

生徒の日常性をどこまで構成できるか ——逸脱行為者が学校に「居やすさ」を求める日常性——

増井三夫*1・宮沢謙市*2・海野浩*3・大石義敬*4

(平成17年4月28日受付；平成17年6月15日受理)

要 旨

本稿はJ.ハーバーマスのコミュニケーション的行為研究法の開発研究第2報¹⁾になる。中学生の逸脱行為をインタビューからどこまで叙述できるか。この方法の開発が今回試みられる。ここで採用される分析方法はテキスト解釈学の方法でインタビューはテキストとして扱われる。従来はエソノメソドロジーが有力な方法であった。たしかにその方法では生徒の規範的行為は解釈できる。しかし逸脱行為は日常生活世界における事実認識・規範意識・身体表現の諸相が様々な場面に未分化形で現れる。エソノメソドロジーではこの〈状況〉を叙述することは難しい(増井他(1):235以下)。本稿はこの複雑で未分化な行為〈状況〉をコミュニケーション的行為研究法で分析を試みた。分析は逸脱行為の〈状況〉をその行為の意味づけによって構成した。かかる〈状況〉では逸脱者が主役となり周りの生徒が観客となる「親密圏」が生み出されており、それは逸脱者に「居やすさ」の意味を付与された意味空間であった。

KEY WORDS

了解志向的行為 action oriented to reaching understanding 親密圏 intimate sphere

1章 日常性を構成する方法

(1) コミュニケーション的行為研究法によって日常性を構成する方法

今日の教育現場における問題点は生徒の日常性の次元で教師と生徒のコミュニケーションの関係(了解志向的相互関係)を成立させる有効な方法がみいだしてないところにある。われわれの共同研究はこの方法を開発し提言することを意図して着手された。この実践分析におけるわれわれの基本的な課題は、いかにしたら授業における生徒の日常性(考え方・仲間関係・表現方法)の視点にたちうるか、という点にあった。本稿は、いわゆる「問題」行動がひきおこされた場面をコミュニケーション的行為研究法によって当の行為者の視点から構成²⁾することを試み、同時にその研究法の可能性を検証する。

質的実証研究で重要なしかもやっかいな問題はデータの蒐集である。客観主義か主観主義かという例の議論が起こるところである。ここでは、生徒の日常性は、ハーバーマスの行為論に

*1 学習臨床講座

*2 山梨県小淵沢町立小淵沢小学校

*3 福島県河沼郡柳津町立柳津中学校

*4 静岡県立浜松西高等学校

もとづいて、次に述べる三つの相互行為が未分化の状態にあること、そしてある問題〈状況〉によって限定された場面—《状況》³⁾—から成っていると捉えている。この限定された《状況》は、行為者に意味づけられた〈現実〉である。われわれはこの限定された〈現実〉を分析する。もちろんこの〈現実〉は個性的である。われわれはこうした限定的な個性的〈現実〉をむしろ重視する。以下ではその《状況》を構成するさいの基本的な方法について説明する。

第1に、「問題」行動がひきおこされた場を行為者の視点から構成するとは、その場が単にある行動が発生し・展開された現場にとどまらず、なぜかれ・かのじょ(ら)はそのような行為をしたのかではなく、行為者がその場にいかなる意味づけをしていたのかという、まさに〈状況〉にたいする行為者の意味づけを問うことである。したがってその場は現場ではなく、行為者の意味空間である。それでは、第2に、その意味空間はいかにしたら構成できるのか。この疑問はさらに行為者の日常性をいかにしたら構成できるのか、という難問にまで発展する。

意味づけは別な言葉でいえば行為の動機である。「なぜそのような行為をしたのか」を例にあげれば、これは、①事実認識のずれ(判断・意見の対立等)、②仲間関係のずれ(仲間を裏切る等)、③気持・表現に対する不信(相手の誠実性を疑う等)といった3点からその意味づけが構成可能である。ところが、従来は、社会的行為は、近代の社会科学の行為論にもとづくと、①が「目的論的行為」、②が「規範に規制される行為」、③が「演技的行為」にそれぞれ還元されて個別に考察されてきた(Habermas, Bd. 1: 128, 上: 132-133)。しかし行為の現実においてはどうか。たとえばある友人Aに対する友人Bの判断ないし評価は、その友人との相互関係を成りたたせている規範(絆、掟、約束等)の意味文脈のなかでなされたりする。この場合の評価は、A、Bともに規範が事実として存在していることを承知していることが前提となるが、友人Aの行為が規範と一致しているかいかとさらに規範を有効に達成するための行為をしているかいかについて、二つの局面を問題としている。前者の場合には規範の正当性が問題とされ(おれたちが決めた約束だから従うのは当然)、後者の場合には行為の有効性(おまえの行為はおれたちの約束から外れている)が問題とされている。さらに約束を本当に守っているといいながら本心はその場しのぎでBを欺くためのものであると評価される場合もありうる。

このように①の事実認識、②の規範の正当性、③の表現方法は、〈状況〉に応じて判断し、仲間関係を維持したり拒否したり、相手の誠実性を受容したり拒否したりするさいの範型として個々の生徒の問題解決法をかたちづけている。だから生徒は例えば学校規範の存在とその正当性を十分に承知しながら、教師の態度に反発して、あたかも決まりを知らなかったないしその決まりを認めないとまったく同じ次元=意識で、それを激しく拒否するのである。あるいはまた相手の気持ちに受容的でありながら、決まりについては正当であることを理由にかなり機械的に相手にそれを遵守させることもできるのである。生徒たちは、ある行為〈状況〉において、それぞれの範型にもとづいて、客観的なもの、規範的なもの、あるいは主観的なものについて妥当性根拠を批判したり、是認したり、自分たちの意見の食違いを調停したりして、同意に達する⁴⁾。だがしかしこの同意に達するには、ある生徒は客観的な妥当性、ある生徒は規範の正当性、ある生徒は相手の人間性といったように、それぞれの立場から拒否したり同意したりすることができることを互いに了解しあう関係が成立していなければならない。したがってこの関係はつねに話し合い(議論)をともなっていなければならない。この関係が了解を志向した相互行為=了解志向的相互関係である(Habermas, Bd1: 267, 304, 130, 136, 138f, 141,

402, 406, 411-414, Bd. 2 : 187f, 190ff, 208, 上 : 270, 303, 135-142, 中 : 38, 42, 47-50, 下 : 23-26, 29, 43)。

それではこうした生徒間の行為を叙述するにはいかなる方法が可能か。それは、第1に、まず叙述する〈状況〉について生徒たちに記憶を再生してもらうことが不可欠である。そのさいに重要なことは、ある生徒の再生された記憶についてほかの生徒との間に客観的なもの、規範的なもの、あるいは主観的なものについて妥当性根拠を批判したり、是認したり、自分たちの意見の食違いを調停したりして、同意に達するようにしなければならないことである。そして第2に、こうして同意された内容によって構成された〈状況〉は、したがってその当時の〈状況〉の再現ではない(それは不可能に近い)。それはまさしく相互に同意された〈状況〉である。その同意は、繰り返すように、「問題」行動をおこした意味づけについて相互に了解しあったことをしめすがゆえに、この行動がおこされた場は意味空間とみなければならない。第3に、記憶の再生に立ち会う教師=インタビュアーもこの同意を共有することによって〈状況〉は構成される。そのさいにこの同意が共有される条件は、両者間に了解志向的相互関係が成立していること、すなわち、教師が生徒の客観的なもの、規範的なもの、あるいは主観的なものについて妥当性根拠を生徒とまったく対等に批判したり、是認したり、自分たちの意見の食違いを調停したりして、同意に達しようとしていると生徒に理解されていることである。この条件は、教師からすると、生徒たちの考え方・絆・感じ方をかれらのそれとしてあるがままに分かり、受容し、感じていると体験できていること、生徒からするとこの教師はそのような人なのだと体験できていることである。

じつは、生徒たちと教師がこのようにして〈状況〉を構成する過程は両者の間に了解志向的相互関係を構築していくことであり、そして〈状況〉構成の成否はこの了解志向的相互関係の構築の成否にかかっている。さらに言い換えれば、教師が体験できている、生徒が体験できていると実感できるときに構成は成功したといえるのである。

われわれの共同研究は、以上の方法によって、海野が教師としてかつインタビュアーとして以下でしめす対象者との間で了解志向的相互関係を構築することを意図しながら「問題」行動の〈状況〉を構成し、そしてそれを改めて増井、宮沢、海野、大石の4名でこの〈状況〉に生徒が付与した意味を解釈した。そのさいにわれわれはつねにお互いの解釈の妥当性について同意にいたるまで、厳格な批判をまじえたカンファレンスをおこなった。本稿はそこで同意された内容から構成されている。最後に本稿の研究法と解釈に対する複数の現職教員によるコメントを載せた。

(2) I 中学校における「問題」行動とインタビュー一覧

I 中学校の概況(1995年度)は生徒数405名で第1学年3クラス、第2学年4クラス、第3学年4クラスである。学校側が把握していた「問題」行動は次のとおりである。① 1992～1994年度一暴力行為、授業エスケープ、喫煙、公共物へのいたづら(落書き、トイレや廊下の電灯のスイッチをへこますなど)、盗難。それぞれ年間10件以内で、関係する生徒は5～6名であり、教師は大きな問題とはとらえていなかった。② 1995年度一上記の「問題」行動の回数が増加しさらに激化した(授業中の喫煙など)。また新たな行動(授業中の麻雀、校内でのロケット花火打ち上げや爆竹、牛乳パックを壁に投げつけ破裂させる、紙を細かく切ってまき散らす、雪を校舎内に投げ入れる、窓ガラスを割るなど)も加わり、関係する生徒は30名程に

ふえた。

インタビューは海野が下表のように実施した。なお「O地区軍団」「バスケ部軍団」「H軍団」「K軍団」は海野のインタビューによってはじめてその存在が確認されたものである。インタビューデータの表記方法は以下の通りであり、これは本文中においてもそのまま使用される。

① //:この記号は複数の会話の重なり、あるいは割り込みを表わす。② 方言で意味の分かりにくいと思われる箇所は、()のなかに補足するか共通語を併記した。③ 表中および本文中の対象者はすべてイニシャルとした。

No.	年月日	時刻	対象者 (生徒)		集団
1	1997. 3.6	11:40～ 13:30	A.K	当人は教師やほかの生徒から1995年度のI中学校の「問題」行動に最も多く関係したとされていた	O地区軍団
2	同4.4	11:50～ 14:30	M.W, M.N	No.1のA.Kより、後輩への暴力行為に最も多く関係したと指摘された2名	O地区軍団
3	同5.5	13:45～ 14:30	T.K, M.T	2名はI中学校の「問題」行動に全く参加しなかったが、O地区軍団の成員について小学校時代から知っている	なし
4	同8.15	18:30～ 20:00	O.K, A.S, T.N	上記の「問題」行動に関係したK軍団の2名とバスケ部軍団1名	K軍団 バスケ部軍団
5	同8.16	16:48～ 18:30	A.K, N.T	No.1のA.Kとその小学校からの仲間関係にあるN.T	O地区軍団
6	1998. 1.25	19:45～ 21:20	M.N, H.K, Y.Y, K.A	No.2のM.NとH軍団のH.KとY.Y、および「問題」行動には関係したが、軍団に所属していなかったK.A	O地区軍団 H軍団

2章 なぜ学校に行くのか—「学校は行くだって、おもしろ」—

(1) 学校は「楽しい」から行く

1995年度のI中学校3学年において、四つの集団を中心として構成される30人ほどの生徒たちによる「問題」行動が多発していた。この行動は9月の修学旅行終了以降いっそう顕著になった。上記の生徒たちと当時の学年担当教師それぞれが最も強く記憶のなかに残っていると指摘しているのが12月に起こった校内球技大会後の「雪合戦」⁵⁾あるいは「ガラス割り事件」(表No.4, T.N)と呼ばれるものであった(3章参照)。この「事件」において生徒たちは校舎のガラスを破壊し、教師に対しても反抗的、挑発的な行動をとった。これ以後学校や教師に対する反抗的、否定的行動が多発することとなった。

ところが前述の集団のなかの一つ「K軍団」の中心人物とされるO.Kはインタビュー(表No.4, T.N)のなかで「学校は行くだって、おもしろ。ただ、授業は全然受けてねえだって、学校はおこなってんだけど。」とのべている。「授業は全然受け」ていなくても「学校へ行く」のは学校が「おもしろい」から」だというのである。

ほかの生徒たちの発言からもなぜ学校へ行くのかがわかるものを拾ってみよう。「H軍団」の中心であるH.Kは「めっちゃ面白かった」「もう一度もどってやりたいといっているやつ

もいる」と発言し（表 No. 6）、「H軍団」に所属し中心人物ではなかったが前掲 A・Kと共に教師の車のドアを破壊するなどの行為を繰り返した Y・Y は「おもしろいことばかり続けた」と話している（同上）。また、かれらを遠くから眺めていた女子生徒も「なんだかんだいっても楽しかった」とのべている（表 No. 3, M・T）。中学生たちは自分たちが所属する集団や集団内での地位にかかわらず学校は「面白かった（楽しかった）」と感じており、「おもしろい」こそ学校へ通っていたのである。

このように学校や教師に対して否定的、反抗的行動をとっている者もふくめて生徒たちが学校は「楽しい」と感じ、学校にいていたという事実はわれわれの予測を越えたものであった。この事実は、生徒の日常性における学校に対する意味づけとそれに対する教師の理解とのずれをしめすものであり、かれらにとって学校ではなにが「楽しかった」のかという課題をわれわれの眼前に現出させたのである。

(2) 「イベント」を求める中学生

I 中学校の3年生たちにとって学校ではなにが「面白かった」のであろうか。「（楽しかったこととは）具体的にになにか」というインタビュアーの問いかけに対してなかなか答がでてこなかったが、Y・Y と H・K はつぎのようにのべている（表 No. 6）。Y・Y 「行けばなにかあるし」// H・K 「だよな。」Y・Y 「なにかしらイベントはあった。イベントっていうか騒ぎっていうか。だから毎日行ってた。」

Y・Y は「面白かった」ことを「イベント」という言葉で表現し、「騒ぎ」といいかえている。なお、H・K はインタビューの後半で「行事」とも呼んでいる。一方 H・K と前掲 O・K は別々のインタビューにおいてそれぞれつぎのようにも発言している。H・K 「暇でヤニばかり吸ってたって感じ。とりあえずなにか暇になってヤニばかり吸ってたって感じ。自分が暇にしてたって感じなんだよね。」O・K 「学校は行くだって、おもしろい（中略）。で、なにか…暇だな、帰っちゃったことになんだよね。」

H・K や O・K は「イベント」や「なにか」があるから学校に行くのだが、なにもない時には「暇」に感じ、喫煙ばかりしているか、家に帰ってしまう。そして時には、「なにかやりてえ、面白いことばかり続いてほしい」（表 No. 6, M・N）という気持ちや、「つまんねえ一日を楽しくしたいっていう考え」（No. 6, H・K）から「イベント」をつくりだそうと試みることになるのである。

(3) 「イベント」をどうとらえるか

「イベント」とはかれらの別のことばを使えば「授業以外」の「中学校でしかできねえ」（Y・Y）「自由」（M・N）な「好き勝手にできた」（Y・Y）こととなる（表 No. 6）。Y・Y, M・N, H・K, O・K らの発言から把握できた具体的な「イベント」としてつぎのものがあげられる。①授業を抜け出し「屋上にシートひいてサングラスして昼寝」⁶⁾する、②授業中タバコを吸ったり麻雀をしたりする、③校内でロケット花火を飛ばし爆竹を鳴らす、④牛乳パックを壁に投げつけて破裂させる、⑤紙を細かく千切ってばらまく、⑥教師の下足箱の戸を接着剤でくっつけ開かないようにしたり靴を接着剤で下足箱にくっつけたりする、⑦「雪合戦」をするの七つである。前掲 Y・Y はなぜこれらの〈状況〉を「イベント」ということばで表現したのであろうか。

まず「居場所」という視点から授業の場面を通じて①と②とを比較考察してみたい。授業場面においてH.KやO.Kが「暇」と感じる時は、授業が分からないと感じる時、学級のなかで自分が疎外されていると感じる時、居心地が悪いと感じる時であった。かれらは自分の「居場所がない」〈状況〉を表現するために「暇」ということばを使っていたのである。この「暇」を解消するためにかれらが取った行動は二つあった。一つは教室から抜けだすこと（上記①）、もう一つは教室内においてたばこを吸ったり麻雀をしたりする等の行動に出ること（上記②）である。前者が自分のおかれていた疎外された〈状況〉から「フケ」（表No.4, A.S）, 別の所に「居場所」を求めることによって「暇」を解消しようとしているのに対して、後者はその〈状況〉のなかに自分の「居場所」を求めることによって「暇」の解消を図っている。その方法は違っていても、いずれの場合もかれらにとって自分の「居やすい」〈状況〉をつくりだす行動であった。

つぎに教師やほかの生徒（ここでは「周囲」と呼んでおく）との関係性をもとに整理してみる。「イベント」を生徒たちは「騒ぎ」としてもとらえている。これらの行為をおこなうことによってかれらはその「イベント」の「主役（表No.2, M.W）（主犯は表No.6のY.Y）」となるばかりでなく、「周囲」を巻き込もうとする。たとえば上記①のように授業をぬけだし屋上で「昼寝」しているさいにもわざわざ校舎内の様子をうかがって教師にみつかった。かれらは授業からいなくなることで教師に自分たちを捜させ、「イベント」に参加させようとしたのである。これは上記②の行為や③の場面において教師に対してロケット花火を発射するような行為（4章で詳述）においても同様のことがいえる。その圧巻が上記⑦の「雪合戦」（3, 4章で詳述）であろう。自分が「主役」になるということには自己主張がともなう。その自由な主張が押さえつけられていると感じた時、ガラス破損のような攻撃的な行動—自分たちを束縛し自由を取りあげる権威の象徴としての校舎に対する攻撃行動—として表出されることになる。教師が下校を指示したあと学年のボスの存在であるA.Kがたばこをくわえて職員玄関から校舎内に入ろうとし、これを教師が押しとどめるということがあったが、この行動は教師（の権威）に対する反抗的行動をとることによって教師を加え、新しい「イベント」〈状況〉をつくりだそうとしていたと考えられる。このように生徒たちは自分たちの「居場所」として自由に企画し「主役」になる空間を「イベント」と表現していたのである。この「イベント」はかれらの日常性を明らかにするうえでの鍵となっている。この「イベント」をどうとらえるかについては次章以降で明らかにされることになる。

（4）日常性と非日常性との狭間で—中学生はなぜ学校に行くのか—

生徒たちにとって授業中「暇」だと感じるのはその〈状況〉が日常的なものになっていることを意味する。しかし、教師の立場からいえば授業中生徒が「暇」と感じることはあってはならないこと、すなわち非日常的なことである。教師のこの視点からは生徒の日常性はみえてはこない。それどころか、自分の「居場所がない」と感じ、「暇」な〈状況〉を解消しようとする生徒の試み—エスケープとか授業妨害とか—を、授業がつまらないこととか「問題」行動のシグナルとしてとらえることさえできないこともある。

「イベント」についても同様のことがいえる。教師の立場からいえば「イベント」は非日常的なものであり、修学旅行、学園祭などの学校行事がすぐに頭に浮かぶであろう。しかし生徒にとっては「行事」ということばさえ「イベント」と同義で用いられており（前掲H.K）,

自分の「居場所」を与えてくれる・つくりだしてくれるものとして日常性のなかに位置づけられている。前述(3)の②を例にとれば、生徒は授業中タバコを吸ったりすることは、「暇」と感じるような日常性空間を自分たちが「主役」を演じることができる日常性空間—すなわち「居場所」—としての意味づけを与えているのであるが、教師の目には「問題」行動としか映っていない。(3)の③のロケット花火や⑦の「雪合戦」の場面についても同様のことがいえる。生徒たちは廊下等に「イベント」をつくりだすことによってかれらが「周囲」に対して関係性を持とうと働きかけ、ここを自分たちが「主役」になって活動できる「居場所」に変えている。あえていえば、教師に対して同じところまで降りてきて一緒に「イベント」に参加してほしいという気持ちのあらわれなのかもしれない。しかし教師の目には教師に対する反抗や攻撃といった非日常的な側面ばかりが映っている。このように同一の行動を生徒は日常性のなかに位置づけようとし、教師は非日常性としてとらえようとする。「イベント」がおこなわれていたのは生徒にとっての日常性と教師にとっての非日常性が交差しあう緊張感のある空間にほかならない。「暇」と「イベント」はまさしく両者の狭間とも呼ぶべきこのような空間で生まれたことばであったのだ。

それではなぜI中学校では「イベント」、すなわちかれらが「主役」になることができる「楽しい」「居場所」、をつくりだすことができたのであろうか。ここにいたってもやはり「イベント」がI中学校の日常性を解く重要な鍵になっていることがわかるであろう。

3章 日常性に遍在する「親密圏」—「居やすかった」—

(1)「居場所」を求めて—「イベント」が成立する空間—

2章でのべた「イベント」とは自分の「居やすい」空間—自分が「主役」になる空間—をつくりだすものであった。とするならば、かれらにとっての「居場所」を探っていくことが「イベント」を解明する手がかりになるだろう。かれらのインタビューのなかから「居場所」を探っていくと、それは中学校だけとは限らなかった。かれらの記憶から構成されたもっとも初期の「居やすかった」場所はI町公民館周辺であった。なぜI町公民館およびその周辺でなければいけなかったのだろうか。またこの場所にかれらはどのような意味づけを与えていたのだろうか。以下事例にそくして検証してみたい。

① I町公民館周辺

1995年8月10日前後から24日ころまでのI町公民館周辺はI中学校の3年生が集まる場所になっていた。当初公民館周辺にはほぼ同時期に目的の違う二つの集団が集まるようになった。一つは「勉強すっぺ(勉強しよう)」(No. 5, A. K)といって公民館のなかにある図書室に集まった「O地区軍団」の7～10名、もう一つはスケートボードで遊ぶために公民館の駐車場に集まった「H軍団」の2～5名であった。その後「バスケ部軍団」の2～5名や「K軍団」の約4名、さらにはどの集団にも属していない生徒らが加わり全部で25名前後のI中学校3年生が公民館の周辺に集まるようになった。かれらの関係はA. Kの「ああ、公民館の…、居だっけ、O. K。」(同上)という発言にもあらわれているように、生徒らはその行動の形態によって、同じ敷地内であってもすこしずつ「居場所」が違っており、お互いに干渉することはなかったようである。

特筆すべき点は、喫煙、マウンテンバイク、スケートボードをする仲間関係がそれぞれの所属する集団とは別にその時々において形成されるようになっていき、成員間の接触によるいざ

こざや問題を起こすことがなかったことである。かれらがI町公民館周辺を「居やすかった」(表No. 6, Y.Y)と感じたのは、この場所が集団に束縛されずいろいろな遊びに自由に加わられる空間であったからであろう。

② I小学校校庭

つぎにあげられるのは同年同月26日のI小学校の校庭である。前掲A.Kにとってこの場所のできごとは上述①と一連のものとしてとらえられている。ここはどのような意味で「居場所」であったのだろうか。同日S地区S神社の祭礼があり、そこには①の公民館周辺に集まっていた生徒らの姿もあった。祭礼は午後10時ごろ終わったが、集団には属さない生徒6名(うち女子4名)をふくむ20名ほどの生徒はS神社から約1km離れたI小学校の校庭へと場所を移動した。かれらは体育館横の暗闇のなか(飲酒や火遊び)、校庭(喫煙や自転車乗り)、比較的明るい場所(おしゃべり)とすこしずつその「居場所」と遊びは違っていた。しかし、①の事例と同様、それぞれの属する集団を越えて喫煙、飲酒、火遊び、自転車乗り、おしゃべりといった行為を共有し、さらには一人の生徒が喫煙の場所にいたり自転車に乗りにいたりおしゃべりにいたりするというように、遊びのメンバーには交流があった。どの仲間関係にはいるかはほかの生徒に強制されたものではなく、集団外の生徒もみずからその行為に参加できた。

上記の行為は明け方まで続き、地域の住民から警察に通報され中学校側も知ることとなった。そのさい警官や教師は各集団や行為ごとに区別せず全員をひとまとめにして指導したため、各集団の成員は一樣に危機的な(状況)におかれた。この夜遊び以前は生徒らは教師に対して「メチャメチャ、ビビってた」(表No. 4, O.K)り、「おれたちのほうがビクビクしてた」(No. 5, N.T)りしていたのが「野宿めかったときもう強気」(表No. 6, A.K)になっていった。教師や警官に一樣に扱われたことから各集団をこえた仲間意識が生まれ、連帯感にまで高められた。その連帯感は警察や学校という権威に対する対抗意識—A.Kの言葉でいえば「強気」—を呼び覚ましたのである。

③ 修学旅行での宿舎

1995年9月6日から2泊3日で東京・千葉方面への修学旅行がおこなわれた。その初日は「K会館」に宿泊した。宿舎の外で巡視していた教師が生徒の部屋Aからタバコの火が落ちたのに気づき、男性教師4名がその部屋に向かった。教師たちがその部屋Aに入ったとき、ほかの部屋の生徒もふくめ約20名ほどがいた。

教師は喫煙者を明らかにして反省させようとした。しかし教師がいくら問い質しても喫煙者も喫煙の事実も明らかにならなかった。結局学年主任が喫煙者がでないことは残念だが関係のない者まで巻き込み長時間拘束したことについてわびるかたちでその場を終えた。生徒らは修学旅行中、タバコを「みんな1カートン買って」(No. 5, A.K)いき、そして「便所」や「遊園地」(表No. 4, T.N)や「風呂」や「部屋」(表No. 5, A.K)で吸っていた。このことは、かれらにとって修学旅行が日常の学校の規範からは解放された空間としてとらえられていることをしめすものである。部屋Aはそれほど広くなかったが、テレビをみるものたち、おしゃべりをするものたち、喫煙するものたちにわかれて集まっており、それぞれに交流があった。さらに同屋はだれがタバコを吸っていてもお互いが干渉しない空間であった。

ところがここに学校の規範が介入し、かれらの空間(「居場所」)と教師の考える学校空間とが直接対峙することになった。生徒たちはまたもや教師との危機的(状況)に直面した。この

局面のなかで「一致団結するような感じ」(表 No. 4, T. N) が生まれてくることになった。しかも生徒たちにとって生徒たちと教師たちの力と力の対決と感じられる〈状況〉のなかで教師が退く形で事態は収束されたのである。

④ 球技大会後の3学年教室前廊下

修学旅行から帰ってきて以来 I 中学校では喫煙、授業エスケープおよび公共物へのいたずらなどが日常的におこるようになっていった。当時の教師は規則や罰則を強化して問題を解決しようとしたが、関係生徒が約30名と多く事態が急速に展開したために生徒たちの行動の背後にあるものをみいだすことができなかった。

1995年12月6日の5、6校時に特別時間割で生徒会主催の3学年球技大会が体育館でおこなわれた。種目は生徒へのアンケートによって男子がバスケットボール、女子がバレーボールと決定され、審判、計時はそれぞれの部活動の生徒によってなされていた。男子の決勝まで順調に進み、残すは閉会式という時に「事件」は起こった。決勝の試合時間が規定より短かったらしいということから、その事実確認と時間延長もしくは再試合を要求する負けたクラスの生徒と「1、2分はたいしたことでないだろうといた」⁷⁾ 教師とのいざこざから、不満を持った生徒5、6名が体育館をとびだし教室にもどったのである⁸⁾。教師2名が教室にもどった生徒を閉会式に臨ませようとしたが生徒らは納得しなかった。その間に閉会式を終えた生徒らもどってきた。説得に当たっていた教師も後片付けのため体育館に向かった。A. Fが「『雪合戦でもするか』とボソッといた」⁹⁾ ことから廊下の窓から5名の生徒が校舎外にとびだし、これをはじめた。そのうちの一人が優勝した3組に向かって雪を投げ入れはじめたことからほかの生徒も校舎内に雪を投げ入れはじめた。〈状況〉は3組の女子生徒によると「襲撃」(表 No. 3, T. K) と表現されるほどに激しさを増していった。教師や一部の生徒は窓を閉めて校舎内に雪が入るのを防ごうとしていたが、校舎に雪を投げ入れていた生徒と教師との口論のさなか窓ガラスが割れ、その後意図的にガラスを割る者まで現れた。

ここで最初に体育館を飛び出した生徒は「バスケ部軍団」であった。しかし「雪合戦でもするか」といった生徒は、バスケットボール部員ではあるがこの件以前は教師や「周囲」の生徒たちから「バスケ部軍団」に属するとはみなされていなかった。また、最初に校舎内に雪を投げ入れた生徒は「O地区軍団」のリーダー的生徒A. Kであった。さらに、「O地区軍団」の成員ではあるが、最初は雪合戦に参加していなかった生徒S. Wが、雪をぶつけられたことから興奮して外に飛びだし校舎内に雪を投げ入れる行為に参加している。このように体育館からの飛びだしから意図的にガラスを割るという一連の行為をリードした人物はいない。それぞれ別の生徒が体育館を飛びだし、「雪合戦」をはじめ、校舎内に雪を投げ込み、意図的にガラスを割っているのである。これはまさしく「(雪合戦には) やりっちょえヤツが混ざってきたって感じ」や「みんな違う方から、なんか主犯みてえに加わってきて」(表 No. 6, H. K) の話と合致する。このことから集団の生徒はもちろん、集団には属していない生徒も目的さえ一致すれば容易に「イベント」に参加できたことがうかがえる。またその〈状況〉のなかでは誰もが「主役」になっていたのである。

(2) 「親密圏」と呼ぶべき空間

以上の事例から明らかになってきたことは、「イベント」が親密性という属性をもち、その親密性は行為や役割に対しておたがいに干渉せず、自分の所属する集団の上下関係などもち

こむ必要がなく、自由に参加できるものであったということである。そればかりではない。注目すべきことに、その親密性は規制の対象となるときには強い連帯意識に転じ、修学旅行の宿舎での事例のように「一致団結」(表 No. 4, T. N) をうながすこととなる。さらにそれは球技大会後の「ガラス割り事件」にみられるように学校に対する攻撃的な行動を呼び起こす原因ともなっていたのである。

だがこの親密性、連帯感を目には見えない。「イベント」の場ではじめてその相貌をみせる。これらはかれらがもつめる「イベント」に不可欠であるばかりではない。目にはみえない形でかれらの日常性を構成する中枢に位置づけられているようだ。その日常性に厳然として存在する親密性が織り成されている空間に一つの用語を与えて叙述することは、中学生の日常性を了解し合うために不可欠な手続きとなるであろう。われわれはこの空間を「親密圏」¹⁰⁾と呼びたい。「親密圏」ということばをあたえることによって、本共同研究は、これまで不可視であった生徒たちの日常性をわれわれが、生徒たちとの了解志向的相互関係を構築しながら、理解できる空間として実体化することができるからである。それではなぜこの「親密圏」のうえに「イベント」が展開されなければならないのであろうか。本研究はいよいよ「イベント」を真正面から考えなければならない段階に到達したのである。

4章 自分が主役になる空間—「なにかしらイベントがあった」—

(1) あらためて「イベント」とは

中学生の日常性空間は教師にとって不可視な空間である。その不可視な空間の扉の前に立ちその扉を開けることが教師の生徒を見る目の転換をもたらす。その扉を開けるためにわれわれは2, 3章で検討した「イベント」という意味空間を解釈しなければならない。生徒たちが「イベント」ということばを単なる思いつきでつかっていたのではないということは3章までの検討で明らかになっている。かれらは「イベント」をおこなうにあたって、①企画・演出する生徒、②具体的に行動する生徒、③周囲でみる生徒の必要性を予想して、実際にその役割をつかいていた。このことは、かれらが「イベント」のもつ意味を体験的に理解していたということをしめすものであり、①は企画・演出者、②は演者、③は観客として意味づけられていたのである。本研究での共同討議において、かれらの体験的な理解を検討してみると、2, 3章で検討された「イベント」のもつ意味がリアリティーをもっていることが明らかになってきた。そこで以下では「イベント」についての討議の結果をのべ、仮説を提起したい。なお検討にあたっては「イベント」のもつ意味を正確に理解するために試みに近代演劇と比較して用語の意味を明確にした。

まず一例をあげて「イベント」ということばがつかわれた理由を考えてみよう。I 中学校で頻繁に起こった紙吹雪のまき散らしやロケット花火の打ち上げや爆竹などは、その視覚的・聴覚的演出性から周囲の人間の耳目を集める行動である。花火が打ち上げられたり爆竹が破裂したり紙吹雪がまき散らされた時点で、周囲の生徒はそれらの行動の観客¹¹⁾になったといえよう。もともとロケット花火の打ち上げは、ある集団の生徒たちが小学校時代から学校の体育館でおこなっていた遊びの延長であった。それを他の生徒たちが「あれたち、何かやってっから、俺たちも一緒に混ざってやっぺ」(表 No. 4, T. N) ということのエスカレートしていった。つまり最初は観客であった生徒たちは自分たちが「おもしろい」「楽しい」と感じた行動につ

ぎつぎと参加していき、自分たち自身が周囲の耳目を集める「主役」になっていったのである。2章でのべられているようにロケット花火や爆竹では教師を巻き込む場合もあった。爆竹をタバコの上に置いて「時限爆弾」のように時間がたつと破裂するようにしておき、爆竹が破裂した場所に教師が急行しても、そこにはだれもいないといった仕掛けをして楽しんでた。またロケット花火を教師に向けて発射して、そのあわてる様をおもしろがる行動もしていた。この場面での教師はからかわれる対象である。かれらは、からかう者すなわち「主役」に対してからかわれる者まさしく道化をも「イベント」の企画のなかで配役していたのである。

以上の点からみられるように、かれらの「イベント」の特徴のひとつに参加があった。のど自慢大会・カラオケ大会・ディスコ・ゲーム大会など一般的に「イベント」とされるのを見てみよう。これらはそれを「おもしろい」もの「楽しい」ものと感じた人間が参加してつくり出すものである。そして自分たちが「おもしろい」「楽しい」と思う行動（歌う・踊る・その他のパフォーマンス）をおこなって自分たちの存在を観客に主張する。それを「おもしろい」と感じた他の観客は、その「イベント」に参加していく。あるいは「イベント」によっては観客を巻き込む〈状況〉をもつくっていくのである。「イベント」は企画・演出者、演者、観客という固定的な人間関係を排除したところに成立するといえよう。

3章(1)④で記述した球技大会後の「雪合戦」がこの特徴をもっていたのである。球技大会の運営に不満をもった生徒が閉会式をまたずに体育館を飛び出したとき、あとに続いた生徒のひとりA.Kは「ま、とりあえずのつとかねえと、えへへ、のりおくれと困っから。」(表No. 1)とのべている。また最初に「雪合戦」に参加していなかった生徒も雪をぶつけられたことから興奮して外に飛びだし、雪を投げた生徒に殴りかかったのち、校舎への雪の投げ入れに参加している。彼らは閉会式の放棄から雪合戦までの一連の行動を「おもしろい」「興奮する」ような「イベント」としてとらえ、それに「のりおくれ」まいと参加した。「イベント」の観客が参加することによって「イベント」の「主役」になっていることがわかるであろう。

このように「イベント」空間では固定的な役割というものがみえない。企画・演出者や演者がつぎつぎとかわっていき、新しい〈状況〉をつくりだしていつている。3章にあるように、体育館を飛びだし、「雪合戦」をはじめ、校舎に雪を投げこみ、意図的にガラスを割ったという一連の行動には、行動の方向づけをし、統制をおこなうような特定の生徒はみられなかった。生徒たちはこれらの一連の行動で「イベント」を起こし、その〈状況〉を自由自在に展開していったとみなければならない。

ここで「イベント」の特性をうかびあがらせるために、試みに近代演劇との比較をおこなってみたい。近代以前の演劇は定まった様式に従って演じられていた。ところが「リアリズムといういわば無様式の演劇では、それだけですまなくなり、戯曲解釈、演技統一のための指導者が必要になる。」(毛利・西：178)ここに演出家の存在が要請される。近代演劇の特質は演出家の存在にある。演出家とは「ただひとつの頭脳、すなわち、演出者の頭脳によって統率し、演劇を構成する一切の要素を総合して統一性を与える」(河竹：368)ものである。近代演劇とは演出家を頂点として俳優、舞台美術係、照明係などそれぞれの役割が階層的に固定化された統制的システムといえる。また近代演劇における演者と観客との関係も固定的なものである。リアリズムの立場では、舞台は現実の再現を試みようとする場である。つまり観客は「舞台を実験室としてみる」(毛利・西：177)観察者としての立場を要求されている。

このようにみれば、「イベント」が演劇とは対照的な存在であることがわかるだろう。「イベ

ント」を作り出すのはそれが「おもしろい」「楽しい」ものだからで、演劇のように何らかの主題を表現しようとする目的のものではない。「イベント」は観客を興奮のなかに巻き込み、「イベント」を「おもしろい」と感じた観客が演者として参加を可能にするものである。つまり「イベント」の成立する空間は演者と観客の関係が流動的な空間なのである。この視点をもってさらにI中学校の「イベント」の検討をつづけてみる。

「イベント」にとっても企画・演出者、演者といった役割は重要なものである。しかし「イベント」においては、観客と演者とが固定的な関係にならないように、その役割も固定的なものではない。イベントの参加者がそれぞれ企画・演出者、演者になることができる。いいかえれば「イベント」においては、参加者がそれぞれ「おもしろい」「楽しい」と思う行動を自分たちで自由に企画・演出し演じることで新しい〈状況〉をつぎつぎに展開して、自分をアピールすることができる。この意味で「イベント」においては、それぞれ自分が主役になるのである。ロケット花火の打ち上げや爆竹は、学校における学習活動を妨害するという意味では「問題」行動である。だが行為者からすれば、自分たちにとって「居やすい」「楽しい」空間をつくり出す行動なのである。このときかれらは教師を道化として「イベント」に巻き込み、教師と生徒という固定的な上下関係を解消してしまった。そしていままで存在した固定化された関係性を突き崩すというパフォーマンスを演じることで行為者は自己の存在を主張したといえよう。演劇において俳優が演出家や観客を舞台上の演劇に引きこむことは考えられない。演劇においては、観客も含めて演劇に参加している者がそれぞれの役割によって統制されているからである。このように視点を明確にするとロケット花火を代表とするI中学校の生徒による「問題」行動は近代演劇とは異なる、まさしく「イベント」ととらえなければならないことがいまや明白となったであろう。つまり「イベント」とは外部からの干渉や統制ばかりでなく、「イベント」の参加者相互の干渉や統制を排除するものであったのである。

(2) 自分が主役になる空間

生徒たちは「居やすい」「楽しい」空間を求めて「イベント」を起こした。生徒たちのいう「居やすい」「楽しい」〈状況〉を構成してみたとき、かれらはその「イベント」で自在な行動を展開していた。「イベント」はかれらにとってその行動を表現するのに最も適切なことばであったのだ。

この「イベント」を生徒は日常性の中に位置づけ、教師は非日常性のなかでとらえようとする。このようなずれが生じるのは、教師自身が学校を、教師が授業や行事の意味を決定しその実現のために他の構成要素を従属させるような役割を演じる場ととらえていたからである。教師は企画・演出者として生徒を統率していたのである。このような場では教師と生徒との関係性はヒエラルキー化しそれぞれのもつ役割は固定的なものになる。つまり教師が学校に求める日常性とは、近代演劇にみられるような固定的で統制的な関係性であり、これこそが近代的な教育関係と呼ばれるものであった。教師の日常性に存在する学校とは以上のような意味でまさに（近代）演劇空間と呼ぶべき空間とってよいかもしい。

このようにみても「イベント」がおこなわれる空間とは、近代演劇の成立する空間とは異なるものであることがわかるだろう。「イベント」がおこなわれる空間とは、企画・演出者、演者などの役割を必要としながらも、役割が固定化されたり、役割によって統制的な関係性を要求されることのない、しかも観客が自由に参加できる、対等で自由な空間ととらえられる。

生徒たちはこのような空間を「イベント」空間として意味づけ、「居やすい」「楽しい」空間として日常性の中に位置づけていた。「イベント」と近代演劇を比較しなければならなかった意図はここにあったのである。

では演劇空間とは異なる、「イベント」の成立を可能にする空間とはどのようなものであろうか。それが前章でその存在が発見された親密圏であった。親密圏は互いが干渉せず、だれでもが企画・演出者や演者や観客になれるという意味で行為や役割に対して対等で、集団間の上下関係をもちこむことのない自由な空間として意味づけられている。親密圏こそ生徒にとって「居やすかった」「自由」な空間であり、かれらの日常にあって「イベント」を可能にする舞台なのであった。親密圏を舞台にしているからこそ「イベント」に参加する個々の生徒が、役割や階層によって規制されず、それぞれの存在を自己主張できるのである。生徒は他者との関係を通して自己の存在を確認する。親密圏のもつ対等で自由な関係性は、自分なりの方法で自己を確認し主張することを可能にするといえよう。親密圏はまさしく自分が「主役」になることを求める空間であった。

生徒たちは親密圏を舞台に「イベント」空間、つまり自分が「主役」になる空間をつくろうとしていた。だがわれわれ教師が学校につくりあげてきたのは演劇空間と呼ぶべき空間であった。学校という演劇空間に生徒たちの求める「イベント」空間が共存することははたして可能なのか。

5章 解釈された〈状況〉の意味とコメント

(1) 〈状況〉の意味—生徒たちの日常性における親密圏

本共同研究は1995年度Ⅰ中学校3年生のうち「問題」行動に関わった生徒を中心におこなったインタビューをテキストとして中学生の日常性を了解志向的行為論にもとづいて解釈し、同時にその行為論の応用可能性をも検討してきた。学校や教師に対して反抗的、否定的意識を持っている生徒たちは学校に背を向けるだろうというⅠ中学校教師たちの予測に反してかれらは毎日登校してきていた。それには学校になにかかれらを引きつけるものあるからだろうと教師たちは考えていた。インタビューでかれらは学校へいく理由を「楽しかった」からだと言った。この理由についてはたしかに教師たちの予想を超えるものではない。だがそれをさらに一歩つっこんで、いったい何が「楽しかった」のかと問うと、不満やストレスを人や物に攻撃的な行動することで解消すること以上の答えはでてこない。だが「楽しかった」と行為者が語りだした内容には、教師たちが思い描きだす範囲を超えた意味がこめられていたのであった。インタビューのなかでかれらは「楽しかったこと」をしきりに「イベント」ということばをつかって表現していた。「イベント」に何を意味づけようとしていたのか。われわれは否応無しに生徒たちが「イベント」に対して与えていた意味づけを解釈することを求められた。

「イベント」は行為者たちにとって自分が「主役」になる「居場所」をつくりだす空間としてとらえられており、この「イベント」を「おもしろい」と感じて生徒たちが学校へかよっていたのであった。問題となったのは、それではなぜ「イベント」は自分が「主役」になる「居場所」をつくりだせる空間となりえたのであろうか、という点であった。つまり、「問題」行動はその実行者にとって自動的に自分が「主役」になる「居場所」をつくりだすのだろうか、という疑問であった。

われわれの結論は、どんな「問題」行動も自動的にイベント空間をつくりだしているのではないということであった。その理由は、第1に、「イベント」とは自分が「主役」になる「居場所」をつくりだし、そのことによって学校の日常性を転換しようとするものでなければならないからであり、第2に、その「イベント」が成立するためには、それがおこなわれている舞台—その舞台が親密圏であった—の存在が不可欠であるからである。この2点をわれわれの共同研究は文字どおり発見することができたのであった。

その発見は「イベント」と親密圏の属性がまったく符合していたと気づいたことによって可能となった。その親密圏は、互いが干渉せず、だれでもが企画・演出者や演者や観客になれるという意味で行為や役割に対して対等で、集団間の上下関係をもちこむことのない自由な空間として意味づけられていたものであった。「イベント」は生徒の日常性に親密圏があるところでおこされていたのである。まさしく「イベント」の出現は、行動をおこす中学生が「主役」と「居やすさ」を求めているだけにとどまらず、「主役」と「居やすさ」を可能にする空間をかれら自身の手でつくりだしていることをもしめしていたのである。

(2) 研究方法と解釈に対するコメント

われわれはこのテーマに強い関心をもって実践研究をおこなっている現職教員2人から研究方法と解釈についてコメントをお願いした。なお両氏ともにコミュニケーション的行為研究方法についてはこれが初見である。本稿を2氏に送付し、検討した結果をいただいた。ここではそのコメントの要旨を載せ、同時にこれに対するわれわれの意見を添付する。まず佐藤朋比呂氏（北海道東藻琴村立東藻琴小学校）は研究方法に関して、「わたし」は「あなた」にはなれないし、「あなた」は「わたし」にはなれない。しかし、論文で採られた方法論のように「受容・共感」という存在論的な次元での「了解」をわたしも信じている。」とコメントした。いま一人の高橋志雅子氏（長野県長野市立塩崎小学校）のコメントも同様であった。

しかし両氏から次の検討課題を提示された。佐藤氏は、第1に、「問題」行動に「問題」を冠した時点でわたしたちの視線はI中学校の教師と同じ「日常性」の枠内に取り込まれているのではないかと、第2に、1章で提示した生徒の日常性に潜在する行動「類型」について、その「組み替えがどのようにかれらに可能なのか」という二点を指摘している。前者については、とくに教師がインタビューするさいに生徒といかにしたら意味の共同（了解を志向した）解釈者になれるのかという研究法の根幹にかかわる指摘である。教師がこの研究法を多数の事例分析をとおしてマスターすることが不可欠であるし、同時に研究法のシンプル化が急がれる。後者については高橋氏も別の視点から「問題」行動をおこした生徒たちの「無責任性について分析がされていないのは問題ではないか」と批判している。この両氏の問題提起は、生徒の日常性の変容可能性と「規則に従う」相互行為がなぜ成立するのか、という新たなテーマ設定から検討されることになるであろう。次に引き継がれる課題である。

註

- (1) 本稿は、増井三夫他（2004）（2005）に続き、ハーバーマスの行為論を実践に応用可能にする研究法の開発研究である。
- (2) 〈構成〉については、さしあたり、上野千鶴子編『構築主義とは何か』（勁草書房、2001年）

- の序章「構築主義の系譜学」(千田有紀)を参照。ここで〈構築〉ではなく〈構成〉を使用した理由は「ミクロからアプローチした場合に構成」を採る立場を支持していることによる。
- (3) 〈状況〉はハーバーマスの行為論にとって重要である。増井他(2005:560)以下を参照。なお、〈状況〉は構築主義や他の質的実証研究でも使用されているが、ハーバーマスと最も異なる点は次の点である。ハーバーマスによると、個々人の日常生活世界は問題解決の型のある問題状況が起こったときにその問題を解決する仕方(範型)を表出させ、同時に自己の問題解決の仕方を修正したりするが、その問題解決の場面が〈状況〉であり、そのさいに表出され修正されるのは事実認識—客観的世界・規範性—社会的世界・自己表現—主観的世界といった三つの世界に関わっている。インタビューによって構成される記録がこの三つの世界に関わっているかどうか、〈状況〉が共同の意味解釈によって構成されたかどうかの評価の岐路となる。
- (4) 調停、同意についても、増井他(2005:564-565)を参照。
- (5) 球技大会の運営の下手際から廊下の窓を挟んで雪の投げ合いが始まり、それがきっかけとなって窓ガラスの破壊が行なわれた。このことを生徒たちは「雪合戦」あるいは「ガラス割り事件」と呼んだ。詳細は3章参照。
- (6) このことについては学年の「問題」行動の中心人物と教師に目されていたA・Kの口からも出されていることからかなり印象が強いことだったと思われる。
- (7) 学年主任による雪を投げ入れた生徒に対する翌日おこなわれた指導の記録のなかで、Y・Sがこのようにのべていた。
- (8) 同上の指導のなかで、バスケットボール部員が審判や計時をやること自体に不満があり、負担であることがわかった。また、以前同級生が自転車の窃盗をおこなったとき参考人として警察に呼ばれたことも面白くないと思っていたという生徒もいた。
- (9) これは1997年12月12日に共同研究者である海野とA・Fとの間でなされた電話のやり取りのなかのことである。また、このことは表⑤のA・Kの発言でもふれられている。
- (10) 親密圏はハーバーマス『公共性の構造転換』(第2版、細谷貞雄・山田政行訳、未来社、1994年)の第17節およびこれに対する「1990年新版への序言」XV以下を参照した。とくに文芸的公共性における平等性・親密性・対等性の構造が伝統社会とシステム社会の間はざまにあって機能しており、それが逆に規範やシステムからの自由な意味空間を産みだしている点に注目している。なおこの間と自由の意味空間については、さらに山口昌男『儀礼の象徴性』(岩波書店、1999年)の「境界状態」(253頁以下)をも参照しているが、本文で叙述したイベントとの関連を含めて、山口を読む前にわれわれの共同研究で見出されたものである。学級の日常性においてもでも山口の理論が展開されていたことに気づかされる。
- (11) 観客に関するこの頁の叙述は演技的行為の分析である。ここで読み取られるように、観客は単なる傍観者ではなく、観客自身もイベントに自由に参加できることに留意。

引用文献

- ・上野千鶴子編『構築主義とは何か』勁草書房、2001年。
- ・増井三夫・福山暁雄・鈴木智子・斎京四郎「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) 上越教育大学研究紀要第24巻第1号(2004)、(2)同第2号(2005)

- ・ J. Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1, 2, Surkamp Verlag, 1981. 河上倫逸・M. フーブリヒト・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。同（中）藤沢賢一郎・岩倉正博・徳永恂・平野嘉彦・山口節郎訳（1987）。同（下）丸山高司・丸山徳次・厚東洋輔・森田数実・馬場孚瑳江・脇圭平訳（1987）。
- ・ 毛利三彌・西一祥編『東西演劇の比較』, 放送大学教育振興会, 1993年。
- ・ 河竹繁俊監修早稲田大学坪内博士記念演劇博物館編著『演劇百科大事典』第3巻, 平凡社, 1960年。

Method of constructing a student's everyday — Place for “the ease of being” in school —

Mitsuo MASUI*¹, Kenichi MIYAZAWA *², Hiroshi UNNO*³, Yoshinori OOISHI*⁴

ABSTRACT

This paper becomes the 3. report of J. Habermas' “communicative theory” research. How far can we construct a junior high school student's deviation act by interview? A development of this method is tried this time. The analysis method to be adopted here is the method of text hermeneutik.

The consideration reconstructed the scene = situation of a deviation act by interpreting the meaning of an act. In this situation, the deviants played the leading role, and the surrounding student became a spectator, and the act situation of the “intimate sphere” was produced. This sphere was the semantic space to which the meaning of “the ease of being” was given by the deviants.

*1 Division of Learning Support

*2 Yamanashi Pref.Public School Teacher

*3 Fukushima Pref.Public School Teacher

*4 Shizuoka Pref.Public School Teacher