

# 保育実践場面における 「ルール」の社会的構築 ブランコの順番交代の事例を通して

Social Construction of “Rule” in Playground:  
An analysis of tum-taking of a swing

小野奈生子

ONO, Naoko

【要旨】 本稿の目的はまず、保育園児のブランコ遊び場面に注目し、そこで展開されている具体的なやりとりの詳細な記述を通して、「ブランコの順番交代ルール」を描き出すことにある。これは、やりとりの外側から人びとの行為を規定・拘束するものであるかのようにとらえられがちなルールを、人びとがやりとりを行うなかで達成・構築するものとしてとらえ直す試みでもある。その上で、第二の目的として、保育実践のひとつの重要な課題ともいえるべき、「ルールを教える」という事柄について検討する。まず、やりとりの中で「ルール」が達成・構築される様を描き出すために、会話分析の手法を用いて、実際のブランコの順番交代場面を記述する。さらにそのようにしてとらえ直した「ルール」概念に基づいて「ルールを教えること」とはいかなる営みであるかということについて考察する。「ルール」という概念、「ルールを教える」という営みをいずれも実際の相互行為と結びつけてとらえることの積極的な意味について検討した。

キーワード

保育実践, ルールの伝達・獲得, 順番取りシステム, 開始連鎖

## はじめに——保育実践場面から生じた問い

本稿の目的は、まず、保育園児のブランコ遊び場面に注目し、そこで展開されている具体的なやりとりの詳細な記述を通して、「ブランコの順番交代ルール」を立ち現すことにある。これは、やりとりの外側から人びとの行為を規定・拘束するものであるかのようにとらえられがちなルールを、人びとがやりとりを行うなかで達成・構築するものとしてとらえ直すことでもある。換言するならば、ルールとは個別の文脈を超えて、「正しい」とされるふるまいを示したものである

というよりもむしろ、われわれが具体的な事柄を経験することを可能とする一般的期待のことをいうのであり、それはやりとりの系列化のありように見てとることができる。その意味で個別の相互行為と切り離してとらえることはできないのだ。そして「ルール」をそのようにとらえ直したうえでさらに、保育実践のひとつの重要な課題ともいえるべき、「ルールを教える」という事柄への再接近を試みる。ここで「再接近」と述べるのは、こうした問題意識を抱くようになったそもそものきっかけが、フィールドワーク中に遭遇した次のような出来事であったからだ。

すべてのブランコがふさがってしまっているところにひとりの園児Pが接近。そこへA先生が近づいて行って、「ブランコ？ じゃあ並ぼう。並ばなきゃ」と話しかけた。するとそれを聞いたB先生が、A先生に対し、「なんで並ぶの？」「何に並ぶの？」と問いかけた。A先生は困惑したような顔をしていた。（筆者フィールドノートより）

この場面に遭遇した当初、筆者はB先生の発言に対し、少なからぬ違和感を抱いた。というのも、ここでB先生は、A先生の対応に対し疑問を呈したことになるわけだが、A先生が園児Pに向けて行った、「ブランコに乗りたければ並びなさい」という指示は当然のものであって、ブランコ遊びのルールを明確に示してみせるというA先生の指導のあり方は、スムーズな順番交代のためにも、疑問視されるというよりもむしろ積極的に採用されるべきものなのではないかと思っただからである。

とはいえ、本稿の目的はここでの保育者の「正しい」対応とはいかなるものかと問うことにはない。したがって、A先生の対応それ自体を評価するつもりもない。そうではなく、ここでB先生によって投げかけられた問いを、「園児にルールを教える」とはどういうことかといった、保育活動のひとつの実践課題について考えるための端緒とみなすことができるのではないかと思うのである。

上記のような問題意識に基づいて、本稿では「ブランコの順番交代をめぐるルールを教えること」についての考察をめざすのだが、その問いに直接取り組む前に、まずは、「実際のブランコ遊びの場面において、園児たちはどのようにして順番交代を成し遂げているのか」という観点から、具体的な相互行為を記述しようと思う。このような問いを立てるのは、冒頭でも述べたように、本稿では「ルール」を、実際の相互行為、もっといえば、ある特定の目的を志向した人びとの実践と切り離してとらえることのできないものと考えからである。「ブランコの順番交代」という相互行為はどのように組織化されているのか。園児一人一人のふるまいの系列化のありようを明らかにすることを通して「ブランコの順番交代ルール」を浮かび上がらせ、そこから再度B先生の発言に接近しようと思う。

## 1. ルール概念のとらえ直し

### 1-1. 子ども同士の相互交渉とルール

子ども同士の相互交渉とルールとが関連づけてとらえられやすいのは、何らかのいざこざが生じている場面においてである。実際の場面をとりあげてなされるエスノグラフィックな研究は、まず、子ども同士のいざこざを終結するために用いられる方略に注目する<sup>1</sup>。多数の場面の観察

から抽出された方略は、使用される頻度や状況、そこにかかわる人びとの関係性等、さまざまな側面から分類され、それぞれの方略を用いた子どもの発達段階ごとに序列化される。このときルールは、使用される方略の正当性を根拠づけるものとしてとらえられることになる。たとえば、物の所有をめぐるいざこざであれば、その物を先に所有していた者が継続してそれを使用できるという「先行所有のルール」があげられるが、一定の発達段階に至った子どもには、物を奪い合うのではなく、そうしたルールを内面化し、「正しい」やり方で物を所有したり、相手に物を譲ったりすることが期待されるというのである。ここでは、場面に対応する各自の「正しい」ふるまいがあらかじめルールとして想定されており、それにそった行動ができるという事態をもって、その子どもがルールを獲得していると判断されることになる。

こうした知見に基づくならば、保育者にとってまず考慮されるべきは、個別具体的な文脈にかかわらず、発達段階ごとに身につけるべきであると想定されるルールの内容を子どもにいかに関与させていくかということになるだろう。しかし、方略として抽出される行為は、実際の相互行為においてある目的が達せられたときに初めて遡及的に「方略となる」のであって、あらかじめそれとして規定しうるものではないのではないのか。たとえば、ルールを提示して自分の行為の正当性を主張したり、ルール違反を指摘して相手の行為を非難したりしても、それが必ずしもその物を手に入れることに結びつくわけではない。また、反対に、相手が使用している物を奪い取った、ルールの内容とは食い違う行為を行ったとしても、いざこざが生じない場合も容易に想定できる。このように考えるならば、あるふるまいを結果的に「方略」、つまり当該やりとりの目的の達成にとって有効なものとしてせしめている人びとの相互行為もあわせて検討する必要があるのではないだろうか。そしてルールもまた、正しいふるまいを示したものとしてではなく、人びとがやりとりを通してその都度達成・構築するものとしてとらえるべきではないかと思われるのである。

## 1-2. 「知識としてルールを知っていること」と「ルールに従うこと」

以上のような点をふまえ、本稿が依拠する「ルール」概念についてまとめておこう。第一に、「ルール」とは正しいふるまいを示したものではない。第二に、「ルールに従う」もしくは「ルールに違反する」というとき、そこでわれわれは、既存のルールを内面化できているかどうか、もしくはそれを正しく適用してふるまうことができているかどうかといった判断を自他に対して行っているわけではない。したがって第三に、ルールの内容を述べることができるということ、いわば、「知識としてルールを知っている」と「実際にルールに従うことができる」とは区別されなければならない。この点についてライルは、『「内容について知ること」と『方法について知ること』』という議論としてまとめている。「われわれが…文法的にことばを話す方法…あるいは議論の仕方を知っていると述べる場合…これらの作業を遂行する際に彼らはそれを巧みに、すなわち、正しく、効果的に、あるいは結果的にうまくいくようにいつもやっているということである」(Ryle 訳書, 1987, p.28)。さらにライルは、チェスの例を用いて次のように述べる。

まず初めに、一人の少年がチェスを習う場合について考えてみよう……ここで注意すべきことは、もしこの少年のないうる規則を正確に暗誦することのみであるならば彼はチェスの指し方を知っているということにはならないということである。すなわち、彼は必要な手を実際

に指すことができなければならないのである。他方、たとえ規則を明確に述べることができなくとも、許された手を指し、禁じられた手を避け、また対局相手が禁じられた手を指したときにそれに抗議するならば、通常、彼はチェスの指し方を知っているとされる (Ryle 訳書 1987, pp.46-47)。

しかしこのようにとらえるからといって、ルールをとらえどころのない、定式化しえないものとするわけではない。この点について西阪はヴィトゲンシュタインの議論を下敷きにして、規則とはわれわれの経験を可能にしている一般的期待であると述べている (西阪 1997, pp.51-52)。そしてそれらは人びとのやりとりの系列として観察可能であるとするのだ。

とはいえ、このように述べてもまだ、本稿で採用する「ルール」概念が十分明確になったとはいえないだろう。そこで以下では、これまで述べてきたような概念に基づいてサックスらが提示した「会話の順番配分ルール」(Sacks & Schegloff & Jefferson, 1974)を手がかりに、実際のプラノコ遊びの場面をとりあげ、園児たちの間で順番交代というやりとりがどのように展開されているのかを記述し、そこから「ルール」を描き出してみよう。

### 1-3. 手がかりとしての「会話の順番配分ルール」

サックスらは、一時にひとりが話しているという事象に注目し、複数の発話の連なりが「会話」として成立する際に作動している装置、「会話の順番取りシステム」を概念化した。このシステムによれば、ひとつのユニット(文、節、句、語など)から構成されるひとつのターンの中には、「順番が適切に移行しうる場所」が含み込まれており、その場所において、それまでの話者が次の話者にターンを配分することによって、もしくは次の話者がそれまでの話者からターンを引き継ぐことによって、会話という相互行為が進行していくことになる。そしてサックスらは、以下に記すようなかたちで、現在の話し手と次の話し手候補との間で順番が配分される際のルールを定式化したのである。

ターンを構成するユニットの、最初の移行可能な場所において、

- (a) もしも、その時点までのターンが、「現在の話者が次の話者を選択する」技術を使って構成されているなら、そのようにして選択された者は、次の発話ターンを取る権利があり、そうする義務がある。また、その人物以外は、そのような権利も義務もない。こうして、ターンの移行がその場で起こる。
- (b) もしも、その時点までのターンが、「現在の話者が次の話者を選択する」技術を使うことなく構成されているなら、次の話者たる権利が〔他者によって〕自己選択されるが、そうしなくともよい。その場合、最初に発話する者が、ターンに対する権利を獲得する。こうして、ターンの移行がその場で起こる。
- (c) もしも、その時点までのターンが、「現在の話者が次の話者を選択する」技術を使うことなく構成されているなら、現在の話者は、他者が自己選択しない限り、ターンを続けることができるが、そうしなくともよい。

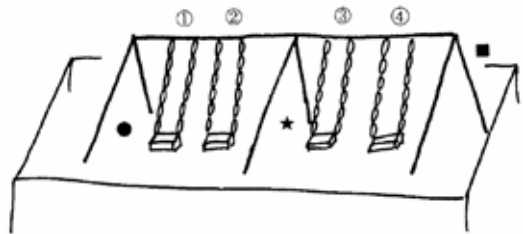
(Sacks & Schegloff & Jefferson 1974, p.704)

本稿では発話のみでなく、体や視線の動きもまた、参加者が構成するひとつの有意義なターンとしてとらえたうえで、「ブランコの順番交代という相互行為」の組織化のありようを会話の順番取りシステムと同様の観点から考察することを試みる。なかでも、「現在のこぎ手」による、ブランコをこぐスピードを緩める、ブランコから降りるなどといったふるまいを、ブランコの順番が適切に移行しうる場所としてとらえ、そこで一方の参加者はいかにして相手にターンを配分しているか、そしてもう一方の参加者はいかにして相手からターンを取得しているかに焦点を当てる。そうすることで、「ブランコの順番交代ルール」を立ち現すとともに、「会話」と「ブランコ遊び」との間に、何らかの形式上の類似点を見出すことができるのではないかと考えるのである。

## 2. 具体的相互行為場面に立ち現れる「ブランコの順番交代ルール」

### 2-1. 場面の分析

本稿でとりあげるのは、タツヤがブランコの順番交代をめぐる複数の園児と展開するやりとりである<sup>2</sup>。以下の表はブランコ遊びの場面を、「順番取りシステム」の作動を意識して記述したものであるが、「現在のこぎ手」が示す、「順番が適切に移行しうる場所」（表中では⇒で示す）から、別の参加者がそのブランコに乗るまでをひとつの単位としてとらえると、【場面1】でタツヤがブランコのところへ移動してきてからブランコの順番を取得するまでの約4分間のやりとりは、大きく三つの局面に分けることができる。



※左手よりブランコ①、②、③、④

#### 【場面1】

- |     |  |
|-----|--|
| (1) | 01 タツヤ：《ブランコの中央部分(図中★)に移動してきてその場に立ち、左右をきよろきよろする》 |
| ⇒   | 02 ミノル：《③のブランコの速度を緩め、鎖を片手で持ったまま立ち上がる》            |
|     | 03 タツヤ：《③のブランコへ駆け寄り鎖に手を伸ばす》                      |
|     | 04 ミノル：《③のブランコの鎖に両方の手をかける》                       |
| ⇒   | 05 マサシ： 《タツヤとミノルのほうを見ながら④のブランコから降りる》             |
|     | 06 タツヤ：《③のブランコに伸ばした手を引っ込めてその場で立ち止まる》             |
|     | 07 マサシ：《③のブランコへ歩み寄る》                             |
|     | 08 ミノル：《③のブランコの鎖を離す》                             |
|     | 09 マサシ：《③のブランコの鎖をつかんで乗る》                         |
|     | 10 タツヤ： [《④のブランコへ駆け寄る》                           |
|     | 11 ミノル： [《④のブランコへ駆け寄る》                           |
|     | 12 タツヤ： 《④のブランコの鎖に手を伸ばす》                         |

- 13 ミノル： 《④のブランコの鎖をつかむ》  
 14 タツヤ： 《④のブランコの鎖に伸ばした手を引っ込める》  
 15 ミノル： 《④のブランコに乗る》

〈2〉 16 タツヤ：《④のブランコのななめ後ろ辺り（図中■）に移動し、そこに立ってブランコのほうを見る》

- ⇒ 17 ユウキ：《②のブランコから飛び降り、揺れを止める》  
 18 タツヤ：[《②のブランコへ駆け寄る》]  
 19 モモコ：[《保育者に手を引かれて②のブランコに近づいてくる》]  
 20 タツヤ：《②のブランコに手足をかける》  
 21 モモコ：《保育者に手を引かれたまま②のブランコの前で立ち止まる》  
 22 タツヤ：《②のブランコから手足を離す》  
 23 ユウキ：だめだぞ《タツヤを後ろに追いやる》  
 24 タツヤ：《そのまま引き下がり、ブランコの中央部分（図中★）に移動する》  
 25 モモコ：《②のブランコに乗る》

〈3〉 26 タツヤ：《ブランコの中央部分（図中★）に立って左右をきよろきよろする》

- ⇒ 27 ミ キ：《①のブランコの揺れを止めて座ったまま地面に足をつく》  
 28 タツヤ：《①のブランコに近づいていって》かーわって  
 29 ミ キ：《他のブランコのほうを指さす》  
 30 タツヤ：でも、誰も、誰も貸してくれない  
 31 ミ キ：《①のブランコに座ったまま他のブランコのほうを指さす》  
 32 タツヤ：なんでミキちゃんばっか（ ）なの  
 33 ミ キ：《タツヤのほうを見ながら再び①のブランコをこぎ始める》  
 34 タツヤ：《他のブランコのほうをいったん振り返り、ミキの右側（図中●）に移動しながら》なんで  
 35 ミ キ：《タツヤを目で追いながら①のブランコをこぐ》  
 36 タツヤ：乗ったばかりじゃないじゃん

【中略】

- 37 ミ キ：《タツヤのほうをちらちらと見ながら①のブランコをこぎ続ける》  
 38 タツヤ：《ミキのこぐブランコを目でしばらく追った後、鎖をつかんで揺れを止めようとする》  
 39 ミ キ：だってミキまだいっぱい乗ってない  
 40 タツヤ：いっぱい乗ってたじゃん  
 41 ミ キ：《足をつけて①のブランコの揺れを止めるが、さらにまたこぎ始める》  
 42 タツヤ：《ミキの動きを目で追う》  
 43 ミ キ：《タツヤのほうをちらちらと見ながらブランコをこぎつつ》代わったよ  
 44 タツヤ：《②のブランコのほうへ駆け寄って行き、乗る》

ここでの一連のやりとりを、それぞれの局面ごとに、先にあげた「会話の順番配分ルール」を手がかりに検討し、「ブランコの順番交代ルール」を浮かび上がらせてみよう。

〈1〉ブランコの順番が移行しうる場所を迎えた時点で次のこぎ手を選択されていない場合、最初に名乗りをあげた者が次のこぎ手となる

まず〈1〉の局面においては、ミノルが③のブランコから鎖に片手をかけたまま立ち上がった時点(02)で順番移行の可能性が生じる。タツヤはブランコの中央部分から③のブランコに駆け寄り鎖に手を伸ばすが(03)、④のブランコに乗っていたマサシがタツヤよりも先に③のブランコの鎖をつかみ、③のブランコの順番はミノルからマサシへと移行する(07～09)。一方、マサシが④のブランコから降りた時点(05)で今度は④のブランコの順番移行の可能性が生じており、タツヤとミノルはほぼ同時に④のブランコへと駆け寄って鎖に手を伸ばす(10, 11)。ミノルがタツヤよりも先に④のブランコの鎖をつかみ(12, 13)、④のブランコの順番はマサシからミノルへと移行する(15)。

この局面は順番配分ルールの(b)に対応する。つまり、ブランコの順番が移行しうる場所を迎えた時点で、現在のこぎ手によって次のこぎ手の選択がなされていなかったため、最初にブランコに触れるというかたちで次のこぎ手として名乗りをあげた者に順番が移行したということである。

〈2〉ブランコの順番が移行しうる場所を迎えた時点で、現在のこぎ手によって選択された者が次のこぎ手となる

次いで〈2〉の局面では、ユウキが②のブランコから降りた時点(17)で順番移行の可能性が生じる。タツヤは②のブランコへと駆け寄って誰よりも先にブランコに手足をかけるが、そこへモモコもまた保育者に手を引かれて接近してきており、タツヤとモモコの両者は②のブランコをはさんで向かい合うような状態になる(18～22)。すると、それまでのこぎ手であったユウキが「だめだぞ」と言ってタツヤを後ろに追いやり(23)、②のブランコの順番はモモコへと移行する(25)。

この局面は順番配分ルールの(a)に対応する。つまり、ブランコの順番が移行しうる場所を迎えた時点で、現在のこぎ手によって次のこぎ手が明確に選択され、そうすることで順番が移行したということである。

〈3〉ブランコの順番が移行しうる場所を迎えた時点で次のこぎ手を選択されていない場合、現在のこぎ手は次のこぎ手候補が現れなければ自らをさらなるこぎ手として選択することができる

さらに〈3〉の局面では、ミキが足をついて①のブランコの揺れを止めた時点(27)で順番移行の可能性が生じ、タツヤは「かーわって」と接近する(28)。ミキは他のブランコのほうを指さしながらブランコをこぎ続ける(29)。そしてそれ以降、ミキが「乗ったばかり」かどうか、「十分乗った」かどうかをめぐる論争が繰り返されることになる(30～42)。最終的には隣のブランコが空いたというミキの指摘を受け(43)、タツヤは②のブランコの順番を取得することになる(44)。

この局面は、ターン29でミキが現在のこぎ手である自分自身を継続して次のこぎ手として選

扱っており、その点に限っていえば、順番配分ルールの(c)に対応しうるように思われる。しかし、それ以降のやりとりを見てもわかるように、これまでの〈1〉〈2〉の局面とは大きく異なっている。それは、ターン30以降もなお、タツヤとミキのやりとりが継続している点である。少なくともその点においてこのやりとりは、「例外的な事例」とみなすことができるだろう。しかし、この局面においてなお、「ルール」そのものは観察可能なものとなっているといえるのである。この点については2-3.で詳しく検討することにしよう。

## 2-2. 相互行為を組織化する「資源」としての「ルール」

前項では、会話の順番配分のルールを手がかりにすることで、わずか4分間程度のやりとりから「ブランコの順番交代ルール」を描き出すことができた。しかし、そもそも会話の順番取りシステムをもち出したのは、それをを用いることで場面の説明がうまくできるからというだけではなく、「会話」と「ブランコ遊び」という一見全く異なるもののようにみえる場面がいずれも「順番交代」という相互行為によって成り立っていること、そしてそこには同じやりとりの形式が見出せることを指摘するためである。サックスらは「一時にひとりが話す」会話に注目したが、本稿では「一時にひとりがこぐ」ブランコ遊びに注目するのであり、いずれの場合においてもスムーズな順番交代と同時に、ターンをめぐるのせめぎあいが行われているのである。

ブランコに乗って遊びたいと思ったとき、ブランコが空いている場合は何の問題もないだろう。しかし【場面1】のように、すでに誰かによってブランコが使用されている場合は、順番を代わってもらわなければならないのだ。そこでブランコに乗って遊ぶことを希望する者にとっては、どのタイミングで、またどのようなやり方をすれば、効果的にターンを得ることができるのかが関心事となり、他方、すでにブランコに乗って遊んでいる者にとっては、「次のこぎ手候補」が現れたとき、その存在を意識しつつも、どうすれば自分のターンを保持し続けることができるのか、もしくはどのタイミングでターンを配分すべきかが関心事となる。一見スムーズに順番交代がなされているように見える場面においてさえも、参加者たちはそうしたそれぞれの関心のもと、互いに手を替え品を替え、かけ引きを行っているのである。たとえば、3節以降で詳細に述べることになるが、次のこぎ手候補は時に自らの行為のあとに、会話でいうところの「沈黙」をつくり出すことによって現在のこぎ手に交代のプレッシャーをかけ、それに対し現在のこぎ手は別の文脈を提示することでその「沈黙」からなんとか逃れてブランコをこぎ続けようと試みる。ここに「会話」と「ブランコ遊び」に共通の「順番取り」という側面が見出せるのである。

さらに、サックスらの提示した「ルール」は、会話という相互行為の外側から話し手や聞き手の行為・発言を拘束・規定するものとしてではなく、「会話という相互行為」を支える一般的期待、いわば人びとが会話を組織化する際に運用している「資源」として提示されたものである(Sacks & Schegloff & Jefferson 1974, p.696)。そしてそれ自体は「正しい-正しくない」の判断とは切り離されたものであり、人びとが具体的な目的を志向しつつやりとりを展開させるなかでさまざまなやり方で運用される。これを「ブランコ遊びという相互行為」に当てはめるならば、先に描き出した「ルール」は、「ブランコの順番交代」という相互行為を組織化する際に、当該の相互行為参加者にとどまらず、その場面を観察する研究者、ひいては社会の成員が運用可能な資源だといえる。

事例に即していうならば、タツヤはルールに従っているように見えるが、それは、タツヤ自身



があらかじめブランコの順番交代ルールを知識として知っていて、それに応じるかたちでふるまっているというわけではないということだ。先の場面においてタツヤとその他の複数の園児たちとで織り成すやりとりを「ブランコの順番交代場面」として理解可能にしているものが一般的期待としての「ルール」であり、それは行為系列のありように明らかである。さらにいうならば、そうした「ルール」が「資源」として運用されているからこそ、われわれ第三者にとってもそうした理解が可能になる。それらは相互反映的な関係にあるとあってよいだろう。ここでタツヤに必要なのは、偶発的に生起する他者の不測の行為にその都度応じること、つまり、ブランコの順番が適切に移行しうる場所をモニターし、そのポイントで、すでにブランコに乗っている他者の発話・ふるまいを拾い上げ、そこに自らの発話・ふるまいを重ね、他の参与者たちとともに交代という「相互行為」を試みることだ。ブランコの順番交代を達成するためには、最終的に一方が「代わってもらうこと」を、もう一方が「代わってあげること」をしなければならない。そしてそれを成し遂げるまでの一連の行為系列こそが重要なのである。

### 2-3. 場面の再分析

ここでもう一度事例に戻って、タツヤのふるまいを中心に検討しつつ「資源」としての「ルール」に迫ってみよう。【場面1】では順番をめぐってどのようなせめぎあいが展開されていて、そこにはどのような一般的期待をみてとることができるのだろうか。

まず〈1〉では二組の順番交代が達成されている。なかでもとくに注目するのは、ターン06と14である。いずれもタツヤのふるまいであるが、その直前のターン04、13のミノルのふるまいを受け、タツヤは手を引っ込めるといふ動作をしている。ここでタツヤがさらなる相互行為を継続しようとせず、その場からいったん引き下がっていることがわかる。同様に、〈2〉でも、ターン24でタツヤは、直前の、ユウキの「だめだぞ」といふ発話、タツヤを後ろに追いやるというふるまいを受けた際にも、そのやりとりの場から引き下がっている。そして〈1〉〈2〉ともブランコの順番はタツヤ以外の参与者に移行しているのである。

タツヤは順番交代を試みてなした自らの行為に対してなされた他者（＝現在のこぎ手）の行為に対し、「引き下がる」といふふるまいを重ねるのだが、こういった行為系列のされ方から、われわれもまたタツヤの順番交代の「依頼」が社会的に適切なやり方で「拒否」されたことを知る。つまりこの場でのやりとりの形式において、先に定式化した「ブランコの順番交代ルール」が観察可能なものとなっているのである。〈1〉〈2〉の事例は、結果的にタツヤにとっての交代の失敗事例となっているのだが、ここでタツヤのふるまいであるターン03、10、12、18、20はそれぞれ、ルールを誤って適用したことによる誤った指し手というわけではなく、この場を「交代場面」として組織化するために欠くことのできない指し手であり、「ルール」を浮かび上がらせるためにも不可欠なものであったといえる。

しかし、〈3〉の局面についてはどのように考えればよいのか。先にルールの定式化を行った際に、この場面は「例外」としてみなせるのではないかと述べたが、それはいかんにして「例外」たりえているのだろうか。

ターン27でのミキのふるまいによって、ブランコの順番が適切に移行しうる場所を迎え、タツヤは「かーわって」と言いながらミキに接近することで、これまでの局面よりもかなり明確なかたちで順番交代の依頼を行ったのだが、それは29でのミキのふるまいによって棄却されるこ

とになる。順番交代の観点からいえば、ミキは自らを次のこぎ手として選択したことになるわけだが、ここで問題が生じる。先の順番配分ルール(c)をもう一度確認してみよう。すると、たしかに現在ターンを取得している者が継続して自らを次のターン保持者として選択することは可能であるが、その際には「他者が自己選択しない限り」という条件をクリアしていなければならないはずだ。それではこの場面をもってルール(c)は反証され、そもそも「誤った」ルールだったのだとみなされてしまうのだろうか。おそらくそうはならないだろう。「ルール」とは、順番交代という相互行為を組織化する際に社会の成員が運用可能な「資源」である。このように「ルール」をとらえるならば、ここでのミキのふるまいはその資源に照らしてはじめて「ルールに違反している」ということになるのであって、その意味でこの場面においてなお、「ルール」が運用されているといえる。つまり、ミキとタツヤによって、以下、「ミキがルールに違反すること」が行われ、それを通して「ルール」が観察可能になるのである。

具体的に検討してみよう。ミキは自らのふるまいによって順番が適切に移行しうる場所を「つくりだしてしまった」。そこで自らを継続して次のこぎ手として選択しようと試みたのだが、その時点で他者(=タツヤ)が次のこぎ手として「名乗りをあげてしまった」。ミキはいったんタツヤの依頼を断るが、タツヤはそこで引き下がらず、「なんで」と異議を申し立てる。ここからミキの「ルール違反」が顕わになってくるのである。ミキはその修復を図るべく、現在のこぎ手である自分は「まだブランコに乗ったばかり」であり、「まだ十分乗っていない」と主張するのだが、これもまたミキ自身が自分のふるまいがルールに抵触するものであると自覚していることを明確なかたちで示していることだといえる。つまり、それ以降もなおミキがブランコをこぎ続けることを正当化するためには、自らのふるまいがルールに対する「例外」であることを、別の文脈をもち出すことによって明示しなければならなかったということだ。ミキはルールを適用し間違えて誤ったふるまいをしてしまったわけではない。さらにもう一方のタツヤもまた、ミキのふるまいを受け、彼女が提示するその文脈に則って、「乗ったばかりではない」「十分乗っている」と主張することで応戦し、繰り返し順番交代の依頼を行うことで、ミキが「ルールに違反している」ことを観察可能なものとしている。つまりこれまで述べてきたようなシークエンスが二者間で成立しているという事態こそが重要なのである。「違反が『違反』として気づかれ修復されるかぎりにおいて、会話者たちはこの規則群に志向し、この規則群をもちいていることが、観察可能である」(西阪1997, p.63)。タツヤとミキの各々がそれぞれのかたちで規則に志向していることが行為系列から明らかであることにより、この場面にも「ブランコの順番交代ルール」が立ち現れているといえるのである。

このように、順番をめぐるわずか4分間程度のやりとりの中に、さまざまなせめぎあいを見てとることができる。そしていずれの局面においてもそれぞれの参加者が互いに志向し合い、共同で「ルール」を達成していることがわかるのである。

### 3. 「ルールを教える」ということ

#### 3-1. 「ルールを教える」という実践場面

前節までで述べてきたようなかたちで、「ルール」をとらえ直すならば、保育実践におけるひとつの大きな関心事である、「ルールを教える」ということについてもとらえ直しが必要となっ

てくるだろう。人びとが自らの行為に既存のルールを適用し、その正誤の判断をしているのではなく、秩序立ったやり方で相互行為を系列立てていくという実践に「ルール」が立ち現れるとするならば、それを教えることはいかにして可能か。

ここで冒頭の事例に戻り、そこでの問いに引きつけつつ、「ルールを教えること」について今一度検討してみたいと思う。

冒頭の事例におけるやりとりの流れは以下のようなものであった。すべてのブランコがふさがってしまっているところに接近していこうとする園児Pに向かって、A先生は「ブランコ？じゃあ並ぼう。並ばなきゃ」という発言を行った。するとそのA先生に対してB先生が「なんで並ぶの？」「何に並ぶの？」と疑問を呈したのである。B先生からA先生に対して投げかけられた疑問は「ルールを教える」ことにかかわるもののように思われるが、それはいったい何を意味していたのだろうか。

この問いに取り組むために、まずは前半部分のA先生と園児Pとのやりとりについて、A先生の発言のなされた位置と内容それぞれに注目してみる。するとA先生の発話は、園児Pがブランコに乗っている他の園児たちとのやりとりをはじめ「以前」になされていることがわかる。そして「ブランコ？じゃあ並ぼう。並ばなきゃ」という、疑問形で始まり(=「ブランコ？」)、その答を受けるかのようにして(=「じゃあ」)なされた発話は、内容を補足してとらえるならば、「ブランコに乗りたければ並ばなければならない」というルールを伝達するものとして聞くことができるだろう。つまり、A先生は園児Pに対し、やりとりの開始に先立ってブランコの順番交代ルールを提示し、それにそったふるまいをするよう指導したことになる。この事態をこれまで本稿で検討してきた「ルール」概念と対比させたとき、B先生の疑問の意味するところが浮かび上がってくるように思われる。それは、「『ブランコの順番交代』という場面には『並ぶ』という行為が正しい行為として対応するのだ」と知識としてルールを提示することが、園児Pのその後の相互行為の展開にとってどれほど効果的かということである<sup>3</sup>。ブランコで遊びたいとき、もしそれ以前にブランコで遊んでいる者がいた場合には、順番を「代わってもらう」ことをしなければならない。もちろん、「順番を交代してもらうために並ぶ」ことそれ自体は間違いではないだろう。しかしより重要なのは、「並ぶ」という行為が、他者である「現在のこぎ手」に「交代の依頼」と認識される位置で／やり方でなされるものでなくてはならないということだ。そう考えたとき、「並ぶ」という指し手は、やりとりの最初の指し手として示されるよりも、それ以前に、「ここで展開しつつあるのは順番交代というやりとりである」ということが参与者間で共有されていくときに、より有効なものとなるのではないか。B先生の投げかけた「なんで並ぶの？」「何に並ぶの？」という疑問は、「並ぶ」という行為が順番交代という一連の相互行為の中に効果的に位置づけられるためには、先行するなんらかのふるまいが必要なのではないかということ、そして、保育者はそれこそをまずは園児に教えるべきではないかということ伝えるメッセージであったように思われるのである。

それでは、ブランコの順番交代という相互行為の開始を告げるために有効な手立てとはいかなるものか。ここでシェグロフ(1968)の知見を参照してみよう。

### 3-2. 手がかりとしてのSA連鎖

シェグロフは、電話での会話の分析を通して、相互行為の開始段階に見られる「呼びかけ

(summons) — 応答 (answers) 連鎖」(Schegloff 1968) というひとつのやりとりの形式を描き出した。SA 連鎖には、条件付きレリヴァンス (conditional relevance), 非終結性 (nonterminality)<sup>4</sup> という二つの特性が備わっている。二つの特性をひとつずつ確認すると以下のものである。

まず「条件付きレリヴァンス」という特性を一言でいうならば、「呼びかけ」は「応答」をレリヴァントなものにするということである。「呼びかけ」が行われることによってスロットが産出され、直後に「応答」がなされることが社会的に期待される。この特性は「応答の欠如」、つまり「沈黙」を観察可能にするため、「呼びかけ」を向けられた人は注意や関与の再配置を求められることになる。次いで、「非終結性」という特性もまた一言で述べるならば、SA 連鎖はそれのみでやりとりを終結させないということである。この連鎖は「何かへの導入」ととらえられ、引き続きなんらかの会話的・身体的活動がなされることが社会的に期待される。この特性により、SA 連鎖の後に、呼びかけた側には「続けて話す」という「権利／義務」が生じることになる。

以上の知見を「ブランコの順番交代」という事例に照らしていうならば、SA 連鎖は次のように成立すると想定できるだろう。まずある人がその時点でブランコをこいでいる者に対し、「呼びかけ」を行う。これは同時に、ブランコのこぎ手に対し「応答」を求め、すなわちやりとりへの参与を求めることでもある。こぎ手の応答を受けると、先に呼びかけを行った者は次の指し手を指すことになる。そして彼／彼女はその指し手によって、自らを「代わってもら側」として、またそれに応答した現在のこぎ手を「代わってあげる側」として立ち現すといった次第である。それでは実際の場面ではどのようなやりとりがなされているのだろうか。

### 3-3. 「ルール」伝達のひとつの可能性

ここで【場面 1】に戻ってやりとりの開始部分に注目してみよう。すると、〈1〉の 01《タツヤがブランコの中央部分に移動してきてその場に立ち、左右をきよろきよろする》というターンこそが、この場面における一連の相互行為の開始を告げる「呼びかけ」になっていることがわかる<sup>5</sup>。タツヤは現在のブランコのこぎ手の視界に入るところに移動してくることによって、またさらにそこにとどまってきよろきよろし、視線を投げかけることによって 4 人の現在のこぎ手全員に「呼びかけ」を行っている。そして、4 人のうちの誰でも、ブランコをこぐスピードを緩める／ブランコから降りるなどといったふるまいをする者がいたならば、それをその場面における「応答」として立ち現すことをまずは試みていることがわかる。ここでは、ミノルの 02《ブランコの速度を緩め、鎖を片手で持ったまま立ち上がる》という行為が「応答」となり、SA 連鎖が成立する。この時点で今度は、呼びかけた側のタツヤが、次のターン 03《ブランコに駆け寄り鎖に手を伸ばす》ことを適切なものとして行うことができるのである。つまりここから「順番を交代する」という関心のもとで、その後のタツヤとミノルの相互行為が展開していくことが可能となる<sup>6</sup>。

さらにいうならば、先にあげたシュグロフの知見は、電話の事例をもとにしたものであり、相互行為を行う者同士が同じ場に居合わせていない状況を想定したものである。そのために、まずはやりとりのチャンネルを開くこと自体が求められるが、ブランコの順番交代のような対面的相互行為の事例の場合は、参与者同士が同じ場に居合わせていることが前提であるため、より効果的に開始を行うことが可能であろう。いふならば、ある人が「こぎ手志願者」として、その時点でのブランコのこぎ手に接近し、「呼びかけ」と同時に「交代の依頼」を行い、彼／彼女に「交代の依頼に応答すべき者」としての参与を直接求めるということである。ここでの「応答」の内容

は「承諾」「拒否」のいずれでも構わない。それ以降のやりとりを、「ブランコの順番交代」として組織化していくことを見据えた相互行為の開始を試みるのが重要なのである。

この部分に「ブランコの順番交代ルールを教えること」の可能性が示唆されているのではないだろうか。つまり、子どもたちに実際にやりとりを開始させてみるということである。そしてそれを見守るといことも時には保育者にとって、「ルール」を教えるために重要な課題であるといえるのではないだろうか。シャロックとバトンが述べるように、規則を「ある人が理解したかどうかを確かめるためには、教えられた手順を繰り返させるのではなく、恣意的に選んだいろいろな場合に彼もしくは彼女らを直面させ、それらすべての場合において正しく続けられるかどうかを見るということをするべきである」(Sharrock & Button 訳書, 2000, pp.112-113)。これは規則をめぐる論理的な問題にとどまらず、実践的な関心からしても重要な事柄であることがわかるだろう。そしてB先生からA先生に向けられたメッセージはそれを意味していたように思われるのである。

## おわりに

B先生のメッセージが、先に述べたような内容であったのではないかということ根拠づける事柄として、それが発せられたのが保育の実践場面であったことがあげられよう。とはいえ、ここでB先生は、A先生に向かって「教師主導の教え込みを避けるべきである」といった規範的な事柄を伝えようとしていたのだなどと述べるつもりはない。いざこざが起こったときにそれを收拾するためにルールを提示するというのは有効かもしれない。また、園児たちがルールに従ってやりとりを行えるようになるためには、ルールの内容を言えるようになることも重要かもしれない。しかしこれまで述べてきたように、ルールを述べることができるということが必ずしもルールに従うことを保証はしないのである。だとするならば、まずはやりとりを開始させることが重要なのであり、その上でより細分化したかたちで行為の系列化の仕方を提示することが、実践場面において有効な、「ルールを教えること」になるのではないだろうか。またさらにいうならば、保育園という場において、保育者にとっての実践の対象はただひとりの園児というわけではない。この場面においても、保育実践は園児Pに対してのみなされるわけではなく、Pを取り巻く相互行為参与候補者としての他の園児に対してもなされるものである。したがってたとえば、ここで同時に、ブランコに乗っていた他の園児たちに対して、「代わってあげること」をするよう指導することが重要な実践課題となることもあるかもしれない。保育者には場に応じた教え方をすることが絶えず求められることになるのである。

これまで述べてきた事柄はみな、日常的な保育の実践場面から引き出されたものである。本稿で検討した事例は、数知れない実践課題の中の、「ブランコの順番交代ルールを教える」というひとつの課題についての考察にすぎないが、保育という営みはこのように、日々の何気ない実践の中に繰り返し立ち現われ、そして確実に継続されていくのだといえよう。

## 註

- 1 物の所有をめぐるいざこざ場面についての研究としては、たとえば、山本 1991, 倉持 1992, 高坂 1996。

- 2 本データは、2004年11月、保育園にほど近い公園での自由遊び時間に撮影された、ブランコ遊びの場面の映像である。ブランコは人気のある遊具のひとつであり、観察開始時から終了時にかけて、4台あるブランコはすべて、ほぼ常に園児たちによって使用されていた。以下で注目する場面のはじめの部分においても、4台のブランコはすべて使用されていた。登場人物の年齢はタツヤ、ミノル、マサシ、ユウキが5歳、ミキ3歳、モモコ2歳である（すべて仮名）。また、データの転記記号は以下のとおりである。左端の数字：やりとりのターンの順番、( )：聞きとりが不可能な部分、〈 〉：体の動き、[ ]：上下のターンが同時進行であることを示す。
- 3 たとえば、すべり台で遊ぶために「並ぶ」とこと対比させてみるとよいかもかもしれない。この場合はまさに「並ぶ」ことで順番が「まわってくる」のを待てば、すべり台で遊ぶことができるだろう。しかしブランコの場合はそうではない。
- 4 訳語はSchegloff 訳書、2003の平訳を参照。
- 5 シェグロフもまた、発言のみでなく、ふるまいが連鎖構造の一部を構成しうることについて言及している。  
SA構造の視点から産出され認識される、対面的な会話的交換以外の種類の生起が存在する。例えば、「ある商業施設に入ること」という行為は、SA連鎖構造を具体的に示すものとして扱われるように思われる。そのような場所に「入ること」という行為は、そこでなんらかのサービスをする人にとっては呼びかけとして寄与するように思われる(Schegloff 訳書、2003, p.492)。
- 6 〈1〉の局面で順番取得をなしえなかったタツヤは、いったんやりとりの場から退くも、〈2〉〈3〉それぞれの局面のはじめの部分において、再び自分が「待っていること」を示すというかたちで「呼びかけ」を行った上で絶えずほかの参加者をモニターしている様子が見てとれる。

#### 〈引用・参考文献〉

- 倉持清美 1992, 「幼稚園の中のものをめぐる子ども同士のいざこざ—いざこざで使用される方略と子ども同士の関係」『発達心理学研究』3(1), pp.1-8.
- 西阪仰 1997, 『相互行為分析という視点—文化と心の社会学的記述』金子書房。
- Ryle, G. 1949, *The Concept of Mind*, Hutchinson, London, (= 1987, 坂本百大・井上治子・服部裕幸訳『心の概念』みすず書房)。
- Sacks, H. & Schegloff, E. A. & Jefferson, G. 1974, "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation" *Language* Vol.50 No.4, pp.696-735.
- Schegloff, E. A. 1968, "Sequencing in Conversational Openings" *American Anthropologist* 70, pp.1075-1095 (= 2003, 平英美訳「開始連鎖」『絶え間なき交信の時代—ケータイ文化の誕生』NTT出版, pp.418-494)。
- Sharrock, W. & Button, G. 1999, "Do the Right Thing! Rule Finitism, Rule Scepticism and Rule Following" *Human Studies* 22, pp.193-210 (= 2000, 池谷のぞみ訳「正しいことをなさい!—規則有限主義と規則懐疑主義、そして規則に従うこと」『文化と社会』2, pp.99-123)。
- 高坂聡 1996, 「幼稚園児のいざこざに関する自然観察的研究—おもちゃを取るための方略の分類」『発達心理学研究』7(1), pp.62-72.
- 山本登志哉 1991, 「幼児期に於ける『先占の尊重』原則の形成とその機能—所有の個体発生をめぐる」『教育心理学研究』39(2), pp.122-132.