

# ダンス教室のインストラクション場面における相互行為分析

西下 文恵

## 1. 問題関心

以前から興味のあったダンスを学習するため、徳島市内の公共施設で行われているにあるストリートダンス講座に通うことにした。ここでは、初心者でもダンス自体を楽しめるようにと、あらかじめこれとってジャンルが決まっていたものではなく、生徒の希望を取り入れながら決めていった。また、構成人数として、先生1人に対し生徒が30人程度おり、講座内容は、基本的な振りやステップなど動きが中心である。受講した最初の印象は、先生に対する生徒の多さである。人数が多い上に、おそらく習熟度も異なるだろう生徒に対して、机上の学習だけでなく実際に身体を使った学習を行うことにある種の驚きがあった。しかし、受講していくうちに、この空間でダンスを学ぶことはそれほど驚くべきことではなく、むしろごく当たり前のことのように感じるようになってきた。

このような経験から、本稿でダンス教室のインストラクション場面の相互行為を分析するねらいは、習熟度の異なる生徒たちと先生が一つのダンス教室に集い、インストラクション場面をどのようにして成り立たせていくのか、ということを知ることである。そして、ダンス教室内の先生・生徒がダンスを教える/教えられるということを含め、その自分たちの行為がそれらの場面においてどのような意味を持っているのかということを見つけないかと思った。

## 2. ダンス教室における教育

全ての教育場面において、参与者間のコミュニケーションは必要不可欠である。荻谷は「教育という社会的行為の最小単位は、教えるものと教えられるもの、ないし教えられるもの同士の相互のやり取り、すなわち社会的相互行為である」と述べる。(荻谷 1998:104) さらに、佐伯が訳した、ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウェンガー (Jean Lave, Etienne Wenger) は次のように述べている。

学習はいわば参加という枠組みで生じる過程であり、個人の頭の中ではないのである。このことは、とりもなおさず、共同参加者の間での異なった見え方の違いによって学習が媒介されるということである。この定義では「学ぶ」のは共同体である、あるいは少なくとも、学習の流れ(context)に参加している人たちといえよう。学習はいわば、共同参加者に分かち持たれているのであり、一人の人間の行為ではない。( Jean Lave, Etienne Wenger 1991=1993:8-9)

また、好井(1999)によるとメーハンは、教室での授業がどのように秩序化されているのかについて、「隣接対<sup>i</sup>」と「順番取得<sup>ii</sup>」が実践されていることを例証する。それは教師

---

<sup>i</sup> 隣接対とは私たちの直感に現れる最も単純な行為のタイプ(類型)として考えることができる。例えば「問い」と「答え」は隣接対を構成しており、「問い/答え」は一つの完結した行為のタイプである。シュゲロフたちは以下のように隣接対の特徴を要約している。  
(1) 二つの発話からなり、(2) この構成要素としての二つの発話(3) それぞれの発話

の「発問(initiation)」に生徒が「応答(reply)」する「発問」 - 「応答」という隣接対がある。そして、「応答」に対する教師の「評価(evaluation)」があり、この「評価」は、先の「隣接対」に対応する発話であり、いわば入れ子の形をしたさらなる「隣接対」を構成する。そして、この二重の「隣接対」 = [「発問 (I)」 - 「応答 (R)」] - [「評価 (E)」] がやりとりの中で達成されることで、ある知識を伝達すると言う授業のプラクティスが具体的に両者間で表示され確認される。そしてこの秩序をもっとも“優先されるべきもの”として序列化していく、と指摘している。先生が振る舞いを教示してそれを生徒が享受し、先生が評価するといった先生・生徒の[教える / 教えられる]関係は存在するが、その他にも生徒同士の振る舞いの中からも真似るべきものとそうでないものを取捨選択するというように状況に埋め込まれたものから学習しているのではないかと考えられる。つまり先生一人が教えているわけではなく、共同参加者である生徒の振る舞いの中で決定していると考ええる。そのため、生徒は常に先生のすべての動きばかりを見て真似ているのではなく、他の生徒の動きに同調したり、直接指導を受けたりしているのではないか。しかしこのようなインストラクション場面においては先生が生徒を評価する先生 生徒の関係が存在して初めて振りが出来た・出来ないということがわかるということも事実である。

以上のことから本論では他者との体を同調させるさせ方、つまり何に基づいて体をあわせているかを分析すると同時に、いかにして生徒同士の集団の関係を含む先生 生徒関係が成り立つインストラクション場面が協同的に達成されているかをエスノメソドロロジー<sup>iii</sup>的視点から分析していく。

---

を別々の話し手がつくりだす。(山田 1999)

<sup>ii</sup> 会話に参加している者が、発話の潜在的完結点(今の話し手がどこで話を終えるかは、何らかの仕方で聞き手に予期される)を予測し、相互に調整することができるという規則体系のことをいい山田が示すサクスタたちの順番取りの規則は以下のとおりにはたらいっている。

1a 規則 - 他者選択: Current-Selects-Next(C-S-N)

もし今の話し手(Current Speaker)が次の話し手(Next)を選択(Selects)したら、今の話し手は話すのをやめ、次の話し手が移行適切場で次の発話順番を取得する。この時、次の話し手に話す義務が生じる。

1b 規則 - 自己選択: Self-Selects(S-S)

もし今の話し手(C)が、次の話し手(N)を選択しなかったら、最初に話し始めた者が次の発話順番に対して話す権利を持つ。

1c 規則 - 自己継続: Current-Continues(C-C)

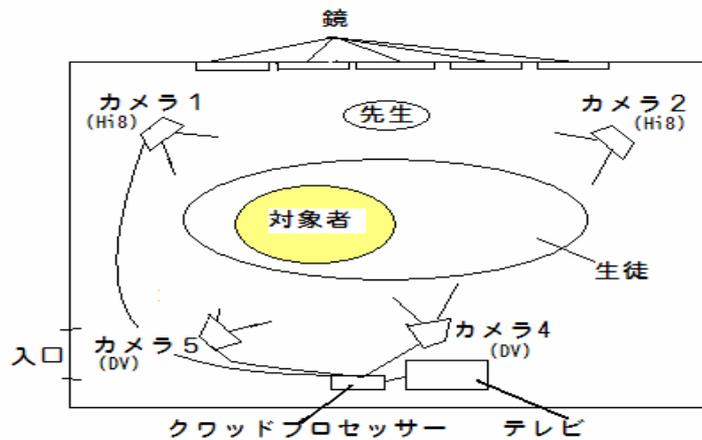
もし今の話し手(C)が、次の話し手(N)を選択せず、また他の会話参加者による自己選択も起こらない場合、今の話し手(C)は続けてもよい。しかしその義務はない。

2 規則 - 次の移行適切場において、もし1c規則がはたらいていたなら、1a - 1b - 1c規則がこの順番で優先権をもって再適用される。(山田 1999)

<sup>iii</sup> 「人々の(ethno)やり方(methodology)」を意味し、「人びとが、日々の社会的行為の中で、他の人たちの言うことやおこなうことをどのように理解しているかを研究すること」(Giddens 1977:12)を示す。

### 3.調査概要

徳島市内にある公共施設で行われているストリートダンス講座に調査の協力を得る事ができ7月4日にビデオ撮影を行った。講座自体は5月から7月までの3ヶ月、計12回開かれ、今回は前半6回にヒップホップダンスをし、後半6回にハウスミュージックのダンスを行う。当日はハウスの3回目である。難易度は初心者でも何とかついていける程度である。この日は先生1人に対し生徒が20人程で講座は行われていた。撮影は、始めの柔軟体操からウォーミングアップ、振り付け、そして振りのまとめという一連の流れを1時間半程度行った。ビデオカメラは全体用にHi8:カメラ3を設置した。また、対象とした生徒複数人を前方からとらえるHi8:カメラ2と鏡像DV:カメラ5、先生を含んだ後方をDV:カメラ4の3台をクワッドプロセッサで同時撮影をした。(【図1】)



【図1 部屋の配置図】

### 4.ビデオ分析

#### 4-1.指導の終了場面

ダンス教室では幾つかの「振り」(踊りのしぐさ)を先生が一つずつ提示し、それを生徒がある程度習得したら次の振りに進む。そのため、ある振りの指導を終了して次の振りの指導を開始する移行部分がいくつか存在する。山田(1999)によると、会話の開始と終結は「あいさつ/あいさつの答え」などの隣接対によってなされる。つまり、会話参加者の協同作業によって会話がスタートしたり、終結したりする。とりわけ会話の終結は、終結の隣接対に最終的に到達するまでに、終結部(closing section)<sup>iv</sup>と呼べる会話がある。終結部は最終的な隣接対の交換を成功に導くために、これからお互いに新しいトピックの導入は避け、会話の停止を確実にするためのプロセスである。もし終結の隣接対のうちの第一部分が作りだされても、何らかの理由でもう一人の相手が第二部分をつくりださなかったら、会話は可能性として無限に続いていく<sup>v</sup>。ダンス教室のような、会話だけでなく身体も使ったコミュニケーションが行われる場面では例えば先生「終了」と発話したら生徒が動きを止めるといったように会話以外のものが隣接対を構成する場合もある。

<sup>iv</sup> 終結部とは、最終的に終結の隣接対をつくりだす準備を事前に行うための会話シーケンスである。(山田1999)

<sup>v</sup> 「あいさつ/あいさつの答え」という隣接対であれば第一部分が「あいさつ」で、第二部分が「あいさつの答え」に相当する。

ではある振りを終了して次の振りを開始する移行は、参与者によってどのように組織化されているのだろうか。〈断片 1〉を見ていただきたい。

〈断片 1〉 (19:46:58 ~ 19:47:03) カメラ 4 T: 先生 【 】: 動作

---

T: シングル前後ろ (0.5) シングルダブル (.) オッケオッケオッケ  
【ラジカセの方へ行く】

---

この場面は【シングルダブル/シングルダブル/ダブルダブル/シングル前後ろ】<sup>vi</sup>で一つのパッケージになっている振りを音楽に合わせて踊っているところである。そして〈断片 1〉は今行っている振りを、先生の「オッケオッケオッケ」(19:47:02~)という発話で終了している部分である。この場面に入るまでの流れは以下の通りである。

- (1) 先生が生徒の前で課題(「シングルダブル~シングル前後ろ」)を提示する。(19:41:34 ~ 19:41:43)
- (2) 生徒全体に対して一つ一つの動作を身体と言葉を使って説明する。(19:41:44 ~ 19:42:44)
- (3) 全体で音楽のリズムに合わせて踊ってみる。(19:42:58 ~ 19:43:41)
- (4) 個別指導しながら気づいた点は生徒の前で全体に説明する。(19:43:50 ~ 19:45:57)
- (5) もう一度全体で音楽のリズムに合わせて踊ってみる〈場面 1〉。(19:46:59 ~)

この振りは通常【シングル前後ろ】で一区切りであるため 0.5 秒後は 同じ振りを繰り返す 違う振りに移る ふりが終了する、のいずれかの可能性をもつ。〈断片 1〉では 0.5 秒後に先生が「シングルダブル」と発話していることから、 の同じ振りを繰り返すことが選択されたとわかる。それにも関わらず、その直後に割り込みのような形で「オッケ~」という発話が先生からなされている。ではこの場面は先生の発話のみで一方向的に終了したのだろうか？

「オッケ」という発話は「今やっていることに対して容認していますよ」という意味であると同時に「もうこれ以上やらなくてもいいですよ」という意味とも考えられる。つまり「終結をほのめかすトピックの導入」(山田 1999:21)である。しかし「オッケ~」の発話以前の先生の「シングル前後ろ」の発話の時点ですでに大半の生徒の動きが止まってしまう。では何をきっかけとして先生は「オッケ~」と発話し、場面を終了させたのだろうか？可能性として以下の三つが挙げられる。先生があらかじめ決めていた予定の時間がきた。

生徒が課題を達成した。生徒に上達の変化が見られない。

まず において、もし予定の時間で終了させるのであれば最も区切りのいい「シングル前後ろ」でストップさせるのが自然である。また、先述したようにその後の「シングルダブル」の発話から、まだ指導を続けようとする先生の意思が見られることから、あらかじめ決められた行動ではないと考えられる。

次に について、ここでの課題達成は上記の(1)~(4)で指導された振りの基本的な動きが

---

<sup>vi</sup>足のステップの踏み方で「シングル」「ダブル」ステップの回数で、「前後ろ」は足の出し方を表す。

先生と同じリズムで踊れることだが、この場面では生徒 k (【画像 1】参照) のみが遂行している。それに対し、先生は「オッケ～」と発話した後それまで踊っていた振りに関しての指導を行わずに、「そしたら、今日もう一個やるけんな：：」(19:47:11～)と次の場面に移行していることから、生徒 a に関しては課題が達成されたことがきっかけである可能性は考えられる。

最後に についてだが、<断片 1> 以前までの生徒の様子をビデオで観察すると、先生の動きについてきていない生徒 a、b、c が (【画像 2】参照) 踊ることへの再参入を試みているが失敗し、場面が崩壊しかけていた。しかし先生は場面を終了させることなく、自分が生徒の前で踊り続けるということで振りの一連の動きを生徒に提示し、また鏡を通して生徒の動きをモニターしながら指導を続けていた(19:46:59～19:46:45)。ところが生徒 a,b,c の変化は見られない。そこで先生は生徒のほうに身体の向きを変え「ダブルダブルシングル前後ろ～」と言葉での指導に変更する。しかし依然として踊れない生徒はこの場面に再参入することが課題だった(19:46:45～19:47:00)。そして今まで再参入を試みていた生徒も先生がそちらに視線を向けたときには動きが止まっており、その後先生は「オッケ～」と発話して音楽のボリュームを下げに行き「そしたら、今日もう一個やるけんな：：」と発話することで次の振りに移行している。踊れていない生徒がいたにも関わらず「オッケ」といい次の場面に移行するということは一見トラブルに感じられるが、この場面に入るまでも指導(1)～(4)が行なわれ、この場面は振りの「まとめ」という形で組み込まれている。そして、何度も再参入を試みたにも関わらず踊れなかった生徒に対して「オッケ～」と言い、と同様指導が無いまま次の場面に移るということは、踊れなかったことを容認している、という可能性が考えられる。

と から、先生が「オッケ～」といい、「そしたら、今日もう一個やるけんな：：」と場面を移行するのは踊れなかった生徒を容認すると同時にすでに振りができている生徒に対する配慮にもなっており、割り込みというより、場面が崩壊しないように遡及的に修復され、結果的には先生の発話に生徒が従っていき、場面の秩序が維持されている形になっている。

また、「オッケ～」が終結をほのめかすトピックになっているのにも関わらず生徒(a)は急に動きを止めることなく「シングルダブル」ときりのいいところで動きをとめていることから先生の発言にただ従っているわけではなく、自発的に終了させているといえるのではないだろうか。

以上のことから先生が先生として一方的に場面を終了させているのではなく、参与者の振る舞いを相互にモニターすることで自らの振る舞いを決定づけていき場面を終了させている、協同的達成として場面が作り上げられている、といえる。



【画像1】「シングル前後ろ」の部分  
(19:46:21)(カメラ4)



生徒 a,b,c :  
すでに動きは止まっている。

【画像2】「オッケオッケオッケ」の直前  
(19:47:02)(カメラ4)

#### 4-2.先生 - 生徒の [ 教える / 教えられる ] 関係

ダンス教室が教場として成立するためには先生と生徒の存在が必要不可欠であるのは明白であるが、ただこの場に先生と生徒がいるだけではダンス教室といいがたい。教室などの制度的場面において好井は著書の中で次のように述べる。

相互作用の「制度性」とは、外在的な条件や環境によって「前もって」「一律的に」決められている属性などではなく、常に、当該の相互作用に参加するひとびとが具体的な会話的やりとりなどの詳細な作業をとおしてつくりあげるプラクティスである。そして、このプラクティスをとおして当該状況への参加者は、自分たちが「ある制度をいま、生きていること」を経験的に表示しつつ相互作用を実践しているのだ。(好井 1999:37-38)

それでは、先生と生徒のどのような振る舞いが「先生 (= 教える者) であること」や「生徒 (= 教えられる者) であること」、そしてこの場が「ダンス教室であること」を成り立たせているのであろうか。先生と生徒のやり取りに注目して先生 - 生徒の「教える / 教えられる」関係を明らかにしていきたいと思う。なお、先生と生徒 b、c の身体配置は以下のとおりである。





という発話は、「いけるかい？(大丈夫かい?)」に対して「大丈夫ではない。」という意味を持つだろう。ここでの「質問」-「応答」の隣接対は『先生が生徒の現状を確認する』場面といえる。しかし、この隣接対だけでは[教える/教えられる]関係が成り立っているといえない。そこで、その後の文脈を見ていく。先生は正面を向き何も言わず【右足を出す】という動作をし(1行目) それを見た生徒bは同じように【右足を出す】という動作をする(2行目)。ここだけを見ると『生徒が先生の振る舞いを真似する』場面に見え、ここでも[教える/教えられる]関係が成り立っているとはいえない。しかし、前者の『生徒の現状を確認する』場面と後者の『生徒が先生の振る舞いを真似する』場面を続けて観察することで、先生が生徒の状況を確認し、出来ないかと判断したため、正面を向きステップを教示しようとしたことや、生徒が先生の教示しようとしたステップを真似しようとしたことが見てとれる。このことから、「質問」-「応答」の隣接対だけでなく、『生徒の現状を確認する』という課題と『生徒が先生の振る舞いを真似する』という課題が連続して行われたことがここでの[教える/教えられる]関係を成り立たせている。しかし、それだけが[教える/教えられる]関係を成り立たせているのではない。ダンス教室において、先生がステップを教示することはもちろんだが、生徒は先生の振る舞いを観察したり、説明を聞いたりするだけでなく、先生の振る舞いを実際に模倣することで初めて[教える/教えられる]関係を作り上げることが出来る。では、以下では実際に先生と生徒が何に志向して場面をつくりあげているか分析していく。

まず、この場面において志向しているものがはっきりと観察可能なものは、視線である。先生は正面を向いてからは、常に鏡に視線を向けており、生徒b、cはほとんど先生の足に視線を向けている。先生は鏡に視線を向けることで、自分の振る舞いも確認すると同時に、後方にいる生徒b、cの動きをモニターし、生徒が先生の指導についてきているか確認している。一方生徒b、cは共に先生の足に視線を向けている。一般的には相手の顔に視線を向けて志向を示すことが、相互行為を組織していく上で、重要な役割を果たす。しかし、このインストラクション場面では、先生の足を焦点化することで「ステップを踏む」という課題を相互的に志向している。それは、生徒が先生の足を見ていることを、先生は鏡越しにモニターしているのにも関わらず注意したりしていないことから、この場で「先生の足を見ること」が適切な振る舞いとして先生-生徒間で共有されていることからわかる。そのため、一般的なやりとりで、話し手が、顔に視線を向けられていたら話し続けるのと同様に、この場面の先生-生徒のやりとりでは、生徒が先生の足に視線を向け続けることが、先生にもモニター可能になることで、先生はステップを教示し続けている。また、先生が鏡越しに自分の振る舞いや、生徒が自分のどこを見ているかをモニターしているのに対して、生徒は先生が何をモニターしているかモニターしていない。それは、先生には今何が起きているのかを知る権利と義務があることを意味している。このように両者が非対称的であることが、先生が「先生であること」を、生徒が「生徒であること」を示唆しているのではないかと考える。このことを踏まえて、ステップを踏むという課題を達成して

---

くりだされることなく、沈黙や名目的同意、あるいはいいよどみや言い訳などによって、会話のシーケンスにおいて遅れて出現したり、第2部分である反対の内容自体が緩和された表現になる組織化のことは選好されない(非優先的; dispreferred organization)組織化と呼ぶ。(山田 1999)

いくために、先生はどのような指導テクニックを用いているのかを分析していく。

まず、はじめの先生の「踏み込んであげるまで一緒やろ」という発話(4行目)は【右足を出す】という動作(4行目)と共になされている。「踏み込んであげる」という言葉のみを聞くと、どのように足を踏み込めばよいかわからない。しかし【右足を出す】という身振りを行うことによって、「踏み込んであげる」が【右足を横に踏み込んで出す】という意味を持つことであると生徒にもわかる。言葉と身振り両方を使ってステップを示していくことで初めて場面の参加者に理解可能なものになるのだ。また、先生の【左足を出し、左足を叩く】という動作(7行目)の中の【左足を叩く】という動作は、ステップの踏み方を示したものでなく、それは、【左足を叩く】という動作を生徒b、c共に真似していないことから明らかである。【左足を叩く】という動作は、【左足を出す】という動作を強調していると同時に、自分の左足が生徒に見せるべき手本であるという道具的性格も持つことを表す。先生の身体が道具的性格をもつということに関しては、【左足を叩く】動作のほかに、生徒が観察し、認識したモノ(=先生の振る舞い)がそのまま模倣すべき手本になっている。つまり、生徒の前方に身体を配置していることも、先生の身体が道具的性格をもつために重要な役割を果たしている。

他にも課題達成のために、先生の足を焦点化するという点を先述したが、先生は、足の動かし方だけでなく、それに伴う腰の使い方やリズムのとり方も示唆している。「このまま(0.5)腰を右にあるままな(.)このままダウン\*だけとって足を出してあげる」という発話(4、7行目)がある。この発話の「このまま(0.5)腰を右にあるままな」は、腰の使い方に関してだが、【腰の位置をそのままにした状態で右足の前にある左足を横に出すこと】を示したもので、「このままダウンだけとって足を出してあげる」は【ダウンをとりながら左足を横に出すこと】を示している。このことから想像できるように、足に焦点を絞って指導が行われながらも、足の動かし方だけを教示しているのではなく、足を動かすときに伴うその他の身体のパーツの動きやリズムのとり方も言葉や身振りを使って指導している。

このように、あらゆるテクニックを用いて指導を行うことが、場面の中で先生が「先生であること」を可視的なものになっているが、テクニックは始めからテクニックとして存在していたわけではなくて、ここでそう振る舞うことが重要であるという参加者の共通理解としてあることで初めてこの場面での指導テクニックとして場面をつくりあげていた。しかし、テクニックだけがこの場面の[教える/教えられる]関係を成り立たせているのではない。生徒が先生の足に視線を向け、先生が言葉や身振りを使ってそこで示している振る舞いを模倣することにより、生徒が「生徒である」ことを可能なものになり、この相互のやり取りが[教える/教えられる]関係を成り立たせているのではないだろうか。

---

\*リズム取りの種類。カウントに合わせて上方向を意識してリズムをとるのがアップ、下方向を意識してリズムを取るのがダウン。( <http://www.dance-style.com/waza/index.html> 2004)



【画像3】「いけるかい？」の場面(19:36:08)  
(カメラ1)



【画像4】先生が生徒b、cを指導している  
場面(19:36:14)(カメラ1)

#### 4-3.生徒同士の[教える/教えられる]関係

このダンス教室では先生が教示(発問)しそれに対し生徒が振るまい(応答)先生が評価するという、一般的な先生-生徒の[教える/教えられる]という関係がいくつも存在する。しかし、先生が生徒を指導し評価すること以外にも生徒同士が指導し評価する[教える/教えられる]関係が存在する。以下では生徒a-生徒b、生徒b-生徒c二つのやり取りをとりあげたいと思う。この分析で主張したいことは、優秀な生徒が「教える」立場に立ち、踊れない生徒が「教えられる」立場に立つ、といった生徒個人の能力に関して言及するのではなく、参加者のどのような相互行為によって[教える/教えられる]関係が築きあげられていくのかを明らかにする、ということである。

##### 4-3-1.生徒a-生徒bのやり取り

これから見ていただく<断片3><断片4>が生徒a-生徒bのやりとりである。この二つの断片の関係としては<断片3>後18秒経過してから<断片4>へ移るといったものである。この18秒間に関しては生徒間で特にやり取りがなかったため省かせてもらった。ちなみに<断片3>以前の場面の状況はおおむね次の通りである。個別指導の時間で、先生が練習している生徒a、bのところに来て、【右足を踏み出し左足をひねりながら反動で左足を引き右足左足と跳ぶ】というステップの指導を行う。この場面ではこのステップの中でも特に、【左足に体重をのせながら足をひねる】という部分の指導に絞られている。まず、先生は生徒bに「こうじゃなくて」と左足に体重がのっていないことを指摘したあと、「たん(.)ぐ: :たんたん」と左足に体重をのせながら足をひねるという動作を自らが手本となり示す。そして、生徒aに対しては「そうそうそう」と左足に体重が乗っていると評価し、

一方生徒 b に対しては「もっとのるもつとのる / 体重のっていない」と左足に体重がのっていないことを指摘し、再度体重の乗せ方の指導をしてこの場を立ち去る。その後生徒 a・b は個人練習を再開させる。(実際のやりとりは<付録>のトランスクリプトを参照していただきたい。)



【画像 5】先生が生徒 a を評価している場面 (19:49:36) (カメラ 4)



【画像 6】先生が生徒 b に指摘している場面(19:49:39)(カメラ 4)

ではまず、<断片 3> から詳しく見ていきたい。

<断片 3> (19:50:16 ~ 19:51:03) カメラ 1 A : 生徒 a B : 生徒 b

1 A : (.....) ちょっ  
 【 繰り返しステップを踏む 】【立ち止まる】【左の足をひねる】  
 正正正正正正正正正正正正正正正正 BBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBB

2 B : (.....).  
 【ステップを踏む】【立ち止まる】  
 正正正正正正正正 AA

3 A : と力をこう(.....).  
 【左足をひねる】. 【左足をひねる】. 【左足をひ  
 BBB 下下正正正 BBBBBb 足 b 足 b 足正正正正 BBb 足 b 足 b 足 b 足正正中中

4 B :  
 【左足をひねる】. 【左足をひねる】.



---

17A : (1.5) こう

踏み出し左足をひねる】【左足をひねる】

【左足をひねる】

下下中中中 BBBB正正正正中中 BBBB正正正正中中中中 BBB

18B :

踏み出し左足をひねる】

【左足をひねる】

下 AAAAAa 足 a 足 a 足 a 足 a 足 a 足 a 足 a 正正正正正 AAa 足 a 足 a 足 a 足 a 足 a 足

---

この場面は【右足を踏み出し左足をひねりながら反動で左足を引き右足左足と跳ぶ】というステップにおける生徒 a - 生徒 b のやりとりである。先生の個別指導が終わり先生がこの場を立ち去ったあと、生徒 a、b は個人練習を再開させるのだが、<断片 3>を見ていくと、まず生徒 b は立ち止まり生徒 a を見て発話する(2行目)。会話の内容は確認できなかったが生徒 b の発話に対し生徒 a は左足をひねりながら「( ) ちょっと力をこう( )」と発話している(1、3行目)。そして生徒 a はステップの中でも特に【左足に体重をのせてひねる】という行為を重点的に教示して生徒 b も生徒 a の動きを真似るように左足をひねりその反動で跳ぶという一連の動作を繰り返す(3~6行目)。その後、生徒 a は生徒 b の動作を確認し、それについて「なんか違う」と指摘し、再度【左足に体重をのせてひねる】ことを指導していき(9~14行目)。生徒 b も「どおどお」と質問し、生徒 a に視線を向け、続く生徒 a の指導を自分の動きを止めて受けている(12~18行目)。それに対し生徒 a も生徒 b の動作を「あそう(.)そんな感じ」と評価し(13~15行目)「ほんで(1.5) こう<sup>xi</sup>」と言って指導を続ける。

以上の場面において、生徒 a と生徒 b の間には、生徒 b が質問しそれに生徒 a が答えたり、生徒 b の動きを生徒 a が評価するいわば「教える / 教えられる」関係が成り立っている。では、どのようにして生徒 a と生徒 b の「教える / 教えられる」関係が成り立ったのか、生徒 a、b の振る舞いに注目して分析していく。

ここで主張したいことは、単に生徒 a がステップを上手に踏むことができるとか、生徒 a の中に人を指導し、評価する能力が備わっていたから「教える」立場に立ったのではない、ということである。「教える / 教えられる」関係が成り立つには、「隣接対」と「順番取得」が実践されていることが重要になってくる。この場面に置き換えて言及すると、まず「隣接対」に関して言えば、生徒 a の体を前に落として(.....)倒してみて(13行目)という「発問」に対し、生徒 b の身体を使った「応答」(14行目)という「発問」 - 「応答」が行われている。そして、その生徒 b の振る舞い(「応答」)に対する生徒 a の「そう(.)そんな感じ」(13、15行目)という「応答」 - 「評価」が行われ、一連の動作をなしている。また、この場面のきっかけとなった最初の生徒 b の発話(2行目)とそれに対する生徒 a の「( ) ちょっと力をこう( )」(1、3行目)という発話も、生徒 b の発話内容が聞き取れなかったもののその直後に生徒 a が「( ) ちょっと力をこう( )」と言いながら左足をひねり、それをまねるように生徒 b 左足をひねるという行為が二回続けられており、生徒 a - 生徒 b が[手本を示す / まねをする]という関係になっ

---

<sup>xi</sup> 徳島の方言で、「それで、こう」という意味を持つ。

ていることから、最初の生徒bの発話が生徒aにステップに関して疑問提起し、それに生徒aが口頭で説明しながら手本を示すという「質問」-「応答」の隣接対をなしていると考えられる。そして「順番取得」に関して言えば、生徒aが生徒bに【左足をひねる】手本を提示する際(3行目)も、一方的に提示しているのではなく、生徒aが手本を示すと同時に生徒bに視線を向けることで生徒bへ発話権(ここでは振る舞う権利)がパスされ、また生徒bも振る舞いを真似たあと生徒aに視線を向けることが生徒aにも観察可能になってから生徒aがステップを踏んでいるという「順番取りシステム(=順番取得)」が成り立っている。このように、生徒同士の指導場面においても「隣接対」と「順番取得」は実践されている。では生徒a-生徒bのやりとりのきっかけとなった生徒bの最初の発話が、それ以降の[教える/教えられる]関係を構築したのだろうか。以下では生徒a、bの相互の振る舞いだけでなく、そこに至るまでの先生を含めた三者間の相互行為にも注目したいと思う。

<断片3>以前の個別指導の場面では、<断片3>の場面と同じ部分の【左足に体重を乗せてひねる】という振る舞いが強調された指導がなされていた。そこでは生徒aは先生に“出来ている”と評価され、生徒bは“出来ていない”と評価されたということが生徒a、b相互に理解可能であった。このような直前の文脈状況に依存<sup>xii</sup>しているからこそ【左足に体重をのせてひねる】という振る舞いに関しては、生徒aは指導し評価する存在で、生徒bはそれを受ける存在であるということがこの場面で受け入れられている、ということがデータから遡及的にわかる。実際、生徒aは生徒bに対してステップ全体のことについて指導しているのではなく、【左足に体重をのせてひねる】ことを指導していることが、「ちょっと力をこらう」と言いながら左足をひねったり(1、3行目)「体を前に落として( )倒してみて」とアドバイスしている(13行目)ことから分かり、また生徒bも指導を受け入れていることが、生徒bが常に生徒aの足の動きを見て左足をひねる動作を真似ていることから理解可能である。生徒bが最初に生徒aに対して質問のような形で発話したからその後の[教える/教えられる]関係が形成されていったのではなく、それ以降の両者の相互行為があって初めてここでの[教える/教えられる]関係が秩序だったものになった。また、直前の先生による評価という文脈がその後の生徒a-生徒bのやりとりの文脈を決定付けているのではなく、むしろ生徒a-生徒bにみられる相互行為によってはじめて生徒a-生徒bのやりとりに直前の文脈が埋め込まれているとわかる。しかしながら、先生から評価されることと生徒aに指導する能力が備わっているかということはイコールではない。そこで<断片4>を見ていただきたい。

---

xii このような文脈の依存性を「インデックス性」とよぶ。「インデックス性」は言語学から採用した専門用語でエスノメソドロジーにおける根本的現象観の一つである。意味としては、発話や行為の「意味」はつねに、それが生起する文脈や状況に依存する中で適切に見出されるである。

<断片 4 > ( 19:51:21 ~ 19:19:51:28 ) カメラ 1 A : 生徒 a B : 生徒 b

19A : もう一回やってもらっていい?

B b 足 b

20 : 【右足を踏み出し左足をひねり右足を引き左足右足と  
AAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA 正正正正正正正正正正正正正正正正正正正正正正正正

21A : うん(.)できとうと

b 足 BB

22B :

跳び左足を出す / 右足を踏み出し左足をひねりながら左足を引き反動で跳ぶ】

正正正正正正正正正正正正正正正正正正正正正正正正 AAAAAAAAAA

23A : 思う(1.0)けど(.)もっこう ( )

【左足に体重を乗せてひねる】

BBBBBBBBBBB ? ? 正正正正正正 BBBBBBBBB ? ? 正正正正正正右前右前右前右前

24B : ( )

【左足に体重を乗せてひねる】

AAAAAAAAAAAAA 下下下下下下下下 ? ? 正正 AAA 正正正正右前正正正正右前

この場面は前にも述べたように <断片 3 > のあとに続くものである。 <断片 3 > と <断片 4 > の間の状況を簡単に説明すると、生徒 a が靴紐を結んでいる間、生徒 b は個人練習に取り組んでおり、 <断片 4 > は生徒 a が靴紐を結び終えたところからである。生徒 a が生徒 b に「もう一回やってもらっていい? 」と発話し、再度生徒 b のステップを見 ( 19 行目 ) 生徒 b もその発話に答える形でステップを続けて二回踏んだ ( 20 ~ 21 行目 ) 。そのステップに対し生徒 a は「うん(.)できとうと思う<sup>xiii</sup>」と評価した ( 21 行目 ) 後、「けど(.)もっこう ( ) 」と、ここでも【左足に体重をのせてひねる】ことを指導する。しかしその時の生徒 b の視線は生徒 a に向いておらず、生徒 a を見て同じ動作をしたときには生徒 a の視線は右斜め前方に向けられており、生徒 a と生徒 b のやりとりは中断した。

ここで注目したいところは、生徒 a の「うん(.)できとうと思う」という評価である。この発話は、評価のあとの【左足に体重をのせてひねる】指摘以外は適切にステップを踏めているということを示したものである。ところが、二回のうちの一回目のステップで、本来なら【左足をひねりその反動で左足を引く】はずが【左足をひねり右足をつく】と異なったステップを踏んだ。これは左足の反動を利用していないということの表れであり、その影響で二回目のステップに入る時もまず左足を踏み込んでから右足を踏み出すという不適切なステップを踏んでいたことが、ビデオ観察からも一目瞭然であり、それは【左足に体重をのせてひねる】行為が出来ているかどうかよりも容易に判断できる。それにもかかわらず、生徒 a は生徒 b のステップの不適切な部分には言及せずに「できとう」と評価し、結果的にこの場の「教える / 教えられる」関係は成り立っている。これは生徒 a が指導の

<sup>xiii</sup>徳島の方言で、「うん、出来ていると思う」という意味を持つ。

中で何をハイライトするかに関わってくる。グッディンはハイライトングについて、「様々な方法で特色づけることにより複雑に見える現場の中から特定の現象を目立たせること」(Goodwin 1994:606)と、まとめている。<断片3><断片4>を通じて生徒aの指導は【左足に体重をのせてひねる】という行為に絞られていた。それは始めから【左足に体重をのせてひねる】という行為を教えることが、このステップの中で最も重要であるとか、ステップを適切なものにするための一番近道な指導テクニックであるというわけではない。それは、生徒aが生徒bに対し体重を乗せることを指摘したり、生徒aの足の動きを生徒bが見て追うようにして左足をひねるという相互のやりとりの中でこの行為をハイライトングするということが決定付けられている。言い換えると、ハイライトングされていない部分は適切であろうとなかろうとこの場面を作り上げている参与者には関係ない。それは、生徒bが不適切なステップを踏んでそれを生徒aが「できとう」と評価することが、この場面では適切なものとして捉えられていることから十分理解可能である。このことから、生徒aに指導する能力が備わっているから[教える/教えられる]関係が成り立っているというわけではなく、場面の中で何を今教えるべきものとしてハイライトングしているかということが生徒a、bの合意のもとに進められている両者の振る舞いがこのような[教える/教えられる]関係を組織化している。以上<断片2><断片3>で分析してきたことをまとめたい。

生徒a - 生徒bのやりとりにおいて、生徒aが「発問」し生徒bが身振りで「応答」し、それを生徒bが「評価」するといった「質問」 - 「応答」 - 「評価」の隣接対や、指導する際の「順番取得」といった[教える/教えられる]関係の基本ともいえる相互行為に加えて、その場面以前の先生による評価やそのことが参与者に相互理解できるものとして存在するという文脈が埋め込まれていること、そして場面の中でハイライトングするものを相互のやりとりを介して決定付けていくことが、生徒aを「教える者」、生徒bを「教えられる者」として組織化しているということがわかった。つまり、上野が「“個人の能力”や“頭の中”を“見る”ことができるのは、場面を社会的に組織し、相互的に、また状況的にさまざまな表示をすることを通して(上野、1999:227)」と述べる。このように、[教える/教えられる]関係は、「教える」立場に立つということは教える個人の中に指導能力があり、「教えられる」立場に立つということは能力がないからではなく、その場面場面の生徒a - 生徒bのやり取りによって成立するのであり、生徒a、bの相互行為がこのインストラクション場面を組織化しているからではないのだろうか。



【画像7】生徒aが生徒bを指導する場面  
(19:50:48)(カメラ1)





本を示し、生徒cは生徒bをまねるように振る舞っている。生徒cは、始めは生徒bの動きについていけなかったが、時間がたつにつれて生徒bの動きについていけるようになっていく。生徒bは基本的には生徒cを見て確認しながら「ばんばんばん～」と口でリズムを取りながら実際の振る舞いを示しているが、時には「こうやって」と足の動かし方を説明したりもしている(8行目)。ところが、指導した後生徒cは首をひねりながら「わからん」と発話しそれに対して生徒bも「わからんね」と同調している(14~15行目)。なぜ、生徒cは生徒bが教授したにもかかわらず「わからん」と答えて、生徒bは生徒aから「できとう」と評価を受けたのにもかかわらず、「わからんね」と返答したのだろうか？

まず、生徒aと生徒bとの指導方法には相違点が二つある。一つ目は指導後の評価の有無である。〈断片3・4〉からも分かるように生徒aは何度も評価している。それは「なんか違う」(〈断片2〉9行目)という否定的なものから「あそう(.)そんな感じ」(〈断片3〉13、15行目)や「できとう」(〈断片4〉21行目)など肯定的なものまで様々だ。一方生徒bはこれといって評価を行っていない。二つ目は、課題の提示である。同じステップでも生徒aは【左足に体重をかけてひねる】という行為に焦点をあて指導し、生徒bはステップ全体を指導していた。この二つの相違にはあることが関係してくる。それは、今学習すべきものがハイライティングされているかどうか、ということだ。評価に関して言えば、「教える」者がある振る舞いを「違う」と指摘することで、まずその振る舞いが適切ではないということが明確化される。しかしそれだけではどの部分が適切でないのかが相手に適切に伝わらない。その後何故違うのかを発話することで「どう違うのか」ということが浮彫りにされていく。「間違い」をハイライティングすることでその後の指導の視点が絞られてくると同時に「教えられる」者も注意すべき点を明確化できる。課題提示についても同様である。これを〈断片5〉に即して考えてみる。生徒bは左足をひねりながら「( ) やって」(4、6行目)とか「やってこうやって」(8行目)とステップの行程を教示し、生徒cもそれに従って振る舞うが、それに対する評価はなく生徒bは正面を向く(8行目)。そして、また「ばんばん～」とリズムを取りながら足の動かし方を教示する。このように評価せずに次に進むと、生徒cは、何が良くて何が間違えているのかという判断が出来ない。そのため、生徒cは次の生徒b振る舞いのどこに注目して真似ればいいのか分からなくなる。このように、生徒a-生徒bで成立していたようなハイライティングは成立していないので、結果的に生徒cの「わからん」という発話に「わからんね」と同調する形で終了してしまった。以上のことから、単に「教えられた」から、別の場面で同じような[教える/教えられる]関係が構築することが出来るわけではなく、その場面の参加者の相互行為によりハイライティングされたもの、つまり今学習すべき課題何なのかを明らかにしてお互いがそれを志向することが必要である。それでは生徒bが指導したにもかかわらず生徒cの「わからん」で終了したこの場面は [教える/教えられる]関係が成り立たなかったのか。

生徒cの「わからん」(13行目)に対する生徒bの「わからんね」(12行目)という発話は生徒cができていないということを承認するための発話でないかと考えられる。生徒bが先に「わからん」と発話していたとすればそれは指導を放棄したことになる。しかし、生徒cの発話を承認するということが、「生徒c本人の評価を判断する者」としての役割を果たしている。したがって、生徒bは生徒aのような明確な評価はしていないが〈断片4〉でみられたようにステップの教示を行い、生徒cの発話を承認するという生徒a-生徒bの

[教える / 教えられる]関係とは違った[教える / 教えられる]関係が成り立っているのではないだろうか。



【画像 8】生徒 c の発話に生徒 b が振り向く場面(19:51:39)(カメラ 1)



【画像 9】生徒 b は生徒 c にステップを教示している場面 ( 19:52:02 ) (カメラ 1)

#### 4 - 4.まとめ

これまで分析してきたことをまとめたい。まず 4-1 指導場面の終了部分について、一見振りの指導の途中で一方的に先生が「オッケ～」と発話することで場面を終了させているようだが、振りについていけない生徒やすでに振りを踊れるようになっている生徒の両方に配慮した結果の「オッケ～」という発話だったということがわかった。先生が先生として一方的に場面を終了させているのではなく、参与者の振る舞いを相互にモニターすることでそのつど自らの振る舞いを決定づけていき場面を終了させている、協同的達成として場面が作り上げられている。

次に 4-2 先生 - 生徒の [教える / 教えられる] 関係について、『生徒の現状を確認する』という課題と『生徒が先生の振る舞いを真似する』という課題が連続した形で行われていることが [教える / 教えられる] 関係を構築するきっかけとなったことはもちろん、先生と生徒が「ステップを踏む」という課題を志向するために、先生が鏡を通して自分の振る舞いを確認しつつ生徒の振る舞いをモニターしたり、生徒が先生の足に視線を向けることをしていた。さらに、先生が鏡越しに自分の振る舞いや、生徒が自分のどこを見ているかをモニターしているのに対して、生徒は先生が何をモニターしているかモニターしていな

いという両者の非対称性が、先生が「先生であること」を、生徒が「生徒であること」を示唆していた。また、課題を達成するために、先生は言葉だけでなく、それに対応する身振り両方を行使した指導を行ったり、自分の身体を道具化することで生徒の模倣すべき手本を提示するとなどといったテクニックを用いることにより、この場の[教える / 教えられる]関係を秩序立ったものにしていった。

最後に4-3生徒同士の[教える / 教えられる]関係について、その中での「教える者」 - 「教えられる者」というのは知識量や指導能力によってではなく、参与者間の相互行為によって決定付けられていた。それは、先生 - 生徒のやりとりと同様「隣接対」と「順番取得」が実践されており、それに加えて生徒a - 生徒bのやりとりに関しては先生の評価という文脈に依存して場面が作り上げられていたことが遡及的にわかった。つまり、直前の文脈が埋め込まれたやり取りになっていた。また、ハイライティングするものを相互のやり取りを介して決定付けていくことが、今学習すべき課題を浮き彫りにし、生徒を「教える者」 - 「教えられる者」として組織化していった。そして、生徒同士の[教える / 教えられる]関係には生徒a - 生徒bのようなステップを教示し、評価するといったものもあれば、生徒b - 生徒cのようなステップの教示のみというものと様々あるが、いずれもインストラクション場面を組織化していた。

## 5. 考察

本稿では、ダンス教室におけるインストラクション場面の中の、先生と生徒の相互行為を詳細に分析することで、その場で何が起きているのかをみてきた。その中でも特に、先生 - 生徒、あるいは生徒同士の[教える / 教えられる]関係に注目することでインストラクション場面がどのように秩序化されていくのかを明らかにしてきた。そこでは、「先生 (= 教える者)」や「生徒 (= 教えられる者)」といったカテゴリーは始めから存在しているものとして決められていたのではなく、相互行為の中で位置づけられてきたものであることがわかった。

ダンス教室の場合、学校で行われている教育よりも、非言語的・非音声的な相互行為が極端に多いため、あらゆるコミュニケーション方法が同時に、そして密に必要となってくる。ステップを踏むには動きが頭の中で理解出来ればよいというものでもなければ、足の動きだけが振る舞うことが出来ればよいというものでもない。実際に自分の身体を通じて足・手・腰などあらゆる身体の一部が全て適切に振る舞え、適切にリズムを取ることが出来て初めてステップを踏めるようになるといえる。そのステップを踏めるようになるために、生徒は意識的であれ、無意識的であれ、そのつど手本とすべきもののどこかの部分に注目しそれを模倣している。そのことがより顕著に現れているところが指導場面であった。ステップを指導するために、教える側は振る舞いをパーツごとに分けて提示したり、言葉や身振りを同時に行使して提示したりとあらゆる工夫を凝らして情報を提供する。一方、教えられる側も教える側が提示した膨大な情報を自分の中で取捨選択して自分のものにしていく。その中で、両者の相互行為がスムーズに行うための道具立てとして「指導テクニック」が用いられるのである。

また、指導の中でも先生 - 生徒と生徒同士の[教える / 教えられる]関係をみてきたが、指導方法や、指導テクニックの質自体には違いや差異はみられるものの、[教える / 教えられる]関係を構築するための相互行為自体はほとんど同じで、生徒が生徒に教えることも、先

生が生徒に教えることと同等の価値があるといえよう。そして、生徒が「教える者」として振る舞えるのは、生徒個人の知識量や能力によるものではなく、「教えられる者」との相互のやりとりがそのように場面を作り上げていくのである。ただし、当然ながら、生徒は場面の全てを通して先生役が出来るわけではない。今回分析したように、生徒同士の[教える/教えられる]関係は、数十秒、長くて数分というごく短い時間で行なわれるのであり、講習テーマを管理して切り替えたり、ダンス教室の開始や終了などを決定するというダンス教室全体を管理する権利や義務があるのは、やはり先生である、ということも忘れてはならない。

以上のことから、実際に行われていることを経験的に、データに基づいて分析することで、筆者が体験したダンス教室での「当たり前」は、実は当たり前の一言では片付けられないくらい驚くべきほどの緻密で膨大な相互行為が行われていることが観察可能であった。そして、緻密で膨大な相互行為は、ダンス教室に限ったものではなく、普段何気なく交わしているわれわれのやり取りの中でも詳細に分析すること発見することが出来るのではないだろうか。

最後に、今回の論文執筆にあたり、突然の調査協力の依頼にも快く応じてくださったダンスインストラクターの Y 様、生徒の方々、そして公共施設のスタッフの方々には心よりお礼を申し上げたい。また、指導教官である榎田美雄先生をはじめ、岡田光弘先生（国際基督教大学）、藤守義光先生（工学院大学）、阿部智恵子様、そしてゼミナールの方々には数え切れないほどの適切なアドバイスを頂き、大変参考になった。簡単ではあるが、ここに感謝の意を表したい。

#### < 付録 >

この論文で使用するトランスクリプトの記号は以下の通りである。なお以下の説明は山崎・西阪（1997）、榎田（1998）を参考にしている。

- ・ = **言葉と言葉の間、もしくは行末と行頭に置かれた記号**：  
言葉が途切れなくつながっていることを示す。
- ・ ( ) **丸括弧**：何か発せられているが、聞き取り不可能であることを示す。
- ・ (.) **丸括弧でくくられたピリオド**：0.2 秒以下の短い間合いを示す。
- ・ : : **コロンの列**：直前の音が延ばされていることを示す。
- ・ ? **疑問符**：語尾の音が上がっていることを示す。
- ・ ((nod)) **二重括弧でくくられた nod**：うなずきを示す。
- ・ ( ) **上向き矢印**：音調が極端に上がっていることを示す。
- ・ 【 】 **すみつき括弧**：参加者の発話以外の諸行動を示す。
- ・ A A A **各発話の下におかれた同一文字の列**：  
その文字（A）で示された特定の物事、もしくは、人物に視線もしくは顔が向けられていること示す。

以下に示す文字は、その場面へのその参加者及び事物を示す。

[ T ] … 先生	[ t 足 ] … 先生の足
[ A ] … 生徒 a	[ a 足 ] … 生徒 a の足
[ B ] … 生徒 b	[ b 足 ] … 生徒 b の足
[ C ] … 生徒 c	[ c 足 ] … 生徒 c の足
[ 正 ] … 正面	[ 中 ] … 空中
[ 鏡 ] … 鏡	[ 下 ] … 下
[ 右前 ] … 右斜め前	[ ? ] … 不明





- 田ゼミナール ゼミ論集』徳島大学総合科学部。  
 、1999、『エスノメソドロジーと福祉・医療・性 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』徳島大学総合科学部。  
 (株) Rittor Music, “DNCE STYLE”  
[http://www.dance-style.com/index\\_pc.html](http://www.dance-style.com/index_pc.html) (2003.11.13)
- 小林美保、2001、「陶芸教室のビデオ分析」『現代社会の研究 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』徳島大学総合科学部:63-74。
- 小濱智子、2001、「美容院における相互行為分析」『現代社会の探究 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』徳島大学総合科学部：75-86。
- 幸田裕紀、2001、「特別養護老人ホームにおける高齢者とスタッフの相互行為分析」『現代社会の研究 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』徳島大学総合科学部 23-42。
- 西阪仰、1997、『相互行為分析としての視点』金子書房。  
 、2001、『心と行為』岩波書店。  
 、2003、「参加の構造とモノの対象的性格」『研究所年報』明治学院大学社会学部付属研究所：191-201。
- 佐藤学、1996、『教育方法学』岩波書店。  
 、1997、『学びの身体技法』太郎二郎社。上野直樹、1999、『仕事の中での学習 状況論的アプローチ』東京大学出版会。
- 津村知世、1999、「書道教室のインストラクション場面におけるビデオ分析」『エスノメソドロジーと福祉・医療・性 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』徳島大学総合科学部。
- 山田富秋・好井裕明編、1998、『エスノメソドロジーの想像力』せりか書房。  
 山田富秋ほか編、1999『会話分析への招待』世界思想社。  
 山崎敬一・西阪仰編、1997『語る身体・見る身体 附論 ビデオデータの分析法』ハーベスト社。

**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<br>- 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 -             | 1998年3月発行  |
| 2 | ラジオスタジオの相互行為分析<br>- 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) -           | 1998年10月発行 |
| 3 | エスノメソドロジーと福祉・医療・性<br>- 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 -         | 1999年2月発行  |
| 4 | 障害者スポーツにおける相互行為分析<br>- 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) -       | 2000年2月発行  |
| 5 | 日常生活の諸相<br>- 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 -                   | 2000年2月発行  |
| 6 | 現代社会の探究<br>- 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 -                   | 2001年2月発行  |
| 7 | 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<br>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 気配りと配慮の社会学<br>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  |

---

**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榎田ゼミナール ゼミ論集 -)

発行日 2004年2月23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15年度徳島大学総合科学部榎田ゼミナール

---