

をもあわせもっている。

吉川論文(4章)が掲げる(防災)ゲームの目的—「正解を学ぶこと」,「問題の共有と合意形成」—が,それぞれ,格差是正と格差解消に相当することも見やすいだろう。また,越村論文(5章)も,『何をすべきかという「主観的規範」や「リスク回避行動」そのもの(格差是正と関連)を偏重して教えているように見える。これに加え重要であるのがコミュニティ内の規範的信念,広い意味での津波の知識・津波災害の教訓であり(格差解消と関連)…』と提言している。さらに,後藤論文(6章)も,シミュレーターを,一方で提供した知識の理解(格差是正と関係)に活かしつつ,他方で,「私たち自身の手でその場その時限りの決断を下す」ことの重要性(格差解消と関係)を指摘している。

最後の三浦論文(7章)は,自然災害学会における防災教育特別委員会による研究・実践プロジェクトの成果を紹介したもので,各地で展開されている防災教育の手法,成果の地域横断的な発信・共有を目指している。データベースに搭載された個々の防災教育プログラムや手法にも,ここで言う2つの方向性を併せもつものが多いが,こうしたデータベースを大学(学会)がプランニングし構築していること自体,この試みが,単に情報提供・公開によって知識・技術に関する格差を事後的に是正しようとするものではないことを示している。現場の実践家,研究機関の専門家,そして,学校・地域を包摂した防災教育を推進しようとしている点で,知識・技術の共同生成(格差解消)をも同時に志向するものと言えよう。

多様を発展をみせる防災教育のすべてを,本特集に網羅できたとはいえないと思うが,本特集記事が,防災教育の発展にいささかなりとも寄与することを心から期待したい。

1. 防災教育のための新しい視点 —実践共同体の再編—

矢守 克也*

1.1 はじめに

頻発化かつ多様化する近年の自然災害,さらに,今後予想される大規模広域災害(首都直下型地震や東海・東南海・南海地震など)を展望したとき,今後の防災教育においては,知識・技能の個人間移動という視点ではなく,「実践共同体」(レイヴら,1993)¹⁾の再編過程に注目する必要がある—これが本稿の骨子である。以下,まず2節で,「実践共同体」の概念について,心理学,教育学の知見をもとに簡単に紹介する。次に,3節で,防災教育に実践共同体の再生産という観点を導入すべき理由を,防災実践をめぐる近年の動向に求める。最後に4節で,本稿で提起する新しい視点に立って展開されている防災教育の実践事例をいくつか紹介する。

なお,本特集に含まれる本稿以外の論考についても,明示的にそれとは謳われてはいないが,同じ視点—実践共同体の再生産—が緩やかに共有されていることは容易に読みとっていただけるものと思う。すなわち,諸論考は,一方で,本稿に言う「実践共同体」の再編を支えるツール,制度を提起するとともに,その再編にとってクリアーすべき課題についても議論している。

1.2 「実践共同体」とは何か

1.2.1 知識・技能の個人間移転という誤解

防災教育とは何かを考えることは,防災学習とは何かを考えることであり,この問いに答えるためには,そもそも教育/学習とは何か,と問わざるをえない。ここで,非常に広範に受け入れられている誤解を解消しておく必要がある。それは,教育/学習の営みを,教育する者から学習する者へ個人間で知識・技能を移転させることと等値する誤解である。

ただちに,疑問が噴出するであろう。震度と

* 京都大学防災研究所

いう用語の意味を、それを知る者が知らなかった者に教示すること、あるいは、消火器を使用できなかった者が使用できた者の指導により利用可能になること—これらが防災教育／学習でないとするれば、何が防災教育／学習なのか、と。本稿で導入するレイヴら (1993)¹⁾ の教育／学習論も、これらの事例を教育の範疇から除外するわけではない。知識・技能の個人間移転も、教育／学習の重要な要素である。しかし、それは、教育／学習過程の一部に過ぎない。現下の問題は、教育／学習の一部に過ぎない知識・技能の個人間移転という現象を教育／学習のすべてだと誤認し、それにのみ固執することが、防災教育／学習の豊かな発展可能性を阻害している点にある。

1.2.2 レイヴの教育／学習論

ここで、「実践共同体」を鍵概念とするレイヴらの教育／学習論のポイントを、佐伯 (1993)²⁾ をもとに集約しておこう。

第1に、教育／学習の要諦は、個人から個人への知識・技能移転のみにあるのではなく、各個人 (主体) の実践共同体への「参加」にもある。つまり、防災について、(当面) 教育する側に立つ人びと、(当面) 学習する側にまわる人びとが共に「参加」できるような共同体を構築することが教育／学習の重要な目標とされるべきである。学校における防災教育を例に、平たく言い換えれば、防災について分からないことを教えてくれる人、ともに活動すべき組織・団体とのネットワークの中に、児童・生徒、教師自ら、そして学校組織を引き込んでおけば、それでよい。教師自身、あるいは、学校そのものが、防災に関わる知識・技能のすべてをその内部に収蔵している必要はない。

第2に、教育／学習を、社会的実践の一部として考えるべきである。つまり、教育／学習とは、知識・技能を身につけさせる (あるいは、身につける) というよりも、「世の中のタメになること—いわばシゴト—」(佐伯, 1993)²⁾ を、(当面) 教育する側に立つ人びとと (当面) 学習する側の人びとが一緒にすること、なのである。

佐伯によれば、これは、実は、「とてつもない発想の転換」であって、旧来の教育／学習観をもつ者にはわかに受け入れがたいかもしれない。しかし、たとえば、最初は専門家に指導されて試行錯誤で作り始めた防災ゲームが、やがて自治体の防災研修会のツールとなり、自身がトレーナー役になっていることに気づいた高校生たち、および、それに関わった専門家 (1.4.2 項を参照) は、おそらく、次のことを実感するであろう。

あれこれ考えているとき、とつぜん、自分が何か価値あるものを生みだそう、作りだそうとしていたこと、しかも、それが自分だけでなく、誰かとともにそうやっていたのだ、しかも、その背後に多くの人びとの社会的・文化的、また歴史的な営みがあり、そこに自分が参加しているのだということにハタと気づき… (後略)。(佐伯, 1993, p.186-187)²⁾

第3に、教育／学習を、アイデンティティの(再)形成過程として位置づけるべきである。これも、知識・技能の移転をもって教育／学習と考えてきた従来説とはかけ離れているように思われるかもしれない。しかし、

すべての教育／学習がいわば、何者かになっていくという、自分づくりなのであり、全人格的な意味での自分づくりができないならば、もともと教育／学習ではなかった。(佐伯, 1993, p.188)²⁾

と考えるべきである。これまで本稿で、何度か、「(当面) 教育／学習する人びと」という表現を使ったのもそのためである。教育する者／学習する者という役割そのもののゆらぎと再編成が、ここで言うアイデンティティの(再)形成の最たる例なのである。

最後に、教育／学習とは、「実践共同体」の再編の過程の中で生じると考えることが重要である。これは、師匠／弟子、先輩／後輩といった

関係性が重層的に複合しながら、長年にわたって知識・技能を、変容と革新を伴いつつ保存・継承してきた職人の共同体のことを念頭におけばわかりやすい。後述するように、防災は、海溝型の地震など return period の長い自然現象を相手にする社会的営みである。単発・短期的な知識・技能の個人間移転ではなく、実践共同体の再編に注目すべき所以である。

1.3 防災教育に「実践共同体」を導入すべき理由

本節では、防災実践をめぐる近年の動向を通覧しながら、防災教育に、実践共同体の再編という観点を導入すべき理由を、あらためて3つに整理しておこう。

1.3.1 自助・共助・公助

第1に、「自助・共助・公助のバランス」という標語が重要である。阪神・淡路大震災（1995年）や新潟県中越地震（2004年）など、近年の大災害がもたらした最大の教訓は、防災実践には、国や地方自治体による「公助」のみならず、地域社会を基盤とした「共助」、および、住民一人一人による「自助」努力が不可欠、という事実であった。

ただし、ここで肝心なことは、公助と並んで自助や共助の重要性を顕揚するのはよいとして、それを、従来、公助のセクションにあった知識・技能を自助や共助を担うセクションに移転させることと同一視しないことである。こうした理解は、公助の担い手—行政の防災担当者や専門家—が抱えてきた情報やノウハウを一般の人びとに開示し、普及・啓発を図ることを強調する点で、まさに、知識・技能の個人間移転モデルに立脚している。このような捉え方をしている限り、専門家と一般人のリスク認知のギャップが問題だとか、情報開示をしてもそれが一般住民に理解できないのでは公側の責任放棄につながるのではないかと、といった難問に永遠につきまといまわれることになる。

「自助・共助・公助」論を考える上でもっとも

大切なことは、この議論を、助ける人／助けてもらう人、あるいは、教育する人／学習する人という2項対立図式そのものの止揚に接続することである。つまり、特定の個人—公助を担ってきた行政の防災担当者や防災の専門家—による知識・技能を、一般の住民に内化・吸収させること（だけ）を防災教育／学習の目的として据えるのではなく、防災という営みをめぐる社会（防災実践共同体）の編成原理の変更を目指すことが重要である。

実践共同体の再編は、—1.2.2項で述べたように—そこに参加する人びとのアイデンティティの変容をも伴う。おそらく、住民のアイデンティティは、「助けられるだけの人」から「(自分や他人を)助ける人」へと変容することであろう。同時に、専門家や防災行政職員のアイデンティティも、「助ける／教える(だけの)人」から「自分たちも(住民から)学ぶ人」、あるいは「自分自身助けられるかもしれない人」へと変容するに違いない。

こうしたアイデンティティの変化は、同時に、防災教育や防災実践のためのツールを、一部の人間—具体的には、教える人や助ける人というアイデンティティに固定された人びと—が事態の全容を俯瞰するコマンダー型(災害対応マニュアルなど)から、すべての人びとが多様な現実面に直面することを想定した合意形成型、あるいはファイター型へと革新することにもつながる。後者の典型例が、筆者自身が目下とり組んでいる防災ゲームであり、これについては、本稿(1.4.2項)、本特集の吉川論文、さらには、矢守・吉川・網代(2005)³⁾、矢守(2005)⁴⁾などを参照されたい。

1.3.2「周縁者」の顕在化—「参加」とは何か—

第2に、災害が、社会(実践共同体)における「周縁者」の存在が顕在化する場面であることも重要である。「周縁者」の概念について説明するためには、レイヴらの言う、実践共同体への「参加」という概念について理解しておかねばならない。

本稿では、これまで、「参加」の概念を、特に断りなしに、つまり日常用語と変わらないものとして使ってきた。しかし、実は、レイヴらの「参加」は、通常言われる参加とは随分異なる概念である。

もっとも重要な点は、次のような理解は誤っているという点である。すなわち、たとえば、防災の専門家やプロの防災実践家が存在していたとして、防災の実践共同体に最も「中心的」に参加しているのが彼らで、「周辺の」に参加しているのが、防災素人の一般地域住民や子どもたちだ、という理解である。このような理解は、例の知識・技能の個人間移転モデルと同根である。なぜなら、当該の実践共同体にとって本質的に重要な知識・技能が実体として存在していて、個人がそれらを所有する程度（質量）に応じて、個人の共同体への参加の程度—中心的か周辺のか—が決まっているとの前提に立っているからである。

レイヴらの言う「参加」とは、別の意味である。たしかに、任意の実践共同体について、その活動と深く関連する知識・技能を、他の人びとより質的、量的により豊かに所有する個人は存在する。しかし、共同体には、そうしたメンバーも参加していれば、そうではない「新参者」も加わっており、さらに言えば、将来の「新参者」も存在する。彼らは、現時点では、明示的な意味では共同体の成員ですらないが、彼らを欠いては、共同体そのものの存続も危ぶまれる。また、だれしも、初めは、新参者であるが、すぐに新たな新参者にとっての先輩となり、そして、脂の乗りきった中堅へと成長する。やがて、ベテランとなって、いつの日か、一以前の自分と同じように一共同体への物理的関与の度合いを低めていく。

つまり、知識・技能の保持量でもって、「参加」の濃淡が決定づけられるわけではない。レイヴが重視するのは、すべての人びとが、多様に異なる独自の成員性を発揮しながら、実践共同体に十全的に参加（full participation）している状態である。すなわち、「十全的」と「中心的」と

は、まるで異なる概念である。たとえば、みなぎが4番打者であるような野球チームは、すべてのメンバーに「中心的」な参加を期待して、「十全的」な参加がまったく実現できていない共同体をこしらえたようなものである。こうしたチームが一時的にはともかく中長期的には機能しないことは明らかであろう。メンバーそれぞれが多様で固有の参加のあり方を示し、しかも、それが当該の実践共同体をとりまく内外の課題に即応して柔軟に変化しつつ継続されていく状態を、レイヴは、十全的な参加が実現された理想の実践共同体のありようと考えたのである。

以上より、(防災の)「実践共同体」には、種々の参加の形態がありうるということがわかる。よって、極端に言えば、現在はほとんど関与していないものの、将来、参加することが潜在的に期待（約束）されているような人びと（たとえば、幼い子どもたちなど）も、当該の実践共同体を支える重要な一翼だということである。

しかし、ここで、さらに注意すべきは、任意の実践共同体には、潜在的な意味においても、そこへの参加から疎外されているような人びとが、当該実践共同体におけるエアポケットのように存在している、という点である。高木(1999)⁵⁾が、「周縁者」と呼ぶのはこうした人びとのことである。たとえば、国籍や障害を理由に、学校教育や就職に対する参加の機会を制限されている人びとは、ここで言う「周縁者」だということができる。

これまでの議論を踏まえると、災害が、良くも悪くも実践共同体をめぐる「周縁者」の存在と大きく関わる理由が、少なくとも2つ存在することがわかる。一つは、災害弱者と称される障害者、外国人など、生産と消費を基軸とした日常の実践共同体において周縁的な存在となりがちな人びとの周縁性が、災害時に極端な形で露呈するという側面である。

もう一つは、そもそも災害とは、社会（実践共同体）の根底的動揺だという点に関係する。このため、日常の実践共同体においては、中心的な位置を占めていた人びとが一気に周縁的な

位置への移動を余儀なくされる場合、あるいは、その逆の場合が生じる。前者の例としては、たとえば、不案内な土地で被災した観光客、自ら被災した防災担当職員などを、後者の例としては、学校で問題視されていた生徒が、避難所運営に抜群の力を発揮した事例などを、それぞれ典型的な事例としてひいておくことができる。

いずれにしても重要なことは、周縁性（周縁的な参加にとどまっている人びと）は、実践共同体にとって解消すべき問題であると同時に、実は、その抜本的再編の起爆剤ともなりうる、という点である。現実には、高齢者や障害者の防災（要支援者の問題）は、近年、防災事業にとって、最大の課題であると同時に、防災をして、狭義の防災行政課題の呪縛から解き放ち、広く福祉行政、地域行政との連携・融合を模索せしめ、さらに、「自助・共助・公助」システムの再編をも促す活力源としても機能しているように見える。

1.3.3「次の次」の重要性

防災教育に、実践共同体の再編という観点を導入すべき第3の理由は、特に大きな災害となりやすい巨大地震・津波は、ハザード自体の return period が長大で、個人としての人間のタイムスケールとは合致しにくいという点に求められる。この点に関連して、矢守（2005）⁴⁾ は、防災の営みを、そのタイムスケールに注目して、〈1年の防災〉、〈10年の防災〉、〈100年の防災〉に分類している。このうち、台風、豪雪など1年周期の災害には、古来、日本人は、周年日に実施される防災訓練や家屋のメンテナンスを兼ねた大掃除などの周年的な生活習慣でもって対応してきた。また、10年に1回あるかないか（つまり、生涯にせいぜい一度程度）の稀少な災害には、保険、共済といった制度で乗りきろうとしてきた。

しかし、その中に、世代（人生）を3ないし4つ包摂してしまう〈100年の防災〉では、そうはいかない。個人の対応には自ずと限界があり、社会（実践共同体）レベルでの対応が必要となる。この場合、「次」に伝えること以上に、「次の次」

に伝えることが重要となるが、これは、まさに、レイヴが、「実践共同体の再編」として提起してきた課題である。上述の通り、レイヴは、たとえば、大型船舶の操舵室、仕立屋における亭主（師匠）と弟子たち、アルコール依存症者のための治療集団などを例にとりながら、一時的な教え／教えられ関係にのみとらわれることなく、そうした関係が先輩から後輩へと重層的に積み重なりながら再生産されていく過程に、実践共同体の健全な再編過程を見たのであった。

防災における実践も同様である。被災地という修羅場をくぐり抜けた体験者、特に、そこで顕著な働きを示した者（ヒーロー）の力は大きい。しかし、それが、教える（だけの）者／教わる（だけの）者という固定的関係を帰結したとき、せつかくの体験・教訓もヒーロー1代限りで終わる。100年もちこたえることはできない。〈100年の防災〉の中核は、個人間の知識・技能移転ではなく、実践共同体の再編となるべき理由が、ここにもある。

1.4 実践事例の紹介

最後に、これまでの議論に具体的なイメージを与えるべく、筆者自身による試みを含め、防災実践共同体の再編を意識した事例をいくつか簡単に紹介しておこう。

1.4.1 被災地間応援・交流

矢守（2005）⁴⁾ は、インターローカルな災害救援の実践によって、「救援し／救援され」の関係を各所で、かつ毎年のように反復し、これによって、各ローカリティが孤立した状態にあっては10年に一度の体験でしかないことも、半ば年中行事化できる、と主張している。すなわち、地域を越えた災害救援は、第一義的には、むろん、当該の被災地に対する救援活動なのだが、副機能として、これまで、狭義の被災地に限定されていた実践共同体の範囲を時空間的に拡大させる役割をも担う。つまり、被災地間応援・交流は、一義的にはその時点におけるインターローカルな防災実践であるが、二次的にはインターロー

カルかつインタージェネレーションな実践共同体の再編という意味あいをもっている。

この種の実践事例を、私たちはいくつかの領域に見いだすことができる。たとえば、民間ベースのとりくみとして、阪神・淡路大震災以後、日本各地に生まれた災害ボランティア団体による救援ネットワークに注目することができる。実際、渥美 (2005)⁶⁾ は、ここ数年の災害ボランティア活動の経緯と現状を概観し、「災害 NPO のネットワーク化」を重要な特徴として指摘している。たとえば、阪神・淡路大震災を機に神戸 (西宮) に誕生した日本災害救援ボランティアネットワークは、新潟県中越地震の発生直後から、数十回にわたってスタッフが被災地に入り、地元および他地域の NPO 団体とも連携しながら、長期間にわたって被災者支援活動を展開した。実際、中越地震の被災地では、同団体のほかにも、阪神・淡路大震災 (1995 年)、東海豪雨災害 (2000 年)、直前に起きた新潟・福島県水害の被災地から多くの人びとが、「今度は私たちがお役にたちたい」とボランティアとして駆けつけた。

自治体間の相互支援も見逃せない。阪神・淡路大震災では、阪神地域の自治体は、周辺の自治体、地震防災先進県である静岡県など多くの自治体からの応援を得た。他方で、新潟県中越地震の際、新潟県庁の災害対策本部には、その時点での当事者の新潟県、過去の当事者 (経験者) の兵庫県、近い将来当事者になりかねない三重県 (東海・東南海地震) など、多くの都道府県の関係者が顔を揃えていた。兵庫県の知恵が新潟県を介して三重県にも伝わり、かつ、兵庫県自身も、中越地震の現場に身を置くことで自らの体験の意味を更新する。実践共同体の再編が、生きた防災教育/学習となることを如実に示す事例と言えよう。

1.4.2 防災ゲーム

筆者ら (Yamori, et al., 2005)⁷⁾ が、昨年来手がけてきた防災ゲーム製作を中心とする防災教育実践も、実践共同体の再編を強く意識した試

みであった。筆者らは、和歌山県立橋本高校で、非常持ち出し品をテーマにした防災ゲームを作成した。従来この種のツールは、専門家がつ知識・技能を素人にわかりやすく移転するための媒体と見なされてきた。すなわち、知識・技能の個人間移転モデルに依拠した媒体と見られてきた。

しかし、本実践では、それまで接点のなかった高校生、専門家、自治体職員を巻き込んだ新たな実践共同体を編成し、かつ、それが当該の地域で継続的に更新され続ける仕組みの鍵としてゲームを位置づけた。具体的には、①専門家と高校生でゲームを製作し、②高校生はゲーム製作と並行して、実際に非常持ち出し品の準備も進め、③ゲーム製作段階では「学習する人」としての位置が主体であった高校生が、その後は、後輩、地元住民対象の学習会や、自治体が主催する防災イベントにゲームを使って「教育する人」としても参加し、④高校生なりの視点を開陳するとともに、他都市の専門家から再フィードバックをうける、といった展開で現時点に至っている。

本実践は現在まだ進行中であり、その成果もまだ定着はしておらず、いずれ別稿で詳しく報告したい。しかし、本実践が、実践共同体の再編という本稿のテーマを強く意識したものであることは上の記述だけで十分了解いただけるであろう。こうした試みによって、佐伯による、次の含蓄の深い言葉の一端でも実現できていることを願いつつ本稿を閉じたい。

学習とは人びとと共同で、社会で、コトをはじめ、なにかを作り出すという実践の中で「やっていること」なのだから、学習だけを社会的実践の文脈から切り離して独自の目標とすべき対象活動ではない。したがって、「勉強」をする、というのはおかしい。何かをするときに、「勉強」が結果的にもなっている、というのが本来の学習なのだ。(佐伯, 1993 ; p.187)²⁾

参考文献

- 1) レイヴ, J.・ウェンガー, E.: 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—(佐伯胖訳), 産業図書, 1993. (Lave, J. & Wenger, E.: *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.)
- 2) 佐伯胖: 訳者あとがき—LPPと教育の間で, 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—(レイヴ, J.・ウェンガー, E. 著, 佐伯胖訳), 産業図書, pp.183-192, 1993.
- 3) 矢守克也・吉川肇子・網代剛: 防災ゲームで学ぶリスク・コミュニケーション—クロスロードへの招待—, ナカニシヤ出版, 2005.
- 4) 矢守克也: 〈生活防災〉のすすめ—防災心理学研究ノート—, ナカニシヤ出版, 2005.
- 5) 高木光太郎: 正統的周辺参加理論におけるアイデンティティ構築概念の拡張—実践共同体間移動を視野に入れた学習論のために—, 東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要, 10, pp.1-14, 1999.
- 6) 渥美公秀: 災害ボランティアの10年—災害NPOを含む災害救援システムの現状と展望—, 日本グループ・ダイナミックス学会第52回大会発表論文集, pp.66-67, 2005.
- 7) Yamori, K., Naka, M. & Kao, Y.: What should be prepared at home for an emergency?: Action research at a senior high school, *Proceedings of Asian Association of Social Psychology 6th. Conference*, pp.115, 2005.

2. 防災教育をデザインする

渥美 公秀*

災害は、「忘れる前に」やってくるようだ。大きな被害をもたらす自然災害が国内外でこれだけ続くと、防災への関心は否が応でも高まっているように思ってしまう。確かに、新たな防災活動が多様に展開されているし、防災関連の教材の開発も進んできている。また、阪神・淡路大震災以来、災害ボランティアや災害NPOが防災や災害救援に関する経験を蓄積してきている。

しかし、多くの人々が防災には関心をもてないままに日常生活を送っていることもまた事実である。本稿では、防災に関心の薄い人々に防災に関心をもってもらうための防災教育について、そのデザインに注目しながら、事例を挙げて検討する。まず用語の整理をしておく。

防災については、広義に捉える。防災は、発災前に自らの居住する地域や職場において、災害の被害を事前に軽減したり、災害直後に応急対応する体制を整えたりする活動だけではない。避難所の運営や仮設住宅への訪問活動、さらには、復興に向けた取り組みに至るまでを含めて防災とする。また、防災には、自らの居住する地域や職場から離れた場所への救援活動を含めておく。実際、現在各地で実施されている防災教育プログラムは、災害が発生する前に予防的に実施されてはいるものの、想定されている事態は発災前の点検や発災直後の応急対応のみではなく、救援に駆けつけたボランティアとの対応や避難所運営も含まれているし、他の地域で発生した災害への救援活動に関して学ぼうとするプログラムもある。

次に、教育を集合的に捉える。つまり、教育とは、ある活動を実践している共同体への参入¹を推進する仕組みや活動と捉える。従って、防災教育とは、防災に関心の薄い人々が、防災に熱心に取り組んでいる集団へと参入するような仕組みや活動をいう。

さて、防災教育を広義の防災に関する集合的な教育場面で考察するということは、防災への関心が薄い集団が、防災への関心の高い集団と接触する場面のダイナミックス (Atsumi, 2005) を検討するということになる。より具体的には、両集団間で展開するコミュニケーションのデザインに関する検討である。本稿では、集団の接触場面におけるダイナミックスについて理論的に簡潔に整理し、そこにコミュニケーションのデザインが求められていることを確認する。その上で、両集団間の接触を巧妙にデザインした防災教育プログラムの例を検討していくことにしよう。

*大阪大学コミュニケーションデザイン・センター

¹ Lave & Wenger(1991)による学習の捉え方を参考にしている。