

トランスクリプト
保健室の会話記録から相互行為をどこまで読み取れるか
ハーバーマス「コミュニケーション的行為論」の可能性(1)

増井三夫*1・福山暁雄*2・鈴木智子*3・齋京四郎*4
(平成16年4月30日受付；平成16年6月30日受理)

要 旨

「学級」を同質的集団であるとする思い込み—学級文化主義はいま根本的な転換を余儀なくされている。相互行為の視点が導入されて久しいが、この文化主義を超える方法はいまだ模索の段階にある。合意形成研究が示すように、相互行為にみられる行為者の意味はもともと不確定である。とすると「学級」が異文化ないし個別文化が共生する空間へ転換する可能性は閉ざされているのか。本共同研究は、この共生の可能性について、まずは、保健室における養護教諭と来室者の会話記録から、両者の相互行為を解釈する方法として、エスノメソドロロジーとコミュニケーション的行為論の有効性を検証することから着手している。検討と考察の結果は、養護教諭と来室者との間で相互に了解を志向する行為を解釈する方法はコミュニケーション的行為論による方法が有効であった。

KEY WORDS

Ethnomethodology エスノメソドロロジー
Communicative Action コミュニケーション的行為

目 次

- 1 問題の提起
- 2 エスノメソドロロジーは相互行為をどこまで解明しているか
—保健室会話記録の分析例— (以上本号)
- 3 コミュニケーション的行為論による再解釈 (以下次号掲載予定)
- 4 検討課題の提起—「学級」でコミュニケーション的行為は可能か

1 問題の提起

(1) 「学級」用語再論の必要性

「学級」を「共同体」と読み替えて教室の「再文脈化」を図る試みが1995年前後に頻出している(佐藤1995:16-26)。佐藤学の意図は「学級」の言説をラディカルに論議する空間に引き

*1 学習臨床講座

*2 発達臨床講座院生(富山県新湊市立塚原小学校)

*3 生活・健康系教育講座院生(東京都八王寺市立長房中学校)

*4 発達臨床講座院生(新潟県立直江津高等学校)

出すことにあったとみてもよい。「学級」の教育社会学研究の動向については、たとえば1980年代までについて竹内他(1982:74-76)で簡潔に整理されているが、ここでは試みに代表的な事典で「学級」を開いてみよう。1978年における「学級は学習集団であると同時に社会集団ないし生活集団である」(教育学大事典1978:335)は、1990年になると、「学校における最も基本的な単位集団であって、教育の効果と能率とを主たる目的として組織された学習者の集団」となり、「学級の機能」(「教授の能率」「人間関係の改善」「秩序や集団維持」「自立の形成」)の項目が付加される(新教育学大事典1990:461)。1993年度版では「また、学級は子どもの単なる集まりでなく、目的合理的につくられた第二次集団でもある。」が新たに加わり、さらに注目すべきは「学級の機能集団」の観点が次のように明確にされていることである—「課題達成機能」は「学習効果や学力の向上」,「集団維持機能」は「子どものモラルや帰属意識、それらの学級の凝集性(まとまり)」となる(現代学校教育大辞典1993:426)。

1978年→1990年→1993年と、「学級」の「集団」的特性に関わる記述が顕著に変化していることに気づくであろう。それを敢えて繰り返せば、「集団」の目的合理性が明確化されていると言い換えることができる。この変化は社会学の「集団理論」(オルソン1996:5-7)と対称的な議論の方向性を示しているようである。ただし、「学級集団」の教育社会学研究に共通する前提が「いかにして望ましい人間関係を育てるか」にあった(竹内他1982:74)ことについては看過されてはならない。目的合理性は、かかる「望ましい」を機能において、「課題達成機能」と「集団維持機能」とに明確化されたと言ってよいであろう。

上記の「学級」用語は片岡徳雄の研究成果に依拠している。片岡は、周知のように、いわゆる集団主義教育論のアンチテーゼとして、「自由主義的集団づくり」「個を生かす集団づくり」を標榜し、「有機的協同組織としての学級」作りを提唱しているが、その基礎となる考え方は、まさしく、「集団力学における課題達成機能と集団維持機能」であった(片岡1994:51)。この「学級集団」理論は、1985年の教育方法学界にも明確にうかがわれる。紙幅の都合で中村享の一論攷をあげておきたい(中村1985:14-23)。「今日の学校教育の場は、「子どもの人間的自立」を構想するためには、全くふさわしからぬ状況におかれているとしなければならない。」「今日の学校教育システムは、人間的自立についての関心を成立させるに適切な発想の場ではないといわねばならない。」その代案は次のようになる。「集団的な厚みのある人間関係の中での時間をかけたやりとりの中で「自立」への能力の覚醒的自覚がなされるという形でのものであると考えておきたい。」「集団的な厚みのある人間関係」の意味は不明であるが、別の処では「学級集団の成熟度の高い」(傍点は引用者)とも言い換えられ、続いている文章がその説明になる。「子どもたち相互の信頼にもとづく協力関係が円滑に成立し、無理のない役割期待があり、個々人の自覚的位置付けも安定していた。」みられるように、子どもの人間的自立が構想できないのは「学級」集団が「厚みのある人間関係」が成立していない＝「成熟度」が低いという図式で成り立っている。この図式は、「学級」集団が本来「厚みのある人間関係」が成立しているを前提としていることに注意しなければならない。一種の自家撞着の議論である。だが、これが中村に自明視されているところに、「学級」集団は人間形成の場であるとする思想性そのものが対象化されない(疑問視されない)原因が横たわっていると言ってよい。

なぜこのよう自明視が学界で優勢なのか。その原因を探ることは決して容易ではないが、ここでは2点あげておきたい。第1点は、教育学のもつ規範性である。たとえば、日本の「学級制」史を研究する場合に、「集団」の社会学定義がそのまま歴史分析に持ち込まれ、単級学校の

機能がその集団概念に最もモデル的にあてはまり（濱名1983：152）、少々乱暴な言い方をすると、そのモデルが、戦後も、上述した「望ましい人間関係を育てる」を前提とする議論に連続して引き継がれ、「教育現場の実践的課題の解決に寄与」することを意図して、「望ましい」の実態把握が、研究方法の開発とともに、主流を占めている。第2点は、この点も突き詰めた議論が不可欠であるが、集団と組織という基本的な論議について、象徴的な理論の名称を使えば、「集団理論」と「共同体論 communitarianism」の論議が教育学では希薄であったということである。「共同体論」とは、アノミー化に対抗して諸個人間の「共同体的紐帯」を求め、「個人の自律・自己決定・自己責任」などを重視するリベラリズムに対抗する理論である（井上1999：125-140）。教育学に、ある意味では身体化された集団・共同体論に対して、文化人類学（梶原1997：11-12）及び文化理論（酒井1996：38）からの批判が手厳しいことも付け加えておきたい。

(2) 「学級」用語の限定的読み替え

当然ながら、学習指導要領の「学級」論についてもみておく必要がある。1968/69～1998年の学習指導要領の特別活動の目標を見ておこう。周知のように、1977～98年の目標には、「望ましい集団活動」という傍点（引用者による）の限定が付されている。ついでに特別活動の内容にも言及しておきたい。中学校と高等学校の内容が1998年に変わっていることに気づくはずである。すなわち、中学校では「自己及び他者の個性の理解と尊重」、高等学校ではこれに「社会生活における役割の自覚と自己責任。コミュニケーション能力の育成と人間関係の確立」が加わる。実は1989年以前では「他者の個性の理解と尊重」はなかった。

ここで、1991年4月の中央教育審議会が、文部省自体も自明化してきた集団に対する批判を開始したことに注目しておく必要がある。その要点は、たとえばこれまで当然視されていた「個性や癖」に対する不寛容を、利己的で、ただ勝手にふるまっていることと区別することのできる感性の弱さと指摘し、「同一性志向」「個性や癖の少ない均質性」が「個性や癖」を承認する多文化主義を排除するものだと認めている（中教審答申1991）。

1998年のこの書き込みは、1989年の学習指導要領改定における個性重視の方向性と1991年の中教審答申をうけて、「望ましい集団活動」の事実上の転換を意味するものである。すなわち、「他者の個性の理解と尊重」は、「学級」はそれぞれに異なる価値観を持つ「他者」（異質な他者）と共生する社会的関係の場であることを最小限の合意とすることを不可欠としているからである。とするとこの合意は、行為論からみて、「望ましい集団活動」と整合性を欠くのではなかろうか。

じつは、われわれの共同研究はこの時期に名古屋大学グループの「集団思考」研究に対して、個々の子どもの思考の固有性分析に着手し（高橋1991）、「学級」を異質で多様な「他者」（異質な他者）と共生する基本的な社会的関係の場として最小限の限定することによって、教師と生徒の多様な関係が読み取れる可能性を授業分析（相浦1995、井口1995）で確認している（増井他1996）。共同研究におけるこの最小限の限定については、たとえば米国教育学会のランパートの問題意識—授業分析で重要なことは、「授業時に教師に浴びせられる多種多様な葛藤する」場面を、「授業実践を正当化する理論的議論の枠組み」の「犠牲に」せずに、理解することである（ランパート1995：198-199）—と共通性がある、とわれわれは認識している。

「学級」の実践次元における課題は、この関係の基礎単位＝場に展開される行為者間の多様な意図の交渉を、可能な限りその多様な関係性を含めて、解釈＝叙述する方法の開発にある。

この分析方法はテキスト解釈学と呼ばれるが、そのさいに問題となるのは、いかにして行為者間の多様な観点＝意図を解釈できるか、にあるといえるだろう。同語反復になるが、かかる方法の開発自体が実践分析と一体となっており、その理由からも、「学級」を、「課題達成機能と集団維持機能」をもつ「最も基本的な単位集団」と規定する規範性の強い用語に制限を与えて、「学級」を、学校教育が行われる多元的な社会的関係の基礎単位、という暫定的な用語とするほうがより妥当である。

(3) 多元的な社会関係を叙述する方法—行為論の必要性

現在「学級」の多元的な社会的関係を解釈する方法としてエスノメソドロジー（日常行為の方法を記述する学）とエスノグラフィック・リサーチ（民族誌的研究）が主流を占めている（濱名1983）。後述されることにもなるが、この両方法には、「学級」（保健室を含む）の「課題達成機能と集団維持機能」自体を問わないが故に、この両機能の本質的な属性である目的論的行為が対象化されることはない。具体的な説明は3章(1)でなされるので、ここではその方法の検討課題について要約的に指摘するにとどめておきたい。

目的論的行為では、行為者が規範に従って相互の調整を図ろうとする行為、さらに行為者が心情や希望を誠実に表明することによって相互の行為の調整をはかろうとする行為は、目的を達成するための最適手段として評価されることになる。相談や授業場面では、事実を追求する行為の他に、行為者間の信頼関係を作り上げることが意図されたり、誠意をもって自己表現しあうことを目的とする場面が頻繁に展開されている。行為論からみると、規範に規制される行為は規範的行為 Normative-governed Action、希望の表明は演技的行為 Dramaturgie Action であり（邦訳では演劇的行為）、これに目的論的行為論が加わって、行為モデルを構成する（Habermas 上：132）。「学級」における多様な・多面的な社会関係は、上記3行為モデルが各々分化しないで、統合された相互行為を示している。この相互行為では、行為者たちは、行為する状況（文脈の状況）において、自分たちの行為の構想（意味）と行為自体を相互に了解し合うことを目指す過程を共有する。この過程は、ハーバーマスの行為論では、「了解過程」、そして了解を志向する行為は「コミュニケーション的行為 Communicative Action」であり（Habermas 上：133, 1Bd.: 128）、われわれの共同研究が依拠する行為論となる（詳細は3章）。冒頭で引用した佐藤の「学級」の再文脈化も、じつは、かかる行為モデルを抽出することを試みている。「授業と学習といういとなみは、対象世界の状況と対話し（conversation with situation）、教室内外の他者と対話し（conversation with others）、自分自身と対話する（conversation with self）という、三つの対話構造で構成された実践なのである。」（佐藤1995：36-37）3対話は、順に、目的論的行為、規範的行為、演技的行為に相当している。

問題は、現実の「学級」における社会的関係において、この3対話ないし行為モデルが教師には見えにくいということである。これは、学校で、よく、カウンセリングマインドをもって一人ひとりの子どもを大事に理解せよ、複眼的視点で子どもを観よ、と言われることと同一の問題である。その原因は、第1に、それを見る方法を手にしていないこと、第2に、さらに重大なのは、その方法が開発されていないことである。

この研究報告の意図は、ハーバーマスのコミュニケーション的行為論にもとづいて、第2の方法を開発研究するところにある。これまでハーバーマスの行為論への注目は無かったわけではないが（久田1994, 1995）（今井1999）、具体的な「学級」の分析にまで至っていない。残念

ながら、これらの考察では、実践の次元から理論研究を行う作業がみられない。方法の開発研究には現職教員との共同研究が不可欠である。本報告は、エスノメソロジーの成果を検証しながら、これにハーバーマスの行為論を対置し、その方法論の可能性について検討することを目的としている。検討にあたっては小・中学校および高等学校の現職教員との協議を継続して行い、そこで合意された内容に基づいて、主として以下のような分担で本稿を執筆している。

1 章増井, 2 章(1)(2)(5)福山, (3)(4)鈴木, 3 章(1)増井, (2)齊京, (3)増井, 5 章全員。

2 エスノメソロジーは相互行為をどこまで解明しているかー保健室会話記録の分析例ー

(1) 予備的知識ー1992年以降における保健室の機能と養護教諭の役割

1992年に周知の「学校不適応対策調査研究協力者会議」がまとめた「登校拒否（不登校）問題について」では、「不登校はどの児童生徒にも起こりうるものであるという視点」にたつて、「学校は、児童生徒にとって自己の存在感を実感でき精神的に安心していることのできる場所ー「心の居場所」ーとしての役割を果たすことが求められる」としている。これを受けて養護教諭には、校内の協力体制確立と生徒指導組織における留意点として、身体的健康管理のほかに、心の健康にかかわる援助・相談、保健室に来室した児童生徒の心身の悩みを積極的に聴き、アドバイスする、担任教師、保護者、専門家や関係機関などと連携して指導に当たるの3点が付け加えられている（文部省1997）。1992年は、このように、保健室には「心の居場所」としての機能そして養護教諭にはカウンセラーとしての役割が求められる転換点となっている。

ところで、これまで増加の一途を辿っていた不登校が、2002年度学校基本調査では微減している。スクールカウンセラーや適応指導教室の役割が功を奏したのだろうか。しかしながら次のような保健室利用状況の報告もあるー2001年度に「保健室登校」をしている児童生徒が存在した学校の割合は、小学校で12.3%、中学校で45.5%となっており、1990年度の調査結果と比して中学校では2倍程度の伸びを示している。また当該校で「保健室登校」をしている児童生徒の平均人数は、小学校では1.4人、中学校では2.3人となっている。さらに、2001年度の「問題行動等調査」をみると、「特に効果のあった学校の措置」は、比較的多くの小・中学校が「養護教諭が専門的に指導にあたった」（5.0%）、「保健室登校等特別の場所に登校させて指導にあたった」（7.7%）であった（学校不適応対策調査研究協力者会議2003）。

この報告からわかることは、不登校児童生徒減少のうらには「保健室登校」をしている児童生徒の増加があるということだ。「保健室登校」の児童生徒への対処が保健室の機能、養護教諭の役割となっていることがうかがえる。現職教員の経験からみても、学校には、様々な心の問題を抱えた不登校予備軍や保健室から学級へ復帰しようとしている子、また、学級に自分の居場所が見いだせず保健室に避難してくる子どもたちなどがある。また、心の問題に悩む児童生徒だけでなく、怠学傾向の児童生徒がいるために、生徒指導上、保健室を居心地のよい場所にできないという問題もある。そのため、体の不調を訴えてきた児童生徒には1時間の休養をとらせ、その後はまた学級へ戻らせるということが慣例となっているようである。

これに対処する学校の実状はどうか。心の悩みを抱える児童生徒に対処しなければならなくなったことで、学校に一人しかいない養護教諭が、その役割の加重負担を背負いながらも孤軍奮闘しているのが現状である。多くの養護教諭は、心の問題による体の不調を訴えてきた児童生徒に対して、暗中模索しながらその対応に追われている。スクールカウンセラーの来校は、

はできていませんから：：ここでそのつあったかい対話をやることによって：：ちょっと情緒を安定させる(.)そうすると次の授業に明るくぼっと行けるわけですよ(.)それをねらって会話を今(.)しているわけです。

[9:35]

<データ2> [Nは養護教諭, Kは来室者]

- 1K: <ドアをあけ入室> 失礼します
- 2N: あ:ら(.)どした:(ん)あ:
- 3K: んとね(.)あれ
- 4N: ん: : <事務机で仕事をしながら>
- 5K: なんか(.)頭いたい()
- 6N: な: : んが(.)今日最悪の顔してらっしゃいますねえ: :
- 7K: さえない()。
- 8N: はい?
- 9K: 頭が痛い:
- 10N: 頭が痛い:何か今日はそういうタイプの人が多いですね:3年生どうしちゃったんだ:(今一人寝てるけど:)そこ座って(.)ん(.)朝からなの: ?
- 11K: ん: 最近(ずっと)だるかったの: ちょっと忙しくなって: あんま寝てなく()なって:
- 12N: 忙しくなったていうのは?水泳じゃなくて?
- 13K: ん: プールの方は別に平気なんだけど:(.)塾とかあったりして:
- 14N: あ:
- 15K: 休んだりしてんだけどテスト前んなっちゃったりしたから() { んだけど: *
- 16N: { ふ:ん*ふ
- : んあっそ:ふ:ん()で:(.)最近ちょっと睡眠不足: ?あんま寝てない? <机から立ちKの方へ歩き出す> (.)なんか: また: 何か: だるいみたいだよ: 以前にもちょっとあったけど:
- 17K: んでね
- 18N: <到着> ふん(.)どした?
- 19K: アメリカに行くのがね:(.)決まって:
- (略)
- 20N: だいじょうぶかっ <Kの膝をたたく> 前にも(.)ちよいとスランプだったよなっ
- 21K: [nod] ちょっと風邪気味で(.)鼻水でるの:
- 22N: でアメリカ行くのに選ばれたの(.)
- 23K: ん
- 24N: でいつ行くの
- 25K: 夏休み(.)
- 26N: 夏休み(.)ふ:ん(.)がんばれてよかったね
- 27K: [NOD] あと(.)試合とかも多いからね
- 28N: それで塾もだったら<立ち上がる> また(.)またパニックになるよ(.)こりゃ<Kの頭を両手で包む> どうするっ自分で分かるだろう(.) {
- 29K: { [NOD]
- 30N: も: パニックになるの分かるな: :
- 31K: も: なってる
- 32N: も: なってるな { :
- 33K: { [nod] <鼻をつつとすする> [nod]

- 34N : 自分で整理ついてないだろ { 今
35K : [nod, nod]
- 36N : じゃ : 一ずつ整理してかないと <片手を K の頭の上において> ちょとこっちを見てみ <両手で K の両肩を支え, K の座っているソファの背後の黒板に書いてある月間予定表の方を向かせる。K は黒板の方を向く> 修学旅行だよな : 修学旅行があるよね : (.) んで : 今 : あの : 練習が? どうなってんの? 水泳の方は?
(略)
- 37K : 塾はほんとやすめないっから : °
- 38N : 休めない(.)で水泳も休めない(.)ほらいつもそうじゃない? どれも(.)はずすことができないという状態で(.)しちゃ : パニックになったな : それで身体までだめにして(.)この前は結局水泳の方ではも : 全く自分でも自信がなくなっちゃっただろ :
- 39K : ん : :
- 40N : で(.)やとと : 持ち直したんだぞ : で : やとと持ち直して : (略)
[9 : 40 休み時間開始のチャイム]
- 41N : (略) 悲しくなっちゃた : おりゃ : <肩を叩き首を揉む> 明日あさって休みだよな : ?
休みたい : ね : * <予定表を指さし> 取り敢えずここは : もうちょっと離れて
うよ(.)今 : ね : で(.)それをどういう風に組み立てていくかちょっと考えよ
うから(.) : ね : 一時間休んでいい <肩を2回叩く> なっ(.)もうつらいんだろ
ちょっと考 : いい? で : ちょっと一時間休んだあと : (.) ん : と生活の仕方を : (.)
えよう(.) { いい? * 少し安心して寝なさい <肩を叩く>
- 42K : [nod] * [nod, nod] *
<二人ともベッドの方へ>
- 43N : こっちでね <歩きながら, ベッドで休んでいる別の男の子の方に向かう>。 <一時間後, 休み時間開始し K はベッドから出てくる。何人かの生徒が保健室内にいる。K は比較的奥の方の椅子に座っているように指示される。休み時間が終了し女子生徒 M が保健室に残る。10時54分以降, N は K と向き合って椅子に座り, 生活の建て直しについて話しあう。K は泣きながらタオルで目や鼻をぬぐっている。その間 M 入り口近くのソファーにおとなしく腰掛けている>
[11 : 12]
- 44N : とりあえず (あしっ) 今日明日は : 休みなさいっ { いい? { ?
45K : [nod] # [nod] #
- 46N : それで自分でも : (.) そのうまくコントロール : ルがつかなかったら : (.) また : お話に来てね { ? } [NOD]
- 47K : [nod] #
(略)
- [11 : 13]
- 48N : で(.)お母さんにも : ちゃんとはっきり言いなさい? (.) また相談したら : [nod] { こ } : いう風に言われたから : (.) =
- 49K : [nod]
- 50N : = 少しアメリカ行くまでの間 : 上手にコントロール : ルしなきゃだめだって言われたん(.)
{ ねっ? } [nod] ねっ? (.)
- 51K : [nod] #
- 52N : お母さんもう協力してくれるわよっだいじょうぶ(.)
{ ねっ? } [nod] <K の膝を軽く叩きながら> [nod, nod, nod] =
- 53K : [nod] (.) [nod] #

- 54N : =落ち着いたら：授業行こ (う <Kの膝に手をのせ> 行ける (?だいじょうぶ?
 55K : (ん? [nod, nod] # <首を傾げ>
 [nod] 集中はできないけど。
 56N : <Kの膝に手をのせたまま指先で膝を軽く叩く> 集中はできないけれど<膝に手を乗せたまま>
 ん (そし) たら(.)少しまたベッドで (休む?
 57K : (<首を横に振る> #
 58N : それで行く (?) んっ (?) どっする (?)
 59K : ([nod] (<首を横に振る>) (行く。#
 60N : 行く?か? <膝を叩き> んな(.)泣いてばかりいてもしょうがない<立ち上がり Kの頭を軽く
 抑え軽く叩く> ちょとおさまったら行きなさい <Mの方に歩き出す>
 (略) [教頭が事務上の用件で来室。以下は教頭退室後11:24]
 61N : 落ち着いたら行くか? (<教頭に手渡された資料を執務机に整理しながら>
 62K : ([NOD]
 63N : んっ(.)お母さんと：(.)そういう話をちょっと(.)してごらん?(3)元気出そ：? <Kの方に
 近づきながら>
 64K : [軽く nod] <椅子に座ったまま背を反らすようにしてベストを直しはじめる> #
 65N : <Kのところに到着> Kはやっぱり(.)活き活きとやっている方が一番お前らしいよ <64Kの
 動作を見守るようにKの座る椅子の前に立ち止まり、次に処置台の方を向きながらKの頭を
 軽く撫で、処置台の方に二、三步歩く。Kの斜め後ろに立つ恰好になる> なっ? <Kの方に顔
 を向ける>
 66K : <椅子からゆっくりと立ち上がり、ベストとシャツのすそを直す>
 67N : <Kの背中を片手でそっと押しだすようにし、Kが座っていた椅子を作業机の下に入れ、処置
 台の方に向き直させる> 名前書いて <「内科用記録紙」を差し出す> こっちね(.)んっ(.)こっ
 ち <Mに話しかける>
 68K : <処置台脇の小机の前に座り「記録用紙」に記入を始める。KはNとMが話さ中、ゆっくり
 記入している。記入を終えて立ち上がりNとMの方を向く。NとMの話しが途切れるのを
 待っているように見える。入出扉の方に体を向ける>
 69N : <Kが扉を開けようとした直前、Mとの話をやめ、Kの方を見て> じゃK?
 70K : <Nの方を振り返る>
 71N : は：い(.)いってらっしゃい [nod] うお：い元気出して行けよ：
 72K : <ゆっくり扉を開けゆっくり扉を閉め退室>

(3) 養護教諭の来室生徒「在庫知識」使用法

まず、「在庫知識」について理解しておこう。データ1はB中学校養護教諭が保健室に来室中の生徒の行為を観察者(秋葉)に説明している場面である。ここで秋葉は、養護教諭が来室生徒に関して使用する知識—「情緒不安で粗暴な生徒」に注目している。養護教諭は、この知識で入室した生徒の相談内容を「予測」と同時に、当該生徒の発話行為をこの知識によって読み替え、そのことが同時に、この知識の妥当性が検証されたと理解する。秋葉は、この知識に「在庫知識」の用語をあて、その特性(使用のされかた)が「回顧的—予測的」であると同時に「典型的」であると読み取っている(同：165)。この特性については秋葉の次の説明で再確認しておきたい。「「在庫知識」の断片が来室において使用されるとき、その場の実際的環境的特性の一部として、来室生徒の問題を構成し対処しうる」と述べている(同：166)。

われわれは、初等・中等の現職教員が共有する保健室の機能と養護教諭の役割についての基本的情報をふまえて、データ2を検討していったが、そこでの論議は「[在庫知識]の活用法」に集中した。会話記録を読む限り、この「在庫知識」の活用法は、時として生徒理解を阻むことにもなると考えられる危険性を孕んだ、養護教諭の一方的なものである、と理解されたのである。たとえばデータ2において秋葉は「来室生徒に関する「在庫知識」が保健室での来室生徒との相互行為の進行上、自然な形で当該の相互行為を悩みごとの相談に対処する機会に構成していく過程が典型的に見てとれる」と述べている（同：166）。しかし、養護教諭と来室生徒の間には、終始、会話の場面場面における相互理解と合意形成が達成されておらず、したがって養護教諭はKによって語られる状況の理解ができていないまま、自分の「在庫知識」をもって来室生徒の悩みごとを生徒の思いとは別の方向（養護教諭の「在庫知識」の範囲内）に誘導しているようにもみえた。以下では、データ2について、秋葉の発話記録分析と比較しながら考察を進める。

秋葉は、ここでの主要な問題は、来室生徒Kが学校、塾、部活の両立がうまくいかずパニック状態に陥っているところにあると述べている。そこで、はじめに、Kへの「在庫知識」が使用される12Nについて次のように注目している。「Kの生活状態を明らかにしているKの発話（11K）は、Nの保健室来室生徒との間のごく当然な〈質問-回答〉の相互行為上導かれている。」（同：170）「12Nで当該の「在庫知識」が予測的に使用されていることで、Kの最近の生活状態の問題点、つまり部活動（スイミング）自体の問題というよりも、普段休んだりしつつ生活調整してきた塾の勉強が、テスト前になり休めなくなったということが明らかになってくる。つづく16N、20Nでは「在庫知識」が回顧的に使用され、同様の問題が以前にもあったことが繰り返し指摘されている。」（同：170-171）

しかしわれわれの検討では、この解釈に否定的である。11Kの時点でKは、寝られなくなった理由をNに聞いて欲しいという思いがあったのではないか。だがNの「在庫知識」により話の流れが変わってしまった（12N）。したがって、12NでKの来室理由が明らかになっていくことがKの悩みの解決につながるとは限らない、と理解される。また、16N、20Nにおいても「在庫知識」の「回顧的使用」がKにとっては有効に働いておらず、不安を訴えているKに対してNの発話には了解を志向する試みがみられない。

この理解はさらに次の秋葉の考察にも全く同様にあてはまる。「会話の展開を経て、Kが以前のようにパニック状態に陥るであろうという予測が呈示される（28N、30N）。それは、Kがいまパニック状態にあるということをK自身による定式化の発話31Kとして導いてる点、またそのことが36N以下の箇所における、当該のKの問題の解決のための相互行為を導く自然な会話の展開を準備している点で重要なのである。さらにそれはKが1時間ベッドで休息した後の生活の立て直しの話し合いが終了間近になって呈示される当面の解決案44Nをめぐる相互行為につながっていく。」（同：171）

たしかに、19K、27Kの発話を見ると、Kは不安を感じており、Nに対して不安の共有や励ましを期待しているようにも理解される。しかし、28Nでの発話は、Nの「在庫知識」によりKがパニック状態に陥るだろうという予測を一方的に呈示したうえで問題を整理する方向にKを誘導しており、KとNの思いが食い違っている。30NもむしろNの誘導に近く、31Kの発話は、パニック状態にあるということをK自身が定式化した結果の発話というより、保健室という場所で養護教諭に誘導された結果ともとれる。また36N以下をみても、37Kの発話に対

して38N、40NとNの一方的な「在庫知識」による誘導や決めつけがみられ、秋葉が解釈するような「相互行為を導く自然な会話の展開を準備している」(同：171)とは読みとれない。

そもそも、Kの来室理由は生活の立て直しにより解決されるものではない。それを裏付けるように、43Nで生活の立て直しについて話し合った後もKが泣く場面が多々みられる(45K, 47K, 51K, 53K, 55K, 59K, 64K)。しかしNはあくまで生活の立て直しが解決策だと理解しており、Kの相談の意図についてNとKの間に了解が成立していないことがここでもみられる。したがって44Nの当面の解決策も決して相互行為によるものではなく、Kは泣いてうなずいていることからわかるように、Nの一方的な提案であることは明らかである。

このような合意形成困難な状況の展開は、相談後半に進行してもますます明確になってくる。46Nをみてみよう。秋葉は、「46Nは今の話は終了した(問題の解決案はすでに呈示された)ことを呈示しており、その後の頷きはそのことをさらに相互行為上で承諾しているとみる」(同：171)。だがわれわれの検討では、46Nでは、Nが一方的に相談を終了させようとしている。したがって、47Kのうなずきは相互行為上で了解し合ったものではなく、Nにより承諾を誘導させられた結果ではないかと解釈される。さらに50N、52N、54Nの後でもKは泣きながらうなずいており、Nの解決策の提案ではKの悩みは解決できていない。だが、NはKの気持ちを確認することなく、保健室の規範的行為に従って54Nで再度Kを教室に戻そうとしている。Kもまた悩みは解決しないものの規範的行為に則ろうとしている(55K, 57K, 59K, 62K)。

最後に、相談終了直前の会話記録に移ってみよう。終了時直前の68KでKは記録用紙をゆっくり記入している。記入後もNと話す機会を待つが、Nは応じる姿勢を見せない。最後まで、KとNの間に了解を達成するような努力がみられず、Kにとっては問題の解決を見ない相談であったと理解されるのである。

(4) 「保健室における相談」の限界性

秋葉は、学校の時間的な流れの中での相談の位置づけにも、次のように、注目している。「養護教諭はその場で、情緒不安定な生徒たちが「次の授業に明るくぼっといける」ことを「ねらい」として相談的に対応したのである。ここに養護教諭の対応の方針が、学校的時間の流れ(時間割)の中で、あるいはそれに鑑み実際に決定されたことが示されているとみてよいであろう。」(同：175)。しかしながら、「情緒不安定な」来室者の相談を、学校的時間の流れに基づいて、「次の授業に明るくぼっといける」ことを相談的対応の「ねらい」とし、そのことで生徒の悩みが解決に向かうと認識されているとするならば、これには疑問が残るところである。

秋葉は、また、「相互行為上でNが、Kの生活状況の問題性を年次計画(修学旅行)という学校的時間の流れに結びつける中で相互作用上記述可能なものになっているということがみてとれる(その際保健室に黒板に書かれている月間予定表が、Kがいわばどっぷりつかっている学校的日常生活をいったん対象化し整理するために効果的に利用され「パニック」状態解消のための解決策が呈示されている；36N)」とも述べている(同：175)。しかし、すでに検討したように、終始NとKの間に会話で展開される相談内容(テーマ)の相互了解と合意達成はみられなかった。したがって、月間予定表がKの日常生活を整理するために効果的に使用され、Kのパニック状態解消のための解決案に有用されたとはとうてい言い難い。秋葉は、相談が「学校における時間的な流れの中に正当なものとして位置づけられる」ことが生徒の保健室来訪の違和感を解消し来室の正当性(「通常の来室」)を担保するものであることに注目し、保健室の「内科

用記入用紙」に来室者が記入する行為がその効果をもっているとなししている。この効果に、秋葉は、「通常化作用」の用語をあてる。相談は、この作用によって、「保健室的相互行為として特化され」、「逆に」、「学校における時間の流れの中に正当なものとして位置づけられる」と解釈されている（同：175）。

たしかに、われわれ教員の経験から判断しても、「通常化作用」は保健室における相談を学校の時間の流れの中に正当に位置づける作用をもっている。しかし、その一方では「通常化作用」を行うことで、学校の規範（＝「学校における時間の流れ」）の中でしか保健室での相談を受けられないことになりはしないかという危惧を生徒に理解させるもう一つの側面があることにも十分留意しなければならない。

(5) 課題の再提示

保健室における相互行為のEMに顕在化している問題点を再度整理し、問題点を問題点たらしめている理由について考察を進める。秋葉は、①保健室における通常の行為がもつパラメディカルな特徴が生徒の悩みの発見を自然な形でもたらす、②職業的ワーク現場で日々生徒に関する「在庫知識」が構築・蓄積されることが相談に対して有効に作用する（「回顧的－予測的使用法」）、③「用紙記入活動」という「通常化作用」が相談を学校における通常時の時・空間に正当に位置づける－これら3点の要因により、心の問題を抱える生徒に対して保健室が有効に機能している、という結論に至っている。

この結論に対してわれわれは次の理解を対置した－B中学校における養護教諭の「在庫知識」は、過去の類型的な知識を用いた対生徒理解の「解釈枠組み」（山崎他1993）として用いられているが、それは一方的なものであり、相談の事実を見えづらくすることがある。たしかに、養護教諭の役割上、パラメディカルな特徴が生徒の悩みを発見し、それに対処していこうとする流れを導き出すことは自然なことである。だが、これまでの詳細な問題点摘出から明瞭にうかがえるように、養護教諭と来室生徒の会話のなかで、あるいは問診、処置の中で身体的なトラブルから生徒の悩みを導き出せ、合意が達成されたかどうかは、とくに来室者の相談内容（これも時間の推移とともにテーマの焦点が拡散したり連鎖したりまたはずれていく）について、常時、了解を志向し合う相互作用が成立しているかどうかにかかっているようである。

生徒は何か相談したくて来室しているが、養護教諭はそれに気づかない場合もあるだろうし、生徒は身体的なトラブルだけで来室していても養護教諭はどこか悩みがあるのでは、と心配したりする場合がないだろうか、ということも当然に考えられる。そうした多元的な視点でみるならば、養護教諭の「在庫知識」は、日々の生徒たちとの関わりの中で得た限定的な知識でなく、「在庫知識」の使用は生徒に対するラベリングとなる可能性がある。この懸念については、秋葉自身も後に「人間関係論的・生活史的源泉」をもつ知識は、…生徒をレッテルづけてしまう危険性が残されているように思う」と認めている（秋葉2001：90）。

次に、用紙記入活動による「通常化作用」についても再論する必要がある。秋葉は、保健室における養護教諭と来室生徒のやりとりの一連のプロセスを、①来室、②問診、③診断・処置、④退室、であるとし、①と②、③と④の間のいずれかに来室者の用紙記入活動があるとしている（秋葉1999：177）。用紙記入によって保健室への来室が、その来室の内容にかかわらず、カウントされるということである。心理相談であってもけがか内科的な処置に位置づけられるのである。記入された用紙は、保健室の管理運営上の統計資料となる。保健室の来室回数の多い

生徒は、何らかの心の悩みを持っていて、不登校などの予備軍やカウンセリング的援助を必要としている生徒であるという指標にはなる。しかし、用紙記入からだけではそれはなかなかつかみ得ないのではないか。生徒の心の悩みは、養護教諭が直接その生徒と接するなかでしか、つかみ得ないといえる。「通常化作用」の裏にあるものの読み取りも必要なのである。

さらに養護教諭と来室生徒の会話にも再度注目しておきたい。会話記録を追う限り、養護教諭の発言回数、内容がともに圧倒的に多く、28Nの「パニックになるよ」という主訴の要因転換（身体的→精神的）の部分も、養護教諭からのいわゆる「在庫知識」を基にした転換であり、果たしてKの精神状態がどうであったかということはデータからはうかがい知れないといえる。つまり、Kはただ保健室に居たかっただけで、内実には触れて欲しくないと思っていたかも知れない可能性については無視されている。68Kでみえる様子ももう少し保健室にとどまりたいことがうかがえることから、終結がこの状態で好ましいかどうかは疑問が残る部分である。こうした視点からKの状態をみても、「生徒に関する「在庫知識」が構築・蓄積されることが相談に対して有効に作用（回顧的→予測的使用法）」しているかどうかについて判断することは難しい。

B中学校保健室の会話記録分析でこうした「相談」そのものに疑問が生じてくるのは、たしかに、彼のEMのテーマ性に起因しているようだ。それは彼の別の論考でも繰り返されているように（秋葉1998：251-273）、相談の機能について重要視しているが、「相談」における生徒（クライアント）の悩みの解決の社会的仕組みへの考察がテーマになっていないからだと考えられるからである。しかしながら、相談の内容にEMは否応なしに立ち入らざるを得ず、そのことがかえって、養護教諭の対応とその解釈の問題性を浮き彫りにしたともいえよう。

これまでのわれわれの検討で明らかのように、養護教諭の対応はどちらかといえば、規範的行為（保健室の機能維持）、目的論的行為（時間内での有効な相談）によってなされている部分が強く、了解を志向した行為（＝コミュニケーション的行為）に基づいている部分は見出しえない。教育相談の有効な機能を了解を志向した相互行為に期待する観点から考えると、ここでいう保健室の機能は有効というよりは、むしろ不完全な部分が多く、その部分を補う目的としてカウンセリング制度の実施が検討されてきたわけである。

このように見てくると、秋葉の「保健室のエスノメソドロジー」では、保健室あるいは養護教諭の側の理論でしか解釈がなされていないのである。それも、学校教育における保健室や養護教諭の目的や役割にそった対応方針が前提となっている。問題なのは「養護教諭の対応方針が」学校の時間の流れの中で実際的に決定されていることを養護教諭の問題として帰着させるのではなく、学校のシステム上の問題と考えることが重要であり、上記の対応の問題点もシステム上のものから起因していると考えられるだろう。

[付記] 引用文献は次号に一括掲載する。

Problems concerning Ethnomethodological analysis of Transcript in Nurseroom

Possibility of Theory of Communicative Action by J.Habermas (1)

Mitsuo MASUI*¹, Akio FUKUYAMA*², Tomoko SUZUKI*³, Shirou SAIKYO*⁴

ABSTRACT

Changing a priori premise that classroom is homogenous group is almost inevitable nowadays. A view point of interactive action has been discussed in fields of educational science and educational sociology: nevertheless the development of Methodology is till at groping level. According to the study of conflict and consensus, sense of actors in interactive action is naturally uncertainty. Then is the possibility of changing over schoolroom to a space coexisting with diverse individualities closed? This cooperative research aims at verifying the validity of theory of ethnomethodology and communicative action as the method to interpret interactive action between nurseroom attendance and school nurse.

The result of verifying is the following: theory of communicative action by Habermas is more valid than ethnomethodology.

Contents

- 1 Posing problem
- 2 Interpretation of interactive actions between nurseroom attendance and school nurse by ethnomethodology (Vol. 24)
- 3 Reinterpretation by theory of communicative action by Habermas
- 4 Possibility of communicative action in classroom

*1 Division of Learning Support

*2 Graduate Student (Toyama Pref. Public School Teacher)

*3 Graduate Student (Metropolitan Public School Teacher)

*4 Graduate Student (Niigata Pref. Public School Teacher)