

〔研究論文〕

日常生活世界の記述可能性
 ——ドロシー・スミス「制度のエスノグラフィー」の着眼点——

上谷 香陽

〔Article〕

**On Accountability of Everyday World:
 A Consideration of Dorothy Smith's Institutional Ethnography**

Kayo UETANI

Abstract

The purpose of this paper is to examine the idea of Dorothy Smith's institutional ethnography (IE) through reading her early study, "Institutional Ethnography: A Feminist Research Strategy" (Smith 1987:151-179).

In this article she re-raised the classical sociological issue about the relationship between people's local and particular experience and extra-local and general social relations, and suggested an alternative sociology that explores how the everyday world of people's experience is put together by social relations that extend beyond the everyday world. She applied Ethnomethodological notion of accountability to the institutional context and located institutional accounting practices tying local settings of everyday world to the nonlocal organization of the 'ruling apparatus'. Dorothy Smith's IE explores how actual work processes are made accountable through institutional ideological procedures that attend selectively to work processes, thus making only selective aspect of them accountable within the institutional order. In so doing IE tries to break through to the penumbra not comprehended by institutional accounting practices.

Through examining the idea of Smith's IE, this paper tries to develop the method of sociological inquiry into knowing the social from people's actual everyday world.

1. はじめに

本稿は、カナダの社会学者ドロシー・スミス(Dorothy E. Smith)の社会学について、スミスが自らの社会学の基本方針を示した初期の論文の一つ「制度のエスノグラフィー：一つのフェミニスト研究戦略(Institutional Ethnography: A Feminist Research Strategy (Smith 1987:151-179))」を考察する。そのことをとおして、スミスの社会学の探究方法の基本的な着想を明らかにする。この論文は、次の5節から成り立っている。1 社会学的探究の再構築(the reconstruction of sociological inquiry)、2 アクチュアルで局所的な経験を一般化するものとしての制度的諸関係(institutional relations as generalizers of actual local experience)、3 イデオロギーと制度および、エスノグラフィーの基盤としてのワーク概念(ideology, institutions, and the concept of work as ethnographic ground)、4 シングル・ペ

アレントの経験におけるイデオロギーとワーク：一つの制度のエスノグラフィーをスケッチすること (ideology and work in the experience of a single parent : sketching an institutional ethnography)、5 私たちがいる場所から始め、権力の制度的組織化を発見する (beginning from where we are and discovering the institutional organization of power) である。このうち、本稿では後半の3節、4節、5節を中心的に取り上げ考察する⁽¹⁾。

スミスの社会学の背景には、1960年代末以降の欧米近代社会の変容がある。1960年代末以降、欧米近代社会では、それまであたりまえのこととして無自覚的にルーティンとして繰り返されてきた近代社会の生活様式の諸側面への疑問が顕在化し、人々が実際に日々の生活を生きながら内在的に別様の生き方を模索する社会運動が生起した。スミス自身が関わった北米カナダの女性解放運動は、その代表的例の一つである。スミスは、1960年代末以降の欧米近代社会におけるこのような社会の変化に呼応して、自らの社会学——「女性のための社会学(sociology for women)」——を追究してきた。

本稿でとりあげるスミスの論説は、個人の経験を成立させる(個人の経験に外在する)社会的なもののあり方を、実際にそれを経験する個別具体的な人々の立ち位置から知り直すこと、そのための社会学的方法や語彙を開発しようとするものである。スミスが「女性のための社会学」に本格的に着手した1970年代、「社会的なもの」がどのようなあり方をしているかということについては、既に確立された専門的・学問的知識の集積が存在していた。これに対して彼女は、専門社会学による知識(「客観化された知識」)を出発点にして知ることができる「社会」ではなく、日常生活世界を実際に生きている人々が暗黙のうちに知っていることや行っていることを出発点にして知ることができる(社会)のあり方の社会学の探究の方法を開発していくのである。

彼女の議論は、個人の経験とそれを超えた一般的な社会関係はいかにして関わり合うのか、という社会学の古典的な問いを、実際に日常生活世界を生きる人々の経験の場所から問い直そうとするものである。ここでは、日常生活世界はいかにして、その外に拡張し、その内部では発見できない社会過程の社会関係によって組織され決定されるのかと問われる。しかしそれは、専門社会学者の理論的な問いというよりは、実際に日常生活世界を生きながら自らの経験の成り立ちを知ろうとする人々が直面する問題として提起されている。

ミクロとマクロ、局所と脱局所、主観(主体)と客観(客体)、個別と一般、具体と抽象などの社会学の言説における様々な二項対立的着眼点は、スミスの女性のための社会学では、ある出来事を実際に経験する人々の立ち位置や、そうした立ち位置において知られていることから再構成される。その上で、ミクロ・局所的・主観的・個別的・具体的な経験は、いかにしてマクロ・脱局的・客観的・一般的・抽象的なものに接続されるのかと問い直されるのである。これは、20世紀後半以降の北米における近代社会的な生活様式の変化をスミスが自ら経験する中で、日常生活世界を生きる人々の経験の場所から改めて発見された問いなのである。

以下本稿で考察するスミスの論説には、1990年代以降の彼女の著作において中心的な論点となる、テキストを書くこと／読むことにおける「社会的なもの(the social)」の社会的組織化の問題についての基本的な着想も示されている。個別的で具体的な個人の人々の経験は、テキスト——印刷されたものであれ電子的なものであれ、複製可能な物質として組織間を流通する公的な文書に媒介された、客観化された言説的な知識の形式——に関わることによって、一般的で抽象的な制度的関係に接続される。この過程で何が起きているのかを、様々なやり方でそれに巻き込まれ、それに参加している人々の立ち位置から探究するための一つの方法が、スミスの「女性の立ち位置からの社会

学」における「制度のエスノグラフィー」である。

1980年代以降、北米ではスミスをはじめ多くの女性社会学者たちが、女性の経験に基づいた社会学——フェミニスト社会学——を開発してきた。これらフェミニスト社会学の探究は、女性たちが自分の人生で語らなければならないことを注意深く忠実に聞くことから始まる。しかし、彼女たちの語りが社会学のテキストとして記述される時、ある問題が生じる。それは、女性たちの経験（自分のものであれ他者のものであれ）を、テキスト的形式の言説——読む主体（書く主体）を彼女が探究を始めた経験の外に位置づけている言説——に訳し戻さなければならないということだ。

スミスは、この問題を、研究者は女性の生きられた経験を直接捉えることはできないののではないか、女性の経験を表象したとされるテキストの中の「現実」はもとの現実と対応していないのではないか、といったいわゆる「表象の危機」(ウヴェ＝小田 2002:38-49)の問題としては扱わない。むしろ、記述される以前の「生きられた経験」とそれを表象したものとしての「テキスト」という二項対立をとらず、生きられた経験は何らかのやり方で記述されて初めて社会的に存在可能になるという考え方をとる。その上で、個別的具体な個人々の経験が、社会学をも含む、行政・経営・専門組織の制度的過程において扱われる——記述可能(accountable)になる——標準化された形式に転換され、組織的な一連の行為に組み込まれていく時に何が起きているのかを、社会学的考察の探究課題として問い直すのである。

スミスによれば、日常生活世界における特異なものや具体的なものや個別的なものは、日常生活のありふれた記述やありふれたトークに埋め込まれている制度的カテゴリーを媒介に、組織的な一連の行為に接続されていく。スミスは、1960年代～70年代の、子どもの schooling(学校教育)との関係における「シングル・ペアレント」としての自身の経験を、この観点から再考するのである。

この場合「シングル・ペアレント」というカテゴリーは、単に子どもたちを1人で育てているという事実を表象したものではなかった。このカテゴリーは、日々の個別具体的な家族生活を、学校教育という制度的過程の一定の機能に接続する「オペレーター(操作するもの)」になっていたのである。ここで制度とは、実体的な組織というよりは、客観化された知識を媒介に複数の人々の行為が連鎖し協働する諸関係の交差点や協働として捉えられている。また、この制度に不可欠な客観化された知識とは、局所的な一連の行為と制度的機能の関係を表現するカテゴリーや概念それ自体だけでなく、そうした「知識」を提供するために専門的学問的言説において体系的に開発されたものの方——イデオロギー——を含むものである。

2. イデオロギーと制度および、エスノグラフィーの基盤としてのワークという概念

2-1. アカウンタビリティと制度的過程

スミスによれば、制度的過程の協働(coordination)はイデオロギー的に媒介されている。イデオロギーのカテゴリーや概念は、成員の実際の実践と制度的機能の関係を表現している。スミスは、エスノメソドロジーの記述可能性(accountability)という考え方に依拠して次のように言う。エスノメソドロジーは、局所的過程の秩序性や意味を達成する成員の方法を同定するために、この考え方を開発した。成員は、自分自身で、自分自身のために、誰もが発見し認識することがらとして扱うやり方の中で、起きていることや進行中のことの観察可能性や報告可能性を構成する。成員は、場面を分析するために、カテゴリーや概念を使用する。そのことによって、場面の特徴は観察可能になる。局所的に適用されたカテゴリーや概念の見かけ上の表象的な作用は、表象する活動それ自

体の構成要素なのである (Smith 1987:161)。

スミスは、この考えを制度的文脈に適用する。それにより、局所的場面を、支配する装置⁽²⁾の局所的でない組織化に結びつける実践が見出される。制度的過程は、制度的イデオロギーのカテゴリーや概念を意図して成員が行うことと、それらカテゴリーや概念の分析的で記述的な実践——それは、起こったことや進行中のことがらの観察可能性を達成する中で展開される——の間の、弁証法と見なすことができる。歴史的な個別性と不可逆性をもつ局所実践は、制度の機能を表現するカテゴリーや概念によって記述可能にされる。アクチュアリティの中に制度的過程を生じさせる、ワーク⁽³⁾過程があるのだ。これを分析・記述する成員の解釈実践が、このワーク過程を制度的な一連の行為として構成するのである。

制度的イデオロギーは、制度のワーク過程にある経験を分析・記述する方法として、成員に獲得されている。専門的訓練によって特に、人々は、自分たちの経験のアクチュアリティをいかにして制度的言説の内部で理解可能にさせる形式にリサイクルするかを教えられる。たとえば、訓練中の教師は、教室を制度的様式において記述するための語彙や分析手続きを学ぶのだ (Smith 1987:162)。かれらは生徒の行動を「適切」か「不適切」として分析し名づけることや、自分自身(と他者)の応答を分析し名づけることを学ぶ。「不適切」な行為に対して応答するときは、「生徒の自我をくじく」ことは避けるように教えられる。そのような実践は、「あてこすり (sarcasm)」として避けるように教えられる。むしろ彼らは「協力的 (supportive)」であるべきなのだ。このようなイデオロギー的パッケージは、教室で起こっていることを専門的教育的言説に包摂する手続きを提供する。教室の過程を、制度的秩序の内部で観察可能—報告可能にするのである。

制度のアカウントビリティの手続きは、何かを可視化する。一方で、制度を遂行するワークの組織化全体において同じくらいの量を占める他のものは、全く視野に入っていないか、別のものとして可視化される。言説のカテゴリーによって記述される局所実践は、観察可能性の境界とともに提供される。その下では、地下生活が継続しているのだ。観察可能なものは個人のワークとしては現れない。そして、個人が行う全てのワークや実践が観察可能になるわけではない。スミスの息子が小学生だった頃、ある日、その日の理科の授業で行った実験について書き上げるという宿題が出た。息子は、どうやってやったらよいのか尋ねてきた。彼女は(あまり役に立たないことは承知で)「やったことをすべて書いてごらん」と答えた。すると彼は、そんなばかなことを言わないで、と次のように返した。「水を蛇口から入れて容器をいっぱいにして、それをベンチに持って行って、みたいに全部を書くなんて意味で先生は言ったんじゃないに決まってる。」 (Smith 1987:162)。

実験を行うにあたってなされたことのうち、不可欠であるにもかかわらず「実験の手続き」には入っていないこと、その中では記述可能にならないことがある。スミスは、記述可能性の境界を引く、この制度的イデオロギーの力に注目する。この境界は、局所的で不可分なワーク過程から、実験の一部として取り上げられる局面と割り引かれる他の局面を選別することで、概念的に組織化される。全ては行われた。全ては必要だった。しかし、科学を教えることのテクニカルな様式の内部には、その一部だけが観察可能で報告可能にされるのだ。同様のやり方で、制度的イデオロギーは、境界のようなものを引く過程で局所的な過程を分析する。制度的イデオロギーは、場面のための分析の手続きを提供する。その手続きは、ワーク過程に選択的に注目する。それゆえ、制度的秩序の内部では、ワーク過程の選択された局面だけが記述可能になるのである。

スミスは、アクチュアルな個人のワーク過程がとりわけ曖昧にされていることを示唆するいくつかの例を挙げる。そこにおいて、イデオロギーのカテゴリーや概念は、アクチュアルな関係、アク

チュアルな実践、ワーク過程や組織化、アクチュアルな諸個人の実践的知識や推論を、テキストに媒介された言説の表現に置き換える。典型的には、ワーク過程は、物質的条件、時間、努力のエコノミーにおける必然的な停泊所から引き離されながら、社会的心理的過程に再構築される。たとえば、家族や社会階級や学校での達成に関する以下のような社会学的文献の概念実践においては、幼稚園の先生が子どもたちをいくつかの読解力(読む力)のグループ(それは、学級の社会階級的構成を「反映」する)に分けるやり方を記述する時に、教室のワークの組織化の問題を制度的イデオロギーの機能的用語に翻訳しながらそれを行っているとするミスは指摘する。

ある社会過程が教室の中で起きている。それにより、学年が始まる前にはお互い知らなかった大勢の子どもたちと一人の大人は、できる子どもとできない子どもの境界線を引く体系、つまり行動のパターンやパフォーマンスの期待や、互いに受け入れられた満足の体系になるのだ。とりわけ重要なのは、潜在的な学業達成についての教師の期待と、生徒の社会的地位との関係だ。強調点は、ある子どもたちの集団の知的能力に関する教師の最初的前提と、そうした前提が学校システムへの子どもたちの社会化に及ぼす影響に置かれている⁽⁴⁾。

ここで社会科学の概念やカテゴリーは、教室の過程を、平等についてのリベラルな言説において考え出された制度的機能に結びつけるために開発されている。教室がいかにして教えることを為すために組織化されるか——それは、適切にかつ相補的に、学校における他の分業と接続するのだが——という問題は、ワークの組織化の問題を「価値」の関係に置き換える言語に転換される。イデオロギー的言語が隠すのは、たとえば、一つのクラスで一年間に与えられた空間的・物質的資源や生徒数によって、読む技能の期待されるレベルと達成度を産出するワークの組織化——それは特定の社会経済的特徴をもった特定の地域にある学校における、特定の教室で起こっている——である(Smith 1987:163)。

また、ここでの概念実践において、学校に関して母親が行うことは、それがワークとは見えないように分析されている。このテキストにおいて母親は、因果過程の必然的なリンクではあるが行為主体力(agency)は持たないものとして、奇妙なやり方で現れる。母親たちの考え、彼女たちが費やす努力や時間、彼女たちのワークがなされる多様な物質的条件は現れてこないのだ。アクチュアルな主体としての母親たちの存在は、宙づりにされる。局所的場面における彼女たちのワークや、彼女たちのワークが埋め込まれ、それを通して分業の一部を形成するところの社会関係のアクチュアリティは、空っぽにされる。たとえば言語能力が社会階級によって異なるという結論は、言語能力の考え方が階級ごとに異なっていることや、母親から子どもへの言語技能を伝達する訓練、には関連づけられないのである(Smith 1987:163-164)。

アクティブな主体(agent)としての女性を消去する概念戦略の別の例では、人口統計の計算を議論するある書き手が、中・高等教育における子どもたちの達成に対する社会一階級の多様性の影響が、いかにして異なる「人生の機会」に翻訳されるのかを示しながら、しかしながら「これらは、下位文化的過程(社会階級的態度)については、あるいは、秀でることへの動機や道具的価値——それらが、学校での業績を職業上の成功に転換する——を与える個々の家庭のもっと複雑な心理社会的過程については、ほとんど何も語らない」と述べている⁽⁵⁾。

「下位文化的過程」「社会一階級的態度」「個々の家族の複雑な心理社会的過程」といった概念に埋もれてしまったどこかに、「学校の学業達成や職業上の成功」として説明可能なことがらを具体的に達成する、物質的・道徳的条件や、ルーティン秩序や、学校との関係を創出する家族のワークの組織化

があるはずだと、スミスは言う。そして、宿題を行う条件の整備、学校との関係の管理、娯楽のワーク——それらをとおして中産階級の家族は子どもたちを中産階級の社交スタイルの中へ社会化していく——などのどこに焦点を合わせようと、このワークの組織化の中で、なされたことにおいても、お決まりの日々の秩序のやりくりにおいても、女性(母親)の役割は中心的である。学校の学業達成や職業上の成功と家族の「複雑な心理社会的過程」の関係が何であろうと、母親としての女性の意識的で、骨の折れる、思慮深いワークは、そのアクチュアリティの一部であったはずだ。しかしながら、これらはテキストの中では記述可能にされないのである(Smith 1987:164)。

〔読解〕ここでスミスは、エスノメソドロジーの考え方に依拠して、人々が自分たちの経験のアクチュアリティを、観察可能、報告可能、記述可能にする実践活動に着目している。起こったことや進行中のことがら、一定のやり方で観察でき、他者に対して報告できる時、人々は局所的場面を一定のやり方で分析している。ここで分析するとは、言語を使用して記述(account)することである。人々の経験は、そのアクチュアリティを「生」のままでは捉えることはできず、何らかのやり方で記述されることによって初めて社会的に可視化される。自分が経験したことが何であるかということは、それがどのように記述可能であるかに依存しているのだ。いわゆる「主観的に」思っていることでさえ、言語を使用して初めて頭の中に現れてくるものだろう。言語化できないことは、自覚されないまま忘却されたり、「不可解なこと」として起こったこと自体を否定されるかもしれない。何が起きているかということは、何が起きているかをいかにして記述できるかということと、不可分に結びついているのである。

スミスは、エスノメソドロジーの、この記述可能性(accountability)という考え方を、制度的文脈に適用する。ここで言われる制度とは、多様な行政・経営・専門組織において生起する、今日の(先進資本主義)社会を組織し、調整し、規制し、誘導し、統制する諸関係の複合体のことである。人々の毎日毎夜の生活で起こったことは、公的な文書(テキスト)において記述可能にならなければ、そもそも制度的文脈で存在することができない。仮に記述できた場合でも、行政・経営・専門組織を一定のやり方で機能させるためのものの見方(つまりイデオロギー)にそって取捨選択され、制度的言説に包摂されるようなやり方で組織化されるのだ。たとえば母親が学校教育との関連で家庭において行う様々なことがらは、ワーク(仕事)としては記述可能にはならず、起きていることさえ不可視にされてきたのである。

スミスの社会学は、記述可能性の境界線を引くところの、この制度的イデオロギーの概念実践に着目する。いわゆる専門家になる訓練は、自分たちの経験のアクチュアリティを、制度的秩序の内部で理解可能な形式に組織し直すやり方を習得することである。教室の社会学的分析のテキストにおいて、教室で起きていることは個別具体的な時間的・空間的・物質的条件から引き離され、(よかれあしかれ)制度的イデオロギーのカテゴリーや概念に包摂され一般化される。教室における教師のワークと相補的な関係にあるはずの、子どもの学校生活との関係で母親が家庭で行っているワークの詳細は、記述可能性の境界線の外部に置かれるのである。

制度的な記述実践においては把握されない暗部を突破するためには、教室でのワーク過程を、その物質的条件、時間、努力のエコノミーにおける必然的な停泊所に埋め戻す必要がある。教室でのワークはその外のワークとどのように接続しているのか、そのことが制度的過程において記述可能にならないことの効果はいかなるものか。これらの問いに取り組むために、スミスは、ワーク概念を再考するのである。

2-2. エスノグラフィーの基盤としてのワーク

社会科学の言語は、制度的過程の言語である。社会科学の概念実践は、制度的過程と同じ秩序であり、実際それに貢献している。女性の立ち位置からの社会学は、制度的過程の言語のものにはなれないし、探究を組織化するために制度的過程の言語による分析や表現に依拠することはできない、とスミスは言う(Smith 1987:164)。もし制度的過程の言語の概念実践に関われば、それが引く境界に関わることになり、ワーク過程やワークの組織化に対する選択的注目に関わることになり、社会過程の社会的アカウンタビリティを産出するために制度的過程の言語の分析方法に関わることになるからである。これは、社会過程を制度的に見ることに関わることである。「たとえもし、政治的に受け入れられる別の境界や分析を可能にする新しい語彙・新しい概念のセットを開発したとしても、私たちはまだ、その方法の囚われ人だ。私たちは制度的前提を打ち破ることはできないし、私たちの分析を制度の機能のために産出してしまふ(Smith 1987:165)」のである。

スミスの追究するオルタナティブな社会学は、言説の中ではなく、日常生活世界における経験のマトリクスとしての、実際の(actualな)諸個人のワークや実践的推論の中から始めるものである。実際のワークの組織化は、母親と子どもと学校生活の関係を達成している。それは、限定された物質的文脈、つまり、条件や努力や時間のエコノミーの中に状況づけられたワークの組織化だ。探究は、このワークの組織化から始められなければならない。そして、ワークの組織化の観察可能性は、制度的イデオロギーのカテゴリーや概念によって定義・分析されてはならない。探究を女性の立ち位置から取りかかる時には、記述可能な秩序の達成に不可欠なワーク——それは、それ自体ではワーク(仕事)として観察可能—報告可能になるものではないのだが——に特に意識的になる必要がある、とスミスは主張する(Smith 1987:165)。

かつてワーク(労働)という概念が、家庭における女性たちのhousewife(主婦)としての仕事には拡張されていなかったことは、今日ではよく知られていることである。女性の立ち位置からの社会学のワーク概念は、ハウス・ワーク(家事労働)にまで拡張されなければならない、またそうすることによって家事についてのいくつかの前提が発見されてきた。たとえば、仕事と余暇という暗黙の対比がある。これは、支払われる労働としての、家事には適用されないワーク(賃労働)概念を基盤としている。スミスの社会的探究の目的のためにワークの概念を拡張するには、それをもっと広く豊かな形式に作り直す必要があった。1970年代の「家事労働に賃金を(wage-for-housework)」の理論家たちの議論により、ハウス・ワーク(家事労働)の拡張された概念が開発され、スミスはこれをモデルとして使用したのである。

「家事労働に賃金を(wage-for-housework)」の理論家たちはワークという概念を、賃金関係における女性と男性の機能を維持しそれに仕えるために、したがって女性の労働を利用する企業を間接的に維持しそれに仕えるために、女性によって(時には男性によっても)行われてきた全ての仕事(ワーク)を含めるように使用してきた。このハウス・ワーク(家事)の気前のよい概念は、家庭内の労働固有のものだけではなく、「職場に行くために車を運転する、カフェテリアで昼食を食べる、サンドイッチを作り食べる、仕事で着る衣服を購入し繕う」などの活動も含まれている。日常生活のこれら全ての側面が、経済にとっては必要なのだ。しかし、家事はもちろんそれらの活動も、専門的言説においては、通常仕事(ワーク)とは記述されないものだった。「家事労働に賃金を」の理論家にとって家事とは、実際は経済の一部でありながら通常仕事(ワーク)とは表象されず、消費と記述されるか、全く記述されないままのワーク過程を同定する、経済的カテゴリーになったのである。

同様の手続きで、スミスのワークという概念は、何らかの努力を必要とし、人々がそれをやることに意味が付与され、何らかの獲得された能力を含むような、人々が行うこと全てに拡張される。このワークという考えは、それが物質的条件や手段の中に投錨されていること、それが「リアルタイム」でなされることに注意を向けさせる。これらすべては、その個人がどのように進行することができるかにとって重要なことなのである。制度的過程をこの意味でのワークの組織化として捉え直すことは、女性の立ち位置からの社会学が探究分野として、制度的過程を実際に達成するワーク過程の全体を扱うことを意味する。それはまた、制度的過程の作動にとって不可欠だが記述されてこなかったワークの組織化の諸側面を探究するため、制度的過程のイデオロギー実践によって定義された機能的境界線を越えることを意味する。というのも、ワークのこれらの側面は、それらが認識されていようといまいと、それらが制度的過程の目的に関連して肯定的(あるいは実用的)だと見なされていようといまいと、制度的過程の作動にとって不可欠な部分だからである (Smith 1987:166)。

制度のエスノグラフィーを人々の行うワークの中に位置づける上で重要なのは、何がワークで何がそうでないのかの区別をつけることよりは、むしろ、人々が限定された条件と限定された状況の中で一日一日行っていることのアクチュアリティ⁽⁶⁾に探究者を戻してくれるような概念を展開することにある。女性の立ち位置からの社会学は、制度的過程の社会関係を産出するとともに、それによって秩序づけられる諸過程に戻る。つまり、観察可能で、人々が記述できるアクチュアリティ、制度の秩序的過程が人々の協働的達成においてまさに秩序づけられていくアクチュアリティに戻るのである。

このようなワーク概念は、制度的な記述実践によっては把握されない暗部を突破する。たとえば、理科の実験の学習の記述(account)には、実際のワーク過程が組織化され説明可能にされるやり方の一部である概念手続きと同様、実験が依拠しているが実験としては観察可能・報告可能にならない他の実践も含まれていることがわかる。また、家庭での母親業(mothering)のワークを、教室における教師のワークに接続するワークの組織化があると認識できる。教室を、教師が責任を負っている課題の遂行にあたって、時間や他の資源をどう割り当てるかという問題を解決しなければならない実際のワークの組織化として考察することができる。教室でのワークの組織化が、母親業のワークの組織化に依存していることを認識できるのである。

そうすることによって、女性の立ち位置からの社会学は自らの分析を、以下のような様式に投錨する。それは、諸個人を、日常生活世界の能力のある実践者として完全に認識し、ワークの組織化と決定においてアクティブなやり方で——その中で人々は彼女らの日常生活世界が現れてくるやり方に参加している——現れてくるものとみなす様式である。

スミスの言う制度のエスノグラフィーには、3つの主な手続きがある (Smith 1987:167)。1、ワークの組織化を記述可能にしてきたイデオロギー手続きの分析がある。これらのイデオロギー手続きは、ワーク過程を制度的機能に接続する社会関係の構成要素だ。2、女性の立ち位置からの社会学は、ワークの「豊かな」考え方を提案する。ワークのこの考え方によって、人々が実際に自分自身の日常生活世界の産出に関わっているやり方に、社会学者が関われるようになる。そこでは、日常生活世界がいかにして、制度的過程によって組織化されるとともに、制度的過程を維持しているのが考察される。イデオロギーが制度的文脈の内部で分析し、解釈し、記述可能にするのは、これらのやり方なのである。3、社会関係という概念は、これらのワーク過程の協働を、社会的な一連の行為として分析する。ワークはそのような協働された行為の連鎖と関係づけられる。その行為は二

人以上の人によって、また時には必ずしもお互い知っているわけではない複数の諸個人によって遂行される。社会関係においてワーク過程を編むことは、常に意識的な結果というわけではない。何が意識的、計画的になるかということは、社会関係の構成要素であるイデオロギー過程によって構造化されるのである。

社会関係という考え方は、人々の目標、目的、意図といっしょにまとめられるものではない。この考え方は、ワークやワークの組織化という考え方を超えるものだとスミスは言う。例えば、子どもが店に行ってあめを買う。その子がどのあめを買うかを決めて、25セント置いた時、彼女は自分の意図の一部ではない、交換の複雑な諸関係に入る。どんな小さなやり方であろうと、その子の行為は、複雑な社会関係の日々の達成に参入したことになる。この諸関係は、彼女がお金を払った時から、レジ係や店員を経て、マーケティングや生産過程にさかのぼる。この諸関係は、彼女の意図、その意味、彼女が行った特有の注文の条件を、関連させ組織化する。と同時に、この諸関係はそれ自体が、彼女の行為もその一つであるところの複数の諸行為の中でのみ存在し維持されるのである。これが、スミスが社会関係という考え方によって意味することである。この考え方は、局所的なワーク実践——主体の経験の場所——を、経済や支配する装置の一般化され一般化する関係に接続され、それらによって決定されるものとして分析するための手続きを提供するのである。

〔読解〕有償労働(paidwork)のみならず家事労働(housework)もまた経済の一部としての「労働(unpaidwork)」であると定義した、「家事労働に賃金を」の議論に触発されたスミスは、ワーク概念を再考する。ここでワークとは、何らかの努力を必要とし、人々がそれをやることに意味付与し、何らかの獲得された能力を含むような、人々が行うこと全てに拡張される。このワーク概念によってスミスは、制度的過程の組織化において人々が限定された条件と限定された状況の中で日々行っていることのアクチュアリティに、社会学的探究の出発点を戻そうとする。制度的過程の作動にとって不可欠であるにも関わらず、制度的な記述実践においては把握されない暗部が存在する。この「暗部」が、日常生活世界を疑問の余地あるもの(problematic)にするのである。人々は、限定された条件と限定された状況の中で日々自ら行っていることを通して、知らぬ間に制度的過程に参入し、自身の日々の生活をその内部では発見できない社会関係によって組織化し決定している可能性があるのだ。

アクチュアルなワーク過程は、いかなるイデオロギー手続きを経て制度的に記述可能になるのか。日常生活世界は、いかにして、制度的過程によって組織化されると同時に、制度的過程を維持していくのか。異なる場面で生起する局所的なワーク実践はいかにして相互に協働し、それぞれのワーク過程を超えた社会関係を達成していくのか。こうしたことを、制度的概念による分析や表現に置き換えるのとは別のやり方で記述・分析しようとするのが、スミスの言う制度のエスノグラフィである。

次節では、「シングル・ペアレント」という制度的概念を媒介に、個別具体的な子育てが学校教育の制度的過程において扱われる標準化された形式に転換され、制度的な一連の行為に入っていくやり方が考察される。この概念は、一見専門用語とは見なされにくい。一人で子どもを育てている親という文字通りの意味のように見える。この概念は子どもの学校生活との関連において、母親たち自身に日常的に使用されていた。しかしながら、このカテゴリーの意味は、子育てを直接経験する日常生活世界の内部からは十分に解明することはできない。この概念は、子どもを育てている当該場面に外在する、教育に関する行政、経営、専門組織の作動を前提として初めて——ある種の「欠陥」として——意味をなすのである。

3. シングル・ペアレントの経験におけるイデオロギーとワーク：1つの制度のエスノグラフィーをスケッチすること

3-1. 制度的イデオロギーが不可視にする母親業 (mothering) のワーク

日常生活世界を疑問の余地のあるもの (problematic) にする探究の方法としての制度のエスノグラフィーを概略するために、スミスは探究の出発点として、1960年代から1970年代の自身の経験を引き合いに出す。この経験は、探究がどのように見えるかを示すためにスケッチされたものである。

先述したように、私は何年か「シングル・ペアレント」をやっていた。この「シングル・ペアレント」という概念は、私の伝記的経験を分析する方法を与えてくれる。この経験それ自体は、その中で小さなドラマが上演される実際の場面に状況づけられていた——私たちが住んでいた散らかった家、果物の木、庭と小道の間の垣根に生えたブラックベリー、台所の窓からの山の景色、決してきれいにはならなかった台所の床、子どもたちが通った様々な学校を往復する道路。当時子どもたちがどんなふうだったかは改めて考えることがより難しく、かれらのイメージはもっと最近のものに上塗りされている。かれらが前庭でサッカーをやっていたことや、複雑な空想ゲームを裏庭でやっていたのを思い出す (Smith 1987:168)。

スミスは、二人親家庭の世界の中で、自分の子どもたちの責任を一人で担っていた。したがって、上記のような場面や関係に関わったワーク過程には、一人親であることの際立った特徴があった。しかし、これらの断片的な記憶の中で、シングル・ペアレント〈である〉経験は存在しないという。「シングル・ペアレント」という考え方は、彼女が関わったワークの組織化やその分断を分析するには役に立たなかった。それは、むしろ別の何かに役立つのだと言う。シングル・ペアレントという考えは、スミスの子どもの一人が読書力を学習する中で抱えていた問題という文脈で、彼女と学校との関係を組織化するものだった。同様の状況にいた他の女性たちは、この問題が何であるか知っていた。スミスの知っている一人の女性(彼女は教師で「シングル・ペアレント」だった)は、この情報を自分の子どもの学校には隠していたという。

学校での子どもの問題は、その子どもの母親が「シングル・ペアレントである」という概念によって記述可能にされる時、子ども、親、教師、学校経営 (school administration) を、このカテゴリーの「問題」として専門化された一連の行為に差し込む手続きを整える。その時この概念は、母親業のワークが学校教育 (schooling) の過程との関係で組織化され解釈される基盤となる。この概念は、単に学校のスタッフに、子どもがいかにか問題か、その問題がいかにかその子の家庭背景に結びついているかを分析し、組み立て、記述する方法を提供するだけではない。もし母親がその概念的な方法に堪能ならば、この概念は彼女に、母親としての自身のワーク実践を、いかにかにして自分の欠陥が学校場面での子どもの問題を産出するののかという観点で分析するための手続きを与えるのである。

この効力は、母親業をこの文脈で記述可能にする解釈実践が、母親業を仕事(ワーク)とは同定しないやり方によって、高められる。良い母親業の実践という考えは、母親業のワークの実際の物質的社会的条件には全く注意を向けていなかった。スミスは、オンタリオ州の教育省が親たちのために発行した小さなパンフレットを例にとる。そこには、親たちが(実際は母親たちが)いかにかして彼女らの子どもの読み書き能力を向上させられるかについての提案が含まれていた。子どもの読む力を向上するため母親ができることの勧めには、提案された実践を仕事(ワーク)というカテゴリー

から明確に除外していることが表れていた。それは、「あなたが日々の仕事(daily work)をするように」行うことができるのだという。仕事と子どもの読む力を促進することは、相互に排他的である。提案は次のような項目を含んでいた。

あなたの子どもたちが、散らかるのを心配しないで、絵の具やクレヨンを使ったり、切ったり貼ったりできる場所を用意しましょう。子どもたちが小さな文字を書くのに必要な調節をできるようになるには、しばらく時間がかかるでしょう。大きな文字を書くスペースを持てるように、作業用の紙は、最初は大きなものをあげましょう。写真やアート作品を子どもたちと一緒に考察しましょう。かれらが何を見ているのかを議論しましょう。形や色や様式に関するかれらの語彙を広げましょう。手作りの指人形を使いましょう。子どもたちが読んだことのある物語をもとに劇を作らせましょう。かれらは、脚本を書いたり、自分たちの劇を上演することができるのです。でも、かれらは観客を必要としていません。つまり、あなたです！(Smith 1987:169)。

これらは提案の一覧の典型であった。どれも時間と努力の消費が想定されている。ほとんどは、他の物質的条件も想定されている。絵の具、クレヨン、はさみ、写真、アート作品の利用可能性である。引用した最後の例のように、親の側の準備作業も想定されている。人形作り、あるいは子どもとの遊びとしての人形作りを組織化すること(それはおそらくかなりの時間を消費すると考えられる)である。ほとんどすべての提案が時間、すなわち、ものを確保する時間や、子どもと議論したり読んだり聞き手として演技したりするために座っている時間や、劇の設定や物質を用意する時間や、終わった後片付ける時間を必要とする。これらの提案はまた、多くの場合で、空間の利用可能性を前提としている。子どもが絵の具やクレヨンでめちゃくちゃになることを心配せずに色を塗れる場所を持つということは、一定の家の広さを前提にしている。人形劇をするのも同様である。提案の多くは、親たちが特別な能力を持っていることを前提にしていた。写真やアート作品について議論するやり方を知っていたり、ワード・ゲームのやり方を知っていたり、ということである。

母親業のワークには、「子どもの発達」に関わるワークとともに、家族の各成員が家庭の外で関わっていることがらに関して、かれらの出入りの予定を管理するワークもあるとスミスは指摘する(Smith 1987:169)。子どもたちの活動の予定をうまく進行すること、宿題の監督をすること、博物館や映画などに行く文化活動を提供すること、学校過程で生じる感情的ストレスに気を配ること、遅刻や欠席といった小さな不履行が子どもたちの成績記録の中で欠点として現れてこないようかばうこと、学校の図書館で手伝えること、バザーの時にケーキを焼くこと、チームが別の学校と試合をする時に車を運転すること、などの家事サービスの提供は、食事を与える、服を着せる、健康管理をするなどのお決まりの基本的な家事とともに、子どもが学校で普通に過ごせる能力に貢献するのである。

女性によって家庭で行われる母親業のワークは、子どもにとってと同じくらい学校にとって重要である。教室での教師のワーク、とりわけ低学年の先生のワークは、子どもたちが教室での役目を果たすことに関連する能力をどれだけ準備してきたかに依存している。もし子どもたちが、同じ色のブラシは同じ色の絵の具ポットに戻すのだということを学んでいたら、絵の具ブラシを様々な絵の具ポットに戻して結果として全ての色が泥のようになってしまうこともなく、教師は教室でのお絵描きをより簡単に活用できるだろう。母親業の特徴は、だから、教師のワークの条件になっている。そして、教室の特徴全体は、その学校が受け持っている地域で普及している母親業の一般的特徴を前提としているのである(Smith 1987:170)。

〔読解〕スミスは、1960年代から1970年代の母親業のワークをめぐる自身の経験を事例にしなが
ら、制度のエスノグラフィーの着眼点をスケッチする。制度のエスノグラフィーの第一段階は、母
親業のワークの詳細とそのワークの組織化の特徴を回復することである。

当時のスミスの母親業のワークには、二人親家庭が主流の世界の中で自分の子どもたちの責任を
一人で担っていることの際立った特徴があった。しかしそれは、いわゆる「シングル・ペアレント
である」という経験とは異なるのだと彼女は言う。当時北米で一人親として子育てしていた母親た
ちにとって、「シングル・ペアレント」とは、家庭での母親業と学校生活の関係を一定のやり方で組
織化する一つのものの見方——制度的イデオロギー——であった。

学校における子どもの問題がこのカテゴリーによって記述可能な「問題」になる時、子ども、親、
教師、学校経営が、この「問題」をめぐる制度的な一連の行為に差し込まれる。このカテゴリーは、
母親業のワークが学校教育の過程との関係で組織化され解釈されるところの基盤となった。学校の
スタッフには、学校での子どもの問題がいかにかその子の家庭背景に結びついているかを分析し、組
み立て、記述する方法を提供した。母親たちには——彼女たちがこの概念の使い方に習熟している
場合には——限定された条件と限定された状況の中で日々行っている自らの母親業を、いかにして
自分の「欠陥」が学校場面での子どもの問題を産出するのかという観点で分析するための手続きを与
えたのである。

制度的文脈の中で母親業が記述される時、家庭での母親業のワークは、暗黙のうちに、教室での
教師のワークの条件とみなされていた。子どもたちが教室での役目を果たす上で必要な能力を、事
前に身につけさせることが期待されていた。しかし、実際に日々行われている母親業の詳細や、そ
うしたワークの物質的社会的条件には全く注意が向けられていなかった。当時の教育制度が要求す
る、子どもが学校で「普通」に過ごせる能力を身につけさせるためには、子どもの発達についての一
定の技能を身につけた母親がつききりで子どもの世話をする必要があった。いわゆる中産階級の生
活様式⁽⁷⁾を前提とした母親業の実践活動が必要不可欠とされていたのである。しかし制度的文脈
では、これらのことは不問に付されたまま、それらの実践活動は日々の仕事(母親業以外のワーク)
の片手間に誰でも行えることとして、普遍化されていた。

「シングル・ペアレント」家庭の「問題」は、日常生活世界の実際の母親業の特徴というよりは、特
定の生活様式を前提とした母親業のワークを必要不可欠とする、当時の教育制度における教室の
ワークの組織化のされ方との関連で生み出される特徴であったのだ。しかし、制度的な記述実践に
おいては、母親業のワークの詳細とそのワークの組織化の特徴は不可視にされ、その成り立ちに疑
問を差し挟むことは困難だったのである。

3-2. 母親業のワークと学校教育のワークの相補的關係が生み出す「シングル・ペアレント」の「欠陥」

母親業のワークとワークの組織化の特徴を回復し始めたことは、制度のエスノグラフィーにとつ
ての第一段階に過ぎないとスミスは言う。次の段階は、いかにしてそのワーク過程が、拡張された
社会・経済的過程の社会関係に埋め込まれているかを探究することである。母親業のアクチュア
ルなワーク過程は、物質的環境に状況づけられているはずである。次の段階は制度のエスノグラ
フィーを、母親業と学校教育の相補的關係が、異なる階級の文脈の中で、階級の社会的組織化の一
部として作用する異なるやり方に向ける(Smith 1987:171)。

中産階級の間では、相続に代わって、キャリアを向上させる可能性を伴った職業への特権的接近
可能性が、世代を超えた階級の継続性を確かにするものになった。母親が多くの時間や技能を教育

に関連する子どもの「発達」に投資できるようにする家族組織は、このワーク過程の本質的な部分である。彼女たちの技能もまた、たいていは、先行する(公的、私的両方の)投資をとおして獲得されたものだ。高等教育の訓練が、心理学や子どもの発達についての知識への接近を可能にし、そのことが、母親業と学校教育の協働(coordination)を容易にする。キャリア過程、個人的富の蓄積は、学校を選択だけでなく、物質的条件、場面、装備などを確かにする。その中で教師は、その地域における一般的な母親業が、中産階級の教室をそのように機能可能にしている、という前提で働くことができるのである。

対照的に、労働者階級の母親は、利用可能な時間がより少ない。彼女は、有料の家事サービスを利用することはできない。彼女はおそらく賃金労働を引き受けなければならない。彼女の母親業の技能——とりわけ、子どもの発達についての体系的な知識と明確に関連することがら——は、(公的、私的両方の)低い水準の教育投資を示しているだろう。これらは、個々の子どもにとっての影響というより、教室のワークが組織化される条件に影響する。労働者階級の地域は、教室のワークの組織化全体にとっての、したがって地域の学校教育過程にとっての(中産階級の地域とは)異なった条件を作り出すのである。

ワーク場面としての教室が母親業のワークに依存するということは、組織化された多様なつきあい、すなわち、親との面談、学校行事への母親の参加、PTAなどを通してやりくりされる。これらのつきあいはまた、子どもたちの学校教育の成果への親たちの関心も媒介する。したがって制度のエスノグラフィーは、学校教育過程におけるこれら多様なつきあいは、母親業と学校教育の関係が作用する異なる階級的文脈において異なって組織化されるだろうと予期する。全体的に重要なのは、母親業と学校教育の関係を記述可能にする概念的媒介としての専門的言説において生じる、イデオロギー過程である(Smith 1987:172)。中産階級と労働者階級の母親たちは、この過程に別様に参加すると考えられる。

中産階級の母親は、一般に、家庭と学校の間を協働する(coordinate)このイデオロギー実践を学んできている。彼女たちは自分の経験が分析されるやり方や、教室で子どもに何が起きているかを、教師によって使用されるのと同じ概念一般を使用しながら知っている。制度的イデオロギーは、少なくともある程度は、二つの領域のワークを協働させる共通語を提供する。さらに、中産階級の母親たちは——自分自身の教育訓練をとおして、あるいは、女性誌やペーパーバック本で専門家の見解を読み、子どもの発達についての思想の進歩についていくことを通して——子どもの発達についての専門家になろうとする。したがって制度のエスノグラフィーの探究のデザインは、二つの領域のワークの組織化の構成要素としての、社会学的・心理学的言説のイデオロギー過程を含む。労働者階級の女性は、この社会関係に同じやり方では参加できないのではないかという疑念が、さらなる探究の出発点になるのである。

母親業を、学校教育のワーク過程に関係するワーク過程として見ることによって、「シングル・ペアレント」の局所的問題の解明のために探究されるべき社会関係を見出せるようになるとスミスは言う(Smith 1987:173)。彼女が長である家族は、残り物(rump)扱いされる。生活の糧を稼ぐ彼女の重荷——それは、学校に関するワークに必要とされる時間とエネルギーを彼女から奪う——を取り除いてくれる男性はいない。「シングル・ペアレント」は、不適切に形成された家族を同定し、従って推論の結果、教室のワークの組織化が依存している母親業の相補的实践を適切に果たすことができない家族を同定することになる。この「シングル・ペアレント」というカテゴリーは、制度的過程の見方、つまり学校との関連では、教室のワークを効果的に組織化するという必要条件に関す

る特定のタイプの「欠陥」を名指している。このカテゴリーは、母親の実際の実践に配慮することなく、この「欠陥」を前提とする解釈手続きを提供する。

教室場面での子どもたちの問題は、この「背景の」原因のせいにされる。このイデオロギー言説に参加する母親たちは、自分自身の経験を分析するやり方、本質的欠陥を探してその経験を考察するやり方、この欠陥を恐れや不安とともに熟考するやり方を知っていたのである。

【読解】制度的な記述実践においては不可視にされている、母親業のワークの詳細とそのワークの組織化の特徴を解明するためには、いかにしてこうしたワーク過程が拡張された社会・経済的過程の社会関係に埋め込まれているかを探究する必要がある。

母親業のワークは、学校教育の制度的過程を通して、教室のワークに接続されていく。そこにおいて、教室の教師のワークは家庭での母親のワークに依存し、両者は相補的に組織されていた。二つのワークがこのように協働することをとおして、母親たちが限定された条件と限定された状況の中で日々行っている子育ては、教室のワークを「効果的に」組織化する必要条件を満たしているかという基準で解釈されることになるのである。

学校教育の制度的過程においては、母親が多く の時間や技能や資金や装備を学校教育に関連する子どもの発達に投資できる、中産階級的生活様式が前提とされ、普遍化されていた。中産階級の母親たちが受けた高等教育の訓練は、子どもの発達に関する技能のみならず、母親業と学校教育の関係を記述可能にする概念的媒介としての専門的言説を習得させた。子どもの発達に関する社会・心理学的言説は、母親業と学校教育を協働させるイデオロギー実践への参入を容易にする共通言語となっている。彼女たちは自分の経験が分析されるやり方や、教室で子どもに何が起こっているかを、教師によって使用されるのと同じ一般概念を使用しながら「知る」ことができるのである。

他方、生活の糧を稼ぐための労働に自ら従事する母親は、学校に関するワークに必要とされる時間とエネルギーを奪われ、結果として、教室のワークの組織化が依存している母親業の相互的实践を適切に果たすことができない。また、高等教育を受ける機会を持たなかった労働者階級の母親たちは、子どもの発達についての体系的な知識や母親業と学校教育の関係を記述可能にする制度的な共通言語を習得していない。彼女たちは、そもそも学校教育の社会関係に中産階級の母親たちと同じやり方では参加できない可能性があるのだ。

中産階級が多く住む地域と、労働者階級が多く住む地域とで、教室のワークが組織化される条件に差異が生じるのは、そもそも、中産階級的生活スタイルを普遍なものとして設計されている学校教育のあり方によるものだ。しかし、そのことは不問に付される。学校教育の制度的過程で使用される「シングル・ペアレント」という概念は、母親の実際ワークの詳細に配慮することなく、教室のワークが求める必要条件を満たせない「不適切な」家族を同定可能にする。母親たち自身も、教室場面での子どもたちの「問題」をめぐる自分たちの家族の本質的欠陥を探し、この欠陥を恐れや不安とともに熟考するやり方を、制度的イデオロギーの概念実践に参加する実践的推論やワーク・ノレッジ(work knowledge)として「知って」いたのである。

3-3. 教室のワークが埋め込まれている政治過程

教室をワークの組織化として認識することは、教室を、たとえば、教師の経験という枠組や人間間の相互行為や役割構造という枠組で見るとは違った探究の基盤を提供する。このような枠組は、いかにしてこれらのワーク過程が他のワーク過程によって規制され協働されているかを隠すとともに、教室のワークの組織化の基盤となる資源を観察不可能にするとスミスは指摘する(Smith 1987:173)。

教室は、行政的・政治的過程のヒエラルヒーに埋め込まれている。教師は、学校行政からの特定の形式の監視のもと、ある一定の資源条件の中で仕事をする。教師のワークやその結果は、多様なやり方で同僚に開示される。小学校の教室における教師の一年の仕事は、同じ生徒に対する次の年の教師のワークの条件になる。教師は、予算の制約——それが、教師が教室で受け持つ子どもの数や、利用可能な物や空間や、彼女が活かせる専門化された技能や、準備のための時間を決定するのである——の中でワークする。特に時間は鍵であり、時間の配分は教師のワークの中心である。例えば、読む力のクラスを3つに分けるというような決断は、複合的な圧力、制約、基準、校長の監査実践、教室の資源などの一番良い組み合わせは何かについての、実践的経験による解決である。教育省の行政的ヒエラルヒーの一般方針や予算的拘束は、このようなやり方において、教室のワークの組織化に直接的に関係づけられるのである。

異なるレベルでの行政の介入、つまり市政や教育委員会などを含む中央レベル・地方レベルでの介入は、階級を再生産する社会関係を、教育過程を通して支え、維持する。母親業と学校教育のワーク過程の関連は、「自然」なことでも、単なる「偶然的な」結果でもない。行政は、かつて、収入レベルと結びついた居住区画を作り出す地域区分法(zoning laws)をとおして関与していた。これらの法が生み出す通学区域は、学校に比較的同質的な母親実践を保証し、特に高収入の地域の学校には中産階級の教室実践の条件を確かにしてきた。教育システムにおける中産階級の影響力は、地域で選ばれる教育委員会によっても行使されてきた。さらにコミュニティは、企業人や専門家、中産階級の専業主婦といった、主にコミュニティの中産階級部門を代表する理事を選ぶ。理事の力は中央集権的な官僚制——経済の企業部門寄りの利害を代表する——によって制限されてきているが、かれらは教育過程における中産階級の利害を代表するのにいまだ有力である。しだいに中央集権化していく行政装置は、資源や基準やカリキュラムなどを規制する。これら様々なレベルの行政は、複雑なやり方で、教育過程における支配階級の様々な利害を代理することができるのである。

確立された学校教育過程が階級関係を再生産する効果は、資源の制限によって確かにされる。クラスの大きさなど所与の資源の条件下でワークする教師は、家庭で利用可能な補足的時間や資源によって、子どもの発達への参加を拡張させることができる。しかし資源の制限はそれを妨げる。この効果はまた、能力別クラス編成のプログラムやシステムの開発によっても確かにされる。資源に恵まれない母親業の効果を、資源に恵まれない初等教育によって増加させることで、小学校レベルで始まる階級的差異化に輪をかけるのだ。「学校は子どもの達成にほとんど影響を与えない。子どもの達成は子どもの背景や一般的な社会的文脈による」という社会学的発見⁽⁸⁾の背後にある社会関係のアクリュアリティを見出すのは、このような過程においてだと、スミスは指摘するのである。

母親や教師の日常生活のワーク経験を探究するこのやり方は、二つのワーク過程を接続する社会関係を初歩的なやり方で同定し、この関係を階級や行政という、より一般的な社会関係のセットへ入れることを可能にする。これらの探究は、この過程に巻き込まれている実際の日常生活世界が何によって決定されているかを示すことを可能にする。したがって制度のエスノグラフィーは、中産階級と労働者階級の母親の経験の、「シングル・ペアレント」の家庭と二人親家庭の経験の、異なる階級的な文脈に状況づけられた教室のワークにおける教師の経験の、異なる基盤を見出し、説明することができる。

そして、このワーク過程とそれへの参加の双方の客体(対象)になっている子どもの状況の奇妙さを、解明することもできる。この最後の立ち位置は、実際の力関係やワーク過程の実際の組織化という文脈において子どもと子どもたちの発達に責任を持つ人との関係や、母親が家庭の中で教育制

度の要求と制約を代理する責任を負うという奇妙なやり方を理解するための、重要な次元をつけ加える潜在的可能性をもつ。このやり方はまた、経済的条件の変化の影響——教育資金のカットによるものだけでなく、経済危機が家庭とりわけ労働者階級の家庭へ与える影響——が、母親のワークの条件と教室における教師のワークの条件を変えると気づくことを可能にする。これにより、関係の基盤の変化を理解し始め、女性が置かれている共通の利害や関心の隠された基盤を見始めることができるようになるのである(Smith 1987:175)。

【読解】教室をワークの組織化として認識することによって、これらのワーク過程が他のワーク過程といかにして協働しているかが明らかになると同時に、教室のワーク過程の基盤となる政治的過程も観察可能になる。

教室における教師は、様々なレベルでの政治的官僚的組織の介入のもと、一定の資源条件の中で仕事をしている。学校行政は、教室で利用可能な資源や、評価基準や、カリキュラムを規定する。予算の制約は、教師が教室で受け持つ子どもの数、利用可能な物や空間、教師が活かせる専門化された技能、準備のための時間を決定する。収入レベルと結びついた居住区画を生み出す法は、通学区域内の学校に比較的同質的な母親実践を保証していた。高収入の地域の学校では、中産階級の教室実践の条件が確かにされた。そうでない地域の学校では、資源に恵まれない母親業の効果を、資源に恵まれない初等教育によって増幅させることで、小学校レベルで始まる階級の差異化に輪をかけることになった。当時の北米の教育システムにおいては、中産階級の影響力は学校行政のレベルでも顕著であった。母親業と学校教育のワーク過程の関連は、自然なことでも単なる偶然でもなかったのである。

制度のエスノグラフィーという着眼点で母親や教師の日常生活の経験を再考することをおし、二つのワーク過程を接続する社会関係を初歩的なやり方で同定し、この関係を階級や行政という、より一般的な社会関係のセットへ入れることが可能になる。これらの探究は、この過程に巻き込まれている人々の実際の日常生活世界が何によって決定されているかを示すことを可能にするのだ。「シングル・ペアレント」の「問題」が記述可能になるのは、母親が家庭の中で教育制度の要求と制約を代理する責任を負うという、奇妙なやり方においてである。しかしながら、制度的記述実践において母親の実際のワークの詳細が不可視にされることで、この「奇妙さ」それ自体は不問に付されてしまうのである。

制度のエスノグラフィーは、母親や教師たちが限定された条件と限定された状況の中で日々お決まりのルーティンとして行っているワークの詳細やそこにおいて「知っている」ことを出発点に、彼女たちの経験の基盤を明らかにしようとする。日常生活世界における個人の経験は、その外に拡張し、その内部では発見できない社会過程の社会関係によって組織され、決定されている。ここでスケッチされた、母親業と教室のワークの相補的な組織化、「シングル・ペアレント」というカテゴリーや子どもの発達に関する専門的言説を使用する制度的な記述実践、教室のワークにおける階級的差異の組織化は、個人の経験とそれを超えた一般的な社会関係の一つの接続の仕方を示唆しているのである。

4. 私たちがいる場所から始め、権力の制度的組織化を発見する

日常生活世界をプロブレマティックとして取り上げ、探究の方法としての制度のエスノグラフィーを開発しながら、女性の立ち位置からの社会学は、実際の領域の地図作りを試みる(Smith

1987:175)。この試みは、説明(explanation)というより解明(explication)に近いものである。アクチュアルな社会関係を、ワークの過程やワークの組織化が一つの場面から別の場面へ結びつくところで生じるものとして探究する。そこには秩序がある。しかし、秩序それ自体や秩序の達成が、この社会学の問題なのではない。秩序は、アクチュアルな諸個人のアクチュアルな実践活動(推論する実践活動、解釈する実践活動、起こったことを記述可能にする実践活動を含む)によって生じ、達成される。制度的様式における社会関係の一般化可能な特徴は、人々のアクチュアルな実践活動において達成されるのである。

イデオロギーとそれが記述可能にするアクチュアリティの関係は、以下のようなやり方で絶えず奮い起こされ、維持される。一つは、制度的記述を目的とし意図する実践によって。もう一つは、出来事の特徴を変え、支配要求(control requires)の範囲を広げる解釈スキーマを拡大し再建する、支配する装置内部の(一般的には、専門的学問的言説に参加する人々による)革新的な解釈形式の発展によってである。ここで強調されるのは、制度的様式を成り立たせているのは、解釈スキーマそれ自体というより、イデオロギーと実際の実践や出来事の関係だということである。

制度のエスノグラフィーで探究され解明されるべき領域は、一方ではワーク過程であり、他方では制度のイデオロギー的枠組の内部で説明可能にされるものとしての実践的活動だ。後者は、単に頭で考えていることの中にあるのではなく、実践的活動でもあり、ある文脈では、テキストのコミュニケーションの諸関係において組織されるワーク過程である(Smith 1987:176)。

一人の個人の経験から探究を取りかかるとにおいて、すでに一般的関係が発見されている。それは、たとえば以上みてきたような、教育過程との関係における母親業のワークがより大きな組織に接続される一段階としての、一人親と学校との一般的関係である。個人の経験は、探究を社会諸関係のセットへと向ける問題(problematic)を提案する(できる)。これらの社会関係を探究することは、それらを、多様な実際の経験や、実際の経験の日常の基盤を特徴的なやり方で生み出すものとして理解することを要求する。相互関連した制度的関係のセットを把握することは、経験の特徴を決定する一般化する諸関係や、経験の多様な基盤を解明するのである。

日常生活世界における経験の基盤という考え方は、コンシャスネス・レイジング⁽⁹⁾——集まって自分たちの人生を話しながら、女性たちが自分たちの抑圧の共通の基盤を自分自身に分かるように説明することができるようになっていった方法——という女性の経験において、経験的な(empirical)力をもっている(Smith 1987:176)。そのような経験の共通の基盤は、先述したような、学校との関連における「シングル・ペアレント」の状況において現れてくる。(学校では、「シングル・ペアレント」は、一人親としての経験の社会的組織化に不可欠なものとしてのイデオロギー的構成物を識別する)。制度的関係の解明は、経験の共通の基盤だけでなく、[家庭での母親の経験と教室での教師の経験のように]共通ではないが同じ一連の社会関係に根づいている経験の基盤にも光を当てる。制度のエスノグラフィーは、したがって、制度的過程における経験の特徴的な基盤を生み出す、社会関係を明らかにするのである。

制度のエスノグラフィーは、日常生活世界の生きられたアクチュアリティから生じるものとしての主体のレリバンスから解明する。一連の科学知識の蓄積のような概念によって決定されるレリバンスを持つ、抽象的な空間から始めるのではない。制度的過程は、その総体において表象されるようなシステムを形成しているわけではない。制度的過程の「記述する(accounting)」実践の一部ではないが、制度的過程が行う実践に必要なワーク過程は、しばしば、所与の制度的過程と他の社会関係を関連づける。制度のエスノグラフィーは、このようなワーク過程を解明する。それゆえ、制

度のエスノグラフィーは、制度的領域が定義する概念的境界の中に留まることを避けなければならないとスミスは強調するのである。

この種の探究は、変更可能な特徴を持つとスミスは言う。それはまるで、キルトの断片を作るようなものだという。キルトの断片は、全体のパターンを創作する中で、他の断片とくっつけられたままになっていなければならない。

私たちは私たちがいるところから始める。探究のエスノグラフィー的過程は、さらに、社会的、政治的、経済的過程(それらは、この探究が採用した側にいる人々の経験の実際の基盤を組織化し決定する)を探究していくものだ。ある側を採用する、つまり、何らかの関心を持って何らかの位置から始めるということは、この試みの「科学的」特徴を破壊するものではない。距離を置くこと・分離すること(detachment)は科学の条件ではない。実際に、社会学においては、分離の可能性はないのだ。私たちは世界のある位置から始めなければならない。ここで推奨している方法は、率直にどこから始めるものだ。どこかを特定すること、それが接続する関係を解明すること(イデオロギー的言説も含む)が探究の目的なのだ(Smith 1987:177)。

客観的に存在している社会過程の発見は、したがって、経験の基盤を生み出すその(社会過程の)能力を通して、そのような経験の基盤から理解される。制度のエスノグラフィーの目的は、その社会過程を内部から、生きられたものとして暴くことである。

キルト作りに例えられる制度のエスノグラフィーは、孤独な追究や単一のフィールドワークの企てではないことが理想とされる。拡張的な社会関係のアクチュアリティに取り組むことは、幾つもの異なる窓を開ける探究や、関連する過程の複合体全体——それは「変更可能」ではあるのだが——の働きが見えてくる幾つもの異なる視点を露にする探究によって、最も良く獲得される。スミスの行った母親業のワークの解明とは別の仕事⁽¹⁰⁾によって、これらの関係する諸過程がいかにして作動するかについての像を作ることができる。そのことによって、かつてはスケッチ的だったものを特定し、さらなる仕事が必要な領域を同定し、女性の日常生活世界を決定する社会関係についてのより正確な知識を開発することが可能になるのである。

私たちは、教育の過程に関わっている女性たちに、いかにして物事が彼女たちの経験の中で生じたように生じるのかを明らかにするために、彼女たちのワーク経験を(制度がその一部であるところの支配する関係のためではなく)彼女たちや他の女性たちのために記述可能にする方法を提供するために、社会学者としての私たちの能力を増大させるのである(Smith 1987:178)。

【読解】スミスの言う女性の立ち位置からの社会学は、制度的様式における社会関係の一般化可能な特徴を、人々のアクチュアルな実践において達成されるアクチュアルな社会関係として捉える。このような社会関係は、ワークの過程やワークの組織化が一つの場面から別の場面へ結びつくところで生起する。異なる場面において生起する個別具体的なワークはいかにして協働し、一般化可能な特徴をもつ制度的様式における社会関係に入っていくのか。このことを、アクチュアルな諸個人のアクチュアルな諸実践(推論する実践、解釈する実践、起こったことを記述可能にする実践を含む)によって生じ、達成される社会秩序の問題として問うことができるのである。

個人の経験の成り立ちにおいて、局所的で個別的なものと同様化された社会関係の関係は、二項対立的なものではない。一人の個人の経験から探究を開始することにおいて、すでに一般的

社会関係が発見されているのである。個人の経験は、探究を社会諸関係のセットへと向ける問題 (problematic) を提示できる。相互関連した制度的関係を把握することで、経験の特徴を決定する一般化する諸関係や、経験の多様な基盤を解明することができるのである。

制度のエスノグラフィーで探究され解明されるべき領域は、一方ではワーク過程であり、他方では制度のイデオロギー的枠組の内部で説明可能にされるものとしての実践的活動である。日常生活世界のアクチュアリティを記述可能にする制度的イデオロギーは、単に頭で考えていることの中にあるものとしてではなく、それ自体、実践的活動として、テキストに媒介された諸関係において組織されるワーク過程として捉え直すことが可能である。ここでは、制度的過程の作動にとって不可欠であるにもかかわらず制度的な記述実践においては把握されないワーク過程を可視化し、それを手がかりに制度的過程における経験の特徴的な基盤を生み出す社会関係を探究していく。それゆえ、制度のエスノグラフィーは、制度的領域の記述実践が定義する概念的境界の中に留まることを避け、社会的なものを書く別のやり方を模索していくのである。

5. おわりに

1980年代以降、北米ではスミスをはじめ多くの女性社会学者たちが、女性の経験に基づいた社会学——フェミニスト社会学——を開発してきた。これらフェミニスト社会学の探究は、女性たちが自分の人生で語らなければならないことを注意深く忠実に聞くことから始まる。しかし、彼女たちの語りが社会学のテキストとして記述される時、ある問題が生じる。それは、女性たちの経験 (自分のものであれ他者のものであれ) を、テキスト的形式の言説——読む主体 (書く主体) を彼女が探究を始めた経験の外に位置づける——に訳し戻さなければならないということだ。以上みてきたように、この問題をスミスは、研究者は女性の生きられた経験を直接捉えることはできないのではないか、女性の経験を表象したとされるテキストの中の「現実」はもとの現実と対応していないのではないか、といったいわゆる「表象の危機」(ウヴェ＝小田 2002:38-49)の問題としては扱わなかった。むしろ、記述される以前の「生きられた経験」とそれを表象したものとしての「テキスト」という二項対立をとらず、生きられた経験は何らかのやり方で記述されて初めて社会的に存在可能になるという考え方をとった。その上で、個別的で具体的な個人々の経験が、社会学をも含む、行政・経営・専門組織の制度的過程において記述可能になる標準化された形式に転換され、組織的な一連の行為に入っていく時に何が起きているのかを、社会学的考察の探究課題として設定し直したのである。

日常のおきまりのルーティンを遂行する中で、自分の生活や経験を外側から組織し、調整し、規制し、誘導し、統制する「支配する装置」の作動に無自覚的に参加し、自らを抑圧することが人々にはある。直接経験する世界の内部からは、この抑圧経験の組織のされ方を十分に解明することができない。日常生活世界がまさに日常——つねひごろ、ふだん、平生、平常、ありふれた——として進行している最中に、そもそも自分の経験はいかにして成り立っているのかと立ち止まって問うことはないからだ。自分の経験の成り立ちにおける、直接経験する生活や活動の範囲の内部からは解明できないことがらの存在は、通常は不問に付されている。自分の経験の成り立ちが不透明であるために苦しむという経験があるのだ。この抑圧経験の社会的基盤を、日常生活世界における状況づけられた主体の実際の経験の場所から発見できるような探究方法が必要なのである。

本稿で取り上げた論説においてスミスは、教育の制度的過程に関わっている自身を含む母親の経

験の成り立ちを、(従来の社会学がその一部であるところの支配する関係のためではなく)彼女たち自身のために記述可能にする方法を提供しようとする。母親たちは彼女たちの日常生活世界の熟練した実践者である。しかし、人々の経験の脱局所的決定を暴くことは、日常生活世界のワークの範囲には存在しない。その意味で、専門化された探究なしには多くを理解できないのだ。探究は、「その中で自分たちが行為し苦勞している世界は、いかにして組み立てられているのだろうか」という問い(problematic)を出発点とし、自分の経験の社会的な基盤を理解したいと思う人々とスミスの社会学者の共同作業として行われることになるのである⁽¹¹⁾。

スミスの社会学的探究は、長年二つの流れがあったという。一つは、社会的なものを女性の経験の場から解明する——したがって経験する受肉化された主体から始める——ことの意味についての探究であり、もう一つは、今日の資本主義における支配する関係の不可欠な構成要素であるテキストに媒介された客観化された知識の社会的組織化の探究である(Smith 1990b:1)。本稿で取り上げた論述には、この二つの探究の流れが合流したところに結実した「女性の立ち位置からの社会学」の基本的な着想が示されていた。

特定の局所的場において特定の他者との関係で直接知られ、行為され、生きられる世界と、支配する関係に組み込まれた客観化された知識のあいだの分断は、それ自体社会的に組織化されている。1990年代以降の著作においてスミスは、テキストを書くこと／読むことにおける社会的なものの社会的組織化の問題を、自らの社会学的探究の中心的な論点に据える。本稿の議論をふまえれば、そこでのスミスの関心は、テキストそれ自体の社会学的探究にあるのではなく、拡張された社会関係の交差点(intersection)で起きていることの解明にあるのだと言える。

人々は、テキストを書く／読むというアクチュアルな実践活動をとおして、特定の局所的場において特定の他者との関係で直接知られ、行為され、生きられる世界を、支配する関係の特徴である知ることの客観化された様式で知り直す。日常生活世界と制度的過程が交差する時何が起きているのかを、テキストを書く／読むというワークの詳細に立ち戻って解明するやり方が模索されるのである。

【注】

- (1) 本稿ではこの各節をさらにいくつかの項に分割し、原文にはない小見出しを独自に追加した。以下では各項ごとに、まずスミスの論説の概要を紹介し、次にその読解をするという形式で、スミスの社会学の探究方法について考察していく。本稿で取り上げたスミスの論文の前半部分については、上谷香陽(2017)を参照。
- (2) 支配する装置(ruling apparatus)あるいは支配する関係(ruling relation)：この概念によってスミスは、ここ200年の間に出現し有力になった、あらゆる種類のテキスト(印刷、フィルム、テレビ、コンピュータなど)によって媒介される、弁別的な脱局所的形式の社会的組織化や社会関係に注意を向ける。それらは、客観化された形式の意識や組織化であり、特定の人や場所を超えて構成され、テキストに基づいた現実を創出しそれに依拠するのである(Smith 2005:227)。
- (3) ワーク：スミスはworkという語の意味を拡張して使用している。ワークという用語は、一般的には、人々が賃金を得て行うこと(賃労働)を指してきた。The Wages for Housework Group(「家事労働に賃金を」グループ)は、この概念を家事(housework)だけでなく、時間や努力や意思を必要とする人々の行い全てを指すように拡大した。スミスの社会学はこの拡大されたワーク概念を、人々が何らかのやり方で制度的過程に参加している際に実際に行っていることを探

- 究するために採用するのだと言う (Smith 2005:229)。この点については、次節で詳しく述べる。
- (4) Ray C. Rist(1973) *The Urban School : A Factory of Failure*. Cambridge, Mass : MIT Press. 引用は Smith (1987:163)。
- (5) Maurice Craft(1970) “Family, Class and Education : Changing Perspectives” in Maurice Craft (ed.) (1970) *Family, Class and Education :A Reader*. London: Longman. 引用は Smith (1987:164)。
- (6) actuality: スミスはこの語に中味を与えないのだと言う。なぜならば、この語には、その中で人々が生き、その中でテキストが読まれているところのテキストの外部を常に指示してほしいからだと言う。アクチュアル(actual)やアクチュアリティ(actuality)という概念は、探究されるべき世界——それは彼女あるいは彼が探究の仕事を行うところの世界と同じ世界——が既存の社会学的言説のテキストの外部にあることを指し示す。アクチュアリティは、常に、記述されうる、名づけられうる、分類されうるもの以上のものである (Smith 2005:223)。
- (7) このような家族をスミスは SNAF (the Standard North American Family) と呼ぶ。SNAF とは、法的に結婚していて、家庭を共有している大人の男女のカップルである。この大人の男女は、家庭に住んでいる子どもたちの法的な両親である。大人の男性は有償労働をし、彼の稼ぎが一家の経済的基盤となる。大人の女性も有償労働をしているかもしれないが、彼女の第一の責任は夫や家庭や子どもたちの世話をすることにある。この点については Smith (1999:157-171) も参照。ここでスミスは、SNAF を実体的な家族としてではなく、テキストに媒介された言説における支配的な家族観として捉えている。その上で SNAF が、制度的過程における様々なワークを協働させる、イデオロギー・コードとして作動しているやり方を考察している。
- (8) James S. Coleman (1966) with Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld, and York. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C., : Department of Health, Education and Welfare.
- (9) コンシャスネス・レイジング : consciousness raising. 意識改革、意識向上、意識高揚運動、CR。1960年代の女性解放運動の中で始まった運動形態。女性たちが各地で小さな草の根のグループを作り、自分たちの問題を議論し、個人的な経験を分かち合い、それぞれの経験が共通の「抑圧」という一般的な構造につながっていることを理解した。「個人的なことは政治的である」という、1960年代の女性解放運動の中心的な考え方を生み出した。
- (10) スミスは、たとえば、Nancy Jackson (1982) “Stress on Schools + Stress on Families = Distress for Children”, Canadian Teachers’ Federation, Ottawa. や Alison Griffith, Ann Manicom, Joey Noble らの博士論文や学会発表などを挙げている。この点については、Griffith & Smith (2004) も参照。
- (11) この点に関しては、Smith (1987:181-207)、Griffith & Smith (2004)、上谷 (2010) も参照。

【文献】

- Alison Griffith and Dorothy E. Smith (2004) *Mothering for Schooling*. Routledge.
- ウヴェ・フリック＝小田博志 他訳 (2002) 『質的研究入門——〈人間の科学〉——のための方法論』春秋社。
- Dorothy E. Smith (1987) *The Everyday World as Problematic : A Feminist Sociology*. University of Toronto Press.
- — — (1990a) *The Conceptual Practices of Power : A Feminist Sociology of Knowledge*, Northeastern University Press.
- — — (1990b) *Text, Facts, and Femininity : Exploring the Relations of Ruling*, Routledge.
- — — (1999) *Writing the Social : Critique, Theory and Investigations*. University of Toronto Press.

- — — (2005) *Institutional Ethnography: A Sociology for People*. Altamira Press.
- 上谷香陽(2010)「対話としての『経験』——ドロシー・スミスの視点」武蔵大学総合研究所紀要 no.19、pp.117-133. 武蔵大学総合研究所。
- — — (2017)「日常生活世界から社会を知る方法——ドロシー・スミス『女性の立ち位置からの社会学』の着眼点——」文教大学国際学部紀要 27(2)、pp.1-16. 文教学部国際学部。