

子どもの「参加」を支える他者

——集団における相互作用の関係論的分析——

東京大学学校教育学研究室 刑 部 育 子

The Participation Process of a 'Difficult' Child in a Nursery School : An Analysis from a Relational Viewpoint.

Ikuko GYOBU

The purpose of this paper is to analyze how a four-year-old boy, who had been deemed as a 'difficult' child by teachers and peers, came to participate in the joint activities in a nursery school, in terms of the relations with teachers and peers. The process of establishing his identity, being accepted and treated as a full member of the community, is analyzed using the framework of Lave and Wenger's (1991) "Legitimate Peripheral Participation (LPP)." Lave and Wenger conceive of identities as the long-term, living relation between persons and their place through the gradual participation in communities of practice. A long-term observation was made using VCR, once a week from Apr. 1993 through Dec. 1993. The micro behavior analysis was used to clarify the interaction with peers and teachers. The change of his identity in the participation process was interpreted in the framework of LPP.

目 次

I. 問 題

II. 方 法

A. 手続き

B. 分析方法

1. 第一分析〈典型的事例の微視的分析〉
2. 第二分析〈補足資料としての量的分析〉

III. 結果と考察

A. 場の協働的構造化—Kをめぐる保育者と他の子どもの関係構造—

1. 4歳児クラス初期に見られる保育者とKの関係
2. 保育者とKの「関わり」を見ている子ども
3. 子どもの即興行為による関わり

B. Rの居場所—隙間を作るための道具—

C. 「参加」をめぐる構造的変化

1. 「新参者」
2. 周辺のカー古〈新参者〉Kと新〈新参者〉の連合—

D. 「参加」の広がり

1. 保育者の「ほっておく」行為—「見て」見ないふりをするこ—

2. 成員性の獲得—古〈新参者〉と〈古参者〉

3. 「見せる」—「見られる」の関係の始まり

4. 「同僚」の支え—保育者間コミュニティ—

E. まとめ—「気になる子ども」でなくなるということ—

I. 問 題

「友達とトラブルをおこしては泣いている。話をしても通じない。みんなが集まっているのに声をかけても背を向けたままである。ようやく来たなと思ってもうろうろして座らない。食事の片付けのときにはビニール袋にタオルをしまったかと思うとまたそれをビリッと破いて長い水あそびが始まる。」

従来の発達心理学は、「発達段階」や「診断」などに見られるように幼児の知的能力や認知／社会的技能の獲得のみに焦点を当てて子どもの行為を説明してきた。その結果、上記のような子どもの行為は行動レベルで記述されることになり、この子どもは「対人認知能力に乏しく、コミュニケーション能力も不十分で、社会性も未発達であり、自己中心的である」と説明されてきた。しかし、様々な人々との社会的諸関係の中でこの子どもの行

為を見てみると、個人の諸能力では語りつくせないような「行為の意味」が浮かびあがってくる。「話をしているのに聞いてくれない」などの保育者が日々の実践の中で経験している「葛藤」のリアリティや保育現場で保育実践者が実感する「世界」と、従来の発達心理学との間には大きな距離を感じる。このような保育の現場で日常的に起こっていることや、その中で子どもが「変わっていく」ことを子どもを取り巻く社会的関係性の総体としてとらえることを可能にするのがレイブとウェンガーの「正統的周辺参加」論である。

「正統的周辺参加」というのは、子どもが何かを「学ぶ」というとき、その子どもが何らかの「実践共同体」に最初は周辺から次第に十全に参加していくこととする。つまり、学ぶということは、全人格的な意味において、特定の共同体の中でしだいに「一人前」として活動するようになっていくことであり、アイデンティティが確立していくことでもある。アイデンティティは長期的な人々との関係、実践共同体の自己の位置と参加の生きた関係の中でとらえられ、子どもの「成長」、「発達」、「学習」は共同体の成員間の社会的関係が、当初から大きく関わってくることを意味するのである。つまり、共同体の古参者や、熟達者たちの、新しい学び手（いわば、新参者）に対する社会的関係の様態（権力関係とともに、十全な参加活動へのアクセス）と新参者の彼らとの関係作りによって、参加の軌道が「透明になる」か、それともむしろいつまでも「不透明」に実質的には十全な参加が阻まれるかがきまる。

このような「正統的周辺参加」の枠組は、学び手（子ども）がどのような場でどのように「変わって」いくかについて、認知的側面だけではなく、情動的なまたは人格的な側面を含めた変化過程全体を観察することを可能にする。しかも、そのような「変化」を学び手の個人としての認知的技能の発達として見るのではなく、あくまで、学び手を取り巻く共同体の実践活動、そこでの社会的関係に注目してみるという視座を与えてくれる。

本研究は、「正統的周辺参加」論を理論的背景としながら、長期観察に基づく一人の幼児の集団への参加の過程を関係論的に分析することを試みる。

II. 方法

A. 手続き

本研究の対象になったのは、ある公立保育園（0～5歳児対象）の年中4歳児クラスである。その中から一人の子ども（集団との関わりにおいて、「ちょっと気にな

る子ども」：本研究の対象児を以下、Kと略す）を選定し、集団における他者との関わりや関係の変化を観察した。（Kは、現在4歳で、1歳時で入園した子どもである。保育者から呼ばれても来なかったり、食事の準備においても一人でふらふらしていることが多く、子ども同士の間でトラブルを起こしては泣いているといったことが保育者側から語られていた。）

観察時間は、1993年4月から1993年12月である。週一回の割合で主に午前中の約2時間の活動をビデオ観察し、観察後、フィールドノーツをつけた。

B. 分析方法

1. 第一分析〈典型的事例の微視的分析〉：第一の分析は、ビデオ資料の中から各時期におけるKの「参加」の典型的事例を選び、小さな保育生活の日常場面を「現在進行中」の状態のできる限り書き留めていく形の記述を行った。この微視的分析による記述は、西阪（1993）によるエスノメソドロジーの研究、学習障害児について詳細に記述したMcDermott（1993）の研究、乳児を対象にした鯨岡（1989）の研究が参考になっている。

2. 第二分析〈補足資料としての量的分析〉：本研究では子ども個人の動作レベルで分析することは目的とされていない。「関係の中で」行為がどう立ち現れてくるかを分析することを目指している。そこで、5～7月、10～12月の各月のビデオ資料の中から担任保育者2名とKの3者がそろっている一日を選び、活動の1時間分の行為をコード化し、保育者とKとの関係、他の子どもとKとの関係を分析した。（4、8、9月は、他の月と比較できるだけの資料にならないため抜くことにした。また、Kの登園が遅いことから、1時間分では資料をそろえることができなかった。）

〈コード化の過程〉：行為は以下のように分類した。第一の分類は「言語（verbal）行為」か「非言語（non-verbal）行為」かである。それは子どもが非言語行動で保育者の言語行為に「対応」している場合が多く、会話のみを分析することはその点を見逃してしまうという理由による。さらに、「無反応」というカテゴリーは、他者との行為の関係の中で現れるKの「無表情」さ、また、他の子どもたちの「無視」を浮き彫りにすることを考え、非言語的行為とは別のカテゴリーとした。

第二にその行為が否定的か肯定的かを分類した。そこで以下の5つのカテゴリー、肯定的言語行為 [v+] (e.g. 「Kくん、やったね」、「おい、これ貸してやろうか」)、否定的言語行為 [v-] (e.g. 「まだ食べているの?」、「K、遅いなあ」)、肯定的非言語行為 [n+] (e.g. につこ

り笑う、うなづく), 否定的非言語行為 [n-], (e.g. 相手がくれたものをほうり出す, 顔をそむける), 無反応 [z] (e.g. 相手が何か言っても応答せず, 聞こえていないように見える) に分類し, 分析した。

肯定的か否定的かの行為の判断は, 図1に示すように行われた。A型は他者がKに対し, まずアクションをかけ, それに対するKの反応を見たものである。逆のB型はKから他者へアクションをかけた場合である。次にX過程についてA型の例で説明する。まず他者が, Kのそのときの状況 (e.g. 他の子どもは全員おやつを食べ終わって園庭であそんでいるのにKだけが一人テラスでおやつを食べている) を見てKに対し行った「他者の行為」が判断される。例えば, 保育者が「Kくん, これ食べれる, ねえ」と言ったとき, これを字義通りに判断すれば親切な行為であるが, Kの状況を考えるとKにとっては快くない, すなわち否定的に受けとられるのでこれは否定的言語行為 (v-) としてコード化される。それに対する行為がY過程である。ここでKがとりあえずうなずいたとすると, 一応の同調を表明したものとみなされるので, 肯定的非言語行為 (n+) としてコード化される。しかし, ここでKが保育者の顔を見ずに横を向いている場合は, 否定的非言語行為 (n-) としてコード化された。B型も同様で, Kが他者の状況を見て他者に対し行った「Kの行為」が判断され (X過程), その反応としての他者の行為が判断される (Y過程)。行為のコード化は, ビデオ記録にもとづいて, 前後の文脈, 本人の行動習性などを注意深く分析したもので, 保育経験者の協力のもとで解釈した。このわずか数秒からなる反応は, その時点では保育者も観察者もほとんど自覚していない。

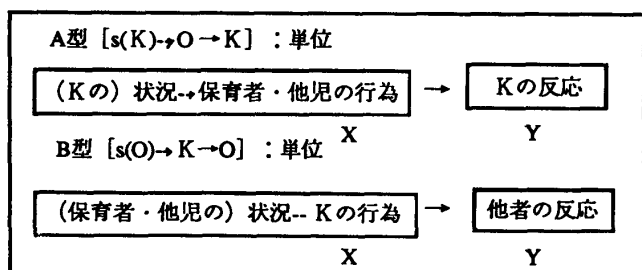


図1 数量的分析の過程

Ⅲ. 結果と考察

A. 場の協働的構造化—Kをめぐる保育者と他の子どもの関係構造—

以下ではまず, 第一分析の典型的事例の微視的分析に

よりKの「参加」が保育者との関係で, また他の子どもとの関係で協働的にしかも再生産する形で連動的に構築されること, 第二にその場面は古くから在園している〈古参者〉が保育者との関係に即興的に入り込むことによってさらに連携する形で「つくられている」こと, 第三に数量的分析の結果によって長期的変化を見ても保育者とK, 他児とKとの関係が連動していることが明かになる。

1. 4歳児クラス初期に見られる保育者とKの関係

4月当初から保育者はKの保育生活における切り替えの場面, つまり食事に移る, 午睡から着替えに入る, などに注目してきた。それは保育者がKを呼んでもなかなか来ないこと, みんなが食事の準備をし終わってもまだ席につかずにふらふら歩いていること, 午睡後の目覚めが悪く食事(おやつ)がなかなか食べ始められないといったことを毎日のように繰り返していたからである。この場面の切り替わりというのは, 集団における保育者と子どもの関係を最も顕在化させる。まず初めに, その典型的一例を示すことで4歳児クラス初期の保育者とKの関係のあり方を探ることにする。

〈エピソード1〉横を向いて保育者の話を聞くK (1993/5/7)

(状況) Kは午睡後の目覚めが悪く, 席につくのが遅れる。そのため他の子どもたちは全員おやつを食べ終わってしまい, Kは一人きりでテラスで食べている。他の子どもたちは園庭であそんでいる。

「Kくん, 食べれるこれ? ねえ」と言いながらKの席の前にF保育者が座る。「ねえ, 大丈夫なの?」とF保育者が聞くとKはうなづくが, 保育者の顔を見ずに横を向く。「もうちょっと, もうちょっと頑張って食べてくれる?」と言うが, 横を向いたまま返事をしない。「もう, 給食の先生, 食器洗いたいって言っているから」と言ったところで再びうなづくが横を向いたままである。F保育者は「口をもぐもぐ動かして, 頑張って食べて, ね」と言う。Kは下を向いたまま軽くうなづくが, 横を向く, そしてF保育者が立ってそこを離れると, 口をもぐもぐさせながら顔を前に戻す。そして, F保育者が去った方向を見, 顎をあげて遠くを見るようにした後で両手でテーブルの上をばたばたとたたき, その後, テーブルの下で足をばたばたさせる。(F保育者が離れてから約30 (28) 秒後にこの行動が始まる。)

このエピソードは, まず保育者の「言葉かけ」, 「Kくん, 食べれるこれ? ねえ」で始まる。この見かけ上は親切的な言語行為に対し, Kは「うなづく」が, その直後に「保育者の顔を見ずに横を向く」という否定的非言語的行為で応答する。この反応は, さらに保育者の念を押す繰

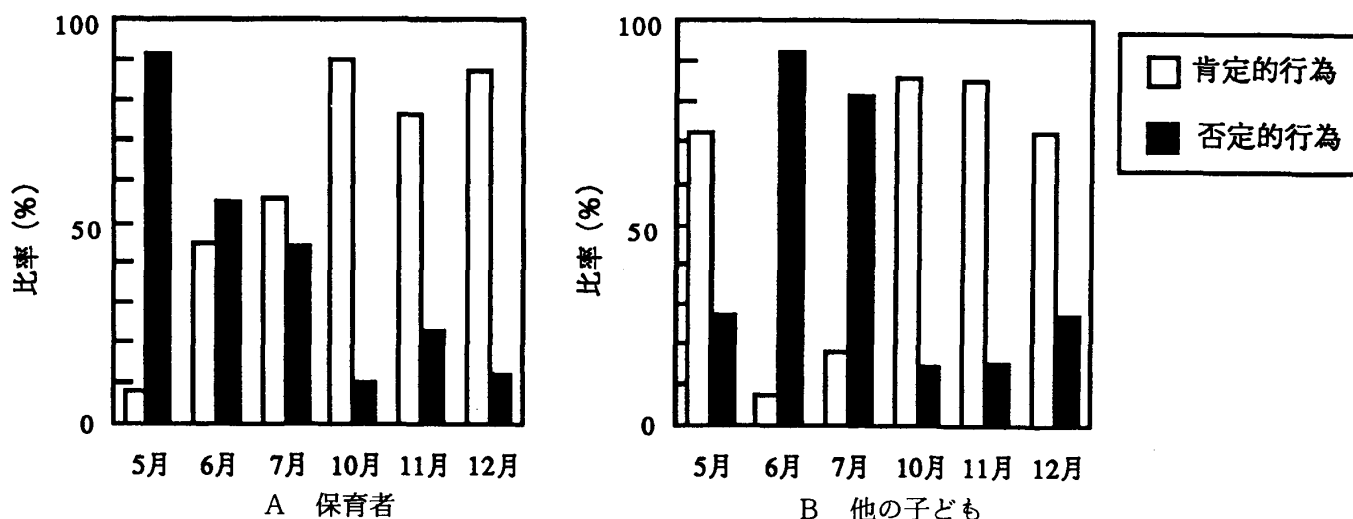


図2 他者のKに対する行為

り返しの働きかけを生み出す。5月から7月までによく見られた保育者とKとの関わりの一連のパターンは、このように、保育者の見かけ上親切な働きかけに対し、Kが非言語行為でまず肯定を示し、その後、否定をあらわす反応を示し、それに対し、保育者が当初の要求をくりかえす、というものである。

図2は、保育者の行為がKにとって〈肯定的行為〉〈否定的行為〉かを分類し、各月の割合を示したグラフである。

図2が示しているのは、第一に、前半の5～7月までの保育者の働きかけは、Kにとっては快いものではなかったということである。このときの保育者がKに向けて発する〈否定的言語行為〉の例としては、「食べれる？ねえ」、「Kくん、Kくん、終わったら来て頂戴。今日レゴやらないの」、「みんな七夕飾り作ったのに、Kくんだけなの、作ってないのは」、「ねえ、ほら言われちゃったよ。Kくん。先生何て言ったっけ？ブロック作りなさいって言った？」などである。第二に、保育者の後半の働きかけの傾向は変わり、〈否定的行為〉は減少する。

さらに、様々なエピソードの比較から気づくことは、Kにとって〈否定的言語行為〉というのは、食事場面、設定保育の中でK個人に作成課題が与えられたときのように、保育者が一般的、集団的な基準に即して「よい行為」とか「正しい行為」を想定して、それをKになんとかして「身につけさせよう」とする、という場合に多く見られる。また、このような保育者の〈否定的行為〉(大部分は言語的行為)の直後のKの反応だけを抽出してみると、「言語」によるKの拒否は全期間を通して3

割を越えることはなく、保育者の「働きかけ」に敢えて「背中を向けて」応答したり「答えない」ことが多かった。

しかし、この関係パターンは、後に見るように保育者や周辺の子どもたちのKへの働きかけがKにとっての「快い」肯定的な行為に変化し始めた結果、Kは集団に「積極的に参加する」子どもに「変わる」のである。

2. 保育者とKの「関わり」を見ている子ども

保育者とKの関係は、他の子どもとKの関係においても同様な傾向をもつように徐々に構築される。他の子どもたちは、保育者とKの「関わり」を見ていないようでありながら実によく見ており、保育者のいない場面でも保育者と同様の内容の言葉かけをKにしている。

〈エピソード2, 3〉保育者の働きかけを再現する子ども (1993/5/7)

(状況) Kが一人でテラスでおやつを食べているとき、保育者がKに対して食事を早くすませるように促す場面を少し離れた登り棒にいた二人の子どもがそれとなく見ていた。保育者が去った後、二人は明らかにKに向けて「聞こえよがし」の会話をする。

一人の子どもが「Kだけだよ(食べてないのは)」と言う。Kはその子どものことを見ている。再び「K、遅いなあ」と言われると、Kはうなずく。そのあと「K、遅いな」と二人の子ども同士の間で会話が交わされた後、Kの足はテーブルの下でばたばたと動き始める(子どもが「Kだけだよ」と言ってから、約30(29)秒に足が動き始める)。

(状況) Kが午睡後、一人、テラスでおやつを食べているところに他の子どもLが三輪車でやってくる。

Lが三輪車にのってやってきて、「K、おはようございます」と声をかける。Kは黙って見ている。Lはもう一度ぐるっと回って三輪車を降りて「だってずっと寝てるんだもん」と言いながら、Kの後ろを通る。Kはテーブルにはおずえをつき、Lに向かって「だってスポンもしまったんだよ」と言う。

この二つのエピソードは、他児が一人でテラスで食べているKに、「場」に適した保育者の視点からのKへの忠告を大変うまく表現を変えながら言っていることがわかる。

〈エピソード3〉に出てくるLという子どもは、先ほどまで、Kの前でテレビの話題をしながら一緒に食べていた子どもである。にもかかわらず、一人でいるKの近くに寄ってきて、寝起きの悪かったKを諭すように今頃になって「おはようございます」と声をかける。さらに、Lは三輪車に再び乗ったかと思うと、またやってきて、今度は率直にKが遅くまで寝ていたことをKの後ろを通りすぎながら言うのである。Kはテーブルにはおずえをつき、「だってスポンもしまったんだよ」ということで何とかLに言い返す。

この子ども同士のやりとりの特徴も、保育者とKの関係に見られたように、Kにとっては快くない言葉(v-)を相手から何度も聞き、それをKは見ている(Z)、うなづく(n+)などのとりあえずの〈非言語的行為〉でもって受け入れるというパターンが形成されている。〈エピソード2〉による、「遅いなあ」という子どもの言葉、〈エピソード3〉に出てくる「だってずっと寝てるんだもん」という言葉は、〈エピソード1〉に出てきた保育者とKの関係の再現であることに注目しよう。保育者が、Kにおやつを早く食べてもらおうとした続きの場面としてこの場面は「作られている」のである。

以上は、クラス共同体におけるKの参加がある特定のパターンとして共働的に構造化されていくことを示してきた。それは保育者とKの関係で、そして、子どもとKの関係においても徐々に作られていく。

さて、以下には、〈古参者〉の子どもが、保育者のいる場面においても、保育者の意図することを実にうまいタイミングで言うことによって場面を構成していくことを示す。

3. 子どもの即興的行為による関わり

比較的在園期間の長い子ども(以下、〈古参者〉と名づける)は、Kと保育者の関わり、つまり、保育者とKの関係が「よく見えている」というだけでなく、実にうまく保育者とKの関係の中に入り込むことができる。保育者の意図にそのような言葉を的確な時に適切に言って

みせる。このことを示すのが〈エピソード4〉である。〈エピソード4〉は、Kの登園から課題の取り組みまでの間に起こった出来事である。保育者は登園の遅かったKに対し、みんなと同様に設定課題をしてもらおうとして、Kがブロックであそび始めてしまう前に登園直後からKに声をかけている。この時期Kはブロックが大好きで、この日も保育室に入ってきたときからブロックのあるコーナーの方へ足が向いていた。その続きが以下に示される。

〈エピソード4〉 ミスマッチ：課題に取り組ませたい保育者とブロックをやりたいK (1993/6/29)

Kは絵本を置いて戻ってくると、再び、ブロックの方へ向かい、一瞬ブロックの前で止まる。ブロック用ドライバーをまだ口にくわえたまま作業のテーブルに視線を向ける。F保母は「こっち、こっち、Kちゃん」と先ほどいたテーブルの前で声をかける。…中略…ブロックコーナーの左にいたW保母が「Kちゃん、Kちゃんは…」と言ったところで、F保母が「今言ったの。置いてきてって今言ったの」とW保母に向かって言う。園長が、Kの顔をのぞき込み何か短い言葉をかけ、姿勢をもとに戻しF保母の方へ向く。次に、3人の保育者がKの方に視線を向ける。F保母が、園長に向かって「ねえ、先生、Kくんって(不明)、今ね、それ、置いて七夕飾りを作るからきてねって言ったのに、言ったことがわからないですぐ行っちゃうのねえ(1)」と言うと斜め前にいたTがF保母の顔を見て「うさぎ組に行ってほしいな(2)」という。F保母は「ねえ、ほら言われちゃったよ。Kくん。先生なんて言った？ブロック作りなさいって言った？Kくん(3)」と言う。その間Kは、ブロックをばらして最後の部品を一つだけ手に持ち、足元のコップをとりあげる。片手にコップともう片方の手にブロックをもちカチャカチャと組合せるようにして遊びながら、視線を手元に向けたまま作業のテーブル2の方に来る。そのときF保母の前にいたAがちらっとKを見て、すぐに視線を作業をしている自分の手元にもどしてから「赤ちゃん組に行っちゃってTくんが言ってるよ(4)」と言う。F保母はKを視線で追いKに向かって「Kくん、先生それ(ブロック)持ってって…」と言い、立ち上がる。KはF保母を見ないでブロックを置きに行く。〈約5分の出来事〉

Kは借りた本をF保母に返しに行った後も作業テーブルに来ないでブロックを触り始めてしまう。それを見ていた三人の保母たちが、Kに注意すると同時に「保育者同士」でKについて語り始める(1)。ここで注目したいのはF保母のそばにいた子どもが実にうまいタイミングで「保育者間」に入り込み、否定的にKについて「気のきいた」ことをいってみせるということである。斜め前にいたTがF保母に賛同するようにF保母の顔を見ながら「うさぎ組に行ってほしいな(2)」と言う。そして言っ

た後で視線を作業をしている自分の手元に戻し何事もなかったように続けるのである。そう言うことでTは自分が保育の「期待どおり」の作業をしており、Kはそうではないということを行為でみごとに表現している。Tはこの言葉を言う約10秒前に一瞬Kのことを見ているのであり、うまく見計らって適切な瞬間にこの言葉を発している。さらに、Tの言葉に対しF保育者がKに忠告すると(3)、Tの横に座っていたAがちらりとKを見てからやはり何事もなかったようにすぐに自分の手元に視線を戻し、作業を続けながら「赤ちゃん組に行っちゃってTくんが言ってるよ(4)」と言うのである。

これらのその場に適した即興的行為は、〈新参者〉である子どもに出来ることではない。ここで出てくる2人の子どもとともに〈古参者〉であった。Aは3年以上この保育園にいる子どもで、Tもこの保育園に入園してから2年以上たつ子どもである。〈古参者〉の子どもというのは、保育者の大変近い位置、立場で保育者の意図を察しながら場に参加している子どもたちなのである。

B. Kの居場所—隙間を作るための道具—

保育者の「働きかけ」が多かった時期、保育者の〈言語行為〉に対しKが〈非言語行為〉に応え、互いに〈快くない〉関係が成立してくるとき、他の子どもたちとKの関係もまた同様に〈快くない〉関係が作られてくることは、前節で示した通りである。Kはその〈関係〉の中で距離をとり、共同体と「無関与」になることで自己の存在の一貫性を保ってきた。保育者の呼びかけに答えないというパターンの協働的生成とともに、Kの否定的アイデンティティが生成される。以下では、Kの園庭での「みどりのじょうろ」と「三輪車」の道具の使い方に焦点を当て、臨床学的視点からKの「象徴的」行為を分析する。

Kはよく「みどりのじょうろ」をもって「一人」で水あそびをしていた。他の子どもたちが小さな集団を作り一緒にあそんでいる中で、一人、じょうろをもって園庭の隅の水のみ場で水を汲んでは流すことを繰り返していた。そして、たまに無表情な顔で園庭の真中であそんでいる子どもたちを眺めるのであった。

集団で盆踊りの練習をするとき、手をつないで輪になる場面で〈古参者〉に手を振り切られた後もそうだった。Kは「僕、もうやらない!」と言った後、「みどりのじょうろ」を手にもちながら園庭の隅からみんなの顔を見ていた。こうなると、そばにいた保育者がKに手を差し出してもますます遠ざかるだけであつた。

ここで注目すべきことは、「じょうろ」がKにとって

は他の子どもたちの集団に入れないうときのKの「居場所」を作り出す道具であり、他の子どもたちとは「無関係」を保つ「Kだけの世界」を構成していたということである。Wenger (1990) は、このような形でかろうじて保持するアイデンティティを、「非参加のアイデンティティ (Identity of Non-participation)」と呼び、それがあつた種の「防波堤」の中での生き場を見いだしているものであることを指摘している。

Kが「じょうろ」で延々と水あそびを続けていることは、Kとの関係がまだ不透明な保育者にとっては「異様なほどKは水が好きである」ように見えるだけであり、それ以上のKの世界が見えない。この不透明な関係、つまり保育者がKのことをよく理解できない状況は、Kにとって居心地が悪いことと表裏一対なのである。保育者はKに様々な「働きかけ」を行ってきた。しかし、保育者が働きかければかけるほどKのからだは離れてゆく。

また、Kはしばしば「三輪車」で遊んでいた。「みどりのじょうろ」と同じく、三輪車も「一人」でいるには都合のよい道具であつた。しかし三輪車の場合、さきの「じょうろ」とは異なり、クラス共同体と隔離された「Kだけの世界」を構成するのではなく、むしろクラス共同体の中にKの「居場所」を作る役目を果たす。それはまずこの「三輪車」が〈新参者〉の子どもがよく使う道具であつた点を考えると明らかである。つまり、みんなの中に「なんとなく居る」のにちょうどよい道具なのである。「三輪者」は、〈新参者〉の子ども、あるいはKのような在園期間が長い、成員性を獲得していないという意味で古〈新参者〉である子どもが、〈古参者〉たちにあそびに近付くための間接的媒介となっており、〈古参者〉たちを垣間見、しかも、邪魔にならないように走り抜ける道具としても機能している。「三輪車」は、周囲の集団の動きに対して自己の位置を変化させることが容易にできる道具なのである。そして、いかにもみんなと「交じって」あそんでいるように「ごまかす」こともできる。従って、後に見る古〈新参者〉Kの三輪車のりに、新〈新参者〉がついてきて「連合」として〈古参者〉に介入していけるようになることは、Kのアイデンティティの大きな変化につながるのである。しかもその際、Kはいわば〈新参者〉連合でのリーダーとなる。

C. 「参加」をめぐる構造的変化

10月の後半から、Kをめぐる他者の関わりに大きな変化が見え始める。以下では、まずKの「参加」を一旦離れ、〈新参者〉についての各研究の見解を紹介する。その後、Kに「変化」が見え始めた時期に焦点をあて、

〈新参者〉と古〈新参者〉であるKとの関係で何が起きているのかを記述する。それにより「正統的周辺参加」論に見る〈新参者〉の「潜在力」の内実が見える。

1. 「新参者」

Fuhrer (1993) は、馴染みのない環境で「新参者 (newcomer)」がどのように適応していくのかについて分析した結果、いかに新参者が他者から「見られている」ことに敏感か、また自分がその成員としてみなされないのではないかという不安にさらされているかという、新参者に特有な情緒的「当惑」を明かにした。一方、Wenger (1990) は、共同体の再生産過程の中心的問題となる権力関係に焦点を当て、実践の共同体の周辺で学習することが多くあり、またコミュニティ間の結び目として周辺には「潜在的な力」があることを指摘する。Eckert (1989) による「知識の仲介者 (knowledge broker)」という言葉を使ってWenger (1990) は「新参者」を周辺において同僚 (peer groups) に新しいスタイルやアイデアをもたらす変化の行為者として位置付けた。

本研究のKの「参加」の軌跡にも、この「新参者」がある役割を果たしている。しかし、本研究の臨床的観察事実に基づけば、「新参者」の潜在的な力は「新参者」自身が発揮するというよりは、新〈新参者〉と古〈新参者〉Kが連合することによって自らの「存在感」を強め、互いが自己の位置を変化させると同時に、彼らを取りまく〈古参者〉たちに「認められる」という社会的発見によってさらに重みづけられると考える。以下ではKの参加過程を〈新参者〉との関係から具体化し、Kのアイデンティティの変遷を臨床的観察事例に即して解釈する。

2. 周辺力：古〈新参者〉Kと新〈新参者〉の連合

10月に入り、6月以来、無視され、悪口をいわれ続けていたKに、以下のような変化が起っていた。それは、新〈新参者〉であるH、Nが、古〈新参者〉であるKの後ろについてあそぶようになったということである。この子どもたちは、KがどこへいこうともKの後ろをついて行き、Kの言い分を「そのまま」聞いてくれる子どもたちである。

10月16日の自由遊び場面におけるKとH、KとNの「関わりの時間」は、KとNの間で約6分、KとHの間では約15分ある。ここでのあそびにはほとんど会話らしい会話もなく、ただKのところにHやNが三輪車で離れていったりは戻ってくることを繰り返しているにすぎない。しかし、「一緒にいる」ことはKの「参加」のあり方が他者との間で相互構成的に規定されているという意味で、「一人である」のとは全く異なるアイデンティティを形

成するのである。子どもの一つのおそびの継続時間というのは我々が想像する以上に短い。4歳児のおそびの形態は、常に流動的な動きをしており、子どもたちは一緒にあそんでいるかと思うと、次の瞬間には別の子ともあそんでいる。アメンバーのようにくっついたり離れたりしながらあそんでいるのが特徴で、20分を越えるあそびはめったに起こらない。このことから、KとN、Hの〈関わりの時間〉がこれだけ長くあったということは、関係の変化がKに起きていることを示唆している。Kはクラスのコミュニティの中で新〈新参者〉から見れば、尊敬されたリーダーとなっている。一方、HやNにとっても、Kとの関わりはクラス共同体における自己の位置を変えていくことにつながる。いつも〈新参者〉NやHは、〈古参者〉の子どもや古〈新参者〉であるKを黙って見ていることが多かった。しかし、〈新参者〉NやHは、まだ十全な成員性を獲得していないという点で「ほとんど同僚」である古〈新参者〉Kにつくことを通じて「参加」を拡大させていくのである。

さて、この古〈新参者〉Kと新〈新参者〉の子どもとの連合は、周辺の場の構造を変え〈古参者〉に向かって変革を迫る力となる。新参者同士がクラスの共同体の中で位置を変えつつある力をもつようになるということは、〈古参者〉の安定したアイデンティティを脅かすことになるからである。そのような変革を与えるきっかけは、近い他者同士の連合によってまず現れる。これは、Laveら (1991) が「ほとんど同僚 (near-peers)」が「参加」に重要な役割を果たすとした主張による。

Laveら (1991) によれば、正統的周辺性の反対用語は、進行中の活動への無関係性、あるいは非関与性である。6、7月の時点でのKと他児との関係を見ると、Kの肯定的行為に対しても他児から「無視」されることが3割程度見られた。このことは、Kがクラス共同体から社会的に断絶された「非関与、無関係」の状態であることを示している。それが、10月に入り、新〈新参者〉の子どもと結び付くことによって、Kの「参加」はクラス共同体から切り離されたものではなく、権力構造を含む社会的構造を反映した正統的周辺「参加」に変化していった。正統的周辺性というのは、Laveら (1991) によれば、「権力のもとであると同時に無力さのもとでもあり、実践共同体間の結合と相互交流を喚起すると共に阻止するところ (p.11)」でもある。この「曖昧な潜在力」こそが、クラス共同体を変革させる力となるのであり、また、それが可能となるのは〈古参者〉たちの受け入れの準備があるときのみにも起こることでもある。その意味で、クラス共同体における関係のあり方は、より開放的であれ

ば柔軟性をもった共同体として絶えず変革しうることになるし、閉鎖的関係を保てば人々の関係は容易に変革しないことになる。

D. 「参加」の広がり

一方、保育者とKとの関係も変化しており、さらに〈古参者〉との関係も変化してくる。それに伴い、Kの他者への「表現」が始まる。以下では、最初に保育者のKを「ほっておく」という一見逆説的にみえる行為を行動レベルの次元で示した後、Kにとって、その行為はどのような意味をもっていたのかを具体的なエピソードをもとに臨床的視点から解明する。第二に、Kの「変化」が見かけ上、K個人が変わったように見えてもそれは能力や技能の獲得に起因するものではなく、社会的関係が変化したために「積極的」になったように見えることを〈古参者〉との関係を示したエピソードで示す。第三にKの他者への「見せる」という行為がKを「見守る」関係に変化することによって現れた「表現」であることを事例で示す。最後に担任保育者を背後で支えた保育者間コミュニティについて簡単に述べる。

1. 保育者の「ほっておく」行為—「見て」見ないふりをする—

9月、10月に保育者（9月は全職員、10月は幼児の職員）によるKのケース検討会が行われ、10月のケース検討の結果、「しばらく、Kをほっておいてみよう」との結論が出された。6月の〈エピソード4〉を振り返ればわかるように、保育者たちは、Kに対し他の子どもたち以上に関わり、対応に悩んできた。Kにもはさみが使えるようになってほしいと思うからこそ、登園してきたばかりのKに他児と同様の課題を要求してきた。一対一でKと接することも少なくなかった。しかしながら、Kは、かばんをもったままふらふらしていたり、他児が楽しんでやることもいつもふてくされながらやってる。そこで保育者たちは、Kが自分でやるまでほっておくことにしようとしたわけである。

さて、「ほっておく」という保育者たちのKへの実際の対応を行動の次元で示そう。第一にその行為は、Kを「見ている」が、「見ていない」かのように振舞うことである。第二に、Kに言葉をかけたくなるどころであえてかけないことである。第三に、Kが自分でやるまで「待つ」ことである。第四に、Kが食べたくなかったら食べなくていい、来たくなかったら来なくていいということである。例えば、すでにみんなが席について歌い始めついても、Kを「呼ぶ」ことはしてもKを無理に連れてきたり、怒ったりしない。その結果、第五の特徴として保

育者の呼びかけは、〈肯定的行為〉に変化しており（図2を参照）、「呼びかけ」回数は減少する。次の〈エピソード5〉は、以上の内容の具体的な場面を微視的に記述したものである。

〈エピソード5〉保育者の呼びかけの変化：ほっておくこと（1993/11/19）

（状況）子どもたちは部屋の中で丸くなって童歌を歌い始めようとしている。すでにK以外の全員の子どもが座っているが、Kは手前の机の下に潜ってその様子を下から覗くようにして見ている。

W保育者が「Kちゃん、Kちゃんここ座るよ。はやくおいで」と顔を下の方に向けて声をかける。KとW保育者は顔を見合わせる。そしてW保育者は、ゆっくりと他の子どもたちのところへ戻る。Kは机の下から出てきて、手にもっていた物をスポンに入れようとしてしばらく洋服をひっぱったりしている。しかし入らなかったらしく、それを椅子の下のおいて、椅子に座って歌い始める。からだを左右に揺らして歌う。その後、歌はまだ続いていたが、椅子の下から手にもっていた物を取りだし、立ち上がって先生の机におきに行く。周りの子どもたちはハミングしながら歌い続けている。そして（何事もなかったように）椅子のところに戻って来ると「根っから、お客がこんちきち」と一緒に歌う。

保育者は、すでに他の子どもたち全員が座ってもKのことを捜し出すことはなくなった。Kのことを気がついたときに呼ぶのみで、何度も呼ぶこともなくなっている。この「ほっておく」という行為は実はKのことを保育者が「積極的受身」の姿勢で「待つ」ことになっており、差し出されたKの行為は受け止められているのである。

このようなとき、Kもまた自然にやってきてみんなと一緒に歌い始める。〈古参者〉たちからの「K!」という怒った声も聞こえない。Kが立ち上がろうとも構わずに歌い続けている。以前であればKのことを手を引いて連れ戻す子どもがおり、腕を掴まれたKは確かに「赤ちゃんみたいだ」と子どもたちがしばしばいっていたように突然大声をあげて泣いていた。しかし、そういう関係はもはやここにはない。Kは手にもってきたものを置いて来ると静かに座って再び歌い始めるのである。

2. 成員性の獲得：古〈新参者〉と〈古参者〉

〈新参者〉との関係、保育者との関係に変化が現れて約一カ月後、今度は古〈新参者〉であったKが〈古参者〉とあそび始めるようになる。古〈新参者〉であったKは、新〈新参者〉とあそびながらもある場面では〈古参者〉とあそぶようになる。この点は、新〈新参者〉とは異なるところである。新〈新参者〉は〈古参者〉と直接あそぶことはない。正統的周辺参加から十全な参加へ向かい

つつあるKは、12月に入ると〈古参者〉に認められるようになる。そのような中でできた場面が以下のエピソードである。古〈新参者〉であったKが着替えの最中に〈古参者〉とあそぶ場面を徹視的記述により示すことで、Kを巡る共同体の社会的関係が連動的に徐々に変わりつつある指摘する。その際、以下のエピソードに見るようにKは「着替え」の最中にも相変わらずあそんでしまっているのであり、K個人の技能の獲得による変化ではない点に注目したい。

〈エピソード6〉友達同士であそぶこと（1993/12/4）

Kは、着替えの途中でスポンを脱いでいる状態である。パンツに赤い靴下、Tシャツの格好で台の上ののっている。横には、Mがいて右手に縄を持って下に垂らし、魚つりごっこをしている。Kは、台の上から飛び降りて、着替えの最中のYの縄を持ち「おれも、つり」と言ってテラスに出る。縄を取って来て、縄を解きながら部屋に入る。そして台に登ると、縄をMと同じように垂らし、縄を引き上げて、縄の先端をMに向かって見せて「でっかい、魚がつれたぞ」と言う。Mは縄先に口をもっていく、Kがつた魚を「あわわわ」と言いながら食べるふりをする。

3. 「見せる」－「見られる」の関係の始まり

保育者は、「見て」、「見ない」ふりをしているが、本当はKのことを見ている。このように保育者がKを「見守る」ような関係に変わってくると、今度は、Kの方から「見せる」という行為を始めるようになる。最後にあげるエピソードは、「見せる」－「見られる」の相補的關係が保育者とKの間に生まれてきたことを示すものである。

〈エピソード7〉Kが保育者に縄跳びを「見せる」ようになること（1993/12/4）

W保育者が昼寝用のカーペットをひいているところで、Kが「ねえ、W先生見て」とカーペットの上に乗る、縄跳びをしようとする。W保育者は「やーだKちゃん、Kちゃん重たいもん」と言っている。Kはカーペットから外れた床のところで跳んで見せるが失敗する。W保育者は「Kちゃん、お着替えしてからやっごらん」と言う。しかし、Kは再び跳んでいる。跳んだところでW保育者がKの所へ行き「じゃ、そこまでしてお着替えして、その後また練習してごらん」とKの顔を見ながら言う。Kの縄を持ちながらW保育者は「Kちゃん、先生がちゃんとこれ預かっておいてあげるから」というとKは「来てね」と言う。…中略…W保育者は、「あ、できた？どれどれどれ？着替えたところ見てみよう」と言い、「Kちゃん、脱いだお洋服どこ？」、

「脱いだお洋服は？Kちゃんの」と言って、Kと並んでロッカーに行く。Kがロッカーの所をW保育母に見せて「これ？」と聞く。W保育母は「違う。ここはおうちからもってきているもの」と言う。すると、Kは自分の椅子のところに洋服の所に行き、W保育母が洋服をとりあげるのと同時にW保育母のポケットから縄を取り出す。W保育母は、「じゃ、いいから、先生がこっちやってあげるから、Kちゃん、おスポンやっごらん」と言うと、Kは縄を床に置いて「こうやって、こうやって」とスポンをW保育母と一緒に畳む。畳み終えると「たためた」とKは言い、W保育母は「あ、きれいだ、Kちゃんすてき」と3回手を叩く。そして、W保育母は縄の方を指さし、テラスの方を指さす。Kは縄をとり、解きながらテラスに向かう。

以前ならば自分から声をかけたり、「見せる」ことなどしなかったKが先生に縄跳びを「見せる」というのは大きな変化である。このとき保育者は昼寝の準備に忙しく、またKも着替えを済ませているわけではない。しかし、Kを受け入れるような言い方で着替えをさせる。それに対しKも「来てね」と〈言語〉で答えている。保育者とのやりとりの応答の多くをどうにかうなずくなどの〈非言語行為〉でしか表現しなかったKが、この時期には納得した形で、しかも保育者から差し出された言葉を受け止めている。また保育者も忙しい最中、Kの着替えを「一緒に」終える。そしてKは満足して今度はテラスで縄跳びを始めるのである。

4. 「同僚」の支え－保育者間コミュニティ

保育者のKに対する働きかけが、思うようにうまくいかない。そのKと保育者の関係の変化を支えたのは、他の同僚の保育者たちである。Kのケース検討会が10月に開かれ、その討論の中でKへの対応が決められていった。それは、Kを「ほっておく」という逆説的な行為における対応だった。何をやってもいいよという「おばあちゃん方式」でやってみようということだった。このとりあえずの対応の変化は、結果的には自分で何とか「隙間」を作っていたKに代わって、保育者自身がKのための「隙間」を意図的に作り上げることになってはいなかっただろうか。このような空間をLaveら（1991）は、「やさしい共同体の無視」と呼んだ。この保育者の「自分からやるまでほっておこう」という積極的無関与作りは、保育者と子どもの間にできている権力関係と、さらに〈古参者〉と古〈新参者〉Kの間の階層的關係を一旦、解除することに寄与するのである。この解除は、Kにとってだけではなく保育者の「視点をほぐす」（近藤、1992）ことにもなり、結果としてKについて保育者はより見えるようになってくる。Kの行為を見て、見ないふりをするという事は、実はよく見ることを保育者に要求して

いたのである。Kの行為を瞬時に判断し、手を差し出すところまで一歩立ち止まり「見続ける」ことは、Kの行為の意味の文脈を拡大する保育者自身の「意味への参加 (Wenger, 1990)」が始まることになるのである。このような関係は、Kと〈新参者〉の関係、Kと〈古参者〉の関係の変化と連動して起こっている。そのためクラス共同体そのものが変化しているといえよう。この同時的变化によって、保育者にはある日突然Kが「よい子」になったように見え始めるのである。

E. まとめ—「気になる子ども」でなくなるということ—

Wenger (1990) は、意味、すなわち、人々やものとの相互に関わる関係者の広がりが見えることを「透明性 (transparency)」という概念を使って明かにした。ただし、「透明性」は、二つの側面、すなわち、対象が意識として表面に浮び上がってくること (可視性) と対象が意識から除外されること (不可視性) とが表裏一体として構成されていることを示す概念である。窓で例えてみよう。まず、窓について汚れが目だつときには窓の外側と内側との関係が「見えていない」ということである。それに対し、窓が不可視的になったときには窓の外が直接「見えている」。それはその世界が見え、かつ意味づけられて透明になっている。さらに、窓の外の木にとまっている鳥が「見えている」とときには、今度は木が不透明になり、鳥が「見える」。

これを本研究の事例に即して見てみよう。保育者は、12月の段階でもKの変化を「変化」として意識しておらず、「今はむしろ〇〇ちゃんのほうが気になるわ」という形で表現している。この保育者にとってKが次第に保育者から「気になる」存在ではなくなってきたのは、Kをめぐる人々の意味の関係性が透明になったことと表裏一体ということである。意味の関係性が見えるようになったのは、Kが見えなくなったことの裏であり、さらに言えば、Kを通して意味の広がりが見えるようになったのであり、だからKがいつのまにか「気になる子」ではなくなると考えられる。

行為者にとって「問題」とは関係の中の交渉によって作られ、また次第に消えていくものでもある。それは当時者には「自然発生的」に見えるが、実は社会的関係構造の変化なのである。Laveら (1991) が述べた、個人が変わるということは同時に共同体をも変えているという視座は、本論を通じて筆者が主張してきたことである。子どもが変われば保育者も変わり、保育者が変われば子どもも変わるという柔軟でゆるやかな関係の中で毎日の

保育生活は営まれているのである。Kの共同体における成員性の獲得、そして、他者に「見せる」、つまり、Kの他者への「表現」の誕生はKを「見る」人の存在があってこそ生まれてくるものなのである。

(指導教官 佐伯 胖教授)

引用文献

- Eckert, P. 1989 *Jocks and burnouts : Social categories and identity in high school*. Teachers College Press.
- Fuhrer, U. 1993 Behavior setting analysis of situated learning : The case of newcomers. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice : Perspectives on activity and context*. Cambridge University Press.
- 西阪 仰 1993 指示の透明性 : 参与のフレームとしての対象 微視的権力状況における会話分析 平成2~4年度科学研究費補助金 (総合研究A) 研究成果報告書 [研究課題番号02301021.]
- 近藤邦夫 1992 教師—子ども関係を理解する 佐伯胖・汐見稔幸・佐藤学 (編) 『学校の再生をめざして2 : 教室の改革』 東京大学出版会, pp.49-81.
- 鯨岡 峻 初期母子関係における間主観性の領域 1989 鯨岡 峻 (編訳者) 鯨岡和子 (訳) 『母と子のあいだ : 初期コミュニケーションの発達』 ミネルヴァ書房
- Lave, J. & Wenger, E. 1991 *Situated Learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. [佐伯胖 (訳) 1993 『状況に埋めこまれた学習 : 正統的周辺参加』 産業図書]
- 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*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. 1990 *Toward a theory of cultural transparency : Elements of a social discourse of the visible and invisible*. Palo Alto, CA : Institute for Research on Learning.