

会心理学の理論にとつてそれがもつ意味を追求することは、ここでのわれわれの目的を越えるものである。ここでわれわれの考察にとつて最も重要なのは、個人は他者の役割と態度とを自己のものにするだけでなく、この同じ過程のなかで、彼らの世界をも自己のものにする、ということである。実際、アイデンティティとは一定の世界のなかへの位置づけとして客観的には定義されるのであって、そうした世界に調子を合わせることによつてのみ、はじめて主観的に自己のものとすることができるのである。言い方をかえれば、自分が自分であるということの確認は、すべてある特定の社会的世界を含む地平のなかで行なわれる、ということだ。子どもは自分がそのように呼ばれるところのものである、ということを知り、どの名前もすべてある一つの命名法を表わしており、逆にまたその命名法は指示された社会的地位づけをあらわしている。それゆえ、アイデンティティを与えられるということは、世界のなかにある特定の位置を与えられるということの意味している。このアイデンティティが子どもによつて主観的に獲得されるように（私はジョン・スミスである）、このアイデンティティが指示する世界もまた、主観的に獲得される。アイデンティティの主観的獲得と社会的世界の主観的獲得とは、同一の意味ある他者によつて媒介される同一の内化過程の二つの異なつた側面にすぎないのである。

第一次的社会化は子どもの意識のなかに特定の他者の役割と態度から、役割と態度一般への漸進的な抽象化を生み出す。たとえば規範の内化過程には、「ママはいま私を叱っている」という把らえ方から、「スूपをこぼすと、ママは私を叱る」という把らえ方への進歩が存在する。母親以外の意味ある他者（父親、祖母、姉等々）がさらに加わつて、スूपをこぼすことに対する母親の否定的態度を支持するようになると、規範の一般性は主観的に拡大されるようになる。決定的な一歩は、スूपをこ

ほすことに對しては、すべての人が否定的態度をとるということを子どもが確認し、規範がへ人はスूपをこぼさないものだ」という形にまで一般化されるときにやつてくる——この場合、へ人」というのは、それが子どもにとって意味ある人間であるかぎり、原則的には社会のすべての成員を含む、一般性の一部としての自己自身である。具体的な意味ある他者の役割と態度からのこの抽象化は、一般化された他者、と名づけられる。意識のなかにおけるこの一般化された他者の形成は、個人がいまや単に具体的な他者と同一化しているということの意味するだけでなく、他者たちの一般性、つまり社会とも同一化している、ということの意味している。こうした一般化された同一化を通じてのみ、彼の自己現認は安定性と持続性とを獲得する。彼はいまや単にあれこれの意味ある他者に対してアイデンティティをもつだけでなく、アイデンティティ一般をもつわけであり、このアイデンティティはどのような他者——意味ある他者であるか否かを問わない——に出会おうとも、同一のものとしてありつづけるものとして主観的には理解されている。この新たに形成された首尾一貫したアイデンティティは、それ自身のなかにさまざまな内在化された役割と態度のすべてを含んでいる——このなかには他の多くの事柄とともに、スूपをこぼさない人間としての自己現認も含まれている。

意識のなかにおける一般化された他者の形成は、社会化過程における決定的な一面をあらわしている。それは社会そのものの内在化と社会のなかで確立された客観的現実の内在化を意味すると同時に、首尾一貫した持続的なアイデンティティの主観的確立をも意味している。社会、アイデンティティ、それに、現実、の三者は、同じ内在化過程のなかで主観的に結晶化されるのである。この結晶化はことばの内在化とともに進行する。実際、ことばについての先の考察から明らかのように、ことばは社会化の最

も重要な内容であると同時に、最も重要な用具なのである。

意識のなかに一般化された他者が結晶化されたとき、客観的現実と主観的現実との間には調和的な関係が確立される。〈外界〉で現実的なものが〈内界〉で現実的なものと一致するわけである。客観的現実には容易に主観的現実へ〈翻訳〉できるようになり、逆もまた可能になる。いうまでもなく、ことばはこの両方向における不漸の翻訳過程の基本的な媒体となる。しかしながら、客観的現実と主観的現実との調和関係は完全なものではありえない、ということを経験しておかねばならない。この二つの現実相互に対応し合はするが、同一の外延をもつわけではない。ここには常にすべての個人の意識のなかに実際に内在化されたものよりも〈接近可能〉な、もつと客観的な現実が存在する。このことは、社会化の内容は知識の社会的配分状況によって規定される、という単純な理由からしても明らかである。いかなる個人といえどもその社会において客観化されたものすべてを内在化するわけではなく、たとえ社会とその世界が相対的に単純なものであつたとしても、このことには変わりはない。他方また、ここには常に社会化にその源をもたない主観的現実の要素というものも存在する。たとえば、社会的に習得される自己自身の身体についてのすべての理解に先立ち、かつまたそれとは無関係に存在する、自己自身の身体についての意識などがそれである。主観的に把握えられた人生も完全に社会的なものであるわけではない。個人は自己自身を社会の内部にあると同時に、外部にもあるものとしても理解する¹⁹。このことは、客観的現実と主観的現実との間の調和関係が決して静的で一度かぎりのものではない、ということとを意味している。この調和関係は常に行爲を通じて形成され、形成しなおされていくものでなければならぬ。ことばをかえれば、個人と客観的な社会的な世界との間の関係は、不漸の調整作業のようなもの

のなのである。このことの人間学的基礎は、いうまでもなく、動物界において人間が占める特殊な地位との関係で、われわれがすでに論じたものと同一のものである。

第一次的社会化においては、同一化についてはなんら問題は生じない。というのも、ここには意味ある他者についての選択がまったく存在しないからである。社会は社会化の候補者に対して前もって規定された一連の意味ある他者を提供し、個人はこの他者をそれ以外の組合わせの選択可能性をまったく欠いたまま、意味ある他者そのものとして受け容れなければならない。ここがロードスだ、ここで踊れ、というわけである。人は運命が彼に授けた両親と関係を結んでゆかざるを得ない。子どもであるということに固有のこの不公平で不利な立場は——なるほど子どもはその社会化過程において単純に受動的であるわけではないのだが——ゲームの規則を設定するのはおとなである、という明らかな帰結をともなっている。子どもはこのゲームに熱中することもできれば、いやいやながら参加することもできる。しかし悲しいことに、彼の周りにはそれ以外のゲームは存在しないのだ。このことは重要な結果をもたらす。というのも、子どもには彼にとつての意味ある他者の選択権が存在しない以上、意味ある他者との彼の同一化は半ば自動的なものになるからである。これと同じ理由から、彼によるこれら意味ある他者の特定の現実の内在化は、半ば必然的なものになる。子どもは彼にとつての意味ある他者の世界を数多くの可能な世界の一つとして内在化するのではない。彼はそれを世界そのものとして、つまり唯一存在し、唯一考えうる世界、要するにそれっきりの (tout court) 世界として内在化する。第一次的社会化で内在化された世界が第二次的社会化で内在化された世界よりもはるかに強く意識のなかに浸透するのは、こうした理由からである。爾後の呪縛からの解放過程において不可避性についての最初の意識がい

かに弱められようと、二度と繰り返されることのない確実性——現実の最初の夜明けがもつところの確実性——の想い出は、なお依然として幼年期の最初の世界に結びついている。このように、第一次の社会化は社会が個人を陥れる最も重要な信頼性の罫とみられなくもない（もちろんこのことにはあとになって気づくのだが）所業を達成する——つまり、実際には偶然的な出来事の束でしかないものを必然的な出来事であるかのように思わせ、そうすることによって、個人の出生という偶然事を意味あるものにするのである。

第一次的社会化で内在化される特定の内容は、いうまでもなく社会が異なるにしたがって変化する。このうち、いくつものものはどの社会においても存在する。なかでもとくに内在化されねばならないのはことばである。さまざまな動機づけの枠組や解釈上の枠組は、ことばを用いて、そしてまたことばによって、制度的に定義されたものとして内在化される——たとえば勇敢な子どもらしくふるまうことを期待し、男児は生まれつき勇敢な子どもと臆病な子どもに分けることができる、と考えるなど。これらの枠組は子どもに日常生活のための制度化されたプログラムを提供する。このなかには彼にいますぐ適用しうるものもあれば、後の人生の段階のために社会的に定義された予期的な行動もある——たとえばその遊び仲間やあらゆる種類の他者から試される意志の強さという試験にうち勝つことによって、その目標達成を可能にしてくれるであろう勇敢さや、さらにその後に必要なとされるであろう勇敢さ——たとえば戦士として入会が許されるときや、神によって召されるかも知れないときに要求される勇敢さ——など。いまずぐ適用可能なものと予測的なものとの双方のこれらのプログラムの、その人のアイデンティティを他の人びとのそれら——たとえば少女としてのそれや奴隷の少年としてのそれ、あるいはまた

別の氏族出身の少年のそれ——から區別する。最後に、正当化機構の少なくとも基本的原理の内在化というものがある。たとえば子どもはへなせ〜プログラムが現在このようなものとしてあるのかという、その理由を学びとる。こうして、人は眞の男らしい男になりたければ勇敢であらねばならなくなる。もしそれを行なわなければ神の怒りを貰うようであれば、儀式もとり行なわねばならない。あるいはまた、首長の命令通りに動いていさえすれば神が危急のときには助けてくれる、というのであれば、人は首長に忠実であらねばならないのだ。

このように、個人の最初の世界が構成されるのは第一次的社会化においてである。その鞏固さという特有の性格は、少なくとも部分的には、その最初の意味ある他者との個人の關係の不可避性によつて説明されなければならない。このように、幼年期の世界は、その鮮明な現実性において、意味ある他者という人間そのものに対する信頼をもたすだけでなく、状況についての彼らの定義に対する信頼をももたす。幼年期の世界の現実性は圧倒的な力をもっており、疑う余地のないものとしてあらわれる。意識の発達はこの段階においては、世界はおそらくはそうしたものとして経験されるより他にないのである。人がたとえわずかながらでも物事を疑うという贅沢を味わうことができるのは、それよりもっと後になつてからのことである。しかも世界理解におけるこの原リアリズムの必然性は、おそらくは個体発生的なものであると同時に、系統発生的なものでもある。いづれにせよ、幼年期の世界は、彼がへすべてはうまくいっている」という確信をもちうる決まりきった構造を個人のなかに確立するような形で——つまり、おそらくは世の母親たちが泣き叫ぶわが子をあやすときに最も頻繁に用いる文章を繰り返すような形で——構成されている。人は後になつてはじめてへまつたく正しい〜などととても言えな

いような何かがある、ということを見出すのであるが、この発見は、生活環境のあり方次第で、衝撃的なものになることもあれば、さほど衝撃的なものにならない場合もある。しかしながら、いずれにせよ、幼年期の世界は回想のなかでその特異な現実性を保持しつづけるのが普通である。それはいつまでも〈懐かしい世界〉でありつづけるのであり、人がその後の人生でこの世界を離れ、まるでくつろぎを感じられないようないかなる遠い世界へと旅立っていかうとも、このことには変わりはない。

第一次的社会化は社会的に規定された学習順序というものを含んでいる。Aという年齢になれば子どもはXを学ばねばならず、Bという年齢になればYを学ばねばならない、といった具合である。そうしたプログラムのそれぞれには、生物学的成長と分化についての一定の社会的確認事項が含まれている。このように、いかなる社会にあつても、およそプログラムをつくる時には、三歳児になつてはじめて学習できる事柄を一歳の子どもに学ばせようなどと期待してはならない、ということを知つていなければならぬ。同様に、大部分のプログラムは、子どもが男であるか女であるかによつて、問題を異なつて定義するのが普通である。そうした最小限の確認事項は、いうまでもなく、生物学的事実によつて社会に課せられたものである。しかしながら、それ以上に、学習順序の段階の規定には、大きな社会・歴史の変差がある。ある社会ではまだ子どもとして定義されている者が、別の社会ではすでに十分におとなの部類に入るものとして定義されたりするのである。さらにまた、児童期というものの社会的意味も、社会が異なるにしたがつて大きく異なる場合がある——たとえば、情緒的特性からみて、だとか、道徳的責任能力や知的能力からみて、というふうには、現代の西洋文明（少なくともフロイト主義者の活動以前）には、子どもたちをその本性からして〈純真無垢〉で〈愛らしい〉ものとしてみる傾向があつ

た。ところが、他のいくつかの社会では、子どもたちをへその本性からして罪深く、かつまた穢らわしいものとして考え、おとなと異なるのはその体力と理解力だけにすぎない、と考えた。性行爲、犯罪への責任能力、天与の靈感等々に関する子どもたちの能力についても、これと同様の変差がみられてきている。児童期とその段階についての社会的定義におけるこうした変差は、明らかに学習プログラムにも影響を及ぼすであろう。

なおまた、第一次的社会化の性格は、伝承されるべき知識在庫の要請によつても左右される。ある種の正当化図式は、それを理解するには、他の正当化図式を理解するときよりもより高度の言語体系を必要とする、ということもあるであろう。たとえば、手淫は成長後の性的適応を阻害するという指摘を理解するよりは、天子の怒りに触れるから手淫をしてはならないということを理解する方が、子どもにとつてはことばはより少なくてすむということも考えられよう。全体としての制度的秩序の要求は、第一次的社会化にさらにいっそう大きな影響を与えるであろう。たとえばある社会では他の社会とは異なつて、さまざまな年齢段階でさまざまな技術を習得し終えていることが要請されるし、また実際に、一つの同じ社会のなかでも、異なつたさまざまな部門に対しては、それぞれに異なつた技術の習得が要請されたりもする。またある社会では子どもにも自動車の運転免許を与えてもよいと考えられている年齢が、他の社会では彼がすでに最初の敵を打ち倒していることが期待される年齢であることもある。上層階級の子どもは下層階級の子どもが堕胎技術の基本を習得し終えたころになつて、はじめて「生命の秘密」について知る、ということもあるかも知れない。あるいはまた、上層階級の子どもは、下層階級の同年者が警官と警官が守るすべてのものに対する最初の憎しみを経験するころ、はじめて燃えるような愛国

心の高揚を経験する、ということもありうるであろう。

第一次的社会化は一般化された他者（およびそれにとまなういっさいの事柄）についての観念が個人の意識のなかに確立されたとき、終了する。このとき、彼はすでに社会の有能な成員になっており、自我と世界の主観的な獲得を終えている。しかしながら、こうした社会、アイデンティティ、それに現実の内在化は、決して一度限りのものではない。社会は決して全面的に行なわれるものでもなければ、終了する、といった性質のものでもない。このことからさらに二つの問題が起こってくる。まず第一は、第一次的社会化で内在化された現実はいかにして意識のなかに保持されるのか、という問題であり、第二には、その後の個人の人生におけるそれ以上の内在化——あるいは第二次的内在化——はいかにして行なわれるのか、という問題である。われわれはこれらの問題を逆の順序からとり上げてみたい。

b 第二次的社会化

第一次的社会化が行なわれた後、それ以上の社会化がいつさい行なわれない社会というものを考えてみることは可能である。そうした社会は、いうまでもなく、ごく単純な知識在庫しかもち合わせていない社会であるだろう。そこではすべての知識が一般的に有意性をもっており、さまざまな個人もただその知識の受けとり方においてのみ異なるにすぎないであろう。こうした仮説は限られた例を考える場合には有益であるが、なにかしらの分業と、それゆえにまたなにかの知識の社会的配分とをまったく欠いた社会というものは、われわれには未だ知られてはいない。それゆえ、分業が発生し、知識の社会

的配分が生じるや否や、第二次的社会化が必要になる。

第二次的社会化とは、制度的な、あるいは制度的に基礎づけられた、〈下位世界〉が内在化される過程である。したがって、その及ぶ範囲と性格とは、分業とそれにもなう知識の社会的配分の複雑性によって決まってくる。もちろん、一般的に有意性をもつ知識もまた、社会的に配分されていることはいうまでもない——たとえば階級的に基礎づけられた〈ものの方〉といったような形で。しかし、ここでわれわれが考えているのは〈特殊な知識〉——分業の結果として生じ、その〈担い手たち〉が制度的に規定されているような知識——の社会的配分である。さしあたって他の諸次元は無視するとすれば、われわれは第二次的社会化とは、直接にしろ間接にしろ、分業に基礎づけられた役割に特殊な知識の獲得である、といつてよいであろう。そうした狭い定義を正当化するための論拠もなくはないが、だからといって、それで問題がすべて解決するわけでは決してない。第二次的社会化は役割に特殊な語彙の習得を必要とするが、この語彙の習得ということは、一つには、物事の日常的解釈を構成する意味論の領域の内在化と、制度的領域における行動の内在化とを意味している。と同時に、語彙の習得によって、意味論的な領域の〈暗黙の了解事項〉、その評価、それにその情緒的色合いなども獲得される。第二次的社会化で内在化された〈下位世界〉は、第一次的社会化で獲得された〈基本的世界〉に比べると、一般に部分的な諸現実という性格をもっている。しかしながら、これらの下位世界もまた、多かれ少なかれ凝集力をそなえた現実であり、認知的要素によって特徴づけられると同時に、規範的要素や感情的要素によつても特徴づけられるものなのである。

しかもそればかりではない。これらの下位世界もまた、少なくとも儀式的ないしは実質的な象徴をし

ばしばともなう正当化装置の原型のようなものを必要とする。たとえば歩兵と騎兵との間には分化が生じることがある。後者は特殊な訓練を必要とするであろうし、そうした訓練は、おそらく軍馬を操るのに必要とされる純粹に肉体的な技術の習得以上のものを含むであろう。騎兵が用いることは歩兵が用いることとはまったく異なるものとなるであろう。ここでは馬やその性質、それにその扱い方に関する用語や、騎兵生活の結果として生じてくる状況に関する用語などが生み出されていくであろうが、そうした用語は歩兵にとつてはまったく無関係なものとなるであろう。さらにまた、騎兵は用具的な意味以上に、歩兵のそれとは異なることばを用いるであろう。腹を立てた歩兵が痛む足のことや文句を言うときに、騎兵が自分の乗る馬の背中の話をする、ということもあるであろう。換言すれば、騎兵用語の用具的基礎のうえにイメージと比喩の体系がうち立てられるのである。役割に特殊なこうしたことばは、騎馬戦に向けて鍛えあげられていく過程で、個人によつてそっくり内在化されてゆく。彼は必要な技術の習得によつて騎兵になるだけでなく、こうしたことばの理解と使用が可能になることによつても騎兵になるわけである。こうして彼はやがて仲間の騎兵に、彼らには豊かな意味をもちながらも歩兵にはまるで意味が通じない言い回しでもつて、意思を伝えることができるようになる。この内在化の過程が役割と役割に特有の規範への主観的同一化をとまなうことはいうまでもない——たとえば自分は騎兵である、へ騎兵は決して敵に馬の尻を見せないものだ、へ女には決して拍車をかけられるときの気持を忘れさせてはならない、へ戦での早い乗り手は、賭事でも勝負に強い、等々といった具合に。必要が生じれば、この意味の体系は、上述のような単純な格言から精巧な神話的構成物に至るまでの正当化図式によつても、認められることになるであろう。最後に、ここにはさまざまな形の象徴的儀式や物的な崇拜

対象が存在することもある——たとえば馬の神を祭る儀式が毎年とり行なわれ、ありとあらゆる馬の食物がその背中に供えられたり、新たに入隊した騎兵に対しては、彼らが以後ずっとその首に巻きつけることになる、馬の尻尾でできた呪物が支給される、などといった場合がそれである。

そうした第二次的社会化がどのような性格のものになるかは、全体としての象徴的世界の内部で問題となる知識体系の地位如何によつて決まつてくる。馬に肥料を運ぶための荷車を牽かせたり、戦場でそれに乗つて戦えるようにするためには、訓練が必要になる。しかし、馬の利用をそうした荷車を牽かせることだけに限定しているような社会では、この活動を精巧な儀式とか呪物崇拜とかによつて飾りたてるなどということはあり得ようがなく、そうした施肥作業を任された人物も、その作業になんらかの深い意味をもつて自己を同一化する、ということはある得ようがない。既存の正当化図式そのものにして、この場合には補足的な性格のものになることが多い。このように、第二次的社会化に含まれる象徴化という現象一つをとつてみても、極めて大きな社会—歴史の変差というものが存在する。しかしながら、大部分の社会では、第一次的社会化から第二次的社会化への移行にあたつてなにかの儀式が行なわれるのが普通である。⁽¹⁾

第二次的社会化の形式的過程は、その根本的な問題によつて規定される。それは常にそれに先行する第一次的社会化の過程を前提とする。つまり、それはすでに形成された自我とすでに内在化された世界を相手にしなければならぬのである。第二次的社会化は主観的現実を無から構成することはできない。問題はこのことから起こってくる。というのも、すでに内在化された現実が持続する傾向があるからである。いかなる新しい内容がいまや内在化されることにならうとも、それらはすでに存在しているこの

現実の上になんらかの形で積み重ねられなければならない。それゆえ、ここにはすでに内在化されているものと新たに内在化されるものとの間の一貫性という問題が存在する。この問題は、場合が異なるにしたがって、その解決の難易も異なってくるであろう。たとえば身を清潔に保つということがその人自身の一つの美德であることを学びとっている場合には、この同じ美德を自分の馬にも置き換えることは困難ではない。しかしながら、ごくあたりまえの子どもとして、ある種の卑猥なことを使うことは好ましくないということを知りながら、そうしたことを使うことが騎兵の一員としては必要不可欠だということを知るには、若干の説明を要するであろう。一貫性を確立し、それを維持するには、第二次的社会化はさまざまな知識体系を統合するための概念手続きを前提とするのである。

第二次的社会化においては、生物学的限界は学習順序にとつてますますその重要性は小さくなる。というのも、学習順序はいまや獲得すべき知識の内在的な特性にしたがって、つまりそうした知識の基礎的な構造にしたがって、確立されるようになるからである。たとえばある種の狩猟技術を習得するには、人はまず最初に山に登ることをおぼえなければならぬし、計算をおぼえるためには、まず最初に算数を習わなければならないのである。なお、学習順序もまた、場合によっては知識体系の管理者の既得権によつて操作されることがある。たとえば鳥の飛び方から吉凶を占めるようになるためには、そのまえに動物の内臓を見てそれを占うことを学ばねばならない、ということが決められていたり、死体防腐技術を教える学校に入学するには高等学校の卒業証書が必要とする、とか、あるいはまたアイルランドの公務員の有資格者になるにはゲール語の試験に合格しなければならぬ、といったようなことが決められていたりするわけである。そうした規定は、古い師や防腐処理人、あるいはまたアイルランドの公務

員という役割の遂行上、実際に必要とされる知識にとつては外在的なものである。それらは当の役割の威信を高めたり、その他のイデオロギー的利害に符牒を合わせたりするために、制度的に確立されたものである。防腐技術を教える専門学校のカリキュラムを消化するには小学校教育だけで十分にと足りるかも知れず、またアイルランドの役人たちは通常の業務は英語で行なっているのである。場合によっては、このように操作された学習順序が実際には逆機能的なものになる、ということさえ考えられる。たとえば調査研究を専門とする社会学者を育てるために専門教育が施される場合、それに先立つものとして「一般教養」に関する大学教育を受けることが義務づけられている場合がある。しかしながら、もしこの種の「教養」という負担から解放されるならば、彼らの実際の活動は、本当のところ、より効果的になるかも知れないのである。

第一次的社会化は意味ある他者との子どもの情緒的性格を帯びた同一化なくしては起こりえないのに對し、大部分の第二次的社会化はこの種の同一化を欠いても可能であり、人間同士の間での意思疎通が行なわれるところであればどこにでもあらわれる、相互現認がある程度存在しさえすれば、有効に進行する。大ざっぱな言い方をすれば、自分の母親は愛する必要はあつても、自分の教師は愛する必要はないわけである。幼年期以後の社会化は、それが個人の主観的現実の根底的な変化を求める場合には、典型的には、幼年期の名残りである情緒的性格を帯びはじめようになる。ここからある特殊な問題が起こつてくるのであるが、これについてももう少し詳しく分析してみよう。

第一次的社会化にあつては、子どもはその意味ある他者を制度上の役人として理解するのではなく、一つしかない (tout court) 現実の媒介者として理解する。子どもはその両親の世界を世界そのものとし

て内化するのであって、それをある特定の制度的文脈に属する世界として内化するのではない。第一次的社会化の後に起こる危機のうち、あるものは、まさしく自分の両親の世界が存在する唯一の世界ではなく、極めて特殊な社会的位置づけ——しかもおそらくは軽蔑的な意味合いをさへ含んだ社会的位置づけ——をもつ世界であるということを知ることによって引き起こされる。たとえば、子どもが成長すると、彼は両親によって代表される世界、つまりこれまで必然的な現実として自明視してきたこの世界が、実際には学歴もなく、下層階級に属する南部の田舎者の世界であることに気づくようになる。第二次的社会化にあつては、通常、制度的文脈が理解されるようになる。もちろん、だからといって、制度的文脈のすべての意味がその微妙なからみ合いにおいて理解される、というわけでは決してない。しかしながら——いまの例でいえば——南部の子どもは自分の学校教師を、両親については考えもしなかったような形で、制度的な役人として理解し、教師の役割を制度化された特殊な意味を代表するものとして理解する——たとえば地方に対立するものとしての国家の意味を代表するものとして、とか、自分の家庭の下層階級的な環境とは異なる国家レヴェルでの中産階級の世界的意味を代表するものとして、あるいはまた田舎に対する都市の意味を代表するものとして等々。こうして教師と生徒との間には社会的相互作用が形成される。教師はことばのいかなる意味においても意味ある他者である必要はない。彼らは特殊な知識の伝達を形式的に委託された制度的な役人にすぎないのだ。第二次的社会化の役割は高度の匿名性を帯びている。つまり、これらの役割は容易にその個々の遂行者から分離することができるのである。ある一人の教師から教えられる知識は、別の教師からも教わることができるのだ。そのタイプに属する役人であれば、だれでもこのタイプの知識を教えることができるのである。もちろん個々の

役人は主観的にはさまざまに（たとえば気脈の通じ合える算数の教師とそうでない教師、良い算数の教師とそうでない教師、というふうに）異なつてはいるであろう。しかし、彼らは原則的には相互に交換可能なのである。

こうした形式性と匿名性は、いうまでもなく第二次的社会化における社会関係の感情的性格と関連をもっている。しかしながら、形式性と匿名性がもたらす最も重要な帰結は、第二次的社会化で習得されるものの内容は、第一次の社会化過程で獲得されるものの内容と比べると、はるかに小さな主観的必然性しか与えられない、ということだ。それゆえ、第二次的社会化で内在化された知識の現実性のアクセントは、より簡単に括弧のなかに入れてしまうことができる（つまり内在化されたものが現実的であるということの主観的感覚はより不安定である）。幼児期に内在化された圧倒的な力をもつ現実を壊すには、その人の人生行路における激しい衝撃を必要とする。これに対し、それ以後に内在化された現実を破壊するには、はるかに小さな衝撃ですむ。しかもそればかりではない。二次的に内在化された現実を無視することは、比較的簡単なことなのだ。子どもは否応なしに両親によつて定義された世界のなかに住んでいるが、教室を一步出れば、喜んで算数の世界から逃げ出すことができるのである。

このことは、当の役割に特殊な状況にのみ関連する自我の一部とそれにもなう現実の切り離し、ということをも可能にする。このとき、個人は一方における自我の全体とその現実、そして他方における役割に特殊な部分的自我とその現実、の二つの間に一つの距離を確立する¹⁵。この重要な能力の獲得は第一次的社会化が達成された後にはじめて可能になる。粗っぽいことばで言いなおせば、子どもにとつては母親よりも教師から（身を隠す）ことの方がより簡単なのである。しかしながら、逆にまた（身を隠す）

というこの能力の発達は、おとなへの成長過程における重要な一側面である、ということもできる。

第一次的社会化で内化される知識の現実性の強さは、半ば自動的に与えられている。これに対し、第二次的社会化では、この強さは個人にとつて「家庭化された」特定の教育技術によつて補足されなければならぬ。この言い回しは示唆的である。幼児期の最初の現実は「家庭」である。家庭は自らをそのものとして、つまり必然的で、いわば「自然的」なものとして提示する。家庭と比べれば、それ以後のいつさいの現実は「人為的」なものにすぎない。こうして、学校の教師は彼が教えている内容を「家庭的なものにする」ために努力する。つまり彼はその教える内容を生き生きとしたものにし（つまりそれら子どもを「家庭」と同様にしたものにする）、それらを有意的なものにし（つまりそれらを「家庭」という世界）にすでに存在する有意性の構造に結びつけ、それらを興味あふれるものにする（つまり子どもを「自然的」対象からより「人為的」な対象へと引き離すべく誘導する）ことによつて、教育内容の「家庭化」に努力するのである。こうした技法は、内化された現実がすでにそこに存在し、しかもまたたえず新たな内化の「途上にある」だけに、必要不可欠なものとなる。こうした教育技術の程度とそのこまやかさは、個人が新しい知識の獲得に対してもつ動機のある方によつて異なってくるであろう。

これらの技術は、それらが知識の最初の要素と新しい要素との間の連続性を主観的にもつともらしいものに行うことができるほど、より容易に現実としての強さを獲得することができる。人は自分の「母語」の自明視された現実を土台にして、第二のことはを学習する。長い間、人は自分が学習しつつある新しいことばのすべての要素を、たえずもとのことばに置き換える。こうした方法を通じての

み、はじめて新しいことばはなんらかの現実性をもち始めることができる。この現実性がそれ自身の権利によって確立されるようになったとき、次第にそれは翻訳に先行することができるようになる。人は新しいことばで〈考える〉ことができるようになるわけである。とはいうものの、大きくなつてから学んだことばが、幼年期に習い覚えた最初のことばがもつような必然的で自明の現実性を獲得することは稀である。〈母語〉がもつ情緒的性格は、いうまでもなくこうした事情に源をもっている。若干の修正を加えれば、〈家庭的〉な現実からのこうした自己形成の特徴——それは学習がすすむにつれて〈家庭的〉な現実と結びつき、ただ徐々にのみ、この結びつきを解いていく——は、二次的社會化の他の学習順序にもみることができる。

二次的社會化の過程は高度の同一化を前提とする必要がなく、その内容も必然性という性格をもたない、という事実は、実際面からみると便利なものでありうる。というのも、それらは合理的で情緒的に統制された学習順序を可能にするからである。しかしながら、こうしたタイプの内在化の内容は、第一次的社會化で内在化されるものの内容と比べると、壊れやすく、あてにならない主観的現実性しかもっていないため、同一化や必然性が必要と考えられるときには、場合によってはそれらを生み出すための特別の技術の開発が必要になる。そうした技術への要求は、内在化されるものの内容の学習や応用にもともと備わっている場合もあれば、こうした社會化過程を管理する者の既得権を守るためにもち込まれる場合もある。たとえばすぐれた音楽家になることを夢見ている人は、技術者にならうとしている人にはまったく不必要なほどに、自分の対象に熱中することが必要になる。技術教育は形式的で、高度に合理的で、情緒的に中立的な過程を通じて有効に行なうことができる。これに対し、音楽教育は、典型

的には、偉大な音楽家へのはるかに高度な自己同一化と、音楽的現実へのはるかに深いかわりとを必要とする。この相違は技術的知識と音楽的知識との間の内在的な相違と、これら二つの知識体系が実際にそこで適用される生活様式の相違に由来する。職業的革命家の場合にも、技術者の場合と比べると、はかり知れないほど高度な自己同一化と必然性を必要とする。しかし、この場合には、こうした必然性は、知識そのもの——その内容は極めて単純で内容希薄なものでありうる——の内在的な特性に由来するものではなく、革命運動というものに固有の利害関係からして革命家に要請されるような、人格的なかかわりあい由来する。また、場合によっては、同一化や必然性を生み出すための技術の強化への要求が、内在的要因と外在的要因との双方から生じてくることもある。宗教学者の社会化はそうしたものの一例である。

そうした場合に用いられる技術は、社会化過程の情緒的色彩を強化するために考案されたものである。標準的には、これらの技術には手の込んだ入会過程の制度化、つまり見習期間が含まれており、この過程を通じて人は内在化されつつある現実に参加するようになる。この過程が個人の〈家庭的〉現実の実際の変革を必要とする場合には、それはできる限り正確に第一次の社会化の特性を再現するようになる。これについてはもう少しあとで触れることにしたい。しかしながら、たとえそうした変革の必要性が小さい場合でも、第二次の社会化は、新しい現実への専心と参与の必要性が制度的に規定される程度に依りて、情緒的色彩を帯びたものになる。そしてこれに依りて、社会化担当者への個人の関係もまた〈意味〉を帯びたものになる。つまり、社会化担当者は社会化されつつある個人にとって意味ある他者としての性格を帯びてくるわけである。このとき、個人は新しい現実に包括的な形で自らを関係さ

せることになる。彼は音楽、革命、それに信仰などに「自らを譲り渡す」のであり、しかもただ部分的に譲り渡すのではなく、主観的に彼の生活のすべてと思われるものを譲り渡すのである。自己犠牲を厭わないという態度がこのタイプの社会化の最終的な結果であることはいうまでもない。

そうした社会化の強化への要求を生み出す重要な状況は、さまざまな制度の現実定義の担当者間に競争関係がみられる場合である。革命家の訓練の場合には、本質的な問題は、現実についての対抗的定義に個人をいかにして社会化していくか、ということにある——対抗的、というのは、社会の「正規」の正当化担当者による定義に対抗する、ということである。しかしながら、音楽の世界の美的価値に真向から対立するような価値を主張する社会にあつては、音楽家の社会化を強化することも必要になるであろう。たとえば今日のアメリカで修養を積んでいるような音楽家は、十九世紀のウィーンでならば必要であつたと思われるような情緒的集中力をもつて音楽を勉強しなければならない、と考えてよい。それというのも、まさしくアメリカという環境の下では、主観的には「気違いじみた競争」が支配する「物質的」で「大衆文化的」な世界として考えられる方向からの、強力な誘いかけが存在するからである。これと同様に、多元的状況が支配するなかでの宗教教育には、宗教上の独占が支配する状況の下でならば不必要な、現実強調のための「人為的」な技巧が必要になる。ローマでカトリックの僧侶になるのはアメリカで僧侶になるのとは異なり、依然として「自然的」な出来事なのである。それゆえ、アメリカの神学校は「現実の空転」という問題と、この現実を「固定化」するための方策、という二重の問題にとり組まねばならなくなっている。これらの神学校が最も有望な学生をしばらくの間ローマへ留学させるといふ明らかな便法を思いついたとしても、なんら驚くべきことではない。