

社会・文化・歴史的視点からみた教授・学習形態の 世代間継承過程

—再生産論・状況的学習論を媒介として—

山田嘉徳

はじめに

教育とは常になにかを未来の社会・文化に継承する歴史的な営みといえる。教育的営みとしての教授・学習のあらゆる形態は、現在のわが国の教育制度下においてはどのように次世代へと受け継がれてきているのか。また、こうした継承の過程について、社会・文化・歴史的な視点を踏まえた学校教育制度がもつ特殊性を鑑みてアプローチする方法論としてどのようなものが考えられるのか。すなわち、わが国の加齢と共に入学・卒業がほぼ定められている教育制度のあり方によって成立する教授・学習形態における継承過程とは、いったいどのような営みであり、どのような方法論を以って明らかにされ得るのか。

以上の問題意識に基づき、本稿は、現今の制度状況に規定された世代間の教授・学習形態の継承過程を社会・文化・歴史的視点から分析するための方法論を検討する。なお、本稿では、世代とは、「成員性を組織化する原理」という意味合いで使用する¹。

第一節では、教授・学習継承過程を理論的に検討する視座として教育社会学で議論されるところの再生産論を概説する。第二節では、再生産論を方法論的に吟味することを目的として状況的学習論について解説する。第三節で、これらの議論を通じて、教授・学習形態の継承過程を可視化し得る方法論を提示する。第四節では、提起された手法を用いて具体的な世代間継承の

事例検討を行う。最後に、再度、再生産論と状況的学習論の2つの議論を整理し、世代間継承過程を分析する方法論の可能性と課題を検討する。

1. 再生産論

はじめに、「再生産論」の概念的定義を確認しておく。再生産論にはさまざまなタイプがあるが（小内, 1993）、ここでは、階層構造の再生産に教育がどのような役割を果たしているかを論じるもの（藤田, 1987）と広く定義しておく。また、再生産論に関わる概念は、世代的再生産、文化的再生産、社会的再生産の3つの概念に区別されるが（Willis, 1981）、本稿では、文化的再生産に焦点をあてる。文化的再生産とは、文化的要因による制度・構造の再生産様式を意味する。文化的再生産を扱うのは、これが、「社会化過程としての再生産の一般的な特徴を踏まえながらも、ある問題の解明に接近しようとする具体的な関心の下に構成された特定の視点」（宮島, 1994, p.15）をもつからである。

文化的再生産といっても、扱う「文化」の意味合いによって、その理論的範囲は全く異なるものとなる。たとえば、「文化」のはたらきを広義に捉えたものとして、言語の社会化過程と教育の不平等との関連について議論したバーンステインの社会言語コード理論がある。これは、教育ディスコース論の文脈の中に位置づけられた文化的再生産論として捉えられる（小内,

1993)。また、反学校文化と労働者文化の関連から教育の不平等の克服過程を議論したウィリスの労働者文化論も文化的再生産論の中に位置づけられる。藤田（1987）は、ウィリスのような支配、服従、克服のメカニズムを広く「文化」のはたらきとして捉え、こうした再生産の様式を明らかにする議論を対抗文化的再生産論として定式化している。

このように、「文化」のどの側面に焦点を当てるかによって、文化的再生産論へのアプローチの仕方は異なってくる。本稿は、わが国の教育制度下における教授・学習形態の継承過程を社会・文化・歴史的視点から明らかにすることが目的である。したがって、以降は、後述するように、そうした特殊な制度的構造を明らかにする理論志向を有したブルデューの文化的再生産論に限定して議論を進めることとする。

宮島（1994）は、ブルデュー理論の骨子は、1960年代のフランスの社会・文化的状況を踏まえて構想されたと述べる。すなわち、①階級による社会化のパターンの相違が比較的根強く残り、②規範化された言語文化が確然と存在し、そのなかで、③高等教育進学率の増大を背景として構築された理論であることを踏まえておく必要があるとされる。

こうした時代情勢のなかでブルデューは、教育制度が平等な社会を実現可能にするという見方が必ずしも現実的ではないということを明らかにしてきた。ブルデューの文化的再生産論の立場からすれば、文化とは、「ある行動パターンを正統なもの」としてとらえさせるような「集団の成員諸個人に共有された価値—象徴のシステム」（宮島，1994，p.29）として再定義される。ここでの、「正統（legitimacy）」とは、主体の志向する意味、価値、意義といった性向を意味しており、その志向的な過程は「正統化」とよばれる。ブルデューにおいては、教育文化の正統化の再生産の様式とは、それを通じ

て行使される制度的構造の側面と、正統性の原理にあたる「ハビトゥス（habitus）」に着目することで説明できると考えられた。

ハビトゥスとは、直接は、Mauss（1968）の「身体技法」から援用された概念である。ここでの身体技法とは、文化的に規定され、本人も意識しないところで身体行為を規定する傾向性を意味し、社会的行為の規定にある暗黙知としての身体技法を捉えるために使用される分析概念である。この社会的行為・構造を構成する原理を社会理論の立場から説明するための概念装置をブルデューはハビトゥスと呼び、「構造化された構造」と「構造化する構造」の心的二重性（ブルデュー，1991）と規定した。ここでいう構造化された構造とは、個人の諸行為が社会によって再生産される事態を説明する原理（「全体→個人」とする）を示す。一方、構造化する構造とは、行為者の能動的な作用が社会を変容させる事態を説明する原理を意味する（「個人→全体」とする）。

すなわち、ハビトゥスとは、社会的行為を暗黙的に規定する傾向および、個人と全体（社会）の双方向の循環作用を同時に分析し、かつ、象徴的作用が制度や行為者にどの水準でどのように機能するのかを説明可能とする分析概念、ということができる。

ブルデューは、ハビトゥス概念によって、フランスの高度に階級化された社会において、労働者の子とブルジョワの子では、立ち振る舞い、言葉遣い、趣味、職業選択等に暗黙の内に身体化された痕跡が行為に現れ（全体→個人）、それが今度は、学校制度と、特に下級階級の子弟の間での、複雑な齟齬とその隠蔽をもたらす（個人→全体）と論じた。すなわち、人びとの身体に刻印された社会のみえない階級構造は文化的思惟・権力の「押しつけ」という象徴的作用によって理解できると考えたのである（宮島，1994）。

このように文化的再生産論とは、階層構造を慣習的行為と社会状況との相互作用から明晰に分析する視角として捉えられる。しかしながら、ブルデューを代表する文化的再生産論は、これまで多くの批判にさらされてきた（小内，1993）。

第一に、文化的再生産論が機能主義的であるという指摘である。ここでの機能主義とは、個人—社会間の因果構造を固定的で安定的にみる見方、といった批判的意味合いで使用されている。つまり、文化的再生産論においては、個人と全体の相互の変化の過程については十分な検討はなされておらず、ハビトゥスの形成過程そのものについての説明もいまだ十分にはなされていないというのである。

第二に、それと関わって歴史的变化との関係についての指摘である。文化的再生産論では、歴史段階を形づくる構造や再生産構造に潜む矛盾が現実を大きく変える歴史的条件を特定できないでいる。この点は、文化的再生産論がいまだ抽象的な議論に収まっており、具体的な方法論として整備されていないとの批判としてまとめられる。

したがって、文化的再生産論は象徴的作用による教育制度・構造を分析する視座とすることには有用である一方で、本稿で試みるような具体的な世代間の教授・学習形態の継承過程を分析する方法論や分析手続きについてはなお課題を残しているといえよう。もちろん、宮島（1994）でも議論されているように、ブルデュー理論がそもそも1960年代のフランスの教育制度を背景としたアプローチなのであるから、継承過程の分析の水準そのものが異なっている。しかし、先述したように、文化的再生産論が、特殊な制度構造を分析する視角となるアプローチであるならば、文化的再生産論を土台として、継承過程について理論的視点として援用する可能性を有しているものとして考え、議論を続けていく

余地は十分にあるものと思われる。

2. 状況的学習論

このような議論の延長に、再生産論の一連の課題・批判を社会理論へと取り込み、拡張・展開させたのが、レイヴとウェンガーによって提起された「状況的学習論（situated learning）」（Lave & Wenger, 1991）である（福島，1993）。状況的学習論とは、徒弟制をモデルとして学習過程を社会的文脈に位置づけて議論する一つの学習論である。状況的学習論では、諸成員、諸リソース、共同体等との関係性の変化や社会的布置の変化として「学習」を捉え、この意味で、学習を状況に関連づけられた「社会的実践への参加（participation to social practices）」（Lave & Wenger, 1991）とみなす。ここでの「参加」とは、成員・活動・共同体等の関係性のあらゆる変化を含んだ意味合いで使用されている。文化的再生産論に引きつけていえば、ブルデューが提示した階級構造論に時間軸を挿入して、階級地位の変化過程を諸行為・関係性の変化に関連づけて再生産過程を具体的に分析することを可能にした学習論ともいえる。

しかし、状況的学習論では、実践に参加する共同体の成員の学習過程を「実践共同体への参加（participation to communities of practice）」（Lave & Wenger, 1991）として定式化した点が重要であり、この点においてブルデュー理論とは一線を画すことに注意を要する。ここでの、実践共同体とは、「共通の専門スキルや、ある事業へのコミットメントによって非公式に結びついた人びとの集まり」（Wenger, McDermott & Snyder, 2002, 邦訳p.12）を意味するが、実践共同体への参加によって、意味、行為、階級といった社会の組織化原理が生み出されていくとみなす。たとえば、保険会社のフィールドワークを通じて、実践共同体での学習環境を議論

したWenger (1990) は、新参である保険請求処理係の学習形態は、意味、価値、文化的背景といった多様なリソースを参照しながらの営みとして記述された。新参の参加によって、絶えず、会社の組織原理は再構成され、成員の参加の意味も変更され続けていくのであった。このように、実践共同体とは、多様な諸リソースとの関係で意味を絶えず生成し続けていく場として位置づけられる。

以上のような定式化は、ブルデューで議論されてきた構造や制度とは明確に区別される。制度とは、いわば、成文化・物象化された構成物である。成文化・物象化とは、実践のある形に表象する作用を意味する。具体的には、保険請求処理課においては、決算書類の申請手続きがマニュアル化されており、そのマニュアルの作成過程等を知らなくても、仕事は問題なく進んでいく。ところがクライアントからのクレームがあり、問題が顕在化して、はじめて、マニュアルの仕組み自体を可視化する必要があることに気づく。そうして、保険請求処理係は、実践への関与の仕方を変え、その結果として制度は改変されていく。このように、制度の変化とは、実践への参加の仕方という観点から説明可能となる。

実践共同体と制度の関連をまとめると、実践共同体とは、意味を生成し続ける働きをもつ一方で、制度はその働きによって意味が事後的に物象化されたものとして把握可能である。つまり、制度とは、意味を生み出す実践共同体の存在を前提としていることから、制度と個々の実践とを媒介するものが実践共同体といえる。

Wenger (1990) は、この実践共同体概念によって再生産論を拡張・展開しようとした。再生産論を批判する論者と同様に、再生産論では逆説的ではあるが再生産の過程自体を十分に説明できないと指摘した。なぜなら、再生産論は、物象化した制度のみの変化を対象とした議論で

あり、そこでは、その場で営まれている実践間や成員同士の関係性が不可視にされているからである。このことは、行為と構造の循環的な作用の文化的な原理を説明するハビトゥス概念を持ち出してみても、ハビトゥスでは、あらかじめそれらの関係を二分し、両者を直線的に結びつけてしまう形で説明してしまうので、関係性の中で常に流動的に運動し続ける様相を見逃してしまうのである (伊藤・藤本・川俣ほか, 2004)。

そこで、Wenger (1990) は、再生産の過程を分析するにあたって再生産を2つの分析概念を用いて捉えなおした。1つは、新たな成員を組み込むための成員性の再生産であり、もう1つは新しい環境で実践を行うための実践の再生産である。先述したように、保険会社の計算処理係の社員の参加は多様なレベルで組織されていた。新人社員の採用、選抜の仕方、役割の分担の様式等によって成員であることの意味が絶えず生成されていく (成員性の再生産)。また、そうした制度が新人社員の学習形態をいかに組織し、実践共同体への参加を構成しているのかという実践の再生産過程の様子が、実践共同体への参加という枠組みから記述・分析されている。これらの分析では、再生産論のようなステティックなレベルからの分析ではなく、常に意味の生成のされ方が問われ、実践共同体への参加によっていかに動的に再生産がなされていくのかの説明が可能となるというのである。

以上の分析を通じて、Wengerは、実践の再生産と成員性の再生産の様相は実践共同体への参加という観点から分析することで再生産過程の変化の内実が問えるのだと主張している (伊藤・藤本・川俣ほか, 2004)。

3. 世代間継承分析の方法論—多重的時間アプローチ—

しかしながら、状況的学習論においてもなお課題がある。それは、分析概念に関わる課題である(高木, 2000)。特に、教授・学習形態の継承過程の分析に関する議論としては、長期にわたる世代間での変化の相違を連続的に分析するような理論枠組みが用意されていないという点があげられる。たとえば、Wenger (1990)によるフィールドワークは、一時点での短期的な調査であった。状況的学習論では、しばしば短期的な関係性の変化を扱っており、長期にわたる継承過程の実証的分析は難しい。唯一、「連続性と置換 (continuity and displacement)」(Lave & Wenger (1991), p.113) という時間経過に伴う世代間の差異の様相を記述する視点が述べられているが、あくまでも、この視点は、権力との関連で使用される新参と古参の成員間の配置を分析する視点である。さらに、重要なこととして、新参と古参とが共に過ごしてきた時間のずれについていかに記述するかといった、時間の位置づけに関わる理論的課題を残しているといえる。

つまり、状況的学習論では幾世代にわたる持続的な世代間の変化過程と時間のずれに関する理論的検討はなされておらず、それを探るための分析概念も見当たらない。したがって、再生産論と同様に状況的学習論においても、世代間継承をみるためには具体的な分析視点が必要とされており、現状では、教授・学習形態の具体的な継承分析は行えないでいる。

したがって、この分析上の課題を克服するために、第一に、継承過程を分析する単位を生成する必要がある。第二に、それに基づいた具体的な分析手続きを要する。そこで、再度、教授・学習形態の継承過程に関わる方法論的課題をまとめ直したい。

先述したように、再生産論には課題があった。特に、文化的再生産論の課題のひとつは、歴史的な分析視点と構造変化をみる分析視点との関係をいかに定めるか、であった。また、個々の行為レベルでの具体的実践の分析にも課題を残していた。すなわち、再生産論では、制度構造を歴史的に分析する理論的な視座は用意されているものの、引き継がれ方の過程に焦点を当てる視点は用意できていない。

他方で、状況的学習論には長期にわたる累積的な変化を伴う学習過程の実証的分析が課題とされる。また、世代間の関係とそれらの変化との関係を比較・検討する具体的な分析概念が用意されていない。

これらの課題は、教授・学習の継承過程を分析する理論的課題として再定義することが可能となると考えられる。ここでは、特殊な教育制度の下で再生産がなされてきた過程を議論する文化的再生産論と、学習を実践と成員等の諸リソースとの関係性のレベルの変化として議論する状況的学習論の両課題を踏まえながら、継承過程を分析するアプローチとしての理論的課題へと拡張を図りたい。そのためには、教授・学習形態の継承過程において再生産がなされるとする説明原理を解説しておく必要があると考える。これまで議論してきたように、変化を扱うとしながらも固定的な見方であるとして再生産論は批判されてきた。そのことを踏まえ、まず、再生産過程における「時間」の扱いに関わる理論的課題を整理する。

第一の課題として、教授・学習過程における世代間の継承の連続的な時間変化を捉えるための時間論が必要となる。そのためには、時間を累積化・複層化する単位が必要とある。なぜなら、世代には、根本的には時間の「ずれ」があり、それを可視化する見立てが必要となるからである。具体的には、師弟間、先輩・後輩間には共に時を同じく過ごした時間がある一方で、

彼らが過ごしてきた時間には差異がある。そこには、歴史的な時間の異同が存在する。さらに、教授・学習の形態自体も長期的な時間変化の中で変化し、また、行為レベルでのごく短時間の中においてもそれはダイナミックに変化する。したがって、教授・学習の継承のされ方を問題とすると、時間の位置づけ方が問題となる。このような、時間のずれをいかに意味づけて位置づけるか、という問題を「時間の多重化」議論²と呼ぶこととする。時間の多重化とは、異世代の時間のずれを交差させ、それぞれの時間の意味を差異化して位置づけるために導出された、再生産過程における時間の説明原理といえる。その意味で、この原理は、継承過程における時間変化の仕方を単位化して差異化する機能をもつといえる。以上の議論から、再生産は、第一に、この時間の多重化議論に位置づけて説明ができると考える。

しかし、具体的・実証的な分析に適用するためには、第二に、分析手続きを定める必要がある。特に、当初批判された再生産論のような制度構造に還元する分析ではなく、世代間の教授・学習の継承過程という個々の行為レベルの分析へと適用可能とする手続きが必要である。本稿は、この分析手続きを有したアプローチを「多重的時間アプローチ」と呼ぶ。その特性を簡潔に2点に整理する。第一に、再生産論、状況的学習論を系譜とするような社会・文化論をベースとしている。この点で、社会・文化論的視点を有するアプローチといえる。第二に、時間を多層化する志向性を有している。これは、歴史的視点から連続的・累積的な時間変化を捉えるアプローチであるといえる。本題にある「社会・文化・歴史的視点」として規定するのは、以上の2点を念頭に踏まえてのものである。

以下では、多重的時間アプローチの具体的な分析手続きを記す。まず、①実践に参加する成員の言動に着目する。データ収集は、理論的な

サンプリング (Graser & Strauss, 1967) に基づき実施する。いつ、どこで、何が、どのように継承されていくのか研究目的・仮説に従って設定し、質問紙法、観察法、インタビュー法等を用いて継続的に実施することとなる。次に、②研究目的に沿って分析焦点を定めてデータの選択・抽出を行い、③継承過程を可視化するためにモデル構成を行う。特に、時間軸を多重化・複層化させることに力点を置いたモデルを構成する。この作業によって、世代間継承の可視化が行える。最後に、④得られたモデルから説明を行う。特に、世代変化とそれに伴う時間の位相の変化とが交錯して継承がなされるプロセスについて、構造・制度からの記述と実践への参加の内実からの解釈的記述とを併用して描くことが必要となる。ここに、ブルデューを系譜とする文化的再生産論と学習を諸リソースとの関係から読み解く状況的学習論に多重的時間論を媒介とした本アプローチの特性があらわれているといえる。

4. ゼミナールにおける世代間継承過程

以下で、徒弟的モデルを援用したゼミナール(以下、ゼミとする)を事例として提示し、継承過程を分析するなかで本稿が提示する多重的時間アプローチの検討を行う。なお、本稿では、あくまで方法論の提示・検討が目的であるということと紙幅上の都合により、①、②までの分析事例を示し、③、④については稿を改めて、そこで詳しく論じたい。

フィールド 分析対象とするのは、大規模私立大学文学部の心理学専修に必修専門科目として配当された、3、4年次の持ち上がり制のゼミである。所属は、2年次に選択され、成績により配属が決定される。心理学専修には8～9つのゼミが設けられており、定員は15名で、年度毎にゼミ数、所属人数は異なる。本調査が対象

とするゼミでは、3年次生は15名、4年次生は8名であった。

ゼミの授業概要を示す。ゼミは、3年次、4年次による合同ゼミと4年次の卒論ゼミで構成される。春学期において、合同ゼミでは3年次生が中心となって各人が関心を持つ教育・心理学に関連のある発表が行われる。一方、卒論ゼミでは、卒論への「正統性」を保障すべく、2～3ヶ月かけて卒論テーマの選定が行われる。ここでの、正統性とは、意味、価値、意義といった個人の志向性を意味する。テーマは、指導教員およびゼミ生同士で対話的に構成される。また、そこでは、ゼミ生の興味・関心に基づく自我関与度の高い研究テーマを選択させるような配慮がなされている。

春学期の授業最終回には、3、4年次生合同の合宿が行われる。そこで、4年次生が卒論の中間発表を行い、それを聞いた3年次生は自身の関心・興味に沿って4年次生を指名する。学年毎の人数差によるペア決定は、ゼミ生同士の議論により調整される。この過程を経て決定された3、4年次生ペアを「ブラザーアンドシスター (B & S)」(田中, 2000) と称し、この制度を当ゼミでは「ブラザー&シスターシステム (Brother & Sister System)」(以下、BSSとする) と呼ぶ (山田, 2009)。

秋学期に入ると、合同ゼミではB & Sによる合同ゼミ発表が行われ、そこでは卒論の中間発表がなされる。一方、卒論ゼミでは、主に指導教員との個々のやり取りで卒論調査の計画、データ分析・考察、卒論執筆が行われ、他の4年次生とも共同で卒論作成を行う。1月上旬に卒論提出し、2月中旬に実施される口頭試問を終えると、実質的にゼミ活動は終了となる。

このように、当ゼミは、制度的に先輩―後輩関係の結びつきを規定することから、先輩―後輩間で継承の様相が顕著にあらわれると考えられる (山田, 2009)。以下では、ゼミ生を対象

に継続的にインタビューを行ったデータを用いて世代間継承過程の分析を行う。なお、筆者は、過去に当ゼミに所属しており、ゼミ離脱後も、第三者の立場から研究を行うことを目的として、参与観察を行っていた。ゼミ時の関わりは、定位置に観察場所を確保し、場の流れを乱さず、場との交わりは、話しかけられた際に応答する程度にとどめる「受動的参与 (passive participation)」(Spradley, 1980) を行っていた。ただし、当ゼミでの関わりの中なかでは、参加者としての役割に比重をおいて人間関係を築くことも多く、ゼミ外には、先輩―後輩としての立場としてかかわり、意図的に観察者としての役割を切り替えていた。

調査・分析 分析データは、2008年度4月、7月、12月、2009年度2月、4月、7月にインタビュー調査を実施したものを使用する。調査対象は、A期生 (N=8)、B期生 (N=15) (ただし、2009年7月のみN=14)、C期生 (N=12) である。質問項目には、「去年のブラザーシスターのつながりで何か活かされることはありますか」、「去年のブラザーシスターとのつながりで引き継ぎたいことはありますか」、「ブラザーシスターで何を学べていけるとおもいますか」等が用いられた。表1で、インタビュー時期の一覧と分析対象時期を示した。

事例は、A期生とB期生とC期生のうち、B & Sのペアで教授・学習形態の世代間継承過程の様子が明確にみられたもの ([A-6生]、[B-11生]、[C-4生] の3名のゼミ生の語り) を選出した。分析焦点は、先輩・後輩間の卒論作成・発表に関する教授・学習形態の継承過程に定めた。表2、3、4は、それぞれゼミ生毎に語りを逐語録におこして時系列で示したものである (引用部分は下線で示した)。

表1 インタビュー時期と分析対象時期の一覧表

…	2008年 4月	7月	12月	2009年 2月	4月	7月	12月	…
：								
A (N=8)	④	④	④	④				
B (N=15)	③	③	③		④	④	④	
C (N=12)					③	③	③	
：								

③：3年次、④：4年次 ゴシック体の③、④は分析対象を示す。□は世代間で時間を共有した時期を示す。B世代の2009年7月は1名の対象者がインタビューに参加できなかったため14名であった。

表2 A期生 [A-6生] の語り

2008年4月：
(去年のブラザーシスターでのつながりで、何か活かされてくると思う点がありますか?) 質問紙の配り方ひとつにしても、前に出て、こういう調査しますって言ったりだとか、あと、パソコン使って、あの一、計算とか、そういうふうなの見てきたので、自分のやるべきことはわかったかなあって
2008年7月：
(去年のブラザーシスターでのつながりで、何か活かされてくると思う点がありますか?) やっぱり、先輩の研究内容とか見てて、やってる姿を見てたら、それが影響されてるかもしれない、それが、ちょっとだけかぶってる部分とかあったりしてて、それがシスターについて影響してるのかなあって
2008年12月：
(ブラザーアンドシスターで発表した内容について伺いたいと思うんですけど。また、どんな感じで進めていきましたか?) あ、そうですね、ブラザーシスターの発表は、ええっと、しょっぱなだったので、発表が。第一回だったので。あんまり細かくはできなかったんですけど、メールで、こうこうこうこうってひたすら(笑)。で、それをシスターに送る中で自分もやっと理解できた面もあるんですよ。シスターに送れるように、こうがんばって、わかりやすく説明してるうちに、自分もわかってきた。頭で思ってたことが整理されてきたっていう
2009年2月：
(去年のブラザーシスターのつながりがこれからの活動に活かされてくる部分はあったりしますか?ってところでこういうあたりはどうやったりしますかね?) 先輩が、ブラザーシスターの上の姉があの一(笑)えー、が発表の前にちょっと集まって準備しようとか本渡してくれたんですけどーそういうのを見てーあ、自分もこうしたらいいやなーってね、思いましたねー卒論に関してー

表3 B期生 [B-11生] の語り

2008年12月：
<p>(ブラザーシスターでどんな点を引き継いでいきたいですか?)</p> <p>なんかその発表の時も、キーワードのメールすぐくれたりとかこの本使ったらいよいよって教えてくれたんでそれは助かったんで、来年自分がその立場になったときもキーワードとかこういうの調べていったらいいよとか、自分が知っていないとできないので、<u>そういう姿勢っていうのはまねしたいなって思いました</u></p>
2009年4月：
<p>(前年度のブラザーシスターで引き継ぎたいことはありますか?)</p> <p>ブラザーシスターで3回生が4回生のキーワード発表するときに、先輩から長文でばあって送ってくれて、これよろしくて感じじゃなくてすごい助かったんで。だからそういうのできるように、していきたい。参考にしたい</p>
2009年7月：
<p>(過去のつながりは活かしていけそうですか?)</p> <p>本当に((先輩A-6))さんがよくしてくれて、発表の時もメールで詳しくガイドラインみたいな詳しく送ってくれてわかりやすかったんで、当時も自分が4年生になったらそういう風にしようって思ってた、今回もそういうブラザーシスターも決まったんで発表が近づいてきたら、そんなたいそうなことできないですけど、こんな流れでしてねって言うこと言えたらいいなって</p>

表4 C期生 [C-4生] の語り

2009年12月
<p>(どのようにブラザーシスターとやり取りをして発表準備をしましたか?)</p> <p>まず、((先輩B-11))さんから10月の20何日の時点でメールをいただいて、11月の24日が発表なので以下のことを調べてくださいってメールがきて</p> <p>(ブラザーシスターで活かしていきたいと思う点はありますか?)</p> <p>…((先輩B-11))さんの場合は一カ月以上前に言ってくださってたので、あのー自分の好きなように調べてくださいって自由にできたんで<u>それはついていただけたら</u>、誰もついてくれなかったら別にいいんですけどー</p>

表2の2008年度4月、7月、12月に行われたインタビューデータからは、「質問紙の配り方ひとつにしても、前に出て、こういう調査しますって言ったりだとか、あと、パソコン使って、あのー、計算とか、そういうふうなの見てきたので」（2008年4月）や、「シスターについてて影響してるのかなあって」のように、前年度ゼミ生の発表準備をみたA-6生が先代ゼミ生の卒論内容・作成方法・発表形式に影響を受けていることがわかる。特に、2009年2月の語りに着目すると、「自分もこうしたらいんやなーってね、思いましたねー」のように、先代のB & Sでの取り組みを参考にしようとする姿勢を語っていた。

そこで、そのA-6生のB & Sの後輩であるB-6生の語りをみると、ゼミの発表準備への姿勢が引き継がれていく様子が見てとれる（表3）。特に、それは、2009年7月の「自分が4年生になったらそういう風にしょって思ってた」のような発言から示唆される。さらに、単に学習への姿勢を引き継ぐだけではなく、A-6生の「シスターに送る中で自分もやっと理解できた面もあるんですよ」の発言から読み取ることができるように、B世代の後輩からA世代の先輩へも理解の向上に寄与した契機となっていたことがわかる。すなわち、教授・学習形態とは、単なる個人のパフォーマンスレベルの変化ではなく、異世代を含めた相互的なやり取りを媒介とした教授・学習形態の相互形成過程として読み取ることができるといえる。

そして、B世代B-6生の次の代の後輩におけるC-4生の語りから、先代の姿勢が今後も継続的に受け継がれていく可能性があるものとして見取ることができる。2009年12月には、「10月の20何日の時点でメールをいただいて」「一か月以上前に言ってくださってたので（中略）それはついていただけたら」と語っており、実際、B-11生は、「キーワードのメールすぐくれたり

とか（中略）そういう姿勢っていうのはまねしたいなって思いました」と語っていたという点から、世代が変わってもなお再生産され続ける教授・学習の姿勢や形態というものがあるといえよう。

以上の事例より、学習・教授の世代間継承過程は、時間軸と世代軸を設定して、そこにどのような参加が行われたのかを記述することで可視化される。継承の成果も、単に、パフォーマンスレベルでの変化だけではなく世代単位で同時並行的に何がどのように継承されていくのかを個々の行為に焦点を当てて分析していくことで、継承過程の社会・文化・歴史的な分析が可能となる。今回は、一対一の関係における継承形態に焦点づけて述べたが、たとえば、ゼミの世代変化、役割や配置の変化、諸リソースの使用の変化といった諸条件を分析単位として、長期にわたる変化と短期的な行為レベルの変化といった異なる層の時間のなかに参加の仕方を位置づけて可視化を行う方法も可能である。このような視座は、当ゼミのような複数学年が同じ時間を共有するという制度的要件の特殊性の上に成立していることから、成立背景や文脈に根差した個々の行為の意味づけとその解釈もあわせて記述する必要がある。そして、必ずしも継承されない再生産過程や、可視化の困難な学習への無関心・無関与等の「負の側面」の再生産にも自覚的になりながら記述しておく必要があるだろう。

さいごに

本稿では、再生産論と状況的学習論の課題を媒介に提起された多重的時間アプローチをフレームワークとして、ゼミ実践の世代間継承過程についての具体的なデータを用いて、その分析視座を検討した。

再度、再生産論と状況的学習論がもつ継承過

程の分析に関わる有効性と課題を整理したい。再生産論は、組織的構造およびそれと相互行為との関連を明らかにするが、①世代間変容過程そのものの分析および②歴史的な分析視点と構造的な分析視点との関係をいかに定め、個々の行為レベルでの具体的実践を分析するかが課題であった。状況的学習論は、社会空間的な学習の過程を個々の行為レベルで明らかにするが、①長期にわたる継承過程の実証的分析は難しく、②世代間の関係の変化に伴う学習形態の体系的・組織的な分析において課題を残していた。

本稿では、これらの課題を時間の多重化議論として扱い、世代の時間軸を多層化して継承関係を明らかにする多重的時間アプローチという分析観点から捉え直した。そして、このアプローチを媒介としてゼミでの教授・学習継承過程を社会・文化・歴史的な視点から検討した。第一に、世代間の継承のされ方による制度の形成は、世代間差異で生じる実践共同体の形成のされ方から分析できることが提示された。第二に、世代間成員の語りから学習へ向かう姿勢がどのように継承されたかが記述された。

このように、時間的的多重化アプローチは教授・学習の継承過程の具体的内実を検討する視座になると考えられる。教育的営為は、何がどのように継承されたのかの過程をつぶさにみることで見え方が異なる。その視点を具体的に提示したところに本稿の意義があると思われる。

最後に、今後の課題を述べる。まず、方法的課題である。多重的時間アプローチでは、再生産を制度・構造に還元することなく、変化する時間のなかで継承形態の多層的な変化が可視化される。当然、何かが可視化されるということは、不可視な側面がでてくるということになる。このアプローチにおいては、①再生産論の階級分析や状況的学習論の社会空間移動の分析が後景に退くこととなる。また、②マクロレベルでの分析には不向きであるため、たとえば、

歴史的段階等の構造・制度分析等には適用は難しい。そして、③質的な分析が主となるためローカルなレベルでのモデル構成となりやすく、結果の一般化には問題をかかえる。また、④継続的な調査となるためコスト的な問題があげられ、調査者の負担、調査協力者への負担に留意する必要がある。最後に、⑤方法論の整備である。長所・短所および何を可視化し何を不可視としているかを理論的・実践的な側面から整理し、再度、理論体系に位置付け直す作業が必要となる。たとえば、ライフサイクル論、生涯発達論、社会生態学、文化心理学等の時間を扱う他の理論との関連について検討する必要がある。

次いで、本稿では事例として大学ゼミを挙げたが、安定・変化を再生産する過程はどこフィールドでもみられる。特に、本稿は多くの人々が数年という比較的短い期間で移動していく教育機関・制度という制約のもとに成り立つアプローチであった。この点を鑑み、今後、フィールドの特徴を明確に示し、フィールド間での差異を相互比較して組織的に分析を行うことも課題となる。

そして、本論では、分析観点を提示することがねらいであったので、教授・学習形態の継承過程のモデル提示まではできていない。グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Graser & Strauss, 1967) 等による体系的・実証的な分析を今後の課題としたい。

最後に、継続的なインタビューにおける面接者と被面接者についての問題がある。繰り返す同じ質問をすることで、次第にラポール形成がなされ、より正確なデータを抽出されることは指摘されているが (Langness & Frank, 1981)、一方で、実験や面接場面における要求特性や評価懸念、すなわち、研究におけるバイアスの問題が払拭されているとは言い難い。すなわち、面接者がゼミに所属していたことを被面接者が知っていたことによって、語りの質自体に偏り

がでた可能性が大いにある。この点については、近年、調査対象者を知り合いに据えることの意義と限界に関する議論が展開されており（呉，2004）、新たな方法論の提言もなされてきている（山本・高橋・サトウほか，2003）。しかし、縦断的な研究における面接者と被面接者との関係性とそれらの変化に関する問題については未だ十分に検討がなされていない。この点について、本研究では、インタビューの最終回に実施した内省報告をデータとして扱っており分析を行っている。稿を改めて議論する予定である。今後、この点は多重的時間アプローチを継承過程の分析に適用する際の方法論上の課題として慎重に議論していく必要があると考えられる。

注1) 世代 (generation) とは、一般的に、親・子・孫と続く各々の代、または、生年をほぼ同じくした考え方や生活様式の共通した人々・年代等の意味合いで使用される。一方、学術用語としての「世代」概念は、精神分析学では、初めてフロイトによって提示された「世代間伝達 (intergenerational transmission)」概念があり（小此木，2002）、ライフサイクル論ではエリクソンの「世代性 (generativity)」概念がある（西平，1993）。また、ライフコース論、社会生態学の分野では、世代研究、世代間調査等の用語で発達研究上のキーワードとして扱われている。しかし、本稿で扱う世代概念は、継承過程を多様な文脈・視点から捉えるため、世代を極めて広義の分析概念として使用している。

注2) 香川・茂呂（2006）は、「複数の異なる時間が交差し、多重する発達（あるいは文化的実践）」について、「異時間混交性 (heterochrony)」、あるいは、「多重時間性」（香川，2009）と提起している。これらは、時間の多重化議論と「文脈間の時間の差異」

を重視する点でほぼ共通する志向を有しているといえるが、異時間混交性、多重時間性では文脈ごとの異なる時間の交差が発達をどう導くかの解明に力点がおかれている（香川，2009）。

文献

- ブルデュー，P.（1991）．再生産 宮島喬（訳）共立出版
- 藤田英典（1987）．「階層と教育」研究の今日的課題 教育社会学研究，42，5-23.
- 福島真人（1993）．認知という実践—「状況的学習」への正統的で周辺的なコメントール
- レイヴ，J.， & ウェンガー，E.（1993）．状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加 (pp.123-183) 産業図書
- Graser, B., & Strauss, A.（1967）．*The discovery of grounded theory*. Chicago : Aldine.（後藤隆・大出春江・水野節夫（訳）（1996）．データ対話型理論の発見 新曜社）
- 伊藤崇・藤本愉・川俣智路・鹿嶋桃子・山口雄・保坂和貴・城間祥子・佐藤公治（2004）．状況的学習観における「文化的透明性」概念について—Wengerの学位論文とそこから示唆されること— 北海道大学大学院教育学研究科紀要，93，81-157.
- 香川秀太・茂呂雄二（2006）．看護学生の状況間移動に伴う「異なる時間の流れ」の経験と生成—校内学習から院内実習への移動と学習過程の状況論的分析 教育心理学研究，54(3)，346-360.
- 香川秀太（2009）．異種の時間が交差する発達—発達時間論の新展開へ向けて— サトウタツヤ（編）TEMではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究をめざして— (pp.157-175) 誠信書房
- Langness, L. L. & Frank, G.（1981）．*Lives : An*

- anthropological approach to biography*.
Chandler & Sharp Publishers. (米山俊直・小林多寿子(訳)(1993). ライフヒストリー入門—伝記への人類学的アプローチ—ミネルヴァ書房)
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK : Cambridge University Press. (佐伯胖(訳)(1993). 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—産業図書)
- Mauss, M. (1968). *Sociologie et anthropologie*. Paris : Presse universitaires de France. (有地亨・山口俊夫(訳)(1973). 社会学と人類学 I. II 弘文堂)
- 宮島喬 (1994). 文化的再生産の社会学—ブルデュー理論からの展開—藤原書店
- 西本直 (1993). エリクソンの人間学 東京大学出版会
- 小此木圭吾 (2002). フロイト思想のキーワード 講談社現代新書
- 小内透 (1993). 再生産論の近年の動向と課題—変動論的視点の導入による再生産論の再編をめざして—教育社会学研究, 53, 155-173.
- 呉宣児 (2004). 知り合いをインフォーマントにする 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.126-131) 新曜社
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. New York : Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- 高木光太郎 (2000). 行為・知覚・文化—状況的認知アプローチにおける文化の実体化について—心理学評論, 43(1), 43-51.
- 田中俊也 (2000). 理論実践の場としてのゼミ 会報「葦」(関西大学教育後援会), 115, 104-105.
- 山田嘉徳 (2009). ゼミ活動における学びを探る視点とその有効性—正統的周辺参加論に基づくゼミ活動に着目して—文学部心理学論集, 3, 35-44.
- 山本登志哉・高橋登・サトウタツヤ・片成男・呉宣児・金順子・崔順子 (2003). お金をめぐる子どもの生活世界に関する比較文化的研究—済州島調査報告—共愛学園前橋国際大学論集, 3, 18-28.
- Wenger, E. (1990). *Toward a theory of cultural transparency : Elements of a social discourse of the visible and the invisible*. Doctoral dissertation, University of California, Irvine.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice : A guide to managing knowledge*. Boston, Mass : Harvard Business School Press. (櫻井裕子(訳)・野村恭彦(監修)・野中郁次郎(解説)(2002). コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践—翔泳社)
- Willis, P. (1981). Cultural production is different from cultural reproduction is different from social reproduction is different from reproduction, *Interchange*, 12 (2-3), 48-67.

〈謝 辞〉

本研究・調査は田中俊也教授のご協力のもと実施させていただきました。深く感謝申し上げます。また、ゼミ生の皆様には調査に快くご協力頂きました。心より感謝致します。