

文化としての涙（3）

—保育園児の〈泣き〉をめぐる交渉手続き—

○北澤 毅（立教大学）

間山広朗（立教大学）

○鶴田真紀（立教大学大学院）

矢島毅昌（立教大学大学院）

近藤 弘（立教大学）

○芝田奈生子（立教大学大学院）

○高橋靖幸（立教大学大学院）

稲葉浩一（立教大学大学院）

本研究報告は、昨年度本学会で報告した、共同研究「文化としての涙（1）・（2）」の一環として行なわれるものである。本年度の報告は、主題である「文化としての涙」それ自体に直結するものというよりも、それにつながる研究として組織化されている。当日は、映像をフロアと共有しつつ、保育園児の〈泣き〉をめぐる参与者間の相互交渉手続きについて、複数の観点から報告する予定である。

I. 子どもの〈泣き〉を起点とした相互交渉の展開 —「子ども」という相互行為者の解釈実践に着目して—

1. はじめに

子どもは不完全な（未成熟な、理性のない、能力のない、非社会的な、非文化的な）存在である。その一方で、大人は完全な（成熟した、理性のある、能力のある、社会的な、文化的な）存在である。このような子どもと大人の関係性の説明は、現代の社会において自明とさえいえるものとなっている。しかし、こうした人びとの関係性の説明は、絶対的で普遍的なものではなく、ある時代の要請により変動する歴史的、文化的なものであることが、大人と子どもの関係の歴史を辿るこれまでの数多くの研究のなかで明らかにされてきた（例えば、Ariès 訳書 1980）。

本田和子（2004）もまた、大人と子どもの関係性の歴史に着目し、現代、「子どもの変化」としてうたわれるさまざまな「子ども問題」が、彼らだけの変化を意味せず、「子ども—大人関係の変化」の問題であることを指摘するのであった。彼女のこうした「子ども—

大人関係」へのまなざしは、自身の初期の研究『異文化としての子ども』（本田 1982）のなかに、すでに確立されていた。本田は、「小」の世界（子どもの世界）が、単に「大きな」世界（大人の世界）の一部でも、その前身でもなく、「大きな」世界とは別の、遙か遠くに位置するひとつの「異文化」であるという考えのもとに、子ども独自の安定した文化世界を読み解く試みを行なったのである。本田は、そうした「子ども独自の文化」を読み解くことにより、歴史的に囲い込まれた「子どもと大人の関係」にではなく、新たな「子どもと大人の関係」の可能性に光を当てようとしていたものと考えられる。

「子ども独自の文化」を読み解く試みとして彼女の提唱した「文化人類学的手法」は、規範的な「子ども—大人関係」、すなわち（本文冒頭で挙げたような）子どもと大人のあいだに引かれた強固な境界線の色を積極的に塗り替え、あるいはその位置づけを戦略的に変えていく試みに多大な貢献してきたといえよう。しかし、本報告（I）の関心は、そもそも子どもと大人のあいだにあるとされるそうした強固な境界線がだれの手によって、そしてそれはどのようにして、引かれることになるのかを、実際の日常生活場面に則して描き出すことにある。これは、言い換えるならば、子どもと大人の違いの説明を研究者の知見からではなく、生活世界を営む人びとによって実際に行なわれている、子どもと大人の違いの解釈実践から読み解こうとする試みであるといえる（Mackay 1974 ; Speier 1976）。そしてその一部は、子どもと大人のやりとりのなかで生じている、手続き構造の「非対称

性」として観察されることになるものと思われる。

こうした関心は、子どもの〈泣き〉の現象に関する常識的な理解を反省的にとらえ直す新たな視角を提示する契機となる。ここで言う、子どもの〈泣き〉の常識的な理解とは、すなわち、「コミュニケーション能力のない（あるいは未発達な）子どもは、言語の代わりに、〈泣き〉を用いて意思伝達を行なっている」という理解のことである。しかし、本報告（Ⅰ）が問題と考えるのは、このような理解が、分析を始める以前から、人びとの現実を「子ども」と「大人」を隔てるような説明図式に回収してしまう点にある。このとき見過ごされているのは、すべての相互行為が人びと（子どもや大人）の「解釈能力」に基づくものであるという事実である。「子どもは能力のない（未発達な）存在である」という理解は、子どもが大人や他の子どもと共に現実を構成する相互行為者であるという視点を無視あるいは偏向させることになるかもしれないのである。

以上のことをふまえて、本報告（Ⅰ）では、本田和子の「子どもの異文化視」とは異なった視座から、「子どもの独自性」「子どもと大人の関係」に注目し、子どもの〈泣き〉の現象に関する新たな理解の可能性を検証することを課題としたい。

2. 調査方法

昨年度の本共同研究「文化としての涙（Ⅱ）」においては、言語獲得以前の子どもの〈泣き〉の「記述」が、日常的な社会の営みのなかで明らかにされていくものであること、そしてまた、そうした社会の営みの構築に、大人だけではなく、子ども自身も積極的にかかわっていることが報告された。

従来、多くの研究において、子どもの〈泣き〉という現象は、かれらの「内的状態」や「外的要因」によって理由づけられたり説明されたりしてきた。確かに、それらの理由づけや説明は、子どもの〈泣き〉という現象を「うまく」表現するものであったのかもしれない。しかし、昨年度の本共同研究の成果を

見たとき、それら従来からの説明のあり方は、「内的状態」あるいは「外的要因」という考えを柱とした研究者の想定の手組みからでしか子どもの〈泣き〉の現象をとらえることができない不満の残るものとなった。「文化としての涙」に関する本共同研究の目的のひとつは、人びとが自ら「子どもの〈泣き〉の現象」の意味世界を生成するようなある手組みをもってそのやりとりに参与していることに着目し、またそうしたかれらの実践の一片を描き出すことにあるといえる。つまり、子どもの〈泣き〉の現象を研究者の想定の手組みに閉ざすことなく分析の俎上にのせる方法として、昨年度の本共同研究がとった手段が、人びとの相互行為の構造に注目することであったわけである。

本報告（Ⅰ）もまた、昨年度に引き続き、子どもの〈泣き〉の現象が、大人と子どものやりとり（人びとによる理由づけや説明）のなかで、そしてそれらを通じて、組織化されていることに注目していく。具体的な事例としては、子どもの〈泣き〉を起点としたとき観察可能となるトラブルが、ある手続きのもとに収束される次第を、子どもたちのやりとりを記録した映像データを中心にして取り上げていくことにしたい。

3. 分析と考察

（Ⅰ）交渉開始の標識となる〈涙〉

保育園において、ある子どもが〈泣き〉始めると、多くの場合、その子どもと保育士、あるいは他の子どもたちなどのあいだで、「何があったのか」を明らかにしようとするやりとりが行われることになる。それはさまざまな手続きを通じて構成されゆく相互交渉として展開する。本報告（Ⅰ）は、子どもの〈泣き〉の現象を描き出すためには、そうした展開の性質を読み解くことが必要であると考え。子どもの〈泣き〉をめぐる相互交渉の展開の性質を分析するにあたって、まずはその交渉開始のされ方に注目してみたい。

（Ⅱ）〈泣き〉をめぐる子ども間の相互交渉交渉開始のされ方の考察をもとに、子ども

の〈泣き〉を、かれらの「無能さ」「未熟さ」を示すものとして容易に定式化するのではなく、それらをめぐる解釈実践の展開を読み解く方向に分析を進展させる。そこには、〈泣き〉に関する秩序立った相互交渉を他者と共に展開する子どもの姿に注目するというねらいがある。子どもたちはどのようにして、ある子どもの〈泣き〉を、自分たちの現実世界の出来事として構成していくのであろうか。また、そこで〈泣いている〉子どもは、周囲の子どもたちとの相互交渉にどのようにして参与するのであろうか。

(3) 〈泣き〉の同定をめぐる子どもと大人のやりとりにあらわれた「非対称性」

子ども同士のやりとりに大人が介入する場合、そこには新たな展開が生起することになる。大人が子どもに〈泣き〉について語らせるとき、また子どもが大人に〈泣き〉について語り掛けるとき、さまざまな手続きが組織化される。〈泣き〉の同定をめぐる子どもと大人のやりとりに、かれらの「子どもであること」「大人であること」はどのようなかたちであらわれているのであろうか。

以上のような論点を含む映像データを、当日の報告において、可能な限り提示していきたい。

(担当：高橋 靖幸)

II. 園児間トラブルにおける保育士のワーク—〈泣き〉への対応に着目して—

1. 問題関心—〈泣き〉の社会化に関連した保育士のワーク—

幼児間でトラブルが起きた場合、そこで生起する「泣き」は、幼児にとって大人の介入の要求として機能する。つまり、保育園において園児の「泣き」は、園児にとっては保育士と交渉を開始する手段である（この点については、高橋の報告を参照のこと）。それでは、保育士にとって園児の「泣き」はいかなるものとして捉えることができるだろうか。

やまだ(1987)によると、泣きの発達的変化は次のような過程を経る。すなわち、①生理的泣き、②予期の泣き止み・予期の泣き出し、③拒否の泣きと積極的な要求表現の泣きの分化、④要求実現のための道具としての泣きの使用、⑤自分の「つもり」を無視されると、かんしゃく、⑥泣きの言語化である(205頁)。つまり、乳幼児の泣きは、「目覚めているときは泣くのが常態」という新生児期の直接的かつ緊急性の高い情動表出の段階(①期)から、「泣くべきときに泣き始める」こと(たとえば、②期の予期の泣き出し)を習得し、徐々に「自分の要求を表現するための媒体」(③期～)として他者とのコミュニケーション機能を担うようになっていくという(203・219頁)。このやまだの理論化をもとにするならば、「泣き」の社会化とは、(1)泣きの規範性を身につけること(2)泣きに代わる言語を獲得することであるとひとまず定式化できるだろう。

こうした観点から保育士の園児に対するふるまいをみた場合、保育士は泣いている園児に対して、「泣き」の社会化を志向した「しつけ」を行っている」と結論づけることは、それほど受け入れ難いものではないだろう。本報告(Ⅱ)も基本的には、園児の「泣き」は保育士にとってしつけをする機会であるという立場を共有している。だが他方で、たしかにこうした結論自体は、(次節で言及するように)従来、「発達」という観点から園児間の「いざこざ」を研究してきた発達心理学の知見からすればすでに示唆されているといえるのであり、それほど目新しい議論ではないように思われるかもしれない。

しかしながら、園児の「泣き」をめぐる保育士—園児間の相互交渉場面において保育士が他ならぬ「保育活動」を実践していくやり方—これを「保育士のワーク」と呼ぶことにしよう—それ自体は、これまで必ずしも十分検討されてこなかったように思われる。そこで本報告(Ⅱ)では、「泣き」によって園児—保育士間の相互交渉が開始されたその先—すなわち、展開と収束—に焦点をあて、その場を「泣き」の社会化と関連したしつけ場面と

して組織化していく保育士のワークを検討することにしよう。

2. 先行研究に対する本報告(Ⅱ)の立場— 発達心理学における知見を中心に—

従来、発達心理学において園児間トラブルに起因する園児の「泣き」は、園児間の「いざこざ」をめぐる研究(以下、「いざこざ研究」)の一環として、特にいざこざを単純に収束させる園児の行動の一類型として扱われてきた(木下ら 1986, 朝生ら 1991, 参照)。そのように泣きを包含するようないざこざは、いざこざ研究では、なるべく起こらない方がよいというように否定的に捉えられるというよりはむしろ、発達の・教育的意義を有するものとして、肯定的に捉えられてきた(平林 2003)。具体的には、園児はいざこざを経験することによって、他者理解や自己の確立、言語能力、社会的ルール等、多くの認知発達や社会的能力の獲得が促進されるのであり(木下ら 1986, 他)、そもそもいざこざを開始させること自体が一つの発達課題であるとされる(松永ら 1993)。いざこざ研究では、このようないざこざの発達の意義を踏まえ、いざこざによって獲得される園児の社会的能力の変化や、園児同士がいざこざにおいて使用する方略の変化を、統計学的手法やエスノグラフィックな事例研究を用いて縦断的に分析している(倉持 1992, 他)。

ところで、朝生ら(1991)の指摘によれば、幼児期初期のいざこざ場面においては特に、保育士の介入が園児のいざこざの展開や収束、および園児の社会的能力の獲得という問題に大きな影響を与えていると推測されるにもかかわらず、これまで園児同士の相互交渉のみが扱われ、保育士の介入はほとんど研究されてこなかったという(99-100頁)。しかしながら朝生ら(1991)以降、たとえば園生活の中で「泣き」が多かった特定の園児の1年間における変容を分析した柴坂・倉持(2003)の研究では、保育士の介入が一部ではあるが扱われている。また、園児のネガティブな情動表出に対する保育士の働きかけを研究した平林(2000)の研究など、園児の泣きやいざ

こざとそれに対する保育士の介入に焦点をあてた研究も産出されている。特に、後者の平林の研究は、発達心理学の分野ではあるが、本報告(Ⅱ)にとって直接の先行研究として位置づけられるだろう。平林は、3歳児を対象に「泣き」というネガティブな情動が表出される「原因」と「生起頻度」を分析した上で、保育士は園児の(ネガティブな情動表出の)頻度に応じて、それを制御する働きかけをしていると論じる。たしかに、本報告(Ⅱ)が検討するデータにおいても、保育士は泣いている園児に対してその泣きを制御するよう働きかけていると読み解くことができるかもしれない。

しかしながら、たとえば物の所有をめぐる生じる「泣き」と他の園児に叩かれたことによる「泣き」と転んだことによる「泣き」を、全て「泣き」というカテゴリーに集約されるものとして一般化した形で扱うことはできないように思われる。つまり「泣き」は、それが観察可能となる場面や文脈に埋め込まれた形で生ずるのであり、「泣きに対応する保育士」は、園児の<涙>それ自体や泣き叫ぶ声に対応しているのではなく、場面や文脈に埋め込まれた泣きの意味に対応しているのである。したがって、実際の園児の「泣き」は、たとえば何かしらのトラブルに伴って常に生じ、保育士はそうしたトラブルに対応していく中で「泣き」にも対応しているのである。

上記のような視点をもとに、統計学的手法や反証不可能なエスノグラフィックな知識ではなく、AVデータを用いて泣きをめぐる保育士のワークに接近していくことこそが、文化としての<涙>につながるような、園児の泣きと保育士の対応の規範性を明らかにし得るように思われる。

3. データの紹介

本報告(Ⅱ)で検討するのは、保育園児(2歳児)のおもちゃの占有をめぐるトラブルに保育士が対応する場面である。特に、おもちゃを取られ泣いている男児と保育士間のやりとりに着目し、保育士が泣いている男児にど

のように対応しつつ、園児間のトラブルの展開に向き合い、収束させていくのかを検討する予定である（データの詳細およびトランスクリプトは当日配布のレジュメを参照のこと）。

（担当：鶴田 真紀）

Ⅲ. 園児間相互交渉の成立に関する一考察 —トラブル組織化の資源としての「泣き声」に注目して—

1. 問題関心

I では、泣きが交渉開始の標識となり、そこから「何があったのか」をめぐるやりとりが展開する中で、大人・子どもという行為者が立ち現われる様が描き出され、II では、泣きに表象される子ども間のトラブルが展開・収束していく際の保育者の働きかけについて考察が行なわれる。本報告（Ⅲ）では、そうした泣きをめぐる相互行為そのものが子ども間で成立するようになる以前の段階に注目してみたいと思う。

「泣き」をめぐるやりとりができるためには、「何があったのか」ということについて発言権を持つのは誰か、誰がトラブルの当事者であるのかなどといったことに関する手続きをふまえた上で、それぞれがやりとりに「適切な」やり方で参与できるということが必要である。しかし言うまでもなく、人ははじめからやりとりに参与できるわけではない。そこで、本報告（Ⅲ）では、そうした手続きを習得する以前、つまり、泣き声が観察できていながら、それが有意味なものとして扱われず、相互交渉の成立に至らないケースについて考えてみたいと思う。換言するならば、トラブルが成立していないということが見て取れる事例についてである。「泣き」をめぐるやりとりが成立するためには、少なくとも以下の2つの要素が必要である。①一方の参与者が他者の行為に対応するかたちで泣き声を発すること、②もう一方の参与者が、その泣き声を自分に向けられたものとして受け入れること、つまり、自分の何らかの行為に対応す

るかたちで相手が泣いているのだということを知ること、この2点である。

一見自明のことにように思われるこれらのことも、実際の場面を見ると、必ずしも容易に達成されているわけではないことに気付く。特に子ども同士のやりとりに目を向けると、ほかの子どもが持っているおもちゃを取り上げること、おもちゃを取り上げられて泣き声をあげることはできても、それぞれの子どもがそれらを一続きの行為系列として（自分がおもちゃを取ったから相手は泣いているのだ、自分は相手におもちゃを取られたから泣いているのだ）了解できているとは限らないのである。端的に言えば、例えば「うわーん」といったような発声に対し、それを引き起こしたとされる子どもが関心を示すとは限らないのであり、泣き声をあげた子どもの方も、それ以降、相手に対しさらなる働きかけを行わないという事態が観察可能なのである。こうした場面を、子ども間の＜泣き＞をめぐる相互交渉が成立する以前の段階として捉え、考察してみようと思う。

2. 大人—子ども関係から子ども同士の関係へ

昨年度の本共同研究では、言語獲得以前の園児の泣き声がひとつの発話として会話系列に組み込まれているという事態をもって、その発声が当該相互行為参与者はもちろん、それを観察する者にとっても、理解可能かつ具体的な意味（これを＜泣き＞と示す）として立ち現われる様を描き出した。ある発声が＜泣き＞であるということは決して自明のことではなく、参与者間が互いに志向しあい、それぞれが秩序立ったやり方で相互行為に参与するその過程で達成される事柄なのである。＜泣き＞に対する以上のような捉え方を本報告（Ⅲ）でも採用する。

しかしながら、大人—子どもというある意味で明確な非対称的關係の場合は、その裁量の差から、大人側からの働きかけにより相互行為が成立するということはありうるが、子ども同士の場合はそうはいかない。大人とのやりとりの時とは違ったやり方での＜泣き＞

をめぐる相互交渉への参与の形式を学んでいく必要があるのではないだろうか。

3. データの紹介

具体的には、保育士が、ある園児（1歳児）に対して「〇〇ちゃん泣いちゃったよ」「××ちゃん泣いてるよ」と述べる場面に注目する。こうした言及の仕方は、実際の場面においてよく遭遇するものである。言うまでもなくこの発話は、状況を単に叙述しているわけではない。また、泣き声が発声するたびにこうした言及がなされるわけでもない。以上のような事態に注目しつつ、保育士がある発声を＜泣き＞として有標化するという営みを、子ども間の相互行為を成立させる際のひとつのきっかけとして捉えてみたいと思う。上のような発話は、おそらく泣き声を発している子どもに向けられているわけではなく、泣きを引き起こしたとされる側の子どもの向けられているといえるだろう。つまりここで保育士は、「泣いたー泣かせた」という新たな関係性を提示しており、その場をトラブルが生じている場として定義し、そこに関与する人々を特定するという役割を果たしているのではないだろうかということである。

こうした観点から、本報告（Ⅲ）では、保育士がある子どもの泣き声を取り上げ、それをトラブルという相互交渉のひとつの指し手として、つまり＜泣き＞として、また別の子どもに対して明示する場面に注目し、両方の子どもに対し、やりとりの端緒を示す様を検討してみたいと思う。

（担当：芝田奈生子）

<引用文献>

- Ariés,Philippe 1960, *L'Enfant et la vie Familiale Sous l'Ancien Régime*, Seuil (=1980, 杉山光信・杉山恵美子訳『＜子供＞の誕生：アンシャン・レージュム期の子供と家族生活』みすず書房).
- 朝生あけみ・斉藤こずゑ・荻野美佐子 1991,「0～1歳児クラスのいざこざにおける保母の介入の変化」『山形大学紀要（教育科学）』10（2）, 99-110頁。

平林秀美 2000,「幼稚園における幼児の情動表出・制御と保育者の働きかけ（1）—3歳児のネガティブな情動表出について—」『日本発達心理学会第11回大会発表論文集』, 33頁。

—— 2003,「子どものいざこざをめぐる一社会性の発達の視点から—」『東京女子大学紀要論集』53（2）, 89-103頁。

本田和子 1982,『異文化としての子ども』紀伊国屋書店。

—— 2004,「『子ども—大人関係』の昔と今」『GYROS：子どもの反乱』2, 勉誠出版, 118-131頁。

木下芳子・斉藤こずゑ・朝生あけみ 1986,「幼児期の仲間同士の相互交渉と社会的能力の発達—3歳児におけるいざこざの発生と解決—」『埼玉大学紀要 教育学部（教育科学）35, 1-15頁。

倉持清美 1992,「幼稚園の中のものをめぐる子ども同士のいざこざ—いざこざで使用される方略と子ども同士の関係—」『発達心理学研究』3（1）, 1-8頁。

Mackay, R.W. 1974, "Conceptions of Children and Models of Socialization," Roy.Turner ed., *Ethnomethodology: selected readings* . Harmondsworth: Penguin, pp.180-193.

松永（朝生）あけみ・斉藤こずゑ・荻野美佐子 1993,「保育園の0～1歳児クラスの子ども同士のいざこざにおける社会的能力の発達」『山形大学紀要（教育科学）』10（4）, 67-80頁。

柴坂寿子・倉持清美 2003,「園生活の中で泣きが多かったある子どもの事例—園における個人史と変容—」『質的心理学研究』2（2）, 139-149頁。

Speier,Matthew 1976, "The Child as Conversationalist : Some Culture Contact Features of Conversational Interactions between Adults and Children , " M.Hammersley and P.Wood ed., *The Process of Schooling : A Sociological Reader*, London: Rotledge, pp.98-103.

やまだようこ 1987,『ことばの前のことば—ことばが生まれるすじみち1—』新曜社。