

「問題」行動の社会的構成

——相互行為論の視点から——

北 沢 毅

1. 問題の所在と本論のねらい

日常生活世界において、行為者相互が、それぞれの役割に期待された行為類型に準拠して行為している限り、社会的相互行為はスムーズに進行していく。その場合、行為者はその行為の動機を他者に問われることはなく、さらに行為者自身、あるいは他者も、その行為の主観的・客観的意味をあえて解釈しようとはしない。

このことは、裏を返すなら、ある現象・行為が「問題である」と定義されて、初めて、「なぜ、そのような現象が増えたのか」、「なぜ、彼はそのような行為をしたのか」という問いが出現するということを意味する。この「なぜ」という問いが、問題のある現象・行為を、われわれに理解可能な言葉で説明することを促すのであり、逸脱の社会学・社会病理学等の実証研究が、それらの原因究明を意図した多様な説明を与えてきている。

これら逸脱原因の究明を意図する実証研究（以下、原因論的アプローチと呼ぶ）に共通することは、すでに逸脱であるという定義がなされた行為を研究対象として、つまり、何が逸脱行為であるかを自明の前提とし、そこを研究の出発点としていることである。そして、それらの実証研究によって究明されてきている問題行動発生の原因となる要因としては、大別すれば3つの類型に分類可能である。1) 行為者のパーソナリティ要因、2) 行為者が直接に関与している環境要因、3) 社会、文化的構造要因。

この原因論的アプローチに対して、相互行為論の視点をとる逸脱研究は、ある行為が逸脱として定義されていく過程（逸脱の社会的構成）にいかなる問題が存在するかを問うのであり、過程そのものを研究対象としている。

現実展開される社会的行為は無限に多様であり、厳密に言えば同じ行為というものには存在しないのであるが、社会成員は、それらの行為に対して、有限個のカテゴリ

筑波大学研究生

「問題」行動の社会的構成

一群の中からある特定のカテゴリーを適用することで、その行為を理解可能としている。しかも、行為が展開される場・コンテキストに応じて、適用可能なカテゴリー群は制限されている。

それゆえ、「過程」の記述とは、社会成員によるカテゴリー適用の方法の記述、あるいは、カテゴリー適用をめぐる問題の記述として翻訳し直すことができる。特に、逸脱カテゴリーの適用を問題とする場合、逸脱カテゴリー適用後の行為を研究対象とする原因論的アプローチから得られた、逸脱原因についての類型化された知識(a typified knowledge)⁽¹⁾が、逸脱カテゴリーの適用にどのような影響を持つことになるのかが問われなければならない。そこで本論では、相互行為論の視点から逸脱（「問題」行動）の社会的構成過程を分析する時に、原因論的アプローチはどのように位置づけられるかをまず明らかにしたい。

あと1つ、逸脱カテゴリーが問題となるのは、第1に、逸脱カテゴリーを適用する社会集団・成員と適用される集団・成員との間には、一般的に言って、量的・質的権力（社会的力）の差が存在するということである⁽²⁾。この特徴は、教師－生徒関係を考える時には特に重要となってくる。さらに第2の特徴は、逸脱カテゴリーが適用される場合、カテゴリーを適用される者（「万引少年」「いじめっ子」「暴力生徒」など）は、社会成員から道徳的非難を受けることにより地位低下をまねきやすいということである⁽³⁾。

以上2つの問題を、本稿では、学校という場における教師と生徒との関係を事例に、「問題」行動が社会的に構成されていく過程を相互行為論の視点から記述しつつ、その問題性を明らかにしようとするものである。ここで相互行為論の視点とは、ある行為、ないし行為者にいかなるカテゴリーが適用されるかは、その行為に関与している相互行為者間の関係によって決定されるという視点のことであるが、この視点の逸脱理論の分野における表明としては、ベッカー（H.S. Becker）の次の一節が良く知られている。

社会集団は、これを犯せば逸脱となるような規則をもうけ、それを特定の人びとに適用し、彼らにアウトサイダーのレッテルを貼ることによって、逸脱を生み出すのである。この観点からすれば、逸脱とは人間の行為の性質ではなくして、むしろ、他者によってこの規則と制裁とが「違反者」に適用された結果なのである⁽⁴⁾。

ベッカーは、規則違反を逸脱として定義しているのであるが、ここで特徴的なことは、規則制定過程に社会集団の恣意性をみていることである。つまり、社会集団としての権力・公的機関の強調であり、そうすることで、規則を制定し執行できる特定集団（権力・公的機関）と、その規則の適用を受けることになる人々・集団との間に存在する権力の差異を問題としている⁽⁵⁾。しかし、ベッカーのこの逸脱定義と、彼自身

の分類による逸脱行動の4類型（特に隠れた逸脱）との間には論理的矛盾が存在していることも、これまでしばしば指摘されてきていることである⁽⁶⁾。

さて、以上の点を踏まえて、教師と生徒の関係によって「問題」行動が社会的に構成される過程を、ここでは論旨をできるだけ明快にする意図から、主として「校内暴力」を例として考えていくことにする。すなわち、〈殴る〉という行為が「校内暴力」としてカテゴライズされる過程に含まれる問題は何かということである。

ただし、〈殴る〉という行為自体、経験的に観察可能な行為とは言えない。ある行為に〈殴る〉というカテゴリーが適用される前提条件は、行為者が意図的に他者の身体に接触を試みることであり、どの程度の接触を〈殴る〉とカテゴライズするかは微妙な問題であり、客観的な判断基準が存在するわけではない。この問題に関しては2.(2)で述べることになるが、まず、〈殴る〉という行為の事実性が社会的に確定された場合を前提として、教師が生徒を〈殴る〉場合と生徒が教師を〈殴る〉場合との比較を試みることにより、〈殴る〉としてカテゴライズされた行為が、教師—生徒関係において社会的にどのように処理されていくのかを考えていくことにする。

2. 逸脱カテゴリー適用をめぐる教師—生徒関係

(1) 教師が生徒を〈殴る〉

明らかなことは、教師が生徒を〈殴る〉行為は、社会的に正当化されやすいのに対し、生徒が教師を〈殴る〉行為は、正当化されることはまずありえないということである。

教師が生徒を〈殴る〉場合、教師という役割に含まれている“教育的指導”という社会的に正当化されたカテゴリーが〈殴る〉行為を説明可能とする。それゆえ、教師はその行為をした動機をあえて問われることはない。社会的に正当化された行為のカテゴリーには類型的な動機 (typical motives)⁽⁷⁾ が用意されているのであるが、そのような行為を正当化するものとしての類型的な動機は、適合的状况においては問われないのが普通だからである⁽⁸⁾。しかも、〈殴る〉ことで生徒にかなりのダメージを与え、そのことが「いきすぎ」として問題化し動機が問われたとしても、余程のことでもない限り、「教育熱心のあまり、生徒のためを思って」という教師役割にともなう類型的な動機によって、教師の〈殴る〉行為は説明可能なのである。

ミルズ (C.W. Mills) は、動機について次のように記述している。「動機の帰属づけと言語的表現は、『問題』状況において生ずる対話の特徴」⁽⁹⁾ であり、「ある状況におかれた行為者や他の成員にとって、動機は、ひとつの合言葉として、社会的・言語的行為に関する問いへの、疑問の余地のない解答として役立つ」⁽¹⁰⁾。

動機とは、問いに対する解答であるというミルズの記述から明らかなように、動機はその本質上、常に、時間的には問いの対象となる行為に後続することになる。しかし、同時にまた動機は、類型的な動機として社会成員によって共有されることで、行

「問題」行動の社会的構成

為に先行し行為を導く指針として運用されるという側面を持っている。

それゆえ教師は、教師という役割にともなう類型的な動機にもとづいて自らの行為を編成しうる限り、いつでも生徒を心置きなく〈殴る〉ことができるのである。ただし、そのこととは別に、生徒を〈殴る〉時の教師の精神状態、生徒に対する個人的感情といった、類型的な動機によっては説明できない影の部分の存在を仮定することは可能であろう。

さらに、殴られる側の生徒が、類型的な動機による教師の行為の説明に、必ずしも納得しているとは限らないのであり、むしろ、そこからこぼれ落ちる影の部分に、当事者としての生徒は敏感に反応しているとも考えられる。それゆえ生徒は、教師の〈殴る〉行為に「えこひいき」「差別的態度」といったカテゴリーをしばしば適用するのであり、実際に校内暴力の原因として、教師の「えこひいき」「差別的態度」を指摘している生徒はかなりの割合で存在している⁽¹¹⁾。

しかし、調査結果から教師の「差別的態度」が指摘されたとしても、教師のいかなる行為が「差別的態度」であるかを日常の学校場面において立証することは現実には極めて困難である。つまり、教師の〈殴る〉行為をめぐる、「教育的指導」と「差別的態度」というふたつのカテゴリーが争う場合、前者は制度的に正当化されており、しかも教師が使用するカテゴリーであるのに対し、後者は生徒が使用するカテゴリーであるということにおいて、「教育的指導」というカテゴリーの優位性は動かし難いからである。それゆえ、生徒の主観的現実世界において確固として存在している教師の「差別的態度」も、その存在を現実社会において確定することはほとんど不可能ということになる。

(2) 生徒が教師を〈殴る〉

続いて、生徒が教師を〈殴る〉という行為を考えてみよう。前述したように、生徒が教師を〈殴る〉行為を正当化するカテゴリーは存在しないのであり、それゆえその行為は問題性を帯びてくる。

ここで、教師－生徒関係において、〈殴る〉行為が社会的にどのように処理されていくのかを問う時、重要なこととして次の点を指摘できよう。教師が生徒を〈殴る〉場合、行為は「教育的指導」というカテゴリーによって正当化され、彼の個人的動機・人間性は不問にふされ、いわば、役割の持つ匿名性によって行為者は保護されると考えられる。しかし、生徒が教師を〈殴る〉場合、その行為を正当化するカテゴリーが存在せず、行為者は役割によっては保護されず、むしろ役割からの逸脱として、彼の個人的動機・人間性が問われることになるということである。

しかし、生徒が教師を〈殴る〉という出来事を考察する場合、まず問題にすべきこととして、〈殴る〉行為それ自体、一義的に確定しうるものではないということがあがる。すなわち、生徒が教師の身体に物理的接触を試みたとしても、その行為に適用可能なカテゴリーは、〈殴った〉という以外にも、〈触れた〉〈押した〉〈小突いた〉〈突

き飛ばした〉〈蹴った〉など、様々存在するということである。それゆえ問題は、それらの中から〈殴った〉というカテゴリーが選択されるのはいかなる場合なのかということになる。

ただし、ここで次の2点に留意しておくべきであろう。まず、教師が生徒の身体に物理的接触を試みた場合、一般的には「教育的指導」というより上位のカテゴリーによって正当化されるがゆえに、個々のケースにおける行為が〈小突いた〉ことになるのか〈殴った〉ことになるのかはほとんど問題にならないということである。

そして第2点として、信頼性のヒエラルキー（“hierarchy of credibility”）⁽¹²⁾ という概念から説明されることであるが、生徒の教師に対する行為にいかなるカテゴリーが適用されるかを決定するのは、もっぱら教師に代表される大人の社会成員であり、生徒は、自分の行為に対する社会的意味づけを自分ですることができず、他者に依存せざるを得ないということである⁽¹³⁾。

さて、以上2点を念頭に置いて先程の問題に戻るならば、適用可能な複数のカテゴリーの中から、〈殴る〉というひとつのカテゴリーが選択される場合を、個人レベルと社会レベルとに分けて考えていくことができるだろう。

① 教師—生徒関係の形式的特性

一般に相互行為の形式は、相互行為に関与している社会成員の社会的距離、つまり匿名性の程度に応じて決定することができる⁽¹⁴⁾。

では、教師—生徒関係はどうであろうか。基本的には、「教師」も「生徒」も、その役割に固有な行為類型についての知識はかなり明確な内容を持ったものとして、社会成員によって共有されていると考えることができる。たとえば、「ティーンエージャー」でもある生徒は、多くの場合、まず何よりも「中学生」であるか「高校生」であるかというカテゴリーによって社会成員にアイデンティファイされる。無論、学校においても生徒は、生徒としての行為類型を演ずることを厳しく求められるのであり、それを求める営為は、一般に生徒指導として、教師の行為類型の一部を構成する。

つまり、「教師」や「生徒」という役割は、役割としてかなり普遍性を持つのであるが、では学校という場で、教師・生徒ともに、相手を典型的な役割遂行者として構成し、その必然的帰結として自らを自己類型化することで、高度に匿名的な関係を維持していると考えることができるであろうか⁽¹⁵⁾。

実際の様相はもっと複雑であり、教師は、典型的な役割遂行者として自己を類型化し、その位置にとどまることが比較的容易であるが、生徒は、教師によって「生徒である」ことが要求されるにもかかわらず、生徒という典型的な役割遂行者として、自己を匿名的な位置にとどめておくことができないということがある。

たとえば、教師は生徒個々に関する知識を通知表（成績・行動の記録・所見等）という形式で所有している。また、生徒の家族構成、親の職業等についての知識を所有

「問題」行動の社会的構成

していることも多いであろう。加えて、日々の学校生活における授業態度・教師に対する言葉使い・制服の着こなし方等が手がかりとなって、生徒の人間性についての知識（評価）が不断に獲得されていくのである。

こうして、教師が所有している生徒に関するこれらの知識が、生徒の行為を解釈する場合、つまり、適用可能な複数のカテゴリーの中からあるひとつのカテゴリーが選択される場合に、利用可能な知識（knowledge at hand）⁽¹⁶⁾として運用されるのである。

それゆえ、教師－生徒関係において特に強調すべきことは、ある行為が「問題」であるか否かは、行為の生徒役割からのズレの程度によってのみ解釈されるのではなく、行為者が誰であるかということ（行為者に関して教師が所有する知識）が、密接に結びついてくるということである。

では、生徒に関する利用可能な知識の中で、逸脱カテゴリーの適用という問題状況と関連してくる知識は何か、その判断根拠は何かという点を次に考えてみなければならない。

② 原因論的アプローチのパラドックス

一般に、逸脱行動の実証的調査研究に共通していることは、犯罪白書等に代表される公式統計数値（発生率・発生件数）を社会的事実として分析の対象とし⁽¹⁷⁾、逸脱行動の原因を究明しようとする姿勢である⁽¹⁸⁾。

これら原因論的アプローチにもとづく実証研究によって言及されている原因は、冒頭にあげた3類型に分類できる。しかも、これら原因についての知識は、問題となる社会現象の変化にもかかわらず、現象を説明するための知識として絶えず繰り返し運用される傾向にある。それゆえ、原因についての知識はかなりステレオタイプ化されており、社会成員にとっても利用可能な社会的知識となっているのである⁽¹⁹⁾。当然、教師も逸脱原因についての知識を所有しており、それらの知識は、問題状況における生徒の行為を解釈する際に生徒個人に関する知識の中で、何が関連するかを決定する枠組として機能していると考えられるのである。こうして、逸脱カテゴリーの適用をめぐるのは、生徒に関する知識の中でも特に、「成績」「非行歴」「授業態度」「家庭環境」等、生徒個人の属性についての知識が関連性を持つことになり、これらの知識が行為に適用されるカテゴリー選択に影響をおよぼすのである。

たとえば、「非行」と「欠損家庭」とが高い相関を持つことが原因論的アプローチによって明らかにされ、その知識が教師によって利用可能である場合、問題状況において、欠損家庭の生徒は、何よりもまず「欠損家庭の子」として教師によってカテゴライズされることになり、彼の行為は、「欠損家庭の子」というカテゴリーについて知られている類型化された知識（しつけが不十分で子供の性格がゆがみがち、等）にもとづいて解釈されることになる⁽²⁰⁾。

このように、非行原因についての社会的知識と生徒個人についての知識とが、カテ

ゴリー選択に影響力を持つのは、教師の身体に物理的接触を試みた場合のように、適用可能なカテゴリーが複数存在するといった微妙な問題状況に限られたことではない。

たとえば、「飲酒」や「喫煙」のように、行為の確定が比較的容易な場合にも同じ問題が存在する。つまり、「飲酒」とみなせる行為が存在することと、その行為に「飲酒」カテゴリーが適用されることは全く別次元のことに属するということである。ここで「飲酒」カテゴリーが適用される（「飲酒」カテゴリーが適用可能な行為者は「未成年者」に限られる）とは、社会成員がある行為を「飲酒」行為と定義するだけにとどまらず、「未成年者の飲酒行為」に対する適切な処置（社会的制裁）がその行為にほどこされることを意味するのである⁽²¹⁾。それゆえ、「飲酒」行為が存在しても「飲酒」カテゴリーが適用されるとは限らず、反対に、「飲酒」行為が存在せずとも「飲酒」カテゴリーが適用されることはありうるのである。

さて、ここまでの議論から言えることを簡単に整理してみよう。原因論的アプローチにもとづく実証研究から得られた逸脱原因についての知識とは、すでに逸脱カテゴリーが適用されてしまっている行為を社会的事実として研究対象とし、そこから経験的・帰納的にカテゴリー適用後に導き出された知識と考えられる。そして、その知識が社会成員によって類型化された知識として共有されることになると、今度は、行為に対するカテゴリー適用に影響をおよぼす知識として運用されることになるのである。つまり、社会的事実としての逸脱行為の考察から、結果として獲得された原因についての知識が、新たな逸脱行為の社会的構成に対する原因として機能することになるのである⁽²²⁾。この過程を図示すれば図1のようになる。

こうして、逸脱行為と原因についての知識とは相互に依存しあい、研究者と社会成員とを媒介として、ひとつの循環系（閉鎖系）を形成するにいたる。それゆえ、何が逸脱の原因であるかは決定不能となる（原因論的アプローチのパラドックス）。むしろ、決定不能状態において、すべてことがスムーズに進行していくことこそ、社会秩序の安定の本質とも考えられる。

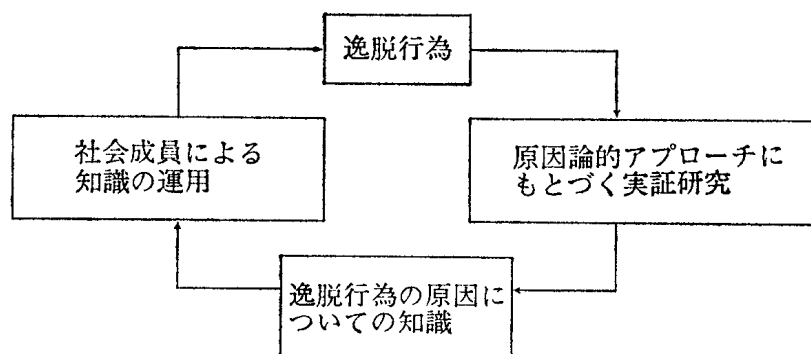


図1 原因論のパラドックス

「問題」行動の社会的構成

③ 状況定義の相乗効果

次に、カテゴリー適用をめぐる社会レベルにおける問題を、状況定義 (definition of situations) と予言の自己成就説 (self-fulfilling prophecy) との関連で考えてみよう。

マートン (R.K. Merton) は、「もしひとが状況を真実であると決めれば、その状況は結果においても真実である」というトーマスの公理をうけて、「一度人々が何らかの意味をその状況に付与すると、続いてなされる行動やその行動の結果はこの付与された意味によって規定されることになる」⁽²³⁾ と記述し、具体的なデータに結びつけて予言の自己成就説を展開している。

つまり、予言の自己成就説とは、「今、校内暴力が問題である」という状況定義が社会において支配的な場合、問題状況における生徒の行為に対する教師のカテゴリー選択を規定する枠組として機能し、その結果として校内暴力が増えていく、とする説明の仕方である。

しかし、予言の自己成就説の持つ意味はこのことだけにとどまるものではない。というのも、校内暴力についての状況定義は、当然、生徒側によっても共有されていると考えるべきであり、そのことで生徒は、自己表現の方法として「校内暴力」という形式を使用することが可能となるからである。

たとえば、かなり多くの生徒が、校内暴力の原因として、教師の「えこひいき」「差別的態度」を指摘していることは前に述べたところであるが、教師の「差別的態度」は、校内暴力の社会的増減とは無関係に、少なくとも生徒の主観的現実世界においては普遍的に存在するものであり、生徒は、その時々に応じて教師の「差別的態度」に対するリアクションを、様々な表現方法によって試みているのである。

そして今、「校内暴力が増えている」という状況定義が支配的であるならば、教師の「差別的態度」に対する不満を表現する方法として、生徒によって「校内暴力」が選択される可能性が高まり、結果として「校内暴力」が社会的に増加する、という側面も考えられるのではないか。

すなわち、「状況の定義は、行為に対する社会成員の反応パターンを規定するのみならず、行為者の行為パターンをも規定する」(状況定義の相乗効果)ととらえることで、逸脱理論に対する予言の自己成就説の持つ意味を、再検討することも可能なのではないかということである。

3. 逸脱カテゴリーと「無効化」

逸脱カテゴリーの適用をめぐる問題を、個人レベルと社会レベルにおいて論じてきたことになるが、では、逸脱カテゴリーが適用された場合、そのことは行為者にとって、社会にとって、いかなる意味を持つことになるのか。以下、簡単に考えてみることにする。

一般に逸脱カテゴリーには道徳的非難がともなっており、逸脱カテゴリーの適用それ自体で、行為者に対する社会的制裁の効果を持つことになる。それゆえ、逸脱カテゴリーを適用された行為者は地位低下をまねくことになり、逸脱カテゴリー適用を起点として、彼の過去の行為は社会成員によって遡及的に解釈され、彼は逸脱者として再構成 (reconstituted) されることになる⁽²⁴⁾。

同様のことを、バーガー＝ルックマン (P.L. Berger & T. Luckmann) は、世界を維持するための概念機構の無効化的適用として論じている。つまり、「無効化」とは「世界に合致しない現象、ないしは現象の説明、は、すべてその現実性を否定する」⁽²⁵⁾ことを意味し、そのためにはまず、「逸脱的現象は治療的意図のあるなしにかかわらず、否定的な存在論的地位を付与される」⁽²⁶⁾ことになる。また、彼等によれば、無効化により、否定的存在論的地位を付与された逸脱者に対する政策上の問題は、無効化から治療へとすすむか、無効化により概念的に抹殺したものを物理的にも抹殺するかのどちらかであると述べている⁽²⁷⁾。学校場面でなら、「治療」は「生徒指導」として具現化され、「物理的抹殺」とは、学校からの生徒の排除を意味しよう。具体的には、「退学」「出席停止」「問題生徒の警察への引き渡し」などの形態をとってあらわれる。

ここで、「治療」としての「生徒指導」に簡単に言及するなら、「指導」とは、逸脱カテゴリーが適用され (無効化)、地位低下をまねいた逸脱者 (問題生徒) の、今度は地位回復を目的とした営為としてとらえることができる⁽²⁸⁾。しかし、「指導」の成功は、必ずしも完全な地位回復をもたらすとは限らない。ゴッフマン (E. Goffman) が矯正について、「矯正が可能な場合、結果として残ることは、完全な常人の地位ではなく、ある特定の欠点のある者から、その特定の欠点を矯正した記録のある者への自己の変化である」⁽²⁹⁾と述べているように、たとえ「指導」が有効であったとしても、その生徒は「指導歴を持つ生徒」としてカテゴライズされることをまぬがれることができないからである。

ところで、バーガー＝ルックマンは、概念機構の無効化的適用は、逸脱現象 (逸脱者) に否定的な存在論的地位を付与するだけにとどまらない、社会秩序の維持にとってより本質的な機能を果たすものであることに言及している。以下、少し長くなるがその一節の引用である。

無効化には現実についてのすべての逸脱的定義を自己自身の世界のものである概念によって説明しようとする、野心的な試みが含まれている。……(略)……。こうした手続きの最終的な狙いは逸脱的概念を自己自身の世界の中に統合し、そうすることによって、逸脱的なものを究極的には無効化してしまうことにある。それゆえ、逸脱的概念は自己自身の世界から導出された概念のなかに翻訳されることが必要となる。こうした手続きを踏むことによって、自己の世界に対する否定的概念は、その肯定へと巧妙に転化させられるわけである⁽³⁰⁾。

「問題」行動の社会的構成

本稿の文脈に即して言い換えるなら、無限に展開されるあらゆる社会的行為は、その社会に備わった有限個のカテゴリー群（それらは、正当カテゴリー群と逸脱カテゴリー群とに大別できる）の中から、ある特定のカテゴリーが適用されることで、常に説明可能となるということである。

概念の無効化的適用の持つこの側面は、あらゆる時代のあらゆる社会に妥当することであり、たとえば現代社会において、われわれの常識から判断していかに不可解で奇妙な行為が存在したとしても、逸脱の社会学・社会病理学・精神医学等が、それらを説明可能とする概念機構（カテゴリー群）を備えているのである。

4. おわりに

以上、「逸脱行為とは、行為の属性ではなく、行為に対する社会成員の反応の結果である」とする相互行為論の立場を出発点として、生徒のある行為が教師—生徒関係において「問題」行動として社会的に構成されていく過程を、逸脱カテゴリーの適用をめぐる問題としてとらえることで、そこに、いかなる問題が存在するかを考察、提示したことになる。

最後に、逸脱行為の研究方法としての相互行為論と原因論、相互の位置づけについて触れておくことにする。すなわち、逸脱行為が社会的に構成されていく過程を問題とする相互行為論と、社会的に構成された逸脱行為を研究対象とする原因論とでは、問題の立て方が明らかに相異なるにもかかわらず、逸脱行為に対する両アプローチは、単に対立するだけにとどまるものではないということである。

すでに明らかなように、原因論は、自らが究明してきた逸脱行為の原因についての類型化された知識を介して、つまり、それらの知識が社会成員にとって利用可能となることで、逸脱行為の社会的構成過程に間接的に寄与していると考えられるのである。それゆえ相互行為論は、逸脱行為の社会的構成過程を分析していくことで、同時に、原因論のよってたつ研究基盤に対して根底的な問題提起をすることにもなるのである。

〈注〉

- (1) 類型化された知識 (a typified knowledge) という用語は、Schutz, A., *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*, (Martinus Nijhoff, 1973), 渡辺光他訳『アルフレッド・シュッツ著作集 第1巻 社会的現実の問題〔1〕』マルジュ社, 1983年, 49—108頁。
- (2) Becker, H.S., *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, (Free Press, 1963), 村上直之訳『アウトサイダーズ』新泉社, 1978年, 第1章。
- (3) Garfinkel, H., "Conditions of successful degradation ceremonies", *American Journal of Sociology* LXI (1956).
- (4) Becker, 『前掲訳書』, 17頁。

- (5) Becker, 『同上訳書』, 27—29頁。
- (6) ベッカーは, ある行為が他者によって逸脱とみなされるか否かという側面と, ある行為が一定の規則に同調しているか否かという側面との組み合わせによって, 逸脱行動を4類型に分類している (Becker, 『同上訳書』, 31頁)。その中で, 規則違反ではあるが他者によって逸脱と認定されない行為を「隠れた逸脱」として分類しているのであるが, このことはつまり, 他者の反応の有無とは無関係に, 規則違反行為が経験的に観察可能な行為として存在することを前提していることを意味する。しかし, 相互行為論の視点からすれば, ある行為にある規則が適用されるか否かは, 行為者と規則適用者との関係によって決定されると考えられるゆえ, ベッカーの逸脱行動の4類型は論理的矛盾をきたしていることになるのである。このようなベッカー批判は, Kitsuse, J.I. and Specter, M., “Social Problems and Deviance: Some Parallel Issues”, *Social Problems* 22 (1975), Pollner, M., “Sociological and Common-Sense Model of the Labelling Process”, in Turner, R. (ed.), *Ethnomethodology*, (Penguin, 1974), chap. 3.
- (7) 類型的な動機 (typical motives) という用語は, Schutz, 『前掲訳書』, 49—108頁。
- (8) Mills, C.W., “Situated actions and vocabularies of motives”, *American Sociological Review* 5 (1940), 青井和夫他訳『権力・政治・民衆』みすず書房, 1971年, 353頁。
- (9) Mills, 『同上訳書』, 346頁。
- (10) Mills, 『同上訳書』, 347頁。
- (11) 国立教育研究所内校内暴力問題研究会編『少年非行と生徒指導』学事出版, 1984年, 226—261頁。
- (12) Becker, H.S., “Whose Side Are We On?”, *Social Problems* 14 (1967), p. 241.
- (13) Hargreaves も信頼性のヒエラルキーという概念に依拠して, 「教師—生徒関係では, 教師が主たる現実定義者 (the main reality-definer) であり, ……(略)……, 教師の見解が公式の現実 (the official reality) となる」と記述している。Hargreaves, D.H., “Reactions to labelling”, in Hammersley, M. and Woods, P. (ed.), *The Process of Schooling*, (Routledge & Kegan Paul, 1976), p. 206.
- (14) Schutz, 『前掲訳書』, 65—67頁。
- (15) Schutz, 『同上訳書』, 67—68頁。
- (16) 利用可能な知識 (knowledge at hand) という用語は, Schutz, 『同上訳書』, 49—108頁。
- (17) 公式統計に対する社会学的態度には, 大別すれば2つの立場が存在する。1. 公式統計に表された数値を社会的事実として分析の対象にしていく立場, 2. 公式統計の数値が生み出されてくるメカニズム・過程に注目する立場。詳しくは, Cicourel, A.V. and Kitsuse, J.I., “A note on the use of official statistics”, *Social Problems* 11 (1963), 大村英昭『非行の社会学』世界思想社, 1980年, 146—196頁。
- (18) 非行原因論の立場にたちながら, 従来の原因研究の問題点を指摘しつつより厳密な研究方法を展望したものとして, 星野周弘「非行原因の研究手法試論」『教育社会学研究』第30集, 1975年, 61—72頁。また, 原因論的アプローチにもとづく実証研究としては, 「逸脱と教育」を特集テーマとした『教育社会学研究』第39集(1984年)にも次の2論文がみられる。清永賢二「少年の再非行化過程と学校問題」(43

「問題」行動の社会的構成

—58頁), 秦政春「現代の非行・問題行動と学校教育病理」(59—76頁)。なお, 原因論的アプローチに対して, 主としてラベリング理論の立場から検討を加えたものとしては, 宝月誠「逸脱行動の原因論(etiology)について」『社会科学論集』第4, 5合併号, 1975年, 63—83頁。

- 19) このような議論を裏づける一例として, 国立教育研究所内校内暴力問題研究会編, 『前掲書』。特に, 第三部「非行・校内暴力の原因と対策」には, 非行・校内暴力の原因についての各種の調査結果が紹介されており参考になる。
- 20) カテゴリーについてのこのような考え方は, Sacks, H., “Hotrodder: A Revolutionary Category”, in Psathas, G. (ed.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*, (Irvington Publishers, 1979), p. 13.
- 21) このような考え方については, Kitsuse の次の論文が示唆的である。Kitsuse, J. I., “Societal Reaction to Deviant Behavior: Problem of Theory and Method”, in Becker, H.S. (ed.), *The Other Side*, (Free Press, 1964), pp. 87—102.
- 22) ここでの「原因」「結果」という言葉の使用法は, 「原因論とは, 遡及的解釈(retrospective interpretation)というかたちをとった結果論である」という見解にもとづいている。遡及的解釈については, Kitsuse, J.I., op. cit., p. 96.
- 23) Merton, R.K., *Social Theory and Social Structure*, (Free Press, 1949), 森東吾他訳『社会理論と社会構造』みすず書房, 1961年, 383頁。
- 24) Garfinkel, H., op. cit., p. 421.
- 25) Berger, P.L. and Luckmann, T., *The Social Construction of Reality*, (Doubleday & Company, 1966), 山口節郎訳『日常世界の構成』新曜社, 1977年, 194頁。
- 26) Berger, P.L. and Luckmann, T., 『同上訳書』, 194頁。
- 27) Berger, P.L. and Luckmann, T., 『同上訳書』, 194頁。
- 28) 「治療とは実際の, あるいは潜在的な逸脱者が制度化された現実定義の枠内にとどまることを確保するための, あるいは, 換言すれば, 所与の世界の〈住民〉が他の世界へ〈移住すること〉を阻止するための, 概念機構の適用をとまなうものである。」Berger, P.L. and Luckmann, T., 『同上訳書』, 191頁。
- 29) Goffman, E., *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, (Prentice-Hall, 1963), 石黒毅訳『スティグマの社会学』せりか書房, 1980年, 21頁。
- 30) Berger, P.L. and Luckmann, T., 『前掲訳書』, 195頁。

tural conflicts which include status conflict or role conflict (Ambivalence), and the other is conflicts on the level of action (Dilemma). They treat dilemmas, however, just as the restatement of ambivalences, that is, they do not examine the particular features of dilemmas. This paper focuses on the dilemma itself with which teachers confront in the face-to-face situation. Such dilemma should be caused when teachers find out no response from their students (situational dilemma).

When one tries to resolve a dilemma in one situation, it might bring out another new dilemma. In some cases, this causes a vicious cycle. There are very few sociological studies on the features of such a vicious cycle and the mechanism by which it is created.

This paper analyzes, using the concepts of "situational dilemma" and "strategy," the problematic face-to-face situation and the vicious cycle which comes out in the effort of the resolution of dilemma.

Firstly, I describe the features of the dilemma with which teachers confront in the interaction with their students (situational dilemma).

Secondly, I explain the significance of strategies teachers use as a means of avoiding such a dilemma.

By using the concepts of "situational dilemma" and "strategy" as the core of the study, we shall be able to make clear the process of the reproduction of teachers' alienated situation. Furthermore, it should provide a new perspective for the studies of staffroom culture, occupational socialization and deviance of teachers.

The Social Construction of "Problem" Behavior --From the Interactionist Perspective--

Takeshi Kitazawa

(Research student, Tsukuba University)

This paper attempts to consider the process of the social construction of "problem" behavior where the "process" is defined as the application of a deviant category to a social act.

In the interactionist perspective, it is the teacher-student relationship that is of paramount importance when categorizing a student act. For example, if a teacher strikes a student this can be justified by applying the category "educa-

tional guidance.” However, in the reverse situation—namely, if a student strikes a teacher—the student has no category at his/her disposal to justify his/her act.

Thus, if a student comes into physical contact with a teacher, whether this act may be considered to be “striking” or not is of utmost importance. The student’s physical contact with a teacher doesn’t necessarily mean “striking.” It could merely be a case of “touching,” “pushing” or “elbowing,” and so on.

What, then, constitutes the category of “striking?” At least, two factors should be considered. Firstly, when determining which category of deviance should be applied to any given act, the typified knowledge about the etiology of a deviant behavior functions as a framework for deciding what kind of knowledge about the student is relevant.

Secondly, the “definition of situations” has a double effect on the process of the social construction of “problem” behavior.

Finally, I point out that the interactionist perspective, which places prime importance on analyzing the “process,” questions the validity of the etiological approach.

The Sosial Function of Secondary Education in the Local Society during the Meiji and Taisho Period

Aya Yoshida

(Graduate School, Tokyo University)

The purpose of this paper is to analyze the change in the social function of secondary education and try to relate secondary school to the local society.

The objects are Kawagoe Seconday School and Kawagoe Technical Secondary School in Saitama Prefecture.

Major findings are summarized as follows:

(1) The base of the schools.

The organizers of both schools were from higher class of Kawagoe Town. They were engaged in commerce and aimed at modernization and industrialization of the local society. Though both higher and middle classes entered into secondary schools, the educational demand by the middle class was weaker than that of higher class in the early years.

(2) The change of the social function.