

生涯教育ゲームと状況的学習論

石飛和彦

0 : はじめに

生涯教育場面で用いられる様々なゲームが、そもそも「教育的」であるというのは、どういういみにおいてだろうか？ ゲーム参加者は、どのようないみにおいて「学んで」いるのだろうか？ この点については、石飛(2004)(2005)において考察している。本稿では、「状況的学習論」を参照することにする。

1 : 「状況に埋め込まれた学習」と生涯教育

そもそも「学ぶ」とはなにか、というのは、生涯教育/学習の領域でもっとも基本的な問いである。人は生涯にわたって学び続ける、といったとたんに、「学ぶ」ということばは際限なく散逸してしまうように思われないだろうか？ 本を読み学校に通って知識を得ることと、スポーツや音楽を楽しんだりエアロビクスやお菓子作りを習ったり、会社で仕事を覚えたり地域で住民運動に取り組んだりすること、それらすべてを「学ぶ」ということばでひとくくりにするとなれば、そこで私たちは「学ぶ」ということばによってなにを言い当てようとしているのだろうか？

そこで参考になるのが、「状況的(ないし「状況に埋め込まれた」)学習(situated learning)」（レイヴ&ウエンガー(1991=1993)）という視点である。「situated」とは、教え/学ぶという経験がつねにその活動の実践の中に埋め込まれている、ということを示している。野球を覚えたいなら、じっさいに野球をプレイするのがいちばんだ。プレイの中で内野ゴロを的確に処理できるようになることが重要なのであって、野球とは何かということについて知識を獲得することが「学ぶこと」であるわけではないのである。「学ぶ」とは、「実践共同体(communitiy of practice)」に参加していくことである(レイヴ&ウエンガーは、さまざまなかたちの「徒弟制」を観察しながら、このことを「正統的周辺参加(legitimate peripheral participation:LPP)」と概念化している)。だとすれば、逆に言えば、私たちは生涯のあらゆる段階・あらゆる場面において、なんらかの活動をおこなっている以上(そして、結局のところ私たちはどのような活動についても、完全に習得し終わることなどない以上)その活動の実践に参加している限りにおいて、「状況に埋め込まれた学習」をしている、ということになる。

状況に埋め込まれた学習、という捉え方は、教育/学習について根本的な視点の変更を導くことになる。

私たちは常識的には、教育/学習とは、何らかの知識なり技能なりを伝達し/獲得すること

だ、と理解しているだろう。あたかも郵便でも配達するように知識を伝達し、そして届いた知識を自分の中にファイリングして蓄積していくこと - こうした捉え方をすれば、究極的には、教育/学習とは、学習者個人の頭の中に情報を流し込むことに還元されることになるだろう(身体的技能を含む技術教育にしても、極論すれば、運動神経の反応パターンの蓄積というみで、やはり学習者個人の頭(?)の中の情報論に還元されるだろう)。学校教育は、そうした教育/学習観をもとにつくりあげられている。すなわち、(将来役に立つはずの知識を前もって教えるというみで)普遍的な知識というものが存在し、それをあらかじめ所有している教師が、所有していない生徒たちに向けて伝達し、生徒たちがそれを頭の中に蓄積する、という仕組みによって、学校教育はなりたっているのである。

「状況の学習論」は、そうした学校教育そのものを、それ以外の諸々の社会的活動の場面とおなじような、実践共同体のひとつとして捉えなおすことになる。すなわち、教師と生徒たちからなる学校という場、黒板や机といった道具立てからなる教室という空間、しかじかの知識が盛り込まれた教科書や、学習の到達度をはかるテストという仕組み、等々を、ある特殊具体的なコミュニティの活動スタイルとして捉えること、そして - より重要なのは、教育/学習という経験そのものを、個人内の蓄積モデルから解放すること、である。

比喻を使おう。私たちは常識的に、「足の速さ」というものを個人に内在する身体能力だと思っている。確かに、足が速い人と足が遅い人というのは、いる。しかし、おなじように確かなことは、私たちが日常生活を営むうえで、全速力で直線100メートルを走って100分の一秒の速い遅いを問題にすることなど、まずめったにないだろうということである。オリンピックでは「世界最速の男」が決定されたりもするのだが、彼に内在する「足の速さ」は、平坦直線のコースを備えた陸上競技場の建設、100分の一秒単位で計測可能な時計や高速度カメラ、フライングを検知するセンサー等々の技術開発、ドーピングを検出する手続きや、世界中から有力選手をもれなく参加させる競技委員会の組織力といった、社会的・技術的な仕組みの中においてはじめて可視化されるものであり、そうした実践共同体のローカルなコンテキストなくしては存在しない。「状況に埋め込まれていない」純粋に一般的な「能力」を可視化するためには、それじたいひとつのローカルな実践が必要になるのである。同じことが、学校教育にもいえる。学校は、さまざまな仕組みの組み合わせによって、私たちのしかじかの「能力」を、個人の内部にあるものとして可視化する。しかし、私たちの中でじっさいに起こっているのは、それぞれの実践的共同体 - 学校であれ、何であれ - の中に私たちが参加し、そのローカルなコンテキストの中で、「状況に埋め込まれた」活動をおこなうという、協働的な営みなのである。

2 : 組織の中の学習/学習の組織化

2 - 1 : ハワード・ベッカーの『論文の技法』

個人単位のものでない、協働的な教育/学習とは、具体的にどのようなものなのか。

ここではまず、ハワード・ベッカーの議論を参照しよう(レイヴ&ウエンガーはベッカーの学校組織研究を引いているが、ここでは、「社会科学を学ぶ人のための文書作成法入門」のテキスト(ベッカー(1986=1996))をとりあげる)

ベッカーのこのテキストは、タイトルを見ればわかるとおり、学部学生から研究者にまで向けられた、「論文の書き方」の教科書である。しかし、この本のなかでベッカーは、研究=論文作成という実践をめぐる実践共同体のエスノグラフィーを行なっているのだといえる。そこでベッカーがなにより焦点を当てているのは、文書作成に当たっての文章上のテクニカルなノウハウではなく、論文作成者たちの「不安」である。「不安」はさまざまな局面で襲ってくる。まず、書き始めることへの不安(論文作成者たちは、論文を書き始めるにあたり、まず部屋を掃除し、鉛筆を削り揃え、特定のタイプ用紙を準備し、特定の時刻になるのを待ち・・・あらゆる魔術的な振舞いをしなくては恐怖に打ち勝てない)書き進めるにあたっての不安(この文章はまとまらないのではないだろうか、この形以外に「本当の正解」のまとめ方があるのではないだろうか、自分の書いた文章には学問的オーラが欠けているのではないか、・・・等々)、そして、他人の目に触れさせることへの不安(このつまらない文章によって彼らは私の能力を全否定するのではないか・・・云々)等々。こうしたベッカーの記述は、論文作成で悩んだことのある(悩みつつ日々を過ごしている)者にとって非常に身につまされるリアリティをもっている。

こうした不安・恐怖の源泉としてベッカーは、学校あるいは研究者の世界という実践共同体の、階層構造を指摘している。学校は、学部学生や大学院生に、自分が作成して提出する文書は、自分を評価する「テストのようなもの」である、という観念を教え込む。教師が与えたテーマについてレポート・論文を作成し提出すると、教師が評価する、という仕組みの中では、「なんらかの「唯一の正解」が存在すること」「教師がその「正解」を保有していること」「その「正解」にどこまで接近できるかが自分の個人的な能力として評価されること」等々が、当然視され、学生たちに教え込まれる。一方、教師たち自身もまた研究者として苦しみつつ論文を作成しているはずなのだが、教師たちは階層構造の下位者である学生たちにその姿を知らせようとしないう傾向があり、学生たちの目には、プロの研究者の手になる論文や教科書の文章は、いかなる具体的な苦しみもともなわずごく抽象的にスラスラと書き上げられた「唯一の正解」であるかのように映る、というわけである。学生たちが論文を書き始められないのは、「唯一の正解」に辿りつくことへのプレッシャーであり、また一度書いた文章を書き換えることに苦痛を覚えるのは、「唯一の正解」として書いたつもりの文章が二転三転することに我慢がならないためである。学生が書きかけの草稿を他人に見せてコメントを求めることをしようとしないうのは、本物の研究者たちがそうした形而下的な作業を日常的に行なっているという姿を学生たちが知らされていないためである。学生が書く文書がとってつけたような専門用語のつぎはぎでうめつくされるのは、それによってせめて、自分の苦心惨憺の文章になにほどこかの抽象的な声

色を帯びさせたいという願望からくるものであり、同時に、論文を受け取る側じたいが、しろうとくさい平明な文章より学術的粉飾をちりばめた文章を評価するという組織的バイアスの問題も指摘される。

ベッカーのこうした観察は、一貫して、「論文は組織の中で書かれる(したがって、組織の中で困難に出会う)ものである」という視点によって貫かれている。学生によって想定された「論文を書く能力」とは、学校あるいは学会という階層構造の中で物象化された、教師・研究者たちの抽象的「能力」であり、また、悪い意味において学術的体裁を評価する共同体的な文化への同調能力、ということになる。そうした階層的組織ないし共同体への参加が、学生たち(そして研究者たち)に、論文の書き方(とその困難)の学習を提供しているというわけである。

ところで、レイヴ&ウェンガーの参照したベッカーの論文のタイトルは、「学校とはそこで何を学ぶにせよサイアクの場所だ "A school is a lousy place to learn anything in"」である。いうまでもなく、ベッカー自身は、学校組織の中に埋め込まれた「論文の書き方」を、より実践的な状況へと解放しようとする。論文にはアイデアのごとき「唯一の正解」など存在せず、研究者(「本物の権威者たち」とベッカーは言うのだが)たちは常に、暫定的な草稿を互いに見せあい、コメントをつけあい、絶えず修正を繰り返すことによって論文を産み出している。ベッカーの処方箋は、そうした「相互援助のネットワーク」を積極的に志向することに充てられている。

書き始めることに不安を抱いているのであれば、まずは頭の中にあるアイデアをすべて順不同で紙の上に書き出していく - 考えに詰まったら「考えに詰まった」と書いて別のアイデアに移る - 。そうして出来上がった「吐き出し稿」を、次にカード化し、大まかに分類して束を作ったうえで、それを机の上に、あるいは壁にピン止めして、並べてみる。そこから大づかみに文章の構成を浮かび上がらせ、文章化していく。早い段階の草稿から、良いコメントを与えてくれる信頼できる相手に見せ、コメントをもらい、後は繰り返し修正していく。こうしたやりかたそのものは、さして珍しいものではない。例えば、「ブレンストーミング」でアイデアを出して「K」法でまとめる、といったやりかたと共通するところはいくらもある。ただ、注目すべきは、ベッカーがこうした方法論を、学校ないしアカデミズムの組織分析から一貫した視点の下に提起しているということである。論文作成という活動を、グループワーク的な協働的な学習へと変換すること - 個人単位のものでない、協働的な教育/学習とは、たとえばそのようなものである。

2 - 2 : 協働的学習の組織化 - 方法的/工学的な関心

ベッカーは言う：

あなたは、組織の中で文書作成をしているのであり、この行為は、組織があなたに与える、

制約、機会、動機づけに対する反応なのです。それで、こうしたコツがあなたの文書作成を改善することがないかもしれない理由の一つとして、あなたが仕事をしている組織が、悪い文書作成を求めているためであるといえるのです。・・・/もし、社会組織が問題を引き起こすなら、それはまた、解決のための材料を含んでもいるのです。たとえば、学者は、試しもせずに、劣ったやり方で物事をしなければならぬと思ひ込んではいけません。専門分野には、あなたが異なった仕方でも物事をするのに必要となる組織上の資源があるかもしれません。・・・/社会組織は・・・[別のやり方で文書作成を試みることを、あなたにさせないようにするかもしれません。学問的生活におけるパターン化された活動は、しばしば、あなたが一か八かやってみることを可能にしてくれる社会的支持を、隠してしまうからです。・・・[しかし]あなたは、積極的に相互援助のネットワークを作り上げることによって、こうしたことを避けられるのです。また、・・・もし努力すれば、あなたは、こうした助けとなってくれる人たちを見つけだせるし、リスクをとったり、自らの恐れを確かめられ、克服しようとする恐れは捨ててしまうことができるのです。

(p.304-306.)

「論文の書き方」の教科書であるという条件もあるのであろう、ベッカーは、読者 - 論文作成に悩む学生や若い研究者たち - をエンカレッジする結論を提示している。学校化された「サイアク」の組織が覆い隠してしまっている資源や、「本物」の - 学校化されていない - 研究者たちの実践共同体のネットワークを見つけ出し、あるいは積極的に作り出して、その中で自らの活動を組織していくこと。ベッカーの結論は、このようにして、ある種の運動論的な含意を帯びることになる。

それに対し、レイヴ&ウェンガーは、より認知科学的な研究方針に重点を置くことになるだろう：

ベッカーは、学校の研究と米国の職業での徒弟制の研究・・・を比較した。彼は出発点になる次のような考え方の重要性を強調した。すなわち、新参者が進行中の活動に加わるということは、新参者に学習に関わる場の中にいることの価値を与え、仕事 - 学習の場面での学習への強烈な目標の存在、テストというもの不在、徒弟制の学校以上の効率のよさを保証してくれるのである。ベッカーはさらに本書で論じられた例とは反対に、徒弟制での学習には教えること(teaching)が中心的であると考えていた。さらに、徒弟たちは一人ひとり自分独自の学習「カリキュラム」を編成し、教え、あるいは指導(guidance)を自分で他から引き寄せてこなければならないのだと考えていた。/これらの点では、本書の研究は教え方や「生徒主導性(pupil initiative)」に対してよりも、共同体における学習の資源に一層強く焦点を当てるのだとすると、本書の研究は新しい問いをもたらす。(p.68-69.)

つまり、学習者の主体性を強調するというよりは、そうした主体的な学習者たちが学習を状況的に組織していくさいに、どのような資源(リソース)がアクセス可能であり、それらの諸資源はどのようにあらかじめ構造化されており、それらがどのようなやりかたで用いられているのか、等々の点に、焦点が当てられることになる。資源へのアクセス可能性や、資源の内部構造への関心は、いわば工学的なものといってよいだろうし、またそれらの資源が実践の中でどのように用いられているのか、という視点は、方法的な関心といってよいだろう。状況的学習論は、このようにして、方法的・工学的な次元に焦点を設定する。

3 : ゲームの協働的組織化

生涯教育ゲームが「教育的」とあるといういみを、すでに前掲の拙稿で、「空気の協働的管理」として定式化した(石飛(2004))。ここでの文脈に引き寄せて、「空気」という比喻を、協働的活動の状況、というふうに翻訳することが可能だろう。生涯教育ゲームは、多くの場合、そうした協働的活動のトレーニングという目的を含んで設計されている。例えば前掲拙稿で引いた「絵合わせTゲーム」のインストラクションを再び見てみよう：

・ GAME 1 コミュニケーションのトレーニングに役立つゲーム

「絵合わせTゲーム」

(どんなゲームか)

ポスターをサイの目に切ってバラバラにする。それを、二つのチームの共同作業で組み立てるゲームである。2チーム合わせて一つの絵ができあがるわけだが、できあがってもなお欠落部分がある。そこで、両チームが綿密な連絡をとりあって欠落部分を探し出し、最後に「ここだ」といいあてる。その早さと正確さが勝負どころとなる。

このゲームを通じて、次のようなトレーニングができる。

- (1) いろいろなものを手がかりにして、バラバラな情報を一つにまとめていくためのチームとしての知恵の結集
- (2) お互いに組みあげた絵の内容を、言葉で相手に正しく理解させるコミュニケーションの技術
- (3) 組立係や隣チームとの連絡係、全体のリーダーシップをとるものなど、チーム内で役割を担う人同士の連係動作
- (4) 洞察力、直観力、分析力、データの集約力など、知的能力の総合訓練

また、チームワークやコミュニケーション上の問題点の発見に役立てることもできるだろう。

こうしたゲームは、ゲームの仕組みの中にあらかじめ「コミュニケーション」の要素を含むように設計され、そしてそれによって「コミュニケーションのトレーニングに役立つ」ことをゲームの目的として提示している。しかし、おそらく、それとは別の次元において、より単純なゲーム（アイスブレイクで行なわれるようなゲーム）であっても、それが行なわれている場面を観察すると、そこに緊密なコミュニケーションがおこなわれていることがわかる。ゲームをゲームとして行なうというそのことじたいのうちに、「空気」の管理という協働的活動が湧起されているのである。

「人間知恵の輪」というゲームを見てみよう。

・「人間知恵の輪」

5人以上程度で輪になり手をつなぐ。ただし、おたがいに隣の人以外とランダムに手をつなぐこと。すると、大きな輪がこんがらがった状態が出来上がる。そこから、手を離さないようにして、つないだ手をまたいだけり手の下をくぐったりしながら、輪のもつれを解いていって、大きな輪を完成させる。

このゲームを14人で行なったビデオを見ると、スタートから完成までのあいだ、絶えず声が出てさかんなコミュニケーション - 発話・歓声・笑い・視線・動作といった - が多声的に交錯していることが見て取れる。この場面をトランスクリプトに書き起こしその状況の組織化を辿りなおすことはきわめて興味深い。ここではごくラフなスケッチだけを示す：

【人間知恵の輪】

A：やってみましょう どう動く？（3人の動きに気づき自分も動く）

：（手前の方で3人動く）

B：お、よし

B：とりあえず・・・（動く）お、なんかそれっぽい

：（まんなかのほうで）キャー（動いて外側にはけて中央に視線）

：（中央で動き）（笑い） やばいやばい

C：もどってもどって

：で？ で？

D：（中央）ここどうなってんの？ ここ

：え？

A：ここ 全員ここ

：全員？全員？（くちぐちに）

D：ここ全員

A : 全員 上上上上・・・

: (何人かが手の上をまたぎ越える)

: んで

E : (全体が部屋の壁に近づいたので) ねー、もちょっとそっち もちょっとそっちいきませんか？

: (全員、その形のまま部屋中央に移動)

B : で？

A : で、どうか？

: おー おー (くちぐちに)

: (Dのところだけがねじれて残る)

A : Dがんばれ、Dがんばれ

: (ほどける)(全員)おー

ここで、言葉による指示がさかんになされ、特にAが積極的に指示を出しているように見えるが、しかし、集団全体をAの指示が動かしているわけではない。むしろ、「ここどうなってんの?」「で?」といったやりとりや腕を上げたり下げたり間を広げたり縮めたりする身体動作によって集団的に解法が模索されており、そこで提示された動きを、全体に聞こえるように言葉にしているのがAだ、という風にも見える。また、笑い声や歓声が常に出ているのだが、それはたんに可笑しいからあるいは興奮したから発声しているのではなく、ある部分の問題が「うまくいった」こと、あるいは逆に「変な体勢になってしまっていること」等々を、全体に対してモニターしているようにも見える。「知恵の輪」をほどく動作は、集団のあちこちで同時進行的におこっているのだが、比較的「ほどけた」部分の者は集団の外側にはけて中央に視線をやり、問題の焦点となるような部分が中央でダイナミックな動き(何人かが続けて手の上をまたぎ越える、といった)をしているようにも見える。じっさいの現場にはここで判別されていない発話、歓声、笑い、動き、等々がはるかにたくさん含まれており、上のスケッチはごくラフなものなのだが、それでも、このゲームの経過のあいだに、きわめて複雑な協働作業が行なわれていたことは容易に見て取れるのである。

別のゲームを見てみよう。

・「フラフープリレー」

全員が手をつないで輪になり、フラフープを1本、その輪に通す。フラフープを手でつかまずに、身体をうまくくぐらせながら、うまく隣りへ隣りへと順々にフラフープをわたしていき、フラフープを一周させる。

このゲームもまた、手をつないで輪になるという陣形で行なうものである。しかし、先に見た「人間知恵の輪」とは異なるやり方でゲームは進行する。さしあたり大きな相違として、「人間

知恵の輪」が、一つのゲームの進行の中で複数のできごとが同時並行的に起こり、その多声的な協調として全体のきわめて複雑な協働作業が進行していたのに対し、「フラフープリレー」では、一本のフラフープに身体をくぐらせ隣りにわたすという出来事はゲームの中で一度に一箇所ではしか起こらない。参加者はフラフープと共に順次、アクターになり、それ以外の参加者はオーディエンスとしてフラフープの受け渡しを見る、というふうに、ゲームは単純に焦点化された構造へと組織化されることになる。それによりまた、「人間知恵の輪」が「個人」の「能力」を可視化することのないゲームであったのに対し、「フラフープリレー」は、フラフープの受け渡しを、「個人」の「能力」の結果として可視化する可能性を含んだゲームであるといえる。やはりラフなスケッチを示そう：

【フラフープリレー】

A - Nの14名が輪になっている。Aが進行役で出発点。

A：じゃあ（Bにわたす）（Bにフープが引っかかる）（笑い）

A：私がこうやって一回（姿勢を低くする）

：（ざわざわ。D：「逆じゃないですか」）

A：私が下がる？

D：逆（手を上に振る）

B：あ 私か（しゃがむ）

A：で（手を跳ね上げてBの身体に引っかかっているフープをはずそうとして失敗）

：（笑い）

A：（フープを手でひっかけてBの身体からはずす）

L：手で持ってやるのはあり？ かけたりするの 指

A：みんなどう思う？（笑い） なし（笑い）

：（再開 BからC、CからDにスムーズにわたる）

：（口々に「おー」「あーほんまや」「うまいー」）

：（CからD、少し詰まる。D笑う）

：（D姿勢を低くする C足でフープを蹴り上げ、2度目に成功）

：（笑い。口々に「ひどーい」「ひどーい」）

：（EはDに身体を寄り添わせて一緒にフープをくぐる）

：（口々に「おー」「うまい」）

E：ほいよ（笑い）（Fの頭から輪をかける）

：（E、FからGまでスムーズにわたる）（「あー」「速い速い」「お、お」）

：（Hのところで少し引っかかる。「おっとー」（一同、笑い））

：（身体の大きいIが窮屈そうに抜ける「でけえ！」）

- :(J、K、Lまでスムーズにわたる K「ほい」(笑い))
- :(「あー ここを上げたらいいんや」「はやい」「ここを はあー」)
- :(LからMもスムーズ。「イエー」「おー いい感じ」)
- :(MからN少し引っかかる (笑い))
- :(Nが、出発点のAの頭にフープをかける)(間)(笑い)(拍手)

ここでは、フープの受け渡しに従ってゲームが単線的に進行しているということが明らかに見て取れる。しかし、おなじく明らかに見て取れるのは、ここでもゲームの参加者たちが絶え間なく相互行為をおこなっているということである。ゲームは、ただフープの受け渡しをしている個人だけがおこなっているのではなく、他の参加者たちが絶えず注目し、歓声をあげ、笑い、あるいは「速い速い」「うまい」等の評価を口にするによって成り立っているのだといえる（逆にそうしたやりとりのない、ただ単にルールに従って黙々とフープを受け渡すだけの活動を想像してみよう）そして、そうした緊密な相互作用によって、ふたつのことが可能になっていることがわかる。第一に、フープをくぐって受け渡すという課題に関するノウハウ、知識・技能のようなものが、ゲームを通じて探求され、蓄積され共有化されていることがわかる。あとにいくらいかに（また、ゲームを繰り返すほど）、フープをよりスムーズにリレーできるようになり、グループとしてのパフォーマンスは明らかに高くなった。このことは、このゲームの「能力」が、個人内部にあるというよりは集団の中に資源として蓄積されていると断言することをいみする。第二に、ゲームの中でゲームのルールそのものについて「手で持ってやるのはあり?」「みんなどう思う?」等々といったやりとりがおこなわれている、ということが注目される。このことは、前掲拙稿で提案した「レディメイドなゲーム/スポンテニアスなゲーム」という視点に、興味深い例を提供すると思われる。フープを手で持つことを（どの程度）許容するかという点は、このゲームの難易度を左右するポイントである。それがゲームの中で自然に言及されたということは、このゲームがスポンテニアスなものとして行なわれているということを示すだろう。こうしたことがゲームの中で可能になっているのは、繰り返すならば、このゲーム場面において緊密な相互行為が行なわれていることによってである。一見すると「個人的なタスクの連鎖に過ぎずコミュニケーション能力のトレーニングとは見えないような」フラフープリレー」もまた、まぎれもない協働的活動である、というのは、こうした意味においてである。

さらにもうひとつのゲームを見てみよう。

・「自己紹介ゲーム」(「言葉の足し算」ゲームのアレンジ)

自己紹介のゲーム。

まず、参加者全員が輪になる。司会者が出した自己紹介の言葉(名前、出身県、血液型、キャッチ

フレーズ、等)を言っていく。一番目の人は、自分の言葉だけを言う。二番目以降は、前の人までの言葉に自分の言葉を付け加えて言う。したがって、だんだん言う言葉が増えていく。言えなくなったり間違えたりした人が「罰ゲーム」として、みんなの前でスピーチ。

このゲームは、先の二つのゲームと比較してもさらに個人主義的な仕組みをもっている。このゲームは、形式的には、個々の参加者の個人的な「記憶力」を測定するテストと同型である(そのテストをクリアできなかった者へのサンクション=罰ゲームが、あくまで「個人」を対象としていること、もそれをあらわしている)。しかしながら、実際にこのゲームを行なっている場面のビデオをみると、このゲームもまた協働的活動として行なわれていることが見て取れる：

【自己紹介ゲーム】

A：大阪出身です

B：大阪、和歌山

C：大阪、和歌山、大阪

:(1名、「おー」)

D：大阪、和歌山、大阪、広島

:(数名、「おー」)

E：大阪、和歌山、大阪、広島、大阪

:(大勢「おー」、1名拍手(数回))

F：大阪、和歌山、大阪、広島、大阪、大阪

:(大勢、より大きな声で「おー」)

G：大阪、和歌山、大阪、広島、大阪、大阪、大阪

:(大勢、より大きな声で「おー」)

H：大阪、和歌山、大阪、広島、大阪、大阪、大阪、静岡です

:(大勢「おー」、笑い)

I：大阪、和歌山、大阪、広島、大阪、大阪、大阪、静岡、福岡

:(大勢「おー」、笑い、ざわざわと輪がゆらぐ、数名「わからへん」)

J：大阪、和歌山、大阪、広島、大阪、大阪、大阪、静岡、福岡、プサン

:(大勢「あー」、笑い、数名拍手(数回))

ここでは、ゲームは一見、ルールに従いごく形式的に進行しているように見える。しかし、注目すべきはこの歓声のほうである。このゲーム場面から読み取れるのは、「おー」「あー」といったそれ自体としては意味を持たない歓声やざわめき、笑い声や拍手といったものが、順番が

当たっている「話し手」の発話に対して反応を返すように協働的にうまくコントロールされて起きている、という現象である。また、ビデオ映像を見ると、輪になった参加者たちが、「話し手」のほうに注目し、多くの者が「話し手」の「大阪、和歌山、大阪、広島・・・」という発話のリズムに合わせてうなづいたり指をさしたり身体を動かしたり（ちょうど、自分も「話し手」と一緒に答えを暗唱しているように）している、という点を確認することができる。そのようなやりかたで、このゲーム場面は、たんなる記憶力テストではないまさにゲームとしての「空気」を、協働的に生成することに成功しているのである。

4：考察

協働的活動がおこなわれている様子を見ると、あたかも機械が作動しているように見える。イレギュラーする内野ゴロを処理して4 - 6 - 3のダブルプレーをこどもなげに達成する野手陣の動きは、アウトカウントや点差、打者や走者の足や、なによりそのとき一回限りのボールの動きをすべて織り込みながら、また、互いに互いの動きを織り込みながら、その場その場でもっとも的確な動作を達成している。それは、あらかじめ決められた動作を再現するだけの機械ではなく、その場その場の状況を的確にモニタリングしながらそのつどの確な動作をアドリブ的にアレンジするような機械である。それは、スポーツに限らずじつはあらゆる集団的・組織的活動が持っている性質である - 少なくとも「潜在的」には、「潜在的」というのはつまり、組織の構造的特性によっては、その活動が、そこに参加する個々人の業績・個々人の能力として可視化されることになる、ということである。レイヴ&ウエンガーあるいはベッカーが指摘したとおり、学校教育はそうした構造特性を持つ組織の代表例となるだろう。そしてベッカーが「論文の書き方」のテキストによって示したのは、そうした「何を学ぶにせよサイアクな場所」である学校にさえ潜在している協働のネットワークを発見し、より生産的な活動を産みだす道筋であるだろう。

上に見た生涯教育ゲームが浮かび上がらせているのはそうした協働的活動である。それは、いわゆる「コミュニケーション能力」なるもの - たとえば「絵合わせTゲーム」のインストラクションを再度引用するならば「お互いに組み上げた絵の内容を、言葉で相手に正しく理解させるコミュニケーションの技術」といった「個人化」された能力概念 - の育成よりもより直接的な協働を課題とするトレーニングとなっている。

手をつなぎ、あるいは円陣を組んで、互いの活動をふくめその状況内において何をどのようににリソースとして活用できるかを観察し織り込み合い、絶えず集団全体の状態をモニタリング（視覚的にだけでなく、明示的な発話によっても、また歓声や笑い声等々によっても）しながら協働的に課題を探索し、グループとしての知識・技能の蓄積をし、結果として全体的なパフォーマンスの向上を実現することになる - こうした次元、いわばゲームの「空気」の次元での協働性こそが、より複雑な組織的活動の基盤となると考えられるのである。

5 : おわりに

本稿で参照した「状況論」的アプローチは、現在、エスノグラフィックな研究から実験的な方法論を用いた研究まで、また、社会科学から認知工学まで、広範な領域で展開している。本稿では、いくつかのもっとも単純なゲームを「実際にやってみて」、そのビデオ記録を参照した。ところで、そのゲーム実践とビデオ撮影は、「生涯教育方法論」という授業の中で行なった。授業では、撮影したビデオ記録を見直し、検討するところまでを行なっている。ここから、本稿の次の作業のひとつとして、生涯教育の専門的援助者自身による、ゲームの教育工学的研究、という方針が提起されるだろう。ゲームが行なわれている状況から、そこで実際に何が起きているのかを観察しながら、ゲームのルール、器具、コンテキスト、参加者の属性、等々の資源を操作しながら、より有効な学習状況を産出する仕組みを作り出すこと - それを、エンジニアがシステムを構築するようなやりかたで行なうこと - これは、興味深い課題だと思われる。

【文献】

Becker, H.S. (1986) *Writing for Social Scientists*, University Chicago Press = 『論文の技法』佐野敏行訳、講談社学術文庫(1996)

石飛和彦(2004)「生涯教育場面に導入される「ゲーム」について - 「空気」の協働的管理 - 」『天理大学生涯教育研究』no.8.

- (2005)「生涯教育ゲームの分析枠組 / 分析可能性」『天理大学生涯教育研究』no.9

レイヴ, J & E, ウェンガー (1991=1993) 『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』産業図書