

第1章 はじめに

この研究は、学童保育所において保育指導員と子どもたちのあいだで行われる「規則語り (rule-telling activities)」について、会話分析的な記述を構成することを中心的な狙いとするものである。ここで「規則語り」というのは、「～してはいけない」「～してもよい」「～していいか?」「～しなさい」などの発話形式を典型的に含む、指導員と子どもとの相互行為および子ども同士の相互行為への総称である。それは、子どものふるまいが何らかの規則に照らして不適切である可能性に指向しつつ、規則への適切な関係を作り出すことを課題として行われる発話やそれをめぐる相互行為を指すものである。この種の相互行為は、学童保育所に限らず、広く子どもとその教育・養育に携わる人物がいる場面で繰り返し行われるものだと考えられる。それは「社会化現象」と見なしうる相互行為の具体的なタイプである。

社会学においては伝統的に、秩序だった相互行為の生成を説明するという問題構成の中で、「規則」概念と「社会化」概念との結びつきが決定的なものと位置づけられてきた。パーソンズに由来するその考え方によれば、人々は成育の過程で重要な他者との相互行為を通じて規則とそれを支える共通の文化的価値基準のパターンを内面化し、自らの欲求性向のうちそのパターンを組み込む。そのことが十分な程度に成し遂げられるなら、人々は自らの欲求を共通の文化的価値基準に沿った形で形成し、行為への動機づけの水準で規則に従うことへと方向づけられる。このようにして共通の文化的価値基準を内面化した者同士が相互行為を行うなら、その相互行為は動機づけの水準で安定し、秩序だったものとなる [Parsons 1951=1974]。

このような考え方にはすでに多くの批判が提出されているが、本報告にとって重要なのはエスノメソドロジストたちによって提出された次のような視角である。規則は社会学の説明原理である以前に人々の常識的知識の中に位置するものであり、人々は日常的に、自分や他者の行為を規則に照らして理解したり、描写したり、説明したり、評価したりしている。人々は規則を用いてどんなことができるかを知っており、使い方が分からなければ誰に聞けばよいかも知っている。人々は、規則に指示されるとおりの相互行為を生成するだけでなく、さまざまな個人的目的のためにも規則を利用する。規則とは、人々がさまざまな実際の活動を行ううえで多様な仕方で参照し利用することが可能な経験的道具である。規則へのこのような視角は、次のようなエスノメソドロジストたちの研究によって形づくられてきた。

ウィルソンは、パーソンズに代表される規則観を「規範的パラダイム」と呼び、それに「解釈的パラダイム」を対置することで、規範的パラダイムに潜む「認知的コンセンサスの仮定」を問題化した [Wilson 1971]。ウィルソンによれば、規則とは「状況Sのもとで行為Aをせよ」と表現できるような状況と行為とのペアである。このようなペアは、個人のうち内面化された「先有傾向」として理論化される場合もあれば、社会的に制度化された「期待」として理論化される場合もある。

状況－行為ペアとしての規則が秩序だった相互行為を生み出すと考える規範的パラダイムは、その説明力を担保するために「認知的コンセンサスの仮定」を必要とする。状況も

行為も一回限りのものではなく、繰り返し現れる。それぞれの場合において規則に指示されるとおりの行為を行うために、行為者は当該の状況が「状況 S」の一事例であり、そこである行為を行うことが「行為 A」の一事例であるという認知を前提とする。そして、相互行為が秩序だったものとなるために、この認知は相互行為を行う者のあいだで実質的に一致しなければならない。この認知的コンセンサスを可能にするのが、共通文化への社会化である。もしも実際の状況でそのような一致が見られないならば、それは異なる下位文化の存在や行為者の生活史上の特異性に帰せられることになる。

ウイルソンのこの議論は、規範的パラダイムが持つ次のような前提を明らかにしている。第一に、認知的コンセンサスの仮定が維持できるためには、行為や状況の意味はその実際の生起に先立って、行為者によって一義的に同定可能でなければならない。そうでなければ行為者は、自分が規則に従って行為しているのかどうかを知ることができないからである。第二に、行為者によって同定可能な意味は、研究者によっても同じように同定可能でなければならない。そうでなければ研究者は、規則に従ってなされた行為とそうでない行為とを記述し分けることができないからである。

ウイルソンが「解釈的パラダイム」に分類する論者のうちでもとりわけ先鋭な論者とされるガーフィンケルが、一連の「期待破棄実験」によって明らかにしたのは、これらの前提が成り立たないということであった。ガーフィンケルによれば [Garfinkel 1967]、行為の意味や状況の意味は相互行為の進行の中で「瞬時瞬時構成されていく」ものであるしかない。人々は、自分がおかれている状況が「実際のところ」何であり、自分や相手の行為が「実際のところ」何をしているものであるかを知るためには、それに引き続いて何が生じるかをモニターするほかはない。行為や状況の意味は、つねに、それに引き続いて生じることをモニターすることによって再定義・再解釈されうるものである。それらは予め一義的な意味を持ったものとして取り扱われることはできないのであって、つねに進行中の相互行為プロセスの中で「指標 (index)」として取り扱われるしかないのである。

このことは、状況－行為ペアとして捉えられる規則の意味も、相互行為の進行の中で瞬時瞬時構成されることを意味する。この考え方を受け入れるならば、規則に従って行為するということは、予め規則によって一義的に指示された行為を行うことと見なすわけには行かなくなる。では、この立場から、規則に従うということはどのように考えたらよいのだろうか。

この点について説得的な研究を行ったのは、ジンマーマン [Zimmerman 1971] である。ジンマーマンは、組織の成員が組織の公式規則を運用する方法を調べることによって、規則に従うということについての新たな捉え方を提示した。彼によれば、従来の組織論は、組織の職員がその公式の規則に従って行為することによって組織としての合理性を実現する、という仮定に基づいて展開されてきた。実際の実務の状況の中で、組織の成員は必ずしも公式規則に字義通りに従うわけではないが、従来の組織論からするとこの事態は組織の合理性への「障害」として解消されるべき問題となるのである。これは、公式規則にとって実務の状況とは何であるかという形で問いを立てる考え方である。これに対しジンマーマンは、反対に、成員が日々の実務の状況の中で活動を遂行するに当たって、公式規則とは何であり、それはどのように用いられているのかを探究することを試みた。

具体的に彼が対象としたのは、行政相談窓口で申込者をケースワーカーたちに割り振る

受付係の仕事である。この割り振りの公式の規則は「(割り振り表の) 次の空欄へ(申込み者を申込み順に) 割り振ること」である。しかしながら、受付係はときにこの規則どおりには割り振りを行わないことがあった。受付係が働いている実務の状況の中では、申込者の干渉があったり、「やっかいな」申込者がいたり、ケースワーカーが一人の面接に長時間かけることがあったりする。受付係はこうした状況の中で、申込者を動かし続けるために、規則の文字どおりの適用を見合わせ、臨時の措置を執ることがある。そうすることによって、申込者からのクレームやケースワーカーの不満を未然に回避することができる。受付係は、こうした規則の弾力的運用によって、文字取りには規則に従わない代わりに規則の「意図」を尊重するのである。それゆえ弾力的運用は、規則に反した非合理的な障害なのではなく、むしろそのつどの実務の状況の中では「理にかなった」ことなのである。

ジンマーマンが示したのは、規則に従うということが規則に指示されたことを文字通りに遂行することではなく、むしろそのつどの実務の状況の中でその規則の意味を探索・発見していく手続きを含むものだということである。ジンマーマンは自分の立場を次のように要約している。「規則に従うということは、単に規則に服従するかしないかという問題ではなく、むしろ特定の状況において何が「理にかなった」規則の運用であるかについて、自分と他人を納得させる方法の問題である」¹⁾。

ただ、ジンマーマンがこのような形で規則に従うことを捉えるに当たっては、そこで運用されている規則をまず「次の空欄へ割り振ること」と定式化することが必要である。組織の公式規則や明文化された規則の場合、このような規則の定式化を研究者が手に入れることは比較的容易である。しかしながら、本報告で扱うような生活の場で大人が日々子供に向けて語る規則は、多くの場合明文化されたものではない。それらのほとんどは、道徳的規則や「残基的規則」[Scheff 1966=1979]である。このような種類の規則を問題にする場合に、研究者はいかにしてそこで「運用」されている規則を知ることができるだろうか。

この問題を正面から取り上げることで、ジンマーマンの視点をより徹底的に展開したが、「受刑者の掟」に関するウィーダーの研究[Wieder 1974]である。ウィーダーは、人々がそのつどの実際の状況の中で規則の意味を見いだしていく手続きと、そのようにして運用されている規則が研究者に対して可視化される手続きとは、厳密な意味で同一のものであることを明らかにした。彼が「掟を語る(telling the code)」という実践について行った議論は、本報告が「規則語り」というプロセスに注目するさいにもっとも直接的な導きの糸となっている。

ウィーダーが研究対象としたのは、「中間施設」と呼ばれる仮釈放された薬物使用者の更正施設である。中間施設は、刑を終えた薬物使用者たちがコミュニティに戻る前に一定期間生活する場所であり、薬物を使用しない「健全な(nondelinquent)」仲間関係の中で生活することに慣れるための通過施設である。それは本報告で扱う学童保育所と同様、一種の「集団生活サービス施設」(後述)であると考えられる。

ただし、ウィーダーが研究対象としたのはこの施設の公式規則ではない。ウィーダーは、上記のような施設の目的とそれを実現するための諸規則が、入所者たちの系統だった抵抗によって事実上骨抜きにされていることに注目する。入所者たちは、施設のスタッフの働きかけに対して、距離をとったり、積極的な協力ではなく受動的な服従しか示さなかったり、自立を妨げるようないろいろな頼みごとをスタッフにしてきたり、スタッフの質問に

対して頻繁にうそをついたり、さまざまな形の規則違反を行ったりしていた。

ウィーダーは参与観察を続ける中で、こうした入所者たちの系統的な抵抗が、薬物使用受刑者のあいだでの固有の「掟」に基づく行為として捉えられることに気づくようになる。彼は受刑者の行為の背後に「掟」という成文化されない規則を見いだしたのである。その「掟」は、他の入居者のことをスタッフに告げ口しないこと、スタッフを信用してはいけないこと、他の入居者に忠誠を示すこと、などといった内容を含むものであった。

このような成文化されない規則は人々のあいだでさまざまな形で語られることによって、目に見えるものとなる。同時に、語られることによって研究者であるウィーダーに対しても可視化される。「掟を語る」とは、たとえば、ウィーダーが（あるいは施設のスタッフが）受刑者Aに受刑者Bの最近の様子を尋ねるなどしたとき、受刑者Aが「おれがチクるわけないだろう」という発話で応じるということである。このような発話によって、その質問がここでは「チクることの要請」という意味を帯びること、Aはその要請を拒否していること、Aのこの行為は「チクってはいけない」という「掟」に従うものであること、これらのことが質問者にとって可視化される。この意味で「掟を語る」ことは、入居者同士にとっても、施設のスタッフにとっても、また同じように研究者にとっても、「今ここで生じていることをこう見よ」という「知覚へのガイド」として働くのである。

重要なのは、このような働きを持つからといって、「掟を語る」ことを規則についての「解説」だと見なしてはならないというウィーダーの洞察である。「掟を語る」ことは、ある場面において人々が従っている規則を、場面の外に立って解説するものではない。それは、ある場面の直中において、その場面の諸特徴と結びついた「場面—の中の—出来事」として生じている。解説が解説された場面に何ら帰結をもたらさないのに対し、掟を語ることは場面に対して帰結をもたらす。たとえば、上の発話は、質問者の質問を停止させるとか、質問をさらにおこなおうとするスタッフは今後無能なスタッフとしての処遇を受けるとかの、実際の帰結を伴う。「掟を語る」ことは、人々が場面の直中においてさまざまな実際の活動を遂行することの一環としてあり、その実際の活動を遂行するうえで相手に働きかける「説得的」営みである。このような説得的営みを通じて、そのときどきの実際の目的にとっての規則の意味が構成されていくのである。

本報告で学童保育所における「規則語り」という現象にアプローチするに当たっても、それを上の意味での「規則の説得的構成的過程」として捉えることが基本的な視角となる。ただし、ウィーダーが扱った「掟語り」と本報告で扱う「規則語り」は、いくつか異なる点もある。これらの点について触れておくことは、以後の分析への導入として必要であると同時に、相互行為において規則が利用されるさまざまな姿への見通しを得るうえでも重要である。

第一に、ウィーダーの「掟語り」のひとつの特徴は、それが内集団と外集団の明確な分離を不断に構成する重要な手続きになっていることである。中間施設の入居者たちは、薬物使用受刑者という内集団の規則をスタッフや調査者など外集団の成員に対して語っており、それを通じて内集団／外集団という社会的編成を成し遂げている。掟を語ることは、そのような社会的編成を不断に可視化する実践である。「掟語り」は、受刑者たちが外集団によって自分たちに課せられる規則（中間施設の公式規則）を拒否し、自分たちの規則を管理する手続きであって、それはサックス [Sacks 1979] が「カテゴリー化の自己執行」

と呼ぶ手続きとパラレルである。

これに対し、学童保育所において主として指導員から子供に向けられる規則語りは、まず、学童保育というサービスの「専門家」が「素人」に向けて行うものという性格を持つ。次にそれは、より広い社会の中で「大人」というカテゴリーの担い手が「子ども」というカテゴリーの担い手に向けて行うものという性格も持つ。そしていずれの側面においても、そこで生み出される社会的編成は社会化する者／される者という編成であると考えられる。つまり、ひとつには専門家による素人の「適切なクライアント」への社会化、もうひとつには社会の古参成員による新規成員の「適切な社会の成員」への社会化、という二重の編成である。

第二に、ウィーダーの「掟語り」は、直接的には、自分に不都合な事態が生じるのを回避するための手続きとして提示される。そこではスタッフや調査者の行為が「不適切」なものとして定式化されるのであるが、その不適切性は「自分に規則違反を行うよう働きかけている」という点にある。このことがもっとも分かりやすいのは、受刑者がもしも仲間のことを「チクっ」たらその受刑者は後に仲間によって殺されるだろう、という語りである。掟語りは、そのような自分の不都合を回避する手だてとして理由づけられる。そして間接的にのみ（たとえば受刑者が仲間に殺されれば、そのことはスタッフの職務上の自己評価にマイナスの作用を及ぼすなど）、相手の側の不都合な事態を回避する手だてとなる。

これに対し、学童保育所の規則語りは、直接的には相手や第三者の側に不都合な事態が生じるのを回避する手続きとして提示される。子どもの行為が「不適切」とされるのは、それが相手の不都合（例．ケガをする）や第三者の不都合（例．周囲の者に迷惑がかかる）を理由としてである。規則語りは、そのような不都合を回避する手だてとして理由づけられる。そして間接的にのみ、本人の不都合（職務上の目標の不達成など）を回避する手だてとなる。

同じように規則を提示する営みでも、掟語りと規則語りはこのような相違がある。規則がどのような相互行為の形式の中でどのように語られるかに応じて、規則を提示する営みはそれぞれに異なった社会的編成を成し遂げる手続きになると考えられる。つまりここでは、規則の利用のされ方が異なるのである。

以上の違いをより広い視野の中で位置づけるため、「規則」という語の「意味の場」についてのベイカー&ハッカーの議論を援用しよう [Baker & Hacker 1984=2000:26]。彼らは「規則」という語が次のような緩やかに区分される5つの概念グループに枝分かれすると述べている。1) law, statute, regulation : 規則によって支配された条件によって任意的に作られた形式的な規則、2) practice, code, convention : 規範を作成する行為によって作られたものではない、社会的グループの実践の中に存在する非公式な規則、3) standard, canon, model, paradigm : 規則の評価的な役割に焦点を合わせる概念グループ、4) maxim, principle, precept, recipe : 特に誰かに向けて与えられているわけではないが、採用したいと思う人には誰でも「使用可能」な規則の主導的役割に重きを置く概念グループ、5) prescription, direction, directive, instruction : 個人の権威者が、しばしば目下の個人に向けて発する規則を強調する概念グループ。

ウィーダーの「掟語り」の分析は、第2の概念グループによって表現されるような姿において規則が取り扱われる手続きを捉えたものである。これに対し、本報告で注目する規

則語りは、第5の概念グループによって表現されるような姿において規則が取り扱われる手続きである。この「意味の場」を念頭におくことで、われわれはさらに、第1、第3、第4の概念グループによって表現されるような姿において規則が取り扱われるとき、そこにはまた異なる相互行為上の手続きが存在するのではないかという見通しも得ることができよう²⁾。

本報告で対象とする学童保育所は、いくつかの理由から、第5の概念グループが表すような種類の規則語りが頻繁に行われ、またその形態も多様なものとなりやすいと思われる。

第一に、学童保育所は小学生児童を対象として、その「生活の場」を提供することを主たる目的とした対人サービス施設である。それは、対人サービス組織の一種であるが、病院が病気の治療という目的を持ち、学校が教科の教授という目的を持つような意味では、明確な中心的目的を持たない。学童保育所の指導員は、他のいくつかの対人サービス組織（乳幼児保育、老人ホーム、障害者の共同住居など）とともに、「生活」という漠然としたものを提供することを任務としている。それゆえ、そこでは他の種類の対人サービス組織においては中心的目的の陰に隠れやすい「生活」の諸側面が、指導員の関心を引く可能性が高くなると考えられる。また、そのような関心は、ひとつの職務上の関心として練り上げられていく可能性が高いと考えられる。このような中で、「生活」という漠然としたものを構成している道徳的規則や残基的規則が、規則語りの主題として取り上げられやすくなると考えられる。

第二に、学童保育所はふつう学年の異なる小学生児童（多くは1年から3年まで）がともに生活する場である。本研究で対象とした共同学童保育所においては、さらに、所属小学校の異なる1年から6年までの児童たちがともに生活している。その中で子どもたちは、同じ学校・同じ学年の仲のよい子どもとだけでなく、他のすべての子どもたちと一緒に遊んだり、一緒に食事をしたりすることを求められる。それゆえ、子どもたちのあいだでトラブルが生じたり、指導員の方針に子どもたちが異議を申し立てたりすることは頻繁に生じる。このような点においても、本研究で扱う学童保育所は、指導員が規則語りを行うことが多くなりやすい条件を備えていると考えられる。

第三に、学童保育所の日常的相互行為は、数名の指導員と数十名の子どもたちを含んだ「社会的状況」[Goffman 1963=1980]において行われる。それは、家庭において親が子どもと行う相互行為と比べて、はるかに複雑なものである。一人の指導員が一人の子どもに規則語りをを行うとき、その周囲には他の指導員や他の多くの子どもたちがいる。これらの人々は、しばしば規則語りに参与してきて、相互行為を複雑化する。ときには、規則語りの場面が子ども同士の口論の場面へと変質することもある。またときには指導員が、ある子どもに規則語りをするために他の子供の存在を利用することもある。このような条件ゆえに、学童保育所においては規則語りが多様な姿をとりやすいと考えられる。

これらの理由から、学童保育所という場面は規則語りという相互行為の多様なヴァリエーションが生じやすい条件を備えている。本報告は、このような場面における規則語りに注目することにより、相互行為において規則が利用されるさまざまな形式や手続きを考察しようとするものである。具体的には、本報告の中心的な探究目標は次の3点である。

第一に、規則語りはどのようにして開始され、どのような行為連鎖をへて、どのように終了するのか。

第二に、規則語りにおいて規則はどのようなものとして可視化されるのか。

第三に、規則語りにおいて学童保育所という状況の諸特性はどのように利用されるのか。

本研究で用いるデータは、大阪市内にある3カ所の共同学童保育所で1998年からほぼ4年間にわたって断続的に行ってきた参与観察調査によって得たものである。参与観察を行った期間は、夏休み期間を中心に延べ日数にして約2ヶ月半である。1年目には、参与することに比重を置き、私自身がボランティアのような形で子どもに接しながら観察を行い、子どもたちには「先生」と呼ばれながら過ごすことが多かった。2年目からは観察することに比重を置き、ビデオカメラによって保育場面での相互行為を記録した。子どもたちとの直接的な関わりは減り、前の年から知っている子どもの中には「先生」と呼び続ける子どももいたが、「カメラマンのおっちゃん」と呼ばれることが増えていった。以下では、参与観察をもとに作成したフィールドノートとビデオで記録した相互行為のトランスクリプトをともに用いながら、分析を行っていく。

第2章では、本報告の具体的な研究対象である学童保育所について、それを対人サービス組織の一種と位置づけたうえで、その概括的な特徴を述べ、規則語りとはサービス技術であると同時にクライアントコントロールシステムでもあると位置づける。第3章では、学童保育所における保育の「実際状況」を形作る一連の基本的な要素を整理し、主としてフィールドノートに基づいてそれぞれの要素の事例を紹介する。この章の記述は、以後の分析への「民族的な」背景を提示するものである。

第4章から第7章は、規則語りという相互行為そのものに焦点を当てた分析で、本報告の中心をなす。第4章では、学童保育所でもっとも頻繁に生じる規則語りである「注意をめぐる相互行為」を取り上げ、特にそれが「注意をする者」と「される者」の二者間の相互行為である場合の基本的な相互行為形式を「対位法的行為連鎖」として析出する。第5章では、「注意をめぐる相互行為」に第三者が参与する場合に、相互行為がどのように複雑化するかを分析する。その中で、第三者の参与が「注意をする者」「される者」それぞれにとって、やりとりを進めるために利用される様子を示す。第6章では、規則語りのもう一つの主要な形態である「規則語りエンカウンター」を取り上げ、その中で行われる活動のひとつとしての「トラブル仲裁」における子どもと指導員の基本的な指向を分析する。第7章では、トラブル仲裁を含むひとつの規則語りエンカウンターに焦点を当てて、その「全域的構造」を析出するとともに、子どもたちの行う描写がそのシークエンス上の位置に応じて指導員に異なった形で取り扱われる様子を分析する。最後に第8章では、これまでの研究で得られた知見をまとめ、合わせて今後の課題を整理する。

第2章 対人サービス組織としての学童保育

学童保育に関する社会学的な研究は、筆者の調べた限りまだ行われたことがない。本章ではこの現状に鑑み、学童保育についての予備的な社会学的位置づけを行う。第1節で学童保育を対人サービス組織の一種としての「集団生活サービス」施設と位置づけたうえで、第2節では日本の学童保育をめぐる施策の推移と共同学童保育所の特徴を簡単に整理し、学童保育所をめぐる「組織環境」の素描に代える。第3節では、学童保育の「組織目標」がはらむディレンマを「生活」というキーワードに即して考察する。第4節では、対人サービス組織における「サービス技術とクライアントコントロール」に関する基本的な論点を整理し、次章以降で行う分析が主としてこの部分にかかわる分析であることを述べる。

2-1. 集団生活サービス

対人サービス組織とは「個人のパーソナルな諸特性を定義したり、形成したり、変化させたりすることによって、個人のパーソナルな健幸(well-being)を保護したり、維持したり、拡大したりすることを主要な機能とする組織」[Hasenfeld 1983: 1]を指す。それは福祉国家において、国家と一人一人の市民の関係を媒介するものである。対人サービス組織で直接クライアントと接する第一線の職員は、福祉国家の政策を最終的に市民に配給する存在であり、この職員がどのようなサービスを与えるかによって市民が「実際に受け取る政策」は左右される。この点で、対人サービス組織の第一線の職員は「事実上の政策形成者」である [Lipsky 1980=1986]。

対人サービス組織は、モノを扱う組織とは異なり、クライアントという人間をいわば「原料」としそれに何らかの「加工処理」をおこなう。このことが、対人サービス組織にモノを扱う組織とは異なる一連の独特の性格を与える。たとえば、対人サービス組織は一般に公的ないし準公的セクターに位置づけられる非営利的組織で、その財政的基盤を外部におくことが多く、その活動の正当性も外部の権威や世論の支持を必要とする。つまりそれは環境に依存する度合いが高く、逆に組織内部の構造は「緩やかに結びついた」ものになる傾向がある。また、人間を相手にすることから、組織の業務の有効性を客観的に評価することはきわめて困難であり、評価には道徳的価値判断やイデオロギイ的立場が大きく影響する。

ヘイゼンフェルドは、「原料」の種類と「加工処理」技術の種類とに注目して、対人サービス組織の分類を試みている [Hasenfeld 1983: 6]。「原料」の種類としては、「社会の中で通常に機能していると判断された個人」をサービス対象とするか、「社会の中で通常に機能していないと判断された個人」をサービス対象とするかが区別される。「加工処理」技術としては、1. 個人の諸特性に社会的ラベルや公的地位を付与する「人間振り分け」技術、2. クライアントのパーソナルな福祉や健幸が悪化するのを防止したり、状態維持したり、悪化を遅れさせたりする「人間維持」技術、3. クライアントの健幸を促進するためにその諸特性を直接に変化させる「人間変化」技術の3種類が区別される。この二つの次元を組み合わせると、彼は下図のような6つの対人サービス組織の理念型を提出する(具体例は筆者による)。

	人間振り分け	人間維持	人間変化
通常の機能	第1類型 (例：職業安定所)	第3類型 (例：老人ホーム)	第5類型 (例：小学校)
機能の不全	第2類型 (例：少年裁判)	第4類型 (例：療養所)	第6類型 (例：病院)

この類型論に照らせば、学童保育施設は第3類型と第5類型にまたがる対人サービス組織の一種とみなすことができる。それは基本的に、学童として通常に機能していると見なされた子どもを対象として、一方でその機能が悪化するのを防止したり状態維持したりするとともに、他方では児童の健幸を促進するために働きかけるサービスである。学童保育が「教育と福祉の二面性」を持つと言われるのは[美見 1992]、このような特徴を捉えたものといえる。

また、田尾によれば、ヘイゼンフェルドのこの分類は「人を変える」対人サービスの内部分類であり、これとは別に「状況を変える」対人サービスを位置づける考え方もある[田尾 1995: 60]。たとえば、慢性的に日常生活に不便を来している人をクライアントとして、それらの人々が快適に生活できる仕組みを作るサービスは「状況を変える」サービスである。ノーマリゼーションもこのような考えの中にあるサービスとされる。学童保育というサービスにおいても「状況を変える」という側面は強く、それは「子どもたちの居場所づくり」というスローガンによって端的に示されている。

ただ、人を変えることと状況を変えることとは基本的に切り離せない。この点は学童保育に関しては特に重要である。学童保育というサービスの特徴は「クライアントの集合性」を抜きにしては理解できない。クライアントが学童保育所に求めるサービスの重要な部分は、子ども同士の集団とその中での相互行為を媒体としている。子どもはしばしば「仲良しのXちゃんが行くから」という理由で学童保育に通うのであり、親もしばしば「年上や年下の子どもと一緒に集団生活を経験させたくて」という理由で子どもを通わせる¹⁾。学童保育において個々のクライアントが受け取るサービスは、スタッフがそのクライアントに個別に提供するサービスにも、スタッフが用意する「生活の仕組み」にも還元できないものであり、むしろ「クライアント同士の相互行為や関係性」によって大きく左右されるのである。学童保育運動に携わる人々が強調する「異年齢の集団づくり」とか「生活づくり」という理念は、このようなサービス理念の端的な表明である。

これらのことから、本報告では学童保育サービスの基本的性格を「集団生活サービス」として位置づけてみたい。それは次のような特徴を備えた対人サービスの一類型である。第一に、クライアントがその機能を維持するために必要な生活の場（空間・設備・用具・援助スタッフ）を整えることを含む（「人間維持」の側面）。第二に、その生活の場は他のクライアントを本質的構成要素として含んでいる。同じサービスを求めるクライアントが、サービスの便宜上、集団をなしているのではなく、むしろ、クライアント同士がこの集団で行う相互行為がサービスの中心内容を構成する。第三に、クライアント集団の中で

の相互行為は、それを通じて各クライアントの「健幸」を促進・拡大する媒体として積極的に位置づけられる（「人間変化」の側面）。これらの特徴から、スタッフは、個々のクライアントに個別に働きかける以上にクライアントの集合に働きかけ、クライアント同士の相互行為を援助することがサービスの中心になる。

このように特徴づけることで、集団生活サービスが持つ固有の両義性を指摘することができる。一方でそれは、多くの対人サービス組織の基本的特徴のひとつとされるクライアント間の競合関係を弱める要素を含んでいる。一般に対人サービス組織において、クライアントは「一種の横並びの相互競争の関係に立たされ」「サービス提供の量や質に不満があると明言するクライアントは、少なからず、他のより協調的なクライアントにとってかわられるというリスクを負う」[畠山 1989: 210]。これは、多くの対人サービスにおいて、サービスの質が特定のクライアント個人を基準にして判断されることに由来すると考えられる。たとえば学校において「学級のまとまり」が重視されるが、知識・技能の教授という中心的目標に関してある生徒がどれだけのサービスを受けたかは、他の生徒との関係のあり方とは独立に評定される。これに対し、学童保育のような集団生活サービスにおいて、他のクライアントとの関係はサービスの中心内容を構成する。学童保育である子どもがどれだけのサービスを受けたかを考える場合、その子どもが他の子どもたちとどれほど快適な関係の中で過ごせたか、ということとはほぼ不可欠の要素として入ってくると考えられる。

しかし他方、集団生活サービスにおいても、対人サービス組織の基本的特徴である「クライアントの非自発性」が存在する[Lipsky 1980=1986]。クライアントは、他では得ることのできない希少なサービスを受けようとする以上、サービス提供者を選択する余地はほとんどなく、サービスに不満を抱いてもその関係から「退出(exit)」するという選択肢はとれないことが多い。サービスが希少であればあるほど、クライアントにとってそのサービスを受けることは半強制的な性格を帯びる。このことは集団生活サービスの場合には、サービス提供者とのかかわりが半強制的になるというだけでなく、他のクライアントとのかかわりも半強制的になるということの意味する。集団生活サービスという類型について考える場合、この両方の側面に目配りすることが必要である。

2-2. 共同学童保育所を取り巻く組織環境

学童保育は、日本においてまだ半世紀ほどの歴史しかない新しい対人サービスである。このサービスへの需要は、今日、職住分離のもとでの共働き家族や単親家族の増加に伴って増大しつつあると考えられるが、対人サービス組織一般について指摘されてきたように、需要の増大がストレートに組織の増加や安定をもたらすわけではない。対人サービス組織の多くは、そのサービスの正当性を行政や世論に認めさせること、また、同じような需要を満たす競合的サービスに対して固有の守備範囲（ドメイン）を確立すること、といった外部への政治的働きかけの成否によって、その存立や性格が左右される。

ヘイゼンフェルドは、対人サービス組織の環境を「一般的環境」と「タスク環境」に分けて考察している[Hasenfeld 1983: 51]。一般的環境とは、経済的、人口学的、文化的、政治的・法的、技術的環境であり、任意の一組織がこれらに重大な変化を及ぼすことはまれな場合を除いてはありえない。タスク環境とは、組織が資源やサービスを交換している特

定の組織や集団のセットのことであり、組織はタスク環境との相互行為を通じてその固有のドメインを形成しようとする。以下では、日本における学童保育施策の変遷を見ることで学童保育所の一般的環境を素描したのち、共同学童保育所の特徴を整理することで、共同学童保育所のタスク環境を素描する。

2-2-1. 学童保育をめぐる「一般的環境」の変遷

1950年代から60年代は学童保育の黎明期であるといえる。真田によれば、日本における学童保育は、1950年代に東京と大阪で民間や公立の保育園が卒園児を引き続き保育するなどの形態で始まった²⁾。60年代半ばになると、東京都と大阪市がそれぞれ留守家庭児童（または不在家庭児童）に関する調査を行ったり、補助金の支出や不在家庭児童会の設置を行ったりという地方行政での施策が始まる。国の動きとしてもっとも早いのは、66年に文部省が「留守家庭児童会補助事業」を開始したことである。この時期に並行して、学童保育運動も組織され始める。62年には、父母と指導員によって東京都学童保育連絡協議会が組織される。また、同会が67年に開催した研究集会には全国各地から参加があり、この場で全国学童保育連絡協議会が発足する〔真田 1999〕。

他方、留守家庭児童固有の施策ではなく一般児童を対象とした施策として、63年に厚生省が児童館への国庫補助を開始する。これは、前年に池田内閣が発表した「人づくり政策」を受け、「かぎっ子問題」³⁾や「青少年の非行化」への対策として児童館の役割が重視されたためであるという。真田によれば、文部省による留守家庭児童会補助事業も同様の背景のもとで着手されたものであり、この時期の留守家庭児童に関わる施策は主として「かぎっ子」対策という性格を帯びていたと考えられる。ちなみに、68年には総理府が『かぎっ子の実態と対策に関する研究』を発表している〔真田 1999〕。

このように、60年代はおおむね、「人づくり政策」の影響下で「かぎっ子問題」への対策として、行政が留守家庭児童を対象とした固有の施策と一般児童を対象とした施策の両方に着手した時期である。また同時に、学童保育に関する固有の運動組織が形成された時期でもある。

70年代から80年代にかけて、全国学童保育連絡協議会は学童保育制度の確立をめざした具体的行動を国に対して行いはじめる。73年に第一回の国会請願、75年に第二回の国会請願、77年に第三回の国会請願、79年に第四回の国会請願、85年に第五回の国会請願を行い、後の3回は採択されている。またこうした行政への働きかけとは別に、機関誌や図書の刊行、映画の作成、実態調査、指導員学校の開催などの取り組みを行い、運動組織として活動が活発化する。

これに対し、この時期、国の政策は紆余曲折を辿る⁴⁾。文部省は66年に開始した留守家庭児童会への補助を71年で打ち切り、これを「校庭開放事業」に統合する。さらに76年には、「校庭開放事業」を「学校体育施設開放事業」へと統合する。こうして文部省は留守家庭児童を対象とした固有の事業から手を引く。代わってこの時期に厚生省による施策が開始される。75年に厚生省は「都市児童健全育成事業」を開始する⁵⁾。また、77年には「都市児童館」への国庫補助を開始し、この補助対象を人口50万人以上の都市（80年）、30万人以上の都市（81年）、25万人以上の都市（83年）と順次拡大して行く。しかし、都市児童館は83年に行われた行政管理庁の監査報告で「効果なし」とされたため、86

年になると廃止され、代わって、児童館で行われる留守家庭児童対策への事業費加算が行われる。こうして、厚生省は児童館での留守家庭児童対策をより徹底させようとする⁶⁾。

このように、70年代から80年代にかけては、おおむね、運動組織が学童保育固有の施策を求めて活動を活発化した時期であるとともに、国の側は固有の施策としてではなく、一般児童を対象とした施策の中で留守家庭児童対策を行う方法を模索した時期である。

90年代初頭に、厚生省の児童福祉政策は「大転換」をむかえることになる〔真田 1999〕。この背景として二つのことが指摘されている。ひとつは、90年の国連による「子どもの権利条約」の採択であり、もうひとつはこの年に合計特殊出生率が1.57を記録した(1.57ショック)ことである。厚生省は91年に「放課後児童対策事業」を創設する。この事業は、一般児童を対象とした児童館とは別に学童保育という固有の施策が必要であることを国が初めて認めたものとしての意味を持つ〔真田 1999〕。

もう一つの大きな「画期」は、94年に発表された俗称「エンゼルプラン」と呼ばれる施策である。この中で「緊急保育対策5カ年事業」として、99年度までに全国で9000箇所の放課後児童クラブを設置するという数値目標が初めて提示された。これによって放課後児童対策事業は、法制上の根拠のない任意の通達事業からエンゼルプランによる「公認」を受けた事業へと大きく性格を変えることになる〔垣内 1999〕。

これと前後して、93年に厚生省は学童保育の法制化の検討を始め、96年には中央児童福祉審議会基本問題部会が児童福祉法の見直しを始める。同審議会は、同年12月の中間報告で学童保育を「児童福祉法の体系の中に位置づける必要」を明記し、翌97年に児童福祉法改正の一部として、学童保育は初めて法制化されることになる。ただし、改正児童福祉法は地方自治体に対して努力義務を課しているのみで、その設置・運営形態は後に見るように自治体ごとに多様である⁷⁾。

このように、90年代はおおむね、子どもの権利条約採択と出生率低下という背景のもとに、国が従来の政策を転換し、学童保育を固有の施策として位置づける動きを急速に押し進めた時期だといえる。

以上、駆け足で日本における学童保育施策の変遷を見てきたが、留意すべき特徴を3点指摘しておきたい。第一に、学童保育は共働き家族や単親家族の子育ての必要性に応じるものであるが、以上の国の施策の変遷の中で、この必要性がサービスの「正当性」を支える論理として優勢になることはなかったように思われる。学童保育への補助は、初期には「青少年の非行化対策」という文脈の中で正当化され、90年代の政策転換においては「少子化対策」という文脈の中で正当化される必要があったようだ⁸⁾。垣内によれば、エンゼルプランの合意文書には子どもの権利条約の文言は含まれておらず、厚生省の施策は少子化を恐れる大人社会の論理によっているという〔垣内 1999〕。

第二に、学童保育の歴史は固有のドメイン形成をめぐって他の事業と競合してきた歴史であり、国が固有のドメインとして認識するのは90年代になってからである。しかし、児童福祉法改正後の新しい動きとして、横浜市や大阪市など一部の自治体は一般児童を対象にした放課後健全育成事業の中に学童保育を吸収する方向を打ち出しており、これらの自治体では学童保育固有のドメイン形成は新しい壁に直面している。また、利用者側にとっては、子供向けのスポーツクラブや種々の習い事や塾など、民間に多くの競合サービスが存在し、学校5日制が導入されたことでこうした民間サービスはさらに活況を帯びると

予想される。それゆえ、学童保育というサービスが固有のドメインを確立するかどうかは、依然として流動的である。

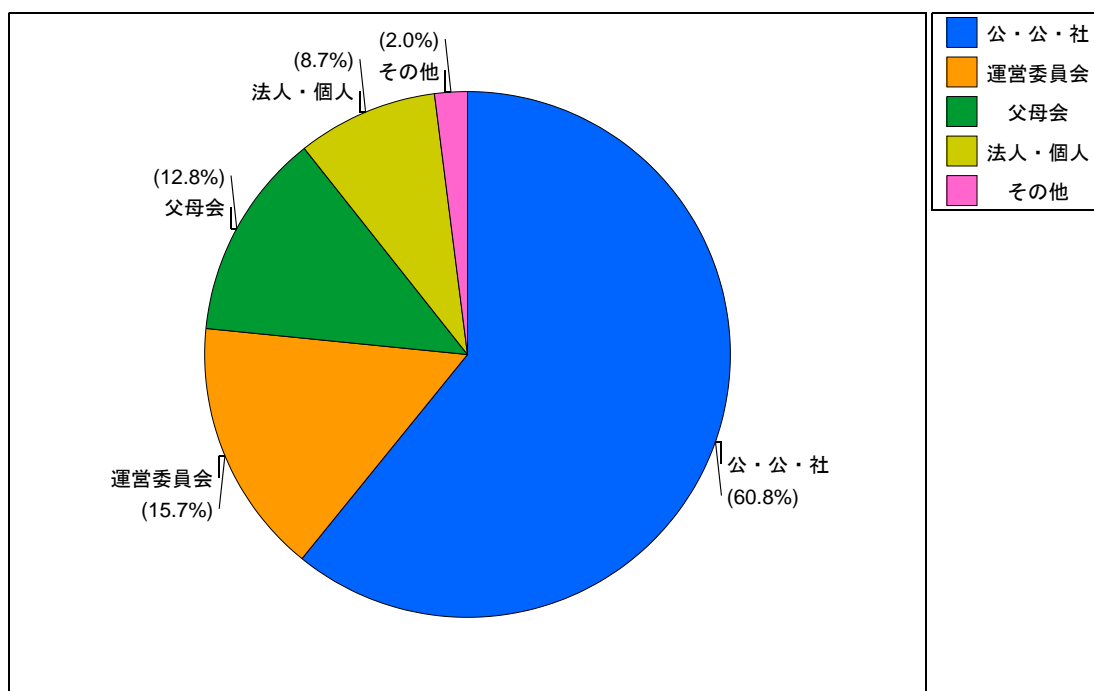
第三に、学童保育は早い時期から利用者サイド、すなわち父母とのあいだに緊密な連携関係を作り出しており、両者が全国にまたがる運動組織を作りだしている。行政の施策は、運動組織の理念を後追いする形で進んで来たと見ることができ、この点は他の多くの対人サービス組織には見られない独自性である。

2-2-2. 共同学童保育所の位置づけと「タスク環境」の特徴

次に、本報告の調査対象である共同学童保育所に焦点を絞り、それが現在のわが国の学童保育所の中でどのような位置を占めるのか、またその「タスク環境」はどのようなものであるかについて、関連資料をもとに素描する。

全国学童保育連絡協議会の調べによれば、2001年5月現在で日本には11830箇所の学童保育所がある〔全国学童保育連絡協議会ホームページ〕。これらを運営形態別に見ると図1のようになっており、約6割が公立公営およびそれに準ずる運営形態である。

[図1 運営主体別学童保育数割合(2001年)]



(注：全国学童保育連絡協議会ホームページをもとに作成。「公・公・社」は「公立公営」「公社等に委託」「社会福祉協議会に委託」「社会福祉協議会運営（補助あり）」を含む。「運営委員会」は「地域運営委員会に委託」「地域運営委員会運営（補助あり）」を含む。「父母会」は「父母会に委託」「父母会運営（補助あり）」「父母会運営（補助なし）」を含む。「法人・個人」は「社会福祉法人等や個人に委託」「法人・個人の運営（補助あり）」「法人・個人の運営（補助なし）」を含む。)

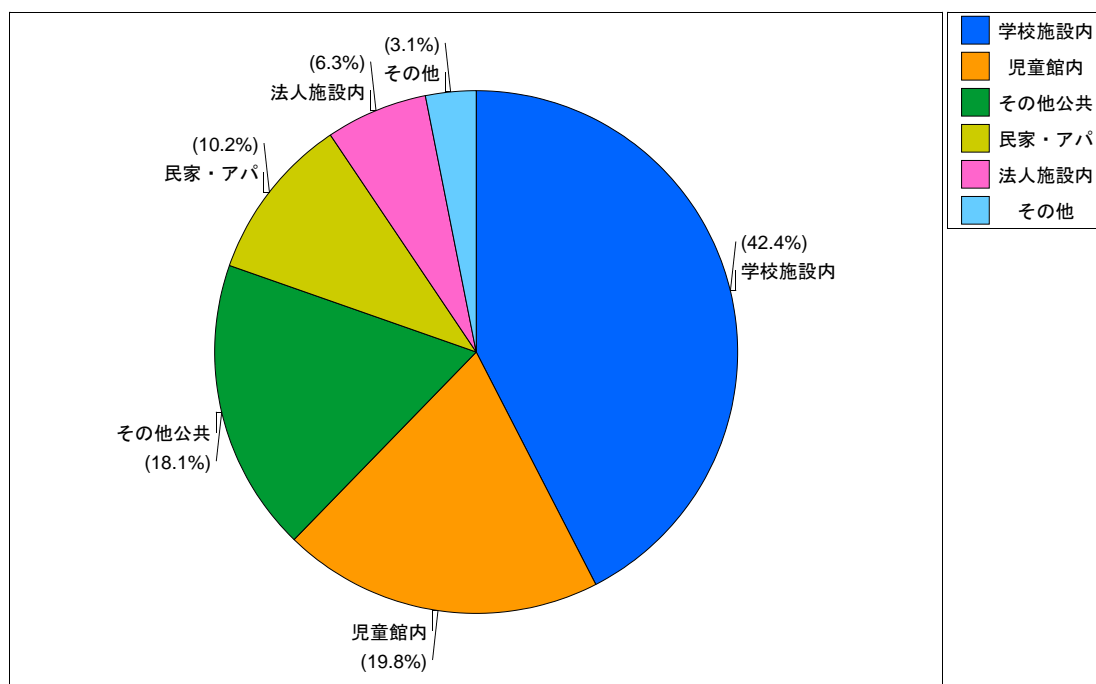
本報告で対象とする3カ所の共同学童保育所は12.8%を占める「父母会運営」に該当し、

さらに細かい区分としては「父母会が自治体からの補助金を受けて運営」しているという形態である。これは全国で 656 箇所あり、全体の 5.5% に相当する。「地域運営委員会」方式とは、地域の役職者と父母の代表などで構成する運営委員会が運営する方式であるが、実質的には父母会が運営しているところがほとんどであるとされる [同ホームページ]。また、98 年の法制化後の傾向として、「公・公・社」および「法人・個人」の割合が増加傾向にあり、「父母会」および「運営委員会」の割合が減少傾向にあることが指摘されている。これは、法制化によって自治体にもこの事業に一定の責任が生じ、また利用の促進を行う努力義務が課せられたことによると推定されている [同ホームページ]。

以上から、本報告で取り上げるのは、実質的な父母会運営という点でいえば全体の約 2 割から 3 割、自治体による補助のあり方も加味したより細かい区分でいえば全体の約 5% に相当する施設である。これは全国的には少数派に属し、また近年他の運営形態の増加に伴って割合としては減少傾向にある。ただし、運営形態は自治体ごとの施策によって大きく左右される問題であり、大阪市の場合、全部で 134 箇所ある学童保育所（2001 年 4 月 1 日現在）のうち 120 箇所がこの運営形態と、自治体内では主流になっている [大阪学童保育連絡協議会 2001]。

次に、学童保育所の開設場所の内訳は図 2 のようになっており、全体の 4 割強が小学校の敷地内に開設されている。本報告の対象施設は全国で 1209 箇所、全体の約 1 割を占める「民家・アパート」に相当する。この点も自治体ごとの違いが顕著であり、この開設場所をとっている施設全体の中で、大阪市・横浜市・名古屋市・札幌市・さいたま市・仙台市・神戸市の 7 市に位置するものが 4 割弱を占めるという [全国学童保育連絡協議会ホームページ]。

[図 2 開設場所別学童保育数割合(2001年)]



(注：全国学童保育連絡協議会ホームページより作成。「学校施設内」は「学校敷地内の

学童保育専用施設」「校舎内の学童保育専用施設」「空き教室利用」「空き教室以外の学校施設利用」を含む。「その他公共」は「学校敷地内の公設学童保育専用施設」「公民館内」「公立保育園内」「公立幼稚園内」「その他の自治体所有の施設内」「町内会・自治会・団地の集会所」を含む。「民家・アパ」は「父母が建てた専用施設」「アパート・マンション」「民家借用」を含む。「法人施設内」は「社会福祉協議会や公社等の設置施設内」「私立保育園内」「その他社会福祉法人が設置した施設内」を含む。）

以上のように、今回の調査対象は、運営形態においても開設場所においても、わが国の学童保育所全体の中では少数派に属し、「平均的な事例」ではない。しかしながら、このことは本研究の目的にとってこれらの対象の持つ意義が減少することを意味しない。本研究の目的は、学童保育所における「規則語り」をその多様なヴァリエーションに注目して質的に分析しようとするものであり、見田が論じたように、この種の目的にとって有効なのは「平均的な事例」よりもむしろ「質的典型性」を備えた事例である〔見田〕。そして、今回の調査対象は次のような点において、質的典型性を有していると見なしうる。

第一に、わが国の学童保育所は父母や指導員による自発的な事業として開始され、それを行政が後追いする形で今日に至っている。行政による施策が整う以前の段階で、学童保育というサービスのあり方の原型を形づくってきたのは父母会が運営するという形態の施設であると考えられる。共同学童保育所は、わが国の学童保育所の「原点」から直結しており、いわばわが国のこの事業を主導してきたタイプの施設である。そこでは、わが国の学童保育所を支えてきた理念と具体的活動形態の結びつきが、典型的な形で保持されていると考えられる⁹⁾。

第二に、わが国の学童保育施策は、留守家庭児童を固有の対象とした事業を行うか、それとも全児童を対象とした事業の中で留守家庭児童にも対処しようとするかという二者択一の中で、揺れ動いてきた。国の施策レベルでは改正児童福祉法によって固有の事業としての位置づけがなされたあとも、自治体レベルでは別の形で現れている。それは、大阪市・横浜市・名古屋市などで行われている全児童を対象とした放課後児童健全育成事業である。大阪市の共同学童保育所は、現在この事業とドメイン形成をめぐる競合状態にあると見ることができ、国の学童保育施策を長らく左右してきた分岐点は、大阪市においては現在進行中の政治的争点となっている。それゆえ、大阪市の共同学童保育所は、全児童を対象とした事業とのドメイン競合という文脈の中で、学童保育所が固有のドメインを確保しようとするときにどのようなサービス目標やサービス技術を作り上げていくか、という問題を典型的な形で観察することができる。

要するに、学童保育所の指導員がもっとも「学童保育らしい」サービスをめざしたとき、それはどのような姿をとるか、この点で本報告の対象施設は質的典型性を有していると見なしうるのである。

それでは、共同学童保育所の「タスク環境」はどのようなものであろうか。ハイゼンフェルドによれば、対人サービス組織のタスク環境は次の6種類の関連セクタから成り立つと考えることができる。1. 財政的資源の提供者、2. 正当性と権威の提供者、3. クライアントの提供者、4. 補完的サービスの提供者、5. 組織の産物の享受者、6. 競合組織である。そして、対人サービス組織のタスク環境は、その固有の職務ドメインについて

関連セクタとのあいだで「ドメイン合意(domain consensus)」がどの程度形成されているかという観点から考察することができる [Hasenfeld 1983: 61-64]。この枠組みを援用して、大阪市の共同学童保育所が主要な関連セクタとのあいだで切り結んでいる関係を概観する。

1. 財政的資源の提供者としては、まず補助金を給付している大阪市および大阪府がある。しかし、これらの自治体から受けている補助金は借用しているアパートの家賃を出すのが精一杯であって、指導員の給与を賄うことはできない。それゆえ、主要な財政基盤は各家庭が納めている保育料ということになる。また、このほかに父母会が行っている物資の販売による収益も運営を助けている。このような状況の中で、特に経済的余裕のない母子家庭などでは、保育料を納めることが困難になり子どもを学童保育所に行かせ続けるかどうか悩む保護者が出てきている。筆者が何回か観察した父母会の役員会議の席では、誰その家が保育料が払えなくて困っているという話題がときどき聞かれた。

2. 正当性と権威の提供者としてもっとも重要なのは父母会である。父母会は公式には運営主体であるが、組織の日常的な活動を担っているのは指導員であり、父母会で審議する事項も基本的には指導員が立案して父母会がそれを追認することが多い。父母会との関係は、ヘイゼンフェルドが「互選(cooptation)」と呼ぶもの、すなわち「タスク環境内の主要な要素の代表者が組織の政策決定過程に吸収される」関係のきわめて強力なものとして理解するのが妥当であろう。次に、児童福祉法の改正を含め、長年の学童保育運動を主導してきた全国学童保育連絡協議会、その大阪府の支部組織である大阪学童保育連絡協議会、さらに大阪市の支部組織である大阪市学童保育連絡協議会という運動集団が重要である。これらの運動集団は、議会や行政へのさまざまな働きかけを通じて、学童保育を固有のサービスとして社会的に認知させることに努めてきた。また、地域の自治会長や学童保育所に所属する子どもたちが通う小学校長なども、このセクタに数えることができる。

以上二つのセクタに関して最大の特徴は、組織の日常的業務を担う指導員が形成しようとしているドメイン合意が、いずれの面においても十分達成されていないことである。指導員たちは、現在の共同学童保育所を継承した形で大阪市が公立公営の学童保育事業を開始し、それによって大阪市が財政的資源と正当性や権威の提供者として主要な役割を担うことを願っているが、この願いは実現していない。大阪学童保育連絡協議会は 2000 年秋に、大阪市の公立公営の学童保育を実現することを求めて直接請求署名運動を展開し、法定数の 3.5 倍を上回る 141133 名の署名を集めて市議会に条例案を提出した。しかし、この条例案は否決されている¹⁰⁾。このように、地方行政レベルでの財政的基盤や正当性が十分に与えられないまま、主として運動集団や利用者集団がこの二つの機能を担っている点は、特に大阪市における共同学童保育所に固有の特徴である。

3. クライアントの提供者は各家庭である。学童保育所は、他の対人サービス組織からクライアントが委託されて来るといったケースはほとんどなく、この点では環境との関係は非常に単純である。しかし、各家庭が学童保育所に求めるサービスと指導員が提供しようとするサービスは一致しないことも多く、この点は指導員にとっての恒常的な悩みのひとつとなっている。たとえば、夏休みの保育ではハイキングやキャンプや映画鑑賞などの行事が日常的な保育の合間に散りばめて計画されるが、家庭の中には行事のある日を中心に出席予定を提出するところもある。このように家庭が学童保育所に「イベント屋」を期待することは、指導員にとっては問題として認識されている。

4. 補完的サービスに関しては、日常的な補完的サービスがほとんど存在しないことが特徴である。入所児童が病気になったときには医療サービスの助けを借りる必要があり、夏休みのキャンプなどでは野外活動施設のサービスを利用する必要があるが、これらはいずれも日常的な補完関係ではない。むしろ、子どもに宿題の機会を与え、その他の面でも放課後の生活を保障するという点で、学校教育に対して学童保育所が補完的サービスとして存在するという関係の方が中心的である。しかしながら、概して学校教育と学童保育との連携は十分ではないと考えられ、大阪市の場合、共同学童保育所は学校施設を利用できない点で、この点は際だっている。

5. 組織の産物の享受者としては児童本人とその家族が主要なものである。この点でも、他の多くの対人サービス組織と違い、享受者としての別の対人サービスが存在しないことが大きな特徴である。

以上三つのセクタは要するに、学童保育という対人サービスが他の対人サービスとどのようなサービスのネットワークを形成しているかということに関わる。学童保育所は、クライアントが「専門家照会システム」[Freidson 1960]を通じて供給されることがほとんどなく、逆にクライアントの安定的な供給はもっぱら地域社会の中の「素人照会システム」[Freidson 1960]によっているという特徴がある。この素人照会システムの中核をなすと思われるのは、乳幼児保育所の父母会活動を通じて形成される父母のネットワークである。筆者が参与観察した夏休みキャンプのときに中心的役割を果たしていた父母は、そのほとんどが乳幼児保育所時代からのつきあいであると言っていた。

この点について、学校や児童館や（特に障害児の受け入れを念頭においた場合の）他の児童福祉施設との連携関係、あるいは全児童を対象とした健全育成事業との連携関係を形成することで、地域の子育てのネットワークを形成する必要性が指摘されている[村上 1982][西郷 1998]。このことはまた、「地域の子育ての拠点」をめざすという形で学童保育運動の理念にも当初から含まれている。しかしながら、学童保育事業の現状において、また特に大阪市の場合にはその固有の政策事情によって、これらの関連サービスは相互補完関係というよりはむしろ競合関係に立つことを余儀なくされている。この点はすぐ次に触れる。

6. 競合サービスがきわめて多いことも学童保育所の特徴である。どこの地域にも、放課後や長期休暇中の児童をターゲットとした種々の教育的サービス（習い事、塾、スポーツクラブなど）が民間に多数存在する。経済的に余裕のある家庭では、これらの民間の教育的サービスを複数利用することで、平日の放課後の保育サービスの代用とすることが、多少とも可能な状況がある。また、学童保育所に所属する子どもでも、習い事のため曜日によって欠席したり、保育時間の途中で抜けてまた戻ってきたり（これは指導員によって「中抜け」と呼ばれている）ということがしばしばある。このような利用者側の使い分けに関して、指導員は好ましく思わない傾向があり、機会があれば、学童保育所にコンスタントに子どもが通うよう父母に働きかける。

また、大阪市が他のいくつかの自治体と共有する特徴として、全児童を対象とした放課後児童健全育成事業が競合的サービスとして大きな存在となっている。大阪市が共同学童保育所に対して行っている助成事業は、「大阪市留守家庭児童対策事業」（以下、「留守家庭事業」と略す）という名称で1969年から民生局の担当で行われている（現在は「健康

福祉局)」。これに対し、大阪市は 1992 年からこれとは別に全児童を対象とした「児童いきいき放課後事業」(以下、「いきいき事業」と略す)を教育委員会の担当で開始した。この事業が競合的サービスとして大きな意味を持つのは次の事情による。第一に、いきいき事業には留守家庭事業の 10 倍近い予算が計上され、利用者の負担は無料となっていること。第二に、いきいき事業では小学校の空き教室が利用されているが、留守家庭事業には学校施設の利用が認められていないこと。第三に、児童福祉法改正後、大阪市ではいきいき事業を児童福祉法で定める「放課後児童健全育成事業」として認定するよう、厚生省に働きかけていること。

このため、いきいき事業は大阪市の共同学童保育所にとって、ほとんどの関連セクタをめぐる競合関係に立っている。すなわち、財政的資源の提供をめぐる競合、正当性と権威の提供をめぐる競合、クライアントの提供をめぐる競合、および、産物の享受者をめぐる競合である。

以上をまとめるなら、一般に学童保育所は他の補完的対人サービスとのあいだでクライアントを提供しあうことが少なく、クライアントの供給が主として素人照会システムによって左右されるタイプの対人サービスである。また、大阪市の共同学童保育所の顕著な特徴として、財政的資源や正当性・権威をめぐる全児童対象事業との競合関係にあり、この点が組織の安定的な活動にとって大きな脅威となっている。このような中で、指導員たちは全児童対象事業との差異化の必要性を強く感じ、学童保育所は留守家庭児童に継続的な「生活の場」を提供するものであることが強調される。しかしながら、この点について指導員たちは、利用者たる各家庭とのあいだで認識のズレに直面することもある。これらのがら、共同学童保育所のタスク環境の特徴をなしている。

なお最後に、筆者が調査した 3 つの共同学童保育所は、大阪市内の同じ区に位置し、もともとはひとつの施設であったものが、利用者の増加に伴って 3 カ所に分かれていったものである。運営はそれぞれの施設の父母会によって行われているが、指導員同士は定期的に会議を開いて保育についての情報交換や学習を行っている。このため、保育に関する理念や活動形態に関しては、3 施設のあいだに大きな違いはない。また、それぞれの施設で指導員の手が足りないときには、互いに応援に行ったり来たりするという形で指導員同士の交流が作り出されている。それゆえ本報告では、これら 3 施設はいずれも上に述べたような特徴を基本的に共有しているものと見なして分析を行う。

2-3. 「生活」という組織目標のディレンマ

対人サービス組織は、その目標を明確に定めることが困難であることがつとに指摘されてきた。対人サービス組織によって採用される目標は一定の価値や信念に結びついているが、多元的な現代社会において、それらの価値や信念は対立的な価値や信念から挑戦を受けることを常態とする。また、抽象的な大目標に関して関連するセクタのあいだで合意形成が行われたとしても、それをより具体的な小目標に置き換えようとするれば、見せかけの合意の背後にある対立が顕在化する可能性がある。

児童福祉法は学童保育を「児童の健全育成」という目標のもとに位置づけており、学童保育運動関係者はその中心的目標を「子どもの居場所づくり」「生活づくり」「発達保障」などと表明する。これらの言葉はいずれも、きわめて多様な解釈が可能である。これをど

う解釈するかに応じて、学童保育のサービスの内実はきわめて広範な幅を持ち得る。この幅の中で、行政の施策は推移してきたし、自治体ごとの施策は多様性を持っているし、また個々の施設ごとスタッフごとにも目標の具体化はさまざまに異なっているであろう。こうした多様性を理解しようとするとき、この抽象的目標を具体化することはどのようなディレンマをはらむのか、という観点から理解することが有益である。

「居場所づくり」にせよ「生活づくり」にせよ、学童保育の場合それは何らかの教育的意義を持つものと想定されている。学童保育は「福祉と教育の二面性」を持つと言われる[美見 1992]。このことは、自治体ごとに学童保育施策が教育委員会に位置づけられたり福祉部門に位置づけられたりといった多様性をもたらしているのだが、学童保育のサービス目標の中心的ディレンマもここにある。

大阪学童保育連絡協議会の会長を長くつとめた美見は、「学童保育の一般性は福祉でありその独自性は教育である」と述べている[美見 1992:47]。この議論は上のディレンマを考える上で重要である。彼はまず「社会福祉」を「特定の条件を原因とする生活の困難を、主として生活活動に関わる発達保障を含みながら解決に導く社会的な営み」と定義する。そして、放課後に保護者のいない状態におかれるという子どもの状態は「特定の条件を原因とする生活の困難」の一類型であり、その子どもに放課後生活の場を与えて指導員を配置することはそうした状態を解決するべく「主として生活活動に関わる発達保障」を実現するものであるという点で、学童保育は社会福祉としての一般的特徴を持つとされる。他方、学童保育の独自性は「共働き家庭の子どもと障害児を含む異年齢の地域の子ども」を対象とすることである。この対象は「今の地域の子どもの放課後では容易に得られない子ども集団」であることから「豊かな生活活動を展開する大きな可能性」があり、「生活・遊び・人間関係を学ぶ豊かな教育の場が形成される可能性」があるという。これが「独自性は教育」ということの論拠である。

つまり、学童保育が教育の場でもあり得るのは、そこに異年齢集団という「クライアントの集合性」があるからだとされている。これは学童保育運動関係者が学童保育のサービス目標を考えるときの、最大公約数的な考え方であると思われる。しかし、ここにはひとつのディレンマがつきまとっている。一般に、対人サービスにおいてクライアントの集合性がサービス目標を達成するために有効であるかどうかは両義的で、サービス目標の内容ごとに吟味され、選択される余地がある。学校において能力別クラス編成やコース振り分けが行われる場合、それはサービス目標を達成しやすい形にクライアント集合のあり方を選択することであるし、同年齢の子どもでひとつの学級を編成することも同様である。しかしながら、学童保育においては、サービス目標にとっての有効性に照らしてクライアント集合のあり方が選び取られるわけではない。学童保育にとって、クライアントの集合性は所与の条件としてある。

それゆえ、ここでいう教育的意義とは、クライアントの集合性という所与の条件の中で、その条件の積極的意味を見出そうといういわば事後的努力のうえに考えられたものである。ここに学童保育における「教育」という目標の危うさがある。そこでは、クライアントの集合性にそれ自体として教育効果が備わっていると見なされ（異年齢集団の教育力）、集合的に行われる活動はすべて教育的であるという形に「教育」概念が非常に広いものとなる可能性がある。このとき、学童保育での生活にはあまねく教育が浸透していることに

なり、「生活」と「教育」がその外延をびたりと重ねることになる。「学童保育の子どもたちは、毎日放課後集まってくる異年齢集団を形成していなければ、集団としての継続的活動はできず、教育的で魅力ある活動は作り出せない」[美見 1992:48]という言葉は、このことを表しているように思われる。

このような主張は、学校教育の知識偏重主義を批判する文脈の中で積極的な意義を持ちうる。たとえば、「学童保育を現代の生活学校に」という村山の主張[村山 1998]はこの文脈で提起されることでその説得力を得ているように思う。しかし他方、この論理には逆の側面もある。この論理を貫徹させるとき、子どもたちにとっては学童保育での生活がすみからすみまで教育的働きかけによって彩られることになる可能性もある。子どもたちにはいわば「教育」からの逃げ場がなくなる。歩くこと、座ること、遊ぶこと、食べること、しゃべることといった生活の具体的な細部があまねく教育的なまなざしのもとに置かれるとしたら、それはかえって「居場所を与える」「生活の場を与える」という目標から乖離するかもしれない。西郷は、学童保育が「第二の学校化してきている面も見られる」と指摘し、「おやつは決まった時間に全員で残さず食べなければならない」「友達のところ遊びに行けない」「友達が遊びにこれない」といったことを具体例としてあげている[西郷 1998]。この指摘は、このようないわば「生活の教育化」への危惧の現れと理解することができる。

以上のように、「居場所」「生活」といったサービス目標が漠然としているために、一方でそれは「教育」のような別のサービス目標によって肉付けされないと目標としての内実を持ちにくく、他方で肉付けを与えようとするそれが生活のすべてを覆いかねない。これが「生活」という目標の中心的ディレンマである。学童保育でのサービス目標を日々の実践の中で具体化しようとするとき、このディレンマをどう取り扱うかは学童保育所ごとに多様であるだろうし、指導員ごとにも多様であろう。さらに、このディレンマは、以下の章で取り上げる学童保育での種々の規則語りにおいて、「いつ」「どのように」子どもに働きかけるかということを経験者が選択するとき、そのつど繰り返し直面しているものであると思われる。

2-4. 学童保育における技術とコントロール

対人サービス組織は、人間という「原料」を「加工処理」するためにさまざまな技術を用いる。これらの技術とは、必ずしも体系化された科学的知識に基づく技術を意味しない。ハイゼンフェルドによれば、この点是对人サービス組織と他の種類の組織とを分かちもつとも重要な特徴である。「対人サービスの技術は、科学的知識に基づくだけでなく経験や信念体系にも基づいている。命のない原料を加工処理する組織とは対照的に、対人サービス組織が直面する人間の問題や必要とは、科学的に裏付けられた知識がまだないからといって対処を遅れさせたり無視したりすることのできないものである」[Hasenfeld 1983: 112]。それは、「これこれの場合にはこう対処せよ」というマニュアルとして定式化するのが困難であるとともに、その効果も明確に判定しがたいという性格を持つ。これらのことは、フリードソンが明らかにしたように[Freidson 1970]、きわめて体系的な科学的知識に基づく技術を行使すると思われがちな医療サービスにおいても、基本的に当てはまるのである。

ここから、対人サービス組織における技術は次の二つの基本的特徴を共通に持つ。第一

に、対象とする人々の多様性や複雑性と人間に関する科学的知識の限界とがあいまって、対人サービス技術は多くの不確実性に直面することを常態とする。この不確実性はまた、スタッフとクライアントが直接対面して相互行為する中で技術が行使されなければならないという事情によってより拡大される。第二に、それは人間を対象としてそれに介入する技術である限りにおいて、道徳的な含意を持つ。技術の選択は、対象を加工処理するさいの効率性のみ準拠して行われることはできない。いかなる選択も、その技術が持つ道徳的意味合いに関する選択を伴う [Hasenfeld 1983: 114]。それゆえ、対人サービスにおける技術の選択は、サービススタッフや組織に影響を及ぼす外部集団の道徳意識やイデオロギーによって強い影響を受けがちである。

第一の特徴から帰結する一つの重要な論点は、対人サービス組織における技術は同時にクライアントのコントロールシステムとしても機能するという指摘である。自ら行動する「原料」であるクライアントは、常に技術の行使に抵抗したり、その効果を無効化したりする行動をとる可能性を持っている。クライアントをコントロールし、その同調を誘い出すことは、対人サービス組織のスタッフにとって決定的な問題である。それゆえ、サービス技術とクライアントをコントロールするための手続きは、実際には明確な境界を定めがたい関係に立つ [Hasenfeld 1983: 123]。

第二の特徴との関連では、対人サービス組織におけるスタッフは次のようなディレンマに恒常的に直面する。まず、どのようなサービス技術が有効なのかに関して十分な科学的根拠を入手することが困難である。そして、技術が道徳的意味合いを持つことから、有効な技術だからといってそれが道徳的に是認されうるとは限らない。さらに、これらの困難があるからといって、それが解消するまで目の前にいるクライアントの必要に応じることが先延ばしにすることはできない。結果として、スタッフは不確実な状況下で自らの経験や勘や機転によってそのつどのサービスを行わなければならない。対人サービスのスタッフは、こうしたディレンマへの反応として何らかの「実際のイデオロギー」を発達させるといわれる。これは「強い執着と感情的投入によって支えられた観念の体系」であり、不確実性を低減させて一貫性を持った行為の道筋を作り出すとともに、スタッフの行使するサービス技術に理由づけと正当化を提供するものである [Hasenfeld 1983: 119]。

さて、学童保育に関してそのサービス技術を理論的に体系化しようとした研究は、まだきわめて少ない。早くは 70 年代に、指導員と研究者が集まって形成した学童保育問題研究会が、エリコニンの発達理論に学童保育サービスの理論的支柱を求めた試みがあり [学童保育問題研究会 1974]、また 80 年代には、田中と須之内がグループワークの理論を学童保育に適用するという希有な試みを行っているが [田中・須之内 1983, 1986, 1989]¹¹⁾、これらの試みは学童保育施策に焦点を当てた諸研究に比べれば少数派である。むしろ、実際のサービス技術は指導員たちによるさまざまな会合での多数の実践報告の積み重ねによって形成されてきた面が強いと思われる。ただ近年、学童保育の指導員の「専門性」を確立するという問題意識が強まっており、この中で今後、サービス技術を体系化しようという関心が強まってくる可能性が強い¹²⁾。

本報告で以下に行う分析も、学童保育のサービス技術に焦点を当ててるものといえるが、その問題意識は上に述べたような試みとは方向性を異にしている。以下の探究は望ましいサービス技術を科学的に体系化することをめざすものではない。むしろそれは、学童保育

という空間で実際に運用されているサービス技術が、どのようにクライアントコントロールシステムとして機能しているか、それに対してクライアントたる子どもたちがどのようにそのコントロールに対抗しているか、という問題に照準を定めるものである。つまりそれは、現に行使されているサービス技術がクライアントとのあいだにいかなる「せめぎあい」を形づくっているのかということの問題にする。

誤解のないようにいっておけば、この探究はどのように技術を行使すべきかとか、どのように技術を体系化すべきかといった関心に対しては、さしあたり中立である。指導員と子どもたちとのあいだに生じる「せめぎあい」をどのように評価するかは、どのようなイデオロギー的立場をとるかに応じて多様でありうる。仮に、子どもの「健全育成」や「健全な異年齢集団の形成」という目標を共有するとしても、何をもって「健全」であると見なすか、子どもが「健全」であることにとって大人との「せめぎあい」はいかなる意味を持つか、大人との「せめぎあい」は長期的に見て子どもの「育成」にどのような効果をもたらすのか、これらのことに関して合意が得られるという保証は何もないのである。

ここで具体的に取り上げる技術とは、学童保育の指導員が子どもに対して規則を語るという言語行為である。規則を語ることは、子どもを教育（＝社会化）することが学童保育のひとつの目標とされる限りにおいて、その目標を達成するためのサービス技術の一種である。また、規則語りがさまざまな道徳的規則や残基的規則にわたることは、先に見た「生活の教育化」というサービス目標のディレンマの現れでもある。それゆえ、この技術の行使には、学童保育所が「生活の場」を提供する固有のサービスであろうとするときに、そこに形成されるクライアントコントロールと「せめぎあい」のひとつの典型的なあり方が含まれていると考えられる。

その際、学童保育サービスがクライアント集合に働きかけるものであり、サービスのあり方はクライアント集合のあり方によって大きく左右される、という先に見た論点が重要である。言い換えると、クライアントの集合性という特徴は、学童保育の指導員が技術の行使において対処すべきさまざまな偶発性の主要な源泉だと考えられる。規則を語るという技術の行使は、指導員がこの偶発性の源泉を前にして、それを「対処可能」なものに変換していく一連の実践として捉えることができると思われる。

次章以下ではこのような視点から、学童保育における規則語りという技術を、指導員がクライアント集合を「対処可能」なものへと変換していくコントロールシステムとしての機能に注目して分析する。

第3章 保育場面の実際的状況

3-1. 実際的状況の構成要素

本章では、学童保育における規則語りについての次章以下の分析に「民族誌的」背景を与えるべく、筆者がもっとも中心的に参与観察を行ったA学童保育所の場合を主として例に取りながら、保育場面の「実際的状況」を記述する。「実際的状況」という言葉は、ジンマーマンの「実際的工作構造」[Zimmerman 1971]という言葉にヒントを得て筆者が考えた言葉である。それは、指導員が日々の保育場面の中で生じるさまざまな行為や出来事に「あらゆる実際的目的のために十分なほどに一貫した」意味を見いだすために用いているさまざまな装置の集積である。それらを用いることにより、指導員は仕事の中で直面するさまざまな偶発性に関して、子どもの行為が予測可能になり、子どもの行為に意味を見出し、それらに「対処可能なもの」としての地位を付与することができる。この状況はまた、指導員と子どもとの相互行為を通じて「そのつど新たに」作り上げられる。それは、日々の活動の中で語られたり、聞かれたり、書かれたり、読まれたりという具体的行為を通じて可視化され、指導員や子どもにとっても、また調査者にとっても「ここで何が起きているのか？」を知るための「知覚へのガイド」として働く。

まず、A学童保育所における実際的状況を構成する諸要素を大きく4つに整理してみたい。これらはいずれも、筆者が参与観察を積み重ねる中で徐々に見いだしていったものであり、そのプロセスは基本的にウィーダーが「受刑者の掟」を見いだしていったプロセスと同じものだと考えられる。つまり筆者は、指導員が子どもに向けて指示を出したり、注意をしたり、子どもが指導員に許可を求めたり、指導員が子どもの要請を受け入れたり拒否したり、さらに指導員や子どもが筆者に向けて行ったさまざまな発話を聞いたりすることを通じて、そこで以下のような装置が用いられていることを見いだしていった。

第一は、保育状況の時間的構造化のために用いられる一連の要素である。これらは、保育が行われる時間を区切り、区切られたそれぞれの時間に異なった性格を与え、区切られた時間同士のあいだにさまざまな関係を設ける装置とその使用を意味する。その中心をなすのは保育計画の作成およびその使用である。また、保育計画としては明示されない時間的構造化の方法として、一日のルーティーン的な保育時間の区分がある。これら二つによって、保育の状況はさまざまに異なった性質を持つ時間として区切られ、互いに関係づけられる。

第二は、保育状況の空間的構造化とそこの中への身体の置き方の構造化のために用いられる諸要素である。保育の空間は、そのときどきの活動の内容に応じて、子どもたちが「いるべき場所」と「いてはいけない場所」に区分される。また、場所が区分されるだけでなく、子どもたちはそれぞれの場所に適切な形で身体をおくことも求められる。それによって、子どもたちのふるまいは「適切な形で自分の場所にいる」「自分の場所にいらない」「自分の場所にいるが適切な形ではない」といった多様な意味を帯びるものとして観察可能になる。

第三は、子どもをカテゴリー化するさまざまな装置である。その中には「つねに公式にレリヴァント」なカテゴリー化もあれば、「機会に応じてレリヴァント」になるカテゴリー

ケジュールもある。たとえば、夏休み中にはプールに行く、人形劇鑑賞に行く、ハイキングに行くといったいくつかの外出スケジュールが、どこか特定の一日に割り振られる。これらいくつかの条件を参照することで、特定の一日の中心的な「みんなでやること」が計画される。

一日の中心的な「みんなでやること」はその日が位置づけられる期間に結びついた条件を参照して計画されるが、一日の保育時間のそれ以外の部分は、保育のルーティーンによって構造化される。この保育のルーティーンが一日の保育計画を構成する第三の要素である。保育のルーティーンは、各自が宿題または本読みをする時間、室内での自由遊びの時間、公園での外遊びの時間、絵本の読み聞かせの時間、おやつ時間、日記の時間などから成っている。一日の中心的活動の前後に、これらの活動が配分されることによって特定の一日の保育計画が立てられる。

以上のようにして一日の保育計画を中長期的な保育計画の中に位置づけていく際には、いくつかの「結合の論理」と呼ぶべきものが用いられる。第一の論理は、「練習／本番」という構造化である。たとえば、8月下旬に行われる恒例の全体キャンプでクリームシチューを作る場合、8月上旬にはその練習として日帰りキャンプでクリームシチューを作ることが計画される。こうした「練習／本番」という構造化はしばしば多重的に用いられ、たとえば日帰りキャンプで火をたいてクリームシチューを作る練習として、さらにその前に保育室内でガスコンロを使ってクリームシチューを作ることが保育計画に盛り込まれる。

また、この論理はしばしば次のような形で保育中の「規則語り」のリソースとしても用いられる。

【フィールドノーツより】

人形劇の鑑賞に出かける前に、東野が玄関のところに子どもたちを学年ごとに呼んで指示をしている。1年生のときに「あんたらがだらだらしてたらみんなもいかれへんし、ちゃんと手えつなぐ。お兄ちゃんお姉ちゃんの言うことよく聞いて。今日は今度Kプール行くのの練習やで。今度はあんたらだけでいかなあかんねんから」という。

ここで指導員東野は、本日電車に乗って人形劇を見に出かけることを、数日後に予定されている低学年児童だけが電車に乗ってKプールへ出かけることの「練習」と位置づけている。本日の保育にとって「電車に出かける」ことは人形劇を見に行くために必要な手段に過ぎないが、このような「本番／練習」という構造化によって、それは一つの「学習の機会」としての意味を与えられる。「電車に出かける」ことは、こうして、本日の「人形劇鑑賞」だけでなく、数日先の保育計画とも結びついた意味を与えられる。

さらに、「練習／本番」という構造化は、ルーティーン的な保育スケジュールの中にも用いられている。その代表例は「けん玉」である。A学童保育所では、日々の室内遊びの定番メニューとしてけん玉を行うことを奨励しており、子どもたちはそれぞれ自分のけん玉を保育室においてある。指導員はけん玉の技の難易度に応じていくつかの「級」を作っており、子どもたちはときどき「検定」を受けて、級を一つ一つ上がっていく。一年を通じてさまざまな日の保育に散りばめられたけん玉という活動は、「検定」という本番とそ

のための練習という構造化を多段的に用いている。

第二に、「計画／実行」という論理による構造化も基本的なものである。もちろん、保育計画を立てそれを運用するということの全体がこの論理によって構造化されているが、この同じ論理はまた、子どもたちの活動のあいだの関係にも用いられる。1999年には、3年生以上の子どもたちは学年ごとに自分たちで決めた活動を一緒にやることが企画されたが、このために複数回の「学年会議」が行われた。また、恒例の全体キャンプの前には、キャンプでの3日間の行動を共にする班が決められ、班ごとにキャンプのときの「目標」と「約束」を決めるための話し合いが行われる。このようにして、複数の異なる日にわたる活動が「計画とその実行」という結合の論理によって構造化される。

第三に、「頻度」という論理もしばしば用いられる。夏休みの保育計画を作成する段階では、何回くらいプールに行くか、B公園でボール遊びをする回数がちよっと少ないのではないか、など夏休みという一定の期間においてある活動をどのくらいの頻度で行うかが考慮される。このような論理はまた、保育中に「みんなでやること」を決めるときにも次のような形でリソースとして用いられる。

【フィールドノーツより】

A公園でドッジボールをしたあと、まだ少し帰る予定の時間まで間がある。南野は、高学年全体で何か集団遊びをやらせようとして、何をするか話し合うよう子どもたちにいう。子どもたちから声が上がったものに南野が付け加えて4つ選択肢を出す。人数の関係で一つは無理だといって残り3つとなる。その中で決めるようにいうと、子どもたちからいろいろ文句が出る。あと遊べる時間がどのくらいあるのか子どもに聞かれて、南野が10分ぐらいだというと、子どもたちからは「そんなら自由遊びにして一な」「いやいややっても、おもしろくないやん」など、集団遊びをすることへの文句が出る。南野は「でも、しばらく人数が少なくて、みんなで遊んでなかったから」と主張し、集団遊びをするようさらに求める。

ところで、保育計画の作成は、日々の保育時間を構造化する装置であるだけでなく、より長い学童保育の歴史やその組織環境を構造化する装置としても働く。これらの働きは、保育計画がいくつかの場面的文脈の中に順次位置づけられていく中で作り出されていく。当面の論点からはややはずれるが、これらの点についても一瞥しておきたい。

第一は、保育計画を作成する場面である。夏休み前には先にあげたような各一日の保育計画が書かれた計画表が作成される。この文書はまず、原則として週1回行われる「指導員会議」という場面において、何度かの話し合いをへて作成される。この話し合いは、次のようないくつかの形で学童保育の組織環境を「語る－聞く」実践を通じて行われる。組織環境は単に日々の指導員の行為を外から拘束するものではなく、むしろ保育計画を作成する（あるいは運用する）という活動にとってレリヴァントなものとして、指導員会議という場での相互行為において選択的に指向され、可視化されるのである。保育計画表とはこうした組織環境を構造化する活動の産物である。

1. この話し合いにおいては、過去の年における同じ期間にどんな内容の保育をしたかという歴史が参照される。この歴史は、指導員の交代が激しいこの職場において、指導員

会議の出席者に共有されていないことが多い。たとえば、1999 年の場合、この年の 4 月から常勤のアルバイトとして仕事を始めた指導員が 2 名いた。それゆえ、保育計画を立てるために歴史が参照されるとき、それはキャリアの長い指導員が短い指導員に歴史を語り伝える場面ともなる。保育計画を立てるという活動は、組織の歴史を語り伝えるときに何をどのように選択して語るかを選ぶための実際的な参照基準を提供する。こうして保育計画を立てる会議の場は、学童保育所の歴史を構造化するための機会となる。

2. 話し合いにおいては外部のさまざまな組織の活動が参照される。プールなど保育のために利用可能な施設の休業日がいつか、新たに利用可能になった施設にはどんなものがあるか、学童保育連絡協議会が主催する映画の上映予定日はいつか、といった外部の関連組織の活動計画が参照される。また、アルバイトやボランティアを確保するために指導員の人的ネットワークが参照される。たとえば、1999 年の場合、夏休みの臨時アルバイトとしてリストアップされていた 1 人は、かつて東野が参加していた近隣の市における保育関連市民団体に所属する青年であった。この青年がアルバイトとして仕事のできる日を知るために、この市民団体の今年の活動計画が参照される必要があった。こうして、保育計画を立てる会議の場は、学童保育所が関連組織とのあいだで形成するドメインのあり方を構造化するための機会となる。

3. 話し合いにおいてはしばしばより一般的な組織環境も参照される。たとえば、1999 年には、例年夏休みの保育のために使っている B 公園に不況のため野宿者が増え、遊べる場所が減っているといった事情が参照された。また、習い事や塾に行く子どもが増えてきており、夏休みの出席者は昨年よりも減るのではないかといった予想も参照された。こうして、保育計画を立てる会議の場は、学童保育所の一般的環境を構造化するための機会ともなる。

第二に、作成された保育計画予定表は各家庭に配布され、合わせて各家庭に夏休みの出欠予定が照会される。この時点で「保育計画予定表」という文書は、異なる場面的文脈の中に置かれる。それは、各家庭でどの日に子どもを学童保育に行かせるかを定めるための参照資料となり、各家庭で計画している他の事柄（職場の休暇、家族旅行、帰省、習い事、塾、他の団体への子どもの参加など）とのあいだで調整を行うために利用されるものとなる。たとえば、私は何人かの保護者から、夏休みのキャンプには絶対出たいのでそれに合わせて職場の休暇をとった、という話を聞いた。

また、指導員は各家庭から返ってくる出欠予定に多大な関心を向けている。あるとき東野は、「最近では行事のあるときにしか子どもを学童に出席させない親が増えてきており、学童保育が「行事屋さん」になってしまっている。こういうことでは、学童保育での共同生活が成り立たない」という不満を述べていた。次の引用もよく似た例である。

【フィールドノーツより】

今年の夏休みの参与観察の打ち合わせに行くと、東野は次のようなことを話した。このところずっと、学年ごとの父母懇談会をやっている。そこで言っているのは、「学童が生活の場だ」ということだ。…だからできるだけ休まないようにということを行っている。最近では習い事をする子供が増えており、3 年生くらいから習い事が増えている。学童の途中で「中抜け」する。そろばんや習字で抜けたりする。そうすると、みんなと

関わりがもてない。ただ一緒にいるだけになってしまう。…学童は「止まり木」的になってしまう。

要するに、「保育計画予定表」は各家庭に配布されることで、指導員が各家庭の「ライフスタイル」や「子育てへのスタンス」や「学童保育に対する認識」を推測するという活動のために利用される。指導員は、保育計画を配布しそれに各家庭がどう反応するかをモニターすることで、各家庭と学童保育との関係を知ることができる。ちょうど、サックスが自殺志願者の分析において、自殺を試みることは「誰か自分のことを心配している人がいるかどうか」知るための手続きである、と指摘した[Sacks 1972]のと同様の意味で、保育計画表を配布することは「各家庭がどれだけ学童保育の「生活づくり」に関心を持っているか」を知るためのひとつの重要な手続きなのである。

第三に、「保育計画予定表」は実際に夏休みが始まる頃に、学童保育所内の壁に貼られる。こうしてそれは保育室というまた新たな場面的文脈の中に置かれる。この場面においては、それは一日の保育の中で必要なときに指導員が見て、その一日の予定を確認し、今日はこの計画を実行に移せるのか移せないのか、今日のこの予定を振り返られる日はいつかといったことを知るために参照される。

要するに、ガーフィンケルが研究した病院の「カルテ」[Garfinkel 1967]やグッドウィンが研究した海洋調査船の「サンプリンググリッド」[Goodwin 1995]と同様に、保育計画表も当初それが作成された場面とは異なる場面の中にそのつど置き直され、そのときどきに異なった意味を付与される「行為一の中の一テキスト(text-in-action)」である。そして、そのつどの相互行為場面でそのつど新たに「保育計画の意味を見いだす」ことが行われることを通じて、それは学童保育という組織の活動を秩序づける装置となるのである。次に、この保育計画の運用を保育場面に限定して整理してみたい。

3-2-2. 保育計画の運用

保育計画の運用とは、何よりもまず、そのときどきの状況に応じて保育計画を修正していくことである。指導員たちは、以下のような保育状況につきものの偶発的条件に直面して、どんな修正が保育計画の「適切な＝理にかなった」修正なのかを決定していく必要に常にさらされる。指導員たちは、どのように計画の細部を修正すれば計画の「意図」を尊重することになるのか、何が計画を修正することの「適切な理由」を構成するのかを、そのつど判断しなければならない。それはすなわち、そのつどの「今ここ」という実際的情況の中で保育計画が持つ「意味」を見いだすことである。このような「計画の意図に即して計画の細部を修正する」能力は、保育計画を運用する能力の基本的部分を構成する。

第一に、ある一日に計画された保育スケジュールが実行できるかどうかは、子どもの出席状況や当日の天候などの偶発的条件に応じて、当日まで確定しない。指導員が一日の保育時間の最初に行くことは、これらの条件を見定めつつその日に実行可能な形に保育計画を修正することである。

一例を示そう。先に示した7月28日の計画には、高学年は午前中「宿題とA公園」と書かれている。しかし、この数日前の時点で、この日は「高学年会議」をやることに予定が変更された。「高学年会議」とは、3年生以上の子どもが集まって、遊びの計画を立て

るなどの話し合いを行うことである。この年は、夏休み中に学年ごとに自分たちで決めた遊びを行うことが計画されており、たとえば6年生はみなで「ペットボトル・ロケット」を作って飛ばすことになった。指導員は、子どもの出欠予定を見て、もともと高学年会議を予定していた日にそれが開けないので、数日前の時点で会議をこの日に振り替えていた。ところが当日の朝に、東野は電話で「今日は高学年会議はできないかもしれない」と私に告げた。私が会議は中止になったと思って参与観察にいくと、天候が怪しくなっており、南野は公園行きを中止することを決定。そして、6年生の子どもに今日会議をやるかどうかみなで相談するよう指示した。その結果、会議をやろうということになり、結局午前中に会議は行われた。

第二に、より重要なこととして、保育計画を実行に移すことはそれぞれの子どもごとに調整される必要がある。子どもはそれぞれ異なった時刻に学童保育にやってくるし、宿題をする時間も違うし、おやつを食べるのにかかる時間も異なる。一日の保育時間は、計画されたスケジュールの中の異なった時間上の位置を占めるそれぞれの子どもの異なった活動の同時進行として組織される。

夏休み中の平均的な一日の場合、まず、「午前中にみんなでやること」を確定できるほどに出席者の数がそろそろまでの時間がある。子どもたちは、学童保育所にやってきて、宿題をするか好きな本を読み、それが終わったらトランプなどの室内遊びを自由に行うというルーティーン的な活動の順序がある。この中で、任意の一時点をとってみるならば、「早く来た子」「来たばかりの子」「まだ来てない子」がいたり、「まだ宿題を始めていない子」「宿題をしている子」「宿題を終えた子」「室内遊びをしている子」がいるのが普通である。昼食やおやつの際にも、「食べている子」「食べ終わっている子」が分かれてくる。

こうして、一日の保育の中の少なからぬ時間において、あるスケジュールに関して「待っている者」と「待たされている者」が生じてくる。さらに、高学年と低学年とが分かれて別々の場所で活動している場合、それぞれの内部で「待っている者」「待たされている者」が分かると同時に、全体として高学年が低学年を待たせているといったことも生じてくる。指導員は、進度の異なる活動が同時並行的に行われている中で、それぞれの進度を（活動場所が異なる場合には携帯電話を使って）互いにモニターし、「待っている者」にどれだけ待たせるか、そのあいだどんな行動を許容するか、「待たされている者」の活動をどのように急がせるか、どこで中断させるか等々といったことを判断していく。これらの総体が、保育計画を実際に運用するということの内実である。

さて、以上のような形で保育計画の修正を適切に行っていくことは、同時に、次のようないくつかの形で「保育計画を用いて状況の意味を見いだす」として表裏一体である。それぞれの実際状況の中での「保育計画の意味」と「状況の意味」とは相互反映的に作り出される。保育計画を運用する能力は、この相互反映的な営みの中に存在する。

第一に、指導員は保育計画を用いる中で、特定の子どもの活動や全体としての活動が「予定どおり進んでいる」「予定から遅れている」などといった意味を持つものとして、そのときの保育の状況を見いだす。あるいはまた、ある子どもが他の子供を「待たせている」「待たされている」などの意味を持つものとして、そのときの状況の意味を見いだす。そして、これらの意味に基づいて、予定をどのように変更すべきか、待っている子どもに何を許容すべきか、待たせている子どもに何を求めるべきかなどを決定する。次の例は、お

やつのときに一人だけ食べるのが遅れた子どもに関するものである。

【フィールドノーツより】

ヨシアキは他のプリンは好きですぐ食べるのだが、焼きプリンは嫌いなのだと上田が言う。上田はヨシアキのプリンを半分にしてやったが、ヨシアキはほとんど口をつけようとせず、指導員や6年生の子どもが入れ替わり立ち替わり、周囲を取り囲んで食べるように言うが、ぐたっとした表情でテーブルに顎を寄せ、まったく応じない。上田は「あんまり言うから意固地になってるんや」と6年生に言い、「あんたらもうあっち行きなさい」という。そのうち、ヨシアキ以外はみな食べ終わって、ビデオの時間になった。上田はヨシアキだけを隅に座らせて、つきっきりで食べさせにかかる。ヨシアキは「お茶を飲みたい」というが、上田は「もうお茶はたくさん飲んだから飲み過ぎてはいけない」という。そうこうしているうちに、ビデオが始まってしまった。ヨシアキはビデオを見ようとするが、上田は食べ終わってからだと言って許さない。結局、しばらくしてから、上田は「お茶を飲んだらプリンを食べるか」と聞き、ヨシアキに食べると約束させて、お茶を飲ませる。ヨシアキはお茶を一口飲んだらがぶっと驚くほど早くプリンを食べってしまった。

第二に、何らかのトラブルが生じた場合に、そのトラブルの重大さを知るために保育計画が利用される。トラブルの大きさは、それが計画の一時的保留や修正を行うのに十分な理由を構成するかどうか、という形でしばしば示される。次の断片は、6章と7章でも取り上げることになる4年生の「たこ焼き作りの相談のための会議」中に生じたトラブルに関するものである。

【4年生の会議のときの録画テープからの要約】

4年生が「たこ焼き作り」について相談する会議の席で、コウタとテルキとヒロミのあいだにトラブルが起り、話し合いができなくなった。東野はこのトラブルについて子どもたちから一部始終を聞き出し、仲裁を始める。コウタはヒロミに謝罪するよう求められるが、コウタはなかなか謝罪しない。そんなやりとりがかなり長い間続いて、東野は「これは4年生は今日プールなしやな。無理ですわ」という。

第三に、個々の子どもの状態についての意味を見いだすために保育計画を用いる。子どもの状態の変化は、しばしば保育計画と結びつけて理解される。次の例は、けん玉における練習／本番という構造化を利用することにより、指導員が子どもの状態について意味を見いだしているケースである。西野は、「モシカメ」というけん玉のある技の検定にヨシアキが先日合格したことで、それ以来ヨシアキの状態が落ち着いている、と述べている。このように、子どもの状態を判断するために練習／本番という構造化を用いることは、けん玉に限らずさまざまな機会に行われている。

【フィールドノーツより】

夜行われた役員会をビデオに取りに行くと、役員の一の子どもであるヨシアキも来

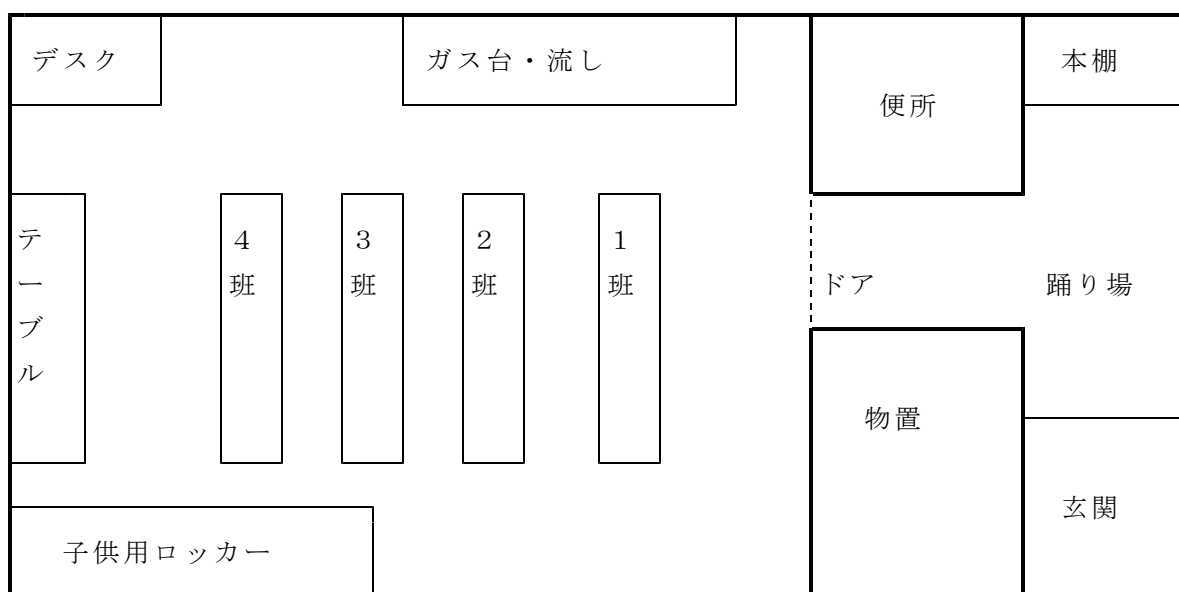
ていて暇そうにしている。私は三脚にカメラを固定して、離れたところでトランプなどをしてヨシアキと遊ぶことにする。ヨシアキは活発で、しばしばはめを外してほかの子どもとトラブルを起こし、指導員によく注意される子どもである。この日もトランプをしながら、負けそうになるとカードをぐちゃぐちゃにしたりするヨシアキに私は手を焼いていた。役員会が終わると、西野が話しかけてきた。「ヨシアキ、結構落ち着いていたでしょ。」私はヨシアキにさんざん手を焼いたあとだったので、賛同する気にならず「うーん、まあ何と比較するかの問題ですけどねー」というお茶を濁すような返事をした。西野は続けて「ここ一週間落ち着いてますねー。モシカメ合格してから自信ついて。」とヨシアキの状態を分析して見せた。

以上のように、保育計画を作成しそれを運用することは、保育時間を多様な形で構造化すると同時に、組織環境や子どもの状態や家庭の状態に「保育にとってレリヴァントな」意味を見だし、それらを「対処可能」なものにするための基本的装置である。

3-3. 空間と身体の構造化

全国の大多数をしめる小学校の敷地内に設置された学童保育と違い、A学童保育所は徒歩10分ほどかかる児童公園に行かないと外遊びの場所がない。このため、外遊びをするための外出は日常的である。また、A学童保育所の保育室は、20畳ほどのアパートの1室である。私が見学した他の自治体のある学童保育所（公設公営）は、小学校校庭の隅にプレハブで建てられ、8畳ほどの用具室・10畳ほどの職員室・おやつを食べたり宿題をしたりする20畳ほどの部屋・ミニ体育館と呼べるほど広い遊び部屋、を備えていた。A学童保育所では、これらいくつかの機能をほとんど20畳ほどの1室で賄っている。保育空間の構造化のあり方はその基本的条件として、当該自治体の施策という一般的環境に制約される面が大きい。

まず、A学童保育所の保育室の物理的空間の概略を図示する。



このような物理的空間を相互行為の空間として構造化する第一の要素は「班＝テーブルへの割り振り」である。A学童保育所において「班」という言葉は、人為的に形成された数人の子ども集団を指すのに用いられるとともに、それらの子ども集団が占めるべきテーブルを指すのにも用いられる。たとえば、その日に「みんなでやること」が決まるまでの時間に、「宿題をやる子は3．4班、室内遊びをする子は1．2班」といった指示がしばしば出される。この発話において「班」とはテーブルを指している。

班＝テーブルへの子どもの割り振りは、この例のように並行して進行する異なった活動を別々の空間に割り当てるために行われるほか、昼食やおやつや料理作りや工作のような室内での「みんなですること」においても行われる。子どもたちは一日の保育の中で何回か、このように特定の班＝テーブルにつくよう指示を受ける。こうして、班＝テーブルとは、一日の中の特定の時間に子どもが「いるべき場所」「いてはいけない場所」を構造化するために用いられる。これによって指導員や子どもは、特定の子どものふるまいを「誰それが自分の場所から離れた」といった形で観察することが可能となる。

「みんなでやること」のために子どもたちを班＝テーブルに割り振るのは、多くの場合には指導員であるが、ときには指導員が高学年の子どもを指名して割り振りの役目を与えることもある。いずれの場合にも、班分けはいくつかのことを参照して行われる。各班にそれぞれの学年がほぼ均等に分かれること、男女がほぼ均等に分かれること、同じ小学校の子どもが一カ所に固まらないよう工夫すること、兄弟姉妹は別々の班に分けることなどである。これらのことを一度に見渡して判断することはときに難しく、しばしば一度振り分けたあとで、より好ましい班分けにするための微調整が行われる。そして、こうした微調整はしばしば子どもからの苦情を受け、困難を伴う。

【フィールドノーツより】

カレー作りの時間になって、班分けのときかなり長時間進行がストップした。それは、一度班を分けたあと、班ごとの男女の配分などを考えて、西野がコウジとマユミの場所を交替させようとし、コウジがそれを嫌がったためだ。コウジは「マユミは2班でいいって言っている」といって西野に抵抗する。西野は「いいって言ってるとかそういうことじゃなくて、代わってってゆうてんの」と指示を繰り返す。コウジは、アキフミと一緒にいいというようなことを言い、西野はそれを聞くと「みんながそれを言い出したら困るやろ」「別に一生そこにおれっちゅうわけじゃなくて、カレー作りのあいだだけ代わってってゆうてんねん」という。西野はしばらく手を代え品を代えてコウジを説得するが、コウジはがんとして応じようとしない。西野は、アキフミを含めて、コウジかアキフミかどちらかが代わってほしいという形に指示を変更するが、アキフミも代わるのを嫌がる。西野は、それまでいた場所から少し歩いて行って、コウジのすぐ前にかがみこみ、だいぶ長いこと話している。このときの話は、私のいた場所からは聞こえなかったが、だいぶたってから結局アキフミとマユミが交替した。このあいだ、他の子供は待たされたままだった。あとで西野に聞いたところ、コウジは「みんながそれを言い出したら困るのはわかるか？」と聞くと「わかる」というが、でも「代わるのはいやだ」といってがちがあかないので、結局アキフミを交代させたとのこと。

さらに、班＝テーブルに基づく空間の構造化は、班への割り振りが終われば完了するというものではない。第二の要素として、子どもが適切な形で「自分の班にいる」ことには、関与配分と関与対象に関する一連の暗黙の規則〔Goffman 1963=1980〕が存在する。たとえば、割り当てられたテーブルのところに座りつつも上体をねじって隣のテーブルの子どもと会話する、割り当てられたテーブルに上体をべたっともたれさせるなどといった行動は、しばしば指導員から注意を受け、注意をきかない場合には班を交替することが求められる。あるいは、仲のよい子ども同士がテーブルの片方の側に密着して座り、もう片方の側の空間が大きく空いているようなときにも、指導員はしばしば均等に座るよう注意する。さらに、隣同士の子どものおしゃべりをしたり、互いにもっと詰めるよう押し合いをしたりするような場合、指導員はしばしば班＝テーブルを指定することに加えて、その班＝テーブルのどの場所に座るかも指示する。そして、これらのことはいずれも、子どもの側から申し立てられることもある。要するに、班＝テーブルに基づく空間の構造化とは、同時に割り振られた空間に身体をどのように置くかに関する構造化を伴う。保育空間の構造化とは、子どもたちが割り当てられた場所に「適切な形で身体を置いている」ことを達成するための、不断のプロセスとしてある。

このように見た場合、「適切な形で身体を置く」ということの構造化には、班＝テーブルに基づく構造化に限らず、保育のさまざまな場面での広範な事態が含まれる。子どもたちは保育室内でいつも特定の班＝テーブルを指定されているわけではなく、宿題や本読みをしたり、トランプや積み木などそれぞれの室内遊びをしたりするときには、たいていはどこに座るかは指定されない。また、みなでビデオ鑑賞をしたりけん玉をしたりする場合、テーブルはたたんで片づけられる。そしてもちろん、公園などに外出する場合には、子どもたちは大変広い空間の中で自由に居場所を選ぶ余地が生じる。しかし、これらさまざまな場合を通じて、それぞれの形で「適切な形に身体を置く」ことの構造化は行われる。いくつか例をあげよう。

【フィールドノート】

宿題を終えたヨシユキは玄関の小部屋にある本棚から本を取ってきて読み始めた。ヨシユキは、本を1冊取ってきては少しの時間座って読み、またすぐ別の本を取りに行っただけ座って読みとすることを繰り返していた。しばらくして、それを見ていた東野は「ヨシユキ、あんた、少し時間かけて読めるの選びー」と言った。

ここで東野は、本を読むという活動に伴う身体の置き方について、「本を読むときにはじっと座って読む」というような暗黙の身体規範を参照しており、それに抵触するものとしてヨシユキのふるまいを観察している。そして、そのふるまいを注意することによって、ヨシユキに「適切な形に身体をおく」ことを求めている。

【フィールドノート】

みなでビデオを見るため、テーブルが片づけられ、保育室の片側にビデオがセットされ、子どもたちは反対側に並んで座るように指示される。今日、アスカはうつぶせに寝

そべってなかなか座ろうとしない。ビデオが始まってはまだうつぶせのまま。南野は、他の子どもたちがビデオを見ているので小声で「アスカ、家では寝そべって見てもえーけど、学童ではあかん」「座りなさい」「聞こえてんのか?」「聞こえてたら返事しなさい」「聞こえててできないんか?」「ほんならあんたは牛や馬と一緒にか?」「他の子はみんな座ってるやろ」「アスカだけ特別ゆーことはないんやで」などと手を代え品を代えて言うが、アスカは動こうとしない。ここまで言ってもアスカが動かないのを見て、南野は突然声を張り上げ「アスカ、聞こえてんのか?返事しなさい」という。ほかの子どもが何人か、はじめてそちらを見る。「アスカ、それはずるいやないの。聞こえないふりして」と続ける。このあとはじめて、アスカはうつぶせ状態から手を突っ張って、腕立て伏せの姿勢をとる。南野は「そーや、そのままお尻あげて座りなさい」という。アスカはゆっくりゆっくりお尻をあげて、一度正座に近い姿勢をとってから、またうつぶせになり、そのあとでやっと起きあがって正座姿勢をとった。

ここで南野は、ビデオを見るとき身体の姿勢について「学童ではあかん」と明示的に学童での身体規範として語っている。この事例はまた、相手に「適切な身体の置き方」とらせようとして言葉で働きかけるといことが、いかに原理的な困難を伴うものであるかを示唆するものでもある。

【フィールドノーツより】

今日は人形劇を見に行くため、子どもたちは班に分かれ、一班にひとりずつ大人がついて外出する。私も3班を担当するよう言われ、3班の子どもたちが行列をなして駅まで歩いていくのに付き添う。子どもたちは高学年と低学年がひとりずつ並んで2列の行列をなして歩くよう言われる。出発前に東野は「必ず6年は1年と手をつないで。5年は2年の手をつないで」という。しかし、実際歩き始めると子どもたちはほとんど手をつながない。歩き始めるとき私も手をつなぐように言ったが、結局手をつながない。子どもたちの行列はすぐに乱れるが、それをどこまで放置していいのかわからずに困る。二人ずつの列はすぐに崩れ、前後の順番も変わり、横にも広がる。また、途中で前の班の子どもが遅れてきて混ざったりもする。一人か二人の年少の子どもは大きく行列から遅れる。指導員たちは「急ごう」「かけろう」「かけあし」などと言うが、遅れる子どもはなかなか言うとおりに動かない。

外出するときの行列は、空間－身体の構造化を成し遂げることによって指導員たちが腐心する場面の筆頭である。行列を組んで外出するとき「適切な形に身体を置くこと」が子どもに求められるのは、もちろん子どもたちの安全性を確保するという必要もあるが、同時に「班としてまとまって行動する」ことにプラスの価値を付与する一種のイデオロギーの反映だと思われる。またもう一つ見逃せないのは、行列を組んで公園まで歩くことが学童保育の活動を地域の人々に見せる／見られる機会だということである。共同学童保育所の財政基盤は、地域の住民がその活動の意義を認め、一定数の子どもを毎年入所させてくることに大きく依存している。指導員たちも、地域との良好な関係を保つことに多大な関心を抱いている。実際、子どもたちが行列をなして歩いていると、すれ違う人が「Sちゃんこんに

ちは「Tちゃん、公園いくんか？」などと顔見知りの子どもに声をかけてくる一方で、次のような出来事もときにはある。

【フィールドノーツより】

A公園からの帰り道に、私がある班の最後について歩いていると、後ろから自転車で来て左折していった中年の女性が、「なんでこんな道の真ん中を歩かせるんやっ」と吐き捨てるように言いながら曲がっていった。

空間－身体の構造化の第3の要素は、保育計画や保育のルーティーンにはない特別な活動が行われる場合に関わる。子ども同士でトラブルがあったり指導員がやや時間をかけて子どもに注意したりする場合、指導員は保育室内や外出先のひとつの場所に関係する子どもを呼んで少人数の「焦点の定まった集まり」[Goffman 1963=1980]を形成する。これが6章・7章で取り上げる「規則語りエンカウンター」である。この身体的に作り出される空間は、そこに呼ばれた子どもが許可があるまで立ち去ることのできない空間として、またそれ以外の子どもが参入しにくい空間として区切られる。この空間は保育空間の中で一つの別の「現実領域」をなすものとして指向される。たとえばこのようなエンカウンターが行われている最中に公園に外出する時間になったりした場合、この子どもたちを残して他の者だけが公園に出発することもある。つまり、このエンカウンターは保育のルーティーンの「外部」に位置するものとして扱われる。また、次のようなケースもよくある。

【フィールドノーツより】

コウタは今日、みなが宿題をやっているときに学童にやってきた。コウタは、ロッカーに荷物を置くと、そのままロッカーの前の床に座り込む。南野は、宿題の時間だから宿題を始めるように言うが、コウタはなぜかそこに座り込んだまま動こうとしない。南野は「あとで自分で損するで。できるときにやるときい。がんばりや。先生の勉強やったら先生がやるけど、それコウタのやる？」などというがらちがあかない。南野は一度他の場所に行ってからまたやってきて「コウタ、がんばりや。家ではお父ちゃんお母ちゃん忙しくてできひん。コウタ、最後になったら大変やんか。今やるときい。」というが、コウタは相変わらずロッカーの前に座ってまったく動かない。

そのうちに、すぐ横で宿題をやっていたユミとコウタのあいだでなにやらもめている。南野はもめごとに気づいて戻ってくる。南野とコウタとのあいだで少しやりとりがあり、南野は「謝っているのにぶとうとした？そもそもあんたがそこにいるのが問題や。そこからどきなさい」という。コウタはロッカーの前を動かさず、「ユミがぶった」と主張する。南野がユミに「ぶったんか？」と聞くと、ユミは、本をロッカーにしまおうとしたら手が滑ったというような説明をする。

しばらく3人で話をしているがコウタとユミの主張は平行線のようなのだ。南野は「あんたらここにいたら他の子のじゃまや。こっちおいで」といって、二人に玄関の踊り場に来るよう指示してから、先に立って玄関の方に行く。しばらくしてユミが立っていき、それからだいぶしてコウタも立っていく。

この事例で、南野はユミとコウタのもめごとをその場で収めようとしたが、二人の主張は平行線で、南野は目撃していないためどちらの主張をとるべきか決め手がない。そうこうしているうちに、周囲で宿題をしているほかの子どもたちも気を取られ、口を出してくる。ここに至って、南野はこのもめごとが簡単に収まるものでないことを知り、もめごと処理のための「規則語りエンカウンター」を玄関の踊り場で設定することに決める。こうして二人は保育のルーティーンの「外部」へ、他の子どもは「内部」へと区分される。これによって、結局コウタがこの日宿題をやらずに済んだのは皮肉な話である。

【フィールドノーツより】

今日、5年生のシュンが2学期の出欠予定を持ってくると、東野は欠席の予定があまりにも多いのを見とがめて、シュンにできるだけ学童に来るよう座り込んで言い聞かせ始める。途中で東野は、同じ学校の同じ学年のユリエを呼び、ユリエも同じように学校の用事がいろいろあって忙しいが、ユリエはできるだけ来るようにしていること、二人は一緒になってこの小学校の低学年の子どもたちを引っ張っていかなければならない立場であること、などを話す。その途中で、2年生のキョウコが近くに来て立ち止まって話を聞いていると、ユリエは「見たらあかんで」とキョウコに言って、キョウコは向こうへ去っていく。

この事例で、ユリエはこのエンカウンターが他の子どもは参入してはいけないものであることを年下のキョウコに告げ、キョウコを追い払っている。このように、この種のエンカウンターが独立した空間をなすことは、子どもによっても指向されている。

以上のように、指導員はさまざまな装置を用いて子どもたちがいる空間とその空間への身体の置き方を構造化しようとする。そしてこれらの装置によって、子どもたちはそのときどきに「いるべき場所に適切な仕方であるかどうか」という観点からモニターされ、その身体の置き方に一定の意味が付与され、それに応じた働きかけを受ける。保育の空間と身体の構造化は、このような働きかけによる不断の達成としてある。

3-4. 子どものカテゴリー化

まず、A学童保育所において子どもたちをカテゴリー化するとき、「つねに公式にレリヴァントな」カテゴリー集合は「学年」というカテゴリー集合である。これは「1年、2年…6年」という6つのカテゴリーからなる集合として用いられることもあれば、「高学年（3年生以上）、低学年（1, 2年生）」という二つのカテゴリーからなる集合として用いられることもある。このカテゴリー集合は、保育計画を立てるときに参照され、保育計画表に書き込まれる。また、それはさまざまな活動と一緒に行う「班＝子ども集団」を決めるとき、各班に学年ごとのバランスを取るという形で参照される。外出するときには、高学年と低学年が隣り合って並ぶよう指示される。ちょっとした役目（たとえば、おやつを配る）を子どもに割り当てるときにも、学年によって仕事が割り振られる。

また、こうした特定の活動や空間や役割を子どもたちのあいだに配分するために用いられる以外に、さまざまな局面において、学年が上の子供は学年が下の子供に指示をしたり、注意したり、世話をしたり、遊びにはいるよう誘いかけたりという働きかけを行うことを、

日常的に期待される。学童保育においては、「異年齢集団の中で人間関係を作る」ことが公式の目標になっており、それを実現するために学年というカテゴリーは「いつでも公式に参照可能な」カテゴリーとして存在する。いかえると、このカテゴリーはその利用を停止するための特別な手続きがとられない限り、いつでも利用可能である。そして、学年というカテゴリー集合はそれぞれのカテゴリーの担い手に「カテゴリーに結びついた諸期待」を割り当てる。

このカテゴリー化装置を用いて、指導員はたとえば「今日は2年生が少ない」「この人数では高学年会議を開けない」「今日は低学年につく指導員をもう一人増やそう」といった「対処可能な」意味を帯びた状況を見いだす。また、「6年生はおしゃべりしてる子に注意しなさい」とか「あんた今年から高学年やで。1年生はあんたを見てるんやで。」といった発話を産出する。

第二に、保育の中で「機会に応じて公式にレリヴァント」になるいくつかのカテゴリー集合がある。ひとつは「所属学校」というカテゴリー集合である。このカテゴリー集合は、子どもが学童保育に来たときと家に帰るときにのみ公式に参照される。つまり、それは学童保育における保育時間の開始時と終了時において参照される。たとえば、子どもが学童保育にやってきたときには「Xは今日休みか?」「Yちゃん遅れてくるって」などの形で、ある子どもに同じ学校の子どものことを尋ねたり、子どもが自ら報告したりする。また、学童保育から帰るときには、指導員は学校ごとに子どもを並ばせて、遠い学校の子どもから順番に「はい、P小の子、さようなら」「次はQ小の子、さようなら」というように声をかけ、所属学校ごとに送り出す。

もうひとつは、「班」というカテゴリー集合である。一日の保育の中で「みんなでやること」が行われるときには、子どもたちはその活動が行われているあいだじゅうは「何班の子ども」として公式にカテゴリー化されうる。それによって指導員は「1班はもう終わった」「2班はちょっと静かにしなさい」「4班から順番に手を洗いなさい」「タカシ、あんたは3班やろ。何でそこにおるんや」といった形で保育状況の意味を見いだす。

3番目は、班を決めるという局面においてのみ公式にレリヴァントになるいくつかのカテゴリー集合である。ゴフマンが指摘したように、ある活動のためにレリヴァントなカテゴリーに人々を割り振るときには、くじ引きなどの手続きがとられる場合以外は、何らかの別のカテゴリーが参照されるのが普通である [Goffman 1961]。A学童保育において班に子どもを割り振るときには、学年のバランスが考慮されるほかに、男女のバランス、学校ごとのバランス、兄弟姉妹を別々の班に入れること、などが公式な参照事項となる。これらのカテゴリーは、先の班分けの事例で男女のバランスを考えて交替することが「正当な要求」として提示されているように、班分けの正当性を判断する基準として利用される。その意味で公式にレリヴァントなのである。実際には、指導員が班分けをするときには、より多くのことが考慮されるのがふつうである。それは次に述べるような、雑多な「公式には無関連な」カテゴリーである。しかしながら、これらのことは参照されても、班分けの正当な理由として提示されることはほとんどない。その意味で、異なった位置づけを与えられている。

以上の二群のカテゴリー集合は、A学童保育所において公式にレリヴァントなカテゴリー集合である。しかしながら、保育状況を構造化するうえではこれ以外の「公式には無関

連なものとされる」さまざまなカテゴリーも利用される。これらのカテゴリーとは、言い換えるならば、それぞれの子どもについての生活史的知識の一部である。そして、これらのカテゴリーを使用することは、指導員が保育において運用する知識のもっとも重要な部分を構成する。子どもたちのふるまいに指導員が「意味を見いだそう」とするとき、子どもたちを班に分けようとするとき、それぞれの子どもに関してどのようなカテゴリーを利用できるかは決定的に重要である。

これらのうち代表的な二つのものについて、例を示そう。第一は、その子どもの家族関係や家庭状況などに関するカテゴリーがある。「母子家庭の子ども」「家が遠い子ども」「近くにおじいちゃんが住んでいる子」「軽い障害のある子」などである。

たとえば、次の例では、子どもがおやつをなかなか食べないという「不適切な行動」の意味を見出すために「近くにおじいちゃんがいる」というカテゴリーが利用され、それによってその行動は「対処可能」な意味を持つものとして構成されている。

【フィールドノートより】

東野の話。ヨシユキはおじいちゃんの家が近くにあり、そこに寄ってチョコレートなど食べてから学童に来る。だから、おなか膨れてしまって、おやつがなかなか食べられない。「おまえなんか食ってきたやろ？」と聞くと「食ってない」という。しかし、その日の最後に書いた日記を見ると、「今日はおじいちゃんのところに行って、チョコレートを食べて、ジュースを飲んで…」と書いてあるから笑ってしまう。

また、次の例では、一日の保育計画の中で「宿題または本読み」をすべく設定されている時間に、その活動に入ろうとしないダイジを南野は許容している。そしてこのとき、この子どもが他の子どもに比べてかなり遠いところから暑い中を歩いてきたという背景知識が参照され、それが子どものこの行動を許容する理由を構成することを示している。この許容は、他の子供（その中にはすぐに机につくよう注意された子どももいる）のいる前で行われており、南野のこの発話は、ダイジの行動が保育計画から逸脱するには十分な理由があることを他の子供に対して観察可能にする効果もあるように思われる。

【フィールドノートより】

今日はダイジはいつもよりだいぶ遅れて9時40分頃に来た。ダイジはすぐに机につこうとはせず、タオルを持ってだいぶ長い間ぐずぐずと顔をふいている。南野は、他の子供には来たら机について宿題か本読みをするように指示していたのに、ダイジにはそれをしない。代わりに「ダイジー、暑かったやろ、遠いところからたいへんやな」と声をかける。

第二は、学童保育での生活から作り上げられる子ども同士の関係についてのカテゴリー化である。「XとYは仲が悪い」「WはZの言うことなら聞く」「SとTは別々にいるときはしっかりしているが、一緒の班にすると一緒に悪さをする」「PとQはライバル意識がある」などである。

たとえば、次の例では、カヨコが工作でブローチを作るとき「死」という文字をデザイ

ンしたブローチを作ったことを、南野は強く心に引っかけたこととして会議で報告している。そして、この「不適切な行動」に意味を見出すために、カヨコはトモコやヒロナなど同じ小学校の女子生徒のあいだで「ボス」であるというカテゴリーが利用され、カヨコの行動は「ボス」が「配下」のいる前で「突っ張った」ものとして意味づけられることで、「対処可能」な意味を持つものとして構成されている。

【ある日の指導員会議の録画テープからの要約】

夏休み中の保育のことで、南野はカヨコが工作でブローチを作ったときのことが一番心に引かかっている、とって次のような話をした。カヨコが作っているものを見ると、「死」という文字をデザインにしたブローチを作っていた。それを見て自分はビックリして、「死」ゆうのは良くないやろう。こんなんやめときーや」といったが、カヨコは「何作ってもええってゆうたやん」という。自分はさらに「身近な人で誰かなくした人がいたらいい気持ちはせんやろう」など、カヨコにだいぶいろいろ言ったが、カヨコは「人に見せんとしまっとくし」と言って聞かず、結局そのブローチを作った。…カヨコは、トモコとかヒロナ（カヨコと同じ小学校の一年下の子供）たちが周りにいたから、その手前、ボスとしての沽券にかかわるというので、突っ張ったんじゃないか。

また、次の例は夏休みキャンプにボランティアとして参加した青年たちと指導員とが、一緒にミーティングを行っているときのものである。ここで指導員は、青年ボランティアが自分の受け持った班の子どもについて「困ったこと」を報告するのを受けて、アドバイスしている。そのアドバイスでは「どの子どもはどの子どものいうことを聞く」という形で、子ども同士の関係がカテゴリー化されている。そして、青年ボランティアが報告した「困ったこと」は対処可能なものであることを提示するために、このようなカテゴリー化が利用されている。

【キャンプの青年ミーティングの録画テープからの要約】

5班の青年ボランティアが、テツヤとコウイチがふざけすぎて食事づくりのときにみんなの足を引っ張っている、ということをして「困ったこと」として報告した。それを聞いた南野は、「テツヤとコウイチがそうなるのは分かっている、それで班長にテルキを入れている」という。さらに南野は、「テルキはものがわかるし、指導員の気持ちも分かる子だし、立場に立って行動できる子」だといい、「テツヤとコウイチは他の人のいうことは聞かなくても、テルキのいうことは聞く」と断言する。

以上のように、こうした子どもに関する生活史的知識を構成するさまざまな「公式には無関連な」カテゴリーは、子どもたちのふるまいが公式にレリヴァントなカテゴリーに結びついた期待から「はずれている」と見なされるとき、それを「理にかなった」ものとして意味づけるために利用される。それらは、子どものふるまいの「理由」を提供する重要なリソースとして用いられる。この意味において、指導員による公式に無関連なカテゴリーの利用は、ウィーダーの研究において、中間施設のスタッフが入居者の行動を「受刑者の掟」を利用して理解しているのとパラレルな位置を占める。

ここで見られるカテゴリー化は、次のような2ステップの手続きとして定式化できる。まず、公式にレリヴァントなカテゴリーに結びついた期待を用いて、子どもにおける「期待される行動の不在」が観察される。次に、「期待される行動の不在」が観察されたという特別な機会において、それを理解可能にするために、通常は無関連なカテゴリーを探索することがレリヴァントとなる¹⁾。

3-5. 実際のイデオロギー

以上のような装置を用いることにより、指導員や子どもたちは「今はいつなのか?」「ここはどこなのか?」「これは誰なのか?」といった事柄について、そのつどの実際的目的にとって十分な意味を見いだす方法を手にする。そしてこれらの装置の使用を通じて、そのときどきに出来事に「理にかなった」意味を見いだす。

しかしながら、これまであげてきた事例からも伺えるように、子どもたちのふるまいを指導員がコントロールすることは恒常的に挫折を運命づけられているといっても過言ではない。きわめておおざっぱな言い方をすれば、保育の日常的風景とは、以上のようなさまざまな装置を用いて保育状況を構造化しようとする指導員と、それに対抗しようとする子どもたちとの不断の「せめぎあい」である。

そうした全般的印象の中にも、保育の中で指導員が繰り返し直面する特定の種類の困難をいくつか指摘することができる。その代表的なものを二つあげよう。ひとつは、公園で「集団遊び」を行うことにかかわる困難であり、もう一つは、食事やおやつを食べさせることにかかわる困難である。これらの困難に対処することは、事実上、保育のルーティーンの一部を構成するといっても過言ではない。そして、こうした恒常的困難に指導員が対処するときには、困難への「積極的介入」を正当化するような、一連のイデオロギー的要素が利用されていると思われる。

第一は、「子どもを遊びに誘う」ということにまつわる困難である。まず、この困難に関わる事例を一つ紹介する。

【フィールドノートより】

今日はお弁当を食べたあとA公園に出かけることになっており、お弁当の時間に南野は公園で何をするかを子どもたちの意見を聞いて決めようとした。南野が子どもたちに向かって「今日、何して遊ぼうー?」と聞くと、子どもたちのあいだから「いややー」「自由がいいー」などいくつか声が上がった。南野は「みんなで遊べるものにしよー」といって、さらに子どもたちに意見を求め、この日の最上級生であった5年生の二人に皆の意見をとりまとめるよう促した。

「今日、何して遊ぼうー?」と聞かれた子どもたちが「いややー」「自由がいいー」と反応する奇妙なやりとりの中に、「子どもを遊びに誘う」ことの困難が端的に現れている。ここで子どもたちは、南野のいう「遊び」が「みんなでやる遊び=集団遊び」であることを自明のこととして反応している。そしてそれは「自由」と対比的に語られている。「自由」とは「自由遊び」の略である。

指導員たちは保育の中で「集団遊び」や「けん玉」などいくつかの遊びに価値を置いて

おり、これらの遊びはある種の規範的性格を帯びている。あるとき、「いきいき事業」について話していた東野が、「いきいきでも場所によってはしっかりやっているところもある。けんだまをやらせたり、集団遊びをやらせたりして」と説明してくれたことがある。「しっかりやる」ことの例示として「けん玉」や「集団遊び」があげられているところに、これらの遊びに与えられている価値がよく現れている。しかし、子どもたちは指導員が価値をおく遊びを「自由でない遊び」として理解する傾向があり、それを行うことをしばしば嫌がる。

このことは指導員自身も日常的な問題として受け止めており、指導員が一日の保育のあとで集まって雑談しているときにしばしば聞かれるのは、「誰それは遊びに誘ってもなかなか入ってこない」「子どもたちはすぐに公園の遊具で遊んでしまう」といったことである。A公園に行く前には、指導員は必ずその日にみなでやる遊びを決めさせるが、実際に公園に到着すると、半分ぐらいの子どもはすぐに雲を散らすようにあちこちの遊具のところに散らばっていく。公園に到着して指導員がまず行うのは、これらの子どもたちのところに行って「ドッジボール」や「探偵」や「エスケン」などといった集団遊びに加わるよう、一人一人説得して回ることである。説得に応じて加わってくる子どももいるが、最後まで遊具のところにおいて抵抗する子どももいる²⁾。

次に示すのは9月の指導員会議で夏休み中の保育を振り返っているときのやりとりである³⁾。このやりとりには、上のようなことを指導員が問題として捉えていることがよく現れており、また異なる種類の遊びに対して一定の価値序列が形成されていることも分かる。

【指導員会議の録画テープからの要約】

9月始めの指導員会議で、夏休みの保育を振り返って感想を述べるように求められたとき、上田はおおむね次のように述べた。なお、B公園とはA公園よりも何倍も広く、グラウンドも備えた公園である。

「ふだんA公園とかで遊んでるときよりも、B公園に行ったときは、ボーっとしてる子もいたけど、A公園で「ちょ遊ぼうやー」って声かけるようなことはしてなかったと思う。ボールをいっぱい使えるし、セミとりの方も行ってたから、声をかけることが少なく、ということはみんながよく遊んでたっていうこと」…中略…「A公園とかではできないキャッチボールとかできて、みんなふだんあんまり入ってこない子でも、ちょっとでもドッジボールとかキックベースとかをやってるの見てたら、「なんだできるんじゃないか」って、「じゃあA公園で何であんなはめに」と思った。「嫌い嫌い」って口で言ってるけど、できないとかそういうことじゃないと分かった。A公園でもよくそれを頭において遊びに誘えるようにしたいと思った。」

これを聞いた南野が「A公園ブランコあるもんなー」というと、他の指導員も口々に「ねえ遊具がありますよねー」「あの遊具なんとかしたい。ブルーシートとかかぶせたいですわ」「いやちゃう、ペンキ塗りたてーっていつも書いとくねん」などと冗談混じりに言って、みなこの遊具のことで盛り上がる。

このやりとりでは、「ボール遊び」>「遊具で遊ぶ」という望ましさの序列が示されている。このような序列のさらに下位には、テレビゲームなどが来る。日帰りキャンプのと

き、6年生の子どもたちの「人物像」を私に説明してくれていた東野は、「AとかBとかはやんちゃだけど、こういうこと（キャンプ）は好きで、やることに手を抜かない。しかし、同じ6年でもCとかDはいつもつるんでぶらぶらしている。学童以外の過ごし方でも、話しているのを聞いているとゲームとかの話題が多い」と話してくれた。この説明の中にも、同じ価値序列が用いられている。

このような、さまざまな遊びを価値の序列に整序することは、保育計画を立てるとき、子どもの意見を採用したり却下したりするとき、公園で子供に働きかけるとき、会議で何ごとかを「問題」として報告するとき、子どもを評価するときなど、さまざまな場面において、「指導員が子どもを遊びに誘う」という介入を正当化するために利用されている。

第二の困難は、「子どもに食事やおやつを食べさせること」に関わる。これについてもまず事例をあげよう。

【フィールドノートより】

今日のおやつは焼きプリンだった。タクマとヨシアキがなかなかプリンを食べ終わらなくて、そのあと予定されていたビデオが遅くなった。タクマはプリンは好きだと指導員や周囲の子どもに言いながら、なぜか、なかなか食べ終わらない。指導員が「がんばって食べえ」というと、スプーンですくうが、それを一口で食べるのではなく、スプーンに乗ったうちのほんの少しを食べる。スプーンは口に入れるが、口から出すときにはほとんどまだスプーンに残っているのだ。そしてまた食べなくなる。指導員や周囲の子どもが「ほれ、ぱくっと一口でいけ」など言うと、またさっきと同じようにスプーンですくったうちのほんの一部だけを食べる。こんなことを繰り返しているので、カップの中のプリンがくずれて汚い感じになっている。それでも少しずつは減っていき、残り少なくなるとスプーンですくった分を一口で食べた。

ヨシアキは他のプリンは好きですぐ食べるのだが、焼きプリンは嫌いなのだと上田が言う。上田はヨシアキのプリンを半分にしてやったが、ヨシアキはほとんど口をつけようとせず、指導員や6年生の子どもが入れ替わり立ち替わり、周囲を取り囲んで食べるように言うが、ぐたっとした表情でテーブルに顎を寄せ、まったく応じない。上田は「あんまり言うから意固地になってるんや」と6年生に言い、「あんたらもうあっち行きなさい」という。そのうち、ヨシアキ以外はみな食べ終わって、ビデオの時間になった。上田はヨシアキだけを隅に座らせて、つきっきりで食べさせにかかる。ヨシアキは「お茶を飲みたい」というが、上田は「もうお茶はたくさん飲んだから飲み過ぎてはいけない」という。そうこうしているうちに、ビデオが始まってしまった。ヨシアキはビデオを見ようとするが、上田は食べ終わってからだと言って許さない。結局、しばらくしてから、上田は「お茶を飲んだらプリンを食べるか」と聞き、ヨシアキに食べると約束させて、お茶を飲ませる。ヨシアキはお茶を一口飲んだらがぶっと驚くほど早くプリンを食べってしまった。

あとで上田にこのときのことを聞いたとき、上田は「あの子の中にねばっていたらどうにかしてくれるという気持ちがあるのだ」といっていた。

この事例ではたまたま同じ日に二人の子どもがおやつをなかなか食べおわらず、指導員

が手こずっているが、その理由はまったく異なる。そしてこの二人のケースは、他の場合にも起こることの代表である。子どもの中には、おやつに嫌いなものがあるときだけでなく、好きなものがあるときでもしばしばなかなか食べ終わらない子どもがいる。これらの子どもに食べるよう働きかけることは、保育計画の運用にとっての恒常的な困難である。これは一つにはもちろん、「できるだけ全部食べさせる」ことを原則としているからであるが、この原則自体はさまざまな形で運用されるし、この原則を貫くことが持つ効果もそのときどきで異なってくる。

【フィールドノートより】

B公園で弁当のとき、カナエ、カツヤ、ヨシキ、ナミエらが食べるのが遅かった。指導員たちは「はよ食べーや」「がんばろー」「口が動いてへんで」「口に入れたら次は噛むねん」「歯の外じゃなくて歯の中に入れなあかんでー」「はい次はウインナイこう」などと、つきっきりで世話を焼く。それでも食べない場合には、指導員が食べさせてやる。今日はナミエが食べさせてもらっていた。

あれこれ横で言われて子どもたちはうるさがるかと思うと、そうでもない。遅い子どもは、そういうふうにも構ってもらえることに味をしめて、よけいにゆっくり食べているように見える。カナエは今日、最後に残ったニンジンを中心になかなか食べようとしなかったのだが、指導員が「先生が口に入れたらか？」というので即座に自分でかっこんだ。その気になれば、一口で食べられるわけだ。

この事例では、つきっきりで食べさせるということが子どもにとっては指導員を独占できるという意味を帯びており、子どもたちはそのことを利用していると考えられる。これはしばしば観察された行動パターンである。この場合、指導員が先の原則を貫こうとすることは一部の子どもに指導員を独占する特権を与えることになるというディレンマを抱える。

他方で、次のような事例もある。

【フィールドノートより】

弁当のとき、食べる前にダイジが「食べられない」と訴える。ダイジはこの日、近くのスーパーで弁当を買ってきたのだが、おにぎり5個とおかずが入っており、見た目にもかなり分量が多かった。東野は「食べられない分は、ここにわけておいとき。誰かに食べてもらい。おにぎり何個ぐらい食べられる？」というので、ダイジは「5個ぜんぶ」という。「おかずは？」ときくと「食べられない」という。東野は「なんでや？好き嫌いやる。ご飯食べられる分、おかず食べられるやろ？ご飯は残してもいいから、おかず食べなさい。」と指示する。

この例に見られるように、指導員は家で作った弁当と買って来た弁当とで扱いを変えることは正当だと見なしている。このことは、食事の食べさせ方に何か方針はあるのかと質問したときにも、東野が明言していた。また、「嫌いといったら済むと思っっているような子には食べさせる」という説明もあった。これらのことは、次の事例によく現れている。

【フィールドノートより】

弁当のとき、なかなか食べないナミエに西野は次のようなことを盛んに言って食べさせている。「残したらあかん」「一生懸命作ってはるんや」「食えないもの入ってへん」「食べて死ぬようなもの入ってへん」「ナミエのことを考えて作ってはるんや」「ナミエのことが嫌いではないなものが入ってるんちゃう」「お父さん、ナミエのことが嫌いではないもの作ってるんちゃうやろ？ナミエのことを考えて作ってるんやろ？」

このように、食事を食べさせることは「家で作った弁当」>「買った弁当」という価値序列を含むような道徳的判断と結びついている。また、食べるのが遅いことに関して「がんばっていて遅い」>「がんばって食べていないから遅い」という価値序列が、あるいは「あのこの中に粘っていたらどうにかしてくれるという気持ちがある」「嫌いといったら済むと思っているような子には食べさせる」という言葉にあるような、一連の道徳的判断が入り込んでいる。食事を食べさせるということは、このように、「食事」や「食べ方」についての道徳的判断を含んだイデオロギー的要素によって正当化されている。

上の二種類の困難について、「遊びに誘う」「おやつや食事を全部食べさせる」というのとは異なる対処も考えられる。もっとも対極的なのは、「予め集団あそびを決めることはしない」「子どもの食べたいものだけ食べさせる」というものである。この両極のあいだには、「集団遊びをしたい子どもとそうでない子どもとで別々の遊びをする」「嫌いなものを予め申告させ、それ以外のものは食べさせる」などの対処もいろいろ考えられる。これらのうちで、そのつどどのような対処を行うことが総体としての保育サービスにとって望ましいのか、これは容易に答えの出る問題ではないと思われる。

このような恒常的困難に際して、概して指導員は積極的に子どもの行為に介入する傾向が見られた。こうした保育における「介入へのバイアス」は、パーソンズが医師に関して指摘した「楽観主義的バイアス」[Parsons 1951=1974: 461]と平行な、一種の「実際のイデオロギー」だと考えられる。そのようなイデオロギーを用いることによって、指導員は恒常的困難に際して、自らの行為に一定の方針を手に入れることができる。このような実際のイデオロギーを発達させることは、保育状況を構造化するために用いられるもう一つの主要な装置であると考えられる。

第4章 注意の発話形式と相互行為形式

保育の状況を構造化することによって、指導員はさまざまな偶発的条件やさまざまな子どもたちのふるまいに関して、それらを取り扱うのに十分なほど明確な意味を見いだすことができる。こうして保育の実際的情況は「対処可能な」ものとして作り上げられていく。この意味で、保育の実際的情況を構造化する諸装置は、学童保育という対人サービスにおいて、中心的なクライアント・コントロールシステムとして機能する。

さて、前章の事例の中ですすでに見てきたように、このようなコントロールシステムを具体的に担うのは指導員と子どもとの相互行為である。その中でも、指導員が子どものふるまいを何らかの規則に照らして望ましくない＝不適切なものと見なし、望ましい＝適切な状態へと移行するよう子どもに働きかけるときに生じる一連の相互行為である。これらの相互行為を本報告では「規則語り (rule-telling activities)」と総称する。保育の実際的情況の構造は、規則語りという相互行為のリソースであるとともに、それを通じて「そのつど新たに」作り上げられていく。

本章と続く三つの章では、学童保育所で観察された規則語りのさまざまな形式の中で、代表的な二つのものについて、会話分析的な記述を試みる。それは「注意」と総称できる発話から始まる相互行為の形式と、「規則語りエンカウンター」と総称できる相互行為の形式である。本章では、まず注意という言語行為がどのようなコミュニケーション論上の特徴を持つかを考察し、次に二者間で生じる注意のシーケンスの基本構造を明らかにする。5章では、注意のシーケンスが3者以上の参加者を含む場合をいくつかの形式に分けて取り上げ、このシーケンスがどのようにして複雑化していくかを明らかにする。6章・7章では、「規則語りエンカウンター」を通じて行われる「トラブルの仲裁」という活動に焦点を当てていく。

4-1. 注意の発話形式

「注意する」という日常語でカバーされうる言語行為の形態はかなり多岐にわたる。今それらをもっとも大きく切り取った場合、注意という活動を構成する基本的な要素は次の3つである。第一に、注意には注意の対象となる相手の行動をある仕方で特徴づけることが含まれる。第二に、注意には相手に然るべき行動を取るよう指示することが含まれる。第三に、これら二つの要素を支えるものとして、相手の行動を何らかの規則と結びつけることが含まれる。つまり注意とは、何らかの規則を参照することによって、相手の行動を不適切なものと特徴づけるとともに、適切な状態へと移行することを指示するという活動を行う発話である。

注意は多様な発話形式によって行われうる。第一のもっとも多く用いられる形式は、「～したら、だめ／あかん／いや」など「仮定形の行動描写＋評価語」という形式である。

【例1】(保育室内を走ったシンサクに向かって)

南野：ドタドタしたらあかん

【例 2】（積み木を飛ばして大きな音を立てて遊んでいるタカシに向かって）

南野：そんな遊びしたらいやー

【例 3】（口の中のおやつを飲み込む前に席を立ったナオキに）

北野：ナオキー、口ん中になー、モノ入れて立ったらあかん

これらの形式は、いわば規則違反をストレートに命題の形で述べたもの（状況 S のもとで行為 A をするな）の一部である。そして、規則違反命題の一部を述べることで特定の子どもの特定の行動への注意として聞かれうるのは、特定の時間的位置、発話者の特定の視線や身体の向き、発話者と子どもの特定の空間的位置関係、などの状況内の諸特徴と並置されることによっている。例 1 の場合、「ドタドタしたらあかん」という発話は、ある子どもが走っている最中にその子どもに視線を向けて発せられている。この並置によって、この発話自身の意味とこの状況の意味が相互反照的に示されている。この発話は、次のような一連のことがらを多重的に定式化している。1. この発話はシンサクの行動への反応であること、2. シンサクの行動は「ドタドタする」ことの一事例であること、3. この発話によって南野は「注意」という活動を行っていること、4. 南野とシンサクとをカテゴリー化するために利用可能なさまざまなカテゴリーセットのうち、「指導員ー子ども」というカテゴリーセットが「今ここ」でレリヴァントであること、5. 今生じていることは、指導員と子供とのあいだで繰り返し生じてきた出来事の「もう一つの」事例であり、「今ここ」という状況を超えた関係の再産出であること¹⁾。

子どもが「ドタドタしたらあかん」という発話を「自分への注意」として聞くことには、これら一連の定式化をさしあたり受け入れることが含まれている。とりわけ、自分の行動を「ドタドタする」ことの一事例として特徴づけることを受け入れることが含まれている。ここには次のような循環的な関係がある。子どもは自分の行動が「ドタドタする」ことであることを理解してはじめて、自分が「注意」される理由を理解できるが、他方でこの行動が「ドタドタする」ことになるのはまさにこの発話を通じてであり、この発話が「注意」であることを通じてである。「今ここ」においてどのような具体的行動が「ドタドタする」というクラスの一事例となるか（「今ここ」における「ドタドタする」という言葉の正確な意味は何か）は、この発話によって指し示されるのである。こうした循環的關係ゆえに、注意とは単に特定の子どもに何かをするよう指示することである以上に、「子どもの行動」の意味と「その場の状況」の意味を、従ってそこで参照されている「規則」の今ここにおける意味を、定式化する活動なのである。これらのことがらは、以下の諸形式においても基本的に当てはまる。

注意の第二の形式は、「相手の行動がもたらした／もたらしうる帰結の描写」という形式である。これらは、規則に従わなければならない理由を提示する形で発話がデザインされる場合といえる。

【例 4】（手を洗ってから水道の栓をきちんと締めなかったナオキに）

上田：ナオキ、めっさ水出てんでー

【例 5】（料理の前に皮むき器を触って遊んでいるアスカに）

上田：アスカ当たったら切れるんやでー

【例 6】（おやつを食べ終わってしゃべっているナオキに）

西野：ナオキ、ちっさい声でしゃべってくれんなー、ほかの食べて子気が散る

第三に、注意は「命令」「勧誘」「依頼」などの指令的発話形式(directives)によっても行われうる。これは、どんな行為を行うことが規則に従うことを構成するかを定式化するものである。

【例 7】（指導員中田の背中に飛び乗ろうとしているテツヤに）

南野：ちょーテツヤ座り

【例 8】（おやつを食べ終わってしゃべっているケンイチに）

西野：ケンちゃんちょっと静かにしよなー

【例 9】（机においてある指導員の携帯電話を触ろうとしているアスカに）

西野：触らないでねアスカー

第四に、注意は「質問」という発話形式によってもなされる。この場合、質問はその注意において参照されている規則に従うことがどのようなことであるのかについて、子どもの知識を尋ねる形式をとる。

【例 10】（みなでけん玉をやる時間にロッカーのところでかがんでいるナオキに）

東野：おいおいおい、何で今頃そこ行ってんのー？

【例 11】（川遊びの準備を班ごとに行うべきときに、先に川に入った班長のシンジに）

東野：おい自分とこの班の子全員できてんのかー？

【例 12】（料理の前にふいたテーブルに上体をべたっと乗せているマリに）

西野：マリちゃん机の上に乗るんかなあ？

第五に、注意は「場面の定式化」によっても行われる。すなわち、「今ここ」はどのような場面であるのかを定式化し、いまどのような規則が適用されるのかを定式化するのである。

【例 13】（シチュー作りのときに、北野が作り方の説明を始めてもしゃべっている子どもたちに）

上田：誰かが話し始めたらー、みんなしゃべるときじゃないんやでー

以上のような注意の諸形式のあいだに、何らかの系統的な使い分けが行われているのかどうかについて、現時点では明確な答えを見いだすことはできていない。ただ、注意する者のカテゴリーの違いによるいくつかの傾向を指摘することはできる。注意は指導員が子供にけるだけでなく、子どもが他の子供（多くは自分と同学年か年少の子ども）に向けられることもある。しかしその場合、用いられる発話形式は指導員とはやや異なっている。子どもは「仮定形の行動描写＋評価語」「相手の行動がもたらした／もたらしうる帰結の描写」「指令的発話形式」の3つは用いるが、「質問形式」や「場面の定式化」を用いた事

例はまだ見つかっていない。

(仮定形の行動描写＋評価語)

【例 14】(おやつ時間に親子新聞を見ているアスカに)

ナオキ : 親子新聞なんか見たらあかん

(相手の行動がもたらした／もたらしうる帰結の描写)

【例 15】(積み木を飛ばして遊んでいるシンサクとタカシに)

マリ : 下が痛むんしょー

(指令的発話形式)

【例 16】(弁当の時間に川遊びをしているシンジたちに)

テルキ : 川遊びすんな

また、ほとんど子どもによってしか用いられない注意の形式として、次のような「注意や規則の引用」がある。これはまた、臨時のアルバイト指導員やボランティアによっても多少用いられる。逆に、正規の指導員や常勤のアルバイト指導員がこの形式を用いることは少ない。

【例 17】(保育室内を走っているシンサクに)

中田 : 走ったらあかんて言われてるやろー

【例 18】(積み木で「ボウリング」という遊びをしようとしているタカシに)

マリ : ボウリングしたらあかんねんでー

【例 19】(弁当の時間に川遊びをしているシンジたちに)

テルキ : な、川遊びしたらあかんねんで

ところで、以上見てきたものとは別に、先行発話への応答として行われる注意のタイプが二つある。それは「委託された注意」と「要請された注意」である。そしてこれらに関しても、カテゴリーに応じた使い分けの傾向を指摘できる。

「委託された注意」とは、AがBに対してCに注意するよう指示し、それを受けてBがCに注意するという形式である。これはほとんどの場合、指導員の中でももっとも責任ある立場にいる正規の指導員が、アルバイト指導員やボランティアや年長の子供に注意を委託するという形を取る。

【例 20】

南野 : 5年6年、ユリちゃんちょっと他の子をなー、座らせて

ユリ : 座ってーーーみんなー

「要請された注意」とは、AがBにCについての「告げ口」をし、それを受けてBがCに注意をするという形式である。これは、興味深いことに、「仮定形の行動描写＋評価語」というもっともよく用いられる注意の形式が二つの発話に分割されたような形式をとる。また、この形式において「告げ口」をするのはもっぱら子どもであり、それを向けられる

のは指導員ないしボランティアである。子どもが子どもに対して告げ口をすることは、私が観察した限りでは見られなかった。

【例 21】（タカシがシンサクを追いかけており、シンサクは鉛筆を持って逃げている）

タカシ：せんせい、落ちてた鉛筆な、筆箱に入れるー

南野：あかーん

4-2. 注意の参与構造

以上の諸形式のうち、ここではもっとも基本的な最初の5つの形式に絞って、注意という発話が投企する参与構造の二つの特徴を考察する。これらの特徴は、後に明らかになるように、注意のシークエンス構造を理解するうえで特別な重要性を持っている。

A. 相手の関与に「突き刺さる」

注意の第一の特徴は、相手の関与している行為コースに「突き刺さる」ということである。注意はほとんどの場合、会話のような共同関与状態を先行文脈としない。それは、相手がなにごとかに関与している最中に、それに関与していない者から「突き刺さる」ように発せられる言語行為である。このため、注意する者にとっては注意によって開始されるやりとりが主要関与になりやすいのに対し、注意される者にとってはそのやりとりはあくまでも自分自身が継続中の主要関与に対して副次的な関与となりやすい。このような関与の非対称性は、後に述べるように、注意によって開始されるやりとりに独特の性格を付与する²⁾。

注意が相手の関与にいわば「言葉の矢」として「突き刺さる」というイメージは、具体的には次のような発話産出上の特徴を指している。まず、一般にわれわれは、相手との空間的距離や周囲の雑音に応じて、相手に聞かれるに十分な程度に発声音量を調整する。注意は、この通常の音量調節のパターンからはずれている。注意においてはしばしば、相手が近接距離にいる場合でも大音量で発話が開始される。次に、注意はほとんどの場合、もっとも高い地点から始まる下降調の韻律を伴う。さらに、注意には「あ」のような気づき標識や「あー」のようなためらい標識が前置きとして用いられることが少ない。つまりそれは、会話中の多くのターンに見られる「準備的成分」を欠いている。

ところで、共同関与状態を先行文脈としない言語行為は、注意だけではない。呼びかけもそうである。しかし、呼びかけが隣接ペアの第一部分として発話による第二部分が発せられることを強く求めるのに対し [Schegloff 1968]、注意は発話による第二部分を求めることが少ない。また、呼びかけが引き続いて共同関与のチャンネルを開くことを求めるものであるのに対し、注意はたいていの場合、共同関与を後続状態として求めない。ちなみに、注意の冒頭にはしばしば呼びかけと同様の「名前を呼ぶ」ことが行われるが、呼びかけの場合は注意のような強い下降調の韻律を伴わない。これらの点において、注意は呼びかけとは異なる独特の言語行為なのである。

要するに、注意とは、「焦点の定まった相互行為」と「焦点の定まらない相互行為」の境界に位置する言語行為であるといえる。それは、それまで共同関与の焦点を共有していない相手に、引き続き焦点を共有することを求めることなしに発せられる言語行為である。

端的に言えば、それは相手の関与している行為コースに対して「傍観者」という参与地位を占める者から発せられる発話の一種なのである。従って、注意の相互行為形式について考察することは、「傍観者発話」をめぐる相互行為形式という大きな問題へとつながっている³⁾。

B. 「アドレス先+登場人物」という組み合わせ

注意の第二の重要な特徴は、その受け手に差し向けられる参与地位と産出フォーマットの独特の組み合わせである⁴⁾。注意を向けられる者はまず、参与地位に関して「アドレス先」である。他方、上に見てきたように注意には相手があるときに行っている行動の特徴づけが何らかの形で含まれるため、注意を向けられる者は産出フォーマットに関しては「登場人物 (figure, character)」である⁵⁾。つまり、注意を向けられる者は、ある行為の行為主体として描写されると同時に、その描写を差し向けられるのである。

このことは、注意の冒頭にしばしば来る「名前を呼ぶ」という活動を観察すると分かりやすい。

【例 22】

南野 : シンサクー、ウロウロせんでいい

この発話において、「シンサク」という言葉は、発話が向けられている相手を特定し、相手の注意を引くものとして機能していると同時に、続いて行われる「ウロウロ」という行動描写の主体が「シンサク」であることも示している。

このような参与構造を持つ発話は、会話の中ではあまり頻繁に用いられるものではない。会話の中でそれが用いられるときには、特定のタイプの活動がなされるときであるように思われる。次の二つの断片において、下線を引いた発話はどちらも「アドレス先+登場人物」という参与地位と産出フォーマットの組み合わせを相手に割り当てるものである。

【例 23】(B (女性) が先日自分の恋人 (男性) に「あなたが他の男の人に心が動いたら私はどうしよう」ということを言った、という発話を受けて)

A : は一っは一っは一、おまえ、それあんまりやなー

B : いやーだからちがうやん、この間ほら阪大の学祭行ったときにその一、ゲイのやつとか聞きに行ったっていう話しとって一 (以下、大学祭でゲイサークルの出店に行ったときの物語り)

【例 24】(風邪を引いている B が今日の自分の声を「ちょっと暗くてハスキー」と表現したのを受けて)

C : んふっ、暗くてハスキー、なーんでそんな、いい方の形容詞を使ったがるの君
(中略)

B : なんかねこういうところにも心理学の何かあるんじゃないかと思うんよー

【例 23】の場合、「アドレス先+登場人物」という組み合わせの発話は、向けられた者

が自分の身の上で起こったことを物語る契機として聞かれている。【例 24】の場合、それは、向けられた者が自分の状態について自己診断する契機として聞かれている。そしていずれの場合も、これらの自己物語や自己診断は会話相手によって承認されている。

つまり、これらのケースでは、この構造の発話はポメラントツのいう「釣りだし装置 (fishing device)」 [Pomerantz 1980] とよく似た働きをするものとして聞かれているのである。ポメラントツによれば、発話によって表示される知識には2種類のものがある。タイプ1知識とは、人が行為主体であるがゆえに知りうると想定されていることである。タイプ2知識とは、人がある機会を与えられたがゆえに知りえたことと想定されることである。釣りだし装置とは、「自分にとってはタイプ2で相手にとってはタイプ1」であるような知識を表示する発話のことであり、たとえば「昨日、君が車で通るところを見たよ」というような発話である。この種の発話は、相手が次にそのことについて「タイプ1知識」として語ることを（「どこそこに行く途中だったんだよ」）を誘い出す働きがある。

この議論は次のようにも言い換えられる。タイプ1知識とは、その人が自らの身の上で生じたこととして、「経験への権限 (entitlement to experience)」 [Sacks 1992: II: 244] を持って語りうる知識である。タイプ2知識とは、そのような権限を持って語りえない知識である。釣りだし装置とは、自分よりも相手の方に経験への権限がある事柄について話すことで、権限のある相手からの語りを促すために利用できる手続きの一種である。そして、このような発話を行う場合、その発話は行為主体としての相手を登場人物として措定するとともに、それを相手に差し向けるという形式をとるのがふつうである。同様に、上の【例 23】 【例 24】 の下線を引いた発話も、「アドレス先+登場人物」という組み合わせを用いることによって、相手の方に経験への権限があることがらに言及している。

これに対し、注意の顕著な特徴は、相手の行動が描写されていながら、それについての優先的な描写の権限が相手にはないことが主張されることである。次の例はこのことを端的に示している。

【例 25】

南野 : ドンドンしたらあかんで
シンサク : してないで、ドンドン
→南野 : それはドンドンうちに入る

注意されたシンサクは自分の行動についての「ドンドンしている」という描写を否定しているが、これはすぐ南野によって再否定されている。これはこのケースのみの出来事ではなく、注意によって開始されるやりとりでしばしば観察されるパターンである。注意に含まれる行動描写が相手によって否定される場合、それはほぼ必ず再否定される。注意する者は、相手の行動について相手には優先的な描写権がないということに指向しており、注意という活動の成就是この権限の配分が貫徹されることのうちにあるのである。

逆に、注意の後で相手が自らの行動を描写し直さない多くの場合、そのあとで描写し直すことが求められることはない。これは、釣りだし装置の場合に生じることと反対である。ゆえに、釣りだし装置の場合には相手の描写を誘い出すことに発話者が指向しているのに対し、注意の場合には相手が描写し直さないことに指向しているのである。

以上のように、注意はその参与構造の利用に関して独特の性質を持っている。ただ、これは注意に限ったことではないと思われる。むしろ、子供に対して養育者が発する発話の中には、注意以外にもこの参与構造を利用するものがたくさんあると考えられる。われわれは誰しも、人生の初期に、膨大な「アドレス先＋登場人物」という組み合わせの発話を差し向けられ、かつそれらに対して大人が通常反応するのとは異なる反応を期待されているのである⁶⁾。

4-3. 注意への「理解の立証」と「理解の主張」

以上の議論を踏まえて、ここからは注意の相互行為形式の分析に取りかかろう。本節ではまず、注意する者と注意される者との2者のみが注意をめぐるやりとりを行っており、かつ、注意された者が直ちに注意を理解したことを相手に知らせる場合を取り上げる。次に示すのはこのようなシークエンスの一例である。

【マリとタカシと机】(簡略表記)

[シチュエーションを作る前に、交替で手を洗っている時間。待っている子どもたちは手持ちぶさたである。マリやタカシはテーブルの上に上体をべたっと乗せている]

西野 : マリちゃん机の上に乗るのかなあ?

→マリ : [上体を起こす]

西野 : タカシだら一っとすんのやめよー

マリは西野の発話のあとですぐに上体を起こすことで、それを注意として聞いたこと、それがどんな規則に言及してどんな状態への移行を指示しているのかを理解したことを示している。この注意は質問の形式をとっているが、西野はマリが黙って上体を起こしたことを「応答の不在」とは見なして、今度はタカシに注意することによってマリとのやりとりは完了したことを示している。つまり、マリの反応は適切な反応として理解されている。

ウートンは、「規則言明」という発話タイプ(本報告で「仮定形の行動描写＋評価語」と呼ぶ形式にほぼ相当)が唯一求めている適切な反応は何らかの仕方で「理解した」という証拠を示すことだと述べている[Wootton 1986:157]が、このことは注意一般にも当てはまる。西野の発話のあとで、マリにはなぜ自分が机に乗っていたのかについて釈明するという選択肢も利用可能だが、この選択肢は西野によって求められてはいない。また、西野はマリが「適切な座り方」についての規則を十分に知っていたのかどうかさらに質問したり、今後は気をつけるよう言い聞かせたりということも可能だが、そのようなことは行われていない。注意においては、相手がなぜ不適切な行動を取ったのか、相手は「本当に」規則を理解していたかどうか、といったことは問題にされない。注意を向けられた者はこのような点に関して、自分の規則理解を「主張する」必要はないのであって、然るべき行動を行うことで規則を理解していることを端的に「立証する」ことのみを求められる⁷⁾。言い換えるならば、注意する者はそれ以上相手と言語的コミュニケーションのチャンネルを開かないことに指向している。

このような特徴を戦略的に利用することで、注意された子どもは注意への「抵抗」を行

うことが可能になる。次のケースは、注意に対して言語的に応答し、自分が注意を理解したことを主張することが、効果的な注意への抵抗になっている。

【分かりました部長】（簡略表記）

西野　：ちょっと、ナオキ、ちょっとな、ちっさい声でしゃべってくれんとなー、
ほかの食べてる子気が散る

→ナオキ：はい分かりました、部長〔おどけた調子で前にいるカスミの方を向いて〕

ナオキは小さい声でしゃべるよう注意されたあとで、決して小さくない声でおどけた調子で前にいるカスミに向けて、注意を理解したことを主張する発話を行う。この発話はまた、一種の「転調(keying)」[Goffman 1974]であり、ドラマか何かのせりふのような言い方で今ここの場面をちやかすものである。ナオキはこの発話によって、かえってほかの子の気を散らせているのであって、この意味で効果的な抵抗を行っている。

注意された子どもはこれ以外にも、注意への適切な反応を逆手に取ることでさまざまな戦略的抵抗の方法を見いだす。そしてこれゆえに、注意に対して理解を立証するという選好される反応は、実際にはなかなか純粋な形では実現しない。次のケースでも注意に言語的に応答することが注意への抵抗の方法として用いられている。

【座った】（簡略表記）

西野　：座りなさい

→アスカ：座った〔寝たままで〕

西野　：そりゃ寝てんねん

アスカの反応は明らかな虚偽の報告であるが、先行発話を注意として聞いたことは示されている。しかし、これが注意への抵抗であるということのポイントは、やすかが虚偽の報告をしていることではない。これを契機に西野は「そりゃ座ってんねん」と応じざるをえなくなり、ここで言語的コミュニケーションのチャンネルが開かれていることがポイントである。ここではすでに、「座る」とはどういうふるまいなのかについて「話題のあるやりとり(talk on topic)」が開始されており、続いてアスカは寝た姿勢のままで西野と会話を続ける。それは最初の注意の失効を意味する。このあと西野は、「座るといのはお尻で座ることだ」といったことをアスカに言い聞かせ始め、そこから長いやりとりが続いたあと、結局座ろうとしないアスカを放置して他の場所へ行くことになる。

他方、次のケースのように言語的に反応する以外の抵抗もある。

【テツヤ座り】（簡略表記）

南野　：ちょーテツヤ座り

→テツヤ：〔テーブルにバタッと両手をついて中腰の座りかける姿勢をするが、座らずにその姿勢を維持する。南野の視線が逸れるとふたたび立ち上がる。〕

テツヤは身体的に反応しているが、この反応は注意に自分が応じる意志があることを示

すディスプレイである。それゆえこれも理解を主張することの一形態と見なせる。身体的に主張されるか言語的に主張されるかの違いをのぞけば、テツヤが行っていることは【データ3】でアスカが行ったことと基本的に同じである。以上のように、注意された子どもたちはそれへの理解を主張することによって、さまざまな戦略的抵抗を行うことができるのである。

4-4. 対位法的行為連鎖

しかしながら、注意への抵抗と見なされうる反応は、こうした戦略的抵抗によってのみ生じるわけではない。注意への適切な反応が純粋な形で成立しにくいより重要な事情は、むしろ先に述べたような注意という発話が持つ独特の参与構造と結びついた「対位法的行為連鎖」というべきシークエンス構造を見ることで初めて明らかとなる。まずはこの概念で捉えようとしている相互行為形式の一例を提示する。

【ウロウロ】は、ある日の保育時間の開始時に、一番手でシンサクが学童保育所にやってきてまもなくのやりとりである。指導員たちが待っている保育室にやってきたシンサクは、ロッカーの前に行って自分の荷物を置きながら、今日は学校に持っていったお茶が余ったことを南野に言ったあとで、お茶を飲み始める。ちょうどそのとき、玄関のドアが開く音がして、2番目の子供が帰ってきたようである。南野はまだ姿の見えないその子供に向けて「おかえりー」といい、それとほぼ同時に、ロッカーの前にいたシンサクは玄関の方へ歩き出す。

【ウロウロ】

- 01 南野 : おかえりー [この発話とほぼ同時に、それまでロッカーの前にいたシンサクは玄関の方へ歩き出す]
02
03 (3.6)
04 南野 : **シンサク**シンサク (.) [ウロウロせんでいい]
05 シンサク : [[立ち止まり南野の方を見る。続いてお茶を飲む]
06 南野 : あ飲みながらうっ (.) やったらいや [腕をつきだし指さしながら]
07 (0.8) [シンサク、お茶のふたを締め、玄関を見る]
08 南野 : それ直し (.) 先こっち [ロッカーの方を指さし直して]
09 (0.7) [シンサク、玄関を見ている]
10 シンサク : んんーんん (0.6) んんーんん (0.6) んんーん [お茶を口に含んだまま]
11 南野 : タカシ?
12 シンサク : [うなづく]
13 南野 : はい
14 (1.4) [シンサク歩いてくる]
15 南野 : ウロウロせんと (.) 直してほしい (0.5)。直してきいそれ。 [この発話の最後の方でやっと南野はシンサクから視線を逸らし、横で会話している東野たちの方をチラと見る。しかしまだ、腕をつきだしてロッカーの方を指さしたまま。]
16 シンサクはそのあいだに、ロッカーの前に到着]
17 (1.0) [南野が腕を引っ込める]

ここで南野はおおむね、「お茶を飲みながらウロウロしないで、先にお茶をしまえ」という注意を行っていることが分かる。そして、シンサクはこの注意に明示的に異議を唱えたりすることなく、比較的素直に従っていることが分かる。しかしながら、シンサクは単純に注意に従っているわけではない。ここには、次のようなやりとりの連鎖が生み出されている。

南野 I 1 : 飲みながらウロウロしないでお茶を先にしまえ」という注意 (04 ~ 09)

シンサク I 2 : 「んんーん (タカシだ)」というニュース告知 (10)

南野 R 2 : ニュースの聞き届け (11,13)

シンサク R 1 : お茶をしまいに行くという服従行動 (14 ~ 18)

南野が開始した注意に対応する服従行動がなされる前に、ニュース告知という別の行為がシンサクによって開始され、それに対応する反応が先に行われている。結果として、ここには「挿入連鎖」[Schegloff 1972]によく似た行為連鎖が生み出されている。つまり、第一の行為に対する反応がなされる前に、第二の行為とそれへの反応が挿入されている。

しかしながら、これは普通の意味での挿入連鎖ではない。会話分析で挿入連鎖と呼ばれてきたのは、次の断片に見られるような発話連鎖である。

【だまれくっせー：抜粋】(簡略表記)

マユミ Q 1 : 何時におやつなーん?

南野 Q 2 : いま何時ー?

マユミ A 1 : えー3時頃

南野 A 2 : まだ、3時半ごろにするわ

この断片において、Q 2はQ 1に動機づけられて発せられたものであり、Q 1に答えるための準備として観察可能である。つまり、Q 2はQ 1が発せられたから、それに動機づけられて発せられていると理解できる。これに対し、上記の行為連鎖において、「注意」と「ニュース告知」との関連はこのようなものではない。ニュース告知は、注意がなされるかどうかに関わりなく、この場で可能なふるまいであり、それは注意によって動機づけられたものとは見えない。

では、このような行為連鎖をどう理解すべきだろうか。前節で述べたように、注意とは「焦点の定まらない」状態から相手の関与に「突き刺さる」行為だという特徴を持っている。それゆえ、注意がなされるとき、二つの相対的に独立した行為連鎖が生起すると考えられる。

第一に、注意される者はそれ以前から何らかの行為コースに関与しているのであって、この行為コースは注意によっていわば干渉を受けるのである。第二に、注意が開始されるということは、そこに何かしら「適切な」状態から逸れた出来事が観察されたのであって、注意はいまから「注意→服従」へと至る行為コースがたどられることを求めている。

つまり、ここには二つの異なる「起点」を持ち、二つの異なる「関与対象」に結びつい

た相対的に独立の行為連鎖が作り出されており、しかもそれらが互いに互いのコンテキストをなす形で並行して進行するように組織化されるのである。先の【ウロウロ】を、この二つの行為連鎖に即して提示するならば、次のようになる。

【ウロウロ】における二つの行為連鎖

1) 「玄関を見に行く」の行為連鎖

玄関で誰か来た音がする。

南野「おかえりー」

シンサク、玄関を見に行く。

シンサク、玄関を注視する。

シンサク「んんーん」と告知。

南野「タカシ？」

シンサク、うなづく。

南野「はい」

シンサク、玄関を見終えて戻ってくる。

シンサク、ロッカー前に到着。

2) 「注意」の行為連鎖

シンサク、お茶を持ったまま歩き始める

南野「シーンサクシンサク」

シンサク、立ち止まり南野の方を振り返る。

南野「ウロウロせんでいい」

シンサク、立ち止まったままでお茶を飲む。

南野「あ飲みながらうっ、やったらいや」

シンサク、お茶のふたを締める。

南野「それ直し、先こっち」

南野「はい」

シンサク、お茶をしまいに歩いてくる。

南野「ウロウロせんと、直してほしい」

南野、視線を逸らす腕をつきだしたまま。

南野、腕を引っ込める。

このように記載すると明らかなように、ここには玄関に誰かが来た音を起点としてシンサクが「玄関を見に行く」という行為連鎖と、南野の注意を起点としてシンサクがそれに服従行動をとるに至る行為連鎖とが、並行して進行している。そして、これらの行為連鎖は互いに無関係なまままたまた同じ時間に生じているのではなく、それぞれの行為連鎖の進行はもう一つの行為連鎖に感応する形で進行している。その結果として、「注意」の行為連鎖にとっては先ほど見たようにニュース告知とそれへの応答が「挿入されたもの」として立ち現れているが、他方で、「玄関を見に行く」の行為連鎖にとっては注意をめぐるやりとりの方が「挿入されたもの」として立ち現れている。上に見たのが単純な挿入連鎖でないというのは、このような事情によるのである。

より一般的にいえば、対位法的行為連鎖とは、ある行為者にとって共同関与の相手ではない他者が行為者に働きかけたときに、行為者がこの働きかけに直ちに応じて十全な共同関与のチャンネルを開くのではなく、自分がそれ以前から関与していた行為コースとのあいだに「関与を配分」するとき生じる相互行為の形式だといえる。ここで働きかけた他者の立場は、行為者によって「共同関与行為の相手」として十分な認定を受けておらず、一種の「傍観者」として理解されている⁸⁾。それゆえ、われわれはこの行為連鎖を「傍観者

発話」が引き起こす特有の相互行為形式の一タイプと見なすことができる。対位法的行為連鎖という記述用具は、傍観者発話が生み出す相互行為という広範な現象の理解への足がかりとなりうる。

4-5. 略述とひもとき

【ウロウロ】において、南野は「お茶を飲みながらウロウロせずに、先にお茶をしまえ」と定式化できるような「注意」をしていると述べた。これは、この場で参照された飲食に関するひとつの道徳的規則を、過不足なく言語的に表現したものであるように見える。それは南野の最初の発話「シンサク、ウロウロせんでいい」において「意味されていたこと」であるように見える。しかし、この定式化はこの相互行為の到達点から回顧的に構成されたものである。それが、南野の最初の発話において「意味されていたこと」に見えるのは、相互行為が上記のような形で進行したからに他ならない。

多くの論者が指摘しているように、いかなる定式化された規則でも、その適用においては「他の条件が同じならば」という形の付帯条項が必要となる。定式化された規則が「どのような条件の下で適用されるか」「どのような例外が認められるのか」といったことは、常に明示され得ない「フリンジ」となる。いかなる発話にも付帯するこのようなフリンジのことを、ガーフィンケルは「エトセトラ条項(et cetera clause)」と呼んだ [Garfinkel 1967]。発話はみな、本質的にエトセトラ条項を付帯した「略述(gloss)」であり、注意も例外ではない。

それゆえ、注意という規則語りを向けられた者が「規則に従う」ということは、単に注意に「文字どおりに」従うことではなく、むしろ注意に付帯するエトセトラ条項を含めて求められている行為を行うことである。しかしながら、このことは注意された者にとって必ずしも容易なことではなく、また、注意した者の側もそのエトセトラ条項を列挙しつくすことはできない⁹⁾。それゆえ、注意によって開始される行為連鎖にはしばしば、その注意のエトセトラ条項を「ひもとして(unpackage)」[Jefferson 1985] いくという活動が含まれることになる。

このことを踏まえて【ウロウロ】を見ると、次のような特徴に気がつく。シンサクの行為は、そのつどのステップにおいて指導員の注意に従っているとも解釈可能なものである。「ウロウロせんでいい」と言われると、シンサクは足を止めて立ち止まってお茶を飲む(4-5行目)。「飲みながらやるな」と言われると、シンサクはペットボトルのふたを締めて玄關の方を注視する(6-7行目)。しかしながら、これらのシンサクの行為はいずれも、指導員によって十分な服従行為とは見なされていない。いずれのあとにも、指導員はさらに注意を継続しているからである。シンサクはここで、「文字通りには」注意に服従しているとも見えるのだが、それはこのやりとりの中で「十分な服従」としての意味を与えられないのである。こうしてここには、注意への「不十分な服従」という意味を帯びた行為が産出される系統的な基盤がある¹⁰⁾。

《不十分な服従の産出過程》

「ウロウロせんでいい」→立ち止まりお茶を飲む→不十分→

「飲みながらやるな」→お茶のふたを締める→不十分→「それ直し、先こっち」

要するに、注意された子供たちのそのつどの行為は、注意に「文字通りに」反応することによって、かえって注意に付帯するエトセトラ条項を考慮しない「抵抗」と見なされているのである。それゆえ、この反応を受けてさらに指導員が継続する注意は、当初の略述において参照されていた規則を、そのエトセトラ条項に関して「ひもといて」いくことによって、相手が適切な服従行動をとるように「反応の追求」を行うものという性格を持つ。

指導員は、当初の注意に続けて注意の「後続ヴァージョン」[Davidson 1984]を提示していくことによって、このひもときを行う。それらはデヴィドソンのいうように、最初の注意の不十分さを取り扱い、次に相手が反応するスペースを作り出すものである。しかし、対位法的行為連鎖の場合、こうした反応の追求の過程はこれまで会話分析で扱われてきたような共同関与状態の中での反応の追求とは異なっている。デヴィドソンのいう「後続ヴァージョン」の場合、それに対する相手の反応はあくまで「勧誘」「要請」「申し出」といった行為への反応でしかなく、これらが最終的に受容／拒否されるまでは行為コースの進行性は滞っている。これに対し、【ウロウロ】では指導員が後続ヴァージョンを繰り返していきあいに「玄関を見に行く」というもう一つの行為連鎖が進行している。シンサクのそのつどの反応は、指導員の後続ヴァージョンに副次的関与として感応しつつも、まずは玄関を見に行くという行為コースの中で組織されているのである¹¹⁾。

それゆえ、指導員の注意のエトセトラ条項がなかなか分からないように見えるシンサクのふるまいは、シンサクが「規則に従う」ということの意味（エトセトラ条項を含めて従うこと）を知らないほどに幼いからだとも、逆に、その意味を知らながら戦略的に逆用して「抵抗」をしているのだとも、見なすべきでもない。もしも、子供が「どういう行動が今ここでこの規則に従うことを構成するのか？」を知らないがゆえに不十分な反応をしているのであれば、規則が「ひもとかれ」ることに応じて適切な服従行動が行われるはずである。また逆に、もしも子供たちが「規則に従う」ことを拒否しているのであれば、それを「ひもとく」ことは無駄であるはずだ。ガーフィンケルの実験が示したように[Garfinkel 1967]、略述を「ひもとく」ことは相手に悪意があれば終わりのない作業となりうるのだから。

むしろ、実際に子供たちが行っていることは、注意に反応することを副次的関与に留めることであり、そのような取り扱いの理由として自分の関与している行為コースを用いることである。指導員の注意は玄関を見に行くというシンサクの行為コースに「突き刺さった」ものである。ゆえに、シンサクは玄関のところまで行く手前の、しかし玄関が見える位置で立ち止まってお茶を飲む。そしてシンサクが「十分な服従」を開始するのは、玄関に誰が来たのかを見に行きそれを指導員に告知するという自分の目的を達したときである。この服従行動の時間的位置は、注意のひもときとの関係で組織されているのではなく、玄関を見に行く行為コースの中で組織されていると考えられる¹²⁾。

従って、対位法的行為連鎖には「抵抗に見える行為」を生み出し、それを受けた「規則のひもとき」を生み出すようなシステムティックな性質が備わっていると考えられる。子供たちの行為に次々と注意を重ねていく指導員のふるまいは、ある意味で「口うるさい」ものに見えるかもしれない。この種の「口うるささ」は、保育指導員だけでなく、一般に子供の養育者が子供に対して注意している場面で繰り返し観察される現象だと思われる。対位法的行為連鎖は、この「口うるささ」のシステムティックな基盤なのである。

4-6. ひもときの契機としての抵抗の優越

ところで、規則の「ひもとき」ということに焦点を当てて考えるならば、対位法的行為連鎖における抵抗を契機とした「ひもとき」のほかに、少なくとも2種類の「ひもとき」の契機が考えられる。

第一は「釈明」を契機とする「ひもとき」である。釈明とは、注意に含まれる行動描写を否定する対抗的な描写を提示することである。注意された子どもが行う釈明には、スコット&ライマンの「弁解」と「正当化」という区別 [Scott & Lyman 1968] に対応する二つのタイプが見られる。

【ドンドン】(簡略表記)

南野 : ドンドンしたらあかんで
→シンサク : してないでドンドン
南野 : それはドンドンうちに入る

シンサクの釈明は、南野の「ドンドンしている」という行動描写が自分のふるまいには当てはまらないことを主張するものであり、そこから逆に「ドンドンすること」それ自体は不適切であるという理解を示している。スコット&ライマンは、自分の行為が悪いということを認めつつも、自分には完全な責任はないことを主張することを「弁解」と呼んだ。シンサクの釈明は、描写された行動の不適切性を認めるとともに、自分には描写された行動を行う意図はなかったことを主張するものである点で、弁解の一事例といえる。

他方、スコット&ライマンが「正当化」と呼ぶのは「自分がその行為に責任があることを認めつつも、それは悪いことではないと主張することである。次のケースがこれに当たる。

【シンサク鉛筆：抜粋】(簡略表記)

タカシ : せーんせい、落ちてた鉛筆な、筆箱に入れるー
南野 : あかーん、学童
→シンサク : だーってこれおれのずっと前 [(買って)たやつ]
タカシ : [ちがうちがう
タカシ : [ちがう
南野 : [がっ はい学童学童、シンサク学童

タカシの告げ口によって注意を要請された南野は、「あかーん、学童」ということで、「持ち主不明の落とし物は学童保育所の共有物にする」という規則を参照した注意を行っている。これを受けてシンサクが行っている発話は、自分が鉛筆を筆箱に入れようとしているというタカシによる描写を否定することなく、それはもともと自分の物であって、筆箱に入れることは正当であることを主張している。

これらの釈明が、注意の対象となった行動をする意図がないことを主張したり、それは正当な行動であることを主張したりするものである以上、これらは規則適用のエトセトラ

条項を話題にしたやりとりを開始しうるものである。すなわち、意図の有無はどのような場合にどの程度規則適用を左右するのか、その行動はどのような場合に正当化されうるのかといったことについての交渉の可能性が生じるはずである。しかしながら、上の二つのケースに見られるように、実際には釈明を契機とした規則のひもときはほとんど生じない。むしろ指導員は、子どもの対抗描写を端的に否定したり（【ドンドン】）、指示を繰り返したり（【シンサク鉛筆】）することで、ひもときを回避する。

第二に、もうひとつのひもときの契機として「根拠質問」が考えられる。注意に対して「何でいけないの？」とその根拠を尋ねることである。これは規則の根拠づけという規則論の重要トピックに直接連動する発話形式であり、質問という隣接ペアの第一部分であることからしても、きわめて強力なひもときの契機になりうる。

【アスカ鍵：抜粋】（簡略表記）

北野：あっ、アスカー鍵触ったらもう一回手え洗っといで

アスカ：〔下を向いて鍵を触り続ける〕

《中略》

上田：ほら、洗っとき手え、〔もう一回だけ

→アスカ：〔なんでー？

北野：なんでじゃない、汚いから

上田：んー鍵触ったから

しかし、ここでも釈明の場合と同様に、アスカの根拠質問は「なんでじゃない」と質問の正当性事態を否定されたり、「鍵触ったから」と前に述べられたことが繰り返されたりする形で受けられている。

このように、規則のひもときの契機として考えられる以上二つは、実際の注意のシーケンズにおいてはほとんどひもときを開始しない。そして何よりも、これらの契機が用いられること自体が少ない。注意に対して子どもから釈明が行われることは少ないし¹⁹⁾、根拠質問が行われることはさらに少ないのである。従って、私のデータの中では、注意のひもときの契機として、対位法的行為連鎖を形成する抵抗が他の二つに比べて圧倒的に優越している。

以上のことを、注意の参与構造における特徴と結びつけて捉え直せば、次のようになる。注意は、「相手の関与に突き刺さる」「アドレス先＋登場人物」という二つの特徴を持っていた。対位法的抵抗とは、この第一の側面である「突き刺さり」への対処手続きであるといえる。それは、自分に向けて発話がなされたにもかかわらず、その発話に応じてやりとりのチャンネルを開く（＝相手の発話に反応することを主要関与として公然化する）ことをしないということである。この手続きによって、子供はいわば「注意の効力をかわしつつ、別の道を通って服従行動に至る」ことが可能となる。

しかし同時に、この手続きは、注意に含まれた自分の行動についての相手の描写を正面から否定することの断念を伴う。注意において行われる描写の重要な特徴は、子供が関与している行為コースに即した、子供の指向に基づいた描写ではないということである。ここでは、子供の指向を考慮に入れない描写が採用されている。人は「玄関を見に行こう」

として歩き始めることはあっても「ウロウロしよう」として歩き始めることは通常ない。「手を洗いに行こう」として立ち上がることはあっても、「口の中にモノを入れて立とう」（例3）と思って立ち上がることはない。これらはいずれも、行為者が「やろうとしていること」をレリヴァントにしない形の描写である。これらは子供自身が決して行わないはずの描写である。対位法的な抵抗はこの描写に異議を唱えないという選択を含んでいる。

これと正反対の手続きが釈明である。釈明においては、相手が行った描写が明示的に否定され、自分は異なる活動を行っていたという対抗的な描写が行われる。しかし、これを行うためには、注意された者は相手の発話に反応することを自分の主要関与としなければならない。「突き刺さった」発話に応じて、関与対象を切り替えなければならない。これは根拠質問においても同様である。いずれの場合も、子どもは言語的コミュニケーションのチャンネルを開くことを提案することになる。そして、以上見てきたことは、子どもの側も指導員の側も、注意のシークエンスにおいてはこうした形でチャンネルを開かないことに指向しているということである。

第5章 注意における参与の組織化

大人が子どもに注意するという事は、親から子供へ、教師から生徒へなどさまざまな場面で生じる事である。前章で述べたような注意のシーケンス構造が、学童保育所という場面の特徴にどれだけ由来するものであるかは、他の場面に関する経験的研究と比較してみるほかはない。しかし、学童保育所という場面が注意をめぐる相互行為に与える特有の条件として、この場面に参与する人々のカテゴリーの多様性と集まりの流動性を指摘することはできる。今回調査した共同学童保育所には、正規の指導員、アルバイト指導員、ボランティア、そして1年生から6年生までの子供がいる。学童保育所では、これら多様なカテゴリーの多数の人々が保育室や公園などで、いくつもの「焦点の定まった集まり」を作っては解体し、ひとつの集まりから別の集まりへと移動しということが繰り返される中で、全体として「焦点の定まらない相互行為」も行われている。このような社会的状況の中で、注意が行われるのである。

本章で行う分析は、前章で見たような注意の基本的なシーケンス構造が、この学童保育所に固有の場面的文脈に感応して複雑化するプロセスに照準を定めるものである。上に述べたような状況の中では、第一に、注意を行う大人は、一人の子どもに注意を行うだけでなく、複数の子どもが作り出している共同関与状態に対して突き刺さる形でしばしば注意を行う。第二に、注意の状況にはたいていの場合他の指導員や他の多くの子どもたちがいる。これらの人々が注意のシーケンスにどのように反応するかが問題となる。以下では、これら2種類の条件のもとで注意をめぐる相互行為がどのような姿をとるかを順に分析していく。

5-1. 共同関与する者たちへの注意

5-1-1. 協調的共同関与への注意

注意から連なる対位法的行為連鎖のポイントは、注意される者がそれ以前に別の行為コースに関与しているということであった。学童保育所では、この別の行為コースとは多くの場合、子ども同士の何らかの共同関与という形を取っている。まずは、次のケースを見てみよう。このケースは共同関与への注意の事例であるだけでなく、周囲の子どもが注意に参与するという事例でもあるが、後者の点については5-2. で詳しく取り上げる。

ある日の保育が始まってまもなくの時間。小学校から学童保育に帰ってきた子供はすでに10人を越えており、子供たちはいくつかのテーブルに分かれて各自の好きな遊びをしている。タカシは数分前から「1班」と呼ばれている机で積み木を飛ばす遊びを一人でしており、以下の断片の少し前にシンサクがタカシの隣にやってきて同じ積み木で遊びは始めている。南野は、「1班」のすぐ横の壁に立てかけてある机を床におろそうとして、部屋をそちらに歩いてくる。

【ボウリング】

- 01 南野 : あっ(0.5)ユリカーそこになーほらほらジョーカー落ちてんでー
02 (2.1) [南野、立てかけてある机のところに行って手をかける]
03 南野 : 誰のーちゃうのー(0.4)ユウコちゃんか(.) ユウコちゃんジョーカー落
04 ちてゐる = [実線部でタカシが積み木をとばし、破線部で積み木が落ちる音]
05 南野 : = そんな遊びしたらいやー [机に手をかけた姿勢でタカシの方を見て]
06 (1.5) [南野同じ姿勢のまま] [マリが見る]
07 シンサク : [[積み木をとばす]
08 南野 : [やめてー [顔を机の方に戻しながら]
09 シンサク : おー飛んだ
10 (0.7) [南野は机の脚を出す]
11 マリ : 下が痛むんしょー
12 南野 : 飛ばしてやんのやめてやー [下線部でシンサクを見て]
13 (2.9) [南野は机を降ろす。マリは二人を注視。タカシは机の上に積み木を
14 二つ並べてボウリングの用意]
15 タカシ : シンボーウリング [シンサクに呼びかけた]
16 (2.3) [南野机を降ろす。マリは注視。]
17 ? : ボウリングー
18 (0.6)
19 マリ : ボウリングしたらあかんねん [でー
20 南野 : [そやでーもうそれ(.) やめときー今ほま宿題
21 の子もいてるしー [マリがロッカーの方へ歩き出す]
22 (0.7)
23 マリ : マリだって宿題すんねんからやめて [ーや
24 南野 : [は [い
25 ? : [はははー
26 南野 : うるさーなるやろー(0.4)ね [タカシの横に立つ。タカシはまだボウリン
27 グの準備をしている]
28 (1.0)
29 南野 : [タカシは他のんしい他のん [下線部でタカシの頭をなでて]
30 マリ : [そーだそーだ
31 マリ : 君らはわか [ってない
32 南野 : [シンサクも [シンサクを指さしながら]
33 (.)
34 南野 : 他のにしい [立ち去りながら]
35 (0.8)
36 タカシ : シンサ [クー [まだボウリングの準備をしながら]
37 南野 : [で飛ばしたりすんのいややしー
38 (1.4)
39 南野 : うるさいしやめときー

- 40 マリ : それだっ(0.7)遊ぶのだって痛むで
 41 南野 : ええーっとーっ [奥の方へ去りながら]
 42 マリ : 机だって痛むし
 43 (4.0)
 44 シンサク : おれこれやーめた [立ち上がりながら]
 45 (2.4) [タカシ積み木を片づけはじめる]
 46 シンサク : ゲームセット [ゲーム類のある場所へ歩いていく]
 47 (3.5)
 48 シンサク : ゲームだー [一つを手に取りながら]
 49 (0.6)
 50 タカシ : 待ってくれー [急いで片づけながら]
 51 (2.0)
 52 シンサク : レンガしていいー? [レンガを手を持って立ち止まり奥の方を見て]
 53 (0.7)
 54 タカシ? : レンガ [いい
 55 南野 : [レンガやめといてー
 56 シンサク : ええ?
 57 (0.4)
 58 南野 : 今うるさいのやめといてー
 59 シンサク : [レンガをもとの場所に戻す]
 [しばらくして、片づけ終わったタカシは積み木の箱をしまいに行く。このあと、シンサクとタカシは東野の机のところからウノを借りてきて広げはじめる]

このデータにおいて、南野（とマリ）はおおむね「今宿題をしている子供もいて迷惑になるから、うるさい音のする遊びはやめよ」という注意を行っている。この注意はまずタカシに向けられ、次いで同じ遊びをはじめていたシンサクに向けられている。まず、このデータが前章で取り上げた【ウロウロ】と同様に、対位法的行為連鎖の形式をとっていることを確認しよう。

【ボウリング】における二つの行為連鎖

1) 「一緒に遊ぶ」の行為連鎖

タカシ、積み木を飛ばして遊んでいる。

シンサク、隣に来て積み木で遊び始める。 南野、立てかけた机を出しに来る。

タカシ、何回目かの積み木飛ばしをする。

南野「そんな遊びしたらいやー」

シンサク、初めて積み木を飛ばす。

南野「やめてー」

シンサク「おー飛んだ」

マリ「下が痛むんしょー」

南野「飛ばしてやんのやめてやー」

タカシ、シンサクのためにボウリング用に積み木を並べる。

タカシ「シンボーウリング」と誘う。

タカシ、ボウリングの準備を続ける。

タカシ「シンサクー」と誘う。

シンサクが、ボウリングをしないと判明。

タカシ、積み木を片づけ始める。

シンサク、他のゲームを取りに行く。

タカシ「待ってくれー」

タカシ、飛ばさない遊びを始める。

マリ「ボウリングしたらあかんねんでー」

南野「そやでーもうそれやめとき」

「今ほま宿題の子もいてるし」

マリ、歩き出す。

マリ「マリだって宿題すんねんからやめてーや」

南野「うるさーなるやろー、ね」

南野「タカシは他のんしい」頭なでる。

「シンサクも他のんしい」

南野、立ち去り始める。

南野「で飛ばしたりすんのいややしー」

「うるさいしやめときー」

南野「ええーっとーー」

シンサク「おれこれやーめた」立ち上がる。

タカシ、積み木をやめる。

数分前から積み木飛ばしをしていたタカシにとって、隣に来たシンサクが同じ積み木で遊びはじめ、はじめて積み木飛ばしをしたことは「一緒に遊ぶ」という行為コースの始まりと見なされうる。そして、まさにこの「一緒に遊ぶ」ということが始まった局面において発せられた「注意」は、タカシの視点からは不当なものに見えるだろう。なぜなら、タカシは、数分前からこの同じ遊びを繰り返していたのであって、なぜそれがよりによって遊び仲間を確保したこの瞬間に禁じられなければならないのか、と見えて不思議でないからである。「一緒に遊ぶ」という始まりかけた行為コースにとって、南野とマリが行った注意は「挿入されたもの」として現れる。タカシは積み木をやめたあとでもシンサクと一緒に遊ぶことを継続しようとしている。他方、注意を行った側の視点からは、タカシが積み木飛ばしをやめて「ボウリング」という別の遊びにシンサクを誘っていることは、服従への道筋に「挿入された」一時的な抵抗と見えるのである。

また、タカシとシンサクの抵抗が「文字通りの服従」という形を取り、それがひもときの契機になっている点も、【ウロウロ】と同じである。「そんな遊びするな」「飛ばしてやるな」と言われると、タカシは積み木飛ばしをやめて「ボウリング」に切り替えることをシンサクに提案する（5-15 行目）。「ボウリング」とは、積み木をボウリングのピンの形に並べ、別の積み木を指ではじいて滑らせ、ピンに当てる遊びである。つまりそれは積み木を「飛ばす」遊びではない。このあと今度は「他のにしる」と言われると、シンサクは積み木をやめて「レンガ」というやはり木でできた遊具を取りに行く（29-52 行目）。これ

は積み木によく似た遊具だが、「他の」であることは確かである。

しかしながら、ここでの対位法的行為連鎖は、前章の【ウロウロ】とは異なる特徴も帯びている。第一に、【ウロウロ】においては、もう一つの行為連鎖は「玄関を見に行く」であり、「見に行った結果を南野に告知する」ことはこの活動の一部をなしていた。このもう一つの行為連鎖はそれ自体「注意した者」とのやりとりを組み込む形で構成されており、それゆえに【ウロウロ】は挿入連鎖によく似た形式をとったのである。これに対し【ボウリング】の場合、注意の行為連鎖に「挿入され」ている活動は、注意をした者とのやりとりではなくタカシとシンサクという二人のあいだでのやりとりである。このことは、ここで展開しているもう一つの行為連鎖が「一緒に遊ぶ」という行為連鎖であるからにはほかならない。このように、注意が共同関与する者たちに向けられる場合、そこで生じる対位法的行為連鎖はもはや挿入連鎖とはまったく異なるものとなる。

第二に、この結果としてここでの南野の注意は、より明白に「傍観者発話」として組織されている。注意された二人は、上のやりとりのあいだ南野の方を見ることなく、南野の発話に言語的に反応することもない。結果的に注意への服従行動をとっているものの、やりとりへの参与の構図において、自分たちの行動が「注意への反応」であるということは一度も明示されることがない。注意されたタカシは、それへの反応をシンサクへの勧誘（「シンボウリング」）という形で行う。また、シンサクは南野が「ええっとー」と他の事柄への関与の開始を明示した（41行目）あとで、「おれこれやーめた」という自らの意志で自発的に遊びをやめる宣言の形で注意に反応する（44行目）。そしてタカシは、これを聞くとあわてて積み木を片づけ始め「待ってくれー」とシンサクを追いかける（50行目）ことで、シンサクの発話を「一緒に別の遊びへと移行する誘い」と聞いたことを示す。このように、二人は自分たちの行動が「注意への服従」ではなく、共同関与する自分たちのあいだでの自発的な異なる遊びへの移行という意味を帯びるように、やりとりを組織化している。

このように、注意が共同関与している者たちに向けられる場合、注意された者たちは自分たちのあいだで発話をアドレスし合うという参与形式を、注意に反応するためのリソースとして用いることができる。このため彼らは、注意した者のふるまいが「傍観者による介入」という意味を持つように効果的にやりとりを組織することができる。そして、結果的に注意への服従が行われるにしても、注意された者たちはその道筋を自分たちのやりとりを通じて選択することが可能となる。【ボウリング】において南野が、二人の服従行動を見届ける前に「ええっとー」と関与を逸らしたことを表示しているのは、このような相手方のリソースに応じた戦略のひとつなのだと思う。

5-1-2. 対立的共同関与への注意

注意される子どもたちが行っている共同関与は、上のケースのように協調的なものばかりではなく、喧嘩のような対立的な共同関与の場合もある。この場合には、注意のシーケンスはどのように複雑化するだろうか。実は、この問題を純粋な形で分析できるケースはなかなか見つからない。なぜならば、喧嘩のような対立的共同関与に対しては、指導員は多くの場合、注意ではなく仲裁を試みるからである。そして仲裁を行おうとする場合、指導員はその子どもたちとのあいだに「規則語りエンカウンター」を形成する。従って、

対立的共同関与に対して「突き刺さる」注意はそもそも生じにくいのである。

次のデータはその数少ない例である。最初シンサクとタカシは、シンサクが拾った鉛筆を自分の筆箱にしまおうとするのをタカシが見とがめて追いかける、という共同関与状態にある。そしてタカシは、追いかけながらそのことを南野に告げ口しようとする。ちょうどそのとき、南野から「走っちゃだめ」という注意が大きな声で行われる。

【シンサク鉛筆】

〔運動会の翌日。子どもたちが数人来ていて、着替えたり宿題をしたり思い思いのことをしている時間。部屋の奥のテーブルにいる南野を中心に、ダイジ、マリ、マユミが昨日の運動会のことを話している。小麦粉を吹いて中のモノをくわえる競争で、ユリカが顔を小麦粉で真っ白にしたことが話題になっている〕

- 01 南野 : [ユリカちゃん(0.4)ユリカちゃん思いっきりカーーンて行ったからな
02 ダイジ : [鈴木ユリカっ
03 タカシ : **なあー(.)** [せんせい(0.6) (なーんでさー……)
04 南野 : [バーンかわいい(.) **走っちゃだめ**
05 [走って逃げるシンサクを追いかけてきたタカシは、歩を緩める。その間にシン
06 [サクは自分のロッカーに行き着く。]
07 タカシ : **せんせい(.)** **落ちてた鉛筆な(.)** **筆箱に入れるー** [この発話の開始とともに
08 タカシは再び少し走ってシンサクに追いつき、シンサクの身体を押して揺ら
09 す。]
10 南野 : **あかーん**(0.4)学童 [言いながらシンサクの方に腕をまっすぐ突き出す]
11 シンサク : だーってこれおれのずっと前 [(買ってたやつ)
12 タカシ : [ちがうちがう
13 (0.4)
14 タカシ : [ちがう
15 南野 : [がっ
16 南野 : はい学童学童(0.9)シンサク学童
17 マユミ : シンサク学童のや [シンサクとタカシのところへ近づいていく]
18 [タカシ、シンサクから離れる。マユミ、シンサクの横に立つ]
19 シンサク : あーあ(0.5)おれ (のなのにな)
20 タカシ : うーわ [むかつくわ [再びシンサクのところへ行く]
21 シンサク : [おれがもっ(0.6)買ったやつやのに
22 南野 : **シンサクまず学童へ**持ってくること
23 シンサク : [なーんでー [言いながら南野の方へ立ち上がる]
24 タカシ : [うそつけー
25 シンサク : ほんまじゃ(.)ほらファイアー [言いながら南野のところへ持ってくる]
26 (1.0)
27 シンサク : レベルはー [言いながら南野の前に止まって鉛筆を見る]
28 マユミ : でもシンサク(.)でもシンサクのっていう証拠ないやん [言いながらシンサ
29 クの手から鉛筆を取り上げて南野に渡す]

- 30 南野 : 名前ないん？
- 31 マリ : **ほんまじゃって**いのは何なーん
- 32 南野 : 名前ない(.)はいこれ [とりあえずここや [学童の鉛筆入れに入れる]
- 33 マリ : [(その) 言い方ー
- 34 シンサク : ファイヤーや [ファイヤー [言いながら学童の鉛筆入れのところへ行く]
- 35 マリ : **ほんまじゃって言 [い方きついー**
- 36 南野 : [もうえ [えもうええもうええ
- 37 マユミ : **[シーンサク**シーン
- 38 シンサク : 見るだけ見してーや
- 39 南野 : **なんで見らんなあかんねんのー**
- 40 シンサク : えー [やんけ
- 41 南野 : [おおえあかんよ(.) [先することせな
- 42 ダイジ : [シンサク
- 43 マユミ : シーーンサクー
- 44 南野 : **こっち宿題ー**(.)行っといで
- 45 シンサク : **ええー?** (歩き出しながら)
- 46 (0.7)
- 47 マユミ : ええーじゃねーよ [前をとおり過ぎるシンサクに]
- 48 シンサク : ハロー [カメラの前をとおりながら] アンドバイビー
- 49 [シンサクが大きな音を立てて玄関の方へ走っていく]
- 50 南野 : **ドタドタしたらあかーん**
- 51 [シンサクはすでに玄関のところに到着している]

このケースで、南野が「走っちゃだめ」という注意を行ったとき、シンサクの目的地であるロッカーまでは数メートルであった。それゆえ、まもなくシンサクはロッカーにたどりついて止まり、やや遅れてタカシもそこに到着する。この成り行きから、南野はさらに走ることに注意を重ねる必要はなくなっており、先の二つのデータのような対位的な反応の追求は生じていない。しかしながら、詳細にデータを見ると、ここでも先の二つのデータに見られたのと同じ指向に基づいたふるまいが観察できる。

「走っちゃだめ」といわれると、それまで走って逃げるシンサクを走って追いかけてきたタカシは歩を緩め、歩いてシンサクの後を追う。しかし、一瞬あと、タカシは再び小走りに走ってシンサクに追いつく (5-9 行目)。重要なことは、タカシがふたたび走り出すとき、まさにその第一歩を踏み出しながら「せーんせい」と言っていることである。続いてタカシは、走りながら「落ちてた鉛筆な」と言い始めるときにシンサクの横にたどりつき、自分のランドセルを開けているシンサクのからだを「筆箱に入れるー」といいながら押して揺すっている。

タカシ : せーんせい(.)落ちてた鉛筆な(.)筆箱に入れるー

↑ ↑ ↑

[最初の1歩] [シンサクの横に立つ] [シンサクのからだを揺すり始める]

つまり、タカシは単にふたたび走り始めたのではない。一度歩を緩めてからふたたび走り出すことで、タカシのふるまいは、注意を確かに理解した「にもかかわらずなお」走る理由があることを示すべくデザインされている。そしてそれと同時になされているのは、シンサクの行動を「拾得物の不当な所有」として特徴づける発話なのである。この発話は、今ふたたび走っていることへの理由を提供すると同時に、注意される前にタカシが走っていたことへの理由説明を構成している。タカシはこう言いながらもう一度走ることで、いわば「ほら、僕がさっき走っていたのはこういうわけなんですよ」というように、先ほど自分が走ったことを解説つきでリプレイしている。それゆえ、このふるまいは注意への反応としては「釈明」を構成する。と同時に、もう一つのシンサクによる「拾得物の不当所有」を告発する行為連鎖においては、そもそもの目的である指導員への「告げ口」を構成する。この成り行きは、次のような微細な対位法的行為連鎖を含んでいるものとして記述できる。

1) 「拾得物の不当所有告発」の行為連鎖

タカシ、シンサクを追いかけて走る。

タカシ、走りながら告げ口をし始める。

タカシ、ふたたび走ってシンサクを追うための第一歩を踏み出す。

タカシ、数メートル走る。

タカシ、シンサクに追いつく。

タカシ、「落ちてた鉛筆筆箱に入れる」と告げ口する。

2) 「注意」の行為連鎖

南野「走っちゃだめ」

タカシ、歩を緩める。

タカシ、「先生」と釈明を開始する。

タカシ、止まる。

タカシ、「落ちてた鉛筆筆箱に入れる」と釈明する。

これまでのケースにも増して、タカシの微細なふるまいが明白に示しているのは、注意を向けられた子供の次のような指向である。注意を向けられた子供は、単に注意に従う／従わないという二つの選択肢から選択を行うのではない。注意は、注意との関係で（あるいは注意によって言及されている規則との関係で）自分のふるまいに新たな意味を見出すことへの誘いとして聞かれる。子どもは、自分の関与している行為コースに、今問題になっている規則と適合するような新たな意味を見出すための探索を行うのである。子どもは自分に向けられた注意を「どうしたら、自分が関与している行為コースを、注意において言及されている規則と適合させられるか？」という問題の提示として聞くのであり、注意への反応によってこの問題をどう「解いた」かを示しているのである。一見したところ、シンサクに早く追いつきたいという衝動によってふたたび走り出したように見えるタカシのふるまいは、このような問題を解くための方法の行使によって産出されていると見るべきである。

さて、このケースにおいてシンサクとタカシが共同関与していた行為コースは、シンサクが拾った鉛筆を自分のものにしようとするのをタカシが阻止しようとするという対立的

な活動である。この活動の性質が、ここでの注意のシーケンスの成り行きをどのように方向づけているかを考えてみたい。

まず留意すべきは、この場面での二人のふるまいの不適切さが、単に「部屋の中を走ってはいけない」という空間と身体の構造化に関わる残基的規則に結びつけて特徴づけうるだけでなく、「宿題や本読みや室内遊びをする時間である」という時間的構造化に結びつけても特徴づけうるということである。先の【ボウリング】において、「そんな遊びしたらいや」という注意が「宿題をしている子の邪魔になる」というふうにはもとかれていったように、この場合にもタカシとシンサクはともに「すべき宿題をしていないだけでなく、走り回って他の子供に迷惑をかけている」というふうには注意をひもとかれていくことも可能であったはずである。そして実際、鉛筆にこだわるシンサクのふるまいを阻止するために最後に南野が行っているのは「先することせな」「こっち宿題一、行っといで」という指示なのである。しかしながら、この指示は二人にではなく、シンサク一人に向けられている。

ここから考えられるのは、対立的な共同関与状態の中でタカシが行った「落ちてた鉛筆筆箱入れる一」という発話が、少なくとも部分的に、このようなひもときの可能性を封じ込める形でその後のやりとりを方向づけたということである。

第一に、タカシの発話は注意との関係で「釈明」を構成しているが、これは異例のことであることに注目したい。前に述べたように、注意に対して釈明が行われることはまれであり、行われても通常は聞き届けられない。実際、この直後にシンサクが行った釈明は聞き届けられていない。では、ここでタカシが釈明を行ったこと、それが聞き届けられたことはどう組織されているのか。

この場合、タカシが注意に対して釈明で応じることが可能なのは、それがまずは「告げ口」としてもう一つの行為連鎖の中で組織されているからである。注意を受ける直前にタカシが告げ口を試みていることから分かるように、タカシのこの発話はシンサクとの対立的な共同関与の中ですでに用意されていたものである。タカシは、まずはこの進行中の行為コースを継続しているのであって、それが注意への釈明となることは副次的なことである。しかし他方で、タカシは単に進行中の行為コースを継続したわけではない。先に見た通り、タカシは最初の告げ口の試みが注意によってオーヴァーラップされたあとでもう一度告げ口を開始するとき、それが注意への釈明として聞かれうるように精巧に発話と身体運動を組織している。ここでタカシは、注意に対する釈明という例外的な反応を行うために、告げ口というもう一つの行為コースの中の企てを利用しているのである。

これに対応して南野の側も、タカシの釈明を受け入れるために、それが同時に告げ口でもあるということを利用可能である。タカシの発話が単なる釈明ではなく同時に告げ口でもあるということは、南野がそれを例外的に聞き届ける適切な理由を構成する。タカシも南野も、注意をめぐるやりとりを例外的なやり方で取り扱うに当たって、タカシの発話がもう一つの行為コースの中で得ている意味を利用しているのである。この意味において、ここでの注意の行為連鎖はもう一つの対立的共同関与の行為コースによって方向づけられている。その結果としてタカシは釈明を受け入れられ、シンサクだけが注意を受け続けることになったのだと考えられる。

第二に、タカシは釈明＝告げ口を行うという形で南野の注意に言語的なチャンネルを開

いているが、それでも依然として、注意そのものは傍観者の発話として取り扱うことに指向していると見ることができる。タカシがチャンネルを開いたのは、釈明＝告げ口するときだけである。告げ口が聞き届けられたあとでは、タカシは「ちがうちがう」「うーわむかつくわ」「うそつけー」という具合にシンサクとの対立的な共同関与に戻っており、ふたたび南野に発話を向けることはない。またシンサクも、鉛筆が明白に取り上げられたことが明らかになるまでは、南野に向けた発話は「なんでー」だけである。ふたりは、注意のあとでも二人のやりとりを継続しているのである。

要するにここでも、注意された子どもたちはそれに反応するために自分たちの共同関与の行為コースを利用し、注意そのものは傍観者の発話として聞くことに指向している。

5-2. 注意への連携参与の組織化

これまでのケースにも見られたように、ひとたび注意を受けた子どもは引き続いて複数の者から注意を受けることが多い。周囲に他の者がいるとき、注意は二者間のやりとりに留まらないことが多い。注意という発話には、それまで焦点の定まらない相互行為の状態にあった周囲の者たちを、このやりとりへ「注意する側」として参与するよう組織化する性質があるようだ。

それゆえ、ひとたびある指導員が注意を開始すると、他の指導員や周囲の子どもたちが注意する側に参与していくことで、「注意する者たちの連携」が作り出されていくのがよく見られる。では、周囲の者たちはどのような機会にどのような形で注意に参与するのだろうか。また、それはどのように注意のシーケンスを方向づけるのだろうか。まず、この過程を見て取りやすいひとつのケースを取り上げよう。

【アスカ鍵】

[シチュー作りの最中。多くの子供は、野菜の皮をむき終わり、待っている時間。アスカが自分の鍵を目の前にかざして見ており、それに気づいた北野が]

- 01 北野 : あっ(0.4)アスカー鍵触ったらもう一回手え洗っといで
02 (3.4) [アスカ、下を向いて鍵を触りつづける]
03 上田 : タカシー(箸)触ってるやーん(.)あのかなー(0.8)用事ないのでうろちょろし
04 ないでー(1.3) [皮むき器って切れる道具使ってるんやから危ないよー
05 北野 : [アスカー(.)手え洗いやー
06 (3.3) [アスカ下を向いて鍵をポケットに入れようとしている様子]
07 上田 : (... [……………])
08 北野 : [アスカー(0.3)アスカー(0.3)おいでー
09 (3.0) [アスカはこの沈黙の最後にやっとポケットに鍵をしまったようで、
10 手の動きが止まる]
11 北野 : アスカー(0.7)アスカー
12 アスカ : [北野の方を見る]
13 北野 : [手招きして] 手え洗いー(1.0)鍵触ったらあかん
14 アスカ : [首を横に振る]
15 北野 : あかん(.)あかんてほんまにー(.)もうなんも切らへんでいいのー?(1.3)アス

ない振り」として観察可能なふるまいである。北野は、続いて5行目と8行目で2回、まずはアスカの注目を確保するべく反応の追及を行う。アスカはこのあいだに、触っていた鍵をポケットにしまったようで、それまでの手の動きが止まる。このあと北野が3たびアスカの注目を確保しようと発話したあと、ようやくアスカは北野の方を見る(11-12行目)。北野はふたたび「手洗い、鍵触ったらあかん」と最初の注意を繰り返すが、アスカはこれを首を横に振って拒否する(13-14行目)。北野はさらに、「もうなんも切らへんでいいのー？」と質問形式の後続ヴァージョンを出す(15行目)。これは、「相手の行動がもたらさうる帰結の描写」と「規則についての子どもの知識を尋ねる質問」との組み合わせされた発話形式である。これにアスカは「うん」と応じ、さらに注意に従うことを拒否する(17行目)。

ここで、アスカが鍵を触ることで何をしていたのかはビデオ映像からは分からない。鍵の器具の具合が悪くてそれを調整しようとしていたようでもあるし、単に手持ちぶさたで鍵を触っていたようでもある。がともかく、アスカは鍵を自分のポケットにしまったあとで初めて北野の呼びかけに応じることで、ポケットにしまうことが自分のふるまいのめざしていた「終着点」であったようにやりとりを組織化している。それゆえ、ここには次のような対位法的行為連鎖が作りだされている。

1) 「鍵を触ってからしまう」の行為連鎖

アスカ、鍵をかざして見ている。

アスカ、鍵をテーブルの下で触り続ける。

アスカ、鍵をさらにしばらく触ってから、ポケットにしまう動作。

アスカ、鍵をポケットにしまう。

アスカ、手の動きを止める。

2) 「注意」の行為連鎖

北野「鍵触ったら、もう一回手洗いといで」

アスカ、鍵をテーブルの下の見えない場所におろし、うつむいた姿勢をとる。

北野「手洗いやー」

北野「アスカー、おいでー」

北野「アスカ、アスカ」

アスカ、北野の方を見る。

北野「手洗い、鍵触ったらあかん」

アスカ、首を横に振る。

北野「もうなんも切らへんでいいの？」

アスカ「うん」

ここまでの成り行きを整理するなら、北野は①アスカに最初の注意を行い、②それに「聞こえない振り」をするアスカの注目をまずは確保し、③その状態で最初の注意を繰り返し、④それを拒否したアスカに後続ヴァージョンを出して注意をひもとく、ことを行っている。

この後続バージョンがさらに拒否されたとき、この場にいる者たちには、北野の注意が暗礁に乗り上げたことが観察可能である。そして、このやりとりに他の者が初めて参与するのはこの時点である。西野は「食べ物触ったらあかんねんでー」、上田は「次包丁使って切るねんでーアスカ、それせんでええのんか？」と、それぞれ北野の後続バージョンを言い直す形で注意に参与する。

これらの参与は、周囲の者が注意へと参与する第一の形式の例である。この形式を「自発的な連携参与」と呼ぼう。それは二つの特徴を持つ。第一に、最初に注意した者が暗礁に乗り上げた地点を、他の者が自分たちの参与がレリヴァントである、あるいは許容される地点だと見なすということである。このことは逆に、一人が開始した注意に関して、それが暗礁に乗り上げた観察可能になるまでは、周囲の者は参入しないことに指向していることを意味する。第二に、参入する者たちは自分たちの注意が「今進行中の注意への後続バージョン」であることが観察可能なように、発話をデザインしている。西野の「食べ物触ったらあかんねんでー」という発話は、もしもいままさに食べ物を触っている子供に向けられたならば、まったく別の意味を持つ注意となる。

【ボウリング】にも自発的な連携参与の例が見られる。南野が「そんな遊びしたらいやー」と注意を開始すると、側にいたマリは注意を受けているタカシとシンサクの方を注視する（5-6行目）。注意に反応を示さない二人に、南野が「やめてー」と反応の追求を行うと、それと同時に積み木を飛ばしたシンサクは「おー飛んだ」といい、南野の注意はふたたび無視される（7-9行目）。この時点で、南野は壁に立てかけてあるテーブルの方に向いて、やりかけていたテーブルの脚を出す作業を行い始める（10行目）。このことは、南野の注意が暗礁に乗り上げたものとして観察可能である。この時点でマリは「下が痛むんしょー」と自発的に参与する（11行目）。

周囲の者が参与する第二の形式は、「連携参与の促し」と「促された連携参与」と呼ぶことができる。【アスカ鍵】で、西野の「2年生がせんでええってゆうてたらどないなんの？この班は」という発話と、けんじの「ほんまや」ナオキの「つぶれるー」という発話との関係がこれに当たる（21-24行目）。西野による「連携参与の促し」は、アスカを「2年生」とカテゴリー化し、「どないなんの？この班は」ということで、アスカの行為を単に「不衛生」であるだけでなく「班行動への妨げ」として新たに特徴づけている。これによって、この班の他の子供たちは「被害者」という立場を担う者として、このやりとりに参与することがレリヴァントとなる。このように、連携参与を促す方法は、周囲の者たちの参与をレリヴァントにするような形に、相手の子どもの行為を特徴づけることである。

【ボウリング】にも促された連携参与の例が見られる。南野が「今ほま宿題の子もいてるしー」というと、それまで近くに立ち止まってシンサクたちを注視していたマリは、この発話のあいだに自分のロッカーの方へ歩き始め、宿題をやる準備を始めつつ「マリだって宿題すんねんからやめてーや」と発話する（20-23行目）。南野の発話は、今ここの場面を「宿題をする時間」として特徴づける。これによって、この場にいる子どもたちを「宿題をしている／いない」という形で観察することがレリヴァントになる。それゆえ、南野の注意に横から口を出しているマリのふるまいは「宿題をしていない」ものと特徴づけられる可能性を持つ。マリは、自分を「宿題をしつつある人間」として特徴づけるように自分のふるまいをデザインし、それを足がかりにして自分を「被害者」として特徴づける

発話を行うことで、促された連携参与を行ったのである。

第三の形式は、もっとも明示的に周囲の子どもたちの連携参与を求めるものである。【アスカ鍵】で、上田は「この班アスカは切らんでええのかー？」と発話を直接周囲の子どもたちにアドレスし、その応答を求めている。これに応じて、ナオキは「切るー」といい、ユリカは首を横に振る（26-29行目）。このように、直接周囲の子どもたちに参与を求めることを「連携参与の要請」と「要請された連携参与」と呼ぶことができよう。

このように、注意が行われているときその場にいる者たちは、注意のシークエンスの進行をモニターする中で参入可能な位置を分析することによって、また、注意を行っている者の発話が自分自身をどのようにカテゴリー化しているかを分析することによって、注意するという活動に連携参与することが許容されうることを見出す。では、こうしてあとから連携参与してきた者の発話は、注意を行う側によって、また注意を受ける側によって、どのような取り扱いを受けるだろうか。

まず、注意を行う側に注目しよう。注意を行っている者は、いくつかの方法であとから連携参与した者の発話を利用する。第一の方法は、連携参与した者の発話を「注意の正当性の証拠」として利用することである。【アスカ鍵】において、「この班アスカは切らんでええのかー？」と周囲の子どもの参与を要請した上田は、子どもたちの反応の後で「あかんやろー」とそれを証拠として利用した発話デザインを用い（30行目）、ナオキの「困りますよー」という促された参与のあとでも「ほら」と同様のことをしている（38行目）。

上田　：この班アスカは切らんでええのかー？

ナオキ：切るー

→上田　：あかんやろー

上田　：アスカがよくってもみんなはあかん困るつつってるでー

ナオキ：困りますよー

→上田　：ほら

第二の方法は、連携参与した者の発話への「同意を示す」ことである。前に提示した【ボウリング】にこの例が見られる。南野は、マリの自発的参与に「そやでー」と同意し、それを前置きとして後続発話を産出している。

マリ　：ボウリングしたらあかんねんでー

→南野　：そやでーもうそれ、やめときー

第三の方法は、自分のさらなる後続発話を行うために、連携参与してきた者の発話を「連鎖上の機会」として利用することである。【アスカ鍵】で、北野は西野や上田や子どもたちの発話を利用していることを、自分の後続発話のデザインにおいては示していない。しかしながら、後続ヴァージョンを繰り出す位置は、これら周囲からの参与をモニターしつつ、それとの関係で選択されているように思われる。北野は、15行目の「もうなんも切らへんでいいのかー？」に対してアスカが「うん」と応じたあと、少し発話を控える。そし

て、18行目から20行目にかけて実質的に同じやりとりが西野・上田とアスカのあいだで交わされたあとも口を開かない。しかし、21行目で西野がアスカの行動に「班への迷惑」という新たな特徴づけを与えて、これに促された周囲の子どもたちが参与したあとで、ふたたび「手洗いなさいよ」という指示を繰り返す(25行目)。ここから、北野は西野と子どもたちとの連携によって新たな特徴づけが与えられたというやりとりの進展をモニターしつつ、その機を捉えてふたたび注意を行ったものと思われる。このように、周囲からの参与によって注意が新たにひもとかれた場合、その連鎖上の位置を利用することで、注意していた者は自分の前の注意を繰り返す足がかりを得ることができる。

ただ、以上のように注意を行う者たちはさまざまな形で互いの発話を利用するが、このことが、注意を受ける側の服従行動を促す手だてとして有効であるのかどうかはあまり明白ではない。【アスカ鍵】においては、3人の指導員と3人の子どもが注意に参与していくが、アスカが手を洗うのは結局、注意を開始した北野がアスカを抱き上げて流しまで連れていくことによってである¹⁾。また、【ボウリング】においても、シンサクが積み木で遊ぶのをやめるのは、南野が「ええっとー」と他の事柄に関与し始め、マリが「机だって痛むし」という最後の発話を行ってから4秒たったあとであり、しかもシンサクは「おれこれやーめた」とその行動を自発的な選択としてデザインしている。これらのことから、われわれは、服従行動の時間的位置が注意のひもときの進展に応じたものとしてはデザインされないということを、再確認できる。

さらに、周囲の者たちが連携参与することによって注意がひもとかれるとき、そこには「ひもときの増殖」とも呼びうる現象が生じてくる。このことは、注意を受けている側にとっては、ひもときの進展と服従行動とのタイミングを「ずらす」ための拡大された機会として利用可能である。このことを分かりやすくして示しているのが、次のケースである。

子供たちがおやつを食べている時間であり、指導員たちは側に立って子供たちを見ている。ケンイチがおやつを食べ終わって、ゴミを捨てに立つと、上田が「やったね、ケンイチ一番」と言う。この発話を聞いたナオキは、急いで残っているおやつを口の中に詰め込んで立ち上がり、ゴミを捨てに行く。このふるまいを見た北野が「口んなかになー、モノ入れて立ったらあかん」と注意する(3行目)。そしてこれ以降、西野と上田が北野の注意を援助する形でやりとりに参与しはじめる。トランスクリプトから伺えるように、ナオキは3人の指導員から立て続けに注意を受ける(8-17行目)。

【ナオキ手洗い】

- 01 ナオキ：〔上田と北野のあいだのゴミ袋にゴミを入れに来る〕
02 上田：〔ナオキには関心を示さず、他の子供に何か話しかける〕
03 北野：ナオキー(.)口んなかになー(.)モノ入れてとっ(.)立ったらあかん
04 ナオキ：〔しかめ面をしながら席の方に戻っていく〕
05 西野：競争じゃないからええんやで(1.3)〔な
06 ナオキ：〔手洗いしたい
07 北野：けど(.)口ん中のがなくなってから来て
08 西野：座る
09 上田：座りなさい

- 10 北野 : 座り
 11 (0.4)
 12 西野 : そこか？
 13 北野 : 自分のところや〔この発話のときにナオキ決然と立ち上がって流しの方へ歩
 14 く〕
 15 北野 : 自分のところへ座らんといかんよー
 16 上田 : ナ〔オキそれはいわー〔(.) 言われんとわからんこと違うやろー
 17 北野 : 〔ナオキー
 18 ナオキ : 〔〔上田に口を開けて得意そうに何も無いことを見せる〕
 19 ナオキ : 〔手を洗いに流しに向く〕〔北野・上田は顔をナオキから他の子供の方に戻る〕

ナオキは、最初の北野の注意を聞くと、しかめ面をしながらも一度席に戻りかける（4行目）。北野の注意とナオキのこの反応の関係は、4-3.の最初に見た【マリとタカシと机】に酷似しており、二人のやりとりは非常にシンプルな「注意-理解の立証」として終了する可能性があったと思われる。しかしながら、このときに行われた西野の発話（5行目）を契機として、この注意のシークエンスは異なる軌跡を辿り始める。

第一に、西野の「競争じゃないからええんやで」という発話は、ナオキが注意されるような行為を行った動機を斟酌し、それによってナオキの行為の不適切性を緩和するものである。この発話は、最初の注意において採用された行動の特徴づけ（「口の中にモノを入れて立つ」）に対して、対抗的な特徴づけ（「おやつを早く食べ終わる競争をしている」）を導入している。西野は、ナオキの「気持ちをくみ取る」ことによって、ナオキが注意に従いやすいように状況を再定義し、ナオキの服従行動を促しているものといえる。（このことはあとで西野がナオキに「自分のところへ座る」という服従行動を明示的に指示していることから分かる）。

しかしながら、この発話はナオキが関与していたもう一つの行為コースをレリヴァントにするという効果を持つ。ナオキは、自分が「手を洗いたい」から立ち上がったと主張し（6行目）、西野とは別の形で自分の行為コースを特徴づける。西野が「注意への服従が行いやすいように」と注意の行為連鎖の中に位置づけた発話を、ナオキは自分の行為コースを進めるために利用している。こうして、一度は単純な服従行動で終わりかけたこの注意のシークエンスは、対位法的な展開の機会を与えられている。

第二に、西野は自分が作り出した機会が別の形でナオキによって利用されたために、自ら後続ヴァージョンを提示しはじめる。ナオキが立っているのを見ると「座る」といい（8行目）、ナオキがそのときいた場所に座るのを見ると「そこか？」という（12行目）。これに連携して北野と上田も同様の指示を行うことで、3人のひもときは「増殖」していく。その中で、最初の注意は「自分もともといた場所に戻って座って、口の中のものを飲み込んでから、手を洗いにいくべし」という形へとひもとかれていく。

ところが、ナオキはこのようなひもときの進展のあいだに、口の中のおやつを飲み込んで決然と立ち上がり（13行目）、流しの所へ歩いて行って、まだひもときを継続している上田に向けて得意そうな顔で口をパカッとあけて見せる（18行目）。ナオキは、3人が連携することで「増殖」しているひもときの途中という時間位置を捉えて、自分が最初の指

示には服従した証拠を見せることで、ひもときの進展と服従行動とのタイミングを効果的にずらすことに成功している。ナオキはここで、最初の注意には服従しつつも、そのひもときが「長引いた」ことを利用して、その服従行動が自分の行為コースに沿った自発的なものに見えるように、効果的にやりとりを組織化しているのである。

1) 「流しのところへ行く」の行為連鎖

ナオキ、おやつを口に詰め込み立ち上がって流しのところへ行く。

ナオキ、ゴミを捨てる。

ナオキ、次にやろうとしていたことを言う。

ナオキ、戻らずその場所に立ち続ける。

ナオキ、その場所で座る。

ナオキ、流しに行く準備完了。

ナオキ、立って流しに行く。

ナオキ、手を洗い始める。

2) 「注意」の行為連鎖

北野「口の中にモノ入れて立ったらあかん」

ナオキ、戻り始める。

西野「競争じゃないからええんやで」

ナオキ「手え洗いたい」と釈明。

北野「口の中のがなくなってから来て」

ナオキ、おやつを噛む。

西野「座る」

上田「座りなさい」

北野「座り」

ナオキ、座る。

西野「そこか？」

北野「自分のところや」

ナオキ、飲み込む。

北野「自分のところへ座らんとあかんよ」

上田「ナオキそれは言われんとわからんことと違うやろー」

ナオキ、得意そうに口を開ける。

このように、複数の者が注意に連携して参与するとき、注意する者たちは一人のときよりも幅広い注意のひもときの可能性に向かっていく。一人のひもときはもう一人のひもときを誘発する。注意する者たちは連携することで、一人のときよりも「口うるさく」なりやすくなる。そして、それらのひもときはしばしば「増殖」と呼びうる展開を見せる。他方、注意を受けた子どもにとってこうした「ひもときの増殖」は、服従行動を自分の行為コースに沿ってなされたものとして組織するために利用可能である。

以上見てきたように、注意という活動は周囲にいる者が連携して参与しやすい性質がある。これは、一人が誰かに注意を行うとき、その注意を周囲の者たちは、単に「注意した者」個人の発話としてではなく、むしろ「われわれみんな」を代表して行われた発話として聞くことが可能だからだと思われる。それゆえ、複数の者たちが連携して注意へと参与

することによって、規則が「みなに関わりのあること」であるという事実が、相互行為的に可視化されるのである。注意が行われる場にいる者たちは、規則がこの性格を持つということに指向することによって、互いの参与を組織化する。

規則が語られることは、それまでバラバラに焦点の定まらない相互行為の状態にあった者たちがひとつの焦点をめぐる相互行為へと参与するためのひとつの資源となるのである。この性格は、そもそも注意が開始されるということがどういうことなのかを理解するうえでも重要であると思われる。注意はそれまで焦点の定まらない相互行為の状態にあった相手に向けて発せられる。一般にわれわれは、焦点の定まらない相互行為の状態にあった者に最初に関わりを持つとうとするときには、何らかの理由を必要とする。ところが、この場面においては、子どもの行動を何らかの規則に照らして「不適切」なものを見なせることが、いつでも利用可能な「関わりを持つ理由」となっているように思われる。そして、関わりを持つことの理由として「規則に照らした不適切性」が優勢になるということは、ここがひとつの社会化場面として編成されていることの基本的な一面であると思われる。

第6章 トラブル仲裁における子どもと指導員の指向

6-1. 規則語りエンカウンター

「規則語りエンカウンター」とは、指導員が特定の子ども（たち）と「焦点の定まった集まり」を形成するように身体を配置し、それによって周囲の保育の状況から相対的に独立した空間を作りだし、この空間の中で子どもに注意を継続したり、言い聞かせたり、トラブルの仲裁を行ったりする相互行為の形式への総称である¹⁾。

規則語りエンカウンターを設定することは、第一に、規則語りを主要関与にするように子どもに求める手続きである。これまで見てきたように、注意を受けた子どもは多くの場合、注意をめぐるやりとりを主要関与にしないという抵抗によって対位法的な行為連鎖を生み出す。エンカウンターが設定される場合、子どもたちはこのような抵抗の方法をとることがより困難となる。第二に、規則語りエンカウンターを設定することは、周囲の人々に対して「儀礼的無関心」[Goffman 1963=1980]を保持するように求める手続きでもある。前章で見たように、注意をめぐる相互行為は周囲の者の参与を引き出しやすい性質があり、このことは注意をする者にとっては両義的な意味を持つ。指導員は焦点の定まった集まりの身体配置をとることで、周囲の者たちが参与しないことが「デフォルト」である空間を作り出すことができる。規則語りエンカウンターを行っている者に話しかけるには特別の手続きや特別の理由が必要となるのである。

規則語りエンカウンターが開始されるきっかけは、大きく2種類に分けることができる。第一は、注意をめぐる相互行為の延長上で開始される場合である。注意に対して子どもが指示された行動をなかなかとろうとしない場合、指導員はある時点で子どもの側にかがみ込んだり、子どもを別の場所に連れていったりして、規則語りエンカウンターを開始する。また、注意が「みんなでやること」の最中に行われ、注意をめぐるやりとりを追求することが「みんなでやること」の進行を妨げる場合、その場では「後で来るように」という指示だけがなされ、あとで当の子どもとのあいだにエンカウンターが設定される場合もある。さらに、同じ日のあいだに繰り返し同じ子どもが注意を受け、指導員がこのこと自体を子どもの「落ち着きのなさ」や「気持ちの不安定さ」など持続的な心理状態の兆候として解釈する場合にも、規則語りエンカウンターが設定されることがある。これらの場合に、規則語りエンカウンターは注意と縦列的に結合された規則語りの系列をなし、注意をめぐる相互行為の中での「反応の追求」の次のステップとしてエンカウンターが用いられる。

第二は、子どもたちのあいだで何らかのトラブルが生じた場合である。トラブルの発生を知った指導員は、トラブルの現場に行き座ったりかがみ込んだりすることで、これからはしばらくのあいだその場にいる者たちが自由に立ち去ることのできない空間を身体的に作り出す。また、指導員が知らなかったトラブルが事後に子どもからの「告げ口」によって知らされる場合もある。このような場合、指導員はトラブルに関わった子どもたちを呼んでエンカウンターを設定する。トラブルの仲裁を含む規則語りエンカウンターは、ときには何十分もかかる長く紆余曲折のある相互行為となる。しかしながら、そこで行われる活動は、基本的には注意をめぐる相互行為と同じ活動要素から成り立つと見ることができる。トラブルに関わった子どもたちの行動を特徴づけること、それを規則と結びつけるこ

と、適切な行動を取るよう指示することの3つである。ただ、これらの活動要素がどのような相互行為を通じて行われるかには顕著な違いがある。第一に、注意の場合と異なり、出来事の特徴づけは子どもの描写を通じて行われる。第二に、規則との結びつけは描写された行動への動機付与を介して行われる。第三に、指示される行動は多くの場合、謝罪という儀礼的な行為である。

以上二つの区別は分析的なものであり、実際の規則語りエンカウンターはたいていこの両方の側面を合わせ持っている。またそれゆえに、規則語りエンカウンターが設定されたというだけで、そこに含まれる子どもたちの主要関与や周囲の者の儀礼的無関心が確保されるわけではない。これらのことを念頭に、本章ではまず、注意とは異なる活動としての「トラブル仲裁」における子どもと指導員の基本的な指向を明らかにする。次いで次章では、ひとつのエンカウンターに焦点を当て、トラブル仲裁エンカウンターのシークエンス構造を明らかにするとともに、それが純粋なトラブル仲裁のエンカウンターとしては成立しにくい事情を分析していく。

6-2. 「動機的に不適切な」特徴づけ

子供のあいだでトラブルが発生するとき、指導員がその一部始終を直接目撃していることはまれである。注意の場合とは異なり、トラブルの仲裁を行おうとする指導員はまず、子どもたちが自分や相手の行動を特徴づけるのを求める必要がある。当然予想されることだが、トラブルに関わった子どもたちによる特徴づけはしばしば食い違う。この食い違いの中には、そもそも何がトラブルの「一部始終」を構成するのか、に関する食い違いも含まれる。

本節では、子どもが出来事の特徴づける発話に繰り返し現れるひとつの基本的指向といくつかの装置に注目しよう。基本的指向とは、他者の行動を「動機的に不適切な」ものとして提示することである²⁾。これはいくつかの装置を用いて行われる。

第一の装置は次の断片に見られる。これは、次章で詳しく取り上げるエンカウンターにおいて、最初に子どもから行われた出来事の描写である。ここでシンサクは、自分とナオキと二人の行動を描写している。1. シンサクはナオキに「本見して」といった、2. ナオキは本の先でシンサクをバーンとつついてきた。

【だまれくっせー：抜粋1】（簡略表記）

シンサク：てゆうかなー、なんかなー、あんなー、「本見して」ってゆってんのにな、
なんかお一本の先っこで、ぼくんとこバーンてな、つついてくんねん

この描写には次の特徴が見られる。まず、シンサクの行動は出来事の「起点」という位置を与えられている。この行動は実際には何らかの文脈の中で生じたはずだが、その文脈は提示されていない。それによって、この行動は単に出来事の時間的起点であるだけでなく、出来事の場面的枠組みを構成するものにもなっている。また、この行動描写は、あることを成し遂げようとするときに規範的に適切な手続きが用いられたこと（他人が見ている本を自分も見ようとするときに、見ている者にそれを依頼したこと）を描写するものである。これらの特徴から、この行動描写は続く行動描写の規範的準拠点として聞かれうる。

次に、ナオキの行動はシンサクの行動に時間的に後続するものとして、とりわけそれへの反応として聞かれるように描写されている。ナオキの行動が置かれた文脈としてはシンサクの行動しか与えられていないので、聞き手がこの描写を意味のある描写として聞く唯一の方法は、ナオキの行動をシンサクの行動への反応として聞くことである。聞き手は、ナオキの行動がシンサクの行動への反応として適切であるかどうかを評価するように方向づけられるが、シンサクの行動に関してはそのように方向づけられない。

これらの特徴は、スミスが「対照構造」と呼ぶ装置が持つものである。すなわち、「最初の部分は適合的行動のカテゴリーを選択せよという指示になっており、第二の部分は適合しない行動を示している」[Smith 1978=1987:121] のである。この装置によって、第二の行動は「動機的に不適切な」ものとして特徴づけられ、その動機を探ることがレリヴァントになる。

第二の装置は次の断片に見られる。これは、同じエンカウンターのもう少し先の時点で、今度はナオキが出来事の特徴づけを求められたときのものである。

【だまれくっせー：抜粋2】（簡略表記）

ナオキ：なんかなー、タカシがなーシンサクになー、なんかな、「足踏め」とかゆってな、踏んでな、ほんでなー

南野：なにタカシが「足踏め」ゆうたん？

ナオキ：[うなずく]

南野：うん

ナオキ：ほんでなー、ぼくなー、いややから本見したく（ないもんで、本み）

ナオキは3人の行動を描写している。1. タカシはシンサクに「足踏め」とナオキの足を踏むように命じた、2. シンサクはナオキの足を踏んだ、3. ナオキはいやだから本を見せたくなかった。ここでは、タカシの行動が出来事の時間的起点として描写され、シンサクの行動はそれへの反応として、ナオキの行動はさらにそれへの反応として聞かれるように描写が構成されている。

ただ、この描写においてはタカシの行動が「適合的行動のカテゴリーを選択せよという指示」としては聞かれまいだろう。この装置についても、スミスは言及している。それは「非日常的な行動のタイプを文脈設定せずに描写すること」[Smith 1978=1987:134] である。先の【だまれくっせー：抜粋1】で、起点の行動描写が規範的準拠点となりうるのは、単にそれが最初に報告されているからではない。そのような働きを持つためには、起点というスロットはある性質を持つ行動カテゴリーによって満たされなければならない。それは慣習的・日常的な行動、あるいは「動機的に適切な」行動である。学童保育所において子どもが別の子どもに「本見して」と言うことは、そのような行動の一種である。他方、「足踏め」というという行動は日常的なものではなく、それが適切な動機づけに基づくものであるためには特別な文脈を必要とする。それゆえ、このような種類の行動描写を特別な文脈を設定せずに行うことは、ある行動を「動機的に不適切な」ものとして描写するもう一つの方法なのである。

ところで、これらの装置は、トラブルの当事者が自分の立場を有利にするため出来事に

バイアスをかけて描写する方法だと捉えるべきではないと思われる。なぜなら、同じ装置は目撃者も用いるからである。これらの装置は、当事者であろうと目撃者であろうと、およそ出来事を何らかの「トラブル」として報告しようとするときに、報告を理解可能なものにするために用いられる装置だと考えられる。

次の断片は、4年生がみなで「たこ焼き作り」をする計画を話し合う「会議」の場でトラブルが生じ、話し合いが進まなくなったときのものである。

【たこ焼き会議：抜粋1】（簡略表記）

東野 : んーなら、それ以外の子ーからちょっと状況聞こうかー？、なぜー、こういうことになったのかー、ユリエとアキミと、ユリナとアキミとチカが見てたんやなー？、ほななんでこういうことになったのー？

アキミ : なんかなー始めなーコウタが急になー、紙になー「死ね」って書いてヒロミになー

東野 : コウタが、コウタがー、突然ー？

アキミ : 紙にな [しー

東野 : [紙に「死ね」って書いてヒッヒロミに渡した

ここでアキミは、当事者ではなく目撃者であるという資格において描写を始めている。しかし、アキミが描写に用いている方法は、上に見たナオキのものと同一である。アキミは「始めなー」とコウタの行動を起点として選んだうえで、「紙に「死ね」って書いてヒロミに渡した」という非日常的な行動を、文脈を与えずに提示する。ここにはさらに「急に」という言葉によって、この行動には理解可能な文脈がないことを強調する手続きが用いられている。

第三の装置は、対照構造の変異形ともいえるもので、次の断片に見られる。それは、二つの非日常的な行動があるときに、そのうちの一方に規範的に適切な文脈を与え、もう一方には与えないことである。

【たこ焼き会議：抜粋2】（簡略表記）

テルキ : この、この紙になー、この説明書いた紙に一、コウタがー、コウタがー、自分のこの紙に一、落書きをいっぱいしたからー、おれはその落書きを一、あの一「やったらあかん」ってゆって消しててん、コウタにゆって、ほんならコウタがこれをいきなり「破るぞ」ってゆって破って

テルキは、1. コウタが自分の紙に落書きをいっぱいした、2. テルキがその落書きを「やったらあかん」と言って消した、3. コウタが「破るぞ」と言ってテルキの紙を破いた、という3つの行動を描写している。

ここで、コウタが自分の紙に書いたことをその持ち主ではないテルキが消すという2番目の行動は、何らかの文脈が与えられなければ非日常的な行動である。また、コウタがテルキの紙を破ったという3番目の行動も、非日常的な行動である。しかしテルキは、1番目の行動を出来事の起点に位置づけることによって、2番目の行動が規範的に適切なもの

となる文脈を与えている。この起点は上に見た二つの装置のいずれとも性質を異にする。それは、あることを成し遂げるための適切な手続きを描写したものではないが、かといって、特別の文脈を必要とする非日常的な行動でもない。「子ども」というカテゴリーの担い手が「落書きをする」ことは慣習的行動の一部でありうる。しかし、これへの反応として描写されることで2番目の行動は強力な規範的準拠点となる。3番目の行動描写はこれとの関係で対照構造を形成し、コウタの行動は「動機的に不適切な」ものと聞かれうる。さらに、この行動は「いきなり」行われたものと描写されることで、先行文脈とのつながりが理解不能なものとして位置づけられ、その不適切性が際だたせられている。

6-3. 「中立性」への指向

子どもたちはそれぞれ相手の行動を「動機的に不適切な」ものとして特徴づけ、またそれぞれ異なった起点を設けながら出来事を描写する。子どもたちによる描写のこうした特徴は、トラブルの仲裁をしようとする指導員が常に対処すべき基本的な課題を構成する。それは、エンカウンターを進めるに当たって「中立性」を維持しようと努めることである。相互行為における中立性への指向とそのための手続きは、少額裁判所の調停 [Atkinson 1992] やニュースインタビュー [Clayman 1988,1992] のような場面を扱った会話分析的研究において、その職業の「専門性」の一環をなすものとして注目されてきた。学童保育所の指導員がトラブル仲裁において示す中立性への指向も、一種の「専門性」への指向と見なすことができる。指導員がこのために用いる手続きは、大きく次の3種類に分けることができると思われる。

A. 子どもたちに出来事を描写する順番を割り当てる手続き

これには二つの主要な形態がある。第一は、予め子どもたちをトラブルとの関係で「当事者／目撃者」という対比的カテゴリーに割り振ったうえで、目撃者というカテゴリーの担い手に描写の順番を優先的に割り当てることである。

【たこ焼き会議：抜粋3】（簡略表記）

東野 : で4年生これいったいなんでこういうことになったんやろかーっていうのをちょっと説明してほしいんやけどもー、あのー、ヒロミとー、コウタとー、えーそれからテルキが、関係してるんやった？

南野 : ヒロミと

東野 : ちょっと待って、ほかに誰か関係してる人いない？

子ども : いない

東野 : んーなら、それ以外の子ーからちょっと状況聞こうかー？、なぜー、こういうことになったのかー、ユリエとアキミと、ユリナとアキミとチカが見てたんやなー？、ほななんでこういうことになったのー？

東野はここで、まずヒロミとコウタとテルキがトラブルの当事者であることを確認したうえで、それ以外の子（ユリナ、アキミ、チカ）を指名して、出来事の特徴づけを求めている。また東野は、このトラブル現場の近くで出来事の一部を目撃していた南野がこの確認

作業に参入しようとしたのを制止して、この確認作業自体を子どもたちに行わせようとしており、ここにも中立性への指向を見て取ることができる。指導員はこうして、中立性への指向を示すために、トラブルの当事者以外の子どもが現場にいたということをリソースとして用いることができる。

第二は、一人が行った特徴づけの中でもう一人が登場人物として描写されたら、次の順番をその描写された子どもに割り当て、その描写の承認または否認を求めることである。

【マリの注意：抜粋1】（簡略表記）

南野：マリちゃん、今この子ら言うたんとはぼ一緒ー？、またちゃうのー？

テツヤ：一緒やって

南野：ちょっと待ってマリちゃんはマリちゃんってどんなこと言うかも（ちゃんと）きいといて

このエンカウンターでは、シンサク・テツヤの二人とマリとのあいだで生じたトラブルが問題になっているが、それは学童保育の外で3人のあいだだけで生じた出来事である。このような場合、指導員は目撃者を利用することはできない。南野は、シンサクとテツヤに出来事の特徴づけを求めたあとで、マリに順番を割り当て、出来事は「ほぼ一緒」なのか「またちゃう」のか質問している。この質問を聞いたテツヤが横から「一緒やって」と口を挟むが、南野は「マリちゃんはマリちゃんって」特徴づけを求める必要があることを主張している。

B. 指導員が自ら出来事の特徴づけという活動にコミットするのを回避すること

これにも二つの主要な手続きを区別できる。第一は、子どもたちに出来事の特徴づけを求めるときに、ポメラantz [Pomerantz 1988] が「回答候補の提示 (offering a candidate answer)」と呼んだ手続きを回避することである。彼女によれば、回答候補の提示は、われわれが相手から特定の情報を得ようとするときに用いる基本的な手続きの一種である。この手続きによって質問者は、どんなタイプの情報が質問者の目的に即しているのかについて応答者にモデルを提示する。それは特に、質問者が情報を得るうえでの効率性に価値をおいていたり、回答者が的確な情報を与えるうえで困難があったりする場合に、有益な方法である。

次の断片は、ある精神障害者のグループホームで行われた会話の一部である。ここに回答候補の提示の典型的な例が見られる。

【昨夜の飲酒の話】（簡略表記）

S 1：あれだけ飲んだらどういう気分になるの言って

S 2：ははは

S 1：どういう気分になるの？、ほっ、ほんとに

（中略）

M 1：ふわっとした感じですね

→ S 1：気分いいわけ？

M 1：んー

(中略)

→ S 1 : 喧嘩したいとかっておもわ、腹が立つとかってことないんでしょ？

M 1 : [うなずく]

S 1 : じゃあいいやねー

医者から酒を禁じられているM 1が、前夜の宴会で酒を飲んで転倒したことが話題になっており、スタッフS 1は、最初「あれだけ飲んだらどんな気分になるの」と質問する。この質問はさまざまな答え方が可能であり、質問者がどのような種類の情報を求めているのかが明白ではない。M 1はこの質問にすぐ答えず、S 1がほぼ同じ質問を3回したあとでやっと「ふわっとした感じですね」と答える。これを聞いたS 1は、「気分いいわけ？」「喧嘩したいとかっておもわ、腹が立つとかってことないんでしょ？」という追加質問において、回答候補の提示を行っている。これによって、質問者が求めているのは酒を飲んだM 1が不愉快な気分になるのかどうかという種類の情報であることが示されている。

これに対し、規則語りエンカウンターの中では、子どもがすぐに質問に答えなくても、指導員が回答候補を提示することは少ない。次のように、子どもが答えにくさを示している場合、回答候補を提示することがレリヴァントであり得るが、東野はあえてそれを行わずにオープンクエスチョンを繰り返している。それによって東野は、コウタに求められている特徴づけに「自分の言葉」を混在させることを回避している。

【たこ焼き会議：抜粋4】(簡略表記)

東野 : コウタ、なんでーそういうことをしたの？

(沈黙)

東野 : ええー？ちょっとはつきりみんなに聞こえるようにいわな聞こえへん、なんで一紙を、紙にそういうことを書いてヒロミに渡したのかをみんなにちゃんと言いなさい

(沈黙)

東野 : ええー？

(沈黙)

東野 : なんで？

規則語りエンカウンターは、保育のルーティーンの進行を多少とも妨げるものであるから、指導員はこれを効率的に行おうとする理由がある。しかしながら、ポメランツが指摘するように、回答候補を提示することは、同時にその提示に用いた表現の「著者」となることであり、その表現を用いたことに対する一定の説明責任を伴う [Pomerantz 1988:366]。この点で、回答候補の提示は指導員を出来事の特徴づけに部分的にコミットさせる。これを回避することは、中立性への指向を示す一つのやり方である。

第二は、指導員が自らの発話の中で出来事の特徴づけを行う必要がある場合、それが自分とは別の「著者」を持つことが観察可能であるように工夫することである。これはまず、ポメランツ [Pomerantz 1984] が「源泉の提示(giving a source)」と呼ぶ手続きを用いて行われる。自分の用いている言葉が自分以外の「源泉」を持つことは、次の断片のように発話

の中にその「著者」を明示することによって行われる。ここで南野は、マリが何回注意してもシンサクとテツヤが聞こうとしなかったという出来事を、マリを「源泉」として明示しながら特徴づけている。

【マリの注意：抜粋2】（簡略表記）

南野：マリちゃん何回もゆうたゆうてんでー

より頻繁に用いられるのは、先行発話の中で用いられた言葉を反復することである。これは、クレイマンの言葉を借りれば、自分以外の「著者」の局所的な利用可能性 (local availability) を用いることである [Clayman 1992:178]。次の断片で、東野は直前のアキミの描写をほぼそのまま反復することによって、それがアキミを「著者」とする特徴づけであることを示している。

【たこ焼き会議：抜粋5】（簡略表記）

アキミ：なんかなー始めなーコウタが急になー、紙になー「死ね」って書いてヒロミになー

東野：コウタが、コウタがー、突然ー？

アキミ：紙にな [しー

東野： [紙に「死ね」って書いてヒッヒロミに渡した

C. 子どもが行った特徴づけに対する協力的ふるまい(affiliation)を回避すること

子どもによるトラブルの特徴づけは一種の新奇な情報の提供であるが、ヘリテイジが指摘したように [Heritage 1984]、一般に新奇な情報を受けた者は早い時点で自らの知識状態の変化を示す標識 (change-of-state token) を用いたり、それへの評価を行ったりするという形で協力的なふるまい(affiliation)を行う。たとえば次の断片は、ある日に学童保育所にやってきたマリが、帰所途中で生じたトラブルを南野に告げ口する場面である。トラブルの描写でも、この事例のようにそれが規則語りエンカウンターとは別の場面で行われる場合には、これらの手続きが用いられている。

【マリの告げ口：抜粋1】（簡略表記）

マリ：それでなーなんかなー [なんかミナエちゃんこのな、犬から、なんかなー犬と

南野： [うん

南野：犬と遊んでたん

マリ：犬とこ行ったりなー

南野：うん

マリ：せやしなーあん [な

南野： [うん

マリ：塀というかな門のどこ登ろうとした [りなー

→南野： [あらまーーー、ほんまー

マリ：石んどこ、なんか大切ななんか石でなんか書いてあったとこな

南野：うん

マリ：登ってな [入ろうとした [りな

⇒南野： [うん [してたん？、あそらあかんわなあーよそのおうちや
なあ

南野は、「→」部分で「あまー」とひととき大きな声で共感的に状態変化を示し、「⇒」部分では「そらあかんわなあ」と共感的な評価を行っている。

これに対し、同じ指導員が規則語りエンカウンターの中でトラブルの描写を聞いたときには、次に見るようにこれらの手続きが用いられない。

【だまれくっせー：抜粋3】(簡略表記)

ナオキ：なんかなー、タカシがなーシンサクになー、なんかな、「足踏め」とかゆって
な、踏んでな、ほんでなー

南野：なにタカシが「足踏め」ゆうたん？

ナオキ：[うなずく]

南野：うん

ナオキ：ほんでなー、ぼくなー、いややから本見したく (ないもんで、[本み)

→南野： [それー「足踏め」ゆう、「足踏め」ゆうて踏んだからそれほんで次、本を見したくなかつ
(てん [な) なかつたゆうことー？

ナオキ： [[うなずく] [うなずく]

→南野：ふん

→南野：「足踏め」ってゆったのはほんまー？

南野は、ナオキの特徴づけを反復することで聞き届けたことを示すが、状態変化の標識も用いず、描写された行動への評価を示すこともしていない。その代わりに、先に見た「次の順番を描写された子どもに割り当てる」という手続きを用いている。このような協力的ふるまいの回避は、アトキンソンが見出した少額裁判所の調停官が中立性を表示するために用いる手続きと驚くほどよく似ている [Atkinson 1992]。

しかしながら、以上のような中立性への指向を、指導員がエンカウンターを通じて純粋な形で実現するのは、実際にはきわめて困難である。そしてこの困難は、学童保育所が基本的に「生活の場」を提供するサービスであり、トラブル仲裁という活動も「生活」の中に埋め込まれているという固有性の現れだと考えられる³⁾。

これには二つの主な事情が考えられる。第一に、中立性を維持しようとするれば、エンカウンターに一定の十分な時間をかけ、かつ、指導員自身がエンカウンターを主要関与にし続けることが必要である。しかし、規則語りエンカウンターは保育のルーティーンを多少とも妨げるものであって、指導員がこの活動にどれだけの時間をかけるかは、保育の実際状況の中でケースバイケースで判断されなければならない。また、指導員は他の子供たちへの保育や電話の対応など複数の仕事を並行的に抱えており、エンカウンターを終始主

要関与にし続けることは困難である。

第二に、トラブル仲裁のエンカウンターは多くの場合、注意という活動と連動している。指導員がトラブルの一部始終を目撃していることはまれだと先に述べたが、逆にまったく目撃していないこともまれである。多くの場合、指導員はトラブルの一端を目撃しており、目撃したことに関して注意を行うことが可能な立場にある。ところが、注意という活動は相手の行動についての優先的な描写権が自分にあるという指向に貫かれている点で、出来事の特徴づけに関してトラブル仲裁とは対照的な性質を持つ。実際のトラブル仲裁エンカウターの困難は、それが多くの場合、注意というもう一つの異質な活動と混ざり合うということにある。たとえていうなら、指導員はしばしば、パトロール中に事件の一端を目撃した警察官がそのまま中立的な裁判官になろうとするようなディレンマを抱えているのである。

それゆえ、実際のエンカウンターの中で指導員が子どもの描写を取り扱うときには、以上に見たような中立性への指向とは別の指向も立ち現れてくる。また、子どもの描写がどのように取り扱われるかは、それがエンカウンターの中のどのような位置で生じたかによって大きく異なってくる。これらのことを見るために、次章では一つの規則語りエンカウンターに焦点を絞ったケーススタディを行う。

第7章 ある規則語りエンカウンターのケーススタディ

本章の目的は三つある。第一は、トラブル仲裁を含むひとつのエンカウンターの開始から終了までを順に追うことで、トラブル仲裁エンカウンターの「全域的構造」[Schegloff & Sacks 1973]を暫定的に析出することである。第二は、子どもによるトラブルの描写を指導員が取り扱う仕方が、この全域的構造に感応してどのように異なっているかを明らかにすることである。第三は、実際の規則語りエンカウンターにおいて、トラブル仲裁という活動が他の活動と「混ざり合う」様子を例証することである¹⁾。

7-1. 先行文脈

以下で中心的に取り上げるのは、先に断片を示した【だまれくっせー】という規則語りエンカウンターである²⁾。まず、このやりとりに至る複雑な背景を説明しておく必要がある。これはこの日の2回目の規則語りエンカウンターである。この日、最初に学童保育に帰ってきたのはシンサクとテツヤであったが、二人は学校に忘れ物をしたため、それを取りにまた出ていく。そのあとしばらくして、学童保育に帰ってきたマリは、開口一番南野に一つの「告げ口」をする。帰所途中でシンサクとテツヤに出会ったマリは、二人が道草を食っているのを注意したが、二人は何回注意しても聞き入れず、注意するマリをからかった、という主旨の告げ口である（先の断片【マリの告げ口】を参照のこと）。

その直後、シンサクとテツヤは上機嫌で戻ってきて、歌を歌ったり踊るように身体を動かしたり大声を上げたりして、すぐには着替えようとしなない。早く着替えるように指導員に言われたシンサクは、そのとき着替えている最中だったマリに目を止め、「マリちゃん、まだ着替えてなかったーん？」という。マリは、帰所してから今まで告げ口をしていたので、まだ着替えがすんでいなかった。シンサクの発話ははからずも、マリの「痛いところ」を突いた発話になっていた。これを聞いたマリは激怒し、「あんたらだっておちよくったりしてたやんかー、マリが何回注意しても」と怒った口調で言い、それからシンサクとマリはしばらく口論になる。この口論を止めた南野は「話はあとです」といって、着替えたあとで規則語りエンカウンターを設定することを予告する。これを聞いたテツヤが「ほーら」と他人事のようにシンサクにいうと、南野は「テツヤも一緒やでー」「あんたらが忘れ物取りに行ってからもう10分もたってるでー」という。こうして、シンサクとテツヤは、忘れ物を取りに行くのが長引いた件について、あとでエンカウンターの中で注意されるだろうことを覚悟する立場におかれる。

その後も上機嫌でなかなか着替えようとしなない二人は、何度か指導員に注意されながら、やっと着替え終わる。そのあとで、南野はテツヤとシンサクとマリを呼び、この日一回目の規則語りエンカウンターを開始する。このエンカウンターは、それ自体非常に複雑な経緯をたどるが、最終的に南野は、忘れ物を取りに行くのが長引いたことよりも、むしろマリが注意したことを聞かなかったことがいけないことを二人にきつく言い聞かせ、二人ともマリに謝罪させる。マリは、「これからは注意を聞くと誓えば許してやる」、という主旨のことを言って、それでこのエンカウンターは終わる。

このあとテツヤは、比較的小となしくトランプをするなどして他の子供と遊ぶが、シン

サクはそのあとも部屋の中を走り回るなどして注意され、その注意をすぐに聞かなかったことをまた注意されるということが何回か起こる。二回目のエンカウンター直前にも、玄関の方でナオキと3人で遊んでいたらしいシンサクとタカシが保育室の方へ走ってきて、南野に注意される。このとき生じたやりとりが、5章で取り上げた【シンサク鉛筆】である。そして、この短いやりとりが終わると、ふたたびシンサクとタカシは走って玄関のナオキのところへ戻っていく。その直後、玄関の3人のあいだで何やらトラブルが生じたことに南野が気づき、玄関の踊り場に歩き出す。ちょうどそのとき、玄関の方からナオキの泣き声が聞こえてくる。南野は玄関のところに行き、2回目のエンカウンターを開始すべく座り込む。カメラもこれと並行して、玄関の方を写すべく移動する。(なお、このエンカウンターの数分前には、シンサクとタカシとナオキが、玄関の踊り場で一つの絵本を一緒に見ているところがカメラに小さく写っているが、3人の詳しい様子はよく分からない。)

以上の先行文脈の中で特にポイントとなるのは以下の点である。第一に、シンサクはこの日の冒頭から何度も注意を受けていたこと。第二に、マリはシンサクに注意して、からかわれた後に、一回目のエンカウンターで「これからは注意をきく」とシンサクに誓わせたこと。第三に、シンサクとタカシとナオキは、最後のトラブルが生じる前から玄関のところで一緒に遊んでいたが、その詳細は筆者を含めて他の誰にも分かっていないこと。

7-2. 召喚理由と「早すぎる」描写

この規則語りエンカウンターは、次のように開始する。この開始部分で、シンサクによる最初の出来事の特徴づけが行われる。なお、以下ではこのエンカウンターの中からそのつどの分析に必要な断片を抜き出して提示していく。エンカウンター開始から終了までの全トランスクリプトは、資料として巻末に載せておく。

【だまれくっせー：抜粋4】

- 18 南野 : あーあ [3人のあいだに到着して]
19 (2.3) [シンサクの横にシンサクの方を向いて座る]
20 南野 : (あんたらだけとちゃうやろってなー(.)何回ゆえばいいの)
21 (2.4)
22 シンサク : てゆうかなー(.)なんかなー(0.6)あんな(.)「本見して」ってゆってんの
23 にな(0.4)なんかお一本の先っちょで(.)ぼくんとこバーンてな(0.4)つつ
24 いてくんねん [この発話のあいだに、ユリカ、カスミ、テツヤが保育室と
25 玄関の境のところまでやってくる]
26 南野 : その前に「だまれくっせー」はなんや [この発話のあいだに、テツヤがナ
27 オキの隣まで行く]
28 (1.0)
29 シンサク : ゆってない
30 (0.5)
31 南野 : **ゆーたわ(0.5)どっちかがゆーたやろー先生聞こえたわ** [このとき、マ
32 リも玄関との境目にやってくる]

シンサクの最初の描写をめぐるやりとりに関して、まず気がつくことは、この描写が南野によって「適切な位置にない(misplaced)」ものとして扱われていることである。南野はこの描写を聞くと、「その前に」という前置きによってそれが「早すぎる」位置で行われたことを示し、今行われるべきは「「だまれくっせー」は何か？」という質問に答えることであることを主張している(26行目)。指導員は子どもの描写を聞くとき、単に描写された内容を聞いているだけでなく、それが行為連鎖上の適切な位置にあるかどうかをモニターしていることがわかる。そして、適切な位置にないと見なされた描写は、聞き届けたことが示されることなく、相互行為上は「なかったもの」として取り扱われている。

このような適切な位置への指向を、エンカウンターの「全域的構造」への指向と呼ぶことができる。シンサクの発話は、南野の先行発話(20行目)との関係では「早すぎる」ものではない。それは、発話を身体的に向かい合って明示的にアドレスされた者が、2.4秒という沈黙ののちに行った発話であり、この局所的な文脈の中ではむしろ「遅れた反応」として観察可能である。これを「早すぎる」ものとして扱うためには、南野はより「大きなパッケージ(big package)」[Jefferson 1988]をリソースとしなければならない。それは、規則語りエンカウンターが全体として、どのように開始し、どのような途中経過をへて、どのように終了すべきかを指定する装置である。

まだ暫定的なものであるが、このパッケージはおおよそ次のような構造として定式化できる。以下の分析では、このような構造を持つパッケージがどのように用いられているかが分析の主軸となる。

1. 召喚理由(reason for call)の提示と受け入れ
2. 出来事の特徴づけ
3. 動機表明
4. 規則との結びつけ
5. 謝罪とその受け入れ

シンサクの描写を「早すぎる」ものとして取り扱うとき指向されているのは、「召喚理由」という成分だと考えられる。召喚理由とは、なぜこの規則語りエンカウンターが設定されることになったかの理由である。それは第一に、規則語りエンカウンターという特別な場面が設定されることを正当化する。第二に、それはこのエンカウンターがどのようにして終了しうるかを特定化する。これらの特徴は、物語りシークエンスにおいて物語りの「前置き」という成分が持つ働きと基本的に同等であると考えられる。エンカウンターの開始に当たっては、まず指導員が提示した召喚理由が参加者に受け入れられることが必要であり、それが受け入れられるかどうかを見ることで、指導員はそのエンカウンターをどのように進めるかを選択することができる。

ところが、トラブルの仲裁を行うエンカウンターには、指導員が召喚理由を子どもに受け入れさせるうえで基本的な困難がある。なぜなら、先述のように、指導員はたいていの場合トラブルの一部始終を知らない。指導員は自分が知り得た「出来事の断片」だけを手がかりに、子どもたちを召喚する。他方、子どもたちはその「断片」に至る一連の複雑な

やりとりの渦中にすでにおり、「断片」そのものは子どもたちから見ると些末なことであるかもしれない。

このような状況の中で、直ちに介入せずに成り行きをモニターするというのが一つの選択肢としてあり得る。そうしているあいだに、子どもたちは自分たちで何らかの解決に至るということも考え得る。しかしながら、指導員は多くの場合、トラブルに積極的に介入するように努めているように見受けられた。これは、第3章で述べた対人サービスにおける「实际的イデオロギー」への指向の一種であると思われる。学童保育所においては「生活の場」を提供することが中心的なサービスであり、このサービスの質はクライアントである子ども同士がどのような関係を作り出すかによって大きく左右される。子ども同士のトラブルは、このサービスの中心的目標に関わることとして、指導員の強い関心の的となる。指導員には、自分が「断片」しか知り得ていないトラブルであっても、それに積極的に介入する職業上の理由が存在するのである。

さて、ここでわれわれは、学童保育所の指導員がトラブル仲裁に臨むときの、ひとつの基本的な特徴を見出すことになる。召喚理由を提示する上での困難とトラブルに介入することへの職業的な理由との双方に指向する中で、指導員は召喚理由を提示するとき一つの「問題探索手続き」を用いているように思われるのである。指導員は自分が知り得た「断片」を、「自分が一部始終を知らないトラブル」の「断片」として利用するのでなく、自分が利用可能な他のこと（その子どもの日常的な行状、その日の先行する保育状況、保育計画におけるその日のその時間の持つ意味、など）をもとに構成できる別の「問題」の一事例として位置づける。たとえば、「タツオはこのごろずっと落ち着きがない。そして今日もまた、ほかの子どもと喧嘩になったようだ」とか「今日は学年行事を話し合う大事な会議だ。なのにその会議の席上で、なにかもめているらしい」というように、自分が知り得た「断片」はトラブルそのものとは別の「問題」の中に位置づけられるのである。そして、このようにして構成された「問題」を利用することで、召喚理由は単に「トラブルが生じたから」という以上の理由として提示されるのである。

以上の考察を踏まえて、このエンカウンターで召喚理由がどのように提示され、それとの関係でシンサクの描写がどのようにシークエンス的に組織されているかを検討しよう。まず南野は、エンカウンターを開始するとき「あーあ」といってから座っている(18行目)。これは、そのとき横でナオキが泣いていることへのコメント(「あーあ泣かしちゃった」と聞かれうる。続いて、シンサクに向かい合う形に座ってから「あんたらだけとちゃうやろってなー、何回ゆえばいいの」(20行目)という発話で、エンカウンターを開始する。ここで南野は、このトラブルを今日何度も生じたことのもう一つの事例として特徴づけていることが分かる。これを事例とする「問題」とは、「シンサクたちが他の子供に繰り返し迷惑をかけている」ことなのである。こうして南野は、自分が一部始終を知らないこのトラブルに直接言及することなく、別の「問題」の中にそれを位置づける形で召喚理由を提示する。

他方、シンサクの側からはここで南野が来て座った理由は、ナオキが泣いたことだと見るのが自然であろう。実際、座る直前に南野はそれに言及していると聞きうる発話を行っており、上の発話はそれに続いてなされているのだから。シンサクにとってはまず、今ここでナオキが泣いていることを「断片」とする一つのトラブルが、提示された「問題」の

中に位置づくものではないことを主張することがレリヴァントである。シンサクは「てゆうかなー」と、南野の発話が「的外れな」ことを示し、トラブルについての自分の描写を行う(22-24行目)。このような形で、召喚理由に関する上記の困難は顕在化している。

シンサクの描写は、このシークエンス上の位置においては「提示された召喚理由への不同意」という意味を持つ。それゆえ、南野はこのトラブルが確かにこの「問題」の一事例であることをより強い形で提示することが必要となる。南野は、自分が知り得た明白な事実の「断片」に言及することで、それが「問題」の一事例であることを主張する。その「断片」が「だまれくっせー」という玄関の方から聞こえた発話である(26行目)。

しかし、この試みはまずは失敗する。シンサクはこの事実の存在を否定したからである(29行目)。南野にとって明白な事実を否定するシンサクのふるまいは、「しらを切っている」「言い逃れをしている」などの意味を帯びる。そこで南野は、事実の存在を相手に認めさせること、および、「しらを切る」という相手のふるまいへの評価を示すことがレリヴァントである。次の発話はこの二つの要請に応える手続きを含む。まず、南野は声の音量を上げて怒声に切り替えることで、シンサクのふるまいに強い負の評価を示す。同時に、事実の「源泉」の提示の一種である自分の経験の提示〔Pomerantz 1984:611〕を行う。「先生聞こえたわ」という部分である(31行目)。

この第二の手続きは、少し詳しい検討に値する。なぜなら、ここにはトラブル仲裁における中立性への指向が別の指向によって浸透される様子が端的に現れているからである。先に述べたように「源泉」の提示という手続きは、中立性への指向を示す一つの方法であり得る。南野はここで、単にある事実の存在を主張するのではなく、それに自分の経験という「源泉」を与えている。これは、事実の客観性を端的に主張することから一步引いたスタンスを取っているという意味では中立性を示す方法である。しかし他方で、この主観的経験はシンサクの主観的経験よりも優位にあるものとして取り扱われている。この発話で南野は「先生聞こえたわ」と、自らに「先生」というカテゴリーを明示的に適用している。つまり、それは単に一個人である南野に聞こえたのではなく、「先生」というカテゴリーの担い手に聞こえたのである。この「源泉」は一つの権威的な源泉として提出されている。出来事の特徴づけの権限に関するこのような指向は、われわれが注意に関して見てきたものと同一である。

ここまでを整理しよう。南野はまず、目撃したわずかな事実の「断片」をトラブルそのものとは別の「問題」の中に位置づけ、それを召喚理由として提示した。この召喚理由を承認しないシンサクに対して、さらに自分の主観的経験に優位を与えるという注意のときと同じ指向に基づく取り扱いをした。シンサクの最初の描写が「早すぎる」描写として相互行為上「なかったもの」とされたことは、このような「召喚理由の提示－受け入れ」という活動の一環として組織されていた。

ところで、シンサクはここで「しらを切った」のだろうか？この場面をカメラで撮影していたとき、筆者も、シンサクが「だまれくっせー」と言ったという南野の主張に何ら疑いを持たなかった。また、後にビデオ・モニターに向かって最初の書き起こしをしたときも、このことには疑問を持たず、シンサクは言い逃れをしたのだろうと見なしていた。しかしながら、詳しいトランスクリプトを作成するため何度もビデオを聞き直しているうちに、玄関の方からのシンサクの声は「くっせー」ではなく「うっせー」と言っているよう

に聞こえてきた(12行目)。このときビデオカメラは玄関からは離れた場所にあり、手前の保育室内では他の子供たちの声もしているのに、この発話を確かに聞き取ることはできない。しかし、「だまれ」といったあとで「うるさい」ということは、十分あり得る。そうであるとするなら、シンサクは言い逃れなどしていないのであって、身に覚えのないことを否定しただけである。

いずれにせよ、「本当に起こったこと」は誰にも分からないし、ここでは重要でもない。われわれが見るべきは、このエンカウンターの中で出来事の特徴づけが協同的に構成されていくありさまである。やりとりが、その後どのように展開したかを見ていこう。

7-3. 多重的関与・注意・口論：エンカウンターの滞りと変質

このエンカウンターは、上の断片の直後から、主に二つの事情によってエンカウンターが次の局面に進むのが滞り、長いあいだ召喚理由の提示と受け入れが完了しない状態となる(巻末資料：33-195行目参照)。

事情の第一は、学童保育所の指導員がおかれている仕事の状況に由来する。指導員はトラブルの仲裁を行うあいだにも、他の子供に対して指示を出したり、かかってきた電話の応対をしたりする必要がしばしば生じる。指導員の仕事は、複数の異なる活動に並行して多重的に関与しつつ、そのつど関与配分を切り替えてやりくりしていく必要がとりわけ高い仕事である。第二に、このエンカウンターはこの日の最初に生じたシンサクとマリを含むトラブルや、その後繰り返し行われたシンサクへの注意の延長上にあるものとして、召喚理由が構成されている。このことは狭い保育室内にいる他の子供たちにも観察可能であって、他の子供たちはそれぞれ先行するトラブルに関わったり、シンサクへの注意に参加したりしたという歴史を持っている。これらの子どもはそれぞれに、このエンカウンターに関心を持つ一定の理由を持っている。

これらの事情によってエンカウンターは、他の複数の子どもたちの介入によってトラブルの仲裁が前に進まないまま、主としてシンサクとマリのあいだでの口論が再燃する場面へと変質する。この部分の詳細についてはここでの分析からは除外するが、大きな流れを整理して、この変質の過程を概観しておく。

まず、上の断片の最中にユリカ、カスミ、テツヤの3名が保育室と玄関の境目までやってくる(24-25行目)。やや遅れて、マリもやってくる(31-32行目)。ユリカとカスミとマリはそこで立ち止まってエンカウンターを傍観するが、テツヤは泣いているナオキのところまで行ってナオキを慰めにかかり、ナオキを笑わせるのに成功する(34-56行目)。ちょうどナオキが笑った頃に、マユミがやってくる、南野におやつは何時からかを尋ね、南野がそれに答えるという短いやりとりも生じる(44-54行目)。

このような周囲からの介入のあいだに、このエンカウンターのメンバーのあいだで交わされたやりとりだけを抜き出せば次のようになる。見て分かるように、ここまでの3人のやりとりは「くっせー」を言ったか言わないかという先のすれ違いのところまで止まっている。

31 南野 : ゆーたわ(0.5)どっちかがゆーたやろー先生聞こえたわ

37 シンサク : 「だまれ」は二人でゆってー

- 38 南野 : 「くっせー」 ゆうた
 39 シンサク : 「くっせー」 ぼくちやう (思うんやけど)
 40 南野 : ほなひっ(.) タカシか
 42 タカシ : ううん
 43 南野 : ゆうた
 45 南野 : ゆうた(.) 先生聞こえたよ

さて、マユミと南野のおやつをめぐるやりとりが終わり、ふたたび南野がエンカウンターを再開しようとしたとき、シンサクはナオキが笑っていることを指摘する。先ほど述べたように、シンサクの視点からはこのエンカウンターの召喚理由はナオキが泣いていることと見るのが自然であるから、これは一種の「終了提案」として聞かれうる。もしもシンサクが「くっせー」と言っていなかったなら、南野が提示した事実の「断片」が否定され、かつ、シンサクに理解可能な召喚理由も消滅したのであるから、この提案はシンサクの立場からすれば理にかなっている。そこから、次のやりとりが生じる。ここが、口論場面への変質のポイントである。

【だまれくっせー：抜粋5】

- 57 シンサク : **[ナオキ笑ってる**
 58 (0.5)
 59 南野 : ちょっと待ちーや(0.4)私はない
 60 (1.0) [ふたたび、ナオキを笑わせているテツヤの方を向き、制止するよ
 61 うに手を伸ばしながら]
 62 南野 : ちょっと待って [テツヤに]
 63 (0.6)
 64 南野 : ナオキが泣いたから来たん違うでー(1.0)私は「だまれくっせー」てゆう
 65 のが聞こえたから来てんでー
 66 テツヤ : **そーや**(0.6) ぼくだって(.) [聞こえてなかった [この発話をしながら立ち
 67 上がって、おどけた動作をしてから、去りかける。カスミはすでに去って
 68 おり、ユリカもこのとき去る。]
 69 マリ : **[なんで何回な**(.) 人に注意 [されてんねん
 70 シンサク : **[くっせー**
 71 マリ : **[さっきいやってゆったやろー**
 72 シンサク : [くっせーなんか
 73 シンサク : くっせーなんか (ゆうて [ない) [去りかけていたテツヤは、マリとシン
 74 サクが口論になり始めたのを見て、シンサクの背後に来て、この発話の途
 75 中からシンサクの口を手でふさぐ。このため最後は発音が不明瞭。]
 76 南野 : **[ほーなら**(.) ほらな言うわ(0.6) シンサク [テ
 77 ツヤがシンサクの口を押さえたのを見て、タカシが笑う。テツヤは、この
 78 南野の発話のあいだに立ち去る]
 79 シンサク : はー？

80 南野 : あんた無 [意識のあいだにゆうてんねんそれー
81 マリ : [(もう) ぜったい許さへんでー
82 シンサク : くっせーなんか [(…)
83 南野 : [ゆ [一たて
84 マリ : [さっきじっ(0.4) さっきなーあんた帰ってきてから
85 なー注意したこと聞くてゆうたやろー
86 (1.0)
87 シンサク : タカシもくせえゆうたやん
88 マリ : タカシのせいに [するな
89 南野 : [ちゃうねん(.)人のせいにせんでもええて
90 (0.6)
91 シンサク : おれもタカシもゆったや [んけ
92 マリ : [人のせいにしりすぎ(.)しすぎやー

シンサクの冒頭の発話は、南野によっても「終了含み」の発話として聞かれ、「ちょっと待ちーや」とこの発話は「早すぎる」ものであることが主張される(57-59行目)。そして、南野は自分の召喚理由を改めて提示する。まず、「ナオキが泣いたから来たのと違う」と、シンサクの終了提案に示されている理解を否定する。続いて、「「だまれくっせー」というのが聞こえたから来た」と、これが改めて召喚理由として明白に主張される(64-65行目)。南野は、複数の子どもたちの介入によって進行が滞ったはてに終了が提案されたエンカウンターを、改めて召喚理由を提示し直すことで開始し直している。

ところが、この開始のやり直しは同時に、途中からやってきたマリをエンカウンター開始に立ち合わせるという効果を持つ。この2回目の開始は、いわば「マリを含んだ場面の開始」としての意味を持ちうる。先ほどの背景説明で述べたように、マリはこの日の最初から、シンサクとのあいだに複雑な因縁がある。マリもまた南野と同様に、シンサクの起こしたトラブルを「またシンサクがやった」というふうを経験する立場にある。シンサクに注意してからかわれ、後に口論したという立場にあるマリは、このトラブルをそのように経験し、このエンカウンターにシンサクと敵対する立場で参与する「権限」がある。このマリが持つ「経験への権限(entitlement to experience)」[Sacks 1992: II :244]が、このエンカウンターの変質の鍵である。

マリは「なんで何回な、人に注意されてんねん」という発話によって、このエンカウンターに参与してくる(69行目)。そして、上の断片で明らかのように、シンサクはエンカウンターを進めようとする南野と横から介入してきたマリとの二人から、相次いで発話を向けられることになる。南野は、「くっせー」と言ったことをあくまでも否定するシンサクに対して、「ほなら言うわ」と最後の手段であることを示しつつ(76行目)、ポルナーが「経験を皮肉る」と名づけた手続きを利用する[Pollner 1987]。「あんた無意識のうちにゆうてんねんそれー」である(80行目)。ここでわれわれは、先に南野が自分の経験を権威的な「源泉」として利用したのとセットをなす、もう一つの手続きを見ることができる。マリの方は、このすぐあとで声を大きな怒声に切り替えて「さっきなーあんた帰ってきてからなー、注意したこときくってゆうたやろー」と、シンサクが否定しようのない事実を

突きつける(84-85行目)。

ここでシンサクが何を考えたのかはもちろん分からない。しかし、この時点でシンサクはこれまでの主張を翻す。「タカシもくせえゆうたやん」ということで、シンサクは前言を翻して「くっせー」と言ったことを認めてしまう(87行目)。そして、このあとマリとシンサクの口論によって(87-171行目)、またかかってきた電話によって(125-148行目)、ふたたびエンカウンターの進行は滞る。

以上の中で、マリの参与の仕方は、規則語りエンカウンターに他の子どもが参与するやり方としては例外的である。多くの場合、子どもたちはエンカウンターの近くにやってきて傍観することはしても、エンカウンターの進行を妨げるような仕方では参与してこない。しかしこの例外的なケースの中に、われわれは子どもたちがエンカウンターに参与する手続きを見て取ることができる。周囲の子どもたちは、自分がそのエンカウンターに関して「当事者」というカテゴリーの担い手であるかどうかを分析し、この分析結果を利用して参与してくるのだと考えられる。

7-4. 出来事の特徴づけ：描写の再定式化と断片化された確認

シンサクとマリが口論に突入すると、南野はマリには構わずに、シンサクをなだめて自分とのエンカウンターへ関与させようとする(巻末資料：89, 95-96, 98, 101, 104, 106, 121-124, 153行目参照)。しかし、マリはなかなか立ち去らない。南野は途中からマリの言い分を支持するように方針を切り替え(巻末資料：158-166行目参照)、マリが「言い分を十分言った」と観察可能な時点を捉えて、マリに宿題をやりに戻るよう指示する(173行目)。こうしてようやく、マリが立ち去り、南野は三度エンカウンターの開始をやり直す。

【だまれくっせー：抜粋6】

- 173 南野 : わかったな(.)ほなマリちゃん宿題やっといで
174 (3.7) [マリが立ち去る]
175 南野 : ちよっとなー(.)もうちよっとなー
176 シンサク : うん
177 南野 : なー屁理屈はええからなー(.)シンサクもタカシもやけどなー今さっきは
178 テツヤやったけどもー(0.6)もうちよっとなー(.)落ち着いてくださいよ
179 シンサク : は [い
180 タカシ : [はい
181 南野 : ほんでなータカシとシンサクだけと違うのここにいてんのはー
182 タカシ : う [ん
183 シンサク : [うん
184 (0.9)
185 南野 : あんたら好きな勝手好き勝手になー(.)いっぱいしゃべったりバタバタし
186 てるけどもな(0.5)回りの子も一緒に遊んだり宿題はしてんの(1.6)だから
187 ー(0.9)その子らにとってもいやな思いがないようにせなあかんやろー?
188 シンサク : うん
189 南野 : **だからー(0.6)なんでわざわざここへバタバタきて(.)この狭いところへき**

来事の特徴づけ」へと進むことが可能となっている。

第二に、続いて南野は「なんか悪いことゆうたんか？」と、シンサクに出来事の特徴づけを求める(199行目)。しかし、シンサクが出来事の描写を始めるとすぐ、それを制止して、ナオキの方に描写の順番を割り当てる(203-204行目)。ここには、出来事の描写の順番の割り当て方によって中立性を維持しようとする手続きが用いられている。

第三に、この順番の割り当てを行う中で、南野はもう一つ別の形で中立性に指向した手続きを用いている。南野の「なんか悪いこと」という言葉を用いた質問は、続くシンサクの描写が「ナオキがなんか悪いことを言った」ことに関する描写になるよう方向づけているが、これは回答候補の提示の一種である。南野は、シンサクの発話を制止して、ナオキに順番を割り当てるときには「なんかゆうたんか」「何をしてたんや」というふうに、回答候補を提示しない発話デザインへと切り替えている(204-205行目)。

しかしながら、この二つの中立性に指向した手続きは、この部分ではある不協和音を醸し出している。南野がナオキに順番を割り当てる必要があるのは、それに先だつシンサクの発話の中で「ナオキが何か悪いことを言った」という描写が提示されたからである。そのために、もう一方の当事者であるナオキの側にも順番を割り当てることが中立性を維持する手続きとなるのだ。しかし、「ナオキが悪いことを言った」という主旨の描写は、シンサクが単独で行ったものではなく、南野の回答候補の提示を受けて行われたものである。この二つの組み合わせによって、シンサクはここで、ふたたび自分の言葉で出来事を描写する機会を失うことになっている。

こうして、このエンカウンターで初めての「適切に位置づけられた」出来事の描写は、ナオキの手によって行われることになる。この描写の取り扱われ方が、エンカウンター冒頭で行われたシンサクの「早すぎる」描写とどのように異なるかを見てみよう。

【だまれくっせー：抜粋7】

- 227 南野 : はい〔ナオキの方に向き直って〕
228 ナオキ : なんかなー(0.7)タカシがなーシンサクになー(0.8)なんかな(.)「足踏め」
229 : とかゆってな(.)踏んでな(3.8)ほんでなー
230 南野 : なにタカシが「足踏め」ゆうたん?
231 ナオキ : 〔うなずく〕
232 南野 : うん
233 : (1.2)
234 ナオキ : ほんでなー(.)ぼくなー(.)いややから本見したく(ないもんで(.))〔本み〕
235 南野 : : [それ
236 : ー「足踏め」ゆう(.)「足踏め」ゆうて踏んだからそれほんで次(.)本を
237 : 見したくなかつ(てん[な)なかったゆうことー?
238 ナオキ : : [うなずく] [うなずく]
239 : (0.6)
240 南野 : ふん

まず、このナオキの描写は南野の質問への応答としては論点がずれていることを確認し

よう。南野は、シンサクが「だまれ」と言ったのは、ナオキが「何か悪いことを言った」からだというシンサクの描写を受けて、「ナオキは何かゆうたんか？ナオキは何をしてたんや？」と質問していた。ここで求められているのは、シンサクの「だまれ」がそれへの反応であるようなナオキの行動の描写である。

しかし、ナオキはまったく別の「起点」を作り出して描写を開始する。それは、タカシがシンサクにナオキの足を踏めと言ったという出来事である。先に述べたように、この描写は非日常的な行動を文脈抜きに提示するという装置を用いており、続く南野の反応は、この装置の効力の強さを示している。第一に、ナオキは「ほんでなー」と、この起点からさらに出来事の報告を続けようとしているが(229行目)、南野はそれを最後まで聞くことなく、この非日常的出来事をまず確認する(230行目)。第二に、ナオキが続けて描写の第二要素を提示したあと、なお描写を続けようとしている(234行目)のを再度遮って、南野はそれをもう一度定式化している(235-237行目)。この定式化には、ナオキの描写においては明示されていない要素が付加されている。それは「踏んだから」という形でタカシとシンサクの行動をナオキの行動の「原因」として定式化し、「それほんで次」という形でこれらの出来事の時間的順序を定式化している。

こうしてナオキの描写は、エンカウンター冒頭のシンサクの描写とは対照的に、南野によって再定式化されている。ナオキの描写が、内容的には直前の南野の質問とずれていることを考えると、描写が全域的構造の中で適切に位置づけられているかどうかは、描写の内容以上にその取り扱いを左右するものだと考えられる。

以上見たことは、「出来事の特徴づけ」の局面において繰り返し用いられる手続きの前半部分である。後半を見る前に、この手続きをシークエンス構造として提示するなら、次のようになる。

- 1 子どもA：トラブルの相手Bの「動機的に不適切な」行動の描写
- 2 指導員：その行動の再定式化
- 3 指導員：その行動のBへの確認質問
- 4 子どもB：その行動の承認

【だまれくっせー：抜粋8】

- 240 南野：ふん
241 (1.3)
242 南野：「足踏め」ってゆうたのはほんまー？
243 (0.6)
244 タカシ：[うなずく]
245 シンサク：タカシー [が
246 南野： [ちょっと待って(0.5)それは聞いて(.)んであなたは踏んだん
247 か？
248 シンサク：うん
249 南野：ふん(.)なんでふっそんなんゆうの
250 (1.4)

- 251 タカシ : (えーシンサクも)
 252 南野 : ちょー待ってどっちにしても「足を踏め」って(0.4)ゆう [たんか?
 253 シンサク : [タカシもゆっ
 254 た [やん
 255 南野 : [タカシがゆうたんか [ちよと待ってーや
 256 タカシ : [ゆったよ
 257 シンサク : ゆったー
 258 タカシ : [ゆったよって

ナオキの描写を再定式化した南野は、続いてタカシとシンサクに、描写された行動を二人が行ったかどうかを確認する質問を向ける(242, 246-247行目)。このように相手方に確認を求めることは、先に述べたように、この時点で描写への協力的なふるまい(affiliation)を回避しているという意味で、中立性への指向を示す手続きである。しかし、それは微妙な形で、描写を行った子どもの側に立ったふるまいとなる可能性もある。なぜなら、相手方に確認を求めるとき、指導員はそこに「確認に応じること」以外のふるまいが入り込んでくるのを阻止しようとするからである。

子どもたちはそれぞれ異なった起点を設けて出来事を描写しようとする。ところが、ここで指導員が行うことは、描写された行動を断片化して、それをひとつひとつ確認しようとするのである。確認を求められる子どもは、自分の視点からすれば一連の行為の流れとして存在する出来事を、その文脈から抜き出された断片という形で確認を求められるのである。このような視点のずれは、確認を求められた子どもがしばしばその機会を利用して、自分の視点から出来事の描写を始めようとすることに現れている。245行目や251行目で、シンサクとタカシは自分に向けられた発話順番をそのように利用し始めているように見える。しかし、指導員は子どもがこのように機会を利用しかけると、それを制止する。

ただ、さらに注意深くデータを見るなら、ここで指導員は確認を求められた子どもが「イエス」か「ノー」かで答えることのみを適切だと見なしているわけではなさそうである。指導員は子どもの発話の開始部を、注意深くモニターしていると考えられる。上の抜粋で、南野が「ちょっと待って」と制止している発話の開始部は、「タカシが」「えーシンサクも」というものである。いずれにおいても、子どもは自分以外の子どもを主格にして発話を開始しようとしている。これを次の部分と比較してみよう。

【だまれくっせー：抜粋9】

- 279 南野 : 「本見して」ってゆうたん?
 280 ナオキ : えーぼくなー(.)本(いっしょに)見ようってゆってなー(0.6)ほんでなー
 281 (2.3)なんかなー(2.6)ぼくなー(4.9)タカシなんかいじめとったからシン
 282 サクと一緒に見ようってゆってなー(0.7)ほんでなー(0.9)タカシがなー
 283 (0.7)「シンサク」ってゆってなーそんでなー(1.2)「足踏め」ってゆって
 284 なーそんでなー(0.6)そんでぼく泣いたん

ナオキは確認の質問を向けられているが、それに長々と答えるのを許容されている。こ

の場合には、確認を求められているのはナオキ自身の行動ではなくタカシの行動なので、単純に比較はできない。しかしここで、ナオキの発話が「えーぼくなー」と始まっていることは注目してよい。これと比較して考えると、上に述べた部分でシンサクやタカシの発話が制止されているのは、それが出来事を「他人のせい」にして描写し始めているものと分析されたからだと思われる。

以上から、エンカウンターの中の「出来事の特徴づけ」という局面がどのように進行するかは、次のようにして指導員と子どもの協同的な産物である。第一に、一人の子どもが行った描写について相手方の子どもに指導員が確認を求めるとき、子どもはそれを自分なりの描写を行う機会として利用しようとする。第二に、指導員は子どもの発話の開始部をモニターし、出来事を「他人のせい」として描写する準備が見られたら、その発話を制止しようとする。このような双方の出方の中で、エンカウンターで中心的な位置づけを受ける「出来事の特徴づけ」が作り出されていく。

7-5. 動機表明を介した規則への結びつけ

出来事の特徴づけが以上の段階まで進むと、指導員は「動機的に不適切な」行動を描写された子どもに、その動機の表明を求める。この二つの相補的な活動は、トラブル仲裁のエンカウンターと注意という活動との異質性を際立たせている。

トラブル仲裁でも注意でも、何らかの規則に照らして「不適切」だと見なされた行動が問題になっている点は共通している。ただ、注意の場合には、その行動の動機を説明することが当人に求められることはない。むしろ、注意する者が相手の行動を特徴づけるときには、その動機を問題にしない形の描写（「ウロウロする」「口の中にモノを入れてたつ」など）が用いられる。注意においては、その行動は「動機のいかんにかかわらず」不適切なものと描写され、適切な状態へ移行することが指示されるのみである。そこでは規則が用いられるうえで、動機は問題にならない。他方、トラブル仲裁において子どもが相手の行動に関して「動機的に不適切な」描写を行うとき、それはすでに何らかの規則を利用して行われている。しかしこちらの場合、この描写において利用された規則の適用可能性は、当人に動機の表明を求めるというステップを必要とするものと見なされる。トラブル仲裁においては、規則とは動機を媒介として作用するものとして取り扱われるのである。

このように、注意とトラブル仲裁とは、そこで規則が参照される仕方において異質な活動である。トラブル仲裁においては、子どもは規則との適切な関係を示すために、適切な動機の語彙を用いて発話を組み立てるといった新しい課題に直面する。これはおそらく、子どもにとっては（あるいは大人にとっても）より困難な課題である。そしてこのことが、注意をめぐる相互行為と規則語りエンカウンターとが縦列的に結びついたコントロールシステムとして用いられ得る理由の一つであると思われる。つまり、この日のシンサクのように、その行動が「繰り返し注意を聞かない」と観察された場合、その子どもは次のステップとして規則語りエンカウンターに召喚され、そこではより困難な課題が与えられる。この規則語りの系列が存在することは、注意のエンカウンターの直中において指向されうることとなる。注意において「抵抗」が優越するのは、ひとつには、それがこうしたより困難な課題を課せられることを回避する手だてとして利用可能だからであろう。

では、動機の表明とその取り扱いはどのようになされるのだろうか。続きを見てみよ

う。

【だまれくっせー：抜粋 10】

- 249 南野 : ふん(.)なんでふっそんなんゆうの
250 (1.4)
251 タカシ : (えーシンサクも)
252 南野 : ちょー待ってどっちにしても「足を踏め」って(0.4)ゆう [たんか?
253 シンサク : [タカシもゆっ
254 た [やん
255 南野 : [タカシがゆうたんか [ちょっと待ってーや
256 タカシ : [ゆったよ
257 シンサク : ゆったー
258 タカシ : [ゆったよって
259 南野 : [なっ(.)わかっているあんたらおんなじことやー
260 (1.8)
261 南野 : でタカシはなんでそんなことゆうん?
262 (1.5)
263 タカシ : むかついたから
264 南野 : なんでむかついたん?
265 (0.9)
266 タカシ : 本見してくれへん (から)
267 南野 : なに一本見してくれへんからー?
268 タカシ : [うなずく
269 南野 : ちょっと待ってよ(0.8)本見してくれへんかったらむかついてやってええ
270 んかー?
271 (0.6)
272 タカシ : [首を振る]
273 南野 : 「足踏め」って
274 タカシ : [首を振る]

まず押さえておくべきは、動機の質問に限らず一般に質問とは、さまざまな応答の仕方が可能なものだという事である。それらさまざまな応答の仕方は、それが「聞かれたことに答える」ことをしていると観察可能な時点が異なっている。クレイマンはニュースインタビューの回答者が用いる典型的な手続きとして、「回り道の応答(rouabout trajectory)」と「最小の応答プラス詳述(minimal answer plus elaboration)」とを区別し、前者は発話が始まって早い時点では「聞かれたことに答えている」ことが観察可能になりにくいから、「応答の回避」として聞かれやすいことを指摘している [Clayman 2001]。これと同様のことが、動機の表明を求める質問についても生じていると考えられる。

タカシは一度目の動機質問のあとで「えーシンサクも」と言いかけている(251 行目)。先ほど見たように、この開始部分は出来事を「他人のせい」にしようとしているものと観

察可能であり、それゆえに南野に「ちょっと待って」と遮られている(252行目)。しかしながら、「なんでそんなんゆうの」という質問に答えるのに、出来事に関与した他の子供の行動やその他の状況説明から始めるという「回り道の応答」をすることは、あり得ることである。これに対し南野の反応は、他の子供の行動や状況がどのようなものであれ、今求められているのはそれらから切り離され断片化されたタカシの行動に対する動機であることを主張している。動機の表明が、断片化された行動への動機として求められること、これが第一の特徴である。

第二の特徴は、断片化された行動の動機を求められると、子どもはしばしばそれを「感情の語彙」を用いて表明するということである。二度目の質問にタカシは、「むかついたから」と感情語彙を用いて答えている。次の断片でも、コウタは「ふざけてやった」と感情語彙を用いて答えている。

【たこ焼き会議：抜粋6】(簡略表記)

東野 : なんでヒロミにそういうことをしたの？

コウタ :。(……………)

東野 : コウタ、聞こえないわ、ちゃんといわな

コウタ :。(……………)

東野 : なーコウタ、ええー？、なにー？、ふざけてやった？

コウタ : [うなづく]

第三の特徴は、感情語彙として提出された動機はいまだ何らかの評価を行いうるものではないが、それにひとつの「状況の語彙」が結びつけられることで評価可能なものと見なされるということである。南野はタカシの応答を聞くと、直ちに「なんでむかついたん？」とさらに質問を行い(264行目)、「むかついた」という語彙だけでは次のステップに進むには不十分であることを示す。しかし、タカシが「本見してくれへんから」と答えると、南野は「本見してくれへんかったらむかついてやってもええんかー？」と応じることで(269-270行目)、この「感情－状況」のセットはすでに評価可能なものと見なされる。同様に、次の断片では、「ふざける」という感情の語彙と「会議中」という状況の語彙のセットが利用されている。両者に共通しているのは、ひとつの「感情－状況」のセットが形成されれば、それはすでに評価可能だということである。

【たこ焼き会議：抜粋7】(簡略表記)

東野 : コウタはー、ふざけてヒロミにやってんてー、みんなでそのことをどう思う？
(沈黙)

東野 : ふざけてー、トモコ何してるるときやった？これー

トモコ : 会議

東野 : うん

テルキ : 会議中に [……………]

東野 : [会議中にふざけてー、「死ね」って書いてー、ヒヒロミに渡してんてー

テルキ :ほんなんヒロミは腹立つなー
東野 :でー、そのことはどう思う？みんな、聞いて
テルキ :それはもう、コウタが悪い

第四の特徴は、「感情－状況」のセットを表す命題がすなわち「規則」と見なされることである。これは、子供に質問を向けることによって典型的に行われる。「本見してくれへんかったらむかついてやってもええんかー？」(269-270行目)「シンサクはなー、あんたゆわれたからゆうて足踏んでええんかー？」(308行目)という具合である。ここでは、規則に従うということは「感情－状況」のセットを表す命題に「同意する」という活動を含むものと見なされている。このような「命題への同意」を含む規則の用い方は、注意をめぐる相互行為におけるそれとは鋭い対照をなしている。

以上から、トラブル仲裁のエンカウンターにおいて行動に規則を結びつけるという活動は、一連の「脱文脈化」の手続きを含むことが分かる。1. 断片化された行動について動機表明が求められる。2. 断片化された行動に感情語彙が結びつけられる。3. 感情語彙にひとつの状況の語彙がカップリングされる。4. この「感情－状況」のセットを表す命題に同意することが、規則に従うことの不可欠のステップと見なされる。

このような手続きによって相互行為的に構成される動機は、子どもが「回り道の応答」によって行うであろう動機表明とはかなり異なる姿のものになっている可能性がある。このエンカウンターの後の部分で判明するように(次節参照)、タカシが「むかついた」ことはかなり複雑な状況の中に位置づけられていた可能性がある。トラブル仲裁のエンカウンターは、規則命題を適用しうるような形に行動を断片化し動機を脱文脈化するという一連の方法の行使を含んでいるのである。

7-6. 描写を「補足的なもの」として扱うこと

以上でわれわれは、7-2で定式化したエンカウンターの全域的構造の中で「4. 規則との結びつけ」までの成分を、そこで用いられる手続きに注目して記述してきた。この分析を最後の「5. 謝罪とその受け入れ」に進める前に、本節では子どもたちによる出来事の描写が取り扱われるもう一つのやり方を見ておきたい。われわれはこれまで、子どもによる出来事の描写が「早すぎる」ものとして扱われる場合(7-2)と、それが「適切に位置づけられた」ものとして扱われ、その描写から動機表明をへて規則への結びつけへと至る場合(7-4, 7-5)とを見てきた。これに対し、もう一つの可能性は描写が「補足的なもの」として取り扱われることである。

このエンカウンターでは、ここまでのところで、二人の「加害者」と一人の「被害者」を含むストーリーとしてトラブルの描像が作り出されている。そのストーリーは、ナオキがタカシに本を見せてくれないので、タカシはシンサクにナオキの足を踏むように言い、シンサクがナオキの足を踏んで、ナオキが泣いた、というものである。しかし振り返ってみると、ここまでで出来事の描写を有効な形で行ったのは、実質的にはナオキだけである。シンサクの最初の描写は「早すぎる」ものとしてやりとりから消去され、タカシは描写を求められるという形では順番を割り当てられていない。これほどの紆余曲折を経たやりとりにおいて、当のトラブルそのものに関してはまだ一つの「現実ヴァージョン」が提出さ

れたのみである。

ところが、続いてエンカウンターは次のように進む。

【だまれくっせー（抜粋 11）】

- 276 南野 : 先に「本見して」ってゆうたん？
277 (0.7)
278 タカシ : [うなづく]
279 南野 : 「本見して」ってゆうたん？
280 ナオキ : えーぼくなー(.)本(いっしょに)見ようってゆってなー(0.6)ほんでなー
281 (2.3)なんかなー(2.6)ぼくなー(4.9)タカシなんかいじめとったからシン
282 サクと一緒に見ようってゆってなー(0.7)ほんでなー(0.9)タカシがなー
283 (0.7)「シンサク」ってゆってなーそんでなー(1.2)「足踏め」ってゆって
284 なーそんでなー(0.6)そんでぼく泣いたん
285 南野 : 泣いた(ゆうことね)ほならええわ(0.4)ほならなタカシ(1.4)そのときに
286 よったら一緒に見ようっていうときもあればー

ここでナオキは、自分に割り当てられた順番を再び出来事を描写するために利用する。ところが、そこで描写されたことはよく見ると、これまでのストーリーの修正を必要とするものであるかに見える。ナオキのこの描写は、1. ナオキは本を「一緒に見よう」といった、2. タカシはナオキをいじめていた、3. それでナオキはシンサクと「一緒に見よう」といった、4. するとタカシは、シンサクに「足踏め」といった、5. シンサクはナオキの足を踏んだ、6. ナオキは泣いた、となる。

第一に、この描写においては、タカシがナオキを「いじめていた」という出来事が、本を見せるかどうかの問題になるよりも先行する出来事として提示されている。それは「非日常的行動の文脈抜き提示」の一種である。この描写によれば、タカシは「足を踏め」という前に、別の形でナオキに対して「いじめ」を行っていたことになる。そうであるなら、まずこの「いじめ」は新たな問題として取り上げられることが可能である。第二に、ここでシンサクはナオキと一緒に本を見ようと誘われており、その意味ではタカシの求めに応じてナオキの足を踏む理由は見あたらない。これは「適切な行動カテゴリーを選択せよ」という指示のあとで提示された不適切な行動の一種である。そうであるなら、このシンサクの行動も新たに問題化されうる。

しかしながら、南野はこれらの問題に焦点を当てることは今度はしない。ここでは「泣いたゆうことね」とナオキが泣いた事実だけを確認して、「ほならええわ」とこの描写を受けない形に次の発話をデザインする(285-286行目)。そして、ナオキの描写はタカシが「本見して」といったことの確認としてのみ参照され、この直前に進行していた(269-274行目)「規則との結びつけ」という作業が、この確認を組み入れた形でやり直される(285-306行目)。要するにここでナオキの描写は、進行中の「規則との結びつけ」という活動にとって関与的な部分に関してのみ、これまでのストーリーを「補足する」ものとして取り扱われている。これは、子どもの描写がエンカウターの全域的構造をリソースとして取り扱われるもう一つの仕方である。

同様の取り扱いは、さらにエンカウンターが「謝罪とその受け入れ」の局面に入ったときにも生じている。この局面は、参与者によって、エンカウンターの終了部門の始まりとして分析されていると考えられる。シェグロフ&サックスが述べたように、終了部門は「言い残したこと」をいう機会でもある [Schegloff & Sacks 1974]。トラブル仲裁のエンカウンターにおいて「謝罪とその受け入れ」のシークエンスが開始されると、子どもたちがそれまで言われていなかった出来事の描写を行うのが、繰り返し観察される。

【だまれくっせー：抜粋 12】

- 320 南野 : ちゃんと謝りなさい
321 タカシ : [ごめんね
322 シンサク : [タカシが最初になー
323 南野 : ちょっと待って [シンサクを制止して]
324 シンサク : なんか
325 (0.8)
326 南野 : なんて? (.)タカシがなに?
327 タカシ : [足踏んでごめんね
328 シンサク : [あんなー(0.6)最初になー(0.4)なんかなー(1.0)あの(0.8)てつぶあんな
329 ー(0.5)ゴム鉄砲でなー(0.5)あんなー(0.6)鉄砲こんな見して(0.7)「も
330 ってるねんでー」とかってなー(0.5)んで(0.5)ナーナオキがな(0.5)「う
331 そー(0.7)ほんじゃあ見して」ってゆったらなー(0.5)「持ってない(.)つ
332 ぶれたー」ってゆうたらな(0.4)「うそや(.)そんなん(0.8)そんなんやっ
333 たらもっ(0.5)もっ(0.6)作ったわけない」とかゆってなー(0.6)ゆっゆっ
334 てなほんでなー(0.4)なんかなー「作ったー」とかってなー(0.7)s--それ
335 から
336 タカシ : この輪ゴム [ちやう
337 シンサク : [タカシがなー(0.6)バンバンバンて(0.4)押してなー(0.8)
338 ぼくがなー(0.5)端っこで見とったらなー(0.5)なんかなー(1.2)あの一(1.
339 2)本の先っちょがぼくのここに当たったん

このシンサクの描写には、これまでまったく言及されていなかった多くの事柄が言及されている。それは、これまでのストーリーをまったく異なるものにする可能性をはらんでいる。描写された出来事を順に並べるなら、1. 最初、タカシはゴム鉄砲を見せて「もってるねんでー」といった、2. ナオキはそれを聞いて「うそー、ほんじゃあ見せて」といった、3. タカシは「持ってない、つぶれた」といった、4. 「うそや、そんなんやったら、作ったわけない」といった、5. タカシは「作った」といった、6. タカシはナオキをバンバンバンと押した、6. 端で見ていたシンサクに本の先が当たった、となる。

この描写の第一の特徴は、これまで見てきたような「トラブル報告」の通常の装置が用いられていないことである。ここで描写されている行動は、タカシのものもナオキのものの動機的に不適切なものとして提示されていない。第二に、この描写はこれまで報告されてきた「足踏め」事件と結びつけられておらず、まったく別の「起点」から出来事を描写

している。これらの特徴は、この描写をここまでのストーリーと結びつけるためには、さらに付加的なやりとりが必要であることを意味する³⁾。

従って、この描写をどう取り扱うかは、このエンカウンターを全体としてどのくらい引き延ばすか、それをどこに帰着させるかといったエンカウターの全域的構造に関わる選択に関わっている。南野はここで、このような選択に直面したと考えられる。なぜなら、これまで行われた描写にはすべて直ちに何らかの反応を返していた南野が、ここでは初めて直ちに反応を返さず、その結果 1.1 秒の沈黙が生じているからである。そして、この機会を利用して、これまで自分からの出来事の描写を行っていなかったタカシが、初めて描写を行う。

【だまれくっせー：抜粋 13】

- 341 タカシ : あんなー(0.4)なー(0.4)なんかなーぼくなー(0.4)前なー(.)田舎でなー
342 (0.6)なんゴムー(1.2)〔咳をする〕ゴム鉄砲なー(0.6)つつ(0.7)作っても
343 らったことあんのになー(0.6)ナオキ(.)ナオキがなー(0.6)なー(0.5)それ
344 知らんとなー(0.5)なー(0.7)「そんなん(0.6)やったら(0.9)今作ってーや」
345 ってゆってなー(0.4)ぼく作ってもらったのに作られへんのになー(.)ナオ
346 キがなー(0.4)知らんとなー(1.5)「そんなん(0.8)そんなんうそや」とか
347 ゆってん
348 南野 : んーんー(0.7)んだらー(.)ゴム鉄砲が作った作れへんからやってんなー
349 タカシ : 〔うなずく〕
350 南野 : んなーそれはナオキも知らんことやしー
351 タカシ : 〔うなずく〕
352 南野 : タカシも十分話したら分かりあえるかもわかれへんからー(.)もうちょと
353 ちゃんと話してくだ〔さい

タカシの描写は基本的にはシンサクの先ほどの描写への補足説明として聞きうる。それは、出来事の経過そのものを省略して、むしろ出来事の背景に焦点を当てているからである。1. タカシは以前に田舎で、ゴム鉄砲を作ってもらったことがある。2. ナオキはそれを知らずに「そんなんやったら、今作ってーや」と言った。3. タカシは作ってもらったので、自分では作れなかった。4. ナオキはそれを知らないのに「うそや」と決めつけた。

また、この描写はナオキの行動を「動機的に不適切な」ものとして提示する装置を用いている。それゆえここで、これまでと同じような取り扱いをするなら、まずこの描写を「不適切な行動」に焦点を当てて再定式化し、ナオキにこの不適切な行動（タカシの言うことを「うそだ」と決めつけたこと）が事実であるかを確認し、確認されたらその動機を尋ね、という一連のステップを踏むことが可能である。

しかし、ここでは別の取り扱いが行われる。南野は「んーんー、んだらー、ゴム鉄砲が作った作れへんからやってんなー」と再定式化する(348 行目)。この発話の特徴は、タカシの描写をこれまでのストーリーへの補足説明として再定式化していることである。タカシの描写は、ここでこれまでのストーリーにおいて判然としなかった出来事の発端を補足

するものとして取り扱われている。またそれによって、それはタカシの側に「情状酌量」の余地があることを示す一種の「釈明」として聞かれている。この発話は、やさしい声の調子と韻律で行われており、南野がタカシの釈明を共感的に理解したことを主張するものと聞かれうる。

要するにここで、この描写がこれまでの描写と整合的なストーリーを形成することは自明のこととされている。この描写が異なる「現実ヴァージョン」であるという可能性は、ここでは問題とされていない。これまで見てきた子どもによる描写の三通りの取り扱い（「早すぎる」描写、「適切に位置づけられた」描写、「補足的な」描写）は、エンカウンターの全域的構造を利用することによって、互いに異なる起点を持つ複数の描写からひとつのトラブルの描像を作り出す方法の中心であることが確認できるだろう。

7-7. 謝罪という困難

トラブル仲裁のエンカウンターは、「加害者」と認定された子ども（双方のことも多い）が謝罪を求められることで終了部門に入ると考えられる。謝罪に関して、指導員は二つの対照的な困難に直面する。ひとつは、謝罪を求められた子どもがなかなか謝ろうとしないことである。もうひとつは、子どもが早すぎるタイミングで謝罪しようとする事である。この二つの形で、子どもたちは謝罪を適切な位置で行うことへの抵抗を繰り返し行う。このうち、このケースに直接関係するのは後者の問題である。以下では、この「早すぎる」謝罪の問題を中心に、謝罪という言語行為にまつわる困難を考えてみたい。

次の二つの断片は、この日の一回目のトラブル仲裁のエンカウンターからの抜粋である。

【マリの注意：抜粋3】

南野 : でーマリちゃんが一注意してくれ [たのはな
テツヤ : [はい私が悪かった
南野 : 言うてないそんなもんまだ

これは、このエンカウンターにおいて召喚理由の提示—受け入れが行われている途中である。この非常に早い位置において、テツヤは自ら謝罪を試みている。そして南野は、「言うてないそんなもんまだ」ということで、この謝罪を「早すぎる」ものとしてマークすると同時に、謝罪は「言うて」から、すなわち南野の求めに応じて行われるべきであることを主張している。南野は、エンカウンターの全域的構造の中で適切な謝罪の位置が存在すること、それが南野の求めに応じて行われる必要がある点で局所的にも適切な位置が存在すること、を示している。

【マリの注意：抜粋4】

南野 : わかったー？
シンサク : [はい
テツヤ : [はい
南野 : ちゃんとマリちゃんに謝りなさい＝
テツヤ : ＝ごめんなさい

南野 : あかーんそんな謝り方

テツヤ : ごめんなさい〔頭を下げて〕

南野 : まだや

シンサク : ごめ〔ん

南野 : [マリちゃんこっちまだ向いてへん(.)ちゃんと向こう側ちゃんと向きなさい

抜粋4は、このエンカウンターが終了部門に入ったときのものであり、南野は全域的構造の中の適切な位置で謝罪を求める。これを聞いたテツヤは、この南野の発話の末尾と連続するタイミングで、間髪を入れず軽やかな口調で「ごめんなさい」という。しかし、ここでもテツヤの謝罪は「適切な」謝罪とは見なされない。続いて南野は、謝罪を受ける立場であるマリがテツヤの方を向いてから、テツヤがマリに向かい合う身体配置を作った上で謝罪することを求めている。南野は、自分が謝罪を求めたという局域的文脈の中で、さらに謝罪が行われるべき適切な時間上の位置があることに指向していることが分かる。

このように、「適切に」謝罪することはきわめて限られた仕方で行われる必要がある。これを利用することで子どもたちはしばしば巧みに謝罪することへの抵抗を行うので、指導員の側からすると、子どもに「適切に」謝罪させるということはときに非常に困難な仕事となる。この困難を理解するために、少しデータから離れて、ゴッフマンの議論を参照しよう。

ゴッフマンによれば〔Goffman 1971〕、謝罪にまつわる基本的な困難は、第一に、それが他の形では償い得ないことを償おうとする唯一の言語行為であることに由来する。たとえば、罪を賠償金で償う場合、一般に賠償金の金額は罪の大きさに比例する。しかしながら、謝罪に関しては、罪の大きさに応じて「より大きな」謝罪を行うといったことには、基本的な限界がある。

第二に、謝罪において問題となるのは、罪を実質的に償うことではなく、自分が規則に対して適切な関係にあることを表示することである。謝罪は自己を二つの部分に分割し、すでに呈示されてしまった「罪を犯した自己」を非難する「規則と適切な関係に立つ自己」を新たに呈示することである。これは、個人が呈示された自己に対して距離表示を行うというより一般的なコミュニケーション能力の行使の一例である。しかし、まさにその同じ能力ゆえに、人は謝罪をしながらその「謝罪する自分」に対する距離表示を行うことも可能である。謝罪を早い時点で行うことは、「抵抗なく謝罪できる」ことの表示となりうる。そして「抵抗なく謝罪できる」ことはそれが「口だけの」謝罪＝謝罪の演技であるという距離表示を含意してしまう。

別の言い方をすれば、謝罪という行為には次のようなディレンマが存在する。一方で、適切な謝罪であるためには、謝罪は「心からの」謝罪でなければならない。罪が重ければ重いほど、そこでは「深く悔んでいる」という「心」が謝罪に込められる必要がある。しかし他方、上のデータに見られるように、このためには謝罪が自発的になされればよいのでなく、むしろ自発的に謝罪ができることはそこに「心がこもっていない」ことの証拠とさえ見なされうる。ひとたび規則語りエンカウンターという場面の中におかれると、謝罪は、然るべき手続きを踏んで非自発的に行われることによって、かえって適切な謝罪と見

なされるのである⁴⁾。

これらの困難は、たいていの場合謝罪だけではエンカウンターを適切に終了させることはできないことに現れている。上記の抜粋4のあとでは、やりとりが次のように展開する。

【マリの注意：抜粋5】

- 南野 : マリちゃんこっちまだ向いてへん(.)ちゃんと向こう側ちゃんと向きなさい
(0.5)
- テツヤ : [ごめんなさい
シンサク : [ごめんなさい
- 南野 : 何が悪かったんや(.)テツヤ
(1.1)
- シンサク : [言うこと聞かないでごめんなさい
テツヤ : [いっいつ
テツヤ : 一回で聞かんかってごめんなさい
(0.7)
- テツヤ : はい [宿題の机の方に向き直る]
(0.3)
- 南野 : まだや(0.7)「はい」と違う(0.8)マリちゃんだまだ何も言うてへん

テツヤとタカシがマリに向かい合ってそれぞれ「ごめんなさい」を言ったあとで、南野は「何が悪かったんや」と質問する。ここに上記の困難への指向を見て取ることができる。「ごめんなさい」という言葉は、何も「悔いて」いなくても言える言葉である。この発話は、自分が悔いていることを「主張」しているだけで「立証」してはいない。南野はここで、この「謝意の主張」という行為の潜在的困難を取り扱おうとしている。しかし、南野のこの試みも次のテツヤのふるまいによって再び底抜けにされてしまう。テツヤは「一回で聞かんかってごめんなさい」と言ったあとで、「はい」とエンカウターの切り上げを宣言して宿題のおいてあるテーブルに身体を向けようとする。これによってテツヤはふたたび、自分の謝罪への距離表示を行っているからである。

このような謝罪への抵抗や謝罪の困難への指向は、これほど派手にではないが、【だまれくっせー】の終了部門にも見て取ることができる。まず注目したいのは、このエンカウンターでは終了部門が始まるはるか以前に、タカシとシンサクが自発的に謝罪を試みていることである。

【だまれくっせー：抜粋14】

- 206 ナオキ : なんかなー(0.7)シンサクとかがなー(0.8)なんか [な(.)タカシがな=
207 [携帯電話の呼び鈴]
- 208 ナオキ : =(0.6)「踏め」とかってな [言いながら泣き声になる]
- 209 南野 : ちょっと待って(.)ちょっと待ってな
210 [南野、携帯電話に出る]

- 211 南野 : はい学童で [すー
 212 タカシ : [ごめんね
 213 (0.5)
 214 南野 : はい
 215 シンサク : ごめんね
 216 南野 : はいはい
 217 (1.1)
 218 タカシ : これから (しないようにするから) ごめんね
 219 (1.2)

これはナオキがはじめて描写を求められたときである。ナオキが描写をはじめてすぐ、南野の携帯電話がなり、南野はナオキの発話を止めて電話に出る(206-210行目)。南野はエンカウンターへの関与を中断する。このタイミングを捉えて、タカシがまず「ごめんね」とナオキに言い、次いでシンサクも「ごめんね」と謝罪する(212,215行目)。この謝罪にも、上の断片でのテツヤの謝罪と共通する特徴がある。第一に、それらは出来事の描写の途中という早い位置で行われている。第二に、それは携帯電話のために南野の関心がエンカウンターから逸れたときに、自発的になされており、謝罪の求めを受けてなされてはいない。

2回目の謝罪は、先に見たように終了部門の始まりに南野に求められてタカシが行うが、これは「まだいってなかったこと」を描写しようとするシンサクの発話にオーバーラップされる(320-328行目)。そこから連なるやりとりが終わり、3度目の謝罪が次のように求められる。

【だまれくっせー：抜粋 15】

- 368 南野 : ちょっ(.)ちょもう一回(1.2)ちゃんと謝ったの聞こえたん? [一度ナオキ
 369 に渡した絵本にもう一度手を伸ばしながら]
 370 (1.2)
 371 シンサク : 聞こえたよ
 372 (1.1)
 373 南野 : タカシ謝ったの聞こえた? (0.9)ナオキ
 374 ナオキ : [首をかしげる]
 375 南野 : ほなこれちょっとやめとき今 [ナオキから絵本を取り上げる]
 376 (0.4)
 377 南野 : はい(1.1)ちゃんと謝りもう一回
 378 (1.3)
 379 タカシ : 足踏んでごめんね
 380 (1.7)
 381 南野 : あんたも [(……………)]
 382 シンサク : [ごめんなさい
 383 (2.3)

384 シンサク：足踏んでごめんなさい

この部分でも、先ほどの抜粋4との共通性を確認できる。どちらにおいても、南野は謝罪が適切に行われるために、謝罪する側と受ける側の双方がとるべき適切な身体配置が存在することに指向している。南野はナオキに「タカシ謝ったの聞こえた？」といい(373行目)、ナオキが首を傾げると、「ほなこれちょっとやめとき今」といって一度ナオキに渡した絵本を再びナオキから取り上げ(375行目)、ナオキにタカシと向かい合うよう求める。こうして、謝罪を受ける子どもも適切な謝罪の遂行に協力すること、それが完遂されるまでは自分のやりたいことを禁欲することを求められる。

しかし指導員はしばしば、このような手続きの中で謝罪が行われてもなお、エンカウンターを終了するには不十分だと見なす。このケースにおいて、次の部分で用いられている手続きは、適切な謝罪を得ることの困難に結びつく現象として理解できるように思われる。それは「相手が否定しがたい仮想的なコンテクストの中に問題を位置づけ直す」という手続きである。

【だまれくっせー：抜粋 16】

384 シンサク：足踏んでごめんなさい

385 (1.2)

386 南野：シンサクの場合は理由はないねんでー

387 (0.6)

388 シンサク：[うなずく]

389 (1.3)

390 南野：人に言われたからゆうてあんた踏んでんでー

391 シンサク：うん

392 南野：あんた人にな(0.7)なー(0.8)このへんナイフでピーっと切って来いってい

393 われたらなー(0.5)あんた切るか？

394 シンサク：ううん

395 南野：切れへんなあ(1.0)そんなんしたらあかんのわかってるもん [なあ(0.5)＝

396 シンサク： [んー

397 南野：＝同じやででも

398 (0.5)

399 シンサク：うん

400 (0.6)

401 南野：ちゃんと謝りもうい [っかい

402 シンサク： [ごめんなさい

403 (0.7)

404 ナオキ：いいよ

南野はシンサクがタカシに言われてナオキの足を踏んだことを、人に言われたら誰かの首をナイフで切るか、という別の仮想的コンテクストの中に置き直す(392-393行目)。そ

してそれは「同じやで」という(397行目)。このような問題の仮想的な定式化は、いかに重い罪であろうと謝罪という同一の行為によって償われるしかないということとの関係で、いわば謝罪の「掛け金」をつり上げることであるように思われる。つまり、より重い罪と同一視した仮想的コンテキストの中に謝罪を位置づけることにより、その謝罪の「重み」を増そうとする試みなのである⁵⁾。

しかしもちろん、これらの手だてを尽くしても、謝罪の「適切性」を最終的に確立することはできない。それゆえ、この潜在的に終わりのない「謝罪の適切性の追求」を終わらせ得るのは、唯一、謝罪されている側がそれを受け入れたことを「主張」することである。この謝罪のシークエンスは、ナオキが「いいよ」とこの主張を行うことで、ようやく終了することができる(404行目)。

以上のように、謝罪という言語行為が抱えている原理的な困難は、子どもたちが謝罪のタイミングをずらすという形で、指導員の求める「適切な謝罪」に抵抗することによってエンカウンターの中で顕在化する。このため、指導員はしばしば、単に謝罪を求めるだけではエンカウンターを終了するには不十分であると見なし、謝罪した子どもに「何が悪かったのか」を言わせたり、さらに問題を仮想的なコンテキストの中に置き直して謝罪の「重み」を増そうとしたりする。こうして、トラブル仲裁のエンカウンターは、指導員が「不適切な行動」を行った子どもの「内面の変化」の証拠を求めようとすればするほど、その十分な証拠が得られないというディレンマを、その終了部門において抱えている。

第8章 まとめと課題

本報告では、対人サービス組織の一種である学童保育所を対象として、サービス提供者（指導員）とクライアント（入所児童）との相互行為の一側面である「規則語り」を会話分析の視点から分析することを目標とした。

学童保育所は、「注意」や「トラブル仲裁」などの規則語りが日常的に行われる場所である。一般に学童保育所は、「生活の場」を提供するという目標や年齢の異なる多数の子どもが同じ空間で過ごすということから、これらの規則語りが頻繁に、また多様な形で行われやすいと考えられる。とりわけ共同学童保育所は、「異年齢集団」での「生活づくり」という学童保育に固有のサービス目標をより積極的に実現しようとしている点で、規則語りがより積極的に行われていると考えられる。このような対象を調査することにより、筆者は、多様な規則語りの中に通底する手続きと形式を抽出しようとしたのである。

学童保育所を対人サービス組織の一種と見なす立場から、規則語りはサービス提供者がクライアントをコントロールする主要な手だてのひとつと見なすことができる。そこで、規則語りの詳細を分析するに先立って、学童保育の指導員が日常的な保育の「実際の状況」をどのように構造化しており、そのためにどんな装置が用いられているかを記述した。指導員たちは第一に、保育計画を作成してそれを日々の保育の中で運用していくことにより、保育の状況を時間的に構造化しようとする。第二に、保育のそれぞれの局面で子どもたちが「いるべき場所」「いてはいけない場所」を区分したり、「適切な身体の置き方」「不適切な身体の置き方」を区分したりすることによって、保育の状況における空間と身体を構造化しようとする。第三に、「学年」「班」などの学童保育所において公式にレリヴァントとなるカテゴリー化装置と、それらのカテゴリーに結びついた期待からはずれた子どもたちの行動を理解するときに利用されるさまざまなカテゴリー化装置がある。第四に、保育における恒常的な困難に際して、指導員が子どもの行動へと介入することを正当化する一群の実際的イデオロギーがある。これらの装置は、指導員が日々の保育の中で子どもたちのさまざまな行動に「対処可能」なものとしての地位を与え、それによってクライアントコントロールを可能にしていく主要な装置であると考えられる。

こうして構造化された保育状況は、規則語りにおいてリソースとして参照されると同時に、規則語りを通じてそのつど新たに産出されていくものである。その中で、本報告では二つのタイプの規則語りに焦点を当てて分析を行った。

「注意をめぐる相互行為」に関しては、次のようなことを明らかにした。1. 注意とは多様な発話形式によって行われる言語行為であるが、その基本的特徴として、相手の関与に「突き刺さる」もの、相手に「アドレス先+登場人物」という特有の参与地位と産出フォーマットの組み合わせを投企するものである。2. 注意に対する適切な反応として求められるのは、基本的に指示された行動を行うことによって「理解を立証」することであり、言語的に「理解を主張」することではない。理解を主張することはしばしば、注意への抵抗の手段となる。3. 注意をめぐる相互行為は「対位法的行為連鎖」と呼びうる特有の相互行為形式をとる傾向があり、これは注意が相手の関与に「突き刺さる」という「傍観者発話」の一種であることへの指向に基づくものである。そしてこのことは、注意が共同関

与状態にある子どもたちに向けられる場合、より明白に現れてくる。4. 対位法的行為連鎖を生み出す「抵抗」は注意の「ひもとき」の契機となり、この契機は「ひもとき」の契機として考え得る「釈明」や「根拠質問」などの言語的反応に対して優越している。ここから、注意を受けた子どもは、相手の発話に示されている自分の行動についての特徴づけを否定することよりも、むしろそのような形で言語的なやりとりのチャンネルを開くことの回避に指向していると考えられる。5. 注意が行われる場面に他の指導員や子どもがいる場合、注意は二者間のやりとりに留まることはまれであり、周囲の者が「注意する側」へと連携参与することを誘いやすい性質がある。

これらのことから、注意をめぐる相互行為に関して次のような考察を暫定的に引き出すことが可能である。第一に、注意を受けた子どもが結果的に服従行動と見なしうることを行うときに、子どもが「なぜ」そのような行動を行うのかは決して明らかではない。規範的パラダイムに立つ社会化論（あるいはむしろ「常識的社会化論」[石飛 1993]）からすれば、この事態は、それまである規則を内面化していなかったために不適切な行動をとった子どもが、この相互行為を通じて新たに規則を内面化したか、あるいは、すでに内面化していた規則を一時的に呼び起こし損なった子どもが、この相互行為を通じてそれを呼び起こしたことで適切な行動に至ったか、どちらかとして捉えられるだろう。いずれにせよ、子どもの服従行動は「規則によって内から動機づけられた」ものと見なされる。しかしながら、注意を受けて直ちになされる理解の立証にせよ対位法的行為連鎖にせよ、子どもの行動はまったく別の形で解釈可能である。子どもは、指導員が言及している規則の正当性を承認しておらず、自らの行為コースに「突き刺さった」介入を無効化するためにもっとも効率的な行動を行ったとも見なしうる。とりわけ、対位法的行為連鎖においては、子どもの服従行動は自らの行為コースの中で「機が熟した」ときに行われているように見える。この場合、服従行動は直接には自らの個人的な目的の遂行への動機づけに導かれていると見ることも十分に説得的である。

しかし第二に、より重要なことは、子どもが「なぜ」服従行動をとったのか、またそもそも「なぜ」不適切な行動をとったのか、これらのことがこの相互行為においてはレリヴァントになっていないということである。注意を行う発話には相手の行動の特徴づけが含まれるが、その特徴づけにおいては相手の「動機」を問題にしない発話デザインが選ばれる。これに対して注意された者が自分の「動機」を表明する形で自分の行動を特徴づけし直すという選択肢も、系統的に回避されている。さらに、対位法的行為連鎖においては服従行動が「注意への反応として」行われたということ自体も、明白ではない形に相互行為が組織されている。注意をめぐる相互行為においては、いずれの局面においても、子どもの行動が何によって動機づけられているかはレリヴァントにはなっていない。要するに、ここで何らかの形で規則の利用が行われていることは確かだとしても、それが「内面化されているか」「動機づけとして働いているか」ということの決着は、この相互行為の進行にとって何ら必要でないのである。このいわば「動機不在の規則利用」は、「トラブル仲裁のエンカウンター」における規則利用と鋭い対照をなしている。

次に、「トラブル仲裁のエンカウンター」に関しては、次のようなことを明らかにした。

1. トラブル仲裁においてはトラブルの当事者である子どもに出来事の特徴づけが求められるが、そのとき子どもたちは相手の行為を「動機的に不適切な」ものとして描写する一

連の手続きを共通に用いる。2. 指導員は「中立性」の維持に指向し、それを可能とする一連の手続きを用いようとするが、それは指導員のおかれた状況の中で貫徹されにくいものである。3. トラブル仲裁のエンカウンターは「召喚理由の提示と受け入れ」「出来事の特徴づけ」「動機表明」「規則との結びつけ」「謝罪とその受け入れ」という全域的構造を持つと考えることができる。そして、エンカウンターの中で子どもたちが行う描写は、この全域的構造をリソースとすることで、「早すぎる」描写・「適切に位置づけられた」描写・「補足的な」描写といった異なる地位を持つものとして取り扱われる。4. 指導員は召喚理由を構成するに際して、トラブルそのものとは別の「保育にとっての問題」を構成することに指向しており、このことも子どもたちが行う描写を取り扱うリソースとなっている。5. トラブル仲裁のエンカウンターにおいては、行動が断片化され、動機が脱文脈化され、規則命題に同意することが規則に従うことの不可欠のステップとなる。6. トラブル仲裁のエンカウンターは「謝罪」が求められることで終局にはいるが、子どもたちはしばしば謝罪のタイミングをずらすことで、指導員が求める「適切な謝罪」に抵抗する。それゆえ指導員は、エンカウンターを終了させるために、単なる謝罪以上のことが行われることを求める傾向がある。

以上から、トラブル仲裁を含むエンカウンターに関して、次のような暫定的考察を行うことが可能である。第一に、この種のエンカウンターにおいては、トラブルに関わった子どもが「なぜ」ある行動を行ったのか、また、「なぜ」それについて謝罪するのかが、いずれも明示される。それは、子どもの動機をレリヴァントにする一連の手続き（「動機的に不適切な」行動描写、動機表明を求める質問、動機の表明）を含んでおり、規則とそれが適用される行動とは動機という媒介項によって結びつけられる。子どもは自ら動機を言語化することを求められ、それが当該状況の中で不適切な動機であるということへの同意を求められ、その同意を踏まえて謝罪を求められ、さらに「何について」謝罪しているのかを述べることを求められる。これらの手続きは、動機づけの水準に十分な形で組み込まれていなかった規則を「今ここ」でその水準に組み込む、という活動を成し遂げるための手続きだと見なすことができる。このように見る場合、「規則の動機への組み込み」とは、何か不可視の神秘的な心内過程なのではなく、一連の相互行為手続きを通じて成し遂げられる社会的活動である。

第二に、このような動機を媒介とした規則利用が可能となるためには、それに先だって、異なる起点を持つ複数の出来事の特徴づけから一貫した事実を構成する整序作業が行われなければならない。このことは、ウィルソンが指摘した「認知的コンセンサス」が、エンカウンターにおける相互行為を通じて構成されることを意味する。動機を媒介とした規則利用のためには確かに「認知的コンセンサス」の達成が先立つのだが、これもやはり不可視の一致としてではなく、相互行為の進行の中で成し遂げられるひとつの活動として捉えることができる。そしてこの活動は、第一に召喚理由を構成するための問題探索手続きによって、第二にエンカウンター的全域的構造をリソースとして行われ、シークエンス上の位置に応じて出来事の特徴づけに異なった地位を付与していくという一種の「リアリティの政治学」を含んでいる。こうしてこの種のエンカウンターは、「認知的コンセンサスのもとで動機づけへと作用する規則」という規則のリアリティが生み出されるひとつの工房であり、その製造工程は一連の相互行為手続きから成っているものと考えられる。

本報告では以上のようなことを明らかにしてきたのであるが、本研究の狙いからいえば、まだ探究は道半ばだといわざるをえない。最後に、課題として残されていることの中で主要なものを記して、結びとしたい。

第一に、今回の報告ではデータ整理に多くの時間をとられ、分析によって得られた知見の理論的な意味を十分掘り下げるには至らなかった。規則論や社会化論の文脈で、本報告の知見が持つ意味を探究することが課題として残されている。エスノメソドロロジーの立場からの社会化研究では、社会化場面を一種の「異文化接触」として分析するという見方が提言されている〔石飛 1993, 山田 1985〕が、注意をめぐる対位法的行為連鎖はこのような見方と無関係ではないと思われる。また、注意をめぐる相互行為への周囲の子どもたちの参与に関しても、このような見方からさらに分析を深められる余地がある。

第二に、学童保育所での規則語りのうち、ここで取り上げられなかった重要なものとして、子どもたちや指導員が遊びの場面で行う「遊びの規則」の語りがある。本報告では、指導員による規則語りに子どもたちがさまざまな形で抵抗する様子を記述してきたが、子どもたち自身はどのように規則を互いに語っているのか。規則を語ることによって、子どもたちは何を行っているのか。このことがもっとも観察されるのは、子ども同士が一緒に遊ぶ場面である。これは、異年齢集団での生活づくりを目標に掲げる学童保育において、子どもたちの集団関係がどのように作り出されているかという問題ともかかわって、重要なものである。また、本報告で参照したウィーダーの研究とのつながりを考えるうえでも、重要な主題である。

第三に、本報告では指導員によるクライアントコントロールの主要な手段として規則語りを取り上げたが、それ以外のコントロールのあり方を取り上げていない。筆者が参与観察を通じて得た印象では、ベテランの指導員が持つ重要なサービス技術のひとつは、子どもにあることを行わせようとするとき、それを直接指示したり注意したりするのは異なる方法で行わせる技術である。立川の言い方を借りれば〔立川 1991〕、それは本報告で見てきたような「説得」的なコミュニケーションというよりもむしろ「誘惑」的なコミュニケーションであるように見受けられる。また、本報告で見てきたような子どもによる種々の抵抗も、「説得」的なコミュニケーションを行おうとする指導員に対して、子どもの側が「誘惑」的なコミュニケーションで応じているという観点から分析し直せる部分が多々あるように思われる。

この最後の課題を果たしていくことは、学童保育における規則語りという主題や社会化場面での規則の利用という主題を超えて、大人と子どものコミュニケーション全般にかかわるより大きな主題へとつながっていく可能性がある。また、子どものコミュニケーションを研究することを通じて、従来のコミュニケーション論の枠組みを再考することへつながる可能性がある。これらの大きな問題を念頭におきつつ、さらに探究を行っていきたい。

注

第1章

- 1) ジンマーマンの事例研究について、それは例外的な文脈の中で規則が適用される場合を扱っているのであって、規則を「文字通りに」適用することが依然として平常の姿であるという非対称的な位置づけを与えたいくなるかもしれない。しかしこれは見当違いである。この点については、校則の適用を扱った北沢の研究が説得的である。北沢はそこで、校則を文字通りに「厳密に」適用するということが、それ自体「特別な」文脈を設定することによって可能となることを明らかにしている [北沢 1987]
- 2) たとえば、会話分析が記述してきた成員カテゴリー化装置や会話の順番取りや連鎖組織に関わる規則は、第4の概念グループに主として関わるものと考えられる。

第2章

- 1) これらは、参与観察中に入所児童や保護者から繰り返し聞いたことであるが、[加集 1983] [小杉・木村 1998] [木村・小杉 1999] で紹介されている調査結果にも現れている。
- 2) [兼松 1986] [大崎 2000] [西郷 1998] には、50年代以前の学童保育の歴史にも言及がある。
- 3) 見坊によれば、「かぎっ子」という言葉は63年6月に週刊誌上に登場し、64年から65年にかけて各新聞が社会問題として精力的に報道することでメディア上の使用数が急増した。そして、65年後半から使用数が急減し、以後は徐々に減少していった（見坊の調査は69年まで）。これと入れ代わる形で、66年から67年にかけて相次いで辞書に載るようになり、日常語として定着していった。また、「学童保育」という言葉もほぼ期を一にして63年7月に新聞紙上に登場した [見坊 1978, 1978a]。
- 4) [学童保育問題研究会 1974] では、この時期の自治体の施策における学童保育の位置づけについて、1. 児童福祉法に基づいて保育所体系の中で捉えたもの、2. 児童福祉法に基づいて児童館運営の中で考えたもの、3. 社会教育関係法に基づいて学校施設開放の体系の中で捉えるもの、4. 社会教育関係法に基づいて民間福祉施策で捉えるもの、などの多様性があったことが指摘されている。
- 5) [村上 1982] では、厚生省の「都市児童健全育成事業」とそのきっかけとなった中央児童福祉審議会の答申「今後推進すべき児童福祉政策について」の内容を紹介し、答申に法制化への指向が見られないことなど問題点を指摘している。
- 6) [湯本・大島・小川 1978] および [長谷川 1979] では、東京都での調査に基づいて、児童館と学童保育を併設することの問題点を論じている。
- 7) [大崎 2000] では、児童福祉法の改正後の学童保育の動向について、法制化によってこの事業が積極的に推進されるようになった傾向が確認できるものの、法改正の中心である「生活の場」としての学童保育の位置づけについては、現行の施設・設備からいってほど遠い内容になっているとしている。また、[志濃原 2001] では、児童福祉法改正後の学童保育をめぐる動向として、全児童を対象とした放課後児童健全育成事業が開始されたいくつかの自治体（品川区、大阪市、横浜市、名古屋市など）で、学童保育事業が後退また

は解消する傾向に注目し、名古屋市の場合を取り上げてこの傾向の問題点を指摘している。全児童事業は「イベント中心主義的な関わり」になりがちであり、これに対し学童保育への需要は「年間を通して「留守家庭」の状態が継続」する子どもへの生活の保障であることが指摘されている。

8) 留守家庭児童の「問題」を「非行化」と結びつける論調は、90年代に入ってから根強く見られる。たとえば、[全国社会福祉協議会児童福祉部 1991]では、留守家庭を対象とした調査結果から、親が帰宅するまで子どもが家庭以外のどのような場所で過ごしているかを紹介し、「子どもの養育上問題と考えられる所もあり、非行化への温床ともなりかねない」(p.90)と述べられている。これは、ゲームセンター(1.5%)、コンビニエンスストア(3.2%)、ビデオショップ(2.1%)などを指しているものと思われるが、この決して多いとはいえない数値に焦点を当てていることもさることながら、この数値が留守家庭以外の家庭の子どもと比べて多いのかどうかを調べる必要すら顧慮されていない。

9) [加集 1983]では、大阪府堺市における公立学童保育と共同学童保育における指導員と児童を対象とした質問紙調査を行い、両者の比較を行っている。それによれば、共同学童保育の指導員の方が活動内容として「集団で何かをする」割合が高く、活動目標においてもこれが重視される傾向がある。これに対し、公立学童保育の指導員があげる目標は、「託児所的なもの」が中心になっていると指摘されている。また、子どもへの「どんなときが楽しいか」という質問に対して、「みんなで遊んだり作ったりする」に回答した児童は、公立で12.7%に対し共同では20.0%と共同学童保育の方が高くなっている。ただし、「どんなときが楽しくないか」という質問に対して、公立では「みんなで遊んだり作ったりする」に回答した児童はゼロであるのに対し、共同では13.3%いる点も見逃せない。[小杉・木村 1998][木村・小杉 1999]では、異なる自治体の公立公営の学童保育と父母会運営の学童保育とについて、指導員や保護者を対象とした質問紙調査を行い、両者の比較を行っている。それによれば、父母会運営施設の方が、指導員も保護者も、異年齢集団であることを積極的に評価する比率が高い。また、父母会運営施設の方が、保護者の父母会活動への参加率が高い。これに対し、公立公営施設の保護者には「子どもを預かってもらう」という「託児」的な意識を持つ者の比率が高い。これらの調査結果は、異年齢集団であることに積極的な価値をおくサービスという学童保育の理念が、父母会運営施設においてより顕著に現れていることを示していると思われる。

10) 大阪市への直接請求書名運動に関しては、[大阪市に学童保育の制度を求める10万人の会編 2001]で運動の開始から市議会での条例案否決までの経緯が詳しく紹介されている。

11) [田中・須之内 1983, 1986, 1989]では、学童保育におけるサービス技術について、福祉分野におけるグループワークの観点から理論化することが試みられ、この視点から、ある学童保育所における3年間の「グループ・プロセス」とその中での「個人の成長」に関する事例研究が行われている。この研究は、学童保育での日常的な相互行為過程に焦点をあてた実証的研究として先駆的なものといえる。

12) このような動向を反映する近年の重要な成果として、5巻からなる『シリーズ学童保育』『学童保育』編集委員会編 1998, 1998a, 1998b, 1999, 1999a]が刊行されている。また、指導員のサービス技術の「専門性」を探究するもっとも新しい動向として、雑誌『学童保

育研究』が 2001 年から発行されている [学童保育指導員専門性研究会編 2001, 2001a]。

第 3 章

- 1) このような 2 ステップのカテゴリー化手続きは、サックスが自殺志願者の分析から見いだしたものと同一である [Sacks 1972]。
- 2) 教育学者の村山は、かつて埼玉の学童保育連絡協議会で講師を頼まれたときの手紙を紹介しているが、その手紙には「集団遊びの終わったあとに「先生、もう遊んでいい？」という声が聞かれたり…」という形で、連絡協議会の問題意識が示されている [村山 1998: 93]。ここから、子どもたちがしばしば集団遊びを嫌がるということは、A 学童保育所の特殊事情ではなく、多くの学童保育所に共通した事情であると思われる。
- 3) この会議でのこの部分のやりとりについては、別のところで詳しく分析したことがある。[串田 2000] を参照のこと。

第 4 章

- 1) この 5 つの面での多重的定式化は、ウィーダーが掟語りに関して分析したもの [Wieder 1974: 168] を参考にしている。
- 2) 以下の章で用いる「関与」「主要関与」「副次的関与」「共同関与」「焦点の定まった集まり (相互行為)」「焦点の定まらない集まり (相互行為)」という概念は、すべてゴッフマン [Goffman 1963=1980] に依拠したものである。
- 3) 注意を「傍観者発話」の一種と捉えることは、本報告で扱う「注意をめぐる相互行為」を「緊急事態における傍観者の介入」に関する一連の社会心理学の研究 (その代表として [Latane & Darley 1970=1997]) へと結びつける視点となる。これらの研究では、傍観者による介入がいかに行われにくい行為であるかということに焦点が当てられるが、本報告で以下に示すように、傍観者による介入はある種の条件の下ではきわめて生じやすい。傍観者がいかにして進行中の相互行為に介入するかという問題への会話分析的な研究は、一連の社会心理学的研究と結びついていくことで重要な研究領域を開示するものと予想される。なお、この点に関する会話分析的な先行研究としては [C.Goodwin 1986] [M.Goodwin 1990] [Holmes 1984] などが重要である。
- 4) 「参与地位」と「産出フォーマット」については [Goffman 1981] を参照のこと。
- 5) M. グッドウィンは、子どもの仲間集団における指令的言語行為 (directives) の研究において、同様の特徴に注目している [M.Goodwin 1990]。
- 6) このような相互行為の特徴は、ある相互行為が「大人」と「子ども」というカテゴリーの担い手の相互行為として、あるいはひとつの「社会化場面」として、組織されていく重要な手続きの一環であると思われる。阿部 [阿部 1997, 1999] が「人称の非対称性」について論じていることは、この点と密接な関係がある。
- 7) 「主張する」と「立証する」ことの違いについては、[Sacks 1992: II : 252] を参照のこと。
- 8) この行為連鎖においては、注意を向けられた子供がヒースのいう「受け手性の表示 (display of recipiency) [Heath 1984] を行わないのが特徴である。子供は、受け手としての表示を行うことなく、相手の発話が作り出したスロットを利用して自分の関与しているもう

一つの行為コースを一步進める。

9) 北沢は、教師による校則の適用を事例にあげながら、規則の「文字通りの＝厳密な」適用ということが、それ自体常にエトセトラ条項をともなったものでしかありえないことを、説得的に論じている [北沢 1987]。

10) 対位法的行為連鎖において相手の行為が「抵抗」に見えること、またそれが「挿入されたもの」に見えることは、より一般的に言えばワツラビックたちが言うような「連続した事象の分節化における齟齬」の一ケースと見なせる [Watzlawick et. al. 1967=1998]。この洞察にあふれた議論は、適切な修正を行えば、会話分析が扱ってきた相互行為の秩序の直中においていかにして「知覚の衝突」が生じうるのかという問題を考えるさいに要となる可能性を持つ。

11) デヴィドソンの議論では、受け手が話題を変えることでそのシークエンスから「逃走」という事例がひとつあげられているが、これが近い。しかし、いずれにしても違うのは、デヴィドソンがいう後続バージョンの出される事例の場合、相手の反応の方はあくまで「勧誘、申し出、要請などへの反応」でしかなく、従って、それが受容／拒否されるまではいわば時間が止まっていて何かを独自にすすめてはいないのに対し、ここではもう一つの行為連鎖が進行している。

12) 実際、次章のいくつかのケースにおいても確認できるが、注意を向けられた子供が服従行動を行う時間的位置は、しばしば注意のひもときの進行から見て「遅すぎ」たり「早すぎ」たりする。これは子どもの反応がもう一つの行為コースの中で組織されていることの重要な帰結である。

13) 注意のあとに釈明が来ないことについては、ウートンも重要な特徴として指摘している [Wootton 1986]。

第5章

1) ただし、このデータにおいてアスカが「なんでー？」という根拠質問を行っている時点は重要であると思われる。アスカは、鍵を触ったことが単なる「不衛生」ではなく「班への迷惑」として特徴づけられ、それに周囲の子どもたちが連携参加を行い、さらにそれらの連携参加を証拠として採用したうえで上田が指示を繰り返した時点で行われている。この時点とは、アスカが手をもう一度洗うべきであることが、「みな意思」として明示的に定式化された時点である。ここから、注意への反応として行われる根拠質問は、注意に抵抗し続けることが困難になった時点で行われるものであるという可能性がある。さきほどの【シンサク鉛筆】でシンサクが「なーんでー」といっているのが、すでに鉛筆を南野に渡しに行こうとしているときであることも、この可能性を支持する。また、北野がアスカを抱えて連れて行くべくアスカの方へ動き出すのは、根拠質問から始まる「質問－応答－フォローアップ」というシークエンスの直後である。ここから、注意を行う側も根拠質問が行われることを、注意に始まる相互行為の終局として分析している可能性がある。根拠質問は隣接ペアの第一部分であり、注意された子どもが指導員の応答を求める発話形式である。それは、子どもの側から言語的コミュニケーションのチャンネルを開くことである。このことが、根拠質問の「終局」としての分析可能性をもたらすのではないと思われる。

第6章

1) 整理済みのデータの中で、開始から終了までをほぼカメラに収めることができた規則語りエンカウンターは、8ケースである。規則語りエンカウンターは、注意のように頻繁に生じる行為ではないし、また多数の子どもを含む保育の状況の中でいつどこでエンカウンターが開始されるかは分からず、その開始の瞬間からカメラにおさめることは容易ではなかった。また、指導員は周囲の保育の状況から隔離するために、ドアを閉められる場所で行うこともあり、このようなエンカウンターは撮影できなかった。

2) 「動機的に不適切な」行為の描写は、描写された人物へのトラブルに関する「帰責」を含意するが、トラブルの描写に用いられる装置の中には、こうした帰責を含まないものもある。たとえばポメランツは、トラブルを「非行為者形式(no agent-actor forms)」で描写することが、やりとりの相手からそのトラブルに責任があるのは誰かという問いを引き出すことを指摘している [Pomeranz 1978]。また串田は、あるトラブルを自らの「悩み」として描写することが、やりとりの相手による他者への帰責を引き出すことを指摘した [串田 2000]。このようなトラブル報告のさまざまな装置がどのように用いられているかは、規則語りの分析にとって重要な課題である。

3) それゆえ、トラブル仲裁における学童保育指導員の「専門性」を捉えようとするならば、それは中立性への指向を「生活」の諸側面から来る他の要請とを両立させようとする複合的な指向に定位して捉える必要があるだろう。次章のケーススタディは、このような複合的な指向の一端を照射するものである。

第7章

1) トラブル仲裁という活動が他の活動と「混じり合う」という見方は、ジェファーソン&リーによる分析 [Jefferson & Lee 1981] から大きな示唆を受けている。

2) ここでこのエンカウンターを取り上げるのは、便宜的な理由と理論的な理由の両方からである。便宜的な理由は、1. トラブル仲裁を含むエンカウンターの中で、その開始から終了までをカメラに収めることのできた数少ないものの一つであること、2. 開始から終了までが比較的短くトランスクリプトの全体を提示できること、3. この日は保育の開始からずっとカメラを回しており、エンカウンターに先立つ状況が（限界はあるが）把握できていること、である。理論的な理由は、このエンカウンターは、短いながらもこの種のエンカウンターとしては複雑な経過を辿っており、この種のエンカウンターの成り行きを左右する諸条件を考察しやすいことである。エンカウンターのそれぞれの局面で、指導員と子どもが直面するさまざまな選択が、このケースにはよく現れている。

3) もちろん、いくつかの結びつきは推測可能である。たとえば、シンサクがタカシの「足踏め」という要請に応じたのは、それに先だってナオキの本がぶつかって痛い思いをしたことが理由であるようだ。ナオキの描写の中にあった「タカシがいじめていた」というのは、具体的にはタカシが「バンバンと押した」ことであるようだ。タカシが「足踏め」といったのは、単に「本を見せてくれないから」ではなく、自分の言ったことを「うそ」だとナオキに決めつけられたからであるようだ。しかし、依然として不明な点も多い。たとえば、タカシが「本見せて」といったのはいつなのか。それはシンサクに本の先が当た

ったよりもあとなのか。ナオキがシンサクに「一緒に見よう」といったのは、いつなのか。そしてそもそも、「だまれ」「うっせー（くっせー）」という発話は、これらの出来事の中でどの時点に位置するのか。これらの疑問に焦点を当てていこうとすれば、動機表明を経て規則との結びつけまで来たこのエンカウンターは、いわばもう一度振り出しに戻る必要がある。

4) このような困難は、上の二つの断片のようなやりとりの延長上で謝罪を「やり直す」ことを求めるとき、さらに増幅する。なぜなら、最終的に適切な位置で適切な仕方で謝罪が行われたとしても、それにいたる過程で行われた「謝罪への距離表示」は、その最終的な謝罪の効果を底抜けにしてしまう可能性があるからである。「ごめんなさい、なーんちゃって」と一度言った相手が、そのあとどれほど真剣に涙を浮かべながら「本当にごめんなさい」といったところで、それを心からの謝罪と受け取るとは困難であろう。

5) 次の断片は、謝罪を求められてもなかなか謝罪しようとしめないケースであるが、ここでも指導員は「問題を仮想的なコンテキストの中に置き直す」という手続きを用いて、謝罪を追求する。東野は、コウタがヒロミのペンをゴミ箱に捨てたことを謝罪しようとしないので、「それなら先生がコウタのペンを捨ててくる」という仮想的なコンテキストを設定している。

【たこやき会議：抜粋】（簡略表記）

東野　：違うんやろ？あんたが勝手にほりに行ったんでしょ？人のやつを、これはあかんことやから、ちゃんと謝りっていつてるねん、コウタ、謝りなさい、これは謝らなあかんねえ、どう思う？みんな、人の物を勝手にほりに行ってるねんで、これ（……………）、これ誰の？

テルキ：コウタ

→東野　：コウタ、ほんなら、これほって来るで、先生、ええか？なあ、ええの

資料

【だまれくっせー】(全トランスクリプト)

[部屋の奥の南野の近くにいたシンサクが、玄関の方へ走っていく]

- 01 南野 : **ドタドタしたらあかーん**
02 (2.9) [画面は玄関の方へ向かって広角になっていく]
03 ナオキ : やめてーや
04 タカシ? : やめてやち [ゃうやん
05 ナオキ : [か え しーや
06 タカシ? : (け [る)
07 ナオキ : [やめ [てーや [タカシが立ってナオキの足を蹴っている様子]
08 シンサク : [だまれ蹴る (ぞ)
09 (0.6) [南野が書き物から顔をあげて玄関の方を見る]
10 ユリカ? : だまれじゃないやん
11 (1.3) [このあいだに画面は玄関の方をズーム]
12 シンサク : (うっせー) [タカシは座ってナオキの足を蹴っている様子]
13 ナオキ : 。(やめてーや)。[小さな泣き声で、片手の甲を目に当てて泣く動作]
14 (11.3) [ナオキは片手を目からはずす]
15 [南野が玄関の方へ行く。]
16 [ナオキが本に顔を伏せて泣いている姿勢をとる]
17 [ナオキの泣き声が聞こえる]
18 南野 : あーあ [3人のあいだに到着して]
19 (2.3) [シンサクの横にシンサクの方を向いて座る]
20 南野 : (あんたらだけとちゃうやろってなー(.)何回ゆえばいいの)
21 (2.4)
22 シンサク : てゆうかなー(.)なんかなー(0.6)あんな(.)「本見して」ってゆってんの
23 にな(0.4)なんかお一本の先っちょで(.)ぼくんとこバーンてな(0.4)つつ
24 いてくんねん [この発話のあいだに、ユリカ、カスミ、テツヤが保育室と
25 玄関の境のところまでやってくる]
26 南野 : その前に「だまれくっせー」はなんや [この発話のあいだに、テツヤがナ
27 オキの隣まで行く]
28 (1.0)
29 シンサク : ゆってない
30 (0.5)
31 南野 : **ゆーたわ(0.5)どっちかがゆーたやろー先生聞こえたわ** [このとき、マ
32 リも玄関との境目にやってくる]
33 (0.9)
34 テツヤ : どーしたん? [ナオキの横に座りながら。これに続いて、テツヤがナオキ
35 を慰めるように隣から話しかけ、ビデオカメラがあることなどを言ってナ

36 オキを笑わせるというやりとりが、以下のやりとりと並行して進行する]

37 シンサク：「だまれ」は二人でゆってー

38 南野：**「くっせー」ゆうた**

39 シンサク：「くっせー」ぼくちゃう（思うんやけど）

40 南野：ほなひっ(.)タカシか

41 (0.8)

42 タカシ：ううん

43 南野：**ゆうた**

44 マユミ：南野先生ー

45 南野：ゆうた(.)先生聞こえたよ〔言いながら、このとき笑っているナオキとテツヤの方に一度身体を向ける〕

46

47 マユミ：南野先生ー

48 南野：んー？

49 (1.0)〔こちらに向き直りマユミの方を見る〕

50 マユミ：何時におやつなーん？

51 南野：いま何時ー？

52 マユミ：えー3ー時ごろ

53 (1.8)

54 南野：まだ(.)3時半ごろにするわ

55 (1.3)〔このあいだに、ふたたびテツヤたちの方を向く〕

56 南野：ちょとちょ〔と〔ナオキを笑わせているテツヤを手で制止しながら〕

57 シンサク：**〔ナオキ笑ってる**

58 (0.5)

59 南野：ちょっと待ちーや(0.4)私はなー

60 (1.0)〔ふたたび、ナオキを笑わせているテツヤの方を向き、制止するよ

61 うに手を伸ばしながら〕

62 南野：ちょっと待って〔テツヤに〕

63 (0.6)

64 南野：ナオキが泣いたから来たん違うでー(1.0)私は「だまれくっせー」てゆう

65 のが聞こえたから来てんでー

66 テツヤ：**そーや**(0.6)ぼくだって(.)〔聞こえてなかった〔この発話をしながら立ち

67 上がって、おどけた動作をしてから、去りかける。カスミはすでに去って

68 おり、ユリカもこのとき去る。〕

69 マリ：**〔なんで何回な(.)人に注意**〔されてんねん

70 シンサク：**〔くっせー**

71 マリ：**〔さっきやってゆったやろー**

72 シンサク：〔くっせーなんか

73 シンサク：くっせーなんか（ゆうて〔ない〕〔去りかけていたテツヤは、マリとシン

74 サクが口論になり始めたのを見て、シンサクの背後に来て、この発話の途

75 中からシンサクの口を手でふさぐ。このため最後は発音が不明瞭。〕

76 南野 : [ほーなら(.)ほらな言うわ(0.6)シンサク [テ
77 ツヤがシンサクの口を押さえたのを見て、タカシが笑う。テツヤは、この
78 南野の発話のあいだに立ち去る]
79 シンサク : はー?
80 南野 : あんた無 [意識のあいだにゆうてんねんそれー
81 マリ : [(もう) ぜったい許さへんでー
82 シンサク : くっせーなんか [(…)
83 南野 : [ゆ [ーたて
84 マリ : [さっきじっ(0.4) さっきなーあんた帰ってきてから
85 なー注意したこと聞くてゆうたやろー
86 (1.0)
87 シンサク : **タカシもくせえゆうたやん**
88 マリ : **タカシのせいに [するな**
89 南野 : [ちゃうねん(.)人のせいにせんでもええて
90 (0.6)
91 シンサク : おれもタカシもゆったや [んけ
92 マリ : [人のせいにしりすぎ(.)しすぎやー
93 シンサク : おおっ(.)おれってゆったら(.)自分でゆったやん(0.6) さっき
94 (0.8)
95 南野 : もう(.)もうええ (それ) 自分とかなー(.)そのへんのことは言わんでええ
96 からなー(0.4)ちがうねん
97 マリ : さっき注意したら [なー
98 南野 : [ここで先生が [はじめになー
99 マリ : [やるってゆったんちゃうの
100 (0.9)
101 南野 : それもあんねんけどなー(0.8)なー [バタバタバタ
102 マリ : [(ぶっばついでんの) これで
103 **3回目 [やんか**
104 南野 : [バタバタして [なー
105 シンサク : [3回目ゆってな [い
106 南野 : [ん [ええええ
107 マリ : [さんかい
108 (0.5)
109 シンサク : 2回目やー
110 マリ : 3回
111 シンサク : 2回目やー
112 南野 : ちがう
113 (1.2)
114 南野 : 1回で聞きゆうのはもう3回目やこれで
115 (2.2)

116 マリ : hhh2回目やって自慢すれることか(0.9)自慢できるんかそれやったら自慢
 117 しときいや
 118 シンサク : 自慢なんかぼくゆってないやん
 119 南野 : [だからな
 120 シンサク : [自慢するでーなんかゆって [ない
 121 南野 : [ゆうてないゆうてないでもなー自慢げに聞
 122 こえるゆうことや(0.6)シンサクそんななー(0.5)屁理屈はもう言わんでえ
 123 えて(.)先生ゆうてんのはなー(0.5)なー(.)
 124 おんなじこーゆな [ところへわざわざ来てなー
 125 中田 : [南野せんせい電話なんです [けど
 126 南野 : [はい(0.4)誰から?
 127 中田 : 山崎さん
 128 [中田が南野に電話を渡す]
 129 南野 : もしもしー(1.2)はいこんにち [わー
 130 マリ : [宿題してこよっか [な
 131 ナオキ : [なんか (なータカシ)
 132 南野 : はいはい
 133 (1.5)
 134 シンサク : おまえが本の先っちょ [でつつついてくんねやろーが
 135 南野 : [はいはい
 136 タカシ : (そっちの方が [痛いよ)
 137 南野 : [ええええ
 138 (1.0)
 139 マリ : おまえ [ってなんや
 140 南野 : [あっ(.)わかり [ましたー(.)アツ(.)アツシくんはー(.)普通で=
 141 タカシ : [わたしの (……………)
 142 南野 : =いいんですね?
 143 マリ : おまえてなんや
 144 南野 : [はいわかりましたどーぞあのおだいじにー
 145 シンサク : [だれ (のせりふや)
 146 シンサク : なーんや
 147 南野 : はい(.)失礼しますー
 148 (3.0) [このあいだに南野が電話を切る]
 149 マリ : はよマリだって宿題したいけどねー(.)あんたらがうるさくてできへんね
 150 やんかーだから [なー
 151 シンサク : [さっきまでしとったやん(0.4)しー宿題ってどんだけあ
 152 んねん
 153 南野 : あんな(.)屁理屈ゆわんでええってー(.)バタバタ [してな
 154 マリ : [宿題がどんだけあるか
 155 は関係ないやろー(.)うるさくってできへんから黙って

156 もらおうと [してるんやんかー
157 シンサク : [一時間いじょうかかっているわ
158 南野 : ちゃうねん **シンサク**
159 タカシ? : あははは
160 南野 : **このときはなー(.)部屋の中でバタバタするほうが悪いの**
161 (2.0)
162 南野 : **どんなことがあったって(0.9)うるさいのが(0.6)宿題やってる子ーいてん**
163 **ねんから(1.3)そのことを棚にあげてな**
164 (0.7)
165 マリ : **いつ [ものことやろー**
166 南野 : **[宿題やってることゆうたらあかん**
167 (0.7)
168 マリ : もうわっ(0.5)わかっててあたりまえやでいつものことやでずっとやでー
169 (.)もうぜったいわかってるで(0.6)あと半年であんたら2年やで(0.7) **そん**
170 **なバタバタしててええんかー**それで1年になー(1.1)「ちゃんとしーやちゃ
171 んとしーや」言われたら恥ずかしいでー
172 (3.0)
173 南野 : わかったな(.)ほなマリちゃん宿題やっといで
174 (3.7) [マリが立ち去る]
175 南野 : ちよっとなー(.)もうちよっとなー
176 シンサク : うん
177 南野 : なー屁理屈はええからなー(.)シンサクもタカシもやけどなー今さっきは
178 テツヤやったけどもー(0.6)もうちよっとなー(.)落ち着いてくださいよ
179 シンサク : は [い
180 タカシ : [はい
181 南野 : ほんでなータカシとシンサクだけと違うのここに**いてんのはー**
182 タカシ : う [ん
183 シンサク : [うん
184 (0.9)
185 南野 : あんたら好きな勝手好き勝手になー(.)いっぱいしゃべったりバタバタし
186 てるけどもな(0.5)回りの子も一緒に遊んだり宿題はしてんの(1.6)だから
187 ー(0.9)その子らにとってもいやな思いがないようにせなあかんやろー?
188 シンサク : うん
189 南野 : **だからー(0.6)なんでわざわざここへバタバタきて(.)この狭いところへき**
190 **てー(0.7)なー(.)「だまれくっせー」をいわなあかんのんやってゆってん**
191 ねん
192 シンサク : 「くっせー」 ゆってない
193 南野 : それは聞こえた(0.6)だから**ゆうてんの**
194 (1.3)
195 シンサク : でもー [……)

196 南野 : [あんたがゆうてるつもりはなかったも(.)だっしまっ(.)それでな
 197 くても「だまれ」はないやろ
 198 (2.0)
 199 南野 : なんか悪いことゆうたんか
 200 (0.7)
 201 シンサク : ゆった
 202 南野 : なんてゆうたん?
 203 シンサク : あんなー(0.6)なんかなー(0.5)あんなー
 204 南野 : (いっ) ちょっと待って(.)ナオキはなんかゆうたんか(0.7)ナオキは何を
 205 してたんや
 206 ナオキ : なんかなー(0.7)シンサクとかがなー(0.8)なんか [な(.)タカシがな=
 207 [[携帯電話の呼び鈴]
 208 ナオキ : =(0.6)「踏め」とかってな [言いながら泣き声になる]
 209 南野 : ちょっと待って(.)ちょっと待ってな
 210 [南野、携帯電話に出る]
 211 南野 : はい学童で [すー
 212 タカシ : [ごめんね
 213 (0.5)
 214 南野 : はい
 215 シンサク : ごめんね
 216 南野 : はいはい
 217 (1.1)
 218 タカシ : これから (しないようにするから) ごめんね
 219 (1.2)
 220 タカシ : ふんで
 221 南野 : あっ(0.5) [そしたらねーあのね来たらねー聞いときますー(.)=
 222 タカシ : [(……………) ごめんね
 223 南野 : =アツシくんが(0.4)来たらまた聞いときますわ
 224 (1.2)
 225 南野 : はい(.)わかりましたー(.)はい(.)失礼しますー
 226 (1.0) [南野、携帯電話を切る]
 227 南野 : はい [ナオキの方に向き直って]
 228 ナオキ : なんかなー(0.7)タカシがなーシンサクになー(0.8)なんかな(.)「足踏め」
 229 とかゆってな(.)踏んでな(3.8)ほんでなー
 230 南野 : なにタカシが「足踏め」ゆうたん?
 231 ナオキ : [うなずく]
 232 南野 : うん
 233 (1.2)
 234 ナオキ : ほんでなー(.)ぼくなー(.)いややから本見したく (ないもんで.) [本み)
 235 南野 : [それ

276 南野 : 先に「本見して」ってゆうたん？
277 (0.7)
278 タカシ : [うなずく]
279 南野 : 「本見して」ってゆうたん？
280 ナオキ : えーぼくなー(.)本(いっしょに)見ようってゆってなー(0.6)ほんでなー
281 (2.3)なんかなー(2.6)ぼくなー(4.9)タカシなんかいじめとったからシン
282 サクと一緒に見ようってゆってなー(0.7)ほんでなー(0.9)タカシがなー
283 (0.7)「シンサク」ってゆってなーそんでなー(1.2)「足踏め」ってゆって
284 なーそんでなー(0.6)そんでぼく泣いたん
285 南野 : 泣いた(ゆうことね)ほならええわ(0.4)ほならなタカシ(1.4)そのときに
286 よったら一緒に見ようっていうときもあればー
287 タカシ : [うなずく]
288 南野 : いやっていうときもあるわなー
289 タカシ : [うなずく]
290 南野 : それはその人仕方がないわなー
291 タカシ : [うなずく]
292 南野 : だからといってなー
293 タカシ : [うなずく]
294 南野 : 足踏んでええんかー？
295 タカシ : [首を振る]
296 南野 : 「足踏め」ってゆうてええんかー？
297 タカシ : [首を振る]
298 南野 : あかんよなー(0.8)んだらもうちょっとなんとかして(.)頼むかしたらええ
299 んちやうの？
300 (0.5)
301 タカシ : [うなずく]
302 (1.2)
303 南野 : 「また見してー」かなんか
304 タカシ : [うなずく]
305 南野 : せやろー
306 タカシ : [うなずく]
307 (2.5)
308 南野 : シンサクはなー(.)あんたゆわれたからゆうて足踏んでええんか
309 シンサク : [首を振る]
310 南野 : あかんわなー(1.2)なー
311 シンサク : うん
312 (1.0)
313 南野 : タカシなーもうひとつ悪い(の)人に指図したらあかんでーそんなん
314 タカシ : [うなずく] [うなずく] [うなずく] [うなずく]
315 (1.1)

316 南野 : ちょこれやめて [タカシがずっと触り続けていたモノを指して]
 317 (1.4)
 318 南野 : ここ置いといてちょっとこうやって [ナオキが見ていた絵本を取り上げて]
 319 (0.6)
 320 南野 : ちゃんと謝りなさい
 321 タカシ : [ごめんね
 322 シンサク : [タカシが最初になー
 323 南野 : ちょっと待って [シンサクを制止して]
 324 シンサク : なんか
 325 (0.8)
 326 南野 : なんて? (.) タカシがなに?
 327 タカシ : [足踏んでごめんね
 328 シンサク : [あんなー(0.6)最初になー(0.4)なんかなー(1.0)あの(0.8)てっぷあんな
 329 ー(0.5)ゴム鉄砲でなー(0.5)あんなー(0.6)鉄砲こんな見して(0.7)「も
 330 ってるねんでー」とかってなー(0.5)んで(0.5)ナーナオキがな(0.5)「う
 331 そー(0.7)ほんじゃあ見して」ってゆったらなー(0.5)「持ってない(.)つ
 332 ぶれたー」ってゆうたらな(0.4)「うそや(.)そんなん(0.8)そんなんやっ
 333 たらもっ(0.5)もっ(0.6)作ったわけない」とかゆってなー(0.6)ゆっゆっ
 334 てなほんでなー(0.4)なんかなー「作ったー」とかってなー(0.7)s--それ
 335 から
 336 タカシ : この輪ゴム [ちゃう
 337 シンサク : [タカシがなー(0.6)バンバンバンて(0.4)押してなー(0.8)
 338 ぼくがなー(0.5)端っこで見とったらなー(0.5)なんかなー(1.2)あのー(1.
 339 2)本の先っちょがぼくのここに当たったん
 340 (1.1)
 341 タカシ : あんなー(0.4)なー(0.4)なんかなーぼくなー(0.4)前なー(.)田舎でなー
 342 (0.6)なんゴムー(1.2) [咳をする] ゴム鉄砲なー(0.6)つつ(0.7)作っても
 343 らったことあんのになー(0.6)ナオキ(.)ナオキがなー(0.6)なー(0.5)それ
 344 知らんとなー(0.5)なー(0.7)「そんなん(0.6)やったら(0.9)今作ってーや」
 345 ってゆってなー(0.4)ぼく作ってもらったのに作られへんのになー(.)ナオ
 346 キがなー(0.4)知らんとなー(1.5)「そんなん(0.8)そんなんうそや」とか
 347 ゆってん
 348 南野 : んーんー(0.7)んだらー(.)ゴム鉄砲が作った作れへんからやってんなー
 349 タカシ : [うなずく]
 350 南野 : んなーそれはナオキも知らんことやしー
 351 タカシ : [うなずく]
 352 南野 : タカシも十分話したら分かりあえるかもわかれへんからー(.)もうちょと
 353 ちゃんと話してくだ [さい
 354 シンサク : [んーでタ [カシが
 355 南野 : [ちょっと待って

356 シンサク : いらついで
357 南野 : 待て待て待て待て
358 シンサク : 「シンサク足踏め」 ゆうたんでボーンボーン [ボーンボーン
359 南野 : [ちょっと待って待って待っ
360 てんなら言い合いになっててんな
361 タカシ : [うなずく]
362 南野 : でも「足踏め」はよくないよな [ナオキに絵本を渡す]
363 (0.5)
364 タカシ : [うなずく]
365 南野 : ちゃんと口で話せばええねんから
366 タカシ : [うなずく]
367 (2.1)
368 南野 : ちよっ(.)ちよもう一回(1.2)ちゃんと謝ったの聞こえたん? [一度ナオキ
369 に渡した絵本にもう一度手を伸ばしながら]
370 (1.2)
371 シンサク : 聞こえたよ
372 (1.1)
373 南野 : タカシ謝ったの聞こえた? (0.9)ナオキ
374 ナオキ : [首をかしげる]
375 南野 : ほなこれちょっとやめとき今 [ナオキから絵本を取り上げる]
376 (0.4)
377 南野 : はい(1.1)ちゃんと謝りもう一回
378 (1.3)
379 タカシ : 足踏んでごめんね
380 (1.7)
381 南野 : あんたも [(……………)]
382 シンサク : [ごめんなさい
383 (2.3)
384 シンサク : 足踏んでごめんなさい
385 (1.2)
386 南野 : シンサクの場合は理由はないねんでー
387 (0.6)
388 シンサク : [うなずく]
389 (1.3)
390 南野 : 人に言われたからゆうてあんた踏んでんでー
391 シンサク : うん
392 南野 : あんた人にな(0.7)なー(0.8)このへんナイフでピーっと切って来いって
393 われたらなー(0.5)あんた切るか?
394 シンサク : ううん
395 南野 : 切れへんなあ(1.0)そんなんしたらあかんのわかってるもん [なあ(0.5)=

396 シンサク : [んー
397 南野 : =同じやででも
398 (0.5)
399 シンサク : うん
400 (0.6)
401 南野 : ちゃんと謝りもうい [っかい
402 シンサク : [ごめんなさい
403 (0.7)
404 ナオキ : いいよ
405 (1.7)
406 南野 : いい? (.)ほんでなー(0.4)はじめのその鉄砲どうのこうはなー(0.5)きち
407 んと話すればいいねん(0.5)二人とも
408 タカシ : でもふっ(.)ちゃんと(0.5)話してん
409 南野 : お互いに(0.4)なー危害は加えんでええから [ナオキに絵本を渡す]
410 (3.6)
411 南野 : でシンサクー
412 (0.4)
413 シンサク : んん?
414 (0.7)
415 南野 : シンサクー
416 (0.4)
417 シンサク : えー? [シンサクは床の上を動き回っている]
418 南野 : ちょっと(0.5)二人とも落ち着いてやー(0.8)シンサク今日いっぱいあんた
419 ー(.)注意されてんで
420 シンサク : うん
421 (7.1)
422 シンサク : ナオキも見なや [本を読んでいるナオキに]
423 (0.6)
424 南野 : 今もうええゆうた
425 (2.4)
426 南野 : なーシンサク(.)わかってるかー?(.)みんないてるからなーみんなのこと
427 も考えてやらなあかんでー
428 シンサク : んー
429 南野 : 自分だけ勝手なことしたらあかんでー
430 シンサク : はい
431 南野 : はい

分析の対象としたビデオテープ一覧

1. 1998年9月10日撮影分。保育室内。
指導員会議。
2. 1999年7月23日撮影分。保育室内。
「たこ焼き作り」についての4年生の学年会議のあとの時間。
3. 1999年7月30日撮影分。ハイキング。
歩いている最中、お弁当の時間。
4. 1999年7月30日撮影分。ハイキング（続き）。
川遊びの時間。
5. 1999年8月6日撮影分。保育室内。
シチュー作りのための説明と料理の時間。
6. 1999年8月6日撮影分。保育室内（続き）。
おやつの時間、日記を書く時間。
7. 1999年8月18日撮影分。保育室内。
夏休みキャンプの説明のための高学年会議。
8. 1999年8月18日撮影分。保育室内（続き）。
夏休みキャンプの会議後の時間。
9. 1999年8月24日撮影分。保育室内。
室内での自由遊びの時間、みなでけん玉をやる時間。
10. 1999年8月27日撮影分。保育室内。
室内での自由遊びの時間、おやつ、みなでけん玉をやる時間。
11. 1999年9月3日撮影分。保育室内。
室内での自由遊びの時間。
12. 1999年10月25日撮影分。保育室内。
宿題および自由遊びの時間。
13. 1999年10月25日撮影分。保育室内（続き）。
宿題および自由遊びの時間。おやつ、絵本読み聞かせの時間。
14. 1999年10月25日撮影分。保育室内（続き）。
公園に出かける前の時間。公園で遊ぶ時間。公園への行き帰りの行列。
15. 1999年9月21日撮影分。保育室内。
指導員会議。
16. 2001年8月17日撮影分。野外活動施設内。
青年ボランティアと指導員とのキャンプに関するミーティング。

トランスクリプトで用いた記号

- (文字) : 聞き取りに確信が持てない部分。
(……) : 聞き取れない部分。
(数字) : 沈黙の秒数。ごく短い沈黙は(.)で示す。
[: 同時発話の開始位置。
〔文字〕 : 分析者による注釈。
太字 : 前後に比べて大きな音量で発話された部分。
。文字。 : 前後に比べて小さな音量で発話された部分。
? : 末尾が上昇調の韻律で発話された部分。
= : 行末から行頭への切れ目ないつながり。

データ中の登場人物（すべて仮名）

- (指導員) 東野 : 正規指導員 北野 : アルバイト指導員 (常勤)
 南野 : 正規指導員 上田 : アルバイト指導員 (常勤)
 西野 : 正規指導員 中田 : アルバイト指導員 (臨時)

(子ども : 特に断りがない場合、学年は 1999 年度)

コウイチ : 1 年生男子 (2001 年度)

- | | |
|---------------|---------------|
| シンサク : 1 年生男子 | ユウコ : 1 年生女子 |
| テツヤ : 1 年生男子 | マリ : 2 年生女子 |
| ナオキ : 1 年生男子 | ユリカ : 2 年生女子 |
| タカシ : 1 年生男子 | カスミ : 2 年生女子 |
| ヨシキ : 1 年生男子 | アスカ : 2 年生女子 |
| ケンイチ : 1 年生男子 | キョウコ : 2 年生女子 |
| ダイジ : 2 年生男子 | ナミエ : 2 年生女子 |
| カンジ : 2 年生男子 | カナエ : 2 年生女子 |
| ヨシアキ : 3 年生男子 | マユミ : 3 年生女子 |
| コウジ : 3 年生男子 | ユリナ : 4 年生女子 |
| ヨシユキ : 3 年生男子 | アキミ : 4 年生女子 |
| カツヤ : 3 年生男子 | チカ : 4 年生女子 |
| テルキ : 4 年生男子 | ヒロミ : 4 年生女子 |
| コウタ : 4 年生男子 | トモコ : 4 年生女子 |
| アキフミ : 4 年生男子 | ヒロナ : 4 年生女子 |
| タクマ : 4 年生男子 | ユリエ : 5 年生女子 |
| シュン : 5 年生男子 | ユミ : 5 年生女子 |
| シンジ : 5 年生男子 | カヨコ : 5 年生女子 |
| アツシ : 5 年生男子 | ユリ : 6 年生女子 |

参考文献

- 阿部耕也 1997, 会話における〈子ども〉の観察可能性について, 『社会学評論』 47-4.
- 阿部耕也 1999, 〈子ども〉の見つけ方, 好井裕明・山田富秋・西阪仰 (共編) 『会話分析への招待』, 世界思想社.
- 有田敏子・湯川聡子 1975, 学童保育の基礎的研究 (第1報), 『家政学雑誌』 26-1: 63-68.
- J.M.Atkinson 1992, Displaying neutrality: formal aspects of informal court proceedings, in Drew & Heritage (eds) 1992.
- J.M.Atkinson & J.Heritage 1984, *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge University Press.
- G.P.Baker & P.M.S.Hacker 1984, *Language, Sense and Nonsense*, Basil Blackwell (峠敏之訳 2000, 『言語のセンスとナンセンス』 松柏社) .
- D.Boden 1994, *The Business of Talk: Organizations in Action*, Polity Press.
- S.Clayman 1992, Footing in the achievement of neutrality: the case of news-interview discourse, in Drew & Heritage (eds) 1992.
- S.Clayman 2001, Answers and evasions, *Language in Society* 30:403-442.
- Davidson 1984, Subsequent versions of invitations, offers, requests, and proposals dealing with potential or actual rejection, in J.M.Atkinson & J.Heritage (eds) 1984.
- P.Drew & J.Heritage (eds) 1992, *Talk at Work: Interaction in institutional settings*, Cambridge University Press.
- E.Freidson 1960, Client Control and Medical Practice, *American Journal of Sociology*, 65: 374-382.
- E.Freidson 1970, *Profession of Medicine*, Dodd, Mead & Co.
- 『学童保育』編集委員会編 1998, 『シリーズ学童保育1: 子供たちの居場所』大月書店.
- 『学童保育』編集委員会編 1998a, 『シリーズ学童保育2: あそび、友だち、はじける生活』大月書店.
- 『学童保育』編集委員会編 1998b, 『シリーズ学童保育3: 私は学童保育指導員』大月書店.
- 『学童保育』編集委員会編 1999, 『シリーズ学童保育4: ひとりぼっちの子育てよ、さようなら』大月書店.
- 『学童保育』編集委員会編 1999a, 『シリーズ学童保育5: 希望としての学童保育』大月書店.
- 学童保育問題研究会 1974, 学童保育・その理論化へのアプローチ, 『福祉研究』 30: 32-52.
- 学童保育指導員専門性研究会編 2001, 『学童保育研究』1, かもがわ出版.
- 学童保育指導員専門性研究会編 2001a, 『学童保育研究』2, かもがわ出版.
- H.Garfinkel 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice Hall.
- E.Goffman 1961, *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*, Bobbs-Merrill.
- E.Goffman 1961a, *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Doubleday.
- E.Goffman 1963, *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*, Free Press (丸木恵祐・本名信行共訳 1980, 『集まりの構造』誠信書房) .

- E.Goffman 1967, *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, Doubleday.
- E.Goffman 1971, *Relations in Public: Microstudies of the Public Order*, Basic Books.
- E.Goffman 1974, *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*, Harper & Row.
- E.Goffman 1981, *Forms of Talk*, University of Pennsylvania Press.
- C.Goodwin 1986, Audience Diversity, Participation, and Interpretation, *Text* 6-3: 283-316.
- C.Goodwin, 1995, Seeing in depth, *Social Studies of Science* 25: 237-274.
- M.H.Goodwin 1990, *He-Said-She-Said: Talk as Social Organization among Black Children*, Indiana University Press.
- 長谷川彰 1979, 学童保育クラブ事業の現状と課題, 『社会福祉学』 3: 24-35.
- Y.Hasenheld 1983, *Human Service Organizations*, Prentice-Hall.
- 畠山弘文 1989, 『官僚制支配の日常構造』 三一書房.
- 林知子・山田実穂・小川充代・北屋敷京子 1998, 地方都市（前橋市）における学童保育とその保育環境に関する調査研究, 『群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編』 33: 197-206.
- C.Heath 1984, Talk and reciprocity: sequential organization in speech and body movement, in Atkinson & Heritage (eds.) 1984.
- D.Holmes 1984, Explicit-Implicit Address, *Journal of Pragmatics* 8: 311-320.
- 石飛和彦 1993, 「社会化論」的問題設定について, 『京都大学教育学部紀要』 39: 382-392.
- 石飛和彦 1996, 「しつけ会話」のエスノメソドロジー, 『教育・社会・文化』 3: 1-22.
- 石飛和彦 1994, 校則現象把握における規範的パラダイムと解釈的パラダイム, 『研究紀要 教育・社会・文化』 1: 35-54.
- G.Jefferson 1985, On the interactional unpacking of a 'gloss,' *Language in Society* 14: 435-466.
- G.Jefferson & J.R.E.Lee 1981, The rejection of advice: managing the problematic convergence of a "troubles teller" and a "service encounter," *Journal of Pragmatics* 5: 399-422.
- 垣内国光 1999, エンゼルプランと学童保育, 『学童保育』 編集委員会編 1999a 所収.
- 兼松緑 1986, 「学童保育」について, 『名古屋女子大学紀要』 32: 141-151.
- 加集佳子 1983, 学童保育の現状と課題, 『大谷女子大学教育学会誌』 8: 70- 102.
- 木村敬子・小杉洋子 1999, 学童保育の保護者の生活と学童保育観, 『聖徳大学研究紀要 人文学部』 10: 7-14.
- 北沢毅 1987, 規則適用過程における行為者の意志: 「規則に従う」とはどのようなことか, 『ソシオロジ』 32-1: 55-71.
- 小杉洋子・木村敬子 1998, 学童保育の指導員についての研究, 『児童学研究』 1: 45-56.
- 串田秀也 2000, モニターのこちら側のフィールドワーク, 好井裕明・桜井厚（共編）『フィールドワークの経験』 せりか書房.
- B.Latane & J.M.Darley 1970, *The Unresponsive Bystander*, Meredith Corporation（竹村研一・杉崎和子共訳 1997, 『冷淡な傍観者』 ブレーン出版）.
- M.Lipsky 1980, *Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*, Russel Sage（田尾雅夫・北小路信郷共訳 1986, 『行政サービスのディレンマ』 木鐸社）.
- 見坊豪紀 1978, 「かぎっ子」が”成人”するまで, 『言語生活』 78-1: 49-58.
- 見坊豪紀 1978a, 「かぎっ子」が”成人”するまで〈続〉, 『言語生活』 78-4: 78-89.

- 美見昭光 1992, 学童保育の発展と指導員の専門性およびその養成, 『総合社会福祉研究』 5: 45-55.
- 見田宗介 1965, 「質的」なデータ分析の方法論的な諸問題, 『社会学評論』 15-4: 79-91.
- 守本友美 2000, 地域福祉における学童保育の果たす役割, 『近畿大学豊岡短期大学紀要』 28: 67-75.
- 村上尚三郎 1982, 学童保育に関する考察, 『社会学部論叢』 16: 1-18.
- 村山志郎 1998, 『私の学童保育論』 桐書房.
- 大阪学童保育連絡協議会編 1990, 『ランドセルゆれて』 労働旬報社.
- 大阪学童保育連絡協議会編 2001, 『大阪の学童保育 2001年度資料集』.
- 大阪市に学童保育の制度を求める10万人の会編 2001, 『かあさん学童保育なくなるの?』 フォーラム・A.
- 大崎広行 2000, 児童福祉法改正後の「学童保育」(放課後児童健全育成事業)の動向に関する一考察, 『宮城学院女子大学・同短期大学附属幼児教育研究所研究年報』 9: 71-81.
- T.Parsons 1951, *The Social System*, Free Press (佐藤勉訳 1974 『社会体系論』 青木書店).
- M.Pollner 1987, *Mundane Reason: Reality in Everyday and Sociological Discourse*, Cambridge University Press.
- A.Pomerantz 1978, Attributions of Responsibility: Blamings, *Sociology* 12:115-121.
- A.Pomerantz 1980, Telling my side: 'Limited access' as a 'fishing' device, *Sociological Inquiry* 50:186-198.
- A.Pomerantz 1984, Giving a Source or Basis: The Practice in Conversation of Telling 'How I Know,' *Journal of Pragmatics* 8:607-625.
- A.Pomerantz 1988, Offering a Candidate Answer: An Information Seeking Strategy, *Communication Monographs* 55:360-373.
- H.Sacks 1972, An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology, in D.Sudnow (ed) *Studies in Social Interaction*, Free Press.
- H.Sacks 1979, Hotrod: A Revolutionary Category, in G.Psathas (ed), *Everyday Language*, Irvington Publisher.
- H.Sacks 1992, *Lectures on Conversation*, 2 vols., Blackwell.
- 西郷泰之 1998, 放課後児童対策のあり方, 『季刊・社会保障研究』 34-1: 35-43.
- 真田祐 1999, 学童保育の歴史をふりかえる, 『学童保育』編集委員会編 1999a 所収.
- T.J.Scheff 1966, *Being Mentally Ill: A Sociological Theory*, Aldine (市川孝一・真田孝昭共訳 1979, 『狂気の烙印』 誠信書房).
- E.A.Schegloff 1968, Sequencing in Conversational Openings, *American Anthropologist* 70: 1075-1095.
- E.A.Schegloff 1972, Notes on a Conversational Practice: Formulating Place, in D.Sudnow (ed) *Studies in Social Interaction*, Free Press.
- E.A.Schegloff & H.Sacks 1973, Opening up Closings, *Semiotica* 8: 289-327.
- M.B.Scott & M.Lyman 1968, Accounts, *American Sociological Review* 33.
- 清矢良崇 1994, 『人間形成のエスノメソドロジー』 東洋館出版社.
- 重森暁 1998, 新しいタイプの公務労働者としての学童保育指導員, 『学童保育』編集委員会編 1998b 所収.
- 志濃原亜美 2001, 児童福祉法改正後の学童保育の動向と課題における一考察, 『埼玉純真

- 女子短期大学研究紀要』17: 9-13.
- D.Smith 1978, "K is mentally ill": The Anatomy of a Factual Account, *Sociology* 12-1: 23-53 (山田・好井・山崎共訳 1987, 「Kは精神病だ」, 『エスノメソドロジー』せりか書房) .
- 高橋悦子・中田照子・水野恵子・宮田雪美 1965, 学童保育の課題と展望, 『愛知県立女子大学・愛知県立女子短期大学紀要 人文・社会・自然』16: 118-130.
- 田丸敏高・井戸垣直美・倉地詔子 1998, 学童保育と家庭支援の課題, 『鳥取大学教育学部研究報告 教育科学』40-2: 207-224.
- 田村健二 1987, 学童保育の現状と課題, 『教育と医学』35-9: 41-48.
- 田中美奈子・須之内玲子 1983, 学童保育施設におけるグループワーク, 『社会福祉』23: 115-126.
- 田中美奈子・須之内玲子 1986, 学童保育施設におけるグループワーク 2, 『社会福祉』26: 97-157.
- 田中美奈子・須之内玲子 1989, 学童保育施設におけるグループワーク 3, 『社会福祉』28-29: 141-164.
- 田尾雅夫 1995, 『ヒューマン・サービスの組織』法律文化社.
- 立川健二 1991, 『誘惑論』新曜社.
- P.Watzlawick, J.B.Bavelas & D.D.Jackson 1967, *Pragmatics of Human Communication*, Norton & Company (山本和郎監訳 1998, 『人間コミュニケーションの語用論』二瓶社) .
- D.L.Wieder 1974, *Language and Social Reality: The Case of Telling the Convict Code*, Mouton.
- T.P.Wilson 1971, Normative and Interpretive Paradigms in Sociology, in J.Douglas (ed) .
- A.J.Wootton 1986, Rules in Action: Orderly Features of Actions that Formulate Rules, in W.Corsaro, J.Cook-Gumperz & J.Streeck (eds) *Children's Worlds and Children's Language*, Mouton.
- 山田富秋 1985, 子どもの会話と子どもの世界, 『山口女子大学研究報告』11: 75-84.
- 湯本貞子・大島史子・小川信子 1978, 児童館の学童保育における役割, 『日本女子大学紀要 家政学部』25: 51-58.
- 全国学童保育連絡協議会ホームページ : <http://www2s.biglobe.ne.jp/~Gakudou/nan-inf.htm>
- 全国社会福祉協議会児童福祉部 1991, 「ひとり暮らし児童福祉問題研究報告」から, 『月刊福祉』74: 86-91.
- D.H.Zimmerman 1971, The Practialities of Rule Use, in J.Douglas (ed) *Understanding Everyday Life: Toward the reconstruction of sociological knowledge*, Routledge & Kegan Paul.