

# 雑談における学習文脈で用いられる 記憶の心的述語の会話分析的研究

千々岩 宏晃

## 要旨

本研究では、「覚える」「頭に入る」等の記憶の心的述語が、雑談の中の学習の文脈において用いられる際、それが他の参与者からの反応を再度引き出すために用いられる「再反応要求」の使用法において用いられることを、会話分析の手法を用いて例証した。記憶の心的述語が学習文脈で用いられる場合においては、これら述語は会話上の進行の困難性に対処する治療的な(remedial)行為に用いられている。このような自然言語の使用法の分析は、認知科学的記憶-学習概念が常に有意に働いているわけではないことを示唆する。

キーワード：記憶の心的述語、記憶概念、学習、会話分析、自然言語の使用法

## 1. 背景

行動主義心理学から認知心理学によるパラダイムシフトにより、特に学校教育における「学習観」は大きな変容を遂げてきた、とされている。従来の、教師が学習者に事実と手続きを記憶させるという教授主義的な学習観から、学習者が「能動的に[外部の]環境にかかわり、表象を構成していくことが、学習の成立になる」という構成主義の学習観へと変容を遂げたのである(秋田, 2010: 6)。ただし、認知心理学における最も基本的な記憶の枠組みは、外界からの知覚された感覚記憶が、短期記憶やワーキングメモリという過程において操作されたり、また、メタ記憶や長期記憶とやり取りされたりして、反応出力として外界に出される情報処理モデルに基づく(太田, 2011)。この「外界の知覚→内的な処理→出力」という過程を加味すれば、「単に記憶-再生する学習観」は、その複雑な「処理」にもかかわらず、「丸暗記志向(植阪, 2010: 176)」と呼ばれ、忌避されるという、二重基準に晒されている。

一方、使用されている言語に着目すれば、記憶概念を表す述語群が、記憶-再生を意味するものとして学習文脈で用いられることが多々ある。例えば、ある先輩の学生が「あの授業は“暗記モノ”だから楽勝だよ」と後輩に選択授業を決定しようとする場面で【助言する】場合を考えてみよう。この場面では、「暗記する」という記憶概念を表す語が、学習の文脈の中で用いられている。しかも、この二人の話題に上っている授業環境においての学習が「暗記力」と呼ばれる「丸暗記志向」を元にした能力で行われるということを、学習者自身が能動的に理解し、その結果として一定の学習方略を得たことを意味する(植阪, 2010)。でなければ、この先輩は後輩に虚偽の助言を行っていることになるだろう。

以上から、記憶・学習概念に関連する述語群を用いる際の自然言語の使用法(use of natural language: Sharrock & Coulter, 2004)が、学術的定義とは乖離している可能性が明らかになる。英単語を「丸暗記(あるいは記憶)」しても、それが実際に運用できなければそれを「学習した」とはみなさない場合もある。また、テープレコーダーがある項目を再生出来ても、それを「記憶」とは言わない(cf. Wittgenstein 1980=1985, RPP1 § 220)。一方で、同様のことが AI (人工知能) で起これば、ある項目を「機械学習(machine learning)」したと呼ぶのである。これらの表現の適応・非適応を勘案しても、記憶概念と学習概念を表す語群は、自然言語の使用法に基づいて、その目的、主体、状況、他の参与者へ何を期待するか等で織りなされている。

しかし、この想像に基づく観察は、記憶・学習概念を精確に記述するには不十分である。というのも、日常言語の使用法に目を向ければ、概念の重なりや使い分けがあっても、日本語を母語とする社会成員は、「記憶」にかかわる語を、学習の文脈の中で定義なく用いることができる(西阪, 1998: 206-207)からである。

例えば、友人との会話中、相手が寝不足で授業中にボーっとしていることが多いことを咎めるとき、「頭なんか入るわけじゃないじゃん」と言うだろう。この場合、参与者によって第一義的に重要なのは、この発話が「学習の態度を【咎める challenge】<sup>(1)</sup>」という相互行為の資源として用いられているということである。ここで参与者は、単に「頭に入る / 入らない」、つまり記憶 / 学習ができる / できない、という学術的厳密性に基づく学習について言っているのではない。それを証拠に、「頭に入るって記憶のこと? 学習のこと?」とその後に聞き返せば、それは語への定義を求めながらも、相手の【咎める】という行為への【対抗 counter-challenge】として聞かれうるだろう。

ここで重要なのは、日常会話という相互行為上で学習・記憶の心的述語を用いる場合は、その語を含めた発話全体がある行為としての解釈を常に受けとることになるのであり(Levinson, 2013)、その語の厳密さや定義の可能性はもはや参与者にとっては有意(relevant)ではない状況もあるという点である。先ほどの場面で「暗記モノ」という語が、【助言】するのに十分な容易さを備えていると理解されるのもまた、「暗記」という語の辞書的意味に含まれるのではなく、我々が行う相互行為の一部として成立しているからである。

となれば、これら記憶・学習概念にまたがる語は、日常の中で言語を用いた相互行為の中でも区別し、記述されうるだろう。では、この日常の中の言語使用は、これまでどのように研究されてきたのか。次節で確認する。

## 2. 先行研究

本節では、まず、日常言語における記憶概念と学習概念のヒューリスティクス<sup>(2)</sup>の形成について、概説をする。次に、特に記憶の心的述語と「学習」概念におけるギルバート・ライル(Ryle, 1949=1987)の言説と、その限界を述べる。最後に、そこから導出されるリサーチ・クエス

ションを記す。

## 2.1. 日常における記憶概念と学習概念のヒューリスティクス形成

今井(2020)は、一般読者に向けられた本の中で、英語の可算・不可算名詞の区別が名詞句として学習されることを、以下のように説明している。

[英語母語話者の子どもが]名詞を学習するときには、必ずその可算・不可算の形態ごと、名詞句としてかたまりで記憶されている。

今井(2020: 29) [下線部は引用者による]

この言及において、学習は「名詞句としてのかたまりで記憶」することであるとされる。これは、先に見た「学習」の認知心理学的な主張とは異なるといえる。しかしこれは、単に定義の問題であるというより、「一般書」という読者の想定においては、厳密な言語的区別が不要であるという文脈的・状況的制約を示唆する。そしてなにより、このような語の使用法は、「民間心理学(Conventional Psychology: 前田, 2008: 145)」や、「俗流心理学(Folk Psychology: Sharrock & Coulter, 2004: 584, 土屋, 2009: 57-59)」と呼ばれる、記憶-学習概念のまたがりを持つヒューリスティクスを形成し、一般読者の理解を助けることを示唆するのである。

一方、日常言語の使用においては、我々は学習と記憶を分ける場合がある。断片1<sup>(3)</sup>は、学習/記憶を明らかに「内的情報貯蔵モデル(inner information storage model: Sharrock & Coulter, 2009: 74)<sup>(4)</sup>」として話者が指向していることがわかる。しかし一方で、ここでは「覚える(タンク)」と「学習の/学ぶ/勉強する(タンク)」は入れ替えることができない。

### 断片1. CallFriend japn6277[覚えるタンクがいる]

013 R: あれねえあれなんか別のあゝあ - あれ別の脳がいい<sup>o</sup> るんだって<sup>o</sup>

014 (0.6)

015 L: [なんかな \_

016 R: [あの<sup>(5)</sup>覚えるタンクがいるんだって.]

以上のことから、先ほどの今井(2020)の例のように、我々は厳密に「学習」と「記憶」概念を分けない場合もあるが、一方で「学習」概念と「記憶」概念の語の、入れ替えが可能ではない場合もあることがわかる。となれば、これらは同一の概念を表す語が利用されているが、しかし認知心理学が用いる語の使用法とは異なるという、日常の語の言語ゲームに基づく使用法(Wittgenstein, 1958)であることが推定される。そのため、これらの記憶-学習概念は認知心理学な観点からではなく、自然の言語使用法から探求される必要が生じることが、以上から示唆されるのである。

## 2.2. ギルバート・ライルの心的述語の概念の論理的地図の記述

では、自然の言語使用法はいかにして探求可能だろうか。そもそも、記憶・学習概念が混同されうる理由として最も有力なのは、どちらもが認知的ないし心内の過程であり、どちらもある情報を保持し、それを表出するという「内的表出モデル」が、日常言語の使用法に適応されるであろうというヒューリスティクスに基づくからに他ならない。

しかし、日常言語哲学派のギルバート・ライル(Ryle, 1949=1987)は、その想定は誤謬であると述べる。ライルは、「思い出す・想起する(recall, remember)」と言う語は2つの用法を持つと述べている(ibid.: 399-410)。ここではそれぞれを①実現可能性用法、②達成動詞的用法、と呼び、以下で概説する。

一つ目は、実現可能性用法とでも呼べるものである。これは「あることを記憶しているremember」と述べることによってすでにあることを習得しておりしかもそれをいまだ忘れてはいないということを意味する用法」である(ibid.: 400)。この用法においては、「記憶している」「覚えている」という事は、「ギリシャ語のアルファベットを初めから終りまで述べること、海水浴場から砂利採取場へ戻る道を人に教えること、次の会議が七月の二週目に行われると述べた人の誤りを訂正してあげること、などのことを行うことができる」ということを述べているにすぎない(強調は訳書に依る)」という。「remember (= 記憶している、覚えている)」と述べる場合、それは何か内的な過程や経験を表しているわけではなく、行為の実行可能性を述べる用法であるのだ。

もう一つは、達成動詞的用法である。これは、「(ある事を)思い出していた」とか「(エピソードを)思い起こしている」という場合の用法である。ライルに依れば、これら用法においての記憶の心的述語は、「想起という出来事」の達成を表示する動詞(達成動詞: got it verb/achievement verb)であり、「暗唱する」「引用する」「模倣する」などと同様に相手に何かを示す(showing)動詞であるとされる。記憶の心的述語は何らかの認識過程を表すのではなく、また何かを学習したり発見したりすることではない(ibid.: 402)という。

この根拠になるのが、共起する副詞的表現である。ライルの説明を援用すれば、「学習する」という動詞は「誤って学習した」という用法を持つが、「思い出す」は「誤って思い出した」とは言えないことが挙げられる<sup>(6)</sup>。このことから、「思い出す」という動詞は達成を表すために、「学習する」という動詞とは異なる使用法を持つことが分かる。

ライルはまた、「学習」に関する論考でも、内的過程が存在するという前提に注意を促している。ライルは、我々が「学習」と言われた際に想定してしまう「事物の知覚の元で行われる推論による発見」が、練習によって得られる、数多くの能力の中の1つであるにもかかわらず、それを転じて学習概念全体に適用しようとする性癖(tendency)があると述べ、注意を促している。

このような[すべての学習がシャーロック・ホームズ式の、証拠からの推論である、とい

う]不当な[,]方法に関する問 how-question がかくも魅力的である理由は、一つには、学習とはすべてすでに確認された証拠から推論することによって何ごとかを発見することであると誤って想定し、その結果、感覚与件を感覚する過程が[,]そのための最初の証拠を確認する役割を持っていると誤って考える性癖を我々が身に付けているということにある。[中略:しかし]推論の規則を適用するということは[,]練習を行うことを通じて学習する際に必要とされる条件ではなく、むしろ練習によって学習される無数の事柄のうちの一つにすぎない。

Ryle (1949=1987: 338-339), [ ]は引用者の注記

ここでライルは、推論を行うためにある感覚与件が常に必要であるという前提を否定している。というのも感覚を持つことそれ自体は、推論の手がかりにはならないからである。我々にある推論を可能にするのは、ある感覚与件を得ることではなく、過去の事実などの観察という手がかりを用いて行う推論の方法を修得することそのものであるからだ。この意味においては、「学習」概念において感覚概念の導入が余剰なのである。

このようにライルは「記憶」や「学習」といった語の、心身二元論によって導かれる誤った想定を解消しつつ、その過程で自然の言語使用法の記述を試みている。言い換えれば、これらライルの論考は、記憶概念と連関する心的述語の使用法が、俗流心理学のヒューリスティクスにおいて信じられているような認識的・内的的過程の表出であるという前提に対し、「可能」や「達成」、「観察」、「修得」という概念を用いることで解消を試みるものであるのだ。Lynch (1996=2012: 265)も指摘するように、ここでライルは、心理学的な心身二元論から距離を置くことで、語の表す概念の実践的使用を規定する「論理的規則」を記述しようとしているのである(ライルはこのことを「(概念の)論理的地図の改訂(rectifying the logical geography)」と述べている。Ryle, 1949=1987: 1-3)

ただし、ライルの記述には限界がある。例えば、①実現可能性用法において記憶がある remember を「行うことができるということを述べる」という場合、我々はどうのような相互行為上の文脈においてそのようなことを「述べる」のだろうか、という相互行為上の疑問に、ライルの記述は答えることができないのである。2.1で先述した今井(2020)の引用や、断片1を再度見てみると、我々がある語を使用する際にはその周りの文脈(context)の影響を受けその語の類義性(ないし同義性)、交換可能性が左右される。となれば、その語が使用される相互行為的環境も含めた記述が可能な研究手法を用いる必要がある。

これまでで、いわゆる認知心理学における語の使用法に基いた、記憶-学習概念のまたがりを持つヒューリスティクスの形成と、それが日常の言語使用法を記述する際に引き起こす誤謬とその対処を見てきた。以上の先行研究とその限界、相互行為的視点の不在から、以下のリサーチ・クエッションが導出される。

記憶 - 学習概念にまたがるような記憶の心的述語、「覚える」「頭に入る」等は、会話参与者にとってどのような相互行為の使用法のために選択され、用いられているのか。

### 3. 研究方法

本節では、研究方法の概説を行うことで、研究方法の妥当性を例証する。また、データセットの説明、ならびに採収したデータについて説明する。

#### 3.1. 分析方法

ある言語使用を分析する方法には言語学の語用論的研究、言説心理学的研究、談話分析等があるが、本稿では会話分析の手法を用いる。会話分析の方法論によれば、会話上の行為は、社会を形作る際に欠かせないために、極めて方法論的(methodic)であり、相互行為(talk)は秩序的であり、説明可能であり、パターンとして理解可能であり、再生産可能である(Lynch, 1996; Sacks, 1992)。会話分析は、その相互行為秩序を「プラクティス」と呼ばれる連鎖組織(sequence organization: Schegloff, 2007)に基づき分析する手法である。

プラクティスは、シークエンス分析(Silverman, 2013)と呼ばれる手法によって分析・記述される。これは、一つの発話を文脈から切り離さずに、連続した連鎖として分析・記述することで、ある発話の使用を分析し、そのパターンと行為(action)を記述するものである。これは、ライルの不十分な行為の記述を充実させ、「語の使用」を記述する際に有効な知見を提示してくれる。先ほど見た断片を再掲しつつ、シークエンス分析の有用性を確認しよう。

#### 断片 2. CallFriend japn6277[覚えるタンクがいる](断片 1 を一部再掲)

- 007 R: アメリカンヒストリーが大変やろお :: う \_ 【経験者からの同意要求】  
 008 (0.5)  
 009 L: んなあ :: んも ss すげえぞあれなん[かあ :: \_] 【同意】  
 010 R: [deheh!]  
 011 L: hahah!  
 012 (0.5)  
 013 R: あれねえあれなんか別のあゝあ - あれ別の脳がいのるんだって。° 【不可解な助言】  
 014 (0.6) ((何らかのトラブル))  
 015 L: [なんかな \_]  
 →016R: [あの<sup>(7)</sup>覚えるタンクがいるんだって。] 【助言の言い換え】  
 017 L: おお :: \_



本研究では016行目が主要な分析を行う発話(ターゲットライン)となるが、それに至るまでに参加者によってさまざまなことがなされていることが、シーケンス分析によって可視化される。二人は高校生であると推定されるが、まず、007行目から011行目で「アメリカンヒストリー(アメリカ史、という学校での科目)」が「大変」である、という合意形成がなされていることが、007-009行目のやり取りから明らかになる。参加者が010-011行目で笑いあっているのは、それが二者にとって同調(align)できるものであったからであるといえる。その意味で、ターゲットラインの016行目は、合意形成の活動を前方に持つという連鎖上の(会話の位置的な)性質を持つ。

さらに、013行目でRが、ターンを取り、「別の脳がいる」ということ述べることは、これまでとは別の行為であること(=合意形成が終わったこと)を観察可能にする。つまりここでシーケンス分析は、013行目にある種の区切りがあることを可視化するのである。

また、013行目の発話は、014行目にRがLに何らかの反応<sup>(8)</sup>を求める発話であるが、Lは014行目で反応していない。この014行目の0.6秒の比較的長い沈黙は、応答の不在であり、Lが013行目に直ちに応答できない何らかのトラブルがあったことを示唆する。Rが016行目で「別の脳がいる」から「覚えるタンクがいる」に言い直しているのは、014行目に何らかのトラブルがあったと、R自身がLの反応の不在から理解したからにはほかならない。シーケンス分析は、016行目が013行目の「言い換え」であったという言語使用の側面を可視化するのである。

以上のように、シーケンス分析はある語の使用を分析する際、それが参加者にとって合理的・秩序的で例証可能な情報を提供することが可能であり、自然言語の使用法を分析する際に多様な視点を示すことができる。

### 3.2. データセット

データには、録音音声会話コーパス(MacWhinney, 2007)および著者が採集した、約43時間分の日本語の雑談である。本研究では、これら音声・録画データを文字化し、元のデータと共に用いる。雑談を用いた積極的理由は、本研究が、記憶-学習概念に関わる認知心理学的見地を含むような制度的場面(例えば授業・教授・訓練場面等)に依ることを回避するためである。

### 3.3. 採集したデータ

採集したデータは、発話の述語部分に記憶の心的述語が使われており、かつ、学習概念との重なりを持つものである。まず、「覚える」「忘れた」等の心的述語を前後文脈と共に抽出した。その後、「覚える」等の述語表現の内、統語上、主語部分やヲ格部分等に「(英)単語」「文字」「方法」等が来るものを抽出し、それらを特に学習概念と連続関係を持つものであると認定した。多くの場合、これらは発話上省略されているため、その場合は前方文脈から項目を再現し、二重丸カッコで記した。以下がその表現群を列記したものである。その結果、146事例中、16

事例(約11%)が学習概念と連続性を持つ事例であることが分かった。以下がその述語群のみを抜きだしたものである。

((英語を))覚える、((授業内容が))頭なんか入るわけない、((米国史の事項を))覚えるタンクがいる、単語覚えられない、((外国語を))耳から聞いてほんと覚えちゃう、英語を覚える、なんでもとにかく覚える、((韓国語を))一つだけ覚えた、((漢字を))覚える、必死で((日本語を))覚える、マイクロソフトもちょっとずつ覚える、学生時代の記憶力いいときにやる、((書き順))覚えろつつつてもわかんない、どこからそんな言葉覚えたんだろう、頭に入っているから、単語ってどうやって覚える？

## 4. 分析と記述

本節では、会話分析に基づくデータの分析と記述の過程・結果を示すことで、記憶・学習概念にまたがる心的述語が2つの相互行為上の使用法を持つことを例証する。これらは、以下の2つである。本節ではそれぞれを順に分析する。

- 使用法1 困難性が焦点化された際、前方に産出された行為をやり直し、反応を再要求する使用法 (4.1節)
- 使用法2 弱い反応が与えられた語りに対し、反応機会を与えるために話題を再収束させる使用法 (4.2節)

### 4.1. 反応を再要求するためにやり直す使用法

最初に確認する使用法は、ある表現Aを用いて行為Aした後に、相手が非選好応答<sup>(9)</sup> (dispreferred response: cf. Pomerantz, 1984)をした場合、行為Aを行為Bにやり直すことで、反応を(再)要求する連鎖環境にある使用法である。この際、行為Bに記憶・学習の心的述語が用いられる。

#### 使用法1：反応を再要求するためにやり直す使用法の連鎖環境

- 01 A: 学習の困難性が焦点化された場面での行為A
- 02 B: 曖昧な非選好応答
- 03 A: 反応追及のためのやり直し  
(記憶・学習の心的述語の使用・行為Aのやり直し・行為B)



実際にどのような使用法があるのかを見てみよう。断片3のターゲットラインは、038行目である。「頭に入る」という表現が、学習を文脈とする中で用いられている。さらに、文中では、「頭なんか入るわけないじゃあん」、と「指摘」行為の言語形式(NなんかVわけないじゃん)とともに用いられているという特徴がある。

### 断片3. CallFriend japn6765[頭なんか入るわけないじゃあん]

((会話の内容から二人は医療関係の学生であることが想定できる。Lan は最近暇であることを述べつつ、現状報告を行う。))

002 Lan: さ今日もお ::: さあだからあ , (0.3) .hh うう :::

003 ん10時ごろから眠くて眠くてそれでもう寝ちゃい

004 ¥ たかったんだけどお ::: ¥ .hhhh hehhhh hehhh

005 Lan: なんか[あ , °12時い ::: ( ° )

006 Ree: [だってえい - 何時に寝てんだよおいつもお .

((8行省略: この間、Lが答えを渋っている。))

014 Lan: = ううん2時半とかあ ::: だから < ↑夜↑は遅いの .>

015 (0.5)

016 Lan: 朝が遅い[の .

017 Ree: [> だから < そういう < 暇なときにい ,>

018 (0.5)

019 Ree: 朝方んなれるように訓練しとけばいいじゃん . **【助言】**

020 Lan: .hhh 訓練 :: してもだめねえ ! **【否定】**

021 (0.5)

022 Lan: 朝は眠いんだもん . 00h:08m:54s **【理由説明】**

023 Ree: そうすりゃ絶対メディカルいったときに ((医療系の専門科目のことか))

024 Ree: 役に立つってそれがあ \_ **【助言の継続】**

025 (0.2)

026 Lan: そだねえ ::: (0.5) だって8時から5時だもんね ,=

027 = カリキュラム見たら[ね \_ **【受取】**

028 Ree: [うう :: ん \_

029 (0.5)

030 Lan: うう ::: [ん .

031 Ree: [だって今のまんまの状態でもメディカルでえ :::

032 Ree: .hhhh やったとしてもお , [いつもお午前中は

033 Lan: [° うん .°

034 Ree: 眠い状態でやってるわけだ¥ よお ¥ **【指摘】**

035 Lan: ねえ \_ 【受け取り】

036 (0.5)

037 Lan: そだねえ . =

→038Ree: =¥ 頭なんか ¥ 入るわけじゃないじゃん . 【034のやり直し】

039 (0.5)

040 Lan: そうだ - だからあ , [hhhh] 【理解】

041 Ree: [hhhh]

042 (.)

043 Lan: だからいつもだからそういうスケジュールのときはあ

044 入ってなかったの頭に . (0.3) 全然 . 【情報提供】

045 (0.3)

046 Ree: ああ ::: ん .

((Ree は非同調的な態度を変えて Lan の生活を「優雅でいい」と肯定的に評価し、Ree はそれに対抗する形でいかに最近忙しいかを述べる。))

まず Lan は002行目から自分の生活の乱れについて現状の報告を行う。006行目での Ree の何時に「寝てんだよ」という言い方は、それが批判的なスタンス(disaffiliative stance: cf. Lee & Tanaka, 2016)を持っていることを示す。また、生活の乱れについてそのような質問を行うことは、何らかの準備(pre: Schegloff, 2007)であるように聞かれうる。さらに Ree は017行目から019行目にかけて、そのような乱れた生活を「暇なとき」と表現し、さらに「朝に強くなる」ことを「訓練」と表現することで、それが訓練されるべきもの、つまり Lan の努力において解決可能な恒常的怠惰であることを言語的に表現しながら、【助言】を行っている。これによって、006行目の「何時に寝てんだよ」という言い方が、この批判的な助言の準備であったことがわかる。

それに対し、Lan は Ree の【助言】を次の発話で拒否し(020行目)、その【理由説明】を行う(021行目)。Ree はそれを受けて、今度は朝方になることの利点を述べる(「メディカル行ったときに役に立つ」023-024行目)。しかし、Lan の助言の受け方は「8時から5時」であるという事実を述べるにとどまり、例えば「これからの抱負を述べる」などと比べて「弱い」形での受け取りになっている。031行目でさらに Ree は「今のまんま」であることが学習の阻害であるということを指摘するが、Lan はそれを「ねえ \_」「そだねえ .」と“自分事として聞かない”返答を行うことで、相手の発話を【指摘】として真剣に取り合わないことをしている。

さて、ターゲットラインである「¥ 頭なんか ¥ 入るわけじゃないじゃん .」という記憶・学習概念にかかわる心的述語はこれまでの文脈と結びつき、以前の【指摘】をより明示的な形で「やり直す」という行為に用いられている。これまで Ree は、Lan の生活に対して【助言】を2度行っている(019, 023-024行目)。しかし、Lan はその【助言】を拒否(020行目)するか、単に受

け取る(026-027行目)のみで、助言においての選好応答を産出していない。さらに Ree が「眠い状態」であることを【指摘】しても(034行目)、それを他人事として聞くことで(035行目)、その【指摘】に取り合わないことをしている。

この文脈において、「¥頭なんか¥入るわけじゃないじゃあん。」ということは、学習の難しさを述べることで、受け流された034行目の【指摘】をより困難性に焦点化してやり直すことに用いられているといえる<sup>(10)</sup>。言い換えれば、Lee の怠惰な生活が導く不都合(授業内容が頭に入らないこと)を簡明に述べることに用いられているのである。

記憶・学習概念にまたがる心的述語が、「焦点化してやり直す」ことに用いられる様子は次の断片4でも確認できる。この断片では、外国語学習にかかわる話題がなされている。この直前、「外国の人は複数の言語を話すのが普通であるため、その一環として日本語を学びたいという人もいるが、しかし日本語はラテン語起源ではないために母語によっては習得が難しい」という話がなされている。

#### 断片4. CallFriend japn6739[耳から聞いてぽっと覚えちゃう人]

- 001 サツキ: でも中にはさあ,アメリカ人でもかなり日本語を 00h:26m:51s  
 002 どうまく話す人[いるわね! 【話題転換: プレ: 同意要求】  
 003 ミネコ: [いるいるいる]  
 004 (0.4)  
 005 サツキ: いるわねえ[びっくりするぐらい上手にねえ ... ((001-2やり直し))  
 006 ミネコ: [ううう::ん.  
 007 ミネコ: やっぱりあのお::才能もある人いるのね↑え? あれ.= 【同意】  
 008 サツキ: =うう::んちゃんと漢[↑字↑ま↑で- ((005行目の続き))  
 →009 ミネコ: [耳から聞いてぽっと  
 →010 覚えちゃう[人. 【007行目の具体化】  
 011 サツキ: [漢↑字↑ま↑で↑書けるわよおだって.]  
 012 (0.4)  
 013 ミネコ: ああ[ほんとお ...  
 014 サツキ: [あたしが知ってる人は漢字までかけてねえ,

ここでは、001行目にこれまでの話題を「でも」と始めることで軸(pivot)とした話題転換(stepwise topic transition: Jefferson, 1984; Sidnell, 2010)がサツキによりはかられており、「中にはXがいる」という言い方で、その具体的なストーリーがその後に語られること(語り: storytellingの準備であること)をほのめかしている。それに対して、ミネコは「いる」の繰り返しで強い反応(003行目)を示す。

サツキはミネコに応答しつつ、「びっくりするぐらい上手」であると001-002行目をやり直そ

うとする。しかし、ミネコはターンを007行目で取り<sup>(11)</sup>、その「上手」さを「才能のある人」と言い換える。しかし、008行目でサツキから「うう :: ん」という芳しくない反応が得られたのを聞いたのちに、「才能ある人」から「耳から聞いてポツと覚えちゃう人」に述べ直している。

ターゲットラインの009-010行目は、「才能のある人」の具体的な言い換えとして産出されている。これらが共に「～人」という同一の名詞を用いて名詞句を発話していることから、ミネコ自身がこれを言い直しであると指向していることがわかる。

さらに、「ポツ」のオノマトペがその時間のかかり方の少なさ、「覚えちゃう」(=補助動詞：Vテシマウ)」の完結されたアスペクトの様相(寺村, 1984: 152-154; 内山, 2012)が、「才能」の置き換え先であることに注目したい。ここでは、いわば「才能のある人」が、短時間に言語を容易にかつ堪能に話すことができる人、として、「能力」に焦点化して言い直されているのである。

さらに、言い換えのヴァリエーションとして、断片5を見てみよう。これまでの断片では、その前方にやや抽象的な表現がなされ、それに反応がない際にそれを助言しなおしたり、具体例を示したりする際に記憶-学習概念にまたがる心的述語が用いられていた。一方、この断片5では、ある表現の行為が特定できないとき、それを的確な表現として言い換えることに用いられている。

Lは現在アメリカのハイスクールに通っており、Rはすでに卒業しているようである。Lはあまり学校での学習がうまくいっておらず、放課後のクラブ活動にも参加していない。LがRの家に遊びに行くと述べた後、何もやることがない、と述べ、それを000行目で自己否定する。ここでのターゲットラインは013、016行目である。

#### 断片5. CallFriend japn6277[覚えるタンクがいる]

- 000 L: まあやら - やらなあかんことあるけどお .hhhoh! [09m:09s]  
001 R: なにに、(.) どう . フィジックスってのは難しいい?  
002 (0.6)  
003 L: いやフィジックスはかん - うちのお、(.) そんな読むことないしい、(0.5)  
004 まだもん - 問題解いてる > だけやもんで < まあ .hhhhh 数学みたいに考え  
005 ときゃ簡単やあ .  
006 (0.4)  
007 R: アメリカンヒストリーが大変やろお :: う \_ 【経験者からの同意要求】  
008 (0.5)  
009 L: んなあ :: んも ss すぎえぞあれなん [かあ :: \_ 【同意】  
010 R: [deheh!  
011 L: hahah!  
012 (0.5)

→013R: あれねえあれなんか別のあゝあ - あれ別の脳が<sup>い</sup>るんだって。<sup>。</sup>【不可解な助言】

014 (0.6)

015 L: [なんかな \_

→016R: [あの<sup>(12)</sup>覚えるタンクがいるんだって。 【助言の言い換え】

017 L: おお ...

018 (0.6)

019 L: なんか誰があなん - なにをやったん ... うう :: んそん ...

020 R: そういうの苦手え? 【確認】

001～005行目でフィジックス(物理)の科目の難易性について不同意が起こったのち、007行目でより確証のあるスタンス(002行目のように「難しい?」ではなく「大変やろお :: う?」)で科目「アメリカンヒストリー」の難しさを相手に語らせるような発話デザインがなされる。Lはそれに同意し(009行目)、お互いに異常な困難さを笑い合う(010行目、011行目)。012行目で沈黙が起き、その後にターゲットラインの013行目が発話されている。

013行目の「別の脳がいるんだって」という発話デザインには特徴がある。013行目は、到底不可能であるという意味にも聞こえるし、また、難しいシロモノであるというような不可能さ、困難さを表すようにも聞かれうるし、あるいは、お前の頭では理解できない、という非難にも聞かれうる発話であるという特徴である。参与者である自身がRの014行目の沈黙でおこなう【非受け取り】がその多様な理解可能性に対処した事の証左であろう。

このことから、その後のターゲットラインである016行目は、013行目のやり直しになっている。「覚えるタンクがいる」ということは、「別の脳がいる」ことの言い換えとして理解される位置にある。017行目でLは「おお ...」という014行目とは別の反応を行っていることから、このやり直しは014行目の反応と比較しても、「成功」しているといえる。これもまた、「別の脳がいる」に対する芳しくない反応が行われたのち、言い換えが行われている事例である。

以上の3つの断片から、記憶-学習概念の心的述語は、しばしば、行為の運び手(vehicle)である表現の言い直し、つまり行為のやり直しに用いられる場合があるということがわかる。ある表現が特定の行為を運べなかったことが、聞き手の芳しくない応答から判断された場合に、その表現のやり直しが記憶-学習の心的述語によってなされるのである。

また、さらに、「眠い状態でやってる→頭なんか入るわけない(困難性)」「才能もある人いる→耳から聞いてぼっと覚えちゃう(他者にとっての容易性/自分にとっての困難性)」「別の脳がいる→覚えるタンクが必要(困難性)」等の表現が言い換えられていることから、記憶-学習の心的述語の使用は、もっぱらその困難性を表すことに用いられていることも指摘できる。言い換えれば、これらの語(「頭に入る」「覚える」)が学習の文脈で用いられる際、それらは学習の成否を表すのではなく、困難性が焦点化された際、前方に産出された行為をやり直すために用いられる表現であることがわかるのである。

ただし、一方でこの表現が示唆的なのは、記憶-学習の心的述語が「やり直し」に用いられているという意味では、それらはより聞き手にとって「反応しやすい」表現として、言い換えれば「容易な」表現として選択されているということである。雑駁に言えば、「頭に入る」「ポッと覚えちゃう」「覚えるタンク」という表現は、それらが言い換えられる前の記憶-学習の心的述語の非使用と比べてより「わかりやすい」から反応しやすいということがわかる。

このことから、記憶-学習の心的述語は、困難性が焦点化された際、前方の行為をやり直すことに用いられつつ、一方では「相手の反応が得られやすくするような簡易性」も兼ね備えている述語であるということが示唆されるのである。

#### 4.2. 語りに反応できる場を再度作る使用法

次に、4.1とよく似た現象として、語りの終盤において相手から適切な反応が起こらない場合に、反応が可能な場を再産出する際に、記憶-学習の心的述語が用いられることを分析する。これは、以下のような連鎖で用いられる。

##### 使用法2：語りに反応できる場を再度作る使用法

- 01 A: ニュース価値のある語りが終盤に差し掛かる  
02 B: 弱い反応  
03 A: 記憶-学習にまたがる記憶の心的述語を用いた語りの終了

次の断片では、英語が全くできないサツキと、英語が得意なミネコが英語の上達方法について意見を交わしている。ミネコはアメリカの Multi-Lingual Center というところで働いているが、英語を使うことが仕事であり、かつ電話をかける機会がたくさんあり、間違えられないために、英語が上達したことが話されている。018行目でサツキは、韓国語のある言葉を「知ってるの。」というニュースの語りの前置きを始める。さらに、021行目で「アンニョイハセヨ」という韓国語を知っているか、とミネコに確認する。

##### 断片6. CallFriend japn6739[(((アンニョイハセヨ)))それ一つだけ覚えたの.]

- 007 ミネコ: ううん \_ (いるんだから)いろんな人に電話かける  
008 から何語が飛び出してくるか 00h:21m:16s  
009 わからないじゃない!  
010 サツキ: ああ[そおっかあ ...]  
011 ミネコ: [日本語が出てくるばあいもあるしコ[リアン  
012 サツキ: [あつ -  
013 ミネコ: もある[し. チャイニーズはあるロシア語はある



- 014 サツキ: [ああそうなのお？]  
 015 ミネコ: スペイン[語はあるでさあ、]  
 016 サツキ: [ああっそう  
 017 (0.5)  
 018 サツキ: あたし一つだけコリアンのね↑え？[言葉知ってるの。 ((自慢の開始))  
 019 ミネコ: [うううん。  
 020 (0.3)  
 021 サツキ: 「アンニョイハセヨ」って知ってる？ ((前置き))  
 022 (0.4)  
 023 ミネコ: ええ？  
 024 サツキ: 「アンニョイハセヨ」っていうの。 ((Pre のやり直し))  
 025 (0.6)  
 026 ミネコ: ああ :: こんにちはっていうのお？ 【確認】  
 027 サツキ: うう :: ん How are you っていうことがねえ、 【否定】  
 028 ミネコ: そうよ[ねえ ::\_ 【既知提示】  
 029 サツキ: [アンニョイハセヨっていうのよね！ 【ニュース部分】  
 030 ミネコ: ああ ::::[::\_ 【弱い受け取り】  
 →031サツキ: [それ一つだけ覚えたの .uhuhuhu 【語りの終了】  
 032 ミネコ: ほんとお ::\_ .hh[hh いやっ -  
 033 サツキ: [hh! っていうのはコ :: リアンの  
 034 サツキ: 友達がいる - 一人いるのよお。  
 035 ミネコ: うう :::: ん \_  
 036 サツキ: でその人がねえ日本語話せるのお。

この場面において、サツキは、言語学習が下手な者としてこの会話に参加している<sup>(13)</sup>。そのサツキが、英語ではない他言語である韓国語の語を「知ってる」事はニュースに価する。027行目から029行目が、反応価値があるニュース部分(Newsworthy な箇所)であり、【自慢】の核心である。

ニュースの内容に着目すると、この断片では、018行目で一つの韓国語を「知ってる」ことが話されて始まるが、031行目ではそれが「覚えた」という語に置き換わっている。ここで「覚えた」は「アンニョイハセヨ」という語を再生・実演した直後に発話されており、それが、(ライルの指摘通り)産出可能であること(=達成できたこと)であることを示している。そのために、反応価値があるように聞かれうる。

しかし、ミネコは、すでに028行目「そうよねえ ::\_」で「アンニョイハセヨ」について既知であることを示し、さらに030行目で納得した様子で受け取っていることは、【自慢】に対して

の反応としては(例えば「へー!そうなんだー!」等と比べて)選好されない。

その意味で、031行目で「覚えたの」と、産出可能性を述べ直すことは、相手の反応が芳しくないとき、語りを終えることで、その反応をもう一度可能にする場所として発話されていることの証左になっている。まず、018行目と031行目に共通して「ひとつだけ」という言葉が用いられていることから、031行目が018行目のやり直しであることがわかる。同じことを繰り返すことは、それが一連の語り(一つだけ韓国語を話せること)を終了させ、相手からの反応を引き出す価値を再提示する方法である(exiting device: Jefferson, 1987: 231; Couper-Kuhlen & Selting, 2018)。

さらに、それは031行目の“uhuhuhuhu”という、いわゆる誘いの笑い(inviting laughter: Glenn, 2003; Jefferson, 1979)のプラクティスと共起していることも注目したい。これは特に自分の直前の発話に面白いもの(laughable: Glenn, 2003)として反応を要求するプラクティスである。この断片においては、ミネコが反応可能な位置をここで立て続けに産出しているのである。ミネコがそれをうけ、「ほんとぉ...」と以前とは異なる反応を行っていることから、受け取り方の変更をサツキから迫られたことを理解していることの証左になっている。

さて、ターゲットラインで、018行目で用いられる「知ってるの」を再利用せず、「覚えたの」によって相手からの反応を引き出しているということ自体が、「知っている」に対して「覚えている」がこの場の活動(または【自慢】という行為)に当てはまると参加者が指向しているからに他ならない。以上から、この相互行為上の場において、「知っている」は語りを予告する述語であり、一方、「覚えた」は産出(実演・達成)が行われ、それに反応を要求する述語であるという参加者指向が例証されるのである。

さらに、以下の断片7でも同様のことが起こっている。ここではLが転職したRに部分的な情報を提供することによって、相手に話を始めるよう差し向けている(000行目)。それを受け、004行目からRが語りを始める。ターゲットラインは030行目およびその修復である032-034行目である<sup>(14)</sup>。

#### 断片7. CallFriend japn6766[いろんなことを覚えてもらってどんどんやらしてもらおう]

- 000 L: [あ>なんか-<[>特に<データ入力してるんだっけえ? 【話題転換】
- 001 R: [なんかあ, [たっ-
- 002 R: うん<なんでもお\_> 【否定】
- 003 (.) 00h:14m:46s
- 004 R: とにかくねえ>た↑ま↑た↑ま↑私↑前↑え,< (.) ((語りの開始))
- 005 ああのお... (.)企業で働いてたときやっぱ
- 006 人事だったんだわねえ?
- 007 L: うんうん[うん°うん°
- 008 R: [やっぱおんなじようだなあ::と思って\_=

Rは025行目までで、一般的に人事課の業務というのは「データ入力」だけではないことを語る。028行目で「だから-」と一連の語りの言い換えを述べ始める。この発話は、030行目が「で」で始まることから、直前との発話と連続性を持ちながらしかし別の側面に言及するような形で挿入された脇道連鎖(side sequence: Jefferson, 1972)であることが形式的に示されている(伊藤, 2018; 串田, 2006, 2009)。ここでLは、29行目で「うう::ん\_」と受け取りのみを行い、積極的な反応を行わないことで、これが脇道(本筋ではないこと)を理解していることを示している。

75

とは、これが以前からの連続性のある話題であることを表示している。030行目が032行目で言い換えられていることを聞きつつ、Lはそれに反応している。さらに、034行目で笑いながら発話されていることによって、話がなにか面白いものであることを含んだ終結に至ることが投射され、035行目でLは話により強い反応を示す。

030-032行目で用いられる「いろんなこと覚えてもらう」という学習 - 記憶の心的述語の使用は、直前の「多種多様」な作業がある「人がとにかく足りない」人事課という話題に、反応の機会を作り出している。形式的に言えば、「で」という付け足し、「いろんなことを」という多種多様性の言い換え、さらにそれを「覚える」という動詞によって統語的に完結させることは、「人事課が様々な雑用を行う」という具体例をまとめ、端的に言い換える際に用いられている。また、この位置で、ここまで具体例を挙げてきたことを「まとめる」ことは、それ以上話すことがないことを表示するような、相手に反応を要求する手段である。この点で、断片6との共通性が見て取れるだろう。

以上二つの断片から、ニュースや語りを行った際、相手からの反応が芳しくない場合に、話を収束させることで、相手に適切な反応が可能な位置を作ることに記憶 - 学習の心的述語は用いられていることを例証した。

このことが可能なのは、第一に、「覚える」という述語が、統語的に後方に来ることで、ターンの収束(この場合は、加えて語りの収束)を予告させるという述語という統語的な性質を持つことがあげられる。

しかし、統語的事情だけではないだろう。反応位置を作るという行為が可能な第二の理由に、4.1で見た使用法と連続性を持っていることがあげられる。4.1節で見た使用法は、「困難性が焦点化された際、前方に産出された行為をやり直し、反応を再要求する使用法」に用いられていた。本節で見た、語りの反応機会を作り出す使用法も、相手の弱い反応に対処するために用いられている、いわば「やり直し」という語に統合可能な使用法であるといえる。つまり、語りの反応の使用法が可能なのは、4.1と同様に、記憶 - 学習の心的述語が、相手の反応を再度引き出そうとする動詞であるからなのである。

## 5. 結論と今後の課題

本稿では、記憶 - 学習概念にまたがるような記憶の心的述語、「覚える」「頭に入る」等が、会話参与者にとってどのような相互行為の使用法のために選択され、用いられているのか、というリサーチ・クエッションを、会話分析の手法を用いて明らかにした。その結果として、記憶 - 学習の心的述語は、会話参与者によって厳密な定義を受けることなく、しかし同時に以下の二つの繰り返し産出可能(reproducible)な使用法に沿って用いられていることが分かった。

使用法1 困難性が焦点化された際、前方に産出された行為をやり直し、反応を再要求する使

#### 用法 (4.1節)

使用法2 弱い反応が与えられた語りに対し、反応機会を与えるために話題を再収束させる使用法 (4.2節)

これら二つの使用法は、それぞれの連鎖環境は異なるものの、先行する発話内容に対し、他の参加者から適切な反応を再度引き出す装置として用いられているという共通点を持つ。このことから、これら記憶・学習の心的述語は、Ryle (1949=1987)のいう「達成動詞」に似て、反応価値を表すこと、つまり、学習の困難性や、学習の成功といった会話上において反応価値を帯びさせつつ、その反応位置を連鎖上作成するという相互行為的な側面を有する「再反応要求動詞」であるといえる。これは、会話分析に代表的なシーケンス分析によって明らかになったことである。

また、これら用法が、会話上の進行の困難性に対処する治療的な(remedial)行為に用いられているという側面も重要である。その意味では、これら記憶・学習の心的述語は、会話の進行には本来必要がなかったはずの述語なのであり、困難性や反応価値を述べなければいけない状況の有意性によって発現しているということがあげられる。言い換えれば、記憶・学習概念にまたがる語が、きわめて会話上技巧的な場面で登場するのである。これは、学習に関する文脈においても、常に「記憶・学習概念」が有意に働いているわけではないことを示唆し、かつ、会話の進行の不備を補償するためのメカニズムとして働いていることを例証する。

今後の課題としては、学習に関する心的述語(勉強する、学ぶ等)もまた、同じ使用法においては、同様の行為を構成するだろう(そしてその場合においてのみ、語彙の交換可能性が生まれうるだろう)ということが推定される。これら学習動詞の収集と分析を通し、相互行為的使用の分析・記述を行うことで、その共通性・非共通性の分析を行うことが必要だろう。また、ではなぜ記憶・学習の心的述語が治療的行為に用いられるのか、という事の積極的な仕組みを発見するには至らなかった。次回の課題としたい。

\* 本研究は「2021年度 学術研究推進助成費(京都橘大学)」の成果の一部である。

#### 謝辞

査読者ならびに本研究の草稿にコメントをくださった関西 EMCA 互助会の皆さまに感謝します。

#### 注

- (1) 以下、ある言語行為(action)を述べる際に、【】記号を用いる。
- (2) 相互行為上の規範とヒューリスティクスの関係については、Enfield (2013)が詳しい。ここでは Enfield (2013)の議論に従い、「おおざっぱな経験則を適用することで、ともすれば複雑になってしまう意思決定のプロセスを単純化する解釈のストラテジー」のことを指す。
- (3) これ以降、雑談から抜き出された会話部分を“断片”と呼ぶ。
- (4) 「タンク tank」はここでは、“貯めるもの”を意味しており、我々はこれを戦車 tank と受け取ることはない。このことは、この語の使用法が、ある一定の貯蔵モデルを背景として利用されることを示唆

- する (Wittgenstein の Bank (銀行・ベンチ) の議論も参照のこと : RPP1, § 541)。
- (5) この「あの」は、指示詞ではなくフィラーの用法であるとアクセントから理解される。
- (6) 「思い出した」ことが結果として過去に起こった歴史的事実と異なった(= 誤った)、ということはある (p.409)。ここで議論になっているのは、例えば「月曜日にあったことを誤って思い出したんだけど、(月曜日に実際は起こらなかったエピソード)」というような用法が日本語にも(ライルの考察する英語にも)ないということである。
- (7) この「あの」は、指示詞ではなくフィラーであるとアクセントから理解される。
- (8) 014行目が016行目で言い直されていることから、015行目には017行目のような反応が求められていたと分析できる。
- (9) 選好応答とは、【挨拶】 - 【挨拶】、【依頼】 - 【承諾】のような、ある行為に対して社会秩序的に好まれる応答を指す。のちに見る断片3の017, 019行目の【助言】に対しては【理解】ないし【同意】等が選好応答として挙げられる。
- (10) このことは040行目で「そう」と相手の発話を活動への「貢献」として受け取り(串田, 2006)、さらに自分の話を進めるきっかけとしてのみ聞くことで、【指摘(のやり直し)】として聞いていないことから、これが指摘であったことが例証できる。
- (11) 下線部で示した「大きな声」で話すことは、相手が話すことができる場であらかじめターン取得の競合に打ち勝つための方法であると考えられる。
- (12) この「あの」は、指示詞ではなくフィラーであるとアクセントから理解される。
- (13) この断片の前にサツキは、アメリカに在住しながらテレビも日本語のものを見ており、配偶者も日本人だと環境をその下手な要因に挙げている。サツキはそれに対して、たびたび助言を行っていることがわかっている。そのため、サツキはいわば“初心者 novice”として、逆にミネコは“熟達者 expert”としてこの会話に参加しているといえる。
- (14) 042行目にも「覚えていい」という述語が出てくるが、030, 032-034行目の一連の発話を聞いて発されているため、これのみを取り出すことは分析上不適切である。

## 引用文献

### 〈和文〉

- 秋田喜代子 (2010). 認知心理学は学習・教育の実践と研究に何をもたらしたか 市川伸一(編) 発達と学習, pp.2-27. 北大路書房
- 今井むつみ (2020). 英語独習法 岩波書店
- 植阪友理 (2010). メタ認知・学習観・学習方略 市川伸一(編) 発達と学習, pp.172-200. 北大路書房
- 内山潤 (2012). 補助動詞「テシマウ」のアスペクトについて 金城学院大学論集, 8 (2), 1-11.
- 太田信夫 (2011). 記憶研究の歴史と現状 太田信夫・巖島行雄(編) 記憶と日常, pp.2-25. 北大路書房
- 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
- 串田秀也 (2009). 聴き手による語りの進行促進—継続支持・継続催促・継続試行 認知科学, 16 (1), 12-23.
- 土屋俊 (2009). 心の科学の可能性 くろしお出版
- 寺村秀夫 (1982). 日本語のシンタクスと意味 II くろしお出版
- 西阪仰 (1998). 概念分析とエスノメソドロジー「記憶」の用法 山田富秋・好井裕明(編) エスノメソドロジーの想像力, pp.204-223. せりか書房
- 前田泰樹 (2008). 心の文法—医療実践の社会学 新曜社

### 〈英文〉

- Couper-Kuhlen, E. and Selting, M. (2018). *Interactional Linguistics*. Cambridge University Press.



- Enfield, N. J. (2013). *Relationship Thinking: Agency, Enchrony, and Human Sociality*. Oxford University Press. (横森大輔他訳(2015). やりとりの言語学 大修館書店)
- Glenn, P. (2003). *Laughter in Interaction*. Cambridge University Press.
- Jefferson, G. (1972). Side sequences, In D. N. Sudnow (Ed.), *Studies in Social Interaction*. pp. 294-333. Free Press.
- Jefferson, G. (1978). Sequential Aspect of Storytelling in Conversation. In J. Schenkein (Ed.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. pp. 219-248. Elsevier.
- Jefferson, G. (1979). A Technique for Inviting Laughter and its Subsequent Acceptance Declination. In G. Psathas (Ed.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*. pp. 79-95. Irvington Publishers.
- Jefferson G. (1984). On stepwise transition from talk about a trouble to inappropriately next-positioned matters. In J. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action*. pp. 191-222. Cambridge University Press.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of Transcript Symbols with an Introduction. In G. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. pp. 13-31. John Benjamins Publishing Company.
- Lee, S. H., & Tanaka, H. (2016). Affiliation and alignment in responding actions. *Journal of Pragmatics*, 100, 1-7.
- Levinson, S.C. (2013). Action Formation and Ascription. In J. Sidnell and T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. pp. 103-130. Wiley-Blackwell.
- Lynch, M. (1996). *Scientific Practice and Ordinary Action*. Cambridge University Press. (水川善文他訳(2012). エスノメソドロジーと科学実践の社会学 勁草書房)
- MacWhinney, B. (2007). The TalkBank Project, In J. C. Beal, K. P. Corrigan & H. L. Moisl (Eds.), *Creating and Digitizing Language Corpora: Synchronic Databases*, Vol. 1. Houndmills: Palgrave-Macmillan.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. pp. 57-101. Cambridge University Press.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*, Hutchinson. (坂本百大他訳(1987). 心の概念 みすず書房)
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*, Volume I, II, In G. Jefferson (Ed.), Blackwell.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction*, Cambridge University Press.
- Sharrock, W. & Coulter, J. (2004). ToM A Critical Commentary, *Theory and Psychology*, 14(5), 579-600.
- Sharrock, W. & Coulter, J. (2009). 'Theory of Mind': A Critical Commentary Continued. In C. Leuder & A. Costall (Eds.) *Against Theory of Mind*. pp. 56-88. Palgrave Macmillan.
- Sidnell, J. (2010). Topic. *Conversation Analysis: An Introduction*. pp. 223-244. Wiley-Blackwell.
- Silverman, D. (2013). *A Very Short, Fairly Interesting, Reasonably Cheap Book about Qualitative Research*. SAGE Publications. (渡辺忠温訳(2020). 良質な質的研究のための、かなり挑発的でとても実践的な本 新曜社)
- Wittgenstein, L. (1958=2010). *The Blue and Brown Books*. Basil Blackwell. (大森莊蔵訳(2010). 青色本 筑摩書房)
- Wittgenstein, L. (1980). *Bemerkungen über die Philosophieder Psychologie*. Basic Blackwell. (佐藤徹郎訳(1985). ウィトゲンシュタイン全集・補巻1 心理学の哲学1 大修館書店)

付記：文字化記号（Jefferson 2004を改訂）

記号	説明
((コメント))	転記の際に、上記記号で表せない事柄や、事情の説明などに用いられる。
(s.ms)	沈黙を表す。(.)と数字を伴わない場合は0.2秒以下の間、sは秒、msはミリ秒を表す。
→発話	ターゲットライン(記憶の心的述語の発話・ターン)を示す。
発声	発声の音量(volume)が他と相対的に大きいことを表す。
°発声°	発声の音量(volume)が他と相対的に小さいことを表す。
↑発声	直前より高い声(high pitch)で話されている箇所を示す。
↓発声	直前より低い声(low pitch)で話されている箇所を示す。
発話!	発話の終わりが跳ねるような音で終わっていることを表す。
発話.	発話の終わりが下降調であることを表す。
発話_	発話の終わりが平板な音であることを表す。
発話?	発話の終わりが上昇調であることを表す。
発話ゝ	発話の終わりの音の高さが下上動することを表す。
発せ::い	日本語表記では通常「はっせーい」と表記されるような、直前の音が引き延ばされていることを表す時に用いる。
<発声>	発声が直前よりゆっくりと話されていることを表す。<<発声>>でさらに遅い話速を表す。
>発声<	発声が直前より早く話されていることを表す。>>発声<<でさらに早い話速を表す。
発-	発声が突然終わるような音であることを表す(カットオフ:cutoff)。
発話A = 発話B 発話A = = 発話B	発話Aのすぐに間髪おかず発話Bが続いている事を表す(ラッチング:latching)。 ラッチング箇所が、他の参加者につながっているなどで上下にわたった場合は、上下で2回記す。
hhhh	聞き取り可能な呼気に用いられる。音量が大きい場合はHHHHと表す。
.hhhh	聞き取り可能な吸気に用いられる。音量が小さい場合は.HHHHと表す。
.sss	吸気だが、s音を含んだいわゆるすすり音(slurping)を表す。
発h声	発声に呼気が混じっていることを表す。
hahaha hehehe	hの後ろに母音a / i / u / e / oを伴ったものは、「ふふふ」「へへへ」等の笑いを表す。大きい場合はHAHAHAのように大文字で表される。
¥発声¥	笑いを含んだニヤニヤ、あるいはニコニコした音で発声されている(smily voice)ことを表す。
発(h)声	笑いながら発声されていることを表す。
[発話A] [発話B]	発話AとBが、[で示された位置で同時に始まっていることを表す。分析上重要な場合、]によって、終了された位置が示されることもある。