The Japan Society of Educational Sociology

教育社会学研究第85集（2009）

日常的実践としての「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——

森　一平

はじめに

本稿は，幼稚園三歳児学級で生じる社会化の過程を，学級の構成員たちが行う局所的な実践として記述する試みである[(1)]。学級の構成員たちは社会化という課題を，われわれ研究者たちが解釈や分析を行うその手前で，彼ら自身の解釈や分析の実践によって遂行している。本稿はこの，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行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がされてしまう[(2)]。従って本稿の解釈—分析は，研究者が外側から行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仕方で行われる。

一方で伝統的な社会化研究の多くは，社会化を，子供をはじめ，社会的に未熟だとみなされている者が「社会規範を学習すること」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[(3)]。それは社会化が，ホッブズ流の社会秩序問題（「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関わっている。例えばParsonsが典型である。彼は，社会化を「役割指向の学習」として捉えている（Parsons訳書，1974，p.209）。そうすることで彼は社会化を，役割行為をその要素とする社会システムの秩序が成立するための必要条件をなす現象として位置づけるのである。社会秩序が成立している状態とは人々が社会規範に従っている状態であるから，その必要条件を提供するものとしての社会化は，社会規範の学習として記述されるだけで十分だったのである。

東京大学大学院

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

このような伝統的な社会化研究のロジックに対しては，本稿の立場から直ちに批判を提出することができる。しかしその前に，まずは次の第一節で，こうした社会化の捉え方に向けられた既存の批判と，それ以降の社会化研究の展開を簡単に跡づけておくことにする。その上で1.3.では，伝統的な社会化研究のロジックについて，本稿の分析対象でもある学級に引きつける形で検討を加える。そうすることで本稿の立場はより明確になるだろう。第二節では，第一節での検討を踏まえた上で，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，伝統的な社会化研究が取り逃がしてきた側面を考える上で非常に重要なものである。そのレビューを踏まえ，2.3.では，本稿の分析対象である幼稚園三歳児学級の相互行為が持つ意義を浮き彫りにする。第三節では，幼稚園三歳児学級の相互行為を実際に分析し，本稿の終結部では，その分析によって明らかになったことが持つインプリケーションを提示する。本稿の構成は以上である。

1．社会化研究の検討

1.1．社会化と人間の主体性

社会化を「規範の学習」としてのみ捉え，それを社会秩序の成立要件として位置づけるParsons流の伝統的社会化研究のロジックは，すでにWrong（1961）によって，「過剰社会化された人間の概念」を前提にしている点を批判されている。確かに私たちはときに，あえて社会規範に従わないことがある。明らかに車通りのない信号つきの道路を，赤信号で渡ったりする。しかし，私たちが大抵はあえて信号待ちをすることで，社会秩序は維持されていく。要するに規範に従うこととは，社会成員の選択の問題なのである。そうすることでまた，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。Parsons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[4]。

しかし，ParsonsとWrongの社会化に対する見解は，ある意味で同じコインの表裏でもある。この二つの考え方がともに，人間の捉え方をめぐるイデオロギカルなポジションからなされているからである（Speier 1976, p. 99）。一方は規範に従属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，このようなイデオロギカルな視点を前提としてしまうような社会化の捉え方では，日々行われている社会化の実践の細やかさは取り逃がされてしまう。それに対して，MackayやSpeierといった，初期のエスノメソドロジー・会話分析（以下，EMCA）に影響を受けた研究者たちは，この日常的な実践とし

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

ての社会化を明らかにしようとしてきた（Mackay 1973, Speier 1976）[5]。

1.2. 日常的実践としての社会化

しかし，Mackay や Speier の研究も，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見える。まず Mackay（1973）は，実際の相互行為を取り扱うことで，子供を社会化する大人が「大人＝有能―子供＝無能」という規範的な視点を前提としている一方で，その社会化の作業自体が，大人の発話を適切に理解する子供の解釈上の有能さに依存しているというパラドックスを取り出しているが，そうした視点でのみ相互行為を観察してしまうことによって，その相互行為に含まれる細やかな手続きを無視してしまっている。Speier（1976）も，実際の相互行為データから，教師―子供関係や大人―子供関係の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ることによって，それぞれの相互行為に含まれる固有の実践を，ほとんど無視してしまっているのである。

それに対して本稿は社会化を，「日常生活の組織化された人為的な実践の，その都度（contingent）進行中である遂行」（Garfinkel 1967, p. 11, 強調引用者）として扱う。一方で，Mackay や Speier のように，実際の相互行為を分析する中で，それを特定の視点やモデルへと類型化する研究には，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点で重要な意味があるだろう。しかしもう一方で，本稿は，そうしたモデル化や類型化によっては取り逃がされてしまうような，細やかな実践を理解し記述することも，同時に重要な作業だと考えている。こうした作業は，社会化研究のみならず，当の実践に対しても重要な意味を持つ。日常の実践が細やかな手続きによってなされている以上，その細や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，何らかの教示やリマインダを提供する（Winch 訳書，1977，p.12）ことができるように思われるからだ。

1.3. 社会化の様々な側面

ではここで，改めて「規範の学習」という社会化研究の伝統的なロジックを検討してみよう。社会化を「規範の学習」という極めてシンプルなロジックでのみ捉えてしまうことに対しては直ちに，日常生活の中で社会化を成り立たせている細やかな実践の存在を捉え損ねてしまうという問題を指摘できるが，すでにこの指摘は先

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

行研究を検討する中でも繰り返し述べてきた。そこで，ここでは，「規範の学習」という単純な記述では見逃されてしまうであろう，社会化の実践に含まれるいくつかの側面を，少し具体的に挙げてみよう。ここでは本稿の分析対象であり，伝統的社会化研究によって「中核的な社会化担当機関」(Parsons 訳書，1973，p.173）として捉えられてきた，学級での社会化について考えてみる。

第一に，学級における実践の中で捉えた場合，「規範の学習」はまず，学習者の学習に向けた，規範を伝達する過程を伴っていることが指摘できる。「規範の学習」は必ずしもその伝達過程を必要としないが，学級での学習には多くの場合，「規範の伝達過程」が伴っていると思われる。それに関連して第二に，学級での規範の伝達（＝学習）作業も，社会的相互行為として行われるのであるから，その伝達の相互行為自体，何らかの規範にのっとって行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はずである。また第三に，規範の伝達に伴って，学級の秩序を維持する作業が行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で教授作業が行われる学級の場合，学習者が集団として振舞うことなくしては，規範の伝達という作業自体の遂行が困難になってしまう可能性があるからである。伝統的な社会化研究の図式では，以上のような側面が見過ごされてしまっている。

こうした社会化を構成する諸側面は，本稿において社会化の実践をつぶさに見ていくことで明らかになるはずであるが，学級における伝達作業や，その際に使用される規範，学級の秩序維持作業といった側面については，EMCA の領域ですでに先行研究が蓄積されている。次節ではそれらの先行研究について検討することで，本稿での分析の足がかりとしたい。

2．学級における実践

2.1．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，その作業に伴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仕方で扱ってきたのかについて検討する。さしあたり，規範とは知識の一特定類型と言うことができると思われるが，EMCA の先行研究では，知識の伝達作業や，それに伴う規範の使用について，多く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，三つの発話ターンが連なったスリーターン・シークエンスないし隣接トリプル（Heap 1985, p. 249）という規範的な相互行為形式において／として行われる。日本においては，Mehan（1979）を引き

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

ながら，IRE という呼び方で参照されることの多い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」という流れの中で／として，教育者がすでに知っている知識を，それも「命題的知識」を，それを知らない学習者に伝達する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した扱い方には，いくつかの批判が寄せられている。

例えば Heap（1985）はまず，隣接トリプルが，知識の「伝達」という観点でのみ扱われる仕方に異論を提出する。すなわち，隣接トリプルにおいては，ときに知識が「創造」され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」されることの一つの形でしかない。知識の「伝達」とは，教育者側があらかじめ知っている知識の産出が成功した場合にのみ使用可能な記述であって，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仕方を，不当に切りつづめてしまうのである。また Heap は，隣接トリプルで産出される知識を「命題的知識」に特定してしまうことも批判する。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」の「混合」である場合もあるのだ（p.255）[(6)]。さらに彼は，知識の種類やその産出のされ方によって，隣接トリプルのデザインが変化することも指摘している。既存の研究の多くは，隣接トリプルを「質問」—「応答」—「評価」という仕方で扱ってきたが，様々な種類の知識が様々な仕方で扱われる中で，隣接トリプルはその場の課題に適合するよう様々にデザインされるのである。

Lee（2007）は，隣接トリプルの第三ターンに着目しながら，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。教育者による第三ターンのあり方は，そのつどの課題によって，また学習者によってなされる第二ターンのあり方によって，コンティンジェントに決定される。これまでの隣接トリプルの固定化した捉え方では，この，第三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 Lee の指摘は，次に検討する学級の秩序維持の側面にも関連している。

2.2. 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，EMCA の先行研究がどのようにして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 Payne & Hustler（1980）がある。彼らは，会話の組織の仕方によって／として，複数の学習者を単一の集団へとまとめあげる，「コーホート化（cohorting）」

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

(p.50) の実践を記述しているが，中でも興味深いのは，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方法論として記述していることだ (pp.56-58.)。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，隣接トリプルが知識産出以外の作業に用いられることを示している点で，彼らの記述は重要である。

Payne & Hustler (1980) の仕事を，より徹底化させたのは，Macbeth (1990) や Lee (2007) である。Macbeth は，「秩序産出の作業」(p.199) を記述する中で，Mehan (1979) に言及し，教育者と特定の学習者が，隣接トリプルとしての知識産出作業を遂行する際に，その相互行為を周囲の学習者が「きちんと座って見聞きする」行為を，第四の行為ポジションとして指摘している (p.200)。周囲の学習者は，あえて隣接トリプルとしての相互行為を「見聞きする」ことで，学級の秩序を維持する作業に従事しているのである。また，先に言及した Lee (2007) は，隣接トリプルの第三ターンが，様々な課題の達成に用いられることを経験的に記述する中で，それが学級の秩序維持という課題にも用いられることを記述している (pp.200-201.)。

以上のように，隣接トリプルという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，別様の知識産出や，学級の秩序維持という，その都度の課題の遂行にレリバントな仕方で用いられうる。このことは，学級における社会化が含む多様な側面を記述していく上で，重要な指摘となるだろう。

2.3. 幼稚園学級における社会化

以上のような先行研究の知見を踏まえることで，本稿が幼稚園三歳児学級を対象として分析する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いく。

第一に，分析を先取りするようではあるが，幼稚園学級では園児たちを，のちの学校生活へと社会化していく過程——本稿ではこうした社会化を学校的社会化と呼ぶ——が観察されるのだが，そこには学校的規範，とりわけ学級での教授活動に参加するための規範を伝達する過程が含まれている。しかし，当然ながらその伝達の過程もそれ自体，学級での教授活動として行われるため，そこでは別様の学校的規範の使用が要請されるはずである。従って幼稚園学級では，「伝達される学校的規範」と，もっと根底にある「学校的規範を伝達するための学校的規範」という，学校的規範の二重性が見える可能性がある。このことが経験的に記述された場合，そ

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

れは学校生活で長期間の社会化を受けるための，より根源的な社会化過程を示すことにつながるだろう。第二に，園児たちがいまだ学校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仕方で観察されると思われる。従ってそこでは，「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ように思われる。以上のことは特に，子供たちが初めて学級という場に参与する三歳児学級において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，首都圏にある私立Ｓ幼稚園三歳児学級の教室に参与しながらビデオ撮影を行い，そのビデオ記録に収録された相互行為をトランスクライブしながら分析したものである。ビデオ記録は，2007年５月14日の，朝の挨拶および歌の時間が終了した直後の場面を収録したものである。

３．　知識産出作業の／への過程としての学校的社会化

3.1.　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

分析の導入部でもある〈データ１〉[7]では，01列と04列に着目する。まず01列で先生は，ピアノの位置から黒板の前に移動し[8]，次に04列においてチョークを取り出す。01列―04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，「先生が黒板の前に行き，チョークを取り出す」ことを見ると私たちは，「先生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作業は，このあとで実際に行われている。従って01列―04列の経過は，「黒板を使った知識産出」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列―04列が，このように「黒板を使った知識産出」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，教授場面を構成する一つのカテゴリー秩序を見出すことができる。それは，「先生」―（「黒板」―「チョーク」）―「知識産出」という，成員カテゴリーと道具カテゴリー，

〈データ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))

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

そして活動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列—04列において「先生」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中で「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直ちに「書く」という活動と結びつくだろう。「先生」が「黒板」に「チョーク」で「書く」のはこれから知識となるものであって，他の何かではない。そして黒板に書かれた知識の候補は，やりとりの中で言及されることによって参与者が共有すべき「知識」として産出されるはずだ。「先生」—（「黒板」—「チョーク」）—「知識産出」というカテゴリー秩序は，01列—04列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，「先生が黒板の前に行き，チョークを取り出す」ことを見出しに，「黒板を使った知識産出」への期待を得ることができるのである。

さて，「黒板の前に行き，チョークを取り出す」という先生の振る舞いが，あとになされる「黒板を使った知識産出」への見出しとして機能していることを見てきた。そこで予示されていた知識産出作業が次の〈データ2〉である。

3.2. 遅延された知識産出作業としての反復対

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していく。まず，〈データ1〉で予示されたとおり，30列において先生は，黒板に知識の候補＝日付を書き，そして30列以降で，その黒板に書かれた日付を参照するやりとりが行われていく。35列で先生は，指を差すことで，メンバー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。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40列—41列（「〈きょ：：は〉－〈きょ：：は〉」），および48列—49列（「〈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，ボリュームを上げ，なおかつ独特のスローテンポでなされることによって，前後の発話から一線を画し，際立ったものになっている。また，それぞれ40列は41列と，48列は49列と，同じ内容を反復した発話であり，しかもその反復されている内容は，先ほど先生によって黒板に書き込まれた内容に，「今日」という，いま—ここの時間軸を入れて加工された，「きょうはごがつ」という命題なのである。

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。先生による独特の仕方でなされた発話（＝「スローテンポ＋強調表現」）を聞いた園児たちは，それを合

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

〈データ2〉

30	T	：「((黒板の前に向かう)) ((黒板に日付を書く))
31	T	：└はい (.) じゃ今日は何日かな：：：.
32		(5) ((先生は「5がつ14か」と日付を書いている))
33	S	：じゅうきゅう：：：.
34		(2.5) ((この間も先生は黒板に日付を書いている))
35	T	：はい。((「5がつ」を指差す)) ((園児たちの方へ体を向ける))
36		°じゃお：きな「声で°
37	S	：└しがつ.
38	T	：ん？ちょっと待って.
39	S	：ご：「が：つ.
→40	T	：└〈きょ：：は〉.
→41	Ss	：〈きょ：：は〉.
42	S	：「きゅ-
43	S	：└ご：が：「つ.
44	T	：[これ何て「読むんだろ？=
45	T	：└((「5がつ」の周りを人差し指でなぞる))
46	S	：└しが-
47	S	：=ご：が「：ちゅ：.
→48	T	：└そ：そ：. 〈ご：が：↑つ〉. 「((耳元に手をあてる))
→49	Ss	：└〈ご：が：つ：：：〉.

図に直後，同様のテンポ，同様の音の大きさ，そして同じ内容の発話を行っている。先行する先生の独特の発話は，まさにその独特の仕方によって，「この発話を，同じ仕方で反復せよ」という指示的なメッセージを暗に伝えており，それによって二つの発話は，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ているのである。Sacks, et al.（1994）の言葉で言えばそれは，一種の隣接対を形成しているのだ。このような隣接対を本稿では，その反復性に基づき，新たに「反復対」と名付けることにしよう。ここで重要なのは次の二点である。第一に，この反復対という独特の仕方でやりとりされていることが，そのやりとりの内容である「きょうはごがつ」という「命題」を，教室で共有されるべき「知識」として観察可能にしているという点である。そしてまた，この反復対は，先生の言ったことの反復を園児たちに要求するものであるから，そこに新たな知識が産まれる余地はない。このことは，先生から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。反復対は，「命題的知識」を「伝達する」——隣接トリプルではない——装置として利用可能なのだ。

第二に，この反復対は，園児たちを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。先生の発話を，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

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

ちが発話を行うに際して，それを同時に，足並みを揃えて行うことを容易にする。「反復対」とは，多数の園児たちを発話レベルでコーホート化するために利用可能な装置でもあるのだ。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舞うことを規範的に提示している点で，それ自体が学校的社会化の一局面をなしていると言えるだろう。またこの反復対は，「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(2.3.参照）を示しており，非常に意義深い実践となっている。

さて，ここでは先の〈データ１〉で予示されていた，「黒板を用いた知識産出」作業の実際を検討してきた。ここで私たちは重要な点に気づく。〈データ２〉が30列から始まっていることからも分かるとおり，実は〈データ１〉から〈データ２〉の間には，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１〉のあとすぐにでも，〈データ２〉の過程が開始されるだろうし，されるべきなのではないだろうか。しかし本稿が検討している幼稚園三歳児学級の保育場面においては，〈データ１〉のあと，すぐには知識産出に向かわず，それとは別の系列を連ねるという迂回過程を経ていたのである。この「間」の過程では，果たして何が行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，「学校的社会化」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。

3.3. 知識産出作業への迂回過程としてのDRE

〈データ１〉のあと，直ちに〈データ２〉に至らず，その「間」になされていたのは〈データ３〉と〈データ４〉の過程である。まずは〈データ３〉について検討していこう。そこで何が行われていたのかについては，05列—09列—10～14列の系

〈データ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))
08 T ：「((BとCのイスの背もたれ上部にタッチ))┐
→09 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))
→10 T ：((寝そべっているEの方に視線をやる))「((Eの元へ行く))┐
→11 T ：└Eちゃん．（3）」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をそのイスに座らせる))
→13 T ：└薬飲んだんだよだから眠く（なるん）．
→14 T ：((Aのイスを黒板に正対させ，Aの背中にタッチする)) はい．

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

列に注目することで明らかになる。05列は，園児たちに「イスを先生の方に向ける＝黒板に正対させる」ことを指示する発話である。イスを先生の方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先生の方へ向くということでもあるので，この05列の発話が実質的には，園児たち自身に「先生の方を向くこと」を指示する発話であることが理解できる。

05列の指示発話のあと，09列でなされた園児たちの「立ち上がり，イスを黒板に正対させる」という行為は，事前に先生の指示発話がなされていることによって，「先生の指示に従った」，すなわち「正しい」行為として理解できる。逆に，B，G，I，L，Mが座ったままで何もしないこと，Aが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は，「先生の指示に従わない」，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10～14列は全体として，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。特に注目して欲しいのは10～13列の，Eをめぐるやりとりである。まず，10列の先生による視線の移動と身体の接近によって，そして11列前半の呼びかけによって，Eが対象化される。その直後，11列の後半部分で，「今日Eちゃん薬飲んできたん。」という発話がなされている。この発話は，それ単独では何を意味しているのか分かりにくいが，すぐあとの13列で，「薬飲んだんだよだから眠く（なるん）。」という発話がなされており，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ことが分かる。では，このような因果関係の定式化はなぜ行われたのか。あるいはこの定式化は，相互行為上でいかなる意味を担っているのだろうか。

私たちはすでに，先行する先生の行為指示発話が，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」という意味を供給していることについて考察している。しかし相互行為上ではいまだ，この「誤っている」という評価を客観的に理解可能にする手がかりは示されていない。指示があった上で何もしていない園児たちの振る舞いは，自身の行為が「誤っている」ことを「理解していないかもしれない」ことを示唆している。しかし13列で，この「（寝そべっていて）何もしていないこと」に対して「因果関係の定式化」がなされることによって，それが，わざわざその原因についての推論が必要なほどに「逸脱」しており，「誤った」振る舞いであることを，E自身にも理解可能にしている。さらに，Eが12列で，先生の身体的な介入によって「誤った状態」＝「床に寝そべっている

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

状態」を，「正しい状態」＝「黒板に正対して座る状態」へと修正されることで，Eの状態が「誤っていること」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，「直接の修正」にしても，これらの先生の行為は，Eの状態を「誤った」ものとして観察できるようにしている点で，一種の「評価」行為であると言えよう。注意しておく必要があるのは，これらの評価行為自体も，それが評価行為として観察可能であるのは，事前に05列の指示発話，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よるのである。

以上のように，05列—09列—10～14列の系列は，先行する行為が次の行為に意味を供給していくような関係にある。まず先生による「指示」があることによって，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，次の先生の行為が「評価」として理解できるようになっている。Eをめぐる系列はこのように，「指示（Direction）」[9]—「応答（Response）」—「評価（Evaluation）」という仕方で相互が規範的に結びついた，一種の隣接トリプルとして組織化されていたのである。本稿では，この隣接トリプルをDREと名付け，以下の検討ではこの名称を用いることにしよう。

3.4. 二種類のDRE

〈データ3〉に続いて行われたのが，この〈データ4〉の過程である。〈データ4〉の要素のほとんどは，〈データ3〉から開始されたDREの一要素である「評価」行為として組織化されている（19列後半，20列，22列，23列，24列，25列，27列，29列）。しかしその中には，単に評価行為として記述するだけでは回収しきれないものがある。ここでは特に，27列—28列の系列に注目したい。

まず27列での先生の発話は，「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「ない」＝「誤った」状態であることを明示しており，〈データ3〉で開始されたDREの一要素たる「評価」行為として理解可能である。重要なのはこの直後である。27列における「評価」行為の直後，28列では，Lが自ら振る舞いを「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」としても記述可能である。

〈データ3〉と〈データ4〉の過程を振り返ってみると，DREが「評価」のあり方によって二通りの過程を辿っていることが分かる。一方はEをめぐる過程で，このときの「評価」行為は最終的に，先生がEの身体に介入し，直接振る舞いを

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

〈データ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：┘
　　「シュッ. ┐
17 T ：└ ((両手を背中の後ろへやる)) ┘
18 Ss：((両手をイスの背もたれの後ろにやる))
19 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))
20 T ：「B君. ┐
21 M ：└こ：　┘とり：はと：っ↑て：もう：たが：すき：.
22 T ：((Bのイスを前向きにする))
23 T ：M君とIちゃ：：ん. M君とIちゃ：：ん. Mく：：んIちゃ：：ん. =
24 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)) ┐
25 T ：　　=└おイスが（　）. ┘└ぐるっと（回して）. ┘
26 　（4）((MとIがイスを動かす音))
→27 T ：Lちゃんもおイスが向いてないよ全然.
→28 L ：((立ち上がってイスを前向きにする))
29 T ：「°ちょっと（.）Gちゃん（.）おイス向けて.°
30 T ：└ ((身を乗り出しGの肩にタッチ)) 「 ((黒板の前に向かう)) ((黒板に日付を書く))
31 T ：　　└はい（.）じゃ今日は何日かな：：：.

修正することでなされており，「指示」—「応答」—「評価＝修正（correction)」という過程を辿っている。もう一方は先ほど検討したもので，「評価」行為が再び「指示」として機能し，Lの自発的な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辿っており，DREの基礎となるユニットが拡張（Mehan 1979, pp. 54-65.）されたものである。この拡張型DREは，「応答」が「正しい」ものに至るまで，何度も反復可能なものであろう。どちらの過程にしても，「評価」を通して／として，園児の振る舞いの「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のである。

さて，〈データ4〉の終結部は〈データ2〉の最初のやりとりでもある。ここに至ってようやく，知識産出作業が開始されるのである。〈データ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，二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行われるべき「黒板の方を向いて座ること」という知識を産出する過程だったのだ。

3.5. DREと学校的社会化

第三節の最後となるこの項では，以上の分析の中で見出された，DREという隣接トリプルのデザインを取り上げ，その特徴について考えてみたい。

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

第一に，DREにおいて／として産出されていた知識の性質についての特徴である。「黒板の方を向いて座る」という知識の内容はまずもって，学級での教授活動に参加するための極めて学校的な規範であると言える。加えてこの学校的規範の性質について，それが方法的知識と命題的知識の「混合」（Heap 1985, p. 255）をなしていることが指摘できる。「黒板の方を向いて座る」という知識は，DREを通して／として，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，そして方法的に（R：自らイスを黒板の方へ向けて座る，E＝C：先生に座りなおさせられる）応答され，修正されていた。結果として産出された「黒板の方を向いて座る」という知識＝学校的規範は，文字通りの命題的な性質も持つし，身体上の動作としての方法的な性質も持ち合わせているのである。

第二に，本稿で見出されたDREは，「知識伝達」という課題に適合するようデザインされたものだということである。DREは，ある「指示」への応答に対し，その正／誤を観察可能にする「評価」が返されるものとして組織化されていたが，本稿が記述したDREにおいてその「指示」は，その内容が次に来る「応答」にとっての正解を事前に提示しており，さらに「評価」によってその応答の正／誤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，知識の所在はあらかじめ先生の側にあると言える。このことはそこで産出される知識を，あらかじめ先生が所有していることを明確に示しており，そこでなされていることを知識の「伝達」として記述可能にしている。こうして伝達される知識が学校的な規範であったことを含めて考えると，このDREは，それを通して／として学校的規範を園児たちへ伝達する，学校的社会化の一局面を具体化したものと言えるだろう。

第三に，このDREでの知識伝達作業が，園児たち全員を巻き込む形でなされていたことである。この特徴は，DREで伝達されていた知識が「黒板の方を向いて座る」という学校的な規範であったことと関連するのだが，それについては隣接トリプルのデザインとして頻繁に言及されるQ（質問）―R（応答）―E（評価）と比較してみると明確になる。QREは，一人の学習者を巻き込む形で行われることが多いが[10]，その背景にはサックスの言う「BにYすることによって，AにXすること」という秩序の存在がある（Macbeth 1992, p. 141）。QREでは，「特定の園児に正しい応答をさせることによって，（間接的に）園児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，こうした仕方で知識の産出

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

が行われるためにはその前提として，QRE 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学習者の振る舞いが，「第四のポジション」として要請される（2.2. 参照）。すなわち QRE では，第一（＝質問），第二（＝応答），第三（＝評価）の行為ポジションを，子供たちが「きちんと座って見聞きする」第四の行為ポジションが遂行されることによって初めて，間接的に学級全体への知識教授が可能となるのである。それに対して本稿で見出された DRE は，すでに見てきたように，「正しい」応答を園児たち全員に要請する。全員が正しい応答を行っていなければ，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，園児たち全員をそこで伝達される知識へと直接巻き込んでいく。なぜならばそれは，DRE で伝達される知識それ自体が「黒板の方を向いて座る」という，教室でなされるやりとりをきちんと「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仕方で行うための前提条件だからである。幼稚園三歳児学級では，単一の学習者のみを参加させるようなやりとりを可能にする「きちんと座って見聞きする」振る舞いは，自然に行われるものではなく教えられるものなのだ。だからこそ本稿において DRE は，そこでなされる知識産出に園児たち全員を巻き込むような形で組織化されていたのである。

第四に，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 のやりとりのあとには，反復対を用いた知識産出作業が存在していたことを思い起こそう。この場面でもやはり園児たちは，「きちんと座って」発話することが要請される。一方で，DRE が園児たち全員を巻き込む形で「黒板の方を向いて座る」という知識を伝達することは，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でもある。そうすることで DRE は，のちの知識産出作業を行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。以上の点を考慮するならば，DRE とは，2.3. で述べた二つの二重性――「伝達される学校的規範」と「学校的規範を伝達するための学校的規範」の二重性，及び「規範の伝達作業」と「学級の秩序維持作業」の二重性――の結節点を示していると言えるだろう。すなわちこの DRE では，「黒板の方を向いて座る」という学校的規範を，それ自体が学校的規範である隣接トリプルという相互行為形式において／として伝達しながら，同時にその伝達作業を通して／として，すぐあとの場面で要請される学級秩序の産出―維持を行っていたのである。

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

おわりに

本稿では，伝統的な社会化研究が，「規範の学習」としてのみ記述することで覆い隠してきた社会化実践の細やかさを，幼稚園三歳児学級の相互行為を分析することで明らかにしようとしてきた。そこでは社会化が，「反復対」や「DRE」という手続きを通した，「知識の伝達」及び「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／として行われていた。

反復対やDREでの知識伝達作業が，同時に園児たちを——発話レベル及び身体レベルで——コーホート化する作業としても行われていたことは，学級の秩序を維持する仕方を子供たちが知らないと考えられている——そして実際に彼らの振る舞いはそう観察可能であった——幼稚園三歳児学級に独特の，初期的社会化の様相を示しているだろう。とりわけDREは，「伝達される学校的規範」（＝教授場面において「黒板の方を向いて座ること」）を「学校的規範を伝達するための学校的規範」（DREとしての隣接トリプル）によって伝達するという，学校的規範の二重性の中で／として遂行されていた。学校生活では子供たちが，そこでなされるやりとりを「きちんと座って見聞きする」ことで，当たり前のように教授活動に参加し，社会化されていく。本稿が明らかにしてきたことは，その学校生活での当たり前を下支えする，「社会化への社会化」としての「学校的社会化」という，社会化の根源的な様相を示していると言えるのではないだろうか。そしてまた，本稿で記述された反復対やDREという手続きは，学級の相互行為としてQREを，さらに言えば隣接トリプルを扱うだけでは見えてこなかったものでもある。このことは，学級における実践の研究に対しても示唆を与えるものではないだろうか。

〈注〉

(1) このような試みとして，すでに清矢（1994）などがある。

(2) この点については特に「エスノメソドロジー的無関心」についての議論を参照のこと（Garfinkel & Sacks 1970）。

(3) 伝統的研究の社会化観に対するまとめ方は，別様でもありうるかもしれない。しかし，このことは本稿にとって本質的な問題とはならない。なぜなら，本稿が批判しようとしているのは，一つの，ないしはいくつかの命題のみで社会化実践を記述する伝統的研究の方針であって，その命題の内容ではないからだ。

(4) この，社会化における主体的な側面に着目したと言える研究の代表として

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

Mead（訳書，1973）の社会化論がある。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の「I」に区別するMeadの理論は，既存の役割（Me）に対する主体的選択の契機（I）を，社会化の記述に埋め込んでいる。

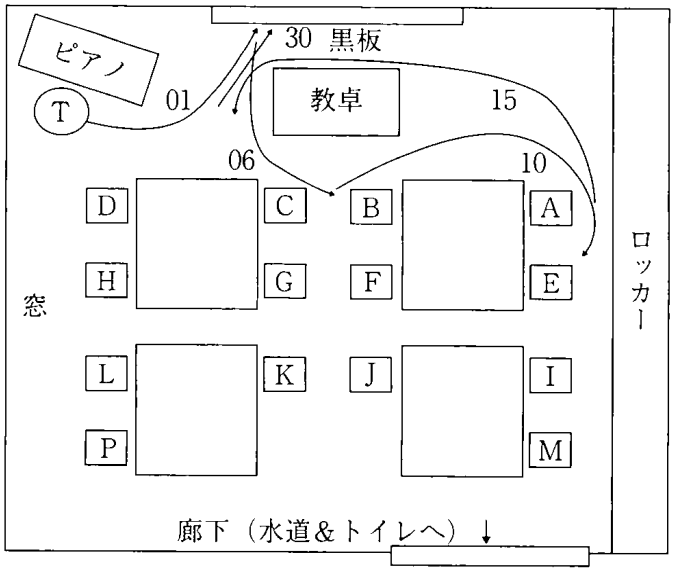
(5) こうした立場は，次のようなSpeierの発言に明らかである。「私は，『社会化』という用語が，私たちの技術上の語彙から陥落させられ，成員の用語（素人の概念）としてのみ用いられるように提案する」（Speier 1976, p. 99）。

(6) Heapによる，この「命題的知識」と「方法的知識」の区別は，Ryle（訳書，1987）による「knowing that」と「knowing how」の区別を参照したものである。

(7) 本稿で用いられるトランスクリプト記号は以下の通りである。

T…先生，S…不特定単数の園児，Ss…複数の園児，A～P…特定の園児，
[，[，⌊…オーバーラップの開始，]，],⌋…オーバーラップの終了，=…単一の発話の継続 or 間隔を置かない発話の連鎖，-…発話の中断，↓…尻下がりに終了，?…尻上がりに終了，(.)…一瞬の間，(n)…n秒の間，(　)…聞き取り不可能な部分，(文字)…聞き取りづらい部分，((文字))…身体の動き or 観察者の注記，文字…強調して話された部分，°文字°…小声で話された部分，〈文字〉…ゆっくり話された部分，↑…音程の上昇，：：…直前の母音の延長（：の数は延長の長さに比例）

(8) 教室の見取り図と先生の移動の流れを右図に示した。



(9) Heap（1985）は，隣接トリプルの第一ターンが様々な文法形式をとり得るとしている（p.249）。ここでの「指示」や「質問」はそうした文法形式の一部である。こうした文法形式の使い分けは，隣接トリプルが様々にデザインされる一つのあり方を示していると言える。

(10) Mehan（1979），Heap（1985），Lee（2007）などで示されるデータを見よ。

〈引用文献〉

Garfinkel, H. 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall.

Garfinkel, H. & Sacks, H. 1970, "On formal Structures of practical Actions", in

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

Theoretical Sociology: Perspectives and developments, eds. by McKinney, JC. & Tiryakian, E., Appleton Century Crofts, pp. 337-366.

Heap, JL. 1985, "Discourse in the Production of Classroom Knowledge: Reading Lessons" Curriculum Inquiry, Vol. 15, No. 3, pp. 245-279.

Lee, Y-A. 2007, "Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching," *Journal of Pragmatics*, Vol. 39, pp. 180-206.

Macbeth, D. 1990, "Classroom Order as Practical Action: the making and un-making of a quiet reproach" *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 11, No. 2, pp. 189-214.

——— 1992, "Classroom 'Floors': Material Organization as a Course of Affairs" *Qualitative Sociology*, Vol. 15, No. 2, pp. 123-150.

Mackay, RW. 1973, "Conceptions of Children and Models of Socialization" in *Recent Sociology*, No. 5, ed. by Dreitzel, HP., Macmillan, pp. 27-43.

Mead, GH. 1934, *Mind, Self, and Society* (ed. by Morris, CW.), University of Chicago Press, (=1973, 稲葉三千男・滝沢正樹・中野収訳『精神・自我・社会』青木書店).

Mehan, H. 1979, *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Harvard University Press.

Parsons, T. 1951, *The Social System*, The Free Press, (=1974, 佐藤勉訳『社会体系論』青木書店).

——— 1964, *Social Structure and Personality*, 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).

Payne, G. & Hustler, D. 1980, "Teaching the class: The practical management of a cohort", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 1, pp. 49-66.

Ryle, G. 1949, *The Concept of Mind*, Hutchinson's University 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., Schegloff, E. & Jefferson, G. 1994, "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation" *Language* Vol. 50, No. 4, pp. 696-735.

清矢良崇　1994,『人間形成のエスノメソドロジー』東洋館出版社。

Speier, M. 1976, "The child as conversationalist: some culture contact features of conversational interactions between adults and children" in *The Process of Schooling: A sociological reader*, eds. by Hammersley, M. & Woods, P., Taylor &

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

Francis, pp. 98-103.

Winch, P. 1958, *The Idea of Social Science and its relation to Philosophy*, Routledge & Kegan Paul, (=1977, 森川真規雄訳『社会科学の理念』新曜社).

Wrong, DH. 1961, "The oversocialized conception of man in modern society", *American Sociological Review*, Vol. 26, No. 2, pp. 183-193.

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

ABSTRACT

"School Socialization" as Everyday Practice: The Process of Socialization to the Work of Knowledge Production in a Kindergarten

MORI, Ippei
(Graduate School, The University of Tokyo)
7-3-1 Hongo-sanchome, Bunkyo-ku, Tokyo, 113-0033 Japan
E-mail: chatchan777@ybb.ne.jp

This paper elucidates the process of socialization in a class of three-year-old children in a kindergarten as a local practice performed by class members. Classical studies of socialization have examined the process of socialization only based on the simplified logic that "learning norms". This paper reveals the process of "school socialization" as detailed everyday practices.

By analyzing the interaction between the members in a kindergarten class, this paper reveals four things, as follows. First, adjacency pair, a form of "repetition pair," is used for accomplishing the task of transmitting propositional knowledge and maintaining classroom order. Second, DRE (direction/response/evaluation), a adjacency triple, is used for accomplishing the task of transmitting school norms such as "sitting looking toward the blackboard" and producing-maintaining classroom order to facilitate the later work of knowledge production. Third, the school norm of "sitting looking toward the blackboard" transmitted through the DRE method is constituted by a "blend" of propositional and know-how knowledge. Fourth, DRE is used in situations that involve all the kindergartners, and thus differs from QRE (question/response/evaluation), which is frequently used toward a single learner.

These procedures of "repetition pair" and "DRE" provide important insights for studies of socialization because they demonstrate one of the root aspects of socialization, "scholastic socialization" as "socialization toward socialization," and simultaneously, these procedures provide suggestions for studies of classroom practices that are not revealed by capturing classroom interactions only as QRE and

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

adjacency triple.

NII-Electronic Library Service