

「聞き書き」を用いた アクティブ・ラーニングの学習成果

清 水 万 由 子

Learning Outcomes of Active Learning Using "Kiki-gaki (Listening and Writing)" in an Environmental Sociology Lecture

要 旨

本稿は、大学学部教育の環境社会学講義における「聞き書き」を活用したアクティブ・ラーニングの学習成果を報告する。筆者が担当する環境社会学の講義において、受講生は「人と自然の関わりの変化」をテーマとし、聞き書き作品の読解と制作を行う。受講生は、聞き書き作品を読む、グループで議論する、インタビューを行い聞き書き作品を制作する（書く）、自分の作品について他の受講生に向けて発表する、といった能動的な活動に取り組み、アクティブ・ラーニングによって環境社会学を学ぶ。その学習成果は、異なる時代や生活環境を生きる他者の内面世界を理解できるようになること、環境社会学の学問的姿勢と視角および方法論的特徴を理解できるようになること、の2つである。

キーワード

環境社会学、オーラル・ヒストリー、生活史、自然との共生、近代化、公害、内省

Abstract

This paper reports on the learning outcomes of active learning using "Kiki-gaki(listening and writing)" in an undergraduate education course on environmental sociology.

In an environmental sociology course by the author, the students conducted reading and writing "Kiki-gaki" stories on the theme of "changes in the relationship between human and nature". Students learn environmental sociology through active learning by engaging in activities, such as reading the written interviews, discussing them in groups, conducting interviews and producing (writing) the written interviews, and presenting their own work to other students. The learning outcomes are twofold: to be able to understand the inner world of others living in different times and living environments, and to understand the academic stance, perspective, and methodological characteristics of environmental sociology.

Keywords

environmental sociology, oral history, life history, coexistence with nature, modernization, environmental damage, reflection

I. はじめに

本稿の目的は、大学の学部教育における「聞き書き」を活用した教育実践の学習成果を報告することである。聞き書きには様々な方法があり詳しくは後述するが、本稿では「聞き手が語り手の暮らしや人生について聞いた内容を、読み物として編集した作品を制作する行為」をさす。聞き書きは教育、地域づくり、医療・介護など様々な場面で取り組まれている（吹野ほか・2012；小田・2012；辛島・2012；梅崎・2012；安藤・興梠・2014；石村・2015；中井・古宇田・2016）。

本稿で取り上げる主な教育実践は、筆者が担当する龍谷大学政策学部の専攻科目「環境社会学」の講義である。環境社会学のエッセンスを学ぶために聞き書きの活用可能性を模索した講義内容を述べたのち、その学習成果について受講生の反応をもとにして述べていきたい。

II. 聞き書きとは何か：主体・対象・目的

広い意味での「聞き書き」は字義通り、「聞いたことを／聞いたように」「書き留める」という行為全般を指すため、多様な実践を含む。インタビュー記録や証言記録の作成と同義に使われることもあるが、本稿でいう「聞き書き」は特定の手続きを経た創作活動である。聞き書きは、聞き手が語り手と出会うところから始まる。聞き手は誰で、どういう人を語り手として選ぶべきか、語られた内容をどのように扱うかには、聞き書きの目的によって様々な可能性がある。

例えば政治学者の御厨貴らの「オーラル・ヒストリー」は、政治家や企業家など社会的立場が明確な人々を語り手としている。作成主体は、方法論的訓練を受けた「オーラリスト」である。政治史研究のための口述記録資料として位置付けられており、国民のためのアーカイブとして基本的には一般公開を前提として作成される。これを御厨は「公人の、専門家による、万人のための口述記録」（御厨・2002）と表現してい

る。

口頭伝承を聞き取り民俗誌にまとめることを基本的研究方法の一つとしてきた民俗学にとっても、聞き書きはなじみ深い手法である。柳田國男は、文献による歴史学が書いてこなかった、平素の常民大衆の生活の歴史を明らかにすることが民俗学の学問的目標であるとしている（柳田・1934＝1990）。政治史研究におけるオーラル・ヒストリーとは対照的に、歴史の表舞台に立たない普通の人びとの生活世界がその対象であるが、民俗学者による聞き取りである点では、専門家が書く歴史である。

これらの点は、社会学の生活史調査と呼ばれるものも同様と考えてよいだろう。岸政彦らは「生活史的センス」を、「大きな物語」「大きな声」よりも、普通の名もない、一般の人びとの「小さな声」に耳を傾け、そこから学び、そして記録に残そうとすること、また、消え去ってしまうもの（現場で起こっているできごと）を、そっくりそのまま保存しようとする、と説明する（岸・石岡・丸山・2016）。

以上のような「聞き書き」は、専門家が主体となり、調査研究手法の一つとして取り組まれるものだと考えてよいだろう。他方で、社会運動として「聞き書き」が取り組まれる場合がある。20年以上にわたり、高校生による聞き書きに取り組んできた NPO 法人共存の森ネットワークが中心となって行なう「聞き書き甲子園」は、その一例である。一次産業のように自然に基盤をおく生業生活が縮小する今日、受け継がれてきた技術が継承されことなく消え去っていく現状に対して、都会暮らしの高校生が全国から集まり、各地の森・川・海の「名人」に会ってその仕事、暮らし、技術を聞き、作品を書き上げる（聞き書き甲子園ウェブサイト）。参加する高校生は、研修を受けて自分で「名人」にアポイントメントを取り、取材を（複数回に渡り）行い、録音したものを全て書き起こす。これを編集して作品にまとめるのである。当然、高校生は専門家ではなく、聞き書き作品は学問的な問題意識を持って制作されるものではない。聞き書きの主体である高校生が生き方を学び、あるいは自然と共生してきた産

業・生業・生活の価値を社会全体に伝えるという、社会運動的な要素を持つ取り組みである。

NPO 法人山里文化研究所が支援する「聞き書き」もまた、社会運動としての聞き書きに含まれる。より具体的に小地域（集落）に入り込み、そこに暮らす普通の人びとの暮らしと文化を聞くという点では、地域づくりの運動と言った方がよいかもしれない。一つの地域の中で複数の聞き書き作品を制作し、書籍化する。地域での書籍のお披露目会を行い、地域住民へと還元する。普通の人びとの語りを通した地域史制作と見ることもできよう。また、学生や移住者など外の視点を持った聞き手が、地域にある「普通の暮らし」のよさに光を当て、地域住民がそれに気づくという交流の過程を重視している。（NPO 法人山里文化研究所ウェブサイト）。

本稿では学問の手法としての「聞き書き」と、社会運動あるいは地域づくりとしての「聞き書き」と2つに大別したが、それは必ずしも明確に区別できるわけではなく、互いに排他的なものでもない。というのも、学問による現実世界の言語化の方法は私たちの認識枠組みに影響を与えると同時に、その時々、社会的要請が学問のあり方に影響を与えていくからだ。欧米の歴史学を中心にして、この数十年の間に盛り上がりを見せている「パブリック・ヒストリー」の考え方は、そうした学問と社会的実践の相互作用によって編まれる歴史のあり方を示している。ファミリー・ヒストリーやコミュニティ・ヒストリーなどのマイクロ・ヒストリー（小さな単位を対象として調査・記述された歴史）を、歴史学の専門家だけでなく「パブリック」（公衆、普通の人びと）が編む過程に参画するといった、歴史に関わる実践が多く取り組まれている。また、パブリック・ヒストリーは力を持つ者が主役となる「大きな物語」ではなく普通の人びと＝「パブリック」の物語であり、主体と対象の2つの意味で「パブリック」な歴史学であり、歴史である（菅・北條・2019）。

ここで環境社会学を、仮に自然と人間関係の学であるとする、現代社会において実感されにくくなった自然と人間の関わりを可視化・言語化するために、環境社会学では聞き取り調

査という手法はよく用いられてきた。近年では、聞き取り調査の成果を地域に還元する、あるいは聞き書き作品制作を地域住民と共に行うという意味で、社会運動あるいは地域づくりとしての聞き書きに取り組み、その過程を分析対象とする研究もある（西城戸・宮内・黒田・2016）。そこでは、学問的営為と社会的実践は明確に二分しうるものではなく、むしろ両者が一体のものとなることが目指されている。日本の環境社会学は公害・環境問題の現場から生み出されてきたものであり、研究と実践の関係が強く意識されることも、「聞き書き」と環境社会学の親和性の背景にあるだろう。

この講義で導入した「聞き書き」は、特定の地域や課題に依拠しないので、社会運動としての聞き書きとは言い難い。環境社会学の研究方法を体験的に学ぶために大学生が行うものである。ただし後述のように、研究方法の習得以外の点でも学習成果が期待できる。

講義の受講生に課した聞き書きの具体的手法を検討する際には、「森の聞き書き甲子園」で行われているものを中心的に参照した。筆者自身は聞き書きの経験がなかったが、2016年に「森の聞き書き甲子園」（当時）15周年企画として、過去に聞き書き甲子園に参加した大学生スタッフが開催企画した、社会人対象の「聞き書きオープンゼミ」勉強会に参加する機会を得た。そこで聞き書き甲子園で採用されている手法を学び、この講義用にアレンジを加えた。全国から参加する高校生がそれぞれに作品制作に取り組むため、制作方法が標準化されていた聞き書き甲子園の方法を、偶然にもこのオープンゼミに参加し学べたことで、講義での導入において大いに参考になった。

Ⅲ 「聞き書き」の導入

1 導入の背景

聞き書きを用いた環境社会学の講義は、学部3年生以上が履修する科目（春学期開講、半期2単位）である。筆者が所属する政策学部は、学際的かつ実践的な問題解決のための学問としての政策学を志向しており、地域公共人材の育

成を目標に掲げている。「環境社会学」は社会学のサブカテゴリーの一つとしてではなく、社会課題の理解に必要な知識習得のための科目として置かれている。そのため、受講生のほとんどは社会学および社会調査に関する基礎知識も経験も持たずにこの科目を履修する。

政策学部では2014年度より地域連携型 PBL (problem-based learning) の演習科目が開講され、学生は教室を出て地域社会へ足を踏み入れ、地域住民との関係を構築しながら、地域づくりの実践に関与している(清水・只友・2021)。筆者は、初期の PBL 科目を担当した際に、学生と地域住民の目線のズレを強く感じた。学生は、地域住民の暮らしも、歴史も、彼らの願いも知らない。若干の聞き取り調査等は行うが、生身の人間を通して地域を理解する体験を欠いていた。社会の課題であり支援の対象として(いわば“上から目線”で)地域を見ているようにも感じられた。そのような問題意識から、講義科目で地域に暮らす人々の内面世界に触れる機会を作る必要があるのではないかと考えるようになった。

一方、筆者が担当する環境社会学の講義において、2012年の着任当初は環境社会学の研究蓄積のエッセンスを学ぶ講義を展開した。しかし、課題の構造分析と概念化といった社会学的経験がほとんど皆無である受講生に、講義形式で環境社会学の研究成果を解説しても、筆者の経験不足と能力不足もあり、学習成果を生み出すことは難しいと感じていた。そこで、政策学部の教育理念に即して、環境問題を“自分ごと化”し意識と行動の変容の起点をつくる学習方法の一つとして、「聞き書き」に注目したのである。

環境社会学の講義で聞き書きを導入した当初、複数の学生が「この授業では環境問題とその対策について学ぶと思っていたが、違っていて新鮮だった」と書いた。「環境」というテーマは、ステレオタイプの学習展開をイメージさせるようだ。彼らにとって、環境問題はすでにどこかで構築された問題であり、それを理解するという受動的な学びのスタイルがこれまでの学習経験の中で定着しているのだろう。受動的な学びからアクティブ・ラーニング(能動的な学習者

主体の学習)へ転換し、環境問題を自分自身の生活や人生と同じ地平にあるものと捉えられるよう、意識と行動の変容を促したい、ということが導入のねらいの根幹にあった。

松下ら(2015)は、アクティブ・ラーニングの一般的特徴として、次の6点を挙げており、この講義でもこれらの点を満たすような講義運営を試みることにした。

- (a)学生は、授業を聴く以上の関わりをしていること
- (b)情報の伝達より学生のスキルの育成に重きが置かれていること
- (c)学生は高次の思考(分析、総合、評価)に関わっていること
- (d)学生は活動(例:読む、議論する、書く)に関与していること
- (e)学生が自分自身の態度や価値観を探究することに重きが置かれていること
- (f)認知プロセスの外化(問題解決のために知識を使ったり、人に話したり書いたり発表すること)を伴うこと

以上の背景から講義計画を作成し、2022年度のシラバスにおいて講義概要および到達目標を次のように記載している。

【講義概要】

・この講義では、「聞き書き」(ライフストーリー／ライフヒストリー)という手法に注目し、人々が内面に持つ自然との関わり経験を表現した「聞き書き」作品の読解と、受講生がみずから「聞き書き」作品を制作することを通して、人間と自然の関係を読み解く技術を磨き、両者の関係の歴史的な変化の理解をふまえて自分自身の生き方を再考するきっかけとすることを目指す。(一部抜粋)

【到達目標】

- ・優れた「聞き書き」作品の読解によって、人間の経験世界を通して自然と人間の関係を捉える方法論を理解できる。
- ・自分の身近な人に対する「聞き書き」を作品化することを通じて、語り手の言葉に即して自らの解釈にもとづいて物語(ライフストーリー)を再構築し、文章によって表現することができる。

2 講義計画

筆者は、2016年度から環境社会学の講義で聞き書きを導入し、毎年改良を加えながら2022年度まで継続して取り組んでいる¹⁾。2022年度の講義計画を表1に示す。本講義を構成・運営する際の基本方針は、大きく言えば2点ある。

1点目は、聞き書きを「読む」と「書く」の両面から活用することである。優れた聞き書き作品を自分で読み、語られる世界の背景を知ることなしに、聞き書きの意義を理解し、自分で優れた聞き書き作品を書くことはできないと考えるからである²⁾。受講生は、優れた作品を読むことで聞き書き作品とは何かを学んでいく。講義の中で読んだ聞き書き作品は合計6作品で、3つのテーマごとに2作品ずつを選んだ(表2)。この環境社会学の講義全体を貫くテーマは「人と自然の関係の変化」である。時代の変遷とともにその関係が変化してきたことがわかるように、またできるだけ受講生の生活とは異なる地域特性や時代状況の作品を読めるように配置した。

①生業のライフストーリーは、鳥取県智頭町の芦津集落で制作された『恵みの山に想いを馳せる』に収録された作品であり、林業や狩猟の経験、山里の恵みを使った料理など、自然の中で暮らしてきた人々の生業・生活のありさま、また彼らにとって自然がどういう存在であるかが語られる。語り手はどちらも昭和ひとけた世代で、農山村における燃料革命前の暮らしを知っている。

②近代化のライフストーリーでは、戦中生まれ語り手が、名古屋市周辺での高度経済成長期の生活を語り、衣食住の劇的変化を読み取ることができる。

①と②はいずれも大学生が聞き手となり、制作した作品である。この講義に相応しい内容の作品を探した結果、偶然にそうになったのだが、同じ大学生が制作した作品を読むことで、自分が制作することになる作品のイメージをつかむことにもつながっている。

③環境被害のライフストーリーは、水俣病患者の聞き書き作品で、患者団体が編集した書籍の一部である。水俣病の被害、認定申請が棄

却・保留され続けた苦勞、そして認定をめぐる運動の経験と思いが語られる。

2点目の基本方針は、学びは教員が与えるものではなく、学習者が自ら見出すものであるという考え方のもと、講義形式であっても双方向型のコミュニケーションを中心にしたアクティブ・ラーニング型の授業を行うことである。

具体的には、グループワークを多用することである。特に講義の前半では受講生同士で5人程度のグループをつくって疑問点や自分の理解を述べ合い、それを発表して全体で共有し、教員から補足説明を行う機会を多く作るようにしている。それにより、講義内容を理解できない→講義内容に興味を失う→学習意欲を失う→講義内容を理解できない、という悪循環を防ぐことを目指している。聞き書き作品の制作は多くの時間と労力を要し、受講生にとって負担の大きい課題である。双方向型のコミュニケーションにより、作品制作に取り組む動機を育てることを重視している。

グループワーク以外にも、毎回の講義では必ずオンライン上のLMS(Learning Management System)を使って講義の感想コメントを提出してもらっている。翌週講義の冒頭でそれらを紹介して疑問への応答や補足説明をした上で、次の講義内容へとつなげるようにした³⁾。小テストはすべて講義内容に関する論述問題で、受講生はLMSから回答する。1回目の小テストの前には、小テストとはほぼ同じ問いについて話しあうグループワークを行い、受講生同士で意見交換を行う(小テストの問題とはほぼ同じ問いであることは明かさない)。回答終了後の講義で行う小テスト解説においても、教員が正答を示すのではなく、回答例を紹介しながら補足説明やコメントを行う形としている。

これら2つの基本方針に基づいて、まずは聞き書き作品を読んでいくが、その際に作品と出会った学生の気づきや驚きを丁寧に取り上げ、そこから学びを深めていくというアプローチをとっている。各聞き書き作品の読解には3コマずつをあて、最初の1コマはグループワーク事前に作品を読み「!」=へえ!、すごい!、なるほど!、いいね!と感じた箇所と、「?」=

表 1 2022年度の環境社会学の講義計画（筆者作成）

回	内容・テーマ
1	・講義方法・成績評価についてのオリエンテーション（15分） ・講義（45分）：環境社会学とはどのような学問か ・グループワーク（20分）：環境社会学のキーワードを見つける→全体で発表 ・授業の感想を入力（10分）
2	・講義（60分）：前回の振り返り（グループワークの結果、感想の紹介、補足説明）、聞き書きとは何か、聞き書きの手順 ・グループワーク（20分）：聞き書きを行うにあたって、不安や心配なこと→全体で発表 ・授業の感想を入力（10分） ・課題：聞き書き作品①【生業のライフストーリー】の通読
3	・講義（20分）：前回の振り返り（グループワークの結果、感想の紹介、補足説明） ・グループワーク（60分）：聞き書き作品①を読んで、「！」（驚いた、大事だと思う、印象に残った点）と「？」（意味がわからない、不思議に思う点）を出し合い、模造紙に書き出す→全体で発表 ・授業の感想を入力（10分）
4	・講義（80分）前回の振り返り（感想の紹介）、受講生からでた「！」と「？」の紹介、「？」の解説、聞き書き作品の時代的・社会的背景の解説 ・授業の感想を入力（10分）
5	・講義（60分）：前回の振り返り（感想の紹介）、聞き書き作品読解のための環境社会学の概念についての解説 ・グループワーク（30分）：聞き書き作品から読み取る「人と自然の関係」→全体で発表 ・課題：小テスト①に回答、聞き書き作品②【近代化のライフストーリー】の通読
6	・講義（20分）：小テスト①の回答例紹介と解説 ・グループワーク（60分）：聞き書き作品②を読んで、「！」（驚いた、大事だと思う、印象に残った点）と「？」（意味がわからない、不思議に思う点）を出し合い、模造紙に書き出す→全体で発表 ・授業の感想を入力（10分）
7	・講義（80分）前回の振り返り（感想の紹介）、受講生からでた「！」と「？」の紹介、「？」の解説、聞き書き作品の時代的・社会的背景の解説 ・授業の感想を入力（10分）
8	・講義（90分）：前回の振り返り（感想の紹介）、聞き書き作品読解のための環境社会学の概念についての解説 ・課題：小テスト②に回答、聞き書き作品③【環境被害のライフストーリー】の通読
9	・講義（20分）：小テスト②の回答例紹介と解説 ・グループワーク（60分）：聞き書き作品③を読んで、「！」（驚いた、大事だと思う、印象に残った点）と「？」（意味がわからない、不思議に思う点）を出し合い、模造紙に書き出す→全体で発表 ・授業の感想を入力（10分）
10	・講義（80分）前回の振り返り（感想の紹介）、受講生からでた「！」と「？」の紹介、「？」の解説、聞き書き作品の時代的・社会的背景の解説 ・授業の感想を入力（10分）
11	・講義（90分）：前回の振り返り（感想の紹介）、聞き書き作品読解のための環境社会学の概念についての解説 ・課題：小テスト③に回答
12	・聞き書き作品の制作（個人作業） ・聞き書き作品制作についての質問・相談
13	・講義（20分）：小テスト③の回答例紹介と解説

	• グループワーク（60分）：制作した聞き書き作品を交換して読み合い、作品へのコメントを書く • 授業の感想を入力（10分）
14	• 講義（10分）聞き書き作品集冊子の配布、発表会のスケジュール、発表の要領 • 聞き書き作品発表会①スライドを用いて作品内容と制作の感想を発表する • 授業の感想を入力（10分）
15	• 聞き書き作品発表会②スライドを用いて作品内容と制作の感想を発表する • 授業の感想を入力（10分）

表 2 講義で読む聞き書き作品（筆者作成）

	作品集タイトル 作品タイトル（語り手）	作品制作の経緯 刊行年
①	森と村の学校『恵みの山に想いを馳せる』 「山は友達いうくらい大事にしたった」（武田政光さん） 「灰が一番のもんだい」（武田静江さん）	NPO 法人山里文化研究所の指導を受けて鳥取大学生が制作した。 2011年
②	赤嶺淳編『クジラを食べていたころ：聞き書き 高度経済成長期の食と暮らし』新泉社 「楽になったよ」（間野二三子さん） 「米の一粒も無駄にしない」（浅井三郎さん）	名古屋市立大学生が講義のレポートとして制作したものを出版用に編集した。 2011年
③	水俣病患者連合『魚湧く海』葦書房 「本当にみんなでがんばってきたっよ」（佐々木清登さん） 「誰かれなしに救ってやればよか」（河口フサノさん）	水俣病患者連合の記念誌として、連合事務局、葦書房、運動関係者等の協力により制作した。 1998年

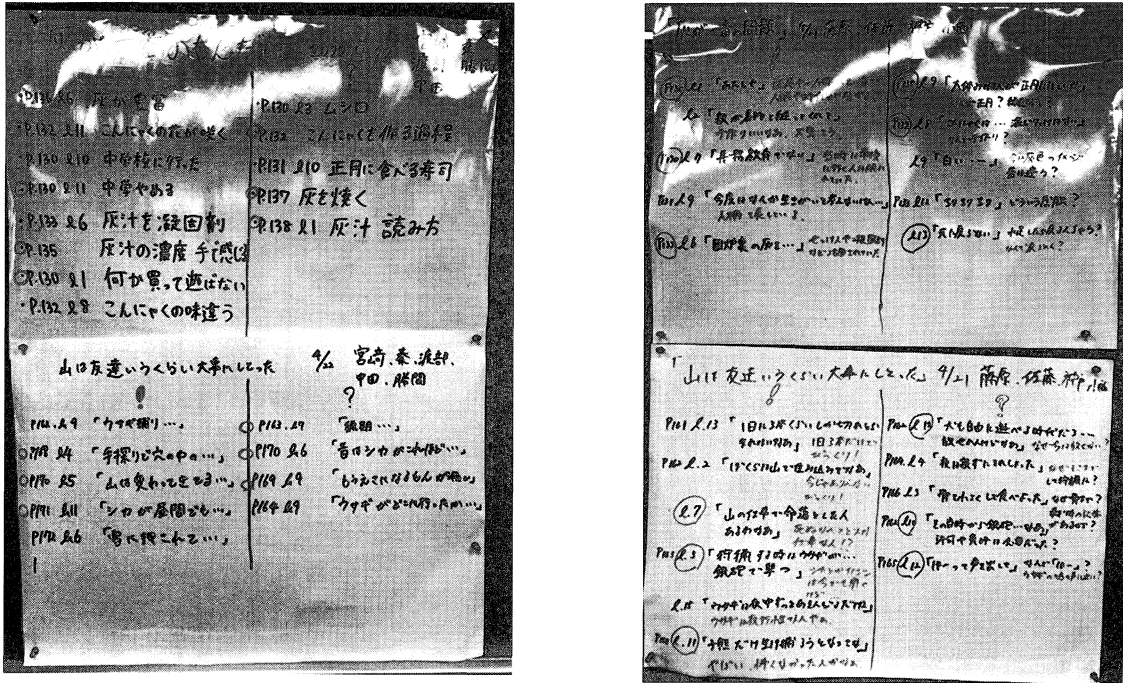


図 1 グループワークで書いた模造紙の例（2022年 4 月22日筆者撮影）

どういう意味？なんで？と感じた箇所を各自がマーキングし、グループでその箇所とそう感じた理由を紹介し合う。グループワークの後、グループから「！」と「？」を3つ程度全体で紹介してもらい教員が板書するか、模造紙を黒板に貼り出して教員が内容を確認していく(図1)。

次項では、聞き書き作品の読解のために、学生から出された疑問に応じて解説する内容の例

を紹介していく。

Ⅳ 「聞き書き」の読解

1 聞き書き作品の背景理解

(1) 生業のライフストーリーの背景理解

生業のライフストーリー作品では、現代的な生活とは異なる自然の中での生活が語られる。「むしろ（筵）って何?」「味噌つき機って何?」といった比較的単純な疑問⁴⁾は、その場で教員が説明することもあるが、背景を説明する必要がある「!」と「?」は2コマ目に解説を行う。例えば聞き書き作品①の「灰が一番のもんだい」では、木灰をこんにゃくづくりの際の凝固剤や石鹼、媒染剤、ワラビのアク抜きなどさまざまに利用していることが語られる。ここは必ずと言ってよいほど受講生が「!」「?」をマークする箇所である。灰がなぜ多様な作用を持つのか、よい灰を作るために繰り返し灰を焼き返す必要があるのはなぜか、などを簡単な化学式を用いて説明する。語り手の武田静江さんは化学式を使って語りはしないが、彼女が「こんにゃくづくりによい灰が欠かせない」「自分の手の感覚と経験にもとづく勘で灰汁の濃度を確かめる」と語っていることの意味を受講生が解読するうえでは、この解説は不可欠のものである。一連の読み解きから、受講生は「自然の中で生きる生活」の具体的な姿の一端を知ることになる。

(2) 近代化のライフストーリーの背景理解

近代化のライフストーリー作品の語り手は戦中戦後に子ども時代を過ごし、生活の苦勞も味わっているが、ある時から急速に生活が豊かになる。高度経済成長である。水道・電気・ガスのある住宅ができ、快適で衛生的な暮らしが可能になる⁵⁾。電化製品が登場し、加工食品や洋食が日常の食卓に登場すると、受講生は現代の生活に近づいてきたことを感じとる。

近代化のライフストーリーを読む際に、受講生が作品世界に入り込むために乗り越えるべき壁は、「モノの価値」である。作品中で語られる、卵や砂糖をお見舞いやお祝いに持っていっ

たというエピソードなどは、現在の大学生にはその意味がすぐには飲み込めない「?」「!」の代表格である。モノの価値の変化とその背景を理解するため、講義では主要な商品の物価を1950（昭和25）年と2010（平成22）年で比較する。消費者物価指数はこの期間に約8倍になったが、東京都都区部で平均価格がそれを上回るモノと、下回るモノに区別する。これらの品目の価格変化の背景はそれぞれ異なっており、多様な視点からの解釈が可能であるため、一つひとつについて厳密な解説を行うことはできない。講義では砂糖を例に取って、日本は台湾を植民地化して砂糖生産体制を構築したが、敗戦により台湾を失い、砂糖の生産と消費が落ち込んだこと、その後1963年に粗糖の輸入が自由化されて、輸入原料による砂糖生産とともに砂糖消費も伸びていくことを説明する。現在では大規模工場で輸入原料から近代的製糖方法で作られた砂糖が大半を占め、大量に安く供給されるようになったため、砂糖は希少な商品ではなくなった。このように、日常的なモノ、特に食品の価値が相対的に低くなっていることの背景には、グローバルな生産・流通体制の中での大量生産と輸入依存があることを説明する。

そして、受講生にはこのような「モノの価値の変化」は良いことか、悪いことか、その評価を問いかける。物価の変化は経済成長や生産・消費のグローバル化の結果であり、社会の変化を善悪で評価すべきでないという考え方もあるだろう。実際、そのように述べる受講生もいる。しかし、日常生活の背景にある社会経済のあり方を所与のものとせず評価してみることは、受講生が自分自身の価値観を問い直すことにつながる。歴史的事実として物価の変動を学んだとしても、それについて善悪を考えることは難しいだろうが、聞き書き作品から具体的な人間の暮らしのあり方としてモノの価値の変化について知った場合には、語り手と自分を比較しながら聞くこともでき、語りの中で暮らしについての感情や評価が伴うため、モノをめぐる価値観を問う可能性が生まれてくる。ここに当事者意識が芽生えるならば、価格とは異なる“モノの価値”を再構築しようとする生活者の運動とし

て、例えば生活協同組合運動などの意義を理解する素地となるだろう。

(3) 環境被害のライフストーリーの 背景理解

水俣病という言葉は知っており一定のイメージを持っているが、その実態や現在の状況については何も知らない。受講生のほとんどはそのような状態で聞き書き作品を読む。作品の中では、公害健康被害補償法にもとづく認定を申請しても棄却・保留されるケースが続出し、生活をともにする家族であっても認定される患者とされない患者がいる、といったいわゆる「未認定患者問題」が語られる。水俣病患者連合⁶⁾により作品集が刊行されたのは1998年で、自社さ連立による村山内閣（当時）の未認定患者問題に対する「政治解決」後であり、そこへ至る経緯や政治解決への評価なども、患者の視点から語られている。こうした特殊かつ複雑な文脈が理解できなければ、語り手である佐々木清登さんや河口フサノさんの語りを受け止めることは難しい。その受け止め難さ自体が、公害被害者が今日においても直面する差別や無理解といった倫理的課題にもつながる。講義によってそれらの全てに答えを導けるわけではないが、水俣病はどのように定義されうるか、認定審査の処分状況、水俣病被害者への救済策、あるいは水俣病をめぐる住民感情の複雑さなど、簡単に「解決」や「克服」を見通せない水俣病事件の一端を説明する。

環境被害（公害）は、自然と人間の直接的な関係の中から生まれるものであるだけでなく、社会的に被害が増幅されるという一面を持つ。したがって、問題の複雑な経緯を理解することが必要である一方で、制度・政策や訴訟の経過などは無味乾燥な説明になりがちで、それだけでは関心のいとぐちを見出しづらいことも多い。しかし、作品の語りを引用しながら説明することで、制度・政策や訴訟と1人ひとりの生との間の相互関係を理解しやすくなる。

以上、各作品読解のための背景説明の内容を一部紹介したが、筆者の経験では、このプロセスを経ないと作品世界を共感的に理解することは難しく、聞き書きの意義を理解することにも

つながらない。受講生の「!」と「?」は、彼らと語り手・聞き手が描く世界との間の壁（溝）の存在を教えてくれる。その隔たりを超えて、作品世界に入るためのサポートが、聞き書き作品を活用した講義においては重要であると筆者は考えている。COVID-19の影響で動画の配信講義を余儀なくされた2020年度は、グループワークではなく個人で「!」「?」をLMSに書き込むよう指示し、翌週の講義でその内容を整理し解説する形を取ったが、受講生の感想等を見る限りでは、理解度において例年と差があるとは思われなかった。

なお、聞き書きを導入した1年目の2016年度は、各作品読解の3コマのうち1コマ目に聞き書き作品の読解に参考になる（であろうと教員が考えた）背景知識を説明してから、2コマ目に「!」と「?」を出し合うグループワークを行なったが、作品読解の深まりにはつながらなかった。作品の読み込みに先立って知識注入をしても、結局「むしろって何?」に阻まれて作品世界に入り込むことができないのである。

2 環境社会学との接続

(1) 全体像

聞き書き作品の読解プロセスにおいて、上述のような背景説明だけでは、単なる断片的知識の習得に終わりがねない。個別の聞き書き作品から、環境社会学のエッセンスをどのようにして学ぶのか。この点は環境社会学の体系性をどう理解するか、個別の聞き書き作品に表れている現象と環境社会学全体が扱う現象のズレをどうカバーするかなどの課題が多くあり、試行錯誤の最中にある。

各作品の読解を行う3コマずつの講義のうち、3コマ目が環境社会学の研究蓄積を活かして作品を読み込む時間となる。作品中のエピソードと関連づけて、環境社会学で扱われる諸概念や研究事例を紹介している（表3）。

それぞれの作品に関連する講義内容について、その要点と若干の具体例を述べておこう。

(2) 生業のライフストーリーと環境社会学

ここでは、自然の中で営まれる人間の生業・生活と、そこでの自然と人間の関係のあり方を

表3 聞き書き作品を用いた環境社会学の講義内容

テーマ	作品中のエピソード例	主な講義内容
①生業のライフストーリー	・林業、狩猟、山菜採り、こんにゃくづくり ・狩猟や山菜採りの楽しみ ・灰汁の濃度を感覚的に測る ・共有林の放置と荒廃	・複合的生業と「里山」 ・マイナー・サブシステム ・伝統知・生活知 ・コモンズと自然資源管理
②近代化のライフストーリー	・戦中の配給と食糧不足、戦後の物価変化 ・レトルト食品や外食の普及など食の変化 ・井戸水から水道水への転換	・モノの価値 ・消費社会化と生活者の運動 ・社会的リンク論 ・遠い水と近い水
③環境被害のライフストーリー	・物々交換やもらい湯をしていた地域社会 ・水俣病の発症と認定申請の棄却・保留 ・水俣病患者に対する社会の差別と偏見 ・認定申請をめぐる苦悩と運動 ・水俣のもやい直し	・被害構造論 ・被害－加害構造論 ・受苦圏／受益圏論 ・運動による被害の受容と克服 ・環境被害の「克服」を問う

学ぶことが中心的なテーマとなる。まずは、智頭町の昭和ヒトケタ世代山里の暮らしは、国有林での伐採労働、共有林（人工林）の利用と管理、薪炭利用、マイナー・サブシステムとしての狩猟採集など、重層的な山と人間の関わりによって成り立っていることを作品から読み解く。そして、「複合的生業」によって形成されるモザイク的生態系＝里山的自然のあり方について解説し、身体を媒介にして自然と出会う楽しみによって維持される小さな生業「マイナー・サブシステム」の概念を補助線にして、人間にとって自然との関わりが持つ根源的意味について考える。受講生にとって印象が強い武田静江さんのこんにゃくづくりを例に、たいして儲かりもしないこんにゃくづくりのために、なぜ静江さんはわざわざ特定の樹種の薪をつくり燃やして灰にして、焼き返し、よい灰をつくるのかを考えるのである。ほとんどの受講生は語り手のような山里暮らしの経験はなく、そこで人間はどのように自然と向き合っているのかなど考えたこともない。しかし、解説を踏まえて作品にもう一度立ち返り、小テストで「自然と人間の関係」について考えることになる。

(3) 近代化のライフストーリーと環境社会学

近代化のライフストーリーを読む際のテーマは、近代化による生活の変化に伴う自然と人間の関係の変化であるが、聞き書き作品から直接

的にそれを読み取ることは難しい。なぜなら、近代的生活は一般に自然と人間の関係性を「遠く」「希薄」なものにするため、生活の背後に退いた自然との関係は、個人には見えにくくなるからだ。語り手が自身の体験として語りうる自然との関係は、生業のライフストーリーとは異なるものになるはずだ。

このことを論理的に説明するのが鬼頭秀一の「社会的リンク論」（鬼頭、1996）であり、水の循環を例に具体的に説明するのが嘉田由紀子の「遠い水と近い水」（嘉田、2002）であると筆者は理解している。「社会的リンク論」は、かつては自然と人間の間が多面的な関わりが不可分で一体のものであったのに対して（＝生身の関係）、現代では資源利用に代表される社会的・経済的リンクと、自然保護に代表される文化的・宗教的リンクが切り離されており、それぞれ一方向的なものになっている（＝切り身の関係）ことを鮮やかに示す。切り身でないサケ一尾の写真を見せても、それがサケであるとわかる学生はほとんどいないことを講義内で確認すると、いかに自分たちが「切り身」の自然しか知らないかを実感する。社会的リンク論で用いられる切り身／生身の関係という比喩表現の巧みさもまた際立っていることが理解されるのである。

聞き書き作品では、生活の近代化によって清

潔な水を飲めるようになり、食生活は豊かに、そして娯楽も多様になっていく様子が語られる。ある受講生がその変化を「語り部の人生の時代背景には生活にどんどん色がついていく様子が明るく描かれているように感じました」(2020年度)と表現したように、語り手は生活の変化をどちらかといえば肯定的に語っている。一方、環境社会学はこのような変化により生じる影響を批判的に捉えてきた面がある。講義では、「切り身」社会の帰結としてシステムによる人間支配(イリイチ, 2015)と人間的能力の衰退(田中, 2011)といった問題を指摘し、生活の近代化によって得たものと失ったものの両面から理解するよう解説している。

(4) 環境被害のライフストーリーと環境社会学

公害研究は日本における環境社会学の成立に深く関わっており、研究が蓄積されてきたテーマである。講義では、飯島伸子の被害構造論(飯島, 1993)と、船橋晴俊による加害-被害構造論(船橋, 2011)を中心にして、環境被害の全体像を理解するための枠組みを紹介する。ここで、環境被害の実相を理解し、解決に向けた社会的取り組みを考える際には、直接的な加害要因だけではなく、被害の連鎖的な発生につながる派生的・追加的な加害の存在を理解することの重要性が理解される。

被害の実相と社会的過程を通じた加害構造を可視化するという点では切れ味の鋭い分析枠組みをもつ環境社会学であるが、環境被害をどう解決すべき／しうのかについては、環境経済学や環境法学などに基づく環境政策論分野に比べて、研究蓄積は多くないと筆者は理解している。その中でもいくつかの議論を紹介しつつ、受講生に小テストの論題の一つとして「環境被害を克服するとは、どういうことだろうか?」と問いかけている。

V 「聞き書き」作品の制作

1 作品制作の方法

(1) 準備

Ⅱ章で、「聞き書き」には多様なものがあり

うることを述べた。本講義の課題とする聞き書

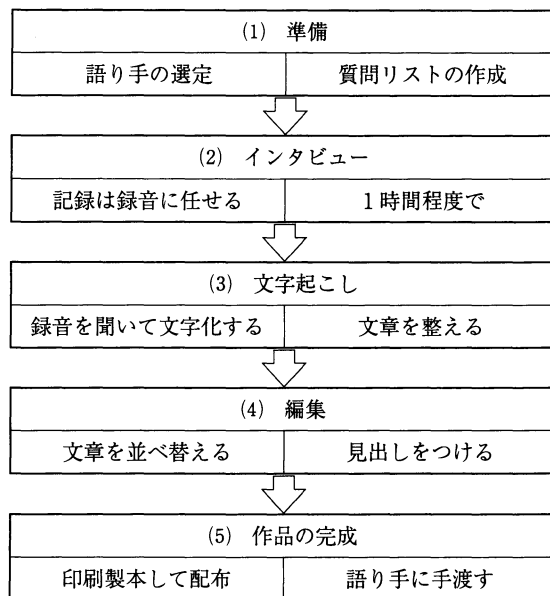


図2 聞き書き作品制作の手順 (筆者作成)

き作品の制作は、図2のような手順によるものとしている。

【語り手の選定】受講生にはできるだけ「自分と違う大きい時代・環境を生きてきた人」に依頼するよう指示をする。留学生や一人暮らしの学生もいるため、特定の属性を持った語り手を選ぶよう求めることはできないが、年齢、居住地域などにおいて、自分との違いが大きければ大きいほど、異なる世界を知ることになり、得られる学びも大きいと期待できる。聞き書きの趣旨と内容を相手に説明し、インタビューに応じてくれる人を探す。聞き書き作品制作では、語り手の属性は問わないが、語り手と聞き手は基本的に一対一で、「自然との関わり」について聞くこととしている。

なお、遠隔地の親戚にインタビューする場合もあるため、やむを得ない場合はオンラインでのビデオ会議システムや電話でのインタビューも許可している。とりわけ2020年度は新型コロナウイルス感染症(COVID-19)の影響で対面での会話が非常に難しい状況にあったため、どうしても語り手を見つけられず聞き書き作品制作ができなかった数人の受講生には、代替課題を課した。

【質問リストの作成】質問をできるだけ多く作っておくことを指示する。受講生の多くは、インタビューの経験が乏しい上、過去の時代状況や多様な生活に対する想像が及ばない。したがって、語り手が生きた時代の年表や資料を事前に読み込み、何を、どのように尋ねたらよいのか、事前に考えておくことが重要である。ただし、聞き書きのインタビューは情報収集のためのヒアリング調査とは違い、語り手自身の気持ちを語ってもらうことが重要である。準備した質問を順番に語り手にぶつけるのではなく、語り手が楽しそうに、いきいきと話す話題や、自分（聞き手）がもっと知りたいと思う話題について、具体的なエピソードを引き出す質問を重ねて掘り下げていく、というように臨機応変な対応も必要である。

これを意識的に行うことは、インタビュー未経験者にはやや難しいことではあるのだが、聞き書き作品は語り手と聞き手の共同作業によって作るものであるから、語り手との間に相互理解と共感を形成することが重要である。語り手が語りたいことと、聞き手が聞きたいことが融合し、最後には聞き手も語り手も共に「楽しかった」「いい時間を過ごせた」と思えることがよいインタビューの証であり、そのようなインタビューを目指すよう、受講生には伝えている。

(2) インタビュー

【記録は録音に任せる】インタビューはすべて録音する。レコーダーのメモリや電池の残量を確認し、できるだけ語り手の近くにレコーダーを置き、録音されているかどうか時折確認する。録音は聞き書き作品制作の命綱である。メモもとるが、メモを取ることに必死になってしまっただけでは語り手との対話ができない。メモはキーワードを書き留める程度にして、聞いた内容を確認するために図や文字に書くなど、コミュニケーションツールとして紙と筆記具を使うことを推奨する。

【1時間程度のインタビュー】適切なインタビュー時間について質問を受けることがよくあるが、1時間のインタビューでも、聞き書き作品と言えるような作品にはなる。ちなみに、講

義で読み込む作品は、受講生の平均的な作品の2倍ほどの分量があり、何度もインタビューを繰り返すなど時間をかけて制作されたものである。そうした高水準の作品に比べれば、受講生が課題として取り組む聞き書き作品は、簡易的なものと言える。

(3) 文字起こし

【録音を聞いて文字化する】録音を聴きながら、一字一句省略せずに音声を文字にする。言い淀みや方言、繰り返しなども省略しない。作品制作過程で最も時間と労力を要する過程であり、実際に取り組むまではその必要性が理解されづらい過程であるが、文字起こしは、語り手と対話した時間を文字で再現することで客観的に捉え直し、その意味について内省するために必要な作業である。語り手の言葉に丁寧に向き合い、吟味する過程と言ってもよい。多くの受講生はキーボード入力に不慣れな上に、方言を含む口語を漢字・かな混じり文に変換することは、かなりの困難とフラストレーションを伴う作業であろう。しかし、文字起こしをすることで、インタビューの際は聞き取れなかったことや、緊張や知識不足で十分に理解できなかったことを確認することができ、語り手の話す内容がよく理解できた、との感想が毎年聞かれる。

【文章を整える】読み手を意識して、主語の補足、語順の並べ替え、長い文の分割など、文意を変えずに読みやすい文章にする。また、実際には聞き手の質問や相槌があるが、語り手が一人で語る形式にする。対話形式の作品もあるが、作品世界に没入しやすいのは一人語り形式である。編集過程では、「引き算はよいが、足し算はいけない」とし、語り手が言っていないことを言ったように書くことはしない。また、読み手にとってわかりづらい用語などは注をつけて説明を加える。

(4) 編集

【文章を並べ替える】文字起こして文章を整えた原稿を、話題のまとまりや流れが明確になるように並び替え、適度な長さのまとまりをつくる。文章を並べ替える際、初心者がやりやすいのは時系列に並べ替えることだ。この段階で、話がつながらない（矛盾する、欠落しているな

ど)箇所や、不明な箇所がある場合は、語り手に確認するよう指示している。

【見出しをつける】作品タイトルと小見出しをつける。その際には、「幼少時代」などの説明的な見出しやタイトルでは、作品の魅力が伝わらない。語り手の表現を借りて読み手の想像を喚起するようなものがよい。また、この編集作業が一番難しかったと言う受講生が少なくない。聞き書き作品制作は「聞いたことを書くだけだから楽だと思っていた」という受講生も多いが、作品編集には読み手を意識しながら語り手の話の全体を理解し自ら構成し直す、つまり他者の経験を自分で解釈するという能動的な思考が求められるからであろう。

(5) 作品の完成

【印刷製本して配布】2022年度より、語り手・聞き手の承諾を得られる場合には、作品集に掲載して印刷製本して配布することにした。受講生には、指定のフォーマット（MS-Word）で作品を制作するよう指示しているため、教員は掲載の承諾を得た作品を1つのファイルにまとめ、目次をつくり、各作品のフォントやスタイルが統一されているかを確認する。作品集を手元で見ながら作品発表会を聞くことができるようにするため、提出期限から1～2日後には原稿を印刷業者へ入稿し、印刷された作品集を次週の作品発表会で配布する。

【語り手に手渡す】聞き書きのプロセスは、語り手に完成した作品を手渡すところまで行って完了となる。しかし、実際には課題を提出して終わってしまう受講生が多いのではないかと予想された。そこで、「作品」としての体裁を整えて冊子にして配布することにより、語り手に手渡しやすくなったのではないかと期待している。

2 制作方法の指導

表1からもわかるように、この講義では聞き書き作品制作の指導にはほとんど時間を割かない。2回目の講義で聞き書きについて説明する際に手順を示すのみで、他には作品読解の中で、「(知らない単語はうまく聞き取れないことがあるので)聞き取れなかった場合は、オウム返し

で確認してみよう」など、作品制作のヒントに言及する程度である。しかし、講義出席率7割以上の受講生は、一定水準の聞き書き作品を制作できていると筆者は評価している。逆に、筆者が担当したPBL科目のプロジェクトで聞き書き作品制作を行なった際は、実習形式で文字起こしや編集の講習を行なうなど制作方法の指導にも時間を割いたが、結果としてこの講義で提出される作品よりもプロジェクト受講生が制作した作品の水準が高いとは感じなかった⁷⁾。

この講義では、受講生は作品読解を繰り返すことで、聞き書き作品に求められる要素を理解していく。文字起こし原稿をどのように編集するか、タイトルや見出しはどのようにつけるか、といったノウハウは、講義で端的に説明することは難しい。作品の水準を高めようとするれば、作品制作の過程でどのように編集すべきかを議論したり、作品の添削をしたりといった演習形式での指導が必要となる。

しかし、この講義の最終目標は、作品制作それじたいではない。高水準の作品を制作することは、最初から求めている。かといって、作品読解のみでは聞き書きの意義はほんやりとしか理解されないだろう。聞き書き作品の世界に没入してみることと、聞き書き作品世界を自分で構築することで、自然と人間の関わりという、明確な姿形が見えないものを見てとる、いわば“doing 環境社会学”を模擬的に体験することが一つの目標である。したがって、最も重要な作品制作指導は、優れた聞き書き作品を多く読み込むことであると考えている。

ただし、誤字脱字や、用語の確認不足による表記の誤りなどは、作品の水準以前の問題として正す必要があると考えている。しかし、限られた期間で全ての提出作品を確認するには、相当の時間を要する。本来ならば、作品の読み合わせの際に受講生同士でチェックできればよいと期待したが、誤字脱字に気づかない、あるいは批評し合うことを避けたがる心性もあってか、期待通りには機能しない。この点は今後の課題である。

表 4 2022年度の小テスト論題 (筆者作成)

テーマ	論題
①生業のライフストーリー	[1] 作品と授業内容を踏まえて、語り手と自然との関係にはどのような特徴があると考えますか。 [2] 作品を読んで、環境社会学について理解が深まった点は何ですか。
②近代化のライフストーリー	[1] 作品と授業内容を踏まえて、戦後の高度経済成長の時代における、人間の <u>変化・生活の変化・自然と人間の関係の変化</u> はどのようなものだと考えますか。 [2] 作品を読んで、環境社会学について理解が深まった点は何ですか。
③環境被害のライフストーリー	[1] 作品と授業内容を踏まえて、 <u>環境被害を受けた人々が経験した内面的葛藤・苦悩</u> およびその克服過程とは、どのようなものだと考えますか。 [2] 作品を読んで、環境社会学について理解が深まった点は何ですか。

Ⅵ 「聞き書き」を用いた講義の学習成果

1 作品読解の学習成果

(1) 小テスト論題

次に、講義での作品読解の学習成果について、講義中での小テストにおける受講生の回答例を参照して確認してみたい。小テストでの論題は表4の通りである。いずれも論題〔1〕では講義で読んだ作品から読み取った内容を問い、論題〔2〕で環境社会学への理解を問うている。それぞれの聞き書き作品は直接には環境社会学と関係なく制作されたものであるため、作品に即した論題〔1〕だけでは、環境社会的な洞察の深さを測ることができない。当初は論題〔1〕のなかで環境社会的な視点を含めて回答することを期待したが、学期途中で学習内容を総合し、環境社会学の視点から作品を解釈することは容易なことでないことがわかった。そこで、第1回講義で紹介する環境社会学のテキストに見られる重要なキーワード群を毎回の小テストで掲示し、それらについての理解が深まったかを問う形式とした。

小テストの回答は、翌週か翌々週の授業でできる限り紹介し、年度によっては紹介した回答例を見て新たに気づいたことを LMS に記入させることもある。

先述したアクティブ・ラーニングの一般的特徴のうち、結論を先取りして言うならば、聞き書き作品の読解によって(c)高次の思考（分析，総合，評価），(e)自分自身の態度や価値観を探

究する、という学習（またはその萌芽）効果が得られている。以下では詳細について述べていく。

(2) 生業のライフストーリー読解の学習成果

生業のライフストーリーの小テスト回答において、語り手と自然との関係の特徴づけるキーワードとして使われるものを、おおよそ4つに分けると次のようになる。

- 1) 生活の一部／そのもの、必要不可欠、当たり前前、といった生活上の必要性の高さに関するもの。自然の中に人間の生活があることが理解されているもの。
- 2) 密接、対等、相互的（互惠的）、愛着、誇り、友達・家族（のように近い）、といった自然との心理的、社会的距離感に関するもの。

1) とあわせて、自然と人間の関係性が強いことはほとんどすべての受講生が理解するところである。
- 3) 感謝、敬意、畏敬、恐ろしさなど、自然が人知を越える存在であることを示すもの。「自然の恐ろしさについても、語り手たちは感覚的に肌で感じ取っていたような印象を受けました。だからこそ、むやみやたらに自然の恵みを狩りつくすようなことはせずに、自分たちの生活に必要な分だけとって、あとは余計な手を入れないという、自然と共存していくための敬意の姿勢というのが、語り手と自然との間には存在する」（2022年度）というように、この視点が含まれると、自然との共生・共存の意味に言及するなど

洞察が深まり、現代の自分自身と自然の関係を自ずから顧みるという思考の流れが生まれてくるという印象がある。

- 4) 知恵、伝統、感覚、など、自然と共生・共存する人間が持つ能力に関するもの。「自然の変化を汲み取るのは必ずしも容易ではない。自然に生かされ、自然と密接に関わり合ってきた語り手だからこそ気づけることである。」(2022年度)というように、語り手の暮らしのあり方と自然との関係に関連づけて説明しようとする回答も見られた。

さらに、作品から読み取った語り手の内面世界について考察したものとして、次のような回答もあった。

「…生きる、という本来の意味を、自然を通して感じているのだろかなあと思う。今の社会では本質的な意味で生というものをを感じる機会はほぼゼロに近い。しかしそれは自然と共に生きることでは知ることができ、自然と共に生きていた昔の人たちは、それを知っているのだろかなあ、この作品たちをとおして感じました。」(2017年度)

語り手にとって自然との関わりの中に「生きる」ことの意味があるのではないかという気づきは、自然と人間の関わりを問う環境社会学の根幹に関わるものである。

(3) 近代化のライフストーリー読解の学習成果

近代化のライフストーリーは、生業のライフストーリーから読み取った関係が大きく変化する「続編」としての位置付けが可能である。そこでは、生業のライフストーリーで読み取られたような自然の存在感は失われる。小テストの回答内容は次の3群に分けられる。

- 1) 生活の個人化とシステム化が進み、自然に直接働きかける時間と苦労を必要としなくなった、といったもの。作品で語られる生活の変化を社会的な視点から説明するものである。
- 2) 自然が道具化して利用や消費の対象となり、一方向的な「切身」的關係の、遠い存在と

なる、といったもの。1)とあわせて、多くの受講生が理解に至る内容である。

- 3) 文化、風土、アイデンティティ、生きる力の喪失など、1) 2)の結果として人間の内面世界に生じた変化に関わるもの。さらに、「モノの価値の低下」の評価について受講生の様々な意見を取り上げて議論したことから、変化を生きた語り手の内面世界を想像すると同時に自分の価値観や常識を相対化し、評価軸を持つことにもつながる気づきが得られている。いくつかの回答例を引用して紹介したい。

「大きな転換期を生きた語り手たちの心情の変化を読み解くことができた。この作品から特に感じたことは、語り手たちが昔過ごした生活様式が失われていく“時代の流れ”に対するもどかしさだ。語り手は自然のモノを活かす生活、現代の技術を活かす生活の両方を経験している。現代の技術が便利であるという事実は確かであるが、技術が無い時代でも工夫を凝らして生活していた誇りを知って欲しいという願いがあるように思えた。」(2020年度)

「時代の変化によって、食べ物やモノなど価値観や自然との関わりが変化したけど、それが良いか悪いかではなくて、その変化で失ったものはなにかなどを批判的に考えることが重要だと学んだ。」(2020年度)

「昔は卵一つも高級で大切にしていた。私は、今の「卵一つくらい」という感覚が寧ろ間違っているんじゃないかなと思う。卵一つとっても、鶏がいて、育てる人がいて初めて食べることができる。今の私たちは卵一つに何の気持ちも抱くことなく、“あって当たり前”という感覚を持っている。それは卵だけではなく、他の食べ物もそうだし、モノに対してもそうだ。だから、今の人たちは“生きる”や“死ぬ”に対しても“当たり前”という感覚を持ってしまっているのだと思う。「ある」ことが当たり前ではなく、生きているということが当たり前ではないということ、日々の生活を通し感じる必要があ

る。」(2017年度)

(4) 環境被害のライフストーリー読解の 学習成果

環境被害のライフストーリーは、読むことも辛いと感じる経験が語られ、その背景には解決を見通せない様々な理不尽な現実が存在する。ここで受講生が回答する内容は、おおむね3つに整理できる。

- 1) 被害の連鎖、連続、増幅、それが社会関係を通じて生じていること。とりわけ社会関係からの疎外は最も大きな苦しみであったこと。
- 2) 不正義への怒りを原動力として、被害者同士が団結して裁判や運動に取り組むことで、支援や理解が広がり、また信頼できる仲間を得て、克服へ向かう勇気を得てきたこと。
- 3) 自分自身を含めた社会全体において環境被害の実相が共有され、それと向き合うことの重要性。

講義では、水俣病の認定基準問題と未認定患者に対する2度の「政治解決」でも収束しない状況を解説する。そのため政策的失敗の側面があることは理解した上で、それに対して多くの受講生が憤りを表現している。しかし、政策改善の必要性よりも上記3)のような内容が回答に見られるのは、講義で紹介した緒方正人(2001)『チッソは私であった』(一部抜粋)によるものと思われる。

緒方は父を水俣病で亡くし、自身も水俣病の症状があるため認定申請していた。未認定患者運動に参加していたが、ある時を境に運動から退き、認定申請も取り下げってしまった。彼は、「チッソ」や「行政」の責任を追及しても、所詮そのような責任はシステムの中で溶解され、誰も引き受ける人間がいなことに気づいたのだ。責任を制度化することで、私たち(加害者、被害者、どちらでもない人間も)は人間として水俣病問題と向き合うことから逃げている。しかし緒方は、水俣病を生み出した社会のなかに自分も生きており、近代化や豊さを求めた私たちは「もう一人のチッソ」なのだ、とする。被害者である緒方のこの思考の転換を「諦め」や

「開き直り」と解釈し、そうせざるを得ない状況こそ問題であるとした受講生もいた。しかし、環境被害を狭い意味での(直接的な)加害—被害関係に閉じ込めてしまっただけでは、それを生み出した人間のあり方は変わらない、という緒方のメッセージを受け止めた受講生もいる。様々な回答を紹介し、答えのない問題が受講生の間に漂う状態で、講義は終わる。残された問いは、新しい学びに接続される日を待つ、ということになる。

(5) 環境社会学への理解

聞き書き作品読解によって得られた環境社会学への理解について、ここまでに触れていない点に絞って、若干述べておく。3回の小テストでは環境社会学のテキストから抽出したキーワードを提示し、「環境社会学について理解が深まった点」を尋ねている。

受講生の回答の中でよく言及されるのは、「切れば血のでるような環境問題の現場」「数値化できないもの、あいまいなものが私たちの日常にとって重要」「自らの痛みを「自らの痛み」として感じながら解決策を導き出す」(関・丸山・中澤・田中、2005)などのキーワードである。これらはいずれも1回目の講義で紹介したもので、ほとんどの受講生はその意味を具体的に理解することができないとコメントしていたが、小テスト回答の中では以下のような考察が見られた。

「自然と共存していくためには、数値ばかりにとらわれすぎず、自分の肌でその状態を感じ取ることが重要なのだということ」(2022年度)

「『モノ』の価値が下がる背景で何が起きているのかということに敏感になり、自然の痛みを自らの痛みとして感じる大切であると感じました。開発が進むことで起こる、自然の痛みや、モノの価値が下がることで起こる、低賃金労働者のような見えない部分での他者の痛みを、自分の痛みとして感じながら解決策を導き出すことが環境社会学であるということを理解しました。」(2022年度)

「数値化できない当時の自然のバランスや、住んでいて心地いいと感じる感覚が消失していくことは、確かに切れば血が出る思いなのかもしれないと考えた。」(2019年度)

「『切れば血の出るような環境問題の現場』というキーワードについて、今回の作品によって、環境問題は表面上でわかるようなものではなく、掘り下げるとどこまでもつながるものであり、一つの切り口から溢れ出るように次々と問題やその原因が出てくることがわかりました。このキーワードがなぜ環境社会学のキーワードなのか、ようやく納得しました。」(2018年度)

これらの回答をみると、受講生が環境社会学の学問的姿勢をおぼろげながらに理解しつつあることがうかがえる。

2 作品制作による学習成果

次に、聞き書き作品の制作による学習成果について、作品制作の感想文を参照して確認してみたい。これも結論を先取りするならば、アクティブ・ラーニングの一般的特徴のうち、(f)認知プロセスの外化を伴う活動であり、そのことによって作品読解による学習がより効果的に実現したと考えられる。語り手に話を聞き、それを文字にし、作品へと編集する。このプロセスが持つ意味は、次の感想文によく表現されている。

「聞き書きという作業は実際にやってみるまでは正直、なぜそんな無駄な作業をさせるのか？としか思いませんでした。普通のインタビューと何が違うのか、なぜ一度文字にする作業をするのか、何の意味があるのかさっぱりわかりませんでした。しかし約1万文字の会話を文字にしていくにつれ、まるで本を読んでいるかのようにもう一度相手の話していることが頭に入ってくると同時に、話ただけではわからなかった相手の感情、考えがよりクリアな情報になって頭に入ってくる感じがしました。いままでの会話とは全く違う感覚です。聞き書きをする目的はこれだったのかと実感しました。」(2016年

度)

「聞き書きを行い、話をただ聞くことと、聞きながら書くことの違いを感じた。ただ話を聞くだけでは感じることでできない言葉の中に含まれている気持ちや背景までも感じることができた。話し手が話すテンポや流れを邪魔しないよう、かつ話し手の思いや当時のことを引き出せるように意識しながら、話の内容や、ポイントになる言葉を書き出しながら聞くのはとても難しかった。しかしそういったことを意識することでお互いが話してもらっていること、話を一言一句聞き落とさないように聞かれていること、お互いがいつもよりもそれを感じあうことで、いい聞き書き作品になったのではないかと思う。」(2017年度)

「様々な聞き書き作品に触れ、また自分も作品を制作していくなかで、きれいに整頓された文面では伝えられない感情や臨場感、語り手の人柄、時代背景などが見え、得られる情報が多く、今までとの会話とは違う、新たな分野が構築されたような気がします。」(2020年度)

また、語り手との共同作業としての聞き書きは他者理解のプロセスであることに気づき、PBL 科目等での他者との協働の経験との関連に言及するものもあった。

「龍谷の政策学部で地域の人々と協働する機会も多かった中で、人々の話を聞き、その言葉に本当に込められている意味は何かを感じ取り、人に寄り添うという力は育んできました。人と人との繋がりや、会話の中に込められた本質を考え整理すること、人と一緒に何かを創り上げたり、一緒に仕事をする上で、改めてその大切さに気づくことができました。」(2022年度)

講義の中で人と自然の関わりについて様々に説明しているが、それらの情報は受講生にとって切実な必要性を伴うものではないかもしれない。しかし、語り手と聞き手が1対1で行う聞き書きは、聞き手である受講生も一人の人間と

して語り手と向き合わざるを得ない状況を作る。この状況の中で、聞き手にも語り手との間に様々な感情が生まれ、そこで交わされる情報も意味あるものとして聞き手に入るのだろう。以下の感想文を書いた受講生は、実際に聞き書きをやってみることで、大きくその姿勢が変化している。

「先ず聞き書きについては最初、ただのレポートと思ってどうやって最小限度の労力で切り抜けるかしら頭にありませんでした。…（中略）…聞き書きを通して得たものは、生活実態から窺えるヒトを取り巻くモノへの感謝の姿勢だと思います。養蚕の話からも窺えるように、人間の営みが人間以外によって生み出される様々なモノの上で成り立っているという意識は田代さん（筆者注：語り手）のお話の節々に感じました。」（2017年度）

おそらく自分で聞き書き作品を制作していなかったら、この受講生から現代の生活には登場しない「養蚕」という言葉が出てくることはなかっただろうと思う。講義で与えられた情報の断片が、聞き書きの実践によって意味を持った結果、この感想文になったと考えるなら、まさに聞き書きの読解と制作が一体となってアクティブ・ラーニングになっていると言える。

さらに、親族など身近な人の体験として直接に話を聞くということは、歴史的な過去と現在の連続性を実感させる効果がある。自分が体験していないことを知る、というときに、知識としてではなく、実在する他者との関わりの中で知ることになり、独自の意味があるのだろう。

「私は正直環境社会学の授業内で何作品か聞き書き作品を読みましたが、どこか現実離れしていると思っていました。同じ日本で向き合うべき、考えるべき問題であるのですが、その作品自体が物語のように感じていました。しかし今回祖母に話を聞いて、こんな身近な存在に同じ立場の人がいて、より現実味が増し改めて考えさせられる機会になりました。」（2020年度）

例年最も多い感想の一つは、祖父母や親などの語り手について、一緒に暮らしていても意外と知らないことが多いことに気づいた、あるいは祖父母や親の人生を知ることができ、絆が深まったというものである。そして、今は聞き手である自分が、いつか語り手として子や孫の世代に自分の人生を語る時が来るだろうか、その時自分は何を語るのか、と未来に思いを馳せる感想もよく見られるものである。

また、受講生同士が自分の聞き書き作品を持ち寄って読み合うグループワークや作品発表会を行うことで、例えば同じ祖父母世代でも全く異なる人生があり、しかし同じ時代背景のもとでの人生の共通点があることに気づく。このように、自分自身との直接的なつながりから、時間と空間を超えた世界に理解と関心が広がっていくようにすることも、この講義では重視する点である。

折しも2022年2月24日にロシアによるウクライナへの軍事侵攻が始まり、2022年度の講義は戦争が起こる中で行われた。受講生の多くは祖父母世代に聞き書きを行い、アジア・太平洋戦争中の経験を聞いていた。作品発表会では、戦争により背負わされた労苦と、その中を生き抜いてきた語り手の逞しさが様々な語られ、平和であることは当たり前ではないと知った、という感想を述べる者もいた。遠い国で起こっている現在の戦争を自分ごととして捉えたいという欲求を筆者は感じ取り、たった一人の過去を聞く「聞き書き」が、未来に向かう人間の拠り所となりうることを実感した。

VII おわりに

本稿で紹介した教育実践は、先述のアクティブ・ラーニングの一般的特徴をすべて備えたものである。(a)受講生は、作品読解、グループワーク、そして作品制作を行い、授業を聴く以上の関わりをしている。具体的には(d)受講生は読む、議論する、書くといった多様な活動に関与している。講義で教員により伝達された情報は、作品制作によってスキルとして定着すると考えられるため、(b)情報の伝達より受講生のス

キルの育成に重きを置いている。その結果として、(c)受講生は現代の生活や自分自身の「生」について他者と比較しながら分析、総合、評価するという高次の思考に導かれ、(e)受講生が自分自身の態度や価値観を探究する可能性が開かれる。これらの(f)認知プロセスの外化は、他者との関わりを通じて行われている。講義内のグループワークでは受講生同士で、作品制作では語り手との間で、外化が行われる。松下(2015)では、深いアクティブ・ラーニングには内化(インプット)と外化(アウトプット)との循環的な組み合わせが重要であることを指摘しているが、この講義でも試みていることである。小さな循環としてはLMSへのコメント入力と翌週授業での紹介と、小テスト回答例の紹介と解説を丁寧に行うこと、大きな循環としては聞き書き作品の読解と制作である。

最後に、環境社会学講義における聞き書きを用いたアクティブ・ラーニングによって得られる学習成果として、本稿で明らかにしたことをさしあたり次の2点に整理しておきたい。第1に、異なる時代や生活環境を生きる他者の内面世界を理解できるようになることである。環境社会学を含めて、現場から問題を発見して概念化したり、政策を構想したりする学問領域においては、まずはその現実を深く理解する必要がある。学問に限らず、他者が生きる現実を理解し、他者と自己との関わりをつくり出すことは、社会に生きるための基本的な術でもある。

本稿で述べてきた教育実践とその学習成果を振り返ると、聞き書きが、その最初の一步として有効な学習手法であることが示されているように思う。聞き書き作品を読み込み、実際に制作することを通じて、人間と自然の関係性の中に浮かび上がる「生」のリアリティを掴み取り、結果として自分自身や現代社会を客観的に振り返りフレクション(内省)が促される。個々の聞き書き作品は語り手に固有の体験を語ったものであるにもかかわらず、複数の聞き書き作品を読み比べることによって物語の文脈を形成する時代背景や価値観の存在が浮かび上がり、受講生自身が生きる社会のあり方や自分が「当たり前」としてきた価値観を問い直すことにも

つながっている。

吹野ほか(2012)のまとめを敷衍すると、聞き書きは他者との出会いを通して世代を超えたつながりの中に自己を位置付け、自分が属する社会と自己を関係づける。他者との関わりによって自己を見出す営みであると言えよう。青少年期にある高校生や大学生が聞き書きに取り組む事例が多くあるのも首肯すべきことである。

第2に、環境社会学の学問的姿勢と視角、方法論的特徴を理解できるようになることである。政策学という学際的かつ実践性の高い学問分野では、多様な学問領域の知を統合的に活用することが求められる。しかしそうした学際的分野の学びは同時に、“寄せ集め”や“つまみ喰い”などと揶揄されるように、断片的で浅い理解にとどまる恐れもある。学問への入り口となる学部教育の講義科目では、それぞれの学問が培ってきた姿勢や視角、そして知識生産の方法論的特徴を理解し、社会的課題の解決には必要な知識や技術とは何かを知ることが重要ではないかと筆者は考えている。

聞き書きを用いたアクティブ・ラーニングは、環境社会学の学問的姿勢と視角および方法論的特徴のうちの、最も重要な(と筆者が考える)ものの一部を深く理解することを可能にしている。「深く理解する」を言い換えるなら、教師が与えた情報をなぞるだけではなく、環境社会学の学問的姿勢と視角、そして方法論的特徴を踏まえて、自分で知識を生産することができるということである。聞き書き作品を制作することで、“doing 環境社会学”を模擬的に体験するのである。そうであるとすると、聞き書き以外の方法を用いたアクティブ・ラーニング型講義で環境社会学を学ぶことも、他の学問分野で同様のアクティブ・ラーニングを行うことも十分に可能であろう。そうした教育実践の可能性を探究することが、翻って学問の社会的役割を豊かなものにしないだろうか。今後も教育と研究の共進化を目指していきたい。

参考文献

- 赤嶺淳編(2011)『クジラを食べていたころ：聞き書き・高度経済成長期の食と暮らし』新泉社。

- 安藤愛・興杓克久 (2014) 「森林環境教育としての「聞き書き甲子園」の社会的意義とその効果」『日本森林学会誌』, 96 (3), 123-131。
- 飯島伸子 (1993) 『改訂 環境問題と被害者運動』学文社。
- 石村華代 (2015) 「聞き書きを通じた世代間交流の可能性—「聞き書き甲子園」の事例検討を通して」『VISIO』, 45号, 51-60。
- イリイチ, イヴァン (2015) 『コンヴィヴィアリティのための道具 (ちくま学芸文庫)』筑摩書房。
- 梅崎修 (2011) 「オーラルヒストリーを使った教育実践：「森の"聞き書き甲子園"」の活動」『生涯学習とキャリアデザイン：法政大学キャリアデザイン学会紀要』, 8号, 95-102。
- 小田豊二 (2012) 『「聞き書き」をはじめよう』木犀舎。
- 嘉田由紀子 (2002) 『環境社会学』岩波書店。
- 辛島佐和子 (2012) 「人生の物語がもたらすもの—みやぎ聞き書き村を事例として」『東北人類学論壇』, 11号, 119-139。
- 岸政彦・石岡丈昇・丸山里美 (2016) 『質的社会調査の方法：他者の合理性の理解社会学』有斐閣。
- 鬼頭秀一 (1996) 『自然保護を問う直す』筑摩書房。
- 清水万由子・只友景士 (2021年) 「龍谷大学政策学部「政策実践・探究演習 (国内)」の科目開発過程」『龍谷政策学論集』10巻2号。
- 菅豊・北條勝貴 (2019) 『パブリック・ヒストリー入門：開かれた歴史学への挑戦』勉誠出版。
- 関礼子・丸山康司・中澤秀雄・田中求 (2015) 『環境の社会学』有斐閣。
- 田中直 (2011) 『適正技術と代替社会：インドネシアでの実践から』岩波書店。
- 西城戸誠・宮内泰介・黒田暁 (2016) 『震災と地域再生：石巻市北上町に生きる人びと』法政大学出版局。
- 船橋晴俊 (2011) 『環境社会学』弘文堂。
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター (2015) 『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房。
- 御厨貴 (2002) 『オーラル・ヒストリー：現代史のための口述記録』中央公論社。
- 水俣病患者連合 (1998) 『魚湧く海』葦書房。
- 森と村の学校 (2011) 『恵みの山に想いを馳せる』。
- 柳田國男 (1990) 『柳田國男全集〈28〉 (ちくま文庫)』筑摩書房。
- 吹野卓・片岡佳美・江口貴康 (2012) 「過疎集落における「共感」形成へむけた試み—聞き書き文集という方法について」『社会文化論集』, 8号, 15-24。
- 中井浩一・古宇田栄子 (2016) 『「聞き書き」の力：表現指導の理論と実践』大修館書店。

NPO 法人山里文化研究所ウェブサイト <http://yamazato.org> (最終閲覧：2022年9月25日)

聞き書き甲子園ウェブサイト <https://www.kikigaki.net> (最終閲覧：2022年9月25日)

注

- 1) 2019年度は秋学期に開講し、2021年度は当該科目を担当していない。
- 2) 2014年2月に龍谷大学 NPO ボランティアセンターのスタディツアーで、鳥取県智頭町での研修を引率した際、智頭町ではすでに聞き書きに取り組まれていることもあり、参加学生に聞き書き作品の制作に取り組んでもらった。しかし、あくまでも単発のツアーであったことや、学年末に開催されたという事情もあり、聞き書きについての事前研修や作品制作指導が十分に行えず、消化不良気味であった。参加学生は熱意を持って取り組んだが、膨大な作業をこなすことに必死になり、聞き書き作品がどのようなものかを十分理解する機会を教員側が与えていなかったという反省があった。
- 3) 受講生からは例年「他の受講生の意見を聞ける授業は他に受けたことがないので新鮮だ」といった感想が寄せられるが、筆者はそのことに驚いている。
- 4) 意味がわからない単語は予習の際にインターネット検索で調べるように指示を出す、そこまで予習してくる学生は多くはない。グループワークの場で初めて作品を読み、「これ何のこと？」という疑問を出す学生もいるのが実情である。ただ、受講生の多くは初読時に同じ疑問を持つため、「それ、わからなかったよね」と共感的に受け止めている。教員も、そのような授業参加を否定したり減点したりすることはない。グループ内で予習してきた学生が教えるか、その場で調べるよう促すほか、予習してきた学生にも気付きや発見があるように教員が解説をするよう心がけている。
- 5) 間野二三子さんは、当時の人々の憧れであった文化住宅について、「下駄はいて台所立たなくてもいいってことね」と説明している。
- 6) いわゆる未認定患者を中心とした患者団体。
- 7) この PBL プロジェクトでは、特定地域での地域づくりの一環として聞き書き作品の制作を位置付けていたため、より社会運動としての聞き書きという側面が強かった。筆者もインタビューに立ち合い、地域への理解も一定程度あったことから、作品への期待は大きかったと言える。他方で、この講義では筆者自身がインタビューをはじめとする作品制作過程に立ち会わないため、完成した作品のみにより作品の水準を判断している。そうした異なる文脈における、筆者の印象である。