

児童館での遊びの場における相互行為に関する民族誌的研究

【目次】

第 1 章	はじめに	1
1-1	研究の背景	1
1-2	相互行為の場とは何か	2
1-3	西欧社会を対象とした子ども研究	4
1-4	文化人類学における子ども研究	5
1-5	「子どもの遊び=大人になるための装置」なのか	8
1-6	研究目的と方法	8
第 2 章	調査概要	9
2-1	児童館とはどのような場所か	9
2-2	S 児童館の概要	10
第 3 章	児童館における相互行為の特徴	12
3-1	相互行為の概要	12
3-2	子どもと大人の相互行為の場における大人の役割	16
3-3	まとめ	22
第 4 章	児童館での相互行為の場の実際	22
4-1	事例の分析	23
4-2	まとめ	26
第 5 章	子どもの社会的能力の検討	28
5-1	事例の分析	28
5-2	まとめ	33
5-3	子どもの主体性	36
第 6 章	おわりに	36
6-1	まとめ	36
6-2	考察	38
	参考文献	40
	付録：トランスクリプト記号	43

第1章 はじめに

1-1 研究の背景



すべり台周辺で男の子が遊んでいるのを、近くにいる子が眺めている。彼が眺めている間にも、何人かの子がこの男の子に近付き、その後離れていく。このように、ゆるやかな「遊び」の「場」が絶え間なく生成と消滅を続けている。

これは、調査の中で筆者が遭遇した中でも特に印象的だった場面である。私が児童館でのフィールドワークを始めたばかりのころ、上記のような場面に遭遇した。児童館にいた時には、「ごちゃごちゃしているな」という感想を抱いただけだった。だが、ビデオで撮影した相互行為の場面を分析するために映像を見返す段階で困ったことになった。「相互行為」の「場」を分析するためには、映像から「相互行為」であると思える「場」を特定し、それを分析しなければならない。だが、「相互行為」の「場」を特定することができなかったのである。その理由は、もちろん私の技術的な問題もあるが、それ以上に児童館における「相互行為」の「場」の構成が複雑だったことにある。冒頭の事例のように、「遊び」の「場」を構成するメンバーは、数分あるいは数十秒単位で入れ替わるために、ある程度持続性のある相互行為の場が形成されづらい。そのような刹那の場を「遊び」の場と捉えうるかについても躊躇する感覚を禁じ得なかった。さらに、そうした場の周辺には子ども達の保護者がおり、何らかの直接的な介入をすることもあるが、そうでなくともさりげなくだが確実に子ども達を注視していた。このような大人が存在や「行為」も、児童館でおこなわれている相互行為の「場」をいっそう複雑なものにしていた。当初、私は児童館に行けば子どもによる遊びの場を観察できると考えて調査をおこなおうとしたが、そこで「子どもによる遊びの場」を同定することには、ある種の困難さがともなっていることがわかってきた。では、「子どもによる遊びの場」だと思っていた児童館における相互行為は、どのような参加者によっていかに形成されているのだろうか。

1-2 相互行為の場とはなにか

これまでの相互行為分析で取り上げられてきたのは、1つの部屋の中の会話、電話の会話などの輪郭のある会話場での出来事であり、参加者の変動があっても、その参加・脱退は明確に区切られていることが多かった。だが本論で検討する児童館での相互行為においては、参加者の変動が頻繁で、場の輪郭もはっきりしていない。木村（2003）は、今までの相互行為分析が、輪郭のはっきりしたものばかりを扱ってきたのは、「コミュニケーションは「対話(dialogue)」をモデルにして捉えるべきという、欧米文化の持つ、会話という対象に対する偏った見方が潜んでいる」と述べ、「この種のエスノセントリズム（自民族中心主義）に対して、「そうでない」コミュニケーション状況を対置させるという作業が必要」だと主張した。そして木村は、コンゴのボンガンド社会で行われているトーキング・ドラムを見たことをきっかけに、相互行為とは何かについて考察している。木製の打楽器であるトーキング・ドラムを使うことで、人びとはこの音が伝わる数十キロメートルの範囲での非対面的な音声的コミュニケーションをおこなっている。そこでは軍事や儀礼に関する重要な情報が伝達されることもあるが、「お腹がすいた」「最近雨が多い」などの私たちからすればどうでもよいような内容が語られることもある。このような、非対面的なうえに多数の者が参加可能な状況のもとで行われる会話においては、誰が誰に対して話しているのかは容易には決めがたい。このような広範でかつ伸び縮みする会話場のことを、木村は「拡散的会話場」と名づけた。この状況を目の当たりにした木村は、「相互行為が起こっている」と「起こっていない」ことの境界が、どのように定義できるのかよくわからなくなってくる」（木村 2003：213）と述べている。この事例からは、声や音が届いていれば、そこに相互行為が成立している、とは言えないということを示している。もし、声が届いていることを相互行為と認めるならば、トーキング・ドラムは、それが聞こえる範囲にいる数百人・数千人の間に相互行為を引き起こしていることになるが、そのような状態を「相互行為」と呼ぶのは抵抗がある。しかし、実際にこのように視野から外れ、遠く離れていても、声によるつながりで関与状態を作りだしている人々が実際にいる以上、相互行為の成立は、対面性とは別の形で定義をきちんと考える必要がある。

それでは、相互行為はどのように定義されるべきなのだろうか。木村は、相互行為を構成する要素として、次の2つを挙げている。1つは「相互予期」である。相互予期は、言い換えると「身構え」という言葉で表現できる。

私（木村）の家でジャンマリーに民間薬の使い方を説明してもらっていたとき、道路を隔て50メートルほど離れた向かいの彼の自宅の近くで、第一夫人のヴィクトリーナが「ジャンマリーオオ！」と彼を呼んだ。するとジャンマリーは、間髪をいれずに「オオ？」とそれに答えた。その答えは、あたかも彼が妻の呼びかけを「予期していた」かのようにさえ感じられた。（木村 2003: 225）

このとき、ジャンマリーとヴィクトリーナの間で滑らかにコミュニケーションがとれたのは、ジャンマリーにはこのとき、ヴィクトリーナが前置きなく突然ジャンマリーの名前を呼ぶことに対する、ある種の「身構え」ができており、ヴィクトリーナも、ジャンマリー

の「身構え」を当然として期待していたからである。この例において、このような潜在的な身構えを双方が持っていたからこそ、即座の返答が可能だった。「相互予期」とは、このように「身構え」が共有されている状態のことである。

相互行為を構成する

2つ目の要素は、「共在の枠」である。共在の枠とは、ある場面にいる人が必ず共有している「枠」のことである。たとえば電車内で乗客が乗り合わせ、女子高生が会話をしている場面を考えてみよう。乗客は、「うるさい！だまれ！」ということもできるし、「おじさんにも聞かせてよ」ということもできるがそれをせず、たいていは黙ってその場に居合わせている。この乗り合わせた乗客が共有しているのが「枠」であり、そこで彼らは何かしらの選択をしている。乗客はなにも言わずその場に居合わせるが、この、一見「何もしていない」行動も、それ以外のさまざまな行動の可能性を否定した上での選択なのである。そして、この場で乗客が「なにもしない」ことを選択したのは、そのコンテキストにおいて最良だと思える選択をしたからである。

このように人間が他者の行為を予期し、あらゆる可能性の中から一つの行為を選択することによって枠が生成する。そして、枠は行為の方向性を決定するという形で、「相互予期」と「共在の枠」は、互いが互いを生み出すという関係性を持っている。そして、この、「一見異なる二つの体系が、ある操作によって相互に転換しうる対をなしている」という状況は、物理学や数学において「双対性 (duality)」と呼ばれている。この用語が、行為連鎖と共在の枠の関係性と同一ことから、木村はこの図式を「双対図式」(図 1) と呼んだ。「相互行為の場は、行為連鎖の可能性はある時点で分岐するが、それはその中から実際にある一つの行為が選択されること、すなわち「枠」が作られることによって収斂する。しかしその枠を媒介にしてまた次の行為が生成され、可能性が分岐する。相互行為の道行きの中で起こっているできごとは、この繰り返し(木村 2003: 276)」(図 2)なのである。

木村の定義に従うと、相互行為の場はフレーム(木村 2003)で区切られるものだけではないということがわかる。つまり相互行為は、相互予期と共在の枠を共有することで生じる、お互いがお互いを意識している「共在感覚」がある状態のことである。だとすれば、冒頭で例示した児童館における「遊び」の場は、フレーミングが難しいものの、子どもや大人達による予期と行為が連鎖した相互行為の場であると見なすことができる。

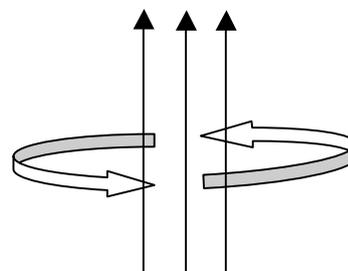


図 1 行為(縦の線)と枠(横の輪)の相対図式(木村 2003:276)

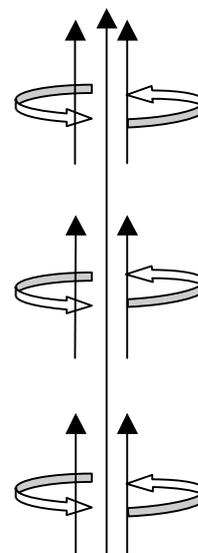


図 2 行為連鎖と枠の時間的変動(木村 2003:277)

1-3 西欧社会を対象にした子ども研究

アリエス（1960=1980）によれば、「中世の社会では、子ども期という観念は存在していなかった（アリエス 1980:35）」。「すなわち大人に成長する過程の存在であり、それゆえ保護と教育の対象となる「子ども」という概念は、西欧社会の近代化や社会化の過程で誕生したという。ヨーロッパの中世から 17 世紀までは、大人への成長過程の存在としての「子ども」というカテゴリーは無く、子どもは大人とまったく異なった人種とみなされ、どこか不完全な「小さな大人」という扱いを受けていた。そして 6~7 歳を過ぎると、保護が必要なものとは認識されなくなり、大人同様に遊び、働いていた。このときの子どもは、子どもだけが楽しめるゲームや娯楽を与えられていたわけでもなく、大人中心の社会において、たいして役に立たない余計者として扱われていた。

こうした大人と子どもの関係は、18 世紀末になると急激に変わり始める。ルソー（1762=1962-1964）は著書「エミール」に、「子どもは純真無垢で無邪気な存在であり、子どもの遊び（楽しみ）を、好意をもって見守ろう」と書き残している。このルソーの子ども観が 19 世紀にも受け継がれ、子どもは、大人が理想として追い求めるものとする「子ども崇拜」、「子ども時代至上主義」へと昇華していった。このように 18 世紀末から 19 世紀にかけて子ども観が急速に変化した背景に、産業化による社会の複雑化がある。つまり「昔の農業や小規模の手工業の世界では、たいして訓練を受けなくとも、子どもは大人の手伝いができ、天性の勇ましさや独立心を仕事に発揮できた。ところが都市化、官僚化がすすむ社会に住まざるをえなくなった子どもは、長い時間をかけてしっかり鍛えなければ習得できないような技術を要求される」（ウィン 1984）ようになったのだ。そうすると子どもは学問を身につけなければならなくなり、大人の手を借りて、社交性、社会性、協調性を学び、都市で仕事をするための技術を身に付けなければならなくなった。このようにしてできたのが学校で、学校が成立すると、起きている時間の大部分を大人と切り離されて過ごすようになり、さらに、子どもの無邪気さを損なわないために、大人社会の現実を知らせないようになったのである。

子どもをこのような庇護の対象として慎重に扱うようになったもう 1 つの原因として、発達心理学の誕生と普及があげられる。発達心理学を普及させたのは、アメリカの哲学者であり、教育者であるジョン・デューイである。彼は、児童中心主義を主張し、教育の方法は、子どもの能力と興味の発展の順序によるべきであり、子どもの興味が抑圧することは、子どもを大人に置き換えることであり、子どもの知的な好奇心と感性や創造性を押し殺してしまうと述べた。このような子ども観が一般家庭にも広がり、「子育て」について親たちが考えるようになった。

このように近代化や社会化によって「子ども期」が成立したことで、それまでの子どもの扱いが見直され、大人は子どもを慎重に扱うようになった。さらに、発達心理学が誕生と普及がこの風潮を加速させた。こうして子どもが大人になる過程としての存在だと捉えられるようになると、子どもの遊びが注目され、子どもの遊びが発達にどのような影響を及ぼすのか、様々な分野で研究がおこなわれるようになった。

心理学者のピアジェ（1962）は、子どもの行動は認知構造によって左右されるため、子どもが現実世界を知覚する方法には、時間がたち経験が豊かになるにつれて重要な変化が

みられると主張した。そして、子どもの発達における主要な段階を、出生から2歳までの「感覚運動期」、2歳から7歳までの「前操作期」、7歳から11歳までの「具体的操作期」、11歳から最後までの「形式的操作期」の4つに段階分けした。これらの段階は、子どもの認知の型が変化するにつれて融合していく。最初は子どもの思考は感覚からの入力操作に限定されているが、2歳以降になると、象徴機能を獲得する。さらに、7歳になると象徴を操作し、数、重さ、時間、空間などを理解できるようになる。そして最後は大人と同じように思考できるようになる。認知機能におけるこうした発達が、子どもの遊びに影響を与えている、というのがピアジェ学派の主張である。子どもは4つの段階を順次通り抜けていくことで発達し、遊びもまた変化していく。つまり、遊びは、子どもの知的能力が発達するにつれて引き起こされ、知力によって条件づけられる。

社会学者のパーソンズ(2001)は、「社会化(socialization)」という概念によって子どもの成長を定義した。「社会化」は、子どもが社会的な状況の中で、子どもが属する社会の価値や規範、知識や行為のパターンを学習し獲得する過程のことである。社会化過程には、2種類あると考えられてきた。1つ目は、社会化は社会規範の内面化過程であるとするものである。社会の規範が個人に内面化するとき、外的規則によってではなく、個人の「同調したい」という欲求によって課せられるというものである。2つ目は、社会化は社会的相互作用の必須の要素と考えるものである。人びとは他者を通して自己の承認と社会的位置付けを強化する。このとき個人が、自らの行為を他者の期待に一致するように導く過程で社会化がなされる。社会化で学習する内容は、道徳的な価値規範、政治意識、ジェンダーなどさまざまである。そして、これらの多種多様な内容は、家族、地域、学校、遊び集団との関わり合いの中で習得される。また、個々の子どもが属する階層や性別といった、社会的・時代的な背景も社会化の過程を規定する。

西欧では、近代化が進むにつれて子ども期という概念が誕生し、子どもは遊びを通して大人になっていくという考え方が普及した。それでは非西欧社会において、子どもの遊びはどのように捉えられてきたのだろうか。

1-4 文化人類学における子ども研究

非西欧社会における人間の社会-文化的多様性に焦点をあわせてきた文化人類学は、子どもの遊びをどのように捉えられてきたのだろうか。文化人類学的研究の対象として子どもが登場したのは、1920年代の「文化とパーソナリティ」研究である。この研究では、文化と個人の関係が問われ、文化が個人を成型する過程にスポットが当てられた。そのため、人間が文化を学習し、内在化させていく重要な時期として幼児期が捉えられたうえで、そこでの文化固有の育児様式やしつけの多様性に焦点があわせられた。

この研究に精力的に取り組んだのが、アメリカの人類学者ルース・ベネディクトとマーガレット・ミードである。ベネディクト(1934=1973:138)は「文化的に条件付けられた行動が人々の行動の大部分を占め、ある文化の中で育っていくうちに個人は、自らの文化が望ましいと助長する部分を受け入れていく」という考えを示した。また、ミード(1928=1976)も、成長期の問題や育児様式がパーソナリティの形成に対してもつ影響力や、文化と性別の関連などの問題に取り組んだ。彼女は、サモア島における思春期の少女

たちの成長過程を解明し、普遍的と考えられていた「思春期」という概念が、西洋社会に特有のものであることを指摘した。これらの研究は、文化相対主義を確立し、個別文化の固有性を主張するものだった。こうした「文化とパーソナリティ」研究の中では、子どもは自分の生まれ育つ社会における「文化の継承者」として捉えられてきた。

1938年、ホイジンガは、「ホモ・ルーデンス」の中で、「人間の文化は遊びにおいて、遊びとして、成立し、発展した」というテーゼを主張した。彼は、裁判も祭礼も、協議も戦争も、哲学も芸術も、すべての文化現象に先だって遊びが存在すると主張した。そして、遊びを、仕事とはではなく、「まじめな」という言葉と対置し、そして、遊びを「強制されない「自由」な活動であり、日常生活とは「分離した」活動であり、またあらかじめ結果が決められない「不確定」の活動であり、財貨や富をつくりださない「非生産的」な活動である」と定義づけた。

カイヨウは(1958=1970)、ホイジンガの遊びの定義に依拠しつつも、「ホモ・ルーデンス」が扱うのは、ルールのある「競技」としての遊びでしかなかったと批判した。カイヨウは、遊びを競争(スポーツやゲーム)、偶然(ギャンブル)、模倣(ごっこ遊びや演劇)、眩暈(ブランコや遊園地の乗り物)の4つに分類した。さらに、遊び行動の様態の違いに注目して、無秩序できまぐれな遊びとしてのパイディア、一定のルールがあり、ルールの下で、望みの結果が得られるように努力する遊びとしてのルドゥスを区別した。そして、遊びの4つの分類は、パイディアとルドゥスの内部で二つの対極する極をなす。そして、遊びがパイディアからルドゥスへと展開・洗練されていく様子を、子どもから大人への発達とみなした。カイヨウは遊びを個人の行動とその発達にとどまらず、社会や文化の類型とその進化、発達に結びつけようとし、世界中のあらゆる現象を、この4つの分類の組合せで捉えようと試みた。

この、ホイジンガとカイヨウによる遊びの定義「遊びは日常とは分離した活動である」と関連して、ターナー(1969=1979)によるコムニタスの概念をもちいて遊びを捉えることもできる。人間社会は日常的で固定的な人間関係を表した「構造」と、自由で平等な、非日常的な人間関係のありかたを表した「反-構造」によって構成されている。コムニタスは反-構造であり、リミナリティ(境界状況)においてよく見られる。リミナリティ(境界状況)とは、たとえば魑魅魍魎が出現すると言われる逢魔が時などの昼と夜の境界、あるいは成人式などの通過儀礼の開始から終了まで過渡期における、もはや子どもではなく、さりとて大人にもなりきっていない儀礼参加者のアイデンティティといった、どっちつかずであいまいな状態のことを指す。日常生活を規定する構造が適用されないリミナルな時空間に現れる反-構造としてのコムニタスは、構造を変革する可能性をもつ。それゆえリミナリティは日常を活性化させるが、規則がない状態なので、長期的にこの状態にとどまることは人間を疲弊させる。ホイジンガやカイヨウによる遊びの定義(1963, 1970)によると、遊びとは強制されない「自由な活動」であり、日常生活とは時間的・空間的に「分離した」活動であり、財産や富をつくりださない「非生産的」な活動である。この定義に沿

表1 パイディアからルドゥスへの展開

	パイディア	ルドゥス
競争	がまんくらべ	競技やスポーツ
偶然	じゃんけん	カードゲーム、
模倣	ごっこあそび	高度な演技や演劇
眩暈	ブランコ	ジェットコースター

って考えると、遊びは非日常的な「反構造」、仕事は日常的な「構造」とみなすことができる。大人になる過渡期にある、リミナリティに存在する子どもの活動には遊びが見られ、過渡期を経て大人になると、その活動は仕事に変化する。しかし、このような遊びの捉え方には問題点がある。ホイジンガらは、遊びと仕事は明確に異なるものとして区別している。しかし、ある行為が「遊び」かどうかは、状況によって決まる。また労働は、それ自体「遊び」的な要素をはらんでいることもある（チクセントミハイ 1975）。ゆえに、何が「遊び」であるかは、状況に依存しており、自明ではない。そのため、遊びと仕事を2項対立的にとらえることはできない。遊びは子どもにも大人にもみられたため、遊びを子どもの活動だとみなし、大人になる過程のものとして捉えることはできない。

1960～70年代にかけては、ホワイティング夫妻による「六つの文化の子どもたち（1975=1978）」に代表される、育児様式や子どもの社会化過程に関する通文化的研究が行われた。ここでは、異なる文化に属する家庭における、育児やしつけの類型、年齢集団のもつ教育的機能といった非定形的な文化伝達の過程が注目され、子どもが自分の生活の場で、どのようにその文化を身につけていくのかという社会化や文化化の側面の過程が比較検討されている。

これらの研究を受け、日本では1984年にシンポジウム「子ども文化の文化人類学的研究」（岩田 1985）が開催された。この共同研究では、子どもについて多角的なアプローチがされている。例えば、子どもを取り巻く生活環境の中で彼らと文化社会との関わり合いを見る視点（岩田）、子ども自身の行動や言動から彼らの持つイメージ世界を捉える視点（岩田）、子どもが経験する通過儀礼の社会的意味から子どもに付せられた概念や象徴を読み取る視点（岩田）などである。さらに、玩具や民話に関するフォークロア的研究では、遊びを仕事とは異なるものとして区別し、伝承遊びこそが子どもの遊びであり、それは大人をまねることで成立し、定着していったものであるとされた（竹田 1968）。こうした視点からは、遊びは地理的環境、住民の好み、時代の特性など、場所や時代に応じて変化していく、周囲からの影響を受けて変化するものとして捉えられてきた（青柳 1971）。そして、このシンポジウムの総括討論では、子どもが持っている普遍的な性質とそれぞれの文化の中で特異に身につけていく社会化の問題、また子どもを「異文化」として捉えるか「文化の継承者」として捉えるかという問題が交差する図上に子どもを考えるとということが重要であるという指摘がなされた（岩田 1985）。

このように非西欧社会における子どもの遊びに焦点をあてた文化人類学的研究においても、「当該社会における社会化の過程で必要とされる教育・訓練の一環をなしている」という解釈がなされている。すなわち多くの文化人類学者も、子どもを未成熟な存在として捉えていることがわかる。そして、子ども自身を含む社会によって「子ども像」が作り上げられる過程があり、「社会の中の子ども」という視点で子どもの存在を捉えてきた。

ここから、西欧近代社会と非西欧社会における子どもの捉え方が似通っていることがわかる。全く異なる社会を扱っているのにも関わらず、子どもの遊びの捉え方が似通っているのはなぜなのだろうか。それは、非西欧社会の観察者が西欧的な文化を内在化した人間であるからだと考えられる。すなわち、上記のような文化人類学者による子ども観のなかには、ある種のエスノセントリズムが含まれている可能性がある。

1-5 「子どもの遊び=大人になるための装置」なのか

これまで整理してきた心理学的研究や文化人類学的研究においては、子どもは家庭や学校あるいは伝統的な組織等を通して、社会規範を自己の中に内在化しながら大人に到達する存在だと捉えられてきた。生態人類学者の亀井は、このような子ども観を、大人のイデオロギーにすぎないとして批判した。亀井（2010）は、これまでの、子どもは大人のできそこないであるという発達論的な子ども研究を批判した。そして亀井は、既存の遊び研究は、大人による期待を前提になされている解釈であり、これらは基本的に、「ある社会の大人たちが、子どもたちをどのように扱うか」を描くという、大人の視点に立ったものであって、子どもの視点で描かれたものではないと述べている。このような視点では、子どもという存在は「できかけの大人 (adults-in-the-making) (Hirschfeld 2002)」であり、子どもたちに見られる諸現象は、すべて大人になるための準備として位置づけられてしまう。これでは、子どもたちが自発的に遊びの行動や種類を選択したり、自発的に文化を創造、共有したりする姿は見るできないと主張した。

また、エスノメソドロジストのマシュー・スパイアー（1973）も、子どもの社会化論を次のように批判している。

「社会学者のとる分析的立場や知的立場は、本質的にイデオロギー性を帯びている。というのも、社会学者は自分と同じ文化内の一般人と同様に、子どもとはどういうものであり、また、どうあらねばならないのかについて、一般的な大人の考え方を採用してきたからである。すなわち、私たちの文化においては、大人はさまざまな社会化の理論を持っている。それは、子どもたちが一定の適切な環境の中で何を学び、またどのようにふるまうべきかについての常識的理論である。大人たちは、子どもが最後にはどうなるべきかについての常識理論である。大人たちは、子どもが最後にはどうなるべきだとか、あれこれの道徳的判断力を持つべきだ、等々の考えを持っている」

（Speier 1973: 山田 2010: 59 参照）。

「子どもは大人を目指して社会化=発達しなければならない」とする考えを大人のイデオロギーとして相対化するためには、「子どもは大人に至るもの」であり、子どものすることはすべて大人になるための訓練であるという視点を相対化しなければならない。それゆえ亀井は、子どもをめぐる現実の事象に接近するためには、子どもに見られる諸現象を拙速に大人文化と接続することをやめ、子どもの文化の側から、大人社会との接続を試みる必要があると述べている（亀井 2010）。

1-6 本研究の目的と方法

先述したように子ども期が誕生する以前の社会では、子どもは大人と同じような存在として扱われていた。すなわち、子どもがさまざまな点で無力で教育、庇護されるべき存在だとする価値観は、人類に普遍的なものというよりも、特定の時代・地域において形成さ

れたものである。だとすれば、子どもはすでに他者の行為を予期し、自己の行為を調整するという相互行為をおこなう社会的な能力を相当程度もっているはずである。しかしながら、従来の子ども研究は、子どもの社会的能力を過小評価してきた可能性がある。

本研究では児童館における相互行為の場-「遊び」の場-を民族誌的に記述することを通じて、子どもが相互行為の場を構成する際の子どもの能力について検討する。そのうえで、児童館における相互行為の場の特徴を明らかにする。そのために、まず2章において児童館の概要を説明する。次に3章では、児童館で行われている相互行為の場の特徴を概観する。その後4章では大人と子どもが参加する相互行為の事例を検討する。5章では、大人と子どもが参加する相互行為の場における子どもの主体性に注目する。そのうえで、相互行為における子どもの能力について検討するとともに、児童館における相互行為の場の特徴について考察する。

第2章 調査地の概要

2-1 児童館とはどのような場所か

1947年に制定された、児童福祉法第3章第40条では、「児童厚生施設は、児童遊園、児童館等児童に健全な遊びを与えて、その健康を増進し、又は情操をゆたかにすることを目的とする施設とする。」とされている。

児童館は、この児童福祉法に基づく児童厚生施設の1つで、地域において児童に健全な遊びを与えて、その健康を増進し、または情操を豊かにすることを目的とした児童福祉施設である(赤星ほか 2012)。また、児童だけでなく、幼児や高学年児童、中高生なども受け入れている。地域の実情に応じて公民館や図書館、学童保育などの地域施設と併設されているところも多く、児童館の位置付けは、各自治体によって大きく異なっている。近年では、子どもの居場所づくりや、子育て支援といった役割も担っている。

児童館は上記のような特徴を持つため、児童館を対象とした研究には子育て支援、世代間交流に着目した地域社会との関わりを論じるもの、子どもにとってよりよい遊び空間を考える建築学の観点から論じたもの、子どものおもちゃや文化財活動に焦点を当てた、児童文化財の研究などさまざまである。環境建築家の仙田(1992)は、子どもたちが生活しやすい住まいや都市は何かという点から、児童館は下校後1人でいなければならない子どもにとって、

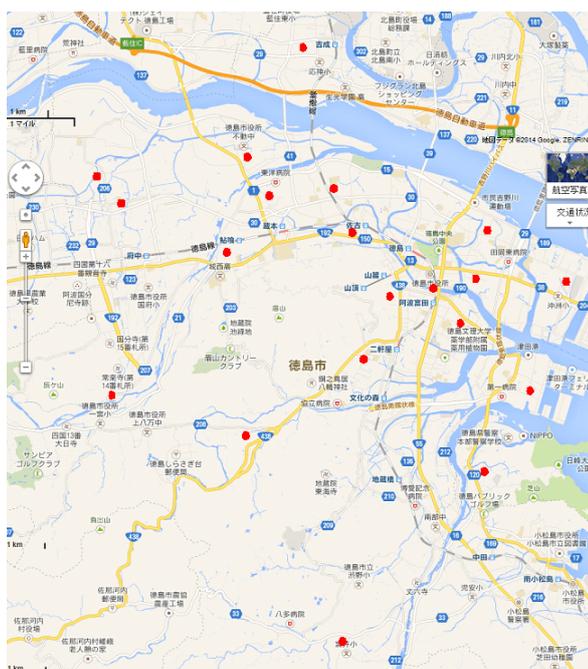


図3 児童館の場所(徳島市)

遊びや学習ができる「居場所」であり、地域に不可欠だと主張している。また赤星ら(2012)は、山口県の児童館の利用状況や遊び道具、環境を調査し、遊び場としての児童館のあり方について考察している。そして、山口県の児童館の問題点として、外遊びができる環境がないこと、遊具や玩具の不足していることを挙げ、これらの課題を解決するためには、子どもや親のニーズを捉え、自治体が児童館施策により積極的になるべきだと述べている。さらに、児童館を対象にした研究では、子育て支援の問題もよくとりあげられている。たとえば八重樫(2010)は、児童館の子育て支援の今後の実践課題についてまとめている。児童館では、以前から子育て支援活動が行われてきたが、少子化・核家族化・共働きの家庭が増えたことで、その役割は一層重要となっている。そのため、より質の高い実践モデルの開発をする必要があると述べている。

2-2. S 児童館の概要

徳島市には、児童館は 20 館存在する(2013 年現在)。子どもたちが遊びを通して、健全な身体を育むとともに、異年齢児間の交流等により、主体性・社会性を育む場として、地域における子ども達の健全育成の拠点となっている。また、地域における家庭への子育て支援として、平日の午前中は、主に乳幼児と保護者が利用するようになっている。

S 児童館では、午前は乳幼児、午後は小学生、と年齢ごとに利用時間が定められている。乳幼児は親とともに来館するので、親と子どもと一緒に遊ぶというケースが多い。また、子ども同士で遊んでいる場面でも、親が遊びの様子を観察している場面が見られた。乳幼児が遊びの場として主に使うのは、図書室と、遊戯室である。図書室は、絵本を始めとして、ままごと遊びができる道具や、ミニカー、ボードゲームなどの様々なおもちゃがそろっている。遊戯室は、小さな体育館のような作りで、走り回って遊ぶことができる。ここには乗って遊べる車のおもちゃや、すべり台やフラフープ、なわとびなどの体を使って遊ぶおもちゃが取りそろえられている。

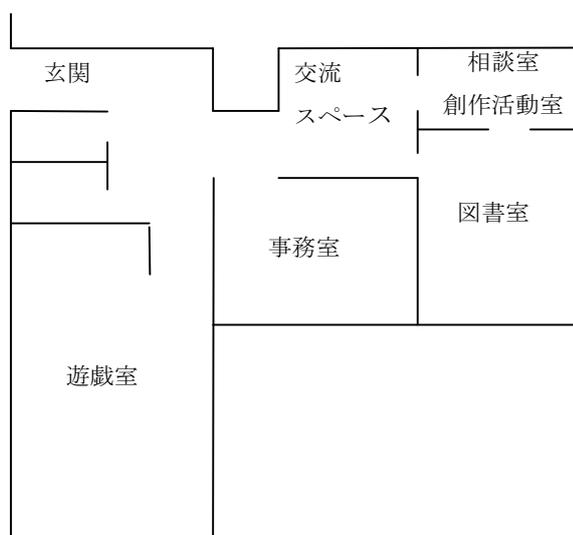


図 4 S 児童館の平面図

調査は、8月～11月の月曜から土曜に不定期に行い、朝 10:30~12:00 の間に 1 時間ほど家庭用ビデオカメラで撮影を行った。子どもの数は日によってばらつきがあり、少ないときには 2 人、多いときには 10 人以上のときもあった。また、職員は 3 人おり、午前には 1 人、午後にもう 1 人が出勤する体制で働いている。

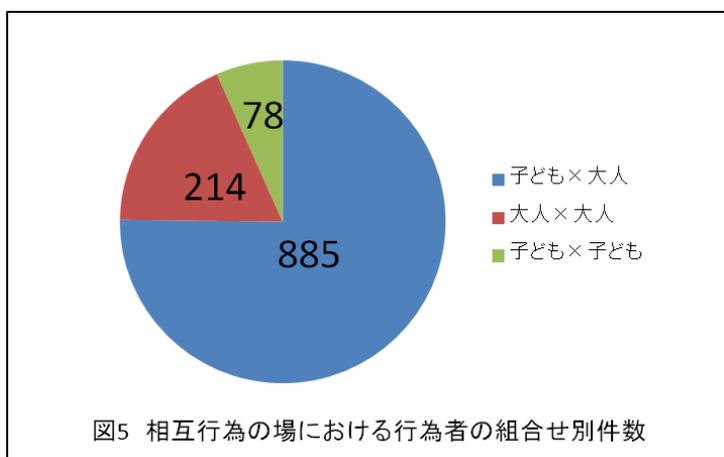
表 2 年齢別来館者数

	0,1歳	2歳	3歳	4歳	5歳以上	大人
8月 3日	1	1	3	0	0	3
5日	2	1	0	1	3	3
7日	2	3	3	2	0	5
8日	2	2	4	3	5	8
19日	4	3	3	1	3	9
9月 5日	1	2	0	1	0	4
11日	2	4	1	0	0	7
17日	1	1	0	3	0	4
28日	2	0	1	0	4	2
30日	1	3	0	1	0	5
10月 25日	1	0	1	3	0	4
26日	2	0	0	0	2	2
28日	3	0	0	0	0	3
29日	1	0	0	2	0	3
31日	0	1	1	3	0	3
11月 1日	0	2	1	2	0	4
6日	0	1	0	2	0	3
8日	1	1	1	1	0	4
11日	2	2	0	4	0	7
13日	1	1	1	2	0	5
14日	1	0	1	1	0	2
28日	0	4	2	1	0	6

第3章 児童館における相互行為の特徴

3-1 相互行為の概要

児童館において8月3日～11月28日のおもに午前中に撮影した合計10時間の撮影データを15秒間隔で確認することで得た2400セッション中に観察可能な相互行為の場は、1177件確認できた。確認した1177件の相互行為の場を、参加者の組み合わせに注目し、子どもと大人、大人と大人、子どもと子どもの3種類に分けた。その結果、子どもと大人の相互行為は、885件、大人同士の相互行為は214件、子ども同士の相互行為は78件という結果が得られた(図5)。すなわち、児童館における相互行為の大部分は、子どもと大人によって構成されていることが明らかになった。以下では、参加者の組み合わせ別に相互行為の場の特徴を概観する。



(1) 子どもと大人の相互行為の場

子どもと大人による相互行為の場、885件の中には、子どもと大人が一緒に遊ぶ様子、大人が子どものケンカを仲裁する様子、大人が子どもの言いたいことを代弁する様子、などがみられた。

事例1：子どもと大人の相互行為の場



この事例は、子ども B と母親 C がおもちゃを使って一緒に遊んでいる場面である。この事例のように、親と子がペアになって遊ぶ場面は、児童館ではよく見られる光景である。また、母親が、子どもの代わりに発話をする部分がある(55)。大人が「子どもの発話」を代弁することで、子どもが他者とおこなう相互行為を円滑にしている。このような子どもへの介入行動を、大人はよく行う。大人が子どもに行う介入行動は、他に、子どものケンカの仲裁や、子どものけがを防ぐ安全確保などさまざまである。子どもと大人の相互行為の場は多岐にわたるため、次の節で詳しく述べる。

(2) 大人と大人の相互行為の場

		会話記録	相互行為
1	335	B : ま : ま° ま : ま ま : ま	B : C をよぶ
2	341	C : はいはいはい なに : : ?	C : B のもとへ来る
3	346	C :	C : B からおもちゃをうけとり、上下に振る
4	351	B : Ⅹ	B : おもちゃの山を指さしながら言う
5	353	C : どれ?	C : おもちゃの山をかきわけ
6	058	C : これは?	C : 別のおもちゃを差し出す
7		B :	B : C に差し出されたおもちゃを受け取る
8	412	B : あっあっあっあっ	B : おもちゃを取り出そうとするが、うまくとれない
9		C : どれだすの どれだすの?	C : B がほしがるおもちゃを取り出そうとする
10	418	B : ()	B :
11	420	B : = これ これだして こ : れ :)	B : 取ってほしいおもちゃを伝える
12	423	C : ひ : よ : こ	C : おもちゃの絵を指さしながら
13	427	C : ば : な : : [な : : ↑	C :
14		B : [な : :	B : おもちゃのボタンを押す
15	431	C : い : る : : [か : : ↑	C :
16		B : [か : :	B :
17	434	C : これは?	C : おもちゃに描いてある絵を指さしながら
18		B : ぞうさん	B :
19		C : そう ぞうさん	C :
20	442	C : に : わ : と : [り : : ↑] huhu	C :
21		B : [り : :]	B : 発話しながらおもちゃのボタンを押す
22	445	C : huhu	C :
23	450	C : これは? う : さ : [ぎ : : ↑	C : おもちゃに描いてある絵を指さしながら
24		B : [ぎ : :	B :
25	454	C : み : か : : [ん : : ↑	C :
26		B : [ん : :	B : 発話しながらおもちゃのボタンを押す
27	457	C : これは?	C : おもちゃに描いてある絵を指さしながら
28		B : Ⅹ	B :
29	500	C : huhu ぞうさん ぞうさん	C :
30	503	B : (ぞうさ : : ん)	B :
31		《中 略》	《中 略》
32	538	A :	A : BC のところにやってきて、B が手にしていたおもちゃを手に取る
33	539	C : あっ huhu	C :
34	541	B : Ⅹ	B : A に別のおもちゃ (ワニ) を差し出す
35	544	C : どうぞ ワニいますか	C : A に言う
36	547	C : ワニいらんって	C : B に言う
37	554	C : うい : :	C : ワニを動かしながらB に言う
38	603	B :	B : 別のおもちゃを取り出してC と遊ぶ
39	612	A : Ⅹ	A : おもちゃをもったまま走り去る

2 つ目は、大人同士の相互行為の場で、214 件見られた。ここでの大人同士の相互行為の場とは、大人同士の会話のことである。どのような状況で大人同士の会話が見られるのか、実際の事例を見ていく。

事例 2：大人同士の相互行為の場



		CDの会話があった所に○	Aの行動	Bの行動	Cの行動	Dの行動
1	0:00	○				
2	0:05	○				
3	0:10	○	Dを見る	ボールを机に置く 一人遊びをする		Aに話しかける Aの手を握る
4	0:15	○		一人遊びをする		
5	0:20	○		一人遊びをする		
6	0:25	○		一人遊びをする		Aをひざにのせる
7	0:30	○	Dにどうぞどうぞと言い、フライパンを渡す	一人遊びをする		
8	0:35	○		一人遊びをする		
9	0:40	○		一人遊びをする		
10	0:45	○		一人遊びをする		
11	0:50	○		一人遊びをする		
12	0:55	○		一人遊びをする		
13	1:00	○		一人遊びをする		Aと遊ぶ
14	1:05			Eに近づく(Eが持っている絵本が気になる)	Bに笑いかける	Aと遊ぶ
15	1:10			Eが持つ絵本を見る	Bをだっこする	Aと遊ぶ
16	1:15			Eに近づく		Aと遊ぶ
17	1:20			Eが持っている絵本をさわる		Aと遊ぶ
18	1:25				Bをだっこする	Aと遊ぶ
19	1:30			一人遊びをする		Aと遊ぶ
20	1:35			一人遊びをする		Aと遊ぶ
21	1:40			一人遊びをする		Aと遊ぶ
22	1:45		指を指す	一人遊びをする		Aと遊ぶ
23	1:50	○		一人遊びをする		Aが指さした方を見る
24	1:55	○	一人遊びをする	一人遊びをする		
25	2:00	○	一人遊びをする	一人遊びをする		
26	2:05	○	一人遊びをする	一人遊びをする		
27	2:10	○	一人遊びをする	一人遊びをする		
28	2:15	○	一人遊びをする	一人遊びをする		
29	2:20	○	一人遊びをする	一人遊びをする		
30	2:25	○	一人遊びをする	一人遊びをする		
31	2:30	○	一人遊びをする	一人遊びをする		
32	2:35	○	一人遊びをする	一人遊びをする		
33	2:40	○	一人遊びをする	一人遊びをする		
34	2:45	○	一人遊びをする	一人遊びをする		
35	2:50	○	一人遊びをする	一人遊びをする		
36	2:55		一人遊びをする			Bに話しかける
37	3:00				Aの近くに移動する	

事例を見ると、大人同士の会話がみられるのは、子どもが一人遊びをしているときである。また、大人同士で会話をしながらも、子どもを気に掛ける場面が見られる。

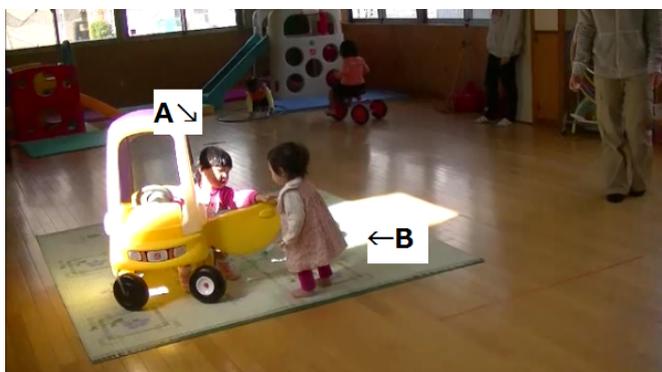
この事例からは、AとDが会話をしていると同時に、AとCが一緒に遊び、さらにBとCと一緒に遊んでいる。つまり、AとDの相互行為の場、BとCの相互行為の場が形

成されているのと同時に、CとDの間にも相互行為の場ができており、CとDは同時に2つの相互行為の場に関わっていることがわかる。相互行為をする相手が定まっておらず、相互行為の場の範囲やメンバーシップが極めてあいまいである。児童館における相互行為の場はこのように移り変わりが激しい。相互行為の場を重複してカウントせざるをえなかったのは、このような、場の複雑さのためである。相互行為の場は見方によってさまざまな捉え方ができる。たとえば、同じ場面に子どもA、Bと大人C、Dがいたとする。場面の始まりでは、子どもAと大人Cと一緒に遊んでいて、子どもBと大人Dと一緒に遊んでいるとしよう。場面が進行し、子どもたちが一人遊びを始めると、大人Cと大人Dが会話を始める。その横で子どもAと子どもBと一緒に遊びだすこともある。さらに、子どもAと大人Cと一緒に遊ぶと同時に、大人Cと大人Dが会話をする事さえある。このように、児童館での相互行為の場は、流動的なものである。

(3) 子どもと子どもの相互行為の場

3つ目は、子どもと子どもの相互行為の場である。子ども同士の相互行為の場面では、子ども同士が仲良く遊んでいる場面もあるが、口論や物の取り合いからケンカに発展するケースもままある。

事例3



会話記録		相互行為
1	A :	A :車のおもちゃのすぐ横に立ち、なわとびを手でいじってし
2	121 B :	B :車のおもちゃに向かって歩いてくる
3	123 B :	B :車のおもちゃの扉にさわる
4	A :わかった?)	A :車に乗り、扉をしめる
5	125 A :だめ	A :Bの手が扉をさわっていたのでBに向けて言う
6	127 B :	B :車のおもちゃの扉をさわる 扉は閉まっている)
7	A :気付いて)	A :車のおもちゃの扉を勢いよく開け、Bを押し返す
8	131 B :	B :車のおもちゃの扉を押す 扉は閉まる)
9	A :	A :車のおもちゃの扉をBの手ごと押し返す 扉は開く
10	133 A :だあめ	A :Bに言う
11	B :	B :車のおもちゃの扉をさわる
12	138 A :	A :Bが車から離れないので、扉を2回ける
13	140 A :だあめ わかった?)	A :Bに言う
14	143 B :	B :兄がやってきてその様子を眺めて去っていく
15	150 B :	B :車のおもちゃの扉を開けようとする
16	151 A :だあめ	A :Bに言う
17		B :母親が来て、抱っこされる

この事例では、子ども同士の間でおもちゃの取り合いが起きている。そして、最終的には大人が介入することがこのトラブルは終結している。このように、子ども同士の相互行為に何らかのトラブルが生じると大人が介入することが多い。こうした大人による介入行動については、次節で詳しく触れる。

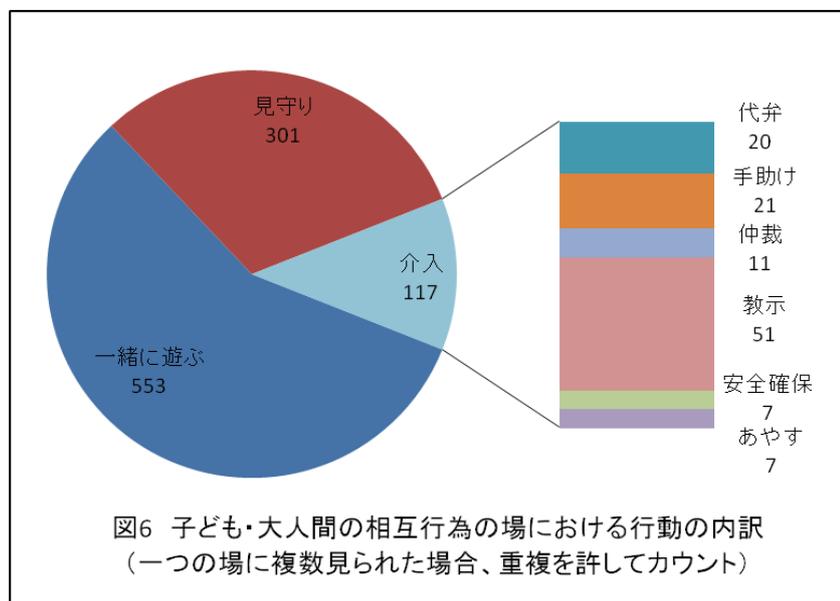
(4) 児童館での相互行為の場の特徴

児童館における相互行為のバリエーションに、子どもと大人の組み合わせが多い理由のひとつとして、児童館には親子連れで来館し、自分の子どもの面倒は自分で見るという決まりがあることが考えられる。児童館で行われている相互行為の場の7割以上を占めることから、大人と子どもによる相互行為は、児童館での相互行為の基本形態と言える。さらに子ども同士の相互行為の場が極端に少なく、大人同士の相互行為の場が多いという興味深い結果が得られた。子ども同士の相互行為の場が少ないのは、本研究においては子どもが一人遊びをしている場面は相互行為では無いものとして除外したことが影響していると考えられる。だが、そうした場面においても、実際には大人が注視していることがほとんどであるため、これについては大人と子どもによる相互行為の場として抽出することも可能である。したがって、児童館においては、子ども同士による相互行為の場が形成される機会が極めて少ないことが明らかになった。そして子どもと大人による相互行為の場と、大人同士による相互行為の場を合わせると全体の9割を占めることから、児童館は単に子どもが遊ぶ場というよりも、大人と子どもが相互行為の場を生み出している場所とみなすほうが妥当である。さらに、大人と大人の相互行為の場の事例で検討したように、児童館における相互行為の場の範囲や成員は見方によって異なる場合がある。そのため次節では、児童館における相互行為の場を考える上で重要な大人による行為について検討する。

3-2 子どもと大人の相互行為の場における大人の行為

子どもと大人の相互行為の場における大人の行為を分類すると、子どもと大人が、「一緒に遊ぶ」、大人が子どもの遊びを「見守る」、大人が子どもの遊びに「介入する」の3つに

大別することができた(図6)。このとき、同じ場面に相互行為の場が複数見られたときは、重複を許してカウントした。



(1) 子どもと一緒に遊ぶ場面

まず1つ目は、事例1にあげたような、大人が子どもと一緒に遊ぶ場で、最も多く見られた。たとえば、子どもと一緒におもちゃで遊んでいる場面、絵本を読んであげる場面、会話をする場面、おもちゃを片付ける場面などがこれにあたる。前節でも述べたが、児童館では、自分の子どもの面倒は自分で見ることが原則として決められている。そのため、親子で遊ぶ場面が多く見られたと考えられる。

(2) 子どもへの介入行動

2つ目は、大人による子どもへの介入行動である。たとえば、子どもの代わりにお礼を述べる代弁、ケンカの仲裁、転倒しそうなときに手を差し伸べたり、けがをしそうな子どもを移動させたりする安全確保、高いところにあるものをもってあげる・おもちゃの場所を教えるといった援助行動、泣いている子をあやすなどである。実際の事例を以下に挙げる。

《介入行動の事例》

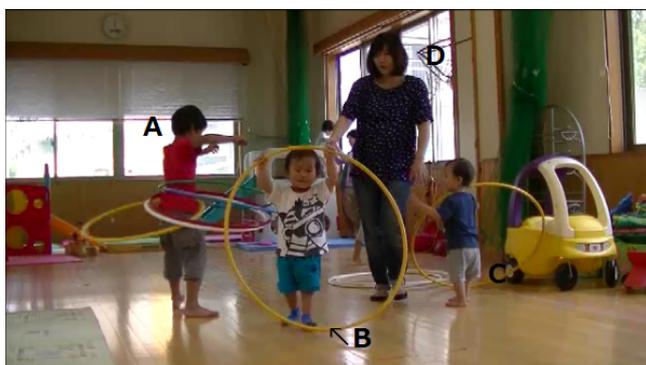
事例 3：ケンカの仲裁



		会話記録	相互行為
1		A :	A :車のおもちゃで遊んでいる
2	234	B :	B :Aが遊んでいる車のおもちゃにかけよる
3	235	B :	B :車に乗ろうとする
4		A :だあめ	A :Bを押しつけBが車に乗るのを阻止しようとする
5	238	A :	A :車に乗る
6	240	C : (いっしょに) 乗れないよせまいもんだって X	C :
7	245	B :	B :車を手で持つ
8		A :	A :車を動かしてその場から離れようとする
9		B :	B :動いている車を手で持ち動かのを止めようとする
10		C :	C :Bの体を抱えて止める
11	250	B :いやだいやだ	
12		C : X	C :Bの手を車から離す
13	301	B :	B :Aが乗った車を追いかけてしようとする
14		C : X	C :Bの手を引き、Bの動きを止める

Aは車を使って遊んでいる。そこにBがやってきて、Aが遊んでいた車に乗ろうとする。Aは、「だあめ」と言いBが車に乗ることを拒否する。なおもBは車に乗ろうとするが、Bの父親Cに「乗れないよ」といさめられる。

事例 4：安全確保



		会話記録	相互行為
1	0:07	A :ちっちゃいの全部やっていい?	A :フラフープを持ってくる
2	0:08	D :huhuhu全部できる?	D :Aに言う
3	0:09	A :できるよ	A :Dに言う
4	0:13	A :ベストスコア67です	A :Dに言う
5	0:14	A :	A :Dの方を見てフラフープ4つを一度に回す(後ろにいるBには気付いていない)
6	0:15	D :↑え:すごい(↑ね)	D :Aに言う
7	0:17	B :	B :後ろによたよた歩く(Aが回すフラフープにぶつかりそうになる)
8	0:22	D :お::::: あぶないよ	D :Bに近付き、AとぶつからないようにBをそっと移動させる
9	0:24	D :おっ!	D :Aに言う
10	0:25	D :	D :Aに近付こうとするCの頭を押さえる
11	0:28	A :2つ残るん(じゃ)	A :Dに言う
12		D :へえ::	D :Aに言う
13	0:30	C :	C :Aのいる方向に歩く
14		D :	D :Cの手を引き、止める

AがDの方を見てフラフープを回し始める。Bは、自分の後ろでAがフラフープを回していることに気づいていない。Bは後ろにゆっくり歩き、Aと接近する。それに気づいたDが、AとBがぶつからないように、Bを移動させる。

事例5：教示（子どもへの注意）



		会話記録	相互行為
1	3:41	C :	C :Bがすべり台から落ちそうになり、手を伸ばす
2	3:43	A :できたあ	A :Bに言う
3	3:48	A :いくよ せえの	A :Bに言う(すべり台の階段側からジャンプして降りようとする)
4	3:51	C :だめそんなの教えなくて	C :Aに言う
5	3:52	A :え::↓なんで	A :Cに言う

AとBがすべり台で遊んでいる。Aはすでにすべり台をのぼりきったところにあり、その後、Bがすべり台をのぼる。Bがすべり台をのぼりきると、AはBに、すべり台からジャンプして飛び降りる遊びを教えようとする。すると遊びを見守っていたCが「(Bはまだ小さくて飛び降りるのは危険だから) そんなの教えなくて」と、Aに対して注意する。

大人が子どもの遊びに介入する、これら一連の行動の共通点として、権威者としての大人が子どもに対しておこなう行為であるということが挙げられる。また、本論で観察した子どもの多くは、身体能力や空間認識などの能力が未発達であり、子ども同士の相互行為の場では、しばしば転んだり、何かとぶつかったりすることもあるし、物の取り合いや、口論などのトラブルが発生する場面も見られる。大人による介入行動は、子どもの同士の相互行為にともなうトラブルを未然に防ぎ、遊びや会話、贈与といった相互行為の枠を形成するように働いている。

(3) 遊びの場の「見守り」

3つ目は、子どもの遊びを見守る様子である。子どもと遊びの場相互行為の場の中では、大人は何もせずに、ただ子どもの遊びを見守るという行動がよくみられた。つまり見守りは、遊びの場において、大人がなにもしていないようにも見える行動である。

事例 6：見守り



		会話記録	相互行為
1	030	C : のぼらせてあげて	C : Aに言う
2	033	A : はいどうぞ	A : Bに言う
3	034	B : (赤ちゃんのしゃべり声)	B : すべり台を上る
4		C : いけ がんばれ	C : Bに言う
5	039	B :	B : 上まで登りることができず、すべり落ちてしまう
6	040	C : [↓ あ ::	C :
7		A : [↓ あ ::	A :
8	041	A : huhu huhuhu	A : Cに笑いかける
9	043	C : あ : あ :: あ ::	C : 手を上下にふり、体を上下させる
10	046	A : あ : [あ ::	A : すべり台からすべりおりる
11	047	C : huhu huhuhuhu	C : すべりおりたAとぶつかり、笑う
12	049	A :	A : すべり台の階段側に回り込む
13		C :	C : Bの方をさわる
14	052	B :	B : すべり台を上る
15	055	A : [↓	A : 階段をのぼってすべり台の頂上へ
16		B : (赤ちゃんのしゃべり声)	B :
17	059	A :	A : すべり台の頂上でとびはねる
18		B : huhuhu	B : Aを見て笑う
19	103	A :	A : Bのいる方に身を乗り出す
20	104	C : ↓	C : Aに言う

21	108	B :	B :すべり台を昇ることができず、落ちてしまう
22	109	C :↓ あ ::	C Bに言う
23	111	A : ↓	A Cに言う
24	112	C : ↓	C Aに言う
25	113	B :	B :すべり台を昇り始める
26	115	A :	A :すべり台の頂上で端に寄り、スペースを作る
27	117	A :はいどうぞ	A Bに言う
28	118	C :がんばれ それいけ ::	C Bに言う
29	120	B :こ (赤ちゃんがしゃべる声))	B :
30	121	C :いけ	C Bに言う
31	123	C :よいしょ そう	C Bに言う
32	125	C :	C Bに手を伸ばす
33	126	C :がんばれ いけるいける	C Bに言う
34	128	C :いけたいけた	C Bに言う
35	130	B :	B :あと少しの所で昇りきることができず、落ちてしまう
36	132	C :あら すべるのそてhuh	C Bに言う
37	133	A :huhuhuhu	A Bと一緒に笑う
38		B :huhuhuhu	B Aと一緒に笑う
39		A :	A :すべり台の頂上で、その場で走るようなしきさをする
40		B :	B :手と体を上下に動かす
41	137	C :じょうずじょうず ::	C :
42	138	A :もう一回やって	A Bに言う
43	141	A :もう一回やって	A Bに言う
44	142	A :	A :すべり台頂上の端に寄る
45		C :がんばれがんばれ	C Bに言う
46	143	B :こ (赤ちゃんがしゃべる声))	B :すべり台を昇り始める
47	145	C :ゴー レッツゴー	C Bに言う
48	148	B :こお うい :: (赤ちゃんがしゃべる声))	B :すべり台を昇るのを諦める
49	149	C :あら やめるのね そこで	C Bに言う
50		A : ↓	A :すべり台を降りる
51	153	B :	B :すべり台を昇る途中で転倒する
52	158	C :あぶない	C Bを抱きとめる
53	200	B :赤ちゃんのしゃべり声)	B :
54		C : ↓	C Bの体を起こす
55			A :すべり台の階段側に回り込む
56	204		B :すべり台を昇り始める
57	212		A :階段を上り、すべり台の頂上に到達
58	217		B :すべり台を昇れず、すべりおちる
59		C :huhu	
60		A :[↓ あ ::	
61	221	A :もう一回やって	A :すべり台の頂上で端に寄る
62	223		B :すべり台を昇り始める
63			
64	229	A :あともうちょっと	
65	231	B :う ::	B :すべりおちる
66		A : [↓ あ ::	
67	234	A :huhuhuhu	A Bと一緒に笑う
68		B :huhuhuhu	B Aと一緒に笑う 手と体を上下に動かす
69		A :もう一回やって	
70	238	A :今度こそがんばるぞお ↑	A :右手を上突き出す
71			B :すべり台を昇り始める
72	240	B :	B :左を向き、Cを見る
73		C :huhu	
74	251	A :はい	A Bに手を差し出す
75		C :ひっぱっちゃ>だめだめだめ<BのタイミングでBのタイミングで	
76	252		B :すべりおちる
77	254	B :う ::	B :両手ですべり台をばしばしたたく
78	256	A :もう一回 もう一回	
79	258		B :すべり台を昇り始める
80		C :よいしょ	
81	300	A :もう一回	
82	302		A :すべり台の頂上で端に寄る
83	308	A :上手Bちゃん	
84	312	B : ↓	B Cを見る
85		C :うん 上手上手	
86	316	A :もう一回	
87	317		B :すべりおちる
88	318	A : ↓ あ ::	

AとBがすべり台で遊んでいる。Aがすべり台の上において、Bがすべり台を登ろうとしている。

「見守り」が現れているのは、Cが何もしていないときである。だが、何もしていないように見えるがそうではない。何も行為をしていなくても、子どもたちを「見守る」という行為をしているのである。トランスクリプトで表すと、見守りが生じているのは、14から18行目、60行目から71行目ある。見守りの前後の大人の行動に注目し、大人の役割を考えていきたい。

51行目でBが転倒し、その後Cは「危ない」という発話(52)をし、Bの体を起こす(54)。しかし、Bは転倒したあと泣いたりすることなく、再びすべり台を登り始めた。その後Cは積極的に相互行為の場に参加することはなくなり、75行目で「ひっばっちゃだめ」という発話をするまでに、Cがこの場に参加したのは、59行目でBがすべり台にのぼれずにすべり落ちたのを見て短く笑ったときだけである。

このように、子どもがトラブルなく遊んでいると、大人の行為は見守りへと移行する。大人は、子どもと一緒に遊んでいるときに子どもがおもちゃに夢中になって一人で遊び始めたり、他の子どもと遊び始めたとき（つまり、子どもがトラブルを起こすことなく遊んでいるとき）は、親は積極的に遊びの場に加わるのではなく、見守るという行動をとる。そして、見守りをしているときにトラブルが起きそうになると、大人は様々な介入行動を行う。ここでは相互行為の場での見守りの数のみを抽出したが、常に遊びの場には複数の大人の目があり、見守られている状況にある。

3-3 まとめ

児童館での相互行為の場では、子どもだけによる相互行為の場は少なく、子どもによる相互行為の場には、何らかの形で大人が関与していることが多かった。児童館でおこなわれている相互行為の場への参加者を見てみると、大人が参加している場合が全体の約9割存在した。したがって児童館における相互行為は、子どものというよりもむしろ、大人の相互行為によって構成されていることが明らかになった。

また、同じ場面の中に、子どもと子ども、子どもと大人、大人と大人の複数の相互行為の場が重層している場合があった。こうした相互行為の場には、明確なメンバーシップが特定しづらい。それゆえ児童館における相互行為の場は、メンバーシップや場の範囲が流動的で複雑な相互行為の場である。また、子ども同士の相互行為では、身体接触や物の取り合いなどからケンカになることもある。こうした事態を未然に防ぐために、大人は子どもに対してさまざまな介入行動をしており、それらは「子どもの同士の相互行為」を円滑にするように働いている。したがって、児童館で観察される子ども同士による相互行為の多くも、子どもと大人による相互行為であると見なすことが出来る。

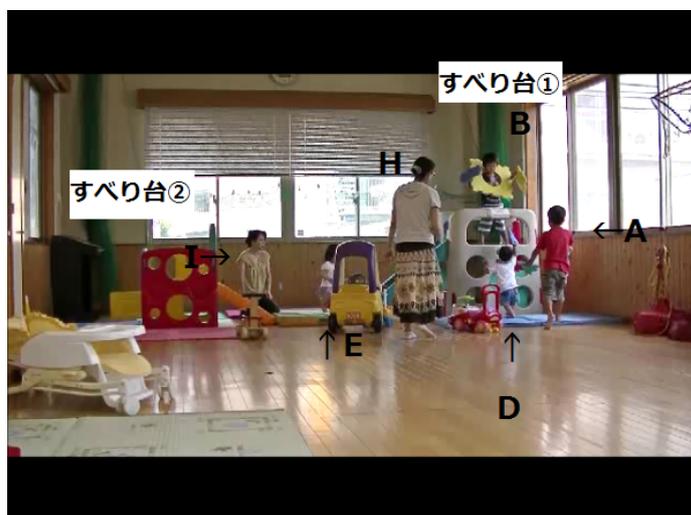
第4章 児童館での相互行為の場の実際

児童館における相互行為の場では、大人が関与する場面が多く、さまざまな介入行動を

行っている。これらの大人の行動は、子どもに仲良く遊んでもらいたいという大人の期待を前提とした行動である。では、実際には大人と子ども間でどのような相互行為がなされているのだろうか。本章では、子どもと大人の相互行為に焦点をあわせる。具体的には子どもと大人の相互行為の場の事例を2つ取り上げる。1つの場面の中に、大人と子ども、子どもと子どもなど、見方によって相互行為の場が複数見られる事例を取り上げ、その中の1つ1つの相互行為の場で何が起きているのか見ていきたい。

4-1 事例の分析

事例7



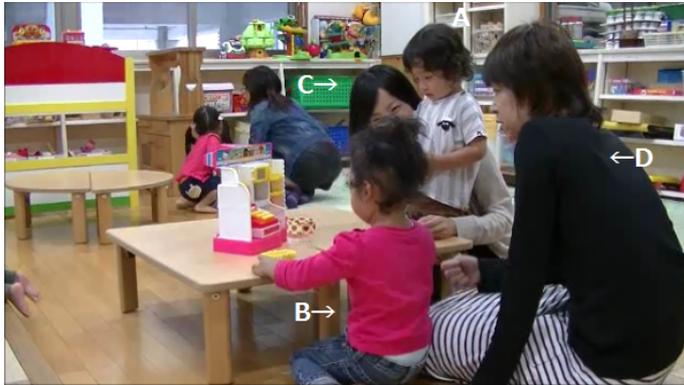
		会話記録	相互行為
1	227	D :	D :Aの持っているマットに手を伸ばす
2	233	A :	A :Dにマットをとってきてわたす
3		D :あ :い (喜んでる声)	D :Aからマットを受け取る
4		H :	H :Dに近づく
5	234	H :ありがとう	H :3歩ほど歩いたところで止まり、先ほどの場所に戻る
6	239	A :[huhuhuhuhu	AB :お互いをみて笑う
7		B :[huhuhuhuhu	
8	239	D :	D :Aの持っているマットに手を伸ばす
9	240	A :え :: :もうひとつ?	A :Dに向けて言う
10		H : huhuhuhuhu	H :Dに近づく
11	241	A :	A :マットを取りに行く
12		H :	H :Dに近づく
13		D :	D :Aがマットを取りに行くのを見る
14	242	D :	D :Bを見る
15	244	A :	A :マットをDに差し出す
16	245	D :huhuhu	D :マットですべり台をたたく
17	256	H :いらんの	H :Dに行為を止めさせ、Aの方を向かせる
18		D :	D :近くで遊んでいたEを見て、そちらに1, 2歩進む
19		H :	H :Aからマットを受け取ろうとする
20		A :	A :Hにマットを渡さない
21	252	H :いいい?いいの?	H :Dに向けて言う
22	254	D :	D :Aのマットを見る。手を伸ばすがAに気づいてもらえず、手をおろす。
23		A :	A :Dのおろしかけた手を見て、マットをほしがっているのにきがつき、Dにマットを差し出す。
24	256	A :はい いらんの?	A :Dに言う
25		D :	D :Aからマットを受け取る

この場面が始まる前、AとBが、2人で遊んでいた。そこへDがAの所に来て、この場面が始まる。DはAの持っているマットをほしがる。AはDにマットを渡し、DはAの真似をして遊び始める。この遊びにDの母親のHは参加していない。しかし、DがAからマットをもらうやりとりを行う際に、Hも参加して物のやりとりをしている。(DのかわりにAからマットを受け取ろうとする、DのかわりにAにお礼を言うなど)

Hは、自分の子どもDがまだ小さいので、相互行為の場において、様々な介入行動を行う。Dが物を受け取ると代弁(5)したり、Aがマットを持ってきたときには、Dに受け取るように促す(17)。その後、Dがマットを受け取らなかったため、かわりにHがAから受け取ろうとする(19)。しかし、Dの行動はAに無視されてしまう(20)。

このときのHの介入行動は、相互行為を円滑にするようには働かなかった。通常なら、相互行為を円滑にするために働く介入行動が、この場ではうまく働かなかったのは、AとDの二者間の間だけでスムーズに相互行為が行われたからである。大人の手を借りずとも、子どもたち自身の力で相互行為を進めることができたため、Hの意図は相互行為の場に反映されなかったのではないだろうか。

事例 8



		会話記録	相互行為
1	12 52	A :	A :青い籠に手を伸ばしてとり、置く。
2		B :	B :青いかごをとる。
3	13 05	D :どうぞってして かごどうぞって	D Bに向けて言う
4		B : あ) かごどうぞ)	B Aに向けて言う。同時にAに向けて青いかごを差し出す。
5		D :=[どうぞって	
6	13 06	C : [↑あ ありがとう] どうぞしよどうぞって	C :Aを見ながら言う。かごを指差す。
7		A : あ一)	
8		B :	B :床におもちゃを落とす
9	13 09	D :わあお	D :床のおもちゃを見る
10	13 11	C :=だめ? Huh だめちゃうよ)	C :Aに言う
11	13 13	D :どうぞって かしてって	D :Bに言う
12	13 16	B : どぞ かして	B :Aに言う
13	13 17	A :えー	A :おもちゃに手を伸ばす
14		D :かしてやって	D :Bに言う
15	13 20	C :どうぞって言ってからよ	C :Aの手をさえぎる
16	13 22	D :どうぞって	D :Bに言う
17		C :ど[うぞって	C :Aに言う
18	13 24	D : [どうぞって どうぞって どうぞって	D :Bに言う
19	13 25	A :↑あー	
20	13 26	C :あっ こっちにも があるよこれあるよ	C :Aに言う
21		A :	A :机に乗り、おもちゃで遊ぶ。
22	13 42	C :huhuhu	C :Aに笑いかける
23	13 44	A :	A :立ち上がる
24		BCD :	BCD :Aを見る
25	13 46	C :huhuhuh (はいしよ)	C :Aを机からおろす
26		A : ʌ	
27	13 55	D :どうぞって	D :Bに言う
28	13 56	A :どうぞ	A :Bに言う
29	13 57	C :huhuhuhuhuhu	
30	13 58	D :どうぞって	D :Bに言う
31		B :	B :Aにおもちゃを差し出す
32	14 05	C :くれたよお huhuhuhu	C :Aに言う
33		B :	B :おもちゃが入った黄色いかごを自分の左手側に置く
34	14 09	D :あと全部一人占めしてる	
35	14 13	C :どうぞって	C :Aに言う
36	14 14	A :え : ↓	A :手に持っていたおもちゃを投げるように置く
37		B :	B :Aにおもちゃを指し出す
38	14 17	C :ありがとうは?	C :Aの顔をのぞき込みながら
39		A :	A :何も言わない
40	14 19	C :ありがとう	C :Bに向けて言う

女の子 B と B の母親 D がおもちゃで遊んでいる。そこに男の子 A がやってきて、B が遊んでいたおもちゃで遊びだす。B がおもちゃで遊びだすと、A の母親 C がやってくる。A と B がそれぞれおもちゃで遊んでいる横で、C と D は会話を始める。会話が終わると、D は B に「どうぞってして、かごどうぞって」と言い、A とコミュニケーションをとらせようとする。C が「ありがとう」と言い、A に「どうぞしよ、どうぞって」と言い、B にかごを渡すように促す。その後も、C と D の間でこのようなやり取りが続いた。

A と B は、同じおもちゃを使ってそれぞれ個別に遊んでいた。D が B に「どうぞってして」(5)と声をかけたのをきっかけとして、C と D の間で、積極的に会話がなされる。この場の会話では、D が B に、C が A にそれぞれ話しかけ、A と B にコミュニケーションをとらせようとする。B は A にかごを差し出す(4)が、このときかごをうけとり、お礼を言ったのは、C である(6)。この後 C は A に「どうぞしよ、どうぞって」と言い、B にかごを渡すことをうながすが、A は C の言葉には反応せず、一人遊びを続ける。D は「どうぞって、かしてって」と言い、B に同じ言葉を言うように促す(11)。B は母親に促された通りに「どうぞ、かして」と A に対して発話をする。

なぜ D は「どうぞってして」という発話(3)をしたのだろうか。児童館では、自分の子どもと一対一で遊ぶ場面はしばしば見られる(事例 2)が、この場面のように、親が子ども同士に積極的にコミュニケーションをとらせようとする場面はあまり見られない。子ども同士の相互行為でよく見られる、口論や物の奪い合いといったトラブルが生じ、それを治めるために声をかけたわけでもない。さらに、この場面では、子どもたちは親の促し通りに行動する時があるが、A と B の間に相互行為の場は見られない。なぜなら、B は D の促し通りに、発話し、A にものを差し出す。しかし、A はそれに応えることも、物を受け取ることもしない。また B も、物を差し出したあと、A からの返答を期待するわけでもなく、すぐに一人遊びに戻ってしまう。

さらに、D の発話(3)が生じたのは、C と D の会話がとぎれたときである。沈黙を破る形で D は発話し、C と D の相互行為の場は活性化された。この場面で見られる相互行為の場は、A と C、B と D、C と D の 3 つであるが、この場面の始まりから終わりまでの間に、最も活発になった相互行為の場は、C と D の間である。以上のことから、C と D は自分たちの相互行為を活発化させるために、自分たちの子どもを使ったのではないのだろうかと考えられる。

4-2 子どもは大人に依存した存在なのか

事例 7 と事例 8 の 2 つの遊びの場の中には大人と大人、子どもと大人の相互行為の場が見てとれる。さらに、これらの事例では、大人は子どもを仲良く遊ばせようとするが、子どもは大人の意図どおりに行動しない場面が見られる。さらに、大人が子どもを道具的に利用し、大人による相互行為の場を円滑にしている様子が見てとれた。では、児童館での相互行為の場においては、大人が子どもを一方的に支配しているのだろうか。必ずしもそうとは言い切れないのではないのだろうか。この事例の中にも、子どもが大人の意図した

通りに行動しない場面が見られた。そのため、大人が一方的に子どもに働きかけるのではなく、子ども自身も何らかの働きかけを大人に行っていると考えられる。そして、このように子どもを大人に何らかの働きかけをしていく存在として見るならば、子どもを大人に依存しなければ秩序だった社会生活を営めない存在だとみなすことはできない。

サックス（1987）は「ホットローダー（暴走族）」に関する論文の中で支配的な大人文化と、子ども文化のあいだの権力関係について、「ティーンエイジャー」というカテゴリーと「ホットローダー」というカテゴリーの間にどんな相違があるのかという点から考察している。彼は、ホットローダーを、「大人に押しつけられたカテゴリー（大人に反抗する子ども）」であり、ティーンエイジャーを、「大人が管理するカテゴリー（大人に従順な子ども）」と述べている。なぜこれらのカテゴリー分けが、大人の支配的文化の維持につながるのだろうか。それは、大人が「子ども」は大人の言いなりになるものだという想定をしているからである。サックスは、自立性について以下のように述べている。

黒人や子どもに対していだかれている自立性の概念は、明らかに非社会学的である。彼らは、かっこつきの「子ども」や「黒人」として、常に自立しなければならない。つまり、支配的な文化によって定義された仕方に従うことによるのみ自立するのである。良い子になりなさい、子どもじみたことをするな、身ぎれいにしなさい、よい仕事につきなさい。あなたにはそれができる。それはあなたの問題だ。自立性につきまとうこうした表現は、明らかに、大人が押しつけたものである。（サックス 1979=1987: 28）

子どもは、これらの大人からの要請に従うことで、「自立」したと見なされる。大人から見れば、子どもは大人がいなくなにもできない、大人に依存した存在であるのだ。子どもは、大人に依存していると考えられているが、子どもが大人の取り決めに従わず、自分たちのやり方を大人に認めさせようとすることがある。ホットローダーは、ホットロッド（ホットローダーが乗る暴走車）を用いて、スピードを競うことをする。大人からみれば、ただスピードをだして走っているだけで、誰が乗っているか問題ではない。彼らからすると、ホットロッドに乗っている＝ホットローダーというカテゴリーになるからだ。しかし、ホットローダーたちからすれば、自分の車で何をするのかどんな格好をしているのか、またどんな行動をするのかなどといったことを、彼らは互いに相手に強制することができ、メンバーでない者からそうしたことを守ることができる。つまり彼らは、自分たちだけにわかるカテゴリーを利用して、大人に「反抗」しているのだ。このように、子どもが生み出す文化には、「革命的」な一面がある。

児童館での相互行為の場ではどうだろうか。これらの事例の中には、子どもが大人の意志に反した行動をすることがあった。それらのなかには大人の期待を理解できていないという可能性も十分にある。しかし、それだけが理由ではなく、子どもには、大人の期待とは必ずしも一致しない子どもの意図があり、それに従って社会的な行動している可能性も否定できない。次章では、子ども目線で相互行為の場を検証する。

第5章 子どもの社会的能力の検証

サックス(1987)によれば、大人にはわからなくても、子どもには子どもの意図があり、それに従って行動することがある。親の期待通りに行動しなかったとしても、それは子どもにとってなにか意味のある行動だった可能性がある。このような子どもの行動を単純に「親の期待に反した行動」として片付けるのではなく、子どもの側何か意図があった行動だと捉える。では、親の意図に反した行動をするとき、子どもは何をしているのだろうか。今度は子どもと大人の相互行為の場を子どもに注目して見ていきたい。

5-1 子ども自身の手で規則を作り上げる事例

事例9

		会話記録	相互行為
1	0:19	A :黒色とんとん 白色とんとん	A :オセロを盤の上に並べる
2	0:27	B :	B :Aが黒を表にしておいたコマをひっくり返し白にする
3	0:28	D :それ 置いといていいですか)そこに	D :Cに言う
4	0:30	C :[()	C :Dに言う
5		D :huhuhu	D :Cに笑う
6	0:36	C :一緒に貸して ならべるからね ならべていい?	C :Bに言う
7	0:40	A :	A :Dが持っているコマに手を伸ばし奪う
8	0:41	C :もうちょっとで帰るんだろ なあ	C :Bに言う
9	0:45	D :ちょっと貸して	D :Bに言う
10		C :もうちょっとで帰るんな えーとO [Oくん	C :Bに言う ※OOはBの名前
11	0:46	D : [OOです	D :Cに言う
12		C : = OOくん	C :Bに言う
13	0:51	=もうちよいしたら帰るんな	
14		B :	B :Cをみる
15	0:52	A :誰がはやい 誰がはやいかな競争しよな	A :
16	0:57	D :競争わからないなあまだ	D :Aに言う
17	1:00	A :どれが)	A :Dに言う
18	1:01	D :ならべて遊ぶのなら	D :Aに言う
19	1:03	A :こうやってこうやってはよう	A :オセロのコマを何枚か置く
20		B :	B :手をたたく
21	1:06	D :できたあ	D :手をたたく
22	1:09	B :	B :手をたたく,Cを見る
23		C :できたねえ 上手上手	C :Bに言う
24	1:13	AB :	AB :オセロを並べる
25		C (Dの世間話)	
26	1:59	B :	B :Aの近くから新しいコマをとる
27		A :ちょっと これAくんのじょ あっちゃんがBくんの	A :Bのそばに置いてあるコマを指す
28	2:02	D :Bこっちって お友だちこっちって	D :Bのそばのコマをさす
29	2:15	A :	A :黒を表にしてならべる
30	2:16	B :	B :すかさずひっくり返して白にし、違う場所に置こうとする
31	2:18	A :あ ちょっと貸して 貸して	A :Bが手に取ったコマをとろうと手を伸ばす強引に奪う
32	2:22	D huhuhu	D :
33		AB :	AB :オセロを並べて遊ぶ
34	2:28	B :	B :Aのそばのコマを見てとろうとする
35	2:30	D :Bこっち はい	D :Bのそばにあるコマをとって渡す

36		中略 ※違うビデオになる)		
37	035	A :		A :自分の近くにコマがなくなったので、Bのそばにあるコマをとる
38	036	D :半分ちょうだいって		D :Aに言う
39		B :		B :Aが持っているコマに手を伸ばす
40		C :あっくんそれいじわる それいじわるよ		C :Aに言う
41	041	A :ちょ[ちよっと貸して		A :Bがもっているコマをとろうとする
42		B :		B :Aに手を伸ばし、コマをもらおうとするがAはわたさない
43		C : [=あげないかんわ		C :Aに言う
44		A :ちよつとあっくん ㄨ		A :
45		B :		B :立ち上がり、別の場所に移動する
46	043	C :<あげな帰るよ お前一人で遊ぶようになるよ そした		C :Aに言う
47	045	A :> あっあげるあげる< (あわてた調子で)		A :Dにコマを一つ差し出す
48	047	D huhuhuhuhuhu		D :Aからコマを受け取りながら笑う
49	048	C :<二つじゃないわよ 半分あげい		C :Aに言う
50	050	A :>はいはいはい<		A :Dに何枚かコマを差し出す
51		D :どうぞって一緒にやって 並べて		D :Bにコマを渡ししながら言う
52		AB :		AB :オセロを並べる
53	1:10	A :やった		A :万歳する
54	1:12	A :		A :並べられたコマを軽く整理する
55		B :		B :手持ちのコマを全て並べ終える
56	1:16	A :やった		A :万歳する
57	1:18	D :やったあ できたあ		D :
58	1:19	C :できたあ [できたあ やったあ		C :手をたたく
59		D : [できたあ		D :手をたたく
60	1:22	A :ちょっと今の何しよったん		A :他の場所に行ってしまう

事例 9-1

まずは、Bが何回もしている「拍手」の意味について考察していきたい。Bがコマを置いたとき、1回目の拍手(20)をする。Bの拍手を見たDは「できたあ」といい、Bと一緒に拍手をする。2回目の拍手(22)は、その直後、Aが無造作に置いたコマを移動させたときにおこる。しかし、このときBは、Cを見て手をたたこうとするが、一瞬躊躇する。Cが「できたねえ上手上手」と言い、Cが反応したことで、Bが拍手をする。3回目の拍手では、BはCをみながら拍手をするが、Cは反応しない。



写真 1-1
一回目の拍手。



写真 1-2
2 回目の拍手。
C を見て、拍手をしよう
かためらっている。



写真 1-3
3 回目の拍手。
C を見ながら拍手をする
が、C から反応は返って
こない。

(1)分析の視点—IRE 連鎖

この拍手がおこる一連の流れには、IRE 連鎖がみてとれる。IRE 連鎖は教育の場でよくおこる会話の連鎖で、生徒の答えのあとに、評価が連鎖するのが特徴である。日常会話ならば、「質問」に「答え」することで会話は終了する。一方、IRE 連鎖は、この「答え」に続き、「評価」という行為類型が連鎖する。

IRE 連鎖は「質問」—「答え」—「評価」の 3 つの行為類型によって構成され、会話が終結するパターンである。例をあげると、「1 たす 1 は？」—「2 です」—「よくできました」というような流れで会話が終結するパターンのものである。

(2)分析

この IRE 連鎖を踏まえて、それぞれの拍手を見ていく。1 回目の拍手では、B がコマを置き、手をたたくと、D がすかさず「できたあ」と言い、拍手を送る。この D の応答は、IRE 連鎖での「評価」に値する。ここで、B は、オセロを並べ、拍手をすると「評価」してもらえる（その場での正当な行為である）ということを知る。2 回目の拍手では、B が拍手をするときにためらいが見られる。なぜここで B にためらいが生じたのだろうか。1 回目の拍手をした B の意図は、オセロを並べ終えたという自分の行為が終了したことを相

手に知らせるという意味だったのではないのだろうか。Bは1回目の拍手で、Dに「評価」を与えられたことで、拍手は単なる行為の終了を意味するだけでなく、相手から評価を得られるものと理解する。1回目の拍手で、Dによる評価を受けたため、拍手の意味合いが、Bの中で変化した。2回目の拍手の直前におこったためらいでは、Cに評価を促しているように見える。

IRE連鎖では、自分がしたことに対して「評価」を与えるのは他者である。つまり、自分では自分の行動に対して評価ができないため、周りに大人に聞くことで自分の行為の正当性を確認したのではないかと推察する。3回目の拍手では、BはCをみながらためらうことなく拍手をしているが、Cからの反応は返ってこない。そのため、この遊びの場が終了するまで、Bは拍手をしなくなり、CやDから評価を受ける、ということをしなくなった。

自分で自分を評価することはできない。そのため、他の人が評価する（ほめてくれる）ことでそれがその場の空気にあっていることを確認し、秩序が生まれるのである。

事例 9-2

Aは一列に並べていたコマがオセロの端に達しそうになったため、列を少し湾曲させることで、今まで通り、コマをまっすぐ並べるという一人遊びを続けることに成功する。Bも、Aとほぼ同じタイミングで、Aが並べていたコマの列にぶつかり、今まで自分がしていた一人遊びのルール変更を余儀なくされる。Bも、Aと同じように、今までまっすぐ置いていたコマをななめに置くことでこのトラブルに対応しようとする。そして、まっすぐ置けなくなったあとは、空間を埋めるという遊びに切り替わり、さらにそれは、コマを全て並べるという遊びに変化した。最初はそれぞれ一人遊びをしていた二人は、ゲームのルールを変化させていくうちに、一緒に遊ぶようになる。



写真 2-1
お互いに一人遊びをしている。



写真 2-2
空白を埋める遊びに切り替わりつつある。

(1)分析の視点—違背実験

このエピソードを分析するにあたり、ガーフィンケルによる違背実験（期待破棄実験）を理解する必要がある。ガーフィンケルは、人為的にトラブルを起こすことで、対象を意味あるものとしている知覚や、相互行為を秩序あるものとしている実践を浮き彫りにすることを目的とし、数々の違背実験を行った。その、数ある実験の対象となったものの一つが、「三目並べ」である。「三目並べ」のルールは、 3×3 の格子に2人が交互に○か×をつけていくという簡単なものである。このルールを、実験者にわざと破らせて、相手の反応を観察した。結果はさまざまであったが、ガーフィンケルは、規則を破る振る舞いをゲーム外の出来事として取り扱った例、同様の規則破りで応じられた例などに注目した。これらの例においては、規則が破られているのにも関わらず、実験者とその相手の間では振る舞いが続けられ、それ相応の秩序が成り立っていることが明らかになった（前田・水川・岡田、2007）。

この実験からわかることは、社会活動とはどのように達成されるのか、ということである。人は、そのルールが正しい、正しくないという基準ではなく、その場にあったルールを選択していく。

(2)分析

このエピソードの中では、違背実験と似た環境が自然と作られている。Aは、列が端まで達してしまったことによって、BはAの並べていたコマとぶつかってしまったことによって、いままでの規則が通用しない状況となった。この状況を解決するために2人がおこなったのが、規則を変えるというものだった。AとBは言葉を交わしたり、身ぶりによって新しいルールを提示したのではなく、お互いのコマの置き方を見て、隙間を埋めるというルールに変更していく。そして、ルールを暗黙理に共有することで、持っているコマを全て並べる、という二人遊びに変化していく。

ここからわかることは、私たち大人は、子どもたちが仲良く遊ぶときに、同じ規則に従って遊ぶことを望んでいる。しかし、この場面で起こっている遊びは、オセロの一般的なルールに従ったものではないし、遊びの途中で A が提案した、「どちらが早くコマを並べるか競争する」遊びでもない。このデータからわかるのは、子どもは規則を参照すること無く、即興的に秩序を作っているということである。そして、遊びの途中で新たな規則を創出している。

5-2 子どもが主体性を発揮し、大人を道具的に使う事例

事例 10



		会話記録	相互行為
1	000	B :	B : 絵本についている鍵盤をならす
2	004	C : えっとえっと (どれだっけ) これは?	C : 絵本のページをめくる
3	008	B : () (嫌がるような声)	B : ページを元に戻し、本を閉じる
4	013	C : あっ	C : 絵本のページをめくる
5	016	A : huhu [hu]	A : Cの方を見て笑う
6	017	C : [huhuhuhu]	C :
7		A :	A : 本を開こうとする
8	018	B :	B : Aが開きかけた本を閉じる
9	021	A : あ (非難するような声)	A : Bから本を奪い、開く

男の子 A と女の子 B、B の母親 C がけんぱんのついたおもちゃの絵本で遊んでいる場面である。女の子 B がけんぱんを押して遊んでいて、A と C がそれを眺めている。C が絵本のページをめくりかけたときに、B は声をあげて、C のしようとしたページをめくるという行為に抗議し、いきなり本をバタンと閉じてしまった。C は「あっ」と発話し、その発話に反応した A が C の方を向き、1 秒間 A と C とは顔を見合わせる。視線をはずしたあと、A と C に同時に笑いが起こる。

場面の冒頭では、絵本で遊んでいる B が主体となっていて、A は遊びを見守っている傍観者である。この後、B が絵本のページを閉じるというトラブルが起きる(3)。このトラブル

ルが起こったあと、AとCの間で視線が交わされ、笑いが共有される。そして、この笑いが起こったあと、Aがこの場面の主体となる。

なぜ主体の変更が起きたのだろうか。主体が変更したポイントである、AとCの笑いについて考えていきたい。水川（1993）によれば、「笑いは前の活動と結び付けて考えられるもの」なので、笑いの前に起こった行動について考察する必要がある。この笑いの直前には、Bが突然本を閉じるというトラブルが起こっている。確かにこのとき絵本のけんばんを押し、絵本で遊んでいたのはBであるが、Cがページをめくろうとすると、それを非難するような声をあげ、本を閉じてしまう。この本を閉じるという行為によって、Cのページをめくろうとする行為を拒絶し、さらには傍らで絵本を眺めていたAまでも、遊びの場から締め出そうとしたように見える。このBの行動が不適切だったことは、Bが絵本を閉じたあと、Cが「あっ」という発話をしていることよりわかる。これは、Bが直前にした行動が予想外だったため、意表を突かれたからでた言葉だと推察できる。さらに、AがCの発話を聞き、Cと顔を1秒間見合わせる。その後視線をはずしたとき、同時に笑いが起こっている。「あっ」という発話には、Bの行動が不適切だから驚いて出た言葉であり、だからこそAはこの言葉に反応し、Cと顔を見合わせて笑ったのである。この一連の流れでAとCは「Bの行動が不適切である」という同じ評価を共有する。AがCの発話にただ反応して顔を見合わせただけならば、この後の笑いは生じえない。

笑いによって、「Bの行為はこの場にそぐわないものであった」という評価を共有し、同時に、AはBがしたことについては気にしていない・この行動を許すというメッセージをCに送っている。そして、A・B・Cの三者間の相互行為をAが再開したことで、Aはこの場面の主体となった。すなわち大人であるCと笑いを通して志向性を共有したことで、Aは正当性を獲得し、場面の主体になることができたのである。

事例 11



		会話記録	相互行為
1	1650	B :	B :車のドアをあける
2	1653	A :だめ だ :め :: : Aちゃんの	A Bを見て筆者を見て、発話の終わりにBをちらりと見る
3		B :	B :車のドアを手で持っている
4	1659	A :	A :周りをぐるりと見渡す
5		A :こうちゃんのお母さん	A :大声で言う
6	1703	A :	A :車から降りる
7		B :	B :車に乗る
8	1712	C :あらあらとっちゃった?ごめんね	C :Aに言う
9	1714	A :Aちゃんがのってたの	A 飛び跳ねながら車の屋根をばしばし叩く
10	1716	C :乗ってたん?	C :Aに言う
11	1717	C :ゆきお話始まるよ行ってこ	C :Bに言う
12		C :=ね	C :Aに言う
13	1726	B :	B :車から降りる
14		C :じゃあ行こ	C :Bに言う
15	1729	C :よし じゃあお話聞きにいこ ::	C :車を片づける

女の子Aは車が盗られそうになると、大声で「だめ」と何度か叫ぶ。2回目の「だめ」は、筆者の方を見て発話する。その後周りをぐるりと見渡し、Bの母親を見つけると、Bの母親Cを呼ぶ。Cを呼ぶと、Aは自ら車を降り、Bが車をとったことを伝える。Cは、Aに謝罪をし、Bに別の場所に行って遊ぶことを提案する。Cに促され、Bは車を降りるが、そのときすでにAはさっきまで遊んでいた車への興味を失っており、ちがうおもちゃを選んでいた。

この場面での、Aの行動にはいくつかの疑問がある。一つは、Bに対して発話をしているのに、B以外のところを見ている点である。Bに対しての発話ならば、ずっとBを見ていればいいので、視線を動かす必要はない。2つ目は、Cを呼んだあと、自ら車を降りている。そして、Bの母親CにBが車を盗ったことを主張するとすぐに、次に乗る車を選び始めた。このときのAの発言と行動は一致していない。

まずは、Aの視線のやり方から検討していきたい。2行目の第一声の「だめ」はBを見て発話し、二言目の「だめ」は2秒間筆者の方向を見て発話している。そして発話の終わりに、もう一度Bをちらりと見る。このとき視線をBから外し、筆者の方を見たのは、この場を治めてくれる他者を求めていたからではないだろうか。このとき筆者は撮影中で反応しなかった。そのため、筆者ではないだれかを探さなければならないが生じ、この後の周りを見渡す(4)という行動に繋がったと考えられる。

次に2つ目の疑問である、「自ら車を降り、Cに車をとられたことを主張すると、すぐに別のおもちゃを吟味し始めた」点についてである。このとき、確かにBは車に乗ろうとして扉を引っ張る様子を見せたが、それはそこまで強い力ではなく、Aが力いっぱい振り回せば振りきれられる程度のものであった(年齢、体格を考えるとAの方が上であった)。そのため、筆者にはAがBに車を「ゆずった」ように見えた。また、Cに「(Bが)とっちゃった?」と聞かれたとき、Aは、自ら車を降りたのにも関わらず、それを否定しなかった。これは、Aが「車をとろうとしている」状況よりも、「車をとられた」状況の方が、より強く正当性をアピールできると考えたからではないだろうか。

このような行動は大人を権威者だと認識しているから起きた行動だろう。大人を権威ある存在だと認識していなければ、場を治めるために大人の手を求めないはずだ。ここでのAの行動はとてもうまいやり方であると評価できる。子どもだけでこじれた場を修復する

より、大人の手を借りた方がいい。Aはそのことを利用し、うまくその場をきりぬけたのである。ここでのAの行動の目的は、大人の権威を認識し、その権威を利用することで、自分の正当性を主張する行動であったと考えられる。

ここでのAの行動は、自分の正当性を大人に示しことで、より強固にしようとしているように見える。Aの行動は、大人を権威ある存在だと認めたいうで、大人を道具として使っている。

5-3 まとめ

事例1では、子どもが、大人の手を借りず子どもたち自身で規則を作り、その場で主体的に行動していることがわかった。また、事例2と3からは、子どもが大人を道具のように使い、正当性を獲得している様子が見てとれた。これらのことから、大人が介入して初めて秩序が作られるだけでなく、子どもが介入することで秩序が生まれる場面もあることが明らかになった。すなわち、児童館における大人と子どもによす相互行為の場は、大人から子どもによる一方的な支配の場として捉える事はできない。

第6章 おわりに

6-1 まとめ

児童館での相互行為の場では、大人が子どもを利用し、子どもが大人を利用している。どちらか一方が主体となっているわけではなく、大人と子どもが相互に関わりながら、その場を作り上げている。ここでは、子どもは、自ら大人に主体的に働く、コンピタンス（能力）を持った存在だととらえることができる。一般的に、子どもは社会秩序を理解しておらず、集団行動や社会生活をするには能力が不十分だと思われる。そのため、子どもが滑らかに相互行為を行うためには、大人の介入が必要だと思われる。しかし、事例からは、子どもが大人を道具的に利用したり、子どもが、大人の手を借りず、自分たち自身の手で規則を作り上げたりする様子が見てとれ、秩序や規則を作りだすコンピタンスを身につけた存在であることがわかった。このことから、子どもを、主体性のない存在と位置づけることはできない。

子どものコンピタンスについて、山田（2010）が、サックスの空想遊びを、子どものコンピタンスの視点に立って考察している。サックスは、子どもの空想遊びの例として、以下の2つを挙げている。

(1) 幼稚園で椅子を船と仮想し、遊んでいる子どもに、幼稚園の先生が現実世界の机の引き出しからひもをとってくるように命じる。子どもは先生にすぐに応じることはせず、もう1人の船長役の子どもに、船を接岸するように頼む。船が接岸すると、子どもはおもむろに先生の命令に従う。

(2) 女の子が、自分の乗っているおもちゃのワゴン車を、そばのいる大人に押して

くれと身ぶりで頼む。しかし大人は、自分で地面をけって進むように強く言う。なおも子どもは大人が車を押してくれるのを待っている、大人が押してくれないことがわかると、子どもは、自分で車を動かそうとする姿勢をとるが、やはり押さない。じれったく思った大人が、「押してごらん」と子どもに促すと、子どもはそのままじっと動かず、「いま（空想）車がむこうからやってくるの」と、むっとした顔で大人を見た。

(Sacks 1992: 山田 2010: 72 参照)

この2つの事例からわかることは、子どもが空想遊びをうまく使いながら、現実の大人の命令や拒否に対して一定の対抗措置を発動し、うまく状況をきりぬけているということである。児童館での子どもの遊びの様子も、これと似ている。山田(2004)は、コンピタンスは大人を頂点として獲得されるものとしてとらえるのではなく、むしろ「状況依存的に達成されるもの」としてとらえる必要があると述べている。子どもを子どもとしてとらえるのではなく、コンピタンスを持っている存在としてとらえなおす必要がある。

児童館での相互行為の場では、子どもたちがすでに「社会性」を身につけている様子を見出すことができた。事例9のオセロ遊びの中には、子どもたちが始めは同じおもちゃを使ってそれぞれ一人遊びをしていたが、コマを置くスペースがなくなってしまったことで、2人が一人遊びを止めて、空白を埋めるという遊びに切り替えた。これら一連の遊びのルール変更は、言葉を交わしてなされたわけではなく、まして大人による声かけでなされたわけでもない。子どもがお互いにその場の状況を考慮して遊びのルールを二人が暗黙のうちに変更し、その場に合わせた規則を2人で作り上げていたのである。事例10の絵本の事例からは、その場にそぐわない行動をした子どもを見て、別の子どもが大人と笑いを共有していた。この笑いによって子どもは大人と志向性を共有し、場の主導権を握った。事例11の車の取り合いから生じた言い争いでは、子どもが大人の権威を正しく理解し、自分の正当性を高めるために大人を利用して、その場を収めていた。子どもは規則を内在化していない未熟な存在だと考えられがちだが、その場に応じて行動する様子が見られ、他人と協同する能力があることがわかった。では、子どもたちはこのような能力をどのように身につけたのだろうか。

トマセロ(2013)は、子どもの持つ生得的な能力に注目し、子どもの利他性は「自然に」現れるものなのか、それとも文化によって「授けられるものなのか」と言う観点から社会規範や制度などの協力行動がどのように生まれるのかを考察している。そして、ヒトの子どもとチンパンジーの比較実験から、子どもの利他性は生まれながらに存在し、成長していくと、周囲の影響を受けて変化していくことを明らかにした。

大人は子どもに仲良く遊ぶことを期待している。そのような大人の期待は「なかよくしてね」「ありがとうって言いなさい」「おもちゃは分け合って」というような言葉に表れている。だが、大人が過度に干渉しなくても、子どもは他者と共同的に行為を遂行する能力をすでに相当程度身につけていると考えられる。今まで多くの研究の中で、子どもは、遊びを通して発達していく存在として捉えられてきた。しかし、子どもは指導教育されるだけの受動的な存在ではなく、自分自身で秩序を作り上げることができるコンピタンス(能力)のある存在なのである。

6-2 考察

私が、児童館での調査を始めたばかりのころ「ごちゃごちゃしている」という気持ちを抱いた。この一見無秩序にみえる場はどのようにして生まれていたのだろうか。

児童館では、大人は常に子どもたちの遊びの様子を見守っており、子どもたちがしうるあらゆる行動にて対応する準備をしている。このような「構え」が大人に共通してみられる。そして、子どもが危ないことをしようとしたり、ケンカが起きそうになると、大人は介入行動によって子どもの行動を特定の方向に「枠づけ」することで収束させる。しかし、木村（2003）によれば、ある行為を「枠づけ」収束させると、今度はその枠を媒介にして、次の行為が生成され、行為の可能性が分岐する。行為の枠づけは、新たな行為の分岐の可能性を生み、場を複雑にする。たしかに大人は、子どもの行為に対してさまざまな枠づけを行う。だが、子ども達はそれに対してさまざまな行為を展開し、新たな枠が生成される。このような大人と子どもによる行為の枠づけと行為の可能性の分岐が、場の複雑さの原因の1つなのではないだろうか。

さらに、児童館における相互行為の場を複雑なものにしているもうひとつの理由は、子どもが大人によって一方的に枠づけられる存在ではないという点にある。子どもは大人の意図や促し通りに行為することもあればしないこともある。また、子どものほうが巧妙に大人の権威を使用しながら、大人の行為のほうを枠づけることがある。大人からの一方的な枠づけがうまく働かず、大人と子どもの相互による枠づけが錯綜するなかで場が収束しないとどうなるのだろうか。木村によれば、枠づけが少ないと拡散の力が強くなり、相互行為は混沌としたものになるという。枠づけによる、場の収束が行われないことが頻繁にあることと、子どもも大人の行動を枠づけていることが、場をいっそう複雑にしている原因ではないだろうか。

児童館での相互行為の場は、大人が子どもを支配している場でも、子どもが自由気ままに遊ぶ場でもない。規範を内在化していない人の社会をめぐるのは、ホップズ（1954）やルソー（1991）による「自然状態」に端を発する議論がある。ホップズによれば、人間は生来利己的な存在であり、利他性を保障する規則の存在がなければ「万人の万人による闘争」状態が発生してしまう。一方のルソーは、人間は本来自由で平等である一方、理性を持たず他者を認識しない孤独な存在であるとした。子どもは、規則や規範を内在化していない存在である。しかし、利己的な存在でも、孤独な存在でもない。他者と協働できるコンピタンスをもとにして、相互行為の場を作ることができる存在であることが明らかになった。

児童館での相互行為の場では、大人と子どもという相互に異なる意図を持ったアクター同士が相互に枠づけし合うことで大人と子どもの両方がお互いの行動を枠づけていた。それは一見混沌として見えるが、そこには参与者による「相互予期」と「行為の枠」が存在している相互行為の場である。そして、そこでは大人と子どもが対等な立場でお互いを利用し、相互行為の場を作り上げる様子がみられた。児童館における相互行為は、大人と子どもという立場の異なる参加者による相互交渉の場なのである。

《参考文献》

- 赤星敦美・橋本脩・山本善積、2012、「遊び場としての児童館の評価—山口県内の児童館を対象として—」『山口大学教養学部研究論叢（第3部）』62:391-402。
- 青柳真智子、1972「遊びの文化人類学—子どもの遊びにおける伝統と変容—」『児童心理』25(6),83-88。
- Aries, P, 1960, *L' enfant et la vie familial sous l' Ancien Regime, Seuil*. (=1980、杉山光信・杉山恵美子訳『〈子ども〉の誕生—アンシャン・レジーム期の子どもと家庭生活』みすず書房。)
- Benedict, Ruth, 1934, *Patterns of Culture*. (=1973、米山俊直訳『文化の型』社会思想社。)
- Caillois, Roger, 1958, *Les jeux et les homes: le masque et le vertige*. (=1970、清水幾太郎・霧生和夫訳『遊びと人間』岩波書店。)
- Csikszentmihalyi, Mihaly, 1988, *Beyond boredom and anxiety*. (=1975、今村浩明訳『楽しみの社会学』新思索社。)
- Ellis, Michael J, 1973, *WHY PEOPLE PLAY*, U.S.A: New Jersey. (=1991、森林・大塚忠剛・田中亨胤訳『人間はなぜ遊ぶか』黎明書房。)
- Hirschfeld, L., A, 2002, " Why don't anthropologists like children?", *American Anthropologist*, 104(2): 611-627.
- 浜日出夫、2004、「エスノメソドロジーの発見」山崎敬一編『実践エスノメソドロジー入門』有斐閣、2-14。
- Hobbes, T, 1651, *Leviathan*. (=1954、水田洋訳『リヴァイアサン』岩波書店。)
- Huizinga, Johan, 1949, *Homo Ludens: A study of the play element in culture*, New York: Routledge & Kegan Paul. (=1963、高橋英夫訳『ホモ・ルーデンス：人類文化と遊戯』中央公論者。)
- 藤本浩之輔、1985、「子ども文化論序説」『京都大学教育学部紀要』、31:1-31。
- 岩田慶治編、1985、『子ども文化の原像—文化人類学的視点から』日本出版協会。
- 亀井信孝編、2009、『遊びの人類学ことはじめ—フィールドで出会った〈子ども〉たち』昭和堂。
- 、2010、「「子どもの民族誌」の可能性を探る—狩猟採集民バカにおける遊び研究の事例—」木村大治・北西功一編『森棲みの社会誌—アフリカ熱帯林の人・自然・歴史』京都大学学術出版会、281-296。
- 木村大治、2003、『共在感覚—アフリカの二つの社会における言語的相互行為から』京都大学学術出版会。
- 黒住美晴、2009、「幼児を対象としたスイミングスクールにおける相互行為分析—場所取りから見える子どもの能力—」檜田美雄編『現場で起きていること—エスノメソドロジーの立場から—』徳島大学総合科学部社会学研究室、55-83。
- 串田秀也・好井裕明編、2010、『エスノメソドロジーを学ぶ人のために』世界思想社。

- 前田泰樹・水川善文・岡田光弘編、2007、『エスノメソドロジ― 人々の実践から学ぶ』新曜社。
- 松澤員子・南出和余、2002、「文化人類学における子ども研究」『子ども社会研究』(8), 137-142。
- Mead, Margaret, 1928, *Coming Age in Samoa*. (=1976、畑中幸子・山本真鳥訳『サモアの思春期』蒼樹書房。)
- 箕浦康子、1990、『文化のなかのこども (シリーズ人間の発達 6)』東京大学出版会。
- 水川善文、1993、「自然言語におけるトピック転換と笑い」『ソシオロゴス』17:79-91。
- 大澤真幸、1990、「コミュニケーションと規則」鷺田清一・大澤真幸・橋元良明・土屋 俊・樺山紘一・今村仁司・今福龍太著『交換と所有』岩波書店、53-128。
- Piaget, J, 1962, 1962, *Play: dreams and imitation in childhood*, New York: Norton.
- Rousseau, Jean Jacques, 1762, *Emile ou de l' education*. (=1962-1964、今野一雄訳『エミール上・中・下』岩波文庫)
- , 1762, *Du contrat social Discours sur l'origine et les fondements de l'inegalite parmi les homes*. (=1991、作田啓一・原好男訳『社会契約論/人間不平等起源論』白水社。)
- Sacks, H, 1979, "Hotrodder: A Revolutionary Category," G. Psathas ed., *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*, New York: Irvington, 23-53. (=1987、「ホットローダー——革命的カテゴリー」山田富秋・好井裕明・山崎敬一編訳『エスノメソドロジ―——社会学的思考の解体』せりか書房。)
- , 1992, *Lecture on Conversation*, 2 vols., ed., G. Jefferson, Oxford: Basil Blackwell.
- Speier, M, 1973, "How to Observe Face-to-Face Communication: A Sociological Introduction," Pacific Palisades: Goodyear.
- 仙田満、1992、『子どもと遊び—環境建築家の眼—』岩波新書。
- 竹田 且、1968、「遊びの民俗学(特集・子どもの遊び)」『児童心理』22(7), 144-148。
- Tomasello, M, *Why We Cooperate*, The MIT Press. (=2013、橋彌和秀訳『ヒトはなぜ協力するのか』勁草書房。)
- Turner, Victor, Witter, 1969, *The ritual process: structure and anti-structure*. (=1976、富倉光雄訳『儀礼の過程』思索社。)
- 寺尾香名子、1999、「演芸場にみる笑いの協同的達成」榎田美雄編『エスノメソドロジ―と福祉・医療・性』徳島大学総合科学部社会学研究室、39-50。
- Whiting, B and Whiting, J, 1975, *Children of Six Culture: A Psycho-Culture Analysis*. (=1978、名和敏子訳『六つの文化の子どもたち—心理・文化的分析』誠信書房。)
- Winn, Marie, 1981, *Children without Childhood*, (=1984、平賀悦子訳『子ども時代を失った子どもたち—何が起っているか』サイマル出版会。)
- 山田富秋、2004、「子どもの分析—大人が子どもを理化するということ」山崎敬一編『実践

エスノメソドロジー入門』有斐閣、130-142。

———、2010、「子ども／大人であること」串田秀也・好井裕明編『エスノメソドロジーを学ぶ人のために』世界思想社、58-75。