



Title	Communication-Design 9 全文
Author(s)	
Citation	Communication-Design. 2013, 9, p. 1-101
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/25975
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

目次

【論文】

ケア実践にみる「支配」と「解放」の両義性……………	1
---------------------------	---

佐藤光友（大阪大学コミュニケーションデザイン・センター：CSCD）

震災について対話する〈こどもの哲学〉の可能性……………	21
-----------------------------	----

高橋綾（大阪大学コミュニケーションデザイン・センター：CSCD）

本間直樹（大阪大学CSCD）

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……………	43
----------------------------	----

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）

【実践報告】

「現場力」ノート（2013年・春）……………	59
------------------------	----

西川勝（大阪大学コミュニケーションデザイン・センター：CSCD）

池田光穂（大阪大学CSCD）

宮本友介（大阪大学CSCD/大阪大学大学院人間科学研究科）

山森裕毅（大阪大学CSCD、招へい研究員）

岡野彩子（大阪大学CSCD、招へい研究員）

中原京子（大阪大学言語文化研究科・博士後期課程）

上條美代子（看護師）

山本彩加（大阪大学経済学部・学部生）

参加型手法ポータルサイトの構築：「でこなび」利用の手引き……………	73
-----------------------------------	----

山内保典（大阪大学コミュニケーションデザイン・センター：CSCD）

安全演劇ワークショップの社会実装に関する議論……………	85
-----------------------------	----

蓮行（大阪大学コミュニケーションデザイン・センター：CSCD）

谷口忠大（立命館大学 情報理工学部）

投稿規程……………	100
-----------	-----

ケア実践にみる「支配」と「解放」の両義性

佐藤光友（大阪大学コミュニケーションデザイン・センター：CSCD）

The ambivalence of “dominance” and “release” in practicing care

Mitsutomo Sato (Center for the Study of Communication-Design:CSCD,Osaka University)

ヘレン・ケラー（Helen Keller 1880-1968）の学ぶことへの意欲を引き出し、彼女の閉ざされた心を解放したアン・サリバン（Anne Mansfield Sullivan 1866-1936）の言動は、教育者・援助者の理想の姿として高く評価されている。だが、アン・サリバンの教育的援助は、ヘレン・ケラーを服従させる、支配的でパターンリスティックなケアのあり方としても取り挙げられている。この論文では、アン・サリバンのヘレン・ケラーに対する、一方で「支配」的な、また他方で「解放」的なケアのあり方に着目する。そして、その両義的なケアのあり方がどのような場面や状況からもたらされるのかを解釈し考察する。論者は、援助者自身の被援助者に対する両義的なケアのあり方についての論考を深めることで、よりよいケア実践につながる理論を提示してみたい。

Anne Mansfield Sullivan is highly evaluated as an ideal educator and supporter for her success in motivating Helen Keller to learn and releasing her closed mind. On the other hand, the educational support of Sullivan is also regarded as a dominant and paternalistic care, which compels Helen Keller to obey her. This paper focuses on the dominant but releasing care Ann Sullivan gave to Helen Keller. Furthermore, it discusses in what situation and context the ambivalent care is represented. The author attempts to suggest a theory which will lead to practicing better care by studying how ambivalent care given by supporters should be.

キーワード

ケア実践、ヘレン・ケラー、アン・サリバン、ハイデガー
practicing care, Helen Keller, Anne Sullivan, Heidegger

1. はじめに

すべての事物には名称があるということに気づかせ、ヘレン・ケラー（Helen Keller 1880-1968）の学ぶことへの意欲を引き出し、彼女の閉ざされた心を解放した教師であり、援助者であったアン・サリバン（Anne Mansfield Sullivan 1866-1936）の言動は、教育者・援助者の理想の姿として評価されている¹⁾。だが、アン・サリバンの教育的援助は、一方で、ヘレン・ケラーを服従させる、支配的なケアのあり方として取り挙げられている²⁾。

本論文では、後述するように、諏訪〔2009〕のいうようなアン・サリバンの教育・援助の

あり方を、単純に、近代的自我を構築するための暴力的行為として捉えるのではなく、支配と解放の両面から捉え直すことを試みる。そのことによって、アン・サリバンのヘレン・ケラーへの関わりを、一人の人間として葛藤したアン・サリバンの行為、いわば、教育者・援助者という「実存」が、学ぶ者・被援助者のという「実存」に関わった、その相互関係の実存的行為として解釈し直してみたい。

そこでここでは、アン・サリバンのヘレン・ケラーに対する、ときとして、「垂範的・解放的な援助」すなわち「垂範することで他者を自由にする気遣い」、ときとして「代行的・支配的な援助」すなわち「他者への気遣いを代行することで支配する気遣い」が、どのような場面や状況から現象しうるのかを解釈する³⁾。さらに、アン・サリバンからの教授とは異なる、ヘレン・ケラー自身の物への配慮すなわち、セルフケアに着目することで、ヘレン・ケラー自らの気がかり（ケア）を分析し、解釈する。これらの解釈を通して、援助することに内在している両義的な側面、すなわち、ケアのあり方にみられる「支配」と「解放」の両面を明らかにする。論者は、ヘレン・ケラーに対するアン・サリバンのケアのあり方に着目し、そのケアのあり方を捉え直すことで、「援助者の被援助者」へのより本来的な相互関係を育むケアのあり方を探究する。これらの解釈にあたっては、マルティン・ハイデガーのケア論を機軸として、エドムント・フッサールの生活世界、さらに、メアリー・リッチモンドのソーシャルワーク論などを手がかりとする。

2.

科学的な知のあり方と生活世界—ケアすることに先立って—

ヘレン・ケラーは、知られているように、生後19ヶ月で視覚・聴覚を失うというハンディキャップを背負った子どもであった。そのために、彼女には特別な援助が必要であったことはいうまでもない。ヘレン・ケラーの家庭教師であったアン・サリバン自身も、パーキンス盲学校に14歳で入学し、手術により視力がかなり回復する15、6歳までは、眼が不自由であった⁴⁾。このパーキンス盲学校に住んでいたローラ・ブリッジマン (Laura Bridgman 1829-1889) と一時期同じ部屋で暮らした経験が、のちのヘレン・ケラーへの指文字教育として活かされていくこととなる。アン・サリバンが入学したとき、ローラ・ブリッジマンは50歳であったが、彼女は嗅覚も味覚も失われていて、残されていたコミュニケーションツールは、触覚のみであった〔飯塚、佐藤 2009:14〕。そのために、ローラ・ブリッジマンとは指文字を通して会話することが不可欠であった。このローラ・ブリッジマンとの指文字でのやり取りの経験が、アン・サリバンのヘレン・ケラーに対する指文字教育への確信となっていたことは容易に推測できる⁵⁾。

そこで論者は、メアリー・リッチモンドのローラ・ブリッジマンについての言及に着目

し、アン・サリバンの教育観に影響を与えたローラ・ブリッジマンの「物と物との区別ができる指文字」について考察する⁶⁾。1837年にボストンの博愛主義者、サミエル・グリッドレイ・ハウ博士（Samuel Gridley Howe 1801-1876）に見出されたローラ・ブリッジマンもまた、視覚と聴覚を奪われた子どもであった⁷⁾。そのサミエル・グリッドレイ・ハウ博士は、アン・サリバンが入学することになるパーキンス盲学校を設立した人物でもある。ハウ博士がローラ・ブリッジマンを組織的に教育することをブリッジマン家に申し出たとき、ブリッジマン家と交流のあった一人の隣人であるアーサー・テニィ（Asa Tenney）という老人が、そのことに真っ向から反対をした。なぜならば、老人は、その子の教育については自分より右に出るものはいないと考えたからである [Richmond 2010:2=2007:17]。

アーサー・テニィがローラ・ブリッジマンのことをよく理解していたというのは、ハンディキャップをもった子どもに対する科学的・組織的な教育ならびに援助の方法を知っていたからではない。むしろ、老人は、人間の存在を合理的に捉える教育・援助方法に反対しただけでなく、その必要すら感じていなかった。なぜならば、科学以前に、毎日、郊外を散歩するという老人と少女との間で営まれてきた「生活世界（Lebenswelt）」（自然科学の忘れられた意味基底としての生活世界）は、その世界において、自然なかたちで、物の存在を知るといった、そういう知のあり方が成り立っていたからである。そのためにすでに、老人によって、ローラ・ブリッジマンは、その老人と他の人々を区別し、猫と犬、りんごと石とを、それぞれ区別することができたのである [Richmond 2010:2=2007:17]。

少なくとも、リッチモンドの見識から読み解くならば、アーサー・テニィは、少女との間で育まれた生活世界、例えば、自然環境のなかを散歩するという日常生活の世界のうちに築かれた、言わば、我と汝の世界が、科学的・組織的な教育の知が入り込むことによって、壊されることを恐れたのである。すなわち、フッサールの言葉を借りるならば、生活世界は、直接的な経験の世界であり、科学的認識の明証性の基底として、先科学的な認識基盤だからである⁸⁾。

論者は、あくまでもリッチモンドの記述から、援助者の被援助者に対する解釈を試みている。この試みから読み取れることは、老人と少女との専門性をおびていない関係性には、援助する者とされる者にみられる主従関係は存在しないということである。そこには、専門職としての教師やケースワーカーの姿もない。リッチモンド自身、隣人アーサー・テニィと専門家とを対比して、素人であるこの老人に、より根源的なケアのあり方をみていたのである。ただし、このことで留意しておかなければならないことは、リッチモンドも指摘しているように、「ハウ博士のもっているような人間の心の働きに関する知識と社会資源に関する知識」が必要でないというのではない [Richmond 2010:2=2007:17]。むしろ、生活世界のうちで営まれる教育のあり方を基盤にして、科学的・組織的な知の教育が営まれなければならないということである。あくまでも、リッチモンドは、被援助者に対する態度が、生活世界

で営まれている援助・教育への姿勢としてまずあって、その上で、被援助者に対する科学的な認識が成立していることを力説しているのである [Richmond 2010:2=2007:17]。

3. 指文字によるケアと身振りにみるケアの相違点

アーサー・テニィが、散歩する途上で小川に立ち寄り、ローラ・ブリッジマンに物の区別を教えていたその情景は、アン・サリバンがヘレン・ケラーを連れ出し、井戸小屋まで散歩したものと重なり合う。だが、アーサー・テニィの教え方は、アン・サリバンの教育の仕方とは同じとは言えない。では、何がどう違うのか。アーサー・テニィが、ローラ・ブリッジマンを連れて行った小川のほとりの情景から見てみよう。

老人は、「水面に石を投げ込んで、彼女のほほに水しぶきを感じさせることによって、水と陸地との区別を教えた」 [Richmond 2010:2=2007:17]

このことは、確かに、アン・サリバンが勢いよく流れている井戸水に、ヘレン・ケラーの片手をかざした光景に似ている。しかし、投げ込んだ石の「水しぶき」が自然にローラ・ブリッジマンのほほに当たるというアーサー・テニィの教え方は、アン・サリバンのそれとは違う。アン・サリバンの1887年4月5日、井戸小屋の場面ではどうであったか。

井戸小屋に行って、私が水をくみ上げている間、ヘレンには水の出口の下にコップを持たせておきました。冷たい水がほとばしって、コップを満たしたとき、ヘレンの自由な方の手に「W-A-T-E-R」と綴りました。その単語が、たまたま彼女の手に勢いよくかかる冷たい水の感覚にとってもびったりしたことが、彼女をびっくりさせたようでした。彼女はコップを落とし、くぎづけされた人のように立ちすくみました。[Sullivan 2003:150=1973:34-35]

この情景からは、「私が～している間にコップを持たせておく」といった、サリバン先生のヘレン・ケラーに強いる働きを読み取ることができる。確かに、このアン・サリバンの行為は、「W-A-T-E-R」という綴りを教え込ませたいがためのヘレン・ケラーに対する強制を伴っていないとは言えない。綴りを教え込ませようとするアン・サリバンの行為、そのケアのあり方には、自分で状況を判断し行為することができる援助者アン・サリバンが、被援助者であるヘレン・ケラーに対して、意識するしないにかかわらず援助者と同じようになることを志向し、望む傾向が含まれていると言える⁹⁾。すなわち、ケアをしている援助者の

動作・行為を無意識的に被援助者に投影してしまうことがあるということである。

しかしながら、ラッシュも述べているように、指文字を綴るという行為が、物と事柄の一致に気づかせるための有効な手段であるということを、ローラ・ブリッジマンとのやり取りから学び知っていたアン・サリバンが、この学びをヘレン・ケラーにも試みようとしていたことは評価されるべきであろう [Lash 1980:21]。アン・サリバンが、ヘレン・ケラーのことを思い、彼女の手をとり綴ったこと、そのことは、ヘレン・ケラーにとって、とても重要な指文字の経験であるということには変わりはない。

だが、井戸水の場合は、アーサー・テニィのような、石を小川に投げて、その「水しぶき」を少女に感じさせるといった、言わば、言語化される以前の物との出会い、自然との戯れ、自然とのふれあいのなかで体感させる仕方での緩やかなケアのあり方ではなかった。というのも、アン・サリバンが「M-U-G (コップ)」と「W-A-T-E-R (水)」との区別に主眼をおき、指文字を習得する者にならんがための延長として、ヘレン・ケラーを井戸へと引っ張っていったことは、各々の自伝、手紙からも読み取ることができるからである [Sullivan 2003:145-150=1973:25-35] [Keller 1902:14-16=1995:30-35]。

もちろん、アン・サリバンも、自然のなかで教育することの重要性には気づいていたし、ヘレン・ケラーへの教育のために欠くことのできないものであるということは知っていた。しかし、その自然との関わりも、第一義的には、指文字を介したものでなければならなかった。「その単語が、たまたま彼女の手勢いよくかかる冷たい水の感覚にとってもびったりしたことが、彼女をびっくりさせたようでした。」この表現からもわかるように、勢いのよい「水しぶき」の感覚は、アン・サリバンが意図していなかった出来事だったのである。

さらに、井戸小屋の場面において、水の冷たさという自然の贈り物を、仮に、ヘレン・ケラーがシグナルとして感じとれなかったならば、その場ですぐに、物と事柄との一致（物と言葉との繋がり）に彼女が気づかされたかどうかはわからない。むしろ、水の冷たさという自然の偶発的な贈り物をシグナルとして受容できる身振りをヘレン・ケラーが前もって身につけていたこと、そのことに加えて、アン・サリバンの指文字を綴る手の温もりが奇跡を起こしたとも考えられる¹⁰⁾。アン・サリバン自身も「ことばを使うことができるようになると、今まで使っていた合図や身振りをやめてしまいました」[Sullivan 2003:150-151=1973:36]と述べていることから、すでに、身振りサインをヘレン・ケラーが持っていたことを知っていた。「子どもは口をきき始めるずっと以前から、自分に話しかけられたことの内容を理解します」[Sullivan 2003:151=1973:37]と記述しているように、子どもが言語を持つまでの、言わば、子どもの前述定的世界観、言語化される以前の物への理解ということを了解していなかったわけではない。

しかしながら、「彼女（ヘレン・ケラー）に正しい文で話しかけ、必要なときには、身振りや彼女特有の合図で意味を補うことにします」[Sullivan 2003:151=1973:37] というよう

に、あくまでも身振りやヘレン・ケラー特有の合図は、補足的なものであり、指文字による言葉の習得を目指していたということがわかる。いうまでもなく、指文字による言葉の習得を第一に考え、ヘレン・ケラーの言語獲得を目指すことは、必要不可欠なことであり大切なことである。だが、それまで獲得していた言語以前の物への関わり方、その捉え方である身振り、合図を第二次的なものとして退かすことは、被援助者にとって、もっとも望ましいことであるのかどうかは議論の余地を残すところである。

当時のパーキンズ盲学校校長マイケル・アナグノス¹¹⁾からの派遣ということもあり、家庭教師を引き受けたアン・サリバンにとっては、ハウ博士のローラ・ブリッジマンに関する報告書の綿密な読解等から指文字による物事の習得を第一に果たされなければならなかったことも事実である [Lash 1980:49]。彼女にとって、ヘレン・ケラーの身振りによる示唆—感性的なもの—を打ち消して、事物と指文字の一致を実現させることは、援助者の専門家としては、必須条件だったのである。

ここで大切なことは、「W-A-T-E-R」との完全な一致をみせていた文字としての「水」ではなく、冷たい井戸水の感覚にぴたりした「水しぶき」によって、その一致を感じ取ったヘレン・ケラーの姿から、アン・サリバン自身がヘレン・ケラーとの関わりを省みて、あらたなケアのあり方を模索しているということである。援助する者にとって大切なことは、リッチモンドが説いたように、日常の環境世界から発する素朴な知の世界（フッサールの言う可能的経験が無限に開かれている生活世界）がまずあって、その上で、ハウ博士が持ちうるような科学的な知が援助される者にとって有意味な知となるということである [Richmond 2010:2=2007:16]。

リッチモンドは、「愛情と親切とは人生の閉ざされた多くの扉を開き、また多くの複雑な問題を解決する」 [Richmond 2010:2=2007:17] と語り、教育実践、ソーシャルワークにおいて、親切は欠くことのできないものとしている。この場合、親切を、好意をもって人のために尽くすことと解釈するならば、親切は、ケアの一樣態とみなすことができる。というのも、他者への「ケア」という言葉には、他者に対して世話をするとか、気配りをする、あるいは、献身といった意味があるからである [Reich 1995:319]。そもそも、気遣うということには、必ず、その対象が伴っていなければ、慮ることにはならない。

4. ヘレン・ケラー、自らに対するケアのあり方から

まず、ヘレン・ケラーとアン・サリバンの人形に対する配慮についての考察を試みる。なぜならば、ヘレン・ケラーの物との関わり、その自己へのケアのあり方—ヘレン・ケラー自身がわずらわしさを感じ、そのことを対処しようとするあり方—から、彼女が何をケアし

てほしかったのかということが見えてくるからである。水車小屋の場面以前、すなわち、物と言葉との繋がりに気づいていない段階において、ヘレン・ケラーは、相対的に人形を捉えていたわけではなく、新しい人形と古い人形が同じD-O-L-Lで綴れるということを知らなかった [Keller 1902:15-16=1995:32-33]。壊した新しい人形の方を「愛してはいなかった」と、水車小屋の場面以前のことを振り返っていたことからわかるように、人形は、ヘレン・ケラーにとって、わずらわしい物であった。このような配慮の様態は、次のヘレン・ケラーの文章にあらわれている。

私の方は何度も練習させられるのにいらいらしており、新しい人形をつかむや床に投げつけました。壊れた人形の破片を足元にしたときは痛快な気がしました。その人形を愛してはいなかったのです。私の住む静かな暗い世界には労わりの感情は強くありません。先生が破片を炉の脇に掃き寄せているのを知り、不愉快の種がなくなったという満足感を味わったのです。[Keller 1902:15-16=1995:33]

このヘレン・ケラー自らが、わずらわしい人形をつかんで破壊し、その人形の存在を足元で感じる態度というのは、ハイデガーのいう「何かが失われるに任せる」といった配慮の様態として捉え直すことができるのではないだろうか。この捉え直しによって、物に対するアン・サリバンの、そして、ヘレン・ケラーの配慮の仕方の相違が明らかとなる。「何かが失われるに任せる」といった配慮の様態は、物をいたわり、あるいは、それを保持しようとする活動的な態度ではない。

ハイデガーは、現存在である人間の事物への気遣いを「配慮 (Besorgen)」と呼び、他者への気遣いと区別する¹²⁾。このような現存在の実存論的分析の主眼は、存在の意味を問うことにあったが、論者は、あえて、ハイデガーのケア論を人間学的な観点（先行的なものとして、メダルト・ボス、ピンスワンガー、プレスナー、ボルノーなどといった基礎的存在論の人間学的考察をみることができる）から読み解いてみたい。

ハイデガーは、配慮というケアのあり方に則って、世界の内にあり、そのあり方の構造概念としての諸様態を挙げている [Heidegger 1976:225]。私たちは、何か事物を調達し、何かを製作し、何かをいつでも使えるようにすることで、諸々の態度のとり方に制限が与えられるのではない。というのも、活動的態度と特徴づけられるであろう、事物を使用し、製作するといった様態だけが配慮の諸様態ではないからである。むしろ、何かをそっとしておくとか、利用しないままにしておくとか、何かを脇へ片付けることあるいは、廃棄することとか、「何かが失われるに任せる (in Verlust geraten lassen von etwas)」とかと特徴づけられるあらゆる現象、これらの態度もまた配慮の諸様態である [Heidegger 1976:225]。

しかしながら、「何かが失われるに任せる」という物への態度は、単に人間のもつ否定的

な態度として捉えられるものではなく、反対に、ヘレン・ケラーにとっては、人形への関わりを深める様態として現象しうる。なぜならば、人形は、失われていないときには、その人形の存在は目立ってこない。むしろ、その人形が失われたとき、その人形を否定するにせよ、その人形の存在が気がかりの種となるのである。

現存在としての人間は、日常生活において、常に何かの用を足すという営みをしている。配慮的交わり、相互に指示しあっている物は、ただのものではなく、「道具 (Zeug)」として存在する。ボルノーは、適所全体性が現存在へと帰着するというハイデガーの考え方を解して、「人間の世界理解の中にこそ、個々の事物のすべての理解は基づいている」としている [Bollnow 1970:47]¹³⁾。すなわち、道具は「～のためのあるもの (etwas, um zu ~)」という指示連関の全体性のなかへと秩序づけられている。物は、目的のための手段として道具的なあり方をしている [Heidegger 2000:78f]。ハイデガーは、道具を道具たらしめているもの、すなわち、道具の「道具性 (Zeughaftigkeit)」を問う [Heidegger 2000:68f]。ハイデガーは、道具の代表例として、ハンマーで釘を打つことを挙げているが、それは、力を込めて使われれば使われるほど、ハンマーに対する関係はそれだけ一層根源的となり、この関係は、それがそれであるところのものとして、つまりは、道具として、ますますあらわなものとなる [Heidegger 2000:69f]¹⁴⁾。

だが、物と言葉との繋がりに気づいていない段階のヘレン・ケラーにとっては、その人形を気に入らないものとして退けたとしても、人形は、彼女に触れられる道具としての指示連関を示していない。ヘレン・ケラーの人形への「配慮的交わり」は、言葉の世界が開かれた段階からはじまり、「この存在者の存在様式は手許にあること (Zuhandenheit)」 [Heidegger 2000:74ff] を意識することで、確実に彼女に開けたと言える。その道具的な物のあり方が、用途をなさない、壊れた物になり、元の状態が損なわれたとき、ただの物体としての「手前のもの (Vorhandenes)」へと変貌する¹⁵⁾。このように、「道具連関」は、存在論的な人間と物との関わり、すなわちヘレン・ケラーという現存在にとっての「手前」あるいは「手許」といった手で触れる物との関わりのなかで意味を持ちうるのである。

ある意味で、物と言葉との繋がりに気づいていない段階では、ヘレン・ケラーにとって、身の回りの物は、さしあたって、道具ではなく、「モノ (ただの物体)」として存在していたことになる。もちろん、言葉の世界が閉ざされていた段階においても、彼女の物と物との区別といったことは、触覚で判断していたのであるが、その物と物との連関性が、開けた世界への通路になるという認識はなかったのである。

そもそも、「モノ (ただの物体)」というのは、前期ハイデガーの見方では、その物がその物として、あらわになる、目立ってくるということである。ヘレン・ケラーが、「入口を入ると壊れた人形のことを思い出し、手さぐりで暖炉の方に近寄って破片を拾い集めました。もとに戻そうとしましたがうまくいきません。私がどんなことをしてしまったのかわかつ

たからです。そしてはじめて後悔と悲しみを感じました」[Keller 1902:16=1995:34] という状況は、彼女に言葉の世界が開かれてから感じられたことである。ただし、言葉の世界が開かれてからのヘレン・ケラーの人形に対する関係は、現実への単なる理論的な態度というものではない。その関係は、彼女にとっての生きられた世界における人形とのふれあいであり、人形を通じて自己反省すること—はじめて後悔と悲しみを感じたこと—なのである。

物と言葉との繋がりに気づいていない段階では、元の状態ではない人形は、その物としての押し付けがましさを露呈し、ヘレン・ケラーに迫ってくる。そのことで、ますます、ヘレン・ケラーは、壊れて失われたままの人形を脇へとわけもわからず押しやることになる。物と言葉とが連関していることに気づくことによって、はじめてヘレン・ケラーは、もうすでに、壊れた人形は、自らの手許に引き寄せても、自らの許にはなく、道具との対比による、自らの手前に存在している「ただの物体」として認識されたのである。物と言葉との繋がりに気づいていなかった段階では、人形との関わりから脱しようとしたヘレン・ケラーの一連の行動は、道具連関のなかでの人形という位置づけではなく、アン・サリバンとの関わりだけが投影された人形の押し付けがましさとして感じられ、彼女はそこから逃れようとしたのではないだろうか。

5. アン・サリバンのヘレン・ケラーへのケア、その支配と解放

では、アン・サリバンはこのような状況においてどう振舞ったのであろうか。

アン・サリバンは、ヘレン・ケラーが投げつけた人形によって、ヘレン・ケラーが怪我をしないように、また、彼女が自由に動けるようにしようとする気遣いが働いている。すくなくとも、この時点では、綴らせることをヘレン・ケラーに強制する姿勢はみられず、むしろ、本来あるべき、気遣いのあり方がアン・サリバンには垣間見られる。アン・サリバンの壊れた人形を脇へと掃き寄せる配慮のあり方は、同時に、ヘレン・ケラーに対する慮りであったことは理解できる。

だが、言葉の世界が開かれてから以後も、人形を投げて壊すという行為は、ヘレン・ケラーの癖としてしばらく続くことになる。アン・サリバンが語っているように、ヘレン・ケラー自身が、「壊す」という行為を悪い行為であるとは完全には認識していないとしている [Sullivan 2003:157=1973:48]。このヘレン・ケラーの物を破壊するという癖に対して、アン・サリバンは、そうしないように、一種の道徳を身につけさせるための強制をとまっているが、その強制は、単なる強制ではなく、ヘレン・ケラー自身が物への配慮から人への顧慮を認識していくためのケアなのである。そのことを次に考えてみたい。

ある日、友人がメンフィスから新しい人形を持って来てくれました。そこで私は、その人形を壊してはいけないということをヘレンに理解させられるかどうか試してみようと考えました。人形の頭をテーブルにたたきつける動作をヘレンにさせて、彼女に、「だめ、だめ、ヘレンはいけない子だ、先生は悲しい」と綴り、悲しそうな表情をした私の顔にさわらせたのです。それから、彼女に人形をなでさせ、ぶつけた頭にキスしてやさしく腕の中に抱かせてから、「ヘレンは良い子、先生はうれしい」と綴って、私の笑顔をさわらせました。ヘレンはこれらの動作をまねて何回かくりかえした後、とまどった表情を浮かべてしばらくじっとしていましたが、急に表情が明るくなって、今度は、「良い子のヘレン (Good Helen)」と綴って、顔いっぱい大きなつくり笑いをしばらくじっとしてしていました。それから、彼女は人形を二階に持って行って、洋服ダンスの一番上の棚にのせ、その後は全然さわろうとしませんでした。[Sullivan 2003:157=1973:48-49]

ここにみられる人形を壊すというヘレン・ケラーの行為に対するアン・サリバン¹⁶⁾の教育的対処、そのケアの仕方には、共に気遣うというあり方が内属している。すなわち、アン・サリバンが指文字による伝達だけでなく、指から感じ取られる顔の表情の変化、そしてその意味をヘレン・ケラーの身体へと内属させるケアのあり方は、「人形をさわろうとしない」という、ヘレン・ケラーの物への配慮のあり方により影響を与えている。しかも、アン・サリバンが善い悪いという道徳的判断をヘレン・ケラーに認識させた上で、人形を破壊するか保存するかを判断をヘレン・ケラーに委ねている。このように、ヘレン・ケラーが道徳的判断の基準を認識するまでのアン・サリバンのケアの仕方には、ヘレン・ケラーに対する強制的な側面がみられたが、後述するように、言葉の世界が開かれ、物事の道理を判断できるようになってからは、ヘレン・ケラーの姿勢を見守る気遣いの仕方が感じられる。この見守る気遣いの姿勢には、「物をその物であることにおいてそっとしておく (auf sich beruhen lassen)」といった、ハイデガーの『芸術作品の根源』にみる物への考察を参照することもできるであろう [Heidegger 1986:24]¹⁶⁾。存在するものをただそれがそれであるような存在するものであるようにすること、人形の存在を人形が人形である状態、すなわち、ただダンスの上に置かれている状態にしておくことをヘレン・ケラーはアン・サリバンから教わったのである。

そこで、さらに、共に気遣うという、人と人との気遣いについて、ハイデガーのケア論に定位し論じてみたい。ハイデガーは、人間である現存在を、常に世界内存在において、事物を配慮すること、および共に存在する者に気遣いを向けること (Sorgen) として、そして、出会ってくる人々との「共存在 (Mitsein)」として存在していると看做す¹⁷⁾。このことは、まさしく、現存在は、他者のない孤立的自我として存在しているのではないということを意味

している [Heidegger 2000:116]。このハイデガーの考え方に沿うならば、言葉の世界に開かれていなかったときでも、ヘレン・ケラーは、決して孤立的自我として存在していたのではないということが言える。もしも、ヘレン・ケラーが完全に孤立した自我として存立していたならば、アン・サリバンとの出会いは閉ざされたままになっていたであろう。

アン・サリバンがヘレン・ケラーを気遣うということ、このことは、一方的な気遣いのように思われるが、たとえ、ヘレン・ケラーがサリバン先生に、はむかったとしても、そのこと自体、「共に気遣うこと (Mitsorge)」によって存在している [Heidegger 1976:223] ということの証なのである。さらに、ハイデガーは、この「共に気遣うこと」を、「顧慮 (Fürsorge)」と言い換えて、他者への気遣いの特異性として提示している [Heidegger 1976:223]。というのも、ハイデガーは、自己と他者との相互行為が、いつも、互いに助け合うものばかりではなく、互いに反目し合うということも、また、「顧慮」のあり方として示しているからである [Heidegger 2000:121]。その意味では、アン・サリバンとヘレン・ケラーが会って数週間は、反目し合う状態にあったが、他者を気遣うことの一つの様態として解釈することができる。

しかも、ハイデガーは「社会施設 (faktische soziale Einrichtung)」における気遣いを「顧慮 (Fürsorge)」の典型例として挙げている [Heidegger 2000:121]。そもそも、Fürsorge というドイツ語には、「心遣い」、「世話」などを意味すると同時に、「福祉保護」、「社会福祉」という意味がある¹⁸⁾。この後者の意味は、教育や福祉におけるケアのあり方が、すでに、他者との共同存在なしにはありえないことを示唆している。衣食についての「配慮的な気遣い」も、「病気の体への看護」も、顧慮的な気遣いなのである [Heidegger 2000:121]。

アン・サリバンがヘレン・ケラーと関わり、指文字を通して、生活規範などを教え込もうとし、それに対してヘレン・ケラーが反目したり、受け入れたりする、その行為そのものが、Fürsorgeなのである。他者を気遣うということは、互いに反目し合うことを含めて、共存在としての「現存在の存在機構 (die Seinsverfassung des Daseins)」のうちにあり、私たちがこの世界の内に存在し生きているその根拠となるものである [Heidegger 2000:121]。この人間の存在構造としての共なる存在における規範、それが道徳であり、ヘレン・ケラーが身につけるべき、善悪の基準・判断となる。そのケアのあり方をハイデガーは次のように分析している。ハイデガーは、「代行的－支配的顧慮 (einspringend-beherrschenden Fürsorge)」すなわち、「他者への気遣いを代行することで支配する気遣い」と、「垂範的－解放的顧慮 (vorspringend-befreienden Fürsorge)」すなわち、「垂範することで他者を自由にする気遣い」とに分ける [Heidegger 2000:122]¹⁹⁾。

本論では、以下、「他者への気遣いを代行することで支配する気遣い」「垂範することで他者を自由にする気遣い」という二つの「顧慮」の様態から、「他者への気遣い」であるアン・サリバンのヘレン・ケラーへのケア、そのケアに対するヘレン・ケラーの応答を解釈し

てみたい。まず、「他者への気遣いを代行することで支配する気遣い」というのは、被援助者に対し、その被援助者が願っていること、希望していることをあまり考慮に入れないケアのあり方である。このようなケアのあり方においても、援助者が被援助者の抱えている「気がかり」を取り去ったり、解消したりすることはできる。この場合、「気がかり」というのは、被援助者が意識しているしていないにかかわらず、自らが抱えている不安や心配といったものである。

ヘレン・ケラーがもっていた悩み、苦しみ、その心の痛みを何とか取り去ろうとしたアン・サリバンのケアのあり方は、そのヘレン・ケラーの心労の中へと飛び込んでいく行為である。例えば、アン・サリバンは、食事の作法（ナプキンを使う）というひとつのマナーを教えようとする [Sullivan 2003:147-148=1973:29-31]。食事のときはナプキンを使うというマナーとして、そのことを教え込むというケアのあり方は、本来、ヘレン・ケラーがナプキンを付けずに自由に食べたいという、自らの気がかり（気遣い）を考慮せず、アン・サリバンが、ナプキンを彼女に付けてしまう可能性を秘めている。

このことは、ヘレン・ケラーがすでに言語の世界がわずかながら開かれていたものの、生来、彼女の持っていた身振り、合図といった、彼女固有のものが望んでいること、欲していることを見落としてしまう可能性をはらんでいる。ハイデガーに従うならば、このようなケアのあり方は、結果的に、ヘレン・ケラーを従属的な関係へと与する傾向を持っている。「他者への気遣いを代行することで支配する気遣い」は、他者から「気遣い」をいわば奪取して、その他者に代わって配慮的な気遣いのうちに身をおき、その他者のために尽力することがある。

この気遣いは、配慮的に気遣われるべきことを他者に代わって引き受けるのである [Heidegger 2000:122]。その他者はその際、自己の地位から追い出され、身を退くことによって、配慮的に気遣われたものを、意のままになるように仕上げられたものとして後で受け取ることになるか、ないしは配慮的に気遣われたものからまったくまぬがれてしまうのである。そうした顧慮的な気遣いにおいては、他者は、依存して支配をうける人になることがあるのだが、たとえ、この支配が暗黙のうちのものであって、支配をうける人には秘匿されたままであろうとも、そうなのである。尽力して「気遣い」を奪うこうした顧慮的な気遣いは、相互共存在を広範囲にわたって規定しており、またそうした顧慮的な気遣いは、たいてい道具的存在者の配慮的な気遣いに関係している [Heidegger 2000:122]。

6. おわりに

このような「他者への気遣いを代行することで支配する気遣い」、すなわち、ケアするアン・サリバンを心尽くした行為は、一方で、ケアされるヘレン・ケラーの従属を招いてしまうケアである。ケアするアン・サリバンの完全な善意、その献身性の強さが、限度を越えて、支配的なケアとして作動するならば、ケアされる者を服従させることが目的化してしまう可能性はある。

それに対して、「垂範することで他者を自由にする気遣い」というのは、他者をして、ヘレン・ケラー自身に彼女の可能性を選ばせるようにするケアのあり方であり、支配的なものではなく、「解放的 (freigebend)」な顧慮である [Heidegger 1976:223]。このような「垂範することで他者を自由にする気遣い」は、物などに関わりつつある「気遣い」としてのヘレン・ケラー自身の存在に関わる、アン・サリバンのケアの在り方なのである。言葉の世界が開かれてからのヘレン・ケラーに対するケアのあり方は、それまで、何とか物と言語との一致に気づかせたいという思いが先行していたアン・サリバンの「他者への気遣いを代行することで他者を支配する気遣い」のあり方とは違い、ヘレン・ケラー自身の「気がかり」を見守る態度を見取る気遣いなのである。

焼けつくような天気が続きます。ほんとうに雨が待ち遠しい。私たちはみんなヘレンのことが心配です。彼女はとても神経質で興奮しやすいのです。夜になっても眠れないし、食欲もありません。彼女に何をしてやったらよいのか見当が付きません。お医者さんは、彼女の心が活発すぎるのだとおっしゃいますが、ヘレンに考えるのをやめさせるなんてどうしてできましょう。朝起きるとすぐ字を綴りはじめ、それを一日中続けるのです。[Sullivan 2003:157=1973:49]

この「垂範することで他者を自由にする気遣い」は、本質的に、他者の気がかり、つまり他者の実存に関わっている気遣い（気がかり）のことであり、他者が配慮する何かに関わるものではない [Heidegger 2000:122]。「垂範することで他者を自由にする気遣い」は、他者に対して外から何かを押し付けようとするケアのあり方ではない。そうではなく、このケアの特徴は、「自分の気がかりの中で、自らに見通しのきくものになるように手助けをする (verhelfen)」ことであり、「気がかりに対して自由になるように手助けをする」というところにある [Heidegger 2000:122]。この場合、アン・サリバンは、なるべくヘレン・ケラーが疲れないように見守り、ヘレン・ケラーが自由に考えることをやめさせるのではなく、む

しろ、手助けしようとしている。「垂範することで他者を自由にする気遣い」というのは、「注意深く他者に範を垂れること」である [Heidegger 1976:223]。アン・サリバンは、責任を自覚して指導しながら、自己の根源から成長する生命のもつ権利を決して忘れず、寛容の念をもって、ヘレン・ケラーの成長にまかせて放任しながら、教育的行為の意義の根源である義務を忘れることはなかったのである [Litt 1976:81-82]。すなわち、アン・サリバンは、ヘレン・ケラーへの根源的な責任を負うという態度、すなわち、そのつどの状況を本来的に引き受けるという「決意性 (Entschlossenheit)」によって、「垂範することで他者を自由にする気遣い」を遂行することができるのである。

このようなケアのあり方が必要になるのは、他者がさしあたってたいていは、自分の存在を見通してはおらず、自己の存在に対して自由になっていないからである。つまりは、他者は「ひと」という様態において自己の存在の忘却に陥っているのである²⁰⁾。「垂範することで他者を自由にする気遣い」は、他者が、自らの力で「ひと」の様態を脱し、自らの存在に対する気遣い（気がかり）に自らの力で切り開き、自らの存在に向けて自らが自由になることを手助けする。その意味で、この「垂範することで他者を自由にする気遣い」は、手助けするケアのあり方であって、強制するケアのあり方ではない。「垂範することで他者を自由にする気遣い」というケアの様態は、他者が、その人自身に返ることができ、その人固有 (eigen) のものになるための、すなわち、その人自身の内面から自己に最も固有で本来的なものになるためのあり方なのである。それゆえに、この「垂範することで他者を自由にする気遣い」は、本来性 (Eigentlichkeit) の様態なのである [Heidegger 1976:223]²¹⁾。

上記の手紙からも推察できるように、このアン・サリバンのケアのあり方は、諏訪（教育実践家）が解するような、ヘレン・ケラーに対する強制を伴った一方的なケアのあり方ではない。諏訪は、テーブルマナーの例を挙げ、「サリヴァン先生は教育関係の初発が権威者による一方的な文化の押しつけであることを承知していて、文字どおり暴力でお菓子を食べる文化作法を押しつける」と論じる。

しかしながら、アン・サリバンのヘレン・ケラーへのテーブルマナーの指導は、文化遺産の継承としての「文化作法」を単にヘレン・ケラーに身に付けさせようとしたものだけではない。「ヘレンの食事の作法はすさまじいものです。他人の皿に手を突っ込み、勝手に取って食べ、料理の皿がまわってくると、手づかみで何でもほしい物をとります」[Sullivan 2003:141=1973:18]。このことから解釈できることは、アン・サリバン自身は、文化作法を通して、ヘレン・ケラーに、最低限、物や他者に配慮することを学ばせたかったということである。

だが、諏訪の言うアン・サリバンのヘレン・ケラーに対する見解は、近代的な教育観を前提とする、文化遺産の継承を担うためのものとしてのみ解されている。アン・サリバンのケアが一面で「代行的－支配的」なものであったとしても、彼女のヘレン・ケラーへの教育・

援助が、単に強制的なものであるという見方にも疑問を抱かせるであろう²²⁾。諏訪の「サリヴァン先生がヘレンに文化作法を無理矢理押しつけて、ヘレンの固有の生き方（作法）を放棄させたような状態に、学ぶ者は立っていなければ学べない」といった主張は、作法にともなう、自らが物や他者に配慮する生き方、共同存在の中での個としてのヘレン・ケラーの生き方を否定する見解ではないだろうか。他者の食事に自由気ままに手を出すヘレン・ケラーの行為を、見て見ぬ振りをする事自体、彼女が彼女自身で物に対して配慮するという本来的なケアのあり方を否定することになる。アン・サリバンへのヘレン・ケラーへの教育として、そのケアのあり方は、文化遺産の継承といった大それたものではなく、物には個々の名前があるといったことの驚き、その喜びをヘレン・ケラーに感じさせたいがためである。

これまで、「他者への気遣いを代行することで支配する気遣い」と「垂範することで他者を自由にする気遣い」というケアのあり方についてみてきた。このことからわかるように、アン・サリバンとヘレン・ケラーの「ケアする－される関係」を、二項対立的に捉え、「支配する－服従する関係」とする諏訪の主張には、個と個、実存と実存との関係性が欠如したものといえることができるであろう。これまで述べてきたアン・サリバンのヘレン・ケラーに対するケアのあり方は、ヘレン・ケラーが言葉と物とのつながりに気づいていなかった時期の、ヘレン・ケラーに対して自由を与えない強制力をともなった「他者への気遣いを代行することで支配する気遣い」とともに、物と言葉との関わりに気づかされてからの、ヘレン・ケラーの言動を見守りながら解放感を与える、そういった気遣いのあり方を垣間見ることができる。このことは、ケアの両義的な側面にアン・サリバン自身が気づかされることによって、「他者への気遣いを代行することで支配する気遣い」という非本来的な気遣いに陥りがちな援助者の態度を、他者へのそのつどの具体的な状況に応じた「垂範することで他者を自由にする気遣い」という本来的な気遣いへと与え返していったということである。

大切なことは、援助者は、他者を解放するケアのあり方が達成できたと思ったときから、すでに他者への強制をともなう態度、ケアのあり方へと変容する可能性があるということ意識するということである。そして、ケアする者は、このような両義的なケアのあり方が拮抗していることを認識し、「他者への気遣いを代行することで支配する気遣い」といった非本来的なケアのあり方に陥りがちな援助者自らの行為を自覚しつつも、被援助者にとって、その人固有の存在であることを承認できる、可能性としての「垂範することで他者を自由にする気遣い」へと引き戻そうと努力する必要がある。援助者の援助に内属されているこれら両義的な面についての認識を深めることによって、援助者は被援助者が求めているケアを実践できるであろう。

注

- 1) 自身が盲ろう者である福島智は、『盲ろう者とノーマライゼーション』などで、サリバンがヘレンの「読み」への関心を引き出した指導・教育を評価している。
- 2) 例えば、諏訪哲二は、アン・サリバンの一連の教育的行為が「教育の奥に隠されている暴力（強制・支配）の姿」〔諏訪 2009：17〕であると論じている。
- 3) この鍵カッコにおける2つのケアのあり方は、後述するように、ハイデガーのケア概念である「垂範的－解放的顧慮」と「代行的－支配的顧慮」を念頭において提示したものである。
- 4) アン・サリバンについての生い立ちは、『ヘレン・ケラーをめぐる人々（1）アン・サリバンの少女時代』〔飯塚英一、佐藤幸一 2009:14〕による。
- 5) しかも、アン・サリバンがヘレン・ケラー家をはじめて訪れた翌朝、彼女は、ヘレン・ケラーを自分の部屋に連れて行き、ローラ・ブリッジマンがこしらえた着物を着た「D-O-L-L（人形）」をプレゼントし、人形の綴りをヘレン・ケラーの手のひらに書いている〔Helen Keller 1902:15=1995:31-32〕ことから、ローラ・ブリッジマンが指文字によって、物を理解することができたというアン・サリバンの信念をうかがい知ることができる。
- 6) メアリー・E・リッチモンドは、サミエル・グリッドレイ・ハウ博士によるローラ・ブリッジマンについての覚書を含めた『ローラ・ブリッジマンの生涯』から、「単なる隣人」と「専門家」との間における方法論や見解の相違の分析を行っている〔Richmond 2010:2=2007:16-17〕。このことは、ケアの実践論にとって、非常に有意義な示唆を与えていると考え、論者は、本文においてさらにこのことについて論考している。
- 7) 進化論で有名なチャールズ・ダーウィンも、幾度となく、このローラ・ブリッジマンという少女に言及している。ただし、ダーウィンの場合は、ローラ・ブリッジマンの表情や身振りが「生得的」であり、より原始に近い形で表出されるということを検証することが目的であった。〔三島亜紀子 2007:78-79〕。当然このことは、ダーウィンの誤った見識である。
- 8) エドムント・フッサールは、1935年、よく知られた講演『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』において、生活世界が、人間の日常的な実践の状況として、科学的認識をも包括するあらゆる実践の地盤であることを述べ、生活世界への還帰を主張した。ローラ・ブリッジマンの幼年期は19世紀半ばではあるが、ハウ博士が体系化しようとしていた教育に対する科学的知見が存在していた。論者は、そういった科学的・組織的な知のあり方に対する生活世界という観点に着目するならば、後世のフッサールの「生活世界」についての論考から考察することは可能であると考え。フッサールは、「具体的生活世界は、〈科学的に真である〉世界に対しては、それを基礎づける地盤であるが、同時に、生活世

- 界独自の普遍的具體性として科学をも包括することである」[Husserl 1954:134] としている。
- 9) 児島亜紀子は、援助とは、自分で状況を判断し、行為することのできるひとたる援助者の視点を通して、被援助者の世界を見ることから開始するのではないかという「ケアする者－される者」の関係性を「主体性－他者性」の論点から指摘している [児島 2007: 36]。
- 10) 福島智は、村井 [1987:175] を引用し、アン・サリバンが訪れる前にヘレン・ケラーが自分独自の身振りを身につけていたことを挙げ、指文字との対応関係で重要であったことを指摘している [福島 2003:162-170]。
- 11) アン・サリバンがパーキンズ盲学校に入学したときに校長の職にあり、ハウ博士の後継者でもあった (Lash 1980: 21)。
- 12) ハイデガーは、1927年に刊行した『存在と時間』に先駆けて、1925年と1926年の冬学期、マールブルクにおいて講義を行っていた。それが、『論理学』として、全集の21巻に納められている。この講義では、『存在と時間』で用いられている彼の独創的な用語がすでに使われている。『論理学』第17節では、すでに、ドイツ語のSorgeという単語を巧みに使って、現存在の存在としての「気遣い (Sorge)」、特に、物への気遣いである「配慮 (Besorgen)」について詳細に述べられている。そのことから、本論稿では、気遣いについての構造分析において、『存在と時間』だけでなく、『論理学』をも援用し、ケアの在り方を論じることを試みている。
- 13) ボルノーは、『認識の哲学』において、ハイデガーの道具連関に注目し、道具との交わりにおける人間の在り方を問題にしている。ボルノーは、人間の世界理解における手許のものという日常的慣習的な道具への理解からどのようにして理論的認識態度が出てくるのかを論じている。しかしながら、ヘレン・ケラーが言葉の世界に開かれていない状態にあったとき、道具連関における物のあり方としてではなく、「手前のもの」という在り方で物が存在していたのであるが、このことは、単純に欠如態としての物のあり方としてみることはできないであろう。
- 14) ハイデガーは、物を気遣うということにおいて、ハンマーの適所性 (Bewandnis) についての詳細な分析を試みている [Heidegger 2000:69ff,83ff]。ハンマーは、例えば、木と鉄の材質の組み合わせによって作られているが、その材質の塊は、適所性、すなわち、ハンマーは釘を打つためにということが成立しているからこそ、打つ道具として機能しうるのである。
- 15) 一般的には、Vorhandenesは「眼前のもの」と訳される場合が多いが、ここでは、handといった、「手」に関わる言葉に立ち返り、「手」に触れることを通してヘレン・ケラーが物を認識していく過程を考慮し「手前のもの」としている。
- 16) 道具連関からはずれた物への考察は、ハイデガーの『存在と時間』と、『芸術作品の根

- 源』では異なっている。『存在と時間』では、道具の欠如態として扱われていた「モノ」は、『芸術作品の根源』では、そのような「モノ」こそが、芸術作品を作品たらしめている存在となっている。論者はこのことの論考を課題としてあらためて問い直してみたい。
- 17) このハイデガーの言葉は、『ツォリコーン・ゼミナール』[Heidegger 1994:204]に収められていて、ハイデガーと深く親交していた精神科医メダルト・ボスとの対話によるものである。この箇所では、メダルト・ボスがハイデガーに対して『『存在と時間』のあちこちに、少し形を変えて何度も出てくる中心命題、現存在は、その存在においてその存在そのものが問題となっている存在者である、というのはどういうことか』と問うたことに答えているものの一部である。
- 18) 例えば、『独和大辞典 コンパクト版』[1990] 803頁 編者代表 国松孝二 小学館。
もちろん、ハイデガーのいう「他者への気遣い」というのは、元来、存在の意味に至る手がかりとして位置づけられるが、「社会施設」における気遣いとか、「病気の体への看護」という気遣いという具体的なかたちでの言及が多く散見することができる。このことは、存在への通路としての現存在を人間学的な視点から捉えなおす余地を私たちに与えている。
- 19) 顧慮的気遣いの二つの様態を「尽力し支配する顧慮的な気遣い」と「手本を示し解放する顧慮的な気遣い」という訳語もある（ハイデガー著 原佑、渡邊二郎訳『存在と時間 I』中央公論新社 2003年）。
- 20) ハイデガーは「ひと（das Man）」という人間の在り方を解明する。「ひと」というあり方は、日常的な世界内存在の中では、他者との共同存在が現存在にはあるということである。また、さしあたっては、人間は、自己とも他者ともつかない中性的な在り方によって支配され、頹落したかたちで、人間相互の触れ合いは失われているといった在り方である [Heidegger 2000:113-130]。では、この「ひと」という人間の在り方に、私たちはとどまっていてよいのかという問題がでてくる。人間は、真に実存するために、「ひと」の状態から脱して、本来の自己を取り戻さなければならない。ハイデガー自身は、本来的な自己を目指すべきであると述べているわけではない。しかしながら、ハイデガーの存在論は、彼の意図を越えて、自己にとっての実存的な生き方の導きとなるものである。
- 21) ここで言う、本来性というのは、本来的な気遣い、ケアの在り方を性格づけたものであり、「垂範的－解放的顧慮」の在り方がそれにあたる。それに対して、非本来性というのは、「代行的－支配的顧慮」のそれにあたる。
- 22) ただし、ドゥワーキン [Dworkin 1983:20] の主張のように、当人のための介入としてパターンリスティックな個人の自由への介入を正当化する主張や、ファインバーグが挙げているような「当人の性質の改良・向上・完成を目指した介入」の名のもとに、その当人の行動の自由を規制し、公教育の名のもとに必要なものとして正当化するものであって

はならない。あくまでも論者は、ファインバーグの唱えたパターナリズムを含む自由の制限原理 [Feinberg 1986:16-18]、そこで論じられている卓越・完成主義 (perfectionism) による当人への「介入」は、基本的には肯定すべきではないと考える。

引用・参考文献 [] は初出年を示す

- 児島亜紀子 (2007) 「主体性と他者性 - 他者に向けて開かれた援助のありようを探って」『社会問題研究』第57巻 第1号
- 飯塚英一、佐藤幸一 (2009) 『ヘレン・ケラーをめぐる人々 (1) アン・サリヴァンの少女時代』帝京大学宇都宮キャンパス研究年報、人文編
- 諏訪哲二 (2009) 『間違いだらけの教育論』光文社新書
- 高田珠樹 (1996) 『ハイデガー 存在の歴史』講談社
- 中村剛 (2008) 『人生福祉学に学ぶ - かけがえのなさの再発見』あいり出版
- 福島智 (2003) 『盲ろう者とノーマライゼーション』明石書店
- 三島亜紀子 (2007) 『社会福祉学の〈科学〉性—ソーシャルワーカーは専門職か?』勁草書房
- 村井潤一 (1987) 『言語と言語障害を考える』ミネルヴァ書房
- ハイデガー (2003) 原佑、渡邊二郎訳『存在と時間 I』中央公論新社
- 矢野智司 (1996) 『ソクラテスのダブル・バインド - 意味生成の教育人間学』世織書房
- 吉田章宏 (1987) 『学ぶと教える - 授業の現象学への道』海鳴社
- Bollnow, Friedrich Otto (1970) *Philosophie der Erkenntnis*, W.Kohlhammer.
- Feinberg, Joel (1986) *Harm to Self*, Oxford Univ.Press.
- Dworkin, Gerald (1983) [1971] *Paternalism*, University of Minnesota press.
- Heidegger, Martin (2000) [1927] *Sein und Zeit*, Max Niemeyer. (SZ)
- Heidegger, Martin (1994) *Zollikoner Seminare*, hrsg.von Medard Boss, Vittorio Klostermann.
- Heidegger, Martin (1976) *Logik. Die Frage nach der Wahrheit*, Gesamtausgabe Band21, Vittorio Klostermann.
- Heidegger, Martin (1986) [1960] *Der Ursprung des Kunstwerkes*, Vittorio Klostermann. Reclam Stuttgart.
- Husserl, Edmund (1962) [1954] *Husserliana Bd., Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. hrsg.v. W.Biemel, den Haag.
- Keller, Helen (2010) [1902] *The Story of My Life*, Signet Classics. (=1995 川西進訳『ヘレン・ケラー自伝』ぶどう社)
- Keller, Helen (2009) [1903] *The World I Live In and Optimism*, Dover Publications, Inc.
- Lash, Joseph P (1980) *Helen and Teacher, The Story of Helen Keller and Anne Sullivan*

Macy, Allen Lane.

Litt, Theodor (1976) [1965] *Führen oder Wachsenlassen*, Ernst Klett Verlag.

Richmond, Mary Ellen (2010) [1922] *What is Social Case Work?*, General Books. (=2007 杉本一義訳『人間の発見と形成 - 人生福祉学の萌芽』出版館ブック・クラブ)

Sullivan, Annie (2003) “*Annie Sullivan’s Letters and Reports*”, *The Story of My Life*, W.W.Norton&Co.,Inc. (=1973 槇恭子訳『ヘレン・ケラーはどう教育されたか - サリバン先生の記録』明治図書出版)

震災について対話する〈こどもの哲学〉の可能性

高橋綾（大阪大学コミュニケーションデザイン・センター：CSCD）

本間直樹（大阪大学CSCD）

Community of Inquiry with Teenagers about their Live after the Disaster

Aya Takahashi (Center for the Study of Communication-Design, Osaka University)

Naoki Homma (CSCD, Osaka University)

本稿では、筆者たちが行った東日本大震災以降の生活についての中高校生との対話リレープロジェクトを紹介し、映像を媒介にして対話や思考をリレーするとはどういうことかを、実際になされた対話の発言集や映像記録から検討を行う。

このプロジェクトが目指したのは、震災後の生活における小さな気づきや変化について十代の人々が語り合うなかで、それぞれの参加者が自分の生に向かい合い、他人と共有できるような「問い」を見つけること、そして、映像を媒介として、そのような「問い」を共有する〈探究のコミュニティ〉を、地域を超えて拡大するということである。本プロジェクトにおいて、進行や対話の環境の工夫、映像の媒介によって、学校や学年、住む地域の異なる十代の参加者の間でも、こうした〈探究のコミュニティ〉の生成が可能であることがある程度証明された。

こうした震災についての対話リレーは、被災地内外を問わず、対話の参加者たちが、聴く一語するという往還のなかで、互いの生を理解し、承認しあうことを可能にする。そこに示唆されているのは、個人内の知識蓄積型の学びではなく、問いが共有され、拡張することを通じた新しいタイプの「学び」の可能性である。

After the disaster of 3.11 (The Tohoku Earthquake), we started the new project of “relay-dialogue on 3.11 with teenagers”. In this project, we aimed to talk with teenagers who live in the quake-hit area about what they thought after the disaster and film the dialogues with them in order to show them to teenagers who live in different areas.

This paper shows an outline of this project and the core idea of philosophy for children: *Intellectually Safe Community of Inquiry* on which our project based on. This trial argues that the safe community of inquiry can be expanded through the medium of film. Dialogical inquiries allow us to talk about our minute details of our life and bring us sharing questions in our life. They are not means of transferring messages but a significant way of understanding and recognition of our life.

キーワード

東日本大震災、こどもの哲学、探究のコミュニティ

The Tohoku Earthquake / philosophy for children / Community of Inquiry

はじめに

本論では、筆者たちが行っている、東日本大震災後の生活について被災地の中高生と対話し、その対話を被災地外の同世代の人たちにリレーするというプロジェクトについて紹介し、その意義や成果を検討する。この対話プロジェクトに関しては、筆者たちがこれまで研究と実践に取り組んで来た「こどもの哲学 philosophy for children (p4c)」の考え方や方法論がベースとなっている。したがって、本論においては、震災について対話するとはどのようなことなのか、対話や思考がリレーされるとはどのようなことなのか、それは何を目指しているかということに加え、震災についていろいろな地域の十代の人たちと対話するという際に、この「こどもの哲学 (p4c)」の方法論が有効性を持ち得たかどうか、ということが重要な点となる。それに加え、この実践の特徴として、各地域での対話と思考のリレーを媒介する重要なメディアとして「映像」を用いていることがある。よって、対話や思考を媒介するということにおける「映像」の役割についても考察する。

また、最終的には、このプロジェクト全体をふまえ、東日本大震災のような大きな災害や社会的問題について、こどもや十代の若者たちとともに考えることの可能性を探ること、学校における教師主導の教科型の教育ではなく、こどもたち自身が、他地域のこどもたちと作っていく「拡張する」学びの可能性を検証することが問題となる。

1. プロジェクトの概要

1.1 プロジェクトを始めた経緯、行った対話について

2011年3月11日に発生した東日本大震災とその後の福島第一原子力発電所の事故は東北地域に甚大なダメージを与え、被災地東北に住む人々だけでなく、日本に暮らす多くの人々の生活や人生観に大きな影響を与えた。それから半年後の2011年9月、著者らはいくつかの偶然が重なって、幸運にも福島県南相馬市にあったある高校（当時は放射性物質の影響でこの高校の校舎は使用できず、一部の生徒たちが福島市内にある別の高校の校舎を間借りして授業を行っていた）の高校生たちに、震災後考えたことについて話を聴く機会を得た。その偶然のうち1つは、後に「震災後の生活についてこどもたちと対話するプロジェクト」の一員となる大阪大学臨床哲学研究室の院生（辻明典）の母校がこの高校だったことがある。ただだけでなく、筆者たちはともに、上に述べたように「こどもの哲学」についての研究を行い、小学校や高校等で対話を実践していた。そのなかで、これまでの実践経験から、小学生のこどもたちであっても、社会の中のいろいろな出来事などを見つめ、彼らなりの意見を持っていることを確信していた。¹⁾ 筆者たちは、こどもや中高生たちがこの震災という未曾

有の出来事のなかで、どのようなことを感じ、考えているのかを知りたいと思い、それについて話を聴くことができる場所を探し始めた。そんな時、辻の母校であり、教育実習先であったこの高校を訪れ、生徒たちと話をしてもよいという許可を得たことからこのプロジェクトは始まった。

震災発生から六ヶ月という日が浅い段階で、高校生たちは被災地の外から来た訪問客に対してなにか話をしてくれるだろうか、家や知人を失い、避難先での生活を強いられている彼らが、混乱せず、落ち着いて「考え」を話す余裕があるだろうか、というこちらの心配をよそに、高校生たちは、しっかりした口調で、自分の今の生活や今後、自分の生活に起こった変化やそれについて思うことについて話をしてくれた。

その時我々は被災地のこども、中高生たちが考えたことを、被災地以外の同世代の人たちにも伝え、そこでも対話を行うことができないかと考えていた。これまで我々が取り組んで生きた「こどもの哲学」の実践では、ある学校の1つのクラスにおいて、こどもたちのなかから出て来た考えやテーマ、問いについて考えを交わし、共に考えるということを行ってきた。しかし、それだけでなく、この対話や協働の思考、「探究」が、1つのクラス、集団から別のクラス、集団へ、ある地域のこどもたちから別の地域の同世代の人たちへと引き継がれて行くことが可能なのではないかという仮説を持っていたのである。

2011年には、この福島の高中生たちが話している映像を学校の許可をえて撮影、編集し、著者たちが通っていた関西のいくつかの高校の生徒と鑑賞した後、それについて話すということを試行的に行った。その結果を踏まえ、2012年からは、「震災後の生活についてこどもたちと対話するプロジェクト」を立ち上げ、被災地のこどもや十代の人に震災後考えたことを話してもらう場所を作るとともに、そこで撮影した対話の映像を他地域の同世代のこどもたちに見てもらうという映像を媒介とした対話リレーを行っていくことにした。

このプロジェクトでは「対話」が1つのキーワードとなっており、本稿にもたびたび「対話」という言葉が出てくるが、それが何を意味しているか、「対話」の中で何が起きているのかについての検討は4節にて行いたい。基本的には、「対話」やその方法論については、後で述べるように「こどもの哲学 philosophy for children」の考え方や方法論に基づいている。「こどもの哲学」における対話とは、「議論」や「ディベート」とは区別され、(1)全ての参加者がリラックスして対等に話し合える場であること（こどもと大人、生徒と教師の対等性）(2) 対象やテーマについて話す議論、討論ではなく、自分のことや自分の考えについて話しあう (3) 自分の考えを話すだけでなく、相手の話を聴くことや、共に考えられる問いと見つけ一緒に考えて行くこと、が重視される。

2011年分も含め、実際に行われた対話は以下の通りである。対話は大きくそれが行われた場所によって二種類に分けられる。(1) 東北、被災地の中高生たちが話している対話と

(2) 長野、関西など、被災地以外のこどもたちが (1) の映像を見て、考えたことを話す対話の二種類の対話がある。²⁾

(1) 被災地の中高生たちが話した対話 (映像)

- a. 2011年9月7日 福島県南相馬市原町高校サテライト、1～3年生との対話
- b. 2012年8月11日 せんだいメディアテーク U-18てつがくカフェ
- c. 2012年10月21日 てつがくカフェ@南相馬に参加した中高生との対話
- d. 2012年12月8日 せんだいメディアテーク U-18てつがくカフェ (2) (a～cの映像を鑑賞後対話)
- e. 2013年3月16日 せんだいメディアテーク U-18てつがくカフェ (3) (a～c、jの映像を鑑賞)

(2) 被災地以外の中高生たちが (1) の映像を見て、考えたことを話した対話

- f. 2011年9月27日 友が丘高校 (兵庫県神戸市) (aの映像を鑑賞後対話)
- g. 2011年10月1日 洛星高校 (京都府京都市) 土曜講座臨床哲学のクラス (aの映像を鑑賞)
- h. 2011年12月14日 桜塚高校 (大阪府豊中市) 現代社会のクラス (aの映像を鑑賞)
- i. 2012年9月26日 望月高校 (長野県佐久市) の一年現代社会、三年倫理の授業 (aの映像を鑑賞)
- j. 2012年11月16、30日
池田高校 (大阪府池田市) の三年生倫理のクラス (a～cの映像を鑑賞)
- k. 2013年2月16日 洛星高校 (京都府京都市) 土曜講座臨床哲学のクラス (a～cの映像を鑑賞)
- l. 2013年2月21、25日
アイエア中学校 (ハワイ州) の8-9th gradeのクラス (a～cの映像を鑑賞)
- m. 2013年3月30日 U-18てつがくカフェ (東京大学) (a～c、jの映像を鑑賞)

さらに、被災地で行った対話のうち、後半の対話 (d,e) では、(1) の他の被災地のこどもたちが話している映像や、それに加えて、(2) のjのような、被災地の同世代の語りに触発された、他地域の中高生が話をしている映像を編集したものを一緒に鑑賞し、その後で対話をするも行った。



写真1 せんだいメディアテークでの対話



写真3 ハワイの中学校での対話



写真2 大阪府の高校での対話

1.2 対話活動、プロジェクトの主旨

これらの対話において著者たちが目指したいと考えたのは、被災経験そのものの語りを聴き取ることや、それを被災していない地域の子どもたちに伝えることなく、被災地の中高生たちが被災経験から、あるいは震災後彼らの生活に生じた変化から「考えたこと」「考えたいと思ったこと」を聴き、それをその場で共に考えること、及び、それを他地域の同世代の人々にも伝え、共に考えるということである。

2011年度の試行段階での学校関係者の聴き取りや、中高生たちとの話し合いの開催地となったせんだいメディアテーク（smt）の関係者、smtで行われている大人向けのてつがくカフェ@せんだいの関係者への聴き取り、またこの対話プロジェクトに参加してくれた中高生たちの話から、被災地の学校現場においては、震災について、あるいは、震災によって生じた自分たちの生活の変化について子どもたちが自分の「考え」を述べ、それを互いに聴き合うような場所はあまり持たれていないということが分かった。

もちろん、被災地の教育現場では、新たな地震や津波に備える防災教育や、教室以外の場所で一対一でカウンセラーと話をするカウンセリングが導入され、震災後露わになった原子力発電のリスクについての調べ学習やディベートを行っている教育者も存在した。³⁾しかし筆者たちはこうした震災に関する教育実践とは異なる形で、子ども、中高生たちと震災について話し合い、考えることができるのではないかと考えていた。

防災教育も、カウンセリングも、目指すものは違うが、いずれも大人や専門家が防災に関する知識や知恵を教え、こどもたちの心に生じた「心理的問題」を解消するよう助けるという点では、大人（教師、専門家）からこどもへ、という一方向的な働きかけが前提となっている。ディベートにおいては、形式の上ではこども同士のやりとりはあるものの、実際にはその問いはこどもたちが考えたいものというより、教師によって与えられた「課題」であり、その課題や問題を解き、解決する方途としての議論や合意の仕方が問題になっている。意見を述べることに關しても、ディベートにおいては、自分が本当に思っていることを話すというよりは、仮に賛成、反対という立場に立ったとしたらどう言えるかを考えて述べる訓練をしているにすぎない。

筆者たちの大きな展望としては、それとは異なるかたちの対話のなかでこそ初めて、こどもたちは震災の経験を自分のこと、自分の問題として言葉にし、本当の意味でそれに向き合い、考える力を得ることができただろう、また、このような対話のなかでの学びこそが、未曾有の大災害の経験に向かい合い、未来を切り開く力のあるこどもたちを育てうるのではないかということがあった。

2. 方法 1

2.1 「こどもの哲学（philosophy for children : p4c）と〈探究のコミュニティ〉

筆者たちは、海外で行われている「こどもの哲学／こどものための哲学（philosophy for children : p4c）」という教育実践について、調査と研究を重ねてきた。「こどもの哲学」は、教師が知識を授けるのではなく、こどもが、他のこどもとお互いに聴き合い、考えを交わすことを通じて協働的思考の生成を目指すものである。アメリカ、ヨーロッパなどでは、1970年ころからこうした教育実践が、初等、中等教育に取り入れられ、実践者や研究者によって、哲学対話を促進する教材や対話の手法、進行役としての大人（教師）の役割等についての研究がなされている。

実践としての「こどもの哲学」の特徴としては、(1) 教師や大人、専門家が知識を授けるのではなく、こどもが互いに聴き合い、考えを交わす中でこどもから出て来た「問い」を考えるとということ、(2) 大人（教師）とこども、こども同士の関係は、対話の参加者、協働の探究者として対等な関係であるということ（そのためにはこどもたちが、大人が期待している発言、褒められる発言をしようとするのではなく、リラックスしてなんでも話したいことを話せる雰囲気作りが重要である）(3) 大人、教師は進行役という形で、こどもたちが考えを交わし、深めることをサポートする役割を務める、などがある。

また、「こどもの哲学」の目標としては、（学校の教室で行う場合も、そうでない場合も）

こどもたちが自律的に問い合い、共に考える〈探究のコミュニティ community of inquiry〉の生成ということが挙げられる。⁴⁾〈探究のコミュニティ〉におけるコミュニティとは一般のコミュニティ概念とは異なり、地域コミュニティや学校のコミュニティ、職業や趣味のコミュニティのように同じ属性や関心、指向を持つ既存の集団を指すのではない。また、単に同じ場所に居合らし、言葉を交わすという同じ行為に参加しているというだけでも不十分である。〈探究のコミュニティ〉は、学校のクラスのような既存の集団や顔を合わせて語り合うという行為の共同性を基盤にはいるが、そこから別の、新しい関係性（協働性）が生成することを指している。教室のような既存のコミュニティで対話をする場合、初発の段階ではその対話の場所にいる理由は外在的なものである。しかし、繰り返し顔を合わせ、互いに話し、聴き合うことを続けるなかで、「これを一緒に考えたい」という能動的な動機付けが対話の参加者の間に生まれてくる。そのような能動的で内発的な関わりが対話者の間で芽生えてくると、対話者同士の関係性は変化し、単に同じクラスの人だから、授業だから相手と言葉を交わしている、同じ場において、同じ行為に参加しているということを超えて、自発的な動機のもとに「ともに考える」という新しいレベルの協働性が生まれてくる。

今回の対話では、この探究のコミュニティの生成の基盤として、ピア（同世代）に対して語る、ということベースにしている点が重要である。「こどもの哲学」の創始者の一人、M.リップマンが「教室が『探究のコミュニティ』に変容する」(Lipman [1980:45])というときには、その生成と変容の条件として、学校の教室（クラス）という同年齢の人々が一定の間生活を共にしている場所（既存のコミュニティ）があるということが前提となっている。今回のプロジェクトにおいては、そうした既存のコミュニティによらず、異なる地域に住み、学校、学年などが異なる十代の人たちが、同年代であるという唯一の共通の事柄を通じて、互いに相手の生活や考えについて関心を持ち、共に考えたいと思うような「探究のコミュニティ」を作り出すことに挑戦をした。

「こどもの哲学」が研究活動として捉える場合、そこでは新しいタイプの研究者と「現場」との関わりが生じていると言える。「こどもの哲学」は（哲学カフェ、哲学カウンセリング、コンサルティングなどと並んで）哲学者が専門家や哲学を専門に学ぶ学生とではなく、専門的な知識を持たない一般の人と哲学的対話を行うという「哲学プラクティス」の一貫として、欧米で始まった。⁵⁾研究者（哲学者）が学校やこどもの集まる場所に出向き、対話をするもののなかで生じているのは、調査者と被調査者との間の聴き取りでも、教師（哲学の専門家）からこどもへの知識の教授といういわゆる「教育」でもない、それに参加する全ての人の間での協働思考の営みである。つまり、研究活動としての「こどもの哲学」とは、客観的な観察や知識の伝授ではなく、思考をするという実践に参加し積極的に行っていくタイプの研究、アクションリサーチのような実践参与型の研究であると言える。⁶⁾また、「哲学者」は何らかの専門家としてその場に居合わせるのではない、ということがある。「無知の知」

を唱え実行した古の哲学者ソクラテスのように、「こどもの哲学」においては、哲学者たちは、知識を持った専門家としてではなく、単なる対話者として、対話相手と問いあい、聴き合いながら相手の考えを引き出し、ともに深めて行くのである。

参与型の研究という観点から言えば、今回のプロジェクトの場合、研究者（哲学者）が、単に既存のコミュニティの実践に参与し積極的に関わることにとどまらず、学校という既存コミュニティがない場所（公共施設でのてつがくカフェ）に対話の場所を作る、異なる地域、学校、学年に属する人たちの間を媒介することによって、地域を越えた〈探究のコミュニティ〉自体を作り出すことを行っている点に研究実践としての新規性があると言える。

2.2 ハワイ p4c と “Intellectually safe community”

また、今回のプロジェクトにおいては、世界の「こどもの哲学」の研究実践の中でも、その土地や教育環境に定位して先駆的な実践と研究をおこなっているハワイ大学教授 T. ジャクソンによるハワイ p4c の実践や考え方を参考にしている。

今回の対話では、形式的にもハワイ p4c のスタイルで、(1) 全員が輪になって話す、(2) 「コミュニティボール」と呼ばれる毛糸のボールをそれぞれ手渡し合いながら発言者を指名し合うことを行っている。この「コミュニティボール」は、こどもたちが発言者を自分たちで指名し、自律的な対話の場所を作って行くツールとして用いられているが、それ以上に、こどもたちがリラックスして話せる “Safe” な場づくりというハワイ p4c の核となる考え方 (“Intellectually safe community”、“Safety”) のシンボルとなっている。

“safety”、“Intellectually safe community” とは、ハワイで「探究のコミュニティ」を作り出すことを30年以上行ってきた T. ジャクソンの実践の核となるキーワードである。“Intellectually safe community” や対話における “safety” については、理念や概念であるというより、実践の中で対話者（哲学者、実践者）がつねにそれを参照し実践を見直すような実践の係留点であると考えられるため、定義をすることは難しいが、以下ではいくつかの形でそれを説明してみたい。

まず1つは、ハワイという地域が多様なルーツを持つ人々が暮らすマルチカルチュラルな地域であるということから、教室にはさまざまな家庭環境にあるこどもたちが存在するという実践の背景がある。教室で使用される言語は主として英語であるが、移民家庭のこどもなど、英語を上手く話せないこども、母語ではないこどもたちが教室のなかに多数存在する。それゆえ、ハワイの教室での対話では、英語がうまく話せないこどもでも、対話や探究の一員となれるようにインクルーシブな対話環境づくりが行われている。“safety” とは、こうしたインクルーシブな対話の場づくりに必要な要素であると言える。

ジャクソン教授は、“Safety” は Physical、Emotional、Intellectual の三つの側面を持つと述べている (Jackson [2001])。Physical、Emotional という二つの側面では、こどもたちが

身体的、感情的に脅かされることなくリラックスして対話の場所に参加できることが重視されていることはもちろん、発言することだけでなく、身体的プレゼンスや感情の発露も対話への貢献と見なすという考え方がある。コミュニティボールを使うと、多くのこどもたちがボールを触る、受け渡しするという動き自体の楽しさに見入られ、それを基点として対話の場に参加したいと思うようになる。また、発言するときにボールがあることによって、毛糸を触ったり、なでたり、引っ張ったりすることで、うまく話さないといけないという緊張感を適度に忘れることができるため、ボールがあったほうが話しやすいということも多い。また、発言することが難しいこどもたちも、じっとボールを触りながら考えつづけ、次のこどもにボールを手渡すまでの時間は、そのこどもが対話のなかで皆に注目され、尊重される彼／彼女の時間であり、他の人がそれを妨げることはできない。こういった場合には、発言という形で対話への寄与やプレゼンスができなくても、ボールを触るしぐさ、振る舞い、上手く言えない戸惑いという形で彼／彼女の対話におけるプレゼンスや参加が認められ、尊重されていると言える。コミュニティボールは、私たちに、共に考えるということが、頭や言葉だけの問題ではなく、身体や感情に関わる営みであるということを思い出させてくれるという意味で非常に重要である。ハワイ p4c で重視されているのは、理性的な議論だけでなく、多様な身体的、感情的応答が尊重される、インクルーシブでケア的な対話であるといっている。

Intellectually safe ということでは、上のような physically, emotionally safe が確保されている場所で、それぞれの参加者が自分が「本当に言いたいこと」「考えたいこと」に向かい合い、それを相手に問いかけ共有することができるかが問題になっている。教室という、大人（教師）とこどもの関係が固定した場所では、こどもたちの「本当に言いたいこと」はなかなか聴かれることがない。こどもたちは教室のなかで、「正解」や大人から言うことを期待されていることを言わなければならない、「わからない」と言うことは許されないというプレッシャーのなかで生きている。また、こども同士でも、授業の中で与えられた自分たちの生活とは切り離されたテーマについて議論したり、仲が良い友達と同調的におしゃべりすることはあっても、隣のこどもがどんな生活をしているのか、毎日どんなことを考え、感じているのかを語り合う、それぞれの生にふれあうような対話の機会はあまり存在しない。Intellectually safe ということでは重視されているのは、こどもたちが「言わなければならないこと」からのプレッシャーや、「分からない」「わたしはあなたとは違う考えをもっている」ということを表明しにくいというバリアを超えて、自分が本当に言いたいことを言っても「大丈夫 safe なんだ」と感じられる場所を作ることである。Intellectually safe community は、同調を強いて違いを消し去る“仲良し”コミュニティではない。互いの異なるあり方を理解し、許容しながら、それでも共に話しあえる「問い」に取り組んで行くという意味での異質な者たちの間に成り立つインクルーシブかつケア的な対話と思考の協働性

を指している。

今回の対話プロジェクトでは、特に被災地の哲学カフェ⁷⁾においては、学校や学年の異なる十代の人が初対面でいきなり会って話をすることから、また震災というシリアスな事柄に関する話し合いであったことから、この三つのSafetyに配慮し、リラックスし、安心して自分を出すことができる対話の場づくりを心がけた。進行役（高橋）は、こどもたちが、被災地外の人が期待する典型的な被災者の語りや、社会的な討論やディベートを模倣した身の丈に合わない大きな言説を無理して演じようとするののないように、震災や被災経験について聞くのではなく、「震災の後あなたに起こった変化、震災後の生活のなかで考えたことをどんな小さなことでもいいのでみんなで話し合ってみましょう」と声をかけ、参加者がそれぞれの生活に一度向かい合い、言葉や問いを紡ぐことを促した。

3.

対話と探究のための映像メディアの活用について

3.1 方法

映像記録を導入する目的は、対話の様子を不特定多数に向けて発信したり、語られたことばをメッセージとして伝達したりすることでも、あるいは、対話の内容を研究対象として分析するためでもなく、対話と探究を時間と場所を超えて継続するためである。簡潔に言えば、それは〈探究のコミュニティ〉の拡張である。映像は〈探究のコミュニティ〉を形成する一部分であり、こどもたちが話し考える様子を、別のこどもたちが、見聞きすることを助けるよう、対話の記録と鑑賞が計画された。〈探究のコミュニティ〉の形成には、参加者のあいだで非対称性を極力廃することが重要であり、話す／聴く、見る／見られるなどの関係が固定化せず、誰でもどちらの側にも身をおくことのできる環境が必要となる。撮影や鑑賞の場面でも、非対称で覗き見的な状況にならないよう場づくりに最大限の配慮がなされ、〈探究のコミュニティ〉を時間と場所を超えて広げるという点について十分に説明がなされたうえで、参加者からの撮影の了解が得られることとなった。

撮影にあたっては、参加者全員が写るように設置された固定カメラと、表情や反応が分かるように参加者の近くで撮影する手持ちカメラの2台が用意された。話者に寄った撮影に際しても、顔だけのクローズアップは避け、常に2～3人がフレームのなかに収められ、話し手と聴き手が画面のなかで共存している様子が記録された。テレビ番組や映画で多用されるクローズアップは、人物の感情面を強調し、視聴者の共感をつくり出すために構成されたイメージであるのに対し、〈探究のコミュニティ〉では、身体、感情、思考、他者とのつながり、それらすべてが一つのものとして現れていることが重要であると考えられる。それゆえ、映像を通して常に〈コミュニティ〉に参加している、と視聴者に感じられることを意識

して撮影が行われた。

編集に際しては、さまざまな発言や会話のなかで、「思考」「探究」が始まる部分に焦点が定められ、「問い」として映像を見る他の人にも共有され、共に考えることができそうな部分選ばれた。具体的に言えば、参加者の一人一人が、話したいことを話している、と感じられる場面がそれにあたる。〈探究のコミュニティ〉がうまく機能すると、話したいことを話せる瞬間というのがそれぞれに訪れる。進行役を担当した者が、その場で聴いていた印象をもとに映像記録を見直し、そのような発話の場面を選び出し、それをもとに、回りくどさや言い淀みなどをカットすることなく、(マスメディアでは基本的には使われない) あえて間延びして見えるような発話場面もそのまま採用された。鑑賞した人たちの感想のなかにも、このようにカットされていない編集の方が、編集時に刈り込まれて作られたメッセージではないか、という猜疑心を抱かなくてすむので、安心して見ることができた、という意見が見られた。

鑑賞の場面では、いわゆる映像作品を鑑賞する、という雰囲気ではなく、同世代がこんな風に話している、という例示のように、気軽に観て話すことに気が配られた。また、映像によるメッセージをもとに議論を行うことが目的ではないため、映像記録を観て感じたこと、思いついたことを何でも話すということを促し、あくまでも主体は、参加者自身であることが常に強調された。繰り返しになるが、あくまでも映像記録は、正しい伝達と理解の対象になるのではなく、〈探究のコミュニティ〉の一部となり、コミュニティが自分たちで話し、考えるための材料として機能することに最大の力点が置かれた。

3.2 考察

本プロジェクトにおいて、映像は、対話実践の「成果」や「作品」ではなく、どこまでも続いて行く対話と探究の結節点をなし得るものとして導入された。つまり、映像は〈探究のコミュニティ〉を活性化、拡張するためのツールとして活用されている。以下のような点から、筆者らは、映像メディアが対話と協働的思考を媒介するものとして機能する、という仮説を立て、このプロジェクトではそのことが具体的に実証されたと考える。

1. 聴くことを媒介するツールとしての映像：対話は聴くことから始まる。他者が話すのを注意深く聴く。それは生身の他者が語るのも、映像のなかの他者が語るのも同じである。肉眼の目の前に広がる視野と比べ、フレームのなかの映像は視線の範囲が限定され、注視の対象となりやすい。つまり、一般に目の前で何が起こるのかを注視するのに、映像は適している。映像のなかで人が話している様子をじっくりと観察することは、目の前の人たちが口々に話すことについていくことよりも、安心して行えると言えるだろう。
2. 探究のコミュニティの素材としての映像：〈探究のコミュニティ〉では、書かれたも

の、絵、写真など、その場で共有できるものであれば何でも探究の対象にして話しあうことができる。鑑賞のために用いられた映像は、それについて対話するのに適するように、いずれも10分程度にまとめられた。(筆者らのこれまでの経験から、長時間の映像は対話するための時間や注意力を消費し、対話が生じにくくなることがすでに認識されていた。)

3. 他の媒体との違い：映像の最大の特徴は、話されたことだけでなく、話している人の様子や周りの雰囲気について知ることができる点にある。文字での発言記録に比べ、映像には、参加者の表情、反応、言いよどみ、話すテンポなど非常に多くの情報が含まれている。また、映像視聴後の対話は、ともすれば見逃されがちな多くの情報について確認するための格好の機会にもなる。声と顔は、話す人を表現する最も特徴的な要素である。〈探究のコミュニティ〉においては、話される内容だけでなく、話す人に対する敬意もつねに重視されている。

本プロジェクトにおける映像の活用のポイントは、「伝える」ための「わかりやすい」映像を提示することではなく、観る側の、分からない、知らない、知りたくない、などといった気持ちも尊重しつつ、観ながら感じられたことを他者に表明し、共に考える場をつくることにあった。事実、映像を観た後、どの参加者たちも、映像や語られたことについての回りくどいコメントなしに、映像を観て感じたこと、考えたことを率直に話してくれた。その理由の一つとして考えられるのは、映像が見せるのはメッセージではなく、対話そのものであるということである。つまり、対話を通してそれぞれが語る姿は、その人の生の表現に他ならず、そのような生の表現としての語りに居合わせると、自分もこんな風に率直に語ってよいのだ、と感じられる。それが〈探究のコミュニティ〉がもたらすSafetyであり、〈語る—聴く〉がこのように〈対〉になり、この対のどちらにも自分の身を置こうとすることが対話なのである。本プロジェクトでは、このような対話の経験が、映像メディアによって媒介され、対話の語りに映像を観る者が間接的に居合わせるということによって、対話が拡張され、探究がリレーされ得るということが、十分に示されたといえるだろう。

4. 対話や思考をリレーすることとは？

本節では、実際の対話や映像に媒介されて対話がリレーされていくという時に何が起きているのかについて考察する。それとともに、我々が採用した「こどもの哲学」の方法論の有効性や今回のプロジェクトの有効性や展望についても考察する。

4.1 対話のなかで何が起こっているのか

「対話のなかで何が起こっているか」という場合には、そもそも「対話」をどのようなものとして捉えるか、ということが問題になる。今回の震災についての話し合いの映像の多くの場面では、形式的には、進行役の促しについてそれぞれの参加者が答えたり、自分の考えを述べたりしているだけで、あるテーマについて発言がかみ合って議論が進んでいるとか、子どもたちが相互にやりとりをしているようには見えないかもしれない。しかし、筆者たちはそこに「対話」は始まっている、あるいは、T.ジャクソンの発言を借りれば「emerging community（コミュニティができてはじめていく）」と言ってよいと考えている。

先にも述べたように、Safeなコミュニティにおける対話や探究においては、貢献やプレゼンスは言語的な発言のみに限定されない。したがって、ある発言に対する身体的、感情的な応答も対話や探究へのその人のプレゼンスとみなしてよいという考え方をとる。例えば、ある発言に対して参加者のなかから自発的に拍手が起きるといった場面では、その拍手そのものが、この発言や発言者に対する何らかの積極的応答と見なすことができる。また、1つの発言とその直後の別の人の発言や、その後で時間を置いて現れた本人の別の発言は、対話の外から見ればばらばらの発言に見えるかもしれないが、子どもたちの内的な経験のなかでは連続し、関連しあっている。

つまり、ここで対話や探究と呼んでいるものは、外的に観察されうる発言の連続性や形式的に発言者や質問者が相互に入れ替わっているかどうかではなく、対話の参加者たちが内発的な「関わりたい、話したい」という動機から、場に対して能動的に応答を行っていくこと、その応答が言語的、論理的に連続して理解されるような形ではなくとも、参加者同士の間や、自分の中で響き合って、参加者たちに何らかの気づきや変化が起こる過程全体のことなのである。対話の進行役にとって重要なことは、対話を外的に観察し、操作しようとするのではなく、参加者たちとともに、この応答のつらなりや響き合いを経験し、その向こうに何が見えてくるのかをともに探っていくことにある。

対話の参加者にとっては内的に生きられているこの応答のつらなりを客観的な形で示すのは困難なことではあるが、ここでは、その具体例のいくつかを映像や発言集のなかから取り上げて示してみよう。

具体例1：言語的ではない応答

- ・「一日一日を大切に生きて行きたい」という発言に対してクラス全体が拍手で応える（対話a）（映像資料：高橋（監）[2013]）

この拍手は、どの発言に対してもなされていたわけではなく、この発言者の発言の後で自発的に生徒たちのなかから起こったものである。それは、決して能弁ではない発言者の語りに由来するものであり、発言者がぼつぼつと語ったその内容が彼らに響いたとい

うことと、なんとか彼が自分の思いを語り終えたということに対して他の参加者が肯定的な感情を感じていることが現れている

- ・「どうして死ねって言うんだろう」と言いながら祖父の死を思い涙ぐむ（対話j）（映像資料：高橋（監）[2013]）

被災をした中高生たちの語りや語る様子が湛えている「喪失感」や「悲しみ」への共感を示すというケア的な応答の現れ。また、悲しみや喪失感が相手のものとして帰属されるのではなく、自分の生のなかでの似たような経験を想起するという形での反応が起こっている。

具体例2：不連続に見える発言のなかにある一貫性、気づき

- ・対話dのなかの同じ発言者が時間を置いてした発言1と発言2のつながり（高橋（編）[2013:10]）

発言1「嬉しいことは伝えられるけど、悲しいことを伝えるのは難しい」

発言2「私も変われたらいい、沿岸部の人を励ましたいとは思うけど、そうするのを避ける自分を直せない。自分も本当に恐怖とかを経験したから・・・それは『沿岸部の人たちより悲しくないから』ではなくて、『悲しかった』とか『恐怖』というフォルダにただしまっておきたい」

この発言者は、対話の中で、自分が震災で経験した「恐怖」「悲しいこと」を避けていることを認識しはじめていた。発言1と発言2の間にあった別の参加者の様々な発言を聴くなかで、この発言者は自分が「恐怖」や「悲しみ」に直面することを避けてきたことをはっきり認識し、しかし（他の発言者が述べたように）「乗り越える」ことや、「もっとひどい被害を受けた人もいる」という形で打ち消したりするのではなく、「恐怖」や「悲しみ」をそのまま自分の経験としてとっておくことが自分には必要だ、という気づきに至っている。ただ、この発言者は、「悲しいことを乗り越える」という発言や「もっとひどい被害を受けた人がいる」という発言に対し反論したり、否定したりしているわけではなく、自分はこうしたい、ということを述べている。

こうした応答の連続性のなかで参加者たちは何を得るのだろうか。かつて、T.ジャクソンは筆者の問いに答えて、「探究Inquiryとは議論、論証argumentationではなく、理解に包まれることembraced by understandingである」と述べたことがある。この言葉は、議論や論争が勝ち負けや解決、合意といった外的決着を目指すのに対して、探究や対話が目指しているものは、「理解した」「理解された」という充実した感覚であるというように考えることができる。

参加者たちが理解し、理解されたと感じることは多種多様である。自分や他人の様々なレ

ベルでの応答の意味を理解する／自分の応答が理解されたと感じる、話されている事柄のうち何が自分にとって／他人にとって重要なのかを理解する／自分にとって重要なことが理解されたと感じる、そのような自分と他人の応答の違いを理解する／互いの違いが理解されたと感じる…いずれにせよ、対話における相互作用とは、議論や論争のような相異なる意見の応酬などではない。対話はどちらの意見が正しいとか、優れているとかという方向に向かうのではなく、互いの応答とその差異や多様性を「理解」し合うことに向かうものである。

対話において起こる「理解」とは、テーマや問いについての知的な理解や、対話のなかでの発言や対話者を対象化し、客観的に理解するというにとどまらない。対話、特にこのSafeなコミュニティにおいて、対話の場所で表出されているものが、どんなに些細なものであっても、それぞれの対話者の身体的、感情的、知的現れ——あえて言えば「全人的」なその人の現れ——である以上、ここでなされる「理解」とは、自分の生や存在そのもの、他人の生や存在そのものの「理解」につながっていると見てよい。別のいい方をすれば、対話においてテーマや問いについての「理解」が深まる、探究が進むということが起こるとすれば、それらが自分や他人の生とは切り離された抽象的な問いにとどまっている間は不十分なのであり、自分や他人の生を理解することを通して初めて、テーマや問いについての理解が深まるということがありえるということだとも言える。

対話のなかでおこる自己や他者の「理解」は、自分や他人の発言、存在を客観化し、自分の認識の対象へと切り縮めることとは正反対のことである。「理解」という言葉がもつ、客観的な対象の把握という意味から来る誤解を避けるためにも、このSafeな対話でおこる「理解」というのは、自分の存在／他人の存在が「受け入れられた」「尊重されている」という感覚、深いところでの互いの存在の「承認」ということとより近い結びつきがあると考えたほうがよい。（その意味では“embraced”という言葉の持つ、自分の存在が抱きしめられること、という語感重要である。）この自己や他者「理解」の深まりというのは、静的な対象の認識の拡大やではなく、自分について、他者について向かい合う態度の「変容」が起こりつつあることを意味している。

また、くしくも「理解に包まれること」と受動的に表現されているように、自分を理解するという経験は他人からの承認（理解されたという感覚）と対になって起こるものであり、自分の認識能力だけでは決して生じないものである。あるいは、誰か一人だけ推論能力の高い参加者がいたり、巧みに議論を誘導する進行役がいたとしても、その人の個人的な能力だけで生じるものではない。対話の参加者全員が能動的に応答し、それぞれの応答を結びつけ合うときにしか対話のなかでの「理解」は生じない。「理解に包まれること」という表現は、このような互いに応答しあい、「理解」しあい、認め合う「探究のコミュニティ」、協働性が生成した時の、場全体に満ちている充実感を指したものであると言える。また、対話のなかで、自分について十分に「理解」する／されたと感じる、自分や他人の存在が承認されたと

感じることができるという経験は、参加者たち中に、自分の生、他人とともにある生に対する能動的関わりを生み出すことが可能であると思われるため、対話の参加者の「エンパワメント」⁸⁾につながる。

4.2 何がリレーされたのか

次に、異なる地域間の対話の間で、何がリレーされたのか、について考えてみる。先にも述べたように、このプロジェクトの目的は被災体験を伝えることでも、被災者の「思い」や「メッセージ」を伝達することでもなかった。筆者たちは、参加者に震災を通じて自分や周りに起こった変化やそこからの気づき、それに対する自分の「考え」や「考えたいこと」を話してもらえるようにした。被災地の中高生たちの対話映像を鑑賞した後、p4cスタイルでの対話を継続して行っているハワイや大阪の高校では、いつも通りに映像を見た後で「問い」を立てて、それについて考えることを行った。その「問い」のほとんど——「野次馬って？／野次馬と無関心とどちらが悪い？」「普通って何？」（高橋（編）[2013:12-13]）——は、被災地の十代の語りにある程度明示的な形で含まれているものである。

しかし、被災地内外の対話者たちの発言のなかには、「問い」のように明示的な、分節化されている形でなくとも、東北の十代の発言と関連性があるものや、それに触発されているものもある。例：「死」について、「どうして死ねていうんだろう」（高橋（編）[2013:11]）、「人生の変化について」、「怖かったこと、辛かったことは忘れたほうがいいのか？覚えておくほうがいいのか？」（高橋（編）[2013:14]）

これらについては、対話においては、被災地の中高生の「考えたいこと」が引き継がれたものであると考えられる。対話においては、それぞれの発言において、完璧に問いや関心が定式化されている必要はない。それ自体で完結するような“完璧”な発言が他の参加者を触発することは稀である。なぜなら、対話の参加者は、自分自らが聞き取った未完成、不十分な発言のなかであって、その発言が射抜こうとしている先を自分たちが補って考えるということを行おうとするからである。その意味では、映像の中に映っている人たちの発言の場に間接的に立会うという場合も同じであり——ただし、映像の場合は、本人に直接質問することはできない、本人の「本心」はわからない、という意味で、発言はさらに十全ではない形でしか鑑賞者の前には現れていない——、それに立会った対話者たちは、その「欠落」「不完全さ」を飛び越え、自分のものとしていっている。

そのため、被災地以外での対話の参加者が考えたことは、震災という出来事からは離れて自分の生活や身の回りの経験に置き換えられている。このことについては、「当事者性」や出来事の深刻さが失われたと考える見方もあるかもしれないが、それとは逆に筆者たちはこのことを肯定的に受け止めている。先にも述べたように、筆者たちの関心は、被災体験や被災者の思いを伝えるという「伝達」にあるのではなく、〈探究のコミュニティ〉を拡張する

ことにある。〈探究のコミュニティ〉とは、テーマや出来事に関する知的理解や把握ではなく、むしろ、話し者、聴く者がそれぞれ自分を理解することを協働で行うことである。被災地外の中高生たちは、通常の〈探究のコミュニティ〉同様、被災地の同世代の人の発言に触発され、自分や自分の生についての理解や能動的な関わりを深めようとしているのであり、その意味では、東北の中高生の「考えたいこと」を自分の生に密接に関わるものとして、引き受け直しているのだと言える。

先にも述べられたように、対話の映像のなかに鑑賞者たちが見るものは、話し手のメッセージではなく、対話そのもの、である。対話は、語られた内容だけで成り立つのではない。語られる内容よりも、むしろ〈語る〉という行為を共にすること、それぞれの生の表現に居合わせつつ、同じく生の表現を連ねていくことが、対話を場として成立させているのである。〈語る－聴く〉が対になり、その対のどちらの側にも自分の身をおくことができ、率直に語ることができる、それが探究のコミュニティがもたらすSafetyである。特定の場に居合わせるだけでなく、映像メディアを通して、対話の語りに映像を観る者が間接的に居合わせることによって、対話が拡張され、Safetyに支えられた探究がリレーされる、という道筋が、本プロジェクトによって開かれたと言ってよいだろう。

4.3 このプロジェクトは誰にとってどのような意味があったといえるか？——震災を通じた「学び」の可能性

筆者たちはこうした「対話」や〈探究のコミュニティ〉づくりを行うことは、最終的には対話に参加した人々たちにとってのエンパワーメントにつながると考えている。したがって、このプロジェクトが誰のために行われたかということをあえて言うのだとすれば、被災地内外の別を問わず、まずは対話に参加してくれた若者たちのためである、と言える。

4.3.1 東北の中高生に対して

東北の中高生たちに対しては、前述したように、大きな被災経験や被災地外の人々の期待に沿うようなドラマティックな事柄ではなく、被災した後、自分や自分の生活について起こった些細な変化や気づき、それについてその人が「考えたこと」を話してもらうことを心がけた。筆者たちの目には、東北の人々は被災地外の人やマスコミから「被災者」に期待されるステレオタイプを要求されることや、そこから自分は典型的な「被災者」に当てはまるのかという問いを自分に向けることによって心を痛めているように映った。

特に大人、こども／若者問わず、哲学カフェのような語りの場で、「典型的な被災経験の語り」が繰り返し報道される環境のなかでなかなか言えなかったが、『自分は災害の〈当事者〉であるといってよいのか』『もっと被害が大きかった人に比べたら、自分はなににも被害がなかった』という思いに実は苛まれていた」と吐露する人々が多くいた。⁹⁾ 心理学の用語では、

こういった苦悩は「サバイバーズ・ギルト」というポスト・トラウマティックな反応に分類されるのであろうが、筆者たちにはこういった反応は病的なものではなく、すべての人間の生の局面で起こりうる普遍的な「問い」であるように思われた。したがって、被災地の参加者にとっては、例えば「誰が震災の『当事者』なのか？」という彼らの煩悶が、彼らの個人的な内面の葛藤としてではなく、他の人——被災地以外の人たちも含むとともに問うても「大丈夫 Safe」な「問い」として承認される場があるということは、非常に重要であると考えられる。

この問いにとどまらず、今回の対話のなかで中高生たちによって共有された「普通とは何か?」「辛かったこと、悲しかったことは忘れたほうがいいか、覚えておくほうがいい?」というような「問い」はどれも、誰のどんな生にも関係し、共有されうる問いである。被災地の若者にとっては、誰の生にも関係する普遍的な「問い」について話し合い、狭い意味での「当事者性」へのこだわりから解放されて、問いが共有されていくプロセスやその予感を持ちながら問いや自分を語り開いていくこと、典型的な被災者としての自分ではなく、まさにこの自分、自分に生じた小さな変化、気づき、問いが承認されるということは、エンパワメントの意味を持ちうると考えられる。¹⁰⁾

4.3.2 震災を通じた学びの可能性

東北以外地域の中高生たちは、未曾有の規模の災害、特異な出来事で被災した同世代の人々の考えが語られる場に間接的に居あわせるという貴重な経験を通じて、しかし、出来事の巨大さに圧倒されるのではなく、そこには自らの生にも関係する「問い」が含まれているのだということを気づくことができた。このことから筆者たちは今回のプロジェクトは、こうした対話や対話のリレーは、震災のような重大な出来事を通じた学びについての新たな可能性を提示するものであると考えている。

筆者たちは、教育現場の従来の方法論では、このような大きな災害について、子どもたちに考えさせ、何かを伝えることは難しいのではないかと考えている。災害にしろ、戦争にしろ、被害の程度が大きければ大きいほど、数字や規模などの客観的情報を伝えて何かが変わったとすることには限界がある。災害や戦争を経験した人のパーソナルな語りや現れは、たしかにそれを聴き、受け止める者の心を揺るがすだろう。しかし、その場合でも、背景にある被害の規模が大きければ大きく、苦しみの「程度」が深ければ深いほど、それを経験した者としていない者の間には容易に分断が生じるため、その語りに能動的に関われる回路をうまく見つけることができなければ、かえって、それを聴いた者たちは、自分と被災者の間に線引きをして、過剰に相手に同情すること、自分には「絶対に起こりえない災難」を受けた人を可哀想がる身振りをしたり、こんな大きな問題に対して自分には何ができるのか、なにもできない、というように自分を否定し、自分の生から疎外される方向に駆り立てられて

いってしまう。¹¹⁾しかし、映像を介した対話のリレーにおいては、彼らと自分は「問い」を共有することでつながりあうことができるのだから「大丈夫 Safe」という感覚を持つことができる。そのため、被災地外の人々も震災という大きな出来事を「自分に関わる問題」として能動的に関わりを持ちつづけていくことが可能となると思われる。

おわりに

本稿では、筆者たちが行った東日本大震災以降の生活についての中高生との対話リレープロジェクトを紹介し、その中で何がなされたのか、映像を媒介にして対話や思考をリレーするとはどういうことかを、実際になされた対話の発言集や映像記録から検討を行った。

このプロジェクトで筆者たちが目指したのは、被災経験や被災者からのメッセージを伝えるということではなく、震災後の生活のなかで生じた小さな気づきや変化について十代の人々が語り合うなかで、——被災を経験したかどうかに関わらず——それぞれの参加者が自分の生に向かい合い、その中に他人と共有できるような「問い」を見つけることであり、映像を媒介として、このような〈探究のコミュニティ〉を地域や学年を超えて拡大させるということであった。

こどもの哲学における〈探究のコミュニティ〉は、参加者の身体的、感情的、知的現れが尊重されるインクルーシブな対話の場所である。今回のプロジェクトにおいては——このプロジェクト自体進行中であり、開催数は十分ではないものの——進行や対話の環境の工夫があれば、学校や学年の異なる十代の参加者の間にも、こうした〈探究のコミュニティ〉を生成することがある程度証明されたと言える。また、そうした〈コミュニティ〉への参与を意識させる映像を媒介することによって、対話や思考が被災地から他の地域の中高生へと引き継がれていくことが起こることも実証された。

こうした震災についての対話リレーや、その中での〈探究のコミュニティ〉の拡大は、被災地内外を問わず、対話の参加者たちが、聴く一語るの交換や応答のなかで、互いに自分の生や他人の生を理解し、承認しあうことを可能にする。そこに示唆されているのは、学校での教科学習における個人内の知識蓄積型の学びではなく、問いや思考が共有され、拡張することを通じた新しいタイプの「学び」、あるいは学習者、参加者の「変容」の可能性である。その「学び」「変容」とは、被災地内外の人々が、対話や探究をリレーすることによって、それぞれの生への能動的な関わりが起こることを支え合う、相互のエンパワーメントであると言える。

注

- 1) これについては、高橋・本間 [2010] を参照。
- 2) 下線部の対話の映像を編集して映像資料（高橋（監）[2013]）を作成し、いくつかの回ではこの映像を観賞後対話した。また、対話a～eとj, lのいくつかの発言を文字情報にし、発言集（高橋（編）[2013]）も作成した。
- 3) smtのてつがくカフェ（対話d）に参加した中学生は、クラスで行われた原発の是非についてのディベートについて、「悲しみや辛さに直面した経験をないことにして、このようなディベートをする気にはなれなかった」と語った。
- 4) 〈探究のコミュニティ〉については、本間 [2012] に詳しく述べられている。
- 5) 「哲学プラクティス」の概要については、Marinoff [2002] を参照のこと。
- 6) アクションリサーチについては、矢守 [2010] を参照のこと。
- 7) 哲学カフェについては、本間・高橋他 [2007] を参照。また、震災後、せんだいメディアテークで行われている大人向けのとつがくカフェについては、Nishimura [2012] を参照のこと。
- 8) 河野 [2011] は、哲学対話が、対話者の中に、コミュニティや自らの生への能動的な関わりを生み出すという「エンパワーメント」の機能を持ちうることを、センヤヌスバウムらのケイパビリティアプローチとの関連で指摘している。また、河野の「エンパワーメント」概念については河野 [2013] も参照のこと。
- 9) Nishimura [2012] 他、aやb、d、eの対話（高橋（編）[2013]）の記録に見られる語りを参照。
- 10) 対話を行ってみて、参加者が感じたことについては、せんだいメディアテークの三回目の対話（対話e）の感想「同年代、もしくはもっと年上の方と震災のことを本気で話しようという機会を与えてくださったことに感謝です。やっぱり、本気で考えている人の話をきいたり、きいてもらったりすると元気になります。・・・また会をひらいて下さい！」「今回で二回目でしたが、前回より自分の意見が言えるようになり、とても成長することができました。またきたいです！！」や、東京でのU-18てつがくカフェの参加者の感想「震災についてこんなふうに話ができる『居場所』があることは本当に大切だと思った」というような言葉のなかに現れている。
- 11) 今回の対話でも、〈探究のコミュニティ〉がまだ形成されていない場所では、このように、映像のなかで話されていることに能動的に関わることができない対話者も見られた。また、dの対話では、「震災は伝えられる？」ということについて話した際に、「今まで、戦争体験者の話を教科書で読んだりしても、何のためにこれを自分は学んでいるんだろう、と思っていた（が、震災後少しその意味が分かった）」という中学生の声もあった。

文献

- Jackson, Thomas (2001) “The art and craft of ‘Gently Socratic’ Inquiry” in A.Costa (ed.), *Developing Minds: A resource book for teaching thinking (3rd Ed)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lipman, Matthew et al. (1980) *Philosophy in the Classroom*, Temple.
- Marinoff, Lou (2002) *Philosophical Practice*, Academic Press.
- Nishimura, Takahiro, (2012) “The Earthquake Disaster is Trying us : Thinking About the Disaster, Within the Disaster” *World Association For Medical Law* (4).
- 河野哲也 (2011) 『道徳を問い直す：リベラリズムと教育のゆくえ』 筑摩書房
- 河野哲也 (2013) 「自立概念の再検討：自立をめぐる哲学的考察」「第Ⅴ部 考察とまとめ」『自立と福祉—制度・臨床への学際的アプローチ』 現代書館 庄司洋子他 (編): 12-35, 370-378.
- 高橋綾他 (編) (2013) 『Pass the ball：中高生と考える、3.11からの対話リレー』 震災後の生活について子どもたちと対話するプロジェクト.
- 高橋綾、本間直樹 (2010) 「小学校で哲学する——オスカル・ブルニフィエの相互質問法を用いた授業」『臨床哲学』(11) 大阪大学文学研究科臨床哲学研究室: 58-74.
- 本間直樹、高橋綾、松川絵里、樫本直樹 (2007) 「哲学カフェ探求 活動とインタフェイス」、『大阪大学21世紀COEプログラム「インターフェイスの人文学」研究報告書2004-2006』: 127-166.
- 本間直樹 (2012) 「哲学の実践としての〈探究のコミュニティ〉」『臨床哲学』(14) 1: 16-31.
- 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.

映像資料

- 高橋綾 (監) (2013) 『中高生と考える、3.11からの対話リレー』 震災後の生活について子どもたちと対話するプロジェクト.

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欲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、かえって対話者の目線から後退してしまい、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、実践者のニーズ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、既存の知識の体系的重視、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ブを用意しうる、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加しつつ、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が続けている。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、対話していること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もかまわない。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のが〈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と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、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はほぼ週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

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">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. 縫いぐるみにころもはあのか? (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、それぞれの仕方では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〉という比喻を用いる理由は、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、何らかの仕方では、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〉はその比喻の通り、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。

- α 1 [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と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、特別なかなって、思いました。
- α 2 [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。
- α 3 [33:52] えっと、やっぱり、自分のなかで、これはふつうやわ〜、って思っていることが、特別なことやなって変わったり、やばい、特別なことやわ〜って思っていることが、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。

α 4 [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、そのふつうという言葉、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。

α 5 [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、ボ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、ボイ捨てしたりして、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α 1からα 3までであり、α 4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、α 1からα 3までの発言を貫く、思考の流れを抽出すると以下ようになる。

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。 a 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 a 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 a の変化を辿るなかで、気づかれた興味深い点は、 a 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なっていたことであつた。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 a の場合は、対話のなかでの a の気づきが「問い」として表明されること（ a 4）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…。ええ？…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、ふつうってというのは、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、参加者が語ることに同時に、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、少し不快な気持ちになっていた。

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」という発言がなされ、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や和ませることに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してされる〈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るが、しかし、自身の〈目〉が一般的な〈目〉であると考え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

映像による検証を通じて再構成された実践の流れ	実践時に筆者に体感された流れ
実践開始	
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」	「神さまを信じますか」が蔑ろにされていると感じる
話題提供者による問いと背景の説明	
お風呂に神はいるだろうか	「お風呂」の回帰と理解、 強引さを感じ、不快感を募らせる
神はひとりだけではないかもしれない	
見たことがないとされる神をみたことはないか。	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。
都市伝説や民間伝承の披瀝	
それらは神にあたる存在なのか	
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	
実践終了	

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は陥らず、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。

「現場力」ノオト（2013年・春）

西川勝（大阪大学コミュニケーションデザイン・センター：CSCD）

池田光穂（大阪大学CSCD）

宮本友介（大阪大学CSCD/大阪大学大学院人間科学研究科）

山森裕毅（大阪大学CSCD、招へい研究員）

岡野彩子（大阪大学CSCD、招へい研究員）

中原京子（大阪大学言語文化研究科・博士後期課程）

上條美代子（看護師）

山本彩加（大阪大学経済学部・学部生）

“Genba-Ryoku” Note (Spring 2013)

Masaru Nishikawa (Center for the Study of Communication-Design:CSCD, Osaka University)

Mitsuho Ikeda (CSCD, Osaka University)

Yusuke Miyamoto (CSCD/ Graduate school of Human sciences, Osaka University)

Ayako Okano (Visiting Researcher, CSCD, Osaka University)

Yuki Yamamori (Visiting Researcher, CSCD, Osaka University)

Kyoko Nakahara (Graduate School of Language and Culture, Osaka University)

Miyoko Kamijo (Nurse)

Ayaka Yamamoto (Undergraduate student, School of Economics, Osaka University)

現場力研究会は、医療やケア、教育、アートなど、さまざまな対人コミュニケーションが生じる現場の具体的な諸相に光をあて、現場で求められる知について、人類学、臨床哲学、心理学などを専門にするメンバーや、医療や看護、通訳や事務等々を担う実践家たちが、学際的観点から議論する団体です。

大阪大学CSCDの臨床部門の教員を中心に活動し、研究会の開催、研究成果の発表などを行っています。2006年4月12日の第1回研究会から始まり、2013年3月13日には第139回の研究会が開催されました。

キーワード

現場力、参加、経験

Genba-Ryoku (Empowerment Faculty and sensibility in practice), participants, experiences)

まえがき

約8年間にわたる「現場力研究会」は、これまで『Communication-Design』に『「現場力」術語集』あるいは『「現場力」ノオト』として、研究会の参加者が考える現場力について発表してきた。その総数は64編になる。今回の11編を合算すると75編になる。研究会を始めた2006年には、誰も思いつかないほどの数の多さである。現場力というテーマを前にして、どこへ向かえば良いか見当のつかなかった私たちは、現場力について思いついた事柄を、その考察がたとえ不十分であっても備忘録、ノオトのつもりで書き継いできた。

平成24年度の現場力研究会は、これまでの文献中心の研究活動から学外でのフィールド調査に一步を踏み出した。これまでも学外の看護・介護現場などで働く実践者の報告を聴く機会はあった。しかし、研究会のメンバーがそろって学外のフィールドへ出かけていくのは釜ヶ崎探訪が最初である。ぼちぼちと共同研究の準備が整いつつある予感がある。研究会のメンバーが個人で署名の文章をノートにするだけの時期は、もう終わりに近づいた。現場力に関するテーマ群の広さは、これまでの活動で明らかにされている。今後は、研究会メンバーの共同研究的な活動をより強化していき、各人のノートを十分に生かす論考の世界を構築していきたい。

1. ためらいの現場力

「認知症の患者は・・・」「糖尿病の患者は・・・」などと、病名で患者のすべてを語ってしまう過ちに気づいていない医療者がいる。医療者の分を越えた人間評価だ。診断は診断でしかなく、その病名で呼ばれる人と医療者と呼ばれる自分という人間の関係の一部を担うに過ぎない。「初心忘るべからず」と言うが、初心は忘れてしまう。思い出すのではなく、もう一度、考え直さなければならない。病み傷ついた人と、自分が出会う意味を再発見しなければならない。臨床の現場で身につける力は、とんとん拍子に登り詰めていくものではなく、何度も何度も新しく始め直す努力の内に芽ばえてくるのだ。反省を自覚的に継続していくこと、常に自分の足下を確かめ直す慎重さが、臨床現場における誠実さにつながる。現在の社会で主流となりつつある計画性や効率性を重視する短距離競争のような医療現場では、再考に再考をくり返す人は後戻りしながらのぐずぐず者と嘲られるだろう。が、急いで患者の横を通り過ぎる医療者が見落とした大切な問題に対処できるのは、遅れてやって来たぐずぐず者なのだ。

もう言葉を失った認知症患者だと、看護師のほくが思い込んでいた寝たきりのおばあさんが「ありがとう」とつぶやくのを教えてくれたのは、高校を卒業したばかりのケアワーカーだった。自分の思い込みに眠りこけていたのだ。目を覚ましているために、必要なこと、それはドキドキするためらいの希望である。

最近も、一緒に勉強会をしている特別養護老人ホームのスタッフが、胃ろうの人に経口摂取の支援をした取り組みを知った。半年以上、訴えのなかった人から「なにか飲むものちょうだい」と言われたケアスタッフのためらいが、その後2年にわたる取り組みのきっかけになったのだ。自分たちの支援の分析をするうちに、当初は見えていなかった胃ろうの人自身の努力が明らかになっていく。新しい環境と新しい生き方になじむ努力を沈黙の内に続けていた認知症の人自身の生きる意欲が、「なにか飲むものちょうだい」という訴えになって、

周囲の人を動かしたのだという考察であった。ケアする側がためらってしまうような訴えこそ、相手が大きく変化する起点になる可能性を指摘していた。

現場は計画や計算が破綻する危険性と同時に、意図を越えた可能性を豊かに含みもつ。ためらう現場力による取り組みに、今後も注目していきたい。

（西川勝）

2. 「寄り添う」と現場力

今日、高齢者に対する介護福祉現場における行動理念のひとつに「寄り添う（acting close together）」ことの重要性が強調されている。とりわけコミュニケーションの取り難い認知症者との介護現場では「寄り添う」ということが重要視されている傾向がより強い。これが実践の場において指し示す具体的な内容は、相手の顔を見たり「自然なかたちで」触れたりしつつ、語りかけたり、相手の行動を促すように誘導することであり、通常のルーティンの行動のレパートリーに組み込まれるべきとされている。しかし、わざわざこの道徳的ニュアンスを含む「寄り添う」という表現を用いるのは、より理念的な徳目（アレテー）としたいという介助者の希望の表現でもあろう。ただし、介助者とのコミュニケーションがよく取れるように情報を収集するために「寄り添う」という意味でもないようだ。

これと似て非なるものが〈パーソン中心の介護〉概念である。トム・キットウッド（2005）は、コミュニケーションの取り難い認知症者を、従来の医学モデル——別名「標準パラダイム」——から観るのではなく、その代りに、その人らしさ（personhood）からみる新しいパラダイムのなかで、その人なりを承認（validation）することの重要性を説く。キットウッド（2005:119, 158-166）は、先に紹介した日本文化的ニュアンスたっぷりの「寄り添う」ことの意義などは一切眼中にはないようだ。むしろ認知症介護マッピング（DCM）という行動観察法を基調とする評価方法のなかで「前向きな働きかけ（positive person work）」を行うことと「質の高い認知症介護」との強い関連性を指摘しているからである。

私たちが関心をもつのは、この日本語の「寄り添う」ことが、日本文化の認知症介護における現場力とどのように関連しているのかという点にある。私の結論はこうである。「寄り添う」ことは、その人自身に対して現場力を陶冶するための前提になるが、そのこと自体が直接的に現場力になるのではない、と。なぜならキットウッドが言うように、DCMは評価自体に意味があるのではなく、現場にフィードバックされた時はじめて意味を持つからだ。私たちは「寄り添う」言葉のソフトイメージに満足することなく、その先にある、現場での行動が帰結するものと、それに関する経験知が事後的にどのように結びつくのか、今後より深く考える必要があるだろう。

文献

キットウッド、トム『認知症のパーソンセンタードケア』高橋誠一訳、筒井書房、2005年

(池田光穂)

3. 認知症者の世界へのマッピング

認知症介護の現場力の陶冶に「寄り添う」ことはケア開始時の前提にこそなれ、それ自体が現場力にはならない。キットウッドはDCM（認知症介護マッピング）という現場で観察されたものが、評価を経て、介護の実践者にフィードバックされることが重要であると指摘した。しかし今はそれとは異なる接近法を考えよう。つまり、認知症ケアの現場に評価をいち早く還元する手前に留まり続け、キットウッドがいう認知症者自身のその人らしさ（パーソンフッド）に接近する認識論上の地図を、介助者と認知症者の共同作業で作成する方法（mapping）を提唱しよう。その作業こそが、介助者をして現場力を形成する手がかりになるという主張である。

CSCD臨床コミュニケーション関連科目「認知症コミュニケーション」のかつての受講生であり、実地調査を重ねている京極重智さんの最新の論考（2013）から、そのことを考える。彼は介護現場で「寄り添う」ことの重要性が声高に主張されているにも関わらず、その構造が理論的に十分に解明されていないのではないかという疑問をぶつける。アービング・ゴッフマンのドラマツルギー（dramaturgy）論に依拠しつつ、認知症高齢者と介助者は、それぞれの当事者が保持する劇場＝舞台があるのではないかと次に指摘する。たしかに私たちは、他者との相互作用を通して、自らの社会的役割を、この環境世界（*Umwelt*）という劇場の中で演じている。ゴッフマンの相互作用論では、それぞれの行為者が「状況の定義」をおこなっている社会空間が劇場＝舞台と説明される。現象学的社会学の知見では、誰もが「状況の定義」という操作をしているのだという自覚を持たない——それを「自然的態度」と言う。京極さんによると、認知症者と介助者の劇場＝舞台の間を架橋するのがアルフレッド・シュッツによる多元的現実論である。シュッツは、当事者がその世界の中でリアリティをもつことができるのは、何らかの「物質的誘因または物質的基盤」を手がかりとするからだと言う。

現場周辺にある手すりやテーブル、食器はその物質的誘因の最たるものだが、他者の身体もその延長に含まれよう。認知症者を介助者には理解不能であるという自然的態度で判断しないこと。当事者たちのしぐさや視線や音声など詳細に記述していくことを通して彼らの劇場＝舞台を観ようとする。これこそが私の主張したい、認知症者というパーソンフッドに接近しつつ、その人と共同でつくる認識論上の地図作成＝マッピングに他ならないのである。

文献

京極重智（2013）「認知症高齢者の世界」に「寄り添う」ことへの一考察、『保健医療社会学論集』23（2）：69-77.

（池田光穂）

4. 伽藍の知・バザールの知

月に一度、釜ヶ崎で「哲学の会」が開催されているが、著者はそこに参加して、おっちゃん達との活き活きとした議論に驚き、楽しんでいる。毎回、一つのテーマについて2時間程度、語り合う。互いに自己紹介するわけでもなく、経歴や肩書きも気にしない。何か一つの答えに収束する気配もない。本線がないから脱線が通常運行となる。議論というよりも雑談なのだが、しかしそこでは明らかに知的興奮が惹き起こされているのだ。まるで広場のバザールの喧騒のように。

ソフトウェア開発者のエリック・レイモンドは、ソフトウェア開発コミュニティにおける2つの開発方式を対比して「伽藍とバザール」と呼んだ。すなわち、伽藍方式とは少数のコアチームによる意思決定を尊重する中央集権的な手法であり、バザール方式とは多数の参加者の独自性を尊重する分権組織的な手法である。（あるいは「会議室と現場」の喩えでもよいかもしれない。）この対比は、「専門知」と「生活知」にも成り立つのではないだろうか。大学を中心とする学術機関は、まさに専門知に対する伽藍（権威）として機能している。一方で、市井に生きる人々の生活知は、多様な価値観の中で持ち寄られたバザールの知である。

ただし、ここで重要となるのは伽藍とバザールは対比されるものであっても対立するものではないという点だ。むしろ求められるものは「伽藍の知」と「バザールの知」の間にあるのではないだろうか。いかにして「伽藍とバザール」の融合を図るかが、われわれ（とりわけ「伽藍」の住民）にとっての大きな課題の一つである。そのための試みとして起こったのは、いわゆる哲学カフェ・サイエンスカフェ運動であった。だが、わが国でのサイエンスカフェは「伽藍の知」のアウトリーチ活動としての側面が強く、いわば「街角公開講座」となっているケースが多いという。「伽藍の知」は、必然的に伽藍の文脈（あるいは「スポンサーの御意向」）に縛られてしまうのだ。「坊主憎けりや袈裟までも」というが、袈裟を脱いでも坊主は坊主である。われわれにできることは伽藍の文脈を背負ったままバザールの文脈の中に飛び込むことであり、その可能性は釜ヶ崎のような小さな街あるのかもしれない。

文献

Raymond, E. (1999) The Cathedral and the Bazaar. 山形 浩生 (訳) (2000) 『伽藍とバザール』 (<http://www.catb.org/~esr/writings/cathedral-bazaar/cathedral-bazaar/>)

(宮本友介)

5.

現場に臨む記号論

ケアや看護の現象学の研究会に参加しているが、私自身は現象学者ではない。私がそこで考えていることは、記号論を現場に臨む仕方で練り上げていくことである。

記号論は評判のよくない学問である。現象学が生き生きとした生活場面を捉えるのに対して、記号論は人間性をそぎ落とした生硬な情報を扱うという印象を持たれている。「人々が生きている現場を記号や情報に変えてしまうなんて!」というように。

確かにそういった一面もあるだろう。だがそれがすべてではない。現場だからこそ意味があり、感じとることのできる記号がある。臨床に関わる症候や症候群がそうだが、他にも痕跡、予兆、シグナル、暗示、手がかり、嘘、言い淀み、表情などを挙げることができる。

例えば何か事件が起きたとする。残された荷物、残り香、何かしらの傷などは痕跡としてある人の不在を告げている。いったい何が起きたのか。残された物や証言からその出来事を再構成しようと手がかりを掴もうとする。痕跡に触発されて突然記憶が蘇るかもしれない。そういえばあの時あの人は一瞬言い淀み、あんな表情をして何事かを言った。それは嘘だった。あるいは暗示めいたことを話した。なぜそんなことを言ったのか、なぜそのように話したのか…。もしかすると救援のシグナルを発していたのかもしれない。しかしそれに気づくことができなかった…。

感傷的な例である。とはいえ「いったい何が起きたのか」を捉えることは現場に臨む記号論の重要な働きではないだろうか。これを仮に痕跡論と呼んでおこう。しかしまだある。それは「これから何が起きるのか」を捉える記号論である。これは予兆論と呼べる。最後に考えられるのは「いま何が起きているのか」を捉える記号論である。これをどう呼ぶかは難しいが、とりあえず症候を広い意味でとって症候論と呼んでおこう。

以上のことに付随して、現場でこれらの記号を読み取れるかどうか、つまり解読者としての力量が問われる。それは記号を読み解く修練によって可能になるだろう。

ここで構想した記号論の利点は、ケアの現象学研究会の事例研究で見られる「記述」の方法論の曖昧さに視点を与える点にある。また会話分析への偏重を問いに付し、分析を補助するアイデアも出せるだろう。さらに、記述を蓄積して構造を取り出すという現象学的営為に対して、現場での理解と動きに活かせるという利点があるとも考えている。

(山森裕毅)

6.

カラクリ屋敷 ― 心象風景、幻想あるいは幻覚（その1）

ある夏の日の夜ふけに、三日前に緊急入院したNさんからメールが届いた。タイトルには「カラクリ屋敷」とある。「ちょっと寝てた間に美容院は貧民向きの病院へ変わりました。K病院は悪の巣窟？長い伝統が有るようです。深入りすると怖い結果になるかもですー」。ジョークか本気か。なぜだろう本気だと直感した。今日から本格的な胃腸の内視鏡検査に入ったはずである。何かあったのだろうか。

翌日Nさんを訪ねると、個室から集中治療室に移されていた。私がよく知るおっとりとしたNさんとはまるで違う。絶えず大きく見開いた目の中で、黒目がギョロギョロと落ち着きなく泳いでいる。ひどく脅え、興奮している。さながら去勢のために訳も分からぬまま連れて来られた野良猫が、おのれの生命を脅かすものを本能的に察知し、意識下に潜むあらん限りの生命エネルギーを奮い起こして闘っているようであった。ベッドの上で大暴れするNさんをナースが五人がかりで押え込んだ。

次の日の午後、今度はNさんの携帯から電話があった。「選挙の賄賂に弁当が配られている…なのに私には食事をくれない…写真館でパチパチ光が…乗物に載せられて連れて来られた…」。明らかに様子が変わった。検査の苦痛が大き過ぎたのだろうか。駆けつけると、途方にくれたNさんのご家族が「たった一晩でこんなことになることがあるもんなんですか」と、不安と疑念と非難が入り混じったような声で医師に問うていた。

電話での内容について尋ねてみると、Nさんはパッと目を輝かせて話し出した。そしてようやく私にも、意識朦朧とした中を救急搬送されたNさんが訳の分からぬまま横たわり、恐らくはその視界の範囲内で観察しえた断片的な情報から持ち前の豊かな想像力を大いに発揮させて想い見ていたであろう世界が、目に浮かんできた。入院時に入った洗面台付きの個室が「美容院」。レントゲン室が「写真館」。後に移動した集中治療室に隣接したナース・ステーション（Nさんの視点からは足しか見えていない）が「選挙事務所」。検査前の断食やひんぱんな担架による移動も辻褄があう。Nさんの目に映っていたのはまさに、瞬時に目まぐるしく場面が変わり、どんなトリックが仕掛けられているやも知れぬ、怪しげな「カラクリ屋敷」だったのである。「まあ、大冒険して来たのねえ！」と私が言うと、「そうよ、私ってかなりの冒険家よ」と、誇らしげな顔で愉快そうに笑った。

（岡野彩子）

7.

ゾンビ ― 心象風景、幻想あるいは幻覚 (その2)

Nさんの話を聞きながら、私は自分が入院した時のことを想起していた。救急搬送されたNさんとは違い、私には心の準備をした上で入院を決める余裕があった。そのため「カラクリ屋敷」に「監禁」されて「殺されるかもしれない」といった恐怖を味わうほどではなかったが、それでも初めて目にする手術室の異様な光景というのは今でもよく覚えている。それは寒々とした暗く広々とした地下冷凍室のように見えた。そのことを後に看護師をしている友人に話してみると、首をかしげてはいたが。

そのような手術室の中には帽子とマスクで顔を覆った人々が立っていた。何人いるのか、誰が誰なのか、暗い上に眼鏡も外れているので皆目わからない。病室から付き添ってくれたナースが帰ってしまうと何だか心細くなった。だから手術台に仰向けになった私の目の前に「ぬっ」と何かが顔を出した瞬間は、心臓が止まりそうになった。だってあたかも墓から身を起こした「ゾンビ」のように見えたのだ。次の瞬間、「麻酔を担当するCです」と、独特のアクセントで中国人らしき医師が言った。私はさらに動揺した。なぜなら数日前、別の医師が麻酔担当者として挨拶に来たからだ。頭が混乱したまま眠りに落ちた。

後に説明してもらい謎は解けた。私の手術で担当した麻酔医は一人ではなく二人であった。そして本来は手術前に二人揃って患者の病室に挨拶に行く決まりだと言うから、何らかの事情で簡略化されてしまったようだ。些細なことのようにだが、手術に臨む患者の心が如何に繊細なものかを身を以て体験した今、こうしたマニュアルの存在にも大いに頷ける。

Nさんや私が体験した非現実的な光景は一般に「心象風景」、「幻想」あるいは「幻覚」といった言葉で呼ばれている。「幻」と聞くと儚げだが、ゾンビまで現れるあの一連の異様な風景は妙にリアルであった。元良勇次郎によると、心的活動において実在の標準は物質活動におけるそれとは異なり、幻覚もまた一種の実在と見なしうる（元良[1915]: 51）。すると心の働きを以てすれば誰ひとりとして同じ世界を見ていないはずであり、まして入院患者の心の奥深くに潜む底知れぬ不安は、他の人には思いもよらぬ風景を見させているかも知れない。「なんで私あんなふうになったのかしら。でも今でもはっきり覚えているのよ」と、今ではすっかり心身の安定を取り戻したNさんが笑って言った。

文献

元良勇次郎 (1915) 『心理學概論』 丁未出版社/寶文館。

(岡野彩子)

8. 「現場力」再考

偶然とも必然とも思えるよく似た2つのコミュニケーション困難事例により、「現場力」について再考する。

ひとつは、他人を「敵対視」するがごとく、自らがクレーマーとなっていることを認識しつつも、他人のためにそうやっていると言言する人の事例で、仮にAさんとしておこう。コミュニケーションに困難さを来す障害をもたず、社会生活を当たり前に送る一般人である。おそらく仕事を離れると、コミュニケーションは十分にとれる人となろう事例である。どこの職場にも一人や二人はいるお局的な存在でもあるのだが、職場の人たちが一様にAさんとのコミュニケーションに頭を悩ませ、長い付き合いの上司でさえAさんに遠慮し、振り回されるといった状況である。

もうひとつの事例は、仕事に感情をいちいち込め過ぎる人、Bさんである。恋愛感情に疑似した感情を仕事に持ち込むために、しばしば思い込みによる嫉妬や被害者意識で、周りを悩ませていた。上司は、Bさんより年若く、社会経験がそれほど豊富ではなく、Bさんのような仕事熱心な者を問題視することはできないからということで、家で「大奥」のDVDを見て人間関係を学ぶ以外に為す術がなかった。

しかし、ある時、新しく赴任したベテランの人間関係に経験豊富な上司が、Bさんを冷静にさせるグループ分けと若干の配置換えを行い、見事に解決した。当然、職場の空気の流れがよくなった。新しい上司は、困難事例を解決するために異動されたわけではもちろんない。そういった意味では、この異動は偶然であるが、異動してきた上司が人間関係に経験が豊かであったために解決できたという意味では、必然といえるかもしれない。状況の転換点をあえてあげると、新しい上司の異動とBさんたちスタッフの移動ということになる。

人間関係の調整が自分からはできない人と、その人とのコミュニケーションの困難さを感じて半ばあきらめている周囲の人たち——。こういった構図は、おそらくどの職場でもみられるのではないだろうか。しかし、この事例のように、グループ分けを慎重に行い、配置換えをするという差配を下せる、人間関係に経験豊富な、上司という立場の人が、いつでも偶然に現れるとは限らない。

転換点や、因果性（といえない場合も）、あるいは偶然性、恣意性は、現場力とどのように関わっているのだろう。現場力の本質を、別の角度から、ここで一度捉え直すことを試みたい。（続）

（中原京子）

9.

転換点や、因果性、あるいは偶然性、恣意性と「現場力」(承前)

仕事に恋愛感情に近い感情を込めるBさんの事例では、新しく赴任した上司が、Bさんと直接コミュニケーションを試みたわけでもなく、なだめるために食事に連れ出したり、懇々と論じたりすることもなく、きわめて物理的で身体的な解決をほどこした。このことで、誰も精神的に痛むことなく、感情的に過大な負担を強いられたわけでもない。

一方、Aさんの事例では、上司は時々、Aさんを食事に連れ出してなだめているし、1時間以上にも及ぶ議論にも親切に付き合っている。Aさんの信じる職場の是正論を穏やかな表情で傾聴している。そうして、そのような精神的・感情的労働の代償として、Aさんフォビアに罹っているかのような「お局恐怖症」を呈し、Aさんと同様の年恰好の人、Aさんと同様の言葉を発する人と、Aさんを重ね合わせてしまうことが度々起こる。また、Bさんの事例と異なり、Aさんの配置換えの期待ができない職場である。

この状況は、伝統のように粛々と保持されていたが、ある偶然によって部外者がこの職場に入るようになった。仮にCさんとしよう。Cさんは、今までの経験からみて理不尽さを感じ、Aさんの伝統的な仕事のやり方に、さりげなく異議を申し立てた。しかし、Aさんの習慣でありかつ気性に深く基づいたやり方であったために、Cさんの試みは逆鱗に触れるだけに終わった。以来、AさんにとってCさんは習慣を破る人でありかつ注意しなければならない人となり、一方、CさんにとってAさんは「難しい」人となった。Cさんはこれ以降異議を申し立てることなく、何事もなかったように仕事を続け、Aさんの思い込みを指摘するのは偶然にチャンスが回ってきた時だけにし、ワンポイントでリラックスして言える言葉で済ますことにした。

つまり、Cさんは必要以上の「感情労働」をしないことに決めたのである。この態度をCさんが粛々と続けているうちに、まことに転換点がはっきりとしないのだが、何がAさんにとってコミュニケーションに変化をもたらすジャスト・フィットな行動や言葉かは不明だが——AさんはCさんに一目置くようになってきた。自然と敬語を話すようになった。

「現場力」がきつい精神的労働や「感情労働」に代表される場合ばかりではなく、こんな恣意性、偶然性をも味方につけることにより、「因果を断つ力」になる事例もあるのではないだろうか。

(中原京子)

10. 「しんがりごっこ」をめざして

身長150cmに満たない小柄な私は子どもの頃から背の順に並ばされ、「大きい者に負けるな。その分努力するのは当たり前。ひとには分かつもの」と、何でも1番前で見て聞いて1番先に行くように教えられ、それが生活習慣となった。1番は価値が高く、一人で挑戦すること、早くすること、フィット感やオリジナルであることも周囲の期待に応えるのには大事だった。1番に出すこと、結果を示すこと、良い内容であること、見栄えが良いことなど、自分の可能な目標を掲げ「さまざまな1番」の達成感を味わっていた。

朝7時の電車に乗る。満員電車でクチャクチャになっても1両目である。「3両目なら空いているよ」と教えられても「1番志向看板」を降ろすのを躊躇う。なかなか難儀な生活習慣だ。努力に結果が付いてくるような恵まれた職場環境だったから、固定観念は強化され続け、仕事人間の私は40年間医療界を突っ走ってきた。

ある時、定年退職後に文学部の学生になった友人を文楽鑑賞「嬢景清八嶋日記」に誘った。学生は分相応にという、彼女の希望で渋々10列目の席から鑑賞する事になった。いつもの最前列ではなく前に人がいるので戸惑いイラつき、少し背伸びしながら肩越しに人形を追い舞台の展開を見守った。娘が遠ざかる小船の中から身を乗り出し「とと様どうぞお達者で」と手を合わす場面。幼い頃別れた父に一目会いたい、親孝行のために身売り金を届けにきた娘の深い念いに気づき、盲目の（平家の侍大将）景清が空をつかみ血の涙を流す場面など。さまざまな思いが湧き起こりどよめきざわめき、劇場全体が呼吸し動いているようだった。人形遣い（人形）も太夫も三味線も私たち観客も息を殺し、人形の動きにつられ私たちの身体も動き、泣き笑いため息が漏れる。

今まで私は独り鑑賞が多く、人形遣いとの交流や自分自身との内面交流で充分満足していたが一方通行だったのかもしれないと感じた。幕開きをひたすら待って気持ちを高めたり、盛り上げたり咀嚼反芻したり、共にそして皆で楽しむ事を知らなかった。お人形たちは最後にも挨拶に立ち、階上の方も立見の方も満遍なく750人もの方々をもてなしてくれるのだった。私は多くの人と一緒に分かち合い、深く味わえた特別な「1番の経験」となった。

還暦を越えた今、梅棹先生の「フォロワーシップ」や鷺田先生の「しんがりの思想」に深く感じるものがある。遅まきながら「しんがりごっこ」をしたいものだ。

（上條美代子）

11. 大学生が考える現場力

「現場力」とは何であろうか？ 今改めて現役の学部生の視点から考えてみる。思い浮かぶのは、現場にて良い人間関係を築く力、それを保つ力、臨機応変に対応できる力、問題を解決できる力などが思いつく。これでは抽象的すぎて具体性に欠ける。私（山本）の実体験から、この研究会で論じられている「現場力」と符合する例を抽出してみよう。

小学校に四校も転校したほどの転勤族だった少女時代、転校するたびに新しい友達をつくる力は現場力であった。ゼミのプレゼン後、想定外の質問をくらった際に交わす力も現場力だ。後輩にはお勧めできないが、ヒッチハイク中なかなか車をつかまえられず凍える夜に、（拉致というリスクを抱えつつ）1台の車に乗せてもらう力も現場力かも知れない。これらに共通するのは、現場力とは「人と人との関わりの中で発揮される」力だという点にある。

デザインセンターのホームページに紹介されている「現場力研究会」には、「現場力」とは、さまざまな対人コミュニケーションが生じる現場にて求められる知だとある。だから、現場力は、先に述べたように「発揮される」力であると同時に、「求められる」力なのである。対人コミュニケーションが生じる場とは、自分以外の誰かと空間を共有している場である。自室でインターネットに接続しているものの、ワープロソフトを使って1人パソコンをカタカタ鳴らしている時、対人コミュニケーションは生じていないと言える。対人コミュニケーションが生じている際に本能的に意識せざるを得ないのは、目の前の他者の存在である。そして、第六感を含む感覚を動員しながら他者と自己を同時に感じ、他者の判断を忖度しつつ、唯それだけでなく自分自身をも発信することだと思う。私が他者に対して行っているように、他者もまた私に対して何らかの評価や価値判断を行っているのである。自分のできるのは、他者に対して「～しなければいけない、～できる、～したい」のバランスを考え、何かしらの行動に移すことである。

このように考えると「現場力」とは、池田（Online）が言うような難しい抽象的な概念ではなく、ふつうの大学生が常日頃行っている、ふつうの実践なのではないかという気がする。これまで、私（山本）はそれほど多く参加したことがなかった「現場力研究会」であるが、そこで議論されている内容もまた、非常に具体的な行動の紹介とその解釈をめぐる議論であったように思える。

私（山本）は「現場力」を求めて大学のキャンパスを彷徨して様々な授業を巡り研究会に辿りついた。そして、私が探している現場力はオンラインの書物ではなく、〈自分自身の実践そのもの〉の中に在ったことを発見した。ボンジュール！現場力！

文献

CSCD「現場力研究会」(<http://www.cscd.osaka-u.ac.jp/ver2/research/genbaryoku.php>)

池田光穂「現場力」(<http://www.cscd.osaka-u.ac.jp/user/rosaldo/060518genba.html>)

（山本彩加・池田光穂）

参加型手法ポータルサイトの構築： 「でこなび」利用の手引き

山内保典（大阪大学コミュニケーションデザイン・センター：CSCD）

Making a portal website for citizen participation: User guide for “DeCoNavi” (Deliberation and Collaboration Navigation)

Yasunori YAMANOUCI (Center for the Study of Communication-Design, Osaka University)

第4期科学技術基本計画では、『社会とともに創り進める政策』の実現という形で、科学技術政策の形成過程への市民を含む多様な立場の人々の参加が、今後の科学技術政策の基本方針として掲げられています。この基本方針の実現には、社会と科学技術の接点で生じたイシューについて、市民参加型で取り組んだ日本国内の実践事例と参加型手法を蓄積し、共有することが不可欠です。本稿では、こうした事例や手法を掲載したポータルサイト「でこなび」について、その設置目的、設計コンセプト、コンテンツ、活用方法、展開の可能性を紹介します。本稿を通じて、より多くの皆さまに「でこなび」を知って頂き、参加型実践をサポートするとともに、事例・手法に関する情報や改善コメントを頂きたいと考えています。

キーワード

市民参加、ポータルサイト、利用者用ガイド
citizen participation, portal website, user guide

1. はじめに

本手引きでは、参加型手法のポータルサイト「でこなび」¹⁾ (<http://decocis.net/navi/>) (図1) について、その設置目的、設計コンセプト、コンテンツ、活用方法、展開の可能性を紹介します。2013年3月現在、「でこなび」には、主に社会と科学技術の接点で生じたイシューについて市民参加型で取り組んだ日本国内の実践事例（43事例）と、そうしたイシューの解決に貢献するために国内外で開発された参加型手法（25手法）が登録されています。本手引きを通じて、より多くの皆さまに「でこなび」を知って頂き、参加型実践をサポートするとともに、事例・手法に関する情報や改善コメントを頂きたいと考えています。



図1 「でこナビ」トップページ

2.

参加型手法のポータルサイト「でこナビ」の設置目的

2.1 実践者のサポート

科学技術やそれに関連する諸制度を社会に応用する場合に、その応用が社会に与える／与えている影響を調査する取り組みがあります。こうした調査により、問題を未然に防いだり、より応用の効果を高めたりすることが期待されます。

この影響調査やその結果に基づく意思決定を行うのは、主として科学者や政策担当者のような専門家です。しかし近年、社会に与える影響が大きい場合、影響の予測が困難な場合、社会のあるべき姿のビジョンが問われる場合などには、市民を含む多様な立場の人も影響調査や意思決定のプロセスに参加する、という取り組みが広まりつつあります。

こうした考え方は、第4期科学技術基本計画では、『社会とともに創り進める政策』の実現」という形で、今後の科学技術政策の基本方針として掲げられています。またよく知ら

れた具体例としては、東日本大震災・原発事故後のエネルギー・環境政策の見直しに伴い、2012年にパブリックコメント、意見聴取会、討論型世論調査を行った「エネルギー・環境の選択肢に関する国民的議論」があげられます。こうした取り組みは今後も継続し、規模も国レベルだけでなく、地域レベルへと広がっていく可能性があります。

そこで課題となるのは、実践の担い手のサポートです。仮に誰かが何か新しい参加型実践をしようとした場合、こうした取り組みは、日本ではまだ数が限られている上、多くは社会実験として行われているため、参照できる情報へのアクセスが容易ではありません。また情報にアクセスできたとしても、それが必ずしも自分の目的に合致した参照事例や手法であるとは限りません。実践者の裾野を広げるためにも、また各実践の質を高めるためにも、実践しようとする人に対する過去の実践に関する情報提供は不可欠です。

そこで「でこなび」では、過去に行われた事例や手法を一覧し、比較しながら閲覧できるようにしました。検索機能を用いて、絞り込みもできます。そして、ワンクリックで各事例や手法の説明と、詳細情報へのリンクを閲覧することができます。これらにより、各自の目的に合った参照事例や手法に関する情報へのアクセスの改善が期待されます。

2.2 研究者のサポート

こうした科学技術政策への市民の関与（Public Engagement）を実施するモチベーションは、規範的（normative）、手段的（instrumental）、実質的（substantive）という3つに分けられています。規範的モチベーションでは、対話は健全な民主主義の重要な構成要素であり、市民の関与は正しい行いである、ということが強調されます。手段的モチベーションでは、市民の関与が特定の利害に資することが強調されます。その利害には、例えば、政府が科学に対する信頼を構築したり、政府の能力に対する評判をコントロールしたりすることがあげられます。実質的モチベーションでは、市民の関与がより社会的に頑健な科学技術上の解決策を創造し、意思決定の質を向上することが強調されます。

しかし、実際に市民の関与が社会に与える効果について、研究で示すことは、様々な理由により困難です。例えば、そもそも社会全体が複雑なため、実践と社会変化との因果関係が不明確ですし、市民参加の効果がいつ出るかも分かりません。仮に社会実験に近いアプローチをとったとしても、同じ条件で比較実験することができない上、現場やイシューと結びつきの強い実験を組もうとすれば実施コストが高くなり、また参加者や社会を深く巻き込む必要があるため、失敗が許されず思い切った実験が組めません。一方で、結びつきの浅い実験であれば、本来、社会で市民関与が必要とされる状況からかけ離れてしまい、社会に与えられる影響が正しく再現されているとは言い難くなります。

こうした困難さのため、その効果の多くは理念的に示されるにとどまっています。特に日本は、まだ取り組みを始めたばかりで参考のできる事例が少ない上に、情報も分散している

ため、海外の事例や研究に基づいて検討せざるを得ない部分もあります。しかし、政治・経済・社会のシステム、文化や国民性、人口構成、抱えている社会問題などが異なるため、海外の知見を日本にそのまま当てはめることには限界があります。市民参加が、現代の日本においても有益かどうかは、別途検証をしていく必要があるのです。

こうした研究上の課題を克服するためには、それぞれの事例を記録し、分析することがまず重要ですが、さらに、それを比較可能な形にして、複数事例を対象としたメタ分析を行い、似た事例の持つ傾向性を把握していくアプローチが求められます。その際、「でこなび」は、事例を蓄積するプラットフォームとして機能することが期待されます。

3. 設計コンセプト

3.1 らくらく検索

「でこなび」では、皆さまの実践の参考となる事例や、そこで使われた手法を、より幅広く、より手軽に検索できます。グルメ情報サイトと同じように、おおまかに予算・時間・目的などを選ぶだけです。「参加型手法に興味はあるけど難しそう」という初めて実践をする方を対象につくられていますので、安心してご利用下さい。

3.2 人と人をつなげる

事例や手法に関して、本当に知りたいときは、実践した人に相談するのが一番です。そこで「でこなび」では、適切な参考事例や相談相手を手軽に見つけることを重視し、一覧性を高めるため、掲載する情報をコンパクトにまとめました。このことにより、運営コストも抑えられています。

3.3 みんなで育てる

「でこなび」は、皆さまがなされた実践を登録して頂くことにより、より充実したものへと育っていきます。「実践結果を広く公開したい」、「次に参加型手法を実践する人のために役に立ちたい」という方は、「情報提供のお願い」ページから、所定の項目を入力することで「でこなび」への登録を、簡単に申し込むことができます。

4. コンテンツ

コンテンツは「参加型実践事例集」「参加型手法用語集」「リンク集」に分けられます。い

ずれも右上のアイコンからアクセスすることができます。

4.1 参加型実践事例集

事例一覧画面（図2）

参加型実践事例集は表形式（図2）で表示されます。この表は、行タイトルの「事例タイトル」「分野」「開催地域」「開催年」「主たる参加型手法」²⁾をクリックすることで、それぞれの項目で並べ替えることができます（図2-a）。

事例タイトル	分野	開催地域	開催年	主たる参加型手法
ヒトゾム研究を考えるコンセンサス会議	ライフ	関東	2000年	コンセンサス会議
道伝子結核入食作物を考えるコンセンサス会議	ライフ、社会意識	関東	2000年	コンセンサス会議
安岡川の整備に関するコンセンサス会議	環境、社会意識	関東	2002年	コンセンサス会議
三番瀬再生計画検討会議(円卓会議)	環境	関東	2002年	円卓会議
市民会議「食の未来と道伝子結核入食作物」	ライフ、環境、社会意識	関東	2003年	市民パネル会議
三番瀬の未来を考えるシナリオ・ワークショップ	環境、社会意識	関東	2003年	シナリオ
市民が考える脱原発社会フォーラム：スークホルダー会議	環境、社会意識	関東	2003年	スークホルダー会議
市民が考える脱原発社会フォーラム：市民パネル会議	環境、社会意識	関東	2004年	市民パネル会議
市民計画会議	その他、社会意識	関東	2005年	プランニングセル
コンセンサス会議「歴史的証言に基づくヒロシマ平和コンセンサスの試み」	その他	国外	2005年	コンセンサス会議
徳島県化学工業所安楽点交通安全方策検討委員会	その他、社会意識	中国・四国	2006年	コンセンサス・ビルディング
市民が考える脱原発・脱原発安全方策検討委員会	ライフ	関東	2006年	ダイアログ・ダイアログ
地球温暖化対策に関する討論型世論調査	環境	関東	2006年	討論型世論調査
道伝子結核入食作物の産地について道民が考える「コンセンサス会議」	ライフ、環境、社会意識	北海道	2006年	コンセンサス会議
小型家電を考える市民の会議	環境、社会意識、製品技術	東北	2007年	コンセンサス会議、シナリオ・ワークショップ
ナノライヴ（グループ・インタビュー）	ナノ・材料	北海道	2008年	フォーカスグループ
ナノライヴ（サイエンス・カフェ）	ナノ・材料	北海道	2008年	サイエンスカフェ
ナノライヴ（ミニコンセンサス会議）	ナノ・材料	北海道	2008年	コンセンサス会議
World Wide Views in JAPAN ～日本からのメッセージ：地球温暖化を考える～	環境	関西	2009年	討論型世論調査
歌子力数算円卓会議2010	エネルギー、環境、社会意識	関東	2010年	円卓会議

図2 事例一覧画面

それぞれの事例のタイトルをクリックすることで、各事例の詳細画面（後述）に移動します（図2-b）。また分野（図2-c）、開催地域（図2-d）、開催年（図2-e）、主たる参加型手法（図2-f）をクリックすることで、クリックした項目に合致する事例のみに絞り込んで、表示することができます。

事例詳細画面（図3）

「でこなび」に書かれている内容は、基本的には、すでに公開されている情報に基づいています。そのため、記述の詳細さや書かれている内容が事例によって異なります。事例詳細は、表1の項目について書かれています。

表1 事例詳細項目

項目	内容
何するの？	活動の概要やスケジュールなど
どういうときに使うの？（目的）	開催趣旨や目的、背景など
参加者は誰？	参加者の属性や集め方など
開催費用は？（資金源）	開催費用や資金源など
時間は？	準備期間や実施期間など
参考文献	事例詳細の記述を引用した資料
もっと情報がほしい場合は？	HPや報告書など、事例を知る上で有効な情報源



図3 事例詳細画面

4.2 参加型手法用語集

用語一覧画面

参加型手法用語集も表形式（図4）で表示され、用語とその概要が表示されます。「事例一覧画面」と同様に列をクリックすることで、「用語タイトル」（あいうえお順）で並べ替えます³⁾。また各用語をクリックすることで、その詳細ページに移動します。

用語詳細画面

用語の詳細に関しては、共通して書かれている決まった項目はありません。ただし、用語のうち「手法」に関するものは、事例詳細と同じ項目を用いて記述しています。また手法に

参加型手法の用語集	
用語タイトル	概要
模擬コンセンサス会議	大卒の中に、教育目的などから模擬コンセンサス会議と名乗った事例がある。 図1-1-1
ディープ・ダイアローグ Deep Dialogue	〈文献1〉市民パネルは、関連する分野の専門家から基本的な情報提供を受け、問題への理解を深めます。そして、市民から専門家に対して疑問点や不安な点などを疑問として投げかけたりして、専門家との対話、市民にも同士の議論を促していきます。図1-1-2
オープン・スペース・テクノロジー Open Space Technology	会議はコービー・ブルークの師の方が、えてして生産的であることから、コービー・ブルークの持つ高い創造性を発揮するために設計された会議手法。 図1-1-3
円卓会議 Round Tables	〈文献1:p2〉地域住民や市民団体、事業者、行政といった関係者のほか、専門家や、公署によって集められた一般市民などが参加し、おもに地域の重要課題について公開の場で議論し、その結果を町民の市で政策決定に反映させていく方法。 図1-1-4
世論調査 opinion polls, public survey	〈文献1〉ある社会集団の構成員について世論の動向を明らかにする目的で行なわれる統計的社会調査、またはその調査技法。 図1-1-5
参加型演劇 Participatory Theatre	〈文献1〉身体の運動と創造性を使って、課題に関する演劇を行い、課題に対する解決策をえ、実行する力を身につける手法。 図1-1-6
スターホルダー会議 stakeholder conference	〈文献1〉議論の場としてテーマの利害関係者や関係当事者がメンバーとなり、多様な意見交換を議論した上で、テーマに対する課題や今後の施策事項等とりまとめる会議手法。 図1-1-7
フューチャーサーチ Future Workshop, Future Search	〈文献1〉共有する目標を設定してから、それを実現するための行動プランを考える会議手法。過去の共有、現状分析、将来シナリオの作成、共有ビジョンの構築、行動計画の作成という一連の流れで実施する。 図1-1-8
コンセンサス・ビルディング Consensus Building/Dialogue	〈文献1〉同様の政策案件に対して、利害関係者の代表者が第三者の支援を受け、会議の場で話し合い、参加者全員が合意を導く(コンセンサス)を作成する過程に関する会議手法。 図1-1-9
サイエンスカフェ science cafe	〈文献1〉科学の専門家と一般市民が、喫茶店など身近な場所でもコーヒー等を飲みながら、科学に関する双方のコミュニケーションを図る。一時的には、産学官(科学者)が討論主体であり、その後一般市民と共に議論を行う。 図1-1-10
プランニング・フォーリアル Planning for real	地域の地図または模型を作り、住民が当該地域の「良いところ」、「悪いところ」、「改善のためのアイデア」を記載した情報カードや地図または模型上に置くことにより、住民が考える地域の将来、地図や模型を材料としていくための手法。 図1-1-11
デモックス Democs: Deliberative Meeting Organized by Citizens	〈文献1〉ワークショップを使った意思決定のツールであり、少数派グループで実施することにより、幅広い公共政策の課題を話し合いながら学習し、意見も相対し、表出することも可能にする参加手法。 図1-1-12
熟議室経歴 Deliberative Rolling	〈文献1〉世論のための資料や専門家から十分な情報提供を受け、小グループと全体会議でじっくりと議論した後に、再度、調査を行って意見や態度の変化を見るという社会実験です。 図1-1-13
市民パネル会議 Citizens' Panels	一定の手続きによって抽出された市民のグループが、特定の問題に関して、専門家の意見を聴取し、議論を行い、市民の意見をまとめたもの。 図1-1-14
ワールドカフェ the world cafe	メンバーの組み合わせを変えながら、4～6人単位の小グループで話し合いを行い、最後に全体会議を行います。 図1-1-15

図4 用語一覧画面

については、ページの一番下に常にリンクが表示されており(図5)、クリックすることで手法の説明と適用事例を併せて表示できます。

主たる参加型手法

討論型世論調査 市民／住民陪審 市民パネル会議 参加型演劇 円卓会議 世論調査 ワールドカフェ プランニング・フォーリアル
プランニングヤル フューチャーサーチ フォーカスグループ パブリックコメント デルファイ法 デモックス ディープ・ダイアローグ
スターホルダー会議 シナリオワークショップ シナリオ・ワークショップ サイエンスカフェ コンセンサス会議
コンセンサス・ビルディング オープン・スペース・テクノロジー その他

図5 主たる参加型手法一覧

4.3 リンク集

リンク集は「でこなび」をつくる際に参考にした、国内外のデータベースや手法マニュアルなどが掲載されています。海外の事例を調べる場合や、手法についてより詳しく知りたい場合には、こちらをご利用下さい。

5. 「らくらく検索」の使い方

5.1 検索画面（図6）

「らくらく検索」は、常にページの下部に表示されています。

らくらく検索！

市民参加型手法の実践事例を
右の諸条件で検索できます。
希望する項目を選択して下さい。
複数項目の同時選択も可能です。

分 野	☐ 情報通信 ☐ 製造技術 ☐ ナノ材料 ☐ 環境 ☐ エネルギー ☐ 社会基盤 ☐ ライフ ☐ フロンティア ☐ その他
開催場所	☐ 北海道 ☐ 東北 ☐ 北信越 ☐ 関東 ☐ 東海 ☐ 関西 ☐ 中国・四国 ☐ 九州・沖縄 ☐ 国外
開催年	☐ 2010年代 ☐ 2000年代 ☐ 1990年代 ☐ 1980年代 ☐ 1979年以前
イベント期間	☐ 数時間 ☐ 一日 ☐ 数日 ☐ 数週末 ☐ それ以上
予算額	☐ 1000万円以上 ☐ 100万円~1000万円 ☐ 100万円以下

Q らくらく検索！

図6 「らくらく検索」画面

検索項目は、分野、開催場所、開催年代、イベント期間、予算額となります。分野については、科学技術振興機構が運営するサイエンスポータルのイベント情報⁴⁾にならい、第3期科学技術基本計画の「主な研究開発課題」に基づいています。

5.2 手順

グルメ情報サイトと同じように、予算や時間の条件を入力すれば、マッチした手法や事例を検索できます。しかし実際に参加型手法を運営するには、実際に実施したことのある人の話を聴くこと、その人が書いたものを読むことが一番大事です。上述したように「でこなび」は窓口として、詳細情報のある場所に、あなたをナビゲートします。

【STEP1】：条件を入力する

「らくらく検索」画面で、あなたが実践したいと思っているイベントの予算や時間、あるいは参考にしたい事例の分野や実施地域にチェックを入れます。特に条件が決まっていなくても、どんなものがあるのか知りたい人は、右上のアイコンから「参加型実践事例集」、あるいは「らくらく検索」の下「主たる参加型手法一覧」をご覧ください。

【STEP2】：検索して、リストから気になるものを選ぶ

条件を入力したら、「らくらく検索！」ボタンをクリックします。すると条件に合致する

手法や事例がリストアップされます。そこにある概要をみて、気になるものを見つけます。4節で触れたように、リストはいくつかの項目で並べ替えもできます。

【STEP3】：詳細情報を入手する

リストから気になるものをクリックすると、詳細ページが開きます。実践してみようと思ったら、「もっと情報がほしい場合は？」などを参考にして、報告書を読んだり、実践者のお話を伺ったりしてみてください。

その他、自由な発想で、便利な使い方を発見して下さい。

6. 情報提供ページ（図7）

「でこなび」は、皆さまから手法や事例に関する情報を頂くことで、成長していきます。「新しい手法を開発した」や「日本では知られていない手法を知っている」、「新しい実践をした」という方は、ぜひ情報をお寄せ下さい。右上の「情報提供のお願い」をクリックすると、情報提供ページに移動します（図7）。

【入力項目】

- ・ お名前（非公開）
- ・ メールアドレス（非公開）
- ・ イベント主催者名
- ・ イベントタイトル
- ・ イベントの目的
- ・ 分野
- ・ イベントスケジュール
- ・ 準備期間
- ・ イベント参加者
- ・ 予算額
- ・ 予算源

※情報提供ご送信フォーム

あなたのお名前* (情報非公開)	
メールアドレス* (情報非公開)	
イベント主催者名* (団体名)	
イベントタイトル* (自由記述)	
イベントの目的* (自由記述)	
分野* (複数選択可)	☐ 情報通信 ☐ 製造技術 ☐ ナノ・材料 ☐ 環境 ☐ エネルギー ☐ 社会基盤 ☐ ライフ ☐ フロンティア ☐ その他: (自由記述)
イベントスケジュール* (開催年月日/期間、場所、一日の主な流れなど)	
準備期間 (一つ選択)	☐ 1年以上 ☐ 1年から半年 ☐ 半年から3ヶ月 ☐ 3ヶ月から1ヶ月 ☐ 1ヶ月未満
イベント参加者* (属性、人数、集め方)	
予算額* (一つ選択)	☐ 1000万円以上 ☐ 100万円~1000万円 ☐ 100万円以下
予算源 (複数選択可)	☐ 国・自治体 ☐ 企業からの寄付 ☐ 市民からの寄付 ☐ 非営利団体等 ☐ 受託研究 ☐ 自己資金(運営費・交付金等も含む) ☐ その他: (自由記述)
参考文献・資料* (報告書、HPなど)	
その他 (自由記述)	
*は入力必須項目です。 入力内容を送信する リセット	

図7 情報提供ご送信フォーム

- ・参考文献・資料
- ・その他

上記について、入力フォーム（図7）に従ってご入力下さい。

皆さまからお寄せいただいた情報は、基本的にはそのまま転載いたしますが、情報を補足するために連絡をさせて頂くこともあります。また「でこナビ」の趣旨に馴染まない情報や、明らかな誤り（誤字など）が含まれる情報に関しましては、運営側の責任で修正をしたり、掲載を見送ったりすることがあります。また、少人数での運営が見込まれておりますので、掲載が遅れることがあります。

7. 今後の展開

7.1 「でこナビ」サイトの改善

「でこナビ」は、まだ公開されたばかりであり、情報の豊かさも使い勝手も、まだまだ発展していく必要があると考えています。積極的にご利用頂き、皆さまからの「でこナビ」に対する改善のご提案をお待ちしております。右上アイコンの「お問い合わせ」から、簡単に送信できるようになっています。

7.2 事例や用語の充実、整理

6節で書いたように、「でこナビ」は皆さまからの情報提供によって成長していきます。参加型テクノロジーアセスメントや科学コミュニケーションの実践者／団体のネットワーク、あるいは、そういった活動を支援している助成団体など、多くの人に広報や報告の1つのメディアとしてご利用頂くとともに、情報提供をお願いしていきます。

また参加型実践や科学コミュニケーションに関する、大学の教育プログラムや講義などと連携することも考えています。例えば、受講生にフィールドワークとして、参加型実践の現場に行ってもらい、その参加報告として「でこナビ」に事例を登録したり、調査活動の一環として実践者のインタビュー調査をしたりして、登録事例の数や各事例の記述の充実度を増していくことができます。同様に、用語集の項目を、座学と連動させてレポートにより充実させていくことも考えられます。受講生にとっては、他の人に分かりやすく書くトレーニングになり、さらに、レポートを教員だけが読むのではなく、「でこナビ」を通じて多くの人に役立ててもらえることは、1つのモチベーションになるでしょう。

将来の理想像として、こうしたインターネット上での情報の集積に加え、例えば、掲載事例の報告書を運営事務局でアーカイブしていき、問い合わせに応じて報告書のコピーを配布するようなサービスが考えられます。また事例によっては、報告書をPDF化して、ダウン

ロードできるような仕組みも可能かもしれません。そこに、もし実践者対象のインタビュー調査なども連動できれば、報告書には掲載されない運営上のノウハウや苦悩なども蓄積していくことができます。

こうして集められた情報を、どのように分類・整理するのか、どのキーワードと結びつけるのかは、まだ手探りで行っているのが現状です。例えば、開催費用について、仮に法人職員が主催した場合、その人件費をどう計算するのかであるとか、開催期間について、準備期間や報告書作成の期間をどうカウントするのかなど、多くの難しい課題がすでに見つっています。こうした課題は、利用者の皆さまと協力しながら、より使い勝手の良いものにしていきたいと考えています。

実践に係わる情報を蓄積することの必要性は、情報が膨大になり、手がつけられなくなつてから気付くことも少なくありません。「現在は、事例の数が少ないから必要ない」のではなく、事例が少ない今だからこそ、取り組みを始めることが重要だと考えています。

7.3 より多くの人にご利用いただく

参加型実践は、まだ十分に社会に浸透しているとは言えません。それは、効果を否定された結果というわけではなく、1つの選択肢として、より多くの人に提示できていないためだと考えられます。しかし、1つの団体や1つのイベントでの発信には限界があります。発信できる内容や頻度が限られることで、いつしか忘れ去られることも考えられます。

そこで、このデータベースを使って、参加型実践という仕組みそのものを、より多くの人に知ってもらうということも重要です。例えば、過去の優れた事例について、定期的に、あるいは社会のニュースに連動して、Twitter等を用いて自動発信することもできるでしょう。あるいは、現在進行中のプロジェクトについて、担当者の生の声を掲載することも考えられます。それは実践者にとっては、イベントの広報であったり、透明性を高めるための手段であったりします。こうした実践者の姿を見せることは、「人と人をつなげる」という「でこなび」の設計コンセプトに合致します。将来の実践者が、事例の詳細について問い合わせる際の心理的障壁も下げられるでしょう。この発展として、ノウハウの共有やオンライン相談室なども考えられます。

さらに東日本大震災だけでなく、高齢化や少子化への取り組みなど、日本は課題先進国として海外から大きな関心が寄せられています。その点で、日本がどのような取り組みをしているのかについて、海外に発信していくことも視野に入れる必要があります。そのためには、運営組織や事例提供者のネットワークも拡充が欠かせません。

そして何より、まず第一歩として、あなたに「でこなび」<http://decocis.net/navi/>にアクセスして頂きたいと思っています。

注

- 1) 「でこナビ」は、もともと科学技術振興機構（JST）社会技術研究開発センター（RISTEX）における「科学技術と人間」研究開発領域「科学技術と社会の相互作用」研究開発プログラムの「市民と専門家の熟議と協働のための手法とインタフェース組織の開発（Deliberation and Cooperation between Citizens and Scientists：DeCoCiS（でこしす）」研究開発プロジェクト（<http://decocis.net/>）の一環として開発されました。また2012年度は、大阪大学コミュニケーションデザイン・センターからサポートを受けました。
- 2) 分野や開催地域に含まれる項目については、5節をご覧ください。
- 3) ただし、漢字の読みを用いた並べ替えについては、まだ対応していません。
- 4) <http://scienceportal.jp/events/>

安全演劇ワークショップの社会実装に関する議論

蓮行（大阪大学コミュニケーションデザイン・センター：CSCD）

谷口忠大（立命館大学 情報理工学部）

Discussion on implementation of theatrical workshop for realizing safe and reliable society

Rengyou (Osaka University, The Center for The Study of Communication-Design)

Tadahiro Taniguchi (Ritsumeikan University, College of Information Science and Engineering)

谷口忠大（以下、谷忠）と蓮行の対談、2時間ほど約4万文字のテープ起こしテキストを、約3分の1に圧縮し、あたかもこのように話したかのように編集したものである。対談で生まれた暗黙的な情報を少しでも伝えたいがために、話し言葉を可能な限り残す形とした。蓮行が2010年10月より2012年9月まで研究副代表として取り組んだ独立行政法人・科学技術振興機構（JST）の委託研究開発事業である「演劇ワークショップをコアとした地域防犯ネットワーク構築プロジェクト」の成果の社会実装に立ちはいかかる課題として、「演劇ワークショップの特徴でもある暗黙的な知や情報を損なわない形で社会実装したいが、大学や社会での合意が得にくい」ことを蓮行が提起した。それを谷忠が、自らが発案した「ビブリオバトル（知的書評合戦）」というワークショップの社会実装プロセスを引き合いに出しながら、大学という知の集積施設に於ける「暗黙知の形式知化」の扱いや、工学的な方法論を用いて論じ、二者の対話を通じて「演劇ワークショップの暗黙知を損なわない社会実装」の可能性の端緒を示した。

キーワード

演劇ワークショップ、ビブリオバトル、社会実装

Theatrical workshop, Bibliobattle, Implementation of sociotechnique for community development

蓮行（以下R）：まずテーマは「安全演劇ワークショップの社会実装に関する考察」です。これまでの沿革というか流れでいくと、この「スターターキット」というのは、JST「犯罪からの子どもの安全」領域という研究委託事業の成果物なんですけど、それには伏線があって、それより前に、これはパナソニックのCSR活動関連の仕事で「演劇で防犯」というプログラムがあったんです。さらにその前に「演劇で環境」というやっぱりパナソニックとのプログラムが数年前にあって、

谷忠（以下T）：「演劇で環境」が先だったんですね。

R：そう。さらにそれを遡ると「演劇で算数」に行き着くんだけど、これが一番最初でした。当時まだ松下電器だった社会貢献グループが「演劇で算数」を観に来て、「これはおもしろい」というんで「環境でやりましょう」という流れになって……。

T：「演劇と算数」の内の「算数」は誰がやったんですか？

R：算数はね、僕と、当時は宇治市の小学校の先生だった糸井先生という人と、千葉大の藤川先生っていうメディアリテラシーや、数学教育の先生がいて。そういう人たちとやりました。

T：そこから次に「演劇で防犯」に行ったんですね？

R：そうそう。防犯もパナソニックと一緒に、けっこう細々とやってたんですけど、その「演劇で算数」を一緒にやった藤川先生が当時、JSTの「犯罪からの子どもの安全」領域のアドバイザーやってて、「あなたたちに合うんじゃないの？」と教えてもらって。それで、3年間のプロジェクトが採択されました。2012年9月にJSTの3年間が終わったんですが、僕たちにとってはその後継たるべき研究費として今のプロジェクトがあるんですね。京都府の地域力再生プロジェクト支援事業として防犯に防災と交通安全をくっつけた「演劇で安全を学ぼうプロジェクト」というものが採択されています。その報告は京都府にももちろんしないといけないんですが、今回はCSCDの紀要に実践報告として、かなり自由度の高い原稿を載せようという趣旨です。

T：はい。読者にもとてもよく主旨が伝わったのではないかと・・・(笑)。僕は、その対談相手としてここに居ります・・・。

R：僕はどっちかという、社会実装を鍵に考えたくて、理論的な中身を詰めていくってことはもちろん大事なんだけど、「それはまああんまり厳密にやり過ぎん方がええわ」と思ってるんです。「とりあえずいったん実装せな！」と思ってる。中身を一生懸命作ってもいざ実装するとなった時に、あまり中身って関係なく、コストの問題だけとか期間の問題だけとかになってしまうことがあって。「いやここが大事なんですよ！」っていうのを取り払われることも、やはり多くあってしまうんですね。まあ、それはやっぱり谷忠さんもいろいろこだわる実践例があると思いますが。

T：今言ってるのは「いやここが大事なんですよ」っていうのは、つまり社会技術のコア（核心）概念に当たる部分ってことですよ？ うーん。しかし、社会実装という以上、このコアは死守しないといけない。そう僕は思いますよ。コストとか期間の問題ではなく。本来ならばそれらは社会技術のデザインの段階で考慮されているべきもので。

R：しかし、現場の実装時にはそうも言ってもらえないんじゃないですか？

T：工学者、製品設計者も製品や技術から生まれる機能や効果を実現するためのコアをデザイン（設計）しますよね。ところが、社会的なコミュニティデザイン、ワークショップのデザインで陥りがちなのは、ワークショップをやること自体が目的化しちゃったり、ワークショップの開催、コミュニティの開発スキルが個人の素質・技能に帰着されちゃったりすることなんです。それじゃ「技術」じゃない。コアのデザインは重要です。一方で、現場でどのような機能や効果が発現するかは、現場の状況の多様性に依存する。だからこそ、現場の状況、例えばワークショップの開催可能時間、参加者の都合、その場やルールの解釈のされ

かた、といった現場的要素がコアの部分に掛け合わされた時に、十分に効果を発揮するようにコア概念をデザインする必要があるんです。

R：それって、社会実装特有の話なのか？

T：うーん。製品デザインの場合でも、そういう現場の多様性は製品設計の段階から考えられていると思いますよ。例えばファミコンやったら子どもが投げる可能性があるから、その耐久度がコアのデザインに含まれる。これは、デスクトップパソコンじゃ、まずあり得ない話です。こういう発想は社会技術のデザインにも本来は入らないといけないんですよね。ところが、何らかのアイデアがあって、それを社会実装する、つまり、現場に落とす時に、現場の都合で、このコアを守れなくなってしまう事が少なからずある。たとえば、現場の担当者から「〇〇を変更してくれ」という事を言われる時がある。ここで、「その要素は変えていいのかどうなのか？」という判断が極めて大事。コア概念のデザインの時から、その要素の重要性を考えられていないと簡単にここを変えてしまっただけで所望の効果が現場で得られなくなる。コア概念を考えるのがデザインだから、コア概念を作ったら死守せんとアカン。コア概念は最小限のデザイン（ミニマムデザイン）にすべき。コア概念に脂肪分があったら削ぎ落とせばいい。脂肪分を守る限りコアを押し通せないのであれば脂肪分を削ればいい、ということやと思うんですよね。

R：ただ、コア論はすごく分かるんですけど、一方で周りの脂肪との複雑な作用によって出てくるものがあるじゃないですか。

T：もちろん、そういうものは整理整頓して捉えなくちゃいけない。ちゃんと、現場でおこる現象を把握しないとイケないんだとおもいますよ。言語的に整理整頓しないと・・・。言語、ビジュアル、何使ってもいいですけど、暗黙知への依存性が少ない部分に落としていかないと再利用可能な「学」にならないと思うんですよね。もちろん「学」にする必要が無いなら別にそんな面倒なことしなくていいんですが（笑）。

R：うーん。ここはちょっと谷忠さんとは意見が相容れない部分かなと思うんだけど、今ぼくが一つ考えてるのが、いかに暗黙的なものを、なるべく価値を崩さずに実装化するのか。これ、前にも同じこと言ったんだけどね。

T：実用主義的に考えると「学」っていうのはコミュニケーションなんだと思うんですよね。暗黙的なものを「どう伝えるか？」っていう面が諸活動の中には必ず存在するというのを忘れないのが大事。きっと社会実装って「実装しておしまい」じゃないんですよね。例えば、演劇ワークショップにはノウハウみたいなのがありますよね。このノウハウを他者に伝えるために、整理して言語化するっていうのが「学」の第一歩目としては一番スタンダードなんだと思います。学問の始まりはいつも分類学ですから。

R：そうね。はいはい。

T：「学」っていうのは、根本的には個人が「知ること（knowing）」についての体系ですか

らね。さて、ところで、今回の対談のテーマに戻りますが、今回の「安全演劇ワークショップ」の議論には二層のレイヤーがあることは整理しておくべきです。

R：というと？

T：一つ目のレイヤーは「演劇ワークショップの一般的な有効性」について、二つ目は「演劇ワークショップの防犯教育への有効性」についてです。一つ目のレイヤーの検証も難しいんですが、二つ目のレイヤーの検証が今回のターゲットになっている。つまり、「防犯こうしなきゃいけないよ」ということを伝えたい訳ですが。それを考えると、「ほな、従来通り防犯教育したらええやん」という話になって、「なんでほんなら一回演劇をかます必要があんの？」というツッコミが容易に予測されるわけですね。そこを「学」として「なぜ防犯教育に、演劇ワークショップをかまさないといけないのか？」をやはり言語化する必要があると。

R：その言語化が「学」にするってことでしょうか？演劇ワークショップをやっていて、その言葉で表し難いことを、大切にしたいなあって思いがいつもあるんですけど、やっぱり言語化は必須だと考えてはるんですか？

T：「演劇ワークショップのノウハウレベル。これを言語化しましょう！」っていうスタンダードなアプローチを想像されているんじゃないですかね？今、蓮行さんがやっている・・・、いや、やるべきなのはもう一段階上なんだと僕は思うんですよ。演劇ワークショップが何であるか、っていうのを他者に伝えたいと。いわば演劇ワークショップ学ですわ。演劇ワークショップ学があればノウハウレベルを伝えられると。ただこの演劇ワークショップが何かということも言語化しとかなないと。わかります？かなり複雑になってきましたけど。となってくると「演劇ワークショップが何か」が完璧に暗黙知だと、そもそも「学」として成立しないわけですね。

R：そうですね。

T：演劇ワークショップを「学」化させるためには、もう一段メタにもっていく可能性はあるんですよ。

R：メタって言うのは、レイヤーを1つ上げるって事ですね。

T：つまり、演劇ワークショップのノウハウは言語化できない。ただ演劇ワークショップのノウハウを非言語で伝える術は言語化できるって可能性はある。

R：これはおもしろい。これはいただきだな。なるほどなるほど。

T：だからこれをもう一段階言語化すると非常に込み入った話なんだけど、演劇ワークショップ論はあまりできないんだけど、演劇ワークショップトレーナー育成論はできるかもと・・・。まあ、あくまで可能性ですが・・・。あ、結構無責任なこと言ってるかも。すみません、絶対的な自信があるわけじゃないです。可能性としてですね。

R：これは結構ね、我が意を得た感じですね。

T：そうですか～。それはよかった。ただ、演劇ワークショップトレーナー育成論の中が言語化できないと、なんていうか宗教的になってくるから怖いかもわからへん。そこをうまく線引しないと非常にこういう怪しいビジネスの……、宗教がかった自己啓発セミナーとの区別がつかなくなるんですよ。そういう存在って基本的には大学とかの「学」業界としては敵になりえるんですよ。

R：でね。さらにメタ化していくと、

T：メタメタですね（苦笑）。

R：さらにメタ化していくと、僕のような、アイデンティティの根元がアカデミーじゃない人間の視点で、アカデミーを全部、俯瞰してしまうと次のようになります。大学というところが、「学」にするのが仕事であるので、「学」の裏付けのないものの社会実装を大学を通じてやることは許すまじということがアカデミーの仕事だとするならば、まあ谷忠さんもよく言ってるんだけど、「学」とか「学にすること」のリスクが、今非常に大きくなっているということだと思うんですよ。

T：だからそれはわざわざ「学」にする必要がないって話になってくる。「学」のリスクは絶対にある。いわば「民」でやればいいってことですかね。

R：ただそれがそんなに簡単な「官と民と学」とかいう分け方じゃなくて、もうちょっとそこが相互に乗り入れるためにはどうしたらいいかというところを考えてる訳で。だから今そういう意味でいくと、演劇ワークショップ、パナソニックと我々がやってるのは民でやるわけで、まさに誰からしても勝手にやれ、と。

T：ちょっと飛躍するかもしれませんが、でも、「演劇ワークショップ学」的なものにとって、実際に大切なのは「学にするかどうか？」というよりかは「言語で伝わるかどうか？」なんですよ。この辺までくると言語対非言語の対立軸で見た方がいい。

R：ああ、そうですね。パナソニックでも一緒です。株主には説明しなきゃいけないから。そういうことでしょ？株主なり、ワークショップを受ける子どもの保護者に。

T：僕も100%「学」の人だったら、非言語なんてあやふやなこと言いまくるのは不許可なんですけどね。僕にもいろいろな成分があるわけで（笑）。学者としては、その意味では現在の議論、相当、ボヤージュ（航海）はしてはいますので、そこんところよろしくです。現代のスタンダードな学者的な立場からいうと、これは専門外だからわかりません、って言うかもしれない。よくあるでしょ？

R：あはは。

T：演劇ワークショップにおけるコミュニケーションを議論するには、通常の言語的なコミュニケーションと対立軸を作るべきだと思うんですよ。それを、それを超ローカルコミュニケーションというならば、言語によるコミュニケーションというのはグローバルコミュニケーションではなくて非超ローカルコミュニケーションとなります。どういうことか？

というのは演劇という場はクローズな空間を作りますよね。この中だけで感じ取れるのがここでいう超ローカルコミュニケーションですね。そういう空気感や存在のリアリティと、いった非言語的なものが影響力を持てるのは「非常に近い場」だと思うんですよね。また、演劇ワークショップにおいては、「その場」で自らが「役割を演じる」という側面がある。そういう「いまだけ、ここだけ、僕らだけ」のコミュニケーションを敢えて、超ローカルコミュニケーションと呼ぼうかとおもうんですが。

R：ほうほう

T：僕らが近くに居てコミュニケーションするときの非言語的なもの。よく、コミュニケーションの議論ではノンバーバル（非言語的）っていう言葉が出て来るんですけど、演劇ワークショップで重要視されるべきものって、いわゆるノンバーバルって言葉でくくられるものとも違う気がするんですよね。超ローカルコミュニケーションの中でもバーバルとノンバーバルってのは分けられるわけで。それは、演劇ワークショップのような社会技術を普及させる大きな絵の中では本質ではないと思うんです。

R：うーん。演劇の場が超ローカルコミュニケーションで、ネット越しとかメールとか、論文とか、雑誌とか、近所の立ち話とか、学校とかで伝えるのが非超ローカルコミュニケーションってのでOK？

T：そうそう。言語コミュニケーションの部分集合が「学」だと思います。言語全てが「学」ではないけれども、言語というのは大いに「学」的な側面を持っていて、その「学」を運営する一機関が大学というところで。大学の論理っていうか、すべてが「学」の論理に乗る必要はないんですけどね。でも、社会実装に使える「学」なり言語なりの機能には乗ったほうがいい場合がある。これがないと「演劇ワークショップはいいんだよ、まあまあ、いいんだけど……わかんないかなあ、わかんないだろうなあ」ってものに終始する。それやとちょっと、まさに暴力的で、俺に従え、という風になってくるんですよね。

R：僕の人選で、アドバイザーをお願いしたい、という人として谷忠さんが出てきたのは、あなたが「工学と非工学」ではなくて「工学と非学」ぐらゐの領域を横断しようとしていることと、ビブリオバトル¹という、演劇ワークショップと近い性質と、また全然違う部分もあったりする非常に優秀なコンテンツを創造し研究されているというところは非常にポイントとしては重大で。要は言語の部分、形式知、僕は形式情報と呼ぶんだけど、形式情報の部分をいかに最小にして、それによって想起される暗黙的な情報を最大化するか、っていうようなところが一つ。まず一つ。これは非「学」的な意味です。

T：なんとなく、以前からの蓮行さんとの会話を通じて感じているのですが、前提として捉えている形式知のあり方というのが違う気がしていて……。蓮行さんがそれを最小化したいというのと、僕が最小化したい、って言うてることの意味は違うかもしれないですね。僕もそういう具体的なところに落とすと同感、みたいな感じです。例えばビブリオバトルで

は公式ルールというコア概念を四項目だけに落としてるじゃないですか。あれは蓮行さんの言葉を借りれば形式知を最小化しているということになる？あってます？

R：そうそう。

T：そういう意味だとアグリー（同意）なんですよ。しかし、僕の言う形式知を増やすとは、以下のような意味です。僕たちがビブリオバトルについて行った実証的な研究を一つあげましょう。

例えばビブリオバトルを、本の推薦装置と見た時にアマゾンの推薦とキーワード検索による推薦と、別なコンテンツ推薦、内容が類似しているかどうかで推薦するのと三つを比較して、ビブリオバトルが多様な本の推薦をするのに優れていると、総合満足度においても優れているということを実証的に示しました。これは形式知を増やしたことになる。または5分という制限時間を、1分3分5分7分と全部やってしゃべられたこと全部書き下して、全部タグ打ちをしてどのような成分が時間に依存して出てくるか、っていうのを検証するっていう非常に面倒くさいことをやった。これによって、どういうことが起きるかというのがだいぶわかってきた。これもまた、ビブリオバトルについての形式知が増えていくことなんです。そういう意味で形式知が増えていくというのが大事なんです。

R：ただ、それでいったときに少し複雑なのは、ビブリオバトルってなんせコアに削ぎ落として、四項目にまでできたわけじゃん。それはあくまで本であって、当たり前だけ果物のプレゼンをする5分の合戦だったらもうビブリオじゃなくてフルーツバトルになるわけだから（笑）、それでいくと僕が言ってる演劇ワークショップっていうのはハナから領域が莫大すぎるじゃない。どういうことかという、なるべく少ない言語だとか説明において、演劇ワークショップっていう馬鹿でかい、へたをすると、やりようによっては今やってる……

T：もし、捉えきれないなら、部分にわけることですよ。流派っていいものかな？○
○派はこういうことやってて、△△派はこういうことやってる。学問のステップっていうのは、王道からいくと何から入るかという、まず分類学（taxonomy）から入るんですよ。材料と物質の分類というのは元素までいくと。それから元素を組み合わせると何が起るかという工学の方向にいったりすると。生物学とかはとにかく系統がありますよね。それをがーっとやっていく。それから歴史ありますよね。歴史なんてとにかく分類ですよ。分類することによって全体を把握する。分類っていうのをさらに複雑にすると、語の定義なんですよ。だから語の定義をしなかったら「学」じゃないんです、どう考えても。今削ぎ落したい、とおっしゃるのはいろんなものを包含したいから、っていうことでしたよね。であれば語の定義の条件を減らしていく。まあ、僕がこんなに「まっとうな学」の話をするのもなんなんです、……

R：ほう。

T：条件を減らしていくときに全てが消えたらそれは演劇ワークショップだろうがバナナの

叩き売りだろうが同じ概念になってしまう。それを良しとするんだったら、もはや演劇ワークショップが何か、というのを人に説明することはできないですね。バナナ売りも演劇ワークショップもそうなんです。子供あやすのも演劇ワークショップもそうなんですと。それが「生きている」のとうどう違うんですか、っていう。だからその線引きをすること。言葉とは差異ですからね。

R：僕の「もやん」としたものを谷口さんの言葉にしたら、それは相当アグリーですわ。今生まれて初めて「アグリー」って使ったけど（笑）。

T：「分かつ」という言葉は「分かる」という言葉のもとだって言いますしね（笑）。

R：分類していったって、演劇ワークショップで共通して我々のやってることはこういう条件だ、というのが帰納法的なやり方とすると、もう演劇ワークショップは無尽蔵に増殖していくし、そういう風に捉えている時間はないというか、それをやってくれる人が他にいても構わないんだけど、これは僕の仕事ではないんじゃないかと。

T：それじゃ、誰がやるんでしょうか…？

R：まあその問題はあるんだけどね。だからとりあえずどなたかに「学」的な分類をやってもらってるうちに……

T：実践化を進めるかどうかでしょ？

R：そう。何しろ、「社会実装」しないといけないんだから。多分ビブリオバトルっていうのは「学」の対象としては、適切な情報量だと思うんです。「演劇ワークショップ」っていう、「動物」ぐらいの領域を示す言葉では意味が広すぎるわけだけど、そこでいくとビブリオバトルっていうのは、4つのルールにそれぞれ20個の学問的な切り口があって、しかもその約80個の切り口の中で、今のところ1～3個くらいを「学」が……。

T：「学」による実証研究。

R：一応科学的な実証付きと。一応実証されているので、例えば自治体の実装しようという風に言えるっていう。

T：うーん。自治体では、そんなに実証データに基づいた合理的意思決定がされているとは限りませんよ。それは「学」的な捉え方なんです。でも実際社会はそうじゃない。

R：あ、わかるよ。首長がすごく乗り気だったりとか。

T：鶴の一声ってのはあったかもしれませんね。

R：なんだけど、たぶん僕が信ずる「学」的なのでいくと、その首長を取り巻く議員もいるし役人もいる中で、彼の鶴の一声で出来る事と出来ない事があると思うんだよ。その鶴の一声で出来る事っていうのは、その首長が再選できるかとか、マスコミ受けはどうかとか、様々な要素をまさに経験やら直感なんかの暗黙的なものによって、アリとしてるわけ。でいくと、このビブリオバトルのルールや説明内容のボリュームというのが、少なくともある首長が「やるぞ」と鶴の一声でやりにかかれるのに丁度いいバランスな気がするのね。

T：量的に限界量でしょうね。ビブリオバトルでは公式ルールをたった四つにしばりましたが、これより多いと色々問題が生じたらうなあとと思いますね。今となっては。

R：うん。そういう意味で、ビブリオバトルは、社会実装するのに必要な「学」の限界量に、ぴったりアジャストされている気がするの。それでいったときに、もう谷忠さんがおっしゃってるような、演劇ワークショップでもいいし、今回の「安全」というテーマに絞ってもいいんだけど、安全演劇ワークショップを、なるべく今の我々の信ずる形で実装していくにあたって、「公式ルール」なり「べからず集」なりと、そのうちどこの要素を「学」的に実証するかという、しかもなるべく早くできたほうがいい、っていうことを見極めていくということが、僕の最初に言ってた最小の形式情報で実装を図っていくということですね。そうであると、私は理解した！！

T：そうです、たぶん、それであってます（笑）！！社会技術といわれるものがあるとするならば、その一般化なんですよ。最小の形式情報への実装、つまりミニマムデザインは、すべての社会技術とか社会概念においてやらねばならないものであると。そういう「学」があるならば、そういうものを一つのデザインに対して与えましょう、というのは将来的には教科書に書かれるべきことやと思う。つまり、モノの学問じゃないんですよ、コトの学問なんですよ。

R：モノじゃなくてコトね。

T：そう。その不確かなコトをいかに固めるかというのが絶対に必要なんですよ。「我々は何をデザインしてるのか？」ということクリアにできなかったら、何も作ったことにならないんですよ。デザインっていうのは何かというと、機能を付ける事じゃなくて、制約を増やすことなんですよ。モノにおけるデザインでも、制約が何も付かなかったら原材料なんですよ。紙を切れるようにするっていうのは、切れる用途以外には使えないようにするとかです。スポーツとかが非常にわかりやすく、スポーツはコトのデザインなんですよ。あれはまさに、手で触ったらいけない、ということをつけるからサッカーなんですよ。だからそうやって制約をクリアに。何をしたらいけないか、っていうのが「べからず集」なんですけど、その設計がデザインであるということですね。コトでやるのが難しいのは、モノと違って、解釈者側の自由度ってのが相当にある。例えば言葉っていうのは一様に解釈してもらえないわけですよ。だからそれに対してすごい配慮がいるんですね。だからその方向でいいです。もうひとつ大事なのは、社会的なことで、モノの科学とヒトの科学はやりかたを少し分けないといけない。「実装と実験」これを常に車の両輪で同時に回すこと。っていうのも、モノの学問の理系の人っていうのは、実験室の中で確実にやってから、その固まったものを世に出す。実験を終えてから実装するんです。でも、この考え方だと、人を含んだ系の研究ではダメなんです。

R：今回JSTとの我々の「社会実装」を巡る認識のズレは、一言でなんとか言い尽くそう

とすると、それに尽きると思う。

T：「実験室実験からの実装」というパターンに固定したら、完全にそれが問題やと思う。それでうまくいくわけではない。でもこのパターンはようある話なんで（笑）。それは理系の人で人間系をやっていない人の陥りがちなパターンです。ただそれを違うんだ、っていつて実装から行く人の問題もあって、実装するんだけど、検証はできなかつたりする。実験っていうのは検証を含むわけですね。検証って何かというと必ずしも難しい話じゃなくて、まず探索なんです。今はこう思ってるけど、こっちのほうがいいかもしれん、もしくはこっちのほうがええかもしれん。で、こっちをやってみる。1回やってみて違った、とかそういうことを繰り返しながら可能性と方向性を探っていくんですね。そのポイントポイントをちゃんと言語化して、分類して、理論化する。ただ実装ベースの人はこれをやらないことが多いんですよ。実装することが大事なんだ、やってみることが大事なんだ、と。やってみた結果をフィードバックして継続的にやっていかないと「学」として積み上がらないですよ。しかも一人でやれることは限られてるから、実験っていうのは手分けをしないとけない。いろんなところでワークショップをやってみて、それを共通言語の中でフィードバックをかけていかないと、うちはこうやったらうまいこといったけど、おたくはどうやった？っていうのが成り立たないから、そこでも言語化されてる必要がある。言語化されてると共通してこういうのがあつたりする、ということですね。

R：それは現場依存という事だと思うんだけど……。それは現場がほんとに素晴らしいなと思うからなんだけど……。現場に出現するのは、毎度毎度まだ見ぬ世界なんだよね。谷忠さんが言う……。実装が実験になつて感はあるまい。

T：それは回数が少ないことによる問題かと思います。ビブリオバトルもそうだったけど、あれは1回の開催がほんとにコンパクトな感じ。サイズがでかいと数が打てない。数が打てないと戻ってくるフィードバックが少ない。洗練させて行き難い。ビブリオバトルは1時間で終わるんで、まだ数が打てるんですよ。数打てるし、公式ルールはたった四項目やから、簡単でやってみてくれる人も増えてくれた。だからこそ実験と実証を繰り返せる、ってところがある。ビブリオバトルも公式ルールみたいなを生み出すまでに、多分50回は打ってますから。50回、現場的には4、5、6種類くらいはやって、それぞれどの年代でどうなるか。年代についてはその頃20代くらいしかやってなくて、その上の世代下の世代がどうやったかっていうのはわかんなくて。

最近のことっていうと、小学生ビブリオバトルっていうのが2012年度くらいから出てきて。人間の感じる時間って年代によって違うわけですよ。だから高齢層と小学生がほんとに5分か？っていうのが大事な問題で。そこで3分ビブリオバトルっていうのがかなり台頭してきて、授業の中での実装が伸びそうだと。そこをかなり議論して、3分ビブリオバトルを「ミニビブリオバトル」という名称を新たに作って容認する、というように公式ルールをアジャ

ストするっていう。それも1回の事例ではわからないんですよね。ある人の意見、ある人の意見と。メール上でかなり長いディスカッションをして、最終的にはビブリオバトル普及委員会の理事会判断でミニビブリオバトルを作った。ここは、まさにコア概念の一部をいじることになるので、慎重に慎重をきすわけです。

R：そしたら、ちょっとまとめにかかると、谷忠さんが言ってることって、多分いろんな人がいろんな言い方で僕らに言ってきたと思うんです。JSTの領域サイドもそういうことを言っていたと。ひとつには谷忠さんが、ビブリオバトルで成果を出して、あるモデルになっていきつつあるという、その実践に裏付けされて説得されてるので、なるほどな、というのはあるのね。でも一方で、わたしの現場観。理想はと言われたら、例えば京都市内に約150校小学校があるから、京都市内150校ではすべての学年すべてのクラスで前期と後期に1回ずつは4コマくらいの演劇ワークショップがあって、前期だと夏休み前に発表、後期だと卒業生を送る会で発表みたいなのがされてる、っていう普及具合が全国でされてるような。そのかわり島根でやってるワークショップは我々が考えたものと似ても似つかぬものになってるけど、でも子供も保護者も結構楽しんでる、っていうようなのが理想なのよ。

T：その一つ一つが、全然似ても似つかぬものになってたら、そこに「いただき感」はあるんですか？

R：多分、すごくあるね。おもしろいなこれ、ってね。

T：でもバラバラでも、もちろん演劇ワークショップの共通項があるわけですよね。その共通項は何なのか。「いただき感」を出してって、「そういうのもアリなんだよ、考えてたんだよ」みたいな、そう蓮行さんが思っているっていう姿がいいと思うんですよ。「こんなもある、こんな変化球もある」で。このへんのレベルっていうのはその文化とかに合わせてやったらいいと思う。合わせ方としては、例えば「すいません、全国普及とおっしゃってますけど、和歌山まだなんです。うちは和歌山のこういう小学校で、こんな感じなんですけど、どんな感じでワークショップ組んだらいいんですかね」っていう質問が和歌山の学校の校長先生が仰ったときに、既存の事例の中から考えて和歌山の状況を知ると。その学校の状況に合うならば「こんな感じでやらはったらいいと思いますよ」「あそこの事例が近いですよ」と出してあげる。そうするとやってみはると思います。「うまいこといきましたわ」になると、「さすが蓮行さん、専門家！」ってこうなるわけですね。それがあある種の「学」やと思うんです。つまり、未開催の場所に対する適切なアドバイスができる。

R：それがね、家元なんじゃないかと思うのよね、茶道なんかにおける。

T：うーん。僕の場合は、多分それは家元っていう言葉を使わないでよくって。ひとつ違うのは、現場に対する適応があると思う。家元のスタイルっていうのは、形なんです。型が決定してるんですね。これを津々浦々まで広めたんですよ。だから「型を作るノウハウ」は秘匿しといて。ただ、今求められてるのは現場が全部形が違うんですよね。だから何か作る

んだけど、これを合わせる時に最後のフィットのさせ方が必要なんです。それがアジャスト（調整）なんですけど。そうするためには、元々のものは柔らかに持っとく、ということがまず大事。柔らかに持っというはめ込むんだけど、はめ込むときに齟齬が生じるんです。だから繰り返しやっていくんだけど。繰り返しやるのが怖い。繰り返しやってる間に「やっぱあかんやん」となる。だから繰り返しやる前に現場を見て、ちょっと変形してポコっとはめ込む。これは家元はやらない。通常は。

R：僕がなぜ家元っていうかという、それは家元という現象を分けた時に、谷忠さんが見てる家元のある部分と僕が見てる部分が違って、僕が家元制度といっている重要さは、属人性だと思う。特に工学系の人たちの多くは「属人性」を徹底的に排除せよと言う。いやいや、これは排除できないんです。

T：属人性って、家元の属人性？このワークショップの講師の個別の属人性？

R：僕はそこを分類してないわけ。

T：分類するとすれば、属人性にもいろんな属人性があるわけで。その属人性のいろんなアスペクト（側面）を単純に属人という言葉で切ると、議論を見誤る。具体例上げてもらうと？

R：具体例でいくと、演劇ワークショップの講師の練度が上がる程、プログラム内容をアジャストする能力が高くなる。

T：それは完全にアグリーです。そのアジャストは絶対大事です。これは相手が人なので、現場が変わるので、アジャストするのは大事。だからそこに対しては僕と蓮行さんの間で対立はないと思います。

R：だけど、僕らが困ったのは、「いやそうじゃないんだ」と言われ続けたこと。アジャストするこの人物がいなくても、どこにでも普及できるようなプログラムを用意せよというのが工学系からの要望で、それは演劇ワークショップの根本とは違うから、合わないですよ、と。

T：それはその人たちが間違ってるんじゃないですかね？モノを出すイメージだったら、あらゆる消費者がアジャスト無しで再現性高く期待される機能を実現できるモノを前提としてるので、そういう議論でいい。でもモノの設計者だって、北極と赤道上じゃ、出してる商品が違うわけですよ（笑）。だから現場に対する条件に対するアジャストってやってるんです。結局SEだってみんな顧客の会社にアジャストすることに汗をかいてるんだから（笑）。

R：アジャストすべき要素が天文学的に多いんですよ、1クラスだけでも30人も子どもが居て、ある子が〇〇っていうからこういう××にしよう、ってことだもんね。

T：まあまあ。大事なのはそれを考えた上での設計。属人性が100%になればデザインってなくなりますよね。でもデザインはあるわけですよ。そのデザインが社会技術では根本的に大事。

R：ある。あるっていうかデザインせざるを得なくなって。この2、3年、これとかはほんとに現場で僕、講師として立っていないから、最近やってるワークショップっていうのは。そういう意味では谷忠さんの立場に少し近いものもあって。1組と2組と3組が全然違うことをやってるけど、おっしゃるようなある共通項があって、「これはアリだ」、「これはマズい」っていうのはあるから。

T：それをやっぱり言語化していかないと。属人性のないものは言語化できるんですよ。そこは最大限、言語化すると。ただ言語化するとしすぎになることがあるんですよ。それはその言語があることによって、属人性による適応部分を阻害してるかもしれないですね。

R：そうそう。

T：それはカットする。

R：よかった。その適切な……。それを僕は常に……。なるべく言語を増やしたほうがいいという谷忠さんの言い方を僕は、なるべく言語を最少にして、属人性を受け入れる素養を。

T：最適ライン。

R：その最適ラインへのアプローチが、増やしたくない僕と増やしたい谷忠さんでちょっと違うのでは……。

T：僕の今増やしたらいいっていうのは、増やした上で削るんですよ。なんとなくですが、蓮行さんの演劇ワークショップにおける分類学は、どっちかという今、足りない方向に寄っているように感じるので、増やすと……。その上でカットします。

R：なるほど、よかったよかった（笑）。よく理解できました。さて、この原稿を、僕と谷忠さんの共著でまとめるという事になります……。

T：共著に僕が入るっていうのはある種の共犯関係ですね（笑）。僕のニーズからいうとひとつは、演劇ワークショップがまず面白いなと思ってね。そこに言語化しづらいものが隠れてるから言語化したい、ということがひとつだし。あとコミュニケーション場のメカニズムデザインというキーワードを挙げて今いろいろと考えています。世の中ではあまりにコミュニケーションする場というのをアドホックに設計ばかりしてきたきらいがある。

R：アドホック？

T：その場しのぎというか。それぞれにあるけど、その裏に隠れている共通性とは何なのか。特に大事なのは言語を使う上で一人一人の個性があるわけですよね。だから好きにしゃべったらええというわけじゃない。例えば会議とかやると、当然に沈黙が訪れたりするわけじゃないですか。これってよくないよね、って。どうよくないのか。よくないけれどもそのよくなさが必然なのか。それとも別の手法を取り込むことによってよくできるのか。「その手法」を作るってかなり工学的な発想じゃないですか？考え方によっては。その手法っていうのはある設計指針に従って作れば、「こういう会議やったらこうしたら面白くなりますよ、なぜならばこうこう、こうこうで」っていう風にできれば、はめ込んだらみんなハッピーに

なるじゃないですか。そういうのも統一理論みたいなもの。基本的には我々が持つてる欲望みたいなものとか、言語そのものの持つている特徴。例えば相手の言ってる意味がよくわからない。異文化の、異分野の会議が集まると、まず言葉の定義が合わないから議論がすれ違う。でもそんな会議する前からわかってることじゃないですか。悩むこと自体が無駄ですよ。わかつとるやん、じゃあそれに合わせた設計を何でせえへんかったん、って話になるから。だからそういう風な無駄、っていうかみんながハッピーにならないことを何とかしたい。そのためにはツールの導入みたいなことをあんまりやってもツールは使わなかったりするし、場所だけ作ってもじゃあないし。トレーナーとかファシリテーターみたいなのに依存すると金がかかるのと、そいつ次第で全部変わっちゃう、という。そう考えるとルールであったりメカニズムに凝縮する必要があるんじゃないか、ということで生まれた一例が、ビブリオバトルなんだと解釈しています。

R：そのへんはワークショップデザイナー育成プログラムとかには、すごく受けそうなネタですね。もちろんワールドカフェも良いんだけど、何か他にないかなあ、っていう。

T：大きく言うとワールドカフェとかビブリオバトルとか演劇ワークショップも……。演劇ワークショップはファシリテーターに依存する成分が強いと思うんですけども、それでも凝縮される。ビブリオバトルもファシリテーターがゼロではないんですね。多少は影響するんですね、雰囲気とか。それを含んだ統一理論を作りたい。

R：アインシュタインも願った。

T：そうそう（笑）…ってほんまか！？……ノリツッコミを強要しないでください（笑）。そういったとこのフィールドを考えた時に、自作では成功事例がまだビブリオバトルだけなんでね。その議論のテーブルの上に演劇ワークショップも乗ってくれば、人を含んだ系のデザインというのが考えられるのでよいかなと。

R：わかりました。では、谷忠さんと僕の、今後の協働の方向性が見えた所で、「安全演劇ワークショップの社会実装に関する考察」の実践報告のまとめとします。

T：いやいや。当初考えてたのとは違うでしょ。

R：いや、全然違うけど、それはもう。どうやってまとめようか、っていう感じだけど。

以上

注

- i 知的書評合戦。【公式ルール】1. 発表参加者が読んで面白いと思った本を持って集まる。2. 順番に一人5分間で本を紹介する。3. それぞれの発表の後に参加者全員でその発表に関するディスカッションを2～3分行う。4. 全ての発表が終了した後に「どの本が一番読みたくなったか？」を基準とした投票を参加者全員で行い、最多票を集めたものを『チャンプ本』とする。

なお、谷口忠大はビブリオバトルの発案者で、現在はビブリオバトル普及委員会の代表・理事に就任している。ビブリオバトル公式ルールは、普及委員会の理事会が決定する。

<http://www.bibliobattle.jp/home>

Communication-Design (コミュニケーションデザイン・センター紀要)

投稿規程

1. 投稿者の資格

- 投稿者のうち少なくとも1名は、大阪大学の教員・研究員、および学生を含むこととする。
- ただし、Communication-Design 編集担当（以下、編集担当）が承認または原稿執筆を依頼したものについてはこの限りではない。

2. 投稿内容・種類

2.1 投稿内容

- 投稿原稿の内容は自由であるが、広義のコミュニケーションデザインの概念・実践・教育方法の開発に寄与するものを対象とする。
- 原稿の対象は、論文、実践報告、研究ノートとする。

2.2 種類

2.2.1 論文（査読あり）

- 当該分野における新しい研究・開発の成果の記述で、研究の対象、方法、あるいは結果に独創性、創造性があり、かつ明確で価値のある結果や事実を含む。

2.2.2 実践報告（査読なしⁱ）

- 実践報告には下記のような内容を含む。
 - 教育、および社会学連携等の実践報告
 - 技術報告（設備・装置・ソフトウェアなどの設計・試験・運用・評価などの新しい経験やその結果の報告で、実用的価値のあるもの）
- なお、実践報告については、テキスト以外（画像・音声・映像等）を中心とした形式の投稿も可能とする。ただしその場合であっても、その背景や著者の意図に関する記述（1000文字以上）を含むこととする。

2.2.3 研究ノート（査読なしⁱ）

- 上記のカテゴリに当てはまらない原稿（下記の例示を参照）。
 - 短報（速報）：今後論文にまとめる予定の試論、又は速報的なもの。
 - 資料：論文のスタイルに収まりにくいもの。委員会・研究会が集約した意見・報告書など。
 - 編集者への手紙（letter to editor）：論文に対する意見、編集に対する意見など。
 - 書評：書物に対する評。
 - その他
- なお、実践報告については、テキスト以外（画像・音声・映像等）を中心とした形式の投稿も可能とする。ただしその場合であっても、その背景や著者の意図に関する記述（1000文字以上）を含むこととする。

3. 投稿原稿の作成及び提出

3.1 原稿の様式

- 原稿の様式は、別紙執筆要綱ⁱⁱによる。なお、編集担当において表記等をあらためることがある。

3.2 受理日

- 投稿原稿が編集担当に到着した日付をもって原稿の受理日とする。

3.3 内容

- 投稿原稿の内容は、原則として他の書籍・雑誌において未発表でかつ査読中でないものとする。

4. 査読手続き

4.1 査読の対象となる原稿

- 論文とする。
- 実践報告および研究ノートについては、編集の観点から修正を依頼する場合がある。

4.2 査読者の選出等

- 投稿された原稿について、編集担当が2名の査読者を選出し、別紙の査読要領にしたがって査読を行う。

4.3 投稿原稿の採否

- 査読の結果に基づいて編集担当が決定し、投稿者に通知する。

4.4 原稿の修正

- 査読照会事項について原稿の修正を行う場合は、旧原稿と査読所見に対する回答書を添えて、編集担当が指定した期間内に書類一式を再提出する。
- 著者校正は1回とし、再校以降は編集担当が担当する。

5. 著者校正

- 著者校正は1回とし、再校以降は編集担当が担当する。
- なお、マルチメディアの投稿原稿等については、配信上の加工が必要とされる場合、編集担当と著者との間で事前に協議することがある。

6. 媒体

- Communication-Design は、大阪大学学術情報庫（OUKA）を利用したオンラインジャーナルの形態で公開することを原則とする。

7. 著作権

- 本誌に掲載された内容については、投稿者に著作権があるものとする。
- また本誌は電子版も発行し、原稿は原則として大阪大学学術情報庫 OUKA に PDF ファイル又はその他の形式で掲載するため、著者はこれについての著作権上の複製権及び公衆送信権をコミュニケーションデザイン・センターに対して許諾することとする（これに掲載することを許諾しない場合は投稿時に申請するものとする）。
- また投稿において著作権者の存在する写真、図版、資料を引用する場合には、投稿者が責任をもって許可を得ておくこと。

8. 9号の投稿期限及び投稿先

- Communication-Design は、年2回の刊行とする。
- 原稿の投稿申し込みは、氏名、投稿原稿タイトル（仮題）を記し、2013年3月1日までに編集担当にメールで送付する。編集担当アドレスは、以下の通りである。
- cscd-hensyu12@cscd.osaka-u.ac.jp
- 原稿の投稿期限は2013年4月1日10時とする。封筒に「投稿原稿在中」と朱記し、コミュニケーションデザイン・センター事務局庶務担当に提出する。

附則

- この規程の改正は、2011年9月から施行する。

i 査読なしの場合でも、編集の観点から、原稿の改訂等を編集担当より依頼する場合がある。

ii 執筆要綱及びその他の書類は次の URL を参照のこと。<http://cscd.osaka-u.ac.jp/data/orangebook/>

Communication-Design 9

異なる分野・文化・フィールド——人と人のつながりをデザインする

企画 大阪大学コミュニケーションデザイン・センター

編集・制作 三成賢次
本間直樹
西川 勝
内野 花
山内保典

表紙デザイン 清水良介

2013年8月30日 発行

発行 大阪大学コミュニケーションデザイン・センター（CSCD）
〒560-0043 大阪府豊中市待兼山町1-16
Tel. 06-6850-6111（大阪大学代表） Fax. 06-4865-0121
<http://www.cscd.osaka-u.ac.jp/>

印刷所 能登印刷株式会社

© Center for the Study of Communication-Design and Authors. All Rights Reserved.

2013 Printed in Japan

本書における全ての著作権は、大阪大学コミュニケーションデザイン・センターとその著者に帰属します。無断転載を禁ず。

図〈日本複写権センター委託出版物〉

本書を無断で複写複製（コピー）することは、著作権法上の例外を除き、禁じられています。

本書をコピーされる場合は、事前に日本複写権センター（JRRC）の許諾を受けてください。

JRRC [<http://www.jrrc.or.jp> eメール：info@jrrc.or.jp 電話：03-3401-2382]

ISSN 1881-8234

