

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(2)

増井三夫*1・福山暁雄*2・鈴木智子*3・齋京四郎*4
(平成16年10月29日受付；平成16年12月8日受理)

要 旨

相談の過程で生徒Kの[nod] # ([頷く] 泣きながら目や鼻をぬぐう) サインが連続して表出される状況が現れる。それは養護教諭NがKに心理的パニックに対して生活改善を指示する発言と対応している。KのサインはNの指示とのズレ=食い違いを表示するものである。この状況ではK-N間で発言する主題に不一致が生じおり、相談に不可欠な了解の試みが失敗に帰している。我々の討議では、ハーバーマスのコミュニケーション的行為論によってこの局面を分析的に説明すると同時に合意形成を可能にする方法が開発され、その方法が授業でも実践可能であると確認された。我々はその方法の臨床的な妥当性検証を高橋志雅子氏の授業分析でおこない、それを概念図でモデル化した。

KEY WORDS

Definition of Situation 状況定義 Building Consensus 合意形成
Validity Claims 妥当性要求

- 1 問題の提起
- 2 エスノメソド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— (第24巻第1号)
- 3 コミュニケーション的行為論による再解釈
- 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 (第24巻第2号)

3 コミュニケーション的行為論による再解釈

(1) 状況定義と再定義

EMによる相互行為解釈が目的論的および規範的行為のカテゴリーの次元で行われていたことについては前章で詳述した。ここではさらに論歩を進めて、教室内の相互行為を「生徒コード」を使って解釈する稲垣の調査研究(稲垣1989)を例にして、目的論的行為論と規範的行為論による行為解釈に対するコミュニケーション的行為論からの批判点を明示しておきたい。

*1 学習臨床講座

*2 富山県新湊市立塚原小学校

*3 東京都八王子市立長房中学校

*4 新潟県立直江津高等学校

調査校はS県内公立中学校1年生のクラス(生徒数43名)である(観察期間は1988年5月～6月)。分析の過程は次のとおりである。教室で生徒がその「行動を事後的に解釈したり説明したりする形で語られる」共通の「掟」を抽出する—この「掟」は「意味創出装置」としての「生徒同士の暗黙の掟」=「解釈枠組」という含意で「生徒コード」と名辞される—。この「生徒コード」を「鍵にしながら、教師と生徒の日常的な解釈行為を具体的に分析し、教室秩序が内側から構成され、維持されていくプロセス」が明らかにされる(同:125)。

【例1】(以下:P=生徒, T=教師)

P:先生にチクったら、陰でなんかされるで、先生は知ってへんでも。先生は「何もされんかったか」いうて「うん、何もされんかった」いうてるけど、顔は何ともなくとも腹にアザかなんかあんねん。考えてやるんやで、不良も。

【例2】

T:生徒にもう少し詳しく聞きたいようなことがあっても、「こんなこと聞いたらあの子いじめられるかな」思って聞けないこともあって、なかなかわからないんですよね、状況が。

Tの「コード解釈」は次のようになる。PはTから求められた生徒間情報を「チクる」を断る理由として、「不良」から陰で(=Tが見えないところで)強い制裁を加えられるからだと説明する(=Pの行動の事後説明)。TはPに質問することが「チクリを要求することになる」と判断し、質問を控えざるをえないと解釈する(=Tの行動の事後説明)。〈チクリは決してしない—特にTに対して〉が生徒コードになっている(生徒コード①)(同:126)。

【例3】

T₁:なんで先生の言うこと聞いたらまずいんや。

P₁: (沈黙)

T₂:もしかしたら先生がまちごうとるかもしれんが、それをいうたらいじめられるのか。

P₂:うん。

T₃:そうか、ほんならしょうがないな。

例3は生徒コード①が、「相互作用場面で行為の解釈枠組として使用されている」ケースである。その解釈は次のようになる—TはP₁の沈黙の意味を生徒コード①によって解釈し、それ以上聞かないことが暗黙に了解されている。「生徒の沈黙はコード①に即したもとして定式化されている。」(同:127)

稲垣の研究で明らかなのは、コードがTとPによって承認されている客観的存在であると同時に、両者の行為はそれぞれにこのコードに従った規範的行為のように映るが、それは「不良」が計算したようにPはTに対して決してチクらないで行為する—目的的行為論の中の戦略的行為(Habermas1987上:132)—ための最適な手段の決定ということになる。

しかし例3ではかかる行為論から見えない—記述されていない行為が展開されている。すなわちP₁: (沈黙)の意味創出が全く看過されている。例3の意味文脈におけるP₁の沈黙は非言語的ではあるが、しかし意図的な表出行為である。それはコードに規制される行為であると同時にP₁の「言わなくても分かって」との表示である。沈黙によってT₁は明らかに発言を修正し

ている。さらに沈黙に続く T₂-P₂-T₃は以前の P-P 関係の維持が確認されている。

沈黙はこのように了解の試みが失敗に帰す或いはその恐れのある場合に、〈コードに従った行為をしなければならないのだ〉ということについて合意を期待する非言語的・意図的表出行為であり、同時に沈黙はその危機的状況の克服—「T₂:もしかしたら先生がまちごうとるかもしれないが、それをいうたらいじめられるのか。P₂:うん。T₃:そうか、ほんならしょうがないな。」—の契機となっている。

沈黙の前後で状況は変わっている。すなわち前(「T₁:なんで先生の言うこと聞いたらまずいや。」)では T がいじめについて P から聞き出そうとしている。後では「T₃:そうか、ほんならしょうがないな。」に見られる如く T は先の行為を断念する。前はいじめに関して T が P から情報を得ることについて—たとえ P が T の要請を断るにせよ—共通に定義しなければ成立しない。このように相互行為の当事者たちが共通に理解=定義しなければならない状況は「共通な行為状況の定義」=「状況定義 Situationsdefinition」と称される (Habermas 1987下:20, ゴッフマン 1993:4)。状況定義は、意見の相違や経験の相違等で修正を余儀なくされることを含めて、相互行為にあって不可欠な要素=局面を成している。例 3 における P の沈黙の後での T の理解の修正がこれである。そしてこの状況理解の修正が行われなければ、恐らく、T-P 関係は険悪なものとなるであろう。T は「そうか、ほんならしょうがないな。」と P と共通な状況定義を作り出さなければならなかったのである(状況の再定義)。P の沈黙から T の状況再定義は P との食い違いを調停する局面を示している。この調停する局面が合意形成を意味していることはもはや説明を要しないであろう。

(2) 相互行為における合意形成の局面

論述の都合で状況の用語について説明しておかなかったので、ここで改めて用語限定しておかねばならない。例 1~3 では P は少なくともクラス内及び学校内では「チクる」ことはしない。P にとってはそれは P 間の主観的な了解(暗黙の仮定)となっている。では学校外でもそうであるのか。恐らく彼等は、暗黙の仮定から自由に、相互行為の多様な局面—対人間関係を律するルール—の正当性に関わる社会的世界・相互の事実認識の一致に関わる客観的世界・誠実に感情や気持ちを表現し合う主観的世界—において経験記憶を蓄積している。相互行為が「各人の経験記憶に大きく左右されている」(ポランニー 1980:23)といわれる所以である¹。現象学に立つ生活世界論(「学びの成立」「意味の生成」論)がこれに近いと予想されるが、現象学では総体的な変更を免れている (Schütz, Luckmann 1979:26) ことに留意しておきたい。しかしハーバーマスでは生活世界はあらかじめ相互主観的に解釈されている社会的世界・客観的世界・主観的世界の「複合体」であり (Habermas 1987下:29)、共通のテーマで会話行為をするときに、行為者はその生活世界をテーマに標準を合わせ、必要ならば修正を図らなければならない。

例 1~3 の P は日常的には「チクる」ということを常に自覚して相互に行為しているのではないであろう。しかし T から「チクる」ことを求められると P たちの日常性は一変する。P たちは彼等の生活世界を、「チクらない」が存在し(客観的世界)、これの正当性を認め(社会的世界)同時に「チクる」素振りや感情をおくびも出さない(主観的世界)ように限定をする。このように、T から「不良」といじめの存在が問われた時、そのテーマ(主題)にもとづいて P たちはそれぞれの生活世界をクラスに適合するように修正する。この修正された断面が状況

である (Habermas 1987下: 29)。保健室での養護教員 N と生徒 K との会話も後述するように状況の展開として読み替えることができる。

さて T は P の沈黙により P との食い違いを調停せざるをえなくなった。この調停する局面が合意形成を意味していることは上段で説明した。しかし現職教員との協議及び授業参観後の協議ではなかなかこの合意形成は理解されることが出来なかった。例えば具体的な授業過程で状況が合意形成によって展開されているにもかかわらず、それが説明できないようだ。なぜか？ コミュニケーション的行為における合意形成のメカニズムが既有的解釈枠組では読み取れないからではなかろうか。

例 1～3 を再び見てみよう。例 1 と 2 は T と P が生徒コードについて了解していることを示す (状況定義)。ところが例 3 では、「T₁: なんて先生の言うこと聞いたらまずいんや。」と状況定義の修正を図ろうとする。そこで P の沈黙があり、相互の食い違いが生まれる。つまり T は新たな共通の状況定義 (先生を信頼して話す=チクる) を作り出そうとしたが失敗した。T は P から話しを聞くという目的追求を断念して最初の状況定義で行為することで食い違いの修正を図った。コミュニケーション的行為は、このように、目的的追求=実現ないし行為計画の実行という目的論的局面と合意達成というコミュニケーション的局面から成っている (Habermas 1987下: 29)。

この 2 つの局面を相談室の会話からも見ておきたい。このことは相談室の会話をコミュニケーション的行為から再構成することを意味する。その再構成に当たっては、再度、N と K の相互行為が如何なる行為論によって展開されているかについて確認しておくことが必要である。その後に、会話自体が、実は、2 つの局面によって展開されていることを示してみたい。

(3) 相談室における N—K の相互行為の再解釈

最初に N—K の相互行為が如何なる状況によって構成されているかを検討しておこう。会話は 6 つの状況の連鎖—状況を定義づけるテーマが次の状況を定義づけるテーマと重なって展開されている—で構成されているようだ。

養護教諭 N の相談行為は目的論的行為で貫かれている—但し状況定義 VI は保健室の規範 (1 時間の休養後に学級へ復帰させる) に基づいている—。会話記録は、これをコミュニケーション的行為論に投影すると、N が生徒 K の現在の事態—^{アクチュアリティ}心身に不調をきたしていることの原因分析・N はどんな相談にも応えてくれるという期待・自分の気持ちが N に率直に受容されたい—

表 1 状況定義

会話記録番号	状況を定義づけるテーマ
I 1K-10K	内科的な症状を訴える (定型の会話)
II 11K-27K	頭痛の原因の確認作業
III 28K-33K	K がパニックになっている可能性の確認
IV 34K-40K	パニックの原因と再発の確認作業
V 41K-53K	解決法「生活の再構築」の検討
VI 54N-72K	授業復帰の準備

を理解していない様を描出している。

まず状況定義Ⅰ—保健室来室時のKの主訴(5K, 9K=頭が痛い)とNの対応(4N, 8N, 10N)をめぐる共感性に乏しい会話は保健室に存在する公式的=定型的目的をKとNの間で確認する, いわば1つの儀式として取り交わされている。次に状況定義Ⅱ—Nは11Kの「忙しくて」に対応して12Nの部分で「在庫知識」を利用しながらNが持つKの「解釈枠組」に当て嵌めながら話題を精神的な相談に持ち込むことで収束点を予想する戦略的行為—Nが意図する目的をKも同じように志向して行為することを期待する行為—に転化している。さらに状況定義Ⅲ—28N(Kの頭を両手で包む)にみられるような演技的行為によって, 擬似的に共感的態度が強調されている。状況定義Ⅳ—28Nで「パニック」が問題の原因として一方的に限定された解釈枠組が再度確認された後, 31K「も: ってるな」, 32K「も: ってるな」によって強引な合意が形成されている。以後, 34Nの「自分で整理ついてないだろ」, 或いは38Nの「いつもそうじゃない」という発話により以前のケースとの類似性が戦略的に示唆されていく。

状況定義Ⅴ以後の会話記録では, この「解釈枠組」に基づく戦略的行為が継続され, NからKに対して「生活の再構築」という課題が一方的に示されていく。次にこのプロセスを見ていこう。

[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?:
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休みたいね: 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よ(.)今は一時間休んでいい

ここでは, チャイムによる中断により, 再び演技的行為を含んだ発話がなされ, 1時間という学校の時間軸による調整を図る形で解釈枠組が戦略的に再表出される。そして「生活の再構築」という課題が一方的に示されていく。これ以後の会話ではKの自発的な発話はほとんどなくなり, [nod] (うなずく) だけの行為が繰り返されている。

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?
ん?

ここで保健室の学校規範に従った「授業いこう」がはじめて言語的に示されている。55Kの「集中はできないけど」にはKの心理的抵抗が感じられる。だが56Nの申し出「少しまたベットで休む?」に対して57Kは首を横に振って消極的に否定する意思を表示していた。

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:

Kは記録用紙の記入という規範的な行為に対してゆっくり書くなど、保健室での会話もしくは滞在を継続したいようなそぶりをみせているが、Nの戦略的な行為によってその思いが断ち切られている。

以上のように、この会話記録ではKの来談期待と養護教諭の診断とのズレは修復されず、Kの精神的な悩みは未解決のままとなっている。会話全体に学校保健室が持つ目的論的なシステムが貫徹している結果、Kの現在の精神的不安が先例によって解釈されている。養護教諭が養護という専門的機能を発揮すればするほど「在庫知識」に基づいてKの会話を目的合理的に解釈する傾向が強化されるようだ。コミュニケーション的行為論は特にこの局面に新たな解釈の光をあてる。

(4) 合意形成の可能性

保健室においてKの自己診断と養護教諭Nの診断において著しいズレが現れたが、Kの来談目的は達成されないまま、相談場面は終了してしまっただけで、NとKとの会話行為において合意形成が図られる可能性は存在しなかったのだろうか？

ここでいま一度合意形成について確認しておこう。合意形成は、再度繰り返すと、相互の意見や意図の食い違いを調停することである。これは状況の修正以前の状況定義—相互行為の参加者たちが、了解を志向しているかぎり、共通に定義しなければならない状況—にもとづく行為の克服ととらえることができる。コミュニケーション的行為には、状況の克服という場面から、二つの局面が抽出される。一つは、目的実現を志向した「目的論的局面」、もう一つは状況解釈と合意達成を志向した「コミュニケーション的局面」である(Habermass下:29)。食い違いの調停=相談の試みが失敗した場合には、目的追求のための条件である合意の達成それ自体が目的とならなければならない。状況克服が成功したか否かの基準は、目的論的行為によって達成された成果と、相互の了解によってもたらされた合意である(Habermass 1987下:29)。

表1の状況定義II~Vを見てみよう。状況定義IIではKの頭痛の原因が確認される。IIIに入ると一変する。28Nで「またパニック」に29Kが[NOD]（大きく頷く）した直後に「どうするっ自分でわかるだろ(.)」が続く。Nは会話のテーマを「パニック」に変更し、KはこのNの一言でIIの状況定義の修正を余儀なくされている。ここからKはルーチンワーク（塾・修学旅行・水泳）の自己対処法（生活世界）について点検される。その自己確認が29Kの無言に表示されている。我々の討議で問題となったのは次の30N「も：パニックになるのわかるな：」発言である。

一見して何も問題はなく、Nの自然な発話行為だと理解される場面であろう。しかし、我々の解釈は異なる。NはKがパニックになっていることに大きく頷いていることを確認しているのであるから、この局面では、その直後に、「どうするっ自分でわかるだろ(.)」ではなく、KがNに如何なる相談を期待しているのかについて理解し合うことが必要であった。パニック自体を解決する相談を期待したのだろうか？会話記録からは読みとれないが、状況定義Vとの文脈から推測することができそうである。ここで予想されるのは、KはNに、状況定義Vで展開される具体的な対処法について助言をえることが主目的ではなかったのではないだろうか、ということだ。もちろんそうでなくその助言を期待したかもしれない。またそれを否定することはできない。

我々の検討で疑問となったのは、<Kは如何なる助言をえることが主目的であったのか>と

いうことについて状況の再定義を行う余裕がNにはなかったのだろうかという点である。我々の一致した理解では、Nは28Nで、<Kが如何なる相談を期待しているのか>について、Kが[NOD]した直後に、考慮すべきであった。つまりNは28の「また(.)またパニック(KのNOD)になるよ」で、Kがこの相談で何を期待しているのか、それをKの口から話される機会を作る必要があったのではなかったかということである。Kの発話行為を待つということについて相互の主観的な了解が成り立っていなければならない局面であった。我々の論議では、ここで28N「また(.)またパニック(KのNOD)になるよ。不安なの?いまの気持ちを、少し時間がかかってもいいから、ゆっくり話してごらん。先生はじっくり待っているから」といった発言が続いたらどうであったのかという検討がなされた。その根拠は、28Nの場面は、「パニック」の心理状況が相互に了解されたとしても、その後どのようなテーマで会話をすすめていったらよいか自体を話し合うことについて合意する、つまり合意の達成それ自体を目的とする局面であり、そしてこの合意が達成されることが次の会話行為へ進む条件であった、という理解からである。

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> どうするっ自分でわかるだろ(.)	
29K:		〔[NOD]
30N: も: パニックになるのわかるな: :		
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: ジャ: 一つずつ整理していかないと<片手をKの頭の上において>ちょっとこっち見てみ<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ほうを向かせる。Kは黒板のほうを向く> 修学旅行だよな: 修学旅行があるね:(.)ね: 今: あの: 練習が? どうなってんの? 水泳の方は?		
(略)		
37K: 塾はほんとはやすめないっから:。		
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っていう状態で(.)しちゃ: パニックになったな: それ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(.) やっと: 持ち直したんだぞ: で: やっと持ち直して: (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: ?	〔ね: * <予定表を指し>取り敢えずこは: もうちょっと離れて 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よ(.) 今 うから(.) いい? で: ちょっと一時間休んだあと: (.) ん: と生活の仕方を: (.) えようえ(.)	
休みたい		〔いい? * 少し安心して寝なさい<肩を叩く>
うよ(.) 今		
うから(.)		
ちょっと考		
42K:	{ [nod] * [nod, nod] *	

28Nの発話行為はKが以前パニックになった原因をここでも当て嵌めようとするものである。先例(Kに関する「在庫知識」)に基づくNの判断は、28N「どうするっ自分でわかるだろ」、30N「も：パニックになるのわかるな：」の発話行為から読み取れるように、KにとってはNの強制のように感じられ、主観的な悩みや思いを率直に表明するには難しい状況が生み出されている。我々の論議はこの局面に集中し、繰り返すように、28Nは相談の目的を上記傍点を付した合意達成に切り替える局面であった。ここでは先例(「在庫知識」)を前提とすることなく、Kの現在のパニックの特異性—その現実のインパクトやショック—を共通に感得し把握することが重要であった。

(5) 意図的非言語行為 [nod] #に注目—状況定義のズレ

29K, 33K, 35K, 42K, 45K, 47K, 49K, 51K, 53Kはパニックの原因確認とその解決法というこの相談のメインテーマに関わっている。ここで保健室におけるN—Kの位置関係について確認しておいたほうがよい。29k, 33K, 35K, 42Kはドアから入って左の壁面にセットされているソファ、45K, 47K, 49K, 51K, 53Kはほぼ中央にある作業用長机で、Nと共に会話されている(秋葉1995:177-178)。問題は如何なる対面的関係になっているかである。29K~53Kの基本的姿勢に注目してみよう。29K~53Kの基本的姿勢は[nod]#(泣きなら目や鼻をぬぐう)—9回のnodの内47Kから連続4回#—から推測して、恐らく顔を下方に向け、Nの会話に対応していたであろう。この対面的相互作用での特徴は、KはNからじっと見つめられる対象となっていることを認知していることである。Kは44N「いい?」(?は尻上がりに発音)、46N「…来てね?」、50N「…ねっ?」52N「…ねっ?」の念を押すことに応じて、自分の行為を調整している。しかしNはゴッフマンの言う(ゴッフマン1991:17-18)Kの「身体的メッセージ」([nod]#)を受信できていない。「身体的メッセージ」を含めたさまざまな「パフォーマンス」²にもっと敏感になる必要があったのではないだろうか。Kの[nod]#はNに対して特別の役目を演じている。恐らく[nod]#は、彼の主観的意図が相手になかなか受け止めてもらえない時の無意図的に用いられるKの「標準的な型の表出装備」—サインと理解したほうがよい。

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] #

41K~53Kに頻出する[nod] #はNからの生活改善（「生活の再構築」）の助言という目的に対する消極的な反対—Nの助言は分かっているが、それができない—と、その悩みをひたすら聞いて欲しいという合意を求めるサインではなかったか。我々の検討結果では、状況定義のズレが41~53でピークに達していた。ズレの克服のチャンスであった。[nod]#のサインで、Nの相談目的（「生活の再構築」）がこの局面でズレの解消に向うことについて相互に一致して、Kの悩みを聴くことへ修正されたならば、N—Kの了解関係は修復へ進んだのではなかろうか。

この了解を志向した行為と関係が了解志向的相互行為・関係、すなわちコミュニケーション的行為・関係である。了解志向的相互行為が成り立っているかどうかの基準は、繰り返すが、行為者が合意形成過程に参加していることと、合意形成によって相互行為が調整されていることである（Habermas 1987中：42, 1. Bde：406）。

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) ハーバーマスの行為論の可能性

我々は1章で「学級」を学校教育が行われる多元的な社会関係の基礎単位という暫定的な限定で使用することを提案した。ここでいう社会関係は「教師—生徒 | 生徒—生徒」関係（以下T—P—P関係）である。この相互関係が多元的であるとは、それぞれが個性的・異質な他者との了解を志向する＝合意を形成する関係の仕方ないし方法を指す。まずは「学級」での日常言語行為（おしゃべりといった授業外で使用される日常言語行為）と授業言語行為（話し合いといった教科書等の文字言語を媒介とする言語行為）の次元でいったん分けて考えてみる必要がある。

おしゃべりでは、自分たちの生活世界の脈絡の中で生起している出来事を細事にわたって語る（「素人概念（＝判断）」による「語り」）。このおしゃべりが楽しいことを可能にし且つ維持させる条件は、そのメンバーが、①おしゃべりの仕方が仲間内の規範（秩序関係）に照らして正当であって、②事実を語り、③仲間を不快にさせたり、嘘を言ったりして欺かない、という3点について互いに要求—提示し、その妥当性について合意が形成されることであり、なおかつ、この点が重要であるが、その妥当性を要求することについて文句を言わない—相互主観的に承認してあっている—ことが必要である。

話し合いでは「素人概念」が「専門的概念」に替わっていく或いは替わり、①では発言が真実あること、②では言語行為がT—P—P関係に照らして正当であること、③では発言者は誠実

表2 妥当性要求

	妥当性要求	客観的根拠	客観化の測定
①	発言が真であること	事実的一致	出来事・事実の認定
②	言語行為が適用している規範に照らして正当であること	正当性	集団帰属・集団同一性
③	発言者の意図が発話されている通りに考えられていること	誠実性	自己理解・人格的同一性

(Habermas 1987下：42より作成)

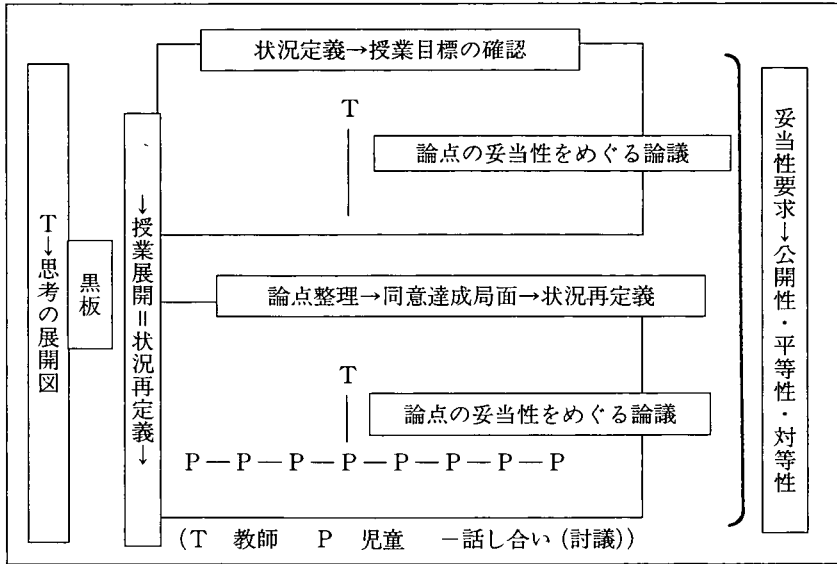


図1 高橋志雅子学級における教育過程の概念図

に発言していることの3点について互いに要求一提示し、その妥当性について合意が形成されることであり、なおかつその妥当性を要求することについて相互主観的に承認してあることが必要である (Habermas 1987下: 41)。

保健室における N-K の相互行為はこの〈妥当性要求一相互主観的承認〉を欠いていた。そのために N の「在庫知識」の「回顧的—予測的」使用がスムーズに使用されたのであり、N が K を共感的ではなく指導的に相談するという構造的特質がきわだった。

これに対してコミュニケーション的行為論では行為者すべてに話し合いの機会が開かれて、発言の妥当性について平等・対等に根拠をもって賛成—反対することができると相互に承認されている (Habermas 1994: 122-123)。

それでは「学級」の特に話し合い (T—P—P 関係) に公開性 (publicity) ・平等性・対等性が実践される可能性はあるのか？我々は以上の共同討議を経て、コミュニケーション的行為論にもとづいた高橋志雅子氏の授業 (増井他1996) の概念図化を試みた。

高橋学級の授業展開は状況定義—再定義の展開となっている。T—P—P 関係は話し合い (討議) —論点の妥当性をめぐる論議—において P 全員が参加し、発言者からその論点をめぐる妥当性について要求—提示することに関して平等・対等である。T は論点の展開を「思考の展開図」として黒板に発言者を一切省略することなく板書する。P は自由に話し合いの途中でも黒板の前へ行って自分の発言の位置を確認する。

高橋学級では T の発言回数は前出した保健室の N 教諭に比べて極端に少ない。その発言は論点整理と状況定義—再定義に関わっている。それにもかかわらず P の高橋学級に対する集团的帰属性・同一性と自己理解・同一性は他の学級に比べて高い。この高橋学級の特徴はここから全校生徒会の役員立候補者が他学級より多く比べて多く出たり、不登校の他学級の P が出席していることにも現れている。

(2) 先行研究の再検討—T-Pの主体-主体関係はどこまで説明されているか？

ここで以上の分析にもとづいて教育実践研究におけるハーバーマスの行為論の研究状況を再度検討し、我々の論議の妥当性如何について言及しておきたい。ハーバーマスの行為論への着目は特に1970年代以降のドイツ教授学の「パラダイム転換」、すなわちノールの「教育的関係」—教育者-被教育者間の成熟の落差=発達差を前提とする非対称的[主体—客体関係]—を「教育的相互関係」—対称的[主体—主体]関係—に転換する試みを契機としている³。この試みに「ハーバーマスのコミュニケーション論的転回」が注目されたことは言うまでもない。日本での本格的な言及はこのドイツ教授学の「転換」を紹介する1990年に入ってからである。

教授学者を悩ませた最大の難問はT-P-P関係を対称的[主体—主体]関係に転換する教育方法の^{メタメソダラジイ}方法論の開発とそれを臨床的に検証することがハーバーマスの理論によってはたして可能であるのかということであった。いずれの理論研究も「討議」と「妥当性」にまで論究しているが(野平1991: 59-60)、[主体—主体]関係をうまく説明するにまでハーバーマスの行為論研究は深まっていない。その中で久田(1996)と西野(1998)が異彩を放っている。すなわち討議において道徳的観点つまり妥当性根拠を各人が平等に共有する関係こそが主体—主体関係であるとする実践的な解釈が試みられている(同: 59)。この解釈が臨床的な検証をどの程度経ているか或いは検証に耐えられるか不明である。そこでいま一人、主体—主体関係の実践化を進めている久田(1999, 2002)を検討してみたい。

久田は1994, 1995, 1996年で[主体—主体]関係をハーバーマス理論から構成することに努めていたが、末尾でこの関係の達成は「同時に学習集団研究の新しい展開を展望することにも結びつく」(同1995: 130)という我々にはアポリアを再び自ら抱え込むと理解されるような指摘を行っている—「学習集団」及び下段の「共同」の視点については今後批判的な検討が必要であると考えている—。久田のその後の臨床的検証を追ってみよう。この指摘は「教師と子どもたちとの主体—主体関係による共同という視点」(久田1999: 268)と言い換えられている。我々の関心は「主体—主体関係」を如何なる実践場面で読みとれるかと同時にそれを如何なる方法で解釈することができるかにある。久田の答えはこうだ。「互いに主体として相手と向かい合い、表情、身体表現、言葉などで共応し合い、合意をつくりだす相互応答の関係と行為」である(同1999: 270)。問題は依然として未解決である。「互いに主体として相手と向かい合い」が如何なる関係性にもとで成立しているのか?久田(2002)では「対話」が「相互承認の関係性をつくる」として次のように説明する。「互いに自由に発言できる相互承認的な自他の関係性」が不可欠であると(同2002: 129, 131)。トートロジーに近い。主体—主体の関係性は理論と臨床において依然としてアポリアに近い状況にある。

我々は保健室におけるN-Kの会話記録をハーバーマスの行為論から再解釈し、状況定義—合意形成という相互行為の中心局面を解釈する方法について検討し、その方法を、再度、高橋学級の授業展開で臨床的に検証した。その結果はこうであった。T-P-Pにおける話し合い(=討議)においてP全員が参加し、発言者はその発言の妥当性について対等・平等に提示する—要求される、そしてその妥当性をめぐって合意が形成される—高橋学級ではTとPは各自の発言の妥当性を要求するのだということについて一致する(相互主観的な承認)学級文化が存在していた。目的追求局面とコミュニケーション的局面で合意形成を図るT-P-P関係の公開性・対等性・平等性こそが、どうやら、T-Pが主体—主体関係にあると相互主観的に承認しあえる基準となっているようだ。なお高橋学級概念図は今後も実践レベルでの検討が不可

欠である。この作業を含め、私の研究室ではハーバーマスの行為論の臨床的検討をテーマを変えて継続して取り組んでいく予定である。

[付記] 3章の分担については(1)(2)(5)が増井, (3)(4)が齋京である。またこの論文を作成するにあたり教育方法臨床専攻の坂東佑治, 申明宇両君及び学級コミュニケーション研究会(事務局増井研究室)のメンバーから査読とコメントを頂いた。

註

- 1 暗黙知については野林正路「蔵を守って紫折戸を開く—暗黙知の創意と戦略」(『いづみ通信』No.31, 2004-8, 和泉書院7頁)の「ナンバンとトーガラシ」が恰好の例示となっている。「西津軽のお年寄り、鷹の爪はトーガラシともナンバンとも呼ぶが、観賞用短小なのはナンバンとは呼んでもトーガラシとは呼ばない。七味唐辛子はどうか? トーガラシとは呼んでもナンバンとは呼ばないのだ。彼らは、意義 *Sinn, sense* [植物としての~] を呼称ナンバンに、意義 [調味料としての~] を呼称トーガラシに、それぞれ標識させている。唐辛子・ナンバン類の項を持つ意味 *Bedeutung, meaning* を2種類の意義の肯・否にわたる綯い合わせのズレで決めているのだ。」
- 2 沈黙やKの[nod] #をゴッフマンの定義する「パフォーマンス」—「ある特定の機会にある特定の参加者がなんらかの仕方での参加者のだれかに影響を及ぼす挙動の一切」(ゴッフマン1993:18)一で使用。ハーバーマスの行為論では非言語的・意図的な「パフォーマンス」に我々の如きの意義を与えていない。日本社会を了解志向的行為論から読み解くには沈黙、Kの[nod] #及び笑といった身体的な自己表出行為に注目する必要がある。日本の特に教授学におけるハーバーマス研究では演技的行為にさえ言及するに至っていないようだ。
- 3 この転換についてよく整理されている論文として助川晃洋「戦後ドイツにおける「教育的関係」の変容—「教育的関係」から「教育的相互作用」へのすじで—」, 阿部好策「ドイツ教授学のパラダイム転換—授業とコミュニケーションの理論を追って—」【*教育法法学研究*】第20巻1994年及び米井公介「ドイツ教授学における「コミュニケーション論的転回—コミュニケーション教授学の意義と課題—」同第21巻1995年を参照。さらに彼の行為論を教育学から読み込んだ論文として太田明「ハーバーマスの「言語論的転回」は教育学に何をもたらすか?—予備的考察—」*東京大学教育学部紀要*第28巻1988年, 野平慎二「J.ハーバーマスの行為論のもつ教育学的意味」【*教育哲学研究*】第63号1991年, 西野真由美「ハーバーマスの討議倫理学における道徳的観点の検討」同第77号1998年が目される。

引用文献(註を除く)

- ・佐藤学編『教室という場所』国土社1995年。
- ・竹内清・荻谷剛彦・浜名陽子「学校社会学の動向」【*教育社会学研究*】第37集1982年。
- ・『教育学大事典』第1巻, 第一法規出版株式会社1978年, 【*新教育学大辞典*】第1巻, 第一法規出版株式会1990年, 【*現代学校教育大事典*】第1巻, ぎょうせい1993年。
- ・マンサー・オルソン【*集合行為論—公共財と集団理論—*】依田博・森脇俊雅訳, ミネルヴァ

- 書1996年.
- ・片岡徳雄編『現代学校教育の社会学』福村出版1994年.
 - ・中村享「授業における発達の理念」日本教育学会編『子どもの人間的自立と授業実践』明治図1985年.
 - ・濱名陽子「わが国における「学級制」の成立と学級の実態の変化に関する研究」『教育学研究』第38巻1983年.
 - ・井上達夫『他者への自由—公共性の哲学としてのリベラリズム—』創文社1999年.
 - ・梶原景昭「対立から共存へ」岩波講座文化人類学第8巻『異文化の共存』岩波書店1997年.
 - ・酒井直樹, プレット・バリー, 伊豫谷登士翁編『ナショナルリティの脱構築』柏書房1996年.
 - ・高橋志雅子『子どもの「思考の固有性」研究—授業におけるくわかり合い成立の難しさの発生とその構造—』上越教育大学修士論文1991年.
 - ・相浦美子『子どもの生活世界の変容過程—上越市立大手町小学校「生活活動」の構造分析—』上越教育大学修士論文1995年.
 - ・井口史香『授業における子どもの身体的表現—〈授業空間〉・〈授業関係〉における身体的表現の意味』上越教育大学修士論文1995年.
 - ・増井三夫・高橋志雅子・井口史香・湯田公二・相浦美子・田鍋隆行「子どもの主体性をみる目の転換—授業空間における教師-子ども関係の読み直し—」上越教育大学学校教育研究センター『教育実践研究』第6集1996年.
 - ・M. ランバート「真正の学びを創造する数学がわかることと数学を教えること」秋田喜代美訳, 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版会1995年.
 - ・濱名陽子「学校・学級に関する民族誌的研究—その系譜と意義—」『教育学研究』第50巻第2号1983年.
 - ・J. Habermas, *Moral Consciousness and Communicative Action*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1993.
 - ・J. Habermas, *Theorie der kommunikativen Handeln*, Bd. 1, 2. Suhrkamp, 1981. 河上倫逸・M. フープリヒト・平井俊彦訳『コミュニケーション的行為の理論』(上) 未来社1987年, 藤沢賢一郎・岩倉正博・徳永恂・平野嘉彦・山口節郎訳同(中) 1987年, 丸山高司・丸山徳次・厚東洋輔・森田数実・馬場学瑳江・脇圭平訳同(下) 1987年(以上 Habermas と略記—必要に応じて訳文を変える場合には原文の頁を併記する).
 - ・久田敏彦「教育における「主体-主体」関係の研究(I)—コミュニケーション論における相互主体性を中心にして—」大阪教育大学紀要第IV部門第43巻第1号1994年, 同(II)第43巻第1号1995年. 同「相互主体性のパラダイムと授業構成」吉本均代表科研報告書『教育方法学研究における「知の枠組み」(パラダイム)に関する学際的・総合的研究』1996年.
 - ・文部省生徒指導資料第22集『登校拒否問題への取組について—小学校・中学校編』1997年3月.
 - ・学校不適応対策調査研究協力者会議『今後の不登校への対策の在り方について(報告)』2003年4月.
 - ・秋葉昌樹「保健室における「相談」のエスノメソドロジー的研究」『教育社会学研究』第57集1995年.
 - ・山崎敏一, 佐竹保宏, 保坂幸「相互行為場面におけるコミュニケーションと権力—〈車いす使用者〉のエスノメソドロジー的研究—」『社会学評論』第44巻第1号1993年.
 - ・秋葉昌樹「保健室登校から見る不登校問題—教育の臨床エスノメソドロジー研究の立場か

- ら」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第68集2001年.
- ・秋葉昌樹「保健室のエスノメソドロジー」好井裕明, 山田富秋, 西阪仰編『会話分析への招待』世界思想社1999年.
 - ・秋葉昌樹「制度的場面として見た「保健室での相談」」志水宏吉編著『教育のエスノグラフィ』嵯峨野書院1998年.
 - ・稲垣恭子「教師—生徒の相互行為と教室秩序の構成—「生徒コード」を手がかりとして—」『教育社会学研究』第45集1989年.
 - ・E. ゴッフマン『行為と演技 日常生活における自己呈示』石黒毅訳, 誠信書房1993年.
 - ・マイケル・ポランニー『暗黙知の次元—言語から非言語へ』佐藤敬三郎訳, 紀伊国屋書店1980年.
 - ・A. Schütz, Th. Luckmann, Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt 1979.
 - ・ユルゲン・ハーバーマス『第2版 公共性の構造転換』細谷貞雄・山田正行訳, 未来社1994年.
 - ・久田敏彦「教師と子どもたちとの共同でつくる総合学習」同編『共同でつくる総合学習の実践』フォーラム A1999年終章, 同「対話する授業をつくる」同他編『新しい授業づくりの物語を織る』フォーラム A2002年第5章.

Problems concerning Ethnomethodological analysis of Transcript in Nurseroom

— Possibility of Theory of Communicative Action by J. Habermas —

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 development of methodology is till 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 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 Viewpoint for Discussion
- 2 Interpretation of interactive actions between nurseroom attendance and school nurse by ethnomethodology (Vol. 24, No. 1)
- 3 Reinterpretation by theory of communicative action by Habermas
- 4 Possibility of communicative action in classroom (Vol. 25, No. 2)

*1 Division of Learning Support

*2 Toyama Pref. Public School Teacher

*3 Metropolitan Public School Teacher

*4 Niigata Pref. Public School Teacher