

「弱者」を主語に

科学コミュニケーションにおける市民と科学者のように、「弱者」と「強者」という2者の非対称な関係は普遍的である。そのような関係において「弱者」を主語にしてものごとを考察・記述・実践するやり方とその意義について論じる。これによって一貫した立場と論理でものごとを整理でき、「強者」の世界とは異なる世界が見えてくる。ここから根本的・本質的な問題把握と実践を行えるなど様々な長所があることを示す。



伊藤久徳

はじめに

世の中には科学コミュニケーションにおける市民と科学者の関係のように、一般に「弱者」と「強者」の2者に分けられ、それらを非対称な関係として把握できる場合が多い。本稿は、そのような場合において「弱者」を主語・主体にしてものごとを考察・記述および実践するやり方とその意義について論じるものである。なお、弱者や強者は広い意味で捉えるので括弧を付けている。

タイトルでは「主体」が省かれているが、それには2つの意図がある。ひとつには、標語的に短くすることで歯切れをよくするためであり、2つめは、『「弱者」を主体に』ではイメージが持ちにくい、『「弱者」を主語に』だと具体的にイメージが持て、わかりやすく届きやすいと考えたためである。以下でも単

●いとう・ひさのり●

1948年生まれ、京都大学大学院理学研究科退学、理学博士、所属：九州大学名誉教授、専門：気象学、著書：『気象学と海洋物理学で用いられるデータ解析法』（日本気象学会、2010）ほか。

に「主語に」と書くが、「主語・主体に」を意味する場合も多いことを念頭に置いていただきたい。

最初の第1節と第2節で『「弱者」を主語に』という標語に至った経緯から話を始めることとする。そこでは『「弱者」を主語に』についてのわかりやすい具体例を、そこから派生する効果とともに、生き生きと語ることができると思うからである。

1 福岡市科学館における「市民を主語に」の取り組み

著者は福岡市科学館に2017年10月のオープン時から2020年まで勤務していた。その理念は「人が育ち、未来をデザインしていく科学館」である。「未来をデザインしていく」の部分は以下では関係しないので、単に「人が育つ」とする。「人を育てる」のように科学館を主語にするのではなく、「人が育つ」と人を主語にし、「人は生まれたときから能動的な学習者であり、周りの人々を含む環境と相互作用しながら成長」¹⁾すると規定したのが特徴である。そのなかで、人が育つ事業²⁾

キーワード：弱者 (the weak), 強者 (the strong), 主語 (subject), 教育 (education), 科学コミュニケーション (science communication)

著者連絡先: itoh.hisanori.722@m.kyushu-u.ac.jp

に対しては「市民を主語に」の取り組みを提起し、実践してきた。イベント等の活動の企画書もそのように記述することで統一してきた。

重要なことは、市民を主語にすることが活動の内容に波及することである。市民を主語にすれば、彼らは何を楽しむのか、何を知りたいのか、どのような力を身につけるのかが明確になる。また、「人が育つ」上で重要な自発性のニュアンスも自ずから出てくる。それらが活動内容に自覚的に反映されるわけである。さらに市民から科学館をみれば、科学館に行かなかった人の子供や子どもの行くところと知っている人など、科学館と関わりのなかった人が多くいることも視野に入ってくる。そうすると、来館者以外にも自然に目配りでき、彼らの思いを知り、手立てを講じることになる。これらのことは、来館者にいくらアンケートを取っても、そこからは決して出てこないものである。このようなことも含めて、ようやく市民が主体になれるのである。

なお、科学館の活動の記述すべてにおいて市民が主語であることはあり得ない。最低限の対象となるのは、キーとなる文においてであり、具体的には目的など活動の中心になる文と実践など直接に市民に関係する文である。さらにそれらでさえ、基本的な構文の多くは、「私たちは、市民がそれぞれの文脈に即して科学を身につけ、活用していくことを支援します」というように、文全体の主語は科学館であるが、その内部に市民が主語となる文が埋め込まれているというタイプである。市民が文全体の主語である場合は当然として、これらのタイプも「市民を主語に」に含まれる。一方、キーとなる文において「市民に楽しんでもらう」というような、市民を目的語にするタイプで記述してはならないということである。以下の「『弱者』を主語に」において

も同様である。この点には留意されたい。

そのようななかで、これまで科学館・博物館業界でごく普通に使われてきた用語、したがって福岡市科学館でも当然のように使ってきた用語がこの取り組みにそぐわないことに自ずと気づいた。その主なものは「教育普及」や「人材育成」である。なぜならこれらは科学館が主語、市民が目的語になっているからである。「普及」は、あることを一部が知っていて、知らない多数に教えるという意味であり、科学を普及することはあり得ないという点でも福岡市科学館にふさわしくない。ある型・枠に「人を育てる」のが人材育成であって³⁾、人を選りすぐりしない館としては適切でない。そこでこれらをそれぞれ「学習支援」、「人の育ち支援」と言い換えることにした。

アウトリーチや出前授業なども科学館が主語になっているが、言い換えが難しいのでそのままにしている。しかし、例えばアウトリーチを例にとると、科学館を主語にするとアウトリーチ先はお客様となり、一過性の活動(派遣・普及型)と捉えてしまいがちになる。一方、アウトリーチ先を主語にすると、彼らが主体となり、科学館とともに一体化、継続性が意識でき、交流・協働型のアウトリーチが提起できることになる。このように実質的には「市民を主語に」を自覚した取り組みができていく。

もうひとつ気づいたことがある。それは市民を主語にすると、「上から目線」の用語や文章は自動的に一掃されるということである。市民が主語である限り、「上から目線」の用語や文章は出てきようがないからである。

ここまでは科学館の話であったが、一般化すると科学コミュニケーション(SC)における市民と科学関係者の関係と言える。SCは「科学者と市民との対話」と言われることもあるが、これは両者が対等な関係であるこ

とを前提としている。しかし科学において両者は対等ではなく、対等を前提にすると必然的に科学の「強者」である科学関係者主導の「対話」(対話もどぎ)に陥ってしまう。市民を主語にしてこそ、真の対話になり得る。渡辺(2017)⁴⁾はSCを「個々人ひいては社会全体が、科学を活用することで豊かな生活を送るための知恵、関心、意欲、意見、理解、楽しみを身につけ、サイエンスリテラシーを高めあうことに寄与するコミュニケーション」と定義しており、人が主語となっている。この定義に沿うと、科学関係者は、講演会やサイエンスカフェなどにおいて単なる「市民との対話」とは異なる話題・展開・手法・話法を用いて臨むことになり、その場は真にコミュニケーションの場となるはずである。さらに、福岡市科学館の場合と同様に、サイエンスカフェ等に來たことのない市民にも思いを馳せることができる。

2 『弱者』を主語に」への発展

「市民を主語に」という取り組みのなかで、樺山(2020)⁵⁾の記事を知った。大阪市立大空小学校の初代校長、木村泰子へのインタビュー記事である。この小学校は多くの新しい実践(校則がなく、先生の残業もなく、多くの発達障害児や不登校だった子を受け入れるなど)を行い、それまでの小学校教育の常識を大きく変えたことで知られる。その根本は「子どもを主語にする」とあった。インタビューでは、「子どもを主語に変えたら本当に変わります。主語を先生から子どもに変えることで、何をしたらいいかが明確になり…」、「『先生のいうことを聞かない子どもがいて先生が困っている』じゃなく、『子どもが困っている』『先生がどうしたいか?』じゃなく、『困っている子どもたちがどうしたいか?』を考える」などと述べている。木

村(2015)⁶⁾では一人ひとりの子どもの例から話が始まっている。「特別な子」であっても、「この子がいっしょに学べるにはどうしたらいいのか」という発想(明示的には述べられていないが、彼らを主語にするという発想)に立つことの重要性をあちこちで訴えている。

中学校の例として、工藤(2018)⁷⁾や西郷(2019)⁸⁾がある。ここでは後の便宜と紙数の関係でもつばら後者を引用する。西郷が校長をしていた東京都世田谷区立桜丘中学校の目標は「すべての子どもたちが3年間を楽しく過ごせる」ことであり、やはり子どもが主語になっている。教員は、子どもたちが自ら考え、導き出したやりたいことを実現するためのサポート役に徹する。そのなかで、校則や定期テストの廃止、服装の自由化など、普通の中学校での当たり前からの解放を次々と実践してきた。また、「一人ひとり個性が違ってでこぼこしている」と捉えた上で、「うちの学校は」や「このクラスは」という言い方はしないようにしているとのことである。

これらを踏まえて、教育における子どもと教員、SCにおける市民と科学関係者という2つの共通点は何だろうと考えた。思いついたのは、2分類できる非対称関係のもとで、「弱者」と「強者」とに分類できるということである。非対称関係とは、両者が対等な関係ではなく、片方が知識・権力などで他方より抜きん出ている関係という意味である。つまり『弱者』を主語に」として一般化できるという考えに行き着いたわけである。

3 『弱者』を主語に」の普遍化

さらに、このような関係はかなり普遍的にあることに思い至った。表1はそのような例である。実際はもっと多くの例があるが、ここでは代表例に留めている。なお初等中等教育と大学教育は同じカテゴリーにしてもよい

表1 2分類できる非対称関係のもとでの「弱者」と「強者」のいくつかの例

「弱者」	非対称関係	「強者」
市民	SC	科学関係者
子ども	I	初等中等教育
学生		大学教育
被災者	II	災害問題
女性		ジェンダー平等
少数者		社会問題 ⁹⁾
障害者		障害者問題
未来の人間		世代間の公平性
環境(生態系)	環境問題	人間

SCは科学コミュニケーションの略。

Iは「非対称関係I」、IIは「非対称関係II」を表す。

(本文参照)

が、便宜のために分けているものである。

現在の人間社会のみに閉じず、世代間の公平性(世代間倫理)や環境問題などにも対象を広げられるのが、「『弱者』を主語に」の長所である。この2つに関しては、気候変動における中心的な問題のひとつであり、伊藤(2022)¹⁰⁾ですでに詳しく論じた。

世代間倫理や環境問題を別にしても、これら非対称関係は大きく2つに分けられる。すなわち本来は対等平等であるはずのもの(災害問題以下)と本来も非対称であるもの(大学教育より上)、すなわち一般に「弱者」は「強者」になり得ないものである。後者を「非対称関係I」、前者を「非対称関係II」とよぶことにする。この2つは性格が少し異なるので、時に分けて考察したほうがよい。

非対称関係Iでは一般に「弱者」の利益を第一義とすることが目的となる。例に挙げられている教育的な関係では「弱者」の育ちを第一義とすることになる。「強者」はそれを支援することになる。非対称関係IIでは「弱者」が自立的に前進するのを「強者」が支援・協働し、対等平等の関係を構築していくことが目的となる。

なお、「弱者」自らが非対称関係について「弱者」を主語にして発信することができれ

ば、それがベターである¹¹⁾。しかし多くの関係、特に非対称関係Iではそのようなことは望み難く(それもまた「弱者」とされる所以である)、ジェンダー平等を除いては「強者」の発信が圧倒的に多く、「弱者」が自覚的に主語になることは少ない。それゆえ多くの場面で「『弱者』を主語に」が生きてくるわけである。また「弱者」自身が発信する場合であっても、様々な制約の下で非対称関係を常に正しく捉えられるわけではない。したがって「弱者」自身の言い分が100%通るということでもない。

4 「『弱者』を主語に」の社会的意味

「世界」(非対称関係ごとに異なる世界を表現しているので括弧付きとしている)は多くの場合基本的に「強者」の論理・常識で成り立ち、我々(時には「強者」、時には「弱者」である存在)は日常的にそれらの刷り込みを受けている。認知や思考の枠も一般的にこれで支配されている。一方、「世界」には「弱者」もいるが、支配的な認知や思考の枠外に置かれ、排除されている。したがって、「強者」の論理・常識だけでは「世界」を正当に表現できていない。そこで、どのようにより正確な「世界」に接近できるかが問題となる。

障害の社会モデル¹²⁾は接近方法として模範的である。なぜなら、障害者と非障害者の間の壁を取り去り、「世界」を俯瞰できているからである。障害と健全に関する二元論的認識を脱構築していく方向性が明瞭である。本来はこのような方法が望ましい。しかしすべてがこのように把握できることは考えられない。特に非対称関係Iでは通常はあり得ない。

インクルーシブデザインとはともに考えるデザインの方法のことである¹³⁾。障害者や高齢者など、これまでサービスや製品でメイ

ンターゲットから排除されていた極端なニーズをもった人々（リードユーザー）を、企画や開発の初期段階から巻き込み、内包し、最終的にビジネスとして成り立つものにしていく。弱者の顕著化されたニーズから、他のユーザーの潜在ニーズの種となるものを発見できるという可能性がある。したがって、これは「弱者」との共同の目による「世界」への接近方法であると言える。ただし、これもデザインという一分野での接近方法であり、十分な普遍性があるとは言えない。

『弱者』を主語に「も正しい「世界」へのひとつの接近方法であると考えている。それは、「強者」の論理・常識から相対的に自由な「世界」であり得るからである。その優位性の詳細は次節で述べるが、他の接近方法に比しての特徴は普遍性があることである。2分類できる非対称関係でありさえすれば、どのようなものにも適用可能である。したがって、広い可能性を持っていると言える。もちろん「弱者」を主語にしてもなお「強者」の論理・常識に絡め取られることは十分にあり得る。しかし、「強者」を主語にするのと比較すれば、その絡め取られ方は大きく異なる。

学術からは離れるが、小説は『弱者』を主語にと同様なアプローチをとる場合がよくある。すなわち「弱者」を主人公に据え、それを徹頭徹尾主語にして正しい「世界」へ接近するというスタイルである。これによって、読者も「弱者」に感情移入するなどによって、より正しい「世界」に誘われることになる。

5 『弱者』を主語にの意義と優位性

「弱者」を主語にするものの意義と優位性をこれまでは断片的に示してきた。ここでは、例を挙げながら箇条書き的にまとめてみる。例としては著者のバックグラウンドから教育に関係するものが多くなるが、それ以外も同

様に見つけられるであろう。最も重要なのは、当然ながら(2)である。

(1) 一貫した立場からのアプローチ

認知・思考や文章の終わりまでおれずに「弱者」を主語とすることによって、「弱者」の視点を貫くことができる。これによって一貫した立場と論理でものごとを考察・実践できることにつながる。これが以下の(2)～(7)のすべての前提となっている。

「弱者目線で考える」や「弱者の立場に立つ」などはよく言われる言葉であり、『弱者』を主語に」と似ているように見えるかもしれない。しかし両者は似て非なるものである。なぜならこれらは「強者」を主語としているからである。これでは視点を一貫させるのは困難であり、「強者」の論理・常識にしばしば邪魔されることになる。時には間違った結論に至ることさえあるであろう。逆に言うと、『弱者』を主語に」は結論を間違いにくくするアプローチであると言える。

(2) 根本的・本質的な問題把握と実践

最も重要なのが、「強者」の「世界」とは異なる「世界」が見えてくることに基づいた根本的・本質的な問題把握と実践を行えることである。すでに大空小学校や桜丘中学校の取り組みが他の多くの学校とは大きく異なることを述べてきたが、これらは根本的・本質的な問題把握と実践の典型例である。

さらに、対等でない2つを対等であるかのようにしてしまうと、必然的に「強者」主導になることも根本的な問題把握と言える。ここではさらに新しい例としてインクルーシブ教育を取り上げる。インクルーシブ教育は「障害のある子どもと障害のない子どもが共に学ぶ教育」¹⁴⁾という理解が一般的である。しかし単に「共に学ぶ」が強調されると、「仲間を大切に」や「絆」などを経由した同調圧力に容易に飲み込まれてしまう¹⁵⁾。これに

対し本稿の文脈においては、障害者と非障害者がともにいる場合、両者が主語になるのではなく、障害者が主語でなくてはならないとなる。そうすると、障害者が過ごしやすい環境が第一で、それはそうでない子にとっても心地よい環境であるという発想が生まれる。根本的には一人ひとりにとって居心地のよい空間が教育の場であることになる¹⁶⁾。

(3) 問題把握の視野の広さと射程の長さ

福岡市科学館の例として、市民を主語にすることでアウトリーチに交流・協働型が自覚できたことを述べた。アウトリーチの視野を広げることになったと言える。また、普通は科学館に来る人にどうするか、広報でどのように市民に訴えるかという視点だけに立ってしまうのに対し、市民を主語にすると、そもそも科学館に来ない人はどうしてなのかという視点を持つ例も挙げた。視野の広さの根拠は、科学館視点では見渡せなかった「弱者」の全体像が、「弱者」を主語にすることで捉え直せることである。

これらの例は、同時に射程の長さにもつながっている。例えばアウトリーチで考えると、通常の派遣・普及型では一過性の活動にしかならないところを、交流・協働型であれば継続的な活動になり、長い目で市民の成長を視野に入れることになる。一般に、広い視野でものごとを捉えると射程も長くなるが、ここでもそれが当てはまることになる。

(4) 主体性と自律性

「弱者」を主語にすると、彼らの主体性と自律性のニュアンスが出てくることは、これまでも述べてきた。主体性と自律性は非対称関係Ⅰでは成長の契機、非対称関係Ⅱでは対等平等の関係への契機となるものである。これも優位性のひとつとなる。

また、「上から目線」の用語・文や取り組みが自動的に排除されることも、この項目の

例として捉えることができる。「弱者」の主体性と自律性を尊重することは、「強者」の「上から目線」の態度とは相容れないからである。

(5) 個の尊重

「弱者」を主語にする限り、必ず一人ひとりに目が向く。大空小学校や桜丘中学校の例はその典型である。福岡市科学館の「約束」でも、その3で「…一人ひとりの科学する力が伸びることに寄り添います」と個の違いを尊重している。

(6) 具体的なイメージの持ちやすさ

具体的なイメージの持ちやすさも優位性のひとつである。例えば大学での「双方向型教育」を取り上げよう。これは教員と学生がともに主語の用語である。これだと多くの教員は、学生に対する単なる問いかけ等、真に双方向でないものをイメージすると思われる。しかし、「弱者」である学生を主語にすると、「学生が教員と交わる教育」となり、さらにここに含まれるニュアンスを明記すれば「学生が主体的に問題意識を持って教員と交わる教育」となるであろう。このように捉え直すと、その内容はどのような教員にとっても具体的なイメージとなって現れるはずである。

(7) 害のある「副作用」の検出の容易さ

ものごとの対処法において、表面的に問題を糊塗できたとしても、本質的な解決に至らず、問題を沈潜させるやり方は必ず「副作用」を持つ。特にそれが害を持つ場合はものごとをより悪化させる。しかしある対処法が本質的な対処法なのか、害のある「副作用」を持つものなのかの判断はなかなか難しい。ここでは「弱者」を主語にすると、害のある「副作用」の検出が比較的容易であることを示す。

伊藤(2022)¹⁰⁾ではエアコンを例として取り上げている。エアコンは、「強者」である人間にとっては暑さの当然の緩和手段であるが、「弱者」である環境を主体にすると、

環境に熱を放出し、ますます暑くするという害のある「副作用」を持つと見分けられる。

さらなる例として、「非被災者が被災者・被災地に食料品の支援を行なう」ことを考える。被災直後の食料品支援は当然で、問題はその後の中長期的な支援である。非被災者が主語になっていると、どうすべきかはすぐには結論できない。しかし、被災者という「弱者」が主語になっていると、「被災者が（中長期的に）食料品の支援を受け（続け）る」となり、この問題点が明らかとなる。なぜなら被災地域で食料品店や飲食店などを中心とした自立が最終的に重要で、自らが持続できるスピードでそちらへシフトしていくことが課題であると分かるからである。そして長期的に支援を受け続けるのは、自立を妨げる、害のある「副作用」であることにも気づく。

おわりに

ここまで、「弱者」を主語・主体にしてものごとを考察・記述および実践するやり方とその意義について多面的に論じてきた。「弱者」を主語にすることによって、ものごとの見え方が変わり、根本的・本質的な問題把握と実践を行えることを示してきた。

しかし、次の点は強調されねばならない。それは、「弱者」を主語にすることはものごとを変える端緒にすぎないということである。子どもを主語にしても、それだけで大空小学校が生み出されるわけではない。そこからさらに十分な考察・分析を踏まえた実践と改善の積み重ねがあつてようやく大空小学校が生み出されるのである。このことを踏まえながらも、「弱者」を主語にすることを契機として、様々な分野で個別的に多くの「大空小学校」の誕生を期待したい。

注および引用文献

- 1) 福岡市科学館ホームページ。以下、福岡市科学館からの引用は同様である。
<https://www.fukuokacity-kagakukan.jp/>
- 2) 例えば広報は基本的に人が育つ事業ではないので、「市民を主語に」からは外れている。
- 3) 大学などは望ましい人物を想定し、選抜し、手立てを講じているので、「人材育成」という言葉を使うのに直接的な問題はないかもしれない。また、福岡市科学館を含めどこでも「ヒューマニズムに溢れる人を育成」など人類の普遍的価値に基づく「型・枠」を想定するのは問題ないと思う。一方、「科学好きの子どもを育てる」は嗜好の問題であり、普遍的な「型・枠」とは考えられない。
- 4) 渡辺政隆：『序章 サイエンスコミュニケーションのはじまり』『科学を伝え、社会とつなぐサイエンスコミュニケーションのはじめかた』（国立科学博物館編、丸善出版、2017）pp.1-8.
- 5) 樺山美夏：子どもを主語にすれば教育は変わる。「みんなの学校」初代校長の言葉、HUFFPOST、2020年1月18日。
- 6) 木村泰子：『「みんなの学校」が教えてくれたこと 学び合いと育ち合いを見届けた3290日』（小学館、2015）。
- 7) 工藤勇一：『学校の「当たり前」をやめた。生徒も教師も変わる！公立名門中学校長の改革』（時事通信社、2018）。ここでも、中心的な文は「学校は子どもたちが、『社会の中でよりよく生きていけるようにする』ためにある」（p.6）と子どもが主語になっている。
- 8) 西郷孝彦：『校則なくした中学校 たったひとつの校長ルール』（小学館、2019）。
- 9) 必ずしも適切な用語ではないが、一般的に認められた用語がないので、このように書いている。
- 10) 伊藤久徳：『気候変動と民主主義の新しい仕組み』『日本の科学者』57（8）11-17（2022）。
- 11) 杉野昭博：『障害学 理論形成と射程』（東京大学出版会、2007）では、第1章「障害学を担うのは誰か？」でこの問題についての精緻な考察がなされている。
- 12) 説明は省略する。引用文献11）をはじめ、様々なところで詳しく解説されているので、必要な場合はそれらを参照されたい。なお、本稿で「障がい」ではなく「障害」を用いているのは、「障害者」とは「社会的障害物によって能力を発揮する機会を奪われた人々」（前掲書、p.6）なのであり、個人の属性とは捉えていないためである。
- 13) 例えば、ジュリア・カセム：『「インクルーシブデザイン」という発想：排除しないプロセスのデザイン』（平井康之監修、ホートン・秋徳訳、フィルムアート社、2014）。
- 14) 例えば、文部科学省『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）概要』には「障害のある子どもと障害のない子どもが、できるだけ同じ場で共に学ぶことを…」と書かれている。もちろん他にも多くのことが書かれており、ここだけを切り取るのは適切ではないかもしれない。しかし、この表現が他にも数多く見られるので、代表的に取り上げたものである。
- 15) 西郷孝彦、尾木直樹、吉原毅：『「過干渉」をやめたら子どもは伸びる』（小学館、2020）pp.94-99.
- 16) 同上。pp.46-48.