

は他の中心的な生産的実践のあいだを媒介する(図2・11を参照)。

3 学習活動の本質は、当該の活動の先行形態のなかに潜在している内的矛盾を露呈しているいくつかの行為から、客観的かつ文化・歴史的に社会的な新しい活動の構造(新しい対象、新しい道具、などを含む)を生産することである。学習活動とは、いくつかの行為群からひとつの新たな活動への拡張を習得することである。伝統的な学校教育は、本質的には主体を生産する活動であり、伝統的な科学は、本質的には道具を生産する活動であるのに対して、学習活動は、活動を生産する活動である。

では、学習活動に固有な対象とは何だろうか。その構造はどのようなものなのか。

学習活動の対象は、きわめて多岐にわたり複雑な様相を呈している社会的な生産的実践、あるいは社会的な生活世界(life world)である。生産的実践すなわち中心的活動は、今日もつとも一般的で優勢な形態のなかに存在しているだけではない。それは、歴史的により進化した形態や、以前の形態ですでに乗り越えられた形態のなかにも存在している。学習活動は、これらの形態どうしを相互作用させる——つまり活動システムの歴史的發展であり、それが対象である。

この対象は、最初は、個々バラバラの課題、問題、行為として、主体の前に立ち現れる。マイケル・コール(Cole, 1983, p. 5)が述べているように「目標を発見するということが、真の意味での活動にとっては、まさに本質的なことなのである」。学習活動は、(a) こうした個々バラバラの要素を、システムの活動の文脈で分析、結合し、(b) それらを、創造的解決を要する矛盾へと転換し、(c) そ

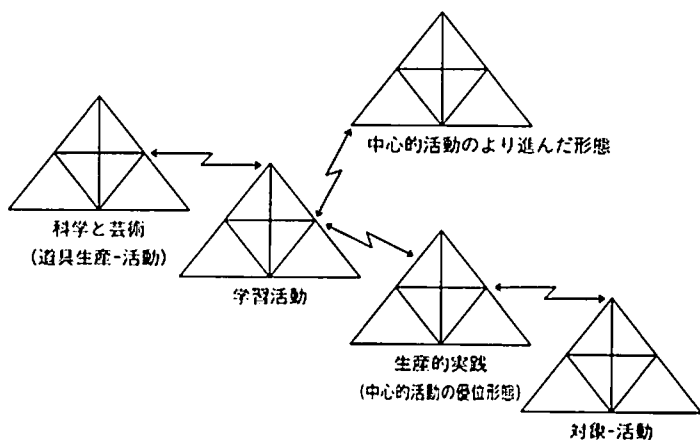


図2・11 人間の諸活動のネットワークにおける学習活動の位置

れらを文化・歴史的に社会的な生産的実践のなかで、質的に新しい活動構造へと拡張し、普遍化する。

V・V・ダヴィドフ (Davydov, 1982, p. 39) によれば、学習活動の動機は、現実への理論的関与である。言いかえるなら、先に述べた(a)、(b)、(c)という構成要素が、対象の理論的再構成へと帰着する。なお、現実への理論的関与のコンセプトについては、第4章でくわしく考察する。

では、いったいどのような媒介手段によって、このような理論的再構成が行われるのであろうか。学習活動の本質的な道具は、モデルである。モデルの力をかりながら、主体は、対象の本質的な関連を確定し、対象化する。しかしながら、さまざまな理論的モデルは、より一般的な道具——方法論——の力をかりながら構築される。だから学習活動は、あるモデルからそのモデルをつくる方法論へ——あるいはその逆へ——の拡張的な運動と

して考えることもできる。

理論的モデルと方法論は、通常、科学と芸術から生みだされる。しかしながら、これらの道具を、科学や芸術から直接かりてくることはできない。活動のタイプは、それぞれ固有の道具を生みだすが、それぞれその範囲も強さも異なっている。科学と芸術は、みずからの道具を生産することに強く方向づけられた活動である。たしかに、労働活動も、みずから道具を形成し、生産するが、それはさほど強いものではなく、むしろ他の活動によって生産される道具により強く依存している。

学習活動は、これら二つの中間の位置を占めている。それは、科学と芸術が創造した産物を使うが、学習活動においてそれらが使えるようになるには、科学や芸術のオリジナルの産物よりも、いつそう経済的で、様式化と言えりような表現へと再創造され、改造されなければならぬ。これは、説明のために、科学や芸術のオリジナルな産物をたんに通俗化したり単純化するという問題ではない。学習活動は「手段と目的とを引き離し、これらの関係を探究することを許す」遊びの特質を豊かにもっているのである (Bruner, 1965, p. 603)。しかし、学習活動は、さらにそれ以上のものである。それは真の意味での道具の発達である。二次的で偶発的な特徴を排除することによって「純化」され、新たな結合と解体を試行することによって、多彩さと豊かさを獲得する。学習活動は、科学と芸術の産物を生産的な実践とこれまでにないかたちで接触させることによって、科学と芸術それ自体の活動のなかに、新たな創造的なモメントを導入する。言いかえれば、学習活動は、科学と芸術のもたらす道具に質的な変化を起こさずにはいない。それは、外から与えられた道具のたんなる消費ではないのである。

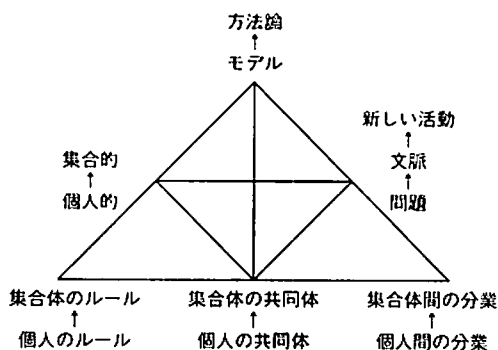


図2・12 学習活動の構造

以上のことから、学習活動の構造を、次のような図で表すことができる(図2・12)。この図は、学習活動の本質的な特質、つまりその転換的、拡張的な性格を示している。

しかし、学習活動によって必要とされ、生産されるのはどのような主体なのだろうか。まさにこれは、学習活動と結びついた意識性の質の問題である。学習における意識性の問題は、今日では「メタ認知」という概念のもとで議論されている。

9 メタ認知と学習活動の主体

フラヴェル (Flavell, 1976, p.232) によれば、メタ認知は「自己自身の認知過程やその所産あるいはそれに関連しているもの(たとえば情報やデータの学習関連特性)に関する自己自身の知識をさしている」。ブラウンとデロシェ (Brown & Deloache, 1978) は、基本的な

メタ認知的技能のリストをあげている。このリストには、行為あるいは出来事の帰結を予測すること、自分の行為の結果をチェックすること、刻々に進行している自分の活動をモニターすること、現実に照らしながら検証することなど、計画的な学習や問題解決を調整し、統制するための多種多様な行動が含まれている。

別の論文で、ブラウンは、確認作業、プランニング、問題提起、自己検証、モニタリングを基本的なメタ認知の技能としてあげている。

問題に取り組む前に立ち止まって考えること、問題が把握できているかどうかを確認するために自己や他者に問いを投げかけること、「それは正しいか」ではなく「それは合理的か」と問うことによつて、みずからの解を現実にも照らして確認すること、自分の学習への取り組みをモニターして、それがうまく機能しているか、努力に値するものかを見てとること、こういったことを子どもにも訓練することは、おそらく可能であろう。(Brown, 1978, p. 139)

最近、ブラウン、カンピオン、デイは、「学ぶことを学ぶ」基礎としてのメタ認知の考え方をいっそう発展させた。彼らは、出発点として、学習状況の四要因モデルを用いている。

熟練した学習者になるために、生徒は、学習状況の要求を心理学者が見抜くときと同じ洞察力を発達させなければならない。彼らは、自分自身の認知特性、可能な学習ストラテジー、さまざまな学習課題

の要求、素材そのものの構造について学ばなければならない。柔軟で効果的な学習者になるために、生徒は、これらすべての要因の相対立する要求に自分の活動をうまく適応させなければならないのである。(Brown, Campione & Day, 1981, pp. 16-17)

言いかえれば、この著者たちは、メタ認知的技能が、真空のなかで存在したり、機能したりするのではない、ということを理解していたということである。しかし、この理解は形式的である。メタ認知的技能は、文脈や内容には関係なく、質的に同じままである——つまりそれは、さまざまな状況のなかでこうした技能をどう行使するのかという問題に等しい。ブラウンが述べている「現実の検証」(「これは意味をなすのか」と問うこと)の技能はよい例である。「意味をなす」とは、いったいどういう意味だろうか。ブラウンら (Brown, Campione & Day, 1981, p. 20) は、学習の標準的な課題や目標が、恣意的な性格をもち、「そうした性格に合わせて努力のしかたを変える」ことが必要だと強調している。しかし、学習者に与えられた目標や課題が、彼らにとって意味をなさない場合はどうなるのだろうか。こうした可能性を、著者たちは吟味していない。逆に、学校では、たとえばテキストの逐語的な学習が要求されることが多いので、それは「価値のある活動」だということになるに違いない (Brown, Campione & Day, 1981, p. 16)。はじめは最適な自己指導力と自己意識力を兼ね備えているようにみえた学習者も、現実には、権威あるものによって与えられたあらゆる状況に適應するもつとも上手なテクニクを知っている、きわめて小利口な人間であることが多いのである。

このように、ブラウンのアプローチに対する私の第一の批判は、状況をメタ認知の単位として扱っ

ていることである。状況は課題によって規定される。状況は典型的な行為レベルの単位となり、人間の行動は、合理的な適応的選択と認知的計算として描かれる。学習者みずから新しい状況を創造する、かもしれないという可能性は、暗黙のうちに排除されている。

私の第二の批判は、ブラウンと彼女の同僚によって提起されている、学習の状況や学習の課題に関する非弁証法的な考え方である。彼らによると、四つの要因（学習者の特性、学習のストラテジー、基準となる課題、素材の構造）はバランスのとれた方法で考慮されねばならない。しかし、課題そのものが本質的に矛盾をはらむものであるかもしれないという可能性は自覚されていない。次の例で考えてみよう。

私が観察したあるクラスでのことである。教授は学期始めに学生たちに、創造的にかつ熱心であることを期待していると述べた。つまり、学生たちは、主体的に参加することが期待されたのである。彼らには、知的冒険の機会や、堂々とまちがう機会が与えられた。(…)五週間後に、最初の小試験が行われた。学生たちは、記憶によって習得することしかできないほど大量の情報を、答えとして求められていることに気づいた。(…)学期開始時のこの教授の宣言にもかかわらず、暗黙のうちに要求されている課題は、想像的なものでも創造的なものでもなく、特殊で制約された枠のなかで学問ゲームを行うことだった。学生たちの受けとめ方はさまざまだった。皮肉っぽくこう言う者もいた。「いいんじゃない。これが学問ゲームのやり方で、先生が本当に望んでいるんだっတာね。同じまちがいは二度としないよ。次のテストのときは、重要ポイントを覚えておくから」(Snyder, 1970, pp. 16-17)

スナイダーが引用している学生たちのことばは、ブラウンが言う意味での、ある種のメタ認知——勉強の交換価値という側面にうまく適応するためのメタ認知——に彼らが目覚めたことを表している。しかし、ゲームをうまくやること以上の何かをなくしてしまったという学生たちのやりきれない感情は、どうなるのだろうか。知識は、現実を掌握し、文化・歴史的に社会的な生産的実践を習得するために獲得され、使われるはずのものではないか、という学生たちの感情はどうなるのだろうか。もしある学生が抵抗して、結果として「トラブルメーカー」になったらしたら、その学生のメタ認知はあまり発達していないということになるのだろうか。

もつとも重要なのは、何がメタ認知的にコントロールされ、モニターされるべきなのか、という問いである。「どうやって教師をだますか」、「どうしたら最小の努力でよい成績をとることができるか」、「どうしたらうまく出し抜くことができるか」、などのメタ認知の技能を生徒に教えることによって、よい結果とその転移効果を与えるのは、たいして難しくないだろう。これらの技能の実質的な論理は、学校教育に支配的な交換価値の論理である。

以上のような二つの批判的見方から考えると、学習において、真の意味での高次のメタ認知的技能を形成するには、(a) 個々の学習状況だけでなく、その状況が埋め込まれている持続的な活動の文脈（その状況が学校教育、労働、科学、芸術、その他の活動の何であれ）を、たえず分析し、習得すること、(b) 学習状況の構成要素のバランスをとるだけでなく、学習課題に内在している本質的な矛盾——つまり交換価値と使用価値の統一体としての二重の性格——を「見抜くこと」、が必要であることがわかる。

これらは、学習活動の主体が生まれてくるための二つの重要な前提条件である。図2・12に示したように、この主体は移行しつつある存在であつて、個人的主体からはじまつて集団的主体へと発展する、過渡的な存在である。その最初の自然発生的な兆候は、おそらく、混乱させるような問いを出したり、反駁したり、放り出したりするというかたちで現れてくるだろう。

10 二 個体発生における学習活動の出現

レオンチェフ (Leont'ev, 1981, pp. 401-404) は、個体発生における主導的活動の移行について述べ、遊びから学習への移行を例としてあげている。それによると、一年生の子どもには、宿題をさせるようにするのが難しい。宿題はやらねばならないこと、それは原則的に受け入れなければならない義務であることを、子どもはよく知っている。しかしこの「頭で理解できる動機」は、有効に働かない。「もうひとつの動機は、しかしながら、きわめて効力を発する。つまり、外に遊びに行つてもよいという許可を与えることである」(Leont'ev, 1981, p. 402)。

子どもは、宿題を終わらせた外へ遊びに行つてもよいと言われる。すると、子どもはこの巧妙な仕掛けにはまり、宿題をすませるのである。

ある日、何かの祝写をしているとき、子どもが急にそれをやめて泣きながら机を離れた。「なぜやめた

の」とたずねると、子どもはこう答えた。「今さらやったって何になるの。どうせ、ぼくはやつとこ合格か、悪い点をもらうだけさ。だって、ぼくすごくいいかげんに書いたから」。

このケースでは、宿題のための新たな効果的な動機が姿を現している。良い点をとりたいから、勉強するのである。(…)

いまや子どもを宿題に向かわせるほんとうの意味で効果的な動機は、その前まで「頭で理解できていただけ」の動機である。

どうしたらこのような動機の転換が起こるのか。答えは簡単である。ある状況のなかで、現実の動機が何かよりも、行為の結果の方がもっと重要になったのである。(…) 欲求の新しい「対象化」が生じた。つまり、より高いレベルで理解できるようになったのである。(Leont'ev, 1981, pp. 402-403)

レオンチェフの説明を、以下のような四つのステップで体系的に説明できるだろう。

(1) 主体の主導的な活動(たとえば、遊び)と一緒に、より高次の活動(たとえば、学び)に向けて文化的に価値づけられた動機がある。主体の意識のなかでは、後者は、たんに「理解できる」動機としてのみ存在している。

(2) 文化の体現者である大人や教師は、何らかの手段(たとえば報酬)によって、主体が、以前の活動の動機的枠組みの内部でより高次の活動のなかから選ばれた行為やその構成要素に取り組みよう、奨励する。

- (3) より高次の活動の「理解できる」動機は、その動機を具体化するために選ばれた行為が、以前の活動の動機の限界を超える結果を生み出すようになったとき、「有効」になっていく。このような移行には、いろいろな混乱が伴う——たとえば、選ばれた行為は、一時的に中止される。なぜなら主体は、自己の内部に現れてきたより高次の動機に照らして、その不充分さを敏感にかぎとれるようになるからである。
- (4) 最後に、新しい動機と活動が、主導的な役割を引き継ぐことになる。

レオンチェフは、新しい活動が生成するメカニズムを、以前の活動の動機と、新しいより高次の活動の動機とのあいだにある矛盾に求めている。問題なのは、この矛盾がもっているように見える性格である。それはあたかも、葛藤の新たなタネである動機が、文化を体現する賢い人によって、外部から「移植された」かのように見える。レオンチェフの説明では、以前の活動のなかの内的矛盾を見抜くことができない。

この問題は、レオンチェフがその例のなかで、より高次の新しい活動を特徴づけるさいに明白になる。新たな動機は「よい点数をとること」であると仮定されている。これは、学校教育における動機の一つの、交換価値的側面に対応している。この動機の内的矛盾の全体像は、ここでは考慮されていない。

新しい活動への移行を促すダイナミックな源泉が、すでにある優勢な活動における内的矛盾であるという考えは、エリコニンによって定式化されている (El'konin, 1977)。彼は、個体発生における主

導的活動の発達における二つの相を想定している。第一の相においては、活動の社会・情動的、動機
的側面（主体と他者との関係）が優位である。やがて第二の相が優勢になると、しだいに操作・
技術的側面（主体、道具、対象の関係）が進歩してくる。主体が獲得した操作・技術的能力が活動の
動機の限界を超えるようになると、矛盾が起こってくる。

ある段階から次の段階への移行は、子どもの操作的、技術的能力と、これらの能力が織り込まれてい
る課題や動機構造とのあいだの不一致によって特徴づけられる。(El'konin, 1977, pp. 560-561)

ダヴィドフ、マルコワとシュミリン (Davydov, Markova & Shumilin, 1980) は、学齢期の初め
における学習活動の個体発生を分析するさいに、この原理を応用している。彼らによれば、想像やシ
ンボルによる転換のための手段や操作を生み出すのは遊びである。

想像やシンボルによる転換が発達すると、しだいに、こうした能力の潜在的な能力を使う可能性を与
えることができたであろう広く包括的な内容が失われてくる。しかし遊びそれ自体がそのような内容を
子どもに提供できるわけではない。(Davydov, Markova & Shumilin, 1980, p. 11)

この定式化の問題点は、その非歴史的な性格である。活動の内的矛盾は、所与の社会・経済のあり
方に固有の形式で現れる。この考え方は、遊びの内的矛盾は抽象的で、普遍的なものにならざるを

えない。

では、資本主義に特有な遊び活動のもつ内的矛盾の特質とは何だろうか。もし遊びの対象が想像的な実践であるとするならば、矛盾は、まさにこの対象がもつ二重の性質のなかになければならぬ。たとえば、「遊び」や「想像力」といった言葉は、一方では、無用さや逃避を連想させるが、他方では、創造的な構築も連想させる。

役割遊びの理論と実践を批判的に考察して、フリツガ・ホークは、資本主義社会における役割遊びは、事実上、純粹な相互作用に縮小されていると論じている (Haug, 1977)。それは、柔軟な役割交代と内的動機にもとづく社会化であるが、対象と道具を欠いている。役割遊びのこの抽象的な側面では、たんに遊びという状況のなかで提供される仲間との接触や、エネルギーの発散が動機づけになるだろう。

遊びの対象的・道具的な側面が相対的に貧困であるということは、遊び活動の内的矛盾が、しばしば潜在的で不明瞭なままに留まることを意味している——それは「お母さん、何して遊んだらいいのかわかんないよ」という不平によく現れている。想像的生産の領域では、マスメディアや娯楽産業から与えられたモデルの、一様でステレオタイプな再生産が流行することがそれをよく物語る。このように遊びにおける内的矛盾が十分に発達していないという特殊性は、また、初等教育の子どもたちに見受けられる学習活動が最初、自発的熱意に比較的乏しいのはなぜかを説明するだろう。

ジェローム・ブルナーによれば、このような遊びの対象的・道具的な側面の貧困の背後にあるメカニズムは、産業社会に生きる人間が、一般に労働の内容から遠ざけられていることと関係している、

という。彼によると、「子どもは、社会に参画しそれを動かすという努力がどういうものかということからますます疎遠になりつつある」というのも、「天職、能力、技能、システムにおける位置感覚（…）これらを自分の感覚で推し量ることがますます難しくなってきたからである」（Bruner, 1976, p. 55）。その結果、ほんとうの意味での遊びは、青年になるまでおあずけにされる。

いまや「幼児の遊び」は、大人の共同体から分離され隔離されて、大人の共同体から理解されなくなっている。若者が、大人の共同体の理想を理解し受容することができないのと同じように。

おそらく私たちの文化的伝統のなかで初めて、新しい行動の型を形成する力をもった中間世代のための場所が自動的に作られる。思うにこの力は、深い遊びを提供するという事実から生まれてくる（…）。

（Bruner, 1976, p. 59）

ソビエトの文化・歴史学派における学習活動理論の開拓者たち、特にエリコニンとダヴィドフは、彼らの理論的、実験的努力を、初等教育（小学校）の子どもたちに集中している。学習活動は、役割遊びが優勢になった直後に、学校教育という行政的、物理的な枠組みのなかで発生してくるとされる（Davydov, 1982, p. 37）。学習活動に関する私の構想から見ると、このことは、その年齢における学習活動の主要な目的は、学習活動そのものを発達させることにある、ということになる。言い換えれば、小学校の生徒の課題は、学校教育の活動のなかで生起する、個々バラバラの、内的矛盾をはらんだ学習行為を、学習活動の客観的に新しいシステムへと拡張することである。この活動の動機は、課

題を客観的に新しい活動システムへと拡張することによって、知識や技能をどのように習得するのかを学び、問題をどのように解決するかを学ぶことである。そうして、最終的には、与えられたものを獲得し解決するだけでなく、より広い活動の文脈から、新たな課題や問題をみずから創造するようになる。

しかし学習活動が「一般的に」習得され、発達していくということはない。たとえそのこと自体が主要な目的であったとしても、同時に、ある特定の（あるいはいくつかの）対象活動が、その外側に必要となるのである。小学校では、読むこと、書くこと、言語を使ったコミュニケーション、算数、自然科学や社会科学の基礎、音楽などが、そのような対象活動になる。こうした年齢の子どもたちが、現実には、この多様で複雑な文化・歴史的に社会的な活動システムのなかに入り込み、それらを歴史的に新しい発展の段階へと押し進めることが、はたしてできるだろうか。ほとんど不可能だ。おそらく彼らにできることがあるとすれば、人間の学習を、客観的に新しい質的段階——学習活動の段階——へと発展させることである。

こうして、言語、数学などの対象システムは、ここでは二次的、派生的な対象として、または、学習活動の方法論にとつての「例証的な事例」として機能することになる。そうなるためには、十分に発展した遊びの道具性が必要である。それは、生徒がこの「例証的な事例」を通して学校教科の性格を見抜き、それでも全力でそれと格闘することができるような道具性である。ヘイトソン (Bateson, 1972, p. 185) の謎めいた言い回しを使えば「一次的過程では、地図と地域は等置される。二次的過程では、それらは互いに識別される」、しかし「遊びにおいては、それらは等置されると

もに、また識別もされるのである」。

もし、資本主義社会において、遊び活動の内的矛盾が現在より発展させられるなら、これは合理的な課題だろう。実際に、社会主義社会と資本主義社会の遊び活動のあいだには実質的な違いがあるということを示すいくつかの証拠もある (Helénus, 1982)。しかしながら、個体発生的な学習活動が現れる可能性を、小学校期という範囲に限定してしまう根拠もない。少なくとも資本主義社会では、学校教育、労働、科学・芸術の内的矛盾は、遊びの内的矛盾と較べると、かなり発達し、成熟していると思われる。これは驚くことでもない。遊びが強力に商品化されるようになったのは、比較的最近になってからのことだからである。逆説的ではあるが、遊びが商品化されるにつれて、かえって、抽象的な社会的実践に切り込み、想像的な実践を創造することのできる道具をもつことにもなる。ここで言っているのは、レゴブロックからパソコンまで幅広く出現してきた、洗練された汎用性のオモチャである。むしろこの発展は、始まったばかりである。

結論として私は、学習活動の個体発生は、少なくとも現代の資本主義社会においては、かなり高い確率で、成人期か青年期に生じる、と考える。それは主体が、自分たちにとって主導的な活動——労働、学校教育、科学や芸術——のなかで、歴史的、個人的に緊迫した内的矛盾と対峙するときである。

11 第一の仲介的バランス

本章では、学習活動の概念を、一方では活動の一般的概念の発展から、他方では、歴史的に早い段階における活動にみられる学習の文化的発展から導いた。

ここで提示してきた学習活動の概念は、拡張による学習として結晶化できるだろう。この定式化はいくつかの問いを喚起することになる。学習活動は、より「低次」とされる人間の学習形態と、正確にはどのような関係にあるのだろうか。学習活動と発達とはどのような関係にあるのだろうか。とりわけ、どのようなにして、またどのようなステップを踏んで、ここで提示した学習活動が実践に移されていくのだろうか。第3章では、こうした問いをとりあげることになろう。

拡張的研究の基本的カテゴリーとしての最近接発達領域

1 発達心理学の二つの古典的ジレンマ

現代の発達心理学には、二つの古典的ジレンマがある。第一のジレンマは、学習と発達のあいだの関係であり、第二のジレンマは、個人的発達と社会的発達のあいだの関係である。

第一のジレンマは、暫定的に次のように定式化できる。

私たちの目的にとっての中心的な問いは、学習が発達と同じなのかどうか、あるいは少なくとも、発達が学習の単位の何らかの集積からなるものとして概念化できるかどうか、ということである。(Baltes,

Reese, & Nesselroade, 1977, p. 208)

アン・L・ブラウンは、この問題を別の言い方で表現している。ブラウンにとって、発達とは本質的に、特殊で文脈に縛られたものから、一般的で文脈から自由なものへの移行である。

基本的に、問題となるのは、学習者がどのようにして特殊な学習経験から、多様な場面に適用可能な一般的なルールの形成へと移行するかということである。(…)学習者は、どのようにして知識を柔軟に使うようになるのであろうか。個々の技能は、どのようにして結合され拡大され一般化されるのであろうか。(Brown, 1982, p. 107)

第二のジレンマは、リーゲル (Riegel, 1979) によって、論争的な形で定式化されている。

彼ら(発達心理学者——引用者)は、発達のな差異(ときには発達のな変化)を研究するが、歴史的条件下についてはごく少数の例外を除いて、考慮してこなかった。たとえば、ある特定の歴史的な時間においてテストされる若者と年寄りとは、成長してきた社会・歴史的な条件が大きく異なっている。たとえば、教育、医療、食、コミュニケーションといった点での長いあいだの歴史的变化の影響は、若者と年寄りのパフォーマンスの差異よりはるかに劇的であることが多いにもかかわらず、この要因は、発達研究において一般的に無視されてきた。(Riegel, 1979, p. 21)

ブロンフェンブレンナーは、同じ論を詩的な言葉で述べている。