

2021 年度

青山学院大学審査学位論文

指導教員 高木 光太郎 教授

大学における自主的ゼミナールのエスノグラフィ

—遊戯的学術コミュニティの視点から—

Ethnography of an Extracurricular Seminar in

University

—From the Perspective of Playful Academic Community—

社会情報学研究科

社会情報学専攻

眞崎 光司

目次

序 自主的ゼミナールにおける自己目的的な学び	5
I 問題と目的：自主的ゼミナールを研究する意義	7
1. 正課外学習に関する研究の課題	7
1.1 正課外活動の学習効果	7
1.2 正課外活動における学習に関する研究の課題	10
1.2.1 正課外活動における自己目的的な学習に関する検討	10
1.2.2 正課外活動の組織化と主体性形成過程の検討	11
1.2.3 正課外活動における学術的研究に関する学びの検討	13
1.3 自主的ゼミナールを研究することの意義	14
2. 遊戯的学術コミュニティとしての自主的ゼミナール	15
2.1 ゼミナールの遊戯的側面	15
2.2 遊戯的学術コミュニティとしての自主的ゼミナール	17
3. 本研究の目的：自主的ゼミナールの遊戯的特徴と遊戯的学術コミュニティとしての再生産過程の解明	22
II 理論的視座：実践共同体論	23
1. 実践の構造を分析する概念	24
2. 実践への参加過程を分析するための概念	26
3. 共同体的主体性を分析する概念としてのエージェンシー	27
III. 研究方法と対象：Gゼミのエスノグラフィ	30
1. 研究のフィールド：自主的ゼミナールとしてのGゼミ	30
1.1 フィールドの選定理由	30
1.2 源氏物語を輪読する自主的ゼミナール：Gゼミ	31
1.2.1 Gゼミを取り巻く環境：A大学における正課外のゼミナール	31
1.2.2 「自主ゼミ」としてのGゼミの特徴	32
2. 調査方法と期間：	33
3. 分析手順	34
IV 分析1：Gゼミの自己目的性と学術的研究方法の流用	35
1. 学部生が主導する輪読会としてのGゼミ	35

1. 1	Gゼミの概要	35
1. 2	輪読会	37
1. 3	顧問である教員の限定的な関与	38
2.	正課における学術的研究活動からの独立	39
2. 1	授業における古典文学研究の学びからの独立	39
2. 2	古典文学を主題にした卒業論文執筆活動からの独立	43
3.	Gゼミ外の公的な学術的研究活動からの独立	48
3. 1	学会活動からの独立	48
3. 2	Gゼミにおける「研究者」の立ち位置	49
4.	Gゼミの自己目的性の検討	54
4. 1	曖昧なGゼミの発表の方向性	54
4. 2	自己目的的な参加理由の語り	58
5.	分析1のまとめ：輪読会における模擬的な流用と潜在的自己目的性	62
5. 1	輪読会の目的と隣接する実践との関係	62
5. 2	公的な学術的研究活動の模擬的な流用	64
5. 3	輪読会の潜在的自己目的性	65
V	分析2：模擬学術的遊戯を可能にする分業体制	66
1.	輪読会を成立させる発表者と質問者の相互の責任体制	66
1. 1	発表者と質問者の相互の責任体制	67
1. 1. 1	発表者の責任	67
1. 1. 2	質問者の責任	70
2.	輪読会の議論を支える学術的文学研究の資源	73
2. 1	輪読会における資料の配置	74
2. 2	発表のレジュメに組み込まれる学術的研究の資源	74
2. 3	学術的研究の資源としての『源氏物語』の特徴	75
3.	輪読会によって達成される学術的な議論の水準	77
4.	分析2のまとめ：模擬学術的遊戯における引責というルール	79
4. 1	発表者と質問者の責任体制と学術的研究方法という共有されたレパートリー 79	
4. 2	模擬学術的遊戯のルールとしての責任体制	80
4. 3	引責としての遊戯的態度	81
VI	分析3：引責に向かう主体性の形成過程	83

1. 学部生参加者のGゼミへの関与の仕方の変化	83
2. 輪読会での質問に関する予期的責任の形成.....	86
2.1 見学者としての参加	86
2.2 結果責任を求められる前の質問数の増加	87
2.3 未知の古典文学研究との出会い	88
2.4 1年生への先輩からの知識・スキル面及び精神面の支援.....	90
2.5 免責の可視化による質問に関する予期的責任の形成	93
3. 輪読会での発表に関する予期的責任の形成.....	101
3.1 後見関係による免責の可視化	102
3.1.1 1年生の問題意識の育成を重視した献身的支援.....	102
3.1.2 1年生の発表に対する後見の責任.....	109
3.2 免責の可視化による発表に関する予期的責任の形成	111
4. 分析3のまとめ：遊戯的主体性の萌芽とそれを可能にする参加型チュートリアル 114	
4.1 引責に向かう主体性の形成とそれを可能にする実践の構造	114
4.2 遊戯的主体性の萌芽とそれを支える参加型チュートリアル	117
VII 分析結果のまとめ：自主的ゼミナールの遊戯的特徴と遊戯的学術コミュニティとしての再生産の過程	121
1. 自主的ゼミナールの遊戯的特徴	121
2. 自主的ゼミナールの遊戯的学術コミュニティとしての再生産の過程	122
VIII 考察：正課外活動における学習研究への貢献	123
1. 自己目的的な学習活動としての自主的ゼミナールの意義.....	123
2. 共同体的主体性を形成する仕組みとしての参加型チュートリアルの意義.....	124
3. 正課外の学術的研究活動としての遊戯的学術コミュニティの意義	128
結論： 本研究の概観と残された課題	130
1. 本研究の概観	130
2. 残された課題	132
参考文献.....	134

序 自主的ゼミナールにおける自己目的的な学び

本研究は、大学生が正課外に行っている自主的ゼミナールで起きる、学びそのものを目的とした学び、すなわち自己目的的な学びが起きる仕組みの解明を目指すものである。

大学生は現在、社会から様々な学びを求められている。外国語の学び、対人コミュニケーションに関する学び、批判的思考の学び、創造の方法に関する学び、卒業後のキャリアの構築の仕方に関する学びなど、卒業後に必要となるとされる様々な能力が大学教育のカリキュラムに組み込まれている。大学生はこのようなカリキュラムの中で卒業後に必要とされる多くの有用な学びに取り組んでいる。一方で、大学進学率が 50%を超え、大学に多様な学生が入学することによる学習意欲の低下も 1990 年代から指摘されており、アクティブラーニングなどの取り組みに代表されるように、大学の授業や学習環境の改善による大学生の学びの促進は、現在でも多くの大学で盛んに取り組まれ続けている。

この大学の状況は、大学生の生活にも大きく影響しており、1980 年代に指摘された将来の職業的な決定を回避したり、延期したりするモラトリアムと呼ばれる大学生ではなく、むしろ将来のリスクマネジメントに忙殺され、将来に有用な学びに積極的にならざるを得ない大学生の姿が論じられている（村澤他, 2012; 高坂, 2016）。正課、正課外含めて大学生の活動は、卒業後の将来のために多大な時間が割かれている。

このような大学生を取り巻く状況の中で、大学における機能の本質の 1 つであると考えられている学術的研究の学びに大学生がじっくり取り組むことが難しい状況になっていると考えられる。学問は必ずしも職業的な有用性と結びつくわけではなく、たとえ正課の授業であっても有用性が見えにくい活動に大学生が時間をかけて取り組むことが現代の大学生の状況から考えると非常に難しいからである。

本研究で対象とする自主的ゼミナールである「Gゼミ」は、以上のような現代の大学の環境下において、正課外で学部生を中心として、大学院生や OBOG の職業的な研究者を巻き込みながら学術的探求活動を継続している実践である。Gゼミは日本の代表的な古典文学作品である源氏物語の輪読会を約 30 年以上継続して行っている自主的ゼミナールである。その議論は、源氏物語の解釈をめぐる古典文学研究の学術的方法を用いて行われ、発表者の解釈の妥当性を厳しく検討するものになっている。その議論の内容から、学部生の参加者が、発表準備や議論のためにかける時間は多大なものになり、参加

者への負荷は非常に高い。

Gゼミはそのような学術的な性格をもち、負荷が高い活動になっている一方で、もう1つの特徴は学部生の自己目的的な学びの場になっていることである。学部生は以上のようなGゼミの活動のなかで学術的研究について多くのことを学ぶが、Gゼミに参加する学生の多くは大学院に進学するわけではなく、職業的な古典文学研究者を目指すわけでもない。その点で彼らの学びは有用性をもたない自己目的的なものになっている。

以上のようなGゼミは、先に述べた大学を取り巻く環境や大学生の置かれている状況を考えると非常に貴重な学びの環境であると考えられる。そこで本研究は、Gゼミという稀有な自主的ゼミナールの仕組みを解明することで、大学生の自己目的的な学びに関する新たな研究知見の創出を目指す。

そのために本研究では、自主的ゼミナールの遊戯的特徴に注目する。Gゼミは、学術的研究を自己目的的に学ぶという特徴があるが、これはGゼミが大学の授業などの正課活動の文脈からも独立しており、また大学院生や職業的な研究者の行う学会などの公的な学術研究活動の文脈からも独立していることを意味している。つまり、Gゼミという自主的ゼミナールは、Gゼミ独自の独立した実践の仕組みを持つことで、自己目的的な学びを可能にしていると考えられる。

このような特定の集団独自の自己目的的な活動を考える際に、参考になるのが遊戯の視点である。遊戯は、特定の時空間に限定された中で、独自のルールを形成して行われる代表的な自己目的的な活動だからであり、長年議論が蓄積されているからである。古典的な遊戯論である Huizinga (1938 高橋訳 1973) においても学問の探求や学術的議論は、その探求や議論そのものを楽しむ遊戯的特徴を有していると指摘されるが、その一方で大学生の学術的研究の学びを検討するにあたって、この遊戯的な側面に焦点が当てられることはほとんどなかった。

以上のことから、本研究では、学術的研究に関する自己目的的な学びを実現していると想定される自主的ゼミナール「Gゼミ」を対象にして、その活動の仕組みを遊戯の視点から解明することで、自主的ゼミナールの遊戯的特徴を明らかにするとともに、学術的研究の自己目的的な学びが継続する仕組みを解明することを目的とする。

I 問題と目的：自主的ゼミナールを研究する意義

序において、本研究は大学における自主的ゼミナールを対象として、その遊戯的特徴を解明するとともに、その実践が継続する仕組みを解明することであることを述べた。本章では、自主的ゼミナールの研究が既存の大学教育研究においてどのような意義を持っているのかについて明らかにする。そのために、1では、大学教育における正課外学習に関する先行研究を整理し、正課外学習を行っているコミュニティに関する3つの研究課題を明らかにした上で、それらの課題の解決に対する自主的ゼミナールの研究の意義を述べる。次に2で、自主的ゼミナールを研究するためには、序で言及した遊戯という視点を導入することの必要性を示す。

1. 正課外学習に関する研究の課題

1.1 正課外活動の学習効果

1990年代以降の日本の大学教育改革は、「学生の学びと成長」（溝上・及川，2012）に焦点をあてて行われてきた。この「学びと成長」は、授業と授業外学習を指す「学び」と、知識習得、知識の活用能力、市民としての社会的責任、生涯学習力の4つからなる「成長」の2つの要素に分かれる。大学教育研究では特に「成長」の観点から、正課外活動の学習効果について検討が行われてきた。以下では、これらの正課外活動の学習効果についての先行研究を整理する。

各先行研究の内容を確認する前に、正課外活動に関する定義と分類について確認する。正課と正課外は、原則として単位が付与されるか否かで区別されている（河井，2015）。したがって正課外活動は、単位が付与されない活動であると定義される¹。また正課外活動は、教職員の関与の有無を元にして、準正課と狭義の正課外活動としてさらに2つに分けられる場合もある。池田（2021）は河井（2015）を参照しながら、教職員が関与している正課外活動を準正課活動、関与しない活動を狭義の正課外活動、これらを合わせ

¹ 正課外活動に関する議論や先行研究を整理している論文において、例外として単位が付与される活動であっても、ボランティア活動や学生プロジェクトに関しては分類として正課外活動として扱っている（河井，2015；池田，2020）。これは正課外活動として行われていた学生プロジェクトに単位を与えたりする場合や、ボランティア活動は正課で行われるものと正課外で行われているものがあるからである。

て広義の正課外活動として定義している。準正課活動の例としては、大学が関与する学生プロジェクト活動やボランティア活動、狭義の正課外活動としては、クラブ・サークル活動、アルバイト、コンテストなどをあげている（池田，2021）。以下では広義の正課外活動という枠で、その学習効果について検討している研究を整理する。

正課外活動の学習（以下正課外学習）について検討している研究はまだ歴史が浅く2000年代から多く研究されるようになった。日本における正課外活動の学習効果に関する実証的研究を概観すると、汎用的技能に関する研究(山田・森, 2010)、キャリアレジリエンスへの影響に関する研究(池田他, 2018, 2019)、卒業後の就業活動への影響に関する研究(時任・久保田, 2013；館野他, 2016)、正課と正課外の学習のつながりに関する研究(溝上, 2009；河井, 2012a, 2012b；河井・溝上, 2011, 2012a)、授業外学習コミュニティに参加する学生の特徴に関する研究(河井・溝上, 2012b)、正課外の学習コミュニティへの参加による批判的思考態度の形成に関する研究（眞崎, 2021）がある。

これらの研究の成果から、大学生の学習と成長における正課外活動の重要性が示されている。山田・森(2010)では、正課学習と正課外学習双方の汎用的技能への効果について比較し、社会的関係形成力、持続的学習・社会参画力、知識の体系的理解力、自己表現力の四つの汎用的技能に関しては正課の学習よりも正課外活動の方が有意に高いことを明らかにしている。これらの結果からは正課外活動が社会とのつながり、他者とのつながりを含んでおり、それが学生の汎用的技能を高めていることが推察される。

また池田他(2018, 2019)は、「環境の変化に適応し、ネガティブな仕事状況に対処する個人の能力(NOE et al. 1990)」であるキャリアレジリエンスに、正課外のクラブ・サークル活動における積極的に関与することや目標達成に向けた取り組みなどが影響していることを示すとともに、不確実性の高い経験や、困難への挑戦、周りからのサポートなどがキャリアレジリエンスの獲得につながっていることを明らかにし、キャリアレジリエンスの獲得のために準正課活動においてどのような支援が必要なのかを検討している。

時任・久保田（2013）では、卒業後の就いた業務内容によっては大学外の社会的実践と接続した正課外活動で習得したスキルが就業活動に生かされていることが確認されるとともに、その活動の経験が自己成長のライフストーリーとして就業活動に密接に繋がっており、高い価値付けがされていることが明らかになっている。以上のように正課外活動の学習に関する研究においては、正課外活動が汎用的技能の習得につながっていることや、キャリア形成や就業活動においても有意義であることが示されている。

また正課外学習と授業とのつながりに関しては、河井（2014）がラーニング・ブリッジングという概念を提起している。ラーニング・ブリッジングは、「授業と授業外の異なる複数の異なる状況の間を移行・往還しながら、両者を結び付けて統合すること（河井, 2014）」であり、より具体的には「授業で学習した知識を授業外のプロジェクト活動の様々な場面で実践的に活用し、他方で、興味の拡張や創出、問題意識の形成や省察など、授業外での経験や学習を授業での学習に関係づける（河井, 2014）」学習のダイナミクスと説明されており、このダイナミクスが学生の成長実感につながっている。これは大学生が授業と授業外の学習を結びつける学習のあり方を示している。

舘野他（2016）は、大学生が卒業し、就業した後に組織の中で継続的に主体的な行動をしているかを検討している。結果として、参加型授業、つまりアクティブラーニング型授業への参加は、大学生生活の充実を媒介にした小さい間接効果がみられたのみで、就業後の主体的な行動に直接効果はみられなかった。一方で、授業外コミュニティへの参加に関しては、直接効果、間接効果ともに就業後の主体的な行動に大きな影響を与えていることが明らかにされた。

眞崎（2021）は、正課外活動として行われている古典文学の輪読会への参加者の批判的思考態度が、どのような実践の特徴に支えられて形成されるのかについて明らかにしている。また同時に、その批判的思考態度の形成に、批判的思考をどのようなときに表出するのかという批判的思考の表出の問題が関わっていることを明らかにした。結果として、既存の研究において確認されていなかった「証拠の重視」をはじめとした批判的思考態度の形成が確認されるとともに、それらの態度の形成が、責任や信頼を伴う継続的な学習者同士の関係性に支えられていることを示した。これに加えて新参者の批判的思考態度の形成は、活動の目標の可変性によって生まれる古参者の批判的思考態度の表出の抑制によって支えられていることが明らかになった。これらの結果から、学習者同士の継続的な関係性に焦点を当てることの重要性が示された。

以上の先行研究から明らかなように、正課外での学習は様々な汎用的技能やキャリア形成、卒業後の就業先での主体的行動に対して有効であるとともに、大学生は正課外の学習を正課の学習と結びつけることで成長実感を感じていた。次節ではこれらの研究において残されている課題について整理し、正課外活動における学習に関する研究の課題について明らかにする。

1.2 正課外活動における学習に関する研究の課題

前節で示したように正課外活動は大学生にとって一定の学習効果がある事が明らかになっている。本節では、これらの学習効果を生み出す正課外活動における参加者の関係性や活動への主体性、活動を継続するための課題を整理する。その上で、正課外活動における学習に関する3つの研究課題を指摘する。

1.2.1 正課外活動における自己目的的な学習に関する検討

先行研究から導き出せる第1の課題は、自己目的的な学習を行う正課外活動に関する研究の不足である。1.1で確認したように、正課外活動における学習の研究群は、汎用的技能やキャリア形成など、卒業後の有用性に焦点を当てて研究が進められている。そのため、研究対象がボランティア活動やプロジェクトなど、社会的意義を持つ活動を対象としたものが多くなっている。しかし、正課であつても正課外であつても大学で学ぶ専門領域の学習は、必ずしも有用性に結びつきやすい内容ばかりではない。詳しくは次節で後述するが、専門教育において重要な役割を担っているゼミナールでの学習は正課外の学習とも深く関わっている。そう考えると、正課外活動における学習においても、卒業後の有用性などの外的な要因に動機づけられる学習だけではなく、内容に動機づけられる自己目的的な学習にも焦点を当てて検討することが必要であると考えられる。

しかし、自己目的的な学習を正課外で集団的に行うコミュニティを実現することは現在の大学生の状況を考えると、容易ではないことが想定される。授業外学習コミュニティに参加する大学生の性質について調査した研究では、全国の国公立私立大学生2362名への調査を行っているが、そのうち、何らかの授業外で学習を行うコミュニティに参加していると答えている学生が、27%であり、そのうち幅広い教養を身につけることを目指し、実際に教養を学んでいる層は、授業外学習コミュニティにおいて活動内容そのものに興味関心をもって学ぶという内容必然的に参加している学生は17%であることが示されている(河井・溝上, 2012b)。この内容必然的な学び方の学生が参加している授業外学習コミュニティの中には、自己目的的な学習を集団的に行うコミュニティが含まれていると想定されるが、学生個々人の参加のあり方がコミュニティとしての学習のあり方と同一であるわけではないことを考えると、かなり希少な集団であることが想定される。

以上のことから考えると、希少な存在である自己目的的な学習を行う正課外のコミュ

ニティの仕組みを解明することができれば、正課外活動における学習研究の進展に貢献できると考えられる。自己目的的な学習を行う正課外のコミュニティがどのように成立し、どのような仕組みによって維持されているのか、またそこでどのような学習が行われているのかを明らかにすることは、正課外活動における学習の研究に新しい論点を提示することにつながると考えられる。したがって、正課外活動における学習に関する研究課題として、自己目的的な学習を行う正課外コミュニティが成立する仕組みの解明が挙げられる。

1. 2. 2 正課外活動の組織化と主体性形成過程の検討

先行研究から導き出せる2つ目の課題は、正課外活動における参加者の主体性形成の過程とその過程を支える実践の構造の解明である。前節で述べた正課外活動に参加する学生の実践を参加者同士の関係性や実践の仕組みに焦点を当てて分析している既存の研究は、活動としてはボランティア活動や学生プロジェクトを対象としている（河井, 2012b; 山本他, 2017; 山本他, 2020a; 山本他, 2020b; 奥本・岩瀬, 2012; 2016）。これらの実践は教職員が関与している準正課活動に分類されるものなので、教職員があらかじめ活動のデザインを行ったり、活動の促進のきっかけを与えたりする形で多かれ少なかれ支援を行っている。その中で、正課外活動における参加者の困難とその解決のために必要な支援について明らかにしている。

その困難の1つは、正課外活動に参加することで参加者が感じる葛藤である。河井（2012b）は、準正課活動に位置付けられるボランティア活動に参加する学生が二重の葛藤を感じていることをインタビューを通して明らかにしている。1つ目の葛藤は、ボランティア活動の方針や、参加者の態度や言動などをめぐる多様な葛藤であり、活動それ自体から生じる葛藤である。第2の葛藤は、ボランティア活動と授業との関係など、外の活動との関係についての葛藤である。「友達はロースクールを目指して勉強一本で頑張っているのに、自分はボランティアもやって何をやっているんだろう（河井, 2012b）」といった葛藤である。つまり「活動を調整し、折り合いをつけることについての葛藤（河井, 2012b）」と言える。これらの2つの葛藤については、学生のプロジェクト活動への参加プロセスについて分析を行った山本他（2017）でも、「プロジェクト運営への不安」「他の活動との両立への不安」という概念化がされており、これらの2つの葛藤が正課外活動に参加する学生が直面する困難であることがわかる。

2つ目の困難として、正課外活動の集団としての組織化や活動への主体性形成の重要性和困難さが指摘されている。時任・久保田（2011）は、正課外活動として行われている高等学校における授業支援のボランティア活動について学習成果に影響を与える要因について分析している。結果として、参加している学生は、上級生との関係や集団に継続的に関わることによって、活動の中心的な役割に変化していく。その過程でチームの一員としての意識が形成される。またこの活動しているチームで共有された認識やチーム内の立場によって、支援先での参加の積極性を高め、学習成果につながっていた。これは、正課外活動の学習成果に集団としての組織化が重要な意味を持っていることを示している事例研究になっている。

また、山本他（2017）は正課外の学習活動における主体性の形成にラーニングコモンズの学習環境がどのような意味を持っているのかを検討している。この中で、山本他（2017）は、特定の大学に設置されている共同学習空間であるラーニングコモンズを事例としてそのラーニングコモンズで取り組まれている学生主体のプロジェクト活動に注目し、そのプロジェクト活動に参加している学生にインタビューを行い、学生たちの参加の過程を調査している。結果として、ラーニングコモンズの学習環境と結びついたプロジェクトへの参加、活動過程を通じた参加度の高まり、プロジェクトへの参加に伴う不安の3つの特徴が確認された。この結果はグループで活動できる物理的学習空間やプロジェクトという制度を学生が認識することや、活動過程での学生同士の関係性の構築によってプロジェクト活動への主体性が形成されていることを示している。

しかし活動を継続するための組織化や主体性の形成は容易ではない。その要因のひとつは社会的手抜きという現象である。社会的手抜きは、社会心理学領域で長年研究されている「個人が単独で作業を行なった場合に比べて、集団で作業を行う場合のほうが1人当たりの努力量（動機づけ）が低下する現象（釘原，2013）」である。プロジェクトベースラーニング（以下 PBL）において、学生同士のグループワークの中で社会手抜きが発生することが指摘されており（西森他，2006；望月他，2007），奥本・岩瀬（2012）は準正課活動での PBL においても、同様に社会手抜きが現れることを確認している。この社会的手抜きの問題は、単に取り組んでいるワークにおける全体の作業力の低下という問題だけではなく、参加者によって参加度に差が出てしまうことによるフラストレーションの問題にも繋がってくる（山本他，2020b）。これは参加者の社会手抜きが増えると、活動における参加者同士の負担が偏り、フラストレーションが増大し、結

果的に学生が活動に参加しなくなってしまうことに繋がっていくことを示しており、これは活動そのものを停滞させてしまったり、活動そのものが終了してしまったりすることにつながる可能性もある。眞崎（2020）はこの正課外活動における主体性形成の問題に関して、主体性の形成を活動との構造との関係で捉えることの必要性を指摘している。

これらの課題を整理すると、正課外活動が継続するためには、参加者が活動の維持に必要な役割を果たすように実践が構造化されていることが必要であるが、これまで研究では適切な実践の構造についての知見が得られていないことが課題になっていることがわかる。したがって、正課外活動における学習の研究の課題の1つは、正課外活動が継続していくために活動の役割を担おうとする参加者の主体性が形成される過程と、それを可能にする実践の構造の解明であると考えられる。本研究ではこのような集団的な活動を成立させるための役割を果たそうとする主体性を共同体的主体性と呼ぶ。すなわち、正課外活動における学習研究の課題の2つ目の課題は、正課外活動における共同体的主体性の形成過程の解明とそれを可能にする実践の構造の解明である。

1. 2. 3 正課外活動における学術的研究に関する学びの検討

第3の課題は、正課外における学術的研究に関する学習活動がほとんど検討されてこなかったことである。大学における学部生の主要な学術的研究活動は正課の授業や卒業論文であり、これらは主にゼミナールを通して学ばれているが、以下では大学における学術的研究に関する学習活動を捉えるためには、正課活動としての学術的研究の学びだけではなく、正課外活動における学術的研究の学びの研究が必要であることを示す。

初めに本研究で焦点をあてるゼミナールの定義について確認する。ゼミナールとは、「研究に根ざした教育の様式であり、研究で繋がった教員と学生の共同体（伏木田，2015）」であり、「確立された知識を受容するのではなく新たに創造しようとする」ことがゼミナールの核になる特徴としてあげられている（伏木田，2015）。ゼミナールは多くの大学で主に正課の教育活動として位置付けられている。また、伏木田（2015）が指摘するように、文系のゼミナールと理系のゼミナールは性質が異なる。文系のゼミナールは授業として位置づけられている一方で、理工系の専門教育は研究室教育として行われていることから、研究室の研究活動にゼミナールが位置付けられている。これらの活動目的が大きく異なることと、本研究で焦点を当てるのが特に文学の自主的ゼミナールであることから、本研究において「ゼミナール」は人文社会科学領域のゼミナールを指

すものとする。

このようにゼミナールは授業を中心に行なっている教員と学生の共同体的活動であるが、その活動には授業外活動を含んでいる。この授業外活動について実証的に検討している数少ない研究に伏木田（2020）がある。伏木田（2020）は、大学卒業者にゼミナールについてのインタビューを行っている。伏木田（2020）では、ゼミナールにおける授業外活動として大きく分けて次の3つが示されていた。1つ目が、授業内の活動を下地とするグループワーク、2つ目が教員ではなく大学院生が主導する文献輪読やゼミナール単位でのイベントの企画、3つ目が遊びと学習の性格が混在する他大学とのインターゼミや交流や研究発表を目的としたゼミ合宿であった。伏木田（2020）はゼミナールを正課活動として捉えているが、この2つ目と3つ目に関して正課なのか正課外なのか、明確な区別が難しいと考えられる。これは、ゼミナールという活動が正課と正課外を明確に区別するのが難しい共同体的な学習活動であることを示している。以上のことから考えると、ゼミナールの活動というのは正課活動に位置付けられながらも、正課外の活動と繋がりながら学習が行われる共同体的な活動であると考えることができる。以上のことから考えると第3の課題は、学部生が正課外で学術的研究をどのように学んでいるのかの解明である。

1.3 自主的ゼミナールを研究することの意義

前節までに示した、①自己目的的な学習を行う正課外コミュニティが成立する仕組みの解明、②正課外活動における共同体的主体性の形成とそれを可能にする実践の構造の解明、③正課外活動における学術的研究の学習過程の解明という3つの課題に取り組むため、本研究では職業的研究者を目指していない学部生が主導的な役割を担っている正課外のゼミナール活動を「自主的ゼミナール」とし、その自主的ゼミナールにおける実践の構造の特徴と、その実践が再生産する過程の解明を目指す。

自主的ゼミナールは、職業的研究者を目指しているわけではない学部生が主導しているという点で、実践において自己目的的な学習が生まれやすいと考えられる。正課外のゼミナール活動であっても、大学教員や大学院生が主導し、学部生も職業的研究者を目指す集団の場合は研究者というキャリアを見据えて学習が行われる可能性があるという点で自己目的的な側面が弱まることも想定される。その点で自主的ゼミナールは実践における自己目的性について検討しやすいと考えられる。また学部生が主導して行う共同

的な研究・学習活動なので、その実践の再生産の過程を解明は、実践を学生がどのように主導するようになっていくのかという参加過程の解明につながっていることから、学生が主導的役割を担おうとする共同体的主体性とそれを可能にする実践の構造の解明につながってくると考えられる。さらに、ゼミナールとして大学院生や教員も参加して学術的探求が行うことから、正課外活動における学術的研究活動の学びを可能にする仕組みについても明らかにすることができる。以上の点から、自主的ゼミナールを対象とした研究は、正課外活動における学習研究にとって意義のある研究対象であると考えられる。

2. 遊戯的学術コミュニティとしての自主的ゼミナール

1の結果から、正課外活動における学習研究の課題として3つの課題であること、その研究課題に取り組むために自主的ゼミナールを研究することの意義が明らかになった。本節では、自主的ゼミナールを捉える視点として遊戯という視点を導入することの必要性を示し、遊戯的学術コミュニティという視点から自主的ゼミナールを捉え、検討することの必要性を示す。

2.1 ゼミナールの遊戯的側面

本研究では自主的ゼミナールにおける実践の構造の再生産と共同体的主体性の形成過程を捉えるために本研究では遊戯²という概念を導入する。以下で詳述するが、遊戯は集合的な自己目的的实践の代表的なものとして長年議論されていることから、自主的ゼミナールの特徴を明らかにするための参照点として有効であると考えられる。また、前節でも参照した伏木田（2020）は、ゼミナールにおける授業外活動の中に遊戯の要素を指摘しており、授業外の活動には教員の方向づけが弱いことも多く、学生の自主的な活動の中に遊戯の要素が入ってくることを指摘している。

以上の指摘もふまえて、本研究では自主的ゼミナールの実践の構造と共同体的主体性の形成過程を解明するために遊戯という視点を導入する。遊戯論ではかねてから学問や議論という営みそのものに遊戯的側面があることが指摘されている。遊戯論において古典となっている Huizinga（1938 高橋訳 1973）では古代ギリシアのソフィストたちの議

² 本研究では、「遊戯」と「遊び」と同じ意味の語として用いる。

論や、プラトンやアリストテレスといった哲学者たちの議論にも遊戯的要素が含まれていることを指摘している。Huizinga (1938 高橋訳 1973) は当時のギリシアにおいて弁舌を競い合っていたソフィストたちの様子について次のように述べている。

高名なソフィストが町に現れることは一つの事件だった。彼らは奇蹟術師のようにまじまじと仰ぎ見られ、闘士に擬えられた。要するに、ソフィストの仕事はまったくスポーツと同じ領域の中で行なわれていたわけである。見物人はその狙いの巧妙な自慢話に喝采し、爆笑した。それは純粹に遊びであって、敵を弁舌の網の中に捉え、敵に「ノック・アウト」の一撃を与えるものだった。いつでも、どんな答えでも間違いにになってしまうよう陥穽仕掛けの質問を持ち出すことが、誇りとされた (Huizinga, 1938 高橋訳 1973)

このようなソフィストたちのやりとりは、特定のルールの中で会話を通して優越を競うという点で遊戯の要素を備えた活動になっていることから、ソフィストたちは互いの主張をぶつけ合う会話を遊戯として楽しんでいたことを示している。

また Huizinga (1938 高橋訳 1973) は同様に中世の大学の学校的活動も遊戯の要素を備えていたことを指摘している。学校の「人々は、各種さまざまな術策や悪知恵で互いに騙し合い、言葉の陥穽や辞句の網をはって相手を引っ掛けよう」(Huizinga, 1938) としており、このような学校の人々の活動はソフィストの行っていた活動と同様であり、また大学生活の中で行われていた儀式や分派の対立などは、競争や遊びの規則を備えていた。さらに、このような大学や学問の性格を、Huizinga (1938 高橋訳 1973) は「学問はその本性として論争的なもの」であり、「論争的なものはまた、闘技的なものと切り離すことはできない」と述べ、学問という営みの遊びの側面を指摘している。

このような Huizinga (1938 高橋訳 1973) の指摘をふまえ、本研究では大学における正課外の学術的研究活動を捉える視点として遊戯の概念を導入を試みる。学部生の正課外の学術的研究活動は、単位の修得や研究者として職業的実践にも関係ない場合、自己目的性が高まることから大学教員や大学院生が主導するよりも学術的研究活動の遊戯としての側面が強く現れる可能性が高いと考えられる。以下では、既存の遊戯論を参照することで、正課外の学術的研究活動を捉えるのに適した遊戯の概念を述べる。

2.2 遊戯的学術コミュニティとしての自主的ゼミナール

遊戯の定義は遊戯論の古典的位置付けである Huizinga (1938 高橋訳 1973) から現代に至るまでに何度も見直されており、現在もまだ議論が続いている。そこで以下では代表的な古典的遊戯論として、Huizinga (1938 高橋訳 1973) と Caillois (1967 多田・塚崎訳 1990) の議論を参照するとともに、近年それらの遊戯論に対して、現代の遊戯を取り巻く状況をふまえて遊戯概念を捉え直している Sicart (2014 松永訳 2019) の議論を参照しながら、遊戯の概念について本研究を進めるにあたり必要な整理をしておく。

Huizinga (1938 高橋訳 1973) は、遊戯を4つの特徴から定義している。①自由な行動②非日常③時間的空間的な分離④固有の秩序である。①は、命令されたり、強制されたりしない、自由な行動という特徴を示している。②は、日常とは分離されており、日常における利害関係からも離れているという特徴を示している。③は、遊びは時間的、空間的に限定されたものであり、特定の時間、空間の中で完結する特徴を示している。④は遊びには、その遊びに固有の規則、ルールが存在することを示している。

これに対して、Caillois (1967 多田・塚崎訳 1990) は、遊戯を以下の六つの6つの特徴から定義している。

- (一) 自由な活動。すなわち、遊戯者が強制されないこと。もし強制されれば、遊びはたちまち魅力的な愉快的楽しみという性質を失ってしまう。
- (二) 隔離された活動。すなわち、あらかじめ決められた明確な空間と時間の範囲内に制限されていること。
- (三) 未確定の活動。すなわち、ゲーム展開が決定されていたり、先に結果が分かっていたりしてはならない。創意の必要があるのだから、ある種の自由が必ず遊戯者の側に残されていなくてはならない。
- (四) 非生産的な活動。すなわち、財産もとみも、いかなる種類の新要素も作り出さないこと、遊戯者間での所有権の移動を除いて、勝負開始時と同じ状態に帰着する。
- (五) 規則のある活動。すなわち、約束ごとに従う活動。この約束ごとは通常法規を停止し、一時的に新しい法を確立する、そしてこの法だけが通用する。

(六) 虚構の活動. すなわち, 日常生活と対比した場合, 二次的な現実, または
明白に非現実であるという特殊な意識を伴っていること. (Caillois,
1967 多田・塚崎訳 1990)

Caillois (1967 多田・塚崎訳 1990) の以上の定義は, Huizinga (1938 高橋訳 1973) の定義と多くの点で一致しているが, (三) の未確定の活動という定義に関しては, Huizinga (1938 高橋訳 1973) にはない新しい視点である.

Huizinga (1938 高橋訳 1973) や Caillois (1967 多田・塚崎訳 1990) は, 遊戯を遊戯以外の様々な活動と比較することで活動のカテゴリーの1つとして定義し, その上で遊戯という活動をさらに分類している. しかし Sicart (2014 松永訳 2019) は, 「遊びを、現実や仕事、儀式やスポーツと対比するつもりはない。というのも遊びはそうしたもののすべてに見出せるものだからだ。遊びは、言語、思想、信仰、理性、神話などと同じように、世界のうちに存在するモードの一種である」と述べ, 活動の種類として遊戯を定義するのではなく, 人間が特有の方法で世界に意味を見出すモードとして遊戯を説明しようと試みている. 言い換えれば, 遊戯は他の活動内容との比較ではなく, 遊戯に参加する人々の世界への関わり方によって特徴づけられると言える. 「遊ぶことは、世界のうちに存在することだ。それは、自分を取り巻いているものを、そして自分が何者であるかを理解する形式であり、他者と関わりあう方法」 (Sicart, 2014 松永訳 2019) である. 本研究で対象とする自主的ゼミナールは, 活動として一般的に遊戯に分類される活動ではなく, その活動の中で参加者によって遊戯な要素が組み込まれている活動であると考えられる. 本研究ではその自主的ゼミナールの実践の構造を分析することを目的としているので, Sicart (2014 松永訳 2019) の遊戯の捉え方を参照することが適していると考えられる.

そのため, 次に Sicart (2014 松永訳 2019) の遊戯の定義を確認する. Sicart (2014 松永訳 2019) は「その時々であり方が変わるという遊びの移ろいやすさに注意を払いながら, 遊びのミニマルな定義」として, 次の7つを遊戯を特徴づける要素として提起している.

第1の要素は, 「遊びは文脈に依存する」 (Sicart, 2014 松永訳 2019) である. Sicart (2014 松永訳 2019) は遊びの文脈は, 遊びを「ルールによって正式に範囲が定められた空間と, 遊びのコミュニティ」であるとする一般に理解されている意味での文

脈より、複雑なものとして提示している。その例として、Sicart (2014 松永訳 2019) はサッカーをあげている。サッカーの規則が定めるサッカーという競技の空間としては、競技規則で認められた空間が定義されている一方で、例えば貧しい地域で人を集めてやるサッカーの試合と、裕福な地区で人を集めてやるサッカーの試合は、その会場の違いだけではなく、試合というものの重みが異なっていたり、結果としてルール解釈やプレイスタイルも異なっている可能性もある。Sicart (2014 松永訳 2019) の述べる遊びの文脈とは、このようなそれぞれの活動の個別の文脈である。Sicart (2014 松永訳 2019) は「遊びの文脈は、遊びを成り立たせるのに必要な事物、人、場所のネットワーク」であると述べた上で、この遊びの文脈の特徴としてルールについて述べている。

「ルールは、遊びの文脈を作り上げるとともに、それが遊びの文脈であるという理解を共有することを可能にする形式的な道具」(Sicart, 2014 松永訳 2019) である。つまりルールによって遊びの文脈は生まれやすくなり、ルールによって遊びの参加者はその活動が遊びであることを認識することになる。一方で、ルールは遊びの文脈の要素の一つでしかない(Sicart, 2014 松永訳 2019)。遊びの文脈は、ルールに加えて、遊ぶという明確な意志³つまり遊戯的態度が必要になる(Sicart, 2014 松永訳 2019)。ルールとそれに参加するという意志があって、遊びの文脈が形成されることになる。

第2の要素は、「遊びはカーニバル的なもの」(Sicart, 2014 松永訳 2019) である。Sicart (2014 松永訳 2019) は中世のカーニバルにおいて一般の人々が風刺やユーモアで自分を表現することが、カーニバル期間中のみ権力機構によって認められていたこと挙げるとともに、その笑いによって批判的で自己意識を持った個人が生まれていたことを指摘している。その上でカーニバルを、権力という秩序と批判という混沌の間の緊張関係を笑いという形で釣り合いを取ろうとしているものとして捉えている。Sicart (2014 松永訳 2019) はこのようなカーニバルの理解に基づいて、遊びを秩序と混沌の釣り合いを取ろうとする特徴を持っているという点で、カーニバル的であると考えている。Sicart (2014 松永訳 2019) は例として、レゴブロックを積み上げる遊びについて述べている。Sicart (2014 松永訳 2019) は、何の意図も計画もなくレゴブロックを積み上げているときに生まれる、崩れるところを見たいがためにできるだけ高くブロック

³ Sicart (2014 松永訳 2019) の遊戯的態度という語は、Suite (2005 川谷・山田訳 2015) の「ゲーム内部的態度 (lusory attitude)」を参照している。

を積み上げたいという誘惑について語っている。このブロックを積み上げ、自ら崩すという遊びは、ブロックを積み上げていくという秩序と、崩してしまう混沌の間の揺れ動きを遊ぶ行為として考えられ、カーニバル的な秩序と混沌の釣り合いを遊びの形で具現化していると指摘している (Sicart, 2014 松永訳 2019)。

第3の要素は、「遊びは流用的」 (Sicart, 2014 松永訳 2019) である。「遊びはそれが生じる文脈を乗っ取って成り立つものであり、そうした文脈によってあらかじめ成り行きが完全に決められることはありえない」 (Sicart, 2014 松永訳 2019)。これは遊びに様々な道具や場所が用いられる場合に、その場所や道具がもともとどのような意図でデザインされているかは関係なく、遊びの参加者は場所や道具に遊びの文脈に応じた意味づけを行うということである。例えば、子どもが高層マンションの中でかくれんぼの遊びをすることを考えてみれば、そのときマンションの各フロアや非常階段、エレベーターはもともと想定されている住民が各部屋まで移動するための道具ではなく、鬼から逃げるための経路であり、隠れる場所として意味づけられることになる。これが Sicart (2014 松永訳 2019) の述べる「流用」である。

第4の要素は、「遊びは攪乱的」 (Sicart, 2014 松永訳 2019) である。これは第3の要素と関連していて、遊びが流用によって場所や道具の意味を変えてしまうとき、元の文脈を破壊してしまうことを指している。先程の例であればかくれんぼに夢中になるあまりに、住民を驚かせたり、住民の移動を阻害したりする可能性があるという点で、元の場所や道具を攪乱してしまう。またこの性質は、ギャンブルという遊びに没入しすぎて生活全体が阻害されていくギャンブル依存にも当てはまり、遊びの危険な側面でもある。

第5の要素は、「遊びは自己目的的」 (Sicart, 2014 松永訳 2019) である。「遊びはそれ独自の目的を持ち、それ独自の区切られた時空間と終了条件を持った活動」 (Sicart, 2014 松永訳 2019) である。Sicart (2014 松永訳 2019) も指摘しているように、これは Huizinga (1938 高橋訳 1973) や Caillois (1967 多田・塚崎訳 1990) とも共通しており、従来の遊びに対する見解と共通するところがある。しかし Sicart (2014 松永訳 2019) はこれまでの見解と異なる点として、自己目的的な遊びの境界は、厳密に定められているわけではないことを指摘している。これは、遊びは遊びの文脈の中では自己目的的であるが、遊びをする目的、遊び活動の影響範囲をどこまで広げるかはプレイヤー間の取り決めで変化し、それによって自己目的的な性格の扱いが変わってくるか

らである (Sicart, 2014 松永訳 2019) . 例えばスポーツを考えてみても、テニスのプレイヤーはテニスのプレイ中にテニスをプレイすることそのものが目的だが、これは同時に健康増進が目的になる場合もあるし、プロテニスプレイヤーの場合、試合に勝って賞金を得ることも同時に目的になっている場合もあり得る。これはテニスをプレイする環境が変化することによって、遊び以外の文脈が重なってくるからであると考えられる。この文脈の重なりによって、遊びは自己目的的であると同時に、他の目的をもつ場合もある。

第6の要素は、「遊びは創造的」 (Sicart, 2014 松永訳 2019) である。遊びは、その遊びのルールを受け入れるとともに、そのルールの範囲内で、プレイヤー自身のニーズや個性、あるいはプレイヤーのコミュニティに従って行為することである (Sicart, 2014 松永訳 2019) . これは遊びがルールの中でプレイヤーが創造活動を行っていることを示している。Sicart (2014 松永訳 2019) が例に挙げているのは、ゲームプレイヤーの戦術の創造である。ゲームをプレイするときにプレイヤーは戦術を用いるが、「戦術は、ゲームを遊ぶという活動の中で、そのゲームをその場その場で創造的に解釈することである」 (Sicart, 2014 松永訳 2019) .

第7の要素は、「遊びは個人的」 (Sicart, 2014 松永訳 2019) である。これは他の人と遊んでいても、遊びの効果が個人のうちに生じるものであり、遊びが遊びとしての意味をもつのは、「個々人が世界を経験する際の足場になるとき」 (Sicart, 2014 松永訳 2019) である。つまり個々人が特定の活動を遊びとして意味づけることによって遊びになるのであって、それは個人的なものになっていることを示している。

本研究では、以上に示した Sicart (2014 松永訳 2019) の遊戯の7つの要素を、遊戯の特徴として参照する。これらの7つの要素を必要に応じて参照し、自主的ゼミナールの特徴を明らかにすることによって本研究の対象となるGゼミがどのような遊戯的特徴を持った実践なのかを明らかにできると考えられる。同時に、それによって研究者や正課で行われる学術研究活動との違いもより明確になると考えられる。

以上の整理から、自主的ゼミナールの実践の構造の特徴と、実践の再生産過程の解明のために、Sicart (2014 松永訳 2019) が述べている遊戯の特徴を参照することの有用性が確認された。そこで本研究では、自主的ゼミナールを、遊戯的特徴をもった学術的研究活動のコミュニティ、すなわち「遊戯的学術コミュニティ」として捉え、その実践の構造的特徴を明らかにするとともに、実践の構造が再生産する過程について明らかに

することを目指す。

3. 本研究の目的：自主的ゼミナールの遊戯的特徴と遊戯的学術コミュニティとしての再生産過程の解明

ここまでの議論を整理し、本研究の目的を改めて確認する。本研究では、正課外活動における学習に関する先行研究から、①正課外活動における自己目的的な学習の可能性、②正課外活動における共同体的主体性の形成とそれを支える実践の構造、③正課外活動における学術的研究の学習過程の解遊戯的特徴をもった学術研究活動のコミュニティ＝明という3つの課題を明らかにし、その課題の解明のために、自主的ゼミナールにおける実践の構造の遊戯的特徴を明らかにするとともに、実践の構造が遊戯的学術コミュニティとして再生産する過程の解明が必要であることを述べた。さらに、その解明のために遊戯という視点の導入の必要性を示し、自主的ゼミナールを遊戯的学術コミュニティとして捉えることを提起した。

以上のことから、本研究では、自主的ゼミナールの実践の構造における遊戯的特徴を解明するとともに、その実践の構造が遊戯的学術コミュニティとして再生産する過程を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ 理論的視座：実践共同体論

前章までに述べたように本研究では、自主的ゼミナールの実践の構造における遊戯的特徴を解明するとともに、その実践の構造が再生産する過程を解明することを目的として、自主的ゼミナールの1つであるGゼミへの参加者の参加過程とそれを支える実践の構造を明らかにする必要がある。そのため、本研究では、学習を実践への参加過程として捉えることで、実践の構造と参加過程の関係を分析することを可能にする理論的視座として Lave & Wenger (1991 佐伯訳 1993) , Wenger(1990, 1998)で示されている実践共同体論を援用する。

実践共同体論は、学習を知識やスキルの習得だけではなく、実践における参加者の意味世界の変化と実践における立ち位置の変化という2つの側面の変化として捉えることで、実践への新しい参加者が実践の一員となっていく過程を捉えることができる理論的視座である。また新しい参加者が実践の一員となっていくことは、その実践が再生産され、継続していくことにもつながっている。実践共同体論は、個人と集合的な実践の相互構成的プロセス (Wenger, 1998) に焦点を当て、新規参加者の参加過程とそれを支える実践の構造を分析する。具体的には、実践の参加者の他者との関係や、実践で使用される道具や制度、ルール、物理的環境との関係の変化を捉えていくことで参加過程を分析する。その分析によって実践の再生産の過程を明らかにすることができる。この点で、Gゼミの参加過程とそれを支える実践の構造を分析するのに適した理論的視座であると考えることができる。

また、実践共同体論は、Sicart (2014 松永訳 2019) の遊戯の捉え方と現象を捉える視座として親和性が高いという点でも本研究に適した理論的視座であると考えられる。前章の2でもあげたように Sicart (2014 松永訳 2019) は、遊戯の特徴の第1として文脈的という特徴をあげており、「遊びの文脈は、遊びを成り立たせるのに必要な事物、人、場所のネットワーク」(Sicart, 2014 松永訳 2019) であると述べている。同時に、遊戯の第7の特徴として個人的という特徴を挙げており、個人が特定の活動を遊戯として意味づけることによって遊戯として成立すると述べている。これらのことから考えると、明確には述べられていないが Sicart (2014 松永訳 2019) は、遊戯を活動における人々や事物の関係性と個人の意味づけの集合的現象として捉えている点で関係論の立場

に立っていると考えることができる。これは、実践共同体論においても同様で、学習を個人と集合的な実践の相互構成的プロセス（Wenger, 1998）として捉えている点で、関係論的な立場に立っている。以上の点から考えると、実践共同体論は遊戯的学術コミュニティの再生産過程の分析に適した理論的視座であると考えることができる。

しかし、詳しくは後述するが実践共同体論は実践における参加者の変化に関して、参加者それぞれの参加の軌道进行分析することに焦点を当てていることから、実践の再生産のために必要となる実践における様々な役割に向かう主体性を捉えるためには分析概念が不十分なものになっている。そこで、本研究では分析概念として、同様に関係論の立場から提起されている主体性概念としてエージェンシー（Callon, 2004 川床訳 2006）を援用する。

以下では、実際に分析に使用する各概念の詳細を述べる。はじめに実践の構造进行分析する概念について述べ、次に参加過程进行分析する概念について述べる。最後に、主体性进行分析する概念としてエージェンシー概念について述べる。

1. 実践の構造进行分析する概念

本研究では、実践共同体論において提示されている実践の構造を捉える概念として以下の4つの概念を用いる。

1つ目は、実践の布置(Constellation of practices)（Wenger, 1998）である。この概念は、複数の実践の関係性を捉えるための概念である。実践は単独で存在しているわけではなく、隣接する実践と関係し合いながら存在している。また、この布置は重なり合っており、1つの実践の共同体が、幾つもの布置の一部になり得る。Wenger（1998）は布置を形作るものは数多くあることを述べているが、代表的なものとして以下のものを挙げている。歴史的ルーツ、行っている事業の関連性、同一の機関への所属、直面している状況の類似性、共通のメンバーの存在、人工物の共有、地理的な近接性、談話の重なり、資源獲得の競争関係である。この概念を分析概念として用いることによって、自主的ゼミナールとそれを取り巻く様々な実践、例えば正課の授業や卒業論文、教員や大学院生が参加する学会などの公的な学術研究活動との関係などが明らかになると考えられる。

2つ目は、相互の従事（mutual engagement）（Wenger, 1998）である。相互の従事とは、実践における参加者同士の相互の関わり合いである。実践共同体は単に所属が

同一である人々の集団ではない。実際に実践において参加者同士がどのように関わっているのかを分析することによって実践の特徴が明らかになる。相互の従事は、参加者同士の具体的な関わり合いに焦点を当て、その実践に特徴的な相互行為のパターンを明らかにするための概念となっている。自主的ゼミナールを分析する際には、相互の従事に注目することによって、参加している学部生同士の関わりあい方のほか、学部生と大学院生の関わりあい方、学部生と顧問の教員の関わりあい方など、様々な場面を分析することが可能になり、それによってGゼミの特徴が明らかになるという点で、有用な概念であると考えられる。

3つ目は、共同の事業（joint enterprise）（Wenger, 1998）である。共同の事業とは、特定の実践共同体における集団的な活動によって達成される結果である。Wenger（1998）は共同の事業について3つの特徴を挙げている。第1に、共同の事業は相互の従事という参加者同士の関係性の集合としての実践共同体における集合的な交渉の結果である。第2に、この事業は事業を追求する過程で、参加者によって定義される。第3に、この事業は単に目的ではなく、実践に不可欠な参加者相互の責任関係において生まれる。つまり、共同の事業という概念は、参加者同士の集合的な関わり合いの過程、交渉の過程に焦点を当てるとともに、その関わり合いの中で生まれる参加者同士の責任関係に焦点をあてるものである。この概念によって、Gゼミにおいて参加者が相互の関わりあいの中で何を達成し、その達成のためにどのような交渉が行われ、どのような関係性がその達成を支えているのかが明らかになる。それによってGゼミの実践の構造が明らかになるとともに、その構造を支える参加者同士の関係性についても明らかになると考えられる。

4つ目は、共有されたレパートリー（shared repertoire）である。共有されたレパートリーは、共同体が生み出すルーティンや言葉、道具、方法、物語などの資源のことである。言葉や道具、制度などの様々な人工物は、実践において人々の関わりあいの中で歴史的に形成されているものであり、同時に人々の関わりあいによって、その意味を変えていくものでもある。どのような資源が用いられるのか、また用いられている資源がどのように意味づけられているのかについて明らかにすることは、特定の実践の特徴を明らかにすることにつながっている。自主的ゼミナールにおいても、Gゼミの輪読においてどのような言葉や方法が使用され、どのような資料が使用されるのか、それらの資源がどのように用いられているのかを明らかにすることで、輪読会の特性がより一層明

確になると考えられる。

2. 実践への参加過程を分析するための概念

次に、実践への参加過程を分析する概念について確認する。1つ目は、知識とスキルである。ここでいう知識とスキルは、特定の実践に参加し関与することで理解し得る「共同体の実践を構成しているものが何かについて一般的な全体像（Lave & Wenger (1991 佐伯訳 1993)）」であり、具体的には実践に誰が関与しているのか、何をやっているのか、日常生活はどのようなものか、古参者はどのように振る舞うのかといった知識である。実践共同体論では、知識やスキルをこのような参加過程において実践における関係性から形成されるものとして考えるので、実践の構造の分析とも深く関係している。

2つ目は、実践へのアクセスと透明性である。実践へのアクセスとは、参加者が、実践における様々な活動や古参者たち、情報、機会、資源に到達することができるかを示した概念である（Lave & Wenger, 1991 佐伯訳 1993）。実践への新参者は、その実践に固有のやり方で実践における様々な要素アクセスするようになっていく。例えば、早い段階からアクセスできる情報や機会もあれば、古参者との一定の関係を築かないとアクセスできない資源があるという場合もある。それは古参者の築いている参加者同士の関係性や新参者に求められる知識やスキルなど、その実践の構造と関わってくる。実践の構造によって新参者がアクセスできる領域は変わってくるとともに、そのアクセスできる領域の変化の仕方も同時に変わってくる。同時にそれはその実践に固有の参加の軌道を生み出していく。

またそのアクセスの変化によって生まれるのか透明性の変化である。透明性は、人工物などの実践において生まれる様々な意義への参加者の理解に関わる概念である。透明性は可視性と不可視性という2つの側面から成っている（Lave & Wenger, 1991 佐伯訳 1993; Wenger, 1990）。なんらかの職業的な実践において必要な道具があったとして、その実践に参加するうちに、新参者がその道具を使用する古参者の様子を見ることができるようになることによって、その道具の意味が新参者にとって可視化されることになる。このとき、同時に古参者の道具を使用するスキルも可視化されることになる可能性もあるし、また新参者がこの道具を使用するときにアドバイスを求める人間として古参者は可視化される可能性もある。このように可視性は、参加者の意味世界の変化として

記述されることになる。しかし、同時に何かが可視化されることは別の何かが不可視化されることにもなる。この新参加者が道具の使用について未熟であるうちは、古参加者は道具を使用するときにアドバイスを求める人間として可視化されるが、例えば道具が使用できるようになると道具の意味や利用価値について可視化される一方で、アドバイスを求める相手としての古参加者は不可視化される。このように可視化と不可視化は常に表と裏の関係にあり、同時に変化していくことになる。自主的ゼミナールにおいても、アクセスと透明性に焦点を当てることで、そこで行われている学術的活動に新参加者がどのようにアクセスし、それによってどのように意味世界が変化していくのかを明らかにすることができる。また実践の構造の分析と合わせることで、どのような実践の構造によってアクセスの変化が可能になるのかを分析することができるため、アクセスと透明性の概念は、参加者が自主的ゼミナールの一員になり再生産していく過程について明らかにすることに有用な概念であると考えられる。

3. 共同体的主体性を分析する概念としてのエージェンシー

遊戯的学術コミュニティにおいて、どのように実践が再生産されるのかを解明するためには、実践における役割を担おうとする主体性、すなわち共同体的主体性がどのように形成されるのかについて明らかにする必要がある。本節ではそのために必要な概念について検討する。

実践共同体論において、共同体的主体性は十分に概念化されていない。これは、実践共同体論においては、共同体的主体性が、実践に参加し続けることによって必然的に形成されるものとして捉えられているからである。Lave & Wenger (1991 佐伯訳 1993) では、実践共同体論における参加のプロセスとして正統的周辺参加という概念を提起している。これは、実践共同体に参加する新参加者が、古参加者に認められるという正統性ととともに、実践に対する限定的な関与という意味で周辺の立ち位置から参加し、徐々に実践に深く関与する十全的方向に向かっていく参加過程を概念化したものである。この正統的周辺参加において共同体的主体性は、「正統的周辺参加は円熟した実践の場におけるその位置によって動機づけられて向心的方向に移動する (Lave & Wenger (1991 佐伯訳 1993))」と述べられ、さらに「増大していく参加の使用価値によって、さらに、新参加者の十全的实践者になりたいという欲求によって、動機づけられる (Lave & Wenger (1991 佐伯訳 1993))」と述べられている。これは実践においてなんらかの役割を果た

す共同体的主体性は、参加し続けることによって必然的に形成されるものとして考えられていることを示している。Lave & Wenger (1991 佐伯訳 1993) や Wenger (1990; 1998) の実践共同体論は、徒弟制などの職業的実践をモデルにして構築されていることから、実践から離脱することが用意ではないことが前提になっていることから参加し続ける事による役割を担うことは必然的なものとされているのだと考えられる。そのため十全的方向に進む参加者の困難や葛藤を分析するプロセスについての概念化が十分でなく、実践における役割を果たそうとする主体性に関して分析する概念が用意されていない。しかし、本研究の自主的ゼミナールの分析においてはこれらの実践共同体論の前提に当てはまらない可能性が高い。職業的実践では社会的責任や経済的事情による制約が参加し続ける前提として存在すると考えられるが、自主的ゼミナールにはそのような共通するような前提は存在せず。自主的ゼミナールの内容や種類によっても状況は変わるが、本研究で対象とする正課外で行っている自主的ゼミナールに事情によってやむなく参加している参加者はほとんどいないのではないかと想定される。そう考えた時、自主的ゼミナールの共同体的主体性を分析するためには、参加者が実践における役割を担いたいという欲求や、その役割とどう関わるのか、またその欲求や関わりの形成がどのような参加の過程で現れるのかについて分析するための概念が必要であると考えられる。

そこで、この概念の不足を補うために、本研究では、エージェンシー (agency) の概念を援用する。エージェンシーとは、「行為し、考え、感情を経験する全ての存在物のキャパシティ (能力、可能性、素質) (Callon, 2004 川床訳 2006)」である。上野他 (2014) はこの定義を「何かが足りないとか欲しいと感じたり、何かができる。したいと思ったり、プランを立てたり、そのように感じ、考える主体的な判断、欲求、ニーズをもつ能力」と説明している。さらに上野他 (2014) は、Callon (2004 川床訳 2006) を参照しながらエージェンシーが「特定の人々とモノからなる社会・技術的アレンジメントによって、形成されたり、存在している」と述べている。この社会・技術的アレンジメントとは、人工物とそれと関わる人々がつくりあげるハイブリットな社会的空間である。このエージェンシーと社会・技術的アレンジメントの関係について、上野他 (2014) は、ソーシャルメディアの一つである LINE を事例にして次のように説明している。

常時、友達と繋がっていたい。作業中に励ましあいたい、困った事があつたらすぐに問い合わせたい、何かをやったら仲間内で即時に自慢したいという欲求

は、LINE と友達がつくり上げるハイブリッドな社会的空間、あるいは、それに類したものがあってこそ出現するものである。つまり、こうしたことをしたいという主体的な欲求や判断は、LINE と友達、あるいはそれに類した社会・技術的アレンジメントがあって初めて出現するのである（上野他, 2014）。

つまり人間と人工物の社会・技術的アレンジメントを分析することによって、エージェンシーを捉えることができる。この社会・技術的アレンジメントと実践共同体という概念は、人間と人工物のダイナミックな関係性である点で共通点がある。ソーヤー（2006）は、Callon（2004 川床訳 2006）を参照しながら実践共同体を「実践のテーマ、知識、空間、装置、社会組織といったものが、分かちがたく一体化したハイブリッドな集合体」と述べ、この2つの概念の類似性を指摘している。以上のことから考えると、実践共同体への参加過程における共同体的主体性の形成を分析するためには、参加過程における参加者と人工物の関係性のダイナミックな変化を捉え、その中でどのようなエージェンシーが形成されるのかを明らかにすれば良いと考えられる。したがって本研究では、実践共同体論を視座とするとともに、エージェンシー概念を援用し、共同体的主体性を分析する。

Ⅲ 研究方法と対象：Gゼミのエスノグラフィ

IとIIの議論によって、本研究の目的は自主的ゼミナールの実践の構造における遊戯的特徴を解明するとともに、その実践の構造が再生産する過程を解明することであり、その解明によって正課外活動における学習研究に貢献することであることを述べた。またその解明のための理論的視座として実践共同体論を用いるとともに、エージェンシー概念を援用することを示した。

本章では、研究目的の達成のためにどのような対象に対してどのような研究方法を用いるのかを明らかにする。序章でも述べたが、本研究は自主的ゼミナールの1つであるGゼミを対象とする。また実践の構造の遊戯的特徴と、実践の構造の再生産過程を解明するために、実践の文脈を生かしながら実践の構造と参加者の変化について記述できる方法としてエスノグラフィを採用する。以下では、はじめに研究フィールドとしてGゼミについて説明した後、研究方法としてエスノグラフィの調査方法と分析手順について説明する。

1. 研究のフィールド：自主的ゼミナールとしてのGゼミ

1.1 フィールドの選定理由

本研究のフィールドは、国内にあるA大学教育学部の学生を中心として正課外で源氏物語を輪読している自主的ゼミナール、Gゼミである。Gゼミを対象とした理由は、3つある。第1に、Gゼミの活動が正課外の活動であり、大学の単位修得と直接的な関係がない活動であるからである。第2に、活動の方向性や運営に関して学部生が決定権をもち、明確に学部生が主導しているゼミナールであるからである。後に詳述するがGゼミにおいて顧問の教員は活動に対して限定的な関与を行うのみで、一部の大学院生が活動に対して支援を行うが、あくまでも主導するのは学部生である。第3に、学部生の多くが大学院に進学するわけではなく、大学院に進学したとしても博士課程に進み職業的な研究者を目指すものはほとんどおらず、多くの参加者が学部生の時のみ参加する活動であることである。

以上のGゼミの活動の状況をふまえて考えると、本研究で焦点を当てる自主的ゼミナールは、職業的研究者を目指していない学部生が主導的な役割を担っている正課外のゼミナールなので、Gゼミはこの条件に合致しているフィールドであると考えられる。

1.2 源氏物語を輪読する自主的ゼミナール：G ゼミ

次に、研究のフィールドとなるGゼミの概要を述べる。はじめにGゼミを取り巻く環境として、Gゼミに参加する学部生が所属しているA大学について説明するとともに、大学において正課外で行われている各種のゼミナールの状況について述べる。

1.2.1 Gゼミを取り巻く環境：A大学における正課外のゼミナール

Gゼミに参加する学生が所属しているA大学の教育学部では、人文社会科学の研究領域を中心に様々な研究領域において正課外のゼミナールが開催されており、この正課外のゼミナールをA大学では「自主ゼミ」と呼んでいる。ただ、研究領域ごとに「自主ゼミ」の規模や運営方法、学生や教員の関わり方は異なっており、参加を開始する学年についても異なっている。正課外で行われているゼミナールであることだけが共通しており、そのあり方は多様で、教員が実質的に主導し、教員の講義が中心となっている「自主ゼミ」もあれば、教員がほとんど関与せず、参加もしないという「自主ゼミ」もある。参加者に関しては、「自主ゼミ」は研究テーマごとに開催されており、基本的にはそのテーマに関心を持つ学生が参加しているので、そこに参加する学生は自ずとその研究領域に近い専攻の学生になっている。例えば、文学研究の「自主ゼミ」であれば、教育学部に所属する国語専攻の学生が参加しており、歴史学の「自主ゼミ」であれば、社会専攻の学生が参加しているといった状況である。

本研究で対象とするGゼミは、源氏物語の輪読を主な活動としている「自主ゼミ」であり、国語専攻の学生が多く参加している。参加しているのは、初等教育の国語専攻の学生と中等教育の国語専攻の学生が中心である。ただし、あくまで正課外のゼミナールなので、Gゼミでは極少数であるが他専攻の学生も参加している。国語専攻の学生が中心となって参加する「自主ゼミ」は数多く開催されており、万葉集、中世文学、近世文学、明治時代文学、国語教育、日本語学、古辞書などのテーマで開催されている。これらの「自主ゼミ」は、サークル活動や部活と同様に参加は任意なので、国語教育専攻であっても参加している学生としていない学生がいる。また複数の「自主ゼミ」に同時に参加する学生も珍しくはない。文学、国語関係の「自主ゼミ」は活発に活動している団体が多く、サークル活動や部活動と同様に4月から1年生に対して「自主ゼミ」の先輩による説明会や見学会、勧誘活動が行われ、1年生から参加可能な「自主ゼミ」も多い。

したがって、多くの国語教育専攻の学生が「自主ゼミ」の存在について認識しており、

Gゼミの参加者も、Gゼミ以外の「自主ゼミ」の存在を認識しており、その中からGゼミを選択して参加している。

1.2.2 「自主ゼミ」としてのGゼミの特徴

次に「自主ゼミ」としてGゼミがどのような特徴をもっているのかについて述べる。はじめに正課との関係について述べる。すでに述べたようにGゼミの活動は正課外のゼミナールなので、参加によってA大学を卒業するための単位を修得することはできない。Gゼミには顧問の教員として笠井が参加している。笠井は、A大学の国語専攻の教員であり、古典文学、特に源氏物語を専門とする文学研究の世界でも著名な研究者である。笠井は、制度的には顧問として大学における学生の正課外活動の管理責任者としての役割を担っているが、実際にはGゼミの方針の決定、輪読会のマネジメント、新人の教育など日常の様々な運営は学生が担っていた。

笠井はA大学の学部生の正課授業においても古典文学や源氏物語に関する専門科目の授業や、源氏物語を中心とする古典文学研究の卒業論文を指導する演習授業を担当している。これらの成果の授業とGゼミの間には、その活動の内容に関して制度的なつながりも、慣習的なつながりも存在していない。例えば、笠井の特定の授業や演習の授業を受講していないとGゼミに参加できないといったことはなく、また同時にGゼミに参加していないと笠井の担当する特定の授業や演習に参加できないといったこともない。さらにGゼミに参加していることによって演習や卒業論文の指導を笠井から受けることが求められることもなく、笠井の演習の授業を受講したり卒業論文の指導を受けているからといって、Gゼミへの参加を求められることもない。これは制度的にも慣習的にも相互に参加が前提になることはない。また大学院の進学にあたって、大学院で笠井の指導を受けるために、学部生の時にGゼミに入っていることは前提とされておらず、大学院への進学を勧められることもないようだった。

以上のように笠井の正課の科目や大学院への進学とGゼミへの参加の間には相互に制約はなかった。ただ、結果としてGゼミのメンバーが笠井の卒業論文の指導を受けることを選択したり、笠井の大学院の研究室に進学することはあった。今回の調査期間においては、3年生7名中4名が卒業論文の執筆につながる笠井の演習の授業を受講しており、4年生の3名中3名が、笠井の卒業論文の指導を受けていた。

2. 調査方法と期間：

本研究では、Gゼミの実践の構造の特徴を解明するとともに、その実践の構造が再生産する過程を分析対象とする。そのためには再生産を可能にしている実践の構造を明らかにする必要があるため、新規参加者の参加過程とその参加を支える実践の構造を解明する必要がある。したがって研究方法としては、新規参加者の参加過程を実践の文脈をふまえた上で参加者の認識や行動の変化や参加者同士の関係性、実践全体の構造を捉えるのに適した方法として Emerson et al (1995 佐藤他訳 1998) を参考にエスノグラフィを採用する。具体的には筆者自身がGゼミの実践への参与観察を行うとともに、新たにGゼミに参加する新参加者である1年生とその指導に関して中心的な役割を担う3年生と大学院生を対象に半構造化インタビューを行った。

調査に際しての倫理的配慮に関しては、調査対象者全員に書面にて承諾をとり、本稿の記述においても参加者の氏名を仮名に変更し、個人が特定されないように配慮した。また調査対象人数が少ないことから調査年が明らかになることで個人が特定できる可能性があるため調査年を201A年として不明確化した。調査に入る際に、Gゼミの構成員の集まる場で研究内容について調査依頼書に基づいて説明を行った上で、Gゼミの輪読会に継続的に参加している者全員に対して調査承諾書への署名を依頼した結果、全員から承諾を得られた。なお、一時的な見学者は調査対象としなかったので承諾は依頼しておらず、データも収集していない。

また調査の間、筆者は当初から調査者という立場をゼミ構成員に明示し、参与観察を行った。はじめは調査者というGゼミの構成員の外部にいる者として参加していたが、時間を経るにつれ、Gゼミメンバーにとって調査が行われていることが日常の状況になっていった。その過程でGゼミの中に筆者から調査を受けるという実践が組み込まれ、筆者はGゼミの実践のなかでGゼミの研究をしている人という立ち位置でGゼミの準構成員のような立場で認識されるようになった。これによって合宿など公式の場でOBOGや顧問の教員とともに挨拶をするよう求められるようになった。また準構成員の立場を得たことや学生の参加者とのラポールを形成したことによって学生同士の飲み会など、ゼミのインフォーマルな活動にも参加することが可能になった。

調査期間は、201A年4月から201A年9月までの6ヶ月間、1週間に1回、約90分間のゼミの場をはじめ、8月に行われた5泊6日の合宿、合宿後に行われる秋の集中講読など、次節で述べる各種の活動で52日間の参与観察を行った。またその後、ゼミの場など、

議論の場での参与観察の際には可能な限り音声を IC レコーダーで録音した。参与観察の結果は, Emerson et al (1995 佐藤他訳 1998) を参考にフィールド・ノートを作成した。また, インタビューは 201A 年から新しく参加し始めた学部 1 年生 8 名と, 参与観察の結果, 新しい参加者である 1 年生に対して解釈方法の指導を行うとともに Gゼミの実践の運営を担っていた学部 3 年生 7 名と大学院生修士課程 1 年 1 名を対象に 1 人あたり 60 分～90 分, 個別に半構造化インタビューを行い, 追加の必要が認められた 1 年生 7 名と 3 年生 2 名に対して焦点を絞った内容でさらに 1～2 回, 60 分～90 分の個別のインタビューを行い, その音声を IC レコーダーに録音した。

また輪読会では, 使用する資料や書物などテキストが記載された人工物が重要な意味を持っていることから, Gゼミにおいて使用されている書籍などの印刷物, ゼミのメンバーが作成するレジュメなどの文書, 参加者間の連絡で使用しているメーリングリストで流れてくる電子メールなど, 電子的文字資料も可能な限り収集した。

3. 分析手順

本研究は Gゼミのエスノグラフィを作成するため, 観察データ, インタビューデータ, 実践で使用される文字資料を使用し, 統合的に分析する。はじめにフィールド・ノートの記述から, 繰り返される Gゼミの活動のパターンを抽出し, 整理し, 実践の概要と実践の構造に関する説明を作成した。その後, 文字起こししたインタビュー内容を合わせて, 1 年生の参加過程における特徴や, 参加過程における意味形成を記述した。その後それらの分析を統合してエスノグラフィを記述した。なお, 以下の分析結果において示す事例は通し番号をふり, 各事例の末尾に括弧書きでデータを取得した日付と取得方法について記載している。例えば (201A0611FN) であれば, 201A 年 6 月 11 日にフィールドノートに記載したデータを元にした事例を示している。データを取得した方法に関しては, 参与観察の結果として記録したフィールドノートの場合は「FN」, 参加者に個別に行った半構造化インタビューの場合は「インタビュー」と記載し, インタビューの場合, 対象の仮名と学年を記載する。

なお分析は, 次章より分析 1～3 の 3 つのパートに分けて記述し, 最後に分析結果全体のまとめを述べる。

IV 分析 1 : Gゼミの自己目的性と学術的研究方法の流用

分析 1 は、実践の布置 (Wenger, 1998) の概念を参照し、Gゼミの輪読会の概要を記述するとともにGゼミと隣接する実践との関係性を明らかにするとともに、その遊戯的特徴を解明する。隣接する実践とは、Gゼミの参加者が参加している別の実践を指し、本研究においては、学部生が参加する正課の授業や演習、卒業論文の執筆、大学院生や顧問の教員が参加する学会の活動などの公的な学術研究活動である。Gゼミの実践が、正課の授業や学会活動などの職業的研究者が関与する学術的研究活動とどのような関係にあるのかを明らかにするとともに、Sicart (2014 松永訳 2019) の述べる自己目的性と流用という遊戯の特徴を参照し、Gゼミの実践の特徴を検討する。

はじめに、Gゼミ内で行われている実践の概要を示すとともに、実践の主要な活動である輪読会を学部生が主導していることを示す。次にこの輪読会が、A大学の授業や卒業論文の実践といった正課活動や、大学院生や顧問の教員が所属している学会活動の準備といった位置付けとして従属しているわけではなく、Gゼミ独自の目的を有していることを示す。その上で、Gゼミの自己目的的でありながら学術的研究方法を流用する、遊戯的特徴について述べる。

1. 学部生が主導する輪読会としてのGゼミ

1.1 Gゼミの概要

本節では、フィールドノートの記述をふまえ、Gゼミの実践の中で繰り返し行われる輪読会を中心にGゼミの実践の概要を述べ、Gゼミがどのような集団なのか、主にどのような活動を行なっているのかについて明らかにする。GゼミはA大学の大学生が正課外に参加する自主的ゼミナール活動である。Gゼミに参加しているメンバーは、学部の1年生から4年生、大学院修士課程の学生、さらにOBOGと顧問の教員で構成されている。学部生は国語教育を専攻する学生が多くを占めているが、一部別の専攻の学生も参加している。大学院生は古典文学の研究を行なっている学生が参加している。本調査期間に、Gゼミに日常的に参加していたメンバーは、約32名になる。参加人数の内訳は、学部1年生8人、学部2年生5人、学部3年生7人、学部4年生4人、修士課程5人、OBOG2名、顧問の教員1名という構成となっている。学部生のほぼすべてのメンバーが学部1年生のときから参加し、途中でやめなければ、学部4年生まで参加する。また大学院修士課程に進学すれば大学院在籍時にも参加できる。また卒業、修了してからもOBOGとして参加

することも可能である。

Gゼミは古典文学作品、主に源氏物語を集団で輪読する実践を行っている。源氏物語を特定の注釈書を元にして区切りのよいところで分割し、その分割したものを主に学部1～3年生のメンバーに割り当てる。ただ、発表者が足りない場合や本人が希望した場合は4年生や大学院生が発表する場合もある。1人の発表者が源氏物語のうち分割した1部分の解釈をレジュメにし、1週間に1回行われる輪読会の場において担当者が解釈を発表し、全員で発表者の解釈の妥当性と可能性を議論するという活動内容になっている。解釈は、発表担当を決めるのに使用した注釈書に記載されている翻刻された文章を元に行われ、注釈書に記載された翻刻文は、本文(ほんもん)と呼ばれている。本論文中でもGゼミにおいて解釈の基本となっている文章を本文と呼ぶ。発表者は原則として学部1～3年生のみなので、4年生、大学院生、OBOG、顧問の教員は議論にのみ参加する。また、1年生の4月から7月の期間は上級生から指導を受けている期間なので発表しない。4年間かけて源氏物語全54巻を読み通すように進め、読み通したら、次年度にはまた最初から読み直していく。したがって、入学年によって源氏物語のどの部分から読み始めることになるのかは変わってくるので、新入生は冒頭から輪読に参加することになるとは限らない。

このような4年間で源氏物語の全体を読み切るという計画を達成するために1年間に読まなければならない巻の数がおおむね決まり、それをさらに4月から7月のA大学の授業の前期の期間に読む巻、8月の5泊6日の合宿で読む巻、10月から2月の授業の後期の期間に読む巻という3つに分割する。その各期間に読む各巻を、物語の内容や参加者の解釈の技量を考慮しながらGゼミの運営を担う3年生の担当者が区切りのよいところで分け、各発表者に割り振る。この割り振りに基づき、毎週の輪読会で担当者は自分の担当箇所の解釈を発表する。なお、源氏物語の輪読以外では、源氏物語を読むのに参考になる古典文学作品を大学の夏季休暇の後半に秋の集中講読として輪読する。

以上、Gゼミの実践の概要を述べた。Gゼミは、源氏物語を中心とした古典文学を輪読する活動を主要な活動とする輪読会であった。特徴として、主な参加者がA大学の学部生であり、1年生から3年生までが主な発表者であること、4年間で源氏物語の全体を通読することを目指していた。通読できるように毎年の輪読の分量が定められており、場所としてはA大学を中心として活動が行われていた。

1.2 輪読会

次に、週1回、毎週特定の曜日の18時から90分間行われている輪読会の流れをフィールドノートに基づいて素描する。17時30分ごろから輪読会の準備が始まり、教室の座席の並べ替えが行われるとともに、17時40分ごろにはその日の輪読会の発表用のレジュメが運び込まれ、机の上に並べられていく。枚数はそのときの発表者によって異なっているが、レジュメは、縦書き2段組みで書かれ、片面印刷5枚程度の分量でその日の担当箇所の解釈が記述されている。また本文とともに、ほぼ毎回資料が添付される。この資料も発表者が作成している。内容は、担当箇所の発表者の解釈を理解・批判するのに参考になる情報が記載されており、和歌集や事典などの参考書からの抜粋などになっている。の参加者は次々と集まり、会場をつくるための机や椅子運びを手伝ったり、レジュメを組むのを手伝ったりしながらゼミがはじまるまでの時間を過ごす。

18時になると、発表者のとなりに座る司会者が輪読会の開始を宣言し、輪読会が始まる。輪読会が始まるとすぐに発表者はレジュメを読み上げるかたちで発表する。発表時間は30分程度である。発表時間が終わるころの時間に顧問の教員が教室にやってくる。その後司会者の進行でレジュメの内容に関する質疑応答が始まる。質問は、学部1年生から大学院生、OBOGまで多くの学生から出る。参加者はレジュメに記載されている本文の解釈について質問するので、発表者はそれに答える。質疑応答の間、参加者はそこで行われている質疑応答を聴きながら、レジュメに記載された解釈と自分の解釈との違いについて検討している。そのため、それぞれの参加者は自分の関心のある部分を中心にレジュメを検討するため、すべての参加者がすべての議論に参加しているわけではない。入れ替わり立ち替わり、質問者は自分の疑問について質問し、発表者はそれに回答する。そのことから、ある質問に関する議論をしているときも、その質疑応答に加わっていない別の参加者はレジュメの別の箇所を検討しているという状況にもなる。そのため、輪読会の時間は、それぞれの参加者は立ち歩き、参考資料のおいてある発表者の席に行くこともあれば、近くに着席している参加者と解釈に関して議論をしていることもある。その質疑応答の時間は最後まで続き、19:30に最後に顧問の教員から一言のコメントあった後輪読会は終了する。5~10分延長する場合はあるが、ほとんどの場合、延長することはない、司会が終了を宣言する。これが輪読会の一連の流れである。

以上、輪読会の様子を描写した。輪読会では運営を含めて参加者である学部生が主導的に行っていることがわかる。この輪読会の流れは、開始から終了まで毎回ほとんど変

わらずに行われる。司会による開始の宣言，発表者による原稿の読み上げ，発表者を中心とした参加者同士のディスカッション，顧問によるコメントという流れであり，筆者が観察していた調査期間に行われた輪読会においてこの流れが大きく乱れることは全くなかった。

1.3 顧問である教員の限定的な関与

Gゼミの活動は，正課外の自主的な活動なので，教員の関与は限定的である。輪読における運営，準備，発表，議論に至るまで学部生が主導して行っているため，源氏物語の研究を専門とする大学教員が1名顧問としての役割を担っているが，輪読会における議論やゼミの運営に関して主導的な役割を担うことはない。

顧問の教員は，Gゼミの運営に関してはほとんど関わっていない。数少ない関わりとしては，学生の正課外活動であるため制度上の責任者となっていることである。しかし実際のGゼミの運営や輪読会の運営に関する意思決定に関与することはなかった。一方で，教員は輪読会では多少の発言する場合もある。発言のタイミングは主に二つであった。一つは議論に参加し，解釈に関して意見を述べるときである。これは多くても1回の輪読会において1回程度であり，時間にしても多くても1，2分程度のものであった。これは他の参加者とほとんど変わらないが，発言の少ない学生の参加者と同程度の発言頻度，発言時間であった。もう1つは，輪読会の最後のコメントであった。古典研究の専門家としての発表者の解釈や当日の議論に関して多少の意見を述べることもあったが，発表者を労う発言内容が多く，教員としての古典文学に関する知識の教授をするという場面はほとんど見られなかった。

以上のことから考えると，Gゼミには古典文学研究を専門とする顧問の教員が存在するが，組織や輪読会の運営に関しては重要な役割を担うことはなく，輪読会においても教育的，指導的な立場に立つこともないことが明らかになった。

以上，フィールドノートに基づいてGゼミの実践を概観した。結果として，Gゼミは学部生が運営や輪読において主導的な役割を担っている古典文学，特に源氏物語の解釈を目的とした輪読会であることが明らかになった。また古典文学を専門とする顧問の教員が存在するが，関与は限定的であり，学部生が中心となって活動していることが確認された。

2. 正課における学術的研究活動からの独立

1で述べたように、Gゼミの輪読会は、古典文学の学術的研究と深く関わっている。しかし、Ⅲの1.2で述べたようにGゼミの実践は正課の授業やゼミナール、卒業論文、また大学院への進学や学会など公的な研究活動と制度的には独立した関係にある。では、参加者である学部生はそれらの活動をどのように捉えているのだろうか。以下では、Gゼミの参加者が正課の学術的研究活動や、公的な研究活動をどう捉え、それぞれに関わっているのかについて検討し、Gゼミが隣接実践から独立すると同時に、方法や知識を正課活動から流用していることを明らかにする。

2.1 授業における古典文学研究の学びからの独立

Gゼミの学部生の参加者は、全員がA大学の教育学部に所属している。したがって学部としては教育学が専門になる。しかし、一方で教育学部の中に各教科の専攻があり、国語、数学、理科、社会、英語など初等中等教育の教科ごとに専攻に分けられている。この中でもGゼミのメンバーは全員が国語を専攻している。

1年生の段階では、この国語専攻という分類までは定まっているが、国語専攻の中でどのような分野を自分の卒業論文の専門として選択するのかは制度上3年次になる。つまり1年生の間は、国語専攻の枠組みの中で、広く国語に関連する科目を履修することになる。教育学の概説や国語教育法、初等教育を専攻する場合には、他の科目に関する授業も多く履修することになる。その中には、日本古典文学研究に関連する科目もあるが、あくまで概説的な内容になっている。それらの科目を受講する1年生は授業をどのように捉えているのだろうか。

次の語りは、Gゼミのメンバーによる正課の授業についての語りである。

【事例1】 本物の「大学」としてのGゼミ

筆者：1回目Gゼミでた時はどう思った？ゼミに関しては。

前田：ああ、なんか、やっと大学を見たって感じでしたね。

筆者：ああそうなんだ。

前田：はい。あの議論といい。それまでは、わりと授業はうーん、みたいな感じだったんで。やっと大学っぽいなって思い始めて。たぶんもう僕1回目ですって言ったと思うんですけど。三浦さんに。なんでもう、

衝撃を受けた、まではいかないかもしれないですけど、あ、いいなって、
思いました。

筆者：ふーん。ああいうなんか、議論するのが、やりたかったってことか。

前田：なんかすごい、あの一なんか、自分自身がっていうよりは、そういう場があるってというのが、すごいなって思いましたね。

筆者：場があるってのは大学にとってこと？

前田：はい。なんか授業は、いま講義形なんで、2年生になれば演習あるんですけど、1年生は全部講義形なんで、ただこうぼーっと聞いているだけで先生が好きなだけしゃべってるだけっていう。

(201A0720 インタビュー学部1年生 前田)

ここで前田は1年生として受講している授業に対して、明確に不足を感じている。授業はうーん、みたいな感じだったんでという言葉や、1年生は全部講義形なんで、ただこうぼーっと聞いているだけで先生が好きなだけしゃべってるだけという表現に講義形式で聞いているだけの授業への不足感が示されている。また同時にGゼミに対しては、やっと大学を見たという表現や、自分自身がっていうよりは、そういう場があるってというのが、すごいなという表現にも現れているように大学に漠然と活発な議論の場があることをイメージしており、そのイメージとGゼミが合致していたことを語っている。

次の事例もGゼミと比較したときに、多くの授業への不足感を語っている事例である。

【事例2】 発表と議論の楽しさ

筆者：そうなんだ。高校の時勉強してたときといまと、なにが違うって思う？

柏木：もう、自分の考えを発表できることだと思います。それが一番だと思います。なんか、こんなに、そうですね、なんか、やっぱ楽しいって思う授業が、津原先生の授業と、ゼミだけなんですよ、いま。まあ、その、知識を教えてもらうのはいいんですけど、いや、教科書みればわかるじゃん、っていう授業ばかりなんで、はい、まあ、1年生のうちだからだとおもうんですけど。なんか、でも、楽しいと思えたのは、ゼミと、その、津原先生の授業で、やっぱ、自分の考えを言って、相手が反応してくれる、し、やっぱ同じものを読んで、やっぱ議論できるじゃないで

すか。

(201A0711 インタビュー学部1年生 柏木)

ここで柏木は、発表し議論することの自身の楽しさを前田よりも直接的に語っており、自分の考えを発表できることが高校の学習と異なっていると述べ、やっぱ楽しいって思う授業が、津原先生の授業と、ゼミだけと語っており、特定の授業とGゼミだけを楽しむ学習の機会と捉えているのがわかる。前田と同様に講義形式の授業が多いことに関しては、知識を教えてもらうのはいいんですけど、いや、教科書みればわかるじゃんと、否定的な考えを持っている。津原先生の授業とGゼミの共通点として、自分の考えを言
って、相手が反応してくれる、し、やっぱ同じものを読んで、やっぱ議論できることに
楽しみを感じており、講義形式の多い授業にはあまり関心が持てないことを語っている。

ただ、顧問の教員が行っている古典文学研究に関する講義に関しては関心を持っている場合もあり、以下のように語っている。

【事例3】 Gゼミの補完としての授業

授業も。はじめっから笠井先生の授業は面白かったんですけど。やっぱりその、古文やってくれるんで。聞いてはいたんですけど、最近先生源氏物語入ったんで、こっから色々吸収しようと思って、ゼミの時に教えてくれない、はい、結構基本的なことをやってると思わせつつ、おーみたいな感じで。

(201A0712 インタビュー学部1年生 木村)

ここで木村は、顧問の笠井先生の授業に興味があることを語っており、その時に、最近先生源氏物語入ったんで、こっから色々吸収しようと思って、ゼミの時に教えてくれない、と述べ、授業内容として顧問の笠井が源氏物語を取り上げていることから、力を入れて内容を理解しようとする姿勢が窺え、木村がGゼミの時には行われない源氏物語の基本的内容に関する笠井の教育を受けられる機会と考えていることがわかる。これはすでにGゼミで行っている源氏物語の解釈実践の補完として授業内容を捉えていると考えられる。その意味で古典文学研究の内容や方法に知識やスキルの習得に関して、Gゼミが主で、授業が従の関係になっている可能性もある。このGゼミが古典文学研究の知識やスキル習得の主になってしまう状況は3年生の場合、さらに顕著になる。

【事例 4】 手を抜く必要ある授業における発表や質問

うーんそれはやっぱりゼミのほうが必死になる，っていうかやっぱ，聞いている側の知識が，ゼミはあるので．授業は，結局そんなに深くやっても，聞いている側が全然，そういう知識予習とか，おそらくしてないでしょうし．なので，ある程度，力っていうか手は抜きます．あまり深くまでいかないっていう．

(中略)

ある程度ゼミでやってることを盛り込んだりしますけど，そうですね．ていうか他の人の発表見ちゃうと，あ，こんな程度でいいのかって思っちゃう．ていうのが大きい．

(中略)

何回か経験してるんですけど，手抜いてもっていうと，すごい上から目線であれなんですけど，こうあんまり深くおり，こう入っていかないようなこと内容にしても，周りがついてこられない．全然質問出ないんですよ．

(中略)

怖がられちゃうんですよ．発表側じゃなくても質問する側の時も．あ，Gゼミの人がいる，質問される，ヤバい，みたいな

(201A0831 インタビュー学部3年生 三浦)

この事例で三浦は，Gゼミにおける発表と古典文学研究の授業日における発表を比較して，授業の方は力っていうか手は抜きます．あまり深くまでいかない，と授業における発表はGゼミの発表と比較して手を抜くことを語っている．その理由として，他の人の発表見ちゃうと，あ，こんな程度でいいのかと感ずること述べており，さらにあんまり深くおり，こう入っていかないようなこと内容にしても，周りがついてこられない．全然質問出ないと，深く考察していない程度の解釈を提示しても他のメンバーがついてこれず，質問もでないことことから議論にならないことを語っている．さらに，怖がられちゃうんですよ．発表側じゃなくても質問する側の時も．あ，Gゼミの人がいる，質問される，ヤバいと，手を抜かずに発表や質問する場合に他の授業の参加者に恐怖感を与えてしまうことも述べている．

以上のことからわかるのは，1年生も3年生もGゼミと同様に授業においても議論を

重視しているが、1年生の時は授業をGゼミの学びの補完として捉えているところもあるが、3年生になって古典文学研究の授業における議論に参加するようになると解釈や議論のレベルに違いがありすぎることから授業で手を抜く必要が出てしまっている状況が生まれていた。このことから、Gゼミのメンバーは古典文学研究においてはGゼミの学びを主として考えていることが明らかになり、Gゼミの活動を授業の補完や補足として捉えているわけではないという意味で、授業から独立した方向性をもっていることが明らかになった。このことは以下の3年生の語りにも現れている。

【事例5】

そうですねー。選択で、あー、俺はあんまり選択で、古典やってないんで、枕草子を一回やったくらいかなって感じで。あの一、今もあんまり古典の研究法とかとってなくて。

(201A0725 インタビュー学部3年生 花村)

この事例で3年生の花村はすでに2年以上Gゼミで活動し、毎回欠かさず発表し、1年生の指導を行い、運営としても活動しているという意味で、他のメンバーと同程度にはGゼミの活動に取り組んでいる。しかし授業においては古典文学に関する授業をほとんど選択していないことを述べている。枕草子を取り上げた古典研究の授業を受講した他には古典研究の授業を受講していないと述べている。

Ⅲの1.2でGゼミと正課の古典文学の授業は制度的には独立した関係にあることを述べたが、以上の事例から考えると、Gゼミで輪読会に参加することと、授業における古典文学の学びは、身につけられる知識やスキルの面で、授業の知識がGゼミに流用されている一方で、Gゼミのメンバーにとってそれぞれ別の目的をもった実践として認識されていることがわかる。以上のことから、GゼミのメンバーにとってGゼミの実践は授業から独立した目的をもった実践であると考えられる。

2.2 古典文学を主題にした卒業論文執筆活動からの独立

前節では、Gゼミの実践と正課の授業の関係は、相互の知識の流用がありながらも、相互に独立した目的をもつ実践であることが明らかになった。では、Gゼミの実践と、Gゼミメンバーの卒業論文に関する取り組みはどのような関係にあるのだろうか。Gゼミ

ミに所属する学部生のうち、多くの学生が結果的に顧問の教員である笠井を指導教員とし、古典文学研究、特に源氏物語を対象に卒業論文を執筆することを選択する。しかし、この結果だけからGゼミの活動を古典文学研究の卒業論文執筆の準備的な位置づけの活動とみなすことはできない。その理由としては、他の学問領域の卒業論文を執筆する選択をする学生が少なからずいることと、その選択がGゼミのメンバーの間で自然なこととして受け止められていることが挙げられる。調査を行った201A年の3年生だったメンバーは、翌年源氏物語をテーマとして卒業論文を執筆したメンバーが比較的少なく、7名のうち源氏物語に関する古典文学研究で卒業論文を執筆したのは4名で、そのほかの3名は別のテーマを選択している。では源氏物語研究を回避し、別のテーマを選択した学部生はどのような理由から別のテーマを選択しているのだろうか。

次の語りは、後に古典文学研究とは異なった国語教育学の領域で卒業論文を書いた寺尾が3年次の語りであり、この段階で、寺尾は卒業論文のテーマを源氏物語にするかどうか迷っていた。

【事例6】 源氏物語研究への理解から生まれる躊躇い

そこもいま、ちょっと悩み中で、源氏物語だけで書くか、あの一、古典教育にするか一、あんまりそれはない、最後の国語教育だけってのもあるんですけど、国語教育だけはそんなに、源氏をすこしはいれたいんで。源氏物語だけだと、おれがそんなになにか、これまでの人を超える新しいこと言えるのかなあ
と思って。

(201A0723 インタビュー学部3年生寺尾)

ここで寺尾は卒業論文のテーマについて尋ねられ、そこもいま、ちょっと悩み中で、源氏物語だけで書くか、あの一、古典教育にするか一、と源氏物語をテーマに古典文学研究の論文を書くか、古典教育をテーマに国語教育学の論文を書くかで悩んでいると述べている。さらに、この時点での卒業論文の方向性として、国語教育だけはそんなに、源氏をすこしはいれたいんで。源氏物語だけだと、おれがそんなになにか、これまでの人を超える新しいこと言えるのかなあと思って、と国語教育のテーマに源氏物語の要素を含めたものにしたいことを述べている。さらに、続けて源氏物語の古典文学研究の論文を執筆することになる場合、先行研究に対して新奇性のある解釈ができるかどうかを心

配し、そのことが国語教育を卒業論文のテーマとして選択する理由の一つであると述べている。

この語りは、寺尾が古典文学研究ではなく国語教育を卒業論文のテーマとして選択していることを示しているだけではなく、源氏物語や古典文学研究についてよく理解した上で、その研究領域を卒業論文のテーマとして選択しないことを決めていることを示している。ここで寺尾は源氏物語について新奇性のある解釈ができるかどうかを心配した上で、源氏物語の研究をすることを躊躇っているが、これは3年生の時点で古典文学研究の基本である卒業論文において作品の解釈の新奇性が求められることを十分に理解していると同時に、源氏物語の先行研究の厚みについても十分に理解していることを示している。またその先行研究に対して自分の解釈が及んでいないと考えていることもわかる。

以上のことは、寺尾が単に源氏物語に興味や関心がないから卒業論文のテーマとして選択しなかったということではないことがわかる。寺尾は古典文学研究における解釈の新奇性の重要性や新奇な解釈を生み出すことの難しさについて十分に理解しているからこそ自身の卒業論文のテーマとして源氏物語や古典文学を選択することを躊躇っていると考えることができる。これは古典文学研究や源氏物語の研究についてよく理解しているからこそ卒業論文のテーマとして選択することが難しくなっていることを意味している。

このことから、寺尾にとってGゼミの実践は卒業論文の準備として位置付けられているわけではなかったことがわかる。もしGゼミの活動を主に卒業論文の準備として位置付けているならば、卒業論文のテーマが古典文学研究から逸れてしまっているこの時点でGゼミをやめることを考えても良いからである。しかし寺尾がGゼミに参加しているのは源氏物語の研究をすることが主たる理由ではないことを以下のように語っている。

【事例7】 Gゼミに参加する源氏物語研究以外の理由

寺尾：ぼくそんなに、はい。源氏物語全然、全然じゃないですけど、そんなに、得意でもないし

筆者：今でも？

寺尾：いまはまあ、だいぶ好きになって、内容もいいんですけど。1年のときは、そりゃあもお、てかたぶんいまでもそうなんですけど、一番、前も

言った気がしますけど、なんかテスト点数が悪いってのは、はい、ただ
ゼミが好きなんで、で、それで続けてるっていうのあります。

(201A0723 インタビュー学部 3 年生 寺尾)

寺尾はGゼミにすでに2年間参加しているにもかかわらず、源氏物語全然、全然じゃないですけど、そんなに、得意でもないしと、源氏物語研究に関して得意ではないという自己認識を語っている。さらに、いまはまあ、だいぶ好きになって、内容もいいんですけどと、1年次には内容にも興味をもてずにいたことを語っている。その後になんかテスト点数が悪いと語っており、これは合宿において最後に余興的に3年生が作成した源氏物語に関する知識問題のテストが出され、1年生はそれを解くので、そこで他のメンバーよりも点数が悪かったことについて語っている。この発話にも源氏物語の内容面への興味が薄かったことを語っている。さらにその後に、ゼミが好きなんで、で、それで続けてると、Gゼミを継続している理由としてゼミが好きという理由を説明している。これは源氏物語の内容や源氏物語研究ではなく、ゼミの活動そのものに強く惹かれて参加を続けていることを語っている。以上の事例6及び事例7から考えると、寺尾は、Gゼミの活動を源氏物語研究への準備的な活動として捉えるのではなく、2つを独立して考えていることがわかる。

また、最終的に現代日本文学研究で卒業論文を書いた花村は3年次に卒業論文のテーマについて以下のように語っている。

【事例8】 源氏物語研究への意欲のなさ

花村：あんまり源氏で書く意欲がないというか、興味がない

筆者：あーそうなんだ

花村：1年間ずっと源氏と向き合うのはちょっとなーっていう気も（笑）

筆者：（笑）なるほど、そっかそっか。1年間そうだよ卒論だとずーっとだもんね。

花村：ずっとだとちょっと、うーん…きついなーっていう気もしてて。

(201A0725 インタビュー学部 3 年生 花村)

ここで花村は、源氏物語をテーマにして卒業論文を書く意欲がないと語っている。さ

らに卒業論文として1年間源氏物語と向き合うことに対して抵抗感を示している。しかし、一方で彼は普段のGゼミでの活動について以下のように語っている。

【事例9】 徹夜で準備する発表準備

花村：あまり言えないですけど研究室に泊まったりとかー

筆者：やっぱやってんだ

花村：はい

筆者：そうか。そういうのはあんまりない、授業やる準備とか

花村：そうですねー。授業の時はまあ、あんまりないですねー。徹夜までしてっていうことはなかなかないですし。うーん。

筆者：あーそうなんだ。

花村：源氏の時ぐらいですかね、徹夜するのは。

筆者：徹夜（笑）

花村：終わんないおわんなーいとか言いながら（笑）

（201A0725 インタビュー学部3年生 花村）

ここで花村は、普段のGゼミでの活動を授業の準備と比較しながら語っている。そこは授業準備の時に徹夜して準備することはない一方で、Gゼミの時には徹夜をし、研究室に泊まりもすることを述べている。

この2つの語りからわかるのは、花村はGゼミの活動に熱心に取り組んでおり、発表準備の時には徹夜で準備をしていること、一方で源氏物語を専門として卒業論文のテーマにすることは避けようと考えていることである。ここからは、花村がGゼミで熱心に活動することと、卒業論文として源氏物語研究を行うことが独立したことであることがわかる。

以上の寺尾と花村の例からわかるのは、Gゼミは源氏物語研究や古典文学研究のことを深く学び理解する場になっている一方で、卒業論文のテーマ選択とは独立になっていることを示している。彼らは源氏物語に執着することではなく、卒業論文のテーマにしなければならぬという義務感も一切感じてはいない。このような意味で、Gゼミの活動は学部3、4年生になっても、大学の正課の課題である卒業論文で何を専門とするのかとは独立したものとして位置付けられており、源氏物語を卒業論文の専門領域として選

択した参加者は個人のレベルで2つを関連づけたりすることはあるにしても、Gゼミの集合的实践としては卒業論文としての古典文学研究とGゼミの活動は独立したものになっていると考えられる。

3. Gゼミ外の公的な学術的研究活動からの独立

3.1 学会活動からの独立

次に、Gゼミの学部生による学会などの公的な学術的研究活動への関わりについて検討する。通常学術的研究について専門的に学ぶ大学院生などの場合、大学院の授業や研究室の活動以外に大学の外部の学会や研究会などに参加することを指導教員から求められる場合も多いと考えられると同時に、大学院生自身もそのような活動に興味や関心を示すことも多いと考えられる。Gゼミの学部生は前節までに述べてきたように古典文学の学術的研究を学んでいる。この点からは、通常の大学院生とも似た形で学術的活動に触れているとも考えられる。実際にGゼミの活動に大学院生や研究者である OBOG が参加していることからそれは明らかであると考えられる。

しかし、実際には筆者が観察している限りGゼミの学部生は大学院生のように外部の学会などの活動に関わることは見られず、学会への参加、発表、論文の投稿など、外部の学会の活動に関わることはなかった。唯一半ば対外的に公開されている刊行物としては、1年に1度発行されるGゼミメンバーだけが寄稿する論文集がある。Gゼミのメンバーは、1年に1度、輪読会で発表したレジュメを元にした論文をメンバーから募って論文集を自主発行している。ただ、これもあくまでもGゼミのメンバーのみが関わって作成されるもので、Gゼミの内部で読まれることが多く、Gゼミのメンバーとつながりがあれば読むことが可能である。

またそこに寄稿する理由についても学部生の一人は以下のように語っている。

【事例10】 輪読会の発表原稿の改稿機会としての論文集

筆者：（前略）発表したあとしてさ、まあ発表して、議論するじゃん？そうすると、自分の書いた物は、もうちょっと書き直したいなって思ったりするの？

武田：はい。や、自分たぶん書きますよ。今年。

筆者：え？

武田：ゼミ誌，あるじゃないですか．

（中略）

武田：で，前回も出してるんですけど．

筆者：あ，ゼミで発表したやつを，また書き直すんだ．なるほど．

武田：なんか，今回松風のラスだったんですけど，松風と，…賢木だったかな，その前の時，自分が発表したところがリンクしてたんで，違う野々宮だ，野々宮に吹く風って言うので書いたんですけど，それを，〇〇（筆者訂正：論文集の題名）に書きなよって神代さんから言ってもらったんで，あれをもとになんかもう一回書くと思います．

（201A0831 インタビュー学部3年生 武田）

ここで武田は，輪読会で発表したものを書き直して論文集に投稿することを述べている．またこの論文集への投稿に関して，OBOG の神代からも輪読会で発表した内容を書くことを勧められていることから，論文集はGゼミの発表の延長上に位置付けられていることが窺える．以上のことからGゼミで発行している論文集は，対外的に研究成果を公表するという位置づけではなく，Gゼミの内部で参加者が自らの解釈を再度見直す機会としていると考えることができる．

以上，Gゼミの学部生の学会への非参加と，学部生にとっての論文集の位置付けについて述べた．これらのことから考えると，Gゼミに参加する学部生は，大学院生のように大学外の古典文学の研究活動に自らが直接関わろうとしているわけではないことがわかる．Gゼミにおけるゼミ誌も，Gゼミの議論の延長として位置付けられており，公的な学術研究活動とは別の意味をもっていた．つまりGゼミの参加する学部生は，Gゼミに参加しながらも，一方でGゼミの外側の公的な学術的研究活動とは直接的に関わっていない状況がわかる．以上のことから考えると，Gゼミの学部生は学術的研究活動に，Gゼミを通して関わっている一方で，Gゼミへの参加を公的な学術的研究活動への準備段階と考えているわけではないことがわかる．

3.2 Gゼミにおける「研究者」の立ち位置

古典文学研究の内容や方法は，Gゼミの輪読会において重要な資源になっている．一方で本章の1で示したように，Gゼミの学部生は，授業や卒業論文，外部の学術的研究

活動と独立した実践を作り上げている。では、Gゼミに参加しており、Gゼミ外でも論文執筆や学会発表などの形で古典文学研究の実践に関わっている大学院生やOBOGの学術研究者などの「研究者」はGゼミにおいてどのような立ち位置になっているのだろうか。本節では、彼ら「研究者」のGゼミにおける位置づけを明らかにする。Ⅳの1で示したように、Gゼミは学部生が中心となって活動している輪読会である。そのため輪読会における発表を担当するのは主に学部1～3年生と発表を希望する4年生であり、「研究者」である参加者は、特別な事情がない限り⁴発表に関わることがない。また、輪読会の準備や運営に関しても学部3年生を中心としてほぼ学部生のみで行い、OBOGは学部生からの依頼を受けて発表レジュメを作成するための議論の場であるレポーター会議に参加しレジュメを検討する議論に参加することや後見^{うしろみ}を担当することがあるが、基本的に運営には関与しない。以上のことから考えるとGゼミにおいて「研究者」の参加者は、後方支援者的な参加者としての立ち位置になっていると考えられる。

ただ一方で、「研究者」の参加者はGゼミのOBOGでもあるので源氏物語を最低でも1回は通読していることに加えて、Gゼミの外部で古典文学研究活動に関わっていることから、Gゼミの学部生と比較しても高い知識とスキルをもっていることが多く、その点で輪読会の議論において尊敬の対象になるという側面ももっている。例えば、以下の事例には大学院生の田窪や細田への尊敬が語られている。

【事例11】 大学院への尊敬1

筆者：先輩とかでさ、この人すごいな一って人とかいる？

石井：なんか存在がおっきいのは、田窪さん。

(中略)

石井：なんか田窪さんがいないと、ゼミって感じがしない。ゼミにはいるもの
って感じがします。絶対いる感じが。

(中略)

石井：そうなんか、質問が、なんとかですよ？って田窪さんよく言うんです
よね。だからなんか、ちゃんと理解してるのかなって思ったりは。

⁴ 過去に発表者が急病などで急遽発表できなくなった場合などに運営を担当する3年生から依頼を受けて大学院生が発表する場合があったことを筆者はメンバーから聞いたことがある。

(201A0713 インタビュー学部 1 年生 石井)

【事例 1 2】 大学院への尊敬 2

筆者：Gゼミで、誰かすごいと思う人はいますか？

前田：すごいと思う人ですか？

筆者：うん、すごい、このひとすごい。

前田：あ、もう田窪さんですよ

筆者：あ、そうなんだ。

前田：はい、もう、田窪さんは、院生の方はほんとすごいですよ。

筆者：ああ、そうなんだ。

前田：よくこんなこと思いつくとか。まとくに田窪さんがわーってというのは、あの、もう、こんなかで何十周もしても、あ？え？みたいな感じなんですけど。でもああいうのを思いつくっていうのがすごいと思う。

(201A0720 インタビュー学部 1 年生 前田)

【事例 1 3】 大学院生への尊敬 3

やっぱ院生さんすごいですよ（笑）田窪さんにしたって、細田さんにしたって。やっぱ知識も、蓄えてる量が違うよなって。と思います。指摘とか、そうだし。うーん。（201A0720 インタビュー学部 1 年生 柴崎）

この3つの事例では、3人の1年生がGゼミにおいて尊敬する対象として田窪さんや細田さんという大学院生を挙げている。ちゃんと理解してるのかな、と古典文学研究への大学院生の理解の深さを感じたり、よくこんなこと思いつくなど、発想について驚きをもったり、知識も、蓄えてる量が違う、と源氏物語や古典文学に関する知識の量についても驚きをもっている。これらの古典文学研究の知識やスキルの高さから「研究者」の参加者は学部生の参加者から尊敬されることになる。

以上のことから、「研究者」の参加者はGゼミにおいて学術的な知識やスキルに関して尊敬される後方支援者という立ち位置になる。したがって、「研究者」の参加者は輪読会に参加することで、学術的研究の知識やスキルを議論に参加する中でGゼミの実践に持ち込んでいる。しかし、Gゼミ外の学術的研究活動に関する知識やスキル

は後方支援者として控えめな持ち込み方になる。次の事例は、1年生である柏木の発表準備を検討するレポーター会議、Gゼミで通称レポ会と呼ばれる場での会話である。

【事例14】 公的学術的研究の作法に対するGゼミの作法の優越

細田：段数はね、段数は要らないって笠井先生が言ってた。

田窪：ふふふ

柏木：あ、ほんとですか

細田：でも南山さんはないと怒る。どうしたらいいんだよって話なんだけど。

田窪：いれときゃいいんじゃないの。

細田：いれとけばいいですか？

田窪：Gゼミでは入れといたほうがいいんじゃない？

細田：あ、そうですか。論文だと要らないんだって。

田窪：うん論文だと要らない。

柏木：あーなるほど。

(201A0724FN レポーター会議)

この事例は、発表の際のレジュメ書式についての会話である。ここでレジュメに巻の中の何段目にあたるかという段数を記載するかどうかについて議論しており、大学院生の細田はGゼミの顧問の教員である笠井が段数を記載する必要がないと言っている一方で、OBOGである南山は段数の記載がないと怒ると述べ、どうすればいいのかと疑問を投げかけている。これに対して大学院生の先輩である田窪が段数を記載すればいいのではないかと提案している。田窪はこれに続けて、うん論文だと要らない、とGゼミの外の古典文学研究の論文に記載するときには段数を記載する必要がないことを認めている。しかし、ここで田窪はGゼミの外におけるより一般的な学術的作法や、顧問の笠井の発言内容よりもGゼミのルールを優先して、記載した方が良いと述べている。これはGゼミの発表や議論の作法がゼミ外の一般的な作法とは異なっており、外の作法に関しても理解している田窪がGゼミ内においてはGゼミ独自の作法を優先した方が良いと判断していることを意味している。したがって、この事例は「研究者」の参加者が外部の学術的研究活動のルールよりもGゼミ独自のルールを尊重していることを示している事

例であると考えられる。

また、次の事例は学部生の林が、合宿において「研究者」の参加者が集まって行っているGゼミ内での非公式な勉強会について語っている。

【事例15】 「研究者」の参加者による密やかな勉強会

去年の、夜中に、上の人たちだけで、楽しいことやってるんですよ。勉強会、去年は神代さんと、清水さんと田窪さんと細田さん、自分の、論文ですよ、論文の種みたいなの、ノートみたいなの、配って、意見を、交換するっていう、次の、なんすか、研究会とかに出すやつ、基礎をつくるのが、夜中にあるんですよ。全然わかんない、でもちょっとわかるってところにいたから、今年はどうくらいおもしろく感じられるかなってのをみたいし、だから、1番去年と比べて成長を実感できる場所だったんですよ。比べやすい、夏合宿は。
(201A0728 インタビュー学部3年生 林)

ここで語られている勉強会は、前年の合宿中の夜中に開催されており参加者もOBOGの研究者と大学院生で、そこに学部生では林のみが参加していた。林は学部生の中でも学術的研究に強い関心を持っている学部生で大学院進学を考えていたので、この勉強会に参加していたのだと考えられる。内容としては、論文の種みたいなの、ノートみたいなの、配って、意見を、交換するっていう、次の、なんすか、研究会とかに出すやつ、基礎をつくると述べており、この勉強会が学術論文や外部の研究会で発表するための内容を検討するものであったことが窺える。この勉強会は、外部の学術的研究活動につながるのある活動であると考えられるが、先ほど述べたようにここに大学院進学を考えている林以外の学部生は参加しておらず、またこの勉強会も夜中に行っており、Gゼミの公式の合宿の活動を阻害しない時間帯に設定されている。この勉強会の開催の仕方や学部生の参加の仕方からも、「研究者」の参加者は外部の学術的活動を控えめな形でGゼミにもちこんでいることが示されている。

以上のことから本節で明らかになったのは、Gゼミにおいて「研究者」の参加者は尊敬される後方支援者であると同時に、公的な学術的研究活動の知識やスキルを控えめにもちこむ立場であることが明らかになった。

4. Gゼミの自己目的性の検討

4.1 曖昧なGゼミの発表の方向性

本章の1～3でGゼミが授業や卒業論文、大学院、学会などの外部の学術的研究活動から独立して行われていることを明らかにしてきた。では、Gゼミの活動は集合的实践としてどのような方向性を持っているのか、またそれぞれの参加者はどのような理由で参加しているのだろうか。ここでは、Gゼミが大学の中で「自主ゼミ」というインフォーマルな位置づけであることから、その実践の目的が明確になっておらず、メンバー間で違いがあることやそれぞれのメンバーの中でも葛藤があることを明らかにする。

Gゼミの運営において中心的役割を担っている学部3年生の参加者の間で統一されておらず、各3年生の中でも葛藤がある場合も見られた。これは自主ゼミという枠組みの解釈に柔軟性があることから生まれるため、実践のなかで意味が交渉された結果であると言える。

ここでは、Gゼミの輪読会において、どのような発表がよい発表であると考えられているかについて検討する。Gゼミの主要な活動が輪読会であることを考えると、輪読会におけるよい発表がどのようなものなのかを捉えることは、Gゼミの実践そのものの目的を考えるにあたって重要な視点だからである。

例えば、3年生の渡辺はGゼミにおける「よい発表」「よい発表レジュメ」について以下のように語っている。

【事例16】 古典文学研究の視点からみた発表レジュメの基準

それをもっと高い次元で捉えるなら、ま、やっぱり、うーんと、ま、単純に研究っていう分野でみても、その一、新しいことをいうというか、その一、いわゆる定説になってないことを、ま、それってすごく難しいん、ですけど、その、いろいろ、なんか2年生とか3年生になってくると、どんどん、先行研究とかをみていくようになるんですけど、そういったなかでたぶん、それから、それを下地にひいて、で、自分はこう思うっていう風に述べられるっていうのがたぶん、もっと高い次元で、いいレジュメ、だと思うんです

(201A0727 インタビュー学部3年生 渡辺)

この事例において渡辺は、単純に研究っていう分野でみても、その一、新しいことを

いうというか、その一、いわゆる定説になってないことと述べ、定説になっていない新しい知見を出すことの重要性を述べ、先行研究を下地として、自分はこう思うっていう風に述べられるっていうのがたぶん、もっと高い次元で、いいレジュメと述べている。このレジュメの基準は、古典文学の学術的研究の発表や論文で目指すところと大きく違うがないと考えられる。これは古典文学研究の内容や研究を学ぶGゼミとしては当然考えられる基準であると考えられる。一方で、次の事例のように別の基準も存在する。

【事例17】 教師を目指す人にとってのGゼミの有用性

他の人の論ひいて、それを超えて、自分で考えたっていうところをすごい重視するじゃないですか。だからそう言うんですけど、超えなさいって言うんですけど、でも、逆にその、普通に教師になりたい人だったら別にそれ知ってりゃいいわけじゃないですか。作品を、だからその作品の論文読んで勉強するだけでも、実は身になっちゃったりとか、別に自分で新しい論を、展開する必要性が、まあ、ある、ある、できたらいいですけど、そんなに、ないな、と思ったときに、やっぱそういう人にもやっぱり有用なゼミじゃないとだめじゃないかなと思って

(201A0829 インタビュー学部3年生 林)

ここで、林は渡辺の述べている事例16に示されるような古典文学研究としての理想の発表に対して、逆にその、普通に教師になりたい人だったら別にそれ知ってりゃいいわけじゃないですか。作品を、だからその作品の論文読んで勉強するだけでも、実は身になっちゃったりと述べている。これは、Gゼミ参加するメンバーが全員A大学の学部生であることから、その後学校教員を目指す人が多いことを想定しており、そのような人たちにとっては先行研究を超えた新しい解釈を提示する必要はなく、先行研究の論文を読み勉強するだけでも十分なのではないかと語っている。そしてさらにGゼミがやっぱそういう人にもやっぱり有用なゼミじゃないとだめじゃないかなと思ってと語り、学校教員を目指すための学びとしてGゼミに参加している人にとっても有用な実践である必要があると述べている。

さらに林は、この古典文学研究としての発表と、学校教員を目指す人のための発表という2つの発表間で以前葛藤を感じたことを次のように語っている。

【事例 18】 発表方針における葛藤

うーん、一時期すごい悩んで、自分の論文みたいなレジュメを書くか、自分のすごい興味に焦点化して、書くか、基礎的な論文をひいて、ま、それでどーんってやって、まあこんな感じですよってやって、紹介みたいにするのがいいのかってすごい悩んだ時期があったんですけど、やっぱその両方とも、必要なら両方やるしかないだろって

(201A0829 インタビュー学部3年生 林)

林は先ほどの発表の2つの方向性の間で葛藤していたことを語っている。1つは自分のすごい興味に焦点化して、書くという方向性、これは古典文学研究に強い関心を持っている林の場合解釈の新奇性を目指すレジュメになると考えられる。もう1つは、まあこんな感じですよってやって、紹介みたいにするのいいのかと、方針を述べており、これは基礎的な論文を網羅的に紹介して、発表担当箇所の定説となっている解釈の紹介を重視するという方向性であり、こちらは先に述べた学校教員になる人のための発表ということになる。林は以前この2つの方向性で強く悩んでおり、結果として必要なら両方やるしかないだろ、と自分なりの発表の方向性やレジュメの記載方法を作り上げたことを語っている。

別の3年生である寺尾の次の語りも、Gゼミにとっての「よい発表」が先行研究に基づいて新しい解釈を提示するという古典文学研究の基準だけではないことや、一つの明確な目標や方向性を決めるににくいことが表れている。

【事例 19】 Gゼミの発表の基準と学術研究の基準のずれ

難しいんですよね。…いい発表か…誰なんだろうな…。すごいつて思うのはあるんですよ。4年生のとか、林君のとかは、終わった後すげえなって、やっぱちがうなっていう感じはするんですけど、でも、だいたいあんま1, 2年生が発言しないとか、院生ばかりになっちゃうとか、あるんで、ゼミの発表としてそんなにいいかとか、それを目指すべきかっていったら、そうでもないかなと思ってて、誰だろ、誰のがいいんですかね。1番スタンダードで、ちゃんとしてんのは、三浦くんとかですかね。

(201A0723 インタビュー学部 3 年生 寺尾)

寺尾は、まず難しいんですよね。…よい発表か…とよい発表について語ることに難しさを感じている。次に事例 19 を語っていた学術的研究に強い関心を持っている林の発表について語っており、終わった後すげえなって、やっぱちがうなっていう感じはすると高く評価している一方で、1, 2 年生が発言しないとか、院生ばかりになっちゃう、とその時の議論への参加者が学術研究に関心をもっている参加者に偏ってしまうことを懸念しており、ゼミの発表としてそんなにいいかとか、それを目指すべきかっていったら、そうでもないと、古典文学の学術的研究に近い発表を G ゼミの目指すべき発表であるとは言えないとしている。また三浦をよい発表者としてあげている。三浦の発表について寺尾は以下のように語っている。

【事例 20】 スタンダードな発表

スタンダードな発表ですよね。内容を追って、単語で気になったところを、詳しく、そこからなにか考えられることを考察して、で最後に、なんか、この巻っていうか、段全体を通してなんかテーマがあって、そこで論文、引いたりして、言うみたいな。普通、なんですけど。(201A0723 インタビュー学部 3 年生 寺尾)

ここで寺尾が示す発表の内容は、G ゼミにおいて普通の発表であり、1 年生の時に指導を受ける基本的な解釈の手続きである。この発表を寺尾がよい発表と考えるのは、寺尾が、よい発表を以下の条件のものと考えていることからきている。

【事例 21】 わかりやすさの重視

寺尾：議論が盛り上がるのと、内容が新しいこと。あとなんですかね、僕はわかりやすいことがいいと思うんですけどね。
筆者：わかりやすいっていうのはどうゆう意味で？
寺尾：はじめて、はじめて、ある程度内容がわかっているひとが読めば、そうゆう読み方ができるんだっていう風に感心するみたいな。(201A0723 インタ

この事例で寺尾はよい発表として、議論が盛り上がることやわかやすいことをあげている。この2つは関係しており、わかりにくすぎる発表は、事例 19 のように議論に参加する人が限られ、議論が盛り上がらなくなってしまうと考えられる。つまりここでわかりやすいとされているある程度内容がわかっているひとが読めば、そうゆう読み方ができるんだっていう風に感心することが可能になる発表として、Gゼミのメンバーがよくわかっている方法でレジュメを作成する三浦の発表がふさわしく、議論が盛り上がるのではないかと語っている。

以上、本節ではGゼミにおけるよい発表について検討してきたが、そのよさの方向性は1つではなく、学術的研究としての発表や、教員を目指す人に有用な発表、多くの人が議論に参加できる発表といったものが見られた。

これらの複数の方向性は、Gゼミのメンバーの間で議論などによって1つに収束することはなく、この複数の方向性を有したまま実践として問題なく進んでおり、この点に関してGゼミの中で問題とされている場面を見ることはなかった。つまり、Gゼミにおいては、よい発表の方向性は複数あり、曖昧なままでも支障のない状況であることがわかる。

4.2 自己目的的な参加理由の語り

前節では、輪読会を主要な活動とするGゼミにおいてよい発表の方向性が曖昧なままでも実践上問題が生じていないことを明らかにした。本節では、Gゼミに参加しているメンバーが、個人的な参加理由の語りでは、議論そのものを楽しむという自己目的的なものとして語ることを明らかにする。Gゼミは源氏物語を対象に行う輪読会なので、当然古典文学や源氏物語への関心を語る学生は多いが、当初Gゼミに入る時に源氏物語への関心が薄く、Gゼミに入ってから大学の他の学習内容と比較して源氏物語や古典文学という対象にそれほど強い関心をもっていないと語る参加者もいる。以下ではこのようなGゼミの参加者の個人的な参加理由の語りについて整理する。

次の事例 22 から事例 23 は、1 年生がGゼミへの参加を決める理由に関する語りである。

【事例 2 2】 議論への感動 1

伊藤：Gゼミに入った理由はやっぱり，先輩方，ちょーかつこよかったみたいな。

筆者：そうなんだ

伊藤：そうなんです，議論がすごいじゃないですか。その，そうですね，それがすごくてかつこいいと思って，わたしもこうゆうふうに，なんか，できるようになるかなみたいな，私はだめですね，内容よりも人に動かされちゃう，人に動かされてしまうので，ちょっと，めちゃめちゃ不純だなんて思いますけど。すごいと思って。(201A0727 インタビュー 1 年生 伊藤)

【事例 2 3】 議論への感動 2

もう，は？みたいな。あれ？，とかおもって。いや，でも，あー，うーん，だから 1 回目は若紫で，結構やさしくやってくれたんですよね。三浦さんはー。はい，なんですけど，議論が，すごい，なっているのあったんです。結構おいでかれました。まあ，でも，いうても，知ってるところなのにとかも思いながら，あー，大変，みたいな感じだったんですけど，大学の，でやる，古文ってこれかあ，みたいな，その感動が大きくて，はい。すげえー，みたいな感じになって(略)(201A0712 インタビュー 1 年生 木村)

事例 22 と事例 23 は，1 年生である伊藤と木村が Gゼミに初めて参加した時に議論に圧倒されている様子がうかがえる語りになっている。また木村の大学の，でやる，古文ってこれかあ，みたいな，その感動が大きくて，はい。すげえーという語りからは，圧倒されるとともに議論に感動していることがわかる。

また次の事例 24 も同様に議論への言及であるが，驚きの後にわかるようになることへの期待が生まれていることがわかる事例である。

【事例 2 4】 議論がわかるようになることへの期待

筆者：でもなんでもう一回来たの？日本語じゃないように聞こえてたのに。

新庄：えー，なんででしょうねえ。わかるようになったらおもしろいのかな，おもしろいんじゃないのかなという期待ですかね。

この事例の前の会話で新庄は一回目に輪読会にでた時の感想を日本語じゃなかったと述べており、内容を理解できなかったと述べていた。しかし、その後新庄はGゼミに入っている。そのことの理由を尋ねた時に、新庄はわかるようになったらおもしろいのかなと語り、現時点で理解がほとんどできない輪読会の議論であるが、近い将来に理解できると面白さが生まれてくるのではないかという期待を語っている。

以上の事例 22 から事例 24 からは、GゼミのメンバーがGゼミに接する当初から輪読会の議論に強く惹かれて、Gゼミに入っていることがわかる。この議論そのものの重要性は、学年が進んでも同様である。次の事例はGゼミを1度辞めようと考えたことがある森下の語りで、この事例でも最終的にGゼミを辞めずに継続した理由として輪読会の議論が大きな意味をもっていることがわかる。森下は言語学に興味を持っており、3年次には既に言語学の大学院に進むことを決めていた。そのため、源氏物語や古典文学研究に対する関心はほとんどなく、実際以下の事例ではそのことを語っており、その上でなぜGゼミに参加し続けているのかについて語っている。

【事例 2 5】 Gゼミに参加する理由としての厳しい議論

別にオレ、全然、源氏で卒論書く気ないんで、それ、あの、言語学の方で、院も行こうかって考えてるんで、言語学の方で、なんで、別になんか正直、文学の、ましてや古典なんて、卒論とか、その将来の研究対象としてあんまり、関係ないんですよ、ただなんか、普通に文学も好きだし、源氏も好きだし、っていうの、でも源氏自体はそんな、ぶっちゃけ好きじゃなくて、なんかあの、環境が、好きなだけなんですよ。うちのゼミの。なんか、みんなすごいなんか、なんか、普通に考えたら自主ゼミだからあんなに追い込まれることないのに、あそこまで追い込まれてやって、で、しかも議論でものすごいいろんな代の人から突っ込みが来るっていう、あのなんか、この、なんか、すごい、おかしいじゃないですか。なんかあの、厳しい環境が結構好きなんで

(201A0915 インタビュー 3 年生 森下)

以上の事例で森下は、源氏自体はそんな、ぶっちゃけ好きじゃなくて、と源氏物語への

興味がほとんどないことを語っている。さらにそれに続けて、好きなのはGゼミの環境であることを述べ、議論でものすごいいろんな代の人から突っ込みが来るっていう（中略）厳しい環境のことを好きだと語っている。ここには明確に源氏物語や古典文学研究よりも、議論そのものを重視する姿勢がみられる。

さらに、次の事例で森下は2年次にGゼミを辞めようと考えていたと語っている。

【事例26】 Gゼミを辞めようと考えた理由

2年の時はそんなようなころもちで、こう真剣にやって、ちゃんと調べてる人たちに、こんなレジュメを見せて申し訳ないなっているのが、強かったです。実際なんか迷惑を直接かけるっていうよりかは、なんか、その、そのなんかやっぱり、すごい準備みんなしてるんで、なんかそういうのがありますよね。多少なんか、自暴自棄にもなってたし。なんか、別に、将来、源氏やる訳じゃないから、やめても、あんま変わんねえやってことも同時に思ってた
(201A0915 インタビュー3年生 森下)

ここで森下は、周りのメンバーが入念に準備をして発表に臨んでいるのに対して自分の準備が足りていないことをこう真剣にやって、ちゃんと調べてる人たちに、こんなレジュメを見せて申し訳ないと語り、将来、源氏やる訳じゃないから、やめても、あんま変わんねえやと考えていたと語っている。また次の事例27で、合宿の準備しながら、もう合宿終わったらやめようと、正直思ってたと語り、辞めるタイミングも決めていたと語っている。

【事例27】 仲間の発表に刺激を受けた再挑戦への欲求

去年ホントに、結構、病んでて、なんか、合宿の準備しながら、もう合宿終わったらやめようと、正直思ってたんですよ。うん。あのやっぱ準備とかできないから、いてもなんか他の人たち真面目にやってっから、失礼じゃないかなっていうのもあって、特に、あの、同じ学科の、林が、あいつがすごいしっかりやってるから、でも別にくやしいとかではなくて、なんか、ああゆう風に頑張ってる奴もいるのに、自分がやってないから、申し訳ないなっているのが、強かったんですよ。なんだけど、なんか、去年は、合宿終わって、あの、去年し

かも合宿なんか、あの介護体験の説明とかぶって、途中参加だったんですよ、で、一部の、あの、同級生の発表しか聞けなかったんですけど、あの一、きいた、あの人達の発表が、すごい、なんかおもしろいというか、すごいなあと思った反面、なんか自分もここで、なんかやめるんじゃないくて、なんかみんな頑張ってるんだから、もう一回こいつらとやりたいなってというのが結構強くあって、でそれで、あの一、終わったあとにその自分がダメだったなっていう反省と、これから頑張んなきゃっていう、のがあって、去年は、終わったんですよ。

(201A0915 インタビュー 3年生 森下)

しかし、森下は最後だと考えていた合宿で、同級生の発表を聞いて、すごい、なんかおもしろいというか、すごいなあと思った反面、なんか自分もここで、なんかやめるんじゃないくて、なんかみんな頑張ってるんだから、もう一回こいつらとやりたいなと感じたことを語っている。ここで注目したいのは、森下が辞める理由として語っていた将来源氏物語の研究をしないという状況は何も変わっていないということである。森下は言語学に進むという意味をもったまま、合宿の議論に参加し、同期の仲間の発表をみてGゼミへの再挑戦を決意する。これは、森下がGゼミに参加することの主たる理由が、Gゼミの発表や議論そのものにあり、将来の有用性よりも優先されることであったことを意味している。

5. 分析1のまとめ：輪読会における模倣的な流用と潜在的自己目的性

5.1 輪読会の目的と隣接する実践との関係

本節では、1～4の分析結果をまとめるとともに、Gゼミの輪読会の特徴を遊戯という視点からみることで明らかにする。本章1～4では実践の布置（Wenger, 1998）の概念を参照し、Gゼミの輪読会の概要を記述するとともにGゼミと隣接する実践との関係性を記述した。結果として、本章1のGゼミで行われる輪読会の記述から、Gゼミは学部生が中心となって主に古典文学作品である『源氏物語』を輪読する実践であることが明らかになった。またその輪読会では参加者の1人が発表者として源氏物語の注釈書に掲載されている原文をもとに自身の解釈を発表し、参加者全員でその発表者の解釈の可能性と妥当性を検討する場となっていた。また発表資料には毎回解釈の根拠となる資料

が添付されており、その添付資料には和歌集や事典の情報が抜粋で掲載されていた。発表者以外の参加者はその資料を参照しながら、発表者の解釈の可能性と妥当性を検討し、必要に応じて発表者に質問し、議論に参加していた。この輪読会は、源氏物語に対する個人的な感想や意見を述べる場ではなく、解釈の可能性と妥当性を過去の古典文学における学術的研究知見の蓄積である注釈書、事典などに基づいて議論するところに特徴があった。またその議論の方法に関しても、解釈の新規生や妥当性に関して論拠を求めて行われている点で、学術的な議論の作法に近いものであった。一方で、顧問の教員はこの輪読会に限定的にしか関与せず、輪読会中の議論においても1回の輪読会で1度程度の発言しかない状況であった。以上のことから考えると、Gゼミは学部生主導の学術的方法や作法を重視する源氏物語の輪読会であると考えられる。

また、Gゼミで学術的方法や作法が重視されている背景を分析するために、Gゼミに隣接している学術的研究活動とGゼミとの関係を本章2と3の分析を通して明らかにした。分析対象とする隣接する実践の選定は、隣接する実践との関係を分析するために実践の布置（Wenger,1998）において布置を形づくるものとして提示されている「共通のメンバーの存在」（Wenger,1998）に注目して行った。分析を行ったのは、1つはGゼミの学部生が参加するA大学の古典文学の授業や卒業論文執筆といった正課活動との関係である。古典文学の授業や卒業論文執筆活動は古典文学の学術的研究に関係している実践なのでGゼミの実践と何らかの関係があることが想定されたからである。もう1つはGゼミに参加している大学院生やOBOGが参加している古典文学研究の学会などの公的な学術的研究活動との関係であった。こちらも公的な学術研究活動はGゼミの実践と何らかの関係があることが想定されたからである。分析の結果として、本章2では、Gゼミの実践と、正課の授業や卒業論文執筆実践との関係は、相互に独立した目的を持った実践という関係であることが明らかになった。また本章3では、公的な学術的研究活動との関係に関しても、同様に相互に独立した目的を持った実践という関係であることが明らかになった。一方で、Gゼミと正課活動との関係においても、Gゼミと公的な学術的研究活動においては、学部生が正課活動において得た知識をGゼミにおいて活用することや、公的な学術的研究活動において得る知識やスキルのGゼミへの活用という状況がみられた。また3.2では、Gゼミにおいて、公的な学術研究活動にも参加する大学院生やOBOGといった参加者は、学術的研究に関する知識やスキルの高さから学部生から尊敬される立場になっていた。同時に大学院生やOBOGは、Gゼミの独自のルールを

尊重しながら、公的な学術的研究の知識やスキルをGゼミに持ち込んでいた。以上のことからGゼミと隣接実践の関係は、相互に独立した目的を持った実践であると同時に、隣接実践の知識やスキルはGゼミの実践に活用されるという布置になっていることが明らかにされた。

次に、正課活動や公的な学術研究活動と独立していたGゼミの実践の目的について解明した。結果として、Gゼミのメンバーは、輪読会の方向性としてGゼミの目的についての語る場合は、学術的新規性や、将来教員になった時のための古典文学に関する知識の共有を目的として語り、分散する内容になる一方で、個人の参加の目的を語る場合は、輪読会の議論そのものを楽しむことを目的として語る自己目的的な語りになっていることが明らかにされた。

5.2 公的な学術的研究活動の模倣的な流用

5.1 に示したGゼミの学術的研究方法に基づく輪読会と、隣接実践からの目的の独立と知識やスキルの活用という分析結果、および分散する目的と自己目的的な語りという分析結果を遊戯の視点から捉えることで、Gゼミの輪読会の遊戯的特徴を明らかにする。

まず、Gゼミの輪読会と公的な学術研究活動との関係について考える。Gゼミの輪読会において、公的な学術研究活動の方法や作法が用いられているのは、遊戯の特徴の1つである「流用」(Sicart, 2014 松永訳 2019)と考えることができる。Sicart (2014 松永訳 2019)は「遊びはそれが生じる文脈を乗っ取って成り立つものであり、そうした文脈によってあらかじめ成り行きが完全に決められることはありえない」と流用という特徴について述べている。Gゼミでは公的な学術研究活動の方法や作法を用いている一方で、Gゼミの輪読会の目的と公的な学術研究活動の目的はそれぞれ独立したものであった。これはGゼミの輪読会が、公的な学術的研究活動の方法や作法を用いていながらも「それが生じる文脈」すなわち公的な学術研究活動の文脈を乗っ取って、独自の文脈において学術的研究の方法や作法を「流用」していることを示していると考えられる。

またGゼミにおける「流用」は、公的な学術研究活動の文脈を尊重しながら乗っ取っているという特徴がある。5.1 で先に述べたように、Gゼミにおいて大学院生やOBOGはGゼミにもちこんでいる公的な学術研究活動に関する知識やスキルによって尊敬され、尊重されていた。それゆえ、Gゼミにおいては公的な学術的方法や作法が、可能な限り尊重されながら「流用」されていると考えられる。その尊重の結果として、Gゼミの輪

読会とは公的な学術研究の方法や作法を可能な限り改変せず、模している。このような元の文脈を可能な限り模して流用するという点で、Gゼミの「流用」は模倣的な流用であると考えることができる。

5.3 輪読会の潜在的自己目的性

次にGゼミの輪読会の自己目的性について検討する。Sicart (2014 松永訳 2019) は、「遊びはそれ独自の目的を持ち、それ独自の区切られた時空間と終了条件を持った活動」と語り、遊戯の特徴として「自己目的性」という特徴をあげている。これをふまえると本節で先に述べたように、参加者が輪読会に関して自己目的的な語りをしているという点で、Gゼミは自己目的的な実践であると考えることができる。しかし、Gゼミにおいては、個人的な参加動機の語りにおいては自己目的的な語りをするが、輪読会の方向性としてGゼミの目的についての語る場合は、参加者によって語る目的が異なっており、1つに定まらなかった。このような状況を理解するには、Sicart (2014 松永訳 2019) による自己目的的な遊びの境界が厳密に定められているわけではないという指摘が参考になる。これは 2.2 でも例をあげたが、プロテニスプレイヤーがテニスに対してプレイすることそのものを目的としている点で自己目的性であると同時に勝って賞金を稼ぐことも目的になりうる。つまり遊びは遊び以外の文脈が重なることで他の目的を併せもつこともあり得る。今回のGゼミにおいても参加者の中に大学院進学を目指す者もいる一方で、卒業後に教員になる者もいるという状況であることから、輪読会への参加において多様な文脈が混在している。Gゼミの集団としての輪読会の方向性についての語りはそれらの多様な文脈を想定することによって拡散することになると考えられ、5.2 で述べた公的な学術的研究の尊重によってさらに拡散していると考えられる。一方で個人の参加動機を尋ねたときには自分自身の参加の目的について語るので、自己目的的な語りに収束していたのだと考えられる。またこのことは Sicart (2014 松永訳 2019) の述べる遊びの特徴である「遊びは個人的」という特徴とも関連していると考えられる。Sicart (2014 松永訳 2019) は、他人と一緒に遊んでいたとしても、遊びの効果は個人に生じると述べており、遊びが遊びとして意味をもつのは「個々人が世界を経験する際の足場になるとき」(Sicart, 2014 松永訳 2019) であると述べている。Gゼミのメンバーが個人の参加動機を尋ねたときのみ輪読会を自己目的的なものとして語るのは、この遊びが個人的なものであるという特徴が現れていると考えることができる。以上のこと

から考えると、Gゼミにおける輪読会の自己目的性は、あまり公に語られず、個人の参加動機の語りとして初めて現れる自己目的性、すなわち潜在的自己目的性という特徴があると考えられる。

以上の議論を整理すると、Gゼミの輪読会は、公的な学術的研究の方法や作法を模倣的に流用し、潜在的自己目的性という遊戯的特徴をもつ実践であると考えることができる。したがって本研究ではGゼミの輪読会を、模倣学術的遊戯として捉える。次章では、Gゼミの輪読会が成立するための参加者同士の分業体制を分析し、この模倣学術的遊戯としての輪読会がどのように成立しているのかを明らかにする。

V 分析2：模倣学術的遊戯を可能にする分業体制

本章では、分析1で示した模倣学術的遊戯を可能にするための実践の構造を明らかにするために、IIで示した本研究の理論的視座である Wenger (1998) の相互の従事、共同の事業、共有されたレパトリー概念を用いて、輪読会における参加者同士の分業体制について明らかにする。

分析1で示したようにGゼミの輪読会は、その時の輪読会で取り上げる源氏物語内の特定の箇所について発表者自身が解釈を発表した後に、参加者からの質問をきっかけとして議論が行われることによって成立している。以下では、この輪読会の分業体制を明らかにするために、輪読会の場の相互の従事、すなわち具体的な関わりあいを確認することで、共同の事業の1側面である相互の責任体制（A regime of mutual accountability）（Wenger, 1998）を明らかにする。次に、この輪読会における相互の責任体制の成立にどのような共有されたレパトリーが用いられているのかについて明らかにする。その後これらの輪読会によって達成される成果について検討する。

その後、以上の実践の構造の分析の結果をふまえて、分析2のまとめとして模倣学術的遊戯を可能にするための実践の構造が、どのような遊戯的特徴をもっているのかについて検討する。

1. 輪読会を成立させる発表者と質問者の相互の責任体制

本節では、輪読会を成立させるための分業の体制について述べる。以下ではGゼミの議論の場における参加者同士の議論の内容を中心に参加者同士の関わりあいを記述する

ことによって、輪読会において発表者と質問者が相互にどのような責任を負っているのかについて明らかにする。

1.1 発表者と質問者の相互の責任体制

1.1.1 発表者の責任

はじめに輪読会における議論について検討する。輪読会での発表内容の検討は様々な資料に記載されたテキストを根拠にして行われる。輪読会における発表者は、ただ自らの解釈を発表するだけではなく、他の参加者からの質問に対して根拠を示して回答することが求められる。事例 28 は、発表者である田中が、参加者の佐藤からレジュメの解釈に対して質問を受ける場面である。

【事例 28】 追求される発表者の責任

佐藤：あの、新全集の頭注だこの歌、引歌の指摘があつて、これは発表者さんは引かないという判断ですか？

田中：あ！D 歌の注 11 のアレですね。

佐藤：はい、はい。

田中：大空に覆うばかりの。

佐藤：はい、はい、290 ページの注 11

田中：えっと、引歌としては取ろうとされていて、で、えっと、花っていうのが、明石の姫君で、で、かぜっていうのが、あの、あの、ぽっと浮かんだんですけど、あ、でも違うかなと思って、(以下略)

(201A0424FN 修士 1 年佐藤 学部 2 年田中)

この事例は、レジュメに記載された和歌である D 歌⁵の解釈に対して参加者である佐藤が質問を投げかける場面である。この D 歌の解釈に関して、新全集という注釈書において引歌⁶が指摘されているが、発表者である田中はその注釈書の指摘をレジュメに記載して

⁵ G ゼミにおいては源氏物語中の和歌に対して、レジュメのなかで A から順にアルファベットの記号を付与しており、この和歌はレジュメ中の四番目の和歌だったため D 歌となっている。

⁶ 「散文における表現技法の一。散文中に古歌や同時代の歌など既成既知の歌をふまえることによって表現を重層的・効果的にする手法、またその時ふまえられる歌そのものをいう。」(日本古典文学大辞典編集委員会、

いなかった。佐藤は、そのことを発表者さんは引かないという判断ですか？と田中がこの注釈書で指摘されている引歌を参照していないことの意図を田中に尋ねている。Gゼミにおいて注釈書の解釈は自分自身の解釈をつくるに当たって参照すべき情報であると考えられており、その注釈書の解釈について言及していない発表者に対し、注釈書の指摘と異なる解釈をしているのかどうかを確認する質問となっている。つまり、解釈の根拠となりうる注釈書についての質問であり、発表者の解釈の根拠を問う質問であると考えられる。これに対して田中は、自分が引歌に関してどのように考えてきたのかについて詳細に述べている。このようにGゼミにおいて発表者は、自らの解釈を明確に示す必要があり、他の参加者から質問があった場合は、それに回答する責任を負っている。

また、この発表者の責任は、輪読会の議論から生まれるだけではなく、輪読会の運営体制からも生まれている。前節で述べたようにGゼミは4年間で源氏物語を通読することを目指している。そのため、1人1人に割り当てられた箇所は、4年に1度しか読むことはない。つまり参加者にとってたった1度しか輪読会で取り上げられることがないことになる。さらに通読は、参加者それぞれが4年間で源氏物語の全文を解釈することを目指していることを意味している。これによって各発表者の発表や輪読会における議論は、参加者全員の通読という目標の一部を担うことになる。このような輪読会の運営的な側面からも、発表者は自分のためではなく、他の参加者のためにも担当箇所について質の良い発表をしなくてはならないという責任を負っている。以下の2人の参加者による語りは、発表者としての責任について語っている。

【事例29】 ゼミをやめることの表明

うーん、秋集おわってもうやめるって。言って、まあ、やめた。後期、まあ、だいたいやめる時期っていうのは、その次の発表日程組むときに、発表しないって言ったらもうやめるんだなって感じなんで、そんな感じなんだと思います。
(201A0829 インタビュー 林 3年生)

以上は、3年生である林が、過去にゼミを辞めた者のやめるプロセスについて語ったものである。林は、発表しないって言ったらもうやめるんだなって感じ、とGゼミにおいて

は発表しないことがゼミから離脱することを意味していると語っている。発表することはGゼミではレジュメを作成することを意味するため、レジュメを作成しないことは、Gゼミの実践からの離脱を意味している。レジュメを書かず、発表しないこと、すなわちレジュメと参加者の関係が断絶することは、Gゼミのメンバーシップを失うことを意味している。

【事例30】 落とせない発表

筆者：気管支炎か。そうかー。え、いれなくなっちゃうの。落とすと。
武田：本来はそうです。
筆者：そうなの？
武田：発表落とすと、発表落としてやめていった人がいたんで、先輩に。
筆者：そうなんだ。えー、やめなきゃいけないの？
武田：やめなきゃいけないっていうかもう、いれないじゃないですか自分が、その場に。
筆者：なるほどね、そうか。そういうことなんだ。いれないんだ。そっかー。
武田：なんか去年合宿行くのがなんか、ちっとなんか、あれだったんですけど。
筆者：え？
武田：なんか行っていいのかなーみたいな。落としてる状態で、合宿行っていいのかなみたいな。
(201A0831 インタビュー 武田 3年生)

以上の語りは、急病によって発表することができなかった経験のある武田が、発表できなくなること、Gゼミにおける「発表を落とす」ことがどのような意味なのかについて語っている。ここで武田は、自身は発表を落としたにもかかわらず辞めずに参加を継続していることを例外的なものとして考えており、やめなきゃいけないっていうかもう、いれないじゃないですか自分が、その場に、と発表しない状態で輪読会の場合や合宿の場にいることの気まずさについて語っている。ここで示されている武田の語りは、Gゼミにおける発表することの責任の重みを端的に表していると考えられる。

1. 1. 2 質問者の責任

一方、Gゼミでは質問者も自分なりの解釈をもってゼミに参加することが望ましいと考えられている。質問者は発表者と同じように明確な解釈を持ってゼミに参加しているわけではなく、それが求められているわけではない。しかし以下の事例2に示すように発表箇所に関してなんらかの解釈を事前に考えていることが望ましいこととされている。事例31は事例28の談話に続く談話で、佐藤が発表者である田中に質問し、その回答の後の談話である。

【事例31】 別の参加者からの質問者への質問

佐藤：自分でもちょっと、花と風はどうすればいいのかちゃんと考えてないんで、それは、それは誰かわかる人がいたら、はい。

田中：はい、ありがとうございます。

城田：え、今の話ですけど、いいですか？えっと、大空についてところが、引歌に入ってくるべきということですか？

佐藤：そうですね。

城田：え、それによってどうゆう（不明）意味が。

佐藤：あの一、げん、あの一、大空についてというところを引くと、すごい、広範囲、広くなるっていうことになるのかなあと思って。そうしたほうが、源氏の君が、広範囲、大きな部分ということになるのかなあと思って。

(201A0424FN 修士1年佐藤 学部2年田中、修士2年城田)

ここで佐藤は、自分でもちょっと、花と風はどうすればいいのかちゃんと考えてない、と質問した内容に対する答えを自分も持っていないことを述べている。しかしこの発話の前に、他のメンバーから佐藤の質問の意図について質問があったわけではない。つまり佐藤は自分がした質問の意図を尋ねられる前に、自分の解釈の不十分さを示していることになる。つまり佐藤は、ゼミの場では質問者である自分自身も、自分の解釈を提示することが求められていると感じていることがわかる。実際に、この後、別の参加者である城田から大空についてところが、引歌に入ってくるべきということですか、と佐藤の質問の意図を尋ねる質問が上がった。以上のように議論の中で質問者の解釈が問われる

場面はしばしば見られ、質問者自身も自身の解釈を示せることが望ましいと考えられていることがわかる。これは、発表者ほどではないが質問者にも発表箇所の解釈に関して自らの解釈を示せることに対して弱い責任を担っていることがわかる。

この質問者の責任は、発表者ではない時のメンバーの輪読会への参加の姿勢にも表れている。Gゼミのメンバーは、発表者ではない時も、発表者に対して自分なりの解釈を持って発表者に質問できるように予習を行ってから輪読会に臨んでいる。次の1年生の語りからもそれが伺える。

【事例32】 予習の重視

筆者：毎週やってた時ってわりと予習してた？

木村：あ、してます。予習しないで行くことはなかったです。

筆者：予習っていうのは、読んでいくの？新全集を？

木村：読んでいきます，でもあたしはそれぐらいしかやりません．特に論文を知っているでもないし，用例分析をしていくでもないし，1年だから，先輩のレポ会とかも，全然でてない．新全集読むだけでしたけど，巻の途中だったらその前のところ，とか，レジメの，何言ってたっけなーこのひととか，面白い論があれば，とか，その，発表者が言ってた，のは，覚えておこうとか，そんなくらいでしたけどでも，それだけは．って感じですかね．これから予習も大変になるのかな，あ，でも段追いレポ会出たら覚えているのか大体は．

(201A0909 インタビュー1年生 木村)

事例5において、1年生の木村は、予習しないで行くことはなかった，と欠かさず予習しゼミに参加していたことを語っている。また、読んでいきます，でもあたしはそれぐらいしかやりません，とゼミで解釈の基本となっている注釈書の該当箇所を読んでからゼミに参加していることを語り、同時に、でも，それだけは．って感じですかね，とその予習を最低限のこととして捉えていることが伺える。木村が1年だから，先輩のレポ会とかも，全然でてないと述べていることから、先輩たちが発表者の発表準備段階の原稿に関する検討会であるレポーター会議に参加していることに対して、自分がそのような活動をせずに注釈書を読むという予習のみをしていたことを最低限の準備であると認識していることわかる。このことから注釈書を事前に読んでおくという予習をして

輪読会に参加することが質問者としての最低限の準備であるとみなされていることがわかる。

次の事例も、Gゼミに参加して半年ほど経過した頃の1年生が習慣的に予習をするようになったことを示している。

【事例33】 習慣化する予習

筆者：その、前期の間って、予習ってやってたの？

岸辺：あーえっと、一応、ばーって、範囲を読んではいってました。全然話わかんないんで私は。ちょっと。

筆者：それは新全集を読んでたってこと？

岸辺：そうですね。

筆者：それは、その、毎週あるから毎週読んでの感じ？

岸辺：はい。

筆者：つぎの段を読む？

岸辺：はい。

筆者：そうゆうのは苦痛ではない？

岸辺：苦痛ではないです。

(201A0909 インタビュー 1年生岸辺)

この事例からは、合宿後の1年生の岸辺に合宿前の予習の状況について尋ねた時の語りである。この語りからは、輪読会に参加する際に発表箇所を事前に読んでいたこと、その予習が苦痛や負担を伴うものではなかったことがうかがえる。Gゼミにおいては、まだ実践に慣れていない参加の初期の段階にいる1年生も、負担にならずに予習を行っていることがわかる。またこの予習は輪読会で質問できるくらいには自らの解釈を持っていることが求められていることがわかる。

以上のことからGゼミでは、発表者に解釈の根拠を示す強い責任があり、同時に質問者にも弱い責任がある体制が存在していると考えられる。先述のように、Gゼミでは1～3年生は全員が発表を担い、発表しないことがGゼミを辞める意思を示すことになる。つまり4年生以外の学部生が発表者として責任を負っていることになる。

分析1で述べたGゼミの輪読会の状況と、本節で述べてきた発表者や質問者としての

責任をふまえると、Gゼミにおいて学部生参加者は、Gゼミの実践に多大な時間を割くことになり、その責任を全うするために没入して参加することを求められるということである。実際、発表準備の期間は1ヶ月間くらいが目安と考えられており、1年生の最初の発表は2ヶ月の準備期間が設けられていることから考えると、前期、合宿、秋の集中購読、後期、春の集中購読と年5回発表する場合、5ヶ月間は発表準備を行っており、それだけでも1年の半分は発表原稿のことを考えていることになる。これを通常の授業や課外活動とは別に行っていると考え、多大な時間を割いて、Gゼミの実践に没入していると考えることができる。

2. 輪読会の議論を支える学術的文学研究の資源

本章の1では、Gゼミの輪読会において発表者と質問者の相互の責任体制が明らかになり、輪読会において取り扱う源氏物語の一部の解釈をつくることに関して発表者側が相対的に強い責任を負い、質問者側が相対的に弱い責任を負っていることが明らかになった。またその責任を果たすためには、解釈に関する参加者からの質問に回答する必要があり、解釈の論拠が求められることが明らかになった。ここではその論拠としてGゼミ外部で行われる職業的研究者などによって行われる公的な学術的文学研究において蓄積されている資源が、Gゼミの共有されるレポトリリーとして用いられていることを示す。

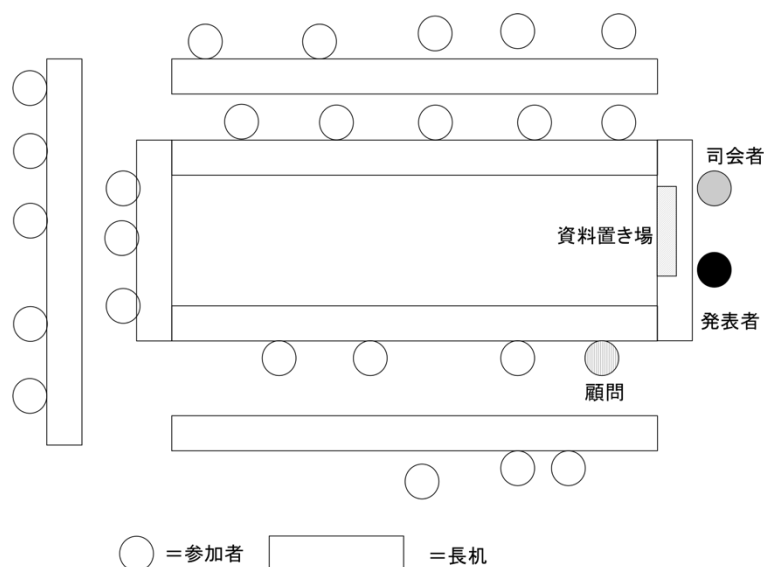


図 1 輪読会における資料置き場の配置

2.1 輪読会における資料の配置

Gゼミでは発表や議論の論拠として過去の文学研究の蓄積である各種の資料を用いる。Gゼミは文学に関する学術的研究の歴史的、文化的な資源を活用して行われており、同時にその方法に一定の制約を受けていると考えられる。Gゼミの集合的な解釈実践は、輪読会のためにメンバーが用意する各種の資料を根拠として建設的に展開する。筆者が観察した発表のほぼすべての回で発表者はレジュメの最後に資料を添付していた。内容は、解釈の根拠となる資料である。例えば、自分の解釈の根拠となっている言葉の過去の作品での使用例の一覧や、時代背景を説明するための事典からの抜粋など、である。また、議論の根拠となる注釈書や事典などの資料は、輪読会の会場にも図1のように配置される。こちらも2年生を中心に毎回欠かさず発表内容に関連しそうだ判断された各種解釈書、事典類などは顧問の研究室から会場となる教室に毎回運び込まれる。それらの資料は発表者と司会者の前に設置され、議論の間に、発表者を含む参加者全員が自由に参照できるようになっている。そのため、輪読会の間、非発表者も自由に立ち歩き、しばしば設置してある資料を取りに行き、参照しながら議論が進む。このように発表者の用意する資料と、会場に用意される資料が頻繁に参照されることによって、Gゼミにおける議論は、具体的な根拠を確認しながら行われる建設的な議論となる。

2.2 発表のレジュメに組み込まれる学術的研究の資源

また、学術的研究の資源の活用は準備の段階から行われる。先ほど示したように発表者は質問者からの質問に回答する必要があるため、自身の解釈の根拠を明示できるようにしておく必要がある。そのために、解釈の対象となっている言葉の過去の用例を調べ、注釈書から過去の注釈の内容を確認する。発表準備の過程を、フィールドノートからまとめると次のような過程になる。最初に、解釈を担当する本文を段落ごとに解釈する。この作業は、1段落ずつ注釈や用例を調査し、それを基に考察を加えるもので、「段追い」と呼ばれている。この段迫いの方法は、1年生の初めての発表準備の際に先輩から伝えられる。この方法は、ノートの使い方を通して伝えられる。図1のように、市販のルーズリーフを使用し、ルーズリーフ1枚に複数の注釈書の解釈を比較した上で、自分の解釈を記す形式をとる。

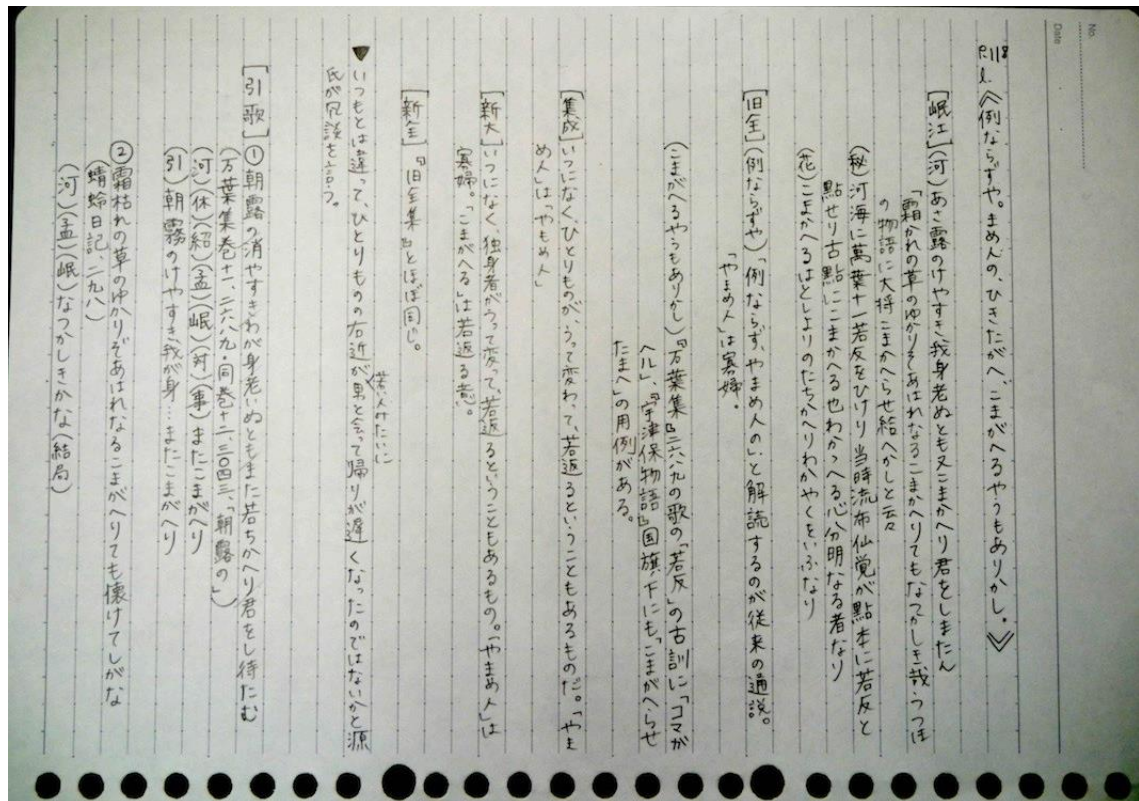


図2 1年生発表準備資料

図の1行目の《》に囲まれた、例ならずや、で始まる1文が本文であり、二行目から記載されている[]で囲まれた、岷江、旧全、集成、新大、新全、は各注釈書の名前の略称であり、それらの略称の下に、1行目の本文についての各注釈書の解釈が記されている。さらに、その左にある黒い三角の印の下に、右の注釈書の解釈を参考に検討した発表者である1年生自身の解釈が記されている。この段迫いの形式は、1年生を指導する際の共通の形式であり、1年生は全員が3年生または大学院生から1対1で繰り返し指導を受けながらこの方法で段迫いを行った上で、レジュメを作成する。この図からは、1年生の最初の発表においてもすでに複数の注釈書を駆使して自分の解釈をつくり上げていることが示されている。以上のことから、Gゼミの参加者は文学の学術的研究の資源を用いて議論を行うとともに、発表の準備を行っていることが明らかになった。

2.3 学術的研究の資源としての『源氏物語』の特徴

2.1と2.2から、Gゼミの輪読会において、公的な学術的研究で蓄積されている資源がGゼミの輪読会の資源として利用されていることを述べた。以下ではその資源としての利用において、『源氏物語』の文学作品としての特徴や、学術的研究の題材としての

特徴がどのような意味をもっているのかについて述べる。『源氏物語』は文学作品としての長大な作品であると同時に、すでに 1000 年以上にわたって多くの人々に読まれるとともに、学術的研究の対象としても長年研究されており、多くの研究蓄積がある。それが Gゼミの輪読会の資源としてどう活用されているのかを述べる。

源氏物語は、他の古典文学作品と比較しても世界的にもとりわけ著名な作品であり、また読まれてきた年月も長いことから先行研究の蓄積が豊かであるという点は、Gゼミにおいて輪読会における参加者の発表や議論の方法を方向づけている。以下の事例は他の古典作品の解釈に取り組むことで Gゼミの参加者が感じた学術的資源としての源氏物語の特徴についての語りである。

【事例 3 4】 『源氏物語』の学術的研究の資源としての特徴

結局源氏は有名だからいろんな、その注釈書があるけど、他のものって、ぶっちゃけ、ないんで、オレ発心集とかもやったことあるんですけど、発心集とか全然注釈書ないから、なんか段追いやったけど、すごい別にたいしたものできないし、っていう風になるし、あと、和歌の、なんか用例とかも、結局はなんか源氏は、こう、その時代にあったのって、やっぱり三代集と、古今六条と、って代表的なものが決まっているので、調べやすいんですけど、時代が変わってくると、どこまで範疇を広げて用例を見ればいいかっていうのが、また違ってくるんで (201A0915 インタビュー 学部 3 年生 森下)

ここで森下は、A 大学の授業で『発心集』という別の古典文学の解釈に取り組んだ時のことを語っている。森下は『発心集』に関しては、『源氏物語』と比較して、全然注釈書ないと語っており、先行研究の蓄積としての注釈書の量の大きな差を語っている。さらに、その差のために段追いやったけど、すごい別にたいしたものできないと語っている。これは、古典の原文を一文ずつ既存の注釈書を見ながら丹念に確認する作業を Gゼミでは「段追い」と呼んでいるが、この段追いを『発心集』に対しても試みたが、その注釈書の少なさによって、あまり有効ではなかったと語っている。これは『源氏物語』という資源に対する歴史的な解釈実践の積み重なりが、Gゼミの発表準備を支えていることを示している。

また、森下は、和歌の、なんか用例とかも、結局はなんか源氏は、こう、その時代

にあったのって、やっぱり三代集と、古今六条と、って代表的なものが決まっているの
で、調べやすいんですけど、時代が変わってくると、どこまで範疇を広げて用例を見れ
ばいいかっていうのが、また違ってくるとも述べている。これは、Gゼミにおいては、
『源氏物語』を解釈する時に参照するテキストをある程度定めていることを示しており、
その参照する方法が、『発心集』に通用しないことを語っている。源氏物語は解釈
の積み重ねが多いことから、何を参照するのが解釈にとって有効なのかという参照のた
めの方法論に関しても学術的な研究の蓄積があり、Gゼミではそれを生かし、さらに独
自に学部生が解釈に取り組みやすいような方法論を確立している。

これは 2.2 で示した 1 年生がレジュメを作成するときの発表準備のノートの作成の形
式にもあらわれている。2.2 で示したように 1 年生がノートに記載する注釈書の種類は
決まっており、その注釈書を参照することで、Gゼミの源氏物語の解釈において必要最
低限の既存の解釈を把握することができるようになっている。このような参照方法の形
式化が可能になっている大きな要因の 1 つは、先行研究の蓄積の豊かさとその蓄積を参
照する方法論が洗練されていることであり、これは『源氏物語』という学術的資源にお
ける歴史的な実践の積み重なりから生まれると考えられる。

3. 輪読会によって達成される学術的な議論の水準

前節までに、Gゼミの参加者は、発表者と質問者が相互に自身の解釈を用意した上で
輪読会に参加するという責任を負っていることを明らかにするとともに、その責任を果
たすために古典文学の学術的資源を活用して、解釈の論拠を用意するとともに、その論拠
を元にして輪読会でも議論を展開していることを明らかにした。

本節では、この輪読会での発表や議論の水準が公的な学術的研究に関わる研究者にと
ってどの程度のものであるのかについて確認する。前節で述べたように輪読会では、大
学院生や OBOG が 1 参加者として参加し、発表者に質問をする。その質問は Gゼミの外
で古典文学の学術的研究に参加している大学院生や OBOG が研究者としての知見をふま
えて質問したり、意見を述べたりしていることから、その議論の質に関しては、一定程
度学術的研究の方法に則っていると考えることができる。また顧問が大学院で研究指導
している大学院生で、Gゼミの出身者ではない大学院生も Gゼミに聴講という形で参加
していることから Gゼミの発表や議論の内容が学術的研究に近いものであることがわ
かる。

またGゼミの発表や議論の質に関しては、Gゼミ出身者で他の大学で職業的古典文学研究者として勤務しているOBOGの語りからもわかる。以下の事例は、OBOGで合宿に数十年にわたって参加し続けており、古典文学研究者として長年のキャリアを持っている他大学の教員である橋田の語りである。なお、この語りは筆者が合宿に参加していた橋田に挨拶した時に雑談の中で出てきた語りである。この語りには橋田がGゼミの発表や議論をどのように評価しているのかを示しているとともに、Gゼミの議論にどのように参加しているのかという姿勢を示している語りになっている。

【事例35】 研究者からの学術的議論としての評価

B 大学（筆者追記：橋田の所属の大学名）の学生も連れてきたことがあるんですよ。ここでは、先生って呼ばないように、学生は驚くので前もっていっとくんですよ。ここでヒントを得て、論文にしたこともあるんですよ。ここでは先輩として参加しているので、勉強させてもらってます。ここできいてわからないことも後で調べたりしてね。そろそろ引退かと思うんですが、愛着があるのでずるとね。最初のころは組織化されてなかったので、こんなレジュメもなかったし、資料も持ってこなかったし、レベルもこんな高くはなかった。いまの林くんの発表だって、学部の3年生であんなにしっかりした発表で、長い歴史のなかでつくられたのだね。（201A0804 FN 合宿）

この語りで橋田は、自らの指導している学生をGゼミの合宿に連れてきた時のことを語っている。ここで橋田は、自らの所属している大学で指導している学生に対して先生って呼ばないようにと自分が教員としてではなく、1人の参加者として参加していることを語っている。また、論文にしたこともあるんですよ。ここでは先輩として参加しているので、勉強させてもらってますとも語っており、Gゼミの中で行われる議論にヒントを得て、自分の学術論文を執筆したこともあると語っており、あくまでGゼミの先輩として学習者の立場として参加していることを語っている。またここできいてわからないことも後で調べたりしてね、とGゼミの議論の中でわからないことが出てくることもあると述べており、この語りからは研究者である橋田にとっても学ぶに値する内容が議論の中に含まれていることが示されていると考えられ、このことはGゼミの議論の質が研究者にとっても参加する価値があるものになっていると考えることができる。さらに、

こんなレジュメもなかったし、資料も持ってこなかったし、レベルもこんな高くはなかった。いまの林くんの発表だって、学部の3年生であんなにしっかりした発表で、と述べ橋田は自分が学生の時と比べても、この時のGゼミの議論のレベルが橋田から見て高いことを示しており、3年生の林の発表をしっかりした発表として評価している。

以上のことからわかるのは、Gゼミの議論は、大学院生はOBOGが日々参加していることから古典文学研究の解釈の議論として公的な学術的研究に日々取り組む者にとっても参加する価値のあるものになっている可能性が示唆された。またその発表や議論の質に関しても、他大学の教員であり古典文学研究者である橋田から一定程度評価されていたことから、Gゼミにおける議論は、学術的研究者にとっても参加する意義が生まれる水準となっていると考えることができる。

4. 分析2のまとめ：模擬学術的遊戯における引責というルール

4.1 発表者と質問者の責任体制と学術的研究方法という共有されたレパトリー

以下では本章1～3の分析結果をまとめ、模擬学術的遊戯を可能にする実践の構造を明らかにする。本章1では、輪読会の相互の従事を確認することによって、輪読会の共同の事業として、どのような成果が生まれ、その成果がどのような責任体制によって支えられているのかを明らかにした。

結果として、Gゼミの輪読会において発表者と質問者は双方が解釈の論拠を述べることに對して責任を負っていることが明らかになった。本章1.1.1では、輪読会の議論の中で発表者が質問される場面の事例から発表者が自身の解釈の論拠を求められていることを示した。また本章1.1.2では、同じく輪読会の議論において質問者が自身の解釈の論拠を求められることを示した。ただ、発表者と質問者の責任の大きさは異なっており、発表者の方が相対的に大きい責任、質問者の方が相対的に小さい責任を負っていた。以上のことから輪読会において発表者と質問者による相互の責任体制が存在していることが明らかになった。

次に、発表者と質問者が責任を果たすこと、すなわち解釈の論拠を述べることのために使用する方法や使用される道具の特徴について共有されるレパトリーの視点から明らかにした。2.1では輪読会が行われる場の空間配置とそこでの参加者の振る舞いから、発表者と質問者が、輪読会の議論においてGゼミ外の公的な学術的研究活動において蓄積されてきた文学研究の資料が用いられていることを明らかにした。それらを資源とし

て利用することによって、発表者と質問者は論拠をめぐって議論することができ、先に述べた責任体制を実現することが可能になっている。また 2.2 では、Gゼミにおいて発表者が自身の解釈を示すためのレジュメが、複数の源氏物語の注釈書を比較しながら参照するGゼミ特有の形式で作成されていることを示した。さらに 2.3 では先行研究の蓄積が豊かであるという源氏物語という文学作品の学術的研究対象としての特徴が、2.2 の発表準備の形式を可能にしていることを述べた。以上のことからGゼミでは輪読会の準備段階から輪読会当日の議論に至るまで文学研究の各種の資料を資源として用いていることが明らかになった。以上の分析から、発表者と質問者の相互の責任体制と、責任を果たすことを支える様々な学術的研究の資料とそれを活用する方法を明らかにした。

また、本章3では、この発表者と質問者の責任体制とそれを支える学術的研究の資料とその活用によって生まれる成果として、輪読会における発表や議論の内容が職業的な学術的研究者からも一定の評価を受ける水準に達していることを明らかにした。

4.2 模擬学術的遊戯のルールとしての責任体制

本節では、前節で明らかになった発表者と質問者の相互の責任体制の遊戯的特徴について明らかにする。分析1において、Gゼミの輪読会が模擬学術的遊戯という特徴を持つことを確認したが、前節で示した発表者と質問者の相互の責任体制は、模擬学術的遊戯のルールにあたりと考えることができる。Sicart (2014 松永訳 2019) は遊びの特徴の1つとして、「遊びは文脈に依存する」と述べ、「遊びの文脈は、遊びを成り立たせるのに必要な事物、人、場所のネットワーク」と述べている。この遊びを成り立たせるための事物、人、場所の関係性として代表的なものの1つがルールであり、「ルールは、遊びの文脈を作り上げる(Sicart, 2014 松永訳 2019)」。このルールという視点からみると、本章4.1で示した発表者と質問者の相互の責任体制は、模擬学術的遊戯のルールとして模擬学術的遊戯の文脈を構成していると考えられる。

なぜなら、模擬学術的遊戯の特徴である公的な学術的研究の模擬的流用と、潜在的自己目的性がこの責任体制によって支えられていると考えられるからである。本章4.1で整理したように、この相互の責任体制があることによって発表者と質問者は自身の解釈に対して論拠を述べなければならず、そのために公的な学術的研究の資源が必要になるため、必然的に模擬的な流用が起きることになる。またそれによって輪読会において学術的な議論が展開されるようになり、参加者はその議論に楽しみを見出すことができる

ことから、輪読会は公的な学術的研究を尊重しながら自己目的的に議論を楽しむ潜在的自己目的性を有することになる。以上のことから考えると、相互の責任体制は、模擬学術的遊戯の特徴である模擬的な流用と潜在的自己目的性を生み出していることから、模擬学術的遊戯のルールであると考えることができる。

しかし、このルールは参加者に守られて初めてルールとして機能する。Sicart (2014 松永訳 2019) が述べているように、遊びの文脈には、ルールに加え、遊ぶという参加者による明確な意志 すなわち遊戯的態度が必要になる。次節では遊戯的態度の概念の定義と本章 4.1 で明らかになった輪読会における発表者と質問者の責任体制から、Gゼミにおいて参加者にどのような遊戯的態度が求められているのかについて明らかにする。

4.3 引責としての遊戯的態度

以下では、模擬学術的遊戯に参加する際に求められる遊戯的態度 (Sicart, 2014 松永訳 2019) がどのようなものなのかを、4.2の結果を参照しながら明らかにする。初めに遊戯的態度 (Sicart, 2014 松永訳 2019) の概念について確認するが Sicart (2014 松永訳 2019) は遊戯的態度の概念を Suite (2005 川谷・山田訳 2015) に依拠しているため、本論でも Suite (2005 川谷・山田訳 2015) の概念の定義を参照する。Suite (2005 川谷・山田訳 2015) は遊戯的態度⁷を、「構成的ルールを受け入れることで可能になる活動を成立させるためだけに構成的ルールを受け入れること」と定義している。またこの構成的ルールは、「前提的目標に到達するうえで最も効率的な手段の使用を禁じるルール (Suite, 2005 川谷・山田訳 2015)」として定義されている。また前提的目標は、遊戯の活動で達成される目標と同様の目標を、手段を選ばずに達成しようとした時の目標のことである (Suite, 2005 川谷・山田訳 2015)。以上の定義を整理すると、遊戯的態度は、非効率な手段で目標に到達することを求めるルールを受け入れるとともに、そのルールをその活動の成立のためだけに受け入れるという態度であると考えられる。例えば鬼ごっこという遊びを考えてみると、鬼ごっこにおける遊戯的態度は、自転車やバイクなどの乗り物を使用せず、自分で走ることで他者を追いかけるという非効率な手段で他者を捕まえるという目標に到達することを求めるルールを受け入れるとともに、この

⁷ 注1と同様に Suite (2005 川谷・山田訳 2015) では「ゲーム内部的態度」という訳語が当てられているが Sicart (2014 松永訳 2019) の訳では、遊戯的態度と訳されているので、本研究では「遊戯的態度」の語で統一する。

自分で走るというルールを，例えば走力を上げるためのトレーニングのためだからなどといった別の理由ではなく，鬼ごっこの成立のためだけに受け入れる態度のことである。

この遊戯的態度という視点から，模擬学術的遊戯としての輪読会のルールである発表者と質問者の相互の責任体制について考えてみる。本章の 4. 1 と 4. 2 で示したように，輪読会は模擬学術的遊戯のルールとして発表者と質問者の相互の責任体制が存在する。Gゼミにおける模擬学術的遊戯への参加者の遊戯的態度は，先程の Suite (2005 川谷・山田訳 2015) の遊戯的態度の定義から考えると参加者が発表者と質問者としての責任を引責することであると考えられる。発表者や質問者としての責任を引責することは公的な学術的研究の資料を用いて論理的に自身の源氏物語の解釈を主張し，他者を説得することを意味しているが，学術的方法による解釈の主張の方法は，例えば感情や暴力に訴えるといった多様な手段で解釈を主張しないという点で非効率な面がある。一方で，その非効率なルールを受け入れることで学術的な議論が成立し，模擬学術的遊戯が成立していると考えられる。また，分析 1 で示したように Gゼミの参加者は個人として自己目的的に輪読会に参加しているので，模擬学術的遊戯の成立のために発表者や質問者として引責する態度をとっていると考えられる。以上のことから，模擬学術的遊戯を成立させるために必要になる遊戯的態度は，発表者や質問者としての責任を引責する態度であると考えることができる。

以上，分析 2 では，模擬学術的遊戯の成立を支えているルールとしての責任体制と，そのルールを受け入れる遊戯的態度としての引責について明らかにした。一方で，この引責という遊戯的態度を取ることは，Gゼミの新規参加者にとっては容易ではないことが想定される。なぜなら，Gゼミの新規参加者は原則として学部 1 年生の入学直後から参加し，古典文学の学術的研究に関する知識やスキル，類似の経験もない状態でこの模擬学術的遊戯に参加することになるからである。

しかし Gゼミでは常に一定数の新規参加者が発表者や質問者として引責することで，実践が再生産している。つまり Gゼミの新規参加者は，参加の過程の中で発表者や質問者として引責することが想定される。そこで，次章では Gゼミへの新規参加者の参加過程における引責がどのように可能になっているか，Gゼミの新規参加者である 1 年生の参加過程を分析することで明らかにする。

VI 分析 3：引責に向かう主体性の形成過程

本章では、分析 2 で明らかになった模擬学術的遊戯のルールを受け入れる過程、すなわち引責に至る過程を明らかにする。そのため、以下では 1～3 において、Wenger (1998) の知識・スキルの概念、参加へのアクセスや透明性の概念を用いることで参加過程における Gゼミに参加する学部 1 年生の実践における意味形成と実践の構造の関係を捉える。それによって、参加過程における 1 年生の変化とその変化を支える実践の構造を明らかにする。その後 4 では、1～3 の分析を元にして引責に向かう主体性を捉える。この引責に向かう主体性は Gゼミの輪読会における責任を背負おうとする主体性であることから、Gゼミにおける共同体的主体性であると考えられる。したがって分析概念としては II の 3 で述べたエージェンシー (Callon, 2004 川床訳 2006) の概念を援用する。その後、遊戯の視点から Gゼミにおける引責に向かう主体性とそれを可能にする実践の構造の特徴を明らかにする。

1. 学部生参加者の Gゼミへの関与の仕方の変化

本節では、フィールドノートに基づいて、学部生が Gゼミに 1 年生から参加した場合にどのように Gゼミへの関与の仕方が変化するかについてその概要を述べる。その関与の仕方によって、本研究では参加過程を便宜的に、見学期、^{うしろみ}後見期、独立期、運営期、引退期と 5 つに分ける。

(1) 見学期

見学期は、1 年生の 4～5 月を指す。この期間、1 年生は正式な Gゼミのメンバーとして認められているわけではない。この期間は Gゼミにおいてプレゼミと呼ばれており、1 年生が Gゼミのメンバーになるかどうかを検討する期間とされている。したがって、この期間は、参加を決めていない 1 年生も Gゼミの輪読会に参加している。また 2 年生以上にとってはこの期間は新メンバーを Gゼミに勧誘する期間にあたる。5 月の最終週の輪読会に参加した 1 年生が最終的に Gゼミに入る意思表示をしているとみなされ、その場にいる 1 年生には Gゼミに入ったときの活動内容について改めて説明が行われ、その後のスケジュールについても連絡がある。

(2) 後見期^{うしろみ}

後見期^{うしろみ}は、1年生の6～8月の合宿までを指す。この期間1年生は初めての輪読会の発表に向け、Gゼミ内で「後見^{うしろみ}」と呼ばれる指導役の先輩について発表準備をする期間になる。この後見^{うしろみ}は1年生1人につき、必ず1人の先輩がついて、1対1の関係になって指導を行うことになっている。先輩によっては2人の1年生を担当することもあるが、基本的に1年生1人ひとりに合わせた指導を行い、1対1の関係を構築する。この後見^{うしろみ}は基本的に学部3年生が担当することになっている。ただし、1年生の人数によっては3年生が対応できない場合もあるため、その時には大学院生が代わりに後見^{うしろみ}を引き受けることになる。これはGゼミで制度として確立しているもので、1年生には基本的に全員担当の後見^{うしろみ}がつき指導することになっている。Gゼミにおいてこの後見^{うしろみ}における指導役を「親」、指導を受ける側を「子」と呼び、このペアは「親子」と称され、擬似的親子関係とみなされている。これは、親の役割が単に発表を指導するだけではなく、1年生の発表全般に関して責任を負い、輪読会の発表における子の過失は基本的に親が引き受けるという制度的な特徴からきている呼称であると考えられる。

(3) 独立期

次に後見期^{うしろみ}が終了した後に訪れるのが独立期である。独立期は、1年生の8月の合宿終了後以降から2年生終了までとして位置付けられる期間である。合宿終了後、後見^{うしろみ}はその役割を終え、親子による制度的な指導関係は解消される。その後1年生は先輩からの1対1の関係での指導なしで、初めて自分の発表に全責任を負う発表準備と発表を行うことになる。またこのタイミングで、Gゼミで使用する顧問の研究室の鍵の使用を許可され、自由に研究室に出入りできるようになり、Gゼミの1人前のメンバーとして認められることになる。また、見学期や後見期^{うしろみ}では参加していなかった発表準備のためにメンバーが相互に参加しあっている事前のレジュメの検討会である「レポーター会議（通称レボ会）」にも参加し、自らも開催することができるようになる。この独立期が2年生の終了まで続くことになる。

(4) 運営期

4つめの期間が、運営期である。これは3年生の始めから終わりまでを指す。Gゼミでは3年生は運営代^{うんえいだい}と呼ばれ、Gゼミの運営に関わる全責任と決定権を持つことになる。運営代のメンバーはゼミ長、副ゼミ長、巻割^{まきわり}、OBOG 係、コンパ係といった各役割を担

うことになる。ゼミ長は、Gゼミの運営の全体の統括を行うほか、主に A 大学事務局とのやりとりや顧問教員とのやりとりなどを担っており 1 名で担当する。副ゼミ長はゼミ長を補佐する役割をになっており、全体に目を配っている。巻割は、各メンバーの発表担当箇所を決定するために、源氏物語の本文をメンバーの人数で分割し、どのメンバーにどの箇所を割り当てるかを係である。また OBOG 係は主に OBOG への対応に責任を負っている係である。Gゼミでは OBOG に対して学部生は丁寧な対応を行っている。例えば合宿の前には必ず全 OBOG に対してメールで連絡を行い合宿の参加の可否について確認を行い、返事がない OBOG に関しては電話で確認する方法をとっている。また合宿に参加した OBOG に対しては暑中見舞いなどを学部生が送付している。このような細やかな対応を行う必要があるため、係として設けられている。またコンパ係は、毎回の輪読会の後に行われる食事会の手配や仕切り、合宿におけるコンパや 1 年生の歓迎会や卒業生の送別会など、各種コンパの手配や仕切りなどを担っている係である。以上のような役割を担いながら、運営全体に関して責任を負っているのが運営代であり、この運営代を担っている間を運営期としている。

(5) 引退期

最後に、引退期である。これは 4 年生の 1 年間を指す。Gゼミでは運営代を終えると、Gゼミにおける様々な役割から外れ、メンバーそれぞれの状況に合わせた限定的な関与の仕方になる。まず 1～3 年生では輪読会で発表することは必須とされているが、4 年生の場合、輪読会で発表するのは希望者のみになる。4 年生は全員なんらかの卒業論文の執筆に取り組んでいるが、前章の 3 で述べたように必ずしも源氏物語や古典文学研究を主題としているわけではない。そのため、発表を希望するのは源氏物語や古典文学研究に取り組んでおり、かつ大学院に進学することを希望しているメンバーである。また、教育実習や就職活動などが重なってしまうこともあるため、その場合には輪読会に参加できない状況も度々起こっている。運営に関しても、完全に主導権が 3 年生に移るため、基本的には 4 年生は Gゼミの運営に関わることはない。3 年生から意見や助けを求められたときのみ関与している。本研究では、この活動の表舞台からいなくなっている期間を引退期と呼ぶことにする。

次節ではこの期間の推移の中で発表者としての責任と質問者としての責任が主に形成されることが確認された見学期と後見期^{うしろみ}を中心に記述する。記述の中で、Gゼミの実践

においてどのような意味が形成され、また参加者にとっての責任が形成されるのかについて明らかにする。

2. 輪読会での質問に関する予期的責任の形成

2.1 見学者としての参加

先に述べた見学期、^{うしろみ}後見期を中心に大きく変化するのは輪読会における質問に関しての責任である。この質問に関する責任がどのように変化するかを明らかにするとともに、その変化の中で1年生が実践に参加する中でどのような意味が形成されるのかについて明らかにする。

先ほど述べたが見学期はプレゼミと呼ばれており、その後Gゼミに正式に入るメンバー以外のメンバーも輪読会に参加している。このことからわかるように、この時期はGゼミにおいてどの1年生も正式なメンバーとみなされておらず、あくまで見学者として扱われている。これは、次に示す事例にも現れている。

【事例36】 プレゼミ期間の輪読会開始前の様子

ゼミの始まる15分ほどまえに私が教室にはいると、2年生と3年生がこの日発表の林が作成したレジュメの印刷したものを運んできて、長机の上にならべていく。それを2、3年生が並んで順番に資料を一枚ずつとりながら回っていき資料を組んでいく。（中略）2年生と3年生はお茶とお菓子を1年生に配布してまわっていた。その他の2、3年生は1年生を挟むように着席していた。（201A0508FN 輪読会）

以上の事例は、プレゼミ期間に1年生が輪読会が行われている教室に入ったときの先輩の対応を示している。事例の通り、この日2、3年生はお茶とお菓子を用意し、1年生に配布して回り、1年生の隣に着席している。このお茶とお菓子を用意して、1年生の隣に着席するという対応は、プレゼミ期間つまり、見学期のみ、全ての輪読会で同じ対応がとられていた。この対応はプレゼミが終了するとなくなることから、プレゼミの期間に行われる1年生への歓待だと考えられる。1年生はこの時期、見学者であると同時に、まだ正式にゼミのメンバーになっていない「客」として扱われていると考えることができる。実際、このとき1年生以外のどのメンバーにもお茶やお菓子が配られるこ

とはない。

この客としての扱いは、輪読会における責任の面からも同様になっていて、この期間1年生はレジュメを作成して輪読会で発表する機会は1度もない。また、質問に関してもその責任を負っているわけではなく、輪読会の間、質問を強く求められることもない。発言を求められるのは、輪読会終了後に最後に感想を求められる時のみであり、この時に自身の氏名や専攻、その日の感想に関して発言を求められる。つまり質問をすることに関してその結果を問われることはないことを意味している。この質問することを求められない期間は、見学期、^{うしろみ}後見期の合宿前まで続く。本研究では、ここで求められていない実践の中で明示的に結果を求められる責任を「結果責任」と呼ぶ。この見学期、および^{うしろみ}後見期の合宿前までの期間は、質問することに関する結果責任が求められていないと言える。

2.2 結果責任を求められる前の質問数の増加

しかし、結果責任を求められていないにも関わらず、この見学期と^{うしろみ}後見期の合宿前までの期間に1年生は徐々に質問するようになり、輪読会における立ち位置を変化させる。表1は、見学期から合宿前までの期間における1年生の質問数の変化を示している。

日付	質問者数	前田	石井	柏木	木村	岸辺	新庄	柴崎	伊藤
0413	0								
0424	0								
0508	0								
0522	2	○			○				
0529	1				○				
0605	5		○	○	○			○	○
0612	3	○						○	○
0626-1	3		○	○	○				
0626-2	1		○						
0703	3	○		○	○				
0710	2						○		○

表1 合宿前の1年生の質問数

表1の左は輪読会の開催日付になっており、同日に2回以上輪読会が行われた場合には、-以下の数字でその日の何回目の輪読会なのかを示しており、例えば-1が1回目、-2

が2回目を示している。その右には各輪読会における質問者の数を記載し、その右には1年生の仮名を記載している。またそれぞれの仮名ごとに各列にそれぞれの輪読会でその1年生が質問を1回でもしているかどうかを丸印で表している。○がついていればその輪読会にその1年生が質問したことを示している。○がなければ質問していないことを意味している。

表1から、4月から5月の初旬にかけて1年生は1度も質問していないことがわかる。その後5月後半に質問が出始め、6月冒頭には多くの1年生が質問する輪読会があり、その後7/10までに岸辺以外の1年生が全員1度は輪読会で質問していることがわかる。

2.3 未知の古典文学研究との出会い

先に述べたようにこの時点では1年生に対して輪読会で質問することの結果責任が求められているわけではない。以下ではGゼミに参加する過程で1年生に可視化されるものを確認するとともに、その可視化によって、輪読会における質問にどのような意味が生まれているのかを確認する。次の事例は、最初にプレゼミ期間に最初に輪読会にしたときのことを1年生に尋ねたときの語りである。

【事例37】 日本語に聞こえない議論

新庄：んー、日本語をしゃべっていない（笑）

筆者：あ、なかで会話が？

新庄：あの一、なににってるんだろう？ときどき若紫とか。なんか、キーワードは聞こえるんだけど、なにをにってるんだろう？、って（笑）。さっぱり、って思いました。そのあとのアフターとかでちゃんと日本語しゃべってるなあって、確認して安心して、みたいな（笑）

（201A0718 インタビュー1年生 新庄）

ここで1年生の新庄は輪読会での先輩たちの議論を日本語をしゃべっていないと述べ、キーワード以外理解することが難しく外国語のように聞こえていたことを語っている。これは、前章で述べた通りGゼミの議論は古典文学の学術的な研究知見や方法を基盤に議論が行われるので、その基礎的な知識やスキルがなければ、内容を理解することもおぼつかないことを示している。次の事例も同様の1年生の困惑を示している。

【事例38】 議論の難しさへの困惑

もう、は？みたいな。あれ？、とかおもって。いや、でも、あー、うーん、だから1
回目は若紫で、結構やさしくやってくれたんですね。三浦さんは一。はい、な
んですけど、議論が、すごい、なっているのあったんです。結構おいてかれまし
た。まあ、でも、いうても、知ってるところなのにとかも思いながら、あー、大変、
みたいな感じだったんですけど、大学の、でやる、古文ってこれかあ、みたいな、そ
の感動が大きくて、はい。すげえー、みたいな感じになって(略)(201A0712
インタビュー1年生 木村)

以上の木村の語りも先ほどの新庄と同様に輪読会の発表や議論を理解することの難し
さにもう、は？みたいな。あれ？、とかおもって、と驚きを感じていることが現れている。
また同時に、知ってるところなのにとかも思いながら、あー、大変、みたいな感じだったん
ですけど、大学の、でやる、古文ってこれかあ、みたいな、と述べており、これは高校まで
に学んだ古文で学習している部分が発表の対象になっていたことに対して知っていると
ころなのにと思いながらも、知っているところでもなお発表や議論の内容を理解できな
い状況に、大学の古典文学研究の内容に驚きを感じ、感動していることを示している。

Gゼミの1年生は見学期にサークル活動を選択するのと近い感覚で自主ゼミを見学す
ることになる。これはGゼミの1年生のほとんどが古典文学研究について知識を持たず
にGゼミの輪読会に参加し始めることを示している。以上の驚きや困惑は1年生にとっ
てのGゼミの輪読会の発表や議論の意味を理解することの難しさを示している。事前に
Gゼミで行われる議論についてOBOGから事前に情報を得ている1年生もあり、その学
生は他のメンバーほど驚きが強くないが、実際に議論を目の当たりにするとGゼミの議
論についていけるか不安を感じている。

【事例39】 輪読会の厳しさへの不安

柴崎：いや。源氏は厳しいよっていうのは聞いてたので。までもそうだよなっ
て思って。大丈夫かなとは思いましたが
(201A0720 インタビュー 1年生 柴崎)

柴崎は、出身高校の教員からGゼミのことを事前に聞いており、その議論の厳しさに
ついてはある程度事前情報を持って見学に来ていた。厳しいことを知っていて見学に
来ていたが、実際に議論を目の当たりにすると、大丈夫かなとは思いましたが、と自分
がその議論についていけるかについて不安を持ったことを語っている。

以上のことから、事前にGゼミの輪読会についての情報を得ていなかった1年生も、
事前に輪読会の議論の厳しさについてある程度情報を得ていた1年生も、実際に議論の
場を目の当たりにしたときには、これまで自身が経験したことのない古典文学研究の知
見や方法に則った議論に驚きや感動、そして不安を感じていることがわかる。つまりこ
の時点で、1年生にとって輪読会における発表のレジュメや議論の内容はGゼミの実践
の文脈において発表レジュメや議論がどのような意味を持っているかを明確に理解する
ことができていない不可視の状態にいたることがわかる。

2.4 1年生への先輩からの知識・スキル面及び精神面の支援

しかし、この驚きや不安は先輩からの知識やスキル面の支援や安心感を与える言葉か
けによって徐々に解消されていく。知識やスキル面の支援に関しては、見学期、^{うしろみ}後見期
間には先輩が隣に座って議論の内容を説明するなどの支援が行われている。既に述べた
ように見学期には見学者である1年生も含めて全ての1年生の隣に2、3年生が必ず着
席し、輪読会の最中にも声かけを行っている。また後見期になると、後見を担当する先
輩が必ず隣に座って声かけを行っている。この行動に関して、運営を担う3年生のゼミ
長である三浦は隣に座って何をしているのか、という筆者の質問に対して次のように語
っている。

【事例40】 隣席での助言の内容

三浦：ああ、まあ、基本的にはなんかわかんところなの？って聞いているのが一
番あれなんですね。で、まあ聞かれて、^{うしろみ}後見が分かれば、単純な語彙の
こととかだったら教えてるんですけど、なんかもっと内容のこととかだ
ったら、ああじゃあそれ聞いた方がいいよみたいに言ったり、その程度
のことです。基本的な知識を教えてる。聞き方を教えてる。

筆者：あれは、その、積極的に声をかけていこうというのは3年生の間では、
なんていうか認識は共有してる？

三浦：それはあります。一応 2 年生の間でも、それはしているんで。だから、
そうですね。プレゼミ期間は 2 年生となりにいて、そんなときはやっぱい
ろいろ話しかけてあげてっていうのは、やっぱ源氏端から見ると怖いので、その怖いイメージなくしてあげないと入らないので、1 年生が。やさしい先輩アピールをしてあげている。（笑）
(201A0721 インタビュー 3 年生 三浦)

ここで三浦は、隣に座ったときに 1 年生に対して行っていることについて 2 つのことを述べている。1 つは、語彙のレベルで自分がわかる範囲のことは直接教えていることを述べている。もう 1 つは、じゃあそれ聞いた方がいいよ、と質問を促していると述べている。この 2 つを、基本的な知識を教える。聞き方を教えると表現している。Gゼミの輪読会に初めて参加した 1 年生はその議論がどのようにルールのもとに行われているのか、どのような振る舞いが正しいのかについて全く理解することができない。これに対して、三浦は発表や議論を理解するための最低限必要な知識や、内容がわからないときに、どんな内容をどのようなタイミングで質問するのが良いのかについて助言することで、1 年生が輪読会の発表で使用するレジュメや行われる議論の内容を可視化することができるように支援していると考えられる。

また、隣にいて話しかけることに関して、Gゼミの怖いイメージを払拭し、優しい先輩がいることをアピールするためと述べている。これは厳密な議論を展開する Gゼミの輪読会に不安を感じる 1 年生の不安を払拭するために先輩として積極的なコミュニケーションをとっている行動であると考えられ、1 年生の安心感に繋がっていると考えられる。

さらに、これらのことは 2, 3 年生の間で共有認識となっており、1 年生に対しては、2, 3 年生全員で以上に記したような対応をとっていると述べている。以上のことから考えると見学期から後見期に 1 年生は知識やスキル面、また精神的不安に対する精神面に関して先輩から支援を受けていると考えることができる。

実際に 1 年生の岸边は、Gゼミに入ることにに関して感じた不安について以下のように語っている。

【事例４１】 ついていけないのではないかという危機感

なんか、なんか高校の先生に、源氏は読んだほうがいいっていわれてて、なんか、大学で４年間で読もうかなって思ってたら、なんか新入生オリエンテーションみたいなので、ゼミの宣伝が入って、４年間で読みますって言ってたから、あ、ぴったりだ、って思って、思って、最初やっぱりレベル高すぎて、あ、やべえって思ったんですけど。

(201A0709 インタビュー １年生 岸辺)

ここで、岸辺は源氏物語を４年間で通読するところに魅力を感じて輪読会に見学に来たことを語っているが、そのときに最初やっぱりレベル高すぎて、あ、やべえって思った、と議論の内容についていけないのではないかという不安を持ったことを語っている。しかし岸辺はさほど迷わずにGゼミに入ることになる。なぜ迷わず入れたのか、レベルの高さについてはどう考えたのかという筆者の質問に対して岸辺は以下のように語っている。

【事例４２】 ゼミに入る決意

あーそれはもう先輩たちに、私ほんと出来ないんでって言ったら、「大丈夫だから」って言ってもらったんで、ああじゃあもういいやって思って。

(201A0709 インタビュー １年生 岸辺)

ここで岸辺は、自分が感じている不安を先輩に直接話し、先輩から大丈夫という回答をもらったことを語っている。この語りからは、岸辺が先輩からの言葉を信頼しており、その先輩から言葉によって不安が払拭されていることが窺える。これは、先ほど述べたように実際に先輩たちが毎回１年生の隣に座り支援し続けていることと関係していると推測される。実際に手厚く支援を受けている状況から岸辺は先輩の言葉を信じ、不安が払拭されたのだと考えることができる。

以上のことから、１年生は輪読会中に先輩からの支援を受けることで輪読会における発表や議論の内容に関する基礎的な知識や輪読会中の質問方法に関するスキルを得ていることが明らかになった。次にこのような支援を受けている１年生が輪読会中の質問の意味をどのように捉えているのか、その意味がどのように形成されているのかについて

検討する。

2.5 免責の可視化による質問に関する予期的責任の形成

前節で示したように1年生は輪読会に参加する当初、発表や議論の内容について先輩が何を話しているのかを理解することが難しかった。しかし前節で示した先輩との関係の中で5月までの間に発表と議論の意味が可視化され、輪読会における質問の意味が変化する。以下は、4月の段階での1年生が輪読会の最後に述べる当日の感想の語りである。

【事例43】 1年生の感想に現れる発表や議論における不可視性

初等教育国語専攻⁸1年の石井です。えーと、前回に続いて参加させてもらったんですけど、今回なんか漢詩とか、もっと幅広い、なんか引用があったので、すごい驚きました。で、なかなかついていけなかったんですけど、面白かったです。ありがとうございました。

初等教育国語専攻⁹の柴崎です。先週もお邪魔してました、はい。で、今日も、先週もそうだったんですけど、ただただ先輩方に圧倒されっぱなしで、はあすごいなあって感じです。でも、えっと、やっぱり、源氏読んでいくには源氏のテキストだけじゃなくて、他の古典の作品とか、漢文の、その、中国文学の素養もしっかりつけてかなきゃいけないなあと思って、がんばっていきいたいなあと思いました。えーと、はい、いつもありがとうございます。

初等教育国語専攻¹⁰1年の伊藤です。出身地は東京です。今日初めて、…¹¹のゼミに参加したんですけど、周りの人から聞いてたとおりの、すごいレベルが高くて、先輩方みんな活発に意見を出してて、すごいなって思って、自分も入れたらいいなって思ってるんですが、が、背景知識のなさにちょっと、自分にちょっとびっくりしてあんまり、ちょっと不安に、でもみなさんすごい、（不明）なご意見がでてて、すごいホント尊敬しました。すごかったです。ありがとうございました。

⁸ A大学の所属名が固有名で記載されているので筆者によって一般名詞化し記述している。

⁹ 注3と同様

¹⁰ 注3と同様

¹¹ 音声の不鮮明で文字起こしができなかった

中等教育国語専攻¹²の前田です。出身地は東京です。えと、今日初めて参加したんですけど、え、自分は、源氏が結構好きで、割と知識は有る方だと思ってたんですけど、全然で、でもホント好きなんで入りたいと思っています。四年間で、かなり知識が蓄えられるようにがんばっていきたいと思います。

(中略)

中等教育国語専攻¹³の柏木です。出身地は東京です。えーとゼミを全体通して今日がはじめてなんですけど、あの一なんかぜんぜんわかんなくて、まあ、ちょっと不安だなと思うんですけど、でもこれわかったらすごく、力になると思ったので、はい、入るかどうかもまだ悩んでるんですけど、で、はい、部活があるので、なんか、行ける日にちが限られてて、しかも、いける日にちにゼミがあることがすごくうれしいので、はは、ありがとうございました。

初等教育国語専攻¹⁴1年の岸边です。出身地は福井県です。んと、先週に続いて、混ぜてもらって、やっぱりレベルが高くて、あまりついて行けなかったんですけど、入りたいなあとおもっているの、宜しくお願いします。

初等教育国語専攻¹⁵1年の木村です。出身地は東京¹⁶です。えっと、家に帰ってから気合いを入れてからきたのに、2回目なのにぜんぜんわからなくて、途中でやんなっちゃったんですけど、でも先輩にきいたらなんでも教えてくれて、すごいありがたかったです。あの、みんな1年生は今日のでめっためったにされたって感じだと思うので、この後先輩達に励ましてもらえたらと思います。

(201A0424FN プレゼミ)

この事例の下線部をみると、前節でも示している輪読会に参加したときの1年生のわからなさ、驚き、不安が多く語られていることがわかる。ただ同時にそのわからない議論に参加し、発表や質問をすることができる先輩に対する敬意も語られている。ただた

¹² 注3と同様

¹³ 注3と同様

¹⁴ 注3と同様

¹⁵ 注3と同様

¹⁶ 詳細な出身地が記載されていたので筆者によって都道府県に変更している。

だ先輩方に圧倒されっぱなしで、はあすごいなあって感じや、すごいレベルが高くて、先輩方みんな活発に意見を出してて、すごいなという言葉にそれが現れている。さらに、漢詩とか、もっと幅広い、なんか引用があったや、他の古典の作品とか、漢文の、その、中国文学の素養もしっかりつけてかなきゃいけない、背景知識のなさにちょっと、自分にちょっとびっくりしてあんまり、ちょっと不安に、割と知識は有る方だと思ってたんですけど、全然で、と先輩の使用している知識や自分に不足している知識について言及している場合やその知識をこれから身につけなければならないことを予期している語りも見られる。また同時に先輩にきいたらなんでも教えてくれて、すごいありがたかったと、隣に着席している先輩から支援を受けていることや、そのことへの謝意を述べている。これらのことから、4月の1年生は輪読会の内容に関して不可視性の部分が多い一方で、それゆえに先輩の発表や議論を尊敬に値するものとして意味形成しており、一部の学生はその先輩の知識やスキルに対して自らも身につける必要性を感じていることや、先輩から支援を受けられることを理解していることがわかる。

では、次に先ほどの事例のひと月後、同様に1年生が輪読会の最後に述べる5月段階の感想の語りを確認する。

【事例44】 1年生の感想に現れる質問への予期的責任

初等教育国語専攻¹⁷の石井です。えっとー、レジュメを読んでから、自分の考えと照らして問題や質問とかを挙げるのがまだ難しくて、なれないんですけど、早くなれていこうと思います。ありがとうございました。

初等教育国語専攻¹⁸の柴崎です。えーと、えーと、いつも思っているのは、先輩方とかのえと、層の厚さに感動しきりです。えっと、ちょっとなんとなく、思いつい、皆様のきいて、思いついたことがあったような気がしたのですが、自分の中では、それも消化し切れないまんま、もう、ああみたいな感じになっちゃったんで、ちょっとあの、落ち着いて考えて、また自分が個々で受信したことを発信していけるような、ような力をつけていきたいです。よろしくお願いします。ありがとうございました。

¹⁷ 注3と同様

¹⁸ 注3と同様

初等教育国語専攻¹⁹の伊藤です。えっと、毎度のことなんですが、えっと議論についていくのが精一杯で、ちょっと質問とかの次元までいかないので、えっと、次回、のその次くらいには1個ぐらい質問できたらいいなと思ってます。希望です。よろしくおねがいします。

中等教育国語専攻²⁰1年の前田です。質問するって言ったんで、なんとか質問したのですが、そうですね。まあ、これからも、この結果に満足せず、というか、来週以降も頑張っていきたいと思います。よろしくお願いします。

中等教育国語専攻1年の柏木です。中等教育専攻²¹のふたりが今日質問してて、すごいなって思って、なんか頼れる仲間がいてよかったなあって思いました。

初等教育国語専攻²²1年の木村です。今日は、えと、つたない質問だったんですけど、周りの先輩にすごくその私の考えてることとかを、ちょっとぶつけてみたら、しっかりその形になって返してくれて、それを、そのまま質問したって感じだったんですけど、先輩方の議論はすごいなっておもいました。ありがとうございました。

(201A0522FN プレゼミ)

この事例の下線部には輪読会の質問に関しての4種類の語りがみられる。1つは、質問することの義務感に関する語りである。質問とかの次元までいかないや、質問するって言ったんで、なんとか質問したという語りにそれが表れている。この2つの語りには、質問の次元までいくことが求められていることや、なんとか質問したという語りには、理解が困難な中でも自ら事前に宣言した質問することへの義務感がにじんでいる。2つめはこのような質問の必要性や義務感を背景として、質問することに及んでいない自らの不足や質問したいという希望、質問している他の1年生への羨望についても語られている。自分の考えと照らして問題や質問とかを挙げるのがまだ難しくてや、次回、のその次くらいには1個ぐらい質問できたらいいな、中等教育専攻のふたりが今日質問して

¹⁹ 注3と同様

²⁰ 注3と同様

²¹ 注3と同様

²² 注3と同様

で、すごいなって思って、という語りにそれが表れている。また、3つめは、同時に周りの先輩にすごくその私の考えてることとかを、ちょっとぶつけてみたら、しっかりその形になって返してくれて、それを、そのまま質問したって感じだった、と先輩からの支援を受けて質問が可能になっていることも同時に述べているメンバーもいる。4つめは、自分の考えと照らして問題や質問とかを挙げる、と質問が質問者の考えや解釈と照らしで行うものであるという古典文学研究の議論における質問への理解を示しているものであった。

ここで表れている輪読会における質問に対する志向を本研究では予期的責任と呼ぶ。予期的責任とは、結果責任を求められる前に結果責任が課される状況を予期し、自らに課す責任のことである。2.2で述べたように5月の時点で輪読会において質問することに関しての結果責任を1年生は求められていない。つまり結果責任だけを考えればこの時点で1年生は質問する責任を感じることはないはずである。しかし実際には5月に質問することの重要性や輪読会でそれが求められていることを1年生は実感するとともに、学生によっては質問する場合に自らの解釈が必要になることも理解していることが示されている。このことから、予期的責任は2.1.2で示した質問者としての責任を形成する途上に生まれる責任であると考えられ、質問者としての責任を形成するために必要な過程であると考えられる。この予期的責任における「責任」の概念は、質問者としての結果責任（accountability）のように結果に対して負う責任を意味しておらず、期待されているものに答えようとするという意味で応答責任（responsibility）であると考えられる。つまりこの事例の中で1年生は5月の段階で輪読会の質問に対して予期的責任を持ち、実践に参加する中で形成されている期待に応えて質問しようとする意志を示していると考えることができる。

以上の輪読会における質問に関する予期的責任の形成を2.1から2.4の結果と総合して考える。Gゼミの1年生は、輪読会に参加し始めた当初は発表や議論の内容が不可視であることによって困惑や驚き、先輩への敬意や憧れを感じる。同時に、先輩たちが行う発表や議論がGゼミのメンバーの責任であることを理解するとともに、当初は「客」、後には後見関係の「子」つまり見習いとして扱われることでその責任を免責されていることも輪読会の中で可視化されることで理解することになる。その上で、5月後半までの間に先輩からの知識、スキル面や精神面での支援を受けることで発表や議論の意味が可視化され、その知識やスキルが敬意や憧れに向かうための具体的ステップとし

て理解されることから 1 年生にとっての質問の意味が形成されていると考えられる。それによって、1 年生は質問への予期的責任を形成し、輪読会で質問を志向するようになることが明らかになった。

この質問への予期的責任は、合宿時に示される質問に関する結果責任を担うことにつながっていく。Gゼミでは、8 月冒頭の合宿時に 1 年生は 1 日 1 つ必ず質問することを明示的に求められている。この質問のルールは、質問しないと合宿所の近くの川に流される、といった冗談めかした表現で先輩から後輩に伝えられるが、後輩はこれを結果責任が明示されているものと考え、実際に重く受け止めて、質問するように努めていた。以下の表 2 は、合宿時の 1 年生の質問数である。表の見方は表 1 と同様である。なお、0803 の 8/3 の 2 つの輪読会と 0806 の 8/6 の 1 つの輪読会は筆者が議論の質問者を特定できない場面があったので、その会に関しては○及び質問者数を記載していない。

日付	質問者数	前田	石井	柏木	木村	岸辺	新庄	柴崎	伊藤
0802-1	3			○		○		○	
0802-2	5	○	○		○		○		○
0803-1	3		○		○		○		
0803-2	3		○		○				○
0803-3	1						○		
0804-1	4			○	○		○	○	
0804-2	4	○	○		○				○
0804-3	2	○						○	
0804-4	3	○		○		○			○
0804-5	1	○							
0805-1	5	○	○				○	○	○
0805-2	1			○					
0805-3	3				○	○			○
0805-4	4	○		○		○		○	○
0806-1	1						○		
0806-2	2					○		○	
0806-3	3			○			○		○

表2 合宿時の1年生の質問数

表2を見ると表1の時期と比較して、質問し議論に参加する1年生が増加し、特に合宿前までに全く質問をしていなかったか、ほとんどしていなかった岸辺と新庄の質問が顕著に増加していることがわかる。また、1日の全ての輪読会における質問者を特定できた8/2, 8/4, 8/5の3日間に関しては、1年生全員が先輩から課されている1日1回の質問をしていることが確認できる。これに関しては、岸辺は次のように述べている。

【事例45】 結果責任の質問行動への影響1

まあ、はじめて合宿で質問できたんで、そこは、だいぶ、大きかったです。なんかしないと川に流されるって言われて。だから、がんばって。(201A0909 インタビュー1年生 岸辺)

この事例では、筆者が合宿に関して発表以外で印象に残っていることがあるかという質問に対して岸辺が答えた語りである。ここで岸辺は合宿で質問できたことを大きかったと述べて、印象に残っていることを語っている。さらに川に流されるという先輩から

の言葉も気にしていたことを語っている。

一方、新庄も以下のように同様に川に流されるという結果責任が求められていることを気にして、質問していたことを語っている。

【事例 4 6】 結果責任の質問行動への影響 2

うーん、そうだなあ、質問しないと 1 年生は川に流されるので、それが一番逆に緊張したかもしれません。あの一、次最後の発表だけど質問してないよーみたいなときとか、なんか、なんか質問しなきゃ！みたいな、流される！
(201A0904 インタビュー 1 年生 新庄)

ここで新庄も岸边と同様に川に流されるという先輩の言葉を気にして、質問するようになしていたことを語っている。このように結果責任はこれまでに形成してきた予期的責任に加えて質問に向かわせる最後の一押しの役割を果たしていると考えられる。

合宿まで 1 度も質問することができていなかった岸边であるが、合宿後には以下のように語っている。

【事例 4 7】 質問に対しての回答への不満

岸边：結構レジュメの意味を理解することがまず、難しくて。
筆者：質問は緊張した？
岸边：はい、だいふ。っていうかあそこ広くて、声が届かなくて。
筆者：結構声届かなかったよね。
岸边：はい、そうです。答えられてもしっくりこないときとか、でも言い返せない、みたいな。
(中略)
筆者：慣れる？質問してると。
岸边：あー、結構、もう最後の方は、だいふ、慣れました。

輪読会で質問することについて当初は結構レジュメの意味を理解することがまず、難しくて、とレジュメの内容を理解するのが難しく質問することが難しかったことを語っている。これに関しては、既に述べたように合宿では実際に質問していることから、合

宿までの先輩の知識やスキル面の支援によってある程度克服されたと考えられる。ただ、合宿で質問することに緊張していたかという問いに対して、はい、だいた、と回答していることから大勢の前で質問することへの緊張があったと考えられる。確かに岸辺は普段から口数の多い人間ではなく、筆者とのインタビューの時も当初はかなり緊張して回答していた。このことから考えると岸辺は知識とスキルを得たとしても大勢の前で質問することに緊張していたと考えられる。しかし、結果責任を求められる合宿で一度質問してしまうことで、質問することそのものに慣れ、最後の方は、だいた、慣れましたと、輪読会で質問することに慣れたことを語っている。

以上のことから、Gゼミの1年生の質問者としての予期的責任の形成過程をまとめると、見学期にGゼミに参加することによって、先輩たちの発表や議論の場にアクセスできるようになるが、古典文学の学術的議論に接したことがない多くの1年生にとってその実践の意義は不可視の状態であり、議論の内容に関する知識や不明点を調べるスキルも不足している。1年生はそれによって輪読会の議論に驚きや不安を感じるとともに、先輩への憧れや敬意を持つことになる。その後、隣席の先輩をはじめとする先輩たちによる知識やスキルの支援や不安を取り除くような声かけなどの積極的な精神的な支援を受けることになる。また6月になるとGゼミの成員としての承認を得ることにもなる。これらのことから、輪読会に参加するための知識やスキルにアクセスできるようになると、Gゼミの輪読会における発表や質問の意義が可視化され、発表や質問という行為の実践上の意味が理解できるようになる。また、それは輪読会において形成されている質問することの責任を理解することでもあり、また1年生は理解すると同時に、自身が質問の責任を免責されている状況であることを理解する。それによって1年生はGゼミに参加した場合に質問することが求められるという未来の責任を予期し、その未来を先取りして自らに責任を課し、それを果たそうとする予期的責任が形成されることがわかった。その予期的責任によって、1年生は質問に関する結果責任が課される前に質問しようと試みるのである。

3. 輪読会での発表に関する予期的責任の形成

1年生の参加過程において輪読会での発表に関わるのは1で示した後見期^{うしろみ}と独立期に当たる。本節では、この後見期^{うしろみ}と独立期において、1年生と、先輩や発表で使用するレジュメや注釈書との間でどのような関係性が生まれ、意味が形成されるのかについて検

討する．その上で，意味形成によって，どのように発表者としての責任が形成されるのかについても明らかにする．

3.1 後見関係による免責の可視化

本章の 1 で述べたように 1 年生は，はじめての発表に向けて後見^{うしろみ}である先輩とともに発表準備を行う．すべての 1 年生に対して必ず 1 名の後見^{うしろみ}が担当するので，すべての 1 年生が同様の条件のもと発表準備が進む．なお，201A 年の後見^{うしろみ}のペアは以下のようになっていた．

後見 ^{うしろみ} （親）	1 年生（子）
森下（3 年生）	前田
花村（3 年生）	石井
細田（大学院生）	柏木
林（3 年生）	木村
渡辺（3 年生）	岸辺
寺尾（3 年生）	新庄
佐藤（大学院生）	柴崎
三浦（3 年生）	伊藤

表 3

3.1.1 1 年生の問題意識の育成を重視した献身的支援

後見^{うしろみ}は 1 年生の発表準備に関して，献身的で細やかな支援を行う．発表準備の初期は後見^{うしろみ}と 1 年生は 1 対 1 で 1 年生の解釈を検討する後見レポ会^{うしろみ}と呼ばれるミーティングを行う．後見レポ会^{うしろみ}の頻度については，筆者はすべての後見レポ会^{うしろみ}に参加したわけではなく，また後見レポ会^{うしろみ}は後見^{うしろみ}と 1 年生のふたりで行っているのので，当日になって時間が変更されたりすることもあり，また発表を行う 8 月の合宿の日が近づくにつれて頻度があがっていくので，開催回数の完全な把握はできなかった．しかし参加したレポ会のフィールドノートやインタビューの結果からある程度把握できた．

例えば，後見^{うしろみ}の三浦と 1 年生伊藤のペアは 6 月週に 2 回，曜日を決めて，おおむねその曜日の授業のない時間に集まって後見レポ会^{うしろみ}を各回 90 分ほど行っていた．ただし終わらない場合は延長して行う日もあった．そして 7 月になるとさらに頻度が上がっていき，最後の 1 週間ほどはほぼ毎日行っていたことがわかっている．他 6 組も同様に発表が近づくにつれて増加する傾向であり，最初週に 1 ～ 2 回そして 7 月の後半にはいると

ほぼ毎日というペースになることが多かったようであった。ただ、1組レポ会の頻度が比較的少なかったのは後見^{うしろみ}が森下で1年生が前田のペアであり、このペアは基本的に2週間に1回になっており、直前でもそれほど頻度が高まっていなかった。

まず、授業やアルバイトなど通常の大学生活を送りながらこれだけの時間を割いて、1年生の準備を支援しているという時間的な量も献身的な支援であることがわかるが、同時にこの後見^{うしろみ}レポ会の支援の方法にはその支援の細やかさがうかがえる。後見^{うしろみ}レポ会の時の後見^{うしろみ}は1年生が自ら解釈を考え出せるように問いかけを中心にレポ会を展開する。ほとんどの1年生は、はじめて古典を解釈することに挑戦しているため、「解釈」がどのようなものなのかを理解することが難しい。

そこで後見の先輩は、1年生の解釈を支援するために、解釈方法の形式化と個別指導による問いかけによって解消していく。解釈方法の形式化は、源氏物語の解釈において必要な資料や先行研究の選定や、その資料をどのように利用し解釈の創出につなげるのかという方法を、ノートの形式という具体的なレベルの知識やスキルとして提示する。

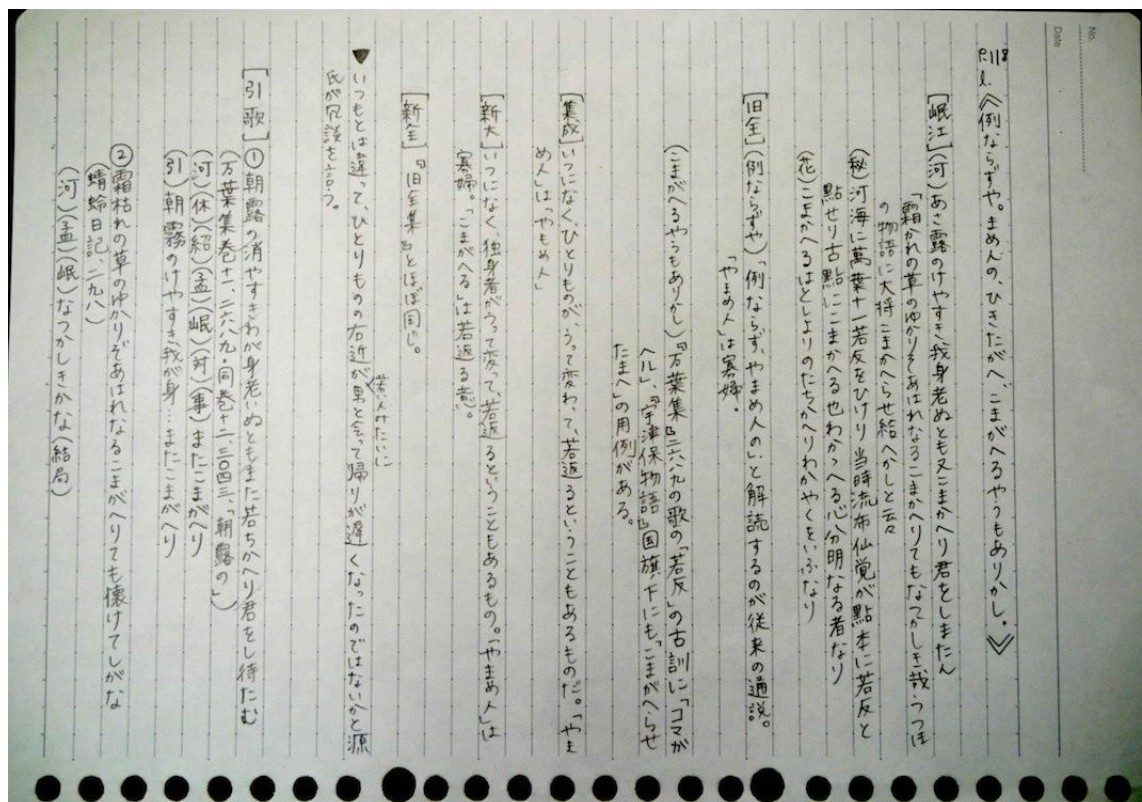


図3 1年生の発表準備のためのノートの形式（図2の再掲）

図3は、分析2の2.2でも参照した1年生の発表準備の資料である。後見の先輩はこ

のノートの形式の詳細について1つ1つ1年生に丁寧に説明し、必ずこの形式で発表準備の作業を進めるよう指示する。このノートの形式に代表されるような過去の注釈書を参照しながら1行ずつ古典文学作品の原文を追っていく作業は、Gゼミで「段追い」と呼ばれ、重視されている。分析2で説明した通り、このノートの形式は過去の注釈書を参照しながら自らの解釈を作成する作業の手順が形式に埋め込まれている。Gゼミではこのように解釈方法を形式化し、初学者にもわかる知識やスキルに落とし込むことで、Gゼミにおいて解釈のためにどのような作業が必要なのかを明確にしている。

また反対に1年生が参照しない資料も明確になっていた。1年生は初めての発表に際し、学会や大学などが出版している古典文学の学術論文を参照することは原則として認められていなかった。後見の先輩が指導のために関連論文を読むため、その内容を示唆することはあっても、1年生に論文を読ませることは原則として禁止されていた。それは1年生が論文の内容に影響を受けすぎて自身の解釈を創出できなくなってしまうことが理由として挙げられていたが、結果的には、それによって解釈創出のための方法が単純化され、形式化しやすものになっていたと考えられる。

ただし、この形式化されたノートだけで初学者が解釈を創出することは困難である。そこで後見^{うしろみ}の先輩はこのノートを元にして時間をかけた丁寧な問いかけによって、解釈に関する1年生の困難を解消していく。次の語りは発表準備に関する1年生の語りである。

【事例48】 古典を解釈することの経験的理解

最初、考察って何書けばいいのみたいな。もう、そもそもそこだったんですよ。確かに先輩方のレジュメ見てますけど、なんか、どうやってその発想が来るのとか、なんか本当、どうゆう視点から見ればいいのかとか、が全然分からなくて、書くには書くけど、ほぼ要約だけ、みたいな、ほぼ要約、みたいな状態が続いてて、やっぱ、一番最初が一番きつかったなって思います。ほんと、そうゆう、三浦さんが、私を誘導して、こう、こうゆう感じこうゆう感じこうゆう感じ！ってやってるうちに、だんだん私もほうほうほうと思ってきて、後半で要約、自分でそれっぽいものを書いて、三浦さんとそこでちょっとこう、口論とか、感じだったので。一番最初がいちばんきつかったかもしれないですね。なにしているの？みたいな。わかんない、みたいな感じで。

ここで伊藤は発表準備を始めた頃から、後見^{うしろみ}レポ会を行ってからの自分の古典の解釈に対するスキルの変化について述べている。発表準備を始めた当初のことを伊藤は、最初、考察って何書けばいいのみたいな。もう、そもそもそこだったんですよと、レジュメに記載する必要があるGゼミで「考察」と呼ばれる自身の解釈にそもそものようなことを書けばいいのかわからなかったことを述べている。そのことを書くには書くけど、ほぼ要約だけと表現しており、源氏物語の本文の内容を要約したもののみを記載していたことを語っている。しかし後見^{うしろみ}である三浦とレポ会を開催するにつれて、三浦さんが、私を誘導して、こう、こうゆう感じこうゆう感じこうゆう感じ！ってやってるうちに、だんだん私もほうほうほうと思ってきて、後半で要約、自分でそれっぽいものが書け、と三浦とのやりとりの中で自身の解釈である考察が書けるようになってきたことを語っている。さらに三浦さんとそこでちょっとう、口論とか、感じだったと、三浦と解釈に関して議論できるようになったことも語っている。これはGゼミにおける古典の解釈を三浦とのやり取りを通して経験的に理解したことを示している。

次に実際に後見^{うしろみ}レポ会において三浦とどのような会話をしていたのか、その中でどのような支援を行っているのかを確認する。

【事例49】 問いかけによる解釈作成の支援

伊藤：数ならで？この辺で身分のこと言いたいですか？

三浦：数ならでってどういう意味だと思う？数ならで。

伊藤：で。否定。その他大勢にもたりないみたいな感じですか

三浦：ん、その他大勢になる感じだと思う。

伊藤：あ

三浦：「数」になるっていうことはさ、ま、なんだろう、数えてもらえるっていうことでしょ？

伊藤：あー、そっか、じゃ数えてもらえずその他でくくられるような自分ってことですか

(中略)

伊藤：身分の低い右近が…あー…うん。心地する？玉のうてな…うん。え次い

っても…

三浦：他になんにもなさそうならいいよ。「玉のうてな」ってどういう意味？

伊藤：立派な御殿…

三浦：うん

伊藤：この玉のうてなを、掘ったほうがいいですか掘り下げたほうがいいですか

三浦：うーん、そこまで、いいかな。とりあえず「玉」っていうのはさ、ま宝石っていうか財宝…な感じじゃん？まあ右近の身分が低いからって低い身分出身だからっていうのもあるかもしれないけど、そういう玉・宝石に見えちゃうくらい、まばゆい。それくらいなんか、わ〜〜って

伊藤：やばいーみたいな

三浦：すごい、キラキラーってみえるんだよ。それくらい立派なんだよ。そのぐらいの意識を持っておけばいいと思います、その立派さの加減？

伊藤：ああ、単なる「立派」じゃなくて、マジ「まばゆき」っていっちゃうくらいヤバいみたいな？うーん…うん。

三浦：だって、今まで右近がいたところってどこかわかる？

伊藤：え二条院ですか？

三浦：うん二条院ってあの一源氏の…お母さん、桐壺が元々住んでたところなんだけど、そこを源氏が建て替えてきれいにしたところなんだよね。だからそれなりに立派なお屋敷だったはずなんだよね。

伊藤：ああ、でもそこと比べても広くて立派だよっていうぐらい、さらに

三浦：すんげーすんげー

伊藤：ヤバい、ヤバいみたいな。あ〜

三浦：とすると右近の中で何か、どういう意識がある…かなあ？

伊藤：え？いや、この、超ヤバい御殿にお参りしているってことですか？

三浦：だからさっき言った、驚きとか、…きょう、驚嘆みたいな、そういう意識はあるかもしれない。

伊藤：ああ立派すぎて。

三浦：うん。すっげー…あんぐり

伊藤：えー、でも右近で、六条院にはじめて、参上したっていうわけじゃない

んですか？

三浦：どうだと思ふ？そこに関しては多分書いてはいないけど、

伊藤：ですよ

(201A0606FN ^{うしろみ}後見レポ会)

この事例では、三浦は、最初数ならでという単純な言葉の意味を伊藤に問いかけ、伊藤の答えの方向性が誤っていたことからその他大勢になる感じだと思ふ、と訳の正しいイメージを伝えている。さらにその後「玉の台（うてな）」という言葉の意味を確認している。しかしその後、語の意味ととどまらず、「立派な御殿」と表現した1年生に対してその立派さがどのようなものなのかイメージを掘り下げるコメントをしている。そしてそこからさらに右近という登場人物の意識について右近の中で何か、どういう意識がある…かなあ？と、問いかけると、伊藤さんはその問いかけにその場で考えて答えるとともにそしてそこから新たな疑問が現れ、でも右近で、六条院にはじめて、参上したっていうわけじゃないんですか？という発話につながっている。この発話ででてきた伊藤さんの疑問は、源氏物語の本文に書いていないことであり、三浦さんはその想像の萌芽をさらに伸ばそうとさらなる問いかけを行っている。この事例では三浦が伊藤の語の訳語などを明確に誤るところに関しては正しい方向性を示しながらも、質問によって思考を促し、本文や注釈書に書いていない部分を想像して考察していく解釈の実践に導いていく様子がみられる。

以上のような解釈の正解を教えないで、想像や思考を促す問いかけを重視するという方針は、^{うしろみ}後見を担当する先輩全員が共有していた。この^{うしろみ}後見の方針について三浦は以下のように語っている。

【事例50】発表者の解釈を重視する^{うしろみ}後見の姿勢

そうですね。やっぱ基本的には一、その一、発表者が自分の読みを提示する、というのがスタンスなので、^{うしろみ}後見がま、教えてはいるんですけど、^{うしろみ}後見の方の読み方をおしつけるようなことはなるべくしない。それに、影響されちゃうっていうのはあるんで、見て、全くちがうというときはやっぱ直してあげますけど、そうですね、二択に分かれているとかそうゆうときに、自分はこっちだとかそうゆう風のはあんまり、言わないようにはしてます。そっちに引っ張られ

ちゃうんで。だから同じこととして、やっぱ1年生には論文をあんまり読ませない、というのはそれと近いですね。どうしても自分のよみ、読み方っていうのをまだ身についてないときに、やっぱ先行研究とかなんか説得力のある言葉を見ちゃうと、どうしてもそれに影響されてしまうんで。

(201A072 インタビュー 3年生 三浦)

ここで三浦は後見^{うしろみ}として1年生を担当する上でのGゼミの基本的なスタンスについて発表者が自分の読みを提示する、と述べている。より具体的には、教えてはいるんですけど、後見^{うしろみ}の方の読み方をおしつけるようなことはなるべくしない、と述べ、全くちがうというときはやっぱ直すが、解釈の可能性が二択に分かれているとかそういうときに、自分はこっちだとかそういう風のはあんまり、言わない、というスタンスを取っている。これは1年生が自分の読み、つまり解釈が定まっていないうちに先輩の解釈を話してしまうと1年生は自分の解釈を持てなくなってしまうことを懸念していることが読み取れる。また、そのことは、1年生には論文をあんまり読ませない、というのはそれと近いですね。どうしても自分のよみ、読み方っていうのをまだ身についてないときに、やっぱ先行研究とかなんか説得力のある言葉を見ちゃうと、どうしてもそれに影響されてしまうんでという言葉にも現れており、先輩たちは頻繁に参照する論文などの先行研究も1年生にはなるべく読ませないようにすることで自身の解釈をもつことを優先しているというスタンスが示されている。

ただ、実際の指導の場面では、このスタンスを実現するのが難しいこともあるようで、以下の3年生の後見^{うしろみ}である渡辺の語りにはそれが現れている。

【事例51】 発表者の解釈を重視することの困難

むつかしいことっていうのはなんか、自分が見てくなくて自分のレジュメになっちゃう、っていうのが、一番、それが、その、ホントは、相手に、相手がゼロから考えて、全部書いて欲しいんですけど、どうしても指導する形で、その、自分の意見をい、言っちゃったときに、それをそのまま取り入れたり、することが多々、あったりだとか、うーんと、自分で、うーんと、そうですね、やっぱりそこですね。初めて入って、なんにも分からない子が、先輩になにか言われたら、それは、それをなんか鵜呑みにしてしまいがちなのは、ある意

味、当たり前なんですけど、やっぱその、そのうまく、取り合わせが、できなかったり、したり、その、例えば、そうですね（後略）

（201A0727 インタビュー3年生 渡辺）

この事例は、渡辺が後見^{うしろみ}の指導において難しいことはあるかという筆者の質問に答えた語りである。後見^{うしろみ}の難しさについて、渡辺は自分が見てくなくて自分のレジュメになってしまう、と述べており、これは指導する形で、その、自分の意見をい、言っちゃったときに、それをそのまま取り入れたりと、後見^{うしろみ}である自分の意見がそのまま1年生の意見としてレジュメに記載されてしまうことを問題視している。渡辺は、はじめて発表に取り組んでいる1年生にとって先輩からのアドバイスに従うことをある意味、当たり前としながらも、本来は相手がゼロから考えて、全部書いて欲しいと後見^{うしろみ}の基本的なスタンスについて述べている。

以上のことからわかるのは、後見^{うしろみ}は発表者自身の考えをレジュメに書き発表することを支援するという基本的なスタンスを出来る限り守るために、問いかけを中心とした指導を行い、結果的に当初は一週間に一回、発表が近づくとはほぼ毎日という多大な時間を後見^{うしろみ}レポ会に費やし、問題意識の育成を重視した献身的な指導をしていることが明らかになった。

3.1.2 1年生の発表に対する後見の責任

後見^{うしろみ}は先に示した献身的な支援を行う一方で、支援対象である1年生の発表に関する全責任を1年生の代わりに負っている。Gゼミでは、Ⅳの2.1.1やⅣの2.2で示したように発表者は、発表を「落とす」ことができないという結果責任や、学術的研究の資源を活用して解釈の根拠を示さなくてはならないという結果責任を負っている。後見^{うしろみ}は通常発表者が負うべきこの結果責任を1年生の代わりに担うことになる。以下の事例は、実際に後見^{うしろみ}の責任が問われた場面である。

【事例52】

前田：荻の上風っていう用例自体がほんとになくて、で、もうほんとにこの歌しかない

細田：え、え、

清水：そんなことない

細田：そんなことないんじゃない

清水：そんなことないよ

細田：それは別に発表者を責めているわけじゃなくて、後見^{うしろみ}を責めるので。

清水：後見^{うしろみ}を責める。

林：荻は単体でみたりしましたか？

(中略)

細田：すいません、い、いいですか。あの一、横からとっちゃって、

林：あ、いいですよー

細田：いいですか、ちょっと、あの一、いま、荻の用例をざくっとみたんです
ね。で、あの一、あの一、あか、あの一、荻の上風に絞らなくても、そ
んなに用例が多くないので、荻で見てしまえばよかったのに、後見^{うしろみ}に言
ったり、言ったり言わなかったり、で。

(201A0804FN 合宿 3 日目：学部 1 年生前田の発表時の議論から抜粋)

この事例は 1 年生の前田の発表時に、荻の上風という言葉について議論になった時、この言葉が他の文学作品や源氏物語の他の箇所で使用されている用例がどのようなものなのかを確認する必要が出てきた場面である。この時 1 年生である前田は、用例が他に見当たらないことを述べた。しかし、大学院生の細田と OBOG で他大学の博士課程に所属する研究者である清水がそんなことない、と述べ他にも用例があるはずであることを指摘している。ここで細田と清水は前田の用例の確認が失敗しており、見落としがあることを指摘している。ただ、その時に細田は別に発表者を責めているわけじゃなくて、後見^{うしろみ}を責めるので、とこの用例確認の失敗の責任が発表者である前田ではなく、後見^{うしろみ}に責任があることを明言している。さらに清水も同様に後見^{うしろみ}を責めると述べている。その後 3 年生の林が荻は単体でみたりしましたか？と、用例の別の調べ方をしているのかを尋ねている。その後細田はその場で用例を調べ直し、荻の用例をざくっとみたんですね。…荻の上風に絞らなくても、そんなに用例が多くないので、荻で見てしまえばよかったのに、後見^{うしろみ}に言ったり、言ったり言わなかったりと、用例の調べ方を変える必要があったことを指摘するとともに、後見^{うしろみ}の指導不足を指摘している。

以上のように後見^{うしろみ}は 1 年生が輪読会の発表者として不十分な点があった場合、その責

任を問われることになる。これは1年生の結果責任を、後見^{うしろみ}が肩代わりしている状態になっていると考えることができる。これは後見^{うしろみ}自身の語りにも現れている。次の事例は、後見^{うしろみ}を担当している1年生の発表を控えている直前の後見^{うしろみ}との会話である。

【事例53】 責任から生まれる後見^{うしろみ}の緊張感

部屋でその日後見^{うしろみ}の1年生と自分の発表を控えている花村に発表は緊張するの？というような話をきくと、「後見^{うしろみ}の発表の方が緊張しますね」と答えた。その後、メールで石井さんがすでにゼミ部屋に到着しているのを知ると、「石井がすでに会場にいるみたいなので行きます」と、集合時間の20分前に会場に向かっていった。

(201A0802F 合宿 グループ部屋)

この事例で3年生の花村は輪読会での発表で緊張するのかという問いに対して、後見^{うしろみ}の発表の方が緊張しますねと答えている、これは1年生の責任を自分が負うことや献身的に支援してきた1年生が無事発表をすることができるのかを心配していることからきている緊張であると考えられる。また1年生の石井が既に輪読会の会場に入っていることをメールで確認するとすぐに会場に向かっていくところも、1年生を気遣っている様子が窺える。

以上のことから考えると、Gゼミにおいて後見^{うしろみ}は通常発表者が負うべき結果責任を1年生の代わりに担っており、後見^{うしろみ}を担当する先輩はその責任を重く受け止めていることがわかる。

3.2 免責の可視化による発表に関する予期的責任の形成

3.1 では後見^{うしろみ}が1年生に対して献身的な支援を行っていること、またその後見^{うしろみ}は1年生の発表に対して代わりに結果責任を負っていることを述べた。以下では、この免責によって1年生には発表に関する予期的責任が形成され、その予期的責任は1年生の代わりに後見^{うしろみ}が責任を負うことや献身的な支援から生まれる負い目によって強まっていることを示す。

前節の事例28のように1年生が全員揃っている輪読会で後見^{うしろみ}の責任は言及されていることからわかるように、1年生の発表者としての免責と後見^{うしろみ}への責任の移行に関し

てはすべての1年生に可視化されている。この後見^{うしろみ}への責任追及について発表者として後見^{うしろみ}である森下が責められることになった1年生の前田は同じ日に合宿所の浴場で筆者と出会ったときの会話で以下のように語っていた。

【事例54】 免責されていることへの負い目1

前田は、森下が発表時に責められていたことについて「やっぱり親がおこられるのは、みてて申し訳ないです。」と言った。
(201A0804 合宿3日目 浴場)

ここで前田は、森下が発表時に責められていたことに関して、申し訳ないと述べている。これは実際に発表した自分ではなく、指導を担当した後見^{うしろみ}が代わりに責められていることに申し訳なさを感じていることを示しており、献身的に支援する後見^{うしろみ}に対してその後見^{うしろみ}が自分の発表に関して責められることに対する負い目でもある。

この1年生の免責は、合宿の前の段階で既に1年生に伝わっており、可視化されている。次の事例はそのことを示している。

【事例55】 免責されていることへの負い目2

後見^{うしろみ}さんが怒られちゃうーと思うと、それ、プレッシャーですよ。1年生は、自分がダメで怒られるならいいですけど、みたいな。いままでお世話になってきた後見^{うしろみ}さんが怒られるみたいな。プレッシャーではありますね。やらねばって思います。(中略)感じますね。たまにそうゆうはなしになるんですけど、1年生同士で、後見^{うしろみ}さんが怒られるんだよねー、みたいな。自分が怒られるんならいいけどーみたいな。申し分けなさすぎてみたいな、っていう話題にはなりますね。せいぜいがんばらねばってなります。
(201A0727 インタビュー1年生 伊藤)

ここで伊藤は、自分がダメで怒られるならいいですけど、みたいな。いままでお世話になってきた後見^{うしろみ}さんが怒られるみたいな。プレッシャーではありますねと発表によって責められるのが自分ではなく、献身的に支援している後見^{うしろみ}であることにプレッシャーを感じている。また、このことが1年生同士で話されていることにも言及しており、

後見^{うしろみ}が代わりに責任を負うことに関して1年生が申し訳ない気持ちを感じていることが述べられている。またその申し訳ない気持ちによって、せいぜいがんばらねばと後見^{うしろみ}が責められないように自分たちが適切な発表をしなくてはならないことを述べ、1年生の間で後見^{うしろみ}が責められないように発表に取り組むという共通認識ができていることを語っている。

次の事例も同様に後見^{うしろみ}が責任を背負うことに関しての1年生の語りである。

【事例56】 免責されていることへの負い目3

合宿だけは何とか、合宿だけはとか言ってたらあれですけど、後見^{うしろみ}の先輩には迷惑をかけないようには、すごい人間は好きだからやめたくはないと思う、ので、うん、どこまでがんばれるか、というところですね。

(201A0718 インタビュー1年生 新庄)

新庄は大学生活に語っている中でGゼミ以外のことにも興味をもっていることを語っていた。その中で他の活動も行いたい一方で、合宿だけは何とか、合宿だけはとか言ってたらあれですけど、と合宿の発表はしっかり取り組まなければいけないことを語っており、それに続けて、後見^{うしろみ}の先輩には迷惑をかけないようにはと自分の発表に問題があった場合、後見^{うしろみ}の先輩が責められることからそうならないように取り組みたいことを語っている。この事例では、Gゼミ以外に興味のある活動があることを語っているにもかかわらず、後見^{うしろみ}に迷惑をかけないように発表をしっかりと取り組まなければならないと述べている。

この後見^{うしろみ}の先輩が代わりに責任を負うことに対する負い目の感情は、実際に迷惑をかけてしまった場合、長く残ってしまうほど強いものになる場合もある。以下の事例は3年生の森下が1年生の時に後見^{うしろみ}を担当してもらった先輩である天野について語っている事例である。

【事例57】 負い目から生まれる悔恨

なんか、だって、たぶん怒られたんだろうなって。あとで。上がんなかったっ
ていうのも含めて。うん、なんか、合宿で、今年の合宿で発表終わって、で、
それで、話したんですよ、ちょっと天野さんと、そんときにホントになんか、

はじめて腹割って、ちゃんとはなしたぐらいの、なんていうんだろう、申し訳ないと思ってた感じ。2年経ってからようやくこう、いろいろこう、言えるみたいな、（後略）

（201A0915 インタビュー 3 年生 森下）

ここで森下は、1年生の時の初めての発表の時のことを語っており、その時発表ようのレジュメが締め切りまでに仕上がらなかったことに関して、後見^{うしろみ}の天野が他の先輩から怒られたんだろうなと想像している。その時のことを森下は長い間申し訳ない思っており、2年間経った201A年の合宿の際に天野と会いようやくその時のことを話せたことを語っている。

以上のことからわかるのは、1年生は合宿での初めての発表に関して、その発表内容に関して結果責任を免責されるとともに、その免責が可視化されることで、後見^{うしろみ}が負う発表時の責任を予期することになっている。それによって1年生は問題意識の育成を重視した献身的な支援をしてきている後見^{うしろみ}が自分のために責められることがないようにと、自らの発表を適切なものにするために努力することへの予期的責任を形成していると考えることができる。

4. 分析3のまとめ：遊戯的主体性の萌芽とそれを可能にする参加型チュートリアル

本節では、Wenger（1998）の知識・スキルの概念、参加へのアクセスや透明性の概念を用いることで本章1～3で明らかになったGゼミの学部1年生の参加過程における予期的責任の形成とそれを可能にする免責の可視化という実践の構造を改めて整理する。その上で、エージェンシー（Callon, 2004 川床訳 2006）概念を用いて、参加過程における引責に向かう主体性の形成過程を検討する。その後、この引責に向かう主体性とその主体性の形成を可能にする免責の可視化構造を遊戯の視点から検討する。

4.1 引責に向かう主体性の形成とそれを可能にする実践の構造

本章1では、Gゼミの学部生参加者のGゼミへの関与の仕方の変化を整理することで、分析3で焦点をあてる引責する遊戯的態度の形成に関わると考えられる期間が、1年生の前半期である見学期と後見期にあたることを述べた。これらの期間に1年生は初めてGゼミの輪読会に参加し、初めての輪読会における発表に向けて先輩からの指導を受け

ることになるため、この時期に発表者や質問者としての責任に直面することになると想定されるからである。

本章 2 では、見学期と後見期を通して 1 年生が輪読会における質問の引責への予期的責任がどのように形成するのかについて明らかにした。本章 2. 3 で示したように参加したばかりの 1 年生は輪読会の場そのものには当初からアクセスできる一方で、Gゼミにおける古典文学の学術的研究を元にしたレジュメや議論の意味は不可視であり、その実践の意味について十分に理解できない状況になっていた。そのため、輪読会に参加することで困惑や不安を感じると同時に、自分に不可視の古典文学の意味を解する先輩たちに対して驚きや感動を感じていた。

その後、本章 2. 4 で示したように 1 年生は先輩から知識・スキル面で支援を受けることで、輪読会で必要になる学術的な議論の内容や、輪読会での質問の仕方が可視化されていくことになる。また先輩は、高度な議論についていけないのではないかとという 1 年生の不安に対して安心感を与える言葉がけをする精神的な支援も行っていた。これによって、参加に不安を感じる 1 年生も不安を払拭して参加することが可能になっていた。

以上の支援によって輪読会の発表や議論の意味が 1 年生に可視化されていくと同時に、輪読会における議論における質問の重要性や意義も可視化される。本章 2. 5 で示したように 1 年生に、自身が質問するという輪読会における責任を免責されていることも可視化されることになる。この免責の可視化によって、1 年生は質問に関する予期的責任を形成する。2. 5 で述べたように予期的責任とは、結果責任を求められる前に結果責任が課される状況を予期し、自らに課す責任のことである。この場合は、質問の結果責任が求められる前に、自らに質問の責任を課している点で、1 年生は質問に関する予期的責任を形成していると考えられる。

以上に示した参加過程を次にエージェンシー概念で捉え直す。エージェンシーとは、「行為し、考え、感情を経験する全ての存在物のキャパシティ（能力、可能性、素質）（Callon, 2004 川床訳 2006）」であり、「何かが足りないとか欲しいと感じたり、何かができる。したいと思ったり、プランを立てたり、そのように感じ、考える主体的な判断、欲求、ニーズをもつ能力（上野他, 2014）」であることを考えると、本章 2 で示した 1 年生の輪読会における質問への予期的責任の形成過程は、輪読会における質問する責任を引責したいというエージェンシーの形成過程として捉えることができる。なぜなら予期的責任は、他者に課されている責任ではなく、自らが自らに課している責任であり、

輪読会における質問の責任を果たしたいという1年生の欲求であると考えられるからである。またこの予期的責任は自らが未来に質問の責任を負うという可能性を予期した結果でもある。つまり1年生は、質問の責任を果たしたいという欲求を持つと同時に、責任を果たす可能性を感じているといえる。この点で質問に関する予期的責任は、質問に関する引責のエージェンシーの現れであると考えることができる。

続いて、本章3で示された発表に関する予期的責任の形成について検討する。本章3では、1対1の関係で発表準備を支援する後見と呼ばれる先輩との関係の中で発表に関する予期的責任を形成する過程を分析した。3.1.1で示したように1年生は後見の先輩から知識・スキル面で支援を受けることで輪読会における発表で必要なことが可視化されていくことになる。この後見関係の中で、発表準備のための形式と方法を先輩から伝達されることになるため、発表準備に関する情報へのアクセスは後見関係が始まるまでほとんど不可能であった。この後見による知識・スキルの支援は2つの特徴があった。3.1.1で示した解釈方法の形式化と問いかけによる解釈創出の支援である。この解釈方法の形式化は、学術的な解釈方法という複雑な方法がノートに形式化されることによって可視化されると同時に、1年生が取り組む範囲がノートに記載する事項に限定されていた。また、問いかけによる解釈創出の支援は、本文や注釈書を読んで思考し、想像することを促す支援になっており、1年生はこの支援によってテキストを多様な意味に開かれたものとして可視化するようになっていった。これらの支援は個別支援になり時間がかかることから後見の先輩は多大な労力をかけて1年生を支援することになっていた。また、3.1.2で示したように、後見は1年生の発表に関する全ての結果責任を代わりに負っていた。

以上の後見の先輩からの献身的な支援および、結果責任の肩代わりによって、輪読会における発表の重要性や意義が可視化され、その発表の責任を後見が肩代わりしてることが可視化されることによって、1年生にその免責は可視化されることになる。それによって、質問と同様に発表に関する予期的責任が形成されていた。

以下ではこれらの発表準備の過程を、質問の時と同様に、エージェンシーの概念で捉え直す。発表に関する予期的責任も質問に関する予期的責任と同様に、他者に課されている責任ではなく、自らが自らに課している責任であり、輪読会における発表の責任である質問への回答や論拠の伴った解釈を提示したいという1年生の欲求であると考えられるからである。また質問の場合と同様にこの予期的責任は自らが未来に発表の責任を

負うという可能性を予期した結果でもある。つまり1年生は、発表の責任を果たしたいという欲求を持つと同時に、責任を果たす可能性を感じているといえる。この点で発表に関する予期的責任も、発表に関する引責のエージェンシーの現れであると考えることができる。

以上の議論から、Gゼミの学部1年生の参加過程において、1年生には予期的責任として現れる質問に関する引責のエージェンシーと発表に関する引責のエージェンシーが形成されていることが明らかになった。またこの2つの引責のエージェンシーは、免責の可視化という実践の構造によって形成されていることが明らかになった。

4.2 遊戯的主体性の萌芽とそれを支える参加型チュートリアル

本節では、本章4.1で明らかになった発表に関する引責のエージェンシーと質問に関する引責のエージェンシー、およびそれら2つの形成を可能にする免責の可視化構造を分析1および分析2との関係を確認するとともに、遊戯の視点から検討する。

分析1および分析2の結果と4.1の結果を統合することで、遊戯への参加者の主体性概念を整理する。本稿の分析1では、Gゼミの輪読会が模擬学術的遊戯として特徴づけられることを述べた。また本稿の分析2では、その模擬学術的遊戯には参加者は発表者と質問者として引責するというルールがあることを述べた。そして本章4.1では、Gゼミの参加過程のなかで、発表と質問に関する2つの引責のエージェンシーが新規参加者に形成されることを述べた。以上のことから考えると、発表と質問に関する2つの引責のエージェンシーは、模擬学術的遊戯のルールを守りたいと思う主体性であると考えられる。本研究ではこのような遊戯のルールを守りたいと思う主体性を遊戯的主体性と定義する。Gゼミにおける遊戯的主体性は、輪読会に発表者や質問者として参加する限り、常に求められるものになる。そう考えると、4.1で示された予期的責任の表出は、Gゼミへの新規参加者に形成される遊戯的主体性の萌芽であると考えられる。

次に、この遊戯的主体性の萌芽の形成を支える免責の可視化構造について遊戯の視点から検討する。Gゼミへの参加過程における免責の可視化構造は、遊戯の視点からみると参加型チュートリアルとして特徴づけられる。チュートリアル²³とは一般的に個別指

²³ 高等教育において「チュートリアル」の語は、「チューター (tutor) と学生 (pupil) が1対1～4の割合で行われる個人指導のことで、学生が書いてきたエッセイに対し、チューターが批評を行い、その後チューターと学生の間で議論が行われる」（竹腰, 2008）少人数の教育方法の意で用いられるが、本文中に示したよう

導、個人教授の意であるが、本研究において参加型チュートリアルは、遊戯の初心者が遊戯を楽しむのに必要な最低限のことを参加の初期に集中的に学ぶことができる仕組みとして定義する。この参加型チュートリアルの定義は、デジタルゲームにおけるプレイヤーへの個別指導としてのチュートリアルのあり方を参照している。デジタルゲームにおける面白さの多くはゲーム上でのチャレンジの達成とその過程にあるため、そのチャレンジを学習と習熟によって乗り越えられる程度のバランスにするためにゲームは一定程度複雑なルールやシステムになる。そうするとゲームを楽しみ、チャレンジを乗り越えるためには、学ぶべきことが数多く発生することになる（築瀬, 2014）。しかし、築瀬（2014）によると、昨今のゲーム、ゲームのマニュアルは全く読まれていないことを前提に制作されている。それは、ゲームプレイヤーが一刻も早くゲームをプレイしたいと考えているため、マニュアルを読むよりも早くゲームを起動してしまうからである（築瀬, 2014）。そのため、デジタルゲームにおいてチュートリアルは、プレイヤーがゲームを始めた後に行われている。このチュートリアルは、「適切なタイミングで操作説明やゲームのルール説明をするためのダイアログを出す」（築瀬, 2014）などの文による直接的教示のほか、①徐々に知識と経験が増えるようなコンテンツの体験順の適切な設計②プレイヤーが各種知識や道具を使用する適切なタイミングをゲーム内のキャラクタからの提案させる設計③プレイヤーによってあまり使用されていない動作や機能についてキャラクタから提案させる設計などの形で、ゲーム内容と別にチュートリアルを設計するのではなく、ゲーム内部に組み込む形でチュートリアルを行っている。本研究では、このようなゲーム内部に組み込まれたチュートリアルのあり方を参照し、遊戯の初心者が遊戯を楽しむのに必要な最低限のことを参加の初期に集中的に学ぶことができる仕組みを参加型チュートリアルと呼ぶ。

本章の分析3で明らかにしてきた遊戯的主体性の萌芽を形成する免責の可視化構造は、1年生が模擬学術的遊戯の意義を実感し、遊戯に参加するのに必要な知識とスキルの獲得を実現していた。また同時に1年生が模擬学術的遊戯のルールを守りたいと思う主体性、遊戯的主体性の萌芽を形成することを可能にしていた。この2つの特徴から考えると免責の可視化構造は、模擬学術的遊戯の初心者が遊戯を楽しむのに必要な最低限のことを参加の初期に集中的に学ぶことができる仕組みとして機能しているという点で、参

に本研究ではデジタルゲームにおけるチュートリアルを参照した概念として用いる。

加型チュートリアルとして捉えられる。本章 4.1 で示されたGゼミへの参加過程の特徴をこの参加型チュートリアルという視点から整理すると、以下のような特徴をあげられる。

1 つめの特徴は、輪読会への早期のアクセスである。Gゼミの学部1年生は、見学期当初からGゼミで行われる輪読会に参加しており、Gゼミに正式に参加する前から輪読会に参加している。したがって参加以前に準備する期間や参加以前にGゼミの輪読会についての知識やスキルを習得するような時間はない。これによって当初輪読会で行われている実践の意義や内容を理解することはできないが、実践の意義や内容が不可視の状態のまま参加することによって驚きや不安を感じるとともに、輪読会の雰囲気や議論の一端に触れることで憧れや期待が生まれている。

2 つめは、実践の可視化をサポートする先輩の存在である。質問においては隣席に着席する先輩からの知識面での支援があり、発表においては後見の先輩からの解釈創出のために問いかけの支援が行われていた。またこれらの先輩の支援は、知識やスキルを伝達するだけではなく、次に述べる免責の可視化においても重要な意味をもっている。1年生は、先輩たちの輪読会での振る舞いや、1年生の発表の責任を代理で引責することを見ることによって、輪読会における発表や質問の意義や責任が可視化され、1年生自身の免責が可視化されることになる。

3 つめは、輪読会の参加者としての引責への主体性を形成する段階的な免責構造である。ゲームにおけるチュートリアルにおいては主に知識やスキルの習得が想定されているものだと考えられるが、Gゼミにおける参加型チュートリアルは先輩との関係性を変化させることで段階的な免責構造を生み出し、遊戯の参加者としての責任への主体性を形成する仕組みが備わっていた。

4 つめは、形式化された知識とスキルである。分析1、分析2でも確認したように、Gゼミの輪読会は模擬学術的遊戯として行われていることから公的な学術的研究を流用している。公的な学術的研究方法を身につけるためには通常専門性を有した学術的研究者からの個別指導や正課ゼミナールにおいて時間をかけて指導を受けることが必要となる。しかし、Gゼミにおいては、1年生への要求水準を明確化し、輪読会の発表においてどのような作業をする必要があるのかをかなりの程度、ノートという形で形式化していた。具体的には発表準備のノートの形式を厳密に定めることで、1年生が初めての発表の際に、何をどう調べ、解釈を創出すれば良いのかが明確に示されていた。

以上分析 3 の結果明らかになったのは次の通りである。Gゼミの新規参加者である学部 1 年生の参加過程において遊戯的主体性の萌芽が形成されていた。Gゼミではその遊戯的主体性の萌芽の形成を可能にする免責の可視化という実践の構造がみられた。その実践の構造は模擬学術的遊戯に埋め込まれた参加型チュートリアルとして捉えることができた。

VII 分析結果のまとめ：自主的ゼミナールの遊戯的特徴と 遊戯的学術コミュニティとしての再生産の過程

本章では、IV～VIの分析1～3の結果を統合することで本研究で検討してきたGゼミという自主的ゼミナールの遊戯的特徴を整理するとともに、遊戯的学術コミュニティとしての再生産の過程について明らかにする。

1. 自主的ゼミナールの遊戯的特徴

分析1～3の結果から、自主的ゼミナールの遊戯的特徴は以下の3つとなった。

(1) 模擬学術的遊戯としての輪読会の成立

分析1で明らかになったようにGゼミの輪読会は、正課の授業や卒業論文執筆活動、学会などの公式の学術的研究活動と独立した目的を有した実践であった。またGゼミという組織としての輪読会の目的が曖昧な一方、参加者個人は自己目的的に参加するという潜在的自己目的性を伴った実践であった。さらに輪読会では公的な学術的研究の方法や成果をできる限り尊重して模擬的に流用していた。以上のことから、分析1では、Gゼミの輪読会を模擬学術的遊戯であると捉えた。

(2) ルールとしての発表者と質問者の引責

分析2で明らかになったのは、Gゼミの輪読会、すなわち分析1で示した模擬学術的遊戯が輪読会の発表者と質問者の相互の責任体制によって支えられていることであった。さらに発表者と質問者の相互の責任体制は、分析1で述べた模擬学術的遊戯の特徴である模擬的流用と潜在的自己目的性を生み出すことから、模擬学術的遊戯のルールであることを明らかにした。

(3) 遊戯的主体性の萌芽としての新規参加者の予期的責任

分析3では、Gゼミに新規に参加する学部1年生が分析2で示した模擬学術的遊戯のルールに向かう主体性の形成過程が明らかになった。結果として1年生は参加過程において発表者と質問者としての予期的責任を形成していることが明らかになった。また、この予期的責任の形成は、免責の可視化という実践の構造によって支えられていた。こ

の予期的責任は、遊戯に参加し、遊戯のルールを守ろうとする主体性である遊戯的主体性の萌芽として位置付けられ、この遊戯的主体性の萌芽の形成を支えるこの免責の可視化構造は模擬学術的遊戯にとっての参加型チュートリアルとして位置付けられるものであった。

2. 自主的ゼミナールの遊戯的学術コミュニティとしての再生産の過程

本節では、前節で述べた自主的ゼミナールの3つの特徴の関係性から、自主的ゼミナールの遊戯的学術コミュニティとしての再生産の過程を明らかにする。前節で示した自主的ゼミナールの3つの遊戯的特徴は、図4のように円環状に位置付けられ、このサイクルが自主的ゼミナールの遊戯的学術コミュニティとしての再生産の過程であると考えられる。

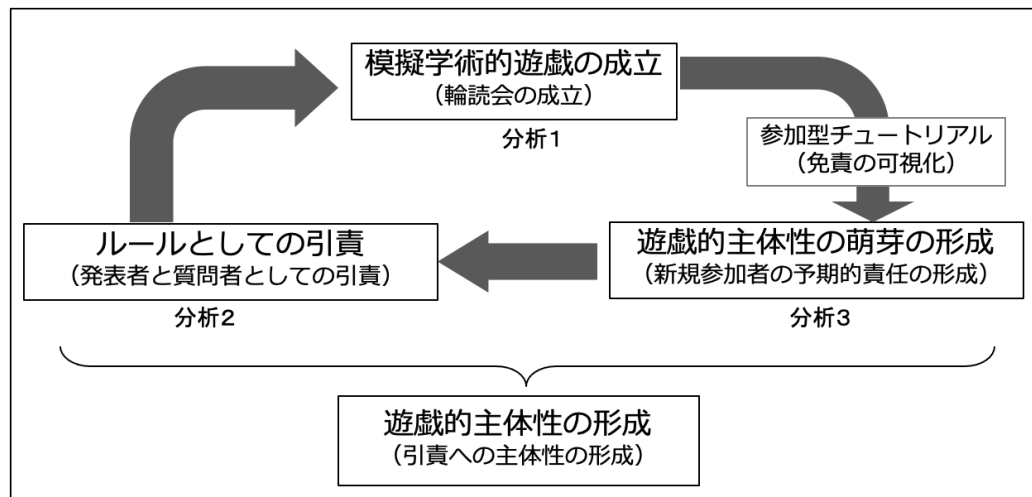


図4 遊戯的学術コミュニティとしての再生産の過程

まず、分析1で示した輪読会が滞りなく継続している状態が、模擬学術的遊戯の成立という状態である。この模擬学術的遊戯が成立していることを土台として、分析3で示した新規参加者の模擬学術的遊戯への参加が可能になる。Gゼミへの参加過程に埋め込まれている参加型チュートリアルという仕組みによって遊戯的主体性の萌芽が形成される。その後参加者は形成された遊戯的主体性によって発表者と質問者としての結果責任を引責することになる。これによって新規参加者は模擬学術的遊戯を継続するコミュニティの一員となり、これによって模擬学術的遊戯が再び成立することになる。以上の過程によって、遊戯的学術コミュニティは再生産することになると考えられる。

VIII 考察：正課外活動における学習研究への貢献

I の先行研究の検討の際に示したように，本研究は，①自己目的的な学習を行う正課外コミュニティが成立する仕組みの解明，②正課外活動における実践の構造が再生産する過程の検討，③正課外活動における学術的研究の学習過程の解明という3つの課題の解決のために自主的ゼミナールを遊戯的学術的コミュニティという視点から分析した．以下では，VIIで示した自主的ゼミナールの遊戯的特徴と遊戯的学習コミュニティが再生産する過程の解明が，Iの①～③の課題に対してどのような意義があり，本研究が正課外活動における学習研究にどのように貢献しうるのかを示す．

1. 自己目的的な学習活動としての自主的ゼミナールの意義

本節では，本章冒頭で述べた本研究の課題①自己目的的な学習を行う正課外コミュニティが成立する仕組みの解明を検討する．本論文のIの1.2.1で述べたように，大学における研究内容や学習内容は幅広いものであり，有用性の観点から意義を見出しやすい研究や学習ばかりではない．そう考えた時に自己目的的な学習活動が重要であると考えられる．それに対して，本研究は自己目的的な学習を行う正課外コミュニティが成立する仕組みを明らかにした．本研究で明らかになった自主的ゼミナールの遊戯的特徴や遊戯的学習コミュニティの再生産の過程は，大学生の自己目的的な学習活動についての議論に貢献するとともに新たな論点を提示することができる．

第1の貢献は，自己目的的な学習活動を行うコミュニティの研究に対して新たな視点を導入する貢献である．本研究では自主的ゼミナールを遊戯という視点を導入して分析することで，自主的ゼミナールが模擬学術的遊戯として自己目的的な学習活動を再生産する過程を明らかにすることができた．既存の正課外活動における学習についてコミュニティの視点から行われている研究では，ボランティア活動やプロジェクト活動など，学生の集団の外部に対して何らかの役割を担う形の集団の分析が多かった．そのため，自己目的的な学習活動を行うコミュニティがどのように継続するのかについてはほとんど検討されてこなかった．しかし大学における学術的研究の中には社会的有用性を見出しにくい内容も多く存在しているため，そのような内容を自己目的的に研究および学習しているコミュニティの学習過程を分析する必要があった．本研究は自己目的的な研究・学習の集合的実践の研究の起点となるとともに，自己目的的な実践の分析に有効な

視点として遊戯という視点を提示することができた。今回対象となった自主的ゼミナールは古典文学研究を主題とした輪読会を主な活動とするコミュニティであったが、輪読会はゼミナール活動として一般的な活動であると考えられるので、他の領域の輪読会を主要な活動にしている自主的ゼミナールを分析する際にも遊戯という視点は有用であることが考えられる。

第2の貢献は、自己目的的な学習活動における自己目的性の新たな側面の解明である。河井・溝上（2012b）の述べている内容必然的な学びは、学習の主題に動機づけられている自己目的的な学びが主に議論されているが、本研究で明らかになった自主的ゼミナールの自己目的的な学習は古典文学研究という主題に動機づけられているよりも、模擬学術的遊戯において遊戯のルールを守り、遊戯に参加することそのものに動機づけられていた。つまり自主的ゼミナールの共同的な活動の仕組みに動機づけられていたと考えられる。これらのことから考えると、本研究で明らかにしたような模擬学術的遊戯の場合、遊戯としての完成度が高ければ学習内容としての主題に強い関心がない場合も共同的な活動の仕組みによって自己目的的な学習が可能になると考えられる。これは自己目的的な学習を考えるにあたり、学習内容だけに注目するのではなく、共同的な活動のあり方に動機づけられる遊戯的な学びについても議論することの必要性を示している。

2. 共同体の主体性を形成する仕組みとしての参加型チュートリアル の意義

本節では、本研究の分析結果が、本論文のⅠの1.2.2で示した正課外活動における社会手抜きと活動の継続の問題から導き出された②正課外活動における共同体の主体性の形成とそれを支える実践の構造を解明するという課題にどのように貢献できるのかについて明らかにする。

Ⅰの1.2.2では、正課外活動において参加者が必要な役割を十分に果たさないという社会的手抜きといった現象（奥本・岩瀬，2012）やそれによって活動への各参加者の参加度に差が出てしまうことでフラストレーションが生まれ、活動の継続にも支障がでてしまうという問題（山本他，2020b）が指摘されていた。これに対して本研究の分析1～3においては、正課外活動である自主的ゼミナールにおいて参加者が役割を担おうとする主体性である共同体の主体性の形成過程の解明とそれを支える実践の構造を解明した。

先行研究においても正課外活動において共同体の主体性の形成を促進する方法については知見が示されていたので、それらの研究と今回の結果を比較しながら本研究の貢献

について示す。奥本・岩瀬（2016）では、正課外の PBL において参加者同士で活動の目的を共有化する過程を経ることで活動中に行われる議論が協調的になるという知見が挙げられていた。しかし、これは PBL などの活動メンバー外の他者に対して何らかの貢献をするという目標をもった実践が前提とされている。本研究の分析 1 および分析 2 で示したように本研究で対象とした自主的ゼミナールは、活動目的が曖昧なままでも、議論も活動も協調的に行われていた。それは遊戯という自己目的的な学習活動として行われており、さらに以上に示した共同体的主体性を形成するための仕組みが実践に埋め込まれていたからであると考えられる。そう考えると、共同体的主体性の形成過程は、同じ正課外活動であったとしてもどのような目的を持った実践なのかによって大きく変わってくるのが想定される。

また山本他（2020b）は、初年次の学生集団の組織化を促す支援方法として、①具体的な活動を可能にする外部との接点を持つ機会を提供すること、②モデルとなる事例や経験者の取り組みを提供し活動を具体化すること、③具体化しつつある活動への参加度を高めるため外部との接点を持つ機会を提供すること、の 3 つを挙げている。しかしこれも、奥本・岩瀬（2016）と同様に活動の外部に対して成果を出すことを前提としたプロジェクト活動の取り組みを元にした知見である。その点で、本研究において見られた遊戯的学術コミュニティの組織化とは前提が異なっている。この違いについて考えてみると、本研究で明らかにした G ゼミの実践においても外部である公的な学術的研究とは関係を形成していた。しかしその関係の結び方が、山本他（2020b）の示すものとは大きく異なっている。山本他（2020b）が示したプロジェクト活動の事例では、正課外活動を行う学生集団の外部は活動の宛先であり、目的として位置づけられている。しかし G ゼミにおいては公的な学術的研究は目的ではなく、道具や資源であり、流用される対象として位置づけられていた。

以上のことから、本研究で明らかになった自主的ゼミナールの共同体的主体性の形成過程とそれを支える実践の構造は、これまでに明らかになっていた活動の外部に目的をもつ活動における組織化や共同体的主体性の形成過程と大きく異なっており、自己目的的な活動に特有の共同体的主体性の形成過程とそれを支える実践の構造が明らかになったと考えられる。本研究で焦点をあてた自主的ゼミナールや正課外で学生が自主的に行う読書会や勉強会、趣味に関する活動などはこのような自己目的的な活動にあたる可能性が高い。先行研究ではこれらの活動はほとんど研究対象とされてこなかったことを考

えると、本研究の知見はこれらの活動の共同体的主体性の形成過程とそれを支える実践の構造を明らかにするのに有用な知見であると考えられる。

そこで以下では、本研究で明らかになった自主的ゼミナールにおける共同体的主体性の形成を支える仕組みについて明らかになったことを述べ、そこから他の自己目的的な正課外活動における組織化に有効であると考えられる4つの要素を提起する。本研究では分析の結果として自主的ゼミナールへの参加者は、Ⅵ分析3で示した参加型チュートリアルによって共同体的主体性である遊戯的主体性を形成し、Ⅶ分析のまとめで明らかにしたサイクルによって遊戯的学術コミュニティとして再生産していた。つまりGゼミにおいて参加型チュートリアルの仕組みは共同体的主体性の形成を可能にしているという点で、先行研究で指摘されている正課外活動における参加度の差という課題を一定程度解決し、解決の1つの可能性を提示していると考えられる。

次に、本研究で明らかになった共同体的主体性の形成を支える参加型チュートリアルの仕組みについて確認し、他の自己目的的な正課外活動を分析するための視点を提起する。Ⅵ分析3では参加型チュートリアルの特徴として4つの特徴をあげていた。1つめの特徴は、輪読会への早期のアクセス、2つめは、実践の可視化をサポートする先輩の存在、3つめは、輪読会の参加者としての引責への主体性を形成する段階的な免責構造、4つめは、形式化された知識とスキルであった。これらの特徴を正課外活動における社会手抜きと活動の継続の問題に対しての有効性の観点から言い換えると、正課外活動における共同体的主体性の形成に対して、①参加初期における実践の全体像の把握②役割の可視化を支援する存在③段階的な役割の付与と免責の可視化④役割を果たすための知識・スキルの明確化という4つの特徴が有効であると考えられるので以下で詳細を述べる。

①参加初期における実践の全体像の把握は、正課外活動への参加初期に実践の全体像を把握することの有効性を示している。Gゼミの新規の参加者は輪読会に早期にアクセスしたことによって、議論の内容について理解できない状態のままで輪読会全体の雰囲気や議論の一端を垣間見ている。それによって新規参加者はその輪読会における議論に憧れると同時に、その先輩たちが輪読会において果たしている発表者や質問者としての役割を実感することになり、その後その役割の意義を理解するための基盤となる経験となっていた。つまり参加初期に実践の全体像を把握することは、共同体的主体性を形成するために必要な実践における役割を古参者の姿を通して実感するために新規参加者に

にとって重要な意味をもっていると考えられる。

②役割の可視化を支援する存在は、正課外活動における参加者の役割を可視化する存在である。正課外活動は学生のみで行われることから、明確に組織化されていない活動も多いことが想定されるため、そのような活動の場合、誰が何を行うのかという活動における役割が明確化されていない可能性も十分に考えられる。しかし、役割が不明確になれば、新規参加者にとってはその正課外活動にどのような役割があるのかが不明確になり、結果的に活動の役割を果たそうとする共同体的主体性の形成を阻害することになる。本研究で分析したGゼミでは、先輩が積極的に新規参加者に支援する体制が組み立てられており、それによって役割を把握するための知識やスキルの伝達するとともに、先輩自身がモデルとなってGゼミにおける役割が何なのかを示していた。このように役割を明確化し、その役割を理解することを支援する存在が、新規参加者が共同体的主体性が形成される前提として必要であると考えられる。

③段階的な役割の付与と免責の可視化は、正課外活動に参加した新規参加者に対して、段階的に役割を増大させていく参加過程のデザインの必要性である。Gゼミにおいては新規参加者の参加過程が段階的な免責の構造になっており、またそれが新規参加者に可視化されるような参加の過程になっていた。この段階的な免責の構造から、新規参加者は実践への関わりの段階に応じて責任が増大する参加の過程を辿り、その過程で適切なタイミングで適切な内容の知識やスキルを伝達されていた。また免責された責任を代わりに先輩が負っていることを可視化することによって、自らが未来に背負う予期的責任を形成していた。したがって、正課外活動において段階的な役割の付与と免責の可視化という仕組みは、共同体的主体性の形成に寄与できる仕組みとして有効であることが示唆される。

④役割を果たすための知識・スキルの明確化は、正課外活動において参加者が役割を果たすための知識やスキルを限定し、伝達できるような形にしておくことである。Gゼミにおいては、③で示した段階的な役割の付与の中で、最低限役割を果たすために必要な知識・スキルを定め、それを形式化した上で、新規参加者である1年生に伝達していた。Gゼミの実践は模擬学術的遊戯であり、公的な学術的研究についてその方法を学ぶ場合には時間も労力も多大に必要になるが、Gゼミはその公的な学術的研究の成果や方法論を1年生の役割に合わせて最小化、形式化し、初学者が使用しやすい形にして伝達していた。これは、正課外活動において役割を果たす際に必要になる知識・スキルを適

切に伝達するための仕組みであると考えられる。

以上、本研究の分析結果から、自己目的的な正課外活動における共同体的主体性の形成に有効であると考えられる4つの要素を述べた。これらの要素は今後自己目的的な正課外活動について分析を行う際や、自己目的的な正課外活動を学習環境としてデザインする際に有用な視点になると考えられる。

3. 正課外の学術的研究活動としての遊戯的学術コミュニティの意義

本節では、本研究の分析結果が、本論文のⅠの1.2.3で示した③正課外活動における学術的研究の学習過程の解明という課題にどのように貢献できるのかについて明らかにする。Ⅰの1.2.3で述べたように、大学における正課外の学術的研究活動における学習過程についてはほとんど検討が行われていない。数少ない関連研究としては、正課のゼミナールにおける授業外活動について検討している伏木田（2020）がある。伏木田（2020）では、ゼミナールにおける授業外活動として大きく分けて次の3つが示されていた。1つ目が、授業内の活動を下地とするグループワーク、2つ目が教員ではなく大学院生が主導する文献輪読やゼミナール単位でのイベントの企画、3つ目が遊びと学習の性格が混在する他大学とのインターゼミや交流や研究発表を目的としたゼミ合宿であった。ここであげられている2つ目と3つ目に関しては、教員ではなく学部生や大学院生が主導する活動であり、正課と正課外の区別がつかない活動が含まれていることが想定される。従って、正課のゼミナールにおける学術的研究の学習は、そもそも一定程度正課外活動に支えられている部分があると考えられることもできる。

そう考えた時に、本研究で明らかになった自主的ゼミナールの遊戯的学術コミュニティとしての実践は、大学における学術的研究の学習に対してどのような意義をもつのだろうか。以下では、Ⅳ～Ⅶの分析1～分析3および分析結果のまとめを参照しながら、遊戯的学術コミュニティにおける学術的研究の学習の特徴を明らかにするとともに、大学における学術的研究の学習に対してどのような意義があるのかを検討する。

本研究で分析した自主的ゼミナールであるGゼミは、正課の授業や学会などで職業的学術研究者が主導して実践される公的な学術的研究を模擬的に流用する形で、いわば遊戯として学術的探求を行っていた。この模擬的な流用は、今回明らかになった遊戯的学術コミュニティの特徴であると考えることができる。Gゼミは学部生が主導し、学部生のために開催されるという認識がほとんどのメンバーに共有されていた。それによって、

Gゼミでは公的な学術研究を忠実に模した遊戯的实践を行ってはいても、集団として職業的研究者へのキャリアパスにつながる実践になってはいなかった。なぜならGゼミの学部生はほとんどの学生が職業的研究者を目指すことがないからである。学部生が自ら運営し、学部生のためのゼミナールだと認識しているからこそ彼らの実践は模擬学術的遊戯としての継続され、職業的学術的研究に近づくことはないと考えられる。

このような遊戯的学術コミュニティとしての自主的ゼミナールのあり方は、現在の日本の大学における学術的研究の学習やゼミナールにおける学習を考えるにあたって意義があると考えられる。1. 2. 1 で河井・溝上（2012b）が明らかにしているように、現在の日本の大学生は、活動そのものに価値を見出す内容必然的な学習に取り組む大学生は少ない。また、村澤他（2012）は、現代の大学生が就職活動やキャリア形成などの自分の未来のリスクマネジメントに忙殺されている状況を指摘しており、高坂（2016）は大学生が自己のリスクマネジメントのためにまじめに勉強に取り組む状況を「リスク回避型モラトリアム」と定義した上で大学生 624 名への調査を行い、このリスク回避型モラトリアムに該当すると思われる学生が 24.2%存在することを明らかにしている。このようなリスク回避型モラトリアムの大学生はリスクマネジメントに忙殺される傾向があるため、内容必然的な学習に取り組むことが困難になることが想定される。

このような大学生を取り巻く環境の中で、本研究で示した自主的ゼミナールの遊戯的学術コミュニティとしてのあり方は貴重な存在であると考えられる。今回調査対象としたGゼミに参加する大学生も、大学生である限り先に述べたリスクマネジメントから逃れられるわけではない。しかしGゼミはそのような状況下でも一定数の学生に選ばれ続けてきた結果、現在に至るまで継続してきた実践であると考えることができる。その継続の仕組みとして学術的研究を遊戯として組織化することで参加する大学生が将来展望に結びつかない学術的研究を遊戯としてプレイすることを可能にしており、そのことが将来へのリスク管理に追われる大学の中で自己目的的な集団的学習活動を持続可能にしていた。その点で今後、大学における学術的研究を学ぶ学習環境をデザインする上で、参考となる知見であると考えられる。

結論： 本研究の概観と残された課題

1. 本研究の概観

序では、現代日本の大学生を取り巻く環境の中で、大学生は有用性が見えにくい学術的研究を学ぶにくい状況になっていることを述べ、そのような自己目的的に学術的研究を学ぶ場が希少であることを述べるとともに、本研究で対象とする自主的ゼミナールの1つである「Gゼミ」は自己目的的に学術的研究に没頭しているコミュニティであることを提示する。その上で大学生が自己目的的に学術的研究を学ぶことを可能にしている仕組みの解明のために、本研究では、Gゼミという自主的ゼミナールの実践の構造の特徴とその再生産過程を明らかにすることを述べた。

Iの問題と目的では、大学教育研究における正課外活動の学習研究を整理し、正課外活動の学習に関する3つの研究課題を明らかにした。3つの課題とは、①自己目的的な学習を行う正課外コミュニティが成立する仕組みの解明、②正課外活動における共同体的主体性の形成とそれを可能にする実践の構造の解明、③正課外活動における学術的研究の学習過程の解明である。またこの3つの課題に取り組むために、本研究では職業的研究者を目指していない学部生が主導的な役割を担っている正課外のゼミナール活動である「自主的ゼミナール」を対象し、自主的ゼミナールにおける実践の構造の特徴とその実践が再生産する過程を解明することを目的とすることを述べた。加えて自主的ゼミナールの実践の構造の特徴を明らかにするために遊戯の視点を導入することの必要性を述べるとともに、自主的ゼミナールを遊戯的学術コミュニティとして捉えることの必要性を述べた。以上のことから本研究の目的を、自主的ゼミナールの実践の構造における遊戯的特徴を解明するとともに、その実践の構造が遊戯的学術コミュニティとして再生産する過程を明らかにすることとした。

IIの理論的視座：実践共同体論では、本研究の目的のために必要になる理論的視座として実践共同体論の有効性について述べた。本研究では、自主的ゼミナールの実践の構造的な特徴と実践が再生産する過程を解明する必要がある。実践の再生産の過程は、新しい参加者がその実践に組み込まれていく過程でもあるので、参加過程を分析することで再生産の過程を分析することが可能になる。そこで本研究では、実践の構造と実践への参加過程の関係を分析することを可能にする Lave & Wenger (1991 佐伯訳 1993), Wenger(1990, 1998)で示されている実践共同体論を理論的視座とした。また実践共同

体論は実践における参加者の変化に関して、参加者それぞれの参加の軌道进行分析することに焦点を当てていることから、実践の再生産に必要な実践における様々な役割に向かう主体性を捉えるための分析概念が不十分だったことから、実践共同体論と同様に関係論の立場から提起されている主体性概念としてエージェンシー（Callon, 2004 川床 訳 2006）を補足的に援用するものとした。

Ⅲ.の研究方法と対象：Gゼミのエスノグラフィでは、本研究の目的である自主的ゼミナールの実践の構造的な特徴と実践が再生産する過程の解明のために必要な研究方法と研究フィールドについて述べた。研究方法としては、新規参加者の参加過程を実践の文脈をふまえた上で参加者の認識や行動の変化や参加者同士の関係性、実践全体の構造を捉えるのに適した方法として Emerson et al（1995 佐藤他訳 1998）を参考にエスノグラフィを採用した。研究フィールドとしては、職業的研究者を目指していない学部生が主導する自主的ゼミナールとして国内にある A 大学の自主的ゼミナールである Gゼミをフィールドとした。

Ⅳの分析 1 では、Gゼミの主要な活動である輪読会の特徴を明らかにするために輪読会の目的と隣接する実践との関係进行分析し、結果として、Gゼミの輪読会は公的な学術的研究活動の模倣的な流用と潜在的自己目的性という遊戯的特徴をもつことを明らかにした。加えてこのような遊戯的特徴をもつ実践としてGゼミの輪読会を模倣学術的遊戯とした。

Ⅴの分析 2 では、分析 1 で示された模倣学術的遊戯が参加者同士のどのような分業体制で成立しているのかを分析した。結果として、模倣学術的遊戯は、輪読会における発表者と質問者の相互の責任体制と公的な学術的研究方法の流用によって支えられていた。また、遊戯の視点から捉えると、この責任体制は模倣学術的遊戯のルールとして位置付けられ、遊戯に不可欠な遊戯的態度が発表者と質問者としての引責であることが示された。

Ⅵの分析 3 では、Gゼミの新規参加者である 1 年生の参加過程を分析し、分析 2 で述べた引責がどのように可能になるのかを明らかにした。結果として、1 年生は参加過程において、引責に向かう主体性の現れとして予期的責任を形成しており、それを支える免責の可視化という実践の構造がみられた。この予期的責任と免責の可視化は、遊戯の視点で捉えると、遊戯的主体性の萌芽とそれを支える参加型チュートリアルと考えられることも示された。

Ⅶの分析結果のまとめでは、分析1～3の結果としてGゼミという自主的ゼミナールの遊戯的特徴を整理するとともに、自主的ゼミナールが遊戯的学術コミュニティとして再生産する過程について述べた。分析1で示した模擬学術的遊戯の成立と分析2で示したルールとしての引責、分析3で示した遊戯的主体性の萌芽の形成の三つが円環状になり再生産過程を構成していることが示された。

Ⅷの考察では、分析1～3および分析結果のまとめが、本研究の課題である①自己目的的な学習を行う正課外コミュニティが成立する仕組みの解明、②正課外活動における共同体的主体性の形成とそれを可能にする実践の構造の解明、③正課外活動における学術的研究の学習過程の解明の三つにどのように貢献できるのかについて検討した。①に関しては、2つの貢献がある。1つ目の貢献はこれまでほとんど解明されていなかった自己目的的な学習活動を行うコミュニティの実践の構造の特徴を明らかにし、再生産の過程を明らかにしたことである。2つ目の貢献は、自己目的的な学習の自己目的性の新たな側面の解明である。先行研究においては学習内容への強い関心を前提とした自己目的性が議論されてきたが、本研究では学習内容ではなく、遊戯的な実践の構造という共同的な活動の仕組みに支えられた自己目的性が提示された。②への貢献としては、これまで十分に解明されてこなかった共同体的主体性の形成を可能にする実践の構造に関して、本研究で明らかになった参加型チュートリアルという実践の構造を元にして、共同体的主体性を形成する実践の構造の4つの特徴を新たな知見として提示した。③に対する貢献としては、大学において大学院や正課のゼミナールのような公的な学術研究から独立した形で学術研究活動を学ぶ可能性を示したことである。

2. 残された課題

本研究において残された課題について述べる。残された第一の課題は、自主的ゼミナールの遊戯的特徴についての解明である。本研究では、Sicart（2014 松永訳 2019）の述べた遊戯的特徴のうち、4つの特徴を自主的ゼミナールの実践の特徴として議論しているが、「攪乱的」、「創造的」、「カーニバル的」の3つの遊戯的特徴については今回議論することができなかった。これは今回、自主的ゼミナールの実践の構造を変革よりも再生産に焦点を当てて分析したことによっていると考えられる。「攪乱的」や「創造的」「カーニバル的」といった特徴は既存の遊戯のルールにそった行動だけではなく、ルールを改変するような遊戯を変化させていくような行動にも見られると考えられるか

らである。本研究では自主的ゼミナールを変化させる場面については分析できなかった
ので、それによってこの3つの特徴を議論の俎上に載せることができなかった可能性が
ある。この後の課題として、これらの遊戯的特徴を議論するために自主的ゼミナールの
変化や変革についても分析する研究が必要であると考えられる。

第2の課題は、今回明らかになった、自主的ゼミナールの分析結果を参照した自己目
的的学习を促進する学習環境や教育実践のデザインの研究である。本研究では、参加型
チュートリアルなど、学習環境のデザインについて示唆的な結果が含まれている。これ
らの結果をふまえて、自己目的的学习を促進する新たな学習環境や教育実践をデザイン
し、その効果を検証する研究が必要であると考えられる。

第3の課題は、遊戯、学習、コミュニティの三者の関係に関する理論的検討である。
今回実践共同体論を理論的視座として自主的ゼミナールを分析し、遊戯的な実践の構造
を抽出した。この結果から見てきたのは、実践共同体論で従来想定されていた職業的
実践や教育学で研究されている学校における学習活動のコミュニティのあり方とは異な
っている遊戯特有の実践の構造であり参加の過程である。これらの遊戯的な実践の特徴を
理論的に検討することで、遊戯、学習、コミュニティの三者の関係について新たな研究
の可能性が開けるのではないかと考えられる。

参考文献

- Caillois R. (1967). *Les Jeux et les Hommes (Le masque et le vertige)*, édition revue et augmentée. Gallimard. (多田道太郎・塚崎幹夫訳 (1990). 『遊びと人間』. 講談社.)
- Callon, M. (2004). The role of hybrid communities and socio-technical arrangements in the participatory design. 『武蔵工業大学環境情報 学部メディアセンタージャナル』, 5, 3-10. (川床靖子訳 (2006). 参加型デザインにおけるハイブリッドな共同体と社会・技術的アレンジメントの役割. 『科学的実践のフィールドワーク—ハイブリッドのデザイナー』, 38-54. : せりか書房.)
- Emerson, R. M., & Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995) *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press. (佐藤郁哉・好井裕明・山田富秋訳 (1998). 『方法としてのフィールドノート』. 新曜社.)
- 伏木田稚子. (2015). 学部ゼミナールにおける汎用的技能の習得に関する研究: 探究と相互作用を基盤とする共同体的な学習環境. 東京大学博士論文.
- 伏木田稚子. (2020). 学部ゼミナールの授業外活動における他者とのかかわりと苦勞や困難に関する一考察. 日本教育工学会論文誌, 43, 165-168.
- 伏木田稚子・北村智・山内祐平. (2014). 学部ゼミナールの授業構成が学生の汎用的技能の成長実感に与える影響. 日本教育工学会論文誌, 37(4), 419-433.
- Huizinga, Johan. (1938). *Homo Ludens*. (高橋英夫訳 (1973). 『ホモ・ルーデンス』. 中央公論新社.)
- 池田めぐみ. (2021). 正課外活動の教育効果と今後の研究課題. 工学教育 69(1), 5-10.
- 池田めぐみ・伏木田稚子・山内祐平. (2018). 大学生のクラブ・サークル活動への取り組みがキャリアレジリエンスに与える影響. 日本教育工学会論文誌, 42(1).
- 池田めぐみ・伏木田稚子・山内祐平. (2019). 大学生の準正課活動への取り組みがキャリアレジリエンスに与える影響: 他者からの支援や学生の関与を手掛かりに. 日本教育工学会論文誌, 43(1), 1-11.
- 河井亨. (2012a). 学生の学習と成長に対する授業外実践コミュニティへの参加とラーニング・ブリッジングの役割. 日本教育工学会論文誌, 35(4), 297-308.
- 河井亨. (2012b). 授業と授業外をつなぐ学生の学習ダイナミクスの研究: WAVOC プロジェクト参加学生へのインタビュー調査の分析から. 教育方法学研究: 日本教育方法学会紀要, 37, 1-12.
- 河井亨. (2014). 大学生の学習ダイナミクス—授業内外のラーニング・ブリッジング—. 東信堂.
- 河井亨. (2015). 第3章 大学教育とインフォーマル学習, 教育工学選書Ⅱ 7 インフォーマル学習, ミネルヴァ書房, 67-92.

- 河井亨・溝上慎一. (2011). 実践コミュニティに足場を置いたラーニング・ブリッジング：実践コミュニティと授業を架橋する学生の学習研究. 大学教育学会誌, 33(2), 124-131.
- 河井亨・溝上慎一. (2012a). 学習を架橋するラーニング・ブリッジングについての分析：学習アプローチ, 将来と日常の接続との関連に着目して(大学教育の改善・FD). 日本教育工学会論文誌, 36(3), 217-226.
- 河井亨・溝上慎一. (2012b). 授業外学習を行う実践コミュニティに参加する学生はどのような学生か. 大学教育学会誌, 34(1), 71-79.
- 高坂康雅. (2016). 大学生生活の重点からみた現代青年のモラトリアムの様相：「リスク回避型モラトリアム」の概念提起. 発達心理学研究, 27(3), 221-231.
- 釘原直樹. (2013). 人はなぜ集団になると怠けるのか：「社会的手抜き」の心理学. 中央公論新社.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: 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.)
- 眞崎光司. (2020). 大学生の学習主体性研究の展望. 青山社会情報研究, 12, 33-43.
- 眞崎光司. (2021). 批判的思考態度の形成を支える輪読実践のエスノグラフィ. 質的心理学研究 20(1), 149-167.
- 溝上慎一. (2009). 「大学生生活の過ごし方」から見た学生の学びと成長の検討：正課・正課外のバランスのとれた活動が高い成長を示す. 京都大学高等教育研究, 15, 107-118.
- 溝上慎一・及川恵. (2012). 学生の学びと成長・支援. 京都大学高等教育研究開発推進センター (編) 生成する大学教育学, 119-161. 京都: ナカニシヤ出版.
- 望月俊男・加藤浩・八重樫文・永盛祐介・西森年寿・藤田忍. (2007). ProBoPortable: プロジェクト学習における分業状態を可視化する携帯電話ソフトウェアの開発と評価. 日本教育工学会論文誌, 31(2), 199-209.
- 村澤和多里・山尾貴則・村澤真保呂. (2012). ポストモラトリアム時代の若者たち：社会的排除を超えて. 世界思想社.
- 日本古典文学大辞典編集委員会編. (1984). 日本古典文学大辞典第五巻. 岩波書店.
- 西森年寿・加藤浩・望月俊男・八重樫文・久松慎一・尾澤重知. (2006). 高等教育におけるグループ課題探究型学習活動を支援するシステムの開発と実践(実践段階のeラーニング). 日本教育工学会論文誌, 29(3), 289-297.
- Noe, R. A., Noe, A. W., & Bachhuber, J. A. (1990). An investigation of the correlates of career motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 37(3), 340-356.
- 奥本素子・岩瀬峰代. (2012). プロジェクトベースドラーニングにおける自発的行動分析(大学教育の改善・FD). 日本教育工学会論文誌, 36(3), 205-215.
- 奥本素子・岩瀬峰代. (2016). 長期の協調学習において協調的議論はどのように生まれるのか.

- 日本教育工学会論文誌, 39(4), 271–282.
- Sicart, Miguel. (2014). *Play matters*. The MIT Press (松永伸司訳 (2019). 『プレイ・マターズ』. フィルムアート社.)
- Suite, Bernard. (2005). *The grasshopper : games, life and utopi* (川谷茂樹・山田貴裕訳 (2015) 『ギリギリの哲学：ゲームプレイと理想の人生』. ナカニシヤ出版.)
- ソーヤーりえこ. (2006). 科学実践におけるブローカリングによるアイデンティティ形成. 上野直樹・土橋臣吾 (編), *科学技術実践のフィールドワーク：ハイブリッドのデザイン*. 177–193. せりか書房.
- 竹腰千絵. (2008). イギリス高等教育におけるチュートリアル of 伝播と変容. 京都大学大学院教育学研究科紀要, (54), 371–384.
- 館野泰一・中原淳・木村充・保田江美・吉村春美・田中聡・浜屋祐子・高崎美佐・溝上慎一. (2016). 大学での学び・生活が就職後のプロアクティブ行動に与える影響. 日本教育工学会論文誌, 40(1), 1–11.
- 時任隼平・久保田賢一. (2013). 卒業生を対象とした正課外活動の成果とその要因に関する研究. 日本教育工学会論文誌, 36(4), 393–405.
- 上野直樹, ソーヤーりえこ, & 茂呂雄二. (2014). 社会-技術的アレンジメントの再構築としての人工物のデザイン. 認知科学, 21(1), 173–186.
- Wenger, E. (1990). *Toward a theory of cultural transparency :Elements of a social discourse of the visible and the invisible*. Irvine: University of California, Doctoral dissertation .
- Wenger, E.(1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- 山田剛史・森朋子. (2010). 学生の視点から捉えた汎用的技能獲得における正課・正課外の役割. 日本教育工学会論文誌, 34(1), 13–21.
- 山本良太・中谷良規・明賀豪・巳波弘佳・飯田健司・厚木勝之・山内祐平. (2017). ラーニングコモンズでの主体的学習活動への参加プロセスの分析:ー正課外のプロジェク活動へ参加する学生を対象としてー. 日本教育工学会論文誌, 40(4), 301–314.
- 山本良太・中谷良規・巳波弘佳・藤井恭子・飯田健司・山内祐平. (2020a). 異集団間連携による正課外学習活動支援に関する実践事例研究. 日本教育工学会論文誌, 43(Suppl.).
- 山本良太・長友多絵子・中谷良規・巳波弘佳・飯田健司・厚木勝之・山内祐平. (2020b). 初年次の学生が正課外学習活動に取り組む際に直面する困難とその支援方法に関する研究. 日本教育工学会論文誌, 44(2), 225–236.
- 築瀬洋平. (2014). デジタルゲームのノウハウを活かした自動車チュートリアル (特集 人を活性化させる技術). 自動車技術, 68(5), 43–45.