

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

社会学の窓
ドラマティックな日常生活

目次

まえがき	櫻田 美雄 …… 1
結婚式の着付けにおけるエスノメソドロジー 控室空間の社会的達成	師橋 奈見 …… 3
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 …… 29
身体障害者施設における相互行為分析 リハビリ訓練場面から	西寄 亜希 …… 55
語りによる20代未婚女子の幸福の物語 同居という生き方が選択されたわけ	山尾 美奈 …… 81
不安や心配のコントロール 乳がん患者のインタビューから	田中 文恵 …… 107
地域住民参加型の新しい子育て組織の研究 ファミリー・サポート・センターで何がおきているか	木野 綾子 …… 113

執筆者一覧

総合科学部人間社会学科 4 年（現代国際社会分野）

師橋 奈見（もろはし なみ）
西下 文恵（にしした ふみえ）
西崎 亜希（にしざき あき）
山尾 美奈（やまお みな）

総合科学部人間社会学科 3 年（現代国際社会分野）

田中 文恵（たなか ふみえ）

大学院人間・自然環境研究科人間環境専攻 2003 年 9 月卒業

木野 綾子（きの あやこ）

指導教官

榎田 美雄（かした 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
助教授 榎田美雄 (kashida.yoshio@nifty.ne.jp)

1

平成 15 年度の榎田ゼミ（4 年次生 4 名、3 年次生 2 名＝但し、吉野秀紀君は前期のみの単位履修だったので執筆はせず、製本・印刷作業にのみ加わった＝、大学院人間自然環境研究科人間環境専攻 1 名）では、エスノメソドロジーおよび家族社会学をテーマとした研究活動をおこなった。4 年生が多かったため、後期は研究発表を中心としてゼミ運営をおこなった。この点 3 年生の田中君には自習部分の多いきつい演習となったかも知れない。徳島大学社会学研究室では、学生に調査をすることを強く勧めている。今年の榎田ゼミでは、それに加えてさらに、自らの行っている研究が、本当に社会学的なものであるか否かをチェックしながら研究を進めることを要求した。心理学的説明ですませることが可能に見える事実（たとえば、山尾論文におけるパラサイト・シングルの増加等々）にも、その「心理」を支える社会的相互作用があるという議論が可能ははずだ。このことにまで調査と考察がたどり着くよう議論をすることを要求した。多くのゼミメンバーはこの期待に堪えてねばり強く考え論じてくれた、と編者は思う。執筆諸氏の努力に感謝する。

慣例に従い、扱ったテキストを列挙しておこう。教科書と副読本は以下の通りである。

- 1) 教科書として、西阪仰 2001 『心と行為』岩波書店、西阪仰 2003 「参加の構造とモノの対象的性格」 in 『研究所年報』3 3 号:191-201。マイケル・リンチ 1997 = 2000 「コンテクストのなかの沈黙」 in 『文化と社会』第 2 号:6-36、串田秀也 2002 「統語的単位の開放性と参与の組織化(1) - 引き取りのシークエンスの環境 - 」 in 『大阪教育大学紀要 第 部門』50(2):37-46、D.Maynard 2003 『Bad News ,Good News』。
- 2) 副読本として、山崎敬一・西阪仰編 1997 『語る身体・見る身体』ハーベスト社、好井・山田・西阪編 1999 『会話分析への招待』世界思想社、上野直樹 『仕事の中的学習 - 状況論的アプローチ - 』東京大学出版会、ジーン・レイブ&エティエンヌ・ウェンガー 『状況に埋め込まれた学習』産業図書、石川准・倉本智明編 『障害学の主張』明石書店、および、サーサスほか 1989 『日常性の解剖学 - 知と会話 - 』マルジュ社。

本ゼミ論集は、そのタイトルを『社会学の窓 - ドラマティックな日常生活 - 』とした。社会学であることを強く志向した今年のゼミ方針に合わせての命名である。なお、掲載順に関しては、提出された原稿を内容にしたがって編成し、冒頭の師橋論文から読んでいくとエスノメソドロジーの基礎知識も得られるよう配慮した（論文 6 篇はすべて単著）。

2

今年のゼミ生も、榎田の誘導にしたがって全員が調査（ビデオ分析、参与観察、長時間インタビュー）の成果を提出した。分量の多少はあるがどれも力作でありかつ前例の少ないものであると自負している。各方面で活用して頂きたい。

以下全作品について、簡単に編者としてのコメントを付し、読書案内としたい。

- (1) 師橋論文（「結婚式の着付けにおけるエスノメソドロジー - 控室空間の社会的達成 - 」）について。

タイトルから結婚式の研究と思われた方には申し訳ないが、これは「結婚式」の研究ではない。むしろ、サブタイトルに“控室空間の社会的達成”とあるように、「メイクアップ」という「制度的場面」の相互行為分析である。エスノメソドロジーは「時間・歴史」的要素を無視しているとしばしばいわれるが、ここでは、結婚式当日のメイクアップ場面のなかで先行する打ち合わせ場面が参照されている。すなわち、そこで作成されたメモが今すべきこととの関係でハイライトされており、このような形で「過去」や「歴史」や「記憶」が有意味化されている（レリバントなものになる）ということがよく分かる相互行為分析になっている。主役であるはずの「花嫁」が「専門家・素人」関係では、「素人」として「技術者」に譲っているようすなども興味深い。

- (2) 西下論文（「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」）について。

「教育・指導」は、場面的達成である。西下が主張していることをつづめていうと、こうなる。しかし、西下はただ単にそうしているわけではない。「身体」をもちいた「教

育・指導」場面で高速に取り交わされているコミュニケーションを詳細に分析しながら彼女は、教師と生徒間だけでなく、生徒と生徒間でもごく当たり前に「教育・指導」活動がなされていること、「教育・指導」の場面的達成にあたっては、身体動作の一部に対するハイライトがとても有効に活用されていること、時間の長短にしたがって3～4段階にわかれた「教育・指導」実践が存在し、それぞれ違った編成のされ方がされているようにみえること、などを指摘する。単に、「生徒-生徒」間にも「先生-生徒」間関係同様の「指導・教育」場面が成り立つ、とする単純な議論には収まらない、構造的で領域開拓的な研究がなされているといえよう。叙述が、いささか平板で盛り上がり欠ける恨みはあるが、ねらいは明確であり、今後この領域の基本的研究として参照され続けていくだけの価値があるといえよう。

(3) 西崎論文(「身体障害者施設における相互行為分析」)について。

リハビリ場面がどのように生活の場であるのか?、これが西崎の問題意識であった。結果的には、同時に複数の課題が達成されていること、かならずしも場面内の振る舞いが「治療」に志向しているとは限らないこと、この2点しか、この当初の問題意識に答えるものとしては得られなかった。この2点だけでは、「生活」であることの指摘として十分とは読者には思われまいだろう。私もそう思う。しかし、彼女の誠実な探究の結果得られた副次的な知見は、その不十分さを割り引いても十分に価値あるものであると榎田には思われた。すなわち、「結果の先取りの発話」がなされていることの例証など、障害者施設内でも、コミュニケーションが十分に複雑かつ精妙であることの例示には成功している、と榎田には思えたのである。この「先取り」さ加減は、今後続けて探究するにたるものであるといえよう。さらに、今回の論文には明確に書かれていないが、施設内で相手を「待つ」「待たせる」ということが、ほんとうに頻りに日常的に行われていることにも彼女は注目し、それなりに記述してくれている。このことも、今後の研究テーマであろう。

(4) 山尾論文(「語りによる20代未婚女子の幸福の物語-同居という生き方が選択されたわけ-」)について。

多面的に読める論文である。物語研究としても、パラサイト・シングル論としても、準拠集団論としても読めるだろう。ただし、本人自身が20代女性ということもあり、「未婚女性の親元同居という生き方」には、それなりの合理性も社会的根拠もあるのだ、というメッセージ主張が、むしろ全体の基調トーンとなっている。この「思い」をどれほど社会的に主張し得ているか、がこの論文の評価の枠となるべだと思う。そして、身びいきかもしれないが、編者の目からみれば、それなりに目配りが効いており、注目すべき論点の呈示には成功した問題提起論文としては成功したものになっているように思われる。こういう「執筆意欲」のはっきりした論文は、記述内容の精密な論文同様に高く評価されても良いのではないだろうか。

(5) 田中論文(「不安や心配のコントロール-乳がん患者のインタビューから-」および木野論文(「地域住民参加型の新しい子育て組織の研究-ファミリー・サポート・センターで何がおきているか-」)について

紙面がつきてきたので、上記2作品については、まとめて論評しておこう。どちらもインタビューおよび参与観察に基づいた研究である。田中論文も木野論文も、インタビューをさせて頂いた相手の方が、とても有能で、我々が聞きたいことを話して下さっている。もちろん、有能なインタビューイヤーを見つけることは、調査者の最初の最重要の仕事だが、そのインタビューイヤーの有能さを超えた分析のキレを示すこともまた調査者の能力でなければいけないだろう。そういう意味では、どちらも課題の残った作品であろう。

なお、論文作成に用いたデータ(ビデオテープや音声テープ)については、基本的に榎田研究室に保管されている。データのうち貴重なもの(たとえば、木野のインタビューデータ等)は、匿名化措置をしたうえで、機会をみてCD-ROM化(あるいはホームページ掲載)を試みる予定である。研究者の2次利用についても検討しているので、関心のある向きは問い合わせを欲しい[榎田の上記e-mailアドレスへどうぞ]。

=謝辞=

今年もまた多くのかたの助力をえて研究を進めることができた。とりわけ、国際保健医療大学の阿部智恵子氏、国際基督教大学の岡田光弘氏、および工学院大学の藤守義光氏には、ご来徳の機会ごとにゼミでの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。

結婚式の着付けにおけるエスノメソドロジー 控室空間の社会的達成

師橋 奈見

0.はじめに

今回は結婚式の着付けという場面をモチーフにして花嫁と美容師との間のやりとりをビデオカメラを用いて分析し、控室という空間で起きていること、そこでの人々の相互行為での課題達成の様子や何をもって意味ある空間としているのか(本稿であれば、どのようにして美容室と似たような位置づけをしているかなど)というプロセスに着目して見ていきたい。

0-1.エスノメソドロジーとは？

本題に入る前に、このエスノメソドロジー(ethnomethodology)について説明をしておきたい。大まかな流れを述べると次のようになるだろう。

新しい社会学のアプローチ(現象学的社会学の発展型)として H.ガーフィンケル(H.Garfinkel)によって1960年前後に生まれたのがそもそものはじまりであった。このエスノメソドロジーという言葉自体も彼の造語であり、「人々のやり方の学問(ethno: cf. ethnic:民族の/人種の、method:方法、logy:~学、学問)」を意味する。人々がどのような方法を用いて周りの世界(日常生活)を理解し、周りの人とコミュニケーションをとり、共に行動しているのかということについて研究していくものである。彼が行った有名なものとして違背実験¹(または背後期待破棄実験:breaching experienceとも言われる)がある。これは、聞かなくても分かるような言葉の意味について会話の中でしつこく問いただすことにより、その場においてどんな効果が発生するのか/しないのかを知り、ある状況で通常用いられるやり方を推論しようとするものである。

また、「人々が、日々の社会的相互行為の過程で、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。エスノメソドロジーは、人びとが互いに有意義なやりとりを続けるための手段である『普通の人々の用いる方法』を問題にしている」(Giddens 1997:12)のようにエスノメソドロジーを捉えている立場もある。

エスノメソドロジーの具体的な手法としては、H.サックス(H. Sacks)らによって始められた日々の生活の中で当たり前のように使われている会話に焦点を当て、人々がどのよう

¹ この違背実験の具体例は次のようなものである。

被験者：「自転車のタイヤがパンクしてぺちゃんこになって修理してたら遅刻した」

実験者：「タイヤがパンクしてぺちゃんこになるってどういうこと？」

被験者：「とにかく、ぺちゃんこになるんだって。何を言ってるんだよ！」

こういった実験を通して通常の対話で用いる言葉について以下のようなことが考えられるだろう。日常生活に科学的に緻密なもの(細かな言及)を持ち込むと上記の例のように秩序を乱す(=会話として成立しない)ことになる。正確な意味というのが言葉本来には無いから、自分の言いたいことや述べようとする、あるいは、相手の言うことにたいする自分の解釈といったもの、それらを(会話の)背後から支える明言されていない前提(「見えているが気付かない seen-but-noticed」)ともいうことができるだろう)を通して固定しようとして私たちはしているのである。

に場面に参与しているかを会話から導き出そうとする会話分析(conversation analysis)がある。彼らは純粋に会話による相互行為に焦点を合わせ、会話の組織、構造、構成を緻密に分析、解明していこうとする立場である。この会話分析で見つけ出された代表例と言えるのが、会話の「順番取りシステム (turn-taking system)」である(Sacks et al. 1974; 山田・好井 1991)。ここでの順番取りとは、「話す権利と義務との交換過程」(山田・好井 1991:220)ということができるだろう。会話分析が注目する場面も当初の日常の場面で生まれるものから、組織や制度といった「外在的な」影響を受ける制度的状況へと関心が向けられていく。

【表 1:「順番取りシステム (turn-taking system)」(Sacks et al. 1974; 山田・好井 1991)】

- | |
|--|
| <p>(1)会話者は、自らの順番において最後までしゃべる権利をもつ。最後までというのは、無制限ということではなく、話し終わることが可能なところまで、を意味する。そこは、
 順番を構成する単位(文・文節・単語等)が最初に完了しうる場であり、
 順番の移行(話し手の交替)が適切となる場である。そのために「自然な移行が可能な場(transition-relevant-place:TRP)」と呼ばれる。</p> <p>(2)話し手が交替する(順番が配分される)ためのテクニックが存在する。それは二つのグループに分かれ、
 現在話している人が次の話し手を選択するものと、
 (次に話す人が)自分で選択するものである。</p> <p>(3)順番の移行は、(以下の〔自然な~〕という優先規則において)最初の「自然な移行が可能な場」でなされる。
 〔自然な移行が可能な場において〕
 1.(A)現在の話し手による次の話し手の選択のテクニックが使われる場合、選択された話し手が次にしゃべる優先的な権利をもち、かつ義務づけられる。
 (B)(A)でない場合、自己選択のテクニックが許され、最初に話しはじめた者が話す権利をもつ。
 (C)(A)・(B)でない場合、現在の話し手が、義務はないが話しつつける権利を保持する。
 2.1 - (C)により次の自然な移行が可能な場で(A)~(C)が繰り返される。</p> <p>(4)聞き手は、次の話者となりうる者である以上、相手の話をよく聞き、理解しているということを絶えず他者や他の会話者に示していかなければならない。</p> <p>(5)(順番取りシステムというのは)話者の交替における間や重なりを最小化させる。それは、今話している人が次の話者を選んだ場合でも、選ばれた次の話者は今話している人がいったん話し終えてから(=自然な移行が可能な場で)話し始める。
 自己選択は「自然な移行が可能な場」でできるだけ早くなされる。</p> <p>(6)「割りこみ1」による話の重なりや、前に話している人の話を中断することは、「話す権利」の侵害の問題として意味を持つ。</p> <p>(7)同様の意味において「沈黙」は「話す権利」をめぐる権力現象として重要である。</p> |
|--|

エスノメソドロロジーが扱うフィールドも社会学に留まらず、医療、教育、政治をはじめとした幅広い分野にまたがっている。例えば医療場面であれば、患者への病名の告知の場

面、診断の様子、119 番通報の場面、手術場面など様々な場面がモチーフにされているといった具合である。このエスノメソドロロジーによってどういった影響が与えられたのか？それは次のようなことだろう。「人間の相互行為の実際の組織化を研究する方法を与えたこと」(山崎・西阪 1997:)であり、また「人間と人間が用いる道具との関わり合いにも着目し、その分析法を示し」(山崎・西阪 1997:)たことでコンピュータ科学などをはじめとする技術系の研究者にも大きな影響を与えたといったものである。

以上のようなことがエスノメソドロロジーについての大まかな説明になる。こういったエスノメソドロロジーを用いて人々が何を志向しているのか、どういったテクニックがあって場面が成立していくかについて、相互行為を通して読み取っていくことが本稿における目的となる。

1.研究目的

1-1.問題関心

(洋装・和装も含めた)着付け²という場面を本稿で選んだのは、自身の成人式における着付け経験があった。美容院以外の場所でしかも、自分の知らない新たな自分を美容師とのやりとりを通して作りあげていく…。何かが違うという違和感のような気持ちを抱きながら作業が進んでいったことを覚えている。場所に対しての違和感や普段着慣れない着物に対する違和感がそれだったのだろう。

この着付け経験の後、しばらくしてエスノメソドロロジーという領域を知った。エスノメソドロロジーについての詳細は前述のとおりである。エスノメソドロロジーを学んでいく中で自身の経験を照らし合わせてみると、以下のような関心が浮かんできた。一つは、その着付けを行う人/行われる人といったさまざまな人たちのいる複雑かつ流動的な状況の中で、参加者はその状況をどう把握し、作業を進めるためにどういうことを課題とし、達成しているのかといった点である。もう一点は、普段着慣れないような服装(ドレス、着物、スーツなど)になること、そこで、どういった相互行為³が行われているかということだった。こういった関心をもとに、撮影したデータをエスノメソドロロジー的視点及び手法を用いて見ていこうと思う。

1-2.先行研究

データの分析、考察を行っていくにあたっては先行研究への言及が不可欠となる。エスノメソドロロジーについての大きな流れは 0-1 で述べているので、ここでは、具体的にどういった用いられ方、分析のなされ方がされているのかについてここでは見ていきたい。

エスノメソドロロジーを用いた分析がどういった場面でなされているかという、救急医

² 「着付け」ときくと和装のみというイメージがありがちだが、ここでは洋装も含めて行なわれているし、また、参加者達が区別することなく「着付け」という言葉を使用していたので、本稿においてもそのように用いることにする。

³ 相互行為とは、「複数の行為者の間で、相互に相手側を客体として、インプット・アウトプットを基調とする何らかのやりとりが成立する場合、それらのかかわりを総称している」(小川 1985:560)。これは直接的なものだけでなく、モノなどを通じた間接的な場合でも成立する。

療をはじめとして、動物病院、美容室、書道教室、居酒屋、陶芸教室、放送局のラジオ番組といったように私達が生活する世界のさまざまな場面がその対象とされていた。一例を挙げると、美容室における相互行為分析では、鏡を介しての「参与者たちの身体の配置」（小濱 2001:63）が特徴付けされていた。また、陶芸教室においては、手動ロクロ場面と電動ロクロ場面というように作業場面を分けて分析を行い、「指導者 指導されるもの」との複雑なやりとりを、身体的レベルや音声的レベルのコミュニケーションという区分をしていた。また、製作工程の指導、手伝いなどの作業工程の流れの中に見られるやりとりを、それぞれの場面における特有のものといった細かい解釈を加えていた。分析によって、それぞれの違いを述べてきた上で、「体験学習としては手動ロクロ場面や電動ロクロ場面で行っていることは同じ」であり、「体験学習は、陶芸教室に見られたように、指導される者が実践することで初めて意味を持つ」（小林 2001:86）と位置づけている。

また、エスノメソドロジーに影響を及ぼした社会学者の Goffman は個人の場面への関与の仕方として「主要関与」、「副次的関与」（Goffman 1963=1980:48）などを挙げ、それらを区別する能力が人々にはあるとしている（それぞれについては表 2 を参考に）。参与者個人の関与の仕方というのも場面を構成する一因となると考えられる。

【表 2：Goffman による関与の分類（Goffman 1963=1980）】

<p>関与に対する定義</p> <ul style="list-style-type: none"> ： ある個人がある行為 ひとりです仕事、会話、協同の仕事など をするのに調和の取れた注意を払ったりあるいは注意を払うのを差し控えたりする能力（その中で以下のような区分がなされる） <p>主要関与</p> <ul style="list-style-type: none"> ： ある個人の注意や関心の大部分を奪うものであり、個人のはっきりとした目的も表す（社会的場面の本質的要素であるから）その場面の中で強制されたものではないにしても優先されるもの <p>副次的関与</p> <ul style="list-style-type: none"> ： 主要関与を維持しながらそれを混乱させたりすることなくそれと並行してさりげなく続けることのできる行為（どういった状態であれ）行為の基本からは離れたもの <p>（例）</p> <p>勤務時間中、仕事をしながら鼻歌を歌う、コーヒーを飲む</p> <p>仕事：勤務時間という状況の中でその状況にいる本人がしなければならないとされるもの（主要関与）</p> <p>鼻歌、コーヒー：仕事をする状態を維持しながら続けている行為（副次的関与）</p> <p>朝の身支度（パンを食べながら洋服を着替える / 歯磨きしながらテレビを見るなど）</p> <p>状況によってはどちらにもなりうる。個人の関心が着替えに向けられるのであればそれは主要関与になるし、朝食をとるということが大事であり、着替えながら食べるのは礼儀が悪いとするような背景があるなら、着替えは副次的関与になるだろう。歯磨きに関しても同じようなことが言えるのではないか？</p> <p>（主要関与 / 副次的関与との区別と共に）</p> <p>支配的関与</p> <ul style="list-style-type: none"> ： 個人に対して義務として課されるもの、社会的場面において個人はすすんで関与せざるをえない
--

従属的関与

： 注意を支配的関与にそれほど払わなくてもいいような場合に、ある程度までしかもその間だけ関わる事が許される関与状況に対して少なくとも表面的な配慮を示す

上記の例（勤務時間中）で言えば、支配的関与は仕事、従属的関与は鼻歌・コーヒーということになる。だがこれが、「休憩時間」ということになると逆になるだろう。

主要関与は支配的関与であり、副次的関与は従属的関与であると言える。（しかし、不変のものとはいえない。）

ここで、先行研究をもとに再び着付けについて考えてみると、対象（着付けをされる人）着付けを行う人（またはそのサポートをする人）と必要な道具類（衣装、化粧品など）空間（美容室、その他）があれば可能になる⁴。事実、和装に関していうなら、公共施設で行われる講座のひとつであったり、個人が着付け教室を開いたり、着物専門店をはじめとした各店舗による着付けサービスといったように専用の設備は必ずしも求められてはいないようである。また、ドレスなどに関しても、ブライダル専門店やレンタルブティックが催すフェアに見られるように、和装の場合と同様のことが言えるだろう。すなわち、特定の空間に限らず、さまざまな空間で着付けが可能であるというフレキシブルな一面を持っているといえる。

こういったことから、より本質的に人間の相互行為に依拠したものとして「場面」を研究、考察していきたい。本稿ではホテルの一室を控室としてなされた着付け場面を題材として研究する。そこでは、その場の参加者たちが、どのようにして相互行為の中である空間（ここでは控室）での行為を適したものとして組織し、空間の意味づけをしていこうとしているのかに関心を向け、明らかにしていこうとしたものである。

2.調査概要

T県T市にある美容院「H」（ここでは店舗名、人名などは全て仮名表記にする）にご協力をいただき、5月に行われた結婚式をビデオカメラで撮影した。結婚式の舞台となったのはT市にあるホテル「K」である。

調査に関しては、準備場面も含めた挙式の流れ全体を追うということで約7時間、実質的な撮影は約4時間程度⁵である。

当日には撮影に対しての同意書を頂いた。また、その他、当日に映った方に対しては口頭でその場で事情を説明、また同意書を多めに持参、必要に応じてサインなどを頂いた。

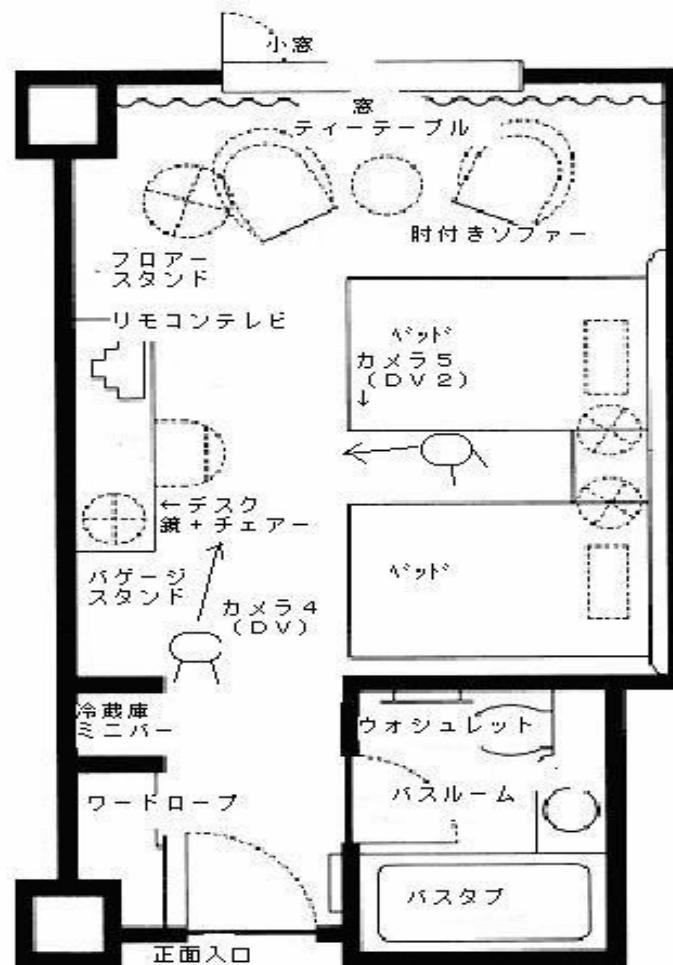
控室となったホテルの一室の見取図⁶及びタイムスケジュールは次の通りである。

⁴インタビューの際にも聞いたことであつたし、また調査の中でもそういった要素となるものが垣間見えた。

⁵実際は、全てを撮影したわけではなく、午前8時半ごろから撮影を開始、その後11時前までおよび、式のために一旦停止した。お色直し（披露宴直前のもも含めて）が3回あったために細切れに撮影は行われた。結局、終わったのは午後3時過ぎであった。

⁶広さは28㎡。2室用意されていて、片方は親族等の控室、もう片方で主に着付けなどを行う部屋にしていたようだ。この部屋の実際の配置については、

2003.05.31.
控室となったホテルの
ツインルームの見取図



【図1：調査当日、控室となったホテルの部屋の見取図⁷（2003.05.31）】

<5月31日の動き>

AM

8:00 頃

- ・ホテル K に到着
- ・着付け作業をする控室への移動（8F）撮影準備、当日の日程などの確認

8:30 頃

- ・撮影開始（ビデオカメラ2台、テープレコーダー1台）
- ・花嫁の着付け作業（メイクアップ ウェディングドレスという順番）
- ・親族の着付けなども行われる。（花嫁の着付け作業に挟み込むような形で）
- ・同時進行でホテル側の打ち合わせ、当日の様子を撮影するカメラマン（2名）お祝いの挨拶などを兼ねて花嫁の部屋を訪れる人々も出入りを

<http://www.hotelclement.co.jp/index2.html> を参考にしている。

⁷ビデオカメラの配置などについて。最初は固定したものが一台と手動一台という流れで撮影しようとしていたが、実際に撮影をしていて人の入れ替わりの多さや部屋全体の広さもあり、両方を手動に切り替えたり、最初のように固定と手動にしたり、その場に応じて変えていた。しかし基本的な配置は図1のとおりになる。

- する。あわただしい中で作業が進められた。
- 10:45 頃
- ・着付けも終わり親族の方々は別の部屋（写真撮影の行われる 5F）へ移動。
 - ・記念撮影が行われた後、11:30 頃からチャペルでの挙式（6F）という流れであった。ここでは待機（8F）。
- 11:00 頃～
PM
- 12:00 過ぎ
- ・披露宴が行われるため、披露宴会場の隣の控室にて簡単な 1 回目のお色直し（4F）。
 - ・（同時進行で）披露宴の司会者との最終の打ち合わせ
 - ・親族などのスナップ撮影などを行う。
 - ・お色直しが終わったあとは再び 8F にて待機。
- 12:40 頃～1:00
- ・披露宴会場に潜入。撮影を行う。
- 1:06～
- ・8F にて 2 回目の衣装替えをはじめとしたお色直し。
（お色直しは 1 回目を除いてはすべて 8F で行われた）
- 1:27
- ・お色直し、新郎新婦のふたりとも終わる。再び 8F で待機。
- 1:35 頃
- ・次のお色直しの支度をアシスタントの方が行う。
 - ・この待機の間ビデオテープなどの交換。
- 2:05
- ・間もなく新郎新婦がお色直しのために戻ってくるといことでアシスタントと美容師が軽い打ち合わせ。
- 2:07
- ・新郎新婦が戻ってくる。3 回目のお色直し。
- 2:09
- ・カメラマンが入ってくる。当日使われた小物や化粧品などの撮影を行っているようであった。（10 分ほどして出て行った）
- 2:28
- ・お色直し終わり。
- 2:34 頃
- ・再び披露宴会場へ撮影に向かう。
- 3:00 過ぎ
- ・披露宴は終了。8F で待機の後、撮影も終了。

上記のタイムスケジュール（ の部分）から、4（披露宴会場）、5（写真撮影会場）、6（チャペル）、8（控室）とそれぞれの階を行き来しながら当日は進行していった。

3.分析

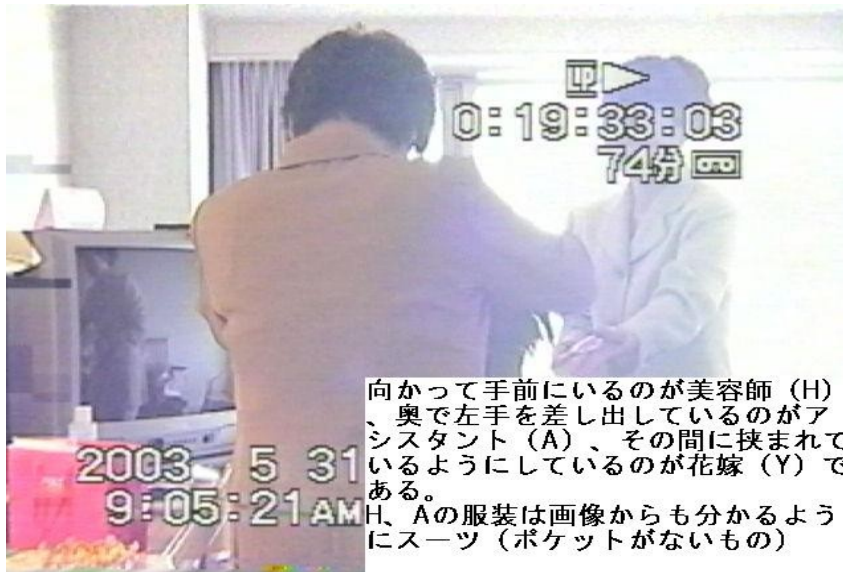
3-1.控室という認識

今回、調査の対象とした場所では、スムーズに作業を進めていた。しかし、時間内にやらなければならない課題は数多くある中で、花嫁、親族の着付けなどを手早く済ませ、お色直しも手早く行っていた。では、その空間を意味づけるものや作業をスムーズに進めるための何かはあったのか？

以下の場面は、花嫁の着付けの一環としてヘアスタイルを作っている場面⁸である。そして、実際の会話のやりとりが以下のトランスクリプト（会話場面）に掲載されている。

⁸ 画像データ、トランスクリプトなどについてはプライバシーを配慮して（同意書等で）許可を頂いてはいるが、この論文集以外で、個人の研究等以外の目的での転写はなるべく避けるようにして頂きたい。

トランスクリプトの見方としては、左端の数字が各行を示し、その人の発話を表している。(詳しい記号の説明については末尾の資料を参照してもらいたい)。



【画像データ1：会話場面 の様子(カメラ 4(DV))(2003.05.31.) (AM9:05:21)】



【画像データ2：別角度からの会話場面 (カメラ 5(DV2))(2003.05.31.) (AM9:03:37)】

《記号の説明》

H：美容師 A：アシスタント Y：花嫁 ((nod))：頷き
鏡：(正面にある)鏡 ?：視線の向きが不明 (())：必要な注記 (矢印)：音調の変化
(数字)：その秒数だけ沈黙があること。またごく短い場合は「(.)」で示す。
hhh：笑い ::：直前の言葉が延ばされている様子 //：参加者たちの言葉の重なり
〔行の下の部分はそれぞれの視線の向きを示している。〕

作り上げられていく。

ここで、Aは頷き((nod))を示している。Hのしている作業を見てそのやりとりに対しての頷きを表すというアシスタント個人としての役割（サポートする人の状況を判断し自分のやるべきことを確認、行う）をこなすことがここでのH-Yの会話の流れというメインのやりとりの中においては副次的な参与をしているように見えるということが言えるのではないだろうか？

【表3：会話場面 前半部分の流れ】

Yによる主張（「 <u>ちよろっと</u> 」） 意思確認 Hによる提案（「 <u>こな</u> 」） 了承...Aによる((nod))は場面全体に対しての副次的な参与

視覚（=鏡を通してのインタラクション）と音声（=会話のやりとりを通してのインタラクション）という複数の手段を用いてなされている。‘主張’とここで解釈しているのは、「／／あ」（3行目）という言葉によるものである。その後につづく「ちよろ：：っと」（4行目）というように、前の発話者の言葉を繰り返すことで自分が相手から発話ターンを受け取り、この場合だとYの意思表示であった「こなら（.）へんと：：～」（3行目）を理解したということになるのではないだろうか？また、その後続く「ちよろ：：っと（ ）だったんやな」（4行目）のうちの「だった」という過去形の表示といったことから一度はその（結婚式当日にやる予定の）髪型をやったことがあり¹¹、いわばそれをここで再現しようとしているのがこの場面ではないのか？という考え方もできる。

ここでまとめてみると、表4のように提示できるのではないだろうか？

【表4：会話場面 前半場面における流れ】

Y: 「要求 (=claim)」 - H: 「受け入れ + 提案」 - Y: 「了承 (=動作をやめること)」 (A: 場面への副次的な参与)
--

Yが出した要求に対してHは受け入れ（=「あ」という間投詞）と更なる提案を示し、「こうだったんやな」という確認をYに求める。Yは自身の要求が受け入れられそれが形となって示されたので、了承となる合図（=動作をやめる）をおくる。そしてYは再び作業をされる花嫁として場面が進められていく。

また、H自身の行っている複数の役割にも注目してみたい。役割ということに関連して、Goffmanの役割距離という概念がある。定義としては、「個人とその個人が担っていると

¹¹ このことについては、前撮り（実際に挙式の前に衣装を着て写真撮影などを行う。だいたい挙式の20日前くらいに行われるものらしい、詳細は以下を参考にしてもらいたい。<http://wedding.yahoo.co.jp/docs/howto/prepare/04/3.html>）やそういったリハーサルの際に一度行っているのではないかと思われる。確認を取ったところそうだろうという返答であった。

される想定される役割との間の乖離」(Goffman 1963=1980:115)ということになる。個人はその役割を拒否しているのではなく全てを受け入れる演技手にとってその役割の中に当然含まれているとみなされている虚構の自分を拒否している。いわば、個人が、その個人のものとして公的に受け入れることを嫌がっている自己を発生させるような場合である。例としては、医師が患者に対して「医師」としての役割(専門家)を担っているにも関わらず、おどけて見せたり、親のように親身な態度を示したりすることが挙げられる。そういった役割を演じることが翻って「医師」としての役割を十分に果たすだけの能力を持っているという表示にもつながる。

ここで、H個人が行っている役割について考えてみると次のようになるだろう。一つは美容師自身としての本来の役割であるヘアスタイル、メイクアップの作業の進行、二つ目はアシスタントに手伝ってもらいたいことの指示、花嫁に対して話しかけるなど言語的なコミュニケーションを図ること、そして三つ目は体の向きや動作など身体的なコミュニケーションによる意思表示といったものである。これら複数ある役割の中でこういったものが適宜選択されながら場面形成されているのか。ここで注目すべきは Goffman の指摘とは違って、個人の判断に基づいて役割を果たすのではなく、周囲に依存しながらその役割を選択しているということであろう。3つのそれぞれを選ぶというわけではなく、それら複数を織り交ぜるといってこなししているのではないのか? 役割距離によって翻って(遡及的に)自身の役割を誇示しているというのではなく、むしろその場に適したものを場面に依拠しながら選択しているのではないだろうか。そういった複数の役割をこなすことがここにおけるスムーズに物事を進めるテクニックの一つだと言えるのではないだろうか? 例えばスタイリングをしながら Y の指示に従って髪のを調整する、スタイリングしながらアシスタントに指示を出すなどといったことである。こういったことをその場におけるやりとりに依拠(=インデックス性¹²)しながらそのときに必要なものを作り上げていくということが確認できるのではないのか?

さらに、この場面においてはトランスクリプトに描かれているような気さくな話し方が参加者の中でなされていた。普通、「美容師 客」という「専門家 素人」の一例とも言えるような場面を想定した時、いくら親密であるといっても、そこにはある程度の「専門家 素人」関係から生じるとされる距離感が存在するだろう。西阪は専門家 素人関係について『「専門家」と「素人」、いわば「語る者 語る者」という関係にある』(西阪 1990:7)と述べている。そのために専門家は素人に対していくつかのテクニックを使うだろう。髪型に対しても、美容師から客に話しかけるときは「こういう風にしてよろしいでしょうか?」、「～ですよね?」と相手を「お客様」として尊重しながら発話し、相手の発言を促すというテクニックが見られる、といったのが例としては考えられるだろう。

¹² インデックス性(=indexicality)というのは「文脈依存性」「文脈状況依存性」といったように訳される。もともとは論理学的概念を説明する際に用いられていたものだが、ガーフィンケルが拡大使用することで次のような意味を持つようになった。それは、「意味」というものが人々の行為する文脈や状況から「離れて」確定、位置づけされることはなく、発話や行為の「意味」というものは常にそれが生起する文脈や状況に依存する中で適切に見いだされるというものである(好井 1993)。これと共に「相互反映性(=reflexivity)」という概念もあるがこれはまた後述する。

ではこの場合においては、どう説明されるのだろうか？ここで注記すべきは、H - Y というのは「美容師 花嫁(客)」であるとともに親族という関係も持つことである。このことが顕著に示されるのは二人の言葉のやりとりで見られるのではないだろうか？こういったことをもとに再びこの場面を考えると、YはBに対して明らかに気さくな話し方をしている。また、後述するメモの記述(3-2.)にもそれは見られる。しかし、対照的に、この場面の前に美容師が撮影者に話しかけるシーンがあったが、そのときは丁寧語を用いていたし、カメラマンに対しても(資料参照)丁寧語を用いていた場面が何度か見られた。ここではさらに細かく使い分けがなされたということではないか。気さくな言葉を用いることで、より親近感が生まれているように受け取ることができる。親近感を生むことで、より普段に近いような状況を作ることが可能になる。ある意味、言葉を利用したひとつのテクニックと言えるだろう。「美容師 - 花嫁(客)」というカテゴリーの存在、また親族という間柄も背景にしつつ、言語的コミュニケーションを交えることで、親密さを浮かび上がらせていることが言えるのではないだろうか。

3-1-2.Hの持つくしをめぐっての失敗の対処の仕方(後半)

会話場面 後半部分の流れをまとめてみると表5のように示すことができる。

【表5：会話場面 後半部分の流れ】

何気なくAによって手が差し出されている(Hの の時に既に差し出された(23行目)) Hはそれを見ずに、胸元にポケットを探す() その後差し出された手に気づき、苦笑交じりで発話を行っている(22~25行目)

22行目のHの「あらっ」という沈黙を破る発話の後の笑い(25行目)がAからYへと移ることでその場の参与者(A、Y)にHの失敗が認識されていく。これでトラブルが解決したように思われるが、Aのスーツにはポケットはついていない(29行目、 の部分)。Aは何気なくポケットに入れるような仕草をする。結局、A自身が手でくしを持つことにより、事態は収束し、作業が続けられていくというのがここでの場面の説明になるだろう。

Hの美容師というのはこの場において花嫁や親族など複数の着付けをメインに行なう、いわば統括者の立場にある。Aの差し出した手は「空間における適切な配置を組織することで、その場面を秩序だったものにしていく」(高岡・行岡 1997:163)とあるようにHの立場を統括者として秩序立てるものとして作用している。また、トラブルを少しでも小さなものにしようとするためのフォローとして位置づけられるのではないか。

この場面のAからYへの笑い(30行目)について、「『笑い』をとおして、『相手が何について(あるいはどうして)笑っているのかを自分も承知していること、そしてそれを自分にとっても笑うべきものにとらえていること』」(西阪 1997:40)が観察可能になる。

Hは笑うことを通して、失敗を自ら率先するような形で認め、トラブルを修復しようとしている。それを周囲に承認させるように見えるが、どうなのか？Yに関して自分の後ろ側で生じたことをどう把握し、「笑った」のか？Hが笑うことにより、参与者はその笑った状態の承認を示す。ここでもし、参与者が笑わなければ、笑いだけが浮き彫りにされ、トラブルがむしろ強調されてしまっていたらう。

しかしここでは、参加者が笑い、それを「控室という空間であるからなしえること（失敗）」であり、「こういう慌しい状態だし、普段着慣れないものだから仕方ない」といった控室という空間を考慮した認識をすることでその秩序が維持されている。「家で」（28 行目）とHが場所に関する発言をしていることも、ここは家ではない空間であるという認識がなされている一つの証拠となるだろう。参加者 本人（場面で支えられている）相互の協力的な関係がなければそれぞれの立場は守られない。

時間に追われる慌ただしさと、そこから生じる緊張した場面の雰囲気などからもいかにして課題（＝時間内にドレスアップや着付けを済ませていくこと）を達成していくかという難しさが浮かび上がってくる。それを達成するためには互いの協力的な姿勢が必要である。参加者たちの笑いは遡及的に本人（H）の立場を意味づけ、この場におけるそれぞれの協力的な態度も示しているし、同時に、鏡という道具の特性をいかしての状況把握により、参与状況を臨機応変に変えている事例だと位置づけることができるだろう。

3-1-3.この場面における結論

会話場面 を前半部分と後半部分に分けて場面を見てきた。ここの冒頭に挙げていた疑問は、「やらなければいけない課題が数多くある中で作業を手早く行うためのものはあったのだろうか」といったことであった。会話場面 の前半部分では複数のコミュニケーション（視覚、音声）や言葉の細かな使い分けをすることでより緻密なやりとりがなされていることや複数の役割を、その場の必要性、つまり直前のやりとりに応じて使いこなすこと、また言葉遣いを駆使したテクニックを用いるといったことが観察可能であった。また同じ場面の後半部分では、笑いを通してのその場面の認識、美容師という立場を周囲の参加者によって支えられているということが分析から解釈可能となった。そういった中で見えてきたことは次のようなこととなる。それは一般的なカテゴリーや概念といったもの（例えば美容師 客といったある種の作られたイメージ）では描ききれない、もっと詳細なやりとりが会話やインタラクションの中で行われ、かつ、その場での意味づけや秩序付けといった作業が絶え間なく変化しているということである。

3-2.時間の把握 メモによる時間の流れ

当日は様々な作業があわただしく並行して行われ、なおかつ、正確にこなされていたようだ。その中で重要な役割を果たしたと思われるのがメモの存在である。単なる紙切れとも捉えることが出来そうなこのメモがいつ作られたものなのかは正確にはわからない¹³が、当日はメモをもとに着付けの支度、また披露宴会場の隣の控室などのお色直しなどの支度がなされていた。具体例を挙げると、メモを用いてやりとりが行われたり、支度の際の手助けとなったのは、画像データ3のとき、そしてお色直しの最後となる午後1時35分頃などである。こういったメモを介してのやりとりの中にその場を秩序付けるものは存在しているのか？この一日を通してそれぞれの場面でのメモの活用のされ方を追いかけて

¹³実際に調査の後に聞いてみたが、本人もきちんとしたことは思い出せないとおっしゃられていた。しかし、前撮り等のスケジュールを考慮すると本稿のような推測ができるのではないかと？

みたい。それによってその場の秩序付けの様子や、次の場面構成につながる要素となるものなどを見ていこうと思う。

メモの用いられていたシーンは具体的には以下のようなになる¹⁴。

AM8:59 頃...メモが場面の中に出てきている。

(A がウェディングドレスを移動させるなどの作業をこなした後 H の後ろから作業を見ている。そのときに H が指示を出すように「メモを見ておいて」といった話をする。メモをミーティングの代わりとして用いているような場面である。)

AM9:06 ~ 07...入場のときの髪型の確認。

(挙式と披露宴では髪型を変えるのかそのままで行うのかといったことを話している。このとき 1 ~ 2 秒ほどの沈黙があり、3 人ともメモのほうに視線が向けられている。それから間もなくして になる。)

AM9:07 頃...花嫁のウェディングドレスを着る際に必要な付け毛についての話。

(メモを見ながら作業を進め、確認作業も行っている様子)

AM10:34 頃...場所の移動とその準備に関して。

(挙式の後に続く披露宴の前に花嫁の髪型を変えるということでそのための支度をどうなるのか? ということでメモを見ての確認をきっかけに話が進んでいく。ここでは確認を取るためにその場にいたカメラマンに披露宴の際に控室が使えるのかどうかを聞いたりしている。)

PM12:40 頃...画像データ 4 を参照。

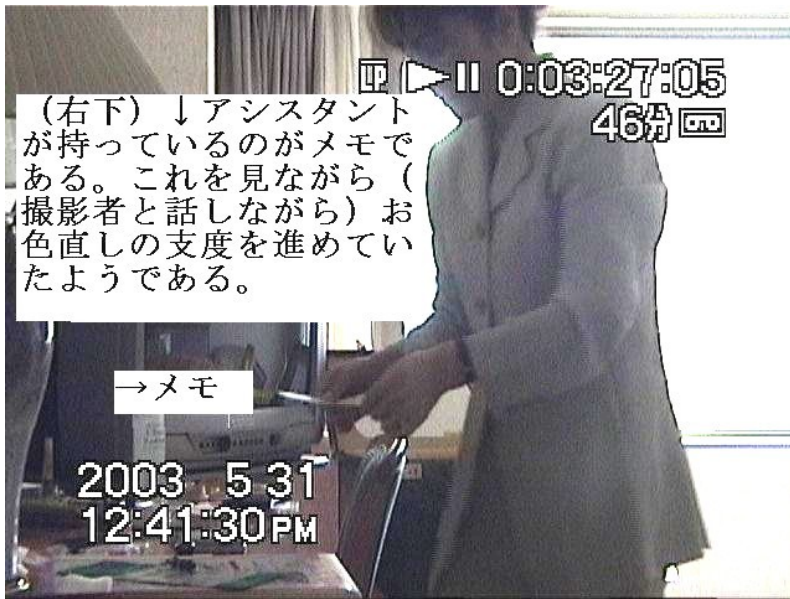
(美容師がいない間、次のお色直しに必要なドレス、小物類などの準備をアシスタントだけが控室に戻って行っている。)

PM1:35 頃...次のお色直しの支度。

(アシスタント一人で行っていた。新郎新婦の二人分を支度するのだが、いつも花嫁のドレスの方から支度をしていたという記述が執筆者の調査メモにあった。)

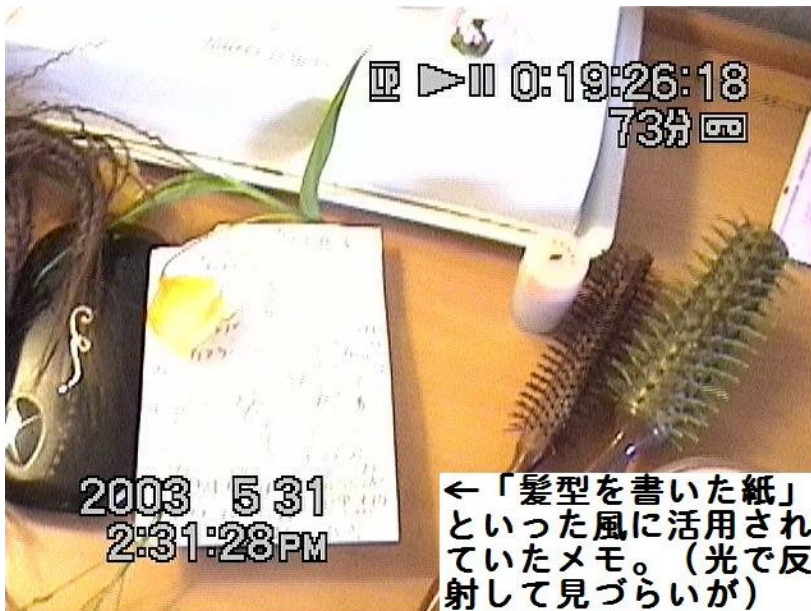
メモの活用の具体例の一つが画像データ 3 (上記のシーンだと に該当) である。そしてここで議論の中心となるメモというのが画像データ 4、5 (シーン 以降に撮影したもの、既にお色直しなどは全て終わっていた頃) になる。

¹⁴ メモを介してのやりとりについて。 に関しては、詳しいやりとりは卒業論文本体の原稿の資料のトランスクリプトを参照していただきたい。 についてはアシスタント一人で作業を進めていたということもあり、トランスクリプトは省略することにする。



【画像データ 3：アシスタント(A)がメモを見る様子(カメラ 4(DV))、(2003.05.31) (PM12:41:30)】

そして、次の画像データが、実際に調査の中で使われていたメモである。(画面中央左側) その際、このように鏡台の近くなど比較的作業をしても分かりやすい場所に置かれていたのが多かったように思われる。おそらく、分からないことがあった場合、すぐに確認できるように配置していたのだろう。



【画像データ 4：それぞれのやりとりの中で使われていたメモ(カメラ 4(DV))、(2003.05.31)(PM2:31:28)】



【画像データ 5: 画像データ 4 の部分的拡大図(カメラ 4(DV))、(2003.05.31)(PM2:31:28)】

画像データ 5 の丸 (中央下部) で囲まれた部分には 3 つくらいの塊で何か書かれているように見える。ここに書かれていたものは何なのか? 拡大して分析した結果、左側から順に日付と花嫁の名前、結婚式というのが読むことが出来た。これらの画像データに実際に記載が確認されたのは花嫁のそれぞれの服装に応じた髪型、髪につけたり、衣装のポケットに挿し込んだりする生花(新郎新婦二人ともつける場合もあった)、それぞれのときに着けるとされるアクセサリ類、などであった。この画像ももともとは、画像データ 5 から伺うことができるように、鏡の前に化粧道具などと共に置かれていたのでデータのひとつとして撮影したものであった。

3-2-1.それぞれの認識

メモを介してのやりとりの一部をこれから取り上げていく。実際のやりとりは、トランスクリプトを参照してほしい。

【会話場面 AM9:07:05 頃~ 9:07:30 頃】カメラ 5 (DV 2)

1Y: (4) あ、そうかぁ もう髪型変えんのやな? (上?) とって花にするだけやな?
((鏡を見ながら話をしている))

2H: ((作業を一度止める))

3Y:

4H: うん、そうやなぁ ふ、ふうん(?) = うん、
((髪を見ている))

5A: = CR の 5 ってかいてあるんは? =
((H を見ていたが、メモを持ち出して H に問いかける))

6Y:	／／あっ ほうじゃ ほうじゃ()ほうじゃ() ((ほうじゃは回数を追う毎に小さくなる))
7H:うしろ(.)うん、ほのとき ¹⁵ は：：／／な(.)付け毛のときは：：ほのCRの5をつけて ((身体の向きを A に向けたり、メモを指差して話している))	
8H:ほんで花((咳))前(.)つけるけん =	
9A:	= でベールは脱ぐん? =
10Y:	／／うん(.)取る
11H:	= うん／／ベールは取るん =
12A:	=
13A:うん、とるん ふん うん ((この後、メモは鏡台の周辺に置かれ作業が続けられていた))	

ここでは、メモをもとにして進行中の作業の確認がなされている。「CRの5」という(専門的な)言葉は何かと思われるが、会話から推測すると付け毛の種類のような¹⁶。確かに、この場面が付け毛をはじめとした多くの小物類が散乱した状態だったのは画面からもうかがえることである。ここで注目すべきは、メモや会話を通して参与者(H、Y、A)それぞれがなにかを共有しているということである。6、7行目の一見するとイレギュラーなHとYの発話の重なり(割りこみ?)は、「ほうじゃ¹⁷」という言葉からも見られるように、何かを思い出して肯定していると解釈できるのではないか?

これは串田が述べる、引きとりの際の「共同追加想起の促し」(串田 2002a:48)に類似したパターンのように思われる。引きとりのパターンの一つとされる「共同追加想起の促し」とは、「過去に共に参与したあるできごとを一人が想起したことが表示ないし主張されたあとでもう一人がその出来事についてさらなる追加的な想起を行う(略)相手がその出来事を『知っているはず』であることに指向した発話デザインで行われ、想起が『共同で』行われていることを促しているもの」(串田 2002a:48)である。しかし、ここでいう引きとりとは、例えば、「これはみかんとりんごです」という文を一人が「これはみかんと…」といった後にもう一人が続けて「りんごです」と言って文章を作り上げていくように、あくまでも(統語論的に)ひとつの文章をふたり(複数)が引き継ぐことによって起こるものである。この点において「引きとり」は、場面に該当しないと思われる。だが引きとりに類似した場面と言えるだろう。

もう一つの可能性としては「割りこみ¹⁸」が考えられる。この割りこみが起こりやすい

¹⁵ 「ほのとき」というのは方言で意味としては「そのとき」といった過去のあるときのことを指し示す言葉になる。

¹⁶ 後で、参与者たちに確認をとったところ、やはり付け毛のことをさしていたようである。

¹⁷ 「ほうじゃ」は方言である。その意味としては「そうそう」といった肯定の意味を示すものになる。

¹⁸ 割りこみと聞くと否定的なイメージを伴いがちだが、必ずしもそういうものだけでなく、「あいづち」や「うなずき」などの支持作業を要請する形で相手が割りこんでいくような

場合としては次のようなものとされる。一つ目は現在の話者が相手に質問をする場合、二つ目は会話の中で、ひとつの文を共同で作り上げる（発話を理解していることの証左として発話者が完成させるべき文を途中から作り上げるようなパターン）の場合、三つ目は現在の話者に対する「相手の早すぎる反応」（話者の発話を聞いていることを表示するために次の発話を先取りするようなパターン）の場合、そして四つ目は、現在の話者のトピックに全く興味関心がなく、自分が展開したいトピックがあるという場合である(山田・好井 1991)。

この四つのパターンをもとに会話場面 を考えてみる。一つ目は、質問の対象が異なるために違うと考えられる。二つ目は先述した串田の「引きとり」も含んだものと考えられるので該当しないと考えてよいだろう。その理由としては「引きとり」が「一人の発話が完結しうる地点¹⁹を迎える前に、もう一人がその発話に統語的に連続するようにデザインされた発話を行う」（串田 2002a:38）ことに対して「割りこみ」は、「現在話している人が自分の話を完了しうる以前に、すなわち現在の話し手が話している最中に、次の話し手が話しはじめること」（山田・好井 1991:239）というように、「連続する」ことを問わない、より広い概念を持つからである。つまりは「割りこみ」が「引きとり」を含んだ形になるからである。（割りこみ 引きとり）三つ目、四つ目は可能性としては有りうるものだと思う。いずれにしろ、その直前のやりとりによって Y の中で何かが思い出されたのは事実だろう。そういった意味においては何かを促しているとも考えられる。では、ここで起きていることは何なのか？もっと詳細に見ていくことにする。その前に表 6 で会話場面を簡潔にまとめ直してみる。

【表 6：会話場面 でポイントとしている部分の簡略な流れ】

<p>(行数、発話している人物：会話の内容、(解釈)という順で記載)</p> <p>1Y:もう髪型... (質問)</p> <p>4H:うん... (答え)</p> <p>5A:CR の 5... (新たな質問)</p> <p>4H うん... (A に対しての答え? 同意?) 6Y:ほうじゃ... (どう解釈?)</p> <p>7H:ほのとき... (答え)</p> <p>H A でのやりとり</p>
--

表 6 から次のようなことが分かるだろう。1 行目と 4 行目における Y H (質問 答えという隣接対²⁰の構造が見られる) のやりとりがなされた後、5 行目の A による質問が行

肯定的なものもある。肯定・否定を問わず、今の話者を遮る形で次の話者が話し始める行為のことを言うのである。

¹⁹ 「完結しうる地点」を言い換えるなら、「潜在的完結点(possible-complication-points)」となるだろう。具体的には、「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ということ」（好井ほか 1999:5）である。

²⁰ 隣接対というのはシェグロフ(Schegloff E.A.)らによって呼ばれているものである。山崎・西阪などを参照すると、具体的には、「質問 応答」「呼びかけ 応答」「挨拶 挨拶」

われる。ここでは A はメモをわざわざ持ち出して質問をしていることから、(メモに書かれている)内容が大事だと理解しているのだろう。それに対して、H が「うん」と曖昧な返事をしている。聞き手に対して適切にある課題を達成するための工夫として、「答える権利はとりあえず自分にある」ことを示している。しかし、「うん」という工夫がなされていないが、「ほのときは：：」と語尾を延ばしていることから、スムーズに会話が進んでいないことがわかる。前後の短い沈黙や語尾を延ばしている部分が目立っていることから、H は A から発せられた質問に対応する答えとなるものを探している状態と考えることができるだろう。そして間に挟み込まれる形で 6 行目の Y の「あっ ほうじゃ ほうじゃ () ほうじゃ ()」(= で示している注目部分) がある。この「あっ」は何かを自分が思い出したという (自身の) 状態変化 (= Change of State Token) を相手に示す想起の「あっ」と言える。では、Y は何を思い出したのか? ここで話題になっている付け毛に関するものなのか? そうであるなら、「ほうじゃ」の後、共通の話題を思い出したということで会話のターン (= 発話の権利) が Y に移ってもおかしくはない。しかし、実際は H A のままで会話が続いている。

こういう状況が考えられるものとしては、先ほど示した見解も考慮して、二つの可能性が考えられる。一つの可能性は Y の発話が肯定的なものであった (そしてそれを予期したがために早く反応してしまった) こと、もう一つの可能性としては、全く別のことでありその場においてはむしろ関係の無いもので聞く必要がない / 自分が展開したトピックがあったがうまくいかなかった、といったものが考えられる。ここでは前者の肯定的な発話が当てはまると言えるだろう。それは、「付け毛」というこの場面における答えとなる言葉を H が言うよりも前に Y が割りこんでいること (= 好井のいう三つ目のパターンに該当)、「あ」の後に続く 3 回の「ほうじゃ」は回数を追うごとに声が小さくなっていることから解釈可能であろう。としたら、「付け毛のときは：：」と語尾を再び延ばしているのもトラブルに対する対処として、自身の発話ターンを確認しながらの発言と捉えることができるだろう。また Y の視線の向きに注目すると、H や A といった人物を鏡の中から見るというのではなく、むしろ鏡の中の自分を見ているように見える。

Y は、メモが用いられていた の場面から引き続いてこの場面での一連のやりとりを通して (「CR の 5」がどのように用いられていたかを) 思い出すことが出来た。しかし、この場面において答えるべきは「うん」というように発話権を維持している H である。そのやりとりを邪魔しない形で、だが、ここに参与する形という状態を示すために「ほうじゃ」を繰り返した。繰り返すことで一旦は移動しそうな発話権を再び H に戻すようにしたのではないか。すなわち、3 人のやりとりというのがきっかけとなって Y はその当時の衣装を着たときの状況を思い出し、思い出したことの示す「確認」として発話して

といった二つ一組の対として類型化された発話類型である。そして以下のような特徴がある。二つの発話からなる隣接して位置づけられる。ただし必ずしも隣り合っている必要はない。「質問」する人と「応答」する人が違うように、異なった話し手によって作り出される。対の最初の部分 (第一成分: 例えば「質問」) と二番目の成分 (第二成分: 例えば「応答」) の間に相対的な順序が存在している。一方が他方を特定化する。ただし、この関係は一方的なのではなく、逆に応答者の「応答」という行為が前の発話者の行為を逆及的に「質問」として位置づけるようなこともある (山崎・西阪 1997; 好井ほか 1999)。

いたというのがこの場面ではないか？相手の発話を注意深く聞いていて、参与状況を把握していた、それを示すために次に話すべきことを予期したことが裏目に出てしまったともいえる場面だろう。

3-2-2.結論

これまでに述べてきたことをまとめてみると表7のように示すことができる。

【表7：会話場面 における H、Y、A におけるメモの捉え方】

(それぞれの間においての認識)

H Y：過去のある時点における確認、合意

H A：仕事の素材としてのメモの存在

(個人がどのようにメモを位置づけているのか)

A...メモに対して工作上必要かつ重要なものという認識を示している立場。

(Hからの指示などを受けているという背景もある)

H...メモに関して指示ができる立場(統括者の立場)でありメモに直接的に仕事として携わることのできる立場。

Y...メモに書かれていることを(Hと)共に思い出すことは可能だがそれを指示すべき立場ではない(むしろ花嫁としてH-Aによって作られていく立場)。

メモに対して間接的に接する立場。

Yは、HがAに対する答えを理解している。場面を維持しながら、理解していることを表示している(「ほうじゃ」という発言)。

メモを介してのやりとりにより、参与者たちは「今 ここ」で参与している場面から、以前同じ髪型をおこなったであろう「過去のある場面」までさかのぼって、その状況をそれぞれが共有しているのではないか。それは、メモという存在によって場面が規定されているのではなく、メモが「重要なもの」とみなす参与者の間での合意があって、その合意が相互行為として表れ、「重要なもの」としてメモが位置づけられていく。このようにメモがメモとなるのは過去のある時点における合意に従って今の状況を作り上げていくことが「今 - ここ」にいる参与者によって合意されているからである²¹。過去のあることが今を

²¹ ここで説明していることは「相互反映性/文脈状況再帰性(=reflexivity)」に集約することができ、次のように説明されるだろう。参与者たちは叙述を通して一つの共通の「リアリティ」を作り上げている。リアリティというのは人々がその内部でそれについて語れば語るほど雪だるま式に確固とした現実感を帯びてくるもの(勿論その逆の状況も)である。その「リアリティ」と叙述との相互依存関係、相互増幅関係、相互敷衍関係、つまりフィードバック関係のことを相互反映性という(Leiter 1980=1987)。ただし、ここで用いる「文脈」というのは「発話を行う人々の置かれた環境」(Leiter 1980=1987:335)と誤解を招くことのないように定義づけしている。また、文脈依存性との関係については、こういう風に言えるだろう。物事の意味を確定していく作業において、文脈状況と確定作業はそれぞれに結びついていて依存している。また、一つ一つの意味確定の作業自体が、文脈状況全体に立ち返ってそれを構成し、確固たるものへと構築していくはたらきがある(好井 1993)。

決めるのは十分に考えられることであるが、それと共に今が遡及的に過去を位置づけていくということもいえるのである。それをこの「メモ」の場面が示している。そして、その場面ごとの位置づけに応じて、互いの参与状況を変化させ、その場にふさわしい参与を示している。

4. 考察

本稿では控室という空間でどういったことが参与者たちの中で達成されているのかについてみてきた。一見、当たり前のように考えられることであっても、詳細に場面を描き出すという方法を用いることによって、常識の枠組みではとらえきれないような新たな一面を発見することが可能となる。また、何気ない仕草や会話の積み重ねの中で場面が進むことにより、行為の複雑さが浮き彫りになる。それが各章や各節で繰り返し述べてきたことだろう。

3-1.においては、前半部分では緻密な確認作業、後半部分では、笑いの連鎖であったり、一見その場を統括しているように思われる人物（美容師）でも、実はその状況を見守る参与者（アシスタントや花嫁など）によってサポートされ、そのことで遡及的に統括者として成立しているという状況があるといえるだろう。また3-2.ではメモによる時間の流れのつながりなどではメモ自体が場面を規定するのではなく、むしろメモを使う参与者たちがメモをメモとしてその場における相互行為の中で位置づけるという相互反映性（reflexivity）と表されるようなプロセスをたどることで場面が作られていくといったことが観察可能であった。

以上のようなことから提示できるのは、こういったことではないだろうか？それは空間ありきではなくむしろ、参与者たちの意味づけや秩序づけによってその空間が「意味を成す」空間として存在するということである。控室という空間だからそれぞれの行為がなされていくというのではない。むしろ、参与者たちがその場においてどう空間を認識していくかということを経験や身体的なコミュニケーションを図りながらその認識自体さえも作り上げていくのである。参与者たちも気付いていないようなふるまい、行為の積み重ねのうちにホテルの一室が控室、そして美容室に類似した空間として位置づけられていき、課題達成がなされていったことがいえるだろう。

「何が重要で」、「何が正しいのか」に関心を持つのではなく、相互行為そのものに着目するという「エスノメソドロジー的無関心」という視座に立つことでリアリティのある参与者たちの活動をいきいきと詳細に描き出すことができる。そういった、複雑な人びとの相互行為から生まれてくるものこそがエスノメソドロジーを通して最も訴えかけたい重要なものとされるのだろう。本稿のようなミクロ的分析及びその手法を提示することは、エスノメソドロジーの魅力を示すそのひとつに過ぎないかもしれない。しかし、ローカル（局所的な）分析が様々な場面で行われ、人びとの実践の仕方という「事実」が積み上げられていくことによって、それが一過性のものではなく、あらゆる社会の基盤通ずるものを導き出すこともできるのではないだろうか。

謝辞

この論文を執筆するにあたり、沢山の方々にご協力をいただいた。撮影というお願いにも快く応じてくださった美容室 H 様、花嫁の Y 様、インタビュー取材にご協力くださった美容室 T 様、N 様、また結婚式の会場となったホテルの方々、度重なるご迷惑をおかけしたにもかかわらず、引き受けてくださったことに心から感謝の意を申し上げる。

指導教官の榎田美雄先生をはじめとして、岡田光弘先生（国際基督教大学）、藤守義光先生（工学院大学）、阿部千恵子先生（国際医療福祉大学）にはゼミナールでの発表の際に貴重なお話や参考文献等についてご指導を頂いたにもかかわらず、それを十分に生かす能力が無かったことをこの場を借りてお詫び申し上げます。また、ゼミナールの方々をはじめとしてほか沢山の方々にアドバイスしていただいたことに対しても深く感謝している。末筆ではあるが、謝辞の言葉に代えさせていただく。

文献表（参考文献および参考 URL）

（参考文献）

- Austin, John Langshaw, 1970, *Philosophical Papers*, 2nd edition, Oxford University Press. (=1991、坂本百大監訳 『オースティン哲学論文集』 劉草書房：379-409。)
- Coulter, Jeff, 1979, *The Social Construction of Mind : Studies in Ethnomethodology and Linguistic Philosophy*, London: Macmillan (=1998、西阪仰訳 『心の社会的構成 ヴィトゲンシュタイン派エスノメソドロジーの視点』 新曜社。)
- Garfinkel, Harold, 1967, *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (=1987、山田富秋ほか編訳、『エスノメソドロジー 社会学的思考の解体』 せりか書房:217-295。)
- Giddens, Anthony, 1997, *SOCIOLOGY* Third edition, Cambridge: Polity Press. (=1998、松尾精文ほか訳 『社会学』 而立書房。)
- Goffman, Erving, 1959, *The presentation of self in everyday life*, New York: Anchor Books. (=1974、石黒毅訳 『行為と演技 日常生活における自己呈示』 誠心書房, 1961, *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*, New York: Bobbs-Merrill Company, Inc., (=1985、佐藤毅・折橋徹彦訳 『出会い 相互行為の社会学』 誠心書房。)
- , 1963, *Behavior in public places: notes on the social organization of gatherings*, New York: Free Press. (=1980、丸木恵祐・本名信行訳 『集まりの構造』 誠心書房。)
- , 1967, *Interaction Ritual: Essays on Face to Face Behavior*, Anchor Book (=1986、広瀬英彦・安江孝司訳 『儀礼としての相互行為』 法政大出版局。)
- 井上俊ほか編、1995、『岩波講座 現代社会学 第2巻 自我・主体・アイデンティティ』 岩波書店。
- 井上俊ほか編、1995、『岩波講座 現代社会学 第4巻 身体と間身体社会学』 岩波書店。
- 榎田美雄、1991、「アグネス論文における〈非ゲーム的パッシング〉の意味 エスノメソドロジーの現象理解についての若干の考察」『年報筑波社会学』(3)筑波社会学事務局:74-98。

- 、1996、「エスノメソドロジーと権力 エスノメソドロジーは権力をどのように扱うのか」『社会学ジャーナル』(21)筑波大学社会学研究室:103-113。
- 編、1998a、「ラジオスタジオの相互行為分析 平成9年度徳島大学総合科学部社会調査実習報告書(第2版)」徳島大学総合科学部。
- 編、1998b、「エスノメソドロジーとその周辺 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」徳島大学総合科学部。
- 編、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。
- 片桐雅隆編、1989、『意味と日常世界 シンボリック・インタラクショニズムの社会学』世界思想社。
- 加藤春恵子、1993、「エスノメソドロジー」、森岡清美ほか編、1993、『新社会学事典』有斐閣:99-100。
- 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:75-86。
- 小濱智子、2001、「美容院における相互行為分析」『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:63-74。
- 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。
- 栗丘幹英、1993、『役割行為の社会学』世界思想社。
- 串田秀也、2002a、「統語的単位の開放性と参与の組織化(1) 引き取りのシークエンス環境」『大阪教育大学紀要 第 部門』50(2):37-64。
- 、2002b、『対人サービス組織における「規則語り」の会話分析的研究 学童保育を事例として』平成11年度～平成13年度科学研究費補助金(基盤研究(c)(2))研究成果報告書。
- Leiter, Kenneth, 1980, *A Primer on Ethnomethodology*, New York: Oxford University Press (=1987 高山真知子訳 『エスノメソドロジーとは何か』新曜社。)
- Maynard, Douglas W, 2003, *Bad News, Good News: conversational order in everyday talk and clinical settings*, Chicago: The University of Chicago Press, Ltd: 64-87
- Mead, George Herbert, 1934, *Mind, Self and Society*, Chicago: The University of Chicago Press. (=1973、稲葉三千男ほか訳 『現代社会学体系 第10巻 精神・自我・社会』青木書店。)
- 皆川満寿美、1993、「『無関与』の協働的達成」『現代社会理論研究』3:47-67。
- 見田宗介、1979、『現代社会の社会意識』弘文堂。
- 西阪仰、1990、「心理療法の社会秩序 セラピーはいかにしてセラピーに作り上げられていくか」『明治学院大学社会学部附属研究所年報』20:1-24。
- 、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 エスノメソドロジーの視点』岩波書店。
- 、2003、「参加の構造とモノの对象的性格」『研究会年報』33:191-201。
- 小川文弥、1985、「相互行為」、見田宗介ほか編、1985、『社会学事典』弘文堂:559-560。

- 奥村隆編、1997、『社会学になにができるか』八千代出版。
 、1998、『他者という方法 - コミュニケーションの社会学 - 』日本評論社。
- Psathas, George, 1995, *Conversation Analysis: The Study of Talk-in-Interaction*,
 Thousand Oaks,CA:Sage Publishments.(= 1998、北澤裕・小松栄一訳、『会話分析の
 手法』マルジュ社。)
- 佐藤郁哉、1992、『フィールドワーク 書を持って街へ出よう 』新曜社。
- Sacks Harvey, Emanuel A. Schegloff, and Gail Jefferson,1974,"A Simplest Systematics
 for the Organization of Turn-Taking-System for Conversation." *Language*
 50:696-735
- Schegloff,Emanuel A. and Harvey Sacks,1973,"Opening up closings." *Semiotica*
 8(4):289-327 (=1989、北澤裕・西阪仰訳 『日常性の解剖学 知と会話 』マルジュ
 社。)
- 高根正昭、1979、『創造の方法学』講談社。
- 高山啓子・行岡哲男、1997、「道具と身体の空間秩序」、山崎敬一・西阪仰著、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。
- 富永健一著、1995、『社会学講義 人と社会の学』中央公論新社。
 、1999『仕事の中での学習』、東京大学出版会。
- Walter Edwards, 1990, *Modern Japan Through Its Weddings: Gender, Person, and
 Society in Ritual Portrayal*, California: Stanford University Press.
- 山田富秋・好井裕明著、1991、『排除と差別のエスノメソドロジー』新曜社。
 著、1998、『エスノメソドロジーの想像力』せりか書房。
- 山崎敬一・西阪仰著、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。
- 好井裕明、1993、「インデックス性」、森岡清美ほか編、1993、『新社会学事典』有斐閣:75。
 好井裕明ほか編、1999、『会話分析への招待』世界思想社。

(参考 URL)

- ホテル K (仮名) 年代不明、<http://www.hotelclement.co.jp/index2.html> (2003.11.02.)
 西阪仰、2003、「マクロ的構造そのものを語ること」『2002年7月13日早稲田社会学会の
 シンポジウムより』http://www.meijigakuin.ac.jp/%7Eaug/rc_pf.html(2003.11.02.)
 Yahoo、2003、<http://wedding.yahoo.co.jp/docs/howto/prepare/04/3.html>(2003.06.12.)
 財団法人 京都和装振興財団、年代不明、<http://www.kimono.co.jp/wasou/index.html>
 (2003.08.01.)

資料

トランスクリプト記号について

本稿にも主に用いた記号については記載したが、不十分な点もあると思われるので改めてここで記号とその説明をしたものを掲載したい。ここでの記号の説明などに関しては山崎・西阪(1997)、好井ほか(1999)を参考にしている。

- ・ / / **複数行にまたがる二重スラッシュ :**
 参加者たちの言葉の重なり、あるいは「割りこみ」が始まる箇所を示す（重なり
 の終わる箇所は示されないこともある）
 - ・ = **言葉と言葉の間、もしくは行末と行頭に置かれた等号 :**
 言葉が途切れなくつながっていることを示す
 - ・ () **丸括弧 :**
 何か言葉が話されているが、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、当該文字列が丸括弧で括られる。
 - ・ (数字) **丸括弧でくくられた数字 :**
 その数字の秒数だけ沈黙があることを示す。また、ごく短い間合いは「(.)」とい
 う記号で示される。
 - ・ (()) **二重丸括弧 :**
 そのつど必要な注記であることを示す
 - ・ : : **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区切りがついたことを示す
 - ・ 。 **句点 :**
 語尾の音が上がって区切りがついたことを示す
 - ・ () **上向き矢印 :**
 音調が極端に上がっていることを示す
 - ・ () **下向き矢印 :**
 音調が極端に下がっていることを示す
 - ・ hhh **h の列 :**
 呼気音を示す
 - ・ .hhh **直前にピリオドを伴う h の列 :**
 吸気音を示す
 - ・ MMM **各発話の上もしくは下におかれた同一文字の列 :**
 その文字 (M) 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
- 例) 鏡鏡鏡...鏡の方向を向いている、もしくは見ていることを示す
 下下下...下の方向を向いている、もしくは見ていることを示す
- ・ ((nod)) **二重丸括弧でくくられた nod :**
 うなずきを示す
 - ・ H : 美容師
 - ・ A : アシスタント
 - ・ Y : 花嫁
 - ・ C : カメラマン

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、あらかじめこれとい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ⁱ」と「順番取得ⁱⁱ」が実践されていることを例証する。それは教師

ⁱ 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ⁱⁱⁱ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)

ⁱⁱ 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)

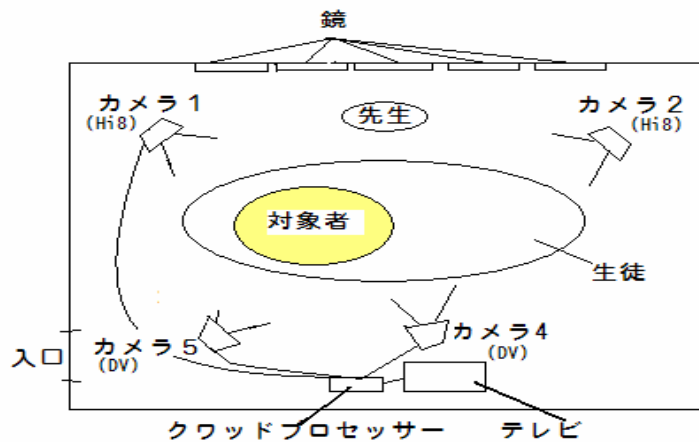
もし今の話し手(C)が、次の話し手(N)を選択せず、また他の会話参加者による自己選択も起こらない場合、今の話し手(C)は続けてもよい。しかしその義務はない。

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)

ⁱⁱⁱ 「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ーで同時撮影をした。(【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)^{iv}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^v。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。

^{iv} 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)

^v 「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】^{vi}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

^{vi}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。

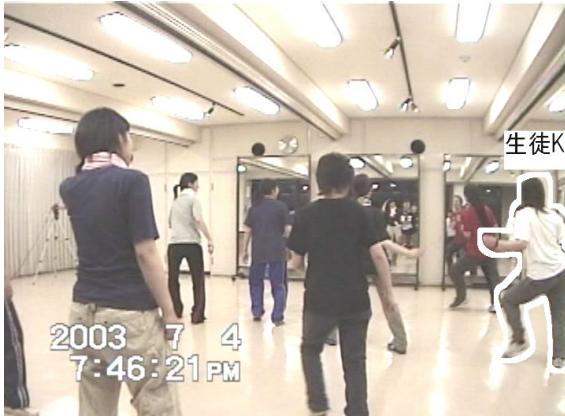
先生と同じリズムで踊れることだが、この場面では生徒 k (【画像 1】参照) のみが遂行している。それに対し、先生は「オッケ～」と発話した後それまで踊っていた振りに関しての指導を行わずに、「そしたら、今日もう一個やるけんな：：」(19:47:11～)と次の場面に移行していることから、生徒 a に関しては課題が達成されたことがきっかけである可能性は考えられる。

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。

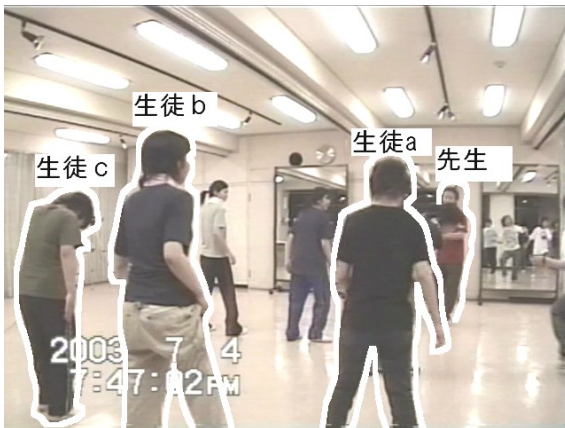
と から、先生が「オッケ～」といい、「そしたら、今日もう一個やるけんな：：」と場面を移行するのは踊れなかった生徒を容認すると同時にすでに振りができている生徒に対する配慮にもなっており、割り込みというより、場面が崩壊しないように遡及的に修復され、結果的には先生の発話に生徒が従っていき、場面の秩序が維持されている形になっている。

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、参加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 BBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBB
 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^{xi}」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

^{xi} 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^{xii}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^{xiii}」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

^{xiii}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。

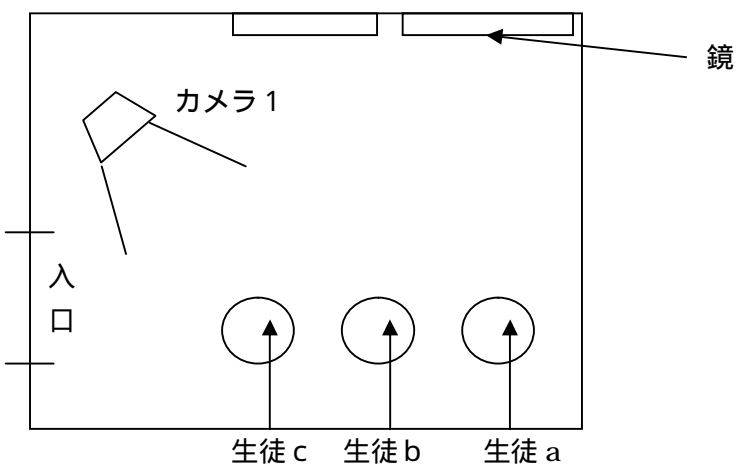
生徒a - 生徒bのやりとりにおいて、生徒aが「発問」し生徒bが身振りで「応答」し、それを生徒bが「評価」するといった「質問」 - 「応答」 - 「評価」の隣接対や、指導する際の「順番取得」といった[教える/教えられる]関係の基本ともいえる相互行為に加えて、その場面以前の先生による評価やそのことが参与者に相互理解できるものとして存在するという文脈が埋め込まれていること、そして場面の中でハイライトするものを相互のやりとりを介して決定付けていくことが、生徒aを「教える者」、生徒bを「教えられる者」として組織化しているということがわかった。つまり、上野が「“個人の能力”や“頭の中”を“見る”ことができるのは、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)

4-3-2.生徒b - 生徒cのやりとり

生徒 a から「できよう」と評価を受けた生徒 b は後にこれまでとは逆の「教える」立場に立って生徒 c に同じステップを教えることになるが、生徒 b - 生徒 c は生徒 a - 生徒 b のときと同じように[教える / 教えられる]関係を作り上げることができるのであろうか、<断片 5>はその生徒 b - 生徒 c のやりとりの詳細である。なお、<断片 5>以前の場面はおおむね次のとおりである。<断片 3> <断片 4> で生徒 a - 生徒 b のやり取りが行なわれていた間、生徒 c は黙々と個人練習を行なっている。しかし生徒 b が生徒 a に「できよう」と評価されたとき、生徒 c が生徒 b の方に身体の向きを変え、生徒 b に視線を向ける。そして、生徒 a と生徒 b とのやりとりや、生徒 b の振りの動作を見たり、振りをしてみたりする。ちなみに生徒 a、b、c の身体配置は以下のとおりである。



【図4 生徒 a、b、c の身体配置】

それでは<断片 5>を見ていただきたい。

<断片 5> (19:51:39 ~ 19:52:33) カメラ 1 A : 生徒 a B : 生徒 b C : 生徒 c

1 A : ()
 BBBBBBBBBBBBBBBBBBBBBB 下下下正正正正 ???????????????????
 2 B : 【左足をひねる】 左足
 【右足を出す】 【左足をひねって反動で跳ぶ】 【右足を出す】 【左
 中中中中中 c 足 c 足 c 足 c AAAc 足下下下下下下正正正正正 c 足 c 足 c 足 c 足 c 足 c 足
 3 C : ()
 【右足を出す】
 下下下下 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b

4 B : を出して(.) ぱん ぱ(.)ぱん ぱん うん
 足出す】 【左足を下げる】 【右足左足と跳ぶ】 【右足を出す】
 c 足 c 足 c 足 c 足 c 足 c 足 c 足 c 足 c 足 c 足 c 足 c 足 c 足 c 足 c 足 c 足 c 足 c 足 c
 5 C : ぱん ぱ(.)ぱん
 【左足を下げる】 【右足左足と跳ぶ】
 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b 足 b

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は何度が評価している。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く。

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 (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。

身体障害者施設における相互行為分析 - リハビリ訓練場面から -

西寄 亜希

0.はじめに

0-1.障害者とリハビリテーション

リハビリテーション(以下、リハビリと略記)とは、横山によれば、「身体障害者に対して、身体的のみならず精神的、社会的、経済的、職業的に可能なかぎりの回復を図る過程である」(横山 1982:468)と定義している。つまり、リハビリは、私たちが考える医療や訓練のみに限定していないことが分かる。そして、障害者におけるリハビリでは、障害の程度を最小限に食い止めるとともに残された心身の能力を最大限に伸ばす役割をも果たさなければならない。そして、障害者がひとりの人間として生活できるよう、日常生活で必要とされる基本的な動作能力を備えられるようにニーズを満たしていく総合的なアプローチだといえる。これらのアプローチに積極的な働き掛けを行い、中核的役割を果たすのが理学療法士(Physical Therapist:PT)である。児島によれば、理学療法とは、「身体に障害のある者に対して、主としてその基本的動作能力の回復を図るため、治療体操その他を行わせたり、電気刺激、マッサージ、温熱その他の物理的手段を加えることをいう」(児島 1982:467)としている。さらに、義足や松葉杖を使っての歩行訓練や車椅子を用いて障害を克服するよう指導することも理学療法士としての役割である。

0-2.施設と病院

T.パーソンズ(T.Persons)は医療社会学という研究分野において数多くの医療の側面を研究してきたが、そのうちの一つに「医師-患者関係」における「病人役割」「医師役割」と呼ばれる概念を見出した。高城(2002)によれば、パーソンズは「病人役割」は二つの権利と二つの義務からなるとし、第一に、病人には通常の社会的役割を遂行する義務から免除されるという特権、第二には、病人は自力で回復する義務から免除される特権をもつというが、この二つの免除特権は対価をとる条件つきのものであるがゆえに、第三に、病人は病人を望ましくない状態と認め、回復する義務、第四に、医療専門職の援助を求め、それに協力する義務が与えられるという。このように「病人役割」を定式化することで病人の動機づけの問題に焦点をあてた。他方、「医師役割」には、医師は患者の最も私的な、秘密の情報を獲得する権利であり、そうした行為を非難されない特権、患者の信頼を確保する権利、という二つの権利をもつとしている。

このように、パーソンズは「医師-患者関係」を研究してきたが、これとは別の方向から「医師-患者相互行為」にアプローチしてきたのがエスノメソドロジーである。これは高山が言うには「パーソンズ以来の医療社会学で考察され、理論化されてきた医療のいくつかの側面が、具体的場面において相互行為者自身によってどのように組織されているか」(高山 2002:54)を研究するものである。そして、医療を研究対象としたエスノメソドロジー研究(高山は、P.テン・ハーブにならって医療エスノメソドロジーと呼んでいる)は1960年代以来、P.テン・ハーブ、H.ガーフィンケル、D.サドナウ、C.ヒースなどによ

って扱われてきた。高山(2002)によれば、これらの医療エスノメソドロジー研究は、診察場面における医者と患者の会話を録音し、会話分析を用いる、または、両者のやりとりを録画したビデオを分析に用いるなどして医師と患者の相互行為を研究することが中心である。そして、医師 - 患者の相互行為や両者の非対称性、権力関係、診療場面の組織化などを導き出している。例えば、医師と患者の「非対称性」とは、「専門的能力の差異と患者の身体に対する医師の特権」(高山 2002:59)から生じるとし、このことを、ヒースは具体的な診察場面を取り上げ、エスノメソドロジーの視点から詳細に示している。

以上を踏まえて考えた場合、私が調査を行ったリハビリ訓練場面でも「身障者」と「理学療法士」というカテゴリー化が可能であるし、両者間の相互行為、リハビリ訓練場面の組織化がされているにちがいない。しかし、私が取り上げている身体障害者施設においては、医療(診察)場面で見られたような相互行為とは異なった相互行為の仕方がみられるのではないかと。身障者は、生まれつき身体の一部が動かない人や中途障害者であり、スポーツや事故によって一時的に損傷を負ったが医師の治療によって元の状態までに回復する患者の場合とは異なる。これは、0-1.でも述べたように身体障害者施設は治療のみが目的ではないため、手術等の治療によって元のような身体に戻ることを目的とした病院と異なる点であるといえる。最終的に「施設」という場の特徴を「病院」と比較しつつ見出すことをこの論文の到達点としたい。

0-3.分析方法と研究目的

私がこの論文で明らかにしたいことは、身体障害者施設とはどのような場所であるか、障害者とはどのような存在なのか、リハビリ訓練とは何か、というのではなく、身体障害者施設において施設スタッフ(理学療法士)と施設入所者(障害者)が具体的にどのような相互行為を行い、その場面を作り上げているかということである。場面、場面で達成されるべき課題は異なっており、その都度それらの課題を達成するための相互行為が行われているはずである。これらを、ビデオ撮影で得たデータをもとに明らかにしていく。

私が用いる分析方法は、「身体障害者(以下、身障者と略記)」と「理学療法士」による相互行為¹をエスノメソドロジー²的視点から分析するというものである。音声録音によって発話されている言葉に着目するという会話分析の手法のみならず、ビデオカメラを用いることで人々の相互行為全体を分析していく。そして「身障者」と「理学療法士」の発話や行動、視線等を考察する事で両者がどのように場面を作り上げているのか、ある課題を

¹ 相互行為とは、森によれば「複数の行為主体(個人と個人、個人と集団、集団と集団)の間で、接触や身振り、言語をはじめさまざまな記号や象徴を介し、直接的または間接的に、それぞれの行為者の行為が互いに相手側の反応を呼び起こす刺激として作用し合い、交互に action reaction と対応しながら展開する社会的行為のやりとり」(森 1993:907)のことをいう。

² エスノメソドロジー(ethnomethodology)は、H.ガーフィンケル(H.Garfinkel)によって1960年代に新しい社会学のアプローチとして生まれた。エスノメソドロジーは「人々がどのような方法を用いて周りの世界を理解し、周りの人とコミュニケーションをとり、一緒に行動するのかを研究」(山崎・西阪 1997:)することをいう。

達成するためにいかなるテクニックを用いて相互行為を行っているのかなどを明らかにすることが研究目的である。また、相互行為を通して身体障害者施設という場がどのように秩序だったものとして成立しているのか、また、施設がもつ固有の特徴というものを示していきたい。

まず、第1章では調査概要について簡単に説明し、第2章、第3章では実際のデータを用い、具体的な場面を取り上げることで分析を進める。第2章では、複数の課題が重なって存在している場面(断片1)を取り上げ、身障者と理学療法士がどのような相互行為を行いながら課題を達成させていくのかということを見ていく。つづいて第3章では理学療法士がどのようなテクニックを用いて身障者に対して指導を行っているのかについて二つのデータ(断片2、3)から分析していく。最後に、第4章では分析結果をもとに、施設という場の特徴を述べて結論とする。

1. 調査概要

2003/7/15・・ 予め調査協力の承諾を頂いた上で、T県内にある身体障害者療護施設³において理学療法士によるリハビリ訓練場面、作業療法士による作業を通じた訓練場面、食事介助場面等を1日見学させてもらう

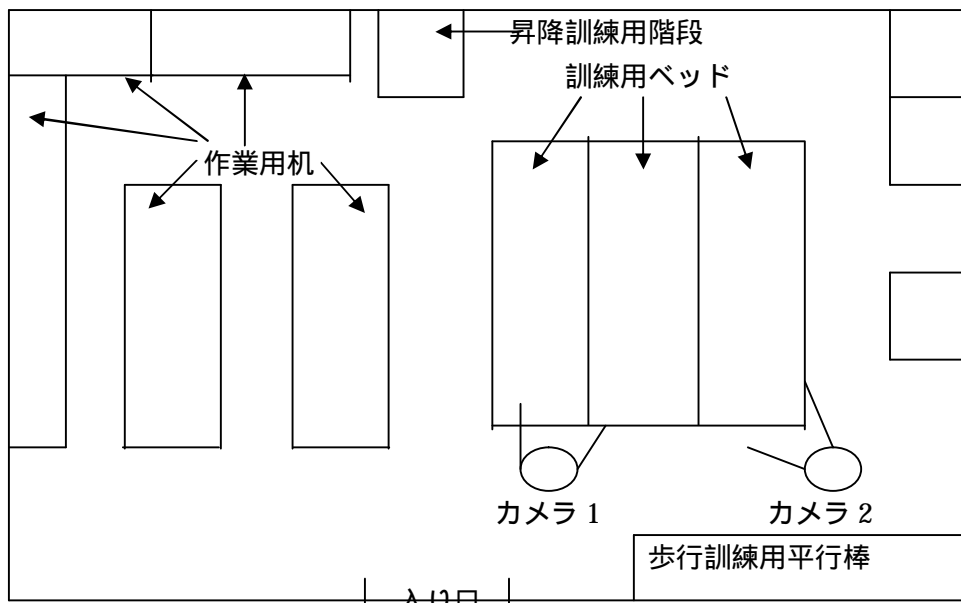
2003/7/29・・ 前回と同じ施設を再び訪れて、今回はビデオ撮影を行う
撮影は主に理学療法士と身障者によるリハビリ訓練場面である

上記のような日程で、ある身体障害者療護施設において調査の承諾をいただき、ビデオカメラ2台を設置し、リハビリ訓練場面を3時間程度、撮影させてもらった。データとして取り上げている分析対象者は、理学療法士の方が2名(女性⁴と男性が1人ずつ)と身障者が4名である。この施設における訓練部屋⁵およびビデオカメラの設置場所は図1のようになっている。この部屋では理学療法士が運動療法や物理療法を行うほかにも作業用机では身障者が手先を使った作業やパソコンの利用を行っている。また、この部屋へは身障者、施設スタッフに関わらず施設内の人々は自由に出入りすることが可能になっていた。そのほか訓練を行う順番があらかじめ決まっていないために順番待ちをしている身障者がみられた。なお、施設スタッフ、身障者のプライバシーを配慮し、この論文に出てくる固有名詞は全て仮名としている。

³この施設では、家庭では介護の困難な18歳以上の重度身体障害者(1,2級)が生活していて、医師看護婦および理学療法士による医学的治療と介護(看護)機能訓練・余暇活動を目的としている。入所のほかにデイサービスもある。

⁴女性理学療法士は、「女性理学療法士」という役職のほか「作業療法士」としての役職を兼職しているようである。児島によれば、「医師の処方のもとになんらかの作業をつうじて障害者の応用動作能力や社会適応能力の回復を図ること」(児島 1982:195)を作業療法士としての働きとしており、私の調査時にみられた作業療法は、手先の訓練として作業療法士に与えられた作業を身障者が行っていた。

⁵私が調査を行った当時(2003/7/15、2003/7/29)は施設の工事中であり、リハビリ訓練室も仮の場所に移動されていて部屋の様子は簡単に表わずと【図1】のようになっていた。



【図 1：ビデオカメラ設置場所及び部屋全体の配置図】

2. 並行する複数の課題

調査概要でも述べたように、この施設におけるリハビリ訓練ではあらかじめ訓練の順番が決まっているわけではなく、身障者は自由に部屋の出入りができるようになっていた。そのため、訓練が目的ではなく作業を行うために部屋へ入って来る身障者も多数いる。そこで、理学療法士は訓練途中にもかかわらず新しく入ってきた身障者や作業を行っている身障者、あるいは施設スタッフにも対応することが必要になってくる。また、リハビリ訓練を希望する複数の身障者に対し、同時に訓練を行っている様子もみられた。つまり、理学療法士は一人の訓練が始まって終わるまでの間、一人の身障者ばかりを対応しつづけるのではなく、別の身障者や施設スタッフへも対応するというように複数の課題が並行して存在していた。

上記のような複数の課題は、身障者、施設スタッフは自由に部屋へ出入りできる、訓練の順番が決まっていない、同じ空間に複数の身障者が存在する、というこの施設固有の特徴により発生したと思われる。これは、病院における診察場面のように予め診察の順番が決まっていて、今、行っている診断を中断して別の患者を診察し始めることが不自然に思われる病院とは異なっていることがいえるのではないかと。つまり、治療を目的とした病院とは異なり、施設は「治療の場」というよりむしろ「生活の場⁶」になっているようにも思える。

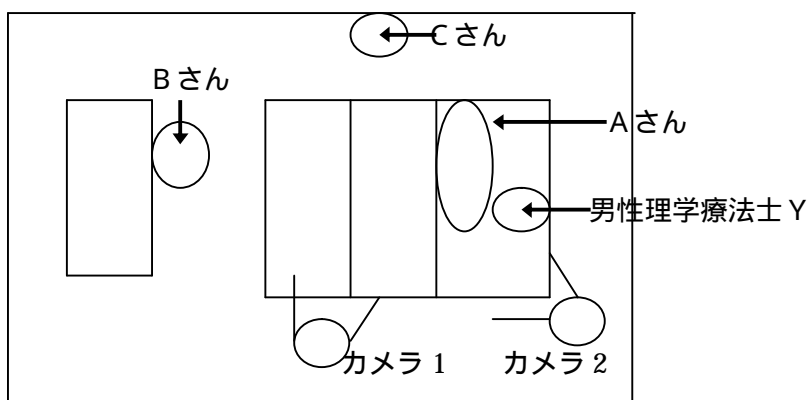
また、先述したような施設の特徴ゆえに、秩序がうまく成立しない可能性や何らかのトラブルが発生する可能性もある。実際、この場面では作業を行っている身障者の呼びかけに理学療法士が応答できないというトラブルが生じている。そこで、複数の課題を達成するためにどのようなテクニックが行使されているのか、課題達成の際に起きたトラブルが

⁶ 施設スタッフの1人が口頭で話されていた「生活の場になっている」ということを参考にさせていただいた。このことは、分析データをもとに第4章で触れている。

混乱に陥ることがないようにどのような対処を行っているのか、ということを実証していきたい。

2 - 1. 課題の協同達成 (【断片 1】より)

では、理学療法士が行うべき課題がどのようなものであったかなどについて実際のデータを取り上げ、詳細に分析していこうと思う。まず断片 1 のトランスクリプト⁷をみてもらいたい。ここは、手先を使った作業を行っていた身障者の一人が作業を行っている最中にカス入れ⁸を理学療法士に求める場面である。仮に、理学療法士(身障者からは Y ちゃんと呼ばれる)を [Y] Y が体のマッサージを行っている身障者を [A] 作業を行っている身障者を [B] 車椅子に乗った身障者を [C] と記述する。Am11:03:27 時点での 4 名の位置関係は【図 2】【画像 1】のようになっている。



【図 2：身障者 (A , B , C) および理学療法士 Y の位置】



【画像 1：理学療法士 Y が B へ視線を向ける(2003/7/29 Am11:03:40 カメラ 2)】

⁷トランスクリプトとは、会話や行為を文字系列で表したものである。この論文中に使用したトランスクリプト記号については付録部分に掲載してある。

⁸手先を使った作業とは、簡単に手で引きちぎることのできる製品があり、一つの製品について 4~5 つ引きちぎることができ、不要なカスが生じてくる。身障者は引きちぎったものと不要なカスをそれぞれ分類して作業を行っていた。身障者 B は作業をするように指導された際にカスを入れるべき場所がなかった。

【断片1：カス入れを求める場面（2003.7.29.Am11:03:27～11:04:45）】

1	B：カスはどこにいれるん？	もしもし：Yちゃん：ん＝	＝カスはどこに入
2	Y：		＝はい＝
	((Aのマッサージ))		((顔をBに向ける))
		(2.0)	【画像1】
3	B：れるん？＝	＝うん	
4	Y：＝ちょっと待ってよ＝	よいしょ	＝何？＝
		((立ち上がって動き出す))	
5	C：	Yちゃん足痛い＝	＝足
		((Yの方に視線を向ける))((足を指す))	
		(4.0)	(3.0)
6	B：	これ	
		((カスを見せる))	
7	Y：＝()		
		((Cの足に触れる)) ((Bの方へ歩いて行く))	((カス入れをB
8	C：痛い()右の足＝		
9	Y：	さぁ()いくよ：：	
	の場所へ持ってくる)) ((Aの元へ戻ってくる))((Aのマッサージ再開))		

2-1-1. 応答不在トラブル

身障者Bはこの部屋に途中から(Am11:01:17時点で)入ってきており、理学療法士(Y)によって手先を使った作業をするように言われ作業を行っていた。この場面を簡単に説明すると次のようになる。理学療法士はある一人の身障者(A)の体をマッサージしていたのだが、別の場所で作業を行っていた身障者(B)が作業によってできたカスをどこに捨てたらよいのか分からず、「カスはどこにいれるん？」と発話する(1行目)。しかしその後2秒間の沈黙があり、この発話に応える者がいなかった。その際、理学療法士はというと、Aの体をマッサージしつつBの発話に応える様子も見られない。すると、Bは後ろに振り返って「Yちゃん」(1行目)と明示的に理学療法士のことを名指しすることで、ここでは理学療法士に対して発話を向けていることを示す。そのことで理学療法士はBの発話が自分に対してのものであるということに気づき、Bに対し「はい」(2行目)と答える【画像1】。それからAのマッサージを中断して立ち上がっていくのである。それから歩き始めようとした時、別の車椅子に乗った身障者(C)が「足が痛い」といって自分の足を指差す(5行目)。やはりこのときにも「Yちゃん」というように名指ししている。

サックスは、会話には話す順番を配分する規則がはたらいっているとし、これを「会話の順番取りシステム(turn-taking system)」と呼んだ。これは、西阪(1997b)がまとめたものによれば以下のようなものである。

- (1)1 現在の順番における発言が最初の区切りにいたったとき、
 (a) もしそれまでに、現在の話し手自身が次の話し手を選択したならば(呼びかけ+質問等により)、その選択された者は、次に順番をとって発言する権利

- をえ、かつその義務を負う。そして順番は移行する。
- (b) もしそれまでに、1(a)がおこななかったならば、現在の話し手以外の者が自分で自分を次の話し手として選択してよい。そのとき最初に話しはじめた者が、次の順番をとる権利をえる。そして順番は移行する。
- (c) もしそれまでに、1(a)も1(b)もおこななかったならば、現在の話し手が話しつづけてよい。
- 2 もしその最初の区切りにおいて、けっきょく1(c)にしたがって現在の話し手が話し続けることになるならば、1の(a)~(b)がふたたび適用される。そして最終的に移行が達成されるまで同じことが繰り返される。

(西阪 1997b:4)

つまり、BとCの発話は、上記の1(a)規則において、現在の話し手としての規則が適切に働いていると言えよう。Bの発話(1、3行目)とCの発話(5、8行目)は、ともに具体的に「Yちゃん」というように名前を挙げており、またBの発話に限っては「Yちゃん」につづいて「カスはどこに入れるん？」(1、3行目)というように「呼びかけ+質問」という形式をとっている。これは、誰にアドレスした発話なのかを明らかにしており、理学療法士を「次に話すべき者」として選択したのである。その結果として、発話を向けられた(次の話し手として選択された)理学療法士はBの発話に応じている。

また、Bは最初に「カスはどこに入れるん？」(1行目)と発話した後、再び「カスはどこに入れるん？」(1、3行目)というように全く同じ発話を繰り返すことになったが、これはなぜだろうか。Bの声が小さくて聞き取れなかったということも考えられるが、2度目の発話の大きさと1度目の発話の大きさにはそれほど差はなく、データ上で確認した限り、音声は鮮明に聞こえるため、ただ単に誰一人としてBの発話が聞き取れなかったということは考えられないだろう。

Bによる最初の「カスはどこに入れるん？」という発話の後に2秒間ほどの沈黙があり、Bの発話に対しての応答がみられない。通常、「質問」と「答え」は隣接対⁹を構成しており、「質問」の後にはその問いに対する「答え」がつづくはずである。つまり、ここではBによる「質問」に対して「答えの不在」というトラブルが起きた。そこでBはこのトラブルを解決するために「もしもし：Yちゃん」(1行目)というように名前を挙げて、呼びかけたものと考えられる。例えば、二者間の会話においてはわざわざ名前を呼びかける必要はない。つまりどちらか一方の者が質問をすれば、もう一方の者が答えるというように必然的にその質問に対して答える権利をもつ者が決定する。しかし、この場面では理学療法士Yのみならず複数人が同じ空間に存在しているために、Bの質問に答えるべき人が確実に定まらず、理学療法士Y以外の者が答える可能性もあったというわけである。Bのすぐ背後には女性の理学療法士がいたため彼女が答えることも不思議ではないだろう。つま

⁹ 山田は隣接対について、シェグロフらの記述を「隣接対は(1)二つの発話からなり、(2)この構成要素として二つの発話(例えば『問い』と『答え』)は、隣接して位置づけられ、(3)それぞれの発話を別々の話し手が作りだす。つまり、「問い」を発する者と「答え」を言う者とは別の人である。」と要約している(山田 1999:17)

り、Bの発話がただ単に聞き取れなかったからではなく、発話に答えるべき者が誰なのかはっきり確定されなかったために2秒間の沈黙が生じたのではないだろうか。2度目のBの発話において「Yちゃん」と呼びかけていることから、そのことをB自身が認識していることがよみとれる。そうして、Bによる再度の「呼びかけ」によってトラブルが混乱に陥ることなく解決することができたといえる。

また、次のように言い表すことができるのではないか。Bの「もしもし：Yちゃん」という発話は「呼びかけ」であるといえるが、このBの呼びかけに対し、理学療法士は「はい」(2行目)と答えており、このBと理学療法士による発話やりとりは、電話の開始部分でみられるやりとりと似ている。そして、最初に発話されたBの「カスはどこに入れるん」(1行目)という発話は、周囲にオープンにされた質問、つまりアドレス先が誰なのか確定しない質問であった。そこで、Bは、「もしもし：Yちゃん」と発話することで、理学療法士Yという特定された相手に向けて発話チャンネルを開き、Yにのみに開かれた質問を行った。この呼びかけに対し、理学療法士が応じる(応答する)ことでBと理学療法士による発話回線が確立したわけである。

B：カスはどこに入れるん	質問	
(2.0秒)	沈黙(答えの不在)	トラブル
B：もしもし：Yちゃん	呼びかけ	トラブル解決
Y：はい	応答	→ 回線の確立
B：カスはどこに入れるん	再度、質問	
Y：ちょっと待ってよ	応答	
B：うん	返答	

【図3：呼びかけ - 応答の隣接対とトラブル】

2-1-2.カテゴリー化と場面の組織化

では、実際にどのような複数の課題が重なって発生し、理学療法士や身障者はどのように並行する複数の課題に対処していたのか。また、この場がいかんにして「リハビリ訓練場面」として成立していたのかについて明らかにしていこうと思う。

2-1-1.でみてきたように、断片1の最初の段階で理学療法士がメインで行っていたのは「Aの体をマッサージすること」であり、途中でBやCによって発話を向けられることで二つの別の課題「Bにカス入れを用意すること、Cの足を診ること」が発生した。そして、データをみていくと、理学療法士はBの呼びかけに応じた後、Aのマッサージを中断し、Bの元へ向かう。その途中、Cにより「Yちゃん足痛い」(5行目)「足痛い(.)右の足」(5、8行目)と発話を向けられ、足の様子を診ているようである。その後、Bの傍にカス入れを用意した後、Aの元へと戻り、「さぁ(.)いくよ：：」(9行目)と発話し、Aのマッサージを再開させている。つまり、理学療法士はAのマッサージを一時中断し、二つの別の課題を達成させていることが分かる。

この場面において、あらかじめ行っていたAの体をマッサージするという行為も、一見、途中で割り込んできたかのように見えるBやCに対応することもこの場面における理学療法士の課題であり、理学療法士がとった行動は適切なものとして観察可能であるといえる。

なぜなら理学療法士がマッサージを中断し、別の課題 [B にカス入れを用意すること、C の足を診ること] を行おうとすることに対して、Aは何も反論していないことからこの行為を容認していることが分かる。また、Cも理学療法士がAのマッサージを中断し、別の課題 [B にカス入れを用意すること] へと移行するついでを確認した上で「 Yちゃん足痛い」と発話したようにも思える。これは、Cは Am11:03:30 の時点から理学療法士の近くにいたのににもかかわらず声をかけていなかったが、理学療法士が立ち上がりAのもとを離れることを、視線を向けて (5 行目) 気にしているようである。一方、理学療法士も B や C の要求を拒否することなく承諾していることから二人の発話は適切なものとして受け入れたことになる。また、Bの「カスはどこに入れるん?」(1、3行目)という発話に対し、理学療法士は「ちょっと待ってよ」(4行目)というように答えている。それに対してBは「うん」(3行目)と答えた。この理学療法士の「ちょっと待ってよ」という発話は、『今はAに対応しているためすぐには対応できないが、あなたの要求は承諾しました、少し待ってください』ということをしてBに対して知らせる発話であるのに加えて、Bに対応している間は中断しなければいけないことをAが認識する契機にもなっているだろう。また、Bが「うん」と応えることは『あなたの判断は適切です、待ちます』というように理学療法士に対して示していることが分かる。

また、Bの発話 (1、3 行目) と C の発話 (5、8 行目) を詳しくみていくと少し不思議なことを感じた。まず、Bの発話「カスはどこに入れるん?」「もしもし: : Y ちゃ: : ん」「カスはどこに入れるん?」は、先ほど示した【図3】のように 質問+呼びかけ+再度、質問 という構成になっている。一方、Cの発話「 Y ちゃん足痛い」「足痛い(.) 右の足」は 呼びかけ+訴え+再度、訴え というように構成されているといえるだろう。つまり、Cは右の足 (患部) を理学療法士に示し、症状 (痛いこと) を報告した (訴えた) わけである。両方の発話に共通して言えることは、発話が 質問 訴え を表わす、ただそれだけの発話であるにもかかわらず、理学療法士は [B にカス入れを用意する、C の足を診る] という課題を成し遂げることになったのである。人々はもし何らかの問題 (ここでは、Bにとってはカス入れがないことを、Cにとっては足が痛いことを問題であると示す) が生じ、これに対処すべき者あるいは何らかの対処をしてくれそうな者がいたならば、『… (問題呈示) であるから、~して欲しい』というように具体的に『どうして欲しいのか』を相手に示す必要がある。これをBとCの発話について言えば、【断片 (* B)】、【断片 (* C)】のようになってもいいのではないか。

【断片 (* B)】

- | | | | |
|---|------------------------------|------------|---------|
| 1 | カスはどこに入れるん?もしもし: : Y ちゃ: : ん | (1 行目) | 質問+よびかけ |
| 2 | カスはどこに入れるん? | (1、3 行目) | 再度、質問 |
| 3 | カス入れを持ってきて欲しい | | 要請 |

【断片 (* C)】

- | | | | |
|---|--------------|------------|---------|
| 1 | Y ちゃん足痛い | (5 行目) | 呼びかけ+訴え |
| 2 | 足痛い(.) 右の足 | (5、8 行目) | 再度、訴え |
| 3 | 足を診て欲しい | | 要請 |

つまり、BとCは、【断片(*B)】の3行目および【断片(*C)】の3行目にあたる「カス入れを持ってきて欲しい」「足を診て欲しい」などの具体的な要請を行わなかったのである。では、BとCは『どうして欲しいのか』について具体的に話していなかったにもかかわらず、理学療法士はすぐさまBとCの発話を受け入れ、実際に、[Bカス入れを用意する][Cの足を診る]という行動をとった、つまり、応答+行動を行ったのだろうか。

この問いに対して、次のように言えるのではないかと思う。理学療法士は、BとCの発話を単なる質問 訴えの意味合いにとどまらず、要請として聞き取った。そして、BとCは『どうして欲しいのか』(要請)ということまでも読み取り、そうであるならば理学療法士として為すべき課題を認識し、達成させなければいけないと感じた。というのも、理学療法士はBによる二度目の「カス入れどこにあるん」という質問に対して「ちょっと待ってよ」(4行目)と答えるが、これはBの質問に対する適切な答えではないようにもみえる。通常、「どこにあるん」という質問に対しては、「～にある」というように『どこにあるのか』ということに言及した答えが自然であろう。しかし、理学療法士はそのようには答えず、「ちょっと待ってよ」と答えただけで、[Bの元へ移動し、カス入れを用意する](7行目)という行動をした。つまり、理学療法士は、Bの質問を[カス入れを用意する]という行為を含めた要求であると受け止めたことになるだろう。

山崎ら(1997)は、車いす使用者と車いすを押す第三者(いわゆる介助者)そして店員の3者による購買場面を会話分析により分析しているが、そこでは車いす使用者と介助者は「障害者」「介助者」というようにカテゴリー化できると記述している。しかし、山崎らは「カテゴリーは、行為をそれぞれの行為者と結び付けて記述するものであり、成員カテゴリー同士の関係に内属する権利と義務という形で互いに結び付けられているわけではない」(山崎ほか 1997:73)と言っている。つまり、「障害者」「介助者」というカテゴリーが内属された権利と義務によって、あらかじめそのようにカテゴリー化され、購買場面が成り立っているわけではなく、この場面において、[店員が車いす使用者の介助の要請をすぐに受諾せず、介助者へ許可の要請を行った]という相互行為によって、「障害者-介助者」という単位カテゴリーが成立し、この場面が記述可能となったわけである。

以上のことを参考にすれば、「B-Y」「C-Y」という関係において「身障者-理学療法士」という内属されたカテゴリーがあらかじめ存在していたわけではなく、[BとCが要請を行い、理学療法士Yがこの要請に応じた]という相互行為の中で示された期待(カス入れを用意してほしい、足を診てほしい)と振る舞い(カス入れを用意した、足を診た)が相互承認されることによって、この場面において「身障者-理学療法士」という対関係カテゴリーが成立し、リハビリ訓練場面が組織化されたといえる。そして、ここではBとCが理学療法士に対して「要望を要請する権利」をもつ者、理学療法士は身障者の「要請に応じる権利と責任」をもつ者としてカテゴリー化が可能となった。

2-2.まとめ

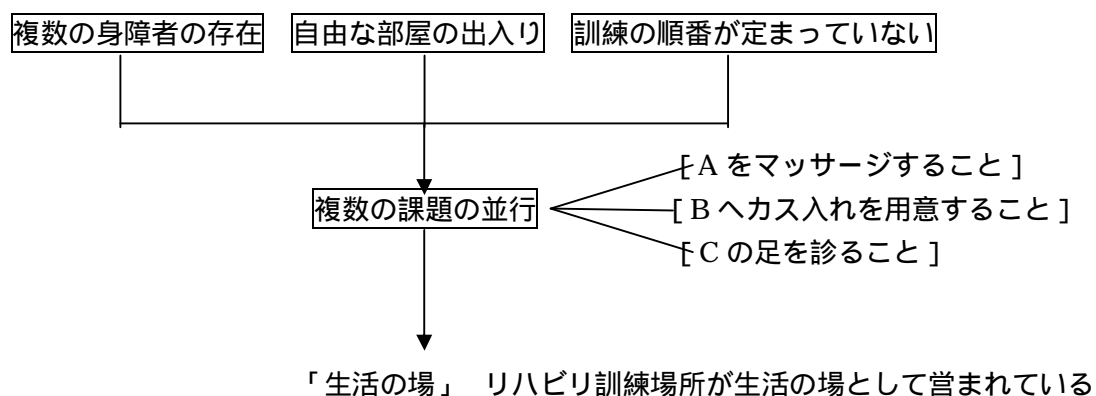
断片1では、理学療法士は[Aの体をマッサージする]という課題の途中で[Bにカス入れを用意する][Cの足を診る]という別の課題が発生した。そしてこの複数の課題が発生したのには、2章末に掲載した【図4】のように、先でも述べたこの施設における特徴、複数の身障者の存在、自由な部屋の出入り、訓練の順番が決まっていない、という

3 つの特徴が関わっているように思う。しかし、この特徴ゆえに、複数の課題が並行して存在し、一見、「自由」とも言えるようなここでのリハビリ訓練場面が、「生活の場」として営まれているように見えるわけではなく、身障者と理学療法士による相互行為を通して初めてそのようなことが言えるのである。

2 - 1 - 1.では、Bの質問に対して答える者がいないという「答え不在トラブル」が生じた。このトラブルに対しBは「もしもし：Yちゃん」というように、名前を挙げ、呼びかけることで、理学療法士Yという特定された相手へチャンネルを開き、さらに再び同じ発話（質問）を繰り返すことでトラブルが混乱に陥る前に、理学療法士が対応（応答）することができたのである。つまり、Bと理学療法士による相互行為によってトラブルを解決することができたといえよう。

また、この場面にみられた3つの課題は理学療法士によって達成されるべきものではあるが、理学療法士のみによってこれらの複数の課題が達成されたわけではない。2 - 1 - 2.から言えることは、この場面に参与している身障者3名は、他者をモニターしながらそれぞれの行為（相互行為）や立場を共有しているということである。Bは、理学療法士がAのマッサージを行っている最中であるのにも関わらず、発話を向けたが、それに対し理学療法士のほうも拒否することなく、Bの発話を受け入れ、[カス入れを用意する]という行為を行ったのである。また、BやCの発話が 質問 訴え ただそれだけを意味した発話であるのにもかかわらず、理学療法士は 応答、さらに 行動 を伴ったのである。そして、このことはまた、このリハビリ訓練場面が「障害者 - 理学療法士」という内属されたカテゴリー対によって組織化されたわけではなく、[身障者であるBとCが理学療法士に対して 要請 を行い、この 要請 に対して理学療法士が応じる]という両者の期待と振る舞いの組み合わせが相互承認されることで、複数の課題が達成され、この場が「リハビリ訓練場面」として組織化されたのである。

つまり、この2章を通して言いたかったことは、身障者または理学療法士のみによってある課題が達成され、この場がリハビリ訓練場面として成立しているわけではなく、身障者と理学療法士の相互行為によってリハビリ訓練場面が築き上げられていたということである。そして、身障者と理学療法士の適切な理解と判断、配慮のもとで協同的に複数の課題を達成することができたのである。



【図4：リハビリ訓練場所の特徴】

3. Aさんへの指導

理学療法士としての役割（課題）は2章で分析してきたように数多くある。直接、身障者の体に触れて手、足、背中など体の部位のマッサージを行うこともあれば、言葉だけで指導することも理学療法士としての役割（課題）の一つある。ここでは、マッサージではなく言葉で指導する際に理学療法士と身障者の間でいかなる相互行為が行なわれているのかを考察していく。

これから見ていく場面では男性の身障者Aが登場するが、彼もリハビリ訓練を行うために訓練部屋に入ってきていた。そしてしばらくの間、自分の順番が来るのを待った後に男性の理学療法士が Am10:53:44 に訓練（マッサージ）を開始した。

Aは体が硬直した状態で自由自在に動かすことができない。マッサージ前は体が『く』の字に曲がったままで、まっすぐ伸ばそうとすれば痛がって声を上げていた程であったが、マッサージを終え、Am11:20:54 時点ではベッドで座ることができるまでに柔らかくなっていた。また、両足には膝下ぐらいまでの装具を履いている。マッサージ開始前にはこの装具をA自身が取り外した。右手は全く機能しておらず、左手はかろうじて動かすことができる程度である。知能障害はみられず、コミュニケーションを図ることができる。

簡単に、これから見ていく場面の説明をする。まず、男性の理学療法士がAの体のマッサージを終え、足につける装具をA自身で装着するように言うがAはなかなか装着しようとしなない。そのとき、男性理学療法士のみならず女性理学療法士の方もAに対し自分で装着するように指導する場面である。Aは声をかけられているときには幾度か履こうとする素振りは見られるものの、理学療法士がいなくなり誰からも声をかけられていないと履こうとする素振りは見せずにただ何もせず座っているだけであった。また、理学療法士や他の人に対して自分から積極的に意見を主張すること、「履きたくない」「履かせて欲しい」などのように言う様子もなかった。結局、30分以上経っても装着できずにいたが、その間、二人の理学療法士は別の身障者のマッサージを行いながらもAが装着し終えるように幾度となく注意を払って声をかけている。

なお、この施設では12時から昼食時間であるため身障者は訓練場所から昼食場所¹⁰へと移動する。そこで、とりあえず撮影はここまでで中断したため、最終的にAは自ら装具を装着し終えたかどうかはデータとして残っていない。しかし、最終的に自分で装具を装着出来た、出来なかったということがデータを分析していく上で問題になってくるのではなく、装具を装着するよう指導する際の身障者と理学療法士による相互行為を分析することがこの論文の主張したい部分である。

以下の【表1】では、理学療法士がAへ声をかけている部分の流れを簡単にまとめてある。

¹⁰ この施設では身障者が個々の部屋で食事をとらず、できる限り皆が同じ場に集まり、揃って食事することを大切にしているようであった。

【表 1： Aさんへの指導の流れ】

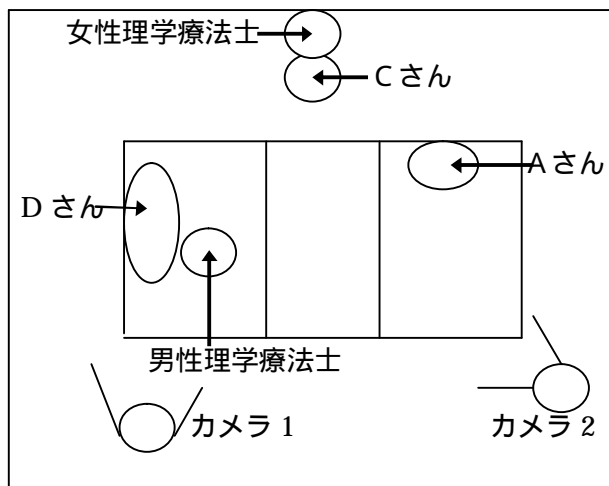
. Am11：20：42～11：24：01	別の場でAとは別の身障者Dを対応していた男性理学療法士が、Aの元へ移動して足の装具を装着するように指示を始める。しかし、施設スタッフが部屋に入って来たため指示を中断し、その人に対応し始める。
. Am11：23：36～11：23：44	スタッフに対応し、戻ってきた男性理学療法士がAから離れた場所でほんの少し声をかけただけですぐDに対応し始める。
. Am11：25：14～11：25：43	車椅子に乗った身障者Cを対応していた女性理学療法士が指示を始める。それに気づいた男性理学療法士が加わって二人で指示を始める。男性はDに対応していた。
. Am11：28：13～11：29：14	女性理学療法士が声をかけ始め、再び男性理学療法士も加わって指示し始める。
. Am11：30：13～11：35：13	男性理学療法士がAの元へ近づき、「どないしょん？」などと声をかけ始める。しかし、再び施設スタッフが入って来たためその人に対応する。
. Am11：35：49～11：36：20	女性理学療法士は担当していたCの元へ戻ってきた際に近くにいたAに声をかける。女性はAの体をベッドの端に引き寄せて少し手伝っているように見える。
. Am11：39：09～11：40：32	再び女性理学療法士がBの位置から指示し始める。
. Am11：41：01～11：47：05	男性理学療法士がAの元へ戻ってきて指示し始める。～ に比べて長い間、声かけが行なわれていた。

3 - 1. 連携的指導（【断片 2】より）

まず断片 2 のトランスクリプトを見てもらいたい。ここは理学療法士二人が同時にAへ声をかけている【表 1】の の場面を取り上げている。ここでは女性理学療法士は車椅子に乗った身障者Cを、男性理学療法士はベッドで寝ている身障者Dをそれぞれ担当しており、Aを含む5名の配置関係は【図 5】のようになっている。

ここでは女性理学療法士はAとは別の車椅子に乗った身障者Cを担当していたのだが、Cに対応した形のままで「Aさん」とAに声をかけ始めた。その際、男性理学療法士の方もAとは別の身障者Dのマッサージを行っていたが、ちょうど身障者の体の右側から左側へと体の配置を変えていたところであり、移動ついでに体勢でAの方へ体を向けて声をかけ始める。【画像 2】

このとき装具を装着するよう指導し始めてから 10 分近く経とうとしていたが、依然としてAはベッドから両足を降ろして座っている状態のままだった。



【図5：身障者（A，C，D）および理学療法士二人の位置】



【画像3：男性理学療法士がAに声をかける（2003.7.29 Am11:25:21 カメラ2）】

【断片2：Aへ指導する場面（2003.7.29.Am11:25:14～11:25:43）】

（注：男性の理学療法士を「男」、女性の理学療法士を「女」と記述している）

1 女：Aさん足の方まず先（.）先（.）きれ：にいれなAさん足首（.）足首きれ：.に

2 男：

((Aの方に体を向ける))

3 女：い//れな

=

4 男：//Aさん（.）足首入ってないよほれ上だけ留めても（2.0）足首入ってない=

5 女：下から留めな//あかんよ

= 右足からし：

6 男：//はいつてない下からはめなあかん（2.0）Aさん=

7 女：先（.）先（.）右足からしてみ：右足から（.）いい方からしてみ：ほやってやっ

8 男：

((Aから背を向ける))

9 女：たら自分でできる（.）なあ

10 男：

((Dのマッサージを開始))

3-1-1.共同説明

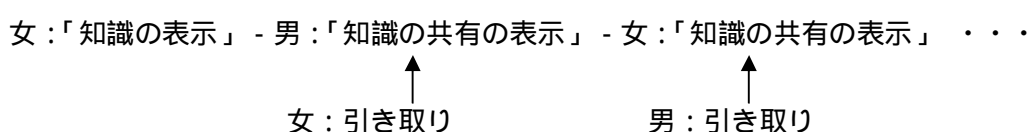
会話全体を通して見てみれば、女性と男性が順々に発話を繰り返しながらAに声をかけていることに気づく。これは、串田が「引き取り」と呼ぶ、「ターン構成単位が完結可能点に達する前に、それに統語的に連続するようデザインされた発話が別の者によって開始される現象」(串田 2002a:39)が参考にできるのではないか。つまり、女性と男性が引き取りの形で共同的に発話を完成させているかのように見える。また、串田が引き取りの契機とシークエンス環境を6種類に分類した「『理解の表示・チェック』『共同追加想起の促し』『現場コメント』『共通経験報告』『共同説明』『追加説明』」(串田 2002a:45)のうち断片2の会話は「共同説明」に当てはまるだろう。「共同説明」についてはラーナーと高木が詳しく説明しているが、串田の記述によると「複数の参加者が何ごとかについて共有知識を持つことが示されたあとで、その知識を共有しない別の参加者に向けて説明が行われるというシークエンス環境」(串田 2002a:52)であり、また、「共同説明という活動においては、確かに複数の参加者がともに『一つのパーティ』としてふるまいつつ、第三者に発話を向けるという形式を持つ」(串田 2002a:55)という特徴を持っている。断片2においても、男性と女性が共有知識(足首が入ってないから履けないこと、下から金具を留めなければいけないこと)のもとで[A(=第三者)に対して自分で装具を履くように指導する]という課題を達成させるために声をかけているものと思われる。

また、それぞれの発話を見てみるとどちらか一方が話した言葉を繰り返し使用していることが分かる。女性が「足首きれーにいれな」(1行目)と言えば男性は「足首入ってない」(4行目)と『足首について』言及しており、次に男性が「上だけ留めても」(4行目)と言えば女性が「下から留めなあかんよ」(5行目)さらに男性が「下からはめなあかん」(6行目)というように『上、下、留める』という語句を使用していることが分かる。どうみても明らかに同じ内容の発話である。これは、男性、女性それぞれが相手の発話を聞いたうえで相手の話した言葉を採用し、自分の言葉として用いており、Aに向けて「かけ合い」といえる形式で指導していることが分かる。また、これは共通の知識(装具を装着する方法)を共有しているからこそ可能であり、二人で『一つのパーティ』として発話をかけ合い、[Aへ指導する]という課題を連携して達成させようとしていることが分かる。そしてそれぞれが理学療法士という自分の立場、役割(Aへの指導)を認識しつつ、互いが共有知識を持つ共同説明者という立場にそれぞれが志向していることがいえる。つまり、串田(2002b)の記述を参考にすれば、女性の発話に継続して発話を始めた男性は「もうひとりの責任主体(=理学療法士)」という立場から女性の発話行為をモニターし、女性に対し「共通の成員性(=理学療法士)」を示すことで、「産出フォーマットのある部分を分担する者としてふるまう可能性が用意」(串田 2002b:44)されたと言ってもいいだろう。

また、串田が取り上げている「共同説明」場面においては、説明を行っている者同士が「おひたし合わないねえ」「合わなかったね」と互いの主張に同意している発話が見られる。さらに串田は、「かなり多くのケースにおいて引き取りのあとに『うん』および『そう』という標識が用いられ」「これらの標識は何らかの意味で相手の発話を承認していると思われる」(串田 2002b:45)と言う。しかし、この場面においては女性と男性が互いに視線を合わしながら、互いの主張(発話)に同意(承認)しているような発話はみられず、「うん」

「そう」というような標識もみられない。つまり、両者はともにAという一方向のみに向けられた発話になっている。しかし、互いの主張に反論しているわけでもなく、むしろお互いの言葉を採用しているということは、繰り返し述べることになるが、互いが共有知識を持つ共同説明者という立場にそれぞれが志向していることがいえる。つまり、断片2において、男性と女性がたとえ相手の発話に同意する発話や振る舞いをしていなくとも、また、串田の言う「うん」「そう」といった標識を用いていなくとも、相手の発話に同意（承認）していないわけではなく、相手の用いた単語や言葉を採用して発話することも相手の発話に同意（承認）している証拠であるといえよう。

串田が用いたシークエンス環境の図式（串田 2002a:53）を断片2の会話において採用するならば以下のように表わすことができるだろう。



また、もう少し詳しくみていくと、二人は同じような発話をしているものの両者の発話自体の意味は異なっていることに気づく。女性理学療法士は『まず足首をきちんと入れなければいけないこと』『下から留めていかなければいけないこと』『まず右足からした方がいいこと』というように、具体的にどうすれば装具を装着することができるのかをアドバイスしている。一方、男性理学療法士の方は『足首が入っていないこと』を強調していて、アドバイスというよりも注意をしていると言った方がいいだろう。しかし、6行目の発話は「下からはめなあかん」とアドバイスした発話になっている。前半部分（2、4行目）では、『できていない』ということを行っているだけであったが、女性が用いた「下から留めなあかんよ」（5行目）という発話を受けて「下からはめなあかん」（6行目）と装着方法に言及した発話を行った。つまり、女性と男性は同じ単語を用いているものの発話自体の意味（アドバイスと注意）は異なり、二重の発話（両者が同じ意味をもった発話）をしているわけではない。また、男性が4行目で「上だけ留めても」とだけ発話し、直後に2秒間の沈黙があるがこの発話後に省略されている言葉はおそらく「上だけ留めても（あかんよ）」などという言葉が続くだろう。そこで、女性はすぐさま「下から留めなあかんよ」と発話することで『上だけ留めても履くことが出来ないのならどうすれば良いか』というように男性の発話のフォローとして具体的にどうすれば良いかということに言及し、男性の問題を変換させたと思われる。女性、男性により発話されている意味自体は異なるものの[Aへ指導する]という課題を認識した上で、二人が連携して達成させようとしていることには違いない。

3-1-2. 割り込みと引き取り

つぎに、断片2における男性の発話（4、6行目）に注目して、詳しくみていこうと思う。2-1-1.で用いたサックスの「会話の順番取りシステム」の規則に基づいて会話がなされたならば、発話と発話の間にはとくにトラブルもなく、スムーズに会話が続くわけである。しかし、このシステムがうまく適用されないと、発話と発話の間にオーバーラップや割り

込みが生じる場合がある。「割り込み (interruption)」とは好井によると「一方が話している最中に、その話しをさえぎる形で話しだす行為であり、相手の発話を中断させたり、次の話し手を選んだりするという次の行為の可能性までも剥奪していく会話遂行上の権力行使」(好井 1999:51)のことをいう。「割り込み」は日常生活でも頻繁に見られるが、一般的に好ましくないものとして受け入れられがちであろう。しかし、割り込みという現象が常に好ましくないもの、イレギュラーなものとして扱われるのだろうか。

西阪は著書 (1999b) の中で次のように示している。人々は今の話し手がその発話を終える可能性がどこにあるのかを予測することができ、これを「潜在的完結点 (possible-completion-points)」と呼ぶが、サックスが示した「会話の順番取りシステム」の規則にもとづいて会話がなされた場合には、この潜在的完結点の予測が可能にならなければいけないとしている。また、これはつまり、もし潜在的完結点においてオーバーラップが生じたならば、割り込んで話し始めた者はすぐ前で話されていた発話が完結する可能性を予期したことになり、相手の発話を聞いているものとして扱われる。一方、潜在的完結点以外でオーバーラップが生じた場合、それは先述したシステムを破る行為とみなされることになり、「相手の発話を最初から聞いていない、つまり、聞くことが動機づけられていないものとして相手に聞かれる可能性をもっている」(西阪 1999b:9)と西阪は述べている。すると、断片 2 の会話および串田が言う「引き取り」は完結可能点に達する前に別の者が話し始める現象であるため、後者に当てはねることができるのだろうか。もしくはその他の解釈ができるのだろうか。以下、「割り込み」について「引き取り」という現象を踏まえて考えていこうと思う。

串田は「引き取り」が起こる理由を、聞き手に開かれたものと理解されるから起こると言っている。さらに、引き取った者は今話されている発話と全く別の話を始めるわけではなく「その発話に統語的に連続するようにデザインされた発話を行う」(串田 2002a:38)ため、相手の発話を聞いていないわけではなく、むしろ共に一つの文を完成させようとしているのである。また、私が取り上げた断片 2 の会話では、女性の発話に統語的に連続するように男性が発話を始めていないため、串田が定義する「引き取り」とは少々異なるものとして扱わなければいけないかもしれないようにも思える。しかしながら、話し手 (女性) は聞き手 (男性) が発話することを許容し、聞き手 (男性) は「継続中の発話産出に自分も参与することが許容されうると見なした」(串田 2002a:40)ために発話を行なったのではないか。断片 2 の場合、3 - 1 - 1.の部分でも述べたように、男性の発話は女性の発話を支援 (フォロー) しているようであり、自分も理学療法士として、また、共通知識を持つ共同説明者として継続的に発話することを女性に許容されうると認識したから発話したものと考えられる。一方、女性のほうも割り込みに対して反論しているわけではなく、むしろ相手 (男性) の言葉を積極的に採用して連携的に指導することに専念していることが分かる。そして、男性が女性の発話に割り込んで発話を開始しているものの、先述したようにそれぞれが同じ単語を用いつつ一つのまとまりとして、あたかも一人の発話であるかのように会話が流れているのである。

これらを踏まえると、「引き取り」および断片 2 の会話は、潜在的完結点以外の場所 (話の途中) で別話者が今の発話にオーバーラップし、割り込んで発話しているものの相手の発話を最初から聞いていないというわけではなく、むしろ聞いている証拠として継続的に

発話することが可能であったと言っても良いだろう。つまり、潜在的完結点以外の場所で起きた「割り込み」を、ただ単に相手の発話を聞いていなかったために生じた「割り込み」、相手の発話を聞いているがゆえに「引き取り」が生じた「割り込み」、相手の発話を聞いているが「引き取り」が生じていない「割り込み」、という3種類に分類した場合、串田のいう「引き取り」および断片2の男性の発話は、聞いているがゆえに「引き取り」が生じた割り込みであるとみなすことができるだろう。

はじめの疑問に戻ると、断片2の会話が串田の言う「引き取り」に必ずしも当てはまるとはいきれず、「引き取り」が割り込みの一例であることを串田は述べていないが、「引き取り」という現象は割り込みの定義に当てはまるからと言って「相手の話をきいていない」わけではなく、むしろ串田が言うように「会話の参加者は、個々の発話を独立したものとして聞いているのではなく、一連の発話を通じて行なわれる活動の一環として聞いている」（串田 2002a:45）のである。よって、「引き取り」はイレギュラーとみなされない割り込みの一つであると言っても良いのではないか。

3-2.指導テクニック（【断片3】より）

つづいて断片3のトランスクリプトを見てもらいたい。ここは【表1】での会話の流れのうちの部分であるが、ここでも断片2と同様、男性と女性2人の理学療法士によってAへの声かけが行われている。ここでは理学療法士が行う指導においてどのようなテクニックが行使されているのかについて、断片2で分析してきたものと同様、会話の流れを男性と女性の発話を組み合わせてみていく。

ここでの男性、女性、そして身障者A、C、Dを含む5名の配置位置は断片2のときから変わっておらず、【図5】のようになっている。男性はDに、女性はCに対応したままの形でAに声をかけている。断片2では男性はAに対し、体ごと向けて声をかけていたが、断片3では体はDに対応したままで、Aに対しては声をかけるときに顔を向けているだけであった。

【断片3：Aへ指導する場面（2003.7.29.A m11:28:13～11:29:14）】

-
- 1 女：Aさ：ん（1.0）できた？ぜんぜんできてない何しよんで？ =
 ((Aに視線を向ける))
- 2 男： =できんことないよA
 ((Aの方に顔を向ける))((Aに顔をむけたままDをマッサージ))
-
- 3 女： **見よったげる**ここからしよ：か / / **見よ**
- 4 男：さんほれせんかったらご飯行けんよ / / 手届か
 (4.0)
-
- 5 女： **ったげる**
- 6 男：んことないやろ？さっき届きよったんやけんな（1.0）Aさん（2.0）できんことな
- 7 女：
- 8 男：いやろ？ぬぐんがぬげたんやけんはけるだろ（3.0）な（2.0）Aさん（2.0）頑張
-

- 9 女: 耳だけ動いとる() ()
((C に対し発話))
- 10 男: ってみ:(2.0) 誰も手つど: てくれへんよ Aさん
-
- 11 女: 見よってあげるわなここから -
- 12 男: 誰も手つど: : てくれへんよ 誰か待っちょ
(2.0)
-
- 13 女:
- 14 男: ん? = = 待っちょれへんの(.) ほなはよはかなあかんご飯行け
- 15 A: = 待っちょれへん =
-
- 16 女: = > いけるいける見よったげるわな<しよんなやってみ: : な
- 17 男: んよ 何? =
- 18 A: ()
-
- 19 女:(.) はいてみ: : =
- 20 男: = な(.) はいてみ: : Aさん自分で履かな誰も手つど: :
(D に対応)
(31.0)
-
- 21 女:
- 22 男: てくれんよ
-

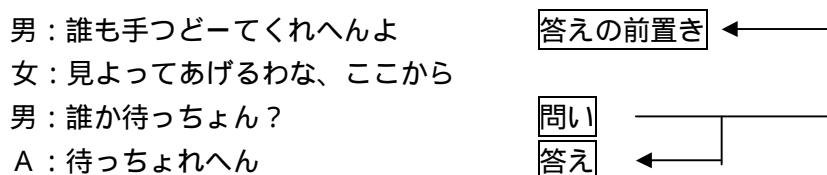
ここは断片2からしばらくして再び女性の理学療法士がAに声をかけ、それに気づいた男性の理学療法士が声をかけ始める、という断片2とよく似た会話パターンから始まっている。ここでも何度か男性と女性による発話ターン(順番)の交代が見られるが断片2のような繰り返される単語はみられない。男性は『装着しないとご飯に行けない』『ぬぐことができたのだから履くこともできる』『誰も手伝ってくれない』とすることで最終的には自分の力で履かなければいけないということを様々な言葉を用いて強調した声かけを行っている。一方、女性の方は『見よってあげる』という発話のみを繰り返し言っており、断片2と異なっていることが分かる。断片2では具体的にどうすれば装具が履けるのか、足首が入っていないからきちんと履けないなどという装着方法についてアドバイスした発話になっていたが、断片3の『見よってあげる』という発話はアドバイスというよりも応援に近い意味合いであろう。しかし、後ほど3-2-2.でも述べることになるが、ここでも断片2と同様に男性と女性の発話を組み合わせて考えることができ、女性の発話はあきらかに男性の発話を受けた発話になっていることも分かる。では、指導の仕方にはどのようなテクニックがみられるか詳しく見ていきたいと思う。

3-2-1. 答えの前置きテクニック

では、3-1.で述べた以外にも、相互行為を通して具体的にどのような指導テクニックがみられるのかを会話を中心に詳細にみていきたいと思う。断片3の10、12行目でまず男性理学療法士(以下、「男性」と略記)が「誰も手つど: : てくれへんよ」と発話した後、女性理学療法士の発話をはさんで「誰か待っちょん?」(12行目)とAさんへ「質問」の

形をとる。これに対しAが「待っちょれへん」(15行目)と答える。2-1.でも説明したように、「問い」に対しては「答え」がつづくというような隣接対が構成されるのであるが、男性とAの発話はまさに「問い-答え」という隣接対で成り立っているといえる。しかし、よくみると不思議な「問い-答え」になっている。

男性による「誰か待っちょん？」という発話が「問い」に当てはまるはずだが、その直前に男性は「誰も手つど：：てくれへんよ」(10、12行目)と言っており、この男性による発話自体が「問い」に対する「答え」になっているように思う。(【図6】参照)つまり、男性の「誰か(手伝ってくれる人を)待っちょん？」という「問い」に対して、「(待っていて)誰も手つど：：てくれへんよ」という「答え」が男性自らによってすでに前置きとして発話されてしまっているのである。男性による「誰か待っちょん？」という問いに対するAの否定的な答え(男性に対し反論の意味合いをもつ発話)は「誰か(手伝ってくれる人を)待っている」ということになるであろうが、そうではなくAは「待っちょれへん」という肯定的な答えをしたのである。Aの側からみてみれば12行目で「誰も手つど：：てくれへんよ」と男性が発話した際に、「誰か(手伝ってくれる人を)待っている」などの反論ができたはずだがその時点ではそのような反論はみられない。ということは、「誰か(手伝ってくれる人を)待っちょん？」と言った後で「待っちょる」などのように反論することが困難な状況に置かれているように思われる。



【図6：隣接対の構造】

山田は著書の中で会話分析の基本的な現象をいくつか取り上げ、その一つにポメラントツ(A.Pomerantz)が見出した隣接対の現象における「選好/非選好」を挙げている。これは山田(1999)によると次のようなことをいう。隣接対の第2部分(「問い-答え」の場合「答え」にあてはまる)が同意や賛成を導く場合にはすぐさま答えがくるがこれを「選好される(優先; preferred organization)組織化」と呼び、一方、第1部分(「質問」に当てはまる)に対して反対したり、同意しなかった場合には沈黙や名目的同意あるいは言いよどみ、言い訳などによって反対の内容自体が緩和された表現になり、これを「選好されない(非優先的; dispreferred organization)組織化」と呼んだ。

つまり、男性による「誰も手つど：：てくれへんよ」という発話が、後ほど答えるであろうAの「答え」において選好的な答えがつづくよう、自分の質問が否定されないように選好的な答えを導くテクニックになっているといえる。実際、その結果としてAは沈黙や言いよどみをすることなく、すぐさま「待っちょれへん」と肯定的な答えをしたのである。めったに意思表示をすることがないAにとって、このようにすぐ返答することになったのは男性による「答えの前置き」テクニックがうまく作用したように思える。そうしてAの

返答に対して男性は「ほな¹¹はよはかなあかん」(14行目)と発話しているが、『誰も待っていないのならば自分で履かなければいけませんよ』と示すことで、A自身にとっても、『自分で装具を装着しなければいけない』という意識を持つようにさせたといえる。

3-2-2.口調の変化テクニック

つぎに、発話の速さや音量など口調の変化に着目してみたいと思う。3-2-1.では主に男性の発話とAの発話に注目した分析になっているが、ここでは、男性と女性の発話を組み合わせてみていきたいと思う。

17行目で男性が「何?」と発話しているが、この前にしばらく空白があり、音声はうまく聞き取れないがAが何かしらの言葉を発話(18行目)したように理解できる。しかし、データ上でうまく聞き取れないことから分かるように、男性はAの発言した内容が聞こえづかったために、『何を言ったのですか?』という意味合いでAに対して「何?」と尋ねる形(質問形式)をとったものと思われる。そうするとこれまでに何度も触れているが、隣接対の構成を考慮したならば、この「質問」に対してはAの「答え」が続くはずである。そのほか、2-1-1.で記述した「日常会話の順番取りシステム」の規則1(a)に従うならば、現在の話し手である男性が質問の形式で次の話し手であるAを選択したならば、選択されたAは次に順番をとって発言する権利をえ、かつその義務を負う必要がある。つまりAは、『何を言ったのか』ということをも男性に対し、18行目で発話したのと同じ発話を再び繰り返す必要があった。しかし、実際はAではなく女性理学療法士が「いけるいける¹²」(16行目)と発話したのである。また、この発話は男性の「何?」(17行目)という発話から間髪をいれずすぐさま発話している。つまりAは、自分が答えなければいけないという権利、義務を理解していたとしても、女性に答える発言権を奪われてしまい、答えることが困難になってしまったのである。ではなぜ、ここでAが答えるべき発言権を女性は奪ったのだろうか。

まず男性の「何?」という発話は他の発話と比べて強い口調で話されており、また、『何を言ったのですか?もう一度言ってください』などのように完全な文で話される場合と比べてきつい言い方に聞こえる。その他の部分では「ご飯行けんよ」「とどっきょったんやけんな」というように「~よ」「~な」という語尾がつくことで優しく聞こえるものの「何?」とだけ話されると、これもまた(Aに限っていえることではなく)一般的にきつい印象を受けられる。3-1.でも述べたが、女性は男性の発話をフォロー(支援)しているようにも見え、女性、男性の組み合わせで発話をみた場合、どちらかというとなり男性の方が主導権を握っているようにも思う。これは元々Aさんを担当していたのは男性の方であり、女性は担当していた身障者ではないが理学療法士としての役割を果たすため協力者として幾度か声をかけているのであろう。そのように考えると、女性は、男性の「何?」を聞いた上でAさんにとって不快な気分にならないうちに「いけるいける」と男性の発話をフォローしたと言えるのではないか。この発話は男性の発話の後すぐさま発話されており、しかも

¹¹ 「ほな」という言葉は方言であり、「そうであるならば」という接続詞になる。

¹² 「いける」という言葉は方言であり、「大丈夫」という意味で用いる。

他の言葉に比べて少し早い口調で話されていることから焦っているような印象を受ける。結果として、女性の「いけるいける」以降の発話「見よっ上げるわなしよんな(.)やってみ: :」の後に男性が続いて「な(.)はいてみ: :」と発話しており、女性側の口調へと変化したことから、女性の発話がフォローとして働いたといえるだろう。

3-3.まとめ

3章では、理学療法士が身障者の体に触れて訓練を行っている部分に着目するのではなく、言葉のみで指導している様子を身障者と理学療法士の相互行為を通して分析してきた。断片2、断片3のどちらも会話の流れを女性、男性の組み合わせとしてみていくことができ、どちらの場面も女性と男性の二人の理学療法士が発話ターンを相互に取得し合いながら、しかも断片2では男性と女性が同じ単語、同じような内容のセリフを用いて連携的にAに指導を行っていることが分かった。しかし、同じ単語を用いているものの女性は具体的な装着方法に言及したアドバイス、男性は注意を促す意味合いの発話になっており、異なった方向から異なった指導方法を用いていた。また、断片3では男性の方はやや強めの口調で装着するように積極的に指示しているが、女性はそれをフォローするような形でやさしくAを応援しているようであり、両者がバランス良く指導を行っているようにみえる。また、指導テクニックとして自らが答えを前置きすることでAから反論ではなく同意を得ることに成功し、3-2-2.では男性のきつい口調に対し、Aが不快な気分には陥らないようにすぐさま女性がAの発話権を奪うことでAをフォローするなど指導方法にも工夫をこらしていることが分かった。

二つの断片を通してしてみると、二人の理学療法士は発話ターンをお互いに取得し合いながら、しかも両者はそれぞれAではない別の身障者(BやD)に対応したままでAに発話を向けているが、特に混乱に陥ることなくAへの指導がスムーズに行われていた。これは両者がそれぞれAへ指導する(装具を自分で履くよう指示する)という共通の課題を認識したうえで、協同的に課題を達成させようとしていることがみてとれる。これは串田がいう「共有知識をもつ共同説明者という立場」(串田 2002a:52)にお互いが志向していることがみてとれる。

4.さいごに

調査を行っているときから感じたことがあった。それは、冒頭でも少し触れているが、この「施設」という場が『生活の場』(『生活の一部』)であるように感じられたのだ。これまでに施設という場に触れる機会はそれほどなかったが、実際に体験するだけでなく、今回扱ったように身障者と理学療法士による相互行為を詳細にみていくことで施設の特徴というものを垣間見ることができたように思う。

2章、3章で取り上げた断片1~3のみならず、私が調査を行ったりハビリ訓練全体を通してしてみると作業を行っている身障者は一人で、もしくは身障者同士で作業を行っており、時折、理学療法士が様子を見に行っているようだった。一方、訓練となると身障者のみではどうすることもできず理学療法士が存在して初めて訓練が開始できるのである。そのため身障者は自分の順番が来るまで待たざるを得なく、「待つ」という行為が当たり前のように見えた。これは施設のみに限ってはいえることではなく、例えば病院で診察の順番を

待つ患者と似ていると言っても良いだろう。しかし、病院では見られないような光景も見られた。それは、身障者が、まるで「放置されている」かのようにみえる光景である。

複数の課題が発生した場合、訓練途中にも関わらずその課題を理学療法士が達成させるまでの間、「放って置かれたまま」のような状態の身障者がみられた。断片 2、3 では女性理学療法士は身障者 C、男性理学療法士は身障者 D に対応しつつ『A に指導する』という行為（課題）が行われていたが、それ以外の場面では A は何もせずにただ座っているだけであり、放置されているようにもみえた。一方で、男性が A に指導を行っている際には、D はしばらく寝たままの状態であることもあった。また、A がマッサージを終えてから装具を装着するように指導する場面は【表 1】のように幾度か見られた（約 26 分間に断片 ~ ）が、理学療法士ではない立場から見た場合、A 自らが装着するのを待たずに男性もしくは女性の理学療法士が装具を履かせてあげれば、[A の足の装具装着]という課題は達成し、次の課題（C、D のマッサージ等）にスムーズに取り組めるはず（別の身障者に対応しながら A に声をかけるということをしなくてすむはず）である。であるのに、なぜそのようなことをせずに、それほどまでに A に対して声かけが行なわれていたのだろうかということが疑問でしかたなかったのだ。しかしデータを見ていくうちに、何度も述べていることではあるが、それはこの場が施設であるということが大きく関わっているからではないのかと思えた。例えば、病院での診察場面においては、診察中の患者を放っておくと次の診断に進めないというように何らかの支障が現れることになるかもしれないが、施設ではできるだけ自分でできるようになること、できることは自分であることを目的としているため、できると判断されたことに限っては力をかすことがないと考えられる。これは、病院で見ることができない光景ではないだろうか。実際、男性は「誰もしてくれん」「できることはせんかったらな」「自分で履かな誰も手つど：：てくれんよ」と言う発話を繰り返し用いている。また、女性の方も断片 3 では「見よってあげる」という発話を繰り返し用いているがこれは、『私はあなたを手伝いません。だから自分でしてください』ということを通りかかっているのかもしれない。つまり、この施設では放置していることが良くないものとして扱われているわけではなく、むしろ放置してまで最終的には自分の力でできるようになることを目的としていることが分かる。そして、理学療法士は理学療法士としての責務を果たすため、A の自発性を尊重したことに幾度となく言及しているのである。

2 章、3 章のように身障者と理学療法士による相互行為を詳細に分析していくことで、このリハビリ訓練の場が「理学療法士」の権威のもと、もしくは「身障者」のみによって成り立っているわけではなく、両者の相互行為のもとで協同的にいくつもの課題が達成されていることが分かった。その際には、普段の日常生活や参与観察だけでは見落としてしまうような何気ない発話や行為も課題達成のためのテクニックとして作用していたのである。また、施設スタッフの方々が述べられていた『施設が生活の一部になっている』ということも、身障者と理学療法士による相互行為を通して、『生活の場』として築き上げられている様子が分かった。

謝辞 最後になったが、調査協力を快く応じ、貴重なデータを収集させて頂いた施設スタッフの方々、身障者の方々には心よりお礼を申し上げたい。また、施設の生活に触れ、身障者や施設スタッフの方々と接することで、もはや調査依頼者としてではなく私個人として貴重な経験をさせて頂いたようにも思う。この経験を今後の人生に役立たせていきたい。また、この論文を執筆するにあたって適切な意見を頂いた岡田光弘先生、藤守義光先生、阿部智恵子先生の意見は大変参考になり、ここに感謝の意を表わしたい。また、指導教官の樫田先生をはじめ、ゼミ員のコメントには常に助けられ、多いに感謝している。

付録

この論文で使用したトランスクリプト記号等は以下に示すとおりである。

：	コロンの列：直前の音が延ばされていることを示す
(数字)	丸括弧でくくられた数字：その数字の秒数だけ沈黙があることを示す。 ごく短い間合いは「(.)」で示す
？	疑問符：語尾の音が上がっていることを示す
/ /	複数行の同じ列におかれた二重スラッシュ：参与者の発話が重なって始まる部分を示す
=	言葉と言葉の間に置かれた等号：言葉が途切れなくつながっていることを示す
()	丸括弧：言葉が話されているが聞き取り不可能であることを示す。また、はっきり聞き取れない場合は当該文字が丸括弧で括られる。
-	ハイフン：直前の言葉が不完全なまま途切れていることを示す
> <	他の言葉に比べて早く発話されていることを示す
—	当該文字に引かれた下線：他の言葉に比べて強く発話されていることを示す
太字	太く書かれた文字：特に注意してみてもらいたい箇所を示す
(())	二重丸括弧でくくられた文字：そのつど必要な注記であることを示す

参考文献

阿波三奈加、2000、『介護の世界における性の位置 老人福祉施設での男女の性別・その取り扱いわれ方』徳島大学総合科学部人間社会学科国際社会文化研究コース現代国際社会分野 1999 年度卒業論文。

Elliot G.Mishler ed.,1981,*Social contexts of health,illness,and patient care*,New York:Cambridge University Press.(=1988、尾崎新ほか訳『医学モデルを超えて 医療へのメッセージ』星和書店。)

Garfinkel,H,1967,*Studies in Ethnomethodology*;Cambridge:Polity Press.(=1987、山田富幸・好井裕明・山崎敬一編訳『エスノメソドロロジー - 社会学的思考の解体 - 』せりか書房。)

石川准、1992、『アイデンティティ・ゲーム』新評論。

- 石川准・倉本智明編、2002、『障害学の主張』明石書店。
- 金澤貴之ほか、2003、「障害者スポーツはなぜ「面白い」のか？ - 聾者バレーボールにおけるコミュニケーションの編成 - 』『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』52：449-459。
- 樫田美雄編、2000、『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。
- 清矢良崇、1994、『人間形成のエスノメソドロジー - 社会化過程の理論と実証』著東洋館出版社。
- 児島美都子、1982、「理学療法士」仲村優一ほか編、『現代社会福祉事典』全国社会福祉協議会：467。
- 、1982、「作業療法士」仲村優一ほか編、『現代社会福祉事典』全国社会福祉協議会：195。
- 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」『現代社会の探求 平成 12 年度徳島大学総合科学部樫田ゼミナール ゼミ論集』徳島大学総合科学部：23-42。
- 倉本智明、1999、『障害学への招待』明石書店。
- 倉本智明・長瀬修編、2001、『障害学を語る』エンパワメント研究所。
- 串田秀也、1997、「会話のトピックはいかに作られていくか」『コミュニケーションの自然誌』新曜社：173-212。
- 、2002a、「統語的単位の開放性と参与の組織化（1） - 引き取りのシークエンス環境 - 』『大阪教育大学紀要 第 部門』50-2：37-64。
- 、2002b、「統語的単位の開放性と参与の組織化（2） - 引き取りにおける参与の交渉 - 』『大阪教育大学紀要 第 部門』51-1：43-66。
- 松波めぐみ、2003、「障害者問題を扱う人権啓発 『個人 - 社会モデル』『障害者役割』を手がかりとして 』『部落解放研究』151。
- Maynard, D. W., 2003, *Bad News, Good News: conversational order in everyday talk and clinical settings*, London: The University of Chicago Press, 64-87 .
- 皆川満寿美、1993、「『無関与』の協働的達成」『現代社会理論研究』3：47-67。
- 森博、1993、「相互行為」見田宗介ら編、『新社会学事典』弘文堂：907。
- 西阪仰、1990、「心理療法の社会秩序 セラピーはいかにしてセラピーに作り上げられていくか」『明治学院大学社会学部附属研究所年報別刷』20：1-24。
- 、1997a、『相互行為分析という視点』金子書房。
- 、1997b、「語る身体・見る身体」山崎敬一・西阪仰編、『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：3-29。
- 、2001、『心と行為 エスノメソドロジーの視点』岩波書店。
- 、2003、「参加の構造とモノの对象的性格」『研究会年報』33：191-201。
- 岡田光弘、1995、「相互行為場面における身体とカテゴリー 身体社会学としての購買場面のエスノメソドロジー的相互行為分析 』『Sociology Today』6：27-38。
- 岡田叔子、2000、「在宅介護における相互行為分析」『日常生活の諸相 平成 11 年度徳島大学総合科学部樫田ゼミナール 卒論抄録集』徳島大学総合科学部：27-54。

- 定藤丈弘ほか編、2003、『現代の障害者福祉』有斐閣。
- Sudnow,D,1967,*Passing on:The Social Organization of Dying*.Englewood and Cliff,N.J: Prentice-Hall. (= 1992、岩田啓靖・志村哲郎・山田富秋訳『病院でつくれる死 - 「死」と「死につつあること」の社会学 - 』せりか書房。)
- 進藤雄三、1990、「医療専門職：医師」『医療の社会学』世界思想社：134-155。
- 高木啓子、2002、「医療相互行為へのエスノメソドロジック的アプローチ 医師 - 患者関係の非対称性をめぐって」『川村学園女子大学研究紀要』13-2。
- 高城和義、2002、『医療社会学の構想』岩波書店。
- 手塚直樹、2002、『障害者福祉とはなにか』ミネルヴァ書房。
- 手塚直樹・加藤博臣編、1997、『障害者福祉論【第4版】』ミネルヴァ書房。
- 上田敏編、1998、『リハビリテーションの理論と実際』ミネルヴァ書房。
- 山田富秋、1999、「会話分析を始めよう」好井裕明ほか編、『会話分析への招待』世界思想社：1-35。
- 山田富秋ほか編訳、1987、『エスノメソドロジック社会学的思考の解体』せりか書房。
- 山田富秋・好井裕明、1991、『排除と差別のエスノメソドロジック - いま-ここ の権力作用を解読する』新曜社。
- 山田富秋・好井裕明編、1998、『エスノメソドロジックの想像力』せりか書房。
- 山崎敬一、1994、『美貌の陥穽 セクシュアリティのエスノメソドロジック』ハーベスト社。
- 山崎敬一・山崎晶子、1994、「差別のエスノメソドロジック 場面の組織化とカテゴリーの組織化」『岩波講座現代社会学 15 差別と共生の社会学』岩波書店：55-74。
- 山崎敬一ほか、1997、「相互行為場面におけるコミュニケーションと権力 - 車いす使用者のエスノメソドロジック的研究 - 」山崎敬一・西阪仰編、『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：59-80。
- 横山巖、1982、「リハビリテーション」仲村優一ほか編、『現代社会福祉事典』全国社会福祉協議会：468。
- 好井裕明編、1992、『エスノメソドロジックの現実 せめぎあう 生 と 常』世界思想社。
- 、1993、「『施設』の語りかた ある知的障害者『施設』長の言説分析から」『現代社会理論研究』3：37-46。
- ほか編、1999a、『会話分析への招待』世界思想社。
- 、1999b、『批判的エスノメソドロジックの語り 差別の日常を読み解く』新曜社。

語りによる20代未婚女子の幸福の物語 同居という生き方が選択されたわけ

山尾 美奈

0.問題関心

近年、パラサイト・シングルやフリーターという言葉が耳にするようになったが、これらの言葉は[自立できていない]代名詞のようにマイナスのイメージとして使われている。パラサイト・シングルとは、社会学者の山田昌弘氏が作った造語であるが、山田氏のいうパラサイト・シングルの定義は、「学卒後もなお、親と同居し、基礎的生活条件を親に依存している未婚者(男女)」(山田 1999:11)のことである。また平成7年全国国勢調査、親子の同居等に関する特別集計結果によると、以下のようになっている。

年齢別にみると、20歳未満で親と同居している人は、2742万人(20歳未満の者の96.0%)、20歳以上は2588万人(20歳以上の者の26.7%)である。また、平均初婚年齢に近い20~39歳の未婚者についてみると、親と同居している人は1185万人(20~39歳の未婚者の67.6%)と全国の人口の1割近くを占めており、親との同居率もかなり高くなっている。(総務省統計局 平成7年国勢調査 親子の同居等に関する特別集計結果 2000.9.14)

このように、20~39歳の未婚者に限ってみても1185万人と、全国の人口の1割の人が占めており、親と同居している成人未婚者は決して少なくない。そして宮本によると、「親元にとどまることによって、余裕ある独身生活を享受しながら就業生活の基礎を固め、家族形成への準備が可能になっている。このような内実を持つ脱青年期の親子同居はミドルクラスのライフコースパターンとなっているが、必ずしもミドルクラスにとどまらず広く浸透している」(宮本 1997:123)ようだ。このように経済的に依存できる親の経済基盤が一部に限らず、広く浸透している。

しかし、実際に親と同居している成人未婚者は、自身の立場をどのように捉えているのだろうか。2002年未婚20代松本調査の五十嵐の報告によると、「20代未婚者の経済的自立意識は、年齢よりも就労状況や年収と、離家経験よりも同別居で差がみられた。また、自立の理由として『就職』や『給料で自活できるようになった』ことが多く占めている。」(岩上・宮本 2003:29)ようだ。若者にとって経済的に自立したとを感じる要因は就職が1番で、続いて自活できる給料になることである。よって若者自身の主観的では[基礎的生活条件を親に依存して=自立していない]というようには意識しないようである。では経済的に依存せざるをえない生活をしている若者なら、自身をどう捉えているのだろうか。

これまではパラサイトすることを経済的な側面で説明される傾向が強かったが、本稿で

は経済的な部分ではないその他の要因に注目したい。そして、同居という選択を行った後で、当事者は同居という生き方をどう捉えているか、当事者の立場で同居という生き方の詳細をみていきたい。

1.研究目的と仮説

では経済的な側面ではないその他の要因とは何なのか。大久保は、以下のように述べる。

近代日本における「成功の物語」(努力して上昇する物語)は、当初、『西国立志編』として西洋から輸入されたが、大正以降は、「野口英世」伝が和製「成功の物語」の聖典としての地位を獲得した。しかし、「成功の物語」とは裏腹に、日露戦争後の日本では、石川啄木が「時代閉塞の現状」で指摘したように、不況と学歴のインフレによって学歴に相応しいだけの社会的地位を獲得できない人々(遊民)の存在が問題となっていた。当時の文壇の主流であった自然主義の作家たちは、「挫折の物語」(努力したが上昇できない物語)や「墮落の物語」(怠惰なために上昇できない物語)を生きる人々を描いて、そこに人生の真実をみようとした。しかし、庶民の多くは自然主義の作家が描く「みじめな現実」を直視することを好まなかった。彼らが必要としたのは「成功 幸福」をテーマとする「幸福の物語」であった。社会学者ミルズは『ホワイト・カラー』(1951年)の中で「諦めの文学」について述べているが、それは「成功の物語」の対抗文化としての「幸福の物語」の別名である。(大久保、<http://www.f.waseda.jp/ohkubo/2003S9-6.htm> 2003/10/2)

これは成功だけが幸福ではないという、成功の物語を「諦める」幸福の物語である。なお、「諦める」ことが幸福の物語である構造自体は大久保氏のいうのと同じだが、私が本稿で述べる成功の物語の定義は、はじめに立てた第1目標が達成されれば、成功の物語とし、成功の物語を「諦める」、第2、第3の目標に変更することを幸福の物語とする。ここでは、当事者が語る「成功の物語」・「幸福の物語」をみる。そして不成功している現在を不幸だと感じず、目標を変える、諦める事で、人は自分の思い描いたライフコース(=成功の物語)を歩めなくても、諦め(=幸福の物語)である第2、第3のライフコースを歩むことに、どのような語りのレトリックを用いて、人生を合理化させていくのかをみていく。

これから明らかにするのはまず第1に、なぜAさんは成功の物語からはずれるのに、自分を不幸に感じないのか。そして、第2にどうしてBさんは成功の物語を歩みつづけられるのか、ということである。

2.調査概要

T県で学卒後、親と同居している20代未婚男女にご協力頂き、インタビューを行なった。インタビューをさせて頂いたのは、AさんBさんCさんであり、三名の簡単な特徴は以下

の通りになる。なお、今回の分析では A さんと B さんを比較する形で分析するので、C さんの事例は省略する。

- 表 1：インタビュー調査 -

	年齢	性別	最終学歴	現在の職	目標	インタビューの年
A さん	22 歳	女	短大：専攻国文学	公務員臨時職	公務員	10/28
B さん	22 歳	女	短大：専攻電子オルガン	Y 会社の受付のアルバイト	Y 会社の講師 + 自宅で講師	11/9 11/18 12/18 1/15
C さん	29 歳	男	高卒	自宅でイチゴ農業	継続	9/13

2-1.分析の対象の基準

本稿で分析したい事は、親と同居している成人未婚者がどのような収入源で親にいかほどの経済支援をうけているかというような、経済的側面を見たいわけではなく、その他の側面であり、当事者が自身の立場をどのように捉えているかである。そのため経済的メリットがより顕著な学卒後就職をしていない若者を対象に分析した。

2-2.A さんの紹介

A さん(22 歳)：母親が 24 の時、父親が 31 か 32 の時の子ども

職業：臨時職員(1 年契約：1 年ごとに試験を受けて受ければ臨時職員になれる)現在 2 年目

家族構成¹：母、祖母、父、弟(19)、A さん

父親の職業：公務員

母親の職歴：子どもが産まれたら仕事をやめるといふ、再就職を繰り返している。

A さんは親と同居、弟は県外の大学へ

小学校 中学校 高校 短大(専攻：国文学)県内の短大

性格：1 つのことをずっと続けられない(飽きっぽい)

：新しい環境になじめない

：本が好きで、一貫して本にかかわる仕事に興味を持つ

友達：地元にいるから、今までの友達がいる。

仕事を選ぶ基準：絶対保険代を会社が組んで支払えるところ

仕事内容：仕事の内容の割には多分高額な給料。簡単な雑用

職場：臨時であるから大目みてくれ、友達から聞かされるいじめもなく割とあっている

臨時職：最高で 3 年までしかうけられず、今年の会社試験²に受ければ続けたいが、公務員人気で臨時職すら競争が激しくなり、次も受かるかどうか分からない。(前年 1000 人受験

¹ なお家族構成は、本人が述べた順番で記述している

² 1 年契約で任用される、臨時試験の採用試験

者がきて、そのうち 300 弱ぐらいが通るらしい) 臨時職が駄目だった場合、現在仕事が忙しいのでまた後で他の先を考えると思っているが、ぼんやりとは郵便局か本屋で働きたい

弟への期待：親は自営業でもないが長男に強く家をついでほしいと考えている。

父親との関係：不仲。A さんの弟が結婚する時は出て行けといわれている

母親との関係：良好。母親のライフコースが A さんにとって理想のライフコース

同居をする理由：今の給料ではとても一人暮らしできないから(経済的理由)

2-3.B さんの紹介

B さん(22 歳)：母 25、父 24 の時に生まれる

職業：Y 会社の事務のアルバイト(ただし事務の正社員になる気は全くない)現在 Y 会社の就職試験を受けず、グレード試験の勉強をしており、Y 会社のエレクトーン講師 + 自宅で講師を目指している

家族構成：ペロ(犬)、B さん(22)、弟(20)、妹(14)、母(47)、父(46)

弟：専門学生、県外へ進学するが、県内の就職先に決まって来年戻ってくる。妹：中学生

父親の職業：公務員(郵政職員)

母親の職歴：資生堂の美容部員(正社員)だったが、B さんを出産したため退職。現在は郵便局のパートをしている

B さんがエレクトーン(電子オルガン)を始めた年齢：5 歳から

小学校(金管 4~6 年、水泳 5 年まで、習字) 中学校(水泳、ピアノ) 高校(バトミントン) 短大(サクソ)

進学 短大(専攻：電子オルガン)県内の短大

両親との関係：良好。家でエレクトーンの講師をするなら、自宅でもよいといわれる

同居をする理由：経済的な面もそうだが、1 番の理由は自宅でないでエレクトーンの練習が出来ないため、Y 会社に入っても一人暮らしをする予定はない。

3.【事例その 1】A さんの分析 A さんはどうして自分を不幸と感じないのか

A さんは公務員を目指しており、現在は臨時職をしている。臨時職は 1 年ごとに更新試験があり、A さんは 2 年目である。つまり A さんの成功の物語は公務員になることである。では実際にインタビュー調査で得られたデータを基に、A さんの事例を見てみる。

3-1.A さんのライフヒストリー

[A さんが都会へ行かず、現在の臨時職に至った経緯]

A さんがマスコミ業界への就職のため県外へ出て行く事が出来なかったのは、「自分が新しい環境になじめない性格だから、都会に馴染めそうもない。ホームシックにかかって、帰りたと思う事が目に見えている。」と語る。そして「マスコミなら、塾に行くのに都会に行こうとは思ったりしなかったのですか。」と聞くと、A さんは、「そのためもあって、

マスコミ断念したんよ。」と説明する。マスコミを断念してから、地元で本にかかわりのある仕事がしたいと考えたAさんは、田舎で本と関われる職ということから、高校の時、図書館司書の公務員になりたいと思った。「短大に進学したのも、その資格免許をとりたので就職でなく進学を選んだ。」という。しかし、授業数が多くなることと採用枠が少ない事でAさんは、図書館司書はあきらめた³。しかしこれをきっかけに安定している、公務員という仕事に興味を持つこととなる。

また、「公務員に興味を持ったきっかけって、父親が公務員だからというのは影響してますか。」と質問しても、「全く関係ないです。」と答え、「自分の周り(短大)の友達で、誰か公務員を目指している人がいて影響されたのですか。」と聞いても、「そういう子は周りにはいなかったです。」と、父親が公務員だからとか、友達が周りで公務員を目指していたからという影響は全くなく、「安定しているということもあり、自分で公務員になりたいと思った。」という。つまり、Aさんの成功の物語は、公務員になることが目標であった。

そして保険は絶対支払わなければいけないと母親から強く影響を与えられていたAさんは、成功の物語をなす為に公務員浪人をする事は全く考えておらず、受かっていた臨時職員になる。しかし、Aさんは「(卒業してから)1年目は勉強を結構やっていた」と答えるが、2年の歳月を経て、「公務員になるのは自分の実力ではほぼ無理だと諦めている。」と答える。そして後半年で臨時職員の契約も切れるので再び更新はするつもりだが、「最近公務員人気で、それすら受かるか分からない。」と答える。Aさんは、もし臨時職採用試験に受からなければ仕事さえもなくなってしまう状態であり、自分もそうなるかもしれないと感じている。しかし、Aさんは「現状に満足しており、将来に対して不安を感じていることはない。」と答える。なぜ、Aさんは自分を不幸に感じず、現状に満足できるのか。それをとく鍵は、以下で述べる、「公務員にはなりたいたいと思っているが、正社員よりは臨時やパートのような期限があるほうがいい。」と語った所で分析できると思われる。

3-2.Aさんの発言の矛盾

質問：ええとー。最初っから公務員を目指していたんですか？

A-1：そうですねー。最初っから公務員ですね。ちょっと今安定している⁴ってこともあって、(中略)まああとー、結婚した後も続けられるっていうのが大きいメリットかなあ。(略)公務員だったら結婚して離婚しても暮らしていけそう。それが大きな要因かな？子どもがおっても男の人と同じくらいの給料だし・・・(2003年10月28日インタビュー録音 MDトラックマーク：4-5)

A-2：多分ね、わたし結構飽きっぽいから、母親とか父親みたいにそこで何年も働けていわれたら無理なんよう。

³ しかし、インタビューをした時は、図書館司書の授業単位をとるのは大変だから取るのをやめたという話は最後までされず、「短大って2年間しかないし、授業単位数取るのって大変だったんじゃないんですか。」と聞いても、「教職なんかの資格免許をとる子以外は楽そうにしてたよ。」と答えていたのでインタビュー中は分からなかった。それは後日分かったことである。

⁴ 線を引いているところは、特に注目してほしい点である。

多分1年間っていう、期限があるから多分働けるんだと思うんだけどぜんぜん終わりが見えなかったら、多分嫌になった時点でやめちゃうと思う。うん。(2003年10月28日インタビュー録音 MDトラックマーク 50-53)

[注目点]

公務員を目指すのは、A-1の「安定」と、「結婚して離婚しても暮らしていけそう」という「収入が安定している事」が大きな要因だと述べるにもかかわらず、今臨時を続けていられるのはA-2の1年間という限られた期間だからと語る。しかし、それは「安定」とは全く正反対のことをAさんは望んでいる。これは、いったいどういうことなのだろうか。

3-3.Aさんが公務員(仕事)に求めていたこと

質問：じゃああまり正社員になりたいと思わないんですか⁵？

A-4：多分、そうなんかもしれん。(笑)うん。

質問：じゃああんまり安定って思っていないんじゃないですか？

A-5：あー。や、でも公務員にはなりたいはなりたくないやけど、どうなんやろう。なんかすごい矛盾しているよね。まあ今家でおったら、切羽詰って正社員になってバリバリ稼ごっていう気持ちにならなくていいからね(略)でもまあ公務員だったら、自分の仕事さえしといたら、結構好きなときに休みが取れたりするからね、

質問：じゃあ、安定っていうのもあるのかもしれないけど、むしろ自由がきくっていう方が大きいのかも？

A-6：(中略)そう。そうかもしれん！多分それがウエイト占めているんだと思う。うん。だって今も結構、残業ないからね。臨時は。帰ってきたら自由、略 まあ有給も自分の仕事だけ、しとって、ちょっと暇になったなーって思ったらとってもいいから。やっぱり自由を求めているのかな、私。あうん。たぶんそうやな。

質問：結婚自体もこう、パートして働いても収入が得られる自由さがほしい、から？

A-7：うん、たぶん、そうだと思う。するどいね。うん。多分そうだわ私。だから、多分自由のきかない正社員になるよりかは自由がきくパートの方がいいって、たとえ給料少なくてもいいからな、うん、多分そうなんだ、

[注目点]

公務員(安定)と臨時職員のような期間限定の職(不安定)という矛盾する関係に見えるが、A-4からA-7を見て取れる共通する特徴として、「安定」よりも「自由がきく」という点にAさんは大きくウエイトを置いていることがインタビューをしていくうちに明らかになった。これは、Aさんは「公務員だったら、自分の仕事さえしていたら、結構好きなときに休みが取れたりする。」という考えを持っているからである。そして、「臨時は残業ないからね。」「自由のきかない正社員になるよりかは、自由がきくパートの方がいいって、たとえ給料少なくてもいいから。」というセリフから、給料の減額はAさんの幸福には関係しないように語っており、自由がきくならAさんは幸福に感じるように語る。

またAさんに、「結婚したら、夫に家事をしてもらいたいですか。」と聞くと、「家事は自分がする。料理するのが好きだし、でも、たまに掃除はしてもらいたいかも。」と答える。そして、「T県の保育所は働くお母さんの事情にあってないから、自分に子供が出来たら無認

可保育に預けると思う。」というように将来働きながら家事を両立させるといふ、しっかりした将来の自分の姿を語るにもかかわらず、それを実現できていない、今という「自由がきく」状況に満足を感じていると語っている。しかし、本当に不安がないのだろうか。

3-4.本当に不安がないか

当事者自身が公務員になるという成功の物語は殆ど無理な状態だと「諦め」ている。また、子供の友達に「お母さん若いね。」と言われたと思っている A さんは、結婚の理想としては 25 歳までには、結婚したいと考えている。しかし絶対恋愛結婚がいいと考えている A さんは、30 歳までは恋愛結婚で頑張りたいと語る。しかし、現在付き合っている男性はいない。そして、現在 3 つ下の弟が大学にいつているが、おそらく弟は最短で後 3 年間で戻り、その時は A さんは 25 歳になっている。そして、A さんの弟は高校の頃から付き合っている女性があり、A さんの弟が結婚したら、長男に家を継いでほしいと考えている父親に、「弟のお嫁さんが家に来にくくなるから、弟が結婚したら出て行け」といわれている。その頃に「A さんに結婚の兆しがあれば置いてくれると思うが、なければおいだされるかもしれない。」と語る。「今の給料でやっていけるのは、同居しているからと答えているのに、追い出されたらどうするんですか。」と聞いた時、「何とかしておいてもらうしかない。」と答える。

A さんの少ない給料でも <十分な収入> を得ているのは、同居しているからであると A さん自身も語るし、客観的にもそうなのだが、いつ追い出されるやも知れない身であり、<A さんが語った将来に暮らしていける十分な収入> を確保出来そうでない状態に対し満足しており、将来に対する不安はないと答える。『A さんが A さんの弟が帰ってくる前に結婚し、家を出てもやっていける事』、『A さんの弟は、いつ結婚するか』、『公務員になれること』、『臨時職を続けること』、A さんはどれもほぼ確定している安定した未来を持っていないのに、なぜ現状に満足し、不安だと語らないのか。以下の語りをみてほしい。

質問：自分がフリーターになることとか考えたりします？

A 8：あはは・・・考え・・・るね・・・うん。(中略)最近なんか職につけない・・・たぶんフリーターになるだろうなっ
ていうのは常々思ってるかな⁵、うん。(略)まあ最近思うようになってきたね・・・うん、仕事にいきよ
ったら全然思わんのやけど・・・帰ってきて寝る前にふっと・・・

質問：今の状態を家族はどう考えていると思いますか？

A 9：多分フラフラしてないだけまし、ぐらいにしか 略 。なんか私も一年で契約が切れるから、もう結婚して・・・
なんていうんだろう。安定したいって言う気持ちがあるんかも。だから早く結婚したいのかも。・・・うん。

A 10：とりあえず電車とかでも迷いそうだし、(略)ちょこちょこ旅行とかで大阪へいったりしているんだけど、
やっぱり自分は都会に住めないなって(略)実感したからね。(略)だからやっぱり自分は T から出れない

⁵ カッコで囲っているのは、質問の言葉である。語りと区別する為に線と分けた。

⁶ 線で引かれているのは、インタビュー回答者が答えた言葉で、特に注目してほしい所である。

なって、・・・そう思って公務員になっちゃったのかなあ・・・でもなんか最近公務員諦め・・・てきたね。うん。(略)なんかものすごい競争率だから・・・自分の実力ではむりかなーって思い始めているんだけど・・・

質問：将来について何か不安なことがありますか？

A 11：(略)んー今のところはないかなーうん。今のところはないです。不安は・・・うん。

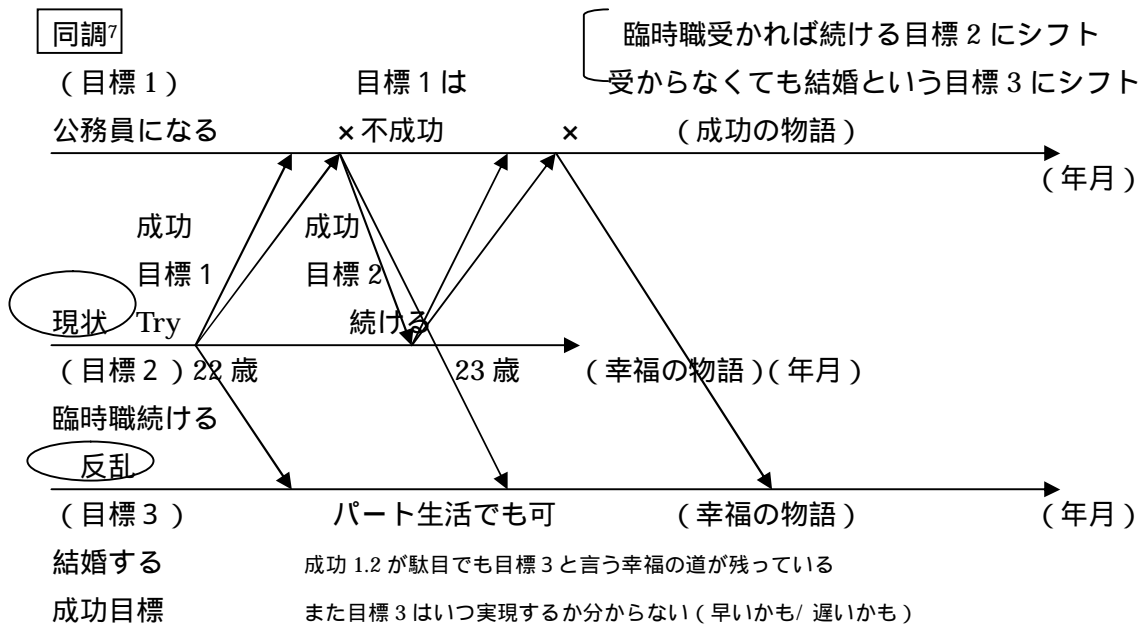
質問：現状に満足していますか？

A 12：してますー。うん。不安に思うことはないかな。うん。

[分析]

A8 から A12 は、ひと続きのインタビューであるが、A8 で「たぶんフリーターになるだろうなっていうのは常々思ってるかな。(略)帰ってきて寝る前にふっと」という漠然とした不安を持ってはいるが、現状に満足していると答える。将来自分がフリーターになり、弟が帰ってくることで追い出されるのではないかという漠然とした不安は持っているが、それに対して積極的な焦りを感じないのは、結婚という別の移行への幸福の物語がまだ破綻していないためだと思われる。それというのも、A さんの弟が帰ってくるのは、早くても A さんが 25 歳の時である。この 25 歳とは、母親が結婚した年に非常に近いと同時に、A さんが何歳までに結婚したいといった年齢と一致し、臨時職を続けられる年でもある。

3-5.A さんの幸福の物語の組み合わせ方



【図 1：A さんの成功の物語と幸福の物語の組み合わせ方】

A さんの成功の物語 (目標 1) は、ほぼ受かるのは無理だと諦めているが、現状の臨時職という立場は (目標 1) に Try できる場所におり、成功すれば (目標 1) にゆける。

⁷ 補論：同調と反乱というのは、マートンのアノミー論の言葉である。マートンのアノミーの緊張と適応の仕方は、付録 1 に記載してあるので参照。また、 が成功の物語で、 が幸福の物語である。

また、臨時職を続ける（目標２）とは成功の物語である公務員になる（目標１）と、結婚する（目標３）との両方に埋め込まれていると思われる。臨時職である限り、（目標１）をTryし続けることが出来る。Tryし続けることが出来るということで、幸福の物語に結び就いている。これは、臨時職を続ける（目標２）ことが達成されなければ、別の仕事について（目標１）をTryし続けるということで、幸福の意味が弱くなる。保険は絶対支払わなければいけないと考えるAさんは、別の仕事に移ると、現状の上へのTryは完全にたつ、もしくは幸福の物語の意味が弱くなると思われるので、その時は（目標１）に向かっていたが、（目標３）に向っていこうと思われ。それはそもそもAさんが公務員に求めていたのは、結婚後も働けるという安定のため（収入が安定）と答えるが、Aさんは実は安定ではなく「自由がきく」ということにウエイトを置いており、成功の物語（目標１）を諦めても、幸福になれるように、「私」という幸福の物語を作り上げている。

つまりAさんは成功の物語に失敗、もしくは諦めても、現状では（目標２）（目標３）どこに移行しても幸福になれるように、「私」という幸福の物語を作り上げており、幸福の物語が複数存在するのである。

3-6.Aさんの結論 - Aさんがなぜ幸福か -

Aさんがなぜ幸福かというのも、＜結婚しても働ける「安定」＞というのは、「結婚しても離婚しても、暮らしていけそう。」「男と女の給料かわらんし」と自立できる収入の事を述べるが、インタビューをしていくうちに、Aさんにとって＜安定した収入を得られることを「安定」＞だと考えているわけではなかった。Aさんが考える「安定」とは、家事や子育てをメインにし、正社員としてバリバリ働かなくても、生活できる暮らしを「安定」だと捉えていた。それは、「不景気だし、夫だけの収入では無理。」「男は働かな。」と考えているAさんにとって、夫が主に働いて、自分はそのサブとして働き、家事の方をメインにできることを目指している。Aさんが、家庭の事、子供ができた後の将来をどうするかということについて、明確に考えているように語っているのも、このためだと思われる。

以上のことから、「公務員にはなりたくないやけど。」「短期だからできる」という矛盾した答えに説明できるものである。公務員は、Aさんにとって結婚して子供を産んでも、割と「自由」に家庭や自分の事に時間が割ける「安定」があるし、結婚すれば、公務員のような＜安定した収入＞は得られないが、そもそも収入に安定を求めていたわけではなく、＜安定した自由＞、つまり仕事の休みを取れることに自由がきくことを求めていたのである。それは、公務員をしなくても、結婚してパートでもAさんの条件に合うように幸福の物語を作っている。そして『公務員を目指すこと』、『臨時職を続ける事』、『結婚する事』それぞれは実現するか分からない、確定しているものがないのにも関わらず、なぜAさんがそれでも不安は無く、現状に満足し幸福だと答えるかということ、成功の物語を下りても、幸福になるように複数の幸福の物語を同時に組み合わせる移行可能なものにできるように、Aさんが作り上げているからである。このようにAさんは、成功のみが幸福ではないという典

型的パターンである。

4.【事例その2】Bさんの分析 Bさんはどうして成功の物語を降りないのかー

Bさんは現在Y会社のエレクトーン講師を目指している。そして現在はY会社の受付のアルバイトをしており、先生につきながらグレードという級の勉強をしている。ただBさんはY会社の受付の正社員になる気はまったくなく、将来Y会社のエレクトーン講師とY会社の看板を掲げて自宅で講師をすることを目指している。

4-1.Bさんのライフヒストリー

[Bさんが県内の短大に進学した理由]

Bさんは、エレクトーン⁸を5歳の頃からしているが、その頃からエレクトーンに興味があったわけではなく、練習もしなかった。むしろ小学校の頃Bさんは、習い事ばかりで、エレクトーンより特に水泳に力をいれていた。しかし、小学校6年の時、エレクトーンの上質なグループにあたりその影響を受け、初めてエレクトーンが面白いものだと感じた。そして、高校1年の頃、「もし音楽の方に進むんだったら、先生紹介するよ。その先生に見てもらい。」といわれ、実際に紹介して貰い本格的に教えてもらい出したのは、高校3年の夏の頃だった。高校2年の頃から、大学1年までは、前の先生と今の先生両方に教えて貰っていたが、前の先生は時間が合わなくなり、現在Bさんを教えているのは、今の先生だけである。進学を選んだのも、紹介が一番の要因である。今の先生はR大学を現在定年退職している。そして現在R大学では、Bさんが専攻していた、電子オルガンのコース自体がなくなってしまい、「もし自分が生まれるのが、2年遅かったら、今の先生もいなくなるし、コースも無くなっていた。⁹」、「家から通える範囲で、自分の行きたい進学先があって、現在勉強できるのは、本当に運がよかったとしかいいようがない。」と語り、今の先生との出会いは、Bさんの中で大きなウィークポイントになっている。

また、Bさんは「進学前はもっと簡単に音楽の職に就けると思っていたが、大学に上がってから本当に音楽でやっていけるのかな、と思った。」と語るが、それでもY会社の講師+自宅で講師と、Y会社の講師になること以外の職を考えておらず、「結婚は何歳までにしたいですか。」という質問に対しても、「結婚する予定ない。勉強の事だけ。Y会社にはいることしか。」と答える。「老後1人はさびしいから、一生独身はないけど、死ぬまでには結婚したい。」「もし結婚しても、もっと音楽の勉強をしたいとその時思っていたら、夫に子供を待って貰う事になるし、もう音楽は趣味程度に教えるのでいいやと思っていたら、子育て優先するし。でもそれはその時になってみないと分からない。」と語る。それはBさんが、

⁸ 現在Y会社で目指している楽器は、エレクトーンの講師である。進学先もエレクトーンを専攻としている。ただ、Y会社の講師をするのは、メイン楽器と、ピアノなどのほかの楽器もサブ楽器として弾ける事が必要。

⁹ 前の先生は、今の先生の教え子であって、前の先生がY会社の講師になる為の指導をしていたのも今の先生である。

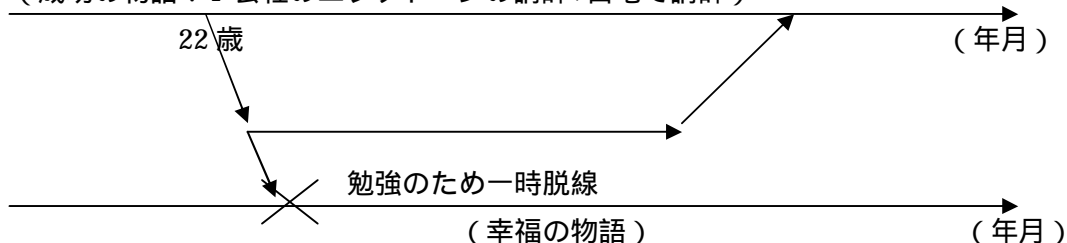
「1度に両方あれもこれもできない性格」と自分を捉えているからだ。

Bさんは現在、Y会社の事務のアルバイトをしながら、グレード試験¹⁰の勉強をしており、Y会社の講師+自宅で講師を目指している。ただし事務の正社員になる気はまったくない。そして、同居をする理由は、経済的な面もそうだが、1番の理由は自宅でないエレクトーンの練習が出来ないため、「家を出て1人暮らしをしてみたいが、楽器の関係で家をこれからも出ることはないと思う」と答える。

4-2.Bさんの幸福の物語の不存在

(目標1)

(成功の物語：Y会社のエレクトーンの講師+自宅で講師)



【図2：Bさんの成功の物語、幸福の物語の不存在】

基本的にY会社に入る試験に何らかの資格を要するわけではないが、演奏グレード¹¹の専攻楽器エレクトーン5級の試験に5回目で受かっており、後は指導グレード5級をとることで2次試験の一部免除項目になり、1発合格したいと考え、また同居して親の援助をもらえる若い内にグレードをできるだけとっておいた方が良くと考えており、Y会社の採用試験を受けず、グレードの勉強をしている。そして現在指導グレード5級を勉強しており、来年の春までには資格をとって、夏の採用試験を受けようと考えている。ただ年によっては採用試験を受けても記録名簿に名前が載るだけで、採用枠がない場合もある。そして採用試験を受けるかどうかは自分についている先生の指示に従わなければならない業界なので、いつ受けるかというのは変更される場合もある。そのため現段階では、サブ楽器としてピアノ5級もY会社に入るまでにとりたいし、エレクトーン4級も取るかもしれないとBさんは話すが、「それは先生の判断しだいで、とりあえず今は指導グレード5級がとれるまでは採用試験は受けるつもりはない。」と答える。そして、ピアノ5級は25歳までに、結婚するまでには、エレクトーン4級までにとりたいと考えている。それというのも基本的に入ってからも、ずっとグレードなどの勉強しなければいけない特殊な業界なので、入ってからも終身雇用制度というものはなく、実力の世界で、若いうちの勉強できる時にグレ

¹⁰ グレードとはY会社のみ有効な検定試験、級のことであり。詳しくは末尾に記載する。

¹¹ Y会社が行っているライセンスのグレード試験というものがあって、演奏グレード5級と指導グレード5級をとることで2次試験の免除項目になる。

ードをとったほうが良いと考えている。そして、「現状に満足していますか？」という質問に対して、「現状に満足していないから勉強しているんです。」と答える。Y 会社は入れる年が 26 歳までという制限があるので、26 までには入りたいが、若い方に入るほうが順応しやすいので、出来れば 24 か 25 には入りたいと考えている。現段階では、Y 会社の講師になることしか考えていない。そして Y 会社の講師になっても、初任給は 5 ～ 6 万と今の受付のアルバイトと同じくらいしかもらえないので、Y 会社の講師をしながら、自宅で講師をするというのが一般的で、自分もそうすると語る。

つまり、B さんの場合、成功の物語をひたすら変えることなく歩んでおり、「諦める」という幸福の物語へ全く移行しようとせず、幸福の物語が存在しない。

4-3.B さんの幸福の物語の不存在の理由

A さんの場合は図 1 のように、成功の物語（公務員になる）を諦めても、次の幸福の物語に移行できるよう、成功の物語と幸福の物語が同時並行していた。一方 B さんの場合は 1 つの成功の物語（Y 会社の講師 + 自宅での講師）だけしか目指しておらず、諦めて次の幸福の物語へ行く道がない。なぜ、B さんは成功の物語をずっと歩み続けるかということ、それは、B さんが目指す Y 会社講師の試験とは別にグレード制という試験があって、たとえ講師試験を受けなくても、グレードの級が上がれば最終目標である就職試験の免除項目になるので、成功に近づいていることになる。そのため就職試験が受けられる最終年齢の 26 歳を超えるまでは、挫折することがなく、成功の物語を諦めなくてすみ、わざわざ幸福の物語を作り上げなくてもよくなっている。そして 26 歳を超えてはじめて、成功の物語を歩むことができなくなってしまい、現在演奏グレード 5 級をとっているので、Y 会社の看板をだして、自宅で講師をするという幸福の物語へと移行することになる。

よって現状では Y 会社のシステム講師をするという成功の物語以外考えなくてもよくなっており、「諦める」という幸福の物語を全く作らなくてもよくなっている。

4-4.B さんが成功の物語しか考えてなくていい他の要因

B さんが現在成功の物語以外考えなくていいのは、グレード制というものがあり、たとえ就職試験に失敗しても、グレードの級を上げることで成功へと近づいているからであった。だが B さんが成功の物語以外考えていないのは、グレード制によるものだけではないと思われる。それは「Y 会社に入れるんかなっていう不安はあるんだけど。けどそれ以外は考えていない。」と語る部分で、B さんは、「1 つのことをこうだと考えると、それしか考えられない性格」、「もっと自分でも他の人みたいに、ぱっと目標変更できたらいいのって思う。」と B さんの性格として語る。成功の物語しか目指さないのは個人の性格という風にしか分析できないのだろうか。そうではないように思われる。

またエレクトーンの講師を、1955 年度の SSM 職業分類および職業威信スコアで見るとおそらく、「他に分類されない専門的・技術的職業従事者、職業威信スコア 50.5」（直井・

盛山 1990:188)に該当されると思われる。もちろん他に分類されない専門的・技術的職業従事者なので他の威信スコアも入るし、Y 会社のエレクトーンの講師と非常に限定的なので実際にはもう少し下がると思われるが、それほど威信スコアは低いものではない。給料が低くても、威信スコアが高いから、成功の物語を目指し続けても不思議ではないという議論もできる。しかし、職業威信スコアをみると公務員という項目がないのではっきり何%とはいえないが、公務員の平均的な職業威信スコアは 50.5 とほぼ同じか、むしろ高いぐらいで公務員は位置づけられているので、威信スコアの高さが、成功の物語を目指し続けることとは直接結びつかない。

B さんの性格ではなく、また威信スコアが高い職だからではなく、B さんが成功の物語しか考えていないのは、そこには B さんが何らかの工夫やテクニックを用いているのではないだろうか。もう少し、B さんの事例を詳細に見るために、B さんが捉えている比較準拠集団を語りから見つけていく。

5.B さんの分析 - 準拠集団を用いて -

5-1. 準拠集団論の欠点

船津衛によれば、「準拠集団理論は、こんにち全体像が明らかにされ、その特質、その問題が明確化されて、その洋々たる前途が約束されているのである」(船津 1980:101)という。ではなぜ、洋々たる前途が約束されているはずである準拠集団論であるにもかかわらず、近年なされる研究が減少しているのだろうか。渡辺は、以下のように述べる。

準拠集団概念の第一の論点は、「具体的集団」、「集団体や社会的カテゴリー」、そして、「想像上のもの」のうち、どこまでをその射程に入れるかという問題である。(略)行為者に規範を付与する規範準拠集団よりも、行為者が主体的な状況判断をする為の素材となる比較準拠集団の方に準拠集団の機能の今日的意義があるのだとすれば、客観的評価機能を持たない想像上の集団を準拠集団概念の射程内に入れることは、不適當であるといえよう。(渡辺 1983:2-3)

また概念を最も広義にとられ、「想像上のもの」の準拠集団まで含めてしまう事について以下のようにも渡辺は述べている。

想像上の準拠集団は行為者に規範を示すことはできても、その集団と自己を比較することによって不快・不満を感じたり、或いは自己評価をするために用いられる比較準拠集団にはなりえないという問題がある。(略)それゆえ、必ずしも現存する社会学的な意味での集団に限る必要はないが、準拠集団概念を具体的集団に対して用いる事が、真の理論的発展を可能にするのではないかと思われる。(渡辺 1983:3-5)

このように、渡辺は想像上の準拠集団を含めるべきではないと述べている。

5-2.本稿での準拠集団の定義

渡辺によると、以下のように述べられている。

準拠集団理論において、最初に準拠集団の機能類型に関する考察を行なったのは、ケリーである。ケリーは、準拠集団を2つに分け、個人がその集団に受け入れられたい、あるいは受容を維持したいと動機づけられるために準拠する集団を「規範集団 (normative group)」、自己や他者を評価する際の準拠点となる集団を「比較集団 (comparative group)」と呼んだ。(渡辺 1989:129-130)

そして長谷川によると、「準拠集団の個人に対する機能としては、大別して、自己の地位等を評価する際の比較の準拠集団となるという比較機能と、個人が準拠集団への同一化を通してその集団の規範を内面化して態度や価値観を形成するという規範機能がある」(長谷川 1984:197)と述べられている。また渡辺によると、「客観的評価機能を持たない想像上の集団を準拠集団概念の射程内に入れることは、不適當であるといえよう。」(渡辺 1983:2-3)という。

この定義を踏まえて、Bさんの準拠集団を考えるのに「想像上のもの」を含めず、語りやインタビューから分かった実際のデータから、Bさんが実際に比較している比較準拠集団を見ていきたい。

5-3.なぜAさんでは準拠集団で説明しないのか？

なぜAさんでは準拠集団で説明しないのかということ、Aさんの事例は、準拠集団論をもってなくても、成功だけが幸福ではないという、幸福の物語で説明する事ができる。しかし、Bさんの事例では、そもそも成功の物語を「諦め」なくてもよくなっている構造で、幸福の物語を現時点では作り上げなくてもよくなっており、26歳を超えてはじめて「諦める」という幸福の物語(自宅で講師だけ)という道ができる。つまり成功の物語自体がグレード制という成功の物語(Y会社の講師試験)を受けなくても、グレードを上げることで一見成功している形になる、「諦めなくていい」という幸福(「諦める」という幸福の物語の意味とは違う)なものである。

ではなぜ、Bさんは比較準拠集団でみるかということ、Bさんがインタビューの中で、何度も「みんな」という語りをすることに注目したからだ。これは、誰か具体的な特定の人と自分を比較していることを示す。つまり、成功の物語のため、すぐに就職試験を受けず、グレードの勉強をしている現在を肯定的に、個人Bさんの「性格」としてではなく、比較準拠集団で説明できるものとしてBさんが捉えていることを意味する。

Bさんが成功の物語しか考えていないのは、Bさんがどんな工夫やテクニックを用いてい

るのか、もう少し、Bさんの事例を詳細に分析するのに、新たに比較準拠集団をもちいて考えていきたい。

5-4. 「みんな」と語る道具立て-「みんな」とは誰か-

自分と比較している準拠集団・・・Y会社の別の講師達（Y会社仲間）

・・・短大の子（先輩、同級生共に）

準拠個人・・・・・・・・・・今の先生

ここでいわれている「みんな」というのは、誰のことを指すのかをBさんが語ったデータを基に見ていく¹²。まず、「講師になってもみんな勉強しようんやけどな。」「みんな両方（Y会社と自宅）しよう。殆ど人はそうした。そうしないと、殆ど収入がないから、自分もそうなると思う。」「他の先生がみんな忠告してくれるやけどな、年とったらできんようになるでよって、」という語りからも、ここではBさんは明らかにY会社の講師達（今の先生は除く）を自分の準拠集団として捉えている。また、準拠していた時は短大の先輩や同期でも、現在ではY会社の講師になった人もいたので少しかぶる場合もあるが、以下の語りから短大の準拠集団でも自分を比較している。

質問：就職活動をしましたか？

B4：してないっす。だって卒論の準備で大変だったもん。そんなん理由にならん。でも周りがしてなくて、勉強している子が多かった¹³。(略)グレードだったり、ちょっと家で教えながら、勉強したり、ほんでその就職、その音楽関係の就職しても、まだずっと勉強してる

質問：音楽の講師になっても？

B5：うん。ってというか講師になってもみんな勉強しようんやけどな。ずっと勉強しよう。

(解釈)

B4をみるとBさんは、卒論が大変だったというのがおそらく就職活動をしなかった本当の理由だが、就職活動をしなかったことは周りの学生もしていなくて、勉強している子が多かったと語る。そして、大学生の準拠集団だが、明らかにその周りとは音楽関係の仕事を目指している人たちである。また、その後の「グレード¹⁴試験や家で教えながら勉強していたり」という発言から、Y会社を目指している人のみをさすが、自分が就職活動をしなかった立場を周りに説明可能なものとして語っている。

[分析]

¹² なお「みんな」とBさんが語るインタビューの中身は、付録2を参照。

¹³ 短大の比較準拠集団。ここで重要なのは、就職活動をしなかったことが、周りに対して説明可能なものとして語られていることである。つまり、周り（短大の同期）と比較して自分の行動は、説明できるものだとはBさんは考えているという事である。

¹⁴ グレード試験はY会社がしているもので、Y会社にしか効力が無い。

Bさんが自分と比較している準拠集団は、自分が受け持ってもらっている以外の他の先生(現在Y会社で講師をしている人)、とまだ講師になっておらず、自分と同じように音楽関係の就職を目指している短大卒の人をさしている。そしてそれは、Bさんが現在勉強中として、講師試験を受けず、グレードの勉強を受けていることは、語りの中で周り(Y会社の別の先生)の忠告を聞いたこと、周りの中で置いていかれないようにグレードをとる事が就職を必ずしもしなくても、Bさんの周りにむしろ高く評価させるものとして自分を位置付けている。それは、「不安に感じていることはありますか?」という質問に対して、「どこまで勉強するん?みたいな。多分一生するんだろうけど。スキルアップの期間です、ってそういう期間がないけん、好きやけんできる仕事やなって思う。音楽。」という発言にも現れている。グレード試験を取っている人は、「めっちゃめっちゃ短期間を取っている人もいれば、長い時間をかけて取っている人もいる」と、別の場所で発言しているが、「もうほとんどオタクみたいな人ばかり」の業界である自分の周りに置いていかれないように、スキルアップ期間というものがないので、勉強期間として、わざと試験を受けない事が、自分の比較する準拠集団にとっては、一番よい選択であるように自分を位置付けており、周りに評価されるよう行動している。

Bさんの準拠個人としては、今の先生が挙げられる。試験を受けるにあたって、指導先生の指導に従わなければいけない業界なので、準拠しているのは明らかである。また、「後2年遅れて生まれていたら、今の先生が定年でおらんようになってるから、ホント運が良かったとしかいいようがない。」と、今の先生に出会えたことがBさんにとってウィークポイントになっている。

このように、Bさんが「みんな」と捉え、自分と比較している準拠集団はY会社別の講師たちと、短大の同年代と先輩である。そして準拠個人としては、今の先生であった。

5.5.比較準拠集団とアクションの差異

井上は、「人生を物語るとき、聞き手のなかに『道づれ』(CONVOYS)のような他者たちだけでなく、語り手自身も含めて考える必要が生じる」(井上 1996:13)と指摘し、物語は自分を納得させる意味でも重要であり、このことは簡単に納得しがたいような状態に置かれた時とりわけはっきりするという。また浅野によると、「物語の信憑性は物語それ自体に内在する性質なのではなく、むしろコミュニケーション過程の中から生み出されるものなのだ。」(浅野 1994:6)と指摘している。同じように、Bさんは自分の準拠集団を勝手に自分で決められるわけではなく、比較準拠集団メンバーとのコミュニケーション過程を通して決められている。そしてそれは自分の物語だが、準拠集団内のものではしか出来ないという制約を受ける。例えば、今の先生に「そろそろY会社の講師の試験受けるの?」ときかれた時、「でも指導グレードとってないし。とらなくていいの?」とBさんがいったら、「指導頑張ればいいで!!さっさととり!!って怒られた。」と語る。BさんのY会社講師試験を受けないのは、実際は自分の意見に拘束されたことになるが、このアクションをとるこ

とにより、準拠個人に自分の意見が認められたことになり、準拠個人はより自分を支えてくれる。

このように B さんは、「みんな」と捉えた比較準拠集団が存在し、それが B さんの評価を高くするものであり、B さんを支えるものであることが分かった。B さんの〈今〉を評価できるものとして、比較準拠集団はある。しかし、もっと詳細に聞いていくうちに、たしかに B さんが「みんな」と捉えた比較準拠集団は短大の同年代と先輩、Y 会社の別の講師、準拠個人は今の先生だったが、B さんが比較準拠集団に対して働きかけをする相手は、実はすべての比較準拠集団に取られていない。以下の語りを見てほしい。なおこれは、4 回目のインタビューで詳しく聞いたデータである。

質問：今の勉強しようという形になったきっかけは？

B31：入るんだったら（Y 会社）ピアノ 5 級、エレクトーン 5 級、指導グレード 5 級ととっかないと後が辛いよって周りの先生にいわれた。みんな持っているから

質問：具体的に周りの先生とは誰のことですか。

B32：みんな！前の先生とか今の先生とかもろもろの先生に言われた。のちのち苦労するよって。まあどっちみちせなあかんしな。勉強してたら、準備になるし¹⁵

質問：Y 会社へ入るのに相談は誰にしましたか。

B33：前の先生¹⁶とか、Y 会社でアルバイトしてからは Y 会社で講師している人とか。後、短大の時先輩からとか。グレード試験とかあるって

質問：お友達は？

B34：話したことない。周りもそんな話せんかったし。

質問：就職どこにしよかとか話さなかったんですか。

B35：せんな。ライバルだし。同年代の子はおらん。何人かの先輩には相談したけど。Y 会社の講師試験ってどんな事をするのか、グレード試験もっていい方がよいよとか。つつうか友達には絶対きかん。

質問：どうしてですか。

B36：先輩には聞くけど、友達には何にになりたいかばれるから。

質問：ばれたら駄目なんですか。

B37：んとな。田舎は就職先少ないんよ、音楽は。そうなる一つの企業に集中してしまう。もし私が K にいきたいけん K 会社の試験受けに行くって公言するとするで。そしたら、自分と同じレベルの子も受けに行こうかなってことになる。多分みんなそれがあるから同年代の人に話すのを避けている。周りも同期にはどこそこへ行きたいとさえ言わない。暗黙の了解みたいなもんなんよ。

質問：今の先生は相談とかしてますか。

B38：全くしてない。というか、今の先生怖いけん。中途半端にしか決めてなくて相談したら怒られる。Y 会

¹⁵ 入る時は特に何かの資格を持っていなければいけないというのはない。試験に受ければ合格する。しかし、後で結局はとることになるし（級を持っていないと仕事がなくなる、級は実力を測る 1 つ）自分の演奏の勉強にもなるし、試験の免除項目にもなるので、今勉強するので行なっている。

社の試験受けるってちゃんと決めてからの相談ならちゃんと載ってくれると思うけど。

- 表 2 : B が誰を相手に聞いたか -

聞く相手 Bさんが聞いた事	今の先生	Y会社の講師	短大先輩	短大同年代
1. 自分が何を指すか	×			×
2. グレード試験について (Y会社について)				×ただし比較はする
3. Y会社に入れるのかなという不安	×		×	×
4. 何処の会社を受けるか				×
5. 指導グレード5級とらなくていいのか				
6. 26歳までにしといた方がいいこと				

聞く × 聞かない 聞いていないがわかっている

注：グレード試験とは、Y会社のみに役に立つ制度なのでそれについて聞いたら、何処へ行きたいかは分かる。

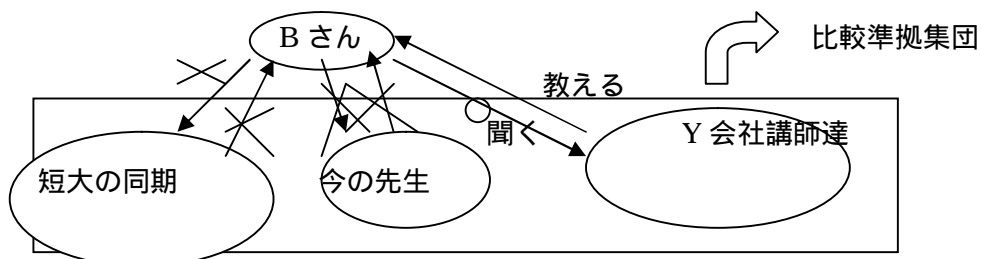
- 表 3 : Bさんが自分と比較している相手 -

比較の対象	今の先生	Y会社の講師	短大先輩	短大同年代
Bさんがいう「みんな」				
1. 就職しても「みんな」勉強しよう				
2. 入って一番下なのが嫌				
3. 入る前にグレード取る人が多い				
4. 地元で就職できれば、周りの先生に助けて貰える				
5. 指導グレード5級とらなくていいのか				
6. 26歳までにしといた方がいいこと				

比較している

表3は、Bさんが「みんな」と表現し、自分と比較した比較準拠集団（個人）である。比較準拠集団と自分とを比較しているのは、表3を参照。表3のは自分と比較した相手である。そして、Bさんが比較準拠集団の中でも特定の相手に対してのみ選んでアクションしているのは表2を参照。表2のはBさんが実際にアクションした相手を意味する。そして二つを比較して参照。分析は以下に続く。

¹⁶ ただし相談したのは、前の先生の指導がかわり、担当の先生では無くなった時である。



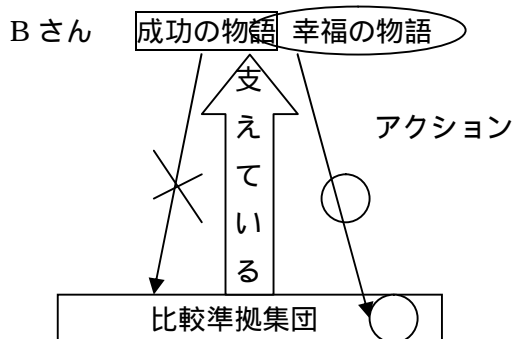
【図3：Bさんの不安に対する比較する準拠集団とアクションする相手の差異】

[分析]

Bさんが「みんな」と捉え、自分との比較は、短大の同年代、先輩、今の先生、Y会社の講師これら全ての比較準拠集団（個人）になされている。しかし、Bさんが比較準拠集団に対して不安について相談するのは、Y会社講師だけである。同じように音楽関係を目指している同期の子には、自分と比較をしてもアクションすることが全くなく、就職をどこに行きたいかさえ聞かない。Bさんが働きかけるのは就職が決まってY会社の講師となっていたり、自宅でしかしないと職業を決めた子だけである。さらに聞いた先輩も県外の人で、先輩は自分の出身県へ戻っており、Bさんの地元の先輩には聞いていないようである。そして今の先生は、BさんがY会社のシステム講師になりたいと知ってくれているが、システム講師をするならきちんと勉強しなければいけないと考えている人とBさんが捉えているので、今は就職試験をどうするか、グレード試験はどこまでとるのかという話は今の先生とはまったく話をしていない。

Bさんがアクションを取る相手、聞く相手を確実に選んで、自分の比較準拠集団がより強固に自分を支えるようにBさんは選択して、比較準拠集団にアプローチしている。つまり、Bさんは、ただ比較準拠集団に支えられているだけでなく、自分も比較準拠集団がより強固に自分を支えてくれるようにしているのだ。

5-6. Bさんの結論 - Bさんによる比較準拠集団の操作 -



【図4：Bさんを支える構造】

このように、今の自分を準拠個人や準拠集団が支えてくれている。しかし、ただ準拠集団

に支えられているだけでなく、自分に対する準拠個人や準拠集団の影響がより強固になるように働きかけている。それは、グレード試験やシステム講師などの26才までに何をしといた方がいいのかは、比較準拠集団の中のY会社講師仲間と準拠個人両方に丁寧に聞いていながらもかわらず、26才より後の事(試験に落ちたときのこと、Bさんに対する不安)はきかない。そしてY会社の試験は、実力があれば何のグレードを持ってなくても受かるが、Bさんは今試験を受ける気がない。「もし万一受かってしまったら、仕事しながらグレードをとることが自分には出来ない。」といい、「後が困る。」と語る。指導グレードを上げることで、周りの準拠集団の意見を聞き入れ、周りに自分の状態を納得させていると同時に、「まあ人それぞれと思うけど、自分はな。」というように、自分でそれを選択しているように語る。つまり、比較準拠集団をBさん本来の人生選択(試験を受けずグレードの勉強すること)を正当化するよう、「Y会社講師仲間」とのコミュニケーションによる比較準拠集団を使って強化している。そして、比較準拠集団が成功の物語を一方的に支えるのではなく、Bさん自身も比較準拠集団内でアクションを取る相手、取らない相手を選択することで、より強固に比較準拠集団が自分を支えるように工夫して自分も働きかけをしている。それは自分を揺るがす集団には、自分と比較をしても、アクションはしないという区別をする。

このようにBさんはただ比較準拠集団があり、それがBさんを一方的に支えているのではなく、Bさん自身もその比較準拠集団が自分をより支えてくれるように、比較する比較準拠集団とアクションする相手を区別するという工夫をしていた。これらのことから、準拠集団は単なる受身でなく、相互行為的に準拠集団によびかけ、準拠集団(個人)に働きかけているといえる。

5-7.Bさんは比較準拠集団と同一化しているのか

このことを見るとBさんは、比較準拠集団から、自己の地位等を評価する際の比較機能として、Y会社の講師の意見に従い、同時にBさんが準拠集団に従い、同じ道への同一化を通して、その集団の規範を内面化して態度や価値観を形成しているといえるのではないかと、思われるかもしれない。しかしそうではない。Bさんは「みんな」という言葉を使い、比較機能として使って説明するが、「BさんがY会社の講師になったら」という話では、「みんないろいろよ。音楽ジャズ開いている人いるし、家で開いているだけの人といるし、システム講師している人いるし、してない人いるし、」と語る。そして「まあ自分は親に頼れるうちに勉強しといてY会社の講師システム講師+自宅したいって思ってるだけ。結婚も運やけんせんかもしれんし、するかもしれん。でも少なくとも楽したいから結婚したいわけではない。」と語られ、比較準拠集団の中でも「いろいろある」と表現する中から、Bさん個人が適切な道を選び現状に至っている。つまり、少なくとも準拠集団に同一化し、規範を内面化して、態度や価値観を形成しているとはいえない。Bさんは、態度や価値観は個人に依存し、準拠集団は自分の生き方の比較にはなるが、同一化するに至ってはいない。

「いろいろある」中で、Bさんが準拠集団をうまく選び取ってBさん本来の人生選択を強化しており、Bさんが選択しているのだ。

5-8.なぜBさんは成功の物語のみを目指し続けられるか

以上のことを踏まえると、Bさんが成功の物語のみを歩み続けられるのはBさんの性格でなく、アクションする相手を区別するという工夫であった。しかし、Bさんの実際の語りでは「Y会社の講師になれるのかなという不安・・・もあるけど、どうしようもないよといわれる」と、グレードの事や26才までにやっていた方がいいことは、Bさんは詳細にY会社講師仲間に聞くが、26才以降のおちた後のことは「どうしようもないよ」で終わらしてしまい、Bさんはそれ以上自分の比較準拠集団に対して聞きだそうと働きかけをしない。そして、「でも、B会社の講師しか考えてないんですね？」という質問に対して、Bさんは「うん。こまったな。一つの方向見たら、一つしか見えなくなるからな、私」と、自分の性格として、説明している。性格の話はそれ以上インタビューに関して追求することができないものにしてている。つまり、Bさんは性格として語るが、実際には自分と比較する比較準拠集団とアクションをする相手を区別して選択するという工夫を行っており、Bさん自身が意識している、していないによらずその比較準拠集団との比較とアクションの相手の差異は、Bさんをより支える構造に結果なっている。これは船津のいう「個人の主体性は彼らの主観的意図や意志からでなく、何よりも構造的現実から引き出されるのであり、かれらの一定集団への関連づけは、自分がそうしたいからするというのではなく、その置かれた構造的な位置から生み出される」(船津 1971:34)といえるのではないか。つまり、Bさんが成功の物語のみを目指しつづけられるのも主観的な性格というわけではなく、成功の物語を歩みつづけられるグレード制、そして自分を支えるように準拠集団をもって自分を肯定的に説明出来るものとして位置付けている。そして、ただ準拠集団を持ってきてだけでなく、準拠集団を操作するという工夫をBさん自身が行なうことで、よりその比較準拠集団は自身を支え、そのBさんを支える構造が、成功の物語を歩みつづけることを支えている。

6. 考察

Aさんの場合は、成功のみが幸福ではなくなっており、成功の物語を「諦める」幸福の物語の第2、第3の道に移動することを不幸に感じない。

またBさんの場合、26歳までは「諦める」という第2、第3の幸福の物語を作り上げなくてもよくなっており、Bさんは、現在は「私」という幸福の物語が支える必要がなく、成功の物語を歩んでいるといえる。しかし、Bさんは、「みんな」という道具立てを使い、自分と比較する準拠集団の中では高く評価を得られるように行動している。そして自分の比較準拠集団とアクションの相手とを変えろという奇妙な事をするのは、工夫して相手を選ばなければいけないという、無理を必要とする構造があるということである。これは、比較準拠集団がより自分を支えるように強固にしていると同時に、逆に考えるとBさんにと

って少なくとも、ただ比較準拠集団に支えられるだけではだめで、比較準拠集団をうまく操作する必要がある、操作して自分の比較準拠集団がより強固に支えてくれるようにしなければ、うまく自分の成功の物語を支えてくれないものと捉えているといえる。だとすれば、操作して強化しなければならぬくらい、「みんな」という語りで説明するが、Bさんが目指している成功の物語は、本当は「みんな」が目指していない、実は社会的妥当性が弱い成功の物語であるといえるのではないだろうか。つまり比較する準拠集団とアクションする人を選択し、区別するという構造は、無理をしなければ、今の成功の物語を目指し続けられないという危険性を孕んでいることを意味する。とするならば、これはただの順風満帆な成功の物語ではなく、操作を必要とする脆弱な成功の物語をBさんは歩んでいることになるのではないか。

つまり、Aさんは成功の物語から幸福の物語への移行という形で、Bさんは脆弱な成功の物語を歩むという形で自分自身を合理化している。このように、AさんやBさんは工夫して自身を位置付けることにより、現状を肯定的に捉えているのである。

以上のように経済的な側面以外をみていったところ、当事者は現状を肯定的に評価できるように自分を合理化していた。そして、このような合理化のメカニズムは、多くのパラサイト・シングルの人たちにおいてもみられるのではないだろうか。

【付録1】表4 アノミー論

項目 適応類型	文化的目標	制度的規範
1.同調(conformity)	+	+
2.革新(innovation)	+	-
3.儀礼主義(ritualism)	-	+
4.戦線離脱(retreatism)	-	-
5.反乱(rebellion)	±	±

アノミーの緊張と適応類型(+の記号は「支持」を、-の記号は「拒否」、±は「代替」をそれぞれ表している)

大村によるとマートンのアノミーの緊張と適応類型について、以下のように述べられている。

「目標の平等配分と手段の不平等配分」、この(アノミーの)緊張化におかれた、とくに下層階級の人々でも、も

もちろん多くのものは目標と規範の両面にわたって、なおも「同調」しようとするであろう。制度的に許される範囲の手段によって、アメリカ文化が称揚する金銭的成功を目指して、懸命に努力する人々である。だが競争が厳しければ厳しいほど、目標の強調はルール軽視の風潮を生み出す。許されざる手段をとっても、とにかく富を得たものが勝ちということになり、これが(+)(-)の記号で示される「革新」である。反対に、成功を断念して、ひたすら規範を墨守しているのが「儀礼主義」。目標の面はもちろん、規範の面も含めて、そもそも競争場から降りてしまっているような適応のしかたが、「戦線離脱」というわけである。ちなみに、最後の「反乱」というのはこうである。文化的目標(富の追求)をただ消極的に拒否するだけではなく、より積極的に全く違った中身の目標(例えば愛の共同体を目指す)を設定し、当然、競争を前提とした今の規範とは別の規範をも同時に要求する。こういったいわば文化革命を求めるような適応の仕方を、マートンはあえて(±)の記号で示し「反乱」と呼んだ。(大村 1993:111-112)

このマートンのいう欲望をコントロールしながら、目標を諦めて逸脱して適応していく仕方が、成功の物語を降り目標を諦めていくという構造である。そうして、成功の物語を降りてもすぐ不幸というわけではなく、諦めて目標を修正できる、別の目標にする、幸福の物語に移行することが出来れば、それはその人にとって不幸ではない。成功の物語を降りる時、この幸福の物語によって、諦めるという構造をできるとおもわれる。

【付録2】

[Bさんが「みんな」と答えるインタビューデータ]・・・10/28日のインタビュー

質問：Y会社のバイトを選んだきっかけはなんですか？

B1：きっかけ・・・新聞に載ってたから？(略)受付やらんって、っていったけど遠いけん嫌って断って、Iで求人広告ってだしとったけん、Iじゃ。行きたいって、そんなすごい情けない人間なんやけど。(省略)

質問：入る(進学)段階で、もう音楽関係の仕事をしようと決めていたんですか？

B3：大学はいるときは思ってたけど入ってから分からなくなった。自分はこんなんじゃ教えられるんかなくて。自分はほなけん甘く考えていたんだらうな。(略)何も考えてなかった。とりあえずその時その時ある事をこなしていくことしか。

質問：就職活動をしましたか？

B4：してないっす。だって卒論の準備で大変だったもん(略)でも**周り**がしてなくて、勉強している子が多かった。グレードだったり、ちょっと家で教えながら勉強したり、ほんで、その音楽関係の就職しても、まだずっと勉強してる

質問：音楽の講師になっても？

B5：うん。っていうか講師になっても**みんな**勉強しようんやけどな。ずっと勉強しよう。音楽や一見綺麗なように見えるけど、どろどろ(略)んー例えば講師になっても、その生徒を入賞させるとかも、ステイタスになってくる。(略)入賞させながら、こうグレードをとっていったまあ人によって違うけどな、講師しながら、フリーで演奏とかして、こんなジャズの人みたいに、あちこち演奏してお金とんよう人いるで。そういう人もいたり、まあひとそれぞれかな。

質問：Y会社に就職するか、自宅でするかしか考えてないんですね？

B6：K会社とか？考えてないです。

質問：それはどうしてですか？

B7：それ以外考えた事ないです。

質問：それはなんですか？

B 8:なんで？こね？っていうのは冗談やけど、それが自分にとって一番やりやすいと思う。からかなー。ずっとY会社のシステムの中で育ってきてるから、・・・やり方についていきやすいっていうのもあるのかな？(略)そんな風な考えかたなんやけど、入ってみたらそうか分からんけどな。(略)教えて貰った事を教えたらいいからっていうんではないけど。やり方になじみがあるから、かなあ？うん。なんか違うんやけど、そういうことにしといて。

質問：今の勉強できる期間に、キャリアアップしよう？

B 9:キャリアアップっていったら、かっこいいけどな。ただ単に、親に頼れる時にばばっとできる時にやっこって、いうんが、一緒か。ほんでな他の先生が**みんな**忠告してくれるやけどな、年とったらできんようになるでよって、指うごかんようになるしな、頭もうごかんようになるしな、やる気もなくなるしな、

質問：Y会社に就職するか、自宅で教えたいんですね？それは実現すると思います？

B 1 0:実現させな困る。今の時点でせな困るって、

質問：どう困りますか？

B 1 1:自分的に困る。実現できんようでは困る。(略)いままでほんだけ、大学行ってまで勉強した意味がなくなるのが、こわいかな。もったいないっていうのもあるんかもしれん。そういう理由で困る。

質問：Y会社に就職する、もしくは自宅でするっていうのについて親はどのように考えています？

B 1 2:自宅でするんだったら、やったらーみたい。もうここ(最近建てた別宅)でやってらーっていう。エレクトーンもってくるで？って協力的かな 略。家でなんてせんといてなんていわんし、めぐまれとうっていや恵まれてる。

質問：終身雇用制度が崩壊するかもしれないといわれていますが、そのことについて何か不安に感じることは 略？

B 1 3:終身雇用？でも私の就職先には関係ない。(略)やっぱ実力だから。なんかな、わからんけどな、やっぱY会社でシステム教えるんはもういいわって、自宅で教える人もいるしな。終身雇用っていうのではないと思うけど。

質問：じゃあY会社の人は大体何歳ぐらいまで働いているんですか？

B 1 4:講師？めちゃくちゃばらばら。だって私の先生な、今年64になるんやけど、そんな人もいれば、もう22で入って、24でやめる人とかもいるかもしれんし、あんまり分からん。でも昔は結婚するまで、とりあえずY会社で働いて、結婚したらやめるって人が多かったんやけど、今はやっぱ不景気やけん、結婚しても続けるって人が多いけん、若い人が入っていきにくい、就職しにくくなっているっていうのは、あるみたいやな。

質問：終身雇用でないっていうのに不安はないんですね。

B 1 5:不安。・・・まあ教えようと思ったら、自宅で教えられるしな。

質問：(略)では何か不安に感じていることはありますか。

B 1 6:(略)貯金してないという事が不安。あと老後の為に貯蓄できるかってこと。(略)後なんだろ。どこまで勉強するん？みたい。多分一生するんだらうけど。**スキルアップの期間です、ってそういう期間がないけん**な、好きやけんできる仕事やなって思う。音楽。もうほとんどオタクみたいな人ばかりだよ。オタクっていうか、音楽に関する事には異常に執着しているっていうか。まあ私もやけど。(略)とりあえずY会社の講師を目指しているけど本当にそれになれるんかなって、いう不安・・・もあるけど、そんなんな、どんな情けないんよな。なれるかなって考えよったら、「**どうしようもないよ**」っていわれる。

質問：でもY会社の講師しかかかんがえてないんですね？

B 1 7:うん。こまったな。一つの方向見たら、一つしかみえなくなるからな、**私**。

B18：会社には入れる年齢きまっとんよ 26 歳まで。ほんでな若い年ではいっと方があの順応、あの溶け込みやすいいで。だから、できれば 24 とか 25 とか。できれば早く入りたいと思っているんやけどな、ほりゃ。受かればの話やけど。

質問：じゃあ Y 会社の方でどちらかという働きたいとおもってるんですか？自宅でするより。

B19：あのな、私が教えて貰いよった先生(前の先生)のすすめっていうか、Y 会社にはいいなよーっていうか、あのシステム講師っていうのがあってな、それに入り、それ受けなよっていう。システム講師っていうのが、あの指導グレードのいる。(略)多分先生は自分がおる間だったら、自分も手助けしてあげれるし、っていうのもあると思う。

質問：前の先生が Y 会社はいいなよっていったんですか？

B20：はいいなよ、はいらんのって、いつも会うたびにいわれる、だからそう思ひよんかもしれんけど。Y 会社にはいろいろおもっとんかもしれんけど。給料のこととか、その待遇はそんなにいい方ではないんだけど、って先生がいよった。ではないんだけど、いろいろ勉強になる事が多いって。やっぱ個人だけ、一人だけの子しか教えへん、・・んーとシステム講師っていうんはな、グループの子を教えられるっていう利点があるんよな、グループの子を教えられるっていうんは先生にとっても、しんだいけどいろいろ利点がある部分もある・・みたいなんよ。ほなけん、ようけ人がおたら、この子はこういう性格で、この子がおるけん他の子に影響して(略)なりたとうっていうか、なんていうんだらう。まあ、グループを持っていたら、勉強になることが多いらしいけん、した方がいいよって、っていわれたから。

質問：今の仕事を一生続ける気はありますか。続ける気がある、ない理由は どうしてですか？

B21：ない。というより無理。外見的に(略)多分私は Y 会社に(生徒として)通って身内だから雇ってくれたのかも知れんけど、周り本当にすごい美人ばかり。30~40 の人はいない。容姿と年齢が採用基準にあると思う。

質問：Y 会社にはいったら、ずっと続けたいですか？それとも Y 会社に入って何年かして自宅でひらきたいですか？

B22：みんな両方(Y 会社と自宅)しよう。殆どの人はそうした。そうしないと、殆ど収入がないから、自分も 略
質問：Y 会社は少ない？

B23：今は少ない。ようけ受け持ち出したら、そんなことないけど。

質問：今はどのくらい？

B24：初任給は 5~8 万ぐらい。始めは週に 1 回 1 クラスしかもたんだらうから。(略)めっちゃめっちゃ運があるんよ。他の先生が辞めた時とか、産休で休んだ時とか、たまたま試験受けて受かれれば、すぐ仕事あるし。それに、春と秋に生徒募集の 1 枠を持っていて、生徒が多かったら儲かるし、2 人とかだったら少ないし、0 人だったら収入ないし。自分が受け持った年に集まるかどうかっていうのも運。それで、(略)次の年に進級する子が多いか少ないかにもよるし。たまたま、やる気のある子ばかりだったら、あれだし、体験だけってやめていく子ばかりだったら、収入なくなるし。

質問：先生はまだ試験を受けるなっているのですか？

B25：今先生とは、指導グレードとる事しか話していないな。前な、先生が「そろそろ試験受けんの？」っていわれたんだけど、「でもまだ指導グレードとらなくていいんですか。」っていったら、「じゃあもっと頑張りなさいよ！！指導がんばればいいで！！さっさと取り！！って。怒られた(略)私の当たる先生って、怖い人ばかり。

B:周りが怖い。みんなにおこられる。知り合いの先生とかに、あんたピアノやリー、教えたらうかって。

質問：もし Y 会社に入ったら、自分はどれくらい続けるつもりですか。

B26：入ったら当分やる。自分の中で成果がでるまで。(略)教える子が入賞しだしたらおもしろいかもしれんし。

質問：そのようなどろどろした事は嫌とっていませんか？

B27：嫌やな。でも自分がしだしたら面白いかもしれん。しんだいけど挑戦したい。(略)結婚してやめるとかいう人は少

なくなってる。赤ちゃん産むときも当然休業がとれて、自分が好きなだけとれる。母乳離れるくらいまで取る人もいるし、産んで即効復帰する人もいる。今はこっちの方が多いな。

質問：自分はどうだとおもいますか？

B28：結婚せん。結婚しても復帰しそう。

<主要参考文献および参考 URL>

浅野智彦、1994、「自己物語はどのように人をとらえるか 神話としての自己物語」『現代社会理論研究』(4):1-12。

船津衛、1980、「準拠集団論」安田他編『基礎社会学 1 社会的行為』東洋経済新報社:92-114。

長谷川教佐、1984、「大学における社会化と準拠集団(1)」『麗澤大学紀要』37:185-214。

岩上真珠・宮本みち子、2003、『20代未婚者の仕事・結婚・親子関係 「成人期への移行に関する調査研究 Part -」』2003年度文部科学省科研費補助金成果報告書。

井上俊ほか編、1996、『ライフコースの社会学』岩波書店。

見田宗介、1979、「まなざしの地獄」『現代社会の社会意識』弘文堂:1-57。

三浦朱門・さらだたまこ、2001、『父と娘のパラサイト・シングル』KKベストセラーズ。

宮本みち子・岩上真珠著・山田昌弘、1997、『未婚化社会の親子関係 お金と愛情に見る家族のゆくえー』有斐閣。

宮本みち子、2000、「社会変動下の[若者と家族]研究の展開と方法 イギリス青年社会学を中心に」『家族社会学研究』12(1):95-109。

大久保孝治、<http://www.f.waseda.jp/ohkubo/2003S9-6.htm> 2003.6.4 掲載日、2003.10.2 閲覧日。

大村英昭、1993、「逸脱と社会変動」井上俊・大村英昭『社会学入門』放送大学教育振興会:109-117。

———、1997、『日本人の心の習慣 静めの文化論』日本放送出版協会。

桜井厚、2002、『インタビューの社会学ライフコースの聞き方』せりか書房。

竹内洋、1997、『立身出世主義 近代日本のロマンと欲望』日本放送出版協会。

渡辺祐子、1983、「準拠集団理論の問題点」『社会学論考』(4):1-22。

———、1989、「社会化メカニズムの分析枠組 準拠集団理論と同一視理論の検討」『駒澤社会学研究』21:127-151。

山田昌弘、1999、『パラサイト・シングルの時代』筑摩書房。

———、2000、「経済システムの変化と家族」『家族社会学研究』12(1):5-11。

<参考資料>

(総務省統計局 平成7年国勢調査 親子の同居等に関する特別集計結果 <http://www.stat.go.jp/data/kokusei/1995/22.htm> 2000.9.14 掲載日)

Y音楽教室パンフレット、2002、『講師資格取得試験内容及び課題例』

不安や心配のコントロール 乳がん患者のインタビューから

田中文恵

1、研究目的

乳房を切除した乳がん患者は、例えば、車椅子使用者などのように一見してそのことが周囲に知られることはない。しかし乳がん患者の多くは、手術後の日常生活において重い荷物が持てないであるとか腕が上がらないなどの問題を抱えている。そして、そのような場面に遭遇した時、意図せざる形で病気のことを周囲に知られてしまうという事態が起こり得るのではないだろうか。他人に絶対知られたくないと考える人や、知られても気にしないと考える人、様々ではあると思うが、そこには何かしらの不安や心配が伴うように思われる。その不安や心配を自己の中で何とかコントロールしながら日々の生活を送っているのではないだろうか。そのコントロールとはどのようなものであるのか、またどのように行われているのか明らかにしたい。

2、調査概要

乳がん患者会（あけぼの会N支部）のメンバーである松本さん（仮名）に研究目的を伝え、了解を得て松本さん本人にインタビューを行った。また、あけぼの会N支部が月1回行っている相談会にも参加し、参与観察を行った。インタビューは2003年12月24日T県K町にあるM喫茶店にて15時30分から約1時間程行った。相談会は、2004年1月10日に参加させていただいた。

なお、松本さんの略歴は下記の通りである。

- ・年齢 52歳
- ・手術時期 昭和61年3月（術後18年経過）
- ・職業 小学校教諭

3、インタビュー結果

なお〔 〕内は筆者による補いである。

(a) - 1 病気のことを同僚の方などに公表していますか？

みんな知っとるよ。別に知らん人もおるかもしれんけどね、いるかもしれんけども、色々〔病気についての〕話は、病弱だからね、とか言って（笑い）冗談やけどね、病弱だからねよろしくねとか言ってね、であのー、重い物は持てないわよとかね、ま、あの、うん、〔そう〕言ってもま、持つのよ、重い物はもう16年たってもなんぼでも同じようにせなね。担任もってたら子どもの前で、先生持てないからって言えんからね、ほれもあるし、もう同じように、どの人も同じようにするけど、ま、冗談で同僚なんかにはね、私は病弱だから頼むはね、とかね（笑い）無理なことさせないでねって、仕事へしてねとか言ってね（笑い）。そういうふう言ってるんやけどま、あ、ほなから別に隠すことはない。

(a) - 2 病気のことを知っている方に対しては「重い荷物持てないよ」とか話してあ

るのですね？

あの、いつ[学校を]休むかは知れないよとか(笑い)いつ私、再発になって休むかは知れないよとか、ほんな冗談でね、みんな受け流してる。それだけ、まゝ私は元気だということなんよね。元気だから言えるってということやけど、ほんとに自分がどっか、[再発の恐れ]が、あったらそういうことは言えないと思う。

(a) - 3 乳がんを患って最初の頃、不安はありましたか？

そらあるねー。ほら3年というぐらいはね、もう自分のことで、もう必死やね。

(a) - 4 現在不安はありますか？

は、もうね、ないと言えるけども、でもまた、どこに何がでるかわからんでね。やけんかえってずっと、ずーっと検診を受けて心配しとんやけどね。

(a) - 5 乳ガンを患って最初の頃、例えば重い荷物を持たなければならない状況になった時、病気のことを知らない方に対してどのように対応しましたか？

やっぱし[病気のことを]言わなかったらね、まゝはい学年の人なんかにはね言っとかなかつたら、例えば5年間は病院へやっぱし薬もらいに行かなあかんでしょ？そしたら、やっぱしお休みしてね、まゝ私の場合は先生が配慮してくださってお昼休みにね、あの、その言ってね、N大やけどね、N大へ行ってお昼休み行って給食だけやめて、帰ってくるという、そういうなかたちをとってくださってね、看護婦さんとかがね、みなしてくださって、この時間だけに行ってもよかったんやけど、やっぱし学校抜けるでしょ。だからまゝ、校長とかそれだけに言うだけでなくてね、在学教員にもやっぱしみてもらわないかんからね、休み時間は。

やっぱし最初は話しておいたけどね。ほなけど、別にほのやっぱし、深刻には話したらね、や、心は深刻やけどね(笑い)みんなやっぱしね、心は深刻だけど、そういうふうには話したら受け取った方がね、今度は深刻になってしまっただけでね、だから、だからまゝ、話は一応ね、しよったんじゃけどやっぱし今の言えるようなかたちとはまた違うね。その時はほんとにあの、ね、検診に行くんだけど、検診する時に行ってお薬もらうんだけども、「はあよかった」っていうふうにな、うん、あのうん、保証書もろたみたいだね(笑い)感じね。そういう保証書もらったような気持ちで、はあよかったーと思って、帰ってくるんよね、行く前はやっぱしね。ほんなんで何年もずーっとね。

(そうやって前向きに考えられるのは素晴らしいことですねという筆者の発言に対して)いや、そうせなんだらね、やっぱし子どもたちの前とかねやっぱし、やっぱしそれはね、あのーやっぱし自分のことを出すというのはね、やっぱし子どもたちに動揺させるしね。保護者にまず、保護者が動揺してしまうけんね。

(教え子はそういった意味で、支えになっているのですか？との問に)いや子どもたちは知らんと思うんですよ。それは子どもたちには知らん。

(子どもたちがいるから頑張れるという-)そうやね。それはあったね。それはあったと思うね。私の場合はね。だいたい元が元気なんよ私は(笑い)だからね、風邪

ひとつひいたことないものがね、それなのに病院に行くとなったらね、みなが「何で？」と思うわね（笑い）急に。元気だったからね、やっぱしね。元気だからこうなったんかなっていうね。省みずにね、突っ走ってしもうたからかな（笑い）思った理ね。無茶苦茶ね。

(b) - 1 病気のことを知られないように・気付かれぬように注意していたことはありますか？

別に気付かれたく...そんなことはなかったね。そんなに、気付かれぬようにっていうそういう方はいないもんね。気付かれてどうっていう。その頃はもうあけぼの会してたしね。2年目からもうねあけぼの会作とったしね、支部ができたしね。気付かれたくないや言うてもみんなねー、やっぱし、うん、話をずっとしていくね。ほれからまゝ近所にしてもなんにしても別にね、お見舞いやきてくれとったしね、知っとるしね。知らん人って別におらんだかなあ。わざわざそんなに私は何々ですやいうて言わなくたってね。

ま、保護者にはまゝ気を付けとったんやけどね。初めの頃はね、保護者にはやっぱし[学校を]休んだら、これからずっと休むんかなって思われてはいけないっていうので、自分のことはやっぱし伏せとったね。病院に行ってまゝ、そういう病気だっていうね。けど今となったらもうみな親にもねえ、まゝ仕事が、学校がもう長いことなったりね、今年3年目やけどもう親にも言ったりね、気を付けなよとか、あなたたちの頃、私なったんよっていうんでね。全員には言わなくてもね、うん、あの、うんと、こやっぱせいぜい、「うち何やら心配なことがある」とかね「ちょっと病気がちで」って言うたら、「どしたーん」とか言うてね、「あっ、気いつけないかんわよ」言うてね、35歳ぐらいは危ないよとかね、私がそうよとか言うて、そういうなね、子どもたちにもやっぱしね、家族のは、食事大事にせなあかんのよとかね、そういうことが言えるようにね。言えるんよね。わざわざ私はねーやいうて言わなくてもやっぱし食生活って大事よっていうことをね。保護者会なんかでもね、ぱっとこうできるんよね、ほんでふっときたら、そうなん私こんなんってねとかいって言えるんよね。

ほなからそれっていうのはやっぱし16年も7年も経ったから言えることであって、無理にほなから今言いたくないっていう人がいるでしょ？言いたくないって言う人に無理に言いなさいとは言わんのよね。自然とこやっぱし時が別に自然と自分が言ってもいい、別にね...ほんとに1年2年のうちは、こや、なんかこや人が自分の方を見ているようなそういうふうな気持ちになるんよね。んで、あけぼの会の名簿に載っても誰も見ていないのになんとなく、私の名前を乳がんですってみんなに公表したしまったっていう気持ちになってしまふんよね。だから名簿には載せないでとかいう方もいるんよね。誰も見てないし、そんなに気にもしてない、今となったらね。そう思うんよね。誰もあんたのこと見てないよ、そんなにね。でもその頃は自分が悲劇のヒロインになったようなつもりでね、そうなってしまふんよね。だから、そういうに無理にやっぱし人に言わないかんとか、もっと強うになってとかね言わなくても、自然とやっぱし時がね、時が自分がいるんな経験をして、やっぱし再発かもしれないって苦しんで、違うかったっていうとかそういうことを何回も何回も乗り越えてきて初めて

ね、だんだんと自然と自分から言えるようになって、あんなことあったんよとかこのように言えるようになってくるんよね。

(b) - 2 あけぼの会N支部に関わってきたことで考え方が変わってきたりしたのですか？

最初の1年間でいうのはね、真っ暗なトンネルの中でね光が見えないね、それこそお椀の淵にたたされているようなね、そういうな絶壁に立っているように右も左もちょっと目を離したら落ちてしまうんじゃないかっていうね。不安なままで1年間過ぎていくんよね。だから病院行ってどうしてもこう先生も忙しくてそんなに話も聞いてもらえない、家帰ったって誰も自分の病気のことでそれが…悩んでないっていうか、悩んでるけど同情的な「いけるか、いけるか」っていう、腫れ物触るようにこう、家族なんかも扱うもんね。そういうふうに自分がどうしていいかっていう、前が見えないままずっとこういくけんね、それであの、やっぱり友の会っていうのを探したんよね。んで、S先生にね、「こんながあるよ」いうて本を、友の会の会 [聞き取れなかった] を頂いたんです。それ見たら落ち込んでね。やっぱり本当の病気のことをずっと書いてあるでしょ。再発された方の手記とかね、もう本当に壮絶、凄いことをね。ただ、まだ手術して真っ暗で何も見えないというにしても、不安な状態であるんやけど、そこまで深いものであるということは自分まだ知らんのよね。死期っていうものがないわけやから。死って、死ぬかもしれないというのも思っていながらそこまで深いものははっきり見えないんよね。それがやっぱりすごく大変な病気であるっていう、手術して治った、大丈夫だよって先生が言ってくれたとしても、そんなはずがないとは思いながらもやっぱりはっきりしたのを見てしまうんよね。そこでもうすごく落ち込んでしまっ。

だけでももう落ち込んだらもう立ち上がるしかないよね(笑い) 頑張るしかないよね。それでもう、その会にもう飛び込んで入って、それであのやっぱり主治医の先生がね、と一緒に[会を]作ろうっていうし、東京からね[あけぼの会会長の]ワット隆子を呼んでもらって、来てもらって、それで支部ができたんです。やけん、あの、こんなにたくさん[乳がん患者が]いるんだなと思った、N県にもね。それまでは、あの5人だった徳島の支部っていうのは、あけぼの会。先生がいうにもN県の人には入らんのじゃって、そういうな会にまったくね。たくさんおるんやけど入らんのやって。やから、ほんと5人ぐらいでね。だけどその5人のおうた[会った]時は嬉しかったね、やっぱり。やっぱり同じ病気っていうのはね、なんか全然知らない南の方から西の方からいっぱい[乳がん患者が]おるんね。5人が会ったんね、もう覚えとるね。すごくこうなんか、姉妹っていうかね。もう昔から知っているね、友だちっていうか、ほんとにねあの、心許せるっていう、家族でもないね、何も無いものね、お医者さんにもないね、(聞き取れなかった)っていうね。ほんとにずーっと話しをしたっていうのを覚えとるね。それからだんだん広がって行っていったんです。だからその中でやっぱり、そういうふうにほっとしてね、[そういう]方もおいでるしね、入ってよかったーっていうね。んで、まあ元気になったら、もうやめてね、もうやめていかれるんです。もう元気になったらもう大丈夫ですよいうて、ほいたらまた新し

い方が入ってくるっていうね。やけん、まあ、その中でやっぱし古い人もおらなね、新しい人ばっかしだったらね、こなん3年ぐらいでみなおらんのかなあ、やいうたいかんけんね。そんなんでね、まあ長い[間]おいでる方もおらんやけどね、だいたいまあ、あの10年ぐらいしたらもうね、「元気になったー」言うてね、それぞれ。まあ、ずうっと、ほやけど付き合いはしよるんやけどね。連絡来たりずうっと。何となく「懐かしいなあ」や言うてね。だからやっぱ会っていうのはそうね、私にとってはやっぱし、こう、元気になったからっていうて、やめるわけにはいかんというかね、もうほんとのこう、なんていうか、道を教えてもらったっていうかね、住むっていうかね、ほんともうどうしても支えかな。朝顔の支柱みたいなもんやな。

(松本さんの生き方考え方においてあけぼの会は大きな要因であるんですね、という筆者の発言に対して)うん、それもあけどね、やっぱり、病気をしたっていうことかな、ほなけど。ほんとに病気をしたっていうことは、もう命がないかも知れんていうことは、全く違うんよね。見方が変わってくるんよね、人生として、人生がね。ほんとそんなことどうでもいいわ、と思えるようになる。ほんとに失ったものばっかし[思っ]くよくよするよりか、ほんとに得るものがたくさんあるんだっていう。この病気をしたおかげでね、そういうふうに、やっぱし考えるようになった。それでまあ、あけぼの会って、また友だちともね、やっぱしいるんな、ほんと病気がなかったらそういう関係っていうのは作れなかったし。生活もまた無茶無茶なままね、ほんと周りを見ないで突っ走るようなね、そういうふうなんを長年続けてきたら、きっと今頃私は違う病気で倒れてたかもしれん。これはね(笑い)やっぱし病気をしたおかげ...多分やっぱし[失ったものばかりでなく得るものがたくさんあったと]考えれるっていう。またいるんな本も読むこともできたし、ほんと人とも知り合うこともできたっていうね、やっぱし失ったものよりか得たものをやっぱし考えるようになった。

4、まとめ

松本さんへのインタビューで非常に興味深いと感じたのは、同僚への対応に関する点である。(a) - 1や(a) - 2で見られるように、松本さんは病気やがんの再発のことを冗談を交えて同僚に話している。しかし、(a) - 3、(a) - 4にあるように、内面ではそのことを不安に感じているのがわかる。そして、(a) - 5で、「心では病気を深刻に思っているが、同僚に話す時自身が深刻に話す相手も深刻に受け取ってしまうので」冗談を交える、というように語っている。ここで、不安や心配に対してコントロールが行われているのではないかと考えられる。生死にかかわる大病を患い、深刻であっても全くおかしくない状態であるにもかかわらず、自分の気持ちを抑えてまで同僚に対して気遣っていることがわかる。これは、深刻な状態を冗談を交えて表すことにより「自分が患っている病気は大したものではない」と相手に思わせ、慮ってもらう程度をコントロールしていると思われる。そして、病気であるということを冗談を交え自ら先取りの話すことで、病気のことが意図せざるかたちで周囲に知られないようにコントロールが行われているのではないだろうか。このように、自己コントロールを行うことにより病気や再発に対する恐怖を少しでも和らげようとしているように思われる。

また、病気を患ったことを否定的に捉えるのではなく「病気をしたおかげ」という言葉を用いて、非常に前向きに考えていることが(b) - 2後半から見てとれる。これは、病気に対する不安や恐怖といったマイナスの価値観を、肯定的に捉えることによってプラスの価値観に置き換えようとしているのではないだろうか。(b) - 1、(b) - 2に見られるような松本さん自身の明るい前向きな生き方にも由来するところはあると思われるが、その生き方にそくした自己コントロールが行われていると考える。

地域住民参加型の新しい子育て組織の研究 ファミリー・サポート・センターで何がおきているか

木野綾子

= 論文要旨 =

ファミリー・サポート・センター（以下ファミサポ）は、新エンゼルプランでも目標値が掲げられている、仕事と家庭の両立事業の目玉といえる。そのファミサポは、平成16年度の目標値をすでに平成14年度に達成している。行政サービスのすき間を埋めるようなサービス内容、更に、子育てを経験した地域住民をも巻き込むという地域住民参加型の地域に根ざした新しい子育て支援として広がっている。このような、地域住民参加型の新しい子育て支援としてのファミサポの価値を、会員のインタビュー、更には会員登録場面のビデオ分析の視点から言及する。

0.まえがき

ファミリー・サポート・センター（「仕事と家庭両立支援特別援助事業」）とは

ファミリー・サポート・センター（以下ファミサポ）は、子育てと仕事を両立させるための支援事業として、労働省（当時）が1994年度から始めた。正式名称は「仕事と家庭両立支援特別援助事業」という。2001年度省庁再編で旧厚生省と合併したことで、働いていない家庭の子どもも預かりの対象となった。ファミサポを設置するのは市町村など自治体で、国は経費の2分の1の補助を行う。残り4分の1を都道府県、4分の1を市町村が負担する。自治体は公益法人等に委託することができ、社会福祉協議会や保育所の連携組織、NPO法人などにも委託している。

ファミサポは、育児支援を受けたい会員（依頼会員）と手助けをしたい人（提供会員）からなる会員組織で、センターのアドバイザーが依頼会員からの依頼に応じ、提供会員を紹介し、会員同士で地域において育児支援を行う。なお依頼会員は提供会員を兼ねる、「両方会員」にもなれる。

ファミサポは原則として人口5万人以上の市町村（特別区）を対象に設置され、政令指定都市及び、10万人を越える市区については支部を設置することもできる。ファミサポは仕事と家庭の両立事業の目玉ともいえ、新エンゼルプランでも目標値が掲げられている。（16年度の目標値が180カ所平成14年度で193カ所設置されている）

このように、すでに16年度の目標値を上回る数のファミサポが設置されている点は非常に興味深い。隆盛を誇っているファミサポがどのような存在として社会に位置付けているのか、探求する価値があるように思われる。

本稿は、木野が徳島大学大学院人間・自然環境研究科人間環境専攻に在籍中に修士論文として提出した原稿を基に発表会での討論等をふまえて書き直したものである。

ここで、ファミサポの位置づけについて、もう少し明確にしておく。表1は、子どもの年齢別・保育所終了及び放課後利用できるサービスを示している。利用できるサービスについては、いずれも、19時頃までと時間制限があり、その時間までには子どもを迎えにいかざるを得ない状況である。このような状況を反映して、ファミサポの支援の内容は、下記のようにになっている。

ファミサポの支援の内容（子育て支援の場合）

- ・ 保育所、幼稚園、学童保育所、小学校への送迎
 - ・ 保育施設などの時間外、休園日などの一時保育
 - ・ 保護者が学校行事などに参加する場合の一時保育
 - ・ 保護者が病気、出産、看護などに該当する場合の一時保育
 - ・ 保護者が心身共に育児に疲れたなどの場合の一時保育
- などとなっている。

依頼会員になる理由でもっとも多いのは、急な残業や子どもの病気が長引いた場合に備えてなどである。

表1 子どもの年齢別・保育所終了後及び放課後利用できるサービス

年齢	～3歳	4歳～6歳	7歳～9歳 小学校低学年	10歳～12歳 小学校高学年
保育所 学校	保育所	保育所 or 幼稚園	小学校	小学校（注2）
利用できる サービス	延長保育 19時頃ま で	延長保育 19時頃まで	学童保育（注1） 18時半まで	学童保育 児童館

注1 放課後児童健全育成事業

注2 補助金の対象は9歳（小学校3年生）までであるが、学童保育によっては、高学年の利用も認めている。

表2は子育てに関する行政サービスを示している。制度的には整っているようにも見えるが、定数が定められている為、定員数を超えた場合は利用できないという現実がある。

表2 子育てに関する行政サービス

保育所	特 別 保 育				乳幼児健康支援一時預かり事業
	低年齢児保育	延長保育	一時保育	休日保育	
保護者が就労等のため、療育する就学前の乳幼児を家庭で保育することが困難な場合	乳児をはじめとした低年齢児の預かり	午後6時を超えての預かり	一時的な預かり	日曜・祝日の家庭での保育が困難な場合	病気回復期であり、自宅で療養しなければならないときに、家庭での療育が困難な場合

このような、現状の中で、延長保育終了後、学童保育終了後、また、子どもが病気になった場合などに行政サービスとのすきまを埋めるような役割を担っているのが、ファミリー・サポート・センターである。

民間の託児所、ベビーシッターなどもあるが、料金的にはファミサポの方が安くなっている。また、何か子育てに関して手助けをしたいと考えている人にとっても、市町村が運営にも関与している、保険に加入しているなどの点から参加しやすい制度となっている。

1.研究目的

ファミリー・サポート・センターは、地域における新しい子育て支援のあり方として浸透しつつある。活動数も増え、ファミサポの設置数も16年度の目標値をすでに超える数が設置されている。各ファミサポは、ホームページを作成したり、広報誌、機関誌を発行したりと地域住民へのアピールに積極的に取り組んでもいる。そのファミサポにおいて、パンフレット、マニュアルに書かれていない水準で、インタビュー調査ではわからない水準で、ファミサポに存在している秩序を明らかにすることが本研究の目的である。

2.研究対象

1) Tファミリーサポートセンター

財団法人県勤労者福祉ネットワークがT市の委託を受けて、1999年10月に開設。(T市の人口は26万人程度。ファミサポの設置には人口5万人以上の市町村(特別区)で300人程度の会員数が見込めることなどが設置の基準となっている)元保育所長ら2名がアドバイザーとして所属している。運営費は年間約1千万円である。

2003年3月31日現在の会員数は525人(依頼会員335人、提供会員128人、両方会員62人)で、開設から1年間は月平均140件程の活動だったが、現在活動数月平均350件まで伸びている。

平成14年度では4483件の活動があり、援助内容では、保育所幼稚園の迎え及び帰宅後の預かりが一番多く、続いて保育所幼稚園の登園前の預かり及び送り、保育所幼稚園の迎えとなっている。援助を受ける子どもの年齢は5歳児、4歳児、2歳児の順となっている。

T ファミリーサポートセンターは、県民 82 万人の県内において最初に設置された。以後 2002 年 7 月に 3 町合併により県内 2 番目の I ファミリーサポートセンターも開設し、県としては、5 か所の開設を予定している。T 県少子化対策計画の重点施策の一つ。仕事と子育ての両立を支援する地域組織づくりの具体的な内容として「地域での仕事と子育ての両立を促進するため、相互援助組織であるファミリー・サポート・センターを需要に応じて 5 か所設置。」と記してある。

T 県少子化対策計画 (<http://t-kosodate.net/doc/plan01.php> 2003.6.20 検索)

2) T ファミリー・サポート・センターを調査の対象とした理由

開設後 3 年が経過し、会員数、活動数を順調に増やし、新しい子育て支援として浸透しつつある。同じ県内に I ファミサポが開設されたが、(開設は平成 14 年 7 月)日が浅く、地域においても知名度はまだ低い。

3) 調査の概要

- (1) ファミサポの登録場面 2002 年 9 月 17 日、2003 年 3 月 5 日(ビデオ撮影)
- (2) ファミサポ第 6 回交流会 2002 年 7 月 6 日(ビデオ撮影)
- (3) インタビュー

3. 研究方法

1) 調査方法

T ファミサポに研究目的を書面にて伝え、まず、ファミサポについて知るために、ファミサポ第 6 回交流会(2002 年 7 月 6 日)に参加し、参与観察を行った。それと並行して、アドバイザーよりインタビューに応じていただける会員を紹介していただき、それぞれにインタビューを行った。また、アドバイザーへのインタビュー、登録場面のビデオ撮影を行った。

2) 調査期間：2002 年 7 月 6 日～2003 年 3 月 5 日

3) 分析の視点

本稿の目的は、ファミサポにおいて、パンフレット、マニュアルに書かれていない水準で、インタビュー調査ではわからない水準で、ファミサポに存在している秩序を相互行為分析により明らかにすることである。その為に、会員登録場面をビデオ分析する。アドバイザーと会員の相互行為により、いかにしてファミサポはファミサポとして価値づけられているのかを分析する。本稿で分析したものは依頼会員の登録場面のみではあるが、そこからファミサポとしての秩序が発見できると考える。

4.インタビューより

インタビューは、極力インタビューイの自由な語りを尊重しながら、半構造化面接を行った。質問事項は以下の内容である。両方会員については、活動の多い方を中心にインタビューを行った。アドバイザーにもインタビューを行った。

表3 インタビュー項目（提供会員用）

現在（あるいは過去に）提供会員としてどのような活動をされていますか。（活動の内容、活動の頻度等）
提供会員となられたきっかけ（動機）と活動期間
今までの職業経験が、今の活動に役立っているか？
実際に提供会員として活動を始められて、良かった事、苦労している事
ご家族の反応
提供会員として活動の継続についての考え
子育てについて思う事
ファミサポを含めて、子育て支援について思うこと

表4 インタビュー項目（依頼会員用）

ファミサポの活動を何でしりましたか
利用しようと思ったきっかけ
利用登録時に提供会員に望んだ点
利用することに何か抵抗はなかったか
どのような援助をうけていますか（援助内容、頻度）利用期間
利用して良かった事、改善して欲しいと思うこと
お子さまの反応は
ご家族の反応は
子育てについて思うこと
ファミサポを含めて、子育て支援について思うこと
子育てについて思う事
ファミサポを含めて、子育て支援について思うこと

1) インタビューを取り扱う意義

ここでは、ファミサポに関して、それぞれの立場（依頼会員、両方会員、提供会員、アドバイザー）でどのように語られているかについて述べる。これは、同時に、それぞれの立場としてどのようにファミサポの一員となっているのかを示すことにもなる。すなわち、それぞれの立場において語られた内容から、ファミサポらしさが現れている箇所をピックアップする。

さらに、ファミサポの大きな特徴である、「依頼会員」と「提供会員」のマッチング（依頼会員と提供会員を双方に紹介して会わせること）に関する状況を、インタビューの場面から見てみる。

桜井厚は次のように述べている。

「人間生活の語りの研究の究極的な目的は、経験の解釈である」(josslson et al.1995:ix)といわれるが、解釈にしる、経験にしる、きわめて相対的でコンテクスト依存的な概念である。社会的なるものの因果的法則を求める「一般理論」ではなく、個人が自らの経験にどのような意味をあたえるかの説明を構築し、そこからなんらかの解釈をとりだす作業は、ギアーツの言葉を借りれば、「われわれ自身のものではない理解をわれわれが理解するとはどういうことであるかを何とか理解しよう」とするやっかいな試みなのである。(桜井 2002:172)

桜井は、インタビューは、経験の解釈を目的としているが、(因果法則を求める「一般理論」ではないとしている)非常にやっかいな試みであるとしている。すなわち、インタビューにおいては、それぞれの対象者が経験(意識していること)していることを解釈していくことになる。その点においては、因果関係などはわかりにくい。私は、ここではそれぞれ(依頼会員、両方会員、提供会員、アドバイザー)の経験より語らえた内容から、ファミサポを見ていく。これは、ビデオ分析とは質的にことなるが、ファミサポに関する一つの捉え方としてここに記しておく。

2) インタビューを分析する視点

依頼会員、両方会員、提供会員、アドバイザー各2名づつに、自由な語りを尊重しながら半構造化面接を行った。それぞれについて、インタビューは30分~45分程度である。承諾を得てインタビューの全体をテープ録音させてもらった。

ここから、それぞれの立場(依頼会員、両方会員、提供会員、アドバイザー)がファミサポの組織の一員として、依頼会員、両方会員、提供会員、アドバイザーとして位置づけられ、また、ファミサポの組織の一員として表現されている部分を明らかにする。すなわち、インタビューからわかることの一部について言及する。

また、ファミサポの大きな特徴であるマッチングに関する内容の表現に注目する。

3) インタビューからわかること

依頼会員については、子どもの援助をどこに依頼するかの悩みから「あとくされがない」という視点でファミサポを選択しているという一つの現状がわかった。また、ファミサポに依頼する事に関しては女親(援助を受ける子ども)の方が積極的であり、男親は、積極的ではないが肯定的ではある状況が垣間見られた。

両方会員については、インタビューを行った2名共に通勤族であり、子育てに関して身内のサポートが得られない状況での、一つの対策としてファミサポを活用している様子がわかった。また、活動をめぐる、両方会員の子どもの心理的变化ということがわかった。

依頼会員については、ファミサポにおける提供会員の「有償ボランティア」という位置づけ通りの考えを、提供会員自身の語りの中からも発見できた。

アドバイザーについては、依頼会員と提供会員との仲介者として、かけひきしている様子、そして、そのかけひきこそがファミサポの意義の表明、すなわちアドバイザーの役割であることがわかった。

マッチングに関しては、アドバイザーの配慮、苦悩の様子がわかり、その点に関しては、会員にも通じている様子がわかった。

表5 インタビュー対象者一覧表

(年齢は著者の推測)

	氏名	年齢	特 徴
両方会員	U氏 資料イ (注)	20代後半 女性	4歳女児の母親 転勤族で3年前に他県より転居してきた。両方会員として子どもの預かりを依頼した経験がある。現在は提供会員としての活動が多く、5歳男児の幼稚園への迎えの依頼を受けている
	M氏 資料ロ	20代後半 女性	小4男児、小1女児の母親 転勤族で3年前に他県より転居してきた。両方会員ではあるが依頼をしたことはない。提供会員として週二回程、小1女児、保育園年長の男児の姉弟の迎え、預かりを受けている。
依頼会員	S氏 資料ハ	30代前半 女性	幼稚園年長の男児、年中の女児、1歳女児の母親 次女の出産前には働いていたので、幼稚園への送迎を依頼していた。また、次女出産時に上の子ども二人の預かりを依頼した。
	I氏 資料ニ	40代前半 女性	小1女児、保育園年長の男児の母親。公務員。2人の方とペアを組み、迎えと預かりを依頼している。
提供会員	A氏 資料ホ	40代前半 女性	4歳男児の母親。 地域リーダーとしての活動にも積極的である。
	N氏 資料ヘ	40代後半 女性	高校生、中学生、小学生の3人の子どもの母親。 ボランティアとして、本の読み聞かせの活動も行っている。
アドバイザー	K氏 資料ト	60代前半 女性	アドバイザーとなって1年半くらい。 幼稚園教諭、保育士の資格を持つ。
	F氏 資料チ	60代前半 女性	T市内の保育所を退職する時に市の方からアドバイザーの話があり、すぐに引き受けた。準備の段階から現在まで、アドバイザーとして活躍している。県の方針としては、5カ所の設置を望んでおり、F氏が県南の保育所長会議の席でファミサポの説明を行うなどの活動もある。

〔注〕詳細は〔木野 2003〕資料編

5. ビデオ分析より

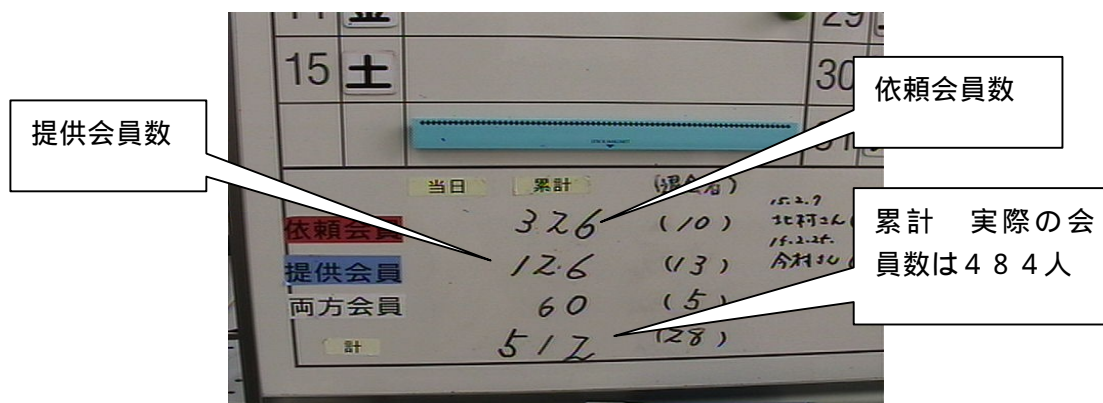
本稿の目的は、ファミサポにおいて、パンフレット、マニュアルに書かれていない水準で、インタビュー調査ではわからない水準で、ファミサポに存在している秩序を相互行為分析により明らかにすることである。つまり、パンフレットにも書かれていない、またインタビューでもわかり得なかった、会員の自宅の位置を地図上でアドバイザーと会員が相互行為により確認しあっている。そのような行為が、会員登録場面をビデオ分析することにより明らかになった。この行為に象徴されるように、アドバイザーと会員の相互行為に

より、ファミサポはファミサポとして価値づけられているのである。つまり、アドバイザーと会員の相互行為によって課題達成されているのである。また、アドバイザーと会員が相対していない場面においても、相互行為による課題達成場面がビデオ分析により明らかとなった。相互行為の達成はビデオ分析により明らかとなると考える。

1) 提供会員と依頼会員のバランスを保つように働きかけている組織

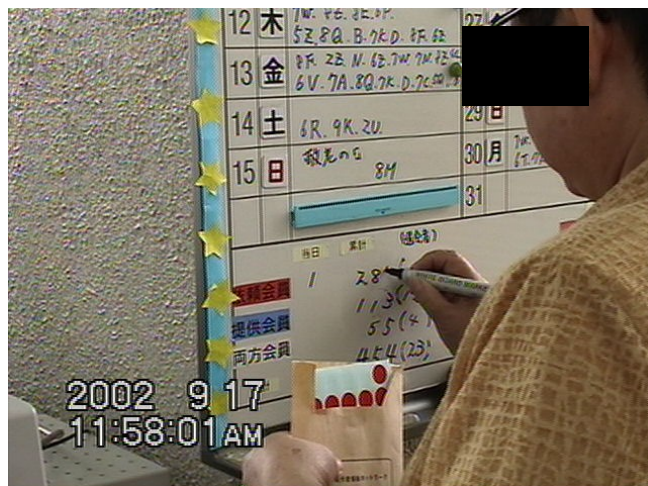
画像データ1は、現在登録している会員数を、依頼会員、提供会員、両方会員別に示している。ファミサポの設置基準として、「会員数300人程度が見込める」という内容が盛り込まれている。国が自治体への運営費の一部を補助する事業として、設置基準を満たしていくことは、非常に重要な事である。その点において、会員数の推移は、気になることではある。同時に、会員組織として成り立っているファミサポにとってマンパワーは重要である。

しかし、ここで注目すべきは、依頼会員、提供会員、両方会員別に表示されていることである。相互援助活動であるファミサポにとっては、相互援助が可能な、つまり、依頼会員と提供会員のバランスがとれた会員の構成が必要なのである。だからこそ、バランスが一目でわかるように表示されているのであり、バランスに気をつけて運営している組織であると言える。ここでは、依頼会員数、326人、提供会員数126人で依頼会員に対して、提供会員の少なさが一目でわかる。



【画像データ1：事務所の壁面にあるホワイトボードにかかれた現在の会員数(2003.3.5)】

同時に、このような会員数の変化を、アドバイザーは会員登録終了後すぐに、このホワイトボード上でも修正を行っている。(画像データ2)つまり、これは、依頼会員と提供会員の相互行為(相互援助)という主旨を表明していることであり、また、アドバイザーと会員の相互行為が、相対していない場面でも行なわれていることの表明ともなる。



【画像データ2：会員登録終了後、会員数の表示を修正しているアドバイザー
(2002.9.17)】

提供会員と依頼会員のアンバランスに関しては、ファミサポは画像データ3に示すように、提供会員の登録を呼びかけるチラシを作成している。



【画像データ3：提供会員を募集するチラシ】

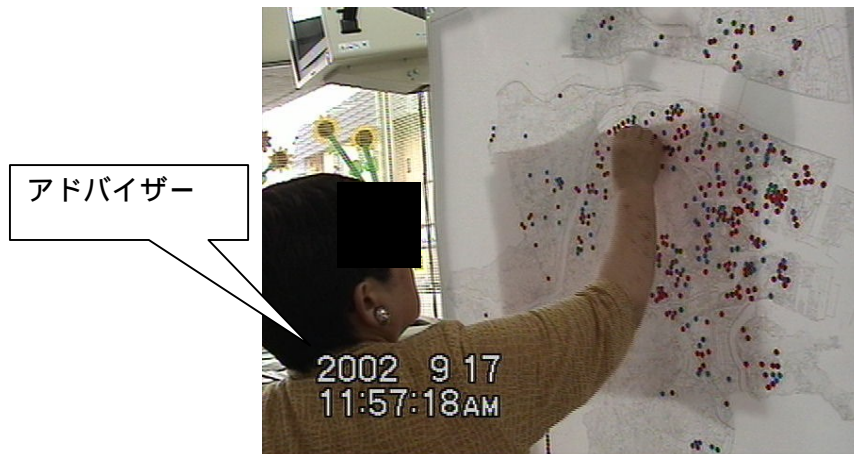
2) 地域に根ざした子育て支援

画像データ4及び画像データ5は地域別の会員数の分布を示している。

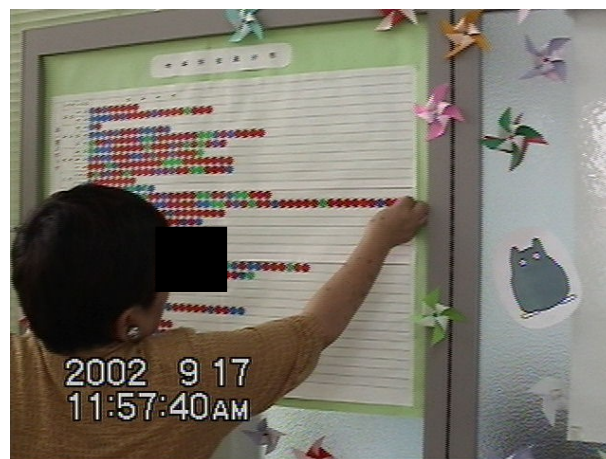
画像データ4では、T市内の地図を拡大し、その地図上にシールで会員数の分布を表示している。このように、会員登録が終了すると同時に、シールを貼るという作業をアドバイザーが行っている。

画像データ5は、中学校区別に分類した地域別に会員数、提供会員、依頼会員の割合がわかるように表示している。

この2つのデータからは、ファミサポが地域での子育て支援をサポートしている様子が見てとれる。地図上に会員の分布状態を表示する、地域別に会員数を表示するということだが、地域内で相互援助できるように働きかけている組織であることがよくわかる。



【画像データ4：会員登録後、アドバイザーが地図上にシールを貼り会員の分布が一目でわかるように表示している（2002.9.17）】



【画像データ5：会員登録後、アドバイザーが中学校区別にシールを貼り会員の分布が一目でわかるように表示している（2002.9.17）】

この2つのデータからは、ファミサポが地域での子育て支援をサポートしている様子が見てとれる。地図上に会員の分布状態を表示する、地域別に会員数を表示するということだが、地域内で相互援助できるように働きかけている組織であることがよくわかる。

3) アドバイザーの業務 その1 【会員登録の逐次的な達成】

ファミサポを訪れた人は、最初に入会申込書に記入することになる。この入会申込書を提出することが、ファミサポの会員になるという意思の表出となる。同時に、アドバイザーにとっては、入会申込書を受け取ることにより、会員登録を行うことになる。

ここでは、ファミサポ内に存在する秩序の一つとして、入会申込書の記入及び提出の場面をみていく。

取り上げるのは、(2003.3.5 午後 1:07:30 ~ 午後 2:04:07)の場面の一部である。この登録は、依頼会員 T 氏と依頼会員 N 氏の二人一緒に登録の場で、T 氏と N 氏は、親しい関係にある。今回は、前日に T 氏より会員登録をしたい旨の電話がセンターの方へ入っている。しかし、その電話の際には、N 氏も一緒にという話はなかった。アドバイザーは F 氏である。

アドバイザーは会員登録をスムーズに不備なく終了させる事が業務の一つである。その登録の最初の部分、つまり、入会申込書をアドバイザーが、会員に手渡し、会員が記入後アドバイザーが回収するまでの逐次的になされていく課題達成の様子を見ていく。

会員が訪れると同時に、アドバイザーは画像データ 6 に示すように、入会申込書及び手引き等登録に必要な書類をひとまとめにして、登録を行うテーブルの上に置いている。

そして、1:09:37には、二人の会員がテーブルにつくのをもって、アドバイザー F 氏が「申込書があるんです」と申込書を二人に手渡している。

申込書を手渡された二人の会員は記入を始める。そして記入がほぼ終わろうとしている時の場面に注目する。

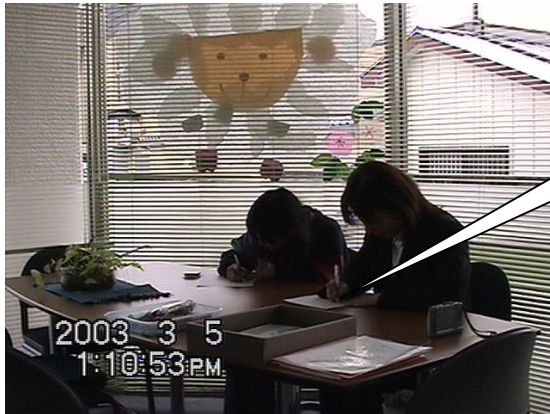


このケースの中に
入会申込書、手引き
筆記用具等が入っている

【画像データ 6 : 登録のテーブルに置かれた、登録時に必要な書類のひとまとめ

(2003.3.5)】

画像データ7は、「入会申込書」を二人の会員が記入している場面である。

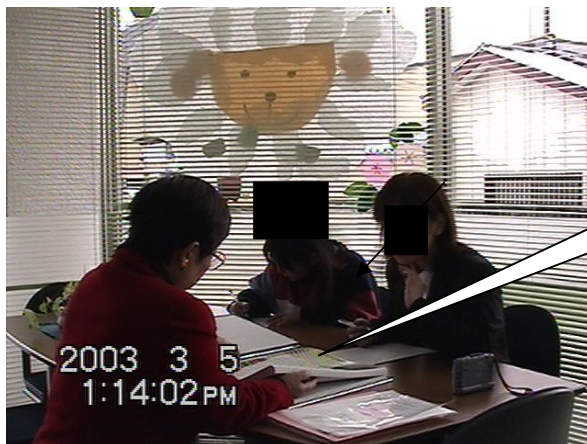


入会申込書（A4
サイズで両面）

【画像データ7：「入会申込書」に記入している場面

（2003.3.5）】

その後、アドバイザーF氏が地図帳を持ってきて席に着く。（1：13：42）そして、地図帳を開き始めると、今まで、「入会申込書」の記入を行っていたT氏の視線が地図帳の方へ移っている。（画像データ8）

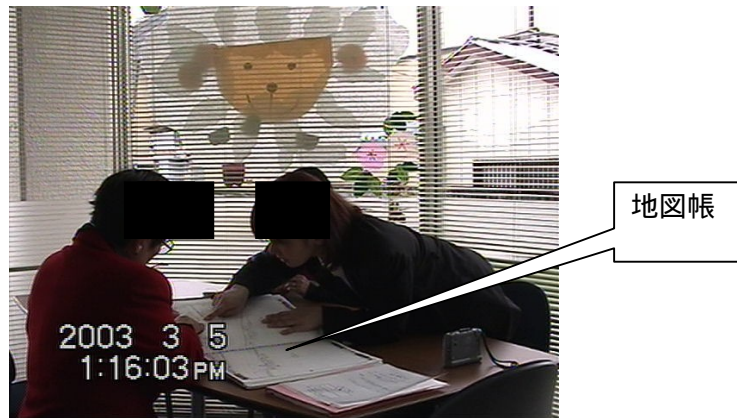


T氏の視線は
地図帳に移っ
ている

【画像データ8：アドバイザーが地図帳を開くと、T氏の視線が地図帳に移行

（2003.3.5）】

その後、T氏は身を乗り出して、地図帳をのぞき込み、T氏の自宅を地図帳から探し出す作業をアドバイザーF氏と協同で行っているのである。(画像データ9)



【画像データ9：身を乗り出して、地図帳を見るT氏
(2003.3.5)】

場面1 (依頼会員の登録場面 2003.3.5 資料又(詳しくは〔木野 2003〕を見よ))
この場面を会話から見ていく。Fはアドバイザーを表し、TとNは会員を表す。

1F: Y〔地名〕

2T: F〔地名〕なんです。手前の方なんですけど。Koさんがあって Kwさんがあって

3F: ええ

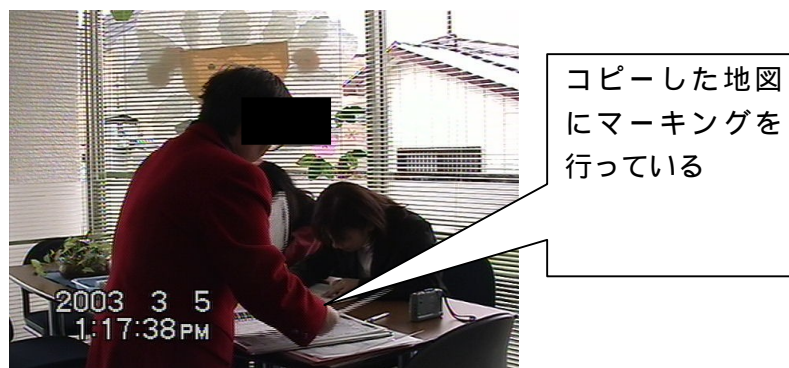
4T: ほんでTさんがあって、あっこれです。K 1-18

5F: はいはい

〔F氏が地図のコピーに行く〕

6F: ごめんなさい。これほなちょっと印、これで〔マーカ―〕ぬっとして下さい。

〔T氏はF氏の依頼に応じる(画像データ10)〕



【画像データ10：アドバイザーの依頼を受けて、地図にマーキングを行うT氏
(2003.3.5)】

次にN氏の自宅を地図上で確認する為に、F氏は再び地図帳をみる。すると、T氏は再度身を乗り出して地図帳を見る。

場面2 場面1の続き(依頼会員の登録場面 2003.3.5 資料又(詳しくは〔木野2003〕を見よ))

7T: S保育所でしょ。ほんでえーとHさんのところですから、MさんえーとHさんのここが40なので、ここの中です。ここの敷地内に建っているの

8F: あーそうですか

9T: はい、そこに

10F: はい

11N: この敷地内の一つになる。

12F: ああ、ほなけんほこらへん、ほの、Hっていうところだけいれとって〔マーキングの事〕下さったら

13N: はい

14F: うん、ほこの名前のところだけで

15N: はい

16F: はいはい、ありがとうございます。

この場面は、入会希望者のT氏とN氏が「入会申込書」の記入がほぼ終了しかけた時に、アドバイザーF氏が地図帳をひろげて、会員の自宅を探し始めたという場面である。アドバイザーの行動に連動するように、会員も一緒に地図上で自宅を探すという作業を行っている。そして最後には、コピーした地図をアドバイザーから渡されて、マーキングを行うという作業までも行っている。つまりこれは、アドバイザーと会員の相互行為により、会員登録という部分に内在している、地図上の自宅にマーキングを行うという作業までも、協同的に達成しているのである。

もう少し詳しくみていく。会員は「入会申込書」を渡されてすぐに記入を始めている。その時には、アドバイザーは席についていない。これは、「入会申込書」の記入に関しては特に説明を要しない。つまり、説明がなくても記入できるような内容になっていることの裏返しであるように思える。今回の場面でも、アドバイザーが席についた時点で、会員が「担任の氏名」という項目欄が埋められずに困って、アドバイザーに質問をしているが、その質問に関して、アドバイザーは「もうかんまんよ、ほんなんは」と返している。

アドバイザーは、「入会申込書」の記入がそろそろ終わるであろう時間を考えて、地図帳を準備して、席についたとも考えられる行動である。そしてアドバイザーが地図帳をひろげると、下を向いて記入していたT氏の視線が地図上に移動する。(画像データ8)アドバイザーは当然そのようなT氏の動きを把握していると考えられる。だからこそ会話の方でまずF氏は「Y〔地名〕」というように、T氏の住所を確認している。それを受けてT氏は、「〔Yではなく〕F〔地名〕」だと言い、身を乗り出して地図上から自宅を探すという作業に移っている。(画像データ9)ここまでの場面は、一見する

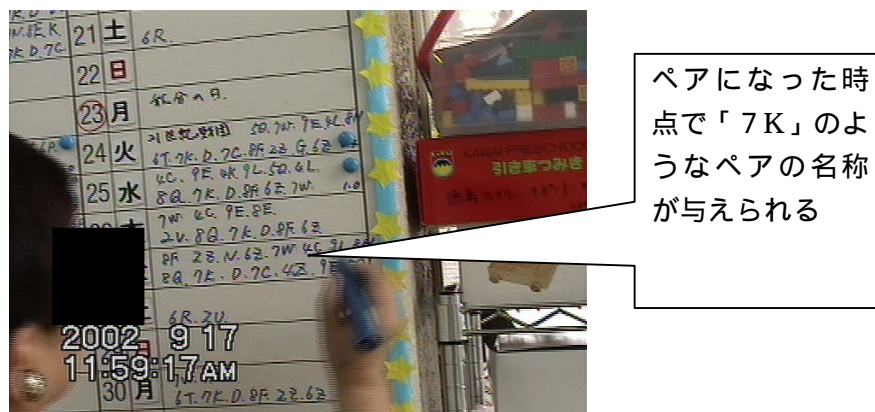
と、会員が自分が知っている自宅を探すという行為を自主的に行っているようにも見て取れるが、アドバイザーの地図帳を持って来て席に着くタイミング、会員の視線が動いた事を確認したあとでの発話等、アドバイザーの意図的な行動（会員の知っている事を利用する）のようにも見て取れる。

いずれにしても、アドバイザーと会員の相互行為によって、会員の自宅を地図上から探すという課題（会員登録という部分に内在する課題）が達成された。これが、アドバイザーの意図的な行動であるとするならば、それは、入会手続きをスムーズに行うというアドバイザーの責務を果たしているという事実の発見にほかならない。

地図上で確認（会員の自宅）出来た後は、その部分をコピーし、コピーした地図上にマーキングを（アドバイザーが依頼し、会員がマーキングを行う）している。このことから、「入会申込書」と同じ程度に、会員の自宅の位置の確認（「入会申込書」には住所を記入するが、住所としてだけでなく）が重要であることも見て取れた。地域での子育て支援を強調しているファミサポにとっては、当然のこととも思える。

4) アドバイザーの業務 その2【マッチングに向けての準備】

ファミサポの大きな特徴は、アドバイザーが依頼会員と提供会員のマッチングを行い、マッチングによってペアになったカップル単位で活動を行うことにある。画像データ11はファミサポ事務所内のホワイトボードに書かれた各ペアの活動状況を示している。



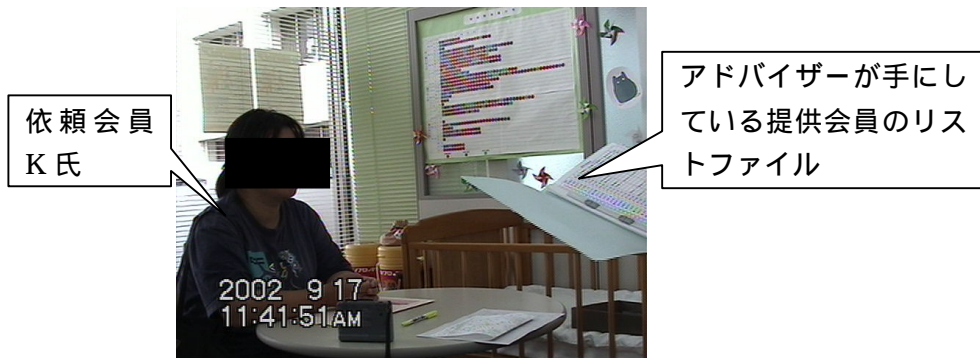
【画像データ11：ホワイトボードに書かれている活動状況及びアドバイザーは報告の度に追加・削除を行う（2002.9.17）】

この画像データ11は、このような形（ペアになる）になることが、ファミサポの主旨である「相互援助」を達成していることの証明となる。つまり、登録した会員同士をマッチングすることがアドバイザーの大きな業務になる。

会員登録の場面では、登録だけということではなく、アドバイザーが意図してマッチングの準備（活動の待機）をしている様子が見て取れた。

取り上げるのは、（2002.9.17午前10:00～午前11:55）の場面の一部である。この登録場面には、依頼会員K氏とアドバイザーF氏がかかわっている。

会員証を作成するのを待っている依頼会員K氏の前に、アドバイザーF氏は提供会員用のリストファイルをもって席に着く。（画像データ12）



【画像データ12：アドバイザーが、提供会員のリストファイルをもってくる
(2002.9.17)】

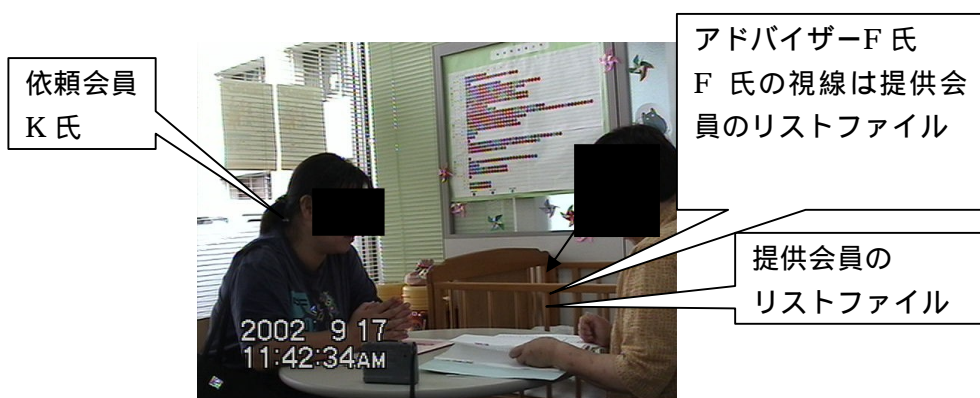
その後のアドバイザーと会員の相互行為を会話と視線を注目しながら見ていく。

アドバイザーは、提供会員のリストファイルに目を通した(画像データ13)あとで依頼会員の方へ視線をもどしつつ、ファイルの方へも視線を移しつつ、次のような会話に進んでいく。

場面3 (依頼会員の登録場面 2002.9.17 資料リ(詳しくは〔木野 2003〕を見よ))

Fはアドバイザーを示し、Kは依頼会員を示す。

- 1F：まあ、家がS駅の近くの方でね、(3)お寺の奥さんなんやけど見てくれる(2)お願いしてみようかと思う。(視線はファイル)
- 1K：S駅だったら近い。
- 3F：近いね(視線はK氏)
- 4K：はい
- 5F：ご自宅からだったらね(K氏の自宅地図を手に取り確認 画像データ14)
- 6K：そうやね。ほんで、ちょうど、ほこ通って帰ってきようけん、Sのあたりを



【画像データ13：アドバイザーが、提供会員のリストファイルを見る
(2002.9.17)】



アドバイザーがK氏の自宅の地図を出し確認

【画像データ14：アドバイザーが、提供会員の自宅の地図を取り出し確認
(2002.9.17)】

この場面は、K氏に合う提供会員を見つける準備、つまりアドバイザーがマッチングの準備をしている場面としてとらえることができる。

アドバイザーは、提供会員のリストファイルを持ち出し、K氏の状況に合いそうな提供会員を探している（画像データ12）そして、目星をつけてから、提供会員の情報を依頼会員のK氏に話し始めている。「まあ、家がS駅の近くの方でね、（3）お寺の奥さんなんやけど見てくれる（2）」とゆっくりとした口調で話し始める。そしてK氏の「近い」という発言を受けて、再度K氏の自宅と、紹介しようと考えている、S駅近くの提供会員の位置関係を確認している様子である。

この場面は、あくまでもマッチングの準備段階であり、お互い（アドバイザーと、依頼会員）の心づもりの確認といった場面である。その事は、「まあ、家がS駅の近くの方でね、（3）お寺の奥さんなんやけど見てくれる（2）お願いしてみようかと思う。」というゆっくりとした口調、間の取り方、そして視線がファイルを見ながらであることから読みとることができる。このアドバイザーのゆっくりとした口調、間の取り方から、K氏に「提供会員に対する希望があるなら、今言って欲しい」というメッセージを発していることと捉えることもできる。そして、K氏が「近い」という肯定的な反応を示したあとで、もう一度地図の確認（K氏の自宅と、紹介しようと考えている、S駅近くの提供会員の位置関係）を行っている。ここは、あくまでも確認をしているだけで、では「S駅の近くの提供会員と」と言う話にはなっていない。会話の続きを見ていく。

場面4 場面3の続き（依頼会員の登録場面 2002.9.17 資料リ（詳しくは〔木野 2003〕を見よ））

7F：ああ、そうですか

もう、中にはおいでるんやけど。こう迎えに、車で迎えに行くっていうんが、ちょっと車を利用するんをね。ちょっとご主人が反対される方もあったりして。

8K：ああ、そうですね

9F：もう車は、車やもう心配やけん、けっこうね

10K：やっぱしね、他の子どもさんですしね。

男の方は、ほらなかなかね。

もし何かあったらどなにするんってみたいな感じでしょうね。

11F：そうそう、そうなんです。ほういう方もあったりね。色々なんで、まあ、問い合わせせて見てね。

12K：はい

13F：まあ、自分はしたいんやけどって言うてね、結構あるんです。J中学校区でね。家で預かるのは大丈夫って言う方もありますのでね。ほれと夜にかかるでえね。7時から1時間位って言うたら。

14K：そうですね。そうなんですよ。

15F：ほなから、家族とか小さな子どもさんがある方やったら、ちょっとあのむつかしいかなとも思うしね。

16K：あっ、はいはい

17F：まっ、ほなけどどなにか、あの見て下さる方、まあ、一人か二人ね。

18K：はい、すみません。お願いします。

この場面は、アドバイザーが提供会員も色々条件を出している状況を説明している。それは、例えば「車を利用するのをご主人が反対される」というような一般的な話だったり、K氏の場合に適應するような話だったりもする。K氏に適應する話としては、「ほれと夜にかかるでえね。7時から1時間くらいって言うたら」「ほなから、家族とか小さな子どもさんがある方やったら、ちょっとあのむつかしいかなとも思うしね。」等である。そのように話しながらも、依頼会員の期待に応えてはいくという事を「まっ、ほなけどどなにか、あの見て下さる方、まあ、一人か二人ね。」と話し、依頼会員を不安にさせない、つまり、依頼会員が本日登録に来た課題は達成しているという内容の話を織り込んでいることも注目すべきである。

このように「場面4」に続いていくことから、「場面3」がマッチングの準備状態であると言うことができる。さらに、ここでは、「マッチングが簡単にできることではない」ということを表していると捉えることもできる。「場面3」で、アドバイザーは、住所からはK氏とS駅近くの提供会員が合うのではないかと考え、再度地図上で確認している。しかし、マッチングには、住所、距離的な要素だけでなく、「場面4」で語られているような、ご主人の反応、家族構成、預かる時間帯などが関係していることをK氏のニーズとも照らし合わせながら説明している。すなわち、マッチングには色々な情報を加味させて考えなくてはならないことを表示し、かつ、会員登録の場面は、マッチングの準備状態であることも表示している。

しかし、以上の内容だけで終わらせてしまったのでは、依頼会員は登録の為にファミサポの事務所を訪れた課題が十分に達成できていない状態のままである。そこで、最後にはきちんと「ほなけどどなにか」と依頼会員の期待に応えるように、提供会員を紹介することを約束している。活動の待機状態であることを示している。依頼会員はこのアドバイザーの言葉によってファミサポの事務所を訪れた今日の課題は達成していると考えることができる。

以上、みてきたように、アドバイザーは依頼会員のニーズを確認し、提供会員の情報を伝えつつ依頼会員の反応を確認し、会員登録時には、マッチングの準備を行っている。このことより、マッチングには、色々な情報を加味させねばならず、会員登録の場面（ファミサポ事務所をおとずれる）は、会員登録の終了、すなわち、活動の待

機状態をもって課題の達成となったことを表示している。

6.まとめ

1) 行政のすきまを埋めるファミリー・サポート・センター

ファミリー・サポート・センターは、正式名称の「仕事と家庭両立支援特別援助事業」が示すとおり、仕事と家庭の両立事業の目玉として注目を集めてきた。確かにファミサポは、延長保育終了後、学童保育終了後、また、子どもが病気になった場合などに利用される割合が高い。これは、子育てに関する行政サービスのすきまにあたり、ファミサポは、行政サービスのすきまを埋める活動によって広がってきている。

会員登録（ファミサポの事務所をおとずれる）の終了は、活動の待機状態であり、事務所内での課題は達成されたことになる。以後は、依頼会員と提供会員の相互の契約によって活動が展開され、登録という行政的な手続きを終えると、相互のニーズをみたしていくような活動が可能である。この点でも、ファミサポは行政のすきまを埋める活動ということができる。

2) 地域住民参加型の新しい子育て支援

会員へのインタビュー及びビデオ分析により、会員数の表示の仕方、マッチングのやり方などから地域に密着している様子が観察可能であった。より地域に密着した活動として定着させる役目としてアドバイザーが存在していることも観察可能であった。また、地域ごとに会員双方の自己決定を重視しており、このような面が、地域住民参加型の新しい子育て支援として広がっている要因の一つであると言える。

本研究のために、インタビューに応じていただきました6名のファミリー・サポート・センター会員の皆様、そして、会員登録場面のビデオ撮影に快く応じて下さいました3名の会員様には、深く感謝致します。皆様のご協力がなければ本論文は完成しておりませんでした。

また、度々の訪問にもいつも、にこやかに応じて下さり、情報を提供して下さいましたアドバイザーをはじめ勤労者福祉ネットワークの職員の皆様にも深く感謝致します。アドバイザーのお二人には、インタビューそしてビデオ撮影の段取りと細かいご配慮をいただき、私の計画を貫くことができました。深く感謝致します。

7.引用・参考文献

- 阿部 智恵子・樫田 美雄・岡田 光弘 2001 「資源としてのパースペクティブの可能性 障害者スポーツ（水泳）選手のインタビュー調査から」『年報筑波社会学』13:17-51。
- 赤川 学 2003 「男女共同参画社会と少子化」『比較家族研究』, 123-149。
- 赤川 学 2002 「ジェンダーフリーをめぐる一考察」『大航海』, 第43号: 64-73 新書館。
- coulter, jeff 1987 *The Social Construction of Mind Studies in Ethnomethodology and Linguistic Philosophy*=2000 西阪 仰(訳) 『心の社会的構成 ヴィトゲンシュタイン派エスノメソロジーの視点』, 新曜社。
- 福祉士養成講座編集委員会(編) 1999 『社会福祉士養成講座4 児童福祉論』, 中央法規。
- Gbrinm, J・F・j・A, ホルスタイン 1990 *What Is FAMILY?* =1997 中河 伸俊・湯川 純幸・鮎川 潤(訳) 『家族とは何か』, 新曜社。
- 橋本 文子・樫田 美雄 1999 「ライフコースとセルフヘルプグループ あげぼの会(乳ガン患者のセルフヘルプグループ) T 支部幹部へのインタビュー調査から」『徳島大学社会科学研究』, 12:1-41。
- 橋本 良明(編) 2000 『コミュニケーション学への招待』, 大修館書房。
- 畠中 宗一 2001 『子ども家族支援の社会学』, 世界思想社。
- 久武 綾子他 2001 『家族データブック 年表と図表で読む戦後家族1945~96』, 有斐閣。
- 井上 輝子・江原 由美子(編) 1999 『女性のデータブック 第3版』, 有斐閣。
- 石川 実(編) 2001 『現代家族の社会学 脱制度化時代のファミリー・スタディーズ』, 有斐閣ブックス。
- 樫田 美雄・寺島 吉保 2003 「インフォームド・コンセントに家族はどのように関わっているか エスノメソロジー的検討」『社会学年誌』, 44: 33-55。
- 樫田 美雄 1995 「119番通話における緊急電話らしさの達成」『年報社会学論集』8:227-238。
- 樫田 美雄・喜多 加実代 1998 「緊急電話受付業務の社会学 通信司令室のインテリジェント化を成功させるための相互行為分析」『電気通信普及財団研究調査報告書』, 12:324-333。
- 柏木 恵子 2001 『子どもという価値』, 中央公論新社。
- 川本 敏(編) 2001 『論争・少子化日本』, 中央公論新書。
- 基礎経済科学研究所(編) 1995 『日本型企业社会と女性』, 青木書店。
- 木野 綾子 2003 『ファミリー・サポート・センターの相互行為分析 地域での子育て支援の新しいあり方をめぐって』, 修士論文
- 北澤 毅・古賀正義(編) 1997 『社会を読み解く技法 質的調査法への招待』, 福村出版。
- 厚生省(編) 1997 『平成9年度版 厚生白書』, 財団法人厚生問題研究会。
- 厚生省(編) 1998 『平成10年度版 厚生白書』, ぎょうせい。
- 厚生省(編) 2000 『平成12年度版 厚生白書』, ぎょうせい。

- 厚生省児童家庭局企画課監修 1995 『子ども家庭福祉情報』, 恩賜財団母子愛育会 日本総合愛育研究所。
- 厚生労働省(編) 2001 『平成13年度版 厚生労働白書』, ぎょうせい。
- 厚生労働省(編) 2002 『平成14年度版 厚生労働白書』, ぎょうせい。
- 内閣府編 2002 『平成13年度 国民生活白書』, ぎょうせい。
- 日本婦人団体連合会 2001 『女性白書』, ほるぷ出版。
- 日本子どもを守る会編 2001 『2001年版 子ども白書 子どもと市民と創る21世紀』, 草土文化。
- 日本子どもを守る会編 2002 『2002年版 子ども白書 子どもと市民と創る21世紀』, 草土文化。
- 野々山 久也(編) 1996 『家族福祉の視点』, ミネルヴァ書房。
- 岡 真理 2000 『記憶/物語 思考のフロンティア』, 岩波書店。
- 奥村 隆 1998 『他者という技法』, 日本評論社。
- Emerson・R, R. フレッツ・L. ショウ 1995 *Writing Ethnographic Fieldnotes*
= 1998 佐藤 郁哉・好井 裕明・山田 富秋(訳) 『方法としてのフィールドノート』, 新曜社。
- 労働省(編) 1999 『平成11年版 労働白書』, 日本労働研究機構。
- 桜井 厚 2002 『インタビューの社会学』, せりか書房。
- 笹田 哲夫 2001 『社会が動く家族が変わる 少子・高齢社会をどう生きる』, 桐書房。
- 鈴木 りえこ 2000 『超少子化 危機に立つ日本社会』, 集英社。
- 高橋 順一・渡辺 文夫・大淵 憲一(編) 1998 『研究法ハンドブック』,
ナカニシヤ出版。
- 橘 由子 1996 『アダルトチルドレン・マザー』, 学陽書房。
- 竹中 恵美子(編) 2001 『労働とジェンダー』, 明石書店。
- 谷岡 一郎 2003 『社会調査のウソ』, 文藝春秋。
- Tファミリー・サポート・センター 『相互援助の手引き』
Tファミリー・サポート・センター会則
- T・子育て応援団 ファミリーサポート NO. 5 2002.3
- T・子育て応援団 ファミリーサポート NO. 6 2002.10
- T県労働政策課 ファミリー・サポート・センター
- 特定非営利活動法人NPO 事業サポートセンター編 2002 『いっしょに子育て 子育て支援NPO 設立&活動ハンドブック』, 特定非営利活動法人NPO 事業サポートセンター。
- 上野 千鶴子 1994 『近代家族の成立と終焉』, 岩波書店。
- 山田 昌弘 1997 『結婚の社会学』, 丸善。
- 山田 昌弘 2000 『パラサイト・シングルの時代』, ちくま書房。
- 山田 昌弘 2001 『家族というリスク』, 勁草書房。
- 山縣文治(編) 2002 『よくわかる子ども家庭福祉』, ミネルヴァ書房。
- 山本 貴代 2001 『ノンパラ』, マガジンハウス。
- 山崎 敬一・西坂 仰(編) 1997 『語る身体・見る身体』, ハーベスト社。
- 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。

- 全国保育団体連絡会・保育研究所（編） 2000 『保育白書 2000年版』，
草土文化。
- 全国保育団体連絡会・保育研究所（編） 2001 『保育白書 2001年版』，
草土文化。

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
- 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
- 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
- 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
- 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
- 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
- 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
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
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
