

# 「学校的社会化」研究方法論ノート

## 「社会化」概念の考察

Notes on Investigation Method of 'School Socialization'

北澤 毅

KITAZAWA, Takeshi

**【要旨】** いつの時代にも学校になじめない子どもたちが問題視されてきたが、こうしたまなざしによって捕捉される存在とは、「地」としての児童を背景として浮かびあがる「図」であり、児童の存在は問われることのない前提となっている。しかし本稿では、図と地を反転させるところから議論を始めたい。つまり、ほとんどの子どもが児童としてのふるまいを実践できるようになることに驚いてみようということだ。「児童」とは近代学校制度に特有な存在様態であるが、いかにして小さき存在は児童になるのか。さらには、「児童」はどこにどのようなかたちで観察可能なのか。これらの問いを学校的社会化問題と名づけ、社会化論のなかに位置づけて理解しようとするのが本稿のねらいである。そして、ミードの自己概念やウィットゲンシュタインの生活形式概念を手がかりとして「社会化とは飛躍である」という命題を確認しつつ、その命題の立証にとって相互行為分析こそが必然的に要請される方法であるということを論じた。

キーワード 学校的社会化, 社会化, 飛躍, 生活形式, 相互行為分析, G. H. ミード

### はじめに

小学校とは奇妙な空間である。とくに入学したばかりの1年生の教室を観察していると、教師たちはきわめて不自然でぎごちないふるまいを子どもたちに要求しているように見えてしまう。にもかかわらず、日々の学校生活を送るなかで、いつの間にか不自然でぎごちなく思われたふるまいを、多くの子どもはごく自然にふるまえるようになり、反対に、皆と同じように自然に

ふるまえない子どもには「発達障害」といった病のカテゴリーが付与されかねない。不自然でぎこちないふるまいを自然なものとして身体化し、そうしたふるまいができないと不自然(=病気)であると評価されるにいたるといふ、いわば逆立ちした関係性がそこには成立しているように思われる。こうした二重の不自然さに包まれていることが小学校という場の特性であり特殊性であるといつてよいのではないか。とはいえ、本稿のいう「不自然でぎこちないふるまい」とは何か、まずはそのことの確認が必要である。

授業中は椅子に座っていなければならない、勝手に立ち歩いてはいけない。児童の発言は、教師から指名されたときのみ許される。発言を求められていないときの児童の発話は「無駄話」と評価され厳しく規制されることがある。授業の開始時には全員起立し、「これから1時間目の国語のお勉強を始めます」などと、独特の抑揚をともなった一斉発話をし、それができたら一同着席する。などなど、指摘していけば際限がないが、学校空間のなかで、日々、あたりまえで自然なものとして展開されているこれらのふるまいが、観察者である筆者には、何ともいえず異様で不自然なものに見えてくることがある。たとえば、家庭での親子の会話を思い起こしてみれば、その不自然さが際立つのではないか。親に許可を求めなければ子どもは発言できないといった親子関係は想像できないし、そもそも家庭内での子どもの発話に「無駄話」といった評価が下されることはないはずだ(「うるさい!」などと怒られることはあるかもしれないが)。とするなら、なぜ学校空間のなかでの教師-児童関係においては、「発言の許可」といった非対称性が自然さを装いつつ日々繰り返し広げられているのだろうか。さらには、校庭や体育館での全校朝会のときなど、学年ごと、学級ごとに「整列する」風景をどこの学校でも見ることができるだろう。なかなか整列できない低学年に対して、教師が何度も「前へならえ」などと号令をかけ、きちんと整列させることにかなりのエネルギーを注ぐ場面もしばしば観察することができる。しかし、皆が思い思いの場所を占め、立つなり座るなりして静かに校長先生の話聞くことができるなら、「話す-聞く」という関係それ自体は成立しているといつてよい。少なくとも、学級ごとに一列に整然と整列する必然性はないように思われる。とすれば、なぜ学校では、かくも「整列」させることに躍起となるのだろうか。おそらくは、「話す-聞く」関係の成立以上の「何か」が求められているからということになるだろうが、こうしたことは授業場面でも頻出する。授業場面もまた、ただ単に「教える-学ぶ」関係だけで成立しているわけではなく、それ以上の「何か」の習得が児童に求められているように思われる。そして、その「何か」を明らかにすることを通して、〈教育〉の何たるかを読み解く手がかりを得ることができるのではないかと。

## 1. 「学校的社会化」とは何か—研究のねらいと方法について

参与観察というかたちで小学校に調査に入り、あらためて「調査者」という視点から小学校の授業場면을観察したり、録画した映像データを繰り返し見たりしながら、筆者は、以上のような奇妙な感覚にとらわれつつけている。これはどういうことなのだろうかという素朴な疑問が本稿の出発点であり、「学校的社会化」という言葉を導きの糸としてこの疑問を解き明かしたいと思っている。

そのためにもまずは、本稿のキーワードともいえる「学校的社会化」という言葉の定義を試みる必要がある。「学校的社会化」という言葉は、一般に使用されているようでありながら、じつは、

あまり見受けないし、学術論文レベルでも散見されるものの、明確な研究意図を有した定義が試みられたことはないようである<sup>2</sup>。本稿でも、先行研究に依拠してこの言葉を使用しているわけではなく、上述したような問題関心を表現する適切な言葉を模索するなかで思いついたというのが実状である。それゆえ、「学校的社会化」という言葉で何を問題とし、何を明らかにしようとするのかということになるが、そうした実質的な議論に入る前に、研究方法上の問題を確認しておく必要があるというのが本稿の認識であり、またそうした認識に基づいて方法上の問題に集中して論じてみたいと思っている。そしてそのためにも、「社会化」定義と関連させつつ「学校的社会化」の定義を簡潔に述べることから始めたい。

まず確認しておきたいことは、なぜ「社会化」ではなく「学校的社会化」と、「学校的」という修飾語つきの言葉を使用するのかということであるが、「社会化」が、小さき存在が〈人間（＝ある言語共同体のメンバー）になる〉過程を指示する概念であるのに対して、「学校的社会化」は、小さき存在（すでに一定の社会化が達成されている存在という意味で「子ども」といってもよい）が〈児童になる〉過程を指示する概念として位置づけたいからである。というのも、学校空間のなかで身につけなければならない特殊なふるまいや思考パターンがあるように思われるのだが、そうした特殊なふるまいや思考パターンを、子どもはどのように獲得して児童になっていくのか。そうしたものの獲得や身体化は、児童にとって、さらにはそれを要求する教師（＝共同体や国家）にとってどのような意味のあることなのか、といった問題について考えてみたいからである。

このような問題関心に基づいて、筆者を代表とした共同研究グループを組織し、関東圏の公立小学校2校での参与観察調査を継続的に実施してきた（A校での調査は2007年9月より2008年4月まで。B校での調査は、2008年9月より2009年7月まで）。この調査では、多様なレベルでの「学校的社会化」をまさに身につけつつある1年生と、1年生との比較という視点から、すでに十分「学校的社会化」が達成されていると思われる6年生に焦点化して、授業場面を中心とした学校空間のなかで、どのようなやり方で児童的ふるまいを身につけ実践しているかを観察・記録しつつ、同時に映像データの分析を進めている。それらデータ分析については別稿に譲ることにするが、本稿では、「学校的社会化」を研究テーマとするときに、なぜ参与観察や映像データ分析に向かうのかという方法上の問題についてのみ焦点化していきたい。そして、本稿の結論を先取りして提示しておくなら、学校的社会化を含めた「社会化」研究にとっては、相互行為過程の観察・記述・分析こそが必然的に要請される研究方法であるということを主張したいのであるが、「必然的に要請される」とまで強くいえる根拠は何かということを試論的に論じることが本稿の目的である<sup>3</sup>。ただしそのためには、学校的という修飾語を付与する以前の、「社会化」というよく知られた概念についての本稿のとらえ方を明らかにする必要がある。というのも、本稿が提唱する「学校的社会化」研究は、以下で論じるような「社会化」のとらえ方をベースにして展開されるものだからである。

## 2. 「社会化」とは何か ― 具体から抽象への「飛躍」

第二次世界大戦後の日本に生まれ育った人のほとんどは、最低でも9年間の義務教育を受けているだろうし、昭和40年代には高等学校への進学率が9割を超え、1990年代以降は、大学進学率も右肩上がり得上昇中である。これほどまでに学校で教育を受けることがあたりまえとなった

現代日本社会では、誰もが学校経験をもっており、それについて何かを語る事ができる。おとなであれば、自分が経験したことについて何かは語れるし、学校や教育について、自分なりのイメージや信念をもちあわせていることだろう。つまり、学校や教育をめぐる問題については、誰でもが何らかの具体的なイメージをもちつつ語る事ができるということに大きな特徴がある。

しかし、経験したからわかるということなのかというと、必ずしもそうとは言えないということが、教育をめぐる問題を複雑にしている。このことは、人間にまつわる現象のほとんどについて同じことが言えるのだが、「経験できる・経験した」「実践できる・実践した」からといって、自分の経験や実践がどのように秩序立っているか、規則立っているか、あるいはマートン(Merton, R. K.)ふうに言うならば社会的機能を果たしているか、といったことについて、行為者(経験者)は必ずしも(あるいはつねに)自覚的であるわけではないということである。

一例として、人間にとって最も根源的な事態である「言葉話す=言語的社会化」という問題について考えてみよう。生まれたばかりの乳児の周りには、多くの場合、親をはじめとした家族がいるだろう。そうした家族に囲まれて保護され成長するなかで、いつの間にか言葉が話せる(=会話ができる)ようになる。とはいえ、自分がどのようにして言葉が話せるようになったかを記憶している人はいないし、周囲のおとなたちも、自分の子どもがどのような過程を経ることで言葉が話せるようになったかを説明できないだろう。ただただ、ある言語共同体のなかで育つことで、私たちはいつの間にか言葉が話せるようになるのである。経験的にはそうとしか言えないはずだ。

ここで重要なことは、母語の教授法などというものは存在しないということである。外国語習得の場合と比較すると、そのことの特異性が際立つだろう。たとえば日本語を母語とする人が英語を学ぶとき、ことさらに文法を覚えたり、簡単な構文から複雑な構文へと体系立てられた教科書を使用して「意図的・自覚的」に学習することが一般的だろう。それ以外にも多様な教授-学習方法があるだろうが、ここで確認しておきたいことは、外国語教育については教授法が組織化されたものとして存在しているのに対して、あらゆる言語共同体において母語教授法などというものは存在しないし(「国語」という教科があるではないかと疑念を抱くかもしれない。しかし「国語」は、母語習得を前提として成立する教科であり、母語習得それ自体を目標とはしていない。ただし、ある母語の習得者にとって、「国語」は「国家語=外国語」として立ちの上がるという場合がある。しかし、本稿ではそうした問題には立ち入らないで議論を先に進めたい)、親をはじめとしたおとなたちも、何らかの体系立った母語教授法を参照して乳児に話しかけるなどということはないということである。生活のなかで、必要に応じて、あるいは楽しみのおとなは乳児に話しかけるのであり、そうするなかでいつの間にか母語が話せるようになるのである<sup>4</sup>。何をあたりまえのことを言っているのかと思うかもしれないが、じつは、ここには大きな謎がある。なぜ体系化された教授法もなく、日常生活のなかでのランダムな話しかけと応答という関係のなかにあるだけなのに、母語を習得し会話ができるようになるのかという問題である。ここで「会話ができるようになる」とは、規則立ったかたちで(文法に従って)母語を使用できるようになるということであり、この事実こそが重要である。この問題について、たとえばサックスは次のように語っている。

ある文化のどのような成員も、幼児期の頃から文化の非常に狭い部分を、そしておそらく

行き当たりばったりに体験しているように思われるのに（彼らがたまたまもつことになる両親や、彼らがたまたま体験すること、あるいは、たまたま彼らに向けられることになる発話に含まれている語彙など）、他の成員と多くの点でほとんど同じようにふるまう人に成長し、どのような成員とも関わりがもてるようになるのである（Sacks 1984, p. 22）。

ここで表明されているサックスの問いを「具体から抽象への飛躍問題」と命名することにしよう。そしてこの「具体から抽象への飛躍」という事態こそが、人間の社会化の本質をなす問題であると、本稿ではとらえたい。たとえば、古典的な社会化定義の一つとしてパーソンズの「規範の内面化」論が存在するが（Parsons 1951=1974）、この定義もまた一種の「飛躍」を含んでいるように思われる<sup>5</sup>。なぜそのように言えるのか。その問いに答えることで、本稿における「飛躍」のとらえ方を明らかにしてみよう。

規範の内面化という場合の「規範」とは、ある状況におけるあるふるまいのあり方、あるいはあるカテゴリー間での相互行為のあり方は、「こうでなければならない」「こうあるべき」というかたちで、あらかじめ論理的に決定されている事態として定義することが可能だろう。たとえば、乳児が泣いていれば乳児の母親はあやさなければならない、少年が犯罪を犯せば少年の親は謝罪しなければならない、児童が同級生をいじめていれば児童の担任教師はいじめ防止に取り組みなければならないといったように、ある状況のなかであるカテゴリー（パーソンズなら「役割」と呼ぶだろう）を担う人間のふるまい方は論理的に決定できるし義務として要請できるということである<sup>6</sup>。もちろん、事実としては犯罪少年の親が謝罪しないことはあるだろうが、そういう場合、被害者や被害者遺族や社会は、その親を非難することが可能となる（権利を有する）ということが重要である。つまり、事実としては多様な行為が生起しえるが、論理的には行為の仕方が決定しているということ、そしてそうした論理的決定に基づいて社会は組織立っているということが、ここで確認しておくべきことである。もし「規範」をこのようにとらえることができるなら、そうした性格をもった「規範」は普遍的性格を帯びたものといえるだろう。そして、「それぞれに別々の具体的な状況を生きているお互いに接点のない子どもたちが、いかにして普遍的な性格を帯びた『規範』を内面化できるのか」と、先述したサックスの問いと同質の問いを設定することが可能となる。この問いに対してパーソンズは、「行為者が相補的な役割相互行為のなかで履行する指向は、生得的なものではなく、学習をとおして習得されなければならない。…（中略）…。役割を十分に演じるために必要な指向の習得が、学習過程なのである。しかしそれは学習全般ではなく、学習の特殊な一部分である。この過程は、社会化〔socialization〕の過程と呼ばれるだろう」（Parsons 1951=1974, p. 209）というように、役割の習得過程＝特殊な学習過程（＝社会化過程）をとらえている。しかしながら、いかにしてそのような学習が成立するのかという問題には関心を向けなかったように思われる。むしろこうした問題関心は、クリプキの規則論における「暗黒の中における跳躍」問題（Kripke 1982=1983）や、柄谷の商品交換や「教える－学ぶ」関係における「命がけの飛躍」問題（柄谷 1986）に引き継がれていくとあってよいだろう<sup>7</sup>。そして本稿は、クリプキや柄谷の議論をふまえたうえで、「具体から抽象への飛躍問題」に対する実証レベルでの接近可能性についての一つの仮説的試みということになる。このような問題関心を展開するうえで確認しておきたいことは、こうした飛躍（と思われる事態）は、長期間にわたる「生活の共有」という経験を経ることでは生起しないということである。

### 3. 「生活の共有」―「社会化」の根本的事実

ここで「生活の共有」とは、端的に経験的な事実を指示する概念として提示しておくが、同時に、「社会化」についての根本的な事実であると主張したい。容易に連想されるように、この概念は、ウィットゲンシュタインの「生活形式」概念（Wittgenstein 1953=1976）に手がかりを得ている。ウィットゲンシュタインにとっての「生活形式」概念は、規則の習得はいかにして可能かという問いに対して、私たちが引き受けざるをえないもの（そこで説明がつきる地点）として「生活形式の一致」というありようを措定していると思われるが、「生活形式の一致」という場合の〈生活形式〉や〈形式の一致〉とは、あくまで論理的・抽象的な概念であり、具体的にどのような事態を指示するかは判然としないように思われる。というよりも、実践（＝判断）の一致は観察可能であり、そうした観察可能な事態の成立を支えるものとして、その背後に措定されているものが「生活形式の一致」ということなのかもしれない。いずれにせよウィットゲンシュタインは、規則の習得という問題を「生活形式の一致」という概念を導入することで解決を試みようとしたととらえることができるだろう<sup>8</sup>。この問題設定自体、本稿にとっては避けて通れないテーマであるが、それは別稿に譲ることにして、さしあたり本稿では、社会化過程にとっては、ある言語共同体のなかでの長期間にわたる「生活の共有」という経験こそが決定的に重要、というより本質的事態なのではないかという仮説的見通しに基づいて、「生活の共有」という概念を使用することにしたい。たとえばミードは、「精神に先行するものとしての身振り会話によるコミュニケーション」という問題について次のように論じている。

経験の社会的過程を精神の存在に先行するもの（基礎的な形態において）と見、精神の発生をその社会過程内部での諸個人のあいだの相互作用との関連で説明するなら、精神の発生だけでなく、異なった精神のあいだの相互作用（それは精神の性質そのものの内側にひそむものであり、また精神の存在や発達の前提となっている）は、神秘的でも、奇跡的でもなくなる。精神は、経験の社会的過程あるいは社会的文脈のなかで、身振り会話によるコミュニケーションをとおして生まれるのであり、コミュニケーションが精神をとおしていともまれるのではない（Mead 1934=1973, p. 56）。

ここで「身振り会話によるコミュニケーション」とは、「生活の共有」のなかで生起するコミュニケーションと言いかえてもよいだろう。つまり、「精神に先行するものとしての生活の共有」ということであり、「生活の共有」を通して「精神＝自我意識」が発生すると読み取ることができるだろう。その意味で、「生活の共有」こそが「社会化」（＝人間が人間になる）のための先行条件であるということである。この事態のもつ決定的重要性を理解するためには、次のような事例を考えてみるとよいだろう。

たとえば、ボノボが相当数の単語を習得し人間とコミュニケーションができたという興味深い話があるが（ランボー Rumbaugh 1993）、そこで達成されたのは、人間とボノボ間での「意思の疎通」や「ボノボによる人間の心の理解」といった事態ではなく、結局は、S-R理論の応用としての括弧つきの「学習」というべきではないだろうか。つまり、ボノボの言語習得といわれてい

る現象は、ボノボの世界にとっての「外部」である人間という存在（＝ボノボにとっては「神」同然の超越的存在）によって設定された実験（＝学習）状況において達成された刺激反応パターンであり、それは人間の言語習得とは次の点において決定的に異なっているということである。

- a) 人間の言語習得環境において「外部」は存在しない。存在するのは、生活を共有するなかでの社会的相互行為のみである。
- b) 人間にとって習得された言語は世代間で継承されていくが、個体としてのボノボが習得した人間言語は、ボノボの文化世界のなかで他のボノボへと受け継がれることはない。
- c) 人間の乳児を育てる場合と同様にボノボの乳児をある言語共同体のなかで育てたととしても、ボノボは人間と同じように言語を習得することはできないし言語的コミュニケーションもできない。

a) と b) は「学習」概念に関わる重要問題であるが、ここでは論じる余裕がない。c) についてのみ言及しておくなら、ここで言いたいことは、ボノボの乳児と人間との間では、事実上「生活の共有」が成立しない、つまり、人間の生活形式とボノボの生活形式とは原理的に異なるということである。確かに、ボノボやチンパンジーにも、種に特有の生活形式が存在するように思われる。たとえば、野生のチンパンジー世界での道具使用の伝承などが観察されており（松沢 2002）、こうした「文化伝承」が、チンパンジー世界に独自の生活形式が存在することを示唆している。しかし、人間の生活形式とチンパンジーの生活形式とは異質であり、種を超えて共有することはできないということが決定的に重要な点である。その意味では、「生活の共有」とは経験的な事実を指示する概念というだけにとどまらず、普遍的かつ抽象的な概念というべきかもしれない。

いずれにせよ、以上三点の理由から、ランボーが報告するボノボの事例は、「人間言語を習得した」とも、あるいは人間と「コミュニケーションできた」ともみなすことはできないということである。なかでも、「生活の共有」に関わる「c」こそが、重要かつ決定的な根拠である。もちろん、「言語習得」や「コミュニケーション」概念の定義に関わる問題ではあるが、状況に応じて無限の文を産出し、実験状況ではなく生活を共有するなかで、社会的文脈に応じたコミュニケーションができれば「コミュニケーションができる」とも「社会化された」ともいえないということである。

#### 4. 「社会化（過程）」の観察不可能性について

以上の確認を受けてミードの言葉に戻ることにしよう。ミードによれば、「精神の発生」あるいは「精神の存在」は、相互行為過程のなかに観察可能であるという意味において、神秘的でも奇跡的でもないという。この指摘は、精神は個人の内面にあり観察できないとする「内面論」を否定する重要な出発点ともいえ、ミード自身も、精神は社会的に構成されると明確に論じている（Mead 1934=1973, p. 239）。しかしながら、「いかにして精神は発生するのか」という問いを立てるなら、やはり精神の発生は神秘としか言いようがないのではないか。ミードは「19 自我発生の基盤」のなかで、自我発生期における「遊戯」や「ゲーム」の重要性に言及し、「規則のあるゲームができるようになる」＝「自我意識の成立」という等式を、組織化された役割の採

用や一般化された他者の態度の取得という論理で説明している。つまり、自我意識の成立した状態については繰り返し論じられているのであるが、ミードのいう予測不能な行動をする幼児 (Mead 1934=1973, p.170) が、組織化された自我になっていく過程は、依然として謎のままである。

その後、社会学的な「自己論」は、ミードの自己論が多様に展開されてきたというだけにとどまらず、エスノメソドロジーや物語論のなかでも精力的な展開をみるにいたるが、そこに共通しているのは、「いかにして精神 (= 自我意識) は生まれるのか」といった類の問いは基本的には封印されていることである<sup>9</sup>。それに対して、こうした問いに正面から取り組んでいるものとして真木 (1993) があり、多様な領域における「自我の発生」問題をめぐる議論を簡潔に整理し論じているが、それらを通して言えそうなことは、「いかにして精神 (= 自我意識) は生まれるのか」と問うこと自体が、そもそも無意味なのかもしれないということである。

そしてこの問題は、「いかにして精神 (自我意識) は発生するのか」という過程それ自体の観察可能性への疑問へとつづいていく。私たちに可能なのは、その時々<sup>10</sup>の社会的相互行為の観察であって、「過程」という言葉が「時間的変化」を含意するなら、その言葉が指示しようとしている何かは観察可能なのだろうかという疑問である。つまり「過程」という概念が、地点Aにおける観察結果と地点Bにおける観察結果との間に何らかの差異が観察可能なときに意味となるならば、AからBへの時間経過の間に「何かが起きたはずだ」という推論を可能とするが、もしそうであるなら、AからBへの経過が瞬間であったとしても論理的には「過程」を指定することが可能となり、「過程」は微分化されていく。その意味で「過程」とは、論理概念であり経験概念ではないというべきかもしれない。

たとえば柄谷は、商品交換の無根拠性という問題について、「共同体と共同体の間における商品交換 (等置) には、実のところ何の根拠もない。等置されたがゆえに、通約可能な何かがあると思われるのであって、その逆ではない。人々は、慣習にしたがって交換する。だが、この慣習は、『社会的な過程』の結果なのである」(柄谷 1986, p.16) と論じている。ここで問題にしたいのは後半部分である。なるほど、慣習は「社会的な過程」の結果であろう。しかし、慣習が成立する社会過程を観察し記述することは可能なのか。そうした社会過程は「想定できるだけであり実態としてどこかに存在しているものではなく、そこで説明が尽きる地点」という意味で、観察不能な一種のマジックタームではないかということである。この問題について、ここでは次の二点に言及しておきたい。

私たちににとっては、慣習や規範や規則は、つねに先行するものであって、私こそが、共同体のなかでそうしたものに会い (慣習や規範は、具体的には、他者というかたちで顕現する)、身体化していくものであるだろう。なるほど、あらゆる慣習や規範は不変でもなければ絶対でもない。それらは歴史的に変遷するだろう。しかしそうした変遷は、変遷した事後に、変遷したことがわかるのであって、その変遷過程のなかにいる間は、つねにある慣習に支配されているだけであるとしか言いようがないのではないか。つまり私たちは、変遷そのものを生きることはできないということである。

そしてもう一点。子どもに対するおとなは、その時々の子どものふるまいに何らかのサンクションを下すのであって、それはある意味行き当たりばったりであり、その時々、何か一般的な規範や慣習を提示しているわけではない。しかし、その時のおとなは、親や叔父といった具体



的な他者であると同時に、「一般化された他者」としても立ち現れている<sup>10</sup>。彼のサンクションは、彼個人に由来するものではなく、抽象化された他者（＝共同体）の代弁者として立ち現れているということだ。しかし、そうした抽象性を帯びながらも、そこで提示されるサンクションは、その場その場の状況に応じた具体的なものであり、普遍化された何かを伝達しているわけではない。つまり、具体的な他者が、状況に応じた具体的なサンクションを与えることを通じて、子どもは、具体性を超えた抽象的、一般的な規範や慣習を獲得していくことになる、ということである。

このように考えると、やはり社会化の本質は「飛躍」ではないかという本稿の仮説に戻ることになる。そこで以下、筆者が経験した事例を通して「飛躍」についてのイメージを具体的なものにするるとともに、「飛躍問題」に対する本稿の立場を明確にしたい。

すでに20年以上前のことであるが、筆者が塾の講師をしていたときのことである。「100円の1割引はいくら？」という問いには答えられる中学生が、「100円のX割引はいくら」という問いには中学を卒業するまで答えることができなかった（卒業後のことは知らないが）。そのとき筆者は、さまざまに答えを導く方法を説明したが、その生徒には「X割引」という概念がどうしても理解できないように思われた。こうした場面に直面すると、やはり、「概念の習得」をめぐって「飛躍」という事態があるように思われてならない。いわば、この中学生は、少なくともその時点では、この距離を飛べなかったということになるのではないか。しかもここで重要なことは、飛躍を促す体系化された教授法は存在せず、説明はどこかで尽きてしまうということである。ではどうするか。おそらく教える側にできることは、説明することと同時に、計算をやってみせることではないか。やってみせること、そして、教わる側がその場を共有し、同じようにやってみること、いわば、そういう形で生活を共有することで、いつの間にかできるようになることがある（できないこともある）、としか言いようがないのではないか。

ふるまいや技術などの身体技法の獲得についても同じことがいえるように思われる。ふるまいや技術は、言葉によって教えることで身につくというよりも、先行世代がそのようにふるまい実践する場を共有する（＝生活の共有）ことでしか身につけることができない性格のものなのかもしれない。それに対して、一部の知識伝達のみが、「教える－学ぶ」というわかりやすい関係のなかで成立すると考えるべきではないのか。しかし一方、先ほどの「未知数概念の習得」の場合でもそうだが、「わかった！」と言えるような、まさに「飛躍」と表現したくなるような経験が誰にでもあるのではないだろうか。そのとき厄介なのは、「わかった！」という瞬間を観察可能かといえ、それはおそらく不可能であるということだ。そこに「飛躍」があったと感じられるのは事後的にのみであるのに対して、観察とは、その時々の観察であって、飛躍の過程それ自体を観察することはできないということである。その意味では、「飛躍」という事態はあるかもしれないが、それ自体が観察や記述の対象にはなりえないということになる。つまりは、言語的社会化や自己意識の誕生といった魅惑的な問題について決着がつかないのは、そもそも原理的に解明できない問いを設定しているからなのかもしれない。もしそうだとすれば、これまで論じてきたような「社会化」にまつわる多様な問題群についてどのような研究方法がありえるのだろうか。

## 5. 「社会的相互行為」分析の必然性

「具体から抽象への飛躍」こそが、人間の社会化の本質をなすという仮説的見通しを表明する

ところから開始された本稿の議論であるが、「飛躍過程」そのものは観察不可能であるという結論へと到達したことになる。しかし、ここで終わりではなく、この認識をふまえてこそ実証研究が開始できるというのが本稿の主張である。では、いかなる「社会化」研究のあり方が可能だということなのか。

ここでも、ミードの次の言葉に手がかりを求めつつ議論を進めていくことにしたい。ミードは精神の内面論を否定し、「精神は個人に焦点があるけれども、本質的に社会的現象だからである。…(中略)…。こうしてわれわれは、精神を社会的過程の内部、すなわち社会的相互作用の経験的母体の内部に生まれ、発達するものとして見なければならぬ。すなわち、われわれは個人の内的経験を、さまざまな個人が相互に影響をおよぼしあっている社会的な文脈のなかでの諸個人の経験をふくんでいる社会的行動という立場からとらえねばならない」(Mead 1934=1973, pp. 141-142)と論じているが、ここでいわれていることは、精神とは社会過程の産物であり、個人の内的経験(=精神)を、社会的文脈のなかの社会的行動としてとらえようということである。内的経験とは、社会的行動のなかに立ち現れるものであり、その意味で観察可能なものであるということになる。このミードの議論を受けて、ここでは方法上の問題として二点確認しておきたい。第一に、社会化をどのように定義しようが、そこには規則や規範の習得や内面化、さらには精神の発生といった、それ自体は観察不能と思われる「内面」への言及を避けて通ることはできないということである。そしてもう一点、すでに論じたことであるが、精神を社会過程の産物と定義したところで、社会「過程」それ自体は、観察可能でもなければ記述可能でもない、一種のマジックタームではないかということである。さて、こうした厄介な問題に対して本稿の立場を明確にしておこう。

まず「内面化」問題であるが、この問題については清矢(1994)が興味深い議論を展開している。清矢は、「規範の内面化」の存在や「実感」「感情」といったものの存在を認めたくえで(経験的には確かに「内面」や「実感」は存在するだろう)、『道具的関心』と『内面化』が記述として相互に区別できないということは、規範的志向の言語的表現は記述できても、規範的志向そのものは記述できないということに起因している」(清矢 1994, pp. 261-262)と論じている。ここで「道具的関心」とは「演技」と言いかえてもよく、たとえば、「反省するふりをしている」行為と「心から反省している」行為とを記述上区別できない理由について論じているということになる。この問題を一般化すれば、「○○の〈言語的表現〉」と「○○の〈存在〉」とは記述上区別できないということであり、「○○」の存在を記述しようとすれば、それは「○○」の言語表現であることをまぬかれることはできないということになる。こうした問題は、「社会問題(=状態・存在)」と「言説」とをめぐる構築主義論争などでも繰り返し論じられてきているが、それに対して清矢は、「内面化」や「実感」それ自体をとらえる方法は存在しないのであり、エスノメソドロジーに依拠して「文脈表示的表現の厄介な性質を調整しながら、繰り返し、観察可能で報告可能なものとして『説明』されていく」(清矢 1994, p. 264)しかないという、一種の決意表明をしている。こうした方法上の決意は、広い意味での相互行為論に依拠する研究に共有されるものであるだろう。たとえば、構築主義的言説研究においては、「いじめ」についての言説こそが研究対象となるが、そこには、「いじめ」そのものを研究対象とすることは不可能であるという、一種の「断念」ともいえる認識が存在する。ただし、言説や相互行為を研究対象とするのは、存在それ自体をとらえることが不可能であるからという消極的な理由によるものではない。言説こそが「現実=存在」

を構築するのであり、相互行為過程のなかでこそ、私たちの「社会化」は達成されていく、という認識に基づいている。

さて、もう一つの研究方法上の問題は「過程」を観察・記述するという問題にどのように立ち向かうかということである。その際に確認しておきたいことは、「過程分析」についての次のような誤解である。ある時間におけるある状態と、それから一定の時間が経過したある時点におけるある状態との間を「過程」ととらえ、その間の変化を測定し、その変化をもたらした要因を説明するという方法が「過程分析」という名のもとになされることがあるが、こうした研究は「過程」という概念を誤解しているし、過程分析が何を問題にしようとしているかを理解していない<sup>11</sup>。「過程分析」とは、言い換えれば相互行為分析であり、その場その場における（そこにも時間経過は当然含まれるが）複数メンバー間の相互行為を分析の対象としている。それゆえ、「相互行為分析」において重要なことは、分析対象が「組織立った行為系列」を形成しているということであり、そうした、あるまとまりをもった「相互行為系列」を分析対象とすることこそが「過程分析」の実質である。それゆえ、ある時点とある時点との間の変化を測定するというやり方は、その地点間の相互行為系列をブラックボックスに入れているという点で、過程分析とも相互行為分析ともみなすことはできない。というより、そうした研究方法を支えているのは因果論的思考であり、相互行為分析とは決定的に異質である。

## おわりに

ここまでの予備的考察をふまえて、当面の研究方針を明確にしておきたい。「小さき存在が人間になる」という人間的社会化は、具体的な生活場面での他者との相互行為過程のなかで、つまりは「生活を共有」するなかでしか実現されないとするなら、私たちは、乳幼児と親に代表される共同体メンバーとの相互行為場面を観察し記述するという方法を通してしか、人間の「社会化」という謎めいた事態に接近することができないように思われる。じつに単純な結論であるが、相互行為場面の観察と記述という方法の必然性を導くためには、「社会化」についてこれまで展開してきたような議論を経由する必要があるということであり、それが本稿の主要なねらいでもある。

以上のような「社会化」をめぐる議論をふまえたうえで「学校的社会化」過程の分析を試みようとするなら、「生活の共有」の場としてとらえることができる学級空間内での「教師－児童」間の相互行為を記録し、記述し、詳細に分析することが、必然的に要請される研究方法となる。いわば、「児童」として社会化される相互行為場面、さらには児童的ふるまいが実践される相互行為場面に着目することが不可欠であるということだ。

この問題を考えるために、最後にもう一度ミードを登場させることにしよう。ミードは、さまざまに「自己」の定義を試みているが、なかでも「自己」とは「組織化された反応の提示」であるということを繰り返し主張している（たとえば、Mead 1934=1973, p. 163）。つまり、自己とは観察可能な組織化された反応のパターンということであり、この定義を手がかりとするなら、「児童になる」とは、児童にふさわしい組織化された反応を提示することといえるだろう。それはつまり、その時々状況において、教師という他者によって「許容され承認される行動パターン」ということである。子どもは教師の指示を聞き、何が求められているかを自分なりに理解したう

えである行為を差し出し、それが教師によって承認されたり拒否されたりする経験を積み重ねることによって、「児童としての組織化された反応」を身につけていく。その時重要なことは、子ども自身が、自分が提示する行為が教師に呼び起こすであろう次なる反応を予測できるようになっているかどうかである。

こうした問題関心に基づく研究成果の一つが鶴田の論考であるが（鶴田 2010）、今後さらに実証研究を蓄積していくと同時に、「社会化」概念の探求を継続していかなければならない。実証研究と概念探求とが相互反映的関係にあることはいうまでもないのだから。

#### 註

- 1 ここでいう「何か」は隠れたカリキュラムとは異なり、教師によって自覚的にめざされている児童のある状態や、授業場面の秩序維持に関わる「何か」である。
- 2 たとえば、清矢の「初期テスト経験」論文（清矢 1994, pp.177-195）などを、「学校的社会化」の実質的先行研究として位置づけることができるだろう。ただし清矢自身は、「社会化」の一場面として分析しているものの「学校的社会化」という言葉は使用していない。また、「学校の社会化機能」といった問題設定の先行研究は存在するが、その場合、社会化機能を担う機関の一つとして学校をとらえている場合がほとんどであり、「学校的社会化」を独自領域ととらえ、そこに焦点化した問題設定がなされているわけではない。
- 3 「参与観察」や「相互行為分析」といった、いわゆる「質的調査法」の意義や有効性についての議論はすでに膨大な蓄積があるが、本稿では言及する余裕がない。なお、質的調査法についての筆者の見解は、次の文献などで展開している（北澤 1997, 2004, 2008）。
- 4 外国語「教授法」というのは、一種の倒錯・フィクションとみなすことができるかもしれない。私たちは、生活を共有するなかで（「生活の共有」については後述）、生活に根ざした行き当たりばったりの言葉のやりとりを通していつの間にか会話ができるようになるのであって、そのいつの間にかとしか言いようのない会話方法の獲得過程は解明されていない。しかし、獲得された会話方法を前提にするなら、会話分析が明らかにしているように、会話をするための一般化された方法や規則の存在が観察可能であり記述可能である。母語の習得についても同様であり、母語の文法（規則）など、誰かに体系立って教わった経験がなくとも、ある母語共同体のなかで生活を共有することで、子どもはいつの間にか母語を習得し、規則立ったやり方で使用することができるようになる。しかし、いつどのようにして会話の方法や母語の文法（規則）を習得し使用できるようになるのか（というよりも、使用しているという事実が観察可能となったときに、「習得している」と判断可能になるというべきかもしれない）は明らかではない。しかし、母語や外国語を習得した事後に、その習得過程を振り返ってみると、あたかも組織立った習得過程が存在しているかの錯覚を抱くことができるのであり、外国語教授法やテキストというものは、そうした錯覚に導かれて作成されている一つのフィクションというべきかもしれない。
- 5 『社会体系論』のなかでは、パーソンズはもっぱら「制度化された価値基準の内面化」という表現を使用している。しかし本稿では、『社会的行為の構造』と『社会体系論』を読み解くなかで、「パーソンズの社会化理論の中心に位置している、『制度化された規範の内面化』という概念」ととらえるにいたる清矢の議論（清矢 1994, pp.23-63）に依拠して「規範の内面化」という表現を使用する。
- 6 このような事態をカテゴリーに結びつけた活動と呼ぶ（category bound activities）。サックスの着想であるが（Sacks 1974）、この着想に導かれたカテゴリー分析が豊かな知見を生み出しつつある（Jayyusi 1984, Hester&Eglin 1997）。
- 7 言語や概念の習得は漸進的なものであり飛躍などない、という見解ももちろん存在する。松坂（1995）などがその一例である。
- 8 「〈生活形式の一致〉と〈規則〉」問題については、Kripke（1982=1983, pp.187-192）や、石井論文に示唆を得た（石井 1996, 1998）。なお、藤本は「Lebensform」を「生活様式」と訳しているが、現在

- では「生活形式」という訳語で統一されているので、それに従った。
- 9 本稿では社会学的自己論を論じることではできないが、内面化論を否定するミードの自己論を引き受けつつエスノメソドロロジーの視点から「心」にアプローチしているものとして Coulter (1979=1998), 物語論的自己論を展開しているものとして浅野 (2001) などがある。
  - 10 ミードは、「一般化された他者」を「ある人にかれの自我の統一をあたえる組織化された共同体もしくは社会集団を、『一般化された他者』と呼んでよからう。一般化された他者の態度は、全共同体の態度である」と定義している (Mead 1934=1973, p. 166)。
  - 11 パーソンズも、「過程 [process] とは、体系または体系の一部分の一定の状態が、別の状態に変化する何らかの様式、ないし様相である。…中略…。初期の状態と終局状態、できれば中間の諸段階によって、その過程を記述できるだろうし、あるいは一步進めて、その過程についての経験的一般化を説明できるだろう」(Parsons 1951=1974, pp. 205-206) と書いており、過程を、ある状態から別の状態への時間的変化過程ととらえている。

#### 〈引用文献〉

- 浅野智彦, 2001, 『自己への物語論的接近——家族療法から社会学へ』 勁草書房。
- Coulter, J., 1979, *The Social Construction of Mind: Studies in Ethnomethodology and Linguistic Philosophy*, Macmillan (=1998, 西阪仰訳『心の社会的構成』新曜社)。
- Hester, S. and Eglin, P. (eds.), 1997, *Culture in action: studies in membership categorization analysis*, Lanham: University Press of America.
- 石井雅史, 1996, 「規則遵守論の構造——〈生活形式の一致〉と〈文法〉——」『哲学誌』38号, 東京都立大学哲学会, pp. 38-57.
- 石井雅史, 1998, 「『生活形式の一致』と『規則の知』」『科学哲学』31-1, 日本科学哲学会, pp. 69-83.
- Jayyusi, L., 1984, *Categorization and the moral order*, Routledge & K. Paul.
- 柄谷行人, 1986, 『探究 I』講談社。
- 北澤毅・古賀正義編, 1997, 『〈社会〉を読み解く技法——質的調査法への招待』福村出版。
- 北澤毅, 2004, 「構築主義実証研究のための方法論ノート」『立教大学教育学科研究年報』第47号, 立教大学文学部教育学科, pp. 13-23.
- 北澤毅・古賀正義編, 2008, 『質的調査法を学ぶ人のために』世界思想社。
- Kripke, S. A., 1982, *Wittgenstein on Rules and Private Language*, Basil Blackwell (=1983, 黒崎宏『ウィッ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)。
- 真木悠介, 1993, 『自我の起源』岩波書店。
- 松坂陽一, 1995, 「規則の認識論——クリプキ以降のウィットゲンシュタイン解釈」飯田隆編『ウィットゲンシュタイン読本』法政大学出版局。
- 松沢哲郎, 2002, 『進化の隣人——ヒトとチンパンジー』岩波書店。
- Mead, G. H., 1934, *Mind, Self, and Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist*, The University of Chicago Press (=1973, 稲葉三千男・滝沢正樹・中野取訳『精神・自我・社会』青木書店)。
- Parsons, T., 1951, *The Social System*, The Free Press (=1974, 佐藤勉訳『社会体系論』青木書店)。
- Rumbaugh, S. S., 1993, 古市剛史監修・加地永都子訳『カンジ——言葉を持った天才ザル』日本放送出版協会。
- Sacks, H., 1974, "On the Analyzability of Stories by Children" in Turner, R. (ed.), *Ethnomethodology*, Harmondsworth: Penguin, pp. 216-232.
- Sacks, H., 1984, "Notes on methodology" in Atkinson, J. M. & Heritage, J. (eds.), *Structures of Social Action*, Cambridge University Press, pp. 21-27.
- 清矢良崇, 1994, 『人間形成のエスノメソドロロジー——社会化過程の理論と実証』東洋館出版社。
- 鶴田真紀, 2010, 「初期授業場面における学校の社会化——児童の挙手と教師の指名の観点から(学校の社会化の諸相)」『立教大学大学院教育学研究集録』(7), pp. 23-33.
- Wittgenstein, L., 1953, *Philosophische Untersuchungen*, Basil Blackwell (=1976, 藤本隆志訳『哲学探究』大修館書店)。