

## 語り部活動における語り手と聞き手との対話的關係 ——震災語り部グループにおけるアクションリサーチ

矢守克也 京都大学 防災研究所

Katsuya Yamori Disaster Prevention Research Institute, Kyoto University

船木伸江 神戸学院大学 防災・社会貢献ユニット

Nobue Funaki Disaster Prevention and Social Welfare Research Unit, Kobe Gakuin University

### 要約

本論文は、阪神・淡路大震災の体験を語り継ぐことを目的に被災者が結成した語り部グループが、震災から10年を経て直面した現実的な課題を、バフチンの対話的な発話論の観点から理論的に位置づけ、課題の解消にとりくんだアクションリサーチについて報告したものである。その課題とは、語り手が語ろうとする「震災の語り」と聞き手が期待する「防災の語り」とをどのように接合するかというものであった。本論文では、まず、バフチンが提起する「権威的な言葉/内的説得力のある言葉」の概念が、複数の「言葉のジャンル」の間のグループ・ダイナミクスに関わる概念であることを指摘した。その上で、語り部グループが直面していた課題が、話し手と聞き手が「権威的な言葉」によって特徴づけられる集合的構造に支配されていることに起因することを指摘した。次に、この理解をふまえて、被災地で防災について学ぶ大学生と語り手たちが継続的に交流する機会を設定することによって、語り部活動を「内的説得力のある言葉」によって特徴づけられる「ジャンル」へと再編することを試みた。その結果、語り部活動は、語り手と聞き手との応答関係、さらに直接の聞き手を越えた広範な人びとを応答者とする応答の連鎖へと再編され、先に述べた課題についても解消へ向けた展望が開かれた。最後に、本研究における研究者の役割をバフチンの「能動的社會観」の観点から位置づけた。

### キーワード

バフチン、権威的な言葉/内的説得力のある言葉、ジャンル、応答性、語り部

### Title

**Dialogic Relationship between Story-Tellers and Audiences: Action Research on a Voluntary Story-Teller's Group of Disaster Victims**

### Abstract

Action research was conducted on a voluntary story-tellers' group of disaster victims from the 1995 Great Hanshin-Awaji Earthquake. The group was facing major difficulties 10 years after the disaster. There was also a problem regarding how to bridge the widening gap between the story-teller and the audience. The story-tellers wanted to tell a "retrospective story" of suffering and recovery, whereas the audiences wanted to listen to a "prospective story" of disaster preparedness for future events. First, Bakhtin's idea of "authoritative/internally persuasive utterances" was redefined as a concept describing group dynamics among "speech genres". Secondly, it was suggested that the difficulty stemmed from the "authoritative" relationship between story-tellers and audiences, without dialogic interactions. Thirdly, the author conducted action research aimed at turning an "authoritative" relationship into an "internally persuasive" relationship. Specifically, the author encouraged story-tellers to get involved in a joint disaster education program for primary school children, conducted by university students in a disaster reduction course. This attempt created a successful series of multi-voiced and dynamic responses among the program participants. The researcher's responsibility in action research is also discussed from the perspective of Bakhtin' ideas.

### Key words

Bakhtin, authoritative/internally persuasive utterance, speech genre, dialogicality, story-teller

## 1 はじめに

本研究は、阪神・淡路大震災（1995年）による被災体験の継承を目的とした語り部活動にとりくむ被災者が、震災から約10年を経て直面した現実的な課題について、バフチン（Bakhtin, 1988, 1994, 1996）の対話的な発話論の立場から、それを語り手と聞き手の関係性の質に関わる問題であると位置づけ、そこから導出された具体的な課題解決策を実際の活動現場に適用するまでの一連のアクションリサーチについて報告するものである。まず、2章では、本研究がバフチン理論から何を継承し、逆にバフチン理論の何を問題点として再検討の対象にしようとするのかについて主要な論点を2点—「能動的社會観」、および、「権威的な言葉／内的説得力のある言葉」との関係性—を示す。次に、3章では、語り部活動が直面していた現実的な課題について、筆者自身（研究者）の語り部活動に対する参与のあり方を含めて記述する。その上で、4章では、3章で述べた現実的課題をバフチンの対話的な発話論の視点から理論的に分析し解釈する。最後に5章では、4章で示した理論的解釈から示唆された課題解決へ向けた方向性について述べ、それを実践に移した成果と残された課題について考察を加える。

## 2 バフチン理論との2つの接点

本章では、本研究がバフチン理論から何を継承し、逆にバフチン理論の何を問題点としてとりあげようとするのかについて述べる。

### 1 「能動的社會観」

第1の論点は、バフチンの理論が独自の「能動的社會観」（桑野，2002）に立脚している点である。「能動的社會観」は、「対話性」や「多声性」といった著名な概念と比較すると（茂呂，2002）、これまで、バフチンの理論体系の中で大きな注目を集めてきたとは言

えない。しかし、バフチンが、抽象的な「言語」（ラング）ではなく、「発話」という具体的状況のコンテキストの中でとらえた言葉に注目し、かつ、発話が有する対話性（dialogicality）、応答性（responsibility）、多声性（multi-voicedness）などの鍵概念にたどりついたのは、その「能動的社會観」に基づく「出来事への参与」の強調のためであることを忘れてはなるまい。

バフチンは、その初期の論考で次のように述べている。「理論的な認識も、美的な直感も、出来事という唯一の現実的存在へのアプローチを欠いている。というのも、意味づけたり見たりする際に参与者としての自身を原則的に捨象しているために、意味内容—所産—と、行動—現実的、歴史的な遂行—とのあいだに、統一性や相互浸透がないからである」（Bakhtin, 1994；訳文は、桑野，2002, p.9による）。ここでバフチンが参与者として念頭に置いているのは、出来事に当事者の一人として参与する研究者である。その上で、「参与者としての自身」（研究者）が捨象されれば、研究者が出来事に見いだす意味内容と、研究者を含む当事者たちが実践現場でなした行動、これからのそうとする行動、すなわち、「現実的、歴史的な遂行」との間に統一性や相互浸透が欠如すると指摘している。研究者の参与性の欠落は、研究者から「出来事のなかでの私の責任」（桑野，2002, p.8）、すなわち、出来事に対する研究者の応答性を奪うのである。バフチンにおいては、出来事を見たり意味づけたり記述したりする研究者が、『責任』をもって『現実的・歴史的に』能動的に『行為する』方向が探られていた」（桑野，2002, p.10）と言える。

このことを踏まえれば、研究者自身が、「出来事のなかでの私の責任」を果たしつつ研究を展開するプロセスを重視するバフチン理論と、これまでグループ・ダイナミックスの領域で実践されてきたアクションリサーチ（Lewin, 1954/1948；矢守，2007）との距離は、想像以上に近いと言わねばならない。矢守（2007）によれば、アクションリサーチとは、第1に、目標とする社会的状態の実現へ向けた変化を志向した広義の工学的・価値懐胎的な研究であり、第2に、上記に言う目標状態を共有する当事者と研究者による共同実践的な研究である。したがって、研究者には、第三者として出来事の現状を分析することに加え、目標状態の実

現へ向けた変化を促すべく当事者の一員として出来事に介入することが求められる。現場に介入すること（あえて介入しないという選択肢も含む）、かつ、介入がもたらした変化に対して責任を負うこと、この両者が、アクションリサーチにおいて研究者が果たすべき「出来事のなかでの私の責任」だと言うことができよう。

本節の最後に、以上の議論と関連して、本稿で、バフチンの「発話論」という表現を用いていることについて補足しておきたい。バフチン理論の根幹を表現する用語としては、上記の通り、「対話性」、「多声性」といった用語が著名である。しかし、彼が、これらの概念を提起したとき、そのベースには、「言語論」ならざる「発話論」の構築へ向けた揺るぎない姿勢があったことを見逃してはならない。バフチンは、「言語学の思考の方法論上のかなめとなる問題で、このように用語の定義の曖昧さや混乱が生じているのは、言語コミュニケーションの実際的な単位である発話を無視した結果なのである。じっさい、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」(Bakhtin, 1988, p.136)と指摘する。つまり、バフチン理論において、発話への着目は、一言葉が有する本源的な対話性という前提にさらに先立つ一言わば、第ゼロ次の前提である。この大前提の上にたつて、言語ならざる発話があまねく有する性質として、対話性、応答性、多声性といった鍵概念が提起され、さらに、そこから、本稿で焦点をあてる「権威的な言葉／内的説得力のある言葉」、「言葉のジャンル」といった概念も派生してくるのである。

## 2 「権威的な言葉／内的説得力のある言葉」

### (1) バフチンによる定義

本研究が、バフチンの発話論との間に有する第2の重要な接点は、バフチン理論の中核概念の一つである「権威的な言葉／内的説得力のある言葉」に関わる。本稿で両概念に注目するのは、本研究で検討する語り部活動とは、その根幹を抽象化してとらえれば、出来事による言葉による伝達とその理解ということに尽きるからである。バフチンが、これら両概念を提起したのは、

まさにこのテーマ—他者の言葉の理解—について論じている中であった。すなわち、「他者の発話、他者の言葉の伝達とそれについての論議は、人間のことばにおける最も普遍的で本質的なテーマの一つ」(Bakhtin, 1996, p.152)なのである。

「権威的な言葉／内的説得力のある言葉」は、「言葉」という用語を内を含むことが影響して、また、バフチン自身のミスリーディングな例示（後述）も災いして、言語そのものがもつ性質とされたり、話者の社会的立場と関連づけられたりすることがある。しかし、結論を先に述べれば、両者は、当該の発話をめぐって関係する複数の「言葉のジャンル」（以下、「ジャンル」）が互いに他の「ジャンル」とどのような関係にあるかを示す概念として、言いかえれば、複数の「ジャンル」の間に張られるグループ・ダイナミックスのありようを記述する概念として理論的にとらえかえすことが必要だと思われる。特に、本論文で検討対象とする震災の語り部活動については、すでに、矢守（2003a）も、何が語られるかではなく、いかなる集合的構造（グループ・ダイナミックス）のもとで語り手が語っているのかという視点が重要だと指摘している。

考察の出発点として、まず、両概念についてバフチン自身が提供する説明に目を向けよう。両概念が提起された根底には、発話における言葉に対するバフチンの次のような基本理解がある。「言語の中の言葉は、なかば他者の言葉である。それが（自分の）言葉となるのは、話者がその言葉の中に自分の志向とアクセントを住まわせ、言葉を支配し、言葉を自己の意味と表現の志向性に吸収した時である」(Bakhtin, 1996, p.67)。この前提に立つて、彼は、他者の言葉の摂取への志向性として、2つの異なった様式を区別する。

まず、「権威的な言葉（宗教、政治、道徳上の言葉、父親や大人や教師の言葉）は、意識にとっては内的説得力を失っている。これに対して内的説得力のある言葉は、権威性を失っており、いかなる権威によっても支えられず、しばしば（世論や公式の学問、批評などによる）公認性やさらに合法性をさえ欠くことがある。…（中略）…権威的な言葉が我々に要求するのは、承認と受容である。それは、我々に対するその内的説得力の程度にかかわらず、我々に自己を強制する」

(Bakhtin, 1996, p.160)。つまり、権威的な言葉とは、その言葉に触れた者が、その言葉の中に、自分の志向とアクセントを住ませ、言葉を支配し、言葉を自己の意味と表現の志向性に吸収しえないまま、語り手と聞き手との間に存在している言葉だと言えるだろう。両者の間に、その言葉をめぐる対話的相関関係が生じることはない。したがって、次のように言われる。「権威的な言葉が我々に要求するのは、無条件の承認であり、自由な適用や、自分自身の言葉との同化などでは全くない。…(中略)…自由で創造的な様式化を行ういかなる変奏をも許さない。権威的な言葉は、我々の言語意識の中に、密集した分ち難い統一体として侵入してくるのであって、それに対する態度は無条件の是認か、無条件の拒否のどちらかでなければならない」(Bakhtin, 1996, pp.161-162)。

他方、バフチンによれば、「内的説得力のある言葉」は、「それが肯定的に摂取される過程において、〈自己の言葉〉と緊密に絡みあう。我々の意識の日常において、内的説得力を持つ言葉は、半ば自己の、半ば他者の言葉」(Bakhtin, 1996, p.165)である。「権威的な言葉」との重要な違いは、「内的説得力のある言葉」において、自己の言葉と他者の言葉とが対話的相関関係をもつという点である。ここで、バフチン自身によって「緊密に絡みあう」と記述されたこの対話的相関関係が、けっして平穏で予定調和的なものではないと認識されている点、そして、「内的説得力のある言葉」に付随する、この緊張に満ち、かつ闘争的な関係こそが、他者の発話理解の鍵だと洞察されている点—この2点が決定的に重要である。すなわち、「内的説得力のある言葉は、他の内的説得力のある言葉と緊張した相互作用を開始し、闘争関係に入る。…(中略)…異なる言語・イデオロギー的視点、アプローチ、傾向、評価などが支配権を求めて繰り広げるこのような緊張した闘争なのである。…(中略)…内的説得力のある言葉は、自己を対話化する新しいコンテクストの中に置かれるたびに、新しい意味の可能性を余すところなく開示することができる」(Bakhtin, 1996, p.165)。

以上に概観した「権威的な言葉／内的説得力のある言葉」の係性は、具体的には、カムベレリス(Kamberelis, 2001)や田島(2006)が例示するように、教育現場(教室)において教師と生徒の間で交わ

される談話実践を参照すると理解しやすい。たとえば、カムベレリス(2001)は、理科の授業における生徒の言葉を分析し、生徒が、教師によって導入された科学的概念を、テレビや映画などの言葉を使って再解釈し説明を行い、理解を深めていることを見出した。ただし、教師が導入した科学的概念と「権威的な言葉」とを、生徒たちが動員した言葉と「内的説得力のある言葉」とを性急に結びつけて、そこに1対1の対応関係を見てはならない。本節の冒頭で結論づけたように、両概念は、言語そのものに付随する性質や話者の社会的立場(権威)ではなく、「ジャンル」間の係性に關わる概念だと見る方が生産的だからである。項を新たに説明しよう。

## (2)「ジャンル」間のグループ・ダイナミックス

まず初めに、「ジャンル」を、バフチンの言葉を借りて定義しておけば、「発話のテーマ・構成・スタイルの、相対的に安定した一定の類型」(Bakhtin, 1988, pp.122-123)となる。「ジャンル」は、「[発話の]全体を組み立て、完結させる一定のタイプ、話者と言語コミュニケーションの他の参加者たち(聞き手もしくは読み手、パートナー、他者のことば、その他)との関係の一定のタイプと、不可分に結びついている」(Bakhtin, 1988, p.123)。以上を、田島(2006)に拠ってさらに敷衍すれば、「ジャンル」とは、特定の言葉の意味や使用法を参加者相互が共有していると想定しうる集合体が出現し、このような集合体において特有の意味と用法のネットワークを構成した発話の体系、と定義できよう。

さて、教師が教室に導入した科学的概念は、たしかに、はじめ、生徒たちにとって、「権威的な言葉」の性質を帯びていたのである。しかし、他方で、その同じ言葉は、この教師やこの概念に通じている人びとから成る集合体に対しては、むしろ、その「意味や使用法を参加者相互が共有している」言葉だったはずである。つまり、その言葉に関する慣例的な使用法が関係者によって十分に「習得(mastery)」(Wertsch, 1995/1991)された言葉だったはずである。よって、その言葉が権威的であったのは、当の言葉そのものもつ性質によるのではなく、当該の発話をめぐって、語り手(教師)がその影響下にある「ジャンル」(た

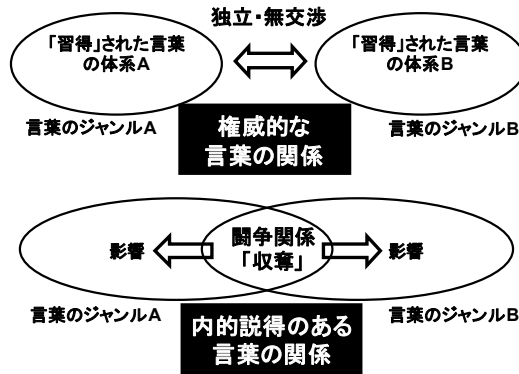


図1 「権威的な言葉」と「内的説得力のある言葉」

例えば、理科教育の「ジャンル」や学習指導の「ジャンル」と、聞き手（生徒）がその影響下にある「ジャンル」（たとえば、テレビ談義の「ジャンル」や仲間内の会話の「ジャンル」とが独特の関係性をもっていたからである。

すなわち、発話にあたって、語り手が依拠する（主要な）「ジャンル」と、聞き手が理解のために繰り出す（主要な）「ジャンル」とが、「無条件の是認か、無条件の拒否のどちらか」（Bakhtin, 1996, p.162）を要求するような関係にあれば、当該の言葉は、両者の間で「権威的な言葉」として定位される。すなわち、これら2つの「ジャンル」は、それぞれの内部においては、言葉に関する慣例的使用法が「習得（mastery）」（Wertsch, 1995/1991）された様相を保持しながらも、相互には、互いに他を排斥するような「権威的な言葉」の関係に立っている（図1上）。他方、後述するように、これら2つの「ジャンル」が、「対話的相関関係」に入れば、当該の発話をめぐって、2つの「ジャンル」は、互いに他から意味を「収奪（appropriation）」（Wertsch, 1995/1991）する関係、すなわち、「内的説得力のある言葉」の関係を樹立すると見ることができる（図1下）。

「ジャンル」の概念と関連づけることによって、「権威的な言葉／内的説得力のある言葉」が、発話をめぐる集合的な関係性を記述していることは、いっそう明確になる。たとえば、次のようなことを考えてみ

るとよい。先の事例で、生徒たちが持ち出したテレビや映画の「ジャンル」が、教師に対して、権威的な関係性をとるということも十分にありうる。生徒が仲間内で語る言葉に触れた教師が、それらの言葉に対して「無条件の是認か、無条件の拒否のどちらか」しかありえないと感受することは、大いにあり得るからである（この点で、バフチン自身が、権威的な言葉の事例として、父親や大人や教師の言葉などを引いたことは、例示としては誤解を招きやすい。「権威的な言葉」は、特定の言葉や話者の立場・役割と一大いに連動することはあっても一けっして同じものではないからである）。

さて、教師と生徒との間に、科学的概念の「ジャンル」をめぐる権威的な関係とは別に、テレビや映画の「ジャンル」をめぐる権威的な関係性が成立していたとすれば、生徒たちが持ち込んだテレビや映画に依拠した科学的概念の（再）解釈が、両者の間で宙に浮いてしまったと想像される。この場合、生徒たちのせっかくの工夫も、結果として、当の科学的概念の理解にプラスの影響をもたらすことはなかったであろう。しかし、実際には、この教師は、テレビや映画の「ジャンル」に少なくとも部分的に精通していたと想像される。そのことに負うて、生徒たちの言葉を、半ば他者（生徒たち）の、半ば自己の言葉として内的説得力のあるものに変容させえたはずであり、ひいては、それが、生徒たちをして、科学的概念を、半ば他者（教

師)の、半ば自己の言葉として摂取させる緊張感のある過程へと誘ったと推定されるからである。こうして、教師の「ジャンル」と生徒の「ジャンル」とが、問題の科学的概念、および、テレビや映画の言葉を媒体として接触し、互いが他に対して、それを収奪し、「自己の志向とアクセントに服従させ」(Bakhtin, 1996, p.68) ようとする緊張感に満ちた関係性をとることができる。この意味での「ジャンル」の交錯関係において、はじめて他者(教師)の言葉に対する(生徒の)真の理解が生まれたのである。以上のように、「権威的な言葉／内的説得力のある言葉」の関係性は、複数の「ジャンル」が相互に影響しつつ変動する動的な関係性だと見なければならぬ。

### 3 語り部活動が10年目に直面した課題

#### 1 「震災の語り」と「防災の語り」

2005年1月、被災地神戸は、大震災から10回目の1月17日を迎えていた。10年という時間は、好むと好まざるとにかかわらず、震災について語る行為を誘導する非常に明快な単位として機能した。国や自治体のみならず、筆者を含む研究者もこぞって、10年を区切りとして、震災復興の「総括」や教訓や知見の「検証」について語った。もちろん、社会的に画一化された時間の流れに抗する動きもあった。たとえば、一人一人の生活者のライフストーリーに寄り添って震災について語ろうという運動もあった。しかし、10年を区切りとした語りを促す巨大な圧力は、こうした小さな運動を容易に呑み込むだけの圧倒的な強度をもっていた。

では、10年目の区切りとは、何と何に対する区切りなのか。それは、一言で要約してしまえば、「震災」と「防災」との間、あるいは、「過去」と「未来」との間の区切りだと言える。すなわち、今日この時点で交わされる人びとの語り、1995年に起こったあの震災から今日へと至る多くの出来事の連鎖に関わるもの(「震災の語り」)から、今日を起点として未来のある時点において起こることが想定される大きな災害へと接続されていくもの(「防災の語り」)へと転換された

のである。言い換えれば、「震災の語り」とは、基本的に、回顧的な語り(retrospective narrative)であり、それは、「阪神・淡路大震災」、「被災」、「生活復興」などのキーワードで特徴づけることができる。他方、「防災の語り」とは、基本的に、予見的な語り(prospective narrative)であり、それは、「東海・東南海・南海地震」、「被害想定」、「防災と減災」といったキーワードで特徴づけることができる。10年という時間の流れに加え、折から専門家によって指摘された「東海・東南海・南海地震」等の切迫性が未来の災害に具体的なイメージを与え、この転換を強力に後押しした。

## 2 「語り部KOBÉ1995」

### (1) 語り部グループの概要

本節では、本研究でとりあげる「語り部 KOBÉ 1995」について記す。先に述べたように、本グループの運営には、筆者自身が当事者として、その前身となった団体を含めれば10年近くにわたって関与している。そのため、本論文中、筆者の同団体との関わりについて記述する本節、および、最終の5章2節(3)項の記述は、外部の観察者の視点(3人称の視点)のみならず、内部の当事者としての視点(1人称もしくは2人称の視点)を伴っていることを、予め明記しておきたい。

「語り部 KOBÉ1995」は、大震災の被災者有志が結成したボランティア団体である。2007年3月時点で、メンバーは、筆者を含め6人である(平均年齢は60歳以上)。筆者を除くメンバーは全員被災者であり、震災で、家族、自宅、あるいは、職場を失っている。メンバーは、その思いや体験を、震災を体験していない人びと、特に、子どもたちに伝えたいという願いをもって、語り部の活動に参加している。同団体は、前身となった「グループ117」(1999年結成、詳細は、矢守, 2003a, 2003b および Yamori, 2005 を参照)をベースに、2005年に結成された。

筆者は、前団体では副代表、現団体では顧問の役職を担っている。筆者が研究者であって団体内で研究活動を実施すること、しかし同時に、当事者として団体を支えていきたいとの意向をもつことをメンバー全員

が十分に認識しているとの確信が、—10年間にわたる実践の上にとって一筆者にはある。筆者の役割は、「月例勉強会」での助言、団体の広報媒体の作成などである。なお、「月例勉強会」は、活動計画の作成、語りの内容に関する相互検討などを目的として、毎月1回(3時間程度)開催される。筆者は、1999年から2007年3月(論文執筆時点)まで、すべての会合(計約80回)に出席した。実際の活動は、ロコミを通じた依頼によって実施されることが多く、近年の活動場所は、関西圏内の小中学校や地域の自治会が中心である。前者では、児童・生徒が対象となり、主として、「命(いのち)」、「助け合い」などをテーマとした特別授業(「総合的な学習の時間」など)として、後者では、防災意識の向上を目指した講習会の一環として実施されるケースが目立つ。

## (2) 直面した2つの課題

震災から10年を経て顕在化した「震災の語り」から「防災の語り」への転換は、本団体にも大きな影響を及ぼした。たとえば、以前は、語りの内容を指定されることはほとんどなかった。ところが、震災から10年を機に、「震災体験だけではなく、今後の防災対策について話して欲しい」、「阪神・淡路大震災だけでなく、これから起こる災害についての意見を聞きたい」という趣旨の要望を多く聞くようになった。同時に、聴衆からの質問にも、「どのような物資を備蓄すべきか」、「自主防災組織の活性化策は何か」など、家庭や地域社会における防災上のノウハウを尋ねるものが多数を占めるようになってきた。

自分自身が体験したありのままの出来事を自分たちの言葉で語りたいという語り部たちの思いと社会的な語り部ニーズとの間にギャップが生じ始めたことによって、語り部グループは、集約すれば、以下の2つの課題につきあたっていたと言える。

①過去の震災そのもの、および、そこからの歩みについて話したいという自分たちの思いと、将来の災害に備えるための防災実践について話すことを求める社会(聴衆)とのギャップにどのように対応するか。

②自らの体験、気持ちを伝えたいという強い思いがある一方で、被災者(あるいは、自分)の気持ちは被災者(あるいは、自分)にしかわからないのではない

かという疑念をどのように払拭するか。

このうち2つめの課題は、以前から存在していた課題ではあった。しかし、時の経過とともに顕在化してきたものである。特に、小中学生など、マスメディアを通じた間接的な形ですら震災を体験していない聴衆への対応には苦慮する場面も目立つようになっていた。たとえば、被災都市、被害程度など単純な知識においてすら、語り部グループのメンバーと小中学生との間には相当に大きな開きが生じていた。これらの課題にどのように対応するかをめぐって、筆者を含めてメンバーたちは大いに悩むことになった。特に、筆者には、立場上、こうした課題を分析し、適切な打開策を提示することがメンバーから期待されていた。しかし、筆者を含めてメンバーは、必ずしも有効な対応策を見出すことができず、そのことも影響して、2005年、「語り部グループ117」は、もとのグループと現在筆者らが所属する新しいグループ「語り部KOBÉ1995」とに二分されることになった。

新たに発足した「語り部KOBÉ1995」が打ち出した活動方針は、当時グループが作成した活動案内のチラシの冒頭に掲げられた文言によく表れている(表1を参照)。筆者を含めメンバーが、「震災の語り」と「防災の語り」との間で揺れ動いていることがわかる。最初の2項に現れる「生の体験」、「命の大切さ」は、「震災の語り」の線上にある用語と解釈できる。他方で、第3項に登場する「役立つ知識・知恵」は、「被災者の立場から」という断り書きを入れながらも、活動に対する現実的なニーズ、つまり、「防災の語り」を意識したものであることは明らかである。語り部グループは、2つの種類の語りを統合できず、両論併記するにとどまっていた。グループが置かれたこうした状況に、震災10年の節目を越えて一気に進んだ震災に対する関心の低下という社会的背景が加わって、語り部グループの活動は停滞状態に陥る。これは、メンバーであればだれでも感じることできた実感であったし、実際、それは数字としても現れた。たとえば、1999年から3年間(「語り部グループ117」)は、年間の活動回数(「月例勉強会」を除く)が平均15回を越えていたのに対して、「語り部KOBÉ1995」が2005年度に実施した活動は、年間わずか4回であった。

表1 「語り部 KOBE1995」が掲げたねらい（同団体のチラシから）

阪神・淡路大震災から 10 年、今ここに生きていることを感謝し、さまざまな震災体験を語り伝えます。わたしたちは、あの時のことを語り続けています。それは、その時のことをいつまでも忘れてはならないという思いからです。私たちの活動では、

- (1) 生の体験を語ります：私たちの活動では、メンバーが直接体験したことを話します。
- (2) 命の大切さへの眼差し：何人かのメンバーは家族や身近な人を震災で亡くしています。命の大切さについてこころをこめて話します。
- (3) 体験の中から生まれる知恵：これからも日本は、地震、台風など大きな災害に見舞われるでしょう。災害が起こったとき役立つ知識・知恵を被災者の立場からお伝えします。



図2 語り手と聞き手が1対多で対峙する構造

#### 4 語り部という「ジャンル」の再編

##### 1 「権威的な言葉」に支配された語り部活動

###### (1) 「権威的な言葉」の由来

結論を先に述べれば、2つの大きな課題に直面していた当時、語り部グループは、話し手が依拠する「震災語りのジャンル」と聞き手の多くが依拠する「防災語りのジャンル」、この2つの「ジャンル」が「権威的な言葉」の関係を結ぶ地点に、自らの「語り部のジャンル」を構築してしまっていたと言える。このことは、まず、活動現場の空間的構図として明瞭に表れている。すなわち、多くの場合、1人の被災者が語り手となって、多くの聞き手と1対多の構図で対峙すると

いう構図である（図2参照）。しかも、このとき、語り手と聞き手の間には、簡単な質疑応答のやりとり、および、聞き手による感想文を例外として、いっさい対話的な交渉は存在しない。こうした「権威的な言葉」の関係性のもとでは、発話をめぐって、両者の間で、質問と応答、賛意と反意の応酬、言い換え、補足といったやりとりが交わされることもほとんどない。「震災語りのジャンル」と「防災語りのジャンル」は、すれ違うばかりである。

ここで大切なことは、「語り部のジャンル」が、「震災語りのジャンル」と「防災語りのジャンル」との間の権威的な関係性に立脚する「ジャンル」として成立してしまっただけの背景とその由来を理解しておくことである。まず、語り手の側に、自らの語りをできるだけそのままの形で聞き手に受容してもらうことを目標としてきたという要因がある。たしかに、語り部たちは、



質疑応答の場を確保し感想文の収集も行ってきた。しかし、一見、語り手と聞き手との間に対話的相関関係を生むかに見えるこれらの機会も、実際はそうならず、むしろ、語りの内容が聞き手の側に正しくコピーされたかをチェックする機能を果たすことが多かった。事実、語り部たちは、質疑応答を通じて聞き手が実は「防災の語り」を求めていることを知って落胆したり、感想文に「みなさんの気持ちがよくわかりました」というフレーズを見いだして安堵したりしていたのだ。

他方で、聞き手の側にも、「語り部のジャンル」を「権威的な言葉」の関係へと誘導した一因はある。学校現場を例にとれば、通常、語り部活動の機会は1回限りであり、しかも、多くの場合、時間にして1時間足らずである。語り部たちは、学校にとっては失礼があってはならない〈特別なお客様〉であり、その講話は〈ふだんの授業とは異なる特別の機会〉であるため、その内容にクレームを申し立てることなど言語同断であると位置づけられている。実際、語り部の講話を〈スムーズに聞く〉ための事前学習が行われたり、場合によっては、〈適切な質問〉が教師によって事前に準備されたりすることもある（〈括弧〉で引いたフレーズは、教師の発言から引用）。すなわち、被災者の「ジャンル」と児童や生徒たちの「ジャンル」との間に摩擦や葛藤が生じないように、つまり、両者が「内的説得力のある言葉」の関係性を構成しないように、その場（「語り部のジャンル」）が予め構成されているのである。

たしかに、被災者たちが切々と語る体験談は、「権威的な言葉」から遠いように感じられるかもしれない。しかし、2章2節で強調したように、「権威的な言葉」とは、権威的な内容をもった言葉ではないし、通俗的な意味で社会的権威をもつ人が発話した言葉のことでもない。それは、「ジャンル」間に結ばれる権威的な対話的の定位のもとで発せられる言葉のことである。したがって、語り部の言葉が、〈被災者の方の貴重な体験談〉として一方向的に、かつ一度きり語られるとき、それは、冒しがたい「権威的な言葉」と化していた可能性が十分にある。だから、それは、無条件の是認（「みなさんの気持ちがよくわかりました」という感想）か、無条件の拒否（「私たちが求めているのはそういう種類の話（「震災の語り」）ではないのです」

という反応）のいずれかを招来していたのだ。

## （2）「認知的・表象的理解／関係的・応答的理解」

以上と同じ趣旨のことを、言葉の「理解」に関するバフチンの理説に立って別様に位置づけておくこともできる。バフチンは、言語コミュニケーションに関する伝統的な図式、すなわち、「話者の側の能動的なことばのプロセスと、これに対応する聞き手の側の受動的なことばの知覚と理解のプロセス」（Bakhtin, 1988, p.130）を棄却しつつ、次のように述べる。「生きたことば、生きた発話の理解はどれも、能動的な返答の性格をもつ（なるほど、能動性の度合いはじつにさまざまだが）。どのような理解も返答をはらみ、なんらかのかたちでかならず返答を生み出す。つまり、聴き手が話者になる。聴き取られることばの意義の受動的な理解というのは、現実の全一的な、能動的に返答する理解—それにつづく実際に声にされた返答で現実化される—の、単なる抽象的要因に過ぎない」（Bakhtin, 1988, p.131）。バフチン理論を談話心理学（discourse psychology）の領域で継承しようとするショットターとビリッグ（Shotter & Billig, 1998）に従えば、上記の考えは、言葉の理解とは、すべからく「関係的・応答的理解」（relational-responsive understanding）であって、狭義の理解、すなわち、「認知的・表象的理解」（cognitive, representational-referential understanding）はその一部を抽象化した産物に過ぎない、ということになろう。

このことを踏まえれば、「権威的な言葉」の関係に支配された「語り部のジャンル」において、語り手たちは、聞き手の理解を、無意識のうちに、「認知的・表象的理解」へと限定していたと解釈することができる。すなわち、「防災語りのジャンル」の下にある聞き手が、「権威的な言葉」の関係性のもとで、「震災語りのジャンル」の下で発せられた語り手の言葉を、その字義だけを抽象化して—「ジャンル」間の対話的相関関係を経ることなく—受容する態勢が生じていたのである。しかし、上記の通り、「認知的・表象的理解」は、本来、共感、同意、反対、言い換え、補足、（言葉に指示された行為の）遂行など、大きな可能性と多様性をもつ「関係的・応答的理解」のレパートリーの中のほんの一部に過ぎない。上掲のような種々の言葉

の応酬を反復した末に、語り手と聞き手が、それぞれ、他者の「言葉を支配し、言葉を自己の意味と表現の志向性に吸収」(Bakhtin, 1996, p.67) する関係を樹立すること、すなわち、「関係的・応答的理解」は、そこでは十分に実現されていなかったと言えよう。

さらに、「関係的・応答的理解」は、「遅延した行動によって返答する理解」(Bakhtin, 1988, p.132) を含む。「複雑な文化的コミュニケーションの諸ジャンルは多くの場合、まさにこの、遅延した行動によって能動的に答える理解を計算に入れている」(Bakhtin, 1988, p.132)。体験者がその生き様を自らの言葉で語ろうとする活動、すなわち、「語り部のジャンル」とは、本来、まさに、ここで言われているような「遅延した応答」を含んだ文化的コミュニケーションの「ジャンル」の一つのはずである。実際、矢守(2003a, p.44) が引いた語り手の一人は、「我が子を亡くした悲しみっていうのは、みなさんが、大人になって、特に女の子とは、あの、お母さんになって、子ども生んで、子どもを育てる段階になって初めて…(中略)…絶対わかる時が来るんです」と述べている。しかし、2つの課題を抱えていた当時、語り部グループの活動は、語り手と聞き手とが質疑応答や感想文という限定された媒体を通じて、即時的かつ単発的に、当該の言葉に関する「認知的・表象的理解」のみを問題にするような「ジャンル」と化していたと考えられる。

## 2 課題解決へ向けた方向性

### (1) 「内的説得力のある言葉」へ

前節での分析が適切なものであるとすれば、課題解消へ向けた鍵—少なくとも鍵の一つ—は、「震災語りのジャンル」(語り手)と「防災語りのジャンル」(聞き手)との権威的な対立構造が支配する「語り部のジャンル」を、「内的説得力のある言葉」が支配する「語り部のジャンル」へと変革すること、別の言い方をすれば、「語り部のジャンル」を、「認知的・表象的理解」に限定されることなく、「関係的・応答的理解」の全般を活用した「ジャンル」として再編成することにあると言える。

このことを、3章2節で提示した2つの課題に即して表現すれば、以下のように整理できよう。まず、第

1の課題、すなわち、「震災の語り」を志向する語り手と「防災の語り」を期待する聞き手とのギャップに対しては、2つの種類の語りが相互に独立した「ジャンル」として「権威的な言葉」の關係で対峙しているとの理解に立って、「内的説得力のある言葉」を産出する關係へと向けて対話構造を変換するためのアプローチが求められる。言い換えれば、語りの内容を「震災の語り」から「防災の語り」へと転換する、あるいは両者を混在させる、さらには、聴衆のニーズに応じて語りの内容を変えるとといった、語りの内容を変更するアプローチではなく、震災の語り部という言説活動の「ジャンル」そのものを再編成・再構築するためのアプローチが要請される。

次に、第2の課題、すなわち、自らの気持ちを伝えたいという強い思いが語り手にある一方で、被災者の気持ちは被災者にしかわからないのではないかという疑念については、「認知的・表象的理解」と「関係的・応答的理解」との關係性を十分に認識したアプローチをとることが肝要である。具体的には、語り手が「わかってもらえないのではないか」との疑念を抱きつつも、「伝えたい、語りたい」という意欲を失わないことと理由を見極めることである。それは、少なくとも将来的には、聞き手から応答が返ってくる可能性、さらにその応答に対して自分たちが応答を返す可能性(「関係的・応答的理解」)を、語り手たちが展望しているからであると思われる。すなわち、「遅延した行動によって返答する理解」が最終的に獲得される可能性を語り部たちが実践的に信じているからであろう。したがって、この可能性を最大化するような活動場面を設定することが、2つめの課題解消策の根幹として据えられるべきである。

### (2) 〈パイププレーヤー〉が示唆するもの

本節の最後に、以上に指摘した課題解決へ向けた方向性が、同じ語り部グループに関する先行研究(矢守, 2003a, 2003b, 2003c)による語りの分析の中で、すでにある程度示唆されていたことについて追記しておきたい。すなわち、被災者の語りは、それらがモノローグであるにもかかわらず、形式の差こそあれすべて、語り手にとって重要な他者(〈パイププレーヤー〉、詳細は上掲文献を参照)との間で交わされる対話(ダイア

ローグ)の形式をとっているという事実である。たとえば、矢守(2003a, 2003b)に登場する語り手の一人浅井さんの語りは、終始一貫、亡くなった長女の言葉を代弁するという構造をもっていた。その語りは、現実的な話者である本人と長女との間で交わされる想像上の、そして、持続的な対話として解釈可能だった。他方、別の語り手である市原さんの語りは、何度も反復される「神戸の人たち」という言葉で指示される不特定多数の人びとへと向けられていた。すなわち、市原さんの語りは、「神戸の人たち」を〈バイプレーヤー〉とする対話的的定位の中にあった。

さらに、矢守(2003c)では、語り手と〈バイプレーヤー〉との対話は、「未完」に終わっているのではないかとの仮説が提唱された。すなわち、語り手たちは、〈バイプレーヤー〉からの問いかけに十分応答していると実感できていない。同時に、語り手から〈バイプレーヤー〉へと向けられた問いかけに〈バイプレーヤー〉から十分な応答があると感ずることができない。だからこそ、語り手たちは、応答を求めて語り部の活動に従事しているのではないか。よって、聞き手には、語り手と〈バイプレーヤー〉との間の未完の対話に参入し、それに応答することが求められているのではないか。このような仮説が提唱されたのであった。

以上の仮説は、要するに、語り手たちの語りは、すでに、半ば自己の、半ば〈バイプレーヤー〉の言葉だったことを示している。その限りでは、「語り部のジャンル」は内閉されたものではなく、「内的説得力のある言葉」の関係性を他の「ジャンル」との間で構築するポテンシャルを有していると考えられる。つまり、〈バイプレーヤー〉との間に、(不十分ながらも)生じていたと想定しうる「内的説得力のある言葉」の関係性を、直接の聞き手との間でも生成するためのポテンシャルを、それ自身のうちに保有していると考えられるのである。ところが、実際には、4章1節(1)項で分析したプロセスによって生じた「権威的な言葉」の構造が、そのポテンシャルの十分な発揮を阻んでいたと分析される。したがって、ここでなすべきことは、語りがもつこのポテンシャルを引き出し、活性化させるためのアクションをおこすこと、すなわち、語りの中に組み込まれた未完の対話に、聞き手自らが新たな〈バイプレーヤー〉となって参与すること

を促し、語り手たちの言葉を、「自己を対話化する新しいコンテクストの中」(Bakhtin, 1996, p.165)に置くことである。

以下、このアクションについて、章を改めて記すことにしよう。

## 5 地元大学生との共同実践

### 1 共同実践の概要

2006年10月、「語り部 KOBE1995」のメンバー6人は、神戸学院大学(神戸市)を訪れた。語り部グループを受け入れてくれたのは、神戸学院大学学際教育機構・防災社会貢献ユニットの大学生(10人)である。これは、同ユニットで防災について専門的に学ぶ大学生(10人)とメンバーが継続的に交流するための訪問(その第1回)であった。

同ユニットは、防災を中心とする社会貢献活動について学ぶためのコースである。同ユニットでは国内外のフィールドにおける実践活動が重視されており、特に注目すべきは、メンバーが交流した大学生たちが、自作の教材を開発したり、防災機関での体験学習に共に出向いたりするなど、小中学校における防災教育に継続的に関与していたことである。具体的には、大学生たちは、当時、国語、算数など、通常の教科カリキュラムの枠内で防災教育を展開するための教材を開発するプロジェクトを進めていた。その成果は、その後(2007年3月)、防災教育に関する優れた試みを顕彰する「防災教育チャレンジプラン」においてグランプリを受賞するに至る(船木, 2007)。

語り部グループが同ユニットを訪問した目的は、それまでのように、メンバーが語り手となって聞き手(大学生たち)に体験を語るためだけではなく、むしろ、以下の2つのことを目的としていた。第1に、大学生に体験を語る時、直接の聞き手である大学生に体験を伝えるだけではなく、先述した小中学校での防災教育で活用する素材を提供することを念頭において活動を行なった。第2に、メンバーの震災体験そのものではなく、震災体験について語るという活動の意味



図3 語り部と大学生のやりとり

(注：被撮影者の同意を得て掲載)

や目的、活動上の工夫や課題について議論することを目的とした。なぜなら、交流した大学生たちも、メンバーと同じこと、つまり、震災体験の語り部活動を実施していたからである。すなわち、大学生のうち数人は大震災の被災者であり（当時は小学校高学年）、当時の避難所生活など自らの体験を、前述した防災教育の現場で小中学生に語っていたのである。

以上の共同実践は、さしあたって、次の2つの目に見える効果を生んだ。第1に、語り部のメンバーと大学生は、1対多の構図のもと、語り部メンバーだけが一方的に語るという構図から解放され、相互に自由に語り合うことになった。それに伴って、活動場面の空間的な配置も先に図2に示した状況から、図3のように、少人数で対面する構図となった。第2に、筆者は当初から、交流を単発的な活動に終らせることなく長期間継続させることについて、メンバー全員から合意を得ていた。この結果、両者の交流は繰り返し実現した。すなわち、2006年度の交流会は、第1回（2006年10月5日）、第2回（同年11月21日）、第3回（同年12月12日）、地元小学校で共同して防災学習を担当（2007年1月18日）、第4回（同年3月20日）と続き、2007年度も、参加する大学生をさらに増やして交流は継続中である。

さらに、上述のように、一連の交流活動のハイライトとして、メンバーと大学生とが共同で教育プログラムを作成し、大学生たちがそれまで数回にわたって体

験学習や授業を担当してきた地元小学校に共に出向いて半日の防災教育を共同担当するプロジェクトも生まれた（詳しくは、船木、2007を参照）。このプロジェクトでは、たとえば、1時間目は、大学生が開発した防災教材を用いた算数の授業、2時間目は語り部メンバーの話の聴講など、両者の活動が組み合わされていた。

特に注目すべきは国語の授業で、その教材には、交流を通じて語り部メンバーの避難先での体験について聞きとった大学生が独自にアレンジした物語が利用された（詳しくは、神戸学院大学学際教育機構防災社会貢献ユニット、2007を参照）。教材となった物語にはいくつかの設問が付されており、この授業でも、物語の中に登場する人物（当時の避難者）の気持ちを問う設問について、教師役の大学生が小学生に問いかけ、それに対して小学生からさまざまな意見が提起される場面が観察された。同時に、そのやりとりを、物語を提供した語り手本人も教室の後方で観察することができた。さらに、その観察結果を、交流会（第4回）で語り部メンバーが大学生にフィードバックするといったやりとりも生じた。

## 2 共同実践の成果と課題

前節での記述から、この共同実践のねらいが、語り部活動をめぐって、語り手と聞き手との間に形成され

ていた「権威的な言葉」の関係を、「内的説得力のある言葉」を産出する関係へと転換することにあつたことは明確であると思われる。以下、この点について、より詳細に考察していこう。特に、注意すべき点は3つあると思われる。第1に、直接の聞き手からの応答性に関わる問題、第2に、「予期される応答の言葉の深い影響」(Bakhtin, 1996, p.45)に関する問題、最後に、研究者自身が果たすべき「出来事のなかでの私の責任」の問題である。

### (1) 直接の聞き手からの応答性

第1のポイントは、直接の聞き手(大学生)から語り手たちにもたらされる応答性が、語り部活動に与えた影響に関わる。4章1節で述べたように、従来の活動では、語り手たちが直接の聞き手から受ける応答は、簡略な質疑応答や感想文に限定されていた。しかし、本実践では、語り手と大学生との間に双方向かつ継続的なやりとりが成立した。表2-1、表2-2に、両者の交流におけるやりとりの一部を例示した。会話1では、語りにおける「脚色」の是非が話題となっている。また、会話2と3では、それぞれ、起震車体験とバケツリレーというおなじみの訓練のあり方について話し合われている。会話4では、語り部活動が防災教育に果たす役割が議論の焦点になっている。さらに、会話5と6では、いずれも、震災体験を伝える活動に映像資料が果たす役割がテーマになっている。

ときに大学生が問いかけ語り部グループのメンバーがそれに答え、またときにはメンバーが問いを返し、それに大学生が応えていることがわかる。このような応答、すなわち、自分たちが語ったことに対して、目の前の聞き手からすぐに応答を受けるといった体験を通して、また、こうした応答の成果が、防災教育の教材や防災教育プログラムとして結実することを通して、メンバーたちは、自らの活動が確実に他者(大学生や小学生)を動かしているとの実感を取り戻していった。また、反対に、小学生に対する大学生の巧みな授業を目の当たりにして、メンバーが自分たちの活動のあり方について内省を深めたことも事実である。

さらに、会話2~4に見られるように、こうした応答を通じて、「震災の語り」と「防災の語り」との対立が、個人的葛藤という形式で潜在化するのではなく、

応答の中で明示的に表現されていることも重要である。たしかに、両者の対立が簡単に解消されるわけではない。しかし、「震災の語り」を志向する人びとと「防災の語り」を志向する人びとがそれぞれの「ジャンル」に内閉するのではなく、両者の語りが1つの応答の中で互いに応酬することが重要である。そうした応酬こそが、複数の「ジャンル」が接触し、相互の闘争関係の中で「内的説得力のある言葉」が産出されるプロセスに他ならないからである。具体的には、会話2と3では、典型的な防災訓練をめぐって、「防災の語り」の中に震災の渦中にあつた語り手による「震災の語り」が介入している。また、会話4では、「動機をひきつけられるようなもの」という用語で、「防災の語り」の中に「震災の語り」が適切な位置を占める方策が模索されている。

さらに、会話5と6で、震災を体験していない聞き手に対するインパクトが大きいことを理由に、大学生が映像資料を重視する発言を行っているが、それに対する語り部メンバーの反応が興味深い。すなわち、語り部たちは、大学生の見解に対する評価以前の問題として、「震災の語り」においては、震災の映像資料をめぐる言説が適切な位置を見出しにくい点を指摘しているのである。会話5では、そもそも、被災者はそのような映像を目にしない(目にできない)ことが指摘されている。また、会話6では、映像資料に代表される教材を大学生が独自に作成していることに敬意を表しながらも、すべての被災者が、その種の映像資料(会話5の通り、それらの映像の多くは、ビルや高速道路の倒壊、火災現場など、大規模な物理的破壊の様相を映しだしたものである)で描かれる現場には居合わせてはいなかったことが示唆されている。このような、ある意味でごちないやりとりは、たしかに、この時点では、両者の「ジャンル」が十分融合されていないことを示している。しかし、こうした葛藤と摩擦に満ちた応答関係が「内的説得力のある言葉」の生成へ向けた第一歩であることはたしかだと思われる。

### (2) 「予期される応答の言葉の深い影響」

第2のポイントとして、「予期される応答の言葉の深い影響」について考えよう。先に述べたように、今回の共同実践で、メンバーたちは、自分たちの語り

表 2-1 語り部メンバーと大学生とのやりとり

---

会話 1：

(S1) 私は、語り部さんとの、こう伝えていったり、また広めていったりするための教材として、絵本とか小説という形を考えているんですよ。…(中略)…やっぱりそういうのって脚色じゃないんですけど、入ったりする面もあるんですね。

(N1) ぼくは、それは別に嫌とか…ないですね。やっぱり話をする、ぼくは 30 何年間小学校の先生をしてきたからね、…(中略)…小学校 1~3 年生までと、大きい子らっていうのは違ってくるからね、そのへんでは。それとこれからぼくらとこうして話しする機会が多くなっていくと思うんだけど、そこから、おもしろいところをいっぱい見つけたらいいと思うわ。

---

会話 2：

(N1) 起震車に乗ったらテーブルといすがあるんやけどね、ぼくはあれがだめやと思うね。あなたが経験したときにやってほしいのが、立つねん。立っておく。…(中略)…あのときに立っておれなかった、そこを原点にするために立って乗ってほしい。

(S1) その起震車に、私、高校のときに乗って、11 月に防災コミュニティの子どもたちと一緒に神戸の消防学校に行って、…(中略)…子どもたちには、コンロとかを消しに行こうとするけど消しに行けない、というような感じにするのかなと思ってたんですけど、でも実際はコンロとかも切ってある状態で、初めから。それで揺れてたんですけど、子どもたちも「揺れてすごい」で終わってしまうんですね。

---

会話 3：

(N1) たとえば、防災の話で、バケツリレー、やってるやん。あれ、どない思う？

(S1) バケツリレーみたいなのは、したんですよ。この前行ったときに [地元小学校での防災教育活動のこと：引用者注]。バケツじゃないんですけど、布団を、避難所に模した体育館に運ぶというのを。子どもたちはけっこう協力するのは大変やなというのを分かってくれたみたいですけど。

(N1) それで、そのとき企画して子どもや大人にさせる人の意図というのが大切になってくる。ぼくは、××小学校に去年 1 月か 2 月に行ったときに、子どもらがバケツリレーして、…(中略)…ぼくが見てたら、おじいちゃん、おばあちゃんが見て、「あほー」と言ってる。なんでかっていうと、「あのとき水があったか、あほー」と言ってる。「そーや、バケツがそんなようけ、いっぱいあったか」というわけで。

---

会話 4：

(S1) やっぱり私たちはこういう実践的な授業というのは少なく、他は行政の方が来るってのが多いんですよ。私は、もっと実践的なもの、子どもたちと触れ合うような授業だったり、もっと語り部さんの話を聞いたりするような授業をもっとやりたいと思ってんですけど…。

(N1) さっき××先生とも話してたんですけど、ぼくらはこんなことがあるとね、やっぱり 10 年以上経ったからニーズが変わってきてることで語り部はけっこうつらい部分があって、何でも防災につながってる語り部を聞きたいと。そんなん、あれへんよ、実際は。…(中略)…結局、プロの防災の人がいろんなことを話をしたり、なんでそれだけのことをふだんから心がけたりしなければいけないかという動機を人間もたなければアホらしくて出来ひんから。そんな動機をひきつけられるようなものが初めにあればいいんちゃうかなあ。

(S2) たとえばんですけど、その動機をひきつけるための考えはありますか。

(N1) …(前略)…小学校をうろろしてて、はっと気付いて、落とし物のとこに何かあると思って行ったら、それ [ジャンパー；引用者注] があってね。悪いけど、これ、もらおうかって。寒いときお腹に巻いて、座布団にしたり、上が怖いときにそれを被るということで、1 回は尋ねただけど、持ち主がいないということで。それで、これ、何か分かるかなって子どもに見せたら、子どもは一生懸命考えて。あのじいさんは何を一人で遊んでるんやと思われてたかもしれんけど…。で、実は…って、しゃべって。いちばん子どもにとってインパクトがあるだろうなあというような。

---

表2-2 語り部メンバーと大学生とのやりとり(続き)

## 会話5:

(S3) ぼくは、やっぱり震災というのを体験してないので、…(中略)…やっぱり想像っていうのは自分の中でしか出来ないんですけど、そういうところは映像を使うのは難しいんですかね? 体験された N2 さんから見て、やっぱり映像っていうのは見にくいっていうか

(N2) いや、一度も見たことがない。流れる視覚にはあると思うんですけど、頭脳には到達してないと思う。確かに X さん [他の語り部メンバーの名前: 引用者注] が仰ったように、ビデオを流す講演の時もありますよね。まずこういう感じでしたということ、阪神大震災を知らすためには、こうだった、と。だけど、その音もしてるし、映像も流れているけれど、私の脳裏ではそれはシャットしている、止めているというか。だから、もう見てるんだけど、本当には見てない。映像的に流れてるだけで、あとこうやって下向いてたりという感じですね。意識的に遮断してる感じですか。

(S3) たぶんその、N2 さんとか X さんとかがやられるときは、やっぱり映像を使うのがそういうのが出てくると思うんで、難しいと思うんですけど。…(中略)…やっぱり N2 さんに比べたらぼく、ぼくは、やっぱり伝える側としては、今の若い小学生とか中学生には、やっぱり、ぼくがするには、その映像とかがないと、やっぱり。ぼくは体験してないから、言葉足らずになっていくんで、やっぱり映像を使つてとか、音を使つてっていう形が、やっぱり、その方が伝わるのかなと思ってるんですけど。

(N2) それは、やはり皆さんが伝える場合は、やはり目、視覚的に伝える方が、よりいっそう地震というものが分かると思うんですけど。まず、私たちが、語り部としてやっているのは、その後ろにある出来事。起こったことは地震であるけれども、その後どうなったかということを経験者として伝えてるので。そして、映像って言うのは、むごい所だけですよ。まあ言ったら、阪神高速が倒れた、ビルが落ちた。でもそれ以外に、個々に地区的にこんなことがあったということを、住んでいる場所が違うので、それぞれが話していくという。

## 会話6:

(N3) S4 さんみたいに、教材づくりをしてるの? そんなことはないの、まだ?

(S5) まだって言うか、どういうのをしていこうかなあっていう感じですね。

(S4) 実は、この3人もみんな行ったんですよ。[地元小学校での防災教育活動のこと: 引用者注]

(N3) これは、みなさんの合同作成というものなんですか。この資料の作成はみんなでやったんですか?

(S4) 資料の作成もみんなでやりました。

(N3) でも、すごいなあ、若い人は。すぐにぱっと取り入れてされるというのはすごいと思った。…(中略)…すぐにとり入れて、すごいよねえ。こういうものを作るなんてすごいよね。…(中略)…初めはこれでもかこれでもかと映像で見ってもらったんですけどね。なんか、自分が、それだけの事実遭遇していないから、いくら映像見せつけてもピンとこない。だから途中でやめちゃった。だから話だけにしている。

(S5) そうなんですか。[明らかに意表を突かれた声色で: 引用者]

(N3) お話だけだと、小学生の場合は、20分もたないね。だから、やっぱり皆さんの若い力を借りて何かやっぱり、何とか、こう、わかってもらえるような、何だろうな、道具というか、教材を作りたい。…(中略)…私たちが活動に行くとき、そのときに時間がゆるしたら、一緒に行って助けていっていただくような、そんな日が来たらと思っただけです。

(注: Nは語り部グループのメンバー、Sは大学生、異なる数字はそれぞれ別人を表す。発言者全員の同意を得て採録。)

大学生によって聞きとられ、その一部が小学生へと語られるであろうことを意識して大学生たちに語っている(この点は、会話1や会話6に特に明確に現れている)。直接の聞き手が第三者へと語ることを十二分に

意識して相手に語ることを、自分の言葉が他者による変容を被りながら第三者へと伝達される可能性をあからさまに予想した状態で語ること—このことは、「十二分に意識して」、「あからさまに予想して」というフレ

ーズを除外すれば、バフチンの宛名性 (addressivity) の概念が示すように、実は、発話一般に認められる構造である。すなわち、バフチンによれば、「どんな具体的な発話も、一定の領域における言語コミュニケーションの連鎖の一環なのである… (中略) …どんな発話も、所与の領域の先行する発話への返答とみなすことが、まずもって必要」(Bakhtin, 1988, p.173) である。しかも、「発話は、言語コミュニケーションの先行の環だけでなく、後続の環ともむすびついている。発話が話者によってつくられるとき、後続の環はもちろんまだ存在していない。けれども発話は最初から、ありうべきさまざまな返答の反応を考慮して構築され… (中略) …発話の本質的な (生来の) 特徴は、それが誰かに向けられていること、それが宛名をもつことである」(Bakhtin, 1988, p.180)。この意味で、今回のとり組みは、奇を銜ったことを試みたわけではない。むしろ、発話が本来もつ「宛名性」を通常より少々強調してみせたに過ぎない。

しかし、通常は潜在化されていることも多い、この宛名性を顕在化させたことは、重要な効果をもたらす。その一つのあらわれが、先に触れた「認知的・表象的理解」から「対話的・関係的理解」への移行である。自分の語り手、面前の聞き手 (大学生) によって聴取されるのみならず、それが今ここにいない第三者 (小学生) へと継承されることを明示的に意識したとき、語り手の関心は、自分自身の考えや心情が第三者に正確にコピーされるか否かということから遠ざかる。直接の聞き手による「認知的・表象的理解」は、容易に検証可能である (ように見える) 一方で、自らが直接アクセスできない人びとによる「認知的・表象的理解」の検証は困難だと想定されるからである。むしろ、それよりも、潜在的な語り手 (現在の聞き手) である大学生によって、自らの言葉が、「自己を対話化する新しいコンテクストの中に置かれるたびに、新しい意味の可能性を余すところなく開示する」(Bakhtin, 1996, p.165) プロセスに、語り手の関心は向かうことになる。むしろ、これは、言葉を内的説得力のあるものへと変化させるための重要なステップに他ならない。

語り部のメンバーが以上のような姿勢をもちはじめたことは、表 2-1、表 2-2 に示した会話のサンプルからも示唆されると思われるが、より直接的な根拠も存

在する。それは、会話 1 などに登場する語り手 (N1) によって「月例勉強会」に提示された資料である。この資料は、大学生との共同実践を開始した直後 (2007 年 10 月) の会合で提示され、メンバー全員によって共同実践へ向けた基本方針として合意されたものである。この資料には、活動のキーワードとして「語りの代行・借用」というフレーズが登場する。これは、大学生が自分たちの語りの内容を積極的に「借用」したり、自らの活動を「代行」して次世代 (小学生など) にアプローチしたりする、との脈絡で使われている。つまり、語り部メンバーたちは、自分たちの言葉が、バフチンの言う「新しいコンテクストに置かれ」、他の「ジャンル」との緊張感に満ちた相互作用にさらされて、さまざまな変容を被るであろうことを十分意識していたのである。

この点で、先述の国語教材として結実した物語は、上に言う「語りの代行・借用」があからさまな形で具体化したものとも言える。たしかに、教材という体裁だけを取りだしてみれば、語り手と大学生との間で形成された「内的説得力のある言葉」の關係が、かえって、教科学習の場面における教師と児童との關係性、すなわち、2 章 2 節で例解したような「権威的な言葉」の關係に回帰してしまったかのように思われるかもしれない。しかし、翻って考えてみると、4 章 1 節で〈特別なお客様〉という用語を引いて述べたように、「語り部のジャンル」は、これまで、「教室言葉のジャンル」に対してすら権威的な關係を張っていたのである。この点を踏まえれば、児童にはより馴染み深い通常の教科教材として再構成され、かつ、授業を担当する大学生 (以前から小学生たちと交流をもっていた大学生) によって「借用」され、語り部メンバーの「代行」として物語られた物語は、〈特別なお客様〉の講話を拝聴する場面よりは児童の生活世界に近い「ジャンル」を構成していたと言えるだろう。また、「この部分はどういう意味だと思う？」と、それに対する児童自身の解釈 (新たな言葉) を積極的に求める大学生とのやりとりは、児童たちにとって、従来の「語り部のジャンル」とも、あるいは、日常の「教室言葉のジャンル」とも異なる新たな「ジャンル」を生成しはじめていたと解釈することも可能ではないだろうか。



このように次々と応答を誘発し、多くの「ジャンル」の間を言葉がわり歩き過程を経て、言葉は、「権威的な言葉」を生む関係性から解放され、「内的説得力のある言葉」を生む関係性へと埋め込まれていく。たしかに、この過程を構成するある断面だけをとりだせば、複数の「ジャンル」が形づくる緊張・闘争関係が、語り手や聞き手に「ぎくしゃくしている」、「わかりあえない」といった感覚を生ぜしめる局面もあろう。また、緊張・闘争関係が、両者の溝をむしろ拡大する結果につながることも、むしろある。しかし、バフチンに従えば、これまで述べてきた意味での関係性の変容こそが、語り部のメンバーたちが「わかってもらえた」との実感を得るための有力な道筋であることもまた確かである。なぜなら、「[他者の言葉から]深い生産的な影響を受けた場合にあらわれるのは、その外面的な模倣、単なる再生ではなく、新しいコンテキストと新しい条件のもとでの他者の（正確には半ば他者の）言葉の、更なる創造的な敷衍」(Bakhtin, 1996, pp.167-168) だからである。

### (3) 「出来事のなかでの私の責任」

最後に、今一度、本稿の冒頭で示した問題意識、すなわち、バフチンが立脚する「能動的社會観」に立ち戻って、研究者自身の応答性について、筆者自身の1人称の視点から触れておこう。これまで述べてきたように、筆者は、語り部グループの一員として長期間活動をともにしている。したがって、活動が停滞状況に陥ったとき、そこに当事者かつ研究者として何かをインプットする必要があることを痛切に感じた。言い換えれば、語り手の言葉が、〈パイププレーヤー〉との間で応答を、しかも未完と見える応答を続けていることを見いだし、そこに聞き手をも巻き込んでいくことが必要ではないかと思いついたとき、筆者自身が能動的な応答を求められている当事者の一人であることを強く自覚したのである。

この自己認識から生まれたのが、本稿で述べた大学生との共同実践という方向性であった。すなわち、語り部メンバーの個々の語りに対して、当事者の一人として何らかの応答をなすのではなく、メンバーの語りに対して、「関係的・応答的理解」を新たに引き出すための仕組みそのものをメンバーとともに共同構築す

るという「関係的・応答的理解」を、メンバーに対して示そうとしたのであった。もちろん、このアクションが今後どのような肯定、否定両面にわたる結果を生むかは、現時点では予測できない。しかし、いずれにせよ、筆者は、「出来事のなかでの私の責任」を今後も果たそうとするであろうし、こうした種類のアクションリサーチが、バフチン思想の、きわめて良質で重要な要素—「能動的社會観」—を継承することになると信じている。

### 引用文献

- バフチン, M. M. (1988). ことば 対話 テキスト (ミハイル・バフチン著作集 8) (新谷敬三郎・伊東一郎・佐々木寛訳). 東京: 新時代社.
- Bakhtin, M. M. (1994). *Работы 1920-х годов*, Next, C. 24.
- バフチン, M. M. (1996). 小説の言葉 (伊東一郎, 訳). 東京: 平凡社 (平凡社ライブラリー).
- 船木伸江. (2007). 教科で学ぶ防災教育——神戸学院大学生による教材開発のチャレンジ. 矢守克也・諏訪清二・船木伸江. 夢みる防災教育 (第Ⅲ部第2章) (pp.159-183). 京都: 晃洋書房.
- Kamberelis, G. (2001). Producing Heteroglossic Classroom (micro)cultures through hybrid discourse practice. *Linguistics and Education*, 12(1), 85-125.
- 神戸学院大学学際教育機構防災社会貢献ユニット. (2007). こどもボランティア (小学校5年生国語科防災学習教材).
- 桑野隆. (2002). 対話的能動性と創造的社會——バフチンの社會学の今日的意味. 思想, 940, 5-24.
- レヴィン, K. (1954). 社会的葛藤の解決——グループ・ダイナミックス論文集 (末永俊郎訳). 東京: 東京創元社. (Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: selected papers on group dynamics*. Lewin, G. W. (Ed.). New York: Harper & Row.)
- 茂呂雄二. (2002). ディアログイスム心理学の構想——バフチンと心理学の対話. 思想, 940, 131-149.
- Shotter, J., & Billig, M. (1998). A Bakhtinian psychology: From out of the heads of individuals and into the dialogues between them. In Bell, M. M., & Gardiner, M. (Eds.), *Bakhtin and the human sciences* (pp.13-29). London: Sage Publisher.
- 田島充士. (2006). 「対話」としての科学的概念理解の発達——学習者は日常経験知と概念をどのように関係づけるのか. 筑波大学人間総合科学研究科博士論文.
- ワーチ, J. (1995). 心の声——媒介された行為への社會文

化的アプローチ（田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子，訳）．東京：福村出版．(Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.)

矢守克也．(2003a)．4人の震災被災者が語る現在——語り部活動の現場から．質的心理学研究，2，29-55．

矢守克也．(2003b)．グループ・ダイナミクスが聞いたバフチンの声——被災者の語りのポリフォニー．文化人類学研究，4，38-55．

矢守克也．(2003c)．災害心理学の立場より——4人の震災被災者の語りの分析．教育心理学会第44回大会シンポジウム「記憶とナラティブ」から．教育心理学年報，42，14-15．

Yamori, K. (2005). The way people recall and narrate their traumatic experiences of a disaster: An action research on a voluntary group of story-tellers. In Kashima, Y., Endo, Y., Kashima, E., Leung, C., & McClure, J. (Eds.), *Progress in Asian Social Psychology (Vol.4)* (pp.183-199). Seoul: Kyoyook-kwahak-sa.

矢守克也．(2007)．アクションリサーチ．やまだようこ（編）．質的心理学の方法——語りをきく．東京：新曜社．

## 謝 辞

本研究は、「語り部 KOBE1995」のみなさん、および、神戸学院大学学際教育機構「防災・社会貢献ユニット」の学生さんとの共同実践として進めたものです。心から感謝いたします。

(2007.3.31 受稿, 2007.9.25 受理)