

子どもはいかにして他者を援助するのか

ーインストラクションを伴う援助行為に着目してー

乾友紀(大阪大学大学院生)

1. はじめに

援助するー援助されるという行為は、日常的になされる重要な社会的行為の一つである。特に幼少期は、養育者をはじめとする大人からの援助を絶えず必要としながらも、身近な他者との関わりの中でその参与者に対して援助を提供することを求められる時期でもある。会話における援助行為について分析した Kendrick&Drew (2016)は、援助(assistance)について、ある参与者が行為を実現しようとするときに生じるトラブルや困難を別の参与者が解決することと定義し、主にモノの受け渡しなど物理的移動を伴う援助に着目して分析している。しかし、援助行為は、今、ここで起きているトラブルや困難を解決するものだけにとどまらない。援助には、受け手が将来的にトラブルや困難を回避し、滞りなく行為を遂行できるように、インストラクションを伴って行われるものも観察される。本研究ではそのようなインストラクションを伴う援助行為に焦点を当て、事例の詳細な分析を行い、次に、それによって子どもたちがどのように社会的な規範を示しているのかについて考察することを目的とする。

2. 先行研究および問題の所在

子どもは、主に養育者の援助を受けながら成長していくが、その経験を蓄積していくとともに、他者に対する援助を行うようにもなっていく。幼児期から児童期にかけては、家庭中心の生活から集団生活に移行する時期であり、子ども同士の関わりが中心となっていく時期である。そのため、子どもは、養育者の介入がない子ども同士の相互行為において、トラブルが生じた際に他者に援助を求め、また、トラブルや困難を抱える他者に援助を行う必要がある。

養育者と子どもの相互行為において、養育者は子ども同士のやり取りに介入し、他者に対する行動を促す(「(妹に)教えてあげて」など)ことが指摘されている(Takada, 2013; Burdelski, 2015, 遠藤, 2015など)。援助行為の促しを通して子どもを社会化させていく過程が明らかにされてきたが、それらは主に養育者と子どもの相互行為に着目したものであり、養育者の指示や働きかけのない子ども同士の相互行為において、子どもがどのように援助行為を行うかについては明らかにされていない。Corsaro (1993)は、子どもは単に養育者の伝える社会の文化や価値観を受容するのではなく、自ら積極的に関与し再生産していく「解釈的再生産(interpretive reproduction)」と述べている。養育者が言語の使用を通して子どもに文化的要素を学ばせるという視点だけでなく、子どもの言語行動・非言語行動に着目し、子どもがいかにして文化・言語を理解し、再生産しているのかという視点が重要である。本研究では子ども同士の会話におけるインストラクションを伴う援助行為を分析対象とし、子どもがいかにして他者を援助するのか、また、援助行為を通してどのような社会規範を示すのかについて明らかにすることを目的とする。

3. データ

本発表で扱うデータは、家庭内の相互行為データ(計24時間)、家庭外の相互行為データ(約10時間)、及び援助場面を抽出した上で作成したトランスクリプトである。集まったデータについて、まず、会話分析(Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974)の手法を用いて言語行動及び非言語行動をマルチモーダルに分析し、次に、その分析を踏まえ、社会的規範の観点から考察を行う。

4. 分析

以下に、友達同士及びきょうだいの3つの相互行為の事例を取り上げる。また、いずれの事例においても匿名性保持のため、参与者の名前は仮名としている。

【事例1】 参与者：かんな（6歳7ヶ月）、みさ（6歳11ヶ月）2人は友達

かんなは、アクセサリーを作るおもちゃをみさから借り、おもちゃのボタンを押したが、アクセサリーは出てこなかった（抜粋前）。そこで、「なんかできないよ=できない」とみさに困難を訴え、また、みさに視線を移して援助を求めている（01, 03行目）。それに対してみさは「え？」と反応し、かんなの方へ近寄っておもちゃを見る（04-05行目）。そして、「あ：！」と大きな声で何かに気づいたことを示し、ビーズが反対に入れられていることを発見する（06行目）。そして、おもちゃが動かない原因であったビーズを取り出して問題を解決し（07行目）、二人は互いに顔を見合わせる（08行目）。しかし、その後、みさがボタンを押すがおもちゃは動かず、みさはおもちゃが「潰れた」と発話する（中略部）。だが、みさはおもちゃを「直せんで（直せるよ）」と宣言し、さらに、「ちょっと説明しよ」と申し出てビーズを入れ始める（25, 27行目）。そして、かんなのおもちゃの使い方が間違っていたことを指摘する（29行目）。

01	かんな： kanna:	[なんかできないよ]=できない。 >>おもちゃを見る--->02	
02	みさ： kanna:	[こんなん映して]+ ----->+	
03	kanna:	+みさを見る--->04	
04	みさ：	“え？”	#A おもちゃを覗く
05	みさ： kanna:	*かんなの方へ近寄りおもちゃを見る--->06 +おもちゃを見る--->07	
06	みさ：	あ：！反対入れちゃってる。	
07	misa:	ボタンを押し、おもちゃに入っていたビーズを出して、#A 中を覗く	
08	みさ： みさ： kanna:	よかった*：：：：* *かんなを見る* ----->+みさを見る+	
		((09-24行目中略 みさがおもちゃのボタンを何度か押し、「潰れた」と発話する))	
25	みさ：	みさでも(0.2)直せんで。	
26		(2.3)	
27	みさ： misa:	*ちょっと説明しよ。 *おもちゃにビーズを入れる--->29	
28		(2.0)	
29	みさ： misa:	こやって (0.7) さっきは*こう入れてたから：*いかんかってん。 ----->*ビーズを縦に持ち、おもちゃの中には入れずに手を止める*	
30		(0.6)	
31	みさ： misa:	*こっち向きでこやって(0.6)どんどんどん *ビーズを横向きにしておもちゃの中に入れる--->32	
32	misa:	(1.5)* ---->*	
33	みさ： みさ： kanna:	*いっぱい入れたやろ？+ *かんなを見る--->34 +みさを見る+	#B 手でおもちゃを覆う
34	kanna:	+おもちゃを見る--->抜粋の最後まで	
35	みさ： misa: kanna:	*ここまで入れたやろ？ *おもちゃを見て、#B 手でおもちゃの上部を覆う--->36 +手でおもちゃの上部を覆う	
36	misa:	(1.2)* ---->*	
37	みさ：	だめやねん。	#C おもちゃを指差す
38		(0.8)	
39	みさ： misa:	*ここで終わらな、* *おもちゃを指差す*	
40		(0.9)	
41	みさ： misa:	じゃなきゃな(1.0)*1個な足りひんやろ？ *=*ここ入らんし。* *おもちゃにビーズを入れる* *#C おもちゃを指差す*	
42		(0.8)	
43	みさ： misa:	だから(1.9)*な無理やねん。* *おもちゃにビーズを入れる*	
44	misa:	*床に置いてあった自分のアクセサリーを取る*	
45	みさ： misa:	*大丈夫やで。 *自分のアクセサリーを見る--->抜粋の最後まで	

図1 事例1のトランスクリプトと静止画

そのインストラクションにおいて、「さっきはこう入れてたから：」と音を延ばしながら産出するとともに、ビーズを縦向きに持った手の動きを止めており、かんながビーズの向きを認識できるように調整されている。そして、「こっち向きで」と発話しながらビーズを横向きにしておもちゃの中に入れていく（31行目）。また、「いっぱい入れたやろ?」、「ここまで入れたやろ?」とかんなを見ながら、確認を行う（33, 35行目）。さらに、「ここまで」という発話と同時に手でおもちゃの上部を覆うような非言語行動が見られ、かんなが入れ過ぎていたということが視覚的にも示されている。それに対してかんなは反応しないが、みさは「だめやねん」とかんなの使い方を否定する（37行目）。そして、おもちゃの中を指差しながら「ここで終わらな」けれどもいけないと説明し、そうしなければ問題が生じるということを教える（41行目）。それが原因で、アクセサリーを作ることが「無理」であったと、おもちゃの中にビーズを入れながら説明する。その後、床にあった自身のアクセサリーを手に取り、「大丈夫やで」とおもちゃが使えることを伝えている（44-45行目）。その際の視線は自分のアクセサリーに向けられており、おもちゃを直し、また、その使用方法を教えるという行為が終了したことが窺える（45行目）。事例1では、問題を解決した（おもちゃを直す）だけでなく、インストラクションを伴う援助行為によって、今後友達が手助けなしでおもちゃが使えるようになることが推測される。

【事例2】 参与者：姉ひまり（6歳4ヶ月）、妹いつき（4歳4ヶ月）

事例2は姉妹の相互行為である。家族で朝食を食べ、先にパンにバター（蓋つきのケースに入っている）を塗った妹が、「はい」とバターとバターナイフを姉に向ける（02行目）。ジュースを飲んでいた姉は、バターに視線を向けるも受け取らない。そこで、妹は、バターを姉の前に置き、そのケースの上にナイフを置こうとする（03行目）。姉は「閉めといて」と妹に行為指示を行い、またジュースを飲み始める（04, 05行目）。指示を受けた妹は、「閉めとくね」と姉からの指示を受諾すると同時にバターケースの蓋を手取る（06行目）。そして、蓋を閉めようとするが、うまく閉めることができないことが身体的に示され（07-11行目）、さらに小さな声で「こっちな」という（08行目）考えていることを示す独り言がなされる（08行目）。その様子を見ていた姉は「そうちゃう」と妹の蓋の閉め方に問題があることを指摘し（12行目）、妹の手から蓋を取って一旦テーブルに置く（12行目）。そして、「貸して」と行為指示を行うとともに妹からバターナイフを取り上げる（14行目）。そして、バターナイフをケースに入れ（15行目）、「こうやって」と示し、次に、蓋を手取る（16行目）。しかし、妹は母の方やパンに視線を移して姉の行為から視線を外している（16, 17行目）。姉は、「うんうん」と自身の行為に対して納得するような発話をし、「こうすればいい」と説明しながら、蓋を閉め、最後に蓋を上から手のひらで押している（18行目）。妹は「いいじゃん」という姉の発話が産出された際に姉の方へ視線を移し、蓋が閉められたことを確認している。事例2では、正しい蓋の閉め方を説明しながら、実演して見せるということが観察された。それにより、今、起きているトラブルが解決するだけでなく、今後、妹が自身で蓋を閉められるようになると言えるだろう。

【事例3】 参与者：はやと（8歳0ヶ月）、きよと（5歳11ヶ月）、しゅん（7歳1ヶ月） はやと・きよとは兄弟

はやと・きよとが友達のしゅんに網を貸して、3人で虫捕りをしている。蝶を捕まえたしゅんは、「捕まえた！」と弾んだ声で産出し、「誰か網持ってる人来て」と援助を要求する。「網持ってる人」と発話された時点で、網を持っていたはやとがしゅんに近づき始め、「はいはい」と援助の要求に応えることを示している（05行目）。その間、しゅんは、網を触っており、それを見たはやとは「>ストップストップ<ストップ」とその動きを止めようとする（07行目）。一方でしゅんは、網を持って来た




01	himari : itsuki :	>>ジュースを飲んでる--->03 バターを手取る	
02	いつき : itsuki :	*はい、* *バターとバターナイフを姉に向ける*	
03	himari : itsuki :	+*(2.8) +(0.7)+ +バターを見る +ジュースを口から離す+ *バターを姉の前に置き、ナイフをその上に置こうとする--->05	
04	ひまり :	閉めといて。	
05	himari : itsuki :	+*(0.9)+* +ジュースを飲む+ ----->*	#A 蓋を閉めようとする
06	いつき : itsuki : himari :	*+閉めとくね、*+ *蓋を手取る* +ジュースを口から離す+	
07	itsuki :	**(3.1)* * #A 蓋を閉めようとする--->11	
08	いつき :	° こっちな、°	
09		(1.2)	
10		((ひまりの咳の声))	
11	itsuki :	(1.3)* ---->*	#B バターナイフを取る
12	ひまり : himari :	+そうちゃう、+ +妹から蓋を取ってテーブルに置く+	
13	himari :	+*(1.6)+ +妹の方へ手を伸ばす+	
14	ひまり : himari :	+貸して、+ + #B 妹からバターナイフを取る+	
15	himari :	+*(1.3)+ +バターナイフをケースに入れる+	
16	ひまり : himari : itsuki :	*こう+やって* +蓋を手取る--->17 *母の方を見る*	#C 蓋を閉める
17	itsuki : himari :	**(0.9)*+ *パンに視線を移し、手に持つ* ---->+	
18	ひまり : himari : itsuki :	+うんうん、こうすればいい+じゃん、*+ + #C 蓋を閉める +蓋を上から押す+ *姉の方を見る*	

図2 事例2のトランスクリプトと静止画

01	しゅん : kiyoto :	捕まえた！+ >>捕まえた虫を虫かごに入れる+	
02	syun : hayato :	*+(1.8)+* *網の柄から手を離す* +しゅんの方を見る+	
03	しゅん : syun : hayato :	*誰か網持ってる*人+来て、 *網の中の蝶に近づく* +後方に視線を向ける+しゅんに近づく--->07	
04	syun :	**(0.5)* *しやがむ*	
05	はやと :	はいはい。	
06	きよと : syun :	これめっちゃ*跳ぶ[な、 *蝶の入った網を触る--->08	
07	はやと : hayato :	[>ストップストップ<ストップ+ ----->+]	
08	しゅん : hayato : syun :	+>網[ちゃう網ちゃう*待って待ってやめて*はや[と<はやと +しやがんでしゅんの網を触ろうとする *手ではやとを制止する*	
09	きよと :	[このコガネムシ	
10	はやと :	[こうや=はいはい。	
11		(0.9)	
12	はやと :	こうやって	
13	hayato :	+*(1.7)+ +網を広げる+	#A 網を広げる 
14	はやと : hayto :	+手をこの中に入れて+ +網の中に手を入れる +	
15		(2.5)	
16	はやと :	° こうやって°	
17	しゅん :	おれの貸して。	
18		(1.3)	
19	しゅん :	おれに持たせて。	
20	hayato :	+*(1.5)+ +蝶を持った手をしゅんに向ける--->	
21	はやと : hayato :	° ふん、° + ----->+]	
22	syun :	**(2.8) *蝶を手で持つ--->>	

図3 事例3のトランスクリプトと静止画

はやとに対して、「網ちゃう網ちゃう」と、求めているものが網ではないと、自身の発話を修復している (08 行目)。それと同時にはやとはしゃがんでしゅんの網を触ろうとするが、しゅんはその動きを手で制止している。はやとは、「こうや (こうだ)」と説明を始め、続いて「こうやって」と指示語を用いながら、蝶の入っている網を外側から広げる (13 行目)。そして、網の中に手を入れながら「手をこの中に入れて」と教える (14 行目)。そして、しゅんが「おれの貸して」や「おれに持たせて」と行為指示していることから、「こうやって」という説明とともにはやとが蝶を手を持ったと考えられる。そして、はやとが蝶を持った手をしゅんの方に向け、しゅんがはやとから蝶を受け取る (20-22 行目)。事例3では、網で虫を捕まえたものそこから出すことができなかった友達に対して、虫を傷つけずに網の中から取り出せるように説明をしながら手渡すという援助行為がなされ、今後友達が自身で虫を網から取り出せるようになるということが考えられる。

5. 考察

各事例において、トラブルを抱えている参加者に対して、エキスパートである参加者がインストラクションを伴いながら援助を行っていることを分析した。また、事例1における援助の与え手は、おもちゃの所有者として、おもちゃが正しく使用されるということに対する責任があると考えられる。次に、事例2では、妹がバターケースの蓋を閉めることに問題が生じているが、その蓋を閉めるように指示をしたのは援助の与え手である姉であり、指示をした姉には、蓋を正しく閉めるという行為がなされることに対する責任があると言える。そして、事例3では、虫捕りの経験が豊富な援助の与え手が、捕まえた虫を傷つけないように扱うことをノヴィスである援助の受け手に伝える責任があるだろう。

このように、援助の与え手である子どもが、今日の前で起きているトラブル・困難を解決するだけでなく、それと同時に解決法を教え示すことが観察された。援助の与え手は、インストラクションを伴う援助行為を提供することによって責任者としてのスタンスを示し、その責務を果たすとともに、援助の受け手の自立性を育てているのではないかと考える。

謝辞 本研究は、JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム JPMJSP2138 の支援を受けたものである。

参考文献

- Burdelski, M. (2013). Socializing children to honorifics in Japanese: Identity and stance in interaction. *Multilingua*, 32(2), 247-273.
- Corsaro, W. A. (1993). Interpretive reproduction in children's role play. *Childhood*, 1(2), 64-74
- 遠藤智子(2015). 構文の使用と社会的規範—家庭内相互行為における『てあげる』構文を例に—, 日本認知言語学会論文集, 15, 171-182
- Kendrick, K.H., & Drew, P. (2016). Recruitment: Offers, requests, and the organization of assistance in interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 49, 1-19.
- Mondada, L. (2009). Emergent focused interactions in public places: A systematic analysis of the multi-modal achievement of a common interactional space. *Journal of Pragmatics*, 41(10), 1977-1997.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Takada, A. (2013). Generating morality in directive sequences: Distinctive strategies for developing communicative competence in Japanese caregiver-child interactions. *Language & Communication* 33(4), 420-438.

非言語行動の表記については、Mondada (2009) に基づき、+、* は動作の開始点・終了点を示す(1つの事例内では1種の記号を特定の参加者に利用している)。非言語行動については、ローマ字で名前を示している。

トランスクリプトに使用した記号

記号	意味	記号	意味	記号	意味
(数字)	0.2 秒以上の間 (数字は秒数)	?	上昇イントネーション	:	音の伸ばし(一つで0.1 秒を示す)
(.)	0.1 秒以下の間	太字	声大きい部分	=	間がなく繋がっている発話
!	声が弾んでいる	(())	注記	° °	音が小さい部分
[]	発話が重なる部分	>>	非言語行動が抜粋前から続いている	#	静止画の位置