

ペア制度を用いた大学ゼミにおける文化的実践の継承過程

山田 嘉徳*

本研究は、正統的周辺参加論に新たな知見を追加するため、大学ゼミにおけるペア制度を題材として、文化的実践の継承過程を検討したものである。「連続性と置換の矛盾」概念により、実践共同体における価値規範が先輩と後輩のペア間でどのように再生産されているか、また、世代間の葛藤がどのように変化するかについて明らかにすることを目指した。35名の大学生を対象に半構造化インタビューを実施し、質的に分析した結果、【正統的継承】、【発展的継承】、【非意図的継承】、【非継承】、【継承改善】、【継承失敗】から成る6つの継承カテゴリーおよび【文化価値の浸透】という1つの再生産カテゴリーが生成された。加えて、先輩と後輩の間での継承の仕方の相違に伴う価値規範の再生産過程が、これらのカテゴリーを用いることで記述された。最後に、ペア制度を用いた大学ゼミにおける【文化価値の浸透】過程が、先輩と後輩の間の葛藤生成および葛藤解消を介した世代継承の変革過程の側面から考察され、継承理論としての正統的周辺参加の拡張可能性が議論された。

キーワード：正統的周辺参加，再生産，連続性と置換の矛盾，質的分析，大学ゼミ

問 題

互いに協力しながら学び合う「文化」は、世代を超えていかに継承され、再生産されていくのだろうか。Lave & Wenger (1991 佐伯訳 1993) により提唱された学習理論である「正統的周辺参加 (legitimate peripheral participation: LPP)」の考え方に基づけば、学習者自身が「正統性 (legitimacy)」を認めた共同体である「実践共同体 (communities of practice)」に、はじめは「周辺的な (peripheral)」ところから、徐々に関与の度合いを強めてゆき、中心的な成員の一員となるべく「参加 (participation)」する過程自体が共同体にとっての学習なのであり、そのような参加による学習を通じて正統であると認められた文化こそが、再生産的に維持・形成されていく、と説明される。

LPP 理論は、我が国では 90 年代以降、教育・心理学分野で注目を集め、昨今では、高等教育分野にも援用されており、特に、少人数形式で組織されるゼミ・研究室での学習研究において、その有用性が示唆されてきた (溝上, 2002)。この指摘に基づき、本研究は、実践共同体としての大学ゼミ共同体における継承・再生産過程を捉えるため、さしあたり、以下の 2 点に留意して検討を進める。

第 1 に、あらゆる共同体の成員は、「正統」な文化を

単純に再生産するだけでなく、新たな文化を生成・継承する可能性を常にもつと考えられることから (Bernstein, 1996)、共同体における継承を伴う形での再生産過程のダイナミクスを記述する。第 2 に、同一の教育実践や制度が安定して維持される場合であっても、そのシステムには何らかの変化が常にもたらされる可能性がある (Cole, 1996 天野訳 2002)。そのため、再生産の側面のみならず再生産に伴う実践の継承形態自体が変容する側面を記述する (常田, 1995)。つまり、本研究では、大学ゼミの文化的実践の継承に伴う再生産およびそれに随伴する継承実践の変容過程の両側面を含むダイナミクスについて明らかにすることを目指す。

ただし、LPP 理論を単純に大学ゼミに適用する試みは、上記の観点を踏まえるのみでは不十分であることも指摘しておかなければならないだろう。なぜなら、LPP がしばしば対象としてきた徒弟的な制度と大学ゼミとは制度の仕組みそのものが根本的に異なるため (溝上, 2002)、共同体の成員の配置変化に伴う共同体の再生産様式は両者の間で大きく違いがみられると考えられるからである。一般に、徒弟的な制度では、成員の配置変化による影響を強く受けながら、共同体の再生産のあり方は常に変化にさらされるが (Lave & Wenger, 1991 佐伯訳 1993)、大学ゼミは、通常、大学という組織・カリキュラムのなかで、大学教員主導のもと大学ゼミ共同体として安定して維持されるようにデザインされている。それゆえ、大学ゼミでは共同体内の成員 (学生) の配置変化にかかわらず、共同体自体は概ね

* 関西大学大学院心理学研究科
〒564-8680 大阪府吹田市山手町 3 丁目 3 番 35 号
yyamadal2@gmail.com

安定的に再生産されるものとなる。よって、徒弟制度でしばしば見受けられるような、共同体の成員交代に伴う不断に活動状況が変化し続ける側面は大学ゼミでは可視化されづらくなるものと考えられる。しかし、実際のところは、共同体の制度に対する疑問や批判も、長期的には、その過程は、当該共同体における中核的な実践につながるはずである(佐伯, 2001)。そのため、大学ゼミにおいても、一定の矛盾を抱えながら活動状況が変化する過程も、「参加」の一部として認めた上で、文化的実践が変革される可能性を含む側面について記述する工夫が必要であるといえよう。ただし、従来、LPP理論では、こうした共同体が本来的に抱える矛盾を契機とした、実践が変革されていく可能性の側面については、十分に議論されてこなかった(高木, 1992)。

そこで、本研究では、大学ゼミに適用可能な形となるようにLPP理論に修正を加えると同時に、大学ゼミの文化的実践の変革可能性についても視野に入れた形で検討を行う。そのために、本研究は、Lave & Wenger (1991 佐伯訳 1993)の「連続性と置換の矛盾 (continuity and displacement contradiction : CDC)」概念に焦点をあてる。CDCとは、共同体の世代交代に伴う成員の入れ替わりにおける世代間の葛藤を意味する(茂呂, 2001)。西アフリカの分業体制の歴史的変質を分析したGoody (1989)は、再生産の拡大・発展には成員の配置の変更が随伴することを指摘している。また、放課後教育プログラムにおける文化の発生と持続の力動的過程を分析したCole (1996 天野訳 2002)は、教育実践の持続する条件の検討において、成員の配置の差異および成員の交代により絶えず葛藤が生まれ、文化が創出されていることを見出した。さらに、イエ相続実践の維持と再生産過程を分析した常田 (1995)では、安定的に維持される制度にCDC概念を適用することの有効性が指摘されている。以上から、CDC概念を参照枠とし、文化的実践の継承過程を分析することは、変革可能性を含むLPPの議論に一定の妥当な知見を提供し、理論的貢献に寄与する可能性があると考えられる。実際、教育機関をフィールドとし、CDCの概念を用いた研究として、学校文化の再生産と変容過程について分析した竹石(2009)、縦割り保育活動の学習効果について分析した夏堀(2008)があるが、いずれも共同体の再生産と変容および成員間の配置の力動的様相をいかに記述するかについての方法的工夫がなされている。特に、夏堀(2008)は、個人と集団を各世代の差異から捉え直し、世代単位で分析するという手法によ

り、学習のダイナミクスを明らかにした。本研究も、CDCを主軸とした世代単位の分析に切り替えることにより、LPP理論の大学ゼミへの単純な援用を回避するという理論的戦略を採用する。

具体的には、大学ゼミにおいて変化する文化的実践の継承過程を明らかにするために、本研究の調査対象には、新参者と古参者が2人1組の対(ペア)となり、両者がペアで協働しながら作業する場面を取り上げる。その理由は、ペア毎での協同作業のやり方、あり方の違いやずれに着目することによって、新参者と古参者の間にみられる矛盾の様態が可視化できると予想されるからである。加えて、ペア単位での記述によって、ペアというリソースを用いて為される新参者の協同作業実践へのアクセスの様態をより明確に示すことができると考えられるからである。Wenger (1990)が、古参者が新参者をサポートする2人1組の「バディー(相棒)システム」を提案しているなかで述べるように、新参者のアクセスの配置がいかにデザインされているかに着目することが、実践共同体における学習のダイナミクスの可視化には肝要とされる。さらに、共同体の文化変容を論じたRogoff (2003 當眞訳 2006)は、世代間の成員同士の関わり方そのものが共同体の文化構成に寄与することがあるため、異なる世代の者同士で協働しながら参加する形態に着目することが、参加による継承実践の変容過程を具に示すことにつながると指摘する。また、Hutchins (1996)は、船上乗組員によるナビゲーションの分業体制の一側面を示し、ナビゲーションに必要とされる協同作業の過程において、初心者が熟達していく様相を記述しているが、これも、ひとつの文化的実践の継承過程として捉えることが可能である。

これまでの議論を踏まえると、CDCの概念をLPP理論の基軸に据えると同時に、ペア制度を用いたペア単位の実践により限定した形で詳述する方法論上の工夫を図ることによって、一見安定的に再生産されるようなゼミ文化においても、その中で絶えず変化しているはずの実践を捉えることが可能になると思われる。この意味で、LPPに理論修正を加え、ペア制度を取り入れる大学ゼミに適用するアプローチは有効と判断した。とりわけ、新参者と古参者のペアを単位とする実践共同体への参加の仕方において、世代を超えて収斂する型がみられるのは、継承の過程の一つの重要な側面であるにもかかわらず(Rogoff, 2003 當眞訳 2006)、この点の検討に有効とされるCDCの概念をもつLPP理論は、これ以上理論的にも実証的にも検討されてこ

なかった。ここに、本研究の独自性と意義があるものと思われる。

以上より、LPP理論の拡張可能性を検討することをねらいとし、文化的実践の継承過程を実証的に分析するため、大学ゼミにおける新参者と古参者のペアを単位とした協同実践の世代継承に伴う再生産過程、および成員の配置の差異から生じた矛盾の力動的様相を記述するのに適したフィールドを選定する。

本研究のフィールド

本研究では、関西圏私立大学の3、4年次生から成る心理学系ゼミ（以下、Tゼミとする）をフィールド対象とした。Tゼミは、古参者としての4年次生と新参者としての3年次生が協力しながら活動する機会が保証されたゼミである。はじめは、新参者としての3年次生がゼミの中心的活動となる4年次生の卒業論文（以下、卒論とする）の作成に携わり、卒論作成に関わる様々な手伝いを行うなかで、後輩の立場として先輩の中核的な活動をサポートする役割を担う。次年度には、自身が4年次に上がると同時に新たに3年次生を迎え入れ、今度は自身の卒論作成活動に新3年次生に参与してもらうなかで、卒論を作成するやり方等を先輩の立場から後輩に伝授する。Tゼミでは、このように先輩と後輩とが一緒になって活動がなされる制度を「ブラザーアンドシスター（Brother & Sister: B & S）」システムと呼ぶ。B & Sによる活動では、卒論作成のみならず、3、4年次生合同での卒論中間発表、ゼミ合宿・コンパなど、3、4年次生が一緒に協力して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後輩との関わりを通して、協同しながら学ぶ価値規範が、先輩から学びとられていくことが期待されている。この意味で、Tゼミにおける文化的実践とは、「B & Sによる卒論作成活動を通じて、先輩と後輩とがペアで協同するやり方が継承され、それにより先代と後代とが協同する価値規範が世代を超えて再生産されること」と規定できる。

B & Sのペアは、3年次生が自らの興味・関心に応じて4年次生を指名・選択することで決定される。ペア決定の時期は、ゼミ開始からおよそ3ヶ月後の7月上旬である。ここで、4年次生による卒論中間発表が行われ、全ての発表が終了した後に、3年次生同士の協議により、どの4年次生につくのが決められる。以上の過程を経て決定されたペアが、9月下旬から1月上旬にかけて共に活動し、4年次生の卒論提出をもって、B & Sでのペア活動は終了となる。

なお、B & Sでのペアは、世代毎にペアを構成する

先輩と後輩の人数の比率には違いがみられ、先輩一人につき後輩一人がつく組もあれば、複数人の先輩に対して一人の後輩がつく組もある等、世代毎でのペアの組み合わせも多様である。したがって、本研究では、「一人の後輩が一人の先輩についたもの」をペアとみなす。

筆者のフィールドへの関わりは、毎週一回、参与観察を行っており、Tゼミのオブザーバーの役割を担って参加していた。加えて、過去に、当ゼミの成員でもあったことから、内部状況については熟知しており、ゼミ生からは「先輩」として相談・質問を受ける等の関わりを持っていた。倫理的な配慮については、所属先の大学の心理学研究科倫理委員会の審査を経て、問題ないと判断された。

本研究の分析枠組み

本研究では、年代を異にししながら、学年変化を同時に経験していくTゼミにおける協同作業実践の継承に伴う価値規範の再生産過程に着目する。そのために、Tゼミの2008年時点における4年次(A世代)と3年次(B世代)、2009年時点における4年次(B世代)と3年次(C世代)、2010年時点における4年次(C世代)の連続する3つの世代を取り扱う。分析の観点は、実践の継承過程の変化を扱うために、3年次の時にどのように継承したいと感じていたかを分析し、4年次の時に実際にどのように継承したかを分析する。そこで、継承を試みるものを「志向」、継承したものを「結果」と規定した上で、同一年度内で後代が先代から引き継いだものを「世代内継承」とし、複数年度間で後代が先代から引き継いだものを「世代間継承」と規定した。分析対象は、実践が継承される対象を、「ペアでの協同作業のやり方・あり方」、それを通じて再生産される対

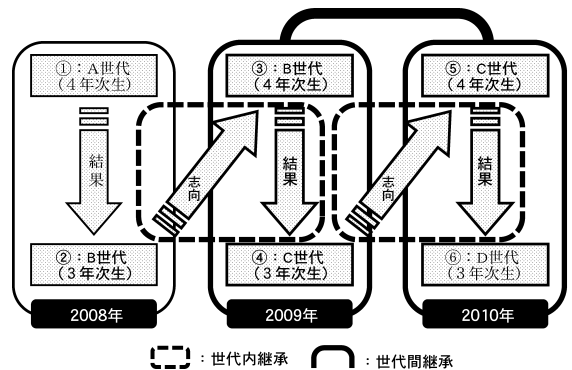


Figure 1 ペア制度を用いたTゼミの分析枠組み

注) ゴシック・ボールド体、および太線は、それぞれ分析対象を示す。

象を「ペアでのやりとりを通じて引き継がれる価値規範」と規定する。以上の分析枠組みを整理したものが Figure 1 である。

ここでの分析は、B世代を中心にA世代から継承を試みて(志向)実際に継承したかどうか(結果)のAB世代を対象とした世代内継承分析、また、C世代を中心にB世代から継承を試みて実際に継承したかどうかのBC世代を対象とした世代内継承分析、さらに、A世代から引き継いでB世代からC世代へ継承されたかどうかのABC世代を対象としたBC間における世代間継承分析の3つを扱う。

本研究の目的

本研究は、第1に、世代を異にしたペアで協同作業を行うTゼミの学生たちの後輩との協同作業のやり方、あり方および価値規範についての主観的な認知に焦点をあて、世代内および世代間の継承過程の側面から再生産とその変容過程を検討することを目的とする。第2に、CDCの概念を参照し、各世代の成員間の葛藤の変化過程の側面から、文化的実践の変容過程を検討することを目的とする。以上の分析から、ゼミ共同体の文化的実践の継承過程に関する考察を通じて、LPP理論の拡張可能性を検討することを第3の目的とする。

方 法

調査・分析対象

調査対象は、A世代の8名、B世代の15名、C世代の12名の計35名であった。調査時期は、ゼミ開始時期の4月、B&Sによる協同作業開始時期の7月、B&Sによる協同作業終了時期の12月のそれぞれ3時点であった。A世代は、2008年4月、7月、12月の計3時点、B世代は、2008年4月、7月、12月および2009年4月、7月、12月の計6時点(ただし、2009年7月時点のみ14名)、C世代は、2009年4月、7月、12月および2010年4月、7月、12月の計6時点(ただし、2009年12月時点のみ11名)であった。これらの時期に、一人平均20~50分の半構造化インタビューを行った。継続的かつ反復的にインタビューを行ったのは、文化的実践の継承は数ヶ月、数年単位の中で生じることが予想されたためである。

分析には、主に協同作業が終わった各年の12月時点のデータを使用した。その理由は、作業終了直後での振り返りによって得られたデータの方が、他の時点のデータと比較して相対的に内容が豊富であるため、より信頼性が高くなると考えられたからである。

分析対象は、AB世代の16ペア(p)、BC世代の24ペ

ア(p)、ABC世代の25ペア(P)であった。これらを世代毎に対象者およびペアでそれぞれ整理し、その一覧を Table 1 に示した。

調査手続き

半構造化インタビューでは、B&Sに関する協同作業場面での具体的な働きかけや主観的な認知を問う質問を行った。特に、3年次にはどのように継承したいかという志向を尋ね、4年生次には実際にどのように継承したかという結果を尋ねた。分析に使用した質問項目は、主に以下の3つであった。先輩(後輩)との卒論発表および卒論作成における取り組み方に関する質問、先輩(後輩)との関わりの変容に関する質問、先代からの引き継ぎおよび後代への引き継ぎ意識に関する質問である。引き継ぎ意識については、引き継ぎを行った理由、行わなかった理由もあわせて尋ねた。なお、複数人の先輩についた学生がいた場合には、ペア単位での分析を行うため、ついた先輩についてそれぞれ個別に質問した。なお、対象者自身の認知の変化に関するデータを得ることをねらいとして、対象者本人には、インタビュー時期毎の意識の変化をより深く内省してもらうために、前回のインタビューでの発言を書き起こした逐語記録を参照してもらいながらインタビューに応じてもらった。

分析手続き

まず、インタビュー内容を全て文字化した後、そこからゼミ生のゼミ発表および卒論発表・作成に関わる協同作業に関する語りの場面を抽出した。次に、発話データからゼミ生の発言や行動に関する発話をペア毎に時系列に並べた。その後、世代毎で各ゼミ生の継承、再生産に関わる語りについて質的コード化の技法(Coffee & Atkinson, 1996)により、意味内容の差異から類型化した。質的コード化の技法とは、データに即した分析カテゴリーを生成する質的分析手法の一つであり、既存の枠組みではなく、データそのものからカテゴリーを生成し、分析に用いるものである(徳田, 2004)。この手法は、事例数と関わりなく詳細なコード化が行えること、また、データの意味づけや文脈に重きを置くため、事例研究への適用にも有用であるとされることから(高橋・村山, 2006)、本研究への適用は妥当と判断した。

また、この手法は、以下の3つのステップで実施した。第1に、内容や語りの特徴に即してデータを区分し、そこに適宜ラベルを付与し、コード化した。具体的には、ペア毎にインタビューの時期別で時系列に沿って整理されたデータから、継承および再生産が行

Table 1 調査対象者および分析対象の一覧

A世代	B世代	C世代	AB世代	BC世代	ABC世代
A1	B5	C8	p1 (A1, B5)	p1 (B5, C8)	P1 (A1, B5, C8)
A1	B8	C3	p2 (A1, B8)	p2 (B8, C3)	P2 (A1, B8, C3)
A1	B8	C5	p2 (A1, B8)	p3 (B8, C5)	P3 (A1, B8, C5)
A2	B10	C4	p3 (A2, B10)	p4 (B10, C4)	P4 (A2, B10, C4)
A2	B10	C6	p3 (A2, B10)	p5 (B10, C6)	P5 (A2, B10, C6)
A2	B12	C10	p4 (A2, B12)	p6 (B12, C10)	P6 (A2, B12, C10)
A3	B7	C5	p5 (A3, B7)	p7 (B7, C5)	P7 (A3, B7, C5)
A3	B7	C10	p5 (A3, B7)	p8 (B7, C10)	P8 (A3, B7, C10)
A3	B9	C11	p6 (A3, B9)	p9 (B9, C11)	P9 (A3, B9, C11)
A4	B13	C1	p7 (A4, B13)	p10 (B13, C1)	P10 (A4, B13, C1)
A4	B13	C7	p7 (A4, B13)	p11 (B13, C7)	P11 (A4, B13, C7)
A4	B15	C9	p8 (A4, B15)	p12 (B15, C9)	P12 (A4, B15, C9)
A5	B2	C2	p9 (A5, B2)	p13 (B2, C2)	P13 (A5, B2, C2)
A5	B2	C9	p9 (A5, B2)	p14 (B2, C9)	P14 (A5, B2, C9)
A5	B14	C1	p10 (A5, B14)	p15 (B14, C1)	P15 (A5, B14, C1)
A5	B14	C6	p10 (A5, B14)	p16 (B14, C6)	P16 (A5, B14, C6)
A6	B6	C8	p11 (A6, B6)	p17 (B6, C8)	P17 (A6, B6, C8)
A6	B11	C4	p12 (A6, B11)	p18 (B11, C4)	P18 (A6, B11, C4)
A6	B11	C12	p12 (A6, B11)	p19 (B11, C12)	P19 (A6, B11, C12)
A7	B3	C2	p13 (A7, B3)	p20 (B3, C2)	P20 (A7, B3, C2)
A7	B3	C7	p13 (A7, B3)	p21 (B3, C7)	P21 (A7, B3, C7)
A7	B1	C3	p14 (A7, B1)	p22 (B1, C3)	P22 (A7, B1, C3)
A8	B4	C11	p15 (A8, B4)	p23 (B4, C11)	P23 (A8, B4, C11)
A8	B4	C12	p15 (A8, B4)	p24 (B4, C12)	P24 (A8, B4, C12)
A8	B5	C8	p16 (A8, B5)	p1 (B5, C8)	P25 (A8, B5, C8)

注) C11のみ、2009年12月時点のインタビューデータが得られなかったため、2010年12月時点に実施したインタビューで得られた2009年12月時点を回想したデータを用いた。これは、2010年4月および7月時点で得られた12月時点を回想した語りの内容とも一致していたことから、信頼性があるものと判断し、採用した。

われる要因とその出来事をもとに、継承、再生産の型の類型化を行い、各継承、再生産型にラベルを与えた。これは、継承、再生産の形態およびその変化が世代毎でわかるようにするために実施した。第2に、ラベルについて繰り返しデータ間の比較を行い、各語りの類似性と差異から、個々のラベルを整理、統合するカテゴリーを生成した。ここでは、類型化されたラベルについて、どのような意図や理由をもって継承、再生産が為されたかに着目して、整理、統合するカテゴリーを作成した。これは、分類されたそれぞれの継承、再生産の形態が、どのような過程を経て生成されたものか、ゼミ生がどのような意味づけを行っていたのか、その共通点をより明確に整理するために行った。第3に、生成されたカテゴリーを、再度データに立ち戻って吟味するため、心理学を専門とする教員1名とともに、データ、ラベル、カテゴリーの整合性、および各カテゴリーの名称の適切性を検討し、カテゴリーを洗練させた。この過程を通して、データに即したカテゴリーが生成されたものと判断した。

さらに、カテゴリーが生成された後に、ペア単位の分析を実施した。ペア単位の分析では、ペア毎に、語り、カテゴリーをセットにした分析シートを作成し、分析シートをもとに、ペアとカテゴリーの対応づけを行った。これは、はじめに心理学を専門とする教員1名と筆者が、生成されたカテゴリー毎に独立に分析を実施し、2人の結果の一致率が.90以上になるまで訓練した後、以降は、筆者が単独で分析を実施した。また、各ペアについて、カテゴリーが複数考えられる場合には、2人でその都度協議し、協議の結果を踏まえ、上記の手続きを繰り返し実施し、対応づけを行った。なお、一人の先輩に複数の後輩がついた場合、ペアのデータを集計する際には、それらを同じものとしてみなすことのないように、発言は必ず1つのペアのデータとして扱った。

結果・考察

協同作業実践の世代継承に伴う価値規範の再生産過程
継承・再生産カテゴリーの類型化 質的コード化の

結果、【正統的継承】、【発展的継承】、【非意図的継承】、【非継承】、【継承改善】、【継承失敗】という6つの継承カテゴリーと【文化価値の浸透】という1つの再生産カテゴリーが生成された。継承カテゴリーのうち、【正統的継承】、【発展的継承】、【非意図的継承】は先代のやり方、あり方を継承するものを、【非継承】、【継承改善】、【継承失敗】は継承しないものを示す。再生産カテゴリーの【文化価値の浸透】は、先代とのペア活動を通じて先代と後代とが協力して学ぼうとする雰囲気自身が自身の世代にも引き継がれたように認知するものを示す。それぞれのカテゴリーの定義、および具体例を一覧にして Table 2 に示した。

CDCを参照した分析には、第1に、共同体全体からみた継承、再生産の型とその変化の仕方の特定が重要となることから(Rogoff, 2003 當真訳 2006)、世代毎に世代継承、再生産形態の変化がみられたのかを論じた。そのために、B世代、C世代ともに、継承カテゴリーを年度別にそれぞれ示し、各継承、再生産形態が年度を超えてどのように変化したのかわかるように整理した。第2に、先代のやり方を意図的に継承していないにもかかわらず、【文化価値の浸透】がみられる場合、実際の協同作業と意識とにずれがあると予想されるため、【非継承】、【継承改善】、【非意図的継承】カテゴリーに注目し、そこで【文化価値の浸透】がみられたのかを論じた。第3に、ついた先輩の違いによって、ペア毎に継承形態に違いがみられる場合に、再生産形態にも違いがみられるかを検討することで、成員配置の異同からみた【文化価値の浸透】のあり方を可視化できることから、1人が複数の先輩についたC世代のペアの世代内継承過程において、ペア毎にその内実を検討した。

B世代における世代内継承過程 Table 3に、AB世代を対象にBを中心とした世代内継承形態の変化の一覧を示す。2008年から2009年にかけての世代内継承形態の変化についてみると、継承志向と継承結果が一致していたものはp13のみであり、他のペアは全て異なる型に変化していた。したがって、B世代は、世代内継承の形態において年度を跨いで継承の志向と結果に不一致があるペアが大部分であったことから、世代内継承形態に変化がみられた世代であるといえる。

また、世代内継承に伴い価値規範の再生産がなされたかどうかについて、B世代全体でみると【文化価値の浸透】は16ペア中11ペアみられた。しかし、先代のやり方、あり方を改善したり、継承に失敗してしまうような継承しない型において、【非継承】志向では8

ペア中p3, p4, p14, p16の4ペア、【継承改善】志向では2ペア中p7, p10の2ペアみられた。すなわち、B世代では先代のやり方、あり方を継承しない志向をもつ場合でも、【文化価値の浸透】はなされることがあることが示された。

C世代における世代内継承過程 Table 4に、BC世代を対象にCを中心とした世代内継承形態の変化の一覧を示す。2009年から2010年にかけての世代内継承形態の変化についてみると、継承志向と継承結果が一致していたものは、【正統的継承】では6ペア、【発展的継承】では1ペア、【非継承】では3ペア、【継承改善】では2ペアあり、全体でみると24ペア中12ペアあった。つまり、C世代では、B世代と異なり先代のやり方、あり方を引き継ぐ【正統的継承】が数多くみられたという違いはあったものの、C世代全体としてみると、世代内継承の形態において年度を跨いで志向と結果が一致したペアが全体の半数で構成されていたことから、世代内継承形態には変化がみられた世代であるといえる。

また、継承に伴い価値規範の再生産がなされたかどうかについて、C世代全体でみると【文化価値の浸透】は24ペア中15ペアみられた。しかし、継承しない型においても、【非継承】志向では8ペア中p10, p15, p19, p24の4ペア、【継承改善】志向では5ペア中p5, p16, p22の3ペアみられた。すなわち、C世代においても、先代のやり方、あり方を継承しない志向をもつ場合でも、【文化価値の浸透】はなされることがあることも示された。

さらに、異なる先輩についたペアのうち、継承型に変化がみられたペアの組は11組中p1とp17, p2とp22, p3とp7, p4とp18, p5とp16, p11とp21の6組みられた。さらに、その11組のうち1組(p5とp16)をのぞく10組の再生産の形態は、ペア毎では違いはみられなかったことから、C世代の再生産の形態は、多くのペアで一致していたといえる。

BC世代における世代間継承過程 Table 5に、ABC世代を対象にBCを中心とした世代間継承形態の変化の一覧を示す。

2009年から2010年にかけての世代間継承形態の変化についてみると、年度間で継承結果が一致していたものは、【正統的継承】では1ペア、【発展的継承】では2ペア、【非意図的継承】では2ペア、【継承改善】では1ペアあり、全体でみると25ペア中6ペアあった。

また、継承に伴い価値規範の再生産がなされたかど

Table 2 生成されたカテゴリーとその定義および具体例

カテゴリー	【正統的継承】
定義	後代のゼミ生が先代のゼミ生のペアでの協同作業のやり方・あり方をそのままの形で継承するもの
具体例	前のブラザーシスターについてた人のやり方っていうのをやはり、自分がその、逆の立場になった時に真似する部分はあるんじゃないかと感じましたね、だからその遺伝的に何か受け継いでる的な感じの部分はあるんじゃないかと思えます。…例えばその、よくやったりする質問紙の配布であったりとか、その発表に際してどういう課題を読んできてくれるっていう、そういう基本的なことですね、それを昨年そのブラザーシスターについてた方にあの、やってほしいと言われたらそのやったんですけれども、なんか逆に言ったら、自分がその逆の立場だった時に求めるのもその2つになってる、だからそれ以上のことは求めないっていうのがあるので。 [p 10(B 14) : 2009年12月]
カテゴリー	【発展的継承】
定義	後代のゼミ生が先代のゼミ生のペアでの協同作業のやり方・あり方をそのまま継承することに加え、それに基づき新たな形で発展させるもの
具体例	一番引き継いだ点でいくと、一緒に作業をする、BSさんの…まあ一緒に作業を何かしていこうと、ほんでまあその点で一個引き継いだ点でいくと、一緒に作業するなかで、中間(リハーサル)発表ってゆうか、その部分は自分が新しく入れました、でもう一つは、その最後終わってから、版行こうぜ、と、ゆってみたら版行こうぜと、終わってからなんかしようってのと、こう一緒になんかしていこうってゆうのは引き継いでて、僕自己流でプラスしたんはその中間発表とかスケジュールをこっちで先に決めておいてそれに2人がのっかってこいよと、のっかってこえへんかったらそれはみんなの責任になっちゃうから、ええのが作られへんようになるぞと、そんな感じでしました。 [p 2(C 3) : 2010年12月]
カテゴリー	【非意図的継承】
定義	後代のゼミ生が先代のゼミ生のペアでの協同作業のやり方・あり方を変更・改善することを試みたにもかかわらず、意図的ではない形で継承してしまうもの
具体例	CIIさんにこれだけ調べてきてって丸投げして(笑)、「ホンマごめん」って言ったけど…やっぱ上に立つて言ったらおかしいけど、こう指示出す方じゃないですか、一応、難しいなと思ったし…丸投げしちゃったんで、基本的に(笑)、私も自分の時も「これだけしてきて」って言われて、同じ感じでやっちゃったんで、ブラザーシスター。 [p 6(B 9) : 2009年12月]
カテゴリー	【非継承】
定義	後代のゼミ生が先代のゼミ生のペアでの協同作業のやり方・あり方を継承しないことに加え、それを新たな形で変更・改善することもしないもの
具体例	《去年の活動が今年の活動に引き継がれているとか》あーあんま、ないです、とりあえず、前先輩がやったことを、これやってこれやって、で、あと自分のことでいっばいいいばいって打合せもできなかったってゆう。 [C 12 : 2010年12月]
カテゴリー	【継承改善】
定義	後代のゼミ生が先代のゼミ生のペアでの協同作業のやり方・あり方をそのままの形で継承したり、発展的な形で継承したりするのではなく、それとは異なる形で新たに改善するもの
具体例	去年の私が受けてたというかつて先輩の活動では、私はブラザーシスターこれがどうなん、これがブラザーシスターか?みたいな、感じやったんで、まあそれじゃないようにしようかなと思って…、まあ言い方悪いですけど、そうじゃないように、ってゆうふうを考えて《自分でやり方を》考えたってゆう)まあそんな感じですね、まあ一番おっきな理由は今4回生が苦勞してるから、という理由で、まあ、突然ああゆうふうにならないで、今年の3回生は今年の段階でこういうふうに変えてゆうのをちょっとでも味わってもらえればいいかなあって思って、データの入力とか、計算の仕方とかゆうので、ちょっと一緒に勉強したりとか、はしました…。 [p 10(C 1) : 2010年12月]
カテゴリー	【継承失敗】
定義	後代のゼミ生が先代のゼミ生のペアでの協同作業のやり方・あり方をそのまま継承することを試みたにもかかわらず、継承に失敗してしまうもの
具体例	あー、去年先輩にブラザーシスターになった時に、その発表の時の資料貰ったんで、それは、なんか同じようにしようかなとかは思ってんですけど、自分で実際にやってみて、やっ先輩の大変さっていうのがわかったところもあるし…ちょっと難しいですね。 [p 3(B 10) : 2009年12月]
カテゴリー	【文化価値の浸透】
定義	先代のゼミ生とのペアでの協同作業を通じて、ゼミ生同士で協力して学ぼうとする雰囲気が、自身の世代にも引き継がれたように認知するもの
具体例	《去年のブラザーシスターで参考にするとかー》BSさんはえっと実験してたと思うんですけど、そこで実験してて、同じサークルの人集めて、でそれもすごい楽しかったんで、実際ね、お手伝いしてってゆうのがおもしろくて、まあ、すごいそれも参加さしてもらってるなっていうのがあったんで…ああ結構積極的に向こうから関わってくれてるなっていうのは感じたんでそれは凄い僕らもやっていけたらいいなっていうのは思って、まあ個人的なブラザーシスターとの関わりみたいなところはそうですねBSさんのを参考にしたいなっていうのは思いましたね…《実際に引き継がれたかどうかとかー》やっぱり、発表のときってゆうのは、協力の関係みたいなんが、でてるってゆうふうには。まず、まあ、概念を、調べてほしいなって思ってて、僕のやつってあの、すごい最初から説明しようと思ったらその1から説明しないと、わかってもらえないじゃないですか、難しいと思ったんで、わからないことあったら、いつでも聞いてってゆうふうに出て…一個上の先輩のときも僕自身は仲いいなって思ってて、雰囲氣的に受け継いでいるのかなって思いますね。 [p 21(C 7) : 2010年12月]

注【】はカテゴリー、〈 〉は筆者による質問、〈 〉は筆者による補足、…は省略、[]はペア(対象者)およびインタビューの実施時期、下線部は代表的な具体例をそれぞれ示す。

Table 3 AB世代を対象にBを中心とした世代内継承形態の変化過程

2008年B世代(志向) → 2009年B世代(結果) ペア	
【正統的継承】	→ 【正統的継承】
	→ 【発展的継承】
	→ 【非意図的継承】 p2,p15
	→ 【非継承】
	→ 【継承改善】 p8
【発展的継承】	→ 【正統的継承】
	→ 【発展的継承】 p13
	→ 【非意図的継承】
	→ 【非継承】
	→ 【継承改善】
【非継承】	→ 【正統的継承】 p4,p14
	→ 【発展的継承】
	→ 【非意図的継承】 p6,p9
	→ 【非継承】
	→ 【継承改善】 p1,p16
【継承改善】	→ 【継承失敗】 p3,p5
	→ 【正統的継承】 p10
	→ 【発展的継承】
	→ 【非意図的継承】 p7
	→ 【非継承】
【継承改善】	→ 【継承改善】
	→ 【継承失敗】
	→ 【継承失敗】

注)【文化価値の浸透】カテゴリーとして判定されたペアは、【文化価値の浸透】がみられなかったペアと対比的に示すため、ゴシック・ボールド体で示す。これ以後のTableも同様。

うかについて、BC世代全体でみると【文化価値の浸透】は25ペア中14ペアみられた。しかし、2009年度に継承しなかった型においても、【継承改善】では4ペア中P10, P12, P25の3ペア、【継承失敗】では7ペア中P5, P19の2ペアみられた。すなわち、年度間に跨り、先代のやり方、あり方が継承されなかった場合でも、【文化価値の浸透】はなされることもあることも示された。さらに、【非意図的継承】では8ペア中P2, P11, P12, P13, P14の5ペアみられたことから、意図的ではない形で継承された場合でも、同じく【文化価値の浸透】はなされることもあることも示された。

矛盾を契機とした文化的実践の変革過程

世代内継承の分析から、B, C世代間で継承形態には変化がみられたことと、継承がなされなかった型においても価値規範は再生産されることが示された。そこで、継承志向と継承結果に変化がみられると同時に

に、正統的な継承をしなかった形で【文化価値の浸透】がみられた代表的なペア(P11)を取り上げ、協同作業事態を描写し、文化的実践の変革の契機となった矛盾を捉えた。その様相を、Figure 2に、ペアでの活動状況とそのときの対象者の語りとを分析枠組みに対応づけて、成員間の葛藤変化がわかるように整理した。以下、その一連の過程を分析枠組みに沿って記述する。

2008年ゼミ中間発表でのA4とB13の関わりは、卒論で使用される心理尺度の紹介をしてもらいたいという旨のメールがA4からB13に送られるというくらいで、ほとんどそれ以外の関わりはなかった。A4は「気楽な」関わりを求めているのだが、一方、B13はもっと自分に卒論作成の協力をさせてほしいという願望があった。先輩と後輩の間で活動に対する価値の捉え方に「ずれ」がみられたのである。先代との協同作業を終え、自身が上位学年に移行した2009年時点のB13は、制度が「あんまり機能してない」と去年の活動を振り返っており、「去年の反省点でそうならへんようにしよう」と語った(【継承改善】)。その矛盾を契機として、C7との中間発表準備では、積極的に後輩とコンタクトをとる努力をした。しかし、中間発表の時期が夏季休業をあけてすぐの頃であったことから、分析方法や分析結果等の紹介をC7にしてもらいたかったのだが、結局それは実現できず、A4のように発表するだけの関わりで終わってしまった(【非意図的継承】)。「先輩ももしかしたらそうやったんかなあ」とも語り、世代間の葛藤は未解消のままであった。B13についてC7は、その手伝いを依頼することの難しさを認めた上で、2009年時点には、先輩のやり方をまねるつもりではいた(【正統的継承】)。しかし、自身が上位学年に移行した2010年時点では、B世代とのペア活動について、中間発表における分担の意図をB13との関わりの際には、十分に知らされなかったことを過去の矛盾として捉えていた。この矛盾を契機に、2010年中間発表では、C7は後輩たち(D世代)には分担の際には各自の役割を伝え、公平に分業することの意図まで言及する形で中間発表を実施するに至った(【継承改善】)。一方、それと同時に、協同作業のやり方を変更したとしても、「3回るときにこれやってたらよかったなってゆうのを教えたり」するなどして、フォローする姿勢そのものは後代に引き継いでもらいたいと認めていた。

以上の事例から得られた示唆は、第1に、先代のやり方は後代からは選択的に継承される、第2に、先代と後代との成員間の矛盾は後代からリソースとして使用される場合、それが実践を変革させる契機となる、

Table 4 BC世代を対象にCを中心とした世代内継承形態の変化過程

2009年C世代（志向）→2010年C世代（結果）ペア	
【正統的継承】	→【正統的継承】 p1, p6, p8, p12, p14, p18
	→【発展的継承】 p13, p20, p21
	→【非意図的継承】
	→【非継承】
	→【継承改善】 p11
【発展的継承】	→【正統的継承】
	→【発展的継承】 p2
	→【非意図的継承】
	→【非継承】
	→【継承改善】
【非継承】	→【正統的継承】 p3, p7
	→【発展的継承】
	→【非意図的継承】 p4
	→【非継承】 p17, p19, p24
	→【継承改善】 p10, p15
【継承改善】	→【正統的継承】
	→【発展的継承】 p16
	→【非意図的継承】 p9, p23
	→【非継承】
	→【継承改善】 p5, p22
【継承失敗】	→【正統的継承】
	→【発展的継承】
	→【非意図的継承】
	→【非継承】
	→【継承改善】

Table 5 ABC世代を対象にBCを中心とした世代間継承形態の変化過程

2009年B世代（結果）→2010年C世代（結果）ペア	
【正統的継承】	→【正統的継承】 P6
	→【発展的継承】 P16
	→【非意図的継承】
	→【非継承】
	→【継承改善】 P15, P22
【発展的継承】	→【正統的継承】
	→【発展的継承】 P20, P21
	→【非意図的継承】
	→【非継承】
	→【継承改善】
【非意図的継承】	→【正統的継承】 P3, P14
	→【発展的継承】 P2, P13
	→【非意図的継承】 P9, P23
	→【非継承】 P24
	→【継承改善】 P11
【継承改善】	→【正統的継承】 P1, P12, P25
	→【発展的継承】
	→【非意図的継承】
	→【非継承】
	→【継承改善】 P10
【継承失敗】	→【正統的継承】 P7, P8, P12
	→【発展的継承】
	→【非意図的継承】 P4
	→【非継承】 P17, P19
	→【継承改善】 P5

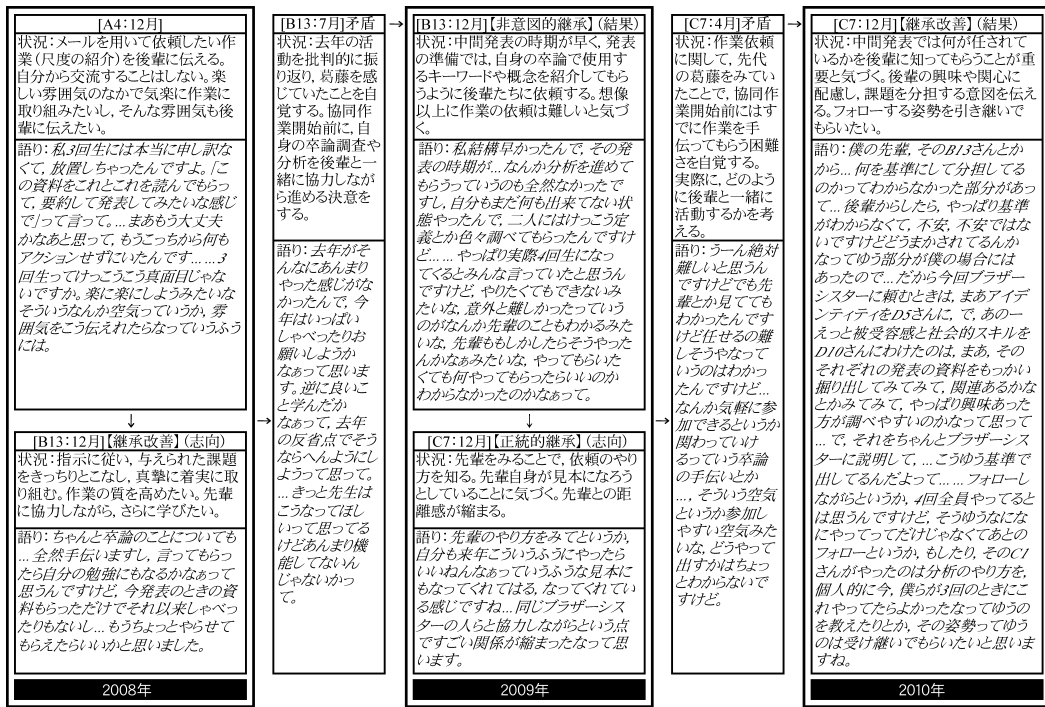


Figure 2 ABC世代を対象にBCを中心とした矛盾を契機とした文化的実践の変革過程

第3に、それにもかかわらず、ペアで協同する価値規範自体は再生産される、という点である。

討 論

協同作業実践の世代継承に伴う価値規範の再生産過程

世代継承の分析から、ペア制度を用いたゼミにおける協同作業には、収斂する複数の継承の型がある (Rogoff, 2003 當眞訳 2006) ことが示された。価値規範の再生産を促す継承過程には、単純に先代のやり方を引き継ぐやり方(【正統的継承】)のみならず、正統的に継承することに加え、発展させるやり方(【発展的継承】)がある。これらの継承形態は、先代と後代のそれぞれの成員が一緒になって活動する共同体がいかにか維持されるかを説明するものといえるだろう。LPPの観点から共同体の維持過程について論じた高木(1992)は、先代に対する「期待される成員像」への「従順」が「主体に対する共同体の優位性と安定性」を築くと説明した。本研究で扱われたゼミ共同体の場合においても、協同による作業を通じて後代に価値規範を継承するという実践が正統的な営為と規定されているがゆえに、先代のやり方、あり方を「真似する部分」や「遺伝的に何か受け継いでる」ものが、成員相互の参加を通じてペ

アの学生同士で可視化され、価値規範の再生産がなされていた。

他方で、本研究では、価値規範自体が世代間で維持される側面にも着目した。【正統的継承】形態の変化を世代別でみると、B世代よりもC世代の方が多く、また、B世代では世代内継承過程において、志向と結果が一致したものはp13のみであったが、C世代では、【正統的継承】形態において半数のペアでその志向と結果に一致がみられた。その違いにもかかわらず、両世代で価値規範自体は再生産されてもいた。

さらに、先代の協同作業のやり方、あり方を継承することに失敗したり(【継承失敗】)、かつて経験してきた協同作業のやり方、あり方を改善したり(【継承改善】)することで、継承の変更が達成されながら価値規範は再生産されることがあることもわかった。以上より、文化的実践の継承過程とその形態には常に変容の可能性がある (Cole, 1996 天野訳 2002) ことが確認され、それに伴う価値規範の再生産も、必ずしも正統的な継承の仕方のみでなされるのではなく、多様な世代継承の仕方でもなされるのが明らかになった。さらに、異なる先輩についてペアの組毎で継承の型は異なることがある一方で、価値規範の再生産形態そのものは変化せず、

安定していたことも明らかになった。このように、一見、共同体における価値規範が安定して維持されるようにみえる過程も、ペアを単位とする継承変化の観点からみること、多様なヴァリエーションの再生産過程として可視化できる。

以上より、ペア制度を用いたゼミ共同体ではペアの学生同士の協同作業が次代の価値規範が再生産されるための媒介となり、その過程は多様な継承の仕方であることが明らかになった。このことから、ペア制度を利用したゼミ生同士で協同作業を営む大学ゼミの文化的実践は、世代継承に伴う再生産と変容のダイナミクスとして記述可能なことが示されたといえよう。

矛盾を契機とした文化的実践の変革可能性

P11の事例のA世代とB世代の学生の関わりについてみたように、新参者と古参者の相互交渉のなかでは古参者の価値が新参者に必ずしも継承されるとは限らないことがわかった(Rogoff, 2003 當眞訳 2006)。協同作業を担うことを正統とみなすゼミの価値規範は、それらの相互交渉過程においては、異なるやり方で選択される可能性があるといえる。分野・対象は異なるが、竹石(2009)は、エスノグラフィーにより学校文化の再生産と変容過程を分析する目的から高校1年生と3年生のCDCの様態を記述した。そこで、3年生を「憧れ」の対象としてみる1年生からの「みえやすさ」から両者の間で違和感が生じ、対立が強まる可能性があるとしながらも、一方では上位年次生を「モデル」として対象化しやすいことが要因となって下位年次生は葛藤解決への姿勢を保持する傾向をもつため、両者の文化葛藤・対立が解消されることがあることを指摘した。すなわち、異学年同士の交流であるがゆえに、新参者と古参者の相互交渉過程は葛藤をはらみつつ、それが新たな価値を創出する原理として機能していたことを明らかにした。Tゼミにおいても同様に、AB世代間では未解消の矛盾が、B世代からC世代にかけては変革(【継承改善】)のための契機となっており、それが連続する世代間での葛藤変化過程として記述されたことで、協同作業自体の変革過程が可視化できた。こうした葛藤や矛盾は、実践共同体が変化する契機としての「スプリングボード(springboard)」(Engeström, 1987 山住他訳 1999)と捉えられる。スプリングボードを通じて実践が変革される過程は、本研究では、先代のペアが葛藤した経験を後代のペアが批判的に捉えて葛藤を解消する過程としても捉えられた。この意味で、世代やペアを単位とする文化的実践の変革過程とは、実践共同体自体が新たな経験を世代やペア間の葛藤を媒介して

学習する過程として解釈できるだろう。夏堀(2008)は、葛藤を批判的な実践による学習の契機として分析する可能性を指摘したが、本研究でもCDCの観点から、ペア単位で世代間の葛藤変化の側面に焦点化して分析したことで、先代の実践が批判的に捉えられながら、それを通じて後代の実践が変革される学習事態を記述できた。加えて、本研究では、それと同時に価値規範そのものは再生産されることも提示できた。よって、年代を異にした多様な継承のあり方が含まれるペア制度による活動には、Brown, Collins, & Duguid(1989)が指摘したように、そこには、制度そのものを疑問視しながら自ら改善を試みていく過程が埋め込まれているが、本研究では、次代における学習の契機として変容する矛盾と、安定して再生産される価値の両者が埋め込まれている様相を示すことができたといえる。

LPP理論の拡張可能性

LPPに理論修正を加えた形で、Tゼミの文化的実践の継承過程を記述した結果、LPP理論の拡張のために次の2つの理論的提言ができると思われる。第1は、共同体における現状維持とは変化と同じ程度に説明を必要とするという論点(Lave & Wenger, 1991 佐伯訳 1993)に関わるものである。従来の「参加(participation)」論をベースとした議論では、正統的かつ、周辺的に参加する過程が、文化の再生産につながると定式化されてきた。しかし、本研究が提示したアプローチである世代継承という歴史的時間軸が挿入された「継承(succession)」論としてのLPPでは、変化し続けていくはずの価値や規範といった文化価値が、なぜ安定的に維持され、またそれがなぜ次代にかけて「浸透(penetration)」していくのかが議論可能となる。このアプローチは、LPPがもつ歴史的時間の射程を拡大して捉えることを可能にするものである。第2は、CDCを主軸とした分析単位を設定することで、矛盾を契機とした実践変革の様態が議論できた点から、新旧世代の両成員が複数世代に跨る形で、活動を変容させながらいかに先行する世代から引き継がれてきた価値規範そのものを継承していくかという視点を示すことができた。この論点は、活動理論の拡張的学習(Engeström, 1987 山住他訳 1999)など、他の学習理論にも通じるものである。

総括

本研究で得られた示唆をまとめる。第1に、Tゼミの学習過程とは、先輩・後輩のペアでの協同作業という継承実践を通して、価値規範の再生産を遂げるものとして構成されていることが明らかにされた。連続す

る世代のなかで、ゼミ文化が多様な継承の形態を伴って再生産的に維持・構成されるという知見は、単に実践の継承形態の変化のみを捉えるだけでなく、継承の仕方が変化するなかで、「その文化」が維持・持続され続けていくためにはどうアプローチすべきか、という重要な問いを提起する。第2に、CDCの観点からペア制度を用いたゼミ共同体における世代間の葛藤の変化をみると、それは、先輩と後輩との間に生成された葛藤を解消する文化的実践の変革過程として記述できた。成員の変更により矛盾をかかえる実践共同体は、先行する世代の成員が蓄積した経験をリソースとしながら、随時、再編成がなされていくが(Lave & Wenger, 1991 佐伯訳 1993)、ペア制度を用いたゼミでは、後代のペアが先代のペアの経験した葛藤を参照することにより、価値規範は選択されたり、再生産されたりしていた。このように、異なる価値への関与を示すペア間の協同作業の継承過程をみることで、相互交渉過程における矛盾が変化する一方で、価値規範が安定して再生産される事態を可視化できるということが示された。第3に、以上の2つの示唆から、学習理論としてのLPPがもつ拡張可能性について、「参加」論から「継承」論へと位置づける形で論じた。

最後に、本研究の課題を述べる。文化の再生産に強く影響すると考えられる指導教員の影響、ペアを形成したゼミ生同士の横のつながりの影響、ペアを構成した人数比の影響、また、ペア活動によるペア以外のゼミ生やゼミ全体への影響、さらに、先代のペアが異なると後代のペアの継承、再生産の型に違いがみられる条件、逆に後代のペアが異なると先代のペアの継承、再生産の型に違いがみられる条件については詳述できなかった。また、あらかじめペア・世代を分析の単位に定めたことによって、逆にペア・世代という枠組みからは捉えきれない個々の具体的実践は不可視となり、個とペア、個と世代の関係については分析できなかった。とりわけ、ABCの3世代を対象とする世代間継承分析において、AB世代からBC世代にかけて継承しなかったペアがいた点については、これは、A世代のやり方、あり方をB世代が継承しなかったために、単にB世代とC世代の間で継承するペア自体が減少したように「みえた」結果として解釈することもでき、実際に継承したのかどうかを捉える分析が今後必要といえる。さらに、繰り返し実施したインタビューによって、直近の体験の振り返りがより一貫性を保つ方向でインタビューの語りに影響を及ぼしたり、逆にインタビューが自身の主張を正当化するために、事前の

インタビューに比べてことさら対照的に語っていた可能性については検討できなかった。加えて、本分析は、主にインタビューデータを用いて分析したものであるが、インタビュー時のインタビューの語りの内容と他の成員からの実際の「みえ」との相違についても未検討であった。最後に、質的分析により得られた本研究の成果は、限定的なものである。したがって、これらの点について、今後、インフォーマルインタビュー、参与観察により得られたデータを併用した分析を実施するとともに、本知見を他分野へ応用しながら、この成果をより妥当なものへ展開・拡張していくことがのぞまれる。

引用文献

- 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), 32-44.
- 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*. Cambridge, MA : Harvard University Press. (コール, M. 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)
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding : An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki : Orienta-Konsultit Oy. (エンゲストローム, Y. 山住勝広・百合草禎二・庄井良信・松下佳代・保坂裕子・手取義宏・高橋 登(訳) (1999). 拡張による学習—活動理論からのアプローチ—新曜社)
- Goody, E. (1989). Learning and the division of labor. In M. Coy (Ed.), *Anthropological perspectives on apprenticeship*. Albany, NY : SUNY Press.
- Hutchins, E. (1996). Learning to navigate. In S. Chanklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice : Perspectives on activity and context* (pp. 35-63). New York : Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge,

- UK : Cambridge University Press. (レイブ, J.・ウェンガー, E. 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)
- 溝上慎一 (2002). 大学教育改革のあり方を「現場」から出発して再考する—京都大学における学問共同体の現存と押し迫る時代の要請— 京都大学高等教育研究, 8, 39-57.
- 茂呂雄二 (2001). 具体性のヴィゴツキー 金子書房
- 夏堀 睦 (2008). 縦割り保育活動に期待される学習効果 富士常葉大学研究紀要, 8, 79-89.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York : Oxford University Press. (ロゴフ, B. 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—新曜社)
- 佐伯 胖 (2001). 学習とは実践共同体への参加である—正統的周辺参加論の意味するところ— 子どもの文化 (子どもの文化研究所編), 33(8), 36-43.
- 高木光太郎 (1992). 「状況論的アプローチ」における学習概念の検討—正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation) 概念を中心として— 東京大学教育学部紀要, 32, 265-273.
- 高橋亜希子・村山 航 (2006). 総合学習の達成の要因に関する量的・質的検討—学習様式との関連に着目して— 教育心理学研究, 54, 371-383. (Takahashi, A., & Murayama, K. (2006). Quantitative and qualitative analyses of achievement in integrated study : Specific nature of task demands in integrated learning. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 54, 371-383.)
- 竹石聖子 (2009). 学校文化の継承と再創造—教員文化と生徒文化の二項対立を超える— 青木書店
- 徳田治子 (2004). ナラティブから捉える子育て期女性の意味づけ—生涯発達の視点から— 発達心理学研究, 15, 13-26. (Tokuda, H. (2004). A narrative analysis of meaning of child care for women raising their young children. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, 15, 13-26.)
- 常田夕美子 (1995). イエ相続の実践—参加と再生産をめぐる— 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. 261-295) ひつじ書房
- Wenger, E. (1990). *Toward a theory of cultural transparency : Elements of a social discourse of the visible and the invisible*. (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Irvine.

付 記

本研究の一部は、日本教育心理学会第52回総会および日本教育心理学会第53回総会において発表された。

謝 辞

本論文の執筆にあたり有意義なコメントをくださいました関西大学田中俊也先生に心よりお礼申し上げます。また、長期にわたる継続的な調査に快く協力いただきましたゼミ生の皆さまにも深く感謝申し上げます。
(2010.9.17 受稿, '11.9.30 受理)

Succession Process of Cultural Practice in a University Seminar Organized According to a Pair System

YOSHINORI YAMADA (GRADUATE SCHOOL OF PSYCHOLOGY, KANSAI UNIVERSITY)

JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2012, 60, 1–14

The present study examined cultural practices governing succession processes, obtaining data from the students in a university seminar organized according to a pair system, in order to obtain information relevant to the theory of legitimate peripheral participation (LPP). Based on the notion in that theory of continuity-displacement contradiction, the present research explored how norms related to communities of practice were reproduced, and how conflicts between generations were resolved. University students (35 juniors and seniors) who were in the seminar on this topic participated in semi-structured interviews. Qualitative analysis of the narrative data revealed 6 categories of succession patterns: legitimate succession, developmental succession, non-intentional succession, non-succession, succession-improvement, and succession-failure. The data also revealed 1 pattern, penetration of cultural values, by which norms were reproduced. Additionally, the results of the present study illustrated how the categories of succession patterns developed by the juniors and seniors reflected differences in norms. Finally, the seminar used a pair system in order to explore the penetration of cultural values underpinning the revolutionary processes governing succession, which were mediated by the production and dissolution of conflicts between the juniors and the seniors. The possible use of legitimate peripheral participation as a theory of succession was discussed.

Key Words : legitimate peripheral participation, reproduction, continuity-displacement contradiction, qualitative analysis, university seminar