



Title	保育コミュニケーションにおけるスタンス試論
Author(s)	古川, 敏明
Citation	言語文化共同研究プロジェクト. 2020, 2019, p. 11-17
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/77029
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

保育コミュニケーションにおけるスタンス試論

古川 敏明

1. 導入

本稿は東京都区部の保育所、シティ園（仮名）の2歳児クラスを事例とする、保育コミュニケーション研究の報告である。本稿の問いは、(1) 大人（主に保育士）と子どものやりとりではどのような価値観が顕在化するか、(2) 「トラブル」を解決する優れた実践はどのようなものか、という2点である。本稿はワークプレイス（水川ほか, 2017）におけるアクションリサーチとしての性格も持ち、研究協力者である園の教職員・保護者に向けて、保育所におけるコミュニケーションや子どもについての理解の一助になることも目指している。

2節では、シティ園におけるデータ収集について説明し、データ分析で用いる分析ツール（スタンス）についても言及する。3節では、文脈について詳細な記述をしてから、各抜粋の観察ポイントを示し、抜粋の分析へと進む。4節では分析を深める議論を行い、結論を述べる。

2. 方法

本節では、データ収集とデータ分析の観点から研究方法について説明する。まず、東京都区部の保育所で収集したデータの特徴を述べる。次に、会話分析の通常の道具立てに加え、付加的に用いる分析ツールとしてスタンスという概念について説明する。

2.1 データ収集

東京都新宿区内の保育所を対象に研究協力を呼びかけ、協力を表明してくださったシティ園（仮名）の2歳児クラスでデータ収集を行った。参加を辞退した2名を除く16名を対象とし、子どもたち同士のやりとり、子どもたちと主にクラス担任である保育士3名やその他（研修生と実習生それぞれ1名ずつ）とのやりとりを、ビデオカメラ1台を使用して撮影・記録した。

2020年1月から2月までの2カ月間に、週1~2回、主に月曜日の午前と金曜日の午後に訪問した。訪問回数は全10回、撮影時間は合計約15時間40分になる。撮影した活動は、園内（園庭での外遊び、手洗いうがい、絵本読み、歌、昼食やおやつ配膳・食事・おかわり・片付け、帰りの会、体操、お迎えまでの部屋遊び）と園外（散歩）の両方である。

このクラスを担当する3名の保育士は全て女性である。保育士としての経験年数は4~7年、シティ園での勤務年数は1~5年であった。このように保育士間で経験・勤務年数に差はあったが、固定した役割は持たず、例えば、昼食やおやつ配膳準備中は2名が準備を行い、1名が子どもたちに絵本を読むという役割を日々交代で行っていた。

調査者は調査期間中、（着替えやトイレを除く）全ての活動を記録するため、園内と園外の活動に同行した。調査開始前は部外者が部屋にいることでクラスの中に多少の混乱が生じることも懸念されたが、「（調査者は）みんなのお話を『もしもし』しに来ているんだよ」という、調査開始時点で園長や担任の保育士たちが子どもたちに対して行った説明がうまく機能したため、懸念されたような事態は生じなかった。撮影中、2歳児たちが調査者へ近づいてきて、ビデオカメラについて尋ねることはあったが、各訪問日で1~2回生じるかという程度であった。また、データ収集最終日には、調査期間を通じて子どもたちは（調査開始前の）「いつものように」ふるまっていた

という保育士からのコメントもあった。もちろん、調査者が部屋にいることによる影響が皆無だったとはいえ、次節の抜粋を分析する限り、保育士や子どもたちによる調査者への志向が顕在しているということは認められないので、調査者の有無にかかわらず、2歳児クラスにおける自然発生的なやりとりが記録できたと考えられる。

2.2 データ分析: スタンスを分析ツールとして

収集したビデオ映像について予備的な分析を試みるため、スタンスの観点から興味深いと思われる部分について会話分析の方式で文字起こしした。本稿で提示する抜粋は、午後に撮影された50秒ほどのやりとりである。参加者は大人（主に保育士）と子どもたちとなっている。

本稿では会話分析の通常の道具立てに加え、分析ツールとしてスタンス (stance) を用いる。スタンスは社会的行為であり、責任や価値と結びついた評価の行為であると定義されている (DuBois, 2007)。ただ、スタンスの定義は多様で、フットィング (footing) やスタイル (style) などの他の社会言語学的概念とも重複する部分が多い。Stivers (2008) は会話中の物語に関する論考の中で、物語の聞き手によるスタンスを、物語活動への alignment (調整) 及び物語の内容 (や語り手の立場や見解) への affiliation (帰属) として扱っている。Prior (2016) が stance でなく、stancetaking という術語を採用していることからわかるように、スタンスは「立ち位置」ではあるが、静的で不変な状態を表すというより、「立ち位置をとる」という動的で可塑性が高い行為である。つまり、相互行為における参加者のスタンスは、局所的に提示、交渉、変容されていくと捉えられる。スタンスは、相互行為中の活動を組織化するとともに、責任や価値観と結びつき、参加者自身の属性 (名前、背景、アイデンティティなど)、さらにはイデオロギー (や言語イデオロギー) とも絡み合う複雑な現象の結節点といえる。次節では、シティ園の2歳児クラスにおけるやりとりについて、参加者たちが立ち位置をとるという行為を中心に分析を試みる。

3. 分析

本節で分析するデータは、午睡の後、おやつなどを経て、3つ程度のグループごとに異なる活動をしながらか、保護者のお迎えを待つという状況である。通常、保育士が粘土遊び、ままごと、ブロック遊びという活動の場を設け、子どもたちは自ら選択した活動に参加する。ここでは特に部屋の一角でブロック遊びをしている数名に照準する。以下では1分程度のやりとりの抜粋を提示し、分析を行う。主たる参加者は子ども4名 (A、B、C、D) と保育士1名 (T2) である。

AとBが車ブロックの押し合いをする一方で、(前文脈で実は最初にBの参加を拒んだ後は周縁的な参加者だった)Cが、Bに「アンパンチ」するように、Aに促す。¹Aは立ち上がり、「アンパンチ」と連呼しながら、Bの方に向かって、握った手や車ブロックを数回突き出す。Bはブロック板上に置いた自分の車ブロックを手で抑え、下を見たり、枠外のT2などを見たりしている。こうした状況で抜粋が始まる。ブロック板を挟んでAとBが座り、周縁的な参加者であるCとDも近くにいる。AはT2がやってくることを目視してから、視線を自分の正面に戻し、下を見る (1.1)。画面内に登場したT2は、A寄りではあるが、AとBからおおよそ等距離に位置取りする。図3.1にあるように、発話しながら床の上に腰を下ろし、いわゆる体育座りをする (1.2)。

¹ アンパンチは、絵本やアニメのキャラクター、アンパンマンが使う「技」である。

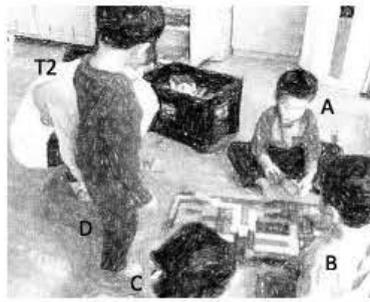


図 3.1 よっこらしよ (1.2)

観察の要点は以下の通りである。

- **スタンス:** T2 はゆっくりした身体動作と発話で、「穏やかに」問題に対処するというスタンスを示す。また、A と B からおおよそ等距離の位置に座り、中立的なスタンスを示す。(スタンスは位置関係とも結びつき、T2 は A 側に体を傾けて、B に視線を向けたり、逆に B 側に体を傾けて、A に視線を向けたりすることで、状況に応じて参加の枠組みを組み替える。) 完全に床に腰を下ろして、膝を抱えて体育座りすることで、自分の滞在は一次的ではなく、文字通り、腰を据えて問題に向き合うというスタンスを示す。座り直して正座し、前傾姿勢を取ることも、改めて問題に向き合うことを示すスタンスである。
- **道具を利用した視線の獲得:** T2 は A の車ブロックを引き寄せることで、床に向けられていた A の視線を獲得した上で、共感の社会化に関わる質問へと移行する。
- **IRE 連鎖と後方拡張:** T2 はブロック遊びの状況を理解した上で、状況について A と B に確認の質問をし、教室会話に特徴的な IRE 連鎖を開始する。T2 は「望ましい行為」(参加の許可を求める) について B に確認してから、後方拡張を行い、B にそれを実際にやってみるように促す。B の発話に対し、A は拒否するが、周縁的な参与者だった D が「望ましい」応答(許可)を実践する。T2 は再び、「望ましい」やりとりを最初から実践するよう B に促す。
- **評価:** T2 は周縁的な参与者だった D の行為に対して「やさしい」と肯定的に評価する。後で、A が「望ましい行為」として B の参加を承諾すると、同様に、「やさしい」と評価する。さらに、D と A どちらに対する発話も、「あ」「あれ?」で開始し、参加を承諾するという「望ましい行為」が想定外に良い行為であるという誇張を含んだ評価を行う。
- **活動の終結点:** 中心的な参与者 A、B、T2 それぞれが異なる活動を開始することで、ブロック遊びエリアにおける問題が解決されたという理解が同時的に示される。

抜粋: よっこらしよ (T2、A[3;5]、B[3;7]、D[3;1])

- | | | |
|-----|----|-------------------------------|
| 001 | A | ((視線左から正面下)) |
| 002 | T2 | ((フレーム内に)) よっこらしよ。((膝を抱えて座る)) |
| 003 | | ((中略: C と D のやりとり)) |
| 004 | T2 | どうしたんだね? |
| 005 | | (.4) |
| 006 | B | アンパンチをやめてほしい.. |
| 007 | T2 | アンパンチやめてほしい?! |

008 T2 でもさ(.)このおうち作ったのは誰なの?
009 (.3)
010 B A[くん
011 A (((視線、T2へ))A[くん.
012 T2 [だよね
013 T2 でAくんは:. ここに入ってほしくなかったの?
014 (.3)
015 A うん:
016 T2 でも↑Bくんそうゆうときは:
017 B [うん
018 T2 [なんていえばいいかな:
019 B い:-[い:れ:.(.)て.
020 T2 [い:れ:て:って行って[みて?
021 B (((Aに))いれて.
022 T2 (((体を傾けてAを少し離れた距離から覗き込
023 T2 む))
024 A だめ|だよ:=
025 B (((視線、T2に))
026 T2 =だめなの:? ((後ろに少し倒れて座り直して正座に))
027 (.)
028 D いい:[よ:
029 T2 [あ (.)Dくんやさしい:
030 (.7)
031 T2 Aくん|なんでだめなの?
032 T2 (((正座でAの方へ前傾姿勢))
033 A °xxxxxxx°
034 T2 あAくんxやってたから?:
035 (.)
036 T2 ねえねえ|Aくん:
037 T2 (((Aの車ブロックつかみ、引き寄せる))
038 T2 |<Aくんはさ:だ:め:よっていわれて嬉しい?>
039 A (((車ブロックを離し、T2とアイコンタクト))
040 A ((うなずきかけて首を横に振る))
041 T2 <↓悲しいよね>
042 A (((大きく上下にうなずく))
043 A (うん)
044 T2 |ん: じゃどうする,Bくん もっかいきいて↑ごらん?:
045 T2 (((うなずき、Bを一瞬指差し、車ブロックをAの横に置き、A側に体を傾けつつ、
046 T2 視線Bへ))
047 A ((視線Bへ))

048 (2.0)
 049 B ((前傾して))い:れ:て.
 050 D? [い:い:よ:
 051 A [[い:い:よ:
 052 A |((視線下へ、微笑む))
 053 T2 |((顔を A に向ける))
 054 T2 |あれ? <やさ|し:い?>
 055 T2 |((後ろに伸び上がる))
 056 A |((視線、T2 へ))
 057 T2 ((A の頭を撫でる))
 058 A ((横に置いてあった車ブロックをつかむ))
 059 B ((赤から緑ブロック上に車ブロックを移動))
 060 T2 そしてさ:ちょっと(.2)ねえねえね今日なんのおやつだった:?

T2、A、B 間のやりとりとは別の C、D 間の短いやりとりは省略している (1. 3)。画面外から登場し、床に腰を下ろした T2 がブロック遊びエリアの A と B の両方に、2 人の状況に関して非制限質問をする (1. 4)。B が応答し (1. 6)、T2 がその応答を繰り返してフィードバックを産出する (1. 7)。ここまでの連鎖は教室会話を特徴付ける IRE (Initiation、Response、Evaluation/Feedback) である。T2 よるフィードバックは、「アンパンチ」をすぐに問題視するのではなく、A が B に向かってそのような行為をするには理由があるはずだという T2 の理解が示されている。

理由として志向されているのは、ブロック板の作成者である。T2 が (床のブロック板の作成者に関する非制限質問としてデザインされた) 新たな IRE 連鎖を開始すると (1. 8)、今度は B だけでなく A も応答し (1. 10-11)、T2 は 2 人の応答を承認している (1. 12)。T2 がブロック板の作成者に関して質問をする行為は、既知の事実についてのやりとりである IRE 連鎖の特徴と合致する。作成者を確認した後、T2 は A に向けた制限質問で意思確認をし (1. 13)、A が肯定する (1. 15)。

T2 は再び B を発話の受け手とし (1. 16)、「望ましい行為」に関する非制限質問をして (1. 18)、IRE 連鎖を開始する。B が「望ましい行為」(許可を求める) を産出して応答すると (1. 19)、T2 はフィードバックを与える第 3 の位置を利用して、この連鎖を後方拡張している (1. 20)。つまり、一旦、T2 と B の間で確認した「望ましい行為」を実際に A に対して使うように促している。B は A に向かって促された発話を行う (1. 21)。

ここで T2 は体を B 側に傾けて、A を覗きこみ、A からの応答を待つという状況を作り出している (1. 22-23)。しかし、A は (大人が望ましいと考える行為である承諾ではなく) 拒否を産出する (1. 24)。B はすぐに視線を T2 へ向ける (1. 25)。B の視線の動きからは、T2 がこの状況を打開するために助けを求められる存在であるという理解が示されていることがわかる。

T2 は A の応答に対し、発話と身体動作で誇張されたフィードバックを行うことで、後方拡張として進行していた A と B の間のやりとりが促された通りの「望ましい」展開をしていない、つまり、A の応答は「問題」であるという理解を示す (1. 26)。また、T2 は座り直して正座になり、進行中の問題について改めて取り組むというスタンスも示している。

しかし、ここで周縁的な参与者からの助け船が入る。D が A からの許可を求める行為に対し、「望ましい」応答である許可を産出するのである (1. 28)。D はここで応答をする立場にないが、

T2は「あ」と発話して、Dが想定外の参与者であること、さらに、想定外の参与者から「望ましい」行為が産出されたことを示唆しつつ、「やさしい」と肯定的なフィードバックを行なっている(1.29)。「やさしい」という発話は、kawaiiと同様、日本の言語社会化に特徴的だと論じられている共感(empathy)と結びついた評価行為である(Burdelski & Mitsuhashi, 2010)。Bの状況に共感できることを示したDは、「やさしい」という肯定的な評価に値するのである。

Dへの評価行為から、T2は再びAの名前を呼んで、Aを受け手とするやりとりに戻る(1.31)。身体動作(正座、Aへの前傾姿勢)で問題に「改めて」「真剣に」取り組むスタンスを示し、Bの参加を拒否する理由について非制限的な質問を行なっている。Aの応答は不明瞭だが(1.33)、「あ」で示唆されているように、T2はAの発話を未知の情報を含む理由説明として受け取っている(1.34)。(先行するやりとり(II.9-13)では、ブロック板の作成者であることが拒否の理由として確認されていたが、1.34でT2はAの応答を改めて新情報として扱っている。)

理由が確認された後、T2はAに対し、強力な召喚を行うとともに(1.36)、Aの車ブロックを引き寄せることで、床に向けられていたAの視線を獲得している(1.37)。そこで、T2はIRE連鎖を開始する質問を行い(1.38)、Aが応答を修復して(1.40)、T2がフィードバックとして適切な心的状態の再定式化を行なっている(1.41)。

ここで、T2は20行目から試みられていた「望ましい」やりとりを最初から行うことを促す(1.44)。T2は手に持っていた車ブロックを自分とAの間の床に置くことで、管理の度合いを緩めている(1.45)。また、A側に体を傾けるとともに床に両手をつき(1.45)、Aとグループを形成し、Bからの発話を待つ。T2とAの視線がBに向けられることから、T2とAが受け手、Bが話し手という位置付けが行われている(II.46-47)。T2による促しの後、Bが許可を求め(1.49)、Aが承諾して「望ましい行為」を産出すると(1.51)、T2が「あれ?」とAの応答を意外性のある発話として扱い、「やさしい?」と評価し、T2の促しから始まった一連の連鎖が終結する。

T2による評価で一連の連鎖が終結したという理解は、(T2からの返却なしに)Aが自ら床に置かれていた車ブロックをつかみ(1.58)、Bが車ブロックをブロック板の上に移動し(1.59)、さらに、T2が話題転換している(1.60)ことで確認できる。

4. 議論・結論

保育コミュニケーションをテーマとする本稿は、東京都区部の保育所シティ園におけるデータ収集について説明し、ブロック遊びを行う子どもたちと大人のやりとりについて、会話分析を行なった。本稿が冒頭で掲げた2つの問いは、(1)大人(主に保育士)と子どものやりとりではどのような価値観が顕在化するか、(2)「トラブル」を解決する優れた実践はどのようなものか、だった。前節で提示した抜粋に関する観察の要点を振り返ることで、問いに答え、分析を深めたい。

本稿で検証したデータでは、ブロック遊び中に、場所の所有権をめぐる対立が生じ、大人(T2)がブロック遊びエリアに接近し、介入が開始していた。その後、子ども間の「トラブル」に、大人(保育士T2)が積極的に介入していく様子が観察された。介入の際、「望ましい行為」と「望ましくない行為」についての社会化が行われていた。抜粋では、「望ましい行為」が確認された後、T2が当事者の子どもたちに「望ましい行為」のやりとりを実際に行うよう促していた。こうした促しには、子どもたちは社会の成員になる途上にいる存在であり、子どもたちのやりとりにおける(大人が考える)「望ましい行為」を教育する必要があるという認識が示されている。抜粋では、ブロック遊びへの参加の許可を求める行為に関する促しに主眼が置かれていた。

シティ園における保育コミュニケーションからの抜粋を取り上げたのは、ここに着目すべきと考えられる実践が観察されたからである。特に T2 の実践では、非言語行為が資源として上手く利用されていた。まず、「真剣に」かつ「穏やかに」問題解決に向き合うというスタンスを示す上で、T2 はゆっくりとした身体動作を採用し、ブロック遊びの活動の場へ入っていた。また、座る位置や姿勢で中立性などを示しつつ、体と視線の向きで特定の子どもとグループを形成し参加の枠組みを巧みに変化させていた。とりわけ、A との関係性の構築において、視線を同じ高さにした上で、車ブロックにゆっくり手を伸ばして、つかみ、引き寄せる一連の行為によって、効果的に A の視線を獲得し、次の発話へと繋げていた。T2 が意図的にこれらを実践していたかはわからないが、効果的な保育コミュニケーションの例といえるだろう。

より現場感覚を反映したアクションリサーチへと展開するためには、今回の予備的な観察を基盤として、先行研究レビューを拡充するとともに、保育関係者からの問いを組み込んだ追加のデータ収集や分析を行うことが必要である。比較対象を広げるという意味においては、シティ園以外の保育所、さらには異なる文化圏の保育所における実践も視野に入れていく必要があるだろう。

謝辞

本調査に協力してくださったシティ園の園長、保育士、職員、保護者の皆様、そして 2 歳児クラスの子どもたちに深く感謝する。また、CAN-Kanto のデータセッションでは、参加者たちが有益な指摘をしてくれた。しかしながら、本稿の記述内容に関する責務は全て筆者のみに帰属する。

参考文献

- Burdelski, M. & Mitsuhashi (2010). “She thinks you’re kawaii”: Socializing affect, gender, and relationships in a Japanese preschool. *Language in Society*, 39(1), 65–93.
- Du Bois, J. W. (2007). The stance triangle. In R. Englebretson (Ed.), *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction* (pp. 139–182). John Benjamins Publishing Company.
- 水川喜文, 秋谷直矩, 五十嵐素子 (編) (2017) 『ワークプレイス・スタディーズ: はたらくことのエスノメソドロジー』 ハーベスト社
- Prior, M. T. (2016). *Emotion and discourse in L2 narrative research*. Multilingual Matters.
- Stivers, T. (2008). Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41(1), 31–57.

文字書記号一覧

- | 発話に対する身体動作の開始
- x 1 拍分の不明瞭な発話