注　意　と　抵　抗

－保育場面における規則の実際的利用－

串　田　秀　也

２００３

公民論集 第12号 抜刷
大阪教育大学公民学会

注　意　と　抵　抗

－保育場面における規則の実際的利用－

串　田　秀　也

1　問題の所在

本稿の目的は、保育場面において保育者から子どもに向けられる注意という言語行為およびそれへの子供の反応を、会話分析の視点から分析することである[1]。それはまた、子どもの社会化現象のひとつを、「規則の実際的利用」というエスノメソドロジー的な問題設定の中で検討するものである。

パーソンズ以来の社会学においては、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「社会化」概念と「規則」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。それによれば、社会化とは、人々が成育の過程で規則とそれを背後で支える共通の文化的価値基準のパターンを内面化し、自らのパーソナリティのうちにそのパターンを組み込むことである。このことが十分な程度に成し遂げられるなら、人々は動機づけの水準で規則に従うことへと方向づけられ、人々の相互行為は秩序だったものとなることを保証されうる（Parsons 1951=1974）。

しかし、ウィルソンによれば、こうしたビジョンには根本的な問題がある。規則とは「状況Sのもとで行為Aをせよ」と定式化できるような状況と行為のペアである。規則の導きによって秩序だった相互行為が可能であるためには、その前提として行為者たちのあいだに状況と行為の意味に関する「認知的コンセンサス」が必要となる。それぞれの具体的場面で規則に導かれて行為を行うために、行為者は「この状況」が「状況S」の一事例であり、「この行為」が「行為A」の一事例であるという認知を必要とする。そして、相互行為が秩序だったものであるために、この点に関する認知は行為者たちのあいだで実質的に一致するのでなければならない（Wilson 1971）。

この議論は、次のことを含意している。規則が秩序だった相互行為の生成を可能にするためには、「この状況」の中での「この行為」の意味が、その実際の遂行に先立って、行為者自身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、どうしたら規則に記された状況－行為ペアを実現できるのか、知ることができないからである。

ところが、ガーフィンケルが一連の「期待破棄実験」において例証して見せたように（Garfinkel 1967）、行為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。ある状況が「実際のところ」何であり、ある行為が「実際のところ」何をしているものなのかを知るために、行為者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。そして、具体的状況の中での行為の意味を予め一義的に同定することが不可能である以上、具体的状況の中で規則に従って行為するということを、あらかじめ規則に記されたとおりの行為を行うことと見なすわけにはいかない。

「規則の実際的利用」とは、以上の論点を踏まえたうえで規則に従うということはどういうことなのかを再考する中で、ジンマーマンが提出した見方である。ジンマーマンは、官僚制組織の成員が組織の公式規則を必ずしも忠実に遵守しているわけではないことに注目した。このようなふるまいは、従来の組織論の立場からは組織の合理性にとって「障害」となる規則違反である。しかしながら、成員たちのふるまいは、日々の業務がもたらすコンティンジェントな状況の中で規則の「文字通りの」遵守を行わないことによって、かえって規則の「意図」を実現することに指向したものと見なせることが分かった。そのような規則違反は、業務の実際的状況の中ではむしろ「理にかなった」なふるまいだったのである。ここから彼は、規則に従うということを「単に規則を遵守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」規則の運用であるのかについて、自分と他人を納得させる方法の問題」として捉え直すべきだと提言した（Zimmerman 1971）。

この問題提起を踏まえて社会化という現象における規則の位置づけを捉え直そうとするならば、必要なのは、社会化を行う者と社会化を受ける者との相互行為において、ある規則の「理にかなった」運用がどのようなものであるかが交渉されるプロセスを、具体的に記述することである。本稿は、このような意味で「規則の実際的利用としての社会化現象」を記述する一つの試みである。

ここで具体的に取り上げるのは、学童保育所という保育場面において、保育指導員から子どもに向けられる注意という言語行為と、それへの子どもの反応である。注意という言語行為は、大人がさまざまな場面で社会化のエージェントとして子どもに対するときに行われる典型的な行為の一種と考えられる。保育場面の場合、それはとくに「しつけ」と総称されるような、明文化されない道徳的規則や「残余的規則」（Scheff 1966=1979）を発動して子どもを社会化する営みの一環として行われることが多い。ここで直接にめざされるのは、これらの道徳的・残余的規則の実際的利用の一事例として、指導員の注意とそれへの子どもの反応を分析することである。以下では、大阪市内の一学童保育所においてビデオ録画された保育場面を、会話分析の視点から記述することによって、この課題を果たしていく[2]。

2　注意という言語行為：予備的考察

実際の分析に先立って、まず注意という言語行為が持つ一般的特徴を2つ指摘しておきたい。第一の特徴は、この行為が会話のような何らかの「焦点の定まった相互行為」（Goffman 1963）の状態を先行文脈として必要としないということである。それは、相手が何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。少なくとも私が観察した学童保育所において、指導員が直前まで共に何らかの活動に関与していた子供に注意を行うことは少ない。

この点において、注意は「呼びかけ」という言語行為と類似している。しかし、重要な違いもある。呼びかけは「呼びかけ－応答」という連鎖組織の第一部分と考えることができるが、この連鎖組織のひとつの基本的特徴は「非終末性（nonterminality）」である（Schegloff 1968）。すなわち、呼びかけと応答の連鎖はそれだけでは相互行為を終了に導くことができない。呼びかけを行った者は、何か別の行為のための準備としてそれを行ったと見なされるので、相互行為を適切に終了するためには、少なくともあと一つの行為を相手に向けて行わなければならない。呼びかけ－応答連鎖とは、焦点の定まった相互行為を開始するための手続きなのである。

これに対し、注意は通常、焦点の定まった相互行為を開始するために用いられる行為ではない。注意に対する適切な反応を行うために、注意を向けられた者は相手とのあいだに（特に言語的な）焦点の定まった相互行為のチャンネルを開く必要はない。単に自分のふるまいを然るべき形に変化させるだけで十分である。そして注意した側も、さらにもう一つの行為を

相手に向けて行うことなく、やりとりを適切に終了させることができる。ときに、注意を行った者はさらに何らかの発話を相手に向けて行うが、このことは多くの場合、最初の注意に適切な反応が返されないときに生じる。呼びかけとは対照的に、注意とそれへの反応というやりとりは、それ自体として相互行為を終了させうるのである。

呼びかけが焦点の定まった相互行為の「開始部門（opening section）」の中に位置づけうる行為であるのに対し、注意は焦点の定まった相互行為の一環としては位置づけにくい。しかし他方、それは「焦点の定まらない相互行為」の一環をなす「独り言」や「反応叫び（response cries）」（Goffman 1981）などの言語行為とも異なる。注意は明白に特定の相手に向けられるからである。要するに、注意とは、それまで焦点の定まった相互行為を行っていなかった相手に、引き続き焦点の定まった相互行為を開始することを求めることなく、行われうる言語行為の一種である[3]。

注意の第二の特徴は、注意を向けられる相手がその発話に対して占める「参与地位（participation status）」と「産出フォーマット（production format）」（Goffman 1981）の独特の組み合わせである。注意を向けられる者は、まず参与地位としては「発話を向けられた相手」である。他方、注意という言語行為には、明示的であれ非明示的であれ、相手のふるまいを何らかの仕方で描写することが含まれる。たとえば、次の指導員Kの発話において、

【抜粋1（簡略表記）】

K：ナオキ：：口ん中にな：：モノ入れてとっ-立ったらあかん.

ナオキのふるまいは「口の中にモノを入れて立っている」ものとして描写されている。そして「ナオキ」という言葉は、この発話において、発話の宛先を示しているとともに、「口の中にモノを入れて立つ」という行動の主体を示している。それゆえ、注意を向けられる者は産出フォーマットに関しては「発話への登場人物（figure）」という立場を割り当てられる。要するに、注意を向けられるということは、自分の行動をある仕方で描写されるとともに、その描写をさし向けられるということである。

この点で注意は、ポメランツが「釣り出し発話（fishing device）」と名づけた発話タイプ（Pomeranz 1980）と共通性を持つ。たとえば、「ゆうべ君が車で通りすぎるのを見かけたよ（I saw you drive by last night）」という発話がその例である。この発話において、相手は発話の宛先であると同時に登場人物である。しかし、この発話の働きは注意とは異なっている。

このタイプの発話はふつう、相手から特定の情報を「釣り出す」ための手続きとして用いられる。発話者は、描写されている出来事に関して自分が「限られたアクセス」しかできていないことを示すことによって、相手が次にその限られた描写をより「権威づけられた」描写に置き換えることを促すことができる。釣り出し発話とは当該の出来事について描写する「権限（entitlement）」を相手に与えるための手続きなのである。

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はいるものの、その行動について描写する権限を相手に割り当てるものではないということである。次の例がこのことを端的に示している。

【抜粋2（簡略表記）】

((シンサク（1年生）は串田の構えたビデオカメラの前で飛び跳ねている。この場面では他の子どもたちや串田の声も聞こえているが、以下のトランスクリプトではMとシンサクのやりとりのみを取り出している。))

01指導員M：ドンドンあかんよ：.
02　　(1.0) ((シンサクのところにやってくる))
03指導員M：シ：：ンサク (0.3) もやめとき：. ＝
→04シンサク：＝してないで：ドンドン.
⇒05指導員M：それはドンドンうちに入る。

注意を向けられたシンサクは、Mが行った描写を否定している（4行目）が、これはすぐにMによって再否定されている（5行目）。このケースに限らず、注意において行われた行動描写が相手から否定されると、注意を行った者はたいていそれを再否定する。注意を行う者は、その行動に関する描写の権限が相手にはないと見なしており、注意という活動の成就はこの自他への権限の配分を貫徹することを前提としている。注意を向けられる者は自分の行動に関する相手の描写を受け入れることを求められているのである。

これら2つの基本的特徴は、そこで発動される個々の規則の内容にかかわりなく、注意という形で任意の規則が発動されるときに行為者たちが対処すべき共通の相互行為上の課題をもたらす。以下の分析の基本的戦略は、規則が注意という言語行為の形をとって発動される場合に、注意が固有にもたらす相互行為上の課題に対処するという行為者の関心が、規則の「理にかなった」利用をいかに方向づけるかを調べることである。

3　理解の表示と理解の主張

まず、注意を受けた子どもが見せる二種類の対照的な反応を一瞥しよう。第一の反応は、注意を理解したことを然るべき行動の変化によって示す、というものである。

【抜粋3（簡略表記）】
((みなで料理を作る前に子供たちは順番にひとつの水道で手を洗っている。順番を待っているあいだ、マリ（2年生）やタカシ（1年生）はテーブルの上に上体をべたっと乗せている。))
01指導員N：マリちゃん机のうえに乗るんかな：.
→02マリ　　：((無言で上体を起こす))
03指導員N：タカシだら：っとすんのやめよ：.

1行目のNの注意を向けられると、マリは無言で上体を起こし、それ以上にNと焦点の定まった相互行為のチャンネルを開くことはしない[4]。そして、Nの方も、マリのこの反応を適切な反応として取り扱っている。Nはすぐ続いてタカシに注意を行うことで、マリへの注意の目的は達成されたこと、マリとのやりとりは適切に終了したことを示している。こうして、注意が開始するやりとりは、二人が一度も言葉を交わさず、一度も視線を合わせないうちに、適切に終了しうる。注意された子供に求められているのは、それに言語的に応じることでも、それに応じて焦点の定まった相互行為のチャンネルを開くことでもなく、ただ行動の変化によって注意を理解したことを「表示（display）」することだけである[5]。

これに対し、注意に対して言語的に応答することは、何らかの「抵抗」を行うための手続きとして利用されうる。抜粋2に見られたように相手の

描写を否定する場合だけでなく、注意を理解したことや注意に従ったことを言語的に主張する発話もまた、注意に「抵抗」するための手続きとして利用されうる。次の2つの事例を見てみよう。

【抜粋4（簡略表記）】
((子供たちはおやつを食べている。すでに食べ終わったナオキ（1年生）は、さきほどから周囲のみなに聞こえるような大声で話している。))
01指導員N：ちょっと（.）ナオキ（.）もうちょっとな（.）ちっさい声でしゃ
02　　べってくれんとな：（.）ほかの食べてる子気が散るよ.
03　　(0.4)
→04ナオキ　：はい分かりました.
05　　(.)
→06ナオキ　：部長.（(4行目からおどけた調子で前にいるカスミに向けて))

【抜粋5（簡略表記）】
((おやつの時間にすでに食べ終わったアスカ（2年生）は、「子ども新聞」を取り出してハナエの前に座って読んでいたが、それでは食べるのが遅いハナエの気が散るとNに注意される。新聞を棚に戻したアスカは、やがて近くに立っているNの足に自分の足の裏をつける形で、床の上に寝そべる。Nはしばらくこれを放っておいたが、ナオキがアスカの足の上に乗ったのでナオキに注意し、続いてアスカにも注意する。))
指導員N：座りなさい.
　　(0.7)
→アスカ　：座った.（(寝たままで))
　　(0.2)
指導員N：そりゃ寝てんねん.

抜粋4において、ナオキは自分が注意を理解したことを主張している。しかし、この発話はおどけた調子で発話されているとともに、別の子どもであるカスミに向けてなされ、「部長」というこの場と無関係な呼称が付加されている。ナオキは、注意に応じるという機会を、別の子どもに冗談を

言うために利用しているのである。

抜粋5において、アスカは自分がすでに注意に従ったという虚偽の主張を行っている。しかし、ここでのポイントはこの主張が虚偽だということではなく、このアスカの反応を取り扱うために、指導員Nがアスカと会話を始めていることである。この断片のあとで、Nは「座るというのは背中ではなくおしりで座ることだ」といってアスカを説得にかかるが、アスカはその会話のあいだ床の上に寝そべり続けることができている。この会話が開始されたことは、最初の注意が失敗に終わったことを意味している。

上記2ケースにおいて指導員Nは、それぞれ「A：他の人が食べているときには邪魔をするな」「B：他の人が食べているのを待つときは座って待て」というような道徳的・残余的規則を参照しつつ発話しているといえよう。この2つの規則を念頭におくとき、ナオキとアスカの注意への反応は、単に注意への抵抗であるだけでなく、これらの規則を二人がそれぞれの実際的関心に沿って利用しているものと記述することができる。

ナオキもアスカも、おやつを食べるのが遅い他の子どもたちを待っているしかない状況におかれている。この状況を「座ったままで」やりくりするために、ナオキは「話をする」という手だてを選んでおり、この点でナオキの注意への反応は規則Bへの指向によって組織されている（抜粋4）。他方アスカは、この状況を「他の子どもの邪魔にならない」形でやりくりするために、床の上に寝そべって指導員Nに身体接触するという手だてを選んでいる。アスカの注意への反応は、規則Aへの指向によって組織されている（抜粋5）。このように、二人の注意への反応は、二人がそれぞれ別の形で手持ちぶさたな状況をやりくりするという実際的関心に沿って、理になかった形で規則を利用しているものなのである。

4　注意の適切性をめぐる交渉

前節では、注意を受けた子どもがそれに言語的に応じることなしに適切な反応を行う場合と、逆に、言語的な反応を行うことによって注意への抵抗を行う場合と、2つの対照的な反応を見た。しかし、注意に従うことと抵抗することは見かけほど正反対のことがらではない。実際、注意を受けた子どもの反応の多くは、これら2種類の反応の連続的複合としてなされる。次にこのような複合的なケースとして抜粋6に焦点を当て、注意を受けた子どもが相互行為のチャンネルを開かないことと開くこととが、一貫した指向のもとで生じうることを見ていきたい。

まず、以下の抜粋6の概略を説明しておく。この日、最初に学童保育所に帰ってきたのはシンサクであった。シンサクは保育室に入ってくると、自分のロッカーにランドセルをしまい、手提げからお茶の入ったペットボトルを取り出す。今日の学校での給食がカレーだったことについて、近くでデスクワークをしている指導員Mとシンサクが会話を行っているとき、玄関のドアが開く音が聞こえる。シンサクはこの直後、玄関の方に向かって歩き出し、Mも「おかえり」とまだ姿の見えない2番目の子どもに向かっていう。しばらくデスクワークをしていたMは、顔を上げると、ペットボトルを持ったまま歩いていくシンサクに「ウロウロせんでいい」と注意する。シンサクは立ち止まり、玄関が見える場所でそちらを注視したのち、玄関が見えない位置にいるMに向かって、お茶を口に含んだまま「んーん」という。Mはシンサクが「タカシ」といっているものと推定し、シンサクの発話は玄関に来たのがタカシであることをMに知らせたものと理解される。このやりとりが終えたあと、シンサクはロッカーの方に戻ってくる[6]。

【抜粋6】

01M：ふ：ん今日カレーやったん．
02S：うん．((言いながらペットボトルを口に付ける。))
03M：よかったな：家のケンタ[7]も喜んでるわ：．カレーライス好きやから．((シンサク、お茶を一口のんでから、ペットボトルを口から離す。この発話のあいだに、玄関のドアを開ける音がする。))
04　(0.9) ((このあいだに、シンサク、歩き始める。))
05M：おかえり：．
06　(3.4) ((シンサク、テーブルを迂回して玄関の方へ歩いていく。Mはテーブルの上のものを片づけたあと、シンサクの方へ顔を向ける。))
07M：シ：ンサクシンサク．
08　(.)
09M：ウロウロせんでいい．((シンサク、立ち止まり、Mの方に向き直

る。そのまま連続した動作で、ペットボトルを口に運ぶ。))
10　(0.4) ((シンサク、お茶を飲む。Mが腕ごと人差し指をシンサクの方にまっすぐ突き出す。))
11M：あ飲みながらうっ- (.) (うら) ったらいや. ((シンサク、お茶を飲んでいる。))
12　(0.9) ((シンサク、飲んでいるペットボトルの角度を戻し、口から離す。))
13M：それ直し.
14　(.) ((シンサク、上の発話が終わるか終わらないかのうちに、玄関の方に顔をくるっと向ける。))
15M：さきこっち. ((つきだした腕をロッカーの方へ約90度向け直しながら。))
16　(0.7) ((シンサク、玄関を見ている。))
17S：ん：んん. ((最初の「ん：」の音を発しながらあごをしゃくるようにして顔をこちらにぐるりと向ける。顔を支点として玄関の方からこちらに見えない何かをゆっくり投げるような動作。))
18　(0.4) ((シンサク、ゆっくり戻り始める。))
19S：ん：んん. ((歩きながらあごをまっすぐしゃくって。))
20　(0.3) ((さらに歩く。))
21S：ん：ん［ん. ((歩きながらあごをまっすぐしゃくって。))
22M：　［タカシ?
23S：((Mの方を見て強くうなづく))
24　(0.3) ((さらに歩いてくる。))
25M：はい.
26　(1.2) ((シンサク、歩を早めてテーブルを回りロッカーの方に歩いてくる。))
27M：ウロウロせんと.
28　(0.2)
29指導員M：↑直して↑ほい. ((突き出していた手を上下にリズミカルに動かしながら。))
30　(0.3) ((シンサク、ロッカーの前に来る。))
31指導員M：°直してきいそれ. °((この発話の最後の方でやっとMはシンサクから視線を逸らし、Hたちの方をチラと見、腕を下に下ろす。))
32　(1.0) ((ふたたび、ロッカーの前のシンサクに視線を戻す。シンサクはこのときビデオ画面からはずれている。))
33指導員M：着替えは:?((シンサク、手提げを持って立ち上がっている。))

指導員Mは、「何かを飲むときにはウロウロするな」と略述できるような道徳的規則をシンサクに対して発動していることが分かる（9、11行目)。シンサクは、抜粋4のナオキや抜粋5のアスカのように注意を理解したことや注意に従ったことを言語的に主張することなく、むしろMの注意に応じて行動を変化させているように見える（9、12行目)。しかし、シンサクは単純に行動を変化させているわけではなく、自分のロッカーにペットボトルを片づけに行く前に、お茶を口に含ませたまま「んーんん」と3回言うという別の活動を差し挟んでいる（17、19、21行目)。この「んーんん」は「タカシ」という言葉とよく似た韻律で発話されており、Mはシンサクが「タカシ」といっているのだと推定する（22行目)。(この推定にはおそらく、「んーんん」の韻律だけでなく、タカシがシンサクと同じ学校の同じ学年で、二人はたいてい同じくらいの時間に学童保育所に帰ってくるという背景的知識も用いられただろう。)このMの推定をうなづいて肯定すると(23行目)、シンサクはそれまでよりもやや歩を早めてロッカーの方に歩いていく（26行目)。以下の分析の焦点となるのは、シンサクの「んーんん」という発話である。

4－1挿入連鎖?

まず、上でシンサクが別の活動を「差し挟んで」いると述べたことを、もう少し掘り下げる必要がある。「差し挟む」ということの一つの例は、21行目から25行目に見られる。すなわち、

21S：ん：ん［ん.　＝ニュース告知
22M：　［タカシ?　＝理解のチェック
23S：((うなづく))　＝理解の承認
25M：はい.　＝ニュースの聞き届け

シンサクが、口にお茶を含んだまま「んーんん」というと、Mは「タカ

シ?」と自分の理解をチェックする。この理解がシンサクのうなづきによって承認されると、Mは「はい」とシンサクのもたらしたニュース（＝「今来たのはタカシだ」）を聞き届けたことを主張する。ここでは、シンサクがニュースを告知しMがそれを聞き届けるという発話連鎖のあいだに、Mが理解をチェックしシンサクがそれを承認するという別種の発話連鎖が差し挟まれている。これはシェグロフが「挿入連鎖」と名づけたものの一例である（Schegloff 1972）。挿入連鎖においては、第一の連鎖を開始する発話に応じるために、第二の連鎖が開始される。第二の連鎖を開始することは、第一の連鎖に応じるための準備であり、したがって第二の連鎖に応じることの方が第一の連鎖に応じることより先になされなければならない。これがここでの「差し挟まれている」ことの正確な意味である。

では、シンサクの「んーんん」がMの注意によって開始された連鎖に「差し挟まれて」いるというのは、これと同じ意味だろうか。すなわち、ここでは次のような入れ子構造の挿入連鎖が作り出されているのだろうか。

13-15M：それ直し．(.) さきこっち．
17-21S：ん：んん．(0.4) ん：んん．(0.3) ん：ん［ん．
22 M：［タカシ?
23 S：((うなづく))
25 M：はい．
26 S：((歩を早めてロッカーの方に歩いてくる))

シンサクがロッカーの前に歩いてきたことは、Mが「それ直し、さきこっち」と指示したのを受けてペットボトルを片づけに来たのだと見なせるから、上の解釈は一見したところ妥当であるように見える。しかし、この解釈を躊躇うべき理由がある。「んーんん」というシンサクのニュース告知は、理解のチェックがニュースを聞き届ける準備であるというのと同じ意味においては、注意に応じる準備と考えられないことである。ニュースを告知するという行為は、仮にMが注意を行わなかったとしても、それとは独立に行われることが可能である。

4－2　注意を受ける子供が直面する一般的問題とその解法

では、この発話連鎖をどのように記述すべきだろうか。ここで参与者たちは何を行っているのだろうか。

まず、注意という言語行為の第一の特徴を思い出してほしい。注意を向けられるとき、子供たちはたいてい指導員とのあいだで焦点の定まった相互行為を行っているわけではなく、彼ら自身の活動に関与している。子供の立場から見れば、注意とはこの進行中の活動に干渉する行為である。この点で、注意を受ける子供は次の一般的問題に直面すると考えられる。「どうしたら、進行中の活動を放棄することなく、この注意によって発動された規則への適切な関係を打ち立てることができるだろうか」。

手続き１：参加の配分

抜粋６では、この問題を解くためにシンサクがいくつかの識別可能な手続きを利用している様子が観察できる。第一に、シンサクは自分が直面したこの問題を、「２つの活動に参加を配分（Goffman 1963）することで、２つの活動の同時進行を可能にする」という手続きによって解き始めていることが分かる。彼は、彼自身が先ほどから関与している活動を放棄することなしに、注意を理解していることを表示する工夫を行っている。Mのそれぞれの発話のあとで、シンサクが行っていることを見てみよう。

M：ウロウロせんでいい．→ ((シンサク、立ち止まり、Mの方に向き直る。そのまま連続した動作で、ペットボトルを口に運ぶ。続いてお茶を飲む。))

「ウロウロせんでいい」と注意されると、シンサクは歩みを止め、Mの方に向き直る。この動作によって、シンサクは注意を聞き、理解したことを身体的に表示している。しかし同時に彼は、立ち止まったその場所でお茶を飲むという別の行動を開始している。シンサクは、注意に応じるとともに、もう一つの活動にも関与している。そして、この「もう一つの活動」が次のMの発話によって拾い上げられる。

M：あ飲みながらうっ- (.) (うら) ったらいや．
→ ((シンサク、お茶を飲んでから、飲んでいるペットボトルの角度を戻し、口から離す。))
M：それ直し　→ ((シンサク、玄関の方に顔をくるっと向ける。))

「飲みながら（うら）ったらいや」とさらに注意されると、シンサクはペットボトルの角度を戻し、口から離す。この動作によってふたたび、シンサクは注意を聞き、理解したことを表示している。しかし続いて「それ直し」とMが言い終わるか終わらないかのうちに、彼は頭をくるっと玄関の方に向け、そちらを注視し始める。そしてふたたび、この「もう一つの活動」が次のMの発話によって拾い上げられる。

M：さきこっち．→ ((シンサク、玄関を見てから))
ん：んん．((ゆっくり戻り始める))

Mが「さきこっち」と、玄関を見ることよりもペットボトルを片づける方を先にするよう指示すると、シンサクはなお少し玄関の方に視線を向けてから「んーんん」といい、同時にこちらに向けてゆっくり歩き始める。シンサクは歩き始めることで三度、注意を聞き、理解したことを表示するとともに、あごをしゃくって「んーんん」というというもう一つの活動をやはり行っている。

「んーんん」という発話の置かれたこの連鎖上の位置は、次の特徴を持つ。Mがシンサクに求めていたのは「ウロウロする前に、まずお茶のペットボトルを片づける」ことだとこの時点で判明するが、最初の「ウロウロせんでいい」という発話は、この指示を十分明確には行っていない。Mは続いて「飲みながら（うら）ったらいや」「それ直し」「先こっち」と順次発話することで、自分が何を注意しているのかを一歩一歩明確化し、ついには具体的行動の指示（「それ直し」）、さらにシンサクが参加を配分している2つの活動に関する優先順位の指示（「さきこっち」）までも行ったといえる[8]。「んーんん」は、このような連鎖上の位置において、シンサクが先の問題を解き続けるために用いた別の手続きと見なすことができる。

手続き2：対抗的描写の表示

ここで、注意という言語行為の第二の特徴を思い起こしてほしい。注意を向けられる子供は、それによって自分の行動をある仕方で描写される。抜粋6の場合、シンサクの行動は「ウロウロしている」ものとして描写されている。この例に限らず、注意において行われる描写には一つの共通した特徴がある。それは、その描写が適切であるかどうかを知るために行為

主体という資格は参照される必要がないということである。たとえばシンサクの行動を「玄関を見にいく」と描写する場合、この描写は意図や計画といった「行為主体であるがゆえに知りうること」(Pomeranz 1980：187)をリソースとして組み立てられている。それゆえ、シンサクはこの描写を適切に否定することができる。これに対し、「ウロウロする」という描写の適否にとって行為主体という資格は無関係（irrelevant）である[9]。

描写におけるこの「主体の無関係さ」ゆえに、注意を向けられた子供は逆説的にも、一人の行為主体としてその描写に異議を唱えるシステマティックな理由を持つ。しかし、言語的に異議を唱えることは、決してよい解決法ではない。先に抜粋2で見たように、その異議自体が指導員から再否定されることが予期されるからである。

シンサクが「んーんん」によって行っていることは、この点に関するよりよい解決法の一例である。シンサクは、玄関の方を見ている状態からあごをしゃくるようにしてMの方に向き直りながら「んーんん」といっている。この身体動作と発話によって、シンサクは自分自身が関与している活動が何であるかを「主張」することなく「表示」している。つまり彼は、玄関のところに見出したものをMへと「中継する」という活動を行っていることを表示しているのである。

これは2つの理由で、よい解決法である。第一に、Mの描写に対して対抗的描写を「主張」することに比べて、それを「表示」することは、自分の進行中の活動を中断することなしに行われうる。シンサクが玄関の方に向けて歩き始めたとき、そこで見たものをMに報告することが当初から目的であったかどうかはわからない。しかしながら、それを報告するという行為は、自分がそもそも歩き始めた理由が「玄関に誰が来たのかを調べる」ことであるのを表示するとともに、この表示された活動のコースを一歩先に進めるものとしてなされうる。シンサクはあたかも自分の当初からの活動を継続しているだけであるかのようにふるまうことができる。

第二に、シンサクが関与しているこの活動はMとのやりとりとは別の活動であったことから、このふるまいはその活動に今からMが「共に参加する」よう誘いかける行為となりうる。誘いかける行為は隣接ペアの第一部分として、それに見合う第二部分が直後に行われることをレリヴァントにする[10]。それゆえ、シンサクはこれによって「Mの注意に応じる」立場か

ら「Mに誘いかける」立場へとやりとりのイニシアチヴを逆転させられる。

要するに、「んーんん」が通常の挿入連鎖の開始と異なるのは、それが相手の発話によって開始された連鎖よりも「前から進行していた」活動の「継続」として差し出されており、したがって、それは単に相手の発話に応じるための準備であるのでなく、むしろ相手の発話の有効性をキャンセルするものとしてなされているという点である。

手続き3：自発的な終了の開始

以上のことには、もう一つの側面がある。この発話はMによってニュース告知として理解されており、シンサクはその理解を承認している。さて、ニュース告知という行為と「何ごとかを調べに行く」という活動とのひとつの関係は、前者が後者の「最終目標 (goal)」となりうるタイプの行為だということである。「んーんん」はこのような性質を帯びた発話であることによって、いまやシンサクがそもそも玄関の方に歩き出すことによって開始した活動の「終局」が訪れたことを示すものとなりうる。

この意味において、「んーんん」はシンサクが自分の進行中の活動の「終了を開始する」(Schegloff & Sacks 1973) ひとつの方法と見なすことができる。このことの持つ意味は重大である。もしも、シンサクが自ら自発的に終了を開始し、その開始にMが応じたのであれば、このシンサクのひと続きの活動を終了させることを主導したのはMではなくシンサクだということになる。そしてもしも、シンサクが自ら終了させることを選んだのならば、シンサクは最初から最後まで自分の活動を予定通りに遂行しただけだということになる。彼は誰が玄関に来たのかを調べるためにそちらに向かって歩き出し、玄関が見える位置で立ち止まってそちらを注視し、タカシが来たことが分かったらそれをMに報告し、目的を果たして戻ってきた。それがここで生じたすべてだ、というわけである。出来事がこのように理解されるならば、シンサクのふるまいの軌跡はMからの注意を受けて形づくられたものではなかった、ということになる。

要するに、シンサクは「んーんん」によって、自分が行っていたのは最初から一貫して「玄関に誰が来たのかをMに報告するために見に行く」という活動であるかのように、回顧的(retrospective)にも投射的(prospective)にもやりとりの軌跡を再構成し、Mの注意はそもそもこの場で進行しているシンサクの活動にとって不適切(irrelevant)であることを表示している。

手続き4：参与努力の要求

さて、抜粋6においてもっとも不思議なのは、玄関に来たのがタカシであるというニュースをMに告知する発話を、シンサクがお茶を口に含んだまま（あるいはそれを装ったまま）行っていることである。このことは何を意味するのか。これは単にお茶を飲み込む暇がなかったという生理的問題だろうか。それとも、これもシンサクがやりとりを組織する上で方法的に利用している手続きのひとつなのだろうか。

サックスはその講義録の中で、自殺予防センターに電話をかけてきた自殺志願者が電話の開始部で行う「よく聞こえないんですけど」というような発話は、電話に出たスタッフが自分とのやりとりに参与努力 (effortful participation) を払うことを要求する方法的手続きになっていると指摘している (Sacks 1992, vol. 2: 389)。さて、もしも「んーんん」を発する場面で、シンサクがMに対して自分とのやりとりへの参与努力を要求したいなら、口の中のお茶はこのために利用可能なリソースである。口にものを含んで何かを言うことで、シンサクは、自分の発話を理解するためにMが特別な注意を向けざるを得ない状況を作り出すことができる。

実際シンサクには、ここでMに特別な参与努力を求める理由がある。ここまでのやりとりにおいて、シンサクの側はMの注意に反応することと自分の活動を継続することとのあいだに関与を配分している。これに対しMは、シンサクから視線を外すことなく、まずシンサクの方に次いでロッカーの方に腕を突き出した姿勢で注意を継続することで、シンサクへの注意に専心していることを全身で表示している。シンサクが自分の継続中の活動にMを誘い入れようとするとき、シンサクはMのこの専心に抗して、それを行わなければならない。Mの特別な努力を求める手続きは、このために有効なのである。そして実際、Mはシンサクの「んーんん」をすぐには解読できず、シンサクが3回それを繰り返すあいだ発話をせずに、シンサクの方に顔を向けている。Mはこのとき、注意という活動と「んーんん」を解読するという活動に関与を配分せざるを得なくなっている。

それゆえ、口にお茶を含んでいることは、このやりとりのこの局面において、単なる生理的現象ではなく、むしろやりとりを次の局面に推し進めるために利用可能な方法的手続きであると見なすことができる。

以上のように、シンサクはここでMの注意に含まれた自分の行動の描写をキャンセルするとともに、自分の活動にMを誘い入れることによって、Mの注意そのものの適切性を掘り崩す形にやりとりを組織化していると考えられる。シンサクの一見したところ不思議な（かつ「子どもらしい未熟さ」の証拠と見なされうる）「んーんん」という発話は、注意を受けた子供が直面する一般的問題を解くために利用可能な一連の手続きが折り重なった、「理にかなった」発話として記述することができる。ひとつの発話の中にこのような折り重なりが見られることはまれであるが、ここで取り出した4つの手続きのそれぞれは、子供たちが注意を受けた場面で繰り返し観察されるものである。これらの手続きは、進行中の活動に「突き刺さる」ように発せられる注意という言語行為を、子供たちがまさに「自分の活動への干渉」として取り扱うために利用可能なものであると考えられる。

抜粋6の分析を終えるに当たって、シンサクが歩き始め、Mがそれを注意することで開始されたこのやりとりが、いかにして終了したかを一瞥したい。シンサクはニュース告知がMによって「はい」と聞き届けられると、それまでよりも速いペースでロッカーの方に歩き始める（26行目）。ここでMはもう一度「ウロウロせんと」「直してほい」と注意を繰り返し（27、29行目）、シンサクがロッカーの前に到着すると、シンサクから視線を逸らし、突き出した腕を下ろしながら小声で「直してきいそれ」と繰り返す（31行目）。このとき一度ビデオ画面からはずれたシンサクは、次にMが「着替えは:?」というとき、すでに手提げを持って立ち上がり、ロッカーに手提げをしまう動きを始めている。

もしも、この最後の部分だけを取り出すならば、起こっていることは先に抜粋3で見たこととほぼ同じである。シンサクは「ウロウロせんと」「直してほい」という注意の直後にロッカーの前に到着し、Mは視線と腕の動きによって自分の注意が聞き届けられたという理解を表示している。同時になされた「直してきいそれ」という注意の直後に、シンサクが床の手提げカバンにかがみ込んでから立ち上がると、Mは「着替えは:?」と新たな質問を行い、注意が聞き届けられたという理解を表示する。つまり、注意の直後の位置において、シンサクはある仕方に行動を変化させており、それが次にMによって注意が守られた証拠として取り扱われているのである。

この意味において、この最終局面におけるMの注意の繰り返しは、シンサクが自ら終了局面を開始することでMの注意の適切性をキャンセルしようとしたのに対し、今度はMの方がこのやりとりを「注意とそれへの反応」として終了させるための工夫であると見ることができる。ここでシンサクの行動だけを取りだしてみれば、シンサクはロッカーの方へ歩き、ロッカーの前に着くと床の手提げのところにかがみ込み、ペットボトルを手提げの中にしまってから、手提げをロッカーに仕舞いにかかっているという連続した一連の動作が行われている。Mはこの連続的動作が「注意」→「それを聞き届けてなされた行動」という行為の連鎖をなすようにやりとりを組織化したのである。シンサクがやりとりの軌跡を「最初から最後まで自分の活動への関与」として組織しようとしたのとちょうど同じように、Mの方はそれを「最初から最後まで注意とそれへの反応」として組織しようとしたのである。

5 結 論

注意は、保育場面で子どもに対して規則が発動されるひとつの代表的なやり方である。発動された規則がどのように利用されるかは、注意という言語行為がどのような特徴を持ち、どのようにその場の状況を変化させ、子どもをどのような実際的問題に直面させるか、ということを考慮して初めて理解できる。

注意は、子どもの進行中の活動に「突き刺さる」行為である。またそれは、子どもの行動に関して、その行動の主体であるという資格が無関係になるような描写を行う行為である。これらの特徴ゆえに、注意に反応するということは子どもにとって「どうしたら進行中の活動を放棄することなく、この注意によって発動された規則への適切な関係を打ち立てられるか」という問題を解くことである。規則が注意という形で発動される場合、その規則の実際的利用のあり方は、この問題を解くこととして組織される。

この過程で重要なのは、注意を受ける前に子どもが関与している活動の性質である。子どもたちは、そのとき行っていることにとって、注意という「突き刺さり」をどのように利用することが「理にかなって」いるかを見出そうとする。子どもたちは注意に対して反応するという問題に直面することで、自分が行っている活動の意味を改めて探索するのである。

抜粋4のナオキのように「座ったまま周囲のみなに話しかけることで退

屈を紛らす」という活動に関与している場合、注意に反応することはこの活動をさらに追求することの中で組織されている。抜粋5のアスカのように「食べている子どもの邪魔にならない場所で指導員の身体に触れる」という状況の場合、注意に反応することはこの活動をさらに追求する機会として利用されている。そして抜粋6のシンサクのように、「玄関の方を見に行く」という空間の移動を含んだ活動に関与している場合、注意に反応することはその空間移動の意味（玄関に誰が来たかを調べ終えたので、それを報告し、報告が終えたので、戻ってくる）を探索し再構成する中で組織されている。

従って、注意への「抵抗」と見なされうるこれらのふるまいは、第一に規則が注意という言語行為によって発動されたことを受けて、第二にそのとき子どもが関与している活動の性質に応じて、規則が実際的に利用されたものと見ることができる。これらの場面で行われていることを社会化現象と呼びうるならば（それを疑う理由はない）、その核心は「発動された規則との関係で進行中の活動の意味を改めて探索する」機会が、子どもたちに対して作り出されるということにあると思われる。

（注）

1） 本稿は、平成11年度～平成13年度科学研究費補助金基盤研究（C）（2）「対人サービス組織における「規則語り」の会話分析的研究：学童保育を事例として」（研究代表者：串田秀也）による研究成果の一部であり、同研究成果報告書（＝串田秀也 2002）の第4章をもとに加筆修正したものである。本稿執筆過程で五十嵐素子氏から有益なコメントをいただいた。記して感謝する。

2） データを収録した学童保育所の詳細、および収録したデータの詳細については、串田秀也 2002を参照のこと。

3） 注意とよく似た言語行為として命令がある。ここで両者の違いについて十分に論じる準備はないが、3点のみ指摘しておく。第一に、命令は何らかの規則違反を相手の側に観察することなしに可能である（たとえば、上司が部下に「今日は仕事が多いので残業しなさい」と命令する）。第二に、命令は規則を参照しなくても可能である（たとえば、銃を構えた強盗が被害者に「壁に向かって立て」と命令する）。第三に、一番目の例に見られるように、命令は相手の将来の行為に関して行われうる。これに対し、注意は規範的に不適切だと見なしうる何らかの行動

を相手がすでに行っている最中であることを前提とし、その行動を「今すぐ」変化させることを求めている。注意が「突き刺さる」というのは、このような特性も念頭においた表現である。

4） 文法的には疑問文の形をとっているNの発話がいかにして注意という行為をなしうるのかは、会話分析の視点からまず問われるべき重要な問題だが、ここでは十分に立ち入る余裕がない。疑問文に加えて、注意という言語行為は少なくとも次のような多様な言語形式で行われうる。1.「～したらあかん、だめ、いや」など「仮定形の行動描写＋評価語句」という形式。2.「相手の行動がもたらした帰結、あるいは、もたらしうる帰結の描写」（例：抜粋4）という形式。3. 命令形、依頼形、勧誘形などの指令的言語形式（例：抜粋2、3、5、6）。4. 今ここは何をする場面であるかという「場面の定式化」。これら多様な形式がみな注意という行為を行いうるのはなぜかを解くほぐしていくためのひとつの視点は、これらの諸形式の中のあるもの（たとえば疑問文）が別のもの（たとえば指令的形式）に対する「前置き連鎖（pre-sequence）」を開始するために利用できるということである。また、もう一つの視点は、あるもの（たとえば、指令的形式）がべつのもの（たとえば仮定形の行動描写＋評価語）を引き継いだ「反応の追求（pursuit of response）」の手続きとして利用できるということである。これらの点の詳しい検討は、別の機会に譲りたい。

5） 単なる行動の変化が規則遵守の十分な証拠となりうることは、決して自明ではない。別の場合には、指導員は、子どもに「なぜそういうことをしたのか」「何がいけないと思うのか」を言わせたり、然るべき手順を踏んで謝罪を行わせたりするまでは、十分な証拠が得られたとは見なさない。このことが典型的に生じるのは、子どもに何らかの規則を「言い聞かせる」ために、指導員が関係する子どもたちを呼び寄せて話し込む場合である。この点について詳しくは、串田秀也 2002の第7章を参照のこと。

6） この場面で、保育室内ではもう一人の指導員Hとボランティアの青年Dが、さきほどから少し離れた場所で向かい合って保育をめぐる議論をしている。しかし、抜粋6の部分では、シンサクもMもその二人の方にはいっさい視線を向けることがなく、言葉を交わすこともない。このため、トランスクリプトでは同じ室内で行われていたHとDの会話はすべて省略している。なお、串田はこのときMの後方の部屋の隅でビデオカメラを構えているが、シンサクとMがそちらに視線を向けることもない。

7）指導員Mの子どもであるケンタも、この学童保育所に所属している。

8）注4）で述べたことのひとつの例が、ここに見られる。すなわち、最初の「ウロウロせんでいい」という発話がシンサクから十分な反応を引き出せなかったことに対して、Mはより直截な指令的形式を反応の追求のために用いていると考えられる。

9）ポメランツは「ある行為主体が行為主体としての資格において知っている権利と義務があるような種類の知識（タイプ1知識）」の一例として「その人が何をしているか」に関する知識をあげている（Pomeranz 1980：187）。注意において行われる描写もその子どもが「何をしているか」に関する描写だが、それはタイプ1知識ではない。このことは他の抜粋でも確認できる。注意において「口にモノを入れて立つ」（抜粋2）「机の上に乗る」（抜粋3）「しゃべる」（抜粋4）などの行動カテゴリーが用いられるとき、いずれの場合も、そのカテゴリーの適用の妥当性を判定するうえで行為主体の意図は無関係であることが主張されていると思われる。このことは、サックスが「自己執行カテゴリー」という概念を用いて論じたことと密接な関わりがある（Sacks 1979）。ある種の成員カテゴリーがそのカテゴリーの担い手でない者によって管理されているように、ある種の行動カテゴリーも他者によって管理されていると考えられる。注意という行為は、このようないわば「他者執行の行動カテゴリー」を用いることを、その手続きとして含んでいる。

10）この点に関してはさしあたり、Davidson 1984を参照のこと。

（参考文献）

Davidson 1984, Subsequent versions of invitations, offers, requests, and proposals dealing with potential or actual rejection, in J. M. Atkinson & J. Heritage (eds) 1984, *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge University Press.

H. Garfinkel 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice Hall.

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 1981, *Forms of Talk*, University of Pennsylvania Press.

串田秀也 2002,『対人サービス組織における「規則語り」の会話分析的研究－学童保育を事例として－』（平成11～平成13年度科学研究費補助金基盤研究（C）（2）研究成果報告書）

T. Parsons 1951, *The Social System*, Free Press（佐藤勉訳 1974『社会体系論』青木書店）.

A. Pomeranz 1980, Telling my side: 'Limited access' as a 'fishing' device, *Sociological Inquiry* 50：186-198.

H. Sacks 1979, Hotrodder: A Revolutionary Category, in G. Psathas (ed), *Everyday Language*, Irvington Publisher.

H. Sacks 1992, *Lectures on Conversation*, 2 vols., Blackwell.

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.

T. P. Wilson 1971, Normative and Interpretive Paradigms in Sociology, in J. Douglas (ed).

D. H. Zimmerman 1971, The Practiaclities of Rule Use, in J. Douglas (ed) *Understanding Everyday Life*: Toward the reconstruction of sociological knowledge, Routledge & Kegan Paul.

（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。

（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。

文字　：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。

．　：末尾が下降調の韻律で発話された部分。

？　：末尾が上昇調の韻律で発話された部分。

↑　：直後の部分が急激な高いピッチで発話されている。

：　：音の引き延ばし。コロンの数は引き延ばしの長さを表す。

－　：発話が声門閉鎖音などによって中断されている部分。