

学校的社会化についての一試論

— 「推論実行機械」概念の利用可能性 —

An availability of “the Inference-Making Machine” in the study of School Socialization

小 野 奈生子

Naoko ONO

概要

本稿の目的は、H.Sacks の提示する「推論実行機械」という分析概念を利用して、小さき存在が〈児童〉になっていく学校的社会化過程の一端を明らかにすることにある。入学後間もない小学校 1 年生の教室では、学校でのふるまい方に関して、時に冗長的にさえ感じられるほど細かい説明がなされる様子が観察される。しかしそこで教師によって提示される出来事の系列や使用される人物カテゴリーを詳細に検討・分析すると、そうした実践こそが子どもたちが〈児童〉になっていくため、つまり後の学校生活に適応し、学校の一成員となっていくための第一歩として効果的かつ不可欠なものであることが確認できる。本稿を通じて、学校における一見日常的な相互行為の積み重ねこそが学校的社会化過程を構成していることが示唆される。

キーワード：学校的社会化、カテゴリー化実践、出来事の系列

Abstract

This article describes a part of “school socialization process”, which means the process for adapting to school life and gaining the membership of the school, by using H.Sacks’s concept “the inference-making machine”. At the beginning of new school year, teachers sometimes give detailed description of rules for school life to children in first grade of elementary school. On the surface, these practices are seemed to be too much. But when we analyze the sequence of events and the categories which are used there carefully, we can notice that these practices are effective and crucial for adaptation to school life. Through these practices, children come to realize how to behave in the school and become members of the school, that is “pupils”.

Keywords: school socialization, categorization practice, sequence of events

目次

1. 問題関心
2. データの紹介と分析枠組
 - 2.1 「ゆうぐのつかいかた」についての授業場面
 - 2.2 分析枠組－「推論実行機械」
 - 2.3 社会化への視点
3. 学校的社会化の一形態
 - 3.1 特有の志向性をもった出来事の系列化作業
 - 3.2 〈児童〉らしさの形成過程－新参加者としての「1年生」に注目して
4. まとめ

1. 問題関心

4月入学当初の小学校1年生の教室を観察していると、素朴に2つの驚きが生じる⁽¹⁾。

ひとつは、入学式後の数日間で教師から子どもたちに向けて提示されるふるまいに関する決まりごと＝ルールの多さとその細かさである。実際に観察を行った数日間に説明された事柄をあげてみただけでも、挨拶の仕方（朝、始業・終業時、帰り）、自分の持ち物の管理の仕方、トイレの使い方、給食の準備の仕方、整列の仕方、授業の準備の仕方（体育の着替え、教科書や筆記用具の用意）、授業中のふるまい方（発言、姿勢）、休み時間のふるまい方など、多岐にわたる。しかもそれぞれの説明に非常に時間をかけ、まさに一挙手一投足といった具合に具体的な内容を伝えるのである⁽²⁾。ふるまい方に関するこうした詳細な説明は、様々な「はじめて」の場面に遭遇する新1年生にとってみれば、単に冗長的なものというのではなく、必要不可欠なものなのかもしれないし、教師にとってみても、学校、学級、授業といった秩序を形成・維持していく際に欠かすことのできない事柄なのかもしれない。実際このようなやりとりを見ていると、そこには「1年生らしさ」や「初々しさ」を感じる。しかし一方で、もうひとつの驚きとは、そうした非常に細かいルールを一時に数多く提示されているにもかかわらず、ひとりひとりの子どもたちが大きな混乱なく活動できているように見えることであり、一定の学校、学級、授業秩序が維持できるようになるのにさほど長い時間がかからないように見えることである⁽³⁾。

こうした驚きは、行為を記述することの難しさと実践することの容易さとの落差（行為を遂行することはできるが、それをどうやっているのか、どうしてできるのかを説明することはできないという事態がありうること）としてとらえることもできるかもしれない。ルールを教えるという実践においては、ルールを一通り体系立てて説明するという段階が必要にはなるが、わかりやすく説明をしようとするれば冗長的になることは避けがたく（そ

して説明し尽くすということは原理的に不可能である)、ルールを学ぶという実践においては、とりあえずやってみるという段階が必要であって、その時にルールをすべて知っていなくともルールに則したふるまいができることもある。

しかしそれでもなお、入学直後の1年生の教室の観察を重ねていくと、次のような想定と疑問が生じてくる。

子どもたちは小学校という新たな場所で、文字通りまったく新しい経験を一から紡ぎあげていかなければならないというわけではなく、それ以前にある一定の集団秩序の形成の仕方をすでに身に付けていて、それが学校生活へのスムーズな適応を可能にしているということ、そして、小学校入学直後に、教師がかなりの時間と手間をかけて様々なふるまいに関するルールを子どもたちに対して説明・確認するという実践は、単にルールを伝達するという以上の（もしくはそれ以外の）意味を持っているのではないかということである。

教師もまた、子どもたちが入学以前に一定の秩序形成の仕方を身に付けているという想定を抱いており、それらを資源としつつ、「小学校で」求められる秩序形成の方法を伝達している。そこで求められる方法を実践できるようになることによって、子どもたちは小学校の一成員＝〈児童〉になっていくのではないだろうか。

以上のような問題意識と想定のもと、実際にルールについて説明・確認を行っている場面をとりあげ、そこで教師と子どもたちとの間でどのようなやりとりがなされているのかについて詳細な検討・分析をしつつ、小さき存在が〈児童〉になる過程＝「学校的社会化」(北澤 2010, p.16) についての試論を展開する。

2. データの紹介と分析枠組

2.1 「ゆうぐのつかいかた」についての授業場面

本稿では、入学式から1週間後に撮影された授業場面をとりあげる。黒板に「ゆうぐのつかいかた」と書かれるところから始まった当該授業の流れは次のようである。

教室内で黒板に校庭の図を描きながら、教師が子どもたちに向かって休み時間の校庭での遊び方について説明を行う。その後、全員で校庭に出て行き、実際に遊具を前にしてそれぞれの使い方が確認される。いずれの説明・確認も非常に具体的かつ詳細なものであり、かなりの時間を割いているように感じられる。そして一通り確認が終わると、遊びの時間が設けられることになる。以下では、最初の教室での説明場面をとりあげる。

凡例

(数字) 数字秒分の沈黙。(.) 非常に短い沈黙。: 音の伸ばし。[発話の重なる開始。 複数の発話が重なっている部分。聞きとり可能な発話のみ文字化している。_____ 相対的に大きな発話。↑直後の音調が上がっている様子。? 上昇調のイントネーション。() 不明瞭な箇所。

【場面】 2008.4.15 2時間目 校庭での遊具の使い方〈教室〉

- 01 教師 今日は(3.0)遊具といます。ブランコ(1.0)
- 02 児童 すべりだ[: :い
- 03 教師 [すべりだい
- 04 児童 てつぼう ジャングルジム [()] []
- 05 教師 [てつぼう [し: :。]
- ジャングルジムやうんてい(.)タイヤ(.)とかアスレチックみたいなもの(.)ね。
ものがたくさんあります。そこで(.)休み時間にはみんな(.)自由に遊べるんだけど(.)でも(.)約束を守らない↑と: : (1.0)
- 06 児童 あそべな: :い。
- 07 児童 あ[そべな: :い。
- 08 教師 [大きなけがをして救急車で運ばれちゃったり
- 09 児童 えー
- 10 教師 お友だちとけんかになっちゃったり
- 11 児童 うん。
- 12 教師 するよね?
- 13 児童 うん。
- 14 教師 なので(.)今日はみんなで(.)遊具の使い方をまず覚えて(.)それから(.)実際に(.)時間(.)あったらね(.)お遊びしてみたいと思います。
- 15 児童 いえ: :い。 [] いえ: :い。 () すぐにわからないとか。
- 16 教師 それで(.)学校は(.)のお庭ってすごい広いのね。たぶん幼稚園とか保育所より広いでしょ?ね?
- 17 児童 うん。
- 18 教師 で(.)はじめの方に遊具ってあります。真ん中は(.)みんなが力いっぱい走ったり(.) [するところです。ボールで遊んだり。
- 19 児童 [ぶつかったり
- 20 教師 で(.)周りのほうに(.)遊びものがたくさんあります。
- 21 児童 それ何?まる?
- 22 教師 遊ぶものが(.)たくさんあるんだけど(.)よく(.)こうやる人がいます。お兄さんやお姉さんがここで(.)ボール遊びをしているところを(.)遊具に向かってだ: :と走って(.)び: :とかって突っ切っちゃう人(.)先生は知っています。
ボールにぶつかっちゃいました。お兄さんが蹴った(.)ボーンと蹴ったボールが(.)たまたまば: :と走ってきてポコッと(.)当たってしまいました。さあたいへん。その子はそのあと休み時間遊べなくなっていました。なぜでしょう?
- 23 児童 けがしちゃったから。 [] しちゃったから。
- 24 教師 そうだよ。痛い思いをしちゃったからだよね?だから(.)遊具で遊ぶときは(.)まずは(.)真ん中を突っ切ってはいけません。
- 25 児童 はい。
- 26 教師 で(.)必ず(.)はじめのほう(.)を通っていくということが()です。
- 27 児童 はい。
- 28 教師 みんなは1年生だから(.)みんなよりおっきいお兄さんお姉さんたくさんいますからね。
- 29 児童 うん。
- 30 教師 その人たちも一緒に遊んでるってことを忘れないでください。
- 31 児童 はい。 はい。

2.2 分析枠組—「推論実行機械」

実際の場面を検討する際に本稿が拠って立つのは、Sacks (1985) が電話相談場面の分析から描き出した「推論実行機械 (inference-making machine)」という概念装置と、そこから導き出される社会化についてのとらえ方である。

Sacks が分析を行った事例から確認してみよう。以下の会話は電話相談機関スタッフ A と相談者 B との間でなされたものである。B は警察の出動を伴うような夫婦関係のトラブルを経験しており、そうした問題状況に関してこの機関に相談をするように言われて電話をかけてきている。2 人はこれ以前に電話で 4 - 5 回の会話を交わしているが、互いのことについてはそれ以上のことをほとんど知らない。

- 1 A : ええ、そこで何が起こったのですか？
- 2 B : ええ、そのうちに彼女 (B の妻) が「子どもには何も聞かないで」と言ったんです。そして、彼女が私と子どもとの間に割り込んできて、私は部屋を出ようと立ち上がりました。彼女が私と子どもとの間に割って入ってきたときに、私は彼女をどけようと思いました。そうしているうちに、彼女の妹が警察に電話したんです。彼女は どうして・・・彼女は 何を・・・
- 3 A : あなたは彼女を平手で打ったのではないですか？
- 4 B : いいえ。
- 5 A : 本当のことを話していませんね、B さん。
- 6 B : ええ、でも、平手で打ったといっても、あなたの思っているように殴ったわけではないのですが。
- 7 A : では、彼女を乱暴に押しつけたのでしょうか。違いますか？
- 8 B : はい、押しつけました。

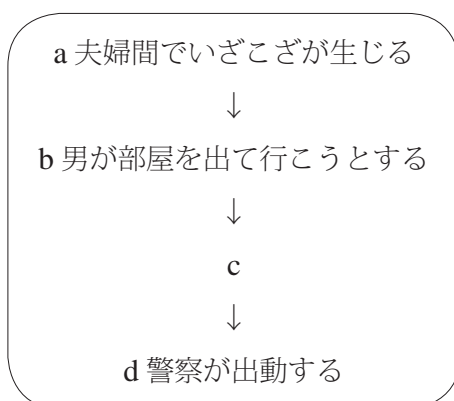
(Sacks 1985, pp13-14)

ここで注目すべきは、次の点である。

事例中でとりあげられているトラブルに関して、A は B から聞いた部分的な内容 (発話 2) しか与えられていないにもかかわらず、何が起こったのかについて確信をもって推論ができている (発話 3)。そしてこの推論の内容は、B に否定されて (発話 4) なお、揺らぐことはない (発話 5、7) うえに、B もまた A の推論を完全に拒絶するわけではない (発話 6、8)。

こうした観察の後、Sacks はこの場面での A の推論を可能にしている概念装置について考察をしている。まず彼が注目したのは、出来事の系列である。私たちは a、b、・・・d、という系列が提示されたとき、・・・に何が入るのかを理解することができる (すな

わちcである、と)。アルファベットが具体的な出来事になっても同様である。断片にひきつけていえば、下のようになるだろう。



このような出来事の系列が示されたとき、cには警察が出動する理由が入るということはおそらくAのみでなく誰にでも理解可能であろう。私たちは、相応の手続きが正しくなされたうえで出動という事態が生じたはずだと考えるからだ⁽⁴⁾。dで警察の出動がなされたからには、その前にcで警察が出動するに値する事態が生じているという推論がその出来事の系列のされ方から可能になるということである。もちろん、警察の出動という事態が生じたというだけでは、cに該当する出来事の内容はいくつもありうるだろう。しかしこの点もまた、ほかならぬB自身が提示した、a、bを経てさらにdへ向かうという系列において使用される人物カテゴリー（妻、子ども、妻の妹、警察）に注目するならば、cにあてはまるのはほかでもなくBによる妻への暴力（発話3）となるのである。私たちはある人物カテゴリーがどのような活動と規範的に結びつくのかということを知っており、詳細を直接的に知らずとも、その人物がどのような人物で、ある場面ではどのような活動を行うのかを推論することができる。

上記のような推論がAのみならず誰にでも可能であり、なおかつBもまたそれを完全に拒絶することができないのは、実際の場に居合わせた当事者のみでなく、私たち社会のメンバーがみな、ある人のある行為を認識する際に同様の概念装置を用いているからなのである。出来事の系列や人物カテゴリーに付随するこうした私たちの「期待」は日常生活におけるあらゆる場面で見出すことができる。そして先の事例のように、期待は時に非常に大きな力を持つことになるのである⁽⁵⁾。Sacksの指摘によれば、ここから、概念装置の使用をめぐるやりとりに社会化過程の一端を見てとるという視点が生じてくることになる。

2.3 社会化への視点

私たち社会のメンバーが行う他者や状況に対する推論について考える際に、出来事の系

列、それを記述する際に使用される人物カテゴリーに注目することの意義は確認できたかと思うが、Sacks は以上のような考察の後、事例を別の側面からとらえなおしている。「警察が首尾よく行動するためには、それらは確かに警察が行うことだと社会の成員が考えるような諸活動を生み出すことができなければならないのである」(Sacks 1985, p.19)。こうしたとらえなおしは、社会化過程についての研究に一定の方向性を示すことになる。先の電話相談というひとつの事例をめぐる私たち社会のメンバーの推論を可能にしているのは、出来事の系列やそれを記述する際に使用される人物カテゴリーに対する一定の期待だといえるが、それは同時に、ある人物が自身に対したとえば「警察官」といったカテゴリーを社会的に付与されたことを知り、そのカテゴリーに付随する社会的な期待に応えるようなかたちで通常ふるまっているからであり、自らの行為を他者によって「警察官」のふるまいとして理解可能なかたちで提示しているからだといえる。

具体的な場面において自身に対し社会的に付与されたカテゴリーに付随する期待に応えるふるまいができるという事態を社会化という観点からとらえるならば、その営みは特別な位置づけがなされるものではなく、まさに日常的になされているものであるといえよう。そして、社会化について考えることは、人がどのようにして他者に理解可能なかたちで自らの活動を生み出すように形成されるのかという点について考察を行うことであるとされるのである。

3. 学校的社会化の一形態

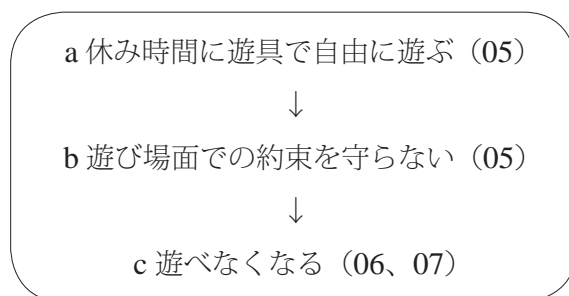
以上のような議論を、本稿でとりあげた【場面】にひきつけたとき、どのような分析が可能だろうか。社会化過程の一端として記述を試みたいと思う。

先に紹介したように、【場面】は「ゆうぐのつかいかた」についての授業場面であるが、おそらく子どもたちはこれまでも公園、保育園、幼稚園などで、遊具で遊ぶという経験をしたことはあるだろうし、その経験からもすでに遊び方を身につけていることは容易に想定できるだろう。しかし、遊具で遊ぶことは「はじめて」ではないにもかかわらず、教師の発話 14 にあらわれるように、ここでは「まず」遊具の使い方を覚え、「それから」ようやく遊べることになるのである。ここに違和感を覚えないだろうか。確かに、観察をしている限り、入学式以来この日まで、子どもたちが遊具で遊ぶことはなく、授業と授業の合間の時間は、教室で自由帳に絵を描いたり、トイレに行ったり、席を離れて友だちとじゃれあったりすることにあてられていたが、だからといって彼らが遊具での遊び方を知らないと考えるのは的外れだろう。それではここで教師は遊具での遊び方を確認することによって子どもたちに何を伝えようとしているのか。子どもたちが今後「はじめて」直面することになるのはどのような経験だと考えられているのだろうか。出来事の系列、それ

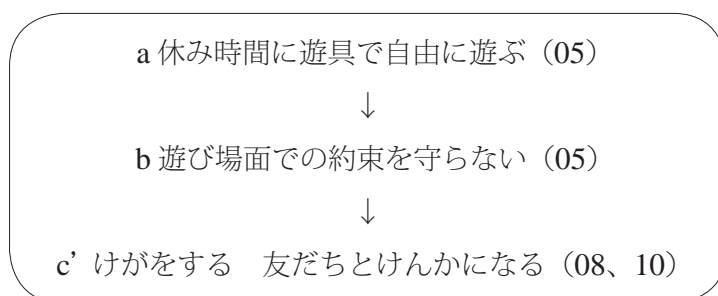
を記述する際に使用される人物カテゴリーという観点から【場面】を検討してみよう。

3.1 特有の志向性をもった出来事の系列化作業

【場面】において、まず教師は、具体的な状況に先立ち、今後遊び場面において展開する出来事の系列を子どもたちと共に紡ぎあげていくことになる。先に示した「推論実行機械」という概念装置を意識しつつ、示された系列を追ってみよう。



最初に教師によって a、b という系列が提示される。発話 05 の後に間をとっているところから、そこで子どもたちに発話のターンが移行し、発話 06、07 でいったん上のような系列が完成する。しかしその直後、教師は、子どもたちの発話 07 にかぶるようにして、また、ほかの部分より大きな声で別の出来事を提示する（発話 08）。この割り込みともいえる会話の構成の仕方により、次のようなもうひとつの系列ができあがる。



ここまでのやりとりをどのようにとらえることができるだろうか。教師は、発話 05 の後でいったん子どもたちに発話ターンをわたし、協働で出来事の系列を作りあげようとしたものの、期待した通りの内容にはならなかったため、急いでそれを訂正した。つまり、いったん系列化に失敗したとみなすこともできるかもしれない。しかし一方で、発話 07 までのやりとりから、遊びの場面で約束を守らなければ遊べなくなる、そこにはルールが存在することを子どもたちは知っているということも明らかになっている点に注目したい。つまり、単なる失敗として片づけられてしまうわけではないのだ。教師は発話 07 までで明らかになった、入学以前にすでに子どもたちが身につけていた事柄（＝遊び場面には／もルールが存在する）を明確にしたうえでそれを資源としつつ、直後の発話 08 に

よって、「小学校では」それとは少々異なる出来事の系列化の方法が求められることを確認しているとはいえないだろうか。すなわち、遊具で遊ぶ場面を想定して協働で紡ぎあげる出来事の系列化作業を通じて、今後彼らが直面することになるのは、これまで経験してきた遊びとは異なる、「校庭で」「休み時間に」遊ぶという、いわば「児童としてはじめての」経験なのだということが効果的に伝えられているように思われるのである。さらに先取りしていうならば、このような作業を通して、子どもたちは、小学校では、自分たちに〈児童〉というカテゴリーを付与されること、それが休み時間の遊びの場であれ、そのカテゴリーに付随する社会的な期待に応えるよう自らのふるまいを〈児童〉のふるまいとして示していく方法を身につけることが求められることを知っていく。その意味で【場面】は〈児童〉らしさの形成過程であるといえるのではないだろうか。

3.2 〈児童〉らしさの形成過程—新参加者としての「1年生」に注目して

【場面】の後半（発話 14～31）部分では前半部分で確認された事柄を受け（「なので」、想定される状況がより具体的になるのと同時に、その状況を構成する成員のカテゴリーが明確にされることになる。教師と子どもたちとで紡ぎあげられる出来事の系列について確認していこう。

基本的な内容は教師による発話 22 に集約されるが、そこでは以下のような系列が示される。

- a 校庭の真ん中で「お兄さんやお姉さん」が遊んでいる

↓

b「校庭の真ん中を突っ切っちゃう人」に「お兄さん」が蹴ったボールが当たる

↓

c

↓

d「その子」は遊べなくなる

教師は一連の出来事を示しつつも、cの部分をスロットとして残しておくことによって（「なぜでしょう」）、そこに入る事柄を子どもたちに埋めさせている。ここでcに入ることが期待される出来事は紛れもなく、前半部分で教師によって示されたc'である。それは前半部分で子どもたちによって提示されたdをここでは教師自らが提示していること、すなわち前半のやりとりを資源としていることからわかるだろう。そして子どもたちがその期待にこたえるかたちで、発話 23 でcのスロット部分に「けがをする」という出来事を加えることにより、前半部分とほぼ同様の系列が完成することになる。つまり、a

「校庭で遊んでいる」状況において、b「校庭の真ん中を突っ切る」というふるまいはc「けがをする」という出来事を引き寄せ、さらにd「遊べなくなる」という事態に陥ってしまうため、避けられるべき、つまりルール違反であることが再確認されるのである。

さらに注目したいのは、出来事の記述に人物カテゴリーが加えられていることである。後半部分の系列を記す際に、教師によって「お兄さん」「お姉さん」「校庭の真ん中を突っ切っちゃう人」「その子」(22、28)という人物を示すカテゴリーが使用されているが、ここから、校庭の真ん中で遊んでいるのは「上級生」、校庭の真ん中を突っ切るのは「下級生」であるということがわかる。また、先に述べたように、この発話がいまだ「校庭で」「休み時間に」「児童として」遊んだ経験を持たない者たちに向けられたものであること、さらにはまさにその彼らに向かって発話28で「1年生」というカテゴリーが明確に割り振られていることから、彼らにはただの「下級生」ではなく、「1年生」、すなわち「小学校」という場に新規に参入していく新参者としての意味づけがなされていることが見てとれるだろう。そして彼らが「1年生」=新参者として休み時間の校庭で展開している出来事に参与していく際に、ルールを守らないふるまいをする(=校庭を突っ切る)と、その場の秩序が乱れてしまう(=休み時間なのに遊べなくなる)ことがありうるのだということを、具体的場面に参入する前に伝えているように思われるのである。

ここからいえることは、彼らが参入していこうとしている状況のなかには、すでにそこで展開しうる出来事の系列、そこに参与しうる人物カテゴリー、そのカテゴリーに期待されるふるまいが組み込まれているということ、そうした既存の秩序に新規に参入していく際には、まずもって彼らにはどのようなカテゴリーが付与され、そのカテゴリーに対してどのようなふるまいが期待されるのかを知ることが求められるということである。そして、学校という既存の秩序のなかに潜む具体的な期待に応えるふるまいをひとつひとつ実現していくことによって、子どもたちは〈児童〉になっていくことができるのである。

4. まとめ

【場面】の分析を通して、1. 問題意識で述べた、小学校入学直後に、教師がかなりの時間と手間をかけてふるまいに関するルールを子どもたちに対して説明・確認することはいったいどのような意味を持っているのだろうかという問いに対して一定の仮説的見通しを提示することができたのではないだろうか。つまりそれは、子どもたちに学校という既存の秩序に新規に参入していく新参者としての位置づけを明確にしていくことで、彼らに特定のふるまいを合理的に要請していく過程だということである。その意味で、【場面】は学校的社会化過程の一端であるといえよう。

教育実践場面においては、それが遊びの場面であれ、子どもひとりひとりの行為が教師

に代表される一定の社会的期待のもとにまなざされている。子どもたちは、自分たちに向けられた期待が状況によって異なることに直面する経験を通じて、状況に応じた志向性のもとで自らのふるまいを選びとることが常に求められていることを知っていくのである。このように考えていくと、教師がかなりの時間と手間をかけてふるまいに関するルールを子どもたちに対して説明・確認するという実践を、ほかならぬ小学校入学直後という時期に、様々な事例を通じて行うことによって、子どもたちは学校秩序へと参入していく新参者としての位置づけを繰り返さされ、〈児童〉になっていく一步を踏み出していくのだとはいえないだろうか。入学直後の実践を観察して感じて「1年生らしさ」はそうしたやりとりから生じたものであるように思われるのである。

〈注〉

- (1) 筆者は学校における子どもの社会化をめぐる諸問題の考察をめざした共同研究「学校的社会化の諸相」の一環として、関東圏の公立小学校2校での参与観察調査に参加した。
調査期間はA校2007年9月～2008年4月、B校2008年9月～2009年7月である。本稿ではA校での2008年4月入学直後の1年生の教室で撮影された映像をもとに分析を行っている。なお、調査の際に得られた映像データをはじめとした調査データについては、個人情報保護の観点から、個人名、小学校名などのプライバシーが第三者に特定されないよう充分注意して使用すること、学術的な目的に限り使用することを約束した誓約書をかわしたうえで学校長から使用許可を得ている。
- (2) 【08.04.09 A校1年生フィールドノートより】
各自の机の中の整理の仕方の説明が始まる。道具箱のなかに入っているもの。その箱を机の右側に入れておくこと。そしてここに入っているものは学校に置いていく（「お泊まりする」）こと。机の左側には教科書、ノート、下敷き、筆箱を入れておくこと。それらをキレイに整理してしまっておくこと。そしてここに入っているものは帰りにランドセルに入れて持ち帰ること。等々。きめ細やかな説明が続く。
- (3) 【08.04.09 A校1年生フィールドノートより】
児童は、昨日よりはリラックスしている雰囲気であるが、彼らはやはり学校的ふるまいの大半をすでに身につけているようである。私語が聞かれる時もあり（それらはみていると特定の児童のようである）、そのような場合、A先生は「（先生が話している時は）しゃべらない」と注意したりするけれども、全体としてはまとまっているようにみえる。
- (4) ふつうは、警察がある家に出動してくるに十分な経緯というものが社会の成員には分かっており、たとえば、その家で何が起こったのかについてそれが利用されるだろう。そしてもしある人物が警察に連行されるところをあなたが目撃するならば、彼が何をしたのかが分かるだろう。少なくとも一般的には、彼が何か悪いことをしたと思うだろう・・・(略)・・・正しい実行の方法というものを持つある何らかの手続きが正しく実行されたという事実は一人びとがその事態の理解について悩んだり誤解したりすることとは無関係に一実際に起こった事態の意味を、人びとがその手続きを参照することによって理解することによって決定的である（Sacks 1985, p.18）。
- (5) この点に関して、サックス（1985）は「ヨブの問題」として検討を行っている。

〈参考文献〉

Hester, S. & Eglin, P., *Culture in Action: Studies in Membership Categorization Analysis*,

Univ Pr of Amer, 1996.

北澤毅, “『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』, 第7号, 2010, pp.15-22.

Sacks, H., “On the analyzability of stories by children”, *Directions in Sociolinguistics*, Gumperz, J. and Hymes, D. eds., Basil Blackwell, 1972, pp.325-345.

—— “The Inference-Making Machine : Notes on Observability”, *Handbook of Discourse Analysis vol.3*, T.A. van Dijk ed., Academic Press, 1985, pp.13-23.