

進学相互行為論的考察

－ 進学をめぐる受験生の物語構成を中心に －

森重 拓三*

何らかの制度的存在が時代を超えてあり続けるのは、その制度の体現者が、未体現者に制度的行為を伝える過程が存在するからである。中学生達が高校受験の制度に参加するようになるまでにも、様々な他者による受験制度の伝達過程が存在すると思われる。本稿は、高校進学に向けて為されるそのような社会化の場面の解明を試みるものである。中学生達は進学の制度的行為を、いかなる他者達からどのように受け取っていくのだろうか。ここでは進学の社会化の場面を、中学生とその周りの他者達からなる相互行為の場面と定め、G.H.ミードの象徴的相互行為論とA.シュッツの社会的世界の意味構成の理論的枠組みを、その解明のための概念装置として用いる。そこで、中学生達が他者との相互行為から、進学という同一の「行為様式」を受け取ると同時に、それぞれ多様な進学の「意味」を獲得している様子が確認される。彼らがこの「意味」を紡いで構成する独自の生の「物語」は、その意味づけの「弱い」ものと「強い」ものに類別されるが、そうした物語の構成過程を考察することで、物語構成に必要な「出会い」の弱い社会的状況が明らかにされ、そうした現代の社会的状況におけるあたらしい物語構成のあり方が模索されるであろう。

キーワード：重要な他者，一般的な他者，進学の行為様式，進学の意味，弱い物語，強い物語

目次

はじめに

- | | |
|--|---|
| <p>I. 高校進学の相互行為（対象と概念装置の定義）</p> <p>1. 進学の相互行為</p> <p>2. 進学の相互行為の相手</p> <p>3. 進学の相互行為の内容</p> <p>II. 他者との出会い（事例研究）</p> <p>1. 事例1</p> <p>2. 事例2</p> <p>3. 事例3</p> <p>4. 事例4</p> <p>5. 事例5</p> | <p>III. それぞれの物語（考察）</p> <p>1. 絡めとる物語（絡束の言説）</p> <p>1-1. 「弱い物語」</p> <p>1-2. 「強い物語」</p> <p>2. 物語構成にみる出会い</p> <p>2-1. 「淡い出会い」「濃い出会い」</p> <p>2-2. 「出会い」の弱い社会的状況</p> <p>むすび（語られざる物語）</p> |
|--|---|

* 立命館大学院社会学研究科研究生

‘Vielerlei Brücken führen in unserem jetzigen Vorstellen von der Gedankenwelt zu der Welt der Wirklichkeit’（いま想像することのうちに心の世界から実の世界へのいろいろな懸け橋がある） G.ジンメル『道徳科学入門 第一章 当為』S.19より

はじめに

A.シュッツの社会的世界の遠近法的視座に従うと¹⁾、高校受験の制度は、次のような世代間の伝承によって持続されることになる。親（前世代）の語る高校進学の実験は、子ども（現世代）にとって前世界（過去）の出来事である。けれど、その体験を語る親は子どもの直接世界（現在）にいる。つまり、子どもは彼の直接世界において、前世界の体験を持つ親と出会うことで、親から伝達される前世界の出来事を、自分の直接世界の過去の体験であるかのように理解するようになる。このようにして、子どもにみえない前世界の高校進学の出来事が、彼の直接世界において知識として伝達される²⁾。さらに子ども達は、知識として受け取った高校進学という進路選択のあり方を、今後（後世界）の自分の行動の指針として利用しようとする。伝達された前世界の知識を、後世界の自分のあるべき姿として、未来に企図するのである³⁾。

このように、子どもが現在において無反省的に行なっている「過去の知識の未来への企図」は、親と子の直接世界における相互行為に端を発している。ゆえに、ここであらためて、高校進学に関わる世代間の相互行為に焦点を定め、いかなる過程によって高校進学が繰り返されていくのか、子ども達の後世界の自由が奪われていくのかについて考察する。この過程をみるこ

とで、子ども達が過去の連鎖から解き放たれる可能性について考えてみたい。

I．高校進学の相互行為

1．進学の相互行為（伝達 - 取得）

はじめに、相互行為を「直接世界にあり、互いに相手を定位し合う者同士（我々関係）が、何らかの（身体的、意識的）活動によって互いに働きかけ合い、意味解釈し合うこと」としておく⁴⁾。このとき、この活動によって相手に何らかの情報を与えることを「伝達」、相手の活動から何らかの情報を得ることを「取得」とする。相互行為は常に「伝達 - 取得」の関係からなる。この相互行為の特徴として次の点が挙げられる。第一に、互いに向けられるの身体的活動は「客観的意味連関」からだけでなく、相手の「主観的意味連関」から理解できる。第二に、我々関係では相手の意味構成の過程を同時に経験し合う。そこで、相手が私を志向していることが、相手に対する私の活動のあり方を規定し、この事実を相手が再び知り、相手がそれを知ったことを、さらに私が知る、といった相手の意識への注視の連鎖が生じる。第三に、我々関係は私や相手の私的世界ではなく、「私たち」の世界であり、私たちに優先的に与えられる、共通した一つの「間主観的な世界」である⁵⁾。また、相互行為場面における人々の振る舞いは、直接世界に居る者達が定める状況の定義によって立ち上がる客観的な構造に組み込まれている、参加者が取らざるを得ない「役割演技」のあり方に規定されている⁶⁾。

さて、ここでは、高校進学に関する相互行為の現実を、仮に「中学三年生時の受験勉強から、志望校への出願、入学試験、合格発表、入

学手続きの終了まで」と構築主義的に定めておく⁷⁾。これらの過程はすべて、進学する中学生と、その場面場面における他者との相互行為からなる。ところで、この過程を高校進学の「実践」と呼ぶならば、中学生をこの「実践」に向かわせる「社会化」の過程ともいふべき、日常生活における様々な相互行為の場面が存在すると考えられる。高校進学の相互行為の「実践」と「社会化」の区分は、いうまでもなく分析的なものであるが、本稿では、中学生達がいかなる相互行為の過程を経て高校進学へと向かうのかを問題としており、ゆえに高校進学の相互行為の「社会化」の側面に注目する⁸⁾。具体的には家庭や、学校の教室の内外やクラブ、塾その他の習い事、近隣関係、友達関係などにおいて、ある中学生と他者達が、高校進学に関する事柄を主題に、何らかの活動によって互いに働きかけ合い、意味解釈し合う場面である。

ところで、高校進学の相互行為のあり方や相手の選択は、相互行為をなす者たちの周囲に確立された現代の社会関係の諸特徴によってある程度、形式化されている。ゆえに、相互行為のあり方や相手の選択を形式化する社会構造を簡単にみておこう。ここでは、相互行為のあり方を規定し形式化する社会構造として、子ども（幼児期から青年期）を取り巻く社会集団の形態に注目する。社会集団を、集団の拡大と成員結合のあり方から整理すると、次の二つの類型に分けられるだろう⁹⁾。

第一は、現代社会における子どもの活動の準拠地点ともいえる、衣食住を繰り返す血縁集団としての家族がある。この集団における関係は、時間の経過や空間の移動によって変更され得ない運命的なものである。また、これは何らかの目的に対して機能的、人為的に形成された

ものではなく、基本的に同居という集団形態をとる。日常生活における子ども達の行動は、この家族から出発し、他の様々な社会的集団と関係を持ち、再び家族へ戻ってくるというパターンを繰り返す。家族関係は、子どもが生きる限り続くのであり、この集団における進学の相互行為はそうした意味での持続性を持つ。このような血縁集団としての家族を、ここでは「基礎的集団」と呼んでおく。基礎的集団は、そこで行われる進学の相互行為に、次のような構造的特徴をもたらす。1. 血縁関係にあることから、相互行為の相手を変更できない。2. 同居していることから、相手の様々な出来事に対する主観的意味の構成過程を知り易く、高校進学といった特定の出来事や社会的役割に限定されない相互行為もなされる。3. 血縁関係であり同居することから、継続的な進学の相互行為がなされる。

第二に、現代社会では子ども達の活動の場として、時間経過や空間移動によって関係が変更される様々な非運命的な社会的集団がある。その成立の契機からみると、この集団は、ある特定の活動のために人為的に形成された社会的機能集団といえる。これを「派生的集団」としよう。派生的集団には、何らかの強制力によって関係を結ばなければならないもの（小学校、中学校、その他）と、そうでないもの（習い事、地域活動、塾、クラブなど）がある。歴史的変遷からすると、かつて基礎的集団でなされていた生産、消費、教育、娯楽等の諸活動を専門的に特化させ、特殊個別の機能を持つ集団として成立してきたものといえる。したがって派生的集団は、そこでなされる進学の相互行為に、次のような構造的特徴をもたらす。1. 移動その他の手段によって進学の相互行為の相手を変更

できる。近隣や義務教育などの地縁的な関係も、生活空間の移動によって替えられる。2. この集団への参加の仕方（強制性の有無）に関わらず、その集団に特殊な機能的な役割に限定された形から進学の相互行為は始められる。例えば、先生と生徒、級友、講師と生徒、先輩と後輩、同輩などの関係として。3. 血縁関係ではないので、断続的になされる相互行為となる¹⁰⁾。

以上のように、高校進学相互行為とそのあり方を規定する集団の形態をみた。次に、高校進学に関する相互行為が、このような集団形態のいかなる他者との間でなされ、行為者が進学への態度をどのように獲得していくのかについてみてみよう。

2. 進学の相互行為の相手

（重要な他者、一般的他者）

中学生達はどのような他者との相互行為の過程を経て、高校進学に向かうようになるのだろうか。G.H.ミードの象徴的相互行為論に従えば、子どもが高校へ進学するようになるまでには、様々な他者との相互行為の中で、高校進学についての他者の態度を身につけていく過程が存在していることになる¹¹⁾。態度とは、行為者の中にある「動作のはじまり」のことであるが¹²⁾、ここでは、進学の社会化に向けて為される行為者と他者との「相互行為の過程」、その後の行為者における「主観的作用」という二つの段階によって形成されると考えたい。

まず「相互行為の過程」は、子どもと他者のそれぞれを主体にした行為に、分析上、分解され得る。子どもを取り巻く他者達を行為の主体としてみたとき、彼らが「高校進学に関する情報」を中学生に伝える過程が「伝達」となる。

一方、子どもを行為主体としたとき、彼が様々な他者達から何らかの「高校進学に関する情報」を受け取っていく過程が「取得」となる。次に「主観的作用」とは、相互行為において「取得」した「高校進学に関する情報」を、今後の行動の指針として子どもが「採用」する主観的な過程のこととする。高校進学への態度は、このような他者との相互行為による「進学に関する情報」の「取得」と、行為者の主観的作用における「採用」から獲得される。それでは、高校進学へのこの態度は、どのような他者との相互行為を通じて、子ども達のなかに発達するのだろうか。

第一に、子ども達は何らかの社会的行為に参加しようとする初期の段階で、自分の周りにいる他者（ある意味で彼を支配し、彼が頼りにしている人々）から「伝達」される役割や態度を、不断に「取得」し「採用」し続ける。彼は、頼りにしている他者の様々な態度を引き継ぐ過程で、高校進学についての態度を受けとっていく。比較的、持続的に相互行為を為す関係にあり、ある社会的行為に参加するようになるまでに彼が様々な態度を受け入れていくような、彼の側に居て彼の行為のモデルとなる他者のことを、ここでは「重要な他者」と呼んでおく¹³⁾。

第二に、彼は「重要な他者」以外の者たちと相互行為（伝達 - 取得）をなすことで、他の人々が、高校進学について「重要な他者」と同じ態度を持っていることを知る。また、高校進学の相互行為を構成する役割を担う、様々な人々の態度を知る。そして、彼は、多くの人々が保有する高校進学への態度を組織化し、一般化することで、一つの社会的態度に到達し、それを「採用」する。このように、比較的、断続

的に我々関係に入り、ミードのいう「一般化された他者」¹⁴⁾へとたどり着く過程で出会う様々な具体的な他者のことを、「一般的な他者」と呼ぼう。

子ども達は「重要な他者」から「一般的な他者」へと相互行為を為す他者を広げていくことで、はじめは特殊な個人の態度として取得していた高校進学への態度を、次第に他の人々が共通に持つ一般的な態度（共同体の共通の態度）として取得することになる。「重要な他者」から「一般的な他者」へと相互行為を為す他者を広げていくことで、それぞれの相互行為の過程において「取得」された高校進学に対する他者の態度が、彼の中で一般化されて「採用」され、その態度によって高校進学へ向かうことになる。

さて、以上のような、他者との相互行為によって、高校進学の態度が形成されると考えられるが、そうした相互行為で伝えられる「高校進学に関する情報」とはいかなるものなのか。この伝達 - 取得される内容そのものを分類しておくことが、本稿の考察にとって決定的に重要となる。

3. 進学の相互行為の内容（行為様式と意味）

「重要な他者」や「一般的な他者」から子どもへと伝達される情報は多岐に渡る。「高校進学に関する情報」では、教育制度が6.3.3.4制であること、高校へ入学するには選抜試験が課されること、試験の内容、高卒の学歴が大学入試に不可欠なこと、高卒でない就職先がないことなど、その他様々な内容が伝達される。このような多様な情報を、ここでは、高校進学の「行為様式」に関する情報と、高校進学の「意味」に関する情報とに、分析上、区別しておき

たい。というのは、次にみるように、高校進学の「行為様式」の採用は一定であるのに対し、高校進学の「意味」の採用のされ方は、個人によって異なるからである¹⁵⁾。

第一に、高校進学の「行為様式」について。高校進学の「行為様式」とは、中学卒業後に高校（普通科）に進学できる制度のあること、高校へ入学するには何らかの選抜試験が課されること、ゆえに選抜試験にそのまま受験勉強をしなければならないことなど、高校進学に向けての実際の行為の形式、行為の仕方、受験の制度そのもののことである。これは現代の子ども達に所与として提示される「みえない制度」（規制的意味連関）¹⁶⁾の様式のことである。この高校進学の「行為様式」は基本的に単一の形態であることから「伝達」される情報は単一であり、中学卒業後の行為の指針として、中学生達に容易に「採用」される¹⁷⁾。

つまり、「みえない制度」（規制的意味連関）の一部である進学の「行為様式」は、中学生達が日常生活において、「重要な他者」や「一般的な他者」と相互行為を為す中で「伝達 - 取得」され「採用」され、彼らの「基底的な動機」（主観的意味連関）となっていく¹⁸⁾。このとき、中学生達は「よくわからないけど、進学したい」と進学を当然視し、自らの進学行為を意味づけられない状態にある。例えば、高校進学について「前までは、みんな高校に行ってるし、親も『高校に行きなさい』といていたので、私はただ単に、中学の次は高校で、その次は大学と思っていたけど...」（96年10月）¹⁹⁾と、子どもが高校進学を当然のことのように考えている状態である。進学という行為の様式を知り、特に根拠や理由はないが、自分も「そうするもの」と決めている。子どもが現在におい

て無反省的に「過去の知識を未来へ企図」している状態である。本稿の事例は、すべて進学を希望しているので、それぞれ進学の「行為様式」の「取得」と「採用」を行なっているものと考えられる。

第二に、高校進学の意味について。進学の意味は、例えば、「親に言われるから、就職のため、将来のため、楽しそうだから、～になるため」などの、高校進学する理由、進学への主観的な意味づけのことである。現代の子ども達にとって高校受験は、その成立の過程を知らない「みえない制度」（規制的意味連関）である。ゆえに、たとえ進学の「行為様式」を「採用」したとしても、かつてそこに付与されていた客観的な意味を理解し得ないのであり、ゆえに逆に言えば、進学の「行為様式」に対していかようにも主観的に意味づけることができるのである。したがって「意味」の確立の仕方、その内容も、多様な形態をとる。例えば、子どもは、親（前世代）から伝達された進学の「意味」を、そのまま採用する場合もあれば、彼自身の経験から独自に「意味」を構成する場合もある。また、進学の「行為様式」を採用している自分を、あらかじめ正当化する方向で「意味」が確立されるときもあれば、自分の「なりたいもの」など目標の実現の手段として、進学の「行為様式」を「意味」づけるときもある。

いずれにせよ、他者との何らかの相互行為の中から、行為者の関心に従って主観的に反応されるものが選択的に集積され、そこから彼の「意味」づけの契機が生まれ、増幅されて、その結果、次第に高校進学への「意味」が形成されていく。行為者の生活史における、進学の「意味」づけの現在完了的な集積を通して、未

来の高校進学への「意味」が現在の彼の中に生じてくる。この「意味」が生まれ増幅される過程が、進学の「意味」の「採用」であり、その「意味」の「採用」をもたらず契機となった、「重要な他者」との相互行為を「出会い」と呼んでおく。さらに、このような「意味」が、行為者の中で主観的に整合性を持つように紡がれて出来上がる、自らの行動の筋書きを、それぞれの「物語」と呼ぼう。高校進学は、子ども達に「将来なりたいもの」と密接に関係していると考えられ、ゆえに、この「物語」は、子どもが描く自分自身の「生き方」を表わすことになる。

つまり、中学生達は日常生活において「重要な他者」と相互行為を為す中で進学の「意味」を蓄積し、そしてそれを紡いでいくことで一人一人に独自の進学の「物語」（主観的意味連関）を確立していく。このとき、中学生達は「よくわからないけど、進学したい」と進学を当然視して意味づけられない「基底的な動機」の状態から抜け出している。

ここで、進学の「行為様式」と「意味」（物語）の内在化のレベルの違いに注意しておきたい。進学の「行為様式」は基本的に単一の形態であり、多くの社会的成員がそれを自明視している。そこで、「重要な他者」や「一般的な他者」との相互行為から、子ども達は「行為様式」を一般的な社会的態度として早い時期から一様に内在化する。一方、進学の「物語」の構成は、中学生一人一人に自由な領域であり、「重要な他者」から自分が納得できる進学の「意味」を獲得するという主観的作用に大きく依存することから、一様に内在化されるものではなく、また、一個人においても常に一定の形を採り難いものである。ここに進学の「行為様

式」と「意味」（物語）の内在化に時間的なズレが生まれ、進学の「行為様式」を既に採用していることに対してどのように「意味」づけるかという問題が、中学生達の心の中に現れる。後にみるが、既に採用している進学を正当化する方向で「意味」づけるときを「弱い物語」、進学を何か具体的な目標の達成のための手段として「意味」づけるときを「強い物語」とし、そうした「物語」を構成するに至った「重要な他者」との相互行為を、それぞれ「淡い出会い」「濃い出会い」としている。

さて、本稿で事例として挙げられる中学生達は、すべて高校進学を自明視して進学を希望しており、彼らは「重要な他者」や「一般的な他者」との相互行為の中で、そのまま進学の「行為様式」を「採用」してきたと考えられる。ゆえに、ここでは、彼らの高校進学への「意味」（物語）の構成過程をみたい。既に無意識的に採用されている進学の「行為様式」が、何らかの契機で相対化されるとき、彼らは様々な他者との相互行為からそれをどのように「意味」づけていくのであろうか。こうした進学の「物語」の構成過程をみて、物語の内容や物語をもたらしした相互行為を整理し、進学（生き方）の物語構成をめぐる「出会い」の弱い社会的状況を考察する。

Ⅱ．他者との出会い（事例研究）

次の五つの事例（中学生達の書いた作文）から、中学生達の持つ進学の「意味（物語）」をみてみよう。そこでは、高校進学への様々な内容の意味づけと、その意味が獲得されてきた過程がみられる²⁰⁾。

1．事例1．Mさん（父親「会社員」）

進学の理由について「私は今、はじめて考えた。なぜ進学したいんだろうと。私は遊ぶのも好きだし、「勉強なんかなくて、そんなに遊ぶんなら、一生遊んどき」ってお母さんに言われるけど、私は進学しようと思っている。私は勉強するのは好きではないけど、みんなより遅れるのは、とってもいやだ。だから進学しようとしているのかな。やっぱり、勉強は将来にもいいのかな、でも数学の、関数とか、図形とかは、将来に全然関係無いと思うんだけどな。私はみんなにも、このことを聞いてみたい。なぜ進学するのか。私は進学もしたいし、受ける高校は、絶対に受かってほしい。でも私にはまだ、「なぜ高校へ進学しようと思うのか」と聞かれても、答えられない」（「なぜ高校へ進学しようと思うのか」1997年10月）と書かれている。この調査で質問されたことを契機にして、Mさんは「なぜ進学したいんだろうか」と、これまで無意識的に採用してきた進学の「行為様式」を相対化しはじめる。そこで意味づけのないことに気付き、進学の「意味」の探索が始まる。「みんなより遅れたくない」からなのか、「将来のために勉強する」からなのか。いずれも、進学の「意味」として採用されない。母親は「遊ぶんなら、一生遊んどき」と言うだけで「意味」を伝達してくれない。結局、ここでは「なぜと聞かれても答えられない」と、進学の意味づけを獲得できないのである。「進学もしたいし、受ける高校は、絶対に受かってほしい」と「行為様式」の採用に揺らぎはみられない。

しかし、Mさんは、ここで進学の「意味」の探索を中止するわけではない。何とか意味づけを得ようと苦慮する。彼女は別の作文で「私

は、ほとんど高校進学は考えていない。ほとんど友達の影響だ。私にはクラブ推薦があったので、友達に「がんばってオリンピックでるまでがんばりよう」といわれた。それで、オリンピックに出るくらいやってみたいなと思って入った。でも私に影響を与えてきた人達は、自分で進学を選んで、自分で決めている。なにかがちがうと思った。やっぱ自分で選ぶなんてすごいと思った。でも、私が友達に影響されなかったら、ここまでがんばれなかったと思う...」（「進学について影響を与えた人達」1998年1月）と、その心持ちを表現している。クラブ推薦による高校進学について、友達から「オリンピックでるまでがんばりよう」と励まされる。この友達がいかなる意図でこのように言ったのかは知り得ないが、Mさんは（クラブを）オリンピックに出るくらいまでやってみたい」と思い、高校進学の「意味」として「採用」している。自分の意志と判断で進学の「意味」を選べなかったことに引け目を感じながらも、友達との「出会い」の中から、自分なりの進学の「意味」を獲得し「物語」を創っている。Mさんの進学の「物語」の構成においては、この友達が「重要な他者」となっている。

2. 事例2 . Hさん

「私はあまり深く考えたことはないが、入試がだんだん近づいてきているので、いろいろ考えることがある。テスト勉強などをしているときに、「なぜ勉強までして高校に行くんだろう」とか「高校行ってどうするのかなあ」など、疑問に思う。学校で進路についてのプリント類など配られるとき、進学についてのことが書かれていることをみても、なにか私の思っている疑問の答えになっていなくて、だんだん自

分自身のことが心配になってくる。友達は、夢をもっていて、その夢をかなえるために自分を見がけるような高校へ行くと saying していた。そしてある子は、建築家になりたいから高校で勉強すると言った。わたしには夢というものがまだない。自分が何になりたいのかもわからないし、見つけることができない。だから、いろんなことに疑問をもってしまうのだろう。進学は夢をかなえるためにするのだろうか。それなら私は進学できないような気がする。でも、進学してから自分の夢をさがすのもおかしくないなと今は思う。（「なぜ高校へ進学しようと思うのか」1997年11月）

Hさんは、入試の切迫してくることが契機となって、「なぜ勉強してまで高校に行くんだろうか」「高校行ってどうするのかなあ」と疑問に思い、これまで疑うことなく採用してきた進学の「行為様式」を相対化しはじめる。これまで進学の「行為様式」を特には意味づけてこなかったもので、不安になり、その「意味」を探しはじめる。進路についてのプリントから取得できる「意味」には納得できず、周りに聞いてみると、具体的な目標をもっている友達が目につき、自分が具体的な「意味」を持っていないことを、あらためて確認してしまう。そこで、「夢をかなえるために進学する」という友達の意味づけを参考に、逆に「進学してから夢を探す」、進学について「夢を探すため」との「意味」をひねり出す。Hさんは、友達との相互行為の中で、友達とは違った形（反面的）で進学の意味を獲得している。

また、彼女は別の作文で、次のように記している。「私は去年の5月ぐらいから高校へ進学することは決めていました。なぜかという、私の先輩がクラブを見に来てくれた時に、高校

生活の楽しいところや、いいところを話してくれて、その話してくれる先輩の姿が本当に楽しそうだった。だから私は先輩の話聞いた後に、私も高校へ進学して楽しい高校生活してみたいと思いました。でも、まだ少し高校進学について迷っていることなどがあつた。その時にまた先輩がクラブに来てくれて、私に『また高校一緒になったらいっぱい話しかできるなあ』と言ってくれました。私はまた先輩たちと話しかできると思うと、今までの迷いもふつとんで、高校へ進学することを決めました」（「進学について影響を与えてきた人達」1998年1月）。Hさんは、先輩の話聞いた後、「楽しい高校生活してみたい」「また先輩たちと話しかできる」との進学の「意味」を「採用」するようになる。これは先輩との相互作用のなかで「取得」されたものであり、Hさんの「物語」構成において、先輩という「重要な他者」との「出会い」があつたと言えるだろう。

3. 事例3 . Teさん

「私は、今、高校へ行くために塾へ通っています。でも昔は、塾なんて行かなくても高校へいけると思っていました。今になって、高校にどうしていかなければならないのか、と思ったことがあります。世間では、受験生といわれ、親に、勉強しなさいとか、高校へ行けへんかったら、いいところへ就職できへんなどと、言われます。でも、自分にとっての進路なんだから高校へいかななくてもいいんとちがうのでは、と思ったことがあります。しかし、自分の身の周りにいる人が、「高校で自分の一生が変わる。自分になりたい就職もなられんし、お金が無かったら生活苦しくなるで」と、言われました。私は確かにそうだと思います。私は「な

ぜ高校へ行くのか」というと、親のためじゃなく、自分のために高校へいかなければならない、と思いました。たとえ、親や先生に言われても、結局、自分にかえってくるのがわかつたし、親が一生懸命に言うこともわかつた。」（「なぜ高校へ進学しようと思うのか」1995年10月）

「どうしていかなければならないのか」と思いはじめ、これまで採用していた進学の「行為様式」を相対化するようになる。無意識的に採用してきたので意味づけの無いことに気付くのである。そこで、進学の「意味」を探し始めるが、世間からの「受験生」、親からの「就職のため」という意味づけを採用することに納得しない。そして「高校へいかななくてもいいんとちがうのでは」と、これまで採用してきた「行為様式」を放棄してもいいような気持ちになる。ところが、周りにいる人との「出会い」のなかで取得した「就職や生活といった自分の一生に関わること。自分のため。」との進学の「意味」に納得し、これを採用する。Teさんの物語構成にとって「周りにいる人」が「重要な他者」となる。

4. 事例4 . Eさん

「私は、前まで高校になんていかなあかんのやろうって思ってた。お姉ちゃんも行ってるとし、やっぱり絶対に行かなあかんのやなあ、いややなあって思っていた。お母さんも「あの高校行きよ」って言うし。でも、高校受験に近づくと、自分から高校に行きたいって思うようになってきた。それは自分の夢をかなえるため。私の夢は、小学校の先生になること。でも中学を卒業しただけではなれない。もっといろんな知識を学んでいくことが必要だと思うか

ら、私は高校に行きたい。そして夢をかなえたい。まず今はその行きたい高校をめざしてがんばろうと思う。前までは、勉強をテスト前ぐらいにしかやらなかった。けど今は、その高校をめざして毎日努力をしようと思う。」（「なぜ高校へ進学しようと思うのか」1996年10月）

Eさんは「前まで高校になんでいかなあかんのやろう」として、高校進学の「行為様式」を相対化していたといえる。そこで「絶対に行かなあかんのかなあ、いややなあ」とあるように、「行為様式」の採用は消極的である。意味づけは、強いて言うなら「お姉ちゃんも行ってし」「お母さんにも言われる」という、姉と母との相互行為からくる消極的な意味づけでしかない。しかし「意味」の探索は続けられ、受験が近づいてくると「小学校の先生になる」との意味づけを得るようになる。

また、Eさんは「私は、中学一年の時から、自分の行きたい高校は決まっていた。それは、姉がいたから、私のいきたいと思ってる高校に、姉は行っていた。姉が高校に行っているのを見ると、本当に楽しそうで、すごくうらやましかった。だから、私も、その高校にいて、いい思い出を作りたい。」（「進学について影響を与えてきた人達」1997年1月）とも言う。姉の高校に通う姿をみて「楽しそうで、うらやましく」、「私も、その高校にいて、いい思い出を作りたい」との進学の「意味」を、「重要な他者」である姉との「出会い」の中から得る。

5. 事例5 . Tuさん（父親「会社員」）

高校進学の理由は次のようになる。「考えたことは、もちろんある。考えたことが無いなら、こんな塾に通ってまで勉強せずに行ける高

校へ行っていたと思う。私は、なぜと聞かれて、返事に迷ったことはありません。なぜなら、私には夢があって、その夢をかなえるためには、高校や大学に行かなければならないからです。その夢とは、先生になることです。幼稚園でもいいし、小学校でもいい。とりあえず、子どもとずっと接することができる職業につきたい。...だから、その先生になるためには、もっと勉強して、教育免許ってものをとらなければならないので、もちろん、高校もいかなければならないし、大学へも行きます。考えてみれば、私が学校の先生になりたいと思ったのは、小学校二年生のときだから、もうその頃から、高校への進学のことは考えていたんだと思う。」（「なぜ高校へ進学しようと思うのか」1996年10月）

そう思うようになったきっかけが別の作文に書かれている。「私に影響を与えてくれた人といったら一番最初に頭に浮かぶのは、小学校1、2年のときの担任の先生です。女の人ですごく優しく、でも、礼儀とか、人との付き合い方とかにはすごく厳しかったのを覚えています。私が将来先生という職業に就きたいと思ったのも、その先生との2年間があったからです。私には、その先生の行動や言葉の一つ一つがすごいものに思えました。将来、学校の先生になれたら、私もあんな先生になりたいと思っています。」（「進学について影響を与えてきた人達」1997年1月）

Tuさんは、高校進学の「行為様式」を相対化しているが、これは強固な意味に裏打ちされており、その採用に揺らぎはみられない。その進学の「意味」とは、「先生になるため」である。このことは「迷ったことがない」のである。また塾に通うのも、「先生になるため」と

して意味づけられている。これまでみてきたような進学の意味の探索はなされない。その意味は一つであり、不変である。小学校二年生のときに感銘を受けるほどの教師と出会い、その経験から自分も「あんな先生になりたい」と思い、そのために高校へ進学するのである。Tuさんの生活史における経験に裏打ちされた具体的な目標であるだけに、強い意志性が感じ取られる。Tuさんの物語構成にとっては、小学校1、2年のときの担任の先生が「重要な他者」となっている。

以上のように、五つの事例から、進学の「行為様式」と「意味」の取得と採用の様々なあり方をみてきた。それでは、ここに挙げた事例にみられる「物語」と「出会い」（相互行為）の特徴を整理し、そこから進学（生き方）の物語構成をめぐる「出会い」の弱い社会的状況について考察してみよう。

Ⅲ．それぞれの物語（考察）

1．絡めとられる物語（絡束の言説）

中学生達は「意味」を紡いで物語を作り、その物語を生きていると言えるだろう。Mさんは「(クラブを)オリンピックに出るくらいがんばる」という物語を生きていくのだし、Hさんは「将来の夢」を探し、かつ「楽しい高校生活」を送るという物語を生きる。Teさんは「就職や生活のために」高卒の学歴を獲得するという物語を、Eさんは「小学校の先生になる」「いい思い出を作る」という物語を生きていく。Tuさんも「先生になる」というストーリーを生きている。こうした事例から、無反省的に採用されている進学の「行為様式」が、何らかの契機によって一旦相対化されて思索の対

象とされてしまうと、それが再び採用されるためには、何らかの「意味」を紡いだ「物語」の必要とされることが明かになる。したがって「物語」の構成のされ方が、高校進学の「行為様式」の採用の仕方に決定的な役目を果たすのである。そこで、どのように物語が創られているのか（物語構成の為され方）という視点から、これらの事例を整理し考察してみよう。そうすることで、新しい生き方の「物語」構成の可能性がみえてくるのである。

1 - 1．「弱い物語」(儀礼的)

まずMさんは、調査で質問されることで、これまで無意識に採用してきた高校進学の「行為様式」を相対化するが、その時点では「わからない」としてその「意味」を確立していない。けれども「絶対に進学したい」のであり、「行為様式」の採用は揺らがない。そして、友達との出会いから「オリンピック」の物語を創っているが、これは既に採用されている「行為様式」を正当化し、再び採用することを強化するような方向で物語が創られていると言える。

また、Hさんは、入試が迫ってきたことで、無意識に採用してきた高校進学の「行為様式」を相対化するが、その時点では「高校行ってどうするのかなあ」と「意味」が今一つ分からない。けれども行為様式を捨てるまでには至らず、それにみあう方向で意味の探索が始まる。そして友達や先輩とのやり取りから、「夢を探す」「楽しい高校生活」の物語を創っている。これも、既に採用している進学の「行為様式」を、正当化し、再び採用する方向で物語として確立されている。

さらに、Teさんについては、何らかの契機により高校進学の「行為様式」を相対化してい

る。「どうしていかなければならないのか」と「意味」が分からない。そこで「高校へいなくてもいいんとちがうのでは」と行為様式を放棄してもいいような気分になる。しかし、周りの人とのやり取りから「就職のため、生活のため、自分のため」の物語を創るに至っている。一度は進学の「行為様式」を放棄しかけるが、これを正当化する言説に出会い、再び採用することになる。

これらのMさん、Hさん、Teさんのそれぞれが、進学の「行為様式」を相対化したときに始める進学の「意味」の確立の仕方には、次のような共通点がみられる。それは「これまで採用してきた進学の『行為様式』を正当化し、再びこれを採用することを目的として進学の『意味』が創られる」という意味構成の特徴である。そしてそれによって「行為様式」が再び採用されるのである。具体的な目標がなく、他に進路を見出せず、進学にすぎない以外に「生き方」を見出せないことから「行為様式」になんとか「意味」づけで採用する。その結果、消極的で、意志性が低い「物語」が創られる。こうした「意味」の確立の特徴にあるものを「弱い物語」と呼ぼう。その物語に沿って行われる生き方も、当然「弱い」生き方となる。

それでは次にもう一つの「意味」の確立を仕方を見てみよう。それは、EさんとTuさんの事例から確認される。

1 - 2 . 「強い物語」(同調的)

Eさんは、何らかの契機によって高校進学「行為様式」を相対化している。「なんで行かなあかんのやろ」と「意味」を確立していない時期があった。その時点では「いややなあ」と思い、「行為様式」の採用には消極的であっ

た。ところが、「意味」を探索するうちに「小学校の先生になりたい」と思うようになり、「自分から高校に行きたいと思うようになってきた」のである。進学「意味」として具体的な目標を確立し、その実現のために、進学「行為様式」が再び採用されることになる。つまり、これまでは無意識的に、あるいは意識化したとしても「意味」づけ出来ずに、消極的に採用していた「行為様式」が、「先生になりたい」との目標を確立することで、たちまち、目標実現の手段として「意味」づけられるのである。

またTuさんが調査によって進学「行為様式」を相対化したとき、「とうぜん考えたことがあり」、「先生になるため」との「意味」を示している。この「意味」を確立した時期は、Eさんのように比較的最近のことではなく、小学校二年生のときであった。先生になるためには勉強も、教育免許も必要で、その獲得の一段階として高校進学を位置づけている。したがって、Eさんにみられたような「目標の確立による『行為様式』の手段としての『意味』づけ」とも言うべき過程は、Tuさんにおいては、非常に早い時期に行われている。というより、進学「行為様式」が一般的な態度として無反省的に採用されると同時か、あるいはそれ以前に目標が確立されており、進学「行為様式」はTuさんにとっては、初めから目標実現のための手段として「意味」づけられていた節がある。

さて、無反省的に採用されている進学「行為様式」が、何らかの契機によって相対化され思索の対象とされると、それが再び採用されるためには何らかの「意味」が必要となるのであるが、ここでは先ほどの事例とは異なる進学の

「意味」の確立過程がある。Eさん、Tuさんに共通する進学の「意味」の構成のあり方は、先にみた「弱い物語」のように進学の「行為様式」の再採用に主眼があるのではない。そうではなく「無反省的に採用してきた『行為様式』とは無関係に、自分の生活史に裏付けられる形で物語を構成し、その実現にとって利用可能なものとして進学を『意味』づける」というものである。具体的な目標があり、たまたまその実現に「行為様式」が利用できるのです、これを採用する。ここには、積極的で、意志性の「強い」物語がみられる。こうした「意味」の確立の特徴にあるものを「強い物語」と呼ぼう。その物語に沿って行われる生き方も当然、「強い」生き方となる。

以上のように、中学生達が構成する進学の物語は、「意味」構成の仕方(内容や時期)という視点からみると、「弱い物語」と「強い物語」の二つの類型に区別される。それでは、そのような「弱い物語」や「強い物語」は、どのような「重要な他者」との、いかなる相互行為のあり方から構成されてくるのだろうか。その「出会い」の特徴をみてみよう。

2. 物語構成にみる出会いの状況

2-1. 「淡い出会い」「濃い出会い」

まず、「弱い物語」が構成されることとなった相互行為の様態をみてみよう。事例1のMさんは、学校の友達との相互行為から「クラブを頑張るために」との意味づけを得ている。事例2のHさんは、クラブの先輩との相互行為から「楽しい高校生活を送るために」との意味づけを、事例3のTeさんは、周りにいる人との相互行為から「就職や生活のため」との意味づけを、事例4のEさんは、姉との相互行為から

「楽しそう」との意味づけを得ている。これらの進学の「物語」は、「～になりたい」「～のように生きたい」などと具体的な目標を語るものではない。また、先にみたように、これらの「物語」は、それぞれが既に採用している進学の「行為様式」を正当化する方向で為されたものである。したがって、自らの「生き方」を積極的に示すものではない。

Mさん、Hさん、Teさん、Eさんは、それぞれ「友達」、「先輩」、「周りの人」、「姉」といった彼らにとって「重要な他者」との相互行為から、こうした進学への意味づけを得ている。これは、逆にいえば、友達、先輩、周りの人、姉といった「重要な他者」との「出会い」からは、進学を正当化する方向でしか「意味」が得られないのであり、したがって、そのような人々との「出会い」からは、積極的に「生き方」を考えるような姿勢を得られなかったことを意味している。進学への積極的な「意味」、ひいては「生き方」を探求するような姿勢、考え方を身につけるような他者との「出会い」がここには無い。

ここでの事例はすべて進学を希望し、しかもそれを当然視していることから、彼らは進学 of 「行為様式」を採用していることが明らかであるが、先にみたように、それは「重要な他者」や「一般的な他者」との不断の相互行為によるものと想定される。したがって、「弱い物語」をもたらず相互行為は、進学 of 「行為様式」についての相互行為は「濃く」なされるが、ここでみたように、進学 of 「意味」あるいは「生き方」についての相互行為は「淡い」状態にあると言えよう。このような進学(生き方)の物語構成をめぐる中学生と「重要な他者」との「出会い」の状態を、「淡い出会い」としておく。

次に、「強い物語」が構成されることとなった相互行為の様態をみてみよう。事例4のEさんは、「小学校の先生になる」という夢をかなえるため進学するという物語を持っている。具体的にどのような相互行為の中から、そうした「意味」を得るに至ったのかは明示されないが、彼女の小学時代に為された小学校の教師との相互行為がきっかけなのかも知れない。事例5のTuさんも「先生になるため」と、高校進学を「意味」づけている。彼女のこの「物語」は、「小学校1, 2年のときの担任の先生」との相互行為の中から生まれている。これらの進学の「物語」は、「～になりたい」と具体的な目標を語るものであり、また、先にみたように、こうした「強い物語」は「無反省的に採用してきた『行為様式』とは無関係に、自分の生活史に裏付けられる形で物語を構成し、その実現にとって利用可能なものとして進学を意味づける」ものである。したがって、積極的に自らの「生き方」を示すものと言える。

Eさんはともかく、Tuさんは「小学校1, 2年のときの担任の先生」との相互行為から、このような意味づけを得ている。つまり、教師という職を遂行する「重要な他者」との相互行為から、既に採用している進学の「行為様式」とは比較的独立的に「意味」を得ることができたのであり、そのような人々との「出会い」から、積極的に「なりたいもの」「生き方」を見つけ出すことができたのである。

この事例(4, 5)もまた、進学の「行為様式」を採用しており、それは「重要な他者」や「一般的な他者」との不断の相互行為によるものと想定される。したがって、「強い物語」をもたらす相互行為は、進学の「行為様式」についての相互行為が「濃く」なされ、かつ、ここ

でみたように進学(生き方)の物語についての相互行為も「濃く」なされている状態にあると言える。このような、進学(生き方)の物語構成をめぐる中学生と他者との「出会い」を、「濃い出会い」と呼んでおく。

ところで、以上のような「淡い出会い」と「濃い出会い」の違いがなぜ起きるのだろうか。次にこの問題を考えてみよう。そうすることで「生き方」のみえにくい社会的状況の一端がみえてくる。

2 - 2 . 「出会い」の弱い社会的状況 (物語の紡げない社会)

先にみたように、「濃い出会い」は、中学生達が進学(生き方)の「物語」の「モデル」になる「重要な他者」と「出会う」ことのできる相互行為の状態である。日常生活の中で具体的に鮮明な「モデル」の獲得可能な状態である。このような相互行為の状態は、直接的かつ継続的に相互行為を為し得る他者に「物語」のモデルを限定する(思い込む)、いわば相互行為の範囲の「単純化」によるものといえよう。

例えば、進学についての作文(141ケース)の中で、具体的にになりたいものを挙げているもの、「車の設計士」、「公務員」、「獣医」、「英語の先生」、「弁護士」、「建築家」、「学校の先生」、「先生」の8ケースのうち、「英語の先生」、「建築家」、「学校の先生」、「先生」を挙げる4ケースが、それらの職業をもつ大人達との直接的な「出会い」(相互行為)から導かれていることが確認される²¹⁾。このように直接的関係にある他者を「生き方」のモデルに選ぶのなら、「濃い出会い」の対象は、必然的に、基礎的集団や派生的集団の、家族、教員、習い事や塾の先生などに収束することになる。

また、中学生達の生活状況をみると、中学生を持つ母親に子どもの「放課後・休日の過ごし方」を質問した調査では、1.「友達と遊ぶ」(58.5%), 2.「学校のクラブ活動」(41.1%), 3.「ひとりで遊んだりする」(39.2%), 4.「テレビを見る」(37.9%), 5.「学習塾や進学教室」(34.9%), 6.「家で勉強する」(26.1%), 7.「家族と一緒に遊んだりする」(22.6%)となっており²²⁾、「子どもの学校以外での活動」は、「学習塾・進学教室」が47.5%で、その他の活動はすべて15%以下である(総務庁青少年対策本部編『中学生の母親』1992年、二十八～三十頁)。さらに、別の調査では、中学生の学校の部活動等以外の「団体への加入状況」は、男子の83.6%, 女子の85.8%が「特に団体などには入っていない」と答え、「塾やけいこごと」への参加状況は、「学習塾、予備校」が男女平均で46.3%、「何もしていない」が32.1%となる(総務庁青少年対策本部編『日本の青少年の生活と意識』1997年、六十五、八十九頁)。

現代の中学生達が、家庭・学校・進学塾等に生活時間の大半を費やし、それ以外は、友達あるいは一人で遊ぶか、テレビ、習い事をしている様子が見えてくる。このような生活状況の中では、中学生達が直接的かつ継続的に相互行為を為すことが可能である大人達、つまり「濃い出会い」の対象は、親、学校の教師、習い事や塾の先生などに限られてこよう。逆にいえば、中学生達の生活時間が、家庭、学校、塾等によって埋め尽くされることで、例えば、その他の習い事、文化活動、スポーツ、地縁活動、宗教活動、社会参加活動などの入り込む余地が狭められ、それぞれの場において、様々な「モ

デル」を提供するであろう大人達との「出会い」の可能性が隠蔽されることになる。つまり、現代の中学生達が社会関係をとって結ぶ派生的集団が狭い範囲のものに限られているのである。したがって、本稿の事例にみられる物語の「強さ」は、多様な可能性を認識した上で持たれる本当の意味での「強さ」ではなく、狭隘な視野による、いわば「思い込み」と「非選択性」によるものと言えよう。

一方、「薄い出会い」は、中学生達が進学(生き方)の物語の「モデル」にする「重要な他者」を、日常生活において具体的な形で獲得できない状態である。このような相互行為の状態は、直接的かつ継続的に相互行為を為し得る他者達に「物語」のモデルを限定し得ないことに起因する。親、教員、塾その他習い事の先生など、直接的、持続的に相互行為を為す大人達の「生き方」に魅力を感じ得ないとき、「物語」のモデル(重要な他者)を確立しにくくなる。というのも、先にみたように、現代の社会的状況においては、中学生達が直接的関係をもつ派生的集団は狭い範囲に限られているからであり、その一方で、様々な他者を間接的に知る可能性が大きいからである。

例えば、新聞、書籍、雑誌、TV、ラジオ、ビデオ、映画、コンピューターによる通信などの様々なメディアを通して、間接的に現在あるいは過去に存在する他者(遠い他者、過去の他者)を知り得る。あらゆる仕事や趣味、その他「生き方」が、活字や写真、映像、絵画によるドキュメントやフィクションの形で語りかけられるし、諸外国の生活様式なども、様々なメディアによって紹介されている。

このような間接的な知識によると、第一に、殆ど無限に近い生き方の「モデル」の獲得が可

能となる。第二に、他者を、その主観的意味連関からではなく、主に客観的意味連関からしか理解し得ないことになる。そこで、生き生きとしたその人の「生き方」を捉えにくくなり、物語のモデルとしての親近性を確立し難くなる。多様なモデルが示され、その選択についてアノミックな状態に陥る上に、提示されるモデルとの距離感が存在する。他者の遠い状況において、他者を典型的にしか理解できなくなり、しかも、そうした他者が遠く果てしなく広がっていく。このような間接的な他者関係の状況では、進学（生き方）の「物語」のモデルを確立し難くなる。

さて、以上の「濃い出会い」と「淡い出会い」の考察から、進学（生き方）の「物語」構成をめぐる相互行為の状況は、「限定的で直接的」な相互行為と「非限定的で間接的」な相互行為の二重構造にあると考えられる。この二重の相互行為の状況において、中学生が「限定的かつ直接的」な相互行為で出会った他者を物語のモデル（重要な他者）としたとき（濃い出会い）、**「強い物語」**が構成される。また彼が「限定的かつ直接的」な相互行為において物語のモデルをみつけ得ないとき、「非限定的かつ間接的」な相互行為に眼が向けられて具体的な物語のモデルが獲得されず、「弱い物語」が構成されることになる。

直接的に相互行為が可能で「生き方」のモデル（重要な他者）にし得る他者が限定されており、それ以外の他者とは間接的な相互行為しか為し得ず、その結果「生き方」のモデル（重要な他者）が見つげにくい。そうした意味での、進学（生き方）の物語構成をめぐる「出会い」の弱い社会的状況における、中学生達の二つの反応の仕方によって、物語構成の二類型（強い

物語、弱い物語）が生じると考えられよう。

むすび（語られざる物語）

現代の中学生達の「語り」（作文）をみることで、客観的には、高校進学という単一の行動にみえる場合でも、主観的意味からすれば、一人一人がどれ一つとして同じでありえない多様な現実（物語）を生きていることが分かってくる。本稿では、中学生達の高校進学に対するこの主観的意味づけを「強 - 弱」という範疇で分類した。「強い物語」とは、結果的に進学の「行為様式」を強く採用する「意味」づけであり、「弱い物語」とは、進学の「行為様式」をとりあえず採用しておくための「意味」づけである。このように主観的な意味づけ（物語）によって、進学の「行為様式」の採用の程度が決まるのである。したがって、行為者の創るこの物語にこそ、「あらたな」生き方を導き出す可能性があると言えよう。

それでは「弱い物語」「強い物語」を超えた「あらたな物語」とはいかなるものなのか。これを考えるにあたり、『個性を生かす進路指導をめざして』（文部省1995年）から二つの事例をみてみよう。

まず、家政専門学校へ進学したYさんの手記をみよう。「私は小さい時から針を持つことが好きで、小学校1、2年の頃から母の洋裁道具を借りては一人で小物を作ったりしていました。...中学校に入ってから選択授業は刺繍を選びました。他の授業を受けている時でも洋裁がやりたくて仕方なかったくらいです。この頃からファッション関係の学校へ進み、仕事に就きたいという夢が少しづつ膨らんできました。そのために、中学校を卒業したら、毎日家庭科

の勉強ができる学校に行きたいと思うようになりました。…この学校を選んだ頃を振り返り、思い出してみると、専修学校ということで、悩んだこともあった、諦めかけたりもした、と中学3年生にしては色々大変だったと自ら思っていました。専修学校に入学するにあたっては、友達、年上の人の意見を聞き、『本当にこれでいいのか』と悩みに悩み、決めました…。²³⁾自分の関心を自覚し、それを特化することで、中学校在学中に「洋裁の技術を習得してプロになる」という「物語」が創られていく。「専修学校ということで、悩んだこともあった」ように、Yさんにも進学の「行為様式」が採用されていたが、「本当にこれでいいのか」と悩んだり、「諦めかけたり」しながら、それは放棄されていく。彼女の物語の「強さ」のゆえであろう。

次に、農業高校へ進学したTさんの手記をみてみよう。「わたしの家は…バラの切り花を5,200m²の温室でロックウール栽培している専業農家です。祖父は温室栽培では地域の先駆者で、父の代からバラの切り花生産を始めました。このようにわたしは幼い頃から花が身近にあるなかで育ち、自分の手で施設園芸をやってみたいという気持ちが自然にふくらんで来ました。中学校から高校への進路選択の時、両親の母校でもあるN農業高校へ進学をしたいと考えましたが、大学進学を希望していたわたしが農業高校へ進学したことは、両親にとって意外であったようです。特に大学への進学を真剣に考えていた母にはとても反対され、普通科への進学を強力にすすめられました。…自分の考えや感じたことを話して両親にも納得してもらい、念願のN農業高校へ入学し、高校生活が始まりました。²⁴⁾Tさんの物語は「自分の手で施設園

芸をやってみたい」である。彼は、進学の「行為様式」を比較的、容易に放棄できたとはいえず、「母にはとても反対され、普通科への進学を強力にすすめられました」とあるように、普通科の進学を正当化する社会的言説が、母親によって強調されている。これに屈しなかったのは、彼独自の物語の「強さ」のゆえであろう。

さて、このように、Yさんも、Tさんも、生活史における「重要な他者」との「出会い」のなかで確立してきた「物語」の実現に対して利用価値のないことから、進学の「行為様式」を放棄している。ここには新しく力強い、独自の生き方が描かれている。しかしながら、この二つの物語は、先にみた「強い物語」を超えるものではない。というのも、Yさんの物語は「母の洋裁道具を借りては一人で小物を作って」いたことから、母親の裁縫する様子との「出会い」から紡がれており、Tさんの物語も、花が身近にある環境から自然とふくらんできたものとされるが、実際には、花の栽培をする祖父や父の姿との「出会い」から紡がれていると言えるからである。Yさんの母親にせよ、Tさんの祖父や父親にせよ、彼らの日常生活において「限定的、直接的」な相互行為をなす具体的な他者である。そして母親の姿、祖父や父親の姿を「モデル」(重要な他者)に物語を紡いだとき、たまたま進学の「行為様式」がその実現に必要なものであったにすぎない。このように物語の「モデル」を探る際に「相互行為の単純化」がなされ、「直接的かつ限定的」に相互行為をなす他者しか対象にされていない場合、非常に限られたもの(親、先生)しか物語として紡ぎ得ないのである。

以上のように、中学生達の様々な物語の構成をみてきたが、最後に物語とそれの構成される

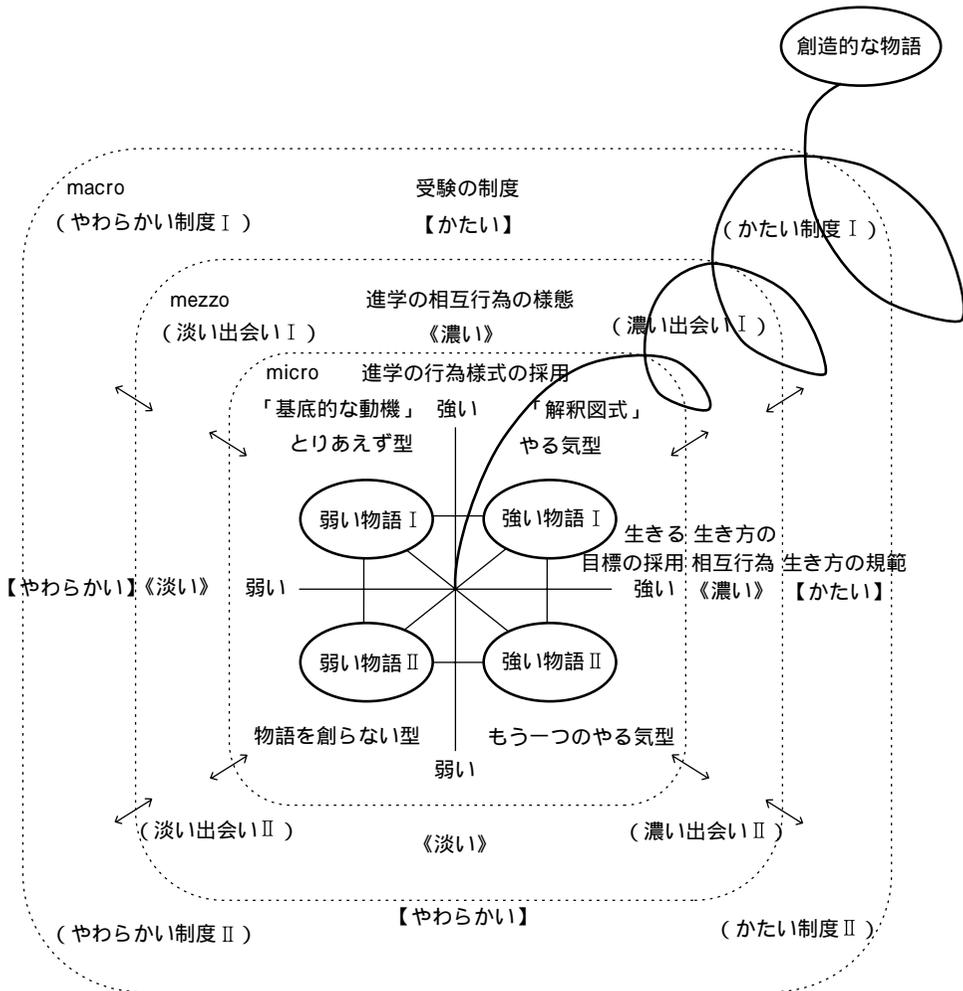


図1 進学をめぐる物語構成と社会的状況の三層構造

社会的状況を図式化して整理すると次のようになろう（図1）。

まず、内枠の縦軸「進学の行為様式の採用（強い - 弱い）」と横軸「生きる目標の採用（強い - 弱い）」の軸によって、社会状況にある中学生達が構成する物語の四類型を表わす。右上の「強い物語Ⅰ」は、狭い範囲の他者関係から生の物語のモデル（重要な他者）を見つけ、何らかの具体的で強い目標を得ており、その実現に進学の「行為様式」を利用する。受験

制度に最も同調的なものとなる。この類型には事例4のEさんと事例5のTuさんが分類される。右下の「強い物語Ⅱ」は、同じく狭い範囲の他者関係からモデル（重要な他者）を見つけることで強い目標を持つが、その実現には進学の行為様式は利用されない。この類型には文部省の推奨する事例、本節のYさん、Tさんが分類される。左上の「弱い物語Ⅰ」は、進学の行為様式を惰性的に採用してはいるが、生き方の規範の弱い社会的状況を受けて、生きる目標を

弱くしか持てない。ここには事例1のMさん、事例2のHさん、事例3のTeさんが分類される。左下の、進学の行為様式の採用には否定的で、生きる目標を強く持てない「弱い物語Ⅱ」の範疇は、この図式から論理的に導き出された範疇であり、本稿ではこれに分類される事例はない。とはいえ、物語の構成を拒否し進学の行為様式を採用しない例としては、進学を正当化するような物語構成に嫌気がさし、進学の行為様式の採用から距離を取り始めている者(「弱い物語Ⅰ」からの移行)や、今まで信じてきた進学による成功目標が何かの弾みで信じられなくなり、何もかもが疑わしく、進学の行為様式から離れるもの(「強い物語Ⅱ」からの移行)などが考えられる。「学校が面白くない」「何をやりたいとも思わない」と感じ、どこにおいても自分の存在意義を確認できず、虚脱感に包まれた生活をおくる者達が分類されるだろう。いうまでもなくこれらの類型の区分は流動的であり、また物語は行為者の意味構成によるものなので、1人の行為者自身も1つの類型に止まっているわけではない。

次に、中枠の縦軸「進学の社会的相互行為の様態(濃い-淡い)」と横軸「生き方の相互行為(濃い-淡い)」によって四つの相互行為の社会的状況を表す。縦軸の進学の相互行為の様態が「濃い」とは、「重要な他者」や「一般的な他者」が、質、量ともに強力に進学の「行為様式」を伝達してくる社会的状況を、「淡い」とはそれが強力には伝達されない社会的状況を表す。横軸の生き方の相互行為が「淡い」とは、何らかの生の物語のモデルが「重要な他者」や「一般的な他者」から強く提示されない社会的状況を、「濃い」とは生の物語のモデルがそうした他者達から強く提示される相互行為

の社会的状況である。本稿の「濃い出会い」は右上(Ⅰ)、「淡い出会い」は左上(Ⅰ)の範疇に分類される。

さらに、外枠の縦軸、進学の「みえない制度」(かたい-やわらかい)と横軸「生き方の規範」(かたい-やわらかい)によって受験の制度の状況の四つの類型を表す。高校進学に関わる相互行為の状況を一つの内部的なシステムとみるとき、別項でふれた「生きる」ことの厳しい大衆社会的状況がその外側にあり²⁵⁾、進学の相互行為や生き方の相互行為の様態をしみ込むように暗黙の内に、そして抗いようなく規定しているのである。

このような全体連関のなかで、様々な「出会い」と「出会い」を渡り歩き、直接世界において他者から世界を貰いながら、様々なタイプの物語構成を経験してそれを乗り越えるとき、「強い物語Ⅰ,Ⅱ」でもなく「弱い物語Ⅰ,Ⅱ」でもない、真に強い「創造的な物語」が紡がれるかもしれない。子ども達は、様々な他者との「出会い」の中から高校進学の原因を様々に思い、これを繰り返していくのであるが、その他者との「出会い」を契機として構成される自分の未来予想図(物語)こそが、多様な現実世界を創りだしていくのである。

尚、今後の課題として次の点が挙げられる。現代の中学生達の生活状況(社会関係)が、限定的なものであり、ゆえに、進学(生き方)の物語構成にとって「重要な他者」となりうる様々な他者との相互行為の可能性が狭められているとすれば、それを拡充するには、いかなる方法が有効であるのか。この問題について考えなければならない。また、進学(生き方)の物語について、「強い物語」でも「弱い物語」でもないあらたな「創造的な物語」を構成するた

めには、その構成のための核となる価値的根拠が必要となろう。これをどのようにして得るのか。この問題についても考察しなければならない。

註

- 1) Alfred Schutz, *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt-Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*, Wien, Springes-Verl, 1932, 1960, Frankfurt a, M, 1974, SS.181~186, 196~202, 236~246
Translated by George Walsh&Frederick Lehnert, *The Phenomenology of the Social World*, Northwestern University Press, 1967 pp.163~172, pp.176~181, pp.207~214
佐藤嘉一訳『社会的世界の意味構成』1982年木鐸社、百二十四~二百三十七、二百四十二~二百四十九、二百八十八~二百九十九頁
- 2) 拙著「制度としての受験 - 意味探しと物象化の構図 -」『立命館産業社会論集』第34巻第4号 1999年、九十三頁
- 3) 同上、九十四頁
- 4) 直接世界における、相手の存在を本来の自己として把握する私の意識体験が、直接世界的な他者定位（汝定位）と呼ばれる。この他者定位は、互いに直接世界にある私と他者の間で一方的あるいは相互的になされ、そのことから私と他者の間にある直接的社会関係が構成される。私と相手が相互に汝定位し合い、そこで互いに体験している直接世界的社会関係ができる（「純粋な我々関係」）。私が直接世界の現実に生み入れられるという意味で、基礎的な「我々関係」は私にとって所与のものであり、この「我々関係」によって、直接世界にある相手の経験と同時世界にある他者についての知識を把握するようになる。A.Schutz, *op. cit.*, SS.181~186, 英訳 pp.163~167（訳二百二十四~二百二十九頁）シュッツは、行為者の視点に依拠しており、対面的相互行為の場面についても、私（行為者）の視点からみた他者の現れ方が問題となる。
また、私と他者とによって創られる存在領域

の定義についてM.TheunissenのMeetingの概念も参考にした。Michael Theunissen, *The Other: Studies in the Social Ontology of Husserl, Heidegger, Sartre, and Buber*, translated by Christopher Macann with an introduction by Fred R.Dallmayr, The MIT Press, 1984, pp.278~279

- 5) この第一から第三の特徴は前掲のA. Schutz 1932, SS.188~191, 英訳, pp.169~172,（訳二百三十三~二百三十六頁）参照。
- 6) A.シュッツの立場からは、相互行為の場面に入り込んでいるある一人の行為者の主観的意味世界の考察が可能となる。これに対してE.ゴフマンは、相互行為を客観的な観察者の視点から考察している。相互行為の場面から一步離れて鳥瞰的な立場に立つことで、社会的に規定された相互行為の構造をみるのが可能となる。つまり直接的関係を持つことのできる者たちが「集まり」の焦点を定め、その定義に従って取らざるを得ない役割とその配分が決まり、参加者の役割演技により、そこに特有の「出来事」（相互行為）が始まる。この相互行為を可能にする社会的装置は既存のものであり、他者と相互行為を為そうとすれば、自動的にその「集まり」に定められている秩序に従わざるを得ず、また従っていることの表現が求められる。
（E.Goffman, *ENCOUNTERS: Two Studies in the Sociology of Interaction*, Bobb-Merrill, 1961, pp.17~34, 佐藤他訳『出会い 相互行為の社会学』誠信書房 1985年、四~二十四頁）
人々は、こうした一連の過程を無意識の内におこなってしまっており、そのことで「集まり」のリアリティが確立する。人々はこのようにしてその状況に没入している限り、リアリティのなかで「眠り」に就いている。（E Goffman, *FRAME ANALYSIS: An Essay on the Organization of Experience*, With a foreword by Bennett M.Berger, Northeastern University Press・Boston, 1986, p.14）本稿は、ゴフマンのいう相互行為の構造そのものよりは、そこにおいて、行為者が行為への意味づけ（行為者が今参加している行為、別の時点で参加する行為の区別を問わず）を獲得する過程を考察の対象と

することから、相互行為場面における行為者の主観的意味世界に即して相互行為の定義を行なっている。

7) 構築主義については、拙著「あいまいな進学動機の社会学的研究 - シュッツ=パーソンズ問題のあたらしい地平をめざして - 」(『立命館産業社会論集』第34巻第2号1998年)の五十三~五十四頁参照。

8) 本稿では、ある程度の継続性を持つ相互行為による社会化によって、進学に向けてどのような「意味」が獲得されていくのかを考察の対象としている。ゆえに、行為者の生活史においていかなる他者と出会っているかをみるものであり、進学の相互行為の場面そのものの過程を取り扱うものではない。ゴフマンの言葉でいうなら、高校進学という儀礼的相互行為(進学の実践)への参加に向けての社会化の際になされる儀礼的相互行為(進学の社会化)において対面する他者達(親、先生、先輩など)に注目している。

(E. Goffman, *INTERACTION RITUAL: ESSAYS ON FACE-TO-FACE BEHAVIOR*, Pantheon Books, New York, 1967) 後に見るが、対象がこのような領域にあることからG.H.ミードの象徴的相互行為論にそって考察をすすめている。

9) ここでは、ジンメル個人の属す社会圏、集団の拡大を参考にしている。Georg Simmel, *SOZIOLOGIE*, Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung, Duncker & Humboldt, Berlin, 1908, S.305, 居安正訳『社会学 下巻』白水社 1994年, 十一~十二頁参照。

また、基礎的、派生的の区分については、高田保馬著『社会学原理』岩波書店 1919年, 千七十四~千二百二十二頁を参考にしている。

10) 基礎的集団の意識結合のあり方は、テンニースのいうゲメインシャフト的な結合に、派生的集団のそれは、ゲゼルシャフト的な結合のあり方にそれぞれ対応する。

Ferdinand Tönnies, *Gemeinschaft und Gesellschaft: Grundbegriffe der reinen Soziologie*, 4. U. 5 Aufl, Berlin: K. Curtius, 1922, 杉之原寿一訳『ゲメインシャフトとゲゼルシャ

フト』(上下)岩波書店 1957年

11) George Herbert Mead, *Mind, Self, & Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, Edited and with an Introduction by Charles W. Morris, 1934, pp.158~160, 稲葉他訳『精神・自我・社会』青木書店 1973年, 百六十九~百七十一頁

12) ミードは、全体としての社会過程からどのような個人的な経験が生まれるのかを考察しようとした。その際、人間行動を、客観的に観察できる外側からだけでなく、「内的」な経験からも把握する方法をとり、人間動作の外側のみを考察の対象にするJ.B.ワトソンの行動主義とは異なる社会的行動主義の立場を主張する。この社会的行動主義は「内的」経験を、動作を考察するための独自の範疇として認識するのであるが、それは、動作は外側に現れて観察されるようになる前に、個人の内部(生物体としての)に現れているという意味においてである(心理学のような当の個人にだけ接近可能なものとして捉えられるのではない)。動作をその出発点にまで辿っていくと、個人の内部に、動作の一部であり、かつ複雑な動きを一つの動作に組織化する神経系としての「内的」経験にたどり着く。この個人の内部にある動作の領域を「態度」という。この「態度」は、その個人の持つ様々な社会過程によって形成されるのである。G.H. Mead, *ibid*, pp.5~6 (訳八~九頁)

13) 子ども達は、自分の周囲にいて影響をあたえ、ある意味で彼を支配し、かれの側でも頼りにしている人々の役割を不断に採用しつつけるのである。そうした他者のこと。G.H.Mead, *op.cit.*, pp.153,160 (訳百六十五, 百七十一頁)

R.K. Merton, *Social Theory and Social Structure*, 1968, FREE PRESS, pp.269, 308 森東吾他訳『社会理論と社会構造』1961年 みすず書房, 百九十七, 二百三十三頁

14) G.H. Mead, *op.cit.*, pp.154, 158 (訳百六十六, 百六十九頁)

15) 高校進学に関する制度的存在の「行為様式」と「意味」の分析的区分については、前掲の拙著(1999年, 九十四~九十六頁)で行なってい

- る。行為者が、その制度の「行為様式」とそれが成立してきた客観的な「意味」の両方を直接的に理解している制度（行為者が参加する制度の創設者であるとき）を「みえる制度」とし、行為者が制度の「行為様式」は知り得るが、その成立してきた客観的な「意味」を直接的に理解できない制度（行為者が参加する制度の創設者でないとき）を「みえない制度」としている。
- 16) 「規制的意味連関」とは、制度（客観的意味連関）の一つの形態のことであり、それは行為者が、制度として形式化されている行為の様式が成立してきた過程、その客観的な意味を、彼の現在において直接的には知り得ないものである。彼がそこに参加する以前から存在していた制度（客観的意味連関）のこと。拙著「制度としての受験 - 意味探しと物象化の構図 - 」『立命館産業社会論集』第34巻第4号、1999年、九十～九十五頁
- 17) 進学の「行為様式」の採用は、先にみたミードの「一般化された他者」として身につける形で行われる。
- 18) 拙著「あいまいな進学動機の社会学的研究」『立命館産業社会論集』第34巻第2号 1998年9月、六十四～六十五頁
- 19) '95年～'97年にかけて、大阪府下のある進学塾で中学三年生を対象に進学の理由について調査をおこない、作文（題「なぜ高校へ進学しようと思うのか」300字前後）の形式で回答（141件）を得た。本稿の作文はすべてこの調査によるもの。
- 20) 高校進学への態度は、日常生活の相互行為の中で伝えられ獲得されるものである。厳密に考えるなら、高校進学への態度形成の理解のためには、子どもの生活すべてを観察するしかないが、実際にはそのような観察は不可能に近い。そこで、中学三年生に書いてもらった作文を考察のための資料として用いる。ゆえに、ここに挙げる資料（作文）には「中学生達が作文を書いた時点で意味構成できる範囲内のもの」という限界があることを確認しておきたい。
- 21) それぞれモデルとなる「重要な他者」は、学校の先生、父親、学校の先生、学校の先生である。
- 22) 以下、8.「家の手伝いをする」(11.7%), 9.「ピアノ・書道・絵画などの習い事」(11.0%), 10.「学校以外のスポーツクラブなど」(4.1%), 11.「アルバイト」(2.4%), 12.「ボランティア活動」(0.6%), 13.「その他」(1.7%), 14.「わからない無回答」(0.2%)となっている。総務庁青少年対策本部編『中学生の母親』1992年、二十八～三十頁
- 23) 文部省『中学校進路指導資料 個性を生かす進路指導をめざして - 生き方指導の充実のために - 』1995年、四十八～四十九頁
- 24) 同上、四十六～四十七頁
- 25) 前掲の拙著 1999年、九十七～九十八頁