

日常的相互行為過程としての社会化 ——発話ターンとしての〈泣き〉という視点から——

芝田 奈生子

はじめに

本稿の目的は、言語習得以前の子どもの「泣き」をめぐる大人—子ども間の日常的な相互行為場面のビデオ映像を繰り返し視聴し、その素材をひとつのデータとして詳細に記述するという試みを通して得られた、発話ターンとしての〈泣き〉という視点を提示することにある。これは、当該相互行為参加者自身はもとより、それを観察する者にとっても、言語習得以前の子どものある「泣き」を、その場面において適切なやり方で表示されたひとつの具体的な意思として理解可能にせしめている概念装置を明らかにすることでもある。

以上のような試みを行なう際に、本稿では、観察者があらかじめ明確に想定された発達段階モデルを参照し、それを子ども個人の発達の状態に当てはめて、その子どもが言語習得以前であると判断するのではなく、その判断自体、当の相互行為が展開する場で、参加者たちによって成し遂げられているものであると捉える。そして彼らのやりとりの形式上のあり方から、まさに局所的な場面においてそうした判断がなされているということが誰にでも観察可能になっていると考えるのである。そのように捉えた上で、「泣き」という特殊なコミュニケーションツールを用いてやりとりに参加していく者（=子ども）と、言語を用いてそれに対応し彼らをやりとりに招き入れる者（=大人）というかたちで記述できる、その意味で「非対称的な」相互行為のありようを検討し、そこに初期社会化の様態、特に、言語を用いてやりとりへと参加する方法の伝達—獲得という側面からの言語習得の契機を見て取ろう

と思う。

「泣き」と言語との間に何らかの連続性があるということに対して異議を唱える者はおそらくいないだろう。通常「泣く」という行為は意思・欲求表出のための第一の手段として捉えられており、また、言葉を話すようになる前後で、「泣き」の頻度が増えることも明らかである。こうした一般的かつ経験的な見解からも、一方では「泣き」が相互行為において言語と類似した働きをなすものともみなされているということ、そしてその一方で「泣き」は徐々に言語に取って代わられることが期待されているものであることがわかるだろう。しかしながら、「泣き声研究」と「言語習得」は、いずれも発達心理学において膨大な研究蓄積のある分野にもかかわらず、それらを直接結び付けて考える研究がこれまであまりなされることはなかった。おそらくそれは、「泣き」と「言語」というツールがもともと異なる発達段階に属するものであるということが前提とされてきたからではないだろうか。そこで、本稿ではその連続性に注目し、それらを積極的に関連付けて捉え、日常的な相互行為の中にその移行の契機を見出すことを通じて、初期社会化について考えてみようと思う。そのための重要な視点が、発話ターンとしての〈泣き〉である。ここからまず、具体的な場面において、言語習得以前の子どもの「泣き」が、決して漠然とした発声にとどまらず、ある特定の意思として、いわば言語に準ずるようなものとして立ち現れる際に、そこでは参加者たちによってどのような手続きがなされているのかを問うことになる。

1. 「泣き」を理解するとはどういうことか～相互行為への視点

先に示した問いの考察に直接取り組む前に、大人－子ども間の相互行為における「泣き」の理解の手続きという問題について考えてみたい。

泣き声研究の一分野に、子どもの泣き声に対する養育者の認知的・行動的反応に焦点を当てたものがある⁽¹⁾。そこで採用される主な方法は、①テープレコーダーに録音した子どもの泣き声を養育者に聞かせ、その泣き声がどのような状況で生じたものなのか、その原因は何かということを推測もしくは弁別させる実験を行ない、②その課題の正解率と養育者の属性、または、子どもの泣きそのものや育児に対する彼らの認知枠組や行動形式との対応・相関関係を明らかにするというものである。

個々の研究に関して詳細な検討をすることは不可能だが、ここで注目しておきたいのは以下の2点である。第一に、「泣く」という行為が「言語を持たない乳児にとって、自分の不都合を人に知らせ、援助を求める時の重要な、場合によっては唯一

日常的相互行為過程としての社会化

の有効な手段である」(陳 1986, 189頁; 傍点引用者) と考えられていること、第二に、「これらの研究において、『泣き』は養育者の行動傾向や特徴を捉えるための指標と見なされたり、様々な育児行動を引き出す刺激として用いられている」(前掲, 188頁; 傍点引用者) ことである。つまり、大人は子どもの「泣き」に対応する際に、それを引き起こしている好ましくない状況の存在をあらかじめ想定することができるのであって、ここで「泣き」を理解することとは、大人が子どもの泣き声に触発されて、その原因を正確に指摘することであると捉えられている。換言するならば、言語習得以前の子どもの「泣き」はもっぱら大人による理解の「対象」とされているということだ。そして、それを正しく判断するために大人にはどのような要素が必要とされるのかを明らかにすることが目指されるのである。

上記のような研究の有効性を否定するつもりはないが、こうした観点からは、本稿が注目する、発話ターンとしての〈泣き〉という視点を見出すことはできない。泣いている当の子どもの積極的な参与のありようを問うことはできないのである。しかし、ある場面における子どもの「泣き」が相互行為において具体的な意思として捉えられるということは、その内容が他者である大人によって了解されるのみでなく、その他者によってどのように了解されているのかということ子ども自身もまた了解しているということであるはずだ。さらに付け加えるならば、そうした理解の営みは、当事者である二者の間に閉じられたものではなく、第三者に対しても開かれたものであるだろう。ここから、「泣き」の理解を二者間の関係において一方から他方に対して一方向的になされるものとしてではなく、より相互行為的な営みとして捉える視点が必要だと思われる。もちろん、この時のやりとりは、それ自体日常的なものでありながら、参与者間に使用可能なツールの違いがあるという点で特殊な形式をとるものであると想定できる。以上のような想定のもと、大人—子ども双方がそれぞれのやり方で相互行為に参加している日常的な様を描き出す中にこそ、「泣き」から「言語」への移行の契機、すなわち初期社会化の様態を見て取ることができるのではないかと考えるのである。

教育社会学分野においては、大人—子ども間の相互行為という観点から初期社会化を考える研究が、その有効性の主張を伴いつつなされてきている。例えば加藤(1989)は、自己を徹底的に社会的なものとして捉える立場から、幼児の自己が、相互行為における母子に共通の参照対象として立ち現れるものであるとし、その過程を理論的に説明している。そこでは、自己が生成される場として相互作用場面が重視されているのである。また清矢(1983)は、排泄訓練という社会化過程を、ある

具体的な相互行為場面に対してなされる複数のカテゴリー化の可能性の中からその場に適切なひとつが保育者によって選択され、保育者—子ども間で達成されていく過程として捉え、そこで採用されている手続きを詳細に記述している。そしてその手続きがもつばら子どもの動作や発声を見出しとして行なわれていることを指摘している。注目する場面は、自己の生成、排泄訓練と異なるとはいえ、社会化の様態を大人、子どもいずれか一方の側からのみではなく、双方の向き合い、働きかけ合いという側面から描き出すという点において、本稿は両研究と立場を同じくするものである。

以下では、これまで述べてきたような相互行為論的な視点に基づく社会化研究の展開を目指すのだが、そのための基盤として、まずは本稿において関心を向ける、「泣き」の理解という営みを整理してみたいと思う。例えば、子どもが「おもちゃを取ってほしくて泣いている」と理解できるということは、「泣き」を引き起こした原因として、「おもちゃが手元がない」という状態を言い当てられることにはとどまらないだろう。そうではなくて、泣いている子どもの手におもちゃを持たせる／手の届くところにおもちゃを置くといった対応により、その子が泣き止むという一連の行為系列が観察可能であることを言うのではないだろうか。換言すれば、子どもの「泣き止み」が観察されたところではじめて、それまでの「泣き」が「おもちゃを取ってほしい」という意思表示だったのだと誰もが遡及的に知ることができるのではないかということである。もちろん、それでも「泣き止まない」こともありうる。しかしその場合でさえ、その「泣き」が「おもちゃを取ってほしい」という意思表示では「なかった」のだというかたちで、部分的に理解できたと言えるのであり、単なる理解の失敗で終わってしまうわけではない。おそらく、自分の対応の後に「泣き止みの不在」を確認した大人はそこで先の部分的理解をひとつの資源として利用し、また別の対応を試みることになるだろう。そこからさらなるやりとりの系列が連なっていくことになるのである。

したがって、「泣き」の理解という営みは、原因（泣きを引き起こす状況）→結果（子どもの泣き）、刺激（子どもの泣き）→反応（大人の対応）といった一対一対応の図式では捉えきれない不確定的なものを含み込んだ、局所的かつ試行錯誤的なものであると言える。少なくとも、子どもが泣き、その「泣き」に対して大人がある対応をし、さらにその結果として子どもが「泣き止む」もしくは「泣き止まない」という一連の行為系列が観察可能であるということだ。つまり、まず「泣き」は大人側の働きかけで相互行為の中に取り込まれることによって具体的な意味として立

日常的相互行為過程としての社会化

ち現れ（この段階でそれを〈泣き〉と表現する）、さらに当の子どもがその対応を引き継いだ時にその理解へと向かうわけで、両者がその相互行為に参加することが必要とされる。そうした意味で〈泣き〉の理解は達成されるものなのである。次節では、ある発声が〈泣き〉として立ち現れ、その理解が達成されていく具体的な相互行為場面を取り上げ、そこで実践されている手続きを明らかにしていこう。

2. 〈泣き〉の理解の達成場面～発話ターンとしての〈泣き〉

まずは本稿で使用した映像について述べておこう。筆者は、2003年1月から現在に至るまで、都内の保育園をフィールドにした共同研究に参加している。その際に収集したビデオ映像はメンバー間で共有されており、今回取り上げた場面は、2003年5月12日、1歳児クラスの食事場面において、筆者以外のメンバーによって撮影されたものである。

まず次のデータを見てほしい。

【データ1】

※(・)は間合いを、——は泣き声を、=は前後の発話のつながりを示している。また、左端の数字はデータを説明する便宜上の行数を示す。

→ 時間の経過

-
- 01 園児：—— (・) —— (・) ——
- 02 保育者： Aちゃん 早く食べないとウインナーなくなっ=
-
- 03 園児： —— (・) —— (・) ——
- 04 保育者：=ちゃうよ Aちゃん もうT先生食べちゃった はいお顔=
-
- 05 園児： —— (・) —— (・) ——
- 06 保育者：=拭いて ほら 来たAちゃんの とっついてあげ=
-
- 07 園児： —— (・) —— (・) —— (・) ——
- 08 保育者：=るね どうする？ これ食べたら
-
- 〔中略〕
-
- 09 園児：—— (・) —— (・) ——
- 10 保育者： Aちゃん どうするの？ごはんごちそうさましちゃうの？

- 11 園児：
 12 (.)
 13 保育者：ごちそうさまする？ じゃあ ねえ？ じゃああっちで遊んできていいよ
 14 園児：
 15 保育者：ウインナーもないよ これ食べない人はね ウインナーないの
 16 園児： (.)
 17 保育者：食べる？ じゃあ？ 先生のおひざで食べる？
 18 園児：
 19 (.)
 20 保育者： じゃあちゃんと食べるのよ

分析に移る前にいくつか確認をしておこう。この場面は、園児－保育者間で〈泣き〉の理解が達成されている場面として筆者が選び出したものである。いわば、このトランスクリプト自体、筆者が何度も繰り返し素材を視聴することを通して場面を再構成したものであり、その結果としてすでに何らかの解釈が組み込まれたものであるということだ。しかし、もしこのトランスクリプトを見て、読み手がこの場面を思い浮かべることができるならば、そこには社会の成員として共通の理解を可能とさせる何らかの基盤があると言ってよいのではないだろうか。その点をふまえた上で、以下では、その基盤を手がかりとしつつ、この場面で双方の参加者がどのような手続きをとり行なっているのか、細かく考察していこうと思う⁽²⁾。

まずもって手がかりになるのは、園児の泣き声と保育者の発話とが時系列上交互に、あまり重なることなく記述できたということ、つまり、〈泣き〉をひとつの発話ターンとして捉えることができたということだ。ここで園児はただ無作為に泣いているわけではない。このことこそ、筆者が素材を繰り返し視聴して気づくことができたもっとも重要な点である。素材をこのような系列として記述することができたということ自体が、この場面をある〈泣き〉の理解が達成された場面として浮かび上がらせることの基盤となっているのである。おそらく読み手にも、これが、園児がウインナーを食べたがって泣いている場面であると難なく了解できるのではないだろうか。ここを以下の分析の出発点とし、〈泣き〉の理解の手続きを明らかにしていきたいと思う。

2.1. 〈理解〉達成の手続き

日常的相互行為過程としての社会化

筆者に先の場面についての特定の記述を可能にさせ、また読み手にも同様の読みを可能にさせていると考えられる概念装置、「会話の順番取りシステム」(Sacks & Schegloff & Jefferson 1974)を手がかりとしつつ、便宜上、以下の2点に分けて手続きを考察していくことにしよう。ひとつはa.「やりとりの形式」に、もうひとつはb.「やりとりの内容」に注目するものである。

a. 会話という形式の達成

繰り返しになるが、何よりも注目すべきは、園児の泣き声がひとつの発話ターンとして会話系列に組み込まれているように聞こえるという点である。ここでまず重要なのは、発話の連なり方であり、内容ではない。保育者は、園児の泣き声が途切れるタイミングを見計らって発話しており、自分の発話の後にある程度の間を取ることによって、その〈泣き〉をひとつの有意義な発話として受け入れているように聞こえる。ここから保育者が園児を志向していることが確認できる。一方、園児は無作為に泣いているわけではなく、保育者の発話に応じるようなタイミングで泣き声をあげているように聞こえる。保育者の発話の最中は〈泣き〉をいったん停止させており、それ以外の行為は行なっていない(例えば食べるのを再開する、席を立つなど)。ここから、園児もまた保育者を志向していることが確認できる。

サックスらは、会話が会話らしくあるための特徴として、話すのは一度にひとりずつであること、そして話し手の交代が繰り返されることをあげている(Schegloff & Sacks 訳書 1995, 181頁)。この特徴は先のデータにも当てはまるものだろう。さらにサックスらは、複数の発話の連なりがこのような特徴を備えた「会話」として成立する際に作動している装置として、「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、会話という相互行為が成立するため、換言すれば、ある発話が発話として会話の中のひとつの順番を占め、さらにそれが次の順番へと移行していくためには、ひとつのターンの中に①ターンを構成する要素と②ターンを割り当てる要素がそれぞれ必要となる(Sacks & Schegloff & Jefferson 1974, p. 704)。それぞれ説明するならば、①ひとつのターンは、ひとつのユニット(文、節、句、語など)から構成されており、各々のターンの中には、順番が適切に移行する場所(transition relevance point)が組み込まれているということ、②またそこには、ターンの移行先を指示する要素も組み込まれており、当の会話に参加する者たちの自己選択/他者選択のいずれかの方法で、ターンが移行していくということである。

こうした装置に照らしてみると、保育者の発話は言うまでもなく、園児の〈泣き〉もまたターンの構成要素となりうるし、少なくとも〈泣き〉と〈泣き〉との間の息継ぎというかたちで、順番が適切に移行しうる場所を含み込んでいることが確認できるだろう。ここから、言語を使用するようになる前から子どもはすでに〈泣き〉というツールを用いて、会話という相互行為に参加できるのだと言える。もちろん、「子ども」とわかる特殊なやり方ではあるが。この点については後で述べようと思うのだが、重要なのは、ここで園児の「泣き」に対して、保育者が一方的に対応しているわけではないということだ。園児は、まさに積極的に、また、ルールに則ったやり方で、自らの〈泣き〉の理解をめぐるやりとりに参加しているのである。このように捉えると、さらに、12行目と19行目の間合いを、それぞれ、園児による〈いったん泣き止む〉、そして、〈泣き止む〉という有意義な行為とみなすことができ、それらもまた、会話におけるひとつの重要なターンとして捉えることができるのである。

次項では、これまで検討してきた、参加者それぞれの発話を一連の会話系列として記述できるという形式上の事柄を基盤とした上で、この場面における〈泣き〉の具体的な意味、つまりその内容の理解がどのような次第で達成されているのかを明らかにしていこう。

b. 会話系列における〈泣き〉の理解の達成

内容の検討に入る前に、先に取り上げた【データ1】の05行目以降を、会話という形式の達成を意識した上で書きなおしてみよう。

【データ2】

※ [は上下の発話の重なりを示す。また、左端の数字は発話の順番を示す。

- 01 園児：〈泣き〉
- 02 保育者：《ウインナーを見せながら》ほら 来た Aちゃんの とっついてあげるね どうする？
- 03 園児：《ウインナーを指さして》〈泣き〉
- 04 保育者：《ウインナー以外のものを指さして》これ食べたら
- 05 園児：〈泣き〉
- 〔中略〕
- 06 園児：〈泣き〉
- 07 保育者：Aちゃん どうするの？ ごはんごちそうさましちゃうの？

ごちそうさまする？ じゃあ ねえ？

08 園児：〈一時的な泣き止み〉

09 保育者：じゃああっちで遊んできていいよ ウインナーもないよ

10 園児：〈泣き〉

11 保育者：これ食べない人はねえ ウインナーないの

[[

12 園児： 〈泣き〉 〈泣き〉

13 保育者：食べる？ じゃあ？

[[

14 園児： 〈泣き〉 〈泣き〉

15 保育者：先生のおひぎで食べる？

16 園児：〈泣き止み〉

17 保育者：じゃあちゃんと食べるのよ

会話系列の中のひとつの発話として〈泣き〉を捉えることができるということは、そこに自然言語の特性を当てはめて考えることができるということでもある。ここで注目するその特性とは、インデックス性である (Garfinkel 1967)。言葉はその字義通りの意味を超え、文脈に応じて様々な意味を持ちうる。例えば「暑いですね」という言葉は、それ自体、状況を叙述する言葉だが、「暑いですね」「本当に暑いですね」と位置付けられたら、それは「挨拶」にもなるし、「暑いですね」「窓開けましょうか？」と位置付けられたら、それは「窓を開けてくれませんか」という「依頼」にもなる。つまり、「話し手は文字通りに言われている以上のことを示すことができる」(Garfinkel&Sacks 1986, p. 165) のであって、その時、言葉それ自体はインデックスとしての役割を果たす(のみ)ということだ⁽³⁾。ひとつひとつの発話は、会話系列に組み込まれることで、その場特有の意味を獲得していくことになるのである。そして、泣き声もまた、そのものには「文字通りに言われていること」こそないが、発話として系列に組み込まれることで、有意味なものになると考えられる。それでは、先のデータにおいて、〈泣き〉はどのようなやり方で、どのような意味として立ち現れているのだろうか。

ここでまず注目するのは、ターン01～05の部分である。まず、ターン01の園児の〈泣き〉に対する、ターン02の「ほら、来た、Aちゃんの。とっついてあげるね。どうする？」という保育者の発話は、とりあえず質問として捉えることが可能である。

隣接ペアの第一成分としての可能性を秘めたこの発話は、次の話し手を選択し、さらにその話し手の発話を答えとして規定するという力を持つ(Schegloff & Sacks 訳書 1995, 185-190頁)⁽⁴⁾。つまりこの時点では、次の話し手として園児が選択され、その発話が答えであることが期待されることになる。しかし一方で、あえて「可能性を秘めた」と表現したように、質問の形式をとって提示された発話が、実際に「質問」となるかどうかは、次の発話が「答え」であるかどうかということに依存するのであり、必ずしも「質問-応答」の隣接ペアが形成されるとは限らない。第一成分が第一成分たりうるには、他者によってそれが引き継がれ、第二成分が提示される必要があり、その時はじめて遡及的に、一つ前の発話が第一成分であったと決定されるのだ。そこで、系列上その第二成分に当たると思われる次の発話に目を向けることになるのだが、ここでは、その次の発話であるターン03が〈泣き〉であることに注目しなければならない。先にも述べたように、〈泣き〉という発話は非常にインデックス性の高いものであり、それ自体の意味を持ち得ず、ある特定の有意味なものとなるためには、少なくとも次の発話を待たねばならない。したがって、ターン02, 03間で隣接ペアが成立するかどうかの決定、そして、成立するとして、その内容とはどのようなものなのかということについての決定は、いずれも、ターン04以降に持ち越されることになるのである。そしてターン04で、保育者がウインナー以外のものを指さして「これ食べたら」と言うことにより、ターン03の〈泣き〉が、ターン02の質問に対する答えとして、具体的には「ごはんではなくウインナーが食べたい」という意思として、暫定的にはあれ、立ち現れることになる。この場面において、園児の泣き声がひとつの重要な発話として会話系列の中に組み込まれ、前後両側から支えられることによって、明確な意思表示となっていく次第が見て取れるだろう。

2.2. 〈理解〉の局所的・暫定的性質

以上のように示すと、何よりもまず保育者の発話内容とそれに即した対応が、園児の〈泣き〉の説明・解釈として決定的なものであり、それこそが観察者に一定の理解を可能とさせているようにも思われるかもしれない。しかしそれははっきりと否定しておかなければならないだろう。a. で確認したように、そもそも保育者の発話は、それ以前の園児の泣き声を引き継ぐかたちで開始されているのであり、園児もまたその保育者の発話を受けるかたちで泣き声をあげている。両者がそれぞれのやり方で互いに会話に参加しているからこそ意味が立ち現れるのであって、保育

日常的相互行為過程としての社会化

者のみが一方的に理解を達成させ、やりとりを完結させる力を持っているわけではないのだ。実際、ターン04の時点で明確な意味が立ち現れたものの、ターン05で〈泣き止み〉を確認することはできない。つまり、〈泣き〉の理解をめぐる相互行為はそこで完結することなくさらに進展していくことになるのであり、いったん達成された〈泣き〉の意味はそのまま固定化されるとは限らず、常に覆されたり変更されたりする可能性をはらんでいるのである。

このことはターン06以降のやりとりに明らかである。先に検討したように、ターン04の時点で〈泣き〉の意味はいったん明らかになったにもかかわらず、ターン05以降も園児は断続的に泣き続けており、保育者もウインナーを与えることによって園児を泣き止ませようとしてはいない。さらに、最終的に園児は、ターン15の「先生のおひぎで食べる？」という保育者の発話を受けて〈泣き止み〉、それをきっかけに、保育者のひぎの上でごはん(＝ウインナーではない)を食べさせてもらうことになる。この事態をどう捉えることができるだろうか。おそらくこうしたやりとりを受けて、それまでの保育者の発話内容は恣意的な解釈だったのだとか、保育者は園児の〈泣き〉の理解に失敗していたのだと見なされることはないだろう。それは、先にも述べたように、そもそも理解とは常に局所的・暫定的な営みであって、相互行為が展開していくにつれ、その意味内容は刻々と更新されていくものだからである。それでは先の場面ではどのような変化が観察可能なのか、ターン06以降のやりとりを検討してみよう。

まずターン06での園児の〈泣き〉を受けて、保育者は再度働きかけを開始する。質問形式で投げかけられたターン07と「じゃあ」という表現で開始されるターン09との間の間合いは、その形式上のあり方から、園児による〈一時的な泣き止み〉というひとつのターンとしてまずは観察可能である。そしてその〈一時的な泣き止み〉を受けてなされた保育者の発話に対し、園児は〈泣き〉を再開し、いくらかのやりとりを繰り返した後、ターン15を受けて〈泣き止み〉に至るという次第である。

ターン08の〈一時的な泣き止み〉はターン09の前半の段階で、質問に対する肯定的な答え、すなわち「ごはんはごちそうさまする」という意味として立ち現れ、ここに、形式的にも内容的にも前項と同様の「質問－応答」の隣接ペアが成立したかのように思われるのだが、ターン09後半の発話とターン10の〈泣き〉が連なることによって、それが揺らぐことになる。ターン09後半の保育者の発話内容「ウインナーもないよ」は、先に達成された〈泣き〉の理解、つまり「ウインナーが食べたい」という要求の実現を否定するものであり、園児がごはんを食べないことに対するマ

イナスのサンクションとなる。そこから翻って考えると、ターン02とは異なり、ターン07では単純に質問をしているのではなく、いわば「問いただし」をしていることになり、一方で、ターン10以降で再開される園児の〈泣き〉もまた、単なる意思表示を超え、「わがままを言っている」ということになる。ここで〈泣き〉の意味が更新され、「質問－応答」ではなく「叱る－叱られる」という相互行為が展開することになるのである。そしてさらに、園児が泣き止んでごはんを食べ始めたという事実により、それまで滞っていた、「正しい食べ方を教える－教わる」という課題が遂行されることになった。つまり、先の場面で保育者は、〈泣き〉の理解に携わろうと試みて失敗してしまったところか、その場面における食事という実践的な課題を遂行するため、具体的にはウインナーの前にごはんを食べさせるために、それ以前に達成された〈泣き〉の理解をその後の相互行為において利用したとさえ言えるのではないだろうか（「ウインナーを食べたいのはわかるけれど、その前にごはんを食べなさい」）。

このように、〈泣き〉の理解はそれが達成された時点で完結することなく、その後展開していく相互行為の中に組み込まれていくことになるのであり、その過程で、〈泣き〉の意味は追加・更新されていく可能性があるということが確認できる。ここで園児の〈泣き〉は、意思表示からしつけの対象へとその意味を更新されている。理解とは常に局所的・暫定的なものであり、いったん達成された理解もまた、それ以降のやりとりのさらなる資源として有効に利用されていくことになるのである。

以上のような分析により、子どもの「泣き」が特定の意味として理解可能になっていく過程でそれぞれの参加者がとり行なっている手続きと共に、そうした〈泣き〉の理解という営みの局所性・暫定性が明らかになったと思われる。しかし、本稿の目的はここにとどまるものではない。最後に上記のようなかたちで記述できるような〈泣き〉をめぐる大人－子ども間のやりとりこそが、言語習得というひとつの社会化の契機として捉えられるということを示してみたいと思う。

3. 〈泣き〉という発話ターンの非対称性～社会化への視点

言語習得以前の子どももまた〈泣き〉というツールを用いて積極的に会話という相互行為に参加しているのだと述べたが、やはりそうした参加の方法は特殊なものであると言えよう。彼らには〈泣き〉に代わるかたちで言語を使用することが期待されるのであり、また実際にそうすることが可能となっていく。日常言語を習得することは社会の成員となる条件である（Garfinkel&Sacks 1986, p. 163）。それでは

日常的相互行為過程としての社会化

コミュニケーションツールとしての〈泣き〉が言語に準ずるものとされるのはどういった点においてなのか。まずこの事柄をここでは言語に対する〈泣き〉の非対称性として提示してみよう。

第一に、発話としての〈泣き〉の非対称的な特徴に注目する。それは、言語に比べ、インデックス性が高いものであるということであった。〈泣き〉を文字化することは困難であるということにそれは端的に表れているだろう。つまり、〈泣き〉は言語とは異なり、それだけでは何も意味を持たず、有意味なものとして立ち現れるためには、それを発話として受け取って対応してくれる他者、より厳密に言えば、その意味を支えてくれる言語の力が必要なのである。ここに1つ目の非対称性が見取れるだろう。第二に、ターンとしての〈泣き〉の非対称的な特徴に注目する。それは、ターンが移行していくために必要とされるターン構成要素とターン配分要素のうち、〈泣き〉には、後者を見出すことができないということだ。したがって、従来ならば当の会話に参加する者たちの自己選択／他者選択のいずれかの方法でターンは移行するのだが (Sacks & Schegloff & Jefferson 1974, p. 704)、〈泣き〉というターンの場合は、次の話者を選択することができない。つまり、その移行の可能性は、他者依存的であるということから免れられないのである。ここに2つ目の非対称性が指摘できるだろう。

「文字通りのことを伝えること」もできなければ、「ターンを割り当てること」も十分にできない—ここでこのような〈泣き〉というツールの非対称性をあえて詳細に説明したからといって、なにも否定的な事柄を述べようというのではない。そうではなくて、むしろこの点にこそ、言語習得の契機が見出せるのではないかと考えるのである。先に検討したように、〈泣き〉という非対称的なツールが介在する相互行為もまた、それ自体は決して困難なものでもなければ非日常的なものでもなく、容易に成し遂げられるものである。言うまでもなく、子どもははじめから言葉が話せるわけでもなければ、ある日突然話せるようになるわけでもない。子どもが言葉を習得するためには、大人が繰り返し彼らを会話という相互行為へと招き入れ、協働して意味を達成していく必要がある、また子ども自身も、自らが取り込まれていく相互行為場面においてまさに局所的に立ち現れる意味にその都度直面していく必要があるのだ。ここで、ツールとしての非対称性は相互行為の形式上の非対称性として捉えられることになる。とするならば、大人側にとって、子どもの〈泣き〉をひとつの発話として扱うというやり方は、言語の使用方法を具体的に提示し、伝達する格好の機会であると言えるだろうし、子ども側にとっても、〈泣き〉というツ

ルは不十分なものではあれ、少なくとも会話への形式上の参与を可能とするひとつの、そして重要な手段であると言えるだろう。

本稿で取り上げてきたのは、言語習得という一側面に過ぎないが、社会化とは以上のような日常的な不断の営みとして捉えることができる。換言するならば、相互行為への参加者は互いに向き合いやりとりをするなかでその都度社会を達成し続けているのであり、その経験を重ねていくことによって、一人一人が社会の成員として「適切な」やり方を身につけていくということになるだろう。こうした視点は、以下の点において、従来の社会化概念の捉え直しを示唆するものである。

清矢（1992）が述べるように、従来の「社会化研究においては、この過程の微細な分析をする以前に、どのような局面が子どもの発達プロセスとして重要なものであるかが、すでに理論的に与えられており、それ以外の現象は、どちらかといえば研究に値しない、多少とも偶発的に起こっている現象だと見なされがちであった」（清矢 1992, 141頁）。つまり、社会化の過程とは、個別の事例を超えて、発達段階モデルといったような体系立った一連の過程として捉えられているということだ。しかし、実際の大人—子ども間の相互行為を考えてみた時に、それぞれの事例に特有の事柄が無視できるほど少ないとは言いがたく、また個々のやりとりが常に社会化にとって重要とされる局面を意識しつつなされているとは言いがたい。にもかかわらず、大抵の場合、人は難なく社会化されていくのである。ここから、社会化の過程とはより個別的かつ日常的な営みの中に見出せるものと捉えることができるだろう。そして先にも述べたように、それは局所的に展開しつつも秩序立って行なわれている相互行為の中に、何らかの非対称性として現れるのである。

以上のように捉え直した上で、本稿では、発話ターンとしての〈泣き〉に注目し、その非対称性を示し、一方の側がそうしたある意味限定的なツールを用いて特殊な仕方に参加しているということ、そしてもう一方の側がその特殊なツールの使用を了解してその非対称性を補うようなかたちで対応していることをそれぞれ確認した。このようなやり方で相互行為が遂行されているということから、そこに「言語習得以前の子ども」が観察可能となるのであり、同時にそうした特殊な手続きのあり方こそが、相互行為に参加する／招き入れるという社会化の過程を構成していると言えるのではないだろうか。

おわりに

これまで本稿では、言語習得以前の子どもの「泣き」をめぐる日常的な相互行為

日常的相互行為過程としての社会化

に注目し、その過程を詳細に記述することを通して、〈泣き〉の理解が達成される様態を検討してきた。そして、子どもの「泣き」が具体的な意思表示として捉えられる際に、それがひとつの発話として会話という相互行為に組み込まれていることが観察可能であること、すなわち、そこに「会話の順番取りシステム」の作動を見出すことができることが決定的であることを確認した。

以上のような事柄に基づいて社会化研究を展開する際に、本稿では「会話分析」という分析手法／枠組を採用したのだが、阿部（1997）が指摘しているように、厳密に言えば、会話を観察し—記述し—定式化すること、つまり会話分析を行なっているのは分析者のみではない。むしろ第一にそれを行なっているのは日常生活者自身なのである（阿部 1997, 153頁）。もちろん参加者は、自分たちがそこで会話の順番取りシステムを作動させているのだなどと意識しているわけではないだろう。しかし繰り返し述べるように、ひとつひとつの事例は、まさに局所的に達成されているものであるにもかかわらず、観察するいかなる者にとっても、それが「わけのわからないもの」としてではなく、了解可能なものとして映るのである。つまりここでは社会の成員としての共通の基盤に基づく一定の秩序立ったやり方で相互行為が行なわれているということなのだ。われわれはどれほど些細なやりとりの中にも、社会を見て取ることができるのである。

ある文化のどのような成員も、幼児期のころから文化の非常に狭い部分を、そしておそらく行き当たりばったりに体験しているように思われるのに（中略）、他の成員と多くの点でほとんど同じようにふるまう人に成長し、どのような成員とも関わりが持てるようになるのである（Sacks 1984, p. 22）。

人は、ことあるごとに、会話を通じて社会に触れ、様々なやり方でそれを構成するという営みに参加していく機会を与えられている。したがって、一見些細なことのように見える日常的なやりとりを詳細に検討し、そこでとり行なわれている手続きを再構成することを通して社会化過程を描き出すという本稿のようなスタンスもまた、社会化研究にとって有効な試みであると言えるはずである。

〈注〉

- (1) 最近の具体的な研究としては、母親が子どもの「泣き」の理由を判別する能力を獲得する際に必要とされる要因を解明するもの（堀井ほか 2002）、育児経験の

有無と子どもの「泣き」の理解の仕方との関連性を問うもの（鈴木ほか 2001）、子どもの「泣き」に関する認知枠組みの男女間の差異を検討するもの（神谷 2002）などがここに含まれることになるだろう。いずれの研究も、以下で引用する陳（1986）によるレビューからはだいぶ時を隔ててなされたものではあるが、陳の指摘はこれらの研究にも十分当てはまるものであると言える。

- (2) 観察者の場面に対する理解の手続き自体もデータとして共に対象化する—これはサックスのいう、メンバーとしての実践的推論の自己記述的再構成という営みである。清矢は、サックスにより提示されたこの分析態度を二段階に分けて説明している（清矢 1992, 136-137頁）。第一段階は、行為者の言語活動を、彼と同一の社会の成員であるという利点からの社会学者の社会的能力を利用して、その言語活動を理解しようと決心する段階であり、第二段階は、第一段階での素朴な理解を対象化して、社会学者自身がその理解を可能たらしめている資源を科学的技術として提出するという段階である。
- (3) この特性は、ガーフィンケルの実験に倣って、具体的な日常会話を取り上げ、その発話の意味するところを詳細に説明しようとするればすぐに気付くことができるだろう（Garfinkel 1967, pp. 25-26）。ある発話の意味内容を明確にするには、その発話のなされた文脈を説明する必要がある。しかしそれを説明するために別の言葉を用いたとしても、今度はその言葉の意味を説明しなくてはならなくなる。つまり、そうした試みは無限後退に陥ってしまうのである。にもかかわらず驚くべきは、日常場面においてそうした困難を生じさせることなく、会話を進行させていくことができるわれわれの能力である。
- (4) シェグロフらが定式化した隣接ペアという概念に関しては、様々なところで詳細な説明がなされている（Psathas 訳書 1998, 41-46頁；好井・山田・西阪編 1999, 16-19頁）。以下にその特徴を示しておく。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作りだされる④それぞれの対の部分には相対的な順序が存在する（それぞれ第一成分、第二成分と示される）⑤第一成分は第二成分を特定する

〈引用・参考文献〉

- 阿部耕也 1997, 「音声データと会話分析」北澤毅・古賀正義編著『〈社会〉を読み解く技法—質的調査法への招待』福村出版, 139-157頁。
- 陳省仁 1986, 「新生児・乳児の『泣き』について—初期の母子相互交渉及び情動

- 発達における泣きの意味」『北海道大学教育学部紀要』48, 187-206頁。
- Garfinkel, H. 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Blackwell.
- Garfinkel, H. & Sacks, H. 1986, "On Formal Structures of Practical Actions" reprinted in *Ethnomethodological Studies of Work*, ed. by Garfinkel, H., Routledge & KeganPaul, pp. 160-193.
- 堀井満恵・笹野京子・笹井沙織ほか 2002, 「母親が児の泣き方を判別する能力獲得に關与する要因の検討」『富山医科薬科大学看護学会誌』4(2), 33-41頁。
- 神谷哲司 2002, 「乳児の泣き声に対する父親の認知」『発達心理学研究』13(3), 284-294頁。
- 加藤隆雄 1989, 「母子相互作用における自己参照ゲームー自己の基盤としての共同行為」『教育社会学研究』45, 136-149頁。
- 正高信男 1989, 「乳児の泣き声研究の展望」『心理学評論』32(4), 407-420頁。
- 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. & 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.
- Sacks, H. 1984, "Notes on methodology" in *Structures of Social Action*, eds. by Atkinson, J. & Heritage, J., Cambridge University Press, pp. 21-27.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. 1972, "Opening up closings" *Semiotica* Vol. 7, pp. 289-327, (=1995, 北澤裕・西阪仰訳「会話はどのように終了されるのか」『日常性の解剖学ー知と会話』マルジュ社, 175-241頁)。
- 清矢良崇 1983, 「社会的相互行為としての初期社会化の様式ーしつけ場面におけるカテゴリー化問題」『教育社会学研究』38, 122-133頁。
- 1992, 「社会学記述としての会話分析ー社会化研究の一視角」『人文論究』42(1), 131-144頁。
- 鈴木美保・宮崎郁子・工藤ハツヨ 2001, 「新生児の泣きに対する母親の反応」『飯田女子短期大学看護学科年報』4, 173-188頁。
- 好井裕明・山田富秋・西阪仰編 1999, 『会話分析への招待』世界思想社。

ABSTRACT

**“Socialization” as the Process of Social Interaction
in Everyday Life:
Understanding Children’s Crying as Conversational Turns**

SHIBATA, Naoko

(Graduate School, Rikkyo University)

3-34-1, Nishi-ikebukuro, Toshima-ku, Tokyo, 171-8501 Japan

E-mail: okoan-s@nifty.com

The purpose of this paper is to describe the interaction between a nursery school teacher and a child. It is notable that children who have not yet acquired competence in language use are able to participate in conversation using a special tool, namely “crying.” This viewpoint is very important for considering the following two things. One is how children’s crying is understood as a concrete expression of will. And the other is how children are socialized, and especially, how they acquire language.

Generally, in interpreting children’s crying, there is a tendency to think that adults should try to understand the causes of the crying and to remove them. However, this is not adequate. Let us imagine a case where it can be understood that a child is crying because he or she wants a toy. How can this request be understood? Probably, the adult cannot understand until noticing the crying, passing the child the toy and noticing that he or she stops crying. That is, understanding why the child is crying is an interactive process. Not only the adult, but also the child needs to take part in that interaction.

From this perspective of conversation analysis, this paper focuses on the interaction and attempts to describe the scene when the meaning of a child’s crying is revealed. It goes on to note the operation of a “turn-taking system.” This system leads to a knowledge of how children’s crying is understood as concrete will.

Then, the paper goes on to examine the symmetrical character of “crying.” Unlike words, crying itself does not have particular meanings. Therefore, to be understood concretely, it requires the help of words. In other words, children who participate in conversation using crying cannot or cannot sufficiently use natural language, and need the help of adults. Starting from this, children can gain the chance to acquire language and to be socialized.

Through the examination of these two issues, this paper attempts to present one viewpoint for considering socialization.