

大学ゼミ共同体の規範維持過程に関する語りを通した学習の方法論的検討 An Examination of Learning through Narratives about the Succession Process of Norms in University Seminar Community

山田嘉徳（関西大学教育推進部）

Yoshinori Yamada (Kansai University, Division for Promotion of Educational Development)

要旨

本研究は大学ゼミ共同体における参入—離脱過程を含めた先輩後輩関係に言及する語りの社会文化的機能に着目して、共同体の規範維持過程に関わる語りを通した学習と大学教育への示唆を方法論的に検討したものである。まず、学習をめぐる社会文化的研究を手がかりとし、先輩後輩関係に言及する語りの機能を探索的に分析した。次に、成員性の形成・維持における準成員に言及する語りの機能に着目し、社会的関係性の差異からその語りの使用のあり方を分析した。さらに、成員性を拡張する準成員に言及する語りの機能を通して、当該共同体における不在の成員が可視的になることで規範が維持されていく側面が記述可能となることを活動事例に即して例証した。最後に、共同体の成員交代における規範維持過程に関する学習の可視化がもたらす大学教育への示唆を考察し、今日的な高等教育政策の構造的な文脈を踏まえたかたちでの、学習成果との関連に踏み込んだ分析が必要となることを今後の課題として述べた。

キーワード ゼミ共同体、状況的学習、規範維持過程、先輩後輩関係、語りを通した学習 / Seminar Community, Situated Learning, Succession Process of Norms, Senpai-Kohai Relationship, Narrative Learning

1. 問題意識と目的

1.1. 本研究の背景

学生同士が互いに協同的に学び合うゼミの学びをいかに捉えるのかについては、高等教育の学習環境やそこでの支援のあり方を検討する上で重要なテーマの一つであろう。教員や学生間のコミュニケーションを基盤に成立するゼミにおいて、社会的な関係性をどう持ち込み、いかに学習環境をデザインするかについて検討を重ねることは、現代の大学教育における重要な課題の一つである（伏木田、2021）。さらに、特定のゼミ共同体の学生同士の関係性に根差した豊かな学びを見取る方法論について検討を重ねることも、今日の学習研究に期待される役割の一つである。ただしゼミを対象とする学習研究においては、例えば異学年交流や熟練度の違いに注目する共同体での学習での

議論において、現成員の相互作用に主に焦点が当てられて検討されてきた。そこでは共同体から過ぎ去った成員とこれから参入する成員の存在までを視野におさめて時間軸を貫いて歴史的に検討する視点に欠ける、という方法論上の課題が指摘されてきた（山田、2019）。こうした問題認識を念頭に置き、本研究では成員交代過程における共同体の規範維持過程¹に関する学習にアプローチするための視点の提起を通して、上述の課題に応えることを目指す。具体的には、大学ゼミ共同体を題材に、そこでの成員の参入—離脱過程を含めた先輩後輩関係に言及する語りの機能を検討することを通して、成員交代過程における規範維持過程に関する語りを通した学習が検討し得ることを示し、大学教育や学習研究への示唆を考察する。

1.2. 本研究の理論的枠組み

成員交代を伴う集団が同一の目的のもとで活動し、その集団の成員が年を重ねる毎に交代する過程で、成員同士で交わされる語りは共同体の規範維持過程においていかなる機能を果たすのだろうか。成員交代を伴う大学ゼミ共同体の先輩後輩関係を取り上げて、共同体の規範維持過程を支える語りの社会文化的な機能に着目して議論する。

先輩後輩関係は、「学校」という共通空間を経験する時間の先後関係を基に歴史的につくりだされてきた側面があるとされる(佐藤、2005)。また先輩後輩の成員認識はコミュニケーション様式を規定し、「先輩らしさ」、「後輩らしさ」は社会的に形づくられる(中根、1967)。共同体の成員交代に着目すると、新たな後輩が参入すると同時に、後輩は先輩になり、先輩はやがて当該共同体を離脱していく。この一連の共同体の参入—離脱過程のなかで、先輩後輩関係を通じた学習過程も再生産的に維持・形成される。

先輩後輩関係を共同体内の成員関係のみならず、共同体の参入前の成員、離脱した成員との関係まで含んだものとして捉えるために、こうした共同体の参入前の成員、離脱後の成員をそれぞれ「参入前成員」、「離脱成員」と呼び、両者をまとめて「準成員」とし、準成員と成員との関係に着目して先輩後輩関係にみられる語りと学習との関係の検討を進める。

その際の手がかりとして、状況的学習論(Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1990, 1998)を参考にする。状況的学習論は特定の共同体に固有の学習・発達過程の解明を目指すアプローチであるが、ここでの学習・発達のメカニズムは、個人の「内側」に存在しているものではなく、むしろ世代を超えて「広がる(stretched over)」ものとみなされる(Cole, 1996)。後述するようにその分析の手立てとなる分析概念について一定の整備がなされている。また先輩後輩関係を共同体内の成員関係のみならず、共同体の参入前成員、離脱成員の関係を含んだものとして捉え、語りの機能を明らかにすることをねらう本研究において、このアプローチ

を分析の手がかりとすることは有効と考えられる。

状況的学習論の立場では特定の共同体における実践は、その成員のなかで再構成される「歴史」を通じて、環境との相互作用のうちに形成されるものと捉えようとする。このアプローチから、成員交代を伴う共同体の歴史的な性格を踏まえた形での先輩後輩関係における実践を扱うことができ、そうした共同体の実践としての語りがいかに機能するのかについて記述する枠組みが得られる。

具体的には、先輩後輩関係における成員性と実践との関連は「リソースへのアクセスの形態」

(Wenger, 1990 ; Lave & Wenger, 1991) という観点から捉えられる。とりわけ、実践のリソースとしての語りの役割は大きく(Brown & Duguid, 1991)、共同体の再生産や維持の機能を果たす点は注目される(Orr, 1990)。なぜなら、実践へのアクセスにおける語りの役割を検討することで、言語使用のあり方が、実践に参加している当事者にとってどのように意味づけられたものであるかが明らかになるからである(Wenger, 1990)。実際、こうした語りを介して先輩後輩関係や共同体の規範は日常的に形成・維持されているものと解釈できる。この点についてLave & Wenger(1991)では特定の共同体内の成員の連続性と置換(continuity and displacement)という概念をもって成員交代過程のダイナミクスの把握をねらう。これは学習というものが歴史的に構造化された共同体の変化・変容と不可分であるとする点を汲んで提示された概念である。特に本稿の主題に即して強調すべきなのは、その共同体にすでに誰がおらず、誰がどのようにその共同体からいなくなることによって学習の契機が新たにつくり出されるのか、ということである。この問いをもって、共同体の成員が過ぎ去った成員とこれから参入する成員をどのように言及するか、実践を語る活動を記述するための具体的な分析視点が求められる。

上記の議論を踏まえ具体的な学習事象を記述する手がかりとしては、社会文化的理論を提唱した、ヴィゴツキー(2001)の最近接発達領域(zone of proximal development)の概念を解釈・拡張する

ことで提案された足場かけ (scaffolding) (Wood et al., 1976) の概念が参考になる。足場かけは、他者による援助の側面に着目し、学習・発達を検討するもので、主により有能な大人 (熟達者) が子ども (初学者) に対し、いかに足場を設けて、学習・発達を援助するかに焦点を当てる。

例えばブルーナーら (Wood et al., 1976) の議論を展開させた段階的な足場かけ研究 (Stone, 1998)、また認知的徒弟制 (Brown et al., 1989) の議論に基づき展開させた階層的認知の差異に基づく支援モデル (Prichard & Woollard, 2010) などがある。いずれも、支援する側と支援される側との相互行為を視野に入れて検討するものであり、学習を一定の相互作用を通じた社会的達成として捉えようとする。

それに対し、足場そのものがいかに生まれるかを問うアプローチもある。Valsiner (1998) は、足場かけに注目する研究の多くは、概して被援助者を取り巻く援助者の存在が自明とされており、必ずしもその場に存在する周囲の熟達者だけが援助者になるわけではないと述べる。これに関連して、「意図的な教授以上の社会化の資源」 (Lave, 1988) になる潜在的な足場の可能性を見過ごしてはならないとする見解もある (Rogoff, 2003)。これらはいわば、歴史的文脈に潜在するような「みえない教育 (invisible pedagogy)」 (Bernstein, 1996) の可能性に焦点をあてたものともいえる。

先述の通り、異学年交流や熟練度の違いに注目する学習の議論では、共同体内の成員の相互行為・支援を主な分析の対象として扱ってきた。そこでは通常、援助者から被援助者への言及や関わりなどの所作を通じて学習者にとっての足場が形作られているという見方をもって、具体的分析が進む。たしかに共同体の規範維持に寄与する行為や語りの多くは段階的な足場かけとしてなされるものだが、先の Valsiner (1998) の指摘を踏まえれば、学習者は現に存在する成員との関わりのみならず、やがて接することになるはずの他者やかつてその場にいたはずの他者を成員同士で可視化するような語り直しをもって足場そのものを拡張的に形作

っていく、という見方もできよう。共同体内の成員が参入前成員、離脱成員の準成員をいかに関係づけながら語るのかというこの見方をもって共同体の規範維持過程を新たに捉える視点を掴み出すことは、学習のあり様を豊かに照らし出す可能性を拓くだろう。こうした見方から「実践について語ること」を共同体への参加のための一つの契機とみなす状況的学習論を背景に分析・解釈することを通して、成員交代を伴う共同体にみられる社会文化的な語りの機能を意図的に活用する大学教育への示唆が掴み出せると考える。

1.3. 本研究の目的

本研究では、年度を重ねる毎に成員交代を伴う共同体での先輩後輩関係において、共同体内の成員に言及する語り及び参入前成員と離脱成員の準成員に言及する語りを対象に、その特徴を内容面から探索的に分析する (分析 1)。この知見を踏まえ、先輩後輩関係に言及する語りの機能を検討し (分析 2)、成員交代を伴う共同体の社会文化的な語りの機能を活動事例に即して示した上で (分析 3)、大学教育への示唆を論じる。

2. 方法

本研究で扱われるデータはすべて山田 (2019) で扱われたものである。2010 年 4 月から 2013 年 3 月にかけて得られたデータに対し、本研究の目的に即して再分析を施した。データ収集時点から時間が経過している点にも鑑み、解釈的分析を施す際には、関係する当時の観察記録により収集されたフィールドデータとも逐一突き合わせて分析するように留意した。

2.1. フィールドの概要

本研究で取り上げるフィールドは、A 大学文学部必修科目「卒業演習」において心理学を専攻とする 3、4 年生合同の大学ゼミ (以下、B ゼミとする) である。B ゼミでは、3、4 年生合同での卒論中間発表、ゼミ合宿・コンパなど、3、4 年生が先輩後輩の間柄で一緒に活動に取り組む機会が制度

的に保証されている。これらの活動のなかで、卒論作成を中核的活動とした先輩後輩との関わりを通して、協同しながら学習するという規範が、先輩から後輩へと受け継がれ、成員間で共有されていく。また、ゼミの授業外においても、先輩後輩同士で発表練習をしたり、ゼミ室に保管されている書籍や卒論を用いて理解や発見を得たりするなどの授業外学習や、ゼミコンパ、合宿で交流したりするなどのインフォーマルな学習がある。Bゼミは、先輩後輩同士で協力して卒論やゼミ発表に取り組みながら、協同的な学びが為されるフィールドといえる。

Bゼミのカリキュラムの概要を示すと、第1回目の授業時に<オリエンテーション>を行う。4月から7月にかけて、3年生が中心となって各自の関心に基づき、<ゼミ発表>が行われる。7月初旬から中旬にかけて<ゼミ合宿>が行われる。そこでは、4年生の卒論中間報告やゼミコンパがなされる。9月からは、先輩と後輩とが「ペア」となって合同ゼミ発表が行われる。12月には<ゼミ合宿>を行い、通常授業で積み残された卒論合同中間発表が行われる。翌年1月のゼミ最終回では、<茶話会>がなされる。そこで、1年間の活動の振り返りを行い、ゼミ活動が終了となる。

2.2. フィールドへの関わり

調査者によるゼミへの参与の形態、役割は次のようなものであった。1年のうちの春学期期間は、全体を見渡すことができる教室後方の一面のスペースで待機し、「受動的参与（passive participation）」（Spradley, 1980）の参与形態をとることが多く、秋学期期間になると、卒論に関してゼミ参加者を非定期的に支援するといった関わりとなっていた。それは、調査者が当時Bゼミの卒業生であったことから、調査者とゼミ参加者との関係が比較的自由に質問・相談などがもちかけられるものであったことに起因している。なお懇親会などの授業外の行事にも可能な限り参加した。

2.3. 調査参加者と調査手続き

調査参加者は、2010年度（以下、C年度）、2011年度（以下、D年度）、2012年度（以下、E年度）の3年間、ゼミ開始日（4月初旬）からゼミ終了日（翌年1月初旬）にかけてゼミ活動に参加したのべ41名であった。年度毎の人数の内訳は、C年度12名、D年度15名、E年度14名であった。当時の担当教員の承諾のもと、ゼミ参加者に対して、調査協力の依頼を行い、すべての参加者から継続的な調査の許可を得た。

調査手続きとしてはゼミ活動において随時、ゼミでの参加者の発話、行動、雰囲気についてフィールドノート及びデジタルメモ（pomeraDM10）を用いて記録した。また、インタビューの実施時期は、ゼミ終了時期の1月から2月にかけてであった。所要時間は一人平均60分であった。本研究で分析対象となる質問内容は、先輩及び後輩とそれぞれどのように協力しながら作業を行ったか、ゼミの雰囲気は変化したか、ゼミで学んだことは何か、などであった。

なお調査の目的が事前にゼミ参加者に特定されることで故意に回答を誘導しないための工夫として、次の通り配慮した。まず本研究では参入前成員、離脱成員にいかに関及するかに着目しているが、それらの成員の存在を直接引き合いに出して尋ねることは控え、あくまで会話の流れのなかでそれらの成員の存在が語られるように心掛けた。具体的には、上述の質問に対する回答がなされた場合に「なぜそう思うのですか」などと理由を尋ねたり、記録したノートの発話を引用しながらその発話の理由を尋ねたりする形で質問を行った。またインタビュー冒頭には、調査の趣旨はゼミでの意識や取り組みに関する調査であることを伝え、先輩後輩関係に焦点があるという点までは言及せず、インタビューの話題も日常的な経験に触れるかたちとなるように考慮した。インタビュー場面の発話はすべてICレコーダーを用いて録音した後、電子ファイル化した。41名のインタビューファイルをもとに、逐語録を作成した。逐語録は、発話の交替が明確となる水準で起こした。

2.4. 調査で得たデータの取り扱いと倫理的配慮

ゼミ教員の承諾のもと、ゼミ参加者に対し、参与観察による調査の協力依頼を行った。また、インタビューを実施する際には、すべての調査対象者に対し、事前に以下の教示を行った。(1)調査で引用する場合には個人が特定されないように個人名は匿名にすること、(2)研究目的以外では得られたデータは一切使用しないこと、(3)データは保存しておく必要がなくなった時点で廃棄すること、(4)調査はいつでも辞退できること、それによって不利益が被ることはないこと。

ゼミ参加者のインタビューで得られたデータについては、逐語録のうちゼミ参加者及び調査者によるゼミ体験の意味づけが含まれる発話群を対象に、分節化を行った。ここでの発話群は、インタビューが質問と回答の連鎖により構成される会話を通した相互行為であることを踏まえ、「質問と回答の連鎖によって構成された発話」と操作的に捉える。分析に際しては、発話の前後で話題の内容が変更されている場合には異なる語りとし、同じである場合には同一の語りとして会話を分節化した。すなわち、ゼミ参加者の発話が会話のなかで同じ内容のものとして継続する場合、質問者は新たに聞くべき同一の語りとはみなし、元の質問に対する「回答」として扱わない場合には、異なる語りとはみなした。

手順としてはまず、(1)逐語録におこした発話群から成る語りを分節化し、(2)それらを語りにおける「学びの内容」(3.1.分析方法で記す)の異同に基づき整理し、そして(3)逐語録を参照しながら、整理された語りのまとまりがデータを忠実に反映したものであるかについて、(1)(2)の作業を繰り返し行うなかでチェックし、必要に応じて修正・変更を施した。

3. 分析1

3.1. 分析方法

足場かけ研究の視点を踏まえ、先輩後輩関係に言及する語りの特徴を示す。41名のゼミ参加者(以下、C1などと記号で表記する。アルファベッ

トは調査年度を、数字は被調査者番号を示す。)のインタビューで得られた発話群から成るデータを対象に、ゼミ体験の意味づけが含まれた語りに着目し、そのなかの学習の「やり方・あり方」に焦点をあてた。これを、「学びの内容」と規定し、1.「ゼミ発表のやり方(以下、ゼミ発表とする)」((例)「先輩の卒論のお手伝いやと思って、っていうのがすごいあったんで、先輩が考えてることを発表する」(D7))、2.「卒業論文の進め方(以下、卒業論文とする)」((例)「卒論の書き終わったデータを来年これみて参考にしたらいいよみたいな送ってくれたりして…後輩入ってきたら俺もせなあかんなあ」(C7))、3.「協力的関与のやり方・あり方(以下、協力的関与とする)」((例)「何かしらで誰かのために何かしようって…やっぱり上の先輩からしてもらったのがおっきいのかなあとって…先輩がやってきてくれたから次やってあげようって」(E3))の3つに分類した。ここでゼミ体験の意味づけに絞った上で3つの学びの内容の語りに注目するのは、これらの語り毎に実践者の共同体への参加の仕方の違いが具体的に現れるために(Wenger, 1990)、先輩後輩関係に言及する語りの機能の特徴も捉えやすくなると考えられたからである。また協力的関与を学びの内容に含めるのは、協力的な関わりがもたらす成員性の形成もアイデンティティ形成を含む「学び(learning)」の一つの側面として描くためである(Lave & Wenger, 1991)。各参加者の学びについての語りのなかで先輩後輩関係がいかに言及されるかを調べるため、足場かけ研究の視点を手がかりとし、以下の6つの語りの側面を導き、分析枠組みを定めた(図1)。

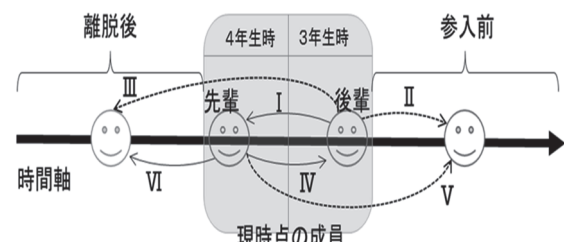


図1 分析枠組み

表1 先輩後輩関係における学びの内容に言及する語りの側面

語りの側面	具体例
I:3年生時に現在の直接関わりをもった先輩との関係に言及 (3・現・先)	(先輩と後輩一緒にやってサポートされてる感じが)ありました,ほんと先輩にすごいメールして一なんかとりあえず,先輩が思っはる発表をしたいなってゆうのがあって,なんか私あんまり理解力がないのか,ああ,あつてかなあつてゆうのがすごい不安で確かめる意味でも,ちょっとでも役に立ちたいと思って調べてたんですけど,逆に,それをサポートしてもらった感じで(笑)…参考文献を紹介してもらったんですよ,図書館にあるこういう本,なんかってゆう本で言ってもらって…(なるほど)そうなんですよ(笑)(<先輩の卒論>テーマに合うようにって強かったんかな)私のブラザーシスターは先輩の卒論のお手伝いやと思っ,ってゆうのがすごいあったんで,先輩が考えてることを発表するんやって,はい. [ゼミ発表:D7]
II:3年生時に参入前の直接関わりを持たなかった後輩との関係に言及 (3・参・後)	特に, B3さんが良くしてくれて,ほんとにそのまあ卒論の書き終わったデータを来年これみて参考にしたらいいよみたいな送ってくれたりして, まあやり方とかも教えてくれたりして, まあ感じてたんで, よくC2さんとかと一緒にやったんで, B3さんとそういう話をしてて, めっちゃ言ってくれるよなあみたいなの, でも, たぶんそのときくらいにもその後輩入ってきたら俺もせなあかなあみたいなののはなんとなくちよろつと言ったた気もします. (実際に3回のときに)そうですね, ちよろつとB2さんと, 最後の方, 卒業間際くらいやったんですけど, やっぱりその3回生に後輩にどういふうに任せたらいいかわかれへんわあみたいなのを言っただけで, ああ難しいんやろうなあって思っ, …だからそれは予想してましたね, 難しそうやなあって. [卒業論文:C7]
III:3年生時に離脱後の直接関わりをもたなかった先輩との関係に言及 (3・離・先)	(3回生と4回生の雰囲気ってゆうのは)私がほんとに思っしたのは, 何かしらで誰かのために何かしようって思っ, 動く子が多いなって思っ, …(なんでそんなふうになっていくかなあ)あーあーたしかに, ああそうですね, なんでなんですかねえ, やっぱり上の先輩からしてもらったのがおっきいのかなあと思っ, ずっと私がD4さんだったりD9さんが, なんかそのゼミ合宿だったり, その私たちとは関係のない先輩, 上の代の先輩が来てくれたときにすごいなんか, わー誰々さんーみたいな感じで, なんか駆け寄ったりだとか, すごい仲良いなあって思っ, なんかそういうのが, なんか受け継がれてるのかなあってゆうか, めちゃくちゃ思っ, だからなんかほんとに先輩がやってきてくれたから次やってあげようって. [協力的関与:E3]
IV:4年生時に現在の直接関わりを持った後輩との関係に言及 (4・現・後)	(ブラザーシスターで, 改めて気づいたことは両方してみても)一番気づいたことは, <後輩に>伝えるってこんなに難しいことなんやってゆうのが1つあって…こうしてあーして言われたら自分もすぐできたんで, けっこうあれしてこれしてって, そのほかは自由にしていいよって言ったんです, 最低限ここがあればあとはプラスアルファ自分で好きなことしてくださいって言ったんですけど, その好きなこと何したらいいかわからないってゆう感じやったんですけど, そのとき私は本を読んだりしてやってるんやけどって, たぶん私がざりざりに伝えたということもあって, なかなかそれができなかったみたいで, そのときにもっとあー見本を見せてあげたらよかったなって, 昔自分がこうしたあーしたってゆう(あー)言っ, たらいいなあって思っ, ちよつと. [ゼミ発表:E1]
V:4年生時に参入前の直接関わりをもたなかった後輩との関係に言及 (4・参・後)	(今の3回生にアドバイスじゃないけど)あの一とにかく大切に思っ, 上げて思っ, …後輩に対しては特に, あの一それってすごく伝わりますし…そのE8さんとかも私こういうふう, D4さんにご飯連れて行っ, てもらって, 私も後輩にご飯連れていこうと思っ, ましたって, この前言っ, てもらって, それですごく良かったって思っ, ったんですよ(あー)はい, だから, そういうのは絶対伝わるし, その2人だけの関係じゃなくて, ちゃんと広がっていくから…もし自分が大切にされたって思っ, たら後輩にもしてあげて…私のなかですごくおっきいのは, 人との関わり合いがすごくおっきかったですね, 先輩, 同期, 後輩ってゆう3世代で関わって, ほんとに人と関わることは大事やなあと思っ, てる. [協力的関与:D4]
VI:4年生時に離脱後の直接関わりを持った先輩との関係に言及 (4・離・先)	(卒論の手伝いもやっ, てもらったりしたんかな)あー質問紙を配るときに一, 一緒に配ってくれたのが, 2人で, 逆になんか頼むのが申し訳ないなあって思っ, てる, で2人に頼んだら, ああ行きますって言っ, てもらって, 良かったなあって(笑)(なんで2人をお願いしようと思っ, たらあんなかなあ)あー私自身がその去年のD4さんのときに行けなくて, その質問紙をどういふ手順で配るのかってゆうのが全くわかってなくて, はじめの教示文ってゆうのをどうやって説明したりってすごい不安だったんで, ものすごい聞いてメモしてってゆうくらい, 経験がないとやっぱ不安だと思っ, ったんで, その来年F1ちゃんもF2ちゃんも同じように配ると思うから, 一回経験しといたら来年楽になるかなってゆうのが, あったんで. [卒業論文:E3]

表注1) 語りの側面の()内は「語りの主体・語りの言及対象」を, 下線字体はその対象に直接関わりを持ったことがないことを示す。また, 「3」は3年生, 「4」は4年生を, 「現・先」は現在の先輩, 「現・後」は現在の後輩, 「参・後」は参入前の後輩, 「離・先」は離脱後の先輩を示す。以下の表も同様。

表注2) 具体例の()は調査者の発言, < >は補足, …は省略, 下線部は先輩後輩関係に言及している箇所, []内は学びの内容及び参加者を示す。

すなわち、Ⅰ：3年生時に現在の直接関わりをもった先輩との関係、Ⅱ：3年生時に参入前の直接関わりを持たなかった後輩との関係、Ⅲ：3年生時に離脱後の直接関わりをもたなかった先輩との関係、Ⅳ：4年生時に現在の直接関わりを持った後輩との関係、Ⅴ：4年生時に参入前の直接関わりをもたなかった後輩との関係、Ⅵ：4年生時に離脱後の直接関わりを持った先輩との関係である。これら6つの側面がいかに関及されながら学びの内容が語られるかを示すため、それぞれの具体例を表1に示した。

3.2. 分析過程と考察

先輩後輩関係の学びの語りの内容毎に語られた割合を示した(表2)。なお語りを量的に捉え比較するためではなく、あくまで全体的な概要を確認し、その後の分析視点を導くために整理するためのものである。また分析結果もインタビューの方法に制約を受けるという点を踏まえて解釈する必要もある。

まず学びの内容別にみると、ゼミ発表の語りでは、Ⅰ、Ⅳ、Ⅵの側面が半数以上の割合で言及されており(それぞれ59.9%、78.3%、64.4%)、一方、Ⅱ、Ⅲ、Ⅴの側面はほとんど言及されていない(それぞれ9%未満)。年度別でみても、その傾向は大きく変わらない。ゼミ発表の課題では、3年生時の先輩との関係(Ⅰ)、4年生時の後輩との関係(Ⅳ)、4年生時の過去の先輩との関係(Ⅵ)が語られやすく、直接関わりをもたなかった先輩後輩関係(Ⅱ、Ⅲ、Ⅴ)は比較的言及されづらい傾向にあった。

卒業論文の語りでは、Ⅰ、Ⅳ、Ⅵの側面が部分的に言及されており(それぞれ38.7%、31.4%、54.9%)、一方、Ⅱ、Ⅲ、Ⅴ、Ⅶの側面はほとんど言及されていない(それぞれ8%未満)。年度別でみても、その傾向は大きく変わらない。つまり、卒業論文の課題では、ゼミ発表ほどではないものの、3年生時の先輩との関係(Ⅰ)、4年生時の後輩との関係(Ⅳ)、及び4年生時の過去の先輩との関係(Ⅵ)が語られやすく、直接関わりをもたな

かった先輩後輩関係(Ⅱ、Ⅲ、Ⅴ、Ⅶ)は比較的言及されづらい傾向にあった。

協力的関与の語りでは、Ⅰ、Ⅳ、Ⅴ、Ⅵの側面が半数近く言及されている(それぞれ65.4%、49.1%、46.0%、59.8%)。一方、ゼミ発表、卒業論文の課題の語りほどではないものの、Ⅱ、Ⅲの側面は部分的に言及されているにとどまる(それぞれ31.7%、21.3%)。協力的関与の語りでは、ゼミ発表、卒業論文の課題の語りのように、3年生時の先輩との関係(Ⅰ)、4年生時の後輩との関係(Ⅱ)、4年生時の過去の先輩との関係(Ⅵ)が、直接関わりをもたなかった先輩後輩関係(Ⅱ、Ⅲ)に比べて比較的言及されやすい傾向にあった。一方、ゼミ発表、卒業論文の語りと異なるのは、4年生時の参入前の後輩との関係(Ⅴ)が言及されやすい点であった(46.0%)。

以上の分析から、Ⅰ、Ⅳ、Ⅵの各側面は、Ⅱ、Ⅲ、Ⅴの各側面に比較して概ね語られやすかったことが確認できた。ゼミ発表、卒業論文といった課題の遂行に関する語り(以下、課題遂行の語りとする)においてその傾向がみられ、内容別に検討すると、ゼミ発表の方が卒業論文に比べてこの傾向はより顕著であった。これは、フィールドデータと突き合わせて考えると、Bゼミでは先輩や後輩との関わりの機会が卒業論文の課題よりもゼミ発表の課題の方がより多いといった、課題遂行の際の先輩後輩関係における活動形態の違いが反映された結果である可能性がある。またこの結果は、Bゼミにおいて協同作業におけるより身近な仲間が足場になりやすいことを示している可能性もある。

一方、Ⅴの側面をみると、協力的関与といった成員性形成や維持に関わる語り(以下、成員性形成・維持とする)が課題遂行に比べてより語られやすかった。さらに、Ⅱ、Ⅲ、Ⅴ、Ⅵの各側面は、それぞれ準成員に言及する語りの側面であるが、Ⅵの側面を除き、課題遂行においてほとんど語られておらず、成員性形成・維持において部分的に語られていた。以下では、十分注目されてこなかったこれらの側面にみられる共同体の規範維持過

程につながるような準成員に言及する語りの足場の生成に関する社会文化的な機能を明らかにしていく。

なお本来、年度間の差異についても分析を施すべきだが、ここでは取り上げない。年度別でみると、Iの側面において、E年度がC、D年度に比べて多く語られていた点が顕著な違いであったが、この点を明らかにするためには、教員の指導を含めた年度間の比較分析が必要となり、本稿の主題からも外れるのでここでは取り扱わない。また課題遂行に関しても、共同体の規範維持過程を扱うねらいによって、本稿とは別に議論し、ここでは直接扱わない。

表2 学びの内容別にみる先輩後輩関係に言及する語り

学びの内容	I (3・現・先)	II (3・参・後)	III (3・離・先)	IV (4・現・後)	V (4・参・後)	VI (4・離・先)
C年度 (N=12)	C2,C3,C4,C5,C6	C5,C6,C12	C4	C1,C2,C3,C6,C7,C8,C9,C10,C11,C12		C2,C3,C5,C6,C7,C8,C9,C10,C11,C12
	41.7	25.0	8.3	83.3	0.0	83.3
D年度 (N=15)	D1,D2,D4,D6,D7,D9,D10,D11,D13,D14		D12	D1,D2,D4,D5,D6,D7,D8,D9,D10,D12,D14,D15	D1,D13	D1,D3,D4,D6,D7,D8,D11,D12,D15
	66.7	0.0	6.7	80.0	13.3	60.0
E年度 (N=14)	E1,E3,E4,E6,E8,E9,E10,E11,E12,E13		E4	E1,E2,E3,E4,E6,E8,E9,E12,E13,E14	E13	E1,E6,E9,E10,E11,E12,E13
	71.4	0.0	7.1	71.4	7.1	50.0
全体(N=41)	59.9	8.3	7.4	78.3	6.8	64.4

C年度 (N=12)	C2,C3,C6,C7	C2,C7		C1,C3,C6,C7	C4	C3,C4,C7,C10
	33.3	16.7	0.0	33.3	8.3	33.3
D年度 (N=15)	D1,D4,D6,D10,D11,D13			D2,D6,D10,D11,D12,D13,D15		D1,D2,D3,D4,D5,D6,D10,D11,D14
	40.0	0.0	0.0	46.7	0.0	60.0
E年度 (N=14)	E1,E2,E7,E8,E12,E13	E8		E3,E14	E3,E8	E3,E4,E6,E8,E9,E10,E11,E12,E13,E14
	42.9	7.1	0.0	14.3	14.3	71.4
全体(N=41)	38.7	7.9	0.0	31.4	7.5	54.9

C年度 (N=12)	C1,C2,C3,C6,C7,C9	C1,C2,C5	C1	C3,C4,C6,C8,C9,C10,C12	C1,C2,C3,C4,C5	C1,C3,C4,C6,C9,C11,C12
	50.0	25.0	8.3	58.3	41.7	58.3
D年度 (N=15)	D1,D2,D5,D7,D8,D9,D11,D12	D9,D11,D15	D11,D12,D13	D1,D2,D4,D6,D8,D9,D11,D15	D4,D8,D9,D10,D11,D13,D14,D15	D2,D3,D4,D5,D6,D8,D9,D11,D12,D13
	53.3	20.0	20.0	53.3	53.3	66.7
E年度 (N=14)	E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E11,E12,E13,E14	E1,E3,E4,E5,E9,E13,E14	E3,E4,E8,E10,E13	E3,E4,E8,E12,E13	E2,E3,E4,E5,E12,E13	E2,E3,E4,E6,E8,E9,E10,E12,E13
	92.9	50.0	35.7	35.7	42.9	60.0
全体(N=41)	65.4	31.7	21.3	49.1	46.0	61.7

表注1) 各年度の語りの割合は、それぞれの年度の人数を分母として算出した。

表注2) 語りの内容が各側面にまたがって重複し、分析枠組みに沿って分類が困難であるケースが確認された際には、無理に各側面に振り分けることはせず、ダブルカウントして算出した。

4. 分析2

4.1. 分析方法

分析1の表2より、成員性形成・維持において、参入前成員、離脱成員の準成員に言及した語りが見られた参加者は41名のうちのべ34名（内訳は、C年度12名中9名、D年度15名中13名、E年度14名中12名）であった。この34名の調査データを対象に質的コード化の技法（Coffey & Atkinson, 1996）を援用した分析を施し、成員性形成・維持に関して先輩後輩関係における準成員にいかに関与しているかを捉え、そこでの実践としての語りの社会文化的な機能を明らかにする。質的コード化の技法とは、語りに現れる意味づけを捉え、語りの特徴に即して適宜コードを付与し、得られたコードを繰り返し比較してその類似性と差異に基づき統合を繰り返すことにより、ボトムアップ的に語りの特徴を提示するものである。本分析においては、共同体の規範維持に関係する成員性形成・維持における準成員に言及する語りの機能を明らかにするねらいから、先の34名の参加者の語りのなかでも協力的関与の語りに注目して実施された。

4.2. 分析過程と考察

成員性形成・維持における参入前成員、離脱成員の準成員に言及する語りの機能カテゴリーの作成手続きを示す（表3）。まず、準成員に言及する語りとその特徴に着目しながら、それを簡潔に示す形でコードを付与した。例えばここでは、「先輩が卒業してゼミから離れることで今度は自分たちがしっかりしないといけない」という語りに着目し、「先輩の卒業を契機とする責任感の芽生え」としてコードc1を生成した。次に、他の関連するコードと照合しながら、それらを包括するのにふさわしいと考えられるものをカテゴリー名として示した。例えば、「経験を踏まえた先輩としての自覚」のコードc2と先のコードc1をまとめて【先輩としての責任・自覚】カテゴリーとした。さらに、適宜元の語りに基づき、その特徴を包括するのにより適切と考えられる名称となるように修正を施

した。ここではコード c1、c2 をまとめて【先輩としての責任・自覚】カテゴリーとしていたが、いずれの語りも先輩として自覚することに重きを置いたものと考えられたことから、これらを【先輩としての自覚】カテゴリーと統一することが適切と判断し、訂正した。こうした検討を繰り返し行うことで、最終的に生成されたものが表4及び表5である。

表3 準成員に言及する語りのコード化・カテゴリー化の一例

語り	特徴	【コード】	【カテゴリー】
(ゼミで自分が変わったことがあれば) 自分自身がこうじゃないといけないとか、そういう周りをひっぱってゆけどでもないですけど、そういうふうにはいかないといけないので、そういうのを意識しました。 (そういうふうにはじめようと思ったきっかけはなんでかなあ) そうですね、その、3年生のときの1月の授業で最後で、それ以降は私たちがやっていけないといけないってゆうので、しっかりしないといけないってゆうのを考え出しました、そうですね、やっぱり、4年生がふんていてことで自分たちがしっかりしないといけないという意識だったとか、そのやっぱり入ってきた3年生にとっていいゼミでありたいから、私自身がしっかりしないといけないとかそういう気持ちですかな。	先輩が卒業してゼミから離れたこの責任感 とで今度の芽生えは自分たちが自覚しての自覚・責任 【カテゴリー】	c1:先輩としての自覚・責任 c2:先輩としての自覚・責任 【カテゴリー】	【先輩としての自覚・責任・自覚】カテゴリー

まず参入前の準成員に言及する語りでは、先輩後輩関係に対して気かけたり(a1)、ゼミの雰囲気がいかに持続するか思案したりする形で(a2)、先輩後輩関係からなる活動のあり方に思いを馳せる(【思慮】)。また、先輩後輩の良好な関係が今後もしも続いていくことなど(b1)、次年度の先輩後輩の関係づくりに関する【願望】を語る。語りの用いられ方の違いを学年毎にみると、3年生の立場(Ⅱ)では、先輩との経験の活用方法について思案したり(a3)、ゼミ行事を通した先輩後輩の関係づくりや(b3)、先輩の代からつながるゼミが今後も継続することを願う(b2)。一方、4年生の立場(V)では、次年度の先輩後輩の関係づくりに配慮したり(a4)、その関係づくりのための先輩後輩のペア編成のあり方を検討したり(a5)、次年度の先輩との関係づくりのやり方が継続することを願う(b4)。また、学年毎の他の違いとしては、3年生の立場では先輩の卒業の予期を契機として先輩としての責任感が芽生え(c1)、先輩として【自覚】するようになるとともに(c2)、後輩との良好な関係がつけられるかどうかに関して不安を感じながら、そのような関わりを【予期】する(d1、d2、d3)。一方、4年生の立場では、次年度の先輩後輩の関係づく

りのやり方を後輩に勧めたり(e1、e2)、ゼミのあり方を具体的に提案したりするようになる(e3、e4)(【勧奨】)。

表4 成員性形成・維持における参入前の準成員に言及する語りの機能

語りの側面	語りの特徴	【語りの機能カテゴリー】(定義)	【コード】(調査対象者)
Ⅱ(3・参・後) 新入生になる立場から、先輩の視点に立ち、参入前成員に言及している	a[成員の関係形成に対する思慮] <ゼミの雰囲気や先輩後輩の関係づくりに対して気かけると>	a1:次年度の先輩後輩関係への懸念(C1) a2:ゼミの雰囲気や先輩後輩の維持・継続過程に関する思慮(D9) a3:先輩との活動経験に関する活用方法の思慮(E3)	
	b[成員の関係形成に対する願望] <ゼミの雰囲気や先輩後輩同士の関係が良好であることを願う>	b1:次年度の先輩との良好な関係形成の願い(C5) b2:先輩の経験やゼミのあり方の継続・維持の願い(D11) b3:ゼミの行事を通した先輩後輩の良好な関係形成の願い(E4)	
	c[先輩としての自覚] <先輩の離脱を契機として、先輩としての自覚をおぼえる>	c1:先輩の離脱を契機とする責任感の芽生え(C2) c2:経験を踏まえた先輩としての自覚(D15)	
	d[先輩としての不安] <先輩の離脱を契機として、先輩との良好な関係づくりに対して不安をおぼえる>	d1:同僚で共有する先輩との良好な関係形成の不安(E4) d2:先輩の離脱を契機とする先輩との良好な関係形成に関する不安(D11.E3.E5) d3:先輩を離脱することによる先輩との良好な関係形成に関する不安(E9.E11.E12.E13.E14)	
	e[成員の関係形成に対する思慮] <ゼミの雰囲気や先輩後輩の関係づくりに対して気かけると>	e1:次年度の先輩後輩関係への懸念(C1) e2:ゼミの雰囲気や先輩後輩の維持・継続過程に関する思慮(D9.E4) e3:経験を踏まえた次年度の先輩後輩の関係形成への配慮(C2.D14.E3.E13) e4:先輩後輩同士のペア編成のやり方に関する思慮(D11)	
	f[成員の関係形成に対する願望] <ゼミの雰囲気や先輩後輩同士の関係が良好であることを願う>	f1:次年度の先輩との良好な関係形成の願い(C5) f2:先輩の経験やゼミのあり方の継続・維持の願い(D11) f3:先輩の経験やゼミのあり方の継続・維持の願い(D11)	
	g[先輩としての自覚] <先輩の離脱を契機として、先輩としての自覚をおぼえる>	g1:先輩の離脱を契機とする責任感の芽生え(C2) g2:経験を踏まえた先輩としての自覚(D15)	
	h[先輩としての不安] <先輩の離脱を契機として、先輩との良好な関係づくりに対して不安をおぼえる>	h1:同僚で共有する先輩との良好な関係形成の不安(E4) h2:先輩の離脱を契機とする先輩との良好な関係形成に関する不安(D11.E3.E5) h3:先輩を離脱することによる先輩との良好な関係形成に関する不安(E9.E11.E12.E13.E14)	
	i[成員の関係形成に対する思慮] <ゼミの雰囲気や先輩後輩の関係づくりに対して気かけると>	i1:次年度の先輩後輩関係への懸念(C1) i2:ゼミの雰囲気や先輩後輩の維持・継続過程に関する思慮(D9.E4) i3:経験を踏まえた次年度の先輩後輩の関係形成への配慮(C2.D14.E3.E13) i4:先輩後輩同士のペア編成のやり方に関する思慮(D11)	
	j[成員の関係形成に対する願望] <ゼミの雰囲気や先輩後輩同士の関係が良好であることを願う>	j1:次年度の先輩との良好な関係形成の願い(C5) j2:先輩の経験やゼミのあり方の継続・維持の願い(D11) j3:先輩の経験やゼミのあり方の継続・維持の願い(D11)	
Ⅴ(4・参・後) 現在の先輩としての立場から、次年度の先輩の視点に立ち、参入前成員に言及している	k[成員の関係形成に対する思慮] <ゼミの雰囲気や先輩後輩の関係づくりに対して気かけると>	k1:次年度の先輩後輩関係への懸念(C1) k2:ゼミの雰囲気や先輩後輩の維持・継続過程に関する思慮(D9.E4) k3:経験を踏まえた次年度の先輩後輩の関係形成への配慮(C2.D14.E3.E13) k4:先輩後輩同士のペア編成のやり方に関する思慮(D11)	
	l[成員の関係形成に対する願望] <ゼミの雰囲気や先輩後輩同士の関係が良好であることを願う>	l1:次年度の先輩との良好な関係形成の願い(C5) l2:先輩の経験やゼミのあり方の継続・維持の願い(D11) l3:先輩の経験やゼミのあり方の継続・維持の願い(D11)	
	m[先輩としての自覚] <先輩の離脱を契機として、先輩としての自覚をおぼえる>	m1:先輩の離脱を契機とする責任感の芽生え(C2) m2:経験を踏まえた先輩としての自覚(D15)	
	n[先輩としての不安] <先輩の離脱を契機として、先輩との良好な関係づくりに対して不安をおぼえる>	n1:同僚で共有する先輩との良好な関係形成の不安(E4) n2:先輩の離脱を契機とする先輩との良好な関係形成に関する不安(D11.E3.E5) n3:先輩を離脱することによる先輩との良好な関係形成に関する不安(E9.E11.E12.E13.E14)	

表注) カテゴリーa、b、c、d、e について、本文ではそれぞれ【思慮】、【願望】、【自覚】、【不安】、【勧奨】と略して記す。

次に表5より、離脱後の準成員に言及する語りでは、先輩後輩関係からなるゼミの特徴や(a6)、かつての先輩の活動について想像したりする形でゼミのあり方を思案する(a7)(【思慮】)。語りの用いられ方の違いを学年毎にみると、3年生の立場(Ⅲ)では、蓄積されたゼミの情報を踏まえてゼミの特徴を思案したり(a8)、先輩同士の関係や歴代のゼミの雰囲気を想像したりする(a9、a10)。他方、4年生の立場(Ⅶ)では、先輩の離脱を契機として先輩後輩同士の協力姿勢のあり方を鑑み(a11)、離脱した先輩の当時の経験やそのときの思いを想像したりする(a14)。また成員に対する認識のみならずゼミの雰囲気や(a2)、ゼミの伝統が続いてきた過程について想像したり(a12)、その伝統を踏まえた形で次年度の先輩に気かけたりする(a13)。また、かつての先輩や歴代のゼミのあり方の印象をどのように受け取ったかについては(【受容】)、3年生の立場からは、前年度の先輩の話題や(f1)、かつての先輩との関わり方の印象が語られるのに対し

(f2)、4年生の立場からは、ゼミの行事を通して先輩不在の実感を強め(f6)、集団をまとめる先輩の存在に対する偉大さに触れながら(f4)、歴代の先輩の話題や(f5)、ゼミの歴史的なつながりが語られるようになる(f3)。また、そのような印象を受けて、次年度の後輩との関係のあり方が引き継がれていくことを願うとともに(b4) (【願望】)、先輩らしい姿勢を後輩にみせることの責任を引き受けるようになる(h1) (【責任】)。それは、ゼミ制度の活用方法を提案したり(e3) (【勧奨】)、先輩からの伝聞を活かした形で(g2)、歴代のゼミの行事を引き継ぎ (g3)、ゼミのあり方を後代に伝えるという学習過程に具体的に現れる (g1) (【継承】)。

表 5 成員性形成・維持における離脱後の準成員に言及する語りの機能

語りの側面	語りの特徴	【語りの機能カテゴリー】〈定義〉	【コード】(調査対象者)
Ⅲ(3-離・先)	新たに先輩になるように立ち、前年度の先輩の視点に立ち、離脱成員に言及している	a1: 成員の関係形成に対する思慮 〈ゼミの雰囲気や先輩後輩関係のあり方に対して気にかける〉	a6: 経験を踏まえたゼミの特性の思慮(C1) a7: 先輩による前年度の先輩への模倣場面(の思慮)(C2) a8: 重複された経験を踏まえたゼミの特性の思慮(D13) a9: 先輩と前年度の先輩同士の関係形成の思慮(D11,E3) a10: 歴代のゼミの雰囲気(の思慮)(E4,E10) f1: 前年度の先輩の経験を通して先輩の印象の受容(D11,D12) f2: 前年度の先輩との関わりに関する先輩からの伝聞を通して先輩の受容(E3,E8,E13)
		a2: 成員の関係形成に対する思慮 〈ゼミの雰囲気や先輩後輩関係のあり方に対して気にかける〉	a6: 経験を踏まえたゼミの特性の思慮(C1,D2) a7: 先輩による前年度の先輩への模倣場面(の思慮)(C6,D11) a11: 先輩の離脱を契機とする先輩後輩同士の協力姿勢のあり方に関する思慮(C3) a12: ゼミの伝統の維持・継承過程に関する思慮(C12,E8) a13: 歴代のゼミの伝統を踏まえた次年度の後輩への配慮(D9,D11) a14: 自身の経験を踏まえた離脱後の先輩の経験とその思いの思慮(E10)
		a3: 成員の関係形成に対する願望 〈ゼミの雰囲気や先輩後輩同士の関係が良好であることを願う〉	b4: 次年度の後輩との関係形成のあり方に関する引き継ぎの願望(C9,D4)
		e1: 成員の関係形成に対する勧奨 〈ゼミのあり方や後輩との関係づくりのあり方を勧める〉	e3: 後輩との関係形成を促すゼミ制度の活用方法の提案(C4,D6)
		h1: 先輩の継承 〈先輩の振舞いやゼミのやり方を引き継ぐ〉	g1: ゼミの行事による歴史的なつながりに関する印象の受容(D3,D9,E6) g2: 集団をまとめる先輩の存在の偉大さに関する印象の受容(D13) g3: ゼミの行事を通して歴代の先輩の経験による先輩の受容(E2,E13) g4: ゼミの行事を通して離脱した先輩不在による先輩の受容(E9) g5: 世代の連続性を重視するゼミの運営のあり方の引き継ぎ(D4) g6: 先輩の伝聞を踏まえた後輩との協力姿勢のあり方の引き継ぎ(D11,E12) g7: ゼミの行事の引き継ぎ(D12,E4,E12) g8: 先輩らしい姿勢をみせる責任の引き受け(D4,D11)
		g1: 先輩としての責任 〈先輩としての責任を引き受ける〉	h1: 先輩らしい姿勢をみせる責任の引き受け(D4,D11)
Ⅳ(4-離・先)	現在の先輩としての立場から、前年度の先輩の視点に立ち、離脱成員に言及している	h1: 先輩の継承 〈先輩の振舞いやゼミのやり方を引き継ぐ〉	g1: ゼミの行事による歴史的なつながりに関する印象の受容(D3,D9,E6) g2: 集団をまとめる先輩の存在の偉大さに関する印象の受容(D13) g3: ゼミの行事を通して歴代の先輩の経験による先輩の受容(E2,E13) g4: ゼミの行事を通して離脱した先輩不在による先輩の受容(E9) g5: 世代の連続性を重視するゼミの運営のあり方の引き継ぎ(D4) g6: 先輩の伝聞を踏まえた後輩との協力姿勢のあり方の引き継ぎ(D11,E12) g7: ゼミの行事の引き継ぎ(D12,E4,E12) g8: 先輩らしい姿勢をみせる責任の引き受け(D4,D11)
		h1: 先輩の継承 〈先輩の振舞いやゼミのやり方を引き継ぐ〉	g1: ゼミの行事による歴史的なつながりに関する印象の受容(D3,D9,E6) g2: 集団をまとめる先輩の存在の偉大さに関する印象の受容(D13) g3: ゼミの行事を通して歴代の先輩の経験による先輩の受容(E2,E13) g4: ゼミの行事を通して離脱した先輩不在による先輩の受容(E9) g5: 世代の連続性を重視するゼミの運営のあり方の引き継ぎ(D4) g6: 先輩の伝聞を踏まえた後輩との協力姿勢のあり方の引き継ぎ(D11,E12) g7: ゼミの行事の引き継ぎ(D12,E4,E12) g8: 先輩らしい姿勢をみせる責任の引き受け(D4,D11)

表注) 本文ではカテゴリーa、b、e、f、g、hについて、それぞれ【思慮】、【願望】、【勧奨】、【受容】、【継承】、【責任】と略して表記する。

以上、準成員に言及する語りの機能の分析から、先輩後輩関係における学年毎の差異によりその現れ方が異なるということが示された。特に学年毎にみられる参加前成員、離脱成員への言及のなされ方の違いは、特定の共同体のなかの社会的関係性の差異を示すもので、共同体の成員性と学習に

関係してくると考えられる (Matusov & Rogoff, 2002)。つまり、「今ここ」に存在しない成員が参加前—離脱後の準成員への言及によって引き合いに出され、現成員のゼミ共同体の規範としての援助的なかかわりが世代間をつないで学習の契機が生み出される可能性を提供する機会を担保しているとも読める。

以下では、活動中の相互行為場面において実際に準成員にどう言及しているのか、準成員を実践へのアクセスのリソースとして活用する社会文化的な語りの機能をより具体的に捉えていく。

5. 分析3

5.1. 分析方法

準成員に言及する語りの機能の特徴を踏まえ、社会的関係性の差異に伴う準成員に言及する語りの特徴を分析的に記述してきた。そこでそうした語りが典型的に用いられている実際の活動事例に即して、ゼミの規範がどう捉えられ受け止められていくのかについて解釈的に分析を施す。成員交代を伴う共同体の成員形成過程を捉えるための視点を提出し、加えてそうした社会文化的な語りの機能のもつ視点を理論的に考察していく。

まず、準成員に言及した語りがみられた参加者34名のすべての文字化データとフィールドノートに目を通し、語りの機能を解釈する上で有効と考えられる事例の抽出を図った。ここで分析対象としたのは、参加前成員、離脱成員の準成員に言及する語りのなかでも主にⅣの側面に言及したD11と他のメンバーとの相互行為場面でみせた【思慮】をめぐる語りであった。まずD11に注目するのは、ゼミの運営やゼミの伝達係としての役割を他の成員よりも多く引き受けており、実際、そのような語りが他の成員に比べて多くみられたからである。またD11と他のメンバー同士の相互行為に注目するのは、そこでの語りが共同体の規範的な文脈の維持にいかに関与し、不在の成員への言及がゼミ共同体の規範に関する学習の社会的達成をどう下支えしているのかに関する考察の材料を提供するものと考えられたためである。また

VIの側面を取り上げるのは、離脱した成員に言及する語りは成員交代を伴う共同体において一般的に多くみられると考えられ、実際、他の準成員に言及する語りの側面とは異なり、半数以上の割合(59.8%)で語られていることから、知見の一定の典型性を確保しやすいと考えられたからである。また活動というのはここでは、社会的関係性の差異が明瞭に現れる行事を指し、主に<オリエンテーション>での【思慮】を伴う語りを扱った。<オリエンテーション>に焦点化するのは、この場面において先輩後輩間の社会的関係性の差異が可視的になり、先輩後輩関係の成員認識のあり方が把握しやすいと考えられたからである。また【思慮】の語りを扱うのは、この語りの機能は準成員の語りの全ての側面で現れており、準成員の語りの機能のなかでも一般性をもつと考えられるので、準成員に言及する語りとゼミ共同体の規範に関する学習との関係が明示されると予想されたためである。

以下、参与観察で得られたデータを用いて、社会的関係性の差異に着目しながら、この語りと共同体の規範形成に関する学習の関係の記述を通して、共同体の成員形成に関する語りの社会文化的様態を具体的に考察していく。

5.2. 事例分析と考察

Bゼミの<オリエンテーション>は、ゼミのガイダンスの場としてのみならず、4年生によるゼミ紹介の場としても位置づけられていた。以下はゼミ紹介の場において、離脱した先輩から現先輩に対し、感謝の気持ちを伝える手紙が教員代理のもとで手渡されていた場面である。その場面をみていたD11は、<オリエンテーション>後、次のような印象を語っている。

事例1 (C年度4月のインタビューより)

D11: 去年4回やった先輩と今4回の方がすごい仲良かったのか、すごいお手紙とかを配ってはるのをみて、すごいいいなあって思って、な

んで、すごい自然となっていくのかなって。

D11は4年生同士の関わりを見ながら、すでに離脱した準成員である先輩と現在の先輩との関係について想像し、かつてこの場で活動していた、不在の成員にも思い巡らしている様子がわかる。

また、次の場面は、その1年後、こんどはD11が4年生となり、ゼミの初回授業の<オリエンテーション>が始まる直前の休み時間に、ゼミ室の後方で他の4年生と雑談を交わしていた会話状況の一部である。

事例2 (D年度4月7日のフィールドノーツより)

D11: 4年生、おらんし、もうどうしよー、めっちゃ緊張する！今からC2さんにめっちゃ電話したい！いいかな(笑)。

D1: 今、仕事中やから(笑)。

D7: なんか、(緊張して) 口からでてきそうやし(笑)。

D1: やばいよなあ。

D11: もうやばいわ。

上記より、3年生の前でゼミ紹介をすることに対して緊張するD11は自身がすでに4年生の立場ではありながら、かつての先輩のことを「4年生」と認識し、先輩の不在を改めて認識していることがわかる。社会的関係性の差異という観点から準成員の成員性を捉えると、D11は事例1では後輩の立場から手紙のやり取りで不可視であった準成員の存在を認識するのに対し、事例2では先輩の立場から会話を通してゼミからすでに離脱した準成員の不在を改めて認識しているものと読み取れる。すなわち、準成員に言及する語りを介し、不在の成員を可視的にしようとするのはたつきは、足場の生成につながるものと考えられるが、準成員に言及する語りをどのように介して、いかに達成されるのだろうか。以下の事例は、事例2の直後の場面が続くもので、D11が後輩に対して先輩不在のもとでゼミ紹介を行ったものである。

事例3(D年度4月7日のフィールドノーツより)

D11:とにかくBゼミは3回生と4回生が仲良くするゼミで...私たちは前の世代のことしかわからないけれど、何を調べたらいいかわからなかったら、聞いてください、私たちの去年のレジュメみせてあげられるし、それに、詳しいことだったら個人的にも聞いてもらえたいいから...。

上記より、D11は2年を1つの単位として運営されるゼミ制度の構造的な特性により、離脱後の準会員には直接アクセスできないことについて触れ、不在の会員、つまりかつて所属していた「先輩」を可視的にしている。しかし同時に、D11は上記の制約を意識しつつも、同時に後輩への気遣いを述べている。その理由について、D11は、次のように振り返る。

事例4(D年度2月のインタビューより)

調査者:自己紹介のときに、後輩と一緒にやるところで一つ言ってもらって、これはどういうふうに思っただけでいいから。

D11:必死でしたね(笑)、ほんとに上の先輩方がすごい先輩ばかりやったんで、これからはC2さんもそうですけど、ブラザーシスター以外のC3さんだったり、C9さんだったり、他の先輩方も仲良くしてくださって、それがすごい私は嬉しかったんですよ、それで、後輩ちゃんにも、私は先輩がいてありがたいなあって思えることが多くて...上下の関係大切にしたいなあって思って、その願望もこめてゆってました、はい(笑)。

この語りでは、D11が離脱後の準会員に言及しながら、ゼミの価値や後輩との協力的な関係づくりに対する願望について述べていることがわかる。後輩のE4も、<オリエンテーション>場面について、D11よりも1つ上の先輩世代に言及する形で次のように語っている。

事例5(E年度1月のインタビューより)

調査者:<オリエンテーション>とかで感じたことはありますか？

E4:ブラザーシスターで4回生なんかなあ、で自己紹介してるときは4回生すごい仲良くしゃべってて楽しそうやなあ。

調査者:印象的だったことって覚えてますかね？

E4:あ、(ゼミ紹介や自己紹介で)発表したあとに一言褒めるってゆう、褒めることから始めるってゆう、あれすごいなあって思いました、あれが場の雰囲気をよくしてるのかなあって思いました

調査者:どう思ったのかな

E4:最初は気づかなかったんですけど、2回目、3回目くらいから、あー褒めることがすごいあーこれがBゼミのあれなんかなあって、でもそうじゃないかなあとも、4回生のその僕の前輩の2つ上の先輩からの伝統なのか、僕の3回生のときの4回生の方がやりはじめたことなのかはちょっとわかりませんが、そういうなんかみんなで場をよくしようとか仲良くみんなでってゆうふうになってると。

E4が「最初は気づかなかったんですけど、2回目、3回目くらいから、あー褒めることがすごいあーこれがBゼミのあれなんかなあって」と語るここでの「あれ」とは、ゼミの規範を指しているものと推察される。こうした、かつての会員が不在であることが確認される活動場面において、先行世代のあり方に想像をめぐらすことはゼミの規範をその都度可視的にしていると考えられるが、それは現会員にとってはどのような学習の契機をもたらすことにつながるのだろうか。以下は、D11からのゼミをめぐる上記の【思慮】の語りやそれに類するゼミ実践に対する感想を改めて事後的に振り返って述べるインタビュー内容の一部から、抜粋したものである。

事例6 (E年度1月のインタビューより)

E4: (オリエンテーション場面を振り返って)
D11 さん、ゼミに対する思い入れとか家族的な感覚が強いのかあってゆうのがやっぱりなんてゆうんですかねえ、愛情を持って接してくれるんだなあってゆうのは感じましたね。…改めてそのぶん不安になりましたけどね。

調査者: それはどういう?

E4: こんないい先輩にはたしてなれるのだからかみたいな(笑)、いい先輩すぎてどうしようってゆう、なんか感じましたね、ほんとにまあすごいいい先輩たちだったんで、それをこの後の後輩たちにこうつなげていきたいと思うけども、どうつなげていったらいいのかなあってゆうのを、ってゆうのが一番ですかねえ、やっぱりそう考えると褒めるってゆうのがつながっていくのかなあって考えたりはしますねえ…それは僕のなかでの不安ってゆうのはありますけどでも3回生だけの飲み会もあったんですけど自分たちの代どうしようってゆう不安を言ったりもしましたし…不安の違いはわからないですけど、おんなじような不安を抱えているとは思います。

ここで「3回生だけの飲み会もあったんですけど自分たちの代どうしようってゆう不安を言ったりもしましたし」とあることから、どのように自分たちのゼミ文化をつくっていけばよいのかという「不安」が新たに生じており、現会員にとってのゼミ共同体のあり方に関する語りのきっかけが足場として生み出されていることがうかがえる。つまり、この事例では準会員へのアクセスの不可能性がゼミ紹介を通して可視的になり(事例3)、不可視の成員の存在が語りによって可視的になる形で、現在の後輩との関係づくりに向けた願望が伝えられようとしていた(事例4)。さらに、事例5や事例6の語りからも、準会員への言及の語りに触れ、不在の成員を可視的に捉えられるようになる状況そのものが、次代の会員にとってのゼミ共同体のあり方を考える契機を生み出し、結果と

して共同体の成員性形成と規範維持につながっている可能性が推察される。

以上の事例から読み取れるのは、かつての先輩や過去のゼミ実践を想像しながら、現会員にとって不在の準会員に言及する語りを介して、今この会員としての存在が不可視になり(事例1、2)、それが準会員に言及する語りを伴う活動に組み込まれるなかで(事例3、4)、成員性が拡張されていくということである(事例5、6)。こうした成員性の拡張が準会員に言及する語りにみられた点については、共同体の規範維持を支える、一つの典型的な社会文化的な機能的特徴として解釈できるものである。それは、実践についての語りを媒介として、その共同体の歴史を絶えず生成する「社会的保存プロセス」として達成されるという解釈である。例えばOrr(1990)は蓄積された知性を貯蔵する役割を有する語りの機能に着目し、経験を仲間に語り、その語りが共同体の記憶

(community memory) になって、会員に共有されていく様相を参与観察により示した。つまり、他者との対話において、実践と保存の2つの役割が切り離せないことを指摘しており、その役割を果たすものとして語りの性質を論じている。Brown & Duguid(1991)もOrr(1990)の指摘を踏まえ、物語の蓄積による共同体の成熟という視点の重要性を指摘している。そのような指摘を踏まえるなら、準会員に言及する語りとは、共同体の成員性を拡張しながら、実践—保存が不可分に結びつく形で共同体の規範形成に関する学習の契機を提供し、それゆえに共同体の成員性は維持されていくとの解釈を成り立たせる。例えば、Matusov & Rogoff(2002)では、本研究とフィールドは異なるが、教師と保護者が協力して子どもの学習支援に携わる学校ボランティアにおいて熟練度の異なるボランティアスタッフがどのような教授方略を用いるかについて、新参者と古参者との差異を分析している。古参者側は会員の参入を願い、ベテランとしての責任を引き受けつつ、子ども同士の関係づくりが円滑となるような対応に予め備えていたとの考察がなされている。一方こ

うした未来の準成員へのはたらきかけまでを想定した関わりについて新参加者は、子どもたちに厳格な教示を施すなどのスタッフの役割としての自覚はあった一方で、子どもたち同士をいかにつなげるかを想像しながら、子ども同士の協力的な関係づくりの支援方策を古参スタッフのように提起できていなかった事例も示されている。このように時間軸を拡張しながら語りと学習との関係から教授方略を描き出すことに成功している。

この意味で、準成員に言及する語りが時間軸を拡張しながら規範を維持する機能をいかに果たしているかについてゼミ共同体においても分析的に記述できたことは、一定の意義があると考えられる。不在の成員への言及そのものが共同体のあり方としての規範に埋め込まれ、それが社会的に保存される学習過程としてみえる点を確認できたことは、学習研究の方法論の蓄積に寄与すると考えられる。

6. 総括

6.1. 研究で得られた知見と示唆

以上の分析を踏まえ、成員交代を伴う共同体の成員形成の様相を捉える社会文化的な語りの機能を整理して、本研究の知見を総括した上で、大学教育への示唆を論じる。

参入前成員、離脱成員の成員性は、共同体の内側からみると「不在の成員性」とも呼べる。ここでの不在の成員性という概念は、成員による人工物のみえの問題に関わるもので (Wenger, 1990)、成員交代の連続性と置換を含む過程のなかでその都度語りのなかで顕在化したり不可視になったりする。文脈の歴史性や行為そのものが、今直接関わっていない他の文脈のそれらと独立するのではなく、むしろ密接にかかわりあって構成される。それによって共同体が歴史的に維持している規範が共同体の成員がいなくなる過程を含め、文化的に継承されていく。これら一連の時制を貫く学習環境デザインを記述し、学習事象を掘みだすことは、大学教育にいかなる示唆をもたらすだろうか。

第一に一般に加齢と共に参入―離脱が定められている環境下で、複数学年の参加者が一定期間交

流しながら、比較的短い期間のなかで、交替・移動していく特性をもつフィールドに対し、一定の見方を提供できると考えられる。例えば学士課程教育の一環としての卒業研究教育におけるゼミを一つの共同体と見立てるなら、ゆるやかに成員の入れ替えが生じている。このようなゆるやかに成員交代する環境のもとで生じる学習について、時間軸を捨象せず、具体的に検討する視点へと活かすことができる。あるいはゼミに限らず、初年次教育や初年次教育から専門演習等の専門教育への移行 (transition) において生じる共同体の学習では、ズレをむしろスプリングボードと捉える学習として描写できる可能性を拓く。本研究が提示した理論的な視座からみれば、そこで生じているズレを伴う移行の側面について、成員の語りと学習とを関係づけながら、共同体に参加する学生の学習過程についての示唆が得られる可能性がある。

6.2. 今後の課題

最後に今後の課題を述べる。本研究は状況的学習の見方を踏まえて学習を扱ったものとは言えるが、主にメンバーシップや成員性に焦点を絞って検討されたものである。本来相互に関係づけられて分析されるべき課題遂行や個人のアイデンティティ、あるいは指導教員の関係などとの関連の分析も必要であろう (伏木田, 2021)。学士課程教育の一環としての卒業研究ゼミを経験する学生の学びの実際や学部が掲げるディプロマ・ポリシーとの関係など、今日的な高等教育政策の文脈を踏まえたかたちでの、学習成果との関連に踏み込んだ分析や議論も期待される。

註

¹ ここでの規範は、普遍的な規則といった構造主義的な意味合いを含めたものでないことを付記する。

参考文献

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*, London: Taylor and Francis.

- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Brown, J.S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- M・コール 天野清訳 (2002) 『文化心理学—発達、認知、活動への文化・歴史的アプローチ—』新曜社.
- 伏木田稚子 (2021) 『ゼミナールにおける汎用的技能の習得—探究に基づく共同体的な学習環境の価値—』風間書房.
- 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.
- Matusov, E., & Rogoff, B. (2002). Newcomers and Old - Timers: Educational Philosophies - in - Action of Parent Volunteers in a Community of Learners School. *Anthropology & Education Quarterly*, 33(4), 415-440.
- 中根千枝 (1967) 『タテ社会の人間関係』講談社.
- Orr, J.E. (1990). Sharing knowledge, celebrating identity: Community memory in a service culture. In D. Middleton, & D. Edwards (Eds.), *Collective remembering*, pp.169-189. London: Sage Publication.
- Prichard, A., & Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom Constructivism and social learning*, London: Routledge. A・プリチャード, J・ウーラード 田中俊也訳 (2017) 『アクティブラーニングのための心理学—教室実践を支える構成主義と社会的学習理論—』北大路書房.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*, Oxford: Oxford University Press.
- B・ロゴフ 當眞千賀子訳 (2006) 『文化的営みとしての発達—個人、世代、コミュニティー』新曜社.
- 佐藤秀夫 (2005) 『教育の文化史<2> 学校の文化』阿吽社.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*, New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Stone, C.A. (1998). The Metaphor of Scaffolding: Its Utility for the Field of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 344-364.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind: A sociogenetic approach personality*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ヴィゴツキー, L. S. 柴田義松訳 (2001) 『思考と言語』新読書社.
- 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. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, New York: Cambridge University Press.
- Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- 山田嘉徳 (2019) 『大学卒業研究ゼミの質的研究—先輩・後輩関係がつくる学びの文化への状況的学習論からのアプローチ—』ナカニシヤ出版.

謝辞

本研究にご協力いただいた学生の皆様ならびにゼミ担当教員の T 先生に深く感謝申し上げます。