

Title	多声性によって構築される私たちの世界 : 「放課後くらぶ」をめぐる声を事例に
Author(s)	若槻, 健
Citation	大阪大学教育学年報. 2000, 5, p. 203-215
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/3663
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

多声性によって構築される私たちの世界 - 「放課後くらぶ」をめぐる声を事例に -

若 槻 健

【要旨】

本稿は、大学生スタッフが小学生に勉強を教えたり、遊んだりする青少年センター事業「放課後くらぶ」がどのように成立しているのかを、ミハイル・バフチンの「多声性」の概念を使うことによって捉えることを目的とするものである。「多声性」とは異なる志向性を持った複数の声が1つの声の中で対話的な関係にあることを意味している。この視点から「放課後くらぶ」はそれ自身で独立に存在しているのではなく、そこへ流れ込んでいる様々な他者の声との対話的關係の中で成立していると捉えることができる。「放課後くらぶ」はまず地域の声を背景にはじまった。はじめのうちすれ違っていたスタッフと子どもたちの声は、次第に互いを取り込むようになり、多声性をおびていく。するとそのスタッフの声はいつの間にか地域の声をも取り込んでいたのである。このアプローチの有効性は特にそれが過程を捉えることができること、少数者/弱者の声を捨ることができることの二点にあらわれていると言えるだろう。

はじめに

私たちはある対象に言及する際、自分の視点から対象を意味づける。したがってその意味づけはその人に独特のものとなる。しかし、その意味づけは自分だけではなく他者にとっても理解可能でなければ、それは言葉として成立しない。ミハイル・バフチンはこの問題を「多声性」の概念で説明した。「多声性」とは異なる志向性を持った複数の声が1つの声の中で対話的な関係にあることを意味している。私たちが自分のものだと思っている声の起源は実は社会に求められるのである。本論文では、この「多声性」の概念をもとに大学生スタッフと地域の小学生が勉強したり、遊んだりという活動を続けている「放課後くらぶ」を題材にして、その場がいかなる声たちによって構築され、脱構築され、再構築されていくのかという過程にせまる。異質な声たちが「放課後くらぶ」のスタッフにどのように取り込まれていったのか、それによって「放課後くらぶ」がどう変わっていったのかを明らかにすることによって、このアプローチの有効性を示すとともに、このアプローチがものごとの変革を志向するものであることを示唆する。

1 「放課後くらぶ」とは

大阪府の高槻市では、1997年から「放課後くらぶ」という活動が行われている。「放課後くらぶ」は、青少年センター事業として、毎週火曜日と木曜日の放課後、午後3時30分から5時30分までの2時間、青少年センターの一室を中心に開かれている。参加者はY中校区の小中学生で、スタッフとして来ている大学生に勉強を教えてもらったり、一緒に遊んだりといった活動をしている。勉強は主に学校の宿題が多く、それぞれ子どもが持ちよったものが多い。遊ぶ際には部屋を飛び出して、ときには体育館や小学校のグラウンドといったところも活動の場となっている。部屋で遊ぶときには、プラ板（注1）、ビーズづくり、おりがみ、おにごっこ、かくれんぼ、クイズなど。体育館や学校のグラウンドではバトミントン、かくれんぼ、ロープ（注2）、おにごっこ、ドッチボール、キックベース、ソフトバレーなど。あそびに関しての子どもたちの発想の豊かさは感嘆に値するだろう。

現在、参加する子どもたちはほとんど毎回来る子どもたちと、ときどき顔を出す程度の子どもたちがいる。よく来るメンバーは女の子が多い。よく顔を見せる子どもたちは、スタッフに見てもらいながら宿題を先にしそれが終わると、スタッフと一緒に遊ぶ。先に遊んでから残った時間で宿題に取り組む。ときどき顔を出す子どもたちは勉強をしに来るというよりも遊びに来るといった感覚で参加しているようだ。子どもからすれば当然のことかもしれないが、宿題をするよりも遊びたい子が多く、勉強だけして帰るという子は滅多にいない。概して中心メンバーほどスタッフとの接触をより強く求める傾向があり、勉強の際にも遊びの際にもスタッフを独占しようとしたりする。一方でときどき来る子にとっては、「放課後くらぶ」は遊び場の一つという感覚の方が大きいようで、集まってきた子どもたちで自主的に遊びを組織してその輪の中にスタッフが入る、または子どもたちを監督しているといった様子も見られる。

2 対象を捉える方法

2-1 意味の多義性と文脈依存性

「放課後くらぶ」は一体何を目的とした活動なのだろうか。そのスタッフには何が期待されているのだろうか。そしてスタッフたち自身は、「放課後くらぶ」をどういう場である、またはあるべきであるにとらえ、ふるまっているのだろうか。子どもたちに勉強を教え、一緒に遊ぶ。このことに一体どんな意味づけをしているのだろうか。

「放課後くらぶ」を公的に（対外的に）説明しようとするれば、「放課後くらぶ」は青少年センター事業の一つであり、その目的は大まかに「青少年健全育成」とでも名付けることができるかもしれない。しかし「放課後くらぶ」という場をこうした一つの言葉で説明しきることはできない。そこには、様々な立場の人、組織の思惑が絡んでおり、その思惑同士が絡み合って「放課後くらぶ」が成立しているからである。「放課後くらぶ」に直接的に参加しているのは地域の子どもたちと学生スタッフであり、この二者を単純に考えるだけでも両者

の相互作用によって「放課後くらぶ」が運営されていると言える。しかしながら、その背後にはさらに地域の声や学校の声、家庭の声、さらには大学の教官の声などが控えており、直接的・間接的に「放課後くらぶ」に影響を与えていると言えるのである。後述するように、「放課後くらぶ」の行われている地域は被差別部落をその中に含んでおり、これまで積極的に解放運動・解放教育にとりくんできており、小学生たちも「解放子ども会」への結集というかたちでこれまで活動してきている。「放課後くらぶ」はこうした流れと、社会情勢の変化への対応の中から生まれてきたものでもあり、こうしたことを考慮に入れない限り、「放課後くらぶ」という場をはっきりと捉えることは難しい。

クリフォード・ギアーツが彼の「厚い記述」を説明する際に用いたよく知られた寓話は、意味の多義性と文脈依存性をうまく説明してくれる（Geertz 訳書1987,8-10頁）。3人の少年が瞬きをした。1人目は無意図的なけいれんで瞬きをした。2人目は誰かにいたずらするために悪巧みを持って意図的に瞬きをした。最後の3人目は2人目の少年の瞬きが下手で不器用だと感じ、1人目の無意識的な瞬きと同じ様な自然な瞬きを意図的にやって見せた。ギアーツのことばに耳を傾けよう。

無意識的なまばたき、目くばせ、にせの目くばせ、目くばせのまね、目くばせのまねの練習などが生まれ、知覚され、解釈される意味の構造のヒエラルキーにあり、このヒエラルキーがなければ、まばたき、目くばせなどのものは、誰かがまばたきで何を意味しても、あるいは何を意味しないとしても、事実存在しないのである。

意味は文脈とセットになってはじめて自己を完結させることができる。文脈が異なればその意味もおのずと異なってくる。「放課後くらぶ」も、それぞれの人、組織がどのような文脈を前提として意味を引きつけるかによってその意味は異なるし、またその文脈はたとえ同じ人、組織にとっても状況によってかわりうるものである。

「放課後くらぶ」を一面的に見るよりも、このように多面的に見ることによって、さらにいえば静的な実体としてみるよりも、絶えず変化している動的なイメージ（「過程」）として見ることによって、より深い理解に到達でき、またそれによって「放課後くらぶ」をどのような場としてこれから進めていくのかを考えるための思考の道具となることができるのではないだろうか。

本稿ではこの「放課後くらぶ」を多面的に捉えるために、ミハイル・ミハイロビッチ・バフチン（1895-1975）の「多声性」の概念を用いて分析する。以下、まず「多声性」の概念を整理し、続いて「放課後くらぶ」に現れる「声」を描き出していく。そしてその「声」同士の間連を見えていくことで「放課後くらぶ」という場を「過程」として捉えていく。

2-2 「多声性」

バフチンの「多声性」概念は、このところのバフチン・ブームとでも呼べるような状況の中で、様々な分野で適用されている。ここではそうした研究も考慮に入れながら、「多声性」概念を整理する。

バフチンは「発話」を「言語コミュニケーションの現実的なタイプ」として言語分析の基本単位としたが、それは、「ことばが現に存在するためには、ことばはかならずその主体である個々の話者の、具体的な発話のかたちをとらなければならない。ことばは常に、一定のことばの主体による発話のかたちをとる。このかたちをとらずにことばは存在しえない」(Bakhtin 訳書1988,71頁)からである。さらに、発話は必ず先行する誰かの発話をふまえており、同時に(能動的な)受け手を持っている。つまり私たちの言語活動は「人間のあれこれの活動領域の参加者たちの、個々の具体的な発話(話しことばならびに書きことばの発話)」(Bakhtin 訳書1988,155頁)の連鎖の輪であるということが出来る。私たちの個々の発話は「所与のコミュニケーション領域で、所与の問題にかんして、所与の要件その他、何らかの一定の立場を占めること」(Bakhtin 訳書1988,173頁)なのである。

バフチンは発話の連鎖によって世界を捉えようとしているといえるだろう。「声」はこの発話を形づくるものとして理解することができる。しかしなぜバフチンは発話と声を区別したのか。それは一つの発話が一つの声によって形づくられているわけではないからある。クラークとホルクイストはバフチンの「声」を「視点」と置き換えているが(Clark & Holquist 訳書1984)、発話は誰かの発話をふまえ、誰かへ向けられたものであるために、その誰か(他者)を意識したものにならざるをえず、一つの発話には必然的に他者の視点が入り込むことになるのである。ワーチは次のように指摘する。「バフチンは自らの分析のいたるところで、声は社会的な環境の中でのみ存在するのだという考えを強調している。つまり、声は他の声からまったく切り離されて存在することはないのだ。例えば、発話を作っている声に加えて、発話が向けられている(他者)の視点や意識としての声も基礎になっている」(Bakhtin 訳書1995,74-75頁)。バフチンはドストエフスキーの『地下室の手記』の主人公の発話をこう分析する。

〈地下室の人間〉の告白において何よりも衝撃的なのは、極端な、そして激しい内部の対話化である。そこには文字通り、モノロゲ的に堅固で分裂のない言葉は一つとして存在しない。最初の一句からすでに主人公の発話は、先取りされた他者の言葉の影響を受けて痙攣的に身をよじり、途切れ始める。主人公の発話は第一歩から、他者の言葉との張りつめた内的論争に突入してしまうのである(Bakhtin 訳書1995,467頁)。

このようにバフチンは発話の多声性を明らかにしたが、私たちの社会が発話によって構成されていることを考えるなら、ある事物や現象を理解する際にもこの「多声性」の概念を採用することが可能だと言えるだろう。多声性を考慮することによって、私たちは世界を多面的に捉えることができ、そしてそのプロセスを追うことが可能となる。さらにこのことは少数者/「弱者」の声をとりあげることができるということの意味している。物事を一面的にとらえようとしているときには無視され、葬り去られる声たちが主張する場を与えられるということである。その声はものごとをより良くしていこうとするときに、その未来へのより幅広い方向性を我々にもたらし、膠着した状態を打破する可能性をも秘めている。なぜなら私たちの発話は他者の声によって挑発され、鍛え上げられるのだから。

3 「放課後くらぶ」をめぐる「声」たち

以下では、「放課後くらぶ」をめぐる「声」をとりあげる。前節で見えてきた理由により、「放課後くらぶ」に直接的、間接的に関与している人、組織別にその「声」を捉えるということとはしない。なぜなら前述したように、ある人の声には、他者の言葉が溢れており、それをひとまとめに統一的に語ることは難しいからである。そうではなく、「放課後くらぶ」成立の経緯から、活動の変遷を追うことによってそこに立ち現れる声と、その声の語られ方（すなわち自己の声と他者の声との関係）を捉えていくことにする。

3-1 地域の声

まず「放課後くらぶ」成立の経緯を見ていく。この作業によって「放課後くらぶ」の背後にあって、スタッフに流入してくる声を把握することができる。

すでに触れたが、「放課後くらぶ」が行われている地域は解放運動が盛んに行われてきており、「地区生」の「低学力」問題を抱える一方で、教育運動も盛んに行われてきた（注3）。T地区は1986年3月に中卒制の高校進学率が60%を割るという事態に直面し、これにショックを受けた学校・地域関係者は、「地区」児童・生徒の低学力・低進学克服を急務の課題として、翌年、学校・部落解放同盟T支部・部落解放子ども会・青少年センター・T市教育委員会などからなる「学力保障プロジェクト」（1990年からは「教育改革推進会議」へと改組）を結成した。この中で学力保障や進路保障に関して様々な議論が展開され、それがあつた程度地域に共有される声となつていった。また中学校区を対象とした大阪府の「ふれあい教育推進事業」（通称CCP）への参加や、同和対策特別事業の期限切れをにらんで、「地区」生のみではなく一般地区も対象とした青少年センター事業として子どもたちの地域での「学習の場」（注4）が模索された。こうした中から「放課後くらぶ」の前身である「学習相談室」の立ち上げへと流れ込むこととなる声たちが形成されていった。以下主なものを取り上げてみよう。（注5）

・「学校と違う場所なら」

1995年に、大阪大学のI教授とそのゼミの大学院生、大学生たちが、当時の小学5年生の男子7、8人の勉強を解放会館で見る機会があつた。集められた子どもたちはいわゆる「権太」（注6）どもで、学校で教師のいうことは聞かない、授業中立ち歩くのも思いのまま、授業妨害をする、当然勉強はしないし、できないと言われていた子どもたちだつた。その時のスタッフは彼らの勉強につきあつてみて、確かに彼らの学力はしんどいが、わかりたいという気持ちはあるようだと感じた。スタッフが1対1でつきあうと、子どもたちはスタッフに勉強を教えてもらうのを楽しんでいるような面も見られた。実際に問題が一つ解けるととても嬉しそうな表情をするし、誇らしげにも見える。友達同士で競い合つたりしながら積極的に勉強しようという姿も見られた。集中力はそれほど長く持たないが、彼らなりに学習への意欲を感じることができた。学校とは違う環境で、教師とは違う関係をスタッフと持ちながら、彼らが学習に向かうことができる場を提供できるのではないかという直感が生まれた一つの

エピソードである。

・「大学生」という地域にあまりいない将来モデル

被差別部落はこれまで学力達成に関して言えば低位にとどめられてきた。また高学歴を獲得した者は相対的にその地域を離れることが多い。そのことはすなわち地域に学歴という点での「成功者」が少ないということの意味する。子どもたちのまわりには中学を卒業して仕事に就いたもののすぐ辞めてしまった若者、高校に何とか入学したもののやはり中退してしまった若者たちが溢れているということが、その正否はともかくとして信じられている。また教師や子ども会指導員が（学校での勉強に目を向けさせようとして）中学生に将来の職業観についてきくと「公務員になれるから」（注7）という返事を受け、その考えの「甘さ」、職業モデルの貧困さを嘆くというのもこの地域でよく聞かれる話である。こうした中で地域にはあまりいない「大学生」という存在がクローズアップされてくる。勉強を教えてもらうにしても、一緒に遊ぶにしても、子どもたちが「大学生」と関わることによって「こんな人もいるんだ」「こんな生き方もあるんだ」と暗にでも感じてくれれば、子どもたちの将来のモデルが豊かに広がるのではないかという期待がなされているのである。

このことは、実は子どもたちだけではなく、親への影響も期待されている。というのは、親たちも、大学卒の学歴を持つものは少なく、学業的に成功者だった者は少なかったわけで大学を始め、学校への心理的な距離が大きいと言われている。つまり大学は自分たちとは関係ない場所として、大学生は自分たちとは関係ない人と考えられているわけである。子どもの進路に対してもはじめから大学進学という選択はなく、「高校さえ行ってくれば、ましてや公立に入ってくれば御の字」という親の認識が、子どもが自分の将来を描く幅を狭めてしまっているのではないか、親がもっと学校を身近に感じるようにならなければいけないのではないかといったことが議論されてきた。実際に親たちを対象とした「大学見学ツアー」なども開かれている。「放課後くらぶ」から帰った子どもが、大学生スタッフと遊んだり勉強したことを親と話すことによって親の目をより広く向けてくれるのではないかということも期待されているだろう。

・外でも通用する子どもたちへ

「放課後くらぶ」が地区生対象ではなく、センター事業として行われることになった理由の一つには、それまでの子ども会活動が良くも悪くも閉じられた集団、仲間関係を温存して自分たちの集団の中でしか通用しない子どもたちに育ててしまったのではないかという反省がある。子ども会のある指導員さんは次のように言う。「ムラの子は違うやろ。言葉遣い悪かったり、すぐ手出したり。大人に対しての口のきき方も悪いやん。そんなんじゃ、外で通用せえへん。常識的なことちゅうか、当たり前のができてないねん。人と接するスキルを付けたって欲しいねん。だから、いたずらとか暴力とか、いかんことはいかんって言ってやって下さい。みなさんのええ面をみしたってほしいんです」（スタッフとの打ち合わせの際の発言）。同時に地区外の子もたちとの交流も期待されている。自分たちと違う集団の子どもたちともうまくやっつけられるスキルを身につけてほしいというのがこの指導員さんの

発話にあらわれた願いだろう。

こうした声たちのぶつかり合いの中から「放課後くらぶ」の前身である「学習相談室」がスタートした。「放課後くらぶ」をめぐる「声」が、実際直接子どもたちに接するスタッフの中にどのように取り込まれていき、彼らによって語られるか、さらには彼らの行動の指針となっているのかが問題となる。

学生スタッフの多くは、同じ研究室に所属しており、そのゼミでフィールドワークを学んでいる。その対象として「放課後くらぶ」が用いられ、学生は「放課後くらぶ」での経験をフィールドノートに残して持ち寄り、指導教官を含めて情報や視点を交換、共有し、自分の関心を深めると同時に、「放課後くらぶ」の運営方針についても話し合った。以下ではゼミ学生たちのまとめた「『放課後くらぶ』報告書」の分析を中心に、「放課後くらぶ」にどのような「声」が現れ、その場を構築し、脱構築し、再構築してきたのかという過程を追うことにする。(注8)

3-2 スタッフの声と子どもの声

3-2-1 「ここは勉強をするところ」—勉強をせよというモノローグ

「放課後くらぶ」は既に述べたような地域の「声」たちの要請のもとに、はじめは「学習相談室」として始まった(1997年春)。したがって当初学生のスタッフも、自分たちのことを小学生に勉強を教えるある種のボランティアだと位置づけていた。かれらも前もって子どもたちは低学力の問題を抱えているとか、不安定な家庭が多いと話には聞いていたが、自分たちが家庭教師や塾の講師をしていた経験や、自分の子供時代(それは学業という面であまり苦勞をしていないということを暗示している)のことをもとに、まず子どもたちの宿題を見てやり、その後それぞれの子どもにあった教材をスタッフ側が見繕って学習を進めていこうと考えていた。「学校の授業で理解できていなかった部分を、学習相談室のスタッフがそれぞれ丁寧に教えることによって、子どもたちに学習についての達成感や自己効力感を体験させることができるのではないかと私たちは考えていた」(5頁)。しかし、その方針は集まってきた子どもたちの前にもろくも崩れ去ってしまう。

しかし実際には、活動に参加する子どもたちの多くは自分から進んで勉強しようという気があまり見られなかった。スタッフは、子どもたちの勉強を見ようとするのだが、なかなか自分からやり始めようとはしない。個人差はあるものの様に落ち着きがなく集中力も続かない。学習を促そうとするスタッフに対して子どもたちはさまざまな悪態をつき、叩いたり蹴ったりのような暴力を振るう事も多く見られた。(5頁)

・・・学習に対して子どもの側から関心を示すことはまれで、子どもたちが学習相談室の時間帯で席について実際に学習する時間はごくわずかで、子どもたちは時間の大半は他の子どもと遊んだり話したりすることに費やされた。(5頁)

何をどのように教えるのかという以前の問題として、子どもたちは勉強をする気がみられないのである。また「子どもたちはなぜ初めて出会った人に対してこれほどまでに暴力を振るったり、暴言を吐いたりするのかと面食らった」(29頁)とあるスタッフが言うように子どもたちとうまくコミュニケーションを取るのも難しいと感じられたのだ。「学習相談室」は、勉強をみてあげる／もらうところだという学生スタッフたちの「声」は、子どもたちの前に無力だった。それはスタッフが子どもたちが席に座っておとなしく勉強するのは当然であるという前提のもとに子どもたちに臨んでいたからである。そのためにかれらは勉強をしない子どもたちを「落ち着きがない」、「集中力が続かない」、「自主的に勉強することがない」という目で見る、つまり自分たちの持ち込んだ文脈から彼らを診断したのである。

スタッフが「学習相談室」に求めるものと、子どもたちが「学習相談室」に求めるものの間に接点が見られなかったこの時点では、スタッフと子どもたちの「声」が交わり合うことがなかったといえる。スタッフは「勉強させなければ」という単性の声にとらわれて、それができない状況にジレンマを感じていた。お互いの「声」は反発しあい、ディスコミュニケーションが生じる。スタッフのことは「死んだことば」＝モノローグとして子どもたちに受け取られただろう。「勉強をさせようとする者」としてスタッフが現れる限り、この関係は続いていったであろう。

3-2-2子どもたちの声の侵入

しかし、スタッフは単に「勉強を教える人」なのではなく大学生というお姉さん／お兄さんでもあった。それはまた地域の人たちがスタッフに期待していた声でもあった。「子どもたちとスタッフとの交流が深まる中で、子どもたちは学習をするよりもわたしたちスタッフと遊んだり話したりすることに楽しみを感じ、それを目的として相談室に通うようになってきた」(6頁)。子どもたちはスタッフの中に学校で授業する教師(注9)とは違うものを見つけたのだろう。子どもたちのこの変化は、単に「勉強をさせようとする者」としてだけでなく、一緒に遊んでくれる、話を聞いてくれるお兄さん／お姉さんをスタッフの中に見つけ、スタッフにそう振る舞うことを要求する子どもたちの「声」だということができる。スタッフはこうした子どもたちの「声」をとりこみ、学習相談室は大きく方向転換をする。

このように現段階のスタイルでは学習が成り立たないこと、そして子どもがわたしたちスタッフとの交流を楽しんでいるという状況もふまえて、学習相談室のスタイルを大きく転換する必要性をわたしたちは感じるようになった。今までのようにスタッフの側から子どもたちに学習を強制するのではなく、もっと子どもたち自身の「自主性」や「達成感」に重点を置いた活動を私たちは模索しはじめていた(6頁)。

学力保障を目的とした「学習相談室」から方向転換をし、子どもたちのうまく勉強に向けられないパワーを、彼らの興味のあることに向けるため、「放課後くらぶ」が1997年9月よりスタートした。勉強を強制するだけでなく、あそびも大いに取り入れていくようになった。あそびによって、子どもたちが「できる」という体験や、充実感・達成感を味わう

ことができれば、というねらいもあった。(6-7頁)

宿題をする子はするし、プラ板やビーズ作りに熱中する子もいる。スタッフに勉強の分らないところやビーズの作り方を聞いてきたりする光景も見られるようになった。・・・体育館や小学校のグラウンドに行く子どももいた。グラウンドへ行くときには、スタッフはグラウンドにいる他の子どもたちを誘って一緒に遊ぶこともしてみた。体育館やグラウンドではドッチボール、キックベースボール、バトミントンといったスポーツをすることが多い。しかし、子どもたちはあまり一つのことに集中してやろうとせず、長続きしない。ビーズを作っていたかと思うと、体育館へ行くと言ったりする。スタッフの方は子どもたちの気まぐれに振り回されることも多々あった。一度、子どもたちの要望もあって、クッキーづくりをしたのだが、このときは子どもたちはそれぞれにがんばってクッキーを仕上げていた。子どもの要望を取り入れて、彼らの興味あることをすることで、集中することもでき、満足感を得られたのではないだろうか。(7頁)

名称を「放課後くらぶ」と変え、あそびを取り入れることで、スタッフは子どもたちの「自主性」や「達成感」を大切にしていこうというスタイルを採用した。ときには子どもたちに振り回されながら、スタッフの子どもを見る視点、すなわち声も子どもたちの声を受け入れ自らのものにしようとは変化していった。クッキーづくりなどはそのいい例だろう。

しかしスタッフの声と子どもたちの声は溶け合って同一化したわけではない。あくまで両者は自身の声を保持している。スタッフは子どもたちの興味が長続きしないことに否定的なコメントをしているのに注目するといふ。次のクリスマス会の記述にもスタッフが子どもたちの声に対して戸惑っている様子がうかがえる。

6年生のK.N君(注10)が友だちを5人ほど連れて部屋に入ってきた。Y.Sさんはこのとき「誰が呼んだの?」と言わんばかりに嫌な顔をしていた。(スタッフはお菓子、ケーキ、ジュースをすすめ、彼らもそれを食べた)・・・

Y.Sさんは「あんた、〇〇(←自分のこと)たちだけがいるときと全然態度が違うやん」と言った。どうも初めて来たこの男の子たちに気前よくしている僕の態度がY.Sさんにとって気に入らなかったようである。(5年生の女の子2人は男の子がいるため最後まで会には参加しなかった。)

(1997年12月18日のフィールドノートより)

スタッフが思っているよりも仲間意識は強く、クリスマス会は残念な結果に終わった。(8頁)

(強調筆者。以下同様)

スタッフの「勉強してほしい」という声もちろんあらわれる。「放課後くらぶ」になってから、子どもたちの反発を恐れてスタッフは積極的には子どもたちに勉強しようと働きかけることができなかった。スタッフの声は弱く、子どもたちにはねかえらないまま自らに戻ってくるというジレンマに陥っていた。

遊びを終えてMと学習室に戻ってきたときにはすでに5時40分を過ぎていた。戻ってきた早々Mが私に「宿題見てくれる？」とお願いするように言ってきた。宿題は日本地図を描くのと詩を作るのだったが、日本地図を見せてもなかなかしようとはしなかった。外で待っているCを呼んできて欲しいというので、「それでしてくれるのなら」と呼びに行った。しかし、期待は裏切られ、実際には自分の代わりにCに宿題をさせていた。Mはボールで遊び始め、私に「すきあり！」とボールをおつけてくる始末である。Cは「何で私がせなあかんの？」と言いつつも丁寧に描いていた。Mはあとでそれを上からなぞった。詩の方は題を決めると素早く書き上げた。「やればできるのに。」と私は思った。結局宿題を終えて二人が帰ったのは6時15分であった。(12頁)

しかし、スタッフの子どもたちに寄り添おうとする姿勢からか、「この人となら勉強できる」「宿題をみてほしい」といった子どもたちの声も現れてくる。

Cは逸見さんのシャーペンを借りて宿題を始める。算数プリントの左半分のかけ算は結構はやく終わらせていた。右半分はあみだくじをしていきながら、計算していく形式であったが、あみだくじの方法をよく知らなかったのには驚いた。10倍や100倍の計算は簡単にできるものだが、10分の1や100分の1の計算には困っていた。筆算を紙に書くところまではしても、わからないといって真剣には考えようとしないう。間違っているところを教えようとしても、持ってきた水筒の水で遊んだりして真面目に考えようとはしなかった。しかし、一度理解するとそれからは最後まで投げ出さずに解いた。

宿題を終えると、先ほどのノートに絵を描き始めた。すべての色のペンを使って虹を描く。描きながらCは私たちの小学校の名前や出身地を聞いたりした。

絵を描いた後、今度はTが計算問題を出し、木村さんと逸見さんと私が答えるようなクイズ形式のゲームを始めた。途中からは大きい数字の計算になり、紙に書くことになった。Cは自分のノートに問題を書き、やぶってそれを私たちに渡す。制限時間をつくり、私たちが答えを書いてそれを彼女に渡すと○を書いてくれる。Cの表情はとてもいきいきとしていて楽しそうだった。このようなことを始めたのは初めてでありとてもうれしかった。Cはこのゲームが気に入ったようで、何度も飽きずに繰り返した。(12頁)

ここにきてスタッフの声は学習相談室開始当初の「勉強させなければ」というモノローグとは明らかに異質なものに変容している。子どものいたずらにはやはり困っているが、それと同時に子どもたちと楽しみながら学習を進めていくことに喜びを感じている。子どもの声の侵入によって、スタッフの子どもを見る目は変わり、新たに更新されたスタッフの声が子どもたちとの関係を変えていく。そのことは以下の記述によく表れている。

(子どもたちの学習に対する意識は高いわけではないことを指摘した後一筆者)しかし、学習意欲がないわけではない。宿題で正しい答えを求め、間違っているとスタッフに対して文句を言ったり、テストでいい点を取ったときは嬉しそうにスタッフに教えたりする姿

を見てみると、子どもたちも勉強はできた方がいいと思っているように感じられる。また、自分から宿題をしようとする、スタッフに頼みに行く、スタッフが説明するとそれを聞き、自分の力で解こうとするというように「勉強がわかるようになりたい」という気持ちが言動に表れることもある。

子どもたちは勉強に対してはそれぞれ危機感を持っているようなのだが、具体的にどうすればよいのかわからないというのが現状のように思われる。ひとりひとりつまずいているところは違うのに、学校で出される宿題は全員同じものである。以前習った理解できていないのに、今学校で習っているところを宿題に出されても解くことができず、その結果、答えを聞いてきたり、いらいらして途中で諦めたりしてしまうのだろう。

子どもたちに根本的理解をさせることは技術的にスタッフには無理だが、子どもが勉強しようという姿勢を見せたときにそれを逃さず、学習に導いていくこと、そして子どもたちが自分の力で答えを出せるようにすること、学習しやすい環境を提供することが求められている。(16頁)

スタッフは子どもたちの「勉強がわかりたい」という声に気付いたのかもしれない。そして自分たちができることを探し当て、自身の声とした。しかし、その声は、子どもたちとの相互作用によってのみ生み出されたものではない。上の記述でスタッフが言っていることは、すでに、子ども会の指導員や地域の親、教師などによって流布している言説でもあるのだ。「放課後くらぶ」発足の経緯に現れた声たちを思い出して欲しい。「学校と違う環境でなら」「教師ではなくお兄さん／お姉さんとなら」「子どもたちは本当はわかりたいと思っている」等々。スタッフの声は地域の声と不可分に結びつきながら子どもたちに向かっている。もし「放課後くらぶ」がその背後の声から切り離された真空の世界であったなら、スタッフの声は子どもたちにとって死んだままだったかもしれない。実際はじめのうちは「放課後くらぶ」に期待する地域の声は漠然としたものでまだスタッフにはリアルなものとして感じられていなかった。地域の声はスタッフに単に「勉強を教える人」を求めたわけではなかったはずであるがスタッフにそれを捉えることは難しかった。子どもたちに寄り添って初めて、地域の声もリアルなものとなり、「生きた声」としてスタッフに取り込まれ、子どもたちの声にも開かれていったのである。

おわりに

本稿では、「放課後くらぶ」をめぐる声を、とくに「勉強を教える／教えられる／教えたい／欲しい」という関係を中心に見てきた。しかし本論では明確に触れることができなかったが「放課後くらぶ」をめぐる声には他にも興味深いものがある。例えば、スタッフ会議の中からでてきた「居場所としての『放課後くらぶ』と「しつけ」の問題などは、相反する声としてスタッフの中に現れ、個々のスタッフ、状況、子どもたちとの関係によって様々なアクセントがつけられ語られた。こうした声たちに正当な立場を与え、論議していくことが

これからの「放課後くらぶ」にとって必要なことと言えるのではないだろうか。それは「放課後くらぶ」をよりよい方向へと導こうとするのに有効な手続きである。

「放課後くらぶ」を事例としたこの論文で、ものごとを「多声性」の概念によって捉えることの利点が微力ながらではあるが、明らかにできたのではないだろうか。このアプローチの利点は過程を捉えることができること、少数者／弱者の声を拾うことができることの二点に特にあらわれていると言えるだろう。言い換えればこのアプローチはものごとをより良くしていこうとするときに、その未来へのより幅広い方向性を我々にもたらし、膠着した状態を打破する可能性をも秘めているということになる。今後このアプローチを更に有効なものにしていくことが今後の課題であろう。

<注>

- 1) アクリルの薄く透明な板に油性ペンで絵を描き、適当な大きさに切る。それをオープントスターで数分焼くと、みるみる縮んで8分の1ほどの面積になるが厚みが増す。辞書などにはさみ、冷えて固まるのを待つ。焼く前に穴開けパンチで穴を開け、焼いた後で金具を取り付けるとオリジナルキーホルダーができる(大阪大学人間科学部教育計画論講座1998年度2・3回生,1999)
- 2) 体育館の天井からつり下げられているロープにぶら下がり、それにのぼったり、ターザンのようにゆらめいたりして遊ぶ。空中でロープ同士が絡まったりしてかなり迫力がある。
- 3) T地区の教育運動に関しては岡本(1993,1994)、村上(1994)、富田地区教育推進会議(1993)を参照のこと。
- 4) ここにはこれまで学校まかせにしてきた学力保障を自分たちのものにしていこうという地域の思いがある。
- 5) 筆者は、1995年から当地区に関わっており、解放子ども会、中学校を中心にフィールドワークをしてきた。以下の記述はそうしたフィールドワークから得られたものである。
- 6) 「ゴンタ」と読む。「手に負えないようなやんちゃ坊主」といったような意味である。
- 7) 同和対策事業の就労保障の一環として現業で公務員となった者が地区にはいるが、それが自分たちにも保障されているという安易な考えを持つ子どもたちが多いと言われている。
- 8) 本節の引用は特に断りが無い限り「放課後くらぶ報告書」からのものである。
- 9) 断っておくが、授業場面での「教師」としての教師が問題となっているわけであり、教師と子どもたちが楽しくふれあうことができないうっているわけではない。
- 10) 実際の報告書では、子どもは実名によって語られている場合もあるが、筆者の判断で匿名にした。以下の引用でも同じ。

<引用・参考文献>

- Bakhtin, M. 1984. *Problems of Dostoevsky's poetics*, ed. and trans. Caryl Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press. 望月哲男・鈴木淳一訳. 1995. 『ドフトエフスキーの詩学』ちくま学芸文庫.
- Bakhtin, M. 1986. *Speech genres and other late essays*, ed. Caryl Emerson and Michael Holquist, trans. V. W. McGee. Austin: University of Texas Press. 新谷敬三郎他訳. 1988. 『ことば対話テキスト』新時代社.
- Clark, K. & Holquist, M. 1984. *Mikhail Bakhtin*. Harvard University Press. 川端香織里他訳. 1990. 『ミハイル・バフーチンの世界』せりか書房.
- Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Cultures*. 吉田禎吾他訳. 1987. 『文化の解釈学 I』岩波書店
- 池田寛. 1998. 「教育実践のディスコース分析—多声的アプローチの提唱」志水宏吉編著『教育のエスノグラフィ 学校現場の今』嵯峨野書院: 175-193.

- 北岡誠司.1998.『バフチン 対話とカーニヴァル』講談社.
- 村上民雄.1994.「地域からの教育改革—高槻富田地区での取り組み」『部落解放研究』第100号:76-83.
- 岡本茂.1993.「地域からの教育改革—高槻富田地区の取り組み」『解放教育』第309号:104-109.
- 岡本茂.1994.「学力保障と地域教育の課題—高槻富田地区での取り組みから—」『部落解放研究』第98号:39-68.
- 大阪大学人間科学部教育計画論講座1998年度2・3回生.1999.『放課後くらぶ報告書』大阪大学人間科学部教育計画論講座.
- 富田地区教育改革推進会議.1993.「地域からの教育改革—高槻富田地区における取り組み」部落解放研究所編『これからの教育改革—学力保障とカリキュラム創造』解放出版社:179-199.
- Wertsch,J.S.1991. *Voices of the Mind*. 田島信元他訳.1995.『心の声』福村出版.

Our World Constructed by Multivoicedness -A Case Study of “Houkago club” -

Ken WAKATSUKI

This paper aims to interpret the activity of “Houkago club” held at the community youth center, based on the Bakhtin's concept of “multivoicedness.” “Multivoicedness” means that a certain number of different voices reverberate or reflect each other in the dialogical relationship in one voice. From the perspective, we regard “Houkago club” as one that is not independent but constructed in dialogue.

“Houkago club” started by the voices of local community. The voices of the staff members and children of “Houkago club,” which had not been crossed at the outset, gradually got to be multivoiced by incorporating each other's voices into their own voices. At the same time, the voices of the staff members came to adopt the voices of the local community as well.

Two major merits of this approach are as follows. First, we can understand the process in which things go on. Second, we can notice minority's voices to being spoken which have been dismissed so far.