

社会的相互行為としての初期社会化の様式

—しつけ場面におけるカテゴリー化問題—

清 矢 良 崇

1. 序

本論の目的は、社会化の過程についての、従来の理論との対比において、相互行為論、特に会話分析 (discourse analysis)⁽¹⁾ の方法による社会化研究の有効性を、排泄訓練というしつけ場面での大人—子ども相互行為の実証的なデータを素材として論じようと試みるところにある。

パーソンズ (T. Parsons) は、社会化の過程を説明するために、四つの学習—社会的統制位相、すなわち、許容 (permissiveness)、支持 (support)、相互性の拒否 (denial of reciprocity)、報酬の操作 (manipulation of rewards) を考え、それぞれの位相に、フロイド (S. Freud) による発達段階を対応させたことは広く知られている⁽²⁾。排泄訓練は特に、許容から支持への移行に対応する肛門位相に位置している。すなわち、排泄訓練は、肛門位相における括約筋の自律的な統御をめざすものであり、ここでは「母親の忍耐強い世話と子どもの側での生理的偶然を手がかりとして」⁽³⁾ はじめて訓練が可能となることから、たしかに、パーソンズのように、許容から、報酬の操作という過程と、そこでの、真の客体的愛着 (true object attachment) の成立を考えることは妥当であろう。しかし彼は、この過程で進行する大人—子ども相互行為それ自体の機能を分析してはいない。社会化の中心は、社会化される個人と、それに責任のある他者との間の相互行為、特に会話の過程を通して行われるのであり⁽⁴⁾、個人がそこで内面化することがらは、たとえそれが言語習得以前の初期社会化においてであっても、大人との社会的相互行為の形式に依存しないわけにはいかないのである。また、パーソンズによると、肛門位相においては、自己の身体の自律的な統御とならんで、親 (大人) と自己の客体分化が成立するが、ミード (G.H. Mead) が明らかにしたように⁽⁵⁾、この過程は、情動的なレベルでの相互行為の形式だけでは記述しきれない認知的な過程を含んでいる。それにもかかわらず、パーソンズは、この時期と言語習得との密接な関係を想定しながら、その過程で進行する社会的認知、とくに行為や状況

筑波大学大学院

社会的相互行為としての初期社会化の様式

のカテゴリー化による、大人—子どもコミュニケーションを、とくに学習の位相に関連づけて論じていない。つまり、肛門位相というきわめて初期の社会化においても、大人—子ども相互行為という日常的な状況で学習—社会的統制が進行し、さらにこの時期が、言語の習得と密接に関連していると十分考えられるのにもかかわらずそういった日常的状況での大人—子ども相互の、カテゴリー運用や意味の伝達といった問題がそれ自体として十分研究されているとは言えないのである。

こういった理由から、本論では、初期社会化で成立する相互行為を、とくに、そこで運用されるカテゴリー群に注目して分析し、初期社会化の過程を構成する大人—子供相互行為が、そこでの社会化の成立にどういうふうに関与しているか、という問題を検討しようと思う。しかし、会話を中心とした社会的相互行為の分析という研究方法は、従来の社会化論で考えられた人間の行為のモデルとは若干異なる行為論を根底にすえており、この行為論は、社会化研究におけるデータ収集の方法や分析方針に影響をおよぼしているだけでなく、社会化という現象にアプローチする場合の問題設定や社会化の概念そのものの再検討を促すことにもなっている⁽⁶⁾。したがって、以下の議論では、相互行為分析から出発する社会化研究の特徴をきわだたせるために、新しい行動形式に関与するカテゴリー群の機能についての理論構造が比較的明確であり、今もって社会化の過程を説明する理論として応用される、心理学的な学習理論（本論ではとくにオペラント心理学）と、会話分析に代表される相互行為論とを、両者の、行為のカテゴリー化についての考え方の違いに焦点をあわせて対比させようと思う。

2. 理論的考察

まずはじめに、以下の議論で用いられる相互行為論を簡単に要約しておこう⁽⁷⁾。

「会話」という語は、二人以上の成員から成る社会的相互行為(social interaction)において、とくに成員の発話行為に注目してその系列の総称として用いられる。成員の発話行為は、一種の対象化(objectivation)行為⁽⁸⁾であり、それによって、それぞれの成員の主観的意図が、複数の成員にとって共通の世界の要素として、入手可能になる。したがって、対象化された発話は、それぞれの成員の主観性⁽⁹⁾の見出し(index)⁽⁹⁾として、それぞれの成員に認知される。そしてその発話は、通常、「文字」という方法を用いて、客観的なものに固定化可能である。

成員が相互行為において対象化するものは、発話だけではなく、それには、顔の表情や動作その他さまざまなものがあるが、こういう対象化行為によって対象化されたものは、他者によって常に何らかの主観的意図の表現として説明可能(accountable)である、という了解が存在する⁽¹⁰⁾。この場合、それぞれの成員の主観性は、これら対象化された個々の事物、いわゆる「見出し的個物(文脈依存的個物)」(indexial particulars)⁽¹¹⁾を通してのみ他者にとって理解可能である。この「他者による理解」という言葉で表現されているのは、それぞれの成員が他者の主観性を、その対象化さ

れた見出し的個物を通して推論するという意味よりはむしろ、他者を理解する成員は、他者によって対象化された見出し的個物を、自己が対象化し得る見出し的個物を加えて構成することによってのみ理解する、という意味である。ここで「理解」とは理解のコミュニケーションのことを指している。他者を理解した自己がその理解を他者に表現することが成立するかぎりにおいて、相互行為における「理解」が意味を持つ。したがって、他者の何らかの主観的意図を他者の対象化行為による諸々の見出し的個物によって成員が何かしら「感じた」としても、そこまでのみでは、その「感じた」事実は完全に個人的な主観性の世界にとどまっており、相互行為における他者理解の問題には関与しない。ただし、このことは、他者の見出し的個物による成員の「感情」が相互行為における理解に影響を与えないと主張しているのではなく、その感情は、まさにその後のその成員の、理解の対象となった他者への対象化行為に影響を与える可能性があるのである。しかし、自己の主観性、あるいは他者理解の伝達は、不可避免的に、成員間に共通の対象物、すなわち見出し的個物の中にのみ出現する以外にないのであり、我々人間には、それ以外の方法は与えられていない。こういった状況は、相互行為における「理解の本質的表層性」と呼ぶことができるだろう。

このように相互行為を考えた場合、それでは、ある一つの見出し的個物の意味に関与するものには、どういったものが考えられるだろうか。まず第一に、他者の対象化行為による見出し的個物の全系列があり、それに加えて、それを認知する成員の記憶にストックされている見出し的個物のパターン（あるいは社会的知識）、成員の主観的意図、感情などを表現する成員自身による対象化された見出し的個物がある。しかし、相互行為における意味の伝達は、それぞれの成員による発話行為（および動作）の系列（turn-taking）であり、その系列内に、それぞれのストックされた知識や感情が、見出し的個物という共通対象物に対象化されてうめこまれる。社会的な知識の場合、相互行為内では特に「注釈(glossing)」⁽¹²⁾ という形で出現する。この「注釈」も含めて、会話で行われる意味の伝達は、相互行為の過程を通して社会的に組織化されてゆく。シコレル(A.V. Cicourel)の言葉をかりれば、「意味」とは、「記憶、実際の推論(practical reasoning)、そして談話(talk)の組織のあいだの、状況づけられた、自己組織的な、そして再帰的(reflexive)相互行為」⁽¹³⁾なのである。

具体的な会話分析においてはまず、ある状況が選択され、その状況に条件づけられた特定の社会的認知の対象化された命題がテーマとして選ばれる。その認知は、その状況を支配している広い意味での制度によって組織化されているものである。そしてその命題に至るまでの、会話系列の社会的に組織化された形式が記述的に分析される。それは、その命題に至る一種の論証過程と見なされる。この論証過程は、たとえば論理学における命題系列のような文字のうえの(literal)論証ではなく、実際の(practical)論証である⁽¹⁴⁾。これはとくに実際の推論(practical reasoning)と呼ばれる⁽¹⁵⁾。論理学における論証の分析のときのように、会話分析の場合も、その過程で出

社会的相互行為としての初期社会化の様式

現するカテゴリーやその特性，あるいはその運用といったものが分析の一つの焦点となる⁽¹⁶⁾。

あとで見るように，しつけ場面で問題となるのは，そこでの課題ができたかできないか，という，子どもの行為のカテゴリー化をめぐる問題である。したがって，会話分析の方法からなされるしつけ場面における社会的相互行為の研究の一つの焦点は，次のように表現できる。それは，「子どもの行為に対する，（たとえば排泄が）『できた』という結論は，社会的に組織化された会話の過程で，どのようにして出現するのか」あるいは，「子どもの行為に対するそういうカテゴリーの運用を，大人は，子どもとの相互行為の中でどのように組織化するのか」というものである。

では次に，社会化におけるカテゴリー運用の問題，特にしつけの場面のそれを扱うために，まず，カテゴリー化の基本的様式を検討しようと思う。それによって，社会的相互行為から成るしつけの過程というものは，学習理論やシステム論⁽¹⁷⁾が内面化の説明のために仮定したカテゴリーの形式に基づいてはいないということが明確になる。さらに，前述したような，パーソンズの社会化論の不備な点が明らかになるであろう。とくに，しつけ場面で明確な賞罰カテゴリーを仮定する学習理論と対比させながら，その点を論じていこうと思う。

サックス(H. Sacks)の論じるところによると⁽¹⁸⁾，社会的相互行為の過程で，成員に対して何らかのカテゴリー化を行う場合，すなわち「社会学する(doing sociology)」場合，同じ成員を適切にカテゴリー化するには，常に少なくとも二つ以上の可能なカテゴリー化の方法(at least two categorization devices)が存在する。したがって，一つのカテゴリーの適切さを現実と対応させて判定する以前に，その状況で運用可能な複数のカテゴリー群のなかでどれがもっぱら適切(exclusively appropriate)であるかを決定する手続きが相互行為内になければならない。なぜなら，観察による対応づけの方法だけが，適切さの判定基準だとすると，我々の注意はもっぱらその一つのカテゴリーの成立・不成立のみに限定されてしまうからである。

このサックスの議論は，成員をカテゴリー化する手続きのみを取り上げているが⁽¹⁹⁾，ここでの目的上，それを拡張して，行為一般をカテゴリー化する手続きとみなす。このように彼の議論を一般化して考えると，相互行為で運用されるカテゴリーの様式は一つだけとはかぎらない，ということになる。最もよく知られているカテゴリー化の様式は，もっぱら適切なカテゴリーが一つ選ばれたあとに運用される場合で，我々はそのカテゴリーに導かれて，現実の中にそのカテゴリーの示す特性を認知し，対応づけることによって，そのカテゴリーの真偽を判定する。ここでは，そのカテゴリーが意味する具体的対象，あるいは，それらに内在すると考えられる共通特性というものが，それが運用される直接的状況で明確に意識される。これを特に，対応的カテゴリー（化）と名づけておこう。

対応的カテゴリーが典型的に出現するのは，学習理論に基づく学習状況である。た

たとえば、オペラント反応の制御に関する理論⁽²²⁾で機能するおもなカテゴリーは、個体のオペラント反応と、強化という環境事象であるが、オペラント反応は、環境によぼす観察可能な効果の同一性によって定義されるので⁽²³⁾、その同一な環境事象の生起に関与するすべての行動が、同一のオペラントとしてカテゴリー化される。ラット用スキナー箱を例にとれば、そこでの環境事象の一つである（レバーが下がる）という物理的效果でオペラントが定義されるのであり、そういう表層的な物理的效果の観察に基づくことによって、対応的カテゴリー化の様式で個体の行為がカテゴリー化される。この状況では、（レバーが下がる）という事象が、一つの見出し的個物であり、実験者はこの見出し的個物の物理的特性に保障された同一性に基づいて個体の反応の「頻度をとる」のである。また、「強化」も、（えさを与える）という物理的事象に基づいてカテゴリー化される。この学習理論に基づく学習状況では、実験者の制御可能な物理的特性をもつ見出し的個物による対応的カテゴリー化によって、個体の反応と環境事象との「生起頻度」が記録され、それらの間に成立する関係によって、「学習」が定義される。したがって、この状況では、もっぱらこれらのカテゴリーの成立、不成立が観察されるのであって、他のカテゴリー群の運用の可能性は、決してこの手続きからは生じ得ないのである。これは、「頻度をとる」手続き一般の本質であり、対応的カテゴリーのきわだった特性である。このようにして、オペラント反応の制御をめざす学習状況では、（オペラント）—（強化）という、対応的カテゴリー化による一定の事実パターンの反復のみが成立することになる。その結果、物理的な見出し的個物によるカテゴリー化の厳密性が得られるかわりに、そこには、対象化された見出し的個物の系列による、ある事実判断への推移が欠如している。この学習理論は本質的に、推論（reasoning）行為の介在する余地のない理論なのである⁽²⁴⁾。

相互行為論においては、これと著しい対照をなす状況が成立する。そこでは、ある成員あるいはその行為をカテゴリー化する場合に存在する複数の可能性から適切な一つを選択する手続きの過程が問題となる。そこで用いられるカテゴリーは、したがって、現実との対応づけという、意味の適切さの基準は二次的な意義しかもたないため、そのカテゴリーの意味するものの一貫性、あるいは、「共通特性」といったものが直接的には意識されない。それはもっぱらカテゴリー選択の手続きに関わり、社会的相互行為が進行していく過程で組織化されるのである。このカテゴリーが典型的に出現するのは、対面的状況（face-to-face situation）⁽²⁰⁾において、その状況と直接的につながらない話題について会話をを行う場合である。その会話が進行していくには、話者は、自分の使うカテゴリー群、あるいは他者の使うカテゴリー群と現実との対応をいちいち確認するわけにはいかない。カテゴリーによってはそれがまったく不可能な場合すらある。そこでは記憶が重要な役割を演ずるが、使用するカテゴリーの意味の基準は、話者たちに共通に入手可能な対象化行為として表層的な相互行為のうえでは、なんら明確に行われない。コミュニケーションのレベルでのその意味の同一性は

社会的相互行為としての初期社会化の様式

不可知のままであり、それはもっぱら、会話のスムーズな進行ということで了解される。このように運用される場合の 카테고리を、ここで特に、**達成的 카테고리(化)**と名づけようと思う。この二つの 카테고리의タイプは、表層的には、ある瞬間にある見出し的表現 (indexical expression)⁽²¹⁾ によって、ある状況を定義する、という点ではきわめて類似しているが、その機能は著しく異なることに注意しなければならない。後者においては、 카테고리의タイプからそれを考えれば、前述したように、そこで運用される 카테고리의意味の一貫性は、ある特定の見出し的個物と現実との対応の一貫性ではなく、ある 카테고리を選択するに至る相互行為者の発話 (turn) の組織化の過程で達成されるのである。その 카테고리의本質的な機能は、他の 카테고리化の可能性の排除を宣言するということなのである。たとえば、後述するように、排泄訓練というしつけ場面での重要な 카테고리は、(出た)、(出ない)であり、一見すると、これらの 카테고리群で、大人は対応的 카테고리化に基づく観察を行っていると考えられるかもしれない。しかし、それは誤りである。サックスの言うように、その状況には少なくとも二つ以上の 카테고리化の可能性が存在する。それらは、たとえば(出た)(出ない)(出たい)(出たくない)(トイレに入りたい)(トイレに入りたくない)(遊んでいたい)(ひとりにされたくない)などであり、大人が子どもにむかって「出た?」と聞く対象化行為は、このような一連の 카테고리群の可能性から、一つの適切なものを選択する過程で出現していると考えねばならない。そして、その過程が、大人—子ども相互行為として秩序だった方法で行われるという点で、このしつけ場面に会話分析の考え方を適用する場合の仮説となっているのである。

3. データによる検討

それでは、以上のような論点をふまえて、排泄訓練という具体的なしつけ場面のデータに基づきながら、社会化における相互行為の機能を検討してみよう⁽²⁵⁾。

前述したように、一つの行為、あるいは事象に、二つ以上の 카테고리化の可能性がある場合、そこにはいわゆる 카테고리化問題 (categorization problem)⁽²⁶⁾ が出現する。社会化を行う状況では、とくに、望ましい行為と望ましくない行為に関する子どもの行為の 카테고리化が焦点となる。対応的 카테고리化は、学習理論が論じる個体学習場面で出現するが、しつけの場面のように、大人—子ども相互行為が原初的な形で、かつ、実際生活の進行のなかで行われるような場合には、以下のデータでも示されるように、対応的 카테고리化は不可能である。そこでは、それによって 카테고리化される個々の行為に共通特性があるかないかが不可知のまま カテゴリが運用され、**達成的 카테고리化**が成立するのである。

さて、ここでデータとして用いるしつけ場面において、 카테고리化問題がとくに著くなる理由は以下の諸点である。

- 1) 子どもは、大人と、会話によって相互行為を行うまでに言語を習得しておらず、大人による子どもに対する発話の促しがあっても、子どもが反応しないことがほとんどなので、それだけ、大人による、子どもの行為に対する注釈 (glossing) が相互行為内で多く行われること。
- 2) 大人1人に対して、子どもが何人もいるといった保育園の状況なので、大人は、同時に何人もの子どもの行為に注意をむけなければならないため、特定の子どもの行為の生起の瞬間に、その事実をいちいち確認することが困難になっており、相互行為における話題が、直接的状況外のことがらである場合が多いこと。

こういった具体的生活が進行するなかでしつけが行われ、それに加えて、言語が理解できない子どもが相互行為の参加者の1人であることからくる、しつけの課題の内容を直接言葉で説明できない、という事情が、初期社会化における相互行為に独特の性格を与えるのである。

以上の点を、筆者が行った調査の中の典型的な例をとりだして分析してみよう。それは、次のような、二人の保母 (H₂, H₃) が、R を訓練している場面である。

1. R : (レバーであそぶ)
2. ↓⁽²⁷⁾
3. H₃ : (別の子をつれて来て)
4. Rちゃん、出た?
5. (その子をすわらせる)
6. R : (レバーで水を流す)
7. H₃ : でた? Rくん、もういい? 出た?
8. (Rを抱きあげようとしてのぞき
9. こむ)
10. R : マ……タ……
11. H₃ : まだなの?
12. (別の子をすわらせようとするが、
13. すわらないので、つれて行く)
14. (Rはそれを見ながら、おりて、
15. おしりをふいてもらう姿勢をする)
16. H₃ : (もどってくる)
17. H₃ : 出た?
18. (ペーパーをとって、おしりをふ
19. く)
20. はい、もういいよ、はい、流して。
21. R : (水を流す)

社会的相互行為としての初期社会化の様式

22. (H₃は行ってしまおう)
23. (Rは行こうとするが、またもど
24. ってきて、1人で水を流してあそ
25. ぶ)
26. H₂: (入ってきて) Rくん、出なかつ
27. た?
28. R: ウン
29. H₂: 出ないの、ふうん、じゃ行こう。
30. (Rをつれて行く)

この一連の相互行為で特徴的なのは、(出た)(出ない)のカテゴリー化についての会話が、もっぱらRの動作や発声を見出しとして進行しており、保母は、そのつどそのカテゴリーについて観察を行わない、ということである。たとえば、「でた?」(7)という質問は、レバーで水を流す動作(6)のあとに出現しているし、「まだなの?」(11)は、Rの不完全な発声(10)に基づいている。また、訓練の終了を示す「はい、もういいよ」(20)という発話も、Rの身体的な姿勢(14~15)に対応している。つまり、この相互行為で本質的なのは、表層的な一連の対象化行為としての発話が、相互に効果を及ぼしあって、訓練の成立についてのカテゴリーが運用されるという点であり、「出た?」という保母の発話や「もういいよ」という発話の示す「共通特性」あるいは「一定の意味」といったものは、表層的には、子どもにも、保母にも、観察者にも与えられていないのである。保母の「出た?」という質問は、一見、明白な事実と対応しているように思われるが、この例でもわかるように、実際の排泄が行われていない状況で対象化されていることがほとんどであり、むしろ、そのカテゴリーが示している特性が、まったく生起していないのに「出た?」と問われるので、子どもにとっては、何に注目してその問いに答えればよいのか、言い換えれば、その問いの意味は何なのかを示す具体物は、この状況では皆無である。つまり、「出た?」「出ない?」という問いは、具体的事象に直結しているどころか、その状況の具体物を単純に目じるしにできない、なんらかの解釈を要求しているのである。

保母のカテゴリー化が達成的であるもう一つの証拠は、この例でRのしつけに関与した保母が2人である、という点にある。H₃は、「はい、もういいよ」(20)という訓練の成立を認める発話を行って、Rを訓練から解放するが、そのすぐあとに、別個にRと相互行為を行っているH₂は、Rの発話「ウン」(28)に基づいて「出ないの、ふうん」(29)という、まったく反対の結論づけを行っているのである。このようなことはしかし、Rの、レバーでさかんに水を流してしまう行為が、保母の観察をさまたげており、保母はやむを得ず、Rの発話に依存している結果起こってしまう、というわけではない。そうではなくて、H₃、H₂ともに、Rだけの訓練を行っているのではなく、

入れかわり他の子をつれてきて訓練を行っており、そういう実際的な目的上、いちいちRの状況に関して観察による確認は行わないのである。また、この状況ではとくに、Rの排泄が、レバーによる遊びによってあいまいになっており、Rの本当の状況を確認することは不可能である。したがって、もし、Rのしつけ場面について、対応的カテゴリー化で、定義づけようとする、答えの無い問いの前にしつけという社会的に組織化された相互行為が、ただちに停止してしまう。つまり、しつけという、理論上は、はっきりしたカテゴリーに基づいて成立すべき学習状況（対応的カテゴリー化に基づく規範の内面化）が実際に機能するためには、対応的カテゴリー化そのものをあきらめねばならない、というパラドックスがあるわけである⁽²⁸⁾。

さて、しつけ場面で機能する達成的カテゴリー化は、それが意味する『共通特性』が不可知のまま運用されることを示したが、しかしたとえば、「出た？」といった、いわゆる見出し的表現(indexical expression)は、まったくでたらめに使用されているのではない。そこには、ガーフィンケル(H. Garfinkel)のいう、見出し的表現の合理的特性(rational properties)⁽²⁹⁾が存在する。特に初期社会化という状況ゆえの、独特の特性は、次のようなものである。

「出た？」という見出し的表現は、このしつけ場面における達成的カテゴリー化の必然性の点から論じたように、しつけ場面の実際的な事情に適応したものである。一つはに、前述したように保母が1人で複数の子を訓練しなければならない事情から、いろいろな状況で「出た？」という問いを用いて、いちいち確認しないということが、保母の日常的業務としつけのスムーズな進行を可能にしている、という点である。しかし、また、こういう、子どもに対する、発話を促す対象化行為「出た？」が多用される、ということは、保母の仕事上有効であるだけでなく、子どものしつけという社会化場面での学習にとっても、むしろ機能的なのである。その理由はこうである。前述したように、「出た？」という発話は、具体的な事象と直結していないので、それに答える子どもに要求されるのは、具体物との単純な対応ではなく、「要約(summary)」という形式の一種の解釈である⁽³⁰⁾。したがって、子どもは、いろいろな状況で、そのつどそれと対応している具体物に変化する「出た？」という発話の「見出し性」(文脈依存性)に直面するのである。また、その発話に対して行う子どもの反応も、見出し的個物として、そのときの事情に応じて保母に扱われる。したがって、子どもは、「出た？」という発話によって、見出し的個物によって表層的に構成される「会話」という、進行していく偶発的達成としての連続的な相互行為に、まさに見出し的個物の対象化主体として参加するチャンスをさかんに与えられているのである。これは、たとえ子どもが反応しない場合でも、保母の子どもの行為に対する「ひとりごと」としての「注釈」という形で、そして、たとえ子どもが意味もなく口まねしているように思える場合でさえ(10)、また、子どもの要約行為が、文字どおりの意味では矛盾する場合(29)でさえ、それら子どもの行為は、会話の実際的推論、実際的相互

社会的相互行為としての初期社会化の様式

行為を構成する turn として例外なく扱われる。このことは、初期社会化において、子どもに言語で課題が説明できず、まさに、見出し性それ自体は教えることができないという事情があり、そこから子どもにその見出し性を習得させるために、社会化の技法として独特の相互行為の形式が要求される、ということを示している。初期社会化、とくに排泄訓練場面では、子どもが、パーソンズの言う自律的な括約筋の統制ができるようになるだけでは不十分であり、子どものそういう行為が、相互行為を構成する turn として、有意味に取り扱われなければならない。保母の「出た？」という発話の多用は、子どもの生理的な自己制御を、社会的な対象化行為として、子ども自身が操作可能な見出し的個物のリストの中に加えることができるように、大人—子ども相互行為内で、見出し性という状況を用意しておき、偶発的な排泄が出現したときに、その事実を、スムーズに有意味な turn として社会化のプロセスの中に組み込むために機能しているのである。

4. 結 語

以上のことは、しつけ場面というものが、従来の学習理論が仮定したような対応的カテゴリーに基づく観察問題としての賞罰メカニズムによっては十分にとらえきれないこと、むしろ日常的な相互行為のプロセスとしての学習場面という、社会化に対する新たな考え方の導入が必要であることを根拠づけるものである。

また、パーソンズは、初期社会化における、排泄訓練の過程をささえる相互行為的なメカニズムには情動的關係や役割という概念以外言及していない。しかし相互行為論から社会化の過程を考えると、本論で示したように、そこには、「相互行為者となる」ということを言葉のわからない子どもになんとか体得させるための技法とでも言うべき、特徴的な相互行為の形式が存在するのであり、この時期の社会化が、主として生理的、情動的レベルで進行するという考え方は、修正されなければならない。社会化は、その最も初期段階から、社会的カテゴリー化に基づく、日常的な相互行為として進行するのである。だから、その過程では、生理的、情動的な社会化だけでなく、社会的認知を背景とした、見出し的個物の運用の能力の発達も大きな位置を占めているのである。

スパイアー (M. Speier) は、「社会化とは、相互行為能力の獲得である」⁽³¹⁾ と定義し、シコレルは、子どもが彼らの言語使用に先だって、解釈手続きを獲得するはずだと想定したが⁽³²⁾、本論のデータは、しつけ場面での、大人—子ども相互行為が、忠実な課題遂行者としての子どもというよりは、むしろ相互行為者としての子どもの出現を待っているかのように組織化されていることを示している点で、彼らの見解を支持するものとなっていると言えよう。

〈注〉

- (1) 会話分析の代表的な研究については、
Sudnow, D. (ed.), *Studies in Social Interaction*, (The Free Press, 1972)
Psathas, G. (ed.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*,
(Irvington Publishers, 1979)
Goodwin, C., *Conversational Organization*, (Academic Press, 1981)
などを見よ。
- (2) Parsons, T. & Bales, S.F., *Family: Socialization and Interaction Process*,
(Rouledge and Kegan Paul, 1956), 橋爪貞雄他訳, 『核家族と子どもの社会化』
黎明書房, 昭和45年, 第2章。
- (3) 麻生誠・柴野昌山(編)『変革期の人間形成—社会学的アプローチ』アカデミア
出版会, 1978年, 68頁。
- (4) Berger, P.L., 藺田稔訳『聖なる天蓋』新曜社, 昭和54年, 24頁。
- (5) Mead, G.H., *Mind, Self and Society*(University of Chicago Press, 1934),
稲葉三千男他訳『精神・自我・社会』青木書店, 1973年, 第三部。
- (6) 会話分析の方法論については, Cicourel, A.V., "Three models of discourse",
Discourse Process 3 (1980) pp.101—132. を見よ。また, 社会化の概念について
は, Mackey, R.W., "Conceptions of children and Models of Socialization",
in Turner, R.(ed.), *Ethnomethodology*, (Penguin, 1974)chap. 15 を見よ。
- (7) ここでは, Berger, P.L. & Luckmann, T., *The Social Construction of
Reality*, (Doubleday & Company, 1966) での見解と, Garfinkel を中心とした
エスノメソドロジーの概念を結びつける形で論ずる。
- (8) この概念は, Berger, P.L. & Pullberg, S., 山口節郎訳「物象化と意識の社会
学的批判」『現象学研究』二号, 1974, で定義されている。
- (9) この概念は, Peirce の論理学に端を発する。Peirce, C.S., *Collected Papers*
(Harward University Press, 1931—1935)
- (10) Garfinkel, H., *Studies in Ethnomethodology*, (Prentice-Hall, 1967) chap.
1.
- (11) この概念については, Garfinkel, H. の諸論文, および, Wilson, T.P., "Con-
ceptions of Interaction and Forms of Sociological Explanation", *American
Sociological Review* 35, 1975 を見よ。
- (12) この概念は, エスノメソドロジー, あるいは会話分析では重要な役割を演ずる。
これについては, Garfinkel, H. & Sacks, H., "On Formal Structures of Practical
Actions" in Mckinney, J.C. & Tiryakian, E. (ed.), *Theoretical Sociology:
Perspectives and Development*, (Appleton-Century-Crofts, 1970) pp. 338—
366 を見よ。
- (13) Cicourel, A.V., *Cognitive Sociology*, (Penguin, 1973) p. 100.
- (14) この区別の社会学的意味については, Wilson T.P., op. cit. を見よ。
- (15) Garfinkel, H., op. cit., chap. 1.
- (16) 会話分析においては, このカテゴリーの形式の他に, turn の構造それ自体も研
究される。これについての基本的文献は, Sacks, H., Schegloff, E. and Jef-
ferson, G., "A simplest systematics for organization of turn-taking in con-
versation", *Language* 50, (1974), pp.696—735.
- (17) 心理学的な学習理論やパーソンズの構造機能主義は, Wilson, T.P. によって,

社会的相互行為としての初期社会化の様式

規範的パラダイムとして一括されたことは広く知られている。そこでは、社会的状況での“規則 (rule)”の機能に対する考え方の共通性が論じられているが、本論では、それを、カテゴリー特性から論じるわけである。

- (18) Sacks, H., “An Initial Investigation of the Usability of Conversational Data for Doing Sociology”, in Sudnow, D. (ed.), op. cit.
- (19) この過程を論ずるために、彼は、membership categorization device という概念を用いた。この定義については、Sacks, H., op. cit. あるいは、Sacks, H., “On the Analysability of Stories by Children”, in Turner, R. (ed.), op. cit. を見よ。
- (20) この状況の基本的分析は、Berger, P.L. & Luckmann, T., op. cit. でなされている。
- (21) この概念については、Garfinkel, H., op. cit., chap. 1 あるいは、Garfinkel, H. & Sacks, H., op. cit. も見よ。
- (22) この理論におけるカテゴリー論や言語論は、Skinner, B.F., *Verbal Behavior*, (Appleton-Century-Crofts, 1957) にくわしい。
- (23) Reynolds, G. S., *A Primer of Operant Conditioning*, (Scott, Foresman and Company, 1975) 浅野俊夫訳『オペラント心理学入門』サイエンス社, 昭和53年, 19頁。
- (24) この理由は、この学習理論が、その行動の単位として“反射”を考えているからである。これについては、ヴィゴツキーがくわしい検討を行っている。ヴィゴツキー, 柴田義松訳『精神発達の理論』明治図書, 1972年, 第二章。
- (25) ここで用いるデータは、筆者によって、昭和57年6月から昭和58年3月まで、茨城県谷田部郡の谷田部第四保育所で行われている排泄訓練がおさめられたビデオテープからとられている。ここで調査の対象となったクラスは、だいたい0歳から2歳までの9人の子どもたちから成っており、3人の保母がそのしつけにあたっている。データに登場するRは、2歳1か月で、訓練開始後かなり時間が経過しているが、まだ完全に訓練が習得されていない。
- (26) この概念は、Sacks, H., “An Initial Investigation of the Usability of Conversational Data for Doing Sociology”, op. cit. に見られる。
- (27) これは、時間の経過を示す。
- (28) これは、しつけが進行するには、子どもの解釈能力を仮定しなければならないことを意味する。この点は、Mackey, R.W., op. cit. での議論に通ずるものである。
- (29) Garfinkel, H., op. cit., chap. 1.
- (30) この概念については、Cicourel, A.V., “Interpretation and Summarization: Issues in the child’s acquisition of social structure”, in Glick, J. & Clarke-Stewart, K.A. (ed.), *The Development on Social Understanding*, (Gardner, 1978) pp.251—81 を見よ。
- (31) Speier, M., “The Everyday World of the Child”, in Douglas, J.D. (ed.), *Understanding Everyday Life*, (Aldine Publishing Company, 1970), p.189.
- (32) Cicourel, A.V., *Cognitive Sociology*, op. cit., p.58.