

先輩後輩関係が文化的知識の継承に及ぼす効果:ゼミ共同体の事例検討から

How is the Cultural Knowledge Succession Constructed?: Relationship between Senpai and Kouhai in a Seminar Community

山田嘉徳¹⁾²⁾
YAMADA Yoshinori

- 1) 関西大学大学院心理学研究科, 2) 日本学術振興会特別研究員
1) Graduate School of Psychology, Kansai University
2) Research Fellowship Division Japan Society for the Promotion of Science

【要約】わが国には「先輩-後輩 (Senpai-Kouhai)」という独自の人的関係様式が存在し、この先輩後輩関係が一種の知識継承を構成する文化的装置として機能している。本研究では、20 年に渡り継続しているゼミ共同体を一つの題材として取り上げ、先輩後輩関係に着目した文化的知識の継承過程について、状況的学習理論の視座から事例検討を行った。先輩後輩同士の関係を「ペア」とみなすペア単位の分析を手掛かりとして、年度毎に成員交代がありうる組織・共同体での学習を新たに捉え直す「備え—離れ」モデルが生成された。最後に、本研究の成果の知識科学への理論的貢献について述べた。

【キーワード】先輩-後輩 ゼミ共同体 状況的学習理論 備え—離れ

1. はじめに

産業、文化、教育を担うのは常に人とそれらの複合した共同体である。とりわけ、わが国には「先輩-後輩 (Senpai-Kouhai)」という独自の人的関係様式が存在し、この先輩後輩関係が一種の知識継承を構成する文化的装置として機能している。では、その先輩後輩関係を介した知識継承システムは各々の共同体において具体的にどのように維持され、発展されるのだろうか。文脈・背景は異なるが、この問題は、従来、ピア・サポート (peer support)、メンター (mentor) といった学習支援の問題に関連づけられながら、次の 2 つの立場から検討されてきた。第一は教育心理学で議論されてきたような協同学習 (collaborative learning) (Bryant, 1978) という視座であり、第二は発達心理学で議論されてきたような先輩後輩同士で成される足場かけ (scaffolding) (Wood, Bruner & Ross, 1976) という視座である。これらのアプローチの有効性については、状況的学習理論 (situated learning theory) (Lave & Wenger, 1991) を基盤とする近年の学習科学の知見からも支持されている (Sawyer, 2006)。また、先輩後輩という関係そのものについては、組織科学等の分野において共同体の文化的知識 (cultural knowledge) を次代に継承する可能性を有した資源 (リソース) として注目されており (Wenger, 1990)、この立場から先輩後輩関係の機能とその特徴についての、事例検討に基づく議論が進められている (山田, 2011, 2012)。しかし、これらの議論では先輩後輩関係に基づく文化的知識の継承の様相は示されてはいるものの、状況的学習理論が本来目指すべき新しい学習論の展開はみられていない (山田, 2012)。

この点に鑑み、本研究では、状況的学習理論に基づき、先輩後輩関係を通じ、文化的知識がどのように継承されるのかを検討し、新たな学習論の生成のための仮説的モデルを提示することを目的とする。

2. フィールド

先輩後輩関係が 1 つの活動単位として組織されており、それゆえ文化的知識の継承がなされていると期待できるゼミ (Tゼミ) を本研究の調査のフィールドに選定した。調査対象となる Tゼミは、1991 年から 2012 年にかけて計 283 名のゼミ卒業生を擁する (2013 年 2 月時点)、心理学を専門とする 3、4 年次生合同のゼミである。Tゼミの中心的な特徴の一つは、20 年にわたって採用されてきた「ペア制度」にある。この制度の概略を示すと、はじめは、新参者としての 3 年次生 (後輩) がゼミの中心的活動となる 4 年次生 (先輩) の卒論作成に携わり、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、自身が先輩になると同時に新たに後輩を迎え入れ、こんどは自身の卒論作成活動に後輩に参与してもらうなかで、知識・技能の習得を含むさまざまな学びのあり方を先輩の立場から後輩に伝えていく。Tゼミでは、このように先輩が後輩をサポートし、他方で後輩も先輩をサポートするという先輩と後輩とが「ペア」になって協同的に活動する、「ブラザー&シスター (Brother & Sister : B&S)」 (田中・山田・加戸, 2011) と呼ばれるシステ

ムが整備されている。B & S のペアについては、後輩が自らの興味・関心に応じて先輩を指名・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 カ月後の 7 月上旬である。ここで、先輩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、後輩同士の協議により、どの先輩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、先輩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、このペアは、ペアを構成する先輩と後輩の人数の比率に年代の間で違いがみられることから、先輩 1 人につき後輩 1 人がつく組もあれば、複数人の先輩に対して 1 人の後輩がつく組もある等、ペアの組み合わせも多様である。そのため、本研究では、「一人の後輩が一人の先輩についたもの」をペアと規定しておく。

筆者のフィールドへの参入形態について述べると、T ゼミには、2009 年 4 月から 2011 年 3 月にかけて、原則、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・質問を受けるなどの関わりを持っていた。

3. 方法

3.1 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 ゼミにおける先輩後輩関係の協同作業を介した文化的知識の継承過程に着目する。そのために、T ゼミの 2009 年度時点における先輩 (B 世代) と後輩 (C 世代)、2010 年度時点における先輩 (C 世代) と後輩 (D 世代)、2011 年度時点における先輩 (D 世代) の連続する 3 つの世代を取り扱う。分析の観点から、文化的知識の継承過程の変化を扱うために、後輩の時にどのように継承したいと感じていたかを分析し、先輩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、同一年度内で後輩が先輩から引き継いだものを「世代内継承」とし、複数年度間で後輩が先輩から引き継いだものを「世代間継承」と規定する。分析対象は、先輩後輩関係における「ペアでの協同作業のやり方・あり方」、およびそれを通じて継承される「ペアでのやりとりを通じて引き継がれる文化的知識」と規定する。以上の分析枠組みを整理したものが図 1 である。ここでの分析は、D 世代を中心に C 世代から継承を試みて実際に継承したかどうかの CD 世代を対象とした D 世代における世代内継承分析、B 世代から引き継いで C 世代から D 世代へ継承されたかどうかの BCD 世代を対象とした CD 間における世代間継承分析の 2 つを扱う。

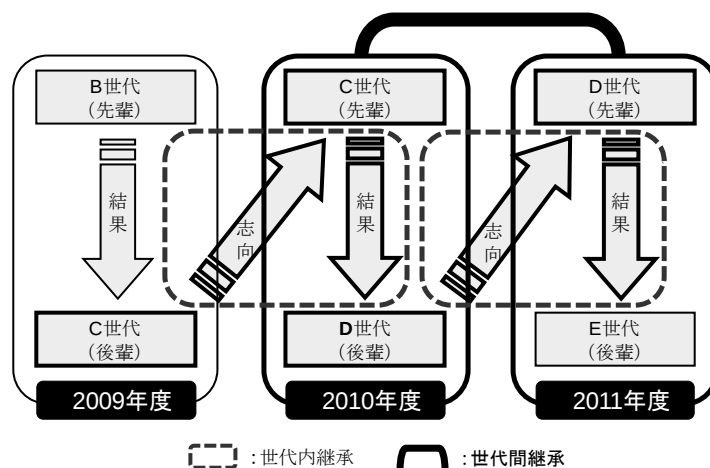


図 1：分析枠組み（山田（2012）を基に作成）

3.2 調査・分析対象

調査対象は、B 世代の 15 名、C 世代の 12 名、D 世代の 15 名の計 42 名であった。調査時期は、B 世代、C 世代、D 世代ともに、B & S による協同作業終了時期のそれぞれ 2009 年、2010 年、2011 年の 12 月およびゼミ終了時期のそれぞれ 2010 年、2011 年、2012 年の 1 月から 3 月にかけてであった。これらの時期の計 6 時点で、一人平均 20～50 分の半構造化インタビューを行った。継続的なインタビューを行ったのは、文化的知識の継承は数ヶ月、数年単位の中で生じることが予想されたためである。また、継承志向の分析では協同作業が終わった各年の 12 月時点のデータを、継承結果の分析ではゼミ終了時期の 1 月から 3 月時点のデータをそれぞれ使用した。分析対象は、CD 世代の 24 ペア (p)、BCD 世代

の47ペア(P)であった。その一覧を表1に示した。

表1：分析対象の一覧

10-11年度 CD世代	09-11年度 BCD世代	10-11年度 CD世代	09-11年度 BCD世代	10-11年度 CD世代	09-11年度 BCD世代	10-11年度 CD世代	09-11年度 BCD世代
p 1(C3,D9)	P1(B1,C3,D9)	p 11(C12,D2)	P13(B4,C12,D2)	p 16(C5,D9)	P25(B8,C5,D9)	p 18(C10,D12)	P37(B12,C10,D12)
p 2(C3,D13)	P2(B1,C3,D13)	p 12(C12,D15)	P14(B4,C12,D15)	p 9(C11,D13)	P26(B9,C11,D13)	p 23(C1,D1)	P38(B13,C1,D1)
p 3(C2,D4)	P3(B2,C2,D4)	p 13(C8,D6)	P15(B5,C8,D6)	p 10(C11,D14)	P27(B9,C11,D14)	p 24(C1,D4)	P39(B13,C1,D4)
p 4(C2,D11)	P4(B2,C2,D11)	p 14(C8,D10)	P16(B5,C8,D10)	p 19(C4,D2)	P28(B10,C4,D2)	p 7(C7,D5)	P40(B13,C7,D5)
p 5(C9,D1)	P5(B2,C9,D1)	p 13(C8,D6)	P17(B6,C8,D6)	p 20(C4,D3)	P29(B10,C4,D3)	p 8(C7,D10)	P41(B13,C7,D10)
p 6(C9,D7)	P6(B2,C9,D7)	p 14(C8,D10)	P18(B6,C8,D10)	p 21(C6,D2)	P30(B10,C6,D2)	p 23(C1,D1)	P42(B14,C1,D1)
p 3(C2,D4)	P7(B3,C2,D4)	p 15(C5,D8)	P19(B7,C5,D8)	p 22(C6,D6)	P31(B10,C6,D6)	p 24(C1,D4)	P43(B14,C1,D4)
p 4(C2,D11)	P8(B3,C2,D11)	p 16(C5,D9)	P20(B7,C5,D9)	p 19(C4,D2)	P32(B11,C4,D2)	p 21(C6,D2)	P44(B14,C6,D2)
p 7(C7,D5)	P9(B3,C7,D5)	p 17(C10,D5)	P21(B7,C10,D5)	p 20(C4,D3)	P33(B11,C4,D3)	p 22(C6,D6)	P45(B14,C6,D6)
p 8(C7,D10)	P10(B3,C7,D10)	p 18(C10,D12)	P22(B7,C10,D12)	p 11(C12,D2)	P34(B11,C12,D2)	p 5(C9,D1)	P46(B15,C9,D1)
p 9(C11,D13)	P11(B4,C11,D13)	p 2(C3,D13)	P23(B8,C3,D13)	p 12(C12,D15)	P35(B11,C12,D15)	p 6(C9,D7)	P47(B15,C9,D7)
p 10(C11,D14)	P12(B4,C11,D14)	p 15(C5,D8)	P24(B8,C5,D8)	p 17(C10,D5)	P36(B12,C10,D5)		

3.3 調査・分析手続き

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、後輩の時にはどのように継承したいかという志向を尋ね、先輩の時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、先輩からの引き継ぎおよび後輩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て後輩がいた場合には、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。

インタビュー後はその内容を全て文字化し、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、世代毎で継承に関わる語りについて質的コード化の技法(Coffey & Atkinson, 1996)により、意味内容の差異から類型化した。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、二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、二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。

4. 分析結果と考察

4.1 生成されたカテゴリーと分析単位

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つの協同作業の継承カテゴリーと【文化価値の浸透】という1つの文化的知識の継承カテゴリーが生成された。協同作業の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】は先輩のやり方、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。文化的知識の継承カテゴリーの【文化価値の浸透】は、先輩とのペア活動を通じて先輩と後輩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、および具体例の一覧を表2に示す。

文化的知識の継承の分析には、共同体全体からみた継承のパターンとその変化の仕方の特定が重要となることから(Rogoff, 2003)、C世代、D世代ともに、継承カテゴリーを年度別にそれぞれ示し、各協同作業、文化的知識の継承形態が年度を超えてどのように変化したのかがわかるように整理した。次いで、ペア毎の協同作業の継承形態が同じであるにもかかわらず、【文化価値の浸透】のあり方に違いが認められる場合には、文化的知識の継承に及ぼす効果がそこでは可視化できると考えられることから、そのようなペアを対象にケース間比較を中心とする解釈的分析を行った。事例は、そのペア間の対照性

が典型的にみられたもののみを取り上げた。

表2：生成されたカテゴリーの一覧

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でついてい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います。…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二つになってる、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。
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、B8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、でも一つは、その最後終わってから、飯行こうぜ、と、ゆってみたら飯行こうぜと、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一中間発表とかースケジュールをこっちで先に決めておいてーそれに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、そんな感じでしてました。
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	C11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…やっぱ上に立つって言ったらかしいけど、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。
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、前先輩がやってたことを、これやってこれやって、で、あと自分のことでいっぱいいっぱいになって《打合せもできなかった》ってゆう。
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いて先輩の活動では、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、ってゆうふうに考えて『自分で考えたってゆう』まあそんな感じですね、まあ一番おっきな理由は今年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…。
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、去年先輩が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たんですけど、自分で実際やってみて、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。
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』B3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せてもらってる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っていうのは感じたんでそれは凄く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ところはそうですねB3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人が、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、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言ってて…一個上の先輩のときも僕自身は仲いいなって思って、雰囲氣的に受け継いでいるのかなって思いますね。

注) 『 』は筆者の発言、《 》は筆者による補足、…は省略をそれぞれ示す。以下のインタビューデータも同様。

4.2 D 世代における世代内継承過程

表 3 に、CD 世代を対象に D 世代を中心とした世代内継承形態の変化およびペア毎の文化的知識の継承の有無を示す。文化的知識の継承が全体なされたかどうかについて D 世代全体でみると、【文化価値の浸透】は 24 ペア中 13 ペアみられたことから、D 世代は先輩後輩関係を通じ、文化的知識の継承が為されている世代であることがわかった。

表 3 : D 世代を中心とした世代内継承形態の変化と文化的知識の継承の有無

CD世代(志向)	→	CD世代(結果)	継承あり	継承なし
【正統的継承】	→	【正統的継承】	p1, p4	p 6, p 8
	→	【非継承】	p16	p 7
	→	【継承改善】	p20	
【発展的継承】	→	【発展的継承】	p3	
	→	【継承改善】	p13, p22, p24	
	→	【継承失敗】	p23	
【継承改善】	→	【非意図的継承】	p5, p18	p 11, p 19, p 21
	→	【継承改善】	p12, p15	p 14

注) 【文化価値の浸透】がみられたもの、および同じ継承型の変化パターンの中で、【文化価値の浸透】の有無がみられたもののみを示す。表 4 も同様。

まず、【正統的継承】志向から【正統的継承】の型において、【文化価値の浸透】の有無のみられた p1 (C3, D9) と p6 (C9, D7) に着目したところ、先輩後輩関係に対する「想像」のあり方に違いがみられた。p1 をみると、C3 の後輩としてついた D9 は、先輩の世代の雰囲気を引き継がれているように感じられる理由について、「ブラザーシスターっていうのがあるから」と制度の仕組みに言及しつつも、「C3 の先輩、社会人、ではあるあの人らが、4 回のときも 3 回のときも、そういう環境が整ってたんやと思います」と述べていたように、かつての先輩の先輩後輩関係のあり方について想像を巡らしていた。

- [D9:2010 年 12 月]《先輩後輩関係について》なんですかね、なんか、なんっすかね、やっぱもともとの環境っすかね、たとえば、先輩を引き継いでいくって形になるじゃないですか、まあもともと俺らが 4 回ぬきで 3 回主体のゼミってなったら、やっぱりちゃうくなってくるし、その点で、ブラザーシスターっていうのがあるから、今まで 4 回がやってたこと、雰囲気も含めて、引き継いでいくところがあるから、こういうようにキビキビときには気持ちぬいたり、メリハリつけてやってるっていう、そういう環境になってくるんじゃないですかね、だから、多分、先輩の先輩、社会人、ではあるあの人らが、4 回のときも 3 回のときも、そういう環境が整ってたんやと思います、それを決定づけてるんがブラザーシスターやと思います。

注) [] はインタビューの対象者・時期、下線は本文引用箇所をそれぞれ示す。以下のインタビューデータも同様。

しかし、p6, p8 ではそのような想像はみられなかった。先輩後輩間のやり取りについてみてみると、p6 の D7 は「先輩に逆にサポートしてもらった」と先輩に対する「尊敬」や「憧れ」の思いを語っていたが、「一人の先輩についてやっていく自信ってゆうのがなくて一、たぶんもう C9 さん一人について、精一杯やと思って」と述べているように、D9 のような先輩の先輩後輩関係にまで想像を巡らせるようすはみられなかった。このようなペア間の違いを踏まえると、文化的知識の継承には、先輩後輩関係における想像の作用が重要であることが示唆された。

- [D7:2010 年 12 月]《先輩とのやり取りについて》尊敬ってゆうか憧れってゆうか…個人的には、なんかむっちゃ先輩に逆にサポートしてもらったってゆう感じがして一。
- [D7:2012 年 2 月]《先輩後輩関係について》私は自信がなかったんですよ、一人の先輩についてやっていく自信ってゆうのがなくて一、たぶんもう C9 さん一人について、精一杯やと思って…。

次に、【継承改善】志向から【非意図的改善】への継承型において【文化価値の浸透】の有無のみられた、p5 (C9, D1) と、p11 (C12, D2), p19 (C4, D2), p21 (C6, D2) に着目したところ、先輩後輩関係における「関与」のあり方に違いがみられた。p5 の D1 をみると、C9 と C1 とのそれぞれのかかわり方について「その間くらいに、やれたら、いいかな」と述べており、先輩との協同作業の仕方を比較しつつ先輩後輩関係におけるバランスのとれた関与の仕方を学んでいるようすがうかがえる。

- [D1:2010 年 12 月] 《先輩とのやり取りについて》C9 さんが時間ないってゆってたんですけど、あんま集まる機会がなかったってゆうのと、C1 さんは逆にちょっとけっこうハードかなってゆうのがあったんで…だから、その間くらいに、やれたら、いいかなあってゆう (笑)。

一方、p11, p19, p21 の 3 ペアは、それぞれ 1 人の後輩 (D2) が異なる 3 人の先輩 (C10, C12, C4) についたペアであったが、D2 は「私が 3 人ついて発表してくれるからって気を遣わせてしまって」と語っており、実際依頼された作業については「簡単」なもので、「先輩とはかかわらなかった」と感じていた。つまり、他のペアとは異なり多くの先輩についていたことから先輩への関与の機会は多くなっていたにもかかわらず、そのことがかえって先輩に「気を遣わせてしまって」、D2 にとっては作業負担量を先輩から配慮してもらおうという形で先輩関係に深く関与できず、結果として文化的知識の継承がかなわなくなってしまうということが示唆される。このことは、「自分のことでいっぱいになりそう」という D2 自身の次年度への活動の見通しに反映していることから推測できるが、そこには、ペア同士の負担の偏りをもたらし構造的な背景があったことが示唆される。実際、それは p19 の C4 から D4 への依頼作業のあり方のなかにも見て取れた。すなわち、「発表内容が他のペアと重複している」ことから「D4 さんに何も言えない」と C4 が述べているように、そもそも後輩に調べてもらう内容そのものが他のペアと重なってしまうことで、「簡単」な依頼の内容に留まってしまうという背景があった。こうしたことから、関与のあり方が文化的知識の継承に寄与する条件であることが推察できる。

- [D2:2010 年 12 月] 《先輩とのやり取りについて》私が 3 人ついて発表してくれるからって気を遣わせてしまって、それで、自分にやりやすいように言ってくださったんですよ、写真ともデータとか送ってくださって、その発表してねってゆうのもワードばーって打ったやつを送ってくださって、でほんとに私はそれをパワーポイントで、まとめて発表しただけっていう、本も、文献も読んだんですけど、簡単ってゆったら失礼ですけど…比べたらだめだと思うんですけど、D1 さん、C2 さんの話とか聞いてたりすると、金曜日の終わった後とか集まって、そんなことするところもあるんやあって、なんか違いは感じましたね、私は先輩とはかかわらなかったんで…自分では上と下のからみとかもってあったらいいなとは思うんですけど、実際できるかとなったら、同じようになりそー (笑)、やっぱり、自分のことでいっぱいになりそうとかもあって。
- [C4:2010 年 12 月] 《後輩への依頼作業について》いざ自分のを振り返ってみると、自尊感情、みんなやってる《発表内容が他のペアと重複している》…やばい、これ、D3 ちゃんと D4 さんに何も言えない、自尊心調べてねって、みんな調べてるよって。

さらに、【継承改善】志向から【継承改善】の型において、【文化価値の浸透】の有無のみられた p12 (C12, D15)、p15 (C5, D8) と p14 (C8, D10) についてみると、「勸奨」のあり方に違いがみられた。たとえば、p12 の D15 が「あんまりブラザーシスターってゆう制度を自分のせいなんですけど、活かせてなかった」と協同作業の難しさを語りつつも、次の世代の後輩に対して「今 4 回生といい関係をつくれれば自分が 4 回生になったときに、いいブラザーシスターについてもらえるようになる」と述べているように、制度の価値を認め、先輩後輩関係への積極的なかわりを次代の後輩に勸奨する様相がみられた。また、p15 の D8 も C5 とのやり取りについて「僕のときはからみなかったんで」と述べつつも、次代の後輩とのかかわりについて「積極的に 3 回生に話しかけてあげた方がむこうとしてもいいでしょうし、絶対そこは行くべき」と語り、次の世代の後輩との接し方についての規範意識を述べる形で積極的なかわり方を勸奨していた。

- [D15:2012 年 2 月] 《後輩とのやり取りについて》あんまりブラザーシスターってゆう制度を自分のせいなんですけど、活かせてなかったなあってゆうのがあって、で自分が 4 回の立場になったときに後輩の人たちにじゃあどういうふうに接していくってゆうかどういうふうに発表も進めていけばいいのかってゆうのがあんまりわかってなかったんで…《後輩には》今 4 回生といい関係をつくれれば自分が 4 回生になったときに、いいブラザーシスターについてもらえるようになるってゆう、ことをゆうと思います…
- [D8:2012 年 2 月] 《後輩とのやり取りについて》積極的に 3 回生に話しかけてあげた方がむこうとしても

いいでしょうし、絶対そこは行くべきですねえ…僕のとときはからみなかったんで…こう行こうってゆうんやったら、行こうやってね、で、せっかくついてくれたんですから、からんでいってあげようってね。

一方、同じ協同作業の継承型であった p14 の C8 と D10 のやり取りにおける D10 にはこのような勸奨は認められなかった。自身の経験を踏まえて勸奨する D15 や D8 と異なり、「理想は C1 さん」と語るものの、「実際やろうって思ったら大変」と述べるように、D10 は他のペアの積極的なかわりを理想としつつも、実際の後輩とのかかわりは「大変」であることを予想し、結果として理想とする先輩後輩関係のあり方について勸奨はしていなかった。こうしたペア間の比較より、文化的知識の継承には、先輩後輩関係における勸奨の作用が重要であると考えられた。

- [D10:2010 年 12 月] 《先輩とのやり取りについて》質問紙を渡したり、とかそれくらいですかね (笑) …教室で C8 さんが説明をして、それを配ってってゆう感じてってゆう…《先輩とのやり取りについて》理想は C1 さんとかあーゆうふうに、卒論とかいろいろ教えてもらえたらいいんだろーなあってあるんですけど、実際やろうって思ったら大変かなって思って (笑)。

4.3 CD 世代における世代間継承過程

表 4 に、BCD 世代を対象に CD 世代を中心とした世代間継承形態の変化および文化的知識の継承の有無を示す。文化的知識の継承がなされたかどうかについて CD 世代全体でみると、【文化価値の浸透】は 47 ペア中 24 ペアみられたことから、CD 世代は先輩後輩関係を通じ、文化的知識の継承が為されていた世代であることがわかった。

表 4：CD 世代を中心とした世代間継承形態の変化と文化的知識の継承の有無

BC世代(結果)	→	CD世代(結果)	継承あり	継承なし
【正統的継承】	→	【非意図的継承】	P5,P22,P37,P46	P32
	→	【非継承】	P20	P21,P25,P36
	→	【継承改善】	P15,P19,P24,P33	P16
【発展的継承】	→	【正統的継承】	P4,P8	P10,P41
	→	【発展的継承】	P3,P7	
	→	【継承改善】	P45	
【非意図的継承】	→	【継承改善】	P29	
【非継承】	→	【継承改善】	P14,P17,P35	P18
【継承改善】	→	【正統的継承】	P1	
	→	【継承改善】	P31,P39,P43	
	→	【継承失敗】	P38,P42	P2

【発展的継承】から【正統的継承】の型において【文化価値の浸透】の有無がみられた、P8 (B3, C2, D11) と P41 (B13, C7, D10) のそれぞれのペアを取り上げて比較したところ、先輩後輩関係における経験の「受容」のあり方に違いがあることがわかった。P8 の D11 は、「C2 さんから教えてもらったことって、ぜんぶ答えじゃなかった」と語り、「その理由が、来年卒論書くときに困るから」と述べており、「実際に自分が卒論書いた時にあーほんとだった」、「C2 さんに感謝ばかり」と述べていることから、先輩の C2 から「教えられていない」ことへの有難さを認めており、その価値に気づいていたことがわかる。実際、C2 も、B3 とのやり取りについて「去年、調べるだけで終わってしまったので、なんてゆうか、その概念を調べるまでにあたったの、その論文の調べ方とか、そういうのを伝えていったり」と D11 とのやり取りの意図を語っている。ただし、C2 は「こうしてあげたらいいって思ってるものでも、相手がそれをどう捉えてるかわからない」ため、D11 には「激しく引き継いでほしいなとは思ってない」とも語っている。それに対して、D11 の側は「ある程度、教えて、あとは本人の成長を見守る」C2 のやり方に対して、「全部教えると楽なことはわかってる」と述べており、「C2 さんにとって楽は方法やったらその場で、こういうこと打ち込んだらいい」とも語っていることから、先輩のやり方の意図やその背景まで読み取っていたことがわかる。つまり、先輩が自分のやり方や価値観を押し付けられないかわりが背景にあると同時に、結果として後輩がそこの経験の価値を受容する関係になっていたことが、文化的知識の継承の条件として寄与していたように考えられた。

- [D11:2012 年 2 月]《先輩とのやり取りについて》卒論を実際づくりはじめて、そんな C2 さんから教えてもらったことって、ぜんぶ答えじゃなかったんですよ、答えじゃなくて、ほんとにヒントだけもらって、あとはよろしくねって、その理由が、来年卒論書くときに困るからって、ほんとにそれだけだったんですけど、実際に自分が卒論書いた時にあーほんとだったって思って…私は C2 さんに感謝ばかりです。
- [D11:2010 年 12 月]《先輩とのやり取りについて》私はこうしたいってゆうのを伝えてもらってで、どうやって、答えれるのか、わからなくてわかりませんって、で、C2 さんにとって楽は方法やったらその場で、こういうこと打ち込んだらいいよってで、それをゆうと、D11 ちゃんが、それ来年卒論書くときに困るから、その論文検索の仕方さえ知らなくて私、自分で調べてみてごらんとか、やらせていただいて…全部教えると楽なことはわかってるんですけど、やけどなんかなんやろ、ある程度、教えて、あとは本人の成長を見守るじゃないですけど、それのもどかしさも難しさも実感してるだけに、そういう方法をとってもらったことが嬉しかったし…。
- [C2:2011 年 2 月]《後輩とのやり取りについて》去年の先輩方のやり方を引き継がせてもらったのは、その概念とかを調べてもらうかたちだとか、そういうことを引き継がせていただいて、それだけで、終わってしまうってゆうのがあったので、去年、調べるだけで終わってしまったので、なんてゆうか、その概念を調べるまでにあたっての、その論文の調べ方とか、そういうのを伝えていったりとか…一緒に話し合って、どういうふうにしていくのかってゆうのを話し合いました。…こうしてあげたらいいって思ってるものでも、相手がそれをどう捉えてるかわからないし、それを自分でいいから引き継いでってゆうのは違うと思うんで、あの子たちなりにこういうことがよかったら引き継いでもらえたらいいなって思ってるんで、激しく引き継いでほしいなとは思ってないですね。

一方、P41 の D10 は、C7 のやり方を「お手本にさせてもらった」と述べていることより、工夫をこらして教えてくれたことへの先輩の C7 の有難さは認めていたが、その意図についてまでは気づいてはなかった。実際、C7 は、「3 回のために教えたいなってゆうのはありましたね」と語りつつ、「B13 さんとかから…何を基準にして分担してるのかってわからなかった部分があって…後輩からしたら、やっぱり基準がわからなくて」と述べているように、過去の先輩とのやり取りを反省的に捉え直した上で、こんどは自分の後輩に対して「被受容感と社会的スキルを D10 さんにわけ」、「やっぱり興味あった方が調べやすい」と作業内容の分担の意図を語っていた。しかし、それにもかかわらず、その意図までは D10 には伝わってはおらず、結果として文化的知識の継承には至らないかかわりであったように見受けられた。つまり、先輩側の行為の理由が一見明らかなようにみえていたかかわりであったとしても、その行為は後輩側からは表層的なものとして受け止められ、結果として文化的知識は伝わっていかない場合があることがわかった。以上から、経験の受容のあり方が先輩後輩関係における文化的知識の継承にとって重要な要件であることが示唆された。

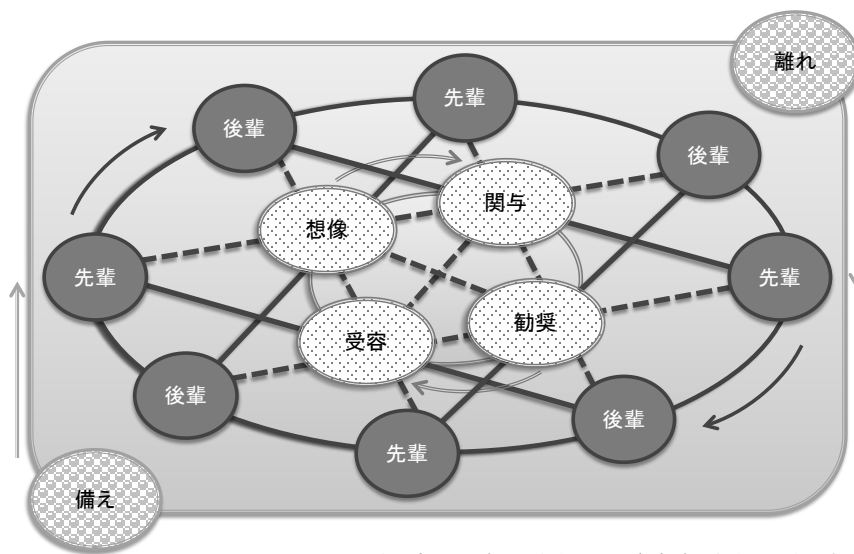
- [D10:2012 年 2 月]《先輩とのやり取りについて》2 つ、直接 2 人にキーワードを聞いて、この 2 つやりたいんやけどどっちやりたいって…C7 さんのお手本にさせてもらったってゆうのがあったので…とありあえず、話しかけてあげてとか（笑）、不安があったら聞いてあげて、アドヴァイスあったら言ってあげてってゆうくらいですかねえ（笑）。
- [C7:2011 年 2 月]《後輩とのやり取りについて》3, 4 回の関係性がよかったってゆうのがあったと思いますし、3 回のために教えたいなってゆうのはありましたね…やっぱり卒論終盤になって統計とりだして、質問紙配って、かえってきからの統計みたいなの、そういう具体的な部分になってきたら、僕らが一年前にやったことも忘れてるので、その時点くらいからじゃないですかね、これ教えておいたら、楽やなとか、そういうのを意識しだしてから。
- [C7:2010 年 12 月]《先輩とのやり取りについて》僕の先輩、その B13 さんとかから…何を基準にして分担してるのかってわからなかった部分があって…後輩からしたら、やっぱり基準がわからなくて、不安、不安ではないですけどどうまかされてるのかなってゆう部分が僕の場合にはあったので…だから今回ブラザーシスターに頼むときは、まあアイデンティティを D5 さんに、で、あの一えつと被受容感と社会的スキルを D10 さんにわけたのは、まあ、そのそれぞれの発表の資料をもっかい掘り出してみてみて、

関連あるかなとかみてみて、やっぱり興味あった方が調べやすいのかなって思って...

5. 討論

以上のケース間比較の分析より、先輩後輩関係における文化的知識の継承には**想像**、**関与**、**勧奨**、**受容**という4つの作用が重要であることがみえてきた。つまり、これらが媒介となって文化的知識の継承が維持されているように見受けられた。以下では、上記の分析結果を踏まえながら、先輩後輩関係を軸に新たな学習論への展開を試みるべく、仮説的モデルを生成するための議論を進める。まず、文化的知識の継承を捉えるには、世代内継承の分析でみたように、p1の事例のような先輩の先輩後輩関係への**想像**、p12とp15の事例のような後輩の先輩後輩関係への**勧奨**といった、世代を超えた先輩後輩の関係を視野に入れる必要がある。つまり、「いまここ」での先輩後輩関係のみならず、過去、未来のそれぞれの先輩後輩関係を含めた視点を取り入れることが重要になる。また、ペア活動を仔細にみれば、p11、p19、p21の事例のように先輩へのかかわりの機会を単純に増加させることが、後輩にとって先輩後輩関係に深く**関与**できる条件になるわけではないことが明らかになった。これは、先輩後輩関係のみが文化的知識の継承を効果的に機能させるわけではないことを示していると同時に、先輩後輩関係を構成する構造的な背景、すなわち、複数の先輩同士、後輩同士の関係も含めて、議論すべきであることを示唆している。さらに、世代間継承分析のP8の事例でみたように、後輩は先輩との経験に価値を見出し（**受容**）、その過程のなかで先輩になるべく備え、やがてこんどは先輩となって受け継いだ知識を後輩に伝え残し、離れていく。つまり、文化的知識の継承には共同体への参加の過程のみならず、そこでの共同体の価値を受け継ぎ、その価値を次代に引き渡す循環的な学習の過程が組み込まれているといえる。

以上の考察に基づけば、先輩後輩関係における文化的知識の継承を学習論として捉えるには、(1) 世代を超えた先輩後輩関係、および(2) 複数の先輩後輩同士の関係を踏まえつつ、それを構成する(3) 先輩後輩関係における「**備え—離れ**」の関係から、**想像**、**関与**、**勧奨**、**受容**という4つの作用を中心に、価値の循環としての学習がどのようにみられるかを捉える視点が必要になる、とまとめることができる。これらの関係構造を踏まえ、仮説的モデルとしてまとめたものが図2である。



..... :本研究では可視化されなかったが、想定可能な関係を示す。

図2：先輩後輩関係における文化的知識の継承システムとしての備え—離れモデル

このモデルでは、先輩後輩関係において文化的知識の継承が生じる場合には、先輩後輩間で**想像**、**関与**、**勧奨**、**受容**のいずれかが作用していることを示している。また、後輩が先輩になるべく備え、やがて先輩となって離れていくという、**備え—離れ**の過程が循環している様相と、こうした循環作用のなかで価値の引き継ぎが行われ、結果として文化的知識の継承が維持される過程を示している。

この**備え—離れ**モデルは、次の2つの点で新たな学習論としての示唆をもつ。1つは、Lave & Wenger (1991)の状況的学習理論に根差しつつも、時間軸をより拡張した上で、そこに記号論的な他者関係を想定する点にある。たとえば、(1) 世代を超えた先輩後輩関係、(2) 複数の先輩後輩同士の関係は、過去および未来を内包する多様な他者のあり様について、時間軸を延長した形での社会空間的な記号と

して見据える視座, すなわち, 他者性 (otherness) の視点を有している (Hermans & Hermans-Konopka, 2010). つまり, すでに離れ去った成員とやがて参入する成員を同一の社会空間上に据える記号的な関係性 (semiotic relationship) (Valisiner, 2012) を想定可能にする. 2 つは, 組織論における行為の理論にかかわる点である. たとえば, (3) 先輩後輩関係における「備え—離れ」の関係における離れは, 単に成員が離れるだけでなく, 何かを残しながら去る様子を記述する概念である. 特に, そこでの成員の離れに伴う後輩側の先輩の行為の意図や背景の読み取りとその受容には, 先輩後輩間で成されるイナクトメント (enactment) (Weick, 1979) の作用が見て取れる. すなわち, 先輩の行為をより選択的に吟味し, 先輩後輩関係における行為の価値を認知的に「囲い込む」作用が見受けられる (野村, 2011). この Weick (1979) のイナクトメントと受容の概念は, Hermans & Hermans-Konopka (2010) の受容性 (receptivity) 概念や Valisiner (2012) の記号概念に通底する共通の理論的志向性をもつことから, 両理論を媒介し, 学習という見方を発展させる鍵概念に成る可能性を持つ. 従来, 記号論における他者概念と組織論における行為, イナクトメントの概念とを接続する試みは状況的学習理論ではほとんどみられなかったが, この点において, 備え—離れモデルは記号, 他者, 組織, 行為といった分析概念を取り入れることで, 新たな学習論を生成するための仮説的枠組みとして提示できると考えられる.

6. おわりに

最後に, 本研究で生成された備え—離れモデルからみた知識科学への理論的貢献を述べる. このモデルは, 特定の組織内の先輩後輩関係からみた文化的知識の継承の問題に留まらず, 年度毎に成員交代がありうるわが国の先輩後輩関係における組織的体質とそこでの学習の問題をより重層的に捉え直すアプローチとして有効に機能すると考えられる. たとえば, 曾根・吉村 (2008) は, 大相撲をフィールドに, 先輩後輩のそれぞれの行司が自身の「使命」をどのように受け取っているかの分析を通じ, 長期継続組織における文化的技能が継承されてきた背景について考察しているが, 備え—離れのモデルからこの様相は説明可能である. とりわけ, 成員交代過程のなかで, いかに先輩後輩関係を想像して関与していたのか, 勧奨しつつ受容する学習がどう達成されていたかについて, 備え—離れの枠組みから記述し直すことを通じ, 先輩後輩の直接的な関係のみならず, 組織的体質 (たとえば, 文化継承の学習の表裏としての体罰の風習等) の維持過程をよりダイナミックに説明しうる. その意味で, 本研究の成果は, 知識科学領域における先輩後輩関係の学習の議論を深める上で, 理論的に貢献しうると考えられる.

参考文献

- Bryant, B. (1978) Cooperative goal structure and collaborative learning. *Teaching of Psychology*, 5(4), pp. 182-185.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996) *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hermans, H.J.M., & Hermans-Konopka, A. (2010) *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 野村幸正 (2011) 「生きているシステムとイナクトメント」『高等研報告書 0906』pp.125-145.
- Rogoff, B. (2003) *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Sawyer, R. K. (2006) *The Cambridge handbook of the learning sciences*. New York: Cambridge University Press.
- 曾根秀一・吉村典久(2008)「技能の継承と組織の存続—大相撲行司の正統的周辺参加を通じて—」『Working paper series』8(7), 1-19.
- 田中俊也・山田嘉徳・加戸陽子(2011)「卒業論文に対する態度」(SAG41) 尺度の構成」『文学部心理学論集』5, pp.13-22.
- Valisiner, J. (2012) *The oxford handbook of culture and psychology*. New York: Oxford University Press.
- Weick, K.E. (1979) *The social psychology of organizing*. 2nd edition. Addison-Wesley.
- 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.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, pp.89-100.
- 山田嘉徳(2011)「先輩後輩関係を指導単位とするゼミ制度の有効性に関する一考察—B&S 制度における協同的な学びに着目して—」『京都大学高等教育研究』17, pp.1-14.
- 山田嘉徳(2012)「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」『教育心理学研究』60(1), pp.1-14.

連絡先

住所: 〒564-8680 大阪府吹田市山手町 3-3-35 関西大学

名前: 山田嘉徳

E-mail: yyamada12@gmail.com