

体験の縁取り
乳幼児ふれあい体験における学びから¹⁾²⁾

Edging the Experience with Utterance:
About Participants' Learning in Childcare Experience

土倉英志*・勝谷紀子**・文野 洋***・亀井美弥子****・青木弥生*****

問題と目的

「さあ、おなじようにやってみて。あまり見たことのないスポーツを目の前でみせてもらい、すぐあとにこう言われたらどうだろう。いま目にした“かたち”や“うごき”を見よう見まねでやろうとしても、相手の“かたち”や“うごき”のどこが要所なのかをつかむのは容易でない。

保育体験の参加者にもこれと似たようなことがあてはまる。赤ちゃんにふれた経験がほとんどない参加者は、その場で赤ちゃんの世話をおこなうこととなる。経験のある人たちにとっては取るに足りないことかもしれないが、未経験の参加者にとっては「さあ、赤ちゃんを抱っこしてみて」と言われても、まねをするのは容易でない。それでは、参加者はこうした場面をどのように乗り切っているのだろうか。言い換えると、こうした体験のなかでどのように学びが展開していくのだろうか。

本論では、筆者らが実施した実践研究である乳幼児ふれあい体験ワークショップ(以降、WS と表記する)を取り上げ、こうした点を明らかにする。WS はふだん乳幼児に接する機会のない参加者に、乳幼児とふれあってもらうこと、保育体験を通じて、子育てについて考えてもらったり、学んでもらうことを狙いとして実施したものである。それでは、参加者は保育体験をどのようにとらえているのだろうか。WS の参加者(中学生、大学生)が書いた感想をみても、未経験の保育という活動にとまどう様子が垣間見える(以下の引用は原文ママ。下線は筆者)。

・「だっこに慣れていないので、どうやってだっこすれば赤ちゃんが楽な状態なのかわからなくて、少し困った。」(4C-NaAri-1D-(2-6))

・「Kちゃん(8ヶ月)の抱っこで、・・・中略・・・下半身とかやわらかくてぐにゃぐにゃで不安定で、抱っこしてて何だか不安になった。」(4C-Hi-2D-(2-1))

・「慣れていないので、赤ちゃんに負担がかかっていないか、・・・中略・・・と心配でし

* 浜松学院大学(心理学/社会心理学)

** 青山学院大学(社会情報学部 助教)(心理学/臨床社会心理学)

*** 文京学院大学(人間学部 准教授)(心理学/社会心理学)

**** 白百合女子大学(生涯発達研究教育センター 研究員)(心理学/発達心理学)

***** 松山東雲短期大学(保育科 講師)(心理学/発達心理学)

た。」(4C-NaAri-1D-(3))

・「子供と遊ぶのが思っていたよりも不慣れで動けなくて、喋りかけとかしてかえってこっちが不安になったりした。」(4C-Hi-3D-(3))

・「最初は拒否られたりしないか心配だった・・・以下略」(1C-Ka-3D-(3))

感想に典型的にみられるように、参加者は未経験の保育という活動に不安をおぼえながら参加している。こうした場面で頼りになるのが保育士である。ヴィゴツキー(2001;2003)の発達最近接領域の議論が見直されて以降、学びにおける他者の役割に注目が集まっている(cf. Brown, Collins, & Duguid, 1988; Engestrom, 1995; Wertsch, 1998; Wood, Bruner, & Ross, 1976)。

また、学校で展開される教授学習にたいして、日常の学びの特徴を明らかにしようとする研究も多数おこなわれている(cf. Cole, 1996; Lave & Wenger, 1991)。たとえば、會津・森下・有元(2009)はヨットの熟達者が初心者に海上でセーリングを指導する様子を分析している。ヨット航行に必要な道具は数多くある。しかし、熟達者はヨットにかかわる膨大な知識を実践の前に教え込むことはしない。むしろ、海上において「『必要なもの』を『必要なとき』に『必要な量』を与え」る方略をあえてとっているという。このように、教授学習とは異なる場面における学びについても他者とその役割への関心はますます高まっている。

保育体験において、参加者の学びの傍らに居るのは保育士である。その様子を観察していると、冒頭で挙げた例のように、保育士が「さあ、赤ちゃんを抱っこしてみて」と参加者を突き放すようなやりとりはみられない。それでは、体験の場において、保育士と参加者はどのようにふるまっているのだろうか。

学びにおける他者への関心という方向性のもと、土倉・亀井・文野(2009)は保育体験を通じて参加者が学ぶこととその学びかたにどのような関連があるのかを検討している。具体的には、学びかたとして、“直接経験にもとづく学び”と“間接経験にもとづく学び”に注目して分析をおこなっている。その結果、直接経験と間接経験の枠組みに収まりきらない「他者の語りを経験を媒介する学び」を見出しており、いま・ここにおいて経験をともにする他者の語りの重要性を指摘している。ただし、そこでは参加者の学びを感想文をもとに分析しており、保育体験中の相互行為の検討をおこなっていない。そのため、経験をともにする他者の語りが重要であることを指摘してはいるものの、保育士と参加者のやりとりがどのようなものであるのかは十分に明らかにされていない。

そこで、本論ではWSの様子を記録したビデオデータの検討をおこなう。具体的には、保育体験にみられる保育士と参加者のやりとりに焦点をあてて、その特徴を検討する。これにより、保育体験のなかで生じる学びのメカニズムの一端が明らかになると考える。

方 法

乳幼児ふれあい体験ワークショップの概要

乳幼児ふれあい体験ワークショップ（WS）は首都大学東京・東京都立大学 体験学習研究会と NPO 法人 保育園 種まく人が協同で実施した保育体験を中心に据えた実践研究である。体験学習研究会には、首都大学東京・東京都立大学の教員・大学院生・学部生のほか、他大学の教員、近隣の大学の大学生が参加した。これらの人びとが集まり、WS の企画・運営や体験学習に関する研究活動もおこなった。WS は 2006 年から 2008 年まで毎年夏に実施された。

土倉・亀井・文野（2009）にもとづき WS の概要を説明しておきたい。WS の参加者は小中学生と大学生であり、3 日間で 1 セットのプログラムに参加することになる。プログラムは大きく 2 つの部分に分けることができる。1 つは保育体験であり、もう 1 つはワークブックをもちいた学習場面である。

保育体験では、保育園で保育士の指導のもと 0 歳児、2・3 歳児ほかの保育体験をおこなう。たとえば、0 歳児をだっこしたり、ミルクをあげたり、離乳食を食べさせるといった体験、2・3 歳児の散歩に同行するといった体験である。また、地域の子育て広場に来ている赤ちゃんとお母さんとふれあう体験もおこなう。

一方、ワークブックをもちいた学習場面では、その日の保育体験の感想や印象などの質問項目に回答するとともに、それを参加者全員で語り合う活動をする。そのほか、自分の歴史をふりかえる自分史などの活動をおこなう。

体験学習研究会のメンバーは、活動の運営に携わるだけでなく、参加者とともに保育体験などの活動に参加する。また、実践研究であるため、活動の様子についてメモをとるほか、ビデオによる記録などもおこなう。

本論では、2007 年 8 月に実施した WS のデータを分析する。2007 年は 3 日間 1 セットのプログラムを 4 回にわたって実施した。

参加者

4 セットあわせて、中学生 5 名、大学生 11 名が参加した。ただし、2 セット参加した人が中学生で 1 名、大学生で 2 名いたため、のべ 19 名が参加した。参加者は募集のチラシを見て参加申し込みをしたり、知り合いからの誘いを受けて参加していた。参加にあたって、参加者（さらに中学生の場合はその保護者）にたいして、プログラムの内容のほか、研究を兼ねているためにビデオ撮影をすること、ワークシートの内容や録画映像を研究発表などの場で利用することを説明し、同意を得た。また、途中で参加をとりやめることができることも説明した。

なお、保育園に子どもを預けている養育者や子育て広場に来ている母子にも保育実践・実践研究について説明をおこない同意を得ている。参加者は、保育士の指導のもと、他の

参加者とともに保育を体験した。

分析手続き

WS 実施中の様子をビデオにより記録した。参加者と保育士のやりとりの特徴を明らかにするために、ビデオデータのうち、比較的発話が聞き取りやすい「室内場面」を中心に繰り返しみかえした。これによりまず確認できたのは、参加者が保育士のことを熱心に観察している様子である。上記のとおり、参加者は不慣れな経験に不安を感じている。また、その場が保育「体験」であり、ただ現場を眺めるにとどまらず、自分が「体験」すべき位置にいることを自覚している。こうした責任から、場の先達である保育士のことを熱心に観察しているといえよう。

それでは、そこで保育士はどのようにふるまうのだろうか。こうした焦点のもとビデオを繰り返し見直していくことにより、参加者と保育士のかかわりに関する典型的なやりとりが見出された。以降では、その典型的なやりとりを説明するために、いくつかの事例（エピソード）を提示しながら説明をおこなっていく。

結果と考察

保育体験をすすめていくなかで、参加者と保育士はどのようなやりとりをおこなっているのだろうか。参加者が体験する赤ちゃんのだっこや着替えは、ぼんやりながめているとそれほどむずかしいようにはおもわれない。ところが必ずしもそうではないことが示される。

【事例1：だっこをしながら注意点を示す】

保育士が7ヶ月児をだっこしながら、「首はすわってるのでここ〔首〕は心配しないでいいですよ。逆に体が重いのでまだまだ座ることができませんので、ここのおしりのところをしっかりと必ず〔おさえて〕」と言う。

〔 〕は筆者による補足。以下同じ。

保育士は実際に子どもをだっこしながら、この行為をおこなううえで、どこが要所かを示している。それは、子どもが自分で座ることができないために、おしりのところをしっかりとおさえてあげるように、というものである。また、これまでに参加者が抱っこした、月齢の幼い子どもは首がすわっていなかったために、首に注意する必要があったのだが、この子どもについては、その必要がないという点である。

“子どもを抱きかかえてだっこをする”という行為は、だれにでもできるようにおもわれるかもしれない。ところが実際には、なんの配慮もなくおこなわれているのではなく、特別な配慮のもとになされている行為である。ただし、そのことは行為を観察するだけで理解するのは困難といえる。そのため、保育者の言葉がなければ適切に行為をおこなうのはむずかしいといえる。

【事例2：赤ちゃんの着替えをしながら注意点を示す】

保育士が赤ちゃんを着替えさせようとしている。上着を脱がしながら、「手を抜くときに、着替えるときに気をつけてほしいんですけども、曲がる位置がねスムーズに〔あるから〕むりやり力を入れて曲げないでください」と言う。

「頭を大事にしてください。重たいです」と言う。

赤ちゃんの着替えをおこなっている場面で、保育士が上着を脱がせるときに、注意点を言葉にしている。それは、赤ちゃんの腕がスムーズに曲がる位置があるので、そこを曲げて脱がせるように、ということである。その後、腕を曲げて脱がせることに注意を向けることで、頭への注意がおろそかにならないようにという注意もしている。

この場面でも保育士が行為のなかでどのような配慮をおこなっているかを言葉にしなから行為をおこなっている。

【事例3：赤ちゃんの着替えをしながら注意点を示す】

赤ちゃんを抱き起こそうとして、頭の下に手を入れながら、「必ずこうやって〔手を〕入れたときに、頭を必ずあげてください」

この事例は、横になっている赤ちゃんを保育士が抱き起こそうとしている場面である。頭の下に手を入れながら、まさに“それ”がこの行為における注意点であることを示している。

【事例4：赤ちゃんの着替えをしながら見通しを述べる】

保育士がおむつをみながら、「おしっこしてないね、ってことはお風呂ですか、心配だなあ」という。

赤ちゃんの着替えをおこなっている場面である。保育士が脱がしたおむつのなかをみながら、あるはずのおしっこがない、ことを口にする。これからの沐浴の時間に赤ちゃんがおしっこをしてしまうかもしれない、と気にかけている。

本事例はこれまでの3事例とやや異なる。行為をおこないながらの発話である点はおなじであるが、その行為において配慮している点に言及しているわけではない。むしろ、その先に予測される活動にひとつの見通しを与えている発話とみることができる。

【事例5：だっこをしながら発達を見通す】

保育士が赤ちゃんを参加者にだっこさせようとしながら、「この人くらい〔7ヶ月〕になると人見知りする一歩手前というところですね」という。

保育士が参加者に赤ちゃんを抱っこさせようとしている場面である。この事例も事例4とおなじように、行為をおこないながらの発話ではあるものの、その行為において配慮している点に言及しているわけではない。一方で事例4のように直近の活動の見通しを与えるわけでもなく、もうすこし先、この子どもの発達の見通しを与えている発話とみることができよう。

体験の縁取り

これまでに紹介した5つの事例についてまとめておきたい。取り上げたのは、参加者をまえにしてなされる保育士の行為とそれにもなう発話であった。参加者は保育士のやることを熱心に観察している。事例1から3では、保育士はなにげなくなされている自らの行為のどこが配慮を要すべき点であるかを言葉にしながら行為をおこなっていた。「お手本」となる保育士の行為を観察していると、その身のこなしが軽やかであるために、ことさらむずかしいことのようには見えない。ところが、その身ごなしは多数の配慮のもとになされていることが示される。それは自らの身体をディスプレイとして、さらにその身体をめぐる発話によってである。具体的には、行為をおこないながら、参加者に注意を促したり、実演してみせたり、やり方を指示したりする。これにより、保育士は参加者の行為を方向づける。

事例4と5では、行為のなかで、行為そのものとは直接には関連のない、先の見通しを与える発話がなされていた。将棋のプロ棋士が将棋盤に並んだ駒の配置から数手先の見通しを得ることができるように、保育士は現在の赤ちゃんの様子から直近の活動やその後の発達を見通すことができる。こうした発話が参加者の見えを方向づけることとなる。

上記のような、保育士と参加者のやりとりにもみられる特徴、より限定すれば、行為のなかで示される発話のことを「体験の縁取り」と呼びたい。どうしてそう呼ぶのだろうか。理由は(1)保育士が参加者の「いま・ここ」の体験を方向づけていること、(2)保育の発話がのちに参加者が体験を語るリソースとなること、(3)体験は縁取られるとほつれにくくなること、の3点である。ひとつずつ説明していこう。

(1) 保育士の発話を含む行為は、参加者の「いま・ここ」の体験を方向づける

発話を含む保育士の行為は、それに続く参加者の行為を方向づける。もし保育士の行為が存在しなければ、参加者は実際におこなったようにはふるまわなかったに違いない。

たとえばあまり慣れていない活動を考えてみるとよい。ひよんなことからワインのテイスティングをすることになったとしよう。それに先立って目の前でソムリエが実演してみせてくれる。ソムリエは、ワインの入ったグラスをどのような点に注目して眺めるのか、どのように香りをかぐのか、どのくらいの量を口に含むのか、口に含んだワインの舌触りをどのように感じるのか、後味の余韻をどのように感じるのか、といったことをデモンストレーションしながら説明してくれる。

もしもソムリエが実演する際に、まったく言葉を発さなければ、その行為の要所はつかめない。逆に、ソムリエがテイスティングをおこなわずに、要所を口で説明するだけでも勘所は押さえられないだろう。つまり、デモンストレーションとそれに関する発話がともにそろわなければ、私の行為は違ったものになったに違いない(このあたりの議論は、わざの伝承と似た部分がある)。

このように、熟達者の行為と発話は参加者の体験を媒介する役割を担う。発話を含む行為は、いま・ここ の参加者の体験を具体的に方向づけるのである。これにより、参加者は適切に行為をおこなえるようになる。この意味で、参加者の体験を縁取っているといえる。

(2) 保育士の言葉は体験を語るリソースとなる

発話を含む行為は、参加者のいま・ここ の体験を方向づけるだけではない。後に参加者が活動を想起するときにその資源となることで、想起をも方向づける。

体験を適切に表現することは容易でない(バフチンの議論も参照)。体験を語るためには、現象を適当に切り出し、特定の側面に焦点をあてて、それに言葉を添えることが求められる(本来はこうしたプロセスではなさそうなのだが、残念ながら“このこと”を説明するのに適切な言葉をいまの筆者はもちあわせていない)。そうしたとき、体験にすでに言葉が与えられていると、われわれは容易にそれをもちいる。例をあげよう。

美術館に足を運んだとする。後日、美術館に行ったことを他者に話そうとする。口をついて出てきた言葉は、美術館で目にした「画のタイトル」や「画家の名前」であったり、美術館を紹介する「解説文」に記載されていた文言のように、そもそも美術館に足を運びきっかけとなった宣伝媒体の言葉であることに気づいてしまうことがある。体験を語るには、言葉を用いなければならない。そんなとき、すでに言語化されているものは語りの資源(リソース)として使いやすい。

保育体験に話をもどすと、保育士は参加者のいま・ここ の体験を発話を含む行為によって方向づけていた。つまり、そこで参加者がおこなっている体験は、その発話によってすでに言葉になっている。そのため、その言葉を資源とすれば、体験を想起するときに、自ら体験を「記述しなおす」手間を省くことができる。このように、参加者の体験は、想起の段階でも、保育士の言葉によって縁取られているといえる。実際にこのことを示すように、保育体験中に「気をつけたこと」に関する参加者の記述内容を分析してみると、抱っこ仕方について、赤ちゃんの頭や首、姿勢、重さにたいする配慮に関する記述が多数みられている。

(3) 言葉によって縁取られた体験は“ほつれにくい”

切りっぱなしの布は端に飛び出た糸から徐々にほつれていってしまう。しかし、布の縁を縫ってあげると、端はほつれにくくなる。保育士が行為のなかで示す発話にも同様の機能が考えられる。

あえて極端な具体例を考えてみよう。たとえば、街を歩いていて、とても素敵な香水の香りがしたとしよう。その場で“この香り素敵だなあ”と感じる。ところが、2週間後におなじ街角を歩いていて、“そういえば、まえにこのあたりで素敵な香りを嗅いだなあ”な

どということをおぼろげに思い出すことはできるものの、それがどのような香りだったかはおもいだすことができない。たとえるならば、体験がぼつれてしまったのである。

それから数日後、再びまえによい香りだと感じたにおいが街で香った。それはどんな香りなのだろうか。今度はぼんやりとその香りを言葉にしてみる。“花びらのような軽さを持つ”“センシユアルでありながら、軽やかでフレッシュな、洗練された香り”とつぶやいたとする。

その後、その香りのことを思い出すときには、先の子つぶやきが想起を方向づける。布の縁を縫ってあげると布がぼつれにくくなったように、体験がぼつれにくくなったのである。いまとなればむしろほかの想起の仕方がむずかしいくらいにである。ちなみにさきほどの香りの表現は、CHANEL のウェブサイトに掲載されていたフレグランス「ココ マドモアゼル」の紹介文の引用である(2012年9月25日閲覧)。つぶやきを越えて体験により明確な「名前」が付与されると、想起はいっそう強く方向づけられることだろう。

話をもどすと、上記の例と同様に、発話を含む行為を通じて縁取られた体験は、そうでない場合よりも“ぼつれにくく”なる。また、縁取られた体験は、のちのち他者とそれについて語り合うというように、「持ち帰る」のが容易になる。それは、ココ マドモアゼルについて他者と語り合ったり、検索したりできるようになるのと同様である。³⁾

体験の縁取りの特徴

ここまでの議論をふりかえりたい。保育体験場面においてみられた保育士と参加者の相互行為を体験の縁取りと名づけることとした。その理由として、(1)発話を含む保育士の行為が「いま・ここ」の体験を方向づけること、(2)「いま・ここ」の体験を方向づけた保育士の言葉が、語りの資源となることで、参加者の想起を方向づけること、(3)その方向づけは体験を“ぼつれにくくさせる”ものであること、を述べた。

そのポイントは、発話を含む行為が、その行為がなされた「いま・ここ」の時点(Time1)において方向づけをおこなうこと、その活動がなされたあと、活動を想起する時点(Time2)において方向づけをおこなうこと、というように、2つの時点で参加者の行為に参与し、方向づけることにある。

また、体験の縁取りについてもうすこし説明するならば、保育士は身体的に分節化されている自らの行為をその場であえて言語的に分節化して示すことで、参加者の身体的分節化を促している、と言えるかもしれない(身体的な分節化と言語的な分節化については土倉(2007)を参照していただきたい)。

体験の意味づけの議論との関連

体験の縁取りは広く「意味づけ」に関する議論の文脈に位置づけることができるだろう。意味づけとは、対象や経験を解釈し、秩序づけることである(Bruner, 1990)。

文野(2008)は社会文化的アプローチの視点からエコツアーに参加した人びとの学びを検討している。学びを体験の意味づけ=語りにとらえて、ツアー後のインタビューでどのような語りがなされるかに焦点をあてて分析をしている。具体的には、エコツアーを経てどのような側面(現地の特徴/ツアー/持続可能性)の語りがなされているのかを分類したほか、学びと学びのもととなる活動(cf. 播種作業、シーカヤックなど)との関連を明らかにしている。社会文化的アプローチは、文化的道具に媒介された行為に焦点をあてる。とくに語りに注目する場合は、他者(の言葉)が語りにおいて果たす役割に関心が向けられる(cf. Wertsch,1998)。文野(2008)はさらにこうした視点から、語りにおける他者の位置づけに注目し、語りのなかで他者(エコツアーに直接かかわる他者、ツアーに直接はかかわらない現地の他者)の発話や活動への言及が多くなされていることを明らかにしている(ただし、バフチンに依拠して他者に注目しているものの、参加者のインタビュー中の回答に示されるのが、「他者の発話の引用」よりも、「他者の活動への言及」の印象が強いことは、バフチン理論の経験的研究への応用のむずかしさを示しているようにおもわれる)。このように文野(2008)は学びを語りにとらえ、他者による体験の意味づけに注目している。しかし、当該論文において検討できなかったこととして、「ツアー活動時の相互行為における体験の意味づけ」(p506)があるとし、それを検討する意義を主張している。本論で検討した体験の縁取りはこの側面を取り扱うものであるといえる。つまり、参加者がいま・ここで体験をおこなう場面に、他者が媒介することで、その行為を方向づけている(意味づけている)これである。

あえて単純化して説明すれば、相互行為の観点から意味づけを取り扱うにあたっては、「なんらかの体験:Time1」(保育体験、エコツアー)「意味づけを公にする場:Time2」(保育体験の感想文、エコツアー後のインタビュー)という2時点を考えることができる。文野(2008)の焦点は後者にあり、本論は後者を踏まえつつ、前者により重きをおいているといえる。また、人びとの意味づけをとらえようとするナラティブ研究の多くが分析対象としている「意味づけ」もまたTime2である。どちらをどのように取り扱うのが適切であるかはもちろん関心の所在に拠る。たとえば、個々人の物語のばらつきに関心があったり、ある人の意味づけの変化を取り扱う(cf. 東海林, 2009)のであれば、Time2に焦点をあてるのが適切である。

ただし、もし体験の意味づけにおける他者の発話や行為の役割を十全に明らかにすることが狙いであるならば、体験(Time1)と意味づけ(Time2)をセットでとらえることが求められる。なぜならば、参与観察者としての経験を踏まえれば、体験を方向づけている他者の語りや発話が体験の意味づけに示されないこともあるし、体験の意味づけに示されたことをいま・ここ(あるいはそのビデオデータ)の行為や発話のなかで適切に「取り押さえる」ことができないことも多々あるからである。そのため、体験と意味づけのあいだにどのような関連があるのかをより十全に明らかにするためには、両者を捕捉することが好ましい。

ただし、データ収集上および分析上の困難から、どちらかの視点に強調点がおかれることにもやむをえない面があることも書き添えねばならないだろう。

体験の縁取りと保育士

さいごに、保育体験における保育士の役割について述べておきたい。参加者が保育体験をおこなっているときであっても、保育園はいつもとおなじように子どもを預かり、日々の実践をおこなっている最中である。そのため、保育士は当然のように保育の「実践者」としてふるまうことが求められている。

一方で、本論で議論してきたように、保育士は、参加者の体験を発話を含む行為によって方向づける＝縁取る他者としてふるまうことができる存在でもある。この点を踏まえれば、活動中に保育士がどのようにふるまうかが参加者の体験にとって重要であることがあらためて確認できよう。「実践者」と「縁取る他者」という役割の葛藤は、保育体験に限らず、現場で体験をおこなわせる様々な実践に想定できる。今後、教育環境のデザインという観点からも、この役割をどう位置づけ、活用していくかを検討していくことが求められる。

また、この点を考えるうえでポイントとなることがひとつある。自転車に乗れない人に対して、自転車の乗り方を説明するのが上手な人もいれば、あまり上手でない人もいる。ふだんにげなくおこなっている行為についても同様で、それをおこなうスキルとそれを言葉にするスキルは別物である。保育士は当然のように保育に熟達している。しかし、これらを踏まえれば、おなじ保育士でも「縁取り上手」がいることが想定できる。体験を縁取る人として、保育士にどのように保育体験にかかわってもらうことができるのかを検討していくうえで、こうした側面も検討する必要がある。

注

- 1) 本論は、2008年に教育心理学会第50回総会において実施された自主シンポジウム「「体験による学び」を考える(2)」における話題提供「体験の縁取り 乳幼児ふれあい体験における学びから」の内容をもとに、大幅に加筆・修正をおこなったものである。会場でコメントを寄せてくださったみなさまに感謝いたします。
- 2) 乳幼児ふれあい体験ワークショップに参加してくださった小中学生と大学生のみなさま、WSを共同で開催してくださった保育園 種まく人の川上先生をはじめとするみなさま、子育てひろばでお世話になったみなさま、そのほか実施にあたりご協力いただいたみなさまに、あらためて記して御礼申し上げます。
- 3) わかりやすく説明するためにあえて極端な例を挙げたので、誤解を招かないように体験の位置づけについて補足しておきたい。体験の縁取りというときの「体験」は内的体験を指しているわけではない。ここで言う体験は、第三者にも観察可能な行為・活動に相当する。それならば「体験の縁取り」ではなく、「行為の縁取り」「活動の縁取り」と表現するのが適切だと言われるかもしれない。しかし、

「体験の縁取り」と呼んでいるのには相応の理由がある。詳細は別稿に譲らねばならないものの、参加者は自らが参加した保育体験を、「行為」や「活動」としてとらえたり、想起するわけではない。たとえば、「観光にいった体験を語ってほしい」とお願いすることはできても、「観光にいった行為/活動を語ってほしい」というのがすこしずれているようなものである。

引用文献

- 會津律治・森下覚・有元典文（2009）. 学びの共同体3：ヨット操船における素朴学習環境デザイン, 日本教育心理学会総会発表論文集, 51, 383.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1988). *Situated Cognition and the Culture of Learning in Bolt Beranek and Newman Inc. Research Report 6886* (Institute for Research on Learning Leport. No. IRL88-0008) (ブラウン, J. S., コリンズ, A., & ダググイド, P. 道又爾訳 (1991). 状況的認知と学習の文化, 現代思想, 19(6), 62-87.)
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press. (ブルーナー, J. S. 岡本夏木・吉村啓子・仲渡一美訳 (2002). 『意味の復権 フォークサイコロジーに向けて』. ミネルヴァ書房)
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. The Belknap Press of Harvard University Press. (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.)
- Engestrom, Y. (1987). *Learning by expanding: A activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy. (山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・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.)
- 文野洋 (2008). エコツアー体験の語りにもみる環境の学び, 教育心理学研究, 56, 498-509.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. (佐伯胖訳 (1993). 『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』. 産業図書.)
- 東海林麗香 (2009). 持続的関係における葛藤への意味づけの変化：新婚夫婦における反復的な夫婦間葛藤に焦点を当てて, 発達心理学研究, 20(3), 299-310.
- 土倉英志 (2007). のなかでの意味 と についての意味 心理学が扱う2つの意味の違い, 東京都立大学・首都大学東京心理学研究, 17, 9-25.
- 土倉英志・亀井美弥子・文野洋 (2009). 学んだことと学びかたの関連について 保育体験の参加者の学習, 首都大学東京・東京都立大学心理学研究, 19, 13-25.
- ヴィゴツキー, L. S. 柴田義松訳 (2001). 『新訳版・思考と言語』. 新読書社.
- ヴィゴツキー, L. S. 土井捷三・神谷栄司訳 (2003). 『「発達の最近接領域」の理論 教授・学習過程における子どもの発達』. 三学出版.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. NY: Oxford University Press. (佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子訳 (2002). 『行為としての心』. 北大路書房.)
- Wood, Bruner, & Ross (1976). The role of tutoring in problem solving, *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, 17(2), 89-100.