

平成20年度 徳島大学 総合科学部 榎田ゼミナール ゼミ論集

**現場で起きていること
ーエスノメソドロジーの立場からー**

目次

まえがき	樫田 美雄 1
鍼灸のエスノメソドロジー ー触診行為における鍼灸らしさー	齋藤 雅彦 3
子どもと学生が一緒に作り出す空間 ー劇団ポニーの事例からー	松藤 彩加 21
就職支援室における相互行為分析	吉田 愛 35
障害者スポーツにおける相互行為 ー車椅子バスケットボールに焦点をあててー	前田 朝美 45
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 ー場所取りから見える子どもの能力ー	黒住 美晴 55
“Good” organizational reasons for “bad” clinic records についてのコメントール	中恵 真理子 85
付録 トランスクリプト記号一覧	89

執筆者一覧

総合科学部人間社会学科 4年（地域システムコース）

黒住 美晴（くろずみ みはる）

総合科学部人間社会学科 3年（地域システムコース）

齋藤 雅彦（さいとう まさひこ）

前田 朝美（まえだ あさみ）

松藤 彩加（まつふじ あやか）

吉田 愛（よしだ あい）

総合科学部 科目等履修生

中恵 真理子（なかえ まりこ）

指導教官

榎田 美雄（かしだ よしお）

[kashida.yoshio@nifty.ne.jp]

まえがき

徳島大学総合科学部人間社会学科・社会学研究室
准教授 榎田美雄 (kashida.yoshio@nifty.ne.jp)

1

平成20年度の榎田ゼミ（4年次生1名、3年次生4名、科目等履修生1名、計6名）では、エスノメソドロジー・会話分析のなかでも、ワークプレース研究（鍼灸診療場面、学生劇団公演場面、就職支援室での面接場面、車椅子バスケットボールの試合場面、スイミングスクールでの幼児教育場面、家族を巡るワークショップ場面＝掲載順、ただし中恵論文を除く＝）に焦点をあてて、調査研究活動を行った。結果として全員が単著での論文執筆をこのゼミ論集でしてくれている。それぞれのテーマの料理の仕方を味わって頂ければ幸いである。

さて、徳島大学総合科学部人間社会学科地域システムコースの特徴は「2・3年次の調査実習が必修となっていること」である。すなわち、この調査実習によって、卒論を書く前に、卒論執筆に必要な能力（現実分析能力と論理的執筆能力の両方）を十二分に身につける、というのが、我々のコースの方針になっているのである。このような方針の調査実習が開講されている元で、ゼミでは何をすべきなのだろうか。ゼミですることは存在しないのではないのか？。そういう疑問が沸いて来かねない本学部のカリキュラムになっているのである。

ところが、調査実習だけでは後者の「論理的論文執筆能力」が十分には身につけていない、というのが、近年の卒論を見ての榎田の理解であった。これらの諸状況を考え合わせて、今年のゼミでは、この後者の部分（論理的論文執筆能力）を充実させるよう、特別にゼミのプログラムを編成した。このゼミでの獲得目標を達成するために、通常の日本語のテキスト読解ゼミナル部分以外に、通常データの解析の夏休み通い合宿以外に、英文読解ゼミを秋から冬にかけて開講した。具体的には、ハロルド・ガーフィンケルの有名作品「“Good” organizational reasons for “bad” clinic records」 in 『*STUDIES in ETHNOMETHODOLOGY*』, (1967) を、ゼミ員を3つの班に分けて読ませ、その読みをもとに議論する通い合宿の日程を設定した（中恵真理子君＝科目等履修生＝の原稿が、家族を巡るワークショップ場面を扱ったものから、この論文についてのコンメンタールに変更されたのは、秋から冬にかけての英語演習の影響である）。今回のゼミ論文集がいささかなりとも、文化の香りが漂うものになっているとすれば、それは、この英語読解ゼミ部分の効用もあつてのことだろうと思っている。

とはいえ、やはり両面作戦は大変である。予想されたこととはいえ、データ分析部分に時間を取られ、関連資料の読み込みや先行研究の検討においては、いささか課題を残したままの論文がほとんどとなった。論理的思考力は鍛えようとしたのだが、思考に割くための時間を十分には取れなかったためである。年々学生が忙しくなり、課題を多く与えるやり方では、もはや学生の学習時間を十分には確保できにくくなってきている。来年度以降のゼミ運営においては、さらに新しい対策を組み合わせる必要があるだろう。なんとか、考えていきたい。その一方で、黒住美晴君による第5論文のように、論理的思考力の表示部分にも十分魅力が備わっている論文も掲載することができた。単なる調査報告ではなく、それなりに先行研究との結びつきがあるような論文に仕上がっていることはうれしいことだ。このような水準で4年間の学生生活の締めくくりをなし得たことを本人は誇ってよいと思われる。こんな感じで、十分なものも、ちょっと不十分なものもある論文集だが、読者の皆様の読みではどんな感じになるのだろうか。忌憚のないご批判を頂ければ幸いである（ご意見は、上記電子メールアドレスへどうぞ）。

慣例に従い、扱ったテキストを列挙する。輪読した論文は以下の通り。

- 1) 好井 裕明・山田富秋・西阪仰編1999『会話分析への招待』（世界思想社）の一部。
- 2) 山崎 敬一編2004『実践エスノメソドロジー入門』（有斐閣）の一部。
- 3) 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。
- 4) 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。
- 5) 中村和生・榎田美雄2004「<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。
- 6) Garfinkel, H. 1967 「“Good” organizational reasons for “bad” clinic records」 in 『*STUDIES in ETHNOMETHODOLOGY*』, Polity Press.

本ゼミ論集は、そのタイトルを『現場で起きていること』としている。世の中には様々な「現場」があり、それぞれの「現場」には、それぞれの「秩序」が存在している。その様相を本ゼミ論集所収の各論文が、わずかなりともつかみ取っているといえるのなら、望外の喜びである。

2

以下全掲載作品について、编者としてのコメントを付し、読書案内としたい。

(1) 齋藤論文（「鍼灸のエスノメソドロジー」）について。

鍼灸の実際の診療場面のエスノメソドロジー的分析は、世界で我々の研究チームしか行っていない。常識的には、東洋医学と西洋医学の違いとして扱われてしまいかねないような内容を、上手に、相互行為に定位して説明している。研究の発展が楽しみだ。

(2) 松藤論文（「子供と学生と一緒に作り出す空間」）について。

ドイツの哲学者アドルノは、ミメシスの知（ものまねの知）を主張したが、子供の遊びの成立場面を取り扱った本論文は、アドルノなら「ミメシスの知」と呼んだらうものが、一体全体どのような相互行為の中で成立しているのかを、解明したものになっている。

(3) 吉田論文（「就職支援室における相互行為分析」）について。

本論文は、「就職支援室らしさ」の研究である。トラブルの原因の中にも、トラブルの解決プロセスの中にも、そこが就職相談をする場所であることが、埋め込まれてある。音響環境よく撮影することに成功したため、会話を微細に研究することができている。「セッティングの勝利」論文、の好適な例であるといえよう。

(4) 前田論文（「障害者スポーツにおける相互行為」）について。

これは、阿部智恵子氏（当時徳島大学人間・自然環境研究科、現在石川県立看護大学）の修士論文および、1999年度の社会調査実習（2000年2月に『障害者スポーツにおける相互行為分析』として報告書を刊行）に関連して収集された車椅子バスケットボール大会のビデオ（実際の試合風景）と資料（車椅子バスケットボールのルールブック等）を、再分析したものである。たとえ、そのルールが派生的なものであっても、使われる道具の特徴などに対応して健常者のスポーツとは違った形でリアリティを持ち始めている「車椅子バスケットボール」の実態を、実際のゲームのシュート場面を集中的に分析することで明らかにしている。障害者スポーツ研究は、近年、杉野昭博氏（関西学院大学）や渡正氏（早稲田大学）によって、新局面が切り開かれつつあるが、そのような全国的な動向（医療や福祉の観点に回収されない研究を志向）にリンクした成果として、本論文は注目に値すると思われる。

(5) 黒住論文（「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」）について。

これは、平成21年1月30日に、徳島大学総合科学部に提出された学士の学位請求論文をほぼそのまま再掲したものである。水音が反響して音声ほとんど聞き取れないような苦しいデータの状況を、粘り強い聞き直しと、（バイト講師当事者であるメリットを生かした）参与観察で乗り越えた成果である。山田論文や江原論文の主張の乗り越えに成功しているかどうかは微妙なところだが、大きな筋は外していない。教育学領域でも、臨床教育学会などが動画分析の研究活動を活発化させつつあり、エスノメソドロジーに期待が集まってきている。そのようななかで、今後引用され続けるだけの価値がある論文であろう。

(6) 中恵論文（「“Good” organizational reasons for “bad” clinic records についてのコンメンタール」）について。

エスノメソドロジーの学史研究には、いくつも空白が存在している。ガーフィンケル（本年秋に来日の予定あり）が存命中であるためだろうか、彼の作品についての批判・吟味にいささか滞りが起きているように見える。そもそも構造的に、エスノメソドロジストによる学史研究では、現在その研究者自身が取っている立場からの制約があり、結果として、十全な批判的吟味が自由にはなされていないという感じがある。このような状況の中で、中恵真理子君が挑んだ作品分析の方向性は価値があるものだ。日本の教科書で広く言及されている古典的テキストを、その言及のされ方からまずは把握し、その認識を得たあと、さかのぼって、もとのテキストに照らし合わせて検討をする、という作業は、2009年の今、必要とされている作業だ。残念ながら、本論文では、この作業の前半しかなされておらず、「研究ノート」というような位置づけになっているが、続けての精進が期待される。

＝謝辞＝

今年もまた多くのかたの助力をえてゼミ運営を行うことができた。とりわけ、奈良女子大学助教の中塚朋子氏には、ゼミの夏合宿における長時間討論に参加してもらい、たくさんの助言を賜った。ここに記して感謝する。

しんきゆう
鍼灸のエスノメソドロジー

—触診行為における鍼灸らしさ—

齋藤雅彦

目次

- 0. はじめに
- 1. 調査概要
- 2. 先行研究
 - 2-1. エスノメソドロジーについて
 - 2-2. 鍼灸の概略
 - 2-3. 医療場面における身体の侵襲行為
 - 2-4. 医療場面における視線と相互行為
 - 2-5. まとめ
- 3. 分析
 - 3-1. 身体への侵襲行為—鍼灸における触診行為から
 - 3-2. 触診行為と正当性語りのジレンマ—施術者と被施術者のトラブルから
 - 3-3. まとめ
- 4. 考察

0. はじめに

日頃、西洋医学に慣れ親しんでいる私たちにとって、東洋医学である鍼灸は「知る人ぞ知る」医学であるだろう。それだけに、鍼や灸を身体へ直接施術することに恐怖感を抱く人は少なくない。私を含めて、鍼灸に馴染みの無い人にとっては、鍼灸は未だ知られざる領域であるのだ。

そこで、今回、私は特に鍼灸の触診¹行為をエスノメソドロジー的手法で観察・分析することにした。実際の身体への侵襲の場面や会話場面をつぶさに観察、分析、記述して行くことによって、鍼灸における「鍼灸らしさ」を提示したいと考える。それによって、鍼灸という治療の実態や、どのように場面が進行していくのかを鍼灸のエスノメソドロジーとして提示したい。

¹触診とは、

「身体的検査法の一つ。身体各部を手指・手掌で触ってその状態をしる。触診部が緊張しないように、深呼吸や問診などによって患者の注意をそらせ緊張をとることも必要。」(リハビリテーション医学大辞典から 医歯薬出版株式会社 1996)

また、今論文においての触診とは、身体への侵襲行為が働いた場合に適用するものとする。

1. 調査概要

今回は、某県某所で行われているお灸のお接待²で調査させていただいた。隔月で行われているお接待には、初めて鍼灸を体験する人や、経験者、さらにはリピーターなど、さまざまなケースの患者（以下、被施術者H）が来る。

まず、来院した被施術者は、問診書に、氏名や来院理由などの事項を表記する。そして、施術者（S）は被施術者が記載した問診表から、被施術者の様態を把握し、会話が開始することによって、診察が始まる。

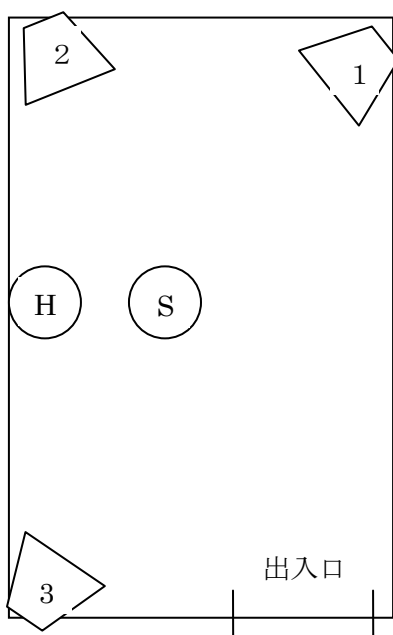
また、分析場面において、被施術者と作務衣をきた施術者が2名、そして撮影者である齋藤、榎田が登場する。実際の部屋の配置や人物位置については図1に記載する。

撮影年 : 2006年

撮影時間 : 9:00~12:00

機材 : エブリオ 2台、業務機 1台、デジタルカメラ

撮影者 : 榎田美雄、齋藤雅彦



カメラ1 : エブリオ 齋藤が自由に撮影

カメラ2 : エブリオ 固定

カメラ3 : 業務機 固定

デジタルカメラ : 榎田が自由に撮影、録画

H : 被施術者

S : 施術者

【図1 : お灸のお接待が行われている部屋の配置図】

² お接待とは四国八十八箇所の中のお遍路さんに対して、無償で行う奉仕のことを表す。今回のお接待は、とある札所で行われていたため、お遍路さん対象だけではなく、どんな方でも無料であった。

2. 先行研究

本稿では、鍼灸における触診行為をエスノメソドロジーという方法論に則って分析する。そのため、2-1ではエスノメソドロジーについての説明をまず行う。そして、本稿において、なぜエスノメソドロジーという方法論が適しているのかを述べる。また、2-2では、鍼灸の概略を示す。そして、2-3において、先行研究として高山の論文を元に医療場面における視線と相互行為について述べる。さらに、2-4において、同様に高山の論文から実際の医療場面における身体の侵襲行為について述べる。

2-1. エスノメソドロジーについて

本稿では、鍼灸場面を分析するにあたって、エスノメソドロジー的方法論に則って分析する。そのため、まずはエスノメソドロジーについて述べたい。

エスノメソドロジーはガーフィンケル (Garfinkel, H) による造語であり、「エスノサイエンス (民族の科学)」と「メソドロジー (方法論)」を組み合わせた言葉である。エスノメソドロジーについて浜は、「人々が実践している方法論を意味するだけではなく、同時にその方法論についての研究も意味している。」(浜, 2004 : 1) と述べている。つまり、エスノメソドロジーとは、ある場面において人々が実践していることという意味だけでなく、その研究自体もエスノメソドロジーなのだ。以上が、エスノメソドロジーという言葉の概念の説明である。次は、エスノメソドロジーの特質について述べたい。

エスノメソドロジーの特質は2つある。それは、「相互反映性 (reflexivity)」と「文脈依存性 (indexicality) である。

まず、「相互反映性」であるが、浜によると、「ある社会秩序について記述している記録が、それ自体それが記述しているところの社会秩序の一部であるという、記録と社会秩序の間のこの循環的な関係」(浜, 2004 : 11) としている。つまり、分析対象である社会秩序と研究の産物である記録には相互に依拠している関係であるといえる。このことは「研究対象もエスノメソドロジーであり、その研究自体もエスノメソドロジー」(林, 2006 : 4) であるということと、前述したことであるが、人々の実践自体だけでなく、実践の研究もエスノメソドロジーということによって説明可能だ。

次に「文脈依存性」を、相互反映性に続き、浜は「それゆえに同じ記録であっても、記録が行なわれる状況やそれが利用される状況に応じて、その意味が変化すること」(浜, 2004 : 11) と述べる。言い換えると、文脈の意味がそのつど変化しているのは社会秩序と記録が互いに反映する相互反映性の特質のためである。

本稿では、以上で述べたエスノメソドロジー的方法論に則って、分析を行う。鍼灸という医療場面において、どのように鍼灸という行為が進行しているのか、参加者たちは如何に行為しているのかを見ていきたい。

2-2. 鍼灸の概略

鍼灸について、どのような認識を持っているであろうか。ここでは、鍼灸（広義的には東洋医学）の概略を示したいと考える。

まずは、よく知られている西洋医学との違いを考察したい。『あなたも鍼灸マッサージ師になろう』という入門書において、西洋医学は以下のように書かれている。

西洋医学は例えて言えば、人間の身体を一つ一つの部品が組み合わさった機械と見なし、病気や怪我をしたら、そのパーツを修理するという感覚で治療を行う医学である。

（医道の日本社、2002：4）

つまり、身体の悪い部分のみを改善するという意味合いでは対処療法的であるし、理論的医療である。

次に、上記の入門書において、東洋医学は以下のように書かれている。

東洋医学では、人間の身体をパーツとしてみるのではなく、全体として捉え、全人的に治療しようとする。（中略）東洋医学では、鍼灸やあん摩マッサージ指圧などの東洋療法を用い、経絡や経穴³に刺激を加えることで自分の身体に本来備わっている自然治癒力を高め、身体全体のバランスを健康な状態に戻そうとする。（医道の日本社、2002：4~5）

つまり、身体全体のバランスを整えるという意味合いにおいて、自然治癒力を引き出す療法である。また、経絡や経穴は被施術者によってポイントは異なり、自然治癒力を引き出すための施術過程は施術者によって異なってくる。そのような意味合いにおいて経験的医療であるとも言えよう。

2-3. 医療場面における身体の侵襲行為

高山は、日常的な身体の侵襲行為において、「他人の身体を見たりさわったりすることは、通常、親しい間柄にもなかなか認められない。」（高山、1995：109）と述べる。確かに、知らない人にじろじろ見られるだけで疑問に思ってしまうし、触られるなんてことはもってのほかだ。さらに、高山は医療場面に限定した身体の侵襲行為についても以下のように述べる。

³ 「鍼も、暮らしのなかから生まれた治療法である。古代人は、けがをしたり病気にかかったとき、からだを揉んだり、患部を指で押すなどして無意識に『手当て』をしていた。やがて、手だけでなく身のまわりにある道具を使うほうが効果のあることを知ると同時に、特定の部位を意識的に刺激すると痛みが止まったり病状が改善することを発見する。さらに経験を重ねるうち、いわゆる『ツボ』といわれる『経穴』^{けいけつ}を発見し、経穴と内臓・器官などを結ぶ道路網ともいえる『経絡』^{けいらく}の存在を認識してきたのである。」（呉、2005：44~45）

しかし、医者は職業上、こうしたことが認められており、診察の相互行為において、患者に対し、しばしば行なわれている。しかし、それにしても、身体の診察は常に当惑を引き起こす可能性を持っている。このため、医者は、患者が服を脱ぎ着するところを見ないように努力し、患者は服を脱ぎ着するときに医者を見ないように努力する。当惑は、他人が自分の身体を単に見るだけでなく、他人が見ているのを見てしまうことによって生じるからである。(高山、1995 : 109)

以上のように、身体を侵襲することが当然のこととされた医療場面においても、医者、患者ともに、相互に身体への侵襲行為によるトラブルを回避するために、意識が志向しあっていることが分かる。また、今回、引用させていただいた論文を書いた高山は C. Heath の医療相互行為を元にも書いている。つまり、西洋医学を元にも書かれた文章であるだろう。本稿では、とりわけ鍼灸という医療を取り扱う。そして、その中における身体の侵襲行為について分析したい。

2-3. 医療場面における視線と相互行為

また、身体への侵襲という行為の他にも、視線のやり取りという行為も相互行為を行ううえで重要な役割を果たす。親や教師に「目を見て話さない」と叱られたことがあると思うが、視線が合わないのに話し続けることは、極めて不自然な行為である。また、視線が合わすことができない状況ならば、その状況に即したレリヴァントな(適切な)行為がなされているはずなのだ。その点において、高山は C. Goodwin の研究を踏まえ、視線を合わせる重要性を以下のように述べる。

C. Goodwin (Goodwin, C. 1981) が指摘するように、会話において話し手が話し手であるためには、その会話の相手が話の受け手であることを示さなければならない。そして、それは主に、受け手が話し手に視線を向けることによってなされる。(高山、1995 : 109)

つまり、会話が成立するためには受け手の視線を話し手に返すことが重要であり、そのために話し手は受け手に向かって視線を送っているのだ。言い換えると、話し続けてもいいかという話し手の期待に答えるために、受け手は視線を送るといった形で意思表示をする必要があるのだ。

では、医療場面においてはどうかであろうか。高山は、医療場面における視線と相互行為について以下のように述べる。

診察の相互行為は、通常、医者による『どうしました?』という発話、つまり患者が診察に訪れた理由を問うことによって開始される。患者が受け手であることを表示することは、診察が受ける準備ができたことを表示すると同時に、この医者による問いを促すことになり、診察が開始されるのである。受け手性を表示しても、医者が診察を開始しない場合、患者は医者に対して視線や身体を向けるだけでなく、身ぶりなどの身体動作や患部の提示などによって、積極的に医者の診察への関与を促すこともある。発話の開始、すなわち診察の開始は、視線や身体動作などによる受け手性の表示と微妙に調整されて起こっているのである。互いに視線や身体を向けることは、互いへの関与を示すことでもあり、診察への関与を示すことである。(高山、1995 : 109)

2-5. まとめ

本稿では 2-1 において、エスノメソドロジーの概念、およびその特質を記載し、今回の研究とエスノメソドロジーがどのように適合するのかを述べた。2-2 では今回取り扱う題材の鍼灸を、よく知られている西洋医学と比較する形で記載した。2-3 では、高山の論文を元に医療における身体の侵襲行為がいかに当事者間において志向され行われているかを述べた。そして、2-4 では相互行為における視線の重要性について述べた。

3. 分析

まず、今回、使用するケースは 2 組であり、それぞれケース 1 が男性、ケース 2 は女性である。これらのケースにおける被施術者の概要は後述の資料を参照していただきたい。

また、今回の鍼灸のお接待では、灸を据える事が最終目的とされていた。実際の流れを簡略化したものは以下のとおりである。

- ① 被施術者が問診表を記入する
- ② 施術者が問診表を確認する
- ③ 施術者は被施術者に話しかけるとほぼ同時に身体に触れる (触診の開始)
- ④ 施術者は被施術者のつぼをとる
- ⑤ 施術者は被施術者に灸を据える

今回のような流れにおいて、私は特に③の触診行為に着眼した。なぜなら、触診行為が進行しているときには、身体の動作だけでなく、会話も進行しているケースが多いからだ。鍼灸と言えば、実際に鍼を刺したり、灸を据えたりする場面をイメージされる人も多いだろうが、その場面では会話や動作等、行為が少ないため、今回の相互行為分析には至らなかった。では、以下で分析していく。

3-1. 身体への侵襲行為—鍼灸における触診行為から

鍼灸における触診行為において、まず注目した点が、身体への侵襲行為の開始時である。前述したように身体への侵襲行為はトラブルの元であり、医療場面においてのそれは特に注意深いものとされる。では、鍼灸の触診行為における身体への侵襲行為はどうだろうか。まず、会話場面①において、ケース1の身体への侵襲行為を示す。次に会話場面②において、ケース2の身体への侵襲行為を示す。

【会話場面①】→写真1

10S：はいはい。首が、

11H：こ((Hが自らの首に触れる))

12S：肩こるんで?((SがHの左肩に触れる))

13H：こ、こっちにまわらんですわ。((Hが頭を振る))

14S：まわらん。こっちに。((SがHの右肩に触れる))

ケース1において、最初の身体への侵襲行為は12行目において行われる。まず、10行目で施術者Sが「はいはい。首が、」と症状を尋ねる。11行目において、被施術者Hは自らの首に触れ、身体への志向を示す。そして、12行目「肩こるんで?」という施術者Sの発話のほぼ同時に施術者Sは被施術者Hの左肩に触れるのだ。

【会話場面②】→写真2

11H：これ関係ない、向こう向き?((壁を指示する))

12S：うう、そやね。向こう向きがええ。

13：股関節やなあ。((SはHの腰を触る))

14H：それで、

15S：うん。

ケース2においては、最初の身体への侵襲行為は13行目で行われる。まず、11行目と12行目のやり取りは座る方向を決めている。11行目の((壁を指示する))という行為は向こう向きで座ってもいいですかという行為を示す。そして、次の13行目において、施術者Sは「股関節やなあ。」という発話の後に被施術者Hの腰を触るのだ。

ここで理解されることは、鍼灸においても身体への侵襲行為は慎重に扱われているということである。ケース1においても、ケース2においても、まずは、施術者Sは身体に志向した発言(「肩こるんで?」「股関節やなあ。」)をし、それから身体への侵襲を行為しているのだ。

しかし、ここで不思議な感覚に襲われる。添付した資料のトランスクリプトを見ていただきたいのだが、鍼灸（少なくとも今回のお灸のお接待）には問診⁴らしい問診は見当たらないのだ。というのも、ケース1とケース2のともに前述した身体への侵襲行為の開始時において、初めて症状に触れた発話がなされるのだ。このことから、以下のことが推測されると私は考える。鍼灸は、その行為を終えるためには必ず「つぼ」をとる必要がある。施術者はその「つぼ」をとるという志向に重きを置いているために、このような鍼灸特有の行為がなされるのではないだろうか。つまり、鍼灸には問診は必要では無い。触診中に被施術者の症状や「つぼ」の探り合い（「これ。痛っている所、痛っている所あったら言ってよ。」（ケース1：21行目）「ここ痛い？」（ケース2：36行目））を通して、鍼灸は成り立っているのだ。つまり、「つぼ」をとるという行為自体が施術者／被施術者の相互行為を示していると言える。



【写真1】

12S「肩こるんで？」

ケース1において、
施術者Sが被施術者Hの
肩を触るシーン



【写真2】

13S：「股関節やなあ。」

ケース2において、
施術者Sが被施術者Hの
腰を触るシーン

⁴ 問診とは、「医学的知識をもとに、患者との面談をとおして病歴、既往歴、家族歴などをとること。」（リハビリテーション医学大辞典から 医歯薬出版株式会社 1996）
また、ここで言う「問診らしい問診」とは発話のみで構成され、被施術者の症状について触れる会話のやり取りを示す。

3-2. 触診行為と正当性語りのジレンマ—施術者と被施術者のトラブルから

次に見る事例はケース2の女性についてだ。患部である腰を揉むといった触診行為をしていた施術者であるが、それに対し、被施術者が「それで、えーと」という発話を2度繰り返し、話をしようとする場面である。「それで、えーと」と発話した被施術者Hは施術者Sに伝えたいことがあり、そのために「それで、えーと」を二度繰り返していると考えられる。では、以下で分析する。

I) 施術者Sの触診行為への志向

【会話場面③】

12S：うう、そやね。向こう向きがええ。

13：股関節やなあ。（(SはHの腰を触る、HはSに視線を合わせる)）

14H：それで、

15S：うん。

16H：[えーと。]

17S：こっち側？こっち側。

18H：股関節両方です。ここです、両方、関節のあの、入れているんです。

（(HはSを見る)）

19S：あそうか、そうですか。

被施術者Hが一回目の「それで、」（14行目）「えーと。」（16行目）という発話をする
と、施術者Sの「うん。こっち側？こっち側。」（15行目）という質問という割り込みが
入る。13行目において、施術者Sは「股関節やなあ。」と言い、被施術者Hの腰を触っ
ているのだが、前述したように施術者Sの志向は被施術者Hの身体に志向が向いてい
ることがわかる。つまり、施術者Sの志向は触診行為であるのだ。また、施術者Sは13
行目で被施術者Hの腰を触った後も、ずっと腰を触り続けている。（46行目まで）この
ことから、施術者Sの志向は触診行為であることが理解されよう。

Ⅱ)被施術者Hの正当性語りへの志向

【会話場面④】

20H：はい。それで、えーと、((Hは手を触る→SはHの手を見る))→写真4-1

咳が止まらなくてね。((視線が合う))→写真4-2

21S：ああ、

22H：それで、前の前来たとき、((Hは手を2度振る))→写真4-7

23S：うん。

24H：咳が止まったんです、((Hは首を触る→SはHの首を見る))→写真4-3

そしたら、咳が止まったんです。

((Hは視線を合わせる))→写真4-4

25S：うんうん。

26H：だからそれからはやってないんです。ほたら、また咳が出てきたんです。

((Hは手を振り、Sに視線を合わせる))→写真4-5、4-6

27S：あ、そう。

28H：この手の痺れがね、((Hは手を触る))

29S：うんうんうん。

30H：足の冷えを見てもらった、やっていただいたんですけど。

((Hは足をぽんと叩く))→写真4-8

31S：うんうん。

32H：それよりも咳が止まったほうが嬉しいから、そのの、

33S：ああ、そうですか

34H：はい。

35S：ここだいぶ悪そうだね。((左腰を触る))

36：ここ痛い？

37H：いえ。((左腰を触る))

前述したように、被施術者Hには何か伝えたいことがあるようだ。そこで、2度目の「それで、えーと」以降を考察しよう。まず、被施術者は「それで、えーと、咳が止まらなくてね。」(18行目)と発話する。この後、被施術者は「それで、前の前来たとき」(20行目)、「咳が止まったんです、そしたら、咳が止まったんです。」(22行目)、「だからそれからはやってないんです。ほたら、また咳が出てきたんです。」(24行目)、「この手の痺れがね、」(26行目)、「足の冷えを見てもらった、やっていただいたんですけど。」(28行目)、「それよりも咳が止まったほうが嬉しいから、そのの、」(30行目)と今回の鍼灸治療に來た理由を述べている。つまり、正当性語りをしており、被施術者Hの志向は正当性語りに向いているのだ。これらの被施術者の行為は、本来、来院初めに言うべきであり、触診行為が始まってから言うものではない。つまり、ある種、問診的行為であると言える。

Ⅲ) 施術者と被施術者のトラブル1—触診行為と正当性語り

ここで、ある種のトラブルが生じていることが理解できる。つまり、触診行為に志向した施術者Sと正当性語りに志向した被施術者Hがお互いの志向を維持しながら行為することは困難なことのよう思えるからだ。しかし、エスノメソドロジストからすれば、ある種のトラブルと思ってしまうような場面においても、施術者Sと被施術者Hはトラブルを表面化させることなく解決させていく。では、どのように解決へと導いたのであろうか、以下で考察する。

Ⅳ) 施術者と被施術者のトラブル2—話し手の視線の獲得と聞き手性の表示

会話場面④においてわかることは、施術者Sが触診行為を続けながら、被施術者Hも正当性語りを続け、その上で表面だったトラブルなく場面が進行していることである。この静かなトラブルを解決へと導いたのは前述した話し手の視線の獲得だと私は考える。つまり、被施術者Hが施術者Sの視線を獲得するテクニックを用いたのだ。言い換えると、話し手Hが聞き手(受け手)Sの視線を獲得したのだ。

まず、20行目「はい。それで、えーと、咳が止まらなくてね。」(写真4-1、4-2)において、被施術者Hは自らの手を触る。このことにより、施術者Sの志向を自らに向けたのだ。このテクニックによって、被施術者Hは施術者Sの視線を獲得することに成功した。つまり、この2回目の「それで、えーと」以降から正当性語りが始まるのだ。また、24行目「咳が止まったんです、そしたら、咳が止まったんです。」(写真4-3、4-4)では、被施術者Hは首を触る。そして、先ほどと同様に施術者Sは首を見る。すると、被施術者Hはここでもテクニックを発揮する。なんと、被施術者Hと施術者Sの位置関係と施術者Sが首を見るという状況から、被施術者Hは自ら、施術者Sに視線を合わせているのだ。同様に26行目においても、「だからそれからはやってないんです。ほたら、また咳が出てきたんです。」(写真4-4、4-5)という発話と同時に被施術者Hは自らの手を振り、施術者Sの視線を獲得することに成功している。

さらに、この被施術者Hは他にもさまざまなテクニックを用いる。例えば、「それで、前の前来たとき、」(22行目、写真4-7)で大きさに手を2度振ったり、「足の冷えを見てもらった、やっていただいたんだけど。」(48行目、写真4-8)で足を触ったりなどだ。

つまり、話し手となるために被施術者Hは施術者Sに聞き手性を表示させるテクニックを用いたと言えよう。そして、このテクニックのおかげで場面はスムーズに進行したのだ。しかし、忘れてはいけないことがある。それは、施術者Sの志向は本当に被施術者Hに向いているのかである。前述したが、施術者Sは、今事例のどの場面においても被施術者Hの腰を触り続けている。つまり、施術者Sは自らの本当の志向である、職務である触診行為を続けながら、聞き手性の表示をするという2重のテクニックを用いたのだ。



【写真4-1】

20H「はい。それで、えーと、」

被施術者 H は手を触り、
施術者 S の視線を獲得する



【写真4-2】

20H「咳が止まらなくてね。」

被施術者 H と施術者 S の
視線が重なっている



【写真4-3】

24H「咳が止まったんです、」

被施術者 H が首を触り、
施術者 S の視線を獲得する



【写真4-4】

24H「そしたら、
咳が止まったんです。」

お互いの視線が重なっている



【写真4-5】

26H「だからそれからはやって
ないんです。ほたら、また咳が
出てきたんです。」

被施術者 H が指を振り、
施術者 S の視線を獲得する



【写真4-6】

26H「だからそれからはやって
ないんです。ほたら、また咳が
出てきたんです。」

被施術者 H は
視線の獲得に成功



【写真4-7】

22H

「それで、前の前来たとき、」

被施術者 H は手を 2 度振る



【写真4-8】

30H

「足の冷えを見てもらった、
やっていただいたんだけど。」

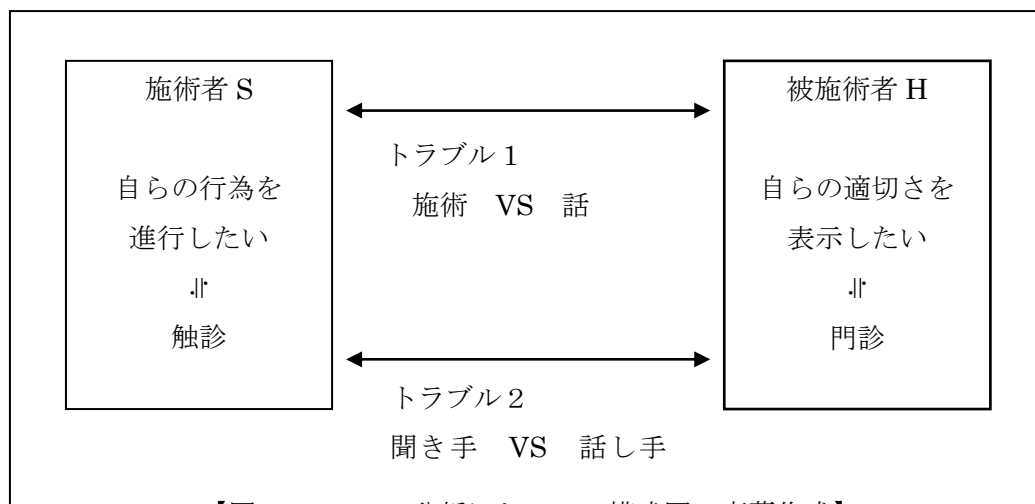
被施術者 H は足をぽんと叩く

3-3. まとめ

これまで、鍼灸における触診行為の分析を続けてきた。そこで、今まで分析した内容をまとめたく考える。

3-1では、先行研究の身体への侵襲行為に着眼して、鍼灸での身体への侵襲行為を分析した。そこでは、丁重に身体に配慮する施術士の姿があった。また、「つぼ」をとることが、それ自体相互行為であり、また、問診らしい問診がないという（少なくとも今状況においての）鍼灸らしさを表す要素でもあった。

3-2では、先行研究の視線のやり取りを元に、施術者と被施術者のトラブルが2重になっていることを分析した。（図2参照）1つ目は施術者の行いたい施術と被施術者の行いたい話というトラブルであり、2つ目は被施術者の話し手としての志向と施術者の聞き手性の表示であった。それらのトラブルを要約すると、総じて触診と問診のトラブル⁵であったとも言えるのでは無いだろうか。そして、そのトラブルは被施術者が施術者の視線を獲得するテクニックを使用すること、そして施術者が施術と聞き手性の表示を同時進行するテクニックを使用することで解決された。



4. 考察

本稿では、鍼灸の触診行為に着眼して、これまで分析してきた。その分析を通して、鍼灸における「鍼灸らしさ」を少しでも提示できたのではないかと考える。医療は、ある種マニュアル化されていて、堅苦しいイメージがある。（特に私たちが日常的に利用する西洋医学において）しかし、今回の例ではトラブルを解決するために、あらゆるテクニックを駆使して行為する施術者の姿があった。また、「つぼ」をとるという目的から相互行為として「つぼ」を探りあう姿もあった。そこには、従来の医療イメージとは違う「らしさ」、つまり「鍼灸らしさ」があったのではないだろうかと私は考える。

⁵ 触診と問診の定義については以前の脚注を参照とのこと。また、あえて一言で言い換えるならばという意味合いで「触診と問診のトラブル」としている。

謝辞

奈良女子大学助教である中塚朋子氏にはデータに関して多くのご助言をいただいたり、中塚氏の知識をご教授していただけたりと本当に感謝している。

文末ではあるが、これを謝辞とさせていただく。

▽参考文献

高山啓子、1995、『現代社会理論研究（第5号）』人間の科学社

呉澤森、2000、『鍼灸の世界』集英社新書

医道の日本社、2002、『あなたも鍼灸マッサージ師になろうー東洋療法学校ガイドー』
医道の日本社

林佑香、2006、『施設内コミュニケーションの相互行為分析ー身体の意義に注目して』
徳島大学総合科学部社会学研究室

山崎敬一、2004、『実践エスノメソドロジー入門』有斐閣

▽資料(被施術者のデータ)

【ケース1：男性】

- ・ 体格のいい中年男性
- ・ お灸は初めてである
- ・ 首が右に回らない症状で来院
- ・ つぼを右腕にとる

【ケース2：女性】

- ・ 細身の老人
- ・ 手の痺れ、せきなどの症状あり→せきがお灸で改善し、効果に感動
- ・ 以前に2回お灸をする→改善後、お灸はせず→再発→再来
- ・ 左腰が3年前、右腰が20年前に悪くなった→右腰のほうがかなり悪い

▽資料(トランスクリプト)

【ケース1：男性が施術を受けるシーン】

施術者：S 非施術者：H エブリオ2台目 16:30～18:30

01S：えーと [な。

02H： [悪いとこ言え、してくれるわ。

03S：うん、ほな、まあ、お父さん先見て、ほんでな、えーと、シャツ脱いでな。

04H：はい。((Hが服を脱ぐ))

05S：向こう向いて。す、かけてくれへんで。

06 寒いで。いける。

07H：いけます。今日はお参りに力入れて、もう [汗かいてしもた。

08S： [ああ、今日は蒸せるけんな。

09H：こっちですか？

10S：はいはい。首が、

11H：こ((Hが自らの首に触れる))

12S：肩こるんで？((SがHの左肩に触れる))

13H：こ、こっちにまわらんですわ。((Hが頭を振る))

14S：まわらん。こっちに。((SがHの右肩に触れる))

15H：も、もう。

16S：右に、こっちにまわしにくい。

17H：はい。三月ぐらいになる。

18S：うん。

((無言でつぼとり))

19S：これ痛いな？これ、これな。これな。((SがHの右肩をさする))

20H：はい。

21S：これ。痛っていう所、痛っていう所あったら言ってよ。

22H：はい。

23S：ここの、これかな。

24H：はい。

25S：これのこっちか。どない？

26H：あんまり。

((以降聴きとれず))

【ケース2：女性が施術を受けるシーン】

施術者：S 非施術者：H 業務機 3-2:50~4-4:46

01H：前回こさせていただきました。

02S：あ、そうですか。（（SはHと視線を合わせず、問診票を見る））

03：うーんと、どうしようか、どっちでしょうか。

04H：ここで。

05S：暗いね。

06H：はい。

07S：こっちいこか。（（椅子を用意する））

08H：すいません。えーと。

09S：ほなここで座って [くれますか?。（（椅子を指示する））

10H： [はい。

11：これ関係ない、向こう向き?（（壁を指示する））

12S：うう、そやね。向こう向きがええ。

13：股関節やなあ。（（SはHの腰を触る、HはSに視線を合わせる））

14H：それで、

15S：うん。

16H：[えーと。

17S：こっち側?こっち側。

18H：股関節両方です。ここです、両方、関節のあの、入れているんです。

（（HはSを見る））

19S：あそうか、そうですか。

20H：はい。それで、えーと、（（Hは手を触る））

咳が止まらなくてね。（（SはHの手を見る→視線が合う））

21S：ああ、

22H：それで、前の前来たとき、（（Hは手を2度振る））

23S：うん。

24H：咳が止まったんです、（（Hは首を触る））

そしたら、咳が止まったんです。（（SはHの首を見る→Hは視線を合わせる））

25S：うんうん。

26H：だからそれからはやってないんです。ほたら、また咳が出てきたんです。

（（Hは手を振り、Sに視線を合わせる））

27S：あ、そう。

28H：この手の痺れがね、（（Hは手を触る））

29S：うんうんうん。

30H：足の冷えを見てもらった、やっていただいたんだけど。**((Hは足を触る))**

31S：うんうん。

32H：それよりも咳が止まったほうが嬉しいから、そのの、

33S：ああ、そうですか

34H：はい。

35S：ここだいぶ悪そうだね。**((左腰を触る))**

36：ここ痛い？

37H：いえ。**((左腰を触る))**

38S：痛くない。

39H：はい。

40：こっちのほうがね**((右腰を触る))**

41S：[こっちが悪いんか？

42H：[いえ、3年ほど前にして、こっちは20年ほど前に、

43S：うんうん

44H：だからもうこっちはうんと悪くなってるんですよ。

45S：うん。こっちが悪いん。[余計に

46H： [ええ、もう一回入れてからもう20年も立つから、

47S：うーん。

48H：まあ、あれしてるんです。

((無言で施術))((Sは首を触る))

49S：じゃあ、上のほう脱ぎますか？

50H：はい。**((以前から服に関心を持つ))**

51S：よいしょ。

((服を脱ぐのを手伝う))

52H：この前来た時ね、せきもお灸してもらったら、本当に止まったような気が、
ずっと医者から薬もらってたのも効かなかったんですけどね、

53S：うんうんうん。**((Hの首を触っている))**

54H：でも止まったんですよ。だから嬉しくて。

55S：()。

((無言で施術))

【トランスクリプト記号】

- ？ 疑問符：語尾の音が上がっていることを示す
[角括弧：参加者たちの発話が重なっていることを示す
() 丸括弧：はっきりと聞き取れないことを示す
(()) 注記であることを示す（主に参加者の動作を示す）

「子どもと学生と一緒に作り出す空間～劇団ポニーの事例から～」

1006021467 松藤彩加

1. はじめに

私は、児童文化研究部という部活に所属していた。そのため子どもたちに接する機会が多く、子どもたちの行動に興味があった。そして、部活の活動の中で特に注目したのは、『劇団ポニー』の公演である。この公演というのは、小学校に実際に劇団ポニーが行き、子どもたちに、影絵劇や人形劇や工作などを見せるというものである。

この時、この部活の部員たちが公演を見ている子どもたちの中に混じっている。この学生たちというのは、子どもが公演中に騒いだりしないように気をつけるといった、公演のお手伝いに来た人たちである。この子どもとお手伝いの学生が、10分間という短い公演の休憩時間中に様々な行動を共同で行っている。今回私は、その子どもと学生の作り出す空間に注目した。年齢の離れた子どもと学生が、いかに、どのようにコミュニケーションをとっていったのかを、3つの出来事をつかってみていきたいと思う。

○撮影

日時・・・2008年8月 10:00～12:00

場所・・・K小学校内の講堂

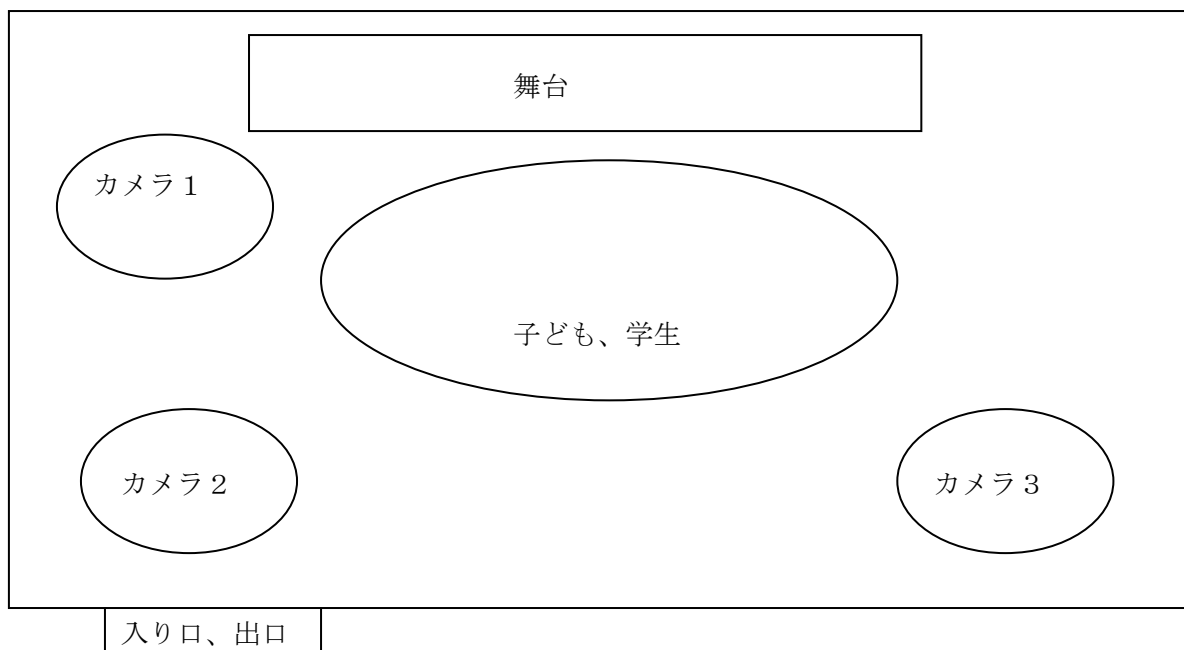
参加者・・・K小学校の児童、付属する幼稚園の園児たち、計30名

小学校の教諭12名、劇団ポニーの劇団員、児童文化研究部の学生

撮影器具、方法・・・カメラ3台（内業務用カメラ2台）、三脚3台、デジタルカメラ1台

講堂内に入って正面が舞台。講堂の右後ろ、左後ろに業務用カメラを、舞台の袖、左前にカメラを一台。

《図:公演中の講堂内とカメラの位置》



2. 休憩時間中の学生と子どもとの間の会話分析

以下に述べているのが、休憩時間中の二人の学生と子どもとの間にあった会話の内容である。ここでは、子どもを A とする。

この時は劇団ポニーの公演のなかにある 10 分間の休憩時間中で、前にあった工作時間中に作った万華鏡を見ていた子ども A に、メガネの学生 B が近づき会話をしているところに、手を伸ばしながら学生 C が入ってくるシーンである。(右後ろカメラ 30、11:06:12)

(写真1 子ども A と学生 B に近づく学生 C)



(万華鏡をのぞきながら前の黒板を見つめている子ども A に、カメラを持って近づく学生 B)

- 01 B: (ちらりと前の黒板を見てから、子どもに話しかける)
- 02 A: (B に何か言っている)
- 03 B: ポニョちゃう、劇団ポニョちゃう . . .
- 04 C: (体を A と B に向ける。子どもに腕を伸ばしながら近づいて行き) ポニョ!?
- 05 B: (C の方に顔を向けて) 劇団ポニョいうてる
- 06 C: 劇団ポニョ! ?
- 07 B: (少し体をくねらせながら) ポーニョポーニョポニョ . . . (歌いながら)
- 08 C: (手をたたきながら) はっはっは、劇団ポニョって違うよ
- 09 A: (子どもがそれに対して手を使いながら答える)
- 10 C: うん、 うん、
- 11 B: (A と C が喋っているときに、手に持つデジカメをいじる)
- 12 B: (デジカメを持って、B に近づき写真を撮ろうとする、もしくは B の顔の写真を撮った?)
- 13 C: 撮ってあげる
- 14 A: んじゃあ撮ってあげる
- 15 B: (B が C に持っていたカメラを手渡す)
- 16 C: ええーっ、二人で撮るよ
- 17 B: (カメラを C に渡して、A に並ぶ。そして C のカメラを見るよう促す)
- 18 C: はい、チーズ ん、可愛く撮れた
(その後 3 人でカメラを覗き込み、先ほど撮った写真を見る)
(A が自分の万華鏡を C に手渡し、代わりに C からカメラをもらう)
- 19 B: (三人が離れた後) 私が撮るの!?私を!?
- 20 A: (カメラを持ち、B と C を指差しながら) さっき映ったから私 . . .
- 21 B: え、うちも入るの? (自分を指差しながら)
- 22 C: はははっ . . .
- 23 B: うちも入るの?
- 24 C: じゃあ万華鏡はこっち、

ここから会話が聞き取れなくなる。

○学生 C が、A と B の会話に加わるきっかけとは？

ここで私が特に注意してみたのは、学生 C が子どもに話しかけるときである。

A と B が話し始めたすぐ後で、学生 C が二人の会話に加わっている。この時 C は、二人のところへまっすぐ向かっている。おそらく初めからここに行くつもりだったのだろう。

というところである。

ここでの C の動作は、

①A と B のところにまっすぐ向かってきている。

②自分の腕を子どもに伸ばしながら近づく

というものである。

まず①の A と B のところにまっすぐ向かってきている、というところでは、「まっすぐ」来ている事から、初めからこの二人に近づくという意味があったように読み取れる。

また②の自分の腕を子どもに伸ばしながら近づく、というところでは、子ども A が万華鏡を見ているところに、その万華鏡の位置に向かって手を伸ばしていることが分かる。これはおそらく、C は A の持っている万華鏡に手をかざすことで A の邪魔をするという「いたずら」をしようとしていたのだろう。そのいたずらをする事で、A との会話をするきっかけを作ろうとしたのではなかろうか（今回は C が手をかざす前に A が万華鏡を下げてしまいいたずらはできなかったが）。

これらのことから学生 C は、初めから子どもに話しかける、もしくは A と B の会話の中に加わる意思があったことが読み取れるのではないだろうか。

その意思と動作のおかげで、学生 C は会話に加わるきっかけを自ら作り出していたと思われる。

しかしこのきっかけの要素は、他にもあるように思う。

それは、③学生 B の動きである。

ここで学生 B が行ったことは、学生 C がこちらに近づいてきた時、今どんな話をしていたのかを C に伝える、というものである。これは B が視線をはっきりと C に移していることから分かる。

B が近づいてきた C に、子ども A が「劇団ポニー」のことを「劇団ポニョ」と言っていると伝えることで、今二人がどんな話をしていたのかを C は知ることができ、そのまま劇団ポニョの話の中に加わっていった。

これらの3つがあったことで、C はより自然に会話の中に加わることはできたのではないだろうか。

このように、学生が子どもとの会話に加わる時には、入っていく学生の意思と、近くにいる学生の手助けがあって、子どもと学生の輪が形成されたように思われる。

3. 学生と子どもの追いかけっこ、通せんぼ

この公演の休憩中には、ある子ども D と学生 E が追いかけっこをしていた。

ここで注目したいのは、

① 追いかけっこの始まり

子ども D と学生 E の追いかけっこの始まりのきっかけは何だったのかを見ていきたいと思う。

② 追いかけっこ中の通せんぼ

この追いかけっこの最中に、その追いかけっこに参加しているわけではない学生 F、G が、一度だけ走っている子どもの通せんぼをしていた。なぜ、どうやってこの F、G が子どもの通せんぼを行ったのか。

というこの二つである。

① 追いかけっこの始まり

ここでは、子ども D が学生 E と追いかけっこを始める瞬間を見ていきたいと思う。

(右後ろのカメラ 29、11:05:20)

(写真2 子ども D と学生 E の追いかけっこが始まる直前)



- 01 1 1:0 5:2 0 (学生と一緒に万華鏡を見ている子ども D)
- 02 1 1:0 5:2 2 (学生の集団から抜け出す D)
- 03 1 1:0 5:2 3 (D を追いかけるように D の後を歩き出す学生 E)
- 04 1 1:0 5:2 8 (ずっと D の後ろをついていく E)
- 05 1 1:0 5:2 9 (突然走り出す D)
- 06 1 1:0 5:3 0 (両腕と片足を上げて、E の方を見ながら走る D D が腕と足を上げる
のとほぼ同時に同じ動作を真似する E)
- 07 1 1:0 5:3 1 (もう一度、今度は反対の足を上げる動作をする D)
- 08 1 1:0 5:3 2 (E から逃げるように走り出す D)
- 09 1 1:0 5:3 3 (D を追いかける E 後ろを見ながら走る D)

○追いかけてこの始まりときっかけ

ここでは、私は二通りの読み方があると思っている。

I. 子ども D がしかけた追いかけて

走り出した05:29のとき、D はちらりと E のことを見ながら動作をしていた。このことから、D は E が自分の後ろにずっとついてたことを知っていたのではないだろうか。

このカメラの05:20～05:28までの間で、D が後ろを振り返って E がついてきているの確認しているシーンは見られなかった。しかし、前に設置していた別のカメラでは、D が一度だけ後ろを振り返って E の事を見ているシーンがあった。(前12、11:05:25) このことから、D は E の存在を認めており、このことが D が走り出すときのきっかけになったのではないだろうか。

またここで走り始めた瞬間に、D は特異な行動を突然している。この動作は追いかけてのはじめる重要な要因だと考えているが、その動作が始まると同時に、E も同じ動作を真似している。これも子ども D からではないだろうか。E の存在に気がついていた D は、自分が奇怪な動きをすることで、より自分の存在を E に認めさせ、結果追いかけてが始まったのではないだろうか。

II. 学生 E が引き金となった追いかけて

学生 E の存在を気にしていたことは、上で述べたように明らかである。しかし、だからといって D が先にポーズをとり、追いかけてを始めたということも限らない。子ども D を明らかに追っていた E なので、自分の存在を気にして後ろを見てくれた D のことには気がついているだろう。なので、E は自分の存在に気付いていることを知り、あえて奇怪なポーズをすることで D の気を引き、それが引き金となって追いかけてに発展したのではないだろうか。

また、この学生 E は、追いかけてを始めてから休憩が終わるまでずっと追いかけてをしていたが、その時にいくつかの場面で、学生 E のみが自分から腕を広げたりなどの体を使ったポーズを取りながら子ども D を追いかけているシーンが見受けられた。このことから、学生 E が先に手を広げるポーズを取って子どもを追いかけたのではないかと予想される。

(写真3は、追いかけてしている映像の一つ)

(写真3 手を広げて子どもDを追いかける学生E)



しかしながらこの追いかっこの始まりの映像を見る限り、子どもDと学生Eのどちらが先に走り始めたのかは分からない。また、どちらが先にポーズを取り出したのかは、ほぼ同時に同じ動きを二人がしたことから、どちらが先に仕掛けたか、完璧に読み取ることはできない。

しかしいずれにせよ、子どもと学生がお互いに何も言わなくても追いかっこの始まりを読み取り、自然と始まったことから、この学生と子どもは二人の遊びの空間を自然と形成していたことがわかった。

お互いがお互いの振る舞いをモニターすることで、追いかっこの始まる秩序を作り出すことに成功したのだろう。

②追いかけてっこ中の通せんぼ

子ども D と学生 E が追いかけてっこを始めてからすぐ、通せんぼが始まる。

この追いかけてっこの途中で、追いかけてっこに参加していないと思われる学生 F、G が、子どもに通せんぼして邪魔をするシーンがある。(右後ろ、29)

(写真4 真ん中に立つ学生 F と学生 G)



- 01 1 1:0 5:3 3 (追いかけてっこをしている子ども D と学生 E 二人を見ている学生 F)
- 02 1 1:0 5:3 4 (学生 G も D と E を見る)
- 03 1 1:0 5:3 5 (D に向かって一歩踏み出す G G のところに走っていく D 自分の手を広げ、D を待つ G)
- 04 1 1:0 5:3 6 (D が G の目の前に走りこんでくる すかさず D の通せんぼをする G)
- 05 1 1:0 5:3 7 (G の通せんぼをすり抜けて走る D 目の前に来た D に自分の手を出して通せんぼをする F まだ手を広げながら、D の方に走っていく G)
- 06 1 1:0 5:3 8 (F の通せんぼもすり抜け、逃げる D 顔を見合わせて笑う F と G D の後を F の後ろから追いかける E)

(写真5 手を広げてDを待つG)



(写真6 Gに走ってくるD)



(写真7 Gの通せんぼを通り抜け、Dに向かって通せんぼをするF)



(写真8 DがFの通せんぼも通り抜けていく)



ここでは、まずは学生 G が通せんぼをした後、学生 F も通せんぼをしている。

○学生 F、G が通せんぼを行ったのはなぜか？

ビデオで見る限り、学生 G が通せんぼの格好をしたのは、D が自分の方に向かって走ってくるのを見てからである。D が自分の前に来る前に腕を上げて通せんぼの準備をしていたのに、走って逃げていた D はおそらく気付いたのだろう。しかしあえて止まったりいきなり方向を変えることはせず、G の通せんぼの近くまで来たときにそこは通れないと悟り、違うルートで逃げようとした。

この通せんぼを、D がやってほしいと言っていたという映像はないので、おそらく G が自分で考えて起こした行動だろう。しかしそれを嫌がることはせず、むしろ自分から通せんぼの G のところまでやってきた D は、その通せんぼという行為を楽しんでいたように見える。

また、G の通せんぼは自分のところから D が逃げた後もまだ終わっておらず、F が D に通せんぼをしている間も G 自ら移動し、D を通せんぼの格好をしながら追いかけている。

G から逃げた D を見ていた F も、同じように手を出して D の通せんぼをしようとした。

しかし、二人の通せんぼはこの一度だけであり、その後この追いかけてこに加わった様子はない。

子ども D の表情や、通せんぼだと分かっても逃げない行動などから、D はこの通せんぼをむしろ楽しんでたのは分かる。

いきなりこの通せんぼのアクションを起こした G、G と D のやり取りを見ながら自分も通せんぼを行った F。この二人は、子どもに何も言われなくても、子どもの動きを見て、どうすれば子ども D が喜ぶかを読み取り、それを実行したのではないだろうか。またこのような突然で一瞬の行動を起こすことで、自然と子どもとの遊びの空間を作り出したのではと思われる。

4. まとめ

今までの事例を見てみると、休み時間中の学生と子ども達は、実に様々な空間を生み出していた。

まず 1 つ目の「子どもと学生との会話」では、自然な流れで大人と子どもという、年齢の違う三人の会話の空間をつくりだした。

2 つ目の「学生と子どもの追いかっこ」では、たまたま起こった現象から遊びに発展するという事態になった。

これは五十嵐論文の「砂場でこける→遊びになる」という行為に近いものがある。

この追いかっこでいう「たまたま起こったこと」とは、「学生が自分のことを気にしていることに、子どもが気付いた」ということと、「手を広げるという行為」である。そのたまたまが、追いかっこという秩序の立ち上がりである。そしてこのたまたまというのも、お互いにお互いの振る舞いをモニターしていたからこそ起こりえたことである。

これらが相互に相手を刺激し、秩序の相互反射的な生成を生み出し、「追いかける人」「逃げる人」という組み合わせが出来た。そこで、お互いに言葉を交さなくても、自然と追いかっこの秩序が生み出されたのである。

3 つ目の「学生の通せんぼ」でも、2 つ目の事例と似ているものがある。

ここでも、学生と子どもは会話を交すこともなく、ましてや通せんぼをしてくれ、というニュアンスの行動もなかった。しかし、学生二人は追いかっこの空間を瞬時に読み取り、子どもに通せんぼをすることで子どもと学生で、遊びの空間を作りだしていた。

五十嵐論文でも、子どもについての話、事例は出ていた。保育士と子どもとの関係は、今回の学生と子どもとの関係に非常に良く似ているように思われる。「子ども」と「大人」という関係である。

しかし、そのような関係でありながら、砂場の事例の「子ども同士」で作り出す遊びの空間と、今回の事例の「大人」である学生と「子ども」が作り出す遊びの空間が似ているというのは、果たして何を示すのだろうか。

これはつまり、子どもが作り上げる秩序というのは、大人と同じ観点で作りに上げている、というのとは別の話がある。

ここでの遊びの空間、遊びの秩序とは、大人と子どもという対比関係なく子どもが自ら作りだしているのである。

そして、対比関係のない中で、子どもと大人が一緒になって、同じ空間の中でお互いにお互いを認識しあって遊びの空間を作り上げていた。そこでは、大人のいう役割をもった学生、子どもという役割をもった子どもではなく、規範があったわけではなく、ただただお互いに共同で生み出した秩序が存在していただけである。

参考文献

「教育諸概念の実践の論理 ―教示、学習、知能、能力の社会的組織化―」

五十嵐素子（博士論文）2008年

「就職相談室における相互行為分析」

3年 吉田 愛

○はじめに

今回私は「エスノメソドロジー」を勉強していくうち、会話というものに興味を持ち、分析してみたいと思いこの調査を行った。今回の調査は日常で行われる会話ではなく相談という形式で行われ、さらに就職相談という特別な場所で繰り広げられる会話が分析の対象となっている。私は会話の中から読み取れる相互行為というものを調査していきたいと思っている。普通の会話ではなく、相談という形式で、さらに就職支援室という特別な空間でどのようにお互いが、お互いを提示し合っているのかなど、就職相談室だからこそ起こる特徴やトラブルを見ていきたいと思う。

○調査実施日

徳島大学就職支援室係の職員さん、相談員さん、学生 1 人の方々に協力していただき撮影することができました。

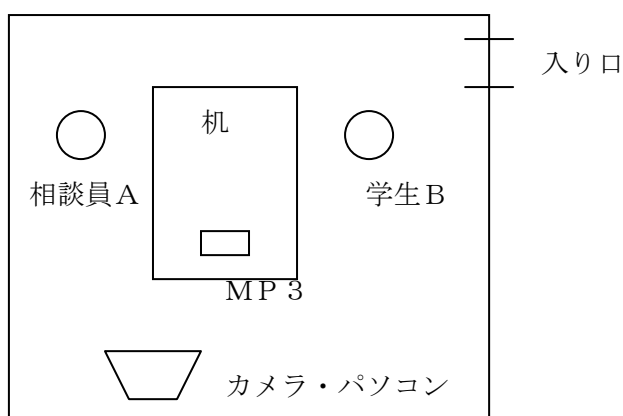
調査実施日 2008年08月28日(木) 13:00~13:45

調査場所 徳島大学4号館1F 就職支援室内 個室

使った機材・・・カメラ1台、三脚、パソコン1台(HDレコーディング用)、マイク

MP3

○配置図



○ データの簡単な全体的の流れ

13:00～相談スタート

まず、学生Bが仕事をしていく上で「急な仕事が入ってくること」が心配だと語る。それに対し、相談員は極端な「残業」を例に挙げながら、残業についての話をし、問題は「残業」があるかないか、ということと学生の精神的な弱さに問題があると指摘する。そのことに対し、学生は「残業について」相談しているのではないと話の食い違いを指摘する。相談員は「残業」のことをベースに精神的問題が一番の問題であると再度学生にアドバイスをする。お互いに「残業」を学生が問題にしているのではないということが学生の再度の主張によってお互いに理解はされたが、精神的問題は学生にとって納得していない様子がみえる。学生の最初の相談は解決されたが、精神的な問題については解決されないまま相談は終了する。

○ データ1 13:03～

01A: あとまだあります。あなたはそういったことが通常はビジネスのなかにおいては当

02 たり前なんですよということをまず、知っておいて欲しいんですよ

03B: ある程度は(2.0) えっと～反論するわけではないんですけど、

04A: うん

05B: ある程度はそういうのはう、んとわかってるんです。

06A: うん

07B: あの、今バイトしているところが

08A: うん

09B: ちょっと派遣先はもうそういう一緒に専門そう、実際に働いてらっしゃる、業務委

10 託されているところでも一緒に派遣、えっと、正規じゃないんですけども常勤で働

11 いてらっしゃる方と、働いてたりもするんで、そういう点ではわかってはいるんで

12 すけど、そういう点では分かっては、残業があるということはわかってはいるんで

13 すけど、ん～何て言ったらいいんでしょう。う～ん。

○ データ2 13:05:34～

01 学生B: 自分自身でも、すぐ折れちゃうほうなので、できるだけおれないようなペース

02 でやっていけるものってどんなのかなって思うんですけどやっぱ難しいですかね

03 相談員A: 基本的にはね

04B: はい

05A: そういう考え方は普通に考えると甘いわわなと思うわね]

06B: [はい、
07A: あなたが思った時間帯で思ったように仕事をしていきたいという]

08B: [はい

09A: 極端に言えばですよ。あなたが思ったとおりに仕事をしていきたいという風なこ
10 とを許してくれるビジネスは非常に少ないと思うといてほしいんよね。もうひとつは
11 ね残業の問題以外にね、じゃあ、Bさんはどういう仕事をしたいんかっていう。職種
12 的にねどういう仕事に就きたいっていうのはあるんかな、ほんなら。

この場面は就職相談が始まってすぐの場面である。学生のほうから就職の職業選択において、自分が希望している条件は難しいのかどうかといった質問がされている。それに対し、相談員の方は自身の経験や知識からその考えで就職をすることは難しいと諭している。また、学生にはほかに希望する職種を尋ねておりこのことは、他の職種のことについても理解している、知識を持っているということをアピールしているのではないか。

ここで串田秀也はその著で「会話への人々のそのつどの参与の仕方がどのように構成されるかという問題（参与の組織化）と、会話者たちがそのつど互いを何者として表示し合うかという問題（メンバーシップ・カテゴリー化）とを結びつけて捉えるひとつのやり方」（会話への招待、1999年、125）を示している。このやり方に基づいて分析してみたいと思う。まず、データ1、データ2を見て学生は職業のことについて相談員に質問している。学生はここでは就職のことに関してはよく分かっていない「素人」である。いっぽう相談員の方は就職に関する知識をもっており、就職相談の相談員を何年も経験してきている。よって相談員は学生より就職の知識や経験を持った就職に関する「専門家」とすることができる。ここで学生と相談員の関係の中に「素人」と「専門家」というカテゴリー対が存在していることが見ることができる。

しかしこの2つの場面からもう1つのカテゴリー対が見られるのではないだろうか。それは「当事者」と「非当事者」というカテゴリー対である。データ1に注目してもらいたい。データ1の03行目の学生の発話である。「反論するわけではない」という主張がなされている。これは学生側の主張が相談員に伝わっていないと学生が判断したことの現われである。そのことは、その後の発話で学生が自分の主張を言葉にしようと試みていることから窺うことができる。学生が伝えたいことについて、学生は自分のことなので「当事者」である。相談員は学生の伝えたいことを知らないし、体験しているわけではないので「非当事者」となる。

データ1とデータ2では先に述べた2つのカテゴリー集団が入り交ざりながら会話が進行している。会話のなかにはカテゴリー集団は1つではなく複数あり、その場その場にあったカテゴリー集団に切り替えながら会話が進んでいることを確認することができた。

○ データ 3 13:15～

- 01 相談員A：あなたは自分はストレスがたまりやすい、たまりやすいと一生懸命自分にマ
02 イナスの自己暗示をかけてよんよ。わかりませんか。そういう気持ちはわ
からんかな
03 学生B：(3.0)
04A：自分がね知らないうちにね1番いやな部分を自分が勝手にね、枠の中にはめ込んで
05 しもうとる。

○ データ 4 13:16～

- 01 相談員A：だから困った時にすぐに、……パニックになってしまっこんなん続けていたら
02 病気になるってすぐに思うんでしょ。
03 学生B：う～ん・・
04A：すぐ思うかはしらんけど、そういうふうな方向に流れていくんでしょ、結局は
05B：・・う～ん、病気になるっていうわけではないんですけどまあ、すごいイヤだと思
06 ってしまう時はなってしまうんです。

ここで注目してもらいたいところは相談員側の発言の語尾である。データ3の01～02行目で相談員は学生側にどのように思っているかの呼びかけをしている。それに対し沈黙し、返答をしていない。そして、相談員は学生側の発話を促すことなくまた、自分の主張を始めた。データ3の04～05行目の「枠の中にはめこんでしもうとる」やデータ4の01～02行目の「病気になるってすぐに思うんでしょ」など語尾が言い切りの形になっており学生側に反論の余地を与えない強い主張になっている。データ4の01～02行目の「病気になるってすぐに思うんでしょ」という相談員の発言の後03行目で学生が「う～ん」とゆるやかな否定の気持ち、相談員の発言に納得できていない気持ちを訴えている。しかし、相談員はデータ4の04行目で「すぐ思うかはしらんけど、そういうふうな方向に流れていくんでしょ、結局は」と発言し、学生側の否定の気持ちを強い言い切りの形で打ち切っている。

この場面では相談員は先に述べた「専門家」「素人」というカテゴリーで話を進めている。「専門家」のほうが「素人」よりも知識や経験を持っているので立場が上である。そのためこのように強い言い切りの形で発言することができているのである。学生側は自分が専門家より下の立場な「素人」であることがわかっているため「専門家」に対して言葉で明確に反発することはしにくい状況にある。よって学生は専門家に対して否定を表す場合に沈黙やあいまいな返答が多く使われている。この場面は「専門家」と「素人」という力関係をあらわすカテゴリー対が成り立っているために起こった場面である。

○ トラブル

先述したとおり、この就職相談においては2つのカテゴリー対が存在している。「専門家」「素人」関係と、「当事者」「非当事者」関係の2つである。この2つのカテゴリーが会話の中で切り替えられながら進めていることを見た。しかし、この2つのカテゴリーがきちんと切り替わっていなければ主張がすれ違いを起してしまい、トラブルの原因となる。

○データ5 13:03～

01A: あとまだあります。あなたはそういったことが通常はビジネスのなかにおいては当

02 たり前なんですよということをまず、知っておいて欲しいんですよね

03B: ある程度は・・・えっと～反論するわけではないんですけど、

04A: うん

05B: ある程度はそういうのはう～んとわかってるんです。

06A: うん

07B: あの～今バイトしているところが

08A: うん

09B: ちょっと派遣先はもうそういう一緒に専門そう、実際に働いてらっしゃる、業務委

10 託されているところでも一緒に派遣、えっと、正規じゃないんですけども常勤で働

11 いてらっしゃる方と、働いてたりもするんで、そういう点ではわかってはいるんで

12 すけど、そういう点では分かっては、残業があるということはわかってはいるんで

13 すけど、ん～何て言ったらいいんでしょう。う～ん。

○データ6 13:04～

01A: たとえばね、

02B: ハイ

03A: 残業したくないという気持ちはどっかにあるのかな

04B: したくない＝

05A: =あるいはできないという理由はあるのかな

データ5の場面は学生Aが仕事を選ぶ上で残業などの急な仕事が少ないところはないかという相談に対し、相談員が「残業が全くないという職場はなく、残業はどの職場に行ってもありそれは当然のことである」という少し極端な内容を挙げて返答をした場面である。しかし、学生は相談員に自分の質問したかったことが伝わっていなかったので「反論するわけではないんですけど」という言葉を使って相談員の返答に対する否定を表している。

相談という場面で相手に自分の考えや主張が正確に伝わっていないということは大きなトラブルが起きているということになる。学生側の相談に相談員が答えている場面であるので相談員と学生の関係は知識と経験をもってアドバイスをする「専門家」と、知識を持っていない「素人」の関係にあるといえる。学生側が相談員の返答に対し否定を表す際に「反論するわけではないんですけど」と対場が上である専門家の発言を全て否定するわけではないと相手に対し失礼にならないように発言していることから2人の間に「専門家」「素人」関係が成り立っていることが分かる。また、データ6を見てみると03行目で学生側が発話している最中に相談員が言葉をかぶせてきている。そのときに学生側が発話を止めて、相談員が発話を続けている。このことは相談員の方が学生よりも立場が上であることを示している。

データ5で1番問題となるのは学生の03行目「反論するわけではないんですけど」である。この発言は明らかに相談員に対する「否定」が読み取れる。その後の発話から学生のこの「否定」は相談員に相談したかった内容が伝わっていなかったことが原因のトラブルである。相談の場面で相手に伝わっていないことは大きなトラブルであり、解決しなければならない問題である。

○ データ7 13:05:34～

- 01 学生B：自分自身でもすぐ折れちゃうほうなのでできるだけおれないようなペース
02 でやっていけるものってどんなのかなって思うんですけどやっぱり難しいですかね
03 相談員A：基本的にはね
04 B： はい
05 A：そういう考え方は普通に考えると甘いわわなと思うわね。
06 B： はい、
07 A：あなたが思った時間帯で思ったように仕事をしていきたいという、
08 B： はい
09 A：極端に言えばですよ。あなたが思ったとおりに仕事をしていきたいっていう風なこ
10 とを許してくれるビジネスは非常に少ないと思うといてほしいんよね。もうひとつ
11 はね、残業の問題以外にね、じゃあ、Bさんはどういう仕事をしたいんかっていう。
12 職种的にねどういう仕事に就きたいっていうのはあるんかな、ほんなら。

データ7の01行目で残業がしたくないというよりは、自分のペースの問題であると学生は主張している。その自分のペースで仕事をしていける職種について何かないか相談している。学生の相談に対し、相談員「専門家」としてそういった職種は少ないと09～10行

目でハッキリと返答している。そして、相談員は12行目で「どういう仕事に就きたいっていうのはあるのかな、ほんなら。」と発言しており、自分の聞き手性を表示し、学生側に発話を求めている。この相談員の発言はとても就職支援室らしい発言だと思う。就職支援室なのだから、その悩みはもちろん就職に関わっているものになる。ここでの学生の相談内容もそうである。ではその学生の悩みがどのようにその子の就職を考えた上で問題になっているのかということを知るこの質問は就職支援室だからこその内容となっているのではないだろうか。学生に特に希望の職種がなかったので、相談員は職業を選ぶ上での心構えを残業や急な仕事のことと絡めながら話をしていく。就職に対する考え方やその現実、厳しさを伝えており、ここも就職という人生に大きく関わることをはじめる上での大変さを伝える就職支援室らしい内容となっているのではないだろうか。

この相談員が発話している間、学生はほとんど発言しておらず、無言で相談員の話に大きくうなずきながら話をきいている。データ4の03行目「反論するわけではないんですけど」というように否定を表してもいない。また、発話をしておらず、沈黙しているが「うなずく」という動作をしている。「うなずき」という動作は通常「了承」をあらわす動作で有り、否定の言葉を発言していないことから学生側が相談員の話の内容に同意していると見ることができる。

○データ8 13:15～

- 01 相談員A：あなたは自分はストレスがたまりやすい、たまりやすいと一生懸命自分にマ
02 イナスの自己暗示をかけてよんよ。わかりませんか。そういう気持ちはわからんかな。
03 学生B：(3.0)
04A：自分がね知らないうちにね1番いやな部分を自分が勝手にね、枠の中にはめ込んで
05 しもうとる。

○データ9 13:16～

- 01 相談員A：だから困った時にすぐに、パニックになってしまってこんなん続けていたら
02 病気になってしまうってすぐに思うんでしょ。
03 学生B：う～ん・・・
04A：すぐ思うかはしらんけど、そういうふうな方向に流れていくんでしょ、結局は
05B：・・・う～ん、病気になるっていうわけではないんですけどまあ、すごいイヤだと思
06 ってしまう時はなってしまうんです。

データ8とデータ9から、残業や急な仕事の話から学生の問題は精神的な弱さからくるものだと相談員は学生に指摘した。学生は精神的な問題についての相談はしておらず、相談員があくまでも指摘した問題である。学生は自分のストレスの原因になる仕事の量や勤務形態の質問しかしていない。精神的な問題については相談員がよみとった問題点なので

ある。相談員はもっと精神的に強くなるように「専門家」の立場から学生にアドバイスを
する。しかし、先にも見たが、このことについてデータ 8 の 02 行目で相談員が学生に呼び
かけても学生は沈黙している。この沈黙には先ほどのように「うなづく」などの動作が就
いていないことから「否定」として受け取れる。ここで問題になってくるのは何に対し
て学生は「否定」を表しているのかということである。この場面で話されていることは学
生の精神的な問題のことである。この問題において、相談員は「専門家」の立場からアド
バイスをしている。しかし、精神的な問題を学生の側から考えてみると、精神的なことは
学生本人が「当事者」であり、相談員は「非当事者」である。この場合「当事者」である
学生本人のほうが自分自身のことについて良く知っている、いわば「専門家」である。相
談員は就職に関しての「専門家」として話をしており、学生は精神的問題の「当事者」で
あり、精神的問題の「専門家」として話を聞いている。よって 2 人が持っているカテゴ
リーの切り替え、「専門家」「素人」カテゴリーから「当事者」「非当事者」カテゴリーに切り
替わっていないというトラブルが起こってしまっている。よって学生は相談員の話に「同
意」できないのではないか。

○データ 10 13 : 22～

01B : 父が、あの～ずっと土日もある仕事なので、週休も無い状態だったので最近まで。

02 なので残業がないというのはありえないということは分かっているんです。

03A : んなら、それを見てきているんだから。たとえば、土日は仕事をしたくないって言

04 うんならいろんな選択肢はあると思いますよ。・・・

05B : ごめんなさい、話をさえぎってしまって申し訳ないんですけど・・・

データ 10 はもう一度残業の話し戻った場面である。ここで学生は 0 2 行目ではっきりと
「残業がないことはありえないということは分かっている」ということを今までよりもつ
よい口調で述べている。この発言によりデータ 4 で指摘した学生側の伝わっていなかった
ことの主張がなされている。相談員のほうも 03 行目「んなら、それを見てきているんだか
ら。」と発言し残業について問題にしていることを理解したことを述べている。その上で、
では違うことが問題にしているのかという意味も込めてここで「土日は仕事をしたくない
って言うんならいろんな選択肢はあると思いますよ。」ともう一度学生に相談内容について
発話を学生に促している。ここで学生はもう一度 05 行目から自分の相談したいことを話し
始めている。相談をもう一度しなおすということで、相談員と学生の関係は就職に対して
の「専門家」と「素人」というカテゴリー対になっている。そのことは 0 5 行目「話をさ
えぎってしまって申し訳ないんですが」という言葉を使って話し始めていることから分
かる。これは相談員のほうが立場が上であり、相手に対して気を使いながら話しているの

で相談員と学生との関係は「専門家」と「素人」という同じカテゴリー対になっている。このことによりデータ4で起こった話のずれ違いによるトラブルは解決されている。

データ4で起こったトラブルは解決されたがデータ8で起こったカテゴリーの切り替えが上手くできていないことからことから起こったトラブルは結局解決されないまま、相談は終了してしまった。最後に精神的な問題に対しては相談員側の強い言い切りの形で終了した。2人のカテゴリーが違ったためにトラブルは起きてしまった。「会話への参加が会話者相互のカテゴリー化の一致した切り替えを示すものとして組織化されたり、切り替えの不一致を示すものとして組織化されたりする中で、相互行為的に識別して産出されるのである。」(串田秀也「会話分析への招待」145、1～)とされているように、データ9ではカテゴリー化の不一致が学生の「沈黙」という形の会話への参加を生み出していた。

今回相談員が精神的な問題に言及したことは「聞かれたことだけに返答」するのではなく、それ以上のものを教えようとする教育の場面で見られる行為だったのではないだろうか。この相談は就職相談として学校で行われているものであり、教育が行われている場である。よって相談員は教育の場面として当然のことをしようとしていた。しかし、お互いの相互理解ができていなかったためにその行為は不完全なものとなった。この分析を通して私は会話をするなかで、相手と自分との関係が相互にどのようにカテゴリー化されているのかが重要なことがわかった。このカテゴリー化が相互に一致していないと会話がスムーズに進行しないからだ。一致したカテゴリー化、またはカテゴリーの切り替えを行うために自分はこういったものなのかというメンバーシップの提示と同時に相手のメンバーシップの理解が必要である。今回の調査からも分かったことだが、会話というものはいろいろな感情や思惑が交錯しており複雑な構成をしている。複雑な構造の中での相互理解というものは難しく、だからこそ話の食い違いや誤解のいう結果が表れてくるのだなと思った。これは日常の会話でも良く起こることであり、今回は2人という少人数であったかが、人数が増えれば増えるだけその構造は複雑になり理解しにくいものになっていくのだろう。さらに今回は相談という形があるので会話の流れは分かりやすかったが、会話の順番が入り乱れ、日常会話というものはもっと相互理解を分かりにくくするのではないかと感じた。そう考えると日常会話で私たちは恐ろしく複雑な会話を繰り広げていることに感嘆する。また、複雑な会話を少しでも分かりやすくするために略語が使われるようになったのである。私たちは日々会話を通して相互理解をしようと努めており、会話をすることによって相互理解が深まるその理由がすこし理解できた。

《謝辞》

奈良女子大学助教 中塚朋子様、本ゼミ論文執筆にむけてご助言ありがとうございました。
その他、調査にご協力いただきました関係者様各位、ありがとうございました。

《参考文献》

「会話分析への招待」 世界思想社 1999年 好井裕明、山田富秋、西阪仰編集

「助け舟とお節介 会話における参与とカテゴリー化に関する一考察」 串田秀也

「就職相談における相互行為分析」

「実践エスノメソドロジー入門」 有斐社 2004年 山崎敬一編集

障害者スポーツにおける相互行為 ー車椅子バスケットボールに焦点をあててー

前田 朝美

1. はじめに

障害者でも楽しめるスポーツの一つに車椅子バスケットボールがある。車椅子バスケットボールも普通のバスケットボールと同じコート・ボールの大きさ、ゴールの高さでプレイしている。違う点といえば、車椅子を用いてバスケットボールをしているという点や、選手それぞれに各々の障害のレベルによって1.0~4.5の持ち点が与えられており、試合中コート上にいる選手の持ち点の合計が14点以下と定められている点である。

普通のバスケットボールと違い、車椅子バスケットボールではもちろん勝手がちがってくる。その要因はやはり車椅子を用いているからである。普通のバスケットボールと違って、車椅子本体の幅によって動くことのできる範囲が限られてしまう。しかし、車椅子バスケットボールの選手たちはそのような状況を上手く利用してプレイしている。

そこで、今回の分析を通して普通のバスケットボールとは違う、車椅子バスケットボールらしい動きを明らかにしていきたい。

2. 調査方法

平成11年度徳島大学総合科学部社会調査実習における調査で得られたデータを用いた。その中でも石川看護大学の阿部智恵子先生が撮影した、大学平成11年11月28日にT県勤労身体障害者体育施設で第29回内閣総理大臣杯争奪 日本車椅子バスケットボール選手権大会の試合を撮影したビデオを分析した。

3. 分析

車椅子を用いているというだけで、普通のバスケットボールとは違った点がみられた。その中でも今回はシュートのシーンに注目して分析した。

分析1. 片手シュート

【状況】白6番が片手でシュートを行う。



画像 1

本論において、両手シュートとはボールを放つときに両手がボールに触れている状態、片手シュートとはボールを放つときに片手しか触れていない状態と定義する。

画像 1 にみられるような片手シュートは車椅子バスケットボールではよくみられる光景であり、この試合の中でも何度かみられた。

普通のバスケットボールは腕だけの力でシュートをしているのではなく、膝を曲げるなど全身を使ってシュートをしている。しかし、車椅子バスケットボールでは上半身しか動かすことができず、シュートをするにはどうしても腕の力に頼ることになるため、腕の力が必要とされる。

では、それなのになぜ片手シュートをするのだろうか。これには、敵にブロックされにくいということが関連している。車椅子バスケットボールは皆が車椅子に座っており、皆がジャンプをすることができないということが前提にある。つまり、車椅子バスケットボールでは、上半身の長さで腕の長さで高さ勝負をしているといえる。上半身の長さで腕の長さでの勝負において、片手シュートができれば両手シュートよりもシュートを放ちやすい状態へと持ち込むことができるようになる。なぜなら、両手シュートだとどうしても体の真ん中から打つようになってしまうが、片手シュートなら体の真ん中から右寄り、あるいは左寄りというように中心からずれて打つことができるようになる。それにより、敵から距離を取れるようになり、敵のブロックを少しでもかわすことが可能となる。画像 1 をみても、シュートをしようとしている白 6 番は片手でシュートを狙うことで、右

斜め前にいる敵から距離を置くことが可能となっている。

しかし、片手シュートは誰にでもできるものではない。先ほども述べたが、片手シュートをするには腕の力が必要であることはもちろん、比較的状态を保つことが簡単にできるような選手でないとできない。敵から距離を置こうとして片手でシュートを狙うということは、重点をずらしてシュートを打つということであり、どうしても状態を保つのが難しくなってしまう。障害のレベルが重く、車椅子に座って動き回ることのできる精一杯の選手は、状態を保ちやすいように高さも低めに車椅子に座っている。例えば、持ち点が 1.0 とされる選手の基準は背もたれから体を離してプレイはできず、前に倒れた上半身を起こす時は手を使って起き上がるとされている。このように、状態を保つことすらも大変な選手たちにとって、片手シュートをするのは難しいと思われる。実際、この試合で片手シュートをしているのは状態維持が比較的簡単と思われるような選手たちであった。

片手シュートを身につけることでシュートを狙うチャンスが増え、有利な立場を築けるわけだが、片手シュートを身につけなくても有利な立場にいる選手もいる。ここで画像 2 をみてもらいたい。



画像 2

この画像は黒が両手でシュートをしようとしているのを、白が手を伸ばして阻止をしようとしている場面である。白は精一杯に手を伸ばしているが、黒の持っているボールには届いていない。

このように、周りの選手よりも背の高い選手、より具体的にいえば、周りの選手よりも手を伸ばしたときのリーチが長い選手は、片手シュートをしなくても十分に両手でゴールを狙うことができるという自分に有利な状況にもっていきやす

い。もし、こういった選手が両手シュートを身につければ、より敵から距離をおくことができるようになり、有利な立場を築けるだろう。

手を伸ばしたときのリーチの長さは生まれ持った体型や障害の重さに関係することなので、努力で克服できるものではない。だが、これこそ純粋な高さ勝負だといえるのではないか。

分析2. ブロックされても十分にゴールを狙うことができる

【状況】黒14番がシュートしようとしているのを白6番が阻止しようとする。



画像3



画像4



画像 5



画像 6

通常、その場で何秒間も動かずにゴールを狙うなんてことはできない。たいていは、狙いを定めている間にボールを叩き落とされるなりして阻止されてしまう。もしくは、ゴールにむけてボールを放ったとしても、敵にジャンプをされて阻止されてしまう可能性もある。しかし、この場面では 28 秒から 29 秒にかけて黒 14 番が味方からのボールを受け取り（画像 3, 4）、結局シュートを放ったのは 30 秒から 31 秒にかけてであった（画像 5, 6）。つまり、およそ 3 秒間その場で動かずにシュートを狙っているのである。

なぜ、黒はブロックされてもシュートを放つことができたのか。それは普通のバスケットボールに比べて、敵にブロックされないだろうと判断しやすいからで

はないか。先ほども述べたが、選手全員が車椅子に座っており、ジャンプができないため、阻止するには手をできるだけ伸ばすという方法しかない。手が届く範囲には限界があり、それ以上遠いものには触れることができない。その上、ジャンプなどといった、相手がどのタイミングでジャンプするのか、そのジャンプの高さはどのくらいかなどの読みづらい動きというものが少ない。そのため、敵の手が届く範囲というのは、敵が手を伸ばしてきてシュートを阻止しようとする動きからある程度予測することができる。また、選手それぞれが座っている車椅子の幅により、普通のバスケットボールほど密着することがない。

ある程度の予測ができれば、少くくろいブロックをされても落ち着いてゴールを狙うことができる。だが、これも誰もがができるわけではなく、背の高い選手ほどできやすい。



画像 7



画像 8



画像 9

この場面では味方からパスを受け取った選手がシュートをしている。先ほどの場面と違う点は、シュートをした選手はそれほど背が高くない点と、ボールを受け取って1秒後にはシュートをしている点である。この試合中でこの選手は何度かシュートを放っているが、そのほとんどがボールを受け取りすぐにゴールにむけて放っている。もし、この選手が何秒間か動かずにゴールに狙いを定めていたとすると、敵にボールを叩き落されてしまう可能性が高いだろう。このように、背の高い選手に比べて、背の低い選手は十分にゴールに狙いを定めることのできる時間が短くなってしまふ。

分析 3. シュート動作に入ると敵はブロックをやめる

【状況】黒 14 番がパスを受け取り、シュートをしようとしているのを白 10 番はみているだけ。



画像 10



画像 1 1



画像 1 2



画像 1 3

敵がシュートをしようとしているのをただ見ているのでは、相手にゴールを決めて下さいとっているようなものである。普通は相手にゴールを決められないためにもブロックなどをするものである。しかし、この場面では、白 10 番は手を伸ばす、ジャンプするなどといった動作をしておらず、黒 14 番がシュートするのを阻止しようとする姿勢がみられない。

この場面で注目すべき点は、黒 14 番がパスをもらった時点で、白 10 番は阻止しようとして手を伸ばしても届く距離にいないことである。普通のバスケットボールだと少し距離があったとしても、ジャンプをすれば阻止できる可能性があるが、車椅子バスケットボールはジャンプができないため、少し離れた位置にいた場合、とっさにブロックをすることができない。ブロックをするための前段階として、まずは近づかなければならず、近づくためには車椅子を動かさなければならない。車椅子を動かすためには手で車輪を回す必要がある。車輪を動かしている間、手はふさがっており到底ブロックなんてすることができない状態でない。相手に近づいてからようやくブロックができる状態になるのであり、そのときには相手はシュートを放っている可能性が高く、手遅れになることが考えられる。

そういったことがあり、白 10 番はとっさにブロックができる状態でなく、黒 14 番の近くにたどり着いたときには、すでに黒 14 番はシュート動作に入っており、時すでに遅しという状況だったのである。

また、たとえ相手のすぐ側におり、近づく必要がない場合でもブロックをやめしてしまう状況もある。それは分析 2 の言い換えのようなものだが、シュートする人がブロックされないだろうと予測できるのならば、同時に阻止しようとする人はブロックできないだろうとを感じる。特に背の高い選手のブロックをするときには、ブロックできないと感じる気持ちも強くなりうる。もちろん、たとえボールに触れることができなくとも、相手がゴールに狙いを定めにくいように視界に入るところで手を散らかせるだけでも、シュートする人にとってはプレッシャーとなる。

4. まとめ

分析を通して、車椅子バスケットボールならではのシュートシーンを形成しているのは、車椅子バスケットボールの特徴の一つであるジャンプができないという点である。ジャンプができないということは身長のごまかしができず、等身大で戦うということである。そのため、お互いに手の届く範囲などの限界を認識しやすくなる。このような上半身と腕の長さでの高さ勝負において、どのように自

分たちが有利にシュートを入れることのできる状況、あるいは、どのように相手がシュートを入れにくいような状況にもっていくことができるかという戦略を考える必要がある。それは、普通のバスケットボールでも考えられていることだが、車椅子バスケットボールならではの戦略もあるだろう。

今後の課題として、どのようにして自分たちにとって有利な状況に試合を展開しているかという点を明らかにするために、パスの仕方やポジションの取り方などをみていきたい。それによって、車椅子バスケットボールらしい戦略がみえてくるに違いない。

—謝辞—

論文を執筆するにあたり、指導教官の榎田美雄先生をはじめとして、夏のゼミ合宿では遠いところからお越しいただいた上、貴重な意見をいただいた中塚朋子先生に感謝の意を申し上げます。そして、一年間ともにゼミ論集作成に取り組んできたゼミナールの方々にも多いに助けられ、深く感謝している。末筆ではあるが、謝辞の言葉に代えさせていただきます。

- 参考文献**・榎田 美雄 編 2000 年 『障害者スポーツにおける相互行為分析 —平成 11 年度徳島大学総合科学部社会調査実習報告書（第一版）—』 徳島大学総合科学部人間社会学科国際文化研究コース 現代国際社会分野『社会調査実習報告書』刊行プロジェクト
- ・財団法人 日本身体障害者スポーツ協会 編 1998 年 『全国身体障害者スポーツ大会競技規則集』 財団法人 日本身体障害者スポーツ協会

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の概念を 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で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加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はっきりとさせていく。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をはっきりと見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：檜田美雄、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）

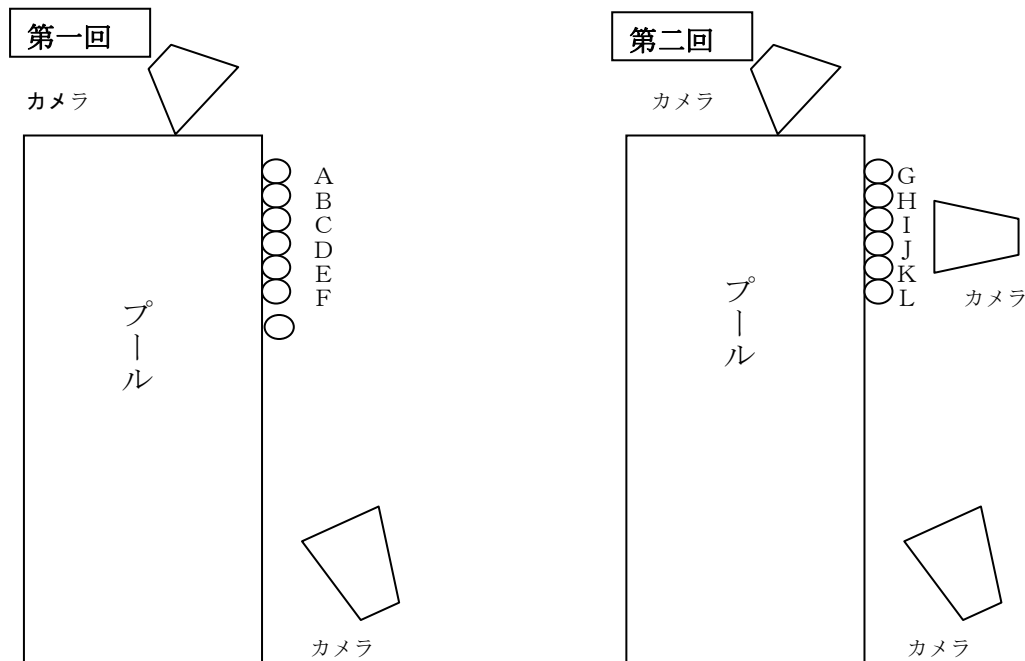
マイク無しビデオカメラ一台（三脚付き）

映像はHDVに録画。音声はMP3で録音の後、HDで保存。

撮影者：檜田美雄、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」

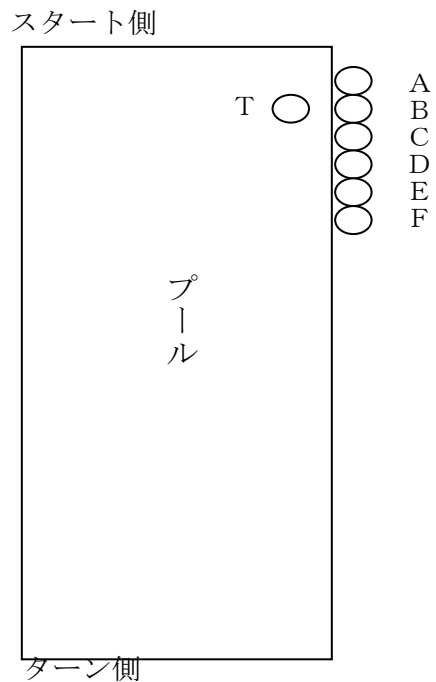
Tスイミングスクールでは、一人ずつ入水して先生とマンツーマンで練習するというのが基本的な練習方法である。そのため、子どもたちは自分が練習する順番が回ってくるまで、プールサイドに並んで座って待つことになる。練習が終わった子どもはプールサイドに戻り、並んでいる列の最後尾に座るのではなく、入水する前に座っていた場所に座るというのがTスイミングスクールでの習慣である。

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

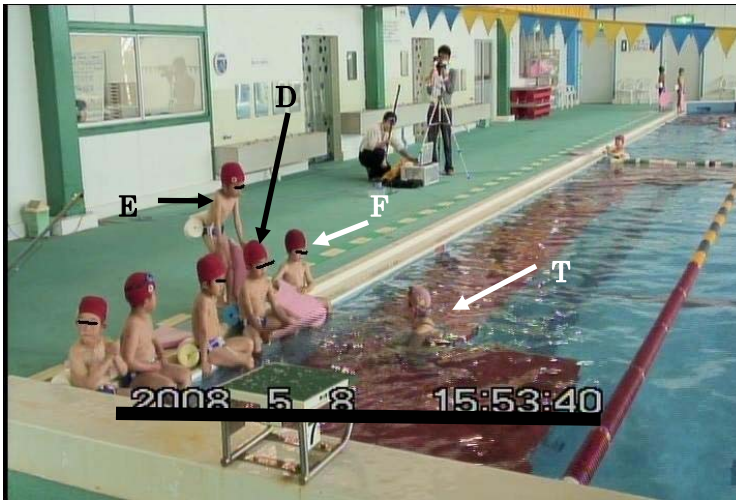


写真 1-1

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 に気付かれな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、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

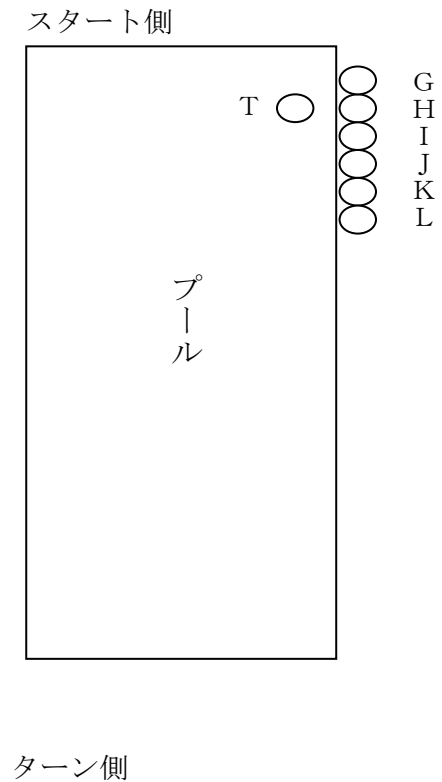
とも権威のある先生に対して表示していることに成功した。そして、幼児 E が次に取った行動はビート板を置くというものだった。それは T スイミングスクールの「ビート板は自分の座っている場所の後ろに置かなければならない」というルールからビート板を置くことでなくなっていた自分の場所を表示することができたのである。「座りたいという意志」を表示する行為から自分の場所と表示する行為へと移行したのは、幼児 E が先生をモニタリングしていたからである。先生が幼児 F のビート板を手にとって入水しやすくしていることから「座りたいという意志」の表示を達成したことを理解したことで、自分の場所を表示する行為に移行していった。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が一番の場所におく] 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、ビート板が一番の場所におく]
'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

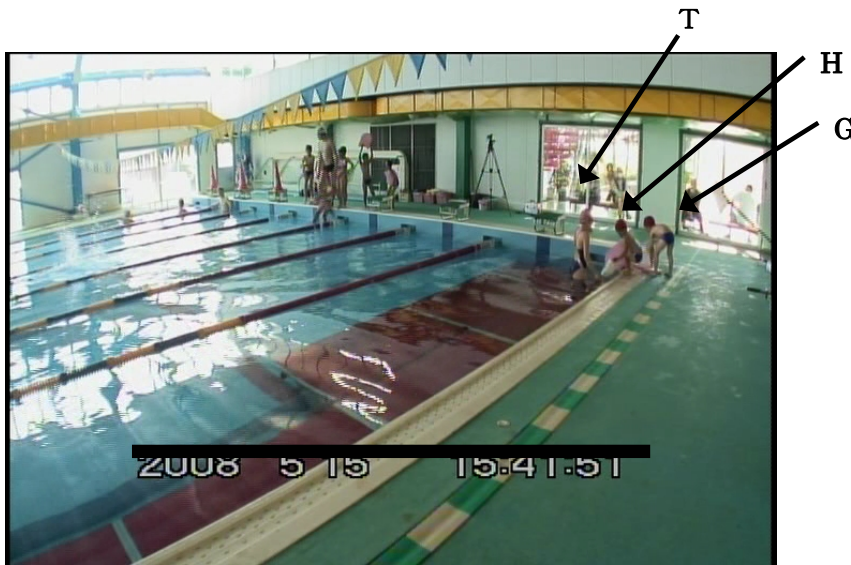


写真 2-1
Gがビート板を一番の場所に置く

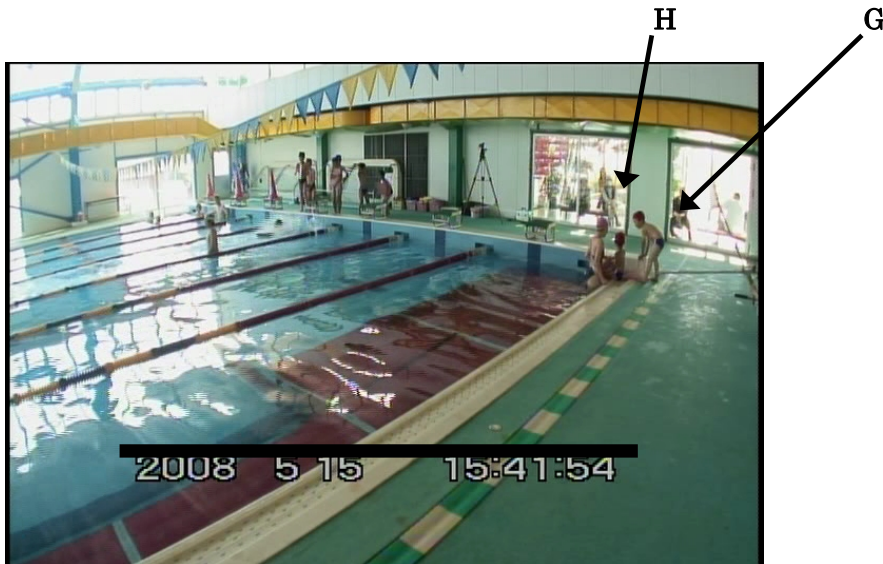


写真 2-2
Hが一番の場所に座る

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 に対する注意であり、

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、先に座るといふ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



G

写真 2-3

H

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ふことができる。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 くろずみ みはる 黒住美晴

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

“Good” organizational reasons for “bad” clinic records についての コンメンタール

中恵 真理子

1 「不十分なカルテの十分秩序だった理由」についての日本における評価

「不十分なカルテの十分秩序だった理由」について、日本のエスノメソドロジー研究ではどのように評価されてきたのだろうか。そのことを探るために、日本の学部生及び大学院生向けに書かれたエスノメソドロジーのポピュラーなテキスト（教科書）で、どのような文脈で紹介されているのかをこの研究ノートではみていく。なぜテキストに絞ったかといえば、テキストでは論文に対する著者の個性的な評価というよりはエスノメソドロジストたちの間で、共有されている優勢な評価というものを取り出すことができるように思われるからである。そのテキストとして、山崎敬一編（2004）『実践エスノメソドロジー入門』有斐閣と前田泰樹・水川善文・岡田光弘編（2007）『エスノメソドロジー』新曜社を扱う。

1-1 『実践エスノメソドロジー入門』

このテキストは、基礎編、実践編、展開編と三部構成で編集されている。「不十分なカルテの十分秩序だった理由」の論文が紹介されているのは展開編の、池谷のぞみ・岡田光弘・藤守義光らによる「13章 病院組織のフィールドワーク」においてである。

この章によると、まずエスノメソドロジストと医療研究との歴史的なかわりの深さが述べられており、この分野の研究では、会話分析に基づいたものとフィールドワークに基づいたものとの二系列があったことが指摘されている。「不十分なカルテの十分秩序だった理由」の論文はフィールドワークに基づいた研究の系列の初期の代表作として扱われており、「彼ら【ガーフィンケルとビットナーやもう一つの代表作の著者であるサドナウら】が抱いていた一番の関心は、現場で医療に携わっている人たちが、実際に作業を進める様子や手順を、具体的かつ詳細に再構成しようとするところだった」という（池谷・岡田・藤守〔2004〕：195）【中恵注記】。つまり「医療」という具体的な場面での固有の論理を探求することが目指されており、ここでは直接には述べられていないが、「医療」にかかわる事柄を研究者が理念型を提示することによってそこから説明するのではないことを主張しているように見える。そして、「たとえばガーフィンケルは、一見欠陥だらけに思える診療記録が、実は、そのクリニックにおける医療実践と結びつく形で、現場の実践を滞りなく成り立たせるリソースとしてきわめて「論理的」に構成されていることを提示した」と紹介されている（池谷・岡田・藤守〔2004〕：195）。これは従来の研究態度では、「不十分なカルテ」というものは理念型からの偏差あるいは誤差として扱われるのを、そのクリニックにおいて「現場の実践を滞りなく」成り立たせるリソースとして扱われようと主張しているのであり、それまでのワーク研究のなかでエポックメイキング的な位置を占める研究だっ

たという紹介になっているように思われる。そしてこれらフィールドワークに基づいた研究の研究姿勢とは、「彼らが活動する組織に固有な、どのような知識のストックに基づいて互いに、いかに協働するのか、という点を詳細にしようとする」(池谷・岡田・藤守〔2004：195〕)と位置付けられている。

このテキストでは「不十分なカルテの十分秩序だった理由」は、カルテが不十分であるからこそ、それには秩序だった理由があるという信念のもとで研究したことで、その病院固有のスタッフによる知識のストックというものが明らかになったと評価しているように思われる。それは「不十分なカルテ」を素材とした組織研究またワーク研究だったという位置づけになっているように思われる。

1-2 『エスノメソドロロジー』

『エスノメソドロロジー』では「4章 合理的であるとは、どのようなことか」で、「不十分なカルテの十分秩序だった理由」の論文が言及されている。まず、エスノメソドロロジーにおける合理性の考え方として、「観察・報告可能性こそが、エスノメソドロロジーの観点からすると合理的ということになります。」(中村〔2007〕：76)と述べた上で、エスノメソドロロジーがいかにして、この合理性にたどりついたのかを述べている。つまり『エスノメソドロロジー』においても、「合理性」ということを考える上で、「不十分なカルテの十分秩序だった理由」がやはり従来の研究態度に対するエポックメイキング的な役割を果たす論文だったと評価しているのである。

4章ではまず始めに従来の「合理性」の考え方について述べられており、そのあと「不十分なカルテの十分秩序だった理由」によってどう乗り越えていかれたかを、説明している。具体的にまず歴史的に振り返れば、パーソンズは社会秩序の安定は、人々が規範を内面化しているからであると秩序を説明しているという。しかしこのような考え方に立てば、ガーフィンケルが指摘したように、人々は一度内面化した規範を変更することもなければ修正することもできない「文化的な判断力喪失者」だということに人々はなってしまう。つまり従来の研究では、合理性とは、行為者が規範を思い浮かべた時、価値合理的かつ目的合理的な行動様式というものが自然と演繹できるようになっており、それに準拠した行為を合理的、それから外れた行為を非合理的もしくは逸脱という捉え方をするのであり、そこに行方を説明する上で、限界があるように主張している。ガーフィンケルはこのことを「一物一価の規範」にかかわらせて批判するために、「定価のある商品」を値切ってみるという課題を与え、学生は見事この課題を達成したという。そのことから規範を内面化するのではなく、それを使って(時に修正して)なされるさまざまな実践こそが、社会の日々の営みそのものであり、観察報告可能になっているという意味で合理的な社会現象であることを主張したとしている。

さらに既存の社会学の調査は、間違い探しの社会学になっているという。しかしそこからは現実の社会活動の合理性はつかめない。そこでガーフィンケルがとった方法は、「より

よいモデルを社会（科）学者が構築しなくとも、すでにわれわれの日常生活は、理に適って成し遂げられている」（中村〔2007〕：78）という視点に立つものだったと指摘している。そこで合理性のエスノメソドロジー研究にとって、最大の転換点となる論文として「不十分なカルテの十分秩序だった理由」について言及している。「ガーフィンケルは、それまでの社会学の調査のように、こうしたカルテの「不十分な」事態を指摘して、カルテの書き方に修正案を出すことは行いませんでした」「その代わりに、不十分なカルテの理由を考えました」それは「カルテがある特定の状況の活動の構成要素であり、その活動において観察可能で報告可能である」というガーフィンケルの強調点につながるとしている（中村〔2007〕：80）。つまり『エスノメソドロジー』は様々な活動が観察・報告可能になっていくこと、その仕組みを解明することが目指す合理性の探求になったということで、合理性を説明可能性・報告可能性の次元に求めるということでエポックメイキングの役割を果たしているように思われる。

1-3 まとめ

『実践エスノメソドロジー入門』と『エスノメソドロジー』による「不十分なカルテの十分秩序だった理由」の評価を見てきたが、ここから何が言えるだろうか。

共通に言えることとして、研究態度に関する転換がこの論文によってあったことがいえるだろう。つまり、われわれの日常活動ここでは医療という場面は、そのまま理にかなって成し遂げられているのであり、それがどのようにいかにして成り立っているかを説明するというものである。『エスノメソドロジー』ではそれをもう一歩推し進める形になっており、有意味であることすなわち観察・報告可能性こそが合理性であり、「カルテの不十分さ」は「不十分であること」によって有意味であり、それには理にかなった説明が可能だとしているのである。

この2つの研究から言えることは、「不十分なカルテ」には「十部秩序だった理由」があること、病院に関わって交錯した複雑な利害状況というものがあること、この2点であろう。そこから「医療」というワークに関わる多様な目的の多様な行為ということが、取り出されていくことだろう。それは従来の研究では気づかれてはいたが扱われはしなかった、場面を構成する「状況」というものを描くことになっていくように思われる。

しかしながら従来の研究では、ある目的について、そうした目的だからこそ非合理的だと価値判断をした上で、そのような非合理的な価値基準に縛られない理想の業務の在り方を対置的に提示している。これについてはクリニック自体が時にそのような観点から、業務を評価したく考えるという設計はありうることであるから、従来の研究を無意味なものとする必要はないと思う。すなわち、上記の2本のテキストを読んで明らかになることは、それ自体新たな研究態度というものでなされる研究が可能なのであり、またそうした研究態度に基づいた論文はこのようになる、ということであった。

参考・引用文献

Garfinkel Harold、1967、“Good”organizational reasons for “bad” clinic records 、*Studies in ETHNOMETHODOLOGY*、POLITYPRESS.

池谷のぞみ・岡田光弘・藤守義光、2004、「病院組織のフィールドワーク」山崎敬一編『実践エスノメソドロジー入門』有斐閣。

中村和生、2007、「合理的であるとは、どのようなことか」前田泰樹・水川善文・岡田光弘編『エスノメソドロジー 人々の実践から学ぶ』新曜社。

《付録》

1 トランスクリプトで使用している記号一覧

- 、 下降調のイントネーションで、連続的であることを示す。
- 。 下降調のイントネーションで、発言の区切りを示す。
- (.) わずかな沈黙を示す。
- = 行為や発話が続いていることを示す。
- [] 行動は角括弧内に記載される。
- (()) 目線の動きは二重丸括弧内に記載される。
- { } 聞き取りが不可能または不確実な発言などは空白として括弧で囲まれる。
長さに応じて空白が大きくなる。
- () 筆者の判断で意味を補った部分を表す。

徳島大学総合科学部社会学研究室報告 既刊（国立国会図書館等所蔵）

1	エスノメソドロジーとその周辺 ー平成9年度徳島大学総合科学部榎田ゼミナール ゼミ論集ー	1998年3月発行
2	ラジオスタジオの相互行為分析 ー平成9年度徳島大学総合科学部社会調査実習報告書(第二版)ー	1998年10月発行
3	エスノメソドロジーと福祉・医療・性 ー平成10年度徳島大学総合科学部榎田ゼミナール ゼミ論集ー	1999年2月発行
4	障害者スポーツにおける相互行為分析 ー平成11年度徳島大学総合科学部社会調査実習報告書(第一版)ー	2000年2月発行
5	日常生活の諸相 ー平成11年度徳島大学総合科学部榎田ゼミナール ゼミ論集ー	2000年2月発行
6	現代社会の探究 ー平成12年度徳島大学総合科学部榎田ゼミナール ゼミ論集ー	2001年2月発行
7	インタビューと対話の相互行為分析ー気配りと配慮の社会学ー 平成14年度徳島大学総合科学部社会調査実習報告書(第一版)	2003年2月発行
8	インタビューと対話の相互行為分析ー気配りと配慮の社会学ー 平成14年度徳島大学総合科学部社会調査実習報告書(第二版)	2003年9月発行
9	社会学の窓ードラマティックな日常生活ー ー平成15年度徳島大学総合科学部榎田ゼミナール ゼミ論集ー	2004年2月発行
10	義肢・装具のエスノメソドロジー ー平成16年度徳島大学総合科学部地域調査実習報告書ー	2005年2月発行
11	生活の中の相互行為 ー平成17年度徳島大学総合科学部榎田ゼミナール ゼミ論集ー	2006年2月発行
12	鍼灸のエスノメソドロジー ー平成18年度地域調査実習報告書& 大学院人間・自然環境研究科地域社会論Ⅲ・社会組織論レポート集ー	2007年2月発行
13	社会学とともに (水曜読書会 100回記念誌& 2007年度徳島大学榎田ゼミ論集)	2008年9月発行

現場で起きていること ーエスノメソドロジーの立場からー

(平成20年度徳島大学総合科学部榎田ゼミナール ゼミ論集ー)

発行日 2009年2月13日

編集 榎田美雄

〒770-8502 徳島県徳島市南常三島町1丁目1番地

(088) 656-9308

E-mail:Kashida@ias.tokushima-u.ac.jp

<http://www.ias.tokushima-u.ac.jp/social/index.html>

発行 徳島大学総合科学部社会学研究室

印刷・製本 平成20年度徳島大学総合科学部榎田ゼミナール
