

相互行為における指さしの多様性

－会話分析の視点から－

企画責任者：安井永子(名古屋大学)

話題提供者：高梨克也(京都大学)，遠藤智子(成蹊大学)，高田明(京都大学)，杉浦秀行(摂南大学)，安井永子(名古屋大学)

1. はじめに

本ワークショップは、人間が日常においてもっとも頻繁に用いるジェスチャーの一つである指さしに焦点を当てるものである。指さしは、特定の方向や物体を指示し、それに受け手の注意を向けさせる方法の一つであり、人間のコミュニケーションにおける基本的な資源の一つであると考えられている (Kita, 2003)。そのため、指さしはこれまで様々な分野において注目されてきた。本ワークショップは、その中でも特に、会話分析を用いて相互行為における指さしについて検討した研究を取り扱う。

これまで、会話分析の視点では、指さしによる指示の達成が、話し手と受け手の調整を通じた複雑な過程を要するものであることを示してきた。まず、指示の達成には受け手の注意を指示対象へと正確に導き、それを指示することによって話し手が何をしようとしているのかを受け手に正確に理解させる必要がある。そのため、話し手は受け手に合わせて発話と指さしの産出タイミングを微細に調整している (Goodwin, 2000, 2003ab, 2007; Hindmarsh & Heath, 2000; Mondada, 2014ab)。また、指さしが何を指示するのかはその手の形だけで明らかになるものではなく、それに伴う発話、近接して産出される他の身体動作、それが向けられた周囲の環境、進行中の活動、行為の連鎖構造、受け手の振る舞い等の中で捉えられることで初めて理解可能となるものである (Goodwin, 2000, 2003ab, 2007; Mondada, 2014ab)。

その他にも、会話分析を用いた研究は、指さしが指示以外の行為を達成することがあることも示しており、例えば特定の活動と環境において、指さしがターンの取得を前もって示す手段として用いることができることなどが論じられている (Mondada, 2007)。指さしの相互行為上の働きは、指さしそのものに内在するのではなく、参加者がいる環境、従事する活動、会話における行為の連鎖などを通じ、相互行為の中で形成されるのである。

上記の通り、多くの研究が相互行為における指さしについて記述してきたものの、指さしそのものに焦点を当てた研究はまだ少ない。そのため、指さしの産出が、特定の活動の中でどのように指示行為を達成するか、また、指さしが指示のみを主な行為として産出されないケースにおいて、それが進行中の相互行為において何を達成することができるかについては、まだ十分に解明されたとは言えない (Mondada, 2014b)。そこで、本ワークショップは、会話分析の手法を用いて、指さしが話し手と受け手の注意や振る舞いの調整にどう寄与し、その場の相互行為をどう形成するかについて、更に理解を深めることを目的とする。

以下、4つの話題提供を通し、日常会話だけでなく、特殊な活動や子どもを含む会話のビデオデータを用い、周囲の環境や、参加者が従事している活動、参加の枠組み等によって、指さしの達成における話し手と受け手の注意の調整の仕方がどのように異なり、指さしが相互行為上で達成する行為がどのように異なってくるかについて議論する。

2. ワークショップでの発言に伴うポインティングに見られる複合的参与枠組み (高梨克也)

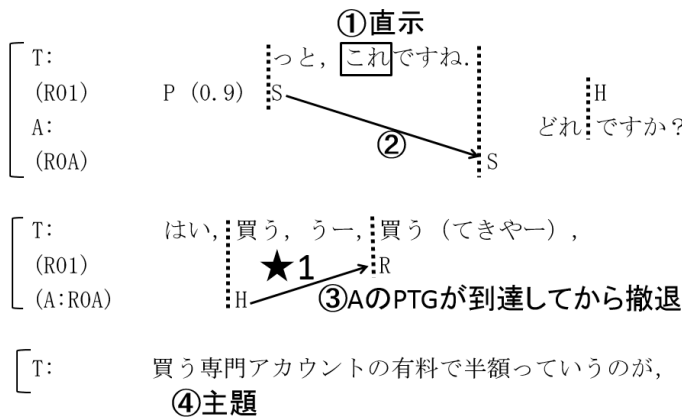
この話題提供では、模造紙を使った発散型ワークショップにおける発言に伴うポインティング (以下 PTG) を分析することによって、PTG が対象位置へと聞き手の視覚的注意を向けさせるだけでなく、記録係となっている他の参加者に対して発言内容を記録することを「指令」するものとなっていること、こうした PTG を含む発言の全体が記録係への「指令」と検討中のビジネスプランの応募者に対する「評価」という複合的な参与枠組みに居した多重の行為を遂行するものとなっていることを論じる。

分析対象は、スカイライトコンサルティング株式会社主催の起業コンテスト「起業チャレンジ」の一環として応募チームのメンバーで行われた「アイデア・ワークショップ」である。グループが取り組んでいるのは「6つの帽子」という創造的思考法を元にしたワークであり、参加者は応募者 T、他の応募チームのメンバー C と D、スカイライト社員 A の 4

名である。各参加者はグループ内の1人の「応募者」が作成中のビジネスプランについての意見や評価を述べていくが、発言は、赤：主観的感覚、黒：否定的評価（リスク）などの6つの異なる観点（＝帽子）から、観点ごとに時間を区切って行われる。卓上にはA0サイズの模造紙とカラーマーカーが用意されており、ほぼすべての発言が模造紙上にマーカーで色分けして記録されていく。ただし、ワークの開始時にすべての発言を記入するよう明示的に教示されていたわけではなく、「記録係」も各参加者が自発的に担うことにより、かなり頻繁に交替している。なお、以下の事例では、P（準備）、S（ストローク）、H（保持）、R（撤退）は各ジェスチャー・フェーズ（McNeill, 1992）の開始点、/（議論に必要な箇所のみ明記）は当該フェーズの完了点、mkはマーカーの動きをそれぞれ表す。

このワークにおいては、各発言者の発言は、既に模造紙に書かれているコメントを主題として取り上げ、この主題について、各帽子の色の観点に沿った評価やアイデアなどを題述部として付加していくという情報構造（Lambrecht, 1994）を持った発話となるのが典型的である。その際、それぞれの主題は既に模造紙上に書かれていることから、これが言語的な指示表現と同時にPTGされることが非常に多くなる。次の事例1では、Tが直示表現「これ」(①)を発しながら、やや遠方に書かれていたコメントを右手でPTG (R01)すると、赤ペンを持って「記録役」となっていたAが「どれですか」という確認発話をしながら右手を伸ばし始める(②)。この間もTのPTGは撤退せずに保持されており(R01_H)、これが撤退(R01_R)を始めるのは、TがPTGしていた箇所をAが自分でも右手でPTG (R0A_H)した直後である(③, ★1)。Tは「買う専門の」の冒頭を言いよみながら撤退を開始し、Aは当該箇所の横にマーカーで記入を開始する。

[事例1]

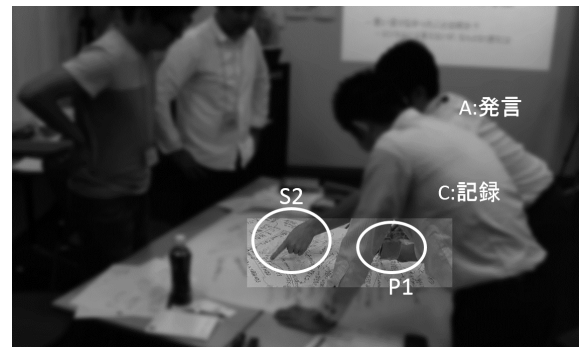
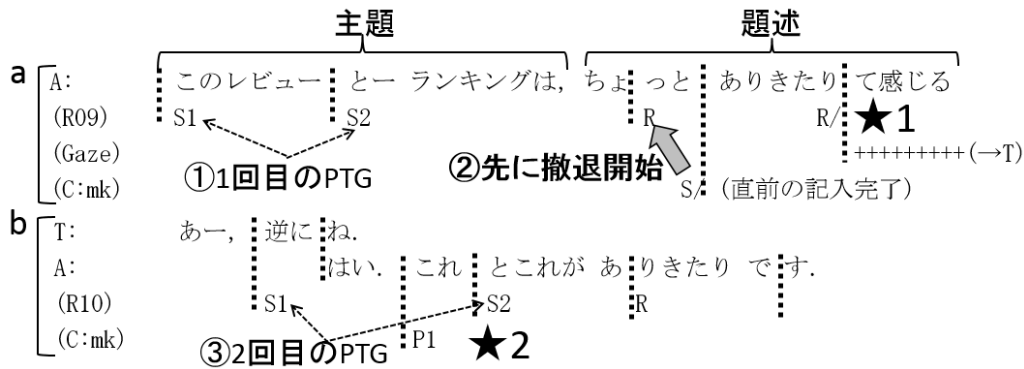


このように、話し手によるPTGは単に他の参加者の視覚的注意を模造紙上のPTGされた箇所に向けるdirecting (Clark, 2005)だけのものではない。この発言に含まれるコメント内容もまた、すぐさま模造紙上のPTGされた箇所の付近に記録されることが志向されているためである。そのため、主題+PTGは、記録係に対し、題述部で表現されるコメント内容を当該位置に記録するよう「指令directive」(Streeck, 2017)するものともなる。このように、PTGの開始は参加者（記録係も含む）に対して、当該発話が「指令」であることも投射projectする。

しかし、他方では、題述部の内容は検討されているビジネスプランの「応募者」に対してプランに関する意見を表明するものとなる。そのため、上記の指令とは異なり、この評価の受け手となるべきなのは「記録係」ではなく「応募者」である。次の事例2aでは、Aが「このレビューとランキングは」と言いながら、それぞれの記録箇所を左手で順にPTGしていくが(R09, ①)、この時点では記録係のCはまだ直前のコメントの記入を続けている。しかし、題述「ありきたりって感じる」の時点ではAのPTGは既にほぼ撤退を完了しており(②)、Aの視線はこの発話の末尾の部分で応募者Tに向けられる(gaze, ★1)。つまり、上記の2種類の受け手のうち、この事例では応募者への評価が先に行われたといえる。

応募者に向けた評価の方が「先」であると記述できるのは、後続部分がbのように展開しているためである。ここでAは先ほど「レビューとランキング」という名詞句を用いて表現していた内容を今度は「これとこれ」という直示表現を用いた言い方に変更しており、それぞれの「これ」に共起するようにPTGを行っている(R10_S1とS2, ★2)。同時に、当初「は」であった主題のマーカーが「が」に変更されていることから、今度は「ありきたり」の方が旧情報、「これとこれ」の方が焦点というように情報構造が反転していることが分かる。さらに、WSの発言に特徴的な「感じる」という非丁寧体での言い切りも「ありきたりです」という丁寧体に変更されており、受け手やこの受け手に向けられた言語行為の種類が変更されていることも分かる。つまり、この言い直し部分は、記入が追いついていなかった記録係Cに向けられた記入の指令になっているのである。

[事例2]



このように、このタスクでの各発言には、行為 a : 記録係に対する記入の「指令 directive」(主題表現+PTG による) と行為 b : 応募者に対するビジネスプランへの「評価 assessment」(題述の中で表現)，というように、参与役割の異なる少なくとも 2 種類の受け手に向けられた行為が多重的に遂行されているという特徴がある。

3. 子ども養育者相互行為における活動の中の指さし (遠藤智子・高田明)

子どもは言葉でコミュニケーションが取れるようになるよりも前に指さしを行うことがよく知られており、指さし行動は言語能力の先駆的現れであるという議論も多くなされている (Vygotsky, 1978; Bates et al., 1979). 近年の発達心理学では、子どもの指さし行動には他者の存在やその心的状況に対する配慮が見られることや (Lizkowski et al. 2007), 乳児による指さしが様々な文化で普遍的に見られることが示されている (Lizkowski et al. 2012). ただしこの種の子どもの指さしに関する研究の多くは実験という形でなされており、子どもが実際の生活の中でどのように指さしをするのかについてはまだ明らかではない。一方、発達研究には古くから研究者によるエピソードの形での指さし行動の記録があり、大変示唆に富むものである (麻生 1987; やまだ 1987) が、これらの研究は研究者自身の記憶やメモに頼る部分がほとんどであり、実際にどのようなタイミングで指さしがなされたのか、検証可能な形のデータを提供するには至っておらず、やりとりの詳細を知ることはできない。

一般的に指さしは共同注意の達成を志向するものとして考えられるが、実は、指さし行動を始めたばかりの子どもは、周囲の人間の状態に配慮せず、指さしが共同注意を達成しない場合も少なくない。本発表は、家庭内の相互行為において、子どもによる指さしが活動の中でどのように産出され、周囲の養育者が指差しに対しどのように反応しているのかを分析することにより、指差しによる共同注意の達成がどのようにして可能になるのかを論じる。データは関西地方の家庭に調査者が定期的に赴きビデオ撮影したのち書き起こしをしたものである (詳細は高田他 2016 参照)。

次の例は、年長の子ども S (4歳2ヶ月) と年少の子ども B (14ヶ月), 母親 M が食卓でおやつを食べている場面である。それまで食卓に突っ伏していた S に対して M が働きかけると、S は起き上がり、お茶を飲んでおせんべいを食べる。おせんべいを食べる音に気を引かれたのか、B は S に向けて指さしをし、「う」と発声する。

例 (1)

- 08 M: *もらうよ
M 身体 *S の前のコップを手取る
- 09 S: ↑ええつ*
S 身体 %起き上がる
M 身体 *コップを元の位置に戻す
- 10 (4.0)
S 身体 コップを取りお茶を飲む
- 11 (2.0)
S 身体 コップを置き大きな音をたてながらおせんべいを食べる
- 12 + (1.0)
B 身体 +S に向けて ptg \$ #図 1
M 視線 \$B に視線-->
- 13 B: う. †
B 視線 †M に視線-->
- 14 * (1.0)
M 身体 *二度うなずく
- 15 M: 食べてはるなあ.



図 1

B が S に向けて指さしをすると M は B を向く (1.12). その直後に B は「う」と発声し, M に視線を向ける (1.13). M は二度うなずき, B に向いたまま「食べてはるなあ」と言う (1.14, 1.15). この M のうなずきと発話は, 産出のタイミングと M の視線の向きを考慮すると, 先行する B の非言語的・言語的行動に対する反応として理解するのが自然であろう. うなずきは承認, 「食べてはるなあ」という発話は S の状況に関する記述と同意である. このような第二成分が M から産出されることで, 遡及的に B の指さしと発声は眼前の S に関する M との注意共有を志向するものとして特徴づけられる. 指さしと発声が第一成分として働くためには, 第二成分を産出して反応する他者の存在が不可欠なのである.

子どもによる指さしは常に養育者によって反応されるわけではない. 養育者が子どもをよく見ている場合でも, その場で行われている活動に合わず, 連鎖において適切な位置でない場合には, 指さしが共同注意の達成を志向するものとしての反応を得られないことがある. 次の例は, 食事中の子どもがおかずのかぼちゃを床に捨てたことを母親が咎めている場面である. 母親 M は子どもに床のかぼちゃを見るよう声をかけるが子ども B (18 ヶ月) は従わない. そこで M はまず B の腕をつかみ, 顔を触り, 首の向きを変えようとするがそれでも B は床を見ようとしないうえ, 最終的に M は B の座っているチェアを動かす, 強制的に体の向きを変え, 床に落ちたかぼちゃへと B の視線を向けさせる.

例 (2)

- 38 M *食べ物は \$大切にして?
M 身体 *かぼちゃを指さす
M 視線 \$B に視線-->
- 39 † (1.0)
B 視線 †かぼちゃを見る-->
- 40 M: \$これほら. \$食べ物こんなふうにしたらだめよ.:?
M 視線 \$かぼちゃ-- \$B に視線----->
- 41 (0.5)
- 42 B: ん. + (0.5)
B 身体 +かぼちゃに ptg
B 視線 かぼちゃ
- 43 M: \$食べ物は大切にするん+でしょう?
M 視線 \$B に視線----->
B 身体 +指さしがゆるむ
- 44 (0.5)
- 45 B: + ん. #図 2 † (0.2)
B 身体 +かぼちゃに ptg ----->
B 視線 †かぼちゃ ---- † M に視線
- 46 M: *ねえ. + (1.0) *わかる?
M 身体 *うなずく
B 身体 + 前を向く----->
- 47 + (1.0)
B 身体 +手を舐める
- 48 M: しょうた, わかる?



図 2

Mがかぼちゃに指さしをし、「食べ物大切に？」「これほら。食べ物こんなふうにしたらだめよ？」と言うと、0.5秒の間の後、Bは「ん」と言いかぼちゃに指さしをする(142)。その後Mが「食べ物は大切にするんでしょう？」と言う間にBの人差し指はぴんと伸びた指さしの状態から一度力が抜けるのだが(143)、Bは再度「ん」という発声とともにかぼちゃに向けて指さしをする。上で見た例と異なり、この例でMはBの指さしに対して承認や同意のような反応を返していない。MはBに対して食べ物を粗末にはいけないという規範を教えようとしており、幾度も表現を変えながらBからの反応を追求している(138, 40, 43, 46, 48)。この規範教授の活動において、床に投げ落とされたかぼちゃに対するBとの注意の共有はM自身が志向しているものである一方、注意を共有することそれ自体が活動の目的ではない。さらに、Bが指さしを行ったのはどれもMによるBへの問いかけという第一成分の後であり、問いかけ・叱責に対して理解を示すような第二成分が期待される位置である。この位置でBが行った指さしに対して上の例(1)の場合のようにMが承認や同意を返すことは、進行中の活動を中止させてしまう。活動の進行の妨げになる場合、養育者は子どもの指さしに対して大きく反応しない。指さしは、参与者たちが従事する活動の中で意味づけされるものである。

4. 協働的記憶探索活動における指さし一指さしの非指示的特性(杉浦秀行)

相互行為において、参与者が過去の体験・経験について語りを展開する中で、特定の対象を想起できないというトラブルが生じ、複数の参与者が協働で記憶探索活動に従事することがある。記憶探索活動の結果、想起した対象を提示する際に一方の参与者がもう一方の参与者に向けて投じる指さしに焦点を当てる。この種の指さしについて、問題となっている対象の具体的「なまえ・候補」を正しく想起したことを身体的に公然化・主張するための資源になっていることを論証していく。

事例(1)では、タカが昔家族とエジプト旅行したときのことを語っている。01-03行目でイスラム教の礼拝堂の名称が思い出せないことを示す。05行目で「メー メー メッカ」と1つ目の候補を出し、カズに確認するが、06行目でカズはそれを否定したうえで、「ええと：：」と言いながら、タカの記憶探索活動に協働参加する。その後、11-12行目でタカは礼拝堂の内部の構造について両手を使いながら「上に全部(0.5) ステンドグラスがあって、上の模様全部バガって」と描写している最中に、13行目で認識変化詞「あ」(Endo 2018)を発し、手を1度叩いた(図1)直後、想起した名称「モスク」の語頭を発するタイミングで、タカに向けて素早く指さしを投じている(図2)。

(1)モスク
 (Aが昔家族とエジプトに行ったときに見たモスクについて語っているところ)
 01 タカ： °うわ：：：° なんだったけ？=
 02 タカ： イスラム：：- (0.6) イスラムのその：(.) 教会の名前。(0.4) 教会って言わ
 03 タカ： ない [よね。
 04 カズ： [ええ- んん？
 05 タカ： (メ-メ-) (.) メッカ.= ちがう？
 06 カズ： メッカはちがう.=メッカ [じゃない.= ええと：：]
 07 タカ： [メッカちがう.= >あなん]だったけ？= 名前忘れちゃった.<
 08 タカ： [>まとりあえずこ：(h) <hhhh
 09 カズ： [(なんだったけ)
 10 カズ： うんそうだね？ =なんか。
 11 タカ： 上に全部(0.5) ステンドグラスがあって、=上の(.)% + 模 様 (.) +
 12 タカ： +全部バ\$[ガ : # \$* : つ * [て#-
 13 -カズ： \$[あ # * [モ\$スクモスク. +
 タカ[◎]： +両手を挙げて動かす-----+
 カズ[◎]： *手を叩く-*指さし ---->16
 カズ視線 \$右前方を見る\$タカに視線---->15
 Fig #図1 #図2
 14 タカ： +モスクモスク [モス \$ク.>そうそうそうそう+そう%そうそう<\$=
 15 カズ： [モスク\$だね？
 タカ[◎]： +指さし-----+
 タカ視線 ----->\$下を見る---->17
 カズ視線 ----->\$
 16 カズ： \$あ#ぶね *:::社会科として：. [hh\$hh\$hhhhhhhh\$hhhh
 17 タカ： [hh\$hh\$hhhhhhhh\$hhhh
 カズ[◎]： ---->*
 カズ視線 \$右前方を見る----->\$タカに視線-\$下を見る---->
 タカ視線 ----->\$カズに視線--\$左前方を見る---->
 Fig #図3

トランスクリプト内の人名の横にある上付き文字[◎]はジェスチャー、+ +はタカのジェスチャーの区切り、* *はカズのジェスチャーの区切り、% %はタカの視線の区切り、\$ \$はカズの視線の区切りを表している。



図 1



図 2

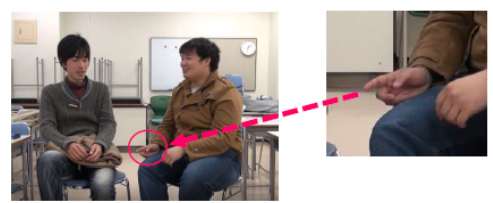


図 3

カズの指さしで注目されたいのは、典型的な直示的ジェスチャーの指さしと異なり、指さしの指示対象(タカ)と発語内容(「モスクモスク」)との間に齟齬がある点である。この齟齬は、カズの指さしが指示以外の何らかの特性を持っていることを意味する。本研究では、この種の指さしは、併用される他の相互行為的資源と呼応することで、問題となっている対象を正しく想起したことを身体的に公然化・主張するための資源として利用されていると主張したい。

13行目で指さしを産出した時のカズのターンの構造を見てみると、まず、認識変化詞「あ」を発し、さらに手を一度叩くことで記憶探索状態からの変化をマークしている。また、より重要な点として、想起した語である「モスク」が2回繰り返されていること、そして、最初の「モスク」の部分では強いピッチで発語されている。これらによって想起した対象を提示している以上のことをしている。カズが投じた指差しは、これらのターン構成要素と呼応することで、「モスク」という名称が正しい想起であることを身体的に公然化・主張するために利用されているのである。

事例(2)では、最近ディズニーランドに行ったハナとミサが、どういう順序で園内を回ったかについて、マキに報告している。03-04行目で、タワテラファストパスを取りに行ったところまで報告をした後、06-07行目でハナとミサは互いに顔を見合わせながら次の項目が思い出せないことを表明する。続く10行目でミサが、そして11行目でハナが想起した次の項目を提示しようとするが、2人ともターンの途中で構築中のTCUを放棄している。その後、事例(1)と同様に、13行目でハナは、問題となっていた次の項目として「ダッフィーのウェイティング」を提示するのに合わせて指さしを展開している。

(2)ダッフィー

((ハナとミサがディズニーランドに行ったときのことに、その活動を時系列に振り返りながらマキに語っている))

01 ハナ: そんな並んでらんないとか[言って::,
 02 ミサ: [うん.
 03 ハナ: タワテラファストパスを[取りに行っ[て::,
 04 ミサ: [取りに行っ[て::,
 05 マキ: [うん
 06 ハナ: [何してた(ん)?
 07 ミサ: [何してた(んだっけ)?
 08 マキ: hhh [h h h h h
 09 ハナ: [h h h h h
 10 ミサ: あ! ポップコーン食べー
 11 ハナ: あ! ポップコーンをー
 12 ミサ: 買って%: + : ,
 ハナ^{視線} %ミサに視線--->14
 13-ハナ: +あ!+#(.) +ダ^キッフィー[— : %の%:(ウエイティングした*んだ).
 14 ミサ: [>ダッフィー<%の:ウエイティング*したの<.
 ハナ^口 +手を叩く+指さし--->19
 ハナ^{視線} --->%マキに視線--->15
 ミサ^{視線} --->%マキに視線--->15
 マキ^口 *口を開ける*4度頷く->15
 Fig #図4 #図5
 15 %≒(0.8)*
 ハナ^{視線} %ミサに視線--->19
 ミサ^{視線} %ハナに視線--->>
 マキ^口 --->*
 16 マキ: 写真見たわ.
 17-ハナ: そう.
 18 ミサ: なんだっけ?何味食べたんだっけ?
 19-ハナ: ミルク%#ティー.(0.6) +ダ^キッフィーのさ::,
 ハナ^口 --->+ 両手で輪を作る --->>
 ハナ^{視線} --->%マキに視線--->>
 Fig #図6 #図7

+ +はハナのジェスチャーの区切り, * *はマキのジェスチャーの区切り, % %はハナの視線の区切り, % %はミサの視線の区切りを表している。



図 4



図 5



図 6



図 7

この事例でも指さしの指示対象(ミサ)と発語内容(ダッフィーのウェイティング)との間に齟齬が生じており、指さしは指示以外の相互行為的タスクのために利用されていると言える。

事例(1)と同様に、指さしが展開されているときのターンの構造に着目すると、指さしの展開に先駆けて、認識変化詞「あ」を発し、手を一度叩くことで、記憶探索状態からの変化を示している。また、想起した対象の「ダッフィー」の部

分が強いピッチで発語されている。事例(1)のカズの指さしがそうであったように、ハナの指さしもこれらのターン構成要素と呼応することで、提示している項目が正しい想起であることを身体的に公然化・主張していると言える。

ここで今一つ注目されたいのは、指さしを向けられる相手である。事例(2)で、ハナが指さしを向けたのは、まさに協働で記憶探索活動に従事しているミサであり、語りの受け手であるマキではない。なぜ、マキではなく、ミサだったのか。それは言うまでもなく、ハナにとって、ミサはディズニーランドで経験を共有している相手であり、かつ自分が提示した項目が正しいものであるかを評価できる相手だからである。

5. からかいの対象に向けられる指さし (安井永子)

本発表で扱うのは、上記の杉浦発表同様、日常会話において、同じ会話の参加者の一人に向けられる指さしである。特に、先行話者の発話や振る舞いが、それが産出されたすぐ後にからかいの対象となる時に先行話者に向けられる指さしを分析する。先行話者に向けられるそのような指さしは、何を指示し、相互行為上で何を達成しているのだろうか。

まず以下の事例を見てみよう。Aへのからかいを産出するCが、Aに向けて指さしを産出する。

(1) [Sakura01 大府弁] ((Aが10行目で言及する「喋り方」というのは、データ収録に関することだと思われる。))

- 1 A: この人らみんな三河のほう= ((cとDを指さして))
 2 B: =ね:
 3 (0.3)
 4 B: °じゃ[ん-°
 5 D: [し°つれいな=
 A視 %Dに視線-->
 6 B: =°へ;え°@
 D視 --->@
 7 (.)
 8 D: @((鼻をすする))@
 D視 @~~~~~@
 9 D: @hh
 D視 @ cに視線->
 10 A: 喋り方@なんだか@ら どんどん方言出したら=
 D視 --->@~~~~~@ Aに視線--->
 11 B: =ん@
 D視-->@~~->
 12 (.)@(0.9)
 D視-->@下に視線->
 13 D: ほうげ[んならんのよ
 14 A: [だら:って言ったらいやん
 15 D: hhh
 16 C: →い%+いや%んつ+#+(h)言(h)った*(h)°い*(h)+[ま(h)?°##* %
 17 D: [ehh @hehe
 C視 *~~~~* Aに視線 -----*~~~~*Dに視線 -----*
 C身 +.....+ Aに指さし-----+/////////+
 D視 --->@ ~~~@ Aに視線->
 A視 ->%~~~~% Cに視線 -----%
 図 #図1 #図12
 18 D: h[ehh
 19 A: [ちゃ-俺いいやんってさ元々さ: (.)使って>なかったのにさく
 20 タツキが使う@じゃ:ん (.) うつつたんだって。
 D視 --->@
 21 C: たっちゃん言うつけ=
 22 A: =[い- い- あいつめ]っちゃん言うって。
 23 D: [ほんと::]
 24 C: eh heh



図1



図2

ここでは、AがDに向けて、「喋り方なんだからどんどん方言出したら」(10行目)、「だら:って言ったらいやん」(14行目)と、愛知県の三河地方出身者であるDに、「だら:」と、三河の方言を使って話すよう提案した後、そのAの発話の受け手ではないCが「いいやんって(h)言(h)った(h)い(h)ま(h)」(16行目)と発話し、笑いながらAを指さす(図1)。発話開始と共にCはまずAに視線を移動させるが、「いま」と発話するときに視線をAからDに移す(図2)。それに対し、Dは顔を上げ、指さしの対象であるAを見て笑う(17行目)。Cの指さしは、Cの発話の完結と共に消滅する。

CからAに向けられたこの指さしの指示対象は何だろうか。Aへの指さしは、Aが「いいやん」と言った直後において、「いいやんって言ったいま」と、Aがたった今「いいやん」と言ったということをCが報告する間に産出されている。よ

って、この指さしは、A自身を現場指示するだけでなく、その時間的近接性と共起する発話により、Aが「いいやん」とたった今言ったこと、つまり「Aによる直前の行為」を照応的に指示するためにも用いられていると考えられる。

それでは、AとAの直前の行為を指示することによって、何が達成されているのだろうか。Cは、指さしをAに向けて発話しながら、発話の途中でAからDへと視線を移動させる。そのため、発話の完結間際には、指さしと視線が、それぞれAとDの別々の聞き手に向けられている(図2)。これにより、次の三つのことが達成されている。1つ目は、Aが直前に「いいやんって言った」ことを笑うべきものだったとしてDに提示することである。Aについて、Aの目の前で笑うことは、Aへの「からかい」として認識できる行為であろう。Cは、Dを見ながらAを指さすことで、からかいの対象としてのAの直前の行為を焦点化し、Dに対して提示していると考えられる。2つ目は、参与枠組みの組織化である。Aを笑いながら指さし、Dに視線を向けることで、「からかい手(=C)」、「からかわれ手(=A)」、「発話の受け手(=D)」というそれぞれの参与役割が可視化されている。3つ目は、指さしと視線とで、AとDとにそれぞれ異なる志向を同時に向けることである。Cは、笑いながらAを指さし、Dに視線を向けることで、Aの直前の行為を笑うべきものとしてDに提示しつつ、Dから笑いを引き出そうとしている(Jefferson, 1979)。それにより、指さしの対象Aを笑う(laughing at)ことと、発話の受け手Dと一緒に笑うこと(laughing with)(Jefferson, 1972)との二つの活動の「参加フレーム」(西阪 1992, 2008)を同時に組織していると考えられる。実際、「言った」とCが発した直後、Dは顔を上げ、Aに視線を向けて笑う。これは、DがCのからかいを理解し、Cのスタンスに同調していることも示している(Jefferson, 1979)。

次に、指さしが受け手からの注意を得られないケースを見てみよう。からかいの対象を指さし、それとは別の参与者に視線を向けたとき、その参与者の注意を得られない場合は、指さしやその後の連鎖はどうなるだろうか。次の事例では、指さしの産出者が視線を向ける参与者は、終始下を向いたままで、指さしに注意を向けていない。

(2) [takoyaki: いかなぎ]

- 1 小岸: 続いては
 2 坂井: ¥なになに¥ .hhe .hhe [hh
 3 林原: 小岸くんの故郷.
 4 坂井: [.hh ((椅子に座る))
 5 小岸: [故郷.
 6 林原: [°兵庫県.
 7 (.)
 8 小岸: ひょうご!けん
 9 林原: ええ.
 10 小岸: 兵庫県といえば:何だろう.
 11 (0.8)
 12 林原: いかなぎの:
 13 (1.0)
 14 林原: 釘煮でございますね:
 15 小岸: まったくも-なんか:(0.2)
 坂 視 @小岸に視線-->
 16 記憶にも°何にもない[よ.
 17 坂井:→ [ehehehe な(h)んで(h)
 18 小岸: [思い出にも:
 19 坂井:→[e*い(h)ま(h)@*ぜ(h)#ん(h)@ぜ(h)ん(h)@*.hh* @
 坂 視 @~~~~~@林原に視線 @~~~~~@小岸に視線@
 坂 身 *,,,,,,,* 小岸にptg -----*....*
 林 視 --> 下に視線-->
 図 #図3
 20 坂井:→@+食(h)い+(h)@#つ(h)き(h)@が(h)
 坂 視 @小岸から林原に @林原から小岸に@小岸に視線->
 小 視 -->+~~~~~+坂井に視線 --->
 林 視 --> 下に視線-->
 図 #図4
 21 坂井:→[な(h)かつ(h)た(h)で(h)す(h)よ(h)@ね(h)
 22 小岸: [お+もいで:+にもなんにも+ない +
 坂 視 --> 小岸に視線-@~~~~->
 小 視 ---+~~~~~+ 林原に視線 +,,,,,+
 林 視 --> 下に視線-->



図3

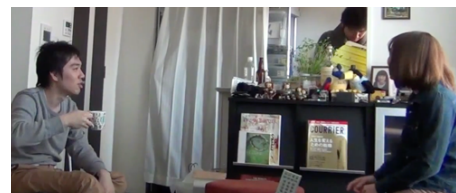


図4

ここでは初め、林原が台所で食品を皿に盛りながら、その食品が、「小岸くんの故郷」(3行目)、「兵庫県」(6行目)と、小岸に関係のある、もしくは馴染みのあるものであることを示した上で、その食品名を「いかなぎの:釘煮でございますね:」(12, 14行目)と「発表」している。しかしながら、それに対する小岸の反応は、「まったくも-なんか:」[記憶に

も何にもないよ」(15, 16 行目)と、自分に馴染みのあるものでないとするものである。それに対し、それまでの小岸と林原とのやり取りの外にいた坂井が笑い出し、そのまま笑いながら、「なんで」(17 行目)と発し、「いま」と言いながら右手を上げ、「ぜんぜん」(19 行目)で小岸を指さし(図 3)、その直後に指さしを下げ。ここで坂井は最初、台所にいる林原に視線を向けて小岸を指さすものの、林原が下を見て作業しており、自分に注意を向けていないことを確認すると、林原から視線を外し、素早く指さしを引っ込めている。そして、「食い」(25 行目)と言いながら再び林原へと視線を動かすが(図 4)、林原は下を向いたままであるため、すぐに小岸に視線を戻し、小岸に向かって「なかったですよね」(21 行目)と笑いながら確認を求める。つまり、もともと林原を受け手として発話を開始したものの、林原からの視線が得られていないことを確認したことで、坂井はターンの途中で指さしを引っ込めた後、視線を小岸に向け、「ですよね」と、小岸を受け手とした形に発話を途中でデザインし直していると考えられる。言い換えると、坂井は、小岸の発話の直後に小岸を笑いながら指さすことで、小岸の直前の発話を照応的に指示し、それに笑いのきっかけがあったことを示しつつ、指さしの対象以外の参与者(林原)に視線を向けることで、林原からの笑いを引き出すことに志向していたと考えられる。このことは、指さしの産出者が受け手の注意を確認しながら、指さしの産出と行為とを調整していることのほか、直前の話し手(小岸)の振る舞いについて笑うという活動に、他者(林原)の参与を促すことに、指さしの産出者(坂井)が志向していたことも示している。

以上で見た指さしは、その対象となる参与者の直前の振る舞いを指し示しつつ、発話や視線と組み合わせられることにより、異なる聞き手に異なる志向を示し、異なる参与役割を付与するリソースとして用いられている。直前の発話の後に笑いながら直前の話し手に向けられる指さしは、笑いの対象を示しつつ、それを焦点化することができる。その上で、指さしへの注意を、その受け手から適切に得られることによって、からかいの対象を笑うことと、からかいに他者を誘い込むこととの二つが同時に達成される。

指さしの相互行為上の働きは、指さし単独で達成されるものではない。先行研究でも示されている通り、指さしの指示対象と指さしによって達成されるプラクティスは、共起・近接する発話や身体動作、周囲の環境、他の参与者の振る舞い、進行中の活動との関連の中で捉えられる必要がある(Goodwin, 2000, 2003ab, 2007; Mondada, 2014ab)。それらに加え、本発表では、指さしの、連鎖とターンにおける産出タイミング(時間的近接性)も、指さしの指示対象を理解する上で重要であることも示している。

注

会話データの発話の書き起こしは Jefferson (2004)による表記法、身体動作の書き起こしは Mondada (2007)による表記法を用いている。

参考文献

- 麻生 武 (1987). 身ぶりからことばへ: 赤ちゃんにみる私たちの起源 新曜社
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L., & Volterra, V. (Eds.) (1979). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Wiley.
- Clark, H. H. (2005). Coordinating with each other in a material world. *Discourse Studies*, 7(4-5): 507-525.
- Endo, T. (2018). The Japanese change-of-state tokens *a* and *aa* in responsive units. *Journal of Pragmatics*, 123, 151-166.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1489-1522.
- Goodwin, C. (2003a). The body in action. In R. G. Justine Coupland (Ed.), *Discourse, the body and identity* (pp. 19-42). Palgrave Macmillan.
- Goodwin, C. (2003b). Pointing as situated practice. In K. Sotaro (Ed.), *Pointing: Where language, culture and cognition meet* (pp. 217-241). MahWah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Goodwin, C. (2007). Environmentally coupled gestures. In S. D. Duncan, J. Cassel, & E. T. Levy (Eds.), *Gesture and the dynamic dimension of language* (pp. 195-212). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Hindmarsh, J. & Heath, C. (2000). Embodied reference: A study of deixis in workplace interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(12), 1855-1878.
- Jefferson, G. (1972). Side sequences. In D. Sudnow (ed.), *Studies in social interaction*, pp. 294-338. New York: Free Press.
- Jefferson, G. (1979). A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance/declination. In George

- Psathas (Ed.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology*, pp. 79–96. New York: Irvington.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In Gene H. Lerner (ed.) *Conversation analysis: Studies from the first generation*, pp. 13–31. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kita, S. (ed.) (2003). *Pointing: Where language, culture, and cognition meet*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Lambrecht, K. (1994). *Information structure and sentence form: Topic, focus, and the mental representations of discourse referents*. Cambridge University Press.
- Liszkowski, U., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2007). Pointing out new news, old news, and absent referents at 12 months of age. *Developmental Science*, **10**(2), F1-F7. doi:0.1111 / j.1467-7687.2006.00552.x.
- Liszkowski, U., Brown, P., Callaghan, T., Takada, A., & de Vos, C. (2012). A prelinguistic gestural universal of human communication. *Cognitive Science*, **36**, 698-713.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*. University of Chicago Press.
- Mondada, L. (2007). Multimodal resources for turn-taking: Pointing and the emergence of possible next speakers. *Discourse Studies*, **9**(2), 194-225.
- Mondada, L. (2014a). The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics*, **65**, 137-156.
- Mondada, L. (2014b). Pointing, talk, and the bodies: Reference and joint attention as embodied interactional achievements. In M. Seyfeddinipur & M. Gullberg (Ed.), *From Gesture in conversation to visible action as utterance: Essays in honor of Adam Kendon* (pp. 95-124). John Benjamins.
- 西阪仰 (1992). 参与フレームの身体的組織化. *社会学評論* 43(1) : pp. 58—73.
- 西阪仰 (2008). 分散する身体: エスノメソドロジー的相互行為分析の展開. 勁草書店.
- Streeck, J. (2017). *Self-making Man: A day of action, life, and language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 高田明・川島理恵・嶋田容子 (編) (2016). 子育ての会話分析: おとなと子どもの「責任」はどう育つか. 昭和堂.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- やまだようこ (1987). ことばの前のことば: ことばが生まれるすじみち1 新曜社