Osaka University Knowledge Archive

Title	映像記録を活用して対話経験を理解する大阪府立池田高等学校での対話授業の試みから
Author(s)	本間, 直樹; 辻, 明典; 荻野, 亮一
Citation	Communication-Design. 2013, 9, p. 43-57
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25969
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

Osaka University

映像記録を活用して対話経験を理解する 大阪府立池田高等学校での対話授業の試みから

本間直樹（大阪大学コミュニケーションデザイン・センター：CSCD）
辻明典（南相馬市立原町第二中学校講師）
荻野亮一（大阪大学大学院文学研究科・院生）

Understanding Dialogue-experiences through Audio-visual Records On a Community of Inquiry Class in Ikeda High School

Naoki Homma（Center for the Study of Communication-Design, Osaka University）
Akinori Tsuji（Haramachi Second Junior High School）
Ryoichi Ogino（Osaka University, Graduate School of Letters）

授業者にとって、授業のなかでの対話は難しいと思われる場合が少なくない。その理由の一つとして、対話のなかで多くのことが生じており、授業者自身にとっても理解が容易ではないことが考えられる。授業者が対話のプロセスをどう経験し、理解するのかを探ることは、授業参加者がどのように対話を体験しているかを知る最大のヒントになるだろう。本稿では、授業者が対話をどのように体験し、理解しているかに考察の焦点を定め、映像記録を活用することで授業者の対話プロセスの理解が向上することによって、授業そのもののクオリティが改善されることを目指す。そこで、一回の授業のなかで生じる無数の出来事のうち、以下の特徴的な4つの点に的を絞って映像を見直し、それに基づいて授業者自身による考察を提示する。1. 発言の流れを意識する。2. 発言する人に注目する。3. 言葉だけでなく表情に着目する。4. ある参加者が対話の最中に感じたことと、映像記録を見直す中で感じたことの比較を通して考察する。

Some teachers sometimes find it difficult to facilitate dialogues in classroom sessions. This is partly because innumerable things happen in a dialogical process and no one can understand this process as a whole. Nonetheless, it is key to betterment of dialogue sessions to know how teachers experience and understand dialogical process. Audio-visual records are helpful for teachers to understand themselves. This paper shows some observations through watching AV records in terms of 4 different kinds of view point.

キーワード
対話、映像記録、授業改善
dialogue, audio-visual record, betterment of educational program

1. 背景と目的

筆者らは、2012年9月から翌年1月まで、大阪府立池田高校の「倫理」の授業時間を利用して、担当教員とともに、対話を通した学びに焦点をおいた授業を実施した。教科書のなかの知識を個人が習得する、という従来の学習目標とは異なり、授業担当者を含めた複数の授業構成員が教室のなかで信頼関係を醸成し、話しあい、ともに考えることを授業の目標とした。

対話をベースにした授業では、じつにさまざまなことが生じている。授業担当者が予め用意した筋書き通りにことが運ぶのではなく、受講者の自発的な関わりを通して、対話がまさにその場で組み上げられていく。対話の授業の実り豊かさは、授業者にも受講者にも予想のつかない仕方で、その場での自発的なやりとりを通して得られる発見や歓びにあるといえるだろう。他方、このような創発的な対話のプロセスについては、その場で何が生じているのかを直ちに理解することが困難であるのも事実である。とりわけ授業者も対話者の一人として対話に参加している場合は、対話がどのように進んでいるのかを俯瞰することが難しく、仮に対話を俯瞰して捉えようとすると、かえって対話者の目線から後退していまい、対話を内在的に理解することができなくなってしまう。一般に、対話や対話型の授業がどこか捉え難く、やってみようと思ってもやり方がわからない、という印象を授業者がもつとすれば、それは、授業者の問題というよりむしろ、対話経験そのものの豊かさ、奥深さに根をもつある種の捉え難さに由来しているのではないだろうか。

授業者が対話のプロセスをどう経験し、理解するのかを探ることは、実は、授業参加者がどのように対話を体験しているかを知る最大のヒントになると考えられる。そこで、本稿では、授業者が対話をどのように体験し、理解しているかに考察の焦点を定め、授業者の対話プロセスの理解が向上することによって、授業そのもののクオリティが改善されることを目指す。授業者が対話を通して生じていることをどのように理解しているのかを説明できるならば、授業のなかで対話に十分ついていけない者に対して、どのように働きかければよいのかなど、授業改善のための有効な鍵が得られると期待される。

ところで、このような試みは、一般的にいえば、教育活動のアクションリサーチとして位置づけることができるだろう。アクションリサーチは、理論的問題点や先行研究の調査などの研究者の関心から出発するのではなく、実践者のニードをもとに問いを立て、それに答えることで実践の改善を図る。（cf.矢守［2010］）教育実践に対するアクションリサーチは、いわゆるアカデミックベースの研究に求められるような結論の一般的妥当性を得ることよりも、対象となる活動の改善や変革を目標とする。だが、特定の活動の改善を目指すから

といって、それが一般性を欠いた独善的なものになるとは限らない。むしろ、対象が何であれ、人間の行う実践を向上させるという志向は、それ自体としてある一般性を有しており、同種異種の活動についても応用出来る可能性を十分に秘めている、と考えることもできる。この点において、アクションリサーチには、そのような実践一般に関する研究について多くの示唆を与えてくれることが期待されるだけでなく、既存の知識の体系性重視、先行研究重視の研究スタイルに対して、実践活動に根差したボトムアップ型の研究のオルタナティヴを用意しうる、と筆者らは考えている。

2. 授業の概要について

筆者らは、大阪大学文学研究科において「臨床哲学」を推し進め、地域の小中高等学校での教育や市民活動に参与しつつ、対話を通してさまざまなことがらについてともに考える試みを続けている。大阪府立池田高等学校での取り組みが始められたのは、教科書の知識の詰め込みではない「倫理」教科の授業の作り方について、担当教員から相談を受けたことに端を発する。これを受けて、教員をはじめ、この取組みに関心を寄せる大学院生、学部生からなるグループで内容について協議を行い、授業実践にむけた準備が開始された。授業の具体的な準備や運営にあたっては、2012年8月末から担当教員も交えて検討や打合せが行われた。

この高校に限らず、筆者らは、哲学や倫理学にかかわる学びが、教室という空間における身体的・感情的・知的なエンゲージメントを通して遂行されることを重視し、ハワイ大学トーマス・ジャクソンらによって行われている〈Community of Inquiry〉の理念と手法を採用している。〈Community of Inquiry〉は、円になって座り、参加者全員でつくった毛糸のボールを回しながら、参加者一人一人の身近な関心から出発して、さまざまなことを話題に話しあう対話による授業の手法である。〈Inquiry〉は「探究」とも訳されるが、まずは具体的な〈問いかけ〉を意味する。〈問いかけ〉はつねに誰かに対してなされる。従来型の授業形式では、教師が生徒に問いかけ、生徒が教師に対して答える。しかし、〈Community of Inquiry〉では、問いかけ、問いかけられるのは、ともに対話者自身である〈Community of Inquiry〉におけるコミュニティとは、対話者として、問いに向かい、自らに問いかけ、答えようとする者すべてを意味する。つまり、問う者と問われる者が同じであることが、このコミュニティの基礎となっている。(cf. 本間［2012］)

こうしたコミュニティは、具体的には、(教師を含めた) 全員が円になって座って話しあう姿に象徴されている。そこで重視されるのは、対話しているこどもたち自身が出す疑問や問いである。それは、大人が「哲学」の名のもとで期待するような精緻に練り上げられた

問いである必要はなく、日々の生活や自由な発想に基づくものであってかまわない。どのような些細な疑問であっても、それを問いとして表明することが尊重され、そうして出された疑問の一つ一つに耳を傾け、全員で助けあって考えようとすることが〈Community of Inquiry〉の出発点である。

以上の考えから、授業の学習目標が以下のように設定され、授業計画が立てられた。

- 一人一人が考えたこと、感じたことが表明できる場（inclusive and safe community of inquiry）を全員でつくる。
- 倫理の基本となる〈ともに生きること〉について、さまざまなことを題材に〈ともに考える〉。
- 感じたこと、考えたことをさまざまな仕方で〈表現〉し、それを〈理解〉しあう。
- 異なる感じ方、考え方を受け入れ、尊重する。
- 〈問い〉をたて、自分たちが当たり前に思っていることを考え直す。
- 日々の生活のなかで考え続けることができような、思考の技術を身につける。

授業としての実践は、同年9月より2013年2月中ごろの年度末までほぼ週1回のペースで、金曜日の午前中を中心に計12回のスケジュールで実施されたものである。なお、授業内容と進行に関しては、以下の表1に概略をまとめたのでそれを参照されたい。

表1

1. コミュニティボールを作りながら話す。話す・聴くを体験する。(9/7)
2. 続き。考えるって、の続きを話す。(9/12)
3. 考えることについて考える（9/21）
4. 考えることについて考える／大学生・大学院生の話を聴く（9/28）
5. 縫いぐるみにこころはあるのか？（10/5）
6. 死は人生のゴールなのか？（10/19）
7. 「人生の目的は夢をかなえることか」について（10/26）
8. 「神さまを信じますか」について（11/2）
9. （ビデオを観て）震災とわたしたちの暮らしについて（1）「野次馬と無関心」(11/16)
10. 震災とわたしたちの暮らしについて（2）「ふつうってなに」(11/30)
11. 愛することについて／振り返り（12/14）
12. 問いと答えについてさらに考えてみる（1/15）

3. 映像記録を活用した授業改善について

毎回の授業の様子は、授業改善の目的であることを参加者全員に確認したうえで、ビデオカメラによって記録された。撮影は、ほぼ全回にわたって全員が写るように三脚でカメラを固定して行われたが、そのうち数回は、発言者とその周りの者の表情の変化が見て取れるように、手持ちカメラで接近した撮影も行われた。授業で生じたことを振り返ることを目的に、それらの記録を毎回、授業を担当した者複数で何度も見直し、それぞれが気づいた点について意見が交わされた。必要に応じて、ビデオ記録に基づいたトランククリプトが作成され、それをもとにビデオの視聴もなされた。

ビデオによる映像記録の活用法はさまざまである。本稿では、一回の授業のなかで生じる無数の出来事のうち、特徴的ないくつかの点に的を絞って観察を行うことが有効であることを示したい。以下に、4つの観点に基づいて行われた授業者自身による考察を順に述べていく。一つ目は、発言の流れ、二つ目は、発言する人に注目したものであり、この二つは主に発言の内容に焦点をあてた考察である。三つ目は、言葉だけでなく表情に着目した考察である。四つ目は、少し角度を変えて、ある参加者が対話の最中に感じたことと、映像記録を見直す中で感じたことの比較を通して考察を行う。いずれの考察も、実際に授業後に行われた授業者による振り返りを通して得られた気づきをもとにして、筆者らがそれぞれ文章に書き直したものである。

4. 考察 1　発言の流れに着目する

一般的に、実際に対話を行う授業の場に居合わせると、授業者自身も含め、誰しも、一回一回の発言の内容を理解しようとしたり、授業全体の流れを捉えたり、話し合いの結論を探すことに頭をつかいがちである。授業者であれ、受講者であれ、対話によって進められる授業が、「どこか捉え難い」、「何が話されているのかわかりにくい」と感じられるとすれば、その理由として、一つ一つの発言か、もしくは、発言全体が位置している流れか、のいずれかに注意が傾いてしまって両者の関連が見失われる、あるいは、その両者のあいだで揺れてしまって、何に注目して良いのか分からなくなる、などの場合が想定されるだろう。発言することを控えて「聴く」ということに集中したとしても、確かに、発言相互の関連をつかむことはそれほど容易なことではない。

まず、ビデオ記録やそれをもとにしたトランスクリプトを繰り返し丹念に見直してみると

しよう。その観察の視点の取り方はさまざまである。まず、一つ一つの発言の関連性のなかで浮かび上がる、時間軸に沿った話題の流れに注目することができるだろう。ここでは、ある日の授業での対話を詳しくみることで、対話のプロセスが授業者自身によってどのように理解されうるのかを例示してみよう。

11月30日に行われた授業では、受講者によって選ばれた「ふつうってなに？」という問いから話し合いが始まった。対話は、一つ一つのこまかな問答の積み重ねによって成立している。ここで明確に「問い」のかたちで述べられた発言に着目してみる。50分のあいだに出された問いの変遷は以下の通りである。（注記：［mm:ss］はビデオファイルの経過時間を表す。）

Q1［11:40］ふつうってなに？
Q2［11:55］ふつうと特別、何がどう違う？
Q3［12:30］特別とは何か？
Q4［15:07］ふつうは本当に幸せなことなのか？
Q5［15:40］ふつうの逆はなんだろう？
Q6［17:23］ふつうと特別に共通していることは何か？
Q7［22:18］ふつうが特別に見えるときってどんなとき？
Q8［24:15］ふつうがふつうじゃなくなるときってどんなとき？
Q9［29:51］ふつうの方が幸せか？
Q10［32:42］ふつうは特別になり、特別もふつうになるが、すべてがそうか？
Q11［38:35］ふつうの人間って、どんな人間？

これら問いの一つ一つは、個々の発言を縫い合わせる緯糸となって発言の〈横の流れ〉を構成している。ある問いから始まる一つの〈横の流れ〉は、それについて話しあわれる共通の話題となり、それに続く発言を生み出していく。例えば、Q1の問いの後に、

［12:00］「寝て、起きて、食べて、みたいな、一日、まあ家があるとか、そういうことか。…毎日、過ごしてること。」
［13:00］「ふつうっていうのは、なんか昨日も同じことがあって、今日も同じことがあって、で明日も多分同じことがあるんだろうって、なんか期待できること」
［13:13］「なんかふつうっていう言葉を聞いて、ぱっと頭に浮かんだのは、退屈、っていう言葉ですかね。」
［14:04］「こうやって平日に学校来て授業受けたりとか、友達と喋ったりとか、そういう、繰り返しじゃないけど、毎日やってるようなことは、ふつう」

［14:23］「ふつうは日常生活…で行っていること」

という答えが続く。一つの問いに対する答えは、あるときは具体的な例によって、あるときは一般的なものとして提示される。漫然と対話に居合わせていると、ポツリポツリとそれぞれが話しているだけで、どこが対話になっているのか分からない、という印象がもたれることが少なくない。しかし、以上をみるだけでも、それぞれの発言が問いかけられたことがらに対して、それぞれの仕方で答えようとしている試みであることが理解できる。

もっとも、〈流れ〉は決して単線的ではない。問いを起点にしつつ、いくつもの答えが連なるだけでなく、ある問いが新しい問いに変化することもある（Q1：ふつうってなに？→Q2：ふつうと特別、何がどう違う？→Q3：特別とは何か？）。そこで、便宜上、問いと答えの細かな連鎖である〈横の流れ〉に対して、問いが問いを生む過程を〈縦の流れ〉として区別しておきたい。筆者が〈流れ〉という比喩を用いる理由は、前者においても後者においても、前後の関連性と全体としての一貫性をある程度は保ちながら、変化していくものを理解するために〈流れ〉ということばが役に立つと考えられるからである。

これをもとに、ある人にとって対話の進み方が理解しにくい、深まりがないように感じられることの理由として大きく分けて次の二つの場合が考えられるのではないだろうか。1. 一つ一つの発言に気をとられ、〈横の流れ〉自体をうまくつかめない場合。2. 〈横の流れ〉を理解すること（例えば、一つの話題）ばかりに注意が向けられ、〈縦の流れ〉（話題や問いの変化）に目が向かない場合。筆者は、すべての参加者がこのように対話を構成する複数の流れを捉え、それを理解すべきであるとは考えないが、少なくとも対話に参加している授業者自身は、何らかの仕方で、この二種類の流れを意識しておく必要があるように思われる。つまり、授業者（対話の進行者）は、少なくともこの二種の〈流れ〉を意識することにより、対話を立体的なものとして理解することができるはずである。もっとも、対話経験を重視するのであれば、ここで述べる〈流れ〉を、対話をつくるすべての発言がそこに位置づけられるべき型やモデルとして捉えてはならないだろう。対話が対話である限り、〈流れ〉はその比喩の通り、まさしくその場で発生して流れていく自生的な変化であり、特定の個人によってコントロールされるものではない。こうした〈流れ〉を他の参加者に理解させる必要はなく、あくまでも、授業者が対話の「理解」としてもっておいてよいものであることを強調しておきたい。

5. 考察２　発言者の変化に着目する

次に、一人一人の発言者が、それぞれ他人の発言を聴き、発言を繰り返しながら自分の考

えをまとめたり展開させたりする思考の流れに着目することもできる。そこで、ある参加者が発言することを通してどのように対話のなかで変化していくのかを理解することを目的に、一人の発言者αに着目してみることにしよう。一人一人に生じた変化を詳細に辿ることができるのが、映像記録を用いることの最大の利点であるといえるだろう。例えば、αは50分間の授業中、5回発言している。これは授業中最多の発言数であり、このことは対話への参加度の高さを示しているといえるが、このαの発言の推移を通してどのようなことが授業者として受け取ることができるだろうか。まず、発言の内容をトランスクリプトから以下に発言順に抜粋してみよう。

α1　［15:40］えっと、ちょっと考えてみて、ふつうの逆って、なんだろうって思って、ふつうの逆は、じゃあ特別なのかなって思ったんですけど、でも、ふつうと、特別って、凄い逆に見えて、一枚の紙のこっち側とこっち側みたいな、そういう関係なのかなって思って、私は、両親が家にいて、ふつうに帰ったら、あんたまた今日も遅かったやんとか言われて、ご飯がすでにあってていうのがふつうだけど、でもそれって、実は、ずっと続くものでもないし、特別なんかなって、思いました。

α2　［20:10］（手をあげて）じゃあはい。えっと…β？　βのこと聞いて、思ったのは、じゃあ捉え方しだいなんかなって思って、えっと…平日に、ふつうに学校行ったら、ふつうに教室に、（隣りと目を合わせて）γがいるし、γと喋るけど、これを、あ、ふつうやなって思ったらふつうやけど、やばい、今日もγいるわ、（大きな笑い声）今日もγと喋れるわ、って思ったら、でも卒業までやな、とか考えたら、これって特別になるなって思って、やっぱり捉え方次第なのかなって思いました。

α3　［33:52］えっと、やっぱり、自分のなかで、これはふつうやわ～、って思ってることが、特別なことやなって変わったり、やばい、特別なことやわ～って思ってることが、自分の中で、もうふつうのことやなって思うのって、自分のなかの見方とか、価値観が、さっきδさんが言ったみたいに、外からであれ、中からであれ、変わる瞬間なのかなって思って、えっと、…γが、休んだら…（一堂笑い）寂しいから、あ、γがいるのって、特別なのかもって、思うかもしれないし、でも、最近は、なんかγ休んでなくても、ふつうにわりと特別かもって思えるし、逆に、特別だったのが、ふつうに変わったのは、えっと、自治会とかやらせてもらってて、最初は、人の前で喋ったりとか、なんか、会議で先輩に向かって静かにしてくださいって言ったりとか、全然…無理やし、特別やし、慣れへんかったけど、なんか、その内、ふつうになって、全

然、怒鳴るし、みたいな、そういうことになっていったから、だから、うん、私は、見方とか価値観が変わると、ふつうも特別になるし、特別もふつうになる、なって、思います。

α4　[38:35]（ボールが回ってくる）え、どうしよ。あ、じゃあ…ふつうの人間って、どんな人間ですか。あの、私が、凄い好きな本で読んだのが、そのふつうっていう言葉を、平均だとか、一般的だとか、そういう…言葉と、似たものとして捉えるなら、全てにおいて、ふつうの人間って、こう、皆が個性があるのに、全部…において、ふつう、平均の人間って、それって一番の変人じゃないですか？（中略：本についてのやりとりあり）究極の変人…って書いてて、あ、確かにって思ったから、じゃあふつうの人間ってどんなかなって、考えました。

α5　[50:28] あ、えっと、自分を、基準に考えるっていうのを、言って下さった方が、何人かいたので、あ、確かに、自分を基準にしてるかもって思って。でも、私、は、自分が変な子の自覚があるので、あの…私を基準にしたら、多分、世界が、大変なことになるから、だから、うん、でも…基準、には、変だけど、してるなあって、思います。私が、変だから、こういう風に、そうそれこそ、毎日こういうことをしてる人は、ふつうで、ああ凄いな、私にはできないなって思うし、…逆に、本当は、それがふつうで、なんか人が、ポイ捨てしたりしたのを、皆割りと気に…（チャイム音と重なる）あ、えっと、ポイ捨てしたりして、気にせず通り過ぎるじゃないですか。それは、私、にとっては、ふつうじゃないなって思うから、たまに拾うけど、だから…あ、色々あるなって、思いました。

以上のように、単純に一人の発言を順に並べて記録を見るだけでも、発言者のなかで話題への関わりが変化し、それに伴ってどのように思考が展開していったのかが見えやすくなるだろう。この5つの発言からも伺えるように、「ふつうとは何か」から始まる一連の問答に該当するのがα1からα3までであり、α4は、授業者の促しによって、α自身によって新たに立てられた問いである。例えば、α1からα3までの発言を貫く、思考の流れを抽出すると以下のようになる。

1. ふつうと特別は、逆に見えて、一枚の紙のこっち側とこっち側
2. それは捉え方しだいである
3. ふつうが特別に、特別がふつうになるのは、自分のなかの見方が変わる瞬間である

参考までに、前後の発言の文脈を記しておく。1度目の発言は、「ふつうってなに」という問いをめぐって、その場にいる全員に毛糸のボールが回され、順に答えるなかで出されたものである。αのこの発言の前に出された、「ふつうって、特別となにがどう違うん？」という発言と関連しているように見受けられる。2度目は、自ら挙手してボールを受け取ったときの発言であり、明確に直前のβの発言に触発されたことを語ろうとしている。3度目は、ボールが再び順に回ってきたときの発言であるが、それまでになされたいくつかの発言をもとに、さらに自分のそれまでの発言を組み立て直している様子が伺える。4度目は、一通り「ふつう」に関する意見が出揃ったあとで、授業担当者が「あと、15分くらいなんですけど、こっから何を考えたら良いでしょう。…何か考えたいことがある人はいますか。」と問いかけ、ボールが再び順に回されたときに出された問いである。5番目は、そのαの「ふつうの人間って、どんな人間ですか」という問いに全員が答えたあとで、ボールが一周して自分に帰ってきたときの発言である。ここで言及されているのは、どんな人をふつうと判断するかについては、自分を基準にしている、という発言である。

このように記録を通してこの発言者αの変化を辿るなかで、気づかれた興味深い点は、αが「ふつうとは」という問いを用いて、他の発言者の声を聴きながら、さまざまな仕方で自分の経験や自分自身を掘り下げていく様子が有り有りとわかったことであった。対話を全体として眺めるのではなく、対話者一人一人に焦点をあてることにより、漠然とした対話の全体像よりも、むしろ個人のなかで生じているより深い変化について知ることができるのである。またαの場合は、対話のなかでのαの気づきが「問い」として表明されること（α4）で、対話の流れを方向づけ、対話全体に対する貢献も果たしていることもまた確認される。

6. 考察３　表情に着目する

対話型の授業において、対話者からは、言葉のみが発せられているわけではない。言葉と同時に、言葉を語ろうとするための態度も、対話者たちは相互に表明しあっている。しかし、一般的に授業者は、対話者の一人として授業に参加している最中は、対話者たちの発言の内容や、相互の発言の関連性に注意を向けがちである。そのため、授業者も含めた対話者たちは、授業全体における発言の位置付けを整理し、これを確認しながら自らの意見を表明しようとする傾向が生じやすいのではないだろうか。つまり、対話者たちの発言に対する注目が強調される一方で、対話者の発言以外の態度等に対する注意は散漫になりやすい。この影響は、授業終了後、対話の実践を、反省を込めて振り返ろうとする場合にも及ぶと思われる。対話型の授業へ参加する際は、対話者によって語られた言葉に注目しようとする傾向が生ずる。そのため、実際の授業において、発言以外にどのような態度が表明されていたのか

を確認し、これを反省として捉えることが困難になる。対話に参加する際、語られた言葉に注目しがちになるため、これ以外に生じていたことを想起しにくくなるためである。

しかし、ビデオによって撮影された授業の映像を観察することによって、対話者によって語られた言葉だけではなく、対話者が語ろうとする態度も、授業全体の中に位置づけられていることを確認することができるだろう。 ここで、11月30日の授業における、生徒たちの発言と態度を例に考えてみよう。

この授業において、「ふつうって特別と何がどう違うん？」[11:55]という質問に対して、普段は発言数の少ない一人の生徒が、対話に参加しようと試みた。

> ［12:00］わからん…。えぇ?…寝て、起きて、…食べて、みたいな。一日…まあ家があるとか、そういうことか。…毎日、過ごしてること。自分が。特別…とは、なんですか？

発言のみに注目するならば、文脈から推測して、この生徒は自分自身が考えるふつうについて表明しつつ、特別について質問をしているのだと思われる。しかし、映像を確認する限り、この生徒は、俯き、声を震わせ、言い淀みながら発言をしている。

以下は、これに続く、別の生徒の発言である。

> ［12:33］特別とは…私は、ふつうの反対が特別としたら、多分、ふつうっていうのは、その、なんか可もなく不可もなくっていう状態だと思うんでその逆として、やっぱりなにかがありすぎるとか、なさ過ぎる、ていう状態が特別なのかなって思います。

非常に緊張をしながら語られた言葉を受け止めて、この生徒は発言をしている。また、注目したいのは、このやり取りが授業の冒頭になされたことである。普段は発言の少ない生徒の言葉が受け止められたことから、この日の授業は出発した。これ以降、発言をするために、言い淀みながら思考しようとする態度を表明することが、次第に生徒たちの間で許容され始めた。

しかし、実際に対話に参加している最中は、一つ一つの発言や、授業全体における発言の位置付けに注意が払われがちである。そのため、聴く側の態度として、参加者の口から語られたことのみに力点を置こうとする傾向が生じやすい。そして、参加者が語ることと同時に、どのような態度を表明しようとしているのかが見えにくくなってしまう。

以上の生徒たちの発言と態度、及びそれ以降の映像からは、対話型の授業において語られた言葉に加えて、表明された態度にも注目することができる。これによって、表明された態度が、その場で何を生じさせていたのかを考察することできるだろう。

7. 考察４

最後に、筆者の一人である荻野による池田高校での個人的経験を基に、学校教員を典型とした授業やワークショップなどのプログラムの中心的進行・構成担当者において、どのように映像というメディアがプログラムの改善や検証に活用されうるのかという問いに具体的にこたえるため、一例として、池田高校における第8回目の授業「神さまを信じますか」をめぐる高校生たちとの対話の事例検討を試みる。

第8回目（11月2日）の授業では、およそ開始時点より15分ほどかけてその回の話題を決めるという作業が行われた。投票の結果、生徒のひとりが提案した「神さまを信じますか」が選ばれ、それに対して、当日の進行者（この回、荻野は輪の中のひとりとして実践に参加しており、対話の進行は別の大学院生が務めていた）は、［16:25］前後に、自身が提案した「ちょうどいいお風呂の大きさ」というテーマが投票の結果選ばれなかった事情と併せて、「神さまを信じますか」が選ばれたことに対して「とっても残念な気持ちです」というコメントを行っている。荻野は、この時点でその発言は話題を提案した生徒に対して失礼な行為ではないかということを感じ、また自身にとって重大に思われる話題がないがしろに扱われているように感じられ、少し不快な気持になっていた。

続いて［17:00］頃から、提案した生徒による話題に関する自身の背景や問題意識が語られる。ここでは主に、緊張するときや受験のときに、自分自身は神さまにお願いをするが、顔をみたこともない、わからない存在に向けて、そのように信じることとはどのようなことか、といった趣旨の内容が話された。この後、しばらく間があいて、進行者が「僕はやっぱりお風呂にちょっと……」と口火を切って、神は様々なところにいるといわれるが、お風呂に神はいるのだろうかという内容の提起をし、このとき、これに対して、荻野を除いたその場の輪に参加したほぼ全員が笑っていることが映像からは観察される。そして、発言の最後を進行者は「神さまはひとりじゃないかもしれない」と結んでいる。

この一連の発言を映像から検証すると、「神はひとりではないかもしれない」という問いかけを準備するための提起として「お風呂に神さまはいるか」という発話がなされ、これは話題選択の際の事情とも併せ、その場では笑いが生まれ、問いかけとしても一連の流れのうちにあるものであり、また場全体の雰囲気を和ませることにも役立っていることが観察されるといえる。しかし、そのとき、その場にいた荻野は話題選択の投票終了後の進行者の発言内容に不快を感じたことに端を発し、発言の前半部で再び「お風呂」について持ち出した進行者に対して、強引に進行者自身の関心のある主題を場に導入しようとしているという印象を受け、先と同様「神さま」をめぐる話題が真摯に扱われていない印象を受け、途中と結び

の問いかけは殆ど耳に入らないまま、不快さの印象だけを増幅させた（つまり、ここでは第一に感じた印象を引きずっているということができる）。

その後も対話実践では、見たこともないもの（神）を信じることをめぐって、「それでは神をみたことはあるか」という問いかけがなされ、それに対して、民間伝承や都市伝説の内の存在が紹介され、それらは神と呼べる存在なのかという問いに引き続き、そのような外にいる神的なものに対して、内にある神的なものの可能性は考えられないか、と問いは連鎖していく。しかし、荻野は映像を検討するまで、そのような構造に気づくことができず、終始不快な印象を覚え、対話がうまく進行していないと考えていた。これを整理すると、たとえば、次ページの【表2】のように説明することができるだろう。

ビデオを通じて、荻野個人が体感した実践の経験の、そうではないかもしれない経験のされ方が明らかになるのである。これは授業やプログラムの改善や検証を試みる上で（これまでも指摘されてきたことではあるが）重要な価値を有するものであるといえるだろう。教員や、プログラムの実施担当者はしばしば、自身の〈目〉を誰でもないものの〈目〉のように錯覚しがちである。誰でもないものの〈目〉とは、客観的であるとか、中立的であるとされる〈目〉であったり、あるいは個別・具体的な個人が捨象された教師一般や、進行者一般のものとされる〈目〉のことである。自身の経験の仕方自体はそれが誰のもののどのようなものであれ、それ自体があやまりであるということはありえないが、しかし、自身の〈目〉が一般的な〈目〉であると考えることは明らかな錯覚であるといわねばならない。ひとは自分自身の〈目〉を通じては、その場に存する自分自身の姿を殆どみることができない。あるいはそのことが自身の〈目〉を一般化された〈目〉と混同することを助長させているのかもしれない[1]。映像を通じた実践の再検討は、自身の〈目〉によって、みられた風景や、まなざしと共に経験された何ごとかは、その場についての経験のされ方のあくまでもひとつの可能性であるという、基本的でありながら重要な事実に気づかせてくれる。しかし、同時にこのときに筆者が注意する必要があると考えるのは、映像も自分自身の〈目〉と全く同じようにひとつの〈目〉でしかないということである。映像はしばしば中立的で客観的な記録であるという誤解を受けやすいが、しかし、それもまた、レンズを介した光学機械の〈目〉であり、機械によってなされた、その場の経験のされ方のひとつにすぎないのである。したがって【表2】について補足するならば、【表2】の左列と右列の経験の流れはおそらく、それぞれどちらもが正しいのである。そのような経験の多様なされ方が並置され、比較されることこそが、いつでも一度きりでしかない、その場について、事後的に論ずるための誠実な方法であるといえるのではないだろうか。映像は私たちの〈目〉がいつでも誰かの〈目〉であることを自覚することを援け、そしてひとの〈目〉とは異なった経験の仕方を開示することを通じて、その場の多角的な検討と批判を活性させ、可能性を拓くものなのである。

表2

<table>
<tr><th>映像による検証を通じて再構成された実践の流れ</th><th>実践時に筆者に体感された流れ</th></tr>
<tr><td colspan="2">実践開始</td></tr>
<tr><td>話題の投票と決定
進行者による発言「とっても残念な気持ちです」</td><td>「神さまを信じますか」が蔑ろにされていると感じる</td></tr>
<tr><td>話題提供者による問いと背景の説明</td><td></td></tr>
<tr><td>お風呂に神はいるだろうか</td><td rowspan="2">「お風呂」の回帰と理解、
強引さを感じ、不快感を募らせる</td></tr>
<tr><td>神はひとりだけではないかもしれない</td></tr>
<tr><td>見たことがないとされる神をみたことはないか。</td><td rowspan="4">不快感→真摯に神をめぐる対話がされていない、
という意識を引きずったまま、終了時刻を迎える。</td></tr>
<tr><td>都市伝説や民間伝承の披瀝</td></tr>
<tr><td>それらは神にあたる存在なのか</td></tr>
<tr><td>外に存在する神だけでなく、我々の内に
存在する神の可能性は考えられないか</td></tr>
<tr><td colspan="2">実践終了</td></tr>
</table>

8. さいごに

本稿において提示されたのは、授業実践後の映像記録を用いた振り返りによって得られた経験のごく一部であり、これら以外にも、さまざまな〈気づき〉が授業者たちにもたらされ、それらの経験がさらなる授業実践に活かされたと推測される。

あらためて、こうした映像記録を用いた振り返りの狙いを確認しておきたい。映像記録は対話なかの出来事を客観的に分析するためというよりむしろ、対話に参加した者が映像記録を通して対話を見直すことにより、生の対話のなかで見逃していた多くの点について気づき、対話の理解、対話者に対する理解を深めるために有用である。この点において、映像記録といえども、それは対話の事実に対する客観的な証明ではなく、むしろ、対話者の主観的経験の「志向的対象」である。それは、つねに対話者の前にそのつど現れる主観的な（つまり、ある人にとっての）明証的経験なのである。現象学を真似ていえば、対話はそのつど多様に現象するのであり、同様に映像として記録された内容もそのつど多様に現象するのである。

冒頭で述べたように、本論は映像を用いた授業実践の改善や変革の一旦を担っている。だが、改善や変革とは授業実践でなされなかったこと、なされるべきことを欠落した点とみなし、それを埋め合わせたり、補助的な方策を練ったりすることではなく、なされた実践のなかでなにが変化したのか、とりわけ授業の場合は授業者自身にどのような変容が生じたのかを自覚することが、何よりも重要であると筆者らは考える。フレイレの主張するように、教育は対話に他ならず、それが対話である限り、授業者の不断の変容なしに、教育は成し遂げられない。

また、今回の試みでは、時間の制約もあってできなかったが、今後は、授業者（教員）以外の授業参加者にもビデオ映像記録をみてもらう機会を設けたいと筆者らは考えている。5分程度の短い映像記録を参加者全員で見ることで、本論で述べられた授業者の気づき以外の、さまざまな発見が確認されるであろうことは間違いない。それだけでなく、こうした発見についてさらに語りあうことが、さらなる授業での対話を活性化するだろうと期待される。

参考文献

パウロ・フレイレ（2001）『希望の教育学』里美実訳、太郎次郎社.

矢守克也（2010）『アクションリサーチ―実践する人間科学』新曜社.

本間直樹（2012）「哲学者の実践としての〈探究のコミュニティ〉」『臨床哲学』14-1：16-31.

注

1　とはいえ、このことは授業者（進行・構成担当者）が、一般化を志向することを断念すべきであるということでも、授業者が自由にその役割をおりることができるということを主張するものでもない。どれほど一般的と思われる語りや視点であっても、それが個人における語ることや見ることという行為を通じて遂行されるものであるということに自覚的になること、また、ビデオカメラが、授業者の〈目〉でも、生徒の〈目〉でもない、その場における第3の〈目〉として機能しうること、それらのことが授業改善の取り組みにとっては肝要であるように思われる。そのように考えるならば、授業者の〈目〉を、ひとつの〈目〉として捉えることと、授業者がひとりよがりに陥らず、多角的な見地からプログラムをデザイン／展開させることの間に矛盾は生じないといえるだろう。