

幼児教育における相互行為の分析視点

——社会化の再検討に向けて——

阿部 耕也

【要旨】

本稿は、幼児教育における相互行為を分析する視点・枠組みを検討することを目的とする。

幼児教育は、家庭での初期的社会化の段階と学校教育段階の間に位置し、両者と密接に関連している。幼稚園での教育は、集団を媒介にした指導が軸となっており、学校における社会化に先行する雛形が観察される。

幼児をその相互行為の様式として観察・分析しようとするさい、注目されるのは種々の非対称ルールである。幼児—大人間でやりとりされる問いかけ—応答、人称—呼称のあり方など、いくつかの局面で非対称ルールは見出されるが、それらを介して大人と子どもの相互行為が構成され、社会化場面が立ち上がっていく。

遊びや指導場面では、子どもの集団においても非対称な関係があり、集団活動への参与資格にかかわる非対称ルールは、集団あるいは社会が成立し、存続するために不可欠の契機となる。幼児教育とはその意味で、非対称ルールを手がかりに対称ルールの習得を目指す、子どもへの働きかけといえる。

社会化は、集団を構成することと参加者が構成員となることを相即的に成就させる過程を示す。本稿では、具体的な相互行為場面をそうした過程が進行している場として観察し、分析する視点・枠組みを準備する。

キーワード：幼児教育，社会化，非対称ルール

1. はじめに

筆者はこれまで、子どもの社会化過程に継続的な関心を持ってきたが、幼児教育のあり方を社会化論の視点から検討するという課題を与えられ、あらためてそれに向かおうとすると、いくつかの基本的な点で準備不足を感じる。「幼児（子ども）」も「社会化」も研究課題として十分過ぎるほど難題で、これまで行ってきたことといえば、「社会化研究において会話データは使用可能か」を問い、その作業のなかで「〈子ども〉が会話系列においてどのように観察されるか」「幼児がかかわる相互行為に特有の様式は存在するか」といった問題を端緒的に検討したに過ぎない。社会化をどのようにとらえるのか、どう分析すべきかを主題として検討することはほとんどしてこなかった。

ただ、「子ども（幼児）」と「社会化」という研究課題の組み合わせが、困難さを相乗させるだけかといえば、必ずしもそうではないという気もする。両者はあるいは双対的な関係にあり、ある種の「社会化」形式が向けられ、相互行為へと織り込まれると同時に／その都度、社会をともに構成する存在が「子ども」であり、また「子ども」がかかわる相互行為形式すべてが「社会化」であるかもしれないからである。その場合はしかし、〈子ども〉という現れと社会化という現象を、〈対〉として分析する視点を準備することが必要となるだろう。

本稿では、自らのこれまでの作業をたどり、幼稚園におけるエスノグラフィなど関連する研究の視点・素材を借りながら、幼児教育における相互行為の分析視点を準備していこうと思う。その作業は、筆者自身にとっては「子どもと社会化」をめぐる問題の予備的検討となるだろうし、作業を通して社会化というものの見方の再検討が行われることになるかもしれない。

2. 初期的社会化と「学校的社会化」の間

幼稚園・保育所など幼児教育の場は人間形成に重要な影響を与えるが、どういう場で教育を受けたかということより、そこでの教育のされ方、具体的な相互行為のあり方が重要で、その後の行動様式をも大きく左右すると考えられる。

筆者はそのことを、幼児期から学童期の初期を海外で過ごした自らの子どもを観察するなかで強く感じさせられた。彼は、日本で保育所・幼稚園を経験することなく3歳～6歳を英国で過ごした。渡英後はプレイグループに入り、5歳からは現地の初等学校に入学し、1年余りの学校生活を送った。帰国後は公立小学校に新1年

幼児教育における相互行為の分析視点

生として入学したが、椅子に座り、自分の机を離れず、先生の話を手静かに聞くことがなかなかできず、他の児童と同様の行動を取れるようになるまで1年近くかかった。他の新1年生は小学校生活へのとまどいを感じさせつつ、入学時すでにある程度の行動様式を確立できているように見えた。推測するにそれは、保育所や幼稚園での教育とそこでの経験が寄与しているのだろう。

北澤らは、小学校において子どもが特定の行動様式を身につけて、〈児童〉となる過程を「学校的社会化」と呼び、「挙手—指名」「質問—応答」などに注目しながら実証的な研究を進めているが⁽¹⁾、そこで対象化された相互行為様式の多くは、おそらく小学校以前に求められ、ある程度習得されているのではないかと想定される。

幼児教育は時期的に、家庭での初期的社会化の段階と、学校教育段階の間に位置する。家庭での初期的社会化において言語や基本的な生活習慣を身につけ、近所の仲間集団で過ごただけでは小学校生活にスムーズに入れなかったら、では保育所や幼稚園など幼児教育の場ではどのような社会化が行われているのか。

教育場面の具体的な観察・分析に引きつけて、このことを考えてみよう。メハン は、小学校の授業分析において次のような観察—記述をしている⁽²⁾。

断片 1

01T: Can somebody else find it again?

02S (Many): (raise hands)

03T: Uh, Sabrina.

04S : (points)

05T: Where else? Edward, uh, Everett found this word that matches that,

06 : where else do you see that word?

07S : (searches board)

08T: Who can help Sabrina?

09S (Many): (raise hands)

10T: Uh, okay, Edward, come on.

11E : (points)

12T: Is that the same? Put it underneath. Does it match?

13S (Many): Yeah.

14T: All right.

ここでは、教師による開始 (Initiation)、児童による応答 (Reply)、教師による評価 (Evaluation) の連なりである IRE 連鎖 (この系列では「不十分な回答」や「応答の促進」等が入った拡張 IRE) や一斉発話／挙手など、授業場面に特徴的だとされる相互行為様式が観察—記述されている。この時、教師と児童が IRE 連鎖や一斉発話を協働で達成しているということも社会化の成果であろうが、そうしたパターンが観察できるということ自体に注目しよう。

複数の子どもが参与する場面で、たとえば IRE 連鎖や一斉発話という相互行為様式が観察されるためには、そもそもどんな条件が必要だろうか。端的に言えば、そこでは次の条件が満たされているはずである。①私語や教師による指示のない発話がされておらず、個々の参加者の発話や挙手などの行為が観察できること、②個々の発話／行為が前後する発話／行為と (タイミングとしても、指示し—指示される行為者の受け渡しにおいても) つながりをもって生起していること。

多くの子どもがその場にいるにもかかわらず、集団として上記の条件を満たすようふるまっているとすれば、そのこと自体が学校的社会化を指し示している。①②は、ある年齢になれば自動的に達成される状態ではもちろんない。幼児には容易でない課題だし、小学生でも休み時間や放課後ではみられない状態である。学校的社会化とはその意味で、時間割や場所に応じて行為様式を切り替えることを含む社会化のあり方であるといえる。

幼稚園には、この学校的社会化の過程が存在するのではないか。具体的な相互行為場面において、それが跡づけられるかを確認したいと思う。

3. 幼児教育における指導場面の様態

幼稚園における具体的な教育場面において、どのような相互行為が行われているか、幼稚園生活を形成し維持する仕組みはどのようなものかを、詳細に記述・分析した成果として、結城による優れたエスノグラフィがある⁽³⁾。決められた座席への着席、教室の前に立った先生の指示・説明、それに従った子どもたちの整然とした行動——学校段階を問わずみられるこうしたあたりまえの風景がどのように成立していくかという結城の問題意識は、北澤らの「学校的社会化」という課題意識と重なり合っている。下記はエスノグラフィ冒頭にあげられた、S 幼稚園における「おはじまり」の時間の様子である⁽⁴⁾。

断片 2

幼児教育における相互行為の分析視点

- 01T : はい、みなさんは、もう、うめぐみさんになったんですね。
- 02 : お胸にはとてもきれいなピンクのなふだがついているでしょ。
- 03 : さあ、ねんちゅうさんらしく、じょうずな朝のごあいさつをいたしましょう。
- 04 : 〈ピアノ：和音1回 [ジャン]〉
- 05C : [(起立) [話をしている子どもたちが数人いる]
- 06T : あら？ お耳のきこえない方たちがいらっしゃいますね…。
- 07 : くまグループさんは、ちゅうりっぷさんにもどりますか？ おくちは…？
- 08C : [一斉に] チャック！（指でチャックをしめるふり）
- 09T : そうですね。うめぐみさんには、もう、おまめのおぼっちゃんはいなくなり
- 10 : ました。うめぐみさんらしくなりましたよ。さあ、元気よく！
- 11 : 〈ピアノ：和音3回 [ジャン [ジャーン [ジャーン]〉
- 12C : [(起立) [(礼) [(起立) おはよう—ございます！
- 13T : 〈ピアノ：不協和音1回 [ジャン]〉
- 14C : [(着席)

3.1. 指示と応答の組織化

この場面は幼稚園で観察されたやりとりを象徴的に示すエピソードであるが、そこには学校的社会化の雛形が明確に表れているように感じられる。

保育者の指示と園児の応答の組織化に注目しよう。口調や表現が違うため印象は異なるが、断片1と同様、断片2においてもメハンのいうIRE連鎖が観察され、いずれも不十分な応答、否定的評価、応答の促進などが入り組んだ拡張IREとなっている。「ごあいさつ」は幼稚園の風景を構成する基本的な相互行為様式であるが、幼稚園2年目であっても幼児にとっては簡単ではなく、保育者は誘導したり激励したりしながらその達成を支援する。

課題の難易度・達成度は異なるかもしれないが、相互行為の組織化において断片1と断片2の間に根本的な違いは見られない。メハンの指摘の通り、教育場面に偏在し、授業を構成する特有の相互行為系列がIRE連鎖であるならば、幼稚園の多くの場面も、その相互行為の様態において教育場面であり、授業の過程として構成されているといえる。

断片2はまた、一斉指導において園児の応答や行為を同期させる仕掛けを見やすいかたちで示している。保育者の弾くピアノは、「ごあいさつ」（起立—礼—起立—発声—着席）の同期を支援しており、和音・弾き方で子どもたちの応答に対する評

価値としても使われる。「ごあいさつ」は、がやがやとただ集まっているという状態と指導場面とを転換させる契機であるが、保育者が弾くピアノは幼児に場面の移行を意識させる機能も持っている。これらのことを言葉による指導と同時にできることが、幼児教育においておうた以外にもピアノやオルガンが頻繁に使用される理由なのだろう。

3.2. 集団を介した指導

結城によれば、幼稚園ではその最初期から、学年、学級、性別あるいは活動別グループなど様々な集団単位が編成され、子どもたちを帰属させ、「目にみえる集団」「目に見えない集団」を媒介にして子どもたちを位置づけ、評価し、働きかける。小学校の授業でのあたりまえの風景は、幼稚園ではあたりまえではない。この場面に見られるような集団への、また集団を通した働きかけをくりかえすことによって「風景」は形作られていく。

このごく短い断片においても「うめぐみさん」「ねんちゅうさん」「くまグループさん」「ちゅうりっぷさん」「お耳の聞こえない方たち」など様々な集団名を用いながら、子どもたちに呼びかけ、働きかけている。幼稚園・保育所では、家庭、仲間集団、小学校など他のどの場面・領域にもまして集団呼称が多用されているといえる。そこにおいて集団は、所属／帰属先であり、働きかけの単位であり、行動の準拠枠であり、評価の参照枠である。幼稚園で何らかの特徴的な社会化が行われるとすれば、集団を媒介にしたものであると考えられる。幼稚園での社会化過程を観察・分析するためには、集団編成だけでなく、具体的な相互行為場面で選択され運用される集団カテゴリーにも注目する必要がある。

幼児教育における集団の役割については多くの研究者が注目してきたが、結城のエスノグラフィが創造的であるのは、「目に見える集団」だけでなく「目に見えない集団」（活動単位として可視化されない集団）を幼稚園の活動の中に見出し、鍵概念として分析を進めたことにある。目に見える集団は子どもたちに対する指導で重要な媒介となるが、指導の中でそれとして可視化されない集団も、場合によっては目に見える集団以上に指導上の効果を発揮する。要求された行動がきちんとできない子どもに対して「お耳の聞こえない方たち」「おまめさん」等の呼称がされるが、幼児を個別にカテゴリー化し、別集団として可視化しているわけではない。これらは匿名的に運用され、「目には見えないが処遇は受ける集団」として指導の媒介となっているのである。

4. 幼児教育場面における非対称性

筆者が幼児教育場面を研究対象としたのは、山村らの調査研究に参加した時だった⁽⁵⁾。この調査研究は、家庭およびY幼稚園にビデオカメラを持ち込み、子どものテレビ視聴の様態を明らかにしようするものだった。しかし、子どもがかかわる場面を眺め、そこで展開する相互行為をくりかえし観察するうち、筆者の関心は次第に「子どもはいかに観察されるのか」「子ども—大人の相互行為に特有の形式はあるのか」という問題へと向かった。相互行為の様式として〈子ども〉を観察—分析しようとすることによって、働きかけの意味や社会化のあり方を、別の深度で明らかにできるのではないかと考えたからである。

そこで、〈子ども〉をその相互行為の様態において同定するため、カテゴリー置換操作を導入した。会話のトランスクリプトにおけるカテゴリーを置換し、行為者表記を入れ替えた“データ”を観察し、違和感のある系列を対象化し、それが観察者のどのような観察—分析手続きによってもたらされものかを自己記述的に構成するものである。以下では、テレビ視聴調査での課題を受けた自らの研究をなぞりながら、幼児教育場面における非対称性、幼児に対して適用される非対称ルールについて素描する⁽⁶⁾。

4.1. A-Q-A 系列

パターンの一つは、遊びに熱中する幼児に対する大人の問いかけや、子どもと保育者がテレビを一緒に見ている次のような場面に現れる。

断片3⁽⁷⁾

01C : …シュシュポッポ コッテネ シュシュポッポネ コンド ココントコ

02T : なにつくってるの？

03C : シュシュポッポ コッテネ アノ チョット コッチハ

断片4

01C : [一斉に] ポンキッキだー！

02C : ポンキッキだー／見たー／見たー／見たよ、そんなの、ポンキッキ

03C : ずーっと見てるよ／見たよ／見てるよー

04C : [TV画面を指さして] ガチャピンだよー／ガチャピン

- 05C : うるさいよー／そうだよ
 06C : [他の子どもに向き直って] 他はしゃべんなくていいよー
 07T : これなーに？
 08C : [一斉に] ポンキッキー！
 09T : ポンキッキ, そうか いつも見てる人ー
 10C : [一斉に] はーい
 11T : もしかしたら前に見たことあるのかもしれないね
 12C : [一斉に] 見たことあるー

これらの断片にはある種の非対称性があり、「大人」「幼児」の話者カテゴリーを置換すると、口調・表現・表記を整えても、子ども—大人間の会話／相互行為として成立不可能な印象を与える。断片3—02, 断片4—07, 09, 11の問いかけは、内容としては〈答—問—答〉の系列の中に位置する。問いかけをしようとする相手によって明示されている事柄を、ことさら問い、同じ内容を改めて答えるという会話パターンにおいて、ことさら問う側が「幼児」で相手が「大人」である系列は、観察者に著しい違和感を生ぜしめる。

A-Q-A 系列を観察するとき、なぜ我々はそこに非対称性を見いだすのか。この問いかけは以下の特徴を持っている。①質問者自身はその問いの答えを知っていること、②相手が知っていることと質問者によって想定される事柄を問うていること、③相手がどう答えるかを知っていることである。この種の問いかけは、子ども—大人間を除くと日常会話ではほとんど見られない。質問者—応答者の関係が非対称である相互行為場面に特有の、こうした質問を type G と呼ぶ⁽⁸⁾。

A-Q-A 系列といっても、それは観察者による再帰的な構成物である。端緒となる幼児の発話が〈A〉と定義されるのは、それを問うているように見える質問がされ、同一の発話が返答としてなされ、適切な返答として認容されているという観察による。幼児は第一の発話を「返答」として発したわけではない。特定の聞き手に向けた相互行為としての発話でさえないかもしれない。しかし、別々の話者による複数の発話の集合を会話系列として観察できる会話者は、問いに先行するその発話を〈A〉と再帰的に定義し直す。大人から子どもに向けて type G として問われ、返答を巻き込んで A-Q-A 系列となるよう巧妙に配された問いは、発話はできるものの、それを相互行為となるよう自らのターンとして織り込むということが難しい幼児に、その機会を与えるものとしてあり、子どもの（時に偶発的な）発話を手が

かりに、社会的相互行為の構成へと誘うものとしてあるのではないか。

4.2. 人称—呼称の交換システム

Y 幼稚園の相互行為場面で見出されたもう一つの非対称的なパターンは、人称—呼称の交換に見られた。S 幼稚園においても次のような該当場面がある⁽⁹⁾。

断片 5

01T : みなさん、きくぐみさんにごしんきゅう、おめでとうございます。

02C : おはよ…ありがと—ございます [と唱和し、お辞儀する]。

03T : 先生と、うめぐみさんでごいっしょしましたね。きくぐみさんでもね、

04 : また、湯川先生がきくぐみさんの先生になりましたので、1年間どうぞ

05 : よろしくおねがいたします [お辞儀をする]。

06C : [一瞬、間があいて] おは…おねがいたします。

幼稚園での人称—呼称の非対称性の意味を紐解くため、筆者はサックス⁽¹⁰⁾の MCD (Membership categorization device) を援用しながら、メンバーの人称—呼称のあり方を検討し、次のような論点を確認した。①人稱 MCD は会話において、メンバーを会話者がその都度カテゴリー化し、明示するさい用いられるデバイスである。②人稱 MCD は、発話者の交替に伴う人稱交換など会話の形式構造を反映したデバイスであり、会話の構成を支えるデバイスであるという点で会話のコードである。③会話中で人を指示するカテゴリーは、すべて人稱 MCD に属する。人稱 MCD の集合 P には下位集合として、話者自身・聞き手・第三者を各々カテゴリー化する fP・sP・tP があるが、集合 P から人稱代名詞などのいくつかの (fP では、二人稱・三人稱代名詞および「名前+ちゃん/先生」といったパターン等の) アイテムが除外される。

子ども—大人間にはしかし、こうしたルールに従っていないようにみえる会話系列が現れる。fP に「～ちゃん」を用いたり、sP に「ボク」を用いたりするのは標準的な成員間では不適切であるが、子どもがかかわる会話場面では許容され、大人自らその運用ルールに従う。人稱交換を含む fP—sP の運用が幼児には難しいことを見越して、暫定的に自身が (話者交替による人稱交換を行わず、fP と sP のアイテムを同一にする) 拡張ルールに移行する (断片 5—03, 04)。話者が交替していくにもかかわらず fP / sP に同一のアイテムが用いられる会話系列は、参与者間の

非対称性を推測させる。MCD はそもそもメンバーの社会関係を反映するデバイスだが、人称 MCD はその運用のあり方において、子ども—大人関係の非対称性を明示する。

5. 非対称ルールと子ども

相互行為の様式として〈子ども〉を観察しようとする試みで見出された契機は、どのような意味をもつのだろうか。

5.1. 対称ルールと非対称ルール

標準的なメンバー間で用いられるルールを「対称ルール」とすると、幼児などがかかわる非対称的メンバー間の会話で許容され、その観察に用いられ、その関係が非対称であることを表示する先のような人称運用の様式は、人称に関する「非対称ルール」と呼べる。この意味での非対称ルールは、先にあげた A-Q-A 系列の運用など、幼児—大人間の会話では複数の様式がありうる。

会話における問い—応答系列や人称—呼称交換のあり方は、我々にとって（研究者として／日常会話者として）分析可能であり、それによって〈子ども〉がその相互行為の様態において観察可能となる。我々は研究者として以前に、日常生活者として不断に「会話分析／相互行為分析」（会話あるいは相互行為を観察—記述—定式化する実践）を行っており、発話や行為がどうつながるか、各々の発話／行為がどんなメンバーによるものかといった事柄を間断なく分析し、その“分析”を当の相互行為のなかで表示する。幼児は、会話や相互行為自体ができるようになった後も、日常生活者としての「会話分析／相互行為分析」を習得することを求められる。

またそのなかで子どもは、非対称ルールを受動的に適用されるばかりでなく、その相互行為への観察—分析作業により、非対称ルールを「おかしい」と感じたり、訂正したり、年少の者にルールを試用しようとしたりする。

5.2. 集団における子ども間の非対称ルール

子どもと大人の非対称性だけではなく、集団における子ども間の非対称性とそれに対応する非対称ルールも観察される。

断片 6⁽¹¹⁾

01T：ごめんなさいね。アランちゃんは特別ね。おまめさんでしょ。

02 : それにフランスさんだから、言葉も通じないの。…許してあげましょうね。

幼稚園や保育所、子どもの遊び集団などで用いられる「おまめ」「おみそ」「みそっかす」「ごまめ」といった言葉は、このタイプの非対称ルールが適用される個人を、集団を、ルールのあり方そのものを指し示す。それらは子ども間の非対称性を表示し、集団におけるメンバーとしての特異な参与資格を表示する。そこで対象となった者は、①メンバーとしての要件を満たさないまま集団に参加することが許され、メンバーとして扱われる。しかし、②他のメンバーと同じルールが厳密なかたちでは適用されない⁽¹²⁾。精確に言えばそれは、③対称ルール—標準的なメンバーのセットと、別様のルール—その適用者のセットが存在することを示す（ルールについてのルールという性質を持つ）メタ・ルールである、といえる。

「おまめ」等の言葉が指し示す非対称ルールの重要な点は、大人が子どもに投げかけたものというより、子ども集団がその時々編み出してきたルールであるらしいということである⁽¹³⁾。年齢、身体的・知的能力、文化背景などを異にする子どもが集団で活動しようとする時、伝統的な遊びで、ゲームで、スポーツでそれは編み出され運用される⁽¹⁴⁾。それは、集団における対称ルールに完全なかたちでは従えないメンバーであり、当人には気恥ずかしさをもたらすカテゴリーでもあるが、被適用者は集団から閉め出されるわけではない。むしろ、厳密に対称ルールの順守を求めたらメンバーになれない存在を集団に包摂する仕組みとしてそれはある⁽¹⁵⁾。

5.3. 非対称ルールとコミュニティ

日常会話や遊び集団は、共通の語彙を持ち、単一のルールを同型的に習得した者同士にのみ許されるような閉じたシステムではない。日常世界というコミュニティは、ルールを守れない新規参入者をその修得が終わるまで“外部”に待たせたりはしない。相互行為の“内部”で、相互行為は習得される。そのさい、会話／相互行為とそれを媒介にしたコミュニティにとって本質的な構成契機は、対称ルール以上に非対称ルールであろう。集団への新規参入者はそもそも、対称ルールより先に非対称ルールを投げかけられる。

メンバーに一定の要件が求められる集団やコミュニティは、そのことによってかえって非対称的な構造を内包する必要があるように思える。新規参入者が、正規メンバーのそれと同一のルールに従うよう厳格に求められたら、メンバーになることは克服不可能な難関となり、そもそもそうしたコミュニティは存続できないだろう。

子どもに関する非対称ルールは暫定的・付随的なルールに映るかもしれないが、本質的なものである。なぜならそれは、共同体としての社会の成立と存続にかかわっているからである。

6. 幼児をめぐる相互行為の分析視点

幼稚園における相互行為場面の分析をたどった後で、では幼児教育および幼児の社会化のあり方はどう特徴づけられ、その分析視点はどうかあるべきか。いくつか論点をあげておきたい。

6.1. 相互行為様式における幼児教育の特徴

複数の参加者がいる場面で発話や行為が観察される場合、それらがオートマティックに「社会的相互行為」となるわけではない。観察者にとって、また参加者自身にとって、社会的相互行為として構成することは実践的な課題である。

幼児期にみられる社会化場面に特徴があるとすれば、幼児の偶発的発話、多分に私的・個的な行為を、周囲の参加者が社会的相互行為となるよう場面において織り込もうとすることにある。断片3、4にみるように、一人遊びに没頭していたり、テレビを騒がしく集団で見ている幼児に、大人はType Gの問いかけをし、幼児の応答を絡めてA-Q-A系列に織り込む。人称—呼称の運用についても、幼児と大人が互いに呼応しやすいコードを用いて、会話あるいは社会的相互行為へと導く。

これらの系列に限らず、幼稚園においては、集団ではあるが個々ばらばらに生起しがちな発声・行為・イベントを「社会的相互行為」として眺め、扱い、それとして組み入れる実践が観察される。幼児教育の特質の一つはこのように、〈個的—私的—偶発的な行為〉を〈集合的—公的—必然的な相互行為〉となるよう支援すること、個を——その相互行為形式のフェーズにおいて——集団のなかに織り込もうとすることにある。

そのためには前提として、新規参加者（メンバーとしての要件を満たしていない候補者）を社会化場面の外部に待たせておくのではなく、不完全なまま、未熟なままメンバーとして受け入れるルールが必要となり、それは実際運用されている。

以上の意味で幼児教育とは、様々な場面・領域で、非対称ルールを手がかりに対称ルールの習得を目指す、子どもへの働きかけであるといえるかもしれない。

6.2. データ収集のデザイン

幼児の社会化を相互行為の構成と関連づけて論じたが、そうしたあり方を確認しようとするならば逆に、集団ではなく個人に焦点化し、個の視点から、その行為の観察・分析を徹底的に行う必要があるだろう。データ収集の方法で言えば、対象となる集団を一つの固定視点からとらえるだけではなく、複数の参加者の各視点から収集することが必要になる。例えば、家庭で、保育所・幼稚園で、各参加者に注視点表示機能が付いたヘッドカメラセットを装着してもらい、集団活動や遊びの様子を記録し、そうした複数視点からのデータを共時的に分析するといったアプローチが考えられる。

そうしたデータを観察・分析することは、研究者だけでなく教育実践者にとっても有用だろう。乳幼児が何に視線を向けているのか、他者の言葉や行動にどのような反応をするのか、他者の働きかけを受け、どのように自らの発話や行為を重ねていくか——そうしたデータにふれて驚きや発見がまったくない親、子どもがどんな存在かを考え直さない保育者はおそらくいないだろう。生理学や心理学などの領域ではなく、子どもの社会化にアプローチする教育社会学の領域でそうした研究は実践され、蓄積されていく必要があるのではないだろうか。

6.3. 幼児の社会化研究に向けて

幼稚園における相互行為の観察—分析において筆者が漠然と抱いている社会化のイメージは、「〈個的—私的—偶発的な行為〉を〈集合的—公的—必然的な相互行為〉に構成すること」「そのことを通じてその都度、社会が構成されていくこと」といったものである。もとより、まったくの「個」も完全に「私的な行為」も存在しないとしたら、「あるかたちで取り結ばれている関係自体が、相互行為そのものが、社会的に構成され直すこと」ということになるかもしれない。

幼児教育の様々な実践において展開されていることは、社会や集団についての学習というより、社会や集団を構成することそのものの学習である。やがて本格的に参入する社会についての予備的学習というより、いま実際そのメンバーとして参与している集団（社会）を、他者と相互的に構成するということを実技として学習している。構成作業に直接かかわることによって、将来のある時点ではなくその都度、幼児は社会的存在となっている。その作業において、大人と子ども、また様々な子どもの間をつなぎ、互いに社会を構成する手がかりとして、対称ルールとともに（あるいは先行して）様々な形態の非対称ルールが現れる。

教育社会学では社会化を、「個人がその所属する社会や集団のメンバーになっていく過程」とし、その条件として「制度的価値ないし文化のパーソナリティへの内面化」をあげることが多い。他領域での知見の導入や調査研究に基づいた新たな社会化の定義がなされた後も、それは依然として重要な定義である。本稿で述べた作業でイメージしている社会化のとらえ方はしかし、形式社会学の「個々人の心理的な諸事象が相互に影響し合い、規制し合いながら、一つの統一体にまで形成され集団や社会が可能になる過程」という基本的な考え方にも親近感をもつ。

社会化とはおそらく、人と社会の構成のされ方における両側面を同時に表し、集団を構成することと参加者が構成員となることを相即的に成就させる過程を指し示すものなのだろう。両者を結ぶ“現場”として具体的な相互行為場面はある。社会化の探求が向かうべき一つの方向は、「社会化」が個人において達成されていくのと相即的に、集団や社会が可能になっていくその具体的なありさまを、その現場で詳細に記述していくことではないだろうか。

〈注〉

- (1) 北澤毅「『学校的社会化』の研究方法」、鶴田真紀「初期授業場面における学校的社会化—児童の挙手と教師の指名の観点から」、山田鋭生「〈答え方〉に関する知識への学校的社会化」、2010、『立教大学大学院教育学研究集録』第7号、pp.15-43。
- (2) Mehan, H., 1979, "Learning lessons: Social organization in the classroom", Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 57-58. 本稿では前後関係が見やすいよう表記形式を変えている。
- (3) 結城恵, 1998, 『幼稚園で子どもはどう育つか—集団教育のエスノグラフィ』有信堂。
- (4) 前掲書 p.1. 系列における T は「先生」、C は「子どもたち」で、上下の系列の同期を示す記号” [“を入れるなど表記を一部変えている。
- (5) 山村賢明他, 1986, 『子どものテレビ視聴の様態に関する調査研究』東京都生活文化局。
- (6) 阿部耕也, 1997, 「会話における〈子ども〉の観察可能性について」『社会学評論』第188号, pp.445-460.
- (7) 岩淵悦太郎・波多野完治・内藤寿七郎・切替一郎・時実利彦, 1968, 『ことばの誕生』日本放送出版協会, p.113。

幼児教育における相互行為の分析視点

- (8) 大辻は、IRE 連鎖ならびに type G を含む分類を援用しながら、ある種の教育実践を type M (ある質問を知っている者がそれを知っているのでも知らないのでもない中間的な知識状態にある者に尋ねる実践) として析出し、子どもの学びにどうかかわっているかを記述している。その視点は幼稚園においても有効である。詳細は大辻秀樹, 2006, 「Type M: 『学ぶことに夢中になる経験の構造』に関する会話分析からのアプローチ」『教育社会学研究』第78集, pp.147-168.
- (9) 結城前掲書 p.15。
- (10) Sacks, H. 1972. "An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology," in Sudnow, D. (ed.) *Studies in Social Interaction*, The Free Press, pp. 31-74.
- (11) 結城前掲書 p.165。
- (12) 断片 2—09に見るように、保育者によって用いられる「おまめさん」等の呼称のほとんどは、この非対称ルールの実際の被適用者ではなく、指示を守らない幼児に向けた指導上の発言のようだ。
- (13) 「おまめ」「みそっかす」「ごまめ」「あわ」といった語彙が残っていることは興味深い。それが何らかのかたちで伝承されてきたことを示すからである。伝承に大人はかかわるのか、子どもたちの間で伝承されるとしたら、どのような方法なのか——これらは、筆者にとってきわめて興味深いテーマである。
- (14) 大人との関わりに関係ないのかといえばそうではなく、それ以前の相互行為のあり方に手がかりはあるのだろう。家庭で乳幼児を周囲の大人はどう扱うのか。言語の習得など要件が満たされない間はメンバーとして扱わないのか。そうではなく我々は、彼らの発声・表情・生理的な反応あるいは沈黙を、成員としての申し分のないターンとして会話／相互行為に織り込むのではないか。家族内でのそうした「非対称ルール」を子どもは参与者として観察者としてくりかえし経験するのではないか。
- (15) 逆に、対称ルールで事が進むようメンバーを標準化しようとするさい用いられるのが、「発達障害」等のカテゴリー群であろう。この場合、非対称ルールに付随して行われる社会化の諸機能は減衰されることになる。

ABSTRACT

**Analytical Viewpoints for Interaction in Early Child Education:
Toward the Reconstruction of Socialization**

ABE, Koya

Shizuoka University

E-mail: lckabe@ipc.shizuoka.ac.jp

This paper attempts to investigate analytical viewpoints and frameworks for interaction in early child education.

Early child education is situated between the stages of early socialization in a family and school education, and is linked with both stages. Education in kindergartens can be achieved through teacher guidance by means of various kinds of groups, in which we can observe the model patterns of school socialization. We confirm "IRE sequences" in kindergartens.

If we attempt to observe and analyze children as 'patterns of interactions,' we should focus on asymmetrical rules in interactions between asymmetrical participants. These are observed in various aspects of child-adult interactions, as follows:

- 1) Some question-answer sequences ("A-Q-A sequences"),
- 2) Some person-exchange modes, in which, for example, categories such as the first person and second person can be used.

These construct child-adult interactions as an early socialization process.

In play fields or classrooms, asymmetries can be observed between children in a group as well as between a child and an adult in cases where asymmetrical rules concerning participant-ship in some group is a requisite for continuing some group or society. From this point of view, early child education should be understood as successive tasks in which children master symmetrical rules through asymmetrical rules in social interaction.

The notion of socialization can be thought of as processes for both constructing a group and for some participant to become a member of a group. We attempt to provide viewpoints and frameworks as fields for observing and analyzing actual interactions in which such a process is ongoing.

Keywords: early child education, socialization, asymmetrical rules