



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	探求のためのトランスクリプト：「津守実践」に対する協働トランスクリプト作成過程の分析
Author(s)	石黒, 広昭; 内田, 祥子; 北, 聡子 他
Citation	北海道大学大学院教育学研究科紀要, 89, 239-277
Issue Date	2003-03
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.89.239
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28903
Type	departmental bulletin paper
File Information	89_P239-277.pdf



探求のためのトランスクリプト

—「津守実践」に対する協働トランスクリプト作成過程の分析—

石黒 広昭*1・内田 祥子*2・北 聡子*3・杉山 晋平*4

Transcription as a Tool for Inquiry: Analysis into Collaborative Transcribing Processes over the 'Tsumori' Nursery Practice

Hiroaki ISHIGURO, Sachiko UCHIDA, Satoko KITA & Shimpei SUGIYAMA

【要旨】どのようなトランスクリプトが適切であるのか。それは、取り上げる場面と分析者の理論の双方の相互関係の中で議論されるしかない。また、トランスクリプトは常に「仮」のものであり、「発達」する。これはトランスクリプトが分析者の探求活動に内在する道具であることによる。トランスクリプトを作成することによって、我々はその出来事が何かという一般的な答を得ようとしているのではなく、何が今自分にとって問うべきことなのかを確認する。それは「そこでは何が起きているのか」という問いから始まるが、終わりもまた同じ問いに答える。この思索の過程は螺旋的である。本研究では、トランスクリプトをはじめて作成する人を含む複数の研究者が共同で保育実践のビデオ記録を視聴し、その実践の記述を目指した協働活動を取り上げる。本論では、協働活動の軌跡の微視的分析により、トランスクリプトがどのように探求の道具となっていくのかを示される。

【キーワード】トランスクリプト、探求、相互行為分析、ビデオ分析、保育実践

1. はじめに

1.1 「そこで何が起きているのか」を記述すること

そこで起こったことをどのように記述するのか。これはとても難しい問題である。手を挙げた動作が「挨拶」といえるのか、ただ「手を振っただけなのか」でさえ、日常の実践者としては何不自由なくそれに応答できるのに、それを記述するとなるとその根拠が不確かに思えてくる。観察者が参与者の一人として、なぜそのように、ある行為を理解したのか、言い換えれば、ある意味をその行為に帰属させることになったわけを語ることは困難な課題である。これだけでも、観察場面を記録するということはとても厄介な作業であることが理解できよう。裁判でよく論議されているのも、行為の意味である。殺人か過失致死か問われる時、意図が問題とされる。犯行の動機が意図的に誤魔化しとして語られたり、あるいは「忘れられている」ものとして語られないとき、裁く側は「仕方なしに」状況証拠を寄せ集めて、その当事者の意図を再

*1 北海道大学大学院教育学研究科教育臨床講座助教授

*2 北海道大学大学院教育学研究科修士課程（教育臨床講座）

*3 北海道大学大学院教育学研究科修士課程（教育臨床講座）

*4 北海道大学大学院教育学研究科修士課程（教育臨床講座）

構成し、その正当性を争う作業に従事する。そこには犯人が自分の行為を「すべて知っている」あるいは「知っていた」という仮定がある。このように日本や西欧社会の裁判システムでは、犯罪の動機が重視され、犯行に至る意図の有無が量刑の決定において重要な意味を持つ。ところが、他方に、意図の有無にかかわらず、その犯行結果が量刑判断の基準となる社会も存在する (Dranti, 1988)。

行為の当事者がある意図を持ち、それを何らかの行為として実現すると考える「行為=意図実行モデル」では、行為の意味は「当事者が行為の実行前に持っていた意図」ということになる。従って、その行為の意味を明らかにしようとする実証科学の課題は「その当事者の意図を第三者がどのように知りえるのか」というものになる。そのために通常とられる基本的な戦略は当事者本人に「何故それを行ったのか」その意図を尋ねるというものである。インタビューを「行為の意図を暴くもの」として利用するやり方はこうした戦略を代表する。

だが、行為の当事者が常に自分の行為の意図を「知っている」わけでないことは日常の経験から容易に想像がつく。これから行う行為をよく考えてからそれを実行するという「継時的なプラン→実行モデル」に疑問が出されて久しい (Suchman, 1987) が、同様に、行為の解釈をそれに時間的に先行すると仮定されるその意図に帰属させる見解も疑わしい。実は当事者が語る行為の意味さえ、聞き手との対話の中で実現されるものであり、聞き手と相互に交渉を繰り返して創り出した協働的な物語なのである¹ (Mishler, 1986)。

心理学において、歴史的に重要な問いの一つに「行為の当事者のその意図を第三者がそもそも知りえるのか」というものがある。これに対して、「それは不可知である」と答えるのが行動主義であった。他方、それを何らかの意味で「知りえる」としたのが認知主義であると大枠捉えることができよう。近代心理学における認知主義の伝統において、内観法の使用や純粹思考の見解は行為の意図や意味が直接観察可能であることを仮定していた。これに対して行動主義に再び反旗を翻した認知革命 (Gardner, 1985) 後の現代の認知心理学はコンピュータメタファを用いたモデルによって心を捉えようとしている。

本稿の立場は、上記のどちらとも異なる。「意図」や「意思」等の「心」を否定し、それを知ることが不可知であるとする行動主義の伝統とは異なり、本稿では、その存在を認め、それらは観察可能であるとする。他方、「心」を内的で行動の背後に隠されたものとしてみる認知主義とは異なり、心は「行為」として観察可能であるとする。心は内的で、誰にも見ることができない「隠された秘密の作業場」などではない。心は社会の一つの現われであり、「発生的に (genetically)」(ヴィゴツキー, 1970; Wertsch, 1985) 観察可能である²。要するに、本稿では、(1)意図は行為に現前するものであると考へない。むしろ、意図は行為の中で実現される³と考へる。(2)そして、その意図の生成過程は第三者から観察可能である。何故なら、(3)対話者

¹ インタビューの結果を「相互構成的に創り出した物語」とであると捉える見解は、インタビューが意味のないものであるという主張をしているのではない。仮に、当事者の本当の意図を探ることがインタビューの目的であるとするならば、インタビューによってインフォーマントの語ることは多くの問題を持つデータとなろう。しかし、インタビューがインタビュアーとインタビュイーが相互構成的に創り出す過程であると考えているのであれば、その過程自体を取り出す作業としてインタビュー分析を位置付けることができる。要はインタビューをどのように捉えるのかによって、その研究上の位置づけが異なるということである。自ら自分の行為の意味を問いただすという自問という行為も実は形態は異なるがその基本的なメカニズムは社会的な対話と同じ構造を持つ自己内対話であると考えることができる。従って、自ら自分の思いを記すことも対話的な産物以外のなものでもない。思考そのものが対話であり、社会的なものなのである。

の行為は常に物や他者とのやりとりとして実現されるのであり、その意味で、意図は相互行為的に不断に創られ、改変されていくからである。

- (1) 「意図が行為の中で実現される」という主張は、意図が時には事前に存在することを認めている。確かに時には我々は意図を持って事にあたる。しかし、それは行為に対して一つの資源を提供することを意味しているに過ぎず、それが行為を完全にコントロールするわけではない(Suchman, 1987)。ある意図を持ってある行為を行うにしても、それは実際の行為状況においては、他の多様な資源の影響も受け、行為は調整される。たとえば、喧嘩の後で、「謝ろう」という意図を持って相手のところに行った時、相手の横柄な態度に、自らも再び怒りを表明してしまった場合を考えてみよう。この時、その人が本当は「謝りたかった」とその行為を説明するだけでは、その場面でその人がとった行為の意味を捉えることにはならない。その行為の意味は事前の「思い」にあったのではなく、その状況に「見えた」のである。
- (2) 「意図が他者から観察可能である」という主張は、たとえ当事者でなくとも、観察者でさえ、そこで生じているやりとりが「状況に応じて適切な行為かどうか」判断できる(Goffman, 1963)という事実を支えにしている。「適切に応答できる」とは、「社会的マナーとして正しい」という意味ではない。「状況に応じて理解可能な行為」であるということだ。たとえば、先ほどの喧嘩の再発という事態でいうならば、「相手が横柄な態度」をしていることが知覚でき、売り言葉に買い言葉というように、謝ろうとした人もそれについて応じてしまっているということが第三者にも「それはそれとして当然の流れ」として了解できることを意味する。
- (3) ある人がその人に向けられた行為をどのように知覚しているのかはその人の応答行為の中に観察可能である(Psathas, 1995)。たとえば、「おはよう」といわれた時、「何だ おはようもないものだろう」と応答したならば、観察者はそこでは挨拶が特殊な意味を実現していることを知覚できる。この発話に続けて、さらに挨拶をした側が「昨日はすまなかった」というならば、またその「おはよう」の意味は変っていく。こうして会話において意味は不断に交渉されていき、その会話の流れから我々はそこで生じている事態を解釈できる。もしも、そうした解釈ができないならば、日常者として我々は状況に応じた振る舞いができないということになるだろう。

1.2 記録の問題

参与観察をして我々は記録を取る。本稿ではこの「記録＝記述」について問いたい。まず、初めに確認しておきたいことは、「記録＝事実の記述」とはならないということだ。レストランで鉢合わせた二人の一方が目を軽く閉じた時、両者をよく知る知人はそれを親愛の情を示す目配せと理解するだろうが、両者の関係を知らない人はそれを見落とすかもしれないし、せいぜい単なる瞬きとして記述するかもしれない。「いったいそこで起きていることをどのように記述

¹¹ ヴィゴツキーにならって、意図の発生過程は個体発生領域と微視的発生領域において検討することができる。前者の例としては乳児の失敗した把握動作がいかに意図的な指示に変換されていくのかを示した事例(ヴィゴツキー, 1930-1931/1970)が対応する。後者には、会話の中の一言葉の意味が相互に交渉されながら創り出されていく事例(ヴィゴツキー, 1934/2001)が対応する。本研究で取り上げるのは、後者の微視発生的な意図の協働生成過程である。

したらよいのか」、これはフィールドノーツの作成時に参与観察者が常に突き当たる課題だ。フィールドノーツの書き方を論じることは観察そのものを論じることであり、それがその研究が何であるのかさえも示すものとなる。従って、フィールドノーツについてエスノグラファーはその記録の仕方を常に議論している (Emerson et al., 1995; 佐藤, 2002)。フィールドノーツをどのようにとるのかはいわば、参与観察全体に関わるものであるので、仮にこれを「マクロな記録・記述」の問題と呼ぶことにしよう。すると、他方に「ミクロな記録・記述」の問題が立ち上がる。つまり、視聴覚機器に記録された映像と音をどのように紙に採譜するのかという課題である。もっと、具体的にいうならば、「トランスクリプトはどうやって作るのか」という問いだ。

1.3 相互行為過程としてのトランスクリプト

本稿で焦点を当てるのはこの後者の「ミクロな記録・記述」の問題である。本研究では、一つの事例に対して、複数の人が討議を重ねながら、トランスクリプトを作っていく過程を分析している。トランスクリプトもフィールドノーツと同じく、記録者を悩ませる。ビデオを何度も見ながら、トランスクリプトを作成していくが、いったいどこに焦点を当てるのか。フレーム問題 (橋田, 1994) 同様、すべての行為をすべて記録することなどできないので、変化する行為の中から必然的にある情報を取捨選択して記述するしかない。初めてビデオに映る出来事を書き起こすことを求められた人は、そこに大した「事件」を見つけることができず、その情報の貧困さに苛立つことだろう。だが、トランスクリプトを作成していくと、今度は徐々に指の動きの一つ一つにさえ何か特別な意味があるような気がしてきてしまい、その情報の豊富さに記述が追いつかないことに苛立ちを感じるようになる。情報の取捨選択があるということは、記述されたものがビデオの中の出来事そのものではなく、それと「対話」する分析者の眼=解釈枠がそこには含まれていることを意味する。それ故、その結果としてできあがるトランスクリプトもビデオ内の出来事の中立的な写しなどではない。このことから、トランスクリプトを作成することは通常の意味での「事実の記述」を越え、「分析」の一部となる。そのため、トランスクリプトは現象のボトムアップ的な記述ではなく、分析者の理論に関与的なものとなる (Ochs, 1986; Green et al., 1997; Gee, 1999)。従って、どのようなトランスクリプトが適切であるのかは、取り上げる場面と分析者の理論双方の相互関係の中で議論されるしかない。それ故、トランスクリプトの一番よい記載方法を一般的に語ることはできない。取り上げる場面に応じて、また、それをどのような関心からどのような理論を背後に背負って分析するのかによってトランスクリプトは一つ一つその適切性が議論されなくてはならない (石黒, 2001)。つまり、トランスクリプトは徹底的にローカルに構成されるものであり、その適切性はローカルに判断されるしかない。

1.4 探求の過程としてのトランスクリプト作成

トランスクリプトは現象をボトムアップ的に記載したものではなく、分析者の理論と現象の関係を表示した相互行為的な所産であると述べたが、実はその所産は常に「仮」のものでしかない。我々が同一の文学作品を繰り返し読んだ時、その時々、そこに異なる意味を見つけるように、トランスクリプトは「発達」する。このことがトランスクリプトを用いた研究に怪しさを与えることもあるようだ。かつてある場面に対して与えられたトランスクリプトがしばら

くして異なる形状を与えられ、異なる情報を付されたとき、客観主義者ならば、「前のトランスクリプトは間違えたのか？」と問うだろう。他方、「だから本当のことはわからないのだ。分析者が勝手にそう解釈したにすぎないのだ。」と主観主義者ならば言い放つことだろう。だが、重要なことは、トランスクリプトが発達するということは、実はそれ自身が研究者の探求そのものの過程に含まれた道具であることを示しているという点である。トランスクリプトを描くことで手に入れたいものは、「出来事の事実」でも、「出来事の解釈者の妄想」でもない。「そこで問うべきは何か？」という探求そのものである。客観主義者と主観主義者はトランスクリプトという所産＝結果を語る。我々はそれは結果ではなく、問いそのものだと考える。トランスクリプトを作成することによって、我々はその出来事が何かという一般的な答を得ようとしているのではなく、何が今自分達にとって問うべきなのかという問いを確認する。トランスクリプトは常に繰り返される探求の道具として考えることができるのではない。

本研究では、トランスクリプト作成過程を追いながら、分析者がどのように問いを育てていったのか、その微視的な歴史を記録する。それは「そこでは何が起こっているのか(What's going on there)」という問いから始まるが、終わりもまた同じ問いである。この思索の過程は螺旋的である。螺旋階段を昇る前に下からそれを見るときと、ある程度昇って上からそれを見るとき、どちらも高さを考慮しなければ、それは同一の円でしかなく、何も変わっていない。それは立てたロールケーキの底辺と上辺が同じ円であるのと同じだ。だが、そこには昇られた高さがある。この高さを探求の歴史と呼ぶことができる。客観主義者と主観主義者はこの高さを無視して螺旋階段を平面的な円としてしか見ない。本研究では、トランスクリプトをはじめて作成する人を含む複数の研究者が共同で保育実践のビデオ記録に対峙し、どのようにその実践に対する理解を進めていったのか、その探求の過程を紹介する。こうした過程の検討を通して、探求の道具としてのトランスクリプトの重要性について検討したい。

2. データソース

2.1. 分析エピソード

「シリーズ授業障害児教育」(稲垣他, 1991)で取り上げている「愛育養護学校の一日」のビデオテープの中から、児童あやこさんが同園の教員である津守真と「ストロー遊びをする場面」を分析の焦点場面とした。愛育養護学校の実践については資料1に、津守真氏の実践哲学については資料2にある。焦点場面がコンピュータに取り込まれ、両者のストローの受け渡し場面六回が、六つのビデオエピソードに分節され、そのそれぞれのやりとりがトランスクリプトとして記述された。例としてその内の二回目の受け渡し場面を図1に示す。六回の場面には津守とあやこさんの二人だけが登場する。津守はストローを拾い集め、それをあやこさんに渡す。あやこさんはそれを受け取り、地面にパラパラと落とす。時に、イレギュラーな動きもあるが、基本的にこうしたやりとりが六回繰り返されている。ビデオの時間にして、全部で数分の短いクリップである。

2.2. トランスクリプトの作成過程の流れ

本トランスクリプト作成過程には五名がかかわった。これらの者は、2002年度前期開講の北海道大学大学院教育学研究科修士課程のゼミナール「社会歴史的発達論A」の参加者である。



津守，ストローを拾い集める



ストローの受け渡し



あやこさん，ストローをバラバラと落とす

図1 ストローの受け渡し二回目の映像クリップ

教官一名と履修者三名，それに聴講者一名であった。その内のAは，既にトランスクリプトによる分析経験を持つが，後のB，C，D，Eはほぼ初めての経験であった。その内，Eは幼児保育実践者で，直接トランスクリプトは作成しなかったが，トランスクリプトの検討には参加した。ゼミナールでは，教育実践の理解に向けて，佐伯他（1998）を討議検討した後，愛育養護学校のビデオテープを全員で視聴した。それに並行して，その実践を理解するために，そのビデオテープの内容について研究者が討議している「シリーズ授業・障害児教育」（稲垣他，1991），津守の保育実践について自らの実践哲学を語った「保育者の地平」（津守，1997）が読まれた。

皆で，愛育養護学校の実践映像を視聴した後，それぞれが関心を持った場面を発表し，討議した。その結果，あやこさんと津守とのストロー場面を全員で分析し，トランスクリプトを書

くことになった。

討議はゼミナール内外で続けられ、三名の初心者 B, C, D は「個人トランスクリプト作成→討議→修正」を何度も繰り返した。その後、三名で一つのトランスクリプトを作成することになり、「共同トランスクリプトの作成→討議→修正」がなされた。全体の作成の流れは図 2 のようになる。

3. 個人トランスクリプト作成過程の軌跡

3.1. 最初の問いと作業仮説

ストロー受け渡し場面を皆の分析の焦点場面として設定することになった発端は、B が同場面を議論において取り上げたことによる。B は「シリーズ授業・障害児教育」(稲垣他, 1991) の「津守があやこさんにストローを手渡すテンポが合いすぎている」(P.63) という同場面に関する記述を参照しながら、通常ならば受け渡しのタイミングが合うことはよいことだと考えられるが、「合いすぎている」という表現はどのようなことを意味しているのかという疑問を出した。そこで、このストロー場面を皆で数回視聴した後、再び各自がこのストロー場面で気づいたことを発表した。出席者からは、ストローを受け渡すタイミングや、この場面でのやりとりの主導権についてのコメントが出された。

この討議の後、A はこのストロー受け渡し場面は津守と A がストローを受け渡すという同じタイプの行為のトークンの繰り返しと見ることができると指摘した。そして、各回の受け渡しにおいて何が同じで、何が異なるのかという点に関して、丁寧に比較対照することによって、そのやりとりの意味が明らかになる可能性があると述べた。

その上で、A はあえて、次のような問いを検討することを提案した。このストローの受け渡しは言うまでもなく、津守とあやこさんが相互行為として達成しているのであるが、あえてそこに「あやこさんが津守にストローを要求しているのか、津守があやこさんにストローを渡そうと用意しているのか」という問いを立てる。すると、それに伴って、ストローをあやこさんが地面に落とした後に、「なぜあやこさんはそれを自分で拾わないのか」という問いが生まれる。この問いに対して、あやこさんが自らストローを拾わないことから、「あやこさんはストロー自体に関心があるわけではない」、「あやこさんが関心を持っているのはストローというよりも津守ではないか」、「ストローが自らの手に戻ることも、津守にストローを拾ってもらうことがこの場面では意義があるのではないかと、問いは展開していった。この場面においては津守とあやこさんの関係性の変化に目を向ける必要がある。つまり、このストロー受け渡し場面は「あやこさんにとって重要な他者が形成される契機となっているのではないかと、これがこの場面の意味についての最初の作業仮説となった。

これを受けて、B は「なぜタイミングが合いすぎてはいけないのか、そもそもタイミングが合っている状態とはどのような状態なのか」と問い、皆で二人がストローを受け渡すタイミングに注目して、分析することにした。また、C は A の問いの展開から、自分がストロー場面において津守にはそれほど注目していなかったことに気づき、この場面において津守の存在がどのような役割を果たしているのかという問いを立て、ストロー場面の津守とあやこさんのやりとりを表そうと考えた。D は、ストロー場面における津守とあやこさんの視線に注目していた。二人はほとんど視線を合わせていないにもかかわらず、絶妙のタイミングでストローを受け渡

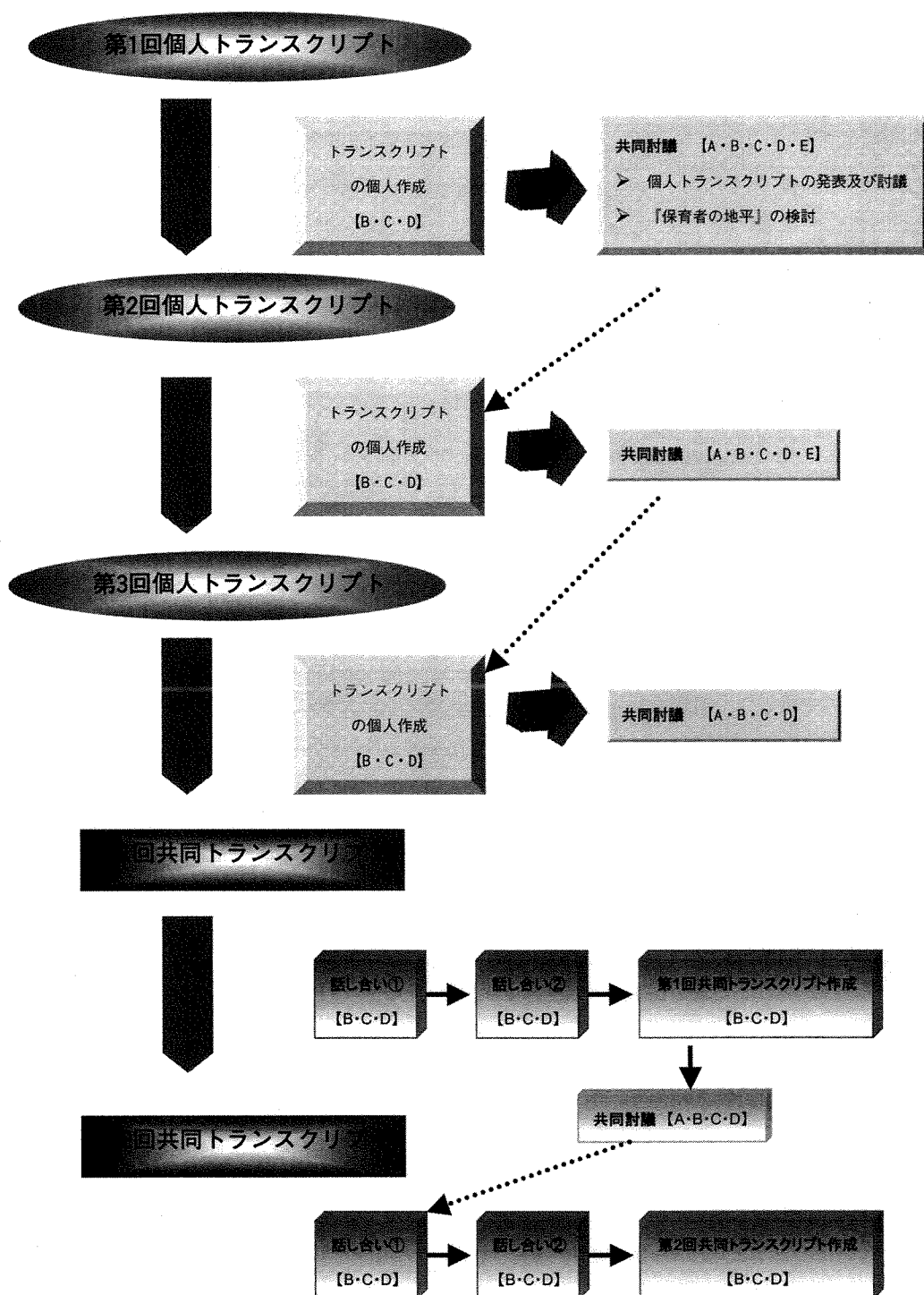


図2 分析全体の流れ

しているように見えた。そうした関係はいったいどのようなものなのだろうか、このことをDは検討しようと考えた。

次回以降、B、C、Dはそれぞれこのストロー受け渡し場面のトランスクリプトを作成することになった。

3.2. 最初のトランスクリプト作成とそれについての討議

3.2.1. Bの第一回トランスクリプト

B、C、Dが最初に作ったトランスクリプトを図3から図5に示す。Bはストローの受け渡しを、津守の立場から「ストローを拾う」、「持つ」、「差し出す」の三段階に図式化してみようと考えた。その際、タイミングが合っているか否かを表現するため、津守とあやこさんの行為の時間的なずれを、直線の区切りのずれとしてあらわした。例えば、第一回目の受け渡しでは、津守がストローを差し出すタイミングと、あやこさんがストローの方へ手を伸ばすタイミングはほぼ一致しているので、二人の行為の開始時点を一本の直線で表示した。さらにストローの受け渡しの三回目、四回目、六回目では、津守の行為として「ストローを持ったまま」(図3のCに対応)というカテゴリーをつくった。これは、受け渡しの3段階における「ストローを持つ」というカテゴリーにほぼ対応している。だが、三回目、四回目、六回目では、時間的に長く「持つ」という状態が維持されているので、それを強調するために、その際の「持つ」という表現を「持ったまま」という表現に変えたのである。また、六回目の受け渡しでは、それ以前の受け渡しと違って、あやこさんがストローを受け取るために手を伸ばす(図3の②に対応)という行為と、津守がストローを差し出す(図3のcに対応)行為では、その行為が開始される時点に時間的なずれがみられた。それに対して、一回目から五回目の受け渡しでは、あやこさんが手を伸ばすのと、津守が手を差し出すという行為の間に時間的なずれがほとんど見られなかった。そこで「タイミングが合っている」とは、「ストローをうけとるための手の動きと渡すための手の動きの間の開始時点での時間的なずれが見られない状態」であると考え、一回目から五回目までは受け渡しのタイミングが合っている状態、六回目ではタイミングがずれている状態とし、それをトランスクリプト上で特に強調して表現することにした。

Bは、このトランスクリプトを作ることによって、「津守はストローを持ったまま何をしているのか」、「何故単に『持つ』のではなく、『持ったまま』でいるように見えるのか」、「六回目ではなぜタイミングがずれているのか」、あるいは、「なぜそのように見えるのか」という問いが生まれたという。

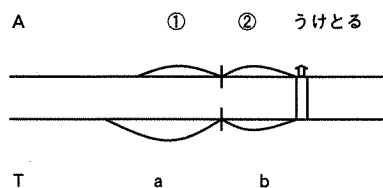
3.2.2. Cの第一回トランスクリプト

Cは、津守がストローを集めた後で、「揃える」動作の時、津守があやこさんに視線を送っているのに気づいた。そのことから、津守の「揃える」動作はあやこさんがいつ受け取るのかを見るための動きであると解釈し、それが津守があやこさんを「待っている」ように知覚された理由だと考えた。

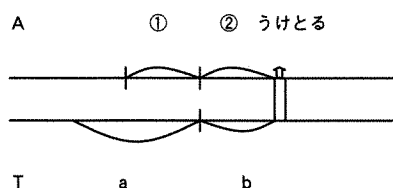
Cは、津守の「揃える」行為が気になった。津守に注目してストロー場面を数回視聴し直し、二回目と三回目の受け渡しが明らかに違うことに気づいた。二回目は、津守がストローを集めている間に、あやこさんが二本のストローの先を見終わってストローを捨ててしまい、津守はあやこさんにストローを渡すのが間に合わなかった。その後、三回目以降は受け渡しのタイミ

ストローの受け渡し

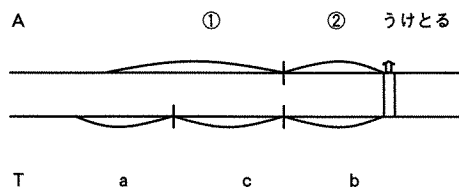
1回目



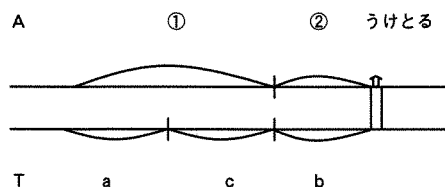
2回目



3回目



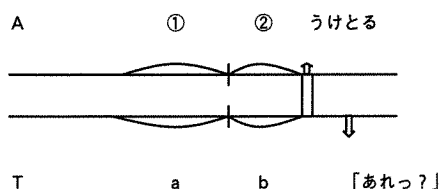
4回目



T 立ち上がってストローを探しに行く

戻ってくる

5回目



T 立ち上がってどこかへいく

戻ってくる

6回目

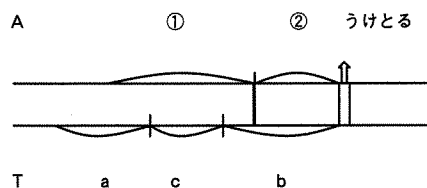


図3 Bの第一回トランスクリプト

(注)

*あやさんの行為 (A)

- ・ストローを落とす、じっと見る……などストローを使って遊んでいるように見える活動→①
- ・ストローをつかもうと手を伸ばしている行為→②

*津守の行為 (T)

- ・ストローを拾う→a
- ・ストローを持ったまま→b
- ・ストローを差し出す→c

*二重線は受け渡しが完了した状態をあらわす

*区切りの幅は実時間に対応していない

〈ストローを渡す時、どちらが待っているのか?〉

回数	あやこさん	津 守
1 回目	もらう	渡す
2 回目	もらう 落とす	拾う 拾う
3 回目	* 2 本を眺めて待っている もらう 落とす	* そろえる 渡す
4 回目	眺める (待っている) もらう	拾う そろえる 待っている 渡す
5 回目	眺める (待っている) 手を伸ばす もらう	教室へ拾いに行く 渡す 拾う そろえる 呼ばれて、その場を離れる
6 回目	眺める (待っている) 顔をあげる もらう	拾う そろえる 拾う そろえる 前に持っていく

図4 Cの第一回トランスクリプト

(注) あやこさんと津守を並列して各回の受け渡し場面の違いを見ようとした。受け渡しどちらが早い表すために、1回目、5回目は、あやこさんの「もらう」と津守の「渡す」を同列に並べ、やりとりがスムーズにいつていることを表した。2回目のうまくいつていないときと3回目、4回目、6回目の津守が待っていると解釈したときは、津守の「渡す」の一行後にあやこさんの「もらう」を入れた。津守の3回目の「そろえる」の前の*は、初めて「そろえる」が見られたことを表した。

ングがスムーズにいつていた。この「スムーズな受け渡し」は津守がストローを「揃える」ことによると考えた。すると、三回目以降は、ずっと「揃える」という動作がみられることに気付いた。そして、「揃える」時に、津守は明らかにあやこさんを見ていたと感じた。あやこさんが受け取るタイミングを確認する時間が「揃える」という行為に対応していると解釈した。従って、「揃える」ことは、あやこさんがストローを受け取るのを津守が「待っている」ことを示すものだと考えられた。

トランスクリプトを書いてみると、その一連の行為は、津守の「拾う」「揃える」「渡す」とあやこさんの「もらう」「落とす」「眺める」の組み合わせから成っていることに気づいた。また、「揃える」の前に印(*)をつけることで、三回目以降のトランスクリプトでは、津守が「待っている」ことが強調されるトランスクリプトになったと感じた。

3.2.3. Dの第一回トランスクリプト

Dが、最初のトランスクリプト作成でまず注目したのは「手の動き」と「視線」であった。図5では、縦に時間の流れをとり、横に津守とあやこさんを分けて並置し、それぞれの「手の動き」と「視線」を言語で表記している。作成にあたっては、まず各回の津守の手の動き、視線の動きを確認しながらそれを言語的に表記し、次いで、あやこさんのそれを確認した。その後、時間の流れに沿って、二人の行動を結び付けて整理した。ストローが受け渡される直前・直後の場面は、スロー再生（VHSのコマ送り）を利用した。

完成したトランスクリプトを見直した時、まずスロー場面の受け渡し、相互行為として描かれていないことが強く感じられた。つまり、津守とあやこさんの連動関係が非常に見えにくいものになってしまった。作成の段階では、津守とあやこさんを横に並置させて表記すれば、二人の行為のかかわりあいが見えてくると考えていたが、実際には、単に津守とあやこさんのそれぞれの行動を別々に追跡することに集中してしまった。他方、津守側の記述には、「あやこさんの手の接近に合わせて」、「あやこさんの伸ばした手の方向に」など、あやこさんの行動に関する表現が紛れ込んでしまい、津守とあやこさんを横に並置させた意義が十分生かしきれなかったと感じた。

このトランスクリプトからDはストローの受け渡しの二回目は他のそれとは異なるものであることに気づいた。二回目の受け渡しでは、津守が視線を地面に向けストローを拾っている間に、ストローの受け渡しが起こってしまった。つまり、津守が渡す準備ができていない状態で、あやこさんは津守からストローを受け取ったのである。この事態をDは「あやこさんがストローを受け取りに行った」と理解した。これに対して、他の回では、津守はストローを渡す準備ができてからあやこさんに「渡していた」と理解していた。

3.2.4. 自己の解釈と対峙する契機としてのトランスクリプト

以上のことがトランスクリプトとともに、三者によって紹介された後、皆で討議を行った。討議のポイントは「待つ」という解釈を可能にしているリソースは何かという点である。例えば、Cのトランスクリプトに対してAは、あやこさんの「眺める（待っている）」という記述の説明を求めた。Cは、「眺める」とは、あやこさんがストローの先を見ている状態であり、「待っている」とはあやこさんがストローの先を眺め終わってから津守からストローをもらうまでの状態であると答えた。このCの説明に対して、Aは「眺める」とは行為であり、「待っている」というのは解釈であるから、この2つの表現は記述のレベルが異なっており、もし「待っている」という解釈をするならば、「待っている」という解釈が可能になるためのリソースをトランスクリプト上に表現する必要があると指摘した。この議論を受け、Bは自分のトランスクリプトの、三回目、四回目、六回目の「手に持ったまま」という部分が「待つ」に対応している部分ではないかと考えた。Dも自分のトランスクリプトで「待つ」という表現を用いていたが、一体自分がどのような状態に対して「待つ」という表現をあてていたのか、自分のトランスクリプトを見てもわからないことに気づいた。

また、行動を表現する言葉の曖昧な使用も問題になった。例えば、Dのトランスクリプトに対して、Aは「手を伸ばす」や「手の接近」という表現が多用されていることを指摘した。こうした表現には、行為主体の志向性や意図が暗に示されているが、それは作成者が自覚的に行っていることかどうか問うた。手の位置が移動したことに對して、「（何かをもらいに）手を伸ば

津守(T)	あやこさん(A)
<1 回目> ストローを手に持って待っている Aの手の接近に合わせて、自らの手も接近させる	下を向いている Tの持っているストローに顔を向けながら、手に持っているストローを落とし、手を伸ばす
<2 回目> <u>自分の周り、後方のストローを拾う</u> 視線を主に床に落ちているストローに向ける	<u>ストローをバラバラ落とす</u> 外に顔を向ける ストローを持っている手に目を向けてから、自ら手を伸ばしストローをもらう
<3 回目> <u>Aの前方のストローを拾う</u> 視線は地面のストローとAを往復 ストローの両端を交互にトントン叩いてそろえながら、Aの様子を見ながら待っている	<u>もらったストローをバラバラ落とす</u> 自らストローを拾う 横にもたれかかる 再びストローを自ら拾う(Tからもらう?)
Aの手の接近に合わせて、自らの手も接近させる	2本のストローを見つめる 視線をTの手に合わせると同時に、持っていたストローを落とし、手を伸ばす
<4 回目> <u>Aの前方のストローを拾う</u> Aの様子を見守りながら、ストローを揃え待つ(右手の位置が若干下がる)	<u>もらったストローをバラバラ落とす</u> 2本のストローを見つめる 落としたストローを自ら拾う
Aの手の接近に合わせて、自らの手も接近させる	視線をTの手に合わせると同時に、持っていたストローを落とし、手を伸ばす
<5 回目> Tが立ち、建物内に移動 引き出しを開け閉めする途中、Aの様子を見る ストローを集めて(集めながら)Aの横に戻る ストローを手渡しながらかがむ	<u>もらったストローをバラバラ落とすとして、頭を振る</u> 建物内に視線を向ける 近づくTに気づき、自ら手を伸ばし、受け取る
<6 回目> 他の男性の声が入る 視線をその声の方向に向ける 男性「先生、△△まだですかー。」(?) T「ああ、来ないよー。あれ?」	いったん視線をその声の方向に向けるが、 <u>ストローに視線を戻し、バラバラ落とす</u>
いったんAの様子を確認し、外側に移動 Aの横に戻る Aの足の間からストローを拾い、両端を揃える Aに差し出すようにストローを構え、待つ Aの手が伸びてくる前にストローを差し出す 「はい。」 「○△□×…」	屋内に視線を向け、戻す 頭に手をあてながら ストローを拾うような動きを続け、一本だけ手に取る 頭から手を外し、両手でもらうような動きを見せ、右手でもらう 一瞬、Tに視線を向け、そしてカメラ側(?)に視線を向ける

Aの伸ばした手の方向に視線を向けながら Aの手に触れようとするがかわされる 「〇△□×…」	そしてカメラ側に手を伸ばしながら地面に視線を向ける Tの手をかわしながら、もう一度手を伸ばす 視線は自分の足元に向けている
Aが手を伸ばした方向にあるストローを拾い集める	

図5 Dの第一回トランスクリプト

(注)

- ・「津守」と「あやこさん」を横に並置し、それぞれの行為を言語で表現し、時間の流れに沿って縦に整理したトランスクリプトである。
- ・津守とあやこさんの行為の言語表現が同じ行に並ぶ場合は、それらが同時に起こったことを表している。
- ・トランスクリプト内のTは津守、Aはあやこさんを指す。

す」と表現することと、「右手が前方に移動し、肘が真っ直ぐに伸び、腕が一直線になる」と表現することは、表現に与えられた意味、記述のレベルが質的に異なる。

Bは受け渡しのタイミングにこだわっていたが、それを表す資源として視線について検討する必要があると気づいた。それと同時に、Bは他の人のトランスクリプトを見て、自分が受け渡しのタイミングの問題に固執しすぎていたことにも気づいた。そうした解釈枠を持って映像を見てしまっていたために、他に重要な情報が見られなくなってしまっていたのではないかと反省した。

Eは、津守とあやこさんの関係を見るという視点の重要性を指摘した。その上で、Eはあやこさんが体を津守から背けて座っていたり、あやこさんの足の指が苛立たしげに動いていた様子に注目し、それらはあやこさんが津守に親近感をもっていないことの表れではないかという解釈を述べた。また、実際のストローの受け渡しでは、津守が全て先にストローの受け渡しのアクションを起こしているのではないかという解釈を述べた。

上記のEの受け渡し場面の解釈はDらとは異なる。なぜ同じ場面を見て、それが異なる解釈を生み出すのか、それぞれが参照する資源の違いが議論される必要性が浮かび上がった。トランスクリプトは、分析の目的に合わせて表記方法が決まっていく。その点で、作成者の持っている解釈の枠組が反映されるものであることは避けられない。しかし、トランスクリプトの作成段階では、そのような解釈を前提とする言語表現には慎重になるべきである。従って、今回のトランスクリプトの作成にあたっては、表現に自覚的になることが必要であることが確認された。今回のトランスクリプトの作成によって、作成者はトランスクリプトを作成することは、それによって事実を表わすことなどではなく、むしろ自分の解釈と対峙する活動になっていることに気づいた。自分の解釈が明確にあって、それをトランスクリプトで表現したというよりも、直感的に感じたものを手探りでトランスクリプト化してみることによって、自分が映像の中に何を「見ていた」のかが問われるのがトランスクリプト作成作業なのである。

3.2.5. 作業仮説構成の資源

また、津守の実践哲学との比較も、この場面を理解していく作業仮説を作る上で重要な貢献をした。津守の実践哲学が述べられている、「保育者の地平」(津守, 1997)の第1章冒頭で、津守は保育の場の課題として、子どもの中に「存在感」、「能動性」、「相互性」、「自我」を育てることを挙げていた。それらは、毎日を子どもとともに過ごす津守の実践を通して本書全体で

繰り返されているテーマである。それらは、今日の多くの保育・教育実践でスローガンとしては頻繁に用いられている概念であると言える。しかし、そのような保育・教育の常識とも言えるスローガンを通して、無意識に仮定されてしまっている発達観があるのではないだろうか。例えば、「能動性」ということを考えてみる。よくあるスローガンとして「能動性を育てる」ということが仮定しているものは何なのだろうか。それは、受動から能動への直線的発達観である。この発達観において、人は発達することで「何かを自ら選ぶことができる存在」になっていくことが理想とされる。すると、そのような存在になる以前は「まだ何かを自ら選ぶことができない存在」、つまり、受動的な存在であると仮定される。そして、「無力で受動的な存在である子どもに対して、保育や教育はどのような働きかけをすべきなのか」という問いがそこには当然のように生まれる。

だが、ここに述べられている津守の実践からは、そのようないわゆる常識で想定されている「能動性」とは別の解釈が読み取れる。このことを焦点場面であるストローの受け渡し場面と結びつけて考えてみよう。第一回目のトランスクリプトの作成後の討議で問題となったのは、「待っている」という表現である。仮に、「津守があやこさんに視線を向けながら、あやこさんの何かを待っていたのだ」とその場面を解釈するとしたら、この解釈は津守の実践哲学における「能動性」とどのような関係を持つのだろうか。能動性とは、勝手に動き出すのではなく、実はその動き出しを待つ人がいてこそ初めて見えてくるのではないか。保育者がじっと「待つ」ことで、子どもの能動性が見えてくるのではないだろうか。この「待つ (waiting)」という視点からストロー場面を見てみるとどうなるのか。津守とあやこさんのやりとりを、「待つ、渡す、受ける」という単調な行動へ要素分解するのではなく、それらが相互に関わりあう様子をトランスクリプトの中に表現することによって、この「能動性」の意味が見えてくるのではないか。こうした展望のもと、トランスクリプトを作成することによって、分析者は、ミクロなやりとりだけを観るのではなく、そのミクロなやりとりの背後に、それを一断面として含む実践の全体を見ることができるのではないか。このような希望が討議の中でほのかに見えてきた。

3.3. 第2回トランスクリプトの作成とそれについての討議

3.3.1. Bの第二回トランスクリプト

Bは前回の議論を受けて、二回目のトランスクリプトを作成するにあたって、津守がストローを「持ったまま」である状態が「待っている」として記述されるためには、どのような情報が記述資源として必要なのか考えながらストロー場面を再視聴した。そこで気づいたことは、「津守はあやこさんよりも、相手に対して視線を送る回数が多い」、さらに「津守は、ストローを渡す前に、何度かストローをそろえたり持ち替えたりしている」ということであった。そうなる、「津守がすでに渡す準備が出来ている時、あやこさんはまだ準備ができていないので、その間をもたせるためにストローを揃えたり、持ち替えたりしているのではないか」、また、「津守があやこさんに視線を送るのは、あやこさんが受け取る準備ができたかどうかを確認しているのではないか」という疑問が生じた。このように考えると、その視線やストローをいじっている手の動きなど、津守の行為全体が「待っている」ということを表示しているという解釈もできるのではないかと考えた。

「待つ」という行為には、「待っている」側が相手の行為を見守り、相手の行為に自分の行為を合わせていくという側面がある。したがって、「待っている」側が、どのようにして相手の行

為を見守っているかを記述するため、二回目のトランスクリプト（図6）では、あやこさんと津守の視線の動きを加えることにした。ここでは、両者がどのように互いに注意を向け合っているかが重要なので、大まかに、相手への視線とそれ以外への視線という二つに分けた。トランスクリプトを作成してみて、特徴的に思えたのは、あやこさんから津守へ向けられる視線より、津守からあやこさんへ向けられる視線のほうが多く記述されたことだ。また、津守の視線の特徴として、ストローを差し出す前に何度か、あやこさんの方を「なんとなく」見ているような様子があった。そこで矢印を二種類にして、はっきりと視線を向けている場合と、なんとなく向けているような場合を区別してみた。また、前回のトランスクリプトで「持ったまま」という状態に、今回はあらたに、「ストローをそろえる」という状態記述を加えてみた。

トランスクリプトを作成しても、残された疑問は、津守の行為のどこが「待っている」に対応しているのかというものだ。それは視線があやこさんに向けられているところなのか、それとも、ストローを「持ったまま」でいるところなのか。それともまったく別なところか、この時点では不明であった。また、「待っている」のは津守だけなのか、あやこさんは待っていないのかという疑問も生じた。

3.3.2. Cの第二回トランスクリプト

今回は、ストローの受け渡し場面を「厳密に」見ようとコマ送りで再生し、コマ毎に見ていった。それによって、受け渡し場面では、短い時間の中で多くの動作が一気に起こっていることに気づいた。自分の第一回トランスクリプトでは、受け渡し場面を言葉だけで表していたので時間間隔がわからなかったが、今回、受け渡し自体は、最後の一瞬に一気に起こっていたことに気づいた。前回のトランスクリプトは津守の動きを、「ストローを揃えて、すぐ渡す」としたが、今回は「揃えて」から、さらに「あやこさんの前にストローを提示している」ことが分かった。それから「あやこさんがストローを見て手を伸ばしてから、津守の手があやこさんへ伸びていた」のだ。

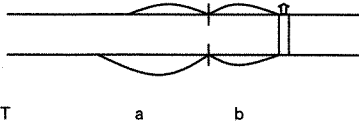
そこで、今回は時間間隔が表現されたトランスクリプトをつくろうと試みた。今回のトランスクリプト（図7）では、時間軸を縦軸から横軸に変えて、時間を入れることにした。二回目のトランスクリプトは、津守の受け渡し場面に注目していたので実時間に対応させる発想はなかった。しかし、一回目と二回目の受け渡しは数秒で終わったのに対して、六回目の受け渡しではあやこさんが顔を隠している時間が長いので、両者ではあまりにも時間の長さが違っていた。また、受け渡し場面の二人の動きも細かく見たかったので、今回のトランスクリプトでは時系列にそって、各回を並べ、その違いを表現してみた。その上で、今回は津守とあやこさんの関係性を表したかったので、特にストローの受け渡しの瞬間を表現できるように工夫してみた。視線をお互いにむけ、ストローが津守からあやこさんへ移動する受け渡しの動きを、境界をまたがる線で表してみた。これによって、この線が、二人の唯一の接触時点であることを強調したかった。

実際にトランスクリプトを書いてみると、時間軸を縦から横に変えることによって、各回のやりとり内の動作の時間間隔と各回におけるその違いが表現できたと感じた。だが、言葉で動作を表現するよりも、それを記号化した方がより視覚的に分かりやすくなるのではないかとも思えた。

ストローの受け渡し

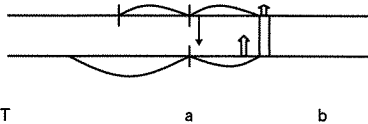
1回目

A ① ② うけとる



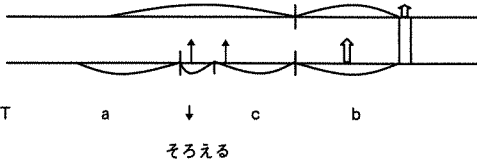
2回目

A ① ② うけとる



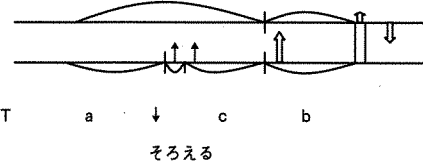
3回目

A ① ②



4回目

A ① ② うけとる

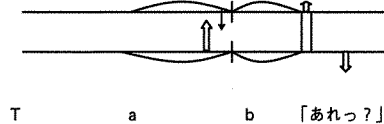


T 立ち上がってストローを探しに行く

戻ってくる

5回目

A ① ② うけとる



T 立ち上がってどこかへいく

A 手で顔を隠している

もどってくる

6回目

A ① ② うけとる

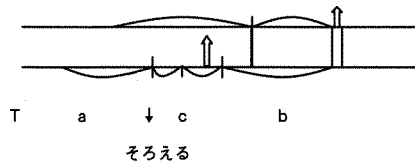


図6 Bの第二回トランスクリプト

(注)

* あやこさんの行為

- ・ ストローを落とす, じっと見るなど……ストローを使って遊んでいるように見える活動→①
- ・ ストローをつかもうと手を伸ばしている行為→②

* 津守の行為

- ・ ストローを拾う→a
- ・ ストローを持ったまま→b
- ・ ストローを差し出す→c
- ・ 矢印は視線の方向を示す・
 - なんとなく視線を向けているように見える場合
 - ⇒ かなりはっきりと視線をむけているように見える場合
- ・ 矢印の方向は, 誰か誰に視線を向けているかを示す。二回目と六回目には, あやこさんがあきらかに津守とは逆の方向に顔を向けていたので, 外側に向かう矢印としてそれを表現した。

①02

04

05

06

②06

10

16

17

A	下を向いている	
T	右手に持っている	伸びる

A	伸びる	
	横を向いている	↓
T	右手拾う	
		左手で持っている

③17

20

24

29

34

35

A	ストローを落とす	拾う	横を向いている	2本を眺める	
		↓			
T	後ろを向いて	↑	そろえる	↑ ↑ ↑ ↑ ↑ ↑	↑
	両手で拾う			左手に持っている	伸びる

④36

44

49

52

53

A	2本で遊ぶ	1本落とす	拾う	2本で遊ぶ	
	す				↓
T	左手で拾う	そろえる		↑ ↑ ↑ ↑	↑
				左手に持つ	伸びる

⑤54

55

59

1:07

1:08

1:09

1:20

1:21

A	ストローを落とす			ストロー遊び	
	↓			↓伸ばす	
T	立ち上がって	↑		↑	
	移動	教室へストロー探し	ストローを探す	入り口	伸ばす

⑥1:22

1:26

1:30

1:37

1:47

1:49

1:54

1:56

A	落とす	2本のストローを眺める	1本を落とす	そのまま動かない	
T	「来ないよ、あれ。」	移動		戻ってくる	しゃがむ

1:59

2:00

2:02

2:05

左手持つ	そろえる	伸びる	
右手拾う	右手持つ		

図7 Cの第二回トランスクリプト

(注) Aはあやこさん, Tは津守の略である。

下に向かう「↓」は、あやこさんが津守を見ているとき、上に向かう「↑」は津守があやこさんを見ているときである。矢印が複数あるところは、継続して見ていることを表記した。各階の最後にあるAとTをまたがる線は受け渡しの時点を表す。

3.3.3. Dの第二回トランスクリプト

津守とあやこさんのストローの受け渡しは「待つ、渡す、受ける」という微妙なステップを作りながら展開しているように見える。そこで、「あやこさんが津守にストローを要求しているのか、津守があやこさんにストローを渡そうと用意しているのか」という問いは、行為の順番を見ること、つまり、どちらが先にストローの受け渡しをしかけているのかを見ることに関係しているのではないかと考えた。また、前回議論になった「待つ」という表現についても、どのような状態に対して「待つ」という表現をあてていたのか、なぜ「待つ」ように見えたのか、この場面において「待つ」とはどのような意味を持っているのかということも今回のトランスクリプトの作成において考慮することにした。

実際にトランスクリプト(図8)を作成しはじめると、「どちらが先にストローの受け渡しをしかけているか」ということと「待つ」ということは密接に関連しているように感じられてきた。「待つ」という状態を意識しながら、ストロー場面を視聴すると、この分析場面は「動」と「静」という対照的な場面の組み合わせからなっているように思えてきた。「動」とは、実際のストローの受け渡しのことで、それは一瞬とも言える極端に短い時間の中で、二人の行為が重なりながら展開されていっている。さらに、「動」の前に必ずと言って言いほど「静」という表現が当てはまる時間が流れているように感じるのであるが、どうやらこの「静」の状態が何かを「待っている」ように思わせるようだ。

前回から変更を加えたものは、まず、横に並置されたカテゴリーである。今回は、行為の順番を意識していたため、あやこさんについては、「手の動き」と「視線」を分けて横に並置し、それぞれがどう連動しているのかを表そうとした。しかし、津守は、カメラアングルの関係で背中をカメラ側に向けてストローの受け渡しを行っているため、視線の行き先を確定できない箇所が多いため、「手の動き」と「視線」を分けなかった。行為の順番については、スロー再生によって確認した。トランスクリプトでは、各々の行動は言語的に記述し、縦軸の時間の流れに沿ってそれらを整理していった。図の横に並置した「津守の動き」、「あやこさんの視線」、「あやこさんの手の動き」の順番や連動関係は、改行で表した。したがって、同じ行に複数の記述が並置されている場合は、それらは同じタイミングで起こった行為だということになる。今回は「手の動き」と「視線」を説明する記述だけにし、さらに動きを説明する言葉については、できるだけ感情や思いを読み手に含意させないような、運動上の移動を表現する言葉と位置を表現する言葉を使うことを心掛けた。また、実際にストローの受け渡しに関わる手の動きについては下線を引くことで強調した。

このトランスクリプトから、一回目は津守とあやこさんの手の動きは全く同時に始まっており、二回目から五回目までは、あやこさんが先にストローを取りに行っているということがわかる。これはあやこさんが津守にストローを要求する行為であると解釈できる。Dの最初のトランスクリプトでは、予断を持って、「津守があやこさんにストローを渡す」ことを当然視して映像を見ていたために、津守がストローを渡す際、「津守がストローを渡す準備ができていたかどうか」を見ており、あやこさん側の視点から彼女がストローを取りにいていることには注目できなかった。六回目のストロー受け渡しでは、津守は、あやこさんがストローを持ち替えている間に、自らのストローを持つ手を前方に移動させ、彼女にストローを差し出す形になってしまった。だが、これは闇雲になされたことではなく、一回目のストローの受け渡しでは、あやこさんの視線が津守の持つストローに向けられたことを津守が確認してから、その手が動

津守(T)	あやこさん(A)視線	あやこさん(A)手の動き
※観察 ストローを手に持ち、Aを見る ストローを持つ手が少し前方に移動する 手が止まる ストローから手を離す 視線を右下方に向ける	下に向いている 顔が上がり始める 視線がストローに到達する 視線が固定する	持っていたストローを離す 手がゆっくり開きながら、ストローに向かう ストローを握る 握った手は自分の顔の前方へ移動する
※観察 ストローを拾っている(視線はその先のストローを向いている) 視線が移動(おそらくAの方向) ストローを手から離す 視線を左後方に向ける	自分より高い位置に向いている 左側に移動し始める ストローに到達し固定される	膝の上に肘を置き、肘を曲げ、顔の前で両手でストローを持っている 右手が右に移動し始める 右手がストローに到達し、つかむ つかんだ右手を自分の前方に移動させる 右手が自分の右前方で停止する ストローをばらばら落とす
※観察 ストローを手に持ち、Aを見る ストローを持つ手が少し前方に移動する ストローを離す	手のストロー(の穴?)に向いている 右に移動し始める ストローに到達し固定される	持っていたストローを離す 手が右に移動する 手が止まる ストローを握る ストローを持った手を目の前に移動させる
※観察 ストローを手に持ち、Aを見る ストローを持つ手が少し前方に移動する ストローを離す 立ち上がる 後方へ振り向き 屋内へ移動する	手のストロー(の穴?)に向いている 右に移動し始める ストローに到達し固定される	手を右に移動する 手が止まる 持っていたストローを離す ストローを握る ストローを持った手を目の前に移動させる ストローをばらばら落とす
※観察 Aの方へ移動する ストローを持つ手を少し前方に移動する 目み始める	手のストローに向いている Tの(持つストロー)へ向ける Tの(持つストロー)へ到達する	右手を右前方へ移動する 右手が一直線に伸びて止まる

<u>ストローを離す</u> 思ひ続ける 声のした方向に視線を向ける 視線 <u>ストローを手に持ち、Aを見る</u> <u>ストローを持つ手を前方に移動</u> <u>手を止める</u> ストローを離す 視線を右下方に落とす 視線を降下するAの右手に向ける 降下するAの右手の下で自分の右手を合 わせる Tの顔へ向ける	声のした方向に視線を向ける (?判断不能・右側ではない) 右方向に向け始める Tの持つストローに到達 カメラ(?)の方へ向ける 視線が下の方へ向く	<u>ストローを握る</u> ストローを持った手を前方に移動させる 肘を膝の上に寄せ、ストローを持った右手を右 側頭部にあてる <u>右手を後ろに始める</u> 右手のストローを左手に持ち替える <u>手を離して右前方に移動する</u> <u>ストローをつかむ</u> ストローを持つ右手を左手の方へ移動する ストローを左手に持ち替える 右手がカメラ方向へ移動する 右腕が一直線に伸びる 手が下方へ落ちていく
--	--	--

図 8 Dの第二回トランスクリプト

(注)

- ・津守とあやさんの六回目までのストローをめぐるやりとりについて、「津守」と「あやさん(視線)」,「あやさん(手の動き)」をカテゴリーとして横に並置し、それぞれの行為を言語で表現し、それらを時間の流れに沿って縦に整理したトランスクリプトである。
- ・津守とあやさんの行為の言語表現が同じ行に並ぶ場合は、それらが同時に起こったことを表している。
- ・トランスクリプト内のTは津守、Aはあやさんを指す。
- ・下線部は、津守とあやさんが互いの方向に手を接近させるといったストローの受け渡しに直接関係している手の動きを表す。

き始めたように見えた。このように考えると、一回目も手の動きは同時だが、あやさんの視線を見るならば、やはりあやさんが津守の手を誘いこんだようにも見える。これは不確かな解釈であり、これ以上、この時点で根拠だてることはできない。さて、「あやさんがストローを取りにいつているのか、あるいは津守が渡しているのか」という問いに立ち返った時、以前は、津守がそれを仕掛けたと考えていたが、今回のトランスクリプトで下線が引かれている部分の「手が止まる」ということに注目することによって三回目から五回目の受け渡しでは、別な解釈が可能になることに気づいた。例えば、第三回目の受け渡しでは、「あやさんがストローをもらうために手を津守の方向に伸ばし、その手が止まった状態のところへ、津守がストローをずっと差し出した」ように思えてきた。つまり、仕掛けたのはあやさんではないかと思えるようになった。

3.3.4. 「何もしていない」ことの表記

Cのトランスクリプトの説明に対して、Aは、時間の流れはトランスクリプトの縦にも横にもとることができるが、それぞれの表記はその特徴が異なると指摘した。さらにAはCのトランスクリプトの六回目に「そのまま動かない」という表現があることをとりあげ、「そのまま動かない」や沈黙などの、いわば「何もしていない」という表現は、逆に今まで何に注目していたのかということをつかひ上げさせることになると指摘した。Bは、この議論から「そのまま

動かない」とは「まったく動かない」ことも、「これまで持続してきたなんらかの活動が停止する状態」をも指す多義的な表現であることに気づいた。Dは、受け渡しの段階で、「動きが止まっている状態」が「待っている」という知覚を可能にさせているのではないかと述べた。それに対して、Aは、「待つ」と「止まる」の緊密な関係を問題にした。それに対して、Dは一方が動いている時、もう一方が止まっているとしたら、止まっている方が待っていると知覚されるのではないかと考えた。

3.3.5. スロー再生の怖さ

こうした議論の後、再度ストロー場面を皆で見た。そこで、AはDに映像中でどの部分が「待つ」にあたるのか、対応する部分を指摘するように求めた。だが、トランスクリプト作成時には確かに「待つ」と見えた場面が、そこではまったくそのようには見えないことに気づいた。これに対して、Aは、スロー再生などの人工的な時間で動画を見ることの怖さを指摘し、スロー再生という引き伸ばされた時間だけで分析を進めるのではなく、常に、実時間を意識することが必要であることを指摘した。それによって、トランスクリプトで示したい行為間の関係性も見えなくなってしまうことがあることが説明された。実際に手が止まっていたのは、ストローの受け渡しが起こるごく短い時間の中のほんの一瞬である。しかし、Dはスロー再生を多用しすぎたために、気づかずに、時間を引き延ばしてトランスクリプトを作ってしまった。そのため、瞬間的に「手が止まる」という状態も拡大され、それがいつの間にか「待つ」という意味を持つ行為に感じられてしまっていたのである。

3.4. 第三回トランスクリプトの作成とそれについての討議

3.4.1. Cの第三回トランスクリプト

今回はあやこさんのストロー遊びに着目し、あやこさんが津守からストローをもらうのは、いったいどのようなタイミングでなされるのか表現してみようと思った。津守がストローを揃えて、あやこさんが取るのを待っている状態でいても、あやこさんはすぐに取らないようだ。それはいったいなぜか、という疑問があった。五回目までは、あやこさんはストローを二本にしてストローの先を眺めるといった動作をしてからストローを受け取っていた。六回目は、ストローを二本にし、それを眺めてから受け取るまでの間が長かった。その時も、あやこさんはストローを持っていたが、手持ち無沙汰のように見えた。

トランスクリプト（図9）を書いた後、あやこさんの動きには、津守と同様、決まった動作の繰り返しがあるように感じられてきた。

3.4.2. Dの第三回トランスクリプト

今回は、自らの第二回トランスクリプトを参照しながら繰り返し、実時間で対象場面を視聴した。前後に「動」の時間があるのはじめて「静」が可視化される。その「静」の時間、つまり「動いていない」ということが「待つ」というような意味としてDには見えていた。「(受け渡しの最中に)手が止まる」ことが「待つ」と見えていなかったこともわかった。そこで、あらためてどのような行動が「待っているように見えているのか」に着目して第三回トランスクリプト（図10）を作成することにした。

今回はストローの受け渡し直後の動作や津守が屋内へ移動する場面の記述などは省き、でき

六回目のあやこさんの「そのまま動かない」について
 〈六回目はストロー遊びをしていない？ あやこさんのストロー遊び〉

- 1 回目 下を向いていたが、すぐ顔をあげてストローをもらう。
 2 回目 パラパラスとトローを落として、残った二本をしごく。
 両手に一本ずつもって、上を向いてきょろきょろしている。
 もらう
 3 回目 下に落ちているストローを見ながら、後ろに下がる。
 手にはストローをもっている。
 ストローの先をながめている* (Tそろえる、前に差し出す 0:29)
 すぐもらう 0:35
 4 回目 パラパラ落とす。
 手に二本持ってストローの先をながめる。
 2回ながめる (Tそろえる、左手に持つ 0:49)
 もらう 0:53
 5 回目 パラパラ落とす
 (T教室にストローを取りに行っている)
 二本そろえて両端をもつてながめる。
 もらう
 6 回目 パラパラ落とす
 二本にする
 (T移動)
 ストローの先をながめる
 二本をくるっと手首をまわす
 一本落とす
 片手を顔の前にもって、ストローをパタパタ動かす。
 足の指を動かす
 (T戻ってくる 1:47) 片方ずつストローをもつて動かす
 一本落として足首をつかむ
 (Tストローを差し出す 2:02)
 突然動く

図9 Cの第三回トランスクリプト

(注) 三回目以降、あやこさんのストローを二本眺めるという行為に対応した津守の行為を括弧に入れ、津守が何をしているのか対応させた。津守の行為と一緒に時間を入れたのは、三回目と四回目は眺めてすぐもらうのに対して、六回目はなかなかもらわないことを表したかったためである。前回の「そのまま動かない」の空白を実際の行為で埋めて、時間の長さを表した。

るだけ各回の受け渡しに至るまでの過程を比較対照できるように努力した。また、スロー再生時に記述された「(受け渡しの際に) 手が止まる」という表現は、実時間で見たことにより、不要であると考えるに至り、記述から除外した。また、これまでは動いたことと動いていないことの両方を記述していたが、今回は動いたことのみを言語で表現し、動いていないことを示す表現である「固定する」、「止まる」などの言語記述は全て削除した。その代わり、動いていないと知覚されたことの中でも、特に「待っている」ように見えたものについてはそれまでの言語表現に代え、記号(★)を利用して表した。これによって、「待っている」という状態がわかりやすくなったと感じた。1つ1つの行動の記述については、主語を省き、単純な表現にして、行為の連鎖がトランスクリプト上で容易に見えるように努めた。

津守(T)	あやこさん(A)視線	あやこさん(A)手の動き
<1 回目> ★ストローを手に持ち、Aを見る ★ ★ ★ ストローを持つ手が少し前方に移動する	下に向いている 顔が上がり始める ストローに到達する	持っていたストローを離す 右手が動きながらストローに向かう ストローを握る
<2 回目> ストローを拾っている(視線:ストロー) 視線が移動(おそらくAの方向)	自分より高い位置に向いている 左側に移動し始める ストローに到達する	膝の上に肘を置き、肘を曲げ、顔の前で両手でストローを持っている 右手が右に移動し始める 右手がストローをつかむ つかんだ右手を自分の前方に移動させる
<3 回目> ★ストローを手に持ち、Aを見る ★ ★ ★ ★ ストローを持つ手が少し前方に移動する	手のストロー(の穴?)に向いている 右に移動しストローに到達する	★ストローの先を自分に向け止まる ★ ★ ★ 手が右に移動する ストローを握る
<4 回目> ★ストローを手に持ち、Aを見る ★ ★ ★ ストローを持つ手が少し前方に移動する	手のストロー(の穴?)に向いている 右に移動し始める ストローに到達する	手が動き、ストローの角度、距離が変わる 手が右に移動する ストローを握る
<5 回目> Aの方へ移動する ストローを持つ手を少し前方に移動する 唇み始める 唇み終える	手のストローに向いている Tの(持つストロー)へ向ける Tの(持つストロー)へ到達する	右手を右前方に移動する ★右手が一直線に伸びて止まる ★ ★ ストローを握る
<6 回目> ★ストローを手に持ち、Aを見る ★ ★ ★ ストローを持つ手が前方に移動 ①手を止める	顔が左側に向いている 右方向に向け始める Tの持つストローに到達	★肘を膝につき、右手を右側腹部にあてる ★ 右手を降ろし始める ★手のストローを左手に持ち替える ①手を開いて右前方に移動する ストローをつかむ

図 10 Dの第三回トランスクリプト

(注)

- ・津守とあやこさんの六回目までのストローをめぐるやりとりについて、「津守」と「あやこさん(視線)」,「あやこさん(手の動き)」をカテゴリーとして横に並置し、それぞれの「動き」のみを言語で表現し、それらを時間の流れに沿って縦に整理したトランスクリプトである。
- ・津守とあやこさんの行為の言語表現が同じ行に並ぶ場合は、それらが同時的に起こったことを表している。
- ・トランスクリプト内のTは津守、Aはあやこさんを指す。
- ・記号(★)は、「動いていない」ことを示す
- ・津守側の下線は、動いていない状態から「動き出した」行為の変化を示す。
- ・網掛けは、津守の「動いていない」状態を解除したと知覚されたあやこさんの手続きを示す。

実時間を表記規則の中に組み込もうと思ったのだが、うまくいかなかった。最初は、ビデオ機器に表示されるカウンターの数字を見ながら行為の記述に対応するカウント番号を入れようとした。しかし、実際にそうしてみると、トランスクリプトが非常に見にくくなるだけで、それによって、何か重要な情報がトランスクリプトに表現されるようには感じられなかった。さらに、ストローの受け渡し場面は、ごく短い時間の中で複数の行為が連鎖し、重複した形で展開されており、実時間で見ると、僅か一秒間の中に、個々の行為を区切って、カウンター番号を書くことは不可能であった。以上から、実時間をトランスクリプト上に表記する試みは諦めた。

「待っている」と見える状態を記号(★)で表現したが、その「待っている」状態はあやこさんがストローを取ることによって「解除」された。その「解除手続き」と知覚されたあやこさんの動きの部分は、トランスクリプト上では網掛けにして表現してみた。そして、「解除後」の津守の動きには下線を引いた。このように表記されたトランスクリプト上で、この「解除」前後の場面を見ていくと、一回目、三回目、四回目は比較的似たパターンで「ストローの受け渡し」が行われていることがわかってきた。それに対して、二回目には、「待っている」に対応する部分はない。六回目は、一回目、三回目、四回目に比べて、行為の連鎖が複雑になっていた。そのため、この部分の表記は後で説明困難なものとなってしまった。

あやこさんの「動いていない」状態に対しても記号(★)が使われた。しかし、それが津守と同様に、「待っている」に対応しているのかどうか、つまり、「あやこさんが待っている」と見えていたのかどうかわからなくなった。津守の動きを表記したときは、「待っている」と「動いていない」は等しいものとして捉えていたので、記号(★)は「待っている＝動いていない」という一つの状態しか表現していないものであった。だが、あやこさんの動きにも記号(★)が使われたことによって、「動いていない」ということと「待っている」ということが必ずしも同じものではないのではないかという新しい疑問が生まれた。

3.4.3. 共同討議

Bは、この回、これまでの皆のトランスクリプトを比較し、検討することにしたため、第三回トランスクリプトは作成しなかった。その比較分析の結果として、同じ行為に対して異なる言語表現を三人が使っていることが指摘された。例えば、Dがトランスクリプトで使っている「つかむ、握る」という表現の違いを尋ねた。だが、Dはそれらは無自覚的な使用だったのでわからないと答えた。

また、これまで問われなかったこととして、「待つ」の対象が問われた。皆、この時点では既に当たり前のように「待っている」という言葉を議論で使うようになっていたが、Aは、「待つ」とすれば、それは何を待っているのかと問うた。これは新しい問いである。例えば、Dのトランスクリプトでは、「津守が待つ」のは「あやこさんがストローを取りに来る」ことであるが、仮に「あやこさんも待っている」としたら、いったい彼女は何を待っているのだろうか。「待つ」といった場合、誰が何を待つと解釈するのかによって、実はその記述もまったく変わってきてしまう。このことは「待つ」は直接知覚できる行為ではなく、この場面全体に対する一つの解釈であるということを意味している。

Bの比較分析によって、それぞれの作成者がはっきりと確認できたことは、トランスクリプトは、作成者が書き込もうとしたこととは別な読みとりが可能であるという事実である。それ

は、表記の曖昧さなど、トランスクリプト作成の未熟さに起因するものもあると考えられるが、トランスクリプトに本来的に備わった多義性の現れでもあるだろう。例えば、僅か数秒の場面であっても、その中のどこに焦点をあてて、その場面を知覚するのは分析者によって異なる。そして、その知覚場面をどのような言語表現で表すのか作成者は気付かない内にある解釈を持ち、それを前提にトランスクリプトを完成していく。そのため、その言語表現を違う視点から眺める他者には異なった意味が読みとれてしまうのである。

では、事前に十分議論を重ねたならば、互いに納得のいく、つまり、言語表現の解釈が読み手によって変わらないトランスクリプトが作成可能であろうか。このことをこれまで個々にトランスクリプトを作成してきた三名が討議を重ねながら一つのトランスクリプトを作成するという活動に従事することによって検討したのが、以下の共同トランスクリプトの作成である。

4. 共同トランスクリプトの作成

4.1. 共同トランスクリプト作成によって検討すること

ここまで、トランスクリプト作成は個人的な活動として行ってきた。それによって、分析対象場面である「ストローの受け渡し」に対する解釈とその記述の相補的な関係を確認することができた。しかし、トランスクリプトの作成は個人的活動として行われたが、その作成後には共同でそれぞれのトランスクリプトに対して議論がなされた。それによって、各自のトランスクリプトという表現媒体に込めた「意味」が他者に必ずしも同じように理解されるものではないことが明らかになった。では、共同でトランスクリプトを作成するとしたらどうなるだろうか。共同でトランスクリプトを作成するためには、記述と解釈の対応関係が明確であることが求められるであろう。つまり、複数の人が、同じ「解釈」を表現に込めることが求められるのであるから、討議の中で、その対応関係は意識化されることが期待される。見方を変えれば、共同で討議することは、トランスクリプトを「公共化」しようとする試みである。果たして、1) この「公共化」は場面の記述において何か新しい意義ある成果をもたらすだろうか。また、2) そもそも共同でトランスクリプトを作成する過程では何が生じるのだろうか。このようなやや漠然とした二つの問いに基づいて、二回の共同トランスクリプト作成が試みられた。

また、個人別のトランスクリプト作成時には自分の作成過程を詳細に追うことはできないが、今回は、複数の者が言語的な討議によって意見を交換しながら、トランスクリプトを作成するので、作成過程そのものが談話として公開される。3) これは個人トランスクリプト作成過程で生じていることを推察する手続きとして有効かもしれない。この可能性についても今回検討してみたい。

4.2. 第一回共同トランスクリプト作成過程

この作成過程には、B、C、Dが参加した。まず、最初それぞれが分析対象場面である「ストローの受け渡し」に対して、どのような解釈をしていたのか確認した。特に、第六回目の受け渡しに関する解釈の違いは大きかった。Cは、あやこさんがストロー2本を持って、その穴をのぞくという行為に注目した。そして六回目では、穴をのぞくという行為から、額にストローをあてて、いきなりストローをもらいにいくのがユニークだと述べた。一方、Dは、もらいに行くタイミングがずれていることを指摘した。Bは、「待っている」という状態について、スト

ローを拾って整えて止まっている状態を含めるべきだと述べた。たとえば津守のあやこさんに対する視線や、津守の座り方、手の位置など身体全体が「待っている」という状態を表示しているように見えるという。そのなかで六回目だけは、津守が十分な「待ち」をできなかったためにタイミングがずれたのではないかと述べた。

出された意見の内、主なものをあげるとつぎのようになる。これまで、個人トランスクリプトの討議では、あやこさんがストローを受け取ろうとするまで「津守は待っている」ということでは大凡の一致が見られていたが、逆に、「あやこさんも待っていたのか」という点に関しては明確ではなかった。今回三者は「あやこさんも待っている」と共通の認識を持つに至った。次に、あやこさんが「ストローをばらばら落とす」、「ストローを眺める」という行為をしていることに対して、Cはそれは「遊び」ではないかと述べた。つまり、それらは津守からストローを受け取るまでの連続的な動きの一部ではなく、その部分自体で遊びという独立した行為になっていたのではないかという指摘である。これに対して、その部分は、「津守とあやこさんのコミュニケーションの一部である、特に分離して記述する必要はない」という意見と「そこには遊びという独立した行為が見られる」という意見が対立し、議論がなされた。これに対して、Dは「あやこさんは常に津守を意識しているように見える」と述べ、「そこも津守を意識してただ待っている動作として記述すべきではないか」と主張した。これに対して、Cは「あやこさんの動作からあやこさんの意図を読み取ることは難しい」と述べ、「あやこさんから津守に対してストローを欲しいという明確なサインが送られている」とは見えないと主張した。これに対して、Dは「あやこさんが津守に明確なサインを出さないのは、サインを出さなくても自分の手のそばにストローがあることを知っているからではないか」と述べた。この議論を通して、「あやこさんはストローだけでなく、津守にも注意を向けている」、「視線を向けること＝意識していることとは必ずしもいえない」ということを確認した。

一回目の話し合いはここで終了した。この議論を通して互いの解釈の違いを調整して、どのようにひとつのトランスクリプトにまとめていくか議論したが、その方向は簡単には定まらなかった。津守とあやこさんは互いに「意識している」、あるいは「待っている」ように見えるという点で、解釈をある程度共有することはできたのだが、そうした解釈を支える、具体的な指標としての行為や行為の捉え方が一致するのは容易ではなかった。つまり、解釈を支える資源となる動作、行為の選択とその選択された動作、行為の解釈がずれてしまうのである。このように、大まかな解釈が共有されても、その具体的な指標が確定されない限り、その解釈は幻想的な一致でしかない。例えば、「あやこさんが津守に視線を向けていない」にも拘わらず、「あやこさんは津守に注意を向けている」ことがどのような指標から言えるのか、その指標が明確にならない限り、その解釈を可能にするトランスクリプトを書くことはできない。これでは分析者の解釈は「恣意的なもの」に留まる。結局、議論が拡散してしまい、第一回目の議論はここで終わった。

二回目の話し合いは、解釈にこだわるのではなく、とにかくトランスクリプトを作成することを目標に、行動を記述することにした。そこで、行動をカテゴリーに分けていくことになった。まず、Cが六回目の受け渡しの場面で、あやこさんは右手をおでこに当てていると指摘し、このようにストローの受け渡しが生じる直前にあやこさんが何か特徴的な行動をしていることが予想されるので、その行動を確認する必要があると述べた。これを受けてBは、あやこさんの行動を全体的にカテゴリー化していくとあやこさんの行動特徴がはっきりするのではないか

ストローのほうへ手を伸ばす」の内、どの行為になるのかを表記したものである。それらは六回のやりとりのなかで繰り返される行為である。それ以外の行為は備考欄に表記した。たとえば、やりとりが開始されてから一秒後の、津守とあやさんの視線の位置や手の動きは、横軸で1秒を示すセルの表示行為を見ることで確認ができる。また、同一の時間内（1秒間内）に手や視線が同時に動いた場合は、どちらが先に動いたかを表記するため、上下のセル内に番号を付けた。

作成されたトランスクリプトに関して、討議がもたれた。参加者は作成したB、C、D他にAであった。作成に参加しなかったAは、「このトランスクリプトは何を表そうとしているのが非常にわかりにくい」と述べ、なぜこのような形式にしたのかとたずねた。これに対して、Bは「三人それぞれの解釈があって、それをまとめることが困難だったので、三人で一致を見出せるカテゴリーを設定して、時間軸上に津守とあやさんの行動を要素的に分解していくことで共同作業を可能にしようと思った」と述べた。これに対して、Aは「このトランスクリプトがわかりにくいのは、三者で共通のものを作ろうとして、客観性をカテゴリー化とその数量化に求めたため、そもそもトランスクリプトを作成することで何を問いたいのかという一番重要な部分が抜け落ちてしまったからではないか」と指摘した。

共同トランスクリプトを作成するという試みが質的な分析を量的なそれへと自然に近似させていくという事実は興味深いものである。このような行動のカテゴリー化は社会科学において数量化されていないデータを名義尺度に変換する手続きとして通常行われる手続きである。トランスクリプトは個別の出来事に対応してユニークなものであるが、読者に分析者が読みとってほしいものが記述されるという点では、「公共的」であることが要求される。従って、ここでの問題は、カテゴリー化することによって、三者の間で「共通化」を目指すあまりその一般化されたカテゴリー化がなされ、それらは分析者の解釈と独立したものとして「公共化＝客観化」できるものと考えた点であろう。分析者の解釈は何を自分がその場面に見たいのかという視点、あるいは問い立てに対応するものである。「事実としての行動」を客観的に記述すれば、そこから誰にも共通の解釈や問いが見えてくるというものではないことが今回の失敗から明らかになった。

4.3. 第二回共同トランスクリプト作成過程

第二回共同トランスクリプト作成にはB、C、Dが参加した。最初に、三者はどのような手順で作業を進めていくのか話し合った。その結果、細部の解釈の違いを一つ一つ取り上げて議論していくと、意見がまとまらないことがわかったので、今回は細部の行動に対する解釈ではなく、全体の活動の流れについて検討していくことにした。三人で、共通の問いを作り、それに対応した視点からデータを見ることができれば、作業が進むのではないかという見通しがそこにはあった。これは第一回共同トランスクリプトの作成においては、個々の行動からボトムアップ的に全体の出来事を記述しようとしたのに対して、今回はトップダウン的にしようという戦略である。

そこで、まず、三人がこれまで作った個人トランスクリプトを並べて、各自がどのような問いを立て、何を表そうとしていたのかを辿る作業を行った。各自の解釈を発表しあったが、共通点を探すのはやはり難しかった。Bは「他人のトランスクリプトが考慮していることを自分のものに取り入れようとすると、何に注目して見ていくのかということが散漫になる」と懸念

を表明した。その上で、Bは「三人の情報を無理に合わせようとするのではなく、必要な情報は取り入れるが、合わない情報は削っていこう」と提案した。それに対して、Cは、三人の個人トランスクリプトから共通点を探すのは難しいので、新しい問いを作ることを提案した。DもCの提案に同調した。そこで、三者はあらためてストロー場面を視聴しながら、問いを立てるために直感的に気づいたことを話し合うことを提案した。つまり、これまでは個人トランスクリプトで各人が抱いていた問いや解釈をそのまま「守り」ながら、いかに共通のものを作り上げるのが課題になっていたのだが、ここにきて、あらためて「問い自体を共通に作ろう」という所に戻ったのである。

三人は今まで分析対象とはしてこなかった六回目以降のストローの受け渡しを含めて、ストロー場面全体を視聴し、直感的に気づいたことを発表し合うことにした。六回目以降を見ることで、三人ともストロー場面全体に対する印象が変わった。例えば、Cは、六回目以前は、津守がストローを渡すときに「待っている」状態が見えていたが、六回目以降では、津守があやこさんにすぐストローを渡しているように見えると指摘した。それは「安心して見ていられる」という印象をCに与えたという。つまり、Cは「津守とあやこさんの波長が次第に合って行った」と感じたのである。こうした議論を経て、再び六回目までの「ストローの受け渡し場面」を分析することにした。

Cは、「あやこさんにとって津守はどういう存在なのかという問いが立てられるのではないのか」という意見を述べた。さらに、Cは続けて、それを具体化したものとして、「六回のストローの受け渡しの中で、あやこさんと津守の関係はどのように変わっていくのか」という問いを立て、両者の「ズレ」に注目することを提案した。これに対して、Bが「ズレの発生」と「ズレの修復」に分析の焦点を絞ったらどうかと応じ、そのように方針が決定された。

次の話し合いでは、まず、津守とあやこさんの受け渡しのタイミングのズレが話し合われた。これまで、C、Dは二回目のストローの受け渡し時に、「ズレ」が見られると解釈していたが、Bは、六回目のストローの受け渡しにこそ「ズレ」が見られると指摘した。そこで、この点について、再び対象場面を視聴したところ、二回目は「津守があやこさんにストローを渡すの間に合わなかった」という意味のズレと解釈できるという点で、三者の意見が一致した。また、六回目のストローの受け渡しでは、津守がストローを差し出してから、あやこさんがストローを取るまでの間に時間が空いていると感じられることをBが指摘した。これに皆同意し、六回目のストローの受け渡しにはズレがあるという解釈で一致した。

こうしたズレへの着目から、三者はストロー場面の解釈として共通の作業仮説を立てることにした。それは次のようなものである。

共通の作業仮説：「津守は、あやこさんにとってただストローを渡す人ではない。二人はストローの受け渡しを通して次第に関係がよくなっていく。あやこさんは一見そっけない様子に見えるが、実は津守を必要としている。」

このような作業仮説を作ってみると、この仮説には、「タイミングが合うこと＝関係がよくなること」という暗黙の前提があるのではないかということが問題になった。そこで、この「関係の良し悪し」を表すトランスクリプトを作成することにした。記述にあたって、注目されたのは「あやこさんの視線」、「ストローに向かう手の動き」、「(あやこさんの視線がストローに行った後に)津守が何をしているか」、「あやこさんの視線が向けられる以前の津守の視線とその時の津守の動き」である。こうした点に注目することによって、両者の行為の連鎖が見え、それ

によって関係が見えてくると考えられた。

第二回共同トランスクリプトでは、津守とあやこさんのストローのやりとり時の手の動きを、各回で同じ動きを繰り返していると捉え、そのルーティンが可視化されるように「繰り返される行為」を示すカテゴリーで表現した。設定された行為カテゴリーは、津守については「T（津守）がストローをもつ」（二番目に濃いグレー）、「Tがストローもった手を差し出す」（薄いグレー）、あやこさんについては、「A（あやこさん）がストローのほうへ手を伸ばす」（黒）である。ストローのやりとりが完了した状態は、言葉で「もらう」「渡す」と表さないで二重線で表すことにした。矢印は顔の方向を示し、「↓」（下向き矢印）は津守があやこさんへ顔を向けていることを、「↑」（上向き矢印）はあやこさんが津守へ顔を向けていることを示す。六回目の受け渡しの中の津守の最初の「↑」（上向きの矢印）は、津守が他の先生と話をしているためにあやこさんの方を向いていないことを表し、あやこさんの「↓」（下向きの矢印）は、あやこさんがストローでも津守でもない方向を向いていたことを表す。今回、「顔の向き」に注目したのは、視線はビデオ上で確認するのが難しかったためである。「◎」は津守が立ち上がって別の場所へ移動した時点と戻ってきた時点を表す。六回目の津守の「Tがストローをもった手を差し出す」内の数字は、「1」がストローを差し出した一回目を、「2」が一回目に失敗し二回目にもう一度差し出したことを示す。全体としては、時間が横軸にとられ、各回の受け渡しが縦に並べられている。一回目の共同トランスクリプトのように繰り返される行為の出現分布を表すのではなく、津守とあやこさん、それぞれの行為を一行とし、行為の順番を表した。横に進む時間は、線ではなく棒グラフのような帯状の形式を選んだ。帯状にすることで、カテゴリーが減った。体の向きと行為の順番が表現されることによって、行為の順番と長さが表示されることによって、やりとりが不自然な回を強調することが目指された。

トランスクリプトの作成過程では、まず、トランスクリプトの形式が手書きで大まかに決められ、ストローの受け渡しの一回目 が試作された。その際、体の向きの表記が問題になった。そのため、初めは体の向きも手の動きのカテゴリーと同じように帯状の枠の中に入れようとしたが、結局それは手の動きと同起しているので枠外に出すことになった。また、横軸の目盛りを一秒毎にして、一秒単位で手の動きを分けようとしたが、1秒内に複数の動きが見られる箇所があり、それを表現可能にするために、時間は0.5秒単位に分けた。このようにして作成されたトランスクリプトを見て、作成者三名は、それは一回目の共同トランスクリプトに比べ見やすくなったと感じた。三者の行為の解釈も一致したため、この形式で本格的にトランスクリプトを作成することに決定した。

トランスクリプト（図12）が出来上がった時、各回の違いが表れた。トランスクリプト作成過程の議論で、やりとりが自然だと解釈した一回目、二回目、五回目は、行為と顔の向きが同起していることがわかった。一回目と五回目は、津守がストローに向かい、それにすぐにあやこさんが応答し、やりとりが完了した。二回目は、あやこさんが先に動きだしたために、津守がストローを差し出すのが間に合わなかったことが、あやこさんの手を伸ばした後に津守がストローを差し出しているというこの表記から読み取ることができる。

不自然だと解釈した三回目、四回目、六回目は、あやこさんが手を伸ばす前から、津守はあやこさんの方に顔を向けストローを持っていた。これは、津守のあやこさんに対する保育者としてのたらしかけである「待つ（waiting）」を示すものと解釈できる。

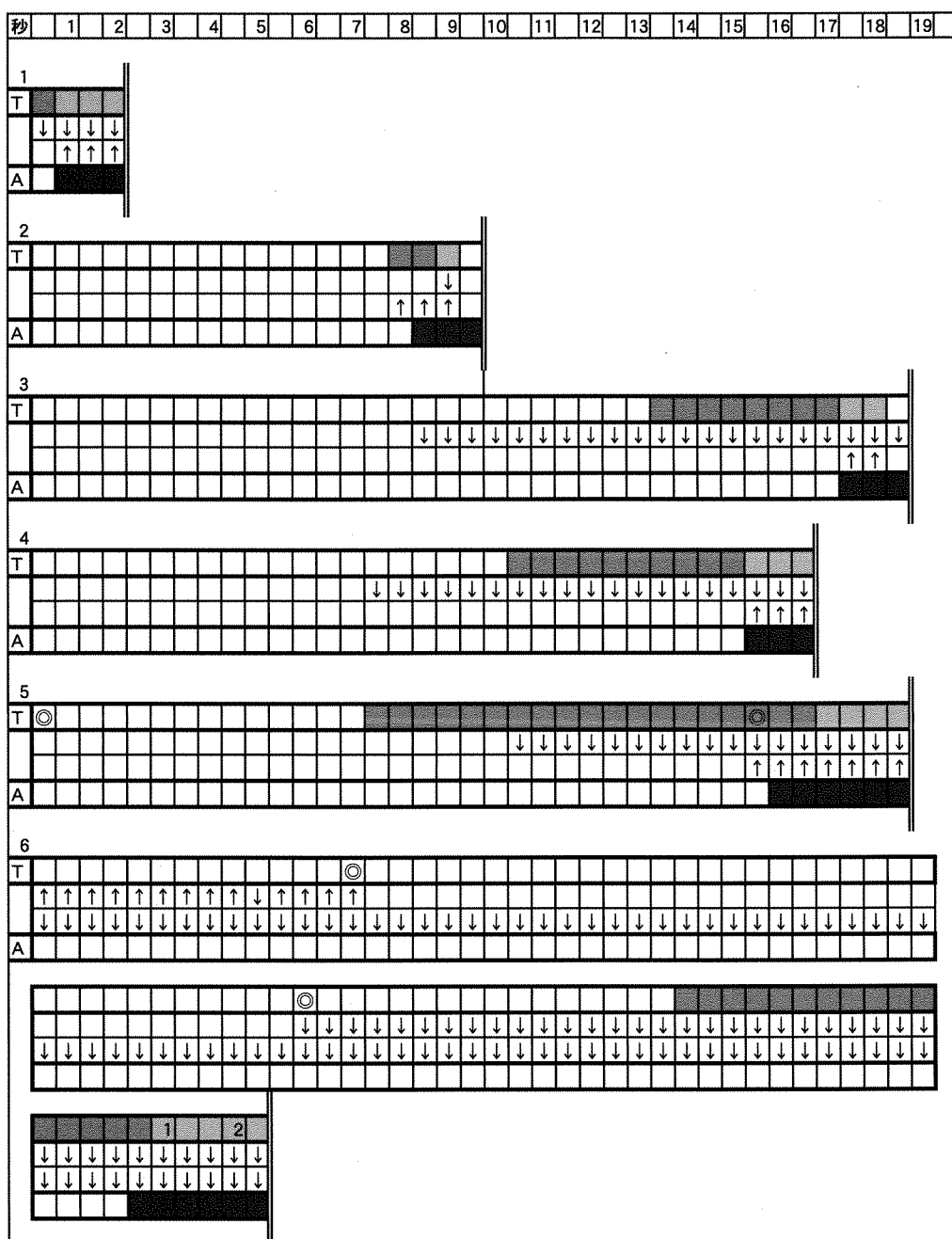


図 12 第 2 回共同トランスクリプト

(注)

■ Tがストローをもつ。

■ Tがストローをもった手を差し出す。

■ Aがストローのほうへ手を伸ばす。

* 矢印は、顔を向けている方向をあらわす。

* 受け渡しが完了した状態は、二重線であらわす。

* ◎はTが立ち上がって別の場所へ移動した時点と、戻ってきた時点をあらわす。

* 6 回目のセル内の数字は、Tが手を 2 段階に渡って差し出していることをあらわす。

5. トランスクリプト作成過程で起こること

5.1. 実践の理解とトランスクリプト作成の相補性

我々は、トランスクリプト作成作業をしながら、津守の「保育者の地平」を読み返し、さらに、ストロー場面を視聴した。すると、トランスクリプトが書き直されるにつれて、ストロー場面のやりとりにはまさに本に書かれていることがそのまま表れているように感じられてきた。

一人のトランスクリプト作成者の軌跡を追ってみよう。その作成者は一回目の個人トランスクリプトを作成した時、丁度津守の「保育者の地平」の一章を読んだ所だった。一章には、「保育者として子どもに関わる時、どのようなことを心に留めているのか」、「保育者は子どもの中に何を育てるべきか」に関する津守の個人的見解が述べられていた。だが、この部分を読んでも、その作成者には「津守が保育者としてどのように発達をとらえ、支援しようとしているのか」具体的なイメージが湧かなかった。また、「子どもの中に育てるものとして、なぜ能動性だけでなく、相互性をあげているのか」、「相互性を育てるとはどのようなことなのか」、ということとは理解できないままだった。従って、最初にその作成者が自分でトランスクリプトを作成したときには、「保育者の地平」に述べられた津守哲学の内容は、ほとんど反映されなかったといえる。しかし、一回目のトランスクリプトをめぐって、他の人のトランスクリプトを見たり、自分のトランスクリプトに対するコメントを聞く中で、次第に津守の保育者としてのスタンスに注意が向くようになった。そこで、その作成者は二回目のトランスクリプト作成にあたっては、ストロー場面を思い浮かべながら、「保育者の地平」の一章と二章を読んだ。二章のなかで印象的だったのが、保育者の子どもに対するかかわり方が「丁寧な応答」と表現されていた点である。このように、津守の著作はストロー場面の理解を進めるための資源となり、また同時に、ストロー場面の検討は津守の実践哲学の理解の資源となった。

津守によれば、この「丁寧な応答」によってはじめ、保育者と子どもは「充実した今」とともに生きることができるといふ。だが、我々はトランスクリプトを作成する中で、この「応答」には、「必ずしも相手に対する理解が先行しない」ことを知った。私たちは通常、相手に対する理解があってはじめて、応答が可能になると考えがちである。しかし実際には、他者の行為をなんらかのかたちで解釈する前に、とりあえず同じ動作を試してみたり、同じものを見ようとする。さもなければ、相手に対する先入観に基づいて「固い応答」しかできなくなってしまう。ストローの受け渡しの場面は、「丁寧な応答」の場面としても見るができる。津守は、あやこさんがストローに執着しているということに対して、「それがいったい何のためか」とその意味を解釈する前に、とりあえずあやこさんにストローを渡すという形で「応答」し、その行為の連鎖によって「充実した今」を二人で作っていた。子どもの中に育てるべきものとしての相互性とは保育者の「丁寧な応答」によって支えられているのであろう。

さらに、「丁寧な応答」で示される、相手の行為を解釈する前にまずは相手の行為を見守るという姿勢は、トランスクリプトを作成するなかで議論された「待つ」という行為の中にも見ることが出来る。「待つ」という行為は、通常「何か」を「待っている」ものである。そこで、ストロー場面をくりかえし視聴することによって、津守はいったい何を待っているのかを見つけ出そうとした。しかし、繰り返し視聴して抱いたのは、津守は意識的に何かを待っていたのではないのではないかという疑問であった。そこからあやこさんがどのような応答をするのかに

拘わらず、その行為のすべてを受け止め、見守ろうとする津守の姿勢全体を「待つ」としてとらえるべきではないか、と考えるようになった。

このように、「保育者の地平」を読むことによって、そこに示された「丁寧な応答」に対する記述は、自分たちがビデオ映像の中に見つけた「待つ」という行為の記述に向けて、その解釈の文脈を与えるものになっていた。

5.2. 「行為」から「思い」を読みとること

今回対象としたストローの受け渡し場面で起きていることは、端的に言えば、ストローが津守からあやこさんに移動しているだけのことだ。しかし、その場面を何度も繰り返し観る者に映ったのは、その物理的移動という事実を越えた現象の意味である。津守（1997）は、人間の「行為と思いについて」次のように記している。

人がある行為をするとき、そこには思いが込められている。私は行為から思いを読み取る。人がある言葉を語るとき、そこには思いが込められている。私は言葉から思いを読み取る。行為から読み取るときには、それを一度私の言葉にするから、彼が言葉にするときとは違う。言葉から思いを読み取るときには、思いは彼の言葉になっている。私は彼の言葉から、彼の思いをさらに読み取る。（P.92）

この津守の指摘は重要である。つまり、「思い」は必ず行為の中に「表現」されている。実践者はその「表現」を読めるかどうかで、その「力量」が問われることがある。だが、それは何も神業ではない。子どもの行為が位置付いている多重な文脈を実践者が共有する時、その文脈を構成する一つ一つの行為の意味が浮かび上がる。一つ一つの行為は、それ自体が文脈を構成する資源である。同時に、その文脈が一つ一つの行為を浮かび上がらせる。

Birdwhistell（McDermott, 1980）は「撚り糸が文脈だとすると、それは繊維からできているし、撚り糸をばらせば、繊維がでてくる。しかし、撚り糸はその中に（部分要素としての）繊維を含まない」という。つまり、個々の行為は文脈から切り離して意味を持つものではないし、そもそもそのように要素として知覚されない。津守が実践者として示していたのは、こうした行為とそれが作り出す文脈の相互規定的な関係性への気づきの重要性ではないだろうか。

「思い」には注意も必要だ。それは当事者が意識的に「ある思い」を抱き、それを「表現」しているという意図の遠心的モデルで捉えてはならない。当事者が「その思い」に気付いていない状態こそ通常の状態である。あやこさんは、自分にとって何か明確な「思い」があって、それを行為で表現したわけではないだろう。津守が、その文脈の中で、ある行為の中にその思いを「読んだ」のである。その意味で、「思い」は子どもの中にあるものではない。では、津守が勝手にそのような「思い」をあやこさんの「行為」に恣意的に帰属させたのか。そうではない。なぜならば、津守の汲み取った思いが、あやこさんのそれから大きくずれていたならば、それはそうした応答としてあやこさんから戻されるからである。この意味で、あやこさんの思いもそれに対する津守の思いも二人の関係性の中にあり、どちらか一方の内在的な意図に帰属させることはできない。その状況において相互行為的に達成している「思い」なのである。

実践者が読みとった、あるいは汲み取ろうとしている子どもの「思い」がその場にあっ

るのかどうかは子どもの次の応答の中に示される。だから、保育者はそれを「待つ」ばよいのである。「待たなければならない」のである。言い換えれば、実践者の勘違いは「調整される」。だから、常に、調整可能な余地を残しながら、実践者は子どもに対峙する必要がある。それが津守においては「待つ」という行為として表れていたのだ。このように、津守の「思い」に対する見解は、一般的に御題目的に語られる「子どもの気持ちを尊重しましょう」という精神訓として理解されてはならない。

5.3. 分析者にとってのトランスクリプト作成の意義

では、さらに、その場面を端から眺める観察者はその撚り糸を掴むことができるのであろうか。これが我々の課題である。共同トランスクリプト作成の第一回目の作品が象徴的に表しているように、ある出来事を分析しようとする者は、時に、その複雑さに撚り糸を解きほぐし、繊維を一本一本数えようとしてしまう。だが、そうやって手に入れた糸のコレクションは、そこで生じた出来事に関して何も教えてはくれない。トランスクリプトを作成するということは、この文脈を記述しようとする試みだ。その意味で、全体的なものである。だが、同時に、その文脈を練り上げている行為を記述しなければ、何が起きているのか表すことはできない。この矛盾がトランスクリプト作成者を苦しませる。だが、この矛盾こそが、問いを生み出す。今回のトランスクリプト作成においても、一つ一つの行為の表記が問い直されていった。その中から文脈全体を問い直す重要な問いが生まれた。今回の試みは、「客観的」なトランスクリプト表現を目指したものではない。ある出来事のトランスクリプトを作成することは「何がそこで生じているのか」という問いに対して、「それは～です」と答えを用意するものではない。そうではなくて、むしろ、トランスクリプト作成はその問いをより実践的で具体的な意味をもつ問いへと置き換える作業なのである。我々の協働作業の中では「何がそこで生じているのか」という問いは、「あやこさんが津守にストローを要求しているのか、それとも津守があやこさんにストローを渡そうとしているのか」という問いへと置き換えられるところから始まり、「津守は待っているのか」他、様々な問いが出されていった。どれもが、それがどのような視点から生み出された問いなのか吟味することを通して、ビデオクリップの中に、そのような問いを抱かせた解釈資源を手繰る契機となった。常に、トランスクリプトは改変されていく。誰から見ても「よい」トランスクリプトが最終的にできあがると考えるのは幻想である。トランスクリプトは分析者の関心にユニークであることこそが大切な点である。出来事に固有な関心がより一般的な問い (issue) に展開される過程を媒介していくところにトランスクリプト作成の意義がある。今回の我々の分析では特に、「待っている」ことを巡る様々な問い立てと、その記述の困難が、津守保育実践そのものの吟味へと誘った。

＜参考文献＞

- Duranti, A. 1988 Intentions, language, and social action in a Samoan context, *Journal of Pragmatics*, 12, 13-33.
- Emerson, R.M., Fretz, R.I., & Shaw, L.L., 1995, *Writing Ethnographic Fieldnotes*. University of Chicago. (佐藤郁哉他訳 1999 方法としてのフィールドノート：現地取材から物語作成まで 新曜社)
- Gardner, H. 1985 *The Mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution*. Basic Books Inc. (佐伯胖・海保博之 監訳 1987 認知革命——知の科学の誕生と展開——産業図書)
- Gee, P. 1999 *An Introduction to Discourse Analysis*. Routledge.

- Green, J., Franquiz, M., & Dixon, C. 1997 The myth of the objective transcript: transcribing as a situated act. *TESOL QUARTERY* Vol.31, No.1 172-175.
- Goffman, E. 1963 Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gathering. The Free Press. (丸木恵祐・本名信行 1980 集まりの構造 誠心書房)
- 橋田浩一 1994 知のエンジニアリング ジャストシステム
- 稲垣忠彦他 編 1991 シリーズ授業・障害児教育 岩波書店
- 石黒広昭 編著 2001 AV 機器を持ってフィールドへ：保育・教育・社会的実践の理解と研究のために 新曜社
- McDermott, R. 1980 Profile: Ray L. Birdwhistell The KINESIS report: News and Views of Nonverbal Communication. 2(3), 1-16.
- Mishler, E.G. 1986 Research Interviewing: Context and Narrative. Harvard University Press.
- Ochs, E. 1979 Trascription as Theory In Ochs, E. & B. Schieflin (Eds.) Developmental Pragmatics. Academic Press. Inc.
- Psathas, G. 1995 Conversation Analysis: The Study of Talk-in-interaction. Sage Publications, Inc. (北澤裕・小松栄一訳 1998 会話分析の手法 マルジュ社)
- 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭 1998 心理学と教育実践の間で 東京大学出版会
- 佐藤郁哉 2002 フィールドワークの技法 新曜社
- Suchman, L.A. 1987 Plans and Situated Actions. Cambridge University Press.
- 津守真 1997 保育者の地平 ミネルヴァ書房
- ヴィゴツキー, L.S. 柴田義松訳 1930-1931/1970 精神発達の理論 明治図書
- ヴィゴツキー, L.S. 柴田義松訳 1934/2001 思考と言語 新読書社
- Wertsch, J, V, 1985 Vygotsky and Social Formation of Mind. Harvard University Press.

謝 辞

東 重満(E)氏は実践者の立場からトランスクリプト作成過程において貴重な意見を述べられた。それは、トランスクリプトの書き直し過程において有意義であった。記して感謝したい。

資料1 愛育養護学校の実践の特徴

資料1は稲垣他(1991)と愛育養護学校のホームページを参考に作成した。

○ 愛育養護学校の沿革

1934(昭和9)年、昭和天皇により、「皇太子ご誕生に際し、本邦児童及び母性に対する教化並びに養護に関する諸施設の資」として出資された資金をもとに、当時ほとんど顧みられなかった母子の保健と福祉の事業のために恩賜財団母子愛育会が創立される。その4年後の1938(昭和13)年には、愛育研究所、愛育病院(当時愛育医院)が設立され、知的障害を持つ幼児の教育のための特別保育室も開設された。この特別保育室が、愛育養護学校の前身となる。その後、戦争のためにこの特別保育室は一時閉鎖されるが、1949(昭和24)年に再開され、当時愛育研究所研究員であった津守真がこの保育室を担当する。幼稚園(昭和22年)、ナースリールーム(昭和33年)が開設されていたが、養護学校は1955(昭和30)年に「社会福祉法人愛育養護学校」として認可を受け創立に至った。一方、特別保育室は、家庭指導グループと改称され、津守真先生はその幼児グループを担当された。養護学校に義務制が敷かれた1979(昭和54)年頃から、都立の養護学校が増え始める。愛育養護学校は私立であり、小学部と幼稚部しかなかったこともあって生徒が急減した。そのような中、家庭指導グループの幼児の一部を愛育養護学校の幼稚部に移し、家庭指導グループを担当していた津守とそれまでの愛育養護学校の職員全員が、養護学校と家庭指導グループの両方を見ることとなった。津守真先生は、1983年にはお茶の水大学を退任し、1995年まで愛育養護学校校長として保育実践の場に身を移した。1999(平成11)年に、愛育養護学校は愛育会から分離し、「学校法人愛育学園愛育養護学校」として認可を受けるに至った。

○ 愛育養護学校の概要

同校は、東京都港区という都心に位置し、幼稚部と小学部を設置している総定員40名(1990年当時は34名)の養護学校である。幼稚部、1・2年生、3・4年生、5・6年生の4クラスで編成され、その他に、家庭指導グループと呼ばれる0歳から就学までの幼児を対象にした週2日制の通園施設がある。全国に約500校ある養護学校のうち(その98%は国公立)、幼稚部と小学部からなる私立養護学校は、愛育養護学校だけである。小学部は週5日制、幼稚部は週4日制で、学校生活は午前9時半から始まり、午後2時半までとされているが、一人一人の子どもの心の都合と体の具合を尊重するため、そのスケジュールは変則的である。

愛育養護学校は次のような教育目標を掲げている。

自信を持って楽しく生きる力を育てる。

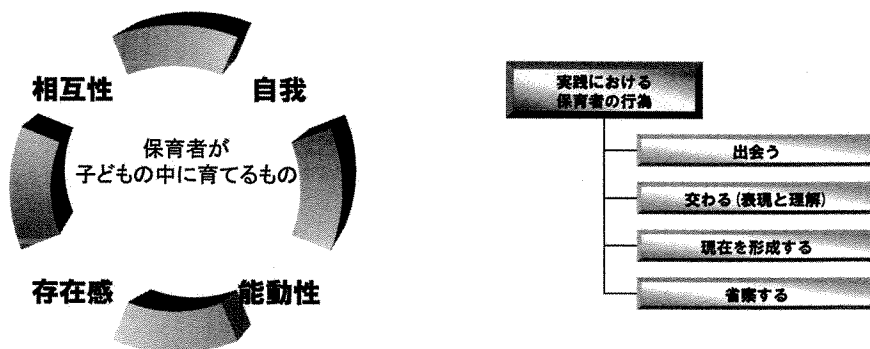
1. 自分の存在に自信を持つ力を育てる。
2. 人を信頼する力を育てる。
3. 自分で考え、探求し、決定する力を育てる。
4. 創造する意欲、表現する意欲を育てる。
5. 人と楽しむ力を育てる。
6. 社会の中で気持ちよく生きる力を育てる。

1990年当時の職員は、常勤者が校長を入れて9人、非常勤者が3人、ボランティア、大学からの教育実習生で構成される。

資料2 津守の実践哲学

「私は子どもとかかわるとき、1. 出会うこと 2. 交わること ― 表現と理解 3. 現在を形成すること 4. 省察することを心に留めている。出会うのは、偶然の機会を尊重し、相手の側に立とうとすることである。出会ったあと、相手の行動を表現としてみて、自分の理解に従って応答する。どのように理解するかは保育者に問われている。その現在を充実させることによって次が展開する。その体験を思い返して省察するところまでの全体が保育である。また、子どもの中に、1. 存在感 2. 能動性 3. 相互性 4. 自我を育てることを保育の場の課題としている。すなわち、子どもがこの場を自分が生きる場所と実感し、自分が選んだことをやり、イナイイナイバーのように人として互いに調節しあい、自分自身がつくられることは、諸能力の基礎にある。」(津守, 1997)

以上を図式化すると次のようになる。



【Abstract】 What transcription is appropriate for a study? The decision must be made based on both the focused situation and the theoretical framework of the analyst. A transcription is tentative in nature; consequently, it will develop as the analysis proceeds. A transcription is a tool which subsists in the inquiring activity. The analyst is not asking a general question, 'what the situation is,' but rather, he or she will confirm what must be asked through the transcribing activity. "What's going on?" is the first question, and it will be asked continuously until the end. The thinking process proceeds in spiral. The present study analyzed a collaborative transcribing activity of the video-taped 'Tsumori' project, a well-known nursery practice. Four novice transcribers and one expert participated in the activity. Through microanalysis of the trajectory of this activity, we showed how temporarily produced transcripts were used as a tool of inquiry.

【Key Words】 transcript, inquiry, interaction analysis, video-analysis, nursery practice