

博士論文

社会化現象の経験的記述

——その過程・境界・達成を対象領域として——

森 一平

目次

〈データの文字起こしのための記号〉	iv
第Ⅰ部 社会化の経験的記述に向けて	1
第1章 「社会化」という探求領域	2
1-1. 問題の所在	2
1-2. 「規範の内面化」論としてのパーソンズの社会化論	5
1-3. アメリカ社会化論の展開	10
1-3-1. 社会化概念の変遷と「個人」の社会的領域 ——パーソンズに至るまで	10
1-3-2. 概念の転換と拡張	14
1-4. 社会化概念の全体像——プレツィンカのモデルの検討を通して	16
1-5. 社会化ということばのもとで何を対象化していくのか	18
1-6. 本論文の構成	22
第2章 方法の記述, 実践の分析——現象の構成的秩序への接近	24
2-1. エスノメソドロジーの記述方針	24
2-1-1. 社会科学における記述の問題	25
2-1-2. 子どもの物語の「分析」可能性	27
2-2. 実践の記述の原-客観性——解釈的アプローチとの距離	30
2-3. 「原現象」の構成的秩序としての「 ^{エスノメソドロ} 入びとの方法」	36
2-3-1. 場面の記述可能性の産出	36
2-3-2. 人物の記述可能性の産出	37
2-3-3. 行為の記述可能性の産出	38
2-3-4. 「原現象」の構成的秩序	40
2-4. 記述の一般性と単一事例へのこだわり	41
2-5. 学級の心理学的研究との対比——非対称的で代替的な研究プログラム	45
2-6. データについて	48
第Ⅱ部 規範の教授 - 学習過程としての社会化	50
第3章 学級的スキルとしての共同注意	51
——「AとBsが同一のことがらに注意を向けること」への社会化について	
3-1. 問題の所在	51
3-2. 社会化と知識伝達	52
3-2-1. 社会化という現象をどう捉えるか	52
3-2-2. 知識の「伝達」と相互行為のデザイン	53
3-3. 社会化の宛先としての共同注意	54
3-3-1. 学級における共同注意の特殊性	54

3-3-2. 授業場面における 「AとBsが同一のことがらに注意を向けること」	54
3-4. 分析	55
3-4-1. 一対多の相互行為としての「朝のごあいさつ」	56
3-4-2. 歌の歌詞を利用した QRE	57
3-4-3. DRE における身体のコーホート化と「志向のむけ合い」の達成	58
3-4-4. 「呼びかけ」 - 「応答」としての反復対と 園児たちのメンバーシップ	61
3-4-5. 2つの相互行為形式の2つのデザインによる共同注意の達成	63
3-5. おわりに——共同注意の達成に埋め込まれた学級の社会化の過程	63
第4章 日常的実践としての「学級の社会化」 ——幼稚園教室における知識産出作業への社会化過程について	65
4-1. 問題の所在	65
4-2. 伝統的社会化論とその批判	66
4-2-1. 社会化と人間の主体性	66
4-2-2. 日常的実践としての社会化	66
4-2-3. 社会化のさまざまな側面	67
4-3. 学級における実践	68
4-3-1. 知識の伝達と規範としての相互行為形式	68
4-3-2. 実践としての学級秩序	69
4-3-3. 幼稚園学級における社会化	70
4-4. 知識産出作業の／への過程としての学級の社会化	70
4-4-1. 知識産出作業を予示する見出しと教室におけるカテゴリー秩序	70
4-4-2. 遅延された知識産出作業としての反復対	71
4-4-3. 知識産出作業への迂回過程としての DRE 連鎖	73
4-4-4. 二種類の DRE 連鎖	75
4-4-5. DRE 連鎖と学級の社会化	76
4-5. 結論	78
第Ⅲ部 社会化可能なものの境界	80
第5章 「教育」と「社会化」——「主体性」形成の可能性をめぐって	81
5-1. 問題の所在——「教育」と「社会化」はいかに区別されるべきか？	81
5-2. 「主体的」であるとはいかなることか——ハーバーマスの議論	83
5-3. 「挙手」を含んだ発言の順番交代の組織と 社会化を通しての「主体性」形成	85
5-3-1. 「挙手」を含んだ順番交代の組織	85
5-3-2. 「積極性」を負荷された規範の適用能力と「挙手」 - 「指名」連鎖	89
5-4. 授業会話における修復の組織と社会化を通しての「主体性」形成	93
5-4-1. 授業会話における「修復」と「訂正」、そしてその「共作動」	93

5-4-2. 「解釈能力」の獲得に向けた社会化過程と「共作動」のデザイン	97
5-5. 結論—どのように教えられているかを見ること	102
第6章 「変えられるもの」と「変えられないもの」	
—「回復」に向けた識別作業と社会化	104
6-1. 「変えられるもの」と「変えられないもの」	104
6-2. 「変えられないもの」	107
6-3. 「変えられるもの」	110
6-4. 「変えられるもの」を変えていくこととしての社会化	115
6-5. 終わりに—「変えやすいもの」と「変えにくいもの」	119
第IV部 知識と道徳	121
第7章 「知識」と「道徳」	
—規範を「知っていること」とそれに「従うこと」	122
7-1. 問題の所在	122
7-2. 「知っている」とはいかなることか	124
7-2-1. 能力=傾向性としての「知っている」ということ	124
7-2-2. 「知っている」ことを前景化する装置としてのIRE連鎖	125
7-2-3. 相互行為のなかの「知っている」ということ	127
7-3. 「規範を知っている」とはいかなることか	131
7-3-1. 相互行為のなかの「規範を知っている」ということ	131
7-3-2. 「知っている」と「従う」ことの分裂	133
7-4. いかにして「規範に従う」ようになるのか	134
7-4-1. 「規範に従う」ことの理由	135
7-4-2. 傾向性と道徳的責任	136
7-4-3. 「叱責」を通じた第2の社会化過程	138
7-5. 社会化から道徳的コミュニケーションへ	147
第V部 結論	149
終章 結論	150
終-1. その場の課題に埋め込まれた社会化	150
終-2. 社会化のさまざまな効果たち	151
終-3. 「知識」と「道徳」をめぐる社会化の二重化	154
終-終. 教育の知識社会学研究のプログラムへ向けて	156
〈引用文献〉	161
〈各章の初出一覧〉	172

〈データの文字起こしのための記号〉

1. 人物

- T ----- 「教師」を示す。
A~M ----- 特定の「園児」,あるいは「児童」を示す。
S ----- 不特定かつ単数の「園児」,あるいは「児童」を示す。
Ss ----- 不特定かつ複数の「園児」たち,あるいは「児童」たちを示す。
r3, r6, rs --- インタビュアーを示す。rsは2人が同時に発言していることを示す。
A ----- 第5章でこの記号が用いられる場合,薬物依存者Aさんのことを示す。

2. 発言や行為の重なり

- [----- 複数の人物たちの発言や行為が重複して開始されていることを示す。

3. 発言の近接と接続・途切れ

- = ----- 2行に渡って示される2つの発話が,途切れなくおこなわれていか,あるいは連続したものである場合この記号で結ばれる。
- ----- 発言が途切れていることを示す。

4. 聞き取りの難しい発言

- (文字) ----- 発言のうちで聞き取りの曖昧であった箇所を示す。
() ----- 発言のうちで聞き取ることができなかった箇所を示す。

5. 沈黙

- (数字) ----- 括弧内に示された秒数のあいだ沈黙があったことを示す。
(.) ----- わずかな沈黙があったことを示す。

6. 音の伸長

- :: ----- 音が伸長していることを示す。コロンの数は伸長の長さに対応する。

7. 呼吸音・笑い

- hh ----- 呼吸音または「笑い」を示す。hの数は両者の長さに対応する。

8. 発声の強さ・大きさ

- 文字 ----- 発言のうちで相対的に強く発声された箇所を示す。
文字 (太字) -- 発言のうちで相対的に大きく発声された箇所を示す。
°文字° ----- 発言のうちで相対的に小さく発声された箇所を示す。

9. イントネーション

- . ----- 語調が下がって発言に区切りがついたことを示す。
? ----- 語調が上がって発言に区切りがついたことを示す。
↑ ----- この記号の直後に,語調が極端に上がっていることを示す。

10. イントネーション

- <文字> ----- 発言のうちで相対的にゆっくり話された箇所を示す。
>文字< ----- 発言のうちで相対的に急いで話された箇所を示す。

11. 注記・その他

- ▲ ----- 挙手したことを示す。▲の数は挙手したおおよその人数に対応する。
♪文字♪ ----- 歌がうたわれている箇所を示す。
((文字)) ----- 観察者による注記や,身体の動作を示す。

第 I 部

社会化の経験的記述に向けて

第1章 「社会化」という探求領域

本稿の関心は、「社会化」という現象に差し向けられている。そして本稿の課題は、この社会化現象を経験的に記述していくことにある。「社会化とは何であるか」ということはもちろん、社会学が歴史的に展開していくなかでさまざまな答えが与えられてきた。しかしその多くは——ほとんどと言ってもよい——、社会のなかで人びとが実際におこっていることを参照することなく、理論的なことばで語られたものであり続けてきた。

本稿が経験的な記述ということにこだわりを持つには、次のような理由がある。1つ目はやや控えめな理由だ。社会化を理論的なことばで語るときには、このことばがある特定の理論体系に位置づけられるのでなければあまり意味を持たない。社会化の理論的な説明——社会化論は、それがあつ理論体系のなかでどのような役割を担っているかという点において、しばしば情報量を持つからだ。しかし本稿は1つの理論に依拠するのでもないし、ましてやそれをかたちづくろうとするものでもない。あくまで社会化という現象それのみに志向している。従つて本稿の論述が豊かな情報量を持ちうるためにはやはり、経験的現実からそれを引き出していくのが理にかなつてゐる。

もう1つはもう少し積極的な理由だ。社会化という営みが、私たちが社会生活を送っていくうえで不可欠な営みであるならば——そしてそうであることに疑いはないように思われる——、私たちが人びとが実際にとりおこなつてゐる社会化実践からこそ、何ごとか学びとつていくことが——具体的に言えば、社会化をおこなうそのやりかたを学びとつていくことができるはずだ。そしてこうした学びは、人びとの実践の丹念に記述することによつてこそ、得ることができるはずなのである。

もちろん、これまでそのような営みがまったくなされてこなかつたわけではない¹。しかしこと社会化というトピックに限つてみても、人びとの実践は果してなく多様であるから、すでになされてきたからとつてその記述がもはやなされなくてよいということには決してならない。人びとの実践が私たちの記述を通して与えてくれる学びは、実践の多様さに応じてさまざまでありうるはずなのである。そうした多様な実践から私たちが何を学びとつていけるかは、これからの各章で逐次、示されていくはずである。

さらにつけ加えて言うならば、私たちがこれから本稿において社会化現象の経験的記述を積み重ねていくことは、これまで理論的にはあまり考えられて来なかつた社会化の側面を浮き彫りにすることにもつながっていくだろう。そしてそれは再び、次におこなわれていくべき経験的記述へと踏み出していくための導きとなつてくれるはずだ。

1-1. 問題の所在

しかし、私たちが経験的記述に足を踏み出していくためには、まずもつてクリアしておかなければならない課題がある。実は、現在広く浸透している社会化の規定では、わたし

¹ 例えば、本稿と近い立場からおこなわれた経験的研究として差し当たり、Mackay (1973), Speier (1976), Mehan & Griffin (1980), 加藤 (1988), 清矢 (1994), 芝田 (2005), 鶴田 (2010), 山田 (2010), 阿部 (2011) などの仕事を挙げることができるだろう。

たちが社会化ということばのもとでどのような経験的現実を対象化していけばよいのかということが、まったく判然としないのである。このことは、教科書的／辞書的な規定を一読すればただちに見てとることができる。以下にいくつか取り上げてみよう。

個人が他者との相互作用のなかで、彼が生活する社会、あるいは将来生活しようとする社会に、適切に参加することが可能になるような価値や知識や技能や行動などを習得する過程（渡辺 1993: 596）

社会化は、個人が所属するさまざまな集団……における人間関係を通じて、社会の成員として生きるための知識や技術、規範などの社会的価値を自己の内部にとり入れていく過程である（望月 1997: 125）

社会化とは、個人が他者からの働きかけを受けつつ、つまり他者との相互作用を通して、その社会の価値規範・態度・知識・技能・行動様式などの集団的価値（文化）を習得し、その社会の成員として、その社会の一定の許容範囲内の価値規範や行動様式を学習獲得していく過程をいう（住田 2011: 9）

上記規定をまとめてみるならば、おおむね以下の3点に集約することができるだろう。

- 1) 個人がある社会の成員としてその社会に参加するための何らかの過程のことを指す。
- 2) それは、ある社会に属するとされる何ものかを獲得していく学習の過程である。
- 3) この学習の過程は、他者との相互行為を通しておこなわれる。

こう取りまとめておいたうえでしかし、こうした現代的な規定から社会化の経験的な記述に向かおうとすると、ただちに以下のような問題が生じてしまうことになる。

第1に、「社会化」とそれ以外の「学習」とが区別できないという点である。うえで示された規定ではおそらく、学習で獲得されるものの内容によって、単なる学習から社会化を区別しようとしている。しかし、肝心のその内容が雑多に過ぎるがゆえに、結局のところそれによって何が獲得されるかとき、私たちはある学習を社会化と呼んでよいのかまったくはっきりとしないのである。学習の全体から社会化を弁別することができなければ私たちは、みずからの記述対象を経験的現象のなかに特定することができなくなる。

第2に、うえの規定では「社会化」の過程と「相互行為」の過程とが区別され、それゆえ別のもんとして設定されているように思われるが、そうなると社会化は経験的に記述可能な領域から排除されてしまうという点である。社会化の過程が相互行為の過程でないならば、それが生じる領域は——手持ちの選択肢を考えるならば——客観的には観察不可能な個人の内面に想定するしかなくなってしまうからである。うえの規定の1つに「自己の内部にとり入れていく」という表現が用いられていることから分かる通り、これこそがいわゆる「内面化論」のロジックなのであり、またそれがはらむ問題点なのである。

ただし、内面化を生じせしめる、あるいはそれと同時に生じている相互行為過程を別途、社会化として捉えていく道はありうるかもしれない。つまり、内面化 I が相互行為 i に

いて／によって生じていると考えられる場合、内面化 I だけでなくこの相互行為 i にもまた、社会化としての身分を与えようとする道である。

実のところ、社会化の経験的記述を目指したこれまでの先行研究の多くは、こうした論理的処理をおこなうことによって経験的な記述を走らせることができていたように思われる。だがしかし、こうした処理のしかたは依然として、以下の2つの点においてある相互行為を社会化として特定化することに失敗している。

第1にそれは、うえて述べた社会化の現代的規定がはらむ1つ目の問題点については、そもそもそれを置き去りにしてしまっている。つまり、何の学習＝内面化が社会化と呼ばれうるのかということをも明確にしないまま、記述をおこなってしまっている。そうなるとやはり、内面化という出来事にもなう相互行為過程が、なにゆえに単なる学習ではなく社会化の過程であるのかという問いに答えることができない。

第2に、内面化は個人の観察不能な領域で生じると考えられている出来事であるがゆえに、それがいついかなるときに生じているのかを判別することができない。そうなると、どの相互行為において／によって内面化が生じているかを特定することができず、それゆえいついかなるときに生じる相互行為が社会化の過程であるのかについてもまた、特定することができない。なしうることといえば可能性に準拠すること——つまり、そこにおいて内面化が生じているかもしれない相互行為を対象化していくということであるが、内面化はその定義上、社会に接しているときはいついかなるときにも生じてしまう。そうなると結局のところ、すべての相互行為が社会化として対象化しうるものになってしまうのである。その記述はもはや、単なる相互行為の記述であって、社会化の記述ではない。

社会化の経験的記述を志向した先行研究には、以上のような問題があるように思われる。

ここで改めて、社会化の現代的規定についての2つの問題に立ち返ろう。実は、このうち2つ目の問題——学習を相互行為から区別してしまうことによってそれを記述不可能な個人の内面に秘匿してしまうという問題——については、簡単にクリアすることができる。学習を相互行為から分離しなければよい。そもそも学習はある種の相互行為として観察可能なものなのだから、その相互行為をこそ対象化すればよい。例えば、教師によって黒板に書かれた計算問題をノートに書き取り、それを必死に解こうとしている学生の振る舞いを、私たちは疑いなく「学習」ということばで言い当てることができるはずだ。社会化の現代的規定は、私たちのこうした自然な理解を置き去りにしてしまうことで、もとより問題の存在しないところに問題をかたちづくってしまっているのである。

問題として残るのはやはり、何の学習を社会化と呼ぶのかということである。この問題について私たちは、1-2でタルコット・パーソンズの社会化論を検討することによってクリアしていきたいと考えている。うえて見てきた社会化の現代的規定は、一方で多分にパーソンズの社会化論に影響を受けながら、他方でそれを拡張＝拡散させてしまったものであるように思われる。従って議論を一度パーソンズにまで引き戻すことで、何の学習が社会化と呼ばれうるのかという問いに答えを出していけるように思われるのだ。

さらにもう1点、加えて指摘しておきたいのは、見てきたような社会化の規定はあくまで現代に限った規定であって、過去に目を向けてみれば社会化ということばには、他にもさまざまな規定が詰め込まれてきたということだ。見てきた規定はあくまで社会化概念の展開史の結果なのであって、そこに至るまでの過程で社会化ということばに、あるいは社

会化ということばにかかわらせるかたちで詰め込まれてきたいくつかの要素は、現代の規定からはみ出してしまっているのである。社会化の経験的記述を満足のいくものにするためには、こうして歴史的に排除されてしまった要素にも目が向けられてよい。それゆえ本稿では、現代の社会化概念から何が排除されてしまっているのか、このことを浮き彫りにしたうえで、その排除されてしまった要素を含めて経験的記述の対象としていきたい。

そのために本章では、1-3においてパーソンズの社会化論から過去へとさかのぼり、それ以前のアメリカ社会化論の展開史を簡単に追っていくことにしたい。アメリカにおいてパーソンズの社会化論は、それが提出されて以降それ以前の社会化論がまったく参照されなくなってしまったほどの影響力を持ったという (Wentworth 1980: 35)。これは別の角度から見れば、パーソンズによって過去の社会化概念に覆いがかけられてしまったということの意味している。従って、歴史をさかのぼりこの覆いをはぎとっていくことで、パーソンズの社会化論によって／から排除されてしまった社会化概念の要素を再び表舞台に登場させることができるはずだ。すでに触れたように、社会化についての現代的な規定はパーソンズの枠組みと大きく重なっているから、この作業はすなわちまた現代の社会化概念には汲み尽くされていない要素を浮き彫りにしていく作業でもある。

そのうえで1-4では、ヴォルフガング・ブレツィンカの仕事に着目したい。ブレツィンカの仕事は数多くの著述家たちによる社会化概念を1つ1つ検討していったものであるのだが、そのなかで彼は、そうして検討していった数々の社会化概念のすべてを1つのモデルに統合したかたちで提示してくれている。それゆえブレツィンカの仕事は、1-3で追ってきたアメリカ社会化論の展開史に横糸を織り込むことで、社会化概念の全体像——現代的な規定からは排除されてしまっている要素を含めた像——にはっきりとしたかたちを与えてくれるように思われるのである。ブレツィンカの仕事を經由することで私たちは、みずからの記述対象についての明確な見通しを得ることができるはずだ。

以上の議論を踏まえて1-5では、本稿においていかなる経験的現象——人びとの実践——を、社会化ということばのもとで対象化し、記述していこうとするのか、いよいよこの点を明確にしていく。そのうえで最後に1-6では、本論文全体の構成を述べる。

1-2. 「規範の内面化」論としてのパーソンズの社会化論

社会化とは何であるのか——このことを規定するさいに中心に置かれつづけてきたのは、紛れもなくパーソンズの社会化論である。ウェントワースによれば、アメリカでは1951年以降、社会化を論ずるにあたってパーソンズの社会化論以外のものはほとんど参照されなくなってしまったという (Wentworth 1980: 35)。1951年といえば、パーソンズ (ら) の『行為の一般理論を目指して』と『社会体系論』が出版された年である。社会化に言及した研究の蓄積はそれ以前からなされていたにもかかわらず、それらはこの2つの著作の出版によって過去の遺物と化されてしまったのである。

日本においても同様の傾向が見られる。日本にパーソンズの社会化論が輸入されて以降²,

² 日本でもっとも早い時期にパーソンズの社会化論を真正面から取り上げた研究については、その理論的検討をおこなったものとして永田 (1957) を、パーソンズの社会化論を踏

それが日本の社会化論の中心に置かれ続けてきたことは間違いない³。社会化概念の現代的規定に、パーソンズ社会化論の枠組みが大きな影響を与えたということについてはすでに述べた通りである（そしてこのことは以下の論述ではっきりしてくるだろう）。そこにしるされた社会化の規定を受け入れようが批判しようが、いずれにせよ多くの研究がパーソンズ社会化論を座標軸とすることで産み出され続けてきたように思われるのだ⁴。

では、このように絶大な影響力を持ったパーソンズ社会化論とは果たして、どのような内実を持つものであったのだろうか。よく言われるのは、パーソンズ社会化論とは結局のところ「規範の内面化」論である、というものだ⁵。もしこのことが立証されるなら、私たちは差し当たりパーソンズ社会化論に準拠することによって、前節で言及した社会化の現代的規定に見てとれた雑多さ——内面化＝学習される当のものの規定しがたさ——を解消することができるだろう。すなわち私たちは、「規範」の学習をこそ、まずは社会化ということによって名指されるものとして捉えていくことができるようになる。

しかしそう簡単にはいかない。パーソンズ社会化論を「規範の内面化」論として捉える者がしばしば参照する『社会体系論』では、社会化は次のように規定されているからだ。

役割を十分に演じるために必要な志向の習得……それは学習全般ではなく、学習の特殊な一部である。この過程は、社会化の過程と呼ばれるだろう (Parsons 1951=1974: 209)

(社会化とは) 相補的な役割期待体系の作用にたいして機能的意義を持つあらゆる志向の学習を指している (Parsons 1951=1974: 211) ⁶

以上の規定は、「規範の内面化論」という一般的イメージからはかなり距離があるように見える——「規範」とも「内面化」とも言っていないのだから当然である——。しかし距離があるからこそ、上記の規定がわざわざ「規範の内面化」というひとことに変換されたことには、それ相応の理由や正当性が存在しているはずである。それではなぜ、パーソン

まえて経験的調査研究をおこなったものとして山村（1964）を挙げることができる。

³ なお、パーソンズ輸入以前には、社会化に言及する研究の数それ自体がかなり少ない。この点を踏まえて言うならば日本の社会化論はそもそも——パーソンズ以前を参照しなくなったとか言う以前に——、パーソンズとともに始まったと言っても過言ではない。

⁴ 最近でも例えば、筆者自身が参加・報告した日本教育社会学会第 62 回大会（2009 年 9 月）の「社会化研究の最前線」と題されたテーマ部会では、4 人の報告者の全てがパーソンズ社会化論に（あるいは構造機能主義的アプローチというかたちで）言及していた（高橋 2009, 清矢 2009, 天童 2009, 森 2009）。なかでも清矢のものは、パーソンズ社会化論を真正面から取り上げたものである。

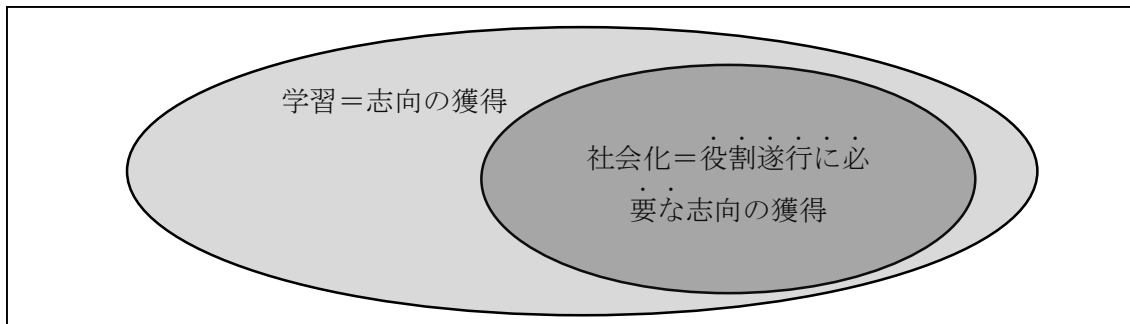
⁵ 例えば北澤は、「古典的な社会化定義の一つであるパーソンズの『規範の内面化論』」（北澤 2010: 17）と述べている。

⁶ ほかの著作からの引用と一貫性を持たせるため、“orientation(s)”を「指向」から「志向」へと訳しなおしている。

ズによる社会化の規定は「規範の内面化」論という一般的なイメージに至ったのであろうか。あるいはいかにしてそれは、「規範の内面化論」という表現に言い換えることができたのか。本節ではこのことの原因を解きほぐしていきたい。

パーソンズの規定に従えば、社会化とは学習の一部である。従って社会化はパーソンズのなかで、学習一般とは区別されている。どのように区別されているかといえばそれは、学習において獲得される内容によって区別されている（社会化の現代的规定は、これをおこなおうとして失敗していたのだ）。すなわち、「学習」が新しい志向を獲得するパーソナリティ・システムのメカニズムであると定義されている一方で（Parsons 1951=1974: 207）、社会化とはそうしたメカニズムのうち、役割を演ずることにかかわる志向を獲得するもの、これのみを意味すると定義されているのである。こうして、学習によって獲得されるものの内容がより狭い範囲のものに限定されることにより、社会化は学習全体のなかから切り出されている（図1-2）。

図1-2. パーソンズにおける「学習」と「社会化」



「志向」とはここでは、他人や物的対象など外的環境への関心の向けかたとも考えておけばよいだろう。この志向には「動機志向（＝欲求充足にコミットメント）」と「価値志向（＝価値基準にコミットメント）」の2側面が含まれている。このうち、動機志向は行為者を動機づけることで複数の行為の可能性を準備し、価値志向はそうして与えられた複数の可能性を評価する規準を与えることで、行為の選択を可能にするはたらきを持つ。

ここではまず、パーソンズが社会化を論ずるにあたってさきの引用ではそれを、役割遂行に必要な「あらゆる志向」の獲得と述べていたにもかかわらず——価値志向にこそ重点を置いていることを指摘しておきたい。このことは、社会化をとりわけ「内面化」として捉えることの可能性とかかわっている。パーソンズは次のように述べる。

パーソナリティの学習された要素のなかで、ある点でもっとも安定し、かつもっとも持続している要素は、主要な価値志向パターンであると考えられる（Parsons 1951=1974: 212, 強調引用者）

学習によって獲得される志向のなかで、価値志向こそがもっとも安定し持続する要素である——これが、社会化を論ずるにあたってパーソンズが価値志向を重視する理由である。

社会化によって獲得される志向のうち価値志向こそが重視されるならば、社会化を「内

面化」として語るができるようになる。パーソナリティを部分的に組織する価値志向は、パーソナリティの外部にある文化的な価値基準に依存しているからだ⁷。従って、パーソナリティが何らかの価値志向を獲得するためには、それがコミットする価値基準をパーソナリティの外側から取り入れなければ——つまり、「内面化」しなければならないのである。このことは、パーソンズ自身による次の言葉からも明らかだ。

価値志向パターンは外部から内面化されるほかはない (Parsons 1951=1974: 217)

さらに、パーソンズが社会化を論ずるにあたって価値志向の獲得を重視するのは、それがパーソナリティにおいて持つ安定性・持続性のみが理由なのではない。パーソンズの定義のなかで、社会化が「相補的な役割期待体系の作用にたいして機能的意義を持つ」とされていることに注目しよう。この箇所を理解するためにまずは、パーソンズにとって「相補的な役割期待」なるものがどのような位置づけにあるのかを確認しておく必要がある。

例えば2人の人間が共在しており、かつ両者がたがいに見知らぬ者どうしであった場合、そこから相互行為が生じるためには、当たり前のことながらまずはどちらかが先んじて行為しなければならない。しかし、相手に対して何らかの行為を差し向けたとき、そのときに生じる相手の反応がどのようなものになるか期待できなければ、ひとは何であれ行為に踏み出すことができない。従ってひとはまず、相手の出方をうかがおうとする。しかし事情は相手も同様であるから、相手もまたこちら側の出方をうかがおうとする。そうなるといつまでたっても相互行為に至ることができない——これはいわゆる^{ダブルコンティンジェンシー}二重依存性の問題であるが、こうした二重依存の状況を適切に処理し、相互行為が生じるためには、相手の出方に対する期待が定まっているのでなければならない。

ここで登場するのが「役割」である。役割とは特定の地位に結びついた行為のありかたのことであり、それはまた複数の地位のあいだでたがいに相補的であるとされる。例えば「教師」が「教える」なら、それに応じて「学生」は「学ぶ」というように。従って、相補的な役割期待が複数の行為者間で共有されてさえいれば、相手の地位に応じて、自分が先んじて行為をおこなったときの相手の反応を特定することができるようになり、問題なく相互行為に踏み出して行けるようになるのである。

こうして^{ダブルコンティンジェンシー}二重依存性の問題は処理されていくわけだが、その前提となる相補的な役割期待の共有は、何よりも文化的価値基準を行為者たちがそれぞれに内面化しておくことによって果たされる。なぜならこの価値基準はすでに述べた通り、行為者のパーソナリティの外部にあり、つまりは第三者的に自存している。従ってそれを行為者たちが共同で志向することこそが、役割期待の共有にいたる最短のルートになるからだ。かくして相互行為の参加者たちは、あらかじめこの文化的価値基準を内面化し、自らの価値志向として抱え持っておくことによって初めて、相互行為に参加していけるようになる。社会秩序の可能性条件への考察を1つの重要な主題として掲げるパーソンズはこうして、その主題ゆえに

⁷ 「内面化」ということばが意味を持つためには、その出来事がなんらかの「外面」を参照するのだからなければならない。内面化ということばは、何ものかを内面に取り入れることを含意するが、外部に存在しないものは内部に取り入れることができないからである。

価値基準の内面化による価値志向の獲得をこそ、重視することになるのである。

価値志向の型は行為の体系の組織においてとくに決定的な意味を持っている。というのは、価値志向のうちの、ある一種類が、役割期待と裁定を構成するようになる相互的な権利と義務の型を規定するからである (Parsons, et al. 1951=1960: 34) ⁸

ここまで来れば、これまで曖昧なまま語られていた内面化の対象たる文化的価値基準のなかみについても、そのうちでパーソンズが何を重視しているのか明らかになってくる。価値基準の内面化によって相補的な役割期待が保証され、それがとりわけ^{ダブルコンティンジェンシー}二重依存性の処理にかかわっているのであれば、そこで内面化される文化的価値基準は何よりも道徳的な「規範」でなければならない。それはある特定の地位にあるものたちが、それぞれいかなる振る舞いをするべきか／するはずであるかについての規準でなければならないはずだからである。パーソンズ自身も次のように述べている。

二重の依存性は、行為の規範による志向を意味する (Parsons, et al. 1951=1960: 25, 強調引用者)

^{ダブルコンティンジェンシー}二重依存性の問題は、規範の内面化によって形成された価値志向によって処理される。それこそがつまり、相補的な役割期待へのコミットメントだ。こうしてパーソンズは、社会化によって内面化される文化的価値基準のうちで、規範をこそ重視することになる。

外的な記号は、自我と他者の双方に、同一、あるいは相補的な志向の型を生み出す。規範による志向の相互性をともなったこのような体系は、論理的に、文化のもっとも基本的な型である (Parsons, et al. 1951=1960: 25, 強調引用者)

さらに、内面化される価値基準が何よりも規範であるということは、社会化がいかにしてとりおこなわれる (とされている) のか、このことをよくよく考えてみることによって明らかになる。パーソンズによれば価値基準の内面化は、他者との相互行為を通して、他者が遂行する役割へと同一化することによってなされる (Parsons 1951=1974: 215ff.)。そうであるなら、内面化されるべき価値基準は他者の遂行する役割において示されるのでなければならないし、そしてまたそのように内面化された価値基準もまた、自己の振る舞いを通して実現されるのでなければならないだろう。そうなる⁸と結局のところ価値基準の内面化とは、他者の振る舞いかたを内面化することと等しいことになる。

このように、社会化=内面化を通して獲得されるのはつまるところ、どう振る舞うべき

⁸ パーソンズはこの直後、「他の種類の価値志向は認識的および鑑賞的判断の標準を規定する」 (Parsons, et al. 1951=1960: 34) と述べている。パーソンズは価値志向を認識的／道徳的／鑑賞的の3つに区別しているから、ここで述べられているのは明らかに道徳的価値志向のことである。社会化によって獲得され、それによって相互行為の成立を保証するのはつまり、この道徳的な価値志向なのである。

か／振る舞わなければならないかを決定するための規準であり、つまりは行為を規定／規制する「規範」にほかならないように思われるのだ。そしてこのことは、パーソンズ自身もまたほめかしているように思われる。

少年の分化した役割を演ずるさいに、かかる価値のかれにたいする適用としての規範をかれが受け入れる (Parsons 1951=1974: 226, 強調引用者)

かくしてパーソンズの社会化論は、「規範の内面化」論と表現されてよい、十分な理由をそのうちに抱え持っていることになる。

1-3. アメリカ社会化論の展開

前節では、アメリカにおいてパーソンズの社会化論がそれ以前の社会化論を過去の遺物と化してしまうほどの影響力を持っていたことを確認したうえで、そうした絶大な影響力をもったパーソンズの社会化論の内実——「規範の内面化論」——を検討した。

そのうえで次に見ていきたいのは、パーソンズに至るまでのあいだ、アメリカ社会化論におけるパーソンズ前史において社会化概念がどのようなしかたで規定されていたのかということである。ただちに明らかになるようにそれは、パーソンズの社会化論、つまりは社会化の現代的規定に汲み尽くされることのない要素を多分に含んでいる。社会化の経験的記述という本稿の課題が十全に果たされていくためには、こうして歴史のなかで見失われてしまった要素についてもまた、私たちの記述対象として考え入れられてよい。そうであるならまた、私たちがこれからどのような経験現象を社会化として記述していくのかを定めていく前に、社会化ということばで名指されてきたものの全体像——歴史のなかで見失われてしまったものを含みこんだ全体像が一度、描き出されてよいはずである。

こうした考えのもと本節では、アメリカ社会化論におけるパーソンズ前史の展開を追っていき、またその内実を検討していこうとする。この作業によって私たちは、社会化ということばで名指されてきたもののうち、歴史のなかで見失われてしまった要素を再び表舞台に押し上げることができるだろう。そしてまたこのことは、社会化概念の全体像に迫っていくためのいわば縦糸をよりあげることでもある⁹。

1-3-1. 社会化概念の変遷と「個人」の社会的領域——パーソンズに至るまで

クローゼンによれば、アメリカで「社会化」という言葉が用いられ出したのは1890年代中盤のことで、ジンメル論文「社会学の問題」(Simmel 1895)がシカゴ学派の第1世代、スモールによって英訳されたことに端を発する(Clausen 1968: 22)。その当初、社会化概念はジンメル的な含意を持つものであった。つまり、それ自体としては社会的な性能をもたない個人たちを結合させ、そこから「社会」を創り上げるための何らかの力のことを示していた。例えばフランクリン・ギディングスは1896年に出版された『社会学の

⁹ ここでの論述はウェントワースの著作(Wentworth 1980)の第1章に依拠している。社会化概念におけるアメリカの歴史についてはClausen(1968)も参照のこと。

原理』において、社会化を次のように定義している。

社会的な目的に向けてはたらくすべての力——個人どうしのつながりや完全な社会組織を創り上げたり、(個人の)社会的な性質を発達させたりする力(Giddings 1896: x v)

ウェントワースの言葉を借りて改めて述べなおすなら、「『社会化』とは従って当初、人間の意志的な協同を強いられた人びとによって成し遂げられる社会の条件と定義されていた」(Wentworth 1980: 15) のである。

社会化にこうした規定が与えられた背景には、ジンメルの論文の訳業だけでなく、社会契約論的な個人観——非社会的で自身の欲求に基づいてのみ振る舞う分割不可能な原子としての個人——の存在があった。そのうえで社会化概念はその黎明期から、そうした個人観から論理的に導出される社会秩序の可能性条件への問い——「社会秩序はいかにして可能か？」——いわゆる「ホッブズ問題」——に対する解としての身分を持つものだった(Wentworth 1980: 15)。従って、パーソンズに至るまでの社会化論の歴史はホッブズ問題への解のバリエーションとしても把握することができるのだが、この解の通時的バリエーションは以下で見ていくように、「個人」概念の捉え方の変遷と相伴っている。

うえで確認したように社会化概念が導入された当初は、「社会的なもの」が個人のうちに入り込む余地はあまり想定されておらず、どちらかという社会化の力は外から個人の振る舞いを強制するものとして捉えられていた。こうした社会化の捉えかたに1つの転換をもたらしたのは、先に引用したギディングス自身であった。

ギディングスはうえで引用した『社会学の原理』のわずか1年後、『社会化の理論』という著作において、ジンメルを参照しながらもその社会化概念を個人の内面に焦点を当てたものへと書き換える。ギディングスはそこで、社会化を次のように定義している。

社会化とは、社交する個人たちにおける、社会的な性質ないし性格——社会的な心の状態——の発達であると考えられる(Giddings 1897: 2, 強調引用者)

『社会学の原理』では個人間の社会的な結合を可能にするあらゆる力に焦点があたっていたのに対し、上記規定ではその力への焦点が、個人の内面にはたらく力に絞られている。

ここから社会化概念は、社会による個人の「内面」への介入を意味する言葉として用いられていくようになる。とはいえこうした見方も依然として契約論的な個人観に裏づけられたものであり、社会による内面への介入は、個人にもとより内蔵された「感情や欲望を、集団の必要に適したものと、鑄造すること」(Ross 1896: 518, 強調引用者)、あるいは「再方向づけ (redirect)」(Wentworth 1980: 17) として捉えられていた。

第2の画期は1921年である。ここで転換をもたらしたのはエドワード・ヘイズや、そしてまたギディングスであった。彼らは社会化概念に、ひとが社会的なものを「獲得する (acquire)」という要素を埋め込んだ¹⁰。例えばヘイズは、一方で黎明期的な社会化の

¹⁰ 社会的なものの獲得というモチーフはすでに、あるいは同時期に、フロイトの自我論やボ

規定を行いながらも¹¹、こども期や青年期に焦点を当てて以下のようにも述べる。「子ども期や青年期は、社会化された人格を獲得するための時間である」(Hayes 1921: 264)。そしてまた、この転換は同時に、個人の内面に分割線をひき、そこに社会的なものが座することができるような区画を設けることでもあった。ギディングスは述べる。

社会化とは……素の特性 (naive traits) とは区別されるものの獲得の集積である。それは遺伝によっては伝達されないが、しかし教え (teaching) によって、複合的な興味関心 (compound interest) とともに、世代から世代へと手渡されることができ (Giddings 1922: 287)

「獲得 (acquisition)」概念がもたらしたのは、個人の内面に社会的なものの区画を設けたことだけではない。第2に「獲得」の概念は、それまで漠然と捉えられていた内面に介入する社会的な力を、「教育」というかたちで特定化する。そうすると第3にまた、「教育」という活動がとりわけレリバントになるライフコース上の初期に、社会化の生じる時期が特定されていく。これは明らかに社会化論への発達的な視点の導入を意味している。

すなわち、黎明期の社会化概念はある意味で、すでに完成された成人を個人のモデルとして前提とし、その完成された成人に対してはたらく力であると捉えられていたに対し、それが「獲得」概念の導入を経て、「子ども」が「成人」になっていく過程で、「子ども」が「成人」になっていくためにこそはたらく力として捉えなおされていったのである。

それ以降の社会化概念は、この発達的な視点を保存しながらも、それが捉える人間の変化を「教育」に依存しないものへと徐々に転換していく。言い換えれば、教育によって外から押しつけられるものでしかなかった社会的なものの獲得は、それを獲得する当の個人がみずから主体的におこなうものへと変化していくのである。ローレンス・フランクの定義には、この転換の過程を見てとることができる。

個人の社会化とは従って、親からの、あるいは他の者からの教育的はたらきかけ (instruction) の継続とみなされる。そのもとで子どもは緊張を管理するために、様々なタブーを観察することを学び、また制度的な——つまり集団に認可されたパターンとしての——実践を行使する能力を獲得する (Frank 1928: 725)

フランクはこのように、外からはたらきかける教育的な力に加えて、それと同時に個人が内からはたらきかけるという側面を社会化の規定に書き込んでいった。そしてこの転換を最初に完成させたのは、次に引用するキンボール・ヤングの定義である (Wentworth

ールドウィン、クーリー、G・H・ミードなどの社会的自己論によっても提示されていた。とはいえ彼らは、社会的なものの自己への取り込みを社会化と呼ぶことはなかった。彼らを社会化論者として捉えたのは、のちに述べるように後続する社会化論者たちである。

¹¹ ヘイズは社会化について、「人間の福祉に必要な社会的条件」や「人間の本性が有する傾向性 (tendencies) の知的な利用」と定義してもいる (Hayes 1921: 264, Wentworth 1980: 28)。

1980: 31).

社会化の過程, それは, 他の人の習慣, 態度, 考えを取り入れ, その人自身のシステムのなかに再組織化するということである (Young 1944: 170)

このヤングの引用からは, フランクの規定に残されていた教育的はたらきかけの側面が消え去っていること, このことが確認できるだろう. つまりこの時点で社会化概念の置かれる位置は, 個人に対して外からはたらきかける力から, 個人がうちからはたらきかける力のほうへと, 完全にその場所を移したのである.

このヤングの規定が, 第1節の冒頭で言及した社会化の現代的規定——社会的なものの内面化論——に極めて近似したものであることは明らかだろう. ウェントワースも述べているようにヤングのこの定義は, その後「支配的になる定義——つまり, 内面化 - としての - 社会化モデルのプロトタイプを提示した」(Wentworth 1980: 31) のである.

こうして社会化論における内面化モデルはこの段階でようやく登場してくるわけだが, このモデルはそれが導入されることで, フロイトの自我論やミードらの社会的自我論を社会化論のうちに引き入れていくための地平を与えることになった. 社会的なものの内面化というこのモデルは, 親への同一化による超自我の取り込みというフロイトの考えかたや, 他者の役割の取得というミード的な枠組みと, 実に相通的だからである.

例えば, スタンスフェルド・サージェントはミードを参照しながら次のように述べる.

この会話の内面化, あるいはミード自身の言葉で述べるなら「内なるフォーラムでの会話」, これを伴う役割取得こそが社会化の本質である. なぜなら子どもはこれにより, 他者の言葉, 習慣, 行動を自身のものとすることを学ぶからである (Sargent 1950: 53)

こうした過程を経てアメリカ社会化論の展開はいよいよ, パーソンズの規定にまでたどり着くことになる. それが「規範の内面化」論と呼ばれうるようなものであることは, すでに前節で確認してきた. つまり彼の社会化論は, 社会的なものの内面化というヤング的なモチーフを, ほとんどそのまま引き継いだものなのである.

そのうえでここでは次の2点を指摘しておきたい. 第1に, パーソンズが社会化を論じるさいには, とりわけフロイトの議論に依拠しているという点である¹². 内面化論を社会化のモデルとして採用することが, フロイトやミードの議論の受容を可能にする地平をかたちづくることにつながるという点についてはすでに見てきた. パーソンズはこの地平のうえに, とりわけフロイトという土台を載せて, 社会化論を組み上げているのである.

ただし第2に指摘しておきたいのは, パーソンズはフロイトの自我論を自身の社会化論の土台として取り入れながらも, フロイトの自我論で言うところの「イド」——ミードの自己論で言うところの「I」——という非社会的な領域を, まったくかき消してしまった

¹² この点についてはまずもって, 『社会体系論』出版の翌年に書かれた「超自我と社会システム理論」論文 (Parsons 1952=1973) を参照のこと.

という点である (Wrong 1961: 187, Wentworth 1980: 33) . フロイトやミードは、社会化概念の黎明期に前提とされていたような個人と社会とのコンフリクト、それが生じるアーリーナを「イド」vs「超自我」, 「I」vs「me」というかたちで内面に移譲したと言われる。パーソンズはその「イド」や「I」といった側面を個人の内面から消去することで、そこでコンフリクトが生じる可能性をも消し去ってしまったのである¹³。

こうして個人に残存していた非社会的な領域は、パーソンズによってほとんど完全に消去されてしまう。はじめ個人を満たしていた非社会的な領域は、内面に侵入してくる社会的なものの領域によって徐々に追いやられ、パーソンズに至ってついにすっかり弾き出されてしまったのである¹⁴。

1-3-2. 概念の転換と拡張

前項では、パーソンズによる「規範の内面化論」が登場する以前、アメリカにおける社会化論はどのようなかたちで展開していたのか、その歴史をたどってきた。では、この展開の歴史は結局のところどのような内実を持つものであったのだろうか。本項ではこの内実を一度、筆者なりの視点で整理しておきたい。まずは先ほど見てきた社会化論の展開史を、その時間軸に沿って以下のようなかたちでまとめておこう。

¹³ この点でパーソンズは、一方でホップズ問題を解かれるべき問題として掲げておきながら、他方でそれを解決するまでもないものとして解消してしまっている。ホップズ問題とは、非社会的な要素を含む個人概念によってこそ論理的に要請される問題だからである。

¹⁴ この点についてのもっとも有名な批判は、デニス・ロングによる「過剰社会化された人間の概念」批判であろう (Wrong 1961)。ただし石飛 (1993) は、パーソナリティ体系が社会体系や文化体系に包摂されるものではないとパーソンズが述べている点を指摘して、ロングのこの批判に違和感を表明している。確かにパーソンズは、人間の個性を論じるなかで以下のように述べている。

基本的な傾向としては、パーソナリティは自我がふくまれている社会体系の制度的に組織された諸役割期待の函数であるけれども、等しく基本的な傾向として、パーソナリティは、社会体系の構造のこの側面によって、大目にみても完全に決定されることはない (Parsons, et al. 1951=1960: 247)

しかしパーソンズは人間の個性の資源を、あくまでそのひとが埋め込まれる相互行為のなかに見ているようである。すなわちこういうことである。相互行為は制度的に組織されている要素と、それに尽きない要素とに分割できる。パーソナリティは前者の要素と後者の要素の双方を自身のうちに取り入れる。後者からパーソナリティが受け取るものはその身分上、社会・文化体系に尽きないものであり、それゆえ個性の資源になりうるのである (Parsons, et al. 1951=1960: 246ff.)。こうした「個性」の説明図式は、パーソナリティのうちフロイトの「イド」に相当する領域を確保するものとは異なるし、またそれは結局のところ社会化論の範疇に収まるものであろうから、ロングの「過剰社会化」批判は依然として、論理的には有効なものであるように思われる。

[第Ⅰ期] 1895年～

- 社会的協同に向けて個人に対してはたらくあらゆる力

[第Ⅱ期] 1897年～

- 社会的協同に向けて個人の内面を鑄造する力

[第Ⅲ期] 1921年～

- 教育的はたらきかけによる個人の内面における社会的なものの獲得

[第Ⅳ期] 1944年～

- 社会的なものの内面化

[第Ⅴ期] 1951年～

- パーソンズの社会化論の席卷

以上のようにまとめられる社会化概念の変遷の歴史の要点は、2つの概念的「転換」と、1つの概念的「拡張」あるいは重点の移行、この3つにまとめることができる。

第1は「個人」概念の転換である。個人の概念に焦点に当てるなら社会化論の展開の歴史とは、非社会的な衝動や欲求で満たされていたその内面において、徐々に社会的なものの領域が拡大していく過程であったと見ることができるだろう。まずは第Ⅱ期に個人の内面に焦点が当たり、第Ⅲ期に「獲得」概念が導入されることによってそこに社会的なものの区画が設けられる。そして第Ⅴ期、パーソンズの社会化論の導入によって個人の内面は、完全に社会的なものの領域で満たされることになった。つまり、アメリカ社会化論の展開の裏ではそれと相俟い、またそれを下支えするかたちで、個人の概念が非社会的な性質を持ったものから社会的な性質に満たされたものへと転換していったのである。

第2は社会化する力のはたらきかた、すなわち社会化の「過程」概念の転換である。「個人」概念に帰属される社会的なものの領域が拡大していくに伴って、社会化の力＝過程は外部から内部へとはたらきかけるものから、内部から外部へとはたらきかけるものへと徐々に転換していった。個人の内面に社会的なものの領域が拡大していくと、それは建物を建てるための建材のごとく、個人の人格を構成する要素として不可欠なものになり、当の個人そのひと自身が積極的に摂取せざるをえないものになるからだ。

外から個人にはたらきかけると考えられていたさまざまな社会化の力は、まずは個人の内面にはたらきかけるものへと、次いで「教育」というかたちで内面にはたらきかけるものへと徐々に特定化されていった。そして第Ⅲ期——「獲得」概念の導入を画期として社会化の力は、内なる「学習」のメカニズムへと、つまり個人みずからがそのうちに社会的なものを取り込んでいく過程へと姿を変えていったのである。それは力のはたらきかたの形式においては「教育」から「学習」への転換であり、「社会化」ということばの水準で見れば、その主格が他者から自己へと転換していくことでもあった。この転換を決定づけたのは第Ⅳ期、ヤングによる「内面化」モデルの導入であり、この点で内面化論への転換は社会化論の展開において大きな意味を持つものであった。

第3は社会化が産み出す「結果」概念の拡張と、そのうえでの重点の移行である。歴史的な変遷のなかにあつてあらゆる社会化の定義は、一貫してそれによって産み出されるはずの何らかの結果を志向したものであった (Wentworth 1980: 29)。この結果が意味する

ものは、個人概念がそのうちに社会的な領域を許容するようになるにしたがって、社会的な振る舞いによってかたちづくられる協同的な「社会」から、その要素たる社会的な振る舞いを不断に産出するはずの「社会的な人格」へと拡張されていった。そのうえで社会化概念が志向する結果の重点は、徐々に後者へと移行していったのである。

以上が、本稿が捉えたアメリカ社会化論におけるパーソンズ前史の内実である。

1-4. 社会化概念の全体像——ブレツィンカのモデルの検討を通して

前節では、パーソンズの社会化論に至るまでのアメリカにおける社会化概念の変遷を追ってきた。そしてまたその展開史の内実を、「個人」の概念や社会化の「過程」および「結果」概念の転換と拡張の歴史としてとりまとめてきた。そうすることで私たちは、社会化の現代的規定からは排除されてしまっている要素を汲みとりながら、社会化概念の全体像に迫るための縦糸を手にすることができたと言ってよいように思う。とはいえしかし、それは結局のところ縦糸に過ぎないのであって、それが明確な像を結ぶためにはそこに何らかの横糸を織り込んでいかねばならないだろう。

この横糸を与えてくれるように思われるのが、ヴォルフガング・ブレツィンカの仕事である (Brezinka 1989=1994)。ブレツィンカは、米独あわせて 24 組の著述家たちによる社会化概念を検討することで、それを 1 つのモデルに統合可能なものとして提示している¹⁵。それによってブレツィンカの仕事は、私たちが前節において見てきた社会化概

¹⁵ ブレツィンカは、社会化には「財の公共化」や、「社会／集団の形成」——これはアメリカにおける社会化概念黎明期の用法だ——などを指示するものでもあることを指摘したうえで、「個人の社会化」に焦点化し、上述の 24 組の著述家たちの社会化概念を検討している。彼はその結果として、社会化概念の 6 つの用法を摘出する。[1] 個人内過程としての社会化概念、[2] 社会 - 文化的な影響過程としての社会化概念、[3] 個人外過程と個人内過程の組み合わせとしての社会化概念、[4] 教育としての社会化概念、[5] 何らかの過程の産物としての社会化概念、それから、——概念的混同への批判を込めて——[6] これら 5 つのタイプの寄せ集めとしての社会化概念である。本文で取り上げるモデルは、これら複数のタイプの社会化概念を総合的に取りまとめたものである。

このうち [4] のタイプ、つまり、社会化という言葉で「教育」を指示するタイプの社会化概念は、本文で取り上げるモデルに組み込まれるものとして提示されているかどうか微妙である。その理由は、「教育」が社会 - 文化的な影響過程の 1 つとして、つまりタイプ [2] のなかに含まれるとされている一方で、別途タイプ [4] としても取り出されている点にある。つまり、タイプ [2] に含まれている「教育」とタイプ [4] として提示されている「教育」とで、想定されているものが異なる可能性があるのだ。本文のモデルに組み込まれているのはタイプ [2]、つまり「社会 - 文化的な影響過程」であり、そこに含まれている「教育」とタイプ [4] における「教育」とが異なるものであるならば、後者の意味での「教育」をこのモデルに組み込むことができなくなる可能性がある。

とはいえ、タイプ [2] に含まれる「教育」と、タイプ [4] の「教育」とを別のものとして考える積極的な理由は特に見当たらないので——つまり、それをあくまでタイプ [2]

念の展開史にしっかりとした横糸を与えてくれるように思われるのである。

それゆえ本節では、ブレツィンカが数多くの社会化概念を検討することでかたちづくったモデルを検討したあとで、そこに前節で明らかにしてきた社会化論の展開史の内実をマッピングしていくことにより、社会化概念の全体像をおぼろげにでも描いていく作業をおこなっていききたい。まずはブレツィンカのモデルの検討から入ろう。ブレツィンカの提示するモデルとは以下のようなものである (Brezinka 1989=1994: 73)。

[a] 社会 - 文化的な環境要因 → [b] 社会 - 文化的な影響過程 (含「教育」)
→ [c] 学習 → [d] 心的傾向性 → [e] 振る舞い

このモデルは、[a] → [b], [b] → [c] …という順で連なる因果的な関係の連鎖を表現したものである。まずはこのモデルの構成要素を1つ1つ簡単に見ていこう。

まず[a]はおそらく、「ミクロ」と称されうるものであれ「マクロ」と称されうるものであれ、「コンテキスト」ということばで名指されうるものの全体を意味しているように思われる。「日本文化」とか、「戦後の経済状況」とか、あるいは「授業場面」などといったものを想起すればよいだろう。

[b]と[c]は社会化の「過程」を示している。そのうちで[b]が示しているのは、[a]の要素、つまり特定のコンテキストのもとで個人に向けてはたらく何らかの力の存在である。典型的なものとして考えられるのは「教育」だろう。しかし社会化論の展開史のなかで、社会化過程の指示するものが個人の内的な「学習」——これはうへの図式でいえば[c]にあたる——へとシフトしていくことで、この要素が現代的規定からは排除されてしまったことについては、前節で見てきたとおりである。

[c]は言葉のままであるが、ブレツィンカのモデルにおいてこれは個人の内面における学習のことを指している。従ってこれは、社会化論の歴史的展開において「獲得」概念を経由することで最終的に到達した、「内面化」の概念と一致するものである。

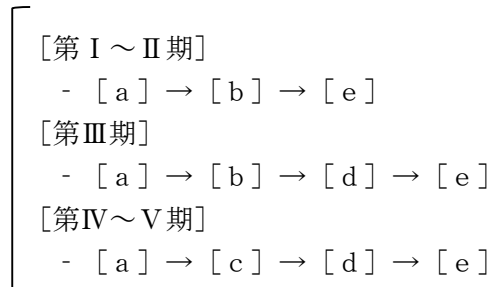
[d]と[e]は社会化の「結果」を示している。前者は社会的に適切な振る舞い([e])を定常的に産み出す何らかの心的な組織の存在を指示するものだ。これはパーソンズのことばで言えば規範を内面化したパーソナリティの価値志向のことであり、前節で便宜的に使ったことばで言えば「社会的人格」のことである。後者[e]は、社会的に適切であるとみなされうる振る舞いのことを指している。パーソンズのことばを用いればこれは役割遂行にあたるだろう。「社会」はこれによって、あるいはその集積によって形成されると考えられている¹⁶。こうした社会化の「結果」については、その指示対象が内面化概念の導入によって社会的人格へと拡張され、重点がそちらへと移行していったこと。そのうえで

のサブタイプとして想定しても差し支えなさそうなので——、本稿では上記6つのタイプすべてが、本文で提示するモデルのもとに統合できるものとして捉えている。

¹⁶ ブレツィンカは[e]が産み出されることによってかたちづくられるものをおそらく、自身のモデルの先端に置かれていた[a]の要素であると考えている。そうするとブレツィンカの提示した[a]から開始される因果的連鎖の流れは、[e]の産出を介して[a]の要素へと回帰していく、循環的なモデルを形成していることになる。

さらに、パーソンズによってこの社会的人格の領域が個人の内面の全域を覆うものとして捉えられていったこと。その結果として社会化論の端緒においては存在していた個人の非社会的領域が、その展開のなかで消失してしまったことなどが指摘できるだろう。

以上のような5つの要素からなるブレツィンカのモデルはまた、その要素の組み合わせによって、前節で確認してきた社会化概念の変遷の歴史を近似的に再構成することを可能にする。それはおよそ以下のようなかたちでまとめることができる。



第Ⅰ期から第Ⅱ期までにおいては、個人の内面に社会的なものの領域は少なくとも積極的には想定されていなかったから、社会化ということばによって想定されていたのは何らかの力([b])によって直接——つまり社会的人格の形成を経由せず——、個人を協同的な振る舞い([e])へと方向づけるということであった。これが第Ⅲ期になると、個人の内面への社会的なものの獲得が志向されるようになる([d])。しかしそれは依然として外からの力＝教育によって獲得されるものであると考えられていた([b])。そして第Ⅳ期を過ぎると社会的なものの獲得([d])は、外からのほたらきかけによってではなく内なる学習によって主体的になされていくと考えられるようになったのだ。

社会化概念の変遷史を以上のようなかたちで再構成できるということは、前節で追ってきた社会化概念の歴史的バリエーションはいずれも、ブレツィンカの図式のなかに居場所を持つということになる。従ってこの図式は、少なくともパーソンズに至るまでのアメリカ社会化論についてはその社会化概念で指示されようとしてきた要素を余すことなくとりまとめることで、その全体像を与えてくれるものとして捉えることができるのである。

1-5. 社会化ということばのもとで何を対象化していくのか

以上、ここまでの節ではまず、社会化の現代的規定がいざそれをもとに経験的記述へと足を踏み出すときにはらんでしまう問題点を確認したうえで、その問題点を部分的にクリアするために、社会化の現代的規定にもっとも大きな影響を与え、そしてもっとも近い位置にあるパーソンズの社会化論を検討していった。そしてそのうえでまた、社会化の現代的規定からは排除されてしまっている要素を漏らさず記述の対象としていくために、パーソンズ以前のアメリカ社会化論の歴史を検討することでそのように排除されてしまっている要素を徐々に浮き彫りにしていき、ブレツィンカの仕事の検討を通してそれらの要素を1つの図式のなかに位置づけていくことで、社会化概念の全体像を描こうとしてきた。

では、ここまでの検討を踏まえたうえで私たちは、社会化ということばのもとでどのような経験的現象を、つまりは人びとのどのような実践を対象化していくことができるのだ

ろうか。本節では、前節で見てきたブレツィンカの図式をもとに、いよいよこの点を明確にしていきたい。まず次の点を指摘するところから検討を開始しよう。

社会化は「過程」とその「結果」とに区別することができる (Brezinka 1989=1994: 77)。すでに見てきたように、ブレツィンカの図式においては [b] [c] が社会化の過程, [d] [e] がその結果にあたる。これはギルバート・ライルの述べる過程動詞 (task verb) / 達成動詞 (achievement verb) の区別に対応している (Ryle 1949=1987: 213)。ではまず私たちは、社会化の過程としてどのような実践を対象化していくことができるだろうか。

ブレツィンカの図式における [c] の要素から見ていこう。これがいわゆる「内面化」の過程を示すものであることはすでに見てきた通りだ。内面化とは社会的なものを、個人がその内面において学習し、獲得していく過程である。しかし1-1で述べたように、社会的なものの学習を内面化という枠組みにおいて捉えてしまうと、それが生じる過程を全面的に個人の内面へと秘匿してしまうことになり、経験的に観察可能な領域に社会化の過程を特定することができなくなってしまう。これが社会化の現代的規定をはじめとして、内面化論的な枠組みを採用するあらゆる場合に生じてしまう問題点であった。私たちはこの問題についてはシンプルに、学習が生じる場所を個人の内面にではなく、人びとの実践のなかに求めていけばよいという判断をすでにくだしている。実際私たちは、ある種の振る舞いを「学習」として理解しているし、またそう理解されるように振る舞っていてもいる。であるならそうした局面をこそ、私たちは記述していけばよい。

しかしそのうえでもう1つ問題となっていたのは、果たして何を学習する過程をこそ私たちは、社会化の過程として捉えていけばよいのかということであった。この問題については社会化論の歴史のなかでもっとも強い影響力を持ってきたパーソンズの社会化論が、「規範の内面化」論として捉えられるものであることを踏まえることによって暫定的な解答が与えられる。すなわち私たちは、「規範」が学習されていく過程をこそ社会化の過程として扱っていけばよい。パーソンズのものを典型として社会化概念が歴史的にそうであったように、それが社会秩序の可能性条件に志向するものであるならば、何よりも規範の学習過程こそが社会化過程として名指されてよいように思われるのである。

以上のことをブレツィンカの図式にそくして言うならそれは、[b] と [c] の要素をたがいに切り離さずに、それを人びとの実践における「規範の学習過程」として取り扱っていくことを意味する。そのうえでさらにブレツィンカの図式における [b] の要素については、「教育」を典型とするような外から個人へと働きかける影響過程の要素が、社会化概念の歴史的展開のなかでまるまる個人の内面における学習過程へと置き換えられ、見失われてしまったことを確認してきた。本稿ではこの要素もまた切り離さず取り扱っていくために、「規範の教授 - 学習」過程を実践のなかに特定化し、それを社会化の過程として記述していくこととしたい。「教授」の実践は教授対象者の学習を論理的に相伴うので、私たちは教授と学習とを問題なく同時に取り扱っていくことができるはずだ¹⁷。

¹⁷ ブレツィンカの図式における [a] の要素——つまりコンテキストについては、本稿ではそれが人びとの実践と相互反動的に結びついているという立場をとる (Garfinkel 1967, Garfinkel & Sacks 1970)。つまり、コンテキストは確かに行為のありかたを規定するが、しかしそれは行為と独立に存在しているのではなく、行為のありかたやその集積によって

さて次に、私たちは社会化の結果としてどのような経験的現象を対象化していくことができるだろうか。まずブレツィンカの図式でいうところの[e]——つまり社会的な振る舞いについて言えばそれは、規範に従った振る舞いを指示するものにほかならない¹⁸。これは、社会化概念が歴史的に社会秩序問題へと志向してきたことの論理的な帰結でもあり、また本稿が社会化過程を規範の教授・学習過程として捉えることの論理的な帰結でもある。従って、社会的な振る舞いを不断に産出する心的傾向性([d])とはすなわち、規範に従う傾向性、これが個人に備わっているということにほかならない。

しかし、この傾向性がいかなるものであるかということは、過去の研究において必ずしもまじめに検討されてこなかったように思われる。深く考えてみるまでもなく、社会化には「失敗」ということがありうるのだから、私たちは失敗とは区別するかたちで社会化が「成功」したということと判断できるはずである。では、社会化が成功裏に達成されたと判断しうるとき、私たちは果たして何を参照することによってこの判断をくだしているのだろうか——こうした問いへの答えは、必ずしも明らかになってはいないのである。

それゆえ本稿では、この規範に従う傾向性を社会化の結果として経験的記述の対象にしていきたいのだが、問題はその身分である。この傾向性については、社会化論の歴史においてもとより、その所在が個人の内面に想定されてきた。この想定をもっとも典型的に示しているのはやはり内面化論であろう。例えばパーソンズの社会化論においては、規範を内面に取り入れることで、行為を遂行するさいにそれをつねづね内的に参照するということが、この傾向性のモデルとされてきたように思われるのである。

しかしそうすると、社会化過程について見てきたのと同型の問題が、社会化の結果についても生じてしまうことになる。つまり、規範に従う傾向性が内面にあるものとして考えられてしまうと、それを経験的に対象化できるものとは考えづらくなってしまふ。それゆえ例えばブレツィンカは、社会的に適切な振る舞いを産み出すこの傾向性を、研究者による仮説的構築物として考えざるをえなかった(Brezinka 1989=1994: 73)。

だがこうした捉え方は私たちの経験的直観に反する。なぜなら私たちは日々の実践のなかで、周囲の人びとに社会的に適切な振る舞いをおこなう傾向があるか否かということと適切に判断することができているはずだからである。従ってそれは、研究者が仮説的に構築するまでもなく、私たちの実践のなかに——客観的に観察可能なしかたで——すでに埋め込まれている。そうであるなら私たちは、こうした判断がいかにしてくだされているのかを問うていくことで、規範に従う傾向性のありかを実践のなかに特定化していくことができるはずである。それは、個人の内面に秘匿されてなどいないのだ。

最後に、パーソンズの社会化論の席卷によって見失われてしまった個人の非社会的領域は、どのように経験的対象として取り扱っていくことができるだろうか。

この点については第1に、次のことを指摘しておこう。すなわち、パーソンズの社会化

のみかたちづくられると考えるのである。そうであるなら、実践を対象化し記述していくことは、そのなかで不可避免的にコンテクストを記述していくことにもつながるはずだ。

¹⁸ これはこれで社会化の結果であることは確かであろうが、とはいえこれは社会化ということばのもとで記述されるべき対象ではない。なぜなら社会的な振る舞いの記述とは結局のところ、ほとんどあらゆる行為の記述をおこなうことと等しくなるからである。

論によって個人の非社会的領域がまるまる消失させられてしまったのち、そうしたパーソンズの立論に対してまずはさまざまな批判がなされる（例えば Wrong 1961, Gouldner 1970=1978, Fichter 1972 など）。そのうえで——あるいはそれと同時に——この個人の非社会的な領域は、フロイトやミードの議論を改めて参照しながらとりわけ「主体性」という概念のもと、それをうちに含むようなポジティブなものとして捉え返され、個人の外に再度確保されようとしていった。探求の糸口になるのはこの「主体性」概念である。

第6章で詳しく述べるようにこの「主体性」概念は、1960年代以降の西ドイツ教育学という文脈においてさらに、何らかの過程を通して育成されうるものとしての身分を与えられていった。そうなる問題になってくるのはそれがどのような過程を経て育成されるのかということである。当の西ドイツ教育学の文脈においてはこの点をめぐって、それは——社会的なものの外部に位置するはずだから——社会化ではない「教育」によってのみ育成されうるとする立場と、それとは反対に「主体性」はなおも「社会化」を通して育成されるものとする立場に分かれ、議論が生じたとされる（今井 1984）。本稿ではこうした論脈を踏まえながら、どちらかといえば後者の立場にたち——つまりは「主体性」と呼ばれているもののいくつかの要素が、あくまで社会化を通して育成されうるとする立場にたち、それがいかなる社会化過程によって育成されるのかということを問うていきたい。このようなかたちで本稿では、非社会的な領域として設定された「主体性」概念を、社会化とのかわりにおいて経験的な探求領域として設定するのである。

第2に、個人の非社会的な領域がそもそもはその身分として——うえて一瞥した西ドイツ教育学における議論の立てかたとは異なり——社会的な力によっては変えることのできないものと想定されていたことに着目しよう。個人の社会的領域は社会的なものの獲得によって、あるいはそれを差し替えていくことによって変えることができるが、非社会的な領域は定義上、そもそもそのうちに社会的なものが介入してくるのを拒むからである。

従って、個人のうちに社会的なものの領域を拡大していき、その果てに一度は非社会的な領域を完全に抹消し、今度はその反動からパーソンズ的なモチーフの極端さを批判し、個人のうちに非社会的な領域を再度取り戻そうとしてきた社会化論の歴史は、見方を変えれば「変えられるもの」と「変えられないもの」とを区別する境界線を、いくども引きなおしてきた歴史としても捉えることができるはずだ。その線の引きかたによって社会化概念は、見てきたようにさまざまなかたで規定しなおされてきたわけである。

しかし、個人のうちに「変えられるもの」と「変えられないもの」を識別し、またそのことによって社会化のありかたを規定するという操作は、なにも社会化論者たちへのみ許された作業であるわけではない。両者を識別することで「変えられるもの」を特定し、そのありかたによってその変えかたをも規定していこうとする実践は、医療や教育など、ひとの変化にかかわる領域に言うまでもなくたくさん存在するからだ。であるならば私たちは、そうした識別作業を人びとの実践のなかに特定していくことができるはずである。

さて、わたしたちはここまでに、パーソンズの社会化論を端緒として、次いでそこに至るまでのアメリカ社会化論の歴史、そしてブレツィンカの総合モデルをそれぞれ検討することを通して、社会化現象の経験的記述に踏み出していくためのおおまかな見取り図を得た。それは、「主体性」などの要素をその外部とする特定の社会的なものの領域に閉じ込められた、規範の教授・学習過程とその達成という図像である。しかしこの見取り図は、あ

くまで暫定的なものであるに過ぎない。私たちは差し当たり、この見取り図を手がかりに社会化現象の経験的記述をおこなっていくわけだが、しかし私たちがおこなっていく記述の作業はこの見取り図を、その遂行のなかで書き換えていくのである。

結論で述べるべきことをここであらかじめ述べてしまうなら、次のようになる。

第1に、社会化はその過程で、単に規範の教授 - 学習のみを遂行しているわけではない。社会化はその過程のなかで同時にまた、それが埋め込まれ、それが構成している当の場面において立ち上がってくる、別のさまざまな実践的課題に対処しながら進行していく。

第2に、これまでの社会化論において引かれていた社会化の「内部」と「外部」とを区別する線引きは、社会化において／として実際におこなわれていることと齟齬をきたしている。例えば社会化論のなかでその外部に位置するものとしてしばしば言及されてきた「主体性」は、それもまたやはり——少なくとも部分的には——規範の教授 - 学習過程を通して獲得されるものであるし、そもそも人びとはそうしたあらかじめの区別など参照することもなく、みずからの手で社会化の「内部」と「外部」を区別している。

第3に、社会化の過程および達成は、「知識」と「道徳」の区別を媒介に二重化している。社会化が達成され、人びとが規範に従うようになったと私たちが言うためには、まずは当の規範が「知識」として身につけられなければならないし、そのうえでその規範に否応なく従うという「道徳」性が身につけられるのでなければならない。社会化は決して、これまでの社会化論がそう考えてきたような一枚岩的なものなのではない。

こうした要素が、新たに書き換えられる見取り図には付加されていくことになる。

1-6. 本論文の構成

本論文は、第I部～第V部までの3つのパートに分かれている。

第I部「社会化の経験的記述に向けて」では、社会化という現象を経験的に記述解明するための準備作業をおこなう。この第I部には本章も含まれている。本章ではまず、「社会化」という指示対象の曖昧な概念を、それが過去どのような現象を指示するために用いられてきたのかについての検討を経由することで、人びとの実践を切り取るのが可能なレベルにまで明確化する作業をおこなってきた。次に来る第2章では、本稿が採用する分析の方針について述べられる。本稿では人びとの自然に理解可能な実践を、そうして理解可能なように組み立てている構成的秩序のありようを記述していく。それは、実践の理解可能性をその構成原理に向けてたどりなおすという方針であり、その構成原理の記述に対して本稿では、「分析」という身分を与えているということが述べられる。

第II部「規範の教授 - 学習過程としての社会化」では、社会化の「過程」——つまり、規範の教授 - 学習過程の分析がおこなわれる。焦点が当てられるのは幼稚園3歳時学級におけるやりとりであり、そこで教え、また学ばれていくのは子どもたちが「学級」において適切な振る舞いをしていくための規範である。まず第3章では学級的な共同注意——教師と子どもたちが同一のことがらに注意を向けること——という、学級でのやりとりを基礎として支えるような振る舞いにかかわる規範、これが伝えられていく場面が分析される。第4章では学級的な共同注意よりもさらに基礎的であるような子どもたちの振る舞い、すなわち、学級におけるやりとりを「きちんと座って見聞きする」という振る舞いにかかわ

る規範が教え - 学ばれていく場面が分析される。第Ⅱ部で分析されるのはいずれも、その後の長きに渡る学級生活を背後から支える基礎的な「学級的」振る舞いへの社会化過程であり、その意味で第Ⅱ部は、「学級的社会化」の過程を記述するものでもある。

第Ⅲ部「社会化可能なものの境界」では、個人の非社会的な領域をめぐって分析がなされる。第5章では、「主体性」形成の可能性と社会化との関係が論じられる。あらかじめ述べてしまうなら、この「主体性」概念で捉えられてきたものの少なくともそのいくつかの要素については、規範の教授 - 学習——つまり社会化を通して育成されうるものであることが明らかになる。そのうえでこの章の焦点は、いかなる社会化過程によってその育成がおこなわれうるのかという点に当てられていくことになる。分析に付されるのは、小学校第1学年の国語の授業場面である。第6章では、個人の非社会的な領域を、前節で述べたように「変えられないもの」として捉えたうえで、そこから「変えられるもの」を識別し、また同定することによって、「変えられるもの」を変えていくための社会化実践が特定されていく様子を、ある薬物依存者の語りを分析していくことによって明らかにしていく。

第Ⅳ部「知識と道徳」では、第7章においてとりわけ社会化の「結果」に焦点を当てた分析がおこなわれる。正確に言えば、まずは章の前半で社会化の1つの結果の分析から出発し、そうすることによってもう1つの結果を浮き彫りにする。そのうえで後半では、この2つ目の結果に向けた社会化過程の分析へと回帰していく。第Ⅱ部で分析されるのが第1の社会化過程とするなら、ここで分析されるのは言ってみれば第2の社会化過程である。

ある個人、あるいは集団の社会化が達成され、その人びとの振る舞いが規範に従ったものになるためにはまずもって、彼／女らが当の規範を知識として「知っている」のでなければならない。そこで第7章ではまず、ある人びとが規範を「知っている」という判断が実践のなかでくだされるとき、その判断がいかなる条件のもとでくだされうるのかということ明らかにする。しかし、規範を「知っている」ということは必ずしもその定常的な運用を保証するものではない。ライルに従って述べるなら「知っている」ということは一種の能力であり (Ryle 1949=1987: 187)、かつ求めに応じてその知識——つまりここでは規範——を運用することができるということを指示する「傾向性」の一種である。しかし、規範を運用できるということは、それを実際に運用するということと同じではない。従って社会化が十全に達成されたと言いうるためには、規範を知っているということとは別に、規範に否応なく従うという「道徳的」な傾向性が獲得されているのでなければならない。第7章の後半では、この道徳的な傾向性の獲得に向けた社会化過程を分析していく。

第Ⅴ部「結論」では、終章において本稿でおこなわれた分析を振り返り、その知見をまとめながらそれが含むインプリケーションを提示することで、本論文を結論する。

以上が本論文全体の構成である。

第2章 方法の記述、実践の分析——現象の構成的秩序への接近

本論文は、社会化（にかかわる）現象を経験的に記述・分析し、解明していくことを目指すものである。それは、これまではおもに理論的に、あるいは研究者によることばのみで捉えられてきた社会化現象を、人びとが実際におこなっていること、つまり実践のやりかたの記述のなかに、あるいはそれとして特定化していくという作業である。

本章がこうした課題を前に依拠したいと考えているのは、エスノメソドロジーの分析方針である。その開拓者であるハロルド・ガーフィンケルが述べるように、エスノメソドロジーこそは、社会（科）学で問題にされうるようなあらゆるトピックを、人びとの実践の水準で詳細に記述解明しうるし、また実際にそうしてきたからだ（Garfinkel 1991）。

しかし、人びとが実際にやっていることを記述するということがそれほど簡単なことではない。人びとの実践はつねに、さまざまな「解釈」へと道を開いているように思われるからだ。そうした状況のなかで、何を記述したら人びとが実際にやっていることを記述したことになるのだろうか。そしてそもそも人びとが実際にやっていることの記述は、単なる記述ではなくいかにして「分析」と呼ばれるのだろうか。そしてまたそうした記述は、客観性や一般性という基準に照らしていかに妥当なものでありうるのだろうか。本章は、人びとの実践を記述することをめぐるこうした疑問に答えていくことに当てられている。

以下、2-1では、ハーヴィ・サククスとイマニュエル・シェグロフの「記述」についての考えかたに依拠しながら、エスノメソドロジーの記述方針——あくまで本稿の考えるそれ——について説明する。2-2では、そのように説明された本稿のアプローチが「解釈的アプローチ」ではないということを論じていく。過去エスノメソドロジーは、この解釈的アプローチの一種であるかのように論じられてきたのだが、そのように捉えられてしまうと本稿の記述方針が歪めて理解されてしまう可能性があるからだ。そこで探求の導きとなるのは、ウィトゲンシュタインによる「規則に従うこと」についての議論である。

さて、2-1での議論によれば本稿の記述対象は、実践の記述可能性＝理解可能性を産出する人びとの「方法」である。2-3では、このように人びとの「方法」が実践の記述可能性を産出するということが、果たしてどのような事態を指示するものであるかということが検討される。この検討を経ることで私たちは、本稿の記述対象の身分——「原現象の構成的秩序」——を明確なものにしていくことができるはずだ。

そのうえで2-4では、こうした本稿の知見の身分がいかに一般的なものであるかが述べられていく。本稿では第Ⅱ部以降で、単一の事例を録音・録画したものが文字に起こされ、分析されていくことになるが、2-4ではそのように単一の事例を分析することで得られた知見が、一般性という観点に照らしていかに妥当なものであるかが論じられるのである。さらに2-5では私たちの採用する記述方針を、本稿と同じく学級での相互行為を記述・分析した心理学的研究のそれと対比させる。異なるディシプリンとの比較を経ることによって、本稿の立場からの記述が何を犠牲にし、しかしそのことによって何を新たに知見として獲得しうるものなのか、その境界をはっきりさせることができるだろう。

最後に2-6では、本稿で用いられるデータについての情報が簡単に述べられる。

2-1. エスノメソドロジーの記述方針

2-1-1. 社会科学における記述の問題

「エスノメソドロジー」という立場からの記述がいかなるものであるのか——本節ではまずこのことを明らかにしていきたい。導きとなるのは、ハーヴィ・サックスとイマニュエル・シェグロフによる記述についての考えかただ(Sacks 1963, 1972b, Schegloff 1988)。筆者なりの読解のもとに述べてみるならば、それはおよそ以下のようである。

社会学者¹の仕事は、人びとの実践を記述することからはじまる。つまり、人びとがとりおこなっていることをことばで表現することからはじまる。しかし他方で、そもそも社会科学が対象とする実践の、その当事者たち自身がみずからおこなっていることを記述することができるし、また実際おこなっている。そうであるなら社会学者たちは、おのれのおこなう実践の記述と、実践者たち自身がおこなう実践の記述、この2つの記述の関係性について考えなければならない。実践者たちがそもそもなしうる記述にさらなる記述を上塗りするのだから、社会学者たちがわざわざおこなう記述は、少なくとも実践者たち自身の記述とは何らかのかたちで性質を異にするものでなければならないはずだからだ。

その異なりかたについてただちに思いつく説明は、社会学者による記述はその名の通り、実践者たち自身の記述とはちがって科学的であるというものだろう。では、記述が科学的であるとはいかなることなのだろうか。記述が科学的であること条件としてしばしば挙げられるように思われるのは、その記述が「客観性」と「一般性」の2つ、あるいはそのいずれかを持ち合わせているということであろう²。しかし、科学的な記述に課されるだろうこれら2つの条件は、あらゆる記述が満たすことのできないものであるか、あるいは実践者たち自身の記述においてすでに満たされているものである。どういうことか。

まずは記述の「客観性」について考えていこう。ある記述を客観的なものにするためにはどうしたらよいただろうか。記述を客観的にするためのもっともシンプルなやりかたは、完全な記述をおこなうこと——つまり、対象を完全に記述し尽くすことであるように思われる³。なぜならそれは、対象に対しておこなうあらゆる記述をその記述のもとに包摂

¹ 実践の記述を目指す学問に対し、サックスは「社会学」という語を(Sacks 1963)、シェグロフは——人類学的な記述がトピックの1つになっていることもあり——「社会科学」という語を用いている(Schegloff 1988)。本章はシェグロフの用語法にならっている。

² この2つは混同されがちであるが、基本的には別のものである。このことは、記述を一般化しようとするさいに私たちがどのような操作をおこなうかについて考えてみれば明らかである。一般化の操作とは、対象に対してさまざまに可能な記述のなかから特定のものを選択し、そうして選択された記述が、同一のクラスに属する他の複数の対象にも当てはまるかどうかを査定することである。ここで、この操作の前提となる記述の選択は、「主観的」になされてもよい。だから、前提としてそのような選択が介入している以上、一般化された記述はそれが主観的なものでありうる可能性から逃れることができない。つまり一般化という操作は、それをおこなうことで記述の客観性を保証するようなものではない。

³ 記述を客観的なものにするためのもっともシンプルなやりかたは、対象をありのままに記述することであるように思われるかもしれない。しかしこのやりかたでは、「何があるのか」ということに別途、客観的なコンセンサスが得られなければならない。

するということであり、従って記述における——こう言ってよければ——主観的な偏りを取り除くことにつながるからである。しかし、対象を完全に記述し尽くすことなど不可能である。対象の記述は無限に拡張可能であり、決して終結を見ることはないからだ⁴。

ここにおいて問題は、記述の無限の拡張可能性を、その客観性を保証しながらどのように解決するかということへと移行する。そしてウェーバーはこの地点で、研究者の「価値」を差し挟むことで記述を限定していくという方針を提示した（Weber 1904=[1936]1998, Parsons [1937]1968=1974: 169ff, Sacks 1963: 11ff.）。対象の「完全な記述」が不可能である以上、社会学者たちはその特定の価値や目的に照らされた部分のみを記述していくしかない。確かにこのことは一面で正しい。しかしこれでは、記述から取り除こうとしていた当の「主観的な偏り」を、結局は再導入することになってしまう。

ウェーバーはそこで、記述の内容から形式——思考によって秩序づけられたいわゆる論理的な記述形式へと、ある種の『客観性』の一段ずらし（遠藤 2006: 37）をおこなうことによって、記述の客観性を保証しようとしているように見える。つまり、社会学者たちはその対象の、ある側面を選択的に記述することしかできないが、それが思考によって秩序づけられた論理的な記述になってさえいけば、誰にでも通用する客観的な記述になりうるとしたのである。しかし、記述が言語でおこなわれる以上、それはもとより客観的なものであるように思われる。ある言語によってなされた記述は、その言語に習熟してさえいけば原理的に誰にとっても理解可能であるはずだからである。そうであるなら、そこに論理的な明晰さを加えたところで、さらなる客観性が得られるかどうかはまったく曖昧だ。

次に、記述の一般性について言えば、それはわざわざ確保しようとするまでもなく——一般化という操作など媒介するまでもなく——、すでに手に入ってしまった。見てきたように実践についての完全な記述が不可能であるなら、あらゆる実践の記述はその対象から特定の要素のみを抽出した抽象的な記述でしかありえないことになる。そうなればサックスが述べるように、「特定の事例についての記述を目指したどのような記述であっても、『そのような事例たち』について記述したものとして読まれうる」（Sacks 1963: 14）ものになる。つまり、記述が程度の差こそあれ抽象的なものでしかありえないなら、想定される事態は社会科学的な通念とはむしろ逆で、実践の記述が一般的なものであることを主張するよりも、あくまで個別的なものでしかないことを主張するほうが難しいのである。

例えば、たった1人が考案した掃除のノウハウが記述された書籍により、そのノウハウが大規模に普及したり、著名人の伝記に記述されているライフスタイルに、自分のライフスタイルを合わせてみたりすることなど、私たちの社会にはありふれている。私たちはこのように、さまざまな個別的な事例における実践の記述を、別の事例にも当てはめ可能なものとして読んでしまう。そうであるなら再びサックスが述べるように、「一般化を目指した記述が何を得るのかは、極めて曖昧」（Sacks 1963: 14）なのである。

客観性を保証するような努力も、一般性を保証するような試みも、実践者たち自身の記述の身分を決定的に超越するような特徴を社会科学的な記述に与えるものではない——こ

そうなるこのやりかたでは結局のところ、問題を一段ずらすことにしかつながらない。

⁴ サックスはこれを、完全な記述を目指すとき、その記述はピリオドではなくエトセトラで打ち切られざるをえないという意味で、「エトセトラ問題」と呼んだ（Sacks 1963: 10）。

のような地点において、サックスとシェグロフが選択したのは、実践者たちによる記述を一般性や客観性を志向しながら加工することなく保存し、当の実践者たち自身の記述から出発しようとする行きかたであった。そうすることで彼らは、一般性や客観性とは別の経路で、失われかけた記述の科学性を取り戻すことができると考えたのである。では、彼らが出発し、たどっていった経路は、いかなる記述へと私たちを導くものであるのか。

サックスやシェグロフがおこなったのは、実践の記述の可能性条件へと着目することであった。つまり、そもそもある実践がある特定の仕方、当の実践者たちによつてごく自然に記述できるのはなぜなのか、このことに着目したので。つまり、こういうことである。

人びとは自分たちのやっていることを、ごく自然にことばで言い表すことができる。つまり、あらゆる実践はそれを取りおこなう実践者たち自身にとって、自然に記述可能である。なぜか。それは、記述される当の実践が、そう記述されうるような特定のしかたで、ごくごく秩序だったしかたで、組み立てられているからにちがいない。だがしかし、実践者たちは自分たちの実践がどのように組み立てられているかなど、普通は気にしない。そんなことを気かけながら毎日を生きていたら、日々の実践を滞りなく遂行することなど、到底できなくなってしまうだろう。そうであるならば、この実践の組み立てられかた——これをサックスにならって差し当たり、実践の「しかけ (apparatus)」⁵と呼んでおこう——を記述することは、実践者たちが普通はおこなわないような、社会科学独自の記述でありうるだろう。サックスとシェグロフは、このように考えたのである。

実践の自然な記述可能性を、結果として産み出すような「しかけ」の記述、これが、彼らの考える社会科学的な記述なのである。

2-1-2. 子どもの物語の「分析」可能性

サックス自身が挙げた例をもとに、もう少し具体的に見ていこう。サックスは「子どもによる物語の分析可能性について」(Sacks 1972b) という論文で、2歳9ヶ月の女の子による「あかちゃんが泣いたの。おかあさんがだっこしたの」という物語——これは、女の子による記述 - の - 実践だ⁶——を取り上げている。私たちはこの2つの文に対して、「泣いている赤ちゃんを抱き上げたのは、ほかならぬこの赤ちゃんのお母さんである」という記述を、この実践に対して自然に与える記述の1つとして、ただちに思いつくだろう⁷。

⁵ Sacks (1972b: 330)。訳しかたは西阪 (2008: 21) にならっている。

⁶ 記述の実践と、実践の記述可能性とは区別されねばならない。記述の実践それ自体もまたそれが実践である以上、それが実のところどのような対象を記述するものであるのか、あるいはその対象を記述することによって何をおこなうものであるのかということについて、記述することができる。この点で記述の実践も、ほかのあらゆる実践と等価な身分にある。もちろん、この女の子の記述実践もそれが実践である以上、うえで見ているようにあるしかたで自然に記述可能だ。サックスの記述は、この記述可能性から出発する。

⁷ この2つの文に対して、無理やり客観的たろうとする記述を行えば、例えば次のようになるだろうか。「生物学的に女性であり、かつ子を産んだことがあるか、子を養育している、あるいはしていた生物が、生まれて間もない同種の生物を両腕の力のみによって胸部にまで移動させた…etc.」。こうした記述からは、本文に記したような自然に可能な記述が含む

では、この女の子の記述実践は、なにゆえにこうしたしかたで理解可能になっているのだろうか。サックスはこのことを解きほぐすために、「成員カテゴリー化装置 (Membership Categorization Device: 以下, MCD)」という概念を導入する。MCDは、人物を指示するために用いられる成員カテゴリーの「集合」と、その集合に属する成員カテゴリーをある特定の人物(たち)に適用するための諸規則からなる。ここで関連してくるのは、その適用規則の1つである「一貫性規則」だ。それは、次のような規則である。

ある人びとの母集団がカテゴリー化される時、その母集団の1人目の成員をカテゴリー化するのに、ある装置の集合のカテゴリーが用いられるなら、そのカテゴリーか、または同じ集合の別のカテゴリーが、それ以降の成員をカテゴリー化するのにも用いられる可能性がある (Sacks 1972b: 333)

「可能性がある (may)」と控えめに表現されてはいるが、ここで述べられていることは要するに、人物を連続してカテゴリー化するさいに用いられる成員カテゴリーは、同じ集合から選択されたものである蓋然性が高いということである。本節で取り上げている例で言えば、「赤ちゃん」と「お母さん」という2つの成員カテゴリーは、両者がともに所属する「家族」という集合から選択されたものであると考えられるわけだ。

そのうえでまた、「家族」という装置は「二重に組織化された」カテゴリー化装置であり、

そうした装置が母集団に対して用いられるときになされるのは、その装置から複数のカテゴリーを取り上げ、そのカテゴリーのひとつを(チームの)1単位を定義するものとして扱い、そして当の母集団の成員たちを、そうして定義された単位の事例に位置づけるということである (Sacks 1972b: 334)

そして、

ある母集団が、ある装置のカテゴリーを用いることによってカテゴリー化されており、またその装置の集合が「二重の組織化」という性質を持っているとする。このときある人物が、その装置によってカテゴリー化された1つの母集団を提示され、かつその母集団が、上記の装置が含む単位の1事例(のカテゴリーたち)を「ともに担う者」として聞くことができる場合、そのときその人は、そのように聞くのである (Sacks 1972b: 334) ⁸

情報は、見事にこぼれ落ちてしまっている(別の記述を選択したのだから当然のことだ)。

ここで想起しておかなければならないのは、実践者たちの記述が1つの実践である以上、それは社会科学的な記述の対象の一部を構成するということだ。つまり、記述を客観的にしようとする努力はともすれば、その対象が持つ情報を切り詰めてしまう可能性があるということなのである。このことは、よくよく考えられるべき問題であるはずだ。

⁸ これは Sacks によれば、「聞く人の格律」(の1つ)である (Sacks 1972b: 328)。

つまり、こういうことだ。「家族」という集合は例えば、{祖母, 祖父, 母, 父, 姉, 兄, 妹, 弟, 赤ちゃん…}などの成員カテゴリーたちを含んでいる。そのうえでまた「家族」という集合は、そうした構成カテゴリーを選択的にとりまとめた下位集合——例えば、家族A {母, 姉, 妹}, 家族B {父, 母, 息子}, 家族C {祖父, 母, 父, 赤ちゃん}…など——をうちに含んでいる。このように、成員カテゴリーを含む集合が二層に渡って構成されているということ、これが「二重の組織化」と呼ばれている MCD の性質なのである。

そしてこの二重に組織化された MCD がある母集団に適用されるとき、そのときには、当の母集団の成員たちは「家族」の具体的な 1 単位ずつが構成する諸カテゴリーを、「ともに担う者」(Sacks 1972b: 334) たちとして分割される。つまり、a さんと b さんはそれぞれ家族 A における「姉」と「妹」であり、c さんと d さんはそれぞれ家族 B における「父」と「母」である…というふうに、同じ家族のメンバーごとに分割されていくのである。

このようなしかけこそが、「あかちゃんが泣いたの。おかあさんがだっこしたの」という 2 つの文を「泣いている赤ちゃんを抱き上げたのは、ほかならぬこの赤ちゃんのお母さんである」というしかたで記述することを可能にし、その記述可能性を結果として産み出した当のものなのである。そして、こうした実践のしかけを記述すること、このことこそが、サックスやシェグロフの考える社会科学的な記述の営みにほかならない。そしてシェグロフは、こうした作業をこそ記述が分析へと昇華する局面であると捉える。

記述を分析にするのは、あるトークがおこなうことについての記述と、そのトークがいかにして当の行為をなしているかについての説明の結合、これなのだ——もしそれがうまくいっているか、あるいは正しいものであるならば、であるが。このとき説明とは、それによって当の実践が、当の結果を達成するための 1 つの実践になっているところの、方法ないし装置のことである (Schegloff 1988: 16)

ここまでの議論をまとめよう。人びとは実践をおこなう。それは、その実践者たち自身によって自然に記述可能である。そしてその実践は、そうした記述を可能にするようなしかけを通して組み立てられている。社会学者たちはこの実践上のしかけに焦点を当てることによって、当事者たちによる実践の記述にさらなる情報を付加しうるような記述をおこなうことができる。その記述は、社会科学的な「分析」と呼びうるようなものである。

ところで、社会科学的な記述の対象であるこの「しかけ」とはすでに述べたように、ひらたく言えば実践の組み立てられかたのことである。もちろん、その組み立てをおこなうのは当の実践者たち自身である。それゆえ実践に自然な記述可能性を与えるこのしかけとはつまるところ、人びとが実践を組み立てるそのやりかた、すなわち、実践の方法にほかならない⁹。だから、それを対象として記述しようとする私たちがこれからおこなっていく

⁹ ここで例えば、サックスの議論のなかで参照されていた成員カテゴリーを 1 つの「概念」と捉えるなら、私たちが述べている実践を組み立てるための方法とはつまり、当の実践に埋め込まれた「概念」の用法にほかならない。そして本稿は、人びとの実践に埋め込まれ、またそれを理解可能に作り上げている「概念」の用法——これをたどりなおすことによって人びとの実践を再特定化していくという研究方針にも大きな影響を受けている。

のは、人びとの方法について論じること——つまり、エスノメソドロロジーなのである。

2-2. 実践の記述の原-客観性——解釈的アプローチとの距離¹⁰

本稿の分析は、実践の自然な記述可能性から出発する——前節ではそのように述べた。実践の自然に可能な記述とは、実践者たち自身によってごく自然におこなわれうるような、あるいは実際におこなわれているような記述のことだ。ここで、ある対象が記述可能であるということが、その対象が理解可能であるということ、このことに等しいという点を確認しておこう。ある対象を理解できているということは、求めがあればそれに応じてその対象を言語的に表現できるということにほかならないからだ。そうなれば、前節で述べてきたような私たちの分析の出発点は、実践の当事者たち自身がおこないうるような、実践に対する自然な理解であると、そう言い換えることができるだろう。

そのうえで、こうした私たちの分析の始点に対して、次のような問いが提出されるかもしれない。実践者たちの理解を社会学者が代弁することはいかにして可能なのか。結局のところそれは、実践者たちの理解と称しているだけで、実際には彼らの理解を反映していないのではないのか。そもそも、当事者の理解を他の者が代弁することなど可能なのか。仮に可能であるとして、そのように代弁された理解はいかにして正当化されるのか。

こうした懐疑的問いの背後にあるのは、実践の意味はそれをおこなった本人のみが把握している、あるいは少なくとも本人こそがもっともよく把握しているという前提である。この前提は例えば、ある実践についての研究者の理解を、その実践の当事者たちに対するインタビューで裏づけるといった方法論や¹¹、ひいては当事者の語りによって、その語りとは別の何らかの実践にアクセスできるという、やや転倒した信念の背景にもなっている。

さて、こうした「当事者の理解への信頼」を基礎に据えた立場の典型は、「解釈的アプローチ」に見てとることができるように思われる（Karabel & Halsey 1977=1980, 山村 1982, 志水 1985, 稲垣 1990, 佐々木 2003）。そしてエスノメソドロロジーはこれまで、この解釈的アプローチの一角をになうものとして捉えられてきた¹²。しかし、本稿のおこ

こうした研究方針については Coulter (1979=1998, 1983, 1991), 西阪 (1997, 1998, 2001), 前田 (2007, 2008), 酒井・浦野・前田・中村編 (2009) などを参照のこと。

¹⁰ 本節 (2-2) から次節 (2-3) までに展開される議論は、前田 (2008) の第1章、および小宮 (2011) の第4章で示された議論に多大な示唆を受けて執筆したものである。

¹¹ このような「裏づけ」には二重の困難がある。1つは、語られていることがその語り手の真の意味づけを反映したものであるかどうか、次の懐疑の対象となってしまうということ。もう1つは、そうした当事者による語りそれ自体もまた、1つの記述可能な実践だということである——そうであるならその語りについての記述もまた、語り手自身の意味づけによって正当化されねばならないはずだ。ここに無限後退を見てとるのはたやすい。

いずれにしてもここでは、記述を正当化するためにこそ利用しようとした当のものの記述の正当性が、今度は次の懐疑の対象となってしまうのである。

¹² 例えば稲垣は次のように述べる。「アメリカを中心とする知的土壌の中から展開したのが、解釈的アプローチ (象徴的相互作用論, 現象学的社会学, エスノメソドロロジーなどを

なう記述は解釈的アプローチのそれではないし、そもそもエスノメソドロジーは解釈的アプローチではない。そこで本節では、本稿の立場がいかにして解釈的アプローチではないのかを検討することを通して、上述の懐疑的な問いに答えていくとともに、本稿の立場をさらに明確なものにしていきたい。その過程ではまた、1-1で論じられた「実践」と「記述」の関係性についても、さらに明確化されていくだろう。

志水のまとめによれば、「『解釈的アプローチ』とは、……社会的事象の把握に際して行為者の行為にこめられた主観的意味づけを重視するという行き方をとる方法である」（志水 1985: 195）。この「主観的意味づけ」の重視こそ、実践の把握において当事者の理解に重みを置くことの証になっているだろう。そのうえで解釈的アプローチは、「『行為者の主観的意味づけ＝解釈』の過程をあるがままに記述し、さらに次にはそれらから『研究者自身の解釈』によって……現実を再構成する」（志水 1985: 195）作業をおこなうとされる。

ここでは議論の前提として、解釈的アプローチの規定のなかで行為者本人の解釈が現実の構成的要素であるとされていることに注意しておこう。そうであるからこそ、それを「再解釈することによって現実の「再」構成ができる」とされているのである¹³。ここでわざわざ再構成が必要とされているのは、行為者の解釈を「マクロな現実」とのかかわりから見えていくことが要請されるからであるが、この点はとりあえず置いておこう。

社会的現実を何らかのしかたで把握しているということが、その現実の構成的役割（の一部）をになっているということについては、本稿の立場からもまったく同意する。このことは例えば、相互行為がいかにして成立しうるのかを考えてみれば明らかである。私たちは、ある振る舞いを特定の行為として把握することができなければ、次にどのような行為を接続すべきであるかを決定できなくなってしまう。私たちは事前になされた振る舞いが「誘い」であると把握することができて初めて、それを「受諾」したり、「拒否」したりすることができる。つまり、みずからが目の前にする振る舞いや状況への把握が前提として置かれていなければ、何であれ日々のやりとりを織り上げていくことは不可能になってしまうのである。問題となるのは把握における相違——つまり、「理解」と「解釈」との相違である¹⁴。この2つの把握様式のちがいを検討していけば、本稿のアプローチと解釈的アプローチとのちがいは、おのずと明らかになっていくだろう。

ここでの検討を導いてくれるのは、ウィトゲンシュタインによる「規則に従うこと」についての議論である。それは、『哲学探究』（Wittgenstein [1953]1968=1976）の第185節から開始される。そのおおまかな内容を述べれば、それはだいたい以下のようなものだ。

含む）である。解釈的アプローチの共通の特徴は、まず、社会的相互作用を解釈過程とみることにある」（稲垣 1990: 67, 強調引用者）。

¹³ 志水は、「ある特定の状況的拘束のもとにある教師ないし生徒は、ある流儀で状況を定義し、その状況に関与（commitment）する。教育的現実とは、そうした『関与』及び『交渉』の集積により構成されるものとして理解されなければならない」（志水 1985: 195）としている。ここで状況の「定義」と述べられているものは主観的意味づけにはかならない。それゆえ現実とは、主観的意味づけを起点として組み立てられるものであると捉えられている。

¹⁴ 「理解」と「解釈」の相違については、Coulter（1989: 60ff, 1994）や西阪（1997）の第5章、鶴田・小宮（2007: 25）なども参照のこと。

ある生徒に、「0から順に2を足していきなさい」と指示したとする。すると、1000までは順調に「0, 2, 4, …, 996, 998, 1000」と計算していった生徒は、1000を越えたところで次のように計算しはじめる。「1000, 1004, 1008, …」。私はこの生徒に、「さっきまでと同じように2を足さなきゃダメだ」と言う。しかしこの生徒は、「ずっと2を足していますよ」と言い返す。私は仕方なく、「2を足していったら、1000, 1002, 1004, …となるだろう」と、「正しい」計算を示してみせる。しかし生徒はさらに、「いえ、2を足していったら1000, 1004, 1008…となります」と言い返すのである。つまり彼は、「1000までは2を足していき、1000を超えたら4を足していく」と、私たちならそう記述するであろうことを、「2を足す」ことだと考えているようなのだ。しかし私は、これ以上彼に言うべき言葉を持たない。せいぜいできることはといえば、延々と水掛け論を続けるか、「正しいのはこっちだ!」と語気を荒くし、説得することくらいだ。

さて、ウィトゲンシュタインはここから、以下のようなパラドクスを引き出し始める。

規則は行為のしかたを決定できない。なぜなら、いかなる行為のしかたも、その規則と一致させてしまうことができるのだから (Wittgenstein 1953: § 201)

ここ述べられている「規則」とは、実践のありかたを指定するなにものかであり、あるいはまたそれを言語的に表現したものである。私たちは「2を足す」という表現のもとで、しかじかの振る舞いを想起し、またそれをおこなうことができる。しかしこの引用部分で述べられているのは、悪ふざけであろうと真剣にであろうと、私たちはやろうと思えば「2を足す」という規則のもとでいかなる実践もおこなうことができってしまうということであり、そのうえでこの規則のもとでおこなわれうる、ある1つの振る舞いをこそ「正しい」と主張するための正当化のこぼれを、私たちが所有していないということなのである。

そうであるなら、私たちの行為を導き、そのありかたを決定するはずの規則は、その決定力をまったく喪失してしまうことになる。私たちはこの地点において、私たち自身の行為を規定する当のものを失ってしまい、身動きすることができなくなってしまう。これがウィトゲンシュタインのパラドクス——いわゆる「規則のパラドクス」である。

注意しておくべきことは、ここで実践の規則と呼ばれているもの——つまり「2を足す」と言われているものが、私たちが述べてきたところの実践の「記述」に他ならないということだ。私たちは、「2を足す」という記述のもとである特定の實踐——例えば「0, 2, 4, …, 996, 998, 1000」という計算——をおこなうし、その実践を「2を足す」という記述のもとで理解する。つまり、ウィトゲンシュタインが規則のパラドクスを提示することでなそうとしたのは、この記述と実践の結びつきを一度、切断してみせることだったのである。以下、本節では「規則」と「記述」を読み替え可能なものとして扱っていく。

さて、よく知られているようにソール・クリプキは、ウィトゲンシュタインのパラドクスを規則による行為決定への懐疑論として読んだうえで、この懐疑論に正当化による解決をもたらそうとした (Kripke 1982=1983)。つまり、ある規則が特定の行為のみを導くのはなぜか、ある規則のもとでは特定の行為のみ「正しい」とされ、別の行為は「間違い」とされるのはなぜなのか。この理由を解き明かすことによって、規則による特定の行為の決定に正当化の資源を与えようとしたのである。そして、その解決=正当化の資源は、「共

共同体における反応の一致」ということによって与えられている。つまり、ある規則に対応する行為のありかたは、それが同じ共同体に属する多くの人びとのあいだで一致をみることによって「正しい」ものになるとされている——クリプキは言ってみれば、規則に対する人びとの反応の、その自然的な頻度によって正当化を図ろうとしたのである。

しかし、これもしばしば指摘されているように、ウィトゲンシュタインはそもそも規則のパラドクスを、解決を要するような問題とは捉えていない。クリプキが無視していたとされる第 201 節の後半部で、彼は次のように続けているからである¹⁵。

ここに誤解があるということは、この思考過程において私たちが、解釈に次ぐ解釈をおこなっているという事実を示されている。まるで、いかなるものであれ 1 つの解釈が私たちが安心させるのは、その背後にもう 1 つ別の解釈を思いつくまでの、一瞬のあいだだけであるかのように (Wittgenstein 1953: § 201)

ここでは 2 つのことが述べられている。1 つは、さきのパラドクスが誤解の産物であるということ。もう 1 つは、その誤解のもとが実践に対する把握を「解釈」としてとらえてしまう点にあるということである。「2 を足す」という規則とそれによって導かれるはずの実践とのあいだに解釈という活動を差し挟んでしまえば、その規則はどのような実践を導くものとしても——例えば「1000 までは 2 を足していき、1000 を超えたら 4 を足していく」という実践を導くものとしても——捉えることができってしまう。つまり、ウィトゲンシュタインがここで述べているのは、「規則に従うこと」を「規則を解釈したうえで従うこと」と捉えるとパラドクスが生じてしまうこと。逆に言えば、そのように捉えなければパラドクスなど生じはしないということ。このことなのである。こうしたパラドクスの発生機序については、山田 (2009) が以下のように整理してくれている。

(1) 規則に従うことを、「規則を解釈した上で、その解釈に従って行為する」こととして捉える。

(2) どのような行動の仕方もその規則と一致させることができる。

(3) 「規則がいかなる行動の仕方も決定できない」というパラドクスが生じる。

(山田 2009: 154)

そのうえで、そもそも私たちの実践は問題なくとりおこなわれており、従って規則をめぐるパラドクスなど実際には生じていないということを踏まえるならば、後件否定により、

1 もしも規則に従うということが規則を解釈した上でそれに基づいて行為する

¹⁵ ウィトゲンシュタインによる規則論の解釈について、クリプキ流の立場にたつか、それともこれから本稿で見ていくような立場にたつかによって、社会学研究を遂行するやりかたにいかなる相違がもたらされるかについては、マイケル・リンチとデイヴィッド・ブルアの論争を参照のこと (Lynch 1992a, 1992b, Bloor 1992)。また戸田山 (1994) は、リンチとブルアのこの論争について、すぐれた見取りを与えてくれている。

- ことだと考えるならば、パラドクスが生じる。(P \supset Q)
- 2 しかし、われわれの実践においてパラドクスは生じない。(¬Q)
 - 3 それゆえ規則に従うということは、規則を解釈した上でそれに基づいて行為することではない。(¬P)

(山田 2009: 155)

という論証が成立する。「規則に従うこと」は「規則を解釈したうえで従うこと」ではない。そうであるならば正当化による解決が求められていた規則のパラドクスは、そもそも解決の必要などないものとして、解消していつてしまうのである。では、「規則に従う」というのは結局のところいかなる事態であるのか。そして記述と実践との関係は結局のところいかなるものであるのか。これらのことはむしろ、「解釈」の身分を考察することによって逆照射されてくる。ウィトゲンシュタインは以下のように述べている。

それゆえこう言いたくなるのである。規則に従ういかなる行為も解釈である、と。しかし私たちは、規則のある表現を、別の表現で置き換えたもののみを「解釈」と呼ぶべきである (Wittgenstein 1953: § 201)

解釈とは、ある表現を別の表現で置き換えるような、1つの実践の名前である。つまり例えば、記述 d_1 を記述 d_2 で置き換えるような操作——こうした操作こそが(そしてそれのみが)解釈ということばで名指されうるようなものである。そうであるならば、何らかの対象に対して解釈を通した記述がなされるためには、そもそもその対象があらかじめ何らかのかたちで記述されていなければならないことになる。つまり解釈は、その構成要件としてあらかじめ記述された対象を前提としているのである。

志水のまとめにおいて解釈と等置されていた「意味づけ」にしても同様だ。何らかのかたちであらかじめ対象が同定されていなければ、それに対していかなる意味をつけ加えることもできない。そしてまた対象の同定は言語的におこなわれざるをえないから、その対象に対する記述可能性と相即的にしかおこなわれえない。だから、意味づけとは最初に意味を与える操作では決してなく、結局のところそれも、あらかじめ与えられた意味——記述可能性を前提としてようやく可能になる実践なのである。

規則にはそれを解釈したうえでしか従うことができないという想定、そしてまた実践は解釈を通してしか把握できないとする想定は、あらゆる実践が「無色の振る舞い」(松阪 1995: 287)であることを前提としている。だからこそ実践は、一方でそれが記述されるためには必ず解釈による染色を必要とし、他方で解釈によってどのような色にでも染まりうるものとして捉えられてしまう。しかし、この前提はそもそも間違っている。すでに見てきたように、実践が解釈されるためには、その実践はすでに記述されているのでなければならない。あらゆる実践は解釈によって記述が与えられるその手前で、すでに特定の記述と不可分に結びついてしまっているからである。ウィトゲンシュタインの言う「規則に従うこと」というのは結局のところ、規則と実践とが切り離しがたく結びついているという、この事態を言い表したもののなのである。この不可分な結合ゆえに私たちは、ある実践の正／誤を疑いなく評価することができる。

このことが示すのは、解釈ではない規則の把握のしかたがあるということであり、そしてそのしかたは、そのたびごとの適用において、私たちが「規則に従っている」とか「規則に反している」とか呼ぶもののうちに、示されている (Wittgenstein 1953: § 201)

「規則に従うこと」を「規則を解釈したうえで従うこと」であると考えすることは、この不可分な結合に「解釈」というくさびを打ち込むことで、それをむやみに断絶させてしまう。その瞬間、実践はあらゆる記述と等距離に置かれ、この原初的な正／誤の判定可能性が剥ぎ取られてしまう。ここにこそ、例のパラドクスは召喚される¹⁶。

しかし私たちは、実践の理解や評価をおこなうのに、基本的には解釈など必要としない。むしろ解釈の方こそが、当の実践があらかじめ理解されていることを必要とする。実践がどのようなしかたで記述でき、従ってまた理解できるかということは、人びとが実践のなかで／として日々おこなっていることそのもののうちに——解釈など差し挟むまでもなく——、常に示され続けているのである。

ここまで来れば、志水の規定のなかで「意味づけ」に付されていた「主観的」という枕詞——これこそが他者による実践の記述可能性に懐疑をもたらしていた当のものである——も、検討していくことができるようになる。

「規則に従う」ということは1つの実践なのである。そして、規則に従っていると信じることは、規則に従うことではない。だから人は、規則に「私的に」従うことはできない。さもないと、規則に従っていると信じるのが、規則に従うことと同じことになってしまうだろうから (Wittgenstein 1953: § 202)

記述が実践と不可分に結びついているのであればそれは、実践から切り離された私的領域——「主観」——になど引きこもってはいない。実践の記述可能性は当事者の主観など経由するまでもなく、あくまで実践そのもののうちにその位置を持つのであり、従って人と人とのあいだに存在している。そうであるなら、実践の記述をおこなう権利はその実践

¹⁶ ウィトゲンシュタインはさきの引用の直後、次のように述べている。

それゆえこう言いたくなるのである。規則に従ういかなる行為も解釈である、と (Wittgenstein 1953: § 201)

解釈とはなるほど、正／誤の判断に迷いが生じたときに、しばしば動員される実践だ。だからそれは、ある解釈は正しくて、別の解釈は間違っているという正／誤の判断と結びつきやすい。私たちはこの、解釈を通じた正／誤の判定という1つの実践と、あらゆる実践に内在する原初的な正／誤の判定可能性とを、重ねてしまいがちだ。そのようなしかたで私たちは、実践の自然な記述可能性と解釈とを、等置してしまいがちなのである。規則のパラドクスはこの誤解に導かれ、召喚されることになる。

を前にしたすべての人びとに、平等に開かれているはずだ。

このことは、以下のような事例を考えてみても明らかだろう。私は友人と向かい合って座っている。あるとき私の平手が「パチーン」と高い音が鳴るほどの勢いで、その友人の頬に衝突してしまった。私は「手が滑った」と記述するが、友人は「ぶった」と記述する。第三者がどちらの記述を支持するかは明白だろう——もちろん、後者である。

つまり、実践の記述の妥当性は、当事者がそれをおこなったかどうかとは別のところに存しているものであり、それゆえ実践の記述とは本来的に客観的なものなのである。当事者以外の者が実践の記述をおこなうことの妥当性／可能性に差し向けられていた懷疑はこれもまた、実践と記述との原初的な結合の前に、解消してしまうのである。

実践を記述するということは、それを解釈することではないし、解釈を必要とするものでもない。それは解釈など——ましてや主観的意味づけなど經由することもなく、自然におこなっていくことができる。こうした実践の自然な記述可能性から出発する本稿の研究方針は従って、解釈的アプローチに属するものなのではない。

2-3. 「原現象」の構成的秩序としての「^{エクスプレッソッド}人びとの方法」

2-1では、実践の自然な記述可能性（＝理解可能性）を産出する人びとの方法——実践を組み立てる「しかけ」——、これを記述することが本稿の研究方針であることを述べた。本節では改めてこの点を引き受けながら、この実践上の「しかけ」が当の実践の記述可能性を産出するという点のなかみを、「場面」（2-3-1）、「人物」（2-3-2）、「行為」（2-3-3）という3つの局面に沿うかたちで検討していきたい。

このような構成のもとに本節が組み立てられるのは、私たちがいざ人びとの実践を記述しようとするときにはしばしば、「場面Sにおいて、人物Pが、行為Aをおこなっている」というような形式を基本的な枠組みとして採用しているように思われるからである。

さて、本節での検討を経ることによって私たちは、本稿の記述対象——人びとの実践を組み立てる方法的秩序——の身分を、さらに明確にしていくことができるだろう。先取りに述べてしまえばそれは、「原現象の構成的秩序」とでも呼びうるようなものである。

2-3-1. 場面の記述可能性の産出

人びとが実践を組み立てるために採用している「方法」は、社会的な「場面」を記述可能にし、従ってまた理解可能にする。まずはこのことから確認していこう。具体例を示したほうが、イメージが湧きやすいかもしれない。以下の2つのやりとりを見てほしい。

[a] A：いま何時かな？
B：9時27分です。
A：ありがとう。

[b] A：いま何時かな？
B：9時27分です。
A：そう、よくできたね。

私たちは[a]のやりとりを「時刻の確認をしている」場面として、[b]のやりとりを「時計の読みかたを教え-学んでいる」場面として、それぞれ記述することができるだろう。そうであるなら、こうした場面の記述可能性はいかにして与えられているのだろうか

か. この問いへの答えは, それぞれのやりとりの3番目の順番に着目することで得られる.

[a] の場面の3番目の順番である「ありがとう」という発言は, 時刻を教えてくれたBの行為に対する「お礼」として, [b] の場面の三番目の順番である「そう, よくできたね」という発言は, Bが正しく時刻を答えられたことに対する「評価」として, それぞれ記述することができるだろう. このことを踏まえてやりとりの全体を見通していくならば, [a] のやりとりは「質問」-「応答」-「お礼」という行為連鎖によって組み立てられているのに対し, [b] のやりとりは「質問 (Initiation)」-「応答 (Reply)」-「評価 (Evaluation)」(以下, IRE)¹⁷という行為連鎖によって組み立てられている.

つまり, [a] と [b] のやりとりがそれぞれ, 「時刻の確認」場面/「時刻の教授-学習」場面という相異なる場面として理解可能になっていたのは, 上記のような行為連鎖のありかたのちがいが, 背景に存在していたがゆえのことなのである.

ここで, うえで見てきたような行為連鎖の秩序が, どのように行為をつなげていくかにかかわる人びとの実践上の方法であり, またその方法を行使した結果として実現されたものであることに留意しておこう. 「質問」に対する「応答」に「お礼」を返すか「評価」を返すかということは, 行為者から離れたところで自動的に決定されるものではなく, 当の行為者たちがそれぞれの場面に志向しながら選択する行為接続のやりかたであるからだ.

行為を接続していくさいに用いられる人びとの方法——ここではそれが, [a] や [b] のやりとりが埋め込まれた場面に, その理解可能性を与えていたのである.

2-3-2. 人物の記述可能性の産出

次に見ていきたいのは, うえで [b] のやりとりを「教授-学習」場面として理解可能にしていた IRE という連鎖組織上のしかけが, 今度は場面に参与する人物が誰であるのかということの理解可能性を与えていく, そのありようである. まずは, 前項で示した事例 [b] のやりとりにおける発言主体のカテゴリーを, 以下のように置き換えてみよう.

[c] 客 : いま何時かな?

店員 : 9時27分です.

客 : そう, よくできたね.

すると私たちは, このやりとりに対して途端に違和感を覚えてしまうはずだ. 事例 [c] に対する私たちのこの違和感は, 発言主体が誰であるかということと, その主体が繰り出す発言が何をおこなっているかということとが, このやりとりにおいては結びつきがたいものであるということに由来している. このことを以下で, 順を追って確認していこう.

一方で教授-学習という活動の主体は, 教える側と学ぶ側とに分割されるだろう. そのうえで, 教える側と学ぶ側のそれぞれには, その人物(たち)を指示するためのさまざまな成員カテゴリーが割り当てられる. 他方で教授-学習という活動は, さまざまな行為を

¹⁷ ヒュー・ミーハンによる議論を参照のこと (Mehan 1979, 1985).

¹⁸ こうした行為連鎖の秩序を越えて, 人びとのさまざまな方法と, 教授-学習場面の可視性とが分かちがたく結びつき合っている点を指摘したものととして五十嵐 (2004) がある.

その要素とすることで成り立っているだろう。そしてそうした行為群の特定の部分は教えるほうの側に、それ以外の部分は学ぶほうの側に、それぞれ割り当てられていく。

こうして教える側／学ぶ側のそれぞれに割り当てられた成員カテゴリーと行為のペアは、たがいに規範的なしかたで——つまり、適切なものと不適切なものを区別できるようなしかたで——結びついている¹⁹。この規範的な結びつきこそが、うえて覚えた違和感を与えていた当のものにほかならない。事例にそくしてさらに見ていこう。

前項で述べたように、教授 - 学習場面の構成的方法である IRE 連鎖は、「質問」 - 「応答」 - 「評価」という3つの行為から成り立つ。この3つの行為のうち、「質問」と「評価」は教える側へと、「応答」は学ぶ側へとそれぞれ割り当てられるだろう。しかし事例 [c] における「客」と「店員」は、基本的には教える - 学ぶという関係性を切り結ぶものではない。それゆえ「客」は教える側を記述するカテゴリーではないし、「店員」も学ぶ側を記述するカテゴリーではない。従って、「客」という成員カテゴリーを IRE 連鎖における「質問」・「評価」をおこなう人物の記述に用いるのは不適切であるし、「店員」というカテゴリーもまた「応答」をおこなう人物の記述に用いるものとしては不適切である——。

このように、成員カテゴリーと行為との規範的な結びつき²⁰から事例 [c] が逸脱していたがゆえに、私たちはそこにおけるやりとりに対して違和感を覚えたのである。裏を返せばこの違和感こそが、成員カテゴリーと行為とのあいだにある結合の規範性を立証している。そしてこの規範性は、ある行為に結びつけられる成員カテゴリーとして何が適切であり、何が不適切であるかについての区別を与えることで、その行為の主体が誰であるかということ（ある程度まで）可視的にする。この規範性を支えていたのはほかならぬ IRE 連鎖だったのであり、従って IRE 連鎖という実践上のしかけは、教授 - 学習をおこなう者たちがそれぞれ誰であるのかについてもまた、理解可能にしていたのである。

2-3-3. 行為の記述可能性の産出

最後に見ていきたいのは、人びとの実践の組織的方法が、そこでおこなわれていることが何であるかということ——つまり、「行為」に対してもまた記述可能性を与えていく、そのありさまである。ここでもまた引き続き、IRE 連鎖に焦点を当てて検討をすすめていこう。3-3-1の事例 [b] を、再び以下のように書き換えてみる。

[d] A : いま何時かな？

B : ()

A : そう、よくできたね。

私たちは、事例 [d] におけるBの発言が、それがまったくの空欄であるにもかかわらず現在の時刻を答えとして与えたものであろうことを理解できてしまう。これは、その直前に置かれたAの発言のなしている行為が時刻についての「質問」だったからであり、質

¹⁹ Sacks (1972b) における「カテゴリーに結びついた活動」の議論を参照のこと。

²⁰ 行為連鎖の組織と成員カテゴリーとの規範的結びつき——とりわけその分析上の意義——については、Watson (1997) や中村 (2006) などを参照のこと。

問がなされたあとには、その質問の内容に見合った「応答」が返されることこそが自然なことだからである——質問のあとに「おはよう」と「あいさつ」を返したり、「あの時計高そう」と「記述」をおこなったりするのは、どう考えても不自然であろう——。

そのうえでさらにこの事例では、Bの発言のあとにポジティブな「評価」が返されている。このことはBの発言が適切なものであったことを示しているだろう。つまり、Bはこの空欄の箇所で、きちんと応答を、しかも時刻についての応答を、さらには正しい時刻についての応答を、Aの質問に対して返していることが理解可能になっているのである。

つまり、事前の行為が時刻についての「質問」であること、事後の行為がポジティブな「評価」であること、これらのことが、そのあいだにはさまれているだろう行為を時刻についての適切な「応答」として記述可能にしているということである。

これと同様のことは、空欄の箇所を最初の発話の位置に差し替えても成り立つ。

[e] A : ()
B : 9時27分です。
A : そう、よくできたね。

事例 [e] についても私たちは、のちの展開を参照することによって、Aによる最初の発言が時刻を問うていたものであろうことをただちに理解できてしまう。この場合においてはまず、Aによる3番目の発言がポジティブな「評価」になっていることが効いている。

ポジティブな「評価」が与えられたということは、それに先立つBによる2番目の発言が、何らかの要求に正しく応えるものであったことを示している。そのうえでBの発言は時刻の情報をAに対して与えるものであるから、Aの最初の発言は時刻の情報の提示をBに対して要求する、「質問」であったことが目に見えるようになっているのである。

要するにIRE連鎖は、「質問」 - 「応答」 - 「評価」という3つの行為が規範的に結びつくことによって、そのうちに含まれた要素たちがそれぞれいかなる行為であるかということ、その要素たちみずからがたがいに規定し合っているのである。このことを敷衍するなら、次のように述べることができるだろう。行為の連鎖組織とは、そこに埋め込まれた要素を特定の行為として記述可能にする、相互規定的な結びつきのことなのである。

すなわちIRE連鎖とは、「質問」 - 「応答」 - 「評価」という3つの行為の相互規定的な結合関係²¹に付された名前なのであり、その連鎖を構成する要素たちに特定の行為として

²¹ 行為の相互規定的な結合関係についてももう少しだけ述べておこなればそれは、ある特定の行為の発生が別の特定の行為の発生に規範的な偏りを与えるということでもある。ただしそれはあくまで偏りをもたらすだけなのであって、ある行為の発生を必然的なものにしてしまうわけではない。例えばある人物が「質問」を発したとしても——なおかつそれが相手にきちんと「質問」として聞き取られたとしても——、それに対して必ずしも「応答」が返されるわけではない。私たちはそのうえでなお答えを返さないことがあるし、あるいはまったく別の行為をそれに接続してしまうこともある。とはいえしかし、そのように「応答」を返さないことは、その者の「失礼」や「不機嫌」、「能力の欠如」などを可視化してしまうだろう。つまり、在るべきものがなかったことの理由が探索されてしまうのである。

の身分を与え、またそのことを記述可能にする、実践編成上のしかけなのである。

2-3-4. 「原現象」の構成的秩序

私たちはここまで、IRE という行為連鎖の組織にとりわけ焦点を当てながら、本稿がこれから記述していこうとしている対象——人びとが実践を組み立てていくための「方法」が、当の実践が埋め込まれた「場面」(1-3-1) や、それを実践する「人物」(1-3-2)、そしてその実践においてなされている「行為」(1-3-3) といったものに記述可能性を与えていることを確認してきた。これはつまり、人びとが実践を組み立てるために採用しているその方法が、「場面Sにおいて、人物Pが、行為Aをおこなう」というかたちでの実践の記述を、結果として産み出すことを可能にしているということを示している。このことから、本稿の記述対象の身分について1つの重要な示唆が導き出せる。

実践は解釈も意味づけも経ることなく、自然に記述可能でなければならない。そうでなければそもそも、その実践を評価することも解釈することも、その実践に対して別の実践を接続していくことも、私たちにはできなくなってしまう。私たちが実践に対してなしうるあらゆる営みは、実践が自然に記述可能であるという、この原初的な事実から出発せざるをえない。このことはもちろん、社会科学的な営みについても同様に当てはまる。

例えば社会学者たちは、フィールドワーク先の小学校において、黒板と机の上のあいだで頻繁に視線を往復させ、机上のノートに視線が移ったときには賢明に鉛筆を走らせている子どもたちの姿を観察するとき、「教室では児童たちが授業に集中している」という表現をフィールドノートに自然に書き記すことができるだろう。そのうえで社会学者たちは例えば、「睡眠時間の長い児童のほうが授業に集中している時間も長い」といったような定量的に測定可能な仮説を立て、その仮説をアンケート調査によって検証してみたり、あるいは「頑張っている姿を見せることによって先生に評価されたいと思っている」というふうに子どもたちの主観的意味を解釈してみたりする。いずれにしてもそれらは、「教室では児童たちが授業に集中している」ということが自然に記述可能であることを前提として初めて、可能になる営みなのである——そして1-1で集中的に論じてきたのは、自然な記述可能性に対するこうした「加工」の妥当性についてなのである。

私たちのあらゆる営みがそこから出発せざるをえない、実践の原初的な記述可能性——ウィトゲンシュタインはこれを、「原現象」ということばで表現した (Wittgenstein 1953: § 654)。そのうえで、人びとが実践を組み立てるために用いている方法とは見てきたように、この原初的な記述可能性を結果として産み出していくような身分を持つものなのであ

つまり、「質問」という行為の発生は、そのちに「応答」が存在することを「適切」なものにし、不在であること「不適切」なものにする。ある行為が別のある行為の発生に規範的な偏りを与えるというのは、このような事態のことなのである。この辺りの議論についてはまず、シュグロフの「条件的レリバンス」の議論を参照のこと (Schegloff 1968: 76)。また、「質問」と「応答」は必ずしも隣接していなくてもよい。この点についてはシュグロフによる「挿入連鎖」の議論 (Schegloff 1972: 76-9) や、この挿入連鎖の議論を媒介に、会話における順番の連鎖と行為の連鎖とがたがいに独立の意味秩序——社会システム——をかたちづくっていることを論じた酒井・小宮 (2007: 76ff.) などを参照のこと。

った。これらのことを踏まえるなら、私たちがこれから本稿で記述していこうとする対象、すなわち「人びとの方法」とは、ウィトゲンシュタインの言うところの原現象をさらにその背後から支えかたちづくる、「原現象の構成的秩序」であると、そのように述べることができるように思われる²²。ジェフ・クルターが述べるようにそれは、ほかのかたちでもありえたかもしれないが、しかし経験に先行し、それによって経験を可能にするような、「偶然的でアプリアリな構造」なのである (Coulter 1983)。

2-4. 記述の一般性と単一事例へのこだわり

次節で簡単に紹介していくように、本稿では幼稚園や小学校の教室で得られた教授 - 学習場面のビデオ映像や、とある薬物依存者へのインタビューで得られた語りの音声をデータとして用いる。分析されるのは各章で1～2事例ずつ、それも、普通に考えれば極めて短い時間の映像や音声が分析される。そうすると、「そのような少しの事例を分析するだけで、何かちゃんとしたことが言えるのか」というような疑問が寄せられるかもしれない。

「少し」の反対は「多く」であり、ある分析に多くの事例が必要となるのはそれが多くの事例に共通する要素を取り出そうとしているからにほかならない。つまり、仮に本稿の分析に対して上述のような疑問が寄せられるとしたら、この疑問の背景には「一般化」という操作への志向が存在しており、また一般化された知見こそが科学的に妥当な知見であるという考えが存在しているように思われる。しかし、人びとの実践を記述・分析するという課題を掲げたとき、一般化という操作がただちにその記述・分析に科学的な妥当性を与えるものではないということは、すでに1-1で簡単に述べている。

それは、人びとがある実践の記述を読むときには、その記述がいくつの事例に支えられたものであれ、つねに一般的なものとして読まれてしまいうるからであった。つまりそこで述べたことは言わば、読み手の側の方法論にそくすることによって、うえのような疑問に斜めから応えるものであったとすることができるだろう。そのうえで本節では、うえで

²² このような言いかたは、ウィトゲンシュタインが「原現象」について以下のように述べていたことと、矛盾をきたすように見えるかもしれない。

われわれの誤りは、事実を『原現象』と見るべきところで、すなわち、『このような言語ゲームが行われている』と言うべきところで、説明を探し求めてしまうということ、このことなのである (Wittgenstein 1953: § 654)。

しかし、ウィトゲンシュタインがここで批判している「説明」とは明らかに、実践とその記述との原初的な結合関係を懐疑することによって要請される、実践の記述の正しさをめぐる正当化の説明である。それに対して本稿では繰り返し述べてきたように、実践と記述の原初的な結合関係——実践の自然な記述可能性——に疑いを差し挟むことなく、その結びつきから出発し、そのうえでこの結びつきがいかなる実践上のしかけによって成り立っているかを記述していく。それゆえ「原現象の構成的秩序」を記述していこうとする本稿の方針は、ウィトゲンシュタインによるこの発言と矛盾するものではないように思う。

見てきたような疑問に対してもう少し丁寧に、いくぶんか正面から応えていきたい。つまり、実践を構成する人びとの方法を取り出そうとするのに、一般化という研究者側の操作はなじまないものであるということ。あるいはまた、本稿が提示しようとする知見がいかに単一事例の分析によって得られたものであれ、一般化という操作など経ることもなくそもそもその身分として一般的なものであるということなどを、見ていきたいのである。

本節での議論を導いてくれるのは、マイケル・リンチとウェス・シャロックとの論争だ (Lynch 2000a, 2000b, Sharrock 2000)。本節ではまずこの論争を筆者なりの視点から簡単に振り返ることで、のちの議論へとつなげていきたい。リンチ - シャロックの論争は、——どちらかと言えば——リンチがエスノメソドロジーの側に、シャロックが会話分析の側に立っておこなわれた論争である。争点となったのは、会話の順番交代組織についてのサックスたちによる記念碑的論文 (Sacks, et al. 1974=2010, 以下, SSJ 論文) が、会話分析にとってネガティブかつ重大な転換をもたらしたか否かについてである。そのネガティブな転換とは、単一事例の「解明」から複数事例の「分析」への記述方針の転換である。

前者の「解明」ということばで表現されているのは、自然に記述可能な単一事例がいかにして方法的に達成されているかを、実践者たち自身の志向にそくして記述しようとする行きかたである。これは、リンチが実践の記述における「エスノメソドロジー的基盤」と表現するところのものであり、また私たちのアプローチとも合致する行きかたである。

それに対して後者——この論争の文脈において「分析」と呼ばれているのは、多数の事例に基づきながら、あくまで分析者の立場から会話の一般的特徴を抽出し、さらにそうして抽出された特徴を別の事例へとあてはめていくような——つまりは記述の一般化を志向するような——行きかたのことである。一見して分かるようにこれは、おおくの社会学者たちがしばしば採用するやりかたとおおむね合致するものである。

このことを踏まえて、リンチのおこった批判をここでおおまかに述べてみるならば、それはおよそ以下のようなものになるだろう。会話分析が順番交代の組織や行為の連鎖的秩序へと関心を集中させていき、またそれらについての知見を蓄積していくなかで、その記述方針が単一事例に内在する秩序の「解明」から会話の一般的特徴の「分析」に重きを置くものへと転換していった。そしてこの転換は、会話分析からエスノメソドロジー的な基盤を徐々に奪い去っていくものでもあり、そうなると会話分析は社会科学のラディカルなオルタナティブとしての地位も同時に失っていつてしまうことになる。この転換を最初に、かつ決定的にもたらしたのがほかならぬ SSJ 論文であり、その背景には SSJ 論文がとりわけ、大量のデータから同一の知見を抽出しているように見え、それゆえ個別事例のコンテクストを置き去りにしてしまっているように見えること、そしてまたそうして提示された知見が、のちの分析の「モデル」として利用されてしまうような機械論的でメタファーで——つまり研究者側が用意したかのような分析概念で——、記述されているということ²³、これらの点がある。リンチはそのように批判するのである。

²³ 機械論的なメタファーとは例えば、「システム」「単位タイプ」「規則群」「局所的な管理運営」のような表現群を指示するものである。また実際に SSJ 論文においては、こうした機械論的なメタファーによって記述された当の知見たち——あるいはその全体像——はしばしば、1つの「モデル」として提示されてもいる (Sacks, et al. 1974=2010: 100ff.)。

しかしこの批判に対してシャロックは、SSJ 論文はリンチの述べるような大きな転換などもたらしめてはいないと主張する。シャロックは以下のように述べる。SSJ 論文において機械論的なメタファーを用いることによってなされたシステムティックな記述を仮に「分析」と称するにしても、その分析はなにも複数の事例からの／への記述の一般化のためにおこなわれたのではなく、サックス自身の講義録 (Sacks 1992) のなかでしばしば示されているような単一事例の解明、これによって得られた知見をより精緻なしかたで記述し、それがもとより複数の事例に対して抱え持っていた一般性を適切に評価するためにこそおこなわれたものである。こうした方針はサックスがもともと志向していたものであり、SSJ 論文の時期に急遽として転換を迎えたわけではない。そのうえで SSJ 論文が大量のデータを参照しているのは、それがそもそも 10 年に渡るプロジェクトの集大成として書かれたという事実のみ由来するのであり、単一事例を志向した「解明」を徹底して積み重ねた結果そうなったものであるに過ぎない。このことはむしろ、単一事例の解明の結果として見出された順番交代の秩序が、極めて一般的なものであることの証拠になっている——。リンチも、最終的にはこの点に同意を示しているし、私たちも同じく同意する。

問題となるのは、単一事例の解明によって一般的な知見が得られるとは果たしてどのようなことなのであり、それを適切に評価するとはいかなることであるのかということである。ここでもまた、サックス自身の考えに寄り添っていくことが近道となる。サックスによる記述の一般性についてのコメントを、ここで改めて確認しておこう。

特定の事例についての記述を目指したどのような記述であっても、「そのような事例たち」について記述したものとしてみられるのだから、一般化を目指した記述が何を得るのかは、極めて曖昧なのである。(Sacks 1963: 14)

実践の記述はそれがどのようなものであったとしても、それに対して記述をおこなう側が一般化の操作をするまでもなく、常に一般的なものとして受け取られてしまう——。そうであるならば実践の記述をおこなっていくにさいしては、複数の事例に共通する特徴を抽出しようとするよりも、単一の事例が持ちうる情報量を徹底的に汲み尽くすような記述をおこなったほうが得るものは大きいだろう。一般化という操作によっては、事例間で共通することのない情報は、事例の数が増えれば増えるほど削ぎ落とされてしまうからだ。うえて見てきたリンチの批判は、この点をこそ批判したのものとしても読むことができる。

それだけではない。自然に記述可能な実践の方法的秩序というエスノメソドロジー・会話分析の対象は、そもそもその性質上、十分に一般的な性質を持つものなのだ。サックスは別のところで次のようにも述べている (Sacks 1984: 22, 1992: 485)。私たちが記述しようとしている秩序は世界の至る所に偏在しており、従って本質的に一般的なものである。なぜなら私たちは幼少の頃から、1つの、あるいはごく少数の事例に接するだけで、別の場面でも適切に振る舞えるようになってきているからである。そうであるなら、このことは調査者にとっても等しく当てはまるはずだ。つまり、対象がもとより一般的なものであるならば、どの事例にアプローチするにせよ、そして特定の事例のみにアプローチするにせよ、そこで得られた知見はその身分として一般的なものでありうるはずなのである。

ここで改めて確認しておいてよいのは、私たちが記述しようとしている当のものが、現

象の「構成的秩序」であるということである。それは、帰納や一般化という研究者による操作の手前にあり、現象に理解可能性を与えることでそもそもそうした操作を可能にするような性質のものなのである。従ってそれは、そもそも一般化という操作によって取り出されるようなたぐいのものではない。サックスは、私たちが記述しようとする対象のこうした性質を、「帰納を免れている」(Sacks 1992: 180)ということばで表現した。

そしてまたピーター・ウィンチが指摘するように、私たちが検討する事例とは、それを徹底的に検討することによってその事例を超えて広がる秩序を「想起させて」(Winch 1958=1977: 12) くれるようなものなのであり、また、そうして想起された当の秩序は、それとはまた別の事例を産み出すのに繰り返し用いられうるようなものなのである。

単一の事例に向き合い、その検討を尽くせば、そこから得られた知見はおのずと一般的なものを指し示すことになる。適切な記述の結果としてその一般性が確保されるのであって、一般化された結果として記述が適切なものになるのでは決してないのである。

ここまで来れば、SSJ 論文が多数の事例を扱っていたことの理由も理解できる。単一の事例を構成する「方法」がその性質上、一般的なものであるのだから、事例の分析を積み重ねていけば、それと同じ方法によって産出されているであろう事例に必ず突き当たることになる²⁴。10年もの長い期間、同じテーマで研究し続けていけば、必然的にそうした事例の数も増えていくだろう。SSJ 論文において1つの方法的秩序を記述し、また解説するために多くの事例が参照されていたのはまさに、このことの結果なのである。

残る問いは、サックスが単一事例の徹底的な解明によって得られた知見を機械論的な術語を用いて記述していったのはなぜか、そしてそうすることによって知見の一般性を適切に評価できるというのはどういうことかということである。この問いに対しては次のように答えることができるだろう。サックスがそうしたように、実践の記述を科学的なものとして提示していく以上、それによって得られた知見は蓄積可能なものでなければならない。そのためには、すでに提示されてきた知見と新しい知見とが区別できるのでなければならない。そして先に述べたように、知見が一般的なものであるならば分析を重ねるなかで、どこかで必ず同じ結果に至る場合がある。そのときには、すでに用意されている術語によってそれを記述できたほうがよい。そうすることで私たちはより効果的に、既存の知見とは区別される「新しい」知見を発見し、それを蓄積していくことができるようになるからだ。うえで述べた、「知見の一般性を適切に評価する」とはおよそこのような意味なのであり、サックスの機械論的な術語系は、この記述の再利用可能性を狙ったものなのである²⁵。

²⁴ 複数の事例をつらぬく構成的「方法」の一致が、それぞれの事例の徹底的な解明によってもたらされたものではなく、単に分析者による既存の概念の適用によってもたらされてしまう場合もある。こうした場合にはその分析は、事例の構成的秩序を取り出すことを目指すものとしては、その妥当性を大きく損なうものになってしまうだろう。そしてこのことは、第三者による再分析を通して検討・評価されるべきことがらである。それゆえ本稿でも用いる音声や映像の記録、あるいはその文字起こしは、この再分析の可能性を与えてくれる点で、記述の妥当性の評価という観点から極めて重要な役割を担っているのである。

²⁵ もちろん、サックスのそうした機械論的な術語系が、リンチが批判する「単なる概念の当てはめ」としての分析の余地を開いてしまったことも確かである。しかしこのことは、

2-5. 学級の心理学的研究との対比——非対称的で代替的な研究プログラム

ここまでで、本稿の記述方針とそれによって得られるはずの知見の身分とについて、ひと通り論じることができたように思う。そのうえで本節においてさらにおこなっておきたいのは、本稿の記述方針と異分野におけるそれとの対比である。この作業は本稿の記述方針によって何をj得ることができ、また何をj得ることができないのかを識別する作業であり、そうすることによって本稿の記述・分析の位置を明確にすることをねらいとしている。

そのさいにここで取り上げたいのは、学級でのフィールドワークの成果を踏まえた一群の「心理学的」研究だ(秋田・市川・鈴木 2000, 高櫻 2007, 2008, 2009, 淀川 2011)。これらの研究は、学級における相互行為の構造を描き出しているという点で本稿の多くの部分と、具体的には第3, 4, 5, 7章の記述と重なる部分がある。他方でこれらの研究は、単一事例ではなく複数の事例を取り扱い、それらを渉猟することにより学級内で生じる「変化」を描き出しているという点で本稿とは異なる位置にもまた置かれている。

具体的に見ていこう。まず秋田ら(2000)の研究は、小学校2年生クラスにおける「朝の会」と「帰りの会」でなされる談話の年間を通した観察から、例えば次のような「変化」を見出している。ひとまとまりの発話連鎖の数が増加していたこと、その連鎖においてそれらを構成する発話の紡ぎかたが日直による「要求」にもとづくものから「暗黙」や「自発」へとシフトしていったこと。談話への話題提供者の数の減少とそれに関連する沈黙者数の増加、発話への割り込みの数の増加などである。そのうえで秋田らは、前2者の変化のなかに児童たちがみずからすすんで会の談話をつくりあげていくようになったということ、後2者の変化のなかに学級内の力関係の固定化を、それぞれ見てとっている。

高櫻の一連の研究(2007, 2008, 2009)は、保育園での1年間の生活を2つの時期(第I期と第II期)に区別したうえで、それぞれの時期における参与観察の成果の比較から「ね」という発話の量的・質的な変化を取り出している。つまり、(2人)ひと組の女子園児たちのあいだで「ね」発話が約4倍に増加したこと。さらにその「ね」発話の内容構成が、相手の意思を優先させるものばかりだった段階から自分の意思を優先させるものを同程度に組み込んでいく段階へとシフトしていったことである。そのうえで高櫻はこれらの変化から、2人の園児たちのあいだの関係性の変化としての、親密性の発達を見てとっている。

淀川(2011)は、保育園での食事場面を半年間、2ヶ月ごとに3つの時期(前期・中期・後期)に分割して観察し、その成果から次のような変化を導き出している。2者のあいだで交わされるのみであった談話が、3者のあいだで、あるいはさらに一対多の形式で交わされるものへと変化していったこと。さらに、そうした談話のなかで「話題」のみが共有されていた段階から、話題の「評価」までもが共有されるに至ったことなどである。そのうえで淀川もまた、こうした談話の質的变化から集団的関係性の発達を見出している。

さて、うえで簡単に振り返ってきたような(教育・保育・発達)心理学的研究における記述・分析は、総じて以下のような諸操作の流れによって形成されているように思われる。

つまり、

再利用可能な術語系が用意されたことそれ自体の価値をなんら貶めるものではない。

- [1] 学級内での行為や出来事を分類し、それぞれに特定の categorie を与える
- [2] その categorie をもとに変化₁を取り出す
 - [2a] categorie₁の量的な増減を変化₁として取り出す
 - [2b] categorie₁から categorie₂への移行を変化₁として取り出す
- [3] 変化₁を変化₂として「解釈」する

という一連の操作の流れである。

[3]における変化₂とは「発達」や「教授 - 学習の効果」のことを示す。そのうえで上述の心理学的研究では、何らかの行為や出来事の量的・質的な変化（つまり変化₁）を取り出し、それを変化₂として解釈することにより知見が産出されているのである。

ところで、この分析の始点には [1] の操作——つまり行為や出来事に特定の categorie を割り当てる操作が存在している。それゆえこの操作こそが、うえて見てきたような心理学的研究の分析をその根幹において支えていると言ってよいだろう。そして本稿の記述方針とこうした心理学的研究の分析手法が分岐していくのは、まさにこの地点においてなのである。ここでは例として秋田ら（2000）の研究を取り上げ、具体的に見ていこう。

秋田らの研究ではすでに述べたように、例えば朝の会・帰りの会の談話における「割り込み」現象の増加から児童間の力関係の固定化を見てとっている。そのさいに秋田らの研究では、「一時割り込み」と「変容割り込み」という割り込みの種別が鍵になっている。「変容割り込み」とは発言権と話題の奪取が生じる割り込みであり（逆に「一時割り込み」ではこれが生じない）、まさにこの形態の割り込みが特定の児童間において増加していることこそが、その児童たちに力関係の非対称性が生じていることの証拠になっているのである。つまり、割り込み現象に上述のような categorie 上の区別を与える [1] の操作によって、児童間の力関係の固定化という「変化」の描き出しは支えられているのだ。

ところで、秋田らは割り込み現象と権力関係の結びつきを指摘したエスノメソドロジー的研究（山田・好井 1996）を踏まえてこの知見を提示しているのだが、会話における割り込み現象をただちに権力性の現れとして捉えてしまうような分析にはすでに多くの批判が寄せられている。例えば Zimmerman & West（1975）や江原ら（1984）の研究では、男女間における割り込み数の差異から権力差が読み取られている。これらの研究においては会話の参加者たちが「男性」「女性」であることが研究者たちによって所与のものとされているが、しかしある割り込みが、みずからが「男性」であり相手が「女性」だからこそおこなわれたものであるかどうかは、そのつどの実践の論理において示される参加者たちの志向＝「理解」にそくして判断されねばならないはずだ（Schegloff 1987=1998, Lynch 2001=2001, 上谷 2001, 小宮 2002, 鶴田 2006）。そうであるなら、割り込み現象の数的偏向を取り出すような行きかたとは別に、ある割り込みが性別間の権力差にもとづくものとして理解可能になるさいの実践の組織がいかなるものであるのかということが、それ自体探求されてよいはずである。そしてこうした記述方針こそが、本稿のそれと一致する。

ただし秋田らの研究に話を戻せば、彼女たちは割り込み現象を直裁に権力性の現れと捉えているというわけではない。見てきたように秋田らの研究は、「一時割り込み」／「変容割り込み」といった区別を設けたうえで、後者をこそ児童間の力関係の現れとして取り扱っているし、それだけでなくまた割り込み現象をさらに「援助」「修正」「先取」「終結」な

どのカテゴリーによっても分類し、「修正」や「先取」などといった割り込みと、「変容割り込み」との結びつきやすさも同時に指摘しているからだ。

しかし上述の指摘は依然として有効である。「修正」割り込みがどのように「変容」割り込みになりうるのか、そのうえでそれがなぜ特定の児童のあいだで生じる「権力性」の表現になりえているのかは、こうした細分化の操作によっては解かれていないからだ。

「ある割り込みによって話題や発言者が変容していること」、「ある割り込みが修正をおこなっていること」、「ある割り込みが児童Aと児童Bのあいだにおいてこそ生じていること」——これらのことは談話参与者たち自身の志向＝理解に基づくものでもあるだろう。それゆえおそらく秋田らの研究をその根幹において支えている上述の操作〔1〕は、行為や出来事の自然な理解可能性に係留されている。そうであるなら——そして「割り込み」現象と児童間の力関係の結びつきを真剣に問おうとするのなら、そうした実践の理解可能性から出発し、当の理解や複数の理解の結びつきがいかなる実践の組織や論理によって与えられているのかということを探求し、記述していく研究のやりかたが採用されてよいし、そうであるべきであるはずだ。そしてこれこそが本稿の記述方針にほかならない。

しかし、うえで振り返ってきた心理学的研究のように、研究者たちの操作によって「変化」をつくりあげていくようなやりかたでは、こうした実践の論理は見過ごされてしまう。複数の実践を涉猟し変化を記述するさいには、行為や出来事の理解を与え、それゆえに操作〔1〕をそもそも可能にしていた実践それ自体から、当の行為や出来事を切り離さざるをえないからだ。このことは秋田らとその縦断的研究をおこなうさいに、朝の会や帰りの会を対象として選定した理由のうちにも表明されている。

多くの分析が短期的に会話場面を記述し分析することによって、授業や教室談話の特徴を抽出することをねらいとしており、どのようにその談話形態が形成されていくのか、参加構造はいかに変化するかと言った経時的視点からの研究は少ない。それは一つには授業では談話が内容や活動に依存して大きく変化するからである (秋田ら 2002: 151)

ここには、談話の構造が実践のありかたに依存するということが無視してよいものとして、というよりはむしろ望ましくないものとして表象されている。つまり、行為や出来事の様態と実践それ自体との結びつきはここで、最終的には切り離されてよいのか、あるいは切り離されるべきものであることが前提とされている。他方で私たちは、行為や出来事、そしてその構造が実践のありかたに依存し、また当の実践を（理解）可能にするように切り離しがたく結びついているさまを、そのまま取り出そうとする。こうした方針こそがリンチの述べていた「エスノメソドロジー的基盤」にほかならないものであり (Lynch 2000a, 2000b)、見てきたような心理学的研究の分析方針と決定的に異なる点なのである。

行為や出来事を実践から切り離し、それらを用いて特定の表象をつくり上げるような研究の行きかたを、ガーフィンケルとサックスは「構築的分析 (constructive analysis)」と表した (Garfinkel & Sacks 1970)。もちろん、そのつどの実践から離陸し、そうすることで行為や出来事の変化を「発達」や「教授 - 学習」(の成果)として記述していくような研究の重要性は否定すべくもない。しかし他方で、そのつどの実践に踏みとどまり、その

実践の論理を詳細に記述していくような研究もまた重要なものであるはずだ。2つの研究プログラムは同時には両立しえないが、どちらも固有の意義をもつものである。その意味で、本稿の記述方針とここで取り上げてきたような心理学的研究の記述方針——構築的分析——とは、「非対称的で代替的」な関係にあるのである（Garfinkel & Wieder 1992）。

2-6. データについて

以下、第Ⅱ部以降の分析で用いられるのは、大きく分ければ次の2種類のデータである。第1に、学級における教授-学習場面を記録した映像、第2に、とある薬物依存者がみずからの「回復」実践について述べた語りを記録した音声である。本文中では、この映像と音声を文字起こししたものを参照している。文字起こしのさいに用いられた記号については、付録として本稿冒頭（iv 頁）に示してある。各データの場面設定などの細かい説明は、それが分析される各章に譲るとして、ここではその大まかな背景のみ説明しておきたい。

本稿で用いられる映像データは、ともに首都圏に立地する幼稚園1校（以下、S幼稚園）および小学校1校（以下、E小学校）において記録されたものである。S幼稚園のデータは、2006年8月～2008年3月のあいだに3歳児学級2クラスにおいて記録された。基本的には筆者自身がハンディサイズのビデオカメラを手持ちしながら、教室では原則として黒板に向かって左右いずれかの後方に、それ以外の場所では実践の邪魔にならないような位置に立ち、撮影をおこなった。S幼稚園のデータは第3、4、7章で用いられる。

E小学校の映像データは、それが記録された期間によって大きく2つに分かれている。1つは2009年4月～同年7月のあいだに1年生学級1クラスにおいて記録されたものであり、これはまた2007～2009年度科学研究費補助金基盤研究（C）「問題行動・指導・評価をめぐる歴史・社会学的研究——子どもへの〈まなざし〉に着目して」（研究代表者：北澤毅，研究課題番号：19530761）による助成を受けることで得られたデータである。これについてもやはりS幼稚園での場合と同様、ハンディサイズのビデオカメラを手持ちしながら教室では原則的に黒板に向かって左右後方に、それ以外の場所では実践の邪魔にならないような位置に立って、撮影をおこなった。このデータは第6章で用いられる。

E小学校についてのもう1つの映像データは、2011年11月～現在に至るまでのあいだ、1年生学級3クラスにおいて記録を継続しているものであり、こちらは2011～2013年度科学研究費補助金若手研究（B）「『知識の獲得』に関する理論的・経験的研究」（研究代表者：森一平，研究課題番号：23730728）による助成を受けて記録されているものである。このデータについては次のような記録のしかたをとった。教室においてはできるだけハンディサイズのビデオカメラ2台を用意し、1台は三脚に載せたうえで黒板に向かって左側後方に設置、もう1台は筆者自身が手持ちし、教室右側後方から、あるいは教室内を移動しながら撮影をおこなった。それ以外の状況では1台のみを手持ちし、実践の邪魔にならないような位置からの撮影をおこなった。このデータは第6、7章で用いられる。

最後に、薬物依存からの「回復」をめぐる語りの音声データは、大都市圏に位置する薬物依存からのリハビリテーション施設、Xダルクにおいて得られたものであり、具体的には当時このXダルクに入寮・生活していた薬物依存者Aさんに対し、2011年5月～2012年12月のあいだにおこなわれたインタビューを録音したものである。このデータは2010

～2012年度科学研究費補助金基盤研究（C）「ダルクにおける薬物依存からの『回復』経験のエスノグラフィ」（研究代表者：南保輔，研究課題番号：22530566）による助成を受けることで得られている。Xダルクとは薬物依存者たちが入寮および通所し，NA（ナルコティクス・アノニマス）の12ステップ・プログラムに基づきながら薬物依存からの「回復」を目指していくセルフヘルプ型の回復支援施設であり，Aさんへのインタビューは基本的に，このXダルクの事務所や会議室などをお借りし，筆者を含めた調査者2人がそれぞれICレコーダーを手元に置きながらおこなわれた。このデータは第5章で用いられる。

最後に，本稿で用いられるデータはすべて，学術的な目的に限って使用することを誓約したうえで各フィールドの代表者およびそのメンバーから使用許可を得ているものである。

第Ⅱ部

規範の教授 - 学習過程としての社会化

第3章 学級のスキルとしての共同注意

——「AとBsが同一のことがらに注意を向けること」への社会化について

3-1. 問題の所在

社会学や教育社会学という学問分野では社会化を、幼稚園や学校などのさまざまな学校の空間において、「学級」という集団編成に埋め込まれたかたちで組織的・方法的におこなわれるものとして捉えてきた。例えば、教育を「若い世代に対する組織的な社会化」と定義したデュルケームは、社会化を論じるさいに小学校における道徳教育について熱心に語っているし (Durkheim 1922=[1964]2010)、第1章で見えてきたように社会化研究においてもっとも大きな影響力を持ってきた社会学者であるパーソンズはまた、あるところで学級を「中核的な社会化担当機関」(1964=1973: 173)と定義づけている。そこにおいて社会化が生じるということを自明視することによって彼らは、社会に対する学級の機能的意義について論じることができるようになるのである。

しかしこのように、学級において、あるいは／ひいては学級をはじめとする大人-子ども間の相互行為において社会化が生じることを自明視してしまうたぐいの伝統的な社会化研究に対しては、マッケイ (Mackay 1973) やスパイアー (Speier 1976) などの初期エスノメソドロジーに影響を受けた研究者たちから批判が寄せられている。そうした研究では、社会化が生じるために人びとが依拠している常識的基盤の存在が問われないままになってしまうからである。つまり、こういうことだ。

伝統的な社会化研究はある意味で、「社会的に無能な子どもたちが、社会的に有能な大人たちによって、社会的に有能な成員へと育成されていく」という社会のメンバーたち自身が採用している「常識」を共有してしまっており、そうすることでこの常識を所与の前提としてしまっている。こうした常識の存在を研究者たちが自明視してしまうなら、その常識は研究の足場として固定され、それ自体は問われないままになってしまうだろう。しかし研究者が捉えるべきなのはまさに、この常識が相互行為上で立ち現われてくるしかたなのであって、常識を踏み台にして別様の言語を紡ぐことではない。マッケイやスパイアーの批判は、およそこのようなものであった。

本章では彼らの議論の方向性を大枠では共有し、研究を開始するための視点／始点として(のみ)社会化を扱うのではなく、それを社会のメンバーたちが相互行為上で手続き的に現実化していく現象として捉えることで、その手続きの詳細を記述した明らかにしていく——こうした研究の方針は第2章でその詳細を述べた通りのものである——。本章で検討されるのは、学級のメンバーたち全員が同一のことがらに注意を向けるという、学校教育をはじめとした集団教育の活動を成立させるのに不可欠な振る舞いへの社会化、これが幼稚園3歳児学級においてとりおこなわれている場面である。本章ではこうした社会化のことを「学級の社会化」と呼ぶことにするが、この点については3-3で改めて述べることになるだろう。

本章ではまず3-2において、私たちが「社会化」という現象をどのようなかたちで取り扱うのかについて、うえで言及してきたマッケイやスパイアーの研究 (Mackay 1973, Speier 1976) の問題点を指摘することによってさらに明確化したあとで、社会化現象と大

きなかわりを持つ「知識伝達」という活動についてヒープ（Heap 1985）の研究を参照しながら論じておく。次に3-3ではまず、本章でこれから検討していく社会化過程の宛先としての「注意」の様式がいかに特殊なものであるのかを、しばしば発達心理学において研究されてきた「共同注意」現象からの距離を測定することによって明らかにし、そのうえで学級におけるその特殊な注意のありようについて検討してきた先行研究をレビューすることによって、「学級的社会化」という本稿の記述対象を明確化する。3-4では本章で検討される場面の特徴を簡潔に述べたあとで実際にその場面を記述・分析し、最後に3-5では簡単に本章全体の総括をおこなう。

3-2. 社会化と知識伝達

3-2-1. 社会化という現象をどう捉えるか

私たちは先ほど、本章での議論が初期エスノメソドロジーに影響を受けた研究者であるマッケイやスパイアーの研究と、その方向性を大枠では共有していると述べた。しかし彼らが提示する社会化の捉えかたには、本稿の立場からみて看過できない問題点がある。ここではその問題点について検討することで、私たちがどのようなしかたで社会化という現象を捉えようとしているのかについて明確化しておきたい。

マッケイとスパイアーによる研究の問題点とは、伝統的な社会化研究が社会のメンバーの常識にべったりと同一化し、それを不問の前提と化してしまうことで見過ごしてしまっている社会化現象の豊穡さを、彼ら自身もまた特定のモデルへと縮約することによって部分的に捨象してしまっているように見えることである。つまり彼らもまた結局のところ、みずからが批判する対象と同じ轍を踏んでしまっているように思われるのだ。

まずマッケイ（Mackay 1973）については、常識を無批判に前提化してしまう研究の視点を「規範的パースペクティブ」と呼んで批判しながらも、彼自身もまた、子どもを含めたあらゆる相互行為の参与者に十分な解釈能力を想定する「解釈的パースペクティブ」という新たな視点をオルタナティブとして前提することによって、結局は1つのモデルで——「大人は子どもの解釈能力に依存しながら相互行為する一方で、その相互行為のなかで子どもに解釈上の無能力さを帰属する」というパラドキシカルなモデルで——あらゆる大人-子ども間の相互行為を切り取ってしまう。

他方、スパイアー（Speier 1976）は、教師-子ども関係や大人-子ども関係一般においてそれぞれの地位へと割り当てられる会話者としての権利の非対称性を手続きレベルで取り出すことに成功しているが、やはり彼もまた複数の局所的な場面を「会話者としての権利の非対称性」というモデルでのみ切り取ることによって、それぞれの場面に含まれていないはずの固有で豊穡な情報のほとんどを無視してしまっている。

それに対して私たちは社会化を、「人びとの手による日常生活の組織化された実践の、そのつど（contingent）進行中であるような遂行」（Garfinkel 1967:11, 強調引用者）として扱うことにしたい。そうすることで私たちは社会化現象を特定のモデルへと切りつづめることなく、その局所性・個別性を最大限尊重し、社会化という実践をそのつど織り上げていく人びとの手続きの詳細を取り出すことを目指すのである。

3-2-2. 知識の「伝達」と相互行為のデザイン

社会化過程を検討していくさいに、知識を伝達するという活動の側面を見落としてはならないだろう。第1章で見てきたように社会化過程とは何よりも規範の教授 - 学習過程であるのだが、そこにおいて手渡される「規範」とはある種の知識にほかならないからである。そこで本節では、教室における授業場面の分析から知識の扱われかたと相互行為形式との関係性について論じたヒープの研究 (Heap 1985) を検討しておくことにしたい。彼の議論のなかで私たちにとって重要な論点は以下の3点である。

第1に、教師から子どもたちへと知識が「伝達」されるということは、授業場面において知識が「産出」されるということの1つの特殊形態でしかないということである。授業場面においては例えば、教師と子どもたちとのやり取りを通して知識が「確認」されることもあるし、あるいは「変更」されたり「想像」されたりすることもある。従って知識「伝達」という概念によって授業場面でなされる知識のやりとりのすべてを覆い尽くすことはできない。知識を「伝達」という概念はあくまで、ある知識がある相互行為において産出される時、[1] その知識のあらかじめの所有が一方の側 (例えば教師) に偏っており、それゆえその相互行為を経ることにより、[2] 当の知識を他方の側 (例えば園児たち) が新たに得ることができるような場合にのみ、用いることができる概念なのである。

第2に、こと教室のなかに限ったとしても、授業場面における相互行為のなかで産出される知識は、「1年は365日である」というような「命題的知識」に限られるものではないということである。それは例えば、英単語を発音するしかたや問題の答えを教科書のなかから発見するための探索方法などの「方法的知識」である場合もあるし¹、命題的知識と方法的知識の「混合 (blend)」 (Heap 1985: 255) 形態である場合もある。

第3に、知識をめぐる相互行為はそこで扱われる知識の種類やその産出のされかたなど、その場の課題のありかたによってそのデザインを柔軟に変化させるということである。例えば、教室において頻繁に用いられる「隣接トリプル」 (Heap 1985: 249) という相互行為形式——3つの行為がたがいに規範的に結びつきながら連鎖していく相互行為形式——は、それが知識の産出に用いられる場合、典型的には「誘出 (Elicitation)」 - 「応答 (Response)」 - 「フィードバック (Feedback)」 (以下、ERF) というデザインを取る。

このERFという相互行為デザインでは、Eのスロットで教師が子どもたちの特定の反応を誘い出し、Rのスロットで子どもたちがそれに応えることで何らかの情報を産出、Fのスロットで教師から子どもたちへとポジティブなフィードバックが返されればその情報が知識として認定され、知識の産出が完了するとされる。しかし、3-4以降の分析でも示されていくように、ERFという相互行為のデザインはそれ自体もまた、さまざまな知識がさまざまなしかたで扱われるなかで、その場の課題にうまく適合するよう、さまざまな下位デザインへと分割されていくのである。

以上の点をヒープの議論から汲み取ったうえでただし、彼の議論が隣接トリプルという単一の形式に、ひいてはERFという単一のデザインにのみ限定して議論をおこなっているという点には注意が必要である。授業場面において知識をめぐるやりとりが生じるさい、

¹ この「命題的知識」と「方法的知識」の区別については、Heap (1985) とともに Ryle (1949=1987) による“knowing that”と“knowing how”の区別も参照のこと。

その相互行為は確かに、しばしば隣接トリプル/ERF というかたちで生じるかもしれない。しかしこのことはもちろん、知識をめぐる相互行為が別の形式/デザインで生じる可能性を排除するものではない。特定の視点から現象を切り取ってしまうことを避けようとする私たちは、この可能性を無視してはならない。授業場面において知識をめぐるなされる相互行為は、その場のさまざまな課題に応じて、さまざまなかたちを取りうるのである。

3-3. 社会化の宛先としての共同注意

3-3-1. 学級における共同注意の特殊性

学校教育をはじめとした集団教育の場において求められるのは何よりも、そこに参与するメンバーたち全員が同一のことがらに注意を向けることである。なぜならそれは、その場で教え-学ばれている内容を共有するために必要であるだけでなく、そもそも集団教育という営みそれ自体が成立するための前提となることからだからである。

相互行為のメンバーたちが同一のことがらに注意を向けるということについては、発達心理学の分野でおもに「共同注意 (joint-attention)」という言葉のもと、熱心に研究されてきた²。しかし、発達心理学で問題とされてきたのは基本的に2人の人物が同一のことがらに注意を向けるということであって、こうした共同注意のありかたど、集団教育の場で要請されるような学級的な共同注意とのあいだには大きな隔りがある。発達の過程で自然に生じるとされる共同注意を「AとBが同一のことがらに注意を向ける」というかたちで表現するとするならば、集団教育を成り立たせるために必要な学級的な共同注意は、「みんなが同一のことがらに注意を向ける」という形式を取る必要があるからだ。

そしてこれから示されていくようにこうした共同注意のありかたは、その達成のために複雑な手続きを要するとともに、それを宛先とした社会化過程が必要となるような「スキル」としての身分を持つものなのである。

ここで注意しておかなければならないのは、集団教育の場で要請される共同注意が、ただ単に「みんな」の注意が共同化することだけを要素とするものではないという点である。発達心理学においては共同注意に伴って、「人物A」-「対象」-「人物B」という「三項関係」³が成立することが知られているが、集団教育の場における共同注意現象にもこの点は同様に当てはまる。つまり、集団教育のほとんどは「教育者」-「被教育者」という非対称的な2つの地位からなる「一」対「多」の関係性のもとに組織化されているのであって、対等な地位に属する成員たちの集合体なのではない。それゆえそこでは、「AとBsが同一のことがらに注意を向けること」が必要とされるのであり、ただ単に「みんなが同一のことがらに注意を向けること」をしていけばよいのではないのである。

3-3-2. 授業場面における「AとBsが同一のことがらに注意を向けること」

² その嚆矢となった研究が、Scaife & Bruner (1975) であると言われている。また、頻繁に引用される論文集に、Moore & Dunham (1995=1999) などがある。

³ 例えば、子どもの言語発達を論じた岡本 (1982) などを参照のこと。

この学級的な共同注意——「AとBsが同一のことがらに注意を向けること」については、おもに学校の授業場面を取り扱ってきたエスノメソドロジー・会話分析の領域で重要なトピックの1つとして採用され、その細やかな手続きが明らかにされてきた。

「AとBsが同一のことがらに注意を向けること」という共同注意の形式は、大きく分けて2つの手続きに分割される。1つは複数の子どもたちが「園児」や「児童」、「生徒」といった単一のカテゴリーを担う集団へとコーホート化⁴されることであり、もう1つはそのコーホートとして子どもたちが教師とのやりとりに注意を向けることである。

前者についてはペイン&ハストラー (Payne & Hustler 1980) が、中等学校における授業場面の会話を検討することで、子どもたちがコーホート化されるさいに用いられる発話上の手続きを明らかにしており、後者についてはマクベス (Macbeth 1992) が、高校の授業場面において教師と子どもたちが単一のやりとりに注意を向けるさいの、身体的な挙動も含めたさまざまな手続きを細かく明らかにしている。しかし、彼らが明らかにしてきたのは学校においてすでに当たり前のように実践されている「AとBsが同一のことがらに注意を向けること」それ自体の手続きであって、子どもたちがそれへと社会化されていくさいの手続きではない。そして本稿が取り扱うのはまさにこの、学級的な共同注意へと差し向けられた社会化過程を組織する細やかな手続きなのである。

さて、この「AとBsが同一のことがらに注意を向けること」という共同注意のありかたは、学級のような集団教育秩序においてさまざまな活動がとりおこなわれるさい、そこで必ず要請されることになるすぐれて学級的なスキルである。このように、学級的な集団教育秩序において必要とされるようなスキルや振る舞いかたへの社会化を、本稿ではこれ以降「学級的社会化」と呼ぶことにする。それは、学校や職場などのさまざまな社会化機関でおこなわれるはずのさらなる社会化を下支えする、極めて根本的な社会化であるだろう。本章の目的はこの根本的な社会化過程の一局面を、明らかにすることなのである。

3-4. 分析

本章で分析されるのは、首都圏に立地する私立S幼稚園の3歳児学級において2007年5月7日に記録された映像と、その文字起こしである。幼稚園の3歳児学級は、幼い子どもたちが「学級」という集団教育の秩序に初めて触れる1つの主要な機会となっている。それゆえ幼稚園3歳児学級という場は、本章のトピックである「学級的社会化」の過程を観察できる数少ない場面設定の1つであると考えられる。

本章では幼稚園3歳児学級においてなされるさまざまな活動のうち、教室で「朝のごあいさつ」が成し遂げられていく場面を分析する。学級のメンバー全員が揃っておこなう朝のあいさつは、「AとBsが同一のことがらに注意を向けること」を必要とする1つの活動である。従ってそれが成し遂げられていく過程は、この学級的な共同注意を宛先とした社会化過程を含んでいる可能性が高いように思われるのである。

この幼稚園では学級での活動を開始するに当たってまず、教室での「朝のごあいさつ」がおこなわれるのだが、そこに至るまでの過程にはピアノや歌を用いたり (3-4-2)、

4 この用語は、Payne & Hustler (1980: 50) の“cohorting”の訳語として用いている。

特殊な形式でのやりとりを導入したりしながら（3-4-3, 3-4-4）、園児たちを1つのコーホートとしてまとめ上げ、彼/女らの注意を教師とのやりとりへと差し向けていく過程が見られる。そしてそこにはこれから明らかになっていくように、「AとBsが同一のことがらに注意を向けること」へと園児たちを方向づけていく規範の教授-学習過程——すなわち学級的社会化の過程が内在していたのである。

以下の分析ではまず、「朝のごあいさつ」それ自体の検討を簡単におこなったあとで（3-4-1）、そこからそこに至るまでの過程へと逆行していく（3-4-2, 3-4-3, 3-4-4）。「朝のごあいさつ」として具体化された共同注意のありようをあらかじめ提示しておくことで、園児たちをそこへと方向づけていく学級的社会化の手続きが、より見やすくなるように思われるからである。

3-4-1. 一対多の相互行為としての「朝のごあいさつ」

まずここでは、本章が検討していく相互行為の到達地点であるところの「朝のごあいさつ」それ自体の組織を分析しておこう。以下に示すデータ3-4-1は、それに該当するやりとりを抜粋したものである。

[データ 3-4-1]

→21 T : (1.0) ね. はいじゃ : ばななのおともだち : . <おはよ:ございます>.
 →22 Ss: <おはよ:ございます>. ← ((お辞儀をする)) → ↑

「朝のごあいさつ」に該当するのは、21行目の後半（「<おはよ:ございます>」）と22行目（「<おはよ:ございます>」）の発言のやりとりである。この発言のやりとりは、その内容から見ても、またそれが「お辞儀」という身体上のやりとりを伴っていることから見ても、ただちにあいさつであると分かる。ただしこの「朝のごあいさつ」は、私たちが普段なんの気なしにおこなっているようなあいさつとは、ややおもむきを異にしている。それはこの「朝のごあいさつ」が、「教師」対「園児たち」という制度的なカテゴリー対を行為主体とした「一対多」の形式でおこなわれているからである。

この「朝のごあいさつ」をとりおこなっているアクターの一方を、それが複数のメンバーたちから成り立っているにもかかわらず「園児」という単一のカテゴリーのもとで記述可能であるのは、複数の園児たちが発言の足並みを揃え、あたかもみずからが単一の行為者であるかのようにやりとりに参与していることによる。別の角度から見れば、たくさんのメンバーたちが寄り集まる教室という場面設定のもとでこの「朝のごあいさつ」が可能となっているのは、園児たちが発言の足並みを揃えるというしかたで——それゆえ「園児たち」として記述可能であるようなしかたで——、単一のコーホートとして教師とのやりとりに注意を向けることによってなのである。

つまり、「朝のごあいさつ」が可能となっていることからしてこの時点ではすでに、「AとBsが同一のことがらに注意を向けること」の秩序が成立しているわけだが、本章がいままさに検討を開始している相互行為場面においてこの秩序は、あらかじめ用意されていたものではない。そこにはこの「朝のごあいさつ」を成立させるまでに、その成立を保証するために導入された一連のやりとりの過程が存在している。では、「AとBsが同一のこ

とがらに注意を向けること」の秩序が成立し、「朝のごあいさつ」が導入可能となるまでには、いかなるやりとりがなされていたのであろうか。

3-4-2. 歌の歌詞を利用した QRE

「朝のごあいさつ」に至るまでの過程を文字に起こしたのが、以下のデータ 3-4-2 ~ 3-4-4 である。まずはその前半部分にあたるデータ 3-4-2 から検討していこう。

[データ 3-4-2]

((教師はピアノと向き合って座り、園児たちは自分たちのイスに座っている))

- 01 T : はいじゃ:::お手々うしろにしてお胸張りましょしましょさ:んはい。
→02 Ss : [(手をうしろにやる))
→03 T : [♪お:むね:をは:りま:しよの:ばし:ましょ:::お:てて:はりよ:ほ♪
→04 T : (.)どこにやるの:?
→05 Ss : うしろ:.
→06 A : [うしろ:::~::~:
→07 T : [うしろね鍵をかけてください
→08 ♪う:しろ:にく:んで::ぐ::んとおむねをはりましょお:::(.)
09 りっぱ:なし:せい:にな:りま:した♪ ぴっ

まずは 01 行目と 02 行目に着目して欲しい。01 行目の発言の「お手々うしろにして」という箇所は、その内容からただちに、園児たちに「手をうしろにやる」ことを「指示」するものであることが分かる。そのあとの「お胸張りましょ:しましょさ:んはい」という箇所は、教室でイスに座っている園児たちの姿勢を、この場面において「正しい」方向に誘導するための歌への導入になっており、03, 08, 09 行目の「♪」記号で囲んである部分がちょうど、その歌をうたっている箇所に該当する。

さて、「お手々うしろにして」(01 行目)という指示が教師からおこなわれた直後、02 行目では園児たちがそれに続くように「手をうしろにやる」ことをしている。これは、事前に教師からの「お手々うしろにして」という指示発話がなされていることによって、園児たちがその指示に対して適切に「応答」したものであると理解することができる。それゆえ 01-02 行目のやりとりは、教師が指示によって園児たちの応答を引き出す「指示」-「応答」の連鎖をなしていると言えるだろう。前節においてすでに、ERF という知識産出を志向した相互行為デザインについて検討している私たちはここで、園児たちの応答のあとに教師からの「フィードバック」が返されることを期待するかもしれない。しかしこの場面では園児たちの応答と同時に——フィードバックなしで——、03 行目の歌が開始されている。

確かに、園児たちの応答に対してネガティブなフィードバックが返されず、「歌」という次に来るべき活動へと自然に移行していること自体が、教師によるポジティブなフィードバックをなしていると記述することも可能である。だがこの場面においてはしかし、教師はピアノと向き合って座っているうえ、次に来るべき活動としての歌を園児たちの応答と同時に開始しているため、園児たちが「手をうしろにやる」のを視認している余地はない。園児たちの応答の確認なしに、03 行目(への自然な移行)が教師によるある種のフィード

バックをなしている」と記述するのは不自然であろう。それゆえこの「指示」 - 「応答」の系列は、知識の産出を志向したものであるというよりもむしろ、01 行目後半の「お胸張りましよ:しましよさ:んはい」という発話と一体となることで、その全体が「歌への導入」を形成するものであると記述するのが適切であると考えられる。

次に注目して欲しいのは03~08 行目、まさに歌がうたわれているさなかの系列である。03 行目後半の「お:てて:はりよ:ほ♪」と08 行目前半の「♪う:しろ:にく:んで::」は、本来であればひと続きとなって歌の流れを形成するはずであるのだが、「お:てて:はりよ:ほ♪」の直後には「どこにやるの:？」(04 行目)という、「地の」発話成分が挿入されている。この「どこにやるの:？」という地の発話成分は、「♪う:しろ:にく:んで::」という歌詞と接合されることで、「お手々は両方どこにやるの？」という「質問」を形成している。その直後には05 行目と06 行目で園児たちが「うしろ」という「応答」の発話を返しており、さらにそのあとで教師がこの園児たちの応答に対して「うしろね」という肯定的なフィードバック = 「評価」⁵を返している(07 行目)。従ってこの系列は最終的に、「質問 (Question)」 - 「応答 (Response)」 - 「評価 (Evaluation)」(以下、QRE)というかたちをとった一種のERF連鎖を形成しているのだ。歌の続きはこのQREが終了したあとでようやく再開されるに至っている(08 行目:「♪う:しろ:にく:んで::」)。03~07 行目のやりとりはつまり、歌のさなかにその歌の歌詞を利用したQREが挿入された系列なのである。

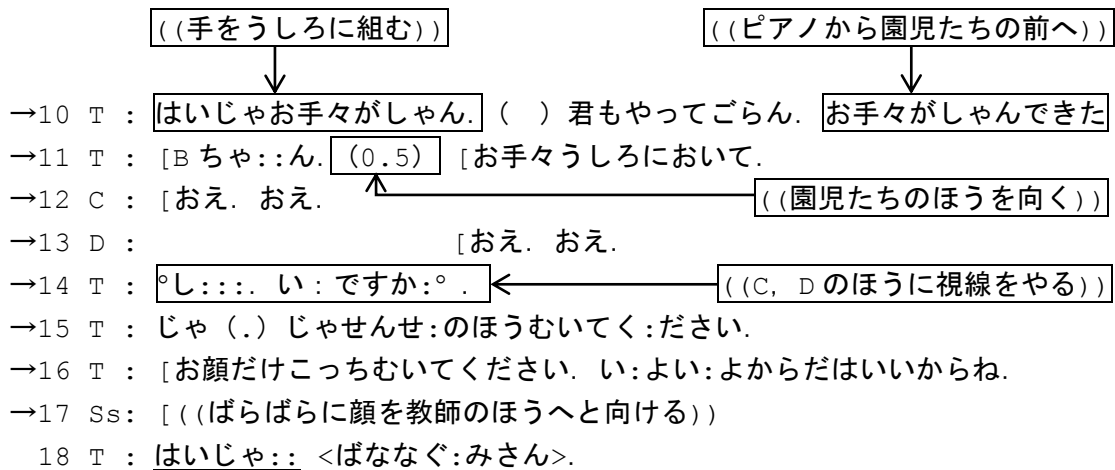
さて、この歌唱過程に挿入されたQRE連鎖では、教師と園児たちとの共同作業によって「お手々は両方うしろにやる」という「方法的知識を志向した命題的知識」⁶が産出されている。この知識はまた、園児たちの身体的な振る舞いを状況において適切な状態へと方向づけている点で、1つの「規範」でありえているだろう。そのうえで興味深いのは、このQREにおけるEの指し手において、教師が「うしろね」と園児たちの応答をなぞったあと、さらに「鍵をかけてください」という情報を付け加えることによって、ここで産出されていた「お手々は両方うしろにやる」という知識が、「お手々を両方うしろにやり、鍵をかける」という知識へと拡張 = 再定式化されていることである。この再定式化は、産出される知識の所在が(どちらかといえば)教師の側に偏っていることを示しており、そのことによってここでのQREが教師から園児たちへと知識を「伝達する」ために用いられていることを観察可能にしている。

3-4-3. DREにおける身体のコア化と「志向のむけ合い」の達成

⁵ 本章では、Fの指し手が事前の応答の「正/誤」や「適切さ」を観察可能にするとき、そのフィードバックを「評価」と記述している。ここでは教師が園児たちの応答を「うしろね」と反復することで承認し、それが適切なものであったことを示している。

⁶ ここで産出されている知識は、まずもって「お手々は両方うしろにやる」という命題的な情報をもちながらも、それを通じて実際の身体動作のありようを方向づけるようなものにもなっている。それゆえこの知識は、ヒープのいう2つの知識の「混合」形態の、1つの具体的なかたちを体現していると言うことができるだろう。

[データ 3-4-3]



「朝のごあいさつ」に至るまでの過程の中盤に位置するのが、このデータ 3-4-3 である。まず 10 行目を見ると、「はいじゃお手々がしゃん」というある種の「指示」として受け取れるような発言がなされている。内容的にはおそらくこれは、先ほどの QRE 連鎖のなかで産出されていた「お手々を両方うしろにやり、鍵をかける」という行為規範をパラフレーズしたものであり、その規範を改めて「指示」というかたちで転用したものであることが分かる。この「はいじゃお手々がしゃん」という発言は、教師自身の「手をうしろに組む」動作と同時になされており、言語と映像の両面から、園児たち取るべき振る舞いを「指示」することを可能にしている。

ただしこの時点では、ほとんどの園児たちがすでに「お手々がしゃん」した状態に至っており、それゆえこの発言は実質的にはごく一部の「お手々がしゃん」できていない園児たちを、その宛先としたものになっている。ここには、サックス=マクベスの言う「AにXすることによってBにYすること」という方法論が見てとれる (Macbeth 1992: 141)。すなわちこの「お手々がしゃん」という発言によっては、「全体に指示をおこなうことによって特定の園児に指示をおこなうこと」がなされているのである。

しかし、このように「指示」が重ねられたうえでもなおきちんと姿勢を整えることができなかつた園児たちは、いよいよ個別に指示を受けることになる。10 行目の「()君もやっごらん」という発言と、11 行目の「B ちゃ::ん. (0.5) お手々うしろにおいて」という発言は、この「個別に指示」をおこなったものである。ただし、これらの個別に指示をおこなう発言にしても、ただ単にそこで指名された個人それぞれに指示をおこなっているだけではない。個別に指示がこのように学級に埋め込まれながらおこなわれるとき、周囲の園児たちも同時にまたこの指示を聞くことができる。それを聞いた園児たちは自分の身を振り返り、必要とあらばみずからの姿勢を修正することができるだろう。それゆえここにも、「AにXすることによってBにYすること」の方法論が見てとれる。すなわち 10 行目と 11 行目の教師による発言は、「特定の園児に指示をおこなうことによって全体に指示をおこなうこと」をしているのである。

ところで、12-13 行目の「おえ. おえ」 - 「おえ. おえ」という C-D 間の発話のやりとりは、教師から事前に「はいじゃおててがしゃん」や「おててうしろにおいて」という「指示」

がなされているこの状況で、その指示に対するある種の「応答」——指示されたこと以外のことをするという「応答」——として見ることもできるだろう。そしてこのC、Dによるある種の「応答」に対しては、14行目で教師が「C、Dのほうに視線をやる」ことをしながら「もし、はいですか。」という発話を投げかけることで、その「応答」が指示されていること以外のことをおこなう「不適切な」ものであることを観察可能にする、ネガティブな「評価」が返されている。

全体を通して見るなら、この10～14行目の系列においては、「指示 (Direction)」 - 「応答 (Response)」 - 「評価 (Evaluation)」 (以下、DRE) というERFの下位デザインを通して／として、「お手々を両方うしろにやり、鍵をかける」という知識が、今度は命題的ではなく身体的＝方法的に産出されていたとすることができる。さらにはこのERF連鎖における指し手として何らかの「指示」がおこなわれていたということ、そしてこの「指示」に対する「応答」に向けてその「正／誤」を観察可能にする「評価」が差し向けられていたということは、そこで産出される知識を園児たちではなく教師こそが所持しているということを明確に示しており、そこでなされているやりとりを知識の「伝達」として記述可能にしているだろう。つまり、ここで用いられているDREという相互行為形式は、「知識伝達」という課題に適合したERF連鎖のデザインなのである。

14行目における「評価」の直後、15、16行目では教師によって、「せんせいのほうむいてく:ださい。お顔だけこっちむいてください」という新たな「指示」がなされているが、これは園児たちに「顔だけ教師のほうを向く」ことを要求するものである⁸。園児たちは17行目でこの教師からの指示に「正しく」応答しているのだが、その直後の18行目ではすでに別の活動が開始されている。ここで、3-4-2の分析で述べたこと——園児たちの「応答」に対してネガティブなフィードバックが返されず、次に来るべき活動へと自然に移行していること自体が、教師によるポジティブなフィードバックをなしている可能性があること——を思い起こそう。

3-4-2における状況とは異なり、この状況において教師はしっかりと園児たちと向き合っており——教師は10行目でピアノの位置から園児たちの前へとやって来て、11行目で園児たちのほうを向いている——、それゆえ園児たちの「応答」をきちんと確認できる状態にある。この点からすれば今回のケースでは、こうして次の活動へと自然に移行していること自体が、否定的なフィードバックを必要としないほどに園児たちの振る舞いが「正しい」ことを観察可能にする肯定的なフィードバック＝「評価」をなしていると考えることができる。すなわち15～18行目の系列はこれもまた、「顔だけ先生のほうを向く」という方法的知識を状況における「正しい」行為の知識＝規範として「伝達」する、DRE

⁷ ここでの「指示」発話は、そこに埋め込まれた内容が次に来る「応答」にとっての正解をあらかじめ提示しており、さらに「評価」によってはその「応答」が指示によって提示された正解にそくしているか否かのみが問題とされている。この場合、園児たちに新たな知識を創出する余地はなく、知識の所在は教師の側にこそあると言える。

⁸ この教室において机とイスは、「前向き」にではなく園児たちどうしが向き合うようなかたちで配置されている。それゆえ、園児たちが座った状態で「前」を向く場合、しばしば「顔だけ」をそちらに向けることになる。

連鎖の1つとしてデザインされたものだったのである。

さて、ここまでの過程を経ることによって園児たちの姿勢は全体として、「手をうしろに組み、教師のほうに顔を向ける」という状態へと統合されるに至った。そのうえで園児たちが「教師のほうに顔を向ける」ということはまた、彼／女らが「教師のほうを見ること」をすることでもあるだろう。それゆえここまでの一連の過程によっては、教師と園児たちとがたがいに志向し合うという一対多の相互行為を成立させるための重要な条件が整備されたと言えるのである。あいさつに至るまでの過程のうち、3-4-2と3-4-3のやりとりにおいては、QREおよびDREという2種類のERF連鎖で知識の「伝達」がおこなわれることを通して、「身体のコーホート化」と「志向のむけ合い」の達成という、一対多の相互行為のための言わば「基礎工事」がおこなわれていたのである。

3-4-4. 「呼びかけ」 - 「応答」としての反復対と園児たちのメンバーシップ

[データ 3-4-4]

→18 T : はいじゃ.: <ばななぐ:みさん>.

→19 Ss: <は:あ:い>.

20 T : おへんじね:は:いっていったらせんせいのほうび:ってこ:みてね.

→21 T : (1.0) ね. はいじゃ:ばななのおともだち.: <おはよ:ございます>.

→22 Ss: <おはよ:ございます>. ← ((お辞儀をする)) → ↑

「身体のコーホート化」と「志向のむけ合い」が達成された直後になされたのが、このデータ3-4-4に示されたやりとりである。これは「朝のごあいさつ」に至るまでの過程の後半部分に当たり、そしてこのデータの終わりにはついに、3-4-1で見えてきた「朝のごあいさつ」が開始されている。従ってこのデータに示されているやりとりの前半部分は、「朝のごあいさつ」が開始される直前になされたやりとりでもある。「身体のコーホート化」と「志向のむけあい」が成し遂げられた直後、あいさつが開始される直前には何がなされていたのだろうか。まずは18-19行目の系列に着目して欲しい。

18-19行目でなされている「<ばななぐ:みさん>」 - 「<は:あ:い>」というやりとりは、「呼びかけ」 - 「応答」というたがいが規範的に結びつけられた一種の隣接対 (Sacks, et al. 1974=2010) を形成している。私たちは誰かに呼びかけられると、ただちにそれに対して応答を返す義務が生じる。もちろん呼びかけに応答しないこともできる。しかしそのことは、呼びかけの「無視」や「不機嫌」などの別の——そしてしばしばネガティブな——ことがらの観察を呼び込んでしまう可能性がある。このことは、「呼びかけ」に対しては「応答」を隣接させることが規範となっていることを裏側から立証しているだろう。

この「呼びかけ」 - 「応答」の隣接対においては、教師が「<ばななぐ:みさん>」と呼びかけ、園児たちがそれに「<は:あ:い>」と応答することで、あらかじめ「手をうしろに組み、先生のほうに顔を向ける」という状態へと身体をまとめ上げられていた複数の園児たちに、今度は「バナナ組」というカテゴリーが割り当てられている。それによって教室に共在する園児たちの全体が、「バナナ組」という単一の成員カテゴリーへのメンバーシップを獲得することになり、彼／女らのコーホートとしての性質が決定的なものになって

いる。「呼びかけ」 - 「応答」の隣接対によって複数の園児たちに単一の成員カテゴリーが割り当てられることにより、ここでは今度は、園児たちのアイデンティティのレベルでのコーホート化が成し遂げられているのである。

さらに、この「呼びかけ」 - 「応答」をそれぞれが発話される「テンポ」に着目して観察してみるならば、この「<ばななぐ:みさん>」 - 「<は:あ:い>」という隣接対が、独特なスローテンポの「反復」として構成されていることが分かる。実はこの隣接対における「反復」の性質については、3-4-1であらかじめ検討しておいた「朝のごあいさつ」の系列においてもっとも端的にあらわれている。

21 - 22 行目、「<おはよ:ございます>」 - 「<おはよ:ございます>」の系列は、これもまたやはり「あいさつ」 - 「あいさつ」というしかたで一種の隣接対をなしている。つまり、「あいさつ」の直後に「あいさつ」を返すという行為のつなぎかたは、すぐれて規範的な拘束のもとに置かれている。この「朝のごあいさつ」の系列はまずもって同じ「内容」の反復になっているが、それだけでなく「テンポ」や「強度」といった発言にまわりつく特徴についてもまた、同じ要素の反復となっていることが分かる。教師による「<おはよ:ございます>」という発言は独特のスローテンポと強調表現を組み合わせたかたちで発せられているが、その直後になされた園児たちの「<おはよ:ございます>」もまったく同様に、独特のスローテンポと強調表現を組み合わせたかたちで発せられているのだ。

教師によって特徴的なしかたでなされた発言 (= 「スローテンポ+強調表現」) を聞いた園児たちは、それを合図にその直後、同じ内容、同じテンポ、そして同じ強度の発言を繰り返すことでこれを反復している。先行する教師の発言はまさにその独特のしかたによって、「この発言を同じしかたで反復せよ」という指示的なメッセージを暗に含んでいるのである。つまりこの2つの発話は、その「反復」というしかたにおいても、別の組み合わせの可能性を取り除き、たがいに規範的に結びついた1つの対を形成しているのだ。本稿ではこうした特徴を持つ隣接対を「反復対」と呼ぶことにするが、「あいさつ」 - 「あいさつ」も先ほどの「呼びかけ」 - 「応答」も、何らかの発言の特徴の反復を伴っているという点で、それぞれがこの反復対の下位デザインをなしていると言えるだろう。

では、「呼びかけ」 - 「応答」や「朝のごあいさつ」が発言の特徴の反復を伴うこの「反復対」としてとりおこなわれていることには、いかなる相互行為上の機能があるだろうか。データ3-4-1の検討をおこなったさいにも確認してきたことではあるが、「呼びかけ」 - 「応答」にしても「朝のごあいさつ」にしても、そこにおいては2桁を超える数の園児たちがぴたりと足並みを揃えて発言をおこなっている。このことからすれば、「呼びかけ」 - 「応答」や「朝のごあいさつ」が「反復対」という談話のデザインでとりおこなわれていることには、園児たちによるコーホートとしての振る舞いの成立に寄与するという機能があるように思われる。テンポや強度を揃えて教師の発言を繰り返すという「反復対」のその特徴は、2桁を超える園児たちが発言をおこなうにさいして、それを同時に、足並みを揃えるかたちでおこなうことを容易にするように思われるからだ。「反復対」とは、多数の園児たちを発言レベルでコーホート化するための談話装置でもあったのである。

さて、ここに至ってようやく本節冒頭で検討してきた「朝のごあいさつ」の系列へと再びたどり着いたことになる。「朝のごあいさつ」に至るまでの過程では以上のように、園児たちが身体を同じ姿勢にまとめ上げられ、「バナナ組」という共通の成員カテゴリーを付与

されることで単一の行為者としてコーホート化されるとともに、教師と園児たちがたがいに志向をむけ合うという状態が作り出されるに至っていた。そのうえでさらに園児たちの発言の足並みが揃えられることで、教室でともに過ごす複数のメンバーたちがあたかも一対一でやりとりしているかのような状況が整えられ、「朝のごあいさつ」という一対多形式の相互行為——すなわち、「AとBsが同一のことがらに注意を向けること」をその前提として必要とするような相互行為が、成し遂げられていたのである。

3-4-5. 2つの相互行為形式の2つのデザインによる共同注意の達成

以上見てきたように、「朝のごあいさつ」に至るまでの流れのなかでは、2つの相互行為形式がそれぞれ2つのデザインで用いられることにより、「朝のごあいさつ」が首尾よくとりおこなわれるための学級的な共同注意の組織化が果たされていた。

データ3-4-2～3-4-3では3つ組の行為連鎖秩序である「隣接トリプル」が、QREおよびDREというERF連鎖の下位デザインのもとで運用されていた。データ3-4-4では「隣接対」が、「呼びかけ」-「応答」および「あいさつ」-「あいさつ」という反復対の下位デザインのもとで運用されていた。このように、2つの相互行為形式がそれぞれ2つのデザインのもとで用いられていたのは、単に偶然による産物なのではない。これらはすべて学級的な共同注意——「AとBsが同一のことがらに注意を向けること」——の達成へと向け、それぞれがそれぞれに独自の機能を担っていたのである。

まずERF連鎖の下位デザインとしてのQREによっては、「お手々を両方うしろにやり、鍵をかける」という「方法的知識を志向した命題的知識」の「伝達」がとりおこなわれていた。他方DREによっては、「お手々を両方うしろにやり、鍵をかける」ことや「顔だけ先生のほうを向く」という「方法的知識」が「伝達」されることで、園児たちの身体が同じ姿勢にまとめ上げられると同時に、教師と園児たちがたがいに志向をむけ合うという、一対多の相互行為を成立させるための不可欠な条件が整えられていた。

反復対としての「あいさつ」-「あいさつ」は、単に「朝のごあいさつ」それ自体を構成していただけではなく、教師の発言をそのテンポや強度、そして内容を同じくして反復するというその形式によって、園児たちがみんなで足並みを揃えた発言をおこなうことを可能にしていた。反復対としての「呼びかけ」-「応答」も同様に、同じテンポで反復することが園児たちによる発言の足並みを揃えることに貢献していただけではなく、園児たちの全体がこの「呼びかけ」-「応答」に参加することで、「バナナ組」という単一の成員カテゴリーへのメンバーシップを獲得するに至っていたのである⁹。

3-5. おわりに——共同注意の達成に埋め込まれた学級的社会的過程

さて、上記2つの隣接トリプルによって園児たちに伝えられていた知識が、園児たちに対してその場の適切な振る舞いかた——「手をうしろに組み、教師のほうに顔を向ける」こと——を指定する、ある種の「規範」であったことをここで思い起こしておこう。第1

⁹ 別のデータでは、この「反復対」が「知識伝達」という課題の遂行にも利用可能であることが確認されている。このことについては次章で論じる予定である。

章で述べたように、私たちにとって社会化過程とは何よりも、こうした規範の教授 - 学習過程を指し示すものであった。それゆえ本章において私たちが見出してきた2つの隣接トリプルは、紛れもなく1つの（あるいは2つの）社会化過程を構成していたのである。

そしてこの社会化過程を経たあとには見てきたように、「朝のごあいさつ」という学級全体でとりおこなわれるべき活動が生じていた。それは、2つの隣接トリプルがかたちづくる社会化過程がそこに差し向けられているところの「宛先」をなす活動にほかならない。

それゆえこうした活動の流れを経験した園児たちは、学級という場において「教師」 - 「園児たち」という制度的なカテゴリー対のもと、ともに1つの活動を成し遂げるためにみずからがつねづねおこなわなければならないことを理解するようになるかもしれない。それは、「AとBsが同一のことがらに注意を向けること」という学級的な注意の形式に身をおくことなのであり、またそこに向けてみずからの身体を整えていくことなのである。

本章で検討してきた幼稚園3歳児学級のやりとりにおいては、集団での「朝のごあいさつ」という私たちにとってみればしごく容易に見えるような活動を成し遂げるために、一見するとひどく回りくどいとも言えるような手続きがとられていた——繰り返しになるがそこでは、隣接トリプルに隣接対という2つの相互行為形式がそれぞれ2つのデザインで運用されながら、園児たちの身体を単一の状態へとまとめ上げ、そこに単一のアイデンティティを付与し、教師のほうへと園児たちの注意を促し、そして彼／彼女の発話の足並みを揃えていくという、非常に多くのことがおこなわれていたのである。

なぜならそれは、この場面に参与していた園児たちが「朝のごあいさつ」という学級的な活動に必要なだけのスキルを、つまりは学級的な共同注意のために必要な振る舞いのありかたを、まだきちんとは身に着けていなかった（とみなされていた）からである。しかし、さまざまな相互行為の形式／デザインを運用することで「朝のごあいさつ」というその場の学級活動の達成へと差し向けられていた相互行為過程には、同時にまたそのために必要なスキルを規範というかたちで伝達する学級的社会化の過程が埋め込まれていた。そうであるなら、こうした相互行為過程を経ていくなかで園児たちはいつしか、その過程を必要とせずとも学級的な活動を自然におこなっていくことができるようになるだろう。

教室における社会化現象を特定の枠組みから切り取ることなく、その局所的な場面を構成する手続きを取り出そうと試みることで本章が見出すことができたのは、差し当たり以上のことである。しかし、本章の記述によって明らかになったのは、「学級的社会化」という現象に限ってみてもそれを構成する手続きのごく一部であるに過ぎない。それゆえまずはひき続き、次章でもこの学級的社会化の構成手続きを見ていくことにしたい。

第4章 日常実践としての「学級の社会化」

——幼稚園教室における知識産出作業への社会化過程について

4-1. 問題の所在

本章もまた前章に引き続き、幼稚園3歳児学級において生じる社会化の過程を、学級の構成員たちがとりおこなう局所的な方法的実践として記述する試みである。学級の構成員たちは社会化という課題を、私たち研究者が解釈や分析を差し挟むその手前で、彼／女ら自身の解釈や分析の実践によって遂行している。本章ではこの、社会化という課題の遂行のために学級の構成員たち自身がとりおこなっている実践の詳細を取り出そうとするのである。そうした局所的な実践の詳細は、研究者たちの解釈や分析を覆い被せることによっては取り逃されてしまう¹。従って本章の記述・分析は研究者が外側からおこなうものとしてではなく、学級の構成員たち自身のそれに寄り添うようなしかたでおこなわれる。

一方で伝統的な社会化論の多くは社会化を、子どもをはじめとして社会的に未熟だとみなされている者が社会の価値や規範を内面化するという、極めて単純化されたロジックでのみ記述してきた²。それは社会化が、ホップズ由来の社会秩序問題（「いかにして社会秩序は可能なのか？」）を解くための理論的概念として扱われてきたことと深くかかわっている。例えばパーソンズが典型である（Parsons 1951=1974）。

第1章で見えてきたように彼の社会化論は、「規範の内面化」論として捉えることができる。そのうえで彼の議論において社会化は、制度化された役割によって組織される社会システムが、みずからの秩序を実現しまた維持するために不可欠なメカニズムとして位置づけられている。社会秩序が成立している状態とは人びとが社会規範に従っている状態にほかならないから、その不可欠な条件として召喚される社会化概念は、規範の内面化を意味するだけで十分にその役割を果たすことができるのであり得るのである。

こうした伝統的な社会化論のロジックに対しては、本稿の立場からただちに批判を提出することができる。しかしその前にまずは次の4-2において、こうした伝統的な社会化論に向けられてきた既存の批判と、それ以降に開かれた社会化研究の展開を簡単に跡づけておくことにする。そのうえで4-2-3では、伝統的な社会化論のロジックについて本章の分析対象でもある学級に引きつけるかたちで検討を加える。そうすることで私たちの立ち位置がより明確にもなるだろう。4-3では前節での検討を踏まえたうえで、学級での実践を詳細なレベルで記述してきた先行研究をレビューする。これらの先行研究は、伝統的な社会化論が取り逃がしてきた側面を考えるうえで非常に重要なものである。そのレビューを踏まえ4-3-2では、本章の分析対象である幼稚園3歳児学級の相互行為が持

¹ この点についてはとくに、ガーフィンケルとサックスによる「エスノメソドロジイ的無関心」についての議論を参照のこと（Garfinkel & Sacks 1970）。

² 社会化についての伝統的な考えに対するまとめかたは、別様でもありうるかもしれない。しかしこのことは私たちにとって本質的な問題ではない。なぜなら私たちがここで批判しようとしているのは、1つの、あるいはいくつかの命題のみで社会化実践を記述してしまうようなやりかたなのであって、その命題の内容ではないからだ。

つ意義を（前章でも簡単に触れたが）改めて述べておくことにしよう。4-4では、幼稚園3歳児学級で記録されたデータを実際に分析し、4-5ではその分析によって明らかになった知見が示唆するインプリケーションを提示する。本章の構成は以上である。

4-2. 伝統的社会化論とその批判

4-2-1. 社会化と人間の主体性

社会化という現象を「規範の内面化論」という枠組みのもとでのみ捉え、それを社会秩序の成立要件として位置づけるパーソンズ的な伝統的社会化論のロジックは、例えばすでにデニス・ロングによって、それが経験的には受け入れがたい「過剰社会化された人間の概念」を前提してしまう点を批判されている（Wrong 1961）。確かに私たちは、ときにみずからが学習し獲得した社会規範に疑問を抱いたり、それゆえにあえてその規範に従わなかったりすることがある。例えば明らかに車通りのない道路を、赤信号で渡ったりすることもあるだろう。しかし私たちがたいていはあえて信号待ちをすることで、社会の秩序は維持されていく。要するに規範に従うことは、社会成員たちの主体的な選択と多分にかかわりをもったことがらなのである。そしてそうであるがゆえにまた、社会秩序は維持されるだけでなく書き換えられてもいくだろう。パーソンズ流のロジックは、社会化に含まれるこの人間の主体的な側面を、ほとんど考慮に入れていないのである³。

他方でしかし、パーソンズとロングによる社会化についての見解は、ある意味で同じコインの表裏をなしていると見ることもできる。この2人の見解がともに、人間の捉えかたをめぐる特定のイデオロギー的なポジションからなされているからである（Speier 1976: 99）。一方は規範にべったりと同一化する人間像を前提とし、もう一方は規範に対して主体性を発揮しうる人間像を前提としている。だがしかし、このようなイデオロギー的な視点を前提としてしまうような社会化の捉えかたでは、日々とりおこなわれている社会化実践の細やかさは取り逃がされてしまう。それに対して、マッケイやスパイアーといった初期のエスノメソドロジー・会話分析に影響を受けた研究者たちは、この日常的な実践としての社会化の側面を明らかにしようとしてきた（Mackay 1973, Speier 1976）⁴。

4-2-2. 日常実践としての社会化

しかし、マッケイやスパイアーの研究にしてもやはり、依然として社会化に含まれる実践の細やかさを取り逃がしているように思われる。この点は前章ですでに指摘しておいた

³ このような社会化における主体的な側面に着目していると考えられる議論の代表として、G・H・ミード（Mead 1934=1973）の社会的自我論を挙げることができるだろう。自我を取得した役割の集積としての「Me」と、それに対する反応として浮き彫りになる「I」とに区別するミードの議論は、既存の役割（Me）に対する主体的な選択や解釈の契機（I）を、社会化の記述に織り込むことに成功している。

⁴ こうした立場は次のようなスパイアーの発言に明らかである。「私は『社会化』という用語を、私たち研究者によるテクニカルな語彙の地位から引き下ろし、社会のメンバーの用語（素人の概念）としてのみ用いるよう提案する」（Speier 1976: 99）。

ことではあるが、ここでまた改めて振り返っておこう。

まずマッケイ (Mackay 1973) は、大人 - 子ども間の相互行為をデータとして参照することによって、子どもを社会化する大人の側が「大人 = 有能 / 子ども = 無能」という規範的な視点を前提としている一方で、その社会化の実践自体が大人の発言を適切に理解する子どもの解釈上の有能さに依存してしまっているというパラドクスを取り出している。しかし彼は、こうした批判的な視点でのみ相互行為を切り出してしまふことによって、そこに含まれる細やかな手続きの存在を無視してしまっている。

スパイアー (Speier 1976) もまた、実際に生じた相互行為のデータを検討することで、教師 - 生徒関係や大人 - 子ども関係においてそれぞれの地位へと割り当てられる会話者としての権利の非対称性を取り出すことに成功しているが、複数の局所的な場面を「会話者としての権利の非対称性」という視点でのみ切り取ってしまうことによって、それぞれの相互行為に固有の実践をほとんど記述しないで済ませてしまっているのである。

それに対して私たちは前章でも述べたとおり、社会化を「人びとの手による日常生活の組織化された実践の、そのつど (contingent) 進行中であるような遂行」(Garfinkel 1967:11, 強調引用者) として取り扱う。一方でマッケイやスパイアーのように、実際の相互行為を分析するなかでそれを特定の視点やモデルへと収束させていくような研究には、複雑な相互行為をよりシンプルに理解することができるという点で重要な意義があるだろう。しかし他方で私たちは、そうした抽象化やモデル作成によっては取り逃されてしまうような細やかな実践上の手続きを理解し記述することもまた、同時に重要な作業だと考えている。

こうした作業は社会化についての経験的研究の蓄積に貢献しうだけでなく、当の実践そのものに対しても重要な意義を持つはずである。人びとの実践が細やかな手続きによって日々成し遂げられている以上、その細やかさや豊かさを損なわずに記述する作業こそが、当の実践に対して、あるいは別の実践に対してもまた、何らかの示唆やリマインダを提供することができるように思われるからだ (Winch 1958=1977: 12)。

4-2-3. 社会化のさまざまな側面

ではここで改めて、「規範の内面化」という社会化論の伝統的ロジックを批判的に検討していくことにしよう。社会化を「規範の内面化」という極めてシンプルな枠組みでのみ捉えてしまうことに対してはただちに、人びとが日常的な実践のなかで社会化をとりおこなうさいの細やかな手続きの存在を捉え損ねてしまうという問題点を指摘できるが、この点についてはすでに先行研究を検討していくなかで繰り返し述べてきた。

それゆえここでは、社会化を「規範の内面化」という単純な記述に落としこんでしまうことによって見落とされてしまうであろう、社会化実践のいくつかの側面を具体的に挙げてみることによって、社会化論の検討に代えたいと思う。とりわけここでは、本章の分析対象でもあり、既存の社会化論において「中核的な社会化担当機関」(Parsons 1964=1973: 173) として位置づけられてきた学級での社会化について考えてみることにしたい。

第1に、学級における実践のなかで捉えた場合、「規範の内面化」には——仮にそのような事態が実際に成立するものであるとして——まずもって、教育者から学習者たちへの規範の伝達過程が伴っているということが指摘できる。規範を内面化することは必ずしもその伝達過程を必要とするわけではないが、それが教育——組織的な社会化 (Durkheim

1922=[1964]2010: 27) を担う中核的な機関であればこそ、学級において社会化が生じる場合にはしばしば「規範の伝達過程」が伴っているように思われるのである。

それに関連して第2に、規範を伝達していく過程に付随するかたちで、学級の秩序を維持するための作業がおこなわれる可能性もある。基本的に単一の教育者 - 複数の学習者という一対多の関係性のもとで教授 - 学習作業がとりおこなわれる学級の場合、複数の学習者たちが足並みを揃えて振る舞うことなくしては、規範を伝達するという社会化実践の遂行自体が困難になってしまう可能性があるからである。

そして第3に、学級における規範の伝達作業もそれはそれで社会的相互行為としておこなわれるのであるから、その規範伝達の相互行為それ自体もまた、何らかの規範にのっとったかたちでおこなわれているはずである。従ってそこには、規範の伝達のために要請される別様の規範の使用が伴っているように思われる。伝統的な社会論の枠組みでは、社会化の実践にかかわる以上のような側面が見過ごされてしまっているのである。

こうした社会化にかかわるさまざまな側面は、4-4においてデータを参照しながら社会化の実践をつぶさに見ていくことを通して明らかになるはずであるが、学級における知識の伝達作業や学級の秩序維持作業、知識伝達のさいに使用される規範といった側面については、エスノメソドロジー・会話分析の領域ですでに先行研究が蓄積されている。次節ではそうした先行研究について検討することで、本章での分析の足がかりとしたい。

4-3. 学級における実践

4-3-1. 知識の伝達と規範としての相互行為形式

ここでは、規範の伝達作業とその伝達作業にともなう規範の使用という側面について、先行研究がどのようなしかたでそれらを扱ってきたのかについて検討する。規範とは差し当たり、行為のありかたを規定/規制する知識の一特定類型であると捉えることができるように思われるが、エスノメソドロジー・会話分析における先行研究では、知識の伝達作業やそれにとともなう規範の使用について、いくつかの研究が蓄積されている。

先行研究によれば知識の伝達は多くの場合、3つの行為がたがいに規範的に結びついた3ターン連鎖ないし隣接トリプル (Heap 1985: 249) という相互行為形式を通して/としておこなわれる。日本においては Mehan (1979) を引きながら、しばしば IRE 連鎖というかたちで参照されるこの隣接トリプルは基本的に、教育者による「質問」→学習者による「応答」→教育者による「評価」という流れのなかで/として、教育者がすでに知っている知識を、それもとって「命題的知識」を、その知識を知らない学習者たちに伝達する相互行為上の規範として扱われてきた。しかしこのような隣接トリプルに対する固定化された扱いかたに対しては、すでにいくつかの批判が寄せられている。

例えばヒープ (Heap 1985) はまず、隣接トリプルが知識の「伝達」にのみ用いられるという捉えかたに対して異論を提出する。隣接トリプルが用いられるさいには、ときに知識が「創造」されたり「改変」されたりすることもあるのだから、知識が「伝達」されるということは知識が「産出」されるということの1つのかたちでしかない。知識の「伝達」とは、教育者側がみずからの知っている知識を提示することで、おそらくそれを知らないであろう学習者たちがそれを新たに獲得しうる場合にのみなしうる記述なのであって、そ

うした単一の記述でのみ隣接トリプルを扱ってしまうことは、それが知識を産出するさまざまなしきたを不当に切りつづめてしまうのである。

そのうえでヒープは、隣接トリプルで産出される知識を「命題的知識」に限定してしまうことについてもまた、批判を差し向ける。隣接トリプルで産出されるのは「方法的知識」である場合もあるし、それと「命題的知識」との「混合」形態である場合もあるからだ (Heap 1985: 255) ⁵。さらに彼は、知識の種類やその産出のされかたによって隣接トリプルのデザインが柔軟に変化することも同時に指摘している。既存の研究の多くは、隣接トリプルをしばしば「質問」 - 「応答」 - 「評価」という単一のデザインのもとでのみ取り扱ってきたが、さまざまな種類の知識がさまざまなしきたで産出されていくなかで、隣接トリプルはその場の課題に適合するようさまざまなかたちにデザインされていくのである。

さらにリー (Lee 2007) は、隣接トリプルにおける3番目の順番に焦点を当てながら、それが「評価」などといった固定的なカテゴリーで捉えられてしまうことに対して異論を提出している。教育者が産出する第3ターンのありかたは、そのつどの課題によって、また学習者たちによって繰り出される第2ターンのありかたによって、コンティンジェントに決定されていく。これまでの隣接トリプルに対する固定化した捉えかたでは、この第3ターンにおける局所的でコンティンジェントな推論 - 実践の存在を無視してしまうのである。このリーの指摘は、次に検討する学級の秩序維持の側面とも関連している。

4-3-2. 実践としての学級秩序

ここでは学級の秩序維持という側面について、エスノメソドロジー・会話分析領域の先行研究がいかなるしきたでそれを扱ってきたのかについて検討していく。まず、この領域の代表的な研究としてペイン&ハストラの研究がある (Payne & Hustler 1980)。彼らは学級での会話が組織されるそのしきたのなかに／としての、複数の学習者たちを単一の集団へとまとまめあげる「コーホート化 (cohorting)」 (Payne & Hustler 1980: 50) の実践を記述しているが、なかでもとりわけ興味深いのは、彼らが「質問」 - 「応答」 - 「評価」の隣接トリプルを含む会話を、学習者をコーホート化するための方法論として記述していることだ (Payne & Hustler 1980: 56-8)。そうすることで逆に、隣接トリプルが知識の産出に用いられている側面を無視してしまっているという問題はあるが、それが知識産出以外の作業にも用いられることを示している点で、彼らの分析は重要である。

ペイン&ハストラの仕事をより徹底させたのは Macbeth (1990) や Lee (2007) の仕事である。マクベスは「秩序産出の作業」 (Macbeth 1990: 199) を記述するなかで Mehan (1979) に言及しながら、学級において教育者と一部の学習者が隣接トリプルを通して知識産出作業を遂行するさいに、周囲の学習者たちがそのやりとりを「きちんと座って見聞きする」ということもまた1つの行為遂行であり、それは隣接トリプルにおける3つの行為に次ぐ第4のポジションの行為であると指摘している (Macbeth 1990: 200)。周囲の学習者たちは隣接トリプルからなる学級でのやりとりをあえて「見聞きする」ことを

⁵ 前章でも触れたように、ヒープによるこの「命題的知識」と「方法的知識」の区別は、ギルバート・ライル (Ryle 1949=1987) による “knowing that” と “knowing how” の区別を参照したものである。

通して、学級の秩序維持に積極的に関わっているのである。

また先にも言及したリーは、隣接トリプルにおける3番目の順番がさまざまな課題の達成に向けて用いられることを経験的に記述するなかで、それが学級の秩序維持という課題に対しても機能的に用いられうることが明らかにしている (Lee 2007: 200-1.)。

以上のように、隣接トリプルという学級における相互行為の規範的な形式は、命題的知識の伝達だけでなく、別のさまざまな知識産出作業や学級の秩序維持作業という、そのつどの課題の遂行にレリバントなしかたで用いられうるのだ。このことは、学級における社会化実践が含む多様な側面を記述していくうえで、重要な指摘となるだろう。

4-3-3. 幼稚園学級における社会化

以上のような先行研究の検討を踏まえることで、本章が幼稚園3歳児学級を対象として分析していくことの意義が見えてくる。ここではその意義について論じておこう。

第1に、先取的に述べてしまえば幼稚園の学級では、園児たちを学校をはじめとしたさまざまな機関におけるのちの学級生活へと社会化していく過程——本稿ではこうした社会化過程を「学級的社会化」の過程と呼んでいるのであった——が観察されるのだが、そこにおいては学級的規範、なかでもとりわけ子どもたちが学級での教授-学習過程に参加していくための規範を伝達する過程が含まれている。

しかし、当然のことながらその規範の伝達過程もまたそれ自体、学級における教授-学習過程としておこなわれざるをえないから、そこには別様の学級的規範の使用が要請されるはずである。従って幼稚園の学級においては、「伝達される学級的規範」とその「学級的規範を伝達するための学級的規範」という学級的規範の二重性を観察できる可能性がある。このことが経験的に記述された場合、それは学級を舞台とした長きに渡る社会化過程に参加していくための、より根源的な社会化過程を示すことにつながるだろう。

第2に、園児たちがいまだ学級的規範を身に着けていないとみなされる幼稚園学級では、学級の秩序維持作業がより明示的なしかたで観察できるように思われる。従って幼稚園学級という場合は、「規範の伝達作業」とそれに伴う「学級の秩序維持作業」との二重性が、先行研究よりも見やすい場であるように思われる。以上のことは、子どもたちがしばしば初めて学級という場に参与する3歳児学級において、とくに当てはまると言えるだろう。

次節において分析されるデータはこれもまた前章と同じく、首都圏に立地する私立S幼稚園3歳児学級において記録されたビデオ映像と、それを文字に起こしたものである。このデータは2007年5月14日に記録されたものであり、朝のルーティンワークである「朝のごあいさつ」と「お歌の時間」が終了した直後の場面を記録したものである。

4-4. 知識産出作業の／への過程としての学級的社会化

4-4-1. 知識産出作業を予示する見出しと教室におけるカテゴリー秩序

[データ 4-4-1]

((ほとんどの園児は着席, Gは廊下に出てしまい, Eは床に寝そべっている))
→01 T : ((ピアノのところから黒板の前に行く))

02 T : 帰っておいで::G ちゃ::ん.

03 Ss : ((ドアの外を見る))

→04 T : ((黒板下部のチョーク容れからチョークを取り出す))

分析の導入部でもあるデータ 4-4-1 では、01 行目と 04 行目に着目したい。まず 01 行目で教師は、ピアノの位置から黒板の前に移動し、次に 04 行目においてチョークを取り出す。01-04 行目の系列はただこれだけの経過でしかないのだが、教室という舞台装置において「教師が黒板の前におもむき、チョークを取り出す」場面を見ると私たちはただちに、「教師が黒板に何かを書き、それを知識として産出するだろう」という期待を得てしまうのではないだろうか。そしてまたこの予期された知識産出の作業は、このあとで実際におこなわれてもいる。従って 01-04 行目の系列は、「黒板を使った知識産出作業」という、すぐあとに来る活動への見出しとして機能していると言えるだろう。

では、01-04 行目の系列がこのように「黒板を使った知識産出作業」の見出しとして機能することができるのはなぜだろうか。このように問うことで私たちは、教授-学習場面を構成する 1 つのカテゴリー秩序を見出すことができる。それは、「教師」-（「黒板」-「チョーク」）-「知識産出作業」という、成員カテゴリーと道具のカテゴリー、そして活動のカテゴリーの輻輳的な結びつきである。以下で検討していこう。

01-04 行目において「教師」は、「黒板」の前で「チョーク」を取り出すことによって「黒板」と「チョーク」を結びつける。教室という舞台装置のなかで「黒板」と「チョーク」が組み合わせられると、このカテゴリーセットはただちに「書く」という活動と結びつくだろう。「教師」が「黒板」に「チョーク」で「書く」ものはこれから知識となっていくだろうその候補であって、ほかの何ものかではない。そして黒板に書かれた知識の候補は続くやりとりのなかで言及されることにより、その場の参与者たちが共有すべき「知識」として産出されていくはずだ。「教師」-（「黒板」-「チョーク」）-「知識産出作業」というカテゴリー秩序は、01-04 行目の経過についておよそこのような分析を可能にするものであり、同時にその分析を縮約したものでもある。私たちはこのカテゴリー秩序を参照することによって、「教師が黒板の前におもむき、チョークを取り出す」というただそれだけの経過を見出しに、「黒板を使った知識産出作業」への期待を得ることができるのである。

「黒板の前におもむき、チョークを取り出す」という教師の振る舞いが、そののちになされる「黒板を使った知識産出作業」への見出しとして機能していることをごく簡単に見てきた。そこで予示されていた知識産出作業は、次のデータ 4-4-2 に示されている。

4-4-2. 遅延された知識産出作業としての反復対

[データ 4-4-2]

→32 T : [((黒板の前に向かう)) ((黒板に日付を書く))

33 T : [はい(.) じゃ今日は何日かな:::

34 (5) ← ((教師は「5がつ14か」と日付を書いている))

35 S : じゅうきゅう:::

36 (2.5) ← ((この間も教師は黒板に日付を書いている))

- 37 T : はい. ((「5がつ」を指差す)) ((園児たちのほうへ体を向ける))
 38 °じゃお:きな[声で°.
 39 S : [しがつ.
 40 T : ん?ちょっと待って.
 41 S : ご: [が:つ.
 →42 T : [<きよ::は>.
 →43 Ss: <きよ::は>.
 44 S : [きゆ -
 45 S : [ご:が: [つ.
 46 T : [これ何て[読むんだろ?=
 47 T : [((「5がつ」の周りを人差し指でなぞる))
 48 S : [しが -
 49 S : =ご:が[:ちゆ::.
 →50 T : [そ:そ::. <ご:が:↑つ>. [((耳元に手をあてる))
 →51 Ss: [<ご:が:↑つ:::>].

ここでは、実際になされた知識産出作業の過程がいかなるものであったのかを記述・分析していく。データ4-4-1で予告されていたとおり、32行目において教師は黒板に知識の候補＝日付を書きはじめ、そして33行目以降にはその黒板に書き記された日付を参照するやりとりがおこなわれている。教師はまず、指差しをおこなうことで園児たちの志向を書き終えたばかりの日付の「ごがつ」の部分に集める(37行目)。そのうえで談話によるやりとりが開始されるのだが、その核となるのが42-43行目(「<きよ::は> - <きよ::は>」)と50-51行目(「<ご:が:↑つ> - <ご:が:↑つ:::>」)のやりとりである。

これらのやりとりを構成する発話成分はすべて、強く(あるいは大きく)発声され、なおかつ独特のスローテンポでなされることによって、前後の発言から一線を画すようにきわだったものになっている。そしてまた42行目は43行目と、50行目は51行目と、それぞれがそれぞれに同じ内容を反復した発言となっており、かつまたその反復されている内容は、先ほど教師によって黒板に書き込まれた内容に「今日」という現在の時間軸を挿入することで加工された、「きょうはごがつ」という命題になっている。

やりとりの時間性に内在しながら改めて分析してみよう。教師によって独特のしかたでなされた発言(＝「スローテンポ+強調表現」)を聞いた園児たちは、それを合図にその直後、同様のテンポ、同様の音の強さ、そして同じ内容の発言を繰り返している。つまり先行する教師の発言は、まさにその独特のしかたによって「この発言を同じしかたで反復せよ」という指示的なメッセージを暗に伝えており、それによって2つの発言は別の組み合わせの可能性を取り除き、相互に規範的に結びついたものになっているのである。すなわちここでのやりとりは、前章でも見出された隣接対(Sacks, et al. 1974=2010)の1特定形式としての「反復対」によって組み上げられている。ここで重要なのは次の2点である。

第1に、反復対という独特のしかたでやりとりされているということが、ここでのやりとりにおいて参照されている「きょうはごがつ」という「命題」を、学級全体で共有されるべき「知識」として観察可能にしているという点である。そのうえでまたこの反復対は、

教師が述べたことをそのまま反復することを園児たちに要求するものであるから、そこに園児たちから新たな知識が差し挟まれる余地はない。このことは、教師から（おそらく曆における「月」の呼び名を知らないであろう）園児たちへと知識が「伝達」されていることを観察可能にしているだろう。それゆえ反復対は、「命題的知識」を「伝達する」——隣接トリプルではない——相互行為上の装置として（も）利用可能なものなのである。

第2にこの反復対は前章でも見てきたように、園児たちを発話レベルにおいてコーホート化することで、学級の秩序を維持するための装置としても用いられているという点である。教師の発話をテンポや強度、そして内容などを揃えて反復するという「反復対」の特徴は、複数の園児たちが発話をおこなうにさいして、それを同時に、足並みを揃えておこなうことを可能にしてくれる。この反復対における／としての園児たちのコーホート化作業は、園児たちが単一のまとまりとして振る舞うことを規範的に提示している点で、それ自体が学級的社会化の一局面をなしているとも言えるだろう。

以上の点からこの反復対は、「知識の伝達作業」と「学級の秩序維持作業」を同時に含む教授活動の二重性（4-3-2参照）を示しており、非常に意義深い実践となっている。

さて、本節ではデータ4-4-1で予告されていた「黒板を用いた知識産出作業」が、実際にとりおこなわれていくそのありようを検討してきた。ここで私たちは重要な点に気づく。データ4-4-2が32行目から開始されていることから見てとれる通り、実はデータ4-4-1から4-4-2のあいだには、かなりの分量のやりとりが介在していたのである。例えばこれが学校の授業場面であるならば、データ4-4-1のあとすぐにも、4-4-2の過程が開始されるだろうし、そうされるべきなのではないだろうか。しかし本章が検討している幼稚園3歳児学級の教授-学習場面においては、データ4-4-1のあとすぐに知識産出作業には向かわず、それとは別のやりとりを連ねるといふ、ある種の迂回過程を経ていたのである。では、この「あいだ」の過程では果たして何がおこなわれていたのだろうか。この問いを解くことで私たちは、知識産出作業への社会化という「学級的社会化」の一局面を明らかにできる可能性がある。以下で検討していこう。

4-4-3. 知識産出作業への迂回過程としてのDRE連鎖

[データ4-4-3]

- 05 T : [はいじゃ:あ(.) おイスをそれでは向けて下さい.先生の方へ向けて下さい.
 06 T : [((BとCの間に行く))
 07 T : [((BとCのイスの背もたれ上部にタッチ))
 →08 Ss: [((立ち上がりイスを黒板に正対させる))] ←
 [((B, G, I, L, Mは座ったまま, Aは立ち上がっただけ, Eは床に寝そべっている))]
 →09 T : ((寝そべっているEのほうに視線をやる)) [((Eのもとへ行く))
 →10 T : [Eちゃん.(3)
 →11 今日Eちゃん-薬飲んできたん.(.)ね:.()飲んできたん.
 →12 T : ((Eの両手を持ち立たせる)) [((Eのイスを黒板に向け, Eを座らせる))
 →13 T : [薬飲んだんだよだから眠く(なるん).
 →14 ((Aのイスを黒板に正対させ, Aの背中にタッチする)) はい.

データ4-4-1のあと、ただちに4-4-2における知識産出場面には至らずに、その「あいだ」になされていたのはデータ4-4-3と4-4-4の相互行為過程である。まずはデータ4-4-3について検討していこう。そこで何がおこなわれていたのかについては、05-08行目および09~14行目の系列に着目することで明らかになる。

まず05行目は、園児たちに「イスを教師のほうに向ける＝黒板に正対させる」ことを指示する発言である。イスを教師のほうに向けるということは、それに座っている園児たち自身が教師のほうへ向くということでもあるので、この05行目の発言が実質的には園児たち自身に「教師のほうを向くこと」を指示するものであることが理解できる。

05行目の指示発話のあと、08行目でおこなわれた園児たちによる「立ち上がり、イスを黒板に正対させる」という振る舞いは、事前に教師の指示発話がなされていることによって「教師の指示に従った」行為、それゆえ「正しい」行為として理解することができる。逆にB, G, I, L, Mが座ったままで何もしていないこと、Aがただ立ち上がっただけであること、そしてEが床に寝そべっていることなどは、それぞれ「教師の指示に従っていない」行為、すなわち「誤った」行為として浮かび上がってきてしまう。

そのあとの09~14行目の経過は全体として、この「誤っている」者のうちEとAの振る舞いを「正しい」方向に修正していく過程として組織化されている。とくに注目して欲しいのは09~13行目のEをめぐるやりとりである。まずは09行目における教師の視線の移動および身体の接近と、10行目における呼びかけの発言とによってEが対象化される。その直後、11行目では「今日Eちゃん薬飲んできたん」という発言がなされているが、この発言はそれ単独では何を意味しているのかいまいち分かりにくい。しかしそのすぐあとの13行目で「薬飲んだんだよだから眠く(なるん)」という発言が付加されることによりそれが、Eが「床に寝そべっていること」についての因果関係を定式化したものであるということが分かる。では、このような因果関係の定式化はなにゆえにおこなわれたのであろうか。あるいはこの定式化は、相互行為上でいかなる意味を持つものなのだろうか。

私たちはすでに、先行する教師の行為指示発話(05行目)が、園児たちが「(座り、立ち、寝そべって)何もしていないこと」に対して「誤っている」という理解を供給していることについて考察している。しかし相互行為の流れのうえではいまだ、この「誤っている」という評価を明示的に観察可能にする手がかりは示されていない——指示があつたうえで何もしていない園児たちの振る舞いは、この手がかりの不在ゆえに自身の「誤り」を理解できていないという可能性を示唆しているだろう——。しかし、13行目でEが「(寝そべっていて)何もしていないこと」に対する「因果関係の定式化」がなされることによって、それがわざわざ原因の推論が必要なほどに「逸脱」しており、それゆえに「誤った」振る舞いであることがE自身にも理解可能なかたちで示されている。加えて12行目ではさらに、教師の身体的な介入によってEの「誤った状態」(＝「床に寝そべっている状態」)が「正しい状態」(＝「黒板に正対して座る状態」)へと修正されていくことで、Eの振る舞いが「誤り」であったことの観察可能性はさらに決定的なものになっている。

「因果関係の定式化」にしても身体への介入による「直接の修正」にしても、教師によるこれらの行為は、Eの状態を「誤った」ものとして観察可能にしている点で一種の「評価」行為をなしていると言えよう。注意しておく必要があるのは、これらの評価行為それ

自体もまた、それが「評価」として観察可能であるのは、事前に 05 行目の指示発話、そしてそれに対する園児たちの応答がなされていることに依存しているということだ。

以上のように 05 - 08 行目と 09~14 行目の系列は、先行する行為が次に来る行為に意味を供給していくような関係にある。まずは教師による「指示」がおこなわれていることによって次の園児たちの振る舞いがそれへの「応答」として理解でき、この「指示」 - 「応答」という対が先行していることによって次の教師の行為が「評価」として理解できるようになっている。データ 4-4-3 に示されたやりとりはこのように、「指示 (Direction)」⁶ - 「応答 (Response)」 - 「評価 (Evaluation)」 (以下、DRE) というしかたで相互が規範的に結びつけられた、一種の隣接トリプルとして組織化されていたのである。

4-4-4. 二種類の DRE 連鎖

[データ 4-4-4]

- 15 T : [((教室前方へ歩き出す)) ((両手を上げひらひらさせる))
16 T : [はいじゃ:お背中ぐ:っと伸ばして手はどこだっけどこ持つんだっけ:
17 [シュツ.
18 T : [((両手を背中のうしろへやる))
19 Ss: ((両手をイスの背もたれのうしろにやる))
20 T : °そ:だ°. ((B に視線をやる)) ((B の元へ行く)) ((B の頭にタッチする))
21 [B 君.
22 M : [こ:とり:はと:っ↑て:もう:たが:すき:.
23 T : ((B のイスを前向きにする))
24 T : M 君と I ちゃ::ん. M 君と I ちゃ::ん. M く::ん I ちゃ::ん. =
25 T : ((机の前に立つ)) [((手のひらを回転させる)) [((手のひらを回転させる))
26 T : = [おイスが (). [ぐるっと (回して).
27 (4) ← (((M と I がイスを動かす音)))
→28 T : L ちゃんもおイスが向いてないよ全然.
→29 L : ((立ち上がってイスを前向きにする))
30 T : [°ちょっと (.) G ちゃん (.) おイス向けて°.
31 T : [((身を乗り出し G の肩にタッチ))
32 T : [((黒板の前に向かう)) ((黒板に日付を書く))
33 T : [はい (.) じゃ今日は何日かな:::

データ 4-4-3 に続いておこなわれたのが、このデータ 4-4-4 の過程である。このデータに示されているやりとりのほとんどは、データ 4-4-3 から開始された DRE

⁶ ヒープは、隣接トリプルにおける 1 番目の順番がさまざまな文法形式を取りうるとしているが (Heap 1985: 249), ここでの「指示」やあるいは「質問」などはそうした文法形式の一部であるだろう。こうした文法形式の使い分けは、隣接トリプルがその場の課題にそくしてさまざまなしかたでデザインされる、そのありようの一端を示している。

の1要素であるところの、「評価」に該当する行為として組織されている(20, 21 - 23, 24~26, 28, 30 - 31行目)。しかしそのなかには、単に「評価」として記述するだけでは汲み尽くしきれない要素がある。ここではとくに、28 - 29行目の系列に着目したい。

まず28行目における教師の発言は、「Lちゃん」との呼びかけでLを対象化しながら「おイスが向いてないよ全然」と述べることで、Lの振る舞いが「おイスが向いて」いるという「正しい」状態では「ない」——つまり「誤った」状態であることを明示しており、それがデータ4-4-3から開始されていたDREの1要素たる「評価」行為であると理解可能である。重要なのはこの直後だ。28行目におけるこの「評価」の直後、29行目ではLがみずからの振る舞いを「正しく」修正している。従ってこの「評価」行為は、評価であると同時にLの振る舞いの修正へと向けた新たな「指示」としても理解可能なのである。

データ4-4-3と4-4-4の経過を振り返ってみるならば、そこにおいてはDREが「評価」のありかたによって2通りの過程をたどっていたということが分かる。一方はEをめぐる過程であり、このときの「評価」行為は最終的に、教師がEの身体へと介入し直接的に振る舞いを修正することでなされている。従ってこちらの過程は「指示」 - 「応答」 - 「評価=修正 (correction)」というかたちで記述することができるだろう。

もう一方はたったいま検討してきたもので、「評価」行為が再び「指示」として機能することにより、Lに自発的な振る舞いの修正を促すものであった。こちらは「指示」 - 「応答」 - 「評価=指示」 - 「応答」…という繰り返しの過程をたどっており、DREの基礎となるユニットが拡張(Mehan 1979: 54-65.)されたものとして見ることができる。この拡張型DREは「応答」が「正しい」ものに至るまで何度も拡張可能なものであるだろう。

いずれにしてもこの2つのDREはともに、「評価」を通して/として、園児たちの振る舞いの「修正」を志向しており、それぞれがそのための技法を提示していると言える。

さて、データ4-4-4の末尾はデータ4-4-2における冒頭のやりとりでもある。つまりここに来てようやく、データ4-4-2であらかじめ検討しておいた知識産出作業が開始されるに至っているのである。データ4-4-1において知識産出作業を予示する見出しが提示されたあと、データ4-4-2に至るまでに経てきた迂回過程は以上のように、DREが園児たちの振る舞いの「正/誤」を観察可能にしながら、2種類のバリエーションを通して/として、園児たちによってそこでおこなわれるべき「黒板のほうを向いて座ること」という行為についての知識を産出していく過程だったのである。

4-4-5. DRE連鎖と学級の社会化

本節の締めとなるこの4-4-5では、以上の分析のなかで見出されてきたDREという隣接トリプルの下位デザインをとくに取り上げ、その特徴について考えてみたい。

第1に確認しておきたいのは、このDREを通して産出されていた知識——「黒板のほうを向いて座る」という知識——の性質についてである。この知識についてはその内容から見てまず、それが学級での教授・学習過程に参加していくさいの適切な行為のありかたを規定するすぐれて学級的な規範をなしていることが指摘できるだろう。そのうえでさらにこの知識については、それが方法的知識と命題的知識の「混合」(Heap 1985: 255)形態をなしていることが指摘できる。「黒板のほうを向いて座る」というこの知識=学級的規範は、DREを通してまずは命題的に(D:「おイスを先生の方へ向けてください」/E=D:

「おイスが向いてないよ」提示され、次いで方法的に（R：みずからイスを黒板のほうへ向けて座る、E=C：教師に座り直させられる）応答され、また修正されていた。結果として産出された当の学級的規範は、一方で文字通りの命題的な性質を持ちながら、他方でまた特定の身体的挙動としての方法的な性質も同時に持ち合わせているのである。

第2に指摘したいのは、本章で見てきたやりとりの主要部分を構成していたDRE連鎖が、とりわけ行為にかかわる知識の「伝達」という課題に特化したデザインだということである。この点は前章でも指摘してきたことではあるのだが、ここでまた改めて、そしてより詳細に検討しておこう。本章で見てきたDREは、まずは教師が「指示」によってその場の適切な行為のありかたを提示し、次いで園児たちがそれに何らかのしかたで「応答」、最後に教師がその応答の正／誤を観察可能にする「評価」を返すというかたちで組織化されている。重要なのは、園児たちの応答に対して評価が返されているという点だ。

指示によって示される行為のありかたを知悉した者どうしのやりとりであれば、相互行為の系列はしばしば「指示」-「応答」という2組の行為連鎖で終結するだろう。指示をくださった側は応答の適切さを判断し評価することに、少なくとも常には気を配る必要はない。そのことが日々の活動を滞りなく運営することにもつながっていくはずだ。しかし幼稚園学級のような教育場面において導入されるDREにおいては、子どもたちの応答に対して評価をくださることが規範的に要請される。それは、子どもたちが指示によって示される適切な行為のありかたを知らないかもしれないということ、このことがカテゴリーに結びついた期待（Sacks 1972b）になっているからである。そうであるなら、子どもたちがそこに参与することを通してその場に適切な行為のありかたを教師から手渡されていく—そのようなものとしてこの連鎖を捉えていくことができるはずだ。それゆえDREは、行為にかかわる知識を「伝達」するための装置として捉えることができるのである。

そしてまた、そこにおいて伝達されていた行為にかかわる知識が「黒板のほうを向いて座る」という学級的な規範であったことを含み入れて考えるならば、本章で見てきたDRE連鎖は、それを通して／として学級的規範を園児たちへと伝達していく、学級的社会化のための重要な指し手の1つとなっていたと考えることができるだろう。

第3に、このDREを通してなされる知識伝達作業が園児たち全員を巻き込むかたちでとりおこなわれていたことを指摘しておきたい。このことはDREで伝達されていた知識が「黒板のほうを向いて座る」という学級的な規範であったことと関連するのだが、このDREの特徴は隣接トリプルのデザインとして頻繁に言及されるI（発問）-R（応答）-E（評価）—あるいは前章のことばで述べるならQ（質問）-R（応答）-E（評価）—と比較してみることでより明確になる。IREという隣接トリプルのデザインはしばしば1人の学習者を巻き込むかたちで運用されていくが⁷、その背景にはサックス＝マクベスの言う「AにXすることによってBにYすること」という秩序の存在がある（Macbeth 1992: 141）。つまりIREは、「特定の子どもに正しい応答をさせることによって（間接的に）子どもたち全員に知識を身につけさせる」ように組織化されているのである。

しかし、こうしたしかたで知識の産出がおこなわれるためにはその前提として、IRE連鎖のやりとりを「きちんと座って見聞きする」ことで学級の秩序を維持する周囲の学習者

⁷ Mehan (1979), Heap (1985), Lee (2007) などそれぞれ示されるデータを見よ。

たちの振る舞いが、「第4の行為ポジション」として要請される（4-3-2参照）。それに対して本章で取り上げてきたDREは見てきたように、「正しい」応答を園児たち全員に対して要請する。そのうえで園児たちの全員が正しい応答をおこなっていなければ、それに対する評価が「修正」や「新たな指示」としてデザインされることで、彼／女ら全員をそこで伝達される知識へと直接巻き込んでいく。なぜならそれは、DREで伝達される知識それ自体が「黒板のほうを向いて座る」という、教室でなされるやりとりを「きちんと座って見聞きする」ための——ということはそのやりとりを単一の学習者のみを巻き込んだしかたでおこなうための——、不可欠な前提条件をなしているからである。

要するに、こと幼稚園3歳児学級という場においては「第4の行為ポジション」は——単一の学習者のみを巻き込むようなしかたでなされる典型的な学級の教授-学習過程を可能にする「きちんと座って見聞きする」振る舞いは——、園児たちによって自然におこなわれるものではなく、それ自体がある種の教授-学習過程によって教え-学ばれていくものなのだ。だからこそ本章のデータにおいてDREは、そこでなされる知識産出作業に園児たち全員を巻き込むようなしかたで組織化されていたのである。

第4に指摘したいのはこのDREが、学級の秩序を産出-維持するという課題の遂行のためにも用いられていたということである。DRE連鎖によって構成された知識伝達過程のあとには、反復対を用いた別の知識産出作業が存在していたことを思い起こそう。この反復対を通じた知識産出作業においても園児たちはやはり、「きちんと座って」発言することが要請されている。そのうえでDREが園児たち全員を巻き込むかたちで「黒板のほうを向いて座る」という規範を伝達することは、同時に彼らの身体を「きちんと座る」単一の状態へとコーホート化することにもつながっていく。そうすることでDREは、のちの知識産出作業をおこなうための前提条件たる学級の秩序を産出-維持していたのである。

この点と第3の点とを結び合わせて考えてみるならば、DREとは4-3-2で述べておいた2つの二重性の——すなわち「伝達される学級的規範」と「学級的規範を伝達するための学級的規範」の二重性、および「規範の伝達作業」と「学級の秩序維持作業」の二重性の——、1つの結節点をなすような装置であったとすることができるだろう。

4-5. 結論

本章では、伝統的な社会化論が「規範の内面化」という単純な枠組みのもとでのみ記述することで覆い隠してしまってきた社会化実践の細やかな手続きを、幼稚園3歳児学級の相互行為を詳細に検討することを通して明らかにしようとしてきた。そこでは社会化の過程が、「反復対」や「DRE連鎖」という装置の運用を通じて、「知識の伝達」および「学級の秩序維持」という二重化された作業の遂行において／としてとりおこなわれていた。

反復対やDREを通じての知識伝達作業が、それと同時に園児たちを発話レベル／身体レベルでコーホート化する作業としてもとりおこなわれていたことは、学級の秩序を維持するための適切な振る舞いかたを子どもたちが知らないと考えられている——そして実際に彼／女らの振る舞いはそのように観察可能であった——幼稚園3歳児学級という場に特有の初期的社会化の様相を示していると言えるだろう。とりわけDREは、「伝達される学級的規範」を「学級的規範を伝達するための学級的規範」によって伝達するという、学級

的規範の二重性のなかで／として遂行される非常に興味深い社会化の実践を示していた。

以上に見てきたような社会化の過程を経ることで子どもたちは、それ以降の長きに渡る学級生活においてそこでのやりとりを「きちんと座って見聞き」し、そうすることで当たり前のように教授 - 学習活動に参加し、そのなかでまた新たに社会化されてもいけよう。それゆえ本章で私たちが明らかにしてきた社会化の細やかな手続きは、この長きにわたる学級生活の当たり前を下支えする「社会化に向けての社会化」としての「学級的社会化」という、社会化の根源的な様相を示したものであったと言えるのではないだろうか。

第Ⅲ部

社会化可能なものの境界

第5章 「教育」と「社会化」——「主体性」形成の可能性をめぐる

5-1. 問題の所在——「教育」と「社会化」はいかに区別されるべきか？

「教育」と「社会化」は類似した概念である。両者はともに、何ごとかを教えるということを含みうる概念だからである。とはいえ「教育」と「社会化」はあくまで別の概念であるのだから、両者は何らかの規準によって区別することができるはずだ。では、「教育」と「社会化」はどのような規準で区別され、またそのうえで両者はたがいにかなる位置関係のもとに置かれるのだろうか。こうした問いは教育学や教育社会学の文脈で少なからず問われ続けてきた。そして、こうした区別の規準を与えうるものとして頻繁に参照されてきたのが「主体性」、あるいは「主体」の概念である。

例えば今井によれば、西ドイツの教育学は「1960年代以降執拗に〈社会化と教育〉を問い続けてきた」（今井 1984: 12）が、その問いを主導する軸となってきたのは「主体」形成の可能性であるという。発端となったのは、パーソンズ＝ダーレンドルフに象徴されるような「ホモ・ソシオロジクス」的人間観——「個人とはそのひとの社会的役割にほかならない」（Dahrendorf 1959: 20）——に抗し、そうした社会的役割の集合に規定されない主体的な要素を個人のなかに保存しようという動機である¹。

つまり、個人に社会的な役割規範を獲得させるのが「社会化」であるなら、反対に個人を社会的役割²に覆い尽くされることのない主体的な存在へと育成していくことこそが「教育」の担うべき役割である——およそこのように規定することで「教育」を「社会化」から引き剥がそうとする——そうした目論見から〈社会化と教育〉への問いは開始されたのである。以下、今井（1984）の整理に沿いながらその展開を追っていくことにしよう。

「教育」を「社会化」とは別のものとする規定に、その範型を与えたとされているのはヴルツバッハーである（今井 1984: 167）。ヴルツバッハーは「社会化」に対して「文化化」と「人格化」とを区別し、とりわけ「人格化」——「社会、文化的諸事実に対する個人の意味付与的、調整的で責任ある反応の形成」（Wurzbacher 1963: 14）——を「教育（学）」と重要な結びつきを持つものとして規定する。このようなしかたで、「主体（性）」形成の可能性は「教育」と結びつけられ、「社会化」から引き剥がされていったのである。

しかしこのような引き剥がし作業のあとには、個人を主体的な存在へと育成していくことの可能性を「社会化」のうちに再包含しようとする揺り戻しの流れが生じる。例えばナイトハルトはヴルツバッハーを批判し、「人格化」とはあくまで規範の学習を前提としたある種の「社会化」であると述べる（Neidhardt 1971: 4, 今井 1984: 167）。

そのあとにはまたハーバーマスが、社会化論に象徴的相互作用論やゴフマンの理論的成果を導入することで、「社会化」によっては単に役割規範が内面化されるだけでなく、その役割に対して距離を取ったり、あるいは柔軟な解釈をおこなったりする自律的な「役割能

1 こうした動機のうち、デニス・ロング（Wrong 1961）によるパーソンズ批判——過剰社会化された人間観への批判——との同型性を見てとるのはたやすいだろう。

2 「役割」とは特定の地位に結びついた行為規範のことにほかならないだろう。従って本章では以下、「社会的役割」を敷衍し、すべて「規範」として扱うこととしたい。

力」も同時に形成されるとしている (Habermas [1968]1973: 131) ³. そしてこうしたハーバーマスの「社会化」の規定は、ドイツにおける「60年代末から70年代前半にかけての社会化研究に支配的枠組みを提供」し (今井 1984: 170), また「社会化による主体形成とそれを補完する教育」という図式をもたらしたとされる (今井 1984: 171) ⁴.

つまり60年代以降のドイツ教育学では、「主体 (性)」の概念が賭金となり、それを育成するというのが「教育」と「社会化」のどちらに属するのかを争う綱引きが展開されていったのである。そしてまたこの綱引きはその背面で、「教育」は「社会化」に覆い尽くされてしまうものなのか、それともそれに尽きない独自の価値があるのかと、両者の位置関係を「教育」の存在意義^{レゾンデートル}めがけて問うていくものでもあった。

こうした「綱引き」はもちろんドイツ教育学の文脈に固有のものではなく、日本でも同様の立場の相違が存在する。例えば、「社会化からはみ出した『教育』こそ、教育の独自性である」としたうえで「それは……革新性、個性的独自性、主体的創造性、理念的批判性といったものを志向する」(山村 [1973]2008: 13-4.) とする山村の議論がある一方で、「主体的な自己形成的側面」を「すなわちみずから自己を社会化する能力の獲得過程」(柴野 1977: 19) とし、それを社会化概念のほうに織り込もうとする柴野の議論などが存在する。前者は「主体性」を持った人間の育成を「社会化」の外部に置き、そのうえでそれを「教育」の側へと回収しようとしており、後者はこの主体性形成をあくまで「社会化」の内部に置こうとする試みであることが見てとれるだろう。

ここで一度まとめておこう。前提として「規範」を教え、また学ぶことが社会化であるという点についてはすべての論者において一致している。そのうえで議論の食い違いは、「主体 (性)」概念の位置づけをめぐる生じている。一方ではそれを育成していくことが「社会化」によっては果たされないものであると捉え、他方ではそれをあくまで「社会化」を通して成し遂げられるものであると捉えているのである。

本章ではこうした議論の文脈を踏まえたうえで、どちらかといえば後者の立場に身を置きながら——つまり、「主体 (性)」の形成とはあくまで社会化を通して成し遂げられるものであるという立場に身を置きながら——、これ以降の議論をすすめていきたい。なぜならよくよく考えてみれば、「主体的」であることを教えるためにはそもそもそのようにあるべきことを教えなければならないし、そのうえでまたどのように「主体的」であるべきかが教えられなければならないはずだからである。しばしば社会的な役割規範の外部に位置を持つとされてきた「主体性」にしても、その育成は結局のところ規範の教授-学習を通して、すなわち社会化を通して成し遂げられるものであるように思われるのだ。

このような前提に身を置くなら、その次にはただちに以下のような経験的問いが立ち上

³ ハーバーマスはこのようしかたで「社会化を通じた主体性形成」について論じているだけでなく、これとは別の論文において、G・H・ミードの議論をとりわけ参照しながら「社会化を通じた個性化」の可能性についても論じている (Habermas 1988=1990).

⁴ こうした図式を採用する論者としてもっとも著名であるのは、やはりデュルケームであろう。「教育とは……若い世代を組織的に社会化すること」(Durkheim 1922=[1964]2010: 27) であるというデュルケームのこの規定は、「社会化」を方法的に統制することで補完する、1つの部分集合として「教育」の役割を明確に規定するものであった。

がるだろう——「主体性」を育成するということは、いかなる社会化過程を通して、つまりいかなる規範の教授-学習過程を通して成し遂げられるのであろうか？

やや前置きが長くなったが本章での目的はこの問いを、「主体性」の要素とされているもののいくつかが人びとによって実際に教え-学ばれている場面を詳細に検討していくことを通して解いていくことである⁵。「主体的」であることを誰かに教え、また学んでいくことが私たちにとって重要なことであるならば、理論的な立場を一度固定し、経験的な検証へと足を踏み出していくこともまた、必要なことであるように思われるのだ。

しかし、上記のような問いへの解を経験的現象のなかに見出していくためには、何よりもまず「主体性」という概念が何を指示するものであるのかが明確にされねばならないだろう。従って次の5-2では、主体(性)形成をめぐる議論の1つの中心となったハーバーマスの議論を参照することで、「主体性」概念の指示対象を本章での分析に必要な限りで明確化しておきたい。この検討を踏まえ私たちは、5-3からの分析へと踏み出していく。

5-3以降で分析されるのは、小学校1年生学級の国語の授業において、児童たちがそれぞれの「想像」を提示することが求められている場面である。分析の鍵となるのは授業会話における「挙手」を含んだ順番交代の組織であり(5-3)、「修復」と「訂正」の組織である(5-4)。のちに述べていくようにこれら授業会話にかかわる2つの組織は、「主体性」と「社会化」との関係を問うという本稿のテーマに非常に適合的な対象となっている。いずれにしても、こうした授業会話にかかわる組織が独特のしかたでデザインされていくことにより、「主体性」概念の構成要素に組み込まれ、あるいはそれを下支えするような規範——これが極めて巧みに伝えられていく様子が分析のなかで示されていくだろう。

最後に5-5では分析の結果をまとめ、本章全体のインプリケーションを提示する。

5-2. 「主体的」であるとはいかなることか——ハーバーマスの議論

本節では、ハーバーマスの社会化論をごくごく簡単に検討することを通して、「主体性」概念の指示対象として想定されているものをそのうちに探り出していくことにしたい。

ハーバーマスが自身の社会化論を象徴的相互作用論やゴフマンの理論的成果を導入することにより覚書的に展開した「社会化の理論のためのテーゼ」において、「主体」とは何よりも自律的な(*autonom*)行為主体のことを意味している。それゆえ「主体性」とは、ハーバーマスの議論においてはおおむね「自律性」と一致する。そのうえでこの「自律性」はおおまかには、パーソンズ的な社会化論が無視してきた以下の3つの次元において立ち現れる。つまり、[1]内面化された規範に対して行為者が抱える葛藤、[2]内面化された規範の不十分さを状況ごとの解釈によって埋め合わせる能力、[3]内面化された規範から距離を取り、それを状況において柔軟に適用する能力、この3つである(Habermas

⁵ 本章の議論に関連するものとして、五十嵐(2008)の第9章を挙げることができる。「主体的な学び」は依然として教師-生徒間の非対称性を前提とせざるをえないが、しかし教師の側は巧みに生徒たちの「主体性」を保存しながら介入していく——五十嵐は医学高等教育における「問題基盤型学習」(*problem-based learning*)の事例を分析することで、そのさいに用いられる教師(チューター)の側の、この巧みな技術を浮き彫りにしている。

[1968]1973: 127ff.). いずれの次元においても、自律的であるということが役割規範の内面化をその前提としていることが見てとれるだろう。この点でハーバーマスは、「主体性」をあくまで社会化を通して獲得されるものと捉える立場に位置することになるのである。

さて、本章ではこの主体性＝自律性の3つの次元のうち、[2]と[3]の要素に焦点を当てて分析をおこなっていききたい。なぜならその「育成」が問題となるときにレリバントになるのは、この2つの「能力」のみであるように思われるからだ⁶。それゆえのちの議論のためにもこの2つの要素に限り、そのなかみをもう少しだけ細かく検討しておこう。

[2]の能力についてはパーソンズの議論にそくして見ていくのがよいだろう。パーソンズは二重の依存性ダブル・コンティンジェンシーという条件設定のもとで、複数の行為者たちが共通の規範を内面化していることにより相互行為の発生が可能になるとした。これが彼の社会システム論のなかで、ホップズの秩序問題の解をなしているということは第1章で見てきたとおりである。しかしパーソンズの述べるところとは異なり、行為者に内面化されている規範はあくまで大綱的な情報しか持たず、それゆえ状況的な多様性のなかで行為者の振る舞いの詳細を逐一規定するには著しく情報を欠いている。そうであるならそれは、行為者たちがさまざまな状況のなかでたがいの行為期待をフィックスするのには不十分なものでしかなくなってしまおう。そのような状況で行為者たちの「期待」がたがい一致を見、首尾よく相互行為が生じるためには、内面化された規範によっては規定されざる部分を当の行為者たちがみずからの解釈によって埋め合せ、すり合わせていくほかない。従って[2]の要素で問題にされている能力を敷衍するならばそれは、あらかじめ与えられたものでは満たされない空白部分を解釈によって埋め合わせる能力のことなのである。

[3]の能力については次のように説明されるだろう。行為者がとりおこなう振る舞いはなにも、内面化された規範の単なる実現に終始するものではない。ゴフマン(1961=1985)が明らかにしてみせたように、ひとは内面化された役割規範からあえて距離を取ることがあるし、またそのことをあえて周囲に示して見せることがある。あるいは制服を着崩してみせるように、与えられた規範に少しばかりアレンジを加えたうえで従うこともあるだろう。ここでもまた、内面化された規範があくまで大綱的な情報しか持たないということがかかわってくる。内面化された規範が行為者の振る舞いを詳細に規定するまでには至らないのであれば、行為者たちはそれに自分なりのしかたで従うことのできる(あるいはむしろそうしなければならない)余地が生じるのである。[3]の要素で指示されている能力とはこのように、与えられた規範を自分なりのしかたで適用していく能力にほかならない。

本章では以下、[2]の能力を自律的な「解釈能力」、[3]の能力を規範の自律的な「適用能力」と単純に称することとし、それが実際に育成されようとしている場面を次節以降で分析していく。本節での検討を踏まえるなら——そして少なくともハーバーマスの議論に依拠するなら——、私たちはこうした場面を「主体性」の育成が目指されている場面として捉えることができるはずだ。問題はそれが社会化とどうかかわっているか、ということである。以下、順番が前後してしまうことになるが、5-3では[3]の「適用能力」が、5-4では[2]の「解釈能力」が育成されようとしている場面を分析していく。

⁶ (規範に対する)「葛藤」を育成する、というのはいささか不自然な表現であろうから。

5-3. 「挙手」を含んだ発言の順番交代の組織と社会化を通しての「主体性」形成

5-3-1. 「挙手」を含んだ順番交代の組織

授業という場面設定において児童たちはしばしば、まずは「挙手」し、その結果として教師に「指名」されることにより発言の機会を得る。このことは、授業場面において発言の順番が交代されていくさいの1つの主要な形態となっているだろう。そしてそのありようは相互行為のなかで、「挙手」 - 「指名」連鎖というかたちで具体化される。

本節で検討していきたいのは、この「挙手」 - 「指名」の連鎖がやや特殊なしかたで運用されていくことによって、前節で浮き彫りにしてきた「主体性」概念の第3の要素——規範の自律的な「適用能力」——が社会化を通して育成されていく、そうした場面である。

ところで、「挙手」を含んだ順番交代の組織、あるいはそれが相互行為のなかに具体化されている場面の分析は、いかにして「主体性」形成の議論へと接続されうるのだろうか。ここではまず先行研究の展開を追いながら、この点を確認しておきたい。

小学校の授業場面においては、教師と児童のあいだにさまざまな面で権限の落差が存在する。例えば、授業のなかで「次に誰が話すのか」を選択する権利は、基本的にはほぼ全面的に教師の側に割り当てられている。この事実、マッコールが見出した授業会話における発言の順番交替規則のなかに確認することができる (McHoul 1978: 188)。少し長くなるが引用しておこう。これは、サックスたちが会話の順番交代を初めて体系的に扱った記念碑的論文 (Sacks, *et al.* 1974=2010) のなかで提示された、日常会話における発言の順番交代規則を書き換えたものである。

【授業会話の順番交替規則】⁷

(I) 教師のあらゆる順番において、最初の順番構成単位が順番の移行に適切な場所に至ったとき、

(a) もしそこまでのあいだに、教師による現在の順番が「現在の話し手が次の話し手を選択する」ための技法の使用を含むようなかたちで組み立てられているならば、(その選択された) 単一の児童が話す権利と義務を与えられる。すなわち、他の者はそうした権利と義務を持たず、その場所で移行が生じる。

(b) もしそこまでのあいだに、教師による現在の順番が「現在の話し手が次の話し手を選択する」ための技法の使用を含まないかたちで組み立てられているならば、現在の話し手(教師)が話し続けなければならない。

(II) もしI (a) が実行されるならば、選択された児童のあらゆる順番において、最初の順番構成単位が順番の移行に適切な場所に至ったとき、

(a) もしそこまでのあいだに、選択された児童による現在の順番が「現在の話し手が次の話し手を選択する」ための技法の使用を含むようなかたちで組み立てられているならば、教師が話す権利と義務を与えられる。すなわち他の者はそうした権利と義務を持たず、その場所で移行が生じる。

(b) もしそこまでのあいだに、選択された児童による現在の順番が「現在の話し手が

⁷ 翻訳にあたっては本章の文脈にそくし、「student」を「児童」と訳出している。

次の話し手を選択する」ための技法の使用を含まないかたちで組み立てられているならば、次の話し手による自己選択というやり方が最初の話し手としての教師により採用されてよい(採用されなければならないわけではない)。そしてその場所で移行が生じる。

(c) もしそこまでのあいだに、選択された児童による現在の順番が「現在の話し手が次の話し手を選択する」ための技法の使用を含まないかたちで組み立てられているならば、現在の話し手(児童)は教師が自己選択しない限り自分が話し続けてもよい(そうしなければならないわけではない)。

(Ⅲ) 教師のあらゆる順番において、最初の順番構成単位が順番の移行に適切な場所に至ったとき、I (a) が実行されず I (b) が実行され、教師が話し続けたならば、そのときには順番の移行に適切な次の場所で I (a) - I (b) の規則群が再適用される。最終的に児童への順番の移動が起きるまで、順番の移行に適切なそのつどの場所において同様のことが繰り返される。

(Ⅳ) 児童のあらゆる順番において、もし最初の順番構成単位が順番の移行に適切な場所に至ったときⅡ (a) もⅡ (b) も実行されず、かつⅡ (c) の取り決めに従って現在の話し手(児童)が話し続けたならば、Ⅱ (a) -Ⅱ (c) の規則群が再適用される。最終的に教師への順番の移動が起きるまで、順番の移行に適切なそのつどの場所において同様のことが繰り返される。

この規則の要点をまとめるならばこういうことになるだろう。授業会話における発言の順番交代では、教師のみが次の話し手を選択する権利を持っており、児童たちは自分であろうが他人であろうが誰かを次の話し手として選択する権利を持ち合わせていない。

ところで、この規則のなかには授業場面で頻繁に生じているはずの「挙手」の居場所がない。しかし本節冒頭でもほのめかしたように、「挙手」は授業会話において教師から児童へと発言の順番が移行していくさいに、極めて重要な位置を占める指し手であるはずだ⁸。そうであるならば、以上の順番交替規則に「挙手」が組み込まれたバージョンが改めて考えられてよいはずである。そういうわけで、筆者なりにこの順番交替規則を部分的に書き換えたものを以下に提示してみたい。「挙手」が導入された場合、授業会話における発言の順番交替規則の I (b) は次のように修正・分割されるだろう。

【「挙手」を含んだ授業会話の順番交替規則(抜粋)】

(I) 教師のあらゆる順番において、最初の順番構成単位が順番の移行に適切な場所に至ったとき⁹、

⁸ 授業会話における「挙手」については、McHoul (1978: 200-1) や鶴田 (2010) などですでに言及されているが、いずれの研究においても「挙手」が発言の順番交替の組織にどのような影響をもたらすかということについては十分に考察されていない。

⁹ 「発言」の順番が移行するのに適切な場所と「挙手」するのに適切な場所とはおそらく異なる。これは、「挙手」がそれ単体ではすでになされている発言を妨害しないからで、この点で「挙手」の適切なタイミングは、単に発言を紡いでいく場合のそれよりも前方に広がりうるはずである。児童たちが「挙手」をする適切なタイミングについても鶴田 (2010)

(b) もしそこまでのあいだに、教師による現在の順番が「現在の話し手が次の話し手を選択する」ための技法の使用を含まないかたちで組み立てられているならば、

(b-1) 児童は挙手によって現在の順番から数えて3番目の発言の候補者になることを自己選択できる(そうしなければならないわけではない)。この場合には教師が次の順番で「現在の話し手が次の話し手を選択する」ための技法を使用し、I (a) が適用される。

(b-2) 児童が挙手によって現在の順番から数えて3番目の発言の候補者になることを自己選択しない限り、現在の話し手(教師)が話し続けなければならない。

ここでももに付け加えられたのはI (b-1)の規則である。確かにこの規則においてもやはり、話し手の選択は教師の「指名」によっておこなわれるほかはない。ただしマツコールの提示したオリジナルの規則とは異なり、この規則のなかで児童たちは「挙手」によって発言の候補者になることを自己選択する機会を与えられている。

ここでのちの議論への布石として、うえて拡張・追記された規則I (b-1)が典型的にはどのようなやりとりを実現することになるのか、以下に記しておこう。

[1] 質問(教師) → ((挙手)) (児童) → [2] 指名(教師) → [3] 応答(児童)

[1] ~ [3] は発言の順番を示しており、質問・挙手・指名・応答はそれぞれの発言や身体動作が形成する行為を、()内はその行為の主体を記述するものである。当の「挙手」は、教師による1番目と2番目の発言のあいだに挿入されている。確認しておきたいのはこの一連の流れが——少なくとも「挙手」→「指名」の部分に関しては——いわゆる「隣接対」(Sacks, *et al.* 1974=2010: 53)を形成しているだろうということだ¹⁰。すなわち児童たちが「挙手」したのならばその次に——つまり隣接して——おこなわれなければならないのは、原則的には別の行為ではなく、「指名」なのである。

さて、授業会話における発言の順番交代にわざわざ「挙手」が導入されているのには、もっともな理由がある。これまで論じられてきたのは、児童たちの発言の機会を制限し授業会話を秩序化するためにこそ「挙手」は導入される、そういう理由であった(McHoul 1978: 201, 鶴田 2010: 25-6)。例えば鶴田は以下のような事例を引いている。

18 教師：▲お話ししたくなかった時には(.)手を挙げてください

19 B：▲はい

20 教師：そしたら先生もだんだんお名前覚えてきたの↑で(.) ()さん(.)
指してくれるから。そしたらその人がお話ししてみてください。
そうするときっと((手で空中をかきまわしながら))

で言及されてはいるが、この点についてもまだ十分な検討がなされているとは言えない。

¹⁰ 「隣接対(隣接ペア)」および行為の連鎖一般の解説としては小宮(2007b)を、授業場面における行為連鎖については五十嵐(2007b)をそれぞれ参照のこと。両者にはそれぞれ、日常会話/授業会話における順番交替についての解説も含まれている。

ごちゃごちゃごちゃってなんか嵐みたいにならなくてすむと思うよ。

しかしもし、ここで述べられているところの発言の「嵐」を避け、授業会話を秩序化することのみが目的であったのならば、次のように述べるだけで十分だったはずだ——お話ししたくても少し待って下さい。そしたら先生もだんだんお名前覚えてきたので、～さんって指してくれるから。そしたらその人がお話ししてみてください——。

そうであるならば、授業会話の秩序化の手段としてなぜ「挙手」が用いられたのか、そのことの理由がさらに問われてよいはずだ。そしておそらくその理由としてもっとも重要なものの1つが、児童たちの「自律性」を維持することであるように思われる。

鶴田の事例で多くの児童たちがおのずから発言しようとしていたことに留意しよう。これを教師による「指名」へと一足跳びに至ることでただ抑制するのでは、児童たちがあらかじめ持っていた自律性を刈り取ることになってしまう。しかし、この発言をそれ自体では会話の展開を妨害しない「挙手」へと差し替えるならば、児童たちの自律性はかたちを変えて維持されることになる。なぜなら「挙手」はうえで確認してきた通り、児童たちに発言の候補者になることを自己選択する機会を与えるものであるからだ。従って「挙手」のうちには児童たちの自律性が——つまり発言への意思が——保存されているのである。

確かに児童たちは、授業場面において好き勝手に発言してよいわけではない。彼／女たちが発言するためにはまず「挙手」をするのでなければならない。その点で児童たちへの発言には、この「挙手規範」による拘束がかけられている。しかし児童たちに挙手する機会が与えられるのであれば、それはただ単に教師から指名されるだけの場合とは異なり、発言の機会を得るための規範的拘束に児童たちの自律性の介入が許されることになる。つまり児童たちは可能な発言の機会において、いついかなるときに発言するかについての、みずからの意思に基づいて、挙手規範を自律的に適用していくことができるのである。

可能な発言の機会において発言するか／否かを選択することができるという意味での自律性は、すでに日常会話の順番交代規則のなかにあらかじめ織り込まれていたものだ。それゆえ、鶴田が挙げていた児童たちの発言を「挙手」へと差し替えていく相互行為過程は、この順番交代規則における選択の自律性を、授業という文脈における適切な形態へと昇華させていく過程として見ることもできるかもしれない。ただしそれはあくまで、あらかじめ存在していた——順番交代規則という——規範の自律的な適用能力に、「挙手規範」という別の規範を覆いかぶせることによって別の形態へと移し替えていく過程なのであって、規範の自律的な適用能力それ自体を育成する過程とは異なるものである。

しかし、本稿が以下で検討していく事例では、児童たちの「挙手規範」の運用に対して教師が積極的に介入していく様子が見てとれる。その点でこの事例は、児童たちが挙手規範を自律的に適用していくための能力を何らかのしかたで育成しようとする過程として捉えることができるのである——そしてこの地点において発言の順番交代をめぐる議論は、本章の主題とじかに接続していくことになる——。この過程は、「挙手」を含んだ順番交代規則に導かれた「挙手」 - 「指名」の連鎖が、通常のありかたとは異なったしかたで運用されていくなかで生じている。ではそれは果たして、具体的にはいかなる過程であったのだろうか。次項ではデータの分析を通してこの点を検討していくことにしよう。

5-3-2. 「積極性」を負荷された規範の適用能力と「挙手」 - 「指名」連鎖

以下で提示されるデータ5-3-2は、首都圏に立地する公立E小学校第1学年のある学級において、2009年7月10日に記録された国語の授業場面のビデオ映像を文字起こしたものである。この映像は「おむすびころりん」の読解をめぐってやりとりがおこなわれている場面の映像であり、その終盤のエピソードについて児童たちに次のような課題が出されている場面である。つまり、ねずみたちからもらった打出の小槌を振って財宝が現れたとき、おじいさんとおばあさんはどのような会話をしていたのか、想像して答えよという課題である。児童たちは教科書の該当箇所を開き、机のうえに広げている。

[データ5-3-2]

- 01 T : で (.) おじいさんとおばあさんがこづちを振ったら
 02 (0.8) もう昨日答えてくれましたけど白いお米がぎ:ぎ- ぎ:らざら
 03 (.) 金の- (1) 小判がざっくざくっていうことで
 04 (1) 下におじいさんとおばあさんがいますが
 05 (.) どんなことをお話してるとおもいますか?
 →06 Ss: ▲▲▲▲▲▲▲▲▲▲
 →07 T : (9) 2の川が頑張ってま[すよね:.
 08 A : [▲
 09 B : ▲←((周囲の様子を伺いながらゆっくり手を挙げはじめ))
 →10 T : (5.8) th: 3の川1人::: (5)
 →11 [どんなお話してるかなって書いてないからみんな想像でいんですよ?
 12 C : [▲
 →13 T : (0.8) 思ったことなんですよ DさんEさん. (3)
 14 E : ▲
 15 T : ((うなづく))
 16 Fさん. ((Fも挙手していない))
 →17 (5.2) たぶんね (1) ちょっと自信ないな:ってっていうだけで
 →18 挙げてるか挙げてないか n- ね:::なってるんだと思いま th:.
 →19 (.) 自信ないけど挙げてる人は挙げてる
 →20 自信- (.) ないから挙げない人は挙げない。
 →21 みんなね答え: (て) 同じですよ間違えていいので (.)
 →22 °ね°どんなときでも自信持って挙げるようにしましよ::: ではGさん。
 23 G : はい。
 24 ((起立する))
 25 たのしいねって ()
 26 T : たのしいね (1) [おじいさんとおばあさん。
 27 [(黒板に「<おじいさんとおばあさん>」と書く)]

まずはこのデータが事実として形成している連鎖のありように注意を向けよう。この事例は「挙手」を含んだ順番交替規則に準拠するなら、そのうちI (b-1)の規則に該当

する事例であるだろう。しかしこの場面では、06行目ですでに多くの児童たちが挙手をおこなっているにもかかわらず、22行目に至るまで指名はおこなわれていない。つまりそこには、児童たちの「挙手」に続いてただちにおこなわれるはずの「指名」を押しつけて、それとは別の過程が差し挟まれているのである。これは前項で見てきた規則 I (b-1) が実現するはずの「挙手」→「指名」という隣接対を逸脱するものだ¹¹。授業という限られた時間のなかでこのような「逸脱」が生じるからには、この逸脱には何らかの教育的な理由が込められているはずである。では、その「理由」とは何であり、「挙手」と「指名」のあいだにおこなわれていたことは何であったのか。以下で検討していこう。

まずは07行目の「2の川が頑張ってますよね:」という教師の発言に着目したいのだが、その前に2点確認しておきたいことがある。第1に、この教室の児童たち全体が4つの「川」に分割されているということである¹²。これは、1つの教室に共在する児童たちの全体が所属する集合——すなわち「学級」の下位集合の1つであり¹³、この「学級」を内的に分割するための数あるやりかたの1つである。第2に、「学級」という集合のなかから特定の児童(たち)が取り出されるとき、そのときには「ほかの児童(たち)ではなく」ということが同時に、また潜在的に保持されることになるということである。それは取り出される児童たちが「川」のような集合である場合にも同様に当てはまる。

この2点を踏まえたうえで07行目の発言に立ち返ってみるならば、そこでは2の川のみが取り出され、そのうえで彼/女らに対し「頑張っている」という述語が帰属されている。またこの場面で「頑張っている」ことの目的語が「挙手すること」であるのは明らかだ。それゆえ07行目で述べられていることは、「2の川が頑張っている」ということであると同時に、あるいはそれ以上に、「2の川のみが『挙手』を頑張っていて、ほかの川は『挙手』を頑張っていない」ということであると理解できる。

そのうえでさらに、相手に「Xしていない」と述べるとき、このXという行為が望まれるべきものであるならばそれは、間接的に「Xせよ」と述べることであるように思われる。従って07行目の発言は2の川以外の児童たちに、「2の川のみが『挙手』を頑張っていて、ほかの川は頑張っていない。だから、ほかの川はもっと頑張って『挙手』せよ」ということを伝えているのである。これは、サックスが述べる「AにXすることによってBにYすること」(Macbeth 1992: p.141)¹⁴という方法論を、1つ具体化したものになりえているだろう。つまり、2の川の児童たちに「頑張っている」と述べることによって、ほかの川の児童たちに「もっと頑張って『挙手』せよ」ということを伝達しているのである。

そしてこのことは同時に、10行目における「3の川1人:::」という教師の発言の理解可能性も与えてくれる。この発言はそう述べることによって、「2の川は『挙手』を頑張っ

11 ただし、1つの隣接対のあいだに、別の隣接対が差し挟まれることもある。この点についてはシュグロフによる「挿入連鎖」についての議論を参照のこと (Schegloff 1972)。

12 「川」とは、教室で着席している児童たちを前方から見て左端から2列ずつに分割した単位のことである。ここでは児童たちが8列に着席しており、それゆえ合計4つの川に分割されている。また、「川」の代わりに「1～4号車」などと呼ばれる場合もある。

13 「学級」を分割する下位集合にはこの他に、例えば「班」などがある。

14 詳しくはサックスによる1970年の春の講義7 (Sacks 1992) を参照のこと。

ているけど、3の川は1人しか『挙手』していない。だから、3の川はもっと頑張って『挙手』せよ」ということを伝えているのである。07行目にしても10行目にしても、これらの教師の発言は「もっと頑張って『挙手』せよ」というメッセージを送ることによって、児童たちに「挙手」することを促していたのである¹⁵。

次に、11行目の「どんなお話してるかなって書いてないからみんな想像でいんですよ？」という教師の発言を検討していこう。まずはこの発言の後半部分、「想像でいい」という箇所に着目したい。「Xを想像する」と言われる場合、想像の対象となるXは「真」でなくてもよい——つまり、世界のどこかに居場所を持つ「事実」でなくてもよい。これは例えばいわゆる「知識」が問題となるような場合とは対照的である。つまり、

[P] 「Aがペガサスに遭遇したこと」を知っている

という命題は明らかに不適切であるが、

[Q] 「Aがペガサスに遭遇したこと」を想像する

という命題は適切なものでありうる。そのうえで、「どんなお話してるかなって書いてない」という発言で参照されているのは、まぎれもなく国語の教科書である。つまりここで述べられているのは、「挙手」し、「指名」された場合に児童たちが発言を求められる内容が、教科書に書かれていることがらと対応していなくてもよい——つまり、「正解」も「不正解」も存在しない——ということなのである。13行目の「思ったことはいんですよ」という発言も、これと同じことがらを述べたものであるだろう。

以上のことを踏まえるならば、次のように述べることができる。仮に児童たちに求められているのが「知識」であるならば、そこでは「正解／不正解」の区別がレリバントになり、児童たちの「挙手」は彼らが「正解を知っている（と考えている）」ことを、それゆえまたそのことによる児童たちの応答可能性を可視化するだろう。そうすることで「挙手」は、教師が次の話者を選択することにもなう負担をいくぶんか軽減してくれるかもしれない（cf. McHoul 1978: 201）。逆に言えば教師は、その場で「挙手」をおこなった児童のみが応答の可能な者であると判断し、そこから次の話者を選択するしかなくなる。

しかしこの場面で求められているのは児童たちの「想像」である。求められているのが「想像」であるならば、——なにしろそこには「正解」も「不正解」もないのだから——可能的にはすべての児童が発言をおこなうことができる。だからこそ教師は07行目や10行目の発言に見てきたように、「挙手」をしていない児童たちに対し、それを促すことができたのである。そのうえでまた「想像でいんですよ？」という発言は、すべての児童が応答可能であることを確認することで、それ自体が「挙手」の促しにもなっているだろう。

さて、ここで「挙手」が可視化しているものが知識の所有による児童たちの「応答可能性」でないならば、児童たちに「想像」が求められている場面で「挙手」によって可視化

¹⁵ 08行目以降で児童たちが徐々に「挙手」していったことを考えれば、この促しは——少なくともある程度までは——成功したと言えるように思われる。

されているものは何であろうか。この点については17～20行目の発言を見ていくことで、この場面で教師が「挙手」を通して何を見てとっているのかが明らかになる。一見するとそれは児童たちの「自信」であるように見える¹⁶。しかし、教師がここで見てとっているのは「自信」だけではない。19 - 20行目の発言において教師は確かに「自信のない児童たち」が挙手していないことに言及している一方で(20行目)、その「自信のない児童たち」が挙手していることにも言及しているからだ(19行目)。「自信のない児童たち」が挙手しているとしたら、そこで可視化されるのはもはや「自信」ではなく、「自信」がないにもかかわらず「挙手」をおこなうほどの「積極性」であるように思われるのである。

そのうえで次の教師による21 - 22行目の発言(「間違えていいので(0.2)°ね°どんなときでも自信持って挙げるようにしましよ:。」)を見てみよう。この発言は、積極的に「挙手」することの——未来へと差し向けられた——「すすめ」であるように見える。実際に言及されているのが「自信」であるにもかかわらず、この発言が「積極的な」挙手のすすめであるように見えるのは、「自信」と「積極性」とが独立の概念である一方で、たがいに深く結びついていもいるからである。みずからの応答に「自信」があれば、その児童は「積極的に」発言しようとするだろう。反対に「自信」がなければ「積極的に」発言しようとはしないかもしれない——だからこそ「自信」のないなかでなされた「挙手」は先に見たように、それをおこなった児童の「積極性」を「にもかかわらず」というかたちで強調していたのである。「自信持って挙げるようにしましよ:。」と述べるのが「積極的な」挙手のすすめでありえていたのは、「自信」と「積極性」のこうした結びつきゆえなのである。

さらに言えばこの「すすめ」は、やりとりの場面性を拡張したうえでなされてもいる。それは、児童たちに「想像」が求められているこの場面において「間違い」が言及されていることによる。すでに述べたように、「想像」に「間違い」はレリバントではない。「想像」に正解はなく、従って間違えることもできないからだ。「間違い」がレリバントになるのは「想像」ではなく、例えば「知識」が問われる場面などであるだろう。従ってここで教師は「間違い」の可能性に言及することで、「想像」が発言として求められるような場面から、知識など「想像」でないものが発言として要求される場面への通路を開いているのである。発言のなかの「どんなときでも」という部分は、まさにこのことを示している。

そして以上のような積極的な挙手の「すすめ」は、それがほかならぬ「教師」から「児童」へとなされているがゆえに規範性を帯びる。教育者である「教師」が被教育者である「児童」に対してすすめるのは、常に「正しい」おこないであることが期待されている(教師が児童に「嘘のつきかた」を教えようものなら、それはちょっとしたスキャンダルになるだろう)。すすめられているのが「正しい」行為であるならばそれは、——そのやりとりが終了して以降も——おこなわれるべきことである。だから、この「積極的な挙手のすすめ」は結局のところ、次のような行為の「規範」を教えるものであったように思われるのだ——「何らかの発言が求められているとき、その求められているものが『想像』であるにせよ『知識』であるにせよ、そしてその内容が正しいものであるにせよ誤りであるにせよ

¹⁶ 例えば17 - 18行目の「ちょっと自信ないな:ってっていうだけで挙げてるか挙げてないか n- ね::なってるんだと思いま th:。」という発言は明らかに、教師が「自信」の有無を「挙手」の有無の規準として観察していることの表示になっているだろう。

よ、発言しうる可能性があるならば積極的に挙手すべきである」——。そして先に見てきた挙手の「促し」も、こうした「規範」に準拠するからこそおこなわれていたはずである。

ここで一連の流れを振り返ってみよう。この場面ではまず、2の川の「頑張り」に準拠することで、ほかの児童たちに対する挙手の「促し」がおこなわれていた(07, 10行目)。そのうえでこの「促し」はその先で、この場面でのやりとりの範囲を越えた積極的な挙手の「すすめ」へと昇華していった(21-22行目)。またこの「促し」や「すすめ」は何よりも、ここで求められている発言が「想像」にかかわるものであるからこそ可能になっていた(11, 13行目)。なぜなら「想像」はすべての児童が抱きうるものであり、それゆえ挙手していない児童たちを、挙手ができない者としてではなく、「自信」や「積極性」の不足ゆえに挙手しようとしていない者として扱うことができるからである(17~20行目)。そしてこの一連のやりとりの眼目は最後に見たように、発言が求められたときに発言しうる可能性があるならば、「挙手」することを通して積極的に発言しようとするべきであるという「規範」を伝えることにあったのである。06行目から22行目までのあいだ、最初の「挙手」から「指名」に至るまでのあいだに行われていたのは、以上のことだったのだ。

さて、「挙手規範」は児童たちが状況に応じて自律的に適用していくことが可能なものであった。しかしそれは、「正しい」知識を伝え、また産み出していくことが主要な課題となる授業という場面設定において適用されるものであるからこそ、「間違い」やそれによって生じるかもしれないネガティブな評価などのリスクにさらされる。このことはともすれば児童たちの判断を、手を挙げるのを差し控えるような方向に傾けかねない。うえで見てきた過程はこの事実を目の前にして、かような諸リスクを挙手規範の適用のさいには考慮しなくてよいことを規範として児童たちに伝えることにより、彼/女らの判断の傾きを積極的な方向へと修正していく社会化の過程だったのである。「挙手規範」をみずからの意思に基づいて適用していく能力——これは、こうした社会化過程を通し、「積極性」へと偏りをもたされたかたちで改めて育成されなれようとしていたのだ。

5-4. 授業会話における修復の組織と社会化を通しての「主体性」形成

5-4-1. 授業会話における「修復」と「訂正」、そしてその「共作動」

本節では、授業会話でおこなわれる発言の修復実践の分析を通して、その1つの特殊な遂行形態が5-2で確認してきた「主体性」概念の第2の要素——あらかじめ与えられたものの空白部分を埋める「解釈能力」——を下から支えるような規範の教授-学習へとつながっていくありかたを検討する。その予備的な作業としてここでは、日常会話における修復実践と授業会話におけるそれとのちがいを確認しておこう。

会話には「言い間違い」や「聞き逃し」などがつきものである。それが会話の展開上さしつかえないものである場合もあれば、反対にトラブルになる場合もある。後者の場合には当然、そのトラブルは修復されねばならないだろう。こうした会話における「修復」の実践を社会学的な研究トピックとして取り扱う道を切り開いたのは、シェグロフらの研究である(Schegloff, et al. 1977=2010)。

ここでは彼らの研究の要点を4点に絞り、以下で簡単に確認しておきたい。第1に、修復すべき対象には発言上の「誤り」に加えて、誤りでないもの——例えば聴き手の知識レ

ベルに照らして難しすぎる表現や、聴き取りが困難なほどに音量の小さな発声など——も含まれる。それゆえ本章ではこれ以降、シェグロフらの整理にならい、前者の「誤り」に対する修復についてはこれを「訂正」と呼ぶこととし、誤り以外のトラブルに対する修復や、訂正を含む修復実践の全体を指す場合に「修復」という表現を用いることにしよう。

第2に、修復の実践は「開始」パートと「操作」パート——つまり修復それ自体——の2つのパートに分割することができる。第3に、修復実践の主体、つまりそれを誰がおこなうのかということについて、「トラブル源」を含む発言をおこなった者自身(=自己)がおこなう場合と、そうでない者(=他者)がおこなう場合とを区別することができる。前者は「自己修復」と呼ばれ、後者は「他者修復」と呼ばれる。

そして第4に、修復およびその開始がどこでおこなわれるのかについても、以下のような区別を設けることができる。すなわちトラブル源から数えたとき、



という4つの場所でなされる場合を、それぞれ区別することができる¹⁷。

次に、シェグロフらの研究を受け、修復実践についての研究を授業場面の会話において展開した McHoul (1990) の研究を見ていこう。マッコールはまず、シェグロフらの論文で提示された区別をもとに、修復実践を以下の5パターンに整理する(表5-4-1)¹⁸。

表5-4-1. 修復/訂正の可能なパターン

	順番	内容	参与者
(1)	トラブル源と同じ順番	トラブル源+開始+訂正/修復	自己
(2)	トラブル源と同じ順番	トラブル源	自己
	順番移行空間	開始+訂正/修復	自己
(3)	トラブル源と同じ順番	トラブル源	自己
	次の順番	(普通の発話)	他者
	3番目の順番	開始+訂正/修復	自己
(4a)	トラブルと同じ順番	トラブル源	自己
	次の順番	開始+訂正/修復	他者
(4b)	トラブル源と同じ順番	トラブル源	自己
	次の順番	開始	他者
	3番目の順番	訂正/修復	自己

¹⁷ 上の図5-4-1は、小宮(2007b: 144-45)の図を参考に作成したものである。

¹⁸ 5つのパターンのうち、パターン3はシェグロフのいう3番目の順番における修復に、パターン4bは3番目のポジションにおける修復に対応する(Schegloff 1992, 1997)。

そのうえでマッコールは、授業会話において児童・生徒が（以下、本稿が扱うデータに合わせてすべて児童と呼称）トラブル源を含む発言をおこなった場合、修復実践は日常会話での場合とは異なり上述のパターン 4b のかたちで——つまり、「他者開始」から「自己修復」へと展開するかたちで——生じることに優先性があると述べる。すなわち、修復を開始するのはしばしば教師であるのだが、その操作については児童たち自身がおこなうことに優先性がある。加えてさらに、授業会話における修復実践は何よりも、教師の質問に対する児童たちの誤答の「訂正」として生じるとされる。つまり、以下のようなかたちで生じるとされているのである。

質問（教師）→①誤答（児童）→②訂正開始（教師）→③訂正（児童）

ここに、ミーハンの言う IRE 連鎖——「質問」-「応答」-「評価」——の「拡張」(Mehan 1979: 54) を見てとるのはたやすいだろう。ところで、授業会話における修復実践にこのような優先性が生じるのには、次のような教授・学習上の理由があると考えられる。授業会話においては、児童たちにとって知らないことが蓋然的であるような知識を伴った発言が——質問に対する応答として——当の児童たちにしばしば要請される。それゆえ児童たちの発言がトラブル源を含むものである場合、それは知識の欠如による「誤り」であることが多い。それゆえ修復のなかでもとりわけ訂正が生じやすい。

また、トラブル源が知識の欠如に由来するものである場合、そのトラブル源の存在を児童たち自身は認識できないわけで、それゆえ訂正の過程は教師によって開始されざるをえない。そのうえでさらに、訂正の操作を——知識の欠如に由来する誤りであるがゆえにただちにそれをおこなうのは難しいにもかかわらず——児童たち自身がおこなうことに優先性があるのも、彼／女たち自身に考えさせるとか、試行錯誤させてみるとかといった教授・学習上の理由によるものだろう¹⁹。

こうしたマッコールの議論をさらに展開したのがマクベスである。マクベスは、誤りの「訂正」と理解の「修復」とを区別したうえで、両者が児童たちによる「誤答」という同一のトラブルを志向しながら「共作動する (co-operating)」、複合的な組織でもありうることを明らかにした (Macbeth 2004)。つまり、こういうことである。

授業会話における「誤答」は、単に児童たちの知識の不足や欠如によってもたらされる場合もあれば、それとは別に、あるいはそれと同時に、彼／女らが教師の質問を理解できていないがゆえ生じる場合もある。反対に児童たちの発した応答の内容を、教師がきちんと理解できていない場合もあるだろう。こうした場合には、まずは質問や応答への理解が修復されたうえで、そののちに誤答の訂正に進むという手順を踏む必要がある。

教師の質問に対してなされた児童の応答に「誤り」が含まれているならば、それは訂正されなければならない。そうでなければ、教師は児童に誤った知識を教えることになって

¹⁹ ここで述べたことはあくまで、マッコールの議論をもとに筆者が組み立てた単なる推論に過ぎない。実際の教授・学習場面において訂正／修復によって何がおこなわれているのかということは、そのつど実際のやりとりにそくして見てゆかなければならない。

しまう。その点で授業会話における訂正は、教育の存在意義にもかかわる重要な課題である。しかし授業会話における訂正が意味あるものであるためにはそもそも、教室のメンバーたちがたがいの発言を、相互に理解し合っているものでなければならない——。マクベスの言う修復と訂正の「共作動」とは、このような論理的道筋をたどったものなのである。

しかし、マッコールにしてもマクベスにしても、彼らの議論があくまで正／誤が問題となるような知識を念頭に置いたものであることに注意しよう。そうした前提のもとでは確かに、誤答の訂正が授業会話の焦点となるだろう。そこで課題となるのは児童たちに「正しい」知識を身につけさせることであり、彼／女らの提示した知識が誤ったものであるならば、それはただちに訂正されねばならないはずだからだ。

逆に考えれば、授業会話において正／誤の問題とならないような知識（ではないもの）が問われる場面であるならば、そこでは誤答の訂正は生じないはずである。例えば前節での事例のように児童たちの「想像」が問われている場面では、——「想像」には正解も不正解もないのだから——誤答の訂正は生じないだろう。そうした場面で児童たちの「応答」について生じうるのは、それに対する理解の達成を志向した「修復」のみであるはずだ。

例えば、以下のようにである。

- 0 教師：おじいさんとおばあさんはどんなお話していたと思いますか？
- 1 児童：お米をみんなに（ ）と話してたと思います。—— [トラブル源]
- 2 教師：お米をみんなに何ですか？—— [修復の開始]
- 3 児童：分けてあげよう。—— [修復の操作]
- 4 教師：あ、お米をみんなに分けてあげようか。なるほどねえ。

ところで、児童たちに対して「Xについて想像せよ」という課題が与えられるような場面では、彼／女たちにはしばしば対象Xについてその未規定性を、おのおのの解釈によって埋め合わせることが要請される。それゆえ5-2での検討を踏まえるなら、こうした場面では児童たちに自律的な「解釈能力」を獲得させることを通して、「主体性」を育成することが——少なくとも部分的には——目指されていると言えそうである。

そして次節で検討していくのはまさにそうした場面であるのだが、そうなる児童たちを「主体的な」存在として育成していくことが目指されるような場面でもやはり——ここでは正解のない想像＝解釈の提示が求められているのだから——、誤りの訂正はレリバントにならず、理解の修復のみがおこなわれうるということになりそうである。

ここで5-1での議論を振り返ってみるならばこの論理はちょうど、「主体性」形成の可能性を、制度化された正しさを示す「規範」の伝達の外部に位置づける——つまり「社会化」の外部としての「教育」に位置づける——私たちとは競合する立場に対応しているだろう。この地点で修復実践をめぐる議論は、本章のテーマと接続していくことになる。

だがこのことは、「主体性」の育成が規範的な正しさを伝達する社会化を通しておこなわれるはずだとする本稿が当初掲げていた予測と矛盾してしまう。規範とは特定の行為について、その適切さ／不適切さを区別することを可能にする知識であり、従って「主体性」の育成＝自律的な解釈能力の獲得が社会化を通しておこなわれるとするならば、そこにおいてもやはり、誤りの「訂正」もまたレリバントであるように思われるからだ。

しかし議論をいくぶんか先取りしてしまうなら、次項で検討していく事例では、それが児童たちに対してそれぞれの想像＝解釈を求めていくような場面であるにもかかわらず、理解の達成を志向した「修復」だけでなくそれに後続するかたちで「訂正」もまたとりおこなわれている。これはマクベスの言う修復と訂正の「共作動」の1つの事例となっているだけでなく、想像＝解釈が児童たちに要請されるような場面においても規範的な要素の伝達が介入していることの証拠にもなっている。それゆえ次項で検討していく事例は、社会化を通しての「主体性」形成という本稿の予測を裏書きするものだ。

ただし急いで付け加えておかなければならないのは、次項で明らかにされる修復と訂正の「共作動」が、——マクベスが明らかにしたような——ただ単に児童たちの誤答の訂正に志向するようなシンプルなものにはなっていないということである。つまりそれは、少なくとも建前上は正しさを要請しない想像＝解釈を提示する児童たちの自律性に配慮するようなしかたでデザインされているのである。では、この自律性に配慮した「共作動」のデザインとはいかなるものであるのか。以下でこの点を具体的に明らかにしていこう。

5-4-2. 「解釈能力」の獲得に向けた社会化過程と「共作動」のデザイン

以下に示されるデータ5-4-2は、前節と同じく公立E小学校第1学年の、しかし前節とはまた別の学級において2012年2月3日に記録された国語の授業場面の映像を、文字に起こしたものである。まずはこの場面の背景を、少し簡単に説明しておこう。

児童たちはこの日の授業の前におこなわれた国語の授業のなかで、「たぬきの糸車」という昔話の「空白部分」を埋める物語を各自書き上げることが課題とされていた。「たぬきの糸車」とはひとこと言えば、たぬきから木こりの女将さんへの恩返しのお話である。

とある木こり夫婦は春から秋のあいだの期間を山のなかで過ごし、そこでの労働によって生計を立てていた。山での女将さんの仕事は糸車を回して糸を紡ぐことである。同じ山に住むたぬきは、この木こり夫婦が住む家の食べ物をたびたび食べ散らかしていた。

ある日たぬきはそのかどで、木こりのしかけた罠に捕えられてしまうが、木こりに見つかる前に女将さんによって命を救われる。女将さんに命を救われたたぬきはその恩返しとして、冬になってから春になるまでのあいだ木こり夫婦が山を降りているすきに、糸車を回して糸を紡ぎ、女将さんの仕事をこっそりと手伝った——以上のような昔話である。

児童たちが書き上げた「空白部分」の物語とは、たぬきが冬から春になるまでのあいだに送っていた生活の詳細——糸を紡ぐ以外におこなっていたこと——についての物語であり、この日の国語の授業はそうして書き上げられた空白部分の物語を、指名された児童たちが1人ひとり黒板の前に立ち、学級全体に向けて発表していくという内容であった。

ここで児童たちの書き上げた物語が、「たぬきの物語」という所与の物語の空白部分を児童たちそれぞれの解釈によって埋め合わせたものであることに注意しよう。そこで目指されているのは児童たちに自律的な解釈能力を獲得させることであり、それゆえ児童たちの物語がその発表を通して学級でのやりとりで埋め込まれていく過程は、「主体性」形成の一局面と社会化との関係を見ていこうとする本稿の課題にとって格好の場面なのである。

発表者の指名は立候補か、あるいはほかの児童からの推薦を通しておこなわれていた。データ5-4-2は、B君が5人目の発表者として推薦される場所から開始される。

[データ 5-4-2]

- 01 T : ▲
02 Ss : ((挙手))
03 Ss : はい←((挙手しながら))
04 S : はい
05 A : ▲
06 T : Aさん.←((左手をAのほうにかざしながら))
07 A : ((起立))B君.
08 T : あB君の↑がいい. ああ:::. じゃ((手を黒板のほうに差し出す))
09 B : ((起立))
10 T : 推薦だ.
11 B : ((黒板の前に向かう))
12 T : hhhhhh B君のどんなのかな:?
→13 B : たぬきは(.)冬のあいだ(.)土)のなかで(.)暖まっている.
→14 あと(.)秋になる-.)なる(.)と(.)たぬきは(.)いっぱい食べ物を
15 (.)探して(.)食べる- 食べて(.)あのうちに(.)行きました. あと(.)
16 それで糸車があったので(.)いつも(.)夜に(.)それから(.)
17 いたずらを(.)して(.)それは(.)女将さんが(.)困ってしまう(.).
18 あと(.)それから(.)帰る.)それから(.)女将さんが(.)
→19 いなくなると(.)糸車をまわ- まわすん(だよ)?
→20 T : °女将さんがいなくなったら糸車を°(.)まわしたの?
→21 B : ((ちいさくうなずく))
→22 T : まわしたんだ?最後
→23 B : ((ちいさくうなずく))
→24 T : ふ::ん. [((拍手))
→25 [え:つと::(.)] [冬になって1回(.)秋になっちゃったね. ね?
→26 [((右手人差し指を立て, 右から左に移動))
→27 [(.] 秋の次が(.)冬.
→28 [((右から左に移動))
29 もしかしたら(.)秋に::(.] 秋だっ↑たら:(.)
30 色んなものをね持ってきてくれたかも(しれない).

注目すべきは13行目以降の経過, つまり, Bがみずから書いた物語を読み始めて以降の過程である. 13~19行目で語られている物語の内容を把握したうえでのちの展開をみていくならば, それがこのBによる物語をトラブル源とした「修復」(20~23行目)と「訂正」(25~28行目)の過程になっていることが分かる.

まず20行目では, Bの物語の最後, 19行目の「まわ・まわすん(だよ)?」という箇所をトラブル源とした「修復」が教師によって開始されている. この修復の開始はBに「糸車を(.)まわしたの?」と問うことでなされているが, これは19行目の文の末尾が曖昧に表現されていたことによって導かれた問いであるだろう. そしてまたこの文末の表現は

ただ曖昧であるだけでなく、聞きようによっては「未来形」で結ばれているようにも聞くことができるものであった。それゆえここで教師がおこなっているのは、Bによる想像の物語のなかでたぬきは糸車をまだ回していないのか、それともすでに回したのか、このことを確認しようとするのでありと考えることができる。

こうして教師によって開始された修復はその直後、21行目でBが「うなづき」を応接することで実行に至っているが、教師はこれを受けたうえでなお、改めて22行目で「まわしたんだ？最後」と問うている。これは21行目におけるBのうなづきがまたも曖昧なものであったことを次のトラブル源とすることで、教師によって再び修復が開始されたものであると理解できる。しかし、ここではただ単に修復が繰り返されているだけではない。22行目で教師によって用いられている「まわしたんだ？」という表現は、最初の修復開始における「まわしたの？」(20行目)という表現と比較して、より強い表現になっている²⁰。つまり、「まわしたんだ？」という表現は「まわしたの？」という表現よりも「確認」の色合いの濃いものとなっており、それによってB自身による修復の操作は「肯定的な応答」への偏りを強めていくのである。

23行目でBは、この教師による2度目の修復開始に再び「うなづき」を応接する。それによって一連の修復過程は収束し、Bによって語られた物語に対する最終的な理解が確定させられている。つまりこの一連の過程によっては、最初の修復の「終点」を次の修復の「始点」とすることで2つの修復過程が接続され、そしてそれらが次第に強化されながらとりおこなわれることで、たぬきは糸車をすでに回したのだという物語上の事実が確定されるに至っているのである。

ところで、教師は修復の開始を導入するさいに、つまりたぬきが糸車を回したのか／回していないのかを確認するさいに、なにゆえ「まわしたの？」とだけ問うたのであろうか。ある質問が肯定／否定の選択によって応答される種類のものである場合、その質問に接続される応答は「肯定」のほうに優先性があるということが知られている(Pomerantz 1984)。それゆえ単純に物語上の事実を確認したいだけなのであれば、「まわしたの？まわさなかったの？」と問うほうが事実確認というここでの課題にそくしているように思われる。であるのになぜ教師は「まわしたの？」とだけ問うたのか。ここには次のような理由が背景として与えられているように思われる。

「たぬきの糸車」は昔話の形式で書かれた物語である。従ってそこでは一貫して、すでに生じた出来事が過去形の時制で語り連ねられていく。児童たちの物語はこの「たぬきの糸車」に接続し、その一部を構成するものとして作成されていた。そうであるなら児童たちの物語も一貫して過去形で語られているべきである——。教師によってなされた修復開始の表現が、ほかでもなく「まわしたの？」という過去形の時制でのみ表現されていたのは、この規範を反映してのことであつたように思われるのである。

この点からみればBによって語られた物語は、上記の規範を反映した修復開始のデザインによって——つまり質問に対する肯定的応答の優先性を経由して——、過去形にも未来形

²⁰ シェグロフらもまた、修復の他者開始に強弱のちがいがあつたことを論じたうえで、そうして強弱の異なる複数の他者開始が連続する場合、「弱い開始」から「強い開始」へという順序をたどっていくと論じている (Schegloff, et al. 1977=2010: 236)。

にも開かれた物語から、過去形で閉じられた物語へと収束させられていったのだと言うことができるだろう。ここには、いかに自由に語られうる想像の物語であっても、それが表現される形式にはある種の規範的な適切さが要請されていることが見てとれる。このことがより明示的に示されるのが、25～28行目の過程である。

この一連の過程は紛れもなく、「たぬきは(.)冬の間(.)土)のなかで(.)暖まっている。あと(.)秋になる-(.)なる(.)と」(13-14行目)というBの語った物語の一部をトラブル源としておこなわれた「訂正」の過程である。25行目で教師は「冬になって1回(.)秋になっちゃったね。ね?」と述べることでトラブルを同定し、訂正を開始している。そのうえで教師は引き続き27行目で、「秋の次が(.)冬」と述べることで訂正の操作をおこなっている。これは訂正の権利をB自身に差し戻すことなくおこなわれており、従って前項で示した表でいえば4aのパターンに該当するものだろう。

ところでこの訂正は、Bが「秋→冬」という季節をめぐる順序の規範的な形式を逸脱し、それを「冬→秋」という順序で提示してしまったことを契機におこなわれたもの²¹。つまりここでは「冬→秋」という誤った季節の順序が「秋→冬」という正しい順序へと訂正されており、そのことを通して季節の順序についての規範的な正しさが、Bに対して、そしてまたそれを聞いている周囲の児童たちに対して知識として伝達されている²²。

しかしこの場面で児童たちに要請されていたのは、「たぬきの物語」の空白部分を彼/女たち自身の解釈によって埋め合わせた「想像」の物語を提示することであり、従ってそこでレリバントになりうるのは理解の達成を志向した狭義の「修復」のみであったはずである。それにもかかわらずここでは、児童によって提示された想像＝解釈をめぐる「訂正」がとりおこなわれているのである。このことは次のことを意味している。

想像の物語はそれが想像であるがゆえに、その内容に正しさはかかわってこない。その点で想像の物語は、書き手が自由に創り上げることのできる物語である。とはいえ他方で、想像の物語は正しい形式によって支えられていなければならない。あらゆる物語はそれが正しい形式によって書かれていなければ、そもそも物語ですらなくなってしまうからだ。それゆえ季節にかかわる物語が自由に書かれるためには、季節についての正しい形式を知っているのではなければならない。季節をめぐる物語が自由に回転するためには、季節がいかなるものであるべきかについての知識が蝶番として固定されていなければならないのである(Wittgenstein 1969=1975: 86)²³。25～28行目の「想像」に対する訂正の過程は、このことを背景におこなわれていたのだ。

²¹ 26行目における教師の指の動きはBの提示した季節の順序を、28行目における指の動きは「正しい」季節の順序を表象することで、それに伴う発言を強調しているだろう。

²² 授業会話における誤答の訂正が、「正しい」知識の伝達過程のなかで、あるいはそれとしておこなわれるものであることを、ここでもう一度思い起こしておこう。

²³ 季節の順序をあべこべにした物語はもちろん、書かれることができる。しかしその場合には例えば、次のように書かれるのではないだろうか——この国では信じがたいことに、冬の次に秋が来るのである——。季節の順序についての正しい知識は、このあべこべの物語においてもやはり前提とされている。あべこべなことが書かれうるためには、依然として正しいことが前提とされていなければならないのである。

さて、ここまでの過程を振り返ってみるならばそれは、Bによって語られた「想像」の物語に対する修復と訂正がとりおこなわれることによって、物語が正しい形式で書かれなければならないということを規範として示し、またそれを伝達する過程であったと言えるだろう。「想像」によって書かれた物語であるにしても、それが1つの物語であるならば正しい形式にのっとって書かれなければならない。それが昔話であるならば過去形で書かれなければならないし、季節をめぐる物語であるならば正しい季節の順序にのっとって書かれなければならない。一連の修復・訂正の過程は物語の形式にかかわる以上のような規範を児童たちに伝達していくことで、一種の社会化過程をなしていたのである。

さて、「修復」によって物語への理解を確定させたうえで「訂正」へと進行していった上述の過程は、マクベスの言う「共作動」の1つの事例となっているだろう。しかし、私たちが記述してきた修復と訂正の「共作動」は前節でほのめかしていたように、児童たちの解釈の自律性に配慮するような独特のデザインのもとでとりおこなわれていた。では、解釈の自律性に配慮するような共作動のデザインとはいかなるものであったのか。本節では最後に、この問いに対して答えを与えていくことにしたい。ポイントは共作動の2つの要素——「修復」と「訂正」——を分断するような位置におかれていた24行目にある。

この24行目では教師によって「拍手」がおこなわれているが、この拍手によってはまずもって一連の相互行為のうちの「物語」のパート——「語り」と「聴き取り」によって構成されるパート——が締めくくられているとすることができるだろう。そのうえでまたこの「拍手」は物語パートを単に締めくくっているだけでなく、それがほかならぬ「拍手」であるがゆえに、Bの物語を拍手に値するだけのものとして「評価」することもまた同時におこなっているように思われる。つまり、Bの物語が想像の物語として十分にすばらしいものであったことをもって、ここで一度やりとりが完結しているのである。

そのうえでさらに、この24行目の「拍手」が修復と訂正を分断するような位置におかれていることで、一連の「共作動」過程のうち「修復」のほうは物語パートの内側へと、「訂正」のほうはその外側へと割り当てられていくことになる。このことによって季節をめぐる順序についてBにその「誤り」を帰属してしまう訂正の過程は物語パートの外部へと締め出され、またその配置ゆえにそれがあくまで「補足」に過ぎないものであるという身分を与えられることになる。そうすることでBによる想像の物語は、それに対する「誤り」の帰属から大きな傷をこうむることを免れ、「拍手」によってポジティブな評価を与えられた状態のまま保存されることになっているのである。

この地点から振り返ってみるならば、物語パートの内側に配置されていた修復の過程が昔話の物語形式についての規範を伝達しながらも、肯定的応答の優先性を利用することであくまでBに対して「誤り」を帰属しない「修復」のかたちをとっておこなわれていたということもまた、Bの想像の物語を「誤り」の帰属から庇護するという、これとまったく同じ目的を志向していたと考えることができるだろう。

そしていずれにせよ、児童たちによる想像の物語を「誤り」の帰属から庇護するというこの実践のありかたは、彼／女たちの解釈に対する規範的な要素の介入をフィルタリングすることにより、それを「規範性」とは一見相反するような児童たちの「自律性」にとって無害なかたちで透過させることにつながっているように思われるのだ。

要するに一連の「共作動」過程は、一方で肯定的応答の優先性を利用することでその1

つの要素を「修復」というかたちに整えることにより、他方でその2つの要素のあいだに拍手というくさびを打ち込むことで「訂正」の力能を格下げすることにより、物語の表現形式にかかわる規範的知識を伝達しながらも、そのことで児童たちによる解釈の自律性を損なわないよう、巧みにデザインされていたのである。

5-5. 結論—どのように教えられているかを見ること

ここまでの議論をまとめておこう。「主体性」を育成するという課題をめぐって、一方にはそれが社会化によっては果たされず、「教育」によってこそ成し遂げられるとする立場があり、他方にはそれが「社会化」を通してこそ成し遂げられるとする立場が存在していた。そのうえで私たちは、どちらかといえば後者の立場にたって議論を進めてきた。

こうした議論において賭金にされている「主体性」とは、ハーバーマスによれば規範の自律的な「適用能力」や、所与のもの空白部分を埋め合わせる自律的な「解釈能力」をその要素として指示するようなものであった。それゆえ私たちは、5-3では規範の自律的な「適用能力」の、5-4では自律的な「解釈能力」の育成が目指されている場面をそれぞれ「主体性」が育成されていく具体的な場面として捉え、検討をおこなってきた。その結果、「主体性」の育成が目指されていると言いうるような場面であっても、そこにはやはり規範の伝達—つまり社会化の過程が介入していることが明らかとなった。

5-3においては、一見したところ規範的なものの外部に所在を持つとみなされうるような（挙手）規範の自律的な適用能力それ自体に対しても、そこに積極的な方向への偏りを持たせるような規範の伝達過程が介入していた。5-4では「規範」とその「外部」—あるいは「社会化」と「教育」—という関係性を「訂正」と「修復」の関係性に転写するかたちで分析をおこなうなかで、自律的な解釈能力の育成が目指されている場面であってもやはり、規範の伝達過程が「訂正」を通じて介入していただいただけではなく、さらには「修復」の内部に巧みに身を潜めながら介入していることが明らかとなった。

これらのことは私たちの推測した通り（そして一部の論者たちの主張に反して）、「社会化を通した『主体性』形成」という命題を—あくまでハーバーマスの「主体性」概念に依拠したうえで—そしてあくまでそれがありうるというレベルにおいて—経験的に支持するものであるかもしれない。しかし本章の主たる知見はさらにその先にある。

5-3で見てきた場面では、「挙手」-「指名」の連鎖が「想像」という正解も不正解もない知識の身分を参照することで拡張され、そこにおいて積極的な「挙手」の促しやすめが生じることが可能となっていた。5-4の場面ではマクベスの言う修復と訂正の「共作動」が、児童たちの提示する解釈の自律性を損なわないようそれを保護するようなしかたで生じていた。これらの分析結果はいずれも、社会化過程が「主体性」の育成という課題にそくした独特なデザインのもとで遂行されていることを示すものであるだろう。

「主体性」は社会化を通してこそ育成される。ただしその社会化は、「主体性」を育成するという課題に特化したやりかたでとりおこなわれる。そうであるなら私たちは、ある社会化過程が「主体性」の獲得めがけて組織されていくその独特なありかたを、引き続き問うていくことができるだろう。そして私たちはそこから、多くの実践的示唆を得ることができるはずだ—「主体性」とは極めて曖昧な概念である。それゆえそこには、立場に

よってさまざまな要素が詰め込まれる。だから、この概念を掛け金とした「社会化」と「教育」の線引き問題は依然として問われ続けていくのかもしれない。しかし、人びとを主体的であるように育成していくことが私たちにとって重要な課題であるならば、こうした理論的な操作を一度中断し、経験的現実へと目を向けていくこともまた重要な意義を持つはずなのである。本章で何より示したかったのは、このことにほかならない。

第6章 「変えられるもの」と「変えられないもの」

——「回復」に向けた識別作業と社会化

6-1. 「変えられるもの」と「変えられないもの」

第1章で見てきたように、社会化概念の歴史は「個人」概念の変遷を1本の軸とし、その軸に寄り沿いながら展開することでみずからもその姿を変えてきた歴史であると言いうるものでもあった。個人概念の変遷とはつまり、個人の内面を「社会的な領域」と「非社会的な領域」とに区画する分割線、これが引かれる「位置」の変化のことである。

ところで、個人の「社会的な領域」とは社会的な力の介入によって変化させることのできる領域のことであり、「非社会的な領域」とは社会的な力の介入によっては変化させることのできない領域のことである。それゆえ社会化概念の歴史とはある意味で、個人のうちに「変えられるもの」と「変えられないもの」とを区別する操作を、繰り返し反復してきた歴史としても捉えることができるのである。

しかしこうした区別の操作は結局のところ、それが埋め込まれた歴史のなかで妥当な区分線の位置を特定するには至らなかった。それがゆえに社会化論の歴史は、「社会化とは何であるか」という問いを1つの解答へと導くには至らず、その展開の結果として残されたのは個人とその社会化に関するさまざまな理論たちだけである。このことが裏側で示しているのは、個人に関して一般的に存在論的な線引きをおこなうということが極めて困難な——そしておそらく不可能な——作業であるということ、このことである。

さて、私たちはここまで、社会化（にかかわる）現象を人びとの実践のなかに再特定化するという作業をおこなってきた。社会化とは何よりも、普通に社会生活を送る人びとがその普通の社会生活を成り立たせるために遂行せざるをえないような実践的課題なのであり、それゆえ社会化現象がいかなるものであるかということは、そうした実践のなかにすでに、そしてそこにこそ詳細に書きこまれているように思われたからだ。

同様に、個人について「変えられるもの」と「変えられないもの」とを区別するという操作もまた、普通に社会生活を送る人びとにとっての実践的課題であるだろう。社会化をはじめとして、人びとのありかたを——それが自分であれ他人であれ——変えようと試みるということは、言わずもがな私たちの日常生活に不可欠な課題として埋め込まれている。そして私たちがこの課題に踏み出していくためにはそれに先立って、私たちがそのありかたを変えたいと願う人びとについて、あらかじめ「変えられるもの」と「変えられないもの」とを識別することができていなければならないのである。

あるひとにとっての「変えられるもの」が何であるかということを知らなければ、私たちはそもそもその変えかた——そのひとのどのような部分に、いかなるしかたで働きかければよいのか——を決めることもできない。

人びとは、自分自身やほかの誰かのありかたを変えようとするその手前で、あるいはそのさなかで、そのひとにとっての「変えられるもの」と「変えられないもの」とを識別する作業をとりおこなっている。そうであるならば、机上で個人の図像に繰り返し分割線を引きなすす作業をただおこなうよりも、人びとが実際に遂行しているそうした識別作業を記述していくことのほうが、はるかに生産的であるように思われるのだ。私たちが以下でお

こなおうとしているのは、まさにこの記述の作業なのである。

本章では以上の課題を遂行するさいに、とある薬物依存者Aさん¹によって紡がれた「回復」をめぐる語りに着目する。Aさんは年齢40台前半の男性であり、インタビュー当時はXダルクという薬物依存からの「回復」を目指す自助組織の施設に入寮していた。

ここで強調しておきたいのは、「回復」という実践もやはり社会化と同様に、あるいは社会化それ自体として、「変えられるもの」をあるべき状態へと向けて変えていく実践にほかならないということだ。そうであるなら「回復」実践においてはそのどこかで必ず、「変えられるもの」と「変えられないもの」とを識別する作業がおこなわれているはずだ。

そのうえでとりわけ薬物依存は、依存者たちが抱えるそれぞれの問題と強く結びついており、それゆえそこからの「回復」実践もまたそれぞれなりのしかたで組み立てられなければならない²。だから薬物依存者やその治療者たちは——風邪の治療のようにその道筋がしごく制度化された領域³とは異なり——、その「回復」実践をまずは、「変えられるもの」と「変えられないもの」とを依存者たちそれぞれの問題にそくして区別するところから開始せざるをえない⁴。従って薬物依存からの「回復」を目指すAさんの語りは、そこにおいて「変えられるもの」と「変えられないもの」との区別が、あるいは両者を区別しようとする操作が、とりわけよく示される事例の1つであるように思われるのだ。

さらに言えば、Aさんが入寮している「回復」支援施設のXダルクでは、「変えられるもの」と「変えられないもの」を依存者たちがみずから区別することに、とりわけ重要な位置が与えられている。その1つの証拠に、Xダルクでは「ミーティング」⁵と呼ばれるプ

¹ Aさんの主たる依存薬物は、覚せい剤および市販の咳止め薬であった。

² この点は、薬物依存者たちの多くが専門家に頼らないかたちで「回復」を目指す「セルフヘルプグループ」を組織していることにもつながっている。セルフヘルプ「グループ」の主導者やメンバーたちは、自分たちの要求が既存の社会制度では満たされていないか、あるいは満たされることがないと捉えている」（Katz & Bender 1976: 9）からである。ただし他方で、専門家を積極的に受け入れるタイプのセルフヘルプグループもある（Powell 1987, Adams 1996, 岡 & Borkman 2000）。

³ 医療とは、「その社会のなかの一定程度の人に支持された、形式化された<病・治療・健康>などをめぐる社会的文化的行為」（佐藤 1999: 5, 強調引用者）と定義されるように、その形式性や社会的共通性を1つの特徴とするような「治療」／「回復」実践である。

⁴ 例えば依存症治療においても重要な位置を占めている認知行動療法では、S - R - C（刺激 - 反応 - 結果）図式という行動モデルに準拠しながら、「刺激」と「反応」の要素に介入していくことでその「結果」として産出される問題行動を変えていくというやりかたをとる。しかし、「刺激」／「反応」のどちらが「変えられるもの」であるのか、あるいは「反応」のうちでも認知的次元・生理的次元・行動的次元のいずれが「変えられるもの」であるのかといったことの具体的な詳細については、治療対象者それぞれのケースごとに異なってくる。これを探るためにこそ認知行動療法では、念入りにケース・フォーミュレーション——治療方針を立てるための「面接」——をいくども重ねていくのである（下山 2011）。

⁵ ミーティングとは、AA（アルコールリク・アノニマス）やNA（ナルコティクス・アノニマス）などをはじめとする12ステップグループのコア・プログラムのことであり、そ

プログラムの終了時に、メンバーたち全員が手をつなぎ輪になって、以下に引用するような「平安の祈り」を唱えることが慣例となっている。

神様、私にお与えください。
変えられないものを受け入れる落ち着きを、
変えられるものを変えていく勇気を、
そしてその二つのものを見分ける賢さを。

ここにその一端が示されているように、Xダルクでは「変えられるもの」を変えていくことだけでなく、それ以前に「変えられるもの」を「変えられないもの」から識別することもまた、「回復」に向けた重要な1歩であるとされているのである⁶。

それだけではない。ダルクという場所においては「変えられるもの」を変えていくということが、薬物依存者たちにある種の社会化を要請するものであるように見えるのだ。東京ダルクの刊行する『JUST FOR TODAY』という小冊子には、以下のような一節がある。

「回復」の状態とは、人生の問題がなくなることではなく、人生の問題に正面から向きあうことができるようになることです。ダルクのプログラムはそれを目指しています（東京ダルク支援センター 2010: 7）

この引用文では次のことが前提とされているように思われる——人生ではこれからも、さまざまな問題が生じていくだろう。このことは変えることができない。しかし、その問題を前にしたときの自分自身のありかたなら変えることができる——そしてこの前提のもとで、後者を変えていくことこそが「回復」であると捉えられている。それゆえここでは、「変えられないもの」としての人生の問題と、「変えられるもの」としての自分自身のありかたとが区別されることを通して、「回復」に（ゆるい）規定性が与えられているのである。

そのうえで、人生において生じる「問題」に向き合うことができるようになるというのは、その「問題」への対処能力を身につけるということであるだろう。そして薬物依存者たちにとってこのことは、社会で普通に——つまり、クスリに頼らずに——生きていくやり

のつどのテーマにそくして参加者たちがみずからの経験や考えを語り合う活動のことである。語り合いとは言ってもこのミーティングは、「言いつばなし、聴きつばなし」をその特徴としており、ミーティング内においてもミーティング外においてもそこでの発言は原則的に、「評価」はもちろんのことそれに対する言及すらおこなわれぬ。それゆえミーティングの参加者たちは、臆することなく正直にみずからの発言を紡ぐことが可能となる。

⁶ 熊谷・綾屋は「平安の祈り」を引用した直後にこう述べている。「自分という存在のどこまでが変えられない部分で、どこからは変えられる部分なのか」それを私たちは知ることができない、と（熊谷・綾屋 2010: 95）。この指摘は極めて重要なものとして受け止めねばならないが、しかし以下でAさんの語りを通して見ていくように、薬物依存者たちは事実として、「変えられるもの」と「変えられないもの」の識別可能性を頼りにすることで「回復」への一歩を踏み出している。この事実はよくよく踏まえられねばならないだろう。

かたを身につけていくということにはかならない。これがある種の社会化を要請していることは、もはや見やすいだろう。ダルクにおいて「回復」するということは——少なくとも部分的には——自己を社会化していくことと重なるものなのである。

では、実際にXダルクで入寮生活を送っているAさんの「回復」実践は、いかなるしかたで「社会化」とかかわるものであったのだろうか——つまりAさんは果たして、何を「変えられないもの」として設定し、そこから何を「変えられるもの」として識別し、そしてそれをどのようなやりかたで変えていこうとしていたのだろうか。以下ではこのことを、Aさんの語りの分析を通して見出していこう。本章で分析されるのは、Aさんに対しておこなわれた2011年5月21日のインタビューである。

6-2. 「変えられないもの」

クスリを使わずに過ごしている状態のことを、ダルクでは「クリーン」と呼んでいる。Xダルクで生活するAさんはインタビュー時点で、クリーンの状態が4ヶ月半ほど続いていた。1年近くのクリーン期間を維持した経験のある彼にとって、4カ月半というクリーン期間はそれほど長いものではない。とはいえ薬物依存者たちにとって、1日でもクスリを使わないでいるというのはとても大変なことである⁷。従ってそれが4ヶ月半ものあいだ続いているのであれば、そこにはクスリをやめ続けていられるだけの何らかの「理由」があるはずである。この理由を私たちが問うところから、データ6-2は開始される。

[データ6-2]

- 026 r6: いま((クリーン))4ヶ月半くらいということで、それが続いているのって、何で、かなって思われますか？
- 027 A: いや、1つは、仲間が近くにいる。ダルクで入寮してるじゃないですか。で、仲間が近くにいるということ、が一番大きいんですけど。
- 028 r6: 近くにいること、か。それが大きいかな、と。じゃあ、それと絡めてなんでですけど、最近使いそうになったこととか
- 029 A: あります。
- 030 r6: ありますか。
- 031 A: はい。
- 032 r6: どんときか教えてもらってもいいですか？
- 033 A: あの、夜寝る前に、あの一、欲求なんですけど、何で入ってくるのか分からないんですけど、まあ、クスリが使いたいなあっていう欲求がこう、湧いてきて、で、だいたい1人になったときが多いんですよ。まあ夜寝るとき、こうずーっと四六時中仲間と一緒にいるんで、だいたい寝るときにベッドのなかで、こう起きるんですけど、そうすると、自分の頭のなかでシミュレーションしちゃうんですよ。よかったときのことばかり、こう思い出すんで

⁷ それゆえNAやダルクには、「今日1日」(だけは使わないで過ごそう)というスローガンが用意されているのである。

すよ。クスリ使ってこう、楽しかったことを。

034 rs: ああ。

035 A: 気持ちよかったときのことばかりこう思い出すんですよ。そうするともうああーってこうずーっと、もうダメだダメだダメだって思うんだけど、こうなったらダメだダメだって思うんだけど、もう止まんないですよ。

検討したいのは033行目の語りである。クリーン期間が維持できていることの原因が、Aさんによって「仲間が近くにいる」ことであると語られたのち(027行目)、私たちはAさんに、最近クスリを使いそうになったことがあるかと問う(028行目)。この問いに対しAさんは、「あります」と答えている(029行目)。それを受けて私たちは、さらにその状況——クスリを使いたくなかったときの状況——を問う(032行目)。033行目の語りは、この状況への問いに対する答えとして提示されたものである。

この語りの冒頭、「夜寝る前に、あの一、欲求なんですけど、何で入ってくるのか分からないんですけど、まあ、クスリが使いたいなあっていう欲求がこう、湧いてきて」という部分に焦点を当てよう。ここにおいてクスリへの「欲求」は、Aさんにとっての「変えられないもの」として語られているように見える。このことへの理解可能性はいかにして与えられているのか、本節ではまずはこの点を解きほぐしていきたい。

そのうえで次に、クリーンを維持できていることの原因が「仲間が近くにいる」ことであると語られていること、このこと自体の「理由」を解き明かしていきたいと思う。Aさんにとっての「変えられないもの」とクリーンでいられることの「理由」とは、Aさんの語りのなかで相互に深く結びついているように思われるからである。

まず注目すべきなのは、Aさんの語りのなかでクスリへの「欲求」と接続されている「入ってくる」や「湧いてきて」という表現だ。「欲求」と結びつけられたこれらの表現は、それが「入れる」や「湧かせる」ではなくほかならぬ「入ってくる／湧いてくる」という形式で述べられることによって、[1]クスリへの「欲求」を(目的語ではなく)主語として扱い、[2]逆に語り手であるAさん自身を主語ではなく、単に「欲求」が「入ってくる」宛先や「湧いてくる」場所として表象するものになっている。そうすることで「欲求」という出来事は、その主体があくまでAさんの外部に存在するものとして、それゆえAさん自身の意図によっては直接制御することのできないものとして設定されているのである。

とはいえ、Aさんが主体の位置に置かれていないような出来事であっても、その出来事が発生してしまうことの原因さえ制御することができれば、出来事の発生それ自体もまた制御することができるはずである。しかし、当の「欲求」は「何で入ってくるのか分からない」(しかし入ってくる)ものとして語られている。そして「なぜXが生じるのか分からない」というこの語りの形式において示されているのは、出来事Xの「原因」が不明であるということである。把握すらできないものを制御することなどできはしないから、出来事Xの原因を制御することはできず、ということはその結果として生じるはずの出来事Xの発生それ自体もまた、制御することはできないだろう。

033行目の語りでも差し当たり述べられていたのは以上のように、クスリへの「欲求」が生じてしまうことの制御不可能性——つまり、クスリへの「欲求」が生じてしまいうるような状態を、それが生じないような状態へと変えていくことへの不可能性なのである。クス

リへの「欲求」がAさんにとっての「変えられないもの」であるという私たちの理解可能性は、以上のような語りの形式によって与えられていたのだ。

さて、その原因を捉えることが難しいような出来事であっても、それが生じやすい状況のパターンを把握することはできるかもしれない。「だいたい1人になったときが多い」という語りは、この状況のパターンを述べたものであるだろう。それはAさんにとって、クスリへの欲求が生じやすい状況のパターンのことを意味している。そうであるならば逆に、これと対立するような状況では相対的に欲求が生じにくいということの意味しているはずだ。それゆえこの語りは、「1人じゃないとき」には相対的にクスリへの欲求が生じにくいということ、このことを暗にほめかしているのである。

「1人じゃない」ということは「誰かという」ということである。しかしこの「誰か」は誰でもよいわけではない。見知らぬ人に囲まれながら喫茶店で過ごしている状況を、私たちは「誰かという」とはおそらく言わない⁸。だから、私とこの「誰か」とは何らかの関係性で切り結ばれているのでなければならない。

とはいえ「何らかの関係性」というとき、その中身もまた何でもよいわけではない。次節で見ていくように、良好でない関係性はAさんにとってむしろ、クスリへの欲求を亢進させてしまうものであるからだ。ということは、一緒にいるとクスリへの欲求が生じにくい「誰か」との関係性は、良好なものでなければならない。だからこそ、一緒にいる「誰か」はAさんの語りのなかで、ほかならぬ「仲間」として記述されているのである。

「仲間」というカテゴリーは、任意の複数の人物を切り結ぶ関係性を記述するのにも用いられるし、特定の人物と「仲間関係」にある別の人物を記述するのにも用いられる再帰的な概念である。そのうえで、この「仲間」カテゴリーが後者のやりかたで、つまり特定の人物を記述するのに用いられる場合、それは相互的なカテゴリーとして運用される。

例えば、ある特定の人物Pが別の人物Qにとっての「仲間」として記述されうるとき、人物Qもまた人物Pにとっての「仲間」として記述されうるのでなければならない。つまり、仮にいずれか一方が相手や自分のことを「仲間」として記述する／されることを拒絶するような場合、もう片方の人物についても「仲間」として記述することができなくなってしまうのである。そして同時に、この2人のあいだの関係性についてもまた、「仲間関係」にあると記述することができなくなってしまうだろう。逆にいえば、複数の人物たちの関係性を「仲間」として記述するということは、その関係性のもとにおかれる人物たちすべてが「仲間」として記述されうることを要請するのである。

さて、ここで「仲間関係」とは、「支え合う」とか「認め合う」とか「信頼し合う」とか、いずれせよポジティブな関係性をその要素とするような1つの集合を形成するもので

⁸ この状況で友人から電話を受け、「いま1人？」と問われたら私たちはおそらく、「うん、1人」と答えてしまうだろう。しかし、刑事事件の被疑者としてアリバイを問われたときの状況説明ということであれば話は別だ。このとき私たちは逆に、見知らぬ人に囲まれて喫茶店で過ごしていたような状況を「1人でいた」とは言わないだろう。むしろ、名前も知らない誰かと一緒にいた事実を必死に訴えようとするにちがいない。だから、「誰かという」というときに記述される「誰か」の適切性は状況次第で変わりうる。しかし、特別な事情がなければ、本文で述べたようなことがおおむね当てはまるように思われるのだ。

あるように思われる。もちろん、「仲間」どうしの関係もときに悪化することはありうるだろう。しかしその悪化した関係は、どこかで必ず修復されることが期待されているはずだ。修復が見込めないほどに悪化した関係性によって結ばれた相手のことを、私たちはもはや「仲間」とは呼ばないだろうからである。従って、ネガティブな関係性は仲間たちにとって、一時的で例外的なものでしかなく、彼らはいくまでポジティブな関係性によって結ばれていることを要請されているのである。だから、「仲間関係」という集合はポジティブな関係性のうちに、規範的に閉じられているのである。

「仲間が近くにいる」ことがクリーンでいられることの理由たりえているは、以上のような論理を通してのことなのである。

6-3 「変えられるもの」

クスリへの「欲求」が、Aさんにとっての「変えられないもの」である。つまり、ふいに入ってくる欲求が彼の生活のベースとして存在している。少なくともそう記述可能なように語られている。とはいえしかし、欲求が湧いてきたからといってそれがただちにクスリの使用へとつながってしまうわけではない。クスリへの欲求が実際の使用へと昇華してしまうときには、欲求それ自体とは別の要素がトリガーとなるのである。データ6-3では、この「使用トリガー」に言及するところからAさんの語りが始始されている。

[データ6-3]

→095 A : まあ確かに具合が悪くなって、もう使うパターンもあるんですけど、僕の場合は具合が、まあ良すぎても使っちゃうときもあるっていうか。別にこう、いまクスリ止まってるんだし、こんだけ止まってるんだから、また、ぱっと使ってもすぐやめられんんじゃないかなっていう、錯覚に陥るっていうか。ひとにこう言えなくなっちゃうっていうか。

096 r3: Aさん具合悪くなるって言葉使いますよね

097 A : ああ。

→098 r3: どういう感じなんですか？具合悪くなるって。

→099 A : 例えば、具合が悪くなるってことは、人間関係ですから、こういう生活も。ああこいつムカつくよな、とか、こういうこと言われて腹が立つよなってことは、あるじゃないですか、よく。あるんですけど、僕の生きかた、いままでの生きかたとしては、まあそれをね、相手にこう伝えてしまえば、もう俺、俺もうこういうこと言われてね、自分傷ついたとか、ね、こういうこと言わないでくれよっていうことを言うと、いままでは、ケンカになるんじゃないかなとか、そういう人間関係の作りかたしてたんですよ。だから、言わないんですよ。だから、まあそれが怖いじゃないですか、恐れるってことだから、人間関係を壊したくないっていうか。だからこう、まあうわべだけはこう笑ってて、

100 r6: はいはい。

→101 A : でも、本当は傷ついてるんだけど、そのことを相手に伝えられないと。でも

こういま仲間のなかでこう、いて、そのいま練習をこうしてて。例えばこう、ミーティングで話聞いてたら俺のことを言ってんじゃないかなっていうこともあるんですよ、たまに。

102 rs: ふーん。

103 A: うん、こう、ね。そういうことを、こう、悪いんだけど、これ俺のことを言っていたの？とか聞いてみるってことっていうかね。それを聞いて、例えば、怖いのは、何が怖いかっていうとやっぱそのひとと関係が壊れるのが怖いんですよ。

104 rs: うんうんうん。

→105 A: だからそれを、聞く練習をしたほうがいいっていうかね。まあ、それを、まあプログラムを教え、仲間が教えてくれたことなんだけど。まあ、クスリ使いたいですっていうこともそうじゃないですか。使いたって言えば、まあスタッフのひととかね、に、ああこいつやばいんじゃないかって思われるんじゃないかってことと言えないんですよ。言いづらいつっていうか。頑張ってますよってひとこと言っとけば、ああこいつ頑張ってるんだなってこう、そう生きかたをずっとしてたんで、ひとにこう、弱みを見せれば、なんだろう、そこを突かれんじゃないかなとかね。それでこう、ダメなやつだって思われるんじゃないかなとか、ひとにこうやって思われるってことをすごいずーっと俺、こう抱えて生きてきたんで。

106 rs: ふーん。

→107 A: だからそれを、こう正直にこう、話す練習をいまこう、してて。やっぱそういうことあるんですよ。具合が悪くなるのが。やっぱ人間関係なんで。あるんですよ。やっぱ。

095 行目では「具合が悪くなる」と「具合が良すぎる」ことの2つが、Aさんにとって薬物の使用トリガーであることが語られている。そして098行目以降では、この2つの使用トリガーのうちとりわけ「具合が悪くなる」ということに焦点が当てられていく。本節の分析で焦点を当てたいのもまた、この「具合が悪くなる」ということである。

「具合が悪くなる」ことが薬物使用のトリガーになりうるのであれば、その状態を抑制することがクリーンでいることに直結するだろう。そのうえでまた、「具合が悪くなる」ということがAさん自身の手によって抑制することのできるものであるならば、それこそが——前節で見たクスリへの「欲求」とは異なり——Aさんにとっての「変えられるもの」にほかならないだろう。すぐあとで確認していくように、Aさんの語りのなかでこの「具合が悪くなる」ということは実際に、抑制することが可能な対象として、つまり「変えられるもの」として捉えられているのである。

あることがらを変えていくべきものであり、それがさらに「変えられるもの」であるならば、次に問題とされてよいのはそれを変えていくための「やりかた」であるだろう。Aさんの語りにおいてはこうした順序とは逆に、「具合が悪くなる」ことを変えていくための「やりかた」を語ることで、事後的に（そして間接的に）それを「変えられるもの」の位置におくということがなされている。本節ではまずこのことを確認していきたい。

そのうえで本節ではさらに、Aさんにとっての「変えられるもの」——「具合が悪くなる」ということ——が、果たしてどのような事態を指し示すものであるのかを明らかにしていく。「変えられるもの」を変えていくその「やりかた」は、当の「変えられるもの」のありかたに依存するはずである。であるならば、「具合が悪くなる」ということの内実を検討していくことは同時に、それを変えていくための「やりかた」の内実を——これについては次節で——検討していくための重要な布石ともなるはずだ。

語りの検討に入ろう。まずは注目してほしいのは107行目の語り、なかでもとりわけ「正直にこう、話す練習をいまこう、してて」と語られている部分である。この語りには「Xを練習する」という表現形式が含まれている。「Xを練習する」という表現形式における目的語Xは、「獲得すべきスキル」を指示するものであるだろう。そのうえでこの語りにおいては、Xの位置に「正直に話をする」という活動がはめこまれており、それゆえ「正直に話をする」ためのスキルこそが、Aさんにとって獲得すべきものであるとされている。

ところで、あるスキルを「獲得すべき」ものとするのには何らかの理由があるはずである。Aさんにとってそれは、「具合が悪くなる」ことを抑制するという目的のほかならない。Aさんは「回復」に向けた生活を送る薬物依存者であり、また薬物依存者にとって「回復」とはまずもってクスリの使用を止めることであり、そしてそのためにAさんにとって重要なのは「具合が悪くなる」ことを抑制することであるからだ。つまりここでは、「具合が悪くなる」という状態を抑制するために「正直に話をする」ためのスキルが獲得されるべきであるとされており、従ってそのスキルを獲得しさえすれば「具合が悪くなる」という状態を抑制することができる——つまり、変えることができる——とされているのである。

逆に考えれば、Aさんは「正直に話をする」ことをしないと「具合が悪く」なってしまうということでもある。しかしAさんにとって「正直に話をする」ということは難しいことであり、だからこそそれはその習得のために「練習」が必要なものとして捉えられている。では、「正直に話をする」ことはなにゆえ、Aさんにとって難しいこととされているのだろうか。人間関係の悪化の可能性にその理由があることは、語りから直観的に理解することができる。しかし、その内実はそれほど明らかなものではない。以下ではこのような理解がいかなる論理によって裏づけられているのかを見ていくことによって、この内実に見通しを与えていきたい。このことを通して私たちは、Aさんの言う「具合が悪くなる」ということがいかなる事態であるのか、これを解き明かすことができるはずだ。

まずは099行目の語りにおける「ムカつく」-「腹が立つ」-「傷ついた」という表現と、それから105行目の語りにおける「やばい」-「ダメなやつ」という表現に着目しよう。ただちに分かる通り、これらの表現はすべてネガティブな項目のリストをなしている。さらにこれらの表現は語りのなかで、「ムカつく」と「腹が立つ」と「傷ついた」は相手からもたらされる感情のリストを、逆に「やばい」と「ダメなやつ」は自分から相手にもたらす印象のリストをなしている⁹。これらのリストが語りのなかで用いられるそれぞれのしか

⁹ こうした「リスト構築」の作業によっては差し当たり、何らかの対象を効果的に記述するという課題が果たされていると言えるだろう。リスト構築のやりかたには例えば、社会学者リスト {デュルケーム、ウェーバー、パーソンズ…} のように項目間の内在的な結びつきを利用したものや、買い物リスト {タイヤ、電球、トマト、絵の具…} のように項目

たを見ていくことが、ここでの問いを解いていくための補助線になってくれる。

まずはネガティブな感情のリスト {ムカつく, 腹が立つ, 傷ついた} から見ていこう。このリストが位置しているのは 099 行目の語りであるが、ここでは一旦 101 行目の語りまで視点を移動させよう。そこでは問題のリストにおける最後の項目「傷ついた (傷ついでる)」に、「本当は」という修飾語が付加されている。そのうえで 099 行目の語りに視点を戻し、その末尾に目を向けてみるならば、私たちはただちに「うわべ」という表現に目を留めることができるだろう。それは私たちがこの両者の表現——「本当」と「うわべ」——に対立関係を見てとっているからだ。そして「うわべ」との対比関係に置かれることでこの「本当」という表現は、「内面に秘匿された本音」として再記述できるようになる。

つまり、「ムカつく」-「腹が立つ」-「傷ついた」という項目たちからなる〔ネガティブな感情〕¹⁰のリストは、「うわべ」と対比されるような〔本音〕のリストでもあることになる。そしてこれが〔本音〕のリストであることが分かると、105 行目における「クスリ使いたい」というのも、——それが相手からもたらされるネガティブな感情ではないにもかかわらず——このリストに組み入れられうる 1 つの項目として理解することができるようになる。つまりこのリストは、〔本音〕リストの 1 つの項目のとして〔ネガティブな感情〕という下位リストを包含する、二重に組織化されたリストであったのだ。

他方で、〔本音〕との対比関係におかれていた「うわべ」もまた、それはそれで 1 つのリストを形成している。その項目として位置づくのは、「笑う」(099 行目) や「頑張っていると言う」(105 行目) などのポジティブな振る舞いたちである。それゆえ〔うわべ〕リストと〔本音〕リストというこの 2 つのリストは、「うわべ」/「本音」というリスト項目に外在する軸についてのみならず、「ネガティブ」/「ポジティブ」というリスト項目に内在する軸についても対比させうるものになっている¹¹。

さて、A さんにとっては「具合が悪くなる」ということが薬物使用の 1 つのトリガーなのであり、それを抑制するためには「正直に話をする」ことが必要となるのであった。だがそこでは「何を」正直に話すのか、その内容は明確になってはいなかった。しかしここに至り私たちは、上述の〔本音〕リスト (の諸項目) こそが正直に話されるべき内容であったのだと理解することができるようになる。私たちは、嘘でとり繕ってでも隠しておきたいことについてのみ「正直」になることができるのであり、そのように隠す必要のないことについて「正直」になることはできない。そして語りのなかで〔うわべ〕と対比され

に外在する軸を参照したものがある。本文で示したリスト構築作業は、項目間の内在的な結びつきをたどることでそれが何のリストかということを超及的に理解可能にしており、その点でひとことでは表現しにくい対象を効果的に記述する方法論たりえているだろう。リスト構築作業の分析についてはとりわけ、Jayyusi (1984) の第 3 章を参照のこと。

¹⁰ 分かりやすさのためにこれ以降、リストの表題を甲括弧〔 〕で括弧にすることにする。

¹¹ ついでに言えば、〔うわべ〕リストのうち「笑う」という項目は〔本音〕リストにおける「傷ついた」という項目と、「頑張っていると言う」という項目は〔本音〕リストにおける「クスリ使いたい」という項目と、語りのなかで対応/対比させられている。このように個別の項目どうしにも対応関係がたちづくられることによって、2 つのリストの対比関係はより強固なものにされているように思われる。

ているところの〔本音〕こそは、この隠しておきたいことにほかならないからである。

「正直に話をする」その内容が、うえて見てきた〔本音〕リストであることが分かると、そのように話をするのがなぜ練習を要するほどに困難なことであったのか、このことの原因を見通していくことができるようになる。また少しばかり迂回路を経ることになってしまいが、ここで冒頭に掲げたもう1つのリスト——（自分が相手にもたらず）〔ネガティブな印象〕のリストが、語りのなかでどのように用いられているかを検討しておこう。

このリストの項目である「やばい」や「ダメなやつ」といったネガティブな印象たちは105行目の語りのなかで、「クスリ使いたい」という〔本音〕（のリスト項目）を正直に述べることの帰結として扱われている（105行目：「使いたって言えば、……ああこいつやばいんじゃないかって思われる」）。この点から見れば、099行目で語られている「ケンカになる」というのも、「傷ついた」というAさん自身の〔本音〕を正直に述べてしまうことの帰結として扱われていると考えることができるだろう。つまり自分が相手にもたらず〔ネガティブな印象〕も、「ケンカになる」ということとともに、〔本音〕を正直に打ち明けることの帰結のリストをなしているのである。

他方、相手に対して自分についてのネガティブな印象を抱かせてしまうことも、ケンカになってしまうこととともに、——その意味的・内在的な結びつきを通して——自分と相手との「関係の悪化」を示すものであるだろう。つまりここで問題にしている「帰結のリスト」とは結局のところ、〔関係悪化〕のリストであるにほかならない¹²。

〔本音〕リストに戻ろう。このリストは全体としてネガティブな項目群によってかたちづくられていた。他方でこの〔本音〕は、それを「正直に話す」ことを経由して〔関係悪化〕を帰結しうるものとされていた¹³。Aさんにとって仲間との〔関係悪化〕は何よりも「恐怖」の対象である（099行目：「まあそれが怖いじゃないですか、恐れるってことだから、人間関係を壊したくないっていうか」）。そしてこの〔関係悪化〕への恐怖が、Aさんをして「正直に話す」ことを困難なものにする。そうなれば日々の生活のなかで生じたネ

¹² ちなみに、自分が相手にもたらず〔ネガティブな印象〕のリストは、〔本音〕を述べることの可能な1つの帰結として、〔関係悪化〕リストの下位リストをなしており、従ってここにもまた二重に組織化されたリストの構築を見とることができる。

さらに、〔関係悪化〕リストの下位リストである自分が相手にもたらず〔ネガティブな印象〕のリストは、その項目に「そう思われているんじゃないか／言われているんじゃないか」というような「予期」をあらわす表現が付加されると、途端に自分自身が抱える相手へのネガティブな感情へと反転し、従って〔本音〕リストの下位リストにもなる。例えば、101行目の「ミーティングで話聞いてたら俺のことを言ってんじゃないかなっていうこともある」という語りは、こうした用法を暗に示したものであると言えるだろう。

¹³ ここまで、099行目の語りと105行目の語りを行き来しながら、両者がともに協働しながらいくつものリストを作り上げ、一体となって「〔本音〕を正直に打ち明けると〔関係悪化〕という帰結を招く」という記述を作り上げていることを分析してきた。その背景には、105行目において「クスリ使いたいですっていうこともそうじゃないですか」と語られているということがある。この「そうじゃないですか」という表現は、「これから語ることを以前と同じ枠組みで聞け」ということを宣言するものであるように思われるからだ。

ガティブな感情たちは、外に排出されることなく次々と蓄積していってしまうだろう。

つまり、〔関係悪化〕への恐怖によって、表出されるべきネガティブな〔本音〕をうちに抱え込んでしまうということ¹⁴。これがAさんにとっての薬物使用の1つのトリガーであり、「具合が悪くなる」という表現によって記述されていたものの正体だったのである。

6-4 「変えられるもの」を変えていくこととしての社会化

前節では「具合が悪くなる」ということについて、第1にそれがAさんにとっての「変えられるもの」であるということ、第2にそれが人間関係のうえで生じるネガティブな感情を、当の人間関係が悪化してしまうという帰結を恐れるがゆえに抱え込み、みずからのうちにどんどん蓄積していってしまうことを意味するものであるということ、これらのことを確認してきた。この「具合が悪くなる」ということはAさんにとって、不可避に生じてしまう「変えられないもの」としてのクスリへの欲求を、実際の薬物使用へと昇華させてしまうトリガーとなりうる。しかし、「具合が悪くなる」という状態がもたらすネガティブな帰結はそれだけに留まらない。データ6-4ではこのことがまずは語られている。

[データ6-4]

115 A : そうですね。具合が悪くなるのをこうずっとほったらかしにしてると、薬に
いっちゃったりするっていうかな。

116 r3: なるほど

→117 A : うーんもうなんだよっていうか、もうそうすると、なんかその人から離れる
じゃないですか。ああもうこいつシカトしとこうかなと。まあ、俺の場合な
るんですけど。バーンっていく人もいるけどね、逆に。あの、それでも関係
壊れるけど、自分の場合はこう、こう離れちゃうんですよ。そうすると、こ、
孤立しちゃうじゃないですか。でもまあ、例えば、ここのひとがこのひとと
仲良かったらこのひととまで仲悪くなっちゃうから、僕の場合。仲いいわけ
だから、ああ、じゃあもうこのひとと、こうなってるから、そうするとこう、
孤立してっちゃうんですよ。そうすると、なんかこう関係ないひとまで仲
悪くなってっちゃうから。そうすると、ああこいつらから言われてんじゃ
ないかなっていう妄想が入ってくるじゃないですか。

118 rs: うんうん

→119 A : もうそういうことを思い出すと、ああなんだもうやめちゃおうかな、と。そ
れで逃げちゃうっていうか、ダルク逃げたりとか。することが、多いんで。
うん。(.) ちょっとメカ、メカニズムっていうか、僕のなかの。生きかたが、
やっぱ生きかたを変えとか言ってたじゃないですか。だから生きかたを変
える、新しい生きかたをすればっていうのは、それは相手にこう聞いてみる
っていうか。うん。まあ、怒って聞くんじゃなくてちょっと冷静になってこ

¹⁴ 105 行目の末尾でAさんは、「人にこうやって思われるってことをすごいずーっと俺、
こう抱えて生きてきたんで」と語っている。

うちよっと考えて、ひとにこう、相談するんですよ、別の、もうするようにしてるんですよ。もうなるべく、第三者に。

120 r6: 第三者に？

121 A : うん。例えばSさんとか、に、こう例えばこう、だれだれさんにね、こうやって言われてこうって、すげーとらわれてんだよ、っていう話を、でも腹が立つんですよ、って。でも、それは妄想かもしれないから聞いてみるよ、ってこう、言われるわけですよ。で聞きに行ったら、違ったりだとか。

122 r6: ああー、なるほど。違うこともあったり。

123 A : まあ、あったりとか。まあそうであったとしても、まあそこで話し合いするとか。僕が言ったことはこう、こういうことだったんです、とか、もし、もし僕が傷つけてるんであれば、謝るとか。ああ悪かったねえ、っていうか。っていうか、そういうの、そういうんです。それで、まあ、ね、怖いんですけどね、それが一番。確かに、一番怖いんですよ、相談するのも怖いし。

124 r6: なるほど。(.) 練習してるみたいな感じなんですね。

「具合が悪くなる」ことが薬物使用のきっかけになってしまうことが115行目で改めて語られたあと、117行目ではそれが——「関係悪化」を避けようとするがゆえにもたらされた帰結であるにもかかわらず——結局は仲間との「関係悪化」につながってしまうことが語られている。そのうえで、ここで語られている「関係悪化」は次のように、第1次的な関係悪化と第2次的な関係悪化の2つの段階を経るようなものとして記述されている。

Aさんは特定の相手に対しネガティブな感情を抱くと、「バーンって」ぶつかり合うのではなく「そのひとから離れる」という対処をするのだと語っている。これが第1次的な関係の悪化である。そのうえで、特定の相手との第1次的な関係悪化を通して今度は、別の仲間とも「仲悪く」なり「孤立して」しまう。これが第2次的な関係の悪化である。

「相手から離れる」というのも「仲が悪くなる」というのもそして「孤立する」というのも、それらはみな前節で見えてきた〔関係悪化〕のリスト項目でありうるだろう。そのうえでこのリスト項目たちがここでは、「特定の相手」-「それ以外の仲間たち」という相互に異なる対象者との関係性を記述する語彙としてそれぞれ割り当てられることで、上記の段階はかたちづくられている。いずれにせよ、「関係悪化」を避けようとするがゆえに生じるはずの「具合が悪くなる」ことは、それ自体もまた結局は「関係悪化」を帰結として産んでしまうという皮肉な出来事の連鎖が、ここでは語られているのである。なおかつここで述べられている関係性の悪化は、2つの段階をたどることで特定の相手を超えた仲間全体に対するものへとその範囲が拡張されてしまってもいる。

さて、この2段階の関係悪化のさらにその次には、疎遠になった仲間たち全体「から(何かネガティブなことを)言われてんじゃないかなっていう妄想」が生じるとされている。

「相手から(ネガティブなことを)言われているのではないか」という表現は注10でも述べたとおり、相手からのネガティブな印象に予期的な様相表現を付け加えることで、それを自己の抱え持つネガティブな感情の表現へと反転させており、従って前節で見えてきた〔本音〕リストの1項目をなしうるものになっている。そしてこのように形成されたネガティブな〔本音〕はこれもまたやはり、さらなる関係悪化への恐れから「正直に言う」こ

との難しいものになるだろう。そうするとAさんは「具合が悪くなる」ことへの種をますます抱え込んでしまうことになる。ここに、「具合が悪くなる」→「関係の悪化」→さらに「具合が悪くなる」…という回帰的に上昇していくような出来事の連鎖が形成される。

そして119行目で語られているように、この出来事の連鎖は最終的に仲間集団からの「離脱」という帰結をもたらしてしまう。ただしこれは、単に仲間集団との離別という問題に尽きるようなものではない。119行目においても事例的に語られているように（「**ダルク逃げたりとか**」）、こうした離脱が仮にダルクにおいて生じてしまった場合、そのことはクリーンを維持していくことの可能性を大きく奪ってしまうのである。データ6-2のなかで、ダルクにおいて「**仲間が近くにいる**」ことがクリーンでいられることの主要な理由として語られていたことを思い起こそう。ダルクからの離脱は、クスリへの欲求を抑えるためのほとんど唯一の資源をAさんから奪い去ってしまう。それゆえ「具合が悪くなる」ということはAさんにとって、ダルクからの離脱というその帰結によってクスリへの欲求を亢進させ、そのうえでそれ自体がこの欲求を開放するためのトリガーとなることにより、二重の意味で薬物使用への可能性を開いてしまうものなのである。

さて、「具合が悪くなる」→「関係の悪化」→さらに「具合が悪くなる」→仲間集団からの「離脱」…という出来事の連鎖は119行目の語りにおいて、Aさんの「**メカニズム**」あるいは「**生きかた**」として定式化されている。そしてそのうえでこの「**生きかた**」こそが、Aさんにとってみずからの手で変えていくべき対象として設定されている。前節では「**具合が悪くなる**」ことが「**変えられるもの**」の位置に置かれていたが、それを「**変えていく**」というのはこの語りに示されているように、上述のような出来事の連鎖を断ち切ることでAさん自身の「**生きかた**」を変えていくこと、このことを意味していたのである。

「**具合が悪くなる**」ことを始点とした負の連鎖を断ち切り、いまある「**生きかた**」を変えることで到達するはずの「**新しい生きかた**」として設定されているのは、人間関係のうえでネガティブな感情が生じてしまったとき、当の「**相手に…聞いてみる**」（119行目）という対処をおこなえるようになるということだ。これは前節でそのスキルを獲得するために練習が必要であるとされていた、「**正直に話をする**」という活動に対応しているだろう¹⁵。

「**正直に聞く／話をする**」ことができるように「**生きかた**」を変えていくためには何らかの「**練習**」が不可欠である。しかし、前節での語りからはこの「**練習**」をするということが——従って「**生きかた**」を変えろということがいかなる内実を持つものなのか明らかにされてはいなかった。他方、119行目の語りにおいてはこの「**練習**」の内実が一部明らかになっているように思われる。そこで以下ではこの語りの検討を通して、Aさんにとつ

¹⁵ 「聞く」というのはここで、「質問する」ということを意味しているだろう。このことを踏まえたうえで、私たちは次のように述べることができる。

〔本音〕リストの項目のなかには、自分が相手に対して抱えるネガティブな感情と、相手が自分に対して抱えるネガティブな印象の「**予期**」の2種類がある。両者はいずれも、練習を経ることによって表出されるようになるべきものとされている点で確かに共通している。しかし、この「**表出**」ということをもさらに具体的な語彙で記述しようとするならば、前者には「**話す**」という行為が、後者には（予期したようなネガティブな印象を相手が実際に抱えているかどうか）「**質問する**」という行為が割り当てられることになるだろう。

て「正直に聞く／話をする」ことの「練習」が、あるいはそれを通して「生きかたを変える」ということがいかなる内実を持つものなのかを検討していこう。119行目の語りのなかで「練習」として記述できそうなのは、「第三者に相談する」ということである¹⁶。

ある実践が「練習」でありうるためには、それが「本番」とは区別されうるような実践であるのでなければならない。そのうえで「練習」は「本番」に対して、「難易度が低い」とか「全体の一部だけ実践してみる」とか「失敗のリスクが低減されている」とか、いずれにせよ敷居が低いという関係にあるのでなければならない。さらにまたあらゆる「練習」はそれを経ることで、「本番」で設けられた高い敷居を超えられるだけの「能力」が獲得されうるのでなければならない。では、「第三者に相談する」ということはいかにして、「正直に話をする」ことの練習でありえているのだろうか。

ダルクに入寮しているAさんにとって第三者とは多くの場合、Xダルクでともに生活する仲間たちのことを意味するだろう。ダルクで生活するほかの仲間たちもまたAさんと同様、それぞれに何らかの問題を抱え、苦しみながらもなんとかその問題に対処していくことでクリーンを維持しようとしている依存者たちである。しかし、依存者たちが抱える問題は依存者ごとに人それぞれだ。だがこのことを別の角度から見れば、Aさんにうまく対処できない問題であっても別の仲間ならうまく対処できるかもしれないということの意味する。もちろんその逆もまた然りである。この対処可能領域の「ズレ」は、特定の問題への対処について第三者に相談することの意義を与えてくれる。

そのうえでさらに、この第三者が「スタッフ」¹⁷にあたる場合、ほかのメンバーたちが抱える問題についてだけでなくそのスタッフ自身が抱える問題についてもまた、それに対処する能力を期待される。「スタッフ」はメンバーに比して相対的に長いクリーン期間を維持している依存者たちであり、そのことはみずからの抱える問題を何度も処理してきた経歴を指し示すものであるからだ。それだけにスタッフたちは、Aさんやそのほかの「メンバー」たちと比較して、相対的に高い問題処理能力が期待されているはずなのである。

要するに、特定の問題に準拠したときの「スタッフ>メンバー>自分」という対処能力の落差が、第三者への相談という活動を可能にしている。他方で、ある問題に対する対処能力があるということは、その問題を対処していくことについての「成功の見通し」を持っているということであり、つまりはそれをいかにして解決に導くべきかを知っているということである。第三者に相談することによりまずもって何が得られるかといえは、それはおそらくこの成功への見通しであり、問題解決のための規範的知識なのである¹⁸。

¹⁶ 「人にこう、相談するんですよ、別の…第三者に」(119行目)。

¹⁷ ダルクではその成員の役割が「スタッフ」と「メンバー」に区別されている。「スタッフ」とは、比較的長期間クリーンを維持したメンバーがダルクの運営に携わるようになった場合に付与されるカテゴリーである。スタッフになった者はその職務として、事務的な仕事をはじめ、ミーティングの司会をおこなったりメンバーからの相談を受けたりもする。

¹⁸ 121行目と123行目では、第三者との相談を踏まえて本音を正直に話してみたことの帰結として、「関係悪化」以外のカテゴリーが登場している。それは「誤解であることへの理解」(121行目)および「交渉による和解」(123行目)であり、どちらにしても「関係悪化」とは対照的にポジティブな帰結のパターンを示すものである。このように121行目と123

まずは第三者に相談をしたうえで「正直に話をする」ということは、相談した第三者から成功への見通しを与えられたうえで実践に向かうということであり、それゆえこの第三者への相談はAさんにとって、「正直に話をする」ことが「失敗」に至ってしまうリスクを低減してくれるものであるだろう。また他方で、第三者に相談したうえで「正直に話をする」という実践を繰り返していくなればAさんは、彼にとっての問題を成功裏に解決へと導くためになすべきことを、身に着けていくことができるかもしれない。そうなれば次第に、「正直に話す」ことによる「関係悪化」はAさんにとって恐怖の対象ではなくなっていく、制御可能なトラブルとなっていくはずだ。まずは「第三者に相談する」という実践はこの点でまぎれもなく、そうした地点へと至るための「練習」だったのであり、クスリを使わない新たな生きかたへと差し向けられた「社会化」の実践だったのである。

6-5. 終わりに——「変えやすいもの」と「変えにくいもの」

ここまで見てきたようにAさんの「回復」実践は、みずからのネガティブな感情を「正直に話す」ことを問題なくおこなうための規範的知識、これを獲得していくための1つの社会化実践であった。そしてそれは、Aさんが彼自身にとっての「変えられないもの」と「変えられるもの」を区別することでこそ、踏み出していけるものなのであった。

「変えられないもの」と「変えられるもの」を区別し、その区別に基づくことで社会化のありかたを規定する——。社会化を論ずる者たちが実践から遊離した地点でおこなっていたこの作業を、Aさんはみずからの手で、そして薬物依存からの「回復」というすぐれて実践的な課題の解決へと向けて遂行していたのである。

それだけではない。Aさんのとりおこなっていた「回復」のための識別作業は実は、さらに細やかで複層的なものだったのである。Aさんはうえで検討してきた語りの延長線上で、以下のようにも語っている。

感情はなかなか変わらないすから。そういう考えかたとか。でも行動は、変えられる。

行動は変え、変えられるっていうか、別に。考えかたっていうところとか感じること、部分はなかなか変わっていかないんですけど

これらの語りにおいては「変えやすいもの」と「変えにくいもの」とがたがいに区別されていることを、ただちに見てとることができるだろう。Aさんの語りの検討を重ねてきた私たちはここで、「変えにくいもの」として語られている「感情」や「考えかた」の部分に「関係悪化への恐怖」を、「変えやすいもの」として語られている「行動」の部分には「正直に話をする」ということを、それぞれ代入することができるかもしれない。

あるいは、「正直に話をする」ことができるようになるためにAさんがまずは「第三者

行目の語りにおいては、本音を正直に打ち明けることがもたらす可能な帰結の範囲が拡張されており、そこに「成功」の可能性が織り込まれはじめてるのである。

への相談」を練習としてとりおこなっていたことを思い起こすならば、この「第三者への相談」をこそ「変えやすいもの」の位置に、他方で——「本番」としての——「正直に話をする」ことを今度は「変えにくいもの」の位置におきなおすことができるかもしれない。

いずれにせよここでは、「変えられないもの」から区別されて取り出されていた「変えられるもの」が、そのうちでさらに「変えやすいもの」と「変えにくいもの」とに区別されているのである。こうした区別はAさんにとって、「回復」へと向けておこなうべきことのあいだに優先順位をつけ、みずからの「回復」実践を秩序だったものにするのを可能にしてくれるものであるかもしれない。そうすることでこの区別は、Aさんが「回復」実践へと踏み出していくことを容易にしてくれているかもしれない。

「回復」という実践的課題に差し向けられたこのように細やかな区別の操作は、そしてこうした区別に導かれてとりおこなわれる「回復」＝社会化実践の詳細は、Aさん自身の識別作業に迫ろうとすることで初めて明らかになるものだ¹⁹。うえて見てきた区別はこうして、私たちがこれからさらに探求していくべき領域の存在を指し示しているのである。

¹⁹ もちろん、本章で記述してきたものも含め、Aさんの語りの検討から導き出される「回復」＝社会化実践の論理は何よりもまずAさん自身のものである。しかし第2章（とりわけ2-4）で論じておいたように、このことはそうした実践の論理をAさんでなければ採用することが出来ないということをもったくもって帰結しない。私たちは必要とあらばAさんの社会化実践を同じようになぞることができるし、そうでなくとも多くのことを学びとることができる。1つの実践の「狭さ」がことさらに引き合いに出される場合には、この私たち自身の一般化能力が低く見積もられ過ぎているように思われるのである。

Aさんの、ひいてはいかなる単一の実践であっても、それを構成する論理は可能な一般性をもつ——。確かに、その一般性がどの範囲まで一般的であるかが問われることもあるだろう。しかしそれに答えるための操作は、どうしても知見をその出自である当の実践から切り離さざるをえなくなる（2-5を参照のこと）。道具はその使いかたが同時に示されてはじめて多くの人びとに用いられうる。それと同様に、実践の論理の可能な一般性がきちんと活かされるためには、それが実践にどう埋め込まれているかが同時に示されねばならない。本章が徹底的にAさん1人の語りにこだわっていた理由も、この点に存している。

第IV部

知識と道徳

第7章 「知識」と「道徳」——規範を「知っていること」とそれに「従うこと」

7-1. 問題の所在

第1章で予告しておいたように、私たちが第3章からここまですべて、社会化の「過程」の検討であった。つまり、いかにして社会化しているのか／されているのかということを経験的現象のうちに見出してきたのである。しかし、過程を検討していくことは「社会化」という現象の一面に迫ることにしかならない。なぜなら「社会化」とは、「過程」と「達成」という2つのことからの総合を記述する概念だからである。

この点を解きほぐしていくためにまずは、日常言語学派の哲学者であるギルバート・ライルの議論を参照しておこう。ライルは心にかかわる概念の誤用を指摘していくなかで、行為や活動を記述する語彙を「過程(課題)動詞(task verb)」と「達成動詞(achievement verb)」とに区別した(Ryle 1949=1987: 213)。例えば徒競走において「走る」ということは、勝つという課題にとりくむ「過程」を記述することばであるが、「勝つ(勝った)」というはその課題の「達成」を記述することばである。

そのうえでライルは次のようにも述べる——「達成動詞」は必ずしも「過程動詞」を必要としない。それはある課題の達成が、何の努力をすることもなく「運」や「偶然」によってもたらされることがありうるからだ。徒競走の例でいえば「不戦勝」——それは「走る」ことによって手にした勝利ではない——などを想起すればよいだろう。そうなると「過程」から「達成」への矢印はなんら必然的な結びつきを示すものではなく、「達成」ということばのなかみはもはや達成とは呼びがたいものになってしまうだろう。「達成」という概念は、「何らかの過程のすえに」ということを前提とするものであるはずだからだ。

ジャユシはこの点を踏まえ、「達成(achievement)」ということばを結果の偶然性を強調する「帰結(consequence)」ということばへと差し替えることを提案している(Jayyusi 1993)。つまり例えば、徒競走で「勝つ」ということは、一生懸命に「走る」という過程がたまたまもたらすかもしれない「帰結」であるに過ぎないということである。

しかし、こうした議論はいささかミスリーディングである。確かに「走る」ことは必ずしも「勝つ」という結果とは結びつかないかもしれない。その点でいえば「勝つ」ということは、「走る」ことが偶然にもたらすこともある「帰結」に過ぎないのかもしれない。しかし次のことを忘れてはならない。「勝つ」とか「負ける」とかいったことが問題になる以前にそもそも、「走る」という過程は「走った」という結果をすでに産み出している。なおかつ「走った」という結果は論理的に「走る」ことによってしか産み出されることはない。ならば「走った」ということについては、それを「走る」ことの達成であると言えそうだ。

別の種類の例を挙げるなら、例えば「料理」などがそうである。完成品としての「料理」は、「料理する」過程によってしか産み出されることはない(魔法使いなら料理しなくても料理を産み出せるかもしれないが)。従って「料理」は「料理する」という過程の達成物でしかありえない。しかし、「料理」と「走る」こととは異なる点もある。走ることが結果として失敗することができないのに対し、料理は結果として失敗することがありうるからだ。「頑張って走ったんだけど走れなかった」と述べることは矛盾でしかないが、「頑張って料理したんだけど失敗しちゃった」と述べることはできる。つまり、「走る」ことは「走った」

という結果を必ず達成するが、「料理する」ことは「料理」を必ずしも達成しない。

しかしいずれにせよ、次のようには述べることはできる。ある種の結果は、それに対応する行為や活動の過程によって、そしてそれのみによって「達成」することができる。

「社会化」についても同じことが言える。そしてそれはどちらかといえば「料理」に近い。規範に従った振る舞いをするひと——つまり社会化された人間は、社会化の過程によってしか産み出されることはない。しかし他方で、社会化は失敗することもある。「赤信号で道路を渡ってはダメ！」と何度教えられても、そうしないひとはおそらくたくさんいる。

失敗の話はとりあえず置いておこう。規範的な振る舞いをする人間が社会化によってしか産み出されえないとするならばそれは、社会化過程と不可避的に結びついた社会化の達成物なのであり、社会化現象の不可欠な一部をなすものであることになるだろう。そうであるならこの社会化の達成物は、社会化現象の経験的記述を目指す私たちにとって、1つの記述対象であってよいし、そうであるべきであるように思われるのだ。

では、社会化の達成とは結局のところ何を指示するものなのだろうか。言い換えれば、ひとが規範に従った振る舞いをするようになるというのは果たして何を達成したことになるのか。私たちはここまで、規範が教え-学ばれていく過程を社会化の過程として記述し、また分析してきた。このことを踏まえるなら、社会化過程が達成するものとは差し当たり——ストレートに考えれば——規範を「知っている」ことであると言えそうだ。

規範とはある種の知識である。それは、「べき」で結ばれうる行為についての——そしてそれを規定/規制する——「知識」だ¹。そして教えたり学んだりするというのはまずもって、人びとが何らかの「知識」を身につけていくための過程である。だから、私たちがここまで記述してきた社会化の過程——つまり、規範を教え-学んでいく過程が達成²するのは何よりもまず、規範を「知っている」こと、このことであるように思われるのだ。

従って本章ではまず、「知っている」ということが経験的現象のうちに立ち現れるための条件を明らかにし(7-2)、その成果を踏まえたいうで「規範を知っている」ということの内実をデータに基づきながら検討していこうと考えている(7-3)。

しかし、規範を「知っている」ことを経験的現象のなかに捉えようとするとき、その先に社会化の第2の達成地点——規範に「従う」こと——が控えているということが明らかになる(7-3-2)。このことを受け本章ではその次に、社会化の第2の達成物としての「規範に従う」ことの内実を検討していくが、そこではこの第2の達成地点が道徳的コミュニケーションの領域と深いかわりを持っていることが論じられる(7-4-2)。

¹ この「べき」で結ばれうる行為の知識が道徳的な規範性を帯びるものであるためには、少なくともそれが特定の個人を超えて、その個人以外の誰かに対しても適用されうるものでなければならない(cf. Winch 1972=1987: 211ff.)。ある野球選手が「他人より多く練習すべきだ」と考えているとしても、これは個人にとっての指針以上のものではないし、そこから逸脱してもなんら道徳的な責任を問われるものではないだろう。

² 「達成」としての学習という論点については、五十嵐(2007a)および西阪(2008)の第1章を参照のこと。ただし、両者の論点はやや異なるものになっている。西阪の議論が「学習の達成」が帰属されるさいの条件を明らかにしたものであるのに対し、五十嵐の議論は「行為の達成」の帰属が学習場面を組織するさいの条件を明らかにしたものである。

さて、社会化の第1の達成地点と第2の達成地点のあいだ——これを（あくまで理論的なことばで）埋めていくことこそが実は、これまでの社会化論における主要な課題の1つであったと考えることができるのだが（7-4-1）、本章の後半部分ではこの課題を経験的現象の記述を通して果たしていこうと考えている（7-4-3）。そして以上の検討を踏まえたうえで最後には、本章全体のインプリケーションを述べる（7-5）。

7-2. 「知っている」とはいかなることか

7-2-1. 能力=傾向性としての「知っている」ということ

「知っている」ということはしばしば内面的なことがらであると、とりわけ「知識を内面に保持していること」であると考えられがちである。あるひとが何ごとかを知っているのなら、そのひとはその知識を必要に応じて使用することができるだろう。必要に応じて使うことができるならその知識はきっと、そのひとの内面のどこか（例えば頭のなか）に留め置かれているはずだ。そのように考えられがちなのである。だがこうした考えは実践のなかに居場所をもたない。それは幽霊のごとく、余計なイメージであるに過ぎない。

確かに、必要に応じて知識を使用することができるということ、このこと自体は「知っている」ということの本質に属することがらだろう。ライルが述べるように「知っている」ということはある種の「能力」であり（Ryle 1949=1987: 187）、そして「能力」とは「それが必要な状況に置かれればおおむねXすることができる」という人物の性質を表現したものにほかならない。それゆえ「(Kを)知っている」ということは、「それが必要な状況に置かれればおおむね知識Kを用いることができる」ということにほかならないのである。

そのうえで「能力」——つまり「必要に応じてXできる」というのは、「梅雨にはよく雨が降る」というのと同様に、ある対象の「傾向性 (disposition)」を指示するための概念である。例えば料理のうまいひとは調子が悪かったり食材が悪かったりしない限り、たいていおいしい料理を作ることができるだろう。おいしい料理をつくる「能力」とはこのように、おいしい料理を作ることについての傾向性の言い換えにほかならない。

「知っている」という表現についても同様である。例えば九九を知っているひとは、それを唱えることを求められているたいていの場合において——つまり熱に浮かされているのでもない限り問題なく九九を唱えることができるだろう。要するに「知っている」ということについてもやはりそれは、ある特定の人物について、そのひとにある種の傾向性が備わっているということを言い当てるための概念にほかならないのである。

さて、傾向性とは出来事の観察を通して特定の対象に帰属される1つの性質である。従ってそれ自体は出来事ではない。私たちは「雨が降る」という出来事を何度か/何度も観察することを通して、梅雨に「よく雨が降る」という傾向性を帰属するが、「よく雨が降る」ということは実際に「雨が降る」とことと同じではない³。このことはよくよく踏まえらるる

³ あるいはまた、『牛は反芻動物である』と述べたり、『彼は愛煙家である』と述べたりする場合、その言明においては牛が今反芻しているということが述べられているのでもなければまた彼が今タバコを吸っているということが述べられているわけでもない。反芻動物であるということはときどき反芻する傾向があるということであり、また愛煙家であると

のでなければならない。この区別を取り違えると——つまり「傾向性」を「出来事」と混同してしまうと——、「知っている」ということを内面に帰属する道を開いてしまう。

例えば、次のようにである。出来事は必ず特定の時空間内で生じる。それゆえあらゆる出来事は、それが生じるための「場所」を必要とする。「知っている」ということが仮に一種の出来事であるならば、そのこともまたやはりそれが生じるための場所を必要とするだろう。ところで、「知っている」ということそれ自体は「知識を使用する」という観察可能な出来事とは区別される目に見えない出来事である。そうであるなら、それはきっと個人の内面に秘匿され、そのどこかで生じているにちがいない——。

しかし繰り返すが、傾向性は出来事それ自体ではなく、出来事の観察を通して対象に帰属されるある種の性質である。だからそれは「生じる」ものではないし、従ってそれが生じるための「場所」を必要とするものでもない。それゆえ「知っている」ということは、それが成り立つために個人の「内面」など必要としないのである。

しかしここで、次のように反論されるかもしれない。「知っている」ことは出来事ではなく、それゆえそれ自体は内面的なことがらではないかもしれない。しかし「知識」のほうは、それが必要に応じて使用できる限りどこかに留め置かれているはずである。そして知識は目に見えないのだから、それはやはり内面に置かれているにちがいない（そして冒頭で述べたように、こちらのほうがしばしば抱かれがちなイメージに近いかもしれない）。

しかし、こうしたイメージもやはり概念の取り違えが産み出してしまった1つの効果であるに過ぎない。どういうことか。知識は例えば「石ころ」のような物理的存在者ではない。知識は「本」のような物理的存在に「つまっている」ことはあるが、「本」はあくまでも本なのであって、知識それ自体ではない。物理的存在者には「大きさ」があり、時空間の一部を占有しなければ存在することはできないが、知識は「物」ではなくそれゆえ「大きさ」もない。従って知識にはそもそも——本に本棚が必要なようには——それを置く場所など必要ないのである。だから知識は、「内面」などという場所にありはしない（その証拠に、人間をどんなに細かく解剖してみても知識が発見されることはないはずだ）。

「知っている」ことを人間の内面に投射することによってできあがるイメージは見てきたように、概念の適切な配置を取り違えることによって産み出されるカテゴリー・ミステイクの所産であるに過ぎない。こうしたイメージは日常生活を営むうえではなんら害するところのないものであろうが、「知っている」ということの内実を問おうする場合には有害なものでありうる⁴。私たちはこうしたイメージに惑わされることなく、傾向性としての、そしてただそれのみであるところの「知っている」ことに向き合わなければならない。

7-2-2. 「知っている」ことを前景化する装置としての IRE 連鎖

では、傾向性としての「知っている」ということは経験的現象においてどのような場合に、またどのようなしかたで立ち現れてくるものなのだろうか。私たちはどのような場面

いうことは喫煙習慣をもっているということにほかならない」(Ryle 1949=1987: 163)。

⁴ この点で社会化論の典型的なモデルであり続けてきた「内面化」論は問題含みである。このモデルは社会化が達成するものを内面に秘匿することで、それを経験的に問うことをさまたげてしまう可能性をおおいに含んでいるからである。

を記述すれば、「知っている」ということを記述したことになるのだろうか。

ただ呆然と立ち尽くしているひとをいくら仔細に観察してみても、何かを「知っている」ということは見えてこないだろう。だから、ある人物についてそのひとが何かを「知っている」ということを見てとるためには、少なくともそのひとやその周りの人びとによって何らかの行為や活動がとりおこなわれているのでなければならない。そしてそれは何でもよいわけではないし、いつなされてもよいわけでもない。

ここで次のことを確認しておこう。前項で述べておいたように、「知っている」という傾向性は「知識が使用される」という出来事それ自体とは異なる身分を持つ——しかし他方でそれは、実際に知識が使用されるという出来事の観察を手がかりとすることでこそ、その使用をおこなった人物に帰属されることができ（Ryle 1949=1987: 54）。

「知っている」という現象の記述可能性を私たちの手元にたぐり寄せていくための鍵は確かに、「知識の使用」という出来事にある。しかし、知識が使用されている場面であれば何でもよいのかというと、決してそうではない。なぜならそもそも日常生活のすべては、さまざまな知識の使用から成り立っているはずだからである。そうした日常生活にあって私たちは、ともに在る人びとに対してさまざまな性質を帰属している。あのひとは早口であるとか、猫背であるとか、料理がうまいであるとか……。そうであるなら私たちは、そうした可能な性質群のなかから「知っている」ということこそがレリバントなものとして選択され、帰属されるような場面を捉えていくのでなければならない。

では、「知っている」という傾向性の帰属こそが適切なものになるような条件とは、いかなるものであるのだろうか。ここで注目しておきたいのがミーハンの言う「IRE連鎖」である（Mehan 1979）⁵。IRE連鎖とは、教師の「質問（Initiation）」- 学生の「応答（Reply）」- 教師の「評価（Evaluation）」という3つの行為によって組織される連鎖である。IRE連鎖は、教授 - 学習場面を構成する相互行為上の装置として頻繁に言及されてきた。

しかしIREというかたちそのものは、この連鎖のあくまで「原型」を示しているに過ぎない。IRE連鎖についてはその2番目の順番——つまり学生からの「応答」が適切なものとして産出されなかった場合、それがしばしば3ターンを超えて拡張されることが知られている（Mehan 1979: 54）。そしてそのうえで次に述べるように、どちらかと言えばこの拡張されたIRE連鎖のほうが、教授 - 学習場面の構成にフィットしている可能性がある。

仮に学生からの応答が不適切なものであるならば、その学生は適切な応答を産み出すために必要な知識を持っていなかったということになる。そうであるならこのIRE連鎖の拡張は、不適切な応答をおこなってしまった学生がその時点では知らなかった知識を、それを経ることで知ることになるためにこそおこなわれることになる。このことは——そしてこのことこそが——拡張されたIRE連鎖を、知らなかったことを知るに至らしめるという教授 - 学習の主要な目的にかなうものになっているように思われるのだ。

⁵ IRE連鎖をめぐるミーハン以降の議論については差し当たり、まずは優れた解説として五十嵐（2007b）を、それがさまざまな課題にかなうかたちで用いられうることを明らかにしたものとしてHeap（1985, 1988）を、ヒープに導かれながらMehan（1979）の事例を再検討したものとして五十嵐（2003）を、この連鎖が学習者の「夢中さ」を作り上げるためにデザインされる場面を検討したものとして大辻（2006）を、それぞれ参照のこと。

反対に、IRE連鎖が原型的なしかたで運用される場合——つまり、IREの3ターンのみできっちり完結する場合、そこでおこなわれうるのは教授-学習であるよりもむしろ、すでに知られていることの確認であるように思われる(大辻 2006: 152)。なぜならそれは、学生によって適切な「応答」がただちに返されたことを示すものであり、そうであるならその前に置かれた教師の「質問」は、学生がすでに知っていたことを問うていたことになるはずだからである。さて、以上ことを踏まえるならば、さらに次の2点が指摘できる。

第1に、IRE連鎖のおこなうことが「知識の確認」であるならそれは、R＝「応答」の担い手がなにごとかを「知っている」ということを、やりとりの主題として取り上げていることになる。その意味でIRE連鎖は、「知っている」ということを前景化し、それを「応答」の担い手の性質として帰属することをレリバントなものにする装置の1つであると言えそうだ。そうであるなら、IRE連鎖が「知識の確認」に用いられるさいの条件を考察することは、ある人物に対して「知っている」という性質を帰属することが適切になる、その条件を考察することとそのまま重なってくるはずである。

第2に、IRE連鎖のおこなうことが「知識の確認」であるなら、それを無条件で教授-学習過程を構成するものとして扱ってしまうことには問題があるだろう。言い換えれば、知識の確認が同時にまた教授-学習でもありうるための条件が、別途考察されねばならないはずである。しかし、先行研究においてこのことは十分に考察されてこなかったように思われる。それを解き明かすことは本章の主たる課題ではないが、「知っている」ということの帰属の条件を問い詰めていくなかで、この2つの条件が分かちがたく結びついていることが明らかにされていくだろう。

次項では、IRE連鎖が「知識の確認」のために用いられている実際の場面を検討することで、「知っている」という傾向性の帰属がレリバントになるための条件を考察していく。

7-2-3. 相互行為のなかの「知っている」ということ

本節で分析されるのは、首都圏に立地する私立S幼稚園3歳児学級でおこなわれた相互行為である。幼稚園学級でなされる相互行為は1つの教育場면을なすものであり、教育場面でこそ「知っている」ということがしばしば問題とされるように思われるからだ。さらに言えば、学齢が下がるほど教育者と被教育者のあいだで「知っている」ことの程度の差が拡大するように思われる。この「差」ゆえに幼稚園3歳児学級での相互行為は、教育場面のなかでもとりわけ上記のことが問題となる場であるように思われるのである⁶。

以下で示されるデータ7-2-3は、2007年5月28日の「お歌の時間」の場面を記録した映像を、文字に起こしたものである。

⁶ ここで、「知っている」という日常的なことがらを扱うのに、なぜ幼稚園学級という特殊な場を取り上げるのかという異論が生じるかもしれない。しかし以下のことを忘れてはならない。あらゆる相互行為はそれぞれ独自の課題を志向しながらみずからを組織化しており——「知っている」ということはそうしたそれぞれの課題に埋め込まれるかたちで課題にされうるだろう——、その点で幼稚園学級もまた独自の課題を志向した日常的な場面にほかならない。存在するのは多くの特殊な日常、ただそれのみなのである。

[データ 7-2-3]

- 01 T : A ちゃん A ちゃん A ちゃん. <いま何時>? っつたらどこ:?
 →02 どこ見るの? <いま何時>? ← ((教室後方の時計を指差す))
 03 A : ((時計のほうに顔を向ける))
 →04 T : <いま何時>?
 05 (5) ← ((園児たちによる多数の発話・会話でざわざわ))
 06 A : ()
 ((人差し指を鼻に当てる)) ↓ ((Aを指差す)) ↓
 07 T : 何::? (0.8) sh:::. **ね見て::A ちゃんがいまね** (.)
 →08 **いま何時あそこの時計で読むから.** い::よ. ど::ぞ. <いま何時>? ←
 ((時計を指差す)) ↑ ((右手を耳に添え、身体をAのほうに傾ける))
 →09 A : (いま) 49 分.
 ((屈んで時計を見上げる)) ↓
 10 T : 49 分? 49 分? **ここから見ると [49 分に見えるのかな?]**
 →11 A : [49 分.
 →12 T : そ:そ:そ:そ:そ:.. いま 9 時
 13 S : 9 時=
 14 T : =9 時 (.) 49 分だったけども::少しで 50<分になります>. ね.
 15 T : そ:そ:そ: (.) **お時計さんのね** (.) お歌うたいたいと思います.

この場面は「とけいのうた」をうたいはじめる前の導入として、現在の時刻を確認しようとしている場面である。冒頭、教師はAを指名し(01行目)、「いま何時?」と尋ねる(02, 04, 08行目)。すると指名されたAは見事に「49分」と答えている(09, 11行目)。このやりとりから私たちはただちに、「Aが時計の読みかたを知っている」ということを——少なくとも場の適切な理解の1つとして——見てとることができるだろう。そうであるなら私たちは、この場が組織されていくそのしかたを明らかにしていくことで、「知っている」ということがいかなる現象であるのか、このことに迫ることができるように思われる。

まずは次のような問いを立てることで補助線を引いておくことにしよう。この場面において教師は何ゆえにAを指名したのであろうか——。この問いへの答えは、私たちがAによる回答を「見事に」と形容できてしまったこととかかわっている。解きほぐしていこう。

学級でなされる教授-学習場面の会話では基本的に、2人でおこなわれる会話と同じく2つのアクター間で発言の順番が移行し合う。つまり、A→B→A→B→…というかたちで会話が進行していく(Schegloff 1968)。幼稚園という文脈ではAに教師を、Bに園児(たち)を代入することができるだろう。このうちBのアクターについて言えば、複数の園児たちがまとまって発言をおこなう場合もあるし⁷、単一の園児のみが発言をおこなう場合もある。後者の場合には原則的に教師が発言者を指名することになるのだが(McHoul 1978)。

⁷ そのためには複数の子どもたちが1つの集団として管理されていなければならない。この点についてはPayne & Hustler (1980)の、とくに56頁以降を参照のこと。また本稿第3章にも、この集団管理の技法——「コーホート化」の1つの手続きが示されている。

そのときには単一の園児を選出するさいの「規準」——誰が発言するのが適切か——が問題となる。例えば「いち早く挙手した者」、「まだ指名されていない者」、「適切な回答ができるか否かの境界にある者」などがその規準に当てはまるかもしれない⁸。

この規準は、話者選択の必要が生じた当の状況で何が重視されているかに依存して変わりうるものであるだろう。そしていまこの場面では歌をうたうという活動への移行を果たすことが課題とされており、「いま何時？」 - 「49分」というやりとりはそのための「導入」として用いられている。その点で「いま何時？」という質問には、ただちに適切な応答を返してもらうことが望ましかったはずである。そうであるならば「いま何時？」という質問は、「Aならば適切に回答することができる」という期待を背景に彼へと差し向けられていたのだと考えることができる。もしここで適切な応答が返されなかったならば、「とけいのうた」へのスムーズな移行が難しくなってしまうからだ。

そのうえで7-2-1での議論を踏まえるならば、Aに時間を尋ねられて答えることのできる能力があるということは、Aが時計の読みかたを知っているということにほかならない。だからこの場面においては、Aが時計の読みかたを知っているということが資源となって発言者の選択がおこなわれている——そのように言えそうである。しかしこのことを指摘しただけでは、先に発した問いのすべてに答えたことにはならない。

例えば、園児たち全員が時計の読みかたを知っているという状況を想定してみよう。この場合当然、「いま何時？」という質問は誰にでも答えうるものになってしまう。そうなるを取り立ててAが発言者として選出される理由が消失してしまい、「時計の読みかたを知っている」ということが話者選択の規準たりえなくなってしまうのである。それだけではない。この「全員が時計の読みかたを知っている」という状況は、次の活動への導入として上記のような質問をおこなうことのも理由をも消失させてしまう。例をあげて説明しよう。

例えばとある「高校」の音楽の授業で「とけいのうた」がうたわれることになったとしよう。この場合に教師は、生徒たち相手に「いま何時？」と問うことで歌への導入をおこなったりはしないはずである。「いま何時であるか」ということは、時計が可視範囲に存在してさえいれば教師にも生徒たちにもただちに見てとれる自明なことがらである。そして自明なことがらであるならば、——哲学者や社会学者たちのサークルでもない限り——そのことは会話のトピックにはなりにくいように思われるのである。

つまり、会話のトピックとして選択されるのは基本的に、会話参与者たちにとって自明ではないことがらである。そして自明でないということの1つの典型的なありかたとはおそらく、少なくとも会話参与者のうちの誰かがそのことを「知らない」ということだ。それゆえ会話に参加する者たちのいずれかが知らないことがらこそが、会話のトピックとして選択されやすい (Goodwin 1979: 100, Heritage 2012: 30)。

このことは教授 - 学習場面においてはことさらに当てはまるだろう。なにしろ教授 - 学習場面とは、知識を身につけさせることを1つの主要な課題とする活動にほかならないからである。従ってそこにおいて会話のトピックとなりやすいのは、学生たちが知らないと考えられている——そしてその点において自明ではない——ことがらであるはずだ。

⁸ この点については Payne & Hustler (1980: 58) を参照のこと。また、「挙手」に着目した議論としてはマッコールや鶴田の仕事などを参照のこと (McHoul 1978, 鶴田 2010)。

以上の点を踏まとうえでデータ7-2-3に立ち返ってみるならば、おそらくあの場面で教師は、園児たちが「時計の読みかた」を知らないということを前提としていたはずである⁹。そのうえでただし、Aだけは「時計の読みかた」を知っているということもまた、加えて教師は知っていた。だからこそあの場面で教師は次の発言者としてほかならぬAを選択し、「いま何時？」という質問を彼に投げかけることができたのである。こうして「とけいのうた」への導入は、首尾よく遂行されるに至っていた。

さらに言えばこのやりとりにおいては、それを通して「時計の読みかた」を知らないはずのAを除くすべての園児たちに対し、それを教授することもまた——少なくとも可能的には——おこなわれていたとすることができるだろう。園児たちの知らないであろうことがら、ほかならぬ教師によって会話のトピックとして取り上げられたのだから、それは当の園児たちが時計の読みかたを習得するきっかけとなってよいはずだからである。この点はのちの議論において重要なポイントになってくる。

こうしてみると、私たちがここまでの議論への導きの糸としてきたAに対する「見事に」という形容は、Aがほかの園児たちの知らないようなことがらを知っていたがゆえに、彼に差し向けられていたのだと理解できる。そしてこの「見事さ」こそが、教師による話者選択を導き、それによって「とけいのうた」への導入を可能にしていたのである。

さて、以上の分析のなかには、「知っている」ということが経験的現象のうちに立ち現れてくる条件を明らかにするための手がかりが埋め込まれている。さらに掘り下げていこう。「<いま何時>?」(08行目) - 「49分」(11行目) - 「そ:そ:そ:そ:そ:」(12行目)というやりとりは、前項で紹介したIRE連鎖のかたちをなしている。なおかつこのIRE連鎖はここで、Aの持つ知識の確認のために用いられている。従って前項での議論を踏まえば、この連鎖の成立条件がそのまま「知っている」ことの帰属の条件と重なってくる。

第1にただちに指摘できるのは、A以外の園児たちが時計の読みかたを「知らない」ということが、上記IRE連鎖が始動するための資源となっていたということである。ほかの園児たちが時計の読みかたを知らないからこそ、唯一それを知っているであろうAに「いま何時？」という質問=Iを投げかけ、続く連鎖を始動することができていたからである。

第2に、AをめぐるこのIRE連鎖が彼以外の園児たちに対する可能な教授をなしていたことの意味を考えてみよう。すでに述べたように、教育という営みは知識の教授-学習を主要な課題とする活動である。そうであるなら、AをめぐるIRE連鎖が次の活動への導入であるのみならず可能な教授でもあることこそが、この連鎖がほかならぬ幼稚園学級というシチュエーションにおいて成立することの「理由」を与えているように思われるのだ。そのうえで、あるやりとりが教授-学習で(も)ありうるためには、そこに参与する者たちのいずれかが対象となる知識を「知らない」という可能性を前提としなければならない

⁹ この前提を与えていたのはおそらく、「3歳児」という) 成員カテゴリーと(時計を読む) 能力との規範的な結びつかなさだ。例えば、「小学生」は足し算をすることはできるが微分することはできない。これは実際にできるか否かという問題ではなく期待の問題である(微分の計算ができるスーパー小学生も、世界のどこかには存在しているだろう)。ある成員カテゴリーは、そのカテゴリーに規範的に期待される能力の閉域を形成している。反対にその閉域の外部に位置する能力については、それを持っていないことが期待される。

だろう——すでに知られていることを教えることなどできないからである。

いずれにせよこの場面においては、AをめぐるIRE連鎖が成立するために、彼以外の園児たちが時計の読み方を「知らない」ということが前提とされているように思われる。このことを踏まえるなら、「知っている」ということをある人物に帰属することが適切になるための条件の1つは次の点にあると言えそうだ。つまりその条件とは、「知らない」ということが背景に、しかしそれゆえ手元に置かれ、そこで問題とされている知識に関して「知っている」／「知らない」という区別が顕在化するという、このことである。

7-3. 「規範を知っている」とはいかなることか

「知っている」ということをある人物に帰属するための1つ条件は、何らかのしかたで「知らない」ことの可能性が背景として与えられているということである。前節において私たちはこのことを確認することができた。では次に、「規範を知っている」ということは経験的現象のうちどのようなかたで立ち現れてくるのだろうか。結論めいたことをあらかじめ述べてしまうなら、問題とされる知識が「規範」である場合にも、帰属の条件は変わらない。ただし「規範」が問題となるような場面ではこの条件が、ある特殊なしかたで参照されることになる。以下ではデータの検討を通してこのことを確認していこう。

7-3-1. 相互行為のなかの「規範を知っている」ということ

データ7-3-1は私立S幼稚園において2007年10月12日に記録された映像の文字起こしであり、「大きな栗の樹の下で」をうたっているさなか、園児たちが教室を駆けまわり出してしまったことに対して教師が注意をおこなっている場面を示したものである。

[データ7-3-1]

- 01 Ss: ((叫びながら教室を走り回る))
02 T : ((伴奏と歌を止める))
03 Ss: ((立ち止まり、教師のほうを見る))
→04 T : お部屋は?
→05 S : はしんない。
→06 T : や:だ:もう1回。(1) 走っててぶつかったらどうなっちゃうの?
→07 S : だめ:。
→08 S : だめ:。
→09 S : だめ:。
→10 T : ね。あのあとでね動物さんになって遊ぶときには走っていいよってとき
11 にはい:けど(.)いまはお歌の時間なんだから(.)ね?え::と:::ちゃんと
12 (.)ちゃんとしてください(みんなうたって)ください。ね:もう1回。

教師による「お部屋は?」(04行目)という質問は、データ7-2-3のそれと異なり、順番の配分を特定の園児にはおこなっていない。このことによって私たちは、園児たちの全体が単一の話者として応答を求められていることを理解することができるだろう。そこ

から私たちはまた、ところどころに見られる1人ずつ(S)の発話が、園児たちの全体を代表しているものであることを見てとることもできる (Payne & Hustler 1980: 58).

さらに「お部屋は？」という教師のこの質問は、みずからの順番をあえて不完全な内容によって構築することで、その直後に園児たちが応答でもって参与することを促すスペースを開いてもいる (Pomerantz 1980, Lerner 1995). そのうえで、このスペースをある園児が「はしんない」(05行目)という応答によって埋めることで、「お部屋は - 走らない」という規範命題が協働的に作り上げられるに至っている。そしてまたこの04 - 05行目のやりとりは、データ7-2-3で検討してきたものと同様、応答を要求された者——この場面でそれは園児たち全員である——の知識を確認する目的で組織された連鎖であるように思われる¹⁰。ここではその結果、園児たちが「お部屋は - 走らない」という規範を「知っている」ということが確認されているのである。

06~10行目のやりとりもまた、1つの命題を構築しようとしている。そしてそれは、事前に産出されていた「お部屋は走らない」という規範命題の——それが規範的なものであることについての——「理由」として理解できるようなものだ。そこで作り上げられる命題が、「お部屋を走ること」の可能な帰結をネガティブなものとして提示する命題だからである。教師は「走っててぶつかったらどうなっちゃうの？」と「質問」し、それに対し園児たちが「だめ：」と「応答」する。さらにその応答が教師によって「ね」とポジティブに「評価」されている。このように06~10行目のやりとりはシンプルなIRE連鎖をなしており、それによって「走っててぶつかってしまった場合には何らかのネガティブな帰結が生じる」ということを、園児たちが「知っている」ことが確認されているのである。

要するにこのデータ7-3-1で示された場面は、園児たちの知識を確認するための2つの連鎖によって組織されている。これらのやりとりが生じ、またそれがよどみも不適切な応答もなくスムーズに完結していることで、園児たちがここで求められていることがらを——すなわち「お部屋は - 走らない - (なぜなら) ぶつかったら - だめ (だから)」ということを——知っているということ、このことが浮き彫りになっているのである。

繰り返し述べているように知識の確認のために用いられる (IRE) 連鎖は、その対象者がそこで問題になっている知識を「知っている」ということを前景化する装置である。そうすることによってそれは、「知っている」ということをある人物に帰属することのレリバランスを、それが運用される状況において確保する。それゆえに知識確認のための連鎖の成立条件は、「知っている」ということの成立条件と一致するのであった。

そのうえでこの場面では、園児たちが教室を走り回っている——「お部屋は走らない」という規範を知っているはずなのに——ということが、彼/女たちがこの規範を知らない可能性を現出させているように思われる。そしてそのことが知識確認の連鎖の始動を妥当なものにしている。知らないかもしれないということは可能な教授対象の存在を示すもの

¹⁰ 無論それは、この連鎖が滞りなく終結していることによる。この連鎖においては園児たちの応答に対し、教師からの明示的な「評価」は返されていないように見えるが、まさにそのこと自体が教師による肯定的な評価を示しているとも言える。応答が誤りであるならば教育という活動の性質上、それが訂正されない可能性はかなり低いからである。この点についてはマッコールの授業会話における訂正の議論を参照のこと (McHoul 1990).

であり、教授こそが知識確認の連鎖が始動されるための最大の理由となるからである。

ところでこの一連のやりとりは、「お部屋は - 走らない - (なぜなら) ぶつかったら - だめ (だから)」という規範を明文化し、それをまさにその「お部屋」において提示することによって、園児たちが教室を駆け回るのを抑止することにも成功している。データに示されている範囲を超えてしまうが、園児たちはその後走り回ることをせず、最後まで歌をうたいきっているからだ¹¹。私たちは分析の冒頭この場面について、「園児たちが教室を駆けまわり出してしまったことに対して注意をおこなっている」という記述を提示した。そのように記述可能であったのは見てきたように、IRE連鎖をはじめとした知識確認の連鎖によって同時に、園児たちの振る舞いの修正がおこなわれていたからなのである。ここでは知識の確認をおこなうことがまた、教室の秩序化をおこなうことにもなっていたのだ¹²。

7-3-2. 「知っている」ことと「従う」ことの分裂

さて、本節を閉じてしまう前にもう1点、指摘しておかなければならないことがある。それは、「知っている」という性質を適切に帰属するための条件である「知らない」ことの可能性——それが上述の場面で参照されるさいの、その独特なしかたである。独特なしかたというのはつまり、次のようなしかたのことである。この場面で問題となっている「規範を知らない」可能性は、どうやら規範を命題的に把握していることと、それを行為として体現することとはさまに立ち現われているように思われるのだ。言い換えればそれは、規範を知っていることとそれに従うことの区別しがたさに由来している。

教師はあの場面で、園児たちが教室を走り回っていることを手がかりに、彼/女らが「お

¹¹ 厳密に言えば、教師が伴奏と歌を止めた時点で園児たちは走り回るのをやめている。確かに教師がみずからの活動の継続を止めるというのは、園児たちの現在の振る舞いに何らかの問題があったことを提示する有効な方法の1つではあるだろう。しかしそれだけでは、当のその問題が何であったのかについては特定されない。もし問題が特定されぬままであるなら、園児たちが再び教室を駆け回り出してしまうことも起こりえてしまっただろう。その意味でここでおこなわれていることは、そのあとに続く知識確認のやりとりのための態勢を整えることであったと捉えた方がしっくりくる。

¹² このように、「知っている」という傾向性の帰属をめぐる言語ゲームは、「教授 - 学習」をはじめとして、さらに「次の活動への導入」(データ7-2-3)や「教室の秩序化」(データ7-3-1)など、さまざまな課題が埋め込まれた別の言語ゲームと分かちがたく結びついている。山田は野矢(1999)の議論を引き受けたうえで、「知っている」ということが多様な「疑い」に依存して駆動する、多重的な言語ゲームをなしていることを示した(山田2009: 38-42)。「知らない」ことの可能性を「知っている」ことに対する疑いであると捉えるなら、本章の知見をこの議論に重ね合わせて考えることができるだろう。背景に置かれた「知らない」可能性の多様さに応じて、「知っている」ことをめぐるゲームは多様なしかたで組織されていく——。しかし、「知っている」ということをめぐる言語ゲームの多重性はこの点にのみあるのではない。このゲームは「教授 - 学習」や「活動への導入」、「教室の秩序化」…などといったさまざまな日常的課題に動機づけられ、あるいはそれを動機づけることで、より複合的な多重性を形成しているように思われるのである。

部屋は走らない」という規範を知らない可能性を見てとっていた。「お部屋は走らない」という規範を知っているなら園児たちはお部屋を走ったりはしないはずだから、彼／女たちはそれを知らないのかもしれない——このような理解を教師はおこなっていたというわけである。しかし園児たちの知識状態を問い合わせてみた結果、彼／女らがきちんとこの規範を知っていることが確認された。このことが示唆するのは、「規範」はそれを知ったうえでなお従わないことができるという一見当たり前だが、しかし重要な事実である¹³。

つまり、規範に従わないということそれ自体は、当の規範の存在を知った - うえで - 従わないのか、それとも知らない - から - 従えないのか、この両者を区別することを拒絶する。データ7-3-1の場面では、ここにこそ「知らない」ことの可能性が立ち現われ、その可能性を踏まえて「知っている」ことの前景化が果たされるに至っていたのである。

「規範」はそれを知ったうえでなお従わないことができる——この事実を踏まえるなら、社会化の達成地点として想定すべきものに変化がもたらされる。私たちはここまで、社会化が達成するものを「規範を知っている」ということのうちに求めてきた。それは、社会化過程がすなわち規範の教授 - 学習過程だからであり、教授 - 学習過程とは知らなかった知識を知るに至らしめることを主要な課題とする活動だからである。しかし、うえで確認してきた事実をまじめに引き受けるなら、「規範を知っている」ということのみを社会化が達成するものであると捉えることには、やや不足があるように思われるのだ。

言い換えれば社会化はそれが十全に達成されたと言われるために、「知っている」という地点を越えさらにその先へと進まねばならない。確かに規範を知っているということ——つまり必要に応じて規範を行使することができるということは、社会化が果たされるための不可欠な前提を形成するものであるだろう。しかし社会化された個人はさらにそのうえで、知るに至った規範に否応なく従うのでなければならない。つまりその個人には、「知っている」という能力の傾向性のうえに、「従う」という別の傾向性が形成されていなければならない。こうして社会化の到達地点は、二重の傾向性によって層化されることになる。

そうなれば私たちの前には新たな課題が立ち上がってくる。つまり、第1の達成地点から第2の達成地点へと至るための過程が再びまた問われなければならない。つまり、規範に従うようになるのはいかなる過程によってなのか、このことが問われなければならない。

7-4. いかにして「規範に従う」ようになるのか

ひとは「規範」の存在を知ったうえでなお、それに従わないことができる——前節で私

¹³ 繰り返すが、「規範を知っている」とことと「規範に従うこと」が基本的には別の事態であることは、私たちにとってごく当たり前のことだ。しかし例えばパーソンズの社会化論においては、規範の学習がただちにそれに従うようになる道徳的志向の獲得を意味していたし、ほかの社会化論も基本的にはこの区別を参照することはなかったのである。

そのうえで何より重要なことは以降の分析で明らかになる通り、人びとの実践においてはこの区別を参照することにより独特の教授 - 学習実践が駆動するという点である。そして本章の関心はただ「当たり前」の区別を指摘することよりも、その区別を参照することによりいかなる実践がとりおこなわれているのかを詳細に記述していくことにこそある。

たちは、社会化の達成地点を経験的現象のうちに見出そうとするなかで、その地点に規範を「知っている」としてそれに「従う」ことの裂け目を確認した。社会化の十全な記述を目指すのであれば私たちはこの裂け目もまた、記述によって埋めるのでなければならない。

ひとはなぜ、そしていかにして規範に従うようになるのか。実を言えば、デュルケームやパーソンズのような著名な社会化論者たちにとっては、このことこそがもっとも重要な問題の1つであった。では、彼らはこの問題にどのような解を提出してきたのであろうか。

7-4-1. 「規範に従う」こと理由

デュルケームにとって社会化とは何よりも、若年世代が「道徳性」を身につけていくことであった¹⁴。そして彼にとっての道徳性とは [1]「規律の精神」、[2]「社会集団への愛着」、[3]「意志の自律性」の3要素からなる (Durkheim 1924=[1964]2010)。この3つの要素の内実を本稿なりに噛み砕いてみるなら、それはおよそ次のようなものになる。

あらゆる社会はみずからを成り立たせるために、そこに所属する人びとに対して何らかの振る舞いの「規則」——これはすなわち「規範」のことである——を与え、それに従うことを命ずる。人びとが道徳的であるためには何よりもまず、社会によって与えられたこの規則にそくしてみずからの振る舞いを律するのでなければならない ([1])。そのうえで人びと (の振る舞い) が真に道徳的であるためには、ただ単にその規則に従えばよいのではなく、社会への愛着ゆえに、すなわち社会のためにこそ、それが命じてくる規則に従うのでなければならない ([2])。さらにその規則に対して人びとは、それに盲目的に従うのではなく、その規則の——ひいてはそれを命令として発するところの社会の正当性を認めたい——自らの意志に基づいて能動的にこれに従うのでなければならない ([3])。

一見したところかなり高いハードルを課しているように見えるが、しかしデュルケームにとって人びとが規範に従うということはおおむね自然的なことがらとして提示されている。デュルケームはその理由を、およそ次のように述べている。第1に、社会は個人を超える大いなる存在であるから、人びとはみずからが属する社会に対して畏怖の念を抱き、それが従えと命ずる行為の規則に対して権威を感じざるをえない。第2にそもそも人びとの本性は、その大部分が社会的な存在に根を持っており、それなしではみずからを確立することができず幸福な生を営むこともままならない¹⁵。かくして人びとは社会が発する命令に——それが正当なものでさえあれば——みずからの意志によって従うのである。

要するにデュルケームによれば、人間にはそもそも規範に従うための素養がその本性として備わっていることになる。つまり、ひとが規範に「従う」ようになること理由は、彼自身の道徳論のなかに、すでになかば用意されているのである。

しかし例えそうであるにしても、そうした人間の本性を適切に「道徳性」へと昇華させるための過程が必要になるだろう。彼の『道徳教育論』の後半では、とりわけ小学校教育にひきつけてそのやりかたが論じられている。本章での議論と直接にかかわってくるのは

14 「教育とは若い世代への方法的社会化である」というあの有名な格言が、道徳教育についての一連の講義の開講公演のなかでなされていたことを思い起こそう。

15 彼自身による『自殺論』での議論を想起してほしい (Durkheim 1897=1985)。そこでは社会集団の凝集性や安定性と、自殺率との負の関係性が語られている。

3つの道徳性のうち、[1]の「規律の精神」である。デュルケームはこの「規律の精神」を「規則的な生活の愛好」と「権威の感覚」の2つへとさらに区別したうえで、前者については子どもの「伝統主義」を、後者については「被暗示性」を活かしていくことで身につけさせることができると論じている。しかし肝心のそのやりかたについて言えば、教師はかくあるべきであるとか、「賞」よりも「罰」を優先すべきであるが「体罰」は決しておこなってはならないとか、いずれにしても非常に理念的な語りに終始してしまっている。

ではパーソンズはどうか。パーソンズは人びとが規範に従うようになるためには、そのこと自体が人びとの欲求性向と化していなければならないと考えた(Parsons 1951=1974)。つまり、人びとはみずからがそうしたいと思うようになるからこそ規範に従うようになるというわけである。では、どのような過程を経ることによってこうした欲求性向は獲得されていくのだろうか。肝心のこの点についてのパーソンズの説明は、フロイトの影響により精神分析的な語彙で満たされることになった。曰く、親や教師などの重要な他者に対する愛着が、その他者への「同一化」をもたらし、結果としてそのひとが体現した遂行している役割規範を、みずからも遂行することを欲するようになる――。

パーソンズの立場からすればしかたのないことではあるが、これでは人びとが「規範に従っている」というすでに生じている事実をあとづけ的に説明しているだけである。

その一方で私たちは、デュルケームやパーソンズの提案から離れ、規範を「知っている」とこととそれに「従う」とこととのあいだに開かれた裂け目を、理念的な語りやあとづけ的な説明によってではなく経験的な現実の記述によって――つまり実際に生じていることの記述によって埋めていきたいと考えている。人びとは現に、規範に従う道徳的な主体として日々の生活を送っている。そうであるなら私たちの社会にはそこに至るまでの過程が組み込まれているはずであり、それは人びとの実践のなかに／として実際に生じているはずである。私たちはこの場面をこそ捉え、記述していくべきであると考えるのである。

7-4-2. 傾向性と道徳的責任

「道徳」の話題が出たところで、ここで一旦「規範に従う」という傾向性がどのような内実を持つものであるのかについて簡単に確認しておこう。「規範に従う」というこの傾向性はデュルケームが論じたように、人びとが道徳的であるということと深いかわりを持つように思われるからだ。そしてまたここでの検討は、社会化の第2の達成地点のありようを不十分ながらも明らかにすることにつながるだろう。そうすることによって私たちは、本節で問うていこうとするもの――社会化がその第1の達成地点から出発し、そこからさらに第2の達成地点へと向かうあいだの過程――が果たしていかなる地点へと向かおうとするものであるのか、このことについての見通しを得ることができるようになる。

まずはルーマンの道徳論を簡単に振り返るところから始めたい。ルーマンにとって道徳的コミュニケーションとは、「人格」をめぐるそれを「尊敬／軽蔑」のいずれかへと割り当てるコミュニケーションのことである。そこにおいて「道徳」は、その割り当てを方向づける「プログラム」であるとされている(Luhmann 1978, 村上 1990, 馬場 1992)。

こうしたルーマンの議論を引き受けながら北田は、「行為責任」／「行為者責任」／「道徳的責任」という3つの責任概念を区別したうえで、道徳的責任とは状況超越的な「人格」に帰属される責任であると述べる(北田 1999)。一方で行為責任や行為者責任は、ある行

為がもたらしたネガティブな結果について、特定の状況に拘束されている「行為」や「行為者」に対して責任を問うものだ¹⁶。他方で道徳的責任とは、そうした個別の状況を超えて問題の行為を産み出す源泉となる「人格」に対して責任を問うものである。

以上の議論を踏まえたうえで私たちは、次の2点を指摘することができる。第1に、行為責任にせよ行為者責任にせよ、何らかの責任が帰属されるときには「規範」が——そこからの逸脱の責任を問うというかたちで——参照されるように思われる。そのうえでこのことは、道徳的責任の帰属についても同様に当てはまるはずだ。ルーマンの用語系にそくして言えば道徳的責任の帰属は人格に対する「軽蔑」の割り当てにかかわるが、その割り当ては「規範」をプログラムとして参照することによりおこなわれるのである¹⁷。

そのうえで第2に、道徳的責任の帰属は次のようなしかたで「規範に従う」ことの傾向性とかかわっている。すなわち道徳的責任が帰属されるときには、それに伴うかたちで「規範に従う」傾向性の「欠如」が同時に帰属される。それゆえ（同じく特定の人物に対して責任を問う形式である）行為者責任の帰属については、それと「規範に従う」傾向性の帰属とが両立しうるが¹⁸、道徳的責任については両立しえない。例をあげて説明しよう。

ある運航中の飛行機のなかで急病人が出たとする。そしてわたしの隣席には医者Dが座っていることが分かっている。キャビン・アテンダントが「お客様のなかにお医者さまはいらっしゃいますか」と尋ねるが、Dはいっこうに名乗り出ようとしない。これは明らかに医者Dの規範からは逸脱しているように思われる（プログラムとしての「規範」）。とはいえこのときのDはひどく疲れていたのかもしれないし、単にうっかりしていただけかもしれない。いずれにせよ、普段はきちんと名乗り出ていくところをこのときはたまたま名乗りでなかっただけなのだろう（「規範に従う」傾向性の帰属）。しかしこのときDが名乗り出なかったことは、医者Dの振る舞いとしてはやはり問題がある（行為者責任の帰属）。

——しかしである。数日後、別の飛行機で偶然にもまたDと隣席になった。さらに偶然なことに、またもや飛行機の乗客に急病人が出た。今度こそDは名乗り出るものと思ったが、結局Dが名乗り出ることはなかった。かくしてわたしは次のように判断する——Dはきっと、目の前に病人がいても無視してしまうような医者なのだ（「規範に従う」傾向性の欠如の帰属）。Dは少なくとも医者としては最低の人間だ（道徳的責任の帰属）！

¹⁶ 行為責任とは、行為とその結果の因果関係をもとに、行為そのものに対して責任を問うものである。他方で行為者責任とは、行為者の意図や動機と行為の因果関係をもとに、当の行為を産み出した行為者に対して責任を問うものである（北田 1999）。

¹⁷ ルーマンは道徳的コミュニケーションのプログラムについて、それは規範につけるものではないと述べているようだが（村上 1990: 48）、こと「軽蔑」の割り当てに関していえば、その主たるプログラムは「規範」であると述べて差し支えないように思われる。

¹⁸ ただし、行為者責任が問われるときには必ず「規範に従う」ことの傾向性が必要とされるかといえ、そうはならない。他方で行為者責任にせよ道徳的責任にせよ、ある人物になんらかの責任が帰属されるときには「規範を知っている」ことが、つまり規範が要請する行為を必要に応じておこなうことができるという「能力」の傾向性が、必ず前提とされているのでなければならない（成田 2004）。私たちはそもそも、おこなうことができないような行為の責任を、問うことはできないからである。

このように、ある人物に道徳的責任が帰属されるときには、「規範に従う」傾向性が欠如していることもまた同時に帰属される。ここで留意しておきたいのは、いかなるものかについてであれ何らかの「欠如」が見てとれるということは、そこにあるべきものがないことを見てとることにほかならないということである。つまり、ある人物に対して「規範に従う」傾向性が欠如していることが帰属されるときには、その前提として当の人物がこの傾向性を持っているはずだということが期待されているのでなければならない。

上述の例で言えば私たちは、Dが医者であるならば「病人に対しては治療を試みる」という規範に従うはずであると、そのような期待を抱いたはずだ。そうした期待が背景にあるからこそ私たちは、それが裏切られたとき——つまりDにはその規範に従う傾向性がないということを見てとったとき——Dを軽蔑し、道徳的責任を帰属することができた。

つまり、「規範に従う」という傾向性の有無が、ある人物に対する道徳的責任の帰属の有無を決定する。そしてその背景には、その人物が「規範に従う」という傾向性を持っているはずだという期待が置かれている。この背景なしに私たちはそもそも、「規範に従う」傾向性の有無を問うことはできない。従って道徳的責任を問うこともできない。このようなしかたで、「規範」は道徳的コミュニケーションを方向づけるプログラムとなる。ここまで来れば、私たちがいま問題にしている社会化の第2の到達地点が、道徳的コミュニケーションを成り立たせるための重要な鍵となっていることが容易に見てとれるはずだ。

しかし、ひとが規範に従う傾向性をはじめから持っているわけではないし、持っているとして期待されているわけでもない。例えば、ごく幼い子どもが電車のなかで騒いでいたとする。私たちはその子のおこない自体を叱責することはあるかもしれないが、「この子はどうしようもない人間だ！」などと道徳的責任を帰属したりはしないだろう。むしろ、「子どもだからしかたがない」とでも思うのではないだろうか。このことは、この子どもが「公共の場で騒いではいけない」という規範の存在を知っていることを私たちが了解していたとしても依然として当てはまるように思う。つまりそれは、私たちがこの子どもに対して「規範に従う」傾向性を持っていることを期待していないということの証左なのである。

かくして、人間には道徳的責任を免責されるような期間が存在していることになる。しかしそれはただの免責期間なのではなく、道徳的責任を担えるようになるまでの／ための免責期間なのであり、ひとはこの期間に規範に従うことを身につけるのでなければならない。本節で問いたいのは、こうした過程のなかで何がおこなわれているのかなのである。

7-4-3. 「叱責」を通じた第2の社会化過程

データの検討に入っていくことにしよう。以下で分析されるのは首都圏にあるE小学校第1学年の1つの学級において、2012年4月20日に記録された授業場面の映像である。このときの授業は「生活」の授業であり、その内容は「屋上に行ってみんなでなかよく遊ぶ」ことを目的とするものであった。データに示されているのは次のような場面である。

授業が開始してすぐあと、児童たちは屋上へと向けて出発するために教室後方で2列になって並んでいく。そのさいには並び終えた児童から順に床に座っていくのだが、全員が並び終えた段階で「だまって立ちます」という教師の号令とともに児童たちは立ち上がる。しかし、児童たちは立ち上がる段になってもおしゃべりをやめなかった。これを見た教師は、だまって立ち上がることをしなかった児童たちを巧みに「叱責」していくのである。

[データ7-4-3]

((児童たちはざわざわおしゃべりをしている))

→19 T : <はい. (0.5) だまって立ちま::す>.

→20 Ss : ((立ち上がりは始める))

→21 T : はいダメ:::. 座る::. ((手をぱちんと叩く))

22 Ss : ((座る))

23 T : ダメ.

→24 ((列後方の児童たちがざわついている))

→25 T : ((列後方に顔を向ける))

→26 あ::あおしゃべりで終わりたいひとがいるのね.

→27 ((列後方の児童たち, 静かになり前を向いて体育座りをしだす))

28 T : 昨日やったじゃない. やったよね::.

29 並ぶときは:, しゃべる[んだっけ?

30 S : [お:しゃ:べ:り:しないっしない.

31 T : しゃべるんだっけ.

32 S : () ちがう. みんなお勉強してるから.

33 T : ° そ::だよ:: 並ぶ° ときはしゃべらないって昨日やったでしょ:?

34 忘れちゃったのもう. >1日でふわ:::んつ<て.

35 (1.5) そうしないといつんなっても出発できないんです::.

36 い:ですか::?

37 Ss : は::い.

38 T : 並ぶときはちゃんとくちチャツ↑ク.

39 おしゃべりべらべらしてると>見て<. ←((時計のほうを指差す))

40 あ:::もうちょっとしか遊べなくなっちゃうよ:::.

41 ° だまって立ちましよう. ° ↑((悲しそうな声で))

42 Ss : ((立ち上がりは始める))

43 F : (かな::) =

44 T : >はいしゃべった: [座る<.

45 F : = [(あの-)

46 Ss : ((座りは始める))

47 T : 残↑念. 誰かがしゃべった>聞こえちゃった:<. >座る<.

48 T : 誰でしょう.

49 G : このひと. ←((Fを指差す))

50 T : みんなに迷惑[かけてる<よ>?みんなを待たせてる<よ>?

51 G : [((Fを含めた後方4人の児童を順に指差していく))

52 T : (3) ちゃんと約束守らないと. (0.5) ね?みんなでやるときは.

53 だまって立ちましよう.

54 Ss : ((立ち上がる))

55 T : ° さあ. やっと出発できます°. だけど, (2)

56 ° 静かに行くんだよね？分かってる？(0.5) だいじょぶ°？

((このあと若干の聴き取り不能な発話のあと、教師が太鼓を取りに行き出発))

まずは19～27行目までの経過に着目していきたい。冒頭で述べた通り、この一連の過程がどうやら「叱責」の過程を構成しているだろうことは、データからただちに見てとれることがらであるだろう。検討したいのはこの叱責の過程がいかんにして可能になっているのかということであり、そしてまたこの叱責によって、あるいはそれと同時に、何がとりおこなわれているのかということである。順を追って検討していこう。

19行目で教師は、「だまって立ちま::す」という指示をおこなっている。そして児童たちはその指示に部分的に従い、座った状態から立ち上がることをし始める(20行目)。しかし児童たちはただちに、「はいダメ::::座る::」(21行目)とやりなおしを指示されてしまう。このような指示がなされているのは、児童たちが完全に指示に従うことをしなかった——つまり、「だまって」立ち上がることをしなかったためである。

教師がおこなった座りなおしの指示はこの場面において、「立つ／座る」という行為のペアに、「だまる／しゃべる」という別の行為のペアがそれぞれ結びつけられているということによって可能になっている。両者がそれぞれ結びつけられていることによってこの場面では、「立つ-なら-だまる／しゃべる-なら-座る」というローカルな規則が生成されており、それを参照することによってこの座りなおしの指示はおこなわれているからである。児童たちはしゃべったまま立ち上がることによってこの規則を逸脱してしまっており、「立つ」という行為に結びつけられた条件を満たすことができなかった。それゆえに再び座りなおすよう指示されていた。先ほど「部分的に」と述べたのは、この点にかかわる。

児童たちが立ち上がるさいには、同時に「だまること」をしなければならない。従ってだまることをしなければ、児童たちは立ち上がることができない。にもかかわらず列後方の児童たちは、座りなおしをさせられ、それゆえこの規則が暗に示されたたあと依然としてざわついたままだ(24行目)。そこで教師はこの後方の児童たちを宛先として(25行目)、改めてこう述べる——「あ::あおしゃべりで終わりたいひとがいるのね」(26行目)。

「おしゃべりで終わる」というのは、この授業が志向する活動の論理的順序を利用した発言である。つまり、この授業は「屋上でなかよく遊ぶこと」を目的としているが、それが果たされるためにはまずもって屋上に行かねばならない。そしてさらにそのためには、児童たちが列を作り座った状態から、「だまって立ち上がる」ことをしなければならない。従って「立つ」という行為は、こうした一連の活動の「始点」に位置づくことになる。

だがしかし、列後方の児童たちは依然としてざわついたままだ。そうすると児童たちは「だまって立ち上がること」ができず、結果として屋上に行き出たなかよく遊ぶこともできない。このことが継続するなら、最終的にこの授業時間は児童たちがおしゃべりをしながら座っているという状態のまま終了してしまうことになるだろう。「おしゃべりで終わる」という部分はこうした可能な未来を記述したものなのであり、そして「あ::あおしゃべりで終わりたいひとがいるのね」というこの発言の全体は、後方でざわつく児童たちを、そうした可能な未来の実現を欲する者として記述するものになっているのである。

しかし、26行目の発言は単にそうした可能な未来について記述しているだけではない。この発言を受けた児童たちが、次の27行目ではおしゃべりをやめているからだ。従って

この 26 行目の発言は遡及的に見て、おしゃべりをやめることの「指示」でもありえていように思われる。27 行目の児童たちはこの指示に従い、おしゃべりをやめたというわけである。では、26 行目の教師の発言はなにゆえに「指示」でありえていたのだろうか。

「教師」にせよ「児童」にせよ、それらは「学級」という成員カテゴリー化装置 (Sacks 1972a, 1972b) に所属するカテゴリーたちである¹⁹。そのうえで「学級」というカテゴリー集合は、第 2 章でも言及した二重に組織化されたカテゴリー集合をなしているように思われる (Sacks 1972b: 334, Watson 1983=1996)。つまり「学級」という集合はそのうちに、{「1 年 1 組」, 「1 年 2 組」, 「1 年 3 組」, …} という学級の具体的な単位を下位集合として含んでおり、そのなかに {「教師」, 「児童 a」, 「児童 b」, 「児童 c」, …} という成員カテゴリーたちは含まれている。そして「学級」が二重に組織化されたカテゴリー集合であるならば、その 1 単位に属する「教師」と「児童」たちはチームのような性質を持つ (Sacks 1972b: 334)。要するに、例えば野球チームが勝利に向けてともにプレイするように、チームの成員たちは特定の目的に向けて協働的に活動を組織せねばならない。また、チームが従事すべき活動とその目的は——その決定が求められているときには——、チームのリーダー（ここでは「教師」）が決定し、他のメンバーはその決定に従うことになる。

この場面で教師によって定められた活動は、「屋上に行ってみんなでなかよく遊ぶ」ことを目的とするものであり、従ってこれこそがこの場面において実現されるべき「未来」である。他方で先に見たように、児童たちがしゃべり続けることによって実現される未来——「おしゃべりで終わる」——は、チームに要請されているこの規範的な「未来」をさまたげ、それゆえにそれと両立することのできないオルタナティブな未来である。

従ってこの場面でおしゃべりをしている児童たちは、学級がいままさに取り組むべき活動の境界を逸脱し、これを妨害することによって学級の構成員たち全体に迷惑をかけてしまうことになる。「あ: : あおしゃべりで終わりたいひとがいるのね」(26 行目) という発言は、この迷惑な児童たちの存在を浮き彫りにしようとする発言なのである。

ここで重要なポイントとなるのは、この発言が特定の児童を指定するようなものにはなっていないという点である。それゆえ児童たちは、この発言がなされた直後にみずからの振る舞いを修正し、おしゃべりをやめさえすれば、迷惑な児童としての位置づけを避けることができる。かくして教師によるこの 26 行目の発言は、次のような「指示」でありえていたのである——おしゃべりを継続することで学級の活動を妨害する迷惑な存在になんたくなければ、ただちにおしゃべりするのをやめなさい²⁰。

そのあと、28 行目に置かれた「昨日やったじゃない」という教師の発言は、それを不完全な内容で発することにより次に来る連鎖の前置きになっている。どういうことか。

→28 T : 昨日やったじゃない。やったよね:.

¹⁹ 成員カテゴリー化装置とは、成員カテゴリーの「集合」に、そこに属する諸カテゴリーを母集団の成員に適用するための「規則」を加えたものである (Sacks 1972a=1995: 97)。成員カテゴリー化装置については、小宮 (2007a) や酒井 (2010) なども参照のこと。

²⁰ 人物 A に対して「X するひとは Y だよな」という発言がなされるとき、Y がネガティブな述語であるならば、その発言は A に X することを避けさせる効果を持つように思われる。

- 29 並ぶときは:, しゃべる[んだっけ?
 30 S : [お:しゃ:べ:り:しないっしない.
 →31 T : しゃべるんだっけ.
 →32 S : () ちがう. みんなお勉強してるから.
 →33 T : ° そ::だよ:. 並ぶ° ときはしゃべらないって昨日やったでしょ:?
 →34 忘れちゃったのもう. >1日でぷわ:::んつくて.

この発言では、「昨日Xしたじゃない」と述べられてよいところで、当のXの情報——昨日やったことの「なかみ」についての情報——が取り除かれている。こうした文の構築のしかたはただちに、倒置法のそれを想起させさるだろう。そうであるならこの28行目の発話は、第1に「Xを昨日おこなった」ということを強調しているとともに、第2に当のXの内容はこの発言の直後に置かれるだろうという期待を私たちに与えるものになっているはずだ。それゆえこの発言は、次の連鎖の前置きになっているのである。

この「前置き」の発言のあとには実際にXのなかみが明らかにされていくのだが、しかしそれは教師によって直接に述べられるのではなく、次のようなIRE連鎖を通して明らかにされている——「発問: 並ぶときは:, しゃべるんだっけ?」(29行目) - 「応答: ちがう. みんなお勉強してるから」(32行目) - 「評価: そ::だよ:」(33行目)。

このやりとりを見るに、どうやら上述のXには「並ぶときはしゃべらない」²¹という規範がそのパーツとしてはまっぴきそうである。そのうえで、「規範Nをやった」という表現はやや不自然であるから、「昨日やった」と述べられていた当のものとは、「並ぶときはしゃべらない」という規範を学んだということなのだろう。この予測が正しいということは、「評価」の直後に接続された教師の発言によって確証を与えられている(33行目:「並ぶ°ときはしゃべらないって昨日やったでしょ:?’)。しかしここでは、ただ単にXのなかみが明らかにされただけではない。それがわざわざIRE連鎖を通してなされているがゆえに、児童たちがこの規範を「知っている」かどうかの確認もまた、同時におこなわれている。その結果として児童たちの少なくとも一部は、「並ぶときはしゃべらない」というこの規範を——昨日教えられた通りに——きちんと知っていることが確認されている。

前節での議論を想起するならばこのIRE連鎖もやはり、特定の規範についてそれを「知らないこと」と「知ったうえで従わないこと」の区別しがたさによって生じたものであるだろう。昨日学んだばかりであるにもかかわらずだまって並ぶことをしなかった児童たちは、そもそも「並ぶときはしゃべらない」という規範をきちんと学んでいなかったのかもしれない。だからこそここでは、IRE連鎖による知識の確認が駆動している。

しかしこの確認の結果、2つの可能性はその片側へと収束することになる。IRE連鎖によって児童たちがこの規範を知っていることが確認されたのだから、彼/女たちは「並ぶときはしゃべらない」という規範を知りつつ、そのうえでなおこの規範に従わなかったの

²¹ ここでの1つのポイントは、この場面においては「立つ」という行為と結びつけられていた「だまる(=しゃべらない)」という行為が、もともとは——つまり昨日の時点では——「立つ/座る」という2つの行為を包摂する「並ぶ」という活動に結びつけられていたという点である。このことの含意はのちに述べられることになるだろう。

である。そうであるならこのデータ7-4-3に示されているやりとり全体の眼目は、規範を知らしめることの、さらにその先にあることになる。つまりこのやりとりは、規範をすでに知っている児童たちに、——「叱責」を通して——その規範に従うことを教える過程として捉えることができるように思われるのである。分析を続けよう。

さて、28～33行目のやりとりの直後に述べられた「並ぶ°ときはしゃべらないって昨日やったでしょ: ? 忘れちゃったのもう。 > 1日でふわ:::んつくて」(33-34行目)という教師の発言——とりわけ「忘れちゃったのもう」という部分——は、一見すると児童たちに対する質問になっているように見える。仮にもし児童たちが「並ぶときはしゃべらない」ということを本当に忘れていたのだとすれば、彼/女らがそれをおこなうことができなかつたとしてもしかたがないのかもしれない。しかし、児童たちの知識の確認をおこなった直後であるだけにそれは、かたちだけの質問であるに過ぎない。少し掘り下げてみよう²²。

おそらくほとんどの教育実践は、すでに教え-学ばれたことが前提となり、それを踏まえることで段階的に進行していく。それは例えば、数字が学ばれたあとでなければそれを用いて計算することを教えることができないという事実に示されている。だから、一度教え-学ばれた知識は少なくとも一定期間、児童たちに覚えていてもらわなければならない。そしてその期間はおそらく、1日よりもずいぶん長いものであるだろう。であるならば——そしてまたここでの事例にそくして述べるならば——、教育実践は「教え-学ばれたことが1日で忘れられることはない」ということを「蝶番」(Wittgenstein 1969=1975: 86)とすることで回っているはずだ。このことから以下の3点を導き出すことができる。

第1に、教えられたことを1日で忘れてしまわないということが当然のごとく期待されていることであるがゆえに、この場面において児童たちが「並ぶときはしゃべらない」ということを本当に忘れてしまったかどうかはおそらく問題にされていないことである。このことは34行目の「忘れちゃったのもう」という発言が、IRE連鎖によって児童たちの知識が確認されたあとにおこなわれていることから明らかであるように思われる。

第2に、にもかかわらず仮に児童たちが本当に1日で忘れてしまっていたとしたら、それは教育実践を遂行するうえで当然のごとく期待されていることがからの逸脱であるがゆえに、かなりの程度ネガティブな評価に値してしまいうるということである²³。

従って第3に、児童たちが当の規範を知りながらそのうえでなお、それに従った行為(「だまって立つ/並ぶ」)をおこなわないことには、うえで述べた「蝶番」規範からの逸脱と等値されうるだけのネガティブな重みづけがなされているだろうということだ。

つまりこの33-34行目の発言によっては、昨日教えられたばかりのことを1日で忘れてしまうほどの——「そんなことふつうはありえない！」——児童たちの過失が述べたて

²² 「記憶/想起」にかかわる現象がいかなる実践の論理に埋め込まれることで観察可能になり、またそれが活動の組織化の資源として用いられていくのかについては、Goodwin (1987), 西阪 (1998), 浦野 (1999), 前田 (2008) の第Ⅲ部などを参照のこと。

²³ 2通りの評価のしかたが考えられる。すなわち、「人格」の観点から——覚えていようと努力しなかつた——評価されるか、あるいは「能力」の観点から——覚えていられないはずのないことを覚えていられなかつた——評価されるかのいずれかである。しかしいずれにせよ、これらがともにネガティブな評価を与えるものであることは疑いない。

られているのであり、またそれほどの責任が児童たちに帰属されているのである²⁴。

そして、この場面で児童たちにこのような責任が課されうるのは、児童たちが「並ぶときはしゃべらない」という規範を知っていながら、その規範に従うことをしなかったからである。行為に対する責任が当の行為者に帰属されるためには、そもそもその規範に従うことができるのでなければならない。できもしないことをしなかったことに対して、責任を問うことはできないからだ（成田 2004）²⁵。規範に従うことができるためには、その規範を知っているのでなければならない。そして児童たちはその規範を知っていた。かくして児童たちには、その規範に従わなかったことの責任が帰属されることになるのである。

さて、ここで責任を問われている児童たちの行為が、この授業において学級に要請されている活動の進行をはばんでしまうという帰結をもたらしてしまうということについてはすでに述べておいた。このことは35行目以降のやりとりにおいても明示的に述べられていく。

- 35 T : (1.5) そうしないといつんなっても出発できないんです:。
36 い:ですか::?
37 Ss: は::い。
→38 T : 並ぶときはちゃんとくちチャッ↑ク。
→39 おしゃべりべらべらしてると>見て<。←((時計のほうを指差す))
→40 あ:::もうちょっとしか遊べなくなっちゃうよ:::。
→41 °だまって立ちましょう。° ↑((悲しそうな声で))
→42 Ss: ((立ち上がりはじめる))
→43 F : (かな:。) =
→44 T : >はいしゃべった:[座る<。
→45 F : =[(あの-)]
→46 Ss: ((座りはじめる))
47 T : 残↑念。誰かがしゃべった>聞こえちゃった:<。>座る<。
48 T : 誰でしょう。
49 G : このひと。←((Fを指差す))
→50 T : みんなに迷惑[かけてる<よ>?みんなを待たせてる<よ>?
51 G : [(Fを含めた後方4人の児童を順に指差していく))
→52 T : (3)ちゃんと約束守らないと。(0.5)ね?みんなでやるときは。

まず教師は35行目において、「そうしないといつんなっても出発できないんです:」と

²⁴ つけ加えて述べるなら、ここで児童たちに帰属されている責任は紛れもなく、前項で述べたところの「行為者責任」である。責任の所在は紛れもなく児童たちにあるが、とはいえ彼/女らの「人格」に責任が帰属されているわけではないように思われるからだ。

²⁵ 注16でも述べたように、「能力」の傾向性は人物に対する責任帰属の前提を形成する。なお、できてしかるべきことができないことそれ自体については責任を問うことができる。とはいえそれは、できないことをしなかったことについて責任を問うこととは異なる。しなかったことの責任を問うためにはやはり、それをできるのでなければならない。

述べる。そのあとで教師は、38行目で「遊ぶときはしゃべらない」という規範を別の表現によって改めて定式化したのち、39 - 40行目で時計を指差しながら²⁶、「おしゃべりべらべらしてると>見て<。あ:::もうちょっとしか遊べなくなっちゃうよ:::」と述べている。「おしゃべりべらべらしてると」屋上へと「出発できない」。そうなる屋上で遊ぶこともできなくなる。つまり35・39 - 40行目の一連の発言によっては、児童たちがしゃべっていると「だまって立つ」→「屋上へ行く」→「遊ぶ」という、いままさに学級に求められている活動の論理的な過程が始動されず、その終着地点であり目的であるところの「屋上に行ってみんなでなかよく遊ぶ」ことが果たされない、このことが改めて示されている。

この帰結は次のやりとりにおいてさらに、道徳的な重みを付加されている。41～46行目では一旦「叱責」の過程が終結したあとで、このデータ冒頭のやりとりが再び繰り返されている。つまり、叱責の過程を終え改めて児童たちを立ち上がらせ、屋上へと出発しようとするのだが、Fが43・45行目で何ごとかしゃべってしまったことにより、児童たちには再度「座る」ことが指示されてしまっているのである（44行目）。

そして教師はFがおしゃべりしてしまったことについて、「みんなに迷惑かけてる<よ>?みんなを待たせてる<よ>?」（50行目）と述べるのであるが、この発言はFの行為が「みんなに迷惑かけてる」ものであるのは、「みんなを待たせてる」からであると述べているように理解できる。確かに待たせることはそれ自体で迷惑なことであるだろう。では、ここでしゃべるといふ行為が待たせることによる迷惑でありえているのはなにゆえなのだろうか。すでにおこなった分析を繰り返すようではあるが、以下で改めて確認しておこう。

一方で「学級」とは二重に組織化されたカテゴリー集合なのであり、その具体的な1単位としてのこのクラスはチームのような性質を持つものなのであった。そして「学級」が1つのチームであるならば、そこに所属する成員たちは特定の目的を志向した活動に全員でコミットすることが期待されているし、またそうでなければならない。そのうえで再三述べてきたように、この場面において「しゃべる」といふ行為は、「屋上で遊ぶ」というこのクラス全体がコミットすべき活動の実現を阻害する。それゆえ「しゃべる」といふ行為はこの場面において、「みんな」——つまり「学級」全体に迷惑をかけるものになる。

他方で「しゃべる」といふ行為が「学級」といふチームの活動を妨害してしまうのは、こちらもまた再三述べてきたように、それが「屋上に行ってみんなでなかよく遊ぶ」といふ学級活動への論理的道筋の始点、つまり「立つ」といふ行為をさまたげてしまうからである。立ち上がるさいにしゃべってしまうことは、このデータの冒頭や44・46行目でまさにおこなわれていたように、学級の活動を「座る」といふゼロ地点へと差し戻してしまうことになる。そして児童たちの誰かがしゃべり続ける限り、そのあいだは彼／女らに「立つ」ことへの権利は与えられない。従って児童たちすべてが「だまる」まで、「学級」の成員の全体は「待つ」ことをしなければならなくなる。このことが行き着く可能な未来の1つが、「おしゃべりで終わる」といふことである点はずで確認してきた。

こうして、この場面でFがしゃべってしまったということは、みんなを待たせることに

²⁶ この「指差し」はそれにともなつてなされた発言——39行目の「>見て<」という発言と結びつくことで、授業の残り時間、つまり屋上で遊ぶために残された時間が徐々に減少してきていることを示すものになりえているだろう。

よって迷惑をかけるものでありえている。そして 50 行目における教師の発言は、この「迷惑さ」を明示的に述べることによって（「みんなに迷惑かけてる<よ>?」）、しゃべるといふ行為に対して F に課される責任を少なからず格上げしているように思われる。

ここまで来れば、データに示されていた一連の「叱責」過程がいかにして可能になっていたのか、このことについて述べるができる。それは、以下の 3 点にまとめられる。

第 1 に、「だまる」という行為が「立つ」という別の行為に結びつけられることによって可能になっていた。それは、「立つ」という行為が「屋上で遊ぶ」という目的へ差し向けられた活動の時間的・論理的順序の始点に位置づいているからであり、それによって「だまる」という行為と相反する「しゃべる」という行為を、この始点への到達を妨害するものとして位置づけることが可能となっていたからである。もともとは「並ぶ」という活動と結びついていた「だまる」という行為（33 行目：「並ぶ°ときはしゃべらないって昨日やったでしょ：?」）が、この場面ではわざわざ「立つ」という行為に結びつけなおされていた²⁷こと理由は、この活動の時間的・論理的順序を利用することこそある。

とはいえ、「屋上で遊ぶ」ことを妨害する児童たちを「叱責」の対象として位置づけていくためには、そもそもこの「屋上で遊ぶ」という活動が規範的な優先度の高いものとして位置づけられていなければならない。このことを可能にするのが「学級」という二重に組織化されたカテゴリー集合の参照である。これが第 2 に指摘できる点だ。

「学級」というカテゴリー集合はチームのような性質を持つ。それゆえその成員たちは、「学級」が志向する特定の活動に協働で従事しなければならない。従って「児童」たちをこのカテゴリー集合に帰属するものとして扱うならば、同時に彼／女らを「学級」が志向する特定の活動——つまりこの場面では「屋上でなかよく遊ぶ」こと——に従事すべき者たちとして扱うことが可能となり、それによってこの特定の活動から逸脱し、それを妨害する児童たちを叱責の対象として位置づけることが可能になるのである。

そのうえでさらに、そもそも児童たちによる「しゃべる」という行為への「叱責」が可能となるためには——それは何よりも叱「責」であるのだから——、児童たちにその行為の「責任」が問えるのでなければならない。そのためには少なくとも、児童たちが「並ぶときはしゃべらない」という規範の存在を、すでに知っているものでなければならない。この場面では IRE 連鎖によって、児童たち（の少なくとも一部）がその「規範」を知っていることがあらかじめ確認されており、それにより「並ぶときはしゃべらない」という規範を知りながら、それに従わなかった児童たちの責任を問うことが可能となっているのである。このことを踏まえれば IRE 連鎖は、知識の確認を通して行為者に責任を帰属することを可能にする装置であるとも言えそうだ。これが指摘したいことの第 3 点目である。

そして、最後に問いたいのは次のことである。「だまって立つ」ことが指示されたあと、しゃべりながら立ち上がっていたのは一部の児童たちのみである。とくに 42 行目以降に至ってはただ 1 人の児童であるのみだ。そうであるなら「学級」としておこなうべき活動を優先するために、この一部の児童たちを置いていってしまうという選択肢もありえたはずである²⁸。それにもかかわらず——この授業の目的である「屋上でなかよく遊ぶ」ため

²⁷ 注 19 を参照のこと。

²⁸ 実際にこうした対処がおこなわれていく場合もある。そしてその場合、児童たちにとつ

の時間を切り詰めてまで——わざわざ座りなおしがされていたのはなぜなのだろうか²⁹。

その答えはおそらく、「ちゃんと約束守らないと。(0.5)ね?みんなでやるときは」という52行目の教師の発言に示されている。ここで述べられている「約束」とはまずもって、昨日教えられたというあの規範——つまり「並ぶときはしゃべらない」という規範を指示するものであるだろう。しかし、ここではそれが単に「約束」として記述されることで、児童たちがこれまでに教えられてきたさまざまな規範たち、それらすべてをこの発言が含み込むよう敷衍されているのである。そしてまた、この発言において「みんな」ということばで指示されているのは「学級」のことであると考えていいだろう。従ってこの52行目の発言で述べられているのは次のことであるように思われるのだ——「学級」で活動するときはいつでも、その状況に応じた規範に従わなければならない。

ここに示されているのは1つの規範であり、なおかつそのうちに下位の規範——例えば「並ぶときはしゃべらない」という規範——を含み込むことで入れ子状に組織化された上位の規範である。それゆえ52行目の教師の発言とは結局のところ、「規範に従わなければならない」ということを命ずるこの上位の規範を、伝達しようとするものだったのである。

そしてこの規範の伝達は、学級としておこなうべき活動をあえて優先せず、1人でもしゃべってしまった児童がいた場合にはそのつど座りなおしをさせることによって可能になっている。なぜならこの規範の伝達は、おしゃべりをする児童たちが座りなおしを招いてしまうことで周囲に迷惑をかけてしまうということ、このことが「理由」となることで初めておこなわれうるものだからである（「みんなに迷惑をかけてしまうから、規範に従わなければならない」）。繰り返しおこなわれた「座りなおし」の実践は従って、それによって学級全体に迷惑をかけてしまうような状況を作り出すことで、「規範に従わなければならない」という上位の規範を教え-学ぶための「理由」を生成する実践だったのである。

以上のことを踏まえるなら、本節で検討してきたデータ7-4-3でのやりとりを次のようにまとめることができるだろう——それは、「規範に従う」ことをしなかった児童たちを、そのための「理由」を生成しながら巧みに「叱責」することを通して、「規範に従う」ことそのものを「規範」として教え-学ばせる第2の社会化過程、これだったのである。

7-5. 社会化から道徳的コミュニケーションへ

本章の議論を簡単に振り返っておこう。

私たちはまず、社会化の達成地点の記述をおこなうなかで、その地点に規範を「知っている」とそれと「従う」ことの裂け目を見出した。そしてその裂け目を埋めることこそが、デュルケームやパーソンズの社会化論における主要な課題の1つであったことを確認した。そのうえで私たちは、両者の裂け目を埋めてくれるものをデュルケームやパーソンズらの理念的な説明から離れ、経験的な現象のなかに捉えようとしてきた。

ではそうした対処のありかたこそが「叱責」となりうるだろう。

²⁹ 1つには、「学級」がチームのような性質を持っている点に関わっているように思われる。つまり学級が1つのチームであるならば、学級での活動はそこに所属する成員の全体で臨まなければならない。そのような規範が背後にあるように思われるのである。

社会化の達成地点は2つに分裂している——そしてそれは、2重に層化された傾向性に対応している。第1の達成地点には「規範を知っている」という傾向性が控えており、第2の達成地点には「規範に従う」という傾向性が控えている。前者に至るまでを第1の社会化過程であるとするなら、後者に至るまでの過程は第2の社会化過程であると言える。

ひとは社会化されたと言われるまでに、第1の社会化過程を経て規範を「知る」に至り、第2の社会化過程を通り抜けて規範に「従う」ことを身につける。そうしてひとは道徳的コミュニケーションの領域へと手渡され、みずからの人格に道徳的責任を引き受けるようになる。本章後半で私たちが目を向けてきたのは、「知識」と「道徳」のはざまに置かれ、そのはざまに開かれた裂け目を橋渡しする、この第2の社会化過程だったのである。

第2の社会化過程を経験的に記述することで私たちが見出してきたのは、「規範に従う」ことそれ自体もまた「規範」として教え-学ばれていくという回帰的な関係性である。規範に従ってもらうためには、そのこと自体を規範として伝えるしかない。そしてそうして伝えられた規範もまた、知ってもらうだけでなく従ってもらわなければならない——ここに自己言及的な閉塞を見てとるのは容易だろう。私たちがひとびとを社会化し、ひとびとに社会化されていくとき、この回帰的循環から抜け出すことはできそうもない。規範に従うことは、それ自体が従われることを要請する規範として教え-学ばれるしかない。

しかしこの閉塞に恐れを抱く必要はない。実践者たちはおそらく、もとよりこの問題と向き合いつづけてきたはずであり、そうすることで「規範に従う」ことを教え-学ばせるための効果的な方法を編み出し、また蓄積してきたはずである。そうであるなら——そして「規範に従う」ということを次の世代に身につけさせることが依然として必要なことであるならば——私たちがおこなっていくべきことは、その「やりかた」を丹念に記述していくことを通して、私たち自身が取りうる指し手を増やしていくことであるだろう。そして本章で記述してきたのは紛れもなく、その巧みなやりかたの1つなのである。

第 V 部

結論

終章 結論

本論文はここまで、次のようなかたちで展開してきた。私たちはまず、これまでの捉えかたでは経験的現実のなかに特定化していくことが困難であった「社会化」(概念)について、タルコット・パーソンズの社会化論やそこに至るまでの社会化概念の展開史、あるいはブレツィンカの手による社会化の総合モデルを読み解いていくことで、これを「規範」の教授 - 学習として捉えなおし、人びとの実践のうちに特定化可能なかたちへと練り上げていった。そしてまた規範の教授 - 学習から派生する社会化の3つの探求領域を浮き彫りにし、そのうえでそれぞれの領域にエスノメソドロロジーの研究方針——実践の自然な理解可能性を作り上げる構成的秩序の記述——のもと、迫っていった。

まず第Ⅱ部では社会化の「過程」について、次いで第Ⅲ部では社会化の内部と外部の「区別」、あるいは「境界」にかかわるような現象について、最後に第Ⅳ部では社会化の「達成」とみなされうるような現象について、それぞれ経験的データに基づきながら検討をおこなってきたのである。以上のような展開を踏まえ、締めくくりとなる本章では、第Ⅱ部から第Ⅲ部までの各章で得られた知見を振り返りながら、それらが持つ含意について論じていき、最後にこれからの研究プログラムについての展望を述べることで結論としたい。

終一1. その場の課題に埋め込まれた社会化

第Ⅱ部では幼稚園学級におけるやりとりに目を向けてきた。幼稚園は多くの子どもたちにとって、学級という秩序のなかで生活することを初めて経験する場所である。だから幼稚園ではその活動の一部として、学級で適切に振る舞うための規範が、しばしば教師から子どもたちへと伝達されていく。第Ⅱ部ではこうした社会化の過程——言ってみれば「学級的社会化」の過程がいかなる「しかけ」のもとで可能となっているのか、このことを、とりわけ行為連鎖の秩序に焦点を当てながら記述・分析してきたわけである。

第Ⅱ部の分析のなかで明らかになったのは、ミーハンの議論で一躍有名となった3ターン連鎖／隣接トリプルが、とくに「指示」 - 「応答」 - 「評価」(DRE)というかたちで運用されることにより、「同一のことがらに共同で注意を向けること」や「きちんと座って見聞きすること」などといった学級的な規範の伝達を可能にしているということであった。

ミーハンの言うIRE連鎖は、「質問」 - 「応答」 - 「評価」というかたちを典型とする。それは、知識のかたちとしてはどちらかといえば命題的な知識の正／誤を志向したデザインである。対して「指示」から駆動するDRE連鎖は、行為の適切さを知識として志向するデザインだ。なぜなら、「質問」がしばしば言語的な情報を「応答」から引き出すのに対し、「指示」は行為のみを産み出されるべき情報として「応答」に要請するからである。DRE連鎖は特定の規範的な鋳型をその手にとり、子どもたちの身体に直接介入しようとする。だからそれは、3ターン連鎖のなかでもとりわけ社会化に特化した装置なのである。

DRE連鎖を通した社会化過程について興味深かったのは、それがその場の秩序維持という課題の遂行にもかなうようなしかたでおこなわれていたことである。当然のことながら、学級では社会化だけに時間が割かれるわけにはいかない。あいさつに始まり、(行為規範ではない)知識が手渡されたり、歌をうたったり、ものを作ったりと、学級ではさまざまな

活動が相次いでおこなわれていく。そうした活動がおこなわれる場合には、学級のメンバーたちみんなが同じことがらに注意を向けているのでなければならないし、またそのためにも子どもたちは、学級においてなされるやりとりの展開をきちんと座って見聞きする態勢を整えているのでなければならない。学級という場を経験して間もない子どもたちがそのメンバーである幼稚園学級ではとくに、この状態をいかに整えていくかということが1つの大きな課題として生じてくる。そうしたなかでDRE連鎖は、未来の学級的秩序へと向けて子どもたちを社会化しながらも、同時にいままきになされようとしている活動がその前提として要請する学級的秩序へと、子どもたちの身体を鑄造することを可能にする。

だからこの装置は二重の意味で、学級でとりおこなわれる活動を支えていることになる。それは、現在の学級的秩序をかたちづくりながら、そこで参照されている規範を子どもたちに伝達することで、未来の学級的秩序がかたちづくられるための資源を与える。そのうえで、数ある活動のなかでも知識を伝達するという活動について、学級的な秩序がこれを下支えするものであるという点にとくに着目するなら——そしてまた学級における知識の伝達という活動がそれ自体、社会化のための主要な機会をなしているということを踏まえるならば（Durkheim 1925=[1964]2010, Parsons 1964=73: 173）——本稿で見てきたようなDRE連鎖の用法、そしてそれによって可能となる「学級的社会化」とは、社会化のための社会化という根源的な社会化過程を構成するものであると、そう述べてよいだろう。

社会化をめぐるやりとりは、学級の秩序形成をはじめとする別の課題に埋め込まれたかたちでとりおこなわれうる——うえて社会化過程に寄り添って確認してきたこの点は、社会化の達成を帰属する実践においても見てとることができる。第7章では、学級において必要な規範を子どもたちが「知っている」ということが浮き彫りにされる実践を見てきた。そこでは、3ターン連鎖が今度は「質問」-「応答」-「評価」(IRE)という典型的なしかたで、しかしそれがすでに「知っている」ことの確認のための装置として運用されることで、子どもたちの規範についての知識を浮き彫りにするということがなされていた。

こうしたIRE連鎖の運用技法は、規範を「知っている」ということ、社会化の(1つの)達成地点を理解可能にしていただけではない。それは同時に、当該規範が要請する通りの振る舞いへと子どもたちを導いていくことで学級の秩序維持をおこなうとともに、その規範を知らないかもしれない子どもたちへの可能な教授にもなっていたのであった。

従って本稿で見てきたいくつかの実践上の「しかけ」とその運用技法は、社会化過程を編成しながら、あるいはその到達地点を確認しながら、同時に学級の場で生じるさまざまな課題をクリアしていくことを可能にする、極めて巧みな指し手となっていたのである。

終一2. 社会化のさまざまな効果たち

第Ⅲ部において私たちは、社会化現象の「境界」へと迫っていった。社会化論の歴史とはパーソンズを極地として、そこに至るまでに個人の非社会的な領域が徐々に抹消されてゆき(第1章)、パーソンズ以降、それが今度は「主体性」というポジティブな概念のもとに再回収されていく歴史として捉えることができるようなものであった(第5章)。

このように「主体性」というかたちでポジティブに捉え返されていった個人の非社会的な領域はさらにそのうえで、その非社会性のある意味で保存したまま——つまり社会化を

經由しないというかたちで——、しかし育成されうるものとしての地位を与えられていった。つまりそれは、当初想定されていたように個人があらかじめ抱え持つものとしてではなく、人びとの介入によってこそ獲得されうるものとして捉え返されていったのである。

ただしこの人為的な介入のありかは、まずはあくまで社会化の外部に設定されていた。つまり、個人の「主体性」は社会化によっては育成することはできないが、社会化ではない「教育」によってなら育成することができる——そう捉えられていた（今井 1984）。

しかし、こうした主張には別の社会化論者たちによるアンチテーゼも存在していた。ハーバーマスの社会化論者たちは、ゴフマンやシンボリック相互作用論などの仕事を援用しながら社会化概念を拡張し、個人の主体性は社会化を前提として、あるいはそれを通してこそ獲得されうるものだと主張したのである（Habermas 1968, Krappman 1969）。

私たちは第5章において、「社会化」と「主体性」との関係性をめぐる議論のこうした「揺れ」を引き受けながら——そしてどちらかと言えばハーバーマスの立場に身を置きながら——すなわち主体性は社会化を通してこそ育成されうるものとの立場に身を置きながら——、この両者の関係性の具体的なありかたを経験的現象のなかに求めていった。私たちはまずハーバーマスの議論に依拠しながら、「主体性」概念を2つの要素——規範の「自律的な適用能力」および「自律的な解釈能力」へとブレイクダウンし、そのうえでそれらの要素が社会化といかなる関係を切り結ぶのかについて検証していった。焦点を当てたのは小学校の国語の授業場面であり、分析の核となったのは「想像」の概念である。

第5章前半では、「挙手」の特殊な運用技法がある種の社会過程を構成し、またそれが挙手規範の「自律的な適用能力」に対して「積極性」という偏りを持たせるようなかたちで介入していることが明らかとなった。挙手は授業における順番交代システムのなかで、児童たちの発言への意志——すなわち発言に対する「自律性」を保存するという機能を担っている。他方で挙手は、それを通して児童たちの「知識の有無」や「自信の有無」などを観察可能にする装置でもある。ここで第5章において検討してきた場面が、児童たちに「想像」を提示することを要請するものであったということが意味を持ってくる。

「想像」は児童たちの発言に対して、あらかじめ知識を持っているか否かに由来するような「正しさ」を要請することがない。それゆえ想像は、原理的にはすべての児童たちにそれに基づいた発言をおこなうことを可能にする。そしてまたこのことゆえに、想像を提示することが児童たちに要請されるような場面では、挙手を通して観察可能にされるものの多様性が部分的に制限される。つまり挙手は想像と結びつくことで、手を挙げていない児童たちは知識がないからそうしているのではなく、単に「自信」や「積極性」が不足しているからそうしているのだということを観察可能にしてくれる。第5章前半で記述してきたのは、こうして観察可能になった「自信のなさ」や「積極性の不足」を参照＝利用することで挙手を促し、すすめ、それによって児童たちによる挙手規範の自律的な適用能力に積極性を付加することを規範の伝達としてとりおこなう社会化の過程であったのだ。

第5章後半では、授業会話における「訂正」と「修復」の組織のされかたに着目した。焦点を当てたのは、教科書に書かれた物語の「空白」部分を児童たちがそれぞれの解釈によって埋め合わせた「想像の物語」——これが提示され、また修復・訂正されていく場面であった。会話における「訂正」は発言の「誤り」に反応して駆動し、（狭義の）「修復」は発言に対する「理解の不足」に反応して駆動する。だから児童たちによって提示された

想像の物語には、それが「想像」の物語であるがゆえに身分的には——訂正ではなく——修復の過程のみがレリバントになるはずだ。そして確かに、児童が物語を語ったあとにまず提示されていたのは、物語の理解可能性をめぐる修復の過程であった。

——しかしそこでなされていた修復は、質問に対する肯定的応答の優先性を利用しながら、物語が過去形で語られていないことの不適切さを間接的に訂正していく過程であったし、加えてさらにその修復のあとには、語りのなかで提示された季節の順序についての誤りをめぐる訂正の過程が置かれていた。それゆえこれらの過程は、物語に埋め込まれた不適切な要素を適切なものに差し替えていくことで、物語が語られるさいに採用されるべき形式を規範として伝達し、そうすることで児童たちの「自律的な解釈能力」をその規範にそくして軌道修正していく、社会化の過程でありえていたのである。

しかし、修復のあとに訂正が置かれていたということ、さらにそのあいだには「拍手」が挿入されていたということ、これらの点には改めて留意しておくべきである。こうした活動の順序は、物語をめぐるやりとりを拍手の時点で一旦は完結させることで、あとに置かれた訂正の過程をあくまで補足的なものの身分に留め置くことを可能にする。結果としてこの修復と訂正の——マクベスの言うところの——「共作動」のデザインにおいては、児童たちの提示する解釈の自律性を保護しながら、同時に彼／女らはその解釈を適切に産み出していけるようになるための社会化を遂行することが可能になっていたのだ。

個人の「社会的な領域」と「非社会的な領域」を区別する線をいくども引きなおし、そうすることで「社会化」概念に規定性を与えようとしてきた社会化論の歴史——それは言い換えれば、社会的な力によって「変えられるもの」と「変えられないもの」、この両者を区別する境界線を、個人のうちに引きなおしてきた歴史でもある。「変えられるもの」と「変えられないもの」をめぐるこの線引き作業はしかし、社会化を論ずる者たちにより占有されたものではなく、社会化を実践する者たちによっても同様におこなわれうるものだ。第6章では、この線引き作業が実践者みずからの手でとりおこなわれる場面を見てきた。

「変えられるもの」と「変えられないもの」を区別し、両者それぞれを実践者みずからの権利で規定していくこと——第6章においてはこれがそのまま依存症からの「回復」実践へとつながっていた。私たちは第6章で、1人の薬物依存者Aさんの語りにも焦点を当て、「欲求」「仲間」「練習」「相談」などの多様な概念の論理文法、そして概念間の内的結びつきや物語形式の反復を介したリスト構築の方法論など、その語りを作り上げるさまざまな「しかけ」をたどりなおすことによって、このことを確認してきたのである。

Aさんにとっての「変えられないもの」とはクスリに対する制御不能な「欲求」のことであり、他方「変えられるもの」とは、制御不能なクスリへの「欲求」を実際の薬物使用へと昇華させてしまうトリガーとしての「具合が悪くなる」ということであった。

後者の「具合が悪くなる」こととはAさんにとって、次のような事態を指示することばなのであった——「(ともに「回復」生活を送る)「仲間」たちとの「関係悪化」を恐れるがゆえに、当の仲間たちとのあいだで生じてしまったネガティブな「本音」を打ち明けられず、それがみずからのうちにどんどん蓄積していつてしまうこと」。この事態を放置してしまうなら、Aさんは薬物を再び使うことになってしまうかもしれない。しかしこの「具合が悪くなる」ことは、仲間たちに本音を打ち明ける「練習」をおこなうことによって変えていくことができる。ここにこそAさんにとっての「回復」への道が開かれていた。

Aさんがとりおこなっていた本音を打ち明けるようになるための「練習」とは、第三者に相談したうえで実際に「正直に話をする」という実践を繰り返しおこなっていくことであった。Aさんは、この練習を通して成功への見通しを得ながら「正直に話をする」経験を積み重ねていくことができる。それだけでなくAさんはそのなかで、相談の相手となってくれた第三者たちから「正直に話をする」ことを成功に導いていくための——そのためには何をどのようにおこなうべきかという——規範的知識を得ることもできる。

「変えられるもの」と「変えられないもの」をみずからの手によって区別することは以上のように、Aさんにとって、そしてAさんの語りのなかで、1つの社会化のありかたを規定し、またそれを通して「回復」への道を切り開くことへとつながっていたのである。

社会化がそれを通しておこなうこと——教育社会学の分野ではそれを、これまでしばしばネガティブな色彩のもとで語ってきたように思う。つまり一方では規範への（過度な）従属による主体性の欠如が（Wrong 1961, Gouldner 1970=1978, Fichter 1972）、他方では所属地位に由来する不平等の再生産などが（Bernstein 1971=1981; [1975]1977=1985, Bourdieu & Passeron 1964=1997; 1970=1991, Willis 1977=1985）、社会化がみずからの過程を通してとりおこなうことであると表象されてきたように思うのである。

確かに社会化が人びとに伝えていく規範には、それを取得することで——少なくとも特定の立場から見ると——ネガティブな効果をもたらすものもあるかもしれない。しかし、社会化がそれを通してとりおこなうことをこうしたネガティブな表象のもとに限定してしまうなら、それによって見失われてしまう社会化の側面がある。私たちが第Ⅲ部で示してきたのは、この社会化の見失われかけたポジティブな側面たちなのである。

社会化は一方で、その外部にあるとみなされ続けてきた——そしてそれがゆえに肯定的な地位に留め置かれてきた——「主体性」、これを育成する過程において、これを下支えするかのごとく介入していた（第5章）。社会化は他方で、薬物依存者がみずからの権利でとりおこなう「変えられるもの」と「変えられないもの」の区別を引き受けることで、当の依存者が薬物依存から「回復」していくための道を切り開いてもいた（第6章）。

社会化とは規範の教授・学習である。そして規範とは、ほかではなくこうであるべきであるというしかたで行為に規定性を与える1つの知識である。そのうえでこの知識のなかみにはさまざまな要素が詰め込まれる。それは見てきたように、教育社会学の文脈でこれまでしばしばそう表象されてきたような、ネガティブな要素に限られるものではない。

そのうえで社会化は、それが志向する規範の内容にそくして、あるいは「変えられるもの」と「変えられないもの」の区別のされかたにそくして、そのデザインを柔軟に変えていく。そうであるなら私たちはそのありようを記述していくことで、社会化をネガティブな効果のもとに表象することでこれを糾弾するといった暴露的なやりかた以外の研究の意義を手にするようになる。社会化がおこなわれるさいの人びとの巧みな実践は、何らかのポジティブな効果を私たちが手にしたいときにとるべき道筋を示してくれるからである。

終一3. 「知識」と「道徳」をめぐる社会化の二重化

第Ⅱ部および第Ⅲ部がおもに社会化の「過程」を記述するものであったのに対し、第Ⅳ部では社会化の「達成」地点を経験的に記述することが目指されていた。そのさいに私た

ちはまずこの達成地点を差し当たり、規範を「知っている」ということであると捉えた。規範の教授 - 学習を社会化の過程として捉えてきた本稿の立場からすれば、その過程が達成するのは何よりもまず、学習者の側が規範を知識として獲得するということであると考えられたからである。では、規範を「知っている」とはいかなる事態であったのか。

第7章前半ではこの問いを解いていくために、再び幼稚園学級でのやりとりへと立ち返り、まずは「知っている」ということそのものが浮き彫りになるための条件を探っていった。そこで(改めて)焦点を当てられたのがIRE連鎖である。IRE連鎖はしばしば——教授 - 学習のためだけでなく——、そこにおいて「応答(R)」を提示する者の「知識の確認」をおこなうためにも運用される装置であり、それがゆえにこの連鎖は「知っている」ということを当該状況において浮き彫りにしてくれる装置でもあると考えたからだ。

知識の確認のために運用されるIRE連鎖が「知っている」ことを浮き彫りにする装置であるならば、それが駆動するための条件を問うていくことがそのまま、「知っている」ことが経験的現象のうちに立ち現れてくるための条件を問うことにつながっていく。こうした問いの転換のもとにデータを検討した結果明らかになったのは次のことであった。学級という場において子どもたちの知識の確認のためにIRE連鎖が駆動するためには、逆説的にもその前提として、その学級の子どもたちのいずれかが問題となっている知識を「知らないかもしれない」ということが条件となっていなければならない。なぜなら学級という場においては、子どもたちが知らないことを知るに至らしめるということが主要な課題であり、それこそがIRE連鎖による知識の確認が駆動するための理由を構成しているからだ。

「知らない」ことの可能性こそが、「知っている」ことが経験的に浮き彫りになるための条件である——このことは確認される知識が「規範」である場合にも当てはまる。しかしそのさいにはこの条件が特殊なしかたで立ち現れることになるのであった。それはまずもって規範に従わない行為のなかに示される。そのうえで、子どもたちの行為が規範に従わないものであったということは、彼/女らが当の規範を知らないから従えないのか、あるいは知ったうえで従わないのか、この両者の区別しがたさを原理的に抱えている。規範を知らない可能性はまさに、この両者の区別しがたさのもとに立ち現れてくるのである。

社会化の達成地点を規範への「知識」に設定しておこなった探求、これを通して明らかになったのは次のことである。社会化が「達成」されたと言えるためには、つまり人びとの振る舞いが規範にそくしたものになるためには、社会化を受けた者がそこで伝えられた規範を知識として知ったうえで、さらにその規範に従うのでなければならない——。このことを、「規範を知っている」ということが「必要に応じておおむね規範に従うことができる」という能力の傾向性を示すものであることを踏まえたうえで言い換えるなら、社会化が十全に達成されたと言えるためにはこの能力の傾向性のうえにさらに、規範に否応なく従うという道徳的な傾向性、これが形成されていなければならないのである。

規範に従う道徳的な傾向性——この、言ってみれば社会化の第2の到達地点が確認されたあとで私たちは第7章の後半で、子どもたちが規範を知るに至ってからこの第2の到達地点に至るまでの過程を——つまりは規範を「知っている」とこととそれに「従うこと」とのあいだに開かれた空隙を——、データにそくした経験的記述によって埋めていった。つまり、探求対象を再び社会化の「過程」へと差し戻していったわけである。ただしそれは、規範を知識として獲得させることを目指した第1の社会化過程からは区別される、道徳的

な傾向性の獲得をその宛先として志向した第2の社会化過程だったのである。

第2の社会化過程の事例として私たちが取り上げたのは、「屋上に行ってみんなでなかよく遊ぶ」ことを目的とした小学校における生活の授業場面であった。この小学校では、学級活動の一環としてどこかいまいる場所とは別の場所へと移動するさい、その最初の段階として「静かに（＝しゃべらずに）並ぶ」ということが従うべき規範として児童たちに要請される。しかし検討した場面では児童たちがこの規範に従うことをせず、並びながらおしゃべりをしてしまう。教師は児童たちをそのかどで叱責していくのだが、この叱責の過程こそが私たちのデータのなかで第2の社会化過程を構成するものなのであった。

一連の叱責過程においては、IRE連鎖によって「並ぶときはしゃべらない」という当の規範を児童たちがきちんと知っていることが確認されたうえで——そしてこの確認がなされたからこそ——、それを知りながらもその規範に従うことをしなかった児童たちの振る舞いが叱責の対象となっていた。そこではIRE連鎖のほかにも、「立つ - なら - だまる / しゃべる - なら - 座る」という局所的に生成された2つの活動の結合規則や、「学級」という二重に組織化されたカテゴリー集合（のチームのような性質）などのさまざまなしかけが動員されることで——そしてそれが動員されることにより特定の児童たちの規範に従わない振る舞いが、学級全体に対する「迷惑」をもたらすものであるということを目に見えるものとする——叱責のための道徳的「理由」が巧みにかたちづくられていた。

規範を知っていることがやりとりのなかで浮き彫りにされ、そうすることによってその規範に「知っている - にもかかわらず - 従っていない」ことが特定化され、そのうえでそのことの責任が道徳的な理由を付加されながら問われていく——。私たちが検討してきた場面ではこうした叱責の過程のなかで／として、規範に従わねばならないという上位の規範が——道徳的傾向性の獲得をめがけて——児童たちに伝達されていたのである。

こうした過程を経たのちに人びとは、社会化をめぐるコミュニケーションから道徳的コミュニケーションへと——つまり行為の道徳的責任を問い合い、それをたがいの人格へと帰属し合うようなコミュニケーション領域へと——手渡されていく¹。道徳的コミュニケーションに個人が参入していく以前には、規範を知識として獲得するための第1の社会化が果たされたあとで、そうして獲得された規範に従うことを身につけていくための第2の社会化が果たされなければならない——こうして「知識」と「道徳」の差異をめぐる社会化が二重化されているということ、これが本稿第IV部で明らかにしてきたことなのである。

終一終. 教育の知識社会学研究のプログラムへ向けて

私たちはここまで、第II部から第III部までに得られた知見を振り返りながら、それが持ちうる含意について論じてきた。こうして振り返ってきた知見やそれが持ちうる含意は、

¹ 特定の規範に準拠したとき、ある個人がいつ社会化のコミュニケーションから道徳的コミュニケーションの領域へと参入していくのかといった問題は、すぐれてカテゴリーに基づいた推論と関わっている。例えば「ひとを殴ってはならない」という規範に準拠したとき、おおむね義務教育以前——つまり赤ちゃんや幼児、児童などについては、道徳的責任を問う以前にその規範の存在を教えたり、その規範に従うことを教えたりするだろう。

第2章においてとりわけ複数の実践を渉猟しながら「変化」を描き出すような心理学的研究——構築的分析——との対比のもとで論じておいたように、私たちの実践に対する自然な理解を、それを与えた当の実践自身から切り離さずに、その構成的秩序を単一事例のうちに深く探究していったからこそ見えてきたものなのである。こうした方針に基づく記述の結果として示されてきた含意たちは、たがいに織り重なって次のような1つの像を結ぶ。

——社会化はみずからの運動のなかに個人を巻き込み、そのうちで当の個人に対してまずは規範を「知識」として与えようとし、次いでそれに否応なく従う「道徳性」もまた規範的知識として与えようとする。そうして二重らせんのようなかたちを描きながら駆動していく社会化の過程は、当座のさまざまな実践的課題のうちに埋め込まれ、それに対処しながら、その先にあるさまざまな帰結をめがけて突き進んでゆく。

そして社会化の過程はその到達地点において、一方でみずからのうちに取り込んでいた個人を道徳的コミュニケーションの領域へと手渡し、他方で「薬物依存からの回復」や「主体性の獲得」などといった行為のありかたにかかわるさまざまにポジティブな効果たちを個人にもたらしもする。そこにおいて社会化の「内部」と「外部」とを区別する操作は、当の社会化に参与する個人たちの手にゆだねられている——。

私たちは当初、特定の社会的なものの領域に閉じ込められた規範の教授 - 学習過程とその達成という見取り図を手には、社会化現象の経験的記述へと踏み出していった。そのうえで私たちは、このあらかじめ用意されていた見取り図が、それによって導かれた記述を通して書き換えられるとも予告しておいた。そして結果として、私たちがこの記述の作業を通して新たに手にすることになったのはこのように、二重に構造化された規範の教授 - 学習過程を中心とする、複層的／輻輳的な言語ゲームネットワークの姿なのである。

ここで、第1章(1-5)において先取りの述べておいたことを——そして本章のなかで振り返ってきたことを——改めて述べなおしておこう。私たちがこうして新たに手にすることになった見取り図に付加されることになったのは、次のような要素である。

第1に、社会化はその過程において、単に規範の教授 - 学習のみをとりおこなっているわけではない。社会化の過程は同時にまた、それが埋め込まれ、そして構成している実践のなかで立ち上がってくる、ほかのさまざまな課題に対処しながら駆動していく。私たちはこのことを、とりわけ第Ⅱ部における学級の社会化の事例を通して確認してきた。

第2に、過去の社会化論において引かれていた社会化の「内部」と「外部」とを区別する境界線は、社会化の実践のなかでおこなわれていることとは齟齬をきたしている。第5章で見てきたように、社会化論の文脈でしばしばその外部に位置するものとして表象されてきた「主体性」は、これもまたやはり——少なくともそのいくつかの要素については——規範の教授 - 学習過程を通して獲得されうるものであるし、また第6章で見てきたように、社会化の過程に参与する人びとはそもそも、あらかじめ理論的に引かれた境界線など参照することもなく、みずからの権利で社会化の「内部」と「外部」を区別し、そうすることでまたみずからの手で、社会化のありようを規定していくことができる。

第3に社会化は、その達成地点におかれた2つの傾向性の分裂——「知識」と「道徳」への分裂——に対応するかたちで二重化している。第Ⅳ部で見てきたように、社会化が十全に達成されたと言えるためには、個人が特定の規範を「知識」として身につけるだけでは足りない。そのうえでその個人は、当の規範に否応なく従うという「道徳」的な傾向性

を身につけるのでなければならない。かくして社会化は、その達成地点において2つに分裂しており、それに対応するかたちでその過程もまた二重化しているのである。

こう述べておいたうえでしかし、改めて強調しておかなければならない。私たちがここで提示した社会化についての1つのイメージは、「社会化とはこのようなものである」ということを定義的に宣言するために打ち出されたものではない。それは単に、今後の研究プログラムのための新たな見取り図を示したものであるに過ぎない²。では、今後の研究プログラムとしてここで想定されているのは果たしてどのようなものであるのか。本稿では最後に、このことについての展望を開いておくことをもって論文全体の結びとしたい。

マイケル・リンチは『エスノメソドロジーと科学実践の社会学』(Lynch 1993=2012)という著書のなかで、科学社会学の領域における知識社会学的研究のプログラムが、(ポスト分析的)エスノメソドロジーへと収斂しようということを論証してみせた。この収斂テーマが受け入れられるにせよ拒絶されるにせよ、いずれにしても科学社会学の領域においては知識産出の社会的条件を問うというマンハイムの切り開いた課題に導かれた研究群が、確固たる研究プログラムを確立しているように見える。だからこそリンチは、科学的知識の社会学のプログラムとエスノメソドロジーのプログラムという、並行して走り続けてきた2つの研究プログラムの「収斂」について論ずることができたのである。

かつて教育社会学でも、知識社会学的研究のプログラムが切り開かれ(かけ)たことがあった。それは、マイケル・ヤング編集の『知識と統制』によって提示された研究プログラムである(Young 1971)。そこで課題とされていたのはそれ以前の教育社会学においてはブラックボックスと化されてきた教育的現実そのものを問うていくことであり、その問いに教育(学校)的知識の編成や伝達のされかたを見ることで答えていくことであった³。

しかしこうした研究プログラムはヒープの言うように、——ハマーズレイやウッズらの

² こうして新たに書き換えられた見取り図およびそれが含むインプリケーションはおもに、学級での相互行為を検討することで見出されてきたものだ。そして本稿がここまで示してきた知見——社会化実践の構成的秩序たち——の多くは、学級における社会化実践のためにこそ最適化されている。それゆえここで示してきたことは、別のコンテキストにおける／を構成する社会化実践については、ともすれば不適合なものであるかもしれない。

しかし繰り返し強調しておくが、本章で示された社会化のイメージはあくまで、次の経験的記述のプログラムを走らせるために与えられた単なる——そして依然として差し当たりの——見取り図であるに過ぎない。新たな経験的記述によってこの見取り図が書き換えられる必要があるならそうすればよいし、むしろそうすべきである。おこなわれるべきことはあくまで、社会化の実践をそのつど／そのコンテキストのなかで構成している方法的秩序の記述なのであり、そうした記述が走りだす地点にまでたどり着いたのなら、そのために使われた見取り図はもう捨て去られてよいし、そうされるべきなのである。

³ ヤング自身の研究については、その問題点も含めて例えば熊谷(1983)などを参照のこと。また、こうしたイギリスでの知識社会学的研究の展開は、アメリカの批判的教育学者アップルによるカリキュラム研究(Apple 1979=1986, 1982=1992)などを含めて「カリキュラムの社会学」として位置づけられることもある(田中 1979, 柴野 1982)。なお、アップルによる教育研究の展開については澤田(2009)による優れたレビューがある。

エスノグラフィ研究⁴によって引き受けられたあとで——知識の統制を通じた象徴的支配や、階級・階層の再生産という理論的枠組へと（再）回収されていくことになった（Heap 1985: 275）⁵。そうすることでこのプログラムは結局のところ、教育的現実そのものを問うと宣言しながらも、「支配」や「再生産」というフィルターを通して眺めることで、それを再度ブラックボックス化するようなものになってしまったのである。

それだけではない。こうした教育的知識の社会学研究の展開は、そもそもみずからを1つの研究プログラムとしては立ちゆかないものにしてしまう。なぜなら「しかじかのよう知識の編成／伝達のありかたを通して、支配／再生産はとりおこなわれている」というかたちで答えが与えられるような問いは、そうした答えの数が少なければ少ないほど、その答えの持つ意義が大きくなっていくようなたぐいの問いだからである⁶。そうであるならこの知識社会学的研究のプログラムは、象徴的かつ妥当な説明が1つ、あるいは少数提示された段階で、ほとんど収束してしまうことになるだろう。そして事実、教育社会学における知識社会学的研究のプログラムは——少なくとも教育実践のなかで実際に取り扱われる知識の研究としては——、十分に展開されぬままに終わってしまったように見える。

このこと背景には何よりも、知識がそのなかで取り扱われるところの教育的現実そのものを捉えるということが、果たしてどのような研究のやりかたを指し示すものであるのかということが——少なくとも特定の分析枠組み抜きには——いまいち判然としないものであったということがあるように思われる。だからこそ教育的知識の社会学研究は、象徴的支配や階級の再生産などの理論的な枠組に——それを教育的現実に対する分析枠組として転用するかたちで——依拠していかざるをえなかったのではないだろうか。

一方で私たちがここまでおこなってきたような社会化のエスノメソドロジー研究のプログラム——社会化を規範の教授・学習の過程・境界・達成として捉え、それにかかわる人びとの実践の自然な理解可能性から出発し、その自然な理解可能性の構成的秩序を記述していこうとする研究のプログラム——は、こうした難点を乗り越え、不十分なまま終わってしまっていた教育的知識の社会学研究を、1つの研究プログラムとして改めて引き受けしていくことができるようなポテンシャルを持つものであると、私は考えている。

規範とは繰り返し述べているように、行為のありかたを規定する知識の一種である。そしてこの知識が教授・学習の実践に埋め込まれ、そのなかで伝えられていくことで社会化

⁴ Hammersley & Woods (1976), Woods & Hammersley (1977), Woods (1998). なお彼らがそうしたように、「教育的現実そのものを問う」という問いを軸として、「教育（学校）的知識」という特定化された領域から、「教育現場でおこなわれていること一般」という領域へと研究対象を敷衍していった過程の全体にはよく知られている通り、「新しい教育社会学」というラベルが貼られている（Gorbatt 1972, Karabel & Halsey 1977=1980）。

⁵ それは例えば、バーンスタインの研究の展開に見てとることができる。彼は「類別」と「枠づけ」という、知識の編成／伝達のありかたを分析するために導入した概念を、のちの（文化的）再生産論の枠組へと回収し、その内実を教育と生産の場における地位構造を分析するために変容させていった（Bernstein [1975]1977=1985, 小内 1995: 34ff.）。

⁶ 「支配」や「再生産」といった1つの（あるいは少数の）現実に対する説明は、当然のことながら妥当な1つの（あるいは少数の）説明に絞られているほうがよいだろう。

はとりおこなわれる。だから社会化のありようを経験的に記述していくことは、それがそのまま（行為についての）知識が編成され、伝達され、あるいは再 - 産出されていくさいの社会的条件を問うていく知識社会学の研究プログラムを引き受けることにつながる。

規範が志向する行為のなかみにはさまざまなものがある。そしてそのなかみに応じて、社会化のありかたはさまざまなかたで変異していく。そこには、これからさらに記述されていくべき豊穡な実践の領域がある。本稿で示してきたおぼろげな社会化のイメージは、教育的知識の社会学研究と社会化のエスノメソドロジーとが1つの研究プログラムへと収斂していく地点から、こうした豊穡な実践領域へと踏み出していくための、差し当たりの見取り図を示したものにほかならないのである。

〈引用文献〉

- 阿部耕也, 2011, 「幼児教育における相互行為の分析視点——社会化の再検討に向けて」『教育社会学研究』 88: 103-18.
- Adams, R., 1996, *Social Work and Empowerment*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- 秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏明, 2001, 「アクションリサーチによる学級内関係性の形成過程」『東京大学大学院教育学研究科紀要』 40: 151-69.
- Apple, M. W., 1979, *Ideology and Curriculum*, London; Boston: Routledge & Kegan Paul. (=1986, 門倉正美・宮崎充保・植村高久訳『学校幻想とカリキュラム』日本エディタースクール出版部.)
- 1982, *Education and Power*, Boston: Routledge & Kegan Paul. (=1992, 浅沼茂・松下晴彦訳『教育と権力』日本エディタースクール出版部.)
- 馬場靖雄, 1992, 「道徳への問いの道徳性」安彦一恵・大庭健・溝口宏平編『道徳の理由——Why be moral?』昭和堂, 146-63.
- Bernstein, B., 1971, *Class, Codes and Control Volume 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, London: Routledge & Kegan Paul. (=1981, 荻原元昭編訳『言語社会化論』明治図書.)
- [1975]1977, *Class, Codes and Control Volume 3: Towards a Theory of Cultural Transmissions*, Second Edition, London: Routledge & Kegan Paul. (=1985, 荻原元昭編訳『教育伝達の社会学——開かれた学校とは』明治図書.)
- Bloor, D., 1992, “Left and Right Wittgensteinians,” A. Pickering ed., *Science as Practice and Culture*, Chicago: The University of Chicago Press, 266-82.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C., 1964, *Les Héritiers: Les Étudiants et la Culture*, Paris: Éditions de Minuit. (=1997, 石井洋二郎監訳『遺産相続者たち——学生と文化』藤原書店.)
- 1970, *La Reproduction: Éléments pour une Théorie du Système d’Enseignement*, Paris: Éditions de Minuit. (=1991, 宮島喬訳『再生産——教育・社会・文化』藤原書店.)
- Brezinka, W., 1989, “Sozialisation und Erziehung,” *Aufklärung über Erziehungstheorien: Beiträge zur Kritik der Pädagogik*, München: Ernst Reinhardt, 192-259. (=1994, J. S. Brice, trans., “Socialization and Education,” *Socialization and Education: Essays in Conceptual Criticism*, Westport: Greenwood, 1-101.)
- Clausen, J. A., 1968 “A Historical and Comparative View of Socialization Theory and Research,” John A. Clausen ed., *Socialization and Society*, Boston: Little, Brown, 18-72.
- Coulter, J., 1979, *The Social Construction of Mind: Studies in Ethnomethodology and Linguistic Philosophy*, London: Macmillan Press. (=1998, 西阪仰訳『心の社会的構成——ウィトゲンシュタイン派エスノメソドロジーの視点』新曜社.)
- 1983, “Contingent and A priori Structures in Sequential Analysis,” *Human Studies*, 6(4): 361-76.

- 1989, *Mind in Action*, Cambridge: Polity Press.
- 1994, “Is Contextualising Necessarily Interpretive?,” *Journal of Pragmatics*, 6: 689-98.
- 1991, “Logic: Ethnomethodology and Logic of Language,” G. Button, ed. *Ethnomethodology and the Human Sciences*, New York: Cambridge University Press, 20-50.
- Dahrendorf, R., 1959, *Homo Sociologicus: ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der Sozialen Rolle*, Köln: Westdeutscher Verlag.
- Durkheim, É., 1897, *Le Suicide: Étude de Sociologie*, Paris: PUF. (=1985, 宮島喬訳『自殺論』中央公論新社。)
- 1925, *L'Éducation Morale*, Paris: Alcan. (= [1964]2010, 麻生誠・山村健訳『道徳教育論』講談社。)
- 江原由美子・好井裕明・山崎敬一, 1984, 「性差別のエスノメソドロロジー——対面的コミュニケーション状況における権力装置」『現代社会学』(18): 143-76.
- 遠藤知巳, 2006, 「言説分析とその困難性 (改訂版) ——全体性／全域性の現代的位相をめぐって」佐藤俊樹・友枝敏雄編『言説分析の可能性——社会学的方法の迷宮から』東信堂, 27-58.
- Fichter, J. H., 1972, “The Concept of Man in Social Science: Freedom, Values and Second Nature,” *Journal of Scientific Study of Religion*, 11: 109-21.
- Frank, L. K., 1928, “The Management of Tension,” *American Journal of Sociology*, 33: 705-36.
- Garfinkel, H., 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- 1991, “Respecification: evidence for locally produced, naturally accountable phenomena of order*, logic, reason, meaning, method, etc. in and as of the essential haecceity of immortal ordinary society, (I) - an announcement of studies,” G. Button ed., *Ethnomethodology and the Human Sciences*, New York: Cambridge University Press. 10-9.
- Garfinkel, H. & Sacks, H., 1970, “On Formal Structure of Practical Actions,” J.C. McKinney & E. A. Tiryakian eds., *Theoretical Sociology: Perspectives and developments*, New York: Appleton Century Crofts, 337-66.
- Garfinkel, H. & Wieder, D. L., 1992 “Two Incommensurable, Asymmetrically Alternate Technologies of Social Analysis,” G. Watson & R. Seiler eds., *Text in Context: Contributions to Ethnomethodology*, Newbury Park, Calif.: Sage Pub., 175-206.
- Giddings, F. H., 1896, *The Principles of Sociology: An Analysis of the Phenomena of Association and of Social Organization*, London: Macmillan.
- 1897, *The Theory of Socialization*. New York: Macmillan.
- 1922, *Studies in the Theory of Human Society*, New York: Macmillan.
- Goffman, E., 1961, *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*, Indiana: Bobbs-Merrill Company. (=1985, 『出会い——相互行為の社会学』誠信書房。)

- Goodwin, C., 1979, "The Interactive Construction of a Sentence in Natural Conversation," G. Psathas ed., *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology* New York: Irvington Publishers, 97-121.
- 1987 "Forgetfulness as an Interactive Resource," *Social Psychology Quarterly*, 50(2): 115-31.
- Gorbutt, D., 1972, "The New Sociology of Education," *Education for Teaching*, 89: 3-11.
- Gouldner, A. W., 1970, *The Coming Crisis of Western Sociology*, New York: Basic Books. (=1978, 岡田直之ほか訳『社会学の再生を求めて』新曜社.)
- Habermas, J., 1968, *Thesen zur Theorie der Sozialisation*, Stichworte und Literatur zur Vorlesung im Sommer-Semester, auch in ders., 1973, *Kultur und Kritik, Verstreute Aufsätze*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 118-94.
- 1988, "Individuierung durch Vergesellschaftung: zu G. H. Meads Theorie der Subjektivität," ders., *Nachmetaphysisches Denken: Philosophische Aufsätze*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 187-241. (=1990, 忽那敬三訳「社会化による個性化——ジョージ・ハーバード・ミードの主体性理論」藤澤賢一郎・忽那敬三訳『ポスト形而上学の思想』未来社, 230-98.)
- Hammersley, M. & Woods, P., 1976, *The Process of Schooling: A Sociological Perspective*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Hayes, E. C., 1921, *Sociology and Ethics: The Facts of Social Life as the Source of Solutions for the Theoretical and Practical Problems of Ethics*, New York: D. Appleton.
- Heap, J. L., 1985, "Discourse in the Production of Classroom Knowledge: Reading Lessons," *Curriculum Inquiry*, 15(3): 245-79.
- 1988, "On Task in Classroom Discourse," *Linguistics and Education*, 1: 177-98.
- Heritage, J., 2012, "The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge," *Research on Language & Social Interaction*, 45(1): 30-52.
- 五十嵐素子, 2003, 「授業の社会的組織化——評価行為への相互行為論的アプローチ」『教育目標・評価学会紀要』13: 54-64.
- 2004, 「『相互行為と場面』再考——授業場面の社会学的考察に向けて」『年報社会学論集』17: 214-25.
- 2007a, 「子どもの遊びにおける学習の達成——相互行為上の能力の視点から」『Cross Culture (光陵女子短期大学研究紀要)』23: 95-107.
- 2007b, 「教える／学ぶ」前田泰樹・水川喜文・岡田光弘編『ワードマップ エスノメソドロジー』新曜社, 175-88.
- 2008, 「教育諸概念の実践の論理——教示, 学習, 知識, 能力の社会的組織化」一橋大学大学院社会学研究科博士論文.
- 今井康雄, 1984, 「『社会化と教育』——西ドイツ教育学における議論から」『教育学研究』51(2): 166-77.
- 稲垣恭子, 1990, 「教育社会学における解釈的アプローチの新たな可能性——教育言説と

- 権力の分析に向けて」『教育社会学研究』47: 66-75.
- 石飛和彦, 1993, 「『社会化論』的問題設定について」『京都大学教育学部紀要』39: 382-92.
- Jayyusi, L., 1984, *Categorization and the Moral Order*, Boston: Routledge & Kegan Paul.
- 1993, “Premeditation and Happenstance: The Social Construction of Intention, Action and Knowledge,” *Human Studies*, 16(4): 435-54.
- Karabel, J. & Halsey, A. H. eds., 1977, *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press. (=1980, 潮木守一編訳『教育と社会変動 上巻』東京大学出版会.)
- 加藤隆雄, 1988, 「内面化と社会的前意識——社会過程としての社会化」『教育社会学研究』43: 136-47.
- Katz, A. H. & Bender, E. I., 1976, *The Strength in Us: Self-help Groups in the Modern World*, New York: New Viewpoints.
- 北田暁大, 1999, 「動機・責任・道徳——Schutz 動機論から Luhmann の道徳理論への展開」『社会学評論』49(4): 635-50.
- 北澤毅, 2010, 「『学校的社会化』の研究手法」『立教大学大学院教育学研究集録』7: 15-21.
- 小宮友根, 2002, 「成員カテゴリー・結合の論理・性別秩序——『性差別のエスノメソドロロジー』再考」『現代社会理論研究』(12): 147-60.
- 2007a, 「規範があるとは、どのようなことか」前田泰樹・水川喜文・岡田光弘編『ワードマップ エスノメソドロロジー』新曜社, 99-120.
- 2007b, 「会話をする」前田泰樹・水川喜文・岡田光弘編『ワードマップ エスノメソドロロジー』新曜社, 123-54.
- 2011, 『実践の中のジェンダー——法システムの社会学的記述』新曜社.
- Krappmann, L., 1969, *Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kripke, S. A., 1982, *Wittgenstein on Rules and Private Language: an Elementary Exposition*, Cambridge: Harvard University Press. (=1983, 黒崎宏訳『ウィトゲンシュタインのパラドックス——規則・私的言語・他人の心』産業図書.)
- 熊谷一乗, 1983, 「学校知識の編成に関する社会学的試論——M.ヤングの『知識成層論』を超えて」『教育社会学研究』38: 172-84.
- 熊谷晋一郎・綾屋紗月, 2010, 「痛みとアディクト (特集 新しい依存症のかたち——『回復』へのプログラム)」『現代思想』38(14): 80-96.
- Lee, Y-A., 2007, “Third Turn Position in Teacher Talk: Contingency and the Work of Teaching,” *Journal of Pragmatics*, 39: 180-206.
- Lerner, G. H., 1995, “Turn Design and the Organization of Participation in Instructional Activities,” *Discourse Process*, 19: 111-31.
- Luhmann, N., 1978, “Soziologie der Moral,” N. Luhmann, und S.H. Pfartner, hrsg., *Theorietechnik und Moral*, Berlin: Suhrkamp, 8-116.
- Lynch, M., 1992a, “Extending Wittgenstein: The Pivotal Move from Epistemology to the Sociology of Science,” A. Pickering ed., *Science as Practice and Culture*,

- Chicago: The University of Chicago Press, 215-65.
- 1992b, “From the ‘Will to Theory’ to the Discursive Collage: A Reply to Bloor's ‘Left and Right Wittgensteinians’,” A. Pickering ed., *Science as Practice and Culture*, Chicago: The University of Chicago Press, 283-300.
- 1993, *Scientific Practice and Ordinary Action*, Cambridge: New York: Cambridge University Press. (=2012, 水川喜文・中村和生監訳『エスノメソドロジーと科学実践の社会学』勁草書房.)
- 2000a, “The Ethnomethodological Foundations of Conversation Analysis,” *Text*, 20(4): 517-32.
- 2000b, “Response to Wes Sharrock,” *Text*, 20(4): 541-4.
- 2001, “Ethnomethodology and the Logic of Practice,” T. R. Schatzki, K. Knorr Cetina & E. von Savigny eds., *The Practice Turn in Contemporary Theory*, London: Routledge, 131-48. (=2001, 椎野信雄訳「エスノメソドロジーと実践の論理」情況出版編集部編『社会学理論の〈可能性〉を読む』情況出版, 51-77.)
- 前田泰樹, 2007, 「概念の論理文法」前田泰樹・水川喜文・岡田光弘編『ワードマップ エスノメソドロジー』新曜社, 51-6.
- 2008, 『心の文法——医療実践の社会学』新曜社.
- 松阪陽一, 1995, 「規則の認識論——クリプキ以降のウイトゲンシュタイン解釈」飯田隆編『ウイトゲンシュタイン読本』法政大学出版局, 272-95.
- Macbeth, D., 1990, “Classroom Order as Practical Action: the Making and Un-Making of a Quiet Reproach,” *British Journal of Sociology of Education*, 11(2): 189-214.
- 1992, “Classroom ‘Floors’: Material Organization as a Course of Affairs,” *Qualitative Sociology*, 15(2): 123-50.
- 2004, “The Relevance of Repair for Classroom Correction,” *Language in Society*, 33: 703-36.
- Mackay, R. W., 1973, “Conceptions of Children and Models of Socialization,” H. P. Dreitzel ed., *Childhood and Socialization*, New York: Macmillan, 27-43.
- McHoul, A., 1978, “The Organization of Turns at Fomal Talk in Classroom,” *Language in Society*, 7: 183-213.
- 1990, “The Organization of Repair in Classroom Talk,” *Language in Society*, 19: 349-77.
- Mead, G. H., 1934, *Mind, Self, and Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago: University of Chicago Press. (=1973, 稲葉三千男・中野収・滝沢正樹訳『精神・自我・社会』青木書店.)
- Mehan, H., 1979, *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Cambridge: Harvard University Press.
- 1985, “The Structure of Classroom Discourse,” T. A. Van Dijk ed., *Handbook of Discourse Analysis*, London; Tokyo: Academic Press, 119-32.
- Mehan, H. & Griffin, P., 1980, “Socialization: The View from Classroom Interactions,” *Sociological Inquiry*, 50: 357-92.

- 望月崇, 1997, 「子どもの養育と社会化」森岡清美・望月崇『新しい家族社会学(四訂版)』培風館, 124-35.
- Moore, C. & Dunham, P. J., eds., 1995, *Joint attention: Its Origins and Role in Development*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. (=1999, 大神英裕監訳『ジョイント・アテンション——心の起源とその発達を探る』ナカニシヤ出版.)
- 森一平, 2009, 「日常の実践としての社会化の『達成』——ある学校的社会化の事例から」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』61: 13-4.
- 2011, 「書評 趙衛国著『中国系ニューカマー高校生の異文化適応——文化的アイデンティティ形成との関連から』」『中国研究月報』65(9): 36-9.
- 村上淳一, 1990, 「システム理論と道徳」『ドイツ現代法の基層』東京大学出版会, 41-65.
- 永田陸郎, 1957, 「T. Parsons における社会化の機制(1)」『奈良学芸大紀要』7(1): 45-58.
- 中村和生, 2006, 「成員カテゴリー化装置とシーケンスの組織化」『年報社会学論集』19: 25-36.
- 成田和信, 2004, 『責任と自由』勁草書房.
- Neidhardt, N., 1971, “‘Modernisierung’ der Erziehung: Ansätze und Thesen zu einer Sozialisation,” in Ronneberger, F. Hg., *Sozialisation durch Massenkommunikation*, Stuttgart: Enke, 1-20.
- 西阪仰, 1997, 『相互行為分析という視点——文化と心の社会学的記述』金子書房.
- 1998, 「概念分析とエスノメソドロロジー——『記憶』の用法」山田富秋・好井裕明編『エスノメソドロロジーの想像力』せりか書房, 204-23.
- 2001, 『心と行為——エスノメソドロロジーの視点』岩波書店.
- 2008, 『分散する身体——エスノメソドロロジー的相互行為分析の展開』勁草書房.
- 野矢茂樹, 1981, 「規準と阻却可能性」『理想』642: 84-94.
- 岡本夏木, 1982, 『子どもとことば』岩波書店.
- 岡知史 & Borkman, T., 2000, 「セルフヘルプグループの歴史・概念・理論——国際的な視野から」『作業療法ジャーナル』34(7): 718-22.
- 小内透, 1995, 『再生産論を読む——バーンスティン, ブルデュー, ボールズ=ギンティス, ウィリスの再生産論』東信堂.
- 大辻秀樹, 2006, 「Type M: 『学ぶことに夢中になる構造』に関する会話分析からのアプローチ」『教育社会学研究』78: 147-68.
- Parsons, T., [1937]1968, *The Structure of Social Action*, New York: The Free Press. (=1974, 稲上毅・厚東洋輔訳『社会的行為の構造 第四分冊』木鐸社.)
- 1951, *The Social System*, New York: The Free Press. (=1974, 佐藤勉訳『社会体系論』青木書店.)
- 1952, “The superego and the theory of social systems,” *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 15: 15-25. Reprinted in: 1964, *Social Structure and Personality*, New York: The Free Press. (=1973, 川越次郎訳「超自我と社会システム理論」武田良三監訳『社会構造とパーソナリティ』新泉社.)
- 1964, *Social Structure and Personality*, New York: The Free Press. (=1973, 武田良三監訳『社会構造とパーソナリティ』新泉社.)

- Parsons, T. & Bales, R. F., 1956, *Family: Socialization and Interaction Process*, London: Routledge & Kegan Paul. (=2001, 橋爪貞雄ほか訳『家族——核家族と子どもの社会化』黎明書房.)
- Parsons, T. & Shils, E. A., 1951 *Toward a General Theory of Action: Theoretical Foundations for the Social Sciences*, Cambridge: Harvard University Press. (=1960, 永井道雄・作田啓一・橋下真訳『行為の総合理論をめざして』日本評論新社.)
- Payne, G. & Hustler, D., 1980, "Teaching the Class: The Practical Management of a Cohort," *British Journal of Sociology of Sociology of Education*, 1: 49-66.
- Pomerantz, A., 1980, "Telling My Side: 'Limited Access' as a 'Fishing' Device," *Sociological inquiry*, 50(3-4): 186-98.
- 1984, "Agreeing and Disagreeing with Assessments: Some Features of Preferred/Dispreferred Turn Shapes," M. Atkinson & J. Heritage eds., *Structures of social action*, Cambridge: Cambridge University Press, 57-101.
- Powell, T. J., 1987, *Self-help Organizations and Professional Practice*, Silver Spring, Md.: National Association of Social Workers.
- Ross, E. A., 1896, "Social Control," *American Journal of Sociology*, 1: 513-35.
- Ryle, G., 1949, *The Concept of Mind*, London: Hutchinson's Library. (=1987, 坂本百大・井上治子・服部裕幸訳『心の概念』みすず書房.)
- Sacks, H., 1963, "Sociological Description," *Berkeley Journal of Sociology*, 8: 1-16.
- 1972a, "An Initial Investigation of the Usability of Conversation Data for Doing Sociology," D. N. Sudnow ed. *Studies in Social Interaction*, New York: The Free Press: 31-74. (=1989, 北澤裕・西阪仰訳「会話データの利用法——会話分析事始め」北澤裕・西阪仰編訳『日常性の解剖学——知と会話』マルジュ社, 93-174.)
- 1972b, "On the Analyzability of Stories by Children," J. J. Gumperz & D. Hymes eds., *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York: Holt, Reinhart and Winston, 329-45.
- 1984, "Notes on Methodology," M. Atkinson & J. Heritage eds., *Structures of social action*, Cambridge: Cambridge University Press, 57-101.
- 1992, *Lectures on Conversation 1&2: edited by Gail Jefferson: with Introductions by Emanuel A. Schegloff*, Oxford: Basil Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G., 1974, "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation," *Language*, 50(4): 696-735. (=2010, 西阪仰訳「会話のための順番交替の組織——最も単純な体系的記述」『会話分析基本論集——順番交替と修復の組織』世界思想社, 7-153.)
- 酒井信一郎, 2010, 「メディア・テキストのネットワークにおける成員カテゴリー化の実践」『マス・コミュニケーション研究』77: 243-59.
- 酒井泰斗・小宮友根, 2007, 「社会システムの経験的記述とはいかなることか——意味秩序としての相互行為を例に」『ソシオロゴス』31: 62-85.
- 酒井泰斗・浦野茂・前田泰樹・中村和生編, 2009, 『概念分析の社会学——社会的経験と人間の科学』ナカニシヤ出版.

- Sargent, S. S., 1950, *Social Psychology: An Integrative Interpretation*, New York: Ronald Press.
- 佐々木洋成, 2003, 「解釈的アプローチの可能性について」『年報社会学論集』16: 225-36.
- 佐藤純一, 1999, 「医学」進藤雄三・黒田浩一郎編『医療社会学を学ぶ人のために』世界思想社, 2-21.
- 佐藤カツコ, 1976, 「親子関係と子どもの社会化」『教育社会学研究』31: 17-28.
- 澤田稔, 2009, 「アメリカ合衆国における批判的教育研究の諸相(2)——マイケル・アップルの教育論に関する予備的考察(上)」『名古屋女子大学紀要(人文・社会編)』55: 59-72.
- Scaife, M. & Bruner, J. S., 1975, "The Capacity for Joint Attention in the Infant," *Nature*, 253: 265-66.
- Schegloff, E. A., 1968, "Sequencing in Conversational Openings," *American Anthropologist*, 70: 1075-95.
- 1972, "Notes on a Conversational Practice: Formulating Place," D. N. Sudnow ed., *Studies in Social Interaction*, New York: The Free Press, 75-119.
- 1987, "Between Micro and Macro: Contexts and Other Connections," J. C. Alexander, B. Giesen, R. Munch & N. J. Smelser eds., *The Micro-Macro Link*, Berkeley: University of California Press, 207-34. (=1998, 石井幸夫訳「ミクロとマクロの間——コンテキスト概念による接続策とその他の接続策」石井ほか編訳『ミクロ-マクロ・リンクの社会理論』新泉社, 139-78.)
- 1988, "Description in Social Sciences 1: Talk-in-interaction," *Papers in Pragmatics*, 2(70): 1-24.
- 1991, "Reflections on Talk and Social Structure," D. Boden and D. Zimmerman eds., *Talk and Social Structure*, Oxford: Polity Press, 44-70.
- 1992, "Repair After Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation," *American Journal of Sociology*, 98: 1295-345.
- 1997, "Third Turn Repair," G. R. Guy et al. eds., *Towards a Social Science of Language: Papers in Honor of William Labov, Volume 2: Social Interaction and Discourse Structures*, John Benjamins, 31-40.
- Schegloff, E., Jefferson, G. & Sacks, H., 1977, "The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation," *Language* 53(2): 361-82. (=2010, 西阪仰訳「会話における修復の組織——自己訂正の優先性」『会話分析基本論文集』世界思想社, 157-246.)
- 清矢良崇, 1994, 『人間形成のエスノメソドロジー——社会化過程の理論と実証』東洋館出版社.
- 2009, 「社会化理論の概念構成について——パーソナリティ形成を中心に」『日本教育社会学大会発表要旨集録』61: 15-6.
- Sharrock, W. W., 2000, "Where the Simplest Systematics Fits: A Response to Michael Lynch's 'The Ethnomethodological Foundations of Conversation Analysis,'" *Text*, 20(4): 533-9.

- 柴野昌山, 1977, 「社会化論の再検討——主体性形成過程の考察」『社会学評論』27(3): 19-34.
- 1982, 「知識配分と組織的社会化——『カリキュラムの社会学』を中心に」『教育社会学研究』37: 5-19.
- 芝田奈生子, 2005, 「日常的相互行為過程としての社会化——発話ターンとしての〈泣き〉という視点から」『教育社会学研究』76: 207-24.
- 2009, 「社会化学理論の概念構成について——パーソナリティ形成を中心に」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』61: 15-6.
- 志水宏吉, 1985, 「『新しい教育社会学』その後——解釈的アプローチの再評価」『教育社会学研究』40: 193-286.
- 下山晴彦, 2011, 「認知行動療法とは何か」下山晴彦編『認知行動療法を学ぶ』金剛出版, 14-33.
- Simmel, G., 1895, "The problem of sociology," *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 6: 412-23.
- Speier, M., 1976, "The Child as Conversationalist: Some Culture Contact Features of Conversational Interactions between Adults and Children," M. Hammersley & P. Woods eds., *The Process of Schooling: A Sociological Reader*, London etc.: Routledge & Kegan Paul in association with the Open University Press, 98-103.
- 住田正樹, 2011, 「子どもの発達と社会化」住田正樹・高島秀樹編『子どもの発達社会学——教育社会学入門』北樹出版, 2-15.
- 高橋征仁, 2009, 「社会化研究における免疫モデルの可能性——規範意識における〈しなやかさ〉の測定」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』61: 9-10.
- 高櫻綾子, 2007, 「3歳児における親密性の形成過程についての事例的検討」『保育学研究』45(1): 23-33.
- 2008, 「遊びのなかで交わされる『ね』発話にみる3歳児の関係性」『保育学研究』46(2): 214-24.
- 2009, 「3歳児における遊びと仲間関係の共発達——遊びのなかでの間主観的な相互作用の変化が親密性の形成に与える影響に着目して」『発達研究』23: 85-94.
- 田中統治, 1979, 「学校カリキュラムにおける教育知識の構成と伝達——高等学校を中心として」『教育社会学研究』34: 138-48.
- 天童睦子, 2009, 「社会化エージェントとしての父親の構築——育児メディアの分析から」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』61: 11-2.
- 戸田山和久, 1994, 「ウイトゲンシュタイン的科学論」『岩波講座現代思想 10 科学論』岩波書店, 139-70.
- 東京ダルク支援センター編, 『JUST FOR TODAY (今日一日) III』東京ダルク支援センター.
- 鶴田真紀, 2010, 「初期授業場面における学校的社会化——児童の挙手と教師の指名の観点から」『立教大学大学院教育学研究集録』7: 23-33.
- 鶴田幸恵, 2006, 「言明されていないカテゴリー使用を見る——セクシャル・ハラスメントの会話における性別カテゴリー」『年報社会学論集』(19): 37-48.
- 鶴田幸恵・小宮友根, 2007, 「人びとの人生を記述する——『相互行為としてのインタビ

- ュー』について』『ソシオロジ』52(1): 21-36.
- 上谷香陽, 2001, 「性別に関わる諸現象の偶有性と秩序性」『現代社会理論研究』(11): 148-61.
- 浦野茂, 1999, 「想起の社会的コンテクスト」『現代社会理論研究』9: 109-21.
- 渡辺秀樹, 1993, 「社会化」『新社会学辞典』有斐閣, 596.
- Watson, D. R., 1983, “The Presentation of Victim and Motive in Discourse: The Case of Police Interrogations and Interviews,” *Victimology: an International Journal*, 8(1-2): 31-52. (=1996, 岡田光弘訳「談話における被害者と動機についての提示」『Sociology Today』7: 106-125.)
- 1997, “Talk and Its Occasion,” S. Hester & P. Eglin eds., *Culture in Action*, Lanham: University Press of America, 50-75.
- Weber, M., 1904, “Die ‘Objectivität’ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis,” *Arciv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*. (= [1936]1998, 富永祐治・立野保男訳, 折原浩補訳『社会科学と社会政策にかかわる認識の「客観性」』岩波書店.)
- Wentworth, 1980, *Context and Understanding: an Inquiry into Socialization Theory*, Amsterdam: Elsevier.
- Willis, P. E., 1977, *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Aldershot, Eng.: Gower. (=1985, 熊沢誠・山田潤訳『ハマータウンの野郎ども』筑摩書房.)
- Winch, P., 1958, *The Idea of Social Science and Its Relation to Philosophy*, London: Routledge & Kegan Paul. (=1977, 森川真規雄訳『社会科学の理念』新曜社.)
- 1972, *Ethics and Action*, London: Routledge & Kegan Paul. (=1987, 奥雅博・松本洋之訳『倫理と行為』勁草書房.)
- Wittgenstein, L., [1953]1968, *Philosophische Untersuchungen*, Oxford: Basil Blackwell. (=1976, 藤本隆志訳『ウィトゲンシュタイン全集 8 哲学探求』大修館書店.)
- 1969, *Über Gewißheit*, Oxford: Basil Blackwell. (=1975, 黒田亘・菅豊彦訳『ウィトゲンシュタイン全集 9 確実性の問題』大修館書店, 1-169.)
- Woods, P., 1980, *Teacher Strategies: Exploration in the Sociology of the School*, London: Croom Helm.
- Woods, P. & Hammersley, M., 1977, *School Experience: Explorations in the Sociology of Education*, New York: St. Martin's Press.
- Wrong, D. H., 1961, “The oversocialized conception of man in modern society,” *American Sociological Review*, 26(2): 183-93.
- Wurbacher, G., 1963, “Sozialisation-Enkulturation-Personalisation,” Wurbacher, G. Hg., *Der Mensch als Soziales und Personales Wesen*, Stuttgart: Enke, 1-34.
- 山田圭一, 2009, 『ウィトゲンシュタイン 最期の思考——確実性と偶然性の邂逅』勁草書房.
- 山田鋭生, 2010, 「〈答え方〉に関する知識への学校的社会化——私的経験の説明過程における教師 - 児童間の質問 - 応答に着目して」『立教大学大学院教育学研究集録』7: 35-43.

- 山田富秋・好井裕明, 1991, 『排除と差別のエスノメソドロジー——「いま - ここ」の権力作用を解説する』新曜社.
- 山村賢明, 1964, 「親子関係と子どもの社会化——文化の観点から」『教育社会学研究』19: 164-74.
- 1982, 「解釈的パラダイムと教育研究——エスノメソドロジーを中心として」『教育社会学研究』37: 20-33.
- 山村賢明, [1973]2008, 「社会化研究の理論的諸問題」門脇厚司・北澤毅編『社会化の理論——教育社会学論集』世織書房, 5-25.
- 淀川裕美, 2011, 「2 - 3歳児の保育集団での食事場面における対話のあり方の変化——確認し合う事例における宛先・話題・話題への評価に着目して」『保育学研究』49(2): 177-88.
- Young, K., 1944, *Personality and Problems of Adjustment*, New York: F. S. Crofts.
- Young, M. F. D. ed., 1971, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London: Collier-Macmillan.
- Zimmerman, D. H. & West, C., 1975, "Sex Roles, Interruptions and Silences in Conversation," B. Throne & N. Henley eds. *Language and Sex: Difference and Dominance*, Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 105-29.

〈各章の初出一覧〉

本論文は、筆者が過去に発表した論文や学会報告原稿を大幅に加筆・修正したものを章の一部として含むことにより構成されている。以下に、各章の初出を記しておく。

第Ⅰ部 社会化の経験的記述に向けて

第1章 「社会化」という探求領域

初出：書きおろし。

第2章 方法の記述，実践の分析——現象の構成的秩序への接近

初出：書きおろし。

第Ⅱ部 規範の教授 - 学習過程としての社会化

第3章 学級的スキルとしての共同注意

——「AとBsが同一のことがらに注意を向けること」への社会化について

初出：森一平，2009，「学校的スキルとしての共同注意——『AとBsが同一のことがらに注意を向けること』への社会化について」『(社会学論集) 22: 186-197.

第4章 日常実践としての「学級的社会化」

——幼稚園教室における知識産出作業への社会化過程について

初出：森一平，2009，「日常実践としての『学校的社会化』——幼稚園教室における知識産出作業への社会化過程について」『教育社会学研究』85: 71-90.

第Ⅲ部 社会化可能なものの境界

第5章 「教育」と「社会化」——「主体性」形成の可能性をめぐって

初出：森一平，2011，「知識の『在り方』と相互行為の組織化——教室における教授 - 学習場面の検討」日本教育社会学会第63回大会「学校と教師(I - 4)」部会口頭発表(2011年9月23日，於お茶の水大学).

第6章 「変えられるもの」と「変えられないもの」

——回復に向けた識別作業と社会化

初出：森一平，2012，『『変えられるもの』／『変えられないもの』——ダルクにおける『回復』の社会学的検討（3）』日本社会学会第85回大会「社会病理・逸脱（4）」部会口頭発表（2012年11月4日，於札幌学院大学）。

第IV部 知識と道徳

第7章 「知識」と「道徳」——規範を「知っていること」とそれに「従うこと」

初出：森一平，2011，「相互行為のなかの『知っている』ということ——社会化論が無視してきたもの」『教育社会学研究』89: 5-25.

第V部 結論

終章 結論

初出：書きおろし。