

児童—教師間相互行為にみる学校秩序

—発話のインデックス性・相互反映性に着目して—

Schooled Order in Interaction between Pupil and Teacher:
Focusing on Indexicality and Reflexivity of Utterance

小野奈生子
ONO, Naoko

【要旨】 学校場面には特有の相互行為形式がみられる。そしてその特有さは学校の日常のなかに埋め込まれている。本稿では、小学校での参与観察を行った際に遭遇した、「学校らしさ」を感じる一場面を取り上げ、そこで展開される会話について、発話のインデックス性、相互反映性に焦点を当てて、詳細に検討を行った。そこに描き出されたのは、いわゆる標準的な関係性において期待されるものとは識別可能な相互行為の非対称性であり、それこそが「学校らしさ」を支えるものであるといえる。とはいえ、その非対称性自体、絶対的なものではなく、曖昧さや偶発性に直面しながらも、試行錯誤しつつやりとりを進めていく人びとによって繰り返し達成され続けているものでもある。そのような実践をまさに日常的に積み重ねていくことによって、小さき存在が<児童>となっていく学校的社会化の過程は構成されているのではないだろうか。

キーワード

学校的社会化、インデックス性、相互反映性、児童—生徒間相互行為、非対称的關係性

1. はじめに

小学校での参与観察¹やそこで得られた映像の視聴を行うなかで、あるやりとりに「学校らしさ」を感じるが多々ある。その直観をもう少し丁寧に表現するならば、児童の振る舞いや発言に対して抱くほほえましさ、教師の働きかけや対応に対して抱く感心であったり、学校生活の中核を担う授業が非常に様々な方法で秩序立てられていることに対する純粋な驚きであったりする。こうした直観を支えているのは、われわれが共有している、学校や授業に特有の相互行為形式・系列であり、そのありようは多くの先行研究において指摘されているが (McHoul 1978, Mehan 1979, Macbeth 1990, 大辻 2006)、本稿では、発話の「インデックス性 (indexicality)」、 「相互反映性 (reflexivity)」という観点 (Garfinkel 1967) からその特有さを指摘することを通して、「学校らしさ」への接近を試みたいと思う。

学校的な秩序を構成する相互行為に注目する際に、本稿が枠組として用いるのは、「学校的社会化」という概念である。「学校的社会化」とは、「社会化」が小さき存在が<人間（=ある言語共同体のメンバー）になる>過程を指示する概念であるのに対して、小さき存在（すでに一定の社会化が達成されている存在という意味で「子ども」といってもよい）が<児童になる>過程を指示する概念であるとひとまずはいえる（北澤 2011, p.222）。

ある相互行為を「学校的社会化」がなされている場面として観察可能なとき、われわれはそこにはいかなる特有の形式や系列を見出しているのだろうか。ここでは以下2点を確認しておきたい。まず1点目に、「社会化」という営みを観察可能にしているものを一言でいうならば、具体的な相互行為のなかに見出せる非対称性であるということだ。社会化とは、ある文化（=言語共同体）へと招き入れる-参入していくという営みであって、いずれか一方が相互行為のイニシアティブを取り、もう一方がそれに呼応するかたちで相互行為に参加しているということになる。したがって、後者に付与される当該文化に対するメンバー性が限定的なものとなるという点で、いわゆる標準的な関係における相互行為形式とは識別可能な、何らかの非対称性を見出すことができるのではないだろうか。さらに2点目として、そこに「学校的」という修飾語がついた場合には、先の引用にもあるように、当該の営みにおいて学校社会に参入していく側に、たとえば初期社会化という言葉で示されるような「すでに一定の社会化が達成されている」こと、換言するならば、当該言語共同体のメンバー性が一定程度認められていることが前提とされたうえで、ある特定の方向性をもった新たな秩序形成・維持の方法へと方向づけられていく様を示すことになる。これら2点が、当該相互行為への参与者間のやりとりにおいて観察可能となっているとき、われわれはそこに「学校らしさ」を感じることができるのである。

本稿では以上のような観点から、「学校的社会化」がなされているとみなせる場面を取り上げ、その具体的なありようを検討していきたい。

2. 分析の視点—発話のインデックス性 (indexicality) と相互反映性 (reflexivity)

本稿では、やりとりのなかでも「会話」という側面に注目する。会話とは、形式的にも内容的にも複数の参与者によってそれぞれの発話（言葉に限らず身振りや動き、視線等も含まれるが、以下では発話とする）が系列をなして示されることで成立する (Sacks et al. 1974)。そしてここで特に注目すべきは、まず、あらゆる発話が避けがたく有しているインデックス性という特徴である。発話の意味というものは個別具体的な状況を離れて一義的に決定できるものではなく（言葉であれば「字義通り」の意味というものはあるが）、まさに当の会話のなかで、文脈（その発話がいつ、どこで、だれによって、だれに対して、どういったタイミングで発せられたか、そしてそれに対してだれがどういったタイミングで応じたかなど）によってさまざまに変化する。したがってわれわれは音声的には「同じ」言葉（たとえば「あついね」）を使用して、「依頼（=窓を開けてください）」を行ったり、「挨拶」を行ったり、「ひやかし（=仲が良いね）」を行ったりすることができるし、相手に視線を向けることで「肯定」の意思を伝えたり、「驚き」を表現したりすることができる。また反対に、「同じ」内容の依頼をするにしても、その方法は固定的なものではなく、様々なやり方が可能であり（窓を開けてほしいときには、手で扇いでみたり、ハンカチで顔をぬぐってみたり、目線を送ってみたり…）、われわれは状況に応じてそのいずれか

を選択していることになる。つまり、発話の意味を検討するには、相互行為への参与者たちが「ほかではなくそこにその発話を位置づける」ことで「何を行う／行っている／行った」かが重要なのである。

翻っていえば、発話を構成するということは、「その言葉が『指標』となる状況を定義づけていくこと（串田 2006, p.272）」でもあって、ある言葉、身振り、視線を「そこで」使用したということによって、発話者がその場をどのようにとらえているのか、自分と発話を向けた相手やそこに居合わせる人びとの関係性（より直接的には、彼／彼女らの相互行為能力をはじめとするメンバー性）をどのようにとらえているのかもまた透けてみえる（みえてしまう）ということだ。ある発話があるタイミングで一連の系列の中に位置づけられることで、そこがどのような場か、発話者、そして、発話を向けられた者は何者なのかということが達成されていくのである。これを相互反映性という。

つまり、発話を構成する個々の言葉や身振り、視線それ自体はインデックスとしての役割を果たすのみであり、参与者たちによって相互行為の系列のなかに位置づけられることでそれら個々の意味内容はもちろん、それ以外にも同時に、先にあげたような多様な事柄が達成されていくのである。したがって、発話を行う際、われわれは、意識的であるとなじにかかわらず（そしておそらく大半は意識せずとも）、自身の発話の位置づけをデザインしていることになる。

そして、ガーフィンケルによる「期待破棄実験（breaching experiment）」（Garfinkel 1964 = 1989）に示されるように、そうしたいわば「曖昧さ」といったものは、われわれの相互行為を混乱させたり困難にさせたりするというよりもむしろ、円滑な相互行為を展開するのに欠かせない要素でもあるのだ²。われわれは、具体的なやりとりを通じて、「曖昧さ」を「困難さ」ではなく「円滑さ」にしていく。「曖昧さ」もしくは「偶発性」に直面し、ときには当惑しつつも、他者との相互行為を重ねていくなかで、たいていの場合には難なくやっつけていけるようになるのである。そうした会話という相互行為をめぐる慣習を身につける／つけさせることこそが、ある言語共同体のメンバーになる／すること、「社会化される／する」ということだ。

以上のようにとらえるならば、「社会化する／される」ということは他者と相互行為を行うということとさして変わらないものとなるのかもしれない。しかし一方で、いわゆる標準的なやりとりとは識別可能なものとして、ある局面を「教育、しつけが行われている場面」としてとらえることができることも否めないであろう。それは、発話の意味達成の過程において参与者の一方がイニシアティブを取っていることが観察可能であるとき、いいかえればもう一方の参与者に限定的な相互行為能力、メンバー性しかみて取ることができず、前者によって秩序形成・維持の方法がある一定の方向性へと導かれているようにみえる場面である。以下ではそうした場面を取り上げ、詳細に検討していきたいと思う。

3. 場面の秩序にみる非対称性

まずはじめに、以下で検討しようとする【場面】のほんの一部を紹介してみたい。

A：せんせい、ティッシュー

T：先生はティッシュではありません

この後、どのような展開が予想できるだろうか。たとえば、Aの気まずそうな顔だったり、「先生、ティッシュをください」というAの発話だったりがいまい浮かべられるのではないだろうか。実際の【場面】は、そういった一般的・標準的な期待とは異なる展開をみせる。しかし、ここでわれわれが上で示したような展開を予想できるということ、にもかかわらずそれとは異なる展開がありうる／あったということが、この場面をみたときに感じた「学校らしさ」を支えるものであるように思われるのである。どういうことか。以下、詳細に検討していきたいと思う。

3-1 【場面】の展開

具体的に検討するのは、小学校1年生の国語の授業場面である³。課題はひらがなの「お」の練習であり、授業のはじめにクラス全体で書き順、「お」の付く言葉を確認し、その後児童たちは個別に練習帳を使用して字を書く練習を行う。児童たちが作業課題に取り組むなか、教師は机間巡視をしていく。授業時間の大半は一斉授業とは異なる形式で進行していくため、会話という相互行為に注目する際に、「挙手」－「指名」－「発言」、もしくはI-R-Eといった系列(Mehan 1979)に象徴されるようないわゆる授業らしさは感じられないが、課題に取り組む児童と教師の間で言葉が交わされる様子は多々みられる。映像をみていくなかでまず目を引いたのは、児童Aの振る舞いである。Aはたびたびクラス全体に聞こえるような声の大きさと教師に話しかける。【場面】は授業が終盤に差し掛かろうとしているときのものである。

【場面】国語「ひらがなの練習」(2008.4.15火)

(()) 注記・補足 (数字) 秒数分の間 : 音の引き延ばし = 前後の発話が隙間なくなされている

01	T	((右手をあげながら))終わったのにまだ丸もらってない人は黙って手をあげて教えてください
		終わったのにまだ丸もらってない人は黙って手をあげて教えてください
		((全体を見渡して))おお?誰もいない? ((黒板の前を通り過ぎる))
02		(2.0)
03	A	せんせ: : ティッシュ: : ((教室の一番後ろの自分の席を立つ))
04	T	=先生はティッシュではありません ((Aとは別の児童Bになにか話しかける))
05	A	((Tに視線を向けながらゆっくりと教室前方に向かって移動する))
06	T	((Aに視線を向け))先生はティッシュではありません ティッシュは自分で持ってきます
07	A	((さらに移動する))
08	T	((Aに視線を向けたまま))なんで?
09	A	((ティッシュの箱を指さしながらさらに移動して))ティッシュ あっち
10	T	((A→Aの指さした方向→Aの順で視線を動かし、Aの指さした方向を指さしながら))
		あれ先生の自分で持ってきて使うの
11	A	((自分の席に戻りながら))え: :もってきてないよ
12	T	((教室後方へ移動しながら))持ってくるんだよ
13	A	だって持ってきてない((自分の席に着く))
14	T	((Aのすぐそばまで来て))じゃあ使えないよ 鉛筆削るんでしょ?クーピー削るんでしょ?

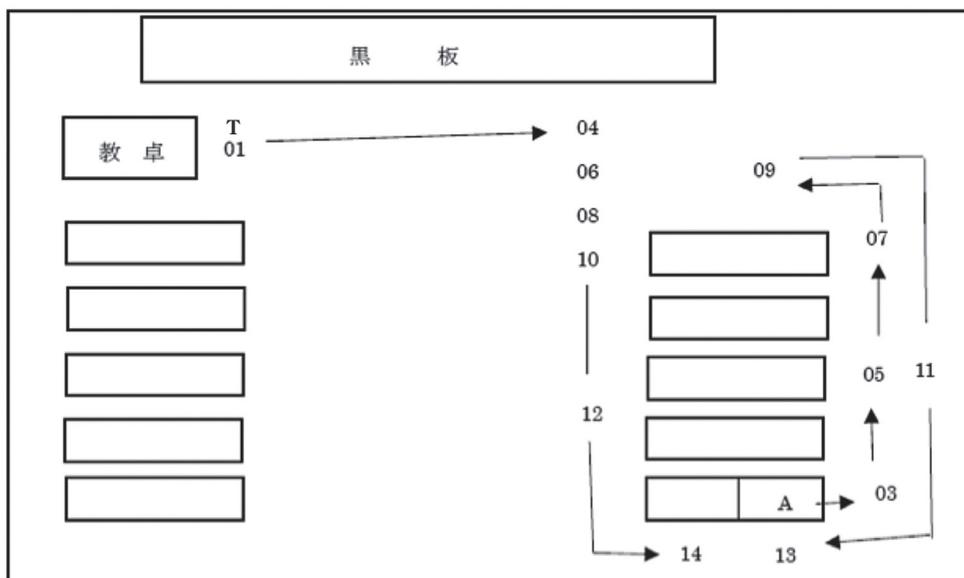


図1【AとTの移動の軌跡】 ※図中の数字は前に示した会話データの発話ターンに対応している。

まず授業が終盤に差し掛かった段階で、Tから教室全体に対して課題が終了したかどうかの確認が同じ言葉を使って2度繰り返してなされるが、その問いかけ自体に直接応じる者はおらず、Tは「おお、誰もいない？」などといいつつも、引き続き全体の様子を見渡ししながら、さらに確認を続ける(01)。少し間があった(02)後、Aが、教室全体に聞こえるような声の大きさで「せんせー、ティッシュー」という発話を行う(03)。Tは03の発話に対し、即座に「先生はティッシューではありません」と連ね(04)、その直後にAからは視線を外し、Bに話しかける。立ち上がっていたAは教室の前方へ移動を行う(05)。TはAに視線を向け、再度「先生はティッシューではありません」とまったく同じ言葉を繰り返した後、間を置かず「ティッシューは自分で持ってきます」と続ける(06)。それを受けてAは05より少し足早にティッシューのあるほうへと移動しかけると(07)、Tは「なんで？」と疑問を投げかける(08)。そして09でAが「ティッシュー、あっち」と、なおそれまでと同じ方向へ移動しようとした姿を見て、非常に説明的な口調で指示を行うことになる(10, 12, 14)。ここまできてAは移動の方向を変え、教室後方の自分の席に戻るようになる(11, 13)。

3-2 やりとりにもみる非対称性

3-2-1 隣接ペア (adjacency pair) という観点からの特異性

さて、「せんせー、ティッシュー」「先生はティッシューではありません」、である。03の発話は位置づけられた場所からすると、その前のTの発話に対する応答にもなりうるが、しばらく間をおいてからなされたということ、また内容的にも、Tの問いかけに対する直接の応答とはとらえがたく、したがって03から新たなやりとりの系列が開始されるとみなせる⁴。

「呼びかけ＋一般名詞(もの)」という形式で系列の冒頭に位置づく発話は、やりとりを開始し、次の話者を明確に選択し、彼／彼女に対し何らかの「依頼」としてはたらきかけうる。たとえば、

同じ形式として「おい、お茶」とか、「すみません、Bランチ」などを思い浮かべることができるだろう。【場面】でAが何も持たずに教室の一番後ろの自分の席を立ち、Tのいる教室前方へ移動していること（正確には映像には映っていないが、Tにより04が発せられた時点でのAの立ち位置からそれは推測可能である）も、それがTを志向してなされる「依頼」であることを支えている。いったん「依頼」がなされると、それが向けられた者は次に行くべきことを一定程度期待されることになる。このような発話の連鎖組織を「隣接ペア (adjacency pair)」(Schegloff & Sacks 1973) と呼ぶ⁵。たとえば、「質問」-「応答」、「挨拶」-「挨拶」などがあげられるが、いずれも、ある話者によって第一の発話がなされると、別の話者によって第二の発話がなされることが規範的に要請されるものである。ここではTに「受け入れ／拒否」のいずれかが期待されることになるが、当のTの対応はどうだろう。まず、先行する03を構成していた「先生」「ティッシュ」というAの言葉をそのまま用いたことから、04が03、つまりAを志向してなされた何らかの反応だとはいえそうである。そして、「ではありません」という否定形であることから、また何よりTがAに対してティッシュを渡すという振る舞いを連ねることはしなかったということから、04ではAの「依頼」に対していったん「拒否」がなされ、「依頼」-「拒否」の隣接ペアができあがったようにみえる。

しかし、Tの行ったことが「拒否」であるとするならば、そこでのペアの成立の仕方にはある種の不自然さを指摘することができる。問いのかたちにするならば、「なぜTはAの依頼を即座に拒否することができたのか」という疑問であり、それは、発話行為の連鎖における「優先構造 (preference organization)」(Pomerantz 1984) という観点から生じるものである。隣接ペアのなかには、第二の発話成分として複数の選択肢があり、その間に優先順位があるものがある。端的に言えば、相手の行為に対して、肯定的に応じるほうが、否定的に応じることよりも優先的であるということだ。それゆえ、実際のやりとりにおいて、否定的な対応は、「肯定的な対応がなされたほうがよいことはわかっているが・・・」という理解を示しつつ行われることが望まれるのであり、われわれは、たとえばわずかな間を置いたり、「えー」などといったいいよどみをしたり、聞き返しをしたり、いったん肯定的な対応をしたうえで「でも・・・」と続けたりなどするのである。ここで成立する可能性のある隣接ペアは「依頼」-「受諾／拒否」であるが、第二成分として優先的であるのは受諾>拒否である。しかし、先の場面でTはそういった工夫はしておらず、それどころかむしろ、即答するかのように「先生はティッシュではありません」としているのである。

これが、【場面】において指摘される1つ目の非対称性である。つまり、2. で既に述べたように、ある発話があるタイミングで行うことは同時にその向けられた相手をどのようにとらえているかを反映しているといえるが、まずここでTが優先性の原則を破棄して即座に「拒否」ととれる発話を行うことができたという事態に、両者の関係性が非対称的なものであることをまずみて取ることができるということである。発話連鎖の優先構造はあくまで標準的な関係性においてみられるものなのである。それではこのようにして開始された系列はどのように展開していくのか、さらに【場面】の続きをみてみよう。

3-2-2 やりとりのイニシアティブという観点からの特異性

05でAは（結果的にわかることだが）自分の欲しているティッシュの置いてある教卓の方向

へ移動を始める。このときのAの視線の向け方が重要である。というのも、ここからAは自らの「依頼」に対するTの発話は何を行ったものなのかをはっきりとは判断しかねていたことがわかるからである。Aはティッシュのある方向とTとの両方に視線を送りながら歩みを進めていく。もしその判断ができていたのであれば、AはここでTに視線を向け、さらなるTの反応をうかがうような振る舞いはしなかったであろう。Tはその振る舞いを受け、Aに視線を向け、再度「先生はティッシュではありません」とまったく同じ言葉を繰り返した後、間を置かずに「ティッシュは自分で持ってきます」と加え、改めてAの「依頼」を「拒否」する(06)。しかし、それを受けてなおAは先ほどより少し足早にティッシュのあるほうへと移動しかけたため(07)、Tは「なんで?」と疑問を投げかける(08)。06以降、TがAから視線を外すことなくその動きを追っていることから、Tもまた、A自身が自分の「依頼」に対してTからどのような反応が返ってきているかを判断しかねていることを知っていたといえよう。そして09でAがなおティッシュを取りに行こうとした姿をみて、非常に説明的な口調で指示を行うことになる(10, 12, 14)。ここまで来てようやくAは自分の席に戻ることになり、「依頼」が「拒否」されていたことを十分理解するのである(11, 13)。

繰り返しになるが、Aに対しTが04の発話によって応じたということの背景に、TがAに対して当初想定していた相互行為能力が透けてみえる。すなわち、ここでその発話を行うことが、何を意味し、何を行うことなのかということAは理解できるであろうという期待である。3.の冒頭で示したように、おそらく自然言語を習得しているメンバーであれば、「先生、ティッシュ」「先生はティッシュではありません」という一組の発話を聞いたときに、それが「依頼」-「拒否」であると同時に(もしくはそれを越え)Tの発話は、端的に、不適切な依頼の仕方をとがめ、依頼のし直しを要求したもののようにも聞こえるのではないだろうか。それゆえ、具体的場面に居合わせずとも、気まずそうな顔や「ティッシュをください」という発話が続くさまを思い浮かべるのである。

しかしながら【場面】に明らかのように、そのような期待は05以降のAの振る舞いにより揺らがされることになる。それでもなおTはその期待を明確なかたちで修正することを先延ばしし(06前半での同じ言葉の繰り返し)、やりとりを続けていく。Aは07でもTが想定する能力を有していることを十分に示せずにいるが、またしてもTは期待を覆すことなく、それどころか08で「なんで?」とAに問いを投げかけることで彼の振る舞いを「とがめる」のである。

この事態は、やりとりにおける2つ目の非対称性というものを考える際に非常に重要な点としてとらえることができるのではないだろうか。つまり、当の系列が開始された段階でTがAに想定していた相互行為能力は、やりとりが展開されるなかで、見出されてこなかったのだが、その事態はTによる「Aに対する誤った期待」としてではなく、「身につけているはずの能力をまだ身につけられていないAの未熟さ」として、さらにいうならば、Aが「今後身につけていくべき能力」、「乗り越えていくべき課題」として立ち現われてきたということである。そしてそれは、Aによって開始されたものであるはずの相互行為のイニシアティブが一貫してTによってとられていたことであらわれている。隣接ペアの第一成分は第二成分を一定程度特定するものではあるが、第一成分として提示された発話の意味は第二成分(もしくはそれ以降)が提示されたときに遡及的に立ち現われるものである。すなわち、03のAの発話は、それがなされた時点では、あくまで「依頼」となりうるものでしかなく、依頼を行うことが達成されるには、04以降の展開

を待たねばならない。そして04の時点で「依頼」－「拒否」の隣接ペアが成立したようにはみえたものの、それ以降のTとAの発話が連なるなかで、03は「依頼」ではなく、「不適切な仕方での依頼＝要求」として立ち現れることになったのである。

3-2-3 学校的社会化という観点から

【場面】でTは、Aによって開始された系列において、優先構造に当てはまらない対応や、やりとりのイニシアティブを一貫して取るという対応によって、A自身の相互行為能力を「未熟」なものとして立ち現れていた。そのやりとりのありようは、先にも少し参照した、ガーフィンケルが学生に対して行かせた期待破棄実験とは対をなしているように思われる。件の実験において、学生たちは、会話の相手の発話一つ一つの意味を問いただそうとし、そのことが当の相手を怒らせてしまう結果を引き起こしていた。つまり、発話のインデックス性を修正しようという試み（あなたの言っていることはいったいどういうことなの？）が、相互行為のスムーズな進行を妨げることとなっていた（そんなことわかっているはずだろう！）。同様に考えれば、ある発話が「依頼」になりうるということが理解可能であるならば、その発話のインデックス性を修正しようとすることはスムーズなやりとりを妨げることになるのではないだろうか。しかし、【場面】において事態はむしろ逆であった。それはなぜかといえば、その発話を「そこで」行うことによって達成される関係性、状況が異なるからである。ガーフィンケルの実験においてやりとりがなされていたのは、学生とその家族、親しい友人等であったのに対し、【場面】では「児童」と「教師」であった。つまり、そこに反映的に立ち現されるべき態度、関係性は、「親密さ」や「親しみ」というものではなく、「わきまえ」であったからだ。

ここから、発話のインデックス性をめぐって、学校的社会化という事象に関する一つの仮説を立てることができる。すなわち、児童－教師といった非対称の関係性、あるいは学校といった制度的場面の秩序が構成される際には、ときに先回りしてインデックス性の修復を行うことが一方の側に求められるということである。それは、スムーズなやりとりの成立を阻むのではなく、それどころかまさにその場の秩序を構成することになるのである。【場面】でAに期待されていたのは、誰から見ても（聞いても）それであるとわかるようなやり方で「依頼」を行うことであつたのではないだろうか。

3-3 非対称性への対応—社会化エージェントの責務

上記のような分析をすると、AとTとのやりとりに観察可能な非対称性が、一方が他方を抑圧、制御する関係性のようにとらえられるかもしれない。しかし、それは急いで否定しておく必要があるだろう。Tもまた、自らの期待や想定に沿わない他者Aの反応に当惑を感じつつも、試行錯誤を繰り返しながらやりとりを進めているのである。それはたとえば、08「なんで？」という発話に端的にあらわれている。社会化とは、人が新たな社会に参入していく過程であるといえるが、同時に人を新たな社会に招き入れる過程でもあるわけで、ここでTには、社会化のエージェントとしてAを学校社会に「招き入れる」ことが求められている。すなわち、メンバー性を十分に獲得していない者と対峙し、メンバー性の獲得に向かわせることが求められているということである。

世界に順化していない「未熟な」メンバーとしての子どもが、すでに大人によって（あるいは

それまでの人間の歴史の堆積によって)体制化されている社会文化的な生活世界に参入してくるとき、ある不協和(異化作用)生じる。この波紋、あるいは順化・同化の破綻の結果、われわれには二つのエッジが同時にのぞけて見えてくる。一つは社会のフルメンバーとしては生活世界のしくみに適切に対応できないながらも、日常活動への参加を通してしだいに自己変容していく、子どもという存在の置かれた発達の構造である。もう一つは、これら日常の円滑な遂行にストップをかける子どもの行為によって逆照射されて浮かび上がってくるわれわれのすむ生活世界そのものの構造である(南1996)。

1. で述べたように、本稿では、小さき存在が<児童>という学校社会へのメンバーになる過程を検討してきた。学校という社会、特に教室という社会は、当該の社会へ参入していこうとする者が招き入れようとする者に比して非常に多い。まして、【場面】で展開しているのは、小学校1年生の4月の教室でのやりとりである。入学後間もない、多くの、まさに準メンバーもしくはメンバー候補者⁶を巻き込んで学校、教室、授業という秩序を維持していくことが求められている。そこにいるのは、折に触れ見え隠れする「エッジ」から何とかしてはみ出すまい／はみ出させまいとする人びとの姿である。

結果的にいえる(しかくいえない)ことではあるが、03でAが「先生、ティッシュ」という発話により系列を開始し、「依頼」を行った時点で、もしくは05,07でAが戸惑いをみせた時点で、Tは先回りして14までの内容を伝えきることでも可能ではあった(「ティッシュは家から自分で持ってくる約束になっているので、あのティッシュをあなたにあげることはできません」)。しかし仮にそうであったとしたら、TがAに対して行えたこと、伝えられたことはもっと直接的で少なかったはずだ。

もちろんこのように述べるからといって、Tはそれらを見越して「あえて」03で「あのような」発話を行ったのだと考えるのはいい過ぎだろう。ある発話を構成することが何を行うことなのかは、あくまでも当該の相互行為のなかで／を通して達成される「偶発的」なものだからである。しかし注目すべきは、Tはその「偶発性」にあるときには戸惑いつつも、わずかに1分程度のやりとりのなかで、Aが身につけているものと想定される相互行為能力、それをAはまだ身につけていないこと、したがってその場に居合わせる者に求められるメンバー性をAが限定的にしか獲得していないこと(そして蛇足だが、「ティッシュは家から持ってくるものというルール」)を、Aと協働して立ち現すことができたことである。当該言語共同体における自然言語を獲得したフルメンバーと準メンバーあるいはメンバー候補者とのやりとり、これこそが、【場面】をみた者に「学校らしさ」、学校的秩序が構成されているという直観を抱かせたものなのである。

このようにとらえ直したとき、先のTの「先生はティッシュではありません」という発話は、Aに対する単なるサンクションであることを越え、次の差し手、すなわち適切なやり方での「依頼」の可能性を担保してやっているようにも聞こえてくるのである。

4. おわりに一よりいっそうの「学校らしさ」を支えるもの

本稿では、TとA、2者間のやりとりにのみ注目して分析を行ってきた。しかし、この映像に映っているそのほかの事柄に目を向けると、よりいっそうの「学校らしさ」が観察可能になるように思われる。たとえば【場面】における、A以外の児童たちの視線の動きは非常に興味深い。

01でTが教室全体に対して課題が終了しているかどうかを確認している時点では、児童たちはそれぞれの作業に取り組み続けており、作業の手を止めて顔を上げたり、発話を行いながら教室の前方を移動していくTに視線を向けたりする様子はみられない。しかし、03以降、TとAとのやりとりが開始されると、児童たちは次第に作業の手を止め、彼らのやりとりに視線を向けていく。08以降はそれが顕著になり、特に10以降、両者が教室後方へ移動していく際には、児童たちの大半が体の向きまで変えて彼らの動きを目で追う姿がみられる。つまり、彼／彼女らもT、A両者の発話に耳を傾け、一連の相互行為へ参与しているのである。そしてそもそもこうしたかたちでの彼／彼女らの参与を可能にしているのがTの発話の仕方である。Tの発話はA同様、教室内を移動しながら、全体に聞こえるような大きさでなされている（少なくともビデオカメラのマイクで拾えるくらいである）。もし、TがAのみに向けて働きかけを行おうとしていたのならば、彼に聞こえるくらいの大きさで十分であっただろうし（むしろ他の児童たちの作業の邪魔にならないためにも）、いったんAを席に戻してから話を聞くということでもよかったはずである。しかしそのようにはしなかった。ここから、Tの発話は、A以外の児童たちをも志向してなされていたこと、つまりTは彼／彼女らにもまた当該の相互行為へ参与することを求めていたことがみてとれるのである。この点もまた、「学校的社会化」がなされている局面として【場面】を理解することを可能にしている要素であるといえるだろう。

その意味では、本稿が、予備的考察として位置づけられるよう、さらなる場面の分析・考察を重ねていく必要があるだろう。

註

- 1 学校における子どもの社会化をめぐる諸問題の考察をめざした共同研究「学校的社会化の諸相」（科学研究費補助金（基盤研究C）、課題番号：22530930、「学校的社会化の現状と歴史に関する研究：＜児童の成立＞の解明に向けて」）の一環として、2007年9月～2008年4月にA小学校で調査を行った。本稿で検討するのは、2008年4月15日に1年生の教室で撮影された映像である。なお、調査の際に得られた映像データをはじめとした調査データについては、個人情報保護の観点から、個人名、小学校名などのプライバシーが第三者に特定されないよう充分注意して使用すること、学術的な目的に限り使用することを約束した誓約書をかかわしたうえで学校長から使用許可を得ている。
- 2 期待破棄実験については、Garfinkel（1964 = 1989）に多くの事例が紹介されているが、ここではその一つを引用しておく。

学生たちに、自分の知人、もしくは友人と日常的な会話をし、その相手〔被験者〕が用いた平凡な言葉の意味を明確にしてくれと、その相手に言い張るように命令してみた。（中略）事例5 友達私に、「急げよ、遅れるぜ」と言った。私は、遅れるってどういうことだ、何を基準にしてそう言えるんだ、と聞き返した。彼の顔には当惑と冷笑の表情が現れた。「なんでそんなばかばかしいこと聞くんだ？おれの言ったことを説明する必要はないよ。だいたいから、お前、今日、どこがおかしいんじゃない？なんでおれの言ったことをいちいち説明しなきゃいけないんだ？誰だっておれの言っていることは理解できるし、お前だってそうだろうが！」（Garfinkel 訳書 1989, pp.41-44）。

- 3 08.04.15《1時間目：国語》フィールドノート（一部抜粋）

【先生に話しかける児童】

それぞれの児童が練習帳に取り組んでいる間、「先生できた！」などと大きな声を出して先生に話しかける児童がいた。特に回数が多く、目立つのがAくんなのであるが、そのようなときには先生は「シー」と静かにするようにいうジェスチャーをしながら、近づいていって対応をしたり、冷たく（？）あしらうような対応がなされる。練習帳のような作業をするときには、ひそひそ声で隣の児童と話をしたり、近くにいる先生に話しかけるくらいは許されるが、教室中に聞こえるような声で先生

に話しかけたりすることは禁じられている，ということを見童に伝えているようにみえる。

- 4 そもそもこのタイミングでAが新たな系列を開始したということ自体，そこで期待されていたもの（Tの質問に対する応答）とはくいちがっていたのであり，その意味で「場違い」なものであったといえよう。
- 5 隣接ペアについては様々なところで詳細な解説がなされているが，ここでは以下の点だけ押さえておきたい。①2つの発話からなる，②構成要素としての2つの発話は隣接して位置付けられる，③それぞれの発話は別々の話し手によってつくりだされる，④それぞれの対の部分には相対的な順序が存在する（それぞれ第1成分，第2成分と示される），⑤第1成分は第2成分を特定する。
- 6 「準」，「候補者」という語に意味を込めたのは，小学校入学段階で既に一定の社会化がなされているということを意識してのことである。先の事例に引きつけて言うならば，それが初期社会化場面であるならば，次のような事例を想定できるだろう。「ママー，おちゃ」「あらー，お話上手になったわねえ」・・・ここに立ち現れるのは，「言葉を話し始めたばかりの子ども」であり，「母子関係」という関係性である。この段階では，インデックス性の修正が期待されることはなく，いわば，「子ども」になることを期待されている場である。

引用・参考文献

- Garfinkel, H., 1964, "Studies of Routine Grounds of Everyday Activities", *Social Problems* 11, pp.225-250 (= 1989, 北澤裕・西阪仰訳「日常活動の基盤—当たり前を見る」『日常性の解剖学—知と会話』マルジュ社, pp.31-92).
- 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Polity Press.
- 北澤毅, 2011, 「学校的社会化の問題構成—『見童になる』とはどういうことか」北澤毅編『<教育>を社会学する』学文社, pp.212-237.
- 串田秀也, 2006, 『相互行為秩序と会話分析—「話し手」と「共-成員性」をめぐる参加の組織化』世界思想社.
- Macbeth, D., 1990, "Classroom Order as Practical Action", *British Journal of Education* 11(2), pp.189-214.
- McHoul, A., 1978, "The Organizations of Turns at Formal Talk in the Classroom", *Language in Society* (7), pp.183-213.
- Mehan, H., 1979, *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Harvard University Press.
- 南博文, 1996, 「エスノメソドロジー—自明な世界の解剖学」浜田寿美男編『発達の理論—明日への系譜』ミネルヴァ書房, pp.135-154.
- 大辻秀樹, 2006, 「TypeM: 『学ぶことに夢中になる経験の構造』に関する会話分析からのアプローチ」『教育社会学研究』第78集, pp.147-168.
- Pomerantz, A.M., 1984, "Agreeing and Disagreeing with Assessments: Some Features of Preferred/Dispreferred Turn Shapes", Atkinson, J.M. and Heritage, J.C. (eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge University Press, pp.57-101.
- Psathas, G., 1995, *Conversation Analysis: The Study of Talk-in-Interaction*, Sage Publication, (= 1998, 北澤裕・小松栄一訳『会話分析の手法』マルジュ社).
- Sacks, H., 1972, "An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology", Sudnow, D., ed., *Studies in Social Interaction*, Free Press, pp.31-74 (= 1989, 北沢裕・西阪仰訳「会話データの利用法—会話分析事始め」『日常性の解剖学』マルジュ社, pp.93-173).
- Sacks, H., Schegloff, E.A. and Jefferson, G., 1974, "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation", *Language* 50(4), pp.696-735.
- Schegloff, E.A. and Sacks, H., 1973, "Opening up closings", *Semiotica* 8, pp.289-327.