

首都大学東京 博士論文

創作プロセスと創作におけるプランの役割のモデル構築
—相互行為論にもとづく集団創作活動のフィールド研究—

土倉 英志

はじめに

本論文は、創造性 (Creativity) をテーマとするものである。創造性の研究は4つの「P」にまつわる謎を解こうとしてきた (Kaufman, 2016)。Product: 何が創造的なものなのか?、Person: 誰が創造的であるのか?、Place: 創造をうながすのはどんな場所か?、そして、Process: 人びとはどのように創造するのか? 本論が焦点をあてるのは、4つ目のP、創造性のプロセスである。

本論文は、フィールドワークの成果をまとめたエスノグラフィ (民族誌) である。筆者が調査対象地に足を運び、たたずみ、対話をし、悩んだことにもとづく報告をしている。19世紀の人類学者は、ヨーロッパ社会にとどまり、現地で生活していた宣教師や植民地の役人や商人が伝える「二次資料」をもとに理論を作る「肘掛け椅子の人類学」(armchair anthropology) であった (cf. 綾部, 1984)。イギリスの人類学者 Bronisław Malinowski はニューギニア島東沖にあるトロブリアンド諸島でフィールドワークを行ない、1922年に出版した『西太平洋の遠洋航海者』(Malinowski, 1922) でフィールドワークを人類学に特有の方法として位置づけた。これにより20世紀の人類学は、現地における生の体験をもとに収集した「一次資料」を扱う学問となった (佐藤, 1992)。「一次資料」というと格好がよく聞こえるが、それは旅の行く先々で汗と涙にまみれるような体験である。時に耐え難い暑さや寒さにも襲われる。肘掛け椅子がある場所とは違い、エアコン (air conditioner) があるとは限らない。結露でビデオカメラが使いものにならなくなった回数は数え切れない。「空気」のコンディションも大切な仕事だ。

さて、旅にたとえるならば、旅に出発する前の段階にあたるこの「はじめに」は、本論文の構成を示すことを目的としている。いうなれば、“旅先の地図”あるいは“旅のスケジュール”である。すなわち、どこにどのようなものがあるのか、いつ何をするのかを、旅人に示すことを意図している。ところが、旅にたとえるのであれば、“旅に出かけるまえに、旅先の地図やスケジュールをじっくりながめたうえで旅に出かけることを好む人”もいれば、“地図をもたずに、ス

ケジュールも立てることもなく現地に足を運ぶことを好む人”もいる。後者のかたは、これ以上は読まずに、出発地点である1章に進むのもひとつの手である。もちろん、旅の途中で旅人が迷子にならないように、道路は丁寧に舗装したつもりであるし、適宜、案内板も掲げている。安心して旅に出かけていただきたい。そうは言ったものの、ここで本論文の構成を示すのは、本論の議論が多方面に及ぶことと関係している。社会心理学、認知科学、社会学、人類学、質的心理学、こうした分野の先人の知恵を借りる。そのため、途中で途方に暮れる旅人がいないとも限らない。それを避けるために、構成を示すことにしよう。

本論文は五部構成をとっている。

第一部と第二部は理論編にあたる。「第一部 創造性・創作活動の研究概要」では、創造性に関する先行研究を紹介していく。「1章 創造性のとらえられ方—創造性研究史」では、創造性が心理学においてこれまでどのようにとらえられてきたのかを概観する。従来の創造性研究はそれぞれのアプローチに固有の限界があったことが示される。これを受けて「2章 近年の創造性研究の展開とその問題点」では、近年の創造性をめぐる研究動向を紹介する。従来の研究の限界を突破することが目指されていることが示される。こうした研究群を紹介する過程で、本論が追究することになるテーマが見えてくる。それが「創作プロセスを明らかにすること」である。

「第二部 依拠する理論的視点」では、この研究テーマを追究していくための理論的視点を説明していく。「3章 社会心理学と相互行為論」では、社会心理学の現状を概観した上で、解釈的アプローチと呼ばれる見方をとること、相互行為論という立場を採用すること等、創作プロセスを検討するにあたって依拠する理論的視点について論じる。「4章 プランと状況的行為—状況論的アプローチ」では、相互行為論の心理学的現象への適用とみなせる状況論的アプローチを紹介する。状況論的アプローチでは人びとを取りまく資源が重要な役割を担う。これを踏まえて、相互行為論の立場をとるにあたり、行為の資源に焦点をあてる必要があること、さらに、創作活動においては“プラン”という資源が重要な位置を占めることを説明する。「5章 本論の研究者・クエスチョン」では、第一部と第二部の議論を踏まえて、本論の研究者・クエスチョンを説明する。関心を寄せる現象は、創作プロセスと創作プロセスにおけるプランの役割であるが、これらを明らかにすることにとどまらず、それらを説明する「モデルを構築する」ことを目的と

することを論じる。あらかじめ先どりして詳細に述べるとすれば、本論文では、人びとが協同行なっている創作活動を対象として、解釈アプローチに依拠し、相互行為論の立場から、フィールド研究を実施する。これにより、創作プロセスをモデル化すること、創作プロセスにおけるプランの役割をモデル化することを目的とする。

「第三部 実証研究編」では、上記の目的の達成に向けて、実証研究を紹介していく。映画制作という創作活動を対象として実施したフィールドワークの研究結果を報告する。「創作プロセスとプランの役割はどのようなものなのか？」(6章：研究1から研究4)、「創作活動に向けて資源はどのように準備されるのか？」(7章：研究5)という問いにたいして、フィールドワークで得たデータにもとづいて、問いにこたえるための説明枠組みをボトムアップに生成することが目指される。

「第四部 中間考察編」では、「第三部 実証研究編」で得た知見を踏まえて、モデル構築を行なう。まず「8章 創作プロセスとはいかなるものか？」では、創作プロセスと創作プロセスにおけるプランの役割をモデル化していく。つぎに「9章 創作活動のプロセスモデルの妥当性の検討」は、8章で構築したモデルを、科学講座の創作活動に適用することで、モデルの有効性を検討することを目的とする。つづく「補章 科学講座というテーマはどのように構想されたのか？」では、科学講座の創作活動を対象として、テーマの構想プロセスを明らかにするケーススタディを紹介する。これは長期におよぶ創作活動のプロセスを明らかにするために必要な作業である。

「第五部 総合考察編」では、議論の抽象度を上げて、まず「10章 プランは創作活動においていかなる役割を果たすか？」「11章 相互行為論はいかに歴史を扱いうるか？」という2つのテーマについて考察をくわえる。第四部までにたどってきた研究プロセスをふりかえり、依拠した理論的立場を整理する。さいごの「12章 結語 社会的・歴史的に創造的なものはいかにして生まれるか？」では本論の創造性研究にたいする理論的貢献を総括することになる。旅人は、従来の理論的立場の限界にいたり、そこから、新しい理論的地平にたどりつくことになるだろう。

目次（概要）

はじめに	i
第一部 理論編（1）—創造性・創作活動の研究概要	
1章 創造性のとらえられ方—創造性研究史	2
2章 近年の創造性研究の展開とその問題点	22
第二部 理論編（2）—依拠する理論的視点	
3章 社会心理学と相互行為論	40
4章 プランと状況的行為—状況論的アプローチ	57
5章 本論のリサーチ・クエスチョン	72
第三部 実証研究編	
6章 創作プロセスとプランの役割はどのようなものなのか？ —映画撮影のフィールド研究	79
7章 創作活動に向けて資源はどのように準備されるのか？ —映画制作のフィールド研究	129
第四部 中間考察編	
8章 創作プロセスとはいかなるものか？—創作活動のプロセスモデルの構築	155
9章 創作活動のプロセスモデルの妥当性の検討 —科学講座の創作プロセスを対象に	166
補章 科学講座というテーマはどのように構想されたのか？ —科学講座の創作の実践研究	185
第五部 総合考察編	
10章 プランは創作活動においていかなる役割を果たすか？	196
11章 相互行為論はいかに歴史を扱いうるか？	204
12章 結語 社会的・歴史的に創造的なものはいかにして生まれるか？	217

引用文献	229
おわりに	245

目次（詳細）

はじめに	i
目次（概要）	
目次（詳細）	
図表一覧	
事例一覧	

第一部 理論編（1）—創造性・創作活動の研究概要

1章 創造性のとらえられ方—創造性研究史	2
■1.1 創造性への関心が高い社会	
■1.2 創造性研究の歴史は新しい	
■ ■1.2.1 天才という言葉	
■ ■1.2.2 科学的な創造性研究のはじまり	
■1.3 創造性はどのようにとらえられていたのか	
■ ■1.3.1 行動主義のとらえ方	
■ ■1.3.2 ゲシュタルト心理学のとらえ方	
■1.4 特性としての創造性	
■ ■1.4.1 創造的な人びとはどこが違っているのか	
■ ■1.4.2 特性研究の隘路	
■ ■ ■1.4.2.1 「創造的な人びとを見いだす」の問題点	
■ ■ ■1.4.2.2 「「創造的な人びと」と「そうでない人びと」を比較する」の問題点	
■ ■ ■1.4.2.3 そのほかの問題点	
■1.5 プロセスとしての創造性	
■ ■1.5.1 プロセスを見る意義	
■ ■ ■1.5.1.1 ろうそく問題	
■ ■ ■1.5.1.2 「一瞬の閃き」あるいは「創造的な飛翔」	

■ ■ ■ 1.5.1.3	創造のプロセスをとらえる	
■ ■ ■ 1.5.1.4	Wallas の4段階	
■ ■ ■ 1.5.1.5	制約の動的緩和	
■ ■ ■ 1.5.1.6	創造的認知・ジェネプロアモデル	
■ ■ ■ 1.5.1.7	盲目的変異と選択的保持 (BVSР)	
■ ■ 1.5.2	プロセス研究の隘路	
■ ■ ■ 1.5.2.1	アイデアの生成にたいする過度な注目	
■ ■ ■ 1.5.2.2	個人の創造にたいする過度な注目	
■ ■ ■ 1.5.2.3	ここまでのまとめ	
■ 1.6	創造性とは何なのか—創造性の定義	
2章 近年の創造性研究の展開とその問題点		22
■ 2.1	天才の脱神話化	
■ ■ 2.1.1	「天才」をつくる練習という要因	
■ ■ 2.1.2	「天才」をつくる好機という要因	
■ ■ 2.1.3	まとめ	
■ 2.2	芸術研究	
■ ■ 2.2.1	水墨画の創作	
■ ■ 2.2.2	身体と環境に焦点をあてた研究	
■ ■ 2.2.2.1	演劇の稽古	
■ ■ 2.2.2.2	一人芝居の演技	
■ ■ 2.2.2.3	オーケストラの指揮者	
■ ■ 2.2.3	オーケストラの音楽づくり—協同の観点から芸術創造を眺める	
■ ■ 2.2.4	まとめ	
■ 2.3	集団・協同による創造性研究	
■ ■ 2.3.1	科学者の分散推論	
■ ■ 2.3.2	創造的コラボレーション	

- ■ 2.3.3 グループ・ジーニアス
- ■ ■ 2.3.3.1 グループ・フロー
- ■ ■ 2.3.3.2 コラボレーション・ウェブ
- ■ 2.3.4 ゆるやかで目立たない進歩
- ■ 2.3.5 イノベーションを生み出す要因や環境
- 2.4 芸術の創作と科学の発見の違い
- 2.5 創造のプロセスをとらえることのむずかしさ

第二部 理論編 (2) — 依拠する理論的視点

3 章 社会心理学と相互行為論	40
■ 3.1 社会心理学の学際性	
■ 3.2 2つの社会心理学	
■ 3.3 心理学的社会心理学にたいする批判	
■ 3.4 実証的アプローチと解釈的アプローチ	
■ ■ 3.4.1 人間科学の方法論争	
■ ■ 3.4.2 心理学の自然科学志向	
■ ■ 3.4.3 実証的アプローチと解釈的アプローチの違い	
■ 3.5 相互行為論	
■ 3.6 一次的構成物と二次的構成物	
■ 3.7 参加者の志向性	
■ 3.8 相互行為とその外部	
■ 3.9 3章のまとめ	
4 章 プランと状況的行為—状況論的アプローチ	57
■ 4.1 相互行為論と状況論的アプローチ	
■ 4.2 心理学的概念の位置づけ	
■ ■ 4.2.1 Wittgenstein と心の概念	

- ■ 4.2.2 心の概念小史
- ■ 4.2.3 頭のなかではなく、活動のなかで起こる
- ■ 4.2.4 さまざまな資源をもちいる
- ■ 4.2.5 状況論の誤った理解
 - ■ ■ 4.2.5.1 「状況論は、すべての活動を即興的であると考えている」という誤解
 - ■ ■ 4.2.5.2 「状況論は状況に依存している行為を扱う」という誤解
 - ■ ■ 4.2.5.3 「状況論の扱う対象は心をもたない」という誤解
- ■ 4.2.6 状況論はどんなアプローチと関連するか
- 4.3 「古典的プランモデル」と「リソースとしてのプランモデル」
 - ■ 4.3.1 状況論におけるプランの取り扱いかた
 - ■ ■ 4.3.1.1 プランモデル
 - ■ ■ 4.3.1.2 リソースとしてのプランモデル
 - ■ 4.3.2 2つのプランモデルの語り方
- 4.4 創作活動におけるプラン
 - ■ 4.4.1 未だ存在しないものを可視化するリソース
 - ■ 4.4.2 創作活動におけるプラン概念の混乱
- 4.5 4章のまとめ

- 5章 本論の研究・クエスチョン 72
 - 5.1 第一部 理論編のふりかえり
 - 5.2 第二部 理論編のふりかえり
 - 5.3 研究のねらいと手法
 - 5.4 研究対象
 - 5.5 モデルの構築
 - 5.6 分析アプローチ
 - 5.7 本論の目的

第三部 実証研究編

6章 創作プロセスとプランの役割はどのようなものなのか？

—映画撮影のフィールド研究 79

■6.1 フィールドの概要

■■6.1.1 フィールドワークの概要

■■6.1.2 映画撮影の参与観察の概要

■■6.1.3 フィールドノーツの作成

■■6.1.4 分析手続き

■■6.1.5 映画撮影という活動の概要

■■6.1.6 映画制作という活動とプランの位置づけ

■■6.1.7 映画撮影という活動

■■6.1.8 映画撮影の現場におけるプランの位置づけ

■6.2 映画撮影において作られているものは何なのか？

■■6.2.1 俳優の演技

■■6.2.2 撮影のセッティング

■■6.2.3 録音のセッティング

■■6.2.4 ショットを作るとは、2つの劇を作ること

■6.3 映画撮影はどのように展開するのか？（研究1）

■■6.3.1 撮影現場でのプランの利用

■■6.3.2 （1）プランの現実への置換

■■6.3.3 （2）たえざる課題化と収束

■■■6.3.3.1 課題化

■■■6.3.3.2 課題の解決

■■6.3.4 プランの積極的な参照

■■6.3.5 映画撮影における創作プロセスの特徴

■6.4 映画撮影において、メンバーの相互行為はどのように変化していくのか？（研究2）

■■6.4.1 実現に向けたハードルの低さ

- ■ 6.4.2 規範の生成
- ■ 6.4.3 資源を媒介した規範の生成
 - ■ ■ 6.4.3.1 「モノの配置・固定」による規範の生成
 - ■ ■ 6.4.3.2 「マーキング」による規範の生成
- ■ 6.4.4 規範の生成のまとめ
- 6.5 映画撮影において、創作対象はどのように変化していくのか？（研究 3）
 - ■ 6.5.1 志向対象の変化
 - ■ 6.5.2 細胞分化と志向対象の変化
 - ■ 6.5.3 志向対象の分化
 - ■ 6.5.4 分化としての創作プロセスの特徴
 - ■ ■ 6.5.4.1 結果の未決定性
 - ■ ■ 6.5.4.2 先行きの未決定性
 - ■ ■ 6.5.4.3 志向対象の入れ子
- 6.6 映画撮影を完結させるために必要なことは何か？（研究 4）
 - ■ 6.6.1 創作から消えるもの
 - ■ 6.6.2 メンバーはどこへ行った？
 - ■ 6.6.3 痕跡を消去する
 - ■ 6.6.4 境界の達成—痕跡の消去の特殊例
 - ■ 6.6.5 痕跡の消去のまとめ
- 6.7 6章のまとめ

7章 創作活動に向けて資源はどのように準備されるのか？

—映画制作のフィールド研究 …………… 129

- 7.1 創作活動に向けた資源の準備の重要性
 - ■ 7.1.1 はじめに
 - ■ 7.1.2 創造性にかかわる複数の時間
 - ■ 7.1.3 創造性の社会的文脈

- ■ ■ 7.1.3.1 創造性のシステムモデル
- ■ ■ 7.1.3.2 アート・ワールド
- ■ 7.1.4 創作活動に向けた資源の準備
- 7.2 フィールドの概要
 - ■ 7.2.1 方法
 - ■ 7.2.2 フィールドワークの概要
 - ■ 7.2.3 映画制作の概要
 - ■ 7.2.4 フィールドノーツの作成方法
 - ■ 7.2.5 分析対象
 - ■ 7.2.6 分析視点と分析手続き
- 7.3 創作活動に向けて資源はどのように準備されるのか？（研究 5）
 - ■ 7.3.1 創作活動に向けた資源の準備
 - ■ ■ 7.3.1.1 制作チームメンバーの勧誘
 - ■ ■ 7.3.1.2 キャスティング
 - ■ ■ 7.3.1.3 ロケーション・ハンティング（ロケハン）
 - ■ ■ 7.3.1.4 機材選び
 - ■ ■ 7.3.1.5 そのほかの小道具・衣装などの準備
 - ■ 7.3.2 資源を準備する際の制約
 - ■ 7.3.3 資源を結びつける役割を担うプラン
 - ■ 7.3.4 資源のプランへの影響
 - ■ ■ 7.3.4.1 制作チームのメンバーの影響
 - ■ ■ 7.3.4.2 その他の影響
 - ■ 7.3.5 プランと資源の相互構成をめぐるジレンマ
- 7.4 考察
 - ■ 7.4.1 創作活動に向けた資源のネットワークづくり
 - ■ 7.4.2 創作活動の来歴
 - ■ 7.4.3 知見の制約と一般化

第四部 中間考察編

8章 創作プロセスとはいかなるものか？—創作活動のプロセスモデルの構築・・・ 155

- 8.1 本章のねらい
- 8.2 6章の知見のまとめ
- 8.3 7章の知見のまとめ
- 8.4 知見のモデル化
- 8.5 創作活動のプロセスモデル

9章 創作活動のプロセスモデルの妥当性の検討

—科学講座の創作プロセスを対象に・・・・・・・・・・・・・・・・ 166

- 9.1 本章のねらい
- 9.2 科学講座の概要
 - 9.2.1 公民館講座
 - 9.2.2 主題演習
 - 9.2.3 科学講座の開催
 - 9.2.4 「映画制作」と「科学講座の創作」の類似点と相違点
- 9.3 研究方法—データとその限界
- 9.4 科学講座の創作プロセス
 - 9.4.1 活動概要の整理
 - 9.4.2 「科学講座に向けた資源の準備」と「科学講座の創作活動」
- 9.5 科学講座に向けた資源の準備段階
 - 9.5.1 科学講座のプランをつくる（創作活動に向けた準備のフェーズ1）
 - 9.5.2 創作活動に向けた準備（科学講座に向けた資源の準備）
 - 9.5.3 創作活動に向けた準備（プランと資源の相互構成）
 - 9.5.4 創作活動に向けた準備（プランをハブとする資源のネットワーク化）
- 9.6 科学講座を創作する段階

- ■ 9.6.1 創作活動のフェーズ（プランの現実への置換）
- ■ 9.6.2 創作活動のフェーズ（たえざる課題化と収束）
- ■ 9.6.3 創作活動のフェーズ（相互行為と志向対象により焦点をあてた場合）
- 9.7 まとめ

補章 科学講座というテーマはどのように構想されたのか？

—科学講座の創作の実践研究 185

- 補章 1 目的
- 補章 2 研究アプローチ
 - ■ 補章 2.1 ケース研究の手法を用いる理由
 - ■ 補章 2.2 本研究で用いるケース研究の特徴
- 補章 3 収集したデータと記述の手続き
- 補章 4 結果：科学講座というテーマはどのように構想されたのか？
 - ■ 補章 4.1 フェーズ A：公民館講座の誘い
 - ■ 補章 4.2 フェーズ B：テーマの模索
 - ■ 補章 4.3 フェーズ C：テーマの拡散
- 補章 5 考察

第五部 総合考察編

10 章 プランは創作活動においていかなる役割を果たすか？ 196

- 10.1 創作活動におけるプランの役割
 - ■ 10.1.1 創作活動において、プランの役割は限定的である
 - ■ 10.1.2 創作活動において、プランの役割は限定的なのか？
- 10.2 プランの役割をいかに解釈しうるか？
 - ■ 10.2.1 制約の根拠—プランの存在
 - ■ 10.2.2 制約の根拠—資源の物理的特徴
 - ■ 10.2.3 制約の根拠—相互行為の歴史

- ■ 10.2.4 初期値を制約として用いる根拠はいったい何なのか
- ■ 10.2.5 散歩するイヌの自由—プランから貸与された制約
- ■ 10.2.6 創作活動において、プランの役割は限定的なのか？（ふたたび）
- 10.3 創作活動の来歴をみること
- 10.4 資源の利用の可能性

11 章 相互行為論はいかに歴史を扱いうるか？ 204

- 11.1 「社会や文化を扱えていない」という批判
- 11.2 「社会や文化を扱えていない」という批判にたいするスタンス
- 11.3 本章の目的
- 11.4 相互行為の外部に素朴にあるもの
- 11.5 相互行為の歴史への関心とはどのような関心なのか？
- 11.6 相互行為にどのように歴史を持ち込むことができるのか？
- ■ 11.6.1 実践をつなぐ蝶番としての資源と研究者
- ■ 11.6.2 反「視点の遍在モデル」、反「超越的視点モデル」
- 11.7 相互行為の蝶番モデル
- 11.8 本章のまとめ

12 章 結語 社会的・歴史的に創造的なものはいかにして生まれるか？ 217

- 12.1 前提 1—本論文の検討対象は P-Creativity であった
- 12.2 前提 2—P-Creativity と H-Creativity のプロセスに本質的な違いがあるとはいえない
- 12.3 前提 3—社会的・歴史的な創造性の成り立ち
- 12.4 本論で明らかになった創造のプロセスからの社会的・歴史的な創造性への示唆
- ■ 12.4.1 テーマの構想の段階
- ■ 12.4.2 テーマの構想の段階における差異化
- ■ 12.4.3 創作活動に向けた資源の準備の段階
- ■ 12.4.4 創作活動に向けた資源の準備の段階における差異化

- ■ 12.4.5 創造活動の段階
- ■ 12.4.6 創造活動の段階における差異化
- 12.5 社会的・歴史的に創造的なものはいかにして生まれるか、は説明できないのか？
- ■ 12.5.1 社会的・歴史的に創造的なものはいかにして生まれるか—創造者の視点
- ■ 12.5.2 社会的・歴史的に創造的なものはいかにして生まれるか—ドメインの視点
- 12.6 ドメインの持続性を梃子にした歴史的な協働
- 12.7 反転した世界から

引用文献 229

おわりに 244

図表一覧

2章

表 2-1 『アート／表現する身体』（佐々木，2006）で取り上げられている対象

表 2-2 芸術の創作と科学の発見の違い

3章

図 3-1 研究のさまざまなスタンスと筆者のスタンス

図 3-2 本論が依拠する理論的立場

5章

図 5-1 議論のレベル（事例・解釈・モデル）の特徴と関係性

6章（6.3節・研究1）

図 6-1 事例 6-3 と事例 6-4 の絵コンテ（左）と俯瞰図（右）（マサル目をさます。）

6章（6.4節・研究2）

図 6-2 事例 6-13 から事例 6-15 の絵コンテ（左）と俯瞰図（右）（図 6-1 の再掲）

図 6-3 シーン 6 の画コンテ（左）と現場の俯瞰図（右）

6章（6.5節・研究3）

図 6-4 絵コンテ（左）と俯瞰図（右）（図 6-1、図 6-2 の再掲）

図 6-5 俳優の演技という志向対象の変化

表 6-1 創作プロセスの概要

図 6-6 車イスで移動しながらの撮影が作られた過程

7章（研究5）

図 7-1 プランをハブとする資源のネットワーク

8章

図 8-1 創作活動のプロセスの要約

図 8-2 創作活動に向けた資源の準備プロセスの要約

図 8-3 対象に関する 3 項目（相互行為、プラン、資源）と時間に関する 2 項目の俯瞰図

図 8-4 相互行為、プラン、資源の 3 つ組

- 図 8-5 創作活動に向けた準備のフェーズ 1
- 図 8-6 創作活動に向けた準備のフェーズ 2
- 図 8-7 創作活動に向けた準備のフェーズ 3
- 図 8-8 創作活動に向けた準備のフェーズ 4
- 図 8-9 創作活動のフェーズ 1
- 図 8-10 創作活動のフェーズ 2
- 図 8-11 創作活動のフェーズ 3 (相互行為と志向対象により焦点をあてた場合)
- 図 8-12 創作プロセスのモデル

9 章

- 表 9-1 クラスの学生募集時の配付資料
- 表 9-2 第 1 回科学講座の概要
- 表 9-3 第 2 回科学講座の概要
- 表 9-4 第 3 回科学講座の概要
- 表 9-5 前期の授業および活動の内容
- 表 9-6 後期の授業および活動の内容
- 表 9-7 映画の制作 (創作) と科学講座の創作の関係
- 図 9-1 創作活動に向けた準備のフェーズ 1
- 表 9-8 科学講座全 3 回のプラン (9 回目後半後)
- 図 9-2 創作活動に向けた準備のフェーズ 2
- 表 9-9 科学講座全 3 回のプラン (11 回目後)
- 図 9-3 創作活動に向けた準備のフェーズ 3
- 図 9-4 創作活動に向けた準備のフェーズ 4
- 図 9-5 創作活動のフェーズ 1
- 図 9-6 創作活動のフェーズ 2
- 図 9-7 創作活動のフェーズ 3 (相互行為と志向対象により焦点をあてた場合)

補章

- 表補-1 クラスの学生募集時の配付資料

図補-1 科学講座というテーマが決定したプロセスと影響を及ぼした要因

10 章

表 10-1 制約の対象と制約としての根拠

表 10-2 制約の対象と制約としての根拠

図 10-1 創作活動のフェーズ 2 (図 8-10 の修正版)

11 章

図 11-1 相互行為論の立場

図 11-2 相互行為論の立場：研究実践

図 11-3 素朴な立場

図 11-4 素朴な立場を実践間のつながりに配慮して有機的に組み合わせたもの

図 11-5 実践 A と実践 B をまたいで存在する資源 X

図 11-6 実践 A と実践 B をまたいで存在する資源 X と研究者 X

図 11-7 複数の実践を見渡す遍在する視点 (遍在する視点モデル)

図 11-8 複数の実践を見渡す超越的な視点 (超越的視点モデル)

図 11-9 資源の蝶番モデル (図 11-6 を修正)

12 章

表 12-1 テーマの構想の段階で考えうる社会的・歴史的な創造性を高めるための方略

表 12-2 資源の準備の段階で考えうる社会的・歴史的な創造性を高めるための方略

表 12-3 創造活動の段階で考えうる社会的・歴史的な創造性を高めるための方略

図 12-1 創造性のシステムモデルにおける人とドメインの関係

図 12-2 創造性のシステムモデルの時間を拡張した場合の人とドメインの関係

事例一覧

6章 (6.3節・研究1)

- 事例 6-1 (プランの現実への置換；カメラを置く)
- 事例 6-2 (プランの現実への置換；俳優の代役をたてる)
- 事例 6-3 (課題化；マサル寝返りをうつ)
- 事例 6-4 (課題化；マサルがふしぎそうな人間であることを示す)
- 事例 6-5 (課題化；ゴミ袋をくしゃくしゃにする)
- 事例 6-6 (課題化；ゴミ袋を払い捨てる)
- 事例 6-7 (課題の解決；マサルが寝ているときの向き)
- 事例 6-8 (課題の解決；カメラのフレーム 1/3)
- 事例 6-9 (課題の解決；カメラのフレーム 2/3)
- 事例 6-10 (課題の解決；カメラのフレーム 3/3)
- 事例 6-11 (課題の解決；俳優とカメラが移動する速度)
- 事例 6-12 (プランの積極的な参照；セリフのかけあい)

6章 (6.4節・研究2)

- 事例 6-13 (規範の生成；マサル寝返りをうつ；事例 6-3 とおなじ場面)
- 事例 6-14 (規範の生成；マサルがふしぎそうな人間であることを示す；事例 6-4 とおなじ場面)
- 事例 6-15 (規範の生成；マサルの寝返りはゆっくりと)
- 事例 6-16 (モノの配置による規範の生成；画がとばない)
- 事例 6-17 (モノの配置による規範の生成；画がとばないとおもしろくない)
- 事例 6-18 (モノの配置による規範の生成；画をとばそうとする)
- 事例 6-19 (マーキングによる規範の生成；移動の位置とタイミングをマーキング)

6章 (6.5節・研究3)

- 事例 6-20 (志向対象の分化；カメラの移動の練習とその困難)

事例 6-21 (志向対象の分化 ; カメラの移動の練習ー止まる)

事例 6-22 (志向対象の分化 ; 移動の問題点)

6 章 (6.6 節・研究 4)

事例 6-23 (痕跡の消去 ; 送信機がみえないようにする)

事例 6-24 (痕跡の消去 ; 送信機がみえないようにする)

事例 6-25 (痕跡の消去 ; マイクをもっている録音助手をフレームから排除する)

事例 6-26 (痕跡の消去 ; 部屋のテレビに人が映らないようにする)

事例 6-27 (境界の達成 ; 境界を破る)

事例 6-28 (境界の達成 ; 境界を破る)

事例 6-29 (境界の達成 ; 境界を達成する)

7 章 (研究 5)

事例 7-1 : 4 月 12 日 (C 組) (制作チームのメンバーの勧誘)

事例 7-2 : 6 月 10 日 (A 組) (キャスティング)

事例 7-3 : 6 月 24 日 (A 組) (キャスティング)

事例 7-4 : 6 月 24 日 (A 組) (ロケハン)

事例 7-5 : 7 月 10 日 (B 組) (ロケハン)

事例 7-6 : 6 月 11 日 (B 組) (機材選び)

事例 7-7 : 7 月 9 日 (B 組) (小道具・衣装などの準備)

事例 7-8 : 6 月 3 日 (A 組) (資源を準備する際の制約)

事例 7-9 : 6 月 10 日 (A 組) (資源を準備する際の制約)

事例 7-10 : 7 月 27 日 (A 組) (資源を準備する際の制約)

事例 7-11 : 7 月 7 日 (D 組) (資源を準備する際の制約)

事例 7-12 : 6 月 3 日 (A 組) (資源を結びつける役割を担うプラン)

事例 7-13 : 7 月 9 日 (B 組) (資源を結びつける役割を担うプラン)

事例 7-14 : 4 月 28 日 (A 組) (資源のプランへの影響)

事例 7-15 : 5 月 27 日 (A 組) (資源のプランへの影響)

事例 7-16 : 5 月 13 日 (A 組) (資源のプランへの影響)

事例 7-17 : 5 月 20 日 (A 組) (資源のプランへの影響)

事例 7-18 : 5 月 20 日 (A 組) (プランと資源の相互構成をめぐるジレンマ)

第一部 理論編（1）—創造性・創作活動の研究概要

1章 創造性のとらえられ方—創造性研究史

■1.1 創造性への関心が高い社会

人びとは「クリエイティブであれ」と追い立てられ、クリエイティビティの高い商品を生み出すことやイノベーションを起こすことに躍起になっている。創造性研究者の Robert Weisberg は現代社会が「自己改善」に大きな関心をもっていることを指摘した上で、多くの人が改善を望む分野に「創造的思考」があることを述べる (Weisberg, 1986, 邦訳 p.128 ; 以下、邦訳がある場合は原則的に邦訳の頁を示す)。

KJ 法を考案した川喜田二郎 (KJ 法を提唱した書籍のタイトルは『発想法』である) も、「ひとりひとりの人間が、そうして社会全体が、これ程までに創造性を発揮することを求められた時代は、人類史がはじまって以来、まったく未曾有の大事件に違いない」と述べる (川喜田, 1999 : Finke, Ward, & Smith (1992) に寄せた巻頭言)。アイデアを発想したり、創造性を開発しようと喧伝する書籍も後を絶たない (有名なものを挙げるだけでも、Adams, 2012 ; de Bono, 1969, 1985 ; Osborn, 1948 ; Slone, 2003 ; Slone & Mac Hale, 1992)。

■1.2 創造性研究の歴史は新しい

クリエイティブであることへの関心の高さと対照的に、「創造性」という科学的概念は比較的新しい歴史しかもっていない。Bailin (1988) は「十九世紀には、創造性といえば、神がかりの靈感とか、個人的な天分 (中略) という意味に見られがちであった」という (p.2)。心理学においても、創造性の初期の概念化は神秘的なものであった (Finke et al., 1992, p.7)。たとえば、「創造性は神の加護によるとか、創造的生命力の働きによるとか、宇宙的な力による」とかいった具合である (Kneller, 1965)。

また、Finke et al. (1992, p.1) は、創造性は2つの理由で研究できないと考えられてきたという。ひとつは、創造性には非科学的なものという響きがあったことである。非科学性に一役買ったのは、「創造プロセスを記述しようとするこれまでの試みが、逸話的、内観的な説明に依存していたため」である。後述するとおり、こうした試みは、ただでさえ神秘的とみなされていた

創造性を神話化することになった。もうひとつは、統制された実験室的な条件下で創造性をどう研究してよいか明らかでなかったことである（後述するとおり、Finke et al. (1992) はこうした認識のもと、創造性の実験研究を展開する）。こうした経緯もあってか、人間の認知をテーマとする教科書が創造性に言及することがあっても、記憶、問題解決、注意といった伝統的なトピックに比べて、インフォーマルな取り扱いだったという (Sternberg & Lubart, 1999)。その後、創造性が科学的に研究されるようになった契機を紹介する前に、創造性研究の前史とでも呼べる「天才」という言葉の位置づけをみておきたい。

■■1.2.1 天才という言葉

創造性の科学的研究に先だつものに、「天才」にたいする関心がある。主に Sternberg & Lubart (1999) と Simonton (2012) に依拠して、「天才」という言葉の来歴をみていこう。天才 (genius) という言葉は古代ローマの神話に由来する。神話では、男性には生まれつき守護霊のような役割を果たすゲニウス (genius) が、女性には守護神ユーノー (Juno) がいるとされていた。時代がくんだり、ルネサンス期以降になると、天才という言葉は、一部の人のみが持つものを表すようになった。例えば 18 世紀の哲学者の Immanuel Kant は、天才を創造的かつ賞賛すべき成果を生み出す人間であると位置づけている。Kant は創造的かつ賞賛すべき成果のなかでも、芸術における成果を生み出す人間が真に天才の名に値するとした (武蔵, 2011)。

天才という言葉が科学的な意味を持つようになったのは 19 世紀末になってからである。心理学者は天才を 2 通りの方法で定義するようになった。ひとつは従来と同様、「並外れたことを達成する者」である。当時、イギリスの遺伝学者 Francis Galton は天才に関する初の社会科学研究である『遺傳的天才』(Hereditary Genius; Galton, 1869) を著した。Galton は、天才はほかにも優秀な個人を生んだ家系から出る傾向があることを示し、天才は生まれつきのものであると主張した。

もうひとつの定義は、20 世紀前半に知能テストとともに生まれた。初期の知能テストの 1 つであるスタンフォード・ビネー検査を考案した心理学者 Lewis Terman は、標準的な知能テストで 140 以上のスコアを記録する者を天才とした。Terman の定義の意味を明らかにするために、Gladwell (2008, 1 章) を参照しておこう。知能の高い人間の研究をライフワークとした Terman

は、1921年にIQ140から200の子どもたち1470人（ターマイツ＝シロアリと呼ばれた）を見つけ出し、追跡調査を実施した。ところが、彼らが成人したころ、Termanの誤りが明らかになった。彼らは上に述べた天才のひとつ目の定義（並外れたことを達成する者）のようにはならなかったのである。「大多数が「普通」と呼ばれる職業に就き、そして驚くほど多くの者が、Termanが期待はずれと考えるような職業に就いた。苦勞の末に探し出した天才のうち誰もノーベル賞を受賞していない」（p.103）。Gladwell（2008）はノーベル賞受賞者の出身大学を示しながら、優れた成果には一定の知能を備えていることは重要であるものの、知能指数が優れていることが必ずしも並外れた業績には結びつかないことを論じている¹。

天才の2つの定義には共通点がほとんどない。以上の議論を踏まえれば、前者のように、「天才」を「並外れたことを達成する者」と定義するのが妥当であると言えよう（Gladwell, 2008；Simonton, 2012）。

■ ■ 1.2.2 科学的な創造性研究のはじまり

創造性の研究に転機が訪れたのは20世紀後半である。変化をもたらしたのは、知能の研究に取り組んだJoy Guilfordである。Guilfordは1950年にアメリカ心理学会の会長として行なった講演のなかで、心理学者が創造性にあまりにも関心をもっていないことに失望を表明した。その上で、創造性に関する関心を高めるために、創造的思考にとって重要な能力に関する仮説を提出した（Guilford, 1950）。これをきっかけに、科学的な方法で創造性にアプローチがなされることになった。

■ 1.3 創造性はどのようにとらえられていたのか

もちろん20世紀後半にいたるまで、心理学において創造性がまったく取り扱われていなかったとは言えない。ただし、Guilfordが、“心理学者は創造性を示さない下等動物の学習に関心を寄せすぎている”と述べたとおり（Guilford, 1950, p.445）、現在の状況から考えれば、当時は創

¹ こうした議論は創造性の閾値理論（Guilford, 1968）と呼ばれる。創造性の測度と知能の測度の間には強い相関がみられない。IQの低い人びとは非創造的な傾向があるが、IQが高い人びとは創造的であることも、非創造的であることもある。つまり、優れた成果を挙げる上で重要なのは、IQが並外れていることではなく、閾値を越えていることである（Finke et al., 1992, p.32）

創造性にたいする関心が低かったことは明らかである²。以下では、Weisberg (1986) の 1 章と 3 章に依拠して、20 世紀前半の心理学における創造性の典型的なとらえられ方をみておきたい。具体的には、行動主義からみた創造性 (1.3.1 節)、ゲシュタルト心理学からみた創造性 (1.3.2 節)、この 2 点である。

■■1.3.1 行動主義のとらえ方

行動主義者の John Watson は、創造的な反応 (新奇な反応) が生じた場合、つぎの 2 つの過程のうちのどちらかであるとした。

ひとつは、「新奇な事態」は「古い事態」に類似していた、というものである。新奇な問題が解決されたとする。仮に、それが新しい問題解決場面に思われたとしても、そこには以前に解決した問題と類似の要素が含まれている。この類似性のために、古い連合が新しい場面に転移、あるいは般化される。これにより新しい問題は解決される。つまり、この見方では、新奇な問題が解決されるのは、じつは新奇ではないから、ということになる。(非新奇説)

もうひとつは、「新奇な事態」が「古い事態」に類似していないとすれば人はランダムに反応する、というものである。Edward L. Thorndike のネコの問題箱を思い起こすとよい。新奇な事態でランダムな反応をくりかえすと、結果的に新奇な反応が表れることがある。たとえば、「詩人が新しい詩をつくり出したとすれば、それは、偶然まずまずのものができるまで、語をランダムに組合せていったから」ということになる (p.6)。(偶然説)

このように行動主義においては、創造的な反応 (新奇な反応) は、じつは創造的でないか (非新奇説)、偶然に生じた結果 (偶然説) ということになる。このことから、真に新しいものを生み出すための特殊な過程という意味での創造性は、行動主義には存在しないことになる。

■■1.3.2 ゲシュタルト心理学のとらえ方

ゲシュタルト心理学は、新奇な問題を解決するには、過去の経験を超えることが必要になると考える。また、行動主義と異なり、新奇な場面でも、ランダムに行動する必要はないとする。

² 1927 年から 1950 年に Psychological Abstracts に掲載されたタイトル 121,000 件のうち、創造性に関するものは 186 件に過ぎなかったという (Guilford, 1950)。

ゲシュタルト心理学者の **Wolfgang Köhler** はチンパンジーの問題解決を研究した。チンパンジーが、檻の外の手が届かないところにあるバナナにたいして、棒を「熊手」として使うことで手にすること、天井から吊るされたバナナにたいして、箱をいくつか重ねて「はしご」として使うことで手にすること、をデモンストレーションした。こうした研究は、問題解決に役立つ構成要素が動物に提示されれば、動物は関連した経験がなくとも、新奇に解決を生みだせることを示している。ゲシュタルト心理学では問題解決の過程を、ルビンの杯の図と地が転換するように、構成要素の見えが転換する「閃き」のプロセスと想定した（再構造化、再定義と呼ぶ）。

ところが、その後の研究では、一瞬の閃きにより問題解決が図られるわけではなく、問題は徐々に解決にいたることが示されている（**Sawyer (2007)** に詳しい）。しかし、徐々に解決にいたるプロセスを想定すると、試行錯誤（ランダムな反応；偶然説）を重視した行動主義との区別があいまいになってしまうのである。

20 世紀前半に、行動主義、ゲシュタルト心理学において、創造的な反応がどのようにとらえられていたかを典型的なとらえかたに注目してまとめてきた。ゲシュタルト心理学が想定していた一瞬の「閃き」という想定が崩れることで、いかにして創造的反応（問題解決）がはかられるのか、といったプロセスへの関心が高まることになる（詳細は 1.5 節で論じる）。

■ 1.4 特性としての創造性

科学的な創造性研究のアプローチの 1 つに、創造性を特性ととらえるアプローチがある。“創造的な人はどのような人なのか” ということへの関心は古代ギリシアに遡る（**Weisberg, 1986, p.174**）。“創造的な人は、空の容器のようなもので、神様に靈感で満たしてもらっている”（cf. **Sternberg & Lubart, 1999**）、“創造的な天才の源泉は狂気である”といった考えがなされていた。じつはこうした考えは現在も残っている。前者は創作者の自己報告に聞かれるし、後者は現在も研究が進められている（e.g. **Carson, 2011 ; Simonton, 2012**）。

創造的な人びとの研究は、伝記的研究、内観報告、インタビューを根拠とするケーススタディとしてなされることも多かった（e.g. **Gardner, 1982 ; Ghiselin, 1952 ; Gruber & Barrett, 1974**）。しかし、こうした研究には、内観報告の信頼性の低さ（**Finke et al., 1992, p.9**）、優れた成果を

あげたあとの回想的なふりかえりの不正確さ (Weisberg, 1986, p.257) といった問題がある。また、偉人伝のような伝記を根拠とする場合、その人物の「天才」的なエピソードを中心にまとめてしまうきらいもある。こうした研究は、生まれつき突拍子もない閃きをする天才といった神話の普及に寄与してきた (Weisberg, 1986)。

■ ■ 1.4.1 創造的な人びとはどこが違っているのか

逸話的・回顧的な研究とは異なる科学的な研究が Guilford (1950) の指摘 (1.2.2) の後に活発になった。心理学者は、創造的な人物の人格特性が、母集団全体の人格特性とどう異なるのか、またそうした人格特性に影響を与える要因は何かといった問題を探求してきた (Weisberg, 1986)。つまり、「創造的な人物」と「普通の人」にはどのような違いがあるのか、また、その違いを生み出すのは何なのか、といったことを研究課題としてきた。後者については、心理学のさまざまな研究分野と同様、遺伝説 (生得説) と経験説 (後天説) として議論が展開された (Simonton, 2012)。

前者は、特性研究 (パーソナリティ研究) として展開されている。Weisberg (1986, 5 章) はその典型的な研究パラダイムをつぎのように説明する。

- ・ 1. 創造的な人びとを見いだす
- ・ 2. 「創造的な人びと」と「そうでない人びと」を対象に知能検査やパーソナリティ検査を実施する
- ・ 3. 「創造的な人びと」と「そうでない人びと」の間に差がある特性を見つける

というものである。創造的な人びとの特徴を明らかにしようとする研究をいくつかみておきたい。

すでにふれたとおり Guilford (1950) は、創造的思考にとって重要と考えられる能力や特性に関する仮説を提案した。具体的には、課題への敏感さ、アイデア生成の流暢性、柔軟性、アイデア生成の新奇性、統合能力、アイデア形成構造のスパン、評価能力である。その後、理論を精緻化し、論理的な思考と関連する収束的思考 (convergent thinking) にたいして、創造的思考に関連する拡散的思考 (divergent thinking) を区別する (Guilford, 1967)。そして、拡散的思考と関連する特徴として、流暢性 (アイデアを産出した数)、柔軟性 (アイデアのタイプの種類)、独創

性（非凡なアイデアの数）、精巧さ（アイデアの精巧さ）を設定し、これらを測定する方法を考案している。そのひとつが **Unusual Uses Test** であり、箱やペンといったモノの使い方を、できるだけ多く挙げてもらうものである。

Amabile (1983) は、創造性を、「内在的な動機づけ」、「領域特定の知識と能力」、そして「創造性に関連するスキル」の合流点として理論化している。なかでも「創造性に関連するスキル」は、問題解決における複雑性への対処やメンタルの管理を含む認知スタイル、新しいアイデアの生成のためのヒューリスティックスの知識、集中力などのワークスタイルを含むものととらえる。

Sternberg & Lubart (1991) は、創造性の投資理論 (**investment theory of creativity**) を提案している。この理論では、創造的な人びとは、アイデアを“安く買って、高く売る”と比喩的に考える。価値があると思われていなかったアイデアがあるとして、それに価値があると人びとに思わせることに成功すれば、そのアイデアを高く売ることができる。この理論では創造性には、6つの要素が必要となる。それが、知的能力、知識、思考スタイル、パーソナリティ、動機づけ、環境である (**Sternberg, 2012**)。知的能力については、つぎの3つが重要である。まず、問題を新しいやり方でながめたり、従来の思考から逃れるための統合的な能力、つぎに、どのアイデアに価値があるかを認識する分析的な能力、そして、アイデアの価値を他者に理解させるための実践的・文脈的能力である。知識については、当該分野を前に推し進めるだけの知識が必要だが、一方で、知識によって当該分野に閉じすぎないようにすることも求められる。思考スタイルについては、新しいやり方で思考することが求められる。ただし、考えが新しいだけでは十分でなく、よく考えることができなければならない。こうしたことから、この思考スタイルを立法的スタイル (**legislative style**) と呼んでいる。パーソナリティについては、障害に打ち克とうとすること、思慮深くリスクをとろうとすること、あいまいさにたえられること、自己効力感などが含まれる。動機づけについては、内在的で課題に特化した動機づけが求められる。環境については、創造的なアイデアにたいしてサポートティブで、それに報いるような環境が求められる。以上にみたように、なかには心理特性と異なるものも含まれるが、彼らはこうした理論的枠組みのもとで、経験的研究を進めている。

以上のように、特性研究では、いかにして創造性の高いパフォーマンスが示されるのかという

問いにたいして、特性（動機づけや知識を含む）に焦点をあてた理論的仮定をおく。経験的研究ではその構成要素を測定することで、理論の検証を行なっていく。

■■1.4.2 特性研究の隘路

すでに述べたとおり、多くの特性研究はつぎのような研究パラダイムで研究を展開する。

- ・ 1. 創造的な人びとを見いだす
- ・ 2. 「創造的な人びと」と「そうでない人びと」を対象に知能検査やパーソナリティ検査を実施する
- ・ 3. 「創造的な人びと」と「そうでない人びと」の間に差がある特性を見つける

ところが、こうした研究手法には以下に示すような問題点も指摘されている (Weisberg, 1986)。

■■■1.4.2.1 「創造的な人びとを見いだす」の問題点

研究にあたって、何らかの手法を用いて創造的な人びとを見いだす必要がある。ひとつには、創造性テストで高得点をあげた人たちを創造的な人びとと定義する方法がある。もうひとつには、創造的な人びととして、実際に優れた成果を挙げた芸術家や科学者に調査に協力してもらう方法がある。

ところが、ひとつ目の方法は問題が指摘されている。成功を収めている人びとに創造性テストを実施すると、高得点が得られないのである（科学を対象としたものについては、Mansfield & Busse (1981) が詳しい）。つまり、創造性テストの得点は、現実の世界の創造性とは関係があると言いきれない。そのため、つぎのステップ（2. 「創造的な人びと」と「そうでない人びと」を対象に知能検査やパーソナリティ検査を実施する）において、創造性高得点群と低得点群を比較して、パーソナリティ等に違いがあったとしても、その違いがそもそも何を意味するのかが宙に浮いてしまうことになる（ところが、こうした研究手法をとる研究は現在も行われている）。

このことから、創造的な人びとを見いだすふたつ目の方法が有望な研究スタイルとなる。

■■■1.4.2.2 「「創造的な人びと」と「そうでない人びと」を比較する」の問題点

上記を踏まえて、「創造的な人びと」として、優れた芸術家や科学者を対象とする研究に話を移そう。「創造的な人びと」と「そうでない人びと」を対象に調査を実施し、差のある特性をみいだす。ところが「創造的な人びと」に共通する特性は少ない (cf. Weisberg, 1986)。より具体的にいうと、「創造的な科学者」と「創造的な芸術家」に共通する特性を見いだすことはむずかしいという。ここから、「創造的な人びと」に特徴的な特性を明らかにするためには、「分野ごと」に研究することが求められる。

ところがそれでも問題がある。それは「創造的な人びと」と比較する「そうでない人びと」、すなわち対照群が適切でないという問題である。たとえば、「創造的な数学者（優れた成果を挙げている数学者）」の特性を明らかにするのに、一般の人を母集団とする対照群と比較した場合、特性に何らかの違いがみられたとしても、それは「創造的か否か」による差なのか「数学に習熟しているか否か」による差なのか判別できない。研究を行なうためには、厳密に言えば「創造的な数学者」と「非創造的な数学者」を比較する必要がある。ただし、対照群を厳密にもちいた研究は多くない。そして、数少ない研究結果も特性に関心をもつ研究者が想定するものとは言い難い (cf. Weisberg, 1986 ; Mansfield & Busse, 1981)。

■■■1.4.2.3 そのほかの問題点

このように、Weisberg (1986) は創造的な人びとの特性を明らかにする研究にたいして、方法論的な問題を指摘する。それだけではない。仮に上記のような要件をクリアしたとしても（つまり、(1) 社会的評価にもとづいて創造的な人びとを抽出し、(2) それに見合う適切な対照群を設けた上で特性に関する調査を実施したとしても）、知見の利用には一定の限界がある。論点は複数あるが、ここでは2点取り上げたい。

1つ目は特性研究によって、創造的な人びとに特徴的な特性を特定できたとしても、それは相関関係を表わしているにすぎないということである。つまり、「その特性を備えていたから創造的になった」のか「創造的になった結果としてそのような特性をもつにいたった」のか、という因果関係は明らかにはならない。特性研究の知見は天才を生み出す教育や育児に応用されることがある。ところが、相関関係にもとづいて、教育論や育児論を展開するのはむりがある。

2つ目は、特性研究の前提にかかわるものである。仮に創造的な人びとに特徴的な特性を特定できたとしても、そもそも「天才〔才能〕は、一生をとおして不変であるのか」という疑問がある。その根拠のひとつに、偉大な科学者が、生涯の大部分において価値のある貢献を生みださないことに没頭していることを挙げることができる(たとえば、アイザック・ニュートンの錬金術、アルフレッド・ラッセル・ウォレスの使者との交信、フランツ・ヨーゼフ・ガルの骨相学)³。また、芸術家が有名な作品をつくった時期には、多数の凡作もつくっている。つまり、創造的な人びとの優れた成果は永続的なもの、広範なものとは言い難い。それでは優れた芸術家はどのように優れた成果を残しているのだろうか。それを説明する要因として、偉大な成果を残した創造的な人びとは多産であることが示されている (Simonton, 1997, 2004)⁴。つまり、たくさん生みだした成果のなかに、評価を得られるものも含まれている(にすぎない)のであり、こうした見方は、創造的な人びとに特有の特性を見つけようとする研究の前提に疑問符をつけかねない。

このように創造的な人間そのものに焦点をあてる研究はむずかしさをはらんでいる。しかし、創造性に迫るもうひとつのアプローチとして、「創造的な人間」ではなく、人びとの「創造的なプロセス」に焦点をあてるアプローチがありうる。

■ 1.5 プロセスとしての創造性

■ ■ 1.5.1 プロセスを見る意義

1.3.2 節で、ゲシュタルト心理学者が問題解決における推論に関心を寄せたことを示した。それではその後、創造性のプロセスはどのようにとらえられてきたのだろうか。

■ ■ ■ 1.5.1.1 ろうそく問題

ゲシュタルト心理学者である Karl Duncker の考案した「ろうそく問題 (The candle problem)」を手掛かりに、まずは「問題を解決する」ということをみておこう (Duncker, 1945 ; Weisberg, 1986, 1 章)。

³ 特性の一貫性それ自体にたいする疑問として、Walter Mischel に端を発するパーソナリティの一貫性論争 (Mischel, 1968) も思い起こされる。

⁴ Simonton はこれを Equal Odds Rule と呼んでいる。並みの出版数の科学者は、その分野に突出した影響を与えることはできないという耳の痛い話である。

“ろうそくとマッチと画鋸1箱がある。本を読むための明かりを得るために、木のドアにろうそくを固定するように”と実験参加者は教示を受ける。すると、ろうそくを画鋸で木のドアにとめようとする、あるいは、マッチでろうそくに火をつけ、溶けたろうでドアにろうそくをつけようとする、といった方法が考案される（後述するとおり、参加者は実際にろうそくやマッチを手にして問題を解決しようとしたのではない）。参加者はこれまでにこうしたことを行なったことがないであろうから、「創造性を働かせている」といえる。さらに、参加者のなかには画鋸が入っていた箱を空にして、それをドアに画鋸でつけた上で、そこにろうそくを立てるという解決方法を考えるものもいる。この解決はとくに創造的な解決とされる。問題解決のこうした過程は、Köhlerの実験でチンパンジーが知能を働かせてバナナをとったのと似た構造である。初めに提示された「問題」と最終的になされた「解決」だけをみると、どのように問題が解決されたのかはわからない。あたかも「一瞬の閃き」あるいは「創造的な飛躍」が起こったようにみえる。

■■■1.5.1.2 「一瞬の閃き」あるいは「創造的な飛翔」

ところが、こうした問題解決にたいして、シンクアラウドの手法をもちいて収集した言語プロトコルをみても、一瞬の閃きにいたるまでには、たくさんのステップがあり、それぞれがその前のステップに依存していることを確認することができる。つまり、創造的な問題解決は一瞬の閃きによって生じるのではない。ところが、問題解決者は十分にメタ認知をもつことができないために、一瞬の閃きにより解決が導かれたと感じてしまう（cf. Sawyer, 2007）。

じつはこうした誤解は実験室における問題解決に限られない。芸術家や科学者においても生じる。創造的な人びとは、自身の創作を語る際に、“創造的なインスピレーションが突然わいてきた”などと語ることがある（Yokochi & Okada, 2005）。つまり、一瞬の閃きにより創造がなされたとするのである。このため、創造的な人物の内観報告やインタビューを中心に創造のプロセスを構成すると、その「天才」ぶりが際立つ。ところが、彼らがつけた研究ノートや日記にもとづいて創造のプロセスの研究を進めてみると、長い時間をかけて問題の解決に少しずつ近づいていくにもかかわらず、メタ認知的な気づきをもっていなかったり、問題解決に寄与した外部の要因を認識し損なったりしていることが明らかになる（Gruber & Barrett（1974）は進化論のダーウィン（1809-1882）を、Weisberg（1986）は、数学者ポワンカレ（1854-1912）、音楽家モーツ

アルト (1756-1791)、詩人のコールリッジ (1772-1834) などを取り上げている)。つまり、ろうそく問題とおなじように、芸術の創作や科学の発見についても「問題」と「解決」だけを見てみると、そのあいだに「一瞬の閃き」や「創造的な飛翔」が起こったかのように感じてしまうのである (こうして創造的な業績を上げた人びとの語りや人物伝もまた「天才という神話」の普及に一役買ったのである)。

■■■1.5.1.3 創造のプロセスをとらえる

それでは、創造性をどのようにとらえればよいのだろうか。上記を踏まえれば、「問題」と「解決」だけを見るのではなく、「問題が解決されるプロセス」をみる必要があることがわかるだろう。芸術については、作品が創作されるプロセス、科学については発見がなされるプロセスをみる必要がある。

■■■1.5.1.4 Wallas の4段階

イギリスの社会心理学者であった **Graham Wallas** は *The Art of thought* (1926) という著作で創造のプロセスの段階を提案した。自身の経験を含む逸話をまとめたものであるが、現在も参照される。Wallas によれば創造行為には4つの段階がある。準備 (preparation)、孵化 (incubation)、啓示 (illumination)、検証 (verification) である。新しいアイデアが生まれるためには「準備」の段階が必要となる。問題を定義したり、観察したり、勉強したりすることがこの段階に相当する。つづいて、しばらくその問題と向き合う「孵化」の段階がある。その後、新しいアイデアが生まれる「啓示」の段階がある。さいごにそのアイデアが妥当であるかどうかを「検証」する段階がある。このモデルも3段階目に、「啓示」という「閃き」に相当する段階を想定していることがわかる。こうしたモデルはその後の洞察研究にも影響を与えている。

■■■1.5.1.5 制約の動的緩和

洞察 (insight) のプロセスは (1) 初期のインパス (impasse : 行き詰まり)、(2) あたため (incubation)、(3) ひらめき (illumination)、(4) 検証 (validation) にまとめられる (Ohlsson, 1992)。先に紹介した Wallas の4段階 (1.5.1.4 節) と、1段階目が異なっている。なお、とり

わけ3段階目のひらめきが洞察を特徴づけており、この段階で再構造化あるいは表象変化が生じるとされている（開・鈴木，1998）。

こうした議論を踏まえて、開・鈴木（1998）は、制約の動的緩和理論を提唱し、洞察問題解決における表象変化のメカニズムを明らかにしている。この理論は、3種類の制約（常識、固定観念）を想定し、その制約が、失敗によって緩和されることで洞察が生じると仮定している。3種類の制約とは、「対象レベル」「関係レベル」「ゴール」の制約である。これは問題表現が一般的に「対象（object）」「関係（relation）」「ゴール（goal）」から構成されることにもとづいている。

「対象レベル」と「関係レベル」の制約は、人間が問題状況を表象する際の自然な傾向性であり、これが問題解決にとって制約となりうる。図形を例にとって制約についてまとめておく。「対象レベル」の制約は、人が基本的に、置こうとする図形を安定させようとするもので、たとえば、三角形の図形があれば、そのいずれかの辺を基準線と平行になるように置く、といった傾向性のことである。「関係レベル」の制約は、二つ以上の図形がどのように接続されるかについての制約で、たとえば、凹凸が少なくなるように図形を接続する、といった傾向性のことである。「ゴール」は望ましい状態のイメージを指し、さらに、現在の状態とそのイメージの適合の度合を評価する関数を含む。これらも問題解決にとって制約となりうる。

洞察問題解決における初期のインパス（1段階目）は、3つの制約が働くために生じると考える。しかし、これらの制約は、問題解決が失敗を重ねるにしたがって、徐々に緩和される。これにより初期の制約を脱し、ある時点でひらめき（3段階目）が生じると考える。

開・鈴木（1998）は、以上の理論のもとで、Tパズルを用いて、制約の動的緩和理論の検証を行なっている。Tパズルを構成する図形を「接続する」こと、「分離する」ことを分析単位（segment）として、問題解決の前半と後半のsegmentを比較し、後半で制約にしばられないsegmentが増えていることを示している。このように、問題解決のプロセスを制約の緩和として説明しようとする理論的アプローチがある。ここで取り上げられているのは、解が自明な伝統的な洞察問題であることを確認しておきたい。

■■■1.5.1.6 創造的認知・ジェネプロアモデル

Guilford の拡散的思考と収束的思考の概念では、創造的なアイデアの発生には拡散的思考が重要であるとされた (Guilford, 1967)。Finke et al. (1992) もまた創造的なアイデアの発生にかかわる認知プロセスに関心を寄せる。しかし、Guilford とは異なり創造的なアイデアの発生には(拡散的思考のような) 固有の認知プロセスはないとする。つまり、“創造的な結果は、創造的なやり方で思考することで生まれる” という考え方を斥ける。そうではなく、「普通の」認知プロセスが、創造的なアイデアの生成においてどのように使われるかを検討する。

彼らの提案する認知モデルは、生成的 (generative) 認知過程と探索的 (exploratory) 認知過程の双方を考慮するもので、ジェネプロアモデル (Geneplore model) と呼ばれる (Finke et al., 1992, p.19)。このジェネプロアモデルは2つの処理要素からなる。はじめの生成段階では、創造的発見を促進するようなさまざまな特性をもつ、発明先行構造 (preinventive structures) と呼ばれる心的表象を構築する。その後、発明先行諸構造を有意味な仕方で解釈しようとする探索段階がつづく⁵。

ジェネプロアモデルは、創造性を単一のプロセスではなく、多種類の心的なプロセスの産物であると考え、従来の認知心理学・認知科学が明らかにしてきた諸概念をひとつのモデルに組み込もうとする野心的な取り組みである。著者らは「包括的な情報処理モデルを開発すべく努力する」と述べている (pp.3-4)。またそのモデルは、アイデアを生み出す創造的認知と、アイデアそれ自身の質や価値とを区別する。

さらに Finke et al. (1992) は創造性の本質を理解するためには、問題や解が必ずしも制限されたり知られていないことを対象にプロセスを考察する必要があるとする。そのため、実験参加者に、洞察問題のように、解が自明な問題を与えるのではなく、ユニークな課題を課している。参加者に球、半球、立方体、ワイヤ、チューブといった3次元的な物体部品を15個提示する。そのうち3つを指定した上で、3つの部品を組み合わせる実用的な物体あるいは装置を組み立てるイメージを描いてもらう。こうした生成段階により「発明先行構造」が作られる。つぎに、得

⁵ 発明先行構造を生成する諸プロセスとして、記憶検索、連合、心的合成、心的変形、アナログ転移、カテゴリ還元などがある。発明先行構造は、視覚的パターン、物体の形、心的合成物、カテゴリ事例、メンタルモデル、言語的結合といったものである。その特性には、新奇性、あいまい性、暗示的な有意味性、創発性、不調和性、拡散性といったものがある。発明先行構造の意味を探索するプロセスとして、属性発見、概念解釈、機能推論、文脈変更、仮説検証、限界探索などがある。創造的産出物の特性として重要なのは、独創性、実用性、賢明性、生産性、柔軟性、包括性、洞察性などである。

られたイメージを、家具、身の回りのもの、科学器械、工具、武器といったカテゴリにあてはめてもらったり、名前をつけてもらったりする探索段階が続く。こうしてできた新しい「発明品」の創造性を第三者が評定する。ところが、この課題もまた実際に手をうごかして発明品をつくらせるわけではない。あくまで発明品のアイデアをつくらせているのであり、アイデアの創造にかかわる情報処理モデルであるといえる。

■■■1.5.1.7 盲目的変異と選択的保持 (BVSР)

心理学者の Donald Campbell が 1960 年に唱えた理論に、創造的思考に関する「盲目的変異と選択的保持 (blind variation and selective retention : BVSР)」がある (Campbell, 1960)。この理論はダーウィンの進化論を創造性に適用したものとみることができる⁶。

進化論は複製 (reproduction)、変異 (variation)、選択 (selection) といった契機を通じた自然選択の過程によって、種の進化を説明する。このメカニズムは種の自然選択にかぎらず、多様な現象を複製・変異・選択の契機によってとらえることができると指摘されている (Dawkins, 1991; Dennet, 1995)。また、行為の発達をこうしたメカニズムとしてとらえた議論もある (Reed, 1996)。

Campbell の理論はこうした動向と軌を一つにするもので、進化論的なメカニズムを創造性に適用したものと考えることができる。つまり、創造的思考においては、多様なアイデアが生まれるなかで、結果的に創造的なアイデアも生まれる、というわけである。ところが、Campbell は「何を盲目的変異と見なすかを具体的に定義せず、このプロセスの心理学的な基礎について詳細に論じることもなかった」(Simonton, 2012, p.47)。そのためこの理論はその後注目を失っていた。

Campbell の理論を継承している Simonton (2007) は、ピカソのゲルニカのスケッチを分析している。ゲルニカを描くにあたり、ピカソは多くのスケッチを残した。分析の結果、スケッチは単調に進歩していったというよりは、非単調にスケッチに変異が生じていたことを見出している。

その後も Simonton (2011) は BVSР の用語を見直すなど、理論を展開している。Simonton

⁶ ただし、Simonton (2011) も述べているように、明示的にダーウィンの文献は参照されていない。

(2012, pp.47-48) はつぎのように述べる。「BVSR のいう「盲目性」とは、最終的に役立つかどうかを考えずにとにかくいろいろなアイデアを出すことだ。創造者はそのアイデアの価値を判断するため、考えつくたびにチェックするという、試行錯誤に取り組まなければならない。BVSR 思考を特徴づける 2 つの現象は、無駄骨と後戻りだ」(Simonton, 2012, pp.47-48)。ところが、芸術家の創作は、「盲目的」ではなく「意図的」であるなど、その議論には批判もなされている。

■■1.5.2 プロセス研究の隘路

■■■1.5.2.1 アイデアの生成にたいする過度な注目

前項では創造性のプロセスに焦点をあてた研究を概観した⁷。洞察を検討したかつてのゲシュタルト心理学者は実際の問題解決を扱っていた（たとえば、上述の Köhler の研究を思い起こすとよい。チンパンジーにとってバナナを獲得することは、意味のある問題だっただろう）。ところが、ゲシュタルト心理学者の Duncker が人を対象にろうそく問題をもちいて研究を行なったとき、すでに、「こころのなか」で取りくんだり、実験場面においてのみ意味をもつ「問題」になっていた。その後、洞察問題や創造的問題解決と呼ばれる研究分野では、さまざまな課題がもちいられたが（代表的なものとして、T字パズル、9点問題、ハノイの塔など）、その多くは問題が「解」をもつ良定義問題（well-defined problem）と呼ばれるものであった。

一方、創造性テストとしてもちいられる Unusual Uses Test（たとえば、レンガの使い方を思いつくだけ挙げる）や創造的認知でもちいられるような、複数の図形を組み合わせで発明品をつくったり、地球外惑星の生物を描くといった課題もある。こうした問題は解があるわけではなく、

⁷ 概観したもの以外にも、歴史をたどれば、過去に多くの創造的なプロセスに関する研究がなされてきたことを確認できる。Busse & Mansfield (1980) は先行研究を手際よく紹介している。彼らは、創造的なプロセスに関する研究を 7 つのカテゴリに分類する。精神分析的な理論 (psychoanalytic theories; 意識下の論理的ではない思考を重視する)、ゲシュタルト的な理論 (gestalt theories; 問題の再構造化を重視する。ただし創造という言葉は使わない)、連合主義的な理論 (association theories; さまざまな要素の組合せが新しい組合せを作ると考える)、知覚的な理論 (perceptual theory; 知覚的なオープンさが創造的な結果を生むと考える)、人間性的な理論 (humanistic theories; 経験に開かれていること、内的な評価の位置、要素や概念と戯れる能力が創造性にとって重要とする)、認知発達の理論 (cognitive developmental theory; 知的発達の特殊ケースとして創造をみる)、混成の理論 (composite theory; 先行する理論をいくつか組み合わせたもの) である。これらの理論自体は近年注目されていないものの、すでに本論で紹介した議論に発展的に取り込まれているものもある。

不良定義問題 (ill-defined problem) と呼ばれる。しかし、これらの問題も実際に手足を動かして何かを創造するわけではない⁸。

創造性研究のこうした状況を指して、Bailin (1988, p.131) はつぎのように言う。まず、創造的問題解決には、問題を熟慮する、可能な諸解決を生み出す、諸解決を評価する、といった一連の段階があると仮定されている。そして「可能な諸解決を生み出す段階」に注目が集まっている。そしてこの段階を、「「アイデア発見」の段階と呼んでもいいかもしれない。これには、アイデアがたくさんできれば、問題を創造的に解決する可能性は増大する、という仮説が基本にある」と述べる。さまざまな創造性開発・教育の書籍でも、アイデアを生み出す方法、固定観念にとられない方法が述べられている (e.g. Adams, 2012; de Bono, 1969; Osborn, 1948; Slone, 2003)。

これにたいして Bailin (1988, p.160) は想像 [イマジネーション] と技能を根本から分けるのは問題があるとする。「高度なレベルの技能は必然的に想像力を伴い、その技能は想像力による心像を発展させる重要な役割に貢献する」という。

以上のように、創造性のプロセスを扱う研究は、専らアイデアの生成に焦点をあてているといえよう。さらに、すでに参照したように、優れた芸術家・科学者は必ずしも創造性課題の成績が高いとは言えない (1.4.2.1 節)。つまり、創造のプロセス研究が用いている課題は、抽象的で参加者にとって意味がないばかりか、予測的妥当性が低く、社会での創造性の有用な指標にならないことが確認できる。ここから、“実際の” 創造を扱う必要性が生じてくる。

■■■1.5.2.2 個人の創造にたいする過度な注目

また、従来の研究は専ら個人の創造性のプロセスに関心を寄せてきた。しかし、社会心理学では個人と協同のパフォーマンスの比較研究 (亀田, 1997)、認知科学では協同問題解決の研究もなされている。ところが、こうした研究は、“課題の正当数” や “課題に要した時間” を従属変数として、課題を解く際に “単独条件” と “共同条件” のいずれが有益だったかを検討したり、協同がパフォーマンスをあげるための条件を特定したりするもので (清河, 2002; 清河・鷺田・

⁸ ただし例外として、石井・三輪 (2003) がある。この研究ではレゴ社のマインドストームと呼ばれる商品を持ちいて、ブロックやモーターを組み合わせてロボットを作らせている。

植田・Peng, 2010 ; 三浦・飛田, 2002 ; 三宅, 2000)、課題が解決されるプロセスに関心をもつものとはいえない。

■■■1.5.2.3 ここまでのまとめ

創造性プロセスの研究は、「問題」と「解決」のあいだに存在するプロセスを明らかにしようとするものである。ところが、アイデアの生成に焦点をあてており、具体物の創造プロセスを対象としていない。また、個人の創造に焦点をあてており、社会においてなされるような共同・協同での創造プロセスを視野に入れていない。そこで、創造性プロセスを明らかにするために、いま一度、創造とは実際になにかをつくりだす行為であることに目を向ける必要があるだろう。創造とは、人が手足を動かし、資源を媒介して、周囲とコミュニケーションをはかりながら何かを生み出すことである。本論では創造のこの局面にアプローチしていく。近年では、先に述べた従来の研究の限界を越えようとする研究もみられる。この点は2章で取り上げることとする。

■1.6 創造性とは何なのか—創造性の定義

心理学における創造性研究のうち、「特性としての創造性」「プロセスとしての創造性」にとくに焦点をあてて概観してきた。従来の研究はアプローチごとに課題を追究しているものの、それぞれに限界を抱えているといえる。

ただし、心理学者はあまりにも創造性に関心をもたなすぎだと指摘した Guilford (1950) 以降、多くの研究がなされてきたことも確認できる。この過程で創造性という概念も吟味されてきた。

「創造性」という言葉は、日常では、たとえば、創造的な絵画、創造的な物理学的発見、創造的な靴の履き方というようにあいまいにもちいられることがある。そこに共通性があるとはおもえない (Bailin, 1988 ; Runco, 2014)。しかし、心理学では合意できる定義を獲得し、用いてきた。

創造性を定義する際に考慮すべきは(1)新奇性、そして(2)有用性である (e.g. Bailin, 1988 ; Finke et al., 1992 ; Kaufman, 2016 ; Sternberg & Lubart, 1999 ; Weisberg, 1986 ; 吉田, 2005 ほか)。新奇性とは解決・成果が新奇であることを指す (novel, original, unexpected, uncommon)。古い解決をくり返すだけでは十分ではない。有用性とは実際に問題を解決できること、課題適応

的であることを指す (useful, appropriate, practical, adaptive, functional, sensibility)。Kaufman (2016) によれば、創造性の定義において、この2点はおおよそ 60 年変わりが無い。

ただし、この2点だけでは十分ではない。近年では、だれにとって新奇で有用であるのか、が重要であるという指摘がなされている (e.g. Boden, 2004; Kaufman, 2016; Kaufman & Beghetto, 2009; Mansfield & Busse, 1981)。ピカソやモーツァルトの作品のように社会的・歴史的に新奇で有用な場合もあれば、問題解決者その人にとって新奇で有用な場合もあるからである。前者のように社会的・歴史的に創造的な場合には、H-Creativity (Historical Creativity; Boden による) あるいは Big-C (Kaufman による) などと呼ばれる。一方、問題解決者にとって創造的である場合には P-Creativity (Psychological Creativity; Boden による) あるいは little-c (Kaufman による) と呼ばれる。また、前者は eminent creativity (卓越した創造性)、後者は everyday creativity (日常の創造性) と呼ばれることもある。ここでは H-Creativity と P-Creativity という区分を用いることにする⁹。

それでは、H-Creativity と P-Creativity にはどのような関連があるのだろうか。このことを考えるときに H-Creativity がかかえる困難を指摘する必要があるだろう。たとえば、生前に評価されていなかった芸術家が死後に評価されることがある (たとえば、画家のファン・ゴッホ。司祭で植物学の研究をしたグレゴール・ヨハン・メンデル)。また、芸術家の評価が時代によって二転三転することもある (たとえば、作曲家・音楽家のヨハン・ゼバスティアン・バッハ)。つまり、社会的な評価は創造に関わる生活が終了した後にも変化する。それは社会的な評価が文字どおり、人びとの反応に依存しているためである (Weisberg, 1986, p. 208)。現在進行形の創造活動 (P-Creativity) が、結果的に H-Creativity の高さに結びつくかどうかは、創造後の人びとの反応に依存している。そのため、何かを創造している時点で、その社会的な評価 (H-Creativity) を予測することはむずかしいといえるだろう¹⁰。このため、H-Creativity に焦点をあてて創造のプロセスを取り扱おうとすると、どうしても評価がくだされた後にならざるを得ない。ところが、

⁹ Kaufman はほかに mini-c、Pro-c を提案している。Mini-c は子ども時代に典型的な、新しい何かを探索したり発見したりすることに相当する。Pro-c はいわゆるプロフェッショナルの仕事に該当する。プロであっても、常に作品等が Big-C と評価されるとは限らないためである (cf. Kaufman, 2016; Kaufman & Beghetto, 2009)。

¹⁰ 作品に反応する人びとが、「どんな作品か」ではなく、「だれが作ったのか」を重視することで、その芸術家が作品を出せば、概ね高い評価を獲得することが予期される場合もないわけではない。たとえば小説家の村上春樹の名を挙げるができるかもしれない。

評価がくだされた後ということは、すでにその創造プロセスは終わっているのであり、プロセスを把握するためには回顧的なインタビューを行ったり、日誌の分析をしたりせざるを得ないというジレンマがある。

しかし、ひとつ確かなことがある。最終的に **H-Creativity** が高いと評価される業績でも、すべては個人にとっての創造、すなわち **P-Creativity** から始まることである。本論では人びとが何かを創造するプロセスに関心をもっている。そこで、創作プロセスを追究するために、**P-Creativity** を対象とする。つまり、作り手にとって何か新奇で有用なことが生み出されるプロセスを研究対象とする。

2章 近年の創造性研究の展開とその問題

■2.1 天才の脱神話化

前章（1.4節）で「天才」という神話を紹介した。近年では、優れたパフォーマンスを示す一般的に「天才」と称されるような人物について異なるアプローチで迫る研究がみられる。天才は生まれつきの属性ではなく、練習によって生み出されることを示す研究（2.1.1）、天才を生み出す好機¹¹の存在に焦点をあてる研究（2.1.2）をみていく。

■2.1.1 「天才」をつくる練習という要因

Anders Ericsson はバイオリニストの研究をしている。3つのグループ、世界的なソリストとしてのキャリアを歩む可能性がある学生グループ（S ランク）、非常に優秀であるがスーパースターではない学生グループ（A ランク）、音楽教育専攻の学生グループ（B ランク）である¹¹。各グループの18歳までの練習時間を調査したところ、1つ目のグループは計7,410時間に達していた。一方、優れた学生のグループは5,301時間、音楽教育専攻の学生グループは3,420時間にとどまっていることが明らかになった。短い練習でエキスパートレベルに達した「天才」は一人もいなかったという。バレエダンサーなど、他の分野のエキスパートについても研究を行なった Ericsson は、練習に膨大な時間を費やさずに並外れた能力を身につけられる者はいないと言いつけるとする（Ericsson & Pool, 2016）。

チェスの熟達を研究した Patrick Hayes は、「ある人が問題解決の「創造的」レベルに達するには、10年以上の訓練や勉強、練習が必要である」としている（Hayes, 1981 ; Weisberg, 1986, p.321 より）。先の Ericsson は、エキスパートになる人たちは、練習の仕方にも固有の特徴があることを指摘している（Ericsson & Pool, 2016）¹²。

Johnson-Laird（1983）や Perkins（1981）も指摘するとおり、創造的なパフォーマンスを示

¹¹ 世界で一流の芸術家を輩出しているベルリン芸術大学の学生を対象としている。S と A ランクの学生は、音楽専攻の教授陣に選抜してもらった。B ランクは音楽教育専攻から選んだ。各10名である。

¹² Epstein（2013）は、アスリートのトレーニング技術が進歩したことで、多数の競技で昔よりも記録が大幅に伸びていることを示している。こうした知見も、優れた成果が生まれつきの特性によるのではなく、練習によることを示している。

すにはその活動が備えているルールに習熟している必要がある。Weisberg (1986) も、芸術的創造は学習されなくてはならない技術によることを強調する。「詩人や画家、小説家、劇作家、作曲家、彫刻家は誰もが、人から高く評価される何かを生みだせるようになるまでに、長期間にわたる公式的ないし非公式的な訓練期間を経ている」(p.320)。

このように、一見すると「天才」とおもえるパフォーマンスを示す人物も、それに見合う練習時間を要したこと、その背景には、その分野に特異的なスキルや規範が存在していることが明らかになっている。

■■2.1.2 「天才」をつくる好機という要因

Gladwell (2008) は生まれつきの「天才」はおらず、「天才」と称される人物を生み出す要因があるとする。たとえば、北米のアイスホッケーチームの選手には1・2・3月生まれが多い。それも1月、2月、3月という順番で多いという。これはどうしてだろうか。

カナダでは同じ年齢の少年を集めてクラスをつくる場合、「1月1日」を基準に設定している。生まれ月が早い子ども(まずは1月、つぎに2月、そして3月)はクラス編成時に身体的な成長が早い。そのため、代表チームに選抜されやすい。代表チームに選抜された子どもたちは、よりよい指導を受け、より多くの試合経験を積むことになる。このように「まず、早い時期に優れているかそうでないかを定める。次に“才能のある者”と“才能のない者”に分ける。そして“才能のある者”により質の高い体験を与える」(Gladwell, 2008, pp.30-31)。こうして優れたパフォーマンスを示す人物になっていく。ところがじつのところ、“早い時期に優れているか否か”は、ただ生まれた月が早いか否かの差にすぎなかったりする。前項で述べたとおり、優れたパフォーマンスを示すためにはそれに見合う練習期間が必要となる。そうした練習期間に恵まれるためには、その機会を得る必要がある。優れたパフォーマンスの陰にはこうした「好機」が存在している。ところが人びとはそのことに気づくのがむずかしいために、生まれながらの天才や才能だと思ってしまうのである。

■■2.1.3 まとめ

以上に、天才に関する近年の研究をみてきた。天才と称される人物について、その背景には、

たゆまぬ努力 (2.1.1)、努力を可能にする好機 (2.1.2) があることが明らかになっている。こうした研究は、“生まれつきの天才は努力をすることなく、優れたパフォーマンスを發揮する”という神話を解体し、その実情に迫ろうとするものだといえるだろう。

■2.2 芸術研究

前章 (1.5.2 節) で従来の創造のプロセス研究は、アイデアの生成に関心を寄せており、具体物の創造を扱っていないことを指摘した。これにたいして、近年では、芸術の創作場面をビデオにより録画し、その行為や発話を分析する研究がなされている。こうした展開には、ビデオ機材を手軽に扱えるようになったことが関連しているだろう。

創造性を研究している認知科学者の岡田猛らによる研究 (Yokochi & Okada, 2005)、生態心理学者の佐々木正人がアートを対象とする研究をまとめた論集 (佐々木, 2006)、ヴィゴツキー派に親和的な立場からオーケストラの演奏の集団創作を対象とする佐藤公治の研究 (佐藤, 2012) を取り上げて紹介する。まずは個々の研究やそのねらいを紹介したうえで、本論との関係を論じる。そこで論じることになるのは、生態学的妥当性と細部を明らかにすることを重視するがゆえに見落とされることである。

■■2.2.1 水墨画の創作

Yokochi & Okada (2005) はアーティスト (芸術家) がどのように芸術作品をつくっているのかを問う。しかし、そのことをアーティストに尋ねても、「わからない」とか「アイデアが空から降ってきた」といったことを言われてしまうという。

こうしたことの真偽を調べるためには、アートが創作されるオンライン (進行中) のプロセスをとらえる必要がある。ところが、多くの既存の研究はアーティストがやっていることをインタビューで聞き取っているに過ぎないと批判する。

こうした背景のもと、彼女らは水墨画家の描画プロセスを観察したほか、フィールド実験を実施している。その上で、水墨画の描画プロセスの特徴として3点を挙げる。1点目は、絵の局所的なイメージをもとに描きはじめ、描くなかで徐々に全体像が形成されること、2点目は、描画方法には知識や技能にもとづくパターン化された方略があること、ただし、実験的にランダムな

線を追加すると、それが画家にとって制約となり、新たなスタイルへと仕向けること、3点目は、エア筆（宙で筆を動かすこと）には、創作の位置取り、リハーサル、イメージ生成の機能があること、である。

■■2.2.2 身体と環境に焦点をあてた研究

生態心理学の佐々木正人が編集した論集（佐々木，2006）は、芸術、具体的には、演劇、一人芝居、オーケストラ、ヴァイオリン演奏、アニメーション、舞踏、写真、文楽を対象とする報告からなっている。

そのねらいを佐々木はまえがきでつぎのように述べる。「『アート／表現する身体』というタイトルが示すように、どの章も、概念や歴史からではなく、もっぱら表現者や、表現の成立過程にある動きから、アートにアプローチしようとしている。どのアートにも、その中心には、そこだけにしかないオリジナルな身体の動きがあるのではないか・・・以下略」（佐々木，2006，p.i；下線は引用者）。アートをとらえるにあたり、既存の概念をあてはめるのではなく、生態心理学の視点から環境と身体と具体性に焦点をあてる。こうした見方から導かれるアート観はつぎのようなものである。「どのアートも、環境と身体とが直接触れ合う所で発見された何かであることもたしかだろう。・・・中略・・・アートの「神秘」は、他にではなく、アーティストの身体と、それが周囲と接する所にある、と考えることも可能だろう」（佐々木，2006，p.18）。

こうした見方にもとづいて、上に挙げたようなアートを対象とする研究者の報告がつづく（表2-1）。

表 2-1 『アート／表現する身体』（佐々木，2006）で取り上げられている対象

研究対象	研究テーマ
演劇	舞台上での多数の俳優が進めている同時複合的会話
一人芝居	誰もいない、何も無い舞台上で、周囲に多数のものの存在を示す身振り
オーケストラ	ただ一人だけ楽器を持たないでオーケストラに加わっている指揮者の全身
ヴァイオリン演奏	ヴィブラートを奏でるヴァイオリンを包む、指と肩とあごの接触力
アニメーション	移動するキャラクター、その背後にいつも流れているアニメの風
舞踏	有機と無機の動きが混合する舞踏の身体
写真	複数の写真から発見される視覚的な主題
文楽	文楽人形左手の動き

ここでは、演劇（後安，2006）、一人芝居（佐藤，2006）、オーケストラにおける指揮者（丸山，2006）の研究についてその要点を紹介したい。

■■2.2.2.1 演劇の稽古

後安（2006）は、平田オリザが主宰する劇団「青年団」の稽古場면을対象としている。とくに平田オリザの指示に注目して、作品作りの特徴を明らかにしようとする。およそ2か月にわたる稽古と本番に立ち合い、平田オリザの指示を収集し、ビデオによる行為分析を行なっている。平田オリザによる指示と関連する俳優の演技の「空間配置」と「時間的側面」に焦点をあてる。

空間配置については、俳優の演技について、各試行ごとに特徴的な動きを記述し、前の試行と異なる動きが出現した試行にマークする手法をとり、「平田が俳優に求めていることは、行為の目標を新たに設定してそれまでの行為軌道を大幅に変更してまでも何か新しいことを始めるということではなく、それまでの行為の軌道のなかでとりたてて気づかなかったもののアフォーダンスにいかにも多く気づくかということのほうにある」（後安，2006，p.32）とする。

一方、時間的側面については、「俳優の台詞のターン・テイキングのタイミングチャートを作成し、その並びのパターン」を確認している。これにより、一連の稽古のなかで俳優たちのパフォーマンスが2段階の習熟過程を見せることを示している。1段階目は「集団によるリズムミク的な発話タイミングの形成過程の段階」であり、2段階目は「個々の俳優が集団のリズムを基準にしながらそれをずらす技能が発現する段階」である（後安，2003）。

その上で、この2つの段階をつぎのように説明する。初期の稽古では、俳優たちは平田の指示（自然な会話として適切であることを目指す）を理解しながらも、一度それを保留する。そして、まずは参照枠となる第1段階のリズムを獲得しようとする。参照枠が形成された後、第2段階での平田の指示は「第1段階のリズムをずらそうとする方向性」を持っていたとする（後安，2006，p.38）。

こうした分析にもとづいて稽古のなかで演劇が作られていく過程をつぎのようにまとめる。稽古の初期段階では俳優たちは2つのことをしている。ひとつは、微細な行為の変化であるマイクロスリップのレベルで行為を調整すること、もうひとつは、規則的な会話のリズムを作ることで

ある。前者のマイクロスリップレベルの調整は、その後の稽古や本番でも引き続き生起する。一方、後者の規則的な会話のリズムは、単調な規則性が見られなくなる。ただし、会話のリズムが完全に規則性を失うわけではなく、一度作られた規則性を踏まえ、自然な会話として適切になるように、意図的にずらすことで、あえて規則性をはみだそうとしていることが示唆されている(後安, 2006, p.38)。

■■2.2.2.2 一人芝居の演技

佐藤(2006)は俳優であるイッセー尾形の一人芝居の分析を行なっている。彼の舞台上にはセットがない。それにもかかわらず、そこに存在するであろう周囲の人間たちや環境が立ち現れるという。イッセー尾形はいかにしてこれを達成しているのだろうか。彼女は、イッセーの芝居のビデオから微細な行動を分析する。まずは議論の前提を説明している箇所を引用しよう。

「一人芝居の舞台上には、行為を制約する“環境”が存在しない。それでもイッセーは、あたかもそこに環境があるかのように、行為する。そうすることで、行為を制約しているはずの目には見えない環境が、舞台の上に現れてくる。行為を見ているだけで、行為が“特定”している“不在の環境”が、舞台の上に出現する」(佐藤, 2006, p.58)。

ここから佐藤(2006)は、イッセー尾形が、いかにして、あたかもそこに人や環境があるかのように、また、自身を特定のキャラクターであるかのように、示すことができるのかを明らかにしていく。具体的には、視線を向ける方向・時間、視線と発話の同期のさせ方といった行為に注目して明らかにしていく。

こうした知見から見出されるのは、つぎのような俳優論である。「俳優とは、“あるはずの環境”がすっぽりと抜け落ちた舞台上で、自らの身体を、実際には存在しない“他者”や“取り囲む環境”に対して“特定の”反応させられる技術を持った人間なのである。俳優とは、“プロの行為者 actor”なのだ」(佐藤, 2006, p.59)。

行為の対象がない状態で芝居を行なっている俳優にあえて焦点をあてることで、ふだん私たちがどのように行為の対象を用いたり、参照しながら行為を行なっているのかを逆説的に記述しようと試みているといえる。

■■2.2.2.3 オーケストラの指揮者

丸山（2006）はオーケストラにおいて唯一楽器を持たない存在である指揮者に注目し、指揮者がどのような身体運動によって“演奏”を行なっているのかを、実験と観察によって検討している。

まず実験では、音楽学部で指揮を専攻する学生とヴァイオリンを専攻する学生をペアにして、ブラームスとチャイコフスキーの楽曲を演奏してもらっている。その際の指揮者の手腕の運動を、運動解析装置によって記録し、指揮の運動学的な解析を試みている。その結果、「チャイコフスキー」を「ブラームス」よりも早い運動で指揮していたという共通点を見出した。また、（指揮者と演奏者のペアごとに）各楽曲に特定の形態のストロークを使用していることが確認された。こうした分析結果から、「時空間的な特徴が分からなく一体となった運動が、各楽曲の試行において安定して現れていたという結果は、観察された右手の運動の構造が、実験に参加した指揮者によって選択されたチャイコフスキーおよびブラームスに特有の表現を実現するための「運動学的な解」であったことを示しているといえるだろう」とまとめる（丸山，2006，p.99）。

つぎに、オーケストラの観察では、指揮者の井上道義と東京フィルハーモニー交響楽団によるリハーサルを観察している。2点紹介しよう。まず、指揮者と演奏者の同期についてである。指揮者が手腕で打点を示した時点と、オーケストラの首席ヴァイオリン奏者（コンサートマスター）が、弓を動かし始めた時点のタイミングのずれに注目して分析している。その結果、リハーサルの初日からゲネプロ〔＝本番同様の最終リハーサル〕にかけて、同期性が高まっていったことを示している。

つぎに、演奏場面のビデオデータを指揮者と演奏者に提示した上で、指揮者が身振りによって「伝えようとした指示内容」と演奏者が身振りから「読み取れる指示内容」を比較している。その結果、一致している部分が多くみられた。その一方で、演奏者ごとに、異なる指示内容を読み取る部分もあり、多義的に解釈できる身振りをも構成していることを明らかにしている。

■■2.2.3 オーケストラの音楽づくり—協同の観点から芸術創造を眺める

佐藤（2012）は「音楽の協同的生成」を副題とする著書において、オーケストラの音楽づくりの過程、具体的には「アマチュア・学生オーケストラの定期演奏会に向けて行われた音楽づく

りを協同的に実現していく過程」を明らかにしている (p.3)。その前提にはつぎのような考えがある。長いがそのまま引用しよう。

「私たちは、芸術を芸術家個人の創造的活動に帰してしまいがちである。しかし、音楽に限らず、美術も含め多くの芸術は芸術家個人が孤立した世界の中で行っているのではなく、直接、間接を問わず他者との関わりの中でそれは生まれている。直接的な関わりとしては、先の協同による演奏表現活動がそうである。あるいは、絵画の世界ではしばしば指摘されることであるが、印象派やキュビズムといった絵画運動やその潮流の中で芸術的創造が生まれている。もちろん、直接的な影響だけでなく、古代や中世の絵画に触発されていくといった間接的な影響もしばしば指摘されることである。ともかく、アートは人と人の間にある。あるいはアートは、人と人の間から生まれてくると言ってよいだろう」 (佐藤, 2012, p.3 ; 下線は引用者)。

アートが他者との間で、直接的・間接的な影響を受けながら作られていくことに注目する。こうして佐藤は、音楽づくりの相互行為の検討を行なっている。たとえば、弦楽器部門の合同練習において、プロのフルート奏者が練習を指導している中で、音楽合奏として何が重要であるかを語っている部分として、「演奏表現の工夫」「他のパートの音を聴くこと」「主旋律と対旋律の役割交替を意識すること」を取り上げている。(演奏とは離れた講義などではなく)演奏の練習のなかでこれらの指導がなされるなかで、音楽づくりが展開していくことを描き出す(佐藤, 2012, 3章)。

ほかにも、各楽器パートのトップ奏者が集まった「トップ分奏」と呼ばれる練習を取り上げている。トップ分奏では演奏の練習をしながら、曲の解釈や演奏表現、そして演奏上の注意点などを出し合い、演奏表現の見取り図を協同で作成していく。とくに、リズムとテンポの調整、演奏の繰り返しによる音の形成と調整といった事例を紹介している。トップ分奏で出された意見や指摘は、後にパートごとの練習に反映されたり、全体のリハーサルを方向づけるという(佐藤, 2012, 5章)。このように、オーケストラの音楽がいかにして協同で作られているかを描き出し

■■2.2.4 まとめ

実際の芸術を対象とする研究として、水墨画の描画、演劇の稽古、一人芝居、オーケストラの

指揮者、オーケストラの音楽づくりの研究を紹介してきた。上述のとおり、生態心理学的なアート研究は、アートを概念をもちいて説明するのではなく、身体と環境（場合によっては不在の環境）のあいだでアートが生まれてくることに注目している。こうしたスタンスに顕著にあらわれるように、本節で紹介した研究の関心は、アイデアの生成にとどまらない、具体物の創造やリアリティに向かっている。その知見は現象を鮮明に描くことに成功しているといえるだろう。しかし、その一方で、知見は研究対象とするアートに固有のものとなり、知見を一般化しようという傾向はない（もちろん、身体と環境の出会いという観点での一般化には関心をもっているだろう）。また、認知科学に依拠する Yokochi & Okada (2005) は趣を異にすることを付け加えておく。創造のプロセスを明らかにするという観点からは物足りなさが残る。

■2.3 集団・協同による創造性研究

前章で従来の創造のプロセス研究は、個人の創造に関心を寄せており、人びとが展開する創造を扱っていないことを指摘した (1.5.2.2)。しかし、近年、科学的発見や技術的なイノベーション、芸術といった創造が、複数の人びとによって、社会のなかで起こることに注目する研究がみられる。

■■2.3.1 科学者の分散推論

Kevin Dunbar は科学者の研究室のフィールド研究を行なった (ダンバー, 1999)。彼は、従来より科学は、“科学者が長い時間、孤独な作業を続け、そののちに突然インスピレーションがわくことで新しい発見をするというイメージ”をもたれていたという。

そこで、実際に科学者と医者を対象にフィールド調査を行ない、「仮説の形成・実験の計画・データの解釈・発見といった重要な場面での科学的な推論は、1人の科学者ではなく、科学者の集団によって行われている」ことを明らかにした (p.36)。彼はこのような場面でみられる推論を分散推論 (distributed reasoning) と名付け、ある出来事に対して2人以上のメンバーがその成果に貢献しているような推論と定義している。

さらに、5つの研究室を対象にフィールド調査を実施し、ミーティング中に行なわれた推論の50%以上が分散推論であること、分散推論のうち65%は予想外の発見に関係していることを明

らかにしている。分散推論は、同じ問題から異なる表象を生成することを可能にし、これが有効に作用するためには、共通の目標をもつ集団であること、集団がさまざまな背景知識をもった人びとにより構成されていること、さまざまなタイプの類推を行なうことが重要であるとする。こうした知見にもとづいて、分散推論が科学の重要な構成要素であると主張する。

科学の実験室の研究は認知科学だけでなく、科学社会学、科学技術社会論の分野でもなされている (e.g. Latour, 1987, 1999 ; Latour & Woolgar, 1979)

■ ■ 2.3.2 創造的コラボレーション

Vera John-Steiner は、ヴィゴツキー派の心理学者である。彼女は創造的な活動は社会的である、また、知識の共同構築は文化的・歴史的環境に埋め込まれている、とする文化-歴史的アプローチに依拠している。その上で、生成的なアイデアは他者と共同で思考したり、活動したりすることで生まれることに注目する。こうした視点から、知的分野におけるコラボレーション、芸術分野におけるコラボレーションを検討する。

Lepper & Whitmore (2000) によれば、コラボレーション (協同) という概念の核には、一緒に作業すること、がある。とりわけ、人びとが一緒に作業をするとき、目標を共有していること、活動や成果が相互依存的で個々の構成員の活動や成果を分離しがたいことがその要件となる。また、こうした要件を充たすコラボレーションにも2つの型があることが指摘される。1つは、構成員が異なる役割を担っているものの、構成員が一緒に作業した結果が、各構成員の成果の総計を越える場合であり、作詞家と作曲家の協同が典型例となる。もう1つは、役割が明確ではなく、成果を生むにあたり誰が重要な役割を担ったかを同定しがたい場合であり、共著の学術論文がその例となる。

John-Steiner は、長期におよぶコラボレーションの過程を詳細に検討するために、経験豊かな科学者、数学者、哲学者、社会学者、芸術家にインタビューを行なったほか、Q 分類法を実施し、そのときの発話も録音した (John-Steiner, 2000)。Q 分類法では、コラボレーションの動機、仕事のやり方、コラボレーションの環境、コラボレーションにおける役割などに関する 50 の記述がなされたカードをもちいて、自分のコラボレーションに合致するか否かを順番に並べさ

せている。これらの経験的データの分析にくわえて、有名な芸術家や科学者¹³の伝記を参照しながら、コラボレーションのパターンや特徴をまとめている。

その結果、コラボレーションを分散的コラボレーション (distributed collaboration)、補完的コラボレーション (complementary collaboration)、家族的コラボレーション (family collaboration)、統合的コラボレーション (integrative collaboration) に分類した上で、その特徴を論じている (以下、記述が煩雑になるのを避けるために「コラボレーション」の語を適宜、Cと略す)。おおまかには、前者が浅いコラボレーション、後者にいくほど深いコラボレーションになり、同心円の中心に統合的 C、その外側に家族的 C、その外側に補完的 C、さいごに分散的 C が取りまいている。中心にいけばいくほど、外周のコラボレーションの要素を備えている。

分散的 C は、情報の交換や意見の探索などである。補完的 C は、各自がもちあわせている経験や知識、役割、性格といったものを補完しあうコラボレーションである。家族的 C は役割が柔軟に交代されたり、時間経過にともなって役割が変化していくコラボレーションである。統合的 C は、既存の思考のモードや芸術の形式を共同で構築するようなコラボレーションを指し、ジョルジュ・ブラックとパブロ・ピカソがキュビズムを創始したことが典型例となる。このように、ジョン=スタイナーは、一口にコラボレーションといっても、その特徴はさまざまであることを踏まえて、整理を行なっている。

■■■2.3.3 グループ・ジーニアス

創造性研究者の Keith Sawyer もコラボレーションに注目する。「孤高の天才に宿る神秘的な閃き」というイメージが神話に過ぎないことを指摘した上で、グループであるがゆえに生まれる天才的発想である「グループ・ジーニアス」に注目する (Sawyer, 2007, p.9)。

こうした視点から、個人の閃きではなく、人びとの閃きの蓄積に焦点をあてて、「グループ・フロー」と「コラボレーション・ウェブ」という概念を提案している。

■■■■2.3.3.1 グループ・フロー

¹³ たとえば、芸術家 (パブロ・ピカソとジョルジュ・ブラック)、科学者 (マリーとピエールのキュリー夫妻、アルベルト・アインシュタインとニールス・ボーア)、哲学者 (ジャン=ポール・サルトルとシモーヌ・ド・ボーヴォワール) など。

Mihaly Csikszentmihalyi は意識が高揚した際に起こる特定の状態を「フロー (flow)」と呼んで概念化した (Csikszentmihalyi, 1990)。Csikszentmihalyi を大学院の指導教授としていた Sawyer は、当時ジャズ・アンサンブルの研究をしており、即興的なグループが集合的な精神状態に達することを発見し、その状態を「グループ・フロー」と名づけている (Sawyer, 2007, p.57)。

これを踏まえて、さまざまな企業を対象とした質問紙調査を実施し、グループ・フローを体験している人びとが、高い業績を上げていることを明らかにした。また、即興的なイノベーションを育むためには、グループ・フローの状態を作り出す必要があることを主張し、自身がジャズ・グループや即興演劇集団を観察して見出したことを引き合いに出しながら、集団がグループ・フローを生み出しやすくなる条件を逸話的にまとめている (Sawyer, 2007, 3 章)。

■■■2.3.3.2 コラボレーション・ウェブ

グループ・フローは、グループ・ジーニアスを生み出す、顔の見える人びとにみられる特徴であった。一方で、Sawyer は「コラボレーション」という言葉を、実際に顔の見える人びとのつながりを超えたものへと拡張して、有名事例の解釈を行なう。

たとえば、世界初の動力飛行機を発明したライト兄弟、電信技術を発明したサミュエル・モース、進化論をまとめたダーウィンの事例を取り上げて、その成功を「多くの小さな閃きをつなげ、長年のコラボレーション [=さまざまな人のサポート] に助けられ、小さな閃きを積み重ねて、とてつもない発明や理論を築き上げた」と表現する (Sawyer, 2007, p.141)。

そして、こうした議論をさらに展開させる。たとえば、マウンテンバイクは、時代と場所を越えて、さまざまな人びとがかかわるなかで進歩を遂げてきたという。この事例について「目に見えないコラボレーション」と表現する。近年のイノベーションでは、こうした顔の見えないコラボレーションが重要になっている。

「多くのイノベーションは、一企業を超えたネットワークから生まれている。あちこちに分散・拡散し、ほとんど目に見えない形で結ばれたコラボレーションが生みの親なのだ」 (Sawyer, 2007, p.241)。Sawyer はこうしたイノベーションのネットワークを「コラボレーション・ウェブ」と呼んでいる。マウンテンバイクの事例は、コラボレーション・ウェブの典型例となる。そのほかに、ボードゲームのひとつであるモノポリーが誕生したプロセスをもコラボレーション・ウェブ

ブとして説明している。

以上のように、グループであるがゆえに生まれる天才的発想であるグループ・ジーニアスに注目する **Sawer** は、対面的なコラボレーションであるグループ・フローと仮想的なコラボレーションであるコラボレーション・ウェブによって、優れた成果が創造されるプロセスを説明しようとしている。

■ ■ 2.3.4 ゆるやかで目立たない進歩

前項で取り上げたコラボレーション・ウェブに類似したアプローチをとる科学・技術ライターに **Steven Johnson** がいる。彼は、社会を支える仕組みが実際には不断の努力により進歩を続けているにもかかわらず、そうした見方がなされないことを指摘する (**Johnson, 2012**)。

彼が取り上げるのは **2009** 年 **1** 月に **US** エアウェイズのジェット機 **1 5 4 9** 便がハドソン川に不時着水した事故である。この事故では乗客・乗員 **155** 人全員が生存しており、重傷者もほとんどいなかった。このニュースはマスメディアにおいて、2つの典型的な報道のされ方をした。ひとつは「ヒーローの物語」であり、**チェズレイ・サレンバーガー** 機長が見事な操縦で飛行機をハドソン川に着水させたというストーリーである。もうひとつは「ハドソン川の奇跡」という魔術めいた表現で表わされた物語である。

しかし、**Johnson** は別の見方を提示する。「その偉業は過去数十年間に何千人もの先達が下してきた決定で織りなされる長い歴史に支えられていた。そうしたあまたの決定が条件を整えたからこそ、あの完璧な着水が実現したのだ」。どういうことだろうか。

飛行機の安全性はとてつもない進歩を遂げているという。たとえば、**1964** 年当時、民間ジェット機の墜落事故で死ぬ確率は、およそ乗客 **100** 万人につき一人だったという。そのころと比べると、現在〔**2009** 年〕は **100** 倍も安全性が向上している。こうした進歩に寄与しているものとして「チキンガン試験」と「フライバイワイヤ・システム」がある。

チキンガン試験とは、バード・ストライク対策の1つである。バード・ストライクは航空機に鳥が衝突することを指し、とくに旅客機のジェットエンジンに鳥が吸い込まれる事故が起りやすい。こうしたことから、バード・ストライクが起こっても大惨事になることを避けるために、

エンジンの性能を調べる試験として、死んだ鳥（チキン）をエンジンに投げ込むチキガン試験が導入されている。旅客機にはこれに合格したエンジンのみが搭載されるようになっている。これは政府による規制の結果である。

フライバイワイヤ・システムは、操縦士から機体に制御情報を伝える電子機器である。飛行機には手動操縦と自動操縦という二つの操縦方式があると思われているが、現代の飛行機は実際には操縦における限界や最善の目標の設定したり、操作性や安定性を高めるフライバイワイヤ・システムをもちいた操縦が重要な役割を果たしているという。

このように、飛行機の安全性は、上記2つに代表される「着実にゆるやかな進歩」の賜物である。ハドソン川の事故で全員が生還できたのも、こうした着実にゆるやかな進歩があつてこそである¹⁴。

過去と比較すると際立つ目覚しい進歩は、先見力に富む発明家が生み出したわけではなく、大幅な飛躍によって生じたわけでもない。「変化は数十年のあいだに数千の人間や組織が下した細かい決定が積み重なった結果として生じたのだ。ここでいう組織には公的なものも民間のものもあるが、それぞれが新たなルートを開拓したり、新しい運賃体系を試みたり、回転するジェットエンジンにニワトリの死体を放り込んだりといった方法で、周到にシステムに手を加えている。一つひとつの変化は小さな改良にすぎないが、時間と共に蓄積されて大幅な改善にいたった。ただし個々の変化はゆるやかなのでほとんど目につかず、とりたてて賞賛されることもなかった」（Johnson, 2012, p.19）。

Johnson の指摘は、現代のあらゆるイノベーション、製品、システムを小さな日常実践の積み重ねとしてとらえる視座を提供する。これは、前項で示したコラボレーション・ウェブの考えをさらに展開するものとみることができるだろう。

■■2.3.5 イノベーションを生み出す要因や環境

先の Johnson はイノベーションをもたらす要因や環境についても論じている。たとえば、同時期に画期的な科学的発見や発明がなされることがある。科学的発見については一般的に多重発

¹⁴ Johnson (2012) は安全性のほかにも、乗り継ぎシステムの進歩など、輸送システム全体の速度があがることで目的地までの平均所要時間が短くなっていること、運賃や快適さが進歩していることを指摘する。

見 (multiple discovery)、同時発見 (simultaneous discovery) と呼ばれる。たとえば、ダーウィンとウォレスが別々に進化論にたどりついたことがその一例となる。発明については多重発明などと呼ばれ、電池、電報、蒸気機関、デジタル音楽ライブラリーといった技術が2～3年のあいだに別々に発明されている (Johnson, 2014)。こうした現象を説明するためにジョンソンは「隣接可能性 (adjacent possible)」というタームを用いる。隣接可能性は、理論生物学者で複雑系の研究者であるスチュアート・カウフマンに由来する。もともとは、地球における生命の進化を説明する際に、原初のスープで直接に達成できる分子の反応のすべてを指すために用いられた。ジョンソンはこれを創造や発見を理解するために転用している。「隣接可能性が教えてくれるのは、世界にはいつでもとてつもない変化をする力があるとしても、[実際には] 一定範囲の変化のみが起こりうる」(p.39) ということであり、「生命と人間の文化の歴史は、隣接可能性を徐々にでもたゆみなく探ってきた話として語るができる」(p.42) とする。

そのほかにも、創造を生み出す要因として「液体ネットワーク」という概念を提案する。その前提には、アイデアは一個のものではなく、群れをなしているとする考えがある。つまり、グッド・アイデアとはネットワークである (p.54)。こうした見方に立ち、創造にとって、アイデアのネットワークが高い密度をもつこと、ただし、ネットワークが新しいパターンを作れることが重要であることを、ライターとして大胆な筆致で指摘している。

■2.4 芸術の創作と科学の発見の違い

主として「芸術」「科学」「技術」を対象とする創造の研究を紹介してきた。新奇で有用なものをみいだすことを創造的と呼ぶのであれば (1.6 節)、いずれも創造的である。ただし、「芸術の創作」と「科学の発見」には違いがあることも指摘される。そこで、違いをみておくことが有益だろう。Simonton (2011) の議論をアレンジして表 2-2 にまとめた。Simonton は芸術を Creativity、科学を discovery といったん区別する¹⁵。こうした見方は、社会構成主義的な科学観あるいは実践論的な科学観からすると、いささか古めかしく感じる (cf. Latour, 1999)。しかし、注目すべきは、一度区別したものの、芸術にも発見的な側面があり、科学にも創作的な側面があることを

¹⁵ なお、「技術」の発明・進歩を、表 2-2 に位置づけるとすれば、「芸術」と「科学」のあいだに位置づけることになるだろう。

指摘した上で、創造のプロセスを論じるうえでは同等に扱える部分が多いことを述べている点である。

表 2-2 芸術の創作と科学の発見の違い

活動の分類	芸術	科学
	創造 (creativity)	発見 (discovery)
エージェントが行なうこと	何かをはじめて作り出す	すでに存在しているが、まだ知られていないものを発見する
エージェントと対象物の関係	その人(たち)が作らなければ、対象物は存在しなかっただろう	その人(たち)が発見しなくても、別の誰かが発見しただろう

Botella & Lubart (2015) は、芸術、デザイン、科学・発明という 3 つの異なる分野を対象にしてなされた創造プロセスの段階を描く研究をまとめている。その結果、分野ごとの相違点もみられるものの、共通する部分が多いことを示している。

■ 2.5 創造のプロセスをとらえることのむずかしさ

本章では、芸術や科学・技術における創造的な成果を理解・説明する近年の研究を紹介してきた。

1 つ目は、「天才」神話を脱構築するアプローチであった。天才とは生まれながらに備わった特徴ではなく、優れた創造的成果は、膨大な練習期間に支えられていること (2.1.1)、技能に習熟したり、練習を可能とする好機を必要とすること (2.1.2) を確認した。こうした研究は、創造的な成果を生み出す創造者の実情に迫るものであるが、本論が関心を寄せる、創造のプロセスに焦点をあてたものとはいえない。

2 つ目に、創造的成果が生み出される具体的なあり方や過程に関心を寄せる研究がなされていることを示した。ただし、こうした過程を対象とする研究は限られる。芸術については、認知科学 (2.2.1)、生態心理学 (2.2.2)、発達心理学 (2.2.3) の分野でそれぞれの理論的視点から研究されていることを示した (科学については 2.3.1)。これらはいずれも、芸術の創作プロセスやパフォーマンス場面をビデオで録画し、行為や発話の詳細な分析を行なっている。微細なプロセスを把握することで、生態学的妥当性の高い知見を見出すことができる。その一方で、長期の創作プロセスにたいする関心は相対的に低くなること、また、総じて知見が研究対象とする芸術に固

有のもので、一般化の志向をもちあわせていないことを指摘できる。

3つ目に、芸術や科学的発見、イノベーションといった優れた創造的成果は、社会のなかで、多様なアクターのかかわりを通じて起こることに焦点をあてた研究がなされていることを示した。実際に創造的成果を生みだすにあたっては、対面的なコラボレーションが重要な役割を果たすこと（2.3.1、2.3.2、2.3.3 前半）、また、先人の生みだした資源を下支えとして新たな創造的成果が生みだされること（2.3.3 後半、2.3.4、2.3.5）を確認した。こうした研究では、著名な芸術家や科学者の人生を取り上げていたり、社会的に評価の高い芸術家や発明品を対象に調査や取材・文献研究を実施している。また、従来の研究の個体主義という限界を打ち破ろうとしている。この点で社会的・歴史的な創造（H-Creativity）を取り扱っているといえる。ただしその分、回顧的・逸話的なデータを用いた解釈的な手法に頼らざるを得ないという限界があると言えるだろう。

アイデアの創造にとどまらない創造のプロセスを明らかにするためには、上記に挙げた先行研究の2つの課題を解決する必要があるだろう。すなわち、求められるのは、回顧的・逸話的なデータではなく、創作現場に近いデータを扱うこと（リアリティ）、長期にわたる創作プロセスを視野におさめること（ダイナミクス）、この2点である。以上のことから、創造のプロセスを明らかにするためには、研究者が、長期にわたり、現場で活動に参加する手法を用いることが必要であることを確認できる。

第二部 理論編（2）—依拠する理論的視点

3章 社会心理学と相互行為論

本章では、第一部で論じた問題をどのような理論的立場から研究するのかを説明していく。あらかじめ議論をすこし先どりすると、解釈的アプローチに依拠し、相互行為論の立場をとることになる。

■3.1 社会心理学の学際性

社会心理学の起こりは、ドイツの Wilhelm Wundt が全 10 巻におよぶ『民族心理学』(Völkerpsychologie ; 独語) を刊行しはじめた 1900 年、または、William McDougall (イギリスの心理学者; McDougall, 1908) と Edward Alsworth Ross (アメリカの社会学者; Ross, 1908) がそれぞれ独立に「社会心理学」をタイトルとする書籍を刊行した 1908 年とされることが多い (e.g. Allport, 1954 ; 森, 2011 ; 吉森, 2002) ¹⁶。いずれを起源と呼ぶにしても、社会心理学は 100 年を越える歴史をもっているとみることができる ¹⁷。

ところが、社会心理学者の大橋英寿は「社会心理学とは何をどのように研究する学問なのか」という基本問題について研究者の間で見解が異なり、いまだに意見の一致を見ていない」と述べている (大橋, 2004, p.14)。おなじく社会心理学者の村田光二も「すべての研究者から合意を得られる〈社会心理学〉の定義があるわけではない」と述べている (村田, 2000, p.9)。

こうした「アイデンティティのあいまいさ」は、社会心理学が学際的な分野であることと関連して説明される。たとえば Allport (1954, p.6) は「社会心理学と他の社会諸科学との間に明確な境界線をひくことはできない」とした上で、社会心理学が政治学、経済学、文化人類学と重複する部分があるとする。社会心理学者の末永俊郎は、社会心理学が「隣接諸科学に跨る学際的な領域」であると指摘し、生物行動学、生理心理学、発達やパーソナリティのような心理学の領域、

¹⁶ 社会心理学の実験がはじまったとされる 1898 年 (Triplett, 1898) もまた起源とされることがある。

¹⁷ ただし、Allport (1954) は社会心理学がアメリカで第一次大戦の終了後に隆盛をきわめるようになったという。それは「社会的緊迫と再編成の増大をもたらす諸条件のもとで、自由と個人的権利という価値を保持してゆくにはどうしたらいいか、という問題が社会心理学に向けられた」ためだという。吉森 (2002, p.19) によれば、日本において社会心理学は、アメリカから帰国した南博が『体系社会心理学』(1955) を出版した時に始まったとする。なお、南の著作の出版年は 1957 年と思われる。

集団・集合・文化といった社会学の領域と重なり合っているとす (末永, 1987, p.i)。また、いずれも社会心理学者である村田光二・安藤清志・沼崎誠は、社会心理学が「人文・自然・社会という三つの学問のクロスロード」に成り立っているとし、「どの分野からも周辺的な位置に置かれている」という (村田・安藤・沼崎, 2009, p.224)。先にも引用した大橋英寿は社会心理学が、心理学、社会学、文化人類学といった多様なパラダイムが競合してきた「多重パラダイム科学」、「境界科学」であるとしている (大橋, 2004, p.15)。近年の動向をみれば、社会心理学は、社会学や文化人類学よりも、行動経済学、神経科学、進化生物学・行動生態学などと密接な関連性をもっていると指摘することもできるだろう。

■3.2 2つの社会心理学

社会心理学が多様な学問分野と隣接しており、学際的な領域であることをみてきた。ところが、学際性が指摘される一方で、近年の社会心理学が固有の「偏り」をもっていることは周知の事実である。

社会心理学は大きく「心理学的社会心理学」と「社会学的社会心理学」に区分されている¹⁸。Graumann (1988) は、両者が分裂した理由として、「異なるカリキュラムを取り、異なる学科で学び、教え、研究してきた」こと、「異なる教科書や雑誌を読み書きし、異なる履歴を持ち、異なる科学観に執着してきた」ことを挙げる (p.2)。

社会心理学者の山岸俊男はこの2つの社会心理学の動向をつぎのように論じる。「1960年代に至るまで、社会心理学には社会学の伝統 [=社会学的社会心理学] が心理学の伝統 [=心理学的社会心理学] と並立し、日本においては前者が後者を圧倒する状態が続いていた」(山岸, 2001, p.2)。ところが、2つの社会心理学の関係が変化を見せる。「1970年代に入り第2次世界大戦の

¹⁸ こうした分類の認識が普及するのに一役買ったのが Graumann (1988) の議論である。Graumann は3つの社会心理学があるとす。それが「社会学的社会心理学」(sociological social psychology)、「心理学的社会心理学」(psychological social psychology)、そして「分析的社會心理学 [精神分析学的社会心理学]」(psychoanalytic social psychology) である。3つめの精神分析的な社会心理学とは Erich Fromm (たとえば『自由からの逃走』(Fromm, 1941)) に典型的に示されるように、人びとの意識や特性が個人に特有のものではなく、社会的な広がりをもっていることを示す。日本における展開としては、土居健郎の『「甘え」の構造』(土居, 1971) や小此木圭吾の「モラトリアム人間」(『モラトリアム人間の時代』)(小此木, 1978) を挙げるができるだろう。近年でも大衆意識を論じる議論はあるものの、「社会心理学」とみなされる著作は少ないようである。他方で、「社会学的社会心理学」と「心理学的社会心理学」という区分は、社会心理学のテキスト (e.g. 森, 2011) や研究の現場で現在も聞かれるものである。また、この区分は Allport (1954) もみられる。

経験が風化し、一般の人々の間から民主主義を脅かす「集団的な心理現象」に対する関心が薄れるにつれ、社会心理学者の間からもマクロな社会現象を研究対象とする社会学的な問題関心が消え去っていくことになった。そしてそれと入れ替わりに社会心理学の実験科学化が急速に進行した。その結果 1980 年代の後半までには、社会心理学から社会科学的なマクロな問題関心がほぼ全面的に消滅することになった」（山岸，2001，p.3；下線は引用者）。

社会学的社会心理学の「消滅」とは、いささか強烈な表現であるものの、必ずしも山岸の独断というわけではない。吉森（2002）も、アメリカや日本の社会心理学の多数派勢力は心理学的社会心理学であるとする（p.33）。先に示した山岸の引用部分で言及されている実験科学化した心理学的社会心理学とは、情報処理アプローチによって個人内過程を探求する研究であり、「社会的認知」と呼ばれている。森（2011）は、社会的認知が「この数十年、社会心理学全体を牽引する役割をはたしてきた」（p.3）ことを指摘した上で、「現在は、社会心理学のメインストリームにのし上がったとあってよ」とする（p.19）。

このように、もともと少なくとも2つは存在していた社会心理学は、現在では1つになってしまったと言っても過言ではない。たとえば、社会心理学のテキストにおいて、唐沢（2005）は「社会心理学には「社会」という言葉がついているが、直接の研究対象は社会そのものではなく、「社会のなかにいるひとりひとりの思考・感情・行動」であり、人と社会の関係についても、先述のように、社会を理解し社会から影響をされるとき「心的過程」の点から論じられている」（p.5）とする。また、先に引用した森（2011）もつぎのように述べる。「社会心理学は、その名のとおり「社会」に関わる事象を研究しているが、ここでいう「社会」ということばは、私たちが日常生活の中で使用する「社会」ということばの意味と若干、ニュアンスが異なる。おそらく多くの人が、「社会」ということばを、人間の集団としての営み（例：社会生活）や、何らかの共通項を持った人びとの集まり（例：上流社会）、現実の世界、世間（例：社会人）といった意味で使用している」と前置きをした上で、社会心理学が扱う「社会」がそれではないことを説明する（pp.9-10）。

じつはこうしたことの予兆は、「社会心理学」に関する Gordon Willard Allport（社会心理学で有名なオールポート兄弟の弟の方）の有名な定義にみられていた。Allport は「社会心理学史」において、「社会心理学は何よりもまず、一般心理学の一分科である」と位置づけ、「極めて少数

の例外はあるが、社会心理学者は、自らの学問を、〈個人の思想、感情、行動がどのようにして他の人間の現実の存在、あるいは、想像上ないし暗黙の存在によって影響をうけるかを理解し、説明することを企画するものである〉と考えている」とする (Allport, 1954, pp.6-7)¹⁹。この定義は、社会心理学が「社会」を扱う学問であることを忘れさせてしまう。

■3.3 心理学的社会心理学にたいする批判

心理学的社会心理学 (なかでも「社会的認知」) にたいしては、「社会がない」といった批判がなされているという (箕浦, 1999, p.6 ; 森, 2011, p.240 ; ただし、いずれも著者自身が批判しているわけではない)。それは、社会的認知の研究が扱っているのは、社会そのものではなく、個人がとらえたかぎりでの「社会」であるためである。こうした状況について、吉森 (2002, p.4) は、個人の社会的性質を強調するだけでは個人心理学にすぎないと指摘する。さらに、吉森 (2002, p.5) は「多くの社会心理学者が集団行動や社会現象を個人の属性で説明してきた」ことにふれ、Floyd Henry Allport (オールポート兄弟の兄の方) のつぎのような主張、「本質的かつ実体的に個人の心理ではない集団の心理など存在しない」に対して、「還元主義」との批判があるとした上で、「集団を個人に還元して捉えるのであれば、「集団」の概念などは必要なくなるし、社会心理学は集団を研究する学問とはいえない」と厳しく批判する。

以上のように現在、心理学的社会心理学がメインストリームを担っている。そして、心理学的社会心理学にたいしては「集団」や、「社会」を扱っていないという批判がある。それでは、社会心理学がふたたび「集団」や「社会」を扱うために、そのほかにどのような選択肢があるのだろうか。

■3.4 実証的アプローチと解釈的アプローチ

心理学的社会心理学は通常、実証的な研究アプローチをとる。本節では以降、この「実証的アプローチ」(positivist approach)、そしてそれとは異なる「解釈的アプローチ」(interpretive

¹⁹ Allport (1954, p.132) はこの定義が心理学的傾向をもっていることを認めている。その上で社会学的な定義として Ellwood (1925) を引く。「社会心理学は社会的相互作用を研究するものである。それは集団生活の心理に基礎をおいている。それは集団のつくった反作用の型・コミュニケーション・本能的行為・習慣的行為などの解釈をすることから出発する。」

approach) という2つのアプローチ(箕浦, 1999)を紹介していくことになる。

■■3.4.1 人間科学の方法論争

古くより、心理学や社会学を含む人間科学の分野では、科学にたいする姿勢をめぐる論争があり、「人間科学の方法論争」と呼ばれている。後に詳しく説明する実証的アプローチと解釈的アプローチもまたこの論争の系譜に連なっている。

19世紀中盤、社会学の祖とされる Auguste Comte と Herbert Spencer は、自然界に自然法則があるように、歴史も法則に支配されていると考えた(伊藤・徳川, 2002, p.50)。Comte は、社会の秩序や構造、変動や進歩を研究する学問を「社会学」と名づけた。諸科学はヒエラルキーを築いていると考えていたコントは、「数学」「天文学」「物理学」「化学」「生物学」という学問のヒエラルキーの最上位に「社会学」が位置するとした(那須, 1997)。諸科学の統一というこの指向は、20世紀前半の論理実証主義に引き継がれて、現在の実証主義に至る。

こうした統一科学的な指向にたいして、ドイツの哲学者で新カント派の Wilhelm Windelband は、自然科学の方法を「法則定立的」、歴史学の方法を「個性記述的」と名づけて区別した(渡辺, 2004, p.51)。さらに Windelband を師とする Heinrich Rickert は、個性記述的方法をとる分野を歴史学に限定せず、「文化科学」と名づけている。文化科学は現在の人文科学、社会科学に相当する。おなじくドイツの哲学者である Wilhelm Dilthey は、自然科学の方法である「説明」にたいして、人間科学(Dilthey は「精神科学」と呼んだ)の方法は「理解(了解)」であるとした。さらに「理解(了解)」は「説明」に還元されない、つまりは、人間科学は自然科学の方法ではアプローチできないと主張し、人間科学の方法論争が起こった(丸山, 1985)。その後、Dilthey を含む以降の解釈学派により、解釈学が展開した。

哲学者の新田(2006)は、解釈学の基盤にあるものとして、「知のパースペクティブ性」「有機体の論理」「記憶の固定化としての書物の原理」を挙げている。心理学における「解釈」という手法に関連する前2者について、新田を引きながら説明しておこう。まず、「知のパースペクティブ性」とは「人間の知がつねに特定の視点または立場に拘束され、つねに特定の角度からものごとを視るということ、逆にいえば、人間に現われるものごとはつねに特定の局面、一定の姿においてしか現われないという現象性格のことである」(新田, 2006, p.234)。こうした前提

は、研究を通して得られる知が、研究者の「視点」や「立場」と切り離せないことを意味している。

つぎに、「有機体の論理」、これは説明が難解であるが、筆者なりに言い換えれば、“知は有機体が備えている構造の制約のもとにある”ということを示している。この有機体の論理という認識を、精神科学の方法論に活かすことにより、「渦中から始動する知にとって不可避免的な、部分と全体との交互制約の論理として定式化され、ここにいわゆる「解釈学的循環」(der hermeneutische Zirkel)〔独語〕とよばれる、力動的な知の形成の仕方が確立されるにいたった」(新田, 2006, p.237)。つまり、解釈はゼロから逐次的に積みあげることができるわけではなく、部分の理解と全体の理解が往還しながら進むといえる。知はそれとして自立できるわけではなく、常に部分と全体の往還のプロセスのなかにある。

このように、人間科学の方法論争を経て、人間科学の方法の独自性を主張する人びとは、その方法論がもっている前提や配慮すべき点を彫琢してきた。

以上にみてきた流れをうけ、心理学の方法論は、自然科学(物理学)の方法に範をとり、さらに磨きをかけてきた実証的アプローチ、そして、自然科学とは異なる独自のスタンスを選び、磨きをかけてきた解釈的アプローチにおおまかにわけることができる。

■■3.4.2 心理学の自然科学志向

3.2節において、社会心理学では、心理学的社会心理学が支配的であることをみた。その心理学的社会心理学は、概ね法則定立的な実証的アプローチに依拠するといつてよい。ところが、人間の行動や思考に普遍的な法則を見いだそうとする実証的アプローチが支配的であるのは、じつは社会心理学にとどまらない。他の基礎心理学でも事情はさして変わらないといえるだろう。これを指して箕浦(1999, p.16)は「心理学研究では、法則定立を目指す論理実証主義こそ科学的という考えが強く、「すべての人間に共通する行動法則を解明することが心理学の目的である」という普遍主義に支配された方法論がとられてきた」と述べる。

こうした動向のなかで、別の関心が生まれてくる。人びとが生きる^{フィールド}現場への関心である。1990年前後から、フィールドワーク、^{フィールド}現場心理学にたいする関心がみられるようになった(尾見・伊藤, 2001)。大橋(2004)も、社会心理学でフィールドワークが再評価され、市民権を得るの

は1990年代まで待たなければならなかったという。箕浦(1999)は、フィールドワークという方法論を支える「一つの理論的オリエンテーション」が先にみた系譜に連なる「解釈的アプローチ」であるとする(p.11)。いわく、「そこにあるモノもそこでの人々の行動も意味を付与されて、そこに存在しており、モノも行動も言葉や語りと同様、フィールドワーカーによって意味を読み取られること、解釈されることを待っているテキストと考える」(p.11)。心理学における解釈的アプローチを理解するために、以降、箕浦(1999)による「実証的アプローチ」と「解釈的アプローチ」、さらに箕浦の議論を踏まえた大橋(2004)の議論に依拠して説明を行なっていく²⁰。

■ ■ 3.4.3 実証的アプローチと解釈的アプローチの違い

箕浦(1999, pp.17-18)は、LeCompte & Preissle(1993)の議論を参考にして、実証的アプローチと解釈的アプローチが備えている暗黙の前提を5点にわたって整理している。これを紹介しておこう。なお、記述が煩雑になるのを避けるために、便宜的に実証的アプローチを「実証」、解釈的アプローチを「解釈」と略記する。

(1) 研究の目的

- ・実証：普遍的な法則の発見を目的とする
- ・解釈：特定の状況における規則性〔パターン〕の理解を目的とする

(2) 研究の焦点とプロセス

- ・実証：正しく測定することが大切。条件を統制する
- ・解釈：研究者と対象者が意味をともに理解することが大切。生活世界をそのまま受け入れる

(3) 現実の把握様式

- ・実証：現実客観的に存在すると考える

²⁰ 箕浦(1999)は、実証的アプローチを、社会学者のコントやエミール・デュルケームの流れを汲むもの、解釈的アプローチを社会学者マックス・ウェーバーの流れを汲むものと説明している(p.16)。ただし、この区分は、3.4.1節「人間科学の方法論争」でふれたとおり、上記を含みつつも、それ以上の広がりをもっているといえるだろう。

- ・ 解釈：現実が客観的に存在することに懐疑的。人びとが解釈したり構築することに注目

(4) 研究の対象者をどう見るか

- ・ 実証：被験者は受動的な存在
- ・ 解釈：インフォーマントは意味を共同で構築する能動的な存在

(5) 研究者のスタンス

- ・ 実証：研究対象者との間に距離をおく
- ・ 解釈：研究対象者のいる場に身をおく

大橋（2004, p.32）は上記の箕浦の議論をさらに展開している。大橋が追加した部分をみておこう²¹。

(A) データ収集法

- ・ 実証：実験室実験、質問紙調査
- ・ 解釈：参与観察、事例研究、インタビュー

(B) 求めるデータの種類

- ・ 実証：数量的データ。因果関係の把握をめざす
- ・ 解釈：質的データ。行為や事象の文脈的な把握をめざす

フィールドワークを念頭に議論をしていた箕浦（1999）にたいして、大橋（2004）は、フィールドワークにかぎられない質的研究に関心を向けて枠組みを拡張したとみることができる。本論では、この大橋の枠組みにならって、「実証的アプローチ」「解釈的アプローチ」という用語をもちいることにする。

上記（1）にみたとおりに、解釈的アプローチの目的は、特定の状況における規則性〔パターン〕の理解である。これはどういうことだろうか。Willig（2001）は質的研究の目的を「出来事や経

²¹ 社会心理学の方法論の多様性を踏まえてのことだと思われるが、「実証」と「解釈」に、あえて「大胆に分けると」といった補足をしつつ、対比的に論じていることを付け加えておきたい。

験を記述し、可能な限り説明すること」とし、結果の予測よりもプロセスにたいする問いが立てられるとする。また、仮説の検証を重視する実証的アプローチにたいして、解釈的アプローチは仮説を生成することをも重視する点も補足しておきたい（詳細は5章で論じる）。

解釈的アプローチの重要な研究手法が、すでに何度か言及している「フィールドワーク」である。フィールドワークをその研究手法としている箕浦（1999）と大橋（2004）は、フィールドワークが社会心理学にとって重要な意味をもつと主張する。

まず箕浦（1999）の指摘をみてみよう。「日本の社会心理学は、〈社会〉を置き忘れていているという批判が、文化心理学という言葉が流布するずっと前から語られていたが、それができなかった〔=社会を扱うことができなかった〕理由の一つが、現実を観察することから理論を立ち上げていく手法が未確立であったからではないかと考えている。日本の社会文化的コンテクストに根ざした知見を世界に発信するための基礎を得るためにもフィールドワークの技法は役に立つ」（p.6；下線は引用者）。

つづいて大橋（2004）の指摘をみてみよう。「心理学は隣接する学問分野に比べると、多様な理論、概念をもち、精緻な測定技法を多種多様に開発させている。しかしそのことによって逆に視野や視点が硬直してしまい、現象の重要な側面を見落とす危険をはらんでいる。それは、既存の理論や技法の性急な適用に目が向き、その応用に溺れてしまう危険である。特定の理論や技法で武装して接近する前に、まず研究対象に密着し、現象をありのままに忍耐強く観察して試行錯誤しながら対象と課題に見合った方法や概念を見つけだしていくエスノグラフィックな社会心理学が今後の社会心理学全体の発展にとって不可欠であろう」（p.257；下線は引用者）。

このようにフィールドワークはただの研究手法としてのみならず、社会心理学に社会をとりもどさせたり、現象に立ち返らせたりすることをも期待されていることがわかる。本論にとっても、フィールドワークは重要な位置を占めている（詳細は5章で説明する）。

心理学的社会心理学は「集団」や「社会」を扱っていないという前節（3.3）の議論を踏まえ、本節では、「集団」や「社会」を扱うための方法を模索してきた。それが解釈的アプローチであった。以上の議論を踏まえ、人びとの創造のプロセスに焦点をあてる本論文では、解釈的アプローチに依拠して研究を進めていくことにする。

■3.5 相互行為論

解釈的アプローチには、当事者の主観に注目するもの、研究者の現象理解に注目するものなど、さまざまな立場がありうる。本論では、解釈的アプローチに依拠するにあたり、相互行為論の立場をとる。

主に社会学において、相互行為を視角（パースペクティブ）として社会的世界を明らかにしようとする諸潮流がある²²。それらは総称して「相互行為論」と呼ばれている。相互行為論は、行為者の相互的な働きかけによって展開する行動過程を切り口にして現象に迫ろうとする立場である（伊藤・徳川，2002）。

誤解のないように補足すれば、相互行為論は、相互行為を「研究対象」とするのではない。相互行為を「研究対象」とするとは、つぎのような場合である。たとえば、生活環境に有害物質が広がるという環境問題が起こった結果、人びとの行動がどのように変化したかを明らかにする。たとえば、好意を寄せる相手にたいして人はどのようにふるまうかを明らかにする。これらは、人びとの相互行為そのものに関心がある。これが相互行為を「研究対象」とするというのである。

それでは、相互行為を「視角」とするとはどういうことだろうか。たとえば、「ジェンダー」が、日常のなかでいかにしてあたりまえのように成り立っているかを明らかにする。このとき、人びとが相互行為を通じてジェンダーを達成している様子を分析する。たとえば、「授業」が、どのようにして成り立っているかを明らかにする。このとき、教室にいる教師や生徒のどのようなふるまいによって、行為が「授業」として展開していくのかを明らかにする。あるいは、ある人が「教師である」ということは、生徒にたいするどのようなふるまいを通じて組織化されていくのか、といったことも問うことができる。ほかにも、たとえば「欲求」「動機」「構造」「秩序」「制度」「社会」など、従来は（研究対象としての）相互行為を生み出したり、（研究対象としての）相互行為に影響を与えられきたものを、相互行為において実現・達成されることとしてとらえようとする。これが相互行為を「視角」とするということである。

²² この流れには、G.H.ミード、ブルーマーに端を発するシンボリック相互作用論（象徴的相互作用論）、ゲオルク・ジンメル、アーヴィング・ゴッフマン、エスノメソドロジー・会話分析、構築主義などが含まれる。ただし、「依拠する研究潮流の違いに応じて用いる概念や方法は異なり、また、中心的に論じるテーマやトピックもさまざまである」（伊藤・徳川，2002，p.11）。

相互行為論が心理学にもたらす影響は小さくない。従来、心理学では「意図」や「思い」といった対象を、心のなかにある私秘的なものとみなしてきた。そのように考えれば、心をもった当人以外は、その「意図」や「思い」を直接的には知りえないことになる。そのため「意図」や「思い」をもった人は、それをたとえば言葉として外に表出することで、その意味を他者に伝える必要がある。しかし、相互行為論は異なる見方をとる。言葉の意味は、私秘的とされる個人の意図や思いではない。また、モノやコトにもとから備わっている性質でもない。「意味」は人びとが相互行為をするなかで生まれる社会的な産物である。意味は、人びとが相互行為を展開するなかで付与されていく。

George Herbert Mead が挙げた身振りの例をみてみよう。従来の心理学であれば、身振りの意味は、それを行なった人が身振りに込めた「意図」であると考えられる。一方、Mead は身振りの意味は、①自分が発した身振り、②それが招く相手の反応、③結果として進行する相互行為、という3つの関係からかたちづくられていくとした。自分の身振りが相手からどのような反応を引き出したのか、そして、結果としてどのような相互行為が展開したか、身振りの意味は、このプロセスにおいて決まる（徳川，2002，p.59）。

このように相互行為論は、なんらかの現象が、どのように構築・達成されるかを「行為者の観点」からみていこうとするアプローチである。つぎに「行為者の観点」をとることが研究にとってもつ意味を説明しよう。

■3.6 一次的構成物と二次的構成物

社会学者は、何らかの現象を既存の理論や概念で説明したり、現象から新たな理論や概念を見いだそうとする。ところが、現象学的社会学の Alfred Schütz は、社会科学が研究対象とする社会的世界は、そこで生活する人びとによってすでに意味的に構成されていることに注意を向ける。これを一次的構成物とよぶ。たとえば、「授業」は、教室において、人びとが自分たちの活動を「授業」として組織立てることを通じて成し遂げられている。そこには活動の当事者が達成している秩序がある。これが一次的構成物である。

社会学者は、人びとが作っている秩序にたいして、何らかの概念で現象を切り取ったり、新たに概念を見いだしたりする。これを二次的構成物とよぶ。たとえば、授業場面を観察して、授

業場面を既存の理論で説明したり、授業場面を分析することで新しい概念を見いだす (Schütz, 1962)。

Schütz は社会科学者が見いだす二次的構成物の正しさは、一次的構成物の適切な理解をとまなわなければ、十分に保証されないとする (小原, 1984, p.165)。ただし、一次的構成物と二次的構成物の関係をどのようにとらえるかにはほかの考えかたも提案されている。

■3.7 参加者の志向性

エスノメソドロジーは Harold Garfinkel が創設した学派である。具体的な現象を人びとの実践によって達成されたものとしてとらえる見方は、相互行為論と合致している。ただし、Schütz が指摘した一次的構成物と二次的構成物の関係について、独特の立場をとる。

浜 (2004, p.11) に依拠して説明していきたい。社会学者の研究は $\{ \} \rightarrow ()$ という記号であらわされる。「チックかっこ $\{ \}$ は、ある場面で起きている具体的な現象をさす。矢印 \rightarrow は、専門的な研究者による方法手続きの使用を、マルかっこ $()$ は、この方法手続きを使用した結果得られる、記号化された対象をさす。したがって、この公式は、専門的な研究者が、方法手続き \rightarrow を用いて、具体的な現象 $\{ \}$ を、記号化された対象 $()$ に翻訳する作業を示している (p.11)。従来の社会学の考え方によれば、具体的な現象 $\{ \}$ はそれ自体では意味をもっていない。その意味をもっていない現象にたいして、研究者が方法手続き \rightarrow を使用することで、記号化された対象 $()$ として意味を構成する。

先に説明した Schütz の一次的構成物と二次的構成物の見方を先の公式にあてはめるならば、具体的な現象である $\{ \}$ は一次的構成物であり、Schütz はそれ自身秩序をもっていることに注意を向けたのであった。そして記号化された対象 $()$ は社会学者が構成する二次的構成物であり、Schütz は一次的構成物 $\{ \}$ と二次的構成物 $()$ の対応関係が重要であることを指摘したのであった。

一方、Garfinkel は、具体的な現象 $\{ \}$ を $()$ に翻訳することで、二次的に秩序を構成するのではなく、具体的な現象 $\{ \}$ にすでに備わっている秩序を、「それ自身の権利において」社会学的現象として記述しようとする。つまり、そこにあるのは Schütz が指摘したような一次的構成物と二次的構成物の関係ではない。研究者が行なうのは、一次的構成物を一次的構成物と

して記述することである。

ではいかにして、具体的な現象 { }、すなわち人びとが達成している秩序を、研究者が翻訳 (=→) することなく、具体的な現象 { } としてそのまま提示できるのだろうか。エスノメソドロロジーの系譜に連なる西阪仰の相互行為分析がひとつの道を示してくれる (cf. 西阪, 1997)。

西阪は人びとの相互行為に示される志向性をとらえる方法を示す。「相互行為は、観察可能になっている他の (もしくは相手の) 志向 (orientation) に、観察可能なしかたで志向すること (の連続) にほかならない」(西阪, 1997, p.192)。「相互行為において何がおこなわれているか、さらに相互行為に参加している当人たちが自分たちのふるまいにどのような理由づけをあたえているかは、直接観察可能である。それはまずは当人たちにとって観察可能である。そしてそれゆえに、あとから録音テープを聞く (あるいはそのトランスクリプトを読む) 第三者にとっても、観察可能である」。他者の志向が観察可能でなければ、相互行為の当事者は、行為ができないはずである。そして、当事者たちに観察可能なもの ({ } と言い換えることもできるだろう) は、その場をともにする研究者にとっても観察可能であり、それを記述することができる。こういう論理である。

エスノメソドロロジーは、具体的な現象 { }、すなわち人びとが達成している秩序を、記号化された対象 () へと翻訳するのではなく、{ } のまま記述する。相互行為分析はそれを可能にする方策を示していることが確認できた。Garfinkel は、従来の社会学の { } → () という分析を構築的分析とよんだ。社会学者が意味を構築しているためである。これにたいして、エスノメソドロロジーは研究者が意味を構築しない。ここで思い起こす必要があるのは、研究者の担う役割である。意味を構築しないとはどういうことだろうか。「相互行為分析は、新しい経験的知識をえようとしない。あくまでもすでにわたしたちが十分知っていること (常識)、すなわち、わたしたちが社会生活を営むさいにいつももちいている方法を、解明しようとするだけである」(西阪, 1997, p.192)。このように説明される。

以上の議論を踏まえて、研究者は自身の研究スタイルを決定する必要があるだろう。筆者なりに議論を整理したい (図 3-1 参照)。1 つ目は従来の社会学の行きかた、{ } → () というもので、研究者が意味を構築するというスタンスである。このとき { } はそれ自身秩序をもっているとはみなさない。2 つ目は現象学的社会学の Schütz の行きかたで、ひとつめと同様に、{ }

→ () というもので、研究者が意味を構築するというスタンスである。ただし、このとき { } はそれ自身秩序をもっているものとみなす。そのため、{ } と () の関連性が重要となる。3 つ目はエスノメソドロジーのスタンスであり、{ } を { } のまま指し示すものである。

先に、本論では相互行為論の立場をとることを論じた。相互行為論に依拠するのであれば、1 つ目のスタンスはありえない。また、筆者の関心は人びとのいとなみをそのまま記述することにとどまるものではない。この意味で、3 つ目のスタンスはとりえない。このことから、2 つ目のスタンスをとることになる。すると、Schütz が指摘したとおり、{ } と () の関連性が適切であるかどうか重要となる。そして、{ } を適切にとらえるうえで、相互行為分析の依拠する「参加者の志向性」を把握することが有益であると考えられる。

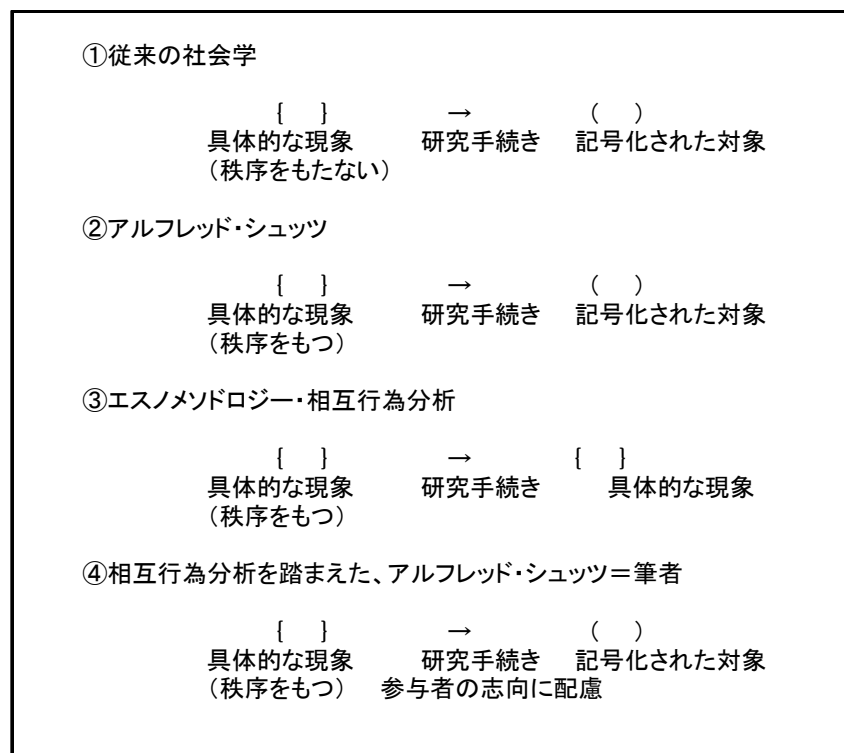


図 3-1 研究のさまざまなスタンスと筆者のスタンス

筆者の立場をまとめよう。筆者は相互行為論の立場をとり、人びとがいかにして活動を達成しているかを相互行為を視角に分析することにする。その際、活動それ自身秩序をもっている秩序 (= { }) にたいして、相互行為分析の視点を参考にすることで、参加者の志向に注目して把

握する。これにより、記号化された対象（ ）を構築するべく「翻訳」(→) していくこととする。

■3.8 相互行為とその外部

相互行為論の立場をとるにあたって、重要な議論を参照しておきたい。相互行為の外部についてである。相互行為論は当事者の視点を重視する。そして、相互行為が、具体的な進行のなかで、いかにして組織・達成されているのかを記述する。このことは、相互行為論は、「相互行為の秩序（内の現象）の根拠や原因を明らかにするのではな」いことを意味している（西阪，1997，p.35）。文野（2009，p.81）は Buttny（1999）を参照しながら、相互行為の研究は「参加者によって次々に展開される意味付与のプロセスを、相互行為の外部（または参加者の内部）からの説明を加えず、できる限り相互行為の内部に留まって分析する」ものであると説明する。

相互行為の内部と外部の議論を理解するにあたって、相互行為という概念が「ことからの大きさ（サイズ）とは無関係である」ことを指摘しておくことは重要であろう（西阪，1997，pp.192-193）。相互行為論は、人びとが志向を向けるものに注目する。人びとが相互行為において志向を向けるものには、時間的・空間的な限界はない。たとえば、相互行為において「過去」に言及することができる。たとえば、ビデオ通話を使って「遠方」と活動を展開することもできる、といった具合である。ただし、その「過去」や「遠方」は、相互行為の内部に示されたかぎりでの「過去」（内部に位置づけられた時間的な“外部”）、「遠方」（内部に位置づけられた空間的な“外部”）であることには注意がいる。相互行為のサイズに関する議論について岡田（2007，pp.258-259）は、つぎのように説明する。「エスノメソドロジーにおけるローカル [=局所的に] という語は、その現場、その場面といったことを指しています。・・・略・・・この語の使用は、それぞれの実践や活動において、適切に関連があるものを切り離さず、ひとまとまりとしてその論理を扱うという研究の方法と結びついています。意味のまとまりですから、意味のつながりに適切さがある限りにおいて、地理的には地球規模で分散しているローカルも可能です」。こうした議論は、結局のところ相互行為に外部がないことを意味しているようにみえる。

ところが、西阪（1997，p.46）は相互行為を「越えた」と通常いわれることの存在を否定しないという。では、相互行為論はどのように相互行為を越えた外部を扱うのだろうか。エスノメ

ソドロロジー（相互行為論におきかえることができる）は「制度」や「社会構造」のようないわゆるマクロを扱えないのではないか、という疑問にたいして、水川（2007, p.260）は、「マクロが実践の外から影響している」と先に関連付けるのではなく、あくまで実践のなかで参照されるマクロを見ていくのが、エスノメソドロロジーのやり方です。エスノメソドロロジーは、既存の社会学のように「社会的実践を成り立たせる社会構造や社会制度」が、社会实践の外側から影響を与えていると考えるのではなく、社会实践そのものに現れていると考えます」と応じる。やはり、相互行為における資源として利用できるかぎりで相互行為を越えた（とされる）マクロは存在しているといえるのであり、素朴に相互行為を越えた「外部」から影響をおよぼすものではないのである。

■3.9 3章のまとめ

本章では、本論文において、筆者が依拠する理論的立場について説明を行なってきた。まず、社会心理学には「心理学的社会心理学」と「社会学的社会心理学」があるものの、後者は消滅しかかっていることを論じた。主流である「心理学的社会心理学」は実証的アプローチに依拠している。これとは異なるものとして、フィールドワークにもとづく「解釈的アプローチ」があることを論じた。本論では、進行する創作活動をとらえ、そのプロセスを明らかにすることを目指すことから解釈的アプローチに依拠する（図 3-2 参照）。解釈的アプローチに依拠するにあたり、現象が相互行為によって構成・達成されているととらえる相互行為論の立場をとることを論じた。なかでも現象学的社会学の Schütz が提唱した一次的構成物と二次的構成物の関連性に配慮できるように、相互行為の参加者の志向性にも注目することが有益であることを論じた。

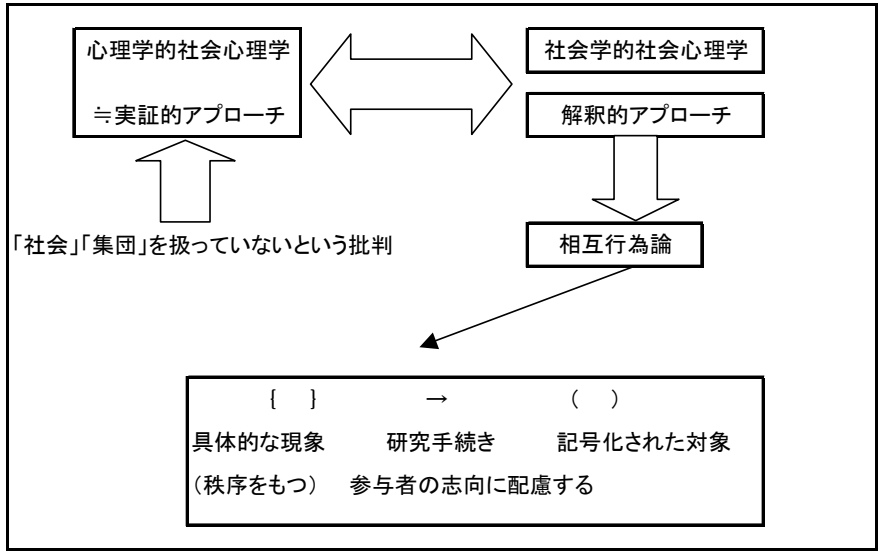


図 3-2 本論が依拠する理論的立場

4章 プランと状況的行為—状況論的アプローチ

■4.1 相互行為論と状況論的アプローチ

相互行為論に親和的な見方のひとつに状況論的アプローチ(以下、状況論と略記する)がある。状況論は、日常の生活や実際に現場でなされている活動(実践)を対象に、人びとの認知や学習を検討するアプローチである。社会学的な相互行為論が社会問題や差別、ジェンダーといったものを対象とするのにたいして、認知科学の状況論は認知や学習を対象とする。これらが状況論と呼ばれるのは、認知や学習が相互行為的に達成・構成されることを、「状況に埋め込まれている(situated)」と表現するためである。状況論では、認知や学習がどのように達成されるのかを明らかにするために、人びとが行為において、状況にある資源をどのように利用するのかにも焦点をあてる。ただし、後述するように、状況論といってもその内実は多様である(4.1.5 参照)。しかし、共有する前提もある。それが「心」の位置づけである。

■4.2 心理学的概念の位置づけ

■4.2.1 Wittgenstein と心の概念

本節では、まず、状況論が影響を受けている Ludwig Wittgenstein の哲学をみていく。Wittgenstein は、前期に『論理哲学論考』(Wittgenstein, 1921)において「言葉」は「実在」を反映しているとする、いわゆる写像理論を展開した。「心」に関する言葉(たとえば、「意図」や「感情」)も、心の実体を反映しているものととらえる。しかし、長い沈黙ののち、Wittgenstein は写像理論を手放すことになる。彼の中期以降の哲学は、写像理論に代わり、言語ゲームという視点を提供する。チェスの駒が、チェスというゲームにおいて機能をもつように、言語は活動における指し手として機能することに注目した。後期の『哲学探究』(Wittgenstein, 1953; 死後に遺稿として出版)等の著作では、心理学が陥っている誤りを指摘する。それは「意図」や「考え」を実在するもののように扱っていることに向けられる(それは、まさに前期の Wittgenstein がとっていた立場である)。「コップをもつ」と「意図をもつ(意図する)」という表現は似ている。ところが、「コップをもつ」と「意図をもつ」は意味が大きく異なる。意図や考えといった心理

学的概念は、コップのようなものとはその存在のあり方が異なっているのである。

心に関するこうした理解にたち、心理学が内的な意図をもちいて、行為を因果的に説明するのはおかしい、と主張する。そうではなく、意図に関する言葉は、活動における何らかの指し手として用いられている、と考える²³。このように Wittgenstein は、心理学的な概念（言葉）が日常においてどのように用いられているかに注目すべきであると、見方の転換をはかった。

■■4.2.2 心の概念小史

それでは、Wittgenstein の議論は、心理学とどのように関連するのだろうか。これを明確にするために、心の概念化の歴史を簡潔にふりかえることにしたい。心理学に関する部分は、石川・渡辺（2004）、サトウ・高砂（2003）に多くを負っていることをあらかじめ述べておく。

わたしたちはみな「心」をもっていると思っている。その「心」は自分だけが直接的に把握することができる、私秘的なものであると想定している。こうした概念化はフランスの 17 世紀の哲学者 René Descartes にさかのぼる（『方法序説』; Descartes, 1637）。19 世紀に生理学から分岐した心理学は、その前提のもと、私秘的である心を研究するために、当初は内観法をもちいて研究を行っていた。19 世紀後半、ヴントの時代のことである。しかし、その後、内観法は客観性を欠くとして、ワトソンが客観的に観察可能な「刺激」と「反応」によって行動を説明する行動主義を提唱した。1930 年代になると、操作主義を取り入れた新行動主義が起こる²⁴。行動主義によって「内的な心」は一旦は研究の対象から外れる。ところが、新行動主義は、「刺激」(S)によって「生活体」(O)の内部で心的過程が喚起され、結果として外部から観察可能な「反応」(R)が起こるという S-O-R 図式にもとづいた説明を行なうことになる。生活体内部の心的概念は、たとえ外部から観察できなくても、明示的で再現可能な操作によってその概念を定義できるのであれば、心理学理論を構成する要素と認めてもいい、との考えからであった。社会心理学もこうした見方に依拠して実験や質問紙調査を実施してきた。

²³ たとえば、「そんなつもりではなかった」という言葉は、意図（という実在）が存在しなかったことを記述するもの（＝写像理論にもとづく説明）ではない。自分が犯した過ちや失敗にたいして、責任を回避することを志向した行為（指し手）である。

²⁴ 「操作主義の発想の基本にあるのは、概念を、それが誰にでも納得できる形で明らかにできるような具体的な手続き、つまり、「操作」の手順でもって定義することによって客観的なものにし、概念の定義をめぐる困難を無くしていこうという考え」（佐藤，1992，p.78）である。操作主義が見落してしまうのは、3.6 節で論じた一次的構成物である。

1950年代になり、心はコンピュータの機能になぞらえて理解することができるとされ、認知革命が起こった。1960年代になり、実験心理学では学習心理学に代わって認知心理学が主流になり、心をコンピュータになぞらえた情報処理モデルが発展した。具体的には、知覚刺激としてのインプット、運動機構への命令としてのアウトプット、そしてインプットとアウトプットのあいだを記号変換の過程と捉えることで、心が情報処理を行なっていると見ることができるとされた。これが心の計算理論（計算主義）と呼ばれる。計算の対象として「心的表象」が仮定された。心的表象を命題的態度と考える立場（古典的計算主義）もあれば、脳の情報処理プロセスを神経細胞の活動になぞらえ、ネットワークの活性化パターンにとらえる立場（コネクショニズム）もある。その形態は異なれど、いずれの立場も心的過程を説明するために内的表象を仮定している。こうした見方では、「学習する」ことを（上記と同様の入力・出力の前提のもと）、心（最近ではより具体的に「脳」とりわけ「海馬」）に情報を蓄積すること、情報の処理の仕方が変わることとみなしてきた。こうした見方は、心あるいはそこに蓄えられる「情報」を、コップと同様の実在のようにみなすとらえかたである。心理学はその当初より、私秘的な心を扱うことに苦心してきた。近年では概念や方法論が精緻化されてきていることがわかる。その到達点のひとつが心的表象の活性化といった議論である。

しかし、その一方で近年、とくに認知科学において、心的表象を仮定しない立場、説明において表象に言及しない立場も散見されるようになってきた。ひとつには、表象（行動プログラム）をもたないロボットを想定する **Braitenberg (1984)** や実際にそうしたロボットを作っている **Brooks (2002)**、ひとつには、表象を仮定せずに力学系的なシステムを構築しようとする力学系のアプローチ (e.g. **van Gelder, 1995**)、ひとつには、知覚心理学者 **James Gibson** による直接知覚論 (**Gibson, 1979**) を踏まえた研究 (e.g. **Lee, 1998** ; **三嶋, 2000**)、ほかにも **Edwin Hutchins** の社会的に分散された認知 (**Hutchins, 1990**)、認知哲学者の **Andy Clark** の拡張された心や身体性認知の議論 (**Clark, 1998, 2004**) などを挙げるができるだろう。これらのアプローチに共通するのは、「認知を脳内のローカルな出来事とする考えに対する反抗」であり、反表象主義と呼ばれることがある (**水本, 2004, p.190**)。つまり、心的表象によって行為を説明したり、設計したりしない(表象による説明を拒否するものと表象の存在を拒否するものについては別途詳細な議論が必要だろう)。また、これらのアプローチは何らかのかたちで個人をとりまく外界と

の関係を視野に入れているともいえるだろう。それではその批判の矛先はどこに向かっているのだろう。「私秘的な心」という想定である。生態心理学者の **Edward Reed** がデカルトのコーポリアル・アイディア仮説（心は脳の状態とのみ接しているという考え；いわゆる心身二元論）を痛烈に批判して論じたように（**Reed, 1998**）、さきほどふりかえった心理学の歴史のそもそもの発端には私秘的な心という見方があった。

そして、本論がとる広義の相互行為論（認知科学においては、状況に埋め込まれた認知・学習を中心とする状況論が該当する）もまた反表象主義に位置づけることができる。その重要な理論的後ろ盾として後期の **Wittgenstein** 哲学をみることができる。相互行為論の心理学への展開である状況論は、「考える」「学ぶ」ということを、「心の中」で起こることに還元して、説明することを拒否する。先に述べたとおり、一口に状況論といってもその内実は多様であるものの、この点については合意をみることができるだろう。

■ ■ 4.2.3 頭のなかではなく、活動のなかで起こる

それでは、状況論は「考える」「学ぶ」ということが起こっていないとみなすのだろうか。そうではない。「考える」「学ぶ」ということは、心（頭）のなかで起こるわけではなく、活動のなかで起こることに注目する。

たとえば、認知人類学者の **Jean Lave** は、「計算する」ということが、日常生活でどのようになされているかを明らかにしている（**Lave, 1988**）。日常における計算という活動は、（抽象的な数式を頭の中で処理するものではなく）、スーパーマーケットで商品を目の前にして、そこにある資源を用いて、学校で習ったのとは異なるやり方でなされる。また、その計算は、計算が埋め込まれている活動の目的に依存することを示している。

また、彼女が **Etienne Wenger** とまとめた『状況に埋め込まれた学習』（**Lave & Wenger, 1991**）は、学習を実践共同体への参加過程ととらえる視点を提供している。徒弟修業がなされている共同体を対象に論じ、徒弟の学習を（どんな情報をどの程度、頭の中に蓄積しているか、とか、技能の習得に焦点をあてるのではなく）、共同体にある活動へのアクセスの広がり、深まり、具体物のアクセス権の獲得、交流する人びととの関係性の変化として描き出す。そして、これを正統的周辺参加（**Legitimate Peripheral Participation : LPP**）と名づける。実践共同体の新参加者は、

正統的なアクセス権を獲得したのち、周辺の（しかし、共同体の維持にとっては欠くことができない）作業を手伝うところからはじめ、すこしずつ、より重要な活動にも関与していくようになる。結果として、実践共同体にまつわる諸活動に十全にかかわるようになっていくプロセスが想定できる。このように学習を、抽象的な知識構造を獲得することとらえるのではなく、社会的な状況のもとでなされるひとつの活動ととらえるところにこの学習論の特徴がある。

「学習は社会のなかで起こる」というスローガンを説明するうえで有益な議論をもうひとつ紹介しよう。有元（2001）は、学習が生起する条件を2つ挙げる。1つは「過去の行動と現在の同一性の認識」であり、もう1つは「過去の行動の記述との比較による行動の変容の認識」である。つまり、誰かが「学んだ」ということを適切に主張するためには、このような条件を充たしていることを活動のなかで適切に示すことが求められる。もしも充たしていない場合は、「学んだ」とはみなされない。「学び」は社会的な活動なのである。以上のように、状況論では、学習や認知を「情報の蓄積」に還元することなく、活動のなかに埋め込まれていることに注目して理解することを目指す。

別の視点からなされた研究に、認知人類学者の Edwin Hutchins の議論がある。Hutchins (1990) は、アメリカ海軍の大型船舶のナビゲーション活動を検討している。船舶の現在位置の記録と予測の準備を行なう「位置決めサイクル」という活動には6名のメンバーが参加する。個々のメンバーが行なうのは、「方位を測定する」「伝言された方位を書き留める」という具合に、それほどむずかしいものではない。ところが、こうした行為が適切に組み合わせられると、「位置決めサイクル」という活動が達成される。Hutchins (1990) はこれを社会的に分散された認知 (socially distributed cognition) と表現している。チームが行なっている活動には一種のアルゴリズムがあり、一連の行為が順序よく遂行されることで活動は半ば必然的に達成されることが示されている。

上野 (2001) は状況論をつぎのように定義する。「認知、学習といったものを頭の中に何かができあがることといったことに還元せずに、実践や相互行為、道具の組織化として見ていこうとする」アプローチである。従来の“個人”と“社会”、“頭のなか”と“頭のそと”といった二元論にもとづいて認知や学習をとらえるアプローチ、すなわち認知や学習を個人の頭のなかの内的表象の処理過程とみなすようなアプローチとは異なり、個人の頭を超えて、他者やさまざまな道具との関連のなかで人の行為をとらえようとするアプローチだといえる。いわば行為一元論であ

る。

■ ■ 4.2.4 さまざまな資源をもちいる

上にも示したとおり、状況論では実際に取りくまれている活動に焦点をあてて、人びとがどのように活動を展開しているのかを明らかにする。活動の現場をながめてみれば、人びとが周囲にあるさまざまな資源 (resources) を利用しながら活動していることがわかる。認知科学では、資源のなかでもアーティファクト (artifact: 人工物) に焦点をあてた多様な研究がなされてきた。

ヒューマン・コンピュータ・インタラクション (Human-Computer Interaction : HCI)、コンピュータ支援による協調学習 (Computer Supported Cooperative Work : CSCW)、また、インタフェースに関する研究で、人びとがコンピュータ等のアーティファクトをどのように利用しているのか (あるいは、利用し損なっているのか) が研究されている。水川 (2004, p.208) は、テクノロジー開発といった分野に会話や相互行為といったリアルタイムの記述と分析を利用することで、「実際に機械が人によって使用される場面」に焦点が集まったとしている。

ある活動を、資源に注目して、相互行為的にながめてみると、「ある活動がなされている場所」とそれとは「異なる場所」とのあいだでやりとりが展開される場面にも出くわす。たとえば、航空管制塔のオペレーションルームには、空港のあちこちに置かれた監視カメラの映像を映し出したモニタが並んでいる。つまり、オペレーションルームにおける活動は、活動の参加者が肉眼で観察できる範囲 (観察視界 ; Hutchins, 1990) を超えてなされていることがわかるだろう。エスノメソドロジーや認知科学では、こうしたアーティファクトを媒介とした共時的な相互行為にも関心を寄せてきた (e.g. Luff, Hindmarsh, & Heath, 2000)。

人びとが活動において利用する資源として、アーティファクトのほかに、インスクリプション (inscription : 記述されたもの、刻印されたもの ; e.g. Latour, 1996) も注目を集めてきた。私たちは、肉眼でとらえることのできないほど巨大なもの (たとえば、日本の形)、また逆に、微小なもの (たとえば、ミトコンドリアの形状) を活動の資源とすることがある。これを可能にするのは、それらを可視化したインスクリプション (表現物) の存在である (若林, 1995, 1999 ; Lynch, 1988)。そのほかにも、コピー機の修理マニュアル、商品の発注票といったインスクリプションの利用が研究されてきた。

このように、当該の活動において、じかに経験しえないことは、アーティファクトやインスクリプションを媒介として用いることで、活動の資源とすることができる。じかに経験しえないことは、アーティファクトやインスクリプションに示される限りにおいて、相互行為で利用できるのである（3-8 節、相互行為の外部に関する議論も参照）。

■■4.2.5 状況論の誤った理解

状況論の現象へのアプローチ方法は以上のような特徴をもっている。しかし、状況論はよく誤解をうける。その誤解をみることで、状況論をよりの確に理解することができる。そこで、状況論にたいする3つ誤解を説明することにした。

■■■4.2.5.1 「状況論は、すべての活動を即興的であると考えている」という誤解

「状況論は、すべての活動を即興的であると考えている」とする誤解がある。注意深く議論を進めていこう。すでに述べたとおり、状況論では、行為がどのようになされるのかを明らかにするために「資源」にも注目する。資源の利用を相互行為的にとらえれば、資源（たとえば、地図）は、使い方があらかじめ決まっているわけではなく、行為の流れのなかで、資源のどのような面がどのように参照・利用されるかが「その都度」決まる（変わる）ことがみえてくる。

ただし、このように表現するからといって、状況論はあらゆる活動を即興的になされると考えているわけではない。素朴に考えれば、綿密な計画を立てた上でなされる活動もある（＝即興的ではない）。たとえば、オリンピックの体操競技の演技は何度も何度も繰り返し練習がなされた上でなされる²⁵。一方、なんの見通しもないまま始められ、早急に対応が求められる活動もある（＝即興的）。たとえば、街中で倒れた人を見つけて AED で対応をするといった場面を想定できる。このように、現象が「存在論的」に即興的であったり、非即興的であることはある。状況論は存在論的に即興的な事象であるか、非即興的な事象であるかには関心を向けない。

むしろ、状況論に特異的なのは「認識論的」な即興である。上記のオリンピック選手が、演技のなかで、どのように鉄棒をつかむのか、また、持ち手を変えるのか、こうした局面を認識的に

²⁵ こうした活動のなかで予測していなかった事態が生じて、即興的に対応することがあることも否定するものではない。

把握するために、行為が「その都度」どのようになされるのかを記述する。そのための枠組みとして、あるいは、連続して生じるプロセスを、言語として切り出すための分割線として、「その都度」という表現がなされている、そうみる必要がある。

つまり、「存在論的に」即興的である／即興的でないこと、と、「認識論的に」即興的であるとみる／即興的であるとみない、ことを区別しなければならない。以上を踏まえれば、「状況論は、すべての活動を即興的であると考えている」という誤解は、状況論が認識論的に、現象を「その都度」的なものとしてとらえていることを、誤って存在論的な議論として理解していることに由来するといえるだろう。

■■■4.2.5.2 「状況論は、状況に依存している行為を扱う」という誤解

「状況論は、状況に依存している行為を扱う」という誤解がある。批判者いわく、活動には「状況に依存した行為」と「状況に依存していない行為」がある、状況論は前者をみるアプローチである、という。この批判は、行為に関する「存在論的な位置づけ」を問題にしている。たとえば、前項で取り上げた「オリンピック選手の演技」は「状況に依存しない行為」、「緊急にAEDを使う」のは「状況に依存した行為」とみなされる。ひとつめの誤解に関する議論と同様、状況論は、ある行為が存在論的に「状況に依存している」か「状況に依存していない」かには関心を向けない。

関心を向けるのは、活動がどのように状況（資源）を利用しているのか、という認識論的なものである。状況論は活動が状況に埋め込まれているという視点から、資源を利用しながらどのようになされるかをみるアプローチである。

■■■4.2.5.3 「状況論の扱う対象は心をもたない」という誤解

「状況論の扱う対象は心をもたない」という誤解がある。先に述べたとおり、状況論は心的表象を用いた説明を行なわない（4.2.3 参照）。このことをもって、「それではまるで行為者はゾンビ、あるいは状況に操られている人形ではないか」といった批判がなされる。これは検討違いの批判である。

状況論が行なわないのは、現象を心的表象（心を実在として扱う見方）を用いて説明すること、

これである。説明において心的表象を用いないからといって、行為者が意識をもっていない、などと考えているわけではない（ただし、意識をもっているのは、コップをもっているのとは異なる、とは考えている）。同様に、行為者が、知識をもっていない、感情をもっていない、動機づけをもっていない、学習しない、などと考えているわけでもない。

心的概念に対する状況論のスタンスは、心的表象を用いることなく、行為における資源、行為と資源の切り結びに注目するという点では、知覚心理学者である Gibson のアフォーダンスの考え方に親和的である。

また、状況論は、別のかたちで心を扱おうとすることも論じておきたい。状況論では、心理学が想定している“個人が内面に備えている心”が、いかにして操作可能なものとして可視化されるかが問われる。より具体的に言えば、研究者（や一般の人）が相互行為のなかであたかも心（コップのように）実在するもののように取り扱っているのかが検討される（cf. 西阪, 2001 ; 塚野, 2001）。

■ ■ 4.2.6 状況論はどんなアプローチと関連するか

状況論は、エスノメソドロジー、活動理論、社会的分散認知、マルクス主義社会理論、シカゴ学派社会学、ギブソニアンの一部といった諸研究の流れを汲んでいると説明される（上野, 2001）。現在、「状況論」として言及されるものをいくつか挙げるだけでも、Lucy Suchman のようにエスノメソドロジーや会話分析の影響のもと HCI (Human-Computer Interaction) に焦点をあてたもの（Suchman, 1987 ; サッチマン, 1994）、先に紹介した Jean Lave と Etienne Wenger のように正統的周辺参加論や状況的学習論と呼ばれるもの（Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1998）、Yrjö Engeström に代表される活動理論の流れを汲むもの（Engeström, 1987）、また、James Wertsch のように発達心理学的な視点に依拠する社会文化的アプローチなど（Wertsch, 1991, 1998, 2002）、さまざまである。このように一口に状況論的アプローチといっても、それぞれの来歴により強調点は異なるといえる。ただし、上記で説明してきた点については概ね合意が得られるといえるだろう。日本の状況論者である上野直樹のように、さまざまな潮流をつなぐ試みもおこなわれてきている（上野, 1999, 2001）。こうしたいくつかの流れを考えたとき、本論で「状況論」として言及するものは、相互行為により焦点を当てるものである（cf. 上野, 1999, 2001）。

■4.3 「古典的プランモデル」と「リソースとしてのプランモデル」

■■4.3.1 状況論におけるプランの取り扱いかた

状況論の古典に Lucy Suchman の *Plans and Situated Actions* (Suchman, 1987 ; 『プランと状況的行為』) がある。彼女は、Miller, Galanter, & Pribram (1960) の *Plans and the Structure of Behavior* (『プランと行動の構造』) のような心理学の古典的なプラン観を批判し、人の行為におけるプランの位置づけを変えることを試みている。ここでは上野 (1999) や上野・西阪 (2000) にならい、古典的なプラン観を「プランモデル」と呼ぶことにする。一方、Suchman のプラン観を「リソースとしてのプランモデル」と呼び分ける。

■■■4.3.1.1 プランモデル

プランモデルでは、心的表象であるプランを人の行動を制御するものとして位置づける。この見方では、プランはコンピュータのプログラムにとたえられる。入力と出力のあいだに「プラン」がさしはさまれ、プランは行為（出力）を導くとされる。

たとえば、水族館に行く計画（表）を立てたとする。実際に水族館へ行ったとして、水族館のなかで何をみるかという選択肢は、水族館に行くという計画とヒエラルキーの階層構造をもつ。プランモデルでは、計画（表）と水族館へ行くという行為を因果的に説明づける (安西, 1985)。

■■■4.3.1.2 リソースとしてのプランモデル

一方、Suchman は、私たちの行為はあらかじめ存在するプラン（意図）に還元して説明できるものではないとする。そして私たちが、私たちを取りまくものを資源として行為をおこなっていることに目を向ける。

プランモデルに対して、Suchman は人びとが行為のなかでどのようにプランを参照したり、プランに言及するのかを検討することの重要性を指摘した。これにより、行為とプランの関連を詳細に明らかにすることができる。水族館の例でいうなら、外出中に計画表がどのように参照されたのか、外出後に水族館へ行ったことについて他者に説明するとき計画（表）がどのように

言及されるのかをみることで、プランと行為の関連を明らかにすることができる²⁶。

■■4.3.2 2つのプランモデルの語り方

プランモデルは「結果」を「プラン」（外的であれ、内的であれ）によって因果的に説明づける。たとえば、「買い物」という行為を、「買い物でお店をまわる順序のメモ（プラン）」を用いて因果的に説明する。これは、結果的に、“プランが行為を引き起こした”という説明形式になっている。また、「プラン」と「結果」の合致・ずれに注目する見方であるといえる。予定どおり／予定と違う／予定どおりだが、プランに描かれてなかった細部が決まった、といった見方がある。

研究的には、プランAとプランBを独立変数として、行為を従属変数とした実験計画をたてることで、プランが行為にどのように因果的に影響を与えたかを明らかにする、といったことが考えられる。意図するにせよ、しないにせよ、行為者の主体性は「制約されている」「損なわれている」といった説明形式となる。こうした語り方は、プランは制約するもの・具現化するもの・方向づけるものと強力に感じさせる（ところが方法論的には因果関係的だが、現象としては因果関係ではない。後述する）。

一方、リソースとしてのプランモデルは、行為のなかで、プランがどのようにもちいられるのかを検討する。「買い物」という行為であれば、その人の一日の行動のなかで、買い物メモをどのような場面で参照し、どのような行為の資源としたかを明らかにする。あくまで行為の主体は行為者である。この説明形式にたてば、プランは行為を引き起こすようなものではない。資源がどのような場面で、どのように行為を転換する機会となるかを明らかにすることができる。

「規則」という資源を例にとって、もう一度2つのモデルの語りかたを説明しよう。たとえば、40キロの速度制限の道路標識（と法制度・罰則体系）がある。プランモデルに依拠した場合、ドライバーの行為は道路標に制約されている、と表現することになる。ここでは「原因」（道

²⁶ ある行為が「内的なプランにもとづいたものであった」という事後的な言及は、その行為を説明するためにプランに言及する行為ではあるものの、状況的行為論（状況的認知論）に依拠するならば、その言及にもとづいてプランと行為を因果的に説明づけることはしない。Suchman (1987, p.171) は「状況的行為研究の基本的目標は、行為の構造と物理的・社会的な周辺環境が与えるリソースやその制約との関係を解明すること」としている。なお、状況的認知論と記号処理アプローチの見方の違いに関する議論は村山 (2001) を参照していただきたい。

路標識)と「結果」(40キロ未満で走る)が問題になり、説明上、ドライバーの主体性は損なわれている。規則は、可能な行為に枠を定めるもの、人の行為を制御するもの、として表現される。このように、結果的に、プランモデルは、行為者に外在的な(あるいは内在する)プランが、行為に影響を及ぼすことで、行為を制約する、と語る形式になっている。あたかも行為者が強制的にそのように行為させられているかのように説明する。このとき行為者は受動的である。

ところが、人は規則に「制御」などされていないことは自明であろう。今度はリソースとしてのプランモデルに依拠して説明しよう。もし、ドライバーが「規則にしたがえ」と、後ろから誰かに首をつかまれて、アクセルを踏むことができないのであれば、それは「規則」(と背後の人物)に行為を制御されていると表現できる。ところが、ドライバーはこうした苦境に陥っているわけではない。自ら40キロ未満で走っているのである。人は規則を参照し、自発的に利用している。実際には罰則規定があり、従わされていると「表現しうる」としても、その行為は自発的である。リソースとしてのプランモデルではそうとらえる。2つのプランモデルにはこのような説明の仕方の違いがある。

■4.4 創作活動におけるプラン

■4.4.1 未だ存在しないものを可視化するリソース

本論文のテーマである創作活動では、創作活動の成果を示しているプランを用いることがある。たとえば、建築という活動を例にとれば、建築の図面、建築予想図を挙げることができるだろう。状況論では資源に注目することをすでに論じたが、プランという資源の位置づけをここで確認しておこう。資源にはさまざまなものが含まれる。カメラ、イス、コップなどの遊離対象もあれば、キッチンの流しや換気扇のような付着対象もある。こうした諸資源のひとつとして、記述されたもの、すなわち、インスクリプションがある。インスクリプションには名簿、地図、テキストなどが含まれる。こうした諸インスクリプションのひとつに、プランがある(4.2.4節も参照)。

資源 > インスクリプション > プラン

創作のプランとは、「未だ存在していないもの」を、いわば先取りしている資源である。創作

活動を「未だ存在していないもの」を作っていく活動ととらえるのであれば、それを先取りしている資源であるプランの役割は重要であるといえるだろう。ところが、従来の創作のフィールド研究では、プランの役割は焦点化されていない。また、創造性と関連したプランの研究は、もっぱら情報処理モデルに依拠したものであり、扱っているのは「頭のなかのプラン」(＝プランモデルに依拠した見方)である。また、単純化していえば、このときプランは「アイデア」を意味するものに格下げされてしまっている。

2章でも取り上げた、Yokochi & Okada (2005) は、水墨画家を対象としたフィールド研究を実施している。そのなかで描画プロセスにみられる“作品の全体像”に関する特徴を論じている。それは、描画は絵の局所的なイメージにもとづいてはじまり、ひとつひとつ描くなかで作品のイメージが徐々に形成されるということである。これは画家が作品を描きはじめるまえ、あらかじめ“作品の全体像”を持っていないことを示している。

ところが、すでに述べたとおり、創作活動によっては、活動に先立って作品の全体像や方向性を示すものが存在している。それが創作のプランであり、建築の設計図のように、創作活動の結果を予期させる²⁷。こうしたプランの存在は、“全体像は徐々に形成される”というさきほどの議論と矛盾している。プランを利用する創作活動が少なくないことを考えれば、そして、人びとが協同で創作を進めるうえではプランの存在は欠くことができないことを考慮すれば、創作プロセスにとってプランの役割は重要であるといえる。それでは、創作活動においてプランはどのような役割を果たしているのだろうか。

■■4.4.2 創作活動におけるプラン概念の混乱

創作活動のプロセスの研究と同様、創作活動におけるプランの役割も十分に検討されているとは言いがたい。そもそも、一般的に創作活動におけるプランというとき、いくつかのことが漠然と指示されてしまっていることがある。たとえば、小説家や評論家を対象として創作活動に関するインタビューをまとめた de Rambures (1978) の『作家の仕事部屋』でも、プランという言葉があいまいに用いられており、プランの役割が見えにくくなっている。そこで、プランという

²⁷ 議論を先取りすると、本論で検討することになる映画撮影という創作活動にも、脚本と絵コンテというプランがある。詳細は6章で説明する。

言葉で示されうることを整理しておきたい。

まず、「創作対象の方向性」を表すものが挙げられる。たとえば作品のテーマ（主題）やコンセプトがこれにあたる。創作対象の方向性については、創作対象の全体に関する場合もあれば、創作対象の部分に関する場合もあろう。de Rambures（1978）のインタビューでは、全体に関するものを利用する作家は多くないものの、資料を読んで引用したメモ、思いついたことを書きとめたメモを利用する作家は少なくない。こうしたメモ類は部分に関する方向性を示すものといえるだろう。

つぎに、「創作活動のやり方」を表すものが挙げられる。たとえば、いつまでに作品を作るか、いつからいつまで活動を行なうか、という創作活動のタイムスケジュール、そして、どこで活動を行なうか、どのように創作活動を進めるかという段取りや手順、手段を表すものがこれにあたる。

上記の2つのプランは、前者を創作内容に関するプラン、後者を創作方法に関するプランとわけることができるだろう²⁸。

『作家の仕事部屋』では、上記の2つのほかに、小説の登場人物の生年月日や履歴の一覧表を作ったり、関係性の一覧、小説の舞台の地形図を描くといったことが取り上げられている。これもプランと呼びうるものであるが、作品のコンセプトやテーマを表すものというより、作品を作っていく上で相互の部分が矛盾しないように調整するのに利用される媒体といえる。以上のプランの分類は理念的なものであるが、創作活動におけるプランとして、おおまかには区別することができる。

この整理を踏まえるならば、“作品の全体像は徐々に形成される”という議論（Yokochi & Okada, 2005）と矛盾するようにみえるのは、1つ目の“創作対象のコンセプトやテーマとしてのプラン”である。そこで本論では、コンセプトやテーマとしてのプランに焦点をあてて、その役割を検討する。以降では、創作対象のコンセプトやテーマを表すものをプランと呼ぶこととする。

²⁸ 石井・三輪（2003）ではほぼ同様の区別を、前者をコンセプト（構想）、後者をプラン（設計）と名づけている

■4.5 4章のまとめ

3章の相互行為論の議論を踏まえて、本論では相互行為論を認知や学習という対象に適用した状況論の立場を紹介してきた。本論文では相互行為論、なかでも行為の資源にも注目する状況論を踏まえた相互行為論の立場をとる。これと関連して、本論は、リソースとしてのプランモデルに依拠する。つまり、本論で焦点をあてるのは、創作に携わったメンバーのそれぞれが頭のなかにもちあわせている（と一般に想定されている）見えない何かとしてのプランではない。

「プランを立てる」という言葉で、「頭のなかで絵画的イメージを描く」ことととらえる見方もあるが（安西，1985）。ここで関心を寄せるのはそうしたプランのあり方ではない。焦点をあてるのは、創作対象のコンセプトやテーマに相当するものを具体物として外在化したプランであり、メンバーによるその利用である。また、プランへの言及である。そのため、人びとが行為のなかでどのようにプランを参照したり、プランに言及するのかを検討する。これにより、行為とプランの関連を詳細に明らかにすることができる²⁹。

本論ではこうしたアプローチに依拠し、観察可能な人びとの相互行為の観点からプランの利用に焦点をあてることとする。

²⁹ 仮にであるが、創作活動のプロセスを明らかにするために、プランモデルに依拠し、「プラン」が「実現される」というスタンスをとることもできる。その場合、「実現されたもの」が「プラン」に照らして、どこが同じで、どこが違うか、には関心をもたれる可能性があるが、創作プロセスは相対的に重要とみなされないだろう。プロセスを明らかにする上ではリソースとしてのプランモデルに依拠する必要がある。

5章 本論のResearch・クエスチョン

■5.1 第一部 理論編のふりかえり

「第一部 理論編」では、心理学や関連領域において創造性がどのように研究されてきたのかを論じた。第1章では、「天才」という言葉の使われ方(1.2節)、創造性にたいする心理学諸派の視点を概観し(1.3節)、特性に焦点をあてた研究(1.4節)、プロセスに焦点をあてた研究(1.5節)を紹介した。

特性に焦点をあてた研究には、「創造性」を測定することのむずかしさ、比較対照実験を行なうことのむずかしさが指摘されているほか、そもそも創造的な特性が一貫性をもちうるのかという議論があることを説明した。

プロセスに焦点をあてた研究は、もっぱら認知プロセスを対象として展開されてきた。「洞察」や「創造性認知」など、発展性をもつ研究パラダイムもみられる。しかし、研究の多くがアイデアの生成を対象としており、現実の創造を視野にいれたときに、生態学的妥当性を欠くことを指摘した。また、現実の創造は個人が単独で行なうというよりも、チームで進めたり、コラボレーションをしながら展開される。従来の研究は、こうした視点を欠きがちであったことも指摘した。

第2章では、上記のような限界を超えようとする近年の研究動向を概観した。孤高の天才という存在が「神話」であることを示す研究(2.1節)、生態学的妥当性を克服しようとする、芸術研究(2.2節)、創造が集団・コラボレーションでなされることに注目する研究(2.3節)にわけて紹介を行なった。

ただし、それぞれの研究には一長一短がある。芸術研究は、芸術の創作プロセスやパフォーマンスのビデオデータを収集し、行為の詳細を検討する。創造のリアリティを追究できる反面、長期的なプロセスへの関心が薄くなってしまふ。集団・コラボレーション研究は、複数の人びとが長期にわたって何かを成し遂げる過程を記述しようとする。創造のダイナミクスを追究できる反面、逸話的なデータに頼らざるを得ない側面がある。

創造のプロセスを明らかにするためには、上記に挙げた先行研究の課題を解決する必要がある。すなわち、求められるのは、回顧的・逸話的なデータではなく、創作現場に近いデータを扱うこ

と（リアリティ）、長期にわたる創作プロセスを視野におさめること（ダイナミクス）、この2点である。以上のことから、創造のプロセスを明らかにするために、研究者が、長期にわたり、現場で活動に参加する手法を用いることの必要性を確認した。

■5.2 第二部 理論編のふりかえり

第二部では、第一部の研究関心を検討していくにあたり、どのような理論的立場をとるかを論じた。第3章では、社会心理学と相互行為論について論じた。心理学および関連領域のアプローチは大きく「実証的アプローチ」と「解釈的アプローチ」に分けることができる（3.4節）。本論文では、解釈的アプローチに依拠する。また、解釈的アプローチを採用するにあたり、相互行為論の立場をとる。相互行為論は、人びとが相互行為を通じて、現象を、どのように達成・構成しているのかをとらえる「視角」であった（3.5節）。相互行為論の立場をとるにあたり、人びとが実践のなかで付与している意味（一次的構成物）と研究者がそこから構成する意味（二次的構成物）の関連性を高めるために（3.6節）、相互行為に参加している人びとの志向性に配慮しながら研究を進めることを確認した（3.7節）。

第4章では、相互行為論を心理学的な事象に適用した状況論と状況論におけるプランモデルについて論じた。状況論は、認知や学習といった、従来「頭のなか」で起こっているとみなされてきた現象を、人びとが相互行為を通じてどのように達成しているか、という視角から検討する（4.1節、4.2節）。その際、人びとがもちいている資源にも注目する。状況論が注目してきた資源のひとつにインスクリプション（記述されたもの）があった。インスクリプションのひとつであるプランについては、いくつかの議論がなされてきた。そこで、情報処理モデルにおけるプラン観（＝プランモデル）と状況論におけるプラン観（＝リソースとしてのプランモデル）を対比的に論じることでその特徴を整理した（4.3節）。こうした議論を踏まえて、創作活動にとって、プランが重要であること、しかし、従来の創造性研究はそれを適切に取り扱うことができていないことを論じた（4.4節）。

■5.3 研究のねらいと手法

議論を整理すると、本論が目指すのは、創造性というテーマについて、創作のプロセスを明ら

かにすること、創作プロセスにおけるプランの役割を明らかにすることである。その際、回顧的・逸話的なデータではなく、創作現場に近いデータを扱うこと（リアリティ）と長期にわたる創作プロセスを視野におさめること（ダイナミクス）を重視する。これを達成するために、本論ではフィールドワークを行なう。

フィールドワークとは、「研究の対象とする現場へ出向いての現地調査」（鏡味，2011，p.i）、「参与観察を実践する現地調査」のことを指す（関根，2011，p.13）。箕浦（1999）は研究には2つのタイプがあることをつぎのように説明する。「研究には、未開地を一から開墾し新しい土地を生み出していくタイプの研究と、すでに開墾された土地に、どの種をまいたら、収穫はどうなったとか、同じ種をまいても、畝の作り方で収穫はどう違ってきたかなど、他の研究者がやった仕事を精緻化するタイプの研究がある」（p.6）。後者は一般的に仮説検証的研究、前者は仮説生成的研究と呼ばれる³⁰。こうした分類を踏まえて、「フィールドワークは、社会的現実を観察することから新しい仮説を生成することを目指す前者〔＝仮説生成〕のタイプの研究を生み出す可能性を秘めている」と指摘する（p.6）。また、フィールドワーカーの佐藤郁哉は、フィールドワークにおける仮説について、「すでにある程度分かっていることを土台（根拠）にして、まだよく分かっていないことについて実際に調べてみて明らかにするための見通し」と説明する（佐藤，1992，p.85）。

このようにフィールドワークでは発見すること、すなわち、未知のことに出会うこと、あるいは、既知と思われていたことが異化されること、に重点がおかれる。こうしたことをもって、「あらかじめ用意された結論にたどり着くことが目的ではない」（橋本，2011，p.43）といったことが指摘される。

■5.4 研究対象

フィールドワークの対象とするのは映画制作である。どうして映画制作を対象とするのだろうか。理由の1点目は、映画制作が、複数の人びとが集団で取りくむ創作活動であることにある。すでに論じたとおり、現在は創作活動の多くがチームでなされたり、あるいはコラボレーション

³⁰ 同様の指摘を佐藤（1992）は、天下り式（＝仮説検証）とたたき上げ式（＝仮説生成）と呼んでいる（p.74）。

を通じてなされたりしている。また、集団創作活動を対象とすることには方法論的な利点もある。個人が単独で取りくむ創作活動の場合、創作活動は主として、個人とその創作対象のあいだで展開されることになる。そのため、創作活動において焦点が当たっていること、問題となっていることが相対的に第三者には見えづらい。一方、創作活動が複数の人びととともに行われる場合、創作活動を展開するにあたり他者に働きかけることになる。そのため、創作活動において焦点が当たっていること、問題となっていることが相対的に第三者にも見えやすい。このため、創作プロセスを検討するのに適している。

理由の2点目は、映画制作が長期におよぶことである。後述するように、映画制作は、映画撮影を含む長期におよぶ創作活動である。長期にわたる創作プロセスを視野におさめるうえで適切だといえよう。議論を先取りすれば、本論では、6章で映画撮影、7章で映画撮影に先立つ制作場面を検討していくことになる。

理由の3点目は、映画撮影がプランを用いることである。6章で詳細に説明するように、映画撮影では、脚本と絵コンテというプランを準備する。本論が関心を寄せる創作プロセスにおけるプランの役割を追究するうえでこの点は欠くことができない。

以上のように、映画制作が、人びとが集団で取りくみ、長期にわたって、プランをもちいてなされる創作活動であることからフィールドワークの対象とした。本論で得られる知見は、とりわけ上記の3点を備えた創作活動に一般化できるといえるだろう。

■5.5 モデルの構築

本論では、創作のプロセスを明らかにすること、創作プロセスにおけるプランの役割を明らかにすることを目的としていることを述べた。くわえて、創作プロセスをモデル化すること、創作プロセスにおけるプランの役割をモデル化することを目指したい。

印東（1973）は、モデルを「関連ある現象を包括的にまとめそこに一つのまとまったイメージを与えるようなシステム」とする。物理学であれば「理論」と呼ばれてよいものであるが、心理学の現状が、「物理学のように、少数の基本法則から多くの事実を演繹的に導出できる」システムをもっていないことから、「モデル」という名を与えている。印東の議論をうけて、やまだ（1997）は「現実は限りなく複雑であるから、特に人間科学においては、現実をできるだけ客

観的にありのままに把握しようとしても瑣末な袋小路に入りやすく、何らかの形でそれを統合するモデルをもつことが必要だと思われる」とする (pp.167-168)。

すでに説明したとおり、「仮説」は現時点での見通しとしての仮の答えであるといえる。これにたいして「モデル」は、統合的なまとまりを意識して、現象を包括的にとらえることを志向する仮説として、区別することができるだろう。「仮説」と「モデル」の違いはそれだけではない。やまだ (1997) は「モデル」について、つぎのように述べる。「モデルは、概念レベルのものであっても検証可能な形で提起される必要がある。解釈のしかたひとつで何にでも適用可能である代わりに、明確に肯定も否定もできないモデルではなく、限定された領域で、限定された目的に対し、限定された用語で検証可能なモデルこそ、今後の研究に有用である」(p.168)。

このように、フィールドワークの目的を「仮説生成」とどまらず「モデル構築」とするとき、扱う現象を包括的にとらえようとする、モデルがその後の検証に開かれていること(反証しうるかたちで記述を行なうこと)、が重要であるといえるだろう。

■5.6 分析アプローチ

本論文中で採用する分析アプローチについてもあらかじめ説明しておきたい。全体をとおして、フィールドにおける参与観察、さらにはフィールドで収集したデータ(フィールドメモ、フィールドノート、ビデオデータ; 詳細は6章で説明する; 図5-1の事例レベル)にもとづいて、現象を理解するための暫定的な枠組みをつくり、その後、枠組みとデータを往還しながら練り上げていくことで、現象を理解する枠組み(図5-1の解釈レベル)をボトムアップに洗練させていく手法を用いる。こうしたアプローチは Glaser & Strauss (1967) のグラウンデッド・セオリー・アプローチ(データに根ざした理論)の手法に依拠したものである。

こうして練り上げた、現象を理解する枠組みを説明するために、エピソードや相互行為のトランスクリプト(図5-1の事例レベル)を例示することで、例証していく。

得られた枠組みを整理することで、対象として活動の固有性を越えて知見を一般化するためのモデルを構築する(図5-1のモデルレベル)。

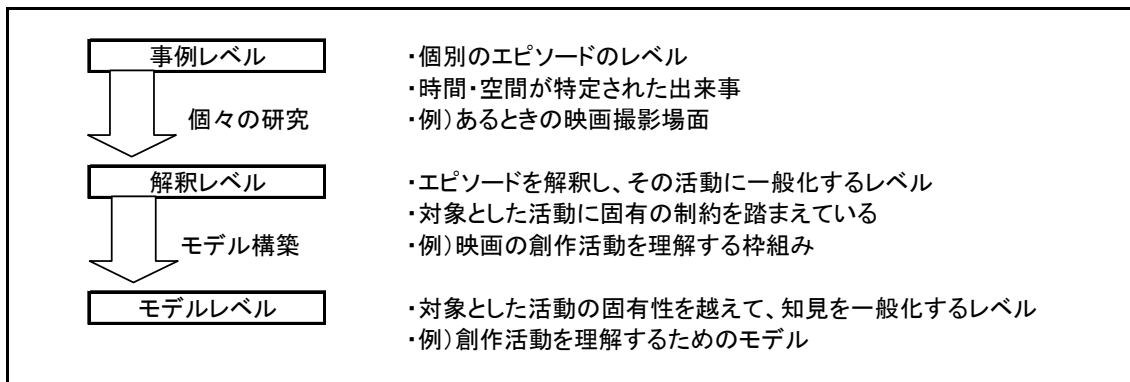


図 5-1 議論のレベル（事例・解釈・モデル）の特徴と関係性

■5.7 本論の目的

本章では、第一部と第二部の理論編を踏まえて、本論が目指すこととそれに向けたアプローチを説明してきた。要点をまとめよう。

本論が目指すのは、創作のプロセスを明らかにすること、創作プロセスにおけるプランの役割を明らかにすることである。創作現場に近いデータを扱うこと（リアリティ）と長期にわたる創作プロセスを視野におさめること（ダイナミクス）を重視する。これを達成するために映画制作のフィールドワークを行なう。分析にあたっては、解釈的アプローチに依拠し、相互行為論の立場から分析を行なうことで、現象の説明する枠組みを見出す。こうした分析を踏まえたうえで、創作プロセスをモデル化すること、創作プロセスにおけるプランの役割をモデル化することを目的とする。

第三部 実証研究編

6章 創作プロセスとプランの役割はどのようなものなのか？—映画撮影のフィールド研究

本章では、これまでに説明してきたとおり、創作プロセスと創作プロセスにおけるプランの役割を明らかにすることを目的とする。対象とする創作活動は映画制作、なかでも映画の撮影である。

■6.1 フィールドの概要

■■6.1.1 フィールドワークの概要

東京都内の四年制大学の芸術学部で映画制作を専攻している大学生の活動を対象としたフィールドワークを行なった。フィールドエントリーは2003年4月であり、2005年3月まで二年度についてフィールドワークを行なった。学生は2003年度は3年生、2004年度は4年生であった。学生は監督、撮影、録音を専門とするコースにそれぞれ在籍しており、講義や実習を通じて機材の使い方を含めた映画制作の専門的なノウハウを学んでいる。

筆者はおもに映画が制作されていくプロセスに関心をもって参与観察を行なった。制作チームのミーティングや映画撮影の現場、編集といった活動を観察させてもらったほか、先生方のご協力のもと、映画制作に関する講義や機材使用の実習にも参加させてもらった。そのほか、学生と一緒に食事や飲み会に行くなど、様々な活動にも参加させてもらった。

■■6.1.2 映画撮影の参与観察の概要

本章で取り上げたのは2004年の夏に行われた卒業制作における撮影活動である。卒業制作では監督、撮影、録音を担当するメンバー各1名を中心として制作チームを形成する。制作チームは、監督を中心とした演出部、撮影（カメラマン）を中心とした撮影部（照明を含む）、録音を中心とした録音部といった役割分担があり、各部2名から4名程度、合わせると制作チームは10名を越えるメンバーになる。撮影には映画に出演する俳優も参加する。

筆者は主として2つの制作チームの撮影、合計18日に同行し、参与観察を行なった。撮影は

東京都、埼玉県を中心に行なわれた。現場では、荷物を運ぶなど筆者にもできる手伝いをしながら観察を行なった。観察時は、撮影現場における創作のプロセス、メンバーのやりとりに焦点をあてた。観察したことはメモ帳に書き留めた。以降、メモ帳に書き留めたことをフィールドメモと呼ぶ。また、可能な範囲でビデオカメラで創作活動を記録した。以降、ビデオカメラによる記録のことをビデオデータと呼ぶ。フィールドメモには、活動が展開するきっかけとなったやりとりや気になったできごとを書き留めたほか、後にフィールドノーツを作成する際に想起のきっかけとなることを書き留めた。こうした記述に加えて、記述した時間も適宜記入した。これは、想起のきっかけとするためであるのと同時に、その後、進行中の活動を分析するにあたり、現場で観察したこととビデオデータを対応づけるためであった。

■ ■ 6.1.3 フィールドノーツの作成

フィールドノーツの作成にあたっては、Emerson, Fretz, & Shaw (1995)、Jordan & Henderson (1995)、佐藤 (2002) の方法を援用した。

まず、参与観察から数日以内にフィールドノーツを作成した。フィールドノーツは、現場で書き留めたフィールドメモを参照し、現場のできごとを想起したことを書き加えて作成した。具体的には、現場で起こったできごとの関与者、やりとり、できごとが起こった時間等を記載した。そのほかに、注目したできごとにコメントを書き加えた³¹。

つぎに、参与観察からあまり日数が経過しないうちに、フィールドノーツの記述とビデオデータに示される時間を対応づける作業を行なった³²。これはフィールドノーツを参照し、気になった時点のビデオデータをすぐに見つけられるようにするためである。この作業では、ビデオデータを見ながら、必要に応じてフィールドノーツに記述を加えた。

³¹ フィールドノーツにはフィールドに直接関連する記述以外のことも書き込まれる。Emerson, et al. (1995) はフィールドノーツを清書する段階におけるフィールドに関する記述以外の書き込みをつぎのようにまとめている。フィールドのできごとに対するフィールドワーカーの印象や清書しているときに疑問や関心を寄せたことをコメントすることを「わきぜりふ」、フィールドの記述とは別にまとめた考察を行なうことを「注釈」、重要と思われることについて総括的な考察を行なうことを「同時進行的覚え書き」としている。筆者もフィールドノーツの作成にあたってこうした作業を行なった。

³² この作業は Jordan & Henderson (1995) のいう目次ログ (content logs) 作りの一部にあたる。彼らは、ビデオデータを見ながら、おおまかなできごとを書き留めていくことをもって目次ログ作りとしている。

■■6.1.4 分析手続き

「どのように創作活動が展開するのか」さらに「プランはどのような役割をもつのか」というリサーチ・クエスチョンを明らかにするために、創作活動の展開およびプランの役割に焦点をあてて、1) フィールドノーツを繰り返して読み直し、2) ビデオデータを見なおす作業を行なった。

ビデオデータを見なおすことで、進行中の活動をより詳細に理解することができる。そこで、録画状態がよい（音声が聞き取りやすく、メンバーのやりとりが見えやすい）ビデオデータを中心に、くりかえし見なおした。ビデオデータを見ながら、エピソードの記述を書き加えたり、必要に応じてメンバーの相互行為を書き起こすことで、トランスクリプトを作成した³³。トランスクリプトの作成にあたっては、相互行為分析の視点（西阪，1997）を参考に、観察可能な行為に注目した。相互行為の当事者に観察可能なことは、第三者（分析者）にも観察可能である。そのため、相互行為に示される当事者の志向性に注目した³⁴。

そのほか、ビデオデータを見ながら、エピソードの特徴や相互行為の特徴について考えたことを書き加えていった³⁵。

なお、「プランの役割」については、創作対象であるショットを指し示す脚本と絵コンテというプランに注目し、それらがどのように利用されているかに注目した（脚本と絵コンテ、およびショットの詳細については 6.1.8 で詳述する）。本論ではプランを相互行為論的な視点からとらえる。つまり、プランを具体的に利用している場面が注目すべき対象となる。プランの利用に該当することとして、まずは、シナリオや絵コンテを手にとって参照している場面が挙げられる。つぎに、その時点で直接には参照していないものの、会話のなかで「脚本では〇〇だった」「絵コンテとちがう」といったようにプランへの言及がみられた場合、プランの利用にあてはまるといえる。

以上の作業を経たフィールドノーツを対象として、創作プロセスの特徴を整理し、ボトムアッ

³³ ビデオデータを書き起こす際には、「焦点」と「水準」について検討を要する。焦点は、すでに述べているとおり創作活動の特徴であった。書き起こしの水準は、会話分析のように、息継ぎ、会話や行為の微細なタイミングが理解できる水準ではなく、会話の内容や行為の流れが理解できる水準をもちいた。

³⁴ 本章のリサーチ・クエスチョンを明らかにするためには、書き起こしの作業は必ずしも必要でない。ただし、ビデオデータに観察できるできごとを、文字に書き起こすことで、現象の理解が深まることもある。

³⁵ この作業は Emerson, et al. (1995) の言う「理論的覚え書き」「統合的覚え書き」に相当する。

プにまとめあげる作業を行なった。並行して、ビデオデータの見なおしとエピソードや相互行為の書き起こしの作業も継続して行なった。こうして、創作プロセスを適切に理解するための枠組みを整理していった。この作業を通じて、創作プロセスを理解する枠組みが徐々に洗練されるとともに、一方では反駁され再考を促される、ということが繰り返された。こうした分析方法は、データに根ざしたところからボトムアップに概念を練り上げていき、概念が一定の収束（理論的飽和）に至るまでデータの収集と分析作業を行なうグラウンデッド・セオリー (Glaser & Strauss, 1967) を援用したものである。

分析作業を通じて、創作活動のプロセスの特徴と創作活動におけるプランの役割の特徴がまとめられた。本章の各研究（研究 1 から 4）では、創作活動の特徴やプランの役割を理解する枠組みを説明するにあたり、典型的なエピソードや相互行為を事例として提示し、解釈を加えることで、例証していく。

■■6.1.5 映画撮影という活動の概要

創作活動のプロセスの特徴とプランの役割を説明するのに先立ち、映画の制作プロセスにおける撮影とプランの位置づけ（6.1.6）、撮影の概要（6.1.7）、撮影現場におけるプランの位置づけ（6.1.8）を説明する。

■■6.1.6 映画制作という活動とプランの位置づけ

映画作品の制作過程は、プリプロダクション→プロダクション（撮影）→ポストプロダクションの三段階にわけられる。本章では「撮影」を対象とする。

撮影の前の段階であるプリプロダクションでは、作品の構想が練られ、撮影に向けた準備がなされる。重要な作業として、脚本（シナリオ）と絵コンテの作成を挙げることができる。脚本は、作品のストーリーに相当するものを文章で表現したものである。『映画の授業』（高橋，2004）から例を挙げて説明を行なおう。行番号は筆者が加えた。

- 1 ○人喰い沼（夕刻）
- 2 沼の面は血のように赤く染まっている。
- 3 立花「誰だ、あんたは？」

- 4 磯川「金田一さんといってね、東京の探偵さんだ」
5 金田一「金田一と申します（ペコリと頭を下げる）」

1行目は「柱書き」であり、シーンの芝居が行われる場所や時間帯を表す。2行目が「ト書き」であり、登場人物の行為や状況などを表す。3行目から5行目が「台詞」であり、おもに登場人物の会話を表わしている。ひとつのストーリーがひとつの場所や時間帯、すなわちひとつのシーンで展開されることは少ない。たいていストーリーは複数のシーンからなる。脚本では、各シーンは、柱書き、ト書き、台詞によって表現される。

脚本にもとづいて絵コンテが作成される。絵コンテとは脚本に示された各シーンを撮影(映像)の単位であるショット(カット)に分割し、各ショットで撮影するできごと・情景を絵で表現したものである。このショットが複数集まって1つのシーンを形成し、複数のシーンが1つの映画作品(ストーリー)を形成することになる。

時間の単位：ショット < シーン < ストーリー

- ・複数のショット = 1シーン
- ・複数のシーン = 1つのストーリー

このように、のちに映画作品となるものは、はじめに脚本や絵コンテとして表現されている。脚本や絵コンテは、映画作品のコンセプトやテーマ、さらには各ショットのコンセプトやテーマを具体物として示すものであり、創作対象のプランにあたる。脚本と絵コンテは監督が中心となって作り、その作成には撮影者と録音者が関わるが、それ以外の制作チームのメンバーは作成には関与しない。プリプロダクションではプランの作成のほかに、俳優の選択、撮影現場の選択、使用する機材やフィルムのテスト・選択が行われる。

撮影した後の段階であるポストプロダクションでは、撮影されたショットを編集してつなげたり、台詞のレコーディングや音や音楽を加えるといった作業がなされる。

■■6.1.7 映画撮影という活動

撮影の創作対象となるのはショットである。「ショット」と「映画作品」は、「部分」と「全体」

の関係にある。撮影現場ではショットを1つ1つ作っていくことになる。ショットとして作られることは、脚本と絵コンテというプランに示されており、撮影現場ではプランに示されたことを作り上げていく。

■■6.1.8 映画撮影の現場におけるプランの位置づけ

すでに述べたとおり、創作対象であるショットのプランとして、脚本と絵コンテがある³⁶。

脚本は撮影に先立って行なわれるミーティングですべてのメンバーに配付されており、メンバーは事前に目を通してしている。そのため、メンバーはどのようなストーリーの作品を作っているかを把握している。

絵コンテもメンバーに配付されるが、脚本とは異なり、絵コンテは俳優には配布されない（制作の仕方によってはこの限りではない）。また、絵コンテは配付時期がまちまちで撮影の数日前に配布されることもあれば、撮影当日の朝に配付されたり、配付されないこともあった。

脚本や絵コンテからは、作られるショットの内容のほか、撮影するおおまかなサイズを見とることができる。サイズとは、たとえば、撮影するのは、俳優の身体全体なのか、上半身なのか、顔なのか、といったことである。

本論の関心のひとつは、創作活動におけるプランの役割であり、現場でこうしたプランがどのように参照・言及されるのかに焦点をあてることになる。脚本や絵コンテの位置づけについて、映画制作のテキストを参照してみよう。脚本や絵コンテはショットの設計図として重要性が指摘される。「[脚本は] 映画製作の設計図や青写真にたとえられている」（濱口，2000）、「ヒッチコックは、撮影というのは撮影前に仕上げたストーリーボード〔絵コンテとほぼ同義；筆者補足〕を具体化することに過ぎない、と考えていた」（Katz，1991）、「意見の相違や見解の相違があるときは、脚本そのものに合意点を見いだすことができる」（Travis，1999）というようにである。ところがその一方で、「シナリオは設計図でしかない」（高橋，2004）、「脚本は映画の基礎であり出発点」（濱口，2000）といったことも指摘されている。本論でのプランの役割の検討は、こうした「設計図」としての両義的な意味を、より詳細にすることでもあると考えられる。

³⁶ 場合によっては脚本と絵コンテのほかに撮影現場の俯瞰図が示されることもある。

■6.2 映画撮影において作られているものは何なのか？³⁷

メンバーが現場で創作するのは「ショット」とよばれるものである(6.1.7 参照)。映画の撮影現場をいったん離れて、私たちが映画館で鑑賞する映画作品の観点から考えれば、ショットは映画の一断片であり、切れ目のない一連の映像の流れに相当する。ビデオで映像を記録することになぞらえれば、録画ボタンを押して録画をはじめてから、停止ボタンを押して録画を終えるまでの一連の映像にあたる。それでは、ショットを作るとはいったい何を作ることなのだろうか？

■■6.2.1 俳優の演技

ふたたび撮影現場を離れて、現場で作られたものを、私たちが鑑賞する場面に目を移してみよう。映画作品に私たちが目にするものは、俳優の演技である。ショットを作ることの重要な側面が、この「俳優の演技」を作ることである。「俳優の演技」を作るとは、シナリオや画コンテに表現されている登場人物の行為を現場で作っていくことである。俳優の演技にたいして、「立ち位置を決める」「動作を作る」「セリフを作る」「移動を作る」といったことがなされていく。現場では、俳優が演技をはじめめる位置である「立ち位置」が決められる。俳優の演技、つまり「動作」「セリフ」「移動」といった行為は、立ち位置を起点におこなわれる。俳優がどのような「動作」をするのか、どのように「セリフ」を言うのか、どこからどこまでどのように「移動」するのか、といったことが作られていく。

俳優の演技を作るとは、ショットを作ることの重要な要素である。しかしショットの構成要素は俳優の演技にとどまらない。俳優の演技を、私たちが映画作品において目にするためには、それが映像・音声として適切に記録される必要がある。つまり、俳優の演技を適切に記録するように、「撮影のためのセッティング」と「録音のためのセッティング」もまた作っていく必要がある。

■■6.2.2 撮影のセッティング

現場に俳優の演技が存在していても、その現象にどこかから、特定のやり方で眼差しを向けなければショットとしては存在しないもおなじである。「撮影のセッティング」を作るとは、その

³⁷ 本節は、土倉(2005)の6・7・8章をまとめた10章に加筆修正をおこなったものである。

眼差しを作ることにほかならない。「撮影のセッティング」を作るとは、「フレームを決める」「カメラの動きを作る」「カメラの移動を作る」「フレームを作る」といったことからなる。

カメラの「フレームを決める」とは、目のまえで起こる現象のうち、カメラのフレーム（画面の枠）で切りとる領域を決めることである。フレームに何をどの程度入れるか、入れないか、何をフレームの中心でとらえるのかといったことを決めることになる。目のまえで起こる現象をフレームで切りとるためには、その現象をカメラで追うことが求められることがある。これが「カメラの動きを作る」ことのひとつである。「フレームを作る」とは、フレームで切りとる部分を、どのような画（映像）にするかを作ることである。たとえば私たちがものをみるとき、細部まではっきり見えるのとぼんやりと霞んで見えるのでは見え方が違う。これとおなじように、フレーム内の見え方を作ることになる。

■■6.2.3 録音のセッティング

「撮影のセッティング」を作ること、「俳優の演技」をとらえる眼差しを作ったとしても、それには音がない（とくにフィルムを用いた映画では画と音は完全に別である）。俳優の演技があっても、「録音のセッティング」がなければ、そこで発せられる音は存在しないもおなじである。そこで「録音のセッティング」を作る。これは「マイクを向ける」「雑音を消す」といったことからなる。

現場で発せられる音に、マイクを適切に向けることができなければ、その音を拾うことはできない。録音したい音に適切にマイクを向けること、マイクが拾った音を適切に記録するために録音機のセッティングを作る。

拾いたい音を適切に録音するには苦勞する一方、マイクを向けなくても、余計な雑音は録音されてしまう。そこで、現場にある拾いたい音以外の音にも対処することがなされる。余計な音を出さないようにする、余計な音が終わるのを待つ、これらもまた録音のセッティングを作ることである。

■■6.2.4 ショットを作るとは、2つの劇を作ること

以上のように、ショットを作るとは、「俳優の演技」「撮影のセッティング」「録音のセッティ

ング」を作ることだといえる。

俳優の演技は、それが作られると、くりかえされるリハーサル、そして撮影本番を通じて「おなじように」演じることが求められる。作られたはずのことができていない場合、NG (Not Good) とみなされることになる。俳優の演技は特定の行為を演じているひとつの劇である。

「撮影のセッティング」「録音のセッティング」はどうだろうか。その行為はスタッフが機材を扱いながらおこなうものである。たとえば、カメラマンがカメラを持って移動させたり、カメラアシスタントがその移動にともなってケーブルをさばいたり、録音のスタッフが俳優の動きにあわせてマイクを動かしたり、マイクが拾う音声にあわせて録音機つまみを調整したりする。じつは、こうしたスタッフワークもまた、「俳優の演技」とおなじく、リハーサル・撮影本番を通じて「おなじように」くりかえして特定の動作を安定してとることが求められる。そして、できていない場合は NG とみなされることになる。その点でスタッフワークもひとつの「劇」とみなすことができる。

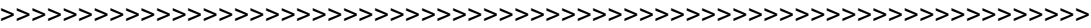
つまり、撮影現場においてショットを作るとは、俳優が演じる劇（劇1としよう）とそれを適切に記録するためにスタッフが演じている劇（劇2としよう）を作ることであると言える。ショットを作るとは、劇1と劇2を作ることであり、いずれも欠くことができない。ただし、2つの劇には重要な違いもある。スタッフの演じている劇2は、俳優の演技からなる劇1と異なり、誰かに見られることを目的としていない。その点でいわゆる劇とは異なる特徴をもっている。ともあれ、撮影現場においてショットを作るとは、俳優やスタッフを含めて数十名からなるメンバーが2つの劇を作っていくことであると言えよう。

以上の議論を踏まえて、創作プロセスの特徴とプランの役割をみていくことにする。

監督が俳優の何らかの変化に気づいて声をかけている(1)。俳優ははじめに左向きに横になっているときに、もっと左を向いてもよいかとたずねている(2)。ここで俳優が監督にたずねているのは、事例6-3で監督が左向きのやり方を示していたためである。この監督はそれを了承する(3、5)。俳優は自分が動きやすいように動いてみせ、それで問題ないかを監督にたずねる(6)。それをみていた監督は問題ないと伝えている(7)。事例6-3で作られた横になるやり方を踏まえて、俳優は自分が演じやすいやり方を求めることで、俳優の動作が調整され、別のあり方として作りなおされている。

この場面にみられるように、さきほどのやりとり(事例6-3)ですでに解決したようにみえた俳優の横向きのやり方にふたたび焦点があたっている。やりとりは事例6-3からやや変更したかたちでおわっている。ここに示されるように、課題に対する解決は暫定的であり、後に変更されうるものである。

つぎに示すのは、解決したようにみえたカメラの位置が幾度かにわたって課題としてとりあげられる場面である。事例の前の段階で、撮影者はカメラをある位置に据え置き、他の作業に取りかかっていた。つまりすでにカメラの位置が焦点となり、解決をみていたといえる。この日、現場にはカメラが捉えている映像を出力しているモニターがあり、それをみた監督が撮影者に要望を伝えている場面である。



事例 6-8

- 1 監督「ラジオちょい映しで [お願いします]
- 2 撮影者はカメラを2歩後退させる。



監督は現在はカメラのフレーム(画面の枠のこと)に入っていないラジオをフレーム内に入れてほしいと伝える(1)。ラジオはベッドの頭上の棚に載っており、このときはフレームから外れていた。これを受けて撮影者が三脚ごとカメラを抱え、それまでカメラがあった位置から2歩ほど後方に移動する(2)。カメラを後退させることで、これまでよりも広い範囲がフレームに

っていくための初期値が設定される。初期値は後に課題化され変化していくため、あくまで初期値にすぎない。ただし、初期値の設定は現場の構造化、介入可能性の生起、の2つの点で重要である。

第一に初期値が設定されることで、現場で作業をしている、あるいは作業をはじめようとしているメンバーにも、どのあたりでショットが作られるのかが可視的になる。たとえば、ショットを作っていくうえで、カメラと俳優を結ぶライン上で他の人が作業をしている場合は、カメラで俳優をとらえるときのじゃまになる。このように、初期値が設定されることで、ショットを作るときに、メンバーは自分はどのあたりに居ることができるのか、さらには、創作対象はおおよそどのような位置関係をとることになるのか、といったことが把握できるようになる。つまり、現場が構造化されるのである。

第二に、俳優やカメラ、マイクといった要素が現場のある位置を占めなければ、そもそも移動させたり、変更を加えたりという具合に介入する余地も生まれない。この点で、事例 6-2 で監督が「とりあえず」「そこら辺」と曖昧ながらも初期値を設定することは、以後の介入可能性を生起させるという点で重要である。

初期値の設定により、現場の構造化と介入可能性の生起が生じるとともに、初期値に対して、「こうしたい」「こうしてほしい」「こうしないでほしい」といった形で焦点があたる、すなわち課題が生じる。それに対する働きかけのなかでショットは一定の姿を示し、課題はおさまりをみせる。こうしてショットのさまざまな側面が取り上げられ作りこまれていく。こうした課題化はその都度生じるもので、あらかじめ段取りを書き出せるようなものではない。さらに、その課題に対する解として作られたことは再び課題となることがある。それは作られたあり方が課題に対する唯一の解決ではないためであるとともに、作っている対象であるショットが、複雑で相互に関連しあっているためである。作られた、あるあり方が望ましいものにみえても、ほかの課題の解決の仕方との兼ねあいとその課題は再びとりあげられる。このように、課題に対する作られ方は、いわゆる解決というよりも、暫定的な課題の収束とみるのが適当である。初期値に対するこうしたたえざる課題化とその収束のなかで、ショットのさまざまな部分が作りこまれていく。こうしてショットが作られ、撮影は本番に至る。

■6.4 映画撮影において、メンバーの相互行為はどのように変化していくのか？（研究2）⁴⁰

研究1（6.3節）で示したように、映画撮影はたえざる課題化と収束を通じて展開していく。それでは、たえざる課題化と収束のなかで、創作者であるメンバーの行為はどのように変化していくのだろうか。

以下に示すのは、すでに研究1でも示した、監督と俳優が「俳優の動作」を作っていくやりとりである。脚本には「ベッドで眠っていたマサルが時計の音で目覚める」と記されており、画コンテは図6-2である。

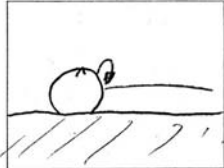
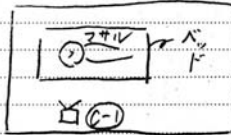
IMAGE	ACTION	DIALOGUE	S.E.	MUS.
SC(4) - (1) SIZE  SEC	マサル. 目をさます。			

図6-2 事例6-13から事例6-15の絵コンテ（左）と俯瞰図（右）（図6-1の再掲）

■■6.4.1 実現に向けたハードルの低さ

脚本や絵コンテに書かれているのは、私たちに理解可能な行為である。そのため、プランを読んで、その内容を理解することができれば、そして、上手い下手を問わなければ、「素朴には」演じることができる。つまり、プランに示されていることは相対的にゆるい。

この状態から「たえざる課題化と収束」が起こることは前節で論じた。互いに「ああしたい」／「こうしたい」／「これが問題だ」と言い合う。それに対して「わかった」／「こうやるほうがいいんじゃない？」／「いやだ」／「できない」などと応じる。それでは演技が作られていく過程でメンバーの行為はどのように変化していくのだろうか。

■■6.4.2 規範の生成

⁴⁰ 本節は Tsuchikura (2011) に大幅な加筆修正をおこなったものである。

ている。ポイントは、素早く寝返りをうつのではなく、ゆっくり寝返りをうつことが示されていることである。

事例 6-13 から 6-15 を通じて、監督と俳優が演技を作っていくやりとりをみた。ここでは監督が俳優の演技に指示を出すものであったが、一連のやりとりで生じたことを「規範の生成」と呼ぶことができる。なぜ「規範の生成」と呼ぶことができるのだろうか。

たとえば、監督が俳優に「このように演技してほしい」と言い、俳優が「わかった」という具合に了承したとする。すると、つぎに俳優が演技をおこなったとき、監督が依頼したことができていない場合、その演技は「失敗」(NG : Not Good) と判断されることになる。そしてもう一度やりなおすことになる。つまり、事例のやりとりを通じて、俳優が演技において、どのように行うべきかの決まりごとができており、その決まりごとが適切に実行されない場合には、逸脱と評価されることになる。このことから、規範を設けているとみることができる。

そもそも、事例に示したやりとりがなされる前には、俳優の演技には「失敗」も「成功」もなかったことを思い起こされたい。たえざる課題化と収束において、メンバーは互いの行為に規範を生成していく。これにより、俳優・スタッフそれぞれの「演技」に「成功／失敗」の基準が張りめぐらされていく。

こうして当初「ゆるい」状態であったショットは、あちこちに失敗してしまう可能性をはらむものとなる。言い換えると、自由だったメンバーの行為は、徐々に不自由になっていく。そこで作られているショットは、経緯を知らない限り、外部からは観察することができない複数の規範でがんじがらめになっている。

■■6.4.3 資源を媒介した規範の生成

前節では「たえざる課題化と収束」で起こることを「規範の生成」ととらえることができることを示した。本節では、規範の生成が資源を媒介としたかたちでもなされることを示したい。「モノの配置・固定」による規範の生成、「マーキング」による規範の生成についてみていく。

■■■6.4.3.1 「モノの配置・固定」による規範の生成

れている。

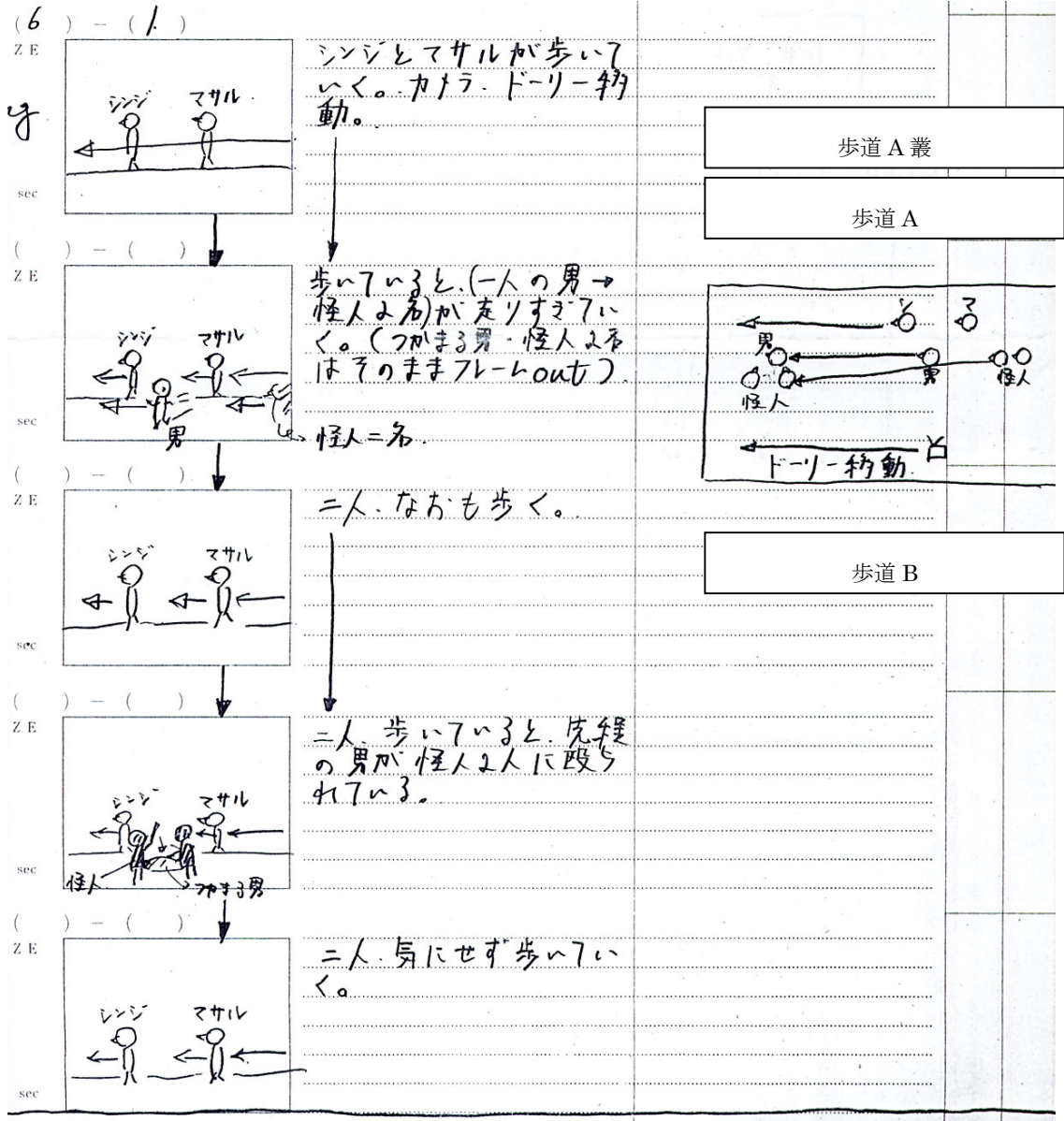


図 6-3 シーン 6 の画コンテ (左) と現場の俯瞰図 (右)

※一部引用者が説明を加えている

事例 6-19

俳優たちはそれぞれに歩道 A のスタート地点につき、監督は歩道 B からそれをみている。シ

みている。こうして俳優 2・俳優 1 が 10 秒ほど歩いたところで監督が手を振り、男に走り出す合図をだす (11)。これに対して監督は「遅い！」と声をかける。

事例では、監督の合図のもと、実際に俳優たちが動くことで、どのようなタイミングで歩いたり走り始めるかが示されている。この事例のあと、男が倒れることになる位置にもマーキングがなされる。こうして、俳優 1 と俳優 2 の歩きはじめる位置、男と怪人が走り始める位置と倒れる位置がマーキングという資源によって示されるとともに、マーキングが行為のタイミングを示すことになる。

このようにマーキングはメンバーの行為にたいする規範を生成しているといえる。こうした資源を媒介とする規範の生成は、規範をただ設けるものではなく、一方で、規範の達成をうながしている側面もあることがわかるだろう。

■■6.4.4 規範の生成のまとめ

撮影のプロセスは「たえざる課題化と収束」であるという前節 (6.3 節) の知見を踏まえて、本節では、メンバーの行為に焦点をあてて、そのプロセスにおいて行為がどのように変化していくのかをみてきた。たえざる課題化と収束のなかで、メンバーは互いの行為に規範を設けあっているといえる (規範の生成)。規範の生成は、資源を媒介してもなされる。資源を媒介する規範の生成として、「モノの配置・固定」による規範の生成、「マーキング」による規範の生成があることを示した。

■6.5 映画撮影において、創作対象はどのように変化していくのか？（研究3）⁴¹

研究2（6.3節）で示したように、映画撮影はたえざる課題化と収束を通じて展開していく。前節（6.4節）では、たえざる課題化と収束におけるメンバーの行為に焦点をあてることで、メンバーの行為に規範が設けられていくことを示した。

本節では、メンバーが関心を向けている対象、すなわち志向対象⁴²に焦点をあてて、たえざる課題化と収束において、志向対象がどのように変化していくのかを明らかにする。志向対象のあり方の変遷を典型的に示しているやりとりをみていく。すでに研究2でも示した、監督と俳優が「俳優の動作」を作っていくやりとりにふたたび注目しよう。脚本には「ベッドで眠っていたマサルが時計の音で目覚める」と記されており、画コンテは図6-4である。

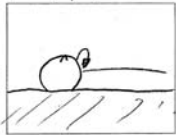
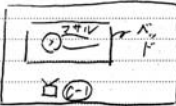
IMAGE	ACTION	DIALOGUE	S.E. MUS.
SC(7) - (1) SIZE 	マサル. 目をさます。		

図6-4 絵コンテ（左）と俯瞰図（右）（再掲）

■■6.5.1 志向対象の変化

前節（研究2）で示した事例（事例6-13、6-14、6-15）を、今度は志向対象の変化に注目してみたい。志向対象の変化を見るために、プランに示されていることを創作初期とみなし、これと対比するかたちで説明していこう（図6-5参照）。

⁴¹ 本節は土倉（2006a）をもとに、大幅に加筆修正をおこなったものである。

⁴² 活動理論（e.g. Engeström, 1987）では人びとが関心を向けているモノや出来事のことを「志向対象」（object of activity）と呼ぶ。本論では、メンバーがそのときに関心を向けている対象を「志向対象」と呼ぶことにする。映画撮影においてメンバーが創作している対象（＝創作対象）はショットであり、「創作対象」は結果（あるいは結果を先取りしたもの）である。創作の終了時点では、一般的に「創作対象」と「志向対象」は重なる。

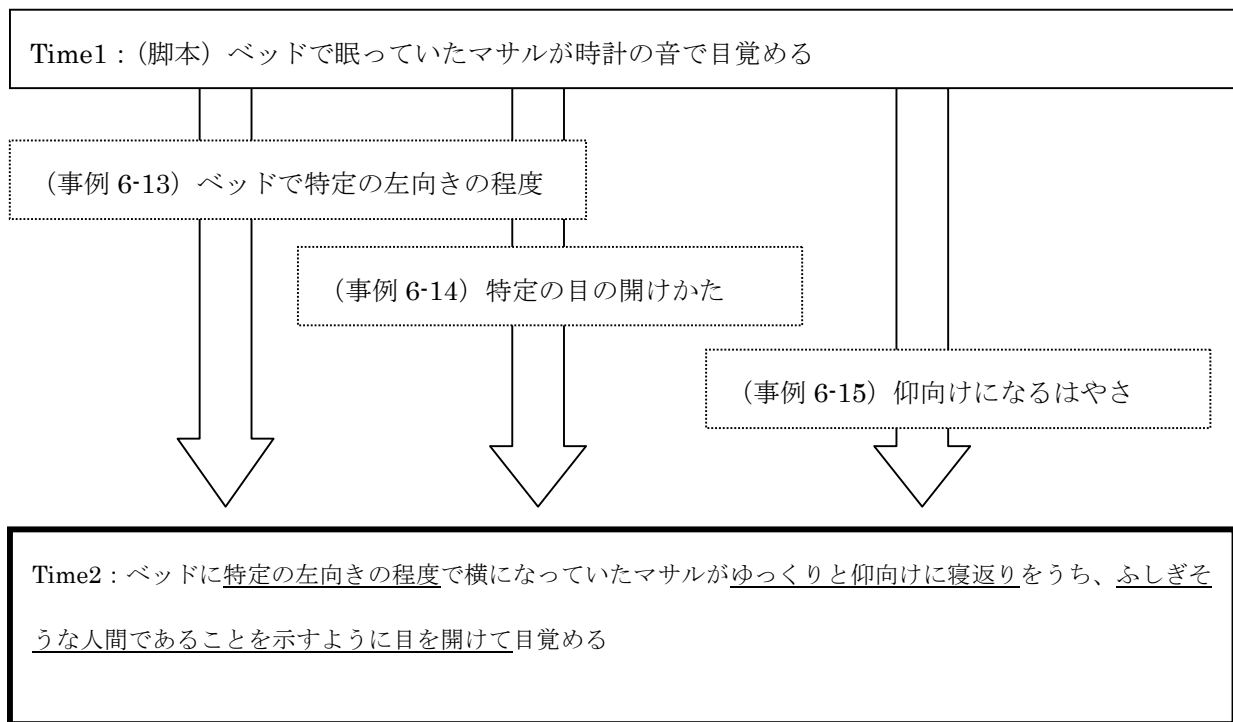


図 6-5 俳優の演技という志向対象の変化

創作初期 (Time1)、「ベッドで眠っていたマサルが時計の音で目覚める」という志向対象は“ぼんやり”として“あいまい”なイメージである。ところが、事例 1 で左向きになる程度が明確に作られ、事例 2 で目の開け方が作られ、事例 3 で寝返りをうつ速さが作られた。各事例で作られたことを踏まえて、3つの事例を経た時点 (Time2) での志向対象をあえて言語化するならば、「ベッドに特定の左向き of 程度で横になっていたマサルがゆっくりと仰向けに寝返りをうち、ふしぎそうな人間であることを示すように目を開けて目覚める」と表現することができるだろう。このとき志向対象は以前よりも“フォーカスが合い”“くっきりした”イメージである。

■■6.5.2 細胞分化と志向対象の変化

志向対象の変化のプロセスを細胞分化になぞえられることができる。当初の志向対象はぼんやりしていてあいまいで、今後どのように変化する可能性もはらんでいるという意味で、特殊化していない細胞のようである。創作初期の志向対象は未分化 (undifferentiated) であったといえるだろう。

たえざる課題化と収束のなかで、志向対象はより細部に言及したり、より詳細に介入できるようになっていく。再び細胞にたとえるならば、それは分化し、特殊化したような状態である。つまり、志向対象は分化（差異化；differentiated）していったのである⁴³。

■■6.5.3 志向対象の分化

ここでこれまでの議論との関係をみておこう。映画撮影の創作プロセスを表 6-1 にまとめた。研究 1（6.3 節）で示したとおり、映画撮影のプロセスはたえざる課題化と収束によって展開する。研究 2（6.4 節）で示したとおり、このプロセスをメンバーの行為に焦点をあててとらえなおすならば、規範の生成がなされているといえる。そして本節（研究 3）で示してきたとおり、このプロセスを志向対象に焦点をあててとらえなおすならば、志向対象の分化というプロセスであるといえる。

表 6-1 創作プロセスの概要

研究 1：たえざる課題化と収束
研究 2：メンバーの行為に焦点をあてる → 規範の生成
研究 3：志向対象に焦点をあてる → 志向対象の分化

志向対象に焦点をあてれば、創作プロセスは、相対的に未分化であった志向対象が、徐々に分化していく過程であるといえる。未分化な志向対象は、どのように分化する可能性もはらんでいない。そこから創作活動のなかで、以前よりも細部に言及できる対象になり、より詳細に働きかけられる対象としてそこに立ち現れている。ところが、創作後の視点からふりかえってみれば、どのように分化した創作対象以外の可能性は想像しづらくなってしまふ。

志向対象の分化をより具体的に理解してもらうために、別の事例（事例 6-20、6-21、6-22）

⁴³ 分化の一般的な定義を参照しておこう。「分化（ぶんか）とは、本来は単一、あるいは同一であったものが、複雑化したり、異質化したりしていくさまを指す。生物学の範囲では、様々な階層において使われる。特に細胞の分化は発生学や遺伝学において重要な概念である。」細胞分化も参照しておく。「多細胞生物に於いて、個々の細胞が構造機能的に変化すること。往々にして不可逆。」(Wikipedia「分化」「細胞分化」；2016年9月5日閲覧)

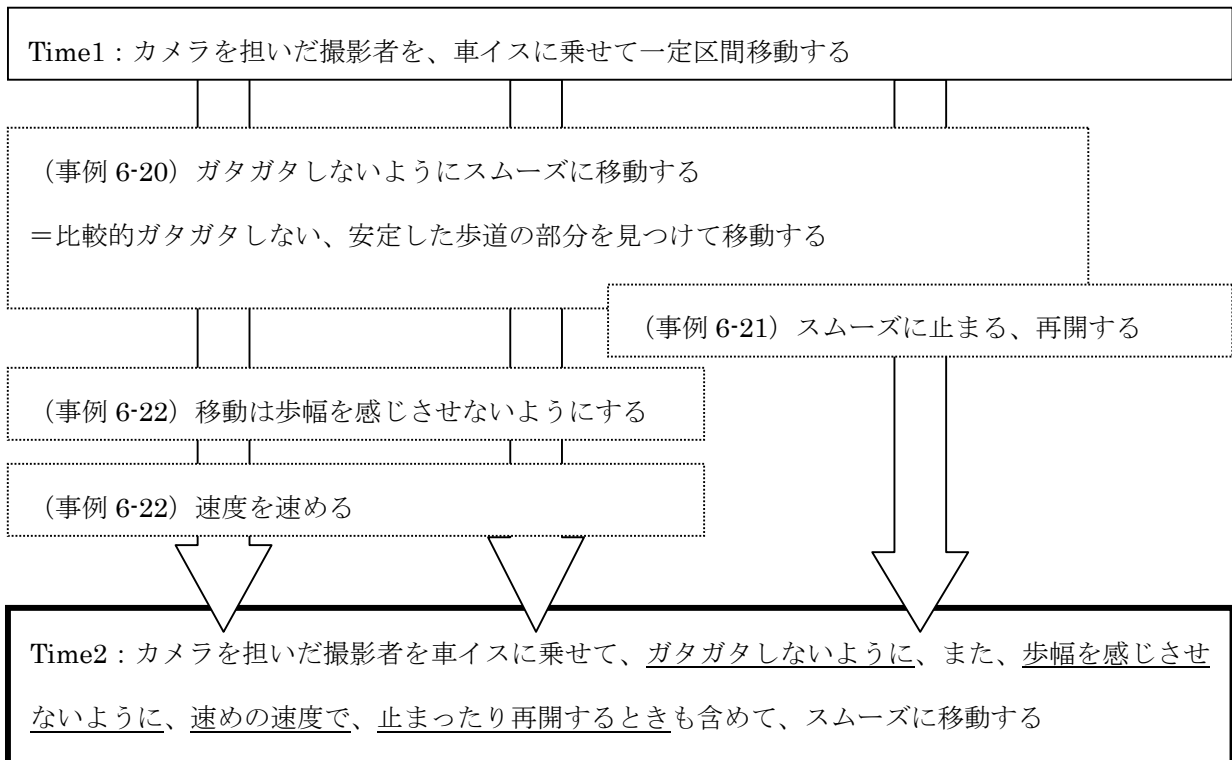


図 6-6 車イスで移動しながらの撮影が作られた過程

■■6.5.4 分化としての創作プロセスの特徴

たえざる課題化と収束のプロセスを志向対象に焦点をあててとらえれば、志向対象の分化というプロセスであることを、俳優の演技、撮影者と撮影助手の演技の2つの事例を挙げて説明してきた。志向対象の分化の特徴としてつぎの3点を挙げることができる。「先行きの未決定性」「結果の未決定性」「志向対象の入れ子」である。

■■■6.5.4.1 結果の未決定性

すこしまえに示した図 6-5 (事例 6-13、6-14、6-15) を例に説明しよう。映画撮影という創作活動が、脚本等のプランを充たすことだけを目的にショットを作るのであれば、事例 6-13 のあとに、すぐに撮影本番に移行することもできただろう。それでも脚本のト書きに示されたことを充たしたショットを記録できたはずである。ところが実際は事例 6-13 のやりとりを続けた。つづく事例 6-14 のあとに、撮影本番へ移行したとしても、脚本のト書きに示されたことを充たし

たショットを記録できただろう。このことは、事例 6-15 のやりとりにもあてはまる。このことから、メンバーが単純に脚本の記述を充たすことだけを目的にショットを作っているわけではないことを確認できる。研究 1 で示したとおり、プランは初期値と呼びうるものを出来させるために用いられるに過ぎない。創作活動においては、初期値をふまえて、志向対象を適切に分化させていくことこそが重要となる。

結果として、ショットは、脚本からは一意に導くことのできない微に入り細をうがつものとなる。ところが、可能性を考えるならば、事例 6-15 のあとにも、まだ未分化な側面をみいだすことはできる。メンバーが働きかけることで分化したものは、原理的にはさらに細かく分化させることができる。つまり、志向対象はどこまでも分化させることが可能なのである。どうなったら創作活動を終了にするかは未決定である。このことは、ある分化が、作り手や受け手にどれほどの意味をもつかが重要であることを意味する。そしてこの点は作り手の技量や趣向とも関連すると考えられる。以上をふまえるならば、相互行為のなかで志向対象のどのような側面を、どのように分化させていくか、またどこまで分化させていくか、といった分化のあり方が、作られるショットにとって重要であることがわかる。

■■■6.5.4.2 先行きの未決定性

結果の未決定性とも関連するが、分化がどのような順序で起こるかは事前には明らかではない。上記では、たまたま「左向きの程度」(事例 6-13) → 「目の開け方」(事例 6-14) → 「寝返りの速さ」(事例 6-15) の順番だったが、この順序が変わっていた可能性もある。

■■■6.5.4.3 志向対象の入れ子

志向対象はプロセスのなかで、より詳細に言及したり働きかけたりできるようになっている。ただし、以前のような(いわば詳細でない、おおまかな)言及ができなくなるわけではない。たとえば課題化と収束のなかで、分化したことがなかったことになることもありうる。つまり、より分化した状態だけでなく、未分化な状態にも言及したり、介入することができる。この意味で志向対象は入れ子になっていると言える。

■6.6 映画撮影を完結させるために必要なことは何か？（研究4）⁴⁴

■6.6.1 創作から消えるもの

創作活動ではさまざまな資源が必要となる。素材、人材、機材、場所などである。プランに示されたことを創作するには、完成した創作対象それ自体に見ることができる素材をはるかに上回る素材が必要であり、ほかにも人材、機材、それらをもちいた作業が求められる。それらはすべて創作活動にとって欠くことができない。ところが、そのうちの大半は、創作の結果には必要がない。もっと言えば、残ってははずい。たとえば、建築物を作るために組んだ足場が、建築物が完成したあとにも残っては、それは真の完成とは言えないだろう。つまり、創作活動を適切に完結させるために必要なことがあるのである。こうした視点は映画撮影の分析を通じて見出されたものである。事例を示しながら詳細を説明していこう。

■6.6.2 メンバーはどこへ行った？

撮影現場で作られたショットは、撮影本番において適切に実演されることが目指され、無事に記録されることでそのショットの撮影は終了となる。こうして記録されたものが編集などのポストプロダクションの過程を経て、最終的に映画作品の一部となる。これを「作品としての1ショット」と呼ぶことにしよう。映画館のスクリーンに映写される映像とスピーカーから出力される音からなる1ショットのことである。この「作品としての1ショット」をみていると、撮影現場にいた俳優以外のメンバーの姿や行為はもちろん、そうしたメンバーの実践の影も感じられないことに気づく⁴⁵。「作品としての1ショット」を素朴にみれば、それはまるで実際に起こったできごとのようにあり、そのできごとが、そこには姿を見せない数多くのメンバーの実践に支えられていることは微塵も感じられない。

「作品としての1ショット」にメンバーの姿がみられないのはどうしてなのか。押さえるべきは、「作品としての1ショット」からメンバーの姿がみられなくなるのは、編集などのポストプロダクションの段階ではない、ということである。つまり、メンバーの姿は、編集段階でCGで消されるわけではない（CGで消す映画もあることは否定しない）。では、メンバーの姿はいつ

⁴⁴ 本節は土倉（2005）の9章、土倉（2006b）の第I部にもとづいて加筆修正を行ったものである。

⁴⁵ このことはたいていの劇映画（≒ドラマ）に当てはまる。一方でそれを意図的に侵犯しようとするドラマやドキュメンタリーには当てはまらない

みられなくなるのだろうか。ほかならぬ、撮影現場において、である。

より厳密に言うならば、メンバーは現場で自らの姿を残さないように、1ショットを作っている。それは当然である。メンバーの姿は「作品としての1ショット」をみる観客には見えなくてよい／見えては困るものだからである。観客が関心をもっているのは「作品としての1ショット」であり、メンバーの姿ではない。そして、この観客の関心は、制作者の関心とぴったり一致する。制作者は「作品としての1ショット」を作ることが目的なのである。

■■6.6.3 痕跡を消去する

「映画を撮影している時点」(Time1)と「映画作品を鑑賞している時点」(Time2)、2つの時点を行き来しながら議論を進めていこう。メンバーは現場(Time1)で1ショットを作り、それを撮影本番で記録する。メンバーの存在や行為は1ショットを作っていくうえで欠くことができない。ところが観客が目にする「作品としての1ショット」(Time2)にとっては不要である。万一「作品としての1ショット」(Time2)にメンバーの姿が映り込んでいた場合、それは撮影現場(Time1)の痕跡として、「映画作品」が作りものであることをあからさまに示すことになってしまう。このように、創作活動にとっては必要であるが、その結果(作品)にとっては不要である、といった「必要がともなう不必要」という矛盾する価値をもつものを「痕跡」(trace)と呼ぶことにする⁴⁶。

では、メンバーは痕跡をどうするのか。メンバーは現場で自らの「痕跡」を消しながら1ショットを作っていく。言い換えれば、メンバーは自身の姿や行為の影が、「作品としての1ショット」に「痕跡」として残らないようにする。すなわち、痕跡は消去される。「消去する」(erase)というのは、カメラのフレーム(観客の眼差しの代理物である)から消えるようにすることであり、それには、フレームの内側から外側に出す、フレームの内側に在っても表面には出てこないようにする(フレームのなかで遮蔽する)といったやり方がある。もし、それを消去し損なったままショットが作られてしまえば、「作品としての1ショット」にメンバーの「痕跡」が残って

⁴⁶ 痕跡について一点補足しておきたい。「映画を撮影している時点」と「映画作品を鑑賞している時点」の2時点を考える。「映画を撮影している時点」にたてば、メンバーの姿は厳密にはいまだ「痕跡」ではなく、「のちに痕跡となるもの」である。しかし、以下では文章が煩雑になるのを避けるために、「のちに痕跡となるもの」という意味も込めて「痕跡」という言葉を使うことにする。

が確認された人はそのままそこに居続けた。つまり、痕跡ではなかったのである。

■■6.6.4 境界の達成—痕跡の消去の特殊例

前節（6.6.3 節）では、メンバーのやりとりによって痕跡が消去されることを示した。痕跡の消去と密接に関連するのがカメラのフレームである。痕跡を消去する際に、対象をフレームの内側から外側に出すというやり方がある。痕跡をフレームの外側の遠いところに追いやれるのであれば問題はない。ところが、フレームから遠くに追いやれないものもある。

代表的なものとして、俳優の演技にともなって生じる音を拾うマイクを挙げることができる。マイクを音に適切に向けることができなければ、音を録音することはできない。そのため、マイクは録音したい音にできるだけ近づくことが求められる。そして、その録音したい音はしばしばフレームの内側で生じる。ところが、マイクはフレームの内側に入ることが許されないのである。そのため、フレームとマイクに「痕跡の消去」という観点から緊張関係が生まれることになる。

フレームの観点からすれば、痕跡となりうるものはなるべくフレームの外側へと遠ざけたい。ところが痕跡となりうるものの観点からすれば、できるだけフレームの境界近くに留まりたいことがある。双方の利益を叶えるためには、痕跡となりうるものが、フレームのギリギリ外側に位置づることが望まれる。これは「痕跡の消去」の特殊例であり、フレームの内側と外側のギリギリの線を設定するという意味で、「境界の達成」と呼ぶことにする。

境界は、フレームに入る／入らないの境界であり、痕跡になる／ならないの境界である。境界が達成されているということは、痕跡の消去も達成されていることを意味する。そして、境界が達成されない、つまり境界が破られるということは、その時点でそれが痕跡となり、消去される必要があることを表す。その意味で境界の達成は、痕跡の消去の特殊例であり、必要が伴う不必要を消去するせめぎあいが顕著に示されている場面だといえる。

以下では、「境界が破られること」と「境界の達成」の事例を提示し、説明をおこなう。まずは、メンバーによって境界が破られたことが指摘される場面を2つあげる（事例 6-27、6-28）。続いて、境界を達成しようとしている場面を1つあげる（事例 6-29）。

物であるということがあからさまにバレないことが大切となる。たとえば、マイク、機材、人影といった劇2の構成要素であり、痕跡となるものは、適切に劇1から切り離す必要がある。ただし、それは劇1になるべく近づいたほうがよいため、切り離すのに苦労する。つまり、建築物のように、時系列的に切り離せる痕跡もあれば、パフォーマンスのように、まっただなかで取り除きつづけなければならない痕跡もあるのである。

創作活動においては何かを作り上げたり、組み立てたりする部分に焦点があたりがちであるが、相互行為をみてみれば、活動のなかで「引き算」が起こることがわかる。創作活動が首尾よく展開し、完結するためには、“創作者が創作した”という痕跡を消去することが求められる。これにより創作対象ははじめて自律するのである。

■6.7 6章のまとめ

本章では、映画撮影という創作活動を対象に、創作プロセスの特徴とプランの役割を検討してきた。

絵コンテや脚本といったプランは、創作活動において頻繁に参照されるわけではないことがわかった(6.3.1)。参照される場面のひとつに、創作活動がはじまってすぐを挙げることができる。ただし、このときもじっくりと参照されたり、言及されたりするわけではない。プランは一瞥される程度で、つづいて「プランの現実への置換」がなされる(6.3.2)。プランを現実に置換することで、創作現場に資源が現れる。この資源が、創作活動の「初期値」となる。しかし、「初期値」であるからといって、ただちにそれが重要でないわけではない。初期値を設定することで、創作現場において、「現場の構造化」と「介入可能性の生起」が生じるためである。設定された初期値にたいしては、「たえざる課題化と収束」が生じることになる(6.3.3)(以上6.3節：研究1)。

「たえざる課題化と収束」における変化のあり方は、「創作者の行為」、そして、創作者が志向している対象、すなわち「志向対象」にそれぞれ焦点をあてることで、より詳細に理解することができた。「創作者の行為」に焦点をあてると、「規範の生成」が生じていることがわかった(6.4節：研究2)。一方、「志向対象」に焦点をあてると、「志向対象の分化」が生じていることがわかった(6.5節：研究3)。

創作活動は、こうしたプロセスを通じて展開するものの、対象を創作するだけでは創作は十分に達成されえない。それは創作活動にとっては欠くことができないものの、「創作対象」それ自身にとっては不必要である「痕跡」が残っているためである。そこで「痕跡を消去する」ことがなされることがわかった（6.6節：研究4）。

上記のとおり、創作活動を検討したところ、プランの役割は限定的であった。それでは創作活動にとってプランはそれほど重要ではないのだろうか。7章ではプランの役割を明らかにするために、創作活動に先立つプロセスに目を向けることにしよう。

7 章 創作活動に向けて資源はどのように準備されるのか？—映画制作のフィールド研究⁴⁷

■7.1 創作活動に向けた資源の準備の重要性

■ ■7.1.1 はじめに

6 章では映画撮影という創作活動を対象に、創作プロセスとプランの役割を明らかにした。ここで示されたことの一つが、プランの存在感の薄さであった。しかし、創作活動にとってプランはほんとうにさほど重要な役割を果たさないのだろうか。本章では、映画制作という創作活動を対象として、「創作活動に向けて資源が準備される過程」を検討する。これを通じて、プランの役割についてもさらに追究していく。

人が創作活動を展開するためには、さまざまな資源（resources）が必要となる。資源にはモノや人が含まれ、素材、人材、機材としてもちいられる。どうして資源の準備に注目する必要があるのだろうか。オリンピックでメダルを目指すアスリートを例に考えてみよう。アスリートにとって重要なのはオリンピックの競技本番である。アスリートの競技本番のパフォーマンスを理解するために、そのパフォーマンスを分析するアプローチがあるだろう。しかし、アスリートが競技本番に臨むまでには、オリンピックを目指してトレーニングを積んだり、大会でよい成績をおさめてオリンピックの出場資格を勝ちとるプロセスがある。アスリートのパフォーマンスを理解するために、そのパフォーマンスを生み出すに至った来歴を分析するアプローチがありうる。こうしたアプローチに価値があるのは、来歴が異なれば、アスリートのパフォーマンスは違うものになりうるためであり、その準備活動こそがアスリートのパフォーマンスを作るためである。

創作者が創作活動に向けて資源を準備するプロセスを理解することは、アスリートの準備活動を理解することになぞらえることができる。創作対象に応じてもちいられる資源は異なるものの、どのような創作活動であっても資源を必要とする。さらに、創作活動に利用される資源が変われば、当然のように結果であるプロダクトやパフォーマンスは変わる（Becker, 1982）。さらに、

⁴⁷ 本節は土倉（2015）に加筆修正をおこなったものである。初出書誌情報はつぎのとおりである。土倉英志（2015）. 創作活動に向けた資源の準備の検討—映画制作のフィールド研究, 認知科学, 22 (1), 23-36.

創造的活動に限定されないが、人びとが周囲の資源を調えることで、その後になされる行為を自ら方向づけていく（土倉，2014）ことに注目すれば、創作活動に向けた資源の準備が重要であることが理解されよう。

それでは、心理学や認知科学では、創作活動に向けた資源の準備はどのようにとらえられてきたのであろうか。以降ではまず、創作活動にかかわる複数のタイムスパンに注目した研究を概観し、創作活動に向けて資源が準備される過程に焦点があたっていないことを説明する（7.1.2）。つぎに、創作活動にかかわる社会的文脈に注目した研究を概観し、創作活動にかかわる資源については検討がなされているものの、資源が準備される過程は十分に検討されていないことを示す（7.1.3）。こうした議論を踏まえて、本章の目的を説明する（7.1.4）。

■ ■ 7.1.2 創造性にかかわる複数の時間

芸術やアイデアの創造については、これまで認知プロセスや人びとの行為に焦点をあてて研究がなされてきた（e.g. Finke et al., 1992 ; Yokochi & Okada, 2005 ; 佐々木，2006）。こうした研究ではおもに、アイデアが創造される過程、ひとつの作品が創作される過程、芸術パフォーマンスが展開される過程といった比較的短いスパンの現象を取り上げてきた（横地・岡田，2007）。

こうした反省のもと横地・岡田（2007）は、10年以上の長期的スパンで創造活動をとらえようとする。絵画や彫刻など複数のジャンルの芸術家に回顧的なインタビューを行ない、芸術領域での創造的熟達過程を明らかにしている⁴⁸。また、岡田・横地・難波・石橋・植田（2007）は美術の創作を念頭において、創作プロセスの全貌を明らかにするためには、異なる時間的スパンの活動をとらえることが重要であるとする。具体的には、「一つの作品の中でアイデアやイメージがひらめく瞬間の認知プロセス」「道具や技術を用いて作品を仕上げていく制作プロセス」「数年に渡る作品シリーズのコンセプトを生み出していくプロセス」「数十年の歳月をかけて創作ビジョンを形成していくプロセス」を挙げる（p.304）。そのうえで、比較的短期の認知プロセスである「ずら」のプロセスと長期間にわたる創作活動のなかで生み出された創作ビジョンの相互作用

⁴⁸ その過程は三段階にわけられる。創作活動開始後の第一段階は「外的基準への囚われ」の時期で平均4.4年、第二段階は「内的基準の形成」の時期で平均7.0年、第三段階は「自己と他者の関係を考えた調和のとれた創作活動」の時期となる。さらに第三段階では、継続的な創造活動を可能にする創作ビジョンが形成されるとする。

に焦点をあてて、新しいアイデアや作品を創造するための認知技法が生成されるプロセスを検討している。

このように芸術の創作については、創作活動にかかわる複数の時間が想定され、研究が展開されている。ところが、「創作活動に向けた資源の準備」という過程には焦点があてられていない。

■■7.1.3 創造性の社会的文脈

創造性の社会的文脈に関する議論もなされている。動物学者で遺伝の研究を行なった **Weismann (1892)** は、モーツァルトのような才能を授けられた子どもが、ヨーロッパ文明による影響を受ける前のサモアのような地域に生まれたとして、彼が弦楽四重奏曲や交響曲を作曲したかどうか、と問う。そして問いにこう答える。“おそらく彼はサモアの音楽を大きく変えただろうが、交響曲は作曲しなかっただろう”。こうした例を挙げながら **Weismann** は、実際のモーツァルトが交響曲を作曲するには、それを可能にする音楽の歴史、環境が必要であったことを論じている。創造的な活動が展開されるためには、それに見合う社会的文脈が必要であることは古くから指摘されてきた。

■■■7.1.3.1 創造性のシステムモデル

近年、認知科学でも創造性における社会的文脈の重要性が指摘されている。**Csikszentmihalyi (2007)** は従来の創造性研究が個人の心的プロセスに焦点をあててきたことを指摘し、個人のみならず社会・文化的要因にも焦点をあてた創造性のシステムモデル (**A systems model of creativity**) を提案している。

モデルを紹介するために用語を整理したい。このモデルは人 (**person**)、文化 (**cultural system**)、社会 (**social system**) の3つの構成要素からなる。さらに文化をドメイン (**domain**) が相互に関連しあったシステムととらえる。ドメインにはたとえば音楽、数学、宗教、技術などがある。イノベーションは文化において直接起こるのではなく、ドメインのひとつで起こる。また、社会は多数のフィールド (**field**) からなる。フィールドは特定のドメインで実践を行なう人びとによって構成されている。実践者はフィールドを変える力をもっている。

システムモデルでは創造性は、個人、ドメイン、フィールドの交点に観察されるプロセスであ

るとする。創造性が生じるためには、すでにドメインに蓄えられている知識、規則や実践のセットが、ドメインから個人へと伝達される必要がある。個人はドメインで用いられているものを持ちいて実践を行なう。創造性が生まれるためには、まずドメインの内容にたいして新奇な変異 (variation) が生み出さなければならない。ところが新奇なアイデア (プロダクトも含むと想定される) が生み出されたとしても、すぐに人びとに忘れられてしまうなど、その変異はドメインに定着しない。新たな変異が「創造的である」とみなされて、ドメインに組み込まれるためには、社会的な価値づけを獲得する必要がある。フィールドは、ある変異をドメインに組み込むか否かの意思決定を行なうゲートキーパーの役割を担う。つまり、新たに生み出された変異がドメインに組み込まれるためには、フィールドによって選択されなければならない。

創造性のシステムモデルは、個人のみならず、従来見過ごされてきた個人を取り巻く社会・文化的要因にも焦点をあてて、創造性のメカニズムを包括的に説明しようと試みる。ただし、不十分な点もある。たとえば、佐藤 (2012) はシステムモデルについて、モデルが抽象的であるため、実際にどのように人びとが相互行為を行なっているのかという重要な側面が扱われていないと批判している。これと関連して、具体的なモノ・道具にたいする言及が不十分であることを確認しておきたい。

■■■7.1.3.2 アート・ワールド

創造の社会的文脈に焦点をあてる議論は社会学においてもなされている。Howard Becker はアート・ワールドという見方をとる (Becker, 1982)。この議論は Csikszentmihalyi のシステムモデルに先立つものであり、さらに、システムモデルが抱えていた具体性に欠けるという弱点を補う。その議論は広範にわたるため、すべてを取り上げることはできない。そこで、ここでは創造性の社会的文脈という関心に沿って、要点をまとめてみたい。

Becker は芸術作品の成り立ちについてつぎのように述べる。「芸術作品とは、個人の創造者、つまり、稀で特別な才能に恵まれた『芸術家』による産物ではない。それはむしろ、あるアート・ワールドに特徴的な規則を通して協同し、そのような作品を存在させるようにする、あらゆる人々の連携的な産物」である (p.93)。そして、「作品を制作するのに必要な活動をおこなう人々の、全員からなりたつもの」をアート・ワールドと呼ぶ。

たとえば交響楽団が演奏を行なうためには、コンサートホール、楽器、楽譜、楽器を作る人などが必要であるとする。アート・ワールドの要素として、創作に必要な素材や道具、創作に直接は必要ないものの作品を創作していくうえで必要な「雑用」、鑑賞者、美学者、批評家など多様なものがあることを、具体例を挙げて論じている。このようにプロダクトの創造であれ、パフォーマンスの創造であれ、創作活動には多くの資源がかかわっていることが示される。

ただし、そこで描かれているアート・ワールドは、その構成要素として A がある、B もある、C もあるといったように、資源プールを描くことにとどまっており、その描写がいささか静的に見える。議論に欠けているのは、アート・ワールドにおいて、創作者が創作活動に向けて、資源プールからどのように資源を選び、準備を行ない、創作活動に臨むのか、資源がどのように集められるのか、という動的な視点である。

■ ■ 7.1.4 創作活動に向けた資源の準備

以上のように、創造性や創作活動については、複数の時間スパンに焦点をあてた研究がなされているものの、資源の準備に注目した研究はなされていない (7.1.2)。また、社会的文脈をとらえることの意義が指摘されているものの、その議論は具体性に欠ける (7.1.3.1)、資源が準備される過程が検討されていない (7.1.3.2)、といった限界がある。

そこで本論では、映画撮影という創作活動を取り上げ、創作活動に向けた準備活動に焦点をあてて検討を行なう。映画は総合芸術とも呼ばれ (cf. 寺田, 1948)、創作活動のなかでも映画撮影には多くの資源が必要となることが考えられる。このため、資源の準備を分析するうえで適していると考えられる。以上のように本論では、映画撮影という創作活動に向けて、人びとがどのように資源の準備を行なっているのかを検討することで、その特徴を明らかにすることを目的とする。その過程で、プランの役割もより詳細に理解できるようになるだろう。

■ 7.2 フィールドの概要

■ ■ 7.2.1 方法

本節では、フィールドワークの概要 (7.2.2)、映画制作の概要 (7.2.3)、フィールドノーツの作成方法 (7.2.4)、分析対象 (7.2.5)、分析視点と分析手続き (7.2.6) について説明を行なう。

■■7.2.2 フィールドワークの概要

6章と本章は一連のフィールドワークにもとづくものである。ただし、リサーチ・クエスチョンと分析対象は異なる。6章では撮影という創作活動を対象に、創作プロセスの特徴とプランの役割に焦点をあてて検討を行なった。分析対象は2004年の夏に実施された活動であった。一方、本章は、撮影という創作活動に向けた資源の準備に焦点をあてる。そのため、撮影に先立って4月から8月上旬に実施されたプリプロダクションの活動を分析対象としている。

本章で取り上げるのは2004年度の卒業制作として行なわれた映画制作である。17の制作チームが作品を制作したが、主として2つの制作チームの活動に焦点をあてて、創作にかかわるさまざまな活動に同行させてもらった。2つの制作チーム以外にもインフォーマルな聞き取りを行なった。制作チームは監督、撮影、録音の担当が1名ずつ、計3名を中心に構成された。ただし、映画撮影は学内外のメンバーからなる十数名で実施された。

フィールドにおいて「制作チーム」は、監督の名を頭につけて「〇〇組」と呼ばれる。これは映画業界の慣例でもある。たとえば山田洋次監督の作品を制作するチームは山田組と呼ばれる。そこで本論でも制作チームを適宜、組と表記する。また、監督・撮影・録音のそれぞれを専門とする学生を、制作チームの役割にあわせて監督、撮影者、録音者と表記する。インフォーマントの匿名性を確保するために、名前は伏せてアルファベットで表記する。

■■7.2.3 映画制作の概要

映画作品の制作過程は、撮影の前の段階である〈プリプロダクション〉、〈撮影〉、撮影した後の段階であり編集などを行なう〈ポストプロダクション〉の3つの段階からなる(6.1.6も参照)。本章では、撮影という創作活動に向けて、どのように資源の準備がなされていくのかを検討するために、プリプロダクションに焦点をあてる⁴⁹。

⁴⁹ 厳密に考えれば、「創作活動」と「創作活動に向けた準備活動」を明確に区別するのが容易でないこともあるだろう。どこまでを「準備活動」、どこからを「創作活動」と位置づけるかという問題については、①その区別を研究者が何らかの基準を設けて行なう方法、②フィールドの人びとの区別にならう方法がありうる。本論では後者を採用する。その理由は、本文に示したとおり、映画業界が、撮影（プロダクション）にたいして、その準備をプリプロダクションと呼び分けるという基準を備えているためである。また、これまで検討されていない、創作活動に向けた資源の準備の特徴というリサーチ・クエスチョンを検討するにあたっては、研究者が独自の基準をあてはめるのではなく、実践共同体が備えている基準を採用する

プリプロダクションでは、作品の企画案、脚本（シナリオ）、絵コンテという作品のプランが作成される。なお、本論では「プラン」という言葉で、頭のなかに心的表象として存在し、行為を導くと想定されるものではなく、脚本や絵コンテのように文書として作成されるものを指す。そのうえで、プランが実際に参照されたり、言及されるなど、第三者にも参照可能になかたちでプランが利用されている状態に焦点をあてる（6.1.4も参照）。プランの作成は監督が担当する。おおまかには、企画案をもとに、脚本が作成され、映画撮影前には絵コンテが作成されるという順序になる。こうして作成されるプランは適宜スタッフや俳優に配付される。メンバーはプランに目を通してはいるものの、その細部まで憶えているとは限らない。プリプロダクションでは、プランに示されたことを創作していくために、映画撮影で用いる資源の選択・決定や収集という準備が行なわれる。

■■7.2.4 フィールドノーツの作成方法

参与観察時は、創作と関連するやりとりや気になったできごとを手書きでメモ（フィールドメモ）に書き留めた。そのほか、後にフィールドノーツを作成するときに想起のきっかけとなることを書き留めた。許可が得られたときにはビデオカメラによる記録も行なった。

フィールドノーツは、現場で書き留めたメモを参照しながら現場のできごとを想起して書き加えて作成した。具体的には、現場でのできごと、関与者、やりとり、時間などを記載した。そのほか、注目したできごとに筆者の視点からコメントを書き加えた。フィールドノーツは参与観察を行ってから数日以内に作成するようにした。ビデオデータがある場合には、必要に応じてやりとりの詳細を書き起こして、フィールドノーツに書き加えた。

■■7.2.5 分析対象

創作活動に向けた資源の準備の特徴を明らかにすることを目的として、2004年の4月から撮影がはじまるまえの8月までのフィールドノーツ27日分を対象に分析を行なった。

■■7.2.6 分析視点と分析手続き

ことは、戦略的にも有効と考えられる。

創作活動に向けた資源の準備の特徴を明らかにするために、ボトムアップに説明枠組みを練り上げていく質的分析の手続きを用いた。まずフィールドノーツを繰り返し読み直した。その際、創作活動に向けてメンバーが取り組んでいる活動、資源にかかわる部分に注目して、関連するエピソードを抜き出し、内容を表わす小見出しをつけていった。この小見出しの付いたエピソードについて、KJ法（川喜田，1967）に準じる手続きをもちいて、内容の近いエピソードをまとめていった。これにより、資源として、制作チームのメンバー、俳優、機材、ロケーション、小道具・衣装などが準備されていることが確認された。

つぎに、上記の「資源の種類」に関する視点のもとで、あらためてフィールドノーツを読み直し、資源の準備にかかわる特徴的なエピソードを抽出して小見出しをつけた。小見出しの付いたエピソードを内容の類似性にもとづいてまとめあげることで資源の準備の特徴を理解する枠組みを見出した。こうして練り上げられた枠組み（視点）のもとで、あらためてフィールドノーツを読み返し、枠組みに修正を加える作業を繰り返した。これにより、資源の準備の特徴を理解する枠組みをたたき上げていった。この手法はグラウンデッド・セオリー（Glaser & Strauss, 1967）を援用したものである⁵⁰。こうした手続きにより、資源の準備の特徴に関する説明枠組みを見出した。

次節以降では、こうして得られた資源の準備の特徴に関する分析結果を説明していく。エピソードのなかから典型的な事例や特徴的な事例を適宜提示することで説明枠組みを例証していく。なお、提示する事例はフィールドノーツの記述内容にもとづいているが、そのままでは理解がしづらいこと、説明が長文になることから、事実を損なわないように配慮して要約した。

⁵⁰ この手続きはいわゆる客観的な分析手法とは異なる特徴をもつ。客観的な手法では、データに対して定義の明確なコードをわりあてることでコーディングを行なう。さらに第三者にもコーディングを行なってもらい、コーディングの一致率を求めることで信頼性を確認する。一方、本論で用いた質的分析は、「データ」と「暫定的な説明枠組み」を往還することで、ボトムアップに説明枠組みを練り上げていくところに特徴がある（谷口，2000）。このプロセスでは、分析者がフィールドに参加していた経験も重要なものとなる。

多様な資源を集めるという制約があることとその調整のむずかしさを論じた。7.3.3 節では、プランが資源を結びつける役割を担うことを示した。7.3.4 節では、プランは資源を準備するために用いられるだけでなく、資源がプランに影響を与えることを論じた。7.3.5 節では、プランと資源の相互構成にジレンマが生じることを示した。

■ ■ 7.4.1 創作活動に向けた資源のネットワークづくり

本節では、創作活動に向けた資源の準備を、資源のネットワークづくりとしてまとめてみたい。プランはさまざまな資源を結びつける役割を担っている。プランを実現するために、制作チームのメンバー（7.3.1.1：事例 7-1）、俳優（7.3.1.2：事例 7-2・7-3）、ロケーション（7.3.1.3：事例 7-4・7-5）、機材（7.3.1.4：事例 7-6）といった資源が準備されることになる。資源の準備の中心にはプランがある（7.3.3：事例 7-12）。さらに、プランに連なった資源が別の資源をプランに連ねていく（7.3.3：事例 7-13）。この意味で、プランはハブのような役割を担っている。つまり、資源はプランというハブを媒介としてネットワーク上につながっていくとみることができる。

しかし、望む資源をネットワークに位置づけるのは容易ではない。創作活動が行なわれる特定の時間、特定の場所にすべての資源を集めることが求められるためである（7.3.2：事例 7-10）。それゆえ、資源の候補となり、ネットワークに位置づいたようにみえても、後に切り離される資源もある（7.3.2：事例 7-9）。

この点で重要なのがプランとの結びつきの強さである。資源のなかにはプランとの結びつきが強く、替えがききにくいものもあれば、相対的に替えがききやすいものもある。たとえば主役の俳優は替えがききづらいが、エキストラはいくらでも替えがきく（7.3.2：事例 7-8）。制作チームのメンバーにも重要度の順位がある。資源を特定の時間と場所に集めるという制約をクリアするためには、ネットワークに位置づく資源がある程度替えがきくことは重要である。

資源が準備される順序はあらかじめ決まっているわけではない。むしろ、同時に並行して進められる。そして、重要なことに、資源はばらばらに存在しても意味がない。すでに述べたとおり、創作活動が行なわれる特定の時間、特定の場所にすべての資源を集めることが求められる。こうした資源の準備の様子は、もしかすると、ビュッフェスタイルの食事のようにイメージされるかもしれない。つまり、資源の準備は、目の前に並んでいるさまざまな料理皿から好みのものを選

択して、食事をする場所にトレーで運ぶようなものに思われるかもしれない。しかし、資源の準備はこれとは大きく異なる。

まず、資源の選択肢は自明ではない。選択に向けて人脈や過去の経験を頼りに資源の候補を探索することが必要となる。つぎに、準備される諸資源は、一箇所にまとめおかれるわけではない。たとえば、俳優やスタッフといった人びとは、創作活動（撮影）が行なわれるまでは、それぞれがばらばらに生活や仕事をしている。撮影機材もまた、大学の機材室や機材レンタルショップに置かれていたり、別の現場で使用されている。創作活動が展開される「ロケーション」はそれぞれの場であり、別の活動に利用されている。もちろん、小道具や衣装のように、創作活動に先立って一箇所に集められる資源もある。しかし、むしろこれは例外である。つまり、ビュッフェとは異なり、資源は準備の段階ではあちこちの空間に散らばって存在しているのである。それでは、資源が準備されるとはどういう状態を指すのだろうか。そして、資源のネットワークとは何なのだろうか。

資源として、芸能事務所に所属している俳優や機材レンタル店の機材を利用したいのであれば、そのための契約書を交わすことが求められる。公道で撮影を行ないたい場合には、事前に所轄の警察署に道路使用許可申請書を提出することになる。つまり、資源が準備されるとは、創作活動が行われる時間・場所にそれらを利用するという「約束」が、事前に成立しているということを表わすといえる。約束はもうすこしゆるやかな場合もある。たとえば、他者の所有する建物で撮影したい場合には、その旨了承を得ることで約束は達成される。複数の知り合いにエキストラを依頼するときには、特定の時間・場所に集まることを口頭（あるいはメールなど）で依頼することで約束される。このように約束のあり方は資源によって異なるものの、ある資源の準備が整う、ということは、なんらかの約束により、創作活動にその資源が利用できる見通しがたつこととみなすことができる。こうしてできあがる資源のネットワークとは、創作活動が行なえるように諸資源が集まる見通しがたつという、いわば「約束のネットワーク」であるといえよう（図 7-1）。

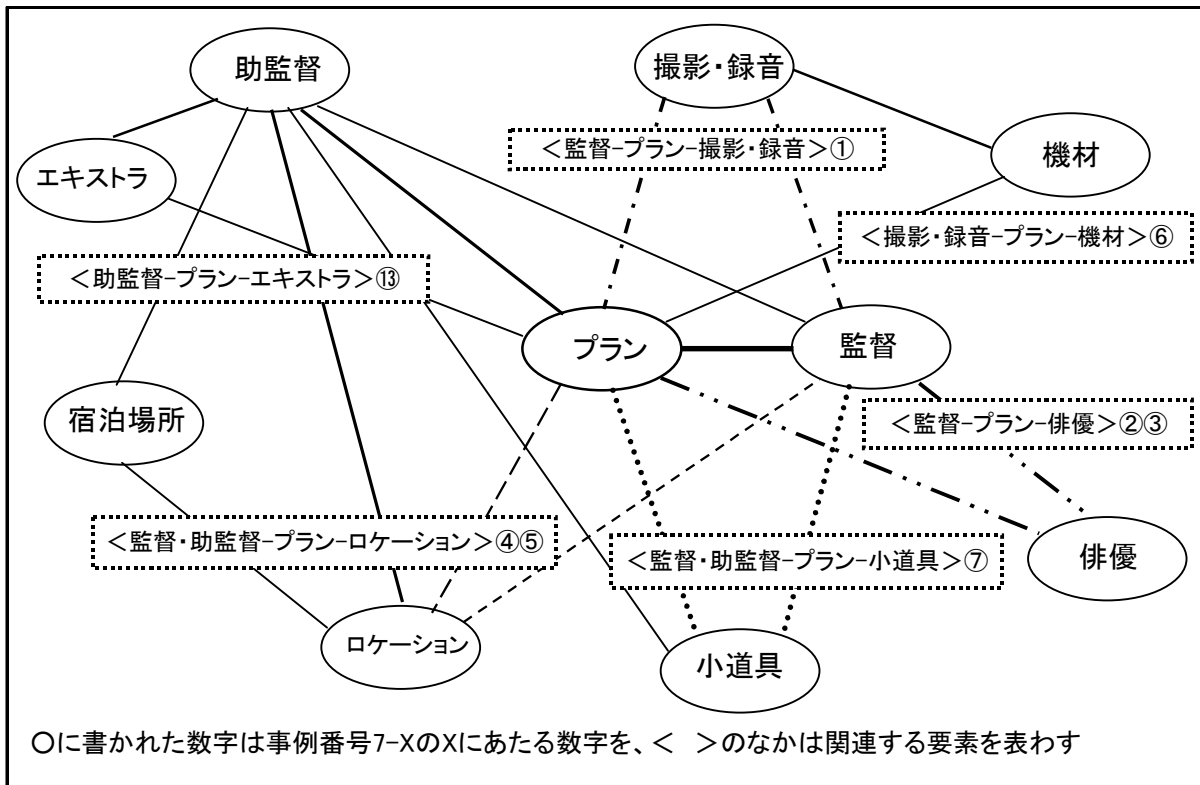


図 7-1 プランをハブとする資源のネットワーク

一般的には、プランを実現するためにその手段となる資源を準備することになる、とみられている。ただし、必ずしもそれだけではない。資源をつなぎとめるハブとなっているプランは部分的に「開かれて」おり、ネットワークに連なる資源に影響を受けることがある（7.3.4.1：事例 7-14・7-15；7.3.4.2：事例 7-16・7-17）。

こうして徐々にプランと資源の結びつきは強くなっていく。すでに述べたとおり、ネットワークにつながった資源も、ほかの資源との兼ね合いでネットワークから切り離されることもある。しかし、結びつきが強くなると、切り離しがたくなっていく。プランをハブとして徐々に資源が連なりだし、同時にプランがより厳密なものになっていく。当初は、企画やシナリオといったプランを見ただけでは、少なくとも第三者には、実際に創作活動が首尾よく展開されること、この先に作品が完成すること、を想像するのはむずかしい。ところが、ひとつひとつ資源がネットワークに連なっていくことで、創作活動ができそうな感じ、作品になりそうな感じが高まっていく。当初のプランからは想定しがたいものの、資源のネットワークが作られた時点では、このネット

ワークを欠いては、創作されることになる作品を語ることはできなくなっている。このように、創作活動に向けて資源を準備するとは、プランをハブとする資源のネットワークを作っていくことだと考えることができるだろう。

■■7.4.2 創作活動の来歴

本節では、創作活動に向けた資源の準備に関する議論を踏まえて、創作活動研究への示唆を述べたい。6章では映画制作のうち、映画撮影という創作活動に焦点をあてて、創作プロセスを検討した。創作活動の現場ではプランはあまり参照されることがなく、創作を進めていくための「初期値」を設定するときに一瞥される程度だとする。初期値の設定とは、プランに示されていることを作っていくために、俳優や機材といった資源を現場に位置づけることを指す。その後、メンバーは現場に位置づけられた初期値に働きかけることで創作が進んでいく。

本論の議論を踏まえるならば、撮影現場に位置づけられた俳優、機材、小道具、さらに、創作現場となるロケーションは資源のネットワークに位置づいており、それらには来歴がある。つまり、創作活動が展開する撮影現場とは、無味乾燥な空っぽの空間ではないし、準備された資源は何の意味づけももたないものではない。創作プロセスは、来歴をもつ資源の準備の果てとしてなされる。大げさに言えば、すでに資源が準備されている時点で、創作プロセスは半分終わったも同然である。しかしこうも言える。あれだけ膨大な準備をしたにもかかわらず、まだ半分しか終わっていない。資源の準備を前提として、どのように創作を行なうのかがやはり重要なのである。

本論で示したのは、創作活動そのものを描くのではなく、創作活動に向けた準備を描くことで、創作活動の一端を理解する、そういうアプローチである。ある創作活動を十全に理解するために、その活動を成り立たせている資源の来歴をみるのが有益であると考えられる。

■■7.4.3 知見の制約と一般化

本論で対象としたのは映画制作を専攻する学生による活動である。彼らの活動はアマチュアの映画制作者とは比べものにならないほど専門的である。ただし、プロフェッショナル（以降、プロ）と同等とみなすことには慎重さが求められる。たとえば、プロの映画制作では、予算やスケジュール、キャスティングを指揮するプロデューサー、シナリオを作成するシナリオライター（脚

本家)、演出を管理するディレクター(監督)というように、役割分担がなされる(Travis, 1999)。一方、本論の監督はこの3つの役割を兼ねていることになる。このように、本論の知見にはフィールドに由来する制約があり、すべての映画制作に一般化することには慎重さが必要である⁵²。

以上を踏まえた上で、本章が創作活動研究に貢献できることが3点ある。1点目は、創作活動を理解するために、創作に向けた資源の準備をプランをハブとするネットワークの形成過程としてとらえる、という分析視点をもたらしたことである。2点目は、プランと資源の相互構成を示したことである。

3点目は、Csikszentmihalyi (2007) の創造性のシステムモデルに関連する。そのモデルは抽象的で、人びとの相互行為や道具への言及が不十分であることを指摘した(7.1.3.1)。本論の知見は、映画というドメインを対象として、そこに蓄えられている知識、規則を習得し、実践に習熟した創作者が、どのように資源を準備するのかを具体的に示した点で意義がある。また、Csikszentmihalyi は、創造性が生まれるためには、ドメインの内容に新奇な変異が生み出されることが重要であると指摘している。本論の知見を踏まえれば、ドメインに変異を起こすプロセスのひとつとして、ドメインにある資源の変異や資源のネットワークの変容があることを指摘できるだろう。

⁵² たとえば、学生の活動は、プランが不十分であるために、プランと資源の相互構成がさまざまな場面で見られた可能性が考えられる。その一方で、プロの現場ではより多様なアクターがかかわるために、プランと資源の相互構成がさらに幅広い局面でみられる可能性もまた考えられる。英文学者で、アメリカのテレビドラマ製作者にインタビューを行なっている研究者に、本論で提示した資源の準備にともなうプランの変更について問い合わせたところ、たしかにこうしたことはある、とのことだった(私信)。こうしたことから、対象とする活動によって、異なる面もあることが想定されるものの、本質的なプロセスには共通点もあると考えられる。

第四部 中間考察編

8章 創作プロセスとはいかなるものか？—創作活動のプロセスモデルの構築

■8.1 本章のねらい

本章では「第三部 実証研究編」で得られた知見にもとづいて、本論の目的である創作プロセスをモデル化すること、創作プロセスにおけるプランの役割をモデル化することを目指す。モデルを作るにあたって、まず、創作活動を対象とした6章、創作に向けた資源の準備を対象とした7章で得た知見をあらためて整理する（6章は8.1節、7章は8.2節）。つぎに、対象の異なる2つのプロセスを統合的な枠組みのもとで整理することで、実証研究編で見いだされた知見を踏まえた、創作プロセスとプランの役割のモデルを構築する。

■8.2 6章の知見のまとめ

第6章の映画撮影の創作プロセスを対象とする研究で見いだされた知見を要約するとつぎのようになる（図8-1参照）。

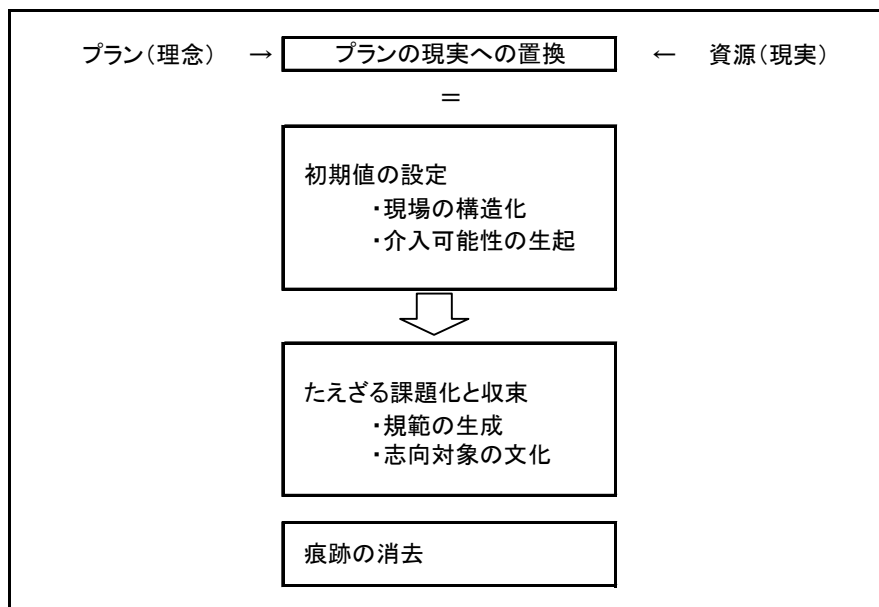


図 8-1 創作活動のプロセスの要約

創作の現場では「プランの現実への置換」がなされる。これは、プランに描かれており、いわば理念的に存在していることを、人材や機材といった資源という“現実に存在している具体物”で置き換えることを示している。こうして「理念」と「現実」に接点が見いだされることにより、創作活動が展開できるようになる。プランを現実に置換することでそこに出来る資源は、創作活動の「初期値」である。初期値は創作活動において、姿かたちを変えていく。しかし、初期値であるからといって、それが重要でないわけではない。初期値を設定することで、はじめて「現場の構造化」と「介入可能性の生起」が生じるためである。

現場に資源が配置されること、すなわち初期値が設定されることで、現場のどのあたりで創作が展開されるのか、また、創作活動のなかで立ち入ってよい区域／立ち入ってはまずい区域／立ち入りに注意を要する区域といったおおまかな区分けが、現場にいる人びとに明らかになる。つまり、現場が構造化される（現場の構造化）。また、現場に資源が配置されることで、創作を展開するために介入していく対象物が出現したことになる。言い換えると、他者と共同で見たり、手でふれたりすることのできる対象物が現れたわけである（介入可能性の生起）。逆に言えば、初期値が設定されるまえには、現場は十分に構造化されておらず⁵³、介入しうる対象も存在していなかったことに注意されたい。

設定された初期値にたいして「たえざる課題化と収束」が生じる。創作者は「これをこうするといいいのではないか」「あれはよくないのではないか」といった具合に、初期値にたいして働きかけていく。すなわち、創作における「課題」がうまれる。そして、課題となったことにたいして、やりとりのなかで何らかの解決がはかられる。うまれた課題はこうして消える。ところが、解決して消えたとおもわれたことが、ふたたび課題として焦点化されることもある。このように、一度は消えた課題がふたたび焦点化されるのは、ひとつには、創作活動においては「望ましい対象のあり方」が一意に決まらないこと、ふたつには、創作対象が多様な側面をもっていること、に由来すると考えられる。前者については、そもそも創作活動においては、何を「よい」とするかが自明でないこと、そして、創作の過程で望ましいあり方が変わっていくことが関連しているといえる。後者については、ある側面の望ましい帰結が、別の側面の望ましい帰結と必ずしも整

⁵³ 初期値が設定される前、現場は構造化されていない。ただし、創作活動に先立って実在してる場所のあり方自体が、現場の構造を規定している側面はあるだろう。たとえば、森のなかに一本道が通っていれば、それが人びとの活動にとって資源・制約となる、という形で現場の構造を規定している。

合性をはかることができないことが関連しているといえる。そのため課題となったことの結末は、課題がすっかりなくなったという意味で「解決」と呼ぶよりも、課題となったことが暫定的に収まっているという意味で、「収束」と呼ぶことが望ましい。人びとによって、たえることなく対象にたいして課題化がなされ、そして収束を迎えることをくりかえすなかで、創作活動それ自体もまた収束していくことになる。この「たえざる課題化と収束」という創作活動の特徴は、事前に活動の手続きを定めておくことができないという創作活動の特徴と関係しているといえよう。

創作活動にみられる「たえざる課題化と収束」において、創作者の行為がどのように変化していくのか、また、創作者が志向している対象、すなわち志向対象がどのように変化していくのか、にそれぞれ注目してみよう。すると、創作者の行為については「規範の生成」、志向対象については「志向対象の分化」という変化が起こっているとまとめることができる。

たえざる課題化と収束において、創作者は互いの行為に「ああしてほしい」「こうしないでほしい」といった具合に注文をつける。これは、人びとが互いの行為にたいして「規範」を設けているとみることができる。創作が展開していくなかで、規範は増えていき、人びとの行為は次第に自由度を奪われていく。ただし、自由と引き換えに、活動は固有性を増していく。規範の生成は、資源のひとつである道具をもちいることでもなされる。ひとつには、道具を据え置くなど固定すること、もうひとつには、行為の目印となる資源を利用することである。こうした資源を媒介した規範の生成は、行為を制約するとともに規範の達成をうながすことにもなっている⁵⁴。

行為にこうした変化が起こっているなか、志向対象に注目してみれば、それがすこしずつ分化していることがわかる。当初はあいまいでぼんやりしていた志向対象は、メンバーが発話や行為によって介入することで、より細部にいたるまで介入しうる対象へと見えかたが変わっていく。創作活動では、志向対象をどこまでどのように分化していくかが、プロダクト／パフォーマンスの成否を決めるといってもいいだろう。

創作活動は、上記のプロセスを通じて展開する。ところが、対象をただ創作するだけでは不完全になってしまう。それは、建築における足場のように、創作活動においては必要であるものの、

⁵⁴ 創作活動の種類、創作対象に応じて、規範の生成のどの方法が重要かが異なるだろう。たとえば、ダンスやバレエのようなパフォーマンスアートでは、相互行為に規範を設けてそれを練習することが重要になるだろう。一方、彫刻や絵画のようなプロダクトアートは、素材という資源（道具）の変化、とくに資源を媒介した規範の生成が重要であろう。そして、演劇のようなアートでは、そのいずれもが重要となるだろう。

創作対象自身にとっては不必要であるもの、すなわち「痕跡」が残っているためである。そこで痕跡を消去することが求められる。創作対象から適切に痕跡を消去することができてはじめて創作物が創作活動から自律する（社会的評価に向けてリリースされる）ことになる。

■8.3 7章の知見のまとめ

第7章の映画撮影に向けて資源を準備していくプロセスの研究で見いだされた知見を要約するとつぎのようになる（図8-2参照）。

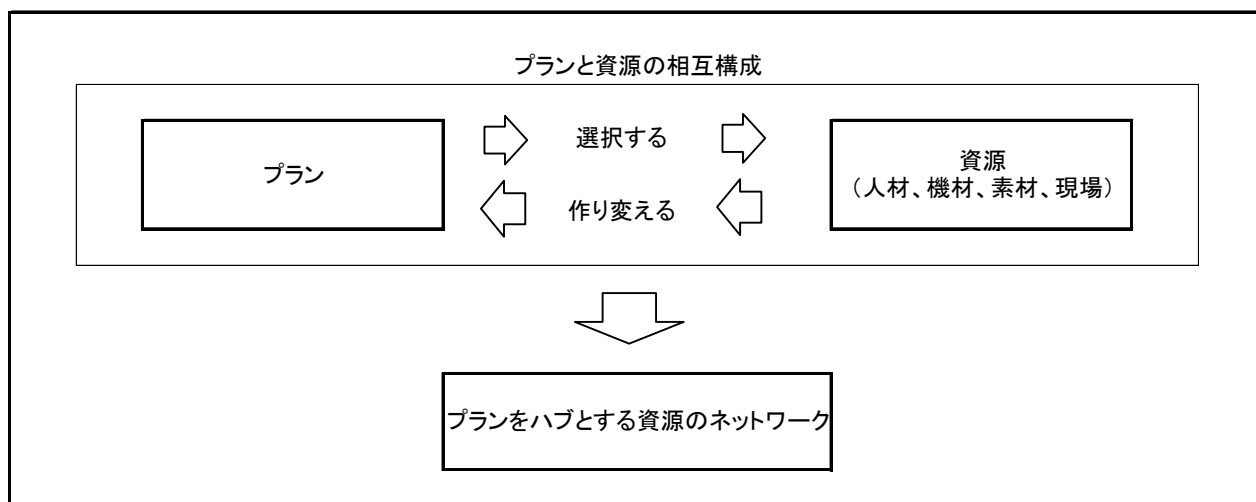


図8-2 創作活動に向けた資源の準備プロセスの要約

創作のプランに描かれたことを実現するためには、人材、素材、機材、現場といった資源を準備することが求められる。資源を準備するプロセスにおいて、プランは探すべき資源を検討するために、また、多様な資源のなかから特定の資源を選択する基準としてもちいられる。こうしてプランにさまざまな資源が結びつけられていく。さらに、プランに結びついた資源が別の資源をプランに結びつけていく。つまり、資源を媒介した資源の選択がなされる。

また、資源を準備するプロセスでは、プランをもちいて資源を選択するだけでなく、準備された資源によってプランが作り変えられることがある。こうした過程は「プランと資源の相互構成」と呼ぶことができる。

このプロセスを通じて、資源はプランを媒介としてネットワーク上につながっていく。こうして「プランをハブとする資源のネットワーク」が作られていく。

■ 8.4 知見のモデル化

上記に要約した知見にもとづき、創作活動のプロセスとプランの役割を理解するモデルを構築するために、統合的な視点から整理していく。まず、知見を「相互行為」「資源」「プラン」という3つの項目ごとに分類した。創作活動は人びとの「相互行為」によってなされる。相互行為においてはさまざまな「資源」が用いられる。創作活動には、人材、素材、機材、現場といった資源を想定することができる。資源のなかでも、記述されたものであるインスクリプション、とくに創作活動の結果を先取りしているように見える「プラン」は活動において重要な役割を担う。そこで、あえてプランを資源とは別の項目として立てることとした。この3つの項目は、相互行為論に依拠し、行為が利用する資源に焦点をあて、とりわけ結果を先取りする資源であるプランに注目した本論の理論的枠組みに依拠したものである。

つぎに、プロセスをモデル化するために、時間を「創作活動に向けた準備」と「創作活動」に区分した。これは本論の分析対象の区分に由来するものである。ただし、この区別は必ずしも厳密なものではないだろう。創作活動の対象に応じて、「創作活動に向けた準備」と「創作活動」の区分があいまいだったり、2つの区分を行き来したり、順序を入れ替えながら展開する、といったことも想定しうる。しかし、こうしたことを理解することが可能になるのも、この2つの区分を設定しているからである。そのため、上記のような留保を含みながらも、現象を理解するモデルを構築するという観点から、「創作活動に向けた準備」と「創作活動」という区別を設けておくことが有益であると判断した。

以上のように、「相互行為」「資源」「プラン」という対象に関する3項目、「創作活動に向けた準備」と「創作活動」という時間に関する2項目の枠組みのもと、各項目の状態や関係を俯瞰的に整理した。これを図8-3にまとめた。

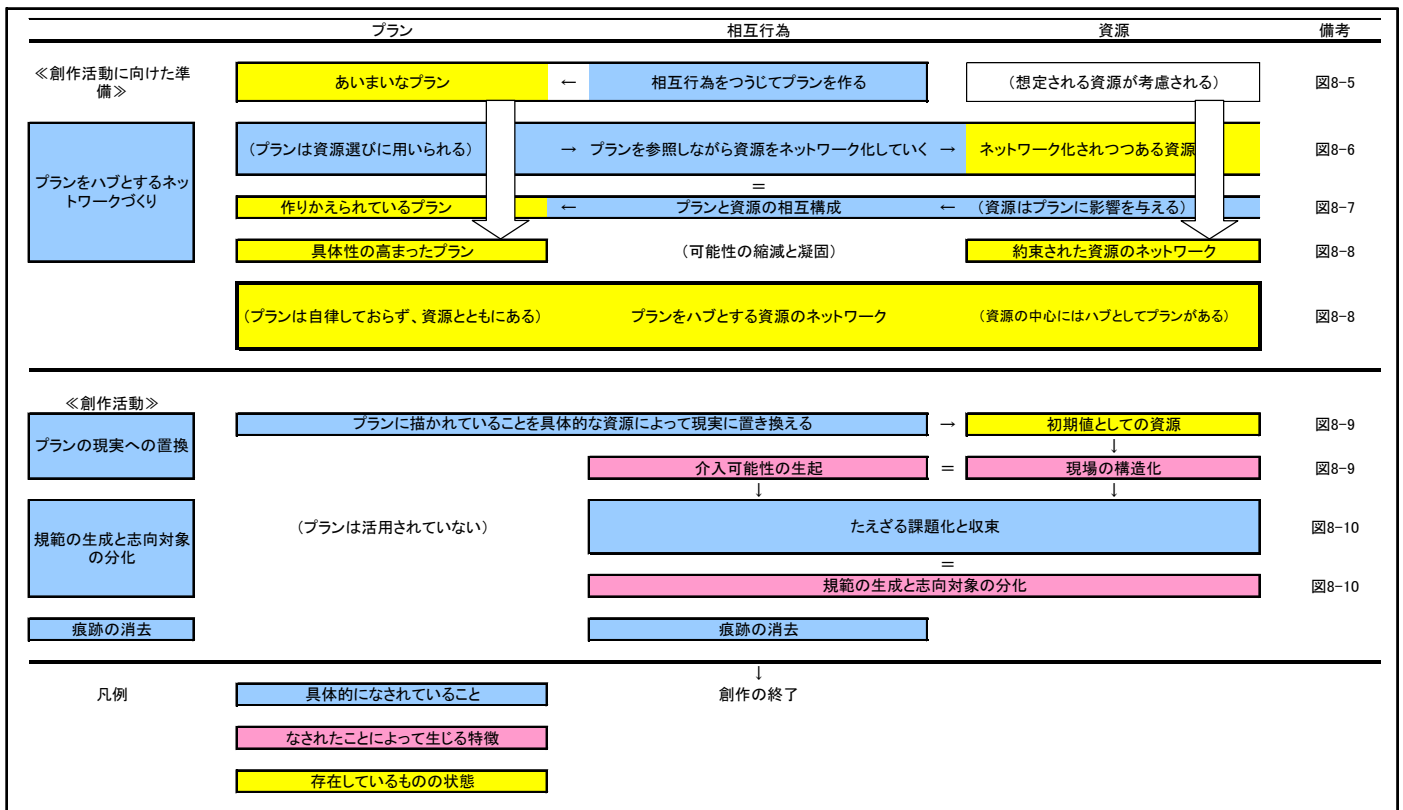


図 8-3 対象に関する 3 項目（相互行為、プラン、資源）と時間に関する 2 項目の俯瞰図

つぎに、図 8-3 に俯瞰的に整理した（＝時計の針を止めている）各項目の状態と関係を、プロセスとして時系列的に展開していく（＝時計の針を動かす）。展開を適切に理解する上で、図 8-4 に示したように 3 つの項目を三角形に整理することが適切であると考えた。「相互行為」を主軸として、プロセスのなかで「資源」と「プラン」がどのように利用されるのか、また、それぞれの項がどのような関係にあるのかを関係や状態の変化ごとにフェーズに区切ってみていく。フェーズは説明のための便宜的なものであり、必ずしも一方向的に展開するものではないと考えている。

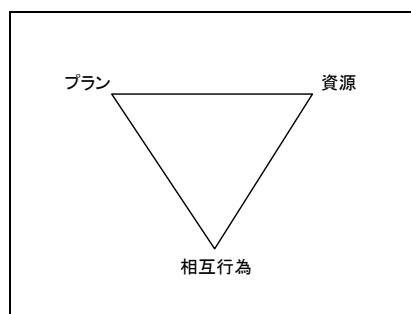


図 8-4 相互行為、プラン、資源の 3 つ組

創作を進めるにあたり、まずはプランを作ることになる。このとき相互行為を通じてプランが練られていくが、創作の具体的な資源はそれほど重要ではない（図 8-5）。

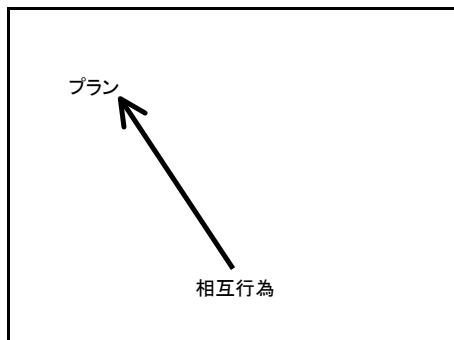


図 8-5 創作活動に向けた準備のフェーズ 1

ある程度プランが作られると、そのプランを媒介として創作活動に向けて資源を準備していくことになる。このときプランは、どのような資源が必要となるかを示すとともに、多様な資源のうちどの資源が適切であるかを検討し、選択するためにも用いられる。また、そうして選択された資源が逆にプランを作り変えることにも利用される（図 8-6）。

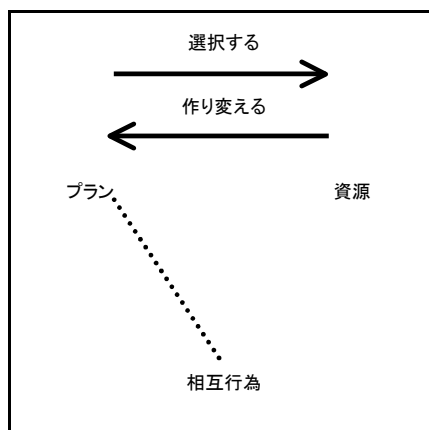


図 8-6 創作活動に向けた準備のフェーズ 2

プランが資源の準備に利用され、準備された資源がプランを作り変える。こうしたプランと資源の相互構成を通じて、プランは以前よりも具体的なものとなり、資源は他の資源と結ばれることです。こしずつネットワークが形成されていく（図 8-7）。

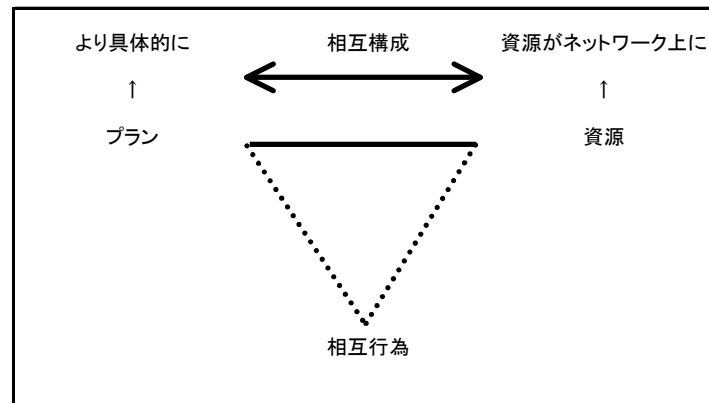


図 8-7 創作活動に向けた準備のフェーズ 3

資源の準備がおわるときには、プランをハブとする資源のネットワークができあがる。この段階になると、資源のネットワークを考慮に入れることなしには、つづく創作活動について語ることはむずかしくなっている。ただし、その中心にはプランがある。資源のネットワークはあくまでプランの実現に向けて形成されたものであり、プランが頓挫し、ハブを失えば、資源のネットワークも雲散霧消するだろう（図 8-8）。ここまでの創作活動に向けた資源の準備のフェーズであった。

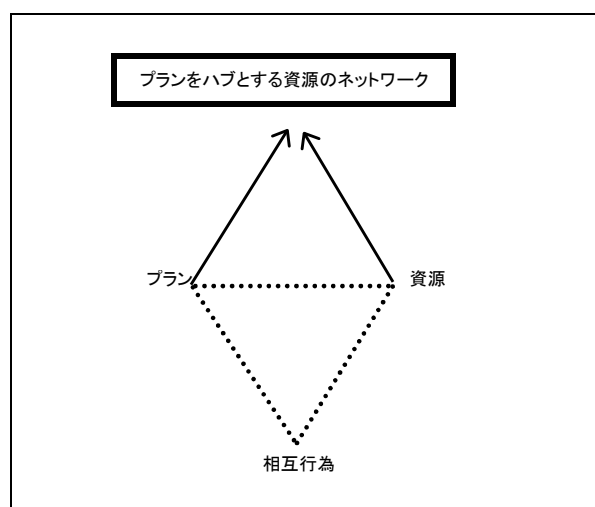


図 8-8 創作活動に向けた準備のフェーズ 4

つづいて創作活動のフェーズに入る。資源のネットワークを創作の現場に持ち込むことになる。これを受けて、プランの現実への置換がなされる。すなわち、資源のネットワークに含まれる資源をもちいて、プランに理念的に示されていることを、資源という具体物で現場に置き換える。その資源は、素材、機材、人材などがある。これにより、創作活動に向けた初期値が設定されることになる。創作活動が現場でどのようになされていくのかという現場の構造化、そして、初期値が現われたことでメンバーたちには創作対象への介入可能性の生起が生じる（図 8-9）。

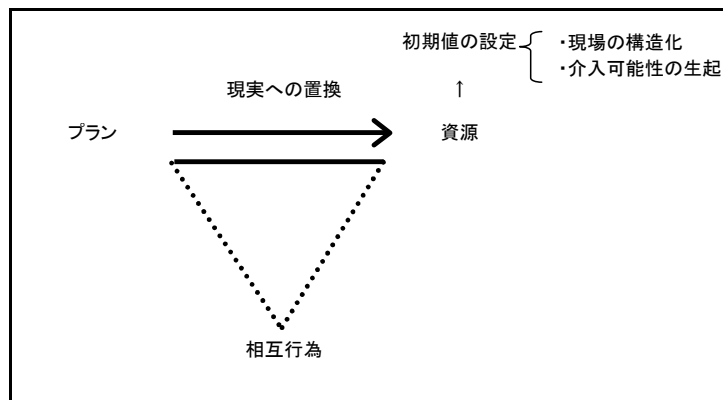


図 8-9 創作活動のフェーズ 1

初期値が設定されると、複数の人びとによる、たえざる課題化と収束をつうじて創作活動が展開していく。このとき、プランはさほど参照されず、もっぱら現場にある資源を相互行為の対象として活動は進む（図 8-10）。

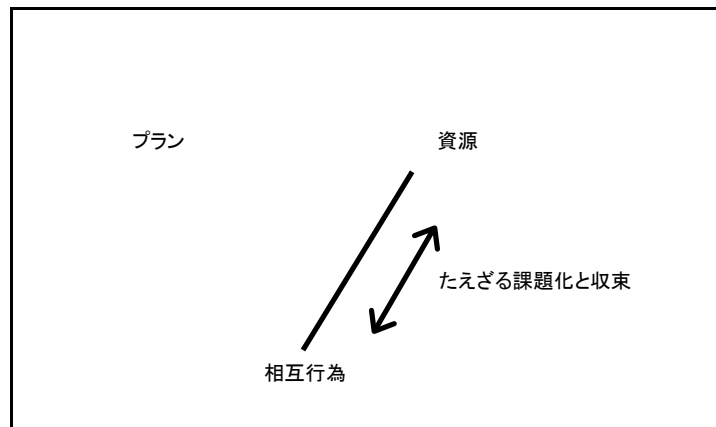


図 8-10 創作活動のフェーズ 2

たえざる課題化と収束のプロセスで起こっていることを、行為に注目してみると、規範の生成が起こっている。一方、志向対象に注目してみると、志向対象の分化が起こっている（図 8-11）。ここまでの創作活動のフェーズである。

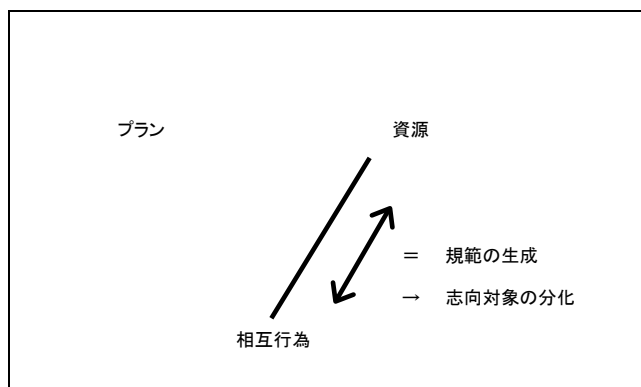


図 8-11 創作活動のフェーズ3（相互行為と志向対象により焦点をあてた場合）

以上のように、創作活動に向けた資源の準備、そして創作活動は、相互行為において、プランを媒介して資源に働きかけたり、資源を媒介してプランに働きかけたり、もっぱら資源を利用した相互行為として、展開していくとみることができる（図 8-12）。

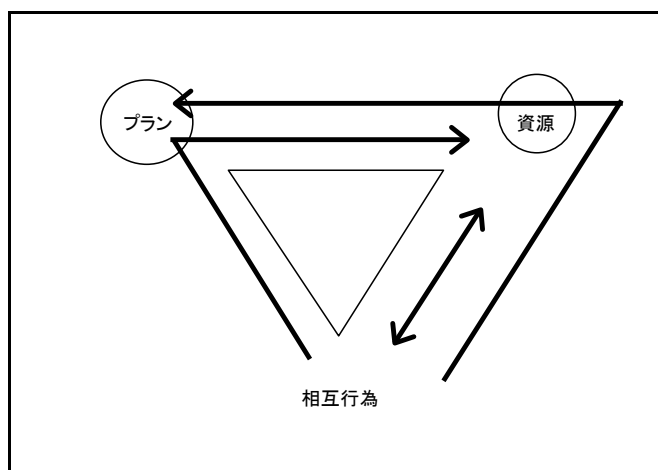


図 8-12 創作プロセスのモデル

創作活動において、人は資源をもちいて相互行為を行なう。創作に向けた資源の準備プロセスであれ、創作活動のプロセスであれ、これにより、それまでには存在していなかった新たな秩序が生まれる（そして、別の秩序は崩れる）。その過程は、てんでばらばらだった諸資源が、相互行

為によって「通電」されることで、あたかも「資源であり行為であるもの」が立ち上がるかのようである。創作活動の結果であるプロダクトやパフォーマンスはそうして生まれた新たな秩序であり、そののちに、別の創作活動の資源となり、新たな秩序を生むことに寄与するのである。

■8.5 創作活動のプロセスモデル

以上に構築したモデルを「創造活動のプロセスモデル」と名付けることにする。このモデルは創作活動という現象に適用することを目的としている。モデルの構造的特徴は、「相互行為」「資源」「プラン」という対象に関する 3 項目、「創作活動に向けた準備」と「創作活動」という時間に関する 2 項目の枠組みを設けていることである。この構造的特徴のもと、対象に関する各項目の状態や関係に焦点をあてることで、創作活動が時系列に展開される様子を理解することができる。

それではこのモデルはいかなる意味で有効なのであろう。折にふれて述べてきたとおり、創作活動の種類に応じて創作活動にみられる相互行為には違いがあることが想定される。ただし、一方で共通点もある。創作活動のプロセスモデルは、その共通点を掬いとることができる。

有効性を示す一点目として、創作活動という、漠然としていて掴みどころがない現象を把握するための分析視点として用いることで、現象の全貌を把握しやすくなることが期待できる。

有効性を示す二点目として、このモデルに依拠して、関心のある現象の一部分のみにフォーカスすることで、分析対象を絞り込むために用いることを期待できる。分析対象を絞り込んだ上で、モデルに書き込むことが適当でない、その創作活動に固有の特徴を明らかにする、といった使い方である。

創作活動のプロセスモデルを研究という創作活動の資源として用いるなかで、モデルではとらえきれない重要な事象が見いだされるのであれば、翻ってモデルを修正すればよい。その意味で創作活動のプロセスモデルという資源は後続する知見に開かれており、新たな秩序を築くために用いるひとつの資源である。

9 章 創作活動のプロセスモデルの妥当性の検討—科学講座の創作プロセスを対象に

■9.1 本章のねらい

前章（8 章）では、創作活動のプロセスモデルを構築した。本章ではこのモデルを、6・7 章で対象とした映画制作とは異なる対象に適用することで、モデルの有効性を確認するとともに、モデルの適用に関する注意点を明らかにすることを目的とする。適用する対象は科学講座の創作活動である。

この目的に向けて、まず、本章で取り上げる創作対象である「科学講座」の概要を説明する（9.2 節）。つづいて、科学講座の創作活動を創作活動のプロセスモデルの視点で解釈することにした（9.3 節）。

■9.2 科学講座の概要

科学講座は、大学生が授業の一環で企画・実施したものである。まず、科学講座を取りまく制度的な側面である「公民館講座」と「主題演習」について説明する。そのうえで、創作対象である「科学講座」について説明する。

■■9.2.1 公民館講座

本研究で対象とする科学講座は、公民館講座の一環で実施されたものである。筆者の現在の所属先である浜松学院大学と浜松市は平成 23 年度より連携事業として公民館講座を実施している⁵⁵。公民館講座は、浜松学院大学の大学生が講師となり、浜松市の公民館において、市民を対象に実施するものである。公民館講座およびそれに向けた準備は大学の授業として行なわれる。公民館講座を担当する教員は、ゼミナールや演習科目において学生を指導して公民館講座を開催することになる。本研究では、筆者が 2012 年度（平成 24 年度）に「主題演習」という授業で取

⁵⁵ 浜松市では平成 25 年度（2013 年度）に「公民館」が「協働センター」に改称された。これに伴って「公民館講座」は「大学生による講座」に改称されたことを補足しておく。

りくんだ科学講座の活動を対象とする⁵⁶。

■■9.2.2 主題演習

筆者は、浜松学院大学 現代コミュニケーション学部 地域共創学科のカリキュラムのうち2年次に配置されていた主題演習という演習科目（通年）で公民館講座を担当した。主題演習は、2年次のゼミナールに相当するもので、教員ごとに異なるテーマを掲げて学生を募集し、ゼミナールごとにさまざまな活動に取り組んでいく演習科目である。2012年度は8名の教員が授業を担当した。初回の授業で教員がクラスのテーマを説明し、学生を募集した。クラスの活動内容を説明する際に、筆者が学生に配付した資料から一部を抜粋して記載する（表9-1参照）。筆者のクラスの受講者は6名であった。この6名が科学講座を創作していく主体である。

表 9-1 クラスの学生募集時の配付資料

私たちは科学や環境について学ぶ必要があるのだろうか。学ぶ必要があるとすれば、なにをどこまで学ぶ必要があるのだろうか。科学や環境について受け身で学ぶのではなく、受講者が科学や環境を「教育する」ポジションをとってみることで、「科学と環境に関する学び」について学ぶというメタな視点から、科学と環境について考えていく [1]

(中略)

小中学生を対象とした市民講座の実施（環境教育に関する心理学的な調査を兼ねる）

- ・ 10月下旬～12月上旬の土曜日・日曜日に3回、小中学生を対象とした市民講座をおこなう。 [2]
- ・ 受講者が主体的に活動を展開し、小中学生に科学教育・環境教育をおこなう。 [3]

■■9.2.3 科学講座の開催

2012年4月から11月までの（途中、夏季休暇をはさむ）創作期間を経て、11月・12月に科学講座を実施した。科学講座は、浜松市西部公民館（当時）で、小中学生を対象に、全3回実

⁵⁶ 2012年度は、筆者を含む5名の教員が指導するゼミ生学生たちが講師となって講座を実施した。

施した。各回 3 時間のプログラムであった⁵⁷。回ごとに異なるテーマを設定し、プログラムは自己紹介・講義・実験・工作などを組み合わせたものになっていた。創作対象である科学講座の概要は、表 9-2・9-3・9-4 としてまとめた。いわば、これが創作活動の創作対象であり、実際に創作されたプロダクト（成果）である。

⁵⁷ 科学講座は 3 回連続で実施した。第 1 回は 11 月 10 日、第 2 回は 12 月 1 日、第 3 回は 12 月 8 日に実施した。第 1 回は 8 名、第 2 回は 10 名、第 3 回は 10 名、のべ 28 名が参加してくれた。

表 9-2 第 1 回科学講座の概要

時間	概要	テーマ	内容
9:00-9:25	自己紹介	・参加者と仲良くなる ・自己紹介	・講師(大学生)が演劇をしながら自己紹介 ・参加者が互いに自己紹介をするゲーム
9:25-9:55	講義①	科学リテラシーの説明	・ドラえものの道具を例に挙げながら科学リテラシーを説明
9:55-10:00	休憩		
10:00-10:20	講義②	科学に関する参加者の常識を覆す	・通常、酸素がない物は燃焼しない。ところがマグネシウムは二酸化炭素中で燃焼する。そのビデオを観賞(実験の準備が困難だったため)。科学法則とおもえることにも例外があり、それをも科学で説明がつくことを理解してもらう。
10:20-10:25	休憩		
10:25-10:55	実験①	銅線をもちいた炎色反応実験	・銅線を熱することで生じる緑色の炎(炎色反応)を観察
	実験②	チョークをもちいた炎色反応実験	・チョークにさまざまな液体を染み込ませる。バリウム(塩化カルシウム(乾燥剤から選別)、塩化ナトリウム(塩)、ホウ酸、カリウム(ミョウバン)。チョークに火につけることで炎色反応を観察
	実験③	二階建てグラスによる液体の移動	・2つのコップにそれぞれ「ジュース」と「水」をいれる。2つのグラスのあいだに厚紙を挟みこみコップを「二階建て」にする。「ジュース」が上、「水」が下。2つのコップを隔てている厚紙をすこしずらしてしばらく待ってみると、上のコップのジュースが下のコップの下の方に溜まり、上のコップのジュースの上の方に水が溜まりはじめる。
10:55-11:15	実験④	キラキラのビー玉づくり	ビー玉をフライパンでしばらく熱し、冷水に入れると内側にひびが入り、ガラスがキラキラしてみえる。
11:15-11:25	休憩		
11:25-11:35	講義③	まとめ	講義の全体のふりかえりとまとめ
11:35-11:45	アンケート		

表 9-3 第 2 回科学講座の概要

時間	概要	テーマ	内容
9:00-9:05	自己紹介	自己紹介	・第1回から1ヵ月近く空いてしまったのであらためて自己紹介
9:05-9:35	講義①	身近にある酸性とアルカリ性の理解	・複数の透明な液体にリトマス紙を入れてみる ・酸性・アルカリ性の特徴の説明 ・身近にある酸性、アルカリ性のものを挙げてもらう ・さまざまな食品を酸性食品とアルカリ性食品に分類してもらう
9:35-9:45	講義②	人体模型を用いて、酸性/アルカリ性食品が体内でどのようなことになるかの説明	・人体模型を使いながら、体内に入った食物がどのように消化・排出されるのかを説明していく
9:45-10:45 (10:20-10:30 休憩)	実験①	色が変わる焼きそば	・焼きそばを茹で「カレー粉(黄色)」をかけると「赤く」なる。赤くなった焼きそばに「ウスターソース」をかけると「元の色」にもどる。 ・焼きそばに「紫キャベツを茹でた汁」をかけると「緑」になる。緑になった焼きそばに「レモン汁」をかけると「ピンク」になる。
10:45-11:15	実験②	寒天ゼリーを用いた電気分解と色の变化	・紫キャベツの汁(アントシアニン)と食塩を溶かした寒天ゼリーに乾電池の+極を刺して電気を流す。+極が赤く、-極が黄色くなる。
11:15-11:30	講義③	酸性雨の危険性	・ペーパサートをもちいて、酸性雨が発生するメカニズムの説明 ・どうしたら酸性雨を防ぐことができるかを考える
11:30-11:40	講義④	まとめ	講義の全体のふりかえりとまとめ
11:40-11:50	アンケート		

表 9-4 第 3 回科学講座の概要

時間	概要	テーマ	内容
9:00-9:10	自己紹介	自己紹介	
9:10-9:40	講義①	静電気はどうやって起こるの？	・2種類の電気：静電気と動電機 ・静電気が生じるメカニズム ・静電気への対処方法
	実験①	静電気を発生させる実験	・ビニールパイプや新聞紙をもちいて静電気を発生させる ・静電気での水の流れを歪める
9:40-10:00	講義②	電気はどこから来るのか	・家で使う電気はどこからどのようにやってくるのか ・発電の種類と仕組み ・化石エネルギー、自然エネルギー
10:00-10:50	工作	ソーラーパネルを使ったキット製作	・ソーラーパネルを動力源とするおもちゃの工作 ・太陽光や懐中電灯をあてておもちゃを動かしてみる
10:50-10:55	休憩		
10:55-11:30	講義③	環境に関するクイズと環境問題	・環境に関するクイズを出しながら、環境問題について考えてもらう
11:30-11:40	講義④	まとめ	講義の全体のふりかえりとまとめ
11:40-11:50	アンケート		

■ ■ 9.2.4 「映画制作」と「科学講座の創作」の類似点と相違点

本章のねらいは、創作活動のプロセスモデルを科学講座の創作に適用することで、モデルの有効性を確認することであった。本題に進むのに先立って、モデルの構築に用いた「映画制作」とモデルを適用する「科学講座の創作」の相違点をまとめておくことが有益だろう。理由のひとつは、「科学講座の創作」がモデルを適用する条件を備えていることを示すためであり、もうひとつは、仮に、モデルの有効性を確認するために用いる対象が、映画制作とあまりにも酷似しているとすれば、有効性を確認することにならないためである。

まず、対象とするのは、大学生が公民館での講座の実施に向けて、科学講座を創作していくプロセスである。その活動は「相互行為」において資源とプランを用いる。このため創作活動のプロセスを理解するためのモデルを適用する条件を満たしているといえるだろう。

つぎに、科学講座の創作と映画制作の類似点と相違点をみていこう。異なる点のひとつに、対象とする創作の分野がある。「映画制作」はいわゆる芸術であるが、「科学講座の創作」は芸術ではない。一般的にはワークショップと呼ばれる活動である（中野，2001）。このように創作の分野は異なるものの、いずれも、創作対象（映画作品、科学講座）が、人目にふれる（観客、参加者）ことで何らかの評価を受けうるものである点は類似していると言えるだろう。つぎに、創作のプロセスにみられる類似点として、人びとが協同で作っていることを挙げられる。さらに、創

作をとりまく条件として、いずれもが、大学教育の一環でなされている点も共通している。こうした類似点・相違点をもつ活動を対象に、モデルの有効性を確認することに注意されたい。

■9.3 研究方法—データとその限界

本章では、科学講座の創作プロセスにたいして、創作活動のプロセスモデルを適用して、創作プロセスの解釈を行なう。そのために、科学講座の創作に関わる活動の複数のデータを用いた。具体的には、活動のために制作された資料、授業のための手書きのメモ、清書されたメモ、メールでのやりとりである。授業のために学生および筆者が作成した資料は基本的にすべて収集し、保存した。メールやメモのなかには、備忘録を意図して、活動内容や決定事項を取りまとめたものも含まれる。そのため、“いつ起こったできごとであるか”“その時点で何が決まったか”といった情報の確度は高い⁵⁸。

創作活動のプロセスモデルの視点のもと、以上のデータを参照しながら、創作プロセスを記述し、解釈していく手法を用いることにする。

■9.4 科学講座の創作プロセス

■9.4.1 活動概要の整理

まず、各種資料を参照しながら、科学講座に取り組んだ授業の各回の内容と授業外の活動の概要を書き起こした。これにより、起こったできごとを時間の経過に沿ってまとめることで、創作活動の概要を把握した（前期は表 9-5、後期は表 9-6 参照）。

⁵⁸ 創作過程でなされた個人の発話や映像は記録しなかった。そのため、発話や相互行為を対象に解釈を行なうものではないことを補足しておきたい。

表 9-5 前期の授業および活動の内容

日程	回数	授業および活動の内容
4/10	1	主題演習全体で合同授業
4/17	2	〃
4/24	3	文献購読の分担
5/1	---	(GW)
5/8	4	文献購読1
5/15	5	〃 2
5/22	6	〃 3
5/29	7	〃 4、図書館で理科の教科書の内容をチェック、小中の理科の学習指導要領の確認、現時点で思いつくテーマを挙げる
6/5	8	講座を実施する公民館に赴きご挨拶、講座の内容の説明、実施日時の相談・決定
6/7(木)	---	浜松科学館の見学。職員の方にお話をうかがう
6/12	9	浜松科学館の見学のふりかえり、テーマの選別とチームの分担
6/19	10	(台風で休講)
6/26	11	グループごとに企画案・実験案の発表
7/3	12	中間発表会に向けて前期の活動内容を説明するプレゼンのストーリーを検討
7/10	13	中間発表会に向けてプレゼンの作成
7/17	14	主題演習の中間発表会
7/24	15	公民館との打ち合わせ、参加者募集のチラシづくり
8/7	補講	参加者募集のチラシづくり

夏休みの課題 : 後期の初回到グループごとに講座の講義計画を示す

表 9-6 後期の授業および活動の内容

日程	回数	授業および活動の内容	
10/3	1	担当日ごとに公民館講義の計画・講義内容の発表 1	
10/10	2	" 2	
10/17	3	" 3	
10/24	4	第1回の講座の台本と講義内容の提案	
10/31	---	(大学のイベントのため講義なし)	
11/7	5	第1回の講座のリハーサル、実験の練習	午後:第1回の講座の記録係との打ち合わせ
11/10(土)	★	【第1回 公民館講座】	
11/14	6	第2回の講座の台本と講義内容の提案	
11/21	7	第3回の講座の台本と講義内容の提案	
11/28	8	第2回の講座のリハーサル、実験の練習	午後:第2回の講座の記録係との打ち合わせ
12/1(土)	★	【第2回 公民館講座】	
12/5	9	第3回の講座のリハーサル、実験の練習	午後:第3回の講座の記録係との打ち合わせ
12/8(土)	★	【第3回 公民館講座】	
12/12	10	講座のふりかえり(大学生講師のグループインタビュー)	
12/19	11	講座のふりかえり(大学生講師のグループインタビュー)	
12/26		(冬休み)	
13/1/2		(冬休み)	
1/ 9	12	主題演習発表会に向けて、1年間の活動を説明するプレゼンのストーリー作成	
1/16	13	"	
1/23	14	主題演習発表会に向けてプレゼン作成	
1/30	15	主題演習全体で活動の発表会	
2/20	---	浜松市と大学の連携事業報告会	

つぎに、創作活動のプロセスモデルにおける時間に関する2つの項目、「創作に向けた資源の準備プロセス」と「創作活動」に沿って活動を分類すると、つぎのようになった(表9-7、右列の◎を参照)。

表9-7 映画の制作(創作)と科学講座の創作の関係

創作活動の流れ	映画撮影・制作	科学講座
創作活動に向けた資源の準備	映画撮影に向けて資源を準備する(7章)	◎科学講座に向けた資源の準備
↓	↓	↓
創作活動	撮影という創作活動(6章)	◎科学講座の創作活動
↓	↓	↓
パフォーマンス	撮影本番(劇1と劇2の実演)	科学講座を実施する段階(講座当日)

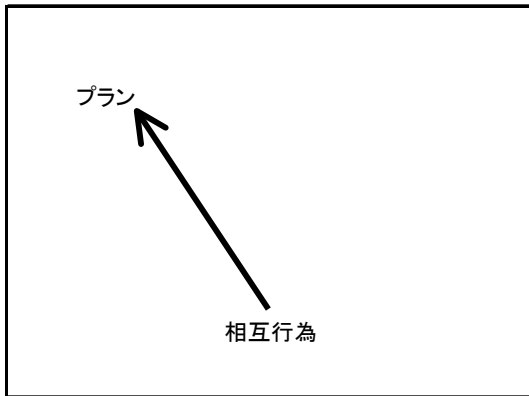
■9.4.2 「科学講座に向けた資源の準備」と「科学講座の創作活動」

上記の分類を受けて、表9-5・9-6を参照しながら、該当する活動を抽出した。一年のスケジュールのうち、前期の活動(表9-5)の7回、9回の後半、11回を「科学講座に向けた資源の準備」、後期の活動(表9-6)の「回数」の列の1回から9回を「科学講座の創作活動」と解釈することができた。

以上の時間的区分を踏まえて、創作プロセスを「相互行為」「資源」「プラン」という対象に関する各項目にあてはめて解釈していく。以降では、フェーズごとに、8章で提示した創作のプロセスモデルを再提示する。その上で、科学講座の創作において、そのフェーズでどのようなことがなされたのかを説明することとする。

■9.5 科学講座に向けた資源の準備段階

■■9.5.1 科学講座のプランをつくる（創作活動に向けた準備のフェーズ1）



《創作を進めるにあたり、まずはプランを作ることになる。このとき相互行為を通じてプランが練られていく。》 ※左記のように、図の横に《》で示した文章は、8章でモデルを提示した際に示した説明を再掲したものである。ただし一部省略した箇所がある。

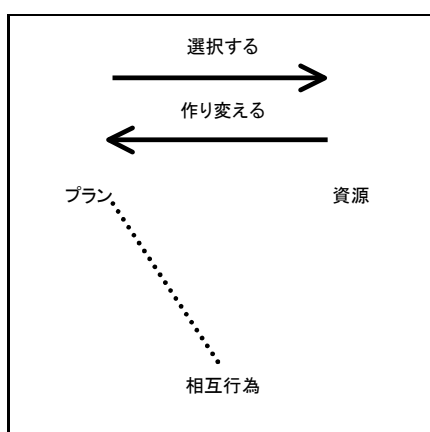
図 9-1 創作活動に向けた準備のフェーズ1

科学講座の創作に向けて、前期の9回の後半にプランが作られた。なお、この授業では、7回目後半で出されたアイデアをもとに、全3回の講座のテーマをどうするかを全員で議論した。議論のなかで、最終的に3つにしぼりこんでテーマを決定した。話し合いを受けて筆者がまとめたメモを掲載する（表 9-8 参照）。科学講座の創作に向けて、「相互行為」（議論）を通じて、「プラン」が作られたことを確認しておきたい。テーマをみると、「食物」「発電キット」「ドライアイス」といった具体的な「資源」にも言及がなされている。ただし、注意が必要なのは、ここでは実際に「資源」をもちいて、プランを作成したわけではないことである。また、プランの“精度”にも注意を向ける必要がある。この段階のプランは、「予定」「?」「○○」など、まだあいまいな記述にとどまっている部分がある。

表 9-8 科学講座全 3 回のプラン（9 回目後半後）

<ul style="list-style-type: none"> ・ テーマ 1：食物の色と酸性・アルカリ性の関連（酸性雨などからめられる予定。栄養過多な湖や海の問題ともからめられるかも？） ・ テーマ 2：発電と私たちの電力の利用：発電キットの工作を通じて（日本の電力の様子、私たち個人の電力利用の具合、発電のしくみ、などからめられる） ・ テーマ 3：ドライアイスと〇〇（二酸化炭素排出の話題とからめられる予定）

■ ■ 9.5.2 創作活動に向けた準備（科学講座に向けた資源の準備）



「プランが作られると、そのプランを媒介として創作活動に向けて資源を準備していくことになる。このときプランは、どのような資源が必要となるかを示すとともに、多様な資源のうちどの資源が適切であるかを検討し、選択するためにも用いられる。また、そうして選択された資源が逆にプランを作り変えることにも利用される。」

図 9-2 創作活動に向けた準備のフェーズ 2

あいまいな部分があるとはいえ、科学講座の創作に向けてプランが作られたことで、具体的に「資源の準備」を進めていくことができるようになった。11 回目の授業では、プランの実現に向けた調べもの作業の進捗状況を報告した。学生は、自分たちが作ったテーマに合致する、科学講座に応用することができる実験や工作のヒントを探した。このとき、おもに、一般向け科学雑誌、学習教材を販売する企業が提供する情報、インターネットで公開されている理系学部や教育学部の理科教育の取りくみなどを参考にしていた。学生はこれまで「科学講座」を創作したことがない。そのため、どのような資源が必要なのかを理解することもあわせて求められた。このことから、「プラン」に照らして、使えそうな「資源のプール」（理科教育の情報、学習教材、実験

や工作のヒント)を探索した。また、ある「資源」が科学講座の創作に利用できそうか否かを、「プラン」という基準に照らして、検討していった。たとえば、テーマ3は表9-8では「ドライアイスと〇〇(二酸化炭素排出の話題とからめる予定)」となっていた。そこで、「プラン」に記載されていること(ドライアイス、二酸化炭素の排出)を講座として創作するために、どのような実験や工作を用いることができるかを考える。このように、「プラン」を媒介として「資源」を準備していくにあたり、「プラン」はどの「資源」を用いるかの選択に用いられた。

こうした作業を経て、表9-8ではあいまいな部分があったプランが、以前よりも明確なものになったことが確認できる(表9-9)。たとえば、先の「ドライアイスと〇〇」の〇〇は二酸化炭素の排出が想定されていたが、自分たちの力量で二酸化炭素の排出を扱うことのむずかしさが理解できたために、科学講座において取り扱うことができる「物質の性質」になっている。つまり、「プラン」を利用して「資源」の選択を行なう一方で、決められた「資源」によって、「プラン」が作り変えられた(より明確になった)ことが確認できるだろう。

表9-9 科学講座全3回のプラン(11回目後)

第1回：ドライアイスと身の回りのものをつかった科学実験から物質の知らない性質を学ぶ

第2回：身近にある酸性・アルカリ性のものを使った実験から環境問題について学ぶ

第3回：発電キットの工作および実験からエネルギー問題について学ぶ

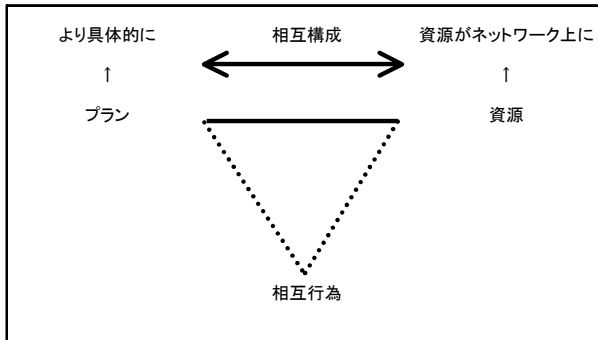
※表9-8(テーマ1から3)と表9-9(講座の第1から3回)の対応関係を補足しておく。

・テーマ1 → 第2回

・テーマ2 → 第3回

・テーマ3 → 第1回

■■9.5.3 創作活動に向けた準備（プランと資源の相互構成）

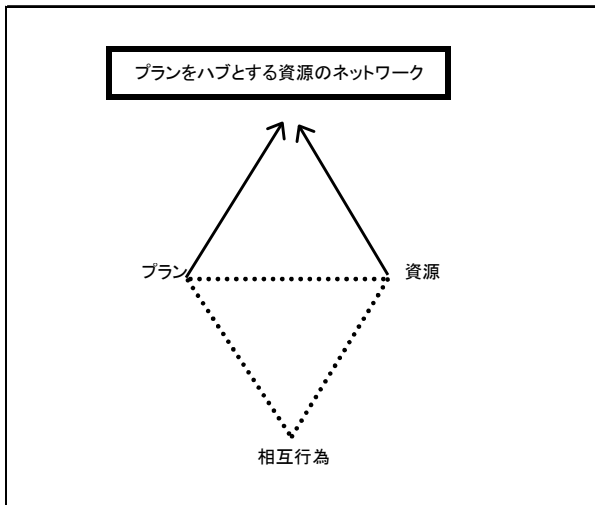


「プランと資源の相互構成を通じて、プランは以前よりも具体的なものとなり、資源は他の資源と結ばれることでネットワークが形成されていく。」

図 9-3 創作活動に向けた準備のフェーズ 3

以上のように、「プラン」をもちいて「資源」を選択し、選択された「資源」が「プラン」を作り変えるという「プランと資源の相互構成」が起こっていた。第 3 回の講座を例に挙げると、「省エネ」を理解してもらうために、電気という目に見えないものを、子どもたちにどのように理解してもらうかを考え、科学教材の発電工作キットを取り寄せた。つまり、「プラン」をハブとして「資源」がネットワーク化されていった。

■ 9.5.4 創作活動に向けた準備（プランをハブとする資源のネットワーク化）



《資源の準備がおわるときには、プランをハブとする資源のネットワークができあがる。》

図 9-4 創作活動に向けた準備のフェーズ 4

こうして、「プラン」の実現に向けて、道具や各種情報が連なった「資源のネットワーク」が構成された。この段階では、「資源のネットワーク」を欠いては、科学講座の「プラン」について考えることは不可能になっている。たとえば、「プラン」を修正することは、「資源のネットワーク」を変えることになるだろう。ネットワーク化されていた「資源」が、ネットワークから離脱することになれば、それが「プラン」の修正を要するかを検討しなければならない。つまり、「プラン」と「資源のネットワーク」は不可分な一体となっている。

■ 9.6 科学講座を創作する段階

後期の 1 回から 9 回目にかけて、科学講座の創作活動が本格化した。全 3 回の科学講座について、各回の責任者（チーム）が中心となって創作に取り組んだ。この段階ではプランに示されていることを、作り上げていくことになる。科学講座を構成するパーツは、大きく分けると（1）話題提供パート、（2）実験・工作パート、（3）（1）（2）を含む全体の進行パート、にわけることができる。そこで、チームごとに授業外で調べものをおこない、（1）プレゼンの作成（話題提供パート）、（2）グループワークの作成（実験・工作パート）、（3）講座の全体の進行を示す進行台本の作成（全体の進行パート）、を行なった。進行台本の作成にあたっては、所要時間、取りくむ活動（講義／実験／工作）とテーマ、責任者とそれ以外のメンバーのだれがどこで何を

おこなうのか、その活動に必要な機材と準備、といった項目を記載した。

■■9.6.1 創作活動のフェーズ（プランの現実への置換）

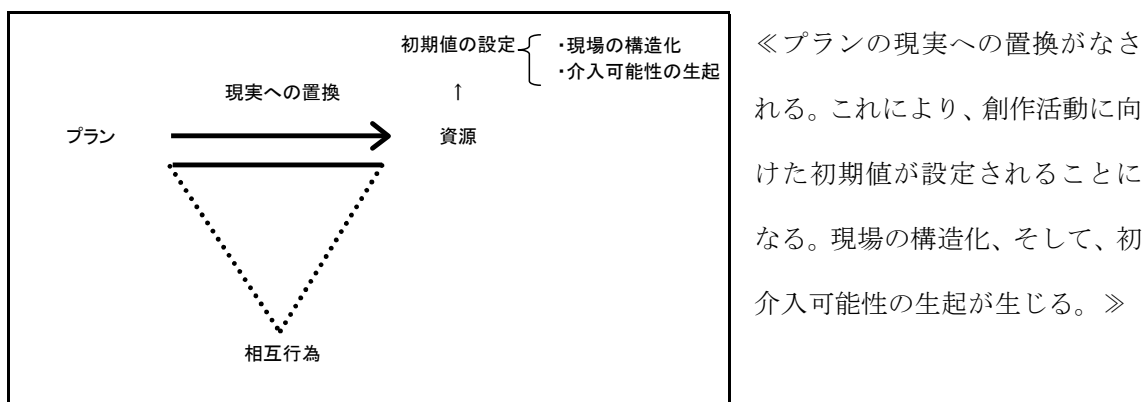
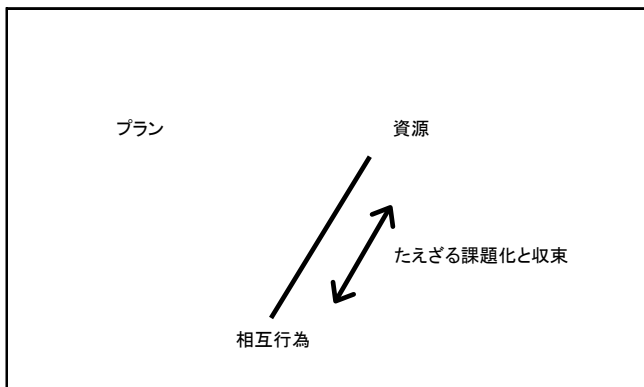


図 9-5 創作活動のフェーズ 1

授業時間には、課外の課題となっていた上記（1）話題提供のプレゼン、（2）グループワークの実験・工作対象、（3）スケジュールや進行台本、を持ち寄った。こうした素材が、授業という創作現場に持ち込まれた。この場面では、科学講座の「プラン」（表 9-9 に示したものに代表される）を、ストーリーやプレゼンテーション、グループワーク、進行の台本という「資源」として、現実に置換したといえる。

創作現場に持ちこまれた素材は、科学講座を実施することに使える“完成物”ではなく、創作の“たたき台”である。これが創作活動の「初期値」にあたる。これら初期値が授業に持ち込まれることで、その素材を持ち込んだ学生以外の学生たちも、はじめて創作に参加できることとなる。具体的には、プレゼンにコメントを述べたり、グループワーク・進行のやり方に具体的な提案ができるようになる。つまり、現場に「初期値」が設定されることで、「介入可能性」が生起する。また、創作に向けて、いつ・どこで・何を行なっていくことになるか、という創作活動の見えが生じる。すなわち、「現場の構造化」が生じる。

■ ■ 9.6.2 創作活動のフェーズ（たえざる課題化と収束）



≪初期値が設定されると、複数の人びとによる、たえざる課題化と収束をつうじて創作活動が展開していく。≫

図 9-6 創作活動のフェーズ 2

「初期値」が設定されたあと、「たえざる課題化と収束」が起こる。授業で、プレゼンの報告やワークのデモンストレーションなどがなされる。それを受けて、全員でディスカッションをおこない改訂していく作業を繰り返した。こうした検討のなかで、筆者や受講者からくりかえし質問されたこと、指摘されたことをあらためてふりかえるとつぎのようなものになる（指摘 1 から 4 参照）。

指摘 1. 「どうしてそうなるの？」

- ・ 実験案を紹介してもらった後、その科学的なメカニズムの説明を求めている。
 - たとえ目を引く実験であっても、「なぜそうなるのか」が理解できなければ、科学講座で取り上げることはできない。そこで、納得がいくまで、つっこんで説明を求めている。

指摘 2. 「その実験で、なにを伝えたいの？」

- ・ 実験案を説明してもらった後、実験を話題提供とどう組み合わせ、何を参加者に学ばせたいと考えているのかの説明を求めている。
 - 実験やその説明はおもしろくても、話題提供とうまくつながっていなければ意味がなくなってしまうためである。

指摘3. 「テーマは？」「ストーリーは？」

- ・ プレゼンがなされた後、実験案の説明がなされた後に、そのテーマやストーリーを確認している。
 - 話題提供の個々のパーツ、実験の説明がよく出来ていても、全体として講義が流れていない場合がある。そのときに、科学講座のテーマやストーリーを確認する質問といえる。
 - テーマやストーリーを確認した上で、そのテーマ・ストーリーであるならば、「順番をこう入れ替えたらどうか」「この部分を省いた方がすっきりするのではないか」「このような講義を追加するとスムーズに展開するのではないか」といった指摘がなされる。
 - また、全体のテーマ・ストーリーにとどまらず、話題提供の個々のパーツについても、同様の指摘がなされた。

指摘4. 「そこまで取り上げるねらいは？」

- ・ 講義のストーリーを作るにあたり、なにをどこまで説明するかは判断はむずかしい。この質問（指摘）は、多くの場合、ストーリーの不足を補うというよりも、過剰を抑えるためである。
 - 学生は調べものをしたり、アイデアを詰めていく段階でかなりの知識を身につける。しかし、学んだことをすべて講座のストーリーに盛り込むことがよいとは限らない。内容が多すぎると参加者が消化不良になってしまう。この質問（指摘）は、ねらい・必要性を確認することで、科学講座の内容のレベル設定に役立ったと言える。

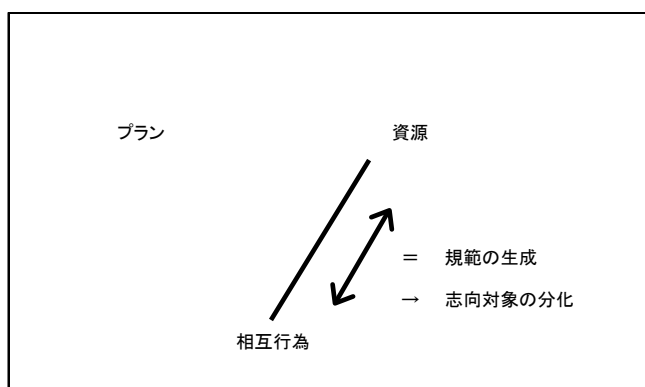
こうしたやりとりは、さながら研究者が行なうリサーチ・ミーティングのようで、毎回、プレゼンやグループワークのデモンストレーション、進行台本に手がくわえられていった。まさに、こうした「たえざる課題化と収束」のプロセスを経て、(1) 話題提供のプレゼン、(2) グループワークの実験・工作対象、(3) スケジュールや進行台本、が作られていった。

このように、「相互行為」のなかで「資源」を媒介として、問いかけとそれにたいする対応と

いかたちで、「たえざる課題化と収束」が生じたことがわかる。

ただし、創作活動のプロセスモデルとは異なる部分がある。モデルは「たえざる課題化と収束」は、もっぱら「相互行為」と「資源」で展開するとしていた。しかし、科学講座の創作活動においては、上に示した典型的なやりとりの3つ目、4つ目に示したように、適宜、科学講座の「プラン」(テーマ、ストーリー)が引き合いに出された。つまり、「たえざる課題化と収束」は「相互行為」「資源」「プラン」の3項目で展開している。この点はモデルと齟齬があり、モデルに検討の余地があることを示している。詳細は10章で論じる。

■■9.6.3 創作活動のフェーズ (相互行為と志向対象により焦点をあてた場合)



《たえざる課題化と収束のプロセスで起こっていることを、行為に注目してみると、規範の生成が起こっている。一方、志向対象に注目してみると、志向対象の分化が起こっている。》

図 9-7 創作活動のフェーズ3 (相互行為と志向対象により焦点をあてた場合)

「たえざる課題化と収束」で起こっていたことを、まずは「相互行為」に焦点をあててみてみよう。(1) 話題提供のプレゼンの創作では、プレゼンの“内容”が作られただけでなく、どのようにプレゼンを行なうか、というプレゼンの“やり方”もあわせて作られていった。つまり、話題提供では、“こうすべき”、“ああすべきではない”という「規範の生成」をともなっていたといえる。(2) グループワークの実験・工作対象の創作についても、科学講座で何をどのようにもちいて実験を行なうかを考えることは、科学講座の参加者を、どのタイミングで、どのようにファシリテートするかということと密接に結びついている。このように、グループワークの創作は、ファシリテーターとしてのメンバーの動きかたに関する「規範の生成」をともなっていたといえる。(3) スケジュールや進行台本、についても同様で、全体の進行を作るといえることは、科学講座の当日の受付、講座の司会進行をどのように進めるかを定めることであり、メンバーが

どのようにふるまうべきかという「規範の生成」と密接に結びついていた。「たえざる課題化と収束」は学内で事前に実施されたリハーサルでも続けられた。

「たえざる課題化と収束」で起こっていることを、つぎは「志向対象」に焦点をあててみてみよう。科学講座という「志向対象」に焦点をあててみると、当初はぼんやりとしていてあいまいにみえた科学講座は、徐々に視界のピントが合うように、くっきりした輪郭をもつ具体的なものへと見えを変えていったことがわかる。収集したデータの限界で詳細に示すことができないものの、話題提供のプレゼンひとつとっても、当初のプレゼンと科学講座で実施したプレゼンには雲泥の差がある。

■9.7 まとめ

本章は、前章（8章）で構築した創作活動のプロセスモデルを、科学講座の創作プロセスという対象に適用することで、モデルの有効性を確認した。モデルの分析視点で創作のプロセスを切り取ることで、長期にわたって複数の人びとによって協同で展開された創作活動を理解することができた。モデルの有効性を確認できたといえるだろう。

ただし、モデルに合致しない部分があることも示された。前節（9.6.2節）で示したように、「たえざる課題化と収束」においても「プラン」が参照されたことである。この点については、創作活動のプロセスモデルはあくまでモデルであり、適用対象により異なる部分もある、と切っ捨てすることも不可能ではない。しかし、「たえざる課題化と収束」における「プラン」の利用は、モデルにとって重要な意味をもつことが考えられる。そこで、10章において、あらためて詳細に論じることにしたい。

補章 科学講座というテーマはどのように構想されたのか？—科学講座の創作の実践研究

前章（9章）では、創作活動のプロセスモデルを科学講座の創作活動に適用して解釈を行なった。本章では、この科学講座の創作活動を別の観点から取り上げたい。これまで本論では、「創作活動」（6章）、それに先立つ「創作に向けた資源の準備」（7章）と時間を遡って議論を行ってきた。しかし、さらにそれに先立つ実践がある。それが「創作活動に向けたテーマの構想」の段階である。科学講座の創作について、本章で取り上げるのはこの段階である。この段階の詳細を検討することで、創作活動のプロセスモデルが視野におさめていない段階を探索的に検討する。これが本章の目的である。議論は暫定的なものにとどまる部分があるが、検討を通じて、創作活動のプロセスモデルの今後のありうる展開を示すことができるだろう。

■補章1 本章の目的

9章でも述べたとおり、科学講座に取り組んだのは2年次のゼミナール科目であった。ゼミナール学生（以下、ゼミ学生）を募集した際に、クラスの活動内容を説明する際に、筆者が学生に配付した資料から一部を抜粋して再度掲載しておく（表補-1）。創作プロセスの出発点には、筆者が設定した「科学と環境に関する学び」という「テーマ」（プラン）があった。

表補-1 クラスの学生募集時の配付資料

私たちは科学や環境について学ぶ必要があるのだろうか。学ぶ必要があるとすれば、なにをどこまで学ぶ必要があるのだろうか。科学や環境について受け身で学ぶのではなく、受講者が科学や環境を「教育する」ポジションをとってみることで、「科学と環境に関する学び」について学ぶというメタな視点から、科学と環境について考えていく [1]

（中略）

小中学生を対象とした市民講座の実施（環境教育に関する心理学的な調査を兼ねる）

- ・ 10月下旬～12月上旬の土曜日・日曜日に3回、小中学生を対象とした市民講座をおこなう。 [2]
- ・ 受講者が主体的に活動を展開し、小中学生に科学教育・環境教育をおこなう。 [3]

ところが、このテーマはすぐに決まったわけではない。テーマが決定するまでには紆余曲折があった。もしも出発点となるテーマが違っていれば、その後につづくことになる、プラン、さらに創作プロセス、そして、プロダクトにあたる科学講座のイベント当日は、実際に実現したものと異なるものになっていたと想定できる。このことから、「テーマの構想」は創作活動を左右する重要な契機となりうる。

それでは、そもそもどうして科学講座を実施することになったのだろうか。本章では、創作活動に向けたテーマの構想のプロセスの特徴を明らかにしたい。とくにテーマの構想にはどのような要因が影響を及ぼすのかに焦点をあてる。これにより創作活動のプロセスモデルでは取り扱えていない段階を探索的に検討することが本章の目的である。

■補章 2 研究アプローチ

本章では、科学講座を対象に、「テーマの構想プロセス」を検討するために、ケース研究（ケーススタディ）の手法を用いる。Willig（2001, 5章）によるケース研究の議論に依拠しながら、ケース研究の手法を用いる理由、そして、本研究で用いるケース研究の特徴について説明したい。

■■補章 2.1 ケース研究の手法を用いる理由

本研究では、テーマの構想プロセスを対象とする。後述するとおり、テーマを構想するプロセスは足掛け 6 ヶ月に及んだ。また、テーマの構想にあたっては、多様な要因がかかわることが予想される。そのため、長期にわたり、多様な影響関係を含むプロセスを検討することができる方法論が求められる。

筆者が活動の当事者であり、各種資料、活動機会にアクセスすることができた。一方で、主としてデータ上の制約になるが、メールやメモ等を残したものの、詳細なフィールドノートを作成しなかった。こうした機会＝制約をも活かせる方法論が求められる。

以上の要件を満たすものとしてケース研究が考えられた。Willig（2001）は、ケース研究の条件としてつぎの 5 点を挙げる。1 つ目は個性記述的視点、2 つ目は文脈的データへの注目、3 つ目はトライアングレーション、4 つ目は時間的要素、5 つ目は理論への関心である。本論では、テーマの構想プロセスを理解するために（条件 4：時間的要素）、活動に関わる複数のデータを

用いて（条件 2：文脈的データ、3：トライアンギュレーション；データの詳細は後述する）、テーマの構想プロセスを記述することを通じて（条件 1：個性記述的）、テーマの構想に影響を与える要因を理解することを目的としていた（条件 5：理論への関心）。このことから、ケース研究を用いることは適切であると考えた。

■■補章 2.2 本研究で用いるケース研究の特徴

ケース研究にはいくつかのヴァリエーションがある（Willig, 2001）。ひとつは、固有ケース研究と道具的ケース研究という分類である。固有ケース研究とは、そのケース自体が興味深いために対象とするものである。一方、道具的ケース研究では、対象とするケースはより一般的な現象の例としてもちいられる。いわばケースは、関心のある現象を研究する手段として選ばれる。本論は、テーマの構想プロセスの特徴を明らかにすることが目的であり、ケースを手段として用いることになる。そのため、道具的ケース研究にあたる。

ヴァリエーションのもうひとつは、記述的ケース研究と説明的ケース研究という分類である。記述的ケース研究とは、その文脈のなかでの現象の詳細な記述を目的とするもので、既存の理論による説明を行なわない。詳細な記述をすることで、その分、研究対象について、着想を得たり、理解を深めたりすることができる。一方、説明的ケース研究は、関心のあるできごとを説明することが目的である。何が起きているかを記述するとともに、説明的な概念を文中に組み込む。本論では、企画の構想プロセスを記述するだけでなく、その特徴を整理することを目的としている。また、後述するように、先行研究の分析視点も参考にしながら記述を行なう。このため、説明的ケース研究にあたる。

以上をまとめると、本章では、テーマの構想プロセスを対象として、道具的・説明的なケース研究の手法を用いて、その特徴や影響関係を明らかにすることを目指す。

■補章 3 収集したデータと記述の手続き

本研究では科学講座を実施するというテーマの構想プロセスを検討する。「テーマ」はおもに筆者が一人で構想したものである。そこで、本章では、筆者が関係各所に送信したメール、適宜まとめたメモをデータとして用いる。メールやメモのなかには、備忘録を意図して、活動内容や

決定事項を取りまとめたものも含まれる。そのため、“いつ起こったできごとであるか” “その時点で何が決まったか” といった情報の正確性は高い。そこで、本研究では、テーマがいかんして構想されたかを明らかにするにあたり、いつ、何が決まったかという水準でテーマの構想プロセスをみていくことにする。

■補章 4 結果：科学講座というテーマはどのように構想されたのか？

表補-1 に示した「科学と環境に関する学び」というテーマにたどりつくまでの変遷とそのプロセスでテーマの決定に影響に及ぼした要因に焦点をあてる。プロセスはテーマのあり方との関連で「フェーズ A：公民館講座の誘い」「フェーズ B：テーマの模索」「フェーズ C：テーマの拡散」の 3 つのフェーズに分けることができる。

2011 年 11 月	フェーズ A：公民館講座の誘い
2011 年 11 月～2012 年 1 月頃	フェーズ B：テーマの模索
2012 年 2 月～3 月頃	フェーズ C：テーマの拡散

■■補章 4.1 フェーズ A：公民館講座の誘い

主題演習という授業の開講（2012 年 4 月）から遡ることおよそ半年、2011 年の 11 月に公民館講座を取りまとめている学内の先生から、2012 年度の公民館講座の誘いをいただいた。校務としての負担の重さは認識できたものの、専任教員として赴任した 1 年目の筆者には、その誘いを断る勇気がなかった。これがことのはじまりである。

9 章ですでに述べたとおり、実際には 2 年生のテーマ別演習である主題演習の受講者と取りくむことになったが、誘いを受けた時点では筆者は、「3 年次の心理学専攻のゼミナール学生」、あるいは、筆者が校務のひとつとして担当していた委員会である「エコアクション 21 の学生委員会」⁵⁹（以降、EA 委員会と略記する）の活動で取りくむことを検討していた。このとき、公民

⁵⁹ 当時、浜松学院大学は、環境省が定めた環境経営システムや環境報告にもとづく制度であるエコアクション 21 の認証を受け、登録していた。エコアクション 21 は中小企業でも取り組みやすい環境経営のしくみのあり方を定めている（詳細は一般財団法人 持続性推進機構 エコアクション 21 のウェブサイトを参照）。

館講座のテーマについては、前者が担当する場合は「心理学」を、後者が担当する場合は「環境教育」をテーマとすることを想定していた。つまり、「公民館講座を担当する主体」と「テーマ」は切り離せない関係にあったといえる。

公民館講座の誘いのメールをもらってから数日後、その年（2011年度）に実施している公民館講座の企画一覧を見せてもらった。このとき（1）お菓子づくりや運動、音楽など、「活動」を含む講座がおこなわれていること、（2）講座の対象は小中学生が中心であること、がわかった。ところが筆者は大学の授業で、学生を指導して、（2）小中学生を対象とする、（1）活動を含む講座、のような活動に取りくんだ経験がなかった。そのため、その時点で、公民館講座に誘ってくれた先生に、講座のテーマと方法をつぎのように説明している。

〔私の場合〕心理学の座学が中心になってしまうかもしれません

〔傍点は筆者〕

このとき、筆者の専門である「心理学」をテーマとして、「活動」ではなく「座学」を中心とした公民館講座をおこなう可能性を伝えている。ただし、このとき同時に、座学を中心とする心理学の講座を、小中学生を対象としておこなうことのむずかしさも理解していた。このように、テーマを検討するにあたり、「先行する企画の情報」「筆者の専門性」「想定する講座参加者」といった要因が関わっていることが確認できる。

■■補章 4.2 フェーズ B：テーマの模索

フェーズ A のような返答をした一方で、上記のような問題意識（座学を中心とする心理学の講座を、小中学生を対象としておこなうことのむずかしさ）を感じていたため、「環境教育」をテーマとすることを模索し、11月には環境教育のカードゲームを購入し、試みに関連する大学の授業で実施している。ほかにも、2012年1月上旬には EA で牛乳パックなどの廃品をもちいた工作教室に取りくんでいる。つまり、心理学をテーマとする講座ではない講座の実現可能性を模索している。こうした取りくみを経て、1月中旬には講座のテーマについてつぎのようなメールを送っている。

まず内容ですが、大きなテーマとしては「環境に関する学び」というものになります。〔1〕 ただ、「環境」といっても、いわゆるエコに関することにとどまらず、身近な環境に対する理解を深める、といったことも学びには含まれます。〔2〕〔下線は筆者。フェーズCで言及する〕

具体的な活動としては、ふつうは捨ててしまうもの（たとえば牛乳パック）を使った工作、身近なものを使ったせけん作り、地球温暖化に関するカードゲームを使った学び、といったように、遊んだり、作ったりしながら環境について理解を深められるような活動〔3〕を考えています。

しかし、ただ、遊んだり、作ったりするだけではなく、身近な環境（地域環境）に関する学習活動（こちらはやや座学に近い）もできたらと思っています。

凡例：〔 〕は本研究に引用するにあたっての筆者の補足

この時点で、テーマが「心理学」ではなく「環境に関する学び」になっていることが確認できる〔1〕。また、先の課題であった「活動」にも言及している〔3〕。このように、テーマの変更には、フェーズAで説明した約2ヶ月の試みが関連していることがわかる。

そのほか、この決定と関連するものに、フェーズAでも言及した「公民館講座を担当する学生」の想定がある。以前に想定されていたのは「3年生のゼミナール学生」、そして「EA委員会のメンバー」であった。3年生のゼミ学生は、「心理学」というテーマと結びついていた。そのため、「環境に関する学び」をテーマとするならば、ゼミ生が取りくむ必要は必ずしもない。また、彼らには心理学の研究に取り組んでもらう必要があった。一方のEAのメンバーは「環境に関する学び」というテーマには適している。ところが、授業とは異なり、委員会活動であるため、継続的に活動を展開したり、コミットすることのむずかしさ、人数の少なさ、といった理由で、担当者の想定から外している。つまり、想定していた2つの担当学生が選択肢から外れたことになる。

その代わりに、2年生のテーマ別演習（主題演習）の学生に取りくんでもらうことに決めている。この決定には、11月以降の取りくみを通じて、「環境に関する学び」というテーマであれば、2年生にも担当できそうだという感触を得たことによる。このように、「テーマ」を決めるにあたって、「想定される活動の困難さ」「期待できる学生の活動量」と「講座を担当する学生」が相互に関連して影響を及ぼしていることが確認できる。

■■補章 4.3 フェーズ C：テーマの拡散

ところが、このテーマをさらに詰めていく過程で、テーマの拡散が起こった。2月中旬のメールの一部を掲載する。

大きなテーマとしましては、私たちが生活している社会〔1〕や環境〔2〕をテーマとしたいと思っています。

目標としては、子どもたちが、自分が生活している社会や環境と自分のつながりをリアリティをもって感じること、社会や環境を認識する視点を養うこと、を目指したいと思っています。〔下線は筆者〕

以上にもとづき具体的にとりあげるテーマは、

- ・生態環境、ビオトープ、生物多様性、環境問題（地球温暖化、リサイクル）〔3〕
 - ・地域社会、“私が着ているTシャツはどの国のだれが作っているのか”、ネットワーク分析（人と人はどうつながっているのか）〔4〕
 - ・歴史（私たちの身の回りにある身近な歴史）〔5〕
 - ・「よのなか科」的な社会に関する学び（東京都で初の民間人校長を務めた藤原和博さんの主張されるもの）
- などを想定しています。〔6〕

文面は、フェーズ B に含まれていた「環境に関する学び」〔2、3〕を含んでいるものの、「社会」に関する要素〔1、4、5、6〕がくわわっている。じつはフェーズ B に引用した文面にも「環

境」といっても、いわゆるエコに関することにとどまらず、身近な環境に対する理解を深める、といったことも学びには含まれます」(フェーズ B の [2]) とほのめかしてはいた。フェーズ C ではこれが展開されたかたちである。

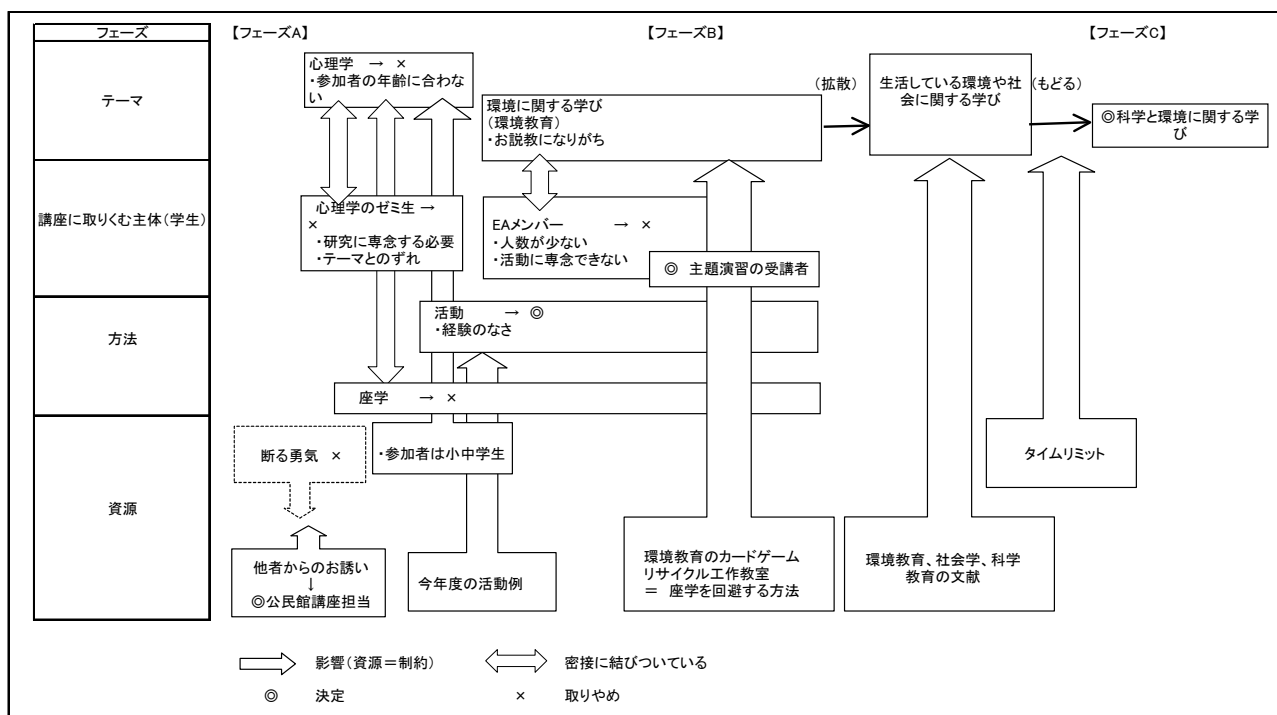
テーマの拡散にはいくつかの要因がかかわっている。まず、「環境に関する学び」は“お説教”になってしまう可能性があること、関連して、テーマとして不人気なのではないかという懸念があった。

そこで、「環境」という言葉を拡大して解釈して、「社会」を「環境」のひとつに位置づけて考えている。ただし、そこでいう「社会」は、制度や政治といったものではなく、個人が社会とどのように関連するのかといったものであった。これには筆者の研究関心が関連しているものの、その詳細には立ち入るのは控える。

上記のような一度拡散したテーマ案のもとで、さまざまな文献にあたり、テーマの実現可能性を検討していった。しかし、その後「環境」に「社会」を含めるという方向性をとりやめる。簡単にいうと手を広げすぎて收拾がつかなくなったのである。授業は 4 月上旬にははじまる。検討できる時間には限りがある。そこで、テーマが拡散するまえのフェーズ B の「環境に関する学び」に立ち返り、これに「科学に関する学び」というテーマを付け加えることで、表補-1 に示した「科学と環境に関する学び」というテーマに落ち着いた。テーマの決定に「タイムリミット」が影響を及ぼしたことを確認しておきたい。

■ 補章 5 考察

これまでに説明してきた、公民館講座のテーマが構想されたプロセスを図補-1 に示した。これには、「他者からの勧誘」「公民館講座を担当する主体の想定」(コミットメント、スキル)、「講座のやり方(座学/活動)」「想定される活動の困難さ」「筆者の専門性・力量」「想定される講座参加者の興味・関心」「タイムリミット」といった要因が重層的に影響を及ぼしていることが確認できるだろう。



図補-1 科学講座というテーマが決定したプロセスと影響を及ぼした要因

本論は暫定的なものにとどまるが、その含意を示しておきたい。本論で取り上げたテーマの構想のプロセスは従来の研究でいうと、アイデアの生成として取り上げられてきたことと関係が深い。アイデアの生成については、これまでもつぱら頭のなかでアイデアをつくることに焦点があたってきた(1章)。また、そこではアイデアを生成することを課題の目的として研究が行われていたため、アイデアの実現可能性は十分に考慮されてこなかった。しかし、本論が「テーマを構想する」という、アイデアの生成と密接に関連する活動を検討することで示してきたことは、アイデアの生成を机上で考える研究がはらむ問題点である。

1点目は、日常においてアイデアを生成するとは、頭のなかで、あるいは机の上で沈黙思考することにとどまらないということである。本章でとりあげたプロセスをみればわかるとおり、テーマを構想するには、さまざまな活動や多様なアクターとのかかわりが必要となる。

2点目として、本章で示したとおり、アイデアを構想する際には、実現可能性が考慮されることである。逆にいえば、アイデアを構想する際には、そののちに起こる「資源の準備」や「創作活動」で、問題となりそうなことはあらかじめ差し引いておくことが求められる。

創造性のプロセスを明らかにする研究が、もっぱら実験室におけるアイデアの生成に焦点をあ

てる場合、現実のアイデアの構想がもちあわせている上記のような特徴を見落としてしまうことになるだろう。もちろん本章で論じたテーマを構想するプロセスは素描にとどまらざるを得ない。ただし、素描ではあっても、こうしたプロセスを記述することができたのは、研究者である筆者自身が創作プロセスの一端を担い、テーマの構想を行なったためである。長期におよぶ創作活動のプロセスを研究することのむずかしさは、こうした点からもわかるだろう。

第五部 総合考察編

10 章 プランは創作活動においていかなる役割を果たすか？

本論では、これまで十分に検討されてきたとは言い難いプランの役割にも注目して、創作活動のプロセスの検討を行なってきた（6章、7章）。また、8章では、創作活動におけるプランの役割をすでにモデル化している。本章では再びプランに焦点をあてる。ただし上記のような議論はすでに行なっているため、ここでは繰り返さない。この章では、創作活動におけるプランの役割を再度吟味することを目指す。

■ 10.1 創作活動におけるプランの役割

■ ■ 10.1.1 創作活動において、プランの役割は限定的である

6章で取り上げた映画撮影（創作活動）におけるプランの役割について、その要点をまとめよう。創作においては、プランに描かれていることを資源として現実に置換する。こうして現場に創作活動の初期値が示される。これにより、「現場の構造化」と「介入可能性の生起」が生じる。その意味ではプランは重要な役割を担っている。ところが、その後、プランが頻繁に参照されることは基本的にはない。つまり、プランは創作のリソースとなっていない。このように、創作活動においてプランの役割は限定的であるようにみえる。

■ ■ 10.1.2 創作活動において、プランの役割は限定的なのか？

しかし、創作活動においてプランの役割は限定的である、と断定することがむずかしい理由が2点ある。

まず、9章で、創作活動のプロセスモデルを、科学講座の創作活動に適用した際、「プランの現実への置換」の後、「たえざる課題化と収束」のプロセスにおいて、プランへの言及がなされたことを示した。（映画撮影という創作活動とは異なり）科学講座の創作活動では、プランが役割を果たしていることが明らかになった。

つぎに、ふたたび映画撮影の活動を取り上げて、すこし観点を変えてプランの役割をみてみよ

う。創作活動の結果として「撮影されたもの」と、「プラン」(シナリオや絵コンテ)を照らし合わせてみると、「撮影されたもの」は「プラン」を実現したもののように見える⁶⁰。これは、創作活動においてプランが重要な役割を果たしていることを示唆しているのではないだろうか。

以上のことから、あらためて創作活動におけるプランの役割をとらえなおしてみたい。上記の2点目をきっかけに議論を進めたい。

■10.2 プランの役割をいかに解釈するか？

「プラン」に示されたことは、どのようにして実現されたのだろうか。これを説明するために、創作活動の初期値に注目することができる。プランに描かれていたことを現実に置換することで現場に出来た初期値という資源を、メンバーが「制約」として利用していると考えられる。では、いかなる根拠をもって、メンバーは初期値を制約としてもちいることができるのだろうか。以降では、メンバーが初期値を制約として用いている、という説明に対して、適切な根拠を与えることができるかどうかを考えてみたい。

■■10.2.1 制約の根拠—プランの存在

初期値を制約として用いる根拠として、「プランの存在」を挙げることができるのではないだろうか。ところが、“「プランの存在」を根拠に、初期値を制約として用いている”とストレートに表現することはできないのである。なぜだろうか。本論ではリソースとしてのプランモデルに依拠していた。この立場からすると、「プランの利用」にあたるのは、行為において具体物としてのプランを参照すること、プランに言及することである。このため、リソースとしてのプランモデルに依拠するならば、初期値を制約として用いる根拠として、「プランの存在」を主張することはむずかしい。

このことをわかりやすく説明するために、まず、「プランを制約として用いている」と間違いなく主張できる場面を参照するのがよいだろう。俳優のセリフの言い回しを作っていくやりとり

⁶⁰ こうした言い方は、活動とプランをプランモデル的にとらえている。もちろん、リソースとしてのプランモデルに依拠した上で、「撮影されたもの」を理解するために、プラン(シナリオ、絵コンテ)という資源をどこをどのように評価するために用いているか、という分析もできるはずである。ただし、ここでの関心はより素朴で、大まかなものである。

(6.3.4 節) では、メンバーがシナリオを参照したり、行為の根拠としてシナリオを引き合いにだしていた。そのため、この場面は「プランを制約として用いている」と主張することができる。言い換えれば、制約はプランを根拠としている。

一方、初期値について言えば、メンバーがそれを制約として用いているとしても、そのときにはプランが参照されたり、引き合いにだされたりはしていない。このため、「プランを制約として用いている」と主張することはできない。言い換えれば、制約はプランを根拠としている、ということとはできない。

■■10.2.2 制約の根拠—資源の物理的特徴

振り出しにもどった。初期値を制約として用いる根拠はいったい何なのだろうか。初期値を制約として用いる根拠として、「(初期値という) 資源の物理的性質」を挙げることはできないだろうか。しかし、これにも違和感がある。なぜだろうか。

このことをわかりやすく説明するために、初期値に限定せずに、「物理的性質を根拠に、資源を制約として用いている」と間違いなく主張できる場面を参照するのがよいだろう。たとえば、創作現場に柱が立っているとしよう。これによって創作者が自由にふるまえないとする（あるいは現場の床がなぜかつるつるしているといった想定でもよい）。この場合、「資源の物理的特徴に由来する制約」であるといえる。言い換えれば、制約は資源の物理的特徴を根拠としている。

一方、初期値について言えば、資源それ自体がもっている何らかの性質によって、資源が制約となっているわけではない。このため、「資源の物理的特徴を制約として用いている」と主張することはできない。言い換えれば、制約は資源の物理的特徴を根拠としている、ということとはできない。

■■10.2.3 制約の根拠—相互行為の歴史

ふたたび振り出しにもどった。ここで視点を変えて、「資源を媒介した規範の生成」として研究 2 (6.4.3.2 節) で取り上げた「マーキング」を思い起こすことができる。

「たえざる課題化と収束」のなかで、創作者の行為には規範が設けられていく。そのひとつのあり方として、資源を媒介とした規範の生成があり、「具体物の配置・固定」と「マーキング」

があった。「マーキング」は、行為者にたいしてこうすべきという規範として用いられるとともに、その規範の達成をうながすようにも作用していた（たとえば、道路にテープを貼ることで、動きを止める位置を示すといったこと）。これは、言い換えれば、資源を行為にたいする制約としてみちいていたといえる。では、その制約の根拠はいったい何だったのだろうか。重要なことに、制約は、「プランの存在」を根拠とするものではない（10.2.1）。また、「資源の物理的特徴」を根拠とするものでもない（10.2.2）。それでは、制約の根拠は何であろうか。

それは、相互行為のなかでメンバーがその資源を「制約」とすることをねらって設けたこと、すなわち、相互行為の歴史である。つまり、「どこかの時点で「制約とした」ことが根拠」となっているといえる。

■■10.2.4 初期値を制約として用いる根拠はいったい何なのか

「制約の根拠」に注目してこれまでの議論を整理しよう（表 10-1）。

表 10-1 制約の対象と制約としての根拠

制約の対象	制約としての根拠	例
プラン	プランそれ自体	セリフの言い回しを作るやりとり(6.3.4節)
資源	資源の物理的特徴	資源のアフォーダンス(本節で論じた架空の例)
資源	相互行為の歴史	資源を媒介とした規範の生成・マーキング(6.4.2.2節)

それでは初期値という資源は、何を根拠に、制約としてみちいることができるのだろうか。初期値は、プランを資源として置換することで現場にあらわれた。つまり、プランを置換したという相互行為の歴史が制約としての根拠となっているのではないだろうか。この議論にとって押さえるべきポイントは、この制約としての根拠は、すでに論じた「プランそれ自体」を根拠とするものでも、「資源の物理的特徴」を根拠とするものでもない、ということである。「相互行為の歴史」を根拠とする、という説明は有力であるようにみえる。その特徴をもうすこし探してみよう。

■■10.2.5 散歩するイヌの自由—プランから貸与された制約

公園を散歩しているイヌを想像してほしい。一見したところイヌは自由に歩いているようにみ

える。ところが、その首にはリードがつながれており、リードは飼い主にしっかりと握られている。つまり、一見したところイヌが謳歌している自由は、じつのところ、飼い主を中心にして、一定の範囲で得られる限定的な自由である。

これと同様のことを、創作活動における初期値の利用にみてとることができる。プランを一瞥して現実に置換された初期値は、その後、「たえざる課題化と収束」のなかでそのあり方を変えていくのであった。そこには自由があるようにみえる。しかし初期値は、プランに示されていることを資源として現場に置き換えたという「相互行為の歴史」を通じて現れたのであり、じつのところ「プランが紐づいたもの」として、メンバーによって利用されている、と解釈することができる。このように考えれば、「たえざる課題化と収束」のなかで、初期値は姿を変えていくものの、基本的には「相互行為の歴史」を踏まえて、そのあり方を大きく踏み越えないようにもちいられていると解釈できる。これは、すでに否定された「プランの存在」を制約の根拠とする、という議論とおなじに見えるかもしれない。しかし、あらためて述べるならば、やはり初期値に働きかけるときに、プランそれ自体は参照も、言及もされていないのである。

こうした制約の根拠としてのあり方は、「相互行為の歴史」のなかでも、特異なものと考えることができる。そこで、区別して、制約の根拠としてのこのあり方を「プランから貸与された制約」、プランから制約を貸与された資源（すなわち、この議論における「初期値」）を文字どおり「プランから制約を貸与された資源」と呼ぶことにしたい（表 10-2 参照）。その制約は、「プランそれ自体」を根拠とするものではなく、あくまで「相互行為の歴史」のなかで、プランに紐づけられたことを根拠としている。その制約のあり方は、「資源の物理的特徴」を根拠とするものとは異なり、時に踏み越えられる可能性をはらむ。こうしたことから、制約の「貸与」という言葉を与えたい。

表 10-2 制約の対象と制約としての根拠

制約の対象	制約としての根拠	例
プラン	プランそれ自体	セリフの言い回しを作るやりとり(6.3.4節)
資源	資源の物理的特徴	資源のアフォーダンス(本節で論じた架空の例)
資源	相互行為の歴史	資源を媒介とした規範の生成・マーキング(6.4.2.2節)
資源	プランから制約を貸与されたこと	初期値を制約としてもちいる

■■10.2.6 創作活動において、プランの役割は限定的なのか？（ふたたび）

本節の冒頭（10.1.2 節）で、創作活動においてプランの役割は限定的である、と断定することがむずかしい理由を2点挙げた。2点目は、映画撮影においては、創作物がプランを実現しているようにみえる、というものだった。これについては、ここまでの議論を通じて、初期値が、「プランから制約を貸与された資源」であることで、創作活動において一定の役割を果たしていたと解釈できることがわかった。

プランの役割が限定的であると断定することがむずかしい理由はもう1点あった。それが1点目の、映画撮影の創作活動では、プランが参照・言及されなかったものの、科学講座の創作活動では、プランが参照・言及された、ということであった。この矛盾は、上記の議論を経由することで解消する。

映画の撮影現場で、プランが頻繁に参照されなかったのは、プランが重要ではないからというよりはむしろ、初期値に置換されることで、利用可能なかたちで（＝初期値が、プランから制約を貸与された資源として）そこに「在った」ためであると考えることができる。

同様に、科学講座の創作活動で、プランが頻繁に参照された理由も理解できる。それは、プランが利用可能なかたちで、つまりは、具体物として（＝初期値が、「プランから制約を貸与された資源」として）、そこに十分に「無かった」からである。

つまり、「たえざる課題化と収束」がもつばら「相互行為」と「資源」で展開する（＝映画撮影の場合）のか、それとも「相互行為」と「資源」にくわえて「プラン」で展開する（＝科学講座の場合）のかは、それに先立つ、「プランの現実への置換」の段階で、プランが具体物というかたちに十分に置き換えられたかどうかによって依存すると解釈することができるだろう。

以上の議論を踏まえると、本論の8章で構築したモデルは、科学講座の創作活動への適用と本章の議論によって、一部修正が加えられる。「創作活動のフェーズ2」として示した図8-10を修正して図10-1として再掲した。その説明をつぎのように修正したい。「初期値が設定されると、複数の人びとによる、たえざる課題化と収束をつうじて創作活動が展開していく。~~このとき、プランはさほど参照されず、もつばら現場にある資源を相互行為の対象として活動は進む。~~※1 なお、たえざる課題化と収束は、フェーズ1でプランが資源として十分に置換された場合には、相互行為と資源で展開される。一方、プランが資源として十分に置換されない場合には、適宜プ

ランも参照される。」取り消し線が削除した箇所、下線が追記した箇所である。

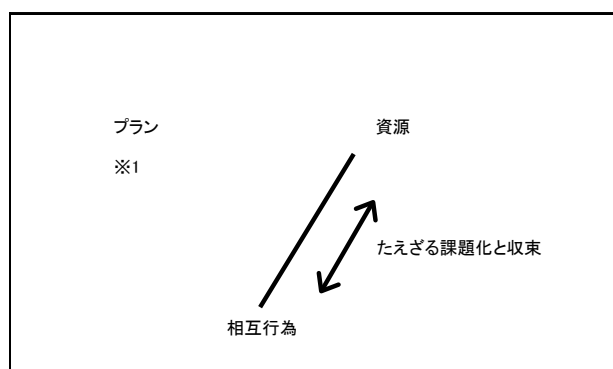


図 10-1 創作活動のフェーズ 2 (図 8-10 の修正版)

■ 10.3 創作活動の来歴をみること

ただし、こうしたプランの理解の仕方は、あたかも資源をプランで“意味づける”ような見方であり、本論で焦点をあてるとしたやり方とは異なっていることに注意しなければならない。本論では、リソースとしてのプランモデルに依拠して、創作活動を理解することを試みた。リソースとしてのプランモデルに依拠すれば、「プラン」は、行為において参照される具体物としてのプラン、あるいは、行為者に言及されたかぎりにおけるプランであり、これをもってプランの利用とみなす。こうした観点からすれば、「プランから貸与された制約」を根拠とする、といった議論は、そのアプローチから逸脱していることは言うまでもない。

それでは、どうしてこのような議論になってしまったのだろうか。その理由は本章において、「創作活動において、プランの役割は限定的なのか」という問いを追究した過程にある。この問いを明らかにする過程で、資源を制約として用いる根拠は何かという、「どのように」(how)ではなく、「なぜ」(why)に近い関心をもった。リソースとしてのプランモデル(さらに相互行為論)は「どのように」(how)を扱うのに適したアプローチである。しかし、創作活動におけるプランの役割を十全に理解しようと試みるなかで、アプローチから逸脱せざるを得ないような問題系に関心が向かったわけである。それではこれは「よくないこと」なのだろうか。

創作活動という比較的長期にわたる活動をとらえていくうえで、「どのように」にとどまらない「なぜ」という歴史を射程におさめていくことは、重要であるようにおもわれる。この観点から、7章で取り上げた「創作活動に向けた資源の準備」と6章で取り上げた「創作活動」の関連

を論じたい。

■10.4 資源の利用の可能性

7章では、映画撮影に先立って行われた、創作活動に向けた資源の準備を取り上げて、その様子を理解した。これにより、準備の過程では、プランをハブとするネットワーク＝約束された資源のネットワークを作っていくことが示された。

こうした知見を踏まえて、ふたたび6章の映画撮影の現場をながめてみる。すると、現場にある資源はこうした実践の結果として集められたもの、つまり、準備の過程の来歴を背負っていることがわかる。

資源にはさまざまな利用の仕方がある。しかし、そこにある資源の利用の蓋然性の高さには違いがある。多くの場合、予想を大きくはずれるような使われ方はしない。そして、なぜそうした使われ方がなされないのかは、撮影現場を眺めているだけでは十分に明らかにならない。しかし、その資源を利用するにあたっては、「相互行為の歴史」を制約の根拠として、あるいは、「プランから貸与された制約」を根拠として、用いられるという視点から理解することができる。これにより、資源をもちいた行為の可能性は多様でありうるはずなのに、実際に実行される行為の幅が限定されていることの原因を説明することができるだろう。

こうした議論を踏まえるならば、撮影現場に位置づけられた俳優、機材、小道具、さらに、創作現場となるロケーションは資源のネットワークに位置づいており、それらには来歴がある。つまり、創作活動が展開する撮影現場とは、無味乾燥な空っぽの空間ではないし、準備された資源は何の意味づけももたないものではない。創作プロセスは、来歴をもつ資源の準備の果てとしてなされる。ある創作活動を十全に理解するために、その活動を成り立たせている資源の来歴をみることが有益であると考えられる。ただし、こうした見方をとることは、相互行為論やリソースとしてのプランモデルとの整合性の問題を生じさせる。この点はあらためて11章で論じることにしよう。

11章 相互行為論はいかに歴史を扱いうるか？

本章が依拠する理論的立場として、3章では相互行為論について、4章ではリソースとしてのプランモデルについて論じた。ところが前章（10章）では、創作活動におけるプランの役割について考察を進めるなかで、相互行為論およびリソースとしてのプランモデルに依拠することで、かえって見えなくなってしまう現象があることが明らかになった。それは「相互行為の歴史」であった。相互行為の歴史は、時として相互行為の「外部」となる。本章では、相互行為論の立場をとったまま、この相互行為の外部を扱うことが、理論的に可能であるかどうかを考察する。

■ 11.1 「社会や文化を扱えていない」という批判

相互行為論（状況論やエスノメソドロジーを含む）にたいして、よくなされる批判がある。まずはこの批判を紹介し、筆者のスタンスを説明することで、本章で取り扱う問題をより具体的に提示したい。

状況論の古典である『状況に埋め込まれた学習』（Lave & Wenger, 1991）に人類学者の福島真人が寄せた解説を引用しよう。

「これらの人々〔＝状況的認知が描き出している人々〕は、ある共通のタスクを協力して処理する為の、言わば認知・活動主体であっても、決して社会的主体ではない。だから彼らの人間関係の軋轢とか、その原因の一つである階級的ハビトゥスや学校教育の差異と達成度の差、それによる仕事の性質の変化、あるいは仕事場と家庭との関係、といったテーマは元々こうした状況的認知の議論には余り登場しない。この差〔社会学的な議論と状況的認知の議論の差〕は又、ハチンズ⁶¹やサッチマン⁶²などの議論においては社会構造という発想が殆ど存在しないという点にも見てとれる。船や空港は、あくまで認知活動のリソースや道具に囲まれた場であり、人はそれを様々な形で利用しつつ、それに部分的に制約されつつ、しかし自由に実践（プラク

⁶¹ エドウィン・ハッチンス（Edwin Hutchins）を指す。Hutchins については 4.2.3 節でアメリカ海軍のナビゲーション研究を紹介した。

⁶² Lucy Suchman を指す。4.3 節で 2 つのプランモデルとの関連で紹介した。

シス)する。しかし社会構造とは、むしろ人と人とのインターアクションの制約の諸レベルであり、それゆえ社会構造とは、単純に活動主体によって操作されるリソースなのではなく、むしろ活動主体間の相互制約の形式なのである。そして状況的認知の研究においては、こうした社会構造的側面は、言わば分析の地(図との対比において)に埋め込まれてしまい、それ自身は分析の前面に出て来ない。(福島, 1993, pp.151-152 ; 下線は引用者)

社会心理学者の亀田達也もまた、上記の福島の指摘を踏まえた上で、つぎのように指摘する。

「協働場面における「相互作用」は、自由にデザイン可能なプロセスではなく、「課題の構造」や、人々の間に存在する「相互依存の構造」に根本的に制約される。・・・中略・・・相互依存の構造については、福島〔上記引用〕の論じるようにメンバー間での人間関係や権力関係を考えてもよいし、Hutchins (1990) の観察したような社会的分業体制を考えてもよい。重要なのは、こうした課題構造や相互依存構造が組み合わさることで、協働場面における人々の集合的な営みのあり方が根本的に制約・規定されるという論点である。この意味で、社会的認知活動は構造から派生すると言ってよいかもしれない。」(亀田, 2000, p.67)

福島と亀田に共通するのは、相互行為論(ただし、2人の直接の批判対象は、そのうちの状況論である)は、相互行為をとりまく「社会構造」や「課題の構造」「相互依存構造」に由来する制約を取り扱っていないという批判である(相互行為論がいわゆるマクロをどのように扱うかは、3.8節で論じた)。このように相互行為論は、相互行為を取りまいている(と素朴に考えることができる) 社会や文化といったものを扱うことができていないという批判をうける⁶³。

■ 11.2 「社会や文化を扱えていない」という批判にたいするスタンス

相互行為論(や James Gibson の知覚心理学)にたいする批判は、なかば的はずれなものといえるだろう。どうして的はずれなのかといえば、そもそも相互行為論(や Gibson)は、研究対象とする現象にたいして、特定の眼差しを向けることではじめて見えてくることに関心を寄せているのであり(大づかみに説明することが許されるなら、相互行為論・状況論や Gibson は、行

⁶³ James Gibson の直接知覚論 (Gibson, 1979) もおなじような批判を受ける。

為が利用している意味や資源を特定しようとしているだけであり)、そこで扱いきれない事象が生じるのは当然だからである。

会話分析を発展させた Emmanuel Schegloff も、社会学におけるマクロ・ミクロリンクに関する論文集において、会話分析・エスノメソドロジーにたいしては、その関心を見殺しした批判がたかさんなされてきたとする (Schegloff, 1987)。Schegloff によれば、その場で参照可能なことしか相互行為には影響を与えない。もしもあることが相互行為に関連するとすれば、それは相互行為の参加者によって志向されているはずである (3.7 節「参加者の志向」も参照)。もしも、相互行為の参加者に志向されていないことに研究者の関心が向いたとすれば、それはこのアプローチとは異なるスタンスをもっていることを意味する。相互行為論 (Schegloff が直接的に擁護しているのはエスノメソドロジー・会話分析である) にたいする批判者の「解決策」(つまり、社会構造をもちだして説明をくわえようとする) は、相互行為論の関心を見殺し、安易にマクロを持ち込む点で許容できないとする。

社会心理学でも、相互行為論は社会や文化を扱っていないという批判にたいして、「ミクロな相互行為論」にくわえて、「独立変数 (社会・文化) を用いたマクロな因果論」(環境が人びとに影響を及ぼす、というモデル) を組み合わせることで、「問題」を「解決」しようとするアプローチが考えられる。しかし、前者 (相互行為論) と後者 (マクロに関する因果論) は掘って立つ前提が大きく異なっている。後者は主体と環境の二元論を前提とし、因果関係にもとづいて現象を説明する枠組みである。一方、前者はこうした二元論自体を拒否するものであり、因果関係ではなく、現象の理解を目指すことに適した枠組みである。こうしたことから、2つを組み合わせるのは、アプローチをごちゃ混ぜにするものだといえる。相互行為論の理論的立場を見殺しして、無節操に、行為を取り巻いている (と素朴に思われる) 社会や文化を持ち出して説明をくわえることは、相互行為論の理論的立場とは関係のない実践ということになる。

■ 11.3 本章の目的

以上のように、相互行為論には「社会や文化を扱っていない」といった批判がなされる。ところが、その批判にたいして「善意」でなされる「解決策」は、相互行為論の理論的立場を見殺しするものであり、許容しがたい。

とはいえ、本論も、創作活動のプロセスを検討するなかで、相互行為論の立場をとったことで、十分に取り扱うことができない相互行為の「外部」に突き当たったことは事実であり、それが「相互行為の歴史」であった（詳細は 10 章を参照）。そこで筆者は、「相互行為の歴史」が、相互行為論の関心外であることを承知しているとは言え、（上記のような無節操な「解決策」としてではなく）相互行為論の理論的立場をとったまま、論じる可能性を模索してみたい。それは、「相互行為の歴史」の問題が、創作活動のような長期におよぶプロセスを扱ううえで決定的に重要であると考えるためである。

以下では、まず、創作活動のように長期におよぶプロセスを扱ううえで、相互行為論に依拠することで抱える限界を明確にする。つぎに、相互行為の外部、より具体的には「相互行為の歴史」を扱う方法を模索する。そこでの課題は上記のように無節操に水と油を混ぜるアプローチではなく、相互行為論にとどまりつつ、その外部にふれることである。こうした目論見が成功した暁には、相互行為論の視点を活かしつつ、歴史を取り扱うための理論的視座を獲得することになるだろう。それが本章の目指すところである。

■ 11.4 相互行為の外部に素朴にあるもの

相互行為論は、「実践 A」がその内部（以降、内部を〈いま・ここ〉と記述することにする；相互行為のサイズ問題については 3.7 節で論じた）でどのように展開するかを記述する。これにより、行為とその資源（機会）を理解することができる（図 11-1、図 11-2）。

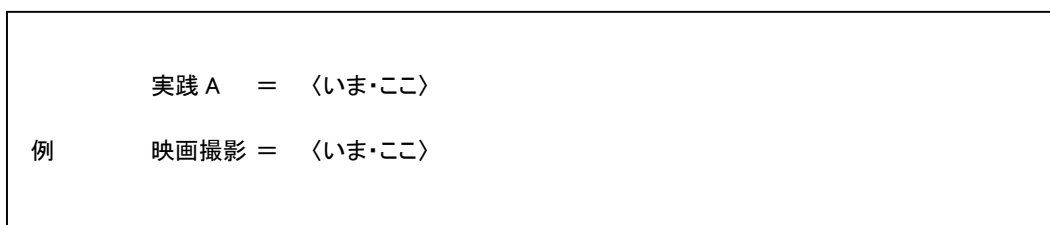
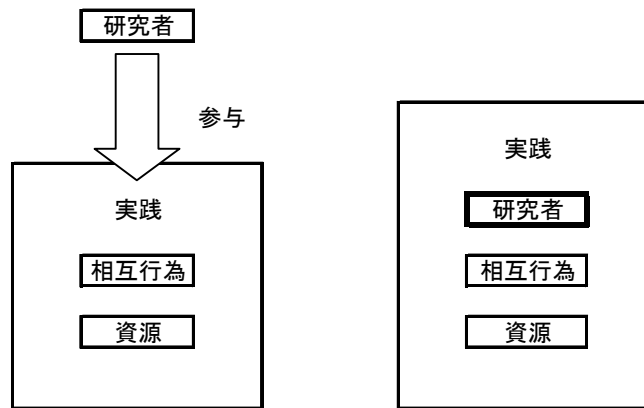


図 11-1 相互行為論の立場



実践に研究者は参与し(左)、内部観測者として観察することになる(右)

図 11-2 相互行為論の立場：研究実践

このとき、参与者の志向を記述する研究者は「実践 A」に「ある」こと、かつ、参与者の志向が向いたことを記述することができる。また、「どのように (how)」資源が利用されるのかは記述することができる。

一方で、相互行為論の視点をはずして素朴に考えれば、「実践 A」がそれに先立つ「実践 B」に規定されている／方向づけられていることは疑い得ない (図 11-3)。

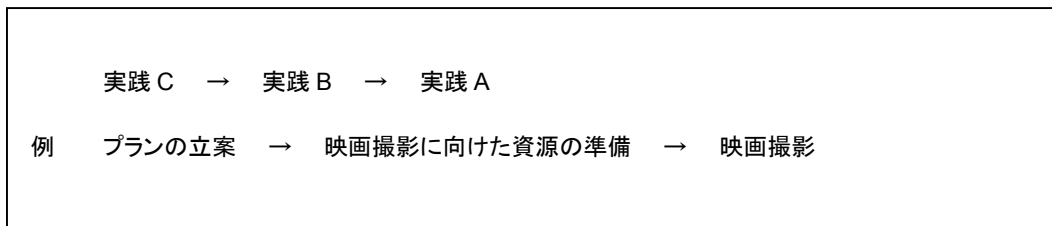


図 11-3 素朴な立場

「実践 A」でもちいる資源は「実践 B」で準備されたものであり、「実践 B」でもちいるプランは「実践 C」で立案されたものである。本論で取り上げてきたことを参照すれば、「映画撮影」の現場 (実践 A ; 6 章) に持ち寄られた資源は、「映画撮影に向けた資源の準備」 (実践 B ; 7 章) において準備されたものであり、そこで準備されなかったものは、端的に実践 A には登場しえない (現れない)。また、科学講座の創作活動の知見を外挿すれば、「映画撮影に向けた資源の準備」

備」(実践 B ; 7 章)において用いられるプランは、それに先立つプランの立案・テーマの構想の実践(実践 C)において準備されたものであり(補章・参照)、そこでテーマ・プランからもれたものは、端的に、実践 B には登場しえない(現れない)。

つまり、それぞれの実践にある資源は、無味乾燥なものではなく、それまでの実践の積み重ねである。ところが、以前の実践を知らなければ(=分析上無視する立場をとれば)、「実践」が規定されている/方向づけられていることに気づけない(=を扱えない)。上で時系列にそって論じたことを、実践間の有機的なつながりに配慮して、構成しなおしてみよう(図 11-4)。

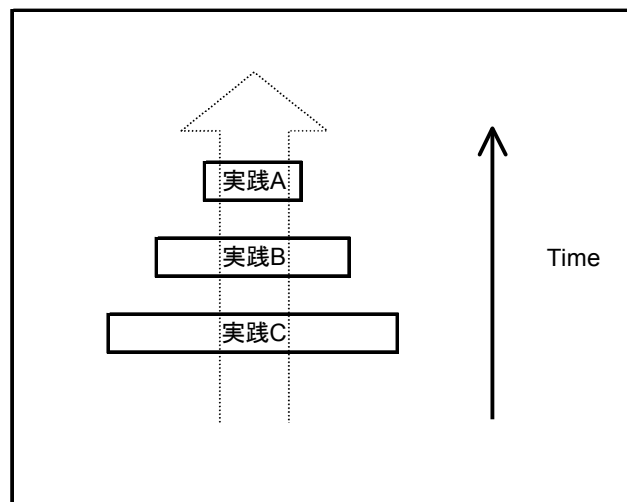


図 11-4 素朴な立場を実践間のつながりに配慮して有機的に組み合わせたもの

「実践 B」の上で「実践 A」がなされる。「実践 B」の段階で「実践 A」の創作活動の可能性は縮減しているが、一方で、創作活動は固有性を増し、成し遂げられること具体性は増している。そして、その変化はひとつには両実践をまたいで存在することになる資源として現れる。それは「実践 A」の中にいる内部観測者にとっては、もっぱら行為の機会としてみえる。一方、「実践 B」を含めて「実践 A」をとらえる、「実践 A」の外にいる外部観測者にとっては、行為の機会としてみえるだけではない。実践 B との関連において「なくなった可能性」も理解できるために、実践にとっての制約としてもみえる⁶⁴。

技術哲学者である Langdon Winner は、技術やシステムの政治性に注意を向ける。あるシステ

⁶⁴ もちろん実践 A において、実践 B で進めたことをひっくり返すことも不可能ではない。

ムが導入されるときになされる選択の自由度は、そのあとになされる選択よりもはるかに大きな自由度をもつ。逆に言えば、後の選択は、前の選択に強く拘束されることを意味している。そのため、システムが導入されることで柔軟性は失われることになる (Winner, 1986, p.59)。社会学者の盛山和夫は、規範（～すべし）に関する議論においてその慣習的側面に注目する。慣習的であるとは、規範がどうしてそのようになったのかというその成立プロセスが失われているだけではなく、規範が妥当であるかどうかにとって「問題ではなくなっている」ことを意味するという。あたりまえになっているために、「妥当性の根拠」をさかのぼることができなくなってしまうわけである (盛山, 1995, p.138)。このように、ひとつの実践にとどまっていると、見えなくなってしまうことがある。すでにそこに「ない」可能性、(相互行為の参加者の志向が及ばない) 行為の制約を十分に記述することはできない。こうしたことを踏まえれば、実践の来歴をとらえる意義がみえてくるだろう。「実践」を十全に理解するためには、その「実践」に先立つ実践を把握することが求められる。

■ 11.5 「相互行為の歴史」への関心とはどのような関心なのか？

ここでふたたび、会話分析の Schegloff の指摘を踏まえれば、ここまで論じてきたような筆者の関心 (= 「相互行為の歴史」への関心) は、相互行為の参加者の志向を記述することで、現象を理解するという相互行為論にとって適切な関心を逸脱したものだといえるだろう。これは、相互行為論に依拠した手前、内部観測の視点 (すなわち、研究者として、現象がどのようになされるのか (how)) にしか関心を向けない「約束」だったにもかかわらず、現象を追究していくなかで、外部観測の視点 (すなわち、研究者として、現象がなぜなされるのか (why)) にも関心を向け始めたために生じたといえるだろう。具体的に言えば、創作活動はつねに先立つ時点の実践によって、「拘束されている」「制約を受けている」「可能性が縮減されている」「方向づけられている」ということが気になり出したということである。前章 (10 章) でも論じたように、〈いま・ここ〉にある資源の利用可能性は多様でありうる。ところが実際には、資源の利用の蓋然性の高さには違いがある。そして、その蓋然性の高さの違いは、〈いま・ここ〉の参加者の志向では説明がつかない。気になりだしたのはこのことである。

ところが、相互行為にこうした歴史を組み込もうとして、先に論じたような、マクロな因果関

係論を持ち出してしまつては、水と油を混ぜることになってしまう。どうすれば、前提の異なる2つのアプローチを組み合わせるのではない、アプローチをとることができるだろうか。言い換えれば、相互行為論にとどまりつつけることができるだろうか。内部観測の視点に依拠しつつ、あえて外部観測の視点にふれる可能性を切り拓かねばならない。

関連するひとつの行き方として、状況論に依拠する上野直樹の議論がある（上野，2001）。上野は、カーナビで道路の混み具合を確認しながら走るドライバーの実践を例にとる。これは、俯瞰的な視点を担保するモノ（カーナビ）を、相互行為（運転）の資源とする場面を対象としている。このように状況論では、マクロを可視化する資源をミクロの相互行為でいかに用いるか、といったことを論じる。また、逆に、ミクロの相互行為を通じていかにマクロを可視化するか、といったことも論じられている。こうした議論は、相互行為論にとどまりつつ、マクロとミクロを往還する実践をとらえるものである（3.8節「相互行為とその外部」も参照）。ただし、こうした、行為が状況に埋め込まれているという「共時的」な議論とは異なり、筆者が関心を寄せるのは、「来歴が状況に通時的にたたみこまれている」とでも表現できるような現象である。

■ 11.6 相互行為論にどのように歴史を持ち込むことができるのか？

■ ■ 11.6.1 実践をつなぐ蝶番としての資源と研究者

「実践A」と「実践B」が通時的につながっていることを担保するものは何であろうか。それは両実践をまたいで存在している「資源X」である（図11-5）。

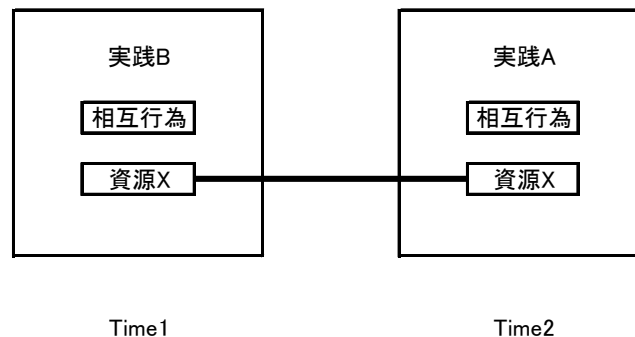


図 11-5 実践 A と実践 B をまたいで存在する資源 X

ところが、2つの実践の「資源」同士をつなぐ一本のロープしかない場合、そのつながりは「ぐらぐら」してしまう。2枚の単語カードを、1つのリング（環）でつないだところを想像してみればよい。たしかに2枚の単語カードはつながれているものの、そのつながり・位置関係は（上にいたり、下にいたりして）安定しない。この不安定なつながりを安定させることはできないだろうか。このとき、「実践A」と「実践B」が通時的につながっていることを担保するものが、もうひとつあることに気がつく。「研究者」である。フィールドワークを行っていた研究者は、時を隔てて展開された「実践A」と「実践B」という2つの実践にともに存在していた（図11-6）。

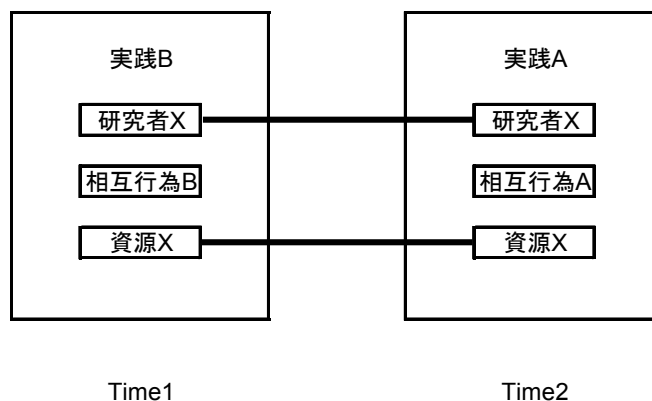


図 11-6 実践 A と実践 B をまたいで存在する資源 X と研究者 X

これで「実践A」と「実践B」をつなぐロープは2本になった。2枚の単語カードを、2つのリング（環）でつないだところを想像してみればよい。2つのリングでつながれた2枚の単語カードは、さきほどとは異なり、位置関係が上にいたり、下にいたりすることがなく、安定する。あるいは、「資源X」と「研究者X」は蝶番とみることもできる。2つの蝶番ができることで、あたかも「実践A」と「実践B」を行き来するドアができたような気すらする。この「資源X」と「研究者X」を記述の根拠として研究者が実践間を行き来することができないだろうか。暫定的にこれを「相互行為の蝶番モデル」と呼ぶことにしよう。

「相互行為の蝶番モデル」は、ある〈いま・ここ〉を、それを越えた〈いま・ここ〉とつなぐための議論である。しかし、相互行為論の理論的立場を守ることができているだろうか。

■■11.6.2 反「視点の遍在モデル」、反「超越的視点モデル」

相互行為論は〈いま・ここ〉に依拠して、行為者の視点から現象を切り取っていく。このとき、図 11-7 に示したように、研究者が〈いま・ここ〉に内在する視点を取り、かつ、実践に応じた内在する視点を複数もつことで、〈いま・ここ〉の視点を遍在させる立場を想定することができる。これを「視点の遍在モデル」と呼ぶことにしよう。このモデルは「実践 A」「実践 B」「実践 C」といった実践のそれぞれについて、〈いま・ここ〉の参加者の志向が向くことを記述することができる。

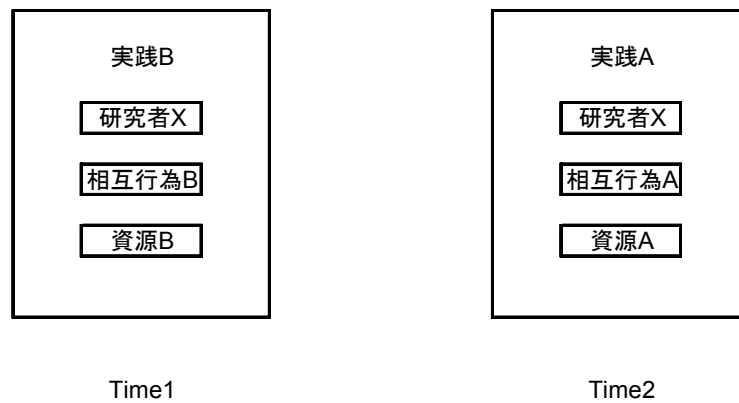


図 11-7 複数の実践を見渡す遍在する視点（視点の遍在モデル）

もう1つ別のモデルを紹介しよう。相互行為論は〈いま・ここ〉に依拠して、行為者の視点から現象を切り取っていく。このとき、〈いま・ここ〉を超越した「神の視点」をとることをしない。「神の視点」をとるとは、図 11-8 に示したように、2つの相互行為の〈いま・ここ〉の視点を越えて（＝〈いま・ここ〉に内在する視点をとらず）、2つの実践を見渡すことができるとする立場である。この立場を「超越的視点モデル」と呼ぶことにしよう。このモデルは「実践 A」「実践 B」「実践 C」といった複数の実践について、参加者の志向を外れて（＝参加者の志向の向くことも、向かないことも）記述することができる。ただし、〈いま・ここ〉に内在する視点を放棄しているために、相互行為論と呼ぶことはできない。

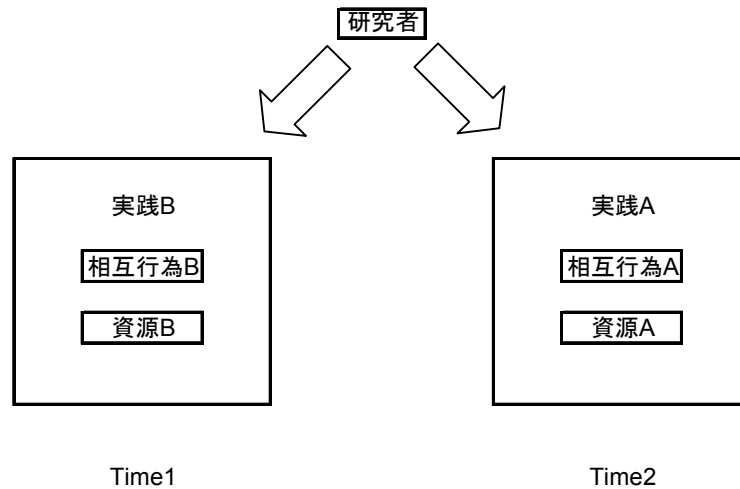


図 11-8 複数の実践を見渡す超越的な視点（超越的視点モデル）

■ 11.7 相互行為の蝶番モデル

これら2つのモデルと比較することで、「相互行為の蝶番モデル」（原案は図 11-6）を整理していこう。まず、「視点の遍在モデル」（図 11-7）は、「実践 A」「実践 B」「実践 C」のそれぞれの実践に内在する視点をとる。ところが、いくら複数の実践を対象とすることができたとしても、〈いま・ここ〉にとどまる限り、参加者の志向が向かないことには言及することができない。つまり、（参加者の志向が向かない）実践間の関係を取り扱うことはできない⁶⁵。一方、「相互行為の蝶番モデル」は資源を媒介することで、参加者の志向が向かないことにも言及することを認める。ただし、「超越的視点モデル」（図 11-8）のように、相互行為を超越的にながめることはよしとしない。「研究者」が 2 つの実践をみていること、そして、「資源」の連続性があること、以上の 2 つの条件を充たすかぎりにおいて、研究者が 2 つの実践を「相互行為の歴史（＝積み重ね）」として記述することを認めるのみである。この点で、「相互行為の蝶番モデル」は、相互行為論にとどまりながら、水と油を混ぜることなく、その外部である「相互行為の歴史」を記述することを可能とする（図 11-9）。

図 11-9 に即して説明しなおそう。前提として、研究者は「実践 A」と「実践 B」の双方に参

⁶⁵ 参加者が「実践 A」において、過去の「実践 B」を志向することはもちろんある。これは参加者の志向が向いた「実践間の関係」であり、従来の相互行為論はこれを取り扱うことができる。ここで議論しているのは、参加者の志向が向かない「実践間の関係」である。

与している。まず、左の「実践B」に注目しよう。「実践B」において、「資源B」は準備されたり、変化を被ったり、何らかの意味づけを与えられたりすることで、「資源B」から「資源X」となった。この過程は「実践B」をみるだけでも明らかになることである。つづいて、右の「実践A」に注目しよう。「実践A」において、「資源X」が利用される。この過程で、「資源X」がどのように利用されるのか（how）は「実践A」をみるだけで明らかになることである。ところが、「資源X」がなぜそのように利用されるのか（why）は「実践A」をみるだけでは明らかにならないことがある（とくに「実践A」において「資源X」をそのように利用することを、「実践B」を参照することなしに行なう場合が考えられる）。そのとき、「実践B」において、「資源B」から「資源X」が構成された過程を参照することで、「資源X」がなぜそのように利用されるのか（why）が明らかにできることがある。つまり、「実践A」における「資源X」の利用を記述するだけでなく、すでにそこにはない「実践B」の「資源B」の“残光”（実践A内の点線に相当する）をもちいた説明ができる。「相互行為の蝶番モデル」はこのことを可能にする。これは「視点の遍在モデル」では不可能である。

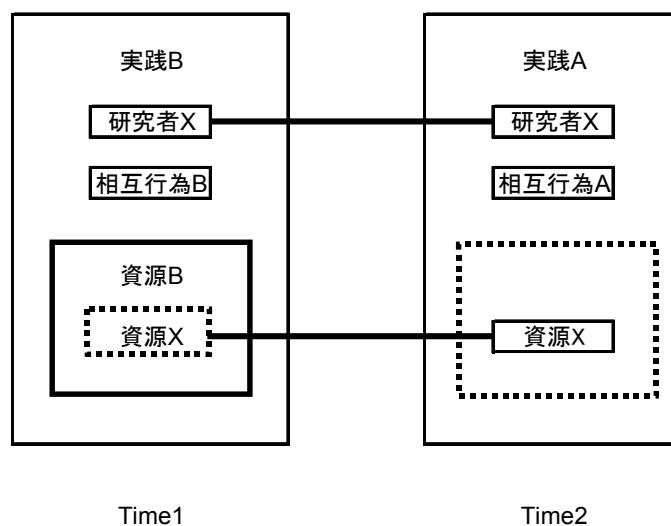


図 11-9 資源の蝶番モデル（図 11-6 を修正）

しかし、そこまでして相互行為論にとどまろうとする必要があるのだろうか。「超越的視点モデル」のように〈いま・ここ〉の視点を放棄することで、上記のような記述を可能にする方が理論

上節約的ではないだろうか。3.6 節では、現象学的社会学の Alfred Schütz の議論を参照した (Schütz, 1962)。生活者によって構成されている意味である「一次的構成物」から研究者が理論等の「二次的構成物」を構成するにあたり、一次的構成物の適切な理解が欠かせないということであった。これを踏まえて、3.7 節では、生活者の構成している意味を把握する上で、相互行為の参与者の志向性に注目することが有益であることを確認した。こうした議論を踏まえれば、相互行為論にとどまることには相応の意義があるといえるだろう。

それでは「相互行為の蝶番モデル」を採用することで、具体的にどのような研究を展開しうるだろうか。つぎのようなものを考えることができる。「映画撮影の創作活動」(6章)における資源の利用のあり方をみると、第三者が素朴にみれば、本来は多様でありうるはずの資源のもちいられたが、参与者に“あたりまえのように”あるやり方でもちいられることがある。そのなかには、参与者の志向が及ばないものも含まれる。そのため“なぜそのようになったのか”、ひいては“なぜそのように作っているのか”は明らかにならない。しかし、「映画撮影の創作活動」(6章)に先立つ「映画撮影に向けた資源の準備プロセス」(7章)を参照することで、“資源がどのように構成されたのか”とか“資源をそうやって使うことを決めた経緯”を理解することができる。これを踏まえることで、多様でありうる資源のもちいられたが、なぜ“あるやりかたでもちいられているのか”、ひいては“なぜそのように作っているのか”を明らかにすることができる。

■ 11.8 本章のまとめ

従来、相互行為論は、長期におよぶ活動をその視野におさめることができないという限界をもっていた。本章では、相互行為論の立場をとったまま、「相互行為の歴史」のような相互行為の「外部」を扱うことが可能であるかを検討してきた。カギとなるのは、2つの実践をまたいで存在する「資源」と「研究者」であった。この2つが揃うことで、研究者が記述において、実践をつなぐ根拠=蝶番ができる。これにより、ひとつの相互行為の〈いま・ここ〉と別の相互行為の〈いま・ここ〉をつなぐことができることを論じた。本論ではこれを「相互行為の蝶番モデル」と名づけた。このモデルを分析視点として採用することで、これまで相互行為論が扱うことができなかった現象にアプローチすることが可能となるだろう。

12 章 結語—社会的・歴史的に創造的なものはいかにして生まれるか？

10 章と 11 章では研究アプローチについて議論を行なった。本章ではふたたび創造性に焦点をあてる。本論文のこれまでの議論を踏まえて、社会的・歴史的に創造的なものはいかにして生まれるのかを論じたい。はじめに議論の前提となることがらを 3 点述べる。まず、本論文の検討対象とその選択の経緯について (12.1 節)、つぎに、P-Creativity と H-Creativity のプロセスの違いについて (12.2 節)、さいごに、H-Creativity の成り立ちに関する先行研究 (12.3 節) である。これらの前提を踏まえて、上記の問いにたいする回答を与えたい (12.4 節から 12.7 節)。

■ 12.1 前提 1—本論文の検討対象は P-Creativity であった

創造性を定義する際には、もの・ことの「新奇性」と「有用性」がカギとなる。くわえて創造性は“誰にとって新奇で有用なのか”という観点から、社会的・歴史的に創造的である H-Creativity (Historical Creativity) と創造者にとって創造的である P-Creativity (Psychological Creativity) に大別される (詳細は 1.6 節を参照)。

2 章では、創造のプロセスを追究するにあたり、本論文では「リアリティ」と「ダイナミクス」を重視することを宣言した。ただし、この方針をとると、H-Creativity を対象に創造のプロセスを追究しようと試みることには、根本的な困難があった。こうした背景のもと、本論文では P-Creativity を対象に創造のプロセスを追究してきた。

■ 12.2 前提 2—P-Creativity と H-Creativity のプロセスに本質的な違いがあるとはいえない

ただしこのことは、H-Creativity のプロセスを明らかにできなかったことを意味しない。それは、P-Creativity の創造プロセスと H-Creativity の創造プロセスには質的な違いがあるとはいえない、と考えられるためである。誤解を生むことのないように、Kaufman (Kaufman, 2016 ; Kaufman & Beghetto, 2009) のタームを用いて整理しておこう (1.6 章も参照されたい)。Kaufman は創造性を 4 つに分類している。まず、社会的・歴史的に名を残す創作・発明・発見

(以降、便宜的に「創造」に一括する)である **Big-C**、つぎに、その分野の専門家(たとえば、芸術家、技術者、科学者)の創造に該当する **Pro-c**がある。クオリティに一定の保証がある専門家の活動であったとしても、その創造が、社会的・歴史的に名を残す(**Big-C**と評価される)とは限らない。このことから、この区別が設けられている。**Big-C**と**Pro-c**という専門家の創造にたいして、個人にとっての創造である **little-c**、そして、子ども時代に典型的な、新しい何かを探索したり発見したりすることに相当する **Mini-c**が区別される。**Kaufman**の整理に倣って、先に述べた筆者の仮定(“**H-Creativity**と**P-Creativity**のプロセスには質的な違いがあるとはいえない”)を表現しなおすならば、“**Big-C**と**Pro-c**のプロセスには質的な違いがあるとはいえない”となるだろう。

衆目を集めることになる創造は往々にして、素人によってなされるのではなく、専門家によってなされる。そして、専門家によってなされた多くの創造のうち、ごく一部が、結果的に社会的・歴史的に名を残すことになる。つまり、**Big-C**と**Pro-c**のプロセスには質的な違いがあるのではなく、**Pro-c**のうちあるものが“**Big-C**が高い”と評価されることになるにすぎない、こう考えることができる⁶⁶。

以上のように考えるならば、**P-Creativity**を検討対象として得たプロセスに関する本論の知見は、専門家になる途上にある学生を対象としているという制約があるものの、原則的にはそのまま社会的・歴史的な創造の創造プロセスにもあてはまると考えられるだろう(7章の脚注52も参照されたい)。

■12.3 前提3—社会的・歴史的な創造性の成り立ち

以上の議論を踏まえて、社会的・歴史的な創造性の成り立ちを理解することに資する研究枠組

⁶⁶ 創造されたもの・ことの評価は、人びとがそのもの・ことを「社会的・歴史的に創造的である」とみなすかどうかにかつ依存する。そのため、あるもの・ことが、社会的・歴史的に創造的であるという評価を受けるには、そのもの・ことの性質それ自体を新奇で有用であるようにすること、そして、人びとから、もの・ことが新奇で有用であるとみなされるようにすること、が重要となるだろう。前者を「性質」の側面、後者を「評判」の側面と呼びわけることにしよう。本章では前者に焦点をあてる。なお、社会的・歴史的な創造性の評価を考えるときには、いくつかのスタンスがあり得るだろう。1つ目は「評判」は「性質」に依存するというスタンスである(もの・ことの客観的な性質こそが重要である:実在論)。2つ目は「評判」は「性質」とは関係がないというスタンスである(もの・ことの客観的な性質など存在せず、評判こそが重要である:ラディカルな社会構成主義)。3つ目は「評判」は「性質」とある程度関連しているというスタンスである(基本的に評判は性質に依存するが、それだけでは説明しきれない:折衷論)。**Csikszentmihalyi (1996)**は、穏当といえる3つ目のスタンスである。

みを参照しておきたい。7.1.3.1 で取り上げた Csikszentmihalyi (2007) の創造性のシステムモデルである。

このモデルでは創造性は、人 (person)、文化 (cultural system)、社会 (social system) の3つの構成要素からなる。さらに文化をドメイン (domain) が相互に関連しあつたシステムととらえる。ドメインにはたとえば音楽、数学、宗教、技術などがある。イノベーションは文化において直接起こるのではなく、ドメインのひとつで起こる。また、社会は多数のフィールド (field) からなる。フィールドは特定のドメインで実践を行なう人びとによって構成されている。実践者はフィールドを変える力をもっている。社会的・歴史的に名を残す創造を含むあらゆる創造はこの3項目の交点に現れる。

■ 12.4 本論で明らかになった創造のプロセスからの社会的・歴史的な創造性への示唆

あるドメインを対象とするフィールドでは、多数の人びとが創造を続けている。こうしたなかで、社会的・歴史的に創造的であるには、少なくとも、そうしたもの・ことの集積から差異化を果たすことが求められるだろう。つまり、他のもの・ことにたいして、新奇かつ有用であらねばならない。差異化を果たすことで、結果的に社会的・歴史的な創造性が高いもの・こととみなされやすくなると考えられる。それでは、いかにして差異化を果たすことができるだろうか。本論が明らかにした創造のプロセス、「テーマの構想」(補章)、「創作活動に向けた資源の準備」(7章)、創作活動(6章)の段階ごとに、その特徴を簡潔にまとめたうえで(12.4.1; 12.4.3; 12.4.5)、差異化を果たすためにどのような方策をとりうるか(12.4.2; 12.4.4; 12.4.6)を論じていくことにする。

■■ 12.4.1 テーマの構想の段階

テーマの構想の段階について明らかになったことを2点挙げよう。1点目はテーマを構想する段階でも、多様なアクターやさまざまな活動がかかわること、2点目はテーマを構想する際には、実現可能性が考慮されることである。実現可能性が考慮され、後に行なう「資源の準備」や「創作活動」で、問題となりそうなことを、あらかじめテーマから差し引いておくことがある。

■■12.4.2 テーマの構想の段階における差異化

テーマの構想の段階では、創造するもの・ことを差異化するためにどのような方略をとりうるだろうか。上記のとおり、テーマの構想段階では、実現可能性が考慮される。創造を、絵に描いた餅におわらせないためには、実現可能性を考慮することは重要である。実現されなければ、もの・ことが、人びとの目にふれ、社会的・歴史的な創造性として評価される歴史の表舞台に登場することもない。

ただし、創造において、実現可能性を考慮することは、もの・ことを退屈なものにしてしまう可能性もはらんでいる。注意深く表現する必要があるが、「実現可能性が高い」ことは、他者にも実現しやすいこと、言い換えると、結果が「ありふれたもの」であることを意味しかねない。具体例として、テーマを構想する段階で“現状のテーマは、それに見合う資源を準備することがむずかしいだろう”と考え、資源を準備しやすいテーマに修正する、これにより「ありふれたもの」になる、といったことを考えることができる。このことは、逆にいえば、テーマを構想する段階で、「ありえない」とおもわれることを差し引くことをせず、どうにか実現することで、少なくとも「ありふれたもの」になることを回避できることを意味する（表 12-1 参照）。

表 12-1 テーマの構想の段階で考える社会的・歴史的な創造性を高めるための方略

創造のプロセスの特徴	社会的・歴史的な創造性を高めるための方略
実現不可能なものを差し引く	これまで想定できなかった資源を想定可能にする 実現不可能と考えて安易に諦めない

テーマを構想したり、プランを立案する段階において、創造の「実現可能性」と（そのような言葉があるとして）「凡庸可能性」には正の相関があると想定できる。同列に並びうる他のもの・ことと差異化を図ることを念頭におけば、実現可能性を考慮して安易に「妥協する」ことは、必ずしもよいこととはいえない。プランを立案する段階では、実現可能性に配慮しつつも、凡庸なものにならないようにすることが重要となる。

■■12.4.3 創作活動に向けた資源の準備の段階

創造のプランに描かれたことを実現するためには、人材、素材、機材、現場といった資源を準

備することが求められる。資源を準備する段階では、プランは準備すべき資源を検討するために、また、多様な資源のなかから特定の資源を選択する基準としてもちいられることになる。こうしてプランをハブとしてさまざまな資源が結びつけられていく。また、資源を準備するプロセスでは、プランをもちいて資源を選択するだけでなく、準備された資源によってプランが作り変えられることがある。このプロセスを通じて、資源はプランを媒介としてネットワーク上につながっていく。こうして「プランをハブとする資源のネットワーク」が作られていく。

■■12.4.4 創作活動に向けた資源の準備の段階における差異化

資源の準備の段階では、創造するもの・ことを差異化するために、どのような方略をとりうるだろうか。わかりやすくなるように、複数の創造者が同一のプランにもとづいて創造を行なうと想定してみよう。どうすれば、他の創造者から差異化を果たすことができるだろうか。

創造活動に向けて、資源のネットワークを作ることが求められる。そこでは、より適切な資源を選択すること、また、他者と異なる資源をネットワークに組み込むことがカギになる。そのとき、日ごろからフィールドで人的・物的なネットワークを築いている方が有利だといえるだろう。広範で多様かつ深い関係で結ばれた人的・物的なネットワークを築いていれば、資源のネットワークを作るときにも、より多くの資源にアクセスできるほか、資源の吟味も容易に行なうことができる（表 12-2）。

表 12-2 資源の準備の段階で考えうる社会的・歴史的な創造性を高めるための方略

創造のプロセスの特徴	社会的・歴史的な創造性を高めるための方略
プランを参照して資源を選択する	日ごろから探索可能な資源を増やしておく
	アクセスのしやすさで資源を選ばずに、プランに適したものを選択する
選択した資源にもとづいてプランを作り変える	プランの変えてもよい部分とそうでない部分を把握しておく

また、前節で述べたように、テーマを構想する段階で、実現可能性を見積もるときにも、充実した人的・物的なネットワークを築くことができているほど、実現可能性を考慮して「妥協する」ことが少なくなると想定できる（表 12-1）。

また、準備された資源によってプランが作りかえられることについては、それによりプランがよくなることもあれば、プランがぶれるおそれもある。そのため、プランを修正することについては、創造を長期的にみとおしたうえで行なうことが求められるだろう。具体的には、書き換えることで全体にどのような影響が生じるかを判断すること、プランのうち、書き換えてもよい部分／書き換えてはまずい部分を明確にしておくことが求められる。これにより、準備された資源によって、プランがぶれることで、適切な創造ではなくなることを避けることができる(表 12-2)。

■■12.4.5 創造活動の段階

創造の現場では「プランの現実への置換」がなされる。これは、プランに描かれており、いわば理念的に存在していることを、人材や機材といった資源という現実中存在している具体物で置き換えることを示している。プランを現実に置換することでそこに出来る資源は、創造活動の「初期値」である。設定された初期値にたいして「たえざる課題化と収束」が生じる。創造活動にみられる「たえざる課題化と収束」において、創造者の行為がどのように変化していくのか、また、創造者が志向している対象、すなわち志向対象がどのように変化していくのか、にそれぞれ注目してみると、行為については「規範の生成」、志向対象については「志向対象の分化」という変化が起こっているとまとめることができる。志向対象に注目してみれば、当初はあいまいでぼんやりしていた志向対象は、メンバーが発話や行為によって介入することで、より細部にいたるまで介入しうる対象へと見えかたが変わっていく。

■■12.4.6 創造活動の段階における差異化

創造活動の段階では、創造するもの・ことを差異化するために、どのような方略をとりうるだろうか。ここでも、わかりやすくなるように、複数の創造者が同一の資源にもとづいて創造を行なうと想定してみよう。どうすれば、他の創造者から差異化を果たすことができるだろうか。

まずは、プランに示されていることを的確に資源に置き換えることである。もちろん、これはその後資源を動かさないことを意味しない。初期値を適切に設定することによって、それをずらすことの意味がよりクリアになるといえる(表 12-3)。

表 12-3 創造活動の段階で考えうる社会的・歴史的な創造性を高めるための方略

創造のプロセスの特徴	社会的・歴史的な創造性を高めるための方略
プランの現実への置換	プランの布置を適切に資源の布置として置換する
たえざる課題化と収束	・規範の生成 実現不可能に思われる行為(規範)を資源を媒介することで可能にする
	・志向対象の分化 志向対象をどのように分化させると、人びとにどのようにみえるかに自覚的になる

創造を行なうのは人であり、規範の生成に困難をおぼえることもあるだろう。人力だけでは不可能に思えても、資源を媒介とすることで達成が容易になることもある。規範の生成にあたっては、適宜資源を利用することを考慮するとよいだろう。

また、創造活動の段階では、志向対象をどのように、また、どこまで分化させるかが重要となる。志向対象の分化は一般的な細胞分化と異なり、可逆的である（ただし、彫刻のように不可逆のものもある）。これを踏まえれば、志向対象を多様に分化させてそのヴァリエーションを検討することで、適切な分化を選び出すという創造の方略を考えうる。創造においては、実際に手を進めてみないと、つぎに可能な介入方法が見えてこないことがある。たとえば、勾配のきつい登り坂を進んでいるときには、坂の頂から向こうの景色を想像することはできない。坂の頂にたどり着くことで、想像していなかった景色が広がり、次の行動の指針が示される。これと同様に、志向対象の分化の可逆性を利用して、試みに分化させてみるという方略がある。そのときに重要なのは、どのように分化させることで、後にいかなる介入可能性が生まれるのかを適宜把握（記録）しておくことである。把握（記録）しておくことで、志向対象の分化のヴァリエーションを比較したうえで選択することが可能となる。

創造の各段階において、上記に示したような方略をもちいて創造を展開することで、創造されるもの・ことが、社会的・歴史的に創造性が高いとみなされる可能性を高めることが期待できるだろう。

■ 12.5 社会的・歴史的に創造的なものはいかにして生まれるか、は説明できないのか？

創造性のシステムモデルを提唱した Csikszentmihalyi (1996) は、社会的・歴史的に創造的であるということは事故に巻き込まれるようなものであるという。事故に巻き込まれやすい特性は

存在するものの、事故にはあまりに多くの変数が存在しており、予測することはできないとする。また、創造性にたいする個人の貢献は過大評価されており、一般的に思われているよりもその影響は大きくないとする。

こうした観点からすると、上記の議論は「事故への巻き込まれやすさ」を高めるとは考えられるものの、社会的・歴史的な創造性を厳密に予測することはむずかしい。それでは、社会的・歴史的に創造的とされるものがいかにして生まれるか、はそれ以上説明できないだろうか。

■■12.5.1 社会的・歴史的に創造的なものはいかにして生まれるか—創造者の視点

まず「創造者」の視点に立って考えよう。個々の創造者は創造活動を行なう。このとき、創造はドメインの既存の資源を用いてなされる。つまり、あるドメイン（たとえば、映画、文芸、物理学）を対象に実践をしている人びとは、先達が蓄積したドメインの諸資源を参照・利用しながら創造を行なう（図 12-1 参照；左の矢印）。

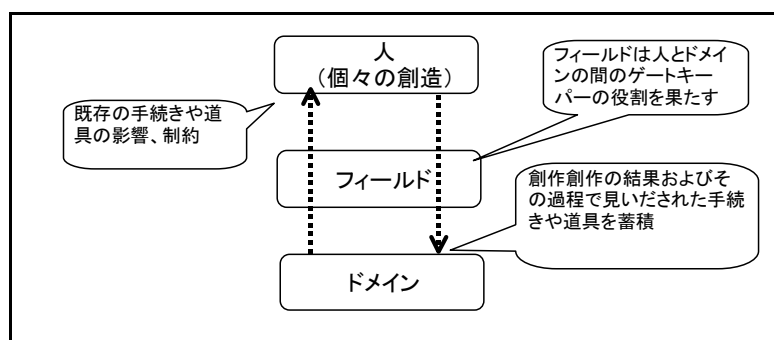


図 12-1 創造性のシステムモデルにおける人とドメインの関係

本論で検討した「創作に向けた資源の準備」の段階に典型的にみられたように、創造においては、既存の諸資源が、あらたな組み合わせのもとでネットワーク化される。こうして築かれた資源のネットワークは、さらに創造のプロセスを通じて、ドメインにある資源あるいは資源の布置を変えうる。それには、これまで誰も考えなかったものを、創造の素材としてドメインに持ち込むといったこともあれば、新しい方法論の開発、創造者という人的資源同士の新たな出会いといったこともあるだろう。また、たとえ個々の創造が、社会的・歴史的な創造性の評価につながらなかったとしても、ドメインにある資源には変化をもたらさう。これが本論で明らかになったこと

のひとつである（図 12-1 の右の矢印。議論の詳細は 7 章参照）。

Csikszentmihalyi (1996) は、社会的・歴史的に創造的とされる人びとを対象にインタビュー調査を行なっている。彼らの多くが、自身の成功の要因として挙げたものとして、適切な時期に適切な場所にいたこと、がある。誇張していえば、個々の創造者にとっては、創造することは宝くじを買うようなものである。当たることを期待することなしに宝くじを買う人はいない。しかし、宝くじが当たるか否かは、すなわち、自身の創造が社会的・歴史的に名を残すことになるか否かは、まえもって予測することがむずかしい⁶⁷。

■■12.5.2 社会的・歴史的に創造的なものはいかにして生まれるか—ドメインの視点

今度は「ドメイン」の視点にたって、社会的・歴史的な創造を眺めてみよう。ドメインは、創造者と異なり、持続性がある。どういうことだろうか。一世代を 30 年と考えれば、フィールドを構成していた人びとはおよそ 30 年周期で入れ替わる。これに比べればドメインには持続性がある。そこで、創造性のシステムモデルの時間軸を長くとってみよう⁶⁸（図 12-2）。

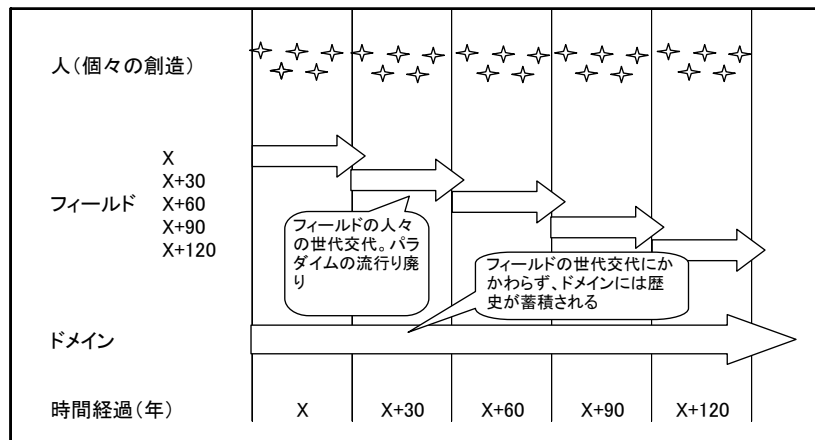


図 12-2 創造性のシステムモデルの時間を拡張した場合の人とドメインの関係

先に、個々の創造者の営みは、それ自身が社会的・歴史的な創造とみなされることはなくとも、

⁶⁷ もちろん、本当の宝くじとは違い、“買う”ことのできる人は限られている。多くの場合、“買える”のはその分野の専門家であり、フィールドおよびドメインに熟達していることが前提となる。さらに宝くじを“買う”ためには長年の経験の積み重ねやネットワークが求められる。

⁶⁸ Sawyer (2003) は同様に、創造性のシステムモデルの時間を拡張している。ただし、その論点は創造が社会・文化的な営みであることを強調することにある。一方、本論のねらいは、ドメインの持続性に比べると、人びとの入れ替わりが激しいことを示すことにあり、Sawyer (2003) よりも長いスパン・歴史に関心を寄せるものである。

ドメインの資源には影響を及ぼしうると述べた(12.4.1)。図 12-1 の双方向の矢印を踏まえたいえで、ドメインの視点にたつて、この点をさらに展開するならば、個々の創造者の創造により、ドメインにある諸資源はつねに活性化したり、変化したりしていることがわかる(図 12-2)。つまり、ドメインは個々の創造によって絶えず「新陳代謝」を行なっており、その「寿命」はフィールド(一世代)や個々の創造者よりも遥かに長くなりうる。個人の視点をとれば、“天才”だとか“偉大な業績を生み出した”といった称号を手にするのは、特定の誰か(あるいは特定のチーム)である。

ゴム手袋の表と裏をひっくり返すように、創造者の視点とドメインの視点をひっくり返して反転させてみよう。一見したところ、以前と姿かたちは何も変わらないようにみえる。ところが、その肌触りや質感が異なっていることに気づくはずである⁶⁹。

■ 12.6 ドメインの持続性を梃子にした歴史的な協働

反転した世界について議論を続けよう。ドメインは、フィールドに参入する人びとによる創造を糧に新陳代謝を行ない、たえず活性化し、変化しつづけることで存続する。この過程のなかで、社会的・歴史的な創造性の噴出に向けて、いわば「レディネス」がととのうのを待っている。たとえば噴出として、ルネサンスが起こった 1400 年から 1425 年にかけてのフィレンツェ、1920 年代後半から 1930 年代の量子力学の誕生日夜などを挙げることができる(Csikszentmihalyi, 1996)。“そのとき”にいたるまでの、ドメインの資源を軸としてなされる歴史的な協働活動を、ルービックキューブになぞらえて説明することができる。ご存知のとおり、ルービックキューブは小さな面から構成される大きな面を備えた立方体である。その小さな面の色ははじめは不揃いな状態である。

ドメインにある“資源”は、ルービックキューブを構成するひとつひとつの“小さな面”である。フィールドに居合わせる人びとは、個々の創造を通じてドメインにある資源を変化させることで、ルービックキューブの面を動かしている／色を変化させているとみなすことができる。ただし、個々の創造を通じて、小さな面の色は変化することもあれば、しないこともある。たくさ

⁶⁹ ゴム手袋をひっくり返すことで可能になる議論は、2 章で紹介したコラボレーション・ウェブ(Sawyer, 2007; 本論の 2.3.3.2 参照)やゆるやかで目立たない進歩(Johnson, 2012)と視点を共有しつつ、より厳密に記述することを目指すものとなる。

んの人びとがそのドメインにおいて創造を行なうことで、少しずつルービックキューブの小さな面の色が変わっていく。長い年月のなかで、フィールドを構成していた人びとは入れ替わり、数十年もすれば、構成員は完全に切り替わる。それでも、ルービックキューブとその小さな面の布置、すなわちドメインとそこにある資源は、月日を越えて存在する。こうした歴史的な過程で、すこしずつルービックキューブの面の色は揃いはじめる。ときに、ひとつの大きな面の色が揃う。そして、あるとき、ドメインにある資源の変化の成れの果てとして、ルービックキューブのすべての大きな面の色が揃う。創造者の視点に立てば、さいごに面を動かしたのはある人物である。しかし、ドメインの視点に立てば、ルービックキューブの完成にいたる歴史的な協働活動は、ドメインの持続性に支えられており、“完成”にいたるまでドメインが、人を自らに“奉仕させた”とも言える⁷⁰。

あらためて問うことにしよう。社会的・歴史的に創造的なものはいかにして生まれるのか。創造者の視点をとると、宝くじが当たるかは否かは予測できなかった。ドメインの視点をとる場合、ドメインが存続する限り、宝くじはいつか当たるとみることができる。なぜなら、ドメインは“そのとき”が来るまでひたすら、抽選をくり返しているようなものであり、手持ちの宝くじの番号と抽選番号が合致するまでそれをくり返すことができるからである（ただし、もちろん、フィールドに参入する人が途絶えてしまい、ドメインが休眠状態に至ることもあるだろう。それでもドメインは来るべきときを待っている）。ドメインに求められるのは自らを持続させることである。

それでは、完成したルービックキューブは、その後、どうなるだろうか。たとえば、 $3 \times 3 \times 3$ で構成されていたキューブが $4 \times 4 \times 4$ になるように、面の数を増やしたり（ドメインの拡大）、 $2 \times 2 \times 2$ のキューブ2つにわかれたり（ドメインの分化；生理学から心理学が分岐したように）といったことが起こることが予測できる⁷¹。

■ 12.7 反転した世界から

⁷⁰ 美術館の100万人目の来場者が記念品を受け取る場面を思い浮かべるとよい。彼／彼女は99万9999人目、100万1人目とは異なる、「100万人目」にふさわしい資質を備えていただろうか。答えは否である。では100万人目の人は何が違ったのか。彼／彼女のおかれている文脈である。

⁷¹ 認知人類学者のMichael Tomaselloは、ヒトという種に固有の文化的特徴を文化が累進的に進化することとする（Tomasello, 1999）。累進的な文化進化にとって欠くことができないのが「創造的な発明」と「忠実な社会的継承」である。ドメインの視点に立てば、世代交代をくり返すフィールドの人びとを“使って”この2つを果たさせる限りにおいて、ドメインは持続し続ける。

本論は既存の多くの創造性のプロセス研究のように創造者の「認知プロセス」に焦点をあてるのではなく、「創作活動」に焦点をあてた。その結果、創造者の「行為」はもちろん、創作活動を可能たらしめる「資源」の重要性を認識するに至った。本章で試みたのは、その認識をさらに先鋭化させることで、創造者の視点とドメイン（資源）の視点を反転させることであった。これにより見えてきたのは、ドメインがその持続性（長寿命）を梃子に、無数の短命な人（創造者）に自身を媒介させて歴史的な協働を果たさせることで、社会的・歴史的な創造性を遂げる姿である。このように資源を中心に据えた創造性の見方は前例をみない。

こうした視点をとることで、該当するドメインのフィールドに恒常的に人びとを参入させるにはどうしたらいいか、資源を効果的に保存したり、次世代にうまく伝達させるにはどうしたらいいか、というこれまでとは異なる研究課題が生まれることになる。今後に求められるのは、反転した視点からさらに創造のプロセスを眺めることで、どのようなことを明らかにできるか、それを追究することである。

引用文献

- Adams, J. L. (2012). *Contents, Good Products, Bad Products*, New York: McGraw-Hill. (アダムズ, J. L. 石原薫訳 (2013). 『よい製品とは何か—スタンフォード大学伝説の「ものづくり」講義』. ダイヤモンド社.)
- Allport, G. W. (1954). The Historical Background of Modern Social Psychology. In G. Lindzey(Ed.) *Handbook of Social Psychology. Vol. 1*. Cambridge, MA: Addison-Wesley. pp.3-56. (オールポート, G. W. 高橋徹・本間康平訳 (1956). 『社会心理学史 (社会心理学講座 1 基礎理論)』. みすず書房.)
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York; Springer-Verlag.
- 安西祐一郎 (1985). 『問題解決の心理学』. 中央公論社.
- 有元典文 (2001). 社会的達成としての学習 上野直樹編 『状況のインタフェース』. 金子書房. Pp. 84-102.
- 綾部恒夫編 (1984). 『文化人類学 15 の理論』. 中央公論社.
- Bailin, S. (1988). *Achieving Extraordinary Ends: An Essay on Creativity*. Kluwer Academic Publishers. (バイリン, S. 森一夫・森秀夫訳 (2008). 『創造性とは何か—その理解と実現のために』法政大学出版局.)
- Becker, H. S. (1982). *Art Worlds*. Berkley: University of California Press. (後藤将之・海老田大五朗・大竹雅子・白石一弘・似田貝理・松田光恵訳 (2001). アート・ワールド (部分訳その2), コミュニケーション紀要, 14, 81-127. (1章後半と2章の翻訳)
- Boden, M. A. (2004). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. London: Routledge.
- Botella, M. A. & Lubart, T. (2015). Creative Processes: Art, Design and Science, Corazza, G. E. & Agnoli, S.(Eds.) *Multidisciplinary Contributions to the Science of Creative Thinking*. Springer Singapore, pp.53-65.
- Braitenberg, V. (1984). *Vehicles: Experiments in Synthetic Psychology*. MIT Press. (ブライテンベルク, V. 加地大介訳 (1987). 『模型は心を持ちうるか—人工知能・認知科学・脳生理学の焦点』. 哲学書房.)

- Brooks, R. (2002). *Flesh and Machines: How Robots Will Change Us*. Pantheon. (ブルックス, R. 五味隆志訳 (2006). 『ブルックスの智能ロボット論—なぜ MIT のロボットは前進し続けるのか?』. オーム社.)
- Busse, T. V. & Mansfield, R. S. (1980). Theories of the Creative Process: A Review and a Perspective, *The Journal of Creative Behavior*, 14(2), 91-103.+132.
- Buttny, R. (1999). Discursive contributions of racial boundaries and self-segregation on campus. *Journal of Language and Social Psychology*, 18, 247-268. (文野 (2009) の引用による)
- Campbell, D. T. (1960). Blind variation and selective retentions in creative thought as in other knowledge processes. *Psychological Review*, Vol.67(6), 380-400.
- Carson, S. (2011). The Unleashed Mind: Why Creative People Are Eccentric, *Scientific American Mind*, May/June, 22, pp.22-29. (カーソン, S. (2013). 天才と変人—解き放たれた知性, 『日経サイエンス』. 2013年6月号, pp.32-39.)
- Clark, A. (1998). *Being There: Putting Brain, Body, and World Together Again*. MIT Press. (クラーク, A. 池上高志・森本元太郎訳 (2012). 『現れる存在—脳と身体と世界の再統合』. エヌティティ出版.)
- Clark, A. (2004). *Natural-Born Cyborgs: Minds, Technologies, and the Future of Human Intelligence*. Oxford University Press. (クラーク, A. 久木田水生・呉羽真・西尾香苗訳 (2015). 『生まれながらのサイボーグ—心・テクノロジー・知能の未来』. 春秋社.)
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harpercollins. (チクセントミハイ, M. 今村浩明訳. (1996). 『フロー体験—喜びの現象学』. 世界思想社.)
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. Harpercollins. (チクセントミハイ, M. 浅川希洋志・須藤祐二・石村郁夫訳 (2016). 『クリエイティヴィティ』. 世界思想社.)
- Csikszentmihalyi, M. (2007). A Systems Perspective on Creativity., Henry, Jane(Ed). *Creative Management and Development (Third Edition)*, London: Sage. pp.3-17.
- Dawkins, R. (1991). *The Selfish Gene*. Oxford University Press. (ドーキンス, R. 日高敏隆・岸由二・羽田節子・垂水雄二訳 (1992). 『利己的な遺伝子』. 紀伊国屋書店.)

- de Bono, E. (1969). *The Mechanism of Mind*. Charles E. Tuffle Co. (デボノ, E. 箱崎総一・青井寛訳. (1972). 『頭脳のメカニズム—発想の源泉はどこにあるか』. 講談社.)
- de Bono, E. (1985). *Six Thinking Hats*. Little Brown and Company. (デ・ボノ, E. 川本英明訳. (2016). 『6つの帽子思考法—視点を変えると会議も変わる』. パンローリング.)
- Descartes, R. (1637). *Discours de la méthode*. Leyde. (デカルト, R. (1997). 『方法序説』. 岩波書店.)
- Dennet, D. C. (1995). *Darwin's Dangerous Idea: Evolution and the Meanings of Life*. Simon & Schuster. (デネット, D. C. 山口泰司監訳. (2001). 『ダーウィンの危険な思想—生命の意味と進化』. 青土社.)
- de Rambures, J-L. (1978) . *Comment travaillent les ecrivains*. Flammarion, Paris. (ド・ランビュール, J-L. 岩崎力訳 (1979). 『作家の仕事部屋』. 中央公論社.)
- 土居健郎 (1971). 『「甘え」の構造』. 弘文堂.
- ダンバー, D. 山崎治訳 (1999). 科学者の思考法 岡田猛・田村均・戸田山和久・三輪和久編 『科学を考える—人工知能からカルチュラル・スタディーズまで 14 の視点』. 北大路書房. Pp. 26-55.
- Duncker, K. Lees, L. S.(Trans). (1945). On Problem Solving, *Psychological Monographs*, 58(5), i-113.
- Ellwood, C. A. (1925). *The Psychology of Human Society*. New York: Appleton. (Allport (1954) の引用による)
- Emerson, R., Fretz, R., & Shaw, L. (1995) . *Writing Ethnographic Fieldnotes*. University of Chicago Press. (佐藤郁哉・好井裕明・山田富秋訳 (1998). 『方法としてのフィールドノート』. 新曜社.)
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: A Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy. (エンゲストローム, Y. 山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登訳 (1999). 『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』. 新曜社.)
- Epstein, D. (2013). *The Sports Gene: Inside the Science of Extraordinary Athletic Performance*.

- Current. (エプスタイン, D. 福典之監修 川又政治訳. (2014). 『スポーツ遺伝子は勝者を決めるか?—アスリートの科学』. 早川書房.)
- Ericsson, A., & Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the New Science of Expertise*. Bodley Head. (エリクソン, A.・ロバート, P. 土方奈美訳. (2016). 『超一流になるのは才能か努力か?』. 文藝春秋.)
- Finke, R. A., Ward, T. B., & Smith, S. M. (1992). *Creative Cognition*. Cambridge, MA: The MIT Press. (Finke, R. A., Ward, T. B., & Smith, S. M. 小橋康章訳 (1992). 『創造的認知—実験で探るクリエイティブな発想のメカニズム』. 森北出版.)
- Fromm, E. (1941). *Escape from Freedom*. Farrar & Rinehart. (フロム, E. 日高六郎訳 (1966). 『自由からの逃走 (新版)』. 東京創元新社.)
- 文野洋 (2009). 日本の社会心理学におけるフィールドワーク研究とその意義—語りの相互行為の視点から, *質的心理学フォーラム*, Vol.1, 79-87.
- 福島真人 (1993). 解説 認知という実践—「状況的学習」への正統的で周辺のなコメントール
レイヴ, J., & ウェンガー, E. 佐伯胖訳 (1993). 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』. 産業図書. Pp. 123-181.
- Galton, F. (1869). *Hereditary Genius*. London: Macmillan and Co.
- Gardner, H. (1982). *Art, Mind and Brain: A Cognitive Approach To Creativity*. New York: Basic Books. (ガードナー, H. (1990). 『芸術、精神そして頭脳』. 黎明書房.)
- Ghiselin, B. (1952). *The Creative Process*. Berkeley: University of California Press. (ギースリン, B. 若林千鶴子訳 (1975). 『三十八人の天才たち—その創造過程』. 新樹社.)
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin Company. (古崎敬・古崎愛子・辻敬一郎・村瀬旻訳 (1985). 『生態学的視覚論—ヒトの知覚世界を
探る』. サイエンス社.)
- Gladwell, M. (2008). *Outliers: The Story of Success*. Little, Brown and Company. (グラッドウェル, M. 勝間和代訳 (2009). 『天才! 成功する人々の法則』. 講談社.)
- Glaser, B. L. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company. (後藤隆・大出春江・水野節夫訳 (1996). 『データ

対話型理論の発見』. 新曜社.)

後安美紀 (2003). 規則からズレへの 2 段階パフォーマンス習熟過程—平田オリザと青年団俳優の会話構築スキルに関する事例研究, 第 4 回 SICE システムインテグレーション部門講演会論文集(S12003), 408-409. (後安 (2006) の引用による)

後安美紀 (2006). 演劇と同時多発会話—演劇時間の作られ方 佐々木正人編. 『アート/表現する身体—アフォーダンスの現場』. 東京大学出版会. Pp.25-43.

Graumann, C. F. (1988) In Hewstone, M., Strobe, W., Codol, J-P., & Stephenson, G. M (Eds.) *Introduction to Social Psychology: A European Perspective*, Oxford: Basil Blackwell. グラウマン, C. F. 末永俊郎訳 (1994). 社会心理学史入門 ヒューストン, M., シュトレーベ, W., コドル, J. P., スティヴンソン, G. M. 編 末永俊郎・安藤清志監訳 『社会心理学概論 1—ヨーロッパ・パースペクティブ』. 誠信書房. Pp. 1-22.

Gruber, H. E., & Barrett, P. H. (1974). *Darwin on Man: A Psychological Study of Scientific Creativity*. New York: Dutton. (グルーバー, H. E. 江上生子・月沢美代子・山内隆明訳 (1977). 『ダーウィンの人間論—その思想の発展とヒトの位置』. 講談社.)

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-450.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.

Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, Creativity, and their Educational Implications*. San Diego: Knapp.

濱口幸一 (2000). プロットとストーリー 杉原賢彦編 『映画クルー主義の楽しみ方』. フィルムアート社.

浜日出夫 (2004). エスノメソドロジーの発見 山崎敬一編 『実践エスノメソドロジー入門』. 有斐閣. Pp. 2-14.

橋本和也 (2011). 一日フィールドワーク, 日本文化人類学会監修 鏡味治也・関根康正・橋本和也・森山工編 『フィールドワーカーズ・ハンドブック』. 世界思想社. Pp. 37-60.

Hayes, J. R. (1981). *The Complete Problem Solver*. Philadelphia: Franklin Institute Press. (ワイスバーグ (1991) による)

開一夫・鈴木宏昭 (1998). 表象変化の動的緩和理論—洞察メカニズムの解明に向けて、認知科

- 学, 5(2), 69-79.
- Hutchins, E. (1990). The Technology of Team Navigation. In J. Galegher, R. Kraut, and C. Egido(Eds.), *Intellectual teamwork: Social and technical bases of cooperative work*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Pp.199-220. (ハッチンス, E. 宮田義郎訳 (1992). チーム航行のテクノロジー 安西祐一郎他編 『認知科学ハンドブック』. 共立出版. Pp. 21-35.)
- 井本由紀 (2013). オートエスノグラフィー 藤田結子・北村文編 『現代エスノグラフィー—新しいフィールドワークの理論と実践』. 新曜社. Pp.104-111.
- 印東太郎 (1973). 心理学におけるモデルの構成—意義・展望・概説, 印東太郎編 『心理学研究法 17 モデル構成』. 東京大学出版会. Pp. 1-28.
- 石井成郎・三輪和久 (2003). 創造活動における心的操作と外的操作のインタラクション, 認知科学, 10 (4), 469-485.
- 石川幹人・渡辺恒夫編 (2004). 『入門・マインドサイエンスの思想—心の科学をめぐる現代哲学の論争』. 新曜社.
- 伊藤勇・徳川直人編 (2002). 『相互行為の社会心理学』. 北樹出版.
- Johnson, S. (2012). *Future Perfect: The Case For Progress In A Networked Age*. Allen Lane. (ジョンソン, S. 田沢恭子訳 (2014). 『ピアネットワークの縁から未来をデザインする方法』. インターシフト.)
- Johnson, S. (2014). *How We Got to Now: Six Innovations that Made the Modern World*. Riverhead Books. (ジョンソン, S. 大田直子訳 (2016). 『世界をつくった6つの革命の物語—新・人類進化史』. 朝日新聞出版.)
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *The Computer and the Mind: Introduction to Cognitive Science*. Fontana Press. (ジョンソン=レアード, P. N. 海保博之訳. (1989). 『心のシミュレーション—ジョンソン・レアードの認知科学入門』. 新曜社.)
- John-Steiner, V. (2000). *Creative Collaboration*. Oxford University Press.
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: foundations and practice. *The Journal of the learning sciences*, 4, 39-103.

- 鏡味治也 (2011). 文化人類学とフィールドワーク, 日本文化人類学会監修 鏡味治也・関根康正・橋本和也・森山工編 『フィールドワーカーズ・ハンドブック』. 世界思想社. Pp. 1-10.
- 亀田達也 (1997). 『合議の知を求めて—グループの意思決定』. 共立出版.
- 亀田達也 (2000). 協同行為と相互作用—構造的視点による検討, 植田一博・岡田猛編 『協同の知を探る—創造的コラボレーションの認知科学』. 共立出版. Pp. 50-77.
- 唐沢かおり (2005). 社会心理学の潮流 唐沢かおり編 『社会心理学』. 朝倉書店. Pp. 1-14.
- Katz, D. (1991). *Film directing shot by shot : visualizing from concept to screen*. Studio City, CA : Michael Wiese Productions in conjunction with Focal Press. (カツ, D. 津谷祐司訳 (1996). 『Shot by shot (映画監督術)』. フィルムアート社.)
- Kaufman, J. C. (2016). *Creativity 101 Second Edition*. Springer Publishing Company.
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity, *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.
- 川喜田二郎 (1967). 『発想法—創造性開発のために』. 中央公論新社.
- 川喜田二郎 (1999). 本書に寄せて, Finke, R. A., Ward, T. B., & Smith, S. M. (1992). 『創造的認知—実験で探るクリエイティブな発想のメカニズム』. 森北出版. Pp.i-ii.
- 清河幸子 (2002). 表象変化を促進する相互依存構造—課題レベル-メタレベルの分業による協同の有効性の検討, *認知科学*, 9(3), 450-458.
- 清河幸子・鷺田祐一・植田一博・Peng, E. (2010). 情報の多様性がアイデア生成に及ぼす影響の検討, *認知科学*, 17(3), 635-649.
- Kneller, G. F. (1965). *The Art and Science of Creativity*. New York: Holt, Rinehart, and Winston. (Finke et al. (1992) の引用による)
- Latour, B. (1987). *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers through Society*. Harvard University Press. (ラトゥール, B. 川崎勝・高田紀代志訳 (1999). 『科学が作られているとき—人類学的考察』. 産業図書.)
- Latour, B. (1996). Ces réseaux que la raison ignore-laboratoires, bibliothèques, collections, in C. Jacob and M. Baratin(Eds.) *Le pouvoir des bibliothèques. La mémoire des livres dans la culture occidentale*, Albin Michel, pp.23-46. (ラトゥール, B. 田村真理訳 (1999). 理性

- の知らないネットワーク 岡田猛・田村均・戸田山和久・三輪和久編 『科学を考える』。
北大路書房。Pp. 258-277.)
- Latour, B. (1999). *Pandora's Hope: Essays on the Reality of Science Studies*. Harvard University Press. (ラトゥール, B. 川崎勝・平川秀幸訳 (2007). 『科学論の实在—パンドラの希望』。産業図書.)
- Latour, B. & Woolger, S. (1979). *Laboratory Life: The construction of scientific facts*. Princeton University Press.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*, Cambridge University Press. (レイヴ, J. 無藤隆・山下清美・中野茂・中村美代子訳 (1995). 『日常生活の認知行動—ひとは日常生活でどう計算し、実践するか』。新曜社.)
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press. (レイヴ, J., & ウェンガー, E. 佐伯胖訳 (1993). 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』。産業図書.)
- LeCompte, M., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2nd ed). San Diego: Academic Press. (箕浦 (1999) の引用による)
- Lee, D. N. (1998). Guiding movement by coupling Taus, *Ecological Psychology*, 10(3), 221-250.
- Lepper, M. R. & Whitmore, P.C 山崎治・石井成郎・三宅なほみ訳 (2000). 協同—社会心理学的視点から, 植田一博・岡田猛編. 『協同の知を探る—創造的コラボレーションの認知』。共立出版。Pp. 2-8.
- Luff, P., Hindmarsh, J., & Heath, C. (2000). *Workplace Studies*. Cambridge University Press.
- Lynch, M. (1988). The externalized retina: Selection and mathematization in the visual documentation of objects in the life sciences, *Human studies*, 11, 201-234.
- Malinowski, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific*, Routledge & Kegan Paul. (マリノフスキ, B. 増田義郎訳 (2010). 『西太平洋の遠洋航海者—メラネシアのニュー・ギニア諸島における、住民たちの事業と冒険の報告』。講談社.)
- Mansfield, R. S. & Busse, T. V. (1981). *The Psychology of Creativity and Discovery*. IL, Chicago: Nelson-Hall.

- 丸山慎 (2006). 交響を知る身体—指揮者はいかにして音楽を現実に行っているのか. 佐々木正人編. 『アート/表現する身体—アフォーダンスの現場』. 東京大学出版会. Pp.87-109.
- 丸山高司 (1985). 『人間科学の方法論争』. 勁草書房.
- McDougall, W. (1908). *Introduction to Social Psychology*. London: Methuen & Co.
- Miller, G. A., Galanter, E., & Pribram, K. H. (1960). *Plans and the Structure of Behavior*. Holt, Reinhart and Winston. (ミラー, G. A., ギャランター, E., & プリブラム, K. H. 十島雍蔵・佐久間章・黒田輝彦・江頭幸晴訳 (1980). 『プランと行動の構造—心理サイバネティクス序説』. 誠信書房.)
- 南博 (1957). 『体系社会心理学』. 光文社.
- 箕浦康子編 (1999). 『マイクロ・エスノグラフィー入門—フィールドワークの技法と実際』. ミネルヴァ書房.
- Mischel, W. (1968). *Personality and Assessment*. Psychology Press. (ミッシェル, W. 詫摩武俊訳. (1992). 『パーソナリティの理論—状況主義的アプローチ』. 誠信書房.)
- 三嶋博之 (2000). 『エコロジカル・マインド—知性と環境をつなぐ心理学』. 日本放送出版協会.
- 三浦麻子・飛田操 (2002). 集団が創造的であるためには—集団創造性に対する成員のアイデアの多様性と類似性の影響, 実験社会心理学研究, 41(2), 124-136.
- 三宅なほみ (2000). 建設的相互作用を引き起こすために, 植田一博・岡田猛編. 『協同の知を探る—創造的コラボレーションの認知』. 共立出版. Pp. 40-45.
- 水川喜文 (2004). 認知科学・情報科学とエスノメソドロジー—山崎敬一編 『実践エスノメソドロジー入門』. 有斐閣. Pp. 204-210.
- 水川喜文 (2007). コラム—前田泰樹・水川喜文・岡田光弘編 (2007). 『エスノメソドロジー—人びとの実践から学ぶ』. 新曜社. Pp. 259-260.
- 水本正晴 (2004). 認知科学の「科学性」—社会的観点から (2) 石川幹人・渡辺恒夫編 『入門・マインドサイエンスの思想—心の科学をめぐる現代哲学の論争』. 新曜社. Pp. 190-193.
- 森津太子 (2011). 『現代社会心理学特論』. 放送大学教育振興会.
- 武蔵義弘 (2011). カントと連続創造説, 千葉大学人文社会科学研究, (23), pp.169-180.
- 村山功 (2001). 状況的認知研究批判とその問題—上野直樹編 『状況のインタフェース (状況

- 論的アプローチ1)』. 金子書房. Pp. 188-214.
- 村田光二 (2000). 社会心理学のテーマと方法. 村田光二・山田一成編 『社会心理学研究の技法』. 福村出版. Pp. 9-20.
- 村田光二・安藤清志・沼崎誠 (2009). 社会心理学の研究動向 安藤清志・村田光二・沼崎誠編 『新版社会心理学研究入門』. 東京大学出版会. Pp. 223-229.
- 中野民夫 (2001). 『ワークショップ—新しい学びと創造の場』. 岩波書店.
- 那須壽 (1997). 社会学への招待 那須壽編 『クロニクル社会学—人と理論の魅力を語る』. 有斐閣. Pp. 1-22.
- 西阪仰 (1997). 『相互行為分析という視点—文化と心の社会学的記述』. 金子書房.
- 西阪仰 (2001). 実験心理学における視覚の「無視された状況」 上野直樹編 『状況のインタフェース』. 金子書房. Pp. 26-57.
- 新田義弘 (2006). 『現象学と解釈学』. 筑摩書房.
- 小原二三夫 (1984). 現象学的社会学 新睦人・中野秀一郎編 『社会学のあゆみパートⅡ—新しい社会学の展開』. 有斐閣. Pp. 159-178.
- 岡田光弘 (2007). コラム 前田泰樹・水川喜文・岡田光弘編 (2007). 『エスノメソドロジー—人びとの実践から学ぶ』. 新曜社. Pp. 258-259.
- 岡田猛・横地早和子・難波久美子・石橋健太郎・植田一博 (2007). 現代美術の創作における「ずらし」のプロセスと創作ビジョン, 認知科学, 14(3), 303-321.
- 小此木啓吾 (1978). 『モラトリアム人間の時代』. 中央公論新社.
- 尾見康博・伊藤哲司編 (2001). 『心理学におけるフィールド研究の現場』. 北大路書房.
- 大橋英寿編 (2004). 『フィールド社会心理学』. 放送大学教育振興会.
- Ohlsson, S. (1992). Information processing explanations of insight and related phenomena. In M. T. Keane & K. J. Gilhooly (Eds.), *Advances in the Psychology of Thinking, Vol.1*, Hertfordshire, UK: Harvester.
- Osborn, A. F. (1948). *Your Creative Power*, Scribner. (オズボーン, A. F. 豊田晃訳 (2008). 『創造力を生かす—アイデアを得る 38 の方法』. 創元社.)
- Perkins, D. (1981). *The mind's best work*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Reed, E. S. (1996). *Encountering the world: Toward an ecological psychology*. New York: Oxford University Press. (リード, E. S. 細田直哉訳. (2000). 『アフォーダンスの心理学—生態心理学への道』. 新曜社.)
- Reed, E. S. (1998). *From Soul to Mind: The Emergence of Psychology, from Erasmus Darwin to William James*. Yale University Press. (リード, E. S. 村田純一・染谷昌義・鈴木貴之訳 (2000). 『魂 (ソウル) から心 (マインド) へ—心理学の誕生』. 青土社.)
- Ross, E. A. (1908). *Social Psychology*. New York: Macmillan.
- Runco, M. A. (2014). *Creativity, 2nd Edition: Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. Academic Press.
- 佐々木正人編 (2006). 『アート/表現する身体—アフォーダンスの現場』. 東京大学出版会.
- 佐藤郁哉 (1992). 『フィールドワーク—書を持って街へ出よう』. 新曜社.
- 佐藤郁哉 (2002). 『フィールドワークの技法』. 新曜社.
- 佐藤公治 (2012). 『音を創る,音を聴く—音楽の協同的生成』. 新曜社.
- サトウタツヤ・高砂美樹 (2003). 『流れを読む心理学史—世界と日本の心理学』. 有斐閣.
- 佐藤由紀 (2006). 一人芝居の身体—イッセー尾形の1分間. 佐々木正人編. 『アート/表現する身体—アフォーダンスの現場』. 東京大学出版会. Pp.55-74.
- Sawyer, K. (2003). *Group Creativity: Music, Theater, Collaboration*. Psychology Press.
- Sawyer, K. (2007). *Group Genius : The Creative Power of Collaboration*. Basic Books. (ソーヤー, K. 金子宣子訳. (2009). 『凡才の集団は孤高の天才に勝る—「グループ・ジーニアス」が生み出すものすごいアイデア』. ダイヤモンド社.)
- Schütz, A. (1962). *Collected Papers I : The Problem of Social Reality*. M. Natanson(Ed.) The Hague: Nijhoff. (シュッツ, A. 渡部光・那須壽・西原和久訳 (1983). 『社会的現実の問題 1』. 社会評論社.)
- Schegloff, E. A. (1987). Between Micro and Macro: Contexts and Other Connections. In J.C. Alexander, B. Giesen, R. Munch, & N. J. Smelser(Eds.) *The Micro-Macro Link*. University of California Press. (シェグロフ, E. A. (1998). ミクロとマクロの間—コンテキスト概念による接続策とその他の接続策 アレグザンダー, ジェフリー・C., ミュンヒ, リヒャルト.,

- ギーゼン, ベルンハルト., スメルサー, ニール・J. 編 石井幸夫・木戸功・間淵領吾・内田健・円岡偉男・若狭清紀訳 『ミクロ・マクロ・リンクの社会理論—「知」の扉をひらく』. 新泉社. Pp. 139-178.
- 盛山和夫 (1995). 『制度論の構図』. 創文社.
- 関根康正 (2011). フィールドワークへの招待—写真観察法, 日本文化人類学会監修 鏡味治也・関根康正・橋本和也・森山工編 『フィールドワーカーズ・ハンドブック』. 世界思想社. Pp. 13-36.
- Simonton, D. K. (1997). Creative productivity: A predictive and explanatory model of career trajectories and landmarks. *Psychological Review*, 104, 66-89.
- Simonton, D. K. (2004). *Creativity in Science*, Cambridge University Press.
- Simonton, D. K. (2007). The creative imagination in Picasso's *Guernica* sketches: Monotonic improvements or nonmonotonic variants? *Creativity Research Journal*, 19, 329-344.
- Simonton, D. K. (2011). Creativity and discovery as blind variation: Campbell's (1960) BVSR model after the half-century mark. *Review of General Psychology*, 15, 158-174.
- Simonton, D. K. (2012). *Science of Genius*, *Scientific American Mind*, November/December, 23, pp.34-41. (シモントン, D. K. 日経サイエンス編集部訳 (2013). 創造性の起源 『日経サイエンス』. 2013年6月号, pp.40-48.)
- Slone, P. (2003). *The Leaders Guide to Lateral Thinking Skills*. Kogan Page Ltd. (スローン, P. ディスカヴァー・クリエイティブ訳. (2007). 『イノベーション・シンキング—誰でもすごい発想ができるようになる 10のステップ』. ディスカヴァー・トゥエンティワン.)
- Slone, P. & Mac Hale, D. (1992). *Challenging Lateral Thinking Puzzles*. New York: Sterling Publishing Co. (スローン, P.・マクヘール, D. ルイス, C. 訳 (2004). 『ポール・スローンのウミガメのスープ』. エクスナレッジ.)
- Sternberg, R. J. (2012). The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach, *Creativity Research Journal*, 24(1), 3-12.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development, *Human Development*, 34, 1-32.

- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms, In Sternberg, R. J.(Ed). *Handbook of Creativity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. Pp.3-15.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human machine communication*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. (サッチマン, L. A. 佐伯 胖監訳 (1999). 『プランと状況的行為—人間—機械のコミュニケーションの可能性』. 産業 図書.)
- サッチマン, L. A. 土屋孝文訳 (1994). 日常活動の構造化 認知科学の発展, 7, 89-99.
- 末永俊郎 (1987). はしがき 末永俊郎編 『社会心理学研究入門』. 東京大学出版会. Pp. i-iii.
- 高橋洋 (2004). プロットとストーリー 黒沢清・高橋洋・塩田明彦・万田邦敏・たむらまさき・青山真治・臼井勝 『映画の授業』. 青土社.
- 谷口明子 (2000). 質的分析によるアプローチ, 大村彰道編 『教育心理学研究の技法』, 福村出版. Pp. 81-107.
- 寺田寅彦 (1948). 『寺田寅彦随筆集 第三巻』. 岩波書店.
- 徳川直人 (2002). 相互行為論の端緒—ミードの社会観 伊藤勇・徳川直人編 『相互行為の社会心理学』. 北樹出版. Pp. 47-66.
- Tomasello, M. (1999) . *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press. (トマセロ, M. (2006). 『心とことばの起源を探る』. 勁草書房.)
- Travis, M. W. (1999) . *The Director's Journey*. Michael Wiese Film Productions. (岡田勲 訳 (2001). 『ハリウッド・ディレクティング・バイブル』. 愛育社.)
- Triplet, N. D. (1898). The dynamogenic factor in pacemaking and competition. *American Journal of Psychology*, 9, 507-533.
- 土倉英志 (2005). 映画撮影における1カットはメンバーによってどのようにして具現化されるのか, 東京都立大学大学院人文科学研究科平成 16 年度修士学位論文 (未公刊).
- 土倉英志 (2006a). 志向対象の変化とその意味—映画撮影とはどのような実践なのだろうか 日本グループ・ダイナミックス学会第 53 回大会発表論文集, 198-199.
- 土倉英志 (2006b). 痕跡の消去という視点—映画撮影実践から, 日本認知科学会「教育環境の

- デザイン」研究分科会研究報告, 12(1), 18-26.
- 土倉英志 (2010). 創作プロセスにおけるプランの役割の検討—映画撮影のフィールド研究, 認知科学, 17(4), 713-728.
- TSUCHIKURA, E. (2011). Developing norms: Creative process of movie shooting, A poster presented at ISCAR Congress Rome 2011(Rome, Italy).
- 土倉英志 (2014). 行為と資源の調整された関係性として日常を理解すること—機能システムの発達という視点, 認知科学, 21 (1), 155-172.
- 土倉英志 (2015). 創作活動に向けた資源の準備の検討—映画制作のフィールド研究, 認知科学, 22 (1), 23-36.
- 塚野弘明 (2001). 文化的実践としての実験場面の組織化 上野直樹編 『状況のインタフェース』. 金子書房. Pp. 58-83.
- 上野直樹 (1999). 『仕事の中での学習』. 東京大学出版会.
- 上野直樹 (2001). 状況論的アプローチ 上野直樹編 『状況のインタフェース—状況論的アプローチ1』. 金子書房. Pp. 1-23.
- 上野直樹・西阪仰 (2000). 『インタラクション—人工知能と心』. 大修館書店.
- van Gelder, T. (1995). What might cognition be, if not computation? *The Journal of Philosophy*, Vol.xci, no.7, 345-381. (ヴァン・ゲルダール, T. (2002). 認知は計算でないとするならば、何だろうか 門脇俊介・信原幸弘編 『ハイデガーと認知科学』. 産業図書. Pp. 151-203.)
- 若林幹夫 (1995). 『地図の想像力』. 講談社.
- 若林幹夫 (1999). 『都市のアレゴリー』. INAX 出版.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- 渡辺恒夫 (2004). 「科学哲学」と「科学的心理学」—その同時代性 石川幹人・渡辺恒夫編 『入門・マインドサイエンスの思想—心の科学をめぐる現代哲学の論争』. 新曜社. Pp. 48-51.
- Weisberg, R. W. (1986). *Creativity: genius and other myths*. New York: W. H. Freeman and Company. (ワイスバーク, R. W. 大浜幾久子訳 (1991). 『創造性の研究—つくられた天才神話』. リクルート出版.)
- Weismann, A. (Edward B. Poulton, Selmar Schonland, & Arthur E. Shioley (Translation)).(1892).

- Essays upon heredity and kindred biological problems.* Oxford: Clarendon Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity.* Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action,* Cambridge, MA: Harvard University Press. (ワーチ, J. V. 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子訳 (1995). 『心の声—媒介された行為への社会文化的アプローチ』. 福村出版.)
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action,* New York: Oxford University Press. (ワーチ, J. V. 佐藤公治・田島信元・黒須俊夫・石橋由美・上村佳世子訳 (2002). 『行為としての心』. 北大路書房.)
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering,* New York: Cambridge University Press.
- Winner, L. (1986). *Whale and the Reactor: A Search for Limits in an Age of High Technology.* University of Chicago Press. (ウィナー, L. 吉岡斉・若松征男訳 (2000). 『鯨と原子炉—技術の限界を求めて』. 紀伊国屋書店.)
- Willig, C. (2001). *Introducing Qualitative research in psychology.* Open University Press. (ウィリッグ, C. 上淵寿・大家まゆみ・小松孝至訳 (2003). 『心理学のための質的研究法入門—創造的な探求に向けて』. 培風館.)
- Wittgenstein, L. (1922 ; 原典は 1921). *Tractatus Logico-Philosophicus.* Routledge & Kagan Paul. (ウィトゲンシュタイン, L. 野矢茂樹訳 (2003). 『論理哲学論考』. 岩波書店.)
- Wittgenstein, L. (2003 ; 原典は 1953). *Philosophische Untersuchungen.* Suhrkamp Verlag. (ウィトゲンシュタイン, L. 丘沢静也訳 (2013). 『哲学探究』. 岩波書店.)
- Wundt, W. (1910-1920). *Völkerpsychologie.* (全 10 巻) Wilhelm Engelmann.他
山岸俊男 (2001) . 社会心理学の目的と方法 山岸俊男編 『社会心理学キーワード』. 有斐閣. Pp. 1-16.
- やまだようこ (1997). モデル構成をめざす^{フィールド}現場心理学の方法論, やまだようこ編 『^{フィールド}現場心理学の発想』. 新曜社. Pp. 161-186.

Yokochi, S. & Okada, T. (2005) . Creative Cognitive Process of Art Making: A Field Study of a

Traditional Chinese Ink Painter, *Creativity Research Journal*, 17 (2&3) , 241-255.

横地早和子・岡田猛 (2007) . 現代芸術家の創造的熟達の過程, 認知科学, 14, 437-454.

吉田靖 (2005). 創造的産出物に基づいた創造性の定義と評定, 立命館人間科学研究, 8, 41-56.

吉森護 (2002). 『アノミア社会心理学—社会心理学のこれまでとこれから』. 北大路書房.

おわりに

五部 13 章にわたる本論文もさきほど終着点に着いた。「はじめに」で宣言したとおり、旅人は新しい理論的地平を目にすることができただろうか。

さいごに、オートエスノグラフィ⁷²風に本論文の創作過程をふりかえることにしたい。「はじめに」で参照したマリノフスキは、参与観察を行なう際に、研究対象と一定の距離を保ち、客観的であることに務めることが重要であるとした。「私」が入り込むことは非科学的であるとしたのである。その後、時代の変遷のなかで、エスノグラフィにたいするフィールドワーカーの位置どりは大きく変わってきた。

本論文にいたる研究の構想はおよそ十数年前の 2003 年に遡る。「創造性」の研究に関する十分な知識もなければ、「フィールドワーク」という手法のイロハも知らなかったところから、本論文で取り上げている映画制作のフィールドとかかわることになった。当時、“心理学の創造性研究は動的なプロセスを、殺してしまっている”、生意気にもそんなふうに思っていた。“プロセスを生け捕りにしてみせる”、そう考えていた。

ところが、フィールドに出る前に“思い描いていたこと”が、フィールドに出たあとで、文字どおり「絵に描いた餅」だったことに気づかされた。こうしたことは、多くのフィールドワーカーが体験してきたことだろう。こうして悩みの種が蒔かれた。以来、もやのかかったような状態のなか、手探りで研究を進めた。2004 年度に一度修士論文にまとめたものの（いや、正確に言えば、2003 年度に一度提出したので、二度目だ）、納得がいくものとは言いがたかった。“創造のプロセスを納得のいくように描きたい”、そう思いながら、学会発表を行なったり、いくつかの論文を執筆したりしてきた。そのつど、意気込んでまとめて、それなりに納得がいくことがあったとしても、後々やはり不十分だと気づかされることも多かった。そうこうしているうちに、

⁷² オートエスノグラフィ (auto ethnography) を特徴づけるのは、「一人称で語る「私」の存在が前面に登場することである」。「調査者が自分自身を研究対象とし、自分の主観的な経験を表現しながら、それを自己再帰的に考察する手法」である (井本, 2013, pp.104)。

映画制作のフィールドワークを終えてから長い月日が経ってしまった。立派に育ってしまった悩みの種は、もうどうしようもできないのだと、見ないふりをして、別の研究に汗をながした。しかし、どんな研究にかかわっていても、“プロセスを生け捕りにすること”のむずかしさにぶつかった。プロセスを描くことのむずかしさは創造性に限られない。いったいなにをどうしたらプロセスを生け捕りにした、と言えるのか。この問いはつねに頭の片隅にあった。

その後、「芸術の創造」ではないものの、2012年頃から、9章で取り上げた科学講座やサイエンスカフェといったイベントの創作に自分自身が携わるようになった。これまでとは違う視点で創造のプロセスをながめるようになっていくことに気づいた。ふりかえって映画制作のフィールドノートを見返すと発見があった。10年前の汗と涙は無駄ではなかったと思った。しかし、問題がないわけではなかった。新たな見えにもとづいて現象を適切に描こうとすると、自分が大事にしていた理論的立場と矛盾をきたした。そこに葛藤があった。納得のいく落としどころを見出そうともがくなかで、本論文の構想が具体的なかたちを見せるようになっていった。

こうした、「私自身の創造プロセス」を丁寧に描く余裕は、いまの私には残されていないが、本論で説明したように、創作において、資源のネットワークを作ることが重要であること、たえざる課題化と収束のなかで、行為に規範が生成されたり、志向対象が分化していったことは間違いない。

本論文を執筆しはじめた当初はこう思っていた。“十数年前とおなじようにプロセスを生け捕りにすることはまだできていないが、その首にリードをつなぐことくらいはできたはずである。”しかし、執筆を終えたいま、公園を散歩している犬をみながらこう思う。“首にリードがついているなら、それはプロセスを生け捕りにしたということではないか？”

