

白梅学園大学大学院子ども学研究科博士課程 2016 年度学位論文

学校教育における学習の生成と  
自己言及性に関するフィールド研究

B4H002 本山方子

主査 高田文子

副査 無藤 隆 (指導教員)

汐見稔幸

尾見康博

# 目 次

<b>第一部 本研究の課題と方法</b>	1
<b>第 I 章 問題の所在と本論文の目的</b>	2
第 1 節 問題の所在	2
第 2 節 本研究の課題	5
第 3 節 理論的アイデア	6
第 4 節 論文の構成	7
<b>第 II 章 本研究における理論的枠組み</b>	13
<b>第 1 節 学校の教育実践における「学習」</b>	13
1. 活動としての「学習」	13
2. 経験としての「学習」	15
3. 「生活」の対としての「学習」	16
4. 評価実践としての「学習」	19
5. 「学習」の多義性と文脈依存	20
<b>第 2 節 社会文化的アプローチと状況論の貢献</b>	21
1. 社会文化的アプローチ	21
(1) 社会文化的アプローチの基盤となる Vygotsky の理論	22
(2) 社会文化的アプローチへの展開	26
2. 「参加」としての学習	30
3. 社会文化的アプローチと状況論からの示唆	32
<b>第 3 節 「学習」の自己言及性</b>	36
1. 拡張的学習	36
2. 自己言及性	39
3. ダブル・コンティンジェンシー（二重の偶有性）	42
4. 観察システム	44
5. 学習の形成と学習システムの自己言及性の相克	49
<b>第 III 章 方法としての教育実践のエスノグラフィ</b>	55
<b>第 1 節 フィールドワークにおいて〈出来事〉に遭遇すること</b>	56
——民族誌『森の狩猟民』の記述を手がかりにして	
1. 問題の所在	56
2. 『森の採集民』における〈出来事〉との遭遇	60
(1) 〈出来事〉との遭遇における必然性と予測可能性	60

(2) 「柄」としての〈出来事〉と「背景」としての〈地〉の関係性	63
(3) 〈調査者〉と〈生活者〉としての主体の変容と相互規定性	68
3. フィールドワークにおける知	71
<b>第2節 教育実践を語る位置——質的心理学を手がかりにして</b>	72
1. 教育実践を語ることの混迷	72
2. 心理学における質的心理学の位置	73
(1) 質的心理学の心理学への貢献	73
(2) 質的心理学の相対的位置	74
3. 質的心理学によって顕在化する課題	76
(1) フォークサイクロロジーの二重性	76
(2) 政策的思考の運用	78
(3) 実在論的思考の活用	80
4. 教育実践を語るアンビヴァレントな位置	81
註	82

<b>第二部 教育実践のエスノグラフィ</b>	83
<b>第IV章 徒弟的学習形態の生成過程にみる「学習」のリフレーミング</b>	84
——民俗芸能伝承クラブにおける「野火止の神楽」の囃子の活動から	
<b>第1節 「伝承」行為の変容をみる切り口としての学習形態</b>	84
1. 問題の所在	84
2. 「徒弟的学習形態」の理論的枠組み	86
<b>第2節 「民俗芸能伝承クラブ」の発足と活動の展開</b>	89
1. 野火止の里神楽	89
2. クラブ発足までの経緯	90
3. 参加者	91
4. 活動の展開	92
<b>第3節 囃子の学習における徒弟的学習形態の生成過程と子どもの変容</b>	94
1. 徒弟的学習形態の創出	94
2. 子どもの関係性の変化	100
3. 子どもの葛藤	102
4. 子どもの受容	105
<b>第4節 総括——徒弟的学習形態の生成と「学習」のリフレーミング</b>	106
註	108

<b>第Ⅴ章</b>	<b>個性と学級文化の連動的生成にみるダブル・コンティンジェンシーの克服</b>	109
	——小学3年生の詩の暗唱活動におけるレパトリーの形成過程	
第1節	問題と目的	109
第2節	方法	111
第3節	結果と考察	113
	1. レパトリーとしての「魔女の天気予報」	113
	2. 「魔女の天気予報」のレパトリー化の過程	114
	(1) 演者芳村による発表と聴き手による受容	114
	(2) 後続演者による模倣	116
	(3) 演者芳村の再演と聴き手による支持	117
	(4) 演者芳村による再々演と聴き手による発表のおもしろさの追究	118
	(5) 後続演者の発表に及ぼす演者芳村の影響	119
	3. レパトリー化を支える状況	122
第4節	総括——個性の生成と学級文化の生成の連動	124
	註	126
<b>第Ⅵ章</b>	<b>発表活動におけるシステム内部の矛盾と内部観測による「問題」の出現と解消</b>	127
	——「声が小さい」ことの問題化と「その子らしさ」の発見から捉える小学3年生の発表者の自立過程	
第1節	問題と目的	127
第2節	方法	130
	1. 資料	130
	2. 自主学習の授業	131
	3. 発表場面	132
	4. 対象児「幡野はるか」(仮名)	132
	5. 分析	133
第3節	結果と考察	135
	1. 「声が小さい」ということの「問題」化	135
	(1) 声量の乏しさへの対応	135
	(2) 「聞こえにくい」という「問題」の可視化	139
	2. 「その子らしさ」の発見	141
	(1) 「幡野はるからしさ」感知への転換	141
	(2) 「幡野はるからしさ」と命名されるもの	144
	①教師のコメントにみる「幡野はるからしさ」	144

②母親のコメントにみる「幡野はるからしさ」	145
③認知的実在物としての「幡野はるからしさ」	147
3. 発表内容に媒介された直接的な相互作用の成立	148
4. 「声が小さい」という「問題」の解消	153
<b>第4節 総括——発表者の「自立」の論じ方</b>	156
1. 「問題」の可視化と解消にみる「自立」	156
2. 聴かれることによる「自立」——「触れる」から「ふれる」へ	158
3. 観察され期待される「自立」	159
4. ディスコースの二重性と「自立」という「課題」の二重性	161
5. 結語	162
<b>註</b>	164
<b>参考資料</b>	166
<b>第七章 観察され名づけられる学級文化の二重性</b>	167
——小学2年生の学級における詩の普及とある子どもの関係性の変容	
<b>第1節 問題と目的</b>	167
<b>第2節 方法</b>	169
1. 対象授業	169
2. 詩の暗唱活動	170
3. 対象児	170
4. 調査	172
5. 分析	172
<b>第3節 結果と考察</b>	173
1. 金子みすゞの詩の普及	173
2. 金子みすゞの詩にとり組む鶴岡の関係性形成	176
(1) 孤独な発表	176
(2) 聴き手からの反応の生起	177
(3) 後続演者の出現と鶴岡による彼らへの支援	181
(4) 先行演者としての鶴岡の認知	181
(5) 共同演者の出現と鶴岡の発表に対する聴き手の関心	182
3. 詩の普及と鶴岡の関係性変容との連動	186
<b>第4節 総括——「学級文化」の二重性</b>	188
<b>註</b>	190

<b>第Ⅷ章 意味づけられみいだされる「学習」</b>	191
——小学5年生の総合学習における子どもの参加過程の解釈的分析	
第1節 問題と目的	191
第2節 総合学習「人間は食べ方の習慣・きまりで心をあらわす？」の構成と調査方法	193
第3節 総合学習における「山根哲哉」の参加過程	195
1. 文化相対的視点を導入する	195
2. 食べ方の間違いにより食事行為を対象化する	199
3. ちゃかしを利用して質問項目を合理的に選択する	200
4. 聞き取り調査の複合的な状況を描写する	205
第4節 観察者の省察と意味づけ	211
第5節 総括——意味づけられみいだされる「学習」	219
註	220
<b>第三部 全体総括</b>	221
<b>第Ⅸ章 総括的討論</b>	222
<b>第1節 本論文の結論</b>	222
1. 第二部各章の総括	222
(1) 徒弟的学習形態の生成過程にみる学習の形成と自己言及性(第Ⅳ章)	222
(2) 個性と学級文化の連動的生成にみる学習の形成と自己言及性(第Ⅴ章)	223
(3) 発表活動における「問題」の出現と解消にみる学習の形成と自己言及性(第Ⅵ章)	225
(4) 学級文化の二重性にみる学習の形成と自己言及性(第Ⅶ章)	228
(5) 総合学習への参加の意味づけにみる学習の形成と自己言及性(第Ⅷ章)	230
2. 学習の形成的側面	233
3. 学習の自己言及システム	238
4. 学習の形成と自己言及性の相克	240
5. 教育実践への示唆	242
<b>第2節 今後の課題</b>	244
<b>文 献</b>	246
<b>謝 辞</b>	258

※註については、章ごとに該当箇所の右肩に 1)2)3)…n) と通し番号を付し、章末に注釈を記載している。

# 第一部

## 本研究の課題と方法

# 第 I 章

## 問題の所在と本論文の目的

### 第 1 節 問題の所在

本研究の目的は、フィールド調査に基づき、学校の教育実践において学習はいかに生成されるのか、ということ明らかにすることである。結論からすれば、教育実践における「学習」は、活動自体の形成と、活動の自己言及的システムとの相克として生成されることを論じていく。この点で、本研究は学習論に位置づけられる。同時に、「学習」を論じることを通して、教育や調査といった企図的な「実践」はいかに認識されるのか、実践の認識の仕方に迫ろうとするものである。

従来の教育心理学においては、学習とは一般的には「経験によって生じる、比較的永続的な行動(あるいは認知)の変容」とされてきた。この定義では、個体としての学習者が特定の経験を得て、これまで「できなかったこと」について習得や達成に至ること、成立した学習は状況を超えて転移可能であることなどを前提としている(佐伯, 1998b)。

但しこの定義では、学校教育における「学習」の一部しか説明することができない。また、総合学習など個性的な集団において形成的に展開し、非定型的で偶発的な活動を含む学習も説明することが難しい。なぜなら、子どもは無能で孤立した存在ではなく、社会的存在として自ら環境と相互作用をしながら選択的に活動に参加するからである。

教育実践における学習の実際と、乖離や齟齬を引き起こしうる旧来の学習論に対し、この 30 年ほど、教育心理学における「学習」は、新ヴィゴツキー学派を中心に社会文化的アプローチや状況論から議論されてきた(Rogoff, 1990; Wertsch, 1991, 1998; Lave & Wenger, 1991)。どちらも社会的存在として学習主体を扱い、社会的環境や文化的環境を学習の資源とし、特定の状況や文脈において学習が生起するとする。状況論では、学習を文化的実践共同体への「参加」であるとし、社会文化的アプローチでは、行為は言語などの文化的道具に媒介されると同時に、媒介手段が社会的に使用されることを通して文化的道具自体が更新されていくと論じてきた。この間、社会文化的アプローチに立つ研究者は、積極的に教育現場に赴き、フィールド調査を行い、多様で個性的な活動に学習としての意味をみいだしてきた(例えば、當眞, 2002 ; 川床, 2007)。



しかし、確かに社会文化的アプローチは理論的に貢献しつつも、未だに学校現場の教育実践における「学習」の質感や総体の捕捉においては課題が残る。それは、これまで見逃されていた事象に対し、積極的に学習としての意味を内実とともに見だし、「学習」とは何かという問いに迫る一方で、そもそもその事象が学校という場でなぜ「学習」として維持され継続されるのか、という問いには応じられていないからである。

学校教育の実践においては、当事者にとって「学習」は次の点で多義的であり、文脈依存的である。すなわち、一つには、単純に活動自体を「学習」と呼ぶ。二つには、一連の経験に対して「学習」と命名する。三つには、「生活」の対として「学習」を使用する。そして、四つには、「学習」の使用には評価実践を伴う。

例えば、教師が授業で子どもに「風を高く揚げる学習をしているね」と発話したとしよう。この発話は、次の解釈可能性をもつ。まず、風の制作や風揚げの活動の最中であると解釈できる。次に、休み時間ではなく授業中であるという事実を示すと解釈できる。また、ここに至った経緯や経験を含意しているともとれる。さらには、今、実施中の取組に肯定的な評価を言明しているとも解釈することができる。そして、状況に応じて、これらのいくつかを意味しているとも考えられる。つまり「学習」自体が多義的であり、どの意味がより強調されるかということとは文脈依存的である。

しかし、その点を理論的に補足することは難しい。主体自体が活動に没入すると同時に、「学習」に自己言及し、学校教育の実践において、学習というシステムを自己産出し続けていることを見落としてきたからである。

なぜか。問題の第一として、学問上の「学習」の概念は一義的であり、それは研究者が同定することを前提にしている。当事者自身による多義的な運用の現実や文脈依存性は想定されていない。社会文化的アプローチや状況論であっても、調査者が、複雑性を有する諸事象のなかから、ある一連の事象を取り出し、その社会文化的構成を見極めて「学習」という意味を付与している。それによって、「学習」という事象を、そうでないことから腑分けし定義づけている。これらの理論は、一方では、実践の事実在即して学習のありようを丹念に論じることを可能にしたが、他方では、「理論」ゆえに、現場の当事者が運用する学習の多義性や文脈依存性は切り離し、どの状況でも通用可能なものになさざるを得なかった。ここに、学術理論として一義的に語られる「学習」と、学校現場における多義的文脈依存的に語られる「学習」との間に、差異や微妙な不整合が依然としてあり続けることになる。つまり、この定義づけの営為自体が、実践現場での学習概念の複雑性を、心理学の歴史的展開の延長上で、構成概念として縮減しているのである。もちろん、そもそも定義づけというものは現象の複雑性を縮減させる営為

といえるかもしれない。問題は、この縮減が、現場から切り離され、机上で可能な議論としてなされているところにある。

加えて、第二に、一連の事象を取り出し、意味づけているのは何者か、という問題がある。理論構築に向けては、心理学に特有のいわゆる「客観性」への囚われから、フィールド調査者はフィールドの事象について外部観察の立場に徹しようとしがちである。内部観察は「主観的」として忌避される。そのため、「取り出した」結果は記述するものの、なぜ取り出し得たのかについては透明化する。その人がその時にそのフィールドにいないければ、取り出し得ないにもかかわらず、である。しかし、世界内存在として調査者を捉えるならば、フィールドにおける調査者の現存在は、被投性と投企のアイディアにみられるように、その存在に不安を覚えるからこそ、自己を解釈しつつ見いだされてあることなのである(Heidegger, 2013 ; Dreyfus, 2000)。その不断の解釈に伴って、複雑な現象からある事象が取り出されるのである。この点で、調査者にとってフィールド調査は、実践の生起する世界で自己の現存在を賭けた行為であり、その実践を認め、現場に居続ける限り、内部観測を了解すると考えられる。つまり、集合の交わりのように、実践現場のコミュニティと、学問コミュニティとが交わるところから発信可能な記述があると考えられる。

「学習」について、このように、実践の複雑性を縮減させる定義づけの問題と、意味づける主体の在りようの問題から見直すと、本研究において学習を理論的に捕捉することは、教育の「実践」そのものの認識の仕方を問うことにつながる。

そもそも「実践」も「学習」も予定調和的、予見的にあるのではない。起きているのは延々と続く相互作用であり、道具に媒介された行為の連鎖である。それらは切れ目がなく、複雑性を帯びており、命名や切り出しという営為がなければ、状況に埋もれ意味をもたない相互作用や行為である。この状況において、「今日の実践は」あるいは「学習は」と言ったとしよう。その瞬間に、起きていたのは企図性を帯びた、まとまりと意味を有する出来事となる。そして、その一連の出来事を「実践」なり「学習」として他者と了解し合えることになり、同じ出来事について語り合うことを可能にする。「実践」や「学習」ということばによって、一続きの〈地〉から、「実践」や「学習」という〈柄〉が浮かび上がるのであり、「なかった」ことが「在ること」になる。

但し、それが可能になるには、「実践」ないし「学習」なるものの概念(アイデア)が人々に共有されていなければならない。了解可能な概念がなければ、目の前で繰り広げられることは「在ること」にはならないし、説明することはできない。

ここで問題になるのが、肝心の概念(アイデア)の中身であり、概念の適用の仕方である。前掲で問題にしたのは、学校の教育現場と学問コミュニティの間にこ

これらの点に齟齬や不整合があるということであり、取り出し意味づける適用の主体が曖昧にされているということであった。

この二つの問題に対し、本研究では、分割せず統合的に解決する道を模索する。すなわち、何をもって「学習」とするのかという側面と、いかにして「学習」とみなしているのかという側面との抜き差しならない関係を探る。「学習」に焦点化し議論することを通して、その生成のシステムは、「実践」に関する認識の仕方にも通底していることを示したい。

公教育としての学校教育は企図性と説明責任を宿命づけられており、「学習」という学校教育の存在意義にも関わる概念においては、その精緻化のために学問が活用されてきた。議論に当たっては、教育現場のコミュニティと学問コミュニティの交差が「学習」の生成に欠かせないことを示したい。

## 第2節 本研究の課題

以上をふまえ、本研究では、以下を課題として掲げる。

一つには、主体の活動の過程や発達的变化という形成的側面と、なぜ学校という場に応じて活動が生起し、変容しつつ維持、継続されるのか、というシステム産出の側面を、同じ事象に対してみいだすことである。本論文では、主体は実践や活動を現出し、それに没入しつつ、その現出を可能にするシステムを産出していることを含めて、「学習」と捉えている。

二つには、実践や活動の形成と、維持・継続のシステムを包括的に捉えるには、どのような方法やアイデアが有効なのか、検討することである。システムは自己産出されると捉えると、学校教育の実践や活動のシステムはいかに記述できるだろうか。子どもや教師は主体として活動するだけでなく、活動の意味をみだし、みいだされる存在でもある。フィールド観察を行う調査者の存在にも着目して、学習というシステムの複雑性の縮減における、フィールド調査者の機能を含めて論じることとする。

これらの課題に応えるために、本論文では、「学習」を、為されていない状態から価値あることが為されるに至る形成的な側面と、それが学校という場において自己産出する社会システムとしての側面との相克として捉える。ここで言う相克とは、形成とシステムとの抜き差しならない相補性を指す。つまり、本研究の最たる目的は、学習の形成には自己産出システムが埋め込まれているという物言いと、学習の自己産出システムはその形成作用において可視化されるという物言いのどちらも成り立つものとして「学習」を捉え、この事態を総称して「生成」と呼びうることを明らかにすることである。

### 第3節 理論的アイディア

本論文では、社会システムとしての学習を論じるために、自己言及性 (self-reference) に着目する。自己言及性とは、Luhmann (1993/1995) においてはオートポイエティック (自己産出) や自己準拠性、再帰性、自己参照性ともほぼ重なり合い、自律的なシステムのありようを指す。Luhmann (1990) においてシステムとは、「複雑で変化しうる環境において内／外の区別を安定化することによって、自己を維持する同一性」である。環境のカオス的な複雑性がシステム内部に取り込まれるとき、システムが不安定化することへの対処として複雑性を縮減する。例えば、自然環境の複雑性に対し、いわゆる「環境問題」として社会システムが対処しやすいように扱える範囲に複雑性を縮減する。学校は何でも学べる場であるが、あらゆる環境の複雑性を扱えるわけではない。学校教育においては子どもが学べる程度に、環境や内容、学習形態などの複雑性を縮減する。その際に、学校における学習の境界が自己言及的に産出される。どの程度の言及ならコミュニケーションが可能となるのか、活動として展開可能なのか、いわば今為されている行為や活動が参照され、自己言及的にその確かさが確認される。その確かさが「意味」であり、意味が境界を産出させるともいえる。

例えば、前掲の凧の事例に即せば、凧の制作や飛揚という活動を為しながら、同時に、それは<今-ここ>の文脈において教師の期待の範疇であり「適切な」活動であると自己言及しているといえる。つまり、仲間との凧揚げ自体の複雑性を、自己言及によって「この場に適切な活動」すなわち「学習」へと縮減させるのである。

本論文においては、活動の形成と同時に、自己言及性によって活動あるいは学習がどのように規定され境界づけられていくのか、その規定や境界づけがどのようにシステムに影響し、活動や学習を維持、継続させるのか、ということをも明らかにしたい。

自己言及性を支えるアイディアの一つに、ダブル・コンティンジェンシー (double contingency : 二重の偶有性) という問題がある。すなわち、自分の行為次第で、相手がどのような行為をとるのかが決まり、相手の行為次第で自分の行為が決まるため、自他の行為は相互に依存しており、その結果、双方の行為が起こりえない、という問題である (Luhmann, 1993/1995)。ダブル・コンティンジェンシーの克服は、自主学習や総合学習のように、不定型で偶発的な活動を伴う「学習」が主体の個性を保持しつつ、集団の文化的作用を可能にしているという現象を説明するのに有効かどうか、試してみたい。

新ヴィゴツキー学派の Engeström (1987/1999)による「拡張的学習」のアイデアには、自己言及と内部観測の議論への萌芽がみられる。彼は、歴史的に発展する内的矛盾を集団的活動システムの運動と変化の主要な源泉とした。また、拡張的な発達研究の研究者の課題として、活動の参加者が経験する言説や問題の本質を人々との議論を通じて把握することや、現象学的な観察の後に活動システムや活動の境界を記述することをあげている。「拡張的学習」論は、社会文化的アプローチとシステムの自己言及性を結ぶことに示唆を与えてくれるだろう。

#### 第4節 論文の構成

本論文は三部から成る（図1-1参照）。

第一部では研究の目的と理論的枠組み、方法論を扱う。第I章（本章）では「問題の所在と本論文の目的」を述べる。第II章「本研究における理論的枠組み」では、学校の教育実践における学習の多義性と文脈依存性を提起し、それに対する社会文化的アプローチの貢献と課題を述べ、理論的支柱となる「学習の形成」と「学習の自己言及性」を論じる。ここでは社会文化的アプローチや自己言及性のほか、ダブル・コンティンジェンシー、観察と意味生成などのアイデアを取り上げ、学習の生成、すなわち、活動の形成と活動システムの自己言及性の相克を理論的課題として提出する。

本研究においては、方法として、エスノグラフィを採用している。学習の形成過程とシステムの自律的動態を同時に捉えるには、学校の教育現場を参与観察し、出来事の生起に立ち合い、微視発生的に変化を追える点で、効果的だと判断した。但し、本研究の立場では、フィールドワークもまた「活動」と呼ばれる事象であり、フィールド調査にも自己言及性が伴う。フィールド調査者は、自らの身をフィールドに投げ入れ、「学習」の意味付与者となる。その調査活動システムの自己言及性にも自覚的であらねばならない。そこで、第III章「方法としての教育実践のエスノグラフィ」では、二点からフィールドワーク論を論じる。一つには、「フィールドワークにおいて〈出来事〉に遭遇する」という事態に認識論的にアプローチし、当事者と調査者の観察システムの交差としてフィールドワークが成り立つことを論じる。それは同時に、存在論的には、フィールドにおいて被投性を帯びたフィールドワーカーが、自己の可能性を探り発見しようとする点で投企の試みを行っているようでもある。二つには、教育実践のフィールド調査者のポジショニングと質的心理学の位置づけに着目し、質的心理学によって顕在化する課題について論じる。いずれも、第二部でエスノグラフィを描く筆者の立ち位置を明らかにするものである。

第二部は、教育実践に関する5本のエスノグラフィによる各論である。それぞれにおいて、学習の形成的側面とシステム産出の側面を論じる。システム産出については、各エスノグラフィで際立つ側面に着目する。すなわち、『「学習」のフレーミング』『活動システム内部の作用』『観察による名づけと意味づけ』の三点である。

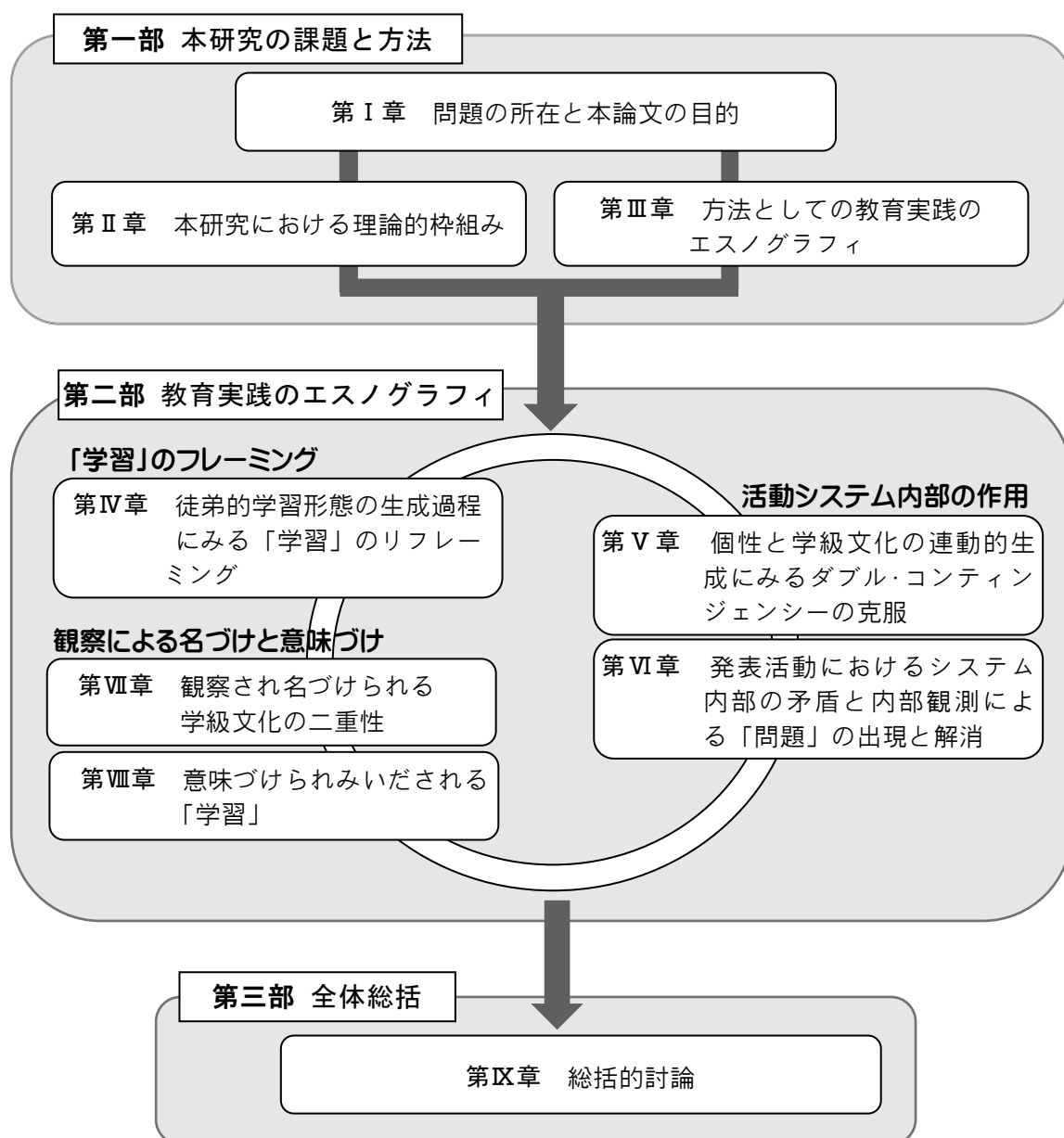


図 1-1 本論文の構成

第一に、第IV章では、「学習」のフレーミングを取り上げる。すなわち、教育現場で生起する諸事象から、当事者はどのように「学習」という事象を境界づけているか、ということを検討する。

第IV章「徒弟的学習形態の生成過程にみる『学習』のリフレーミング：民俗芸能伝承クラブにおける『野火止の神楽』の囃子の活動から」では、博学連携による民俗芸能伝承クラブに参加していた小中学生が、神楽の太夫家による囃子の指導で用いられた、徒弟的学習形態を受容していく過程を論じる。この過程において子どもたちが葛藤や戸惑いを表出させる前提には、子どもは既に学校での「学習」に強くフレーミングされていると考えられる。子どもたちにとって、学校の「学習」のフレーミングの自明性は、徒弟的学習形態という別の学習形態に遭遇したときに可視化され、リフレーミングを要すると予想される。

第二に、第V章と第VI章で、学級における活動システム内部の作用を論じる。

第V章「個性と学級文化の連動的生成にみるダブル・コンティンジェンシーの克服：小学3年生の詩の暗唱活動におけるレパートリーの形成過程」では、小学3年生の詩の暗唱活動におけるレパートリー形成に着目して、ある子どもの個性の生成と、学級文化の生成との相互交渉的なあり方を明らかにする。詩に媒介される相互作用は、学級文化に状況づけられると同時に、学級文化を強化する。これを、自己と集団との行為の循環的な依存関係すなわちダブル・コンティンジェンシーの克服として論じる。

第VI章「発表活動におけるシステム内部の矛盾と内部観測による『問題』の出現と解消：『声が小さい』ことの問題化と『その子らしさ』の発見から捉える小学3年生の発表者の自立過程」では、「聴かせたい」「聴きたい」のに「聞こえない」という発表活動のシステム内部の矛盾から「声の小ささ」という「問題」が顕在化した。内部観測から修正が起き、「その子らしさ」への気づきから教師の評価実践や聴き手との相互作用が変容し「問題」が解消されていくことを論じる。

第三に、第VII章と第VIII章で、観察による名づけと意味づけを論じる。

第VII章「観察され名づけられる学級文化の二重性：小学2年生の学級における詩の普及とある子どもの関係性の変容」では、ある男児が集中的に取り組んだ詩人の詩が学級に普及していった現象について「学級文化」と名づけることを論じる。この学級文化の生成過程は、フィールドにおいて「学級文化」という現象が生起し変容する過程についてと、その変容の合理的説明を試みる調査者の省察過程についてという意味で二重性を帯びていることを論じる。

第VIII章「意味づけられみいだされる『学習』：小学5年生の総合学習における子どもの参加過程の解釈的分析」では、総合学習に参加した対象児が自らの課題について、彼なりに合理的に追究する過程を追い、その一連の活動に対して、観察

者によって解釈され意味づけられることにより、「学習」がみいだされるということを論じる。

最後に、第三部、第IX章「総括的討論」において、本論文の結論を述べる。

図1-1においては、第二部の五つのエスノグラフィを円環で結んでいる。第二部では「『学習』のフレーミング」－「活動のシステム内部の作用」－「観察による名づけと意味づけ」という学習の自己言及性を各論に分けて論じているのだが、この三点は全体として一つのシステムの自己産出を表していることを、その円環によって示している。この三点は、自己言及性という点では順序はさほど重要ではなく、同時並行的に起きるのだが、論旨展開の便宜上、「学習」の境界づけを示した上で、内部の作動を表し、その境界づけや内部作動を見いだす観察システムを描く、という順を選んだ。

なお、エスノグラフィについては、以下、補足しておきたい。

5本のエスノグラフィのうち、第V章と第VI章と第VII章の対象は、同じ小学校の同一コホートの学年であり、同じ授業者による自主学習の活動である。但し、同じコホートではあるが、小学2年生から3年生に進級するときに学級編成が変わり、3分の1の子どもたちは共通であるが、残り3分の2は3年生からこの自主学習を始めている。第V章と第VI章はいずれも3年生の学級を対象としており、同じ年度の同じ学級のフィールド調査に基づいて描かれている。

調査は、この学年が小学2年生の5月より小学4年生の年度末まで、約3年間の縦断調査として実施した。いずれも同じ授業者(担任)による自主学習である。なお、現場においては「自主学習」という名称は使われておらず、『計画表』の「時間」とされていた。「計画表」とは、2週間あるいは1か月という一定の期間を単位として、課題や活動を計画し、実施したことを記録し、自分のふり返りや他者からのコメントを記入するA4判ほどのカードのことである。そのカードを用いて、子ども各自が自主的に課題を見つけ、それに取り組み、発表する時間というのが当事者の認識である。しかし、『計画表』の「時間」というのは学級ローカルの名称であるため、本論文では「自主学習」という名称を用いた。自主学習の定義は歴史的には立場や教育運動の系譜によって差異があるが、次のような共通性がある。すなわち、集団活動を基調とする一般的な教科学習と違い、課題やノルマや進度、活動の契機や動機は教師が与えるのではなく、それぞれの子ども自身に委ねられており、子どもの自主性や個別性を尊重する学習である。この点は『計画表』の「時間」でも十分に共有されており、本論文では自主学習として扱っている。学級ローカルの名称ではなく、汎化された名称を用いるのは、教育実践への示唆を得ようとする政策的思考(第III章第2節)に基づいている。

それから、エスノグラフィにおける「学級文化」という用語は本論文でいうと



ころの「学習」の代替物ではない。各自に委ねられた活動であっても、発表という交流の場があり、計画表や作品などの媒介物があることによって、活動の在りように共通の文化性や傾向性が形成されていく。本研究においては、独自性の生成と学級文化生成の連動について「学習」という観点で捉えるものである。

第IV章で取り上げる民俗芸能伝承クラブの調査は、1995年度から6年間実施した。本論文では、そのうちの最初の3年間に焦点を当てている。

第VIII章における総合学習の単元「人間は食べ方の習慣・きまりで心をあらわす？」は、東京学芸大学教授科学研究会が開発した総合学習「食をとおして人間を学ぶ」（全10単元）の一単元として、開発され実践されたものである。フィールドとなった小学5年生の学級では、この年度に、10単元のうち5単元が断続的に実施されており、本論文の単元は4番目に実施されている。筆者は、他の単元が実施されている際にもたびたび学級を参観し記録をとっていた。

以上、第二部のいずれのエスノグラフィも、調査全体からすれば一部の一定の期間に焦点を当てたものである。言い換えれば、事例の選択や筆者の解釈は、長期の調査を経て、確定されている。また、調査は1993年度～2000年度に実施したものであり、終了からかなりの期間を経て、何度も記録を見返した上で、解釈が確定されており、その点で解釈の妥当性を担保しているといえよう。

エスノグラフィにおいては、調査協力者のプライバシーの保護のために、子どもや教師を含む関係者氏名や調査校名、関連機関などの固有名は原則、仮名を用いた。同様の理由で調査年についても完全には明らかにしていない。但し、第IV章の民俗芸能伝承クラブで扱う囃子については主催者の承諾を得て「野火止の神楽」として明記した。このクラブの活動は、長く地域で傳承されている野火止の神楽あってこそ成立するものだからである。地域が誇る民俗芸能に敬意を表するとともに、エスノグラフィで取り上げる神楽に関する「手」や名称の著作権を明らかにするために、囃子については仮名にしている。

最後に、本論文に共通する表記について述べる。

○引用文における傍点については、特に断り書きがない場合、出典において付されているものである。

○第二部のエスノグラフィにおける事例については、次の表記を用いている。

①第二部に共通の表記

- ・ Cは発話者名不明の子どもを示す。
- ・ C nは発話者名不明の複数の子どもの示す。
- ・ Tは教師を示す。
- ・ \*\*\*は聞き取り不能箇所を示している。

- ・事例中、番号を付した箇所は発話である。
- ・事例中、：に続く記述のうち、（ ）内は筆者による補足であり、それ以外は発話である。
- ・本文中、[ ]内は事例中の発話番号を示す。

②特定の章における表記

- ・第Ⅴ章において、男児の名前には#を付した。
- ・第Ⅵ章において、事例中、波線による囲みは発表された作品を示す。
- ・第Ⅶ章において、：に続く記述のうち、「 」内は読まれている詩文であり、それ以外は発話である。
- ・第Ⅶ章において、金子みすゞによる詩の題名と詩文の表記は、学級で頻用されていた『わたしと小鳥とすずと』に掲載されている詩についてはその詩集（金子、1984b）に、それ以外は全集（金子、1984a）に従った。

## 第Ⅱ章

### 本研究における理論的枠組み

#### 第1節 学校の教育実践における「学習」

「学習」の定義は、学問上は一義的に定められるものとされている。それに対して、学校の教育実践においては、「学習」という語は当事者によって様々な意味を充当させて運用される。本節では、学校の教育実践をめぐる言説において、「学習」がどのように説明されてきたのかということを検討し、その多義的で文脈依存的な特性を示す。

##### 1. 活動としての「学習」

第一に、活動自体を「学習」と呼ぶ場合がある。活動とは、人間が、協働しながら、道具や記号を手にして現実世界に向かって行う、有意味で能動的な実践(プラクティス/practice)を意味する(茂呂, 2012)。

活動を「学習」と呼ぶには二つの前提がある。一つには、社会制度としての学校教育においては、学習は何らかの目的を有するという前提である。授業が始まると、本時の学習内容に沿った目標が「めあて」として教師から示される。子どもたちは、めあてを遂行すべく授業に参加する。授業においては、子どもたちは、言語などに媒介されて他者と相互作用を行い、学習内容について何かしら理解することをめざす。一定の授業で取り扱われる内容のまとまりは単元を成し、さらにその単元のまとまりは教科を成す。ナショナルカリキュラムとしての学習指導要領は、国民に対して一定の資質・能力を保障すると共に、学習者に対しては規定された内容を理解する営為として学習を規定する。

二つには、子どもは能動的学習者であるという前提である。「子どもは、本来、学習への意欲をもち、決定や探究の機会が与えられれば、自らすすんでそれを行い、学習を続けていくことができる」(平野, 1994)というような学習者観が学習を「活動」と呼ぶことに潜在する。

平野が提起するのは学習者のもつ本来的な能動性である。他方、斎藤(1969)は次のように述べる。

大人が仕事によって自分の可能性を引き出し拡大するとすれば、学校にい

る子どもたちは何によって自分の持っている可能性を引き出し拡大していくのであろうか。それは学習によってである。子どもの仕事は学習であるから、学習によって子どもの持っている可能性を引き出し拡大していかなければならないのである。(斎藤, 1969, p.13)

成人における仕事とのアナロジーによって、社会的役割による目的的な活動として子どもの学習を位置づけるのである。学習のもつ制度性と学習者に対する能動的であることの期待が輻輳している。そしてその活動は「可能性を引き出し拡大していく」ものとして正の価値を与えられている。

さらに、2000年代初頭からのOECDを中心とした、学習者のコンピテンスに関する調査やその結果に基づく教育政策の動向は、こういった学習者の本来的な能動性を制度的に担保することを目指しているといえるだろう。例えば、OECD教育研究革新センター(2013)は、学習環境の核となる「原理」を提起し、学習者が能動的に学習することを支援する「効果的な学習環境」が必要であることを主張する。また日本における中央教育審議会による「アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善」の提起(中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会, 2016)も「学習」を活動と位置づけ、活動の質を高めることを教育政策に位置づける動きであるといえるだろう。

子どもの本来的能動性についての提起や、学習に対する社会的役割としての価値づけ、学習環境整備に関する要請は、きわめて目的的な学校教育の実践において、子どもが能動的であることの困難を逆照射する。このことに関して、松下(2000)は、近代学校制度化以前の「まなび」が実践を基盤としていたのに対して、近代学校において採用された「学習」は「労働」を範型としていると述べる。労働が活動の外部にある利益や社会的地位などの財(goods)を達成するための手段として行われる目的・意図的活動であるとした上で、次のように述べる。

学習は、労働と同様に、現在の活動を将来の目的の手段の位置に貶め、将来のために現在の生を犠牲にする。それゆえ学習や労働それ自身は、原理的には苦役や苦痛以外の何ものでもない。(松下, 2000, p.242)

つまり、近代以降の学校教育における学習はかつての「まなび」のように目的に動機が内包されていない。そのため、学習において動機が問題となるのである。

このように、能動的に行われる目的的な「活動」として学校教育の学習を明確に位置づけることに向けて、学習観の転換を図ろうとする動きもある。佐伯(1995b)は、学習を「文化的実践への参加」と主張する。学習とは「より

広い世界へ向けて、より根元的なところに立ち返りつつ、文化における意味世界の吟味、享受、再構築の共同実践に参加していくこと」(p.30)であるという。佐伯が例示する、中学校の数学の授業において、子どもたちは問題についての疑問点を出し合い、数学者になってその問いを探究し、レポートを作成する。そして、それを学級でまとめて論文集を作成する。その論文集は、学級において読まれ、活用される。このように有形無形の「作品」を創り出すことや、数学者になるという状況によって、学習の真正性が追究されることの背景には、「活動」として学習を意味づけるという前提があるとみなせるだろう。

## 2. 経験としての「学習」

第二に、一連の経験に対して「学習」と命名する場合がある。経験に対する学習としての意味づけの系譜は二つある。

一つには、行動主義的心理学の学習論である。この立場では一般的に、学習とは「経験の結果として生じる比較的永続的な行動の変容」と定義される。練習や訓練の結果として生じた行動上の変容でなければ学習が成立したとはみなさない。また、行動主義的心理学における条件づけの実験においては、動物たちが試行錯誤しながら行動形成を遂げていく様子が観察された。行動主義的心理学の影響を強く受けた教育実践においては、試行錯誤をしながら目的の行動を形成することをもって学習とされたのである。

しかし、試行錯誤の経験の内実については問われない。佐伯(1998a)が指摘するように、学習者には、どの段階で何を学習するのかについての決定権はなく、最終目標(行動形成)に到達するまでは、最終目標の下位目標に相当する目標を達成すべく、低次のものから高次のものへ段階的にその都度与えられる問題を解いていくのである。つまり、教師が与える問題を解いているという点では全ての学習者が一様な経験をしていることが前提とされ、目標達成における個人間の優劣については問題にされても経験の個別性については問われていないのである。

二つには、子どもの経験そのものを問う、授業研究論の系譜である。この立場では、「学習」を「学び」と言い換え、「子ども一人ひとりが内側で構成する個性的で個別的な『意味の経験』」(佐藤学, 1995b, p.51)であるとし、授業の時空間において子どもが主観的に知覚した認知的情動的経験の内実を問う。

佐藤学(1995a)は教室のディレンマに言及し、それはいくつもの葛藤と妥協の経験として体験されているため、「具体的な経験の事実即して記述され解釈されなければならない」(p.32)と主張し、授業研究において、学習の当事者である子どもの経験を丁寧に読み解いていくことの重要性を述べる。

この主張は、先にみた行動主義的心理学をはじめとする心理学における学習論

に対する次のような批判的見解に基づいている。

「学習」の概念が特定の知識や技能を獲得する活動として狭く定義され、行動科学の方法で研究する場合にも認知科学の方法で研究する場合にも、学習の達成における有効性の因果関係を解明することを主たる目的として研究されて、子どもの経験世界の内容と意味を探究する目的においては研究されてこなかった。(佐藤学, 1995a, p.32)

佐藤学の批判は、単に研究方法に対する批判ではなく、子どもの学習を教育実践における操作と統制の対象とみなしてきたことや、その背景にある技術的関心にも向けられている。その上で、佐藤学(1995b)は、「これまで外から操作対象として認識されてきた『学習』を、学び手の内側に広がる活動世界として理解する方途を探索すること」(p.50)を主な目的として、「学習」を「学び」と言い換えることを提起するのである。

このような「学習」の捉え方に基づいて、佐藤学はさらに学校論を展開する。すなわち、学校を「学びの共同体」と位置づけ、授業研究を経営の中心に据えた学校づくりを提唱し、運動的に進めている(佐藤学, 2006 ; 2012 など)。その展開の中で、子どもの学習については、「学びの実践は、学習者と対象との関係、学習者と彼/彼女自身(自己)との関係、学習者と他者との関係という三つの関係を編み直す実践として再定義することができる」(佐藤学, 1995b, p.72)とされ、「対象との対話」「自己との対話」「他者との対話」という対話的实践であると位置づけられている。

行動主義的心理学の学習論と佐藤学による「学び」への言い換えは、「経験」の捉え方の点では対照的である。しかし、いずれの意味も教育実践の場において広く共有されている。教師の「指導」について語られる際には、潜在的には子どもの学習を操作対象として位置づけている可能性があり、子どもの「学習」について語られる際には学習を意味の経験として位置づけている可能性がある。その両者が輻輳している点が特徴的であるといえよう。

### 3. 「生活」の対としての「学習」

第三に、「生活」の対として「学習」を使用する場合がある。「学習」を「生活」の対とする立場には、「生活」の捉え方によって次の二つがある。

一つには、「生活」を「科学」と対置させ、生活を起源とする知識や概念を、教育によって獲得される知識や概念の源泉とし、教育においては科学的に修正されるものと捉える立場である。この立場は、「生活経験に基づく知識や概念」に対し

て「学校教育によって獲得する科学的な知識や概念」の方に、学校教育としての優先性を付与することにつながる。

この知識観は、Vygotsky (2001) による、子どもの科学的概念の発達に関する論考に基づいている。Vygotsky は、学齢期における科学的概念の発達の研究において、「科学的概念」と「生活的概念（自然発生的概念）」を比較した。ここで生活的概念とは、子ども自身の生活経験の中から発生する概念であり、「抽象化のできないこと、それらを随意に操作できないこと、そしてそれらの間違った利用があたりまえになっていること」(Vygotsky, 2001, p.228) が弱点である。Vygotsky は「科学的概念」と「生活的概念（自然発生的概念）」それぞれの発生の様式や言語との関係、両者の発達の関係を明らかにするとともに、教授—学習と発達とは複雑な相互関係にあるとした。しかし、Vygotsky によるこれらの論が翻訳され日本に紹介された 1960 年代の「教育の現代化」の動きの中で、「Dewey の経験主義」に対する批判として援用された（佐藤学, 1995b）ために、「科学」と「生活」の二元論に落とし込まれてしまい、教科主義や科学主義の理論的基盤となってしまった。この二元論はその後の教育実践の中で再生産され続け、科学的概念の使用が学校教育における学習において正当なものとして位置づけられている。このことは、教室談話において科学的表現が生活経験に基づく表現に優先性をもつ（Wertsch, 1991）ことにも表れている。つまり、教室においては、科学的な意味内容をもつ言語によって科学的概念の獲得をめざすことが学習であるとみなされている。

二つには、授業における「学習」と切り分けて、「生活」を教室内外の子どもの活動空間や日常的な生活の空間に位置づけ、そして、教室において教師の主導下にある子どもの受動性と対比して、生活における子どもの能動性を強調する立場である。この立場においては、子どもの能動的な学習を促すために教室に「生活を持ち込むこと」を試みる実践が生み出されている。

1960 年代後半、小学校教師の若狭蔵之助は、学校が地域から遊離しているという社会的背景があるなか、子どもたちを能動的学習の主体とするにはどうしたらよいかと考え、生活教育の運動を始めた（若狭, 1986）。例えば学級新聞づくりやものづくりである。しかし、学習には連結されなかった。

若狭は、子どもたち自身が生活を創造していくことを学校が援けるようにすることはできないかと考えた。若狭は「家庭や地域での生活が衰弱しているといっても、子どもたちはそこで笑い、泣き、悩み、有頂天になり、発見し、感動し、思考し、そこで生きている」（若狭, 1986, p.7）と「生活」を捉える。「妊娠した母親のおなかにいる赤ちゃんは何を食べているのか」、「どうして親以上に好きな人ができるのか、不思議だ」といったような、子どもたちが今生きているその生活

を問題にしていく必要があると考えたのである(若狭, 1986)。

そのために、家庭や地域から孤立する学校を地域のなかに据え直して、生きた場面で思考させる方法を学校が見いだしていく必要があると考え、フランスの教師 Celestin Freinet の実践に着目する。Freinet(1979)は、家庭・地域の生活の延長上に学校を据える技術をもち、子どもたちが彼らの文化を発展させ、生活を創造していくために必要な学習素材を整えていた。例えば、生活の表現をテキストとして定型化することによって、子どもたちの生活を子どもたち自身で発展させることのできる現実的な対象とした(若狭, 1986)。

若狭自身も Freinet の実践に学び自らの実践を開拓していく。若狭(1988)は、受け持った学級で自由作文を書き発表する取り組みを行う。生活のなかで感じたり経験したりしたことを書き込んだ作文には学級で強い共感が起こり、書くことは繰り返される練習やテストによってではなく、自由な自己表現のために文字という道具を使うことで得られる効果を楽しみながら進められることを示す(若狭, 1988)。Freinet や若狭の実践において、「生活」は子どものカリキュラムに基づく制度的な「学習」に対置される非制度的で個人的な活動の全般を指しており、子どもの情動的経験を伴うものである。このことは、「学習」は制度的で集団的な活動であり、子どもにとっては認知的経験であるとみなされていることを逆照射しているといえるだろう。

なお、上記の二つの立場は教育実践を考える上で相互背反にはならず、むしろ同居しうる。例えば、山下・湯浅(1975)が挙げる過疎・へき地の教育の原則には次の記述がある。すなわち「子どもたちの生活上の経験に基づく諸知識が関心や要求などを大切にし、一方、人類が歴史的に獲得してきた科学・技術・文化の分野での諸達成とその真理・真実の内容を大切にし、その両者を子どもの内部で結合することがきわめて大切だ」(p.9)、「科学・技術・文化の学習を子どもの生活実践と結びつけた、深みのある学習として展開する」(p.9)というように、第一の立場に見られる生活的概念と科学的概念の結合について述べる。他方で「子どもたちの集団的生活と学習の民主的組織化は、学校において子どもたちが、生活と学習を民主的に展開していくうえでの組織的前提条件である」(p.9)、「彼らの生活や学習のなかでおこる諸問題を解決し合う中で、そのことをとおして、実は彼ら自身も民主的人格になっていく」(p.10)というように、第二の立場のようにいわゆる授業における学習と切り分けて、日常的な生活の充実や民主性を強調する。

「生活」と「学習」を対置させること自体に既に主体としての子どもの能動性が見込まれ期待されており、いわゆる教師の主導的教導的なありように対して受動的なポジションに子どもを押し込むことを問題提起しているといえるだろう。



#### 4. 評価実践としての「学習」

第四に、「学習」の使用には評価実践が伴う。これまでみてきたように、「学習」という語の使用は、当事者による何らかの価値判断を伴っている場合が多い。すなわち、目標を設定してその達成に向けて活動していること、能動性がみられること、子どもの行動が価値あるものの達成に向けて形成されていること、そして達成されたことが確認されること、これらにおいて「学習がなされた」とみなされる。また、教育によって科学的概念や知識が獲得されたことや、獲得の過程において子どもたちが認知的経験をしていることが確認できると「学習がなされた」とみなされる。こうした判断は、学校教育が社会や文化において共有されている価値を追究し、その社会や文化の維持や拡張を目指すものである以上、半ば必然的に行われうる。

学校教育では、子どもの知的発達と人格的発達を制度的に保障することが目指されている。それゆえ、「評価」という営為においては、子どもの人格的発達という「善」の達成のみならず、それが制度的、体系的になされているかということもその対象とする。このことは「あそび」との対比によってより明確になる。清水（1991）は、「あそび」と「学習」を対比させ、心身の諸機能（社会性、知的能力、運動機能）を向上させ人格の発達に寄与するという目的と意義には同質性があることを指摘する。反面、その内容においては異質性がみられるという。すなわち、「学習」は子どもの能力の向上を意識的に追求するため、おとなによる計画に基づき行われ、その過程をおとなが管理するというように、おとなが主導的に子どもの活動の組織化を試みる。そして、知識の蓄積や法則の理解とその体系化、規範への適応など、到達した成果が評価される。それに対して、「あそび」は本来、子どもの自発的な欲求や興味によって発生し、そのため分散的で、活動の展開についても一定の方向性をもってしぼられることはない（清水, 1991）。この対比から、子どもの「学習」がおとなの管理と保護のもとにあり、おとなによる支援と評価を前提としていると考えられていることが分かる。

また、評価実践としての「学習」の前提のもう一つは、教育実践への心理学の影響である。近年、教育心理学においては教育実践との乖離が問題化されている。それに対して佐藤学（1998）は次のように述べる。

心理学は、教師の実践から遊離して存在し教室の外で機能しているどころか、教育実践を構想し遂行し批評する教師の言語や信念、あるいは、カリキュラムや教育のプログラムの中で強力に作用しており、教育実践と教育研究における言語とレトリックを無意識のうちに呪縛してきた問題のほうが深刻である。例えば、「学習」「発達」「学力」「能力」「人格」「自我」「態度」「興

味」「意欲」「活動」「動機づけ」「転移」「評価」など、教育実践の構成と実践と評価に関わる言語の大半が心理学の言説をまとって登場し、教師の思考と活動を統制し、授業と学びの様式や教育内容のプログラムやその制度を規定している。(佐藤学, 1998, p.10)

佐藤学による指摘は、「学習」に伴う評価実践の方法や観点、基準には心理学における概念が用いられていることにも当てはまる。このことは、以下の二点を示唆する。一つには、「学習」が子どもの心理的過程であり、それを教育目的に応じて操作することが明示的暗示的に教師に求められているということである。二つには、「学習」が知的営為そのものではなく知的営為の成果として位置づけられていることである。

以上のように、評価実践としての「学習」という語の使用は、教育実践における「学習」が制度的に規定された営為であるということ、教育実践に対する心理学の強い影響関係を前提としている。

## 5. 「学習」の多義性と文脈依存

前項では、教育実践において「学習」がどのように語られているのかということについて、「活動」「経験」「生活」「評価実践」という四点から検討した。

その検討から、教育実践において「学習」は多義的に捉えられているといえる。各項の論述からは、その背景には、いくつかの文脈が透けて見える。一つには、学校教育の制度性、すなわち、公教育として成立する以上免れない、資質・能力や人格形成の保障や、教育をめぐる説明責任 (accountability) が、学習の規定に影響を及ぼす。二つには、教育の科学性、すなわち、心理学や教育学に立脚し、それらの学問の強い影響を受けて実践を語る用語が選び出される点に、学習の規定が影響される。三つには、既存の教育の在りようを変えようとする教育運動の影響である。生活教育や授業研究などの教育運動は、教師に実践やその志向性の問題を意識化させ、実践に対する教師の主体的な工夫や取組を生んでいる。それは、一方では既存の学習観の更新を図り、他方では自らの改革の正当性を主張し保障する根拠ともなっている。四つには、学習主体が能動的主体的で「なければならない」「あるべきである」という学習者観である。教師やおとなから「一方的に」活動や経験、生活、評価が供与されることへの抵抗である。「させられている」のではなく、子どもが能動的に「している」ものとして、学習を捉えようとする。

しかも、これらの文脈は一貫して用いられるのではない。どういう状況で「学習」について語るのか、何を意図して誰に語るのか、などの点で、どの文脈を優先させるか、あるいは複合させるか、選択されている。言い換えれば、学校教育

における「学習」は、文脈依存性が高いのである。どのようなものとして「教育」が意味づけられるかということは、その都度変容しうるのである。

それはなぜか。学校における営為は基本的に「学習」と名づけられているからである。そこには、学校教育の制度性が優位に働くという前提があるだろう。しかし、公教育として学校教育や実践の正当性を主張する言説として「学習」を用いる限り、「学習」とそうでないものとの間に境界を引くことを難しくする。教育の成果に関わることだからであり、学校の制度的基盤を揺るがしかねないことだからである。他方で、それぞれの子どもの発達に向けて、活動の意味づけや評価として「学習」を用いる際には、「学習」かそうでないかを峻別している。つまり、「学習」の境界づけをめぐるのは矛盾が起きているのである。それゆえ、文脈に応じて、学習とそうでないものとの境界をできるだけ曖昧にしておこうとすることになるだろう。そのことが、学校教育における「学習」を多義的にしていると思われる。

つまり、学校が「学校」として存立せしめる近代社会の制度的基盤と、個々の子どもの人間形成を促す人間本来の教育的営為との間で、「学習」という語は、実践において、あえて、多義性と文脈依存性を強くしている。学校内においては、実践上の戦略として、「学習」の定義における境界づけと語用を「あえて」曖昧にすることで、教育が成立可能となっているのだろう。

このことは、2点の問題を提起する。一つには、この曖昧さは、概念の定義は一義的に汎化されるものとする、心理学などの学問における慣習とは相容れない。ここに、心理学における「学習」と、教育実践における「学習」との齟齬の一因があるだろう。しかも、実践における「学習」の多義性や文脈依存性は、学問にとっては概念共通化への抵抗にもなり得ない。二つには、学校教育の制度性を無視しては、その齟齬の溝を埋めることは適わない、ということである。「学習」をめぐる制度性を心理学においてどのように扱うことが可能なのか。これらの問題をふまえて、次節以降では本研究の理論的アプローチを明確にしていきたい。

## 第2節 社会文化的アプローチと状況論の貢献

### 1. 社会文化的アプローチ

社会文化的アプローチは、人間の学習や発達を社会的、文化的、歴史的構成過程とみなす。この立場からは「学習」は他者との協同による、文化的道具に媒介された活動である。

社会文化的アプローチが目指しているのは「人間の心的過程と文化的、歴史的さらには制度的な状況との本質的関連性を説明していくこと」(Wertsch, 1991/

邦訳 1995, p.21) である。社会的、文化的、歴史的環境と人間とを孤立させたかたちでは精神機能の理解は不可能であるため、行為や相互作用を分析単位とする。人間は環境から制約を受けるとともに行為を通して環境に働きかけ、創造するという観念が基盤になる。

心理学において、学習論の系譜は大きくは三つある(市川, 2011)。すなわち、刺激と反応の連合の形成と強化を主張する行動主義的学習論と、情報処理モデルに基づく知識獲得に焦点を当てる認知主義的学習論、それに、社会文化的アプローチや状況論といった Vygotsky 学派やそれに隣接する学習論である。行動主義や認知主義では、学習主体を個体・個人とし、「できるようになる」「わかるようになる」という行動形成や知識獲得など「習得」として学習を捉える。

それに対し、社会文化的アプローチや状況論では、学習主体を社会的存在として位置づけ、学習は相互作用や協同を通して為されるとし、習得だけでなく、集団への十全的参加や学習者の自己形成を中心課題とする。そのため、学校などにおける教育実践の研究とは馴染みがよく、社会文化的アプローチに立つ研究者は積極的に教育現場に赴き、行動主義や認知主義では見落とされてきた、生々しい活動の生成を記述し、学習の多様な意味を提起してきた(例えば、當眞, 2002; 川床, 2007 など)。今日においては、社会文化的アプローチは、学校において一般的に行われる、教材を介して行われる集団の相互作用を分析する上で、重要な理論となっている。そこで、本研究においては、社会文化的アプローチと状況論の貢献と限界をみるところから、理論構築の出発点としたい。

### (1) 社会文化的アプローチの基盤となる Vygotsky の理論

社会文化的アプローチの基本的枠組みは、Vygotsky の諸理論を源泉としている。中でも次の三つが前提となるという(Wertsch, 1991)。

一つには、発生的分析である。Vygotsky における発生的分析は、精神機能の多くの側面はその起源と変化の道筋がわかったときに初めて理解できる、という仮定に基づいている(Wertsch, 1991)。すなわち、行動の高次の精神機能や複雑な文化的形態は、それらの発生から完全な成熟、あるいは消滅までの発達過程の独自性などに目を向けるべきであり、全体としての形態がいかに発達するのかを研究するべきであるのに、複雑な組成や過程は構成要素に分解され、年代や年齢についての決定に発生論が矮小化されている(Vygotsky, 2005)。

Vygotsky は、発生的分析を主として個体発生に適用したが、系統発生や社会文化的な歴史や微視発生にも適用した。それぞれの発生を扱うために後述する精神機能の基礎や高次の区別を導入し、媒介手段の機能を見いだした。さらに Vygotsky は、発生的領域間の関係も検討し、それぞれの領域は固有の原理に支配

されているが、いくらかの一般的形式的類似性があることも認めていた。発達と学習について示唆的なのは、個体発生について以下のように述べていることである。

子どもの文化的発達は、何よりも第一に、有機体的タイプが力動的に変化する条件のなかで行われるということの特徴としている。それは、子どもの成長・成熟・有機体的発達の過程の上にかぶせられ、それと統一的全体を形成する。抽象という方法を通してのみ、私たちは、これら二つの過程を分離することができるのである。

通常な子どもの文明への参入は、普通かれの有機体の成熟過程と一体化している。発達の両面——自然的発達と文化的発達——は、互いに一致し融合している。二つの変化は、互いに浸透し、本質的に子どもの人格の社会—生物学的形成という統一的全体を形成している。有機体的発達が文化的環境のなかで行われる以上、それは歴史的に制約された生物学的過程に転化する。他方、文化的発達はまったく独自の、何物とも比較できない性格を獲得する。

(Vygotsky, 2005, Pp.42-43)

子どもの自然的発達と文化的発達の融合の例として、Vygotsky (2005) は、子どものことばの発達をあげる。有機体の成長や成熟と輻輳する文化的発達は、子どもにおける道具の使用の発達に象徴的にみることができるからである。生物学的発達においては脳や手など身体器官の自然的運動領域にみられる有機的体系が支配し、文化的発達においては活動における道具的体系が支配する (Vygotsky, 2005)。ことばの使用は、脳や構音、表情筋の発達と、意味や構文の共有にみられる道具使用の発達とが融合することで可能になるのであり、その意味で、個体発生は、これらの体系の交差あるいは制約のうちに起こるのである。

二つには、高次精神機能の社会的発生である。Vygotsky は、子どもの知的活動について次のように述べる。

子どもの文化的発達におけるすべての機能は、二度、二つの局面に登場する。最初は、社会的局面であり、後に精神的局面に、すなわち、最初は、精神間のカテゴリーとして人々の間に、後に精神的カテゴリーとして子どもの内部に登場する。このことは、随意的注意にも、論理的記憶にも、概念形成にも、意志の発達にも、同じように当てはまる。(Vygotsky, 2005, p.182)

つまり、文化的発達における諸機能は、社会的活動の参加者の相互作用において発生し、個人の心的システムに内化されるとみなす。例えば、言語機能について、外言と内言を例にとると、次のように説明できる。外言は発声を伴い他人に向かって用いられる言語であり、コミュニケーションの道具としての機能を果たす。内言は発声を伴わず内的に進行する言語であり、思考の道具としての機能を果たす。子どもは、まず、社会的交渉のための道具として獲得された外言を使用するが、発達に伴いそれが外言と内言とに分化していく。そして、外言はより高次の社会的相互作用に資する機能へと発達していく。内言に分化する機能についていえば、外言が分化する時期にあたる幼児期には、音声を伴う思考の道具として自己に向ける自己中心語が現れる。そして、学齢期の頃までに自己中心語の音声面が消えていくにつれ、それが内言として自己内対話の機能を果たすことになるのである (Vygotsky, 2001)。

高次精神機能の社会的発生という考え方は、「最近接発達領域」(zone of proximal development)においてより明確になる。最近接発達領域とは、子どもが独力で問題解決できる現在の発達水準と、おとなやより有能な他者からの援助や協同により解決可能となる、より高次の潜在的発達水準との間にある差を指す。Vygotsky は、おとなや仲間の援助が得られる協同的問題解決の場において、初めて子どもの潜在的能力があらわれると考えた。先に述べた二つの水準、すなわち社会的水準と心理的水準との間のパフォーマンスの差 (石黒, 2004) である。教育の役割は、この領域に働きかけることで現時点での発達水準を引き上げるとともに潜在的な発達水準を拓けることであるとされた。さらに、Vygotsky は、教授—学習と発達について次のように述べる。

子どもにおいては、あらゆる人間に固有の意識の諸性質の発生の源泉である模倣を通じた共同による発達、教授—学習による発達は、基本的事実である。このようにして、学習心理学全体にとっての中心的なモメントは、共同のなかで知的能力の高度の水準に高まる可能性、子どもができることからできないことへ模倣を通じて移行する可能性である。発達にとっての教授—学習のすべての意義はここに基礎をおく。これが、実をいえば、発達の最近接領域という概念の内容をなすのである。模倣は、これを広い意味に解するならば、教授—学習が発達におよぼす影響の実現される主要な形式である。ことばの教授、学校における教授は、ほとんどが模倣に基づく。まさに学校において子どもは、自分が一人でできることではなく、自分がまだできないこと、しかし教師の協力や教師の指導のもとでは可能なことを学ぶのである。教授—学習において基本的なことは、まさに子どもが新しいことを学ぶというこ

とである。それ故、子どもに可能なこの移行の領域を決定する発達の最近接領域は、教授と発達との関係においてももっとも決定的なモメントである。

(Vygotsky, 2001, Pp.301-302)

ただし、Vygotsky は「子どもは、自分自身の知能の可能な領域内にあるもののみを模倣することができる」としている。つまり、共同や教授のもとで学習が可能となるのは、子どもの発達状態や知的能力により厳密に決定され、一定の範囲の内にある (Vygotsky, 2001) ことに留意する必要がある。

三つには、道具により媒介された活動である。人間の活動や道具に支えられ、その道具の仕様や適用範囲の制約を受けるとともに、我々も道具を作り替えていく。Vygotsky (1987) は、高次精神機能や人間の活動が、道具 (技術的道具) や記号 (心理的道具) に媒介されていると主張する。Vygotsky がとりわけ重視したのは、言語、記数法や計算の形式、記憶術、図表、地図などの心理的道具である。Vygotsky は記号システムがどのように人間の行為を媒介するのかという観点から学習や発達の問題にアプローチした。

文化的発達に関して、Vygotsky は刺激と反応の間に媒介物があり、刺激が直接反応を制御するのではなく、その媒介物が反応を制御するところに人間の文化的発達の特殊性があるという (石黒, 2004)。Vygotsky は媒介物を手段刺激と呼ぶ。媒介物は刺激として自己の思考やパフォーマンスに作用する。道具に媒介されて対象に立ち向かう人間の心理活動は、対象に変化を与えると同時に、同時に自己と道具との関係を変化させることで、人間は自分自身の行動や思考を変化させ、それをより合理的なものとする。この過程が文化的発達である (石黒, 2004)。Vygotsky (1987) は、「主体と対象を媒介する道具」という三項を要素に分解せず、人間の心理を捉える最小単位とすべきであると強く主張した。

Vygotsky は、心理的道具の一つである言語と思考の関係について、種々の精神機能や異なる種類の意識活動に関連する最も重要な心理学的問題領域に属するとし、極めて高い関心を示している (Vygotsky, 2001)。言語をはじめとする道具の意味は特定のコミュニティの成員間で共有されている。文化や文脈によって異なる道具が用いられるし、同じ道具でも、異なる文化や文脈においては別の使われ方をする。例えば、Rogoff (1990) によれば、非西洋文化における社会化は、欧米社会の子どもたちの一般的傾向と比べ、言語的コミュニケーションにあまり依存していない。それは、子どもたちが<sup>おの</sup>自ずから取り込まれる「導かれた参加 (guided participation)」の形態は、欧米の子どもたちと比べてコミュニケーションと文脈操作の非言語的形態に大きく依存しているからである。人間の文化的発達は、環境のなかで道具に媒介されて対象との間に関係を築き、自己-対象-道具との三

項関係のなかで、環境に応じた心的変容を遂げるとともに、道具のレパートリーを形成することであるといえるだろう。

## (2) 社会文化的アプローチへの展開

以上の Vygotsky の理論は、新 Vygotsky 学派とよばれる研究者たちによってさらに拡張され、展開されている。

Wertsch(1991)は、人間の行為について考える際には、「媒介—手段を一用いて—行為する—(諸)個人」を単位にすべきであると述べる。そして、媒介物としての道具の特徴や道具の使用に影響を与えるものとして、主体としての個人の要因だけではなく、文化的、社会的、制度的要因にも目を向けるべきだと主張する。とりわけ、Wertsch(1991)は、Vygotsky の高次精神機能の分析が媒介された行為への社会文化的アプローチの基礎を提供したことを評価しつつ、特定の歴史的、文化的、制度的状況と、媒介された行為のどの形態とがどのように結びついているのかという点については述べられていないと指摘する(Wertsch, 1991)。それは、Vygotsky が精神間過程を考えていく際に小集団、中でも教師—子ども間の関係にもつばら注意を向けていたからであるという。

Wertsch は、次のように述べる。

精神機能に対してより広い社会文化的アプローチをはかるためには、媒介された行為の歴史的、文化的、制度的に状況づけられた諸形態を特定しなければならないのであり、媒介された行為の獲得によって精神内機能の局面における特定の媒介された行為がどのように導きだされるのかを具体的に明らかにしなければならないということである。(Wertsch, 1991/邦訳 1995, p.69)

Wertsch(1991)は、Vygotsky の考えをさらに拡張して、精神間の局面を社会文化的に状況づけられた行為に持ち込むために、Bakhtin の理論を援用する。個人において展開される精神機能について、社会的なコミュニケーション過程に起源を求める際に、Bakhtin の対話論との類似性をみいだしている。Bakhtin は「社会文化的に状況づけられたものとしての媒介された行為こそが一方の文化的、歴史的、制度的な状況と、他方の個人の精神機能とに本質的な連続性を与える」(Wertsch, 1991/邦訳 1995, p.70) ことに貢献するという。

Bakhtin の基本的な立場は、すべての言語活動を、応答を想定して行われるもの、すなわち「対話」として捉えることである。Bakhtin は「どんな発話も、所与の領域の先行する発話への応答とみなすことが、まずもって必要なのである」



(Bakhtin, 1988, p.173)と述べる。

Bakhtin の対話論においてもっとも重要な概念は「発話」である。発話とは「言語コミュニケーションの実際の単位」(Bakhtin, 1988)である。

じっさい、ことばが現に存在するためには、ことばはかならずその主体である個々の話者の、具体的な発話のかたちをとらなければならない。ことばはつねに、一定のことばの主体による発話のかたちをとる。このかたちをとらずにことばは存在しえない。(Bakhtin, 1988, p.136)

そして、発話に共通の構造的特質として、発話が「境界」をもつこと、発話が「完結性」をもつこと、発話が「宛名」をもつことの三点が挙げられている(Bakhtin, 1988)。

発話の「境界」とは、ことばの主体の交替によって定まる。どんな発話も「始まる前には他者の発話」があり、「終わると他者の返答の発話」がある点で絶対的な始まりと終わりをもっている。発話という単位は、話者にとってはことばを引き継ぐことで終わり、聞き手にとっては沈黙を感知することで終わるという点ではっきりと画定される。

話者の交替を内的にみれば、発話が「完結性」をもっているということになる。話者が言おうとしたことを言い終えたことで話者交替が成立するからである。発話の「完結性」において重要な基準は発話に対して返答することが可能になることである。この基準に基づけば、発話は返答を期待して、あるいは反応のために生成されるといえる。この意味で、発話主体からみれば、聞き手としての他者は、能動的行為者である。

したがって、発話は「誰かに向けられている」という点で「宛名」をもつ。宛名となり得るのは、直接的な対話者だけではなく、特殊な分野の専門家集団、様々な人間集団、不特定の具体性を欠いた他者などである。宛名と受け手が一致しない場合もあるが発話が受け手の存在を措定してなされるという意味で「宛名」がある。

以上から明らかになるのは、発話の行為は発話者本人だけではなく、常に他者を措定したところで捉えられることである。その他者とは、能動的なコミュニケーションの構成者である。つまり、他者の存在なくして発話は成立しない。したがって、Bakhtin のことばの行為の単位である「発話」概念はそもそも他者との発話を想定した関係概念であるといえるだろう。

Wertsch(1991)が Bakhtin の論を援用して社会文化的アプローチを展開しようとしたのは、Bakhtin の論が発話生成のメカニズムにおける社会文化的特性を

示しており、Vygotsky の論を補完して「学習」を捉える上できわめて示唆的であったのである。

Wertsch(1991)は、人間の利用する媒介手段の多様性に着目し、媒介手段としての言語や記号を、多種多様な品目からなる「工具箱(ツールキット)」と見なすべきであると主張した。文脈に応じて異なる道具が用いられるし、同じ道具でも、異なる集団や文脈においては別の使われ方をするという意味である。ツールキットの考え方に立てば、学習とは、工具箱のなかにある媒介物の多様な使用レパートリーを形成することであるということになる。

この見方に立つと、認識の個人差を、個体の能力の個人差ではなく、社会文化的、歴史的、制度的文脈の違いといった観点から説明をすることが可能になる。Wertsch(1991)は、認識の個人差を「ある能力をもっているか否か」ではなく「多様な工具箱からの媒介的道具の選択の結果」なのであると主張し、従来の発達研究は絶対的、普遍的な発達観に立ち、能力を「もっているかもっていないか」で判断する「所有メタファー」に基づいているとして批判する。

所有メタファーに基づく発達研究では、脱文脈化された課題に対するパフォーマンスの成否と子どもの能力の優劣が判定されたり、近代西欧の成人を基準として、伝統社会のおとなは基準同等の能力を「もっていない」と見なされた。他方、近年の Rogoff らによる比較文化心理学研究(Rogoff, 1990)や Lave による、スーパーマーケットにおける計算などを例とした日常的認知の研究(Lave, 1988)では、ある評価法に基づいて能力が欠如していると評価された子どもやおとなが、別の文脈ではその能力を発揮できることが明らかにされている。このことから、人間は、社会的文化的状況や生活形態に依存して独自の認識形態をとることが示唆されるし、この事実を合理的に説明するにはツールキットの考え方が適切であるといえる。

ツールキットの考え方に立てば、媒介手段に優劣はない。発達のより進んだ段階で獲得した道具がそれ以前の段階で獲得した道具よりもより優れているという前提にも立たない。Wertsch(1991)は、ある道具はある特定の活動や生活領域において有効であり、別の領域では別の道具が有効であるという見方や、そもそも道具の獲得には順番はないという立場に立つのである。

では、多様なツールキットの中から特定の状況において特定の道具が選ばれるのはなぜだろうか。このことに関して Wertsch(1991)が提起するのが「特権化」という概念である。ある特定の道具(主にことば)が特権化されるメカニズムには、Bakhtin(1988)による「社会的言語」や「ことばのジャンル」の概念が深く関わっている。「社会的言語」とはある特定の社会体制や時代における特定の社会階層に特有な談話であり、「ことばのジャンル」とは言語コミュニケーション

の典型的な場面（あいさつ、食事、授業など）によって特徴づけられる談話である。Wertsch(1991)は、教室場面を取りあげ説明する。すなわち、一つには、ある子どもの発話が科学的概念としては間違っていたのにもかかわらず、制度化されたカリキュラムの中に位置づけられて教育される「制度化された科学」のジャンルで発話されたことで、周りの子どもが説得されてしまうという例である。二つには、子どもが教室に持ち込んだ生活経験にまつわる語りに対して、教師は当初は寛容に談話参加への動機づけを高めていたが、次第に脱文脈化された「公教育」のジャンルのことばに置き換えて教室で共有しようとした。教室では、制度化された科学や公教育のジャンルのように制度的に意図された「脱文脈化された合理性の声」が「特権化」されており(Wertsch, 1991)、学校教育という制度的文脈においてよりふさわしいと見なされている媒介手段が子どもたちに獲得されていくのである。

しかし、子どもたちの生活のことばは決して科学のことばに置き換わるのではない。むしろ、科学のことばがレパートリーとして新たに付け加えられるのであり、子どもは実際に使い分けている。科学のことばと生活のことばが混合している状況もあり得る。それゆえ、教室談話には多様性がみられるのである。

教室談話の多様性は、社会文化的アプローチに基づく学習研究の主要なテーマである。Wertsch(1991)によれば、教室には教科の学習において教師が導入する「科学的概念のレジスター」と子どもの学校外での経験に根ざした「生活経験に基づくレジスター」がみられた。また、茂呂(1991 ; 1999)によれば、山形県の小学校の教室では「方言」と「共通語」が混在し、時に切り替えられて使われていた。小学4年生の社会科授業において、子どもたちは「方言」を用いてみずからの生活経験を思い返し、「共通語」を用いて教科書の内容を学んでいた。「方言」による談話は周囲の子どもたちとのインフォーマルなやりとりを生み出し、教室内に複数の談話空間を創出していたのに対し、「共通語」による談話は教室全体に向けて、挙手一指名を経た一人の子どもが複数の聞き手に向けて発話する談話空間を生み出していた。教師は進行が停滞すると「方言」を用いて働きかけ、教室談話を活性化し、規律的な授業進行においては「共通語」を用いていた。

このように言語的多様性がみられる状況が示唆するのは、現実世界の表現に複数の形式があること、ある特定の社会文化的状況とある種の会話や思考活動の様式が結びついていることである(茂呂, 1999)。科学的概念や共通語の使用は、制度的教育のもとで科学的内容を習得させるという公教育の目的に対する手段となっている。そのことが、生活的概念や方言を傍流として退けているのである。他方で、子どもの生活経験を上手く引き出すことは、学習内容への理解を深めさせ、授業の活性化を図ることもできる。子どもも自分なりの課題内容との関わり方や

課題解決の進め方に応じて、発話の内容やタイミングを図ったり、学級内の居場所の取り方に応じて発話の相手や内容を選択したりする(藤江, 1999)。

このような教室の言語的多様性から明らかになる学習の状況は次の二点である。一つには、個人の発話生成と集団としての談話過程と学校教育の制度的装置との相互関連である。藤江(2001)は、教室談話の成立機制として、発話の「集団性」や「発話順行性」といった制度的装置と学級のローカルな文化と個人との間の関係について検討している。子どもは行為者として発話生成の行為を制度や学級の文化に規定されるだけでなく、意志の実現に向けて能動的に利用する存在である。集団もまた、個別の行為者の発話生成や制度的装置を参照し使用している。制度的装置も、行為や集団の文化に影響を及ぼす一方で行為者や集団が談話実践を行うことで維持されていた。このように、個人—ローカルな文化—学校教育の制度的装置の間には相互的な関係があることは、教育実践における学習を学習者の能動性と学級集団の文化的状況と制度における制約との関係で捉えられうることが示唆される。とりわけ、藤江(2001)によれば、個人としての子どもの能動性は、制度や文化のもとでの学習に談話を用いてどのように参加すればよいのかを知っているだけではなく、制度や他者や文化を「自己の意味と表現の志向性に吸収」(Bakhtin, 1996. p.67)すること、すなわち「アプロプリエーション」(appropriation : 収奪と専有) (Wertsch, 1998)を行うことにみられる。しかし、ことばは「話者の志向が容易にかつ自由に獲得しうる中性的な媒体」(Bakhtin, 1996, p.86)ではなく「自己の志向とアクセントに服従させること」(Bakhtin, 1996, p.86)は時に困難で複雑でもある。子どもの能動的な道具使用は、授業の制度性のみならず行為者間の衝突やその調整によって変容する可能性もある。

## 2. 「参加」としての学習

Lave & Wenger(1991)は「正統的周辺参加」(Legitimate Peripheral Participation)論(以下、LPP論)を論じ、「参加」の仕方の変化に「学習」を見いだした。

Laveら(1991)は、産婆や仕立屋など、徒弟制に基づく実践共同体を取り上げ、新人の徒弟の学習過程を分析し、学習とは「文化的実践共同体への参加」であるとする。例えば、西アフリカのヴァイ族の仕立屋の徒弟は、まずは生産工程のなかで責任の軽い仕上げ部分の作業を任せられる。その徒弟の参加の仕方は、末端の作業という点では「周地的」であるが、仕立てという実践には欠かせない一部を担っている点で「正統的」である。その後、生産工程の逆を辿るように、ボタンつけ、縫製、裁断と徐々に従事できるようになっていくことで、仕立てという実践に「十全的」に参加するようになる。徒弟は、やがて熟練した古参者となる

ことで組織が再生産される。徒弟は、学習の過程で、親方から直接的に教わるというよりも、熟練者や自分より古参の徒弟などに関わるなかで、技能を習得し、共同体のなかで社会的にうまくふるまえるようになる。その意味で、Lave ら(1991)は学習とは、共同体の社会的実践への参加であり、共同体における他者との相互交渉によるのだとする。

LPP 論に特徴的な学習観は、一つには、学習は、主体自ら学習資源としての社会的環境にアクセスすることによって可能となるということである。つまり、学習は、特定の親方-徒弟の関係に成立するものではない。徒弟は、自ら共同体に全人格的に参加することで熟練への道を進む。二つには、学習は、共同体の十全的な参加者としてのアイデンティティ形成の過程を辿るということである。学習者の成長や熟練は、社会的実践への参加の仕方の変化に伴って、新参者から古参者、熟練者とキャリアを積み、共同体の社会的関係を変容させていく過程にある。この過程は、学習者にとっては、自己の変容の歴史であり、一人前になることへの個人的なライフ・ストーリーを作り上げていく過程である。

LPP 論の学習論としての主張は、学習それ自体が特定の状況で成立しているという意味で、学習は状況に埋め込まれている (situated) というところにある。

共同体における社会的実践に関して、上野(1999)は、これまで、学習が初心者から熟達者へ、新参者から古参者へと至る変化の過程として考えられてきたことに対し、「初心者」と「熟練者」は、普通、なんらかのコンテクストやコミュニティを組織化したり、そこに参加しながら、日々、相互に交渉しながら活動している」(p.126)として、次のように述べる。

熟練者は、道具や技術の変化や他のコミュニティとの関係において、ある意味で初心者だということも可能であろう。初心者にしても、何もない白紙の状態での仕事についたわけではなく、なんらかの履歴を持っているはずである。(略)このような意味で、初心者も、また、それ以前に用いていた知識や技術を異なったコンテクストの仕事の中で再構成することが要求されるであろう。しかも初心者は、熟練者が昔経験したような仕事やその学習の過程をくり返すのではない。むしろ、先に見たような新しい道具の導入やそれに伴う熟練者による過去と現在の技術の相互的な構成というコンテクストに参加しているのである。(上野, 1999, Pp.126-127)

熟練者は、属する共同体のこれまでの実践で種々の知識や技術を身に付けてはいるが、道具や技術が変化したり、別のコミュニティに関与すれば、これまでの知識や技術は更新せざるを得ず、「学習者」であり続けることが求められている。

一方で、初心者自身もこれまでに何らかの実践に携わった履歴を持って実践共同体に参加する。初心者のキャリアや変化、メンバー構成の変化に応じて、仕事のやり方は異なってくるのであり、熟練者と初心者とは相互に環境となるのである(上野, 1999)。例えば、学校教育の規範や文化のもとで知識や技術を獲得したり、何らかの経験をしたりしてきた人が、徒弟的な実践コミュニティに参加する場合、熟練者側もそのような新参者の参加によるコミュニティの変容に対応し、必要とされる知識や技術を見直し、改めてどのようにふるまうかを考慮しなくてはならなくなる。

したがって、上野(1999)が指摘するように、それぞれのメンバーは、すでに与えられた単一の文脈やコミュニティに参加しているのではなく、いくつかの文脈やコミュニティの相互的な組織化や過去と現在の相互的構成の中で仕事をしているのである。

そのようななかで、コミュニティはどのように可視化されるのだろうか。参加者たちの活動を記録されたりテクノロジーによって記述されたりすることでコミュニティが可視化されうるが、同時に、そのコミュニティに「不参加」であることを示す道具が創り出されることもある(Wenger, 1998)。規範的ルールやプランやその他のさまざまなアーティファクトやリソースを用いる日常的で巧妙な状況的实践によって、事象や事態は秩序だったものとして組織化され、また、相互に理解可能なものになるのであるが(上野, 1997)、その了解可能性や適用可能性の範囲にコミュニティの境界が可視化されるだろう。

### 3. 社会文化的アプローチと状況論からの示唆

以上より、社会文化的アプローチと状況論からは、本研究に次の示唆が得られるだろう。端的に言えば、得られる示唆は、前掲の「社会文化的に状況づけられたものとしての媒介された行為こそが一方の文化的、歴史的、制度的な状況と、他方の個人の精神機能とに本質的な連続性を与える」(Wertsch, 1991/邦訳 1995, p.70)という表現に象徴される。

すわなち、示唆の第一に、「主体—媒介する道具—対象」を活動の最小の単位として捉える、行為媒介論をあげることができる。主体は、アーティファクト(人工物)に媒介されて対象と相互作用を行い、対象との関係性を変容させつつ活動を成立させる。並行して、活動の継続の中で、媒介物としてのアーティファクトもまた用いられ方が変容する。媒介手段は多種多様な品目からなる「道具箱」であり、文脈に応じて異なる道具が使われたり、あるいは同じ道具でも異なる集団や文脈では使われ方が異なったりする。媒介論に立てば、学習とは、道具箱のなかにある媒介物の多様な使用レパートリーを形成し、媒介物を用いて他者との関

係性を変容させるとともに、他者との協同的な使用によって媒介物を見直し、更新させていくことである、といえる。この意味で、学級における学習は、人間関係において生起し、関係性を変容させるという点で社会的であり、その関係性において、コンテンツとの関わり方を変容させていくという点で文化的である。

第二に、活動を通して文化的実践を共有するコミュニティが形成され、その文化的状況の変容と、主体の個性的変容とは連続性がある、あるいは連動的である、ということである。そもそも媒介された行為は、その行為が生成される時点の社会文化的な状況に状況づけられている。前掲の発話論にみられるように、発話に媒介されて子どもたちは素材や課題をめぐるコミュニケーションをとり、学級の関係性を変容させていく。発話は、学級のメンバーをつなぐ道具であり、素材をめぐる発話することによって活動はより協同的になる。そして、道具の用いられ方に一定の共通性や傾向性が見られるようになれば、そのコミュニティで共有される文化的状況が生まれる。つまり、それまでの活動は媒介され共有されることによって、学級の文化的実践になっていく。そして、その文化的実践に参加することによって、さらに子ども間関係性を変容する。

このように活動が継続するという事は、同時に、活動や学級の歴史的状況が継続されていることを意味する。当初の行為生成の時点の社会文化的状況は、活動が進むにつれて変容するのだが、その変容が新たな活動を生み、そのことがまた、社会文化的状況を更新していく。学習を形成するコミュニティに参加し、活動を続けること自体が学習ともいえ、この学習を通して主体の自己形成が図られる。この意味で、学習のダイナミックな形成と発達を捉えることができるだろう。

第三に、特権化の議論が示すように、コミュニティの特定の社会文化的状況における道具の選択には優先性、特権性が見られるのであるが、このことはコミュニティの文化的実践における価値づけを意味すると考えられることである。教室における科学の声であるとか共通語の優先性を道具の特権化と見れば、種々のアーティファクトにおいて特権化が起こる可能性がある。この特権化は表れ方によって、強固な制度的作用になり得るだろうし、あるいは、コミュニティ内部で起こる価値評価ともなり得るだろう。つまり、コミュニティにおいて、何をより高く評価しよりよいものとするのかということについて共有し、了解可能なところで判断すること自体が、文化的実践の賜物である。

以上より、社会文化的アプローチと状況論は、「学習」の形成的側面について、強力な理論的基盤と分析視点を提供してくれる。重複するが、重点を挙げておく。

- ①活動は「主体－媒介する道具－対象」を単位とする。媒介されることにより、主体と対象は相互作用を生起させ、関係性を変容させていく。活動が継続さ

れることにおいて、また、社会文化的状況によって、道具やその用いられ方もまた変容していく。学習とは、媒介物の多様な使用レパートリーを形成し、媒介物を用いて他者との関係性を変容させるとともに、他者との協同的な使用によって媒介物を見直し、更新させていくことである。

②活動の継続を通して、媒介物の使用レパートリーを共有し協同化するコミュニティが形成される。コミュニティにおける協同の活動の更新は、媒介物の使用レパートリーの拡張や精選といった更新を伴い、つまりは、コミュニティの文化的状況が変容する。この文化的状況の変容と、各メンバーの個性的変容とには本質的な連続性がある。学習とは、媒介物の使用レパートリーを共有し協同するコミュニティに参加し、コミュニティの社会文化的変容と、主体の個性的変容を相補的に経験することである。活動が継続されることで、コミュニティにおいては歴史的状況が継続され、主体においては発達的な変容が図られる。

③コミュニティの特定の社会文化的状況における道具の使用や選択の優先性、特権性は、コミュニティの文化的実践における価値づけを示す。コミュニティにおいて何をより高く評価しよりよいものとするのか、ということについて、成員相互に共有し、了解可能性を高めることによって、コミュニティの文化的実践が促される。学習とは、コミュニティの活動を通して、アーティファクトなどの道具の選択や使い方に優先性や特権化をもたらす、特定の活動を価値づけるという作用を伴うことである。そして、その価値づけは、コミュニティに還元され、文化的実践を更新させる。

なお、前節の末尾で提起した二つの問題については、貢献と限界がある。

一つめの概念定義の一義性については社会文化的アプローチにおいても維持されており、教育実践における「学習」の多義性や文脈依存性との溝については克服はされてはいない。但し、社会文化的アプローチは、文化的、社会的、歴史的、制度的な諸状況に状況づけられた活動として「学習」を捉えており、それらの状況の複合性を前提にしている。また、その成立機制を微視発生的に記述するとともに、活動の時間的な変容の捕捉可能性を理論に組み込み、発達的な変容を捉えようとしている。これらの点において、教育実践の複雑性に迫ろうとしていることは充分評価できる。

二つめの学校教育の制度性については、多少の知見がある。すなわち、社会文化的アプローチでは、ローカルなコミュニティでは修正しようのないことや抵抗しようのないことについて、「制度的」と用いている。例えば、特権化の事例における「制度化された科学」であるとか、教室談話における発話順行性といういっ



たことである。これらは、いわゆる近代の社会制度という「制度」を指すものではないが、学校という場における教育において、暗黙裡にセッティングされている規範ではある。また、個人とローカルな文化と制度との相互性において、行為生成がなされるということは(藤江, 2001)、「制度」が絶対的に不可侵で不変的に作用するというわけではないことを示唆している。

社会文化的アプローチは、学習の形成メカニズムの論述において、多大な理論的貢献をしよう。一方で、学校の教育実践における「学習」との齟齬については、それなりに迫りながら、完破するまではいかない点に限界がある。

では、なぜ限界が生じるのだろうか。この問いへの向かい方はおそらく三つある。一つには、理論の不備や不足、議論の粗雑さを原因とし、それを補い、理論の精緻化を図ろうとするやり方である。二つには、理論的な不備ではなく、現象を論じるポジションを問題とし、そのポジションを調整して論じ直すというやり方である。三つには、上記二つの問いに個別に応えるという対応にそもそもの限界があり、発想を変え、問題解決を包括的に図ろうとするやり方である。

本研究の立場は、このいずれの策も講じようとするものである。社会文化的アプローチは、学習の形成過程について微視発生的に丁寧に記述し、その意味づけを行うことを可能とするし、そのダイナミックな文化的社会的変容についても議論することを可能にする。どのような現象を「学習」というのか、形成過程の側面から現象について丹念に論じることについては優れているが、一方で、なぜ学習が継続されるのか、なぜそれを学習と意味づけるのか、という点については、十分な貢献をしない。それは、現象を論じるポジションに問題があると思われる。つまり、理論的な関心は現象のメカニズムそのものの解明にあり、その前提となっている現象を取り出すための峻別や周囲の環境との区別、さらには、それを見いだす主体の在りようについては透明化しているのである。ある現象について、「学習」としての説明は不断に行うのだが、その現象を「学習」でないものと区別し、論述可能な現象として取り出す仕組みについては射程に置いていないのである。これらを射程において論じるためのポジションへの変換が必要なのである。

つまり、ある現象をそうでないものと区別するシステムを含めて、「学習」と捉える必要がある。そこで、本研究では、社会システムとして、学習はどのように論じられうるか、検討したい。この転換によって、第1節の二つの問いに対する包括的なアプローチが可能になると予想する。この点については、次節の最後に論じる。

### 第3節 「学習」の自己言及性

#### 1. 拡張的学習

本節においては、新 Vygotsky 学派の Engeström (1987)による「拡張的学習」(learning by expanding)に関する議論から始めたい。なぜなら、「拡張的学習」のアイデアには、自己言及と内部観測の議論への萌芽が見られるからである。

Engeström (1987)は、活動理論には三つの世代があるとする。第一世代は、Vygotsky を中心として、媒介 (mediation) のアイデアを呈示した。それは「主体 (subject) - 対象 (object) - それらを媒介するアーティファクト (mediating artifact)」の三項からなる三角形のモデルとして表された (Vygotsky, 1987)。これは、それまで分断されていたデカルト主義的な個人と、文化-歴史的な社会構造をつなぎ、社会はアーティファクトを使用し産出する行為主体の存在とともにあると理解される道を拓いた。しかし、分析単位を専ら個人に焦点化しているという限界があった。

第一世代に対し、Leont'ev は第二世代はその分析単位の限界の克服を試みた。Leont'ev (1967)は、狩猟採集生活における集団の狩猟を例にあげ、活動と行為の違いを説明する。共同的な狩猟は、獲物を狩人に向けて追い立てる勢子や、逃げ込んできた獲物を撃つ狩人などの分業で成り立っている。勢子は狩猟という活動に参加しているが、実際には動物を驚かせて追い立て、狩人の待つ方へ追い込むことを目的としそれを遂行する。つまり、勢子の活動は狩りであり、獲物を追い立てるのは勢子の行為だということができる。狩猟を成立させるには、参加者それぞれに異なる目的があり、異なる行為を生起させることになる。狩猟は社会的実践であり、集団としては食物の入手や毛皮の利用という活動の動機を有しているが、活動の対象はそれぞれに異なっている。対象と動機が一致していない過程を Leont'ev は行為とした。Leont'ev (1967; 1980)は、活動について3階層の構造で表す。すなわち、対象と動機が一致する集団による「活動」と、それぞれの目標に基づく個人的な「行為」と、諸条件に規定される行為遂行の手段や方法としての「操作」である。Leont'ev は分業に着目し個人の行為と共同体の活動との相互関係を示し、活動の内部構造の論究を行ったが、Vygotsky の三項関係のモデルを集団的活動システムのモデルへと拡張することはなかった。そこで、第三世代には、文化的多様性や対話、声などの概念ツールを開発し、活動システムのネットワークの解明に貢献することが期待されている。

ここで第三世代に当たる Engeström (1987)は、主体-道具-対象の三項から描かれる活動の媒介論を個人的行為の描写とし、個人的行為から集団的活動への移行として、主体-道具-対象という三項を拡張する。すなわち、この三項に加え、ルール-共同体-分業を底辺とする6項目からなる三角形の図 (図2-1)で

集団的活動システムを表す。そして、発達のワーク・リサーチ (developmental work research) を用いて拡張的学習のアイデアを提案する。発達のワーク・リサーチとは、仕事や組織の研究への活動理論的アプローチであり、実践のイノベーションに向けた介入研究の新しい方法論である (Engeström, 2008; 山住, 2012)。

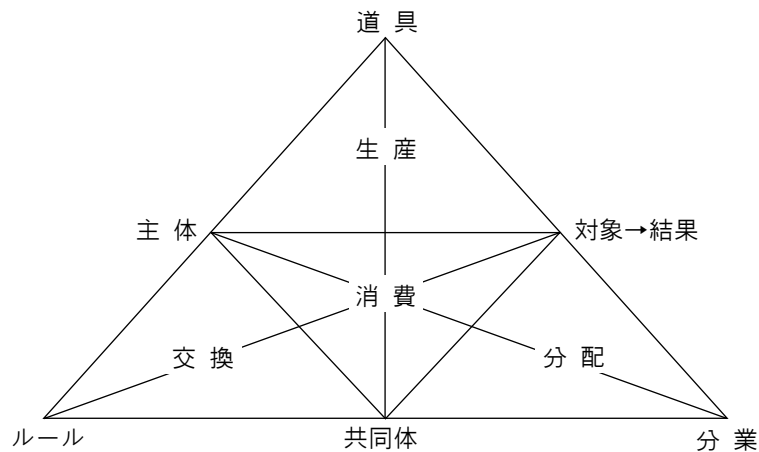


図 2-1 人間の活動の構造 (Engeström, 1987)

Engeström (1987) は発達のワーク・リサーチの主な主張として 5 点を挙げる。

- (1) 人間の振るまい (conduct) にとってもっとも重要な分析単位は、対象志向的でアーティファクトに媒介された集団的活動システムである。
- (2) 歴史的に発展する内部矛盾が、活動システムの運動と変化にとっての主要な源泉である。
- (3) 拡張的学習は歴史的に新しいタイプの学習である。それは、行為者たちがみずからの活動システムのなかで発達の転換を生み出そうとする努力のなかから現れ、(略) 集団的な最近接発達領域を超えていくのである。
- (4) 抽象から具体へと向かう弁証法の方法は、拡張的学習のサイクルを習得するための主要なツールである。
- (5) 介入者の方法論が必要である。それは、特定の場所での活動システムにおける拡張的学習のサイクルを前進させ、媒介し、記録し、分析することをねらいとする。(Engeström, 1987/邦訳 1999, p.5)

Engeström のアイデアの特徴は、発達のワーク・リサーチを方法として、活動システム全体を分析の単位とし、活動システムの制度的な文脈と歴史を含めて理論化しようとしているところにある (Cole, 1996)。Engeström (1987) によれば、図 2-1 のモデルは、三角形の構造をもつ多数の活動の関係について分析可能性

を開くものであり、その際に、それぞれの結合だけでなく、全体をシステムとして見るのが重要である。図 2-1 のそれぞれの小さい三角形はそれ自体活動を示している。より複雑で分化した社会では、相互に独立した活動が多数存在するが、それらの活動システムの内部にも図 2-1 と同様の構造があるとする。

Engeström (1987) は、活動システムの変化を駆動させるのは内部矛盾であるとし、「どんな特殊な生産活動の構造の内部でも、個人の行為と全体的な活動システムとのあいだの衝突として不断に矛盾が生み出される」(邦訳 1999, p.85) という。そして、学習活動について、内的矛盾から新しい社会的活動の構造が生産されるとして、次のように述べる。

学習活動の本質は、当該の活動の先行形態のなかに潜在している内的矛盾を露呈しているいくつかの行為から、客観的かつ文化-歴史的に社会的な新しい活動の構造（新しい対象、新しい道具、などを含む）を生産することである。学習活動とは、いくつかの行為群からひとつの新たな活動への拡張を習得することである。伝統的な学校教育は、本質的には主体を生産する活動であり、伝統的な科学は、本質的には道具を生産する活動であるのに対して、学習活動は、活動を生産する活動である。(Engeström, 1987/邦訳 1999, p.85)

Engeström は学習活動を「活動を生産する活動」であるとし、個人的行為システムの集団的活動への拡張として学習を論じている。集団的活動システムとして学習を捉える Engeström は、医療や工業生産の現場など、時間的空間的に事態が複雑に絡み合い、時に予測困難な中で進められるチームでの仕事のありようについて、交渉によるネットワークング (knotworking : 結び目を作ること) と称し、組織や専門性を横断する協働を論じている (Engeström, 2008)。

学習活動における主体のありようは、学習活動と結びついた意識性の問題であり、「メタ認知」の作用の点から語られる。すなわち、学習活動の主体が生まれてくるには、それぞれの学習の状況だけでなく状況が埋め込まれている活動の文脈を分析し習得することや、学習課題に内在している本質的な矛盾を見抜くことが前提としてあるという (Engeström, 1987)。

以上の Engeström のアイディアからは、本研究に次の示唆が得られる。一つには、活動をそうでないものと区別するには、内部構造を有する「活動システム」を全体として捉えることに有効性があり、さらに、そのシステム駆動は内的矛盾によって為されるという点で内部観測が必要だということである。二つには、活動における主体形成は、メタ認知を作用させ、活動自体だけでなく活動を導いている文脈や課題に内在する矛盾などについて、自己言及的に観察することによっ

て可能になるであろうことである。三つには、活動システムは実践とともに論じられるべきであり、そのためには発達のワーク・リサーチのような、実践に関与する研究方法が必要であるということである。以上の点に、社会文化的アプローチの限界を超える可能性をみることができるだろう。

但し、それでも拡張的学習のアイデアにおいては、理論的な関心は活動システムの成立機制の解明にあり、システム間の境界については論じられているものの、なぜその境界ができるのか、という点については十分な答えを得るのは難しい。学習活動は「活動を生産する活動」であるという、Engeström のアイデアに基づけば、学校教育における学習の多義性や文脈依存は、まさにそれ自体を生産する活動として説明することになり、なぜ「学習」という名称を必要とするのかということについては、迫ることができない。そこで、以下では、Luhmann の社会システム論のアイデアをもとに、自己言及性の理論的可能性を検討する。

## 2. 自己言及性

本論文において、社会システムとしての学習を論じるために、自己言及性(self-reference)に着目する。

「自己言及性」すなわち「自分が自分自身について言及する」という性質は、例えばクレタの哲学者が「クレタ人は嘘つきだ」と言及するように、もともとは数理論理学で言われてきたことであり、パラドキシカルな性格をもつ（竹内，2002）。その後、Heisenberg によって量子力学の不確定性原理が登場し、観測作用そのものが観測されるものに影響を与えるとされ、因果論が崩れ、観測者自身を取り込んだ場所の議論が興隆する。観測者が同時に観測される側に取り込まれ、自分自身にも言及せざるを得なくなり「自己言及性」が重要な用語になってくる（竹内，2002）。竹内（2002）によれば、「観測者を取り込む」という状況が不可避である限り、かつての二元論において客観の外にあった主観は超然としていることは許されず、関係の相互性によって成立する「場所」に参加せざるを得なくなった。この関係の相互性による場所を成立させる機能こそ、「自己言及性」だという。

であると、「人間とは自らを定義する動物である」（竹内，2002，p. i）とも、「研究対象である人間は、自己言及する動物」（犬飼，2011，p.351）とも言い得てくる。

犬飼（2011）は、循環的な自己産出や自己言及による思考について、近代の科学や社会が前提としている直線的な目的論（目的と達成）や因果連関（原因と結果）、特別な存在と自認する思想家や科学者や研究者が導く「真理」観と対峙させる。思想家や科学者らが特権的に真理を論じることに自己欺瞞を感じ、原則とし

て自分自身に当てはめることから「思想」や「理論」を考え始める、すなわち、自己言及による思考を始める一人に Luhmann をあげる。犬飼(2011)によれば、Luhmann の考えでは、特定の目的を掲げる言説は、所詮、特定の集団や共同体の利益を再生産するために生産しているに過ぎず、経済も行政も、学校で行われる教育や研究も、宗教も芸術も司法も、それぞれ自己を目的として自己産出しており、実際には、外部に設定した「目的」とは別の次元で動いており、知識や経験、システム内部で生産された言説は、システムの再生産を意図して生産されている、とする。

Luhmann(1993/1995)においては、自己言及性とは、オートポイエティックや自己準拠性、再帰性、自己参照性ともほぼ重なり合い、自律的なシステムのありようを指す。そして、システムとは、「複雑で変化する環境において内／外の区別を安定化することによって、自己を維持する同一性」であるとする (Luhmann, 1990)。

Luhmann のシステム論の特徴の一つは、システムは境界づけられるという点である。システムはその環境との間を差異化しており、境界づけている。差異を維持することを通して、システム自らを形成し、維持しているのであり、境界維持はシステム維持にほかならない (Luhmann, 1993/1995)。システムがあつて、部品として境界や構造があるのではなく、境界はシステムそのものであり、システムは空間的なものではなく意味的なものである (佐藤俊樹, 2008)。

そこで、二つめの特徴であるが、それは、システムは自己産出 (autopoiesis) されるということである。システムは自己産出することで、自ら環境と差異化し、境界をつくりだしている。

環境のカオス的な複雑性がシステム内部に取り込まれるとき、システムが不安定化することへの対処として複雑性を縮減する。例えば、自然環境の複雑性に対し、いわゆる「環境問題」として社会システムが対処しやすいように扱える範囲に複雑性を縮減する。

馬場(2001)は、「複雑性の縮減」は、システムと環境の差異の成立を説明しうる「根本概念」ではなく、すでに〈システム／環境〉の区別がなされているところに複雑性概念が付加された場合に初めて、「複雑性の縮減」について語りうるようになる、とする。つまり Luhmann によるシステムという概念は、旧来の「システムとは何か」という問い方ではなく、〈システム／環境〉の差異という区別が用いられているところに成立する。馬場(2001)は、〈システム／環境〉の区別は、自己否認的であり自己確証的であるとする。自己否認的とは、〈システム／環境〉という区別は一つのシステムにおいて生じるのであり、環境において生じるわけではないことを指す。自己確証的とは、システムについて語ることもシステムと

して生じることを指す。つまり、システム概念は、システムを経験的言及対象として分析を行うものにも適用されうる、とし、「自己言及的に閉じられたシステムが存在する」(馬場, 2001, p.46)と定式化する。

河本(2000)は、システムが入力と出力との間で決定関係がないときには、免疫システムや神経システムが入力に対して反応しているわけではないように、システムは自分自身と関与しながら作動しているとし、こうした事態を「自己言及」であるとする。その上で、システムの境界はどのようにして決まるのかという点について、要点を四つあげる。第一に、システムは自らの作動を通じて自己の境界を決定している。第二に、システムの作動の継続は同時に自分自身の境界を定めるようなものでなければならない。あらかじめ設定された自己が自己の境界を変動させながら調整しているのではなく、作動し続けるなかで自己そのものがその都度、形成される。その意味でシステムの境界形成は、同時に「自己制作」なのである。第三に、作動の継続による境界形成は、制御されるものでも、環境条件との関係で決定されるものでもなく、作動それ自身として継続する。第四に、自らの行為の継続によって初めて、自己の境界が形成される。これによって開放系と閉鎖系の区別そのものが消滅し、機構としては循環的な規定が入る。

Luhmann(1996)は、自己言及的オートポイエティック・システムについて、経験的なものであり、超越論的地位をもつものではなく、「生命体のシステム」「心的システム」「社会システム」という類型があることを挙げる。その上で、「自己言及」について次のように述べる。すなわち、「自己言及」という用語は、システムのアイデンティティにのみ言及するというものではなく、システムの構造、すなわち形態発生や自己組織化にも、また、その基本要素の構成にも言及するものである。自己言及システムの要素的単位は、自己言及的単位としてのみ産出され、再産出されうる。基本要素はシステム自身の作動からは区別しえない。さらにそのシステムは、自己同一性と自己多様性とを結びつけている(Luhmann, 1996)。

Luhmann は自己言及を三つの類型に分けている。長岡(2006)の整理によれば、一つには「基底的自己言及」であり、要素と関係を区別する。二つには「過程的自己言及」すなわち再帰反省性であり、「以前」と「以後」の差異が過程を構成し、言及するシステム作動も過程として捉える。三つには、システム言及すなわち反省であり、システムと環境を区別する。

以上より、本論文では、「自己言及性」について、環境との差異化を自律的に図りその境界を維持し続けようとするシステムの性質とし、複雑で変化しうる環境において内／外の境界を安定化させることに寄与する、自己確認や自己参照、自己準拠の作用の性質とする。

### 3. ダブル・コンティンジェンシー（二重の偶有性）

コミュニケーションには、ダブル・コンティンジェンシー(double contingency, doppelte Kontingenz : 二重の偶有性、二重の偶発性)という問題がある。もともとは Parsons (1974)によって提起された。ダブル・コンティンジェンシーとは、「どのように自分自身が行為するのか、およびどのように自分自身がその行為を相手の人に接続しようとしているのかに、相手の人がその行為を依存させており、その立場を変えて相手からみても同様であるのなら、相手の人の行為も自分自身の行為もおこりえない」(Luhmann, 1993/1995, Pp.158-159)ということである。つまり、自分の行為と相手の行為は循環的な依存関係にあり、どちらも相手の出方によって自分の態度を決めようとしている状態で、このままではどちらも態度が決められない手づまり状態に陥るという問題である(田中・山名, 2004a)。しかし、実際にはそれほど停滞せず行動を起こすことができる。それは、相手の出方が「役割」によっておよそ予想でき、また、相手のことばや行為の意味がおよそ確定されていて、推測可能だからである(田中・山名, 2004a)。つまり、相互行為の前提となる規範が両者に共有されている必要がある(馬場, 2001)。

それに対して、Luhmann(1993/1995)は、社会システムの自触媒作用は、それ自体の触媒、すなわちダブル・コンティンジェンシーの問題それ自体を作り出している、とする。他者の行動は、ダブル・コンティンジェンシーの状況において初めて規定不可能になるのであり、自らの行動の規定を他者の行動に連結しうるために、他者の行動を予測しようとする、他者の行動は規定不可能になるのである。この点を次のように述べている。

自我が他我の行動を予測しようとしてつとめていることを他我が知っているということを、まさしく自我自身が知っているのであれば、自我はこうした予測の効果をもあわせて考慮に入れておかなければならない。(略) こうした予測をすれば、予測から逃れようとするという問題をあらためて登場させることになるからである。(略) 予測ということは、その予測それ自体の否定を可能にしており、それどころかそうした否定を刺激している。規定可能であることが明白であるものは何であれ、そうであることが剥奪され、そのことにより、新しい規定可能性が指し示される。(略)

新しい条件づけに開かれているということは、(略) 自我が他我をもう一人の自我(alter Ego)として経験することに基づくコンティンジェンシーの二重化に依拠している。自我は、みずからのパースペクティブと他我のパースペクティブとの非同一性を経験しており、その反面では、そうした



経験の同一性を自我の側でも他我の側でも経験している。そのために、自我と他我の双方の側では、そうした状況は未規定で、不安定で耐えがたい。自我のパースペクティブと他我のパースペクティブは、こうしたことでの経験で一致しているのであり、そのことをとおしてこうした否定性の否定に対する関心、つまり規定に対する関心があると想定することができる。(Luhmann, 1993/1995, Pp.187-188)

コミュニケーションにおいては、自他お互いに、お互いがどうするのか、どう思っているのか、探り合うが、探られていることが分かるので、あえて、その予想を裏切りたくもなる。そもそも、相手がどうするかと相手の立場で考えることは、自他の見方の違いを経験することであるのだが、それは、相手も同様なのである。そもそもその相手というのは、自分になりすます相手である。そういう意味で、自他の経験というものは似たようなものであり、相互に規定することに関心があると言える。馬場(2001)の言い方を借りれば、ダブル・コンティンジェンシーにおける抹消しがたい差異と、その結果生じる規定不能性ゆえに、そこに社会的確実さが無媒介に接続される、すなわち、抹消しがたい差異と空虚さの上に、異なるレベルの「確実さ」が直接覆い被さっているという重層的な事態が常に一すでに成立してしまっている、ということである。

ダブル・コンティンジェンシーの克服に向けては「時間」との関連が語られる。

それぞれの選択がコンティンジェントなものとして経験されているということ、および選択の時間上の順序が作り出されているということであり、その結果として、それぞれの選択はその選択のそのつどの時間上の位置からみて、未来であるものを先取りしたり、過去であるものに遡及したりするさいに、諸選択は相互にしっかりと結びつけられうるということなのである。こうした結びつきの基盤は、コンティンジェンシーと時間の双方があいともなっていて存在しているということである。(略)

(略) 時間はけっして目的論では捉えられない。時間は、諸選択の順序を顧慮しての選択の自己準拠の非対称化なのであり、時間は社会的領域においては、そこで生起している自己準拠とともに社会的行為のダブル・コンティンジェンシーを時間化しているのであり、その結果として、どこでダブル・コンティンジェンシーが経験されようとも、不確実な秩序がほとんど不可避免的に成立することが可能になるのである。

(略) ダブル・コンティンジェンシーは、まず第一に、対称的な形式で見いだされる。すなわち当事者双方の側にとって、ダブル・コンティンジェン

シーは、原則として同等の不確実さで見いだされる。(略) 自他にとって対称的にみられるのだから、ダブル・コンティンジェンシーは、ダブル・コンティンジェンシーそれ自体に立ち返る問題なのである。相手はもう一人の自我なのである。(略) さらにそれにくわえて相手は、そうした自我であるにとどまらず、かれはまたもう一人の自我なのである。(略) ダブル・コンティンジェンシーの問題は、自他にとって対称的に立てられているのに、その問題の解決は、非対称化をとおして進められるのである。したがって、自他によるその問題解決の結果は、自他にとって一致したり一致しなかったりしており、このことについては自他にとって再び対称的である。(Luhmann, 1993/1995, Pp.193-195)

選択は偶発的に感じられているが、時間によって順序づけられたり位置づけられたりして選択相互が関連づけられる。その点で、時間と偶発性は相補的である。言い換えれば、自己準拠によって、ダブル・コンティンジェンシーは時間化されているのであり、どのタイミングでダブル・コンティンジェンシーが経験されていても、順序性は不確実であるけれども確実に成立する。ダブル・コンティンジェンシーは、当事者双方にとって不確実という点で対称的であるが、それを克服することは、時間による位置づけを考えれば非対称的である。すなわち、自分にとっては、どういう行動を取るのかと予想する「相手」も結局、それを考えているもう一人の「自分」であり、その「相手」からみて自分はさらに「もう一人の自分」である。ダブル・コンティンジェンシーという問題自体がシステムの自己言及性を象徴する。

こうした Luhmann の見方について、長岡(2006)は、物理的接触を超える社会的な接触とその行動調整の問題として、次の解を示す。すなわち、一つには、社会的秩序は偶然を吸収する選択のシーケンスとして生成していく。二つには、ダブル・コンティンジェンシーという問題が触媒になって、社会的な状況の自己言及的な循環における規定不可能なものが規定可能なものへと橋渡しされていく。三つには、ダブル・コンティンジェンシーのもとでは、選択は基底的自己言及から出発する自己言及的システムとしてのみ可能である。基底的自己言及とは、再帰反省性やシステム言及ではなく、要素と関係を区別する自己言及である。

本研究では以上をふまえて、コミュニケーションにおける不確実性をより安定化させようとする作用として、ダブル・コンティンジェンシーを参照する。

#### 4. 観察システム

Luhmann(1993/1995)において、言及を「区別と指し示しという要素からな

る一つの作動」とすれば、観察については「区別が指し示されたものについての情報が活用される場合に」言及は観察となる、とされる。

われわれが（略）始めようとしているのは、ある種のシステムの自己観察と自己記述の形式を反省することである。そのシステムにおいては、自己観察と自己記述が当のシステムの内部で提起され、実行される。ところがその提起・実行の過程もまた、観察され記述されることになるのである。

(Luhmann, 2003, p.vi)

「区別して、指し示す」というシステムの作動という点では自己言及と重なる。観察は、区別された片方の側を指し示すのであり、区別された両側を指し示すことができない。その意味で、区別してどちらか片側を指し示すシステムである。もう片側は、指し示されていない片側、こちらではない片側として区別される。

この見方において、観察者は観察する行為に没入する。河本(2000)によれば、「対象化されて捉えられた循環回路のなかに、みずから自身を投入していくという、観察者から行為への移行という事態が生じる」(p.276)のである。

観察者の視点を注意深く括弧に入れ、みずから行為するものとなって、行為をつうじてものごとの境界を明示し、それじたいの作動のあり方を解明するものが観察システムである。システムはみずから作動することによって、みずからの境界をそれが何であるか知ることなく形成する。行為が何であるかは、行為主体には全面的に明るみに出ることはない。(河本, 2000, Pp.275-276)

観察システムは、経験の作動をつうじてこれらの行為を追跡し、行為の境界が何であるかを明るみに出す。またみずからの作動をつうじて、他のシステムとのカップリングを行ない、共作動をつうじて作動のあり方を変化させる。そしてなによりもみずから自身を当初の作動状態へと繰り返し置くことによって、みずからを變貌させるのである。これらはすべて観察システムの行なう働きである。(河本, 2000, p.276)

このように、システムの作動と観察者の行為は、観察者にとっては相補的である。

但し、観察というシステムの作動自体が区別を作り出しているのです、区別そのものを見ることはできない。「観察者それじたい行為する観察システムになって

いる」(河本, 2000, p.275) のである。区別を見るためには、その区別を指し示すという、別の観察システムの作動が必要となる。

つまり、観察システムを観察するには、第二層(second order)による《観察》を要する。第一層(first order)の〈観察〉を区別する観察システムの作動である。この「〈観察〉の《観察》」つまり第一層の〈観察〉の、第二層による《観察》は、第一層で為される区別を他のものから区別して指し示すという作動になる。

第二層による《観察》は、第一層と同じ観察者による自己観察であっても、別の観察者による外部観察(他者観察)であっても、第二層の《観察》による区別そのものを見ることはできない。第一層の〈観察〉と同様である。そうすると、自己〈観察〉の《観察》を〔観察〕する第三層(third order)の〔観察〕が必要とされる。つまり、この段階で観察システムそのものを観察することが可能となる。Luhmannによれば、観察は第三層までである。

長岡(2006)によれば、近代社会は、経済も政治も法も科学も教育も第二層の観察水準で作動している社会であるとLuhmannは捉えており、Luhmannのシステム論は第二層の《観察》を〔観察〕することを提起し、自己観察を観察する理論として遂行される。この観察論は、古典的な認識論や観察の客観性の議論を別のものとして捉えている。観察システムは作動することへの実在依存性を伴う実在的なシステムであり、作動の遂行という実在性から、観察の客観性を推論することはできない。システム自身への自己言及であっても、その環境への言及であっても、言及というものは観察を行うことの構成物である(長岡, 2006)。

以上の議論をフィールド調査に拡張すれば、フィールド観察自体は、第一層の観察システムを作動させている実践の当事者に対して、調査者は第二層や第三層の観察システムを作動させていると考えることができる。但し、調査者の観察は研究というシステムの作動でもあり、この点では調査者本人にとっては、第一層と第二層の観察システムを作動させていると置き換えることが可能である(図2-2)。

図2-2において、破線の楕円は、フィールドの当事者自ら行為者として作動させている観察システムである。つまり、観察者自体が行為する観察システムである。この区別は楕円の内部から見ることはできず、それを指し示すには、《第二層》による観察システムを作動させる必要がある。当事者による《第二層》の自己観察によって、〈第一層〉の観察システムを見ることができる。《第二層》の観察システムを観察するには〔第三層〕の観察システムを要する。局面Aの曲線が、その境界を示している。

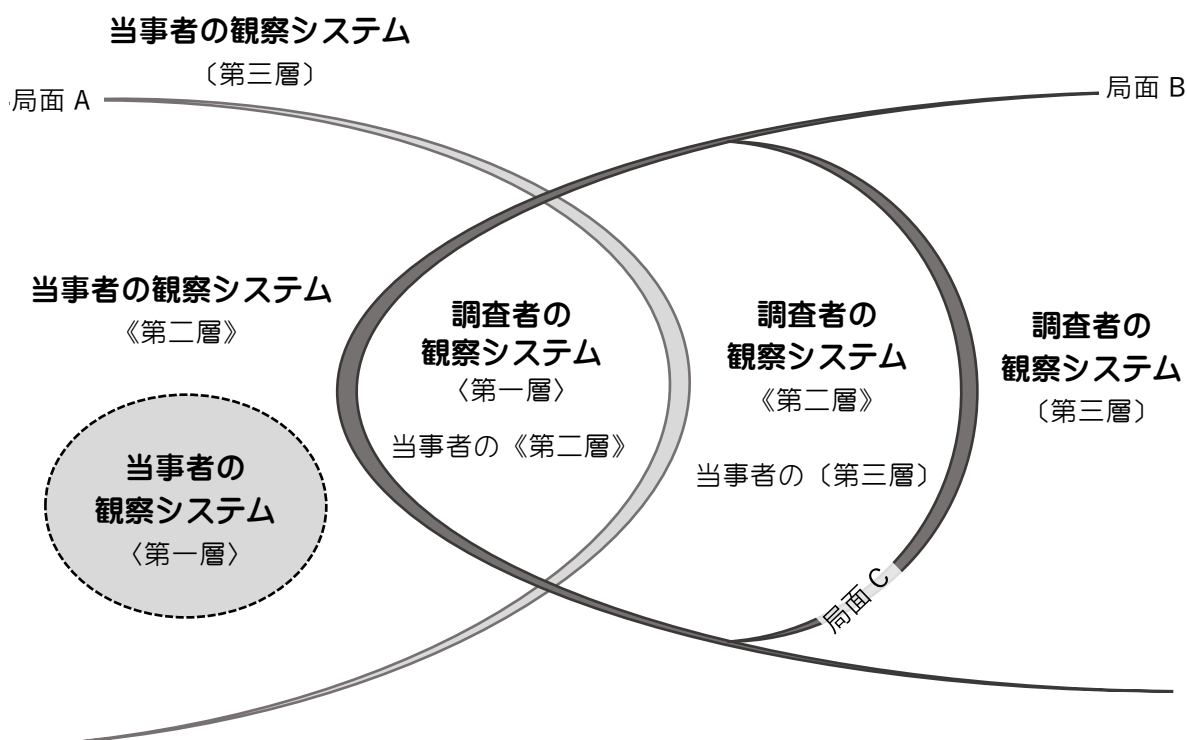


図 2-2 フィールドにおける観察システム

以上は、当事者による自己観察である。フィールド調査で参与観察を行う調査者の観察システムは、どのようになるのだろうか。

局面 B の内側（右側）は、調査者の観察システムである。まず、局面 A と局面 B に囲われた集合の交わりのような領域に着目してほしい。当事者の〈第一層〉の観察システムは、調査者による他者観察によって見いだすことができる。これは、当事者に対して、調査者が《第二層》の観察システムを作動させていることになる。同時に、このシステムは、研究という調査者自身の営為として作動しているのであり、この点においては、調査者にとっては〈第一層〉の観察システムである。その意味では、調査者自身には今、作動しているシステムを区別することができない。それを見るには、調査者にとっては《第二層》の観察システムを要する。それは、局面 A の外側で、かつ、局面 B の内側で、局面 C の内側に位置する。これは、当事者にとっては、〔第三層〕の観察システムの作動でもある。さらに、調査者の《第二層》の観察システムを見るには、調査者の〔第三層〕の観察システムを要する。局面 B の内側かつ局面 C の外側がその〔第三層〕に当たる。当事者の〈第一層〉を他者である調査が《第二層》によって観察可能となるように、調査者の〈第一層〉や《第二層》の観察は、さらに他者（例えば他の研究者）が《第二層》〔第三層〕のシステムを作動させて見ることができる。例えば、

第Ⅲ章第1節で取り上げる市川光雄による民族誌『森の狩猟民』(1982)は、アフリカのムブティ・ピグミー(当事者)の〈第一層〉の観察システムに対して、市川が調査者としての〈第一層〉や《第二層》〔第三層〕の観察システムを作動させることで記述されているが、第Ⅲ章で筆者がその民族誌を分析するということは、その市川の観察システムに対して、筆者自身の〈第一層〉《第二層》(市川にとっては《第二層》〔第三層〕)の観察システムを作動させることで可能としている。

つまり、当事者自身が行為することで作動させている〈第一層〉(破線の楕円)を同心円の中心としてみると、その外側に、当事者、調査者どちらであっても《第二層》の観察システムがあり、さらに、局面Aを境にして、当事者、調査者とも〔第三層〕の観察システムがある。それぞれ、外側の観察システムを作動させることで、内側の観察システムを見ることができるのである。

では、第一層と第二層の観察にはどのような特徴があるのだろうか。

Luhmann(2009)によれば、第一層の観察者は、成果を一つの「ニッチ」の中で観察しており、「世界は存在的に与えられている」。それに対し第二層の観察者はシステムと環境との関係を認識することができる。第二層の観察者にとって、「与えられている世界」の中で、別の関係として認識することも可能ではある。第一層の〈観察〉にとって自己記述は不変的であり、「自然＝本性」のものであり、「必然的」なものである。いかなる意味でも懐疑不可能性を象徴する。それに対して、第二層の観察者にとっては、世界はその都度、異なる区別を呈する構成物として現れる。そのため、世界の記述は必然的ではなく「偶発的」であり、自然＝本性なるものではなく「人為的」である(Luhmann, 2009)。

すなわち、第Ⅰ章で触れたように、当事者であっても調査者であっても、自らの「ニッチ」で本来的な実践に没入している第一層の観察者である時は、「世界内存在」としてあるのであり、その現存在は被投性を帯びている。そこでは投企に向けたもがきの感覚は感知されていても、その世界を相対化したり別の世界と比較したりするなど、システムと環境の区別を認識することはしがたい。このもがきがあり得ることなのかとか、なぜもがくことになっているのか、などは、第二層の《観察》への移行があつて、見えてくることなのである。

また、自己記述は投企の試みともいえるだろう。第一層において観察者は「今—ここ」の事態を受容しつつ能動的に世界に立ち向かっており、その時に感知された情動や感覚とともに自己記述がなされる。したがって、その自己記述は「<sup>おの</sup>自ずから」「然るべき」ものであり、本性を表し、自らの生きられた記述として必然的である。つまり、抜き差しならない生きざまのさらしであり、選択可能性(alternative)がない。第二層への移行によって、ようやく第一層の世界のシステムを環境と区別し、何が起きているのか、なぜ起きているのか、ここだから起き

ているのか、などの観点から記述が可能となる。

こうした第一層の状態を「実践」と呼びうるし、第二層以降の《観察》〔観察〕によって、実践について、縮減や取り出しが可能となり、一般的な意味での記述が可能となるだろう。

## 5. 学習の形成と学習システムの自己言及性の相克

Luhmann(2004)のみならず、教育学においても、社会システム理論に基づき教育システムの見直しと議論が進んでいる（例えば、石戸，2000，2003；石戸・今井(編)，2011；田中・山名(編)，2004b；井本，2008など）。

Luhmann(2004)は、相互行為の自己組織化によって〈授業秩序〉が形成されるとする。相互行為の参加者は、自分が知覚されていることを知覚しており、〈知覚されることの知覚〉が参加者の観察とふるまいの基本的な同時性を保障するとする。相互行為の進行の管理は、参加者がふるまうことと、観察され、時に制御されることとセットである。学級においては、学級の相互行為に特有の制約があり、その制約が教育の作業能力の増大に役立っている。学級は、複雑性の増大のもとで、複雑性を縮減させる点で、存在意義を示している。

石戸(2011)は、近代教育学について人間の開発と社会の目的への準拠を前提としているとし、新しい教育学の方向性として再帰性と自己準拠性をあげる。すなわち、教育の最終目標は、社会が目指す理想を子どもに伝えることではなく、子ども一人一人が自己形成力をつけ、それを通じて、社会自体のシステム形成力を高めることにあるとする。そして、「学習」は人間にとって、世界の複雑性を縮減する仕方として「規範」的行動と並ぶ基本的な行動様式であるとし、期待（予期）を変えるにしても変えないにしても、その獲得プロセスとして描くことができる（石戸，2003）。近代学校の学習システムは、確実な学力形成を求めるときには「個性」という不確定な側面が現れ、また、そこで個性を見いだそうとするときには機械的な側面が現れるという矛盾を抱え込んでおり、Luhmannの学習論は、一方で「学力」を求め、他方で「個性」を求める現代教育の矛盾する二側面を統一する試みとしてみることができる（石戸，2003）。

この矛盾は、本章第1節の問題に共通する。すなわち、公教育として学校教育や実践の正当性を主張する言説として「学習」を用いる限り、「学習」とそうでないものとの間に境界を引くことは現実的には難しく、他方で、それぞれの子どもの発達に向けて、活動の意味づけや評価として「学習」を用いる際には、「学習」かそうでないかを峻別しており、つまりは「学習」の境界をめぐるには矛盾が起きている、という問題である。それゆえ、教育実践においては、文脈に応じて、学習とそうでないものとの境界をできるだけ曖昧にしておこうとし、学校教育に

における「学習」の多義性を高めていると考えられた。

上記の石戸や Luhmann の議論からは、この問題に対し次のことが示唆される。すなわち、学校教育において、学習の境界づけを曖昧にしておこうとする働き自体が、学習システムの自己産出として捉えられうる、ということである。実際に境界を引けるのかどうか、が重要なのではない。有象無象の活動が行き交う学校において、学習とそうでないものとを峻別させるのかどうか曖昧にしようとするという働きが、多義的で文脈依存的で複雑性を増大させる「学習」という営為を縮減させ、あれもこれも「学習」で意味のあることだとしている、ということである。石戸の言い方を借りれば、「学習」は人間にとって、種々交錯する活動の複雑性を縮減しているのであり、あれもこれも学習であり意味のあることだとする価値的規範的な行動様式であり、子どもの発達やカリキュラムの実践をめぐる期待（予期）を変えるにしても変えないにしても、その形成プロセスとして描くことが可能なのである。

ここにおいて、第1節の末尾で提起された二つの問題——教育実践における「学習」の多義性と学問における一義的な概念定義との相容れなさという問題と、学校教育の強固な制度性の問題——へのアプローチの可能性がみえてくる。すなわち、二つの問題には、個別に応えるのではなく、それらを包括的に扱うという三つめのアプローチの可能性である。教育実践における「学習」定義が多義性と文脈依存性を伴い曖昧であること自体が、学校という場における学習システムの作動を示している。それは、強固な制度性を宿命的に帯びる学校ゆえの、学習の自己産出システムである。つまり、学校の教育実践における学習は、公教育ゆえに負う教育の正当性と学力保障の責務と、それぞれの子どもなりの発達の保障という、矛盾する二側面を同じ現象のうちに捉えようと作動するシステムなのである。

学校の教育実践における活動が制度に規定されながら、なぜ長きにわたりそれなりに個性的なものとして継続され維持されているのか。この問いには、現象に焦点化し、学習の形成的側面を描くだけではなく、学校の諸状況において複雑性を縮減する学習の自己産出システムの側面を論じ、両者の相克として学習を論じることによって応えたい。

保田(2002)によれば、何らかの形で教育を受けなければできそうにないことについて、教育を受けたからできるようになったという因果帰属で説明することは難しく、「まさに教育を受けたから」としか言いようがないことについて、Luhmann は「自己成就予言」として説明している。すなわち、学習によって他の可能性を開拓するという仮定は「自己成就予言」として働くのだとする。

根拠がないから教育という営みは成立しないのかということそうではない。



むしろ逆である。まさに無根拠のゆえにこそ、教育をめぐるコミュニケーションが交わされ、その蓄積が「構造」（コミュニケーションの可能性を指示する予期の複合体）をもたらし、教育の“効果”がまるで自明であるかのごとく語られるという事態が現出するのである。ルーマンの用語法で言い換えれば、教育をめぐるコミュニケーションが一つの自己準拠システムとなることで、根拠への問いは括弧に入れられる。要するに、教育は、他のあらゆる社会システムの作動たるコミュニケーションと同様、教育がなければありそうにない(unwahrscheinlich)ことを、ありそうなことに変えていくコミュニケーションのシステムなのである。(保田, 2002, p.7)

本論文では、学習の形成とは、「既に成った」実践を礎にしつつ、「未だ成らず」が「既に成る」に転換していく過程(當眞, 2002;2004)として捉える。保田(2002)の「教育がなければありそうにないことをありそうに変えていくコミュニケーションシステム」という記述に、システムの自己産出的側面と学習の形成的側面との接合が期待される。

その接合の可能性については、具体的には、石戸(2000)が示す、学習活動の自己準拠性が参考になる。自己準拠性と自己言及性はほぼ重なり合う概念である。Luhmann(1993/1995)において、自己準拠は、基底的自己準拠、過程的自己準拠(反省性、再帰性)、反省(再帰)という三つの形式に区分される。基底的自己準拠は「要素」と「関係」の区別を自己準拠の基盤とするものであり、過程的自己準拠は要素となっている出来事の「事前」と「事後」の区別を自己準拠の基盤とするものである。反省とは、「システム」と「環境」の区別を自己準拠の基盤とするものである。石戸(2000)は、これらそれぞれに、事実に、時間的、社会的という意味の次元を対応させて、学習という活動を行うシステムの自己準拠について次のように述べる。

学習システムの基底的自己準拠とは、学習活動が遊びや仕事と区別されながら進行する場合である。また、ある時点での学習が以前の学習とどう違っているかによって区別される場合が反省性(過程的自己準拠)となる。さらに、その学習システムが別の学習システムや学習を行わない他のシステム(環境)との違いによって自己を区別するのが「反省」である。

基底的自己準拠、過程的自己準拠、反省という三つの自己準拠の区別は、すでに見た事実に、時間的、社会的という意味の三次元と対応していると思われる。すなわち、要素／関係の差異は事実に区別であり、以前／以後の差異は時間的に区別であり、システム／環境という差異は社会的区別である。(略)

こうしたとき、システムの活動（操作）は、それが自己準拠的である限り、事實的、時間的、社会的次元のどの次元においても同時に遂行されていると考えられる。つまり、システムの自己準拠性において、基底的自己準拠、過程的自己準拠、反省の三つの準拠が区別されるのは、それらの代替性や交替性においてではなく、相互依存性を示すためである。（石戸，2000, Pp.96-97）

すなわち、石戸(2000)は、自己準拠には基底的、過程的、反省という三つの区分があることを示し、それぞれに事實的、時間的、社会的という意味の次元が対応することと、三つの自己準拠は相互依存的関係にあることに言及する。

この石戸(2000)の言及は、本論文における中心的な課題、すなわち、学習の形成的な側面と自己産出するシステムの側面との「相克」として学習の生成を論じるという課題に、可能性を見いださせる。「相克」とは形成とシステムとの抜き差しならない相補性を指す。石戸(2000)が示す、自己準拠の三つの区分と、それに対応する事實的、時間的、社会的という意味の次元と、三つの区分の相互関係は、教育実践のエスノグラフィにおける、学習の社会文化的な形成の考察にも応用可能なアイデアである。つまり、学習の自己言及的システムを表しつつ、形成的作用についても言及可能性を開くであろう。

以上より、改めて本研究の目的と、論証上の課題について述べておきたい。

本研究の目的は、フィールド調査に基づき、学校の教育実践における学習の生成について、活動自体の形成と、活動の自己言及性との相克として論じるものである。

本章での議論をふまえて、本論文では、大きくは次の三つの課題について取り組み、議論を展開する。

第一に、学習はいかに形成されるのか、社会文化的アプローチをふまえて、事象の生起を丁寧に記述し、検討する。主体は、アーティファクト（人工物）に媒介されて対象と相互作用を行い、対象との関係性を変容させつつ活動を成立させる。並行して、活動の継続の中で、媒介物としてのアーティファクトもまた用いられ方が変容する。この意味で、学級における学習は、人間関係において生起し、関係性を変容させるという点で社会的であり、その関係性において、コンテンツとの関わり方を変容させていくという点で文化的である。以下の三つの観点から、学習の形成過程を明らかにする。前節であげた要点を再掲する。

- ①活動は「主体－媒介する道具－対象」を単位とする。媒介されることにより、主体と対象は相互作用を生起させ、関係性を変容させていく。活動が継続さ

れることにおいて、また、社会文化的状況によって、道具やその用いられ方もまた変容していく。学習とは、媒介物の多様な使用レパートリーを形成し、媒介物を用いて他者との関係性を変容させるとともに、他者との協同的な使用によって媒介物を見直し、更新させていくことである。

- ②活動の継続を通して、媒介物の使用レパートリーを共有し協同化するコミュニティが形成される。コミュニティにおける協同の活動の更新は、媒介物の使用レパートリーの拡張や精選といった更新を伴い、つまりは、コミュニティの文化的状況が変容する。この文化的状況の変容と、各メンバーの個性的変容とには本質的な連続性がある。学習とは、媒介物の使用レパートリーを共有し協同するコミュニティに参加し、コミュニティの社会文化的変容と、主体の個性的変容を相補的に経験することである。活動が継続されることで、コミュニティにおいては歴史的状況が継続され、主体においては発達的な変容が図られる。
- ③コミュニティの特定の社会文化的状況における道具の使用や選択の優先性、特権性は、コミュニティの文化的実践における価値づけを示す。コミュニティにおいて何をより高く評価しよりよいものとするのか、ということについて、成員相互に共有し、了解可能性を高めることによって、コミュニティの文化的実践が促される。学習とは、コミュニティの活動を通して、アーティファクトなどの道具の選択や使い方に優先性や特権化をもたらし、特定の活動を価値づけるという作用を伴うことである。そして、その価値づけは、コミュニティに還元され、文化的実践を更新させる。

第二に、形成として語られた事象はなぜ継続し維持されるのか。学習を活動システムと捉え、その自己言及性の点から、一連の事象について説明を試みる。学習の自己言及性については、3点から迫る。

- ①システムの作動の点から、システムと環境を区別する境界づけ、すなわち学習のフレーミングについて論じる。当事者が一連の活動を通して、学習はいかにフレーミングされるのか、ということを検討する。
- ②システム内部の自己産出現象に焦点を当てる。活動システム内部の矛盾や差異、不安定性が活動の変化の源となり、活動の複雑性が縮減されることを一連の事象にみていく。
- ③観察システムの作動が、第一層、第二層、第三層と複数の層において生じ、学習や学級文化が観察され、取り出され、意味づけられることによって、みいだされるという作用を論じる。

すなわち、活動システムの自己言及的な作動により学習が境界づけられるのであるが、そもそも、システム内部における矛盾や差異、不安定性が活動の変化の源となり、活動の複雑性が縮減されることによって、学習がフレーミングされるとも考えられる。つまり、システム内部の働きによって学習がシステムとして境界づけられる。こうしたシステムは、観察システムの作動によって意味づけられ「学習」としてみいだされる。つまり、学習らしきことが「学習」となるのである。

第三に、上記の第一と第二が同じ事象に見いだされ満たされれば、学校の教育実践における「学習」は、為されていない状態から価値あることが社会文化的に構成され発達的変容がなされるという形成的側面と、システムの自己言及性によって活動が維持、継続されるというシステム作動の側面との相克であるということができよう。ここで言う相克とは、形成とシステムとの抜き差しならない相補性である。つまり、学習の形成には自己産出システムが埋め込まれており、また、学習の自己産出システムはその形成作用において可視化される。本論文は、この事態を総称して「学習の生成」と呼ぼうとするものである。

## 第Ⅲ章

### 方法としての教育実践のエスノグラフィ

第Ⅱ章で論じたように、本論文の立場では、学校教育における「学習」は、学校という場に根ざしているとか、いわゆる習得や達成を指すとは単純には捉えない。ある事象や活動が「学習」になるのは、活動への自己言及によってその複雑性を縮減し、自らの了解可能な次元で活動に「学習」という意味をみいだすことによる。とりわけ学校では、学習を、そうでないものから腑分けしなければならず、何をもって「学習」とするのか、種々のかたちで自己言及性を担保している。つまり、実践しつつ、何が起きているのか観察し、内部観測から活動内部の矛盾や差異を見だし、活動を変化させていく。ある事象は、観察によって取り出され意味づけられることによって「学習」としてみいだされるのである。

この立場で教育実践を研究するには、エスノグラフィは有効な方法である。学習の形成過程とシステムの自律的動態を同時に捉えるには、学校の教育現場を参与観察し、出来事の生起に立ち合い、「事実」に直接向き合い、微視発生的に変化を追える点で、効果的である。

但し、上記の本論文の立場からすれば、フィールドワークもまた「活動」と呼ばれる事象であり、フィールド調査にも自己言及性は伴うであろう。フィールド調査者は、自らの身をフィールドに投げ入れ、「学習」の意味付与者の一人となる。その調査活動システムの自己言及性にも自覚的であらねばならない。

そこで、本章では二つの節を立て、フィールドワーク論を論じる。第1節では、「フィールドワークにおいて〈出来事〉に遭遇する」という事態を取り上げ、調査者はフィールドにおいて、調査という「実践」をいかに生成させているのか、ということを経験論的に論じる。これは、いわば当事者と調査者の観察システムの交差としてフィールドワークが成り立つことを論じることになるだろう。同時に、存在論的には、フィールドにおいて被投性を帯びたフィールドワーカーが、自己の可能性を探り発見しようとする点で投企の試みを行っているようでもある。

具体的には、アフリカを調査した人類学者・市川光雄による民族誌『森の狩猟民』（1982）を素材に、エスノグラフィの自己言及性を読み解く。

フィールドワーカーは、現地の人々の〈第一層〉の観察システムに対して、調査者自身の〈第一層〉（現地の人には《第二層》）の観察システムを作動させ、調査を行い、人々の言動を記録し記述する。その作動によって、フィールドワー

カーは研究となり得る〈出来事〉に遭遇する。その〈出来事〉の意味を探ったり、自らの調査過程や生活状況をふり返るには《第二層》の観察システムを作動させなければならない。さらに記録や記述の妥当性や、調査行為の評価を行うには〔第三層〕の観察システムを作動させることになる。

なお、第1節では、筆者が市川の民族誌を読み解いているので、市川の《第二層》〔第三層〕の観察システムに対して、筆者自身の〈第一層〉《第二層》の観察システムを作動させていることになる。

さらに第2節では、教育実践のフィールド調査者のポジショニングと質的心理学の位置づけに着目し、質的心理学によって顕在化する課題について論じる。いうまでもなく、エスノグラフィは質的心理学の重要な手法の一つである。教育実践のエスノグラファーは、学問研究を行う主体であると同時に、学校関係者と共に教育改善を試み、発信するコンサルタントでもある。エスノグラフィが単なる研究方法にとどまらず、あえて「学」を担い、質的心理学と名乗ったとき、何が可能となり課題となるのか。フィールド調査とはどういう事態なのか。これらの問いを検討し、教育実践のエスノグラファーのポジショニングを考える。

本論文における本章の役割は次の点にある。フィールド調査に基づく学習の自己言及性の「研究」においては、調査者の存在や観察システムを抜きは学習を語ることはできない。つまり、学習の自己言及性をテーマとして定めたときから、研究という自己産出システムは組み込まれているのである。そこで、フィールドワーカーは「何者」としてフィールド参与し、何を為し得る存在なのか、フィールドへの被投に対し、投企の試みを一片でも記すことが、本フィールド研究の正当な在り方だと考える。筆者の観察システムについては、第二部で開示することになるが、その前に、エスノグラフィの自己言及性とはいかなるものか、フィールドワークの知とはいかなるものか、教育実践を目前にしてエスノグラファーはいかなるポジショニングをとるのか、議論しておこうとするものである。これが、本章の役割である。言い換えれば、第二部にて教育実践のエスノグラフィを提示するにあたり、フィールド調査に対する筆者の立ち位置を示すものである。

## 第1節 フィールドワークにおいて〈出来事〉に遭遇すること

### ——民族誌『森の狩猟民』の記述を手がかりにして

#### 1. 問題の所在

本節では、フィールドワークにおける知に着目し、フィールドワーカーが〈出来事〉に遭遇するとはいかなることかということを認識論的に明らかにする。

「フィールドワーク」とは、人文科学では「調べようとする出来事が起きているその『現場』(＝フィールド)に身をおいて調査を行うときの作業(＝ワーク)一般を

さす」(佐藤郁哉, 1992, p.30)ように、現場の人々との生活の共有を前提にした研究目的の作業という点で臨床性や社会性が強調される手法である。フィールドワークで得られた記録や資料の推敲を経て、民族誌(ethnography)が成果として刊行される。近年のフィールドワークの技法論的検討により、秘伝とされがちなワザや勘所を含むフィールドワークの手続きが可視化され、信頼性などが高い自省的な科学の方法として確立する方向にある(佐藤郁哉, 1992, 1993; 箕浦, 1999)。

フィールドワークにおける経験や記述の主体のあり方は、Geertzの民族誌論(1991/1983)などをきっかけに民族誌記述における「解釈」行為自体が対象化されることで、議論の俎上にあげられてきた。第一に、人類学は「民族誌家の経験と理解という、個人的・主観的行為に基礎をおいている」(関本, 1988, p.266)と指摘されるように、それまで透明化されてきたフィールドワークや民族誌著述の主体は研究者自身であることが言明された。しかし、「民族誌は他者についての『私』の語り」(関本, 1989)だとしても、フィールドの被調査者が現実に関心を感じていることをテキストとしてどう作り出すのか、というジレンマが生じる。つまり、第二に、フィールドの人々の経験を、彼らと自分との関係においてどうみるか、ということが問題になる。一つには、その関係を協同的であるととらえ、対象についての理解は、フィールドワーカーと現地の人々との相互作用から生成されると考えられている。例えば、それは、研究主体の情動共有によって対象者の「経験に近づくモード」と、より一般性をもつ論理で語る「経験から離れるモード」という相反するモードが相互に絡まり進行するとされる(南, 1994)。栗本(1991)は、実際に、自分のかつてのモノグラフにおいて現地の人々の矛盾する言説を一元的に扱ったことを反省的に検討し、私と彼らの経験を相互に参照しつつ生活世界の多面的な現実を描くことを試みた。もう一つには、その関係を政治的であるととらえ、「オリエンタリズム」(Said, 1993)や「ポストコロニアル・モーメント」(太田, 1998)に象徴されるように、テキストに入り込む民族誌家の権威や学問の政治性が問題にされている。但し、民族誌の表象には同じ言語を理解する読者と著者との関係も反映されている。両者が被調査者についての理解を協同的に構築する民族誌のテキストはアレゴリー的であり、民族誌の政治性や道徳性が顕在化される(Clifford, 1996)。これらの認識論的検討によって、民族誌に客観的真実が自明的に存在することが否定され、フィールド研究の知は研究者をとりまく関係のネットワークにおいて生成されることが明らかになった。

但し、フィールドワーカーの言語化行為のどの過程に焦点が当てられているのかということは、不明になりがちであった。フィールドでの体験時、記録の過程、資料の推敲や民族誌執筆の時、民族誌が読まれる時といった次元によって、知の様相が異なるだろう。にもかかわらず、民族誌著述は認識論の中心に置かれ、「民

族誌は経験をテキスト化する」という言説のもと個人的経験の言語化の典型として扱われる。結果的に、フィールド研究の核であり民族誌著述の前提となるフィールドでの体験やその原初的言語化が無視されている。大月(1993)は、民俗(族)誌を論じるほど「記述の実践から遠ざかり、主体とことばの間の剥離が進行する」(p.160)と述べ、民俗誌を反省的に書くことは不自由さを伴う一方で、著述の主体の活力を保障するということを指摘した。フィールド研究は「『私』が経験したい、語りたい、書きたい」(関本, 1989, p.89)というように私事性を伴うにもかかわらず、民族誌の作成や刊行に向かうにつれ反省作用が進み、その私事性が相対化され、知や反省の主体であるはずの「私」をかえってみえにくくするというジレンマを抱えている。

本節で問題にするのは、フィールド研究における主体のあり方であり、知のありようである。本節では、フィールドでの原初的な認識活動であり独自の経験となる「〈出来事〉と遭遇する」という事態に着目したい。

フィールドワーカーがフィールドで記述価値のある「出来事」と遭遇し、それを記録することで、データの採集は始まる。「出来事」との遭遇は、科学的な「発見」に向けたとりかかりであり、「出来事」以外のことは本人も知り得ない。その意味で、「出来事」との遭遇自体が、フィールドワーカーの重要な仕事である。

ここでいう「出来事」とは、体験そのものではない。「出来事」は、体験が言語化されたものである。Agar(1980)は、2週間の旅行でもその経験の豊かさを言語化する難しさを指摘する。しかし、言語化しない限り「出来事」は伝わらない。「出来事」に遭遇するとは、フィールドワーカーが自らの体験を言語化することである。この言語化とは、抽象度のレベルも、外言か内言か、口頭か筆記かも問わない。この意味での「出来事」を以下〈出来事〉と記述することにする。

〈出来事〉には、誰でもフィールドに居さえすれば必ず一様に遭遇できるものではない。ある人の語りに何度か耳を傾けていても、その人が研究上重要な情報提供者になるのは問題関心が進んでからだったり(石井, 1995)、初めは説明に慣れた情報提供者のおかげで円滑にデータを収集していても、フィールドの生活への関与を深めようとした時、方言が聞き取れず理解に支障が生じることがある(澤田, 1993)。これらの例は、長期間フィールドに滞在しながらも、重要な情報提供者に出会うという〈出来事〉や、聞き取りにくい方言に気づくという〈出来事〉に遭遇する契機は保障されていないことを示唆している。また、同じ事象を見たにも関わらず、フィールドノーツの記述は、記述者によって異なっていることがある(Moerman, 1991; Emerson, et. al., 1998)。つまり、フィールドワーカーによって〈出来事〉との遭遇の仕方が異なるのである。

ということは、〈出来事〉との遭遇は、選択的であるかもしれない。だとすれば、



一つには、一回的かもしれないが、認識論的に全くの偶然なのだろうか、必然性や予測可能性はないのだろうか。二つには、〈出来事〉に遭遇しないとはどういうことになるのだろうか。三つには、なぜ〈出来事〉に遭遇したのか、自分の関心は何だったのか、フィールドにおける自己のあり方を規定する契機となるかもしれない。

以上の課題解決に向けて、本節においては、事例としてある人類学者による民族誌記述を分析素材とする。前掲のように、民族誌は推敲を経て書かれた記述であって、事実の並び替えや巧みな修辞など研究者の操作が加えられている点で、〈出来事〉の生の資料ではない。フィールドワーカーに同行して、発話やフィールドノート、メモの記述を採集すべきかもしれない。しかし、フィールドノートは調査者と被調査者の双方にとって私的なもので公開されにくい。民族誌を用いるのは、プライバシーの保護に加え、既に公刊されている民族誌を用いることで、本稿の読者に、原著の参照により研究の全体像の把握を可能にし、ほかの解釈可能性を開き、筆者の解釈を議論の俎上におくことができるからである。

中川(1992, 1995)によれば、オースティンの言語行為論を参照すると、民族誌の記述には①発話行為、②発話内行為、③発話媒介行為のそれぞれに相当する記述がある。このうち①と②は、文化を共有する者の間では意図が透明であるとされる。本節で〈出来事〉として抽出するのは、少なくとも①か②のどちらかが含まれる記述とする。

本節では民族誌の事例として、生態人類学者市川光雄による民族誌『森の狩猟民：ムブティ・ピグミーの生活』（人文書院，1982）を取りあげる。本書は、1974年と1980年の2回1年以上に及ぶフィールドワークに基づいている。調査対象は、アフリカのザイール（現コンゴ）東部にある熱帯雨林イトゥリの森に居住する狩猟採集民ムブティ・ピグミーである。研究上の関心は、人類の進化史の解明と、自然に強く依存する狩猟民の生態にある。本書の構成は、狩猟活動、ゾウ狩り、昆虫食、食物規制、蜂蜜採集など生業や食性のほか、移動生活や社会構造など、多岐にわたる。

本書を取りあげるのは、記述には戸惑いなど彼の私見が散見され、彼の思考が比較的把握しやすいことにある。市川(1974)は、民族誌について「調査項目主義」を記述の平板さという点で批判し、現地の人々の息吹きといったものを伝えるために記述の工夫を行う必要を説いている。

なお、民族誌から引用した記述事例は、[3-1]、[3-2]、[3-3]…[3-n]とし、文章冒頭に番号を付す。また、事例末尾の（ ）内には、ページ数を示した。引用文中／は段落箇所であり、〔 〕内は引用者による註や補足である。

## 2. 『森の採集民』における〈出来事〉との遭遇

### (1) 〈出来事〉との遭遇における必然性と予測可能性

前掲のように〈出来事〉とは体験の言語化である。言語化という行為は認識活動である以上、〈出来事〉はそれ以前の認識との関係においてフィールドワーカーにとらえられる、と考えられる。つまり、〈出来事〉との遭遇には、それ以前の認識をより強く肯定させるか、否定させるか、どちらかの作用を引き起こす点で、認識上の必然性があるのではないだろうか。必然性があるとなれば、〈出来事〉との遭遇は全くの偶発的なことではなく、遭遇するかもしれないという予測可能性を伴うのではないか。

以下、ムブティの「クエリ」<sup>1)</sup>という食物規制に関わる〈出来事〉に、市川は、どのように遭遇したのかをみてみよう。

市川は、セレマニとケベの二人とサファリに出発した。市川らが午後4時半にキャンプに着くのとほとんど同時に、狩猟をしていたパーティーが獲物をもって戻ってきた。その後、次の〈出来事〉に市川は遭遇した。

[3-1] セレマニが、体重2、3キログラムのベイツアンテロープをもらってきた。(中略)肉は柔らかくてとてもうまい。村のキャンプにいるあいだは、ムブティですら肉にはなかなかありつけない。いくら植物食中心の食事に慣れているからといっても、肉や魚のない食事はやはり味気ない。久しぶりの肉にありついて私たちは大喜びだった。／ところがケベの方はどうしてもこの肉を食べようとしなかった。肉はもちろんのこと、肉を煮たスープにもけっして口をつけようとしなない。黙々と味のないキャッサバをほおぼるだけだ。(p.119)

市川は、ケベが肉を食べないことに疑問をもった。というのも、その肉は、久しぶりに食べるうまい肉であったからである。当然、市川を含めみんなが喜びで食べるはずの肉であった。ところが、ケベはその喜びを共有しようとしなない。市川は、ケベに「なぜ食べないのか」を問う。

[3-2] ケベにわけをたずねると、ベイツアンテロープはクエリだからという。もしこの肉を食べると、生まれたばかりの彼の子供がひどい病気になるというのである。これは奇妙な話だ。ベイツアンテロープに何か特別な毒があるというわけではない。しかも、これを食べて病気になるのは、食べた本人ではなくその子供だというのだ。(p.119)

この段階で、市川は「クエリ」とは何なのか、まだ明確にわかっていない。ケベが肉を食べない理由を奇妙だとし、理解しがたいと受けとめている。この段階の市川にとって、肉を食べない「正当な」理由は、肉に毒があることか、本人が病気

になることなのである。ケベが肉を食べない理由が、市川の思い込んでいる理由とはまったく違うものだった。

市川は[3-1]や[3-2]の〈出来事〉に、「好物はみんなで食べる」、「毒がなく、病気にもならなければ肉を食べる」という思い込みをくつがえされることで遭遇した。つまり、〈出来事〉との遭遇には、それまでの認識を否定するという必然性があった。この場合は「ケベは食べない」という予測が立てられなかった点で、遭遇の予測可能性の低い〈出来事〉であった。

その後、市川は「クエリ」に関心を寄せ、ケベの食行動を観察する。

[3-3] 私たちはある日、イビエナ川で釣りを楽しんだ。コイ科の魚をはじめ（中略）魚がいくらでも釣れた。ケベはこのうち、ギギの仲間とモルミルスの仲間を食べなかったのである。（p.120）

[3-3]は、ケベが回避する食べものがあるかと市川が観察したところ、実際にある種類の魚をケベは食べなかったという〈出来事〉である。[3-3]の〈出来事〉との遭遇には、[3-1]との遭遇による食物規制の存在についての既成認識を強化するという必然性があった、といえる。この場合、ケベはある種の肉を食べないかもしれないという予測のもとで〈出来事〉に遭遇しており、予測可能性は高かった。

[3-1]や[3-3]に遭遇し、「クエリ」を研究課題とした市川は、積極的に「クエリ」に関わる〈出来事〉を観察していった。

[3-4] あるとき、サランボンゴの妻のアンジャーナは、マンガバという魚を食べた。この魚はクエリで、乳児の下痢の原因となる。それは、アンジャーナが避けるべきものだった。しかし、これはそれほど危険なクエリではないとされていた。アンジャーナはマンガバを食べおえると、この魚の脊椎を数個はずしてそれを糸に通したものを子供の腰に結びつけた。それがマンガバのクエリの「薬」だった。（p.127）

[3-4]は、危険性が低ければ食物規制を犯して食べることもあり、その場合は病気予防のために動物の一部を子どもの身につけるといふ〈出来事〉である。市川が[3-4]に遭遇したのは、マンガバはクエリである、という事前情報が裏づけられる必然性があった。市川は、既にクエリとは食物規制であることや、マンガバがクエリであることを知っていたためにこの〈出来事〉を見過ごさず記録にとどめた。その意味では遭遇への予測可能性が高かった。一方で、食物規制は必ず守られるという思い込みがくつがえされる必然性があったために、マンガバを食べた後の対応が観察され、脊椎とクエリとの関係が発見され、[3-4]が記録されている。クエリは食べないとの予測が否定され、マンガバの脊椎と「薬」との関係が予測され

ていない点で、遭遇への予測可能性は低かった。

では、クエリの〈出来事〉に遭遇しない、とはどういうことだろうか。

もし、市川がクエリに関心をよせていなければ、事例[3-4]は「あるムブティが魚を食べて、食後に骨を子どもに飾りつけた」という生活上の一コマとして記述され、市川はその行為がクエリに関することを見過ごしたかもしれない。こうした見過ごしは、食物規制が意識化される前には起こり得たことである。実際、彼は、事例[3-1]や[3-2]に遭遇すると、「思いあたることがあった」(p.119)として、ハチの巣を掘りに行った時、同行者が「自分には小さい子供があるからといってけっしてこの蜜を食べなかった」(p.120)という〈出来事〉を振り返っている。この〈出来事〉では、市川は「食べない」という行為の意味に関心を払わず、ムブティが食物規制にしたがっていることを見過ごしてしまう。市川自身「そのときは〔食べない理由を〕はっきりとは聞かなかった」(p.120)と記しており、この時点で食物規制に関心の対象としていないことを認めている。

食物規制の運用を見過ごすか、それに遭遇するかには、市川自身のそれまでの認識のあり様が影響を及ぼしている。つまり、市川の存在に関わらず、ムブティは食物規制に関わる行為を日常的に生成しており、その行為に市川がどのような意味の〈出来事〉として遭遇するかは、彼自身のそれ以前の関心や情報、思い込みによるのである。

以上より、〈出来事〉と遭遇することには、それまでの事前情報や思い込みがくつがえされるか、強化されるか、どちらかの必然性があるといえる。否定にしろ肯定にしろフィールドワーカーの認識がある体験によってそれまでとは違うものになる時、言い換えれば、認識を更新するものとしてある体験を自らとらえる時、〈出来事〉に遭遇したことになる。〈出来事〉を見過ごすというのは、ある体験が当人にとって当たり前であると肯定も否定もされなかったり、調査者の関心の外にある時である。

加えて、〈出来事〉との遭遇には高低の予測可能性が伴っていた。予測可能性は、フィールドワーカーにある事態と遭遇しうると予測されておりかつ実現されれば高く、予測不可能であったり予測と異なれば低い。

このように事前認識の意識化が問われる予測可能性に対し、必然性については、体験を言語化する過程で顕在化する認識が問われる。体験の言語化により、フィールドワーカーの思い込みが明確化される。したがって、〈出来事〉に遭遇すること自体に、思い込みの顕在化の契機があり、つまり〈出来事〉との遭遇には必然性があるといえよう。

## (2) 「柄」としての〈出来事〉と「背景」としての〈地〉の関係性

〈出来事〉が、認識の革新という点でフィールドワーカーに覚醒されたものだとすれば、覚醒されないものは何だろうか。事例[3-1]でいえば、座席や分配など食事の状況のほか、話し声、小屋の配置、天候、風のおい、森の風景、など日常的な生活空間が〈出来事〉の背景にある。この背景は記述として取りあげられず、覚醒されたものとは扱われていない。とすれば、フィールドワーカーは、〈出来事〉を含めた状況のなかから、認識を革新するものを〈出来事〉として取り出している、と考えられる。

このような〈出来事〉とその背景との関係は、岩田(1989)のいう「柄」と「地」の関係ともいえる。白紙に墨で一本の木を描いた時、木が「絵」あるいは「柄」で、それ以外の画面が「余白」あるいは「地」となる。日本画の伝統では「余白」のもつ意味が認められてきた。「地」や「余白」は「柄」や「絵」の裏側にも広がっている。画面から木を消去しても、そこには穴のあいた紙ではなく白紙がある。「地」の上におかれた「柄」というのが「柄」と「地」の関係であり、「柄」と「地」で全世界である(岩田, 1989, pp.167-168)。そして、人類学の調査では、「柄」である文化の表面的現象の記述と分析よりも、現象を現象たらしめ、それを背後からささえ、存続せしめている「地」に注目すべきことを主張している(岩田, 1982, pp.31-33)。

この「柄」と「地」の比喩に基づけば、〈出来事〉は一枚の白紙に描かれた「柄」であり、余白つまり〈出来事〉の背景にある「地」から〈出来事〉を消去してもフィールドワーカーの生活空間つまり「地」に穴はあかない。事例[3-1]でケベが肉を食べないことに市川が気づかなくとも、市川のサファリ生活に空白の時空間ができるのではなく、何の変哲もない、日常の食事場面が展開するだけのことである。〈出来事〉はこうした日常の生活空間のなかでフィールドワーカーに覚醒された突起物なのである。つまり、フィールドワークは、〈出来事〉(「柄」)とフィールドの時空間(「地」)から成り立っている。以下、この意味での「地」を〈地〉と記述することにする。

では、〈地〉とは〈出来事〉との遭遇においてどのような意味があるのか。本論では、〈地〉の事例として「森」に焦点をあててみたい。森はムブティが生業や日常生活を行う場であり、市川の生活空間でもある。以下の検討では、森との関わりを含む民族誌記述を取りあげ、市川が〈出来事〉において森をどのようにとらえていたか、読みといていく。

次の事例[3-5]は、ゾウ狩りのためのサファリについての記述である。

[3-5] サランボンゴはお気に入りの赤いシャツを脱いだ。(中略)シャツなど森の中では何の役にも立ちはしない。目立ちやすくて危険なだけだ。ゾウが

逆襲してきたら恰好の攻撃目標となるし、逃げる途中に木の枝に引っかかりでもしよものなら、もうおしまいだ。(Pp.85-86)

[3-5]は、赤いシャツの脱衣という〈出来事〉である。〈地〉として潜在する森は、一つには、シャツの赤い色を標的として目立たせるほど地味であると、色彩の点で「視覚的」にとらえられている。二つには、森は、布地のシャツを枝に引っかけさせる点で「不便」だということである。自分の身を植物にとられないことは森での移動に重要である。実際、市川は蔓にメガネを引っかけたり、トゲのある木に髪をつかまれたりしている(市川, 1980)。三つには、森は、人間の移動を妨げるほど下生えや枝などを入り組ませていると、「空間把握的」にとらえられている。

[3-6] 先頭を歩くサランボンゴは、ときどきエコンビと称する目印を置いてゆく。(中略) 植物の葉の目印で、根元を進行方向に向けて地面に置く。原生林の中の道はいたるところでけもの道と交錯し、人間もけものも同じ道を使うことが多いのだ。うっかりしてけもの道に迷い込まないためにも、こういう目印を残す必要があるのだろう。(Pp.82-84)

事例[3-6]では、ムブティの森の歩き方の巧みさが描かれている。目印を置く必要があるほど、森は、その茂みゆえに人間を迷わせる「危険」をもつととらえられている。しかし、同時に、森は目印となる葉を産出し、目印を提示させる場ともなっている。したがって、森は、人間を救うために「危険回避」の目印をおかせるところにとらえられる。

〈地〉としての森は、フィールドワークの当初から、以上の事例のように多様にとらえられていたわけではない。森で生活体験を積む前後で森のとらえ方が変化している。次の事例[3-7]と[3-8]を比較してみよう。

[3-7] その原生林のなかに足を踏み入れたとたんに、ひんやりとした空気が肌にふれた。森のなかは、昨夜の雨のせいでひっきりなしに水滴が落ちかかってきた。おい茂った樹冠にさえぎられて、日光はわずかの木洩れ陽しか届かなかった。視界が効くのはせいぜい十数メートルで、周囲に見えるものは、暗緑色の木の葉と、黒褐色の木肌と、地表の色だけだった。頭上では、私たちの侵入を目ざとく見つけたカンムリエボシドリが、カカカカ……と鋭い声をあげていた。私はまるで、深い緑の海の底にいるような錯覚にとらわれた。原生林の暗さと、湿気と、息もつまるような重圧感にすっかり圧倒されてしまった。(Pp.26-27)

[3-8] 乾季の森は素晴らしかった。林床は乾いて硬くなっており、散りつもった落葉の上を歩くとかさかさとした音をたてた。歩き疲れると落葉の上で私たちはよく昼寝をした。キラキラと陽光のもれるテンプの森でまどろんでいると、森はもう、陰うつとも、重圧感をもったものとも思えなくなっていた。私は森に馴染み、森に融け込む術を体得したのだろう。最初はどこにいても同じ単調な森としか見えなかったのに、さまざまな陰影や雰囲気の違いがあることがよくわかるようになったし、その森の中をすばやく通りすぎる影のような動物の姿も目に捉えることができるようになった。(Pp.143-144)

[3-7]は、市川がフィールドに初めて向かう道程の記述である。その時の森は、市川を「息もつまるような重圧感」で圧倒した。つまり、新しい環境に不慣れな市川には、森は「視覚的」には暗く視界をさえぎり、「聴覚的」には鳥の声でおびえさせ、「触覚的」にはひんやりとし湿気があり、「空間把握的」には深く、総じて居心地がよくない場としてとらえられた。

それに対し、[3-8]は調査開始後4ヶ月以上は経過した時点の記述である。この時の森は市川にとって「素晴らし」かった。森は「聴覚的」には落葉の音を聞かせ、「触覚的」には林床は乾いて硬い。陰うつさや重圧感が思われない、と居心地のよさが強調される。さらに、最初は単調にみえていた森は「視覚的」、「空間把握的」に異なる陰影や雰囲気を持ち、動物の姿までうつすととらえ直されている。森で生活体験を積む前後で、森のとらえ方が変化している。この変化は「森に馴染み、融け込む術を体得した」とあり、森での生活の習熟によると、市川自身に認められている。

以上の4事例に加え、民族誌『森の狩猟民』の記述から、市川の森のとらえ方を掘り起こした(表3-1)。彼のとらえ方は、集積すると、感覚的と生存戦略的という異なる意味の層から成り多層的である。「感覚的」には、視覚的、聴覚的、嗅覚的、触覚的、空間把握的といくつもの感覚を動員して森がとらえられている。中村(1979; 1992)はいわゆる五感といった諸感覚を貫き統合する「共通感覚」の存在を明らかにし、「フィールドワークの知」は共通感覚的に働くことを論じている。実際、市川の森のとらえ方は、一つの事象においても多義的である。例えば[3-7]では、視覚的、聴覚的、触覚的、空間把握的といういくつかの感覚が独立的に機能しているのではなく、視覚的な暗さや触覚的な湿気が、市川を「圧倒」という点で「重圧感」という空間把握的な感覚と統合されている。

一方、「生存戦略的」には利便性、不便性、危険性、危険回避性、精神充足性という意味が含まれる。特徴的なのは、対立的なとらえ方が共存していることである。例えば、利便性—不便性、危険性—危険回避性、である。森は、ムブティに

生活資源を供給し、移動時の負担を減らす点では「便利」だが、市川がテントなど生活必需品を持ち歩くには「不便」である。この二つの言述は「森での生活資源の供給と運搬」という一つの事態の裏表の関係にある。また、[3-6]における危険—危険回避については、森での生活の因果関係にある。人間を危険にさらす要因は茂みなど森の生態にあるのだが、同時にその対処も森の特性を生かしてなされている。

では、なぜ、とらえ方は多層的だったり、対立的だったりするのか。市川の記述の中で森をとらえる視点は、次の三つから成る。一つには、市川である。[3-7]や[3-8]のように、市川の直接経験として森が語られる。表中、市川の視点は「感覚的」で多く、より個人差の出やすい触覚的、空間把握的で市川単独が集中するのは、個人的な経験が優先される内容だからだろう。二つには、ムブティである。[3-6]のように、ムブティが森とどう関わっているのか、についての市川の観察が記述される。表中のムブティの視点に基づく箇所では、ほとんどムブティの生態が記述に含まれている。特に、利便性がムブティ単独で占められるのは、森での生活に不慣れな市川と対照的に、ムブティの生活は森に適応しているからであろう。三つには、市川とムブティの両方である。ムブティのとらえ方として記述されながらも、その前提には同じ状況におかれた者としての見方がある。[3-5]では、ムブティが赤シャツを脱いだ状況が描かれながら、サファリを協同で行っている市川もまたシャツを着ており、ゾウに襲われたりシャツを引っかける危険を共有している。この場合の市川は、ムブティの森のとらえ方を、自分のそれとして取り込んでいる。

表 3-1 は〈地〉としての森の全てではないし、〈出来事〉から照射した〈地〉であるが、少なくとも市川にとっては表 3-1 に示されるだけ〈地〉が背後にあったといえる。「フィールドに身をおく」とは、イトウリの森において異人である市川が<sup>2)</sup>、この〈地〉としての森で、ムブティとの生活体験を積み重ね、森についてのムブティの意味を協同的間接的に取り込み、〈地〉の意味を蓄積していくことである。〈出来事〉との遭遇は、〈地〉の蓄積されつつある多様な意味に調査者がどう関わるのか、その関わりを顕在化させる点で、〈地〉は〈出来事〉との遭遇の契機を内在させている。



表3-1 市川光雄による〈地〉としての森のとらえ方

		とらえ方 (森は；)	原文の例	視点	頁[事例]
地	覚	見通しが悪い (同上)	視界の悪い、見通しの利かない、 視界が効くのはせいぜい十数メートル	市ム	61, [3-7]
		暗い	夕暮れ時のように暗かった、原生林の暗さ	市	32, [3-7]
		地味な色彩をもつ	〔赤いシャツは〕目立ちやすくて危険	市ム	[3-5]
		エコの花を美しくみせる	まるで雪のように林床をうずめていた	市	182
		異なる陰影をみせる	さまざまな陰影や雰囲気のちがいがあ	市	[3-8]
		動物の姿をとらえさせる	動物の姿も目に捉えることができる	市	[3-8]
	覚	狩猟の合図を伝えさせる	どこからか…口笛が聞こえた、かん高い裏声がきこえた	ム	59
		ささやきより口笛を伝えやすくする	口笛は言葉によるささやきよりも、ずっとよく伝わる	ム	59-60
		「自然」な音で満たされている	人間の有節言語のような「不自然」な音声	市ム	59-60
		ゾウの生活音を聞かせる	マテアシがゾウの音をきき	市ム	34
		エコの花を踏み音をたてさせる	じゅくじゅくと踏んで歩いた	市ム	182
		人間の侵入に対し鳥の鋭い声を聞かせる	カンムリエボシドリが、カカカカ…と鋭い声をあげていた	市	[3-7]
的	落葉との接触音をたてさせる	歩くとかさかさ音をたてた	市	[3-8]	
	「自然」なにおいで満たされている	石けんのにおいが…異質で目立ちやすい	ム	87	
	エコの花を香らせる	香りのよい花の堆積	市ム	182	
	覚	歩きにくい — 蔓に足をとられる	蔓に足をとられて何度も転んだ	市	63
		〃 — ぬかるみに足をとられる	腐植した泥の中を歩きまわった	市	30
		靴や服を湿っぽくさせる・湿気がある	ズック靴は…ボロボロに腐ってしまった、湿気と	市	30, [3-7]
ひんやりと寒い		肌寒いくらいの冷氣/ひんやりとした空気	市	32, [3-7]	
エコの花を弾力的に踏ませる		じゅくじゅくと踏んで歩いた	市	182	
林床を乾かせて硬くする	林床は乾いて硬くなっており	市	[3-8]		
的	広い・深い	深い緑の海の底にいるような	市	[3-7]	
	下生え・枝・トゲを複雑に入り組ませる	逃げる途中に木の枝に引っかかりでもしようものなら	市ム	[3-5]	
	息もつまるような重圧感で圧倒する	息もつまるような重圧感	市	[3-7]	
森	利便性	生活資源を供給する — 狩猟の道具	草を焦がして、小枝をいぶして、〔網を〕木の皮などにかけて	ム	57, 58
		(同上) — 狩猟の装置	木陰に潜んで、茂みを打ち鳴らしながら	ム	69-70
		(同上) — 食料	いつも食料をもたない…自然の恵みだけで…生活できる	ム	
	不便性	シャツを枝で引っかける	木の枝に引っかかりでもしようものなら	市ム	[3-5]
	危険性	人間を襲う動物に遭遇させる 茂みで人間に道を迷わせる	ゾウとはち合わせする うっかりしてけもの道に迷い込ま〔せる〕	市ム 市ム	34 [3-6]
略	危険回避性	ゾウを避けるために道を回り込ませる	まわり道を選〔ぶ〕	市ム	34
		エコンビなどの目印をおかせる	植物の葉の目印。根本を進行方向に向けて地面に置く	ム	[3-6]
	精神充足性	狩猟成功の祈りを捧げられ、かなえる	これらはシーサといい、豊猟のまじないである	ム	57

註)「視点」は、市川の民族誌記述が誰の視点からなされているかを示し、「市」は「市川」、「ム」は「ムブティ」を指す。

### (3) <調査者>と<生活者>としての主体の変容と相互規定性

<出来事>と遭遇するという事態は、フィールドワーカーを主体としてしか引き起こされない。和崎は「人伝えの<出来事>であっても、私がそこにおいて『見たり』誰かから『聞いたり』することによってしか、『知る』ことは不可能だ。記述する<出来事>の中で、『私』がかかわらないものはない」(1993, p.167)とこの点を明言する。旅行者や狩猟採集民でなく、フィールドワーカーとして<出来事>に遭遇するという事は、自らを規定する作用、すなわち、フィールドで何をしているのか、何をするためにいるのか、という存在の仕方とその意味への問いが働くだろう。

フィールドワーカーの存在の仕方の一つは、「調査者」としてである。データ収集や機材整理、仮説生成を行う時、「調査者」としてフィールドに存在するといえるだろう。問題は、「調査者」としてのみフィールドに存在するのか、ということである。京都の大文字祭礼のフィールドワークを行った和崎は、二つの意味で「いつも客観的観察に徹しうる固定した調査者などというものは、いない」(和崎, 1992, p.283)と自己を位置づける。一つには、調査者であってもふと祈って宗教行事に参加する、という基盤の遷移性にあり、二つには、調査自体が伝統行事を盛りあげ意味付けている点にある、という。ここで和崎は、フィールドワーカーとしての自己は可変的であり、調査によって祭りの意味を変えうる存在であると、規定している。だとすれば、フィールドワーカーとしての市川も、「調査者」のみならず、可変的であるかもしれない。<出来事>との遭遇における市川の自己規定を、記述から読みとれないだろうか。

例えば、前掲の[3-4]の<出来事>に遭遇した時点では、既に市川は、食物規制を研究課題としてみなしており、食事の場面は、食物規制の運用場面として「観察」対象となっていた。したがって、市川は、[3-4]との遭遇において、調査者として自分を位置づけていることが読みとれる。

一方、次の事例[3-9]の場合、調査者としてというより、「生活者」として、市川が<出来事>に対応しているように見える。

[3-9] 私はムブティのキャンプで食事をしていた。その日の献立は、肉の塩煮と米飯というごちそうだった。ムブティたちはすでに肉とキャッサバの夕食を終えていた。しかし彼らは、米飯のようなごちそうなら、まだいくらでも食べられるのだろう。あちこちで、「米だよ、米だよ」というささやきが聞こえた。私は目を伏せ、身を小さくして満腹するまで食べたが、鍋の中にはまだ半分以上の米飯が残っていた。／私はやっと目をあげた。(中略)まるで待ち構えていたようなムブティの視線にぱたりとあった。(中略)私が軽く目で合図する

と、ムブティは私のところにきて鍋を受けとった。私はこの反応の早さと的確さに驚いた。(中略) ってみればそういう視線のパトロールをしながら、私が発するどんな微妙な信号をも見逃さないようにしていたのである。(p.194)

[3-9]では、市川は持参した米での食事がムブティの羨望を集め、自分だけがごちそうを食べていることに後ろめたさを感じているようだ。さらに、視線によって分配の機会に注意を払われ、市川はムブティに残った米飯を分配した。フィールドワーカーは観察や記録などの調査行為ばかりでなく、調理や食事もすれば、ムブティの規範にしたがい視線によるコミュニケーションも行う。自らの生活をきりもりする行為も必要である。市川が自らの食事の保障とムブティへの配慮との間で戸惑いや葛藤を起こしたように、生活に付随する感情のゆれも起こる。[3-9]では、ムブティの視線の巧みさが生活者としての視点から描かれている。

同様に、[3-7]と[3-8]では、市川は森に不慣れであったり([3-7])、習熟した([3-8])生活者の立場にいた。また、[3-1]で、市川は食事という日常生活場面に、サファリ仲間の一員として参加している。[3-2]では、皆が大喜びで食べている久しぶりのおいしい肉を食べないことに疑問をもった。したがって、市川はこれらの事例に遭遇し生活者としての姿を見せた。

対照的に、[3-3]では、市川の立場は輻輳している。確かに、釣りや食事は生活の一部で、市川は生活者として参加していた。同時に、この時点で市川は「クエリ」に関心を寄せており、ケベの食事の様子を意図的に「観察」していた。つまり、[3-3]で、市川は生活者と調査者の輻輳的な自己規定を行っている。同様に、[3-5]や[3-6]でも、ゾウ狩りに赴くムブティの準備や森の歩き方を観察していると同時に、同行する市川自身が安全性を確保するという点で調査者と生活者の立場が輻輳している。

次の事例[3-10]では、輻輳的なだけでなく可変的な自己規定がみられる。

[3-10] ある日そのキャンプでモインボ(イエローバックダイカー)の幼獣がとれた。この動物はかなり強いクエリで、とくにこの幼獣は、老人以外は食べることができない。しかし、私にとってはこれははじめて見る獲物だった。私たちはこの「危険」な肉を食べてみることにした。／一般に幼獣の肉の煮汁は、それが冷えるとゼラチン状の煮ごりができる。これが、下痢の原因となる。(中略) このときも、モインボの肉を朝食べて、その日の午後にはかなりひどい下痢がはじまった。／〔同行した〕ムビーダは私よりずっとひどかった。下痢こそしなかったが、(中略)夜になると高熱を出し、(中略)翌朝には、寒がって火にあたっているの、てっきりマラリアだと思ってクロロキンを与えた。熱はどうやらおさまったが、昼ごろから今度は腹痛を訴えはじめた。(中

略) 私は途方にくれるばかりだった。／(中略) 彼〔ムビーダ〕は、この病気がモインボのせいだと信じ込んでいる。(中略) キサンボという老人がつる草のようなものをもってあらわれた。それは(中略)、モインボが好んで食うということだった(中略)。キサンボはそれを、生臭いにおいが出るまでよくもんで、ムビーダの鼻孔にもっていった。ムビーダは懸命にそのにおいを吸い込んだ。／夜中に、私はムビーダのことが気にかかって何度も起きて、火を大きくした。(中略) そして翌朝、彼はすっかり落ちついたという様子で起きあがったのである。(Pp.134-135)

この事例で、市川は、次の点で調査者としての責務を果たしている。彼はクエリである幼獣がムブティがいうように本当に危険であるか試し、下痢の原因を幼獣の肉の煮ごりだと推測し、一緒に幼獣を食べたムビーダの病気の経過を観察し、さらに、老人の持ち込んだ草の臭いを吸いムビーダが回復する事実を観察している。しかし、一方で、キャンプでの食事として肉を食し、それによって下痢をし、症状のひどいムビーダの看病をしている点では、キャンプ生活者としてふるまっている。

[3-10]の記述からは、クエリは民族の異なる市川自身にはそれほどリアリティのある規制ではないということが伝わってくる。つまり、事実を記述している点で調査者としての市川がみえる一方、ムブティの対応が西洋医学を信じる市川の対応や病因判断と違うことを伝えている点で生活者としての市川がみえてくる。つまり、調査者としての受容と生活者としての違和感の表出との間に、自己規定としてはズレがある。

但し、市川は、クエリはムブティにとってきわめてリアルな存在であり、それは得体のしれない病害に対する彼らなりの納得と対処の方法をも示す、と推測する(1982, p.135)。この記述には、ムブティがクエリを信じ、草を嗅ぐ治療にリアリティを感じているように、自分も西洋医学を信じているだけなのかもしれない、との自己相対化が前提にある。

ここでの市川の自己規定が輻輳的であると読めるのは、モインボの幼獣を食べるという行為には生活者としての「食事」と、調査者としての「試食」という二重の意味があるからであり、ムビーダの病状回復の経過を記録している点では調査者であると同時に、ムブティのやり方に納得しがたさを表出している点で生活者であるからである。それと同時に、時系列的にみると、例えばムブティの症状や対応を観察する一方で、ムビーダを心配して看病する点で、可変的であるようにみえる。

以上より、〈出来事〉との遭遇において、市川は輻輳的可変的に自己規定を行っ

ており、「いつも客観的観察に徹しうる固定した調査者」としてはとらえられなかった。このように自己規定が微妙に変容するのは、フィールドワーカーは調査者としてフィールドに存在しても森の生活に習熟しなければ調査活動を円滑に行えずそこ(森)で生活する意味がないし、生活者として存在しても調査という目的から逃れられないという、存在自体の相互規定を背負っているからである。調査者と生活者という自己規定は一人のフィールドワーカーにとって二項対立的ではないが、ある時には矛盾しうる。[3-10]では、調査者としては受容すべきであるが生活者としては許容しがたいという矛盾が葛藤や違和感を知覚させ、〈出来事〉と遭遇させている。つまり、フィールドワーカーにとって〈出来事〉との遭遇は、どういう立場である状況に居合わせているのかという点で自らの存在の仕方に規定される。それと同時に、〈出来事〉との遭遇によって、自らの存在が脅かされたり確認させられたりすることで、自己規定が顕在化する。

### 3. フィールドワークにおける知

以上より、フィールドでの原初的な言語実践である〈出来事〉との遭遇という事態は、フィールドワーカーによる、〈地〉を背景にしたそれまでの認識の革新であり、それに伴う自己規定であるといえる。換言すると、フィールドワーカーは〈出来事〉と遭遇することで、それまでこだわっていた認識や、自分は何者であるかを露呈する。〈出来事〉に遭遇しないとは、〈地〉のなかに何ごともないかのように身を置いていることである。

〈出来事〉との遭遇は、認識の過程と内容が不可分であることを示唆している。〈出来事〉との遭遇を語る行為にはどのような〈出来事〉であったか内容を語る行為が協調する。つまり、「私」は〈出来事〉に遭遇したと言語化する時、どんな〈出来事〉なのかという内容と、どのように遭遇したか、例えば、「私」は何をしていて遭遇したか、どのような経緯で遭遇したかという過程や自己規定の記述を伴って完結する。

〈出来事〉との遭遇という事態は、その観察者でなければ起こり得ないことであり、フィールド研究の独自性を象徴する。科学は、研究者の自己(私)を切り離しその存在を透明化し、第三者的な語りを持ち込むことで、恣意性の排除を保障しようという前提をもってきた。研究者もまた自分の存在を透明にすることで、自らに及ぶ責任から逃れられる。しかし、フィールドワークにおける知を学習論として読み返すならば、学習者としてのフィールドワーカーがいかに自己形成をするか、という独自の活動のありようがみえる。フィールドワークを論じることは、「知」の問題としては、研究者が自明にしている科学論の前提やその奇妙さを浮き彫りにする可能性があるだろう。

## 第2節 教育実践を語る位置——質的心理学を手がかりにして

### 1. 教育実践を語ることの混迷

本節では、研究主体によって現場の教育実践はどう語られるのか、という問いに対し、質的心理学の営為において特徴的にみえてくることを手がかりに、論述を試みる。

筆者は大学教員であり、幼稚園から中等教育学校まで、大学に附属する三つの附属学校園（以下、附属）の教育や研究にいくつかの立場で関わっている。まずは、研究者として、附属を自分の調査研究のフィールドとしている。次に大学の教員として、研究法や教職など学生の教育を附属と共同で行う。また、大学-附属の連携企画を実施したり、附属間の共同研究の企画や推進に参加したりする。附属学校の運営委員であり、運営に関する審議に参加する。その他、学内で「附属についてよく知っている人」として説明に出向いたり、プロジェクトに参加したりするなど種々の用事が舞い込む。

このように、学校のかかなりの側面に関与していると、学級に外部者として研究目的で参与観察する場合とは、教育実践の語り方が違ってくる。例えば、語れることと語れなくなること、また、語ってもよいことや語るべきこと、語った方がよいことと語らない方がよいことなど、語るか、語らないかにまつわるだけでも語りの行為に境界や矛盾を伴う。

多くの場合、「事実」は語るに価する。しかし、事実を語る、あるいは「事実を知っている」と語ることは、大学-附属の緊張関係においては思わぬ政治性を発動する。守秘義務を伴わなくても、誰かや組織に不利になる場合が予想されれば人に話してはいけない事実もある。

研究目的で観察した授業について、授業者となら話せることでも他の教師にはほとんど話せない。それが授業の長所への言及だとしてもである。制度やシステム自体は語れるが、制度的な運用については、種々の関与が進むにつれ内部者の視点を持ち始め、自明視するようになり、語れなくなる。さらに、情報量が増え、かえってそのことで語れなくなる。

一方で、今日、一般大学において附属の存在意義が問われているために、附属はなぜ必要かということをして社会に説明する責任がある。そのために、相互不干渉であったこれまでの慣習を改め、教育や研究の更新や大学との連携協力などを附属に求め、改革促進の一端を担うことが仕事となる。時には、附属に厳しいことも語らなければならない。

誰に向けて何を語り、語らないのか。これは語りの主体に着目すれば、〈私〉は何者として何を志向して語るのか、ポジショニングの問題でもある。いくつも

の側面から附属に関与し学校について「いろいろ」知っていることは、質的心理学を標榜する研究者としてはこの上なく恵まれているだろう。しかし、研究目的のみで関わるのとは異なる思考が働いてくる。例えば、附属の価値観の内在化や内部者的自明視、附属の存続や改革に向けた政策的な思考や発想、解決を要する「問題」を感知する際の問題の実在感などである。そこで、本節では、心理学における質的心理学の位置について筆者の見解を示した上で、質的心理学に特徴的な課題について論じ、質的研究を行う者が教育実践を「語る」ことの課題を明らかにする。

## 2. 心理学における質的心理学の位置

### (1) 質的心理学の心理学への貢献

近年の心理学の動向において、「質的心理学」の興隆は著しい。質的心理学とは、心的現象の解明において主として質的研究法を採用した心理学研究を指す。質的研究とは「具体的な事例を重視し、それを文化・社会・時間的文脈の中でとらえようとし、人びと自身の行為や語りを、その人びとが生きているフィールドの中で理解しようとする学問分野」(やまだ, 2004, p.8)である。多くの場合、参与観察やインタビューなど当事者との関与の中で産出された実践や語りの事実に基づき、それが産出された文脈や状況、当事者の生活している状況をも含めて、論証の説明によって現象を解明する方法として用いられている。

では、心理学において、質的心理学にはどのような貢献が見込めるだろうか。

一つには、心理学の行動科学としての「健全性」を保持することへの貢献である。行動科学としての心理学は、今起こっている現象を<事実>とすることを問題の出発点とする。

それは、第一に、「内面」を「内面」によって説明づけるいわゆる心理主義的議論に陥ることを避ける。例えば、質問紙法など統計を用いた「実証的」な研究の中には、独立変数がなく、従属変数同士の関係で因果や相関をみようというものがある。これらの研究の中には、「内面」自体を研究が作り出し、何を<事実>として措定しているのか、不明瞭なものもある。こうした風潮の中で、質的心理学の研究においては、研究主体が「確かに」現象に立ちあい綿密に記録し、<事実>を措定するところからしか始まらないという点は、行動科学的「健全性」を担保にしているといえよう。

第二に、絶対的真理を懐疑する。それは二つの意味においてである。一つには、現場の「実践」や「語り」の<事実>から仮説生成を進める質的研究においては、「真理」は一様でも不変でもなく更新可能であるという前提に立つという意味である。つまり、<事実>に先立ち追究や検証の対象となる「真理」は存在しない

とする。もう一つには、「真理」そのものの存在を疑う、あるいは相対化するという意味である。社会構成主義的なアプローチに代表されるが、例えば、人々の言説や相互作用の中に「真理」めいたものが埋め込まれているのであり、その意味で「真理」は社会的に構成されているのであり、行為を超越して「真理」が存在するわけではない、ということになる。あるいは、質的心理学にはこれまでの心理学の固定観念や固着した概念を批判的に再検討したり、自明視されてきた見方に先鋭的な批判を加える、という役割があり、そもそも「真理」の追究とは一線を画する、という立場もある。

但し、こうした特徴は質的心理学の弱点にもなることに留意したい。例えば、〈事実〉を措定した先、つまり〈事実〉の解釈については選択可能性が高い。解釈の妥当性を高めるためには、事例提示における再解釈可能性の担保や、別の解釈可能性の提示、ある解釈の選択理由の明確化など、際限なく綿密な記述を要する。また、絶対的真理を疑う余り、「とりあえずの」真理あるいは更新可能な「真理」として何をたてておくのかということにおいて極度に慎重になることもある。

質的心理学のもう一つの貢献は、現象の複雑性の記述を可能にする点である。

論理実証的あるいは仮説検証的な心理学研究においては、研究の俎上にあげる時点で、要因間の関係を見るために、現象を単純化せざるを得ない。その結果、成果として示されるものは、現実についての有力な説明になりうるかと問われれば、かなり限定的である。あるいは、心理学者のネットワーク内でしか通用しないかもしれない。

しかし、現象とは複雑であるという前提に立てば、その複雑さをどうみていくのか、その複雑さに学術的にどう関わっていくのか、という問いがたつ。文化人類学者のGeertz(1987/1973)によれば、民族誌における科学的説明は不明瞭な複雑性をより明瞭な複雑性に置換することである。つまり、単純なものへの還元ではない。この点において、現象の記録と記述を重視し、結果の加工よりも「厚い記述」や多声的な記述を是とする質的心理学に、多少の長がある。特定の要因間の因果や相関ではなく、いくつもの要因の乱立や、現象への見方の問題提起を記述することかもしれないが、ほかの方法よりは総体的包括的に現象を取りあげる前提がある。複雑性を排除した記述は逆に成立しにくく、単純化すれば現象の「表面的な理解」と評価されることにもなる。

## (2) 質的心理学の相対的位置

では、上記のような貢献が質的心理学に見込めるとして、これまでの論理実証的な心理学のあり方に対し、質的心理学は相対的にどのような位置にあるのだろうか。



ここに、一枚の民家の庭の写真がある（図3-1）。これはかつての実家の庭の一角で、父親が趣味で日本式庭園の植栽を意識してしつらえていたものである。

日本式庭園の植栽術では、「真・副・対」という役柄の木を不等辺三角形に配植することが重視される（進士，2005）。一般的な配植は、「真」となる高木、「副」となる中木、「対」となる低木を、奇数本組み合わせ、上下（高低）、左右、前後に不等辺三角形に配置し、全体として立体的にしつらえるやり方である。

写真のような一般家庭の庭からも多少その様子がうかがえる。写真において、まず「真」となる高木の松が写真上部の中央から左にあり、中木から低木を意識して、サツキやツゲ、ニシキギが写真の中央あたりにあり、「副」や「対」の役割を果たしている。さらに、地面がむき出しにならないように、前付けや根締めとして、地被類に相当するホトトギスやツワブキ、リュウノヒゲといった「庭草」などが写真下部の前面に植えられている。



図3-1 民家の庭の一角

つまり、庭草は庭木の間隙を補うかたちで配植され、疑似自然造形を現前化させる。庭石は、山の造詣を模しているものでもある。

「心理学」をよくしつらえた庭に見立ててみよう。いわゆる「正統的」とされる論理実証的心理学を「真」や「副」の「庭木」とすれば、質的心理学は「庭草」ではないだろうか。つまり、灌木や庭草あつての「庭木」であり高木である。それらがなくて、松だけがあつても、庭らしい庭とはいえない。論理実証的心理学は、理論化を進め、心理学を先鋭的に進展させる中心的役割を担ってはいるだろう。しかし、それは、心理学的問題として解決可能なかたちに加工された問題を扱った成果ではある。それだけでは、人間が生きることに伴う複雑な現象を網羅的、総体的に解明することはとてもできない。間隙を補う研究が必要である。

但し、「庭草」というのは、初めから庭草としてあるのではない。庭におかれることで「庭草」になる。もとは山や野に自生していた。誰かがある時庭に植え始めたのをきっかけに、植栽が習慣化されてきて、庭草として認知されてきたものである。もともとは自生植物であったのが、庭におかれて「庭草」となったのである。しかも、一般的によく使われる庭草もあるだろうが、造園は土地土地、家々の、ローカリティに基づいている。その土地に根付いてこそ、庭草になっていく。

心理学において質的研究は、ついこの間まであるいは今でも「何をするものか

よくわからない」「心理学ではない」と存在すら十分に認知されていなかった。野や山の自生植物のような存在であった。それが、ある種の学術活動が取り上げられ、心理学という庭におかれ、「質的心理学」と名前が付いた。この名付けによって、場を得て、役割を課せられたと考えられるだろう。しかも、対象とするフィールドや人々とのローカルな関係は、研究の展開に反映され、また、現場や実践に何らかのかたちで還元されて、研究はより定着していく。

### 3. 質的心理学によって顕在化する課題

#### (1) フォークサイコロジーの二重性

では、質的心理学＝「庭草」に課せられていることは何だろうか。

Bruner (1990)は意味づけの行為の文化的形成に着目し、従来「科学的心理学」に対する「素朴心理学」と扱われてきた「フォークサイコロジー」(folk psychology)概念の見直しを行っている。

Bruner(1990)によれば、フォークサイコロジーとは「人が自分自身、他者、そして自分たちの住んでいる世界の見方を組織化していくのによりどころとしている文化的に形成された概念」(邦訳1999, p.194)である。また、それは物語文化のもつ強力な構造に支えられ、「一連の論理的な命題ではなくて、むしろ物語やストーリーテリングの形で遂行されるもの」(邦訳1999, p.194)であり、「われわれは、ストーリーをその本当らしさ、その『真実らしさ』、あるいはもっと正確に言うなら、その『実生活らしさ』によって解釈する」(邦訳1999, p.87)とする。つまり「言うこと」の意味と、ある状況下で「行う」ことの間には、了解された標準的な関係があり、その関係がわれわれがお互いにどのように生活を送るかを支配しているが、それゆえ、「行為」と「言うこと」との関係は解釈が可能である(邦訳1999, p.27)。そして「われわれが生活や自己をどう構成するかは、この意味構成過程の結果である」(邦訳1999, p.195)という。

言い換えれば、人の行為や生き方は、因果関係に基づく情報処理作用だけでは説明できないという立場に立ち、それらは、よりどころとする文化との関わりにおいて組織化された見方に根ざしているとする。そして、自分がすむ世界の見方の組織化は、その文化で可能な物語りの遂行によって支えられ、物語りにおける「本当らしさ」による解釈の発動により、意味構成がなされる。その意味構成に支えられて、行為が生成されるが、結果として、意味構成過程は、自己形成を促す、ということである。この意味構成あるいは意味産出の行為が、フォークサイコロジーの実践である。

この論は、第一義的には、研究の対象者いわゆる当事者にとってのフォークサイコロジーを指している。彼らが、ローカルな状況の下でどのように生き抜こう

としているのか、どのような活動をし、どのような行為を起こしているのか、など、内在化された文化的実践は、物語りに表れる意味として産出されるフォークサイコロジーに支えられている。つまり、研究とは、彼らのフォークサイコロジー、すなわち、彼らが「自分たちの世界をどのように解釈するのかを理解」(邦訳1999, p.vi)する営みであり、そして「われわれがその人間たちの行っている解釈という行為をどう解釈するのかを理解しようとする試み」(邦訳1999, p.vi)、つまり研究主体にとって自らの解釈の省察が必要な試みである。

しかし、「質的心理学の研究」となると、もう一つの次元のフォークサイコロジーへの省察を伴う。すなわち、研究営為あるいは研究や学術の遂行に伴う「研究主体の」フォークサイコロジーである。たとえば、所属する研究機関や立場、学校や幼稚園に調査で赴いた時のふるまい方や留意点、調査のスタイル、論文の作成の仕方や公表のあり方、発表の場でのふるまい、研究の評価など、おおよそ「研究」という営為に関わることで半ばルーティン化し規範化していることも含めて、研究主体にも「自分たちの世界への理解の仕方」があり、それらは文化的に形成されている。論文は、研究者の共同体の中で了解可能な読まれ方を前提に書かれており、それは、学術的には評価が高かったとしても、現場や当事者にとって読みやすいものではないこともある。文化人類学の論文のように、現地のことばではなく、調査者の母国語で書かれれば、その言語を共有する共同体内で理解されやすいように翻訳されることになる。

つまり、フォークサイコロジーは、調査する側にとっても、自らのすむ研究者ネットワークの世界の見方をどのように内在化し、組織化しているのか、ということの理解を促す概念でもある。あるいは、これまで「心理学(を研究する)」というのはそういうものだ」と透明化や自動化されている営為を再検討させる概念でもある。

であれば心理学では、研究の対象者や当事者のフォークサイコロジーは、研究者ネットワークのフォークサイコロジーに受容可能なようなかたちで取り出され、理解されるといえよう。この当事者と調査者との、フォークサイコロジーの二重性に基づく研究構造にどう向き合うのか、質的心理学の過程はそのありようを可視化する契機となるだろう。例えば、教育実践を語るのに外部の研究者の位置に立つのであれば、当事者のフォークサイコロジーと研究主体のそれとは異なっており、翻訳者として、境界の明瞭な二重構造に向き合うことになるだろう。一方で、半ば内部者としての世界観をもちつつある筆者は、教育実践を外部者に語る時、当事者のフォークサイコロジーを充分対象化できず、二重構造の境界が曖昧になると考えられる。

## (2) 政策的思考の運用

これまで、心理学者は自らの活動が「科学的」＝中立的であることを志向し、現象の緻密な説明に終始し、政策的判断や立案には熱心ではなかった。政策や政治への関与に無関心であるか、政策的提言を行う場合でも自らのせまい領域の研究から「とりあえず言える」範囲にとどめていた。

しかし、質的研究において現場に関与し、長時間現場の人々と過ごし、彼らの問題や要望を知るにつけ、調査者は「自分は何者であるか」と問い、「研究」を通して何が可能であるのか、と考えさせられる局面に立ちあうことを余儀なくされる。その時に政治的に無色透明の存在でいられることはほとんどない。実践家との対話に巻き込まれた時点で、何らかの判断を示すにしろ、あるいは、全く話さないにしろ、何かしらの政治的志向性を表すことになる。研究自体は現場のローカルティに根ざして始まるが、一般化の過程でどういう公共的課題に関与し、どういう提言が可能か、特に公教育をフィールドとする場合には検討の必要を伴う。

であれば、「政策科学」としてどうあるべきか、質的心理学の出現はこのことを問う契機となるのではないか。その端緒として「政策的思考」の適用を考えてみたい。なお、学問研究は社会に貢献すべきとの楽観的な前提に立っているわけではない。筆者の場合は、前述のように附属との関係が深まるほど、語りには「どうすべきか、どうしたらよいか」という政策的判断が含まれることとなった。無自覚な語りは、時に政治性の発動と理解される。そこで、語りの位置を可視化するために、自覚的に政策的思考を用いることが、双方に生産的であると考えられる。

「政策的思考」とは、那須(2005)によれば、次の5点に要約される。すなわち、①政策的思考は、関係世界としての政治社会の創出と維持・更新をめがける政治的思考の一種である、②政策的思考は、この目的を、未来志向的な観点から追求する、③政策的思考は、内在の水準と関係の水準の両方をあわせもつ、④内在の水準においておこなわれるのは、公共的問題の探求と提示である、⑤関係の水準においておこなわれるのは、政策が公共的機能をはたしうるための、目的・手段の具体的構想と批判的吟味である、の5点である。

那須(2005)は、公共政策学における、トップダウン的な理念偏重の規範的提言と、ボトムアップ的な事実偏重の分析的記述の二極分化を問題とする。この二つを実現可能な仕方で結びつけるためには、どのような問題に取り組むのか、そのためにいかなる目的と方法によってどのような政治社会の創出と維持・更新に貢献するのか、という包括的な政治的考察の必要を説く。また、政策的思考では「いまここにはない」社会の、未来における実現をめざすが、その未成の社会の像は真正の意味での公共性に支えられたものでなければならない。その上で、政策的思考は「内在の水準」と「関係の水準」の両方を合わせもつとする。「内在の水

準」とは、ネガティブな感情を含めて、生身の人間の欲求や願望への感応や現実感覚など、具体的でローカルな内在的直感といえる水準で、問題設定の出発点となるものである。「関係の水準」では、実際に政策が公共的機能を果たすために、目的の共通性や、目的・手段の具体的構想とその実践、他の政策課題との相互関係、異論や抵抗の克服などを批判的に吟味していき、政策の公共的価値がどこにあるのか、検討することが行われる。重要なのは、政策的思考が「内在」と「関係」の両水準をあわせもつことで「共同的な直感的洞察とその公共的な反省的再構成」という思考を可能にし、上記の二極分化を超えることとされる。

では、一般的な心理学や質的心理学に対し政策的思考は何を示唆するだろうか。

第一に、心理学あるいは質的心理学の研究を通して、どういう社会を未来像として描くのか、想定しておくことである。これまでの心理学は、現象の徹底的な説明に執着するあまり、社会の幸福や福祉といった学術営為の究極の目的に無関心であった。また、結果の普遍性に向けて、匿名の個体本位の心理システムの解明に焦点をあててきた。結果的に、今行っている研究が、社会の未来形成にどのように関わりつながるのか、を問うことは保留にしてきた。しかし、例えば、マイクロな分析を中心とする授業研究であっても、特定の子どもの仲間関係の発達研究であっても、授業をよくするとか、コミュニケーションスキルを向上させるという個別的個体的課題の支援だけでなく、その先に、学校の学習環境システムや生活環境システムの改善の道筋を構想する、という点で未来志向をもち研究に臨むべきなのである。学校批判の言説も、それが出現した当初は、自明化していた近代社会の学校機能の問題点を曝くところに意味があったが、今や単純な学校批判は無責任のそしりを免れない。どんなに批判が集中しても、もはや社会構造上、「学校」あるいは制度的教育機関を不要とし廃止することの方がさらに大きな問題を引き起こしかねない。だとすれば、どういう未来の社会に、どういう学校をおくことが「公共的」であるのか、そこに自らの研究がどうつながっているのか、というところまで想定し、説明することが重要なのではないか。その未成の社会を支える「真正の意味での公共性」とは何であるのかについては、議論を要する。それでも、上述の問いの追究において、質的心理学における多声的なアプローチや、現象の複雑性の記述への努力、現状への「責任ある」先鋭的批判という特徴は、心理学において一步先んじている。

第二に、上記とは表裏の関係にあるが、学術や研究営為を通して、上記の未来社会の創出や維持・更新に向けてどのような問題に取り組むのか、またいかなる目的と方法をもって、未来社会の創出や更新に貢献できるのか、研究主体の意志と研究することの意味を絶えず反芻するということである。この観点に立てば、因果関係の説明にこだわる理論偏重の心理学と、事実の記述的分析重視の質的心

理学と、どちらかに拘泥する必要もないし、どちらかに依拠したとしてもそれで貢献を可能にする道を探ることに意味がある。重要なのは、未来社会や現場の将来像との関係で、自分の研究営為を位置づけられることである。

第三に、研究の営為として、内在的水準と関係的水準を合わせもつことで可能となる「共同的な直感的洞察とその公共的な反省的再構成」を実現する。本山(2004)は、質的研究の問題の生成において、現場で生まれた直観的な問いが追究課題として有効なのかどうかを見極めるため、その問いを個人誌的文脈、現場の文脈、学問的文脈に照らして検討することの必要性を述べている。これは、内在的直感的に発生する問いが、独善的自己満足的な問題に矮小化されるのではなく、共同化あるいは公共性の獲得に至るための作業ともいえるだろう。政策的思考としては、さらに関係的水準が必要になる。すなわち、現場のプログラムへの関与や社会における新たなアクションの促進に向けて、目的の共通性や他の政策課題との関係、異論や抵抗への対応など、批判的に検討し、政策や活動の公共的価値を省察することが必要となる。

以上の政策的思考は、すべての心理学研究において必要かどうか、あるいは、心理学の役割を超えているのではないか、という疑問は出うるだろう。応用心理学はともかく、基礎研究は直接社会に貢献するというより知の純粋な探究であるという考えもあるだろう。重要なのは、政策を作るのではなく、政策的思考をどうもつのか／もたないのか、もたないとすればなぜなのか、を考えることを通して、心理学の未来社会への貢献を省みることであろう。

### (3) 実在論的思考の活用

今日の質的心理学では、現象や概念、事実を社会的に構成されたものとする社会構成主義的な見方は常識となりつつある。この見方は「真理」の存在を是とし、現象は「そこに在る」とするところから出発する論理実証的心理学への反定立ともなっている。質的心理学は、これまで隠されていたり見てこなかった事象に焦点をあて、社会のありようを曝くことに有効性が認められつつあるが、一方で、質的研究の営為自体は、社会的に構成されるとは単純には説明できないであろう。

質的研究は、物語的論証として成立する。それは、つきつめていえば調査者の経験の「物語」である。この場合、現存在(いま語るという実践)が、存在(場や事実)に先行する。

しかし、それだけでは説明がつかないことがある。その一つには、「問題」の実在があげられる。なぜ「問題」がたてられるのだろうか。言い方を換えれば、なぜあるフィールドに行くのだろうか。なぜ障碍や裁判を研究としてとりあげるのか。なぜ、教育現場に赴くのだろうか。

そこに、何かしら気になる問題が「ある」と見込んでいる。そこに行けば何か問題が見つかりそうだという予感がある。あるいは、ある現象は問題「である」という前提で、特定の現場に入ることもあるだろう。つまり、問題の实在をどこかで私たちは感知している。

また、そこに問題が「ある」と実在化することで、明示的暗黙的に、研究とその産物は流通可能になる。例えば「大震災の研究」なり「学校教育の研究」といえば、これまでの研究の蓄積から課題の範囲や手法、記述の仕方や内容などについてある程度了解可能であり、議論の質や理解の程度はともかく、研究は「研究」として流通可能である。

二つには、「物語り」における实在がある。質的研究が物語的論証であるというとき、その物語りは、ことばと身体性の狭間で産出される。何かを感じている肉体があつて、ことばや思考が発生している、ということになる。であれば、まさに肉体の实在を前提とする身体性抜きには物語りは生まれない。私たちは「今—ここ」で呼吸して生存して、何かに反応し、何かに怒り喜ぶ、という研究主体の身体で感じられている経験抜きには、物語りは生まれてこない。

確かに「現存在は存在に先行する」という見方は衝撃を与え、種々のことを曝いてはきている。しかし、研究営為においては、存在（感じられた事実）は現存在（語る実践）に先行する、という实在論的思考も単純には棄却できず、現象を捉える相補的な鏡として備えておく必要があるだろう。

質的研究が物語的論証であり続けるならば、その「物語り」は「よくできた」あるいは「できすぎた」物語りであるとか、独りよがりの物語りになる危険が常につきまとう。読み手がそれを見破る保証はない。その危険の回避のためにも、当事者や調査者の「問題」の感知や、物語るときの身体的感知の事実を「確かにそこにある」ものとして、研究主体が記述において現前化させることが課題となるだろう。

#### 4. 教育実践を語るアンビヴァレントな位置

冒頭の附属との関わりのように、「土着」を志向し、誠実に物語ろうとするほど、語りのポジショニングがアンビヴァレントになるという問題が顕在化する。

例えば、関与が深まれば、「研究」においては全体性はかえって語りにくくなる。多様な側面を知るにつれ、複雑性の記述が追いつかなくなる。解釈を省察すれば際限がなくなる。したがって、「研究」は限定的になり、範囲を限って精緻な分析を試みることになる。しかし、一方で、学校全体についてかなりのことを「知って」おり、切り取られた「部分」としての研究において、どれほどのリアリティをもって語れるのか、新たな不安が生まれてくる。いわば、当事者のフォークサイコロジーを、研究者のフォークサイコロジーに落とし込んで語ることの

白々しさが顕在化する。

あるいは<私>は善人として語れなくなっていることに気づく。<私>の語りに政治的な意味付与をされることもあれば、社会や大学の状況に照らして附属に利すると思われれば、厳しいことでも対応を迫る話もある。「善」への懐疑と共に、嫌われることを<私>は引き受けなければならない。川橋・黒木(2004)は、ポストコロニアル・フェミニズムの立場から、フェミニスト・エスノグラファーが第三世界などの同じ女性に話を聞く場合、女性による女性の語りの収奪に陥らないために「居心地の悪いシスターフッド」を引き受ける必要性和、引き受けるなかに他者理解の希望が出てくることを述べている。教育実践についての語りにおいても、まさに「居心地の悪い同僚性」をいかに引き受けるかが問われている。

以上より本節の結論としては、第一に、研究主体による現場の教育実践についての語りは、当事者のフォークサイコロジーを研究者のフォークサイコロジーで受容可能にするという二重構造の中でなされている。第二に、現場への関与が深く多面的になるほど、教育実践に関する語りは政策的志向性を伴うが、公教育の責任ある課題提示に向けて自覚的な政策的思考の運用が求められる。第三に、研究としての語りは物語的論証として表れるが、研究主体の過剰な物語りを回避するためには、質的心理学の研究営為における实在論的思考を相補的に活用することができる。第四に、研究主体の語りはアンビヴァレントなポジショニングをとらざるを得ない。「居心地の悪い同僚性」をいかに引き受けるかが、課題となる。

ポスト・ポストモダンの潮流において、種々の事象や<事実>の生成システムを私たちは「既に知ってしまった」。その結果、自らのすむ世界の組織化やその矛盾には無自覚ではいられなくなっていく。あらためて、質的心理学は、「庭木」として中心的な位置を占めるものの無自覚なまま進展する論理実証的な心理学に対して、あくまでも「庭草」としてではあるが、間隙を埋め、相対的に批判的問題提起を向ける役割があるだろう。

## 註

- 1) 「クエリ」とは、悪霊をもち、食べた当人や子どもに病気をもたらす悪い動物とされ、ムブティが食べることを回避する食物規制である。生活史上特定のステージにいる者が危険な影響を受けやすいとされる。
- 2) 市川は、サファリでゾウに逃げられた時、同行したムブティに、10日前に洗った市川のシャツの石けん臭のせいにされる。市川は「まだ石けんのにおいが残っているとは思えなかったが、私は黙っていた。この森のなかで、私だけが異質で目立ちやすい存在であることだけはまちがいがなかった」(1982, p.87)と、異人としての自分を認めている。



## 第二部

# 教育実践のエスノグラフィ

## 第Ⅳ章

### 徒弟的学習形態の生成過程にみる 「学習」のリフレーミング

——民俗芸能伝承クラブにおける  
「野火止の神楽」の囃子の活動から——

#### 第1節 「伝承」行為の変容をみる切り口としての学習形態

##### 1. 問題の所在

本章では、学校教育において子どもにフレーミングされ自明性を帯びた「学習」が、学校とは異なる徒弟的学習形態に遭遇することで不安定となり、リフレーミングする過程を明らかにする。

取り上げるのは、異年齢の小中学生が長期的に参加する、民俗芸能伝承クラブの活動である。メンバー間で学習内容や地位の差異化がはかられ「徒弟的学習形態」が生成されていく過程と、その学習形態の受容に向けた子どもの変容を検討する。事例は、埼玉県新座市の寺川小学校(仮名)で行われた「民俗芸能伝承クラブ」(以下、伝承クラブ)の発足当初から約3年間にわたる活動である。このクラブでは、新座市の「野火止の神楽」太夫家当主の指導のもと、主として囃子の指導が行われた。

地域の民俗芸能の後継者不足により、近年、小・中学生の子どもは新たな担い手として注目されている。子どもを対象とする芸能の学習は、保存会や担い手の組織における稽古のような「伝統的な」活動に加えて、学校教育や社会教育における地域学習やクラブ活動、生涯学習の講座など、近代的教育システムに取り込まれたり、それと連携するかたちで短期的、長期的に展開されている(三隅, 1985, 1988; 中村, 1989 など)<sup>1)</sup>。

芸能の学習が学校や社会教育のような制度化された近代的教育システムに入り込むことで、「伝承」行為に種々の変容がみられている。例えば、唱歌譜ではならず、子ども向けの囃子運指表が作られたり(三隅, 1985)、動きが分解され説明が分析的に加えられたり、教材化のために動きが整理されたりする(西郷, 1995)。西郷によれば、変容が起こるのは、少人数で行われる「伝統的」な稽古と比べて習う側の人数が増加し、「新しい」学習は、大勢の人に平等に情報を伝えるなどのために、よりシステムティックで整理されたものになるからである(門屋ほか、

1993)。あるいは市場メカニズムという視点に立てば、芸能の組織の生き残りに必要なすそ野の拡大や人材のリクルートのために、学校教育的な形式が導入されるともみられる(福島, 1995)。

ただし、変容の事実の報告の多くは、民俗芸能の教育方法や学習形態に関することである。近代的教育システムと連携して子どもに民俗芸能を学習させる場合に、どのように教え学ぶのか、ということが、当事者にとっては重要な関心事となるのだろう。

では、なぜ教育方法が変容の中心的な出来事として語られるのだろうか。言い換えれば、民俗芸能の「伝承」という活動が、近代的教育システムに取り込まれるときに、なぜ、教育方法という問題が突出するのだろうか。

民俗芸能の「伝承」とは、決して演技の技能や芸の教授—学習に留まるものではない。「伝承」母体の維持をどうするか、という問題と切り離すことはできない。つまり、「伝承」者は、「伝承」母体が担う熟練した芸を学習すると同時に、芸を学ぶことで「伝承」母体の新たな熟練者となり、組織が再生産され維持されていくことに貢献する。言い換えれば、芸能を「伝承」する行為は、「伝承」母体の維持への責任を発生させるのである。民俗芸能は、「伝承」母体に担われる文化であり、民俗芸能を「伝承」することと、「伝承」母体に参加することとは基本的に同じことを意味する<sup>2)</sup>。

一方、学校教育や社会教育のような近代の教育システムにおいては、学ぶべき文化を所与のものとしてもたない。学習内容とは、学問や芸術の文化のなかから学ぶべきものを切り出し対象化したものである。つまり、学習内容とは、学ぶことを目的に意図的に抽出されたものなのである。学ぶことを目的に構成される学習集団において、学習者は組織の維持に責任をもつことはない。学習が終了すれば集団を維持する必要はなくなり、解散するからである。だから、文化を学習することと組織を維持することは別の問題なのである。

以上のように、教育の文脈が大きく異なるにもかかわらず、近代の教育システムに入り込むかたちで民俗芸能の学習が行われるとどうということになるだろうか。

学習者の子どもは、多くの場合、「伝承」母体に参加することから切り離され、組織を維持する責任は問われない。学習者が関わられるのは「伝承」の文脈を落とされた芸能自体の体験的な学習となる。そもそも、学ぶべき対象として民俗芸能が選択されたからこそ、学習の場が設定されるのである。となれば、民俗芸能の学習の現場において重要になるのは、子どもにどう教え、学ばせるのか、という教育方法や学習形態の問題に絞られてくる。

したがって、本章において学習形態の生成過程に着目するのは、近代的教育システムに組み込まれた民俗芸能の学習における「伝承」行為の変容は、当事者の

絞られた関心事である学習形態のあり方に最も明白になるであろうからである。とりわけ、学習形態の生成にあたり参加者はどのような葛藤を経たのか、新たな学習形態をどのように受容したのかなど変容の過程に、教える側学ぶ側双方の自己実現のあり方が表れ、当事者が前提とする学習上の関係性やこだわり、学習観などが示されるであろう。このように「伝承」行為の変容をみることは、単に教える環境の変化への対応にとどまらず、教育システムのあり方を照射し、「伝承」や「教育」という概念を問い返す契機になると思われる。

民俗芸能の伝承者は徒弟制の学習形態を長年経験してきており、稽古のあり方について一定のイメージがある。子どもは、学校教育の学習形態や学習観に慣れ親しんでいる。双方が出会ったとき、伝承者側は何を許容し、何は譲れないのか。子どもは何に馴染み、何は受容しがたいのか。ここに双方が葛藤をもち、新たな学習形態の受容に向けて学習観の変容に迫られる可能性がある。

つまり、学習形態の生成にあたり参加者はどのような葛藤を経たのか、新たな学習形態をどのように受容したのかなど変容の過程に、当事者が前提とする学習上の関係性やこだわり、学習観などが示されるであろう。すなわち、子どもにとっては、学校とは別の学習形態に出合い、葛藤を経てそれを受容する過程において、学校において既にフレーミングされた「学習」について、リフレーミングが起こる契機があると予想される。

## 2. 「徒弟的学習形態」の理論的枠組み

本研究の事例、伝承クラブは、「徒弟制」が成立している集団ではない。本研究において「徒弟的学習形態」とは、芸能の稽古の過程においてとられる学習形態であり、疑似的ではあっても学習者が徒弟としての位置づけを要求される学習形態を指すことにしたい。

では、民俗芸能の「徒弟的学習形態」としてどういうことを抽出しうるだろうか。

技量の差を前提した教育システムという点で「伝承」と類似する徒弟制での学習を分析した、Lave & Wenger(1991)による「正統的周辺参加」(Legitimate Peripheral Participation)論(以下、LPP論)に着目してみよう。

Laveらは、産婆や仕立屋など、徒弟制に基づく実践共同体を取り上げ、新人の徒弟の学習過程を分析し、学習とは「実践共同体への参加」とする。例えば、西アフリカのヴァイ族の仕立屋の徒弟は、まずは生産工程のなかで責任の軽い仕上げ部分の作業を任せられる。彼の参加の仕方は、末端の作業という点では「周地的」であるが、仕立てという実践には欠かせない一部を担っている点で「正統的」である。その後、生産工程の逆を辿るように、ボタンつけ、縫製、裁断と

徐々に従事できるようになっていくことで、仕立てという実践に「十全的」に参加するようになる。徒弟は、やがて熟練した古参者となることで組織が再生産される。徒弟は、学習の過程で、親方から直接的に教わるというよりも、熟練者や自分より古参の徒弟などに関わるなかで、技能を習得し、共同体のなかで社会的にうまくふるまえるようになる。その意味で、Laveらは学習とは、共同体の社会的実践への参加であり、共同体における他者との相互交渉によるのだというのである。

L P P論に特徴的な学習観は、一つには、学習は、主体自ら学習資源としての社会的環境にアクセスすることによって可能であるということである。つまり、学習は、特定の親方－徒弟の関係に成立するものではない。徒弟は、自ら共同体に全人格的に参加することで熟練への道を進む。二つには、学習は、共同体の十全的な参加者としてのアイデンティティ形成の過程であるということである。学習者の成長や熟練は、社会的実践への参加の仕方の変化に伴って、新参者から古参者、熟練者とキャリアを積み、共同体の社会的関係を変容させていく過程にある。この過程は、学習者にとっては、自己の変容の歴史であり、一人前になることへの個人的なライフ・ストーリーを作り上げていくことである。

L P P論の学習論としての主張は、学習それ自体が特殊な状況で成立しているという意味で、学習は状況に埋め込まれている(situated)というところにある。

本研究において、L P P論から示唆を受けるにあたって留意すべきことの第一点は、伝承クラブの事例において、参加の対象となる実践共同体の存在が学習者には不透明で、所与のものとして存在しないということである。伝承クラブの子どもたちは、里神楽の「伝承」母体である社中や保存会と親方を共有してはいるが、それらの団体とは公演を見る以外に直接的な関係をもたない。よって、「伝承」母体は子どもにとって実践共同体とはならない。子どもは、既設の習得技能の階梯や階層的な関係性をもつ共同体にとびこむわけではない。クラブが創設されたときの学習上の関係性は、学年で差異化された学習者間の関係性と、指導者－学習者の関係性である。したがって、L P P論の骨格をなす「周辺の」、「正統的」、「十全的」という参加の仕方までは問えないだろう。<sup>3)</sup>

第二点は、福島(1995)の指摘にもあるように、L P P論では親方からの直接的な教授はないことが前提とされているが、芸能の学習では、親方側の教授的な介入があり、教え込みの傾向があるということである。伝承クラブについていえば、指導者の直接的な教授なしに学習は成立しない。L P P論から示唆を受けるにあたっては、親方(指導者)をクラブ参加者の階層に位置づけ、その教授を社会的資源の視野に入れる必要があるだろう。

第三点は、L P P論は、Laveらも強調するように、徒弟制の学習理論でも新し

い学習形態の提唱でもないにもかかわらず(佐伯, 1995a)、本研究で民俗芸能の学習形態の規定に何らかの示唆を受けようとしている点である。Lave らによれば、L P P 自体は教育形態ではなく、学習過程を分析的にみる視座となるものである。本研究における「徒弟的学習形態」は、L P P 論のように実践共同体の組織の再生産までを視野に入れるというより、一回一回の稽古における参加者の微視発生的な行為に着目することによって明らかになるだろう。というのは、参加者は学習集団の維持や再生産ではなく、学習の内容や行為に動機を持ち続けるだろうし、学習形態を指導者がどのように導入し、学習者はどのように受容し、発達するのかというところに研究上の主要な関心があるためである。本研究の基本的な立場は、L P P 論から稽古でのミクロな学習過程を分析する視座を得ることである。

以上の留意点があるにもかかわらず、L P P 論を参照するのは事例の特殊性による。すなわち、指導者は徒弟制的な教育システムのなかで「伝承」を行ってきたこともあり、従来の稽古と異なり集団を対象に指導がなされることである。通常、民俗芸能の稽古自体は、師匠と弟子の一对一の関係性で行われており、弟子個人の立場に古参も新参の区別はない。L P P 論でいうところの社会的資源は祭礼での上演などにおいて豊かになる。しかし、祭礼での上演のない伝承クラブでは、集団でおこなわれる稽古自体に社会的資源があり、かつ、指導者によって徒弟的關係が持ち込まれるであろう。その点で、徒弟的な学習集団の社会的実践を分析したL P P 論が参考になるだろうと思われる。

以上より、「徒弟的学習形態」としては、L P P 論を参照して次のように仮に規定しておきたい。すなわち、一つには、学習集団は、権威をもつ親方を頂点とする階層的な関係性をもつ。二つには、階層的な関係性は、学習者間の技量の差に基づく。差異化は、学習内容、指導者の指導ぶり、並び方などみえやすかたちではかられ、上位の者は、より下位の者に比べてそれらの点で特権をもつ。三つには、学習資源としての社会的環境は、ともに稽古を受けている仲間や親方、ほかに参加している大人などとの関わりのなかにある。指導者からの指導に加え、子ども同士の教え合い、礼儀作法など集団の規範も資源の一つである。四つには、新入者が稽古の階梯を経てより責任のある地位に位置し、演奏に熟練していく過程に、自己実現の過程がある。

以上の枠組みに基づいて、本章では、事例に即して、徒弟的学習形態の生成を分析していきたい。今日の子どもの遊びや学校での学習を構成する集団の異年齢の幅が極度に狭くなり、タテの関係においてそれらを成立させることが少なくなっている(小川, 1991)。日常的に平等・公平を前提とする関係で学習を行っている子どもが、技量の差を前提としたタテの関係による稽古に参加したらどのよう

な葛藤を引き起こしたり、学習形態を受容していくのだろうか。学習形態が作られていく過程とともに、みていくことにしたい。

## 第2節 「民俗芸能伝承クラブ」の発足と活動の展開

### 1. 野火止の里神楽

寺川小学校（仮名）の「民俗芸能伝承クラブ」（以下、伝承クラブ）の指導者は、相模流江戸里神楽の神楽師であり、石山太夫家の現当主である。石山家は京都土御門流の陰陽家で、少なくとも文政年間には神職として神楽師をつとめていることがわかっている（埼玉県教育委員会，1980，pp.112-113）。以来、代々神楽師の家系として今日まで続いている。

仮面黙劇である江戸里神楽は、もともと神職にあった神事舞太夫が、祭礼のにぎわしとして江戸近郊の神社に出向いて演じていたものである。明治以後は、明治6(1873)年の「神宮奉務規則」によりト占が禁止され、明治7(1874)年に中教院の直轄で教導職となって神楽師の生活は一変し、神楽の元締めの家は減少した。東京都内の例でいえば明治の初めに存続していた38家のうち、戦前まで残ったのは9家であったという（本田，1984，pp.87-92）。

石山家の当主は江戸時代には陰陽師、神主、神楽師としてあったが、明治以後は神楽師をつとめるのみとなった。ただし、石山家は普段は農業を営み、依頼があると神社などへ出向くという農間余業としての形態で近年まで神楽に関わってきている（三田村，1995，p.69）。現在は、主に、東京都西部から埼玉県南部にかけての地域で祭礼に出向き、神楽や祭囃子、巫女舞などを演じている。祭囃子の演奏は、もともとは神楽師ではなく囃子方の領分であったが、現在では両者の境は曖昧になっており、双方が互いの囃子の演目を要請があれば演奏する。石山家では、一部の神社の祭礼において祭囃子と神楽の両方を演奏する。祭囃子としては、屋台、昇殿、鎌倉、四丁目、神田丸の五つを中心に、時に、「鞆鼓」など「間物」と呼ばれる演目を加える。（埼玉県民俗文化センター，1998，pp.142-143）。

神楽は、石山家だけでは上演できず、昔は多くの専属の出方（出演者）を抱えていた。しかし、近現代の社会構造の変化とともに出方の志望者が減少し、石山家にとっては出方の養成が家業の存続にとって必要である。「伝承」の母体は石山家あるいは石山社中という芸能集団であり、社中としてはより意図的な後継者養成を行っている。

新座市では、石山家相伝の里神楽は、「野火止の神楽」とよばれており、石山家は「野火止の太夫さん」と呼ばれている（新座市教育委員会市史編さん室，1986，p.469）。これは「武州里神楽」という名称で昭和42(1967)年に新座市の無形文化

財に指定されており、一家族の家業を超えて公共の文化遺産として認められている。確かに、三田村(1998)が指摘するように、地域共同体で暮らす氏子がになう民俗芸能とは、匿名性や集団性に欠け、専門職としての収入源となっている点で異なる。しかし、それでも新座市にとって公共性が高いのは、神事やト占と密接な関係にあった芸能の宗教的性格や、野火止という地域のあり様を現代に伝える資源であるからである。例えば、天保3(1832)年の『武州新座郡野火止宿禰宗御改帳』によれば、石山家は名字を許されており五人組は免除されている。したがって、市としてもこの神楽の存続は新座という風土に歴史的な意味でつながる点で、新座市民のアイデンティティ形成に資するという点で望むところなのである。

## 2. クラブ発足までの経緯

そもそものきっかけは、伝承クラブ発足の2年前に寺川小学校の当時の校長が、学校で保存している大太鼓を子どものために活用したいとの相談を市にもちかけたことである。しかし、大太鼓の指導者がみつからず、里神楽または祭囃子の指導者なら市内にいることが報告された。そこで、元校長は学校の教員や子どもに募集の働きかけを行ったが、案が具体化されていなかったこともあり、その時は誰も名乗りをあげずクラブ発足には至らなかった。

翌年(発足前年)の7月に寺川小学校では創立120周年の記念行事が開かれ、新座市立歴史民俗資料館の仲介で、石山社中の里神楽の公演もたれた。これが、石山氏と寺川小学校との結びつきのきっかけとなった。この時の校長は、前任の元校長から石山氏を指導者とする民俗芸能のクラブ発足を申し送られており、3学期にメンバーを募集するが、その時は1名が応募しただけで、再び、発足が流れた。

翌19nn年度になり、校長により4月に再々度の募集が行われ、最終的に12名が応募しクラブ発足の運びとなった。当初は、3年生以上の10名程度が想定されていたが、欠員が懸念されたため、校内の育成室に所属する2年生の2名を含む4名が加わった。また、希望する親も参加するよう呼びかけられていた。

学校側がクラブ発足に積極的だったのは、太鼓の活用や地域学習としての芸能の体験に加え、第二及び第四土曜日が休校となるにあたって、「サタデー・プラン」すなわち土曜日の子どもの活動を支援する計画が必要であったからである。「サタデー・プラン」に向けて、多くの自治体と同様、新座市においても博物館と学校との連携が課題となり、このケースでは歴史民俗資料館と寺川小学校が連携することになった。しかしながら、第四土曜日は教員の休日にもあたり、実質的には資料館側の学芸員が中心となって企画・運営にあたることになった。したがっ



て、クラブには「寺川小学校民俗芸能伝承クラブ」に加え、資料館の事業名「伝承体験学習『里神楽を習おう』」という二重の名称が付され、制度的に変則的な運営となった。1年目は、学校側は校長及び教頭が適宜対応するかたちとられ、顧問の教員が担当については2年目以降のことである。このように休業日に外部の指導者を迎えての新しい形態のクラブであったため、寺川小の子どもの活動でありながら、発足後3年次までに校内に広範に活動ぶりが熟知されるには至らなかった。

### 3. 参加者

前掲の通り、クラブは19nn年度4月に子ども11名及び母親1名の計12名の学習者で発足したが、うち1名は1学期のうちに来なくなり、実質11名で稽古が続けられた。

翌年度以降も4月に学校側で募集が行われ、低学年の子どもが応募する一方で、高学年になると他の活動や習い事などの事情で途中で辞める子どもがおり、参加者は微増に留まっている。表4-1には、1年を通して参加者数が安定する11月時点の人数の推移を掲げておいた。秋に開かれる発表会に参加した者は定着する傾向にあり、3年間参加し続けた者は、初年度参加者中8名いた。子どもは、卒業してからも継続して参加していた。

表4-1 参加者の人数の推移(各年度とも11月時点)

1年次		2年次		3年次	
学年	人数(名)	学年	人数(名)	学年	人数(名)
小6	1	中1	1	中2	1
小5	0	小6	0	中1	0
小4	1	小5	1	小6	1
小3	6	小4	6	小5	3
小2	2	小3	2	小4	2
		小2	2	小3	3
				小2	2
				小1	2
母親	1	母親	2	母親	2
計	11	計	14	計	16

クラブに参加する動機としては、発足3年次の参加者14名中7名の子どもが「自分からやってみたくと思ったから」、4名が「親から勧められたから」と回答しており、自発的に参加を決めた子どもが多かった。具体的には、かつて和太鼓の演奏場面を見たことが直接的な動機となった子どもがいる。また親が勧めた理由として「土曜日の午前中を有意義な活動で過ごしてほしい」、「一つのことをやり通して欲しい」ということのほか、親子で参加した理由として「親子で楽しめるのがいい」、「親も行くと思わないだろう」などの声があった。参加した親のなかには「親子レクリエーションのつもりで簡単に考えていた」が、実際には真剣な稽古で応募時の予想と実際に違いがあったとする者もいた。ちなみに、石山氏は伝承クラブで指導するまで、子ども、しかも集団に長期的に指導した経験をもたない。

また、新座市立歴史民俗資料館より1名の学芸員が、行政側からクラブの企画・運営に参加している。彼は、太鼓の練習台やバチ、はっぴなど道具の製作と準備、発表会の企画・運営、練習日の設定、部屋の鍵の管理など実質的に企画・運営を行っているが、稽古に直接介入することはほとんどない。

さらに、学校側の担当教員として、2年目より教諭1名が参加している。校内での連絡や発表会の設定、子どものケアなどを行うが、やはり稽古自体に介入することはない。

筆者の立場は、調査者として映像記録及び文字記録を採取すると同時に、稽古の支援者でもある。すなわち、石山社中に所属していた関係で楽器や唱歌の準備、3回の代稽古など稽古においては石山氏をサポートし、2年目以降は学芸員の仕事を補助する立場にある。また、適宜、参加者にインタビューを行い、3年次の年度末には、学習者16名に稽古への参加の仕方を尋ねる質問紙調査を行っている。近年の質的研究において研究者の位置が対象者に及ぼす影響が問題となっており、可能な限り自分の行動をモニタリングすることを心がけている。

このほかに、寺川小校長、歴史民俗資料館館長、子どもの親などが随時、稽古を参観した。また、2年目以降は、縮太鼓の管理に石山社中の一人がボランティアで参加している。

したがって、稽古には、10名前後の子どもや親、石山氏のほか、稽古を見守り運営する大人が数名入れ替わり参加している。

#### 4. 活動の展開

通常の稽古は、月1回第四土曜日に寺川小学校の多目的ホールで開かれる。稽古は、主にこの教室に併設の十畳の和室で行われる。3年間でのべ6回の発表会を含め39回の活動日があった。うち、本稿ではビデオ映像のない1回を除く38

回を分析の対象としている。

道具は、2年次の時点で、直径5.0 cm長さ45.3 cmの丸太1本と支え台を一組とする練習台及びバチが人数分用意されている。稽古の時は、和室の押入からこの練習台を各自取り出し準備する。ほかに、締太鼓2台が資料館より、大太鼓1台、鉦2台が石山家より運ばれる。学習者は、1年次後半以降、太鼓を要とするコの字型向かい合わせに正座で並ぶ(図4-2)。

指導者の石山氏は、家から着用したり教室で着替えたりして、必ず稽古には着物または浴衣で臨む。また、稽古の開始時と終了時には、それぞれ「お願いします」、「ありがとうございました」の挨拶が正座で畳に手をつき行われる。

時間は、午前10時から11時半頃までの約90分間で、途中、20分～40分間に1回、10分間程度の休憩が稽古中2～3回程度とられる。このように小刻みな時間配分をしているのは、指導者によれば「子どもは長い時間は集中できない」という効率的な理由からである。3年目になり、新入者が多くなると、初めの30分間を新入者の稽古に、残りを古参者の稽古にあてる二部制で稽古が進められた。もともと、自分の参加しない時間帯は、稽古を見学することが許されている。

稽古の内容は祭囃子の太鼓が中心で、1年次はまず「仁羽」から始まり「四丁目」、「鎌倉」と続いた。2年次は間物の「鞆鼓」が加えられ、1学期には希望者に手踊りが指導された。3年次は「屋台」が加わった一方、「鞆鼓」はほとんど行われなかった。高学年になった子どもが辞め、「できる子がいなくなると無理だから」という理由からである。新入者には「仁羽」のみ指導された。曲目導入の手順は、まず指導者または支援者が板書した唱歌を書写し、次に唱歌だけを繰り返し唱え、さらに唱歌を唱えながら練習台を繰り返したたく。ちなみに唱歌はここでは「コトバ」または「モンク」と呼ばれている。必ずしも子どもが正確に書き写すとは限らず、配布資料を希望する声もあるが、指導者は「必ず自分で書かせることは「時間がかかっても大事なこと」だとする。というのも、「コトバ」は「覚えなきゃ書けない」からであり、「プリント見たんじゃね、あまりにも保護しすぎ」で「ある程度やりたいから来るんだからそのぐらいのことはさせないと、だめだ」からである。つまり、「コトバを覚える」という囃子の音楽的な発達に必要な学習過程を保証すると同時に、子どもの動機づけを確かなものにするという考えに基づいている。

年間の活動としては、通常の稽古のほかに、年2回の発表会に出演している。10月末～11月初め頃には、市の施設において石山社中の里神楽などの上演とともに子どもが発表する機会がもたれている。1年次は主催者の石山氏の配慮で新座市民まつり文化祭「伝統芸能の集い」(於：市民会館)に「子供囃子」として参加した。始めて半年足らずであったが、この発表会への参加は、ある子どもにと

ってはお囃子が「楽しくて続けようと思った」きっかけとなったし、学芸員も「石山家が子どもたちをステージにあげたこと」で活動が「締まり」行政側の理解を促進したと述べており、参加者から高い評価が下されている。2年次以降は子どもたちの定期的な発表の場を設ける意味もあり、資料館の主催で「里神楽の世界」が中央公民館で開かれている。これらのほかに、年度末の2月末～3月初め頃に寺川小学校の体育館で開かれる正課クラブの発表会（「クラブ発表会」）に出演している。これは、前校長によれば伝承クラブの子どもに発表の場を与え、活動の励みにさせることと、聞き手の在校生に新座の文化財を知ってもらい、クラブの活動状況を紹介し、新年度以降の活動への参加を呼びかけることが目的とされている。

### 第3節 囃子の学習における徒弟的学習形態の生成過程と子どもの変容

#### 1. 徒弟的学習形態の創出

徒弟的学習形態は、前掲のように、技量の差に基づく学習者の地位形成を前提とすると考えられる。伝承クラブの事例において、学習システムとして学習者間の階層化と特権化がどのように創出されてくるのか、ということ、並び方、楽器に触れる機会、直接指導をうける機会、学習内容に着目して検討してみよう。

クラブ創設当初は、1～3列に横並びになった学習者が、指導者と対面するかたちで稽古が進行した(図4-1参照)。図4-1は、初めて行われた稽古の並び順である。この日は初回ということもあり、とりあえずフロアに並べられた会議用の机に練習台の丸太を置き、学習者は立席で稽古に臨んだ。指導者は「正座でお稽古始めるんですがねえ」と戸惑いながら、正座だと「足が痛くなりますから」と学習者が正座に不慣れである点を考慮してそのまま稽古を進めた。立席のスタイルは3年間のうちこの回限りであった。

初回は、指導者より取り立てて並び順について指示されることはなく、学習者が自発的に並んだ。この日の稽古の内容は、「仁羽」の締太鼓のコトバを書写し(図4-3)、唱和し、練習台で左右のバチ使いと強勢に留意して打つことであった。指導者は机間巡視をしながら個別に指導する場面もあったが、楽器は用意されておらず、特定の学習者に特定の学習内容が指導されるということにはなかった。2回目の稽古時には締太鼓が1台用意されたが、指導者の指示に従って、学習者は交替で太鼓を打った。楽器はその後徐々に数を増し、第4回には締太鼓2台、大太鼓1台、鉦1台が揃うようになった。

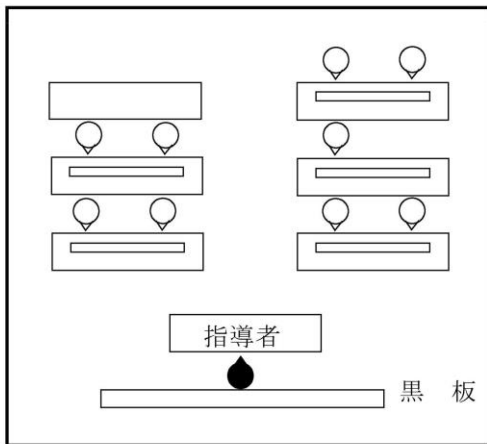


図4-1 1年次第1回の並び方

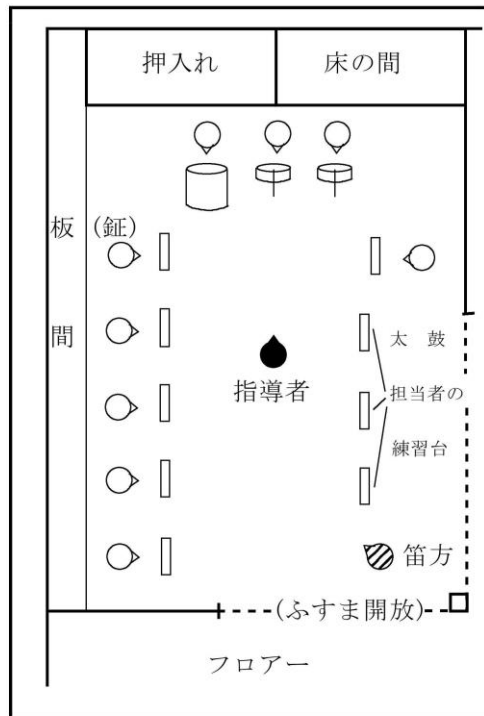
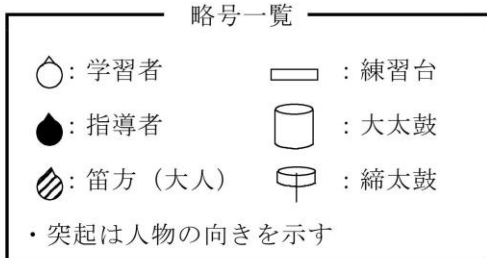
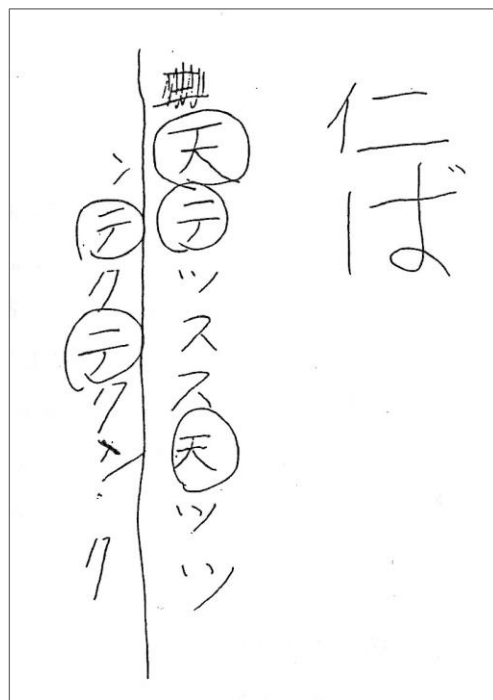


図4-2 1年次第6回の並び方  
 (【事例4-2】に対応する)



※「天<sup>てん</sup>テテツクステスク天<sup>てん</sup>ツクツ」という仁羽の手について、右手と左手に振り分け、太鼓を鳴らす箇所には○印をつけている。

図4-3 子どもが書写した「仁羽」の唱歌

学習活動において、差異化がはかられるようになったのは、第3回からで、まず、学習内容の差異化が先行した。【事例4-1】のように、小学6年生、4年生、3年生の特定の3名に「仁羽」の大太鼓の手が指導された。

**【事例4-1】1年次第3回(7月)の稽古における大太鼓の指導場面**

休憩時間の後半、指導者がフロアの黒板に「仁羽」の大太鼓の唱歌を書いている。そこへ、アキがやってきて「なんじゃこりゃ」と言い、唱歌を声に出して読み上げる。指導者は「これはお前たち(がやるん)だよ」とアキに働きかける。指導者が唱歌を読み上げると、周りを取り巻いていた数名の子どもたちから笑いが漏れる。指導者が子どもたちに「わかる?」と聞くとリカが「ううん」と応える。指導者はリカの頭をなでながら、「お前はまだいい。あっち(「仁羽」の縮太鼓の手)がまだできないんだから」と言うと、リカはその場から離れていく。結局、アキ、トコ、タカが残った。指導者はその場で3人に唱歌の指導を続ける。

彼らが唱歌を唱えられるようになったところで、指導者は「君たち3人でこれやるからな。こっち来て」と、3人を和室に促す。彼らは移動すると、自発的に唱歌を唱えながら練習台を打ち始める。指導者に「コトバだけだよ」と言われて、唱歌だけを繰り返し唱える。他の学習者はまだ休憩時間なので、遊んでいる子どももいるし、和室で唱歌をノートに書写する子どももいる。

休憩から戻った指導者は「いい? 3人だよ」と言い、トコたち3人に近寄る。トコが指導者に「他の人はやらないの?」と尋ねると、指導者は「うん。いいんだ。そっちで。ね」と応え、唱歌を唱え始め3人の稽古に入る。他の子どもは各自の練習台を前に座ってはいるが、何するともなく3人の練習を見ている。

この事例では、指導者がアキ、トコ、タカの3名を他の「あっちがまだできない」子どもと差異化した上で、「君ら3人でこれやるからな」と、この3名に「仁羽」の大太鼓のパートを直接、指導し始めたことが示されている。このエピソードの後、練習が再開され太鼓を打ち始めるようになっても、他の子どもには縮太鼓と練習台を交替で打たせるなか、直接的な指導は、大太鼓のパートを学習し始めた3名に向けられている。

さらに、続く第4回(8月)の稽古では、開始から30分して「仁羽」の練習が終わると、トコ、タカ、アキの3名に対し、他の子どもに先行して「四丁目」の縮太鼓の奏法が唱歌と演奏の同時進行で指導された。その間、他の学習者は練習台を前にして待機したり、自習したり、「四丁目」の唱歌を書写したりしている。この時点で、「仁羽」の縮太鼓しか学習していない他の学習者に比べ、彼らは二段階先の内容を学習していることになる。他の子どもを含めた全ての学習者が、「四丁目」を学習したのは、第5回の支援者による代稽古においてであった。指導者に

よる「四丁目」の指導は第6回以降となった。

学習内容が学習者間で差異化するに従い、特定の3名は太鼓に従事する機会が増えていく。とりわけ大太鼓は彼らにしか指導されていないため、指導者による太鼓の担当や交替の指示も彼らを中心に行われる。また、太鼓を中心にしたコの字型向かい合わせの並び方は第6回以降、指導者により度々組まれるようになる(図4-2参照)。したがって、初めての発表会(11月18日)が近くなってきた第6回以降の稽古では、稽古の要となる3名が特定され、彼らが太鼓の担当者として太鼓に触れる機会や、コの字型の要に座る機会が増え、指導者の直接的な指導を受ける機会が増えるようになっていく(【事例4-2】参照)。

#### 【事例4-2】1年次第6回(9月18日)の稽古における太鼓使用者の交替場面

稽古が開始され、丸太の練習台で「仁羽」を全員で合わせる。指導者は、練習を中断させ、「仁羽」の終わり方にあたるアゲの部分に指導する。アゲを確認した後、指導者は、タカとアキを指し、「はいじゃあ、太鼓行け。二人」と太鼓への移動を促す。

アキは立ち上がって太鼓に移動する。タカは立ち上がりかけるが、トコが移動するのを見てとどまる。指導者はトコを指し「締太鼓だ」と締太鼓への移動を指示し、トコは指示通り移動する。指導者は、タカを指し「君は。大太鼓だっけか?」と確認する。タカはしばらく自分の練習台の前にとどまり様子をうかがっているようであったが、締太鼓の位置に移動する。

指導者は、他の子どもたちに「この太鼓に合わせてやるんだよ。ね、いいか」と指示し、「はい、じゃあどうぞー。せーの」で「仁羽」の練習を再開させた。練習の途中で、指導者は子どもたちの「仁羽」を聞きながら、支援者に「うまくなってんなあ」と笑顔をこぼした。

約3分して、指導者は「仁羽」をいったん切り上げ、「四丁目」を覚えているかタカたち3人の太鼓担当者に確認し、太鼓の側に寄り、3人に「四丁目」を約3分間、指導する。

再度、全員に「仁羽」をアゲのところを中心に約3分間打たせ終わると、太鼓の担当者に「こういう感じ、ね」、「耳で覚えないと」と、アゲを確認する。そして、指導者は練習台に並ぶ子どもに対し、「で、この(タカたち)二人、三人がリードになるから、君たちはそれについてくから。こういう感じで並ぶからね。(丸太の台を動かしかけて)こういうふうに扇に。(太鼓側を指し)こっちが見えると思うんだよな。ね」と、発表会の並び方を指示した。

【事例4-2】では、練習台を打っている子どもたちのなかから、指導者が3名を太鼓担当に指名しリード役としたことで、この3名と他の子どもとの地位形成

上の差異化が明白になっている。指導者が、他の子どもたちに対し「こっち(太鼓担当の子ども)が見えると思うんだよな」と言っているのは、演奏の時に、舞台上でのふるまい方や間(ま)のとり方などを中央の3名を見て合わせるように、と練習台の子どもたちに指示しているのである。と同時に、指名された3名には、間違わずに打つという責任を負わせているのである。指導者の直接的な指導が3名に向けられているのは担当者の責任の重さからであろう。

以上のように、半年足らずのうちに、太鼓の担当者が特定化され、その特定の者がコの字型の要に位置する太鼓を中心的に打ち、指導者による直接的な指導の機会を多く得て、学習内容で先行する、という学習形態が創出された。つまり、指導者により意図的に、太鼓を担当する者とそうでない者との間で階層が作られたのであり、前者に対しては太鼓を打ったり学習内容を先行して学んだりするなどの特権が与えられたのである。この意味で、徒弟的学習形態の基本的な要素が構成されたといえる。この学習形態が定着してくるのは、「鞆鼓」など新曲の学習が続く2年次の前半である。この頃になると、指導者の位置は、学習者を全般的に見渡せるコの字型の開口部あたりから、特定された3名の目前にしばしば移動するようになり、より直接的な指導が3名に向けられていく。

ただし、太鼓担当者に向けられる指導は、強い口調で断定したり、叱ったりするなど、他の子どもに比べて時にきびしいものである(【事例4-3】参照)。

#### 【事例4-3】3年次第2回の稽古における太鼓担当者への指導場面

2年次までの古参者を対象に、「屋台」の指導が行われているが、指導者は太鼓担当者のすぐ前に位置し、直接的な指導を彼らに向けている。他の子ども同様、太鼓担当者も「屋台」をまだ完全に覚えていないらしく、太鼓の音がとぎれがちである。

すると、指導者は、太鼓担当者の一人を指し、それまでにない強い語調で「できてたじゃないか、おまえは」と叱る。太鼓担当者は互いに顔を見合わせ、唱歌を確認し合おうとするが、つぶやき声を途切らせてしまう。それを見た指導者は「いいか、覚えてるか？ 言ってごらん、口で」と言い切り、「わかった？」と念を押し、自ら手で膝を強く叩きながら「テンテンテツク、テケテン、テケテン」と唱歌を提示した。

【事例4-3】では、ほとんどの学習者が「屋台」を覚えていないにもかかわらず、指導者の叱責は、太鼓担当者のみに向けられている。特定の太鼓担当者は、直接、指導を受ける機会が多いのではあるが、その分、叱責や厳しい指導が向けられる。担当の子どもは、稽古中、口答えすることなく、まさに歯を食いしばってついていこうとする。こうした場面を目撃したある親は、「(3名の)子どもたち



が石山先生に怒られて顔を真っ赤にしてそれでもやっぱり打ってた」と、彼らの取り組みの真剣さを高く評価している。また、後述するように、担当の子どもは、自分たちが特権化されているのを自覚しており、厳しい指導に応じて責任を果たそうとしていると思われる。太鼓担当外の子どもも、担当者への指導の厳しさを側で見ていて認めており、ある子どもは筆者との会話のなかで「真ん中(の太鼓)でなくても怒られない方がいい」、「(太鼓担当者の子どもが)先生に怒られてたときは(太鼓担当になるのは)やだなって思ったこともあった」と述べている。

では、指導者が、意図的に学習者間の階層化と特権化を伴う徒弟的学習形態を創出していったのはなぜだろうか。指導者は、この学習形態は伝承クラブで指導するようになって用いるようになったとした上で、筆者のインタビューに次のように答えている。まず、中心になる3名を固定した理由については「やっぱり、リーダーがいなきゃしょうがないもんなあ。だから、二人か三人は、やっぱりちゃんとしたのがいないと」と述べ、3名に練習自体を引っ張ってもらい、他の子どもがついていくようにしたい、ということだった。実際、新しい曲目の導入は「リーダーが一人でもいればできる」のであり、曲目の構成は「できる子が抜けちゃう」と再考せざるを得ないという。

次に、楽器を使わせることについては「本来まだ、太鼓打たせるには早い」のだけれども、「励みになるから」楽器を導入したのだとする。それで、初めは、学習者集団のなかで「やり方知ってる」ような「いくらかできる子」に楽器を使わせ、その後、「励みになるから」他の子どもに交替させて打たせる、という。

ただし、指導者は、伝承クラブの場合、早く覚えられる子どもが「うまい」とされてしまうことへの危機感を指摘する(【事例4-4】参照)。

#### 【事例4-4】指導者の談話

とにかく、稽古量が少ないんだから、早く覚える方がいいとしなきゃならんだろうな。ほんとはそうじゃないんだよ。早く覚えたってうまくならない子はいるんだから、いっくらもね。むしろ、少し遅いっくらいの子の方が段々うまくなる、っていうのが、今までの経験であるよね。(略)ただ、そのグループでは早く覚えると、その子がうまいというふうになっちゃうわけじゃない。一つのグループだとね。子どもに限らず、大人でもそうなんだ。ま、早く覚える子っていうのは確かに頭はいいんだよ。(略)だからって言って、それがうまくなるとは限らないね。

つまり、稽古回数が月1回と間隔がある上に少ない伝承クラブにおいては、指導者としては本意ではないものの、「うまい子」あるいは「できる子」というのは「早く覚える子」という限定的な意味しかもたないことが示されている。

以上の指導者の談話からは、徒弟的学習形態の創出は、指導者にとって伝承クラブの限定的な状況に対応するための必然的な結果だといえる。すなわち、今まで指導したことのない10名以上の大勢の学習者を前にして、回数の少ない稽古の進行を引っ張ることのできるリーダーが必要であった。ちゃんと演奏のできる子どもを先に育てて、他の子どもが徐々についていかれるようにするためだ。楽器としての太鼓は必ずしも必要ではないが、子どもの励みになるから導入する。導入するにあたっては、「できる子」に先に打たせて、他の子どもは奏法を覚えたら徐々に打たせる。ただし、「できる子」とはいつでも、「早く覚える子」でしかなく、「うまい子」とは限らない。

ここで、前提とされているのは、学習者間の技量差である。「できる子」あるいは「早く覚えられる子」は先に上達させてしまう。「少し遅いくらいの子」はあとからでも徐々に「うまく」なっていけばよい。つまり、指導者としてみれば、結果的に子どもが「うまく」なればよいのである。よって、子どもが「うまく」なるまでの指導は、その子どもがどのくらいの技量の段階にあるかに応じて、すなわち、技量差に対応するかたちでなされる。それゆえ、結果的に、技量差を前提とした徒弟的学習形態が創出されたのだといえるだろう。

## 2. 子どもの関係性の変化

子どもたちは、学童クラブ出身の子ども同士以外は、伝承クラブに参加することをきっかけに知り合い、関係性を築いていった。

稽古時の関係性としては、徒弟的学習形態の定着とともに楽器を担当する者としてでない者、クラブの古参者と新入会者との間に階層的な関係が作られた。それは、前掲の通り、太鼓に触れる機会や学習内容の差異化などのかたちで参加者同士に明白な関係である。

こうした関係に加え、徒弟的学習形態が定着してくる2年次以降において、子ども間で教え合いがなされるようになり、教える－教えられる関係がみられるようになった。

### 【事例4-5】2年次第2回の稽古における子ども間の教え合い

新曲の「鞆鼓」の唱歌を支援者が板書した。子どもたちはそれを書写している。

書写し終えたアキは、指示棒をもっておもむろに黒板の前に立ち、「はい、注目一。『かっこ』と他の子どもを注目させる。「鞆鼓」の唱歌の冒頭「テケテン」の部分を「テケ？これ」と言いかけて支援者に正しいかどうか確認する。

アキは改めて指示棒で黒板を叩きながら、「テケテン、ドドドン、テンテン、ドド、テンテン」と唱歌を読み上げ、「はい、ここまで、さん、はい」と他の子ども

に復唱を要求する。他の子どもたちは、それを受けて「テケテン、ドドドン、テンテン、ドド、テンテン」と要求に従って唱歌を復唱する。以下、続けて、板書された唱歌をアキに続いて子どもたちが復唱した。

【事例4-5】は、支援者による代稽古の日の出来事である。このエピソードでは、指導者のいない場面で、太鼓担当者のアキが稽古進行の主導権をとって指導者的役割を果たしている。このときの出席者は、1年次からの継続参加者ばかりであったが、アキの先導に他の子どもは抵抗することなく、従っている。

また、古参の子どもが新入者に教えることもあった。例えば、初めて稽古に参加した新入者の子どもが、指導者に「あぐらかかない。ちゃんと座りなさい」と叱られたときに、「正座、正座」「正座ですよ」と教えたことがある(3年次第2回)。また、新入者が指導者から初めて「仁羽」を指導されているところを見ていた古参者が、新入者の演奏を聞いて「ガク(古参の子どもの名前)よりうまいよ」とか「おれよりうまいよ」と賞賛し、新入者を励ますこともあった(2年次第8回)。いずれも、新入者は古参者の働きかけを素直に聞き入れているようにみえる。

では、こうした教え合い行為を支える関係性はどのようなものなのだろうか。

一つには、子ども間の同等を前提とした当初の関係性が再構成され、太鼓担当の経験やクラブ加入歴の長短、年齢の高低などいくつかの差に応じた階層的な関係性へと変容したといえる。前掲の例でいえば、太鼓担当者はいずれの場合も教える側に位置しており、非担当者が担当者へ教えることはなかった。つまり、教え合いの多くは、担当者から他の子どもへ、古参者から新入者への働きかけである。地位や役割の差に子どもたちは気づいていたのだろう。ただし、子ども間で演奏技量の差がどれほど認識されているのかは定かではない。子ども相互に技量を評価し合う発話を聞くことはできなかったからである。

二つには、厳しい指導を行う指導者と、それに対峙する子ども集団という関係性があげられる。つまり、教える側の子どもが介入することで、指導者の指導の厳しさを緩和することができる。例えば、指導者が不在の際に、新曲の唱歌の導入を自分たちのペースで行うことは、新曲の学習に伴うストレスの軽減につながる。また、新入者に座り方を指導する場面における古参の子どもの介入は、指導者の叱責の厳しさを緩和するとともに適切なふるまいについての新入者の理解を促す。子ども同士の教え合いは、厳しい指導から互いに身を守りかばい合う子どもの知恵とみることもできよう。

三つには、自発的に教える行為と、素直に教えを受容する行為の生成にあたって必要な、相互信頼に基づく関係性である。すなわち、教えられる者にとっては自分のためになることを教えてくれるという信頼と、教える者にとっては自分の

指示を受容してくれるという信頼である。この相互信頼には、休憩時間の遊び場面などにおける子ども同士の直接的なコミュニケーションによって形成される関係性が反映していると思われる。休憩時間になると、子どもたちは学年にかかわらず、部屋で鬼ごっこをしたり、黒板に集団で落書きをするなど、異年齢集団での遊びを繰り返した。メンバーは固定されず流動的であった。仲間入りの手続きもあつたりなかつたりで、その場に居合わせれば遊び集団への参入が認められることがよくあつた。ただし、稽古場面以上に、年齢による遊びの技量差は歴然としてあり、学年の高い子どもは、鬼ごっこで必死になって追いかける低学年の子どもの走りに合わせて動いたり、アイディアや画面構成を工夫した落書きを描くことで低学年の子どもの関心をかうこともあつた。このような遊び場面で必然的に形成される、年齢や技量の高い者による低い者の技量への配慮と、低い者によるそうした配慮の素直な受容が教え合いにももちこまれたのではないだろうか。

以上より、教え合いの生成に着目すると、子どもの関係性は、太鼓担当の経験や、クラブ加入歴、学年など、技量の差に基づく階層的な関係へと変容している。ただし、彼らの間には相互信頼も成立しており、時に指導者に対峙し厳しい指導から身を守る集団としても成立し得た。つまり、差に基づく階層的な関係性が浸透したからこそ、自発的な教え合いがみられたといえる。一方で、教え合いはかえって階層的な地位形成を助長する。つまり、上から下への関係性において出現する教え合いは、子ども間の地位に即した役割を固定化する。教える地位あるいは教えられる地位にいる自己を認識し、稽古の場で互いの関係について確認する行為として「教え合い」が機能する。指導者の権威にしても、子ども同士でかばい合うからこそ、かばい合いを必要とする指導者の権威がかえって高まる。したがって、階層的な関係性が形成されるほど、その関係性を前提に成り立つ教え合いのような行為は頻出するのであり、教え合いが頻繁に起これば階層化は進むという点で、徒弟的学習形態は、こうした関係性と行為を自己生成的に起こしうる。

### 3. 子どもの葛藤

子どもたちは、創出されていく徒弟的学習形態をすんなり受容するわけではない。学習形態が確立し定着する過程では、太鼓担当ではない子どもだけでなく、担当者からもそれぞれの立場に相応して、とまどいや葛藤が表出された。

太鼓の非担当者からは、多くはないが、自分を嘆いたり太鼓担当者をうらやむ声表れた。例えば、1年次から参加している子どもは「(自分は)いつになったら真ん中(の太鼓)に行けるの」と不安を語ったり、同学年の太鼓担当者に対し「太鼓、やりなよ」と指示的な態度をとったりする。ただし、担当者を指名している当の指導者に直接不満が示されることはない。担当者本人への直接的なうらやみ

というより、指導者に自分が指名されたいという願いの表出とみることもできよう。つまり、子どもは、真ん中の太鼓を打ちたいという願いと、指導者から指名されないために太鼓を打てないという現実の間でジレンマを引き起こし、時に他者へのうらやみやねたみとしてそれを表出するのであろう。

このように自分が担当にならないことの原因帰属が、自分の技量不足よりも指名権をもつ他者に向かいがちなのは、担当者選抜の基準が指導者にあつて、外在化されないからである。例えば、指導者の評価は「カンがいい」「リズム感がいい」「吸収力がいい」といった全人的なことばでしか表出されない。自分の何が足りないのか、なぜ自分が指名されないか、ということを知るためには、他の徒弟制における学習と同様、学習者自らが学習の社会的資源、例えば指導者や担当者の演奏ぶりやふるまいにアクセスするしかないのである(Lave & Wenger, 1991)。伝承クラブではそこまでに至らなかったのは、3年間の限界であったといえる。

したがって、伝承クラブの事例においては、太鼓の非担当者の不満や葛藤は、即時的に解決されず、結局、自分が実際に太鼓の担当者になるまでもち続けられる可能性が高い。例えば、太鼓担当の機会が与えられた子どもは、それまでは「(真ん中の太鼓の)場所につきたかったけど、でも今は違う。反対」と語り、その理由として「打ち込みとか(略)ほかのやつ(コトバや奏法)も覚えてない」、「真ん中でなければ怒られなかった」、「(リードするのが、自分には)無理」と言い、太鼓担当者になってから責任感やプレッシャーを理解したことを示している。つまり、練習台から太鼓の担当者になることでそれまでのジレンマが解消し、新たな悩みが生成されるのである。

一方、太鼓担当者は、稽古が始まって指示があるまで太鼓側に座らなかつたり、指導者に対して太鼓を打つ位置につくことを固辞することがあった。

#### 【事例4-6】2年次第5回(9月)の稽古における太鼓の位置の譲渡場面。

休憩時間が終わって、指導者は全体に「始めよう」と声をかける。それでも集まりがよくないので、さらに「おーい、やるぞ」と稽古の再開を宣言する。

指導者は、練習台の方にいるトコを見て「おーい、どうした？」と声をかけ、太鼓担当のトコ、タカ、アキの3人に太鼓側の位置につくように指示する。すると練習台側にいたアキは「(太鼓に座るのは)ほかの人にしようよ。(ほかの人が)練習になんないよ、これじゃ」と指導者に訴える。それに対して、指導者は「いいよ。だって、リードは君たちなんだから」と再度、彼らに太鼓側に移動するよう促す。それを受けてアキは軽い調子で「私はペケで一す」と言い、タカも「私もペケで一す」と受け、彼らはなかなか太鼓側につかない。指導者は、「ほら」と再々度の移動の要請を出し、ここでやっと3人が移動し始める。それでも、タカ

は太鼓の前まで来てはなかなか座らない。指導者は重ねて「座れ、って」と督促し、3人が太鼓側に座る。

【事例4-6】は、指導者が太鼓担当者に再三、太鼓側に着席するよう督促しているのに対し、担当者の子どもが着席を拒否し、非担当の子どもに太鼓を打たせるよう進言している場面である。この日は、発表会が近いこともあり、休憩の前まで指導は太鼓担当者に集中的に向けられていた。太鼓担当者は、自分たちだけが優遇されていることに対してささやかな抵抗を示し、他の子どもの練習の機会増加を願ったのだろう。

太鼓担当者の葛藤は、太鼓を打ちたいという願いと、自分だけが取り立てられることで他の子どものねたみを向けられたくない、非担当の子どもの技量向上の機会を奪いたくないという願いとの間で引き起こされている。結局、彼らの場合は、指導者の指示に従うことで解決をはかることになる。指導者に抵抗を続けることは、結局は稽古の中断という新たなジレンマを生み出すことになるし、指導者の指示を受けて太鼓に向かうことで、太鼓側に座るのは自分の意志によるのではないことを示すことができるのである。

太鼓担当者、非担当者双方の葛藤からは、学校教育でしばしば「公平・平等」の原理とされる前提が逆照射される。例えば、学校では、楽器に触れる機会は均等に与えられること、役割の取得は学習者の意欲に基づく本人の希望か学習者間の推薦によること、などの行動規範があり、この規範から逸脱すると「ずるい」、「目立ちすぎ」とか、教師に優遇されるようなことがあれば「ひいき」などの烙印を捺されてしまう。学校教育では、教師の指示ではなく、子ども自らの意志で学習活動を営めるようになるという意味での「自己教育力の育成」がはかられるからである。それに対して、伝承クラブのような徒弟的学習形態をとる学習では、指導者の権威が保たれ、具体的な行為は指導者の指示に従うことが多くなり、学習者本人は自らの活動全般にわたって主導権をもつことはないであろう。そのために、太鼓担当者は、指導者に指名され、楽器演奏などの機会にめぐまれ、厚遇されているかのようである。そのために、担当者は自分が「ひいき」されているか、「ずるい」と思われないか、他の子どもにも機会は均等に開かれているか、が気になり、非担当者は、意欲はあっても太鼓担当になれないことにとまどう。しかし、学校のような即時的な「公平」原理は機能しなくても、誰でも、稽古の階梯を経て「うまく」なればやがて「一人前」になり、太鼓の担当者になりうる可能性がある。数年単位で長期的に発達をとらえれば、学校教育とは別の意味の「公平」性が開かれているのである。この問題には、学習者の動機づけの問題が潜んでおり、稿を改めて論じることにはしたい。

#### 4. 子どもの受容

それでは、子どもは、徒弟的学習形態における地位形成をどのようなものとして受け入れたのであろうか。太鼓担当者の地位を子どもはどうみているかを中心に検討してみよう。

太鼓担当者の席は、2年次の初め頃には、既に「特別なもの」として子どものなかでも階層の上位に位置づけられていたと思われる。「太鼓」という楽器は太鼓担当者の地位に象徴的であると同時に、子どもたちにとっては珍しく、触れてみたいものでもある。指導者が、1年次に太鼓を持ち込み始めたとき、子どもたちは休憩時間になると気軽に打ちにいった。それも、学習している「仁羽」や「四丁目」ではなく、盆踊りの大太鼓に似たような「ドドンガドン」とか「ドドンガドンカラッカ」など、囃子では使わないフチ打ちを交えながら打つのである。太鼓は、誰でもさわられる価値のそれほど高くない「遊びの道具」であるかのようだ。それが、太鼓担当者が徐々に特定されて、稽古で打つ機会が担当者中心に限定されてくると、非担当者の子どもは、休憩時間に太鼓を打つことが少なくなり、打つ場合もフチ打ちをしなくなっていった。稽古時間外に太鼓を打つことを禁じられたわけではないので、太鼓を打つという行為が、担当者の行為として特定化され、特別なものになっていったのだろう。2年次以降の新入者も加入したばかりの頃は、珍しさも手伝って太鼓を打ちに近寄っていくが、月が経過すると打たなくなるし、打つときは学習した手を打つことが多い。太鼓担当者は、休憩時間でも打つことがよくあるが、無謀な打ち方はしない。太鼓を打つことが特殊化されると、指導者が語るように、太鼓を打てることが「励み」になってくる。2年次第2回の稽古終了後、太鼓を独占してその日に導入されたばかりの「鞆鼓」を練習していった非担当者の子どもは、よほど嬉しかったのか、翌週、学校の担当教諭に自ら依頼して、習ったばかりの「鞆鼓」のコトバやメンバーの顔写真などを掲載した伝承クラブの紹介ポスターを製作したのだった。

階層のなかで太鼓の担当が特殊化してくると、子どもにとってその地位につくことが喜びやあこがれの対象となってくる。とくに、地位につくことの重要性が明白になるのは、世代交代の場面であった。3年次の後半、それまでの太鼓担当者がクラブを辞め、後任が指名された（3年次第10回）。新たに太鼓の担当者となった3名は、今まで鉦を担当していたり、太鼓担当者が欠席したり辞めたりして欠員が出たときに一時的に太鼓を担当するなど、楽器担当について予備的な経験を経た者である。

ただし、このメンバーも何ヶ月かは流動的であり、手にケガをしてバチが握れなくなると、入れ替えが行われたりする。指導者としてみれば、楽器担当者は「リ

ーダー」であり、「興行」としての演奏の質を高めるために、その責任を果たせる子どもを任じることが指導者としての責務となっているのだろう。

世代交代が起きたことは、在籍する子どもたちにとって、次のような意味をもった。新たに楽器担当になった子どもには、囃子を稽古し演奏するにあたって責任感と新たなプレッシャーが加わった。新担当者の一人は、「(担当者に課せられる)打ち込みとかを覚えるのが大変だし、ほかのやつ(奏法)も覚えてないところもある」、「間違ったらいや。注意されるといやだ」と、太鼓を担当するにあたっての責任を述べ、それまでの自分の技量をモニタリングした。囃子の稽古や演奏との新たな関わり方の可能性を探っているのだろう。一方、担当にならなかった若年層の子どもたちには、いずれは自分も太鼓を打ちたいという新たな目標を与えた。2年次以降に入部した低学年の子ども7名全員が、質問紙調査において「みんなのたいこをたたいてみたい」と回答した。1年次からの古参者7名中4名しか「たたいてみたい」と回答せず、残りの3名が「別にたたかなくてもいい」と回答したのと対照的である。回答の理由も対照的で、低学年の方では「おもしろそうだから」、「ほんものをたたいてみたい」など主に楽器としての太鼓に興味を示された。それに対し、高学年の方は「いまたたいているから」(太鼓担当経験者)を除くと、「むずかしくてまちがえるとはずかしいから(やりたくない)」、「みんなのリードをとってしっかりできるかやってみたい」(いずれも担当未経験者)と、太鼓担当への希望の有無にかかわらず、担当者の責任が示された。在籍年数と太鼓担当の経験によって、太鼓担当の役割の認識や太鼓担当になることの意味について階層的な結果が表れた。

以上より、子どもは、太鼓担当者の地位について「特別なもの」として受容するとともに、在籍が長くなるほど、責任の重い役割であると受容するようになっていたといえる。

#### 第4節 総括 — 徒弟的学習形態の生成と「学習」のリフレーミング

以上、伝承クラブを事例に、近代的教育システムに民俗芸能の学習が入り込んだときにおこる変容として、徒弟的学習形態の生成過程をみてきた。

伝承クラブにおいて、徒弟的学習形態は次のように生成された。

一つには、指導者の指名により3名の太鼓担当者が特定され、太鼓担当者とは非担当者という階層化が生じた。さらに太鼓非担当者のなかでも、設立当初からの参加者と新入者との間にも階層化が生じ、全体として、指導者を頂点とした階層的な関係性が形成された。

二つには、太鼓担当者の3名と非担当者との間の階層的関係性は次の点で差異



化がみられた。第一に、太鼓担当者は、他の学習者に先がけて新しい曲の手の指導を受けるなど、学習内容の点で先行し特殊化した。第二に、全員での稽古場面でも、太鼓担当者のみが指導を受ける場面が多くみられるようになり、指導者から直接的指導を受ける機会がよくみられた。第三に、担当者は他の学習者に比べて太鼓を打つ頻度が圧倒的に高くなり、しかも、コの字型の配置の正面に太鼓が位置づけられるなど、楽器使用の優遇と並び位置の特定化がなされた。以上のような差異化により、太鼓担当者は他の学習者をリードするという理由で階層の上位に位置づけられた。こうした差異化は技量の差に基づいてはかられた。

三つには、技量差に基づく表面的な階層化がすすむと、学習者の間で階層の上位の者から下位の者への教え合いがみられるようになった。例えば、太鼓担当者が太鼓の奏法や新曲の唱歌を非担当者や新人者に教えたり、太鼓非担当者であっても新人者に対して正座や挨拶など稽古におけるルーティンを教えたりするなど、学習者内での地位形成が認められ、地位に応じた教え合いが起きていた。

太鼓担当者は、学習の内容や機会において優遇されてはいたが、指導者による厳しい指導を一手に引き受けることとなった。そのことはまた、非担当者や新人者への指導の厳しさを緩和することになる。太鼓担当者の責任と努力によってクラブとしての演奏の質の高さが保持されるとともに、下位の者は自分なりのペースで習熟することができる。

四つには、伝承クラブにおいて一人前になる心理的過程は、暫定的ではあるが次のように示せるだろう。まず、新人者はコトバを覚えその通りに打つのが精一杯であるが、稽古では打つ機会のほとんどない太鼓という楽器に対して「おもしろそうだ」と興味をもつ。次に、加入歴が長くなってくると太鼓の担当について「間違えることができない」位置、「みんなのリードをとる」位置として役割を認識する。そして、予備的に太鼓を担当する機会が増えてきていよいよ太鼓を担当するようになると「間違えないか」、「覚えなければならない」と担当への重圧感をもつ。さらに、太鼓の担当経験が長くなると、打ちたいとか打ちたくないではなく自分が打つものだとして自分の役割を受容するようになる。

伝承クラブは、まだ組織としては若く世代交代も不安定である。現段階では、階層的な地位に自己を位置づけ、太鼓担当者の地位を「あこがれ」の対象とするとともに、その役割と重責を理解したところに、彼らなりの徒弟的学習形態の受容の仕方をみることができよう。但し、まだクラブ発足からの期間が短いせいか、子どもは、一人前になる過程を自己の変容の歴史としてはとらえていないようにみえる。3年を経て世代交代が起きたわけであり、子どもには、今までの自己と今の自己とこれからの自己を対比させられる土壌がやっとできたところである。

以上の学習形態の生成過程からは、参加者の学習観がかいまみえる。例えば、

子どもは、学校教育的な公平・平等の論理に縛られているようであった。担当者へのうらやみや、担当者の気遣いという葛藤場面にそれが表れている。それから、子どもが一人前になる過程において自己の位置づけを明確に示さなかった事実には、学校教育では学習の成果を短期的に評価し、子どもの発達を長期的な階段のなかではとらえないという傾向が反映されていると思われる。また、指導者が技能の習熟度の個人差を所与のものとして扱っているところに、学校教育が能力差を否定する方に機能していることが浮き彫りとなる。

以上は、子どもにとって、学校での「学習」がいかに強くフレーミングされているか、ということを示している。学校でフレーミングされた「学習」を伝承クラブに自明的に持ち込んだからこそ、太鼓担当者も非担当者も種々の葛藤を覚えた。自明性を帯びた学校での「学習」フレーミングが、学校とは異なる徒弟的学習形態に遭遇することで不安定となったのである。最終的に、学校教育的な内容や機会の均等よりも囃子を披露する集団としての責任が優先されること、それぞれの役割に応じたつとめがあること、叩きたい人よりも叩くべき人が太鼓の担当者となること、太鼓担当者には重責がかかることなどが認識され、伝承クラブでの稽古の仕方が受容された。伝承クラブで活動することと、この徒弟的学習形態を受容することはセットなのである。徒弟的学習形態の生成は、自明となっていた「学習」をリフレーミングする過程といえるだろう。

## 註

- 1) 近代的教育システムに入り込んだ民俗芸能学習はあまりにも多様なかたちで展開しているので、その典型例を掲げることは困難である。ここでは、「伝承」母体に属さない子どもやおとなが学校教育や生涯学習など近代的教育システムを利用して行う、芸能を学習すること自体を目的とする学習、としておく。
- 2) 「伝承」の定義としては、平山が「上位の世代から下位の世代に対して何らかの事柄を口頭または動作(所作)によって伝達し、下位の世代がそれを継承する行為」(1992, p.32)であるとし、異世代にまたがるタテの関係を強調するのは、組織の維持という観点から象徴的である。それに対し、関係論的な見方をとる小林は、伝え承けるタテの現象だけを概念化することは不可能であるとする。小林は、「伝承が生起する場には、その場特有の資源の配置、資源そのものの構成、対個人間の関係の網の目、それらを発動させる媒介物といったヨコの状況(中略)が視野に入ったとき、はじめて伝承という事態は了解される」とし、「ヨコの状況のなかでいかにタテの現象が生起するのかということが問題」であると指摘する(小林, 1995, p.211)。筆者もまた、関係論的に「伝承」をとらえる立場をとる。
- 3) LPP 論を手がかりに「伝承」論を問い直したものに、小林(1994, 1995)がある。

# 第V章

## 個性と学級文化の連動的生成にみる ダブル・コンティンジェンシーの克服

——小学3年生の詩の暗唱活動における  
レパートリーの形成過程——

### 第1節 問題と目的

本章の目的は、学級において子どもの個性の生成はどのようになされるのか、また、それは集団としての学級文化の生成とどのような関係にあるのか、ということをも詩のレパートリー形成を事例に検討し、個性の生成と学級文化の生成とにみられるダブル・コンティンジェンシーの克服を明らかにすることである。

本研究において、学級文化とは、学級集団の成員に共有される学級独自の象徴表現や意味の体系である。このような体系は、成員が学級において行為を生成させるときに絶えず参照される対象である(無藤・本山, 1996)。例えば、学級の文化的所産、社会的相互作用における媒介物の用い方、定型的な行動様式などが記述の対象に含まれる。したがって、教師による教育実践で意識的意図的な活動である「学級文化活動」にみられる、「教室の環境をより『文化的』なものにする活動」や「創造的・創作的な文化的活動とその成果」(松平, 1995, p.2)としての「学級文化」とは異なる。また、本研究において「学級」は現行の学校教育における学習社会の一つの単位としてとらえており、制度としての永続性を絶対視しない点で、「分析単位自体の自明性」(福島, 1998)を前提とするものではない。

学級の社会的研究では、集団あるいは文化と、個人あるいは個性との関係が問題とされている(高籓, 1998)。今まで、集団と個人とは対立的に扱われてきたが、近年の教育社会学研究や心理学研究において、文化と個性との相互交渉的なあり方が探究されつつある。例えば、稲垣(1989)は、教師と生徒の行為は「生徒コード」という成員に共有される規範を参照して生成されることを明らかにした。また、「心と文化の相互構成」に注目している文化心理学では、心理プロセスは規範、価値、慣習などの文化の内容を取り込むことで成立し、同時に、文化の内容は心のプロセスの活動を映し出すとする(北山, 1997)。本研究で目指しているのは、集団においてそれぞれの成員が個性をもちながらも、成員に共通の文化がなぜみ

られるのか、という問題に迫ることである。

以上のように集団と個人との関係を非二元論的にみていくために、「学級文化」は次の点で有効な切り口となるだろう。一つには、学級は閉じられた集団であるために、個人の行為と集団の文化の両方を視野に納め、相互の影響をミクロにみることができる。授業の参加者は学級の成員に限られており、相互作用の対応関係を相対的に把握しやすい。二つには、学級文化は所与のものとしては存在しないために、学級文化が成員の相互作用を経てどのように生成されていくのか、その過程をみることができる。学級は人為的に編成されることで成立する集団であり、新しく学級が編成された時点では学級文化は定式化されているわけではなく、成員の相互作用によって協同的に生成されるとみることができる。

本研究においては、個性や個人の行為と文化とのつながり方をみるために、次の論述を基本的な枠組みとして参照した。

一つには、「個性」を関係論的にとらえるということである。すなわち、「個性」とは、「他者との関わりにおいてみえてくるその子らしさ」である。特定の関係においてみいだされるので、集団や状況によって「その子らしさ」が異なってみえることを前提とする。関係論的にとらえる個性とは、身体特性や一芸のように、個体内部の要因によって個体独自の適応や行動を説明し、状況を超えて一貫した内的属性の存在を仮定する個体論的にとらえる個性とは異なるものである。

住田(1997)は、社会化と個性化は他者との相互作用のなかで縊り合わされる形で進行する、と指摘する。住田によれば、子どもは、他者の期待や要求を解釈し、判断し、修正しつつ自己の社会的役割を規定し決定する。その過程で、子どもは社会の価値や思考・行動様式を習得すると同時に、独自の思考・行動型すなわち「個性」を形づくる、という。また、石戸(1997)は、生徒という心理システムが行っているオートポイエシスの仕組みを教師が個性的なものとしていかに観察してとりだすか、という問題を投げかける。石戸は、Luhmann のオートポイエシス理論に基づき、心理システムは、自己の範囲を絶えず限定しながら自己を維持しているとする。アイデンティティが形成されるのは、外界の刺激に対応して自己を維持するために、心理システムが自己の複雑さを縮減するからである。ただし、心理システムはそれ自体では個性的存在ではなく、生徒が個性的存在となるのはそれを観察する者がいるときである。

つまり、「個性」とは、それをみいだしたり、要求や対話など相互作用の対象となったりする他者との関係において生成されるという意味で関係論的である。

本研究が参照するもう一つの立場は、行為を文化的所産に媒介されたものとしてとらえることである。

心理学者の Wertsch は、「社会文化的アプローチ」(a sociocultural approach)

を提唱している(Wertsch, 1991)。Wertschによれば、「行為」は道具という文化的営為に「媒介されて」いる。行為はことばなど媒介物としての道具に媒介されているばかりでなく、媒介物自体が行為の生成に本質的に関わり、行為を変形させる力をもっている。したがって、行為は、文化的、社会的、制度的な制約を受ける。精神機能に対する社会文化的アプローチは、「社会文化的に状況づけられたものとしての媒介された行為こそが一方の文化的、歴史的、制度的な状況と、他方の個人の精神機能とに本質的な連続性を与える」(邦訳 1995, p.70)という見方である。

Wertschの論は個人の行為と文化との相互規定を予測させる。学級の成員の行為はどのような媒介物を構成するのか、媒介物は彼らの行為をどう制約するのか、という両面から彼らによる媒介物の運用のあり方をみていくことが重要になる。

本章では、小学生の自主学習の授業における詩のレパートリーの形成過程を事例とする。「レパートリー」とは「自他共に認める特定の演者と結びつく特定の作品」である。ただし、対象学級において「レパートリー」という用語自体は使われていない。したがって、本研究におけるレパートリー形成とは、成員が特定の演者と特定の作品を結びつける作用に対する観察者側の記述である。

前掲のように、関係論的な個性のとらえ方や社会文化的アプローチに着目して、レパートリー形成を取りあげることで、個性と文化との関係について次の点が明らかになるだろう<sup>1)</sup>。一つには、レパートリーを個性の表出とすれば、演者が自己規定を行い他者がそれを発見するときにおいて、作品の選択や発表の仕方などに演者のその子らしさが表れるだろう。二つには、発表される詩を媒介物としてとらえると、演者と聴き手との相互作用は詩に媒介されて成立すると同時に、発表の形態や発表への支持のあり方がレパートリーとなる媒介物を規定するだろう。三つには、レパートリー形成が個性と集団の文化との両面からとらえられるならば、詩に媒介された発表ややりとりの行為は、一方の学級文化の維持や変容と、他方の個性にみられる自己規定とに本質的な連続性を与えるだろう。

## 第2節 方法

本章の対象は、東京都内の小学3年生の学級(男子19名、女子20名、計39名、うち男子1名は1学期末で転出)で実践された自主学習の授業のうち、41回分である。この授業は、「ことば」を領域として、週2~3回ずつ年間通して行われた。

自主学習の授業は、授業者である学級担任の「それぞれの生活を持ち寄ること、ひとりひとりの仕事を大切にすること、ひとりとみんなの自然な学びの道すじを探ること」という願いに基づき、毎回、次のような形態で展開する。授業時間の

前半は個別に作業を行う時間で、子どもは一人または数名の小集団で、自分の座席や空きスペースなどを使い、自由作文の執筆、詩の暗唱の準備、ことば遊びの作品作り、本作り、読書などを行う。後半は学級で発表を共有する時間で、子どもたちは教室に集まり、作文の朗読や詩の暗唱、ことば遊びの作品の発表などを一人または数名で行い、適宜、発表をめぐる発表者と聴き手との間で質疑応答を行う。発表は観察した 41 回のうち 39 回で行われ、総件数は 535 件にのぼった。1 回あたりの平均発表件数は 13.7 件 (range:5-28)、一人あたりの年間発表平均件数は 18.0 件 (range:7-35、転出者除く) であり、発表は日常的な活動であった。子どもたちは、2 週間単位で活動の内容や自己評価、他者からのコメントを記録した。

教師は、教室内の物的な環境整備や発表時間の設定を行い、発表場面では集合形態を工夫する。また、個別活動中は、適宜、子どもの相談に応じ、子どもに活動の見通しを確認する。「指示」を行うことは聞く態度と発表の進行に関すること以外はほとんど行わない。子どもに情報選択と意思決定をさせるために、「アドバイス」を心がけていた。教師は発表の機会や内容についてノルマを課さず、活動の内容、進行、機会とも子ども本人の意志に任せていた。

本研究で取りあげる詩の暗唱活動は、次の手順でなされる。教室には市販や手作りの詩集のほか、子どもが詩を書いた数百枚のカードが常備されている<sup>2)</sup>。まずは、これらの詩のほか、図書館で見つけた詩や自作の詩などのなかから詩を自由に選択し、カードに書写する。そして、暗唱の練習を行い、発表時間に暗唱する。暗唱後は、聴き手の必要に応じて質疑応答がなされる。全体の発表件数に対する詩の暗唱件数は 1 学期から 3 学期にかけて 62.2%—46.4%—38.6%と推移したものの、年間で 50.5%(270 件)と半数を占めた<sup>3)</sup>。また、一人あたりの暗唱件数は 8.6 件 (range : 2-22、転出者除く) であった。詩の暗唱は、子どもには日常的な活動であった。3 学期の 2 月には、詩の暗唱活動に焦点をあてた「お気に入りの詩」という自主学習の研究授業が実施された。

調査方法としては、週 1 回の定期的な観察及び学期末の集中的な観察により、映像・音声記録及び筆記記録を採取した。加えて、年度末に子ども(転出者を除く 38 名)に自主学習への参加の仕方を問う質問紙調査を実施した。研究授業に先立ち、教師が子どもに記録させたそれぞれの「お気に入りの詩」の一覧も参照した。

分析の手順としては、まず、観察および質問紙調査の結果から、事例となるレパートリーの詩を特定する。次に、その詩がレパートリー化していく過程を、発表場面の相互作用を中心に分析する。さらに、レパートリー形成を支える状況を、学習環境や相互作用の変容過程を中心に分析する。本章における事例は、記録を基に作成した文字資料で提示される。男児の名前には#を付した。

### 第3節 結果と考察

#### 1. レポートリーとしての「魔女の天気予報」

本章では、レポートリー形成の事例として、対象学級において芳村という女子が発表し始めた「魔女の天気予報」（作者：川崎洋，1981，p.81-87）という詩が彼女のレポートリーとなっていく過程に着目したい。「魔女の天気予報」は、次の点で芳村のレポートリーとしての要件を備えている。

一つには、芳村は、観察されているだけでも年間で複数回にわたりこの詩を発表している（表5-1）。2回は発表場面において暗唱され、7月の1回は、学級通信に掲載された「魔女の天気予報」を学級のほかの子どもたちの要求に応じて発表したものである。観察されている限りにおいて、同一詩の同一演者による3回という発表頻度は学級で最も高く（同率1位）、次いで2回行った13名が続いている。

二つには、演者である芳村自身が作品を好んでいたことがあげられる。年度末の質問紙調査において、芳村は「自分が発表した詩のなかで心に残っている詩」として、「きりん」（作者：まど・みちお）、「くさったバナナ」（作者：卒業生）と並んで、「魔女の天気予報」をあげた。また、2月には暗唱の有無にかかわらず「お気に入りの詩」として芳村があげた14作品の一つにこの詩が含まれていた。

表5-1 観察された演者芳村の年間発表事例

発表日	種類	題名	発表日	種類	題名
4.27	詩	レモン(稲積晶子)	9.28	作文	来ました
5.11	作文	つばめ	10. 5	詩	こうもりひらり(谷川俊太郎)
5.18	作文	たん生日ってうれしいな	12. 6	アク	いましてくみのせんせいは
※7. 6	詩	魔女の天気予報(川崎洋)	12. 15	詩	魔女の天気予報(川崎洋)
7. 7	作文	ふしぎなローソク	12.15	作文	たのしみ
7. 7	詩	ぼくはアイスクリーム人気者(不明)	2. 19	詩	魔女の天気予報(川崎洋)
7.18	詩	たんじょうび(沼口=児童)	3. 7	詩	春(福田正夫)
7.18	作文	やったね!	3. 7	アク	漢字の悪いと銀の画数をたすと
9.22	詩	あめふり(工藤直子)	3.14	詩	やるぞ(工藤直子)

註1) 「アク」はことば遊びのアクロスティックを指す。

註2) ( )内は、詩の作者名。

註3) ※を付した発表は、正規の発表時間ではなく学級通信の朗読場面で行われた。

三つには、演者の芳村による、この詩の暗唱に対する自己評価が高いことがある。質問紙調査で、芳村は「自分で発表するのが得意な詩」の一つに、「きりん」や「くさったバナナ」と並んで、「魔女の天気予報」をあげていた。

四つには、聴き手の子どもたちが詩と演者を特定し、芳村の発表に高い評価を与えていた。質問紙調査で、「友だちの詩の発表のなかで、『なんど聞いてもいいなあ』、『多くの人に聞いてもらいたいなあ』と思う詩」を発表者と併せてあげてもらったところ、芳村による「魔女の天気予報」は学級で9名に支持され第1位であった。3名が支持する第2位の詩<sup>4)</sup>を引き離していた。

以上より、「魔女の天気予報」は繰り返し芳村によって暗唱され、芳村にとっては好む詩でも得意な詩でもあり、聴き手にも詩と演者は特定されている点で、レパトリーとしての要件を備えている。年度末には、「魔女の天気予報」は芳村のレパトリーとして学級で認められていたといえる。

## 2. 「魔女の天気予報」のレパトリー化の過程

### (1) 演者芳村による発表と聴き手による受容

では、詩を媒介物として演者と聴き手がどのような相互作用を行うことで、「魔女の天気予報」が芳村のレパトリーとなっていったのか、観察されたエピソードを解釈しながら、分析していく。

「魔女の天気予報」が対象学級に導入されたのは、7月の初め、芳村が暗唱したことによってであった。芳村は教室に常備されていた詩のカードの中から、既に卒業した子どもによってカード化された「魔女の天気予報」を自主的に選択し、暗唱した。その直後、聴き手の支持を得た作品として詩が学級通信に掲載され、【事例5-1】に示すように聴き手の要求に応じて、芳村は再度、発表した。

#### 【事例5-1】芳村による「魔女の天気予報」の発表

(7月6日, 9:30:48~9:39:23)

(本日分の発表が終わり、子どもたちは、配布されたばかりの学級通信に芳村の発表した「魔女の天気予報」が掲載されていることに気づき、「魔女の天気予報」、「芳村」などと話している。)

101 豊島#: (詩を読み上げ)イヒヒのウヒヒ、ウヒヒのイヒヒ。芳村読んでー。

102 T : (笑いながら)「魔女の天気予報」が読みたい?

103 C n : 芳村だよ。芳村だよ。芳村だよ。

104 稲葉#: よしむらー。

105 T : (芳村に) 芳村さん、みんなが言ってるから読んでくれる?

106 藤吉#: よっしゃー。



(チャイムが鳴り始める。)

107 豊島# : チャイムが鳴り終わってから。うるさい。

108 T : そうだね。

109 彦坂# : (椅子の上に立ち、両手を広げて) キーン、コーン、カーン、コーン。

110 T : しーっ。

111 豊島# : 終わった瞬間、こいよ。これが、あの「魔女の天気予報」の始まりのチャイム。(時報を真似て) プッ、プッ、プッ、プーン。

112 芳村 : 「まじよの天気予ほう」まど・みちお※

「天気予ほうの時間です／

今夜の空は／きゅうけつきのあれもよう／

あけがたちかく／人食いザメのキバの雨が／ふるでしょう／

地ごとくにおちる人たちは／かいちゅう電とうとニンニクと／

コウモリガサのご用いを／

イヒヒのウヒヒ／ウヒヒのイヒヒ／

以上で、まじよの天気予ほうを／終わります」(以上、芳村が使用したカードの表記のママ)

(芳村の発表中、聴き手は笑いをかみ殺していたが、終盤、笑いが漏れてくる。)

113 C n : (発表が終わると一斉に) やったー (拍手)。

114 T : あー、よかったね。

115 金谷# : すばらしい。

116 稲葉# : すばらしい。アンコールだよー。

117 C# : ウヒヒのイヒヒ。

※芳村が使用した詩のカードの誤った記載にしたがい、対象学級では「魔女の天気予報」は「まど・みちお」の作とされていた。

【事例5-1】では、学級通信の配布を受けて、子どもたちから芳村に演者として暗唱することへの〈要求〉が出され[101, 103, 104]、芳村が発表することに期待が寄せられた。彼らの推薦を受け、教師も芳村を指名した[105]。発表直前に授業終了のチャイムが鳴り始めると、芳村の音声チャイムに消されないように、豊島#や彦坂#がチャイムを時報にみたくて鳴り終わるのを待っており[107-111]、聴き手の期待は高まっている。芳村は、声色を年老いた魔女のように低く変え、とりわけ「イヒヒのウヒヒ／ウヒヒのイヒヒ」では抑揚の高低の差をつけ〈詠唱〉した[112]。発表が終わるやいなや、聴き手の子どもたちは一斉に「やったー」と歓声をあげ、肯定的な〈評価〉を示した[113-116]。芳村による発表が聴き手に好評であったのは、メタファーを巧みに用いて天気予報としての定型の言い回しとファン

タジーとしての妖怪の世界とを結びつけた詩のおもしろさに加え、芳村が声音を工夫して演出効果を高めた点にあるように観察者には見受けられた。

以上、「魔女の天気予報」のレパトリー化の最初の段階では、詩を媒介物として、聴き手から芳村に発表への〈要求〉が向けられ、演者の芳村はそれに応えて〈詠唱〉し、さらに聴き手から高い〈評価〉が返されるという相互作用がみられた。

## (2) 後続演者による模倣

【事例5-1】の1週間後、聴き手の一人だった鶴岡#が、個別作業の時間に芳村が使ったカードを見ながら、「魔女の天気予報」の暗唱の練習を行っていた(【事例5-2】)。鶴岡#は発表には至らなかったが、芳村に後続する演者が出現したのである。鶴岡#は高低差のある抑揚をつけた言い回しで暗唱したり[203]、芳村に詠唱の〈要求〉をしたり[209]しており、芳村の語り口を〈模倣〉する志向をみせていた。また、鶴岡#の練習を見ていた尾形#は、鶴岡#の詠みのできばえは芳村には「かなわない」と述べ、芳村の方の詠唱技量を高く〈評価〉した[204]。

つまり、レパトリー化の第二段階としては、後続演者による〈模倣〉という作用が起り、模倣対象となった芳村は聴き手の評価によって演者としての権威を与えられるという〈権威づけ〉がみられた。模倣や権威づけにより、芳村と特定の詩の結びつきが、一部のほかの子どもに認識され始めていることがわかる。

### 【事例5-2】鶴岡#による「魔女の天気予報」の練習

(7月14日, 11:43:30~11:44:30)

(鶴岡#が、カード置き場から「魔女の天気予報」のカードをとりだしてくる。)

201 観察者：(鶴岡#に)なに(の詩)？

202 鶴岡#：「魔女の天気予報」。

203 鶴岡#：(カードを豊島#に渡し豊島#、井垣#らの前で練習を始めて)人食いザメのキバ\*\*かいちゅう電とうとニンニクとコウモリガサの\*\*。

204 尾形#：(それを見ていて)芳村にはかなわないな。

205 芳村：なにになになに。

206 尾形#：コウモリガサ。

207 芳村：え？

208 尾形#：あれだよ。

209 鶴岡#：(近くに芳村が来たのを見つけて)芳村やって。芳村やって。芳村。(芳村は、後ろを向いて鶴岡#の要求を無視する。)

### (3) 演者芳村の再演と聴き手による支持

2学期の終わりに、演者の芳村は、再度「魔女の天気予報」を発表した(【事例5-3】)。【事例5-3】では、実質的に芳村による「魔女の天気予報」の詠唱は3度目であるにもかかわらず、聴き手の多くは高い評価を寄せている。暗唱が終わるやいなや「アンコール」と再演の〈要求〉が出され、再演に相当するとの肯定的な〈評価〉が示された[301, 302]。加えて、詠唱について、具体的な示唆や評価が示されるようになり、聴き手の成長がみられる。島田#は「大阪弁とかほかのことばでやってみて」と語り口に焦点をあて[303]、藤枝は「感じが出ていた」と表現技能の巧みさを高く〈評価〉した[305]。島田#の発話は、聴き手の子どもたちに笑いで反応されており、芳村の語り口への批判というより聴き手をさらに楽しませるための工夫の〈要求〉となっている。

#### 【事例5-3】芳村による再度の発表 (12月15日, 9:31:50~9:33:52)

(芳村が「魔女の天気予報」を暗唱し終わると、聴き手が拍手する。)

301 C# : アンコール。

302 C n : アンコール、アンコール、アンコール、アンコール。

(島田#が挙手して、指名される。)

303 島田# : あのね、そうやっておもしろくするのもいいけど、もうちょっとほんとはあることばで大阪弁とか、そういうのでやってみて。

C n : (笑う)

304 T : ちょっと聞こえないから、立って意見のある人、言って。

305 藤枝 : (起立して)感じが出ていてよかったです。

306 沼口 : (挙手をし起立をして)芳村さんは、ほとんど、詩をやっているなかで、「魔女の天気予報」ばかりやって、「魔女の天気予報」をたくさんやっているの。

307 C# : 2回目だよ。

308 金谷# : 2回目だよ。

309 C n : 3回目だよ。

310 T : ほかのも、おもしろくやってほしいってこと？

311 沼口 : 同じのばかりやっていると、飽きてしまうの。

312 C n : 飽きないよ。

313 C# : 飽きねーよ。

314 島田# : 全然飽きない。いつも違うことばで聞いていると。

315 稲葉# : 飽きないよ。いいじゃん。

316 T : それは、それぞれの\*\*。

一方で、芳村の再演に対して「飽きる」という批判が出された[306, 311]。2学期末の時点で同一演者による2回以上の発表は、観察する限りほかに6例あった。沼口の発話は、好評だったネタを安直に使い回すことを批判し、同一詩の再演を食傷気味にみていると解釈することができる。ただし、同一演者と同一詩との固定的な関係を認めている点で、「レパートリー」が形成されつつあることが示されている。沼口にはすぐさま、ほかの聴き手から「飽きない」との反論が次々出され[312-315]、「魔女の天気予報」の再演は聴き手全体には支持されている。

教師もまた、芳村の発表を楽しんでいる。教師の、沼口の言いよどみに対する「ほかの詩もおもしろくやってほしいってこと？」という補いは、今回の発表を教師も「おもしろい」と認めていることを前提としているのである。

以上より、レパートリー化の第三段階としては、演者による再演と、それへの聴き手による支持がみられた。

#### (4) 演者芳村による再々演と聴き手による発表のおもしろさの追究

3学期に、芳村はお気に入りの詩として再々度「魔女の天気予報」を発表した(【事例5-4】)。この三度めの発表において、芳村は、豊島#や島田#から「魔女のことば」や「魔女の声」という語り口について、どのようにとらえているのかという<探究>を受け[402, 405]、「勝手に声がこうなる」という<工夫>や、「イヒヒのウヒヒ」と<模範>を示して応えている。とりわけ、後続演者でもある豊島#の質問は、自分の詠唱がうまくいかないことを反省しており、芳村に教えを請うかたちになっている。この学級では、単純に発表を面白がるという段階を超えて、芳村の詠唱をなぜおもしろいと感じるのか、その理由を探るための言語的やりとりが成立している。演者、聴き手とも発表のあり方について成熟しているようにみえる。藤枝の「ほんとに魔女のように」という発話も含めて[410]、芳村の詠唱のおもしろさは「魔女らしさ」の実現にあると思われていることがわかる。

こうしたなかで、尾形#の「やっぱり師匠ですな」という発話[401]は、後続演者と比べて芳村の表現は巧みで優れていることを評価し、さらに「魔女の天気予報」の演者として芳村に<権威づけ>を与える働きをしている。

#### 【事例5-4】芳村による再々度の発表 (2月19日, 10:21:10~10:22:20)

(芳村の発表が終わり、子どもたちが拍手した。)

401 尾形#: やっぱり師匠ですな。師匠。

402 豊島#: ぼくもこれ一、感じだそうと思ってやってるんですけど、なかなか魔女のことばってどういうことばか、わからない。いったいどういう風に言ったらいいのかわからないんですけど。

- 403 T : 芳村さんはどういうところを工夫しているかってところだね。それどうですか、芳村さん。
- 404 芳村 : この詩をやろうとすると、勝手に声がこうなる。  
C n : (笑う)
- 405 島田# : 魔女の声ってどういう声だと思いますか？
- 406 T : イヒヒのヒってとこ、ちょっと、もう一回やってみて。
- 407 芳村 : イヒヒのウヒヒ、ウヒヒのイヒヒ。  
C n : (笑う)
- 408 大西 : その詩はどこから見つけてきたんですか？
- 409 芳村 : カードの中にあつたのを使いました。
- 410 藤枝 : なんだか芳村さんがほんとに魔女のように思えてきました。

レパトリー化の第四段階としては、再々度の発表も聴き手に支持され、聴き手の〈探究〉を受けて、芳村は自分の〈工夫〉や〈模範〉を提示したり、教えを請われたり、「師匠」だと〈権威づけ〉されたりしており、「魔女の天気予報」の権威として芳村が認められている段階であるといえる。

#### (5) 後続演者の発表に及ぼす演者芳村の影響

再々度の芳村の発表に前後して、豊島#や井垣#が後続演者として「魔女の天気予報」を学級で発表した(【事例5-5】、【事例5-6】)。発表後の質疑応答場面で、後続演者の豊島#も井垣#も芳村の影響を受けたことが示されている。【事例5-5】の豊島#は、詩を暗唱した〈動機づけ〉を芳村の発表が「楽しくて印象に残って」いたことにあると表明し[502]、【事例5-6】の井垣#は「師匠の芳村」から〈教示〉を受けていたことを尾形#に明らかにされている[611]。そもそも後続演者の二人とも、「イヒヒのウヒヒ」に象徴される芳村の言い回しを〈模倣〉しており[609]、聴き手にもそれは知覚されていた[609, 611]。

#### 【事例5-5】後続演者の豊島#の発表 (2月19日, 9:54:53~9:56:06)

- 501 C : (暗唱を終えた豊島#に) どうしてその詩をやろうと思ったのですか？
- 502 豊島# : 最初に、芳村さんが発表して、アンコールをうけて、楽しくて印象に残って。今回はこの詩をやろうと思って、覚えやすかったです。一度\*\*。
- 503 河瀬# : こわくいえてよかった。

**【事例 5-6】後続演者の井垣#の発表** (2月22日, 11:04:50~11:05:45)

(井垣#が芳村の言い回しを真似て、「魔女の天気予報」を暗唱した。)

601 藤枝 : もうちょっと練習してから\*\*。

602 C n : えーっ。なんでー、なんでー。

603 島田# : 井垣#にしてはできたじゃん。

604 平塚# : 井垣#にしてはね。

605 C# : そうだよ。

606 島田# : こいつね、一行文とか二行文の詩しか読まなかったんだよ。

607 尾形# : 豊島#とおんなじ、いやな\*\*拍手してあげよう。パチパチ\*\*。

608 金谷# : これは絶対、学級通信でしょう。

609 豊島# : えっと、さっき計画表の時間で、あそこで大声出して「ウヒヒのヒ」ってやってとっても迷惑だった。もうちょっと遠慮\*\*。

(C n : すこししらけている。)

610 C# : いいよなー(井垣#の練習は迷惑ではなかった、という意)。

611 尾形# : だって、師匠の芳村に教えてもらったんだもん。

聴き手は、二人の詠唱に対して「こわくいえてよかった」[503]、「井垣#にしてはできた」[603, 604]と肯定的な<評価>を与えているが、<模倣>の対象となった芳村の詠唱が暗黙的な評価基準となっている。芳村の詠唱は「こわくいえた」モデルとして、「ウヒヒのヒ」の模範として典型化されているといえる。「師匠の芳村」[611]と言われたように、芳村は<権威づけ>されている。

つまり、後続演者は<動機づけ>や<教示>を受けたり、<模倣>の対象としている点で芳村の影響を受け、聴き手も「魔女の天気予報」の発表の典型としてみている点で、芳村の詠唱から影響を受けている。レパートリー化の第五段階としては、後続演者の出現により、芳村の詠唱は後続演者の詠唱や聴き手の聴き方に影響を及ぼしていることが明らかになり、かえって芳村の演者としての「権威」が顕在化し、潜在的に認められていた芳村と特定の詩との結びつきが強化されたといえる。

以上の五段階にわたったレパートリー化の過程は、「魔女の天気予報」という詩を媒介物に、演者の芳村と聴き手と後続演者との三者関係が構築されていった過程でもある(図5-1)。レパートリー化当初は、演者が<詠唱>することで聴き手に働きかけ、聴き手はそれに対し高い<評価>や再演などの<要求>を出したり詠みへの<探究>を示した。さらにそれを受けて演者が再度<詠唱>しく工夫>を示した。演者と聴き手との二者関係のなかで芳村と特定の詩が結びついていった。レパートリー形成の後半になると、後続演者が出現し、聴き手に<詠唱>で働きかけ、聴き

手が肯定的な<評価>を与えた。同時に、後続演者と演者との関係性も形成されていった。後続演者は芳村の詠唱を<動機づけ>のきっかけや<模倣>の対象とし、演者の芳村は<教示>や<模範>を示していた。さらに、演者と聴き手の関係性が変容していった。聴き手は、評価の基準として発表の典型を芳村の詠唱にみだし、後続演者と比較して改めて演者芳村の詠唱の質の高さを評価し、「師匠」として<権威づけ>を行った。このように、「魔女の天気予報」は芳村個人のレパートリーであるが、レパートリーの形成過程は、詩を媒介物にして二者関係から三者関係へと関係性が変容していくという社会的事象としてみることができる。

芳村と「魔女の天気予報」との結びつきにおいて重要なのは、聴き手に、度重なる暗唱がいずれも支持され、演者の技量の高さや工夫の仕方が評価されたことであろう。芳村の場合、「レモン」や「こうもりひらり」（表1参照）は、2月の時点で「お気に入りの詩」とされていた。詠唱はいずれも言いよどみがほとんどないが、「魔女の天気予報」に比べると暗唱後の聴き手の反応が乏しく、静かな拍手が中心であった。ある詩がレパートリーになるためには、演者自身がその詩を気に入ったり、詠唱の能力が高いだけでは不十分で、聴き手にその演者の暗唱活動のなかで相対的にうまくできたことをみだしてもらうことが必要なのであろう。例えば、演者の自己評価にさえ、他者の反応は影響を及ぼす。井垣#は質問紙調査で、「心に残っている詩」と「得意な詩」の両方に「魔女の天気予報」をあげた。詠唱自体は、「師匠」の芳村の方が優れていたとしても、「井垣#にしてはできたじゃん」[603]と、井垣#自身の暗唱活動において相対的にうまいと聴き手に評価され、好意的に反応されたものに対して自己評価が高くなるのだろう。

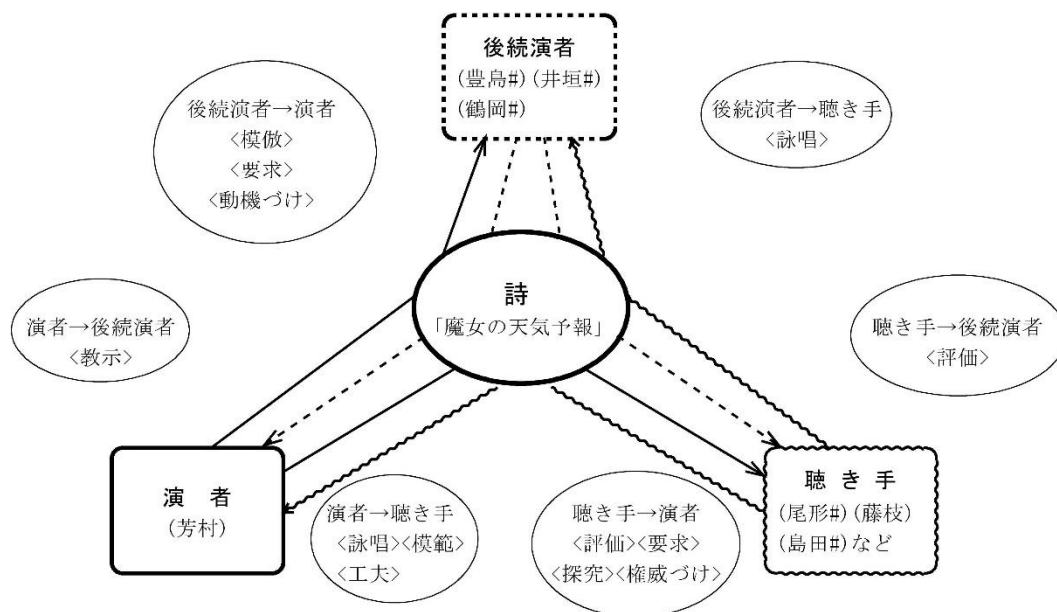


図5-1 詩「魔女の天気予報」に媒介された相互作用

(働きかけの向き：演者から →，聴き手から 〰️，後続演者から - - - ->)

### 3. レポートリー化を支える状況

では、レポートリー形成という事象は、どのような状況に支えられていたのだろうか。詩の暗唱活動を支える状況をみてみよう。

一つには、〈評価〉や〈工夫〉、〈要求〉など相互作用の機能は、「魔女の天気予報」に限らず詩の暗唱活動において定型的な反応の行為として成立していった。言語化された聴き手の反応は、1学期から3学期にかけて内容的な変化を示した(表5-2)。まず、3学期になるにしたがって、特定の内容が頻出するようになる。1学期と3学期を比較すると、とりわけ「発表の態度」(7.5%→18.6%)、「表現の工夫」(2.3%→27.1%)、「解釈」(5.3%→49.2%)で出現比率の大幅な増加がみられ、批評の言語化が具体的で本質的な内容へと批評の定型化が進んだ。さらに、3学期になるにしたがい、教師の反応数は、「解釈」で大幅に減少(3.0%→6.4%→0.0%)するのを始め、「原典の所在」と「表現の工夫」以外はすべて減少傾向にある。教師が介入することが少なくなっている。したがって、言語的反応の定型化は、子ども自身によって進められるようになったといえる。

表5-2 聴き手の反応が出された詩の暗唱件数

(上段：件数、下段：比率%)

機能	発表の態度		肯定的評価		作者の確認		原典の所在		表現の工夫		解 釈		その他	
	子	教師	子	教師	子	教師	子	教師	子	教師	子	教師	子	教師
事例	・声が小さい ・間違えるな ・よく練習したよね		・いいねえ ・アンコール ・うまい		・作者はだれ？ ・自分で作ったの？		・どこにあったの？		・こう読むといいよ ・どうやって覚えたのか？ ・方言でやったら		・どういう意味？ ・自分はどう思う ・なぜ選んだの？		・毎度おなじみ ・続きはある？ ・面白いのやるかと思った	
1学期	10 7.5	2 1.5	20 15.0	1 0.8	6 4.5	2 1.5	2 1.5	1 0.8	3 2.3	3 2.3	7 5.3	4 3.0	8 6.0	1 0.8
2学期	3 3.8	2 2.6	4 5.1	3 3.8	3 3.8	3 3.8	0 0.0	0 0.0	1 1.3	0 0.0	4 5.1	5 6.4	6 7.7	3 3.8
3学期	11 18.6	0 0.0	6 10.2	1 1.7	1 1.7	0 0.0	4 6.8	1 1.7	16 27.1	1 1.7	29 49.2	0 0.0	4 6.8	0 0.0
合計	24 8.9	4 1.5	30 11.1	5 1.9	10 3.7	5 1.9	6 2.2	2 0.7	20 7.4	4 1.5	40 14.8	9 3.3	18 6.7	4 1.5

註1) 比率は、1学期133件、2学期78件、3学期59件、年間270件の発表件数を分母として算出した。

註2) 本表における件数は、反応された発話数ではなく、反応において各機能が出現した詩の件数である。したがって、一つの機能に2回以上の反応数があっても、同一発表なら1件と数えた。



二つには、詩の解釈の要求が、聴き手の子どもによって自発的に行われるようになった。演者に解釈を促す子どもの反応は、3学期に質、量とも高くなっている(表5-3)。1学期に多い「ちゃかす」ことによる反応は2学期以降はみられなくなり、3学期には詩について「本質的な内容を問う」反応が増加した。また、3学期には、中庸的な言い方で詩の「選択理由を問う」ことに加えて、選択した詩の「好きな箇所を問う」というように聴き手の受容的な反応が多く示されるようになった。子どもは、暗唱活動において聴き手にも演者にもなりながら、解釈を尋ねたり尋ねられたりしているうちに、解釈行為を自覚化していったと思われる。なぜ好きか、どこが好きかを問い直すことは、「この詩が好きだ」という演者の自己規定を促進する。他者との相互作用によって自己規定がなされていく。「魔女の天気予報」のレパトリー化において3学期にみられた〈工夫〉や〈探究〉は、詩の解釈の要求が自発的に行われるという状況のなかでみられた行為なのである。

三つには、子どもが反応を自由に言語化するために、自由度の高い学習環境が設定されていることがあげられる。発表後の質疑応答の参入や内容の自由が保障されていた。子どもは教師によって反応の機会や内容を制限されない。教師は暗唱の質や作品にかかわらず、基本的に演者、聴き手双方の行為に対して非難や禁止を行わず、受容的な態度に徹した。子どもは、詩の選択や暗唱の機会について制限やノルマを課されない。自らの意思で、後続演者となることができる。

表5-3 解釈を促進する反応の変容

(数字は、件数)

分類	ちゃかす	選択理由を問う	好きな箇所を問う	語句、題名の意味を問う	本質的な内容を問う	合計
事例	・(「たましいは/生きています」という詩に対し)なんで、たましいが生きてるんだよ。	・どうしてその詩を選んだ(作った)んですか? ・どうしてその詩ばかり何回もやるんですか?	・その詩のどこが好きですか? ・(詩に出てきた)うずまきと、たつまきと、なるとまき、どれが好きですか?	・その鳴き声はどういう意味ですか?	・あなたが聞いている方だったら、おばあちゃんをどう思いますか? ・作者はどんな気持ちだと思いますか?	
1学期	4	2	0	2	2	10
2学期	0	0	2	0	2	4
3学期	1	8	11	3	8	31
合計	5	10	13	5	11	45

註)本表における件数は、反応数である。したがって、同一発表でも同機能で2回以上の反応数があれば集計した。

以上より、「魔女の天気予報」に媒介される相互作用は、定型的な言語的反応の形成、詩の解釈の自覚化、自由度の高い学習環境といった学級文化に支えられているといえる。それと同時に、「魔女の天気予報」でみられた相互作用の状況は、詩の暗唱活動として繰り返されることで、定型化された言い回しや、詩の解釈行為の生成や、学習環境の自由度の高さという点で学級文化を強化し、時に変容させていく。例えば「アンコール」という肯定的な<評価>の表現は、暗唱を高く評価する反応として何度も使われることで定型化される。一方、「魔女の天気予報」の質疑応答で導入されたことをきっかけにして、新たな言い回しや解釈行為が別の詩の発表で活用されれば学級文化を変容させる可能性をもつ。

#### 第4節 総括——個性の生成と学級文化の生成の連動

以上の分析より、次の結論をあげることができる。

レパトリーの形成は、詩を媒介物として演者と聞き手と後続演者が相互作用を行い、関係性を変容させていく過程を経ており、きわめて社会的な事象であった。例えば、<詠唱>、<要求>、<模倣>などの行為は「魔女の天気予報」という詩によって媒介されている。それと同時に、声色を変える芳村の暗唱の仕方や、聴き手による高い<評価>や<権威づけ>などの行為は、媒介物を「魔女の天気予報」という一作品から芳村のレパトリーへと再構成していった。

芳村は、何度も「魔女の天気予報」の詩を暗唱し、表現の工夫に彼女らしさを表出させ、この詩の暗唱が得意であると自己規定をした。このことは、聴き手や後続演者によって詠唱が高く評価され、権威づけされ、芳村と詩との特定の結びつきが学級で承認されたことによる。つまり、「個性」は、他者との相互作用や他者による承認によって生成される。

また、「魔女の天気予報」に媒介される相互作用は学級文化としての談話や学習の環境に状況づけられると同時に、暗唱活動として起こり得る事例として学級文化の生成を強化していく。芳村による「魔女の天気予報」のレパトリー化は、同じ状況に参加するほかの子どものレパトリー認識の形成を促し、レパトリー形成自体を一成員の出来事から学級文化化していく可能性をはらんでいる。

以上、本章で明らかとなったのは、ある子どもの個性の生成と、学級文化の生成との相互交渉的なあり方である。詩に媒介される相互作用は、学級文化に状況づけられると同時に、学級文化を強化した。詩の暗唱活動のシステムがあることで、芳村は詩の暗唱に臨み、「魔女の天気予報」をとりあげた。発表への積極的な反応が歓迎される文化があり、芳村の暗唱が高く評価され続け、芳村のレパトリーとなった。レパトリーの詩をもてることが一つの選択肢として示され、

得意な詩をもとうとする学級文化の更新につながった。

この個性の生成と学級文化の生成との連動は、自己と集団あるいは発表者と聴き手との行為の循環的な依存関係すなわちダブル・コンティジェンシーを克服していることを示している。

暗唱活動というシステムが提示されたとき、子どもなりに学級に対してどんな詩をどんなふうに発表したら聴き手に受け入れてもらえるか、予期する。聴き手の方も、どういう発表がよいものなのか、何かおもしろそうな発表をしてくれそうか、予期する。また、発表者は自分の発表が理解してもらえるか、受け入れられるか、よい反応がもらえるかと予期し、聴き手はつまらない発表だったらどう反応しようか、予期する。つまり、発表者も聴き手集団も、相手の発表や反応次第でどうなるかと考えており、失敗を懸念して躊躇している状態にもなる。つまり、ダブル・コンティジェンシーである。

しかし、この学級では暗唱活動は滞るどころか、継続して積極的に取り組まれた。つまり、ダブル・コンティジェンシーが克服されているのである。この活動において、子どもは誰でも発表者になり、誰かの聴き手となる。つまり、発表者と聴き手の双方を経験する。発表する際には、自分の発表が聴き手からどのような反応が得られるのか、予期しているし、聴き手はいい発表を聞きたいと期待していることも予期している。聴き手になった際には、発表者は聴き手から期待されていることを予期し、発表者が聴き手から高く評価されたいと願っているということを予期している。つまり、発表者の立場の時も聴き手の立場の時も、自分にとっては、どういう発表や反応をするのかと予想する「相手」も結局、それを考えている「自分」であり、その「相手」からみて自分はさらに「もう一人の自分」である。この自己準拠によってもたらされる不確実性ゆえに、発表者は、自分の中で「考えすぎて」「余計な」緊張をすることもあろうし、確実によい反応を得ようとして、好評を博した詩の詠唱を模倣しようとするのであろう。

この点において、レパートリーをもつことは、発表におけるリスクを減らすことができる。芳村による「魔女の天気予報」のように、おもしろい発表には心から楽しんでいることを表現してもよいことが了解されているし、実際、芳村は聴き手の期待通りの詠唱を聴かせてくれる。芳村自身も、聴き手の高い評価や反応を得て、「魔女の天気予報」の暗唱に自信を深めていく。レパートリーをもつ、ということが学級で目指されるようになり、お互いの発表に聴き入っていく。良い発表にはそれなりの反応が示されることが了解されていく。こうして、ダブル・コンティジェンシーが克服されていったと考えられる。

本章の事例は、自主学習や暗唱活動のように、子どもたちにとってそれまで馴染みのなかった活動が導入されたとき、子どもなりに試行錯誤しながらどうい

う状態が良いものなのか、探っていった事例でもある。レパトリー形成にみる自己言及性は、発表活動をめぐるダブル・コンティンジェンシーという問題が触媒になって、発表場面という社会的状況で、聴き手の反応という規定不可能なものが、安定的に支持を得られるレパトリーという規定可能なものへと橋渡しされていたところに表れている。そして、レパトリー形成は、十八番に頼らない発表や、自由作文など十八番を要しない発表と区別されることで可能となる、自己言及的なシステムといえるだろう。

## 註

- 1) カラオケを社会文化的事象としてとらえるならば(Lum,1996)、本章の論旨はカラオケにおけるレパトリー形成とも共通する可能性がある。
- 2) 教師は、ここ3年間に担当した子どもの作成したカードを「財産」として活用しており、年度終了時には、累積した詩のカードは1400枚を数えた。
- 3) 詩の暗唱以外の年間発表件数は、作文が37.0%(198件)、ことば遊びのアクロスティックの作品は9.9%(53件)、その他は2.6%(14件)であった。
- 4) 第2位で支持された詩は、高倉(女子)による「教室はまちがうところだ」(作者：蒔田晋治)、高倉による「生きる」(作者：谷川俊太郎)、岡崎(女子)による「夕日がせなかをおしてくる」(作者：阪田寛夫)の3篇であった。

## 第Ⅵ章

### 発表活動におけるシステム内部の矛盾と 内部観測による「問題」の出現と解消

——「声が小さい」ことの問題化と「その子らしさ」の  
発見から捉える小学3年生の発表者の自立過程——

#### 第1節 問題と目的

本章の課題は、学校教育における子どもの発達あるいは長期的変容について「自立」と呼びうる可能性を明らかにすることである。事例として、小学3年生の発表活動における相互作用の変容に着目し、ある子どもが発表者としてどのように自立していくのか、なぜ自立していくようにみえるのか、ということを検討する。そして、これらの自立をめぐる検討を通して、発表者の自立は、活動システムの自己縮減的調整によってもたらされることを明らかにする。すなわち、活動をしつつ、活動システム内部に起こる矛盾が契機となり、その矛盾が内部観測によって自己縮減的に解消されるということを論じたい。

学校における教育は、次世代の社会に対する現世代の社会的要請を反映させたカリキュラムに基づいて展開されている。学校教育における子どもの発達はカリキュラムや大人の願いに応じた限定的な価値や特定の発達期待のもとで捉えられるのではないだろうか。例えば、近年は、生活科や総合的学習の導入と連動して、子どもの自主的な活動の構成が推進され、成果を子ども自ら発表する機会が積極的に導入されている。「自己教育力」の向上が謳われているように、子どもは自らの関心や興味に応じ課題設定や解決方法、学習結果の活用について自己決定し、学習過程を自ら制御する主体となることが、学校教育における発達の一つのあり方として期待されているだろう(上淵, 1998)。

発達観そのものが時代や場によって多様であるとされる(やまだ, 1995)。本章は、学校や教室に特有の発達を「自立」と捉えることの可能性をみるために、自立の諸相について仮説生成を行うものである。ここで扱う「自立」とは、依存に対する独立としての自立(independence)ではなく、他者への援助要請を含めて学習を自己制御し産出する主体としての自立(self-dependence)を前提とする。

本研究では、実際の「自立」過程を論じるために、事例として、子どもの発表活動に焦点を当てる。これまで学校教育で支配的であった一斉授業とは別の談話

スタイルに馴染むことが求められる点で、子どもにとって「発表者になる」ことは自明ではない。子どもには一斉授業で教師が果たしている役割を一時的に引き受けることが求められる。評価機能こそ伴わないが、話題の内容を設定し、談話進行の主導権をもち、聴き手の質問に応えるという役割である。さらに、自分以外の他者「みんな」を聴き手として位置づけ、発話の宛名を教師から「みんな」に修正する課題を越えなければならない(磯村, 2001)。したがって、子どもには、自らの発表を内容的にも進行上も自らの意志で構成し実践する発表者として「自立」することが求められるだろう。

では、教室場面における自立について、どのような捉え方が可能だろうか。教室の外から達成の程度や道筋を規定し操作しうる概念として自立を扱えば、日々の教室や授業の社会文化的現実として発見され感知される子どもの僅かな変化が捨象されるだろう。そこで本研究では、子どもの自立について、教師や子どもなど当事者の現実感に即し実践の中で浮かびあがる実践的概念としてのあり方を探るために、以下のように、自立という「問題」の論じられ方を問題として捉えてみたい。

これまで、学習者としての自立を支える能力や個性といった子どもの独自性<sup>1)</sup>に関わる問題は、個体論的と関係論的という二つの対立的な捉え方の問題として論じられてきた。個体論的な捉え方では、個体内部の要因によって個体独自の適応や行動が説明され、状況を超えて変わらぬ一貫した内的属性の存在を仮定する(Allport, 1982/1937)。それに対し、関係論的な捉え方に立てば、子どもの独自性は社会的、文化的、歴史的な状況との関係において現れる。例えば、問題児とされる子どもはそうしたアイデンティティを付与される関係のなかにいるのであり(石黒, 1998)、その子どもが有能かどうかは活動が生起する状況に依存する(Cole & Traupmann, 1981 ; McDermott, 1993)。近年の教室における対話と協同活動に焦点を当てた学習の研究では、能力や知識などの独自性は、他者との相互作用を通して社会的に構成されていくとする立場がとられている(佐藤公治, 1999 ; 伊藤・茂呂, 2002)。

しかし、授業において教師など当事者は独自性について個体論的か関係論的かという二者択一的な捉え方をしているとはいえない<sup>2)</sup>。制度的教育としての学校教育は個人の能力や人格の成長を目指しており、能力などの独自性を個体に帰属させる見方から完全に逃れられない(無藤, 1991)。そうかといって、授業は参加者間の相互作用の集積であり、発話や活動が生成される要因を単純に個人に帰することはできない。「その子らしさ」のような子どもの独自性は、学習材や他者といった社会文化的環境との具体的な関わりにおいて当事者の間で現れてくるという点で、関係論的な捉えられうる(本山・無藤, 1999)。つまり、授業実践自体

に両方の捉え方が出現する契機が潜在的に内包されているだろう。例えば、発表者としての「自立」は、表現技法の熟達や、発表の進行手順の運用、聴き手との質疑応答の形成、発表者の個性の出現などの変容を手がかりとしてみることができるだろう。ただし、個体の能力や自立課題達成の問題に帰するのか、能力があるようにみえるという現象に着目するのかによって、個体論的にも関係論的にも論じうる可能性があるだろう<sup>3)</sup>。

そこで、本章では、個体論的と関係論的のディスコースの混淆を視野に入れた上で、小学3年生の学級におけるある子どもの発表場面での相互作用や周囲の反応、問題の語り方の変化に焦点を当て、「自立」という現象は、いかに学級の社会文化的状況において生成されていくのか、ということ論じていきたい。

「発表」という活動は、主体－媒介物(道具)－対象を頂点とする三角形の図式をモデルとするVygotskyの媒介論(Vygotsky, 1987)に則せば、発表主体と聴き手の関係性が作品やことばなどの道具に媒介されて成立するといえる。道具によって発表や聴取という行為は「媒介されている」のであり、媒介手段が行為の形成に本質的に関わっている(Wertsch, 1991)。発表者が表現するという行為は、作品を媒介物として聴き手に働きかけると同時に、視線や質疑応答によって聴き手の反応を受容するという行為である。また、聴き手が鑑賞し聴取するという行為は、作品やパフォーマンスなどの媒介物を通して発表を受容する行為であり、批評言などによって発表者へ反応する行為である。

ただし、活動を支援する教師は、単なる聴き手ではない。教師は、発表者に対する聴き手、聴き手の子どもに対する聴き手の先達モデル、学習者に対する支援者であるなど、いくつかの局面において「中間者」あるいは「媒介者」として位置づけられよう(佐藤学, 1997)。

したがって、分析にあたっては、媒介物をめぐる発表者－聴き手－教師の三者関係のあり方や、子どもと媒介物との関わり方、それらの関係に対する教師の見方がどうなっているのかをみていくことになるだろう。

分析の視点の一つは、長期的な活動や関係性の変容に着目するということである。活動や関係性を変容させることで子どもは成長していくのであり(無藤, 1995)、学級編成後間もない年度当初からそれ以降への変容に「自立」と目される現象が現れるかもしれない。また、活動や行為に対する観察者による解釈の妥当性は、長期的に学級に参加し、当事者のふるまいの仕方を共有することでより高くなる(平山, 1997)。さらに、長期的な変容を視野に入れることで、ある時期の関係性について、当事者の視点により近いところで論じることが可能になるだろう。

もう一つには、出来事のなかの「問題」をよみ解くために、当事者それぞれの

視点から解釈を試みることがある。それは、「問題」の原因を個人の特性に帰属させず、「問題」の捉え方を一人の当事者のみの見方に帰さないという二点においてである。石黒(1998)によれば、個体に原因を求める「問題」の捉え方は、他の「問題」への読みかえを不可能にし、問題の展開可能性を低めることになる。自立に関わる「問題」は、一義的に問題の種類や原因を特定するのではなく、「なぜ問題とみなされているのか」を含めて、「問題」のみえ方や意味について当事者間の相違や共有を問いつつ解釈していくことが必要であろう。

以上より、活動自体と、活動を成立させる参加者間の関係性、活動に現れる「問題」性という三つの側面から長期的変容を追究し、その変容の現象について「自立」といいうるか、みていくことにする。

## 第2節 方法

### 1. 資料

対象とするのは、東京都内の小学3年生の学級で週2～3回程行われた「ことば」を領域とする自主学習の授業である。この学級は39名(男子19名、女子20名、1学期末に男子1名が転出し38名)から成り、3年生進級時に新たに学級が編成された。授業者でもある学級担任は教歴18年めの女性で、39名のうち12名(男女各6名)を前年度から引き続き担任している。

調査は、週1回の定期的な観察及び学期末の集中的な観察を合わせた41回分のフィールドワークによる。記録は、ビデオカメラ2台による映像音声と、フィールドノートによる文字によって採取した。定期的な観察には他に1名の観察者がおり、ビデオカメラ1台は教室全体または発表活動全体を収めるように設置し、もう1台は状況に応じた視野角で撮影した。筆者一人の時は前者のカメラは固定した。

調査者は、授業中は原則として活動に参加しない観察者であり、必要に応じて子どもや教師に近づくことはあっても、子どもには働きかけず、子どもからの働きかけには最小限の返答を行うにとどめた。学級の子どもの中には、「大学のお姉さん」として認識されていた。

期間は4月末から翌年3月までの約1年間である。調査者は、対象教師の自主学習の授業を2年生時から4年生時までの約3年間にわたり調査しており、本研究はそのうちの2年目にあたる。教師への随時のインタビューのほか、年度末には子ども全員(38名)に対し、授業への参加の仕方を問う質問紙調査を行った。教師が参加する学校外の教育研究会に年間5回程度同席し、教師の教育信念の語り接触到る機会を得た。



分析で用いる資料としては、文字記録化された授業時の相互作用のエピソードや、質問紙回答票、教師の談話のほか、教師が随時発行する学級通信や子どもが管理する活動記録といったドキュメント類を含む。

## 2. 自主学習の授業

自主学習の授業は、「それぞれの生活を持ち寄ること、ひとりひとりの仕事を大切にすること、ひとりとみんなの自然な学びの道すじを探すこと」という担任の願いに基づき、次のように展開される。授業時間の前半では、個別に作業が行われる。子どもは一人あるいは数人までの小集団で、自由作文の執筆、詩のカード作りや暗唱の練習、アクロスティック（表6-1※参照）などことば遊びの作品製作、本作り、読書、漢字練習などを行う。活動場所としては、子どもの座席のほか、教室の前後や周辺の空きスペースが利用された。後半では、教室内において学級全体で発表が共有される。詩の暗唱や自由作文の朗読、ことば遊びの作品の発表などが行われ、子どもの関心に応じて発表者と聴き手との間で質疑応答がなされる。個別作業、発表とも課題内容や進行、機会については、基本的に達成すべきノルマはなく、決定は子ども本人の意志に任されている。ただし、特定の領域に偏らず、バランスよく活動することが望まれている。

活動の内容については、1～2週間程度を1サイクルとして「計画表」という記録カードに、「詩の暗唱」「自由作文」「読書」「漢字」などの領域別に子ども自らが記す。1サイクル終了時には、「計画表」に活動の反省や今後の見通しについて「自分の考え」を書き、さらに友だちや家族、教師からアドバイスや評価、感想などコメントを書いてもらう。

教師は、教室内の物的な環境整備を行う。詩集や、子ども手作りの詩のカードや自由研究の本を設置し、カード用紙など学習材を常備し、発表場面での集合形態の工夫などを行う。加えて、作業中は活動展開について子どもの相談に応じたり、活動の見通しの確認を行う。基本的に「指示」を行うことは聴く態度と発表の進行に関する以外ではほとんどなく、子どもに情報選択と意志決定をさせるために「アドバイス」を行うよう心がけている。自らの評価を明示することは子どもの意志を歪めうるので、できるだけ避けている。上記のスタイルを自主学習として授業に導入し始めて、3年目にあたる。

学級通信は、週2～3回程度、主にB4版1枚に1号ずつ自主学習の授業後に発行された。年間で実質的に176号に至り<sup>4)</sup>、うち子どもの作品が掲載された174号分の合計掲載作品数は948件(平均5.45件/号、range:1-10)であった。学級通信には、発表で子どもの間で推薦を受けたり好評を得た作品のほか、教師の配慮によって選ばれた作品が掲載されている。教師は、学級通信への掲載の有無に対する

子どもや親の過剰な評価を避けるため、2学期以降はできるだけ多くの作品の掲載に努めており、作品数が多い時は、一度にまとめて何号か発行されることもあった。

### 3. 発表場面

発表は、観察した41回中39回で行われ、年間で535件、1回の平均発表件数は13.7件(range : 5-28)、一人あたりでは平均18.0件(range : 7-35)なされ、日常的な活動であった。内容別では、詩の暗唱が年間270件(50.5%)、作文が同198件(37.0%)、ことば遊びのうちアクロスティックが53件(9.9%)、その他は14件(2.6%)であった。

詩の暗唱を行う時には、教室に常備されている市販や手作りの詩集や、これまで担当された子どもが書写した詩のカードのほか、学校外で見つけた詩などから、自由に詩を選択する。子ども手作りの詩のカードは年度末には1402枚にのぼっていた。子どもは詩をカードに書写した後、暗唱の練習を行い、発表時間に暗唱する。作文は、学校や家で書いたものを発表する。アクロスティックは、仲間と前半の作業時間に共同製作し、後半で共同発表することがほとんどだった。

詩や作文の発表の手順は、まず題名を、詩の場合は続いて作者名を読みあげ、それから詩文や本文を朗読する。その後、聴き手と質疑応答を行い、最後に聴き手による拍手で終わる。アクロスティックの場合はいきなり詩文の朗読から始まり、朗読後は、冒頭に隠されたことばを聴き手が解答し、正解が示され、聴き手の拍手で終わる。教師によれば、拍手は「聞き終わりましたっていう気持ちで」行うものとされている。その日の全発表終了後、発表の中から「推薦」をいくつでも募る。

### 4. 対象児「幡野はるか」(仮名)

対象児である幡野はるかは、学級編成替えによって授業者に初めて担任されることになった。年度当初、幡野は髪の毛を長くのばしており、観察者には、担任が言うようにおとなしく自己抑制的な女兒のようにみえた。声を発すること自体が少なく、観察者は日常的生活場面で彼女の肉声をなかなか聞くことができなかった。特に親しい仲間がいるわけではなく、単独で活動することが多かった。情動の表出に乏しく伏し目がちで、表情は暗いようにみえることが多いので、「何を考えているのか、捉えにくい子」(2年時担任)のように見受けられた。

自主学習における前半の個別作業の時間も、一人で活動を進めることがほとんどだった。漢字の練習をしたり、作文を書いたり、何かしらしごとをみつけて進

めていた。しかし、表情が暗く変化に乏しいのと、他の子どもとの直接的な相互交渉が少なく、あっても声量が少ないので、彼女の情動について、観察者が推察することが困難だった。後述するように、発表場面においても声量が乏しく、聴き手には発表内容が聴き取りにくく、最前列の子どもを除いて伝わっていないことが多かった。

一方で、彼女は頻繁に作品を発表した。表 6-1 に示すように、観察された 39 回の発表場面で 20 回延べ 25 作品を発表しており、学級 38 名中第 7 位の多さである (range : 7-35)。25 作品中詩の暗唱が 10 件で、作文が 9 件、アクロスティックが 6 件と各領域の均衡を得た発表となっている。ただし、観察する限りにおいて、詩は年間を通じて発表されていたが、作文は 2 学期までに集中し、アクロスティックは学級に 11 月に導入されたこともあり 3 学期に集中している。学級通信への掲載頻度も高く、174 号のうち 34 号に取り上げられ、延べ 38 作品が掲載された。内訳は、詩が 17 件、作文が 15 件、アクロスティックなどことば遊びが 6 件であった。

以上のように、声が小さく「おとなしい」とみえる幡野が、年度当初から自ら求めて他の子ども以上に頻繁に発表しており、学級への露出は全般的に高かったといえる。発表場面は、幡野にとって数少ない直接的な相互作用の機会となっており、彼女を発表者の対象児として、発表活動の変容に着目し、どのような自立過程を経るのか議論していきたい。

## 5. 分析

分析は、発表場面を中心としたエスノグラフィの手法による。

「発表」のエピソードの基本単位は、発表者が聴き手前方に立ち、題名をコールしてから、聴き手の拍手で終了に至るまでとする。聴き手の状況についての情報は随時差し込んでおく。

分析の中心は、対象児幡野はるかの発表をめぐる相互作用事例の分析である。発表のエピソードの分析の焦点は、発表者－聴き手－教師の相互作用にあて、発表者の発表や応答、聴き手の反応、教師の果たす役割について事例ごとに詳細に論述し、時期的な変容を追っていくことにする。特に、発表者の行為については、①自らの発表の進行手順の運用、②聴き手との質疑応答など相互作用の成立、③表現の技能の熟達の 3 点からみていくことにする。さらに、「声が小さい」「その子らしさ」といった自立に関わる「問題」がどのように発生し変化していくのか、について、論述する。

なお、事例中、波線による囲みは発表された作品を示している。

表 6-1 観察された幡野はるかの発表

発表日	種類	題 名	作 者 名	共同発表者	通信掲載
4. 27	作文	イチゴジャムを作った	—	—	—
6. 1	作文	お友だち	—	—	20
6. 8	作文	大しっぱいした私のきもち	—	—	—
6. 15	詩	お母さんのにおい	サトウハチロー	—	30
6. 22	作文	すいかのフルーツポンチ	—	—	—
7. 7	詩	つゆ	金子みすゞ	—	47
7. 7	作文	はっぱをとるのは大すきだよ	—	—	46
7. 13	詩	雨	北原白秋	—	50
9. 28	詩	あさ	鶴岡千代子	—	70
10. 19	詩	せっけん	まど・みちお	—	84
11. 2	作文	へんなえん筆	—	—	98
11. 16	詩	水すまし	たかはしただひろ	—	112
11. 30	作文	へんなえん筆 2	—	—	120
12. 6	阿克	ふゆのよるはさむい(冒頭言)	大西・鷺尾・幡野	大西・鷺尾	126
12. 15	詩	もういいの	金子みすゞ	鷺尾	143
12. 15	作文	教会のクリスマス会	—	—	—
1. 12	阿克	もうすぐ成人の日(冒頭言)	鷺尾・幡野	鷺尾	—
2. 15	阿克	ひなまつり(冒頭言)	鷺尾・幡野	鷺尾	176
2. 22	詩	もうすんだとすれば	まど・みちお	—	179
2. 22	阿克	アイススケエト(冒頭言)	鷺尾・幡野	鷺尾	176
3. 7	詩	われは草なり	高見順	大西・米原	—
3. 11	阿克	カエルの子どもはなに?(冒頭言)	蒲生・鷺尾・幡野	蒲生・鷺尾	—
3. 14	詩	われは草なり	高見順	—	—
3. 14	阿克	もうすぐみんな4年生(冒頭言)	高倉・国府田・幡野	高倉・国府田	—
3. 14	作文	かざった	—	—	—

※ 種類欄の「阿克」はアクロスティックの略。いずれも作者は発表者。「冒頭言」とは各行の冒頭におかれたことば。例えば「ひなまつり」は「ひっしでにげて/なんきょくにきた/まつりをやってたら/つきが出た/りんごをもらってかえったよ」という作品であった。通信掲載欄の数字は通信の号数。

### 第3節 結果と考察

#### 1. 「声が小さい」ということの「問題」化

##### (1) 声量の乏しさへの対応

自主学習の授業が開始された1学期、幡野は、発表時の声量の聴き取りにくさについて、明示的、暗黙的に指摘されている。4月27日の自由作文の発表の時は、ノートで顔を隠して、しかも声量が乏しく、読点で息を吸う度に肩が上がっており、聴き手には内容が聞こえにくかった。顔を幡野に向けて聴いている子どもは少なく、幡野の発表が学級全体に受け入れられているようにはみえない。教師は、幡野に発表の際、「大きい声で発表するように」と注意を促していた。

加えて、発表後に聴き手から出された質問に応答せず、無言のまま立っていることもあった。首を傾けたりするので、思考中にもみえる。答えが出る前に、ことばを発しないまま場面が展開している。

【事例6-1】は、6月に自由作文「すいかのフルーツポンチ」を幡野が発表した時のエピソードである。母親とフルーツポンチを作った時のいきさつを内容としている。この時は、隣の教室での子どもの声が賑わしく、自主学習での子どもの発表は全般的に聴き取りにくかった。

#### 【事例6-1】作文「スイカのフルーツポンチ」(6月22日、9:15:20-9:18:33)

聴き手の子どもたちは、前の黒板に向いて、座席に座っている。幡野は発表の順番がきたので黒板のすぐ前に立ち、ノートを広げうつむき加減で作文「すいかのフルーツポンチ」の朗読を始める。ところが、「きのう、お母さんといっしょに小玉スイカを買ってきました」と読み始めると、教師が幡野に寄ってきた。

101教師：(幡野の背中に手を当て幡野を前に押し出しながら) ちょっとね、隣の教室、の音がいっぱい響いてくるから、あなたもそれに負けないくらいおっきい声、出してね。(幡野の両肩に手を置く)。どうぞ、初めから。

幡野は、小さくうなずいて作文を初めから読み直す。幡野なりに精一杯声を出そうとしているが、実際には声量は乏しく隣の学級のざわめきにかき消され気味である。聴き手の子どものほとんどは幡野を注視せず、話を聴いているように見えない。後ろで見ていた教師は発表者に歩み寄り、ノートにかぶりついて読んでいる幡野に後ろから抱き込むように手をまわし、幡野の右肩に右手を、ノートに添えられた左手に自らの左手を置き、幡野とともに作文を朗読し始めた。

102教師：(作文を読み終えて、幡野に)\*\*声を通らなかったから。(聴き手の子どもたちに)最初の方、聞こえた？みんな。

103C : 聞こえない。

104幡野：（首を振る。発表後、うつむいていたがここで少し顔があがる。）

105教師：もう一回、最初の方読むよ。（幡野に）一緒にいこう。\*\*\*。さん、はい。

106教師・幡野：（一緒に幡野の作文を朗読する）「すいかのフルーツポンチ。きのう、お母さんといっしょに小玉スイカを買ってきました（略）」。

フルーツポンチの作り方を説明した部分を読むと、教師は、幡野が持っていたノートを聴き手が見えるようにひっくり返し、「ほら、これ、じゃ見て下さい、ちょっと声が聞こえなかった人。ね」と子どもたちに幡野のイラストを見せる。幡野はノートの端に左手を添えながらも、ノートの影でうつむいている。教師が「作り方がたくさん絵に描いてあるから。おいしそうでしょ」と言いながら、ノートを徐々に高く掲げると、幡野はうつむいたまま、教師になされるがままノートといっしょに添えた左手も挙げる。子どものなかから「おいしそう」との声が聞かれる。かなり高く掲げたところで、やっと幡野は顔をあげる。暗めの表情は変わらない。最前列で聴いていた豊島が「はい、はい、はい」と手を挙げ、教師が「どうぞ質問、はい」と指名する。

107豊島：誰と作ったんですか。

108幡野：（豊島に）私とお母さんと。

109豊島：小玉スイカってのは、\*\*\*\*小玉スイカっていうのは、普通のメロン、普通のスイカとはどう違うんですか。

110稲葉：オレ、知ってる。ちょっと、細長いんだよ。

111幡野：（首をかしげ、無言のまま立っている。）

112教師：誰かー、小玉スイカ、食べたことある人。

113C n：はい。（半数近くが挙手をする）

114教師：あ、たくさんいるから、わかるね。小さいんだよね。玉が小さいの。

115幡野：（質問のために挙手した子どもを見つけ、右手で指す。声として聞こえないが口元は「岡崎さん」と動いている。）

116岡崎：何分くらいかかりましたか。

117幡野：\*\*\*\*。 （口を動かしているが、伝わる声になっていない。）

118教師：（幡野を代弁して）30分ぐらいだっ。 （幡野に）はいありがとー。拍手。（拍手する）。

この時も、幡野の声は聞こえにくかった。教師に「（隣に）負けなくらいおっかしい声、出してね」[101]と声量の改善を指摘されている。教師は幡野に合わせて朗読を共に行った。それも幡野単独の朗読では聞こえにくかった作文の冒頭部分を再読する念の入れようであった。

発表者の声が小さく聴取しにくいとはいえ、教師が発表者と一緒に朗読したの

は異例のことであった。というのも、日頃、教師は、子どもたちが発表場面を自主的に展開させることを願っており、発表自体に直接介入することをできるだけ避けようとしていたからである。授業後、教師は子どもとの朗読について【談話6-1】のように述べている。

**【談話6-1】授業後の教師の談話**（6月22日）

（朗読するのを）手伝ったのは、声が出ないので、そうでもしないと届けられないと思って。ちょっと発見したんだけど、今日手伝った二人（幡野のほかにもう一人いた）は声が出ない、息が吸えないんです。からだの問題かと思って。声を出させるようにはしているんです。校庭に向かって「わー」とか。

この教師の談話では、一つには、幡野の声は充分に出されておらず、それは「からだの問題」だと教師は個体論的に認識していること、二つには、幡野は「息を吸えない」と思わせるほど、発表時に体を硬直させていることがわかる。三つには、朗読に介入したのは、幡野の発表内容をほかの子どもに聴かせたかったからであることが示されている。

教師は、【事例6-1】において、幡野と二人で朗読することで、音量を増幅させて聴き手に内容を聴かせようとしただけではない。いくつかの働きかけを幡野や聴き手の子どもたちに対して行っている。

一つには、幡野の音量の改善に対し、言語的指示にとどまらず、身体接触を積極的に用いている。例えば「おっきい声、出してね」[101]と働きかける時に幡野の両肩に手を置いたり、一緒に朗読をし始めた時は幡野を抱き込むようにして右肩と左手に手を添えている。齋藤(1997)は、触覚について、感覚器官の働きに基づいて触れている相手が自分の内へと浸透してくる感覚である、とする。曖昧な一体感に支えられる一方で、触れている主体にとって触覚による把握は、正確さとは別に根源的確信をもって受け入れられる、という。教師は身体接触によって、幡野の朗読の状態を探ると同時に、幡野との一体感を得て、「声が出ない」という事態の理解について根源的確信を得ようとしていたとも考えられる。

二つには、聴き手に対し、発表に注意を向けさせるための働きかけを行っている。1回めの朗読を終えた時に聴き手に対し「最初の方、聞こえた？みんな」[102]と確認し、冒頭部分を再度朗読し、内容を聴き取らせようとしている。さらに、幡野が描いたイラストを子どもたちに提示し「おいしそうでしょ」と投げかけ、聴き手の注視を集めている。実際、聴き手からは「おいしそう」と反応が出された。

三つには、作文の話題の共有に向け、発表後のやりとりが円滑に促されるよう言語的な働きかけを行っている。発表後、教師は「どうぞ質問、はい」と質疑応

答の開始のきっかけを作り、「誰かー、小玉スイカ、食べたことある人」[112]と尋ね、小玉スイカ的话题を学級全体に投げかけている。この働きかけは、聴き手に小玉スイカを取り上げた発表に注意を向けさせると同時に、幡野に対しては聴き手に目を向けさせ、やりとりに関心を向けさせることになっている。

第二と第三の点は、教師としては、子どもの自発的行為として展開されることを願っているのであるが、発表の共有が円滑に進まない状況に応じて介入したことである。教師は、聴き手と幡野双方への種々の働きかけを通し、幡野の発表が内容面においてもまた学級内の相互作用の点でもより成功するよう援助を行っていたといえる。教師は幡野について、声が小さく聴き手に伝わりにくいが、学級で共有可能な内容を発表していると捉えていることが、教師の行為からみえてくるだろう。

聴き手の子どもたちは、初めは聴き取りにくい発表に積極的に関心を寄せなかった。しかし、教師の仲介的な働きかけに応じ、幡野のイラストに「おいしそう」と肯定的な反応を示し、作文に出てきた小玉スイカ的话题を共有していった点で、教師を経由しながらであるが幡野の作文を媒介物にして幡野との相互作用に参加していった。

では、幡野自身はこの発表場面にどう参加していたのか。おそらく、幡野は聴き手に声が届いておらず、彼らが自分の発表に耳を傾けていないことを感知していたのだろう。それを直視するのを避けるかのようにノートだけを見ていた幡野は、作文を読み終えて教師が「最初の方、聞こえた？」[102]と聴き手に尋ねた時、自ら首を振ってしまうのである。教師と一緒に朗読しノートを聴き手に提示したことも、幡野にとっては自分の発表が聞かれにくい現実を顕在化させたことになるかもしれない。教師が掲げるノートとともに挙がるのは彼女の左手だけで、顔はうつむいたままだったからである。

しかし、聴き手から質問が出されると少しずつ彼女の表情が緩んでくる。作文に記載された内容への単純な質問[107]には応答している。一方、記載されていない事柄への質問[109、116]には、相手に伝わる声では応答していない。無言のまま立ちつくしているようにもみえ、円滑なやりとりとはなっていない。しかし、言語化には至らずとも、聴き手の質問は幡野に伝わり、首をかしげたり[111]、口元を動かす[117]など応答への意志は示している。

幡野の応答への意志は、教師によって展開されたり[112]、代弁されたりして[118]、聴き手との話題共有に貢献してはいる。幡野にとっても、作文を媒介物に教師の援助を経て、聴き手の子どもとスイカ的话题の共有が可能になっている。

進行は、発表全般にわたり、教師の主導のもとにある。作文の朗読から質疑応答の開始、発表の終了まで、教師が介入して進めている。幡野は、質疑応答の最



後の方になって、岡崎が挙手したのを自分で見つけ、自ら指名するという点でしか、進行への積極的な関与をみせない。しかも、その指名も声としては聞こえず、指さしによって行われている。

以上のように、1学期の幡野の発表の実際は、円滑に学級に受け入れられるとは言い難いものであったが、幡野は発表を控えることなく、継続して行っていた。発表では【事例6-1】のように「大きい声で話す」ように指摘されることがしばしばあり、幡野は困惑の表情を示していたが、わずかながら聴いている子どもとの朗読後のやりとりにおいては、時に笑みなど快い情動の表出や、聴き手と関わろうとする意志がみられた。

例えば、作文「お友だち」(6月1日、9:23:32-9:25:20)の発表では、朗読中は暗い表情のままであった幡野が、朗読後のやりとりでは質問者豊島の方に歩み寄り質問に耳を傾け、彼の派手な身ぶりに身をよじらせて笑うなど、やりとりへの自発的参加がみられた。確かに、進行は教師に任せて、自分は指名を指さしで行ったり、応答をうなずきだけですませたりして、豊島の身ぶりに笑っても聴き取り可能な音声をほとんど発しない。言語的なやりとりとしては不完全である。それでも、自分の作文に対し、質問として反応や関心が示されたこと、内容とは別の意味ではあるが作文をきっかけにして笑いが提供されたことは、幡野にとって自分の作文が受け入れられたという意味がある。こうした発表活動は、学校での生活で、他児との親密で直接的な相互作用が少ない幡野にとって、自発的な表現と相互作用の貴重な機会になっていたと思われる。

## (2) 「聞こえにくい」という「問題」の可視化

では、この時期、幡野の「声が小さい」ということがどのように「問題」としてみえてくるのか。それは、誰にとっての「問題」なのか。

教師による幡野の音量に対する直接的、間接的な注意は、1学期の発表8件のうち6件で見られ、うち4件では何らかの身体接触を伴っている。

**【事例6-2】** 4月27日、幡野の作文の朗読中、教師は教室後方から前方まで出てきて、幡野の右肩を軽く叩き「ちょっと、大きい声でね」と幡野に言った。また、朗読中、聴き手に「しーっ」と静粛を要求した。

**【事例6-3】** 6月8日に幡野が作文を朗読している途中、教師は教室後方から「もう少し大きい声でね」と幡野に言った。しかし、その後も音量を変えずに朗読を続ける幡野に、教室前方まで来て、再度「もうちょっと大きい声でね」と話しかけ、聴き手には「聞こえたー?」「前の方、聞こえた?」と聴取状態を確認した。

**【事例 6-4】** 6月15日に、幡野が詩の暗唱のために発表位置に立った時、教師は聴き手全体に「しーしー。自分の勉強や仕事もいいですが、そればかりに夢中になったら、自分も\*\*\*し。ね。人の発表、聴くんだよ」と聴取への構えを要求し、幡野の側まで寄ってきて、幡野の両肩に手を当てて、前に押しだしてから「どうぞ」と発表の開始を促した。

**【事例 6-5】** 7月7日、幡野が作文の発表のために定位置に立つと、教室中央で寝転ぶ子どもたちに対し「ちょっと聴く態度があんまりだ、それは。先生、そんなにね、態度のことやかましく言ってないけれども、あんまりひどいよ、それ。あんまりにも悪すぎる」と厳しく叱責した。

幡野の声量の乏しさに対して教師は、幡野には「大きい声を出すように」と再三、言語的指示を与えたり（**【事例 6-2】 【事例 6-3】**）、幡野を聴き手側に押し出し聴き手との物理的距離を短縮させる（**【事例 6-4】**）ことで対応をはかっている。一方で、聴き手には、幡野の朗読の最中に静粛を要求したり聴取状態を確認したり（**【事例 6-2】 【事例 6-3】**）、幡野の順番になった時、発表直前に聴取態度に言語的注意を与えている（**【事例 6-4】 【事例 6-5】**）。発表者と聴き手双方に、教師が注意を与え改善を指示している行為によって「聞こえにくい」状態はここでは望ましくないと学級に示されており、幡野の発表の「聞こえにくさ」は解決を要する「問題」として可視化されてくる。

ただし、この「問題」は、二つの点で個体論的な扱いがなされている。一つには、発表者幡野に対し「からだの問題」に起因する「声の小ささ」という個体の発声能力に帰する点であり、もう一つには、聴き手に対し聴く構えの不備という個人の聴取態度形成能力に帰する点である。

年度末の質問紙によれば、幡野自身、詩を発表する時気をつけていることは「大きな声でいってまちがえないこと」であり、自分でも声量の乏しさを認識していたと思われる。また、この時期、幡野の母親は計画表のコメント欄に「詩の暗しよりはテレてしまってあまりできませんでした。来週からはやりましょうね」（4月21日付）、「発表の苦手なはるかががんばっている姿にはく手を送っています」（5月21日付）、「みんなの前で発表すること、苦手だったのに、よくがんばっていてえらいな、と思っています」（6月4日付）と記している（表 6-2 参照）。母親も、幡野が発表を苦手としていて身構えているとみて、奨励を続けたのだろう。

教師にとってはどうだろうか。新しい学級で、3分の2の子どもが初めて経験する形態の授業を導入するにあたり、学級通信第4号で、親向けに「最初は、と

まどったりスムーズに進めないのがあたり前です」「『がんばったかどうか』ではなく、楽しくとくみはじめたかどうかに、気をつけていただきたいと思います」とメッセージを記述している。新規の授業スタイルの定着に向けて、子どもの活動に対し「楽しさ」を見いだせるように動機づけを引き出すことに重点を置きたいのだろう。だとすれば、「聞こえにくい」という問題は、幡野に対しては、声が小さく聴き手に受容されないことで発表への志気を減退させかねない問題であり、聴き手に対しては発表を聴くことの醍醐味を失わせ、発表内容の理解を阻害させかねない問題である。

以上より、幡野の「声が小さい」ということは、新しい授業スタイルを導入し、発表活動の維持や継続をさせる上で、発表者や、聴き手の志気の減退を引き起こしうる。そこで、教師が示した発表時の対応によって可視化され、解決を要する「問題」となった。ただし、原因は「息が吸えない」「聴く態度が悪い」という発表者、聴き手とも個人に帰し、個別の対応を要する問題とされた。したがって、教師も、発表場面でその都度、個別の対応をせざるを得なかったのではないかと思われる。

## 2. 「その子らしさ」の発見

### (1) 「幡野はるからしさ」感知への転換

2学期になると、幡野と、詩や作文などアーティファクトとの関わり方に対し、「その子らしさ」がみいだされていった。

後述するように、教師や親は既に1学期から「その子らしさ」すなわち「幡野はるからしさ」への気づきを始めていたと思われるが、観察上、明確になるのは9月に起こった次の【事例6-6】である。「その子らしさ」がみいだされる端緒は、彼女が選んでくる詩の質がほかの子どもと違うことに、教師がまず気づいたことだろう。

#### 【事例6-6】詩「あさ」の暗唱（9月28日、12:13:08-12:15:55）

幡野は、詩「あさ」（参考資料参照）を書写したカードを教師に渡し、黒板の前に立ち三連からなる詩「あさ」の暗唱を始めた。顔はうつむくことなく正面を向いている。前の黒板に向いた座席にいる聴き手の子どもたちは、静寂といえる程ではないが、聴き入るともなく聴いている。

601幡野：「あさ」。鶴岡千代子。「遠くでだれかがよぶようで／お花の底にいる  
　　ようで／ゆめののこりをだきながら／わたしはひとりで／あかちゃんみ  
　　たいにあまえてた（以上、第一連。以下省略。章末参考資料参照）」

教師は発表者の傍らの椅子に腰掛けて聴いている。初め詩のカードを見ていた

が、途中から考え事をしているかのように空を見たり、幡野を見つめたり、を繰り返す。

幡野の暗唱は順調とはいえない。第二連の冒頭から時々上目遣いになり、思い出しながら語るようになる。視点が定まっていない。途中「わたしはこっそり」で一度中断し、言い直したり、第三連の「ゆめののこりはレモン色」という行は思い出せず止まってしまい、教師が一言ずつささやいて繰り返したことを手ばかりにして暗唱を続けた。

最後まで暗唱し終わると、教師は「んー」と確信したようにうなずき、拍手をし始めた。豊島は「もう一回やってー」と幡野に言った。教師は、聴き手に話しかけた。

602教師：いいー詩だねー。今、静かーに聴いてるとよさがわかったと思うよ。しゃべっていた人は非常に残念なこと、してるよ。(聴き手に)ね、もう一回聴きたい？(幡野に)静かな、静かーな雰囲気だからね、あなたの声にぴったり。(微笑みながら幡野を見つめて)もう一回やってみる？

603幡野：(首を傾けたままうなずく。)

604教師：も一回やってみる？

605幡野：(少し間をおいて、首を傾けてうなずく。)

606教師：(右手で促して)どうぞ。

幡野は、うつむきながら発表位置に戻り、ゆっくり前を向き返して、再度「あさ」を暗唱する。しかし、やはり第二連冒頭から暗唱が中断しがちになり、思い出しながら続けることになる。特に第二連「ゆめののこりを」以降は思い出したり、言い直したりしているので、暗唱によどみが出てしまう。部分的に教師がささやきで援助をして暗唱を終えた。

幡野よりも、教師の方が晴れ晴れとした表情をしている。教師は幡野に「がんばったね」と肩を叩き声をかけ、席に戻る幡野を見つめていた。

【事例6-6】における教師の行為は、いくつかの点でこの学級の日常的な発表場面と異なっていた。

第一に、教師は、幡野の発表を確信に満ちたかのように目を見開いて幡野を見つめて聴いている。凝視する教師の様子は、通常、発表の展開を受容的に見守るのとは異なるように観察者には見受けられた。第二に、幡野が言いよんだ時にことばをささやくことでさりげなく援助を差し出した。この援助も、子どもが自らトラブルを解決するまで待つことの多い通常の暗唱場面と違う対応であるように思われた。

第三に、「静かーな雰囲気だからね、あなたの声にぴったり」[602]と発表者個

人に向けた肯定的な評価を学級全員の前で行うことも通常ではあり得ない。通常、教師は自分の評価を学級に開示することをあえて避けている。なぜなら、教師の評価が聴き手の子どもの評価に影響を及ぼすことを避けるためであり、また、子ども同士のやりとりのなかで子どもが自ら評価を示せるようになってほしいと願っているためである。

第四に、教師から、聴き手には「もう一回聴きたい？」[602]と、幡野には「もう一回やってみる？」[602、604]ともちかけ、再度の暗唱を要求している。通常、この学級では楽しめた発表や「うまい」と思った発表に対して、子どもの方から「アンコール」の要求が出され、再度発表されることがよくある。しかし【事例6-6】の場合、1回目の暗唱を聴くとはなしに聴いていた子どもたちの多くが、言いよどみの多い幡野の暗唱を「アンコール」と同じ程度で再度聴きたいと望んでいるようにはみえない。普段は厳しいコメントを出す豊島が「もう一回やってみる」と言ったのも、「アンコール」としてではなく、言いよどんだ発表に対し拍手し肯定的な反応を示した教師に同調したからのようにみえる。幡野自身も、教師の要求に対し首を傾けたままうなずいており[603、605]、再度の暗唱をむしろためらったと思われる。それでも、教師が繰り返し「やってみる？」と働きかけることで、2度目の暗唱が実現する。

このように、通常とは異なり、教師自ら種々の介入を通して状況構成を積極的に行っているのは、この幡野の暗唱に対し、教師は思い入れと強い願いをもって臨んでいたからだと思われる。

では、何度も言いよどみ、暗唱としては失敗の部類に入る詩「あさ」の暗唱を、教師が全面的に支援をしたのはなぜか。

その理由として、一つには、教師自身が「あさ」という詩を気に入ったことが考えられる。例えば、教師の「いいー詩だねー」[602]、「よさがわかった」[602]、「静かーな雰囲気」[602]という発話は、教師自身の詩への評価を端的に言い表している。教師自身も気に入った詩があればそのことを日頃から表していることと共通している。

それと同時に、二つには、この詩を選んできた幡野の好みの志向性を感知したことが考えられる。幡野に「静かーな雰囲気だからね、あなたの声にぴったり」[602]という発話は、単純に幡野を励ます以上に、その詩に目をつけた幡野と、詩というアーティファクトとの関わり方に何らかの独自性がみられることに対する教師の了解を示しているだろう。暗唱している幡野を見つめたり、幡野の言いよどみに援助をさしのべたりするなどの異例の行為は、幡野と詩との独自の関わり方について教師自身が了解を得たことに基づいていたのではないか。「もう一回聴きたい」[602]と再演を要求したのは、再度、暗唱の機会を与えて幡野に暗唱の

成功への可能性を開くという教育的な配慮だけではなく、「もう一度」教師自身が幡野と詩との関わり方についての自らの了解を確認しなかったのではなかったか。二度目の暗唱もうまくいかなかったにもかかわらず、教師が晴れ晴れとした表情をみせたり、しおれ気味の幡野に「がんばったね」と声をかけたのは、暗唱の成否よりも、幡野と詩との関係に確信を得たことによる昂揚の現れだと思われる。

その意味では、教師は、1学期の【事例6-1】に示される支援中心の役割を離れて、詩を「味わう」聴き手のモデルをも子どもに対して示している点で、中間形態の役割を担っているだろう。発表者の幡野にとっては、聴き手としての教師と関係強化が行われたことになるだろう。

聴き手の子どもたちの方は、聴くとはなしに聴いていて、教師と幡野との一連のやりとりを見ている立場にあり、直接的な反応をほとんど示していない。教師の昂揚とは対照的に日常の一コマであるかのように淡々としている。その中で、豊島が「もう一回やってー」と再演を要求したのは、教師の過剰な反応に引き込まれたことであつたとしたら、教師に聴き手モデルをみいだしているともいえよう。

幡野にとってみれば、言いよどんだり視線を浮遊させたりして、進行上の点でも、正確さや流暢さ、落ち着きなど技法的な面でも、暗唱自体はうまくいかなかった。しかし、教師の種々の働きかけによって、学級に拒絶されることなく、発表を終えることができた。その意味では、幡野と聴き手の子どもたちは、教師の働きかけや反応を介して、発表活動を成立させているといえる。

## (2) 「幡野はるからしさ」と命名されるもの

では、幡野とアーティファクトとの独自の関わり方は、どのようにみられていたのだろうか。ここでいう独自の関わり方とは実体化され個体に固着されたものではない。前掲の教師の反応のように、他者によって直観的に感知され、関係づけられたあり方である。

そこで、教師や母親の談話や記述を手がかりに、幡野はるかとはアーティファクトとの関わり方がどう感知されていたのか探してみたい。

### ①教師のコメントにみる「幡野はるからしさ」

幡野が提出した2学期までの13枚の計画表には、教師のコメントが記載されている。そのコメントでは、幡野と作品との関わり方について、教師は次のように捉えているといえるだろう。(表6-2参照)

1学期の前半、幡野はシャクヤクやムラサキカタバミなど子どもには馴染みの

薄い植物を作文で取り上げていた。教師は「みんなに(花の)なまえを教えてくれた」(教師③)、「実際に(花を)見せてくれて、よくわかった」(教師⑤)と記し、幡野の発表に「学級への貢献」を認めている。

変化は、1学期の後半頃からみられる。一つには、詩の活動の質について言及している。例えば「はるかさんのえらぶ詩の『やさしさ』『こころのあたたかさ』とってもいいな」(教師⑥)「幡野さんの暗唱は、いつ聞いても、心があたたかくなる」(教師⑪)と記し、詩を選び、暗唱するという幡野の活動によって可視化される詩の質的な特性を肯定的に捉えていた。二つには、口頭や記述による幡野の表現に、現実感をみだしている。例えば、作文に対し「いいにおいができそう」(教師⑧)、「おいしいにおいができそう」(教師⑨)と嗅覚に訴えるコメントや、「へんな虫がずいぶん大きかった」「まるで本当に、お庭に向かって、お話ししているよう」(教師⑬)と再現の現実性を評するコメントがなされた。

さらに、三つには、独自性そのものへの言及がみられる。「詩のえらび方が、はるかちゃんらしくて、先生も大好きです」(教師⑦)では、「幡野はるからしさ」という表現で、独自性があることを認めている。

他児に対するコメントとして、教師がその子どもの独自性や詩の質的な特性に言及することは稀だった。例えば「詩がとてかわいらしくて由良さんにぴったり」、「津久井さんの『ほほえみ』いつ聞いてもいいなと思った」(2回)、「三宅さんの選ぶ詩のすばらしさに感動した」など431枚中計7回にとどまり、幡野への批評において独自性や質的特性への言及は際だっているといえる。

## ②母親のコメントにみる「幡野はるからしさ」

母親もまた、幡野とアーティファクトとの関係の独自性について、言及していくようになる。

計画表の「家の人より」のコメント欄には、子どもの活動に対する賞罰や奨励、達成の程度の評価などが親の願いとしてしばしば記されている。例えば「今週は〇〇がたくさんできましたね」「〇〇の欄に何も書かれていないけど何をしてたのかしら」「習ったことを使って〇〇をしてみたらどうかしら」「〇〇の活動も楽しいと思います」などである。

表6-2 計画表における教師と母親のコメント

期間	発表	教師のコメント	母親のコメント
① 4/19 ～21	*春のお花しらべ	はじめはだれでもはずかしいよね…どきどきするし。 ゆう気を出していこうね。	詩の暗しょうはテレてしまってあまりできませんでした。来週からはやりましょうね。 春の花しらべは楽しみながらできて私もよい時をもてました。
② 4/24 ～28	*春のりょう理	「春のりょう理」という題のつけ方もいいな。幡野さんのノートは絵もかわいらしくて、とてもい出が楽しみです。ぜひまた発表してね。	春のお料理を楽しんでいねいに作っている姿は本当にきれいでした。これからもレパートリーを広げて行きましょうね。来週は詩のすてきなのをみつけてみようね。
③ 5/2 ～12	*しゃくやくの花 *かたばみのけんきゆう	教室にある花びんに今、「しゃくやく」がかざってありますね。 幡野さんが、みんなになまえを教えてくださいましたね。ありがとう	花が美しい季節。 いっぱい楽しんでますね。 お友達の詩をきいた四月。こんどははるかも少しずつできそうな予感。楽しみ!!
④ 5/15 ～21	◇ブランコブランコ ◇光	発表のとき、いい声でしたよ。 こんなすてきな声で暗唱ができるんだねよかった、よかった。	詩の暗唱に一生けん命になっていたら自由研究や読書ができなかったって言うてましたね。そんなに欲張らずにマイペースで行きなさいね。発表の苦手なはるかががんばっている姿にはく手を送っています。
⑤ 5/24 ～28	*ムラサキカタバミのけんきゆう	発表がよかった。実さいに、ムラサキカタバミを見せてくれて、よくわかりました。楽しかったね。	自由研究を楽しむ心が芽生えてきたのかな。これからもいっしょにいろいろみつけましょう!
⑥ 5/29 ～6/4	*お友だち ◇ブランコブランコ ◇ぬいぐるみ	つぎつぎに、いい詩を暗唱できて、すばらしいね。 はるかさんのえらぶ詩の「やさしさ」「こころのあたたかさ」とってもいいな。	みんなの前で発表すること、苦手だったのに、よくがんばっていてえらいな、と思っっています。すてきな詩やよい本に出会えるのってしあわせなことですものね。
⑦ 6/6 ～11	*大しっぱいしたわたしの気もち ◇あの日の思い出 ◇いちご	「だい」のつけ方がいいね! 幡野さんの詩のえらび方が、はるかちゃんらしくて、先生も大喜びです。	お友達の発表も参考にしながら学習計画を楽しんで進めている様子。よかったです。
⑧ 6/13 ～22	*すいかのフルーツポンチ ◇おかあさんのおい	こだまスイカを使ったフルーツポンチはいいにおいがしてきそうな作文でした。 幡野さんはノートあつめなど、かかしのしごとととてもよくやってくれています。ありがとう。	自分で計画して進められるようになりました。 フルーツポンチは楽しかったですね。またいっしょにやりましょうね。
⑨ 7/10 ～19	*お母さんのパン ◇雨	「お母さんのパン」はおいしいにおいがしてきそうな作文でした。「雨」は、先生は、レコードで歌として聞いたことがあります	「動物たちと小さなパーティ」はかわいのお話ことができました。夏休みには家でもティーパーティーをしましょうネ。
⑩ 9/11 ～22	(なし)	発表が聞きたいな一と思っています。楽しそうな本ができそうですね!	自由作文の「テディベア」が私は一番好きです。はるかが可愛がっている様子がよく表わされているものね。
⑪ 9/26 ～10/6	◇あさ ◇自分の花	運動会のじゅんぴで花作りのお手伝いがんばってくれました。幡野さんの暗唱は、いつ聞いても、心があたたかくなります。	このごろ、自分がほんとうに好きな詩をどこからかみつけてくるようになりました。楽しみにしています!
⑫ 10/12 ～20	*なつかしい物 ◇せつけん	ほんとにすごい。今週は、内容がゆたかでした。おちついて、じっくりとりくんでいるから。とてもりっぱ!!	どこからかきれいな詩をみつけてきましたね。はるかの世界がだんだんできてきたように感じます。
⑬ 11/7 ～17	*へんな虫 ◇ねこどのへ ◇水すまし	へんな虫が、ずいぶん大きかったので、びっくりしました。 「ねこどのへ」まるで本当に、お庭に向かって、お話しているようでした。	“へんな虫”一たぶんガの幼虫だったのかしら。窓の外にポイツとしてしまったけれど今ごろどこでどうしているのかしらね。

※発表欄中、\*は作文、◇は詩を表す。ゴシック体は幡野とアーティファクトとの関わり方を示す記述で作表者による。



幡野の母親の場合も、1学期は、他の家庭と同様、「詩の暗唱は～来週からはやりましょうね」(表6-2：母親①)、「欲張らずにマイペースで行きなさいね」(母親④)など、活動の奨励や、進行へのアドバイスや評価などを記載することがしばしばあった。

その中で、幡野が作文で取り上げていた家庭での活動について、1学期から言及していた点が特徴的である。例えば「春のお料理を楽しんでいねいに作っている姿は本当にきれいでした」(母親②)、「フルーツポンチは楽しかったですね。またいっしょにやりましょうね」(母親⑧)、「“へんな虫”～今ごろどこでどうしているのかしらね」(母親⑬)である。娘が作文に取り上げたことを契機に、共同で活動したパートナーの立場から生活経験の共有を意味づけている。この段階では、母親は作文に登場する当事者の一人である。

しかし、2学期の中頃になると、幡野とアーティファクトとの関係を対象化したコメントが登場する。例えば「自由作文の「テディベア」が私は一番好きです。はるかが可愛がっている様子がよく表わされているものね」(母親⑩)、「このごろ、自分がほんとうに好きな詩をどこからかみつめてくるようになりました。楽しみにしています」(母親⑪)、「どこからかきれいな詩をみつめてきましたね。はるかの世界がだんだんできてきたように感じます」(母親⑫)である。母親は、自分の子どもの活動には「ほんとうに好きな詩」「きれいな詩」と評されるこだわりや志向性があり、その志向性を「はるかの世界」として感知していると思われる。子どもと詩との関わりを対象化し、読者や聴き手の一人として、その関わりについて独自性をみいだしているといえよう。

### ③認知的実在物としての「幡野はるからしさ」

教師自身、幡野とアーティファクトとの関わり方に独自性をみいだしていたことを認めている。教師は、年度末に近い頃、学校外の教育研究会において学級での活動をふり返り、幡野の変化を次のように述べた。

#### 【談話6-2】研究会における教師の談話の概要 (2月24日)

幡野は女の子らしい、おとなしい子どもで、発表の時声が出ないのでなかなか学級の子どもにわかってもらえなかった。例えば、算数の時間に何か尋ねても声が出ない。線が細いという印象をもった。しかし、ほかの子どもの知らない詩の世界をもちこんだ。3年生の女の子としては明るくはない詩、暗めの詩や、現実の生活のことを表す詩などをよく取りあげていた。例えば、北原白秋の「雨」(参考資料)を「雨が降ります」と静かな声で暗唱したり、間所ひさこの「ねこ殿へ」という子猫を追い払う詩を取り上げたりした。お気に入りの詩の発表を積み重ねるなかに「はるかちゃんらしい」という詩の味わい方がみえてきた。

教師は、【談話6-2】において「ほかの子ども知らない詩の世界」と連動させて、「幡野はるからしさ」を幡野と詩の関わり方の独自性を示すことばとして用いている。言い換えれば、「幡野はるからしさ」としかいいようのない感知された世界の存在があることを明らかにした。その世界は、感知されることで存在し、「その子らしさ」と命名されることでその世界が実在するかのように知らしめることができる。

その子らしさと命名される世界の内実は何かと問えば、前掲のように、教師にとっては「やさしい」「心があたたかくなる」「暗い」など質的特性であり、生活をくみとる現実性であるかもしれない。母親にとっては「ほんとうに好かれた」、「きれい」という詩の質的特性が含まれるかもしれない。こうした性質は、詩などアーティファクト自体に付着しているのではなく、幡野に関与され発表されることでみえてくるものである。例えば、鶴岡千代子の詩「あさ」自体が叙情的であるのではなく、誰かに読まれることで叙情性が可視化され、読み手と詩との関係のなかで叙情的な世界があるかのようにみえてくるのである。

したがって、「幡野はるからしさ」＝「その子らしさ」とは、幡野に備わっていた固着的な性質ではなく、また作品に内在化された性質でもなく、幡野が作品と関与することによって可視化可能性をもち、さらに他者によって感知され命名されて成立する幡野とアーティファクトとの関係の独自性である。

この独自性は「幡野はるからしさ」と名づけられることによって、教師や親にとっては実在しているかのような扱いを引き起こす点で、「認知的実在物」(cognitive realia) (有元・茂呂, 1996)とみることができる。認知的実在物とは、活動における社会的広がりをも「名づけ」という抽象化によって一括りにすることによって、活動を記述するユニットである(有元・茂呂, 1996)。例えば、知識も、「知識」と名づけられ、人々の活動のなかで実在化されている点で認知的実在物である(有元, 1998)。「その子らしさ」もまた、詩や作文を媒介物とする幡野の発表活動に参加することによって、名づけられ実在化されている点で、認知的実在物とみることができるだろう。ただし、社会的広がりをあくまでも一括りにしているに過ぎないので、「その子らしさ」の内実には知覚者によって微妙な差異は当然あるだろう。だからこそ、「その子らしさ」ということばの使用によって、親と教師といった複数の人間の間で、相互に了解し「流通」<sup>5)</sup>する可能性を開くのであろう。

### 3. 発表内容に媒介された直接的な相互作用の成立

「幡野らしさ」が教師や母親にみいだされるのを追従するかのように、幡野の発表の技法が向上し、聴き手との質疑応答が円滑化されていった。

9月頃まで、詩の暗唱では、中断したり、思い出しながら話したりするなど発表によどみがみられた。【事例6-6】のように、暗唱中にしばしば上目遣いになり、視点が定まらず、発表に対する不安さがみてとれた。聴き手は、必ずしも幡野の発表を注視しているわけではない。

変化が少し現れたのは、10月19日の詩「せっけん」の暗唱の時である。時々上目遣いになり言いよどみながらも、聴き手を見渡しながらか話していた。それが、11月16日に詩「水すまし」を暗唱した時は言いよどまず、視点は一点を見つめたままであった。聴き手は静かに聴いている。

表現技法や相互作用の変化は、11月初旬における作文「へんなえん筆」<sup>6)</sup>の発表でも顕著だった【事例6-7】。

**【事例6-7】作文「へんなえん筆」の発表**（11月2日、9:31:35-9:33:30）

幡野は自由作文「へんなえん筆」を朗読し始める。

「へんなえん筆」

10月31日(火)の時、私は家へ帰ってから「紙に絵でもかこうかなあ」と思って紙を出して女の子の絵を小さくかいていると、いきなり、かいていたえんぴつが半分にボキッとおれてしまいました。「ずっとつかっていたからおれたのかなあ。」と思ったけれど、私はまだこれならつかえる、と思い、かんけいなく、半分の方をつかってかいていたけれども、かきにくいので、ほかのえん筆にとりかえました。ちょっとがっかりしたけれども、おもしろかったです。

聴き手の子どもたちは、黒板に向かった座席に座って聴いている。幡野の声が聞こえにくいのか、発表中、聴き手から「聞こえませーん」と出される。発表が終わった時も、「聞こえません」、島田「聞こえないよ」と聴き手が指摘する。教師も、幡野に「もうちょっと大きい声で」と注意し、「半分におれてしまいました」の続きから大きい声で朗読し直すよう促し、幡野は「ずっとつかっていたから」から読み直す。

701幡野：～おもしろかったです(読み終える)。何か質問ありませんか。

702和久：(挙手をする。)

703教師：和久くん大きい声で。

704和久：ずっと使っていたから折れたからって言ってるけど、であの、半分に折れたって、半分、どんなかたちに折れたんですか。

705教師：どんな風に折れたの？

706幡野：(スカートのポケットから鉛筆を取り出して、全体に向かって提示す

る。)

707教師：あー、こんな風に、あー、すごいねー。

708藤吉：かっこいい。

709教師：こんなになること、あるんだね。

710藤吉：かっこいい。

711C n：(拍手する。)

712幡野：(目の前の和久に渡して見せる。)

713幡野：(鉛筆を見たくて前に出てきた彦坂に見せる。)

714彦坂：すげー。(鉛筆を幡野に返す。)

この時の発表でも、幡野は聴き手や教師から「聞こえません」、「もうちょっと大きい声で」とまだ声量の乏しさを指摘されている。しかし、1学期と違うのは、幡野は聴き手から「聞こえない」という反応を受けていることである。「聞こえない」という指摘は、聴き手が幡野の発表を「聴きたい」と望む意志の表れでもある。発表が聞こえない時には、以前なら聴かないか、あるいは教師に仲介してもらっていたが、聞こえなければ自ら発表者に要求を出すというように、聴き手の鑑賞の構えが変容してきている。幡野に対し、「聞こえない」という不満を伝えても損なわれない関係性が形成されつつあることも示している。ここに、「声が小さい」という幡野の問題は、聴きたくても「聞こえない」という点で聴き手自身にとっての問題でもあることが、聴き手によって定式化された。つまり「聞こえにくい」という「問題」が共有されたのである。

幡野は「聞こえない」という指摘に動じることなく、作文を読み直す。読み終わると、自ら質問を要求し、質疑応答場面に移行させる[701]。和久からの直接の質問[704]は、鉛筆の折れ方という作文の主題に関することであり、発表が聴かれていたことを示している。幡野は発表前にスカートのポケットに二つに折れた「へんなえん筆」をしまっておいて、ほかの発表者に準じて、聴き手が関心を寄せたところで実物を提示し応えている。聴き手の藤吉は「かっこいい」[708、710]と好意的に評価し、和久や彦坂は手にとり見ている[712、713]。幡野は応答や指名を発声しなかったが、以前とは異なり、発表者として学級のルーティンを活用しながら、自らの発表場面を構成するまでに変容している。

以前に比べ、教師の働きかけが抑制されている。教師は声量の改善や再読を指示したり、和久を指名し進行に関与している[703、705]。しかし、発表者から離れた教室の横側から声かけをしており、聴き手の前面に出てきたり、幡野に身体接触することはなかった。発表への介入というより、通常範囲内で支援を行っている。同時に、折れた鉛筆に興味を示す聴き手の一員でもある[707、709]。教

師による直接的な仲介は徐々に必要でなくなっており、まだ改善の途中ではあるが、作文の内容を媒介物に幡野と聴き手とが直接的に相互作用を形成しつつある。

授業後の談話で、教師は「(鉛筆が折れたという)あんなことも、作文になるのよねえ」と幡野の話題のとり方に肯定的な評価を示していた。確かに、作文は使っていた鉛筆の本体が割れて折れたけれども、そのまま使用したという生活上の些細な出来事を内容としている。また、続編にあたる作文「へんなえん筆2」【事例6-8】でも、ついているはずの鉛筆の消しゴムがついていなかったというだけのことに取り上げられる。

日常の些細な変化に着目する幡野の作文は、この時期の学級の子どもたちの作文としては異色であった。他児の作文の多くは、何らかのイベント参加についてか、動植物の観察記録を主題とした。イベントとは、遊園地や友だちの家や旅行などどこかに出かけたこと、親戚や友だちなど誰かが家に来たこと、誰かからプレゼントをされたこと、誕生会や試合や発表会など催事に参加したことなどである。つまり、自分にとって特別な出来事を作文にしたものが、学級でよく公表されていた。

幡野が日常的な生活経験を文章化することには、親のアドバイスが影響している可能性がある。年度末の質問紙調査で、「おうちの人による役に立った意見」として、幡野は「『どこかにいった』もいいけど、いつもの生活のことをかいていいんだよ」と回答した。

【事例6-7】の時点で、教師は「(幡野は)だんだん声は出てきたけれど、まだ足りない。母親も本人は前に出るといことが不安だろうと言っている」と述べており、幡野は発表者としてなお発達途上にあるとみているようであったが、約1ヶ月後には、幡野は続編「へんなえん筆2」<sup>7)</sup>【事例6-8】を発表し、変容をみせた。

**【事例6-8】作文「へんなえん筆2」の発表** (11月30日、9:20:11-9:21:04)

発表者の幡野は、台に登り作文「へんなえん筆2」を発表し始めた。

「へんなえん筆2」

先週の火曜日に、私は学校から帰って来て、弟とあそんでいたら、小さな小づくえにまたへんなえん筆が、筆ばこの中に入っていました。それは、ふ通のえん筆に、けしゴムがついているしゆるいので、そのけしゴムがなかったのです。けしゴムがないだけで、へんなえん筆になってしまいました。しかし私はなぜこうなったのか知りません。

幡野の声は明瞭であり、読みによどみはない。コの字型に配列された座席で、聴き手の子どもたちは、静かに聴いている。幡野は朗読を終えると続けて「何か質問ありませんか」と問いかけた。すると、窓のそばにいる島田が挙手をし、質問した。

801島田：（窓側から質問する）なぜ、そうなったのだと思います？

802幡野：（表情をほころばせ、時折含み笑いをしながら）やっぱり、お兄ちゃんが、力強いから、鉛筆とか振り回して壊したんじゃないのかなあ、と思います。

803教師：お兄ちゃん、何年生でしたっけ？

804幡野：5年生。

805教師：5年生なんですねー。

【事例6-8】の発表において、幡野は、声の小ささを指摘されることはなかった。声に力がこもり、ことばは明瞭であった。

子どもは、しばしば、発表者があえて「わからない」と言っていることに対し、本当はどう思うのかを尋ねる。この事例でも作文で「私はなぜこうなったのか知りません」と幡野が述べているにもかかわらず、島田は「なぜ、そうなったのだと思います？」[801]と理由を尋ねている。島田の質問は、作文の内容を聴いていないからではなく、むしろ、質疑応答のルーティンにしたがって出されたと思われる。

なお、島田は発表者の幡野から離れた窓のそばの座席で聴いていた。【事例6-7】までは、最前列にいた聴き手の子どもが質問することがほとんどだった。幡野の声は、前列の方でないと聴き取れなかったのだろう。しかし、この【事例6-8】では、窓側の島田のところまで内容を伝えられるくらい明瞭に、幡野は朗読していたのである。

幡野は、島田の質問に対し、明瞭に「お兄ちゃんが力強いから壊したんじゃないか」[802]と因果を推測しながら応答している。聴き手全体に聞こえる声で応答したこと、しかも単語単位ではなく、複文で応答したのは、観察していて初めてのことであった。幡野はそれまでに見せたことがないような含み笑いを時折見せており、指名はしていないものの、質問場面への転換や質疑応答など発表の進行を司っていた。

この事例において、教師は、幡野の朗読や発表進行について直接関与しておらず、聴き手の一員として「お兄ちゃん、何年生でしたっけ？」と質問するにとどまっている。幡野は、教師の仲介を必要としないで、聴き手との直接的な相互作用で発表を成立させているのである。

#### 4. 「声が小さい」という「問題」の解消

さらに2週間後、2学期末には【事例6-9】のように幡野は聴き手と共にやりとりを成立させ、発表を成功させるに至っている。

【事例6-9】作文「教会のクリスマス会」（12月15日、11:09:47-11:12:20）

幡野は、作文「教会のクリスマス会」を明瞭かつ流暢に朗読する。聴き手は机を下げ、教室の前半分の床に座り込んで聴き入っている。

作文の内容としては、毎週通っている教会でクリスマス会が開かれそこで「イチジクの木の下」という題名の劇が上演されること、その題名は「イエスさまがお生まれになったこと」を意味していること、幡野の役は博士で2回ことばを言うだけですぐ覚えられること、クリスマス会にはお菓子も出るので楽しみであること、が話された。

幡野は、朗読を終えると続けて「何か質問ありませんか」と尋ねた。聴き手の子どもが数名挙手をした。幡野は、まず和久を指名する。

901幡野：和久くん。

902和久：そのお菓子は何なんですか？

903幡野：（首をかしげ、振りながら）わかりません。

904島田：今、作文のなかで「イエスさまがお生まれになったなんとか」って言ったでしょ？だから劇の中にも、イエスさま出てくるんです？

905幡野：赤ちゃんで出てきます。（芳村を右手で指さす。）

906芳村：その一、劇でやるお話はどういう、

907C：内容。

908芳村：内容。

909C：いろいろあるんじゃない。

910幡野：（首をかしげ、誰かの話しかけにうなずく。平塚を指す。）

911平塚：赤ちゃん、男ですか？

912幡野：イエスさま、男だから。

913島田：おちんちん、ある？

914Cn：（笑う。）

915幡野：（答えず、身をくねらせて笑う。）

916C：（幡野に）ここにも（挙手している人が）いるよ。

917静谷：はるかちゃん（幡野）の役は、回数が少ない方なんですか？

918幡野：（うなずきながら）はい。

919C：一番少ないの？

920大西：ほかにどんな役があるんですか？

921幡野：\*\*天使とか、マリアとか、\*\*とか、\*\*\*とか。いっぱいある。  
922教師：いっぱいありすぎて。河瀬くんはいいの？手を挙げてたけど。  
923静谷：一番回数の多い役はなんですか。  
924幡野：ヨゼフと、マリア、です。  
925河瀬：えっとお。いつやるんですか。  
926幡野：（カレンダーをのぞき込む。）  
927教師：今度の日曜日かな？  
928幡野：17日。これで終わります。

【事例6-8】と同様、幡野は明瞭に朗読しており、声量が足りないと指摘されることはなかった。朗読後、すぐさま数名が質問のために挙手をした。今までになく多い人数である。これだけの反応を得られた理由としては、幡野の声が教室じゅうに届いていたこと、内容が理解されていたこと、幡野の作文が聴き手に関心をもたれたこと、があげられよう。

発表者としての幡野は、自ら発表進行を主導している。朗読終了後、「質問ありませんか」と質疑応答場面への移行を果たしている。挙手した質問者を指名し[901、905、910]、最後に「これで終わります」[928]と自ら発表の終了を宣言している。この間、進行については教師の関与を直接受けていない。教師が「河瀬くんはいいの？手を挙げてたけど」[922]と発話しているのは、幡野への注意ではなく、集団から離れて座っている河瀬に参加を促しているからであった。今回、特徴的なのは、1回ではあるが、質問者の名前を「和久くん」[901]と明瞭に呼んで、指名を行っていることである。前掲のように、幡野はこれまでほとんどの指名を指さしという身体動作によって行い、口元を動かしても音声は聴き手に聞こえなかったのである。幡野の行為としては、大きな変化ではある。

肝心の応答についても、聴き手の挙手と発表者による指名を経て出された質問に対しては、ほとんど発話によって行っている。幡野が言語的に答えなかったのは、劇の内容を尋ねる芳村の質問[906、908]と、島田の「おちんちん、ある？」[913]というふざけとしての質問、つぶやきのように出された「一番少ないの？」[919]という質問である。おそらく、島田のふざけには答えようがなかったであろうし、つぶやきについては幡野が聞き取れなかった可能性が高い。芳村の質問だけは、すぐに発話として応答できなかったのだろう。それでも、これ以前と比べ、質問が数多く次々と出され、幡野も積極的に言語化して応答している。幡野が応答することで、質疑応答は形式的に充分成立している。

聴き手が出す質問は、作文の内容に対応している。「お菓子が楽しみ」に対してお菓子の中身が問われ、「イエスが生まれたときの劇の上演」に対して登場人



物や内容について尋ねられ、「台詞を言うのは2度」に対しては登場回数の多さが問われている。内容に応じた質問であるのは、幡野の朗読が受容され、内容が理解されている可能性が高いからだろう。

加えて、質疑応答は発表者と聴き手との単調な一問一答に終わらない。聴き手の質問が新たな質問をよび込んだり、聴き手の方が挙手をしている子どもを教えたりして[916]、発表者と聴き手との相互作用が長く展開している。前半では「イエスさまがお生まれになった」という内容を受けて、「劇の中にもイエスさまって出てくるのか」と質問が出される[904]。幡野が「赤ちゃんで」[905]と答えると、今度は「赤ちゃんは男か」と質問が出る[911]。「赤ちゃん」と聴けば性別を尋ねるといふ質問の定型にそっている。そこで「イエスさま、男だから」[912]と答えると「おちんちん、ある？」[913]との質問が出された。イエスの宗教的な崇高さと男性器という下世話な内容との間にイメージの落差があり、一連のやりとりが「笑い」[914]として成立している。さらに後半では、「幡野の役は登場回数が少ない」[917、918]—「ほかに沢山の役がある」[920、921]—「一番登場回数の多い役は何か」[923、924]というように話題が追究的に展開している。いずれの場合も、先行のやりとりが後続のやりとりを生んでいる。幡野にとっては、聴き手の質問を通してクリスマス会のことを省察することにもなっており、聴き手にとっては、幡野の作文を媒介物にして、宗教生活や宗教行事を知ることにもなっている。

この事例において、教師は実質的な介入を行っていない。教師の発話は河瀬の参加の促進[922]と、クリスマス会の日にちの確認のみである[927]。幡野の発表に対しては、主に聴き手の一員という役割で参加している。教師の直接的な援助がなくても、幡野は自分の発表を進行させ、作文自体に媒介された関係性を聴き手との間で形成しているといえる。

この時期の幡野について、年明けに、教師は次のように語っている。

**【談話6-3】年明けの教師の談話（1月19日）**

幡野さんは、ほんとに大きい声が出るようになりました。

（幡野の）お母さんもびっくりしてらして。家で何を言っているのか、聴き取れるようになったと。

お母さんのお話では、彼女は、全部自分で用意するとか。図書館に行って、何かゴシャゴシャやっているけれども、何かかたちにしていって。お母さん自身も、彼女が何をやるのか、楽しんでらっしゃるようですね。

**【談話6-3】**では、教師は、幡野は「大きな声を出せるようになった」と個体論的に変化を述べる一方で、母親の話を紹介しながら、教師自身も幡野の「世界」

の独自性を認めていることが示されている。「何かかたちにしていく」、「彼女が何をやるのか楽しむ」ということばによって、独自の「世界」の担い手として幡野の変化を、アーティファクトと幡野の関係と、教師自身と幡野の関係の2点で関係論的に認めている。

この段階で、「声が小さい」ということが、重要な「問題」としてみられなくなった。ただし、これは、「幡野が物理的に大きい声を出せるようになったから、聴き手に聞こえるようになった」と結論づけることは早急すぎる。というのはビデオ記録を見返す限り、現場では調査者を含め聴き手に聴き取れなかった幡野の朗読や暗唱の声は、時期によらずAV機器には確実に録音され、再生、聴取可能だったからである。

したがって、幡野の「声が小さい」という「問題」が解決したというより、聴き手に「聞こえない」という事態がみられなくなったといえよう。つまり、問題自体が存在しなくなったのであり、解消したのである。

3学期、教師は、幡野の発表の前後で聴き手に静粛を求めることはあったが、幡野には声量について注意を与えることはなかった。幡野と聴き手とは、詩の暗唱の場合でも詩文や表現をめぐる質疑応答を行うようになった。学年で最後となった作文「かざった」の発表(3月14日、11:09:50-11:11:45)では、幡野は12月時にも増して、発表を巧みに運営した。例えば、発表開始時、作文の題名を読んだ後、すぐ朗読を始めず、聴き手を見回し静寂するまで待ってから本文を読み始めた。発表の開始、質疑応答場面への転換など進行もすべて自分で行っていた。3件の質問いずれにも言いよどむことなく、明瞭に文章で応答していた。学級において相対的に、発表者として「自立」していたとみえるだろう。

#### 第4節 総括——発表者の「自立」の論じ方

以上の検討をふまえて、学校における発表者の発達的変容について、「自立」としていかに論じられるであろうか。本章における「自立」の内実とその論じ方について、以下の4点に着目して論究することを試みたい。

##### 1. 「問題」の可視化と解消にみる「自立」

幡野はるかという一人の発表者の自立に向かう変容は、幡野の発表活動の社会文化的状況の変化に伴う、「声が小さい」という「問題」の「可視化と解消」としてみることができよう。幡野の発表活動の社会文化的状況とは、図6-1に示すように、詩や作文といったアーティファクト(a)をめぐる、幡野(C)－聴き手(A)－教師(T)－母親(M)の間で相互作用や関係性を生成させる状況である。

教師による幡野への「大きい声を出す」ための言語的、物理的支援や、聴き手への聴取状況の指導は、「声が小さい」ということが発表活動において「問題」であることを可視化させた。その問題は、幡野にとっては「からだの問題」であり、聴き手にとっては聴取態度の問題であり、教師にとっては新しい授業スタイルを定着させるための指導性の問題であり、問題の原因は各個体に帰されていた。そのため、教師は発表者と聴き手双方に個別の対応をとることとなり、幡野と聴き手との関係性は、発表や反応が教師によって仲介されることによって形成されていた。

「問題」の変容は、幡野とアーティファクトとの関わり方に教師や母親が独自性を付与し、「その子らしさ」が発見されたことに始まる。「わたし」（＝幡野）という活動システム(石黒, 2001)の発見といってもいいだろう。「その子らしさ」という独自性は、発表活動の場で教師によって感知されたことに加え、他者に発見され扱われる認知的実在物である点で、実践的、関係的な概念である。「その子らしさ」の発見により、アーティファクトに媒介される幡野と教師の関係性は、発表者と聴き手との関係にもなり、再構成されている。

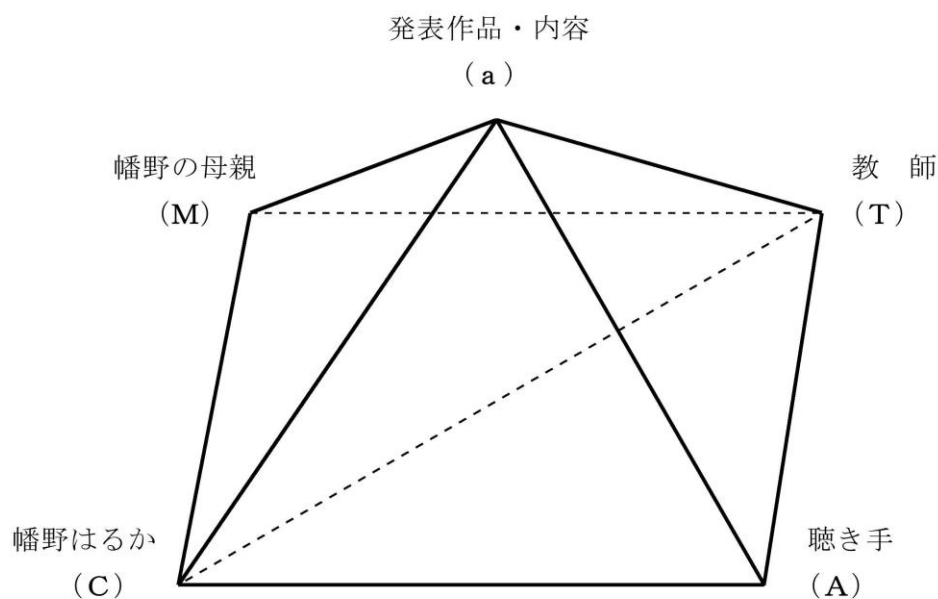


図 6-1 幡野はるかの発表の社会文化的状況  
(MCATを底面とする四角錐として)

さらに、聴き手が「聞こえない」という要求を幡野に直接伝えるようになり、幡野の「声が小さい」という問題は聴き手にとっては「聞こえない」という問題であることが定式化され、発表者、聴き手双方に問題が共有された。幡野は、教師に任せていた進行や質問者への応答などについて、徐々にアーティファクトを媒介として自ら対応するようになり、相互作用において聴き手との関係はより直接的に形成された。

ついには、円滑な発表進行や聴き手への応答が幡野自身によって行われ、聴き手との質疑応答の展開が進むようになると、「聞こえない」という反応や注意自体が出現しなくなり、「問題」は解消というかたちで一応の終焉をみた。ただし、教師は、問題の解消について、幡野が「大きい声が出るようになった」と幡野個体に帰していた。

以上より、幡野の「自立」は、発表活動としての相互作用のなかで「問題」が浮上し、相互作用の自主的構成によって「問題」が解消するという変容として記述可能である。よって、問題の解消と同時に「自立」自体記述不要となり、幡野の発表者としての課題ではなくなっている。

## 2. 聴かれることによる「自立」——「触れる」から「ふれる」へ

以上の「自立」は、発表者が発表に必要な能力や適性を獲得するなど何かをなし得たという変容ではなく、発表の聴かれ方がいかに変わったか、という聴き手や教師など周囲の受容の変容としてみることができる。

教師は、1学期に問題の可視化の過程でしばしば身体接触を試みていた。感覚器官の働きに基づいて相手が自分の内へと浸透してくる「触覚」を利用して、幡野の「声が出ない」という事態を理解しようとしたのだろう。「触れる—触れられる」という二者関係での理解ともいえよう。

では、「その子らしさ」の発見はどう捉えられるだろうか。齋藤(1997)は、「ふれる」ということについて、触覚における直接性と相互性を基礎的性質としつつも感覚器官の分節に属するものではなく、全身の感覚が息づき、相手と自己との間に相互浸透が起こる開かれた関係の仕方のことだとする。教師にとっての「ふれる」とは、子どもがものごとに「ふれる」という体験に教師が「ふれる」という点で二重の意味をもち、教師と子どもの関係は、ものごとに子どもが向かうことに教師が関わる、開かれた三者関係に基づく。そして、教師が子どもに「ふれる」ためには、子どもと世界や他者との関わりに微かな変化を成長としてみいだすために、教師には<積極的受動性>という「ふれる」構えが必要になる。<積極的受動性>とは受動態であろうとすることに積極的であるという受け手側の構えの一つで、<味わう構え>ともいえる。聴くことは、自分の身体に触れ、響く過程と

して捉えれば、深部へ浸透する液体的感覚や他との同一化を伴い、「ふれる」という性質を有する。教師が聴き手として、子どものことばをその子の世界における位置のとり方として、すなわち「表現」として、子どもの動く方向を探りながら聴く構えをもつことで、子どものことばは「表現」することばとなっていく(齋藤, 1997)。

齋藤の論述は、教師が詩「あさ」の暗唱などに「幡野はるからしさ」をみいだしていく時の構えに当てはまるだろう。教師は、幡野が詩とどのように「ふれ」ているのか、ということに「ふれ」たのであり、触覚による教師－幡野の二者間ではなく、「詩は静かな雰囲気だから幡野にぴったり」と幡野と詩と教師の三者の関係で把握を試みている。暗唱は成功していないのに、確信に満ちたかのような教師の反応は〈味わう構え〉に基づくものであり、幡野のアーティファクトとの関わりの志向性を感知することに基づいている。この時の教師は、〈積極的受動性〉という聴く構えをもち、幡野のことばを「表現」として聴いていただろう。

「表現」とは対照的なことばとして、鷺田(1999)は過剰な合理主義をあげ、それは会話において言表された意味内容の論理的な一貫性に執拗にこだわる態度のことで、言いよどみや不意の沈黙のはさまりなど会話の曖昧な部分や空白を許容できないような心性があることを指摘する<sup>8)</sup>。その時、人はことばをその意味内容に限っており、声をもつ肌理や抑揚、音色や律動がおのずから醸しだす別の意味作用を禁じている、という。だとすれば、教師の聴く構えは「幡野らしさ」の発見に伴い言いよどみや沈黙を許容し、幡野の暗唱が醸しだす詩の質的な意味を導く構えに転換したといえるだろう。一方、聴き手の子どもには、幡野の言いよどみや音声とならない応答、暗唱中断による沈黙は、年度なかばまで許容されていなかった。聴き逃したり聞こえないままにしていた聴き手が「聞こえない」と幡野に直接訴えたことは、まずは言表通りの意味作用を求め始めたのであり、質疑応答の連鎖が展開されたのは、論理的な一貫性以上に描かれた世界の複雑さに聴き手が目を向けるようになったからといえるだろう。聴き手の変化とは、聴く構えをもつことで、音声の物理的聴取から、関係の歴史のなかで聴き取るようになることかもしれない。

したがって、「自立」は、周囲がどのように聴いていたか、ふれていたかによって出現し、記述可能な現象となるといえるだろう。

### 3. 観察され期待される「自立」

では、幡野の独自性が他者にふれられ感知されたことが、なぜ「自立」という社会的価値を伴う現象に至るのか。

石戸(2000)は、Luhmannのシステム論に沿って、教師にとって生徒の個性と

は、生徒という心理システムそのものではなく、教師がその生徒を観察して取り出した人物性のことである、とする。教師が生徒の人物性を観察するのは、教師が生徒と相互作用するのに、その都度まったくの白紙の状態で行なうことはできないからである。教師は生徒の人物性を観察することによって、その生徒と一定の関係を保つことが可能となる。教師が生徒を「人物」として見る際、そこには教師の何らかの期待(予期)が入り込んでいる。その期待は個々の生徒によって違っているが、同時に、生徒である限り等しく期待される役割期待もある。生徒の個性を把握すると言っても、それは生徒役割というフィルターを通してである。次の瞬間に何が起こるか分からないが、とりあえずそれを予期することが必要である。Luhmann(1993/1995)が掲げる「期待連関」には四つの次元があり、一つには、彼(女)ならこう行動するだろうという予期する「人物」の次元であり、二つには、生徒役割やそれに付随する資質や行動規範を予期する「役割」の次元である。三つには、カリキュラムや課題解決といった目的にかなったプランや行動をとることを期待する「プログラム」の次元で、四つには、さまざまな状態や出来事の間に関わり合いに自分なりに優先順位を付けることを期待する「価値」の次元である。石戸は社会化の内容を相手の期待(予期)を予期することとして示している。

石戸の論述に基づけば、「声が小さい」「その子らしさ」といった独自性は、相互作用において教師によって観察され取り出されたものであり、教師なりの期待や予期が入り込んでいると考えられる。また、発表活動が開始された当初、教師は「楽しく取り組む」発表活動の成立を目指しており、「プログラム」の次元でこう動いてほしいという期待をしていたらう。例えば、発表者は聴き取れる声で発表してほしい、自分で発表を進行させてほしい、聴き手は静かに聴いてほしい、質疑応答を自発的に行ってほしいという期待である。そうしたプログラムの次元での期待と、幡野という人物の次元での予期が連関し、発表では「からだの問題」ゆえに「声が出ない、小さい」という、とりあえずの独自性が取り出されたのかもしれない。その独自性を手がかりに身体接触を試みながら幡野と一定の関係を保つものの、その後臨んだ相互作用において「もっと大きい声を出す」というプログラムの次元での期待ははずされる。それでもなお発表を続ける幡野の自我の強さに、別の期待を「価値」の次元として連関させた可能性がある。それが「その子らしさ」の発揮というポジティブな価値であり、声の大きさよりも、幡野に「ぴったり」とした発表をするという価値の優先である。この時点で、取り出される人物性は、詩の選び方の「はるかちゃんらしさ」や、「心をあたたかくする」ことなどであり、次の発表でも「らしさ」を発揮するだろうと「人物」の次元で期待が起きていたのではなかろうか。

以上より、幡野の「自立」は、教師によって観察され取り出された人物性を手

がかりに、いくつかの次元の期待が連関することで、発見されていった可能性が高いとみることができよう。本研究では、教師の期待を幡野自身がどう予期し、社会化を図ったのかについて実証することには限界があるが、年度末には、幡野は発表者として朗読や進行、応答などを円滑にこなしており、少なくとも、プログラムや価値の次元では教師の期待を予期することが可能であったように思われる。

#### 4. ディスコースの二重性と「自立」という「課題」の二重性

本研究では、問題の可視化から解消に至るまで、個体論的に捉えられていた問題が、関係論的な捉え方によって変形され始め、発表者と聴き手との関係性の変容のなかで解消されていくのだが、個体論的な見方が棄却されたわけではなかった。教室というフィールドにおいては、自立を支える能力や適性といった独自性に対し、なぜ個体論的と関係論的の二重のディスコースが用いられるのだろうか。

一つには、教師がある子どもの「人物性」を観察し取り出す際に、異なる次元の期待(予期)が入り込み連関するからだと考えられる。「発表」というプログラムの遂行では、進行や応答の円滑さのほか、「大きい声」が出せるかどうかは、教師の期待の事柄となりうる。「声が小さい」という人物性は、プログラムの次元では「大きい声を出してほしい」という期待になり、期待に充分応えられるようになれば「大きな声が出るようになった」という評価で終わる。一方、発表において何をより重視するかという「価値」の次元でみれば、発表行為の円滑化から、その子が発表をすることの意味へと期待が転換することもあるだろう。「その子らしさ」という人物性の取り出しは、次の発表でも「幡野らしさ」を発揮することを期待させる。1年間という期間のなかで、どの期待をより優先させるかということを含めて、状況に応じた教師の期待の連関が、二重のディスコースを生む可能性がある。

二つには、今回対象とした授業では特に、教師の役割は多重化し、教師の行為は多義化しうるからだと考えられる。教師の行為は、指導のほか、養育的意味をもつことがある(本山, 2001)。例えば、【事例6-1】における一連の教師の働きかけは、発表形式の定着をはかるための「指導」とみることもできるし、発表者の幡野の聴かれないつらさや聴き手の聞こえないつらさを受容しケアする「養育」として解釈することもできる。また、役割は、一義的な指導者や支援者にとどまらず、場の構成者や聴き手のモデルとなったり、聴き手の一員として埋没したりするなど、状況に応じて変容している。どの立場や意味を担うかによって、教師は別のディスコースを産出し、結果的に二重性を生む可能性があるだろう。

ただし、独自性にまつわるディスコースは、個人に固着する変容不能なもので

はなく、実際に変容可能であることは本研究の示すところである。特に、教師による触覚を用いた捉えから「ふれる」ことによる相互浸透的な捉えへの転換によって、幡野の発表の意味が大きく変わった。重要なのは、どちらのディスコースも別の独自性を発見する契機となりうるということであり、場面や状況に応じて、用いられるディスコースは異なりうることである。したがって、個体論的と関係論的というディスコースは教育の実践現場では必ずしも対立するものではなく、あざなえる縄の位置にあると考えられよう。

それから、「自立」という課題の二重性に触れておきたい。本章では、自己抑制的な子どもが自らの発表を主体的に営むまでにみられた、周囲の反応を含めた大きな変容に着目し、その変容過程を取り出して、「自立」という現象として論じてきた。幡野にとって「自立」は意識された課題であったわけではないし、実体として学級や教室の中に「自立」という目標があったわけでもない。當眞(2002)が、「学習」という概念を、「既に成った」実践を礎にしつつ、「未だ成らず」が「既に成る」に転換していく過程に根ざした概念として構想することを提起しているように、「自立」もまた既に変容した実践について、「未だ成らず」から「既に成る」過程として抽出されたものである。ローカルな個々の行為は学習という「名づけられた時間」に回収されるように(有元, 2001)、発表行為の変容に「自立」という時間が名づけられたともいえる。つまり、「自立」とは、現場における教育実践の現実と、調査者の論述化との二重性のなかで現れる現象であり(本山, 2000c)、ある変容を読み解く問題系としてみることができるだろう。したがって、独自性についての個体論的－関係論的ディスコースについては、読み解く側に立つ心理学のディスコースとして二項対立となっていることと、読まれる側の教室というフィールドに二重のディスコースがあるという現実とは、ディスコースが用いられる次元の異なりとして説明可能であるだろう。

## 5. 結 語

以上より、本章の結論としては、学校教育における「自立」とは、発達的変容として、次のように捉えられうるといえるだろう。すなわち、「自立」という現象は、子ども理解やカリキュラム遂行における教師の期待に関わる「問題」が可視化されることに始まり、相互作用や関係性の変容に伴いその「問題」が解消するまでの過程として取り出しうる。その変容は、周囲による主体の活動の捉え方や受容の仕方の変容によって促進され、教師による期待連関のなかで価値づけられる。「自立」の捉え方あるいは語り方において、個体論的と関係論的という二つのディスコースが出現しうるが、これは状況に応じた教師の期待連関や多重的役割による。



このような「自立」の状態は、学級の全くの部外者には測定あるいは操作は不可能であり、論述者(=調査者)を含めた学級当事者の実践において感知され出現し、記述可能となる点で実践の現場に密着した実践的概念として定位されることが可能だろう。

このことは、言い換えれば、発表活動のシステム内部の矛盾から「問題」が顕在化し、内部観測によって「問題」が解消されたといえる。つまり、教師による期待連関で述べたように、発表という場面において、発表者は「うまく発表した」と願い、聴き手は「いい発表を聞いてやりとりしたい」と願う。教師は、発表を介した双方の積極的な交流を期待し、この活動が継続することを願う。このように期待される場面で、幡野の発表は当初「聞かれなかった」。聞きたいのに、交流させたいのに、発表が届かない、というのは、システム上の「問題」となる。その原因として当初あげられたのが「声の小ささ」だった。しかし、教師が個体論的なこの問題を指摘したり、自らも発表に加わり援助したりしても、根本的な解決に至らなかった。そこで、起きたのが、内部観測からの修正である。まず、教師は、自らの評価実践を修正し、「その子らしさ」の評価を開示した。詩「あさ」の暗唱自体が円滑にできたわけではないのに、「あなたの声にぴったり」という評価は、発表を聴く構えについて、別の観点があることをもたらした。「へんなえん筆」のように、日常の些細な出来事が発表に値することも見いだされていった。幡野はるか自身は、質疑応答への対応は変化したものの、発表自体は、1学期当初より大きく変わったわけではない。自分の嗜好にあわせて詩を選び、作文を書き、淡々と発表を続けている。幡野が発表者として「自立」したようにみえるのは、システム内部の観測によって「その子らしさ」がみいだされ、聴き手の評価の在りようや質疑応答のコミュニケーションが変化し、システム内部の当初の「問題」が問題でなくなったからだとすることができる。

このように本章における「自立」をめぐる現象を捉えれば、本研究は、「発達」や「学習」などフィールド実践との関わりが強い心理学的概念の再考に向けて次のような示唆を含んでいるだろう。すなわち、実践の現場において変容する現象を捉えることは、無前提、無制限には成立せず、また無条件の一般化はなしがたい。当事者のみならず、研究者を含めた捕捉者の変容期待という前提や立ち位置によって捉え方や記述の仕方は変わりうる。定量的研究においては、全くの部外者として研究者を位置づけることは暗黙の前提たり得たかもしれないが、現場と関わる質的研究においては、どの立ち位置から変容を語っているのか、繊細な省察が必要であろう。質的方法を採っていてもこれまでの心理学のあり方に馴染んだ研究者が、操作的概念として変容を語る習性を疑わず保持しているとすれば、フィールドの当事者と同じ「ような」現象を目にし、かつ「発達」など同じ用語

を用いていながら、実は変容の現実は異なったままである危険から免れないだろう。流通可能だが、了解不能という状態である。研究者もまた、制限された状況の中で「発達」や変容を語っていることに自覚的でありたい。

最後に、学校教育の実践への示唆として、以下の点をあげておきたい。

第一に、子どもの自立としての発達的変容は、それを捉える側の変化によってもたらされるのであり、捕捉者としての教師や親、研究者は自らの捉え方について省察を心がける必要があるだろう。ただし、捉える側の変化とは、次の二点を含む。一つには、子どもとの相互作用を経て、捕捉者の子どもとの関係性や支援のあり方、担う役割が変化し、自立を捉える時の立ち位置が変化する。もう一つには、教師あるいは捕捉者の期待の中で自立が捉えられるが、その期待が時期や状況によって変化する。言い換えれば、公教育としての学校教育で期待される発達は無制限ではなく、その限界の中でしか自立は捉えられない可能性があることに留意したい。

第二に、1年間のうちで、子どもの独自性について個体論的と関係論的な捉え方は混じりうるのだが、重要なのは、捉える時の立ち位置を含めて自分の捉え方をみきわめ、時期や状況に応じて捉え方を柔軟に変化させ、捉え方の転換点を見逃さないことだろう。関係をもち始めて早い時期においては、自分と子どもとの二者関係の中で把握したり、個体論的に捉えることから始めざるを得ないだろう。しかし、時間的経過に伴い、子どもの自立の質を意味づけ、以後の発達的変容を促すためには、関係論的把握への転換が必要であり、そのためには<積極的受動性>という「ふれる」構えを自らのうちに構築し、子どもの世界をめぐる三者関係のなかで子どもの自立を捉える試みが求められるだろう。

## 註

- 1) 本章において「独自性」とは、社会的な価値の高さを含む「個性」とは分けて、社会的価値に対して中立的な特性を示す用語として扱う。
- 2) 学校教育における授業という活動の場を離れては、竹内(1995)によって、「個性」の個体論的なとらえ方の解体が試みられている。
- 3) 藤田(1995)は「個性」の概念化に際し、分類軸として「個別的次元」と「関係的次元」という区別を用いて、教育場面における「個性」について現実的な対応を示している。
- 4) 号数の入力ミス等で、実際には179号まで番号が打たれているが、欠番を除けば、176回の発行になる。
- 5) ここでは、「流通」とは、複数の人間の間で、認知的実在物の内実について共通理解が成り立っているとは限らないが、認知的実在物を介してコミュニケ

ーションが成り立っている状態を指す。本章をめぐる磯村陸子氏との議論の中で、磯村氏より示唆を受けた。

- 6) 作文「へんなえん筆」は、日常の些細な出来事の記述ではあるが、いくつかの意外性が描かれている。継続的に使えるはずの鉛筆が突然使用できなくなった意外性、芯ではなく本体が折れた意外性、折れても残った半分が使えた意外性である。最後の「おもしろかったです」は、意外性の重なりに対して向けられたとも解釈できる。
- 7) 作文「へんなえん筆2」にも、筆箱には「普通」の鉛筆しかないはずなのに「へんな」鉛筆があったという意外性、ついているはずの消しゴムがついていなかったという意外性、消しゴムがないだけで「へんなえん筆」にみえてしまう意外性といった意外性の重なりが読みとれよう。前作「へんなえん筆」よりも鉛筆の状態の意外性は低いものの、続編の方が作文として興味深いのは、一つには、小机－筆箱－鉛筆と大きい道具から小さい道具へと視野を狭めさせて、鉛筆に関心を集中させる文章の構成にある。もう一つには、前作が鉛筆が折れたという特殊性の高い直接経験を内容としたのに対し、消しゴムのない鉛筆を「へんなえん筆」だと見立て命名する、つまり、何でもないものを特別なものに見立てる点で「おかしみ」を含んだ話であるからだろう。しかも、最後の「しかし私はなぜこうなったのか知りません」という文では、「消しゴムがなくなった原因には興味はなく、「へんな鉛筆」に勝手に見立てたことがおもしろい」と自ら告白しており、「へんなえん筆」だと命名した行為のおかしさが強調されている。
- 8) 鷺田(1999)もまた、齋藤(1997)と基本的には同様に、「ふれる」というのはふれるものとふれられるものとの相互浸透や交錯という契機を必ず含み、「ふれあう」こととして生成するとし、他者の声を聴くことの根底には、「自－他、内－外、能動－受動という区別を超えたいわば相互浸透的な場」に触れるという経験がある、と述べる。

参考資料

「あさ」

鶴岡千代子

遠くでだれかが よぶようで  
お花の 底に いるようで  
ゆめののこりを だきながら  
わたしはひとりで  
あかちゃんみたいに あまえてた

ドアがいくつも あるようで  
ふわふわ 体が うくようで  
ゆめののこりを まきながら  
わたしはこっそり  
やさしい 声を まっていた

半分 あかるく なるようで  
なにかのぞいて いるようで  
ゆめののこりは レモン色  
わたしはいつまで  
夜を おへやに ためといた

(鶴岡, 1979)

「雨」

北原白秋

雨がふります。雨がふる。  
遊びにゆきたし、傘はなし、  
紅緒の木履も緒が切れた。

雨がふります。雨がふる。  
いやでもお家で遊びませう、  
千代紙折りませう、たたみませう。

(後略)

(北原, 1992)

## 第Ⅶ章

### 観察され名づけられる学級文化の二重性

——小学2年生の学級における詩の普及と  
ある子どもの関係性の変容——

#### 第1節 問題と目的

本章では、自主学習における金子みすゞの詩の普及と、ある子どもの関係性の変化という現象に着目し、学級文化がどのように生成されていくのか、また、その現象は観察者にどのようにみいだされ、なぜ「学級文化」の生成とわかっていくのか、ということ明らかにする。いわば、学級文化というものが予定調和的に存在するのではなく、ある事象について、観察され名づけられることによって、可視化されることを論じる。

「学級文化」を論じるにあたり、本研究では次の前提に立っている。「学級文化」という用語は、授業や生活のために組織された40名以下の特定可能な成員から成る学級集団を対象とし、社会的相互作用によって引き起こされる集団固有の現象に社会文化的視点から説明を試みるのに必要とされる。「学校文化」が制度としての学校教育特有の文化を表し、学校単位の特徴から、汎学校的な現象までを包括するのとは異なる。近接する用語である「教室文化」(classroom culture)とは、授業など教室内部で起こる当事者間に共通する現象に社会文化的に着目する点では類似しているが、教室文化が汎学級的な現象を前提としている点で異なる。「学級」を用いることで、集団や個人の匿名性を廃し、特定学級における固有名をもつ個人が社会的相互作用を行い、特定の集団で特徴的な現象が生みだされていく局所性(locality)に着目する。というのは、個人の行為の生成を、集団や制度に一方的に規定されるとみるのではなく、個人の行為と、学校教育という制度に特徴的な文化との間に、学級という個人の行為を具象化するローカルな集団の文化を措定し、行為—ローカルな文化—制度との相互関係(藤江, 2001)を視野に入れて、子どもや教師の行為や相互作用の現実に向けるためである。

したがって、「文化」を外在させ実体化や固定化を行ったり、行為が生成される根拠として利用するのではなく、次のように捉える立場に立つ。一つには、学級文化はいくつかの次元で変容を前提に生成する。学級で起こる現象は、学校のカリキュラムなど学級外部の制度や教育論議の影響を免れることはできない。ま

た、学校段階、学年、学期など学校での時間的経過が子どもや教師の発達や学習形態の変化などを引き起こしうる点で、学級でのコミュニケーション・システムは常に変容にさらされている。二つには、学級文化の生成は、個人の行為の生成と相互関係あるいは連動的関係にある。学級は人為的に編成される集団であり、年度当初に学級文化は定式化されてはいない。個人の行為は、集団としての文化の影響や規定、拘束を受けるだけでなく、繰り返されることで文化と称される集団としての独自性を生み出す一方で、新奇な行為の導入が新たに支持されることで文化を変容させる契機になりうるだろう。

本章で着目したのは、学級におけるアーティファクトの使われ方の変容と、子どもの関係性の変化である。前掲の立場に立てば、成員の相互作用によって関係性が変容し、アーティファクト（人工物、artifact）の使い方について成員間に了解が生まれる過程で、観察者など外部からは学級文化と称されうる学級集団独自の意味の体系が共有されていくと考えられる。Wertsch（1991）によれば、行為は道具あるいはアーティファクトという文化的所産に「媒介されて」いるだけでなく、媒介物自体が行為の生成に本質的に関わり、行為を変形させる。「社会文化的に状況づけられたものとしての媒介された行為こそが一方の文化的、歴史的、制度的な状況と、他方の個人の精神機能とに本質的な連続性を与える」（邦訳1995, p.70）と、Wertschは個人の行為と文化との相互規定を指摘している。ただし、そもそもあるアーティファクトが文化において有効な媒介物になりえているかどうかは、個人がアーティファクトとどのように関わり、その関わりによって他者とどのような関係性を形成しているのか、そして、その関係性形成がアーティファクトの使用にどのような影響を及ぼしているのか、ということにかかっている。つまり、上野（1997）が指摘したように、アーティファクトは行為生成の状況から離れてそれ自体が何らかの有用性をもつわけではない。したがって、媒介物の用い方と関係性形成との間に、連動性あるいは相互関係があると予想される。本章では、アーティファクトの例として金子みすゞの詩に着目し、自主学習の授業において、学級の成員がどのように詩に関わり、詩との関わり方を変化させたのか、詩に関わることで対象児の関係性形成がどのように変容したのか、ということを検討し、学級集団としての詩の用い方と、個人の関係性の変容という二つの現象の間に連動性をみいだしうるのかという点から、学級文化の生成過程を論じていきたい。「学級文化の生成過程」を課題とする理由の第一点である。

ただし、本研究では、初めから「学級文化の生成過程」を明確な研究課題として調査に臨んだわけではない。観察の途上でいくつかの現象に出合い、現象間のつながりを説明しようとして「学級文化」という研究領域に入り込んでいった。本章で対象とする1年間は、継続3年間の調査の1年目に当たり、「学級文化」

という概念を措定することで説明可能となることに気づき、「学級文化の生成過程」という研究課題に至るまでの1年であった。

調査者にとって「出来事」ですら、調査者の認識上の問題である(本山, 2000a)。鯨岡(1999)によれば、調査者は誰とでも代替え可能な「透明な普遍的観察者」ではない限り、対象から距離をとったり対象に成り込んだり位置移動を伴うが故に、記述主体としてエピソードには「メタ観察性」を要する。つまり、調査者個人の情動、対象者への共感や反発、現場での居づらさなどが出来事との遭遇や問題発見の契機になる。仮説生成の過程では純粋な問いの積み重ねだけでなく、調査者自らの理論的立場や認識の省察も行われる。だとすれば、省察は研究課題の発見や追究とは裏表の関係にあり、自己省察を開示することは調査状況のより正確な説明ともなりうる。どういう現象が起きたか、その現象の発見過程はどうであったのか、一連の現象に対しなぜ学級文化と説明づけるのか、などについて自己言及を行うことで、学級文化という現象自体が生成することと、「学級文化」が調査者の研究課題として立ち上がることとの二重性が明らかになるだろう。自らの困惑や認識の過程に言及することになれば、記述には告白体やいくつかの解釈可能性が含まれるだろう。これが、「学級文化の生成過程」を課題とする理由の第二点である。

したがって、「学級文化の生成過程」という課題には、フィールドにおいて「学級文化」という現象が生起し変容する過程についてと、その変容の合理的説明を試みる調査者の省察過程についてとの二重の探究を擁すると考えられる。本章は、その二重の意味をもつエスノグラフィの実践としたい。

## 第2節 方法

### 1. 対象授業

対象授業は、東京都内の小学2年生の学級(男子18名、女子20名、計38名)で199n年度に実践された自主学習の授業のうち、5月20日～3月17日に行われた35回分である。この授業は、ことばや作品製作を主な領域として、毎日1時間目に年間通して行われていた。授業者は学級担任である。

自主学習の授業は、教師の「子ども自身の要求に基づく学びを実現させ、学級で協同する」という願いに基づき、次のように展開する。授業時間の前半では個人的な作業が行われる。詩の暗唱や人形劇の準備、自由作文の執筆、読書、本作り、工作、手芸、計算や漢字の練習などが、一人から数名までの小人数で、座席や教室内外のスペースを用いて進められる。後半では学級で発表が共有され、詩の暗唱、自由作文のほか個別作業の成果が発表される。発表後、聴き手の要求が

あれば質疑応答が行われた。発表の内容、機会とも子どもの意志に委ねられた。

学級の構成は2年生進級時に担任のみが変わり、前掲の形態の自主学習が導入された。教師は、詩集や用紙の常備、子どもが製作した学習材の設置、発表場面での集合形態の工夫など教室内の環境整備を行うほか、活動について子どもの相談に応じたり、活動の見通しの確認などを行う。基本的に指示を行うことは聞く態度と発表の進行に関する以外ではほとんどみられず、子どもに情報選択と意志決定をさせるために「アドバイス」を行うよう心がけている。

対象授業に着目したのは、観察開始当初、子どもの活動を捉えどころなく感じ、活動の意味や内容を理解しがたかったからである。教科の一斉授業であれば、基幹となる授業展開や役割のフレームを前提に観察者は授業の事実を理解することができる。しかし、自主学習では、子どもは活発に作業にとり組んでいるようなのだが何をしたいのかすぐには理解できないし、子どもは発表を思い思いの場所や姿勢で聴いており、聴く態勢ではないと感じてしまう。にもかかわらず、教師は直接的に注意することもない。騒々しいながらも子どもたちの表情は生き生きとしており、楽しそうに見える。観察している自分だけがその授業の事実を共有できないという疎外感を感じ、何を見たらよいのか、どう理解したらよいのか、視点が定まらなかった。

## 2. 詩の暗唱活動

発表は年間710件あり、うち詩の暗唱は415件（58.5%）、作文の朗読が206件（29.0%）、工作が66件（9.3%）、劇が16件（2.3%）、その他7件（1.0%）であった。詩は1回あたり平均11.9件（range:5-26）、一人あたり20.2件（range:8-45）の発表があった。教室には、まど・みちおや金子みすゞなど詩人の市販の詩集のほか、子どもが製作したカードや詩集が常備されている。活動の手順としては、まず、暗唱したい詩を詩集や詩のカードなどから自由に選択する。次に、詩のカードはそのまま借用し、利用者名として自分の名前をカードの裏側に記入する。カードを利用しない場合は新たにB6判程度の用紙に詩を書写し、適宜イラストを描いてカードを作る。カードは学級内で蓄積されており、発表後、別の子どもが利用することで詩を学級の共有財産とすることが可能であった。その後、適宜、暗唱の練習をし、題名、作者名、本文の順で発表する。

## 3. 対象児

対象児の鶴岡（男児）は、学級に金子みすゞの詩を最初にもち込んだ子どもである。彼は、母親の勧めで金子みすゞの『わたしと小鳥とすずと』を購入し、自



分の本として学校に持参していた。教師は、鶴岡の暗唱をきっかけに学級の備品としてこの詩集を購入している。鶴岡は年間で19件の発表を行っている（表7-1参照）。詩の暗唱は11件で学級で第31位の高さであった。そのうちの10件で金子みすゞの詩を発表している。金子みすゞの発表件数では、第1位の塩崎と清野（11件）に次いで、笠井と共に第3位であった。第5位は谷内と瀬田の9件だった。しかし、年間の詩の発表件数に占める金子みすゞの比率は清野（78.6%）、塩崎（52.4%）、笠井（55.6%）、谷内（34.6%）、瀬田（20.0%）より鶴岡が90.9%と高く、学級で第1位であった。鶴岡は、金子みすゞを集中的にとりあげていた。

鶴岡は、担任によれば「落ち着かない」（1年生時の担任）、「集団の中で密な関係をもてない」（2年生時の担任）子どもであった。観察中、他の子どもが作業に専心している時にしばしば教室内外を徘徊し、たわいのないことを調査者に話しかけてきており、調査者には「捉えにくい子」のように見受けられた。1学期、学級では一人で居ることが多かった。

表7-1 観察された鶴岡の年間発表事例

	詩			作文・工作		
	題名	詩人	共同発表者	種別	題名	共同発表者
6/10	ふしぎ	金子みすゞ				
9/ 9	大漁	金子みすゞ				
10/ 7	土	金子みすゞ		工作	ステンドグラス	豊島・小竹
10/14	ホームランのボール	まど・みちお	戸川			
11/11				工作	海を作った	永田・島田
12/ 9	ころんだところ	金子みすゞ	三島			
1/13				作文	ぼくの作ったふじ山	
1/27	浮き島	金子みすゞ				
2/ 3				作文	お母さんのおなか	
2/15	浮き島	金子みすゞ	笠井			
2/17	はちと神さま	金子みすゞ	三島	作文	お母さんのおなか	
2/23	浮き島	金子みすゞ	笠井・三島			
2/27				作文	ロープウェーを作る①	
2/28	星とタンポポ	金子みすゞ	三島			
3/10				工作	ぐるぐるまわる紙ヒコーキ	小竹
3/17	くれがた	金子みすゞ	桜田	作文	科学ジュニアはかせ	

#### 4. 調査

2学期までは週1回、3学期末に集中して連続3週間の観察を行った。ビデオカメラによる映像記録と、フィールドノートによる筆記記録を採取した。授業中はこちらから子どもに話しかけることは極力避け、子どもから話しかけられた場合に不自然でない程度に相互交渉をもった。学級内では公式に紹介されなかったが、「大学から授業を見に来ている人」あるいは「授業のビデオを撮りに来ている人」と子どもにはしばしば確認された。教師には随時インタビューを行い、年度末には38名全員を対象として、自主学習への参加の仕方を問う質問紙調査を行った。なお、同じ授業者による自主学習の観察は、対象年度終了後もさらに2年間にわたって継続された。調査者は、対象児の鶴岡については、計3年間の様子を観察した。

#### 5. 分析

第一に、金子みすゞの詩の普及を検討するために、実質的に観察期間の短かった1学期(約1.6ヶ月)に準じて1年間を次の5期に分けた。1学期(5月20日～7月8日までの5回、詩の暗唱件数54件)、2学期前半(9月9日～10月28日までの6回、同79件)、2学期後半(11月4日～12月9日までの5回、同80件)、3学期前半(1月13日～2月17日までの8回、同94件)、3学期後半(2月21日～3月17日までの11回、同108件)の5期である。時期的変化として、詩人別に発表件数、発表者数、採用詩編数の変化を検討する。また、年度末の質問紙調査より好きな詩人や心に残った詩を集計し、金子みすゞの詩は他の詩人に比べてどのように普及し支持されたのかを明らかにする。

第二に、金子みすゞの詩をもち込んだ対象児の関係性の変化について、発表活動に関わるエピソードの解釈的分析によって明らかにする。

第三に、金子みすゞの詩の普及と、鶴岡の関係性の変化という二つの現象間に連動性がみられる可能性を検討し、学級文化の生成過程という課題の有効性と二重性を議論する。

なお、事例中「」内は読まれている詩文である。詩の題名と詩文の表記は、学級で頻用されていた『わたしと小鳥とすずと』に掲載されている詩についてはその詩集(金子, 1984b)に、それ以外は全集(金子, 1984a)に従った。

### 第3節 結果と考察

#### 1. 金子みすゞの詩の普及

年度末の質問紙調査で「一番好きな詩人」を1名あげてもらったところ、金子みすゞが38名中23名で第1位であった。金子みすゞは第2位のまど・みちお（7名）に大差をつけて、支持されていた。以下、工藤直子4名、谷川俊太郎3名、新川和江1名であった。

年間発表件数を詩人別にみると、第1位がまど・みちおで124件、第2位が77件で金子みすゞ、以下、工藤直子54件、神沢利子23件、山村暮鳥14件、谷川俊太郎11件と続いた。

以上の詩人のうち、発表件数の低かった新川和江と、発表された詩がほぼ1編に偏り詩人への支持とは言いがたい山村暮鳥（「りんご」が13件を占める）を除き、発表件数の上位に位置する5名、すなわち、まど・みちお、金子みすゞ、工藤直子、神沢利子、谷川俊太郎の詩人別に、発表活動における詩の普及状況を集計した（表7-2）。

1学期－2学期前半－2学期後半－3学期前半－3学期後半の5期及び年間で、金子みすゞの詩の普及の仕方は、他の詩人と比べてどのような特徴があるだろうか。

まず、発表件数の変化をみると、金子みすゞは2学期前半まではきわめて少ない。1学期の1件は対象児の鶴岡による。しかし、2学期後半以降急に増加し、3学期は高頻度を保っている。期間によって変動がみられるまど・みちおや、期間で変動が少ない他の3名に比べて、2学期後半以降、支持が集中していくことがわかる。3学期前半でまど・みちおを上回り第1位になっており、3学期後半は頻度こそまどより下回るが、相対的には26.9%と3割近い比率を維持している。一方、まど・みちおは年間通して高い頻度で暗唱されており、3学期前半を除く4期で第1位となっている。工藤直子は1学期と3学期前半で、神沢利子は2学期前半にやや頻度が高かったほかは、工藤、神沢、谷川俊太郎の3名は各期1割前後で頻度は相対的に低い。以上より、頻度では、金子みすゞは他の詩人に比べ、期が進むほど発表でよくとりあげられたといえる。

次に、38名の学級で、一度でも金子みすゞを暗唱した人数は、期間ごとに1名－4名－17名－26名－25名とほぼ増加した。年間では34名の子どもが金子みすゞの詩を暗唱したことがあり、まど・みちおの35名に迫る多さであった。工藤（24名）、神沢（22名）では学級の約6割、谷川で約3分の1（13名）の子どもが暗唱するにとどまった。

表7-2 発表で取り上げられた詩の動向（詩人別）

(件)

詩人	学 期	学 期					年 間
		1 学期	2 学期 前半	2 学期 後半	3 学期 前半	3 学期 後半	
金子 みすゞ	発表件数(件)	1 (1.9%)	5 (6.3%)	15 (18.8%)	27 (28.7%)	29 (26.9%)	77 (18.6%)
	平均発表者数/件(人)	1.0	1.8	1.7	1.7	2.0	1.8
	採用発表者数(38名中)	1	4	17	26	25	34
	採用詩編数(編)	1	5	8	19	19	37
まど・ みちお	発表件数(件)	14 (25.9%)	18 (22.8%)	29 (36.3%)	18 (19.1%)	45 (41.7%)	124 (29.9%)
	平均発表者数/件(人)	1.9	1.6	1.9	1.8	1.6	1.7
	採用発表者数(38名中)	15	19	27	20	28	35
	採用詩編数(編)	9	16	18	17	33	72
工藤 直子	発表件数(件)	9 (16.7%)	9 (11.4%)	6 (7.5%)	15 (16.0%)	15 (13.9%)	54 (13.0%)
	平均発表者数/件(人)	1.6	2.2	2.7	1.7	1.8	1.9
	採用発表者数(38名中)	11	11	10	16	12	24
	採用詩編数(編)	7	6	4	14	15	32
神沢 利子	発表件数(件)	4 (7.4%)	9 (11.4%)	4 (5.0%)	4 (4.3%)	2 (1.9%)	23 (5.5%)
	平均発表者数/件(人)	2.3	2.3	2.0	2.3	2.0	2.2
	採用発表者数(38名中)	7	11	8	6	4	22
	採用詩編数(編)	4	6	3	4	2	12
谷川 俊太郎	発表件数(件)	0 (0.0%)	2 (2.5%)	2 (2.5%)	5 (6.3%)	2 (1.9%)	11 (2.7%)
	平均発表者数/件(人)	0.0	1.5	2.5	2.2	1.5	2.0
	採用発表者数(38名中)	0	2	4	8	4	13
	採用詩編数(編)	0	1	2	5	2	7
その他	発表件数(件)	26 (48.1%)	36 (45.6%)	24 (30.0%)	25 (26.6%)	15 (13.9%)	126 (31.9%)
発表総件数		54	79	80	94	108	415

註) ( )内の数字は、時期別発表総件数に対する詩人別発表件数の比率(%)

さらに、1件の発表に携わる子どもの平均人数は、金子みすゞの場合、3学期後半に向けて微増するものの、年間で平均1.8名（range:1-4）で、5名の詩人中まど・みちお（平均1.7名、range:1-3）に次いで低かった。残りの3名の作品はいずれも2名近くで暗唱されていた。つまり、金子みすゞは、より少人数で暗唱される傾向にあった。

また、発表された詩編数は、金子みすゞの場合年間37編で、まど・みちお（72編）の約半数、工藤直子（32編）とほぼ同数であった。しかし、1編あたりの発表件数は、金子みすゞの場合、発表頻度が上昇し始める2学期後半以降他の詩人よりも高く、年間で2.1回（range:1-8）であり、1編の詩が繰り返し発表されていた。なお、教室に常備されていた金子みすゞの詩集は60編が所収された『わた

しと小鳥とすずと』のみであったのに対し、『まど・みちお全詩集』には1000編を超える詩が、工藤直子の『のはらうた』には第Ⅰ～Ⅲ巻まで161編が所収されていた。年間35編のうち、全集に掲載されていた「浮き島」と「ころんだ所」を除く33編が『わたしと小鳥とすずと』に所収されており、この詩集が集中して読まれていたといえる。

では、どのような詩が多く暗唱されたり、子どもにとって心に残る詩なのだろうか。

年間で発表頻度が高かった詩は、第1位「りんご」（山村暮鳥、13件）、第2位「カメ」（まど・みちお、10件）、第3位「けしゴム」（まど・みちお、9件）、第4位「わたしと小鳥とすずと」と「くれがた」（いずれも金子みすゞ、8件）、第6位「つもった雪」（金子みすゞ、7件）、「かたつむりのゆめ」（工藤直子、7件）、第8位「ニンジン」（まど・みちお、6件）であった。3～6行の短い詩が上位3位を占め、金子みすゞの詩は、第4位以下に位置している。

一方、質問紙調査で「自分が発表した中で心に残っている詩」（3つまで）に金子みすゞの作品を含めた者は38名中21名で第1位であり、第2位のまど（9名）より広く支持されていた。全部で72編（延べ100回答）のうち金子みすゞの詩が23編（延べ42回答）で第1位で、まど・みちおが13編（延べ13回答）で第2位であった。具体的には、3名以上回答した詩に限ると、第1位「わたしと小鳥とすずと」（8名）、第2位「星とたんぼぼ」と「犬」（いずれも金子みすゞ、4名）、第4位「きりぎりすの山登り」（金子みすゞ、3名）、「このへん」と「こうもりひらり」（いずれも谷川俊太郎、3名）であった。金子みすゞの作品が多数回答され、上位を占めた。

また、質問紙調査で「友だちの発表を聞いて、読んでみたり発表してみたくなった詩」を3作品まで複数回答してもらったところ32編（延べ73回答）があげられた。金子みすゞの詩が20編（延べ50回答）で第1位で、次いでまど・みちおが5編（延べ8回答）であった。具体的には、3名以上回答した詩に限ると、第1位は、38名中19名が回答した「きりぎりすの山登り」で、第2位の「きりなしうた」（谷川俊太郎）の8名を大きく上回っていた。以下、第3位は「わたしと小鳥とすずと」（6名）、第4位「つみき」（まど・みちお、4名）、第5位「お魚」と「まゆとはか」（いずれも金子みすゞ、3名）と続き、金子みすゞ作品が上位に位置づいた。

発表頻度が高い詩と、自他の発表で心に残った詩とは、上位に限れば「わたしと小鳥とすずと」を除いて一致していない。このことは、発表を繰り返しただけでは必ずしも心に残る詩にはならず、子どもが「心に残る詩」を何度も発表された詩と区別していることを示している。金子みすゞの詩は、他の詩人に比べとり

わけ「心に残る詩」となっているといえる。

以上より、金子みすゞの詩は2学期後半以降普及し始め、3学期には学級に定着しており、他の詩人よりも「心に残る詩」として子どもに位置づいているといえる。

## 2. 金子みすゞの詩にとり組む鶴岡の関係性形成

### (1) 孤独な発表

対象児の鶴岡は、観察を始めた当初、学級の中で親しい関係を築いておらず、落ち着きのない子どものようにみえた。観察者に出会い頭に話しかけてきたりするので、私はどう対応したらよいか戸惑い、どういう子どもなのか、理解できずにいた。

【事例7-1】は、鶴岡が6月に発表した時の事例である。母親の勧めをきっかけに、彼は金子みすゞの詩をとりあげ始めていた。

#### 【事例7-1】鶴岡による詩「ふしぎ」の暗唱（6月10日、9:20:08～9:25:38）

詩の発表中、鶴岡は泣きながら右手をさすり教師のところに来る。次が鶴岡の発表の順番となっている。右手を教師に見せるが教師は見ない。次に教師をたたいて何か(不明)を訴える。

101 T : (鶴岡に)やる？

102 鶴岡 : (応答なし)

103 T : (聴き手に)鶴岡くん、ちょっとね、けがしたからできないんだって。

じゃ、後にしてもらおう。はい、\*\*さーん。(脇のロッカーまで後ずさった鶴岡に)落ち着いたらやりなさい。落ち着いたら、君にいつでもやらせてあげるから。(鶴岡の頭をなでる)

鶴岡は、袖をまくりあげ左肩を出しながら、再び教師のところに来て来る。まだ泣いている。教師とは話さないまま廊下のスペースへ行くが、また、教師に寄ってきて左腕を見せる。一言二言話しかけて教師の後ろ側へ回り込む。教師が、鶴岡に話しかける。

104 T : (聴き手に)みんな、鶴岡くんの暗唱、聴きたいですかー？\*\*話してもらいたいなあ。

105 C n : はーい。

鶴岡は教師に寄りかかっていたが、教師から離れて廊下に出る。

106 T : (聴き手に)では、詩は順に終わりましたねー。

鶴岡は教師のところへ行き、話しかけ、教師の手をつかむ。

107 T : (鶴岡に)やりますか？じゃ、やろう。

108鶴岡：（応答なし）

109T：（鶴岡に）やっぱり、やめる？

鶴岡はさらに一度教師に寄ってくるが、また、脇のロッカーへ移動する。

110T：はい、じゃ、作文いこう。豊島くんから。聞こえない人、前にいらっしやーい。

豊島が教壇に上る。鶴岡はロッカーの脇から、再び教師のところへ行く。豊島が教壇を下りる。

111T：（鶴岡に）やるの？どっちかにしてよ。

112鶴岡：やりたい。

113T：じゃ、やりなさい。

114T：みんなが拍手してくれてるじゃないの。がんばって。

鶴岡は、少しだるそうに台に上がる。鶴岡は、泣きやんだ顔で、金子みすゞの「ふしぎ」を暗唱する。暗唱の後、何人かの子どもたちは拍手し、鶴岡は、教師の方へ行く。

【事例7-1】では、鶴岡は「ふしぎ」という詩を暗唱しようとしているのだが、自分の順番が近づいても発表を躊躇している。ぶつけた手の痛みを理由に泣きながら教師のところは何度となく来るが、教師の背後に回り込んだりロッカーの脇に隠れたりしている。発表を申告しているにもかかわらず逃げ腰の鶴岡に、教師は本当に発表する意志があるのか確認したり[101、107、109]、発表を促したりしている[103、104、107]。鶴岡は教師に近寄っては逃げるので、教師は「やるの？どっちかにしてよ」[111]と強く迫ると、やっと自らの意志を「やりたい」[112]と話し、教師にも励まされ[114]、詩を暗唱した。暗唱が終わっても、聴き手の子どもから質問や意見など直接的な反応はなかった。

鶴岡は、発表への意志をもちながら、集団の前で発表を行うこと自体に抵抗を示しており、発表行為自体を成立させることが困難な状態にある。教師による発表意志の確認や励ましといった働きかけは、聴き手の存在を意識させながら、鶴岡に発表を促しているとみることができる。しかし、聴き手からの明示的な反応は拍手以外にほとんど見られず、詩が媒介物として聴き手と鶴岡との関係性形成に充分貢献しているとはいえない。

## （2）聴き手からの反応の生起

2学期になり、10月7日の個別作業の時間に、鶴岡は本を抱えて教室内外の徘徊をし続けていた。それまでもしばしば見られた行為と同じく、落ち着きなくただ歩き回っているようにみえた。徘徊の途中で、撮影中だった私に近寄り、ビデ

オカメラに手を伸ばしてきた。私はカメラに損傷を与えられては困ると勝手に判断して、彼の気をそらすために「今日、何、発表するの？」と話しかけた。すると、鶴岡は突然、詩を暗唱し始めた。

「こつつん こつつん／ぶたれる土は／よいはたけになって／よい麦生むよ。」

その声は柔らかながら芯が通り、表情は徘徊していたついさっきまでとは違ってひきしまり、彼の瞳はやや上方の一点を見つめていた。詩を「読む」というより、「語る」ことができる美しい暗唱だと私は思った。鶴岡の表現の資質の高さに加え、小学2年生ながら「ぶたれぬ土は／ふまれぬ土は／いらぬ土か／いえいえそれは／名のない草の／おやどをするよ」で終わる詩を鶴岡が選んだことに注目した。前掲のように、この時期には、まど・みちおの短詩や、工藤直子などのユーモアを含む比喻を用いた詩が選択されることが多かった。その中で「地味」で弱者へのケアの視点を含む詩を選んでいるのは、鶴岡の詩への共感によるのか、あるいは、学級において他者からの関わりが少ない自らの位置を「土」に投影させているのか、いずれにしても彼の独自性が強く現れている。突然始まった暗唱が終わり、「何という詩？」と私が尋ねると、「土、金子みすゞ」と返ってきた。確かに、彼の手には金子みすゞの『わたしと小鳥とすずと』の詩集があった。「そう、ありがとう」と言うのが精一杯で、私はそれ以上のことばを継ぐことができなかった。鶴岡という子どもは「落ち着きがない」という私の思いこみは覆され、彼と詩との関わりの意味に関心が向いた。暗唱し終えた鶴岡はすぐその場を離れ、再び徘徊を始めた。継続して観察しているうちに、彼は詩の暗唱を予定している時はしばしば、昂揚して徘徊する習性があることに気づいた。その習性は3、4年生時でもみられ、彼は時に小走りやスキップをしながら徘徊していた。

では、鶴岡の発表はうまくいっただろうか。【事例7-2】は、「土」の発表場面である。

**【事例7-2】鶴岡による詩「土」の暗唱**（10月7日、9:25:47～9:28:21）

進行役の稲葉が「次一、鶴岡」と鶴岡を指名する。鶴岡は、金子みすゞの詩集『わたしと小鳥とすずと』を持っていたが、稲葉の「鶴岡、貸せっ」の声に詩集を稲葉に渡し、壇に上がる。壇に上がってもぼーっとしている鶴岡に「待ってるのに」の声が聴き手から出る。

201鶴岡：土。

202稲葉：土。

203C：あの、白いやつ。カードに。

204C：ちゃんと紙に書かないとわかんないよ。

205笠井：そうだよ、わかんないよ。



206 C : 今から、書いても。

207 C : そうだよ。

208 笠井 : 知らねーよ。

209 豊島 : そうだよ。

210 笠井 : 紙に書けよ。ちゃんと、次から。

211 T : (聴き手に)暗唱してから、書いてもらおうね。

212 C : 早くしろよ。

213 C : 早く。(定規で机を叩く)

214 笠井 : 早く。

215 T : 周りがうるさいと、できないのよ。

216 C : がんばれ、がんばれ。

鶴岡は、壇に上っているが視点が定まらない。しかし、金子みすゞの「土」を暗唱する。

217 稲葉 : はーい。オッケー。

218 C n : (拍手する)

教師の「感想は？」の声に、笠井ら二人が挙手をする。

219 磐下 : 鶴岡くんは、詩を、詩ばかりやるけど、作文もたまには少しは、やった方がいいと思います。

220 C : すげ。

221 C : そんなこと、いいじゃん。

222 島田 : 鶴岡、声、変えない。

223 T : はい。じゃ、笠井くん。

224 笠井 : 次から、紙に書くっていうこと。

225 T : 紙に書く、ね。

226 稲葉 : あ、ぼくも。

227 T : はい、稲葉くんから。

228 稲葉 : なんでさー、あのさ、普通の声じゃなくてさー、変わった声すんの？

229 豊島 : いいじゃん、そんなこと。

230 清水 : そうだよ。\*\*そんなこというならさー。

231 島田 : 女みたいだって。女みたいな声、出すなよ。

232 笠井 : 女みたいな声。

233 稲葉 : そうだよ。

234 清水 : \*\*でもさー、\*\*やだよー。

235 島田 : 女、鶴岡の女。

【事例7-2】のように、鶴岡にとって順調に発表活動が展開したわけではなかった。事前に作ることが通例になっていた詩のカードの作成を鶴岡がしなかったことを、学級のリーダー格の笠井らから「紙に書けよ」[210]などと厳しい口調で指摘された[203-210]。困惑の表情を示す鶴岡は、他の子どもから「早くしろよ」[212-214]と発表を催促された。「土」という詩の暗唱自体は、徘徊中に聞かされたように私には優れた表現だと思われた。しかし、暗唱後の質疑応答において、聴き手からは暗唱自体への評価ではなく「作文もたまにはやった方がいい」[219]、「紙に書く」[224]など発表形式への注意が出された。加えて、「なんで、変わった声すんの？」[228]、「女みたいな声、出すなよ」[231]などと発声への批判が続いた[222、232、233、235]。この間、教師は進行を行うほかは子ども間の相互作用に介入していない[223、225、227]。

この事例に遭遇した時、私は次の疑問をもった。私には優れた暗唱であると思われるのに、なぜ鶴岡は責められるのか、なぜ他の子どもは反発を示すのか。確かに、鶴岡は暗唱では、普段の話し声とは異なり、トーンの高い頭声的な発声をしているが、私が「柔らかい」と感じた声を、なぜ子どもたちは「変な声」と評するのか。なぜ、子どもたちの反応に教師は介入しないのか。私がこうした疑問をもった前提には、聴き手から出された「変な声」という発話は鶴岡の発表を揶揄し、「非難」を示すものであるという解釈と、「いじめ」ともみえかねない聴き手の反応を「教育上」教師は止めさせる責務があるという固定した見方がある。

授業後、教師に介入しなかった理由を尋ねると「私（教師）が止めるように言えば、聴き手の子どもたちは「変な声」と言わなくなるでしょう。それは私に言われたから止めるのであって、それでは子ども同士の関係づくりにとって本質的な解決ではない。私は子どもたちに自分から言わなくなるようになってほしい」との返事を得た<sup>1)</sup>。つまり、教師は子ども間の関係性形成への支援としてこの段階ではあえて介入せず、様子を見ているということである。確かに「作文をやった方がいい」、「なんで、変わった声すんの？」という反発的な発話に対し、聴き手の別の子どもから「いいじゃん、そんなこと」など再批判が出されている[221、229、230、234]。子どもたちの間で、自主的に鶴岡と関係性を改善する動きがみえている。

だとすれば、「変な声」という発話行為の意味を、冷やかしや非難であると断定することはできないだろう。例えば、他の発表と異なり、鶴岡が質の高い暗唱をすることへの驚き、敬意、あるいは畏怖や違和感を表すことばとして「変な声」という発話を用いた可能性がある。小学2年生の子どもは、自分の評価をどこまで適切に言語化しているだろうか。小学3年生以降の継続観察において、学級編成替え後間もない時期は自主学習の形態が定着しておらず、聴き手の反応は「声

が小さい」、「間違わないよう練習した方がいい」など詩の意味内容や解釈に関わる発話よりも発表の形式や技法に関わる発話がしばしばみられた（第Ⅴ章参照）。「作文をやる」、「カードに書く」、「変な声」といった反応は、発表形式や技法を問題化した言及であり、聴き手が示す評価としては定型的であるとも考えられる。「いいじゃん、そんなこと」と別の評価基準をもつ子どもがいる一方で、形式に関わる発話でしか反応を示せない子どももいるという解釈も可能である。1学期に比べてみれば、仮に非難であったにしても何らかの反応が出てきたことは、鶴岡の発表が無視されていないことの現れでもあると解釈することができよう。

### （3）後続演者の出現と鶴岡による彼らへの支援

翌週、鶴岡以外で金子みすゞの詩を暗唱する子どもの出現が初めて観察された（10月14日、9:17:40～9:18:12）。瀬田ら女子3名が金子みすゞの「くれがた」を暗唱し始めた時、自分の席で作業をしていた鶴岡は急に顔をあげた。そして、両手を口にあて、瀬田らの発表に合わせて唱和し始めた。教師に制止されても、鶴岡は小さい声で唱和を続けた。「くれがた」の発表が終わると教師らは拍手をするが、瀬田らが壇上にいるので、鶴岡は教師の拍手を「まだ」と言って右手を差し出し止める。瀬田らは続けて「つもった雪」（金子みすゞ）を発表した。

さらに2週間後、瀬田が単独で金子みすゞの「お魚」を暗唱した（10月28日、9:20:11～9:20:49）。鶴岡は、瀬田の暗唱に合わせて首をふって唱和している。瀬田が、暗唱の途中「お米は人につくられる」の後でつかえると、鶴岡は左手を口にあて次に続く詩文を小さな声で教えようとする。瀬田が暗唱を再開すると、鶴岡は左手を上下に動かして、小さく指揮をふるように唱和する。瀬田が発表を終えると、聴き手の中で鶴岡だけが小さく拍手した。

金子みすゞの詩について後続演者が出現したという事例は、鶴岡はそれまで唯一の金子みすゞの詩の演者であり、後続演者の出現は彼の発表が受け入れられ始めたことを示している。また、鶴岡が唱和したのは、瀬田ら他者が、自分がとりあげてきた詩を暗唱したことへの共感によるのかもしれないし、聴き手という立場であっても金子みすゞの詩にふれる機会に立ち合えたことへの喜びであるのかもしれない。いずれであっても、唱和という行為は、他者によるみすゞの詩の暗唱を鶴岡が受容し、他者と詩を共有したことを示している。

### （4）先行演者としての鶴岡の認知

後続演者の出現により、先行演者としての鶴岡の存在が学級で認知されるようになる。

10月28日に瀬田が「お魚」を暗唱し終わると、唱和していた鶴岡に対し、聴き手から働きかけがあった。教師が、瀬田の発表に拍手しながら鶴岡をふり返り、「あー、今、鶴岡くんが一緒にねー、心で応援してくれてたのね。ありがとう」と言うと、清水（男児）が「鶴岡、知ってたよね。この詩ね」と続けた。

こうした聴き手としての鶴岡への反応は、12月9日に塩崎（男児）が金子みすゞの「こだまでしょうか」という詩の暗唱をした直後にも出された。豊島（男児）が発表者の塩崎に「なんていう題？」と尋ねると、鶴岡が塩崎に代わって「こだまでしょうか」と題名を答えた。その鶴岡に別の子どもが「鶴岡、やったことあるよね」と話しかけ、鶴岡はうなずいていた。

これらの出来事は、金子みすゞの詩を既に「知っている」者、「やったことある」者、すなわち先行演者として、鶴岡が他者に認知されていることを示している。教師が「鶴岡くんが一緒に応援してくれた」と学級全体に発話したことは、鶴岡の唱和行為について関係性形成の点で肯定的に評価していることを示している。教師は既に認知していたであろうが、清水による「知ってたよね」という後続の発話によって、鶴岡と金子みすゞの詩との特定の関係が学級に公表されることになっている。また、12月の事例では、さらにその特定の関係の認知が学級の中で再度表明されると同時に、鶴岡が自ら発表後の相互作用に参入し他の子どもとやりとりを成立させている点に、鶴岡自身の仲間づくりが進んでいることが示されている。

#### （5）共同演者の出現と鶴岡の発表に対する聴き手の関心

12月になると、鶴岡は三島（男児）と共同で金子みすゞの詩「ころんだ所」を暗唱した。また、聴き手の反応が受容的、肯定的になってくる（【事例7-3】）。

#### 【事例7-3】鶴岡と三島による詩「ころんだ所」の暗唱

(12月9日、9:13:53~9:14:46)

鶴岡は、三島と、金子みすゞの「ころんだ所」を暗唱する。

301三島：「いつか使ひのかへりみち／ここでもころんで泣きました／あの日みて  
みた小母さんが／いまもお店にゐるやうす」。

302鶴岡：「桃太郎さん、桃太郎さん／ちよいとお貸しな、かくれみの」。

303 T：（拍手しながら）あー、おもしろい。

304笠井：おもしろい。鶴岡、さっきさ、このあたりのさ（不明）。

305 C：アンコール。

306 T：もう一回聞きたいって。

307 C：もう一回やって。

308C : もう一回やって。

309島田 : アンコール。

310T : じゃもう一回やってもらおうか。(中略)もう一回やって欲しいという声があるから。

鶴岡と三島は、再度「ころんだ所」を暗唱する。暗唱中、ことばにつまった鶴岡を、三島が詩文をささやいて援助した。鶴岡は、三島のささやきを手がかりに暗唱を続けた。

311豊島 : うまい。

312T : 鶴岡くんのが久しぶりに聞けてよかったねー。

【事例7-3】では、鶴岡と三島による一度目の詩の暗唱が終わると、教師や笠井が「おもしろい」と肯定的な評価を述べる[303、304]。笠井の対応は、【事例7-2】で鶴岡にカード作成を迫っていたのとは明らかに異なっている。続けて、他の子どもから「アンコール」の要求が次々とあがり[305-309]、教師に再演を促される[310]。二度目の暗唱の途中、鶴岡は詩文が続かず暗唱を止めてしまう。その時に三島が後続の詩文をささやき、鶴岡のミスを援助しており、三島という共同演者によって鶴岡は救われている。鶴岡は病後、再登校したばかりの時期であり、教師の「久しぶりに聞けてよかった」[312]という発話には、暗唱への評価だけでなく、鶴岡が全快した喜びを表明する意味が含まれているだろう。

3学期になると、子どもたちの中には金子みすゞの『わたしと小鳥とすずと』という詩集を自費で購入し、学校に持参している者がいた。年度末の質問紙調査では、少なくとも10名は購入していた。鶴岡は独自に詩をとりあげ、聴き手の批判を切り返すなど発表者として自律性がみられた。笠井が鶴岡の発表に関心を示し、二人の関係が親密になっていった。

1月27日、鶴岡は単独で金子みすゞの「浮き島」を暗唱した(【事例7-4】)。「浮き島」という詩は、普及版の『わたしと小鳥とすずと』には掲載されておらず、当時、512編を3冊組みにして出版されていた『新装版金子みすゞ全集』の第I巻『美しい町』に所収されていた。鶴岡自身、「家にある本」と出典に言及していたことから、全集を入手していたと思われる。色彩感が強く反映され、印象派の絵画を思わせる詩であると観察者は感じた。

【事例7-4】鶴岡による詩「浮き島」の暗唱(1月27日、9:29:17~9:30:48)

廊下のスペースで、稲葉らが他学級を覗いている。鶴岡は、暗唱の番がきて教壇に飛びのった。

401T : (廊下側の子どもに)ちょっとちょっと、稲葉くん呼んであげて。なんか、まだ、わかってないみたいだから。

402 C : (稲葉に)いなちゃん。  
403 T : 稲葉くん。(立ち上がって手招きしながら)稲葉くん。  
404 鶴岡 : (暗唱を始めようとする)浮き島。  
405 T : ーっ。(指を口にあてる)  
406 鶴岡 : 浮き島。金子みすゞ。(司会者が持つカードを覗き込んで確認する)「私は島が欲しいのよ／波のまにまにゆれ動く／(稲葉が廊下から教室中央に来る)それは小さな浮き島よ／島はいつでも花ざかり／小さなお家も花の屋根／みどりの海に影さして／ゆらゆらゆれて流れるの／海のけしきも見飽きたら／海へざんぶり飛びこんで／私の島をくぐっては／かくれんぼして遊ばれる／そんな小島が欲しいの」  
鶴岡の発表が終わると、大勢が拍手する。  
407 C : すごいね、これ。  
408 C : それで、(カードの)絵見せて。  
409 笠井 : 見せて。  
鶴岡は自作の「浮き島」のカードを見せる。水彩色鉛筆のぼかしが入り金粉が散らされている。  
410 T : (しみじみと)鶴岡くんが一生懸命やってるのがわかるわ。なんだか。今の絵から。

【事例7-4】に示されるように、鶴岡の暗唱は、教師が教室の外にいる稲葉を呼び寄せ[401-403]、教室の周囲が静かになった時に始まった。発表後、多くの子どもが拍手し、鶴岡の作ったカードに関心が集まっている。カードは、詩文の下側に海とそこに浮かぶ島が、水彩色鉛筆のぼかしと金粉の散らしによって描かれており、子どもも「すごいね」[407]と感心した。教師による「一生懸命やってるのがわかるわ。今の絵から」[410]という発話は、鶴岡の詩への思い入れが発表やカードに表されていることを評しているだろう。

休み時間になると、詩のカードの常設コーナーで、笠井が鶴岡の「浮き島」のカードをじっと見つめ、鶴岡に微笑みかけていた。笠井は、観察者のビデオカメラに気づき、まずはVサインでポーズをとった後、「浮き島」のカードを取り上げてカメラに向け、撮影を促した。笠井の一連の行為は、鶴岡のカードを気に入り、宣伝しているように私には見受けられた。

それから2週間余りが過ぎた2月15日、鶴岡と笠井が共同で「浮き島」を暗唱しようとしていた。二人は、教卓の脇に並んで暗唱の順番を待っていた。笠井は左脇に鶴岡が作った「浮き島」のカードを抱え、「オレ、これが好きなんだなあ」と鶴岡に話している。発表直前に小声で練習を繰り返す笠井に、鶴岡は「ゆっく

り言って」と助言するなど打ち合わせを続けている。そして、発表を迎えた（【事例7-5】）。

**【事例7-5】鶴岡と笠井による詩「浮き島」の暗唱**

(2月15日、9:13:25~9:15:54)

司会の「鶴岡くーん、詩で一す。」の声に、鶴岡はアチャーと表情を崩す。鶴岡はカードをもって、笠井に先立ち壇上へ行く。壇に上がってきた笠井に対し、鶴岡は、離れて立つよう、笠井を押し。一度離れたが再び密着して立ち、カードを覗き、二人で相談してから発表する。

501鶴岡：浮き島。

502笠井：金子みすゞ。

503鶴岡：「私は島が欲しいのよ。(略)ゆらゆらゆれて流れるの。」(前半を暗唱した)

504笠井：「海のけしきも見飽きたら(略)そんな小島が欲しいの。」(後半を暗唱した)

暗唱を終えて、鶴岡が壇を降りかけたところで清水が発話する。

505清水：鶴岡の声、すごいい、気持ちわるい。

506鶴岡：なんだと。

507C n：(笑う)

508T：ちょっと、清水くん、今のことばは、先生、とってもよくないと思うなあ。

509C：そうだよ。

510T：前に出てやってる人の気持ちになれば、ね。

511豊島：そうだよ。清水がもしさあ。

(中略)

512T：(席に着く笠井に)笠井くん、熱があるのに、熱があるのにがんばってやってくれた。

513鶴岡：ぼくだって、熱あるよ。(自分の額を笠井の額にくっつける)なかったりして。

514笠井：なくっちゃ死んじゃうじゃないか。(略)ねえ、みんな熱あるよ。なくっちゃ死んじゃうよ。

鶴岡は、右手で笠井の額をさわる。笠井の手を握り、また額をさわる。笠井も、自分の右手を鶴岡の額にあてる。お互いに自分の額に手をあてる。

【事例7-5】のように、鶴岡ら二人は身を寄せ合って壇上に上がり、鶴岡が前半を、笠井が後半を暗唱した。暗唱終了後、清水から「鶴岡の声、気持ちわるい」

[505]と批判が出されたが、鶴岡は「なんだと」[506]と切り返していた。教師は、清水に対し「よくないと思う」[508]、「やってる人の気持ちになれば」[510]と諭しており、他の子どもも教師に同調したため[509、511]、「声」への批判は学級全体に広がらなかった。教師が「笠井くん、熱があるのにがんばって」[512]と言ったのをきっかけに、席に戻った鶴岡と笠井は冗談を言い[513、514]、互いの額に手をあてるなど身体接触を行っていた。

この事例では、笠井が鶴岡を責めた10月の【事例7-2】に比べ、二人の関係性が良好になっている。笠井自身、金子みすゞの詩集を購入し、みすゞの詩に関心を寄せている。暗唱前に鶴岡の助言を受け入れており、先行演者としての鶴岡に一目おいているとみられる。鶴岡と笠井は密着して壇上に立ったり、額に手をあてるなど相互に身体接触に臨んでおり、お互いを心理的に受容しているとみられる。鶴岡は、言われる一方であった10月とは異なり、清水の批判に言い返すなど質疑応答を含めた自らの発表に自律的に関わられるようになってきている。

以上検討してきたように、金子みすゞの詩にとり組んできた鶴岡の関係性形成は、聴き手の反応が乏しく、他者との関わりが余り見られなかった1学期から、他者との関係のネットワークを広げるかたちで変容を示している。すなわち、鶴岡は詩の暗唱を通して聴き手から反応を得るようになり、後続演者を支援し、先行演者として聴き手から認知され、共同演者と暗唱し、聴き手に発表への関心と期待がもたれ、聴き手に反論するようになった。鶴岡の関係性形成は、他者が鶴岡の暗唱や選んだ詩に関心をもち、受容し、鶴岡の影響を受ける一方で、鶴岡自身も後続演者や共同演者の暗唱や、聴き手の反応を受容するという点で、相互の受容によって改善の方向に変容したといえよう。笠井との関係性の変容は、鶴岡の関係性の変容を象徴している。教師は、年度末に鶴岡について「自信をもった子」と評し、彼の発達を認めている。

### 3. 詩の普及と鶴岡の関係性変容との連動

以上より、金子みすゞの詩が、2学期後半以降急速に学級に普及していくという現象と、鶴岡の学級内での関係性が2学期中盤以降改善されていく現象とは、ほぼ同時期に起きていた。集団における詩の使い方の変化と、個と集団との関係性の変容というこれら二つの現象の関係について、以下の三点から「連動」だとみなせるのではないだろうか。

第一に、詩に媒介されて、鶴岡と他者との関係性が変容していった。年間を通して、鶴岡は金子みすゞの詩を集中してとりあげていた。鶴岡は金子みすゞの詩の先行演者として他者から認められたり、後続演者を支援したり、鶴岡の暗唱に聴き手から関心や高い評価が寄せられたり、共同演者と援助や助言を与えあうな



どしながら、協同的にみすゞの詩に関わった。鶴岡は詩という道具をもつことで、他者との関係性形成を進めることができたといえ、鶴岡の関係性形成にとって金子みすゞの詩は重要な媒介物であった。

第二に、学級において媒介物が普及するにつれて、鶴岡は優れた発表者として一目置かれ、鶴岡の関係性が変容した。子どもたちの詩の選択や暗唱活動は、鶴岡の影響を受けていただろう。

すなわち一つには、鶴岡は、優れた詩の発表者として認められていた。年度末の質問紙調査において「詩の発表がじょうずだなあ、と思う人」を3名まで複数回答してもらったところ、鶴岡を支持した者は38名中28名で最も多かった。第2位の子どもを支持した者は8名で、鶴岡が突出して質の高さが学級の仲間に認められていたといえる。なお、金子みすゞの詩の発表件数が高かった清野は同率3位（7名）、塩崎と谷内が同率5位（5名）、笠井が同率8位（4名）、瀬田は同率11位（2名）となっており、金子みすゞの発表件数の高い子どもが、詩の発表が上手だと思われる人の上位に並んだ。

また、3学期の2月15日に、塩崎と清野が金子みすゞの「なしのしん」という詩を暗唱した時、鶴岡は彼らの詩文の区切り方について「ちょっと違うような」と問題点を指摘したことがあった。塩崎らは原文表記に従い、「なしのしんはすてるもの、だから」という1行単位のリフレインをいずれも1フレーズとして処理し、一息で言い切っていた。それに対し、鶴岡は「「なしのしんはすてるもの」で終わり。「だから」はいらないんだよ」と、1行を読点で区切り、2フレーズとして処理することを主張した。金子みすゞの詩は、大正期の他の童謡と同様に七五調を基本とする定型を多用している。おそらく鶴岡は、読みにおける拍やリズムのとり方を問題にしたかったのであり、定型的な読み方をしなかった塩崎らに異議を唱えたのだと思われる。こうした読みのあり方に気づくことも、他の子どもではみられず、発表者としての鶴岡の発達を示している。さらに、鶴岡の指摘を受けて、教師は「こっち（発表者）が違っている時もあるのね。（略）あつてる？鶴岡くん、よく覚えているから」と、誰よりも先に鶴岡に正誤を確認したのである。教師の発話は、結果的に金子みすゞをよく学んだ者として鶴岡を権威づけている。教師もまた、鶴岡は優れた演者であることを認めているといえる。

二つには、鶴岡の発表は、他の子どもにとって金子みすゞをとりあげる契機になっていた。前掲のように、質問紙調査で「友だちの発表を聞いて、読んでみたり発表してみたくなった詩」を3作品まで複数回答してもらったところ、第1位は、38名中19名が回答した「きりぎりすの山登り」（金子みすゞ）で、第2位の「きりなしうた」（谷川俊太郎）の8名を大きく上回っていた。調査中、「きりぎりすの山登り」の発表には遭遇しなかったが、教師によれば鶴岡が発表して学

級で好評であったということだった。「自分が発表して心に残った詩」では、「きりぎりすの山登り」は鶴岡、三島、笠井の3名によって回答されており、少なくともこの3名は発表したことがあると思われる。ただし、この詩は、『わたしと小鳥とすずと』ではなく、全集にしか掲載されていないことから、鶴岡がもち込んだものと思われ、聴き手には鶴岡と「きりぎりすの山登り」という詩との特定の関係が想定されていると考えられる。

第三に、集団において媒介物が普及しその用いられ方が変わることで、鶴岡の関係性が変わっていった。すなわち、学級で金子みすゞの詩が普及していくことで、鶴岡は学級で受容され、優秀な発表者として認められていった。詩が普及するためには、多くの後続演者の出現が必要である。後続演者がつかえた時、鶴岡は詩文をささやくなど援助したり、教師や他の子どもから知識や経験があることを指摘されて、「金子みすゞの」詩の先行演者として、学級に位置づいていった。共同演者になるということは、鶴岡と一緒に金子みすゞを共有したい、あるいは、みすゞの詩をやるなら鶴岡とやりたいという願いの実現であり、彼らの出現は普及の一つのあり方である。つまり、詩の普及過程で鶴岡は「時の人」となり、後続演者や共同演者の出現によって、鶴岡の先行演者としての優秀さがきわだち、彼の社会的地位が引き上げられたといえる。また、【事例7-4】で、教師が鶴岡の発表を前にして教室の外にいる子どもを呼び込んだり、前掲の「なしのしん」の事例で、教師は優先的に鶴岡に表現の確認をしていた。詩が普及するにつれ、教師は、発表者のモデルとして、また知識や経験の持ち主として鶴岡の資質の高さを結果的に公表することになり、鶴岡の地位の向上に寄与している。

#### 第4節 総括——「学級文化」の二重性

以上より、この学級集団では、次の事象が連動して起きていたといえるだろう。すなわち、まず、アーティファクトである詩が、発表者と聴き手の間でなされる詩の発表活動を媒介した。すると、鶴岡や学級の関係性が変容し、関係性が変容すると金子みすゞの詩という媒介物の活用が普及した。さらに媒介物との関わり方の変容によって、鶴岡の関係性や位置が変わった。媒介物と行為や関係性の相互変容は、この学級集団で起きている現象の連動としてみられた。

別の学級で同じような自主学習のカリキュラムが採用されても、金子みすゞの詩は全く別のあり方になるかもしれないし、この学級ほど普及しなければ関係性の変容に寄与することもないかもしれない。実際、3年生時の編成替え後の学級では、金子みすゞの詩の発表はしばしばみられたが流行するまでには至らなかったし、4年生時に別の学級では特定の女子2名が「みすゞさん」と親しみを込

めて呼び、みすゞの詩の暗唱を繰り返していたが、他の子どもにその愛着は広がらなかった。

本章では、対象となった特定の学級が特定の年度に2年生として自主学習を営んだ中で起きた現象に着目し、特定の詩人の詩というアーティファクト使用の特殊性や、鶴岡の関係性の変容という社会性の発達や、この学級の成員であれば巻き込まれた金子みすゞの詩の暗唱活動の公共性を説明すること試みた。こうした現象を総称すれば、この学級独自の象徴的表現や意味の体系、共通の嗜好性に「学級文化」という用語をあてることは可能だろう。つまり、詩の用い方、関係性形成の仕方、さらにはそれらの変容のあり方や現象間の関係の記述に表れるその学級の独自性や公共性について、「研究」として、学級なりの文化の生成過程として論じることが可能であろう。

以上の議論は、行為の現実から、行為者が自らが生きる世界をいかに意味づけ社会的に構築しているかに焦点をあてる、文化心理学の議論の系譜に位置している。ただし、高木（2000）は、安易な「文化」概念の導入は、文化を行為の合理性の根拠とし、行為者の外部に「文化」を実体化、物象化させ、研究上の立場に自己撞着を起こす危険性を指摘する。さらに、文化の物象化によって、調査者が当事者の知覚とは独立に産出した文化あるいは実践共同体の構造によって、当事者の行為を説明する事態が生じ、学知的観察者による当事者の「主体化＝従属化」が起こる危険があるという。高木の論は、調査者が自らの思考の中で作り上げた「文化」像の枠組みの内部でのみ、当事者の行為を論じるという矛盾と研究の特権化を指摘している点で、今後のフィールド研究に示唆を与えている。

しかし、調査者は当事者ではなく、外部から現象を観察し意味づける立場にある。確かに当事者は、現象を「これぞ学級文化だ」とみなして活動していたわけではない。鶴岡が金子みすゞばかりをとりあげ、それを聴き手が承認していく現象は「レパトリ形成」と説明することも可能だが、本人がレパトリ形成というつもりでやっていたかどうかはわからない。にもかかわらず、学級という集団の限られた成員が、発表者となるにしても聴き手であり続けるにしても、繰り返される金子みすゞの詩の暗唱活動に巻き込まれ、関係性を変容させていくという現象を現前にして、「意味構築の公共性・社会性」（倉石，2000）を考えないわけにはいかない。調査者が「学級文化」なり何らかのことばでこうした現象を説明することによって、本章の読者に、別の集団の何らかの現象に対して、同様の、あるいは別の解釈可能性を開いていくことになるからである。当事者が読んだとしたら、賛同にしても批判にしても、一つの見方として彼らなりに自己の生をふり返るきっかけになるだろう。

だとすれば、「学級文化」であれ「学習」であれ、それを説明概念として用い

る調査者の認知の変容や課題の発見過程と切り離して、対象学級で起きた現象を語ることはできない。例えば、筆者において、鶴岡自身についての理解は、甘えん坊—優れた表現者—学級内での弱者—仲間づくりのできる者、と変化した。徘徊行為の意味を解釈したり、笠井における鶴岡へのまなざしの変化に気づいた。

「変な声」は非難か否かと多義的に解釈を試みたり、金子みすゞの詩自体に共感をもったりした。フィールドでの種々の情動や認知、疑問についての自己省察は、ある事象を学級文化に関わる「事例」として切り出すことに影響を及ぼしている。すなわち、調査者のあり方という制限のもとに、「学級文化の生成過程」という課題は抛出されている。告白体や解釈可能性を含む記述は、自らの認知に可能な限り忠実であろうとする調査者の現実的な表現でもあり、他の解釈可能性を開く契機にもなるだろう。

したがって、本章でとりあげた「学級文化」は二重性をはらんでいる。一つには、学級で起きた一連の社会的文化的な現象である。学級の成員にとってはかけがえのない経験の集積であり、子どもの発達を促す教育的意義のある活動の文化である。もう一つには、調査者における研究営為である。観察によって切り出され、記述され、文字通り「研究」として追究される課題としての「学級文化」である。観察し研究課題化していく調査者の問題設定過程の開示を含んでいる。

これは、いわば、学級文化というものが予定調和的に存在するのではなく、ある事象について、観察され名づけられることによって、可視化されることを示している。内部システムとしては、既に前章までにみてきたような、矛盾や葛藤の超越の連続として捉えることができよう。しかし、この内部システムを論じるだけでは、「学級文化」や「学習」という概念は予定調和的にしか創出されない。内部システムを論じる前提には、それを論じられるように取り出すシステムがあるのである。それは、学校教育を論じるというシステムである。「研究」というのはそのシステムの一つである。

フィールド研究においては、フィールドで生成される「学級文化」や「学習」など研究課題となる現象を研究者をも含んだコミュニケーション・システムの中で取り出され、論じられ、捉え直される。フィールドの現実において、当事者が実践する事実と同時に、調査者がそれを記述し、実践の複雑性を縮減していることを含めて、「学級文化」という現象が存在する。

## 註

- 1) 調査から6年後、教師は、この時介入しなかった理由について、自分の介入による子どもへの影響に加えて、介入しようかどうか迷っているうちに事態が進行して介入のタイミングを逸していたこともあると述べている。

## 第Ⅳ章

### 意味づけられみいだされる「学習」

——小学5年生の総合学習における

子どもの参加過程の解釈的分析——

#### 第1節 問題と目的

本研究においては、総合学習に参加した子どもの活動を事例に、子どもなりの「学習」という事象がいかにかに社会的環境との相互作用によって成立するのか、また、それは観察者の解釈行為によっていかにかにみいだされるのか、ということ明らかにする。

「学習」をどうとらえるのか、という問題については、三つの立場から研究が進められてきた(市川, 1995; 丸野, 1998; 佐伯, 1998)。一つには、行動主義の学習論で、刺激と反応の連合が条件づけによって強くなることを学習とみなす。人間の行動を刺激との因果関係で説明する。二つには、認知主義の学習論で、個体による知識獲得を学習とする。頭の中にある表象とその操作を情報処理モデルとして説明する。三つには、状況的学習論で、他者や人工物といった社会的文化的環境と主体との相互作用や関わりの変化のなかで「学習」という事象をとらえる。認知はある特定の状況と結びついて引き起こされており、ことばや記号は有効に利用される文脈をはなれては活用されない。例えば、お買い得をみきわめるための計算は、買い物という状況によって規定される(Lave, 1988)。

近年、カリキュラムの再定義に伴う子どもの学習経験の問い直しが進んでいる(Erickson & Shultz, 1992; 佐藤学, 1996; 浅沼, 1995)。総合学習においては、「総合」あるいは「統合」の再検討の動きのなかで、行動主義や認知主義に基づく操作的な学習観から、状況的学習論のように子どもの社会的環境との関わりをみていく臨床的な学習観への移行が求められている。佐藤学(1996)は、「カリキュラム」を「教室でひき起こされる子どもの学習経験の総体」(p.29)と再定義した上で、「教科学習」と「総合学習」の違いは、「知識か経験か」ではなく、「教科学習」が対応する学問分野を背景として「知識」と「経験」を構成するのに対し、「総合学習」は現実的な問題を課題としてそれらを構成する、とする(p.446)。また、寺西は、総合学習における「統合」を、学問領域の総合や学際性を強調する「内容の総合」のみならず、「子どもの学習経験の統合」つまり「知的内的統

一性」(1998, p.101)として提起する。総合学習は、学級や地域などと社会的に関わりながら、現実的な問題や関連する学問や芸術など文化と関わることを子どもが学習経験として統合していく課程であり、「その子自身が、主体となって、関係づけを行っていく『関係的カリキュラム』という本質を備え」(寺西, 1998, p.98)ているといえる。だとすれば、「学習」とは誰でも共通の道筋をたどって個体の行動や認知を操作し変容させた結果ではなく、「子どもなり」に異なる「物語」を創出する事象であると同時に、関係づけという点で社会的な事象として考えられる。例えば、授業実践においては次の点で「学習」という事象のとらえ直しが必要となる。

一つには、行動主義的な因果論に立ち、教授－学習過程は教師による統制のもとで進むとするならば、総合学習における、教師の計画やねらい通りに活動が進まないという現実を説明することができない。子どもの主体的な活動を保証しようとする総合学習では、子どもが意志決定する機会が積極的に組織され、教師の予測と異なる方向へ子どもの活動が進む可能性が潜在する。子どもなりに学習をどう構成するのかをみきわめる必要がある。

二つには、学習により知識構造が変化するとすれば、学級での関係性や社会的規範のなかで対象への関与の仕方が生成され変容する、という現実の活動のダイナミズムを説明することができない。例えば、表現とは単なる認知の表出ではない。誰に何を伝えたいか、どうすれば支持されるか、など受け手との社会的関係によって表現のスタイルや内容は構成され、受け手の反応次第で逐次変容する。同時に、社会的に共有されたスタイルで表現することで、表現内容を成員相互で了解可能なものとしていく。また、総合学習では、ある子どもの対象への関わり方がほかの子どもや教師の課題解決に向けた活動の資源となっていることもある(稲垣・山口, 1997)。子どもが規範や人間関係など社会的環境とどのように相互作用を行うなかで学習を進めるのかをみる必要があるだろう。

以上より、本論文の課題の一つめは、総合学習に参加した子どもが、社会的環境との相互作用によって子どもなりにいかに「学習」を行うのか、ということを示すことである。

課題の二つめは、では、子どもの学習という事象をいかにみていくのか、という方法の問題である。学習の評価として、教師の設定した目標の達成度や知識構造の変化を事前－事後の測定結果の差異から推測する方法では、子どもの行為の事実を不問に付すことになる。そこで、学習の過程に着目し、子どもにとっての行為の事実を、行為が生成される文脈において微視的にとらえる必要があるだろう。出来事の「参与観察－記録－記述－解釈」という一連の調査行為からなるエスノグラフィ(民族誌)の方法は、行為の生成される現場に居合わせ、エミック(行

為者の内面的視点)な視点からある文脈のなかで当事者の行為の意味の解釈に迫れる点で導入の必要性が認められる(LeCompte & Preissle, 1992)。

ここで問題となるのは、子どもの行為をどう記述し、解釈するのか、ということである。

分析の切り口としては、一つには、授業における出来事を「今—ここ」における当事者の「生」の営みとみることで、ある状況のなかで行為が生成される必然性は何か、子どもなりに「学習」のどのような状態にあるのか、ということが明らかになるだろう。茂呂(1991)によれば、社会科において、教師の提示する概念と子どもの理解との「ずれ」から生じたやりとりの停滞が、参加者による共通語と方言の巧みな切り替えによって解消した。

もう一つには、それらの出来事を縦断的にみていくことで、子どもの学習の連続性や変容を明らかにすることである。佐藤公治(1996)は、文学教材の授業を縦断的に検討し、主人公の行為をどう読むかは子どもによって一律ではなく、討論の相互作用の過程で子どもなりに読みを変えたり、自分の読みにこだわったりすることを明らかにした。

ただし、記述や解釈の対象となる事象は、教師や観察者によってみいだされたという点で選択的である。おとなは、ある子どもの行為を記述や解釈の対象として選択し、その行為に子どもが課題と関わる意味を付与することで、子どもの「学習」をみいだしていく。

となると、記述や解釈にあたり、ある事象を「出来事」として切りとるという行為は、それまでの自身の思い込みを反省的にとらえる行為である(本山, 2000a)という点を自覚する必要があるだろう。「出来事」は観察者の体験そのものではなく、体験がどういう出来事であったのか言語化されることで「出来事」となる。その言語化の過程は、「出来事」が珍しいのか、どうか、教師の願いと子どもの活動の事実との間に「ずれ」があるのか、ないのか、など「出来事」に「学習」としての意味や価値があるのかを問い直す作業でもある。

以下、食事の仕方を主題とする総合学習に参加した男児を事例として、「問題児」にみえがちな彼が学習をどう構成していくかについて、反省的な解釈によって明らかにする。

## 第2節 総合学習「人間は食べ方の習慣・きまりで心をあらわす？」の構成と調査方法

総合学習の単元「人間は食べ方の習慣・きまりで心をあらわす？」は、1999年10月16日から11月24日までに6回、計8時間の授業として実施された<sup>1)</sup>。対象学

級は、都内の小学5年生のある学級で、女子14名、男子11名の25名が参加した。授業者は、学級担任である。

単元は、食事の仕方は民族や時代という文化によって異なるが文化なりの合理性をもつという点から、子どもが食事の社会性に気づくことを目指している<sup>2)</sup>。

表 8-1 単元の構成

〈次〉	時	授業の展開	対応する事例・図表
〈第一次〉 カレーを手で 食べてみよう！	第1時 カレーの 手食の体験	1 教師によるカレーの手食の実演を観察する。 2 インド風にスパイスで作られたカレーを実際に手食する。 〔手食の仕方〕①あぐらをかく。②皿を床に直接置く。③右手の第二関節までを使い食べる。④指をしゃぶったり口に突っ込んではいけない。 3 カレーを手食して感じたことや疑問に思ったことをメモする。	
	第2時 インドの人 と日本人と の食べ方の 比較	1 インドの人の日常の食事風景をビデオで視聴し実際の雰囲気をつかむ。 2 インドの人の食べ方と日本人の食べ方を比べる。 ・食具(手-箸) ・食器(皿や葉-碗や皿) ・座り方(あぐら-正座) 3 今日の授業で気づいたことや感じたことを記録する。	事例 8-1
〈第二次〉 食事の仕方 でえらさが わかる？ ——家庭の 食事はどう 変わったか？	第1時 箱膳での 食事の体験	1 教師による箱膳での食事の実演を観察する。 2 班ごとに実際に箱膳を用いて、交代で食事を行う。 〔箱膳での食事の仕方〕①箱のふたを返して、その上に食器を出す。 ②共用の皿の漬物をおかずにしてご飯を食べる。③湯茶を注いだ茶碗を漬物で洗い、湯茶を飲む。④箱のなかに食器を収め、ふたをする。 3 箱膳での食事で気づいたことや疑問などを記録する	事例 8-2
	第2時 昔の食事の 仕方について の質問の 設定	1 箱膳やちゃぶ台を用いた食事風景をビデオや写真で見て、実際の食事の雰囲気をつかむ。 2 前時の疑問に加え写真やビデオから、昔の食事について疑問を出す。 3 疑問を解決する方法を決める——お年寄りに聞く。 4 昔の食事の仕方についての質問を設定する。	事例 8-3 表 8-2
	第3～4時 昔の食事の 仕方について の聞き取り 調査	1 四つのグループに分かれ、グループ毎にお年寄りの家庭を訪問し、昔の食事の仕方について質問を行い、話を聞き取る。聞き取り調査の途中で疑問に思ったことも、適宜質問する。 2 質疑応答の内容や調査の感想などを調査用紙に記録する。	事例 8-5  図 8-1
	第5時 聞き取り調 査のまとめ	1 調査カードをもとに、聞き取り調査の結果を、自分なりに「新聞」などの形式にまとめる。	図 8-2
	第6時 調査のまと めの発表	1 聞き取り調査から気づいたことや感想を話し合う。 「時代には時代でそれなりの食事のしかたがある」、「(おばあさんが)いろいろな、私のなぞを全部といていってしまうなんてすごいな」など	

授業の展開については、表 8-1 に示した。第一次では、人間は文化のなかで決められた仕方ですべての食事をしていることに気づくことをねらいとして、異文化の食事の仕方であるインドでのカレーの手食が取りあげられた<sup>3)</sup>。子どもたちはカレーの手食を体験し、「気持ち悪い」「きたない」と違和感を表し、「なぜ左手を使



わないのか」と疑問をもった。学級での話し合いでは、異文化の食べ方は「めんどくさい」とか変だと思ってしまうが、インドの人も日本人も自分たちの食べ方を当たり前のこととして行っているという考えが表明された。

第二次では、時代とともに人間関係や調理技術が変わり、食事の仕方が変わってきたことに気づくことをねらいとして、日本において昭和初期まで行われていた箱膳での食事を取りあげられた。子どもは箱膳での食事を体験し、昔の食事の仕方について、「どうして食器を水で洗わないのか」「正座は行儀のよい座り方か」「なぜ箱に入れたり箱をテーブルにするのか」などの疑問を出しあった。疑問を解決するために、4グループに分かれ、お年よりの家庭で、昔の食事の仕方について聞き取り調査を行った。そして、調査結果を新聞などの形式で再構成し、昔の食事の仕方についての気づきを発表しあった。聞き取り調査を通して、子どもたちは、昔の食事の仕方を共感的に理解し、水くみの大変さやしつけの厳しさ、おかずの少なさから今と比べて昔の生活の大変さに気づいた。子どものなかには、時代の推移による生活や食事の仕方の変化に言及したり、お年よりとの交流の楽しさや、お年よりの知恵者ぶりについて語る者もいた。

対象児の山根哲哉(仮名)は、授業者の担任によれば、教科学習の評定は相対的に低く、自己中心的なふるまいを起こすということであった。事前の観察では、学級のなかで親しい関係性を築いておらず、孤立することがみられた。教師との関係性も良好ではなかった。教師や他者の意向で自分の表現や発話行為を変えることはほとんどなかった。落ち着きがなく、自らの課題をみだしそれに取り組めない可能性があるように見受けられた。

筆者は、単元の構想段階から開発者として関与し、授業実践においては支援者として教材の準備や引率を行い、観察者として映像記録や筆記記録を採取した。授業過程は、採取した記録から詳細な文字記録を作成し、分析の資料とした。加えて、子どもの記述や支援者として作成した掲示物も分析の資料とした。

### 第3節 総合学習における「山根哲哉」の参加過程

#### 1. 文化相対的視点を導入する

山根は学級単位での活動場面では、たびたび茶々を入れる。単元の導入で、教師がカレーの手食の実演を始めようとする。「原始人のほんとの食べ方教えてくれるの?」と山根は話しかけ、学級全体が教師に注目している状況を揶揄しようとする。教師が山根に応答しないと、「(カレーのついた手で)ベタベタにしてやる」と開き直る。

個別に手食を体験する場面になると、山根は黙々と食べ、ほかの男児にあぐら

をかくように注意するほどだった。手食の感触に関心を示しており、食後すでに手を洗っているにもかかわらず、「手がドロドロとして(いる)」と、粘り具合の感触を表明している。手食後の感想として「へんなかんしょくがした」と記述し、食感に対して違和感を示している。

続く第2時において、学級単位での話し合い場面でも山根は茶々を入れる。山根は、教師やほかの子どもの発話に対し反抗するかのようにはからむが、結局、山根の発話は最後には学級から反応されなくなり、次の話題に切り替えられるかたちで、授業が進行していく。

事例をみてみよう。【事例8-1】は、インドと日本の食べ方の違いを一通り指摘し終えて、インドの人の立場から、手食行為を見直す話し合い場面である。

### 【事例8-1】異文化の食事行為について話し合う

(第一次第2時：18'44"～21'22")

101教師：インドの人たち、手で食べること、どんな気持ちでやってんだろうね。

102白屋：それが普通になってんじゃない、インドじゃ。

103山根：きたねーから。

104白屋：だから。

105三田村：日本人が箸で食べるのと。

106白屋：こっちに来たら日本人がおかしいと思う。

107三田村：そうそう。

108教師：あっ、そうかもしれないね。

109教師：だから、手で食べること、あの一、インドの人たちは、きたないとか。

110C：思わない。

111教師：思っていないんだろうね。

112白屋：手、洗うの、あれ？洗うの？

113教師：もちろん、でね、あの、先生あと細かいこと言わなかったけれど、手を洗ったよね。インドの人たちは、その洗った手でもう一度口を磨くそうなんです。歯ブラシじゃなくて、手、指できれいに掃除して、口まできれいに洗って最後終わります。

114白屋：きたねえ。

115教師：ねっ。

116山根：なんかねー、4年の時ね、あれインドじゃないかもしれないけどね、あのね、馬のフンね、持った手でね、なんかね\*\*\*。

117橋本：なに？

118教師：みんなに聞こえるように言って。

119山根：だからさ、馬のフン、持って。  
120白屋：馬のフン。  
121C：アフリカじゃない？  
122C：あれか。  
123山根：あのさ。いいじゃん、言いたいのはぼくなんだから。  
124白屋：馬のフンを持ってそのまま。  
125山根：そうだよ。  
126白屋：包丁\*\*\*。  
127C：知ってるよ。  
128山根：\*\*\*作るらしいよ。  
129教師：そういうのもあるんだね。  
130教師：さ、でも日本人の食べ方のきまりってほかにない？もっというんな日本人で\*\*\*。日本人の食べ方で、ないかな？  
131門倉：うちある。  
132教師：うちある？どういうこと。  
133門倉：立ち歩いて食べちゃいけない。  
134教師：あっ、立ち歩いて食べる事無いよね、あまり。日本は。  
135白屋：立ち喰いそばは食う。  
136C n：(笑う)  
137教師：あ、まあ、それは別と、そういうのは別として、家の中で立ち歩いて、ま、ね。  
138山根：おれんとこ\*\*\*。  
139山根：夜、おそく帰ってきて、それで。\*\*\*それでなんか食って。  
140教師：普通の食事は。  
141山根：おれね、ほとんどね、家族と食事しないもの。  
142教師：そうなの。  
143教師：そうだよね。あまり立ち歩いて食べる事ないよね、日本では。  
144山根：あるよ。  
145教師：まっ、いくつかの例外はあるかもしれんけど、ほとんど無いよね家の中じゃ。  
146教師：ほかにない？三田村さん。

教師がインドの人の手食への気持ちを問いかけた[101]のに対し、子どもたちは「普通」のことであるとか[102]、きたないとか「思わない」[110]と応答している。そのなかで、山根だけは「きたねーから」[103]とインドの食べ方を揶揄す

るが、教師やほかの子どもはそれには応答しない。また、日本の食べ方のきまりに着目する発話[30]以降の場面で、教師が「日本では普通の食事は立ち歩いてしない」という意見の共有化をはかる[134、137、140、143、145]のに反して、山根は異例を強調し展開を妨げる[138、141]。それに対抗するかのようになり、教師は山根の発話にいちいち対応し、意見の明確化をはかる。山根は、最後まで教師の提示に反発する[144]。ほかの子どもは、山根と教師のやりとりには途中から参加しなくなっている。結局、教師は「ほかはない？」[146]と新たな意見を請求することで、授業が進行した。

ところが、[116]～[129]では、山根が「アフリカのある民族では燃料の馬のフンを触った手で調理を行う」という趣旨の話を始めると、ほかの子どもは「アフリカじゃない？」[121]、「あれか」[122]と、相づちをうちながら次々に談話に参入する。山根の方が、子どもたちを振り返り「言いたい、ぼくなんだから」[123]とほかの子どもの参入を制止しようとしている。教師もこの場面では、山根の発話を促している[118]。

なぜ、この「馬のフン」の場面で、学級は受容的に相互作用を行ったのか。ここでの山根の発話はそれまでのちゃかしとは異なる。発話数が多い彼には、いいよども[116、119]や他者の参入の制止[123]は珍しいことで、山根なりに必死に自分の気づきを伝えようとしているように見える。彼の気づきとは、インド以外にも自分たちがきたないとか変だとか思ってしまう食べ方があるという、授業展開に沿った内容である。この山根の発話をきっかけに、このあとの話し合いは文化相対主義の見方に立つようになった点で、山根は授業の展開に貢献した。授業展開に「正統」であるなら、山根は学級に受け入れられるのである。

山根の「馬のフン」の話は、教師が事前に予想しうる出来事ではない。参入の自由度の高い談話空間で、山根は反発や妨げであってもこまめに反応し発話を行ううちに、異文化についての気づきを表した。つまり、山根は、授業のほかの参加者との相互作用で、反発や協調をしあうなかで気づきを生んだのであり、「学習」活動を行ったとみることができる。

授業終了時に、山根は「自分の国のやり方になれているから他の国をまねできない」と記述し、食行為の習慣性について民族文化を相対化させている。観察者からすれば、ちゃかしの多い山根がカレーの手食を忌避せず、文化相対的な見方を提示するとは思ってもよらないことであった。「馬のフン」の話し合いは、観察者にとってちゃかしや反発を行う子どもは授業には貢献できないという思い込みを顕在化させ、くつがえした「出来事」であった。

## 2. 食べ方の間違いにより食事行為を対象化する

第二次の冒頭で教師が箱膳での食事の仕方を実演していると、山根はまた茶々を入れる。食後、教師が茶わんにお茶を入れる場面で、ほかの子どもが「うち、やってるよ」と日常の食行為を振り返る中、山根は「入れねーよ」、「コーラ、入れれば」と談話を妨げる。教師やほかの子どもは山根に応答することなく、実演が進められる。ところが、教師が子どもに食事の体験を促すと、山根はほかの子どもに先駆けて箱膳の配布を受けにきた。

真っ先に食べ始めた山根だったが、体験中に食べ方を間違えてほかの子どもから非難を受けてしまう(【事例8-2】)。山根は、取り箸で共用の皿から漬け物をつかんだままではよかったが、そのまま取り箸ごと口に入れてしまったのである。それを見ていた同じ班の成沢がまず驚きの声を上げ[201]非難する[203]。教師は、即座に山根に正しい食べ方を指摘するが[202、205]、ことはそれで収まらず、騒ぎに気づいた橋本をはじめ[208]、ほかの子どもたちから「えーっ」[211、212]と非難され、騒ぎが拡大した。

### 【事例8-2】箱膳での食事の仕方を体験する(第二次第1時:14'14"~14'38")

(山根が箱膳で食事をしている最中)

200山根：(取り箸で漬け物を取ってそのまま食べる)

201成沢：(山根が取り箸で食べたのを見て)それ、なんで\*\*\*それで食べちゃったの。

202教師：山ちゃん、必ず取ってよ。そこのお皿に。

203成沢：その箸で食べたらどうするの。

204山根：(頭を両手で抱えたまま)わーっ。(手を合わせて、まわりに謝る仕草をする)

205教師：そう、みんな\*\*\*。で、お茶入れて、たくわんで洗って、ごくんと飲まないと。

206C：え、たくわんで洗うって？

207教師：そう、だから、たくわんでまわりをふいて。

208橋本：(山根の騒ぎに気づき)どうしたの？

209山根：わーっ。

210成沢：(取り箸を指し)その箸で食べちゃったの。

211C：えーっ。

212C：えーっ。

213山根：替えて、替えて。

当の山根は、周囲に謝る仕草をしたり[204]、大声を出して[209]自らの間違い

が広く伝わることを阻止しようとしたり、取り箸を未使用のものと替えてもらって元の状態に戻そうとしたりして[213]、自分の行為の間違いに気づき、間違いを反省しているようである。山根は、授業後に「今の食べ方と昔の食べ方ではちがいがあった」と記述したり、単元終了後の質問紙調査で箱膳での食事をもう一度やってみたいと思わない理由として「めんどくさいから、れいぎさほうがたいへんだから」と回答し、箱膳での食事の仕方に対して違和感を示した。だとすれば、取り箸の使い間違いの一件は、山根にとって単なるミスではなく、昔の食事を対象化する「出来事」であったとみることができる。

山根にとって、箱膳での食事が一介の体験から異文化の食事として対象化するには、日常の食事行為との「ずれ」を山根自身が顕在化させ、気づく必要がある。子どもによっては、その「ずれ」とは、台所と家庭科室という場所の違いであったり、カレーの手食のように触感やきまりの違いであったりするだろう。山根の場合は、取り箸の使い間違いという自らの行為によって、日常の食事との差異を顕在化した。ただし、それは成沢という同じ班の子どもの指摘によって、その間違いが顕れたのである。その後の相互作用で騒ぎが広がるほど、山根にとっては「ずれ」が明確化した。その意味で、社会的環境との相互作用によって、「学習」として意味ある事象がみえてくるといえるだろう。

観察者には、当初、教師の実演をちゃかして見ていた山根が食事の仕方を間違えるのは、本人の不注意によるものだと思われた。また、教師に対して反抗的な山根はわざと取り箸を口に入れたり、食べ方のきまりを守らないのではないかと思われた。しかし、班員による厳しい指摘のもと、自らの間違いに気づき反省している事実でそうした思い込みがくつがえされ、取り箸の一件が山根にとって学習上意味ある「出来事」としてみいだされた。

### 3. ちゃかしを利用して質問項目を合理的に選択する

学級単位での話し合い活動が行われた第2時においては、山根は話を妨げ、揚げ足を取り、茶々を入れることの連続であった。

【事例8-3】に示すように、どんな疑問が子どもたちから出されているのか、教師が一つ一つ読み上げていると[301、303、306、310、314、318]、山根は、「置くもんがないからじゃん」[302]、「足が痛くなるだけ」[308]、「お茶はいいもん」[319]などとといちいち応答する[304、305、307、311、313、315、317、321]。彼の発話が茶々を入れるという働きをしているのは、私的で独り言のようなつぶやきを学級に聞こえるように明瞭に発話しているからである。つまり、発話内容としては、教師が提示している疑問に対し、非科学的であったり[302、308、315、317]、無関係である応答[313]が含まれているのである。ただし、ほかの場面も含

めて、山根の発話のほとんどが教師に向けられたものであり、彼の教師とのコミュニケーション欲求の表れとみることもできるだろう。

**【事例 8-3】昔の食事の仕方について疑問を出し予想を立てる①**

(第二次第 2 時：7'53"～9'20")

(掲示物「箱膳で食べてみて…」に取り上げられた、箱膳での食事への疑問を確認する)

301教師：まず一つめは、「なんで箱なのか?」。そうだよ、なんで箱なんだろうねえ。

302山根：置くもんがないからじゃん。

303教師：じゃあつぎ、「箱がどうしてテーブルになったのか?」。つまり、箱膳からちゃぶ台になって、テーブルになったっていうこと。

304山根：みんながいっしょに食べられるから。

305山根：箱膳は一人前しかない。

(中 略)

306教師：あと、例えば、「正座はそれほどおぎょうぎのよいすわり方なのか?」。

307山根：ぜんぜん。

308山根：ただ、足が痛くなるだけ。

309白屋：別に悪くはないよ。

310教師：あと、「食器を洗わないで気持ちが悪くないのかな?」。

311山根：気持ち悪い。

312白屋：昔の人は関係ないんだよ。そんなの。

313山根：なめくじだって平気で食ってるよ。

(中 略)

314教師：で、次、「どうしておつけもので洗って食べるのか?」。これは要するに、最後に、って、最後に、ってことだよ。

315山根：それは味が増すためだよ\*\*\*。

316C : お茶の味がついて\*\*\*。

317山根：味、いいもん。

318教師：次、「なぜお茶で洗うのだろう?」。

319山根：お茶はいいもん。殺菌作用があるから。

320C : うそつけ。

321山根：そうなんだよ。お茶って殺菌作用があるんだよ。

322C : へー、すごいね。

それに対し、教師は基本的に学級全体に向けて発話しており、前半は、山根に向けて発話することは少ない。明示的には山根の発話を受容したり、学級に投げかけたりすることはないので、山根の言い放しに終わらせている。

しかし、中盤になって、疑問に対して予想をたてる場面になり、やりとりが停滞するようになると、教師は山根の発話を授業進行に利用しようとする。【事例 8-4】では、教師が「箱になぜ茶わんを入れたのか」という疑問に対して理由を予想するように促すと[401]、ほかの子どもは即応できないなか、山根は「木はねえ」などと予想にならない発話をしているにもかかわらず[402、404、406]、教師は話し始めた山根に、発話を促している[405、407]。

**【事例 8-4】 昔の食事の仕方について疑問を出し予想を立てる②**

(第二次第 2 時：19'36"～20'07")

(箱膳を用いて食事をしている風景のビデオを見た直後)

401教師：じゃあ一つ聞くんだけど、じゃあねえ、どうしてね、箱にね、こういう茶碗とか、こういうものを入れたのかな？ どうしてだと思う？

402山根：木にはなんか、木にはねえ\*\*\*

403C：また殺菌作用か？

404山根：木はねえ。

405教師：山根くんどう？

406山根：木は木なんです。

407教師：そりゃそうだよね。どうして箱に入れるの？

408山根：箱膳だから。

教師は、ほかの子どもの授業参加を保証するために寡占状態にある山根の発話機会を制限するのか、授業進行のために山根の発話を活用するのか、【事例 8-5】の場面には、教師のディレンマが表れている。教師は「どうして(茶わんを水で)洗わなかったのか」という疑問に対して子どもに予想を立てさせる場面で、山根以外の子どものが談話に参入できるように発話機会を確保しようとする。例えば、子ども同士で相談させてほかの子どもが予想を考え発話するよう促したり[502]、発話権をとるために挙手するというフォーマルなきまりを提示したりして[512]、発話機会を学級に開こうとする。しかし、山根は、教師の揚げ足を取りながらも[503]、「水がもったいない」という予想を何度も繰り返す[505、511、514]。教師が挙手を促せば[512]、結局一人だけ挙手をして、指名を受け発話する[513、514]。教師の方は、挙手をしたのが山根一人であったので、進行上、山根の発話をとりあげ[515]、追究を試みている[516]。



**【事例 8-5】 昔の食事の仕方について疑問を出し予想を立てる③**

(第二次第 2 時 : 21'38"~23'41")

- 501教師：じゃあ、どうして(茶碗を水で)洗わなかったんだろう？いいですか？
- 502教師：じゃあね、この疑問について、じゃあ、まわりと相談してもいいから
- \*\*\*
- 503山根：ちゃんと洗ってんじゃん、お茶で。
- 504教師：今のように洗うってこと。
- 505山根：水がもったいないから。
- 506C : 水がきたない。
- 507白屋：洗う必要は全くない。
- 508神保：洗うのが面倒くさい\*\*\*
- 509教師：はい、じゃあ、どうですか？
- 510教師：じゃあ、理由はどんなことがありましたか？
- 511山根：水がもったいないから。
- 512教師：(山根に)ちゃんと手を挙げて。
- (山根が挙手をする)
- 513教師：はい、じゃあ、山根くん。
- 514山根：水がもったいない。
- 515教師：水がもったいない。
- 516教師：どうして水がもったいないと思う？
- 517山根：昔は水が豊富でなかったから。

観察者には、授業の場では、山根の反抗的な茶々の入れように、彼の発話行為は知的欲求よりも、教師との関係性形成への欲求に強く基づいているようにみえた。また、開発者としては、ほかの子どもの発話機会を奪い、授業の妨害をしているように思われた。

授業の終盤になると、疑問の解決方法として、お年よりに昔の食事の仕方について教えてもらうのがよいということになり、聞き取り調査を行うことになった。そこで、この日の授業をふまえて、自分が「お年よりに聞きたいこと」を書き出した。山根は【記述 8-1】のように書いた。

**【記述 8-1】 お年よりに聞きたいこと**

- 正座は、それほどおぎょうぎのよいすわり方なのか。
- 箱に食器を入れるのか。
- そしてなぜ箱膳で食べるのか。

学級の他の子どもたちが数項目を次々に書き出すなか、観察者には、授業中、盛んに茶々を入れていた山根がたった3項目であることに違和感を覚えた。その場では、発話数と項目数に差異があまりにあるように思えたのである。

しかし、トランスクリプトを作成し、【記述8-1】と照合してみると、書き出された質問3項目は、授業中、提示された疑問に対し山根が合理的な予想を示せなかった発話内容と一致した。

授業中の山根の発話内容に着目すると、授業で取りあげられた昔の食事の仕方への疑問のうち、理由づけに成功したものと失敗したものがあつた(表8-2)。例えば、正座については「ただ、足が痛くなるだけ」[308]と応答しており、行儀のよさについて否定するだけで合理的に説明していない。また、「なぜ箱に食器を入れるのか」については、「木にはねえ」、「箱膳だから」などと発話し[402、404、406、408]、素材としての木と道具としての箱の結びつきを述べるには至らなかつた。「なんで箱なのか」についても「ほかに置くもの(食卓)がない」とし、立体としての箱の機能に言及することはなかつた。このように、発話と照合すると、質問項目は全く偶然に選択されたのではなく、山根なりの推考過程を経て記述されたと解釈することができる。

表8-2 昔の食事についての疑問に対する山根の理由づけ

授業中、取り上げられた疑問	山根の理由づけ
なんで箱なのか？	食器を置くものが他にないから。【理由づけ失敗】
箱がどうしてテーブルになったのか？	テーブルならみんなが一緒に食べられるから。箱膳は一人前しかない。
どうして箱に入れるのだろう？	たまたま。【理由づけ失敗】
なぜ引き出しがついている箱とついていない箱があるのか？	引き出しをつけて整理しやすくするため。引き出しがあるとないとで値段が違う。
正座はそれほどおぎょうぎのよいすわり方なのか？	ただ、足が痛くなるだけ。【理由づけ失敗】
食器を洗わないで気持ち悪くないのか？	昔の人は洗わないのを当たり前とっていたから平気だった
どうして食器を洗わないのか？	昔は水が豊富でなかつたから、水を食器を洗うのに使うのはもったいないから。
どうしてつけ物で洗って食べるのだろう？	お茶が漬物にしみて、漬物のおいしさが増すため。
なぜお茶で洗うのだろう？	お茶には殺菌作用があるから、食器を清潔に保管できる。

山根の行為は、授業の進行を妨げる茶々や屁理屈にみえる発話で話し合いに参加しながら、疑問の解決に向けて仮説の予想を試す意味をもっていたといえる。つまり、山根は、学級内での関係性の悪さゆえに、反抗的な発話で相互作用を行いつつも、理由づけを試みた点に彼なりの方略的な学習をみいだすことができる。

#### 4. 聞き取り調査の複合的な状況を描写する

第二次第3時以降は、聞き取り調査の活動に費やされた。山根は、男子5名と幸野宅の祖父母を訪ね、**図8-1**のように質疑応答を記録した。**図8-1**には9組の質疑応答が記録されている。

第5時には調査結果を**図8-2**のようにB4判の用紙にまとめた。山根は、第5時の授業1時間の作業のみで提出した4名のうちの一人で、多くの子どもが構成や彩色を工夫し描写に時間をかけるなか、鉛筆一本で素速く書き上げた。仕上がりは緻密ではないし、縦書きと横書きが混在して、5年生の2学期にしては粗雑なようにみえる。しかも、課題であるはずの食事の仕方に関する内容は用紙の半分にも満たない。質疑応答の項目数が、調査時に記録した9項目から、レポートの段階では4項目に減っているのである。なぜなのだろうか。

中むかしの食事調査カード中				番氏名山根ぎ哉				
調査日		5年11月10日(水)		話を聞いた場所				
		中むかしの食事調査カード中		山根ぎ哉				
話した人	お名前	この友助さん	年齢	75才	性別	男	出身地	東京
話した人	体験した食事の種類	その時期	そのときいつしよに食事をした人	家の職業				
話した人	らぶがら	しよ知5年ころ	父	父	母	妻	子	孫
話した人	学ニセン	しよ知5年ころ						
話した人								
話した人								

聞きたいこと(質問)		話の内容(こたえ)	
むかしの食事の様子	聞きたいこと(質問)	話の内容(こたえ)	話の内容(こたえ)
むかしの食事の様子	この時どいぢが食もちで食べたか	たのしい気もち	
むかしの食事の様子	食器が何か	シヤケひものといぢが	
むかしの食事の様子	おまつ	たいたり	
むかしの食事の様子	えいぶつ	はちのこ	
むかしの食事の様子		といて食ひ	
むかしの食事の様子		者の人の方がけんら	
むかしの食事の様子		1-カロー	

◎そのほかの話、気づいたこと、印象に残った話などメモしておこう!

みんがどいぢが食もちを食するのめ、イワながのぢ  
 シヤケひは、つが、あぢが、あぢが、あぢが

東京、といなぢは、食もちが、けんら、けんら、けんら  
 同じ国のなが、といなぢ、けんら、けんら、けんら  
 があぢが、けんら、けんら、けんら、けんら、けんら

図8-1 山根による聞き取り調査終了時の調査カード(第二次第4時)

(人名は全て仮名。職業名は一部削除している。)



そこで、第2時での発話や、第3～4時の聞き取り調査時のやりとりを徹視的にみてみたい。発話記録と照合すると、質疑応答の項目を絞り込む基準が山根なりにあるようである。例えば、幸野家における聞き取り調査では、【事例8-6】や【事例8-7】のやりとりがあった。

**【事例8-6】昔の食事についての聞き取り調査①**

(第二次第3～4時：調査開始後9'54"～10'23")

(幸野家の部屋。祖父母に対する聞き取り調査中。祖父 から「質問がないか」と聞かれ山根が質問する)

601山根：箱に食器を入れるのかと、なぜ箱膳で食べるのか。

602祖母：それは、おじいちゃんに聞いてね。

603祖父：そうだね、そうしないと家族のと一緒になっちゃうでしょ。お茶碗が。だから個人個人みんな独立精神を養うために、箱膳っていうのを使ってみて。

**【事例8-7】昔の食事についての聞き取り調査②**

(第二次第3～4時：調査開始後26'21"～27'27")

(幸野家の部屋。祖父母に対する聞き取り調査の質疑応答が一通り終わった)

701祖父：どうぞつまんで。

702母：お菓子つまんで。じゃあ。

703幸野：ファンタ、ファンタだろ。

704白屋：うん。

705祖母：ね。

706母：うちへ来たら食べてかなきゃねえ。やだよねえ。

707祖母：ええ、そう。(引率者に対し)どうぞ、あの、おかけになって。あの。

708山根：いただきます。(ジュースに手をのばす)

709祖父：はい、どうぞ。

710母：ひどいもん\*\*\*ね。

711祖母：おばあちゃんちの方は、まだ町に近いから、農家でも。

712母：うちの母は茨城なんです。ですからね、海に近いですから、結構お魚も食べていたようです。

実際の聞き取り調査では、食事の仕方だけでなく、食事の内容や地方の暮らしなどについても話されていた。しかし、「昔の一言新聞」(図8-2)に記された4組の質疑応答は、いずれも食事の仕方に関するもので、昔の食べ物については除外されている。加えて、少なくとも4組中3組は、山根の予想とは違った回答が

得られたものである。例えば、疑問を出し予想を立てた第2時において、山根は「食器を洗わないのは水を使うのがもったいないから」【事例8-5】[505]と予想していたが、幸野家の祖母は「忙しいから」と別の回答を行った。また、同じ第2時で学級では「昔は静かに食事をしていた」とされていたが、調査では祖父が「軽い会話ぐらい」はしていたと回答した。山根が理由を予想できなかった「箱に食器を入れること」については、山根自ら質問し[601]、祖父が「独立精神」（山根は「どうりつせいしん」と記録）を養い、家族の食器が混ざらないようにするためだと回答した[603]。それらに対し、正座については、祖母が「ちゃんとやった」とあっさり回答しただけであった。以上より、山根は意図をもって、質疑応答のセットを選択したと思われる。

次に、調査記録と新聞の感想に着目してみると次のことがわかる。一つには、山根は「食べ方の違い」を異文化間でとらえている。二つには、国レベルの民族文化の下位文化として東京ーいなかという地域文化をとらえていたり、県という広域内の下位文化の存在を推測したりして、文化の重層性を取りあげている。地域文化の多様性に気づいたのは、調査において、訪問先の家族が「うちはいなかで農家」、「うちの母は茨城」[712]というように、出身地との関連で食事の仕方を語っていたからであろう。

表 8-3 山根哲哉における文化の重層性への気づき

	次一時	記述者 発話者	記述・発話	重層性 (上位-下位)
①	一-2	高島	他の国で、食べ方がちがうのだから、日本の中でもちがう食べ方があるのではないかと。また、他の国でも日本と同じように食べる国があるのではないかと思う	民族-?
②	二-2	山根	今の食べ方と昔の食べ方ではちがいがあつた。そうすると、外国でも今の食べ方と昔の食べ方にちがいがあつたと思う。	民族-時代
③	二-4 図8-1	山根	東京といなかは食べ方もちがうということは、同じ国のなかでもちがうということがわるのでは、ほかの国のなかでもちがうのか。(ママ)	民族-地域
④	二-5 図8-2	山根	東京といなかでは、食べ方がちがう。県の中でもちがうのかな	地域 - 下位地域
⑤	二-6	山根	「県の中でも違うって話聞いたから、外国の中でも(地方地方によって)違うのかな、って書いた」	民族 - 下位地域

山根が「文化の重層性」への気づきを示したのは、箱膳での食事を体験し終わった段階であった(表 8-3 ②)。②の記述では、外国という民族文化と「今一昔」という時代文化を上位-下位に位置づけている。この記述は、民族文化内の下位文化の可能性を示し掲示物に掲載された高島による記述(表 8-3 ①)の影響をおそらく受けている。表 8-3 ②における山根の独自性は、民族-時代という文化の層の組み合わせにある。それ以後、調査時には、民族文化と、東京やいなかという地域文化のあいだで(表 8-3 ③)、新聞作成時には、地域文化と県内下位文化のあいだで(表 8-3 ④)重層性をみだしている。さらに、調査のまとめを発表したときは、民族文化と県内下位文化の重層性を表した(表 8-3 ⑤)。文化の重層性のなかで食べ方の違いをとらえることは、箱膳の食事の仕方を体験したときから、聞き取り調査の実施からまとめにいたるまで山根がこだわり続けた課題といえるだろう。

さらに、山根にとって聞き取り調査とは、以上のように、聞き手と話し手として質疑応答などの相互作用を行い、課題をより直接的に探究する活動だけではない。訪問先の家族や引率者と親和的に関わるなかで進められた活動であった。図 8-2 の新聞のタイトル下側には、「おやつをごちそうになった、おいしかった」と記載されている。調査時には、訪問先の祖父母や母親が「どうぞつまんで」とお菓子を勧めてもてなしてくれた[701、702、706、709]。山根は、「いただきます」と食べ始めるが[708]、飲食中に引率者がビデオカメラで撮影していることに気づき、「(先生に)見せないで下さい。ここだけ消しといて下さい」と引率者に懇願する。授業中、友だちの家でお菓子を食べることはタブーであり、秘密にしておきたいことなのだろう。それでも「おいしかった」と記述しているのは、同時に嬉しいことでもあったのだろう。

また、新聞中央に描かれたマンガでは、引率者 2 名が「なぞのえんりょう人」すなわち「遠慮人」に見立てられている。調査時は、引率者は子どもの活動に一切介入しないことになっており、家族にお菓子を勧められても[707]、断り続けたのであった。山根のマンガでは、「えんりょう人」は口では「いいですよ」と断りながらも「心の底では食いたい」と思っており、本心を子どもに見透かされて、「ギク」とうろたえる。そして、調査が終わり、子どもたちが帰校し、片づけのために引率者が一人残されたという調査時の事実をとらえた上で、マンガでは残った引率者がお菓子を全部食べたことにしている。山根は、自分が好きなお菓子を断り、後かたづけのために残った引率者の行動について、彼なりの推理と解釈を加え、ユーモラスなマンガに仕立てたのである。

以上より、山根の描写表現としての「昔の一言新聞」からは、山根が聞き取り調査で、質疑応答やもてなし、引率同行などのかたちで社会的な関わりをもつこ



とで、昔の食事の仕方について情報を収集し、文化の重層性のなかでの食べ方の違いという課題を追究していったことがわかる。新聞の作成は、表現行為としてみれば、その新聞を見るであろうほかの子どもや教師、開発者に向けられており、内容は周囲の他者に受け入れてもらえるであろうという前提で選択されたとみることができよう。

#### 第4節 観察者の省察と意味づけ

前節においては、山根の総合学習への参加過程を記述し、その参加に意味を探ってきた。学級や訪問先など社会的環境と相互作用を行い、山根なりの一連の活動が成立していた。それは、実施単元の「ねらい」からすれば、いわゆる「学習」と呼んでも支障ないだろう。

但し、山根の言動については、別の解釈も可能である。教師に対して茶々を入れて授業の進行を妨げたり、他児の発話の機会を奪うほど発話をし続けたり、食の体験ではネガティブな感想を口にしたり、食べ方を間違えたり、粗雑な新聞を書いたりしている。規律重視の授業者なら、優れた学習をしているとは言い難いかもしれない。事前の授業観察で予想していたとはいえ、カリキュラム開発者の立場では、ありがたくない反応ではある。

では、なぜ前節のような解釈を行ったのか。結論としては、フィールドにおいて、そして、その後、分析段階に至っても、観察者の情動や認識の変化、思い込みのくつがえしが起きていたからだといえる。つまり、前節の山根の「学習」は観察者の解釈行為によってみいだされているのである。

表8-4は、時系列に、その時々調査者に解釈された山根の言動と、観察者としての省察を示している。表中、「山根哲哉の『学習』」の欄の記述は、その時々山根の言動に対する観察者の解釈である。「観察者の省察」欄では、自分自身のその時々情動や認識を率直に表している。さらに、過去の認識との関係を記号で記入している。例えば、第一次第1時の㊦では「意外に山根は真面目に手食をしている」と感じているが、これは、㊤の「山根は話を妨げる」や㊣の「山根の開き直り」という見方をくつがえす行動と捉えている。第一次第2時の㊧で「山根は話を妨げようとする」という省察は、㊤や㊣の見方を裏づける情報としている。

表 8-4 山根哲哉の「学習」と観察者の省察

↔：思い込みがくつがえされた    =：事前情報が裏づけられた    [ ]：分析の段階で解釈された

山根哲哉の発話・行動・記述	山根哲哉の「学習」	観察者の省察
<b>第一次 第1時</b> <b>カレーの手食の体験</b>		
<p>談話① 2' 00"-2' 03"                      (教師がカレーの手食の実演を始めるとき)  <b>山根</b>： <u>原始人のほんとの食い方教えてくれるの？</u>                      教師： 山根くん、間違わないで。これは、原始人の食べ方ではなくて、インドの人の食べ方なんです。</p>		<p>Ⓐ山根は話を妨げる。                      Ⓑ教師は、山根を受容せず</p>
<p>談話② 3' 30"-3' 55"                      (教師によるカレーの手食の実演中に)                      教師： 左手は、水を取るときだけは、取っていいです                      白屋： 水を飲むときは左じゃないといけないの？                      (中略)  <b>山根</b>： <u>ベタベタして落っこしちゃうよ。</u>                      C： どうしよう。  <b>山根</b>： <u>いいよ。ベタベタにしてやる。</u></p>	<p>・手食の感触に関心を示す</p>	<p>Ⓒ山根の開き直り。</p>
<p>(手食中の発話はほとんどなく、黙々と食べていた。)</p>		<p>Ⓓ意外に山根は真面目に手食をしている。↔ⒶⒸ</p>
<p>談話③ 18' 15"-18' 18"                      (カレーの手食後、感想を書きながら)  <b>山根</b>： <u>なんか手がドロドロっとして書きにくくない？</u></p>	<p>・手食の感触に関心を示す</p>	<p>Ⓔ手食の感触に言及した。                      Ⓕ感想を書きたくないのか</p>
<p>記述 A カレーを手食して感じたことや疑問に思ったこと                      スプーンをなぜ使わないのか。                      なぜ左手を使っちゃいけないのか。                      へんなかんしょくがした。</p>	<p>・カレーの手食という具体的な行動に対する異質感を述べる。                      ・感触に関心をもち。</p>	<p>Ⓖ思ったより、順調に総合学習に参加している。</p>

<b>第一次 第2時</b> <b>インドの人の食べ方と日本人の食べ方との比較</b>		
<p>談話④ 13' 20"-13' 35"                      (インドの人の食べ方と日本人の食べ方との違いについて話し合っている)                      教師： じゃ、日本人の場合、ま、確かにあぐらかく場合もありますけど、あとどんなことがある？                      C： 椅子に座って。                      教師： 椅子に座ったり。                      C n： 正座。                      (中略)  <b>山根</b>： <u>俺、遠足のときとか……(不明)</u></p>		<p>Ⓖ山根は話を妨げようとする。=ⒶⒸ                      Ⓖほかの子どもからも山根の発言が無視されるので、心理的に受容されていない</p>

<p>教師： あぐらだとか、正座だとか。  <b>山根： 行儀が悪いなんて言われたいよ。</b>  橋本： 先生、それ色が違う。  (山根の発言を無視するかたちで別の話題に移る)</p>		
<p>談話⑤ 19'06"-20'07"  (インドの人たちは、手食をどのような気持ちでやっているのかについて話し合っている)  白屋： 手、洗うの、あれ？洗うの？  教師： もちろん、でね、あの、先生、あと細かいこと言わなかったけれど、手を洗ったよね。インドの人たちは、その洗った手でもう一度口を磨くそうなんです。歯ブラシじゃなくて、手、指できれいに掃除して、口まできれいに洗って最後終わります。  白屋： きたねえ。  教師： ねっ。  <b>山根： なんかねー、4年の時ね、あれインドじゃないかもしれないけど、あのね、馬のフンね、持った手でねなんかね……(不明)</b>  橋本： なに？  教師： みんなに聞こえるように言って。  <b>山根： だからさ、馬のフン、持って。</b>  白屋： 馬のフン。  C： アフリカじゃない？  C： あれか。  <b>山根： あのさ、いいじゃん、言いたいほくなんだから</b>  白屋： 馬のフンを持ってそのまま。  <b>山根： そうだよ。</b>  白屋： 包丁……(不明)  C： 知ってるよ。  <b>山根： (不明)……作るらしいよ。</b>  教師： そういうのもあるんだね。</p>	<p>話の趣旨  アフリカのある民族は燃料の馬のフンを持った手を洗わないまま、包丁を持ち、料理を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「インドの人の食事のしかたはきたない」という思い込みをくつがえす。</li> <li>・インドの人によるカレーの手食だけが変わった食べ方であるという思い込みをくつがえす。</li> </ul>	<p>①山根がことばにならないながらも必死に自分の気づきを伝えようとする。山根なりの気づきとはなにか。 ↔①①</p> <p>②教師やほかの子どももいつもの山根の談話との違いを感じ、応答する。山根の気づきの内容に同意しているのであろう。 ↔②①</p>
<p>記述B 今日の授業で気づいたことや感じたこと  みんな自分の国のやり方になれているからどうしてもほかの国とマネをできないようなことがある。あと自分の国のいいつたえをしんじているからあんなにきびしくしつれたりするのだと思う。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・食事のしかたという行動面について、尊重を含む文化相対的な見方をもつ。</li> </ul>	<p>③「馬のフン」の話を契機に授業への貢献をみせる。山根がカレーの手食を忌避せず、文化相対的な見方をもつことは意外だ。</p>

**休み時間** 掲示物「カレーを手で食べて…」を見る

<p>「他の国で、食べ方がちがうのだから、日本の中でもちがう食べ方があるのではないかとまた、他の国でも日本と同じように食べる国があるのではないかと思う」。(高島)</p>	<p>[民族レベルの文化の下位文化の存在＝文化の重層構造に気づく]</p>	<p>④ [山根は、掲示物を読むなどこの総合学習に関心をもっている]</p>
---	---------------------------------------	--

第二次 第1時 箱膳での食事の体験

<p>談話⑥ 7' 29"-7' 50"          (教師による箱膳での食事の実演中)          教師： で、ここから。食べ終わるでしょ？そうすると、お茶碗の中へ。(急須のお茶を茶碗に注ぐ)          神保： (茶碗を指さし) この中。          門倉： うち、やってるよ。          C : うちのお母さん、やってる。          C : うちやってる。          C : おれんち、……(不明)          C : 麦茶入れてる。          C : 入れてるよ。  <u>山根： 入れねーよ、こんなの。ただの馬鹿じゃん。</u>          教師： それで。  <u>山根： 先生、ユカ・ユウラ、入れれば。</u>          (箱膳の配布には、山根が真っ先に来る)</p>		<p>㊸山根はまた話を妨げている自己主張を目的とした発言であろう。=㊸㊸㊸          ㊸前時の気づきを展開させることはしないのだろうか ↔㊸          *</p>
<p>談話⑦ 14' 00"-15' 02"          (山根が箱膳で食事をしている最中)  <u>山根： (取り箸で、漬物を取ってそのまま食べる)</u>          成沢： (山根が取り箸で食べたのを見て) なんで、それで食べちゃったの。          教師： 山ちゃん、必ず取ってよ。そこのお皿に。          成沢： その箸で食べたらどうするの。  <u>山根： (頭を両手で抱えたまま) わーっ。(手を合わせて、周りに謝る仕草をする)</u>          教師： そう、みんな(不明)。で、お茶入れて、たくわんで洗って、ごくんと飲まないよ。          C : え、たくわんで洗うって？          教師： そう、だから、たくわんでまわりをふいて。          橋本： (山根の騒ぎに気づき) どうしたの？  <u>山根： わーっ。</u>          成沢： (取り箸を指し) その箸で食べちゃったの。          C : えーっ。          C : えーっ。  <u>山根： 替えて、替えて。</u>          教師： 「替えて」じゃない。  <u>山根： すいません。</u>          教師： 「替えて下さい」。  <u>山根： 替えて……ヤッター。</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・昔の食事の仕方は面倒なやり方で、うまく行うことができない。</li> <li>・今の山根の家庭の食べ方と勝手が違うのだろう。</li> </ul>	<p>㊸ほかの子どもにも心理的に受容されていない。=㊸          ㊸教師の実演に参加していないために箱膳での食事のしかたを実行できないのか、それとも、授業の場自体に参加していないのか。</p>
<p>記述C 箱膳で食べて感じたことや疑問に思ったこと          今の食べ方と昔の食べ方ではちがいがあった。          そうすると、外国でも今の食べ方と昔の食べ方にちがいがあがると思う。</p>	<p>(1) 食べ方の違いを学習課題として設定した。          (2) 文化の重層構造に気づいた。</p> <p style="border: 1px dashed black; padding: 2px;">学習課題の設定</p>	<p>㊸山根は授業に積極的に参加していないと言う思い込みがくつがえされた。彼なりに掲示物を見たりして、課題を追究しようとしているのではないか。 ↔㊸          ㊸研究課題(山根の学び方)の設定</p> <p style="border: 1px dashed black; padding: 2px;">研究課題(山根の学び方)の設定</p>

第二次 第2時

昔の食事のしかたについての質問設定

<p>談話⑧ 7'53"-9'25"</p> <p>(掲示物「箱膳で食べてみて…」に取り上げられた箱膳での食事への疑問を確認する)</p> <p>教師： はい、じゃあ、これは今までみんなが、こう、書いた箱膳で食べてみた感想ですね。感想というか、疑問ですよ。</p> <p><u>山根： 誰がそんなの書いた？</u></p> <p>教師： まず一つめは、「何で箱なのか？」。そうだよ、なんで箱なんだろうねえ。</p> <p><u>山根： 置くもんがないからじゃん。</u></p> <p>(中略)</p> <p>教師： あと、例えば、「正座はそれほどおぎょうぎのよいすわり方なのか？」</p> <p><u>山根： ぜんぜん。</u></p> <p><u>山根： ただ、足が痛くなるだけ。</u></p> <p>(中略)</p> <p>教師： 次、「なぜお茶で洗うのだろう？」</p> <p><u>山根： お茶はいいもん。殺菌作用があるから。</u></p> <p>C： うそつけ。</p> <p><u>山根： そうなんだよ。お茶って殺菌作用があるんだよ。</u></p> <p>C： へー、すごいね。</p>	<p>[食器を置く食卓がほかがないから、箱を用いた、と理由づける。]</p> <p>[足が痛くなるという言い方は、正座が行儀のよい座り方ではない理由にならない。理由づけを失敗する。]</p> <p>[お茶で食器を洗うのは、お茶の殺菌作用により食器を清潔に保てるから、と理由づける。]</p>	<p>㊦山根が話を妨げる。 =㊦㊦㊦、↔㊦</p> <p>㊧屁理屈を言うことで話を妨げる。</p> <p>㊨発言する機会を寡占する</p>
<p>談話⑨ 19'36"-20'06"</p> <p>(箱膳を用いて食事をしている風景のビデオを見た直後)</p> <p>教師： じゃあ一つ聞くんだけど、じゃあねえ、どうしてね、箱にね、こういう茶碗とか、こういうものを入れたのかな？ どうしてだと思ってる？</p> <p><u>山根： 木にはなんか、木にはねえ……(不明)</u></p> <p>C： また殺菌作用か？</p> <p><u>山根： 木にはねえ。</u></p> <p>教師： 山根くんどう？</p> <p><u>山根： 木は木なんです。</u></p> <p>教師： そりゃそうだよ。どうして箱に入れるの？</p> <p><u>山根： 箱膳だから。</u></p>	<p>[素材としての木と箱に食器を入れることとの関係を説明することができず、理由づけを失敗する。]</p>	
<p>記述D お年よりに聞きたいこと(記述9-1)</p> <p>正座は、それほどおぎょうぎのよいすわり方なのか。</p> <p>箱に食器を入れるのか。</p> <p>そしてなぜ箱膳で食べるのか。</p>	<p>[授業中、理由づけることができなかった項目を質問として取り入れる。]</p> <p>(3)山根なりの課題追究を行う。</p>	<p>㊩ [教師に対抗し、話の妨げを行っていたようにみえたが、山根なりに理由づけの可否を問い、合理的に学んでいた] ↔㊩</p> <p>㊪ [話を妨げる子どもは授業に参加していないという思い込みがくつがえされ、子どもなりの学び方で参加していることに気づいた]</p>

第二次 第3～4時

昔の食事のしかたについての聞き取り調査】

<p>談話⑩ 25' 37"～27' 18"          (幸野家の部屋。祖父母に対する聞き取り調査の質疑応答が一通り終わった)</p> <p>祖母： うん、そのくらいね。          橋本： うん。          C n： ありがとうございます。          祖母： いいえ。お役に立ちませんで。ご苦労さまでした          祖父： はい、写真を返します。          祖母： あっ、写真をお返ししてね。  <b>母</b>： <u>はい、ジュース。(引率者に対し) いいんですよ</u>  <u>ね、一杯くらい飲ませて。ハハハ。</u>          幸野： さあ？          C n： (引率者の方を見る)  <b>祖母</b>： <u>のどが渴いたものね。飲んでって。</u>          橋本： いただきます。          C n： いただきます。          母： 食べてって、内緒だよ。とか言って。          祖父： ハハハ。          祖母： 山ちゃん山ちゃん、どうもありがとう。お写真ね          山根： どうもありがとうございました。          幸野： 入れるもの入れてない。          母： グレープフルーツ。          山根： 写真。  <b>祖父</b>： <u>どうぞつまんで。</u>  <b>母</b>： <u>お菓子つまんで。じゃあ。</u>          幸野： ファンタ、ファンタだろ。          白屋： うん。          祖母： ね。  <b>母</b>： <u>うちへ来たら食べてかなきゃねえ。やだよねえ。</u>  <b>祖母</b>： <u>ええ、そう。(引率者に対し) どうぞ、あの、お</u>  <u>かけになつて。あの。</u>  <b>山根</b>： <u>いただきます。(ジュースに手をのぼす)</u>          祖父： はい、どうぞ。          母： ひどいもん…… (不明) ね。          祖母： おばあちゃんちの方は、まだ町に近いから、農家          でも。  <b>母</b>： <u>うちの母は茨城なんです。</u>ですからね、海に近い          ですから、結構お魚も食べていたようです。</p>	<p>・訪問先の家庭でお菓子やジュースでもてなされて喜ぶ</p> <p>⑦【教室での山根と違い、訪問先の家庭で発言も控えめにし、いわゆる真面目に調査を遂行している。】</p> <p>[引率者が、自分の大好きなお菓子をなぜ遠慮して食べないのか、理解することができない。] 記述 F 参照</p> <p>・外国ー日本、今一昔、という民族・時代文化以外に東京ーいなか、という地方文化の存在に気づく。</p>	<p>⑦【教室での山根と違い、訪問先の家庭で発言も控えめにし、いわゆる真面目に調査を遂行している。】</p>
<p>記述 E むかしの食事調査カード (図 9-1 参照)          東京といなかは食べ方もちがう。ということは、同じ国のなかでもちがうということがある。では、ほかの国のなかでもちがうのか。</p>	<p>(1) 食べ方の違いの再認識          (2) 文化の重層構造について、民族文化の下位に新たに地方の文化が位置づけられることに気づく。山根にとっては、記述 F よりも重要な気づきである。(談話⑩参照)</p>	<p>②山根なりに、自分の学び方を展開させている。 =⑤⑧          ④文化の重層構造に子どもが気づくことまでは、ねらいとしていなかった。山根はよくそこに気づき、考えている。</p>

第二次 第5時 聞き取り調査のまとめ

<p>記述 F (図 9-2 参照)</p> <p>1) 質疑応答</p> <p>食器をあらわないのは、なぜか Q          いそがしいからあらわない A          みんなよく食べていたか Q          よく食べていた A          いつも話ながら食べていたか Q          かるい会話 A          箱に食器を入れるのか          そしてなぜ箱ぜんで食べるのか Q          どうりつせいしん          かぞくのたまざるから A</p> <p>2) 感想</p> <p>東京といなかでは、食べ方がちがう。県の中でもちがうのかな。</p> <p>3) 訪問先での家庭のもてなし</p> <p>おやつをごちそうになった。          おいしかった。</p> <p>4) 引率者の態度への疑問</p> <p>四コママンガ「なぞのえんりょう人」(略)</p>	<p>(3) 山根なりの理由づけの表れ</p> <p>[質疑応答の 4 セットを選択した規準は、一つには食事の仕方の内容にすること、もう一つには山根の思い込みをくつがえしたものとすること、であろう]</p> <p>[くつがえされた思い込み</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・水がもったいないから食器を洗わない</li> <li>・昔の食事は「びんぼうっちい」。</li> <li>・昔の食事は静かだった。</li> <li>・箱に食器をいれ、箱膳で食べるのは、木が何かの役に立つ、食器を置く食卓が他にない、ほこりが入らない、食器が大切だった。] <p>[東京一田舎から県際という地方文化に気づいた。]</p> <p>[訪問先の家庭からのもてなしは嬉しかった。]</p> <p>[自分の好きなお菓子を遠慮し続ける引率者の行動が理解できず、山根なりの理由づけを試みる。]</p> </li></ul>	<p>⑥なぜ記述 E では 9 組あった質疑応答を、この 4 組にしぼったのか。</p> <p>⑦記述 E と F の感想の内容をなぜ変えたのか。</p> <p>⑧山根にとっての聞き取り調査とは、訪問先の家庭や引率者との人間関係をも含む総合的な活動だったのであろう。質疑応答という調査目的以外の活動まで関心を広げている。</p> <p>⑨ [記述 F は、5 年生としては粗雑な表現であるようにみえるが、山根なりの聞き取り調査のとらえ方や追究 ((2) (3)) の表れであった。表現が稚拙であっても、子どもは何も学んでいないということではない子どもなりの学び方を読みとることがおとなに求められる。]</p> <p style="text-align: right;">=⑩</p>
---	---	---

第二次 第6時 調査のまとめの発表

<p>談話⑪ 8' 18" ~ 8' 43"</p> <p>教師： さ、山根くん、次読んで。</p> <p>山根： 東京といなかでは、食べ方がちがう。県の中でもちがうのかな。</p> <p>教師： 山根くん、これどう思う？ 県の中では、例えば。</p> <p>山根： いやー、おれ、もう、ここ、県の中でも違うって話聞いたから、外国の中でも違うのかな、って書いた。</p> <p>教師： ああ、そういう意味なのね。外国の中でも、こう地方地方によって違うのかな、って意味？</p> <p>山根： だって、外国って一つの島自体が大きいから。</p>	<p>(2) 文化の重層構造を自覚化する。</p>	<p>⑪山根は、単に地方文化の存在に気づいただけでなく、民族文化の下位文化として地方文化を位置づけたことを自覚している。 =⑫</p> <p>⑬第一次の手食に対する違和感が、山根に外国としてのインドを意識させているのだから。</p>
---	---------------------------	--

表 8-4 は、次のことを示唆している。

第一に、観察者の省察は、ネガティブとポジティブの間を、揺れ動いている。話しの流れを妨げたり、発言の機会を寡占したり、他児に心理的に受容されていないところを敏感に捉えている。このようなネガティブな省察の合間に、㉠や㉡や㉢のように、急に、重要な気づきを示したり、掲示物を熱心に見ていたりする姿に意外性を感じつつ、ポジティブに捉えている。しかしまた、第二次第1時のように、次の時間には、話しの妨げや、意欲の見えなさにネガティブな省察を示している。第二次第2時では、実践当時は「話しを妨げる」「屁理屈を言う」「発言機会を寡占する」など、ネガティブな省察を行っている。

第二に、思い込みがくつがえされることが、山根の言動の解釈を変え、「学習」を意味づける契機になっている。一つには、第一次第2時の「馬のフン」の談話⑤の箇所、文化相対的な見方を示した箇所である。二つには、休み時間に掲示物を眺めたりして、文化の重層性に関する記述や発話を繰り返すようになる箇所である。三つには、第二次第2時のように、他者の話を妨げ、発言機会を奪う「困った」行為だと考えていたちゃかしが、山根にとっては、知的営為とつながっていたことである。四つには、第二次第2時で発話で関与した質問数に比べて、調査カードに事前に記入した質問が少なかったことや、調査カードに書き留めた質疑応答のセットに比べて、最終的に「新聞」に取り上げた質疑応答が少なかったことについて、参加意欲が減退していると考えていたが、それぞれに山根なりの合理的選択であることが解釈されると、思い込みはくつがえされた。五つには、一見、粗雑にみえる「新聞」に、「なぞのえんりょう人」のように、影武者となっていたはずの引率者の姿が描かれていたところである。

第三に、実践当時に抱いた疑問が、分析段階の再解釈によって解決される。例えば、なぜちゃかし続けるのだろうか、なぜ記載される質問数が少ないのだろうか、なぜ粗雑に「新聞」を描いてしまうのだろうか、「新聞」の5コマ漫画は何をいみしているのだろうか、という疑問は、実践に立ち合う「今-ここ」の段階では分らなかった。こうした疑問は、トランスクリプトを作成し、掲示物や山根の記述など種々のドキュメントをつきあわせることで、新たな解釈が導かれた。「やる気がないから茶々をいれたり、質問数が少ない」という解釈よりも、分析段階での再解釈の方が合理性が高く、自分には腑に落ちる解釈であり、山根の一連の活動を「学習」としてみいだすのに、整合性のある解釈であった。

以上より、ちゃかしなど、観察者自身が抱いていた思い込みを省察し、捉え直すことで、別のネガティブな評価も可能な一連の活動に対し、「学習」であると意味づけることができた。つまり、「学習」は解釈や再解釈による意味づけによって、みいだされたといえる。



## 第5節 総括——意味づけられみいだされる「学習」

対象児の山根は、学級や訪問先などの社会的環境と相互作用を行い、彼なりに探索的に課題を追究していたことが示された。すなわち、一つには、話し合いや食事体験の場でのやりとり、聞き取り調査への参加といった社会的活動において、学級の成員や友だちの家族や調査者などと相互作用をもち、情報を収集し活用した。二つには、民族—時代—地域といった文化の重層性に着目し、食べ方の違いをとらえるという自らの課題に取り組んだ。ただし、社会的な関わりは、必ずしも親和的ではなかった。山根は、自己中心的なふるまいや揚げ足とりなどで学級の他の子どもや教師との間に軋轢を生みながらも、山根なりに合理的に知的行為を生成した。この一連の山根の活動を、「学習」とみなすことができるだろう。

このように山根の「学習」がとらえられるのは、観察者が、教室活動についての自らの思い込みを顕在化し、反省的にとらえ直したことによる。観察者は、山根の行為を直接観察し、さらに映像記録や詳細な文字記録、子どもの記述などをつきあわせ再解釈を行った。その結果、茶々を入れるという行為に対する思い込み、すなわち、授業展開を妨げ学習にとって何の意味もないという思い込みを顕在化させ、山根なりにちゃかしを利用しながら合理的に課題解決に取り組んでいることに気づくことができた。これは、毎授業、山根が茶々を入れること自体に観察者が素朴に疑問をもち、ちゃかしという行為をそれが生成する社会的文脈を含めてみていくことで、自らが何を思い込んでいたのかということの内省的に覚醒させていく過程でもある。言い換えれば、観察者は、観察から分析に至るまで、解釈は選択可能性をもつことを自覚し、より適切に行為を説明しうる解釈を選択する努力を続ける必要があるだろう。

以上より、対象児なりの「学習」は、解釈者の反省的な解釈行為によってみいだされるといえる。総合学習は、子どもに行為者としての主体性を保証しようとするれば、教師や観察者の意識的な解釈行為を要する「学習」行為を潜在させている可能性がある。

研究の活動システムという点でいえば、内部観測による葛藤や矛盾が、山根の「学習」をみいだした。すなわち、カリキュラム開発にとってちゃかしや発話者の制限は都合のよいものではなく、熱心に聞き取り調査や「新聞」の描写をしてもらいたいのだが、そう都合良くはいかなかった。その葛藤や矛盾が、山根の言動への関心を高め、なぜ茶々を入れるのか、なぜ3項目しか質問を出さないのか、なぜ4項目しか新聞に書かないのか、などの疑問を導き、再解釈によって、山根なりの合理性を見いだすことに至った。

重要なのは、調査者もまた、自らのフィールド経験の複雑性を縮減しつつ、調

査や研究を行っている、ということである。この学級には20名以上の子どもが在籍しており、それぞれの子どものこの総合学習の単元でユニークな活動を行っていた。山根とは異なる意味をもつ「学習」もあるはずなのだ。さらに、カリキュラム開発側もチームで取り組んでおり、調査者はチームとしての意図も方針も理解して、この実践に臨んでいるのである。様々な文脈の絡み合いを描くことはできないし、その複雑性を記述し尽くすことは不可能だ。その時に、この学級に在籍する一人に焦点を当てて「学習」を微視発生的にみることは、フィールド経験の複雑性の縮減となっている。この縮減があるために、研究上の知見を得て、自らの活動の「価値」を継続させることになっている。

## 註

- 1) 本単元は、東京学芸大学教授科学研究会開発の総合学習「食をとおして人間を学ぶ」(全10単元)の単元の一つとして、開発され実践された。単元の詳細な授業分析及び評価については、東京学芸大学教授科学研究会(1996)や本山(2000b)を参照のこと。
- 2) 本単元の開発と実践に際し、石毛(1982)、石毛・井上(1991)、山口(1987)などを参照した。
- 3) 本論文において、単元の「ねらい」という用語は、実践時同様、行動目標や達成目標としてではなく、教師及び開発者の「願い」に相当することばとして用いている。また、「インド」や「日本」は国名であり、文化の担い手としての「民族」名ではないが、授業においては子どもの混乱を避けるため、「民族」と同義の扱いがなされた。

# 第三部

## 全体総括

# 第Ⅸ章

## 総括的討論

### 第1節 本論文の結論

#### 1. 第二部各章の総括

まずは、第二部の各章において明らかとなったことを、学習の形成的側面と学習の自己言及システムの側面の両方から、確認しておきたい。

##### (1) 徒弟的学習形態の生成過程にみる学習の形成と自己言及性（第Ⅳ章）

第Ⅳ章「徒弟的学習形態の生成過程にみる『学習』のリフレーミング：民俗芸能伝承クラブにおける『野火止の神楽』の囃子の活動から」では、博学連携による民俗芸能伝承クラブにおいて、神楽の太夫家による囃子の指導のもとで徒弟的学習形態が生成され、それを参加者たちが受容していく過程を論じた。

すなわち、第一に、指導者の指名により3名の太鼓担当者が特定され、太鼓担当者と非担当者という階層化が生じた。さらに太鼓非担当者のなかでも、設立当初からの参加者と新入者との間にも階層化が生じ、全体として、指導者を頂点とした階層的な関係性が形成された。第二に、太鼓担当者の3名は、非担当者よりも、学習内容や、指導者による直接指導や、楽器の使用において優先され、特権化された。子どもたちの並び順において、担当者3名は、コの字型の正面の3名の太鼓の前に座り、他の学習者をリードするという理由で階層の上位に位置づけられた。差異化は、技量の差に基づくものであり、参加者の間で可視的に進められた。第三に、技量差に基づく階層化が進み、子どもの中で階層の上位の者から下位の者への教え合いがみられるようになった。

太鼓担当者は学習において優遇されてはいたが、指導者による厳しい指導を一手に引き受けることとなった。それは一方で、非担当者や新入者への指導を緩和することになる。太鼓担当者の責任と努力によってクラブとしての演奏の質の高さが保持されるとともに、下位の者は自分なりのペースで習熟することができる。しかし、実際には、徒弟的学習形態を受け入れるまでには、太鼓担当者と非担当者の双方に葛藤があった。非担当者の子どものためには、真ん中の太鼓を打ちたいという願いと、指導者から指名されないために太鼓を打てないという葛藤があり、時に、担当者へのうらやみやねたみとして表出された。太鼓を担当する子ど

もにとっては、太鼓を打ちたいという願いと、自分だけが取り立てられ他児のねたみをかいたくない、他児の学習機会を奪いたくない、という葛藤があった。最終的に、階層的な地位に自己を位置づけ、太鼓担当者の地位を「あこがれ」の対象とするとともに、その役割と重責を理解したところに、彼らなりの徒弟的学習形態の受容の仕方をみることができた。

この徒弟的学習形態の受容過程において子どもたちが葛藤や戸惑いを表出させる前提には、子どもは既に学校での「学習」に強くフレーミングされていると考えられる。例えば、楽器に触れる機会は均等にあるとか、楽器の担当は本人の希望か仲間の推薦によるなどの規範があり、教師は子どもの自主性にできるだけ委ねようとする。こうした規範から逸脱すると「ずるい」「目立ちすぎ」などの非難を受け、指導者による集中的な指名は「ひいき」として嫌がられる。子どもたちにとって、このような学校の「学習」のフレーミングは自明であり、その自明性は徒弟的学習形態という別の学習形態に遭遇したときに可視化され、リフレーミングを要したと考えられる。

すなわち、自明性を帯びた学校の「学習」フレーミングは、参加者間の関係の階層化や太鼓担当者の特権化など徒弟的学習形態に遭遇することで不安定となり、この被投的な「よく分からない」状況のなかで、自らの位置を投企的に探っていくことで、何が起きどういう事態なのか縮減され、すなわち、「学習」がリフレーミングされたと考えられよう。

伝承クラブで活動することと、この徒弟的学習形態を受容すること、「学習」がリフレーミングされることはセットなのである。その意味で、民俗芸能伝承クラブの参加者が、徒弟的学習形態の生成を受け入れ、学習を形成していくことと、「学習」をリフレーミングすることとは、相克的に起きているといえる。

## (2) 個性と学級文化の連動的生成にみる学習の形成と自己言及性(第V章)

第V章「個性と学級文化の連動的生成にみるダブル・コンティンジェンシーの克服：小学3年生の詩の暗唱活動におけるレパートリーの形成過程」では、小学3年生の詩の暗唱活動におけるレパートリー形成に着目して、ある子どもの個性の生成と、学級文化の生成との相互交渉的なあり方を明らかにした。

詩「魔女の天気予報」が演者のレパートリーとして形成されたのは、演者（最初の演者）と後続演者、聴き手との間で、相互作用が促進されたからである。詩は最初の演者（演者）によって〈詠唱〉されると、聴き手から高く〈評価〉された。その発表に〈動機づけ〉られて、演者の〈詠唱〉を〈模倣〉する後続演者が現れた。後続演者の〈詠唱〉に対しては、聴き手が「こわくいてよかった」、「(演者には) かなわないな」などと〈評価〉し、後続演者との比較で、演者が〈権威づけ〉られてい

った。「師匠」として、後続演者に〈教示〉することもあった。演者が二度、三度と「魔女の天気予報」を〈詠唱〉すると、聴き手は高い〈評価〉を示し続けるとともに、どういう工夫がなされているか〈探究〉するようになった。それに対して演者は、〈模範〉や〈工夫〉を示した。

以上のレパートリー形成は、詩を媒介物として演者と聴き手と後続演者が相互作用を行い、関係性を変容させていく過程として捉えることができる。〈詠唱〉、〈要求〉、〈模倣〉などの行為は「魔女の天気予報」という詩によって媒介されている。それと同時に、声色を変える演者の暗唱の仕方や、聴き手による高い〈評価〉や〈権威づけ〉などの行為は、媒介物を「魔女の天気予報」という一作品から演者のレパートリーへと再構成していった。

演者は、何度も詩「魔女の天気予報」を暗唱し、表現の工夫に自分らしさを表出させ、この詩の暗唱が得意であると自己規定をした。このことは、聴き手や後続演者によって詠唱が高く評価され、権威づけされ、演者と詩との特定の結びつきが学級で承認されたことによる。つまり、「個性」は、他者との相互作用や他者による承認によって生成される。

また、詩に媒介される相互作用は学級文化としての談話や学習の環境に状況づけられると同時に、暗唱活動として起こり得る事例として学級文化の生成を強化していく。ある演者による特定の詩のレパートリー化は、同じ状況に参加するほかの子どもたちのレパートリー認識の形成を促し、レパートリー形成自体を一成員の出来事から学級文化化していく可能性をはらんでいた。

以上より、ある子どもたちの個性の生成と、学級文化の生成とは相互交渉的な関係があり、両者は連動しているといえる。そして、この個性の生成と学級文化の生成との連動は、自己と集団との行為の循環的な依存関係すなわちダブル・コンティンジェンシーを克服していることを示している。

暗唱活動というシステムが提示されたとき、子どもなりに学級に対してどんな詩をどんなふうに発表したら聴き手に受け入れてもらえるか、予期する。聴き手の方も、どういう発表がよいものなのか、何かおもしろそうな発表をしてくれそうか、予期する。また、発表者は自分の発表が理解してもらえるか、受け入れられるか、いい反応がもらえるかと予期し、聴き手はつまらない発表だったらどう反応しようか、予期する。つまり、発表者も聴き手も、相手の発表や反応次第でどうなるかと考えており、失敗を懸念して躊躇している状態にもなる。つまり、ダブル・コンティンジェンシーである。

しかし、この学級で暗唱活動は滞るどころか、継続して積極的に取り組まれており、ダブル・コンティンジェンシーは克服されている。この活動で、子どもは誰でも、発表者になり、誰かの聴き手となっている。つまり、発表者と聴き手の

双方を経験している。発表する際には、自分の発表が聴き手からどのような反応が得られるのか、予期している。聴き手はいい発表を聞きたいと期待していることも予期している。聴き手になった際には、発表者は聴き手から期待されていることを予期し、発表者が聴き手から高く評価されたいと願っているということも予期している。つまり、発表者の立場の時も聴き手の立場の時も、自分にとっては、どういう発表や反応をするのかと予想する「相手」も結局、それを考えている「自分」であり、その「相手」からみて自分はさらに「もう一人の自分」である。この自己準拠によってもたらされる不確実性ゆえに、発表者は、自分の中で「考えすぎて」「余計な」緊張をすることもあろうし、確実によい反応を得ようとして、好評を博した詩の詠唱を模倣しようとするのであろう。

第Ⅱ章第3節2の末尾で示した、長岡(2006)による解に基づけば、レパトリー形成にみる自己言及性は次のようにいえるだろう。一つには、レパトリー形成をめぐる演者－聴き手－後続演者間による相互作用の社会的な秩序は、発表活動の偶然を吸収する、選択のシーケンスとして生成されている。二つには、発表活動をめぐるダブル・コンティンジェンシーという問題が触媒になって、発表場面という自己言及的な循環をもたらす社会的状況で、聴き手の反応という規定不可能なものが、安定的に支持を得られるレパトリーという規定可能なものへと橋渡しされていた。三つには、ダブル・コンティンジェンシーのもとでは、レパトリー形成は基底的自己言及から出発する自己言及的システムとしてのみ可能である。基底的自己言及とは、要素と関係を区別する自己言及であり、事実的な区別という意味の次元にある(石戸, 2000)。すなわち、レパトリー形成は、十八番に頼らない発表や、十八番を要しない発表——例えば自由作文やことば遊びなど——との差異や区別において可能な自己言及システムといえるだろう。

### (3) 発表活動における「問題」の出現と解消にみる学習の形成と自己言及性(第Ⅵ章)

第Ⅵ章「発表活動におけるシステム内部の矛盾と内部観測による『問題』の出現と解消:『声が小さい』ことの問題化と『その子らしさ』の発見から捉える小学3年生の発表者の自立過程」では、小学3年生の発表活動における相互作用の変容に着目し、ある子どもが発表者として自立していく過程を検討した。そして、発表者の発達について「自立」として論じることの可能性について明らかにした。

発表者の自立は、「声が小さい」という「問題」の出現と解消にみることができた。発表者の「声が小さい」という「問題」は、教師による言語的物理的支援や聴き手との仲介によって、可視化された。この問題は、発表者本人にとっては「からだの問題」であり、聴き手にとっては聴取態度の問題であり、教師にとっては

新しい授業スタイルを定着させるための指導性の問題であり、問題の原因は各個体に帰されていた。そのため、教師は発表者と聴き手双方に個別の対応をとることとなり、発表者と聴き手とは、教師によって発表や反応を仲介してもらうことで交流することができていた。

「問題」の変容は、発表者とアーティファクトとの関わり方に教師や母親が独自性を付与し、「その子らしさ」が発見されたことに始まる。「その子らしさ」という独自性は、発表活動の場で教師によって感知されたことに加え、本人に固着する個性ではなく、他者に発見され扱われる認知的実在物である点で、実践的、関係的な概念である。「その子らしさ」の発見により、アーティファクトに媒介される発表者と教師の関係性は、発表者と聴き手との関係として再構成された。

さらに、聴き手が「聞こえない」という要求を発表者に直接伝えるようになり、発表者の「声が小さい」という問題は聴き手にとっては「聞こえない」という問題であることが定式化され、その問題は発表者、聴き手双方に共有された。発表者は、教師に任せていた進行や質問者への応答などについて、徐々にアーティファクトを媒介として自ら対応するようになり、相互作用において聴き手との関係はより直接的に形成された。

ついには、円滑な発表進行や聴き手への応答が発表者自身によって行われ、聴き手との質疑応答が自主的に展開されるようになると、「聞こえない」という反応や注意自体が出現しなくなり、「問題」は解消された。

以上より、発表者の「自立」は、発表活動の相互作用のなかで「問題」が浮上し、相互作用の自主的な再編成によって「問題」が解消するという変容として記述可能である。発表は、詩や作文といったアーティファクトに媒介されて生起し、聴き手や教師、母親の間で相互作用や関係性を生成させた。つまり、発表者の自立は発表者の個人的な技量の向上によってなされたというより、聴き手に聴かれることによって導かれたものである。聴き手もまた聴く構えをもち、音声の物理的聴取から、関係の歴史の中での聴き取りへと、「聴くこと」を変容させていたのである。

この一連の現象を自己言及システムとしてみれば、システムの境界はシステムの内部作用によってもたらされたといえる。発表活動のシステム内部の矛盾から「問題」が顕在化し、内部観測によって「問題」が解消されたのである。

これを、教師における「人物」「役割」「プログラム」「価値」という四つの次元の「期待連関」に着目すれば、次のようにいえるだろう。教師には、「プログラム」の次元では発表者には聞き取れる声で発表してほしい、聴き手には静かに聞いてほしい、質疑応答は自主的に活発にしてほしい、という期待があり、「声が小さい」という問題は、その期待に反するものだった。そのため、対象児には発表者とし



て「大きい声を出してほしい」という「人物」の次元での期待と、自ら発表を進めてほしいという「役割」の次元の期待が連関した。当初の状況は、こうした教師の期待と矛盾しており、にもかかわらず、発表を続ける対象児の姿があった。そこで教師がとったのは、「その子らしさ」という「価値」の次元の期待を連関させたことである。この期待連関により、対象児は発表において「その子らしさ」を発揮するという新たな「人物」次元の期待が連関され、聴き手に対しても対象児らしい発表を受け止めてほしいという「役割」の次元の期待も更新されていった。発表活動が変容してくると、「それぞれの生活を持ち寄り、ひとりとみんなの自然な学びの道すじを探す」という教師の本来の願いが「プログラム」の次元の期待として連関するようになった。

つまり、発表者の「自立」という現象は、子ども理解やカリキュラム遂行における教師の期待に関わる「問題」が可視化されることに始まり、相互作用や関係性の変容に伴いその「問題」が解消するまでの過程として取り出さる。その変容は、聴き手や母親による発表者の活動の捉え方や受容の仕方によって促進され、教師による期待連関のなかで価値づけられる。「自立」の捉え方あるいは語り方において、「声が小さい」という個体論的なディスコースと、「その子らしさ」という関係論的なディスコースの二つが出現するが、これは状況に応じた教師の期待連関や多義的役割による。

このことは、言い換えれば、発表活動のシステム内部の矛盾から「問題」が顕在化し、内部観測によって「問題」が解消されたといえる。つまり、発表という場面において、発表者は「うまく発表したい」と願い、聴き手は「いい発表を聞いてやりとりしたい」と願う。教師は、発表を介した双方の積極的な交流を期待し、この活動が継続することを願う。このように期待される場面で、発表者の発表は当初「聞かれなかった」。聞きたいのに、交流させたいのに、発表が届かない、というのは、システム上の「問題」となる。その原因として当初あげられたのが「声の小ささ」だった。しかし、教師がこの問題を個体論的に指摘したり、自らも発表に加わり援助したりしても、根本的な解決に至らなかった。そこで、起きたのが、内部観測からの修正である。まず、教師は、自らの評価実践を修正し、「その子らしさ」の評価を開示した。詩「あさ」の暗唱自体が円滑にできたわけではないのに、「あなたの声にぴったり」という評価は、発表を聴く構えについて、別の観点があることをもたらした。「へんなえん筆」のように、日常の些細な出来事が発表に値することも見いだされていった。発表者自身は、質疑応答への対応を変化させたものの、発表自体は、1学期当初より大きく変わったわけではない。自分の嗜好にあわせて詩を選び、作文を書き、淡々と発表を続けている。発表者として「自立」したように見えるのは、システム内部の観測によって「その子ら

しき」がみいだされ、聴き手の評価の在りようや質疑応答のコミュニケーションが変化し、システム内部の当初の「問題」が問題でなくなったからだということができる。

このような「自立」の状態は、学級の全くの部外者には測定あるいは操作は不可能であり、論述者(=調査者)を含めた学級当事者の実践において感知され出現し、記述可能となる。この点で「自立」は、実践の現場に密着した実践的概念として定位されている。つまり、「自立」とは、現場における教育実践の現実と、調査者の論述化との二重性のなかで現れる現象であり、ある変容を読み解く問題系としてみることができるだろう。

以上より、発表者の自立過程における自己言及システムは、システム内部に起こる矛盾が契機となり、その矛盾が内部観測によって自己縮減的に解消されると同時に、学級の観察システムと調査者の観察システムとの交差によって見いだされ、論述される場所に表れている。

#### (4) 学級文化の二重性にみる学習の形成と自己言及性(第七章)

第七章「観察され名づけられる学級文化の二重性：小学2年生の学級における詩の普及とある子どもの関係性の変容」では、ある男児が取り組んだ詩人の詩が学級に普及していった現象について「学級文化」と名づけることを論じた。ここでいう「学級文化」とは、形成された学級固有の現象を指すとともに、その現象自体は一連の活動に対して調査者によって観察され、「学級文化」と名づけられ研究課題化されている点で、二重性を帯びることを論じた。

この章では、自主学習の暗唱活動における金子みすゞの詩の普及と、ある子どもの関係性の変化という現象に着目した。金子みすゞの詩は、アーティファクトとして、発表者と聴き手の間でなされる詩の暗唱活動を媒介した。対象児は1学期より継続して、金子みすゞの詩の暗唱を行っていたが、当初は聴き手から特段の反応を得られなかった。やがて、徐々に反応が見られるようになるものの、それは暗唱のパフォーマンスについてではなく、カードへの書写や発声の仕方という形式的なことにとどまった。しかも、ネガティブな反応であった。その後、金子みすゞを暗唱する後続演者が徐々に出現し、それにより、先行演者として対象児が学級で認知されるようになった。12月には対象児と暗唱する共同演者が出現し、対象児の暗唱が正当に評価されるようになった。2学期後半から年度末にかけて、金子みすゞの詩の暗唱件数が急増し、学級に詩が普及していった。それにつれて、対象児は、優れた暗唱者として認められるようになり、学級での関係性が改善されていった。

以上の現象は、次の点で、学級におけるアーティファクトの用い方の変容と、対

象児の関係性の変容との連動として、説明することができる。

第一に、対象児と他児との関係性は、詩を媒介物として変容していった。対象児は金子みすゞの詩を年間通して発表し、聴き手から関心や高い評価が寄せられ、先行演者として認められた。後続演者を支援したり、共同演者と助言を与えあうなどしながら、協同的にみすゞの詩に関わった。対象児は詩という道具をもつことで、他者との関係性を変容させることができ、彼の関係性形成にとって金子みすゞの詩は重要な媒介物であった。

第二に、対象児の関係性の変容することで、学級におけるアーティファクトの用い方が普及した。対象児は金子みすゞの詩を持ち込んだだけでなく、詩集のなかから学級で初めて詠まれる詩を選んでいった。つまり、学級で初めて暗唱される金子みすゞの詩の多くは、彼によって取り上げられていた。彼の発表は、他の子どもにとって金子みすゞをとりあげる契機になり、子どもたちの詩の選択や暗唱活動は、彼の影響を受けていた。

第三に、集団において媒介物の用い方が変わることによって、対象児の関係性が変わっていった。すなわち、後続演者や共同演者が出現し、学級で金子みすゞの詩が普及していくことで、対象児は学級で受容され、優秀な発表者として認められていった。つまり、詩の普及過程で対象児は「時の人」となり、後続演者や共同演者の出現によって、対象児の先行演者としての優秀さがきわだち、彼の社会的地位が引き上げられた。

つまり、この学級においては、金子みすゞの詩が圧倒的に支持され、学級独自の詩の用い方が生まれ、詩の嗜好性や象徴的表現、活動規範が共有された。学級の成員が、発表者となるにしても聴き手であり続けるにしても、繰り返される金子みすゞの詩の暗唱活動に巻き込まれ、関係性を変容させていくという現象を現前にして、「意味構築の公共性・社会性」(倉石, 2000) という点から、「学級文化」が生成されたといえることができる。

但し、当事者は、一連の現象を「これぞ学級文化だ」として活動していたわけではない。「学級文化」という物言いが成立するのは、図2-2に示した観察システムの《第二層》や〔第三層〕による観察を必要とする。

図2-2における「調査者の観察システム」に着目すれば、一連の現象は「当事者の観察システム」の〈第一層〉で起きており、そこで何が起きていたのか、記述できたのは「調査者の観察システム①」による。それは、当事者にとっては《第二層》の観察システムであり、調査者にとっては調査営為そのものであるから、〈第一層〉の観察システムである。さらに、その記録や記述がどのような意味があるのかをみるには、「調査者の観察システム②」を要する。つまり、当事者にとっての〔第三層〕であり、調査者にとっては《第二層》の観察システムである。

つまり、一連の現象は観察されることによって、「学級文化」として取り出され、名づけられているのである。そして、「学級文化」と名づけられることによって、現象の複雑性が縮減されるのである。

ここで、観察し取り出し名づけた首謀者は、紛れもなく「調査者」である。一連の現象を「学級文化」としてみることを教師と共有していたとしても、調査者が主導している。だとすれば、「学級文化」をみいだした調査者の認知の変容や課題の発見過程と切り離して、対象学級で起きた現象の「観察」を語ることはできない。

例えば、筆者において、対象児についての理解は、「甘えん坊」から「優れた表現者」へ、「学級内での弱者」から「仲間に認められる者」へと変化した。徘徊行為の意味を解釈したり、他児の対象児へのまなざしの変化に気づいたりした。「変な声」は非難か否かと多義的に解釈を試みたり、金子みすゞの詩自体に共感をもったりした。フィールドでの種々の情動や認知、疑問についての自己省察は、ある事象を学級文化に関わる「事例」として切り出すことに影響を及ぼしている。すなわち、「調査者の観察システム②」によって、「学級文化の生成過程」という課題は抛出されている。

したがって、「学級文化」は二重性を帯びている。一つには、学級で起きた一連の社会的文化的に「形成」される現象である。学級の成員にとっては没入したかけがえのない経験の集積であり、子どもの発達を促す教育的意義のある活動の文化である。もう一つには、観察によって切り出され、名づけられるという自己言及的な観察システムとしての現象である。文字通り「研究」という営為の自己言及システムである。

これは、いわば、学級文化というものが予定調和的に存在するのではなく、ある事象について、観察され名づけられることによって、可視化されることを示している。フィールドの現実において、当事者が実践として矛盾や葛藤を契機として内部システムを作動させ、システムの境界をつくっていくのと同時に、調査者がそれを記述し、実践の複雑性を縮減していることを含めて、「学級文化」という現象が存在するのである。

#### (5) 総合学習への参加の意味づけにみる学習の形成と自己言及性(第Ⅷ章)

第Ⅷ章「意味づけられみいだされる『学習』: 小学5年生の総合学習における子どもの参加過程の解釈的分析」では、総合学習に参加した対象児が自らの課題について、彼なりに合理的に追究する過程を明らかにした。そして、その一連の活動に対して、観察者によって自己言及的に意味づけられることにより、「学習」がみいだされるということを論じた。

総合学習「人間は食べ方の習慣・きまりで心をあらわす？」に参加した対象児は、学級や訪問先などの社会的環境と相互作用を行い、彼なりに探索的に課題を追究していた。

まずは、カレーを手食して、感触への違和感を表明した。その後の学級での話し合いでは何かしら茶々を入れ、進行を妨げることもあったが、あれやこれやと発話で参入しているうちに、1年前に聞いた「馬のフン」の話しを持ち出し、周囲から支持され、異文化の食べ方を相対的に捉える視点を得た。次に箱膳での食事を、作法を間違えながらも体験し、今の食べ方と昔の食べ方の違いを相対化した。話し合い場面で、箱膳での食べ方について疑問を出し合ったり、実際を予想したりしていた時には、教師や他児の話しの揚げ足をとったり、茶々を入れたりし続けた。授業終盤、お年寄りにたずねたい質問を取り出したところ、彼は三つしかあげていなかった。しかし、授業で確認された疑問のそれぞれと、対象児の理由づけの試みとを対照させると、彼なりに理由づけがうまくいかなかった質問が選択されていた。つまり、教師が疑問点を確認する度に、思いつきで応えていたようであったが、彼の茶々入れには彼なりに予想を試し、整理する機能を果たしていた。聞き取り調査では、多くの事柄をメモしたにも関わらず、帰校後「新聞」に調査結果をまとめた際には、4項目しか取り上げていなかった。しかし、調査記録と対照させると、彼なりに予想と違った回答を得た質疑応答を取り上げていた。さらに、マンガを描き、聞き取り調査時の引率者の行動をユーモラスに表した。調査の感想として、東京と地方での食べ方の違いや、ほかの国での地域差などをあげた。

つまり、対象児は彼なりに探索的に課題を追究していた。すなわち、一つには、話し合いや食事体験の場でのやりとり、聞き取り調査への参加といった社会的活動において、学級の成員や友だちの家族や調査者などと相互作用をもち、情報を収集し活用した。二つには、民族－時代－地域といった文化の重層性に着目し、食べ方の違いを捉えるという自らの課題に取り組んだ。但し、社会的な関わりは、必ずしも親和的ではなかった。対象児は、自己中心的なふるまいや揚げ足とりなどで他児や教師との間に軋轢を生みながらも、彼なりに合理的に知的行為を生成した。この一連の過程を、「学習」の形成とみなすことができるだろう。

但し、このように「学習」が捉えられるのは、観察者が、教室活動についての自らの思い込みを顕在化し、反省的に捉え直したことによる。すなわち、観察者は、対象児の行為を直接観察し、さらに映像記録や詳細な文字記録、子どもの記述などをつきあわせ再解釈を行った。そして、茶々を入れるという行為に対する思い込み、すなわち、授業展開を妨げ学習にとって何の意味もないという思い込みを顕在化させ、彼なりにちやかしを利用しながら合理的に課題解決に取り組ん

でいることに気づいていった。これは、毎授業、彼が茶々を入れること自体に観察者が素朴に疑問をもち、ちゃかしという行為をそれが生成される社会的文脈を含めてみていくことで、自らが何を思い込んでいたのかということの内省的に覚醒させていく過程でもある。

研究の活動システムという点でいえば、調査者の内部観測による葛藤や矛盾が、対象児の「学習」をみいだした。すなわち、カリキュラム開発にとってちゃかしや発話者の制限は都合のよいものではなく、熱心に聞き取り調査や「新聞」の描写をしてもらいたいのだが、そうはいかなかった。その葛藤や矛盾が、対象児の言動への関心を高め、なぜ茶々を入れるのか、なぜ3項目しか質問を出さないのか、なぜ4項目しか新聞に書かないのか、などの疑問を導き、再解釈によって、彼なりの合理性を見いだすことに至った。

つまり、調査者もまた、自らのフィールド経験の複雑性を縮減しつつ、調査や研究を行っているのである。この学級の子どもたちはそれぞれに、総合学習でユニークな活動を行っており、対象児とは異なる意味をもつ「学習」もあるはずである。しかし、様々な文脈の絡み合いを描くことはできないし、その複雑性を記述し尽くすことは不可能である。その時に、この学級に在籍する一人に焦点を当てて「学習」を微視発生的にみることは、調査者のフィールド経験の複雑性の縮減となっている。この縮減があるために、「学習」に関する学術的な知見を得ることができている。

こうした調査者の営為は、図2-2の「調査者の観察システム」における調査者にとっての〈第一層〉の観察と、さらに《第二層》の観察のシステム作動による。さらには、図には描いていないが、調査者にとっての〔第三層〕の観察システムを作動させている。

すなわち、この総合学習の事例において、調査者の〈第一層〉の観察は、この学級への参与観察の体験にある。例えば、学級の一連の活動を種々の情動を伴いながら観察しているところにある。筆者は、子どもたちのカレーの手食や箱膳での食事の見事さに感心したり、対象児の言動に一喜一憂したりしていた。そうした状態は、《第二層》の観察が作動されて捉えることができる。いわゆるフィールドでの体験に関する省察は《第二層》の作動を示している。フィールドで自分は何を見て、何を考え、何に疑問をもち、どのような情動を生起させたのかを記述することができる。

さらに、〔第三層〕の作動によって、《第二層》の観察をみることができる。なぜそれに焦点をあてるのか、なぜそれを疑問に思うのか、フィールドでの経験をどのように意味づけようとしているのか、ということは〔第三層〕の作動によって可能になる。自らの思い込みを顕在化し、対象児なりの活動の合理性を再解釈

しているのもそれに当たる。

つまり、対象児の一連の活動が「学習」と意味づけられるのは、当事者において活動の複雑性を縮減する自己言及システムが作動され、そこに、調査者の「研究」の自己言及システムの作動が交差することによる。当事者にとってはカリキュラムの実践の現場であるが、調査者にとっては研究の現場である。調査者が、当事者の実践を観察し、記録することは、当事者の観察システムの〈第一層〉を取り出すことであるが、同時に、自らは研究営為として〈第一層〉のなかにいる。自らの〈第一層〉の観察をみるには《第二層》の観察システムを作動させる。《第二層》をみるには、〔第三層〕を作動させる。こうした観察システムによって、「学習」という意味づけがなされているのである。

ちなみに、当事者は調査者に観察されるばかりではない。対象児が聞き取り調査のまとめとして描いた「新聞」には「なぞのえんりょう人」というマンガがあった。ここには、聞き取り調査の訪問先で、お菓子を断り続ける引率者の姿が描かれていた。対象児の山根はビデオカメラを前に観察されていることを意識しつつ、授業時間にお菓子が食べられることを喜ぶ自らの姿を、引率者はどのように見ているかを観察していたのである。観察システムの交差がここにも表れている。

## 2. 学習の形成的側面

前項をふまえ、本研究において、学習の形成的側面は、社会文化的アプローチに基づいて記述することが可能である。第Ⅱ章第3節5における課題を再掲し、議論する。

①活動は「主体－媒介する道具－対象」を単位とする。媒介されることにより、主体と対象は相互作用を生起させ、関係性を変容させていく。活動が継続されることにおいて、また、社会文化的状況によって、道具やその用いられ方もまた変容していく。学習とは、媒介物の多様な使用レパートリーを形成し、媒介物を用いて他者との関係性を変容させるとともに、他者との協同的な使用によって媒介物を見直し、更新させていくことである。

学校の教育実践における「学習」とは、フィールドの固有性に応じて表れ、主体（S1）はアーティファクト（A）に媒介され、対象（他児：S2・S3、教師：T）に働きかけ社会文化的に活動を形成する（図9-1）。並行して、媒介物であるアーティファクトは、活動の継続の中で用いられ方が変容する。学級においては、主体（S1）は教師（T）を媒介して他児（S2やS3）に働きかけ、他児（例えばS2）もS1やS3と互いに相互作用を行う。この意味で、学級における学習は、人間関係において生起し、関係性を変容させるという点で社会的であり、そ

の関係性において、コンテンツとの関わり方を変容させていくという点で文化的である。

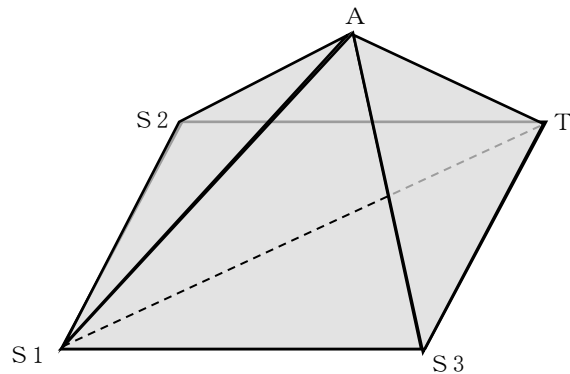


図9-1 媒介される活動

この点は、第二部においては、全ての章において、論じられた。太鼓担当者と非担当者、指導者は、囃子や太鼓といったアーティファクトに媒介されて、相互作用や演奏を生起させ、関係性を変容させ、互いの役割を理解した。関係性が階層化することで、太鼓は誰でも気軽に叩くものではなく、技量の高い担当者を象徴するものとなった。

詩「魔女の天気予報」に媒介されて学級の相互作用が生起し、演者と後続演者と聴き手において関係性を変容し、他児の支持や承認を得て、レパトリー形成が図られた。詩は単に暗唱を媒介するのではなく、好評の確実性を高めるための道具ともなった。

発表者の「声が小さい」という問題は、詩や作文などのアーティファクトに媒介されて、発表者と聴き手と教師との関係性において出現した。そして、発表者とアーティファクトとの関わり方に教師や母親が「その子らしさ」を見だし、教師の聴き手への働き方が変容し、聴き手と発表者との相互作用の自主的な再編によって解消した。

金子みすゞの詩はアーティファクトとして、暗唱活動を媒介し、対象児と学級の子どもたちとの相互作用と関係性を変容させた。聴き手からは当初、対象児の暗唱にポジティブな反応は出されていなかったが、金子みすゞの詩の暗唱に関して、後続演者や共同演者が出現すると、優れた暗唱者として対象児が認められ、学級での関係性が改善された。学級に詩が普及されると、金子みすゞの詩は見直され、評価されていった。

カレーや箱膳に媒介されて、異文化の食べ方や昔の食べ方をめぐって、対象児は学級や訪問先の家族と相互作用を生起させた。相互作用において、対象児は



茶々を入れるなど話し合いを妨げることもしばしばあったが、ちやかしは対象児にとっては、自らの思考や疑問を整理する機能を果たしていた。お年寄りへの聞き取り調査によって、自分にとっての発見を明確化し、文化の重層性の点から食べ方の違いを捉えるなど、彼なりに合理的に探究を進めた。

②活動の継続を通して、媒介物の使用レパートリーを共有し協同化するコミュニティが形成される。コミュニティにおける協同の活動の更新は、媒介物の使用レパートリーの拡張や精選といった更新を伴い、つまりは、コミュニティの文化的状況が変容する。この文化的状況の変容と、各メンバーの个性的変容とは本質的な連続性がある。学習とは、媒介物の使用レパートリーを共有し協同するコミュニティに参加し、コミュニティの社会文化的変容と、主体の个性的変容を相補的に経験することである。活動が継続されることで、コミュニティにおいては歴史的状況が継続され、主体においては発達の変容が図られる。

媒介される活動は繰り返され、時間的経過のなかで、活動の変容と、発達の変容をしめす(図9-2)。図9-2は、媒介される活動(図9-1)の時間的経緯を示している。それぞれの活動は少しずつ形を変えていく。コミュニティにおいて、アーティファクトはその使用レパートリーを共有されているが、時間経過とともに、使用レパートリーは徐々にコミュニティにおいて更新され、徐々にコミュニティの文化が形成される。その文化の生成と、主体個人の発達の変容は連動する。コミュニティの文化を表すものとして主体の行為は生成されるが、主体の行為が生成されることで、そのコミュニティの文化的状況を強化する。時間経過とともに、主体は新たな試みを行い、それがコミュニティで認められると、コミュニティの文化が変容する。その変容した文化に規定されて、個人の行為が産出される。

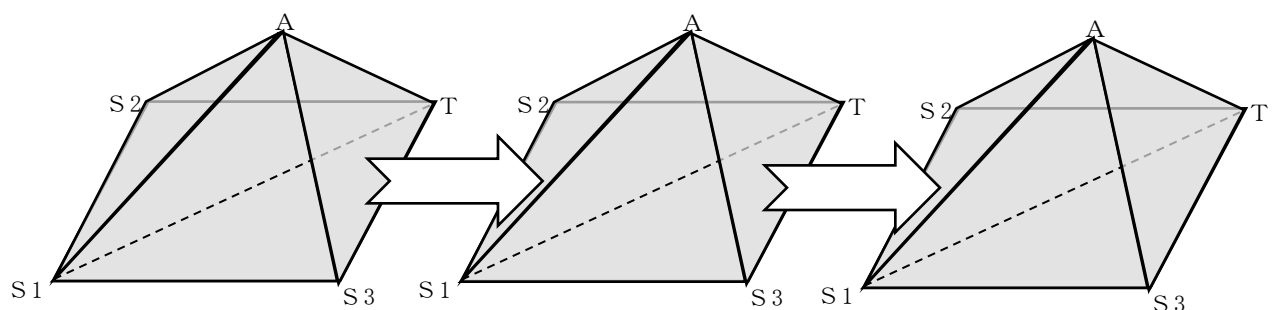


図9-2 活動の形成(後で名づけられることで、「学習」の形成となる)

この点、第二部においては、第IV章、第V章、第VI章、第VII章にて、顕著にみられた。

民俗芸能伝承クラブで、当初、同質の関係性にあった子どもたちが、太鼓担当者と非担当者に関係性が階層化され、指導機会、学習内容、楽器使用に優先性が付与され、徒弟的な学習形態をとるコミュニティに変容していった。技量差のある子どもたちが集まるコミュニティにおいて、技量差を認めつつ、より高いパフォーマンスを引き出すための社会文化的状況が生まれた。その意味で、媒介物の使用レパートリーは精選される方向に進んだ。徒弟的学習形態は、太鼓担当者とは非担当者双方の葛藤を経て、太鼓担当者の重責と、その役割の引き受けが理解されて、受容された。技量の向上と世代交代において、やがては太鼓担当者になる。里神楽の囃子をより高いパフォーマンスで演奏しようとするコミュニティの社会文化的変容と、参加者の発達の変容は連動している。

詩「魔女の天気予報」のレパートリー形成の事例では、まさに詩というアーティファクトの使用レパートリーを共有し、協同化する学級コミュニティが形成された。つまり、詩は一回限り、誰かに暗唱されるものではなく、優れた詠唱は、後続演者に模倣され、発表された。後続演者の出現により、「魔女の天気予報」の使用レパートリーは拡張される一方で、最初の演者の表現が誰にも模倣されるという点では、精選もされた。レパートリー形成は、このコミュニティを象徴する現象となり、学級文化と呼びうるものとなった。学級文化の生成と、学級を構成するそれぞれの子どもの個性は連動的に生成された。

発表者の自立過程においては、発表の評価レパートリーが学級において拡張された。当初は「声の大きさ」という個体論的なレパートリーが可視化されたが、「その子らしさ」という関係論的な評価レパートリーが学級で共有されていった。発表者の自立には、いかに「聴かれるか」ということが影響していた。聴く構えもまた、「静かに聴く」から発表者との相互浸透的な聴き方へと変容し学級で共有され、学級の文化的状況を形成した。ここにおいて、発表者の自立という変容と、学級の発表活動の変容とは連動していた。

金子みすゞの詩が学級に普及していく過程と、対象児の学級での関係性が改善していくことは連動していた。金子みすゞの詩は、当初は、対象児にとっては暗唱するアーティファクトであったが、その他の子どもたちは聴くものであった。それが、聴き手のなかから後続演者が出てくるようになり、詩は、対象児にとっても他児たちにとっても暗唱するものであり、聴くものとなった。取り上げる詩も、対象児が先導するかたちで増えていった。媒介物（金子みすゞの詩）の使用レパートリーが拡張され、学級コミュニティの文化的状況はみすゞの詩に支えら

れた。対象児は後続演者や共同演者の出現によって、相対的に優れた演者として認められ、発達的変容が図られた。

③コミュニティの特定の社会文化的状況における道具の使用や選択の優先性、特権性は、コミュニティの文化的実践における価値づけを示す。コミュニティにおいて何をより高く評価しよりよいものとするのか、ということについて、成員相互に共有し、了解可能性を高めることによって、コミュニティの文化的実践が促される。学習とは、コミュニティの活動を通して、アーティファクトなどの道具の選択や使い方に優先性や特権化をもたらし、特定の活動を価値づけるという作用を伴うことである。そして、その価値づけは、コミュニティに還元され、文化的実践を更新させる。

この点は、第IV章と第V章、第VII章に顕著にみられた。

民俗芸能伝承クラブにおいて、太鼓担当者には、太鼓の使用や学習内容、指導者の直接指導などの点で優先性と特権性があった。これは、伝承クラブというコミュニティの囃子の練習という文化的実践に、技量の異なる子どもたちが参加しており、その技量の差異を超えて、より高いパフォーマンスを見せるための工夫でもあった。練習用の丸太ではなく、太鼓を叩くという活動は価値づけられ、神聖化された。休み時間であっても、非担当者は気軽に叩けるものではなくなった。非担当者は太鼓叩く機会がたまに回ってくると、真剣に太鼓の打ち方に臨んでいた。つまり、太鼓を叩くことが価値づけられたことは、伝承クラブのコミュニティにおいて、より真剣に練習や演奏に臨ませることにつながり、文化的実践が更新されていった。

詩のレパートリー形成においては、最初の演者の詠唱が価値づけられ、その声色を模倣して暗唱することが特権化された。その声色によって、「魔女の天気予報」を暗唱する実践が促されるとともに、後続演者との比較において、最初の演者は「魔女の天気予報」をレパートリーとしていく。レパートリー形成自体が、学級コミュニティの方向性ともなり、暗唱活動という文化的実践を更新させた。

第VII章においては、金子みすゞの詩が普及するについて、その使用や選択が、他の詩人よりも優先され、特権性を帯びた。みすゞの詩はまとまった長さがあり、みすゞの詩の暗唱件数が高いと、発表が上手だと思われる傾向があった。みすゞの詩の価値づけは、学級に還元され、さらなるブームを引き起こした。対象児の暗唱を範として、文化的実践を更新させた。

以上より、「学習」は、社会文化的アプローチによって、媒介的作用、コミュニティの形成、道具の使用や選択における優先性や特権性の点で、形成されるといえる。

### 3. 学習の自己言及システム

本論文では、「自己言及性」について、環境との差異化を自律的に図りその境界を維持し続けようとするシステムの性質とし、複雑で変化しうる環境において内／外の境界を安定化させることに寄与する、自己確認や自己参照、自己準拠の作用の性質とした。

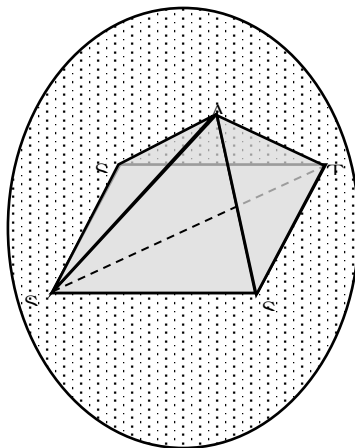
形成として捉えられた活動は、システムとして自己言及性を有し、複雑性を縮減しながら自己産出することで、継続を可能としていた。活動システムの自己言及性については、第Ⅱ章第3節5における課題の3点を再掲し、議論する。

①システムの作動の点から、システムと環境を区別する境界づけ、すなわち学習のフレーミングについて論じる。当事者が一連の活動を通して、学習はいかにフレーミングされるのか、ということを検討する。

第Ⅳ章における、徒弟的学習形態の受容過程において、子どもたちが葛藤や戸惑いを表出させた背景には、既に学校での「学習」に強くフレーミングされていることが考えられた。子どもたちにとっては、学校の「学習」のフレーミングは自明であり、その自明性は徒弟的学習形態という別の学習形態に遭遇したときに不安定となり、可視化され、リフレーミングを要したと考えられる。

すなわち、自明性を帯びた学校の「学習」フレーミングは、参加者間の関係の階層化や太鼓担当者の特権化など徒弟的学習形態に遭遇することで不安定となり、この被投的な「よく分からない」状況のなかで、自らの位置を投企的に探っていくことで、何が起きどういう事態なのか縮減され、すなわち、「学習」がリフレーミングされたと考えられよう。つまり、徒弟的学習形態の受容過程において、伝承クラブとその環境との区別が境界づけられたといえる。

このことは、**図9-3**として示す。すなわち、媒介される活動(**図9-1**)が、楕円で境界づけられ、その外側の環境と区別される。



**図9-3** 学習のフレーミング

②システム内部の自己産出現象に焦点を当てる。活動システム内部の矛盾や差異、不安定性が活動の変化の源となり、活動の複雑性が縮減されることを一連の事象にみていく。

第V章においては、詩のレパトリー形成をめぐる演者－聴き手－後続演者間による相互作用の社会的な秩序は、発表活動の偶然を吸収する、選択のシーケンスとして生成された。発表活動をめぐるダブル・コンティンジェンシーという問題が触媒になって、発表場面という社会的な状況の自己言及的な循環における、聴き手の反応という規定不可能なものが、安定的に支持を得られるレパトリーという規定可能なものへと橋渡しされていた。ダブル・コンティンジェンシーのもとでは、レパトリー形成における選択は基底的自己言及から出発する自己言及的システムとしてのみ可能である。

第VI章においては、発表活動のシステム内部の矛盾から「問題」が顕在化し、内部観測によって「問題」が解消された。発表者として「自立」したようにみえるのは、システム内部の観測によって「その子らしさ」がみいだされ、聴き手の評価の在りようや質疑応答のコミュニケーションが変化し、システム内部の当初の「問題」が問題でなくなったからだということができる。

③観察システムの作動が、第一層、第二層、第三層と複数の層において生じ、学習や学級文化が観察され、取り出され、意味づけられることによって、みいだされるという作用を論じる。

第VII章において「学級文化」という物言いが成立するには、観察システムの《第二層》や〔第三層〕による観察を必要とする。つまり、一連の現象は観察されることによって、調査者によって「学級文化」として取り出され、名づけられているのである。そして、「学級文化」と名づけられることによって、現象の複雑性が縮減されるのである。

第VIII章において、対象児の一連の活動が「学習」と意味づけられるのは、当事者において活動の複雑性を縮減する自己言及システムが作動され、そこに、調査者の「研究」の自己言及システムの作動が交差することによる。当事者にとってはカリキュラムの実践の現場であるが、調査者にとっては研究の現場である。調査者が、当事者の実践を観察し、記録することは、当事者の観察システムの〈第一層〉を取り出すことであるが、同時に、自らは研究営為として〈第一層〉のなかにいる。自らの〈第一層〉の観察をみるには《第二層》の観察システムを作動させる。《第二層》をみるには、〔第三層〕を作動させる。こうした観察システムによって、「学習」というの意味づけがなされているのである。

以上より、活動システムの自己言及的な作動により、学習が境界づけられ、学習システムの内部において矛盾や差異、不安定性が活動の変化の源となり、活動の複雑性が縮減される。学習システムのこうした働きが、学習というシステムを境界づけるとも考えられる。こうしたシステムは、観察システムの作動によって意味づけられ「学習」としてみいだされる。

#### 4. 学習の形成と自己言及性の相克

これまでの本研究における議論より、学校の教育実践における「学習」は、為されていない状態から価値あることが社会文化的に形成され発達的に変容する事象と、システムの自己言及性によって活動が維持、継続されている事象との相克的事象であるということができよう。

ここで言う相克とは、形成とシステムとの抜き差しならない相補性である。つまり、学習の形成には自己産出システムが埋め込まれており、また、学習の自己産出システムはその形成作用において可視化される。本論文は、この事態を総称して「学習の生成」と呼ぼうとするものである。

第VI章で論じた発表者の「自立」の現象は、学級の部外者には測定あるいは操作は不可能であり、論述者(=調査者)を含めた学級当事者の実践において感知され出現し、記述可能となる点で実践の現場に密着した実践的概念として定位される。つまり、「自立」とは、現場における教育実践の現実と、調査者の論述化との二重性のなかで現れる現象であり、ある変容を読み解く問題系としてみることができるだろう。発表者の自立過程における自己言及システムは、活動システム内部に起こる矛盾が契機となり、その矛盾が内部観測によって自己縮減的に解消されると同時に、学級の観察システムと調査者の観察システムが交差するところで論述されるといえよう。

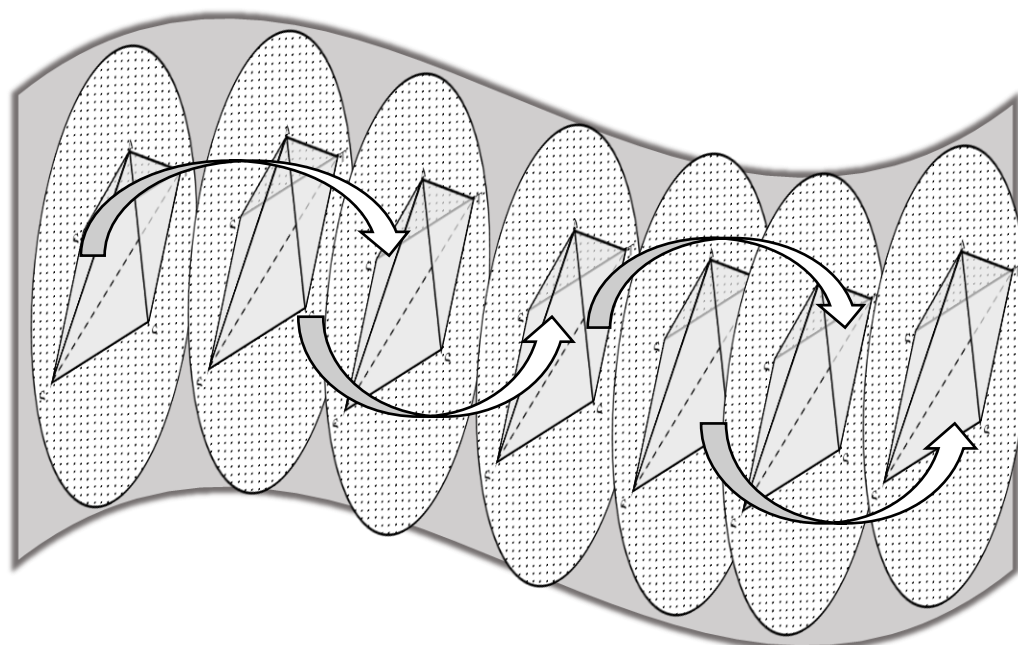
第VII章における「学級文化」は二重性をはらんでいる。一つには、学級で起きた一連の社会的文化的に「形成」される現象である。学級の成員にとってはかけがえのない経験の集積であり、子どもの発達を促す教育的意義のある活動の文化である。もう一つには、観察によって切り出され、名づけられるという自己言及的な観察システムとしての現象である。文字通り「研究」という営為の自己言及システムである。

これは、いわば、学級文化というものが予定調和的に存在するのではなく、ある「形成」について、観察され名づけられることによって、可視化されることを示している。フィールドの現実において、当時者が実践として矛盾や葛藤を契機として内部システムを作動させ、システムの境界をつくっていくのと同時に、調査者がそれを記述し、実践の複雑性を縮減していることを含めて、「学級文化」と

いう現象が存在するのである。

第Ⅷ章において、「学習」が捉えられるのは、観察者が、教室活動についての自らの思い込みを顕在化し、反省的にとらえ直したことによる。研究の活動システムという点でいえば、調査者の内部観測による葛藤や矛盾が、対象児の「学習」をみいだした。すなわち、カリキュラム開発にとってちゃかしや発話者の制限は都合のよいものではなく、熱心に聞き取り調査や「新聞」の描写をしてもらいたいのだが、そう都合良くはいかなかった。その葛藤や矛盾が、対象児の言動への関心を高め、なぜ茶々を入れるのか、なぜ3項目しか質問を出さないのか、なぜ4項目しか新聞に書かないのか、などの疑問を導き、再解釈によって、彼なりの合理性を見いだすことに至った。

つまり、調査者もまた、自らのフィールド経験の複雑性を縮減しつつ、調査や研究を行っているのである。つまり、対象児の一連の活動が「学習」と意味づけられるのは、当事者において活動の複雑性を縮減する自己言及システムが作動され、そこに、調査者の「研究」の自己言及システムの作動が交差することによる。当事者にとってはカリキュラムの実践の現場であるが、調査者にとっては研究の現場である。調査者が、当事者の実践を観察し、記録することは、当事者の観察システムを〈第一層〉から〔第三層〕までを作動させる。こうした観察システムによって、「学習」という意味づけがなされているのである。



※時間的な流れは左から右へと進む。定型的に進行するわけではないので、時間の帯は波状で表している。

図 9-4 学習の自己言及システム

したがって、学校の教育実践における「学習」は、為されていない状態から価値あることが社会文化的に生起され発達的に変容するという「形成」としての事象と、システムの自己言及性によって活動が維持、継続されている事象との相克的な事象であるということができる。つまり、学習の形成には自己産出システムが埋め込まれており、また、学習の自己産出システムはその形成作用において可視化される。図9-4においては、社会文化的に形成され、自己産出システムとしてフレーミングされた「学習」の時間的変容を示している。

以上より、「学習」とは社会文化的に形成されるが、その形成は、自己言及的なシステムによって可能になる。この意味で、学習は生成されるといえる。

改めて本研究の結論としては次のように記述することができる。

第一に、教育実践における「学習」は、アーティファクトや道具によって媒介される活動として形成される。主体は、アーティファクトに媒介されて対象と相互作用を行い、対象との関係性を変容させつつ活動を成立させる。並行して、活動の継続の中で、媒介物としてのアーティファクトもまた用いられ方が変容する。この意味で、学級における学習は、人間関係において生起し、関係性を変容させるという点で社会的であり、その関係性において、コンテンツとの関わり方を変容させていくという点で文化的である。

第二に、上記の形成においては、活動システム内部の矛盾や差異、不安定性が変化の源となり、その調整が自己言及的になされ、活動の複雑性が縮減されることによって、「学習」がフレーミングされる。つまり、形成と並行して、自己言及的なシステムが作動している。

第三に、上記の一連の現象は教育実践の当事者の観察システムと、そこで調査を営む調査者の観察システムとの交差によって、事象として取り出され、意味づけられ、名づけられることによって「学習」となる。

第四に、したがって、学校の教育実践における「学習」とは、為されていない状態から価値あることが為される形成的側面と、学校という場で自己産出する社会システムとしての側面との相克として生成される。学習の形成には自己言及的なシステムが埋め込まれており、かつ、学習の自己言及的なシステムはその形成作用において可視化される。

## 5. 教育実践への示唆

学校の教育実践への示唆として、以下の点をあげておきたい。

第一に、本研究の成果は、学校現場における教育実践の認識論として機能するだろう。本研究の中心的な問題は、学校の教育実践における「学習」の多義性、



文脈依存性と、心理学におけるその一義性との齟齬にあった。研究上の方略として、多義的文脈依存的な「学習」という現象を包括的に捉えた上で、それを学問の立場から見いだす主体として調査者の観察機能に着目した。本研究においては、エスノグラフィによって「学習の生成」を論述するために、観察システムの参与者として、当事者に対して調査者を付置させているが、これは例えば、教師などに代替可能である。実践における教室内の観察システムとしては、子どもの第一層の〈観察〉に対して、教師が第二層の《観察》を作動させるなどにはあり得ることだろう。例えば、保田(2007)は、評価場面を挙げて次のように述べている。生徒は教師の評価や評価観点を意識してアピールするが、教師の側も、生徒が「関心・意欲・態度」などの観点で評価されることを意識している、ということを知っている。教師の評価という第一層の〈観察〉を生徒が《観察》し(第二層)、それをまた教師が〔観察〕している(第三層)という、教師-生徒の相互の観察で構成される観察の階梯が成立しているという。おおよそ、実践というものは相互の関心の探り合いを伴ってなされるのであり、教師は学習の形成や自己言及性及や観察システムの交差に自覚的反省的であろうとするときに、本研究の成果は活かされることと思う。

第二に、教育実践における「学習」とこれまでの心理学における「学習」の齟齬については、それぞれ異なるシステムの自己産出によるとすれば説明がつかないかもしれないが、本研究においては、その齟齬や不整合を問題とした時点で、「学習」概念の構築には、実践者と研究者の協働のシステムが必要であることを示している。第IV章に示したように、学校の「学習」のフレーミングは強固で、自明視されやすい。「学習」を見直すということは、自らの子どもたちの活動や発達の在りようを見直すことでもあるが、その時に別の選択可能性を視野に入れられることは、自明視されていることを相対化させるのに役立つだろう。研究者は対話者として実践者の反省を促す存在にもなり得るし、協働してその現場に応じた「学習」をみいだす者にもなり得る。その際に、過去の事実や未来の展望や構想をもって学習を見直すならば、政策的思考が働くだろう。例えば、学校教育の制度性による「学習」の規定もまた自己言及システムとして作動されているのであるが、その上でどうすべきかについては子どもの人格形成と公教育の説明責任とのほざまで、実践者や研究者の政策的思考が試される。

第三に、第二部の各章のエスノグラフィで取り上げた実践は10数年の時を経ているが、今なお、現代の日本の教育課題に示唆を与えるものである。自主学習や総合学習などは、教育方法として、子ども自らが課題を立て、環境を資源化したり自ら資源に接触したりして、自律的に課題に取り組む点で参考になる。徒弟的学習形態による里神楽の囃子の活動における種々の特権化は、学校教育の機会

均等、意欲ある子どもの優先などの規範に充ちた学習観を自明視していることを露呈させる。選ばれたメンバーは学ぶことや演奏の場の責任を意識する一方、太鼓の非担当者は自らの位置に甘んじず能動的に他者の演奏や練習風景に接触し、演奏を専有しようとしないう限り、状況は変わらず、誰も手助けをしてくれない。子ども扱いしていないともいえ、子どもにとっては厳しい場となっている。この点において、学校の部活は異なる。学校教育として行われる以上、部活においてレギュラーと補欠は練習の内容や機会が違えども、部活運営は民主的で自治的であることが目指され、師匠のように、教員に全権的な指示が委ねられてはいない。改めて、子どもに何を求めるか、能動的な学習者像というのは何を指すのか、ということを考えさせられるだろう。

## 第2節 今後の課題

第一に理論的課題として、一つには、Luhmann のシステム論は精緻で豊富な用語によって説明されており、学習論のさらなる精緻化に向けては、今後もシステム論の適用可能性を検討する必要がある。Luhmann の著作は膨大である上、論述は年代によって変遷を見せる。本研究においては、『社会システム理論』の公刊時期を中心に一部それ以後を含めて取り上げているが、総体を捉えられてはいない。例えば、Luhmann もまた「メディア」や「学習」ということばを提示して、教育システムを論述しているが、今後は、こうした「同じ」ようなことばの概念の異同や射程についても検討しなければならない。二つには、Luhmann のいうシステムの経験的実在性が、「学習」論でも語られうるか、Heideggerなどを参照しつつ、検討する必要がある。教育実践の現場における、学習の実在性／実在感が理論的に説明可能かどうか、に関する検討である。本研究では、心理学における「学習」が構成概念以外のあり方が可能なのか、については議論できなかった。この検討次第で、「学習」の実在性が学術的な議論の俎上にあげられるのであれば、実践と理論の相補性を語りうる可能性が開ける。そうすれば、現状のように、同じ「学習」ということばを用いながら、学校現場と、学問のコミュニティでの意味の乖離を統合するあり方を探ることができるかもしれない。これは、心理学にとっても重要な課題である。

第二に実践上の課題として、一つには、本論文での主張が、学校の教育実践をより精緻に説明しうるものなのか、実践のフィールド研究において、理論を試していく必要がある。本論文のエスノグラフィでは小学校における自主学習や総合学習といった不定型で偶発的な活動を含む実践を対象としているが、例えば、一般的な教科学習や中学校や高等学校の座学についてはどのように論述可能なのか

などについては不明なことが多い。これは、今後の課題としたい。二つには、学校教育以外の実践で、本論文の主張が通用するものなのか、検討する必要がある。学校に限らず、人間の生涯発達と教育との関係を視野に入れれば、「学習」の様相は人生のその時々で異なるだろう。例えば、学校教育ゆえに強固であった制度性は別の文脈ではどのようなようになるだろうか。保田(2004)は、Luhmannのメディアとコードに関する議論に着目し、メディアとしてのライフコースの働きと教育システムの機能との影響関係を論じている。「学習」という概念を鍛え、拡張し、敷衍する可能性を探るには、生涯発達を視野に入れた検討は欠かせないだろう。

人間が、自らが生きている世界を識り、自らが生きようとする世界を構想する営みを「学習」と考えれば(本山, 2012)、人が何に悩み、何を工夫し、何に立ち止まり、それでも前に行こうとしているのか、有象無象のその現場に愚直に立ち合い、そのさまを誠実に記述し続けることを今後もやめないでいきたい。

## 文 献

- Agar, M. H. 1980. *The professional stranger: an informal introduction to ethnography*. New York: Academic Press.
- Allport, G. W. 1982. パーソナリティ：心理学的解釈(詫摩武俊ほか，訳)．東京：新曜社．(Allport, G. W. 1937. *Personality: a psychological interpretation*. New York: Henry Holt.)
- 有元典文・茂呂雄二．1996．復元という活動・活動の復元．日本認知科学会「教育環境のデザイン」研究分科会研究報告，3(2)，15-20．
- 有元典文．1998．知識の起源は「個人の頭の中」か「状況の中」か．丸野俊一(編)，認知心理学における論争(Pp.83-100)．京都：ナカニシヤ出版．
- 有元典文．2001．社会的達成としての学習．上野直樹(編)，状況のインターフェース(Pp.84-102)．東京：金子書房．
- 浅沼茂．1995．ポストモダンとカリキュラム．浅沼茂・中野和光・岡崎勝・山本哲士・長尾彰夫・佐藤学(編)，ポストモダンとカリキュラム(Pp.8-25)．東京：C.S.L.学習評価研究所(みくに出版)．
- 馬場靖雄．2001．ルーマンの社会理論．東京：勁草書房．
- Bakhtin, M. M. 1988. ことば 対話 テキスト(新谷敬三郎・伊東一郎・佐々木寛，訳)．東京：新時代社．
- Bakhtin, M. M. 1996. 小説の言葉(伊東一郎，訳)．東京：平凡社．
- Bruner, J. 1990. *Acts of meaning: four lectures on mind and culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Bruner, J. 1999. 意味の復権：フォークサイコロジーに向けて(岡本夏木・仲渡一美・吉村啓子，訳)．京都：ミネルヴァ書房.)
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会．2016．次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告)．文部科学省．
- Cole, M. 1996. *Cultural psychology: a once and future discipline*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press. (Cole, M. 2002. 文化心理学：発達・認知・活動への文化－歴史的アプローチ(天野清，訳)．東京：新曜社.)
- Cole, M. & Traupmann, K. 1981. Comparative cognitive research: learning from a learning disabled child. In W. A. Collins (ed.), *Aspects of the development of competence, Minnesota symposium on child psychology, vol.14* (Pp.125-154). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Clifford, J. 1996. 民族誌におけるアレゴリーについて(橋本和也，訳)．J. Clifford,

- and G. E. Marcus (編), 文化を書く(春日直樹・足羽與志子・橋本和也・多和田裕司・西川麦子・和辻悦子, 訳)(Pp.183-226). 東京: 紀伊国屋書店.  
(Clifford, J. 1986. On Ethnographic Allegory. In J. Clifford and G. E. Marcus (eds.), *Writing culture: the poetics and politics of ethnography*. Berkeley, CA: University of California Press.)
- Dreyfus, H. L. 2000. 世界内存在: 『存在と時間』における日常性の解釈学. 門脇俊介(監訳) 貫成人・轟孝夫・榊原哲也・森一郎(翻訳). 東京: 産業図書. (Dreyfus, H. L. 1990. *Being-in-the-World: a commentary on Heidegger's being in time, Division I*. Cambridge, MA: The MIT Press).
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. 1998. 方法としてのフィールドノート: 現地取材から物語作成まで(佐藤郁哉・好井裕明・山田富秋, 訳). 東京: 新曜社. (R. M. Emerson, R. I. Fretz & L. L. Shaw. 1995. *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago, IL: University of Chicago Press. )
- Engeström, Y. 1987. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. New York: Cambridge University Press.  
(Engeström, Y. 1999. 拡張による学習: 活動理論からのアプローチ(山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登, 訳). 東京: 新曜社.)
- Engeström, Y. 2008. *From teams to knots: activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. New York: Cambridge University Press. (Engeström, Y. 2013. ネットワークする活動理論: チームから結び目へ(山住勝広・山住勝利・蓮見二郎, 訳). 東京: 新曜社.)
- Erickson, F. and Shultz, J. 1992. Students' experience of the curriculum. In P. W. Jackson (ed.), *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association* (Pp.465-485). New York: Macmillan.
- Freinet, C. 1979. フランスの現代学校(石川慶子・若狭藏之助, 訳). 東京: 明治図書. (Freinet, C. 1964. *Les techniques Freinet de l'Ecole Moderne*. Paris: Armand Calin.)
- 藤江康彦. 1999. 一斉授業における子どもの発話スタイル: 小学5年の社会科授業における教室談話の質的分析. 日本発達心理学会, 発達心理学研究. 10(2), 125-135.
- 藤江康彦. 2001. 教室談話の成立機制: 行為—ローカルな文化—制度的装置の相互関連に着目して. 日本教育方法学会, 教育方法学研究, 26, 73-85.
- 藤田英典. 1995. 個性: その社会的・文化的基盤. 森田尚人・藤田英典・黒崎勲・

- 片桐芳雄・佐藤学(編), 個性という幻想(Pp.85-119). 横浜: 世織書房.
- 福島真人. 1995. 序文: 身体を社会的に構築する. 福島真人(編), 身体の構築学: 社会的学習過程としての身体技法(Pp.1-66). 東京: ひつじ書房.
- 福島真人. 1998. 文化からシステムへ: 人類学的実践についての観察. 東京都立大学社会人類学会, 社会人類学年報, 24, 1-28. 東京: 弘文堂.
- Geertz, C. 1987. 文化の解釈学 I・II (吉田禎吾・柳川啓一・中牧弘允・板橋作美, 訳). 東京: 岩波書店. (Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books, Inc.)
- Geertz, C. 1991. ローカル・ノレッジ(梶原景昭ほか, 訳). 東京: 岩波書店. (Geertz, C. 1983. *Local knowledge*. New York: Basic Books, Inc.)
- Heidegger, M. 2013. 存在と時間. 高田珠樹(訳). 東京: 作品社. (Heidegger, M. 1927. *Sein und Zeit*. Halle: Max Niemeyer.)
- 平野朝久. 1994. はじめに子どもありき: 教育実践の基本. 東京: 学芸図書.
- 平山和彦. 1992. 伝承と慣習の論理. 東京: 吉川弘文館.
- 平山満義. 1997. エスノグラフィー法による信頼性と妥当性. 平山満義(編), 質的研究法による授業研究: 教育学/教育工学/心理学からのアプローチ(Pp.50-69). 京都: 北大路書房.
- 本田安次. 1984. 東京都民俗芸能誌(上). 東京: 錦正社.
- 市川伸一. 2011. 学習と教育の心理学 増補版. 東京: 岩波書店.
- 市川光雄. 1974. 書評野口武徳著「池間島民俗誌」. 季刊人類学, 5(1), 225-227. 東京: 講談社.
- 市川光雄. 1980. 表紙の言葉. アニマ, 87, 8(6), 103. 東京: 平凡社.
- 市川光雄. 1982. 森の狩猟民: ムブティ・ピグミーの生活. 東京: 人文書院.
- 井本佳宏. 2008. 日本における単線型学校体系の形成過程: ルーマン社会システム理論による分析. 仙台: 東北大学出版会.
- 稲垣恭子. 1989. 教師-生徒の相互行為と教室秩序の構成: 「生徒コード」を手がかりとして. 日本教育社会学会, 教育社会学研究, 45, 123-135. 東京: 東洋館出版社.
- 稲垣成哲・山口悦司. 1997. 学びの社会的編成: フィールドワークにおける相互行為の分析. 日本生活科教育学会, せいかつか, 4, 55-60.
- 犬飼裕一. 2011. 方法論的個人主義の行方: 自己言及社会. 東京: 勁草書房.
- 石戸教嗣. 1997. 教育システムにおける個性とアイデンティティ: ルーマンのシステム論を中心に. 萩原元昭(編), 個性の社会学(Pp.35-51). 東京: 学文社.
- 石戸教嗣. 2000. ルーマンの教育システム論. 東京: 恒星社厚生閣.
- 石戸教嗣. 2003. 教育現象のシステム論. 東京: 勁草書房.

- 石戸教嗣. 2011. 「教育システム」という森に分け入るにあたって. 石戸教嗣・今井重孝(編), システムとしての教育を探る: 自己創出する人間と社会 (Pp.1-16). 東京: 勁草書房.
- 石戸教嗣・今井重孝(編). 2011. システムとしての教育を探る: 自己創出する人間と社会. 東京: 勁草書房.
- 石毛直道責任編集. 1982. 食べる・飲む: 料理のルーツからマナーまで(民族の暮らし2). 東京: 日本交通公社出版事業局.
- 石毛直道・井上忠司(編). 1991. 現代日本における家庭と食卓: 銘々膳からチャブ台へ. 国立民族学博物館研究報告別冊, 16. 国立民族学博物館.
- 石黒広昭. 1998. 心理学を実践から遠ざけるもの: 個体能力主義の興隆と破綻. 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭, 心理学と教育実践の間で (Pp.103-156). 東京: 東京大学出版会.
- 石黒広昭. 2001. アーティファクトと活動システム. 茂呂雄二(編), 実践のエスノグラフィ (Pp.59-95). 東京: 金子書房.
- 石黒広昭. 2004. 学習活動の理解と変革にむけて: 学習概念の社会文化的拡張. 石黒広昭(編), 社会文化的アプローチの実際: 学習活動の理解と変革のエスノグラフィ (Pp.2-32). 京都: 北大路書房.
- 石井宏典. 1995. 文脈のなかで人と人とは語りあう方法を求めて. 南博文・やまだようこ(編), 老いることの意味: 中年・老年期 (Pp.213-234). 金子書房.
- 磯村陸子. 2001. 授業における『みんな』の導入: 小学2年生クラスの道徳授業の観察から. フィールド解釈研究会, *Inter-Field*, 2, 60-78.
- 伊藤崇・茂呂雄二. 2002. 教室環境における言語発達の分析に向けた記述の枠組み. 筑波大学心理学系, 筑波大学心理学研究, 24, 99-110.
- 岩田慶治. 1982. 創造人類学入門: 《知》の折返し地点. 東京: 小学館.
- 岩田慶治. 1989. カミと神: アニミズム宇宙の旅. 東京: 講談社.
- 門屋光昭・西郷由布子・上野誠. 1993. シンポジウムを終えて (特集 民俗芸能の継承・断絶・再生), 民俗芸能研究, 18, 23-51.
- 金子みすゞ. 1984a. 新装版金子みすゞ全集. 東京: JULA 出版局.
- 金子みすゞ. 1984b. わたしと小鳥とすずと. 東京: JULA 出版局.
- 川橋範子・黒木雅子. 2004. 混在するめぐみ: ポストコロニアル時代の宗教とフェミニズム. 京都: 人文書院.
- 河本英夫. 1995. オートポイエーシス: 第三世代システム. 東京: 青土社.
- 河本英夫. 2000. オートポイエーシス 2001: 日々新たに目覚めるために. 東京: 新曜社.
- 川崎洋. 1981. しかられた神さま. 東京: 理論社.

- 川床靖子. 2007. 学習のエスノグラフィー. 横浜: 春風社.
- 北原白秋. 1992. 白秋全童謡集 I. 東京: 岩波書店.
- 北山忍. 1997. 文化心理学とは何か. 柏木恵子・北山忍・東洋(編), 文化心理学: 理論と実証 (Pp.17-43). 東京: 東京大学出版会.
- 小林康正. 1994. 伝承論の革新: 獅子舞を伝えるとはどういうことか. 松戸市立博物館, 松戸市立博物館調査報告書 1 千葉県松戸市の三匹獅子舞. 159-171.
- 小林康正. 1995. 伝承の解剖学: その二重性をめぐって. 福島真人(編), 身体の構築学: 社会的学習過程としての身体技法 (Pp.207-260). 東京: ひつじ書房.
- 鯨岡峻. 1999. 初期「子ども—養育者」関係研究におけるエピソード記述の諸問題. 心理学評論刊行会, 心理学評論, 42(1), 1-22.
- 倉石一郎. 2000. 「文化」心理学における他者なきナルシズムの問題: 高木論文に対するコメント. 心理学評論刊行会, 心理学評論, 43(1), 52-56.
- 栗本英世. 1991. フィールドワークの経験と民族誌を書くこと: 自省的考察. 谷泰(編), 文化を読む: フィールドとテキストのあいだ (Pp.18-45). 京都: 人文書院.
- Lave, J. 1988. *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press. (Lave, J. 1995. 日常生活の認知行動: ひとは日常生活でどう計算し, 実践するか(無藤隆・山下清美・中野茂・中村美代子, 訳). 東京: 新曜社.)
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (Lave, J. & Wenger, E. 1993. 状況に埋め込まれた学習: 正統的周辺参加(佐伯胖, 訳). 東京: 産業図書.)
- LeCompte, M. D. & Preissle, J. 1992. Toward an ethnology of student life in schools and classrooms: synthesizing the qualitative research tradition (Pp.815-859). In M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle (eds.), *The handbook of qualitative research in education*. Academic Press.
- Leont'ev, A. N. 1967. 子どもの精神発達(松野豊・西牟田久雄, 訳). 東京: 明治図書.
- Leont'ev, A. N. 1980. 活動と意識と人格(西村学・黒田直実, 訳). 東京: 明治図書.
- Luhmann, N. 1990. 目的概念とシステム合理性: 社会システムにおける目的の機能について(馬場靖雄・上村隆広, 訳). 東京: 勁草書房. (Luhmann, N. 1968. *Zweckbegriff und Systemrationalität: über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen*. Tübingen: J.C.B. Mohr/Paul Siebeck)



- Luhmann, N. 1993/1995. 社会システム理論(佐藤勉, 監訳). 東京: 恒星社厚生閣. (Luhmann, N. 1984. *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.)
- Luhmann, N. 1996. 自己言及性について(土方透・大澤善信, 訳). 東京: 国文社. (Luhmann, N. 1990. *Essays on self-reference*. New York: Columbia University Press.)
- Luhmann, N. 2003. 近代の観察(馬場靖雄, 訳). 東京: 法政大学出版局. (Luhmann, N. 1992. *Beobachtungen der Moderne*. Opladen: Westdeutscher Verlag.)
- Luhmann, N. 2004. 社会の教育システム(村上淳一, 訳). 東京: 東京大学出版会. (Luhmann, N. 2002. *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.)
- Luhmann, N. 2009. 社会の社会(馬場靖雄・赤堀三郎・菅原謙・高橋徹, 訳). 東京: 法政大学出版局. (Luhmann, N. 1997. *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.)
- Lum, C. M. K. 1996. *In Search of a Voice: Karaoke and the construction of identity in Chinese America*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- 丸野俊一. 1998. 心理学の過去, 現在, 未来. 丸野俊一(編), 認知心理学における論争 (Pp.1-29). 京都: ナカニシヤ出版.
- 松平信久. 1995. 学級で創り出された文化活動の軌跡. 松平信久(編), 学級文化の創造(Pp.1-15). 東京: ぎょうせい.
- 松下良平. 2000. 自生する学び: 動機づけを必要としないカリキュラム. グループ・ディダクティカ(編), 学びのためのカリキュラム論(Pp.236-255). 東京: 勁草書房.
- McDermott, R. P. 1993. The acquisition of a child by a learning disability. In S. Chaiklin & J. Lave (eds.) *Understanding practice: perspectives on activity and context*. (Pp.269-305). Cambridge: Cambridge University Press.
- 南博文. 1994. 経験に近いアプローチとしてのフィールドワークの知: embodied knowing の理論のための覚え書き. 九州大学教育学部, 九州大学教育学部紀要(教育心理学部門), 39(1), 39-52.
- 箕浦康子(編). 1999. フィールドワークの技法と実際: マイクロ・エスノグラフィ入門. 京都: ミネルヴァ書房.
- 三隅治雄. 1985. 民俗芸能の有効な保存伝承方法の確立に関する調査研究(第一部): 継承者の過去と現在. 東京国立文化財研究所芸能部(編), 芸能の科学 15, 東京国立文化財研究所(編), 芸能論考Ⅷ. 1-25.

- 三隅治雄. 1988. 民俗芸能の有効な保存伝承方法の確立に関する調査研究(第二部): 後継者養成と学校教育. 東京国立文化財研究所芸能部(編), 芸能の科学 16, 東京国立文化財研究所(編), 芸能論考Ⅸ. 103-141.
- 三田村佳子. 1995. 台本からみた大正・昭和前半期の地方芝居: 旧石山家芝居台本を素材として. 埼玉県立民俗文化センター, 埼玉県立民俗文化センター研究紀要, 11. 67-109.
- 三田村佳子. 1998. 江戸里神楽師の存在形態とその変容. 埼玉県立民俗文化センター, 埼玉県立民俗文化センター研究紀要 14. 1-40.
- Moerman, M. 1991. 会話分析とともに: ある民族誌家の自伝(藤田隆則, 訳). 谷泰(編), 文化を読む: フィールドとテキストのあいだ(Pp.296-321). 京都: 人文書院.
- 茂呂雄二. 1991. 教室談話の構造. 日本語学, 10(10), 63-72. 東京: 明治書院.
- 茂呂雄二. 1999. 具体性のヴィゴツキー. 東京: 金子書房.
- 茂呂雄二. 2012. 活動. 茂呂雄二・有元典文・青山征彦・伊藤崇・香川秀太・岡部大介(編), 状況と活動の心理学: コンセプト・方法・実践(Pp.4-10). 東京: 新曜社.
- 本山方子. 2000a. フィールドワークにおいて〈出来事〉に遭遇すること: 民族誌『森の狩猟民』の記述を手がかりにして. お茶の水女子大学人間文化研究科, 人間文化論叢, 2, 157-168.
- 本山方子. 2000b. 単元VI人間は食べ方の習慣・きまりで心をあらわす?. 東京学芸大学教授科学研究会, 総合学習「にんげん科」のカリキュラム開発: 食で学ぶ命・環境・異文化・生き方(Pp.136-157). 東京: 明治図書.
- 本山方子. 2000c. 課題としての「学級文化の生成過程」における二重性: 詩の普及とある子どもの関係性との連動的変容を事例にして. フィールド解釈研究会, Inter-Field, 1, 69-88.
- 本山方子. 2001. 自主学習の授業における教師の行為の解釈可能性と養育的意味の生成. 奈良女子大学文学部, 奈良女子大学文学部研究年報, 45, 91-107.
- 本山方子. 2004. 現場から問題を生成する. 無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ(編), 質的心理学: 創造的に活用するコツ(Pp.84-89). 東京: 新曜社.
- 本山方子. 2012. 学校教育における「学びの自己組織化」: 奈良女子大学附属幼稚園・小学校の交流活動から. 奈良女子大学附属小学校学習研究会, 学習研究, 457, 24-29.
- 本山方子・無藤隆. 1999. 小学生の詩の暗唱活動におけるレパトリーの形成: 自主学習の授業における個性の生成と学級文化の生成との連動. 日本子ども

- 社会学会, 子ども社会研究, 5, 29-42. 東京:ハーベスト社.
- 無藤隆. 1991. 教育におけるフォーマルとインフォーマル:学習と能力の概念化の成立過程. 現代思想, 19(6), 東京:青土社, 166-180.
- 無藤隆. 1995. 制度の下における成長とその専門的支援システムの構築:学校における子どもと教師の成長をめぐって. 無藤隆・やまだようこ(編), 生涯発達心理学とは何か:理論と方法(Pp.93-120). 東京:金子書房.
- 無藤隆・本山方子. 1996. 子どもはいかに授業に参加するか. お茶の水女子大学人間文化研究科, 人間文化研究年報, 20, 1-9.
- 長岡克行. 2006. ルーマン/社会の理論の革命. 東京:勁草書房.
- 中川敏. 1992. 異文化の語り方:あるいは猫好きのための人類学入門. 京都:世界思想社.
- 中川敏. 1995. 民族誌的真理について. 米山俊直(編), 現代人類学の学ぶ人のために(Pp.248-263). 京都:世界思想社.
- 中村茂子. 1989. 伝統芸能の保存組織のあり方の研究:民俗芸能保存会の事例を中心に. 東京国立文化財研究所芸能部(編), 芸能の科学 17, 東京国立文化財研究所(編), 芸能論考X. 41-86.
- 中村雄二郎. 1979. 共通感覚論:知の組みかえのために. 東京:岩波書店.
- 中村雄二郎. 1992. 臨床の知とは何か. 東京:岩波書店.
- 中田基昭. 1993. 授業の現象学:子どもたちから豊かに学ぶ. 東京:東京大学出版会.
- 那須耕介. 2005. 政治的思考という祖型:政策学的思考はどこからでてくるのか. 足立幸男(編), 政策学的思考とは何か:公共政策学原論の試み(Pp.297-346). 東京:勁草書房.
- 新座市教育委員会市史編さん室. 1986. 新座市史第四巻民俗編. 埼玉県新座市.
- OECD 教育研究革新センター. 2013. 学習の本質:研究の活用から実践へ(立田慶裕・平沢安政, 監訳). 東京:明石書店. (OECD Center for Educational Research and Innovation. 2010. *The nature of learning: using research to inspire practice*. Paris: OECD Publishing.)
- 小川博久. 1991. 遊びの伝承と実態. 無藤隆(編), 子どもの遊びと生活(Pp.167-212). 東京:金子書房.
- 太田好信. 1998. トランスポジションの思想:文化人類学の再想像. 京都:世界思想社.
- 大月隆寛. 1993. 埋め込まれた「読者」:民俗誌と記述に関するある本質について. 国立歴史民俗博物館研究報告, 51, 159-182.
- Parsons, T. 1974. 社会体系論(佐藤勉, 訳). 東京:青木書店.

- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford University Press.
- 佐伯胖. 1995a. 正統的周辺参加論とその学習観. 学習評価研究所, 学習評価研究, 22. 28-39.
- 佐伯胖. 1995b. 文化的実践への参加としての学習. 佐伯胖・藤田英典・佐藤学(編), 学びへの誘い(Pp.1-48). 東京: 東京大学出版会.
- 佐伯胖. 1998a. 学びの転換: 教育改革の原点. 佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典(編), 授業と学習の転換(Pp.3-24). 東京: 岩波書店.
- 佐伯胖. 1998b. 学習の「転移」から学ぶ: 転移の心理学から心理学の転移へ. 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭, 心理学と教育実践の間で(Pp.157-203). 東京: 東京大学出版会.
- 西郷由布子. 1995. 芸能をく身につける>: 山伏神楽の習得過程. 福島真人(編), 身体の構築学: 社会的学習過程としての身体技法(Pp.101-141). 東京: ひつじ書房.
- 埼玉県教育委員会. 1980. 埼玉県民俗芸能緊急調査報告書第2集. 埼玉の神楽.
- 埼玉県立民俗文化センター. 1998. 埼玉県民俗芸能調査報告書第13集. 埼玉の祭り囃子Ⅶ(北足立地方編2).
- Said, E. W. 1993. オリエンタリズム(上)(板垣雄三・杉田英明, 監修; 今沢紀子, 訳). 東京: 平凡社. (Said, E. W. 1978. *Orientalism*. New York: Pantheon Books.)
- 斎藤喜博. 1969. 教育学のすすめ. 東京: 筑摩書房.
- 齋藤孝. 1997. 教師=身体という技術: 構え・感知力・技化. 横浜: 世織書房.
- 佐藤郁哉. 1992. フィールドワーク: 書を持って街へ出よう. 東京: 新曜社.
- 佐藤郁哉. 1993. 秘伝とハウツーのあいだ: フィールドワーク技術論の可能性についての覚え書き. 日本文化人類学会, 民族学研究, 58(3), 272-276.
- 佐藤公治. 1996. 認知心理学からみた読みの世界: 対話と協同的学習をめざして. 京都: 北大路書房.
- 佐藤公治. 1999. クラスルームの中の学習. 児童心理学の進歩 1999年版(Pp.133-158). 東京: 金子書房.
- 佐藤学. 1995a. 教室という場所. 東京: 国土社.
- 佐藤学. 1995b. 学びの対話的实践へ. 佐伯胖・藤田英典・佐藤学(編), 学びへの誘い(Pp.49-91). 東京: 東京大学出版会.
- 佐藤学. 1996. カリキュラムの批評: 公共性の再構築へ. 横浜: 世織書房.
- 佐藤学. 1997. 「中間者」としての教師: 教職への存在論的接近. 日本教育哲学会,

- 教育哲学研究, 75, 1-5.
- 佐藤学. 1998. 教師の実践的思考の中の心理学. 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭, 心理学と教育実践の間で(Pp.9-55). 東京: 東京大学出版会.
- 佐藤学. 2006. 学校の挑戦: 学びの共同体を創る. 東京: 小学館.
- 佐藤学. 2012. 学校見聞録: 学びの共同体の実践. 東京: 小学館.
- 佐藤俊樹. 2008. 意味とシステム: ルーマンをめぐる理論社会学的探究. 東京: 勁草書房.
- 澤田英三. 1993. フィールドワーク初期に展開する研究者心理の微視発生に関する一考察: フィールドが自分らしくあれる場になるまでの過程. 広島大学教育学部, 広島大学教育学部紀要, 42, 161-170.
- 関本照夫. 1988. フィールドワークの認識論. 伊藤幹治・米山俊直(編), 文化人類学へのアプローチ(Pp.263-289). 京都: ミネルヴァ書房.
- 関本照夫. 1989. 人類学にできること. 田辺繁治(編), 人類学的認識の冒険: イデオロギーとプラティス(Pp.83-93). 東京: 同文館出版.
- 清水民子. 1991. あそびから学習へ. 滝沢武久・東洋(編), 教授・学習の行動科学(Pp.84-96). 東京: 福村出版.
- 進士五十八. 2005. 日本の庭園: 造景の技とところ. 東京: 中央公論新社.
- 住田正樹. 1997. 子どもの仲間集団と個性の形成. 萩原元昭(編), 個性の社会学(Pp.53-76). 東京: 学文社.
- 田中智志・山名淳. 2004a. ルーマンの教育システム論. 田中智志・山名淳(編), 教育人間論のルーマン: 人間は<教育>できるのか(Pp.1-32). 東京: 勁草書房.
- 田中智志・山名淳(編). 2004b. 教育人間論のルーマン: 人間は<教育>できるのか. 東京: 勁草書房.
- 高籙正人. 1998. 学級の子ども社会研究. 日本子ども社会学会, 子ども社会研究, 4, 121-126. 東京: ハーベスト社.
- 竹内章郎. 1995. 個性の問題化のために. 森田尚人ほか(編), 個性という幻想(Pp.141-176). 横浜: 世織書房.
- 竹内昭. 2002. <自己言及性>の哲学: 知の枠組み転換のために. 千葉: 粹出版社.
- 寺西和子. 1998. カリキュラム統合の再検討: 相互関係的視点からの学習経験の統合をめざして. 日本カリキュラム学会, カリキュラム研究, 7, 93-104.
- 東京学芸大学教授科学研究会. 1996. 『食をとおして人間を学ぶ』総合学習カリキュラムの開発(第三報). 東京学芸大学, 東京学芸大学紀要第1部門教育科学, 47, 251-314.
- 當眞千賀子. 2002. 問題系としての実践コミュニティ: アメリカの小学校のなか

- の日本人. 田辺繁治・松田素二(編), 日常実践のエスノグラフィ:語り・コミュニティ・アイデンティティ(Pp.118-141). 京都:世界思想社.
- 當眞千賀子. 2004. 問いに導かれて方法が生まれるとき. 臨床心理学, 4(6), 771-783. 東京:金剛出版.
- 鶴岡千代子. 1979. 白い虹. 東京:教育出版センター.
- 上淵寿. 1998. 自己制御と自己評価の教育. 無藤隆・市川伸一(編), 学校教育の心理学(Pp.118-134). 東京:学文社.
- 上野直樹. 1997. 協同的な活動の組織化:行為, 道具, 会話の相互的構成. 山崎敬一・西阪仰(編), 語る身体・見る身体(Pp.254-283). 東京:ハーベスト社.
- 上野直樹. 1999. 仕事の中での学習:状況論的アプローチ. 東京:東京大学出版会.
- Vygotsky, L. S. 1987. 心理学の危機:歴史的意味と方法論の研究(柴田義松・藤本卓・森岡修一, 訳). 東京:明治図書.
- Vygotsky, L. S. 2001. 新訳版・思考と言語(柴田義松, 訳). 東京:新読書社.  
(Выготский, Л. С. 1934. Мышление и Речь.)
- Vygotsky, L. S. 2005. 文化的-歴史的な精神発達の理論(柴田義松, 監訳). 東京:学文社.
- 若狭蔵之助. 1986. 子どもと学級:生きる力を育てる. 東京:東京大学出版会.
- 若狭蔵之助. 1988. フレネ教育・子どものしごと. 東京:青木書店.
- 和崎春日. 1992. 大文字祭礼の行事多重性と主客相互性:都市祭礼の調査方法論との関連で. 日本女子大学人間社会学部, 日本女子大学紀要人間社会学部, 2, 275-284.
- 和崎春日. 1993. アフリカの人たちとつきあい, その文化を描くということ. 赤阪賢・日野舜也・宮本正興(編), アフリカ研究:人・ことば・文化(Pp.157-168). 東京:世界思想社.
- 鷺田清一. 1999. 「聴く」ことの力:臨床哲学試論. 東京:TBSブリタニカ.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. 1991, *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Wertsch, J. V. 1995. 心の声:媒介された行為への社会文化的アプローチ(田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子, 訳). 東京:福村出版.)
- Wertsch, J. V. 1998. *Mind as action*. New York: Oxford University Press. (Wertsch, J. V. 2002. 行為としての心(佐藤公治・黒須俊夫・上村佳世子・田島信元・石橋由美, 訳). 京都:北大路書房.)

- やまだようこ. 1995. 生涯発達をとらえるモデル. 無藤隆・やまだようこ(編), 生涯発達心理学とは何か:理論と方法(Pp.57-92). 東京:金子書房.
- やまだようこ. 2004. 質的研究の核心とは. 無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ(編), 質的心理学:創造的に活用するコツ(Pp.8-13). 東京:新曜社.
- 山口昌伴. 1987. 台所空間学:その原型と未来. 東京:建築知識.
- 山下政俊・湯浅恭正. 1975. 過疎・へき地における子どもの生活と学習. 島根大学教育学部, 島根大学教育学部紀要(教育科学), 9, 1-9.
- 山住勝広. 2012. 発達のワークリサーチ:変化の扉を開く活動理論の研究方法論. 茂呂雄二・有元典文・青山征彦・伊藤崇・香川秀太・岡部大介(編), 状況と活動の心理学:コンセプト・方法・実践(Pp.266-271). 東京:新曜社.
- 保田卓. 2002. メディアとしてのライフコース:ルーマン教育システム理論の再構築. 日本社会学会, 社会学評論, 53(2), 2-18.
- 保田卓. 2004. 「ライフコース」メディアと「媒介可能/媒介不能」コード:包括的教育システム理論構築に向けての試論. 福岡教育大学, 福岡教育大学紀要, 53(4), 93-99.
- 保田卓. 2007. ねじれた擬装:「新学力観」の下での社会化. 京都大学大学院教育学研究科教育社会学講座, 教育・社会・文化研究紀要, 11, 1-14.

## 謝 辞

本研究におきまして、調査にご協力くださいました小学校の関係者のみなさま、新座市の関係者のみなさまに心より御礼申し上げます。みなさまとの出会いによって、私自身が教育実践の研究者として成長することができました。

無藤 隆先生には、お茶の水女子大学大学院人間文化研究科在籍時よりご指導いただき、このたびは、指導教員として本論文をご審査いただきました。長年にわたり貴重なご意見やご高配、研究アイデアの建設的な評価を賜りました。

高田文子先生には、本論文審査の主査として細やかで丁寧なご指導と温かいご配慮を賜りました。先生に励まし続けていただいたお陰で、無事、最終稿を提出することができました。汐見稔幸先生には本論文の審査におきまして大所高所からご指導いただき、理論的基盤のみならず研究の意義や方向性について貴重なご意見を賜りました。山梨大学の尾見康博先生には、本論文の審査におきまして大変お世話になりました。心理学の動向と実践の志向性をふまえた、重厚で細やかなご指導を賜りました。

東京学芸大学名誉教授の多田俊文先生には、東京学芸大学教授科学研究会の代表として、食を通して人間を考える総合学習のカリキュラム開発とその研究についてご指導賜りました。第Ⅷ章のカリキュラム開発と実践は、研究者を目指す契機となりました。

江戸川大学の浅川陽子先生と猶原和子先生には、教育実践の研究に実直に携わることの意義と重みを教えていただきました。先生方との出会いによって、教育実践の観察能力を培い、フィールド研究の面白さを知ることができました。

本論文の作成と提出にあたっては、本務校、奈良女子大学文学部人間科学科の先生方には大変なご迷惑をかけ、多大なご支援、ご協力をいただきました。また、奈良女子大学附属小学校・附属幼稚園のみなさまには、優れた実践を参観し語り合う機会を日常的にいただきました。お陰様で、本研究のアイデアを構想し確かなものとすることができました。

最後になりますが、長年にわたる家族の強力な支えがあつて本論文を脱稿しますこと、ここに記します。