

## 臨床経験と省察（reflection）・序説

### 一言語行為論とコミュニケーション的行為再考一

山口恒夫 信州大学教育学部教育科学講座

キーワード：言語行為論、行為の中の省察、コミュニケーション的行為、「スジナシ」

#### 1. 問題領域としての「省察」

「教員の資質向上」という大号令の下、教員養成カリキュラムにおける「臨床経験」の在り方が全国的に大きな関心の的となっている。教師教育の改革論議はカリキュラム論、制度論、あるいは教師論といった多様な視点を有しているが、現時点での教員養成カリキュラムをめぐる論議の焦点は、教職を志望する学生に対して入学当初から教育実践の場に参与の機会を提供し、教師の職務をいわば「徒弟修業的」に体験させることにとどまらず、教育現場における多様な「体験」をどのようにして「省察=リフレクション」し、「知」にまで高めるかという点に収斂している。このような教員養成カリキュラム論の方向性の背景には、越智も指摘しているとおり、「実践の中に埋め込まれた、複雑な状況に即興的に対処する能力」に裏打ちされた教師の臨床的力量が、「文脈や状況と不可分に結びつき、絶えず生成変化するリフレクティブなもので、人格として固定することも、単独の技術=モノとしてマニュアル的に取り出すことも困難である」という近年の教育研究から導き出された共通認識があるからである（越智 2004：182）。

教員の「実践的指導力」の育成における「省察=リフレクション」の重要性は、日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトによる報告・提案にも次のように記されている。「学校の状況それぞれに応じて、求められる『実践的指導力』の具体相は異なる。こうした状況を踏まえつつも、本プロジェクトでは『大学で教員を養成する』ということの原点に立ち返って、『教育実践を科学的・研究的に省察（reflection）する力』をその中軸にすえる方向で検討してきた。・・・重要なのは、教育現場での実感や、そこに生じる共通する主観的認識を、文脈を超えて共有できる概念や用語、『知』に作り上げることであり、またそのことによって教育現場での子どもの指導に有用な方法を示していくことである。また、教育現場における教科の内容と指導に責任を持てるように、現場にフィードバックする中で大学における専門領域で教えられている内容を再構築することである。・・・こうした『臨床の知』の生成が、ここで求められる内容である。」<sup>1</sup> このような立場に立って同プロジェクトは、「教員養成コア科目群」に「教育実践体験」「教育実習」などの「体験的カリキュラム」と「教育フィールド研究」との連携・往還を含ませることを具体的に提言している。日本教育大学協会の「提言」が、教育現場での体験や実感を「文脈を越えて共有できる」「知」にまで高めることの重要性を指摘しながら、そのような実践的な教育研究が教育現場での有用性に結びつくことや教育現場へのフィードバックが「臨床の知」の内実であると短絡的に結論づけている点については首肯しがたいが、教育実践をめぐる臨床的な教育・研究が教室という狭い枠を超えて、人格主義にもマニュアル化にも陥らない方向性を打ち出したことは高く評価できる。本学部でも「臨床経験科目の体系化」の議論が進行しており、従来の「教育参加」「学校教育臨床基礎」「学校教育臨床演習」「基礎教育実習（事前・事後指導を含む）」「応用実習」等の臨床経験科目の内容の見直しと教育現場での体験をいかにリフレクションするかが今後の検討の中心的な課題である。

このような提言や検討は各方面から提起されてはいるものの、「省察」の内実は必ずしも明らかにされているとは言い難い。そもそも「省察」といっても何をリフレクションするのか、リフレクションの対象は学習者の言動なのか、教えるという行為なのか、それとも「教えるー学ぶ」という相互作用なのか、また「省

察」は誰によって、どのような具体的な手順によって大学の教育内容として保障され、どのように評価されるのか、また「省察」によって教員（ないし教員の卵）にどのような力量が付けられると考えられるのか等々、検討すべき課題は山積しているのが現状である。教員（ないし教育実習生）と児童生徒との間の相互作用ひとつとっても、各種の研究授業で検討される際に参照される「事実（ないし事象）」は、授業観察者による子ども達の「発言」「学習ノートの記述」といった観察可能な事象から「子どものつぶやき」や「目のかがやき」といった極めて妥当性の疑わしい事柄にいたるまで多様である。筆者を研究代表者とする研究プロジェクト・チームでは、看護教育、特に看護実習で広く用いられている「プロセスレコード」を「臨床経験」に適用する可能性を3年間（2003～2005年度）の研究期間にわたって多角的に研究しているが、そのような「省察」に関わる具体的な方策とその理論的基礎づけの検討を積み重ねることが不可欠であろう<sup>2</sup>。

このような問題関心に立って、本小論では、言語行為論の知見に基づき、教育的コミュニケーション（教室場面での教師一生徒間の相互作用を含む）の捉え返しを究極的に展望しつつ、具体的な探究の素材として、あるテレビ番組（「スジナシ」）を取りあげ、コミュニケーション的行為の省察が言語表現のもつ行為遂行的（performative）側面に光を当てることによってどのような相互一行為（interaction=inter-action）の様態を浮かび上がらせるのかを提示することを試みたい。いま改めて言語行為論、とりわけ言語表現の行為遂行的側面に焦点を当てるのは、一方に、教育実践の場（例えば授業）における教える側と学ぶ側との相互作用を省察する場合、従来ともすれば子どもの言動に観察者（実践的研究者）の意識が向かいがちであり、相互作用に参与しつつ観察する実践的研究者の内面が等閑視される傾向があったのではないかという仮説的展望があるからであり、言語表現を「行為」として捉えなおすことによって、教育的相互作用の内実がいつそう明瞭に浮かび上がると考えられるからである。他方、「スジナシ」というテレビ番組を素材として取りあげるのは、後述するように、そこでの「即興的コミュニケーション」が行為遂行的発話の様態を顕わにし、さらにそこでのコミュニケーション的行為を「省察」するということが實際に行われており、コミュニケーション的行為の相互作用分析の一助になると思われるからである。

教育関係の相互作用をコミュニケーション的行為ないし言語表現の行為遂行的側面との関連において論じた研究は全くないわけではない。例えば、「心の理解・直接的対話・間接的対話」といった視点からのコミュニケーション研究を基礎に、授業のコミュニケーションの諸問題にまで探究を進めている岡田（1998年）の意欲的な研究や、フッサーク、メルロ＝ポンティ、ハイデガーらの現象学の諸概念を援用しながら授業研究の基礎的視点を提示している中田（1993年）の労作は、教育学研究における数少ない先行研究である。会話分析の領域では、サーサス（1995=1998）が社会的相互行為の研究手法について手堅い概説書を著している。また、もう少し広い文脈で見れば、「公共性」の概念を、「開かれたコミュニケーション」を提唱したハーバーマスやアーレントの思想との関連において論じている斎藤純一（2000年）の業績は、教室内で展開される教師一生徒間の相互作用が「自己承認・他者承認を可能にするコミュニケーション空間」の存在なしには成立しないことを教えてくれる。西野（2001年）や田中（2003年）も、「コミュニケーションとしての教育」や「言語行為と国語教育」「公共性の存在論」「たえず相互の自己塑成を喚起するコミュニケーション」といった諸概念（観念）との関連において教育関係におけるコミュニケーションの成立可能性について論じている。また、認知科学やエスノメソドロジカルな研究領域では、茂呂・熊谷・西阪らが「会話分析」や「教室談話」「間身体的関係」という観点から「対話と知」をめぐる諸問題に探究のメスを入れている（茂呂 1997年、西阪 1997年）。加えて、最近では、認知心理学の領域から、茂呂（2004年）がバフチンやフーコーの諸概念を援用しながら「指導と助言」における相互行為の位相について小論を発表している。しかし、いずれも言語行為論や言語表現の行為遂行的側面に焦点づけられた論考とは言えず、総じて認知科学やエスノメソドロジーの研究は、会話分析・談話分析の手法の精緻さを追究するあまり、

実証的な研究に偏する傾向があり、言語行為論やその成果を発展的に引き継ぎ、臨床的な関心に基づいて「語り（narrative）」の生成や「物語論」との関連を展望しながら、さらに臨床的な教育関係における相互作用の具体的な場にまで下降した精緻な分析にはなっていないといつてよい。端的にいえば、日常言語学派の言語哲学に端を発する言語行為論と日常言語の臨床的な分析的研究との「対話」や「架橋」はまだ不十分だということである。本小論では、その方向での探究の序説として、言語行為論と教育的コミュニケーション行為、あるいは教室等の臨床場面での相互作用についての理論的考察は最小限にとどめつつ<sup>3</sup>、行為遂行的発話が「関係」を生成させる場に立ち会い、それを省察することがどのような事態かを試行的に提示することを目的としたい。

## 2. 言語表現の行為遂行的側面とコミュニケーション的行為：「省察」との関連に注目して

先に言及した「プロセスレコード」に関わる研究プロジェクトの一環として、筆者らは、「教育学部学生と看護専門学校学生に対するグループインタビュー」を企画した<sup>4</sup>。そこで、ある興味深い事実が浮き彫りになった。それは、教育学部の学生は教育実習等における教育実践の省察場面で「子どもが何を考えているか（考えていたか）」に意識が向かう傾向があるのに対して、看護学生は病棟での患者との相互作用を振り返る方向に向かい、しかも「看護者である自分がどう感じたのか（どうしたらよかったです）」に思考の焦点が当たられる傾向があるという相異が明らかになったことであった。この違いは、「実習」に臨む際の彼我の基本的スタンスの相異にその原点が求められるのかもしれない。

教育実習では、実習生は専ら「学習指導案」づくりに追われる。なかでも学習指導案の作成において最も実習生が頭を悩ますのは、「予想される子どもの反応」をいかに想像力を働かせて精密に記述するかということである。実際に教壇に立って子どもとの相互作用の場に立ち会うという経験の乏しい実習生は、子どもの認知の機制や思考の多様性を思い描くことができにくいかからである。教育実習生は、いかに活発な学習活動を組織し、学習活動に適した教材を開発するか、端的にいえば授業をいかにスムーズに展開させるかに腐心する。その場合事前に作成される「学習指導案」は、授業のシミュレーションであり、いわば「シナリオ」である。実際に教壇に立つ実習生にとって、シナリオ通りに学習活動が展開することが目標であり、思いもかけない子どもの「発言」や「動き」によって授業（実際には「シナリオ」）が「崩壊」することはできるだけ回避したいことである。授業のシミュレーションに大きな精力を傾ければ傾けるほど、授業後のリフレクションは、シミュレーションの不足、つまり「プログラミング」に「穴」があったか、教材作りが不適切であったかという点に集中しがちである。裏返していえば、予想外・想定外の「発言」に対してどのように考え、感じたのか、そしてどのように応答したのかにリフレクションが向かうことが少ない。このことは、先に述べたように、看護学生が病棟実習後のリフレクションにおいて、看護記録やプロセスレコードを書くに当たって、看護者として患者の訴えを十分に聴け、それを受け止め、的確な応答を返すことができたかという相互作用に意識が向かうのと大きな対照を成している。看護実習に携わる実習生も、病棟での朝の「申し送り」（深夜帯の看護師から患者の状態の変化等を伝達する（される）こと）に参加し、受け持ちの患者の状態を前もって把握したり、カルテを見たり医師から情報を得て、患者の病態について理解をしておくという事前準備を行う。しかし、受け持ちの患者のベッドサイドに行く前に、一応「目標」は立てるが、患者とのコミュニケーションのシミュレーションは行わない。というより行いようがないといったほうが正確である。なぜなら、ベッドサイドに行ってはじめてその日の患者の状態について実感し、患者の訴え・願望・質問に対する即時の判断と応答が求められる場が病棟実習だからである。患者との相互作用＝コミュニケーションを図りつつ、患者の訴えを「聴く」ことができたか、患者の訴えに的確に応答できたか、できなかったとすればなぜできなかったのか、という振り返りを行うことが

病棟実習の目的である。「聴く」－「応答する」という連鎖の過程で、その日の目標（例えば、患者が自分の病状をどのように認識しているのかを把握すること）に基づいた「言葉かけ」を、看護実習生としての自己と患者との間合いを計りながら、どのように「切り出すか」を模索する。

看護実習生の目標がスムーズに達成されることはむしろ稀である。患者が不機嫌だったり、こちらの質問をはぐらかしたり、沈黙が続いてしまったりということがしばしば起こる。実習生が持っている目標を達成しようと、意識をそのことにばかり集中すると、患者の訴えに「うわの空」で応答することになり、そのことがコミュニケーションの齟齬を生じさせることも多い。プロセスレコードの作成は、その日の病棟実習が終わった後に、患者との相互作用を想起しながら、患者と自己の言動に即して、それぞれのコミュニケーション行為がどのような作用を及ぼしたか、実習生自身がその時々にどのように感じ、何を考えて応答したか（応答できなかったか）を省察する＝振り返る作業である。この過程において、両者の相互作用に言語表現の行為遂行的側面が大きく介在していることが実感として捉えられるのである。

このように、教育実習生と看護実習生の省察の相異を対比してみると、そこにはコミュニケーション的行為に対する基本的なスタンスの違いがあるようと思われる。その相異とは、教育実習生が学習活動の「流れ」の滑らかさを肯定的に捉え、「知の共有」や「合意形成」という「教え－学ぶ」という関係の「理想的」状態を念頭においていて、教師の「発問＝質問」と生徒の「応答」の因果関係的連鎖によって学習が成立するという理念型を前提にしているのに対して、看護学生は患者との相互作用の過程それ自体の中に「ケア＝看護」の実態を見て、コミュニケーション的行為の当事者の双務性を肌で感じ取り、それを省察によって言語化する機会が多いという点である。

教室内で展開される教育関係的コミュニケーションと看護の場での相互作用とを並列的に比較することにはたしかに問題もある。学校教育の場合、教育的コミュニケーションは教員と生徒との直接的で、人格的コミュニケーション的行為に限定されるものではなく、教育内容（教育課程・教材）というメディアを媒介としたコミュニケーションであること、また多くの場合多数の学習者との一对多のコミュニケーション的相互行為であることなど、教室内の相互行為に特徴的な様相も無視できない<sup>5</sup>。このような教室内のコミュニケーションの特異性はあるものの、双方に共通する部分も少なくない。教員と生徒間の関係も、看護者と患者間のケアを目的とする関係も、ともに「非対称的なコミュニケーション」によって、相互主体的な当事者が自己を生成していく場であり、「専門家」としての「教師」や「看護師」が自らの「真理性」を危機にさらしながら、双務的な関係を構築していく場であることには変わりがない。鷲田清一が「ケアは、看護とか介護といった職務（＝役割）においてではなく、職務を離れてだれかあるひとりの人間として現れることなしには職務そのものが遂行できないという矛盾を抱え込んだいとなみなのである」（鷲田 1999：208）と言うのも、教育やケアに固有の相互主体的な関係に抜きがたく現れる困難性を指摘した言葉であり、学校教育の場でも、教師が自らの「真理性」の根拠を問うことなく、「教師」であることを無前提に受け入れているかぎり、越智らの指摘する教師の「強権的善意」、「（自らの善性を疑わない）指導好き、（相手の立場や他の可能性を考慮しない）頭ごなし、（他者の内面性まで侵入しようとする）サーチライト性」といった教師の「独善性」から脱することはできないことも明らかであろう（越智 2004：181）。

このような展望にたって、以下では、コミュニケーションの行為遂行的側面をオースティンやサークルの分析を必要な限りにおいて概観し、コミュニケーション的行為の省察の具体的様態を探究する手がかりとしたい。

分析哲学と現象学を架橋しようとする野家啓一は、「話すとは、話者が何かについて、何事かを、誰かに向かって言うという志向の中で、記号の領域の垣根を乗り越える行為」にほかならないというポール・リクールの言葉を引用して、「われわれは、言語表現の根本形態は、伝達的対話の中で機能するダイアローグ

の言葉の中にこそ見いだされるべきであって、孤独な心的生活におけるモノローグの言葉は、その派生形態にすぎないと考える」と述べている（野家 1993：12）。よく知られているとおり、言語を「行為」として捉えるという見方は、後期のウィトゲンシュタインおよびオースティンに由来する。オースティンは言語による事実描写の機能を「事実確認的（constative）」と名づける。しかし、言語の機能は事実描写のみに限られない。例えば、「明日、午後3時に研究室で会いましょう」という発言は、学生とある約束をしたいという発話者の心的状態を描写する文だと解釈することはできない。むしろ、この発話によって「約束する」という行為を実際に遂行しているのであり、「その結果私には責任が生じ」、私の明日の午後の行為は「一定の拘束を受ける。」（野家 1993：19-20）

オースティンは、言語表現のもつ行為遂行的（performative）側面に光を当てたが、その後言語行為の機能を次の3種に分類した。すなわち、（1）統辞論的規則に従って文を構成する「発語行為（locutionary act）」、（2）その発言によって「約束」を発効させる「発語内行為（illocutionary act）」、及び（3）この約束の効力によって相手を喜ばせたり悲しませたりする「発語媒介行為（perlocutionary act）」がそれである。オースティンは、この発語内行為の特質を「慣習的（conventional）」という語で示している（野家 1993：20）。サールは、オースティンの「慣習」という概念を「規則（rule）」として捉えなおし、独自の「言語行為論」を展開した。サールによれば、言語使用は「規則に支配された行動形態に関与すること」、つまり「規則にしたがって行為を遂行すること」にほかならない（Searle 1969=1986：38）。言語を話すということは、「つねに、ある特定の対象（例えば特定の人物=引用者注）を指示（refer）または表示（denote）し、かつ、‘habitual smoking’ 「習慣的喫煙」といった（ある特定の表現によって=引用者注）指示された対象について述定（predication）」するという行為を遂行している。言い換えれば、話し手が発話するとき、そこでは次のような少なくとも3種の互いに異なる行為を遂行していることになる。すなわち、

- (a) 語（形態素、文）を発話すること=発語行為（utterance act）を遂行すること。
- (b) 指示と述定=命題行為（propositional act）を遂行すること。
- (c) 陳述、質疑、命令、約束などを行うこと=発語内行為（illocutionary act）を遂行すること（Searle 1969=1986：40-41）。

サールは、これらの3種の言語行為に加えて、オースティンに倣って「発語媒介行為（perlocutionary act）」を提示している。「発語媒介行為」とは、「発語内行為が聞き手の行動、思考、信念などに対して及ぼす帰結（consequence）または結果（effect）」を想定した言語行為である。たとえばと、サールは次のように「発語媒介行為」を説明している。

「私は、何ごとかを論じることによって、何かを説得し（convince）、納得させる（persuade）ことができる。また、警告を与えることによって、恐がらせたり（frighten）、警戒心をおこさせる（alarm）ことができる。さらに、依頼を行うことによって、何ごとかを行わせ（get to do）ことが可能であり、また情報を伝達することによって、納得させ（convince）、啓蒙し（enlighten）、教化し（edify）、励まし（inspire）、自覚させる（get to realize）ことができる。」（Searle 1969=1986：43）

このようなサールの言語行為の区別において、本稿の主題との関連から重要な論点を付け加えておこう。それは「規則」の概念をめぐる論点である。サールは、「規則」に2種の区別を設けている。「統制的規則（regulative rule）」と「構成的規則（constitutive rule）」がそれである。「統制的規則」は、「命令文の形式をとるか、あるいは命令文として言い換えられる」という特徴を有している。たとえば、「食物を切るときは、右手にナイフを持て」あるいは、「士官はディナーの席でネクタイを着用しなければならない」など

がこれに当たる。すなわち、「統制的規則」は「エチケットに関する規則がその規則とは独立に成立している個人間の関係を統制するという例」—上記の食事や儀礼的な服装に関するマナーに見られるように「既存の行動形態をそれに先行して、またそれとは独立にそれを統制する。」これに対して、「構成的規則」は、「たんに統制するだけではなく、新たな行動形態を創造（create）したり、定義したりする。」たとえば、フットボールや将棋の規則は、フットボールや将棋という「競技を統制するのみではなく、いわば、そのようなゲームを行なう可能性そのものを創造する。」具体的な例を取り出すなら、将棋で「詰み」が成立するのは、王将が「いかようにも動こうとも攻撃を免れ得ないような仕方で攻撃されたときである」、あるいは「フットボールのタッチダウンが得点となるのは、競技者の 1 名が敵陣中においてボールを保持している場合である」というケースがそれに当たる。要するに、サールも述べているように、将棋の「詰み」の規則やアメリカン・フットボールの「タッチダウン」の規則は、将棋における「詰み」あるいはアメリカン・フットボールにおける「タッチダウン」を「定義する」ものでなければならない（Searle 1969=1986: 59）。この「規則」をめぐる論点で重要なのは、「構成的規則」の適用においては、「X をせよ」または「Y ならば X せよ」という形式で表わされる「統制的規則」とは異なり、「X を Y とみなす」または「脈絡 C においては X を Y とみなす」という形式をもつことがあるという点である（Searle 1969=1986: 60）。つまり、言語行為、とりわけ発語媒介行為では、ある発話がどのような文脈や関係性の下でその効力を發揮するかということが決定的に重要だということである。

本稿の主題は言語行為論それ自体の探究であるわけではないので、これ以上、オースティンやサールの言語行為論に立ち入ることは避けるが、教育関係におけるコミュニケーション的行為—授業や看護場面での相互作用—を省察する際に、言語行為がどのように機能するのか、その場合「統制的規則」や「構成的規則」がどのように介在しているのかという視点に自覚的であることが重要であろう。教室内のコミュニケーションでは、教師の発話も生徒の発話もともにしばしば行為遂行的である。それらの行為遂行的発話を「字義通り」受け取ったり、それに「マトモに」応答すれば、ある種の「滑稽さ」が立ち現れることになる。たとえば、生徒は教師の問い合わせにしばしば「わかりません」と応える。この「わかりません」という応答は多義的である。教師の問い合わせが「米国の首都はどこでしょう？」だったとすると、「わかりません」という答えは、米国の首都がどこであるのかが文字通り「解らない」ということもあれば、教師の質問の意図が「不明である」（授業の文脈を離れて唐突に聞くような場合）と言うこともある。あるいは、問い合わせを発した教師との対話自体を「拒否している」、つまり「答えたくない」「考えたくない」という意図の表明であることさえある。このような発語行為に対して、「どこがわからないの？」と問い合わせ返すことはコミュニケーションギャップを拡大するだけである。

某高校での教育実習生の授業のひとコマに次のようなやりとりがあった。授業が始まっているにもかかわらず、ある生徒が机の上に教科書を出さずにいた。日頃からその生徒の「やる気のなさ」に気づいていた教育実習生は、「教科書はどうしたの？」と尋ねた。「失くしました」という生徒の答えに、実習生は、「どこで失くしたの？もし盗られたのなら、新しい教科書を注文しなければね」と応じた。この実習生と生徒との相互作用は、言語行為論的に見るとどのように解釈されるのだろうか。実習生は、自分の授業に「ノッテ」こない生徒の態度に明らかに不快な感情を持っていた。しかし、その感情をあからさまに表出して、「教科書くらい出しなさい」とは言えなかった。「教育実習生」という自己の「立場」がそうさせたのかもしれないし、「叱ってはいけない」という「教育的配慮」が働いたのかもしれない。そこで「婉曲に」、「教科書はどうしたのか」という発語媒介行為によって、授業への積極的参与を促した。この例のようなコミュニケーションは教室ではごくありふれている。教室という、教師がコミュニケーションのイニシアティブを握っている状況下では、教師は様々な発語媒介行為を駆使して、意識的、無意識的に、

励ましたり、警告したり、脅したりするのである。授業に集中していない生徒を見つけたとき、教師が「先生の話しをよく聴きなさい」とは言わずに、「いま、先生はなんと言ったかな？ 答えられる？」と問いかける場合などはまさにその実例である。「プロセスレコード」を用いて、特定の状況のもとでの言語行為とその時々の自己の思考過程や感情を想起することは、じつは言語表現の行為遂行的側面を自覚的に省察することでもある。

### 3. 「スジナシ」とコミュニケーション的行為の省察

日常生活では、コミュニケーション的行為を事後的に振り返るという機会はそう多くない。何らかの原因で自分の発話が誤解されたり、意図した以外の余剰な意味が結果として付加されて受け取られてしまうことはある。だが、意思疎通に齟齬が生じた場合、個々の発語行為に即して省察を加えることはめったにない。もちろん、「会話分析」は、言語行為の相互作用を量的・質的な分析手法を駆使して、言語表現の行為遂行的側面をあぶりだそうとしている。しかし、会話分析の対象は、多くの場合、前もって設定された文脈の中で幾分構成されたコミュニケーション的行為＝制度的会話であることが多い（たとえば、ニュースインタビューの分析などはその代表例である）（山田 1995 年）。制度的会話とは構造を異にする日常会話を、将棋や囲碁の棋士が「感想戦」を行うように省察することは極めて困難である。

テレビ番組「スジナシ」（中部日本放送：CBC 制作）は、日常的なコミュニケーション行為が行為遂行的に生成する場に立会い、言語行為の「感想戦」を視聴者に見せることを企図しているユニークな番組である。「スジナシ」では、落語家で俳優でもある笑福亭鶴瓶が毎回ゲストを招いて、台本（スジ）なしで約 15 分間の即興ドラマを演じ、さらにドラマ終了後に鶴瓶とゲストとの間で VTR を見て、即興ドラマの言語行為に即してお互いのその時々の心情・思考過程などをコメントしながらプレビューを行う。これまでに百数十名の俳優がこのアドリブ・ドラマに出演しているが、そこには最低限の「決まりごと」がある。まず、登場するのは鶴瓶とゲストの俳優の二人だけ、場面設定は「ボロアパートの一室」とか「ビルの屋上」あるいは「おしゃれな部屋」というように極めてシンプル、二人の登場人物は役柄も決められておらず、全く打合せなしで、ワン・シチュエーションのセットの中で、自分で決めた衣装を身につけ、あらかじめ用意されたごく少数の小道具の中から適当なものを選んで即興ドラマに臨む。登場する二人の間で唯一暗黙に合意されているのは、約 15 分間の会話によって、一定の緩い「物語り」—「はじめ」と「中間」と「終わり」のあるまとまり（＝プロット）一を作り上げるという一点である。

「スジナシ」が言語行為やコミュニケーション的行為とその行為遂行的側面という観点から興味深いのは、二人の「他者」同士がお互いの言葉を聴き、その意図を斟酌し、相手の意図に乗ったり、あるいは巧みにずらしたりしながら、二人の「関係」を作り上げていく、というコミュニケーションによる「関係」生成の現場に立ち会っているという感覚を視聴者が経験できるからである。「スジナシ」は見ている者に、コミュニケーションとは合意形成や情報の共有の過程ではなく、相手を統制したり、誘導したり、警告するといった「行為」の連鎖に他ならないことを実感させる。以下、大竹しのぶとの即興ドラマを「台本」風に再現することによって言語行為の連鎖がどのように進行していくのかを見よう。

大竹しのぶをゲストに迎えた「スジナシ」の設定は、昭和 30 年代に建てられたと思われる「ボロアパート」の一室（1K6畳）。部屋には、家具はなく、小さな机と衣類の入った紙袋やバッグが数個だけ。机には鍵が置かれている。鶴瓶は少しくたびれた感じのスツヅ姿で、ノーネクタイ。大竹は白いカットソーに黒のワンピース。小道具として、弁当やお茶、トイレットペーパー、財布などが用意されたが、大竹はそこから弁当が二つ入った袋と財布を手にした。鶴瓶が部屋の隅にボストンバックを抱えて座っているところへ、大竹が部屋に飛び込むところから「即興ドラマ」は始まる<sup>6</sup>。

## 【スジナシ #33】(出演:笑福亭鶴瓶 大竹しのぶ)

女:(男がいるのに気がついて) ハルオちゃん? あ、マサオちゃん? ハッ, ミキオちゃん? じゃない, 誰だよ?

男:(立ち上がり, うろたえながらウロウロして) オレ...

女:(窓際に立ったまま) あんた誰だよ? どうしてここにいるのよ! ここ, あたしの家だよ。何であんたがここにいるの?

男:(座って, 頭を下げながら) ゴメンナサイ。

女:ねえ, 何しに来たの? ねえ, どうやって入ったの?

(中略)

女:ダレ? あんた。

男:すぐ出て行きます。すぐ出て行きますけど, さっき, ズーっと, ここドア開けたら, アレだったんで。。。

女:なあに? ちゃんと言いたいことあったら, ちゃんとはつきり言ってちょうだい。

男:(平身低頭しながら) 絶対警察に言わんといてください。スンマセン。

女:わかんないよ, そんなの。

男:それだったらしいませ。。

女:(強い口調で) でも, 正直に言ったら許してあげるかもしれないけど。

男:(頭を振る)

女:なあに? 泥棒? なあに?

男:ずーっと, ム・・無言電話入れてたん・・・ボクです。スミマセン。

女:(男から逃げるよう窓際へあと退る。ボストンバッグや衣類の入った紙袋を抱えて防御体勢をとり, おびえた表情を見せる。)

男:何もしないから。何もしないから。指一本触れないから。指一本触れないから逃げないで。指一本触れへんから。。あのね,あのー・・・ずーっと, 引っ越して来たのも見てたし。。

女:どこに住んでる人よ, あなた! わー, 隣の, 隣に住んでるー, ワカッター, あーっ! 知ってる, あたしー。ヤ, ・・ヤダー! あんただったの, 無言電話入れてたの。夜中のいつつも1時とか2時とか。。・変なこと言って。

男:スンマセン。(「女」の声にあわてて) 大きな声出さないで。

女:なんなの? なんで無言電話入れてたの?

男:(気まずそうに) す, す, 好きになったんです。

女:ワッハハハハ。アッハハハハ。

男:大きな声出さんといてください。近所の人が来はって, なんか言われたらアレですから。スンマセン。指一本触れません。指一本触れないからボクの話し聞いてください。

女:いいよ。なんで口でちゃんと言わないの?

(中略)

男:急にマサオちゃんとか言わはって。。。イヤ, イヤ, ヤヤ・・・嫌われると思ったんです。でも。。。

女:(さえぎるように) だって, 今までだって廊下で会ったりしてたでしょ? そのとき, どうしてそのとき普通にこんにちわって言わないの?

男:。。。

女:あたしはちゃんとこんちわって言おうとしたけど, あんたはいつも, フンとかいっちやって逃げちゃったでしょ?だからこんにちわって言えないでしょ。人に挨拶するときは, 目と目を見なければいけないって, おばあちゃんから言われなかつた? どうして無言電話なんかじやなくてちゃんと挨拶できなかつたの?

男:無言電話を一回したら, 無言電話がずっとあって。。, で, 無言電話のほうがいいと思ったんです。顔は見てもしゃべれないし, 無言電話のほうがボクはそのほうが好きだったんです。(A)

女:(首をかしげながら聴いている)

男:ズットすきになって, ホンナラどんどん好きになって, 一日に何べんも入れるようになったんですよ。それで, これはいかん, これはいかんと, こんな性格でなかつたのに。。とにかく,とにかく, いっぺんちゃんと話して, ちゃんと。。。アーハ。。。(B)

女:それなのに, そんなら, そんなら, ふつうにこんにちわって, あたしがいるときに普通に入ってくれればいいのに, どうしてあたしがいないときに入るの? 変な人なんじやない? 変態って思われてもしようがないんじやない, それじや?

男:しようがない, しようがない。

女:それに, いくつ?

男:46です。

女:ウソ。

男:(頭を下げながら) うそです, 48です。

女:(少しだけ男の方にじりよる) あたしのこといくつだと思ってるの?

男:三十・・三か・・・。

女:(戸惑った表情で首をかしげる) チョット。。

男:独身でしょ? 独身だと思ったんです。ズーっと。。。

女:独身は独身だけど, トシは違う。

男：わからない、トシは。  
 女：なんで、好きになったの？  
 男：顔。  
 女：ウフフ。  
 男：ウフン、ハハハハ。  
 女：イイ人だね。エヘヘ。  
 男：顔が好きになったんです。前、ひとり男の人が、ナンカ、一緒に来られたときも、ものすごく気になって、ずっと気になったんです。  
 女：ああ、あれはお父さんです。田舎に住んでる。  
 男：（ほつとした表情で）ああ、だから、そういう人も気になったんです。そういう性格ではなかったんですけど、ボクは。  
 女：どういう性格なんですか？ なに、してるんですか？  
 男：会社・・・会社はオモチャの会社に行ってるんですけど、いま、チョッ・・・  
 （中略）  
 男：（かしこまった様子で）そこなんかも、もう、あの・・・一緒に営業なんかもして、そこからも・・・でも、そんなことは、ボクのことはどうでもいいんです。お名前、なんと・・・？  
 女：あたし、サチコです。（立ち上がって、入口の方へ行きかけ）お弁当、今日買ってきたんだけど、一緒に食べる、じやあ？  
 男：（立ち上がって）ボク、食べれません。  
 女：（弁当をあけて）なんか、まずそう・・・。でも、おいしそう。ちくわの揚げたのとかあ。ホラ、のり弁だよ。食べようよ、一緒に。  
 男：引越しはるんですか？（机に向かい合って座り）ボク、ものすごく勇氣いりました。なんか、バタバタバタバタされてたし・・・。みんな運び出したりもしてはったから・・・。もう出て行かれるんじゃないかな、と思って。  
 女：今日の午後に引っ越すの。もうこの町はいやなことばっかりだったから、隣の隣の隣の町に引っ越すの。  
 男：ボク、もう無言電話入れないし、廊下で会ったらちゃんと挨拶もしますから、そんなことだけで引っ越すのやめてください。  
 女：無言電話があったから引っ越すんじゃなくて・・・なんか・・・。  
 男：イヤ、いいです。どこ行くか、それじや、教えてください。住所も・・・イヤ、電話はもう絶対入れないです。・・・誰も付き合っている方がおられなかつたら・・・ボクも独身ですし・・・正式に・・・ストーカーみたいな行為もやめますから・・・  
 女：・・・・  
 男：あの一、きらいだったらしいんです。（中略）ボクは顔も知られてないと思ってたんです。  
 女：知ってたよ。ちゃんと前から知ってたよ。一回はお話もしてみたいと思ってたけど、でも挨拶もしてくれないから、どうせこの人もあたしのことをバカにしてるのかなって思って、あたし頭もそんなよくないし、ちゃんとした仕事もしてないし、だらしないし、だからこの人もあたしをバカにしているひとりだと思ったから、あたしからは声を掛けられなかつたよ。だから引っ越すの、ここを、もう。・・・食べよう、お弁当。。。でも、しゃべれたからよかったです。

（以下、省略。この部分まで17分。）

ここに再現した会話は、かなり特殊なコミュニケーション的相互行為である。一般に、普通の日常会話では多くの場合、発話行為を行う当事者同士が、相手が誰であり、お互いかどの状況に置かれているかということについて情報を共有している。しかし、「スジナシ」では、会話を進行する相手がどのような人物で、どのような状況下にいるのかを、いわば「探りあい」、相手の発話の意図を読み取りながら、しかも同時に自分の「土俵」にいかに引き込むかを一瞬のうちに判断して、自分の発話行為を遂行する。この間のお互いの「せめぎあい」や「読みくらべ」の連鎖が「スジナシ」の面白さの源である。その「せめぎあい」による「関係」の生成を、2、3の場面を選んで具体的な発話行為に即して見てみよう。

「ドラマ」は、冒頭でドアを開けて部屋に入ってきた「女」が名前を羅列するが、すぐに「じゃない、誰だよ？」と「男」に尋ねるところから始まる。鶴瓶は「〇〇ちゃん？」「××ちゃん？」と呼びかけられた瞬間に、自分を〈田舎から出てきた友達〉と大竹が二人を関係づけようとしているのかと推測するが、その考えは大竹の「じゃない、誰だよ？」という発話によって完全に否定されてしまう。大竹は「プレビュー」で、そんなことは何にも考えていないかったと打ち明けている。大竹にしてみれば、呼びかけに応えない相手を前にして、「男」を〈見知らぬ誰か〉と決めつけるしかなかった。鶴瓶は、「誰だよ？」と問う

詰められて、仕方なく「ストーカーかな」と自己規定するという方向を選択する。「無言電話」の「犯人」が自分だと告白するのはもっと後だが、鶴瓶は「ここでストーカーになろうと決めた」と振り返っている。

いまひとつ決定的に重要な場面は、ストーカーまがいの「無言電話」を繰り返すようになった経緯を鶴瓶が「長台詞」（上記の（A）（B）の箇所）で説明しようとするところである。「プレビュー」でこの場面の発話の意図・理解内容を次のように語っている。「別に『男』は『変態』ではなかったが、『しのぶさん』を見て、一回電話でしゃべろうと思ったんです。それがうまくしゃべることができないから切ってしまった。そのことを謝ろうと2回目の電話をしたけど、「はい」と届託なく相手が電話に出る、また話せない……」そのことが繰り返されて、ついには「はい」という声を聞くことで自分がわくわくする、もうしゃべらなくていい、という状態になってしまったということを言外に込めているのです」と。廊下で会った時にそっけない態度を示してしまうのも、いったん会話を交わしてしまうと、「はい」という声も聞けなくなってしまうという、<ストーカー>の心情によるものだと鶴瓶は語っている。

これ以上個々の発話に即して発話の行為遂行的側面を析出する紙幅はないが、どの発話行為をとっても、その発話=発語には、相手との関係を求めて何がしかの「作用=行為」が随伴していることがよく見て取れる。野家は、リクールの「発語相互行為（inter-locutionary act）」の概念が、「言語行為が話し手と聞き手の形作る一定の脈絡の中で『他者へ向けられて』遂行される発言に他ならないことを強調するための概念」であり、それゆえ「言語行為は『対話』あるいは『問い合わせー応答』というモデルの中で考察されなければならない」と指摘している。リクールのことばを借りれば、「命令を発することが服従を期待することであるのとちょうど同じように、何事かを主張することは同意を期待すること」なのである。要するに、全ての言語行為には、「他者に対する<行為期待>が含意」されており、この<行為期待>が充足されるか否かに、言語行為の成否はかかっている（野家 1993：160）。ある発言が「適切」であるか否かの評価は、「話し手の<行為期待>が聞き手の応答によって充足されるかどうかによって判定されるほかはない。」それゆえ、「言語行為の意味（行為期待の投企と充足）は話し手の発語だけでは完結せず、聞き手のそれに対する応答をまってはじめて確定し、評価が可能」になるのである（野家 1993：160-161）。

「スジナシ」が言語行為論的かつリフレクションの遂行という観点から興味深いのは、すでに指摘し、例示もしたように、「プレビュー」によって、言語行為=コミュニケーション的相互作用を振り返るということを組み込んでいる点である。ある発話が、どのような「話し手の意図（speaker's intention）」のもとに現れたのかを事後的にリフレクションするのである。

このような「話し手の意図」に基づくリフレクションについて、リクールは次のように述べている。「その意図は認知されることについての意図を、それゆえ他者の意図についての意図を含んでいる。他者によってそのようなものとして同定され、承認され、認知されることについてのこの意図は、意図それ自身の一部なのである。フッサールの語彙を使えば、それは心理的なものの中にあるノエシス的なもの（the noetic）ということができよう」と。野家も言うように、ある種の情感を伴う心理的なものとしての<生きられた経験>が「私密性の領域にとどまる」のに対して、「このノエシス的なものこそがコミュニケーションの可能性を保障する条件」なのである（野家 1993：161）。

ここで謂われる哲学的な議論をわかりやすくするには、将棋や囲碁の一手一手を「意図」と「応答」の連鎖と捉え、プロの棋士が局後に行う「感想戦」を想起するのがよい。将棋や囲碁における「一手」は、「私にはある目論見があって、この手を指すのですが、あなたはどう応答しますか」という、一種の発話行為である。将棋や囲碁における「読み」とは、その「意図」と「応答」の連鎖を頭の中で展開し、数手または数十手先の局面を思い描くことである。相手も同様に、こちらの意図を読み取り、応答するが、実戦では相互の「読み」が一致することもある。囲碁や将棋の一局一局が「対話」の集

大成だといわれるのはこのような事態を示しているためだが、対局中には「読み」の内実はお互いに知られない。それが明るみに出されるのは終局後に行われる「感想戦」においてである。「感想戦」では、ある「一手」の意図が明かされ、対局中の「読み」と実際の「応手=応答」との合致。食い違いが「検討」される。ひとりよがりの「勝手読み」「読みぬけ」が明らかにされ、「手」の妥当性・適切性が評価され、その結果、「意図」と「応答」の連鎖の集大成が「定跡」や「定石」として定式化される。

#### 4. 残された課題

臨床経験や教室内での学習活動に対するリフレクションをめぐる研究は、いまだ緒に就いたばかりである。冒頭に述べたように、教育実践における相互作用をリフレクションするといつても、何を、どのように省察したらよいのかについての基礎的研究も十分ではない。学生が臨床経験をどのようにリフレクションしたらよいか、その省察を大学の授業としてどのように指導したらよいかという視点から、多角的な研究の蓄積が求められている。同様のことは、実習生ばかりでなく、教職について5年、10年を経た中堅・熟練教師の授業研究や「実践的研究」についてもあてはまる。ショーンは、「行為の中の省察（reflecting-in-action）」や「実践の中の省察（reflecting-in-practice）」について、野球選手がよく使う「ツボにはまる」「ツボを心得る」などの表現にメスを入れている（Schön 1993=2001: 87-91）。この場合の「ツボ（groove）」とは、本来ジャズミュージシャンが即興演奏を複数の奏者と行うときの「感じ（feeling）」を指す語であり、野球選手がボールを投げたり、バットでボールを捉えたりするときの統合的な「運動感覚（kinesthesia, Kinesthase）」とも密接に関連する概念である。ここではこの論点に深入りすることは避けるが、ジャズミュージシャンが合奏する際の「行為の中の省察」は「互いの演奏を聴き合い、その音楽の進行を感じ取り、それに従って自分の演奏を調整」するという極めて複雑な瞬時の判断と作業にかかるリフレクションである<sup>7</sup>。

教師による実践の振り返りを必要とする授業の場も、オーケストラの奏者や臨床での医師、法廷での弁護士といった専門職のフィールドと同様に、瞬時に複雑な判断と決断を求められる場である。そのような臨床場面でのコミュニケーション的行為の内実に分け入るための方法や言葉を教育学はいまだ手に入れていない。現在筆者らが行っている「プロセスレコード」を用いたプロジェクト研究は、その方法を開発することを目指しているが、まず必要なのは、「行為の中の省察」「実践の中の省察」を、言語行為論や発語の行為遂行的作用との関連から「相互作用・相互行為」として捉え直すことであるまいか<sup>8</sup>。

---

#### 【註】

- 1 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト「教員養成の『モデル・コア・カリキュラム』の検討」（2004年3月）10ページ、22ページ。
- 2 「プロセスレコード」を用いた「臨床経験」の研究（平成15～17年度科学研究費補助金による研究）の中間的な研究成果については、山口恒夫・山口美和（2004年）、山口美和・山口恒夫（2004年）、越智康詞（2004年）を参照されたい。
- 3 分析哲学の系譜に属する言語行為論と現象学との近親性を持つ物語論との関連、及び教育学的視座に立ったコミュニケーション的行為に関する基礎理論的考察は、稿を改めて発表する予定である。
- 4 グループインタビューは、N看護専門学校の協力を得て、教育学部学生5名（いずれも教育実習を経験済み）と看護学校学生4名（いずれも3年生=最高学年）、看護専門学校教員（2名）及び精神科実習のプロセスレコード指導を担当している臨床心理士（1名）を対象に、2004年1月に行われた。グループインタビューの詳細な分析については、稿を改めて発表する予定である。
- 5 授業における「直接的対話」と「間接的対話」の概念や「一对多の対話」の様態については、中田（1993年）を参照されたい。
- 6 セットの外のホワイトボードには、「場所：ボロアパートの一室、役柄：男と女、設定：特になし」と書かれた模造紙が貼ってある。
- 7 合奏の構造とそこでの奏者の志向については、木村 敏が『あいだ』の中で、現象学的概念を援用して分析を加えている。
- 8 プロセスレコードの変遷において、要素主義的な記述から「相互作用」の記述へと焦点が移っていった経緯については、山口美和ら（2004）の研究を参照されたい。

#### 【引用文献・参考文献・資料】

中部日本放送（CBC）制作『スジナシ』（DVD VIDEO）2004年

- Coulter, Jeff, *The Social Construction of Mind*. 1979. (=1998 西阪 仰訳『心の社会的構成』新曜社)
- 堀内 守「言語ゲームとしての授業」江川・高橋他編著『教育キーワード137』(時事通信社) 1995年
- 柄谷行人『探究I』(講談社) 1986年
- 木村 敏『あいだ』(弘文堂) 1988年
- 茂呂雄二編『対話と知』(新曜社) 1997年
- 茂呂雄二「指導と助言の談話過程」『日本語学』Vol. 23 (2004年1月)
- 中田基昭『授業の現象学』(東京大学出版会) 1993年
- 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト『教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討—「教員養成コア科目群」を基軸にしたカリキュラムづくりの提案—』(2004年3月)
- 西野真由美「コミュニケーションとしての教育」江川・高橋他編著『教育キーワード137』(時事通信社) 2001年
- 西阪 仰『相互行為分析という視点—文化と心の社会学記述—』(金子書房) 1997年
- 西阪 仰「会話分析の可能性:『学習』の捉え直し」『社会言語科学』第5巻第2号 (2003年)
- 野家啓一『言語行為の現象学』(勁草書房) 1993年
- 越智康詞「教職の専門性における『反省』の意義についての反省」『信州大学教育学部紀要』第112号 (2004年)
- 岡田敬司『コミュニケーションと人間形成』(ミネルヴァ書房) 1998年
- Psathas, George, *The Study of Talk-in-Interaction*. 1995 (=1998 北澤 裕・小松栄一訳『談話分析の手法』マルジュ社)
- Ricoeur, P., *Interpretation Theory*. 1976.
- Schön, Donald A., *The Reflective Practitioner*. 1983. (=2001 佐藤 学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆみる出版)
- Searle, John R., *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. 1969. (=1986 坂本百大・土屋 俊訳『言語行為』勁草書房)
- 田中智志『教育学がわかる事典』(日本実業出版会) 2003年
- 鷺田清一『「聴く」ことの力—臨床哲学試論—』(TBSブリタニカ) 1999年
- 山田富秋「会話分析の方法」井上・上野他編『岩波講座 現代社会学3 他者・関係・コミュニケーション』(岩波書店) 1995年
- 山口美和・山口恒夫「教師の自己リフレクションの一方法としてのプロセスレコード」『信州大学教育学部紀要』第112号(2004年)
- 山口恒夫・山口美和「『体験』と『省察』の統合を目指す『臨床経験』」『信州大学教育学部紀要』第112号(2004年)
- (付記)
- 本稿は、平成15~17年度日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究（C））による研究（研究課題名「『プロセスレコード』による教育実習生及び熟練教師の自己解釈に関する基礎的研究」研究代表者：山口恒夫 課題番号：15530498）の研究成果の一部である。

(2004年9月27日 受理)