

# 授業におけるジョイント・アテンション

—空間論の手がかりとして—

教職開発コース 古 市 直 樹

Joint attention in class:

As a clue to make space theory

Naoki Furuichi

The aim of this theoretical study is to examine and clarify the implications of joint attention in class in the context of research on joint attention and that of teaching. “Joint attention” means the connection of visual attention of some individuals; in this study, this term is defined as the phenomenon in which two individuals gaze at the same object connectively.

Although joint attention occurs ordinarily, traditional empirical research regards it as the foundation of language development in infants, considering it to be based mainly on the developmental psychology. After critically reviewing the related traditional research, we have considered the cases of classrooms in our study. The consideration of joint attention in class enables us to design a space theory to relativize the culture of social relationship and that of representation. Moreover, joint attention is also significant in the context of research on teaching. The focus on joint attention in class can contribute to analyzing joint actions in class microscopically and constructing the viewpoint for the analysis of the genesis of language and language use integrally. In other words, we can add it to research on teaching as a supplement for spatial analysis and develop a new method.

## 論文目次

はじめに

- 1 JA研究の来歴 一心の問題を重視したJA概念の形成—
- 2 JA研究の基本的枠組み
- 3 おとなによるJAを対象とした研究
- 4 物や空間のありようへの関心
- 5 会話に内在する相互行為としてのJA
- 6 授業におけるJA
  - A JA研究の文脈において
  - B 授業研究の文脈において

おわりに

註

引用文献

はじめに

本論考の目的は、授業におけるジョイント・アテンション（JA）がJA研究や授業研究においてもつ意味を考察し明らかにすることである。論考を始めるにあたり最低限の定義を行うならば、JAとは、コミュニ

ケーションにおける複数個体の注意ないし注視の連鎖的生起である。特に、二者（一個体と集団という二者、集団と集団という二者も含む）が同じ物を連鎖的に注視すること（三項関係のJA）である。更にはJA概念の敷衍により、後述の通り、相互のコミュニケーションにおいて概ね同時に同じ事や同じ表象に注意を向けることやそのための文脈共有もJAと称せらる。

JAの邦訳は一般的に「共同注意」であるが、「共同注視」とされることもある。このことが示唆するように、JA研究は心（mind）を身体（body）と一体に考え、注視や、誰かに何かを注視させる（即ち示す）ための身振りもJAに含意させる。本稿では、このようにJAが行為をも含意していることを重視し、地の文では「共同注意」という邦訳を用いないこととする。

JAは日常的な事象である。しかし実証的研究の主題としては、従来は主に発達心理学を基盤とし乳幼児等の言語発達の基礎として扱われてきた。その状況を踏まえ、従来のJA研究の枠組みを相対化しJA研究の新たな可能性を探るべく、本論考では最終的にJA研究で授業場面を扱うことが提案される。また、授業中のJAに着目すること、JAを授業研究の概念装置とす

ることは、空間分析という授業研究の新たな方法を構想することにもなる。よって本論考では、最初に示した通り、授業におけるJAにJA研究と授業研究という2つの文脈における意味が見出される。

## 1 JA研究の来歴 一心の問題を重視したJA概念の形成—

JAの実証的検討はScaife & Bruner (1975) に始まる。以来、JA研究に乳幼児等の言語発達に関するものが多いのは、発達上JAや意図理解が語彙学習に不可欠で語彙学習に先行して現れる基本的な「社会—認知的スキル」であると考えられているためである (e.g. Tomasello 2003 chap.3)。

JAを共同注視として特段に強調する研究には、乳児期のJAを、後に獲得される「心の理論」とは対照的で生得的なものとして考える研究も多い。そうした研究は、JAを原初的な他者理解としてではなく他者理解のための生得的機構の表れとして考える<sup>1)</sup>。

例えば、乳児研究者かつ大脳生理学者であるトレヴァーセン (Trevvarthen C.) は、物を知るためのシェマ (Schema) の発達の優位性を主張したピアジェ (Piaget J.) を支持し、人は「社会的にされた」のではなく生得的に「社会的」であると考え (トレヴァーセン 2001)、人の情動と意図を察知する乳児の生得的能力を検討した。JAの実証的検討の嚆矢であるブルーナー (Bruner J.) も、JAを可能にする生得的な仕組みの存在を認め、他者理解がJAの生得的な仕組みに基づいて発達してゆくと考える (Bruner 1995)。神経科学的な知見を無造作に摂取している点 (e.g. ibid. p.9) にも、ブルーナーの理論の生得論的性格が表れている。JA研究は、生得論的基盤とも相俟って、1990年代に入るまでは基本的に共同注視を強調していた。

しかし、近年ではJAは共同注視の他にも多様な意味をもつようになり、研究者によって定義の強調点が異なり、行動指標の数も増えた (秦野 2010 p.53)。トマセロ (Tomasello M.) は「共有された志向性 (shared intentionality)」を解明するために、JAや他者理解を文脈の共有として考察する (Tomasello 1995)。ブルーナーも、共同注視から (より高次の) 共同注意への移行を、背景知識の問題、文化論、共同体論に引きつけて論じる (Bruner op. cit. p.12)。また、おとな間のJAを例に挙げつつ次のように述べている (ibid. p.6)。まず、「最も洗練されたレベルのJAとは、実際には心の出逢いである。それは、共有されたあるいは共同の注

意の焦点だけでなく、共有された文脈や前提に依拠する」という。そして、「お互いのJAの焦点の周りに膨大な暗黙の『背景的知識』… (中略) …を喚起することによって成立するある意味共同体」が構築されているという。

文脈の共有としてのJAは、そのつどの行為等の身体のあるようとしてよりもまず心 (意識) のありようとして考えられる (e.g. 岩田 2008)。「心の理論」の発達においても、「共同注意の対象が眼前にない、過去や未来の事象に及ぶことは重要なステップになる」とされる (木下 op. cit. p.44)。秦野悦子は、トマセロとブルーナーに基づきJAを文脈の共有として考え (秦野 2010)、「背景的知識の共通基盤」と「相互作用に含まれる共同過程」との「意識化」がコミュニケーションの成立に必要なとする (秦野 1996 p.26)。こうした「意識化」は、「他者と共有 (体験) しているという知識」 (秦野 2010 p.53) の問題、即ち、トマセロやブルーナーが “knowing that” (Tomasello 1995; Bruner op. cit.) というJAの自覚の問題である。

## 2 JA研究の基本的枠組み

JAの自覚が考察されるようになることで、JAはいっそう間主観性 (intersubjectivity) の問題となった。ブルーナーの間主観性概念はJA概念の基底をなしており、ブルーナーが長年にわたり持論における中核概念として使用し続けてきた概念である<sup>2)</sup>。

間主観性とは、必要十分な意味では、複数の主観の間にある何か、複数の主観の間の関係性であり、端的に言えばコミュニケーションの場やひいては社会的関係性そのものであろう。浜渦辰二によれば、『主観』と『主観』との〈間〉にあって、『客観』を基にしても、『主観』を基にしても、その本質を捉え損ねてしまうような『現象』 (浜渦 1995 p.4) である。但し、ここで想定されている「主観」の数はまずは2である<sup>3)</sup>。木村敏は更に、「私の自己を自己として構成している関係あるいは差異」と「他者それ自身を構成している関係あるいは差異」とが同一であるとし、これを「自己と他者との間の関係あるいは差異、つまり間主観性」と考える (木村 2007 p.307 傍点原文)。即ち、複数の主観の間の関係性を特に自己と他者 (人称的他者) との間の関係性として考えている。JA研究と現象学との間に研究の系譜上の確かな接点を見出すことは難しいが、木村と同様に考えるからか、あるいは発達心理学的に一個体の発達に焦点を合わせるからか、

ブルーナーの間主観性の概念は、他者認識や他者理解という、間主観性の一部ないし一種のことに限られている。「心の読解 (mind reading)」(Bruner 2002 p.16)であり、「決して確実ではないが他者の心を知る（あるいは読む）こと」(嶋口 2012 p.26)である。「心の理論」が研究の系譜上ブルーナー由来のものではないにもかかわらずJA研究で重視されることも、他者理解の問題に特化した間主観性概念を一因とする。

従来のJA研究は、個体間の相互作用に着目しつつも結局一個体（一個体における他者認識やJAの自覚）に焦点を絞る傾向にある。例えば木下孝司も、JAは「文字通り“共同的”な営み」であり養育者は子どもに対し「相互の注意を重ね合わせ」ているが、従来のJA研究は「こうした事実を十分に含み込んだものになっていなかった」という(木下 op. cit. p.42)。この指摘にも表れているように、従来のJA研究では、〈教える—学ぶ〉や〈育てる—育つ〉という二項対立で後者（未熟な者）の立場にあるとされた一個体（乳児1人、自閉症者1人、ロボット1体、チンパンジー1頭等）の学習に研究関心が偏りやすい。そのためJA研究では、条件統制や実験研究が一般的になった一方で、そのつどの会話、特に多人数会話に内在するJAを徹底的に分析する試みは十分に蓄積されていない。JA研究の関心の前述のような偏りは、主観と主観との間の関係性を、コミュニケーションの場や社会的関係性そのものとして考えるよりは他者理解の問題にひきつけようとしたブルーナーの間主観性概念を一因としている可能性がある。

### 3 おとなによるJAを対象とした研究

但し、既存のJA研究には前節の問題を克服する手がかりもある。例えば篠原（2008）は母親のmind-mindednessにも着目してJAを検討する。mind-mindednessとはマインズ（Meins E.）の概念であり、篠原の理解では、乳児にも心があるとみなし心に焦点を合わせてその乳児と関わろうとする傾向のことである (ibid. p.234)。

産業心理学等においてもJA研究は展開しており、実験的状况におけるおとな2人のJAも検討されている (e.g. 秋山 2006；星津 2007)。トマセロも、おとな2人によるJAの例を挙げる (Tomasello 1999 p.99)。そこでは、人は自分と相手とに共有されていると考えた社会的文脈や行為の目的に基づいて未知の言語記号の意味（指示対象）を理解する、ということが例証さ

れている<sup>4)</sup>。

ブルーナーもおとなの会話に内在するJAの例をあげ (Bruner 1995 pp.6-7, pp.9-11)、JAを「単に成長によって発達するだけではない、我々人間が行う会話の本質から生じる能力」(ibid. pp.9-10)とする。そして、「人間的、文化的レベルでの社会認知的な交渉、…（中略）…人間的『規律』を構成する」ような「互惠性のパターン」(ibid. p.9)、「日常生活を構成する共有された社会的現実を構築し、調整すること」を可能にするもの (ibid. pp.11-12) と考える。

ブルーナーは「人間の経験の共通する性質への我々のJAに最も寄与してきた」と目されている (Moore & Dunham eds. op. cit. pp. vii -viii)。ブルーナーやトマセロは乳幼児のみを想定してJAを論考しているわけではなく、自身がJAを積極的に「心の理論」と関連させるわけでもない。

「共同注意は、心の理論の前身として人間の初期発達に限定された話なのだろうか？…（中略）…本書を熟読すればするほど、そうした啓発的な側面が随所に頭を出していることに気づかされます。このことは、あらゆる発達援助の理論と実践技法が共有すべき非特異的 (non-specific) な側面、あるいは、あらゆる実践領域における人間同士の営みの中で誰もが大切にしているもの、への気づきなのかもしれません。」(大神 1999 pp.307-308)

ブルーナーのJA概念（初期のものに限らない）や間主観性概念はトマセロのそれらと基本的に同じであり (平田 2010 p.24)、ブルーナーはJAや間主観性について頻繁にトマセロの論考を引用して論述する。トマセロもブルーナーと同様、動物とは異なる人間の特徴を解明しようとし、間主観性や共同行為自体の中に文化を見出そうとする (Tomasello 1999)。ブルーナーの提唱した文化心理学は、物語認識への関心により、心理学を初め実証科学のもつ欧米の認識様式を相対化し文化の多様性を認めようとするが、そもそもの文化の形成の仕組みに関するブルーナーの認識は、トマセロの理論にも支えられている。つまり、JAという概念ないし主題はブルーナーの文化心理学の根本的な前提に関わっている可能性がある。

### 4 物や空間のありようへの関心

しかし、注意の共有が文脈の共有として検討される一方で、注視という行為が軽視されるようにもなった。ブルーナー自身も、「このような完璧な注意の共

有は、以前のScaifeとBruner(1975)の実験で実証された、明示的で簡単な指示によって成立する視覚的JAとは極めて異なる」(Bruner 1995 p.7)とする。乳幼児等の事例を扱うことが多い従来のJA研究では、心の問題への偏重により心と物(身体やその諸部位も含む)との関係(ずれ)の問題が等閑視されやすくなった。おとなの会話に内在するJAを考察する前掲の各論考にも、そうした等閑視が反映されている。

中野・野呂・町田(2007)は、間主観性に比べJAが注視という行為に重点のある概念であることや、両概念のそうした差異を重視したJA研究の必要性を主張している。また、トマセロがJAの自覚を重視しJAを文脈の共有として考えることについても、心の問題に偏重する今日のJA概念の曖昧さとして批判している。(なお、次の引用箇所「IS」は間主観性であり、「注思」は注意を心や思考のありようとして強調した中野ら自身の造語である。)

「ISは、決して視線の追視現象、『共同注意』という特定の反応ではなく、いわば『共同注思』である。この違いをどう描けるかが今後のIS、JA双方の重要な研究課題といえよう。」(ibid. p.40)

「両者はイコールかと言えば、誰もが『違う』と言うだろう。ISは単に視線の追視に留まらない他者の意図への調和的行動を貫く全体的な行動傾向を示唆していると考えられるからである。しかし、Tomasello(1995)のJAの定義はSIS<sup>5)</sup>との重なりが大きく、両者がどれほど異なるものなのかは、概念的にもますます曖昧になりつつある。…(中略)…方法論が確立されているJAが、あたかも、ISの測定ツールであるかのように見なされてさえている」(ibid. pp.56-57)

おとなの注視等の身体のあるりようだけをもとに、そのおとなの心のありようを、他のおとなが一義的に特定することは稀である。おとなは、視線の先にある物について考えているとは限らず、また、他のおとなが目を開けてどこかを向きつつ「考え事」をしたりうわのそらであったりする場合があることも知っている。そのいみで、おとなにおけるJAの自覚は複雑である。JAの自覚がJA研究の重要な主題になったことは、おとな間のJAの実証的検討が敬遠されやすくなった一因であろう。

とはいえ、「これまでの共同注意に関する研究では、その場にある対象に対する注意が取り扱われ、眼前にない不在対象(absent object)をターゲットにした共同注意はほとんど検討されて」いない(木下 op. cit. p.44)。身体のあるりようが含意しうる様々な文脈、複

雑な事情や思慮を考慮し合う必要のあるおとなの会話においてこそ、注視は心のありようの表れ(心から物へ)としてだけでなく、知覚や認識といういわば情報取得(物から心へ)としても考えられねばならない。

物の表象としての対象は心の問題の域を出ない。一方、物そのものが重視されれば、物と心との関係を、「外的反応要請とは関係しない自由な注意」(Bruner 1995 p.12)の概念のみで理解することはできない。心だけではなく行為全体、共同行為全体(joint action)<sup>6)</sup>を扱わねばならない。行為は心を必要とするが、物や空間のありよう、物の位置関係の変化の一種ないし一部である。行為は身体(心を伴う物)を必要とし、行為や身体は空間において空間と共に生成し、空間は構造としては物の位置関係やその変化である<sup>7)</sup>。

行為は他の当事者を初め環境に影響を与える。〈心が注視という行為を介して物に及ぼす影響〉、〈注視という行為が空間において有する機能〉も、物や空間に付与された意味である。身体は心を伴う物であるため、身体のあるりようをもとに心のありようを解釈することはできるが、身体をまず物として重視すれば、身体のあるりようは物の位置関係やその変化の一種か一部として考えられるので、行為全般を扱いやすくなる。見るという行為と対をなす見せるという行為、注視と対をなす示すという行為(指す行為等)も扱える。

結局、JAを連鎖的注視として考え、注視を一連の(身体による)行為や共同行為の一部として考えれば、JAやJAにおける心のありよう(協調的なメタ認知や自他認識・自他理解)は、空間における諸物の位置関係やその認識と相関しているといえよう。JA研究における今後の課題は、会話に内在するJAを、〈教える—学ぶ〉や〈育てる—育つ〉という二項対立にとらわれずに、当事者各々の心や、物・空間や、〈心と物との相互的關係〉と相互に関係する共同行為としていかに検討できるかを考えることであろう。

## 5 会話に内在する相互行為としてのJA

ブルーナーも、「微妙であるが」と断りつつ「子どもからおとなへという逆方向における教育」の存在を認める(Bruner 1995 p.6)。しかし無藤隆は更に進んで、〈教える—学ぶ〉〈おとな—子ども〉という二項対立にとらわれずにJAを検討しようとした。

無藤によれば、ヴィゴツキー(Vygotsky L. S.)の理論的枠組みに基づく実証的研究では、無藤以前には主に「意味(meaning)」が扱われ「意義(sense)」の発

生は十分に検討されていなかった<sup>8)</sup>。

「精神間機能として親や教師が子どもを助けるという範囲で検討されているのであり、それをさらに踏み込んで、意義の対人的関係のあり方そのものを扱ってはいない。」(ibid. pp.183-184)

無藤が扱うのは「意義といったものが、具体的な物・人を相手にしていかに出現して来るかの機構」であり(ibid. p.184)、「親子ではなく、仲間同士」(ibid. p.22)である子ども(幼児)間の相互行為である。具体的事例が質的に分析されている。

無藤は、幼児期の協同を「身体的な動きの同一性と相補性と物と場所を共有する『一緒であること』」(ibid. p.178)とする。また、遊びや協同的な関係を構成する流れが、一貫したものとして成り立つのではないこと、物に対応した動きやその他の思いつきによって揺れながら進んでゆくことを主張している(e.g. ibid. p.180, 181)。そして、JAが幼児間の協同の中核として考えられており(ibid. pp.18-22)、「社会的アフォーダンス」同様、当該著書全体にわたる幼児の協同に関する論考に通底する主題となっている。例えば、「4歳くらいになったとしても、…(中略)…同じ場にある同じ物に対する関心と実際に同じ物を見る注意」が働くことにより、「共通の遊び方の了解」という相互行為の基礎の維持や更新が可能になるという(ibid. p.178)。

更に、無藤もブルーナーやトマセロ等と同様、JAを「会話での背景知識を共有すること」、「会話する人同士が互いに持っている期待」としても考え、「そのさらに背景には文化がある。逆に言えば、その期待の理解への試行を通して文化を学ぶことになる」という(ibid. p.21)。JAを「文化的な学習」に関連づけると、JAが埋め込まれる文化や会話の種類が問題になり、「その種類とはある共通の文化を担う単位である」から、JAとは「文化の一端をなす単位への協同的な参加」であるという(ibid. p.22)。会話がJAと相互に背景をなし埋め込み合う関係にあるものとして想定されており、その連関にその連関の背景にある文化も連関すると考えられている。

しかし、無藤も二者関係に主眼を置いている(ibid.)。扱っている事例は子ども2人の相互行為(とそれを遠巻きに見ている親の様子)である。

また、「幼児にあっては対象への動きが基本であり、思考やコミュニケーションが自立していない」とし(ibid. p.194)、幼児の協同を「コミュニケーションシステムと思考のシステムとを…(中略)…対象に対する身体的な動きのシステムとして一体化しているところから、徐々に分離する過程」とする(ibid. p.188)。

「協同の関係から離れて自らの思考過程に自己言及したときに、思考システムが独立するのである。分離の過程における重要な契機が、対象への動きに支えられつつそこから遠ざかることばのコミュニケーションであり」(ibid.)、少なくともおとなにおいては「コミュニケーションと思考とは別にとらえられ、その限りでシステムとして自律する」という(ibid. p.190)。

この無藤の見解に基づく、まず、おとなの会話におけるJAについては、発話内容と思考内容との差異を踏まえ、コミュニケーションとメタ認知による自律的思考とがどう関係しているのかを検討する必要があるといえる。また、言語発達については、幼児において心と物との区別が進むことにより身体を初め物という契機が徐々に後景に退くことになるといえよう。

しかし、無藤が言語発達を微視発生的(micro-genetic)に検討しようとしていることに鑑みれば、むしろ無藤自身の研究を補うためにも、そのつどの会話に内在するJAを当該空間にある諸物がどう媒介しているかや、そこに心と物との区別がどう関わっているかが新たに解明されねばならない。そのため、JAは今一度注視として、特に、そのつどの連鎖的注視という共同行為として、あるいは、様々な共同行為に伴っている連鎖的注視として強調されねばならない。

## 6 授業におけるJA

前節までに示された今後のJA研究の課題を整理したい。まず、会話に内在するJAを、〈教える—学ぶ〉や〈育てる—育つ〉という二項対立にとらわれずに、当事者各々の心や、物・空間や、〈心と物との相互的関係〉と相互に関係する共同行為として検討するという課題がある。そして、特に多人数(少なくとも3人以上)のおとなの会話におけるそのつどの連鎖的注視としてのJAが、コミュニケーションと自律的思考(メタ認知)との関係にどう関わっているかを検討するという課題も残されている。これらの課題を遂行するためにも、本節では、JAに関する論考で授業場面を扱うことを提案したい。

### A JA研究の文脈において

授業(普通教室における授業)では、立ち歩きに制約がある分、会話が共同行為の中心をなしており、多人数会話に多様なJAが埋め込まれている。しかしそのため、JAが変数の設定の困難な曖昧な機能をもつ。

よって、授業中のJAを二者関係や一個体の心のありようとしてのみ考えることはできず、実験的状況を準備して検討することにも限界がある。授業中のJAのこうした性質と先行するJA研究の状況との齟齬のためであったか、JA研究で授業場面を扱うことは少なかった。

物への関心から既に前節で言及したように、無藤は事例をもとに、「課題の進み方に計画性があるのではない。目に付いたところからやるという、完成していく状態に応じた思いつきに依存している」(無藤 op. cit. p.180) と指摘する。そうした即興的な予期せぬ展開は、あるいみでは、学齢期以降の子どもの場合にこそみられるとも考えられる。思考が思考として、ある程度コミュニケーションから分離し自律的に生成しているからである。乳幼児期の子どもの比べれば、授業の当事者である学齢期以降の子どものおとなと同様に扱われる。但しさしあたっては、前述の通り物への関心によって、コミュニケーションとそうした自律的思考との関係や、連鎖的注視としての授業中のJAについて考察しなければならない。

教育社会学者である森一平によれば、幼稚園の集団活動においても既に、文脈共有としてのJAが「学校的スキル」として機能している(森 2009)。この「学校的スキル」としてのJAも、無藤に倣えば、学校という制度的形態の「共通の文化」に該当するといえるであろう。授業場面では、細分された授業という集団活動の成立機制や授業主題として「共通の文化」がいっそう密接に思考の規定に関わっていると考えられる。授業では、幼児教育の事例に比べ教育内容がより系統的に、個々の授業主題として組織され教材としてデザインされる。よって、授業中のJAの事例を検討することは、社会的関係に関する文化の問題をいっそう重視するという点でブルーナーやトマセロ等の関心への回帰という意味をもつだけでなく、道具(教材)という共同注視や操作の対象物に付与される意味としての文化をも問題にするという点で、彼らの関心に即しつつ彼らの議論を補うことにもなる。

授業におけるJAの当事者各々における思考の自律性を踏まえると、「共通の文化」への「協同的な参加」というJA概念は相対化されねばならない。ブルーナーは、文化の多様性を重んじる文化心理学を提唱するにもかかわらず、具体的な個々の文化については、「共通の文化における共同の参加」(Bruner 1995 p.11) という文脈共有としてのJAを考える<sup>9)</sup>。無藤も基本的にはブルーナーやトマセロのJA概念を踏襲しており(無藤 op. cit. pp.18-22)、前節でみた通りJAをJAや会話の

背景にある「共通の文化」への「協同的な参加」と考える。学習されるべき特定の文化を客観的に存在するものとしてそのつど前提することは、発達心理学の基本的な立場であろう。ブルーナーやトマセロや無藤は、徒弟制をモデルとした学習論にも基づき「正統的周辺参加」等の概念を用いてJAを考察する(e.g. 無藤 op. cit. pp.18-22)。そうした学習論や概念も、特定の学び方の学びとりを想定しているため(福島 2010)、学び方に関する学び全般を想定する場合に比べ、学びにおける創造性をひとまずは軽視せざるをえない。「徒弟的な学びの限界説…(中略)…に応答すべく、既存の『学び』論が扱ってきた技能やルーティン(日常的に繰り返される定型の行為)の学び、特定の職業や課題に向けての学びを超えて、『学び』をより一般的な理論に拡張する試み」(松下 2010 p.31)は、JA研究においても新たな可能性を生むであろう。

連鎖的注視としてのJAという概念装置は、当事者の多い授業中の共同行為を、物(注視対象)の位置関係やその変化とコミュニケーションとの関係として微視的に分析することに寄与する。ここで想定されるJAは、微視的には個々の三項関係のJA(Triadic JA: TJA)である。物は、実在する物であるとすれば、教師の意図とは無関係に(客観的に)予め存在する。教える者からも教える相手からもまずは独立して公共空間に予め存在する何かである。つまりJA研究は、JA概念自体も孕んできた〈教える—学ぶ〉〈教えられる内容を学びとる(ならう、学習する)〉という教育的関係を、偏りのない三項関係として理解することにも寄与する。即ち、自らの孕む根本的な二項対立を相対化する可能性をもつ。

TJAを、注視対象が人である場合(T(P)JA)と人以外の物である場合(T(O)JA)とで区別するという考え方(Lee & Homer 1999)が、JAの発達の検討において継承されてきた。T(P)JA(人-人-人)は、乳児の発達ではDJA(dyadic JA: 母子間の注視の連鎖という二項関係)からT(O)JA(人-人-物)へと至る過程で出現するが、人を身体という物として考えれば、T(P)JAもT(O)JAも3つの物の関係である。従来のJA研究では、T(P)JAが(まだ根本的には二者関係の域を出ないうちの)社会的関係としてのみ扱われるので、たとえ二者関係に拘らずに3人(3個体)の関係を捉えようとしても、複数の二者関係(二項関係)がなす入れ子<sup>10)</sup>を考えざるをえず、二者関係が根本的には相対化されない。一方、3人の関係を3つの物(身体)の関係として考えれば、二者関係が相対化され、

〈教える―学ぶ〉〈育てる―育つ〉等の二項対立も相対化される。教育的関係の文化は、〈教える―学ぶ〉を媒介するJAの対象物に着目して以上のように相対化され空間へと還元される。

そして、ここに更に、JAの対象物に付与される文化（教育内容）の相対化をめぐる論考が加わる。普通教室の授業において教育内容はまず、JAの対象物として机上や黒板にある物（教材）に付与される意味である。JAの対象物に付与される教育内容という文化の相対化は、物の同定の同一性と差異とに関する問題として以下のように論考される。

まず、乳幼児のJAの研究でJAの対象物として考えられている物は、絵本の挿絵や積み木（菅井・秋田・横山・野澤 2010）等である。これらは、文字や文章や図表等に比べると、どの位置から見なければならないかを規定する明確な客観的意味を持たない。しかし木下は、JAの対象の同一性と差異の問題を、認識や思考の同一性と差異、自他の同一性と差異の問題として考える。

「留意したいのは、共同注意を通して、自他の共通性と同時に異質性も認識されるプロセスである。おとなの足場かけによって、他者と共有された場に身を置いた子どもは、自己と他者の心的経験の共通性を覚知すると同時に、両者の異質性にも気づかされる機会が与えられることになる。同一対象に注意を向けるからこそ、そのものに対する自他の心の向け方が異なりうるということが了解され、自他それぞれが独自の意図をもつ行為主体として認識されると考えられる。これまでの共同注意研究は、子どもが他者と同じものに注意を向け、いかに両者の疎通性が増していくのかという方向で発想されてきたきらいがある。他者との共有性が増すことは、自他の異質性ないしは個性性が顕著になることでもある、という視座をもつことは、乳幼児の“自己”の発達を検討する筋道をつけることになるだろう。」（木下 op. cit. p.43）

木下と同様に考えれば、JAの対象物の同定という空間論的・認識論的問題も、JAの当事者間の同一性と差異とに関する問題となる。何かをJAの対象物として認識することは、当該の物が共有されていると認識（自覚）すること、物の同定における当事者間の同一性（「共通性」）を認識（自覚）すること、意味の共有を認識（自覚）することである。よって、物を介してコミュニケーションの当事者の認識において当事者間の同一性と差異とが生成するということは、まずは物の意味の共有し合いや話の文脈の共有し合いと各自

の学びとの相乗的促進である。

授業におけるこの相乗的促進は、教材というJAの対象物を介して学び方の相互比較が生成することとしても理解できる。教材を連鎖的に注視するという共同行為によってコミュニケーションに埋め込まれた重層的なメタ認知である。授業場面では、一応の客観的な向きがある物（文字、文章、図、表や、紙に記載されている物）が、向かい合っている他者よりも隣の他者に優先的に示されたり、向かい合っている者どうしの間で音読や向きの反転や裏返しを（結果的にであれ）伴って示されたり注視されたりする。そのため、授業中のJAを分析する上で物の同定の差異を考慮することは不可欠であり、木下の提起する今後のJA研究の課題に取り組む上で授業場面は示唆に富むといえよう。

## B 授業研究の文脈において

既に触れてきたように、授業場面において連鎖的注視としてのJAは、集団活動を成立させる機能の他、教材についての学びを促す機能や、学び方の相互比較を生成させる機能をもつことになるであろう。そしてそうした機能は、何かを指すという行為や、物の同定や、光と音との関係を重要な構成契機とすると考えられる。

光と音との関係とは、具体的には、何が見えているか・何を注視しているかと、何が聞こえているか・何を聴いているかとの関係である。これを問題にすれば、会話（聴く・話す）がより多元的・重層的なものとして分析され、授業の最中の共同行為としての読み書きや筆記内容の生成過程も分析される。授業中の発話内容や、（授業後に残った）授業中の筆記内容を分析することは、授業中の学びを検討するための重要な手がかりとして盛んに行われてきた（e.g.「会話分析（conversation analysis）」を初め「談話分析（discourse analysis）」）。しかし、会話（聴く・話す）や読み書き自体は行為である。授業研究では、言語が重要な分析対象となってきたわりに、言語を扱う行為を分析する視座は確立されてこなかった。JAに着目する空間分析は、言語の生成過程と言語を扱う行為の生成過程とを一体として分析する視座を構築し授業研究の新たな方法を構想する手がかりになると考えられる。

また、特に実証的（経験科学的）授業研究では、そもそも授業中の身体による共同行為全般を微視的に分析するための理論的概念も整備されていない。確かに、今日では身振り等による「ノンバーバル・コミュニケーション」が授業における思考、概念変容、知識構築等において重要な役割を担っているとする研究も

多い (e.g. Alibali & Nathan 2012)。しかし、それらは社会的関係を検討する上で教材等の物や空間 (物の位置関係やその変化) のありようへの関心を十分にもたない。そして、やはり発話内容を重視し、行為 (身振り) については、発話内容を補う形象化 (embodiment) として考え、発話と共に生じたもののみを抽出し記述している。

多くの (特に普通教室における) 授業において、共同行為をなす動作が主に身振りをなす動作であり小さいことは確かである。小集団学習のように教室空間の中でも特に小さな空間における至近距離でのやりとりも多い。しかし、むしろそれらのことから注視が重要となる。視野は空間であり注視対象は物である。あらゆる物が注視対象として思考に取り込まれる可能性をもち、また、注視は教室における殆どあらゆる行為に伴いうる。

授業中の発話内容を注視と関係づけて分析する研究には、「会話フロア」という概念で「参加構造」を分析する研究 (金田 2001)、黙っているある子どもの姿勢や身振りと参加 (話の内容の理解) との関係に関する研究 (Bezemer 2008)、会話への参加を促すアイコンタクトに関する研究 (青山・戸北 2005) 等がある。これらの研究は会話という共同行為に関心を寄せているともいえるであろう。しかし、授業中の身振りに関する従来の研究と同様、コミュニケーションの検討を主眼としているため、発話内容に重点を置きつつ、注視対象を主に人 (会話の当事者) の身体、特に顔に限定して考えている。見るという行為に独自の機能や教育学的主題としての独自性を見出すには、身体以外の物を見る行為も考慮しつつ、見るという行為にコミュニケーションだけでなく教材や学びの内容も密接に関係づけなければならない。そのためには、TJA に着目し、社会的関係だけでなく、行為と共に生成している物や空間のありようも問題にしなければならない。読み書き行為を中心とする教材等の道具の扱われ方を、会話を中心とする授業中の共同行為の中に位置づけて考える必要がある。

例えば、机上や黑板にある物への連鎖的注視や指す行為に着目することは、「雑談」や各自の (既存の) 考えを伝え合うだけの会話とは異なる、教材についての学び合いとして授業中のコミュニケーションの生成過程を分析することに寄与するであろう。そのため、協同的な学びのための授業形態 (小集団学習の時間を長くとること等) について教師がよく懸念する、(教材についての) 学びにおける協力や協調性の自己目的

化を克服してゆく上でも重要になる。

協力や協調性の自己目的化も、社会的関係に関して誰かが考えた特定の「共通の文化」の学習と実行を強制することである。JA 概念を協力や協調性の自己目的化に加担させず、授業における教材についての学び全般と関係づけるためには、TJA や、TJA を促す諸々の示すという行為 (特に指すという行為) に着目する必要がある。

また、連鎖的注視としての JA に着目して空間分析という授業研究の新たな方法を開発してゆく上では、授業中の共同行為における ICT 機器の視覚的ユーザインタフェースを検討することにもなる。ICT 機器を用いる一連の授業実践の他、教材や授業記録 (映像や文書等) を参照しながら行う授業研究会等における共同行為も分析すれば、授業の時間的・空間的な内と外とが JA の対象物を介してどう関係しうるかも検討されることになる。

## おわりに

本稿では、授業における JA が空間論的問題となることが明らかにされた。JA 研究の文脈では文化を相対化する空間論の概念、授業研究の文脈では従来の研究方法を補う空間分析のための概念となりうる。

物理的な学校が教育のための場所としてもちうる意味 (必要性等) が問われる今日では、授業研究においても、行為や、行為に必要な空間・身体を扱うことが不可欠である。JA という概念装置は、授業中の共同行為における ICT 機器のユーザインタフェース等、学校空間に電腦空間がどう組み込まれうるかを考察する際にも有益であろう。今後は、実際に言語の分析を補う新たな授業研究の方法となるような JA 研究を、実地研究として具体的に構想し遂行したい。

授業は教育を目的としている。JA が〈示す—注視する〉という対概念からなるとすれば、教授学の「指さし (Zeigen)」論のように、誰かに物を示す (指し示す) という行為になぞらえて教育的関係の概念を空間のありようとして考察することもできる。しかし、哲学においても、授業の実地研究に取り組む場合には教育の空間論が教育の概念論に終始してはならない。つまり、教育の空間論を臨床哲学としての授業研究に基づいて展開する上でも、まずは授業中の実際の様々な共同行為に JA を見出すことが重要である。



## 注

- 1) 初期のJAに心的状態の理解が必要か否かの議論については、例えば*Joint Attention: Its Origins and Role in Development* (Moore & Dunham eds. 1995) や木下 (2008) に詳しい。
- 2) 一方、例えば、ブルーナーが議長を務めたウッズ・ホール会議 (1959年) の成果である*The Process of Education* (1960年) で使用されている「スパイラル」や「内発的動機づけ」等の概念を、それ以後のブルーナーは殆ど使用しない。
- 3) inter-自体はamongやin the midst ofをも含意する接頭語であるが (『ランダムハウス英和大辞典』p.1329)、実際、intersubjectivity (Intersubjektivität) には「相互主観性」等の邦訳があてられることも多い。
- 4) 但し、これも主に、言語 (母語ではない言語) を新たに学習する側の者についての考察である。後述の通りブルーナーもJAを既存の「専門的な意味共同体」(Bruner 1995 p.12) への参加として考察する (ibid. pp.9-11)。
- 5) 「SIS」とは、トレヴァーセンのいう「第二次間主観性」のことであり、自他の情動的同調 (第一次間主観性) に続く、事物への関心の他者との共有である (Trevvarthen & Aitken 2001)。
- 6) あるいは、二者関係や二者の関係性とは限らないinteractionやinteractivity
- 7) 但し、空間の概念が明るみや視野であるとは限らず、物の概念が光や注視対象であるとも限らない (少なくとも先天的視覚障害のある者にとっては)。よって、JAを行為論や空間論の概念として扱う上で、見るという行為に拘らないことも必要である。JA研究における「聴覚的共同注意」や「触覚的共同注意」という既存の概念についても考察しなければならない。
- 8) 但し、無藤と同時期にアメリカでヴィゴツキーの理論を共同体論的・状況論的に援用したネオヴィゴツキアン (レイヴ、ウェンガー、ロゴフ等) の理論にもこのことが該当するとは一概にいない。なお、無藤の理解では、ヴィゴツキーにおいて「意味」は「文脈独立的に記号に付与される」ものであり、「意義」は「特定の状況において発生する心理的事実の全体」のことである (無藤 1997 p.183)。
- 9) 「専門的な意味共同体へと入っていくにつれ、言語は、共有された前提的な注意へと移行する。このより深い意味でのJAは、それが完成すると、文化の形成にだけでなくその凝集性の維持にも寄与する。」(Bruner 1995 p.12)
- 10) e.g. 「『Aさんの思いについてのBさんの思い』についてのCさんの思い」、あるいは〈他者の他者〉

## 引用文献

- 秋山学 2006. 「協調的意思決定過程における共同注意」『人間文化』第21号, pp. 63-74.
- Alibali, M. W. & Nathan, M. J. 2012. "Embodiment in Mathematics Teaching and Learning: Evidence from Learners' and Teachers' Gestures." *Journal of the Learning Sciences* 21(2): 247-286.
- 青山康郎・戸北凱惟 2005. 「発話を促す話し合いの場に関する研究: アイコンタクトに着目して」『日本教科教育学会誌』第28巻, 第1号, pp. 41-50.
- Bezemer, J. 2008. "Displaying Orientation in the Classroom: Students' Multimodal Responses to Teacher Instructions." *Linguistics and Education: An International Research Journal* 19(2): 166-178.
- Bruner, J. 1960. *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1995. "From Joint Attention to the Meeting of Minds." In C. Moore, P. Dunham. (Eds.) *Joint Attention: Its Origins and Role in Development*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates 1-14.
- Bruner, J. 2002. *Making Stories: Law, Literature, Life*. Harvard University Press.
- 福島真人 2010. 「学習の実験的領域: 学習の社会理論のための覚書」佐伯胖 監修・渡部信一 編『「学び」の認知科学事典』大修館書店, pp. 95-108.
- 浜渦辰二 1995. 『フッサール間主観性の現象学』創文社.
- 秦野悦子 1996. 「コミュニケーションにおける共同注意」『障害者問題研究』第23巻, 第4号, pp. 299-306.
- 秦野悦子 2010. 「一次的事ばの発達と共同注意」『発達』第31巻, 第121号, pp. 50-57.
- 平田仁胤 2010. 「ウィトゲンシュタイン哲学と言語習得論: 共同注意概念の批判的検討」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部』第59号, pp. 21-28.
- 星津香織 2007. 「主体の社会的関係が外界認知に及ぼす影響: 2者間の会話分析を手がかりとして」『大谷学報』第86巻, 第1号, pp. 21-44.
- 岩田恵子 2008. 「見えないものをともに見る: ごっこ遊びにおける共有のなりたち」『日本女子大学紀要(家政学部)』第55巻, pp. 7-14.
- 金田裕子 2001. 「協同的な学習の参加構造における教師の役割: 社会科討論場面における対話的・多層的な会話フロアの組織」『日本教師教育学会年報』第10号, pp. 92-103.
- 木村敏 2007. 『分裂病と他者』ちくま学芸文庫.
- 木下孝司 2008. 「共同注意と心の理論」『乳幼児医学・心理学研究』第17巻, 第1号, pp. 39-47.
- Lee, K. & Homer, B. 1999. "Children as Folk Psychologists: The Developing Understanding of the Mind." In A. Stater, D. Muir (Eds.) *The Blackwell Reader in Developmental Psychology*. UK: Blackwell Publishers 228-252.
- 松下良平 2010. 「学ぶことの二つの系譜」佐伯胖 監修・渡部信一 編『「学び」の認知科学事典』大修館書店, pp. 21-38.
- Moore, C. & Dunham, P. (Eds.) 1995. *Joint Attention: Its Origins and Role in Development*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- 森一平 2009. 「学校的スキルとしての共同注意: 『AとBが同じことがらに注意を向けること』への社会化について」『年報社会学論集』第22号, pp. 186-197.
- 無藤隆 1997. 『協同するからだとはことば: 幼児の相互交渉の質的分析』金子書房.
- 中野茂・野呂衣美・町田真一 2007. 「静的インターサブジェクティビティから動的インターサブジェクティビティへ: インターサブジェクティビティの発達過程の再検討」『北海道医療大学心理学部研究紀要: J Psychol Sci』第3号, pp. 25-65.
- 大神英裕 1999. 「訳者あとがき」C. ムーア & P. ダナム (大神英裕 監訳)『ジョイント・アテンション: 心の起源とその発達を探る』

- ナカニシヤ出版, pp. 307-309.
- Scaife, M. & Bruner, J. 1975. "The Capacity for Joint Visual Attention in the Infant." *Nature* 253: 265-266.
- 嶋口裕基 2012. 「デューイとブルーナーの言語獲得論における関係性について：デューイの『共有された活動』の原理とブルーナーの『関係性』を中心に」『関東教育学会紀要』第39号, pp. 23-33.
- 篠原郁子 2008. 「母親のmind-mindednessと母子相互作用および9ヵ月乳児の共同注意の発達」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第54巻, pp. 234-246.
- 小学館ランダムハウス英和大辞典編集委員会 1989. 『小学館ランダムハウス英和大辞典 (第15刷)』小学館.
- 菅井洋子・秋田喜代美・横山真貴子・野澤祥子 2010. 「乳児期の絵本場面における母子の共同注意の指さしをめぐる発達的变化：積木場面との比較による縦断研究」『発達心理学研究』第21巻, 第1号, pp. 46-57.
- Tomasello, M. 1995. "Joint Attention as Social Cognition." In C. Moore, P. Dunham. (Eds.) *Joint Attention: Its Origins and Role in Development*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates 103-130.
- Tomasello, M. 1999. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, M. 2003. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- トレヴァーセン C. (渡辺春子 訳) 2001. 「赤ちゃんの話しかけようとする意欲」『別冊 発達』第24号, pp. 32-39.
- Trevarthen, C. & Aitken, K.J. 2001. "Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications." *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 42: 3-48.

(指導教員 藤江康彦准教授)