

子どもに対する接客場面の相互行為分析

—遊園地におけるスタッフ-子ども間の行為の連鎖—

新保冨弥(公立ほこだて未来大学学部生) 坂井田瑠衣(公立ほこだて未来大学)

1. はじめに

本研究では、遊園地における接客場面に着目し、子どもの来園者と遊園地のスタッフの相互行為において、スタッフがどのように行為の連鎖を成立させているかを明らかにする。

相互行為の参与者たちは、互いに理解可能な方法で発話や身体動作を産出し、行為を連鎖させあい、相互志向性を確立・維持しながら、それぞれの社会的場面に相応しい活動を組織している(高梨・坂井田, 2022)。しかし、大人と子どもの相互行為においては、大人が活動を組織しようとして産出する行為が、必ずしも子どもによって期待どおりに理解されるとは限らないだろう。子どもとの間で相互志向性を確立・維持しながら活動を組織するために、大人が子どもにも理解可能になるように工夫しながら行為を産出する様子がしばしば見られる。例えば高梨(2016)は、「問題行為」を行う幼児に対して、親が子どもの名前を用いて自身の志向の対象が子どもであることを示したり、親と子どもとの間で共有されている家庭内の規範を参照した言語表現を用いたりすることで、子どもに忠告を聞かせることができることを示した。親の志向の対象が自身であることを理解した子どもも親に志向し、親と子どもの相互志向性が確立され、子どもはその行為を中止していた。

先行研究で扱われてきた大人と子どもの相互行為の多くは、親と子、保育士と幼児というように、日常にかかわりのある大人と子どもによるものである(e.g. 高田・嶋田・川島, 2016)。そうした相互行為においては、多くの場合に、互いに過去に積み重ねてきた知識や規範を手がかりとして行為の連鎖を組織することができるだろう。それに対して、養育者や教育者以外の慣れない大人と子どもが相互行為をする場合、必ずしも過去に積み重ねてきた知識や規範といった共通基盤を参照できるわけではない。そうした場合に、大人は、「今ここ」で観察可能な子どもの行為や視覚的情報などを主な手がかりとして行為を連鎖させていると考えられる。グッドウィン(2017)によれば、相互行為の参与者は、先行する行為や環境の視覚的情報などを「基質」として、それに分解・再利用・付加・変容などの「操作」を加えることで、新たな行為を協働的に生み出すことができる。とりわけ互いに慣れない大人と子どもの相互行為においては、大人が子どもの行為や知覚可能な情報を基質として多様な操作をすることで、子どもとの相互志向性を確立・維持しながら活動を組織していく様子が見られる可能性がある。

本研究では、遊園地の接客場面において、子どもの来園者と、その子どもにとって慣れない大人であるスタッフとの間で行われる相互行為に着目する。遊園地のスタッフは、子どもの来園者を相手として相互行為をする機会が多い一方で、接客活動を安全に組織することも求められるため、子どもを含む来園者との相互志向性を確立・維持する必要がある。第一著者が勤務している遊園地において、スタッフと子どもの来園者との相互行為を観察していると、子どもからの反応が弱いことや、一時的に子どもとの相互志向性が保たれないことも少なくない。そうした遊園地の相互行為においては、大人が子どもとの間で行為を連鎖させるための工夫が、より顕著に見られる可能性がある。養育者や教育者以外の大人と子どもが相互行為する場面のなかでも、遊園地における接客場面は、互いに慣れない大人と子どもが相互志向性をどのように確立・維持しているかを分析することができる明瞭な場面(perspicuous setting)であるだろう。

以上より、本研究では、互いに慣れない大人と子どもが相互行為する遊園地の接客場面において、相互志向性を確立・維持することが容易ではなく、必ずしも十分な反応が得られない子どもの来園者に対して、遊園地のスタッフはどのように行為の連鎖を成立させながら接客活動を組織しているのかを明らかにする。

2. 方法

本研究では、北海道函館市にある遊園地「函館公園こどものくに」をフィールドとし、働くスタッフと子どもの来園者の

様子をビデオに撮影し、相互行為分析を行う。

接客場面でスタッフと来園者の相互行為が多く見られるタイミングとして、スタッフが来園者をメリーゴーランドや観覧車などの遊具に乗せる時と降ろす時の様子をスマートフォン (iPhone) で撮影した。撮影に先立って、スタッフと来園者には研究目的でビデオを撮影することの同意を得た。8つのビデオデータを撮影し、総時間は約11分であった。

スタッフ (第一著者を含む) が子どもの来園者 (5~7歳程度) に接客している場面を分析対象とし、特に、スタッフによる一方的な指示や説明だけではなく、スタッフが子どものさまざまな反応を引き出している様子が見られた場面を取り上げる。分析には、相互行為における参加者の注意・志向の変化を記述的にたどる手法 (高梨・坂井田, 2022) である相互行為分析を用いる¹。

3. 分析

本研究では、2023年4月12日、5月14日にスタッフと来園者の相互行為を収録したビデオデータを分析する。

3.1. 事例1: 花冠

事例1は、スタッフがメリーゴーランドに子どもの来園者を乗せ、「花冠」を被って「変身」することを提案し、スタッフが子どもの頭に花冠を被せる場面である。

事例1の冒頭で、スタッフは子どもに対して「お姫様のお花冠」や「変身して」という表現を用いながら、花冠の着用を提案する (02, 04, 05, 06, 07行目)。02行目では「お姉ちゃんには」という表現で子どもに宛てた発話であることを明示し、子どもの注意を引きつけようとしている。続けて、「お姫様のお花冠」 (04, 05行目)、「変身してもらおっかな」 (06, 07行目) といった、子どもの興味を引く可能性が高いと思われる表現を次々に用いていく。さらに、「こうやって」 (08行目) と言いながら、スタッフ自身が実際に花冠を身につける様子を見せている。そういったスタッフの働きかけに対して、子どもはスタッフに視線を向け続け、また06行目、09行目では頷いており、スタッフに注意を向けているだけでなく、スタッフの提案を受け入れていることがわかる。

次にスタッフは、子どもに「何色がいいですか?」 (10, 11行目) と花冠の束を差し出しながら質問し、花冠の色を選ばせようとする。それに対して、子どもは迷いながら花冠の一つを右手で指さし、小声で「ピンク」と応答する (12行目, Fig. 1)。このような子どもの弱い反応に対してスタッフは、「ピンク、いいね」と発話する (13, 14行目)。子どもが選択した色 (「ピンク」) を繰り返して確認を求め、「いいね」という肯定的な評価を与えることで、子どもの選択を理解したことを共感的に示す。スタッフの「ピンク」という繰り返しに対して、子どもからは「うん」 (15行目) という反応が得られており、小声ではあるが、選んだ色に対する共通理解が確立されたことが確かめられている。

ここから、スタッフと子どもは、それぞれ互いの志向を注意深く観察し、「花冠を被せる/被せられる」という活動を協働的に組み立てていく。まず、13, 14行目でスタッフは、「ピンク、いいね」と発話しながら後ろに下がり、花冠の束を持ち直す。子どもは、15行目で「うん」と頷いたところで、指さしていた右手を開いてスタッフ側に手を伸ばし花冠を受け取ろうとするが、スタッフが花冠の束を持ち直したことを見て、即座に右手を元の位置 (木馬の支柱) に戻す。このことから、子どもはスタッフが自分に花冠を被せてくれていると理解していることがわかる。またこの間、子どもはスタッフに視線を向け続けており、スタッフが次に何をしようとしているかを理解しよ

事例 1-1		
01	スタッフ	よし, >> 子ども -->
02		じゃ + お姉 * ちゃんには :: -->* 花冠のカゴ --> + スタッフ -->12
03	子ども	(0.36)\$(0.2)\$
04	スタッフ	\$...\$ 花冠の束をとる
05	スタッフ	お姫様の お花冠をつけてえ*, -->* 子ども -->12
06		変身 % して
07	子ども	% 頷く <もらおっ \$> かな, \$...-->
08		\$ こうやって. -->\$ 花冠を自分の頭に 載せる -->
09		(0.34)\$(0.15)%
	スタッフ	-->\$,,,
	子ども	% 頷く
10	スタッフ	<な \$ に色 \$ が \$...\$ 花冠の束を 差し出す -->
11		いい + ですか [か?]*#
12	子ども	[° ピンク° -->+ 花冠 --> % ピンク色を指さす --> -->* 花冠 -->
	子ども	
	子ども	
	スタッフ	
	Fig	#Fig.1



#Fig. 1

¹ 発話の転記において、「:」は音の延伸、「(0.0)」は沈黙の秒数、「[」は重なり開始、「.]」は下降音調、「,」は継続音調、「?」は上昇音調、「言葉」は強調された発話、「° 言葉 °」は音量が小さい箇所、「[言葉]」は笑っているような声の調子、「<言葉>」は発話が遅い箇所を示す。また身体行為の転記において、「\$」はスタッフの身体行為の区切り、「*」はスタッフの視線の区切り、「%」は子どもの身体行為の区切り、「+」は子どもの視線の区切り、「&」は保護者の身体行為の区切り、「—」は身体行為や視線の継続、「...」は身体行為や視線の準備、「\$,,」は身体行為や視線の撤退、「\$->」は身体行為や視線が次の行にわたって継続する、「->\$」は身体行為や視線が同一記号まで継続する、「>>」は身体行為や視線が事例の前から継続している、「->>」は身体行為や視線が事例の後も継続することを示す (Mondada, 2018)。

うとしているようにも見える。その後、スタッフは子どもに花冠を近づける（17行目）。スタッフが花冠を近づけると、子どもはそれまでスタッフに向けていた視線をそらしてやや左を向き（18行目）、花冠を被せられる者としてスタッフの行為に同調する。一方のスタッフは、子どもが左を向きつつあることを見ながら、子どもに「被れる」（19行目）と確認する。そして、直後に子どもからその確認に対する反応が領きによって得られたところで、スタッフは花冠を子どもの頭に被せる（20行目）。このようにスタッフは、子どもの反応を逐一確認しながら次の行為を産出することで、花冠を被せる／被せられるという活動を協働的に組織している。

子どもに花冠を被せ終わると、スタッフは「よし、いいね:かわいいい:」と発話する（21行目）。まず「よし」という表現で花冠を被せる／被せられる活動が終了したことを明確にし、「いいね:かわいいい:」と、花冠を被せられたことによって変化した子どもの容姿に対して評価している。スタッフは21行目の発話中に残りの花冠を片付けるために子どもから視線をそらしているが、「いいね:かわいいい:」と強調した言い方をする事で子どもの注意を引き続けている。

事例1では、スタッフ-子ども間の相互行為において、子どもは12行目と15行目以外では発話しておらず、顕著な反応が少ない。そのような場合でも、スタッフは子どもの発話や身体動作、容姿（の変化）などを基質としながら行為を次々に連鎖させることで、花冠を選ばせ／選び、被せる／被せられる活動を子どもと協働的に達成できていた。

3.2. 事例2: ラプンツェル

事例2は、スタッフが子どもの来園者とその保護者に対して観覧車に座る指示をした直後に、子どもの服装から読み取った「ラプンツェル」に言及する場面である。

事例2の冒頭でスタッフは、「じゃあ」（01行目）という表現で子どもの注意を引き、「お姉ちゃん」（02行目）という表現で発話の宛先が子どもであることを明確にしながらか、「こっちで、」（02行目）と発話し、座る位置を指示している。この間、スタッフと子どもとの相互志向性は保たれている。しかしその直後、スタッフが03, 04行目で保護者に対して座る位置を指示し、保護者が着席しようとする時、保護者の動きによって子どもとスタッフの相互行為空間が遮られる。実際、そこで子どもは撮影者に気を取られており（05行目）、スタッフと子どもの相互志向性は弱まってしまう。しかし、その直後、スタッフは子どもに対して「ラプンツェル好きなの?」（06, 08行目）と質問する。これは、子どもの服装から「ラプンツェル」を読み取ったことによる発話である。子どもは、ディズニー映画に登場するラプンツェルというキャラクターをモチーフにした服を着ており、胸元にもラプンツェルのイラストが印刷されている。

この直前、保護者の動きによってスタッフと子どもとの相互行為空間が遮られ、子どもはスタッフへの視線が向いていなかったが、「ラプンツェル」（06行目）が聞こえた直後、08行目の途中でスタッフに視線を向け、09行目で即座に応答する（Fig. 2）。この子どもは、この場面を通して発話することが少なかったが、09行目では、他の箇所比べて大きく領きながら、笑顔ではっきり「うん」と応答している。スタッフが、子どもが興味関心を持っていることが窺える「ラプンツェル」に言及しながら質問することで、子どもは自身に対する発話であることを即座に理解して反応しており、ここで再びスタッフと子どもの相互志向性が確立される。スタッフが子どもの好きなキャラクターについての共有知識があることを表明することで、子どもからの顕著な反応を引き出すことができている。

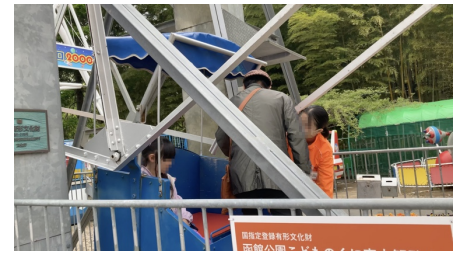
04行目までのスタッフの発話は、来園者を安全に遊具に乗車させるための定型的な内容であり、子どもと保護者に遊具に

事例 1-2	
13	スタッフ ビン\$ク+, -->\$花冠を持ち直し 後ろに下がる -->17 -->+スタッフ -->18
14	子ども [°いいいい*ね.°%]
15	子ども [°うん° %領く -->%手を開く%,, -->*子ども -->21
16	子ども (0.1)%(0.15)% %. . . . %柱を掴む
17	スタッフ (0.42)\$(0.57)\$ -->\$. . . . \$花冠を 子どもの頭に 近づける -->
18	子ども (0.1)+% -->+. . . --> %顔を左に向ける
19	スタッフ °被れ+°% -->+左 --> 子ども %領く
20	スタッフ (0.15)\$(1.0)+ -->\$花冠を子どもの頭に 被せる --> 子ども -->+スタッフ -->
21	スタッフ ¥よし,\$ <u>いいね:かわいいい:</u> -->\$. , , , -->*, , , ,

事例 2	
01	スタッフ +じゃあ, +子ども 子ども >>観覧車の座席 -->
02	スタッフ お姉ちゃん\$こっちで,% \$右手で座席の左を指す %. . . -->
03	スタッフ お父さん\$真ん中に\$ \$右手で座席の真ん中を指す \$保持 -->
04	スタッフ [お願いしま\$す*
05	保護者 [はい スタッフ -->\$. , , , 子ども -->*撮影者 -->
06	スタッフ [ラプンツェル&
07	保護者 [°はい,大丈夫だよ° 保護者 &. . . -->
08	スタッフ 好きな*の?° 子ども -->*スタッフ --> 子ども -->%座る
09	子ども %う&ん\$# %深く領く %笑顔 --> 保護者 -->&座る スタッフ \$領く Fig #Fig.2
10	スタッフ *かわいいもんねえ 子ども -->*前 -->

おける座るべき位置を指示するものであった。しかし、子どもとの相互志向性が弱められたタイミングで、スタッフは、それまでの会話の中で話題には上っていなかったものの、子ども自身の興味を強く引くような発話をする。これにより、再び子どもとの相互志向性を確立することができている。

その後スタッフは10行目で、子どもの応答(09行目)を、「ラプンツェル」に関する独自の知識を持っている者として受け止める。単に「へえ」や「そうなんだ」などと受け止めるのではなく、ラプンツェルのことを「かわいい」と評価するとともに、「もんねえ」と確認を求め、「私もあなたと同様にラプンツェルのことを好意的に思っている」というスタンスを示している。子どもはスタッフが「かわいいもんねえ」(10行目)と発話し始めると同時に、スタッフから再び視線をそらして前を向いてはいるが、09行目で見せた顕著な笑顔の表情は継続されている。つまり、子どもは引き続きスタッフとの相互行為への志向を示し続けている。この後、スタッフによる新たな指示が始まるが、そこでもスタッフは、子どもとの相互志向性を保ちながら新たな連鎖を開始することができていた。



#Fig. 2

事例2では、スタッフは接客活動の進行上必要となる定型的な発話の合間に、それまで話題に上っていなかったものの、子どもの興味関心の対象と考えられる視覚的情報を基質として発話を産出することで、子どもから顕著な反応を引き出していた。それにより、いったん子どもとの相互志向性が弱まった場合でも、再び相互志向性を確立することができていた。

事例2では、スタッフは接客活動の進行上必要となる定型的な発話の合間に、それまで話題に上っていなかったものの、子どもの興味関心の対象と考えられる視覚的情報を基質として発話を産出することで、子どもから顕著な反応を引き出していた。それにより、いったん子どもとの相互志向性が弱まった場合でも、再び相互志向性を確立することができていた。

4. 考察

上記の分析から、互いに慣れない大人と子どもが相互行為する遊園地の接客場面において、遊園地のスタッフが子どもと行為の連鎖を成立させるために用いている方法が明らかになった。事例1では、子どもの反応が顕著ではない場合でも、スタッフは子どもの発話や身体動作、容姿(の変化)などを基質として、自らの発話や身体動作を産出することで、行為を連鎖させていた。スタッフ-子ども間で行為の連鎖が継続してはいるものの、スタッフによる発話や動作に対して子どもの反応が顕著ではない場合にも、スタッフは子どもから得られる多様な情報を見逃さずに基質とし、自身の行為を産出していた。事例2では、子どもとの相互志向性が保たれなくなった時、子どもが興味関心を持っていると考えられる対象に言及することで相互志向性を再び確立し、行為を連鎖させていた。それまで話題に上っておらず、話題にされることが予想外であるものの、子ども自身が話題にされて嬉しいような対象を基質とすることで、子どもの注意を強く引きつけていた。

大人と子どもの相互行為においては、子どもの反応が弱く行為の連鎖が途切れてしまう、あるいは子どもと相互志向性を常に保てないといったこともしばしば生じうる。とくに遊園地のスタッフのような、子どもにとっての慣れない大人は、養育者や教育者などの日常的にその子どもとかわっている大人とは異なり、どのような行為を産出すれば当該の子どもとの行為の連鎖を成立させやすいかを予め把握していない。そうした場合に、慣れない大人は、子どもとの相互行為の中で「今ここ」で必ずしも顕著ではない相手の反応をもらさず拾い上げ、それらをもとに、まるで相手の反応が十全であったかのように次の行為を産出したり(事例1)、子どもとの相互行為の中で「今ここ」で知覚可能な情報を手がかりにして、子どもがこれまでに積み重ねてきた「歴史」にアクセスできていることを表明したりする(事例2)。子どもの来園者との相互志向性を確立・維持し、安全に接客活動を組織することが求められる遊園地の相互行為を分析することで、そうした互いに慣れない大人と子どもがどのように行為を連鎖させることができるかを明らかにすることができるのである。

参考文献

- グッドウィン、チャールズ、北村隆憲(監訳)、須永将史・城綾実・牧野遼作(訳) (2017). 人間の知と行為の根本秩序—その協働的・変容的特性— 人文学報, 531-1, 35-86.
- Mondada, L. (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality, *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85-106.
- 高田明・嶋田容子・川島理恵(編) (2016). 子育ての会話分析—おとなと子どもの「責任」はどう育つのか— 昭和堂
- 高梨克也 (2016). 触っちゃダメ—2つの「注意」と責任の発達— 高田明・嶋田容子・川島理恵(編) 子育ての会話分析—おとなと子どもの「責任」はどう育つのか— 昭和堂 pp. 29-54.
- 高梨克也・坂井田瑠衣 (2022). 日常生活場面の相互行為分析 鈴木宏昭(編) 認知科学講座 3 心と社会 東京大学出版会 pp. 103-140.