

幼児を対象としたスイミングスクールにおける相互行為分析 ——場所取りから見える子どもの能力——

黒住美晴

1. はじめに

私は、大学一年から市内のスイミングスクールで先生のアルバイトをしている。そこでは、三～六歳の幼児コースを主に担当しているため、幼児と触れ合う機会を多く得てきた。スイミングスクールでは、顔を水につけられるようになる、一人でビート板キックができるようになるといった泳力の向上を目の当たりにすることがある。明らかに、ここに教育の成果がある。その一方で、スイミングスクールではあるが、子ども達にとって泳いでいる時間よりも並んで座っている時間の方が圧倒的に長いという事実もある。そのような時間を過ごす中で、順番を守るようになる、話が聞けるようになる等の「社会性」を身につけるようになることも多くあるようにみえた。こういった幼児の「成長」に日々立ち会っている中で、彼らがどのように「社会性」を実践しているのか、並んで座って待つという時間でどのような経験をしているのかということに興味を持ったため、卒業論文のテーマに選んだ。

調査したデータを分析していく中で、子どもたちが席に座る際のトラブルを二つ見つけた。一つ目は泳ぎ終わり、戻ってくると自分の座る場所がなくなっているというトラブルだ。これはデータを見ていてもトラブルが起きていることに、なかなか気付かなかったほど穏やかに相互行為が進んでいく。このときの、トラブルに対して冷静に行動していた子どもに注目して分析していく。二つ目の事象は練習の最初の場所取りで起きたトラブルである。トラブルがどうして起きてしまったのか、その後の解決策が失敗していく様子と新しい秩序が成立していく様子を子どもたちの相互行為から発見することができた。この二つの興味深いデータを、子どもたちの場所取りにおける相互行為を中心に分析していく。

2. 分析方法と視点

今回の調査データを分析していくにあたり、本論ではエスノメソドロジータ的志向に基づいて進めていく。エスノメソドロジーは、私たちが日々している行為が社会的に意味のあるものだということを明らかにしてくれるものである。ここでは、エスノメソドロジーと本論においての視点についてみていく。

2-1. 「エスノメソドロジー」とは

いまや社会学だけでなく心理学、教育学、法律学、言語学、認知科学、教育工学、情報科学といった他分野でも用いられているエスノメソドロジーだが、この言葉は社会学者のH.ガーフィンケルがつくった造語である。「エスノ（人々の）」と「メソドロジー（方法論）」を合わせた言葉で、文字通り「人々の方法論」についての研究を意味している。ガーフィンケルはオハイオ州立大学からカリフォルニア大学ロスアンジェルス分校に赴任する間に、ソール・メンドロウィッツが参加していたシカゴ大学の陪審員研究計画に参加し、審理の録音と陪審員との会話を行っていた。そのときのことを次のように語っている。

メンドロウィッツとぼくは残りの夏と秋に入ってから、約二週間、それから次の年の秋にも何回か二人の考えをまとめようとした。それは、陪審員たちは陪審員の仕事をしているなかで、自分がなにをしているのかをどうやってわかるのかということだった。そのとき、ぼくらは、もしベイルズの相互作用分析手続きを使えば、録音した会話からたくさんのもものが言えるだろうと思った。その録音記録から、ぼくらは、陪審員たちが小集団の諸特徴を会話の中でどのように示しているか、おおいに学ぶことができた。そのとき念頭にあった問題は、「何が彼らを陪審員にしているのか」だった（Garfinkel 1987:12）。

自分がなにをしているのかを理解する方法を探るために行った録音の記録から、ガーフィンケルとメンドロウィッツは「何が彼らを陪審員にしているのか」という問題にいきついたのだ。そしてガーフィンケルは陪審員たちの審議過程を分析してみることを思いつき、「陪審員たちがある一定の知識を用いているという事実に興味を持った」（Garfinkel 1987:12）と話している。陪審員たちはその知識を簡単に引き出す事ができ、さらに互いにその知識を求め合っているのだという。その陪審員たちの知識を用いた審議の方法について考えているときに「エスノメソドロジー」という概念を思いついたのだ。

陪審員たちの審議の方法を分析する中で思いついたこの概念に、どうして「エスノメソドロジー」という名前をつける事になったのか。それはガーフィンケルがイエール大学の比較文化エリアファイル（HRAF）の中から「エスノボタニー（民族植物学）」、「エスノフィジオロジー（民族生理学）」、「エスノフィジックス（民間医術）」といった言葉を見つけたことがきっかけとなっている。ガーフィンケルはそのときのことを以下のように話している。

「エスノ」という言葉は、ある社会のメンバーが、彼の属する社会の常識的知識を、「あらゆること」についての常識的知識として、なんらかの仕方で利用することができるということを指すらしい。「エスノボタニー」の場合、それは当の社会のメンバーが植物をめぐることがらをあつかうのに適切な方法は何かについて、メンバーがもつ

知識や理解と何らかの仕方に関係がある。だがこの場合、人類学者のように他の社会から来たものであれば、そのようなことがらは、植物学的事項として認識するだろう。メンバーであれば、仲間たちの間で自分の仕事をおこなうときに、エスノボタニーを行為や推論の適切な基盤として用いるだろう。「エスノメソドロジー」という概念や「エスノメソドロジー」という言葉はいつてみればこんな簡単なことなんだ (Garfinkel 1987:14)。

人々が社会の中で日々行っている行為は常識的知識を備えたもので、その方法の詳細をみていく際、概念を HRAF から見つけた言葉から準えて「エスノメソドロジー (人々の方法論)」とガーフィンケルは名付けたのだ。

日々の生活の中で起こるトラブルに関する想像や事実といったものへの関心は、起きたトラブルを報告することへと次第に移っていくため、「話す」という行為はそのトラブルを成立させる要素の一つとなっている。しかし、人々はそのようなことに注目することもなく、ほとんどの場合気付く事さえないままに「話す」という行為をおこなっている。人々の日々の生活で行われる行為には、必ず理由が存在し、秩序がある。理由も秩序も存在しない行為は、他者はもちろん当事者にとっても理解することができないうたらめな行為になってしまう。当事者ですら気付いていない、重視していないような秩序が人々の行為の中には隠れており、私たちは気付いていないまま秩序を成立させながら互いに相互行為をしているのだ。その隠れた秩序を相互行為から見つけ出し、明らかにしていくのがエスノメソドロジーなのである。

2-2.座席取りの社会学とエスノメソドロジー

(1)「座席取りの社会学」

今回は子どもたちの場所取りに関するデータについて分析していく。スイミングスクールの子どもたちにとって、常に並んで座っているプールサイドは、いくつもの椅子が並んだ場所であるといえる。そのため、彼らがプールサイドの場所取りをする行為は座席を取る行為と同じだといえることができる。そして、すでに彼らが「社会性」を身につけているのならば、大人と同じような行為をおこなっていることがみえてくるはずである。ここでは、江原由美子の「座席取りの社会学」から、大人が日々おこなっている車内の座席取りについてみていく。江原は電車内における座席の価値と座席取りにともなう規則と判断基準の見つけ方について以下のように述べている。

座席は、相互に面識の無い他者との間で、一定の規則にしたがって「分配」されるべき一種の「財」なのである。その規則は、人々の持っている「社会的常識」の中に存在し、その自生的・自発的・常識的な規則は、かなりの程度共有されている。それゆ

え人々は、座席取りをめぐる出来事を「正当性」という判断軸で評価しようとする。

それゆえ座席取りをめぐる出来事は、腹立たしきやはずかしき等の様々な感情を生み出す。誰しも座席に関して赤面せざるをえない立場に立たされた経験が一度や二度はあるであろうし、他者の行為に腹立たしい思いにとらわれたことがあるはずである。それゆえ、こうした出来事は、人々の持っている「社会的常識」における規則が何であるかを指し示しているはずである（江原 1987:133）。

座席は社会的常識による規則で正当に分配されるべき「財」であり、分配に正当性が欠けたとき人々は赤面せざるを得ない状況に陥る、または腹立たしい思いにとらわれることになるというのだ。正当に分配するための規則については、人々が赤面する場面や腹立たしく思う場面について見ていけば、それが何であるかがわかるということである。

この後、江原は誰しもが車内で経験したことがあるだろう不愉快な出来事から主に三つの規則を発見していく。一つ目は先に座った人に座席権があるという、もっとも基本的な規則である「先行者優先の原則」だ。これは座席指定でない限り、座席権は誰しもが手にすることができるものであり、それは文字通り早い者勝ちであるという規則である。しかし、この「先行者優先の原則」には一つ例外がある。それは、「弱者優先の原則」が当てはまる場合である。高齢者や身体にハンディキャップがある人、妊婦には座席権を譲られる権利が社会的に承認されているため、「先行者優先の原則」に対立して優先される原則となる。これら二つの規則は節を設けて「原則」として語られていたが、これから紹介する「空間占有をめぐる規則」は原則ではないが節を設けて説明されている重要な規則である。空間占有の正当性は車内の混雑度によって決められる。車内が比較的すいていれば、人々は近接して座席に座ることを避けるようになり、一人に与えられる空間は広くなるが、車内が混雑しているときに足を広げたり荷物を座席に置いたりすることによって空間を広く使うことは周囲に不快感を与え、正当性を得るのは難しくなる。また、車内の混雑の度合いによれば空席があるにもかかわらず座ることが憚られたり、座席が狭くても座席権が認められたりする。

それぞれの規則について、席の取り合いをしたくないために座席に興味が無い素振りをする人、混雑しているのに座席を広く使っている人、近接して座っているにもかかわらず無理に座ろうとしてくる人、高齢者に席を譲ったら怒られてしまった人、または外見からは「弱者優先の原則」に当たらないと見られるため周囲から非難を受けた人等、車内でよく目にする光景を例に出して解説している。この論文は江原の日ごろの経験や 1983 年度の朝日新聞（横浜版）からの投書を参考にしており、電車やバスに乗った経験のある人なら見覚えのある状況であるため納得しやすい。しかし、江原の論文はよく見られる出来事から抽出した規則を述べただけであり、事実を基にした発見とはいえない。しかし、エスノメソドロジック的視点から座席取りについて調査し、分析から座席取りの規則を発見していく事ができれば、さらに論文への信憑性を増すことができる。そうすることで、江原の

挙げた規則について、人々が実際にはどのようにその規則を実践しているのかが見えてくるはずである。

そこで本論では、スイミングスクールにおける幼児の場所取りについて起きた二つのトラブルについてエスノメソドロジーに志向した分析をおこなった。その結果、どのような状況で、どのような規則が、どのように実践されているのかといった、規則の運用の詳細をみることができた。一つ目の事象では「空間占有をめぐる規則」の中で論じている身体動作についてみていく。

「座ろうとする者はその空席の前に立つなど、身体動作で『座りたいという意志』を表示する。するとその空席に隣接して座っている者は、すこし身体をずらしてつめる等の、その座席権を承認するという身体動作を行う」（江原 1987:142）。

江原のこの規則を事象1の幼児Eが先生に対して行った身体動作を実例として解説していく。また事象2では「先行者優先の原則」の付則である「座席権は、先にその席に対して座ろうとする意志を明確に表示した者が取得する」（江原 1987:135）ということを幼児Gと幼児Hの座席取りの争いとその後の場面から解説していく。

(2) 会話の「順番取りシステム」と秩序の達成

江原はサックスとシェグロフの記述した、会話における「順番取りシステム」を参考にしていた。その理由について、江原は以下のように述べている。

会話の「順番取り」と車内での座席取りは、いくつかの類似点がある。会話において同時に二人の人間が話すことができないように、一つの座席に同時に二人の人がすわることはできない。それゆえ会話においても、座席取りにおいても交替が中心的な問題となる。発話権の交替に対応するのは座席権の交替である。発話の「順番取りシステム」において「割り込み」が規則違反であるとするれば、座席取りにおいても「割り込み」は規則違反である（江原 1987:133）。

つまり、座席にすわる権利も発話をする権利も取得することができるのは一人だけであり、それを横取りしようとすることは規則違反とされるという点が似ているということである。これから、この会話の「順番取りシステム」についてみていく。

会話の「順番取りシステム」とは、一人の話し手のしゃべる時間を決める「順番構成的成分」と、順番の交代の仕方の「順番配分的成分」からなっている。「順番構成的成分」は以下の二つからなっている。一つ目は、話し手が次の話し手を選ぶテクニックと話したい人が話し手となるテクニックから成る「順番交代のテクニック」である。もう一つは「順

番交代に関する優先規則」であり、それは次の三つの優先規則に沿って行われる。

- (1) いまの話し手が話している間に、いまの話し手が次の話し手を選択するテクニックが使われていたならば、選択された人が優先的な話し手となる。
- (2) いまの話し手が話している間に、いまの話し手が次の話し手を選択するテクニックが使われていなかった場合には、話したい人が次の話し手となる。その場合には、一番初めに話し出した話し手が優先的な話し手となる。
- (3) 誰も自分から話し出さなかったときには、いまの話し手がさらに話を続けることができる。またその間に、いまの話し手が次の話し手を選択する言葉を付け加えることもできる（「でどう思う A さん」）。このようにして、さらに(1)から(3)が繰り返される（山崎敬一 2004:30）。

この三つの優先規則に沿って、次の話し手になるためには、いまの話し手の話を聞くことが重要になる。山崎は「相手の話をよく聞き、その話の区切りがどこであるかを予想し、相手が他の人に話を振っていないかをよく聞き分け、他の人よりも早くしゃべりださなくてはならない」（山崎 2004:30）と説明している。次の話し手になるための行為は、次に座席権を得るためにおこなう行為に類似した部分がある。「相手の話をよく聞き、その話の区切りがどこであるかを予想する」ということは、いま座席権を持っている人をよく観察し、いつ降りようとしているのかを予想して「座りたいという意志」を表示するという行為に類似している。また、「他の人に話を振っていないかをよく聞き分ける」という部分に類似するのは、座席取りにおいて座席権を譲る人を指定することは「弱者優先の原則」が当てはまるときのみであるため、座席取りにおいては周囲にこの原則に当てはまる人がいないかを確認するという行為がそれに当たる。このように、会話における「順番取りシステム」と座席取りは次の権利を獲得するための規則について類似する部分が多いようだ。

また、会話には隣接対が存在し、それは会話をつなぐ重要なポイントであり、いまの話し手が次の話し手を選択する際のテクニックにもなっている。山崎によると隣接対には以下のような五つの条件がある。

- ① 2つの発話からなり、②その発話が隣接的な位置におかれ、③各々の発話が、それぞれ別の話し手によって生成されるという特徴をもっている。また、対として類型化されていることから、④対となった発話の最初の部分と 2 番目の部分に順序が存在し、⑤一方が他方を特定化する関係にある。すなわち、質問と応答はこの順序で起こる。また質問は、次の行為として挨拶ではなく応答を適切にする（山崎 2004:31）。

これらの条件から隣接対は「質問－応答」や「挨拶－挨拶」、「非難－応酬」といった次の話し手の発話内容がある程度決められるような会話となっていく。そのため、この隣接

対からは会話の参加者が互いを理解しているかどうか分かるため、互いが理解しあっているかを確認する場にもなっている。互いの理解を確認し合うことは秩序を達成することにもつながっている。水川喜文と池谷のぞみによれば「互いに理解することによって活動が進んでいくのである。それを通じて秩序は達成されるということができるようになる」（水川・池谷 2004:43）というのだ。つまり秩序を達成していくためには、理解した内容を相手にはっきりと提示し、その場を形成していくことが必要であり、それを繰り返すことで秩序は達成されるというのだ。会話の隣接対はその発話内容から互いに相手の発話を理解しているかどうか明らかとなるため、互いの理解度を示すこととなり、それによって場が形成されているかが決まる。もし、隣接対によって互いが理解しあっているということを確認することができたならば、その会話で秩序が達成されていくということになる。

2-3.子ども研究における相互行為分析の系譜学

江原の座席取りにおける規則を今回の分析から見ていくにあたり、研究対象である幼児を「大人に依存している存在」というカテゴリーとして見ていくことはできない。一般に子どもは社会秩序を理解しておらず、集団行動や社会生活をするには能力が不十分だと思われる。もし、ここで幼児をそのように位置づけていくなれば、幼児の行動は無秩序であり、「社会性」を伴わない行為ということになる。そうすれば、「社会的常識」のうえに成り立っているはずの江原の座席取りの規則について見ていくことは不可能になってしまう。そこで、本論では、子どもを「すでに秩序や文化を作り出すコンピタンス（能力）を身につけている存在」として見ていく。子どもをこのようなカテゴリーとして扱った論文を紹介していく。

山田富秋は「子どもは、大人に依存するだけでなく、独自の文化を作り出す能動的な存在でもある」（山田 2004:130）とし、子どもには「社会関係を作り出すコンピタンス（能力）」（山田 2004:131）がすでに備わっているとしている。そして、こういったコンピタンスは大人になるにつれ身につけてくるものではなく、その場の状況によって達成されるものなのである。ここで、山田はコンピタンスの表現と隠蔽、それを周囲に認められる課程を明らかにするため、1986年に山口女子大学附属幼稚園で学生が卒業論文のために調査した際のデータから、園児たちがファミコンの説明書の所有権が誰にあるかについてジェンダーに分かれてケンカをしている場面を相互行為分析していく。このトラブルでは参与の枠組みを変えることで観衆を味方につけていく高度な相互行為が行われているのは確かだが、そこで行われていた相互行為はファミコンの説明書の所有権についての「争い」だけであり、そこから文化や秩序が生まれていることは発見できなかった。そのため、山田は子どもたちのコンピタンスの表現や隠蔽、それを認めていく周囲について明らかにできたとはいえない。しかし、五十嵐素子の論文では子どもたちのコンピタンスについて、H. ミーハン（1979）の「相互行為上の能力」を明らかにしていくことで説明することに成功

している。ミーハンの「相互行為上の能力」とは、「私たちが活動に有意義な形で参加するためには、他者に認められるやり方で振る舞う必要があり、そうした意味で、『能力』とは相互行為において入手可能／利用可能 (available) である」(五十嵐 2008:32) 能力である。五十嵐は「相互行為上の能力」について記述していく上で二つの視点をもつ。

- (1) 進行中の社会的状況において、社会構造、規範、他者、についての知識をいかに用いているのか、
- (2) 秩序だった社会的存在を組み立てている、観察可能な作業 (work) がどのようなものか、(五十嵐 2008:32)

この二つの視点を持って、「相互行為上の能力」を明らかにしていく。五十嵐はここで、保育室の子どもたちが先生に引率され公園で外遊びをする様子を調査している。そこでは子ども A、B が砂場の「くぼみ」で転び、そのことを保育士から非難されるがその後も二人で「くぼみ」に入って転ぶことを続ける。しかし、砂場の「くぼみ」で転ぶ行為の繰り返しの中で、保育士に視線を送る、笑う、相手と動きを同調させる等の行為をおこなう事により繰り返しの行為に「区切り」をつけ、砂場の「くぼみ」で転ぶことを遊びに変えることに成功していた。このことから五十嵐は、ミーハンのいう「相互行為上の能力」を以下のように説明している。

もっとも大事なものは、彼らが、すでに意味づけられ共有された、社会的資源 (行動・道具・場所など) を相互行為上で再編し、行為を組織するものとして秩序立てる作業を行っており、そうすることによって、その行為をそれまでの文脈のなかに位置づけることができていたことである。

つまり、「相互行為上の能力」とは、他者との協同作業を通じて、相互行為上における社会的資源を利用し再編することで、行為や活動といった実践を組織していくことだ (五十嵐 2008:41)。

つまり、子ども A,B は普段は失敗として共有されている「砂場で転ぶ」という行為を、繰り返すことで失敗から遊びへと再編し、さらに「区切り」をつけることで秩序のある行為として成立させている。これは子ども A,B が砂場で実践した「相互行為において入手可能／利用可能 (available) な能力」であったということである。

子ども A,B が「砂場で転ぶことを繰り返す」行為をいくつかの方法で「区切る」ことで保育士にも遊びとして認めさせることに成功し、一つの遊びとして成立させることに成功していった相互行為を実例として分析することができた五十嵐の論文は、山田が問題としていた「日常的な人間関係から子どものコンピタンスを見つける」ということに成功したといえる。

本論では子どもたちの場所取りの様子をエスノメソドロジー志向にたって分析する。そして、そこから江原の座席取りの規則を見つけることで大人と同じ常識的知識に基づく規則を理解しているということを見ていく。また、互いに理解しあっている相互行為を見つけることから、子どもは「すでに秩序や文化を作り出すコンピタンス（能力）を身につけている存在」であるということを示していく。では、子どもがどれほどの常識的知識を身につけ、規則を守り、秩序を達成した行為を行なっているかということ、これからみていくことにしよう。

3.調査概要

第一回

日時：2008年5月8日（木） 15：30～16：30

場所：徳島市内 Tスイミングスクール

機材：ワイヤレスマイク二台

マイク付ビデオカメラ二台（三脚付き）

映像は撮影と同時にHDレコーディング。音声はMP3で録音の後、HDで保存。

撮影者：檉田美雄、齋藤雅彦、黒住美晴

被撮影者：3～5歳の幼児7名

第二回

日時：2008年5月15日（木） 15：30～16：30

場所：徳島市内 Tスイミングスクール

機材：ワイヤレスマイク二台

マイク付ビデオカメラ二台（三脚付き）

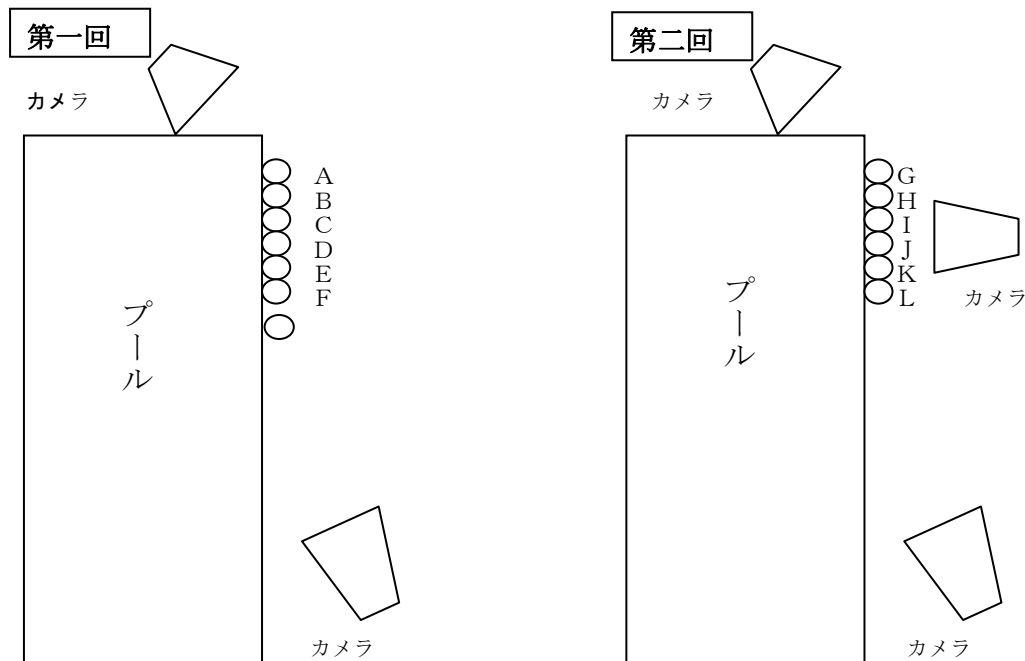
マイク無しビデオカメラ一台（三脚付き）

映像はHDVに録画。音声はMP3で録音の後、HDで保存。

撮影者：檉田美雄、齋藤雅彦、黒住美晴

被撮影者：3～5歳の幼児6名（うち4名は第一回と同一人物）

【配置図】



スタート台近くのカメラは固定し、座っている幼児を常時撮影。二台目のカメラは三脚の上で操作し、プールサイドから泳ぐ幼児・プールサイドに座る幼児を撮影した。第二回調査時に追加したカメラは幼児が座っている後方に設置し、固定したままで撮影を行った。二台のワイヤレスマイクは二回の調査とも、それぞれ棒の先に取り付け、幼児と共に移動しながら録音した。

また今回の調査にあたり、Tスイミングスクール、スクール生とその保護者には事前に先行研究の資料と調査の目的・データの使用方法等を説明した書類を配布した。その後、調査協力の承諾書にサイン・押印を受け、今回の調査を行うことができた。

4.事象1：道具に支えられた「社会性」

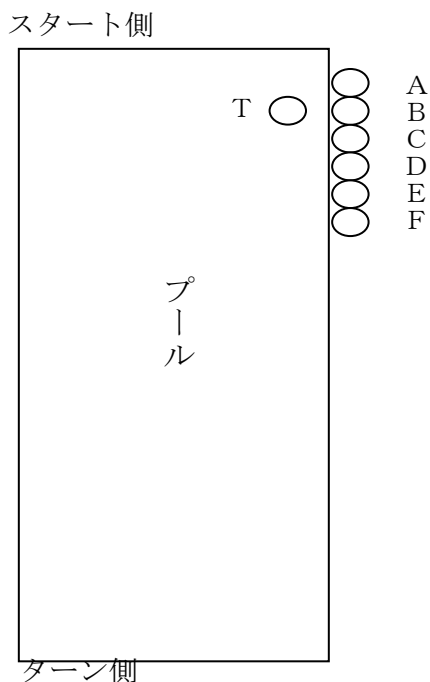
Tスイミングスクールでは、一人ずつ入水して先生とマンツーマンで練習するというのが基本的な練習方法である。そのため、子どもたちは自分が練習する順番が回ってくるまで、プールサイドに並んで座って待つことになる。練習が終わった子どもはプールサイドに戻り、並んでいる列の最後尾に座るのではなく、入水する前に座っていた場所に座るというのがTスイミングスクールでの習慣である。

本章は第一回目の調査で得たデータから、泳ぎ終わった幼児Eがプールサイドに戻って

くると自分の座っていた場所がなくなっていたトラブルを見ていく。このトラブルに対し幼児 E は身体動作とビート板を用いて対応していく。そこから、場所取りのための二つの道具と江原の座席取りの規則が見えてきた。

配置図

プールサイドに並ぶ○は幼児を表し、スタート側から順にA, B, C, D, E, Fと表記する。プール内にある○は先生を表し、Tで表記する。



断片 1

【トランスクリプト 1】 E : 幼児 E、F : 幼児 F、T : 先生

- | | | |
|--------|---------------------------|--------|
| '53"37 | 01 [Eが泳ぎ終わって帰ってくる] | |
| '53"39 | 02 [EがFの後ろに立つ] | 写真 1-1 |
| '53"43 | 03 [Eは足踏みを始める] | 写真 1-2 |
| '53"44 | 04 ((EはTがFのビート板を取ったのを見る)) | |
| '53"45 | 05 [Eは足踏みをやめる] | |
| '53"46 | 06 [Eはビート板をFの後ろに置く] | 写真 1-3 |
| | 07 [TはFの手を引きながら] ((Eを見る)) | |

4-1 身体動作の道具化

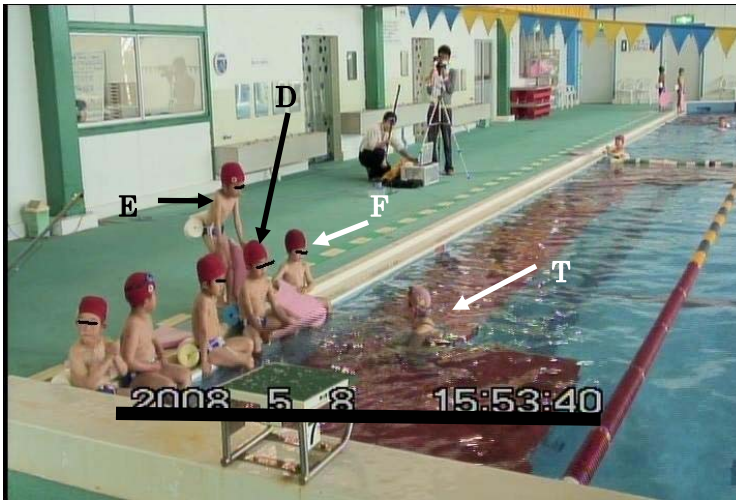


写真 1-1

EがFの後ろに立つ。



写真 1-2

Eが足踏みをする。

泳ぎ終わり、プールサイドに戻ってきた幼児 E は自分が座っていた場所（幼児 D と幼児 F の間）がなくなっていることに気付き、幼児 F の後ろで立ち止まる（02）。そして、その場で二秒間の足踏み（03）をしているのだが、この足踏みは自分の場所がなくなっていることへの苛立ちから起きたものではない。もし、自分の場所がなくなった苛立ちから起きた足踏みだったのならば、幼児 F に振動や足音が伝わるように力強い足踏みにしたはずである。しかし、このときの幼児 E の足踏みは比較的ゆっくりとした動きのとても軽いものだった。では、この幼児 E の足踏みはどのような目的があったのだろうか。江原によれば、「まず座ろうとする者はその空席の前に立つなど、身体動作で『座りたいという意志』を表示する」（江原 1987:142）という行為をおこなうそうだ。これを踏まえて、幼児 E の行為を見直してみると、プールサイドに戻って座ろうとしたときには自分の場所がなくなっていた。自分の場所を取り戻すためには「座りたいという意志」を表示するための身体

動作をおこなう必要があったため、幼児 E は自分の場所であるはずの幼児 F の後ろで足踏みをおこなったのだ。

「座りたいという意志」の表示のための行為であったとしても、実際にいま自分の場所に座っている幼児 F にその意志を伝えるためには、やはり振動や足音の出る強い足踏みにしなければならなかったのではないか。では、どうして幼児 E は目の前に座っている幼児 F に気付かれたいような軽い足踏みをしたのだろうか。幼児 E が「座りたいという意志」を表示したかった相手は幼児 F ではなく、先生だったと考えることができるのではないだろうか。スイミングスクール子どもと先生という集団において、もっとも権威があるのは先生であるため、先生には子どもたちの座席権に対する影響力を持っている。先生に「座りたいという意志」を表示することによって、自分の場所を取り戻そうとしたと考えることができるのではないだろうか。「座りたいという意志」を表示する相手が先生だったから、幼児 E は力強い足踏みではなく比較的ゆっくりとした動きの足踏みをしていたのだろう。

このようにして、幼児 E は電車内での座席取りで用いられる「身体動作」を「足踏み」という行為によって代替し、それは自分の場所であるはずの場所に座っている幼児 F に対してではなく、集団でもっとも権威のある先生に対するものがあったため、ゆっくりとした軽い足踏みをしていたということがわかった。このとき幼児 E は通常は拍子に合わせて踏む、もしくは苛立ちなど自分の感情を表現するために用いる足踏みを、「座りたいという意志」を表示するための道具として足踏みをおこなっていたのだ。足踏みという行為を自分の場所を取り戻すための行動の中で普段使われている意味とは別のものとして利用し、目的に合わせた動き方に変えることで普段とは違う意味を表す事に成功している。

4-2 使用目的の変化



写真 1-3
E がビート板を F の後ろに置く。

足踏みのあと、幼児 E はビート板を幼児 F の後ろに置く (06) という行為に移行している。ここで、先に T スイミングスクールでのビート板のもつ意味についてみていく。T スイミングスクールでは、子どもたちは自分が使うビート板は座っている場所の後ろ側に置いておかなければいけないというルールがある。それはビート板を手を持ったまま遊んでいる最中に手から離れて流れてしまった際に子どもが自分で取りに行き、フロア（プールを浅くするための台。主にプールの壁際に沿って置かれている）から出て深いところへ入ってしまうというという危険を回避するためにある。このルールを破ってビート板を持って遊ぶ子どもは少なくないが、集団の中にいる先生に注意されることはもちろん、コーチ室から監視をしている先生から注意されることもあるため「ビート板は後ろに置かなくてはならない」というルールの存在を子どもたちは知っている。このルールから、子どもたちは座っている場所の間隔を広げたり狭めたりする際、自分のビート板も場所の移動に合わせて移動させている。ビート板は自分の場所の後ろに置くものであるという T スイミングスクールの常識的知識は反対に言えば「自分のビート板を置くことで、そこは自分の場所になる」ということができる。この T スイミングスクールでの常識的知識から幼児 E の行為を考えると、幼児 F の後ろにビート板を置くというのは幼児 F が座っている場所は自分が座る場所であるという表示をするためだということがわかる。幼児 E は幼児 F が座っている場所は自分の場所であるということを、水泳の練習のための道具としてではなく自分の座席権を表示するための道具として、ビート板を使って表示していたのだ。

4-3 道具に隠れたモニタリング

幼児 E は自分の場所がなくなっているというトラブルに対して、「座りたいという意志」を足踏みという行為をすることで表示し、幼児 F が座っている場所は自分の場所であるということをビート板を置くという行為で表示していた。この二つの行為の意図は「自分の場所を取り戻す」という点では同じでだが、厳密に言えば少し異なっている。足踏みは「座りたいという意志」を表示することしかできず、表示したい相手に幼児 F が座っている場所は自分の場所であるということを伝えることはできない。ビート板を置く事は「ここは自分の場所だ」ということを表示することはできるが「ここに座りたい」という意志を表示するための行為としては足踏みに劣る。「座りたいという意志」を表示することから自分の場所であるという表示へ段階を経て、自分の場所を取り戻すという目的に近づいていることがわかる。

では、どうして幼児 E は足踏みからビート板を置くことへ行為を移行したのだろうか。行為を移行する理由として三つ挙げることができる。①行為の目的を達成したため、②その行為からは目的を達成できる見込みが無いと判断し、別の表現にすることを選んだため、③目的達成を諦めた、もしくは興味が無くなった。②は先に述べたように目的が変わっている事から適当ではない。③は移行した行為も自分の場所を取り戻すことに関連した事で

あるため不適切である。したがって、幼児 E は「座りたいという意志」を先生に表示することを達成したため行為を移行したということになる。幼児 E は「座りたいという意志」が先生に表示できたということを、どのようにして知る事ができたのであろうか。それは幼児 E と先生の視線の動きからみえてくる。幼児 E は足踏みを止める前に、先生が幼児 F のビート板を取る様子を見ている (04)。先生が子どものビート板を取るときに考えられる理由は二つしかない。ビート板を後ろに置くというルールを守らせるためにビート板を先生が置く場合と、次に練習する子どもが入水しやすいようにビート板を持つ場合である。このとき幼児 E は練習が終わって戻ってきたばかりで次に練習するのは幼児 F であることから、先生がビート板を取ったのは幼児 F を入水させるためだということを予測することができる。幼児 E は先生が幼児 F のビート板を手にとったことから幼児 F が入水し、自分の場所を取り戻す事ができると見込みもつことができたため、「座りたいという意志」を表示するための足踏みをやめた (05) と考える事ができる。

また、幼児 E が足踏みをやめてビート板を置いている様子を先生も見ている (07)。幼児 F の後ろにビート板を置くことは幼児 F が座っている場所は自分の場所であるということの表示であり、それを見た先生は幼児 E が「座りたいという意志」を表示することを達成したとしていることを確認する事ができる。つまり、幼児 E は先生が「座りたいという意志」表示していることを理解したことを、先生は幼児 E が「座りたいという意志」を自分に表示できたことを理解したということを互いにモニタリングすることで確認しあっていたということだ。互いに理解しあっていることを確認することに成功し、いることから、幼児 E が自分の場所を取り戻すためにおこなった足踏みとビート板を置くという行為は秩序の成立した相互行為となったとみる事ができる。

断片 2

【トランスクリプト 2】 E : 幼児 E、 F : 幼児 F、 T : 先生

- ‘53’48 08 ((EはFの後ろでFを見ている))
- ‘53’49 09T : [Eの方へ手を伸ばしながら] ちょっと待ってね。 写真 1-4
- ‘53’50 10 [Fは後ろへ振り向き] ((Eを見上げる))
- 11 [Eは後ろを向く]
- 12T : (Fに向かって) おしりをここ。
- ‘53’52 13 [Eは手を口に近づけ] 緊急ニュースです。 写真 1-5
- 14T : [Fの胴を抱えようとしながら] よいしょ。
- ‘53’54 15T : [Fの胴を持ち上げ、入水させながら] お尻を (.) よっこいしょ。
- 16 [Eは向き直り] ((Fの座っていたあたりを見る))

‘53’56 17 [EはFが座っていた場所に足を置く]

‘53’58 18 [EはFが座っていた場所に座る]

写真 1-6

4-4 遊びから見える承認



写真 1-4

ちょっと待ってね。



写真 1-5

緊急ニュースです。



写真 1-6

E が F の座っていた場所に座る。

ビート板を置いて自分の場所を表示した幼児 E は、まだ自分の場所には幼児 F が座っているため自分の場所を取り戻せていないにもかかわらず、自分の場所から後ろを向いて撮影者のマイクに向かってニュースの真似をする遊びに関心が移っている (13)。まだ自分の場所に座ることができていないのに、関心が移ってしまったのはどうしてなのだろうか。それは好奇心旺盛な子どもだから、周囲にあるものに関心がうつってしまっただけだと思われるかもしれないが、そうではない。幼児 E はニュースの真似遊びに移行する前に先生から「ちょっと待ってね。」(09)と言われており、それを聞いてから後ろへ向いてニュースの真似遊びを始めている。これは、「ちょっと待ってね」という先生からの依頼に対する受諾だったと見ることができる。もし先生の依頼を断るのであれば、言葉にして伝える、またはその場に立っているだけで先生への無言の圧力となり依頼を拒否するということが表現できたはずだ。しかし、このとき幼児 E がとった行動は自分の場所から視線も関心も話しているニュースの真似遊びであり、これは先生の依頼である「ちょっと待つ」という時間をニュースの真似遊びをすることでやり過ごしているのである。ニュースの真似遊びで待つ時間をやり過ごすことで先生の依頼を受諾したことを表示しているのだ。また、幼児 E と先生のこの相互行為は発話と行動から成っている「依頼-受諾」の隣接対であり、互いに理解しあっていることを確認する事に成功しているため秩序が成立しているということができる。

4-5 まとめ

練習から戻ってくるとあったはずの自分の場所がなくなるというトラブルに対して幼児 E は、まず足踏みをしていたがそれは苛立ちを表すためではなく「座りたいという意志」を表示するために比較的ゆっくりとした動きで軽い足踏みをしたことで、その集団でもっ

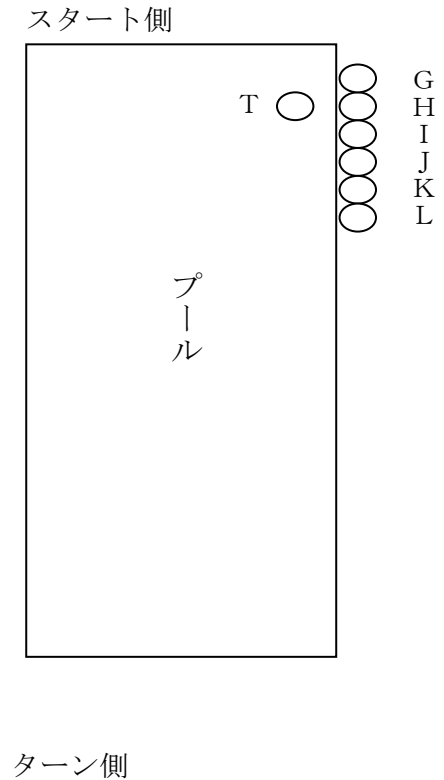
とも権威のある先生に対して表示していることに成功した。そして、幼児 E が次に取った行動はビート板を置くというものだった。それは T スイミングスクールの「ビート板は自分の座っている場所の後ろに置かなければならない」というルールからビート板を置くことでなくなっていた自分の場所を表示することができたのである。「座りたいという意志」を表示する行為から自分の場所と表示する行為へと移行したのは、幼児 E が先生をモニタリングしていたからである。先生が幼児 F のビート板を手にとって入水しやすくしていることから「座りたいという意志」の表示を達成したことを理解したことで、自分の場所を表示する行為に移行していった。また、そうした幼児 E の行為を先生もモニタリングしており、互いに理解していることを確認しあっていることがわかった。互いに互いの理解を確認できているということは、その相互行為には秩序が成立していることになる。幼児 E が足踏みやビート板を普段とは異なる意味の道具として使ったことが秩序ある行為であったということである。次に、幼児 E は先生から「ちょっと待ってね。」と依頼される。それに対して幼児 E は自分の場所から視線も関心も逸らして後ろへ向き、ニュースの真似遊びをして「ちょっと待つ」時間をやり過ごしていた。一見、ただの子どもの遊びに見える行為だが、これは先生からの依頼に対する受諾を表示していた。この相互行為は先生の発話と幼児 E の行動から成る「依頼－受諾」の隣接対であり、二人が再び相互に理解していることを確認し合うことに成功し、秩序も達成したということが見てとれる。

5.事象 2 : 秩序の成立と共有

本章では、第二回調査のデータから子どもたちの場所取りの争いと秩序の成立する様子を見ていく。4 節でも述べたが、T スイミングスクールでは始めに決まった順番のまま、練習を進めていくという習慣がある。そのため、最初の場所取りはその日の練習中の自分の場所を決めることになるが、場所の決め方は「早い者勝ち」という至ってシンプルな方法であるため子どもたちの座席権争いが起こりやすい状況になっている。幼児 G と幼児 H が練習開始のあいさつ後、二人の場所取りの方法が異なっていたことからどちらに一番の場所の座席権があるかで争いが起きてしまったため、先生が二人に「順番こ」に一番の場所に座るという提案をしてその場を収める。しかし、それに対して納得をしていなかった幼児 H が「順番こ」ルールを無視するが途中で守るようになり、そして一番の場所の座席権を幼児 G に譲るようになる。どうして二人の場所取り争いが起きてしまったのか、「順番こ」ルールを無視していた幼児 H はどうして一番の場所の座席権を幼児 G に譲ったのか。これらの相互行為について詳しく見ていく。

配置図

プールサイドに並ぶ○は幼児を表し、スタート側から順にG, H, I, J, K, Lと表記する。プール内にある○は先生を表し、Tで表記する。



断片3

【トランスクリプト3】G：幼児 G、H：幼児 H、T：先生

‘41’49 01 [走って一番の場所にくるGとH]

‘41’50 02 T：((走ってきたGとHを見ながら)) おお。

‘41’51 03 G：(一番の場所に座ろうとするHに対して) やめて。

= [ビート板を一番の場所におく]

写真 2-1

‘41’52 04 [Hが一番の場所へ座わる]

写真 2-2

‘41’53 05 T：((Hを見ながら)) 順番こにしい。

‘41’55 06 T：((Gを見ながら)) 順番こにしようか。

‘41’57 07 H：だってHちゃんが先{ }。

‘41’59 08 T：次こっちから { } [Hを見ながら]

‘42’05 09 [Gがビート板を二番の場所におく]

‘42’07 10 [Gが二番の場所に座る]

- '42"09 11G : { }
12T : { }
- '50"30 13 T : [Hに向かって手招きしながら]はい、じゃあ一人ずついくよ。
'50"33 14 [Hがビート板をプールに投げ入れる]
'50"34 15 [Gが空いた一番の場所にビート板をずらす] 写真 2-3
'50"36 16T : (ビート板が流れていることを気にしているHに向かって)
=いいから、入っただいで。
'50"37 17 [Hが入水]
'50"39 18 [Gが一番の場所に座る]
'51"32 19 [Hが泳ぎ終わって帰ってくる]
20 [Gはビート板を手に持つ]
'51"33 21G : H ちゃんこっち。[二番の場所を叩きながら] 写真 2-4
'51"36 22T : [二番の場所を手で指しながら] 順番ここに座ろうね、ここ。
'51"38 23 [Gが入水]
'51"40 24 [Hが一番の場所 (G が座っていたところ) に座る]
'51"42 25 ((Gはそれをプールの中から見る)) 写真 2-5
'51"44 26 [Gが泳ぎ始める]
'51"58 27 [Hは二番の場所に移動する]
'52"10 28 [Hが二番の場所に自分のビート板をおく] 写真 2-6
'52"38 29 [Gが帰ってきてビート板を一番の場所におく] 写真 2-7
'52"45 30 [Gが一番の場所に座る]

'00"20 31 [Gが入水]

'01"20 32 [Gが帰ってきて、ビート板を一番の場所におく]
'01"22 33 ((HはGがビート板をおいたのを見る))
'01"24 34 [Hが入水]
'01"27 35 [Gが一番の場所に座わる]
'02"40 36 [泳ぎ終わったHは二番の場所に座わる]

5-1 場所取りツールの優先順位

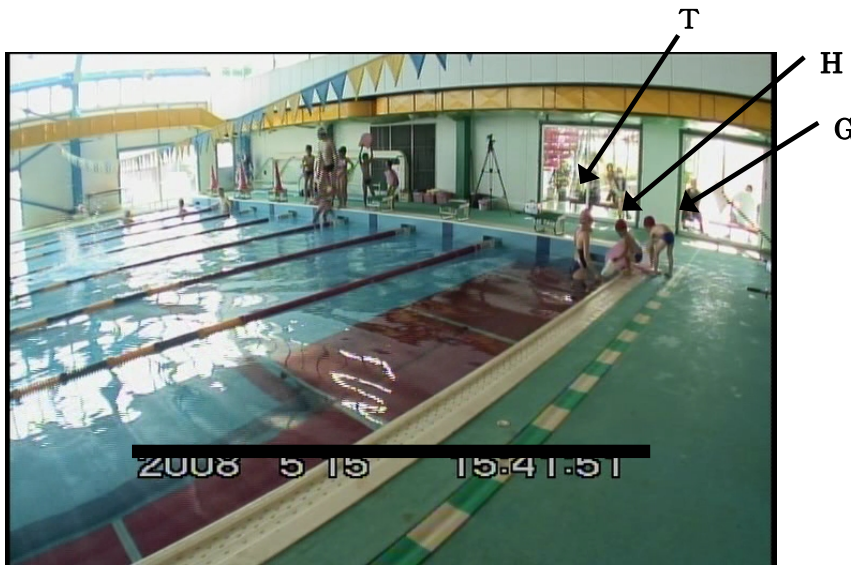


写真 2-1
Gがビート板を一番の場所に置く

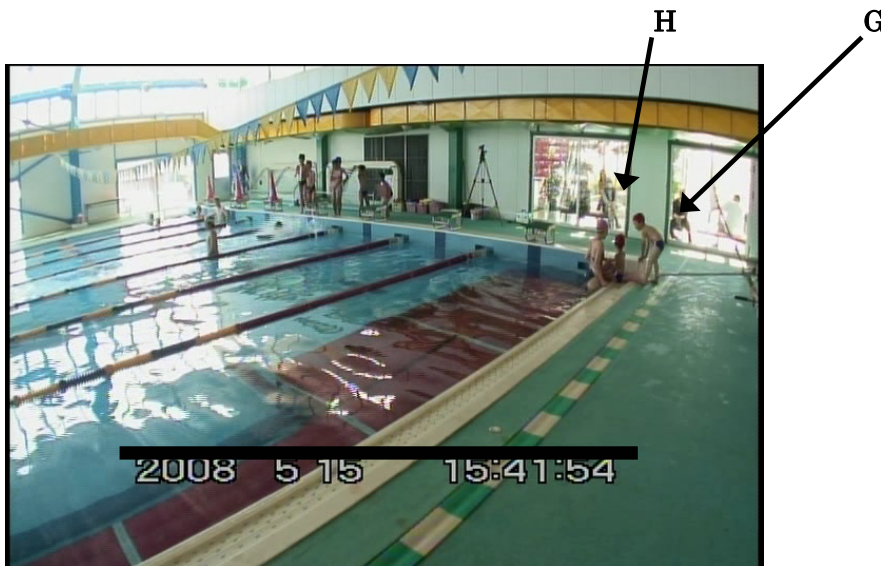


写真 2-2
Hが一番の場所に座る

練習開始のあいさつの後、ビート板とヘルパー（体を浮かせて泳ぐ姿勢を取りやすくする補助具）を取ってプールサイドに座るのだが、T スイミングスクールではこのときに座った順番で練習を進めていく。そのため一番を取りたがる子どもや反対に最後に座りたがる子ども、友達と隣同士に座りたがる子どもがいるときはこうしたあいさつ後の場所取りで争いの起きることがしばしばある。断片3では二人の子どもが一番の場所に座るために走ってくるが、ビート板を先に置いたのは幼児 G で先に座ったのは幼児 H であった。走ってきた幼児 G はビート板を一番の場所に置きながら「やめて」と発話している (03)。これは自分と座る場所の間に入り込んで座ろうとしている幼児 H に対しての注意であり、

この「やめて」という言葉から幼児 G は一番の場所は自分のものであると考えていることが分かる。では、どうして一番の場所は自分のものだという立場をとることができたのだろうか。それは子ども特有のわがままではない。先にも述べたが、T スイミングスクールではビート板を置くことで自分の場所を周囲に表示することができる。そのため、幼児 G はビート板を置くことで一番の場所を自分の座る場所として予約したといえる。今まさに一番の場所を予約したのだから、そこへ座ろうとしている幼児 H に対して座らないように注意するのは当然である。しかし、幼児 H も子ども故のわがままから一番の場所を横取りしたわけではない。幼児 H はビート板で自分の場所だと表示することよりもそこに座ることで一番の場所を自分のものにしようとしたのだ。幼児 H の行為 (04) は子どものわがままで一番の場所を横取りしようとしたものではなかった。T スイミングスクールでの場所取りは「早い者勝ち」であり、そこには江原の「先行者優先の原則」と同じルールが存在している。「先行者優先の原則」は『座席権』は先に座った者にある」（江原 1987:134）ため、幼児 H が先に座ることで一番の場所を獲得しようとしたことはわがままではなく社会的常識の中に存在するルールに従った行為であったということだ。つまり幼児 G はビート板を場所取りにおける最優先ツールとし、幼児 H は身体を最優先ツールとしていたから起きた場所取り争いであり、決して子どものわがままから起きた取り合いではなかったということだ。幼児 G も幼児 H も、ビート板を先に置いて一番の場所を予約する、先に座るといってそれぞれの方法で一番を先に獲得してしまっていたのである。

5-2 「順番こ」の崩壊



写真 2-3

G が一番の場所に
ビート板をずらす



写真 2-4
「Hちゃんこっち」と
Gが指示する



写真 2-5
Gがプールの中から
Hを見ている

一番の場所をそれぞれの方法で獲得した幼児 G と幼児 H は先生から「順番こ」に一番の場所に座るように提案される (05,06)。その提案に対する二人の反応は異なり、幼児 H は「だって H ちゃんが先 { }」(07) と発話しておりこの「だって」という言葉から「順番こ」という提案を否定していることがわかる。一方幼児 G は黙ってビート板を二番の場所に置き (09)、そのまま二番の場所に座る (10) ことで「順番こ」を受け入れていることを見てとることができる。先生は「順番こ」を提案したとき幼児 G と幼児 H それぞれに視線を向け、それぞれに向かって発話している (05,06)。そして、幼児 G と幼児 H もそれぞれが反応を表示していることから、これは先生と幼児 G の「提案-受諾」、先生と幼児 H の「提案-拒否」の隣接対の相互行為であるということになる。そのため、先生の提案に対して二人が異なる反応をしているが秩序のある相互行為となっているのだ。先生が「はい、じゃあ一人ずついくよ。」と発話しながら幼児 H に向かって手招きをし(13)、幼児 H はビート板をプールへ投げ入れた (14)。そのとき幼児 G は次に自分が一番の場所

に座ることになるので幼児 H が座っている後ろへ自分のビート板を移動させ、一番の場所に座る準備をしている。そして、先生に促されて幼児 H が入水すると一番の場所に移動した。幼児 H は練習を終えてプールサイドへ戻ってくると幼児 G から二番の場所を手で叩きながら「H ちゃん、こっち。」(21) と言われ、先生からも「順番に座ろうね、ここ。」と二番の場所を手で指し示され、「順番こ」のルールを守って二番の場所に座るように忠告されている。二人から「順番こ」を受け入れ、そのルールを守るように忠告された幼児 H だが、二番の場所に座ろうとはせず、幼児 G が入水したことで空席となった一番の場所へ座ったのである(24)。しかし幼児 H は自らに板の場所へ座りなおす(27)ことで「順番こ」を受け入れ、プールサイドへ戻ってきた幼児 G は「順番こ」のルール通り一番の場所に座ることができ、先生の提案した「順番こ」を成立させることができた。ところが今度は、次に二番の場所に座るはずであった幼児 G が「順番こ」のルールを放棄して再び一番の場所に座ったのである。はじめから「順番こ」を受け入れていたはずの幼児 G が、どうして突然「順番こ」のルールを放棄してしまったのだろうか。それはおそらく、幼児 H が「順番こ」ルールを放棄して一番の場所に座ったことを見ていた(25)ことに関係している。幼児 G は幼児 H に対して「順番こ」のルールを再提案したが拒否されたという「提案-拒否」の隣接対となり、幼児 G は自分の提案が拒否されたと理解したため、今度は幼児 G が「順番こ」のルールを放棄するようになったのだろう。-

5-3 秩序の成立



写真 2-6
H が二番の場所にビート板を置く



写真 2-7

G がビート板を一番の場所に置く

幼児 G と幼児 H の「順番こ」に対する行為をみていくなかで、幼児 H の行為に不可解な点があった。それは「順番こ」のルールを放棄して一番の場所に座っていたのに、どうして二番の場所に座りなおしたのかということである。一番の場所から二番の場所へ移動するまでの間は幼児 G や先生と相互行為をおこなう機会はなく、他の子どもたちと何かを話したりすることは見られなかった。一番の場所から二番の場所へ移動する間に何も無かったのであれば、それ以前の相互行為の中に幼児 H の「順番こ」もしくは一番の場所に対する関心や意識を変えさせるものがあつたはずである。この節ではそれが何であつたのかを見ていく。

幼児 G と幼児 H が「順番こ」に一番の場所に座らなければならなくなったのは二人の場所取りに利用する最優先のツールが異なっていたためであつた。幼児 G はビート板を置いて自分の場所であると表示することが優先だとしている。これはあいさつ後の場所取り以外でもプールサイドに座る前には必ずビート板を置いてから座っていることから見ることができる (09,15,28,32)。幼児 G が一番の場所を獲得するために利用した最優先ツールは、T スイミングスクールにおける自分のビート板は自分の場所の後ろに置かなければならないというルールと、ビート板が場所を表示する機能を持っているということの二つを利用したその場に適したツールであつたといえることができる。これらのことから、幼児 H は「順番こ」を受け入れて二番に座つたのではなく、幼児 G が一番の場所を先に獲得していたと考えるようになったからだといえるのではないだろうか。つまり、幼児 G が座る前に必ずビート板を置いていることは、T スイミングスクールではビート板を置くことで自分の場所を表示することができるという規則に則つた行為であり、それを場所取りに用いるのは T スイミングスクールでは適した行為である。また、「先行者優先の原則」では先に座つた者にその座席権があるということになるが、これには「座席指定でない限り、空席は誰でも先に来た者が座つてよい」(江原 1987:134) という付則と「座席権は、先に

その席に対して座ろうとする意志を明確に表示した者が取得する」(江原 1987:135) という付則があるため、幼児 H が一番の場所に座る前にビート板で予約したことで座席を指定しており、一番の場所に座る意志も明確に表示していたということになる。だから幼児 H は幼児 G に一番の場所に座る権利があると考え、二番の場所に移動したのではないだろうか。一見、幼児 H が「順番こ」のルールを守ったように見えるが、その裏側では「場所取りにおける最優先ツールはビート板である」という新しい秩序が生まれ、それに準じた行為に変化したということだったのではないか。幼児 H が最優先ツールをビート板であると認めたから幼児 G が「順番こ」をやめ、一番の場所にビート板を置いていることを見た(33) にもかかわらず、黙っていたのだろう。

5-4 まとめ

幼児 G と幼児 H による一番の場所の取り合いは二人の「一番の場所に座りたい」という欲求によるわがままな行動で起こったものではなかった。幼児 G は場所取りにおける最優先ツールはビート板であるとしており、ビート板を置くことで一番の場所を予約して自分の場所にしていった。そして幼児 H は身体を最優先ツールとして、一番の場所に先に座った者がその場所の座席権を獲得できるとしていった。二人は車内の座席取りの規則である「先行者優先の原則」を守っている行為だったのだ。幼児 G と幼児 H は常識的知識に基づいた規則に沿った行為をしていたため、どちらも一番の場所を先に取ったことになり、争いになってしまったのだ。しかし、幼児 G はビート板を置くことで自分の場所を表示できるという T スイミングスクールにおけるルールから生まれたビート板の使い方を利用した方法を取っている。これは「座席権は、先にその席に対して座ろうとする意志を明確に表示した者が取得する」(江原 1987:135) という「先行者優先の原則」の付則にあたる行為であるため、幼児 H が座る前にビート板を置いていた幼児 G に一番の場所の座席権があるということになる。幼児 H はそれまで「順番こ」のルールを放棄して一番に座っていたが、そのことに気付いたため二番の場所に座りなおし、その後幼児 G が一番の場所に座り続けても注意や非難をしなかったのではないだろうか。

子どもたちは常識的知識を身につけ、規則に則った行為をし、その場に合わせた道具の使い方をしている。そして、規則や習慣をその場や状況に合わせて組み直すことで新しい秩序を創り上げている。この、二人の子どもによる場所の取り合いと「順番こ」の崩壊は子ども故のわがままや気まぐれな行為から起きた出来事ではなく、常識的知識から成る規則に則った行為をしたうえでの衝突であり、その場の規則や習慣からの特別性を考慮した行為だったのだ。

6. おわりに

スイミングスクールでの子どもたちの場所取りからは多くの「社会性」を見出すことができた。第4節では、足踏みを普段使われている「苛立ちの表現」という意味ではなく「座りたいという意志」を伝えるための道具として利用していた。足踏みの意味を変えるため、比較的ゆっくりとした動作で軽い足踏みをすることで苛立ちではなく自分の場所がなくなっていることに気付いてもらうことに成功していた。そうして取得した座席権をTスイミングスクールのルールから座席権を表示する道具としてビート板を置くという行為もおこなっていた。また、気まぐれな遊びの開始のように見える行為も、実は先生からの依頼に対する受諾を表すための行為であった。そして、このとき、子どもと先生は互いにモニタリングをおこなうことで互いの理解を確認しながら相互行為を重ねていったのである。第5節では二人の子どもが一番の場所を取り合うため、それぞれが最優先だとしている方法で獲得しようとした。それはビート板を先に置くことでその場所を予約する方法と、先に座ることで獲得する方法で、どちらも大人が日々用いている常識的知識に基づいた規則に則った行為であった。そして、日常で使われている社会的な規則を守っていたことによるトラブルを、その場の習慣や特有のルールに適応させた新しい秩序を構築することによって解決させていたのである。

子どもの行動はただのわがままや気まぐれな行動、単なる遊びだと見られ、彼らの行為には常識的知識も、社会的な規則も備わっていない未熟な行為だと思われがちである。しかし、前章までみてきたように、子どもの未熟な行為だとされるような行為には実は、常識的知識に基づいた座席取りの規則に則った行為であり、その場やその場の習慣を考慮した物の使い方をしていった。彼らは「他者との協同作業を通じて、相互行為上における社会的資源を利用し再編することで、行為や活動といった実践を組織していく」（五十嵐2008:41）ことに成功しており、ミーハンのいう「相互行為上の能力」を身につけていたのである。子どもたちは、十分に秩序のある関係を育み、その中で相互行為を繰り返しているのだということを見てとることができた。子どもは一人ひとりに「社会性」をそなえ、それを駆使することで他者に意志を伝え、また他者の意志を理解していくことで互いに理解を進めることができている。子どもは「大人に依存した存在」などではなく、秩序や文化を作り出すコンピタンス（能力）を身につけた、一人の人間なのだ。

謝辞

まず、被撮影者として撮影にご協力いただいた T スイミングスクールの生徒の皆様と先生に深くお礼申し上げます。生徒の皆様からは普段から元気と笑顔をたくさんいただきました。執筆に行き詰ったときにも、皆様の笑顔を思い出すことで最後まで執筆する力をいただきました。そして、分析をしていく中でみえてきた皆様のかくれた力を発見することができました。生徒の皆様と保護者の皆様のご協力がなければ、このような発見をすることもなく、論文を作成させることもできませんでした。本当にありがとうございました。また、このような調査を快諾し、調査の準備や施設の説明までしてくださった T スイミングスクールの関係者様には、公私ともに大変お世話になりました。仕事を満足にこなせないアルバイトの、論文の調査にまでご協力いただけたことに深く感謝いたします。協力し、支えてくださった皆様、本当にありがとうございました。

参考・引用文献

- 阿部耕也、1999、「<子ども>の見つけ方」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、101-123。
- 江原由美子、1987、「座席取りの社会学」山岸健編『日常生活と社会理論——社会学の視点』慶応通信、132-152。
- Garfinkel, Harold, 1967, *Studies in Ethnomethodology, America: Prentice-Hall*, 186-207
—————、1987、「エスノメソロジー命名の由来」山田富秋・好井裕明・山崎敬一編訳『エスノメソロジー——社会学的思考の解体』せりか書房、11-18。
- 浜日出夫、2004、「エスノメソロジーの発見」山崎敬一編『実践エスノメソロジー入門』有斐閣、2-14。
- 五十嵐素子、2008、『教育諸概念の実践の論理—教示、学習、知識、能力の社会的組織化—』一橋大学社会学研究科提出博士学位請求論文。
- 樫田美雄、2003、『インタビューと対話の相互行為分析——気配りと配慮の社会学——』平成14年度社会調査実習報告書。
- 、2004、『社会学の窓——ドラマティックな日常生活——』平成15年度徳島大学総合科学部樫田ゼミナール ゼミ論集。
- 、2006、『生活の中の相互行為』平成17年度徳島大学総合科学部樫田ゼミナール ゼミ論集。
- 樫村志郎、2004、「法現象の分析」山崎敬一編『実践エスノメソロジー入門』有斐閣、143-157。
- 川床靖子、2001「流通活動を組織化するアーティファクト」上野直樹編『状況のインタフェース』金子書房、104-139。

- 串田秀也、1999、「助け船とお節介——会話における参与とカテゴリー化に関する一考察——」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、124-147。
- 水川喜文・池谷のぞみ、2004、「エスノメソドロジエの方法(2)」山崎敬一編『実践エスノメソドロジエ入門』有斐閣、36-49。
- 中村和生・檜田美雄「<助言者—相談者>という装置」日本社会学会、『社会学評論 Vol.55, No.2 2004』。
- 西阪仰、1997、『相互行為分析という視点——文化と心の社会学的記述』金子書房。
- 、2001、『心と行為——エスノメソドロジエの視点』岩波書店。
- 浦野茂、2004、「実践の中の視覚——身体的行為と見ることの分析」山崎敬一編『実践エスノメソドロジエ入門』有斐閣、158-168。
- 山田富秋、2004、「子どもの分析——大人が子どもを理解するということ」山崎敬一編『実践エスノメソドロジエ入門』有斐閣、130-142。
- 山崎敬一・西阪仰、1997、『語る身体・見る身体〈附録〉ビデオデータの分析法』ハーベスト社。
- 山崎敬一、2004、「エスノメソドロジエの方法(1)」山崎敬一編『実践エスノメソドロジエ入門』有斐閣、15-35。
- 好井裕明、2006、『「あたりまえ」を疑う社会学——質的調査のセンス』光文社。

2 依頼状の一例

〇〇様

2008年4月15日

調査協力をお願い

徳島大学総合科学部人間社会学科

地域システムコース 4年 黒住美晴^{くろずみ みはる}

電話・FAX)

電子メール：

徳島大学総合科学部准教授 榎田美雄
勤務先住所) 〒770-8502

徳島市南常三島町 1-1 徳島大学総合科学部

電話・FAX) 088-656-9308 (大学研究室)

電子メール：kashida@ias.tokushima-u.ac.jp

この度、私は卒業論文で「幼児教育の相互行為分析」をテーマに調査を行うことになりました。そこで、もし利用者様、ご家族様、貴スクール関係者様のお許しを頂けたならば、練習時間の様子の調査研究をさせて頂きたく思っています。関係の皆様方からの必要な許諾が得られない場合には、できる範囲でお願いし、無理強いをしないことをお約束いたします。また、この申し出を拒否されても、お子様に何ら不利益はありません。是非とも皆様にこの企画の意義と内容をご理解頂き、ご協力を賜れば幸いに存じます。

具体的には以下の事をお願いしております。

1 班で練習する幼児の練習風景の録画と録音（ビデオカメラを用いさせていただきます）

<時間>

2008年4月中の15:30~16:30の1時間

*機材の調整等も行いたいのでリハーサルと本番の2回、撮影をさせていただきたく思っております。なお、本番の取り直しのために5月中に1~2回再撮影のお願いをさせていただくかもしれません。

御許諾は、現状ではまだ判断がつかねる、ということでしたら検討課題ということでも結構です。もし、見通しがあるということでしたら、実際の日程を相談させていただきます。

なお、当然のことではございますが、プライバシーの保護には配慮いたします。論文に使用する画像は加工することによって、匿名性を高め、お子様がどなた様かは分からないようにいたします。また、皆様のお名前は匿名化して表示し、集めたデータは研究以外の用途には使わないことを堅くお約束します。研究の成果（『卒業論文等』）の提供もお約束します。

上記のような趣旨です。どうか趣旨をお汲み取り頂き、調査にご理解・ご協力下さいますよう、お願い申し上げます。

徳島大学総合科学部人間社会学科 黒住美晴宛

上記の内容を理解し、被録音者・被撮影者になることを承認いたします。

2008年 月 日

氏名：

印