

# 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

津村知世

## 0. はじめに

この論文は、書道教室におけるインストラクション場面、言い換えると書道教室で行われている書道教育の場面を相互行為的に分析した論文である。まず、第1章では、問題意識・調査概要を含む研究概要を述べ、第2章以降が研究の分析・考察となっている。その分析内容について簡単ではあるが少し述べておくことにする。書道教室が書道の教育の場であることはいかにして観察可能となっており（第2章）、またそのなかで芸である書道がどのようにして教授／習得されているのかを分析する（第3章）。そして、書道の教授／習得にあたって欠くことのできない「手本」の存在を見ていく（第4章）、といった内容である。

調査に協力していただいた書道教室の先生をはじめとする関係者に深く感謝を申し上げたい。また、二度にわたる徳島大学での社会学特別講義のためにいらっしゃった際に開かれた、私的研究会において研究発表に対するさまざまな分析上の指針を提示してくださった、岡田光弘先生（白梅学園短期大学）にもお礼の言葉を申し上げる。

## 1. 研究概要

### 1-1. 問題意識

書道教室を相互行為的に分析するそのねらいは、書道教室内の人々（先生・生徒など）が、書道を教える／学ぶことを含め、今自分たちのやっていることを成し遂げるために、実際にどのような方法を用いているのかを発見することである。そして、その方法を用いることでその場がいかにして書道教育の場として達成されているのかを知ること、これが本論文の目的である。

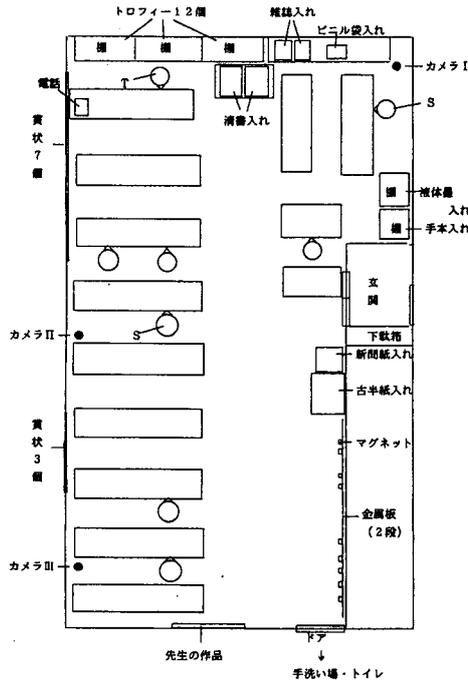
そして、なぜ「書道教室」なのか、についてであるが、もちろん書道とは生け花や歌舞伎、漫才などと同様日本文化を代表する芸の一つであり、それらは本来、師弟関係の中でその技芸が伝達されていくものである。しかしながら、師匠／弟子の関係とは言い難い書道教室の先生／生徒の関係でも、芸である書道が教えられ／学ばれているのである。それはどのようにしてであろうか。そこには何か書道教室らしさが隠されているような気がしたのだ。この分析を通して、何かしら書道教室らしさのようなものを発見したいと思う。

### 1-2. 調査概要

調査対象とする書道教室を選ぶ際、幸いなことに以前私が書道を学んだ、香川県内で書道を教えておられる先生が、比較的徳島県に近い地域で書道教室を開いておられた。そこで、調査協力を願い出たところ快く引き受けてくださったので、その先生が教える書道教室で調査をさせていただくことにした。

先生は香川県内の3つの町で書道教室を開いているのだが、1998年7月7日には私が以前通っていたS町の教室において約2時間観察を行い、その後はT町の教室で1998年7月25日に約4時間観察を、同年8月1日、10月31日には3台のビデオカメラ

を用いて平均2時間撮影を行った。T町の簡単な教室内配置図を、以下に提示しているので参照していただきたい。撮影に関しては事前に先生に調査依頼状を渡し、その許可を得ている。



左に示すものは書道教室内の配置図である。

T = 先生  
S = 生徒

ただし、TもSも必ずしも図中の位置にいるわけではない。特にTは常に動いているため、ほとんど自分の席に座ることはない。

また、カメラI・II・IIIにおいては位置は固定しているが向きは場面ごとに変化している。

## 2. 教育の場であるということ

書道教室が書道の教育の場であることは、そこに先生と生徒が存在していることから明白な事実であるように思える。しかし、実際に先生と生徒の存在だけでそこが教育の場であると言えることはできるのだろうか。まず、いかにして書道教室が教育の場であることが観察可能となっているかを見ていこうと思う。

<断片1> 1998. 10. 31 (15:32:30:~15:32:36)<sup>(1)</sup>

T: 【おけいこと清書以外の作品を古半紙入れ<sup>(2)</sup>に片づける】  
= ほんと: : そら一番はじめが一番一所懸命  
【清書を指さす】 【おけいことを指さす】  
S: これ一番はじめに書いたのに ( ) =

T: きれいに書いた ( )

S:

この場面は、清書選び<sup>(3)</sup>を終えたときに、生徒が先生に清書として選ばれた作品に対する意見を述べる場面である。この生徒の発言は「なぜ一番初めに書いた作品が清書に選ばれたのか」という先生に対する質問に思える。なぜ生徒がこの場面でこの発言をしたの

かを考えてみると、生徒は練習するほど、つまり、その日の作品の中で時間的に後になって書いた作品ほど、一日の最高の出来であるはずの清書に選ばれる可能性が高いと考えていたのに、先生が選んだ結果はその考えと矛盾するものとなったのではないだろうか。

この考えは教育の場の特徴的なものと言えるかもしれない。たとえば学校教育において、テストの点数を前回の点数と比べ、さらに学習を重ねて次にはより高得点を目標とするような、学習成果の過去と現在の比較、現在と過去の比較はしばしば行われることだ。学習の成果を向上させるために学習の繰り返し、積み重ねが有意義なものとしてなされているのである。つまり、教育の場には学習の量と、学習成果を結びつける特徴が存在すると言えるだろう。この生徒の発言から、この特徴がこの書道教室においても当てはまることかろうか、さらに別の場面での先生の発言からも観察可能となっている。

先生は壁に貼り付けている生徒の作品<sup>(4)</sup>について、「ようちゃん<sup>(5)</sup>はじめてやのにうまいねー」という発言を行ったことがある(1998.8.1 15:39)。「はじめて」というのは、その文字を書いたのはその日が初めてであったということなのだが、これはつまり、その文字を書いた練習量が少ないということである。そして、「はじめてやのにうまい」と「やのに(=なのに)」がつくことで、「普通はそういうことはないのだが」という意外性が込められている。練習量が少ないことと作品の出来が優れていることの結びつきが、意外なこととして表現されているのである。つまり、書道教室において学習量の増加と学習成果の向上の関係が崩れていることは、意外なこととして語られるのであり、この発言からも、学習量の増加と学習成果の向上を結びつける考えが書道教室に存在していることが分かる。

ここでもう一度<断片1>に戻る。生徒の発言の後、先生は「ほんと：：」と驚きの表示とも思える発言をしているが、発言したときの声の大きさが特に変化したわけでもなく、テンポも落ち着いていたことなどから、実際に驚いたというよりは、驚いて見せたように感じる。ではなぜ先生はこの場で「ほんと：：」と驚いて見せたのか。

驚きを示すことにより生徒の発言内容(一番はじめに書いた作品が清書に選ばれること)は、驚くべき事態であることが表されている。そしてさらに一番はじめに書いた作品が清書に選ばれたことに対する理由付け(「そら一番はじめが一番一所懸命きれいに書いた」)が行われることで、一番はじめに書いた作品が清書に選ばれることは理由を必要とすることであり、「一日の最高の出来であるはずの清書は、時間的に後になって書いた作品が選ばれるべきではないのか」という生徒の考えはこの場において適切であると判断され、同時に適切なものとして維持されたのだ。もし、生徒の発言に対して先生が驚きを示すことや理由付けを行わなければ、この生徒の考え方は適切でないと判断され、学習成果の向上と練習時間の経過は関係がない、つまり、書道を学ぶ上で繰り返し文字の練習を行うことに、教育的価値が失われてしまう可能性が生じるのである。ここで先生は生徒の発言に対して驚きを表示し、さらに理由付けを行うことでそのような可能性が生じることを免れたと言えよう。このように、先生と生徒の会話をはじめとする相互行為の中から、学習量の増加と学習成果の向上とを結びつける考え方の存在が観察可能となることから、書道教室が教育の場として成り立っていることが分かるだろう。

そこが教育の場であることは、先生/生徒というカテゴリーが与えられた参加者が教室という空間に存在しているだけでは明らかとはならず、先生と生徒の相互行為のなかで教



が注意を与えた後の先生・生徒・別の生徒の母親とのやりとりである。まず、生徒は清書の候補となる作品を3枚つくれば、その中から清書を選んでもらえるかどうかという意味で「(3枚でえん)」と先生に尋ねるが、先生からは「いかん」とはつきり不許可の返答が発言されてしまう。そしてさらに生徒が「え(1.0)5枚」と、再び清書の候補となる作品の枚数を質問すると、先生は前の不許可に対する理由と思われる内容(「一所懸命書い」ていれば3枚でもよいが、「遊んで」いるので3枚ではだめである)を発言した後、最後には「10枚まけて5枚」と枚数は5枚でよいと答えている。

この先生と生徒の会話は2組の質問・応答という隣接対であるように思われる。これは、簡単に示すと以下のように[1(質問) - 2(応答)]の隣接対、[3(質問) - 4(応答)]の隣接対が成り立っているように思えるということである。

- |   |  |      |
|---|--|------|
| 1 | S : (3枚でえん)  | (質問) |
| 2 | T : いかん  | (応答) |
| 3 | S : え(1.0)5枚   | (質問) |
| 4 | T : 一所懸命書いたら : : 3枚(でもえ : けどね)(.)遊んでて3枚はいかん<br>(1.5)10枚うふhふhふhふhふhふhふhふh10枚まけて5枚 | (応答) |

しかしながら、実際にこの会話が[1-2]と[3-4]の2組の隣接対を形成しているかを細かく見てみる。まず、[1-2]であるが、2行目で先生が「いかん」と明らかに否定の発言をしていることから、生徒の1行目の発言が肯定か否定で答えることができる質問であることが分かる。厳密に言えば、1行目は「3枚でよいか、だめか」という質問であり、2行目は「だめである」という否定の返答だ。否定の返答がなされた場合、その返答の送り手は否定の理由説明を行うことが自然であると同時に、受け手は理由説明を求めることが自然である。しかし、2行目の返答ではその理由説明が行われていない。というより、行うことが不可能だったのだ。それはなぜかと言えば、2行目の発言の後に生徒が間をおくことなく3行目の発言を行ってしまったからである。しかも3行目の生徒の発言は理由説明を求める内容の発言ではなかった。つまり、2行目では1行目に対して否定は示すことができたがその理由説明までは行うことができなかったため、質問に対する不完全な返答であったと言えるかもしれない。

次に[3-4]の場合であるが、3行目で生徒は「5枚」と1行目の場合と同様に枚数を提示していることから、今回も枚数について肯定か否定で先生の返答がなされることが期待されている。しかし、4行目ではすぐに「5枚」に対しては肯定も否定も発言されていない代わりに、「遊んでて3枚はいかん」と3枚に対する否定の発言とその理由説明が示されている。そして、4行目の最後に「5枚」という言葉が発言されていることを見ると、生徒の提示枚数と先生の提示枚数は同じ5枚であり、結局生徒の質問に先生は肯定の返答を行っていることになる。つまり、先生の4行目の発言の中には、生徒の1行目と3行目の両方の発言に対する返答が含まれているのだ。4行目は[3-4]の隣接対であると同時に[1-4]の隣接対を形成しているとも言える。すなわち、この場面には可能性としては[質問-応答]を成す3組の隣接対が存在している。

しかしながら、先生の4行目の発話は一見すると3行目に対する肯定の返答とは受け取ることが難しい構造をしている。それは先生が「5枚」に対する肯定の発言をすぐに行わ

ず、先に2行目の否定を示した発言の理由説明を行うなど、「5枚」までの発話が長引いていることに原因があるのではないだろうか。なぜこのように発話が遅延されてしまったのかを見ていこうと思う。

まず、先生の2行目の発言が生徒の1行目の発言に対する不完全な返答であったことを思い出してほしい。それは2行目では発言が否定である理由説明がなされていないからだとして述べた。そしてその理由説明が4行目の前半で行われているために、[1-4]の隣接対が形成されるに至ったのだ。なぜ、正しくは1行目への返答であるはずの理由説明が3行目への返答の中に挿入されてしまったのか。それは上でも述べたが、2行目の「いかん」という発言を先生が行った後に生徒がすぐさま3行目の「え、(1, 0) 5枚」という発言をし、しかもその内容が2行目の理由説明を求めるものではなかったことが深く関係している。その内容とはさらに清書候補の枚数を質問するものであり、このことから生徒は清書候補が3枚ではいけないことの理由説明は求めておらず、ただ自分が書くべき清書候補の枚数を知りたいだけであることが分かる。つまり、生徒にとってこの場で問題となっているのは「書く枚数」なのである。

しかし、4行目の「一所懸命書いたら：：3枚」でもよいが「遊んでて3枚は」だめである、という発言から先生は生徒の書く態度、あるいは心がまえによって同じ3枚でも許可するか、不許可にするかが決まることを示している。つまり、先生は「書く心がまえ」を問題にしているのである。4行目の最後の「5枚」という返答は、結局生徒が提示した枚数と同じであった。すなわち、先生は清書候補の枚数は5枚と決めていたにもかかわらず、すぐにそれを生徒に伝えることをしなかったのである。仮に、生徒の3行目の発言に対してすぐさま5枚でよい旨を伝えてしまうと、その会話は「書く枚数」だけを問題にしたやりとりになってしまうだろう。しかも、3行目で生徒が提案した清書候補の枚数の5枚は、先生の考えと同じなので、これに対して否定を示すことはできなかったのだ。そこで先生が問題を「書く枚数」から「書く心がまえ」へ転換させるための手段として用いたのが、「5枚」と発言する前に2行目で行うことができなかつた「(3枚でえん)」に対する否定の理由説明を挿入することであった。この一見3行目に対する返答とは思えない(1行目に対する返答である)発言をここに挿入することによって、先生は問題が「書く心がまえ」であることを示すことに成功したのだ。

さらに「10枚うふhふhふhふhふhふhふhふh 10枚まけて5枚」と、枚数を一度10枚と提示してそれらを5枚に減らす発言も、「5枚」と答えることを長引かせている。この発言はトランスクリプトの視線からも分かるのだが、先生と生徒のやりとりを見ていたある生徒の母親の視線に気づいた先生が、視線をその母親に向けていることと、先生の笑いに続いて母親も笑っていることから、生徒に対して真剣に「10枚」を提示したのではなく、その母親に聞かれていることを前提とした冗談として発言されたことが分かる。すなわち、このときの先生の発話は生徒に語りかけられているのではなく、その母親に対して<生徒に冗談としての枚数を語る>という演技がなされていると言えよう。そして、先生は「5枚」と発言する際には生徒に一瞬視線を移していることから、生徒が問題としていた枚数についての返答は、確実に生徒に向けて発言したことが分かる。

先生は問題が「書く心がまえ」であることを示すために、3行目に対する直接的返答を先延ばしにして、その前に2行目で不可能であった理由説明を挿入し、さらに冗談として

一度「10枚」を提示した上で「5枚」へ枚数を減らすという発話の工夫を行ったのだ。つまり、先生が「5枚」という直接的返答を発言する前にこんなにも発話が遅延されてしまったのは、生徒に問題は「書く枚数」でなく、「書く心がまえ」であることを示そうとしたからに他ならない。そしてこのように巧妙に作り上げられたように思える発話や視線の動きなど身体運動の連鎖を通して、先生は生徒に書道にとって重要とされている「心がまえ」を教えているのである。

### 3-2. 精神面と学習成果の結びつき

ここで再び<断片1>を思い起こしていただきたい。第2章では、生徒の発言に対して先生が驚きを示したことによって、学習成果は学習量の増加、つまり、学習を重ねていくほど向上すべきではないのか、と考えた生徒の認識が適切なものとして判断されていたことを述べた。しかし、今回はその後の先生の発言に注目していきたい。

先生は生徒の発言の返答として、驚きを表示した後、「一番はじめが一番一所懸命きれいに書いた（ ）」と、一番はじめに書いた作品が清書として選ばれてしまったことの原因付けと思える発言をしている。この原因付けは、自分の選んだ清書が生徒の認識に反する結果となったことはこのような理由があるからだ、という正当化と見ることができるだろう。この発言で正当化が行われているということは、清書に選ばれた作品が生徒が一番はじめに書いた作品であったことは、不適切な結果ではなかった、ということになる。つまり、書道を学ぶ際のすべてにおいて、生徒の認識—学習量の増加と学習成果の向上を結びつける考え方が当てはまるわけではないことを示唆しているのだ。「一所懸命書く」とは、全く精神面の問題であり、精神面と学習成果の結びつきが示されている。この場面では、先生が生徒の主張する学習量と学習成果の結びつきの認識を保護する手段として、精神面と学習成果の結びつきの認識を持ち込んだということが出来る。そうすることで、先生は学習成果の向上、言い換えると、書道の作品の出来は練習する枚数だけによるものではなく、一所懸命に書く、精神面も大いに関係していることを生徒に伝えることができたのである。

「心」や「精神」といったものの重要性を主張することは、ともすれば数をこなすことや学習を重ねることを否定してしまう結果になりかねない。繰り返し手本を見ながら書を書くことを書道の学習方法としている書道教室において、その否定は致命的なものであり、起きてはならない事態である。しかし、芸である書道には文字を書くときの精神面の問題も重要な要素であり、書を書く心がまえなくしては書道を語ることはできないであろう。そのため書道教室においては練習する量の重要性を保ちつつ、実は一所懸命に書く心がまえも忘れてはならないことを、先生は会話をはじめとする相互行為をその場その場に合わせデザインしていくなかで生徒に教授しているのである。書道教室においても、「心がまえ」に重きをおく芸としての書道が教えられ/学ばれていると言えるだろう。

### 4. 書道における手本

書道教室では、先生が生徒に手本を与え、生徒はその手本を見ながら書を書くこと、つまり臨書<sup>(7)</sup>を通して書を書く能力を高める練習をしている。手本には書である文字が書かれているだけで、言語的解説などは書き加えられていないにもかかわらず、先生は手本



徒が筆を止め、また視線を手本へと導いた（↑①）ため、その知識が生み出されたと同時に、生徒にその知識を視覚的に確かめさせることができたのだ。先生が視線を一度手本から生徒に移し（↓②）、再び手本に戻してから「こんなに長いんで」と発言していることから、生徒が手本を見ていることを確認してからこの発言を行ったことが見てとれる。このように、発話ならびに指さし、視線の動きといった非音声的振る舞いが巧みに重ね合わされることによって、知識の生み出しは達成されているのである。先生によって生み出された知識があたかも初めから手本の中に存在していたかのように生徒に伝えられていく過程のなかで、手本のテキストとしての意味は埋め込まれていっているのである。

#### 4-2. テキストの個別性

先ほど先生の書いた文字次第で手本の表現はいかようにも変えることができる、と述べたが、つまりそれは生徒ごとに手本から生み出される知識が異なる場合もある、ということである。そのことを確認するために、同じ手本を用いて練習を行っている二人の生徒と先生とのそれぞれのやりとりを見ていただきたい。

<断片4> 1998. 10. 31 (15:34:42~15:34:48)  
 【手本の「メ」の二画目を指でなぞる】 【Sと「メ」の二画目を書く】  
 作作作作作作作作作作...手手手手手手手...SSSSSSSSSSSS...作作作作作作作  
 T: シャツと( )ぼくの(ま:るく )  
 【「メ」を書く】 【筆の穂を整える】 【Tと「メ」の二画目を書く】  
 作作作作作作...硯硯硯硯硯...手手手手手手手...作作作作作作作作作作作作作作作  
 S:

<断片5> 1998. 10. 31 (15:48:58~15:49:07)  
 【手本の「メ」を指さす】 【生徒の「メ」を指さす】  
 作作作作作作作...手手手手手手手手手...SSSS,作作作作作作作  
 T: こっちが長い(んで)(2.0)ぼくこっちが短い  
 【「メ」を書く】 【筆の穂を整える】 nod【筆の穂を整える】  
 作作作作作作...硯硯硯硯硯...手手手手手手手手...硯硯硯...作作作作作  
 S:

<断片4>と<断片5>は共に「メガネ」という作品を書いている生徒とその生徒の前に座っている先生との「メ」を書くことを教える／学ぶ場面である。

<断片4>で生徒が「メ」を書き終えた後、先生は手本の「メ」の二画目を指でなぞりながら「シャツと( )」と速さを表現しているかのような擬音語を発言している。この発言は生徒が書いた「メ」の二画目が少し曲線を描くような形になったので、手本の「メ」はもっと直線に近いのだということを表現したと思われる。ここで先生は生徒が書いた「メ」のなかでも二画目の形についてコメントすることで、「『メ』の二画目は曲がっていない」という知識を生み出したのだ。そして、先生が「シャツと・・・」と発言し始めたときに生徒が硯から手本に視線を移動させたことにより、その生み出された知識が生徒に視覚的に確認されたことが観察可能となっている。

次に<断片5>であるが、この場面も生徒が「メ」を書き終えると先生は「メ」の二画

目についてのコメントを行う。しかし、こちらは二画目の全体的な形ではなく、一画目により分断される左側部分(㊦)と右側部分(㊧)の長さの対比に関するコメントである。

(詳しくは図1参照)手本の「メ」の㊦の部分指さしながら「こっちが長い(んで)」と先生が発言することによって、ここで「『メ』の二画目は㊦よりも㊧が長い」という知識が生み出された。その発言に対して生徒が視線を手本に移し、なおかつうなずいたこと

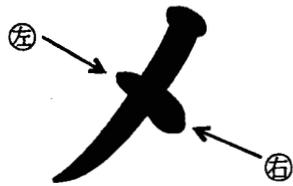


図1

でその知識を生徒は確認したことが分かり、さらに生徒のうなずきを先生が見ていたことで、生徒がその知識を確認したことを先生が確認したことも分かるのである。このように、先生によって生み出された「『メ』の二画目は㊦よりも㊧が長い」という知識が両者に確認されたことで、その知識はその生徒生徒の手本の中に埋め込まれ、手本がテキストとしての意味を帯びていくのである。

2つの断片から、たとえ同じ手本の同じ文字ですら、その文字から先生がどの部分をいかに表現するかによって、生み出される知識は異なることが言える。つまり、生徒が書いた文字に先生が批評を与える与え方次第で、手本の中からは無数の知識が生み出されるのであり、生徒によって、また、同じ生徒でも書いた文字のどの部分を先生がハイライトイングするかによって異なる知識が生み出される結果となるのだ。グッディンはハイライトイングについて、「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。すなわち、ハイライトイングとは全体の中からある一部分を強調し、浮き立たせることであり、その方法として発話や指さしが使用されているのである。たとえば<断片4>では、先生が指でなぞるといふるまいと「シャット( )」という発話を用いて、手本の「メガネ」の中から「メ」の二画目の形をハイライトイングしたのである。どのような知識が生み出されるかは、先生が手本からどの部分をハイライトイングし、その部分をどう表現するかにかかっているのである。言うならば、テキストとしての手本とは先生と生徒の協同的達成物なのだ。同一の手本でも先生が生徒それぞれに文字を教えていくなかで異なる内容のテキストが作り上げられていくのである。このような存在の書道の手本とは、各生徒、各場面ごとに臨機応変に対応することができる、融通無碍<sup>(10)</sup>なテキストであり、書道教室独特のテキストと言えるだろう。

## 5. まとめ

一貫して言えることは、教育の場であるということも、芸としての書道を教えることも、手本をテキストとして用いることも、すべてその場に参与している先生や生徒の相互行為のなかから知ることが可能となる、ということである。書道教室とは、学校の教室とは異なり、また先生/生徒は師匠/弟子の関係とは言えないのだが、どちらの特徴も有している場であると言える。そして、書道教室における手本が、生徒ごとに個別性を持たせる、融通無碍なテキストとして存在することは、書道教室らしさと言えるであろう。

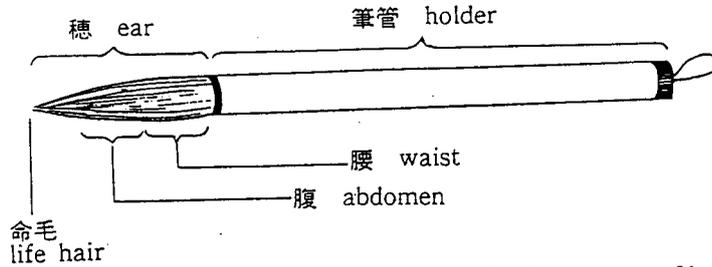
人々は何かをするときに、そもそも自分がどのような方法を用いているのかなどということに関心はなく、というよりもそれをはっきりとは自覚していないのだ。つまり、人々

は会話をする、注意を与える、手本を使うなどにおいて、それをやることだけに関心があり、どうやっているのかについては意識が及んでいないのである。この人々が何かを成し遂げようとするとき実際に用いる方法こそが「謎」であり、その謎を解くべき舞台として私が選んだのが「書道教室」だったのだ。

注

- (1) この論文のトランスクリプトで用いられている記号一覧を以下に示す。
  - // 複数行の同じ列におかれた二重スラッシュ：参加者たちのことばの重なりが始まる個所を示す。
  - = ことばとことばの間、もしくは行末と行頭におかれた等号：途切れなくことばがつながっていることを示す。
  - ( ) 丸括弧：何かことばが発せられてはいるが、聞き取り不可能であることを示す。また聞き取りが確定できない場合は、当該文字列が括弧で括られる。
  - (数字) 丸括弧で括られた数字：その数字の秒数だけ沈黙のあることを示す。また、ごく短い間合いは「(.)」という記号で示される。
  - : : コロンの列：直前の音が延ばされていることを示す。
  - 【 】 すみつき括弧：参加者の発話以外の諸行動の一部を示す。
  - h h h hの列：呼気音を示す。
  - S S S 各発話の上におかれた同一文字列：その文字(N)で示された特定の事物もしくは人物に視線もしくは顔が向けられていることを示す。
  - ..... ピリオドの列：動作が始まりかけていることを示す。
  - ..... 動作が終わりかけていることを示す。
  - nod うなずきを示す。
  - 「文字」 鍵括弧で括られた文字：作品もしくは手本の中の文字を示す。以下に示す文字はその場面への参加者及び事物を表す。
    - [T] 先生
    - [S] [S<sub>1</sub>] [S<sub>2</sub>] 生徒（ただし、場面ごとに同一の人物を示すものではない）
    - [M] ある生徒の母親
    - [下] 下を向いている
    - [中] 中空を見ている
    - [作] 生徒が書こうとしている／書いている／書いた作品
    - [手] 手本
    - [硯] 硯
- (2) 古半紙、つまり、生徒が使い終えた半紙をためている箱。場所については書道教室内配置図(1-2)参照。
- (3) 調査対象とした書道教室では、生徒は練習した作品のなかから優れた出来だと思ふ作品(平均3~5枚)を残しておき、その中から先生に一番出来のよい作品を選んでもらい、それに名前を書き込み、先生に提出するという一連の流れがある。本論文においては、先生が一番出来がよいと判断する作品を「清書」、生徒が残しておく作品を「清書候補」と呼び、さらに清書を選べ作業のことを「清書選び」と呼ぶことにする。清書選びは清書候補を壁にマグネットで横一列に貼り付けて行われる(書道教室内配置図(1-2)参照)。なお、清書選びの際、「おけいこ」と呼ばれる、清書の次に優れた出来である作品を先生が示す場合があり、その時にはまずおけいこに名前を書き込み、それを先生に見せたうえで清書に名前を書くという段階がある。
- (4) 清書候補が貼り付けられる壁には、金属板が2段貼り付けられており、ビデオ撮影を行った日にはその1段目に何人かの生徒が書いた作品が貼り付けられていた。
- (5) 本論文において登場する人物名はすべて仮名である。
- (6) 筆の毛の部分「穂」と呼ぶ。

●筆 writing brush



(書道ジャーナル研究所 (編) [1993:316])

- (7) 臨書とは、手本を見ながら書を書くこと、またそうして書いた書のことである。(cf. 新村 (編) [1955 → 1969 → 1983 → 1991:2706]) また、『よくわかる 書の常識』によると、臨書は「法帖や手本などの名跡を見て、文字の結構や性情を学習しながら写し書くこと」(書道ジャーナル研究所 (編) [1993:331]) とまとめられている。ここでは前者の意味で用いている。
- (8) 下図において矢印で示した部分のことである。



- (9) 森田の「あしまった」という発話についての意見を端的にまとめると、それ自体が注意獲得語句となり、発話の受け手の視線と姿勢の変化を促している、というわけである。(cf. 森田 1997) 「ん：：：：」という発話も、もちろん指さしと共に行われたことがこの場に置いて重要なのだが、それ自体でもSの視線を変化させる役割を果たしていると考えられるため、ここでは「注意獲得語句」と呼ぶことにする。
- (10) 一定の考え方にとらわれることなく、どんな事態にもとどこおりなく対応できること。(新村 (編) [1991:2605])

参考文献

- Goodwin, Charles 1994 "Professional Vision", Barbara Tedlock & Dennis Tedlock (eds.) *American anthropologist* 96-3 :606-633.
- 生田 久美子 1987 『「わざ」から知る』, 東京大学出版会。
- 小林 康夫・船曳 建夫 (編) 1994 『知の技法』, 東京大学出版。
- Mehan, Hugh 1985 "The Structure of Classroom Discourse", T.van Dijk (ed.) *Handbook of Discourse Analysis vol.3 : Discourse and Dialogue*. London : Academic press. : 120-132. = 年号不詳 「教室における談話の構造」(岡田 光弘草稿 1998.12.21 入手)。
- 皆川 満寿美 1993b 『「無関与」の協同的達成』, 『現代社会理論研究』3 : 47-67。
- 西阪 仰 1992 「参与フレームの身体的組織化」『社会学評論』169:58-67。
- 西阪 仰 1993 「指示の透明性：参与フレームとしての対象」『微視的権力状況における会話分析』平成2～4年度科学研究費補助金(総合研究A) 研究報告書 : 24-40。
- 西阪 仰 1996 「自然な人工物」, 『認知科学』3-2 日本認知科学会 : 50-61。
- 西阪 仰 1997 『相互行為分析という視点』, 金子書房。
- 岡田 光弘 1996 『「制度」を研究するということーインタビューと119番通話の終了部の会話分析ー』, 『現代社会理論研究』6 : 165-180。
- Schegloff, E. A. and Sacks, Harvey 1972 "Opening up closing" *Semiotica* 7: 289-327=1995 北澤 裕・西阪 仰訳「会話はどのように終了されるか」, 『日常性の解剖学』: 175-241, マルジュ社。
- 書道ジャーナル研究所 (編) 1993 『よくわかる書の常識』, 同朋舎出版。
- 新村 出 (編) 1991 『広辞苑』, 岩波書店 1955 → 1969 → 1983 → 1991。
- 樫田 美雄 (編) 『社会調査実習』刊行プロジェクト 1998 『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』。
- 上野 直樹 1996 「協同的な活動を組織化するリソース」, 『認知科学』3-2 日本認知科学会 : 5-24。
- 山崎 敬一・西阪 仰 (編) 『語る身体・見る身体』, ハーベスト社。