

〔研究論文〕

**ドロシー・スミス Institutional Ethnography における
ワークおよびワーク・ノレッジ概念の検討**

上谷 香陽

〔Article〕

**A Study of the Concepts of Work and Work Knowledges
in Dorothy Smith's Institutional Ethnography**

Kayo UETANI

Abstract

The purpose of this paper is to study the concepts of work and work knowledges in Dorothy Smith's Institutional Ethnography.

Inspired by the thinking of a feminist group called the Wages for Housework group, she expanded the meaning of work not only into what people are paid to do but also into anything that people do that takes time, effort and intent. The concept of work in this "generous" sense orients the institutional ethnographer to what people are actually doing as they participate in institutional processes. Work knowledges refers to what people know of and in their work and how it is coordinated with the work of others. It is a major resource of the institutional ethnographer. Whether they are produced in interviewer-informant interchange or in participant observation, work knowledges should be evoked dialogically.

After brief examination of the definition of these concepts in Smith's argument, this paper tries to reconsider her researches on women's mothering work for their children's schooling. In so doing this paper tries to explicate how sociological investigation based on work and work knowledges could be proceeded. The work and work knowledges in this sense could not be accountable in institutional discourse. This paper explores how IE could discover what people know of and in their work and explore how it is coordinated with the work of others.

Lastly, this paper discusses the problem of "institutional capture". This is a barrier created by the ways in which institutional discourse may enter into the dialogue that produces work knowledges. The objectified knowledge in institutional discourse would subsume and displace descriptions based on experience and prevent the institutional ethnographer from accessing to the people's work knowledges.

Through examining the idea of Smith's work and work knowledges, 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

社会的なもの (the social) を知るということはどういうことだろう。日々の生活の中で具体的な他

者とやりとりしながら自分が見たり聞いたり行なったり思ったりしていることは、どのようにして、個別具体的な日常生活の場を超えた社会的なものと接続しているのだろうか。そしてそれはどのようなやり方で知ることができるのだろうか。本稿はこの問いについて、カナダの社会学者ドロシー・スミスの議論に依拠しながら考えていく。とりわけ本稿では、ワーク (work)、ワーク・ノレッジ (work knowledges) という概念を中心に検討する。

2. Institutional Ethnography の着眼点

この節ではまず、スミスの提唱する Institutional Ethnography という社会学的探究について、概略を述べておく。

ドロシー・スミスの社会学は、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あうのかを、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す社会学的探究である (上谷 2010a,b,2017a,b,2018a,b)。人々が生きている毎日毎夜の局所的アクチュアリティがいかにして、その外に拡張し、その内部では発見できない社会関係によって組織化され決定されるのかを解明しようとするものである。

個人の経験と一般的な社会関係が関わり合う契機としてスミスが目にするのは、人々が何らかの institutions と接触する時である。ここで institutions 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) 社会を組織化し、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。第一義的には、北米社会において、人々の日常生活に深く関与している、教育や医療や行政や経営や法や学問などに関わる諸組織や諸機関や諸施設などを指す。人々の個別具体的な毎日毎夜の生活で起こったことは、何らかの institutional な場面、文脈、過程、ワークと関わる過程で、一般的で抽象的な社会関係に接続されていくのである。これらの institutions は、相互依存的に関連する複合体を成しており、単に実体的な組織としてのみならず、「テキスト」形式の「客観化された知識 (objectified knowledge)」を媒介に複数の人々の行為が連鎖し配置される諸関係の交差点や連係として捉えられている。

人々が institutions と接触する際に必ず行われるのが、日常生活における個別具体的な経験を、「テキスト」一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—にまとめ直す作業である。作成された「テキスト」は、異なる場所で、異なる時間に、異なる人々が読む (見る、聞く) ために繰り返し現れうるという特徴を持つ。「テキスト」がそれを使用する一つの場所から別の場所に移動しても認識可能に同一であるということは、行政・経営・専門組織がその弁別的な機能を果たすために不可欠である。諸組織や諸機関や諸施設において異なる時間、異なる空間でなされる人々の多様なワークは「テキスト」に媒介されて相互関連的に連係される。そのことを通して、人々の個別具体的な毎日毎夜の生活を外側から規定する何らかの決定が下されていくのである。

個人の経験が一般的な社会関係に接続する時、何が起きているのか。スミスの社会学はこの問題を、人々の日常生活の生きられた経験において知られていることと「テキスト」に媒介された標準化され一般化された知識形式で知られていることの断絶に着目し、この断絶のメカニズムを、実際にそれを生み出す局所的ワークに関わる人々の立ち位置から記述 (ethnography) するというやり方で探究しようとする。この社会学的探究を彼女は、Institutional Ethnography (以下 IE) と呼ぶ (Smith 1987:151-179, 2005)。このような IE の問題設定の背景には、「問題含みのものとしての日常生活世

界 (everyday world as problematic)」という発想がある (Smith 1987)。「ありふれた」ものであるはずの日常生活が、疑問の余地のあるもの、疑わしいもの、不確実なものとして立ち現れるところに、社会学的な探究問題を見出すことができるという考え方である。

直接経験する世界がどのように組織化されているかは、実際に自分が経験している生活や活動の内部からは部分的にしか見ることができないという特徴がある。日常のお決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、規定し、誘導し、統制する「支配する諸関係 (ruling relations)」に無自覚的に参加し、自らを抑圧することもある。直接経験する世界の内部からは、この抑圧経験の組織化のされ方を十分に解明することはできない。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。「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」という問いがスミスのIEの出発点である。

以下では、スミスのIEの中心概念の一つである、ワーク (work) とワーク・ノレッジ (work knowledges) について焦点を合わせ考察する。ワークとは、一般的には、人々が賃金を得て行くことを指してきた。1970年代の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に示唆を受け、人々が何らかのやり方で institutional な過程に参加している際に実際に行なっていることを探究するための着眼点とする (Smith 2005:229)。ワーク・ノレッジとは、人々が自分のワークについて／ワークの中で知っていることや、人々のワークが他者のそれと連係される (coordinated) やり方を指す。ワーク・ノレッジは、スミスのIEにとって主要な資源である (Smith 2005:229)。

3. ワークとは何か

ワークという概念はこれまで、有償労働と同義として扱われてきた。IEにおいて「ワーク」とは、人々によって行われること全てに拡張される「気前の良い」意味 (“generous” sense) で使用されている (Smith 2005:151-155)。IEと情報提供者との対話を基礎づける概念を開発する中で、スミスは、「家事労働 (housework) に賃金を」と呼ばれるフェミニスト・グループの考えに依拠してきた (Smith 1987)。このグループは、家庭の主婦 (housewife) は、社会における有償労働を実際に支えている、そして資本主義を支えているワーク (無償の家事労働) を行っているという考えを提出した。それゆえ、家庭の主婦は家事労働に代金を支払われるべきだと主張したのである。スミスは、このワークという概念の拡大に有効性を見出した。このグループは、この支払われず見えないワーク—人々はそれをワークと認識していないばかりか、経済に貢献しているとも認識していない—の土台によって、資本主義経済が維持されていると主張したのである。

支払われないあらゆる範囲の活動—必ずしも排他的に女性によって行われているということではない—それは例えば、仕事に行くために車を運転すること、オフィスできちんと見えるために服をクリーニング店に持っていくことなども含む。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」の理論化によって、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過程を同定する、経済的カテゴリーになった。このことにスミスは着目するのである (Smith 1987:166)。

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を付与

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。IEにとってワークのこの考え方が重要なのは、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からである。institutional な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、IE が、institutional な過程を実際に達成するワーク過程の全体を探究分野として扱うことを意味する。それはまた、institutional な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、「客観化された知識」の記述可能性の境界線を越えることを意味する。institutional な過程が依拠しているにも関わらず、公的な文書としての「テキスト」においては起こったこととして観察可能・報告可能にならない様々なことがらがある。IE は、ワークのこれらの側面を、それらが認識されていようといまいと、それらのinstitutional な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、institutional な過程の作動にとって不可欠な部分として捉え直すのである（Smith 1987:166）。

IE 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⁽¹⁾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、とスミスは言う（Smith 1987:166）。IE の目的は、人々が自らの生活の局所的なアクチュアリティについての自らの日常の知識の延長として取り上げられるような、「社会的なもの（the social）」の知識を生み出すことにある。IE は、一つの局所的場面と別の場面を結びつける社会関係の地図を作成しながら、生活の局所的な場面から見えてくるものの範囲を広げることを提案する（Smith 2005:29）。人々が日々の生活で「知っていること」「行なっていること」が、いかにして自らの経験の範囲を超えた社会関係に接続し、institutional な過程の社会的組織化に関わっていくのかを、そのような過程に直接巻き込まれている人々に知らせるような知識を生み出そうとしているのである。この意味で、IE が生み出す知識は、徹頭徹尾、人々の経験の局所的な場に対して文脈依存的であるべきなのである。

IE は、「時間と労力をかけ、行うつもりがあり、限定された条件のもとで行われ、何であれ手段や道具を用い、人々がそれについて考えなければならないだろう、人々によって行われている全てのこと（2005:151-2）」としてのあらゆるワークに着目する。それは、仕事（job）で行われていること以上のことを意味する。

・・・私と他者は、銀行での長い列でワークをしていた（at work）。静かにしていること、一步一步を進めること、背中を楽にしていること、怒らないようにすること。Institutional Ethnographer にとってこれらは、水路を掘ることや、用紙を記入することや、火を消すことと同様にワークだ。大学で成績をつける私の物語の多くも、このやり方でワーク概念を拡張している。私たちは普通、教室や図書館に行くことが学生たちのワークの一部とは思わない。つまり、毎日のアクチュアリティとしての大学を生み出すワークの一部とは思わない。しかし、このワークの概念によれば、これはまさしく私たちが行なっていることなのだ（Smith 2005:152）。

4. 対話における／をとおしたワーク・ノレッジの発見

IE における探究者は、人々が行なっていることや、人々がいかにして物事を組み立てているかを、見て、尋ねて、発見したいと思っている人である。この探究者にとって、ワーク・ノレッジは主要

な資源となる。ここでワーク・ノレッジとは、人々が自分のワークについて／の中で知っていることや、人々のワークが他者のワークと関係されるやり方を指す。これらの知識は、何らかのやり方でそれが語られた時、言語化された時に、初めて可視化される。スミスは、ワーク・ノレッジは、対話的に呼び起こされると言う。観察者が所与の場面で自身の経験／観察したことを記録したフィールド・ノートや日誌と対話することにおいて、あるいは、情報提供者がIEの探究者とやりとりしながら自身の経験を語る話された対話において、ワーク・ノレッジは発見されていくのである。

IEは、プロブレマティックとしての日常生活世界という考え方において、日常生活世界の社会的組織化には、日常生活世界に外在する社会諸関係が存在するというに着目する。スミスによれば、人々が自分の日々の生活について語るやり方の中に、それら社会諸関係の形跡は発見される。IEは、人々が社会的組織化や社会的諸関係について話すことを期待しているのではない。むしろこのアプローチは、私たちの日々の進行中の協働する（concerting）諸活動の社会的組織化や社会的諸関係は、私たちがそれらについて語るありふれた日常のやり方の中に一少なくともそれらについて具体的に話す時には一常に表現されている、と方法論的に仮定するのである（Smith 1987:188）。人々が自分の巻き込まれている生活様式を語るやり方は、それらの生活様式によって決定されている。後期ヴィトゲンシュタインの議論に示唆を受け、スミスは、言葉がその元々の文脈で使用されるやり方—その統語論的配置を含む—はその社会的組織化によって「コントロールされ」「規制され」ていると考える。そして、その同じ社会的組織化が、人々が他者にその元々の場面についていかにして語るかを秩序づける手続きとして存在していると考えるのである（Smith 1987:188）。

前節で述べたような意味でのワークを可視化するためには、経験的に具体的に語る必要がある。このワークには、個人の主観性と彼や彼女の経験が組み込まれている。実際これらの主観性と経験こそ、IEが依拠するものだと言ふスミスは言う（Smith 2005:154）。自分が日々ルーティンとして行なっていることについての自らの経験的な知識、まさにここが、人々が自分の日常生活の専門家として語りうる場所なのだ。自分が日々ルーティンとして行なっていることを語る時、語り手は、そのことについて自分がどう考え、いかに計画し、いかに感じたかを含めることができる（Smith 2005:155）。ワークやワーク・ノレッジという概念は、IEに依拠して社会学的探究を行う者に、人々が実際に何を行なっているのか、かれらのワークがいかにして組織化されているのか、それについてかれらはいかに感じているのかに関して、人々の経験から学ぶよう方向づけるのである。

インタビューとして、私たちは、人々に彼女らがアクティブである日常生活世界について語るように説得する。その言葉、語彙、統語論的形式はそれらの生活様式から出てくる。そしてそれらの生活様式の典型性を表現している（そして実際、達成している、と言いうるだろう）。それは、ある社会的地域に特有の語彙の問題ではない。むしろ、私たちの日常の実践活動の社会的組織化が、私たちがそれらについて話す時に、私たちの統語論的形式や言葉の選択を規制するのである（Smith 1987:188）。

5. ワーク・ノレッジのIE(1)—人々が自分のワークについて／ワークの中で知っていることの探究

経験を話す人々は日常生活の言語を使う。institutionalな過程の社会的組織化はその言語において潜在的に含まれる、あるいは「存在」すると、IEは捉えている（Smith 2005:132）。人々が使う用語は元々

の組織化された活動において使われているだけでなく、用語それ自体がそれらの活動を組織化するのだ。IEにとって、ある所与の場面においてある用語が意味を持つやり方は、局所的活動がそれを越えた社会関係と連係するやり方を示唆している。IEは、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語りに埋め込まれている institutional なカテゴリーを媒介に、一般的で抽象的な社会関係に接続されていくと考える。それゆえ、IEに依拠した社会学的探究を行う際には、人々の日常生活の語りのありふれた記述を自明視しないようにすることが、とりわけ肝心である。

この節では、子どもの学校生活 (schooling) 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スミスがIEの観点から再考した議論⁽²⁾を題材に、ワーク・ノレッジに着目したIEの一つ目の論点、人々が自分のワークについて／ワークの中で知っていることの社会学的探究のあり方について検討する。

スミスは、1960年代以降、北米で、幼い子どもを一人で育てる母親をやってきた。子どもを一人で育てる親としての日々を彼女は以下のようにふり返る。

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、私の伝記的经验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、ふたり親家庭が中心の世界の中で、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るワーク過程には、ひとり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〉経験は存在しないのだと彼女は言う。「シングル・ペアレント」という考え方は、むしろ、家庭での子どもたちとの日々の関わりとは別の経験に関わる知識であった。「シングル・ペアレント」とは、スミスの子どもの一人が読み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 (Smith 1987:168)。

子どもたちの学校生活との関係における「シングル・ペアレント」としての経験を、スミスが社会学的に探究するきっかけとなったのは、同じような経験をめぐると同僚たちとの対話だった (Smith 2005:32-33)。後に母親業 (mothering) のワークと学校生活のワークとの関係を探究する共同研究者となる Alison Griffith とスミスは、ひとり親としての自分たちの経験を語り合った。共同研究に取り掛かろうと決めるまでの2～3年の間、彼女たちは信念や不平や惨めさや子どもたちの学校との関係で湧き上がる罪悪感を共有したという。トロントの溪谷を通り抜ける長い散歩で、スミスと Griffith は、自分たちの母親業のワーク、子どもたちの闘い、干渉することへの恐れ、教師に強く当たったこと、十分強く当たらなかったことなどの物語を共有した。

この対話を通して、スミスらは、なぜ自分たちが子どもたちの通っている学校とその種の「問題」—自分たちが教育者たちから、明に暗に、「欠陥」のある子どもたちの「欠陥」のある親として見られてきたという「問題」—を持つことになったのかを理解したいと考えるようになった。スミスも Griffith も、自分が「シングル・ペアレント」であることの意味を「知って」いた。自分の家族には本質的な欠陥があると認識していたし、この欠陥について恐れや不安を抱いていた。対話を通してスミスらは、それに対して自分たちの家族が「欠けて」いるように見えたところの「普通の」家族とはいかなるものかについて、もっと知りたいと考えるようになったのである。

スミスはこの経験を出発点として使い、それが位置づけられている諸関係を探究することで、この経験が一般化する諸関係によって組織化されているやり方を解明しようとした。ここでの関心事は、「シングル・ペアレント」という分類のあいだの典型的特徴あるいは多様性を同定することや、システムとしての *institutional* な秩序それ自体を表象することではなかった。むしろ、日常生活世界が知らぬ間に、一般化し一般化される諸関係において決定されていることを暴くために、いかにして日常生活世界の局所的組織化が探究されるのかを問うたのである。

自らの経験を IE の観点で改めて考察した結果発見されたのは、「シングル・ペアレント」とは、単に「子どもたちを一人で育てている親である」という事実を表象したものではない、ということだった。このカテゴリーは、彼女たちの日々の個別具体的な家族生活を、学校教育という *institutional* な過程の機能に接続するワーク・ノレッジになっていたのである。スミスは、子どもが学校での読みの学習に「問題」を抱えていたという文脈で、自分が「シングル・ペアレント」であることを認識させられた。教室での子どもの「問題」は、学校教育の諸場面においては「シングル・ペアレント」という概念によって記述可能にされていた。教室での子どもの「問題」と、ある種の家族形態が結びつけられて理解されていたのである。

「シングル・ペアレント」とは、教室での子供の「問題」の背景となる家族形態を可視化するワーク・ノレッジであった。このカテゴリーは、単に学校のスタッフに、子どもがいかに問題か、その問題がいかに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かった。もし母親がそのカテゴリーの使用法に堪能ならば、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るのである (Smith 1987:168)。スミスとその同僚が経験した「惨めさ」や「罪悪感」は、そのようなワーク・ノレッジによって生じてきたのだと考えることができる。家庭で母親が行なうことを期待されている様々なワークが、学校教育の *institutional* な過程において仕事 (ワーク) とは同定されないことによって^③、彼女たちは「普通の」「当り前の」ことができないと自らを責めることになったのである。

他方 IE にとって、「シングル・ペアレント」というカテゴリーの使われ方は、いかにして家庭における母親業のワークが学校生活における教師のワークと連係するのか、という新たな問いを開く扉を与えてくれるものであった。スミスと同僚たちの目的は、「シングル・ペアレント」の事例研究をすることでも、システムとしての制度的秩序それ自体を研究することでもなかった。ここで問われたのは、そもそも自分の家族形態を欠陥と捉え恐れや不安を抱くという個人の経験は、いかなる *institutional* な過程に接続されることによって社会的に組織化されていくのか、であった。一人親の母親業が「欠陥」となるような学校教育は、いかにして成立しているのか。「シングル・ペアレント」が「欠陥」とみなされることの裏返しとして、学校生活があてにしている「普通の」母親業とはいかなるものか。次節では、ワーク・ノレッジについての IE のもう一つの論点である、人々

のワークが他者のワークと関係されるやり方についての社会学的探究について、引き続きこの事例を題材に検討していく。

6. ワーク・ノレッジの IE(2) 一人々のワークが他者のワークと関係されるやり方の探究

女性たちが子どもの学校生活との関係において行っているワークについて小学（1年）生の子どもの持つ母親にインタビューするために、スミスらはトピックの一つとして「学校の日（the school day）」を取り上げた。小学生の子どもの持つ母親たちに家庭での日々の母親業のワークの詳細についてインタビューしながら、スミスは、自分たちが「学校の日」という概念に頼る無自覚的なやり方に気がついていった（Smith 1987:188）。スミスらと話す女性たちはこの概念を使用することの問題がなかったし、スミス自身この概念を最初に使った時によく考えて言ったわけではなかったという。インタビューする方もされる方も、「学校の日」という考えがいかんにして自分たちのトークを構造化するかについて自明視していた。両者とも、その考えが規定する関連性によって質問と答えを構築するやり方をとってもよく知っていた。彼女たちは、「子どもたちを学校に追い出すこと」について、ランチタイムや放課後などについて、「自然に・当たり前のことのように」語っていたのである（4）。

スミスらは「学校の日」を、彼女たちと話す女性たちの多くがしているように、子どもの学校の固定された特徴として、両親がある意味困難なものとして直面する何かとして扱った。女性たちが知っている何らかのことがあった。同じ小学生の子どものいる女性としてスミスたち自身が知っていた何らかのこともあった。それは、当時の北米社会において小学生の子どもの持つ女性たちの学校についてのワーク・ノレッジの一部だったのだ（Smith 2005:132）。スミスは、自分たち（スミスと Griffith とインタビューした人々）がトークの中で「学校の日」に言及するやり方は、その学校組織の参加者としてのワーク・ノレッジによって規制されていることに気がついていったのだ。

私たちが関心を持ったのは、母親たちのワークが子どもとの学校生活との関係で埋め込まれている、社会的組織化だ。自分の活動を他者たちの活動と関係することについての彼女たちの進行中の実践的知識は、自分の活動について彼女たちが話すやり方に表現されている。子どもの学校生活との関係で自分たちが行なっているワークについて彼女たちがいかんにして話すのかは、彼女たちが私たちに何を話さなければならないかと同様、社会諸関係や社会的組織—彼女たちのワークの社会的組織化に入り込み、補完し、決定する—によって組織化されているのである（Smith 1987:188）。

人々のワークが他者のワークと関係されるやり方を解明するためには、「社会関係」という概念が鍵となる。IE においてこの概念は、母親と娘のような関係を指すのではない。この用語は何らかの実体を同定しているのではない。むしろそれは、探究のガイドであるとスミスは言う。所与のワーク・ノレッジの記述をそれ自体目的として扱うのではなく、それが埋め込まれている行為の（連鎖）—それは、他の人々を、他の経験を、他のワークを、探究が焦点を合わせている institutional な過程に関係づける—を探そう、探究者に思い起こさせる探究の指針なのである。この概念の重要性は、IE が提唱する調査の方向性にある。IE は、institutional な過程に捕まえられている（あるいは

参加している)人々の日常の経験から出発し、いかにして人々のワークが *institutional* な過程における他者の活動に接続され関係されるかを探究するよう、探究者を方向づけているのである (Smith 2005:158)。

ある人の経験は、同じ *institutional* な過程に関わっている他の地位や人々への参照を含んでいる可能性がある。スミスたちは研究の過程で、「学校の日」に内在する社会関係を解明できるようになっていった。小学生の子どもを持つ母親が子どもの学校生活との関係で行なっているワークについての話し合いは、スミスらに、母親たちが家庭で行なっていることが教師たちのワークを補完しているやり方について多くを教えてくれた。それは、学校という扉を開け、教師たちと話し、その先の、教育委員会の人々と話すことを可能にしたのである。

スミスらと話した女性たちは、低所得地域の母親もいれば、中産階級の専門職コミュニティの母親もいた。学校での教育のワークを補完する彼女たちの専門化されたワークの経験は、そのワークをするために利用できる彼女たちの時間に応じて多様だった。フルタイムで雇用されている女性たちは、単純に、子どもたちの学校に貢献する教育的ワークに関われる時間が少なかった (Smith 2005:33-34)。

教師の視点からは、ほぼ中産階級の家族の学区における「学校の日」とは、様々なカリキュラムの断片が割り当てられた、高度にスケジュールされた授業時間の連鎖だった。教師は、子どもたちが時間通りに授業に来るだろうこと、「学校の日」は時間通りに始まりうることを自明視できていた。低所得の地域の学校ではそうはいかない。そこでは、何人かの子ども(多くはないのだが)の登校時刻にばらつきがあり、中産階級の地域のようなタイトなスケジュールは実際的ではないことを示していた。低所得の地域の場面では、小学校の「学校の日」は個々人の作業の時間から始まる。このことは、遅刻した者たちが中断なしに授業に吸収されることを可能にしていたのである (Smith 2005:133)。中産階級の地域でスミスと Griffith が話した先生たちは、家庭で子どもたちを支援することや補習のワークに母親たちを利用できることをあてにできていた。低所得の地域の学校の先生はそうではなかった。かれらは、むしろ、母親たちは支援をできないことを自明視していた。もし母親たちがやろうと思えばできるであろう時でさえそうであったという (Smith 2005:158)。

この探究をとおしてスミスは、教師のワーク・ノレッジ (*working knowledge*) は、スミスらが親として知っていたよりも多様な「学校の日」を認識していることを発見した (Smith 2005:133)。親と教師双方のワーク・ノレッジを引き出すことによって、スミスらは「学校の日」について、自分たちの研究が最初に前提としていたものとは別の、新しい理解—固定されたものとしてではなく、親と教師のワークの連係された産物としての「学校の日」—を得たのである。スミスたちが調査や分析の過程で見出した「学校の日」は、法律で定められたものとはまた別のものである。それは例えば、(1)子どもを時間通りに学校に行かせ、約束の時間に子どもを迎えに行き、お昼休みに子どもを引き取りまた学校に送り出すために親たちが行なったワーク、(2)学校側では、遅刻者を授業の秩序に順応させる教師のワークや、誰の子どもが来ていないかを親たちとともにチェックする保護者のボランティアのワーク、一双方とも、授業や他の活動が時間通りに終了するように日々の学校のスケジュールに規制されている—の産物だということである。

7. 複数のワーク・ノレッジを集め組み立て (*assembling*) 地図を作成する (*mapping*)

家庭で女性たちが日々行なっている母親業のワークを、学校教育の *institutional* な過程に接続す

るワークとして捉え直すことによって、「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が見出せるようになる。IEにおける社会関係という考え方は、人々の諸活動を、実際に時間的に協働された連鎖や一連の行為において関係されたものとして理解しようとするものである。これらの行為において／を通して、お互いを知っていたり知らなかったりする多様な人々のワークが、整理され組織編成され関係されていくのである (Smith 1987:183)。

女性たちの母親業のワークを解明する中で、スミスは、彼女たちが、自分の世帯が依存している経済のアクチュアリティと学校教育の institutional な過程の一つの接続点・連結点・継ぎ目でワークしていることを見出した。母親たちが行なっているワークは、一つの連鎖を組織化している。賃金や給料が、生存 (subsistence) —子どもの世話や社会的発達—の実践的組織化に転換される。そしてそれらが、学校でのワークに接続されていくのである (Smith 1987:183)。生活の糧を稼ぐ重荷は、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女性たちから奪う。その「重荷」を取り除いてくれる男性／夫を持たない女性が長である家族は、学校教育の institutional な視点からは「逸脱」扱われることになる。「シングル・ペアレント」は、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だという意味で、「不適切に」形成された家族とみなされる。つまり、教室のワークを効果的に組織化するという学校教育の institutional な過程における「必要条件」に関する、特定のタイプの「欠陥」を示しているのである。

教室場面での子どもたちの問題は、この「背景」に原因があるとされる。「シングル・ペアレント」というカテゴリーは、母親の日々の実際のワーク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のである (Smith 1987:173)。学校が家族の所得レベルや種類によっていかに変わるかについての行政の視点は、異なる条件下で行われる母親業のワークの組織化と、教師たちの様々な実践活動を、両方包摂してしまうとスミスは指摘する (Smith 2005:159)。他方、institutional な分業において異なったやり方で状況づけられた複数のワーク・ノレッジを探究することによって、補完的なワークから築かれる行為の連鎖を解明することが可能になる。

スミスらは、これらの一連のワークの連鎖において／としての「階級」を発見する (Smith 1987:183)。それは、一つの要因や、抽象化された諸個人の集合としてではなく、主として子どもたちに親と同じ職業レベルを再生産する諸関係としての階級である。この意味での階級は外在的な何かとしてではなく、母親のワークの条件と拘束への理解の仕方、彼女たちの努力と奮闘の特徴への理解の仕方として現れてくる。家庭での女性の時間とワークを、公立学校の教師や事務員の教育のワークと連係する社会諸関係として現れてくるのだ。もしある女性の夫が、彼女が子どもの教育にフルタイムで専念できるほど十分に稼いでいれば、もし彼女が、多数派の人々が同様に状況づけられているコミュニティで生活していれば、学校での教育のワークに貢献される母親業のワークは、その学校が、そのような貢献が欠けている学校には匹敵できないレベルで機能することを可能にする。異なる社会経済的環境における学校のワークは、非常に異なった親のワークの貢献を得ることになるのである (Smith 2005:36-37)。

一連の探究においてスミスらは、ひとり親であることで、なぜ自分たちが学校から家族として劣っていると見られるのかを発見した。彼女たちは、無償の教育ワーク—学校の視点からはそれは家庭でなされるべきものだ—のための無料の女性の時間に必要とされる資源を持たない種類の家族だった。学校教育の institutional な過程に様々な立ち位置で参加する人々が、家にいる妻／母親と学校にいる子どもを養うために父親／夫が収入を稼いでくるという「標準的な北米家族 (Standard North American Family : SNAF)」 (Smith 1999:157-171) という概念を、ワーク・ノレッジとして暗

黙のうちに使用していたのである。

スミスらは次第に、中産階級の親たちの教育のワーク—親たちの雇用地位を子供たちに再生産するのを助ける—は、公立の学校システムを通して階級が世代間的に組織化されるやり方の一部だということを理解するようになった。親たちの側の重要な無償の教育ワークに頼れない学校における教師たちのワークは、家庭でなされていないことを補うために教室での時間をより費やさなければならぬ。それらの教師たちは、したがって、家庭で行われる広範囲の予備知識の教育のワークに頼れる学校と同じレベルでのカリキュラムを届けられない。家庭で行われる女性の補完的な教育ワークは、中産階級のコミュニティの学校が、スタッフの数を増やすことなく学校生活の高い水準を維持し続けられることに貢献する。ひとり親として、スミスらは、それらの貢献ができないとみなされていたのである (Smith 2005:37)。

学校教育の institutional な過程において、「シングル・ペアレント」の「問題」が立ち現れてくるのは、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。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」は不問に付されてしまう。それはそもそも「シングル・ペアレント」の問題なのか？「いつから子どもの学習は、学校ではなく、「家庭での」ワークになったのか。どのような条件でどのような種類の課題に関して、学校は、子どもの劣ったパフォーマンスをなんとかして修復することを家庭へと適切に移すのか？ (Smith 1987:193)」などという問いを生じさせない仕組みが存在する。

IE は、「社会的なもの」の探究や発見のための一つの方法である。IE は、ただ、いかにして人々の毎日行なっていることが、いかなる特定の局所的場面の内部からも見えない拡張された社会諸関係によって接続され連係されているか、いかにして人々がそれらの諸関係に参加しているかを発見したいのである (Smith 2005:36)。探究は、子どもの学校生活との関係で人々が行う母親や教師としてのワークの局所性から、公立学校の institutional な体制へ動く。そして、だんだんと、いかにして人々が、かれらの日常の生活の個別性から、institutions の標準化され一般化された特徴を産出しているかを理解していくのである。

ある人の経験の社会的組織化は、特定の個人の経験の内部にあるものから始まり、終わるのではない。IE の探究における、いつでも - 使用 - され - うる - 以上の - 素材から選択する方法は、ある institutional な過程に異なったやり方で位置づけられている人々の複数のワーク・ノレッジの相互に結びついた特徴によって導かれているとスミスは言う (Smith 2005:159)。パズルの異なるピースが他のピースを選び、ぴったり合う他のワーク・ノレッジの諸側面を選んでいるのだ。それはまるでピースが少しずつそれぞれの方向に自己増殖していくジグソーパズルのようなものである。相互補完的な位置にある他者のワーク・ノレッジをお互い当てにしているということは、人々がいかにしてかれらのワークを所与の institutional な場面で連係しているかについて学んでいるエスノグラフィにとっての主要な資源になるのである。

インタビューの情報提供者のワーク・ノレッジと参与観察者のワーク・ノレッジは経験に基づいており、それゆえ IE の探究者にとって権威があるのだとスミスは言う (Smith 2005:160)。IE の探究者は、それらのワーク・ノレッジを再解釈しないし、人々が主張していない価値を割り当てたりしない。IE の探究は正確さを目指す、それが語っているアクチュアリティと独立に存立する客観的な記述を目指すものではない (Smith 2005:161)。IE はいつでも、IE が記述しているものについての他者のワーク・ノレッジに基づいて、参照仕返し、それとの関係で解釈され、場合によっては訂正され付け加えられるかもしれないのである。IE の探究者は、所与の institutional な過程に

におけるワーク・ノレッジの探究がどのように見えるかの例を、その過程に自らも馴染み深いであろう人々のために書く。それを読んだ人々は、IE の探究者に、その過程について探究者の知らないことを教えられるかもしれない。人々は、探究者が間違っているところを指摘できるかもしれない。人々は、当該 institutional な過程の、その人自身のワーク・ノレッジを付け加えられるかもしれないのである。

エスノグラフィーを書くことにおいて、IE の探究者は、探究が焦点を合わせている過程に異なったやり方で状況づけられ貢献している人々の異なったワーク・ノレッジを集め組み立てる。集め組み立てる手続きは様々で、探究のプロブレマティックが焦点を合わせようとする特定の配置に依存している。しかしどのケースでも、解明されるべきことは、人々のワークが、所与の institutional な過程や一連の行為においてどのようなやり方で関係しているかということである。

地図を作ることは、IE にとって有効なメタファーだとスミスは言う (Smith 2005:161)。地図のインデキシカルティ (文脈依存性) は対話的だ。地図の読み手は、地図に、かれらが旅しているか旅しようと計画している実際の地形を委ねている。この意味で、地図は、旅人が自分たちがどこにいてどこに行こうとしているのかを見出すことを可能にする、地形の諸側面を解説する。地図はそれが描き出すところの実際の地形と独立に存立しない。同様に、IE 探究者の資源であるワーク・ノレッジは、他の資源とともに、ある institutional な体制のある側面のある記述を打ち立てる。読み手は、その同じ体制についての自分自身のワーク・ノレッジを使ってその記述を参照でき、自分のワーク・ノレッジを組み入れることができる。このエスノグラフィーは、それが記述すると主張する「社会的なもの」について、人々が持っているワーク・ノレッジの展開や拡張として解釈されるべきものであると考えられているのである。

8. おわりに—「institutional な言説に捕らえられる (institutional capture)」という困難について

最後に、ワーク・ノレッジを見出すことの難しさ、とりわけ、institutional な言説に捕らわれてしまう困難について検討し、ドロシー・スミスの IE における社会学的探究の目指すところをより明確にすることで本稿を終えたいと考える。

ワーク・ノレッジは、IE の主要な資源だが、それらはいつでも探究者に接近可能とは限らないとスミスは言う (Smith 2005:155)。ここで言われているのは、人々がインタビューされることを拒んだり、institutional な権威が障壁を示したりなどの、フィールド・ワーカーに対して示されるであろう通常の障壁のことではない。この障壁は、institutional な言説が、ワーク・ノレッジを産出する対話に入り込み、IE の探究者の視点をワーク・ノレッジを産出する対話からそらすやり方によって生み出されるものである。ここで institutional な言説とは、以下のようなものである (Smith 2005:225)。この言説は、institution の産出に不可欠なものとしてのアクチュアリティを包摂しながら、人々が行なっていることの諸側面を institution の内部で記述可能になるよう取捨選択する。そのテキストと読み手の会話には、アクチュアリティをこの言説の枠組、概念、カテゴリーの例や表現として扱う手続きが含まれている。典型的には、主体や行為体としての人々が消滅した、特定の視点の欠如した表象が作り出されるのである。

IE の探究者は、経験に基づいている記述を「客観化された知識」に包摂したり置き換える institutional な言説の力に対抗しなければならない。ワーク・ノレッジを産出する対話は、「institutional

なものに捕らわれる」ことに常にさらされている (Smith 2005:156)。情報提供者と探究者が、ともに institutional な言説に親しんでいて、それを話すやり方を知っているところではとりわけそうである。アクチュアルなものが institutional な言説における「客観化された知識」へ包摂される過程は、時には、専門的会話というより日常的会話の特徴を帯びている。探究者は実際、インタビューの書き写しを読んで、情報提供者の語りが institutional な言説における用語の中にあり記述的に空っぽであることを見つけるまで、そのような言説に捕らわれていることに気がつかないこともある。

institutional な言説は、人々が行うことのうち institutional な言説の内部で記述可能な側面を選択する。言説的に認識されないものは現れてこないのである。例えばスミスは、以前読んだある映画監督の記述を引き合いに出す (Smith 2005:157)。この監督は、合衆国の南西部の Navajo 居留地に、銀細工のワークを撮影しようと思っ出て行った。この白人の監督によって撮られた映像は、仕事をしている職人と製品の美しいシーンを映し出していた。この時監督は、Navajo の人々自身にも自らのワークを撮影するよう依頼していた。Navajo の人々自身によって撮影された自らのワークの映像は、監督が撮影したものとは幾分異なっていた。かれらは銀のジュエリーを作る技に特化したワークのみに焦点を合わせたのではなかった。かれらが含めたのは、職人が朝仕事場に行くために歩いているところや、火に燃料をくべるところだった。そこには Navajo の人々にとって銀細工のワークとして見える行いの全ての範囲があった。しかし、白人の監督はそのような行いを銀細工のワークとして捉えることができなかったのだ。

実際スミスらにとっても、学校生活との関連における母親業のワークやワーク・ノレッジを解明することは容易なことではなかった。探究を始めた当初、スミスたち自身が、「標準的な北米家族 (SNAF)」という insitutional な言説の「客観化された知識」において、自らの経験を捉えていた。スミスたちは自分たちの問題を、学校と関連して欠陥のある家族であることの問題、すなわち、学校システムの専門的知識によって適切と定義されている親役割の標準に何らかのやり方で達しない家族の問題、として定式化するに至った。そして、自分たちのような家族がどのように不完全なのかを理解するためには、「標準的 (normative)」あるいは「完全な (intact)」家族が学校との関係でどのように作動しているかをもっと知る必要があると判断した。「『標準的家族』と学校との関係についてもっと学びたいと思ったし、そのような家族における女性たちが子どもたちの学校生活との関係で、そしてまたおそらく学校のために、行っている仕事に焦点を合わせたいと思った (Smith 1999:161)」のである。探究が進むにつれ彼女たちはだんだん、自分たちの考えや経験の語りが institutional な言説によって構造化される、ありふれたやり方に気づくようにもなったという (Smith 1999:161)。

彼女たちの研究もまた徹頭徹尾 SNAF に感染していた。そもそも「完全な家族」のサンプルを探し求めるという、インタビューする家族の選択それ自体が SNAF に規定されていた。インタビューの設計においても、同様であった。「学校の日」の典型的な特徴」というトピック、「母親たちは」いかにして子どもの宿題につきあうのか、学校行事に「彼女たちが」果たす役割は何かなどは、学校システムの専門的知識についてのスミスたち自身のありふれた能力によって生み出されていた。彼女たちは当初、「普通」の「母親」が日々の生活の中で家庭で子供のために「当たり前」に行なっているのは何か、という観点でインタビューを進めていた。あくまで「母親の問題」として探究を進めていたのであり、そこにおいては、「シングル・ペアレント」であることを「欠陥」とみなすもの見方は維持されていた⁽⁵⁾。

あるいはまた、スミスたちは当初、「学校の日」と言う用語は、単純に象徴的に何らかの実体を

示しているとみなしていた。そのような先入観を持つことによって、人々の活動の日常の組織化においてそれらの用語が使用されているという日常生活の観察を脇に置いていた (Smith 2005:133)。局所的な場面に参加する人々の日常のワークの言葉を実体化することは、ある種の抽象化を生み出すことになる。「学校の日」とは、家庭で母親が行うワークと教室で教師が行うワークという異なるワークの連係によって成り立っている、ということが不可視にされてしまうのである。

しかしながら、情報提供者が話したことを実体化し社会学的言説—社会学的言説もまた、*insitutional* な言説の一つである—to 投げ込むことによって、特定の日常の場面のレベルを超えて一般化のレベルにジャンプしてしまうことは、IE にとっての誘惑であるとスミスは指摘する。社会学的言説は、情報提供者との対話で IE の探究者が発見したことを一般化し、さらなる研究において体系的に発展させることを要求する。そこにおいては、探究者がかれらのインタビューで発見したものを何らかのやり方で表現する概念を見つけるだけで十分だ、という IE の考え方は普通ではない。しかしながら、一般化、普遍化、抽象化、客観化した「テキスト」を産出することをとおして、探究者はかれらの研究の理論的地位を安全にする効果に頼っているだけかもしれない、とスミスは指摘するのである (Smith 2005:135)。

反対に IE は、言語を含む人々の局所的実践におけるエスノグラフィー的「データ」「の中に」、一般化や標準化の「過程」を見つけ出さなければならない (Smith 2005:135)。IE の探究の方向は、まさに「シングル・ペアレント」や「学校の日」のような用語の使用を日常生活のワークの語彙の一部にするような、どのような日常の活動やそれらの連係が進行しているのかを発見することである。日常の活動やそれらの連係は、どんな社会関係を反映しているのか？それらの社会関係は、局所的に観察されることを超えた一般化された *insitutional* な過程において、どのような役割を果たすのか？これらが、ドロシー・スミスの提唱する IE にとっての問いである。

IE のワークやワーク・ノレッジという概念は誰かが行なっている／いたことに直接注意を向けることを意味する。その概念は、*institutions* を生起させるために行われている実際の行いを含めようとするものである。それらの行いが、*institutional* な言説において認識されているかいないかに関わらずである。IE の探究者にとっては、銀行の列に並ぶことも、職人が朝歩いて鍛冶場まで行くことも、子どもを毎朝決まった時刻に起こすことも、*institutional* な言説において認識され記述可能になることと同様、ワークの大部分を占めている。ここで定義されるワークやワーク・ノレッジの概念は、IE の探究者を方向づける指針である。この概念は、リマインダーだとスミス言う (Smith 2005:157)。IE の探究者は、*institutional* な言説に捕らわれる誘惑に対抗し、人々が行なっている個別具体的なことや、当該活動のための環境、手段、時間、そのほかの資源や、それと同様に人々の考えていること、感じていることに、いつでも戻る必要があるのである。

注

- (1) *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)。
- (2) この点については、Griffith and Smith (2004) も参照。

- (3) 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とスミスは言う(Smith 1987:169)。例えば、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には、親たちが(実際は母親たちが)いかに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するには、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ますのです。でも、かれらは観客を必要としています。つまり、あなたです!(Smith 1987:169)」
- スミスによれば、これらは当時の北米における親たちへの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。この点については、上谷(2017b)も参照。
- (4) 「学校の日」における母親業のワークは、学校での学習に直接関わることだけではない。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。この点については、上谷(2017b)も参照。
- (5) SNAF が最も明確に作動したのは、おそらく、インタビューが女性の雇用を扱った時だった

ろうとスミスは言う。スミスら自身および彼女たちと話した女性たちのほとんどが、少なくともこのインタビューの目的に関して、家庭の外で雇用されることは幼い子どもをもつ女性にとって「標準」ではないということを目明視していた。家庭の外で働いているインタビューの回答者は、いかに自分が子どもの世話や例外的な経済状況をやりくりしているかを注意深く記述した。スミスらインタビューを行う側は時々、女性たちに雇用について尋ねる時非常にためらいがちになり、家庭の外で働くことを「標準化」するよう気をつけたという (Smith 1999:164)。SNAF はまさにここで作動している。家庭の外で働く女性を他の女性が行っていることの観点から標準化する記述は、幼い子どもをもつ女性にとって賃金をもらって働くことは標準的な完全な家族からの逸脱であることを認識している、ということだ。家庭の外で雇用されることを「普通」として再定義している質問の導入部は、それを「逸脱」として定義する SNAF の秩序づけに暗黙のうちに応答しているのである。この点については、上谷 (2018a) も参照。

参考文献

- Griffith, A. and D.E.Smith.(2004) *Mothering for Schooling*. New York: Routledge.
- Smith, D. E. (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 (2010a) 「ドロシー・スミスにおける社会学的記述の問題—— institutional ethnography という視点」『ソシオロジスト』12(1)、pp.73-96. 武蔵社会学会。
- — — (2010b) 「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。
- — — (2017a) 「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。
- — — (2007b) 「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」『文教大学国際学部紀要』28(1)、pp.1-22. 文教学部国際学部。
- — — (2018a) 「テキストに媒介された言説とイデオロギー・コード——ドロシー・スミスの institutional ethnography をめぐって」『文教大学国際学部紀要』28(2)、pp.1-20. 文教大学国際学部。
- — — (2018b) 「社会を知るもう一つのやり方——ドロシ・スミスに依拠して」『文教大学国際学部紀要』29(1)、pp.1-18. 文教大学国際学部。