

研究成果の概要 (図・グラフ等は使用しないこと。)**1. 問題関心**

本研究の課題は、保育園で生じた子どものトラブルに、それまでそのトラブルに直接的には関与していなかった第三者がある目的の達成をめざして参与していく有り様を、かれらの織り成す相互行為の形式という点に特に関心を向け、分析を行なうものである。

一般的に、対面的な状況で生起するトラブルとは、要求・意見・感情などの衝突であると考えられる。しかし、そうした状況のなかで、人びとが継続的なやりとりを行なうことができるということは、他者とのあいだで何らかの意見の交換が可能であるということを経験できるということそれ自体がきわめて社会的なことなのである。よって、子どもたちが保育園などの場でトラブルを日々経験しているという事実は、子どもの社会的な行為を考察の対象のひとつとする教育社会学にとって、たいへん興味深いテーマとなるのである。

保育園という場において日常的に生起する子どものトラブル。その問題解決に向けて、保育士と子どもの間で、あるいは子供同士の間で、いったいどのようなやりとりが実際に行われているのだろうか。子どものトラブルの研究はこれまで、子ども同士のやりとりを扱うものがほとんどであった。しかし、日常生活の子どものトラブルを考えた場合、それは二者間のやりとりにとどまらず、第三者の参与を伴うことも多く、またそれがトラブルの膠着状態に新たな展開を生むきっかけにもなり得るのである。本研究は、子どものトラブルにおけるそうした第三者の参与の形式とその機能に着目し、子どものトラブル、ひいては子ども(と大人)の相互行為に関する考察を試みるものである。

2. 子どものトラブルという人びとの経験の「枠組み(フレーム)」

エマーソンらの主張(Emerson & Messinger 1977)に従うならば、トラブルとは、そのトラブルの解決をめぐる人びとの相互行為のなかで、常に特定化され、対応を受け、洗練されていくということであった。これはいわば、人びとが「子どものトラブルの解決」という「焦点の定まった相互作用」(Goffman 訳書 1980)に参加している事態といえる。すなわち、人びとが、子どものトラブルとその解決に焦点を定め、トラブルのクレーム申し立て、定義付け、見直しなどの活動に協同的に参与する事態である。

これをゴフマンの説明に倣うならば、このとき人びとは、子どものトラブルに関する事柄も含めて、「いまここで何が行なわれているのか」の「枠組み(フレーム)」(Goffman 1974)を常に参照しながら、そこで行なわれている活動に適切に参与しているのである。例えば、トラブルのクレーム申し立て活動の「枠組み」のなかにいる人びとは、トラブルの主張とその受諾、応酬、否定など、トラブルのクレーム申し立て活動を適切に構成するような活動に各々の立場から参与しているわけである。しかし同時に、そうした人びとの参与の有り様が、いまここでトラブルがいったいどのような性質のトラブルなのかの「枠組み」を具体的に構成することにもなっている。これは、いまここで実際に何が行なわれているのかの「枠組み」が、その場に参与する人びとのひとつひとつの具体的な活動の積み重ねにより縁取られているということである。

つまり、子どものトラブルの内実は、(その他のあらゆる人びとの経験と同様に)その場に居合わせる人びとがその社会的な状況に適切な活動を協同して組織するなかで構成されるのである。言い換えるならば、子どものトラブルとは、そこで行なわれている活動への人びとのひとつひとつの参与のあり方の構築物なのである。ここにきて、子どものトラブルをめぐる人びとのやりとりの進行は、それを具体的に構成するかれらの参与のあり方の問題として位置づけられるのである。

3. 子どものトラブルをめぐる攻防

多くの場合、保育園で子どものトラブルらしきものが確認されたとき、保育士は子どものところへ行くか、あるいは子どもを呼び寄せるかなどして、周囲の保育場面とは切り離された「焦点の定まった相互行為」を開始することになる。しかしながら、こうして開始される相互行為には、およそふた

研究成果の概要 つづき

つの異なったかたちでの展開があるように思われる。それは、子どものトラブルが個人に帰属する問題として対応を受ける場合と、そのトラブルが個人間の問題として対応を受ける場合である。このふたつの違いを、エマーソンらの類型に倣い、前者を「個人的なトラブル」、後者を「関係性のトラブル」と呼ぶことにする (Emerson & Messinger 1977, p.123)。

この両者の区分は、あるふたつの明確なトラブルが客観的にみて存在しているということを意味するものではない。そうではなく、この両者の区分は、トラブルが見出され対応を受ける際に人びとによって参照されている視点あるいは枠組みの違いに由来するものといえる (ibid, p.124)。その枠組みの違いは、以下のようなものとして記述可能である。

	個人的なトラブル	関係性のトラブル
第一位相	開始の表明 (要求) と受け入れ	開始の表明 (要求) と受け入れ
第二位相	事実の描写	事実の描写と確認
第三位相	—	動機質問と動機表明
第四位相	裁定 (規則の適用) と受け入れ	裁定 (規則の適用) と受け入れ

「個人的なトラブル」と「関係性のトラブル」の違いは、人びとの参照する上記のような枠組みの違いとして、かれらの相互行為のなかに具体的に示されることになる。しかし、この一連の手続きはどちらも、人びとがやりとりを開始する以前に、あらかじめかれらに与えられるようなものではない。そうではなく、これらの一連の手続きは、参与者たちがやりとりのなかである枠組みを常に参照し「いまここで何が行なわれているのか」をたえずモニターするなかで組織されていくのである。よって、重要なのは、トラブルとは一度どちらかに決まってしまうと、最後まで必ず同じ枠組みが参照されるわけではなく、やりとりの次第によっては「個人的なトラブルとして起こったことが、関係性のトラブルとして再定義され処理される可能性もあるし、またその逆もあり得る」(ibid, p.124) ということなのである。

4. 結論

本研究においても、保育園でのある園児のトラブルが、保育士によって、「個人的なトラブル」として処理されていた場面で、そのトラブルが、当の園児の抵抗によって、「関係性のトラブル」に転換するような事例が見受けられた。また、他の園児のトラブルにおいては、保育士によって、「個人的なトラブル」として処理されていたものが、トラブルの当事者とは異なる第三者の園児の参与によって、「関係性のトラブル」へと転換する可能性をみせる事例も見受けられた。特に、後者の「第三者の園児の参与」については、大変興味深い展開がみられた。トラブルの当事者である園児とそのトラブルを解消しようと目論む保育士との間でやりとりが行われている際、かれらを取り巻いている園児は、保育士からの特別な指示がない限り、そのやりとりに参与すること、あるいはその保育士とのやりとりを開始することが許されない場合が多くある。しかし、トラブルの当事者の園児と保育士とのやりとりに第三者である園児が参与する場合、かれは保育士と直接やりとりを開始しようとするのではなく、保育士に興味を持ってもらえるような何らかの「前置き」を産出した後に保育士とのやりとりを開始するよう試みるのである。この事実は、子どもが大人と比べて会話者としてあるいは相互行為者として特別な地位にいることを示すものである。子どもは、大人たちが子どもに接近するのと同じように、大人に接近することが許されないような状況に身を置かなければならないことがある。すなわち、大人との相互行為を始めるといふことに関していえば、子どもの権利は明らかに制限されているように思われるのである。子どもは、大人と会話を始める機会を得るためにも、「制限された発話の権利」(Sacks 1972) のなかで、大人の関心を汲み取るなどの適切な解決法をときに導き出さなければならないのである。