

複合的活動の組織化における関与配分の再考：科学教室を例に

城 綾実(立命館大学／早稲田大学) 牧野 遼作(広島工業大学／早稲田大学) 石川 奈保子(早稲田大学)
白田 泰如(国立国語研究所) 山本 敦(早稲田大学大学院生) 門田 圭祐(早稲田大学／日本学術振興会)
楊 潔(早稲田大学) 宗政 由桐(早稲田大学)

1. 本研究の背景

相互行為において複数の活動をどう管理するのか。近年、会話分析では「複合的活動 (multiactivity)」の名の下に研究が進められている (Haddington et al., 2014)。本研究では、科学館で開催された科学教室を対象とし、会話分析的手法にもとづいて複合的活動の時間的關係と関与配分關係について分析することで、「全体 - 個人」という軸について検討し、関与配分の記述について議論を深める。

Goffman (1963=1980)は認知的な関与配分と規範的な関与配分という2つの軸を設け整理を行なった。認知的な関与配分では、自分の注意を割いている度合いの多寡で主要関与 (main involvement)と副次的関与 (side involvement)という区別が、規範的な関与配分では、その場面の義務として注意を向けるべき支配的関与 (dominant involvement)と支配的関与を妨げない程度に従事してもよい従属的関与 (subordinate involvement)という区別がなされている。Goffman (1963=1980)の指摘は、身体表現が関与配分の変化を公的に伝達することができ、他者にとって観察可能であることを明らかにしたという点で重要である。

西阪 (2013)は、東日本大震災後の足湯ボランティア場面の分析を通して、Goffman (1963=1980)の関与配分の整理に加えて「基底 - 随伴」という新たな軸の存在を明らかにした。西阪 (2013: 14)は「足湯活動においてはマッサージも会話もいずれも (その場においてなされるべき活動という意味で)『支配的』である「にもかかわらず、二つの活動は、活動に参加する本人たちによって、(単にどちらがいま実際に主要な活動として営まれているかとは独立に) いわば基本組織として階層的に区別されているように見える」と、新たな軸に基づき相互行為の構造を記述する妥当性を述べている。

2. データ

本研究では、神奈川県にある「はまぎん こども宇宙科学館 (正式名称: 横浜こども科学館)」で洋光台サイエンスクラブの会員向けに開催された科学工作教室 (約1時間、講師1名、参加児童5名、保護者は後方で待機) を対象とする (図1)。洋光台サイエンスクラブのホームページでは、「どの工作においても、ただ作るだけではなく、道具の使い方や工作にまつわる科学的な知識を身に付けること」ができ、「どの教室も見て、聞いて、自分で試すことで、理解度が上がるように構成」されていると科学工作教室について紹介されている (洋光台サイエンスクラブ, 2021)。



図1 科学工作教室の様子。

3. 分析

本研究では、「きらめき偏光板スタンドグラス」を作成するにあたり、材料である2枚の偏光板を重ねるとどうなるか

を実験する場面を分析する。講師は、説明や指示、道具の扱いなどに注意を促すなどの全体向けの活動と、なんらかのトラブルを抱えていそうな児童がいる場合に対処するという個人向けの活動、少なくとも2つの活動について適宜注意を払う必要がある。いずれも科学教室にとって「支配的」な活動である。講師は、教室内の進行状況や個々の対処すべき問題に応じて、さまざまな活動編成を行なうと考えられる。

本節では次の3点を明らかにする。まず、講師は児童の返答を、児童の個人的なものとしてだけでなく児童全体への働きかけにも利用していること。次に、講師は特定の個人に主要な関与を払う場合にも、全体への関与をなんらかの形で維持していること。そして、活動の編成は講師の独断ではなく、児童と講師による交渉によって行われうることである。

3.1 児童の発言と講師による全体への働きかけ

【断片1】「このシート」とは偏光板のこと。C3の発話は個人用カメラでのみ聞こえる大きさであったため省略。

- 01 講師 重ねたら::
- 02 (0.3)
- 03 講師 このシートどうなったみんな。
- 04 C4 黒くなった。
- 05 講師 あ黒くなった
- 06 C5 =ん↑ん?
- 07 (0.4)
- 08 講師 ん?(.)>ん?って声が聞こえてきた<
- 09 (0.7)
- 10 講師 黒くなってない
- 11 (0.7)
- 12 講師 なるほど:.
- 13 (0.8)
- 14 講師 <どうやら:>重ねると:黒くなった人と:、
- 15 (0.3)
- 16 講師 黒く↑なって↑ない人がいるようですねえ。

講師の問いかけ(01,03行目)にC4が「黒くなった。」とすぐに応じる(04行目)。そして講師はC4の発話をほぼ同じように繰り返す。このとき、講師はC4を向いたままで発話しているのではなく、全体を見回すように首を動かす(図2:講師gaze)。市民参加型会議を分析したMondada(2011)は、司会者が話しながら参加者全体を見回す視線は参加者全体を見据えた正面からの固定的な視線とは異なり、新たな立ち位置の模索を示すものであると述べている。科学工作教室でも、講師の問いかけに応じたC4の発話を基質とし講師が操作して共-操作的な行為(Goodwin, 2013=2017)として全体に向けることで、もう一度同様の質問をすることなくほかの児童たちが新たな返答を述べる機会を創出している。

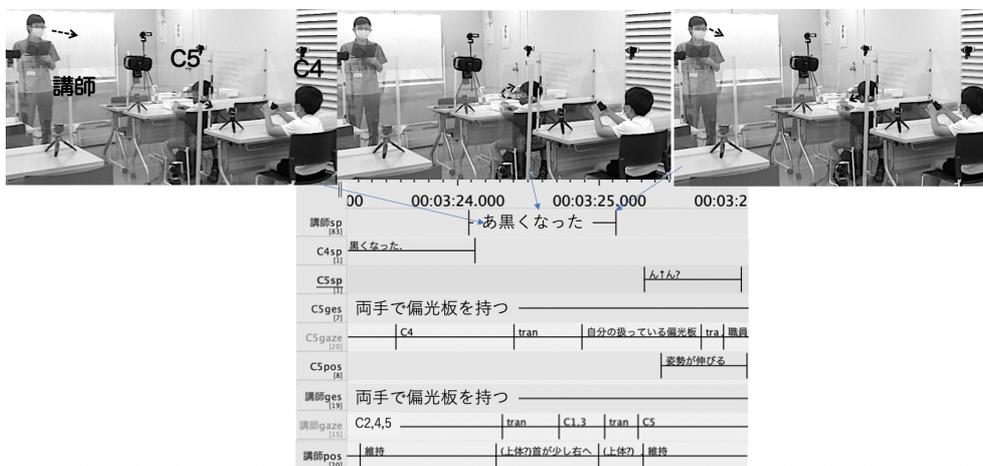


図2 断片1の04-06行目の様子。

ここで03行目からのC5の振る舞いに注目しよう。講師が質問する(03行目)や否や、C5は後ろを向こうとし、その最中にC4が答え(04行目)、C4の手元に黒くなっている偏光板がC5の視界に入る(図2:C5gaze)。C5はすぐ向き直って自分が持つ重ねられた偏光板を見つ、姿勢を正しながら「ん↑ん?」と声を上げ、さらに講師に目を向けその注意を引こうとする(06行目、図2 C5gaze, pos)。講師がC4の返答をもとに児童全体への働きかけた直後に行なわれたC5による無限定の質問(Drew, 1997)は、直前の発話についてなんらかのトラブルがあることを示し、会話の進行性を一時的であれ阻害する。しかし、科学工作教室という活動を考慮すると、C3による疑問の表明は望ましいと考えられる。実は、偏光板の性質上、重ねた際に分子が並んでいる方向がそろうと光が透過するが、直交する方向に重なるとC4のように黒くなる。偏光板を重ねた結果が「黒くなる」以外にもあることが児童の側から提示されることは、複数人の児童が集まり工作に取り組む利点が発揮され、参加児童全員が「道具の使い方や工作にまつわる科学的な知識を身に付けること」を促すことになる。実際、講師は後述の通り、C5の疑問を個人的に対処するというよりも、全体活動に資するものとして扱い利用している。

3.2 特定の個人に主要な関与を示す際にも維持される全体への関与

C5に対して講師は、ここでも児童の発話をほぼ同じように繰り返し、そして早口で一部の児童から疑問が生じていることを全体に知らせる(08行目)。講師はC5が向き直って自分の偏光板を注視し、疑問の声を上げるまさに直前くらいから、C5を見ており(図2:講師gaze)、10行目の発話中もC5を見続けている(図3:講師gaze)。講師は一步踏み出して上体をかかめてC5に近づき、よりC5の偏光板を注視しているという振る舞いを教室全体に示しつつ、「黒くなつてない」と、偏光板の様子を強調する形で述べる(10行目、図3:講師foot, pos)。講師の一連の振る舞いから、身体の諸部位で「最も先鋭的に当座の志向を表現する」目(西阪, 2010)を中心に、C5個人に主要な関与が向けられていることは明らかである。他方、講師の発話(08, 10行目)の音量にさほど変化がないどころか部分的には強調して発せられており、10行目の発話の末尾では上体を起こし始め別の児童の方へ視線を向けている(図3:講師pos, gaze)ことから、発話自体は教室全体に向けて発せられていると考えられる。

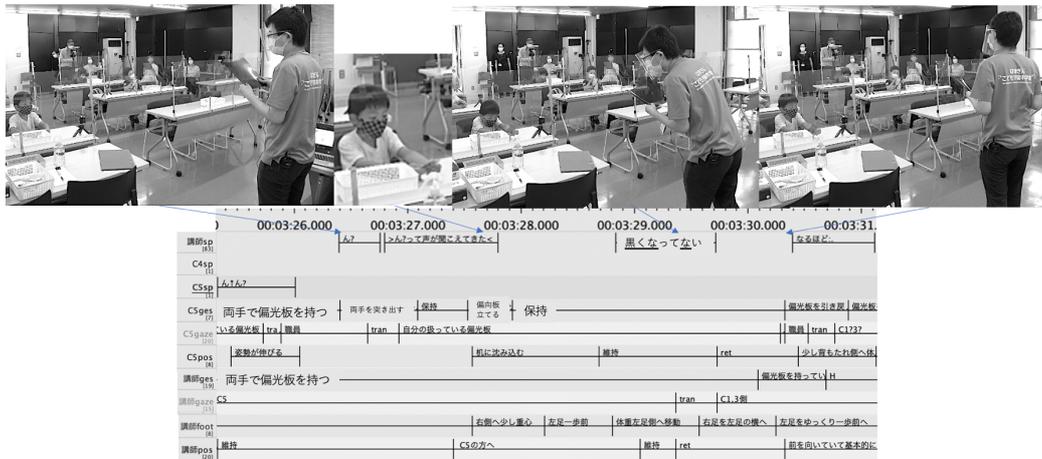


図3 断片1の06-12行目の様子。

3.3 児童と講師による活動の編成

講師とC5のやりとりで興味深いのは、C5が06行目から講師の注意を自らの偏光板に向けようとしている点である。前述のように視線と姿勢を調整しながら「ん↑ん?」と声を上げた直後に、C5は偏光板を持つ両手を講師の方へ突き出して、自らの偏光板を注視しながら上体を机に沈み込ませるようにかかめる(図3:C5gaze, ges, pos)。講師は前述の通り一步踏み出して上体をかかめてC5に近づく(図3:講師foot, pos)。C5の重ねられた偏光板が視界に入っているにもかかわらず、講師がC5にさらに近づいたのは、C5によって身体的に組織化された誘いに講師も身体的に呼应したからであろう。また、二人で偏光板を注視する活動の終了は、講師が上体を起こしながら全体に向けて発話している(13行目、図3)最中に終わるが、C5も姿勢を正し、偏光板から目を上げて講師を見ることで、教室全体の活動に主要な関与を示している(図3)。このように、講師だけでなく児童も、いま従事すべき活動は何かを理解し、敏感にさまざまな資源を用いて行為を組織化しているのである。

4. 議論

平本(近刊)は、Goffman(1981)の参与枠組み(participation framework)を援用して、小学校の正課授業における参与枠組みの変化が教師の顔の動きと視線変化によって組織されており、それによって、教師の発話が児童全体に向けられているのか、それとも一人の児童のみに向けられているのかが明らかであることを示した。さらに参与枠組みの変化を通して、教師は児童が個人的に示した興味を利用し、それをクラス全体で共有したうえで問いかけていることを明らかにしているのだが、この点は、本研究の3.1節で示した分析と似ている。このような類似は、教授者と受講者の人数が非対称となる様々な場面において、「全体－個人」という関与配分の軸が存在することを示唆している。

「全体－個人」の関与配分の軸をさらに検討する上で考慮すべき点として、相互行為の根源的な「身体性」(西阪, 2018)を挙げておく。3.3節で示したように、身体的に示される関与の配分は、活動の編成と強く結びついている。西阪(2009)は、身体に表れ空間的に組織・再組織される活動の単位を参加(参与)フレームと呼んでいるが、「空間的に組織・再組織される」のは、身体の向きや配置といった視覚的に捉えられがちなものだけではないはずである。3.2節で指摘したように、講師の発話(08, 10行目)は、C5個人に視線や上体が向けられている間も発声の仕方により教室全体に向けられているように組織されていた。参与者たちが自らの関与をどのように配分し、活動をどう組織しているかを探究する上で、発話のような音声資源も身体に表れ空間的に組織・再組織するための資源であることは、押さえておく必要がある。

謝辞 調査にご協力いただきました「はまぎん こども宇宙科学館」の職員の皆様、科学教室にご参加いただいた皆様に心より感謝申し上げます。本研究は、令和2年度早稲田大学人間総合研究センター研究プロジェクト(Cプロ)「教育の場としての科学館における来館者－職員／展示物間の相互行為の多角的研究－」、JSPS 科研費 20K13006 による助成、および、早稲田大学「人を対象とする研究に関する倫理審査委員会」(承認番号:2021-006)、立命館大学「人を対象とする研究倫理審査委員会」(承認番号:衣笠人-2021-37)の承認を受けて実施されました。

参考文献

- Drew, P. (1997). 'Open' class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. *Journal of Pragmatics*, 28, 69-101.
- Goffman, E. (1963). *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*, Glencoe: Free Press.
(丸木恵祐・本名信行訳(1980). 集まりの構造 誠信書房)
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, C. (2013). The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics*, 46(1), 8-23. (北村隆憲(監訳) 須永将史・城綾実・牧野遼作訳(2017) 人間の知と行為の根本秩序——その協働的・変容的特性—— 人文学報, 513(1), 35-86.)
- Haddington, P., T. Keisanen, L. Mondada, & M. Nevile. (eds.) (2014). *Multiactivity in Social Interaction: Beyond Multitasking*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- 平本毅(近刊). 教師と児童・生徒の相互行為をみとるために 五十嵐素子・平本毅・森一平・團康晃・齊藤和貴(編)子どもの豊かな学びの世界をみとる: これからの授業分析の可能性(仮) 新曜社
- Mondada, L. (2011). The interactional production of multiple spatialities within a participatory democracy meeting. *Social Semiotics*, 21(2), 283-308.
- 西阪仰. (2009). 活動の空間的および連鎖的な組織——話し手と聞き手の相互行為再考——. *認知科学*, 16(1), 65-77.
- 西阪仰. (2010). 道具を使うこと——身体・環境・相互行為 串田秀也・好井裕明(編) エスノメソドロジーを学ぶ人のために 世界思想社 pp.36-57.
- 西阪仰. (2013). 二つで一つ——複合活動としての足湯活動 西阪仰・早野薫・須永将史・黒嶋智美・岩田夏穂(編) 共感の技法—福島県における足湯ボランティアの会話分析 勁草書房 pp.13-28.
- 西阪仰. (2018). 会話分析はどこへ向かうのか 平本毅・横森大輔・増田将伸・戸江哲理・城綾実(編) 会話分析の広がり ひつじ書房 pp.253-279.
- 洋光台サイエンスクラブ (2021). 2021 年度会員募集のご案内 <https://member-yokohama-kagakukan.jp/2021/#about> (2022/01/09 閲覧)