

## コメント

1. 協働的活動への参加が主流の言語だけでなく、多様な手段や方法によって保障される必要があること、ポジショニングの変化が参加のありかたの変化を示唆することがしめされた。実践的にも理論的にも刺激的な内容。参加とポジショニング、および教室文脈にかわってコメント

2. まず竹内の発表に即してコメントしたい。しかし、その内容はオルガ報告にも密接にかかわる。

事例では教室文脈が変化しているが、その変化をもたらしたものは何か？あるいは実践コミュニティが変化している。このプロセスをどのように説明するのか。

すくなくとも、子どもたちが特別扱いされている局面、スペイン語や分数計算の有能な参加者として承認されている局面、そして特別な存在ではなく能動的なコミュニティの形成者として振る舞う場面が区別できる。これは当事者の参加過程でもあるが、実践コミュニティの変容過程でもある。参加とコミュニティの変容との相互関係をどのように分析されているのか。

紹介による限りは、この局面変化は教師によって主導されているように見える。しかし、実際には教師は必ずしも意図的ではなかったのではないか。教師と当事者の双方の行き詰まり、つまり矛盾がこの変化をもたらしたと理解したい。この点は、発達の最近接領域がどのように切り開かれるのかという理解にもかかわる。

3. そのように考えると次に問題になるのは、何と何が矛盾しているのか、という矛盾の性格理解である。教師と生徒の対立は現象形態にすぎない。

ここで、ポジショニングが身体性に関わる概念であることに注目したい。地域社会教育、とりわけ生活綴り方を重視した実践においては生活共同体の中で共通体験を共通理解にしていくための独自の表現を創造してきたことに注目してきた。方言はその代表的表現形式である。その言葉は第一に、身体性と切り離されない生きた言葉として理解されてきた。第二に、創造性が発揮された芸術的表現と理解された。民衆の（農民の）文化創造の力が認められた。

このような認識の背後には、教師たちの主体としての子ども理解がある。学校では算数ができない子どもも家に帰れば農作業を一人前にこなす一人の生活者である。この生活者としての言葉が方言であった。学校の教師たちもそのような認識にたつて、公用語としての標準語と家庭や地域の言葉としての方言の両方からなる二重言語生活を重視した。

身体は自然や他の身体との相互作用や循環により構成される世界に属するものであり、それは常にローカルである。その共通体験を意味づけるものとして方言が生まれる。したがって方言は、人間存在の基底に貫通する言葉ともいえる。方言でしか語りえないものに、真実が潜むという理解もこうして生まれる。この言葉を尊重するということは、学習者の存在の基底をなす世界から学習者の生活の全体性を肯定し、その次元から主体

としての当事者を承認することを意味する。

このような視点から見れば、教室で母語を語ることができるということは、学習者の基底をなすコミュニティ、あるいは生活世界を教室に持ち込むことを意味する。つまり、そこでは二つの実践コミュニティが重なり合う。この重なり合いの中で、学習に関わる出来事の意味の交渉がなされるのであり、そこに緊張もあれば矛盾も発生するであろうが、この重なり合う実践コミュニティが新たな教室文脈を生成させるのではないか。

4. 先にも述べたように、教室の文脈の変化を考えると、教師の学びのプロセスに着目することが必要であろう。生活言語あるいは身体と不可分の言語の奪還とは、その言葉を奪われるような生活の転倒性を解決することと同義であった。この転倒性は、排除された人々に顕著であるものの、空虚な言葉による自己支配はドミナントな人々にも生じている。竹内の例でいえば、教師の言葉はどのような言葉なのか？スペイン語の通訳を頼む行為は、文化的な越境ができない教師の限界の現れとみることはできないか？つまり、教師の転倒性の現れであり、それを越えることができたときに、教師ももう一つの言葉、身体性を持った言葉の世界へ近づくことができたのではないか。メディアーターは教師と学習者の双方。相互媒介とみたほうがよいのではないか。LCM ではこのような相互性はあるのだろうか。

5. 変容した学びの場、あるいはラクラセ・マジカ (LCM) はどのようなコミュニティなのか。重なり合うコミュニティで、言語も身体も二重化し、教師と生徒も対等の立場にたつ。一種のカーニバル空間が生まれているとみてよいし、逆に言えばそのようなカーニバル空間・非決定空間を構築することが発達を保障するために必要とみてよいのではないか。文化的実験室とはこのような空間を構成することとして理解したい。