

## 身体的学びを媒介とした「つながり」の技法に関する 基礎的研究

児玉弥生・加倉井美智子・重信幸彦\*

The basic study of methods for social capital by experimental learning

Yayoi KODAMA, Michiko KAKURAI, Yukihiro SHIGENOBU

1. 「社会」ということばの手前から（重信）
2. 「学び」を通し、自分と世界のかかわりを構成する（児玉）
  - 2-1 「つながり」の技法を学ぶために
  - 2-2 「つながりの人間学」の構成
3. 実践から
  - 3-1-1 「あそぶ」——授業の実践から①（加倉井）
  - 3-1-2 鬼ゴトあそびと「つながり」（重信）
  - 3-2 「たべる」——授業の実践から②（児玉、重信）
  - 3-3 「たべる」——授業の実践から③（児玉、重信）
4. まとめにかえて——学びを通して見えた「世界」（児玉）

### 1. 「社会」ということばの手前から

2006年、北九州市立大学に、新たな時代の要求に応える基礎教育を企画・運営するセクションとして基盤教育センターが立ち上げられ、基盤教養科目に関して議論を重ねている過程で、「何か、「社会」という考え方自体を根本的にとらえ直すような科目はできないか」という話になった。

重要なポイントは、「根本的に」ということだったと記憶している。人文社会系の科目のすべてが、「社会」という概念を前提に展開すると言っても言いすぎではない。その「社会」が、私たち人間の営みとそのありようについて名づけられた名前／概念であることを、改めて理解する機会を、いかに具体化するかが問われていたのである。

「社会」という概念がどのような意味を担ってきたかを検討するという進め方が、従来の講義科目では一番無難な進め方だろう。西洋起源のこの言葉の使われ方をさかのぼり、幾人かの思想家や学者の固有名詞とともに紹介しながら考え、さらにその西洋の言葉の訳語として「社会」が日本に移入され、それがどのように使われてきたかを論じる。日本では「社会」に先んじて「世間」とい

---

\* 国立歴史民俗博物館・客員教授

う考え方があることを紹介し、「社会」との重なりとズレを検討してもいいかもしれない。

しかし、それはどうもこちらが漠然と持っているこの科目に対するイメージとは違う。そうした形の講義により、知識は増えるだろう。もちろん知識を増やすことは重要なのだが、この科目では知識を増やす以上に、受講者に、もう少し自ら問い考える契機をあたえ、「社会」という言葉と出会い直してもらいたいという意図があった。

もちろん、「社会」の学を標榜している社会学の概説を提供する、という考え方もありうる。というわけで、大学院生時代から自分が比較的繰り返し参照し、重宝してきた社会学の入門書の一冊である、作田啓一・井上俊編『命題コレクション 社会学』（1986、筑摩書房）を改めて紐解いてみた。すると、これまで読み飛ばしていた「序言」の冒頭に、厄介なことが書かれていることに気づいた。

「社会学とは何か。その対象の定義はどうなっているか」というと、今日でもなお、それは人によって多少とも異なっている。社会関係、社会集団、社会システム、社会構造、等々。社会学を学ぼうとする人にとっては、これらの定義を最初に与えられても、何のことだかよくわからない。それは、社会という言葉が日常語としては多義的なので、この言葉を含む定義からは、社会学のイメージが鮮明に浮かんでこないためである」。

「社会」は、社会学にとっても難儀を抱えた言葉なのである。同書は、その難儀をさけるために、社会学の展開のなかで共有され、また議論にさらされてきた「著名な命題」の解説を重ねていくという誘い方を選んでいる。さらに何冊かの社会学の入門書、概説書をのぞいてみると、「社会とは」という問いを掲げて展開しているものは、それほど多くはないこともわかった。社会学にとって、「社会」とは自明な対象などではなく、あくまでもそれは学により名づけられ、観察と思考を通して可視化されることなのだろう。

確かに、「社会」という言葉のむずかしさは、それが学問のなかで使用されるキーワードである一方で、極めて日常的に使いまわしされる言葉でもある点にある。私たちは、20歳も過ぎれば、すでに十分にこの言葉に触れ、わかった気になっている言葉ですらあるというべきかもしれない。小学校の時から、私たちが与えられてきた「社会科」という科目は、そうした認識を生産する大きな役割を果たしてきたに違いない。昭和22年に発足したこの社会科には、第二次世界大戦後の民主教育を推進していく要として位置づけられてきた歴史がある。歴史・地理をはじめ、小学校から中学校、高等学校にすすむ過程で、倫理、政治、経済など、既存の社会科学系の学問のたたずまいが透けてみえるような科目に細分化され、私たちは知識の暗記にいそむことになる。果たして、それにより「社会」という考え方は、私たちにどのように刻みこまれたのだろう。

僕自身の場合を言えば、小学校で身に染みて実感した「社会」というと、社会科よりむしろ学級会の記憶が蘇る。選挙で委員を選び、その司会で議事が進行する。何かといえば多数決の挙手が行われ、それで全てが決まっていく。時には、我が身から出た錆とは言え、何人かの級友から自らの不始末を糾弾され、多勢に無勢、皆の前で半ば強制的に謝罪と反省を強いられた。級友たちが、ひとかたまりになって普段のつきあいとは別の顔を見せ、剛直な何かとなって自分の前に立ちほだかったように感じた場面を、何度か経験させられた。

少なくとも僕にとって、「社会」という言葉について早い時期に与えられた印象は、この民主主義のお稽古だったらしい学級会であつた「剛直な何か」をめぐる記憶に、規定されている。

おのれの話は、止めよう、問題は「社会」である。

「社会」は、sociedadというラテン語、そしてフランス語のsocieteを經由した英語societyの訳語であつた。「社会」がsocietyの訳語として初めて使用されたのは、『大日本国語辞典』によれば、明治8（1875）年1月14日の『東京日日新聞』紙上で、福地桜痴が「ソサイチー」とルビをふって「社会」という語をあてた時であつたという。一方、幕末から明治初期にかけてsocietyの訳語にあてられた語は、「交際」「仲間」「組」「連中」「社中」などがあつた。それは単に訳語が一定していなかったというより、原語が使用された文脈そのものに即して既存の言葉から訳語をあてようとした試行錯誤の過程が生み出した言葉の幅であると考えたほうがいだろう。そして「社会」は、明治10年ごろから一般に普及したという。近代日本においてこの「社会」という言葉が、どのように使われてきたか、ある時期は特定の思想や信条との結びつきを強め、徴付けられた言葉であつたことなどを含め、ここでは詳述する準備はない。しかし、我々があまり迷うことなくsocietyなら「社会」、socialなら「社会～」と置き換えるようになり、今日のような汎用性のある言葉になっていく過程は、同時にこの言葉が符牒化していった過程でもあつたといえるだろう。その語義について同辞典は、最初に「人々の集まり。人々がより集まって共同生活をする形態」をあげ、続けて「近代の社会学では」として、自然的であれ人為的であれ、人間が構成する集団生活の総称として用いる」という、テンニエスのゲマインシャフトとゲゼルシャフトを下敷きにしているのではないかと思われるような定義を与えている。そしてさらに二番目に「一般的に」として、家庭や学校をとりまく世の中。世間。」をあげ、三番目に「ある特定の仲間。同類の範囲。また何人かが集まって構成する特定の場をいう」としている。今この言葉は、家族や近隣から国家そしてグローバルな関係性まで包摂し得る。

日常における「社会」という言葉の使われ方を、思いつくままならべてみると、「社会に出る」「社会に参加する」「社会に貢献する」「社会の一員として生きる」「社会に背く」「社会から罰せられる」・・・いずれも、私たちの外部に厳然と存在しながら私たちをいやおうなく包摂する堅固な何かに見える。特に先の辞典の語義のうち「一般的に」といわれる二番目の意味に使われると

き、そのような含意を強く持つようになるといえるだろう。そこに、「個」と「全体」という古くて新しい問題を重ねることもできる。そして、「社会」を語る現在の学は、社会学はもちろん人類学や民俗学も、社会の仕組みと、それに規定されながらも同時に改変・更新していく行為者とのダイナミズムを捕捉しようとする。

しかしここで問題にしたいことは、既にこの言葉が日常において使われるときに持ってしまう、個の力によっては動かしようもない存在というイメージである。「社会」という言葉を日常的に使い、その意味することを知っているつもりになりうるということは、そうしたイメージに私たち自身が意識せずにとらわれているということの意味しているはずだ。

この言葉のかかえるこうした難しさそのものを意識化したうえで、「社会」という言葉と出会いなおすにはどうしたらいいか。よい案は浮かばなかった。

結局、そうしたこちらの行きつ戻りつをも含めて、教育学の児玉弥生氏に伝え、科目の企画立案をお願いした。そして児玉氏は、講義中心ではなくワークショップ形式を中心に展開し、各ワークショップにおける結果や成果そのものを次の授業につなげていくという手法をとることを企てた。それは「学び」の場そのものを、自省と思考の場にしていく意図を具体化しようとしていた。特に、単に言語による知識の習得を目指すのではなく、自ら実際に身体を動かし、自らの身体の内存在を自覚しながら考えるという要素をとり入れるために、体育科学の加倉井美智子氏にもこの科目の企画・運営に関わっていただくことにした。

三名で議論を重ねていく過程で次第に明確になっていったことは、まず「社会」を根本的に捉えなおすために、「社会」という便利な言葉を敢えて使わずに考えていくという姿勢だった。確かに、「社会」というコンセプトと改めて出会いなおすために、「社会」という言葉をはじめから使っていたのでは、いつまでもその言葉に纏綿する既存の意味とイメージに拘束され続け、「出会い直し」は難しくなる。

では、当面それに代わりどのような言葉を使いながら考えていくか。

「社会」が、最低限、他者との関わりを前提にしていることを踏まえたうえで、「つながり」という言葉を選んだ。これもよく使われる言葉では、ある。しかし、私たちは、この「つながり」という名詞が「つながる」という動詞を含み持つことを重視した。最終的に、「社会」は、私たちの外側にあくまでも剛直な何かとして存在しているだけのものではなく、むしろ私たち自身が働きかけ、行為することのなかで立ち現れるものである、ということ、身をもって知ってみたいと考えたからであった。

「社会」ということばの手前から、学びはじめようというのである。

そうして、この科目は「つながりの人間学」という名前を与えられることになった。

本稿は、2008年度から三年間にわたって「つながりの人間学」を運営する過程で、互いに議論しながら具体化したことを記録に残すとともに、さらに実践的な研究に接合させたいと考え、その中間報告として公表するものである。

なお、2008年と2009年は、「駄菓子屋」の研究にもとづき独創的な学びの実践を具体化している松田道雄氏（当時・高千穂大学、現在・東北芸術工科大学）に特別講師として授業をご担当いただくとともに、私たち三名とこのテーマについて話し合う機会を持った。私たちは松田氏の発想に多くの刺激を与えられたことをここに記しておきたい。

## 2. 「学び」を通し、自分と世界のかかわりを構成する

### 2-1 「つながり」の技法を学ぶために

学ぶということは、「世界」をつくる行為であり、

そのことを通して自分をつくっていく行為なのである。

——里見実『学ぶことを学ぶ』

大学入学までの「わくわくする学びの体験」の記憶を学生に聞くと、少し考えた後、「小学生の頃にあった。」と口々に同様の答えが返ってくる。小学校以上に多くの知識を習得させるために組まれる中学校や高校の教育課程のもとでの学習では、新しい知識を獲得する喜びは後景に退き、「学習に対するシニシズム」（里見実）が蔓延る。すなわち、与えられた「課業」をこなし、対価として獲得する「制度的報償」（成績、進学先の決定等）が強い関心事となる学習の過程は、「学ぶこと」へのシニカルな態度を形成する。そうした学習態度がもたらす学びのふるまいにおいては、現代的課題が教育内容として位置付いても、それは「覚えるべき知識」（制度知）として捉えられる。例えば、ある環境汚染をもたらす要因についての「問い」に、即、「応答」できるよう反復されたことばやフレーズ。これらは心に留まる、忘れ得ぬ記憶というより、受験合格等の目的が達成されれば没意味化し容易に忘却する記号となる。まさに「学力の剥落」（中内敏夫）である<sup>1</sup>。その際、課題が生じている世界に学習者本人は関与していない。世界についての新たな知識・情報が与えられるほど、学習者自身は世界からますます隔離し、学習者自らの関心が小さな私的世界に閉じていく。

疎遠になった学びへ近づくには、身に染みついた学習観と学習態度から脱却する必要がある。身体を通した学び「つながりの人間学」の構想には、まずこうした視点がある。

学校という場における学びの究極的な意味の1つが「時間と空間を共有」し、直接的な対話を重

---

<sup>1</sup> 勝田守一・中内敏夫『日本の学校』、岩波書店、1964年、140-149頁。中内によれば、すでに芦田恵之助によって「教育の効果」の剥落として、大正期に提起されていた問題である。

ね、「知性と身体をフルに活用」しながら、「共に学ぶ」ことの中にあると述べるのは渡部淳である<sup>2</sup>。渡部は公民の高校教諭として授業における演劇的な活動を組織し、表現活動を通じた知の身体化、内在化の実践に取り組んでいる。それは教室における学習者（高校生）の身体を「見る身体」「聴く身体」という受動的な身体から「表現する身体」「見せる身体」という能動的な身体に変える、獲得型の学びを実践する試みである。渡部実践に示唆を受けつつ、「つながりの人間学」においては、知識注入型の学びではなく、獲得型の学びを組織しようとしている。渡部実践のように、直接的に演劇的活動を行っているわけではないが、参加者はいくつかのエクササイズ—ある場面において何かの役割を演じるというしかけを設定—に取り組んでいる。

獲得型の学びを組織するにあたり、我々科目担当者はしばしば参加者（学生）の表現したものを学習プログラムの素材として用いた。それらは以下に詳述するワークショップにおいて参加者達によって創作・アレンジされた「あそび」、観察や対話を通して表現した「駄菓子屋的なものの観察と採集の記録」、「『わける』プロセスの観察記録」等である。それらの素材をもとに、我々は対話しながら次回（授業）の構想を練る作業を行った。フレイレ流に言うならば、参加者の「テーマの宇宙」を探索し、彼ら・彼女らの中にあるテーマを「コード表示」化する作業である<sup>3</sup>。その作業を通じたプログラムは対話・問題志向型を意図している。また我々は苦心しながら「人々からきちんとならなっていないものとして手渡されたさまざまなことを、組織的に、体系的に、より発展した形でフィードバック」<sup>4</sup>するプログラムの構成を試みた。そのプロセスは我々自身が「生成テーマ」によって世界を「読む」プロセスでもあった。

## 2-2 「つながりの人間学」の構成

「自分と世界とのかかわりをつくりだしていく文化的実践」<sup>5</sup>の一步として「つながり」の技法を学ぶ。3年間の「つながりの人間学」という科目の授業（講義）を始める前、またこの科目に取り組みながら、「つながり」をキーワードにどのような内容に作り上げていくか議論を重ねた。

まず、私たち人間が身近な生活で行っている動作や常態を表す語である動詞のうち、「つながり」に結びつくことばを拾い上げ、選び出すことから始めた。参加型の学びを行う上で、行為者自身が動き、全体として動きのあるものにするために、動詞に注目し、こだわったのである。

その中で、人間の「生きる」という営為において不可欠な行為である「たべる」と、創造的な行為である「あそぶ」という動詞を中心に、そこから広げていく構成にした。

<sup>2</sup> 渡部淳『教育における演劇的知』、柏書房、2001年、241-242頁

<sup>3</sup> P.フレイレ著・三砂ちづる訳『新訳 被抑圧者の教育学』、亜紀書房、2010年

<sup>4</sup> 同、131頁

<sup>5</sup> 里見実『学ぶことを学ぶ』、太郎次郎社、2001年、14-15頁

「たべる」「あそぶ」いずれの動詞も、他者の存在を抜きに考えられないものであることから「つながり」を学ぶ最初のものとして効果的であると考えたからである。また、いずれの行動も人間の成長に大きな影響を及ぼすもので、「つながり」を横軸だけでなく縦軸（時間軸）で見られる動詞として扱うことが可能だからである。さらに、「社会」をあえて“NGワード”にした所以の一つであるが、「たべる」「あそぶ」も、現在、人間が見えるところだけでなく、「見えないところ」でつながり、ひろがる行為であるという点を認識し、思考するまでに働きかけたいという意図があった。学びを通して「社会」に接近していくことができるか、「社会科」という教科学習において残念ながら成功しているとは言い難いこの実験的要素が高いねらいの達成がはたしてどこまで可能か、我々にとっても刺激的な課題の設定であった。

最初、「たべる」から「あそぶ」へ進む展開で行ったが、「身体的な学び」という観点から、「あそぶ」から「たべる」へと渡っていく展開に再構成した。

## 2-2-1 「あそぶ」

### ・ 「あそぶ」という行為への視点

さて、これから、遊んでみましょう。

ただし、この教室（空間）で、終りの合図（時間）まで、誰かと遊ぶ場合は、この教室にいる人（仲間）と。

「講義を受けに来た」学生は「遊んでみよう」と言われ、とまどう。周りにはほぼ知らない学生ばかりである。ともあれ学生は、それがいかに“無茶ぶり”であろうと「講義中の教員の指示」なので「何（と）かしよう」と動き出す。ある者は文庫本を取り出し読書する。配布したプリントの裏に縦横二本ずつ線を引き、○×ゲーム（三目並べ）を始める学生もいる。それでも手持ち無沙汰な学生がいるので、「小道具」を貸し出すと、席を立ち各種道具が置かれたところへ近寄って、あそぶ道具を吟味する。道具を手にとった学生は、それを使って各々遊び始める。教室の前後に別れてゴムボールでキャッチボールする学生、7並べを始める学生。教室は暫しの間、「あそぶ空間」に変わる。

学生が一通り、遊びを味わった後に、最初の指示から遊び終わりまでに行ったこと、感じたことの記憶を留めおくよう述べ、「つながりの人間学」において「あそぶ」をどのように扱うか話していく。「あそぶ」と名付けられた事柄に共通する性質として「時間・空間・仲間（人間関係）」のゆとり（余白）があること、加えて、人類の発展の中で、人間の「豊かさへの欲望」、「多く、速く」の為の技術向上等を実現するための「労働」やそれに結びつく「教育」の展開により、ますます「あそぶ」の周縁化が起きていることを説明する。そして学生に、「つながりの人間学」では

「あそぶ」の章を通して、「あそぶ」という行動のもつ「余白性」へ目をむけ。周縁化した「あそぶ」の立地点から考えることを促していき、実践に進んでいく【(1)の「あそぶ」－授業の実践から①】。

実践により学生が自らの身体で学んだことを用いながら、「あそぶ」を通して人間が獲得する人とのかかわりにおける役割とふるまい、ルールの構築・改変などの「つながり」の技法を確認していく。

### 2-2-2 「たべる」

- ・「あそぶ」から「たべる」へー行動圏の拡がり・記憶を辿る
- ・駄菓子屋という場ー「つながり」を追体験する
- ・イチパ体験ー「つながり」を体験する

はじめ、学生に「あそぶ」行動圏の記憶を辿らせる為、3つのフェイズ（近場にて→「街」を知る→「街」に住まう）に整理した概念図を示す。自らの成長と共に「あそぶ」行動圏は拡がりを見せる。それは様々な人々との出会いの連なりでもある。そして、「つながり」へと結びつく「あそぶ」と「たべる」の2つの行動の結節点として「駄菓子屋」という場を注目する。その上で、学生自身の駄菓子屋体験をもとに駄菓子屋的な場マップを作成し、とりわけ手に入れる「駄菓子」を「たべる」に至るまでどのように取り扱ったか、動詞で表現させる（記憶による追体験）。

続いて「駄菓子屋」に行き、決められた金額の範囲内（幼少の時期と近い設定金額）で「駄菓子」を購入し持ってくるよう指示する。そして、持ち寄った菓子について、どのように愛着があるか記述してもらった上で“差し出させ”、ひとまとまりになった菓子群から「わかる」ことを実践する【(2)の「たべる」－授業の実践から②】。

「わかる」の実践で意識化された要素を素材に、「たべる」ために「わかる」行為によって人間が直面する事態や心情、基準の設定やわかる方法のための合意、ルールの受容等の「つながり」の多様性を確認していく。

そして北九州市の旦過市場において、大學堂（後述）の協力を得ながら、最後の「たべる」に関わる「イチパ体験」を実践する。はじめに「イチパとは何か」について概かに説明し、学生自ら店に赴き、交渉して具在を購入し、オリジナル丼をつくる。その丼をプレゼンした上で、自分で作成した丼ではなく、そこに参加した誰かが作成した丼を選択し、食べる【(3)の「たべる」－授業の実践から③】。



### 3. 実践から

#### 3-1-1 「あそぶ」——授業の実践から①

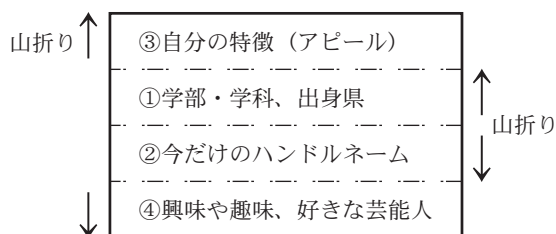
「あそび」を担当するにあたり、まず、遊びについての理解を示しておく。遊びは「目的のない活動であり、それ自体のためにあり、仕事の反対語」<sup>6</sup>「あくまでも自由の領域にあるもの」<sup>7</sup>とあることから、楽しむことそのものが根底になければならないと考える。そして遊びを分類すると、自然発生的な遊びと組織化された遊びに分けることができ、後者はゲームとなる。ゲームは、競争しないゲームと競争するゲームに分かれ<sup>8</sup>、今回行う鬼ごっこゲームは後者の競争するゲームとなる。

遊びを行うには一般的に3つの条件、つまり時間と場所と仲間が必要とされる。今回は授業で行うということで、時間と仲間については既に設定されているが、場所に関しては教室移動ということで、多目的ホールと体育館の両方を使用した。

#### 3-1-1-1 「序」-1回目 キーワード【いる】【なごむ】【つるむ】

場所は、たまり場として人数（受講生）と空間的なことをふまえ、多目的ホールを使用することにした。まずは関係性として知らない人が【いる】という他者の存在を認識させるために言葉を発しないで済むアイスブレイキングを行った。方法として、A4の紙を4等分して山折りにし、それぞれの枠に学部・学科・出身県、今だけのハンドルネーム、自分の特徴（アピール）、興味や趣味・好きな芸能人を書いてもらい、④を隠した三角柱を作る。

図1 自己紹介表



準備が終了したらこの三角柱の紙を胸に持ち、このたまり場で知らない人と向き合い胸の三角柱を一回ずつ回して言葉なしの非言語での自己紹介を次々に行う。慣れてきたのか段々とアイコンタ

<sup>6</sup> カール・ディームの遊びの定義。玉木正之『スポーツとは何か』，講談社現代新書，1999年

<sup>7</sup> アレン・グッドマン（アメリカのスポーツ社会学者）自身の遊びの定義。玉木正之，同上。

<sup>8</sup> アレン・グッドマンによる遊びの分類。同上。

クトを取りだしたり、笑みが見られたり、ジェスチャーを交えたりと学生同士の距離間が少しではあるが縮んできたように感じられた。

次に自分という個の存在を横に広げて距離間をもう少し縮めて【なごむ】ために、笑顔や笑い声で親しみ感を得ようと「触れる」ことを試みてみた。一般的に初対面では、先ず挨拶から始まることを考えて頭を下げる・握手をする・ハイタッチをする、といった要素を組み合わせ、パートナーが次々に入れ替わるレクリエーションダンスを行った。想像以上に学生同士の笑顔が見られ【なごむ】雰囲気が出てきたので、2曲目はさらに笑い声が出るように少しオチャラケ感を入れて、自由スタイルのツイストを組み込んだダンスを試みた。音楽はテンポの良いビートルズやマイケル・ジャクソンの曲を使用した。

このレクリエーションダンスが終了した時には、多目的ホール（たまり場）の中は以前から既に顔見知りの仲間同士だったかのような【なごむ】姿が見られていた。ここでの「触れる」というダンス手段は、学生同士を瞬時に身近で幅広いつながりへと結びつけてくれたと考える。

このコマの最後として、【つるむ】ためにはその【つるむ】ための共通点が求められる。先程の自己紹介の三角柱をもう一度使用するが、ここでは非言語ではなく、今度は自分のことをしっかり言葉で表現するように学生へ指示を出した。特に図1で示した「④興味や趣味、好きな芸能人」を意識しながらの自己表現をさせた。

もうこの段階になってくれば、始めの頃と全く違った状況で誰もが積極的に移動しながら会話が弾んで豊かな表情の笑顔と笑い声が響き、終了させるタイミングがなかなか取れずいつ終了させようかとこちらが迷う程のにぎわい状態であった。しかしながら、このような中でも自然と図1自己紹介表に示す①～④のつながりの中でいくつかの小さな【つるむ】集団ができあがってきているようだった。

そこで、その小さな【つるんだ】集団を統合させて3つのグループに分けた。そして、自分たちは何が共通のグループであるのかを話し合い、コミュニケーションをはかった。

ここでの3グループは、次回からの【つくる】【ためす】【あそぶ】のグループとなる。

この時間は、仲間づくりの段階として五感を意識したコミュニケーションを考えた。非言語・言語コミュニケーションでは、視覚・聴覚を敏感に、「触れる」というダンス行為では、触覚を使うということで、学生同士のつながりは急速に高まった。仲間づくりをする上で、非言語コミュニケーション→レクリエーションダンス→言語コミュニケーションへと行ったことが通常は嫌がられるはずの自己紹介では、豊かな自己表現が生まれ仲間づくりがスムーズに行われたと考える。この

ように人前で言語による自己紹介から始まる「つながり」より、ここでの非言語・触れるから始まった「つながり」は大きな成果が生まれたといえる。

学生からのコメントを紹介する

- ・ 友達ができて、授業にでるのが楽しみ
- ・ 喋らなくていい自己紹介は、気分が楽である
- ・ 音楽があると“ノリ”がでる
- ・ 手の握り方は、その人の持ち味がでる
- ・ 自己紹介は、ダンスの前と後では気分が違う
- ・ 一番楽になった時は、ダンス後の趣味や芸能人の話をしたり聞いたりしたこと
- ・ 自然と気分が楽になったり、笑顔になったりできた
- ・ 多目的ホールに行ったときは居心地が悪く、早く授業が始まらないかなあ、と思っていた
- ・ 授業が始まるまでの多目的ホールでの時間は、帰りたい気分だった

余談ではあるが、多目的ホールで集合合図前に学生の姿を見ていると、壁に背もたれして携帯をいじっている学生、周囲を不安げに見ている学生、一点をじっと見ている学生、二人で小声で会話している学生など、私が担当している体育授業の学生と雰囲気はまるであらうので、実は不安が非常に大きく怖かった。しかし、授業が終了した時の学生の表情や雰囲気は、運動に積極的・消極的などの枠決めはなく、やはり学生は皆同じであることが分かり、安堵の思いを感じた。ただ、運動やコミュニケーションに消極的な学生では、観察力や触れ合うというような五感を意識した時間や、レクリエーションダンスなどで無理なく自己表現を経験できるような一作業が必要ではあるが…。

### 3-1-1-2 「破」-2回目 キーワード【つくる】【ためす】【あそぶ】

「序」に続いて、多目的ホールを利用した。

ここでは、自分たちグループで楽しい【あそび】を【つくる】ことを課した。何もないところから【あそび】を【つくる】ことは難しいと考え、過去誰もが経験した「鬼ごっこ」をテーマとした。既存の「鬼ごっこ」を基にして、そこから考えていくように指示を出した。グループメンバーは前回の【つるむ】でできたものであるため、グループの人数を無理に調整はしなかった。

【つくる】段取りとしては、グループで子どものころに遊んだ鬼ごっこを出し合い、その中から考える。そして楽しく【あそぶ】ための工夫としては、子どもの頃とは違った目線で工夫しないと楽しめないということ、さらには体力差も広がっているのでお互いに寛容さを持って考えることを伝えた。また、男女での体力差や運動の得意不得意など、様々な配慮がいることも知らせた。

グループで話し合いが始まると、同じ鬼ごっこでも名前が違ったり、ルールが多少異なったりして郷里ごとの鬼ごっこの主張がお互いに始まりだし、【つくる】作業がなかなか進まない様子だっ

た。そこで、今出てきた中から共通した鬼ごっこや発展性のある鬼ごっこを選ぶように指示を出した。

また、【つくる】作業が始まりだすと、ここはこうしたい・もっとこうした方が楽しめる・こんなことも楽しいのでは・・・と、運動量が多くなってきたりルールが複雑化していく傾向が見られたので、「手段としてジャンケンやボール、タイム制など道具の利用もあるのでは？」となげかけた。

【ためす】が始まりだすと、想像もしなかった様々な不都合が出てくることにより、グループ内のコミュニケーションが益々盛んになってきた。それにともなって、学生たちの表情や行動、それに会話をしながらのジェスチャーも大きくなっていった。そして、仲間に指示を出すリーダー的存在も明確になってきた。

【あそぶ】では、【ためす】から自然な流れで【あそぶ】へと移行し、徐々に自分たちの鬼ごっこのルールが形成されてきた。このときの指示として、鬼ごっこに名前を付けることと、ルールを書き残しておくことを伝えた。

ここでの学生の状況は、考えた鬼ごっこを【ためし】ながらルールを【つくる】のが主体であるはずだが、授業そっちのけで自分たちがその鬼ごっこを多いに楽しんでいるというものであった。実は年齢が重なるにつれ、純粋に遊びを楽しむことができるということは、非常に大切であり難しいものである。きっと学生たちは、授業であることを忘れて子ども心で鬼ごっこを純粋に楽しんでいるのであろう。

初回の授業と違い、2回目である授業前の多目的ホール雰囲気は、学生同士すぐに会話があたり小さなグループができたりして1コマの時の授業前状態とは全く違っていった。本来のたまり場的な役割を十分なしていたように感じた。

このコマでは、身体活動を通しての学習が主だったこともあり、始終学生の表情は緩やかで表現も身体全体で表すこともあり自己表現がしっかり出ているように思われた。

上記に示したように、ただ楽しむことだけができた子どもの頃と手段として楽しむことを覚えた今とでは楽しみの上下はないものの、純粋に楽しむことは非常に難しいようにおもえる。しかし、ルール作りや授業などを忘れてただ純粋に楽しんでいる姿が時々垣間見られたのは、鬼ゴト系ゲームとしての本質から来ているものであろうか。

### 3-1-1-3 「急」-3回目 キーワード【あそぶ】【ふりかえる】

最後のコマとして、ここではグループごとに鬼ごっこを発表してもらおう。場所は、前回までの多目的ホールから体育館に移した。

段取りとして、まず先週の鬼ごっこを確認させグループ内の共通理解、次に再度【ためす】ことを行い修正しながら最終決定させる。さらに、他のグループにルールをしっかりと理解してもらえる説明の仕方を工夫するように指示を行った。また、自分たちの鬼ごっこに愛情をこめた名前を考えるよう指示もした。

【あそぶ】は、ここでは発表の場として、みんなで鬼ごっこをして遊ぼう！にかわる。

鬼ごっこ名

- ①線上の鬼ごっこ ②逆鬼 ③ボスは誰だ！チーム対抗鬼ごっこ ④ライン鬼  
⑤けいどろーる ⑥手つなぎ鬼 ⑦「氷鬼」と「助け鬼」 ⑧ケイドロ

このコマでは、先週の満面の笑顔は見られず、眉間にしわを寄せて悩む姿が多く見られた。発表しなければいけないという課題がのしかかり硬い表情で真剣さがうかがえた。しかし、説明を終えて実践発表に入りだすとまた笑顔が戻りだした。

実践発表では、早く終了し過ぎて時間調整をしたり、鬼の数が多くなりすぎたりと様々な予期しない出来事がおこっていて提供する側としては、反省は数多くあったようだが、説明を受けて【あそぶ】側としては、細かいことは関係なく楽しんでいた。

短時間の作業にもかかわらず、いろいろ工夫の個所がみられて大変素晴らしい鬼ごっこができあがったと感心させられた。子どもの頃の鬼ごっこはシンプルであればあるほど楽しさも出てくるが、大学生は限定（ルール）を増やすことで身体的な面白さから戦略方法を考える楽しさへと方向転換していく。特に、③「ボスは誰だ！チーム対抗鬼ごっこ」では、鬼ごっこことボスを見つけるという2種類の要素を組み込んだゲームができあがったことだ。ボスを隠したり偽ることが出来たりをチーム戦にすることで、作戦を立てる面白さが増してくるゲームだった。

【ふりかえり】では、(1)自分たちの鬼ごっこ名、(2)自分たちのルールに対する反省、(3)他のグループで工夫が見られたところ・面白かったところ、(4)自分自身の心の変化（教室→多目的→体育館）を書いてもらった。

### 3-1-1-4 ワークショップ「遊び」をふりかえて：学生からのコメントをとおして

三回のワークショップに参加した学生は、次のようなコメントを記している。そのいくつかを紹介

介する。

- ・初対面の人と話したり、触れたり、協力して1つのものを作り上げる作業は、とても楽しいと思いました。教室が変化するごとに、人とのつながりを実感してきました。
- ・同じ時間、同じ場所、同じルールの中で遊ぶことで、人と人が繋がっていくのが実感できた。
- ・自己紹介したりダンスをしたりして、人と関わることは楽しいと思った。鬼ごっこをして追いかけたり、タッチすることで互いの壁が薄くなったような気がした。
- ・教室での授業は皆他人だと感じていたが、広い空間で様々なグループを組んで「つるむ」ことで、「つながりの人間学」の受講者全員で遊んでいるというのを感じた。
- ・非コミュニケーションでの自己紹介は無理がなく安心し、同じ空間にいる仲間と思えた。
- ・こんなに本気で走り回って遊んだのは小学生以来で懐かしく思った。遊ぶことがすべてだったあの頃の気持ちを少しだけ再び感じることができた。
- ・小さい頃は知識もなかったし年齢とか立場とか関係なく皆で遊んでいた気がする。今では色々なことに委縮して純粋に楽しめなかったりしているような・・・
- ・ダンス後は不思議と自然に話しかけることができたし、よく話しかけられた。体育館でも前回話したにもかかわらず、初めは打ち解けなかったが体を動かした後は自然に話げできた。

日常で私たちは、何気なく友達と遊び、そして楽しむという行為を意識もなく繰り返してきてきた。楽しく遊ぶためには、ただ仲間がいて時間と場所があれば楽しく遊ぶことができるというものでもない。

幼い頃は“よく友達と楽しく遊んだ”という記憶の中には、実は心が通じ合う仲間というプロセスが隠されていたし、またそんなプロセスを、時間をかけて築いてもきた。そんな隠されていたプロセスをこの「あそび」という3コマの授業時間内で、段階を踏みながら体験学習をしてきた。

初めは気まずさや不安から始まり、恥ずかしさ、そして段々と親近感が生まれてきて仲間・友達として楽しく「あそぶ」ことができた。コミュニケーションや仲間づくりは非常に重要であることは学生も十分認識しているが、座学だけの授業ではそこにたどり着くには相当な時間も要するし、大きな勇気もいってなかなか踏み出せない場合もある。しかしながら、段階を踏んだ身体活動を行うことによってそれらがスムーズにしかも短時間で次々に友達としてつながっていく様子が実感できたのでないだろうか。

初めは、知り合いがほとんどいない集団の中の自分という単独の「点」の集まりだったものが、「線」でつながり、さらには「面」へと広がっていく。そして、「面」や「線」が複雑なつながり（ネットワーク）を作り、最後にはそれらが「立体」としてひとつの「鬼ゴトあそび」という形を創り上げて皆で楽しく【あそぶ】ことができたといえよう。

### 3-1-2 鬼ゴトあそびと「つながり」

多目的ホールと体育館を使って三回にわたり実施された「あそび」ワークショップは、担当者の加倉井氏の巧みかつ柔軟な誘いにより、躍動感あふれる時間と空間を現出させ、たまたまこの科目を履修したにすぎない学生同志の関係性を大きく変えていく契機となった。本項「3-1-2」では、まずこのワークショップを通じて受講生たちがつくった「鬼ゴトあそび」の意味について検討し、あらためてこうした「あそび」を生み出したワークショップの場そのもののありようについて考え、次節につなぎたい。

#### 3-1-2-1 あそびの原理

人間は「聖と俗」という根源的な区別を設けることにより世界を構築するという議論は、宗教学者ミルチア・エリアーデの発明であった。その二元論的な発想のなかに、さらに「遊」という一項を組み込み、三項のダイナミズムのなかに人間が世界を構築していく創造力をとらえたのが人文学者・ロジェ・カイヨワである。

カイヨワの「あそび」をめぐる議論から、その骨組みとなるコンセプトを借用しよう。カイヨワは、「あそび」の基本的な構成原理として、「気晴らし、騒ぎ、発散、即興」などの解放・自由・喧騒の要素が不可欠であるとし、それにギリシャ語で遊戯という意味のパイディア「Paidia」をあてた。しばしばこれこそが「あそび」の中心的な要素と考えられがちでもある。しかしそれだけで、「あそび」が成り立つわけではなく「強制、障害、努力・忍耐・技の要請」という、ある種の拘束・規則・限界も必要なのだという。カイヨワは、それにラテン語で闘技・試合という意味のルドゥス「Ludus」をあてた<sup>9</sup>。

カイヨワが指摘するこの二つの正反対の力の志向が、ともに機能することが「あそび」が成立する要件となる。特に、後者の「拘束・規則・限界」こそが、「あそび」の多様性を作り出していくことに着目したい。このルドゥスには、広い意味でのルールはもちろん、あそびに用いられる様々な道具立てによる規定まで含まれている。

そして、この「拘束・規則・限界」のなかで最も重要な役割を果たすのが「時間と空間の限定」である。限られた時間と空間のなかで、「解放・自由・喧騒」が容認され、またその他の「拘束・規則・限界」が効力を持つ範囲が定められることになる。

それは、スポーツ競技に、トラックやフィールド、コートなどが定められ、ホイッスルの音により始まりと終わりが確定され時間が限定されることなどに類似の例を見ることができる。そうした

---

<sup>9</sup> ロジェ・カイヨワ（多田道太郎・塚崎幹夫訳）『遊びと人間』講談社1971→再版1990、原典1967）  
44-45頁・67-80頁

空間と時間の限定が一見あいまいに見えるあそび、例えばオニごっこ、隠れん坊なども、どの範囲（空間）で行なうか、どんな合図で始まるか、そして何によって終わるかが暗黙のうちに決まっている。

特に時間は、日常の流れから切り取られた時間であることを前提としている。しばしば使われる「タイム」「タンマ」は、あそびの時間を中断し、日常の時間に一時的に切り替えることを要求する身振りであり、「あそび」が特別な時間のなかにあることを示している。この「タイム」は、スポーツ競技からもたらされた身振りのように見えるが、地方によってさまざまな呼び方がある。「テンマ」「タンコ」などはタイム・タンマの系列といえるが、「オヒマ」「マヒ」「ドッパ」「ベン」「ゴイロ」「ゴイ」「ミッキ」「ミッコ」「ニッキ」など多様であり<sup>10</sup>、それぞれの語源はわからないが、この「タイム」が、必ずしもスポーツ競技からもたらされたものではないことをうかがわせる。

さらにその限られた時間と空間のなかで行われる「あそび」そのもののなかにも、いわゆる広義のルールによりさまざまな「拘束・規則・限界」が設けられることになる。このように幾重にも重層する「拘束・規則・限界」が、「あそび」の多様性を生み出していく。それは、既に加倉井氏が指摘しているようにワークショップで、受講生たちが生み出した多様な「鬼ゴトあそび」のヴァリエーションが、与えられた空間や道具を駆使し工夫を凝らしたルールによりかたちになったことに示されている。

### 3-1-2-2 鬼ゴトあそびと「つながり」のエクササイズ

毎年、受講生に「これまで何歳ぐらいの時に、一番よくあそんだと思うか」と質問すると、小学校の二年生から四年生ぐらいの年齢が有意に高いポイントになる。仲間同士で、群を作り盛んに遊ぶようになり、行動範囲もひろがる時期に重なっているといえるだろう。

さらにその時期にどんな「あそび」をしていたか、複数回答を可として問うと、ドッジボールや野球、サッカーなどスポーツ系のあそびや、テレビ・ゲームなどの屋内あそびに比べ、「鬼」を選びだして行う「鬼ゴトあそび」が圧倒的多数を占めることになる。挙げられた名称を列挙すると、「おにごっこ」「かくれんぼ」に加え「けいどろ」「氷おに」「色おに」「おにごっこ」「缶けり」「ボールけり」「ぼこべん」「助けおに」「だるまさんが転んだ」「中あて」などがある。

こうした「鬼ゴトあそび」のなかで、もっともシンプルなものが「鬼ごっこ」だ。「鬼ごっこ」は、節分の追難（ついな）、オニ追いなどの儀礼が遊戯化したものといわれているが、その要点は、一定の方法によって群のなかから「鬼」として一人を選び出して群に対立させる、という要素

<sup>10</sup> 柳田國男『こども風土記』（1942→『柳田國男全集12』1998筑摩書房 408頁）



である。自分たちの仲間のなかから敢えて一人を選びだし、ある種の異人として扱う。そしてしばしば鬼ごっこには、「鬼さんこちら手のなるほうへ」などのような、選びだされた「鬼」を馬鹿にするようにはやし立て、激昂させる仕掛けが用意されている。

一見すると、単なる「スケープゴート」のように見えてしまうが、一方で、この「鬼」は、その動きによって参加者全てに大きな影響を与え、かつ触れることにより参加者の個々の「生」を象徴的に剥奪する根源的な「力」を持っている。その意味では「鬼」は決して弱い立場ではなく、むしろ「鬼キメ」は、群のなかから選んだ者に、「特別な力」をさずけることを皆で承認することだと見なすこともできるのである。

そして、この異人化された者の存在との相関関係により、群は具体的な「つながり」を持った一つの集団としての輪郭を持つことになる。

同じ「鬼ゴトあそび」でも、「鬼ごっこ」と異なり、「隠れん坊」は明確に二つの「世界」が生み出されることが特色となる。「もういいかい?」「もういいよ」という応答からあそびが始動し、「鬼」が振り向くと、たったひとりその空間のなかにおかれた自分を発見する。「鬼」は、ひとりできまよいながら、今までいたはずの、他のメンバーを捜すことになる。一方、「鬼」から見えないところに身を隠す者達は、「鬼」の居る空間から隔絶された場所に身を置きじっとしている。

社会思想家の藤田省三は、この「隠れん坊」のなかに、「社会」すなわち「つながり」の死と再生のエクササイズを読みとっている<sup>11</sup>。一人、広場に残された「鬼」も、人のつながりから隔絶されており、一方、隠れている者もまた一種の「籠る」状態にあり、一見、「鬼」に対して優位な状態に見えるが、実は「擬似的な死」の状態にあるともいえる。こうした「擬似的な死」は、たとえば、隠れた最後の一人を「鬼」が捜すことを放棄した場合の「悲劇」を考えると明確になるだろう。

藤田に言わせれば、それは「鬼」にとっても隠れている者にとっても、ともに「日常社会の成員としての「死」」を経験していることになるという。

そして隠れている者は、「籠る」という擬似的な死の状態から、「鬼」に呼びかけられることによって初めて「再生」することができるともいえるのである。隠れん坊で、「鬼」がメンバーを捜すためにさまようことは、二つに分けられてしまった世界を、もう一度一つの世界にまとめあげていく、「つながり」の再生という意味があるとみなすこともできる。それが達成されることにより、「鬼」は「鬼」でなくなり、その特別な力を使わなくてよくなるのである。

こうして見てくると、鬼ごっこであり、隠れん坊という遊びは、私たちの「つながり」とそれに

<sup>11</sup> 藤田省三「或る喪失の経験」1981（藤田『精神史的考察』平凡社1982所収）

よって作り出される〈世界〉についての奥深いエクササイズになっているということがわかる。

そしてこれらのあそびは、カイヨワ言うところのルドゥス「Ludus」、具体的に言えば、「鬼」にどのような役割と力を付与するか、さまざまな道具や場の環境をどのように利用するかなどにより、ヴァリエーションのあるエクササイズとして現出することになる。

社会学者の栗原彬は、多様な「鬼ゴトあそび」のなかに、それぞれの教えのモチーフを読みとろうとしている<sup>12</sup>。たとえば、「鬼」に捕まったものがどんどん「鬼」に加わっていく「複数オニ」には、「裏切り」というモチーフを、立ち木や壁などあらかじめ「鬼」が決めたものに触れれば「鬼」から免れることができる「陣オニ」には、自分だけが早く助かればよいというエゴイズムのモチーフが刻まれているという。さらに栗原は、特に「かんけり」には、「鬼」の呼びかけにより「鬼」の陣地＝市民社会の輪につながれアイデンティティを与えられるというモチーフと、陣地の缶を倒し、その陣地＝市民社会に管理されたアイデンティティ受認を拒否し解放されるというモチーフとが組み込まれていると分析する。

いずれにせよ、「鬼ゴトあそび」は、遊びの現場が自らの工夫で創り出していき、「つながり」をめぐる複雑な予行演習なのである。

ワークショップで受講者たちがグループに分かれてつくった鬼ゴトあそびは、「鬼」を複数にする、ボールを「鬼」の道具にして逃げる者に当てさせる、あそび空間を床に引かれたラインにのみ限定し「鬼」にはそのラインを飛び越える「特別な力」を付与する、などなど細かな工夫により、複雑な「つながり」方と〈世界〉を構築していたのである。

そして加倉井氏が紹介した、ワークショップを体験した学生たちの感想文（本論文3-1-1-4）から、そうした身体的パフォーマンスの経験がまさに自分たちが「つながり」を創り出していくことができるという事実を、再認識する契機の一つになったことがうかがえるだろう。

### 3-1-2-3 中間的領域の役割

ここで、このような「鬼ゴトあそび」が創出され、一連の創造的「つながり」の過程が成立した重要な条件は何であったのか、ワークショップの「場」のあり方自体をもう一度検討しておきたい。ワークショップを進行した加倉井氏は、初回に多目的ホールに集合した受講生たちを見て、「私が担当している体育授業の学生と雰囲気はまるで違うので、実は不安が非常に大きく怖かった」と記している。多目的ホールや体育館は、「体育」「フィジカルエクササイズ」という科目が実施される空間でもあるが、ワークショップのなかでは、それとは異なった「場」として現れようとしていた。

<sup>12</sup> 栗原彬「かんけりの政治学」1984（栗原『政治のフォークロア 多声的叙法』新曜社 1988 所収）

身体的負荷を加え、スポーツの技能の向上を目指す体育と、「あそび」をキーワードとしたワークショップは、受講者に異なった関わり方を要求していたはずだ。体育の場が、競技スポーツを前提としながら、互いに規律と礼儀を重んじる態度を要求するのに対して、「つながりの人間学」には、そうした約束はなく、適度な自由にまかされていたのである。それはたとえば、座り方ひとつにしても、体育ではいわゆる体育座りという両ひざを腕で抱え込むような座り方を求められるのに対して、「つながりの人間学」では、膝を崩して座っても胡坐をかいても注意されることはなかった。ワークショップの間、何度もグループで話し合いの機会がもうけられたが、床の上に輪になって座り、なかには話し合いに熱中しながら腹ばいになってメモを取る学生すらいたのである。それはおそらく体育の授業ではありえない光景であっただろう。学生たちに与えられた「いる」「なごむ」「つるむ」という文脈が、授業というひとつの約束ごとのなかにありながら、普通の授業とは異なる、不思議な「場」を醸し始めていたのである。

このように多目的ホールと体育館が、「あそびのエクササイズ」という「つながり」の「場」として成立するためには、皆をそのような「場」へと媒介する者が必要だったことを考えておきたい。そのはたらきを、列挙してみよう。

- ・「あそび」へ誘う（こんなことをやってみようよ、と言うこと）
- ・参加（ともに身体を動かすこと）
- ・道具の提供（あそびに必要な道具を提供しその使いかたを示すこと）
- ・アドバイス（強制ではなく、多様な工夫をいざなうこと）
- ・見守り（多少の逸脱や、想定される失敗を排除せず一つの過程として見守ること）

ワークショップでこうした役を担っていたのが加倉井氏であった。確かに加倉井氏は、そこに教員として居た。しかしそれは規範を司る「厳格なる監視者・監督者」ではなく、また単なるまとめ役や進行役でもない、むしろ学生を誘い「つながり」の契機が生成する「場」への媒介者であった。そうして生み出された「場」は、厳格さを求められる教室とは異なり、また単なる親密な関係に満たされた「場」でもない、中間的な関係性の「場」であったということがでる。

ワークショップにおいて実験的に作り出されたこうした「場」は、日常的には、どのようなかたちで存在しているのだろうか。それはたとえば、横丁の路地、原っぱ、ちょっとした広場など、所有や使用の仕方が厳格に定められていない、「あいまい」な空間であり、そこに仲間がどうことにより「たまり場」として作りないうような空間である。

一方「時間」としては、学校や職場に切り取られた時間でも、家庭のなかの時間でもない、やはり「あいまい」な中間的な時間、たとえば「放課後」という時間である。

こうした「中間的領域」を「私」と「公」という二項との関わりとして単純化して図示すると次のように示しうるだろう。

表 1 中間的領域とは

距離感 関係性 規範 場	「私」的領域	→	中間的領域	→	「公」的領域
	近景		中景		遠景／（未知）
	家族		仲間		見知らぬ者たち
	伝承された慣習（家訓）		自分たちで変更・構築		制度による規定
	「家庭」（親密空間）		「たまり場」「道くさ」		「公共空間」

こうした中間的領域の属性が、あの「鬼ゴトあそび」の創造力が躍動する条件であったといえるだろう。

そして、子供が成長する過程において、このような中間的領域として存在していた装置の一つが子供の店・たまり場としての「駄菓子屋」であった。駄菓子屋は既に過去のものとなりつつあるが、かつては近隣の子供たちが溜まる場所のひとつであった。そこは「駄」という言葉が表すように、単価が十円から高くても百円程度の安いばら売り菓子、そしてメンコやビー玉、モール、スピードくじなどの玩具類が、ところ狭しと並んでいた。

「駄菓子屋」と呼ばれている店は、実は本業が米穀商であったり荒物屋であったりした店が、訪れ溜まる子供たちの需要に合わせていったらいつの間にか「駄菓子屋」のたたずまいになっていったという例が少なくない。成立の過程も、あいまいなのである。

教育学者の松田道雄は、こうした「駄菓子屋」という場が、子供たちが関係性を作り出していく術を学ぶヒントにあふれていることに着目している<sup>13</sup>。特に、駄菓子屋の店主の役割が重要だという松田の指摘を参考にしながら、店主の役割を列挙してみよう。

- ・「あそび」へ誘う（店前・上がり・店舗周辺で、子供たちを溜まらせ遊ばせる）
- ・参加（子供たちと、同じ目線で接し、子供を一人前に扱う）
- ・道具の提供（子供の目線の高さで並べられた品々を提供する）
- ・アドバイス（100円を持つ子供が100円のものを探しているときに、10円のものや50円のもの複数買えることを教え、「お金」を使うための「生活のなかの算数」をレッスンする）

<sup>13</sup> 松田道雄『駄菓子屋楽校』新評論2002

・見守り（子供が何を买おうか長時間迷っている子供を見守り、子供同士で喧嘩がおきても、簡単に介入せずに見守る）

これは、ワークショップで、加倉井氏が果たしていた役割と、ほぼ重ね合わせることができる。子供をきっちり管理するというより、中間的領域を維持するなかで、子供たち自身が溜まり、自ら「つながり」を形成する術を身につけていくことへと誘っていくのである。

このような駄菓子屋的な役割をはたす中間領域的な「場」で、「鬼ゴトあそび」以外に、私たちはどのような「つながり」のエクササイズをしてきているのだろうか。次は「たべる」という行為を通して、「駄菓子屋」的な「場」を焦点化し、検討することになる。

### 3-2 「たべる」——授業の実践から②

「たべる」という行為は人間にとって極めて基礎的な行為でありながら、それが学びの対象となる時、健康管理や家族の問題といったような「個人的な問題」として取り扱われ枠付けされがちである。一方、より大きな視野で語られる場合、例えば自給率の低い日本社会特有の事情から「食糧問題」として我々の前に課題化され、実感を持ち難い問題として登場する。「たべる」ことが「つながり」の1つであるということ、リアリティをもって学ぶ。このねらいをどう実現するか、科目担当者による対話の中でいくつかのアイディアが出された。

石毛直道(1982)によれば「人間は共食をする動物」である<sup>14</sup>。そして人間が食物を共に食す上で、食物の分配という行為は欠かせない。食物の分配とは食物を他者へ分けることであり、狩猟による食物獲得が中心であった時代において既に一定の取り決めに従って食物が分けられていた。山極寿一(1994)は人間による食物の分配は単に生存と繁栄のみならず、互いの関係を確認し、結束を強めることに利用しているという<sup>15</sup>。こうした文化人類学や霊長類学の知見から手がかりを得て、「つながり」を確認し、その関係に影響を与える技法として「たべる」とそれに関連する「わかる」のワークショップを行うことにした。

#### 3-2-1 「あそぶ」から「たべる」へ——行動圏の拡がり・記憶を辿る

「たべる」というテーマをとおして「つながり」の技法を学ぶ際に、我々は「あそぶ」と「たべる」を重ねて学ぶプロセスを用いることが、人間の成長とも重ね合わせられて面白いのではないかと考えた。そうした視点から「駄菓子屋」は格好の「学びの場」であった。

<sup>14</sup> 石毛直道『食事の文明論』，中央公論社，1982年

<sup>15</sup> 山極寿一『家族の起源』，東京大学出版会，1994年

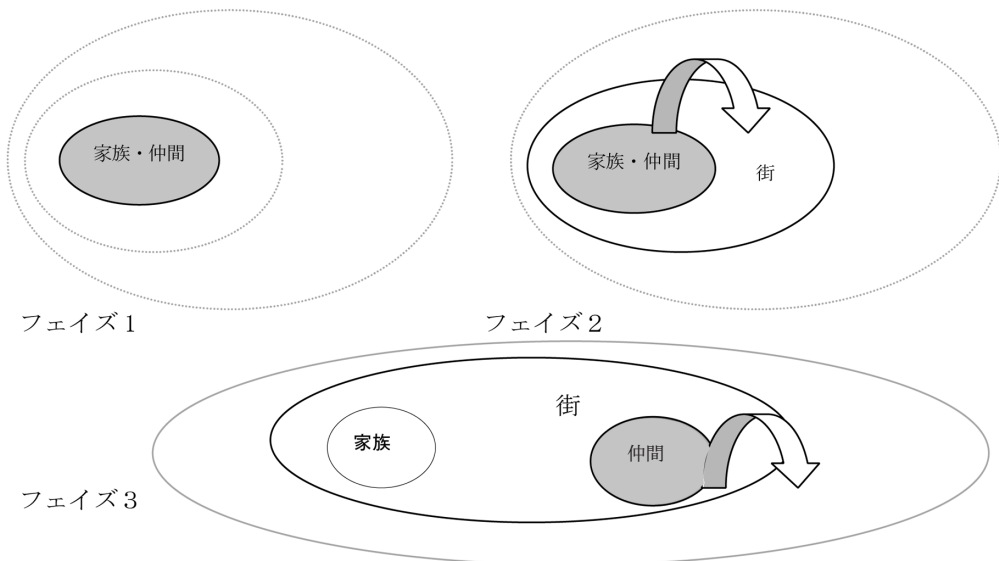
「たべる」の実践は、学生に「あそびの記憶」「街デビューの記憶」「会食の記憶」を描写してもらい、彼ら・彼女らの行動圏の拡がりを辿らせることから始めた。学生の描写で得られた言葉をもとに、我々科目担当者が3つのフェイズに整理した以下の概念図（図2）を示し、学生自身の子ども期から現在までの行動圏・生活圏の拡がりを可視化させた。

**【フェイズ1：近場にて】「たべる」ことをとおした人とのつながり、そのはじまり**

「たべる」という行為ははじめ親密な関係を有する人、親密なつながりをもつ人との共食により、つながりをつくりあるいは確認する。それは現在、多くの場合、「家族」と呼ぶ人々の集まり、あるいは「友だち」と呼ぶ人々の集まりにおいて行われる。その集まりは時に拡大し（例えば：親族、仲良しの家族同士、クラス）、そこでは「つながりをつくり、確認する」ということがことさら意識化される。楽しく、おいしくという心地よさを享受するために。

親しさの中で、安心し、くつろぎ、楽しみ、時折、葛藤（苦手な食べ物、まずい料理、分け合いで生じるトラブル、食べるための作法の獲得など）を経ながらも、生命に直接影響を与えるものを体内に入れていく。

図2 街につながる・行動圏の拡がり



**【フェイズ2：「街」を知る】「たべる」ことをとおした人とのつながり**

「たべる」という行為はやがて親密な関係を有する人、親密なつながりをもつ人との外食を行う中で、見知らぬ人に出会い、つながり、親しさを味わうこととなる。はじめは親とともに「街」に

来て、おとなの先導により「街」へのファーストコンタクトを図る。次に関門としての「街」を知っていくのであるが、それは、仲間集団というある一定の規模（4～6人）をもった集まりにおいて行われる。特に見知らぬ「街」での「たべる」という行為には「親密性」「集団の力」というパワーが必要である。彼らは、親密性・団欒をもちこんでよい場（ファーストフード店、ファミリーレストラン、コンビニエンスストア）において「たべる」という行為を実施するが、親しさを味わう場へのわたっていくには、見知らぬ人と出会い、やりとりをしなければならぬからである。「街デビュー」を果たすと、次の「関門」は「街」をさらに知っていくことである。

### 【フェイズ3：「街」に住まう】「たべる」ことをとおした人とのつながり、「街」になじむ

人はやがて成長し、親密な関係を有する人、親密なつながりをもつ人との関係が変化してくる。例えば一人暮らし等、新たな住まい方を始め、アルバイト等新たな役割を経験するといった変化の中で、「たべる」ことの経験もまた変化し、その中で「新たな視線」を獲得する。

3つのフェイズのうち、学生はフェイズ2からフェイズ3に移行するプロセスにいる。授業においては、すでに体験してきたことを追体験させるために、「駄菓子屋」という場に注目した。「つながり」へと結びつく「あそぶ」と「たべる」の2つの行動の結節点として「駄菓子屋」。

まず、「駄菓子屋の記憶」のワークショップ。これは「鬼ゴト遊び」のグループを使って作業を進めていった。各グループで学生達が経験した記憶を辿りながら駄菓子屋の記憶を掘り起こす。いつ、だれと行ったか。店主との会話、駄菓子屋エピソード等。手に入れる「駄菓子」を「たべる」に至るまでの様に取り扱ったか、動詞で表現することに留意する。

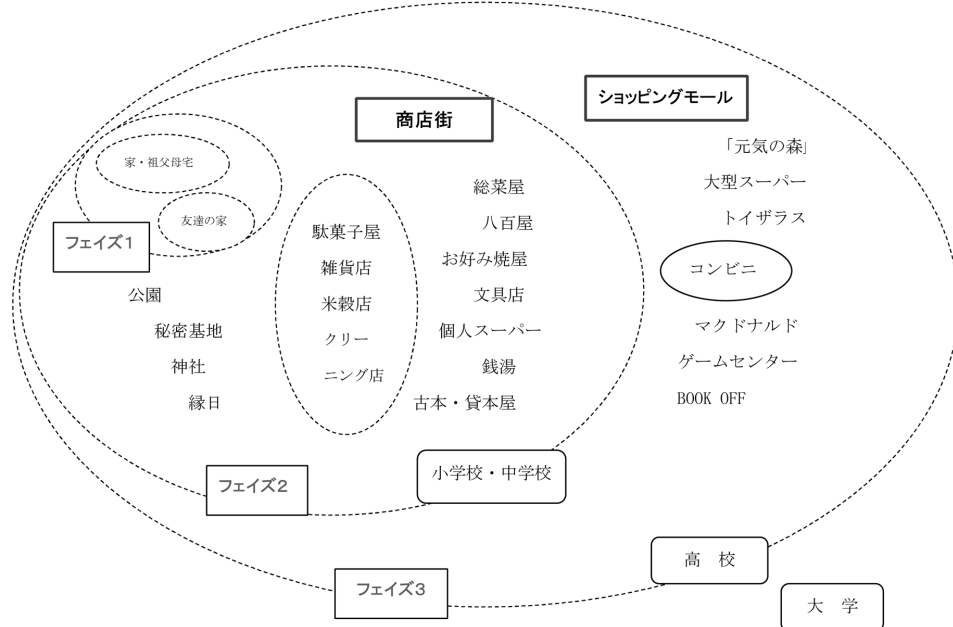
それぞれの記憶は他の学生との対話の中で引き出されていく。最も多いのは小学生期の放課後や学校帰り。仲良しの数人で立ち寄り、しばらく過ごす。店内や店前で、店主であるおばさんやおじさんと気軽に会話し、たまにまけてくれたりおまけをもらえたりする。駄菓子屋では駄菓子を「買う」、カードを「集める」、同じカードが出たら「交換する」、友達や店主と「話す」、袋菓子を「わける」、予算内で買えるよう「計算する」、おまけだけ欲しくて菓子を「あげる」子どももいたし、時に親と立ち寄り「ねだる」こともあった。

「よい記憶」ばかりとは限らない。店主と気安く接することができない場合もある。貴重な100円を手じゅくり菓子を吟味していると「早くして」と怒られることもあるし、稀ではあるが友達が万引き犯と疑われ、気まずくなって店を変えることもある。しかし学生達には、駄菓子屋はおおむね「必ず誰かと会う所」「買い物で練習できる場」「居心地のよい空間」「自分から発信できる場」として記憶されている。

続いて記憶と観察を通して「駄菓子屋的な場」を発見させるため、小レポートを作成させた。言

業だけでなくイラストや写真での表現を用いながら、学生は「駄菓子屋的な場」を描写している。それをもとに我々科目担当者が駄菓子屋的な場マップを作成（図3）し、3つのフェイズに整理した上記の図に重ね合わせる。

図3 駄菓子屋的な場マップ



マップという「コード表示」を通して、「視点のバイアスの相違」<sup>16</sup>が見えてくる。参加型調査において地域住民が作成する地図は誰の視点によって作られるかでしばしば異なり、大人、子ども、男性、女性等それぞれの着眼で作られる「地図」は違うものであるという。時間の関係で断念したが、「駄菓子屋的な場」の「地図」を学生にも作成させ、その「世界の見え方」を知るステップがあると深められたのではなかろうか。

### 3-2-2 駄菓子屋という場—「つながり」を追体験する

#### 【駄菓子を「わかる」プロセスを体験し描写する】

##### 3-2-2-1 「駄菓子屋」体験

「駄菓子屋」に行き、決められた金額の範囲内（幼少の時期と近い設定金額）で「駄菓子」を購

<sup>16</sup> 里見実『パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」を読む』、太郎次郎社エディカス、2010年、197頁



入し持ってくるよう指示する。そして、持ち寄った菓子について、どのように愛着があるか記述してもらった上で“差し出させ”、ひとまとまりになった菓子群から「わかる」ことを実践する。

### 学生への指示書

#### (1) 気に入った駄菓子を手に入れる

決められた金額で、駄菓子屋にて駄菓子(小玩具可)を買う。

購入した菓子等の入手について。どこで、どれくらいの時間をかけて、予算をどのように使ったか。手に入れたものの中で、最も気に入っているものとその理由を記述する。

#### (2) 「わかる」プロセスを体験する

##### (2)-1 菓子を差し出す

購入した菓子等をすべて入れてさし出す。

##### (2)-2 差し出された駄菓子がひとまとまりにされる

学生が買ってきた菓子類は、学生の意図とは無関係に菓子類はひとまとまりにされる。

##### (2)-3 グループを分ける

馴染みになった学生と好きにグループを作るのではなく、新しいグループを作る。

##### (2)-4 菓子の山を分ける

さまざまな思いが交錯する中、いよいよ「わかる」。

※「わかる」時の留意点

・菓子を「わかる」直前にすることは何か考える。

「わかる」前の段取りとして、目の前にある菓子類の品定め(価値判断)が行われ、その上で、いかにうまく分けられるかの思考プロセスが期待される(種類、量、値段などの見極め、価値尺度の設定とそれに基づく分類)。

・「わかる」時に用いるルールは何か?

実際に「わかる」にあたりどんなルールを用いるか。「じゃんけん」は回までOKという制限を設ける。「わかる」為にどんな工夫をするか、特に調整が必要な時、どんな方法を用いるか。

##### (2)-5 わけた菓子を確認し、食べる

ひととおり「わかる」ことが終わったら、自分が手に入れた菓子類をそれぞれチェックして、次にグループの皆に自分が手に入れたものを見せる(見せびらかす)。

一番の「お気に入り」は何かを示す。ある人の「お気に入り」が、自分が逃したもの、差し出したものだと再確認し、あるいは自分が欲しかったものが別の人にとっては「お気に入り」として価値づけられないこと等を認識する作業でもある。

「わかる」のワークショップは、駄菓子を入手し、持参するまでの快い状態から一変し、「たべ

る」前にいくつかの障壁のしかけを設けている。自分の選んだ好きなものが自分の意思とは無関係に「集められる」こと、いつもの馴染んだ教室ではなく、絨毯敷きではあるが学生の中には全く立ち入ったことがない別棟にある教室で行うこと、新たにわけられた4つのグループでワークショップを行うこと、「わかる」上でルールがあること等である。馴染みの場や仲間とは異なる新たな場と人々の中で、必ずしも簡単にはいかない「わかる」作業は学生達に再び最初の緊張感を強いる。案の上、静かな探り合いの中で「わかる」作業は始まった。

やがて、「わかる」ためのルールやその場に集まった人々の属性等でグループごとに作業への没頭の仕方や雰囲気に変化してくる。ルールに号令を用いたグループは声を発することで活気が出てくる。「ほしいもの」が手に入らず、思わず「あれ、欲しかったのに」と呟く者もいる。お互いのことを知ろうとして出身地や趣味の話題を出すところもある。採用したルールによって「わかる」作業の時間も差が出てくる。早く終了して時間をやや持て余しているグループもあるし、わいわいプロセスを楽しみながら取り組んでいるグループもある。

全グループの「わかる」作業が終了したら、手に入れた物を互いに見せ合う。交換している者もいる。そして皆で「たべる」。袋から出してお裾分けしたり、特有の香りがする菓子を「毒見」と称して誰かが犠牲になって食べたり、最初の緊張感は消えて、和やかな場に変ってくる。授業の時間が終了してもしばらく談笑している学生も見られた。

ワークショップはこれで終わったわけではなく、むしろ次のプロセスが重要である。自分達がまさに体験した「わかる」プロセスを2つの視点で描写し、全体でシェアする作業である。レポートを作成してもらい、次の回で、彼女ら・彼女らのそれぞれの「わかる」プロセスを披露し、共有することにした。

### 3-2-2-2 「わかる」プロセスを描写する

#### (1) 「わかる」プロセスを共有する

「わかる」プロセスを共有する前に、「わかる」の一連のワークショップのしかけについて概説する。

<「わかる」ことをとおして「わかる」>

・種類ごとにわかる（「分類」） 価値を「見分ける」（価値判断する）

・多様な方法で「わかる」

リーダーシップ、方法・ルールの複数性、心理・感情の複雑性を「知る」「考える」

・獲得物（わけたもの）を互いに提示する 他者の嗜好・傾向を「知る」

「わかる」ことを通して、我々は様々なことを「わかる」ということについて。

実際の「わかる」プロセスにおいても行っているが、皆で「わかる」前に種類ごとに「わかる

（分類する）」という行為は、数、種類、その価値を認識、判断する行為であり、それは「わかる」ための基準やルールを設ける上での事前準備である。そして、制限条件を設定した中「わかる」ことを通して、基準を決める際のリーダーシップ（舵取り）の必要性を意識し、集団内のメンバーの心理や感情のありようを読み解きつつ、設定条件下での効果的な方法を複数選択していく。さらに、「わけられたもの」を観察することを通して、それを獲得した他者の嗜好、あるいはその集団内の嗜好の共通性を知ることができる。すなわち、「わかる」ことを意識化させる作業である。

## （2） プロセスを観る視点とそれぞれの描写

2つの目で見て、描写し考える。2つの目とは「虫の目」と「鳥の目」である。「虫の目」とは「ミクロの視点」とも言い換えられる。虫は低い姿勢でディテールを嗅ぎまわって見ることができる。まず注意深く見ることで、人間の微妙な気持ちや静かに始まる新たな動きを発見できる。こうした「虫の目」の視点で、集中力を発揮しながら物事を観察し、描写する。他方、「鳥の目」とは「マクロの視点」とも言い換えられる。鳥は空を飛ぶ。高い位置から俯瞰でモノを見ることができる。地上で見る時と違い、いろいろな角度から、また全体を大きく捉えることができる。次に「鳥の目」の視点で、アンテナをはりめぐらせながら多角的に物事を観察し、描写する。このように複数の視点をもって観ることに留意させた。

「わかる」プロセスの描写は学生が作成したレポートをもとに「わかる方法」「わかるプロセスで感じたことや気づいたこと」「たべる際に感じたことや気づいたこと」に整理して表にまとめて提示した。学生のグループは4つであったが、それぞれが行った「わかる」上での方法は、異なっている。自分達のわけかたについて、それぞれ名前をつけてもらったが、そこにわけかたの特徴が現れている。

「いっせいの、せ」グループは号令とともに好きなものを同時に獲得する方法である。「スパイラル」グループは①価値が同等か近接したものを見分けて平等にとりつつ、②グループを形成する人数と比べ希少なものについてはじゃんけんの勝者に、その2つのわけかたの基準に合わない菓子はくじという方法を用いている。「好きなもの適当」グループは形成された輪の並び順を利用し、ある基準からスタートして時計回りで希望の菓子をとっていき、一巡したら方向を変える等してとりわけた上で、最後に残った人数分には足りない菓子をじゃんけんで分けている。「平等」グループはとる順番はあえて決めずに「一人1つずつ」取り、皆とったことを確認したら次の回の「一人1つずつ」と進め、最後、「一人2つずつ」の数になった時に大小の菓子の組合せをつくり、じゃんけんの勝者から取っていくというわけかたである。

表2 分けるプロセス「虫の目」「鳥の目」描写①(わける方法)

	いっせいの、せ	スパイラル	好きなもの適当	平等
わける方法	「いっせいの、せ」で各自好きな物を1つとる。 *極力、じゃんけんを使い たくなかった *取ってゆく順番を決めなくていい(最後が不公平) →数が少なくなり、欲しい物がなくなり譲り合い	1.グループの員数分ある菓子を分ける 2.2つ以上同じ物がある菓子、足りない分を同じ価値位の菓子で補い分ける 3.1つずつしかない物、じゃんけんして勝った人から 4.残った物はアミダ籤	1.菓子を分類 2.適当に選ぶ順番(まず時計回りを決める。 3.菓子を順にひく(1回毎に順番を逆にした) 4.最後に残った4個の菓子はじゃんけんにした	1.順番は敢えて決めずに「一人1つずつ」順に取り、一巡したら、又次の1つ 2.最後、あと一人2個ずつになり、大きめの菓子と小さめの菓子をセットにし、じゃんけんをして順番を決め勝った者からとっていった

次に、それぞれのグループの学生はわけるプロセスにおいて、自分だけでなく他の人や、「わける」対象である菓子をどのように意識しながら、そこに参加していたのだろうか。

号令とともに好きなものを同時に獲得する方法をとった「いっせいの、せ」グループでは、その方法に不可欠な迅速性と、他者の認知、そのための緊張感が如実に現れている。加えて、この方法は判断や菓子を取ることが遅い者には不利という特徴があるため、「なるべく厭な思いをする人がいない」ようにしようとする配慮が瞬時に行われている。さらに、「ほしいレベル」が下がってきた段階で「譲り合う」という行為も登場する。

いくつかの方法を組み合わせて分けている「スパイラル」グループの興味深いところは、菓子を「わける」前に、グループのメンバーの嗜好について事前に示し、それを参考にしようとしている点である。その上で、ほしいものもそうでないものも「平等」にわけようとしている。「好きなもの適当」グループは、はじめ遠慮したり、他者とのバランスを考えたりしながら「わける」行為を進めているが、「わける」プロセスに馴染む中で、「ほしいもの」をとろうとしているところが面白い。「平等」グループは他者と嗜好が重なり「かぶる」ことに敏感になっているところが現れている。そして、「かぶった」際の対処として、「ゆずる」場合と「話し合う」場合とが経験されている。

表3 分けるプロセス「虫の目」「鳥の目」描写②（わける時の描写）

	いっせえの、せ	スパイラル	好きなもの適当	平等
その時私達は皆は	<p>広く全体を見て、誰がどの菓子を取りそうか、まで見た。意識や目が集中。掛け声をかけるとき、緊張した。相手の顔や手の動きを見ながら取り、なるべく厭な思いをする人がいないように。</p> <p>一番欲しかった菓子を取り</p> <p>一安心（ものすごく欲しい菓子は早めに。あとは後出しのように平等に取れる物を）。</p> <p>数が少なくなり、他人とほしいものがかぶることが不安になったが、譲り合うようになった。</p> <p>あの人、チョコ取ってない。嫌いなのかな。</p> <p>私もう一つとっちゃおう。</p> <p>残り少なくなったら、「別にどれでもいいや」</p> <p>女子脳を持った集まり。</p>	<p>1の場面で</p> <p>最初に菓子を前に交わした</p> <p>会話で、皆の好みが垣間見えた。</p> <p>2の場面で</p> <p>欲しかった菓子に一番に手を出すことに気が引け、取り損なった。と他人がこっそり羨ましかった。</p> <p>3の場面で</p> <p>じゃんけんは、皆必死で盛り上がった。じゃんけんは、負けた自分が悪いと諦められる。先にとられてしまった時には「あれ、好きだったのに」とぼやきが。</p> <p>4の場面で</p> <p>アミダは欲しい物を分けたというより、要らないから籤で決めたようにも思える。</p>	<p>多少の緊張と遠慮。</p> <p>好きなチョコレートを中心に種類別の山からバランスよく取ろうとした（他の人が取れなくなるから）。</p> <p>はじめは無難な物を選んでいた。順番が回るにつれ（和んでくるにつれ）、一番高い菓子・大きな菓子・先生が入れた明らかにおいしい菓子を選ん取り始めた。「これもらっていい?」、一気に加速! 終盤は、あまり欲しい物がなくペースが落ちた。それぞれ同等の機会を与えられていた。</p>	<p>グループの人とかぶったから譲ろうと思った。</p> <p>かぶったらどうしよう、子どもじゃないし、譲らないといけないよな、でもあれは譲れないし。</p> <p>じゃんけんをすることなく、基本は「話し合い」で菓子を分配できた。互いにもっと知ろうと、出身地や趣味・特技等の話が、「わける」作業をしながら出てきた。</p>

最後に、「わける」ことによってそれぞれが獲得した菓子を互いに披露し合って、菓子を「交換する（とりかえる）」ことを必ず1回は行ってから、「たべる」ことにした。

互いに披露し合うところでは、見えてくる各人の好みを、相手を知る契機としている学生もいる。「今もっている菓子の中で『一番ほしかったもの』と『いらないもの』に分けてみて」と指示すると、「いらないもの」が一緒だったのを見つけている学生もいる。各人の嗜好の特徴だけでない

く、そこに居る人々の嗜好の共通性の発見である。

「交換する（とりかえる）」ところでは、「わかる」プロセスで手に入らなかったものが偶然に、あるいは所有者の厚意によって得られたり、「交換する（とりかえる）」ものとして相手から「いらぬもの」を提示され、妥協して受け取ったりしている。また、「交換する（とりかえる）」際の価値基準の立て方においては、自己の満足度を維持するだけでなく、他者との関係性を意識する学生も見られる。

「交換する（とりかえる）」という行為は相手を信頼することによって成立する「つながり」の技法である。「たべる」物の交換は生存にも関わる事柄だけに信頼抜きには難しいが、この場合、自分達が手に入れた物であることが信頼の1つの根拠になっている。そしてまた、「交換する（とりかえる）」基準として等価であることが互いに満足し得る条件として捉えられている。しかし、仮に相手に提示された物が不要で、その意味で自分が提示した物との等価交換は見込めない時でも、穏やかな解決に向けて折り合いをつけることもまた人間が生み出した「つながり」の技法と言えるだろう。

表4 分けるプロセス「虫の目」「鳥の目」描写③（たべる描写）

	いっせえの、せ	スパイラル	好きなもの適当	平等
た べ る	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「交換」する時、全く要らないという訳でもなく、絶対に欲しいという物でもない、他人がもらって「やや嬉しい」物を交換した。「おすそわけ」のしあい。</li> <li>・楽しみながら食べられる菓子を先に皆で食べた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・わけた菓子をさらに分けで食べた。</li> <li>・「これほしがってたよね。交換しようよ」「これ、皆、気になっていたみたいだから一緒に食べませんか?」</li> <li>・わけてみると、なんだか嬉しいような、すっきりしたような気持になった。</li> <li>・独特の匂いがするチョコをじゃんけんで負けた人が毒見。</li> <li>・小学生の頃、知らない子とダガシ屋で仲良くなって遊んだことを思い出した。</li> <li>・皆、食べ物の前ではオープンになるんだ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・わけてから、物々交換、友達に「おすそわけ」をして食べた。</li> <li>・味を共有したい、という思いがあった。</li> <li>・自己紹介、学校生活等について話しながら食べた。</li> <li>・「知らない人」がみんな「知っている人」になっていた。「わかる」は皆で食べる行為の準備で、その結果、皆で楽しく食べたのだ。</li> <li>・残った菓子をサークル部屋で広げ、盛り上がった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いらぬ物を左に置いてと言われたら皆が同じような小さい菓子を左に出したので、笑った。</li> <li>・人数分あった箸の菓子を一人が3つもっていたり、好みが分かれて面白い!</li> <li>・分け前の「取替え」では、実は欲しかった物が手に入ったり、結局妥協していらぬ物もらったり・・・でもなんだか楽しい!</li> </ul>

「たべる」行為が始まると、菓子のうち、複数個が1つのまとまりになっているものを「おすそわけ」する学生が現れる。「気になっていたみたいだから一緒に食べない?」「味を共有したい」「楽しみながら食べられる菓子を皆で」食べたいと考える。「わける」という行為が共に「たべる」前の準備として位置づいている。

### 3-3 「たべる」——授業の実践から③ イチバ体験——「つながり」を体験する

駄菓子屋が「子ども」を中心とする場、コンビニやスーパーが「子ども」でも行ける場であるとするなら、イチバは基本的に「おとな」を中心とする場である。そして、ものが集められた場であるイチバにおいては、交換またはおカネを媒介してものを「わける」のであるが、その際、人は「交感する」「交渉する」という過程をふんで、互いがより有利な結果となる「わける」をめざそうとする。可能な限り単独の動詞で人の行動を表現してきたこれまでと違い、「〇〇(名詞)+する」という「する」を用いた表現で進めざるを得ないほど、そこでのプロセスは複雑である。したがって、初めて臨む者にとっては障壁が高く、必ずしも「使い易い場」とは言えないのである。

よって、「つながり」の技法を使い慣れないニューカマーにとっても比較的スムーズに「交渉する」「わける」のステップをふんでもらうため、ある属性の者が所定の道具を持って尋ねてきたら、「馴染み」の相手として、交渉の場を設ける状況が既に作られている装置を活用させてもらうことになった。それが且過市場であり「大學堂」である。

「大學堂」は、もともと本学文学部の人類学者・竹川大介氏が、北九州市内に数多く存在する市場の研究から展開させて、且過市場の空き店舗に創り出した、ある種のオープンスペースである。現在は、北九州市立大学の商学連携事業の一つとして位置づけられているが、特に、何か特定の商品売るということではなく、学生たちはもとより、市場の人々、そして市場を訪れる買い物客や観光客などの、多様な関わり方を誘う多目的な空間として維持されている<sup>17</sup>。その大學堂で、一つの「売り物」になっているのが「大學丼」である。それは大學堂で、客が丼に持ったご飯を買い、その丼を手に市場内の店々を訪れ、刺身や天ぷら、煮物など何でも好きなものを少量ずつ買い求め、丼にのせてもらってオリジナル丼をつくり、大學堂にもどりお茶を出してもらってそれを食すというものである。今回は「大學堂」というスペースと、この「大學丼」というユニークな仕掛けに着目した。

そこにおいて出来上がっている関係を起点に、学生には自分で食べる丼ではなく、誰かに食べてもらう丼を作ってもらうことにした。

<sup>17</sup> 大學堂については、大學堂運営実行委員会編・発行『平成20年度 北九州市商学連携商業活性化支援事業報告書 大學堂と市場劇場』2009

### 3-3-1 井を作る人と、井を食べる人

井はご飯の上にくっつか具をのせて完成させるシンプルなものである。学生はイチバを駆け回り、総菜屋、鮮魚店、八百屋等へ立ち寄り、店側の者と交渉し、値段をまけてもらい、個売してもらい、2、3人で「わける」分だけ手に入れ、時には店側のサービス（ただ）を受け取り、「誰か食べる井」を作る。それぞれが完成させた井のコンセプトを披露した上で、自分で作った井以外のものを食べる。

この場合、「誰か」とは不特定ではあるが、これまで「つながりの人間学」に参加する中で、「馴染み」となった人々である。

学生たちは井の作り手として、「誰かの食べる井」を「つくる」際、「誰かのこと」と「自分のこと」を相互に行き来する。相手の目線に立ち、また自分の好き嫌いから相手のことを想像し、井イメージを考える。例えば、「多くの人が好きなもの」を具に選び、「色鮮やか」な見た目や「統一感」のある盛り付けにし、「できるだけ安く」「（季節柄）温かいもの」にし、「栄養バランス」や「新鮮さ」に注意する。「馴染み」となった（顔の見える）「食べる」相手に与えるものとして、学生は「考える時間」を十分に経た上で、「おもてなし」の気持ちで井を盛り付けていく。

自分が「たべる」物と誰かが「たべる」物の異同を中心に井のコンセプトをみると、おいしい工夫（嗜好、分量、鮮度、費用等）に「たべる」人の違いはないが、不快にならない配慮（色取りが綺麗、バランス・苦手なもの・健康面を考慮しリスクを避ける）によって「たべる」誰かへの気遣いをしている。他者の想像、すなわち「思い遣る」ことは見えるところにいる相手にとどまらず、見えないところ、遠く離れたところにいる相手とも「つながり」あう可能性をもつ技法と言えよう。

### 3-3-2 「馴染み」を作るためのイチバでの関わり

今回、「馴染む」プロセスを一手に引き受けてくれたのは、イチバの人々である。学生はまさにイチバ初心者であるため、「交渉する」「わける」がスムーズにいかない場合もある。そんな時、イチバの人々はそれぞれのやり方でイチバへの初心者の参加を促している。その道の達人として盛り付けにアドバイスしたり、鮮度を保つためにラップをかけてくれたり、商売を度外視して他店の商品を紹介したり、通常では売らない単位で交渉してきた（あるいは交渉できずに佇む）学生にサービスしたり。

### 3-3-3 「みえないつながり」を意識する

「交渉する」「馴染む」プロセスがあるイチバ。学生はイチバ体験を通して、イチバが日常的に使いなれた消費の場であるコンビニやスーパーとは異なることを知る。イチバで人が経験する「余



白性」とは異なり、私たちが当たり前のように暮らし、利用する仕組みは合理性+便利+快適を追求しているものが多い。そして人間が作り出した「つながり」のうち、「みえないつながり」は、しばしば「便利/快適」な仕組みとして存在する。具体的にどのような「つながり」があるのか知らなくても欲しいもの（「便利/快適」）を享受できるシステムとして機能しているうちはまだ「みえない」ことに無頓着でいられる。ところが、この「みえないつながり」の仕組みは人との生の関わり及び人そのものを省き、また人の関わりを見えなくすることにより、一方でリスクを発生させている。

イチバ体験を通して、「つながり」の技法のうち、重要でより高度な技法を、イチバの「余白性」に助けられながら体感するとともに、日常の「みえないつながり」を意識させる。

最後に、「たべる」「あそぶ」を通して学んできた「つながり」の技法について整理し、これまで禁句にしていた「社会」についてわたっていく問いを示し、学生に考えてもらうことにした。

#### 4. まとめにかえて——学びを通して見えた「世界」

「駄菓子屋楽校」「関係性はもう一つの世界をつくり出す」を著したコミュニティ形成論・関係性からの社会参画論の松田道雄氏に参加してもらいながら取り組んできた「つながりの人間学」の実践を通して、学生はいかなる「世界」を見ることができたのか。「自分と世界とのかかわりをつくりだしていく文化的実践」の端緒を経験できたのだろうか。

「あそぶ」のエクセサイズでは学生自身が今の「つながり」をつくると同時に、幼少期の「つながり」をつくる追体験した。「たべる」のエクセサイズでは「駄菓子屋という場」を再発見し、「わかる」プロセスで「つながり」のプラスの側面とマイナスの側面を体感した。さらにイチバ体験のエクセサイズでは、これまでの顔見知りのつながりから一挙に見知らぬ人と「交渉する」「交感する」「交換する」という「つながり」をつくる複雑さの体験の後、実際に「たべる」ことを通して「交歓する」喜びを互いに享受し合った。こうした共通体験をもとに、最終的に「あそぶ」「たべる」以外の具体的な動詞を1つ以上使いながら、「つながり」をどう仕組んでいくことができるか考えを述べさせ、「たべる」または「あそぶ」、いずれかの営みにおける「つながり」の経験について、フェイズ2やフェイズ3を区別した上で、「わかる」の要素に触れながら具体的な例をあげて説明させた。身体的学びを通して得た「つながり」の知恵と技法のことばなしには応答しにくい問いである。しかしながら、学生は共通の体験をベースに「つながり」を仕組む個々のアイデアを示し、また個々の「つながり」の経験を「みえないつながり」を意識しながら語る。自分と世界とのかかわりをつくりだしていく最初の一步である。次の歩を進めるには「みえないつながり」をいったん可視化し、そこに自分が関与していることを体感する学びのプロセスが必要であろう。

「つながりの人間学」の学習プログラムを企画構成する討論を積み重ね、ワークショップに参加する学生達を観察し、我々自身がワークショップに参加・没頭しながら創造したプロセスは「授業におけるアクションリサーチ」<sup>18</sup>としての性格を帯びたものでもあった。

我々はまた、異なる領域による知の相互作用だけでなく、実践を通して得られる知に遭遇するとともに、「つながりの人間学」での協働を起点に学際的な研究と実践の可能性を看取することとなった。

課題もある。例えば「たべる」のワークショップ実践後半で目指しながら容易ではなかった点、「見えないつながり」に、いかなる身体的学びを通して辿り着くことが可能なのか。こうした「つながりの人間学」構成プロセスを通して見えてきた点も含め、ひきつづき知の創出の共同作業に取り組みたいと考える。

---

<sup>18</sup> 教育学においてはアメリカ、イギリス、オーストラリア等でカリキュラム構築や授業改善の分野でアクションリサーチの手法が用いられている。その影響を受けつつ、日本では英語教育や日本語教育、また環境教育の分野や大学の教員養成課程でアクションリサーチ研究・実践が取り組まれている。そこでは「教師の主体性の確立」や「生徒との協働による民主化」といった点が重視されている。詳細については佐藤学『教育方法学』（1996年、岩波書店）、佐野正行「教員研修・養成におけるアクションリサーチ」（横浜国立大学『教育デザイン研究』創刊号、2010年）等。