

ISSN 1349-0206

The Journal of Engaged Pedagogy

『関係性の教育学』

Vol. 16

No. 1

**『関係性の教育学会』
Engaged Pedagogy Association**

『関係性の教育学』
第 16 卷 1 号 2017 年 5 月 28 日
関係性の教育学会
ISSN 1349-0206

The Journal of Engaged Pedagogy
Vol. 16, No.1, May 28th, 2017
Engaged Pedagogy Association
ISSN 1347-3964

Copyright 2017 by Engaged Pedagogy Association

All rights reserved. No part of this book may be reproduced in any form without permission in writing from Engaged Pedagogy Association.

PRINTED IN JAPAN

The Journal of Engaged Pedagogy 『関係性の教育学』 Vol. 16 No. 1

Contents

学習支援の非対称性に関する事例考察

—支援者に対して用いられる呼称に着目して— 1-11
神谷 純子 (帝京科学大学)

Teaching Cultural Content Classes to Non-traditional Japanese Learners of English . . . 13-23

Leeja Russell, Hannan University

学習指導要領に準拠した平和教育の構想—次期学習指導要領に即して— 25-35

竹内 久顕 (東京女子大学)

被災地とつながり、3.11 後の暮らしを考える

—福島の子女子高校生との家庭科交流学习を通じた男子進学校生徒の意識変容— 37-46
大矢 英世 (滋賀大学教育学部)

研究ノート

A Contrast Between Social Constructivism and Structuration Theory in Terms of Learning

Wakako Kobayashi, Nihon University 47-53

Fear and Rumours - The Korean Experience of Two Devastating Earthquakes in Japan -

Takayuki Yamamoto, Nihon University 55-62

Challenges Being in the Field as a Qualitative Researcher - Building Rapport - 63-71

Yuko Kitamura, Nagano University

学校と地域の実践共同体を総合的に紡ぐ教育方法

—新しいバリ絵画のスタイルを生み出した美術高校の教師と生徒の実践 73-90
田尻 敦子 (大東文化大学)

特定課題研究 I 国内におけるレイシズム・排外主義に関する諸問題 91-101

渡辺 雅之

特定課題研究 II アクティブラーニング及び PBL に関する実践・調査研究 . . . 103-107

長岡 素彦

学習支援の非対称性に関する事例考察

—支援者に対して用いられる呼称に着目して—

神谷 純子 (帝京科学大学)

はじめに

平成 19 年度より学校教育に導入された特別支援教育は、個々の教育的ニーズを把握し、生活や学習上の困難を改善又は克服するために必要な支援を行うものと定義されている⁽¹⁾。このとき学習されるべき知識技術とは、まぎれもなく西欧中心主義的な知であり (関 2004, p.31)、支援の対象となるのは、所有する知識技術の量や、その使用にかかわる能力に乏しい者である。学習支援とは、個別または少人数で個々の特性を考慮しつつも、どのように乏しい知識技術の量や能力を補うかに主眼を置いた支援を行うことになる。学校で伝達される知識技術の量や能力が生きやすさを規定する現代社会の中であって、本稿は、こうした支援とその体制の整備を否定するものではない。しかし、一方に知を豊かに蓄え、その運用能力に優れた人びとを置く構造を不問に付しての支援は、支援を行う側と支援の対象となる側との間に必然的に非対称の上下関係を伴うものとなる。社会的弱者として底辺に位置づけられ、生きづらさを抱える人びとの支援において、エリート側にあることの多い支援者は、その関係における非対称性をどのように捉え、対峙することができるだろうか。

本稿の目的は、非対称性を孕む学習者と学習支援者の関係を踏まえて、学習支援のあり方を再考することである。筆者は、中学生を対象とした補習塾での学習支援を通じて、英単語をローマ字書きしてしまう寛子に、週に数回、英単語の読み書きを教えた。寛子は、支援者である筆者との関係性を、独特な呼称で示した⁽²⁾。本稿では、寛子が筆者に対して用いた呼称の変化に着目して、寛子と筆者との関係性の編み直しを読み解く。

1 研究課題と方法

1.1. 権力テクノロジーとしての呼称

教室という場所は、子どもを生徒という役割に落とし込む装置に満ちている。「生徒」らしく振る舞うことが当然と子どもに感じさせ、自発的に教師に臣従するように仕向ける。この営みを、フォーコー (1977) は「規律化」と呼んだ。規律化を現実に落とし込んでいく実践的な装置が権力テクノロジーである。例えば、校舎・教室・教材・校具・朝礼・訓話・板書・発問・試験・遠足……といった広い意味での教育諸実践は、権力テクノロジーとして機能する (田中 2009, p.135)。

「先生」という呼称は、生徒との関係において使われる関係呼称であり、教室に機能する権力テクノロジーのひとつである。緒方 (2015) によれば、呼称は親疎関係と上下関係によって決まる。親疎関係は話し手との関係を、上下関係は相手 (聞き手・他称対象者) の位置を示す (図 1)。関係

呼称の場合、通例上位の属性が呼称に用いられ、下位の属性は自称詞や他称詞にならない。これには2つ理由があり、ひとつは間接性の確保、もうひとつは、関係性の確認である。上位者を役職名で呼ぶことで、相手が上位で自分が下位であることが確認され、敬意表現として成立する(緒方 2015, p.4)。子どもに「先生」と呼称させ、教師がみずからを「先生」と自称することで⁽³⁾、そこには暗黙裡に、しかし確固とした上下関係が生み出される。

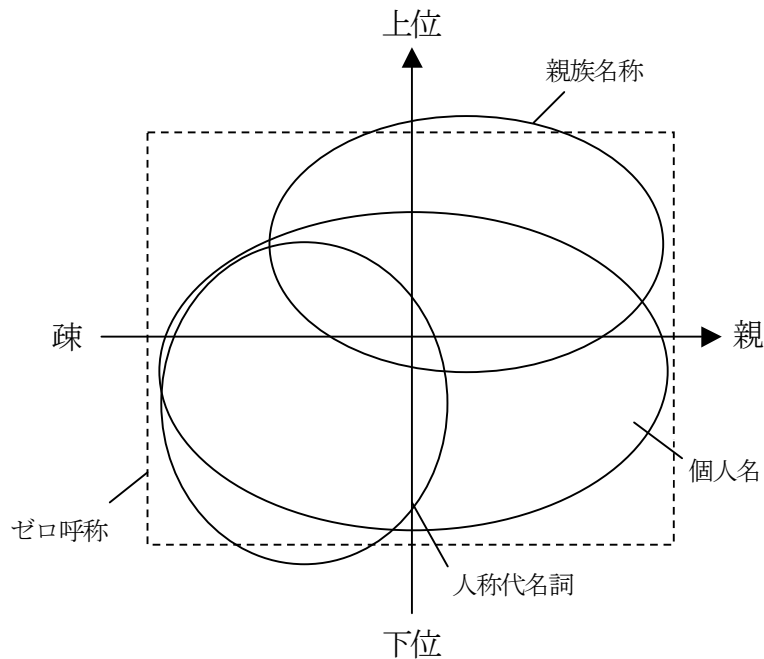


図1 対称詞マップ

出典：緒方 2015, 図(3)

1.2. 学習支援における関係の非対称性

民族的マイノリティに対する支援において、支援する者とされる者の上下関係を指摘する論考は数多い。倉地 (1998) は、留学生教育において、対する学生との間に対等な関係を築こうとする試行錯誤ののち、教師が制度枠組みの中で社会的優越者としての役割分業に踏みとどまる限り、それは不可能であると結論づけ、ジャーナルという異次元⁽⁴⁾の中で、学習者と学習援助者間の対等性を切り開こうと試みた。中島 (2007) は、ニューカマーの教育支援に見られる日本人-外国人の権力関係を実証的に検証し、非対称の関係から脱却するには、支援者が被支援者のニーズを「私の問題」として語り直すことが、関係変革の一步となると提起している。

1.3. リフレクシヴな記述

本稿の資料は、筆者が補習塾で行ってきた学習支援の記録である。社会的弱者の支援を記述するとき、支援される側の有徴性とその克服の過程が注目を集めやすく、有徴性を浮かび上がらせるシステムや、支援する側との関係性は見落とされがちであった。支援者である筆者の記録に基づく本

稿では、リフレクシヴ（自己反省的）な記述によって筆者と対象者の関係性を俎上にあげる。その編み直しの過程において、支援者としての役割期待との狭間で起こる筆者の葛藤を自己反省的に提示することで、支援者と支援の対象者との関係性を読み解き、支援を再考する一助としたい。

2 補習塾のモノグラフ⁶⁾

本節では、関係性の変化に焦点をあてながら筆者と寛子の補習塾での3年間を描く。筆者に対する寛子の呼称は、この間に何度か変化した。入塾当初、寛子は、筆者に呼びかけるときにも個人を特定しない「みぎ」⁶⁾という一般名詞を使ったが（2.1）、1年目の12月頃より、「Sue（スー）」という筆者の愛称を呼称に用いるようになる（2.2）。2年目の9月には、筆者と名が同じ芸人の姓を使って「にしおか」と呼び始め、2年目の末には「にしおかちゃん」と敬称が付加される（2.3）。3年目の12月、卒業が近くなった頃、寛子は初めて筆者を「神谷先生」と呼ぶ（2.4）。

2.1. 「みぎ」（入塾～）

寛子は、補習塾の講師である私を「先生」と呼ばず、塾の他の教師を呼び捨てにする。やんわりと注意するが、あまり意に介するふうでもない。一方、私は、寛子との距離を測りながら、寛子、寛ちゃん、寛さんと様々な呼び方⁷⁾を試してみる。中学校に入学後1か月ほど経ち、塾にも慣れてきた頃、寛子自身が『寛さん』がいいなと呼び方を指定する。

補習塾では、いくつかの教科について、個別に学習支援を行う。寛子は、週に数回、英語科の補習を受けている。寛子は最初から、教室で私と向かい合うと、「座ってるの、嫌になっちゃったなあ」と立ち上がったたり、突然メモ帳を出して1枚破り、何か書こうとしたりと勝手気ままに行動し、私を驚かせる。注意するが、行動を改めないことも多い。

在籍校での授業が進み、英単語の読み書きが始まると、寛子の苦手がはっきりとしてくる。音は覚えていると思われる英単語も、正確に綴ることができず、ローマ字書きする。塾では、アルファベットや英単語の読み書きを重点的に練習させる。二学期に入ったある日、教室に置いてあるメモ用紙に、寛子の字で「神谷さんはへぼいんだ」と書かれているのを見つける。はじめがなくなってきたので気をつけないと、と思う。この頃から、塾での学習を「つまんない」と嫌がるようになる。私のことを「みぎ」（卒業証書を渡すとき、校長先生が名前の代わりに「右」と言ったから）「この人」、他の教師を「あの人」「誰かさん」などと言い、名前で呼ばない。言いたい放題なのが気がかりで、注意するようにしている。

二学期半ばになると、塾では、授業に関係のないことを平気でするようになる。私を「先生」と見なしておらず、私の前では勉強をしなくてもいいと思っているふしがある。授業中の立ち歩きや、関係のない作業を止めさせるため、私の注意は次第に厳しめになる。単語テストの得点は伸びず、私が真剣な顔をして——これ以上点数が下がったら、どうしよう？⁸⁾と寛子にたずねると、「英語なんかなくなっちゃえばいい」と言う。

寛子の自由奔放な態度に手を焼いていた 11 月末、近隣の小学校から教師が見学に来る。見学者があると緊張からおとなしくなる寛子に、私は寛子がこの補習塾に来た経緯を話して聞かせる。——苦手なところを練習するためにこの塾があつて、寛子のお母さんは、わざわざここを探して寛子連れてきたんだよ。寛子は「ふ～ん」と聞きながら多少神妙な顔をするが、長くはもたない。プリントの裏紙に、英単語の覚え方を書きながら説明していると、横から手を伸ばして「みぎのかきとりはいつもまるっこいよね」と書く。集中しない寛子に、私は疲れるが、寛子はおもしろがっているふうで、さらに「みぎとやるとおもしろ」と書く。

2.2. 「Sue (スー)」(1 年目 12 月～)

12 月になる。寛子は、教室の壁にかけてあるカレンダーをめくり、「好きな数字、言って」と私に言う。——じゃあ、12。と答えると、12 日の枠になぜか *seu's* ハッピーバースデイと、中途半端に英語で書く。Sue (スー) とは、塾に通う英語が得意な生徒たちが、私を呼ぶときに使う英語名である。このときを境に、寛子は私を「みぎ」ではなく「スー」と呼ぶようになる。

教室で、私は、生徒と並んで座り、黒板の代わりにプリントの裏紙に書いて見せるか、パソコンに入力して画面に映し出して見せる。それに対して寛子は、「スーは、黒板使わないからね。だめだなあ。」と、黒板に日本語訳を書くように言う。寛子が「山中先生は…」と、在籍校での授業の進め方を説明したがるので、——山中先生の授業でちゃんとやるなら、来なくていいんだよ。と突き放すと、寛子は、「いい」「スーが怒るから」と黙る。また別の日には、「山中先生の授業だけでいい?」「スーは、つままないんだもん」と言う。私が「ほんとに来なくていいの?」と念を押すと、「もう、その話はいいい」と、机を窓際に引きずっていき、「スーは近くに来ないで」とすねる。何を聞いても「うるさい」「黙ってて」と言われるが、——先生が黙ってちゃ、授業にならないでしょ。と軽いなして授業を始める。

この頃、私がほめると、寛子は「スーとは違ってね」「スーはだめだねえ」と返し、またそれを書くこともある。12 月半ばには、ノートを作ったと私に差し出す。表紙には「寛子」「ほんとにつまんない人、それは *sue*」「英語交換ノート」とある。開くと、日本語交じりの怪しい英語が数行書いてあり、その続きを私に「書いて」と言う。補習塾の教師のクイズを作った、と寛子に見せられるが、私の名前は「もんだいじ」となっている。

三学期、寛子がパソコンで印字したものは読もうとすることがわかり、塾での学習目標を印字して机の上に置いておく。私が席を外して戻ってくると、寛子の字で「むずくない!?!」「むりだな」「がんばってみるよ」と書き込みがある。寛子が「エビフライのフライディ」と言うのを聞いた私が——今度、語呂合わせの本、探したから持ってくる。と言うと、寛子は「よかったね」「そんなの関係ねえ」などとはぐらかすが、——なんでも、寛子が単語が書けるようになってくれればいいんだから。と重ねて言うと、感心したような表情をして黙る。テストの得点は伸びない。補習塾に来るのを嫌がり、私が——来る回数を減らしていいよ、と言うと、「やった」と嬉しそうな顔をする。

二年次に進級した4月、アルファベットと英単語の到達度チェックを行う。寛子がローマ字書きするのは、日本語と英語の音素の違いを理解していないことが原因のひとつとみて、手作りの教材で練習を始める。それが功を奏したのかはわからないが、教室の黒板に書く日付や英単語の綴りが、英語らしくなってくる。だが、相変わらず私の指示に従わない。英語の時間に社会科のプリントをやっているので、止めさせようとするが、何を言っても「うるさいなあ」と答える。――英語の時間に社会をやって、先生が注意したら「うるさいなあ」なんて言う生徒はいません。と私が言うと、笑っている。塾では、在籍校での授業で書き取る時間のない日本語訳を書かせたり、ワークブックなどの課題をさせたりする。「スーの字は読みにくい」と言うので、日本語訳や課題の答えはパソコンに入力して画面で見せ、寛子が写しきれないと印字して渡す。一学期末、寛子が黒板にjnry two [July 2nd] と書く。私が――書けるようになってきたじゃん。とほめると、「スーさんのおかげじゃないよ。私が勉強したからだよ。」と数回くり返す。日本語訳が終わっていない部分があり、――ここだけ、やろう。とうながすが、寛子は、「わかるから、いい」と、やろうとしない。少し強く言い直すと、寛子は、「スーさん、こわーい」と言いながら、しぶしぶ教科書を開く。寛子のおしゃべりに巻き込まれないよう、淡々と訳と課題をこなしていると、「最近、つまんない」「ももティ [上級生の百華] に、最近スーちゃん切れてるから、って [メールを] 送った」と言う。一方で、「単語、覚えたよ」と黒板に tomorrow と書いてみせたり、「勉強してあげた」と、単語が練習してあるノートを開いてみせたりする。足を机の上に投げ出して座り、注意すると「うるさい」と言うが、さらに強く注意すると、「わかってる」と、にやっと笑う。

2.3. 「にしおか」(2年目9月～)

夏休み明けの9月、寛子に在籍校と同じ単語テストのやり直しをさせる。テストが終わるまでの間、「宿題」として、くまのプーさんを描くよう、寛子に言われる。私が描いた絵を見て、寛子は、「それだけ描ければたいしたもんだよ」とほめる。塾での私の役割は、次第に日本語訳と課題の手伝いに比重を移していく。寛子は、塾に来て、教科書を机の上に放り出し、「訳しといて」と言う。私に紙飛行機を投げつけて去っていく。開くと手紙になっていて、「訳、よろしくね」と書いてある。

この頃から、私の呼び名は「にしおか」になる。私の名札を取り、名字の横に「=西岡」と書こうとする。当時、人気を集めていた芸人の名前と私の名前が同じ「純子」だから、と寛子は言う。在籍校の英語科担当は、山中先生から島崎先生に代わっている。島崎先生は、忘れ物や不勉強に厳しい。山中先生が廊下で「寛ちゃん」と声をかけてくれた、と嬉しそうに報告する。「やっぱり、山中先生は音楽を聞かせてくれるからいい」「にしおかはおもしろくないから、来るの、止めようかな」私が、――いいよ、じゃあ、島崎先生によろしくね。と言うと、寛子は苦笑いする。

11月半ば、寛子がめずらしく「今日は来たくなかった」とつぶやく。――〔定期〕試験が終わったら、来る回数減らしてもいいよ。とうながしてみるが、「いい」と言う。島崎先生が作ったプリ

ントの挿絵を見せて、「なかなかやるでしょ。スーよりはるかにうまいから。」とわざわざ比較する。

自習時間に友達と英語をやった、と日本語訳を書きなぐった紙を持ってきて、「[パソコンで] 打ちなさい」と言う。私が英語を読み、寛子に日本語訳を読み上げさせて、パソコンに入力する。また別の日は、「今日は、これをやる」と、これまでの試験をとじた大きなファイルを持ってきて整理している。島崎先生が出した課題を、「これ、やっというて」と投げて行くこともある。教室に持っていき、横で手伝いながら、——よく[単語を]書けるようになったよね。とほめると、「にしおかのおかげじゃないから」と言いつつ、「ほめすぎ」と複雑な顔をする。

私は、学習の主導権を少しずつ寛子に移していく。三学期、寛子がルーズリーフを1枚差し出して、「今日は、これをやる」と言う。授業のノート忘れて、ルーズリーフに書いたとのことで、それをノートに写し始める。そうかと思うと、教科書を開き、「訳して」と私に差し出す。——一緒にやるなら手伝うよ。と日本語訳を始めるが、これも長くは続かない。課題の解答の文字が小さく、読みにくかったようで、「ねえ、これ、でか[大きく]コピーして」と言う。この頃、私の呼び名は「にしおか」と呼び捨てで定着している。相変わらず、「ほんと、にしおかってつまんないね」とよく言われる。ところが、2月半ば、寛子が「にしおかちゃん」と抱きついてきて驚く。お気に入りの教師には、よく抱きついたり叩いたりしていたが、私に触ってくるのは初めてである。

ノートを忘れるとルーズリーフや破ったノートに板書を書き取り、あとからノートに写している。3月初め、私の時間に理科のノートを写しているのを待っていると、突然寛子が「東大生のノート、いいよね」と言う。何の話かわからず、聞いてみると、東大生のノートの取り方を解説した本があり、その内容にちなんで目盛り入りのノートが販売されているとのことである。それなりの値段がするらしく、買うのをためらっている様子で、私が——買ってあげてもいいよ。と言うと、意外そうな顔をする。1週間ほど後に、5冊セットのノートを購入し、教室に持っていく。寛子は、思いもよらなかったらしく、もらえるのは1冊かとたずねる。——三年生になったら、しっかり勉強して。とノートの束を渡すと、寛子は大事そうに抱えて教室を出ていく。

在籍校では、英語のスピーチを作成する課題が出ている。どうするのか寛子に聞くと、「じゃあ、オレが日本語を書いて、にしおかちゃんが英語を書いて、持って帰って写してくる」と、日本語の原稿を書き始める。「にしおかちゃん」とちゃん付けで呼ぶようになっている。英文の原稿ができると、「ふりがな、できる？」と聞かれる。私がかたをふっていると、寛子は横から覗き込み、単語を読み上げていく。内容を理解しているかどうかは定かではないが、音読はできる。この頃になると、寛子に「つまらない」「だめな子」とけなされることが格段に減る。

三年次の6月、塾に来た寛子は、ルーズリーフとノートを開く。「今日、試験勉強する時間ください、ってメール送ろうと思ったら送れなかった。まあ、いいか、直接ぶつければと思って。」私が許可すると、ルーズリーフにぎっしり取ってあるメモを、ノートに写している。三年になって飛躍的にノートのまとめ方がうまくなり、書き取る量も増えた。私が手持無沙汰にしていると、しばらくして思いついたように、教科書の本文訳を作るよう、私に言う。試験勉強は、「25分までね」

と自分で決めるが、途中、思いつくままに話し始めてしまい、集中できない。「じゃあ、こっち〔後ろ〕向いてやればいいんだ」と、私が呆気に取られている間に、教室の後ろのロッカーの上でノートを書き始める。また別の日は、ワークブックを開き、教科書を見て答えを書き込んだり、解答を見て丸をつけたり、黙々と作業している。私が黙って見ていると、「これ、あげる」と自分で作った単語帳を渡され、中を確認するようながされる。在籍校で、「向こう〔補習塾〕に行つて何してるの？って聞かれたから、好きなことやらせてもらえるって言つていたから」と言う。

11月半ば、塾の本棚に置いてあった、特別支援学校を描いた漫画『どんぐりの家』を持ってきて開く。「教師は生徒のこういう姿を見るとき、報われた気持ちになるのです」という部分を私に見せ、「にしおかちゃんが喜ぶと思つて」と言う。

2.4. 「神谷先生」(3年目12月～)

二学期末、寛子がふと「ねえ、神谷先生って言ったことないよね」と言う。その後、「神谷先生」と呼んだり、朝、「おはようございます」と挨拶したりすることが続き、私や塾の他の教師は驚くが、寛子は「ごめん、驚かせて」と飄々としている。「単語、すらすら書けるようになった。〔問題を〕出していいよ」とうながされ、私が比較的簡単な単語を選んで日本語で意味を言うと、プリントの裏に英単語を書く。八割がた書ける。——なんでそんなに書けるようになったの？と私が聞くと、「〔卒業するときに〕感謝の文に書いてあげる」と言う。

3 考察—支援の非対称性を読み解く

3.1. 呼称の変化

呼称の変化は、寛子が「私」との関係性を模索した軌跡とみることができる。寛子は、間接的な呼称で疎の関係を保ち、「甘えとからかい」を媒介に「私」との関係を構築していった。特に、上下の軸における「私」の位置づけかたは、支援の非対称性を読み解く手がかりになるだろう。

入塾当初、寛子は、「みぎ」という一般名詞や「この人」という代名詞を呼称に使った。これらは極めて間接性が強く、個人を特定しない呼称であり、寛子が「私」との関係を測りかねている様子がうかがえる。それが、1年目の12月、「私」を「自分にかかわりのある人物」と認識するようになった頃から、「私」を「Sue (スー)」と呼ぶようになった。名前など直接的属性による呼称は、親疎の軸においてより近い関係が示される一方、相手が下位者であることの確認にもなる。この時期、「私」を卑下する言動がかなり見られたことから、上下の軸において、寛子が「私」を下位者とみなしていたことがうかがえる。また、「私」が学習活動をコントロールしようとしていた2年目の9月頃には、寛子は、間接性を強めた「にしおか」を呼称として使い始めた。間接性は疎の関係を意味し、呼び捨てることは、自らの上位者としての位置づけを含意する。しかしそののち、「私」が学習の主導権を寛子に委譲していくと、寛子は「ちゃん」という敬称を用いて「私」に親しみを示すようになり、「私」への卑下も止んだ。3年目の12月、塾での支援も終わる頃、寛子は、

初めて「私」を「神谷先生」と呼んだ。職業名や役職名など間接性の高い属性による呼称は、一般的には、相手との上下関係を確認するものであり、ゆえに敬意表現となる。しかし、このときの寛子には、下位者にありがちな卑下や従順さはなく、自立的自己を確立させた余裕さえ感じられた。

3.2. 支援される側になること

学習支援において学ばれる西欧主義的な知は、評価と結びつきやすい。知識の量やその運用能力に乏しく、支援の対象になるということは、しばしばネガティブな意味合いを伴う。それゆえ、補習を嫌がる子どももいる。下位者に位置づけた「私」に対して、寛子がくり返し用いた「だめな子」「もんだいじ」などの表現は、支援される側に置かれた寛子自身に注がれてきたまなざしに重なるものであると推察される。

支援という行為は、支援される側の知識技術の乏しさを有徴性として際立たせ、暗黙裡に支援される側の努力を当然の前提とする。英単語を書く技術を向上させた寛子は、「スーさんのおかげじゃないよ。私が勉強したからだよ。」と支援者である「私」に何度も念を押す⁹⁾が、支援者への感謝を求められることが多いのも、上下関係を孕む支援の構造のゆえであろう。

3.3. 非対称性を超える

補習塾において、「私」は、意識的に権力テクノロジーの機能を縮小しようと試みた。誰が教室をコントロールする役割を担っているかを生徒に知らしめるのが権力テクノロジーであり、例えば、黒板を使う、教室の前方に生徒と相対して立つ、教科書を解説するなどの日常的な教育実践がこれに当たる。寛子は、こうした実践から教室をコントロールする人物を特定し、「先生」と呼び、これらの装置を解除しようとする「私」を「先生」と見なさない。寛子は、「先生」以外の様々な呼称を用いることで「私」との上下関係をすり抜け、「生徒」の役割から逃れようとする。

一方「私」は、自己を完全に無力化（佐藤 1994）することができない。「私」の指示には従わず、席を離れて立ち歩き、授業とは関係のないことを平気とする傍若無人な寛子に対して、少なくとも学習の場としての規律を保たねばと、語気を強めて教室のコントロールを奪回しようとする。上野（1999）は、教室という権力関係の中で「対等な関係」をめざそうとしたところで、教師はせいぜい「リベラルな権力者」になるにすぎないと言う。そうであるならば、むしろ、教師はその役割に必然的に付随する権力を認め、学習者がその関係を脱構築することの重要性を指摘すべきであろう。

「私」は学習支援という限定された枠の中で可能な限り、学習の主導権を寛子に移そうとする。普通学級での授業における困難を寛子の教育的ニーズと読み替え、初期には、教科書の英語文の日本語訳や在籍校で出される課題を手伝う。手伝ってもらえるとわかると寛子は、「私」に課題を投げ出すこともあったが、次第に「私」の支援を使いこなすようになっていく。そして卒業間際には、手伝ってもらいたい課題を指定したり、在籍校での授業時間内に終わられなかった作業を持ち込んだりし、補習塾という場と時間を自分なりに活用するようになる。こうしたプロセスを経て、「私」

に対する寛子の呼称は「神谷先生」に落ちつく。「私」は「先生」という呼称を用いるよう寛子に強いてはおらず、何がそのきっかけとなったかはわからない。支援—被支援という上下関係への抵抗として寛子が「先生」という呼称を用いることを拒んでいたとすれば、結局、その構造のあるべき役割に回収されてしまったかのようにもみえる。しかし、寛子は、教室のコントロールを掌握する役割を「私」に認めて「先生」と呼称したのではない。「向こう〔補習塾〕に行って何してるの？」と聞かれ、寛子は「好きなことやらしてもらってる」と答える。私に手伝ってほしい課題を指示する様子には、塾での学習を自分がコントロールしているという自信が垣間見える。小田は、ウィリスの『ハマータウンの野郎ども』を引きながら、こう述べる。「民衆的なものは、その文化的コードそのものにあるのではなく、コードの使い方にあるのだ。(中略)つまり、彼らは、固有の文化的コードといったものにこだわらずに、時と場合に応じて一つのコードから別のコードに移動していくのである。」(小田 2001, p.27) 寛子の呼称の使い分け、特に「先生」という呼称に関しては、支配的な文化から与えられたものを流用しつつ、自分なりの意味付けを付してそれを使いこなすという点で、被支援者である寛子が編み出した、支援の構造の上下関係をすり抜けるための戦略であると言えるのではないだろうか。

4 まとめ

知識やその運用能力の圧倒的な差を顧みれば、学習者と学習支援者の間に非対称な関係が生ずるのは不可避であると思われる。知識の多少や能力の優劣による上下関係を孕む構造の中では、学習支援は、ほんの少数の例外を除き、序列の底辺に置かれる被支援者のアイデンティティにネガティブな意味合いを伴わせながら、構造を再生産していくにすぎない。

寛子の学習支援において、「私」は、自らに教室の権力を集める権力テクノロジーの縮小に努めた。同時に、寛子に学習の主導権を移し、支援者としての「私」を、さらには補習塾の場と時間をどのように活用するかを寛子が決めるようにうながした。結果として、寛子は、自分の学習を自分でコントロールできるという自信を得て、寛子と「私」の非対称な関係は、かなりの部分、脱色されたと言える。

非対称の関係のうえに支援がなされるとき、支援される側はネガティブな自己認識——「恥じの気持ち」(関 2004, p.42)を抱かざるを得ない。支援者がマジョリティの立場にあることを認め、しかし一方で、自身も弱者に位置づけられるかもしれない⁽¹⁰⁾というシステムの構造を自覚しつつ、被支援者との関係にはたらく権力テクノロジーの縮小に努めるとき、支援者もまた、支援という行為を通じて、構造の相対化を志す挑戦者となるだろう。

〈注〉

(1) 文部科学省「特別支援教育について」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main.htm (2016.8.31)

- (2) 寛子の関係性の把握の仕方や独特な表現は、発達障害の傾向と捉えられるかもしれない。しかし、その判断は難しいし、判断が意味あることかどうかも疑わしい。したがって、本稿では、その判断を避け、寛子と筆者の関係性の読み解きに焦点を置く。
- (3) 教師は自分を「先生」と自称することができるが、これは、親族名称による呼称にみられる起点推移によるものと解釈される。呼称を用いる状況において、想定されたカテゴリーの中で一番低位の者に起点を置き換え、その視点で呼称を使うことを起点推移と言う。教師が「先生」と自称するのは、生徒という下位者が起点となったときの起点推移によるものである（緒方 2015）。
- (4) ジャーナル・アプローチは、ノート（ジャーナル）という異次元の中で、異文化間の関係の対等性を成立させる試みである（倉地 1992）。
- (5) 本稿第2節のモノグラフは、本人（寛子）の承諾の上、個人情報に配慮して、本人を含む筆者以外の関係者をすべて仮名とし、その他、所属等の情報についても一部加工してある。
- (6) 誰のことを述べているか、呼称によって特定しない場合、これをゼロ呼称と呼ぶ。ゼロ呼称は、相手との待遇関係を明示したくないときに選択される（緒方 2015）。寛子の「みぎ」という呼称は、極めて間接性が強く、ゼロ呼称に近いと考えられる。
- (7) 英語科の担当であり、生徒をファーストネームで呼ぶことに違和感がない。後述するように、塾に通う英語が得意な生徒たちは、「私」をスーと呼ぶ。
- (8) 以下、第2節のモノグラフでは、「——（2倍ダッシュ）」に導かれるものを筆者の発話とする。
- (9) 同じく補習塾で担当した生徒、杏里は、卒業の間際、「私」の前で Thank you for teaching 3 years. と書き、少し考えて teaching を線で消した。「私」の学習支援の意味を考える上で、印象的なエピソードのひとつである。
- (10) 倉地（1998）は、金子郁容、花崎皋平を引用しながら、特にマジョリティに帰属する個においては、己の強さだけではなく、vulnerable な自己を発見することで、異文化やマイノリティの持つ vulnerability が自分の中にも存在する身近なものとして認識されるとし、このような他者認識をなくして、対等な立場で学習者の心に寄り添うことは難しいと述べている。金子は、ヴァルネラブルに「ひ弱い」「他からの攻撃を受けやすい」、ないしは「傷つきやすい」状態という訳語を用いている。

〈引用・参考文献〉

- Foucault, Michel 1975 “Surveiller et punir: Naissance de la prison”, Gallimard. (フーコー、M. 田村俣訳 1977 『監獄の誕生—監視と処罰』新潮社)
- 神谷純子 2013 「教師のリフレクシヴな記述による実践研究の可能性—夜間中学の教育実践にはたらく権力作用に着目して」『日本学習社会学会年報』9, pp. 73-81.
- 倉地暁美 1992 『対話からの異文化理解』勁草書房.

———— 1998 『多文化共生の教育』 勁草書房.

中島葉子 2007 「ニューカマー教育支援のパラドックス—関係の非対称性に着目した事例研究」『教育社会学研究』 80、pp. 247-267.

小田亮 2001 「生活世界の植民地化に抗するために—横断性としての『民衆的なもの』再論」『日本常民文化紀要』 22、pp. 1-43.

緒方隆文 2015 「呼称のカテゴリー分析—自称詞・対称詞・他称詞」『筑紫女学園大学・筑紫女学園大学短期大学部紀要』 10、pp. 1-13.

佐藤学 1996 「教室という政治空間—権力関係の編み直しへ」『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ』 世織書房、pp. 175-210.

関啓子 2004 「権力と人間形成」田中智志編『教育の共生体へ—ボディ・エデュケーショナルの思想圏』 東信堂、pp. 27-44.

田中智志 2009 『教育思想のフーコー—教育を支える関係性』 勁草書房.

上野千鶴子 1999 「フェミニスト教育学の困難」藤田英典他編『教育学年報7 ジェンダーと教育』、pp. 69-90、世織書房.

Teaching Cultural Content Classes to Non-traditional Japanese Learners of English

Leeja Russell
Hannan University

Abstract

Content based instruction is gaining popularity among educators as an effective way to get foreign language students to authentically use their target language quickly. The language is assimilated while learning another subject matter, ideally one that is of interest to the student. Among English learners, this approach has been tested for students within various academic institutions, tertiary and below, but far less so for non-traditional students who are studying in non-academic settings.

This is an outline of two content courses, that I am currently teaching and one I have taught to adult Japanese learners of English in Japan in a non-academic setting. In these two courses, fifteen non-traditional students of varying ages use their existing linguistic skills and knowledge of their culture to learn about the traditional arts of Chanoyu and kimono. Students met at a city run learning centre for nine classes that lasted two hours each. The paper describes the structure of these classes in regard to the course materials, content delivery, learning objectives and linguistic skills practiced. I will detail the key observations made during these lessons for the benefit of fellow instructors who would like to teach culturally related content based courses to Japanese learners of English.

I. Introduction

Research in second language education is often centred on learner motivation as well as effective ways to get learners to produce the target language. One of the outcomes of this research is the concept of content-based instruction (CBI) which seeks to provide foreign language learners with language instruction and content combined. The principles behind CBI, i.e. combining linguistic and subject matter learning, was first employed in Canada in the 1960s [Brinton, 1989]. English speaking kindergarten students were placed in immersion programs where they attained proficiency by learning standard subjects such as history, science and math in their target language, French. Based on its success in Canada, schools in the United States began to adopt content based learning combined with an immersion

experience particularly in Spanish-English bilingual communities [Cummins, 1987]. Content-based instruction developed into a named approach for teaching foreign languages around the 1980's and has continued to evolve since then.

The essence of CBI is that it presents language through actual subject matter rather than through grammar. Proficiency in the target language is achieved not by studying the language itself but by studying a subject taught in the language [Short, 1993]. In so doing the student acquires and assimilates the grammar while learning about a specific topic as opposed to learning the grammar then trying to practice it in real life.

The ultimate objective of the content-based approach is to get foreign language learners to use the target language quickly and naturally. It also helps with motivation since students are usually keener to learn about a topic of interest to them than merely studying the rules and grammar of the target language. Stryker provides a great summary of the benefits of content-based instruction:

It has the potential to enhance students' motivation, to accelerate students' acquisition of language proficiency, to broaden cross-cultural knowledge, and to make the language learning experience more enjoyable and fulfilling. Moreover, students who experience a well-organized content-based program are more likely to become autonomous, lifelong learners.

This study describes how CBI was applied to teaching the theory of Chanoyu (Japanese tea ceremony) and kimono to adult Japanese learners of English. It details how the classes were structured to incorporate the linguistic skills of speaking, writing, reading and listening and the rationale behind these choices. From a pedagogical perspective, this study will answer how authentic learning can take place for each student when levels and experience among the students vary. Finally in giving my experience and observations gleaned through these content based classes useful strategies and implications will emerge that may help other instructors who wish to take on content based lessons for a similar target of students.

II. Background of Subject Content and Students

1. Chanoyu and Kimono

Kimono is the traditional garment of Japan that has a T-shape similar to a western bathrobe. It requires at least two undergarments and numerous accoutrements including an approximately seven feet by twelve inch brocade belt called an *obi*. To put on and wear the kimono properly requires that one take classes and it also requires the study of traditional

seasonal motifs. Chanoyu (casually known as tea ceremony) is the traditional way of preparing, serving and partaking of matcha powdered green tea following a set of rules with specified utensils in a tearoom. Practitioners of tea usually wear kimono for formal tea events and some practitioners, like myself, also wear kimono to regular tea classes and casual tea events.

2. Students

I taught a kimono course in spring 2016 and am currently teaching a tea ceremony course that is in its final three classes. Both classes meet a total of nine times for two hours each. The classes are made up of non-traditional students, meaning adults who are not studying at a formal academic institution. They vary in age from late twenties to over sixty years old. Both classes had fifteen students: the kimono class was all female while the tea class has one male.

Students are mostly housewives who may or may not work part-time therefore acquiring English is either a hobby of sorts or for self-development. It should be noted that one cultural aspect dominant among non-traditional Japanese learners of English is that students study for the social aspects and not so much for the individual pleasure of learning the language. As a result, in some cases, the students' intention to learn is secondary to their desire to be part of a social group and to enjoy their class. For a content class the students' motivation to learn is based on their interest in the subject matter being taught and to stay in good standing with their group.

In the kimono class, all students had prior experience of wearing a kimono at least once. A few students wear kimono several times each year. In the tea class most students had prior experience, some over a decade long, of studying tea. Two students had never studied tea but had participated in at least one tea ceremony event as a guest.

The main rationale for students choosing to study Japanese culture in English is they are proud of Japanese culture and desire to explain it to foreigners. This is a common objective among non-traditional students especially with the upcoming Tokyo 2020 Olympics. Chanoyu and kimono are two art forms unique to Japan and garner lots of interest from visitors to Japan.

3. General expected learning outcomes and goals

For both the study of kimono and tea, there is in addition to the theory the practicum of actually putting on the kimono or making and serving the tea. For both these courses the practicum was not taught and students were made aware of this before enrolling.

Taking into account the experience the students, as well as the topic, the learning goals took

a shift from the traditional learning of grammar and vocabulary to higher learning outcomes including: the acquisition of new cultural facts, memorizing English explanations for Japanese expressions for which there is no direct English translation, and gaining sufficient English proficiency to explain Japanese cultural concepts to non-Japanese. Students should be able to explain to a visitor the basics of kimono: the history, how it is worn and the accessories needed to wear it, and the rules and manners involved. Tea students were expected to explain the history of tea, the establishment of the major tea schools, the basic utensils involved, and describe the basic actions required for guests.

The linguistic goals for the kimono and tea courses were to develop students' listening, writing, reading and speaking skills. Students' progress was measured by how well they could explain what they had learned in the course in a 20 - 30 minute group presentation as well as their answers to the comprehension questions on the handout for each lesson.

III. Structure of the Classes

1. Content delivery

I chose to create my own materials using a combination of lectures received during my own tea training and textbooks geared towards actual participants in the art of tea and kimono. Course content was a combination of text and pictures and was delivered by PowerPoint. Each class, students received a handout with a simplified summary of the PowerPoint slides void of pictures, followed by a set of comprehension questions and blank lines for note taking.

Rationale: Although a few culture books exist in English that provide explanations on kimono and Chanoyu, they offer very simplistic explanations to make it "foreign friendly" and easy for Japanese to read. Many students were fond of these books and own several. For teaching purposes though, they were overly simplified and offered no real depth in the discussion of both kimono and tea therefore I felt these books did not meet the criteria for a content based class. Stryker suggests that an important aspect of choosing materials for content based learning is that the materials should be geared towards native speakers of the target language. He even suggests that authentic texts be created by instructors if necessary should no suitable texts exist. This was the case for my lessons. I created the content for both courses based on personal experience, notes taken as a student in my own study, books in Japanese and for tea also books that are available in English that are geared toward English speaking practitioners of tea. I found that this combination provided class materials that more closely met the criteria proposed for CBI.

Not having a textbook for both the kimono and tea courses provided several expected and unexpected benefits. Students were forced to take notes and listen more keenly since they did not have the textbook as a back-up source of information. One unexpected benefit, as students admitted to me, was that not having a textbook prevented them from using sentences from the text verbatim during their presentations. Instead they had to summarize class information in their own words. With regard to the class handout, I made a deliberate decision not to offer students a print do copy of the PowerPoint because I wanted them to practice writing in English through note taking. Similar to not having a textbook, having just a simple bulleted summary of each slide meant that students could not read the slide verbatim during their presentations and had to take detailed notes on their own in the space provided on each handout.

2. Flow of the lessons

Each class lasted two hours for both kimono and tea. The first lesson consisted of a PowerPoint presentation of new materials. Students listened, took notes and were free to ask questions after the presentation was over (as will be explained later, after a few weeks this was changed). After an hour students had a 5-10 minute break. After the power point presentation, students were given 20 to 30 minutes to consolidate their notes, ask each other for clarification and answer the comprehension questions on their handout. From the 2nd class onward, class started with checking the answers to the comprehension questions from the prior week. The other eight classes proceeded as explained above.

Rationale: Each week kimono and tea classes follow a predictable pattern; this created a routine that reduced the need for lengthy explanation each class. Students knew what to do and when to do it which eliminated guess work and optimized our use of class time. In the first several kimono classes, students asked me questions after my presentation was over. In one class while explaining a particularly difficult concept I took students' questions during each slide. The unexpected benefit was once I was done with my presentation, I did not have to sift through the slides trying to find the one that addressed the issue posed by a student's question. Realizing the efficiency of not having to go back through the slides, I continued to take questions from students during the discussion of each slide instead of saving questions to the end.

Giving the students a 20-30 minute window for collaborative work proved to be a great aspect of both courses. The discussions that occurred in this time proved symbiotic for

students who were weaker and stronger in different skillsets. Students who had a stronger knowledge of tea could explain concepts to students who were not as experienced in tea. Students who were stronger at listening could relay information that other students didn't hear and those stronger at spelling helped others in that regard. While students were working together to fill in the gaps in their notes it was an automatic review of the class materials and this enforced their learning.

3. Seating arrangements

For both classes, students numbered fifteen; there were eight desks aligned so that the length of two desks faced each other (Fig. 1). On each opposite side there were two students facing each other. This means that the desks created four groups with three or four students each. Each of the four groups had a designated number; every class students randomly chose a group number at the entrance of the classroom and sat at any position at that desk.

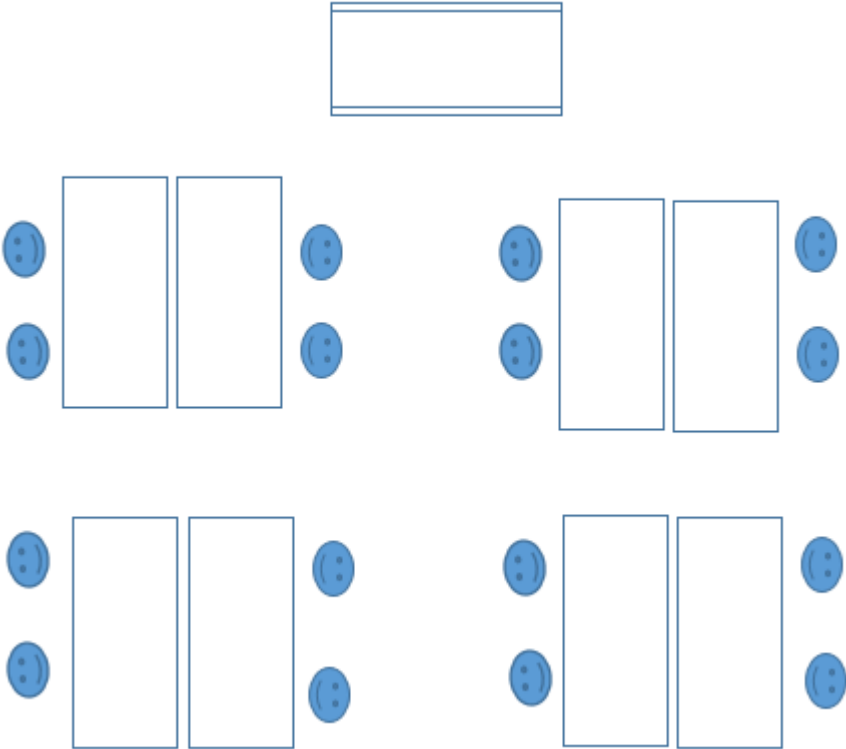


Fig. 1 Seating arrangements

Rationale: Since the group dynamic in Japan is particularly strong I decided to capitalize on it by making the group component of both courses dominant. Students are expected to learn a specific content outside of a formal school system therefore I felt that establishing a group

learning system instilled accountability and a sense of obligation on the students' part. With students sitting facing each other and in a group, the emphasis was on student to student interaction instead of teacher to student. This resulted in more speaking and encouraged group and pair activities to flow easier without the need for students to change their seats.

Having students choose a desk at random each class prevented them from working with the same students every class. The group make-up is always different even if two students end-up working together two weeks in a row. The seat assignment the week before a presentation determined the members who would present together therefore students who are stronger at speaking got distributed among the groups at random.

4. Presentation

Over the nine lessons, students had weekly comprehension questions and two oral presentations. Answers to the comprehension questions were checked the following class and oral presentations were done during lesson five and nine. Students presented in groups of four or three and each group had up to 20 minutes or 5 minutes per person. Each person had to speak and students were allowed to refer to their notes.

Rationale: the purpose of the comprehension questions and presentation was to have a way to judge students' progress through the course. Both provided students with ample practice in using English to discuss the subject matter and improved students' confidence in their speaking ability. The group presentations facilitated compliance in learning. As a culture, Japanese tend to prioritise the group over their individual feelings. As such, even students who may not have a high level of English nor or are particularly motivated to learn the content will make the appropriate effort on behalf of their group.

The presentation involved both group and individual work as students had to prepare their part of the presentation and practice on their own, then practice with the members of their group. Students had to speak for at least three minutes and maximum of five and this provided real practice in them using what they had learned in class. My feedback also served to refine students' presentation so after the course students could use the exact phrases they had learned to actual explain kimono or tea to a non-Japanese.

IV. Skills Practiced

1. Listening and writing

Students listen to my presentation and take notes based on their comprehension of what I

have said. Students are free to ask question of each other or of me. Students have the opportunity to get used to the pronunciation of original English words but they also get exposed to how a native English speaker pronounces Japanese words that are usually not translated but maintain their Japanese form in all languages. Common examples are kimono, sushi, Ikebana, judo, sashimi, and Chanoyu.

The lack of an assigned textbook for both courses and bulleted summary of each lesson compelled students to do a fair amount of note-taking each class. Additionally, students needed to complete the written comprehension questions that accompanied each handout. In preparing for their presentation students wrote out a transcript in English of their role. They then used this to practice and or used it as a reference during the actual presentation.

2. Speaking

The end of each class is devoted to speaking. Students work in pairs or as a group of four at their table and discuss their answers to the comprehension questions. Answers sometimes differ so the ensuing discussions not only gets students to use more everyday English but it also serves as a review of the content covered in class. Students who are weaker at listening at native speed English are able to ask questions and receive clarification from their classmates. The final presentation itself provides students with ample speaking practice; students practice at home by themselves and with each other before the presentation. Although some students resort to reading their presentation when they get nervous, they are still rewarded and acknowledge for giving the information in way that is comprehensible.

Reading

The main source of reading practice was the handout with the summary of the PowerPoint and the comprehension questions. Many students got additional reading practice from resources they used outside of class to help them prepare for their presentation.

V. Observations

CBI is more a principle of language instruction and as such no strict methodology or rules exist. Teachers use the methods they consider most effective to combine language and content learning based on factors that include student level, content matter and learning environment. Nonetheless, there are models that consider the type of content being taught and match it with a methodology to create a loose CBI structure. My classes fall into the "themed-based" approach, where a topic becomes central to the lessons and grammar is solely dependent on

the topic of discussion [Stryker 1997]. Students not only increased their confidence to use English they also acknowledged learning a lot about the theme (kimono/tea) of the lessons. Throughout the courses I made several observations that may be helpful for other instructors who would like to design their own content based courses especially for non-traditional students of different levels.

1. Cooperative learning

Among the approaches commonly used for content based instruction is a group learning method/approach called corporative learning where students work in groups to perform tasks [Duenas, Maria, 2004]. It has been suggested that this approach encourages peer instruction [Fatham, 1993]. Cooperative learning was one of the cornerstones of the kimono and tea classes. Students work in groups each week to fill in the gaps in their notes, cross check their answers for the comprehension questions, and get answers to questions they may have regarding the content. During this period I monitor the groups by correcting grammar, vocabulary and correcting spelling if necessary in their notes. Most of the dialogue occurs between students and most of the learning during this time is derived from peer instruction, in other words information provided by students themselves.

Students are from a variety of background, with varying levels of English writing, reading, listening and speaking proficiency. Added to this, students' background and involvement in kimono, tea or both also vary. Slavin suggests that corporative learning increases motivation for learning and provides each member with equal opportunities for success [Slavin, 1995]. This was also my observation. Using a cooperative learning approach was a great way for each student to contribute based on their language strength, experience and prior knowledge of the subject matter. As a result, having students of different English speaking ability was not a hindrance in these two content based course because students could contribute other skills that was beneficial to their group.

2. Vocabulary over grammar

Focusing on kimono and tea seemed to distract students from the matter of grammar. Generally speaking Japanese foreign language instruction is known to be very grammar intensive and therefore students tend to be overly focused on being grammatically accurate at the expense of gaining fluency. I found it interesting that students in neither class asked grammar questions even when I corrected their sentences. This stood out, because in my over ten years experience teaching adult learners, grammar questions are a given in adult classes,

many of which take the form of "...but when I was in high school my teacher said..." My main observation is that grammar took on a secondary importance as students were focused on the content they were learning. As such students were more inclined to place their focus on using the right vocabulary to express their ideas as opposed to the right grammar.

3. From text reliance to group-/self-reliance

Language instruction for beginners often focuses on the textbook because the goal is for students to learn basic linguistic skills and to build a solid linguistic foundation. Beyond this level however it can benefit students greatly to shift away from generic textbooks to materials that have been tailored specifically for them. At the beginning of both the kimono and tea class I was asked which text the slides were based on. When I asked why, the students answered that they would purchase the book. This was a great revelation and it reinforced what I had suspected. Students with a textbook rely more on the textbook than on listening and trying to comprehend what is being said in class. While I did note that a lack of a textbook put more pressure on students to take notes it was more beneficial for their learning since it made students participate more and stayed more alert in class. The same goes for not giving students a copy of the slides, it prevented students from repeating my presentation verbatim and ensured that they listened keenly so as to capture information for their own notes. Instead of relying on a text for information they need, students had to rely on their group and this allowed for more speaking practice.

4. The Teacher as the expert

Having years of experience in both tea and kimono was an invaluable asset in my CBI classes for non-traditional students. For content classes that use culture as a topic, I now strongly believe that the instructor needs to be well-versed in the cultural subject matter if they are to teach people who were born into the culture. Based on my experience, it is not just a matter of translating the culture into the target language but going beyond and actually giving students new information and insights of which they had no previous knowledge.

In teaching Japanese university students, I find that book knowledge of a culture can at times be sufficient because students themselves have little or no experience in the topic. However, for non-traditional learners of mixed ages, there may be students who have studied the topic for decades. As such, teachers need to have more than a casual knowledge if they are to contribute meaningful subject matter content in English and not just translate the culture into English. In this respect, both my tea and kimono training served me well and based on

feedback from students they are actually learning new things about each topic on a weekly basis.

Conclusion

Content based instruction is often applied to the traditional classroom with much success. In this study it was applied to groups of non-traditional Japanese students who were taught the theory of kimono and Chanoyu in English. Based on my experience the approach works very well for culturally based content as well as for adult learners of varying speaking proficiency. Since there is a lot of flexibility for students to use their life experience, and prior knowledge of the content, it allows students to collaborate and allows the lessons to become truly student centred.

References

- Brinton, M.D. (1989). *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House.
- Cummins, J. (1987). *Immersion programs: Current Issues and Future Directions*. In L. L. Stewins & S. J. McCann (Eds.) *Contemporary Educational Issue: The Canadian Mosaic*, 192-206.
- Duenas, M. (2004). *The Whats, Whys, Hows and Wosese of Content-based Instruction in Second/Foreign Language Education*. *International Journal of English Studies*, Vol. 4 (1), 73-96.
- Fatham, A., Kessler, C. (1993). *Cooperative Language Learning in School Contexts*. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13. *Issues in Second language Teaching and Learning*, 127-140. New York: Cambridge University Press
- Short, D. (1993). *Assessing Integrated Language and Content Instruction*. *TESOL Quarterly*, 27:4, 627-656.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Stryker, B., Leaver, Betty L. Stephen. (1997). *Content Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*. Georgetown University Press.

学習指導要領に準拠した平和教育の構想

—次期学習指導要領に即して—

竹内 久顕（東京女子大学）

1 本稿の課題

2016年12月21日、次期学習指導要領へ向けての中央教育審議会答申（以下、「答申」）が発表された。これを受けて、今後は新指導要領の作成・告示が進められ新課程に移行することとなる。指導要領に基づく教育課程・教育方法には様々な問題が指摘できようが、本稿では、答申が示す次期指導要領に準拠した平和教育の可能性について考察したい。

次期指導要領は「社会に開かれた教育課程」を理念として掲げているが、まず、その意味とねらいを読み解くとともに、そこに見られる問題点を指摘する。次いで、その問題点を克服する道筋(方向性)を教育学研究の視点から整理し、そのための具体的な事例として、日本でこれまでに取組まれてきた平和教育の実践と理論の蓄積に着目し、次期指導要領に準拠した平和教育の教育課程構想を試論として論ずる。

2 次期指導要領の特色—「社会に開かれた教育課程」の理念

(1) 指導要領改善のポイント

答申(20～26頁)によると、次期指導要領は「社会に開かれた教育課程」を理念とし、その実現のための改善ポイントとして、次の3点を挙げる。

- ①育成を目指す「資質・能力(コンピテンシー)」を明確にし、次いで、そのために「何を(コンテンツ)」「どのように(メソッド)」学ぶかを構成する。
- ②各学校における「カリキュラム・マネジメント(CM)」を確立・充実する。
- ③「アクティブ・ラーニング(AL)」の視点からの学びを実現する。

すなわち、次期指導要領のもとでの教育課程の特色は、設定した「資質・能力」の育成へ向けて「CM」と「AL」を工夫することで、「社会に開かれた教育課程」を実現するというものである。

こうした方向性は、14年11月の文相から中教審への諮問で既に示されていたのだが、それ以降、ALやCMを銘打つ書籍・雑誌記事や教員向けセミナーが相次いでおり、学校現場の不安ぶりがうかがわれる。また、教育学系学会でもこれらをテーマとするシンポジウム等が多数開催されており、教育学の重要な関心事項であることがわかる¹。教育課程の新しい動向に目を向け検討と議論を重ねること自体は意義あることだろう。しかし

ながら、AL や CM にしても、また次期指導要領で強調される ICT 教育にしても、教育の目的論から切り離して技術論・方法論に特化すれば、一見価値中立的な考察に見えるが、実は価値的に無色であるがゆえに、いかなる価値(目的、意図)をも滑り込ませることができるという逆説的な危うさから逃れることができない。喩えて言えば、科学技術は、それ自体には善悪の価値が含まれないとしても、人類の幸福と平和を増進するものにも、戦争と破壊の道具にも使いうる危うさをはらんでいることに似ている。したがって、昨今の、次期指導要領ブームに対しては、AL や CM といった多様な教育の方法と技術を通していかなる人間を育て、いかなる社会の創造を目指すのかといった教育目的論、すなわち人間像や社会像にかかわるレベルの議論が丁寧に行なわれているのか否かを吟味する必要があると言わざるを得ない。しかも、この問題は、先の 3 つの改善ポイントのうちの「資質・能力」においては一層切実である。なぜならば、育成を目指す「資質・能力」は、想定される社会像や人間像との関係においてでなければ、具体的な教育実践の課題として設定することはできないからである。

そこで、「資質・能力」や AL、CM の前提となる理念である「社会に開かれた教育課程」の意味を読み解く作業から始めることとする。

(2) 「社会に開かれた教育課程」の論点

答申(19~20 頁)では、「社会に開かれた教育課程」について次の 3 つの柱から整理されている。

①「社会や世界の状況」を幅広く視野に入れ、「よりよい社会を創る」という目標を「社会と共有」する。

②子どもたちが「社会や世界に向き合い関わり合い」、生きていくための「資質・能力」を明確化し育む。

③地域や社会教育との連携を図る等、目指すところを「社会と共有・連携」する。すなわち、学校教育は「社会や世界の状況」に常に目を向け(①)、子どもたちが「社会や世界」の創造に自ら関与・参画していく(②)、こうした教育課程を「社会と共有・連携」してつくりあげる(③)というもので、これが「社会に開かれた教育課程」であり、次期指導要領の基盤となる理念である。

「社会や世界」の現状が抱える課題を教育課程に取り入れ、新たな「社会や世界」を創造する能動的な子どもを育てる教育実践を、「社会」と連携してつくるという理念は、一見もっともなことのようにだが、ここでいう「社会」が何を意味するかによって、資質・能力や AL、CM の具体的態様と機能²が大きく異なることに留意せねばならない。

そこで、次に、答申がいかなる社会像・人間像に立脚しているのかを確認する。

3 答申が目指す社会像と人間像－「社会」の意味を手掛かりに

(1) 答申が描く社会像

答申が立脚する社会像は、答申第2章「2030年の社会と子供たちの未来」(9～12頁)において、概略次のように示されている。

まず、21世紀の社会を「新しい知識・情報・技術が、社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増していく」という「知識基盤社会」と位置づけ、その変化は加速度的に速くなる「予測困難な時代」になるととらえる。そして「第4次産業革命」の進行に伴うAI・IT等の進化やグローバル化の進展は社会や生活を大きく変え、「社会の変化にいかに対処していくかという受け身の観点」に立つ生き方は難しくなるとする。したがって、「学校教育が目指す子供たちの姿」と「社会が求める人材像」の関係に関しては、既存の社会や組織のあり方を前提に考えるのではなく、「自分を社会の中でどのように位置付け、社会をどう描くかを考え、他者と一緒に生き、課題を解決していく」ことが求められ、そういう力の育成が「社会的な要請」であり、学校と社会との相互連携が必要であるという。

このように、次期指導要領は、21世紀を「知識基盤社会」ととらえる現状認識を前提³として学校教育が目指す社会像・人間像を措定し、その実現のために「社会に開かれた教育課程」をつくらうとしていることがわかる。もっとも、こうした理解は真新しいものではなく、例えば、教育基本法に基づいて閣議決定される『教育振興基本計画(第2期)』(13年6月、2頁)においても、「我が国が直面する危機」として「厳しさを増す経済環境と知識基盤社会への移行」等を挙げ、それに対応する教育の方向性が示されており、答申もその方針に依拠してつくられている。しかしながら、これらの一連の政策文書が前提とする「社会」の描き方は、経済社会・産業社会に過度に焦点が当てられているという点で、一面的であるとのそしりを免れないのではないだろうか。言い換えれば、経済界が求める「社会」のあり方に寄り添い過ぎているということでもある。そこで、経済界の見解を確認し、それと答申の構想を比較してみよう。

(2) 経済界が描く社会像と求める人間像

経済界を代表する経済同友会と日本経済団体連合会(経団連)はしばしば教育に関する提言等を発表しており、それらは実際の教育政策にも大きな影響を持っている。

同友会は『学習指導要領改訂に向けた意見』(14年11月、1～2頁)において、日本の社会経済環境は、「グローバル化の一層の進展や産業構造の大きな転換等」により「急速な変貌」と「厳しい国際競争」に直面しており、「激しい変化に柔軟かつ積極的に対応できる人材が不可欠」であるとの認識の下での教育課程改革を求めている。例えば、討論やディベートといった双方向学習や英語教育の充実を求めているが、その理由は、

グローバル化により、今後は「同僚、部下、上司、顧客、競合相手」である外国人との意思疎通を図ることが必要であることをあげている。

経団連は『今後の教育改革に関する基本的考え方』（16年4月、3頁）において、「変化の激しい、将来が展望しにくい状況で、経済を成長させる」ためには、「変化に主体的に対応し、生涯現役で活躍できる人材」の育成が必要であるとし、そのために必要な「素質・能力」として「自ら課題を設定し主体的に解を見出す能力」「外国語によるコミュニケーション能力」「多様性を尊重して他者と協働して事業を遂行する能力」等をあげている。

同友会・経団連いずれの社会像・人間像も答申の描くそれと符合しており、答申は、経済界が危機感を抱いている今日の「社会」のあり方と、経済界が構想するあるべき「社会」像を共有していることがわかる。さらに、経済界は、こうした社会像・人間像を前提として具体的な教育課程や授業方法にまで言及しているのだが、それらも、「社会に開かれた教育課程」を実現するうえで効果的な方法として答申が挙げるALやCM、ICT教育の活用と一致する。

一方、経済界からの要請に応えるかのような、こうした教育課程改革に対しては、教育学研究者からの批判が少なくない。次に、教育学研究者の見解を見てみよう。

（3）教育学の視点からの批判的検討

日本教育方法学会大会（注1参照）の要綱集では、次期指導要領改訂は、「変化の激しい社会を生きていく上で必要となる力を保障する可能性」が期待される半面、「経済社会の論理に教育が従属する危険性」があると指摘されている⁴。また、石井英真は、教育課程改革において、学校での学びの「社会的有用性」を高める方向性を一定評価しつつも、それが「経済界からの要請の応え、『国際競争を勝ち抜く人材』や『労働者として生き抜く力』を育てることに矮小化」されることに対しては警鐘を鳴らす⁵。

児美川孝一郎は、経済力の地盤沈下が進む日本の「支配層が抱く危機感」が指導要領改訂の背景にあると指摘する。その支配層の認識とは、「知識基盤社会」にあっては、どのような仕事に転換しても対応できる「汎用的な能力」を持った人材こそが「変化の激しいグローバル市場で活躍できる」のであり、そうした人材の育成に成功した国が「グローバル経済競争の舞台で優位に立つことができる」というものである。しかし、そうした目的のもとでの教育課程改革は、例えばALのように子どもたちの「能動化・主体化」を掲げたとしても、それは、「支配層が許容できる範囲内」のものであり「それを突き抜けていくこと」は許されない。また、「支配層が望むような能動的主体」を期待されるのは選抜された「エリート層」であり「ノンエリート層」は放置されることになると批判する⁶。

佐貫浩は、「知識基盤社会」の考え方は、「特別優れたスーパー・マンパワーによってこそ強い社会が到来する」と人々に思わせ、「競争で富の再配分競争に勝利」することを目指す「グローバル資本の競争戦略に即して未来像を描く」ものであると厳しい。その帰結は、知を有する豊かなシンボリック・アナリストになるか、さもなくば競争力のない搾取される労働者になるかだが、それは、所詮は「個人の所有する知の格差」によるものなので「自己責任として甘受すべきだ」という論理を内包していると指摘する。本来目指すべきは、「普通有能力をもった人々が新しい協同を作り出すことで豊かさと安心のもとに生きていける」社会であり、そうした展望を子どもたちに示すことが教育課程の課題ではないかと提起する⁷。

以上の諸論から、経済界が構想する「社会」を前提とした教育課程改革に対しては、その社会像・人間像ともに教育学の視点から次のような問題点が指摘されていることがわかる。第1に、経済社会の論理を前面に出すことで、目指すべき人間像が「矮小化」される。第2に、支配層（「グローバル資本」）が望むような社会のあり方（「未来像」）と主体形成に限定される。第3に、ALのような本来豊かな可能性があるはずの教育方法・技術が、経済界が望む人間形成のための手段としての活用に限られる。第4に、以上の結果として、知的格差（「エリート層」と「ノンエリート層」）や経済格差（「豊かなシンボリック・アナリスト」と「搾取される労働者」）を生み出し、それを人々に「甘受」させることとなる。

ところで、こうした教育学批判が的を射たものであったとしても、学校教育は指導要領に準拠するという現実を踏まえ、それを批判するにとどまることなく、指導要領に準拠したうえで上記のような諸問題を克服できる道筋を考えざるを得ない。そのための手掛かりとして2点あげておく。

第1に、教育が目指す「社会」のあり方として、社会の一側面としての経済社会・産業社会に限定するのではなく、市民社会の側面に着目することで社会像・人間像ともに豊かなものへと再構成するという点。石井が、目指すべき人間像は、「知識経済を勝ち抜く『グローバル人材』」なのか、それとも「経済成長がもたらす社会問題や環境問題などに『自分ごと』として取り組む『地球市民』」なのかと投げかける問い⁸は重要である。ここで石井のいう後者（「地球市民」）は、佐貫のいう「新しい協同を作り出すことで豊かさと安心のもとに生きていける」社会をつくる「普通有能力を持った人々」とも重なる。

第2に、学校教育が依拠すべき教基法や憲法の理念を踏まえて指導要領を読み解くという点。児美川は、答申等が教基法の文言に言及せざるを得ない点に着目し、「教育基本法の教育目的を実質化するような実践と教育づくり」の可能性を指摘する⁹。すなわち、答申の「社会」を市民社会の意味として読み解くとしても、その根拠を示さね

ば説得力に欠けるが、教基法や憲法といった上位理念こそがその根拠となり得るということである。

こうした教育の試みは、これまでの日本の教育実践と理論の蓄積を振り返ったとき、民間教育研究団体等の取り組みの中にいくつも見出すことができる。それらは、国際理解教育、開発教育、市民性教育等と呼ばれており、いずれも、市民社会をつくる教育、教基法・憲法の理念に立つ教育を目指して展開してきた。

4 教育基本法に基づく「社会に開かれた教育課程」

(1) 教基法が掲げる教育の目的と目標

教基法の第1条「教育の目的」と第2条「教育の目標」が、教育の基本的な理念・方向性を示した条文であり、第1条には教育が目指すべき社会像と人間像の骨子が、次のように述べられている¹⁰。

「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」

このうち、「社会」のあり方を示している箇所が「平和で民主的な国家及び社会」であり、その「社会」との関わり方(人間像)を示しているのが「形成者」である¹¹。すなわち、「平和で民主的な」社会の受動的な構成員としてではなく、積極的・能動的にそうした社会を「形成」する主体たることを目指し、そのために必要な「資質」を育成するのが教育の目的だということである。そして、そうした目的を実現するための諸目標が第2条に列記されているが、その中には、「個人の価値を尊重」「正義と責任」「自他の敬愛と協力」「生命を尊び」「環境の保全に寄与」「他国を尊重」「国際社会の平和と発展に寄与」等といった、「形成者」として必要な「資質」が示されている。

ここまでの理解に即して、先に整理した「社会に開かれた教育課程」の3つの柱—①「社会や世界の状況」に目を向け、②子どもたちが「社会や世界」の創造に主体的にかかわっていくような教育課程を、③「社会と共有・連携」してつくる—を振り返ってみよう。「平和で民主的な国家及び社会の形成者」の育成という、教基法が掲げる社会像・人間像を踏まえれば、今日の「社会と世界」が直面している平和や民主主義にかかわる諸課題に対して、主体的にその解決に取り組む「形成者」の資質を、学校と社会が連携して育てていくというのが「社会に開かれた教育課程」と解釈できる。そうであれば、これこそが、石井のいう「地球市民」を育てる教育のあり方につながるのだが、日本のこれまでの教育実践においてこうした教育を目指してきたものの一つが平和教育であった。

(2) 平和教育の実践と理論の概要

平和教育の定義として「平和の創造を目的とする教育」（『現代教育史事典』東京書籍）といったものはあるが、その内容・方法は国により論者により様々である。しかし、日本の平和教育実践史に即して総括すれば、平和教育は「第二次世界大戦の戦争体験の継承を中心」に取り組みられてきた「反戦平和教育」として展開してきた¹²。すなわち、広島・長崎や各地の空襲等の被害体験を通して戦争の悲惨さを次世代に伝え、また、1980年代ころからはアジア各地に対する加害や戦争遂行への抵抗の事実も教材化する実践が試みられるようにもなったが、いずれにせよ、戦争、とりわけ日本が経験した15年戦争を中心に題材として取り上げる実践を中心に展開してきたのである¹³。また、平和教育の研究史においては、1970年代ころから実践の理論化・体系化が試みられるようになり、その過程で、平和教育の3つの目標として次のようなものが定式化されており、今日でもしばしば引用される¹⁴。

①戦争のもつ非人間性・残虐性を知らせ、戦争への怒りと憎しみの感情を育てるとともに、平和の尊さと生命の尊厳を理解させる。

②戦争の原因を追求し、戦争を引き起こす力とその本質を科学的に認識させる。

③戦争を阻止し、平和を守り築く力とその展望を明らかにする。

ここでは、悲惨な戦争の事実を知り(①)、そのような現実が起こった原因を科学的に認識し(②)、戦争の廃絶と平和な社会の創造へ向けて実践する(③)、という平和教育の構造が示されており、これらが「統一されて初めて平和教育の目的が達成される」と理論化されている。しかしながら、これまでの平和教育実践は、3目標のうち①がもっぱらであり、②と③が不十分ではなかったかとの疑問も投げかけられている。

例えば、平和教育研究者の村上登司文は、子どもたちの平和に関する意識調査の結果、「平和形成方法を具体的に知らないものが多い」と指摘し、「従来の戦争体験継承による反戦平和教育だけでは不十分で、平和形成方法の教育が必要」と提起する。そして、「平和形成方法の教育」とは、「平和社会を形成する方法についての知識や、形成に必要な態度や技能の教育」であるという¹⁵。村上は、先の3目標を引用はしていないが、①(上記引用文中の「従来の反戦平和教育」に相当)だけでは不十分で、②(「知識」に相当)と③(「態度や技能」に相当)が必要だということであり、それを「平和形成方法の教育」と呼んでいる。

3目標に限らず、平和教育の体系的理論は少なからず存在するものの、そうした学術的な理論と学校現場での実践に乖離が存在することは認めざるを得ない。しかしながら、今回の答申を詳細に読み解くと、この乖離をつなぐ契機を見出すこともできる。そこで、次に、答申(次期指導要領)に準拠することでこれまでの平和教育の蓄積を継承しつつ、その弱点(例えば、理論と実践の乖離)を克服する可能性を提起してみたい。

5 次期指導要領に準拠した平和教育の構想(試論)

(1) 「社会に開かれた教育課程」としての平和教育

答申は、今日の社会を「知識基盤社会」と位置付けて、その地点から社会像・人間像を論じていた。そのため、その社会像は経済社会・産業社会に著しく傾斜するものとなっており、人間像も経済界が求めるそれに近似していた。しかしながら、指導要領の上位理念である教基法第1条が掲げる教育目的は、「平和で民主的な国家及び社会の形成者」というものであり、そこに依拠する教育目標にも、「個人の価値を尊重」「生命を尊び」「他国を尊重」「国際社会の平和と発展に寄与」といったものが列記してある。戦後日本の教育実践において、こうした目的・目標を掲げてきた取り組みの一つが平和教育であった。とりわけ、平和教育の3目標の③で掲げられている、「戦争を阻止し、平和を守り築く力とその展望」を持った人間こそが教基法のいう「形成者」であり、それは、社会の諸問題に『自分ごと』として取り組む『地球市民』(石井)や、協同によって「豊かさと安心のもとに生きていける」社会をつくる「普通の能力を持った人々」(佐貫)の一例でもある。

こうした読み解き方は、決して答申が排除するものではない、答申第3章(12～13頁)では、子どもたちに育む力を論ずる際に、「まず踏まえるべき」は教基法等の法令であり、第1条の『人格の完成』と、『平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質』を備えた国民の育成を図ることが求められると明記している。にもかかわらず、答申では、「経済社会の論理に教育が従属する危険性」(教育方法学会)を懸念させるような社会像・人間像が描かれているという一面性を抱えていた。しかしながら、教基法第1条の理念にしっかりと立脚すれば、これまでの平和教育の実践と理論の蓄積を活かすことで、こうした一面性を克服する道筋を見出すこともできる。すなわち、今日の「社会や世界」が直面している平和の危機的な諸課題を踏まえて教育課程を編成し、戦争・紛争の危機を乗り越え平和な「社会や世界」を創造しようとする「形成者」を育てる教育実践を、「社会」と連携¹⁶してつくるような「社会に開かれた教育課程」を編成することで、教育学研究者からの批判に応答しようということである。

とはいうものの、「社会に開かれた教育課程」として、平和教育の蓄積を無批判に取り入れることはできない点にも留意せねばならない。先に確認したように、これまでの平和教育は、3目標のうちの②と③が不十分という弱点を抱えていた。平和教育の3目標の③「平和を守り築く力とその展望」を持つということと、「社会に開かれた教育課程」の第2の柱である「(子どもたちが)社会や世界に向き合い関わり合い」が密接に関連しあっていることを見落としてはならない。なぜならば、「展望」を知識・情報として持っただけで「関わり合う」ことがなければ「形成者」とは呼べないし、また、

「関わり合う」ためには「展望」が不可欠だからである。したがって、3目標の③を自覚的に教育課程に位置付けて初めて、平和教育が「社会に開かれた教育課程」として意義あるものになるのであり、村上が提唱する「平和形成方法の教育」は次期指導要領に準拠した平和教育の構想にとって一層重要な課題となったのである。

では、そういう平和教育の教育課程をつくるうえで、いかなる工夫が必要なのだろうか。答申では、「社会に開かれた教育課程」を実現するためのポイントとして、「CM」「AL」「資質・能力」の3点が挙げられている。以下に、この3点に関して提起する。

（2）次期指導要領に準拠した平和教育

第1に、「教科等横断的な視点」¹⁷に立った平和教育のためのCM。日本の平和教育が15年戦争をはじめとした戦争題材が中心であったことは既に紹介した。したがって、平和教育実践の中心は社会科歴史的分野であった。他には、教科では国語科での戦争（児童）文学、教科外では広島・長崎等への修学旅行等の学校行事に多くの実践の蓄積がある。しかしながら、例えば国語科で戦争題材の教材を扱うときに歴史的背景の学習に時間を割けば、国語科なのか社会科なのかわからない授業、すなわち、国語科固有の目的を見失った授業に陥りかねない。こうしたジレンマに対して、「教科等横断的な視点」に立てば、国語科で戦争題材の教材を扱う前に、社会科で戦争の歴史を学べるように教育内容を配列するといった工夫で解決することが可能となる。さらに、それらの教科学習の成果と修学旅行の事前事後学習を連関させることもできよう。

あるいは、今日の「社会と世界」の平和の課題に取り組む「形成者」の育成を目指すCMを見通すこともできる。例えば、社会科公民的分野での国際平和や憲法の単元、理科の核と放射能の学習、道徳科の国際理解や生命の尊さの項目等を連関させることで多面的・多角的な学習が可能となる。さらに、図工科・美術科で平和を訴えるポスターを作成したり、児童会・生徒会活動として子ども兵問題に取り組むといった実践を通して、「形成者」へと育っていく展望も見えてくる。

第2に、「平和形成方法の教育」としてのAL。これまでの平和教育実践においては、戦争体験者への聞き取り、地域の戦跡調べ、文化祭での発表・展示等、子どもたちが「主体的・対話的」¹⁸に学ぶ能動的な方法は既に多くの蓄積がある。したがって、ALの方法は、平和教育実践にとっては親和性が高く、取り組みやすいものである、

第3に、「平和で民主的な国家及び社会の形成者」として必要な「資質・能力」の育成。答申の「資質・能力」は、教育課程との関連において、次の3つの層から構成されている(27頁)。

①各教科等において育む資質・能力。

②教科等を越えた全ての学習の基盤として育まれ活用される資質・能力。

③現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力。

ここで、平和教育の課題として注目したいのは③の資質・能力である。

答申では、③の例として、「変化の中に生きる社会的存在」として必要な資質・能力や「グローバル化する社会」の中で求められる資質・能力といった、「知識基盤社会」に深く関連する項目も立てられているが、「主権者として求められる資質・能力」も項目として例示されている(43頁)。そこでは、「事実を基に多面的・多角的に考察」「公正に判断」「根拠をもって主張」等といった諸力が例示されており、「平和形成方法」の資質・能力としてとらえることが可能である¹⁹。

6 おわりに

指導要領は、学校教育の自由を拘束し国家の思惑を子どもたちに浸透させるとして批判の対象とされがちである。確かに、領土や国歌・国旗をめぐる問題等を考えると、そうした側面もある。しかし、だからこそ、国民統制の手段としてや、経済の論理に従わせるものとしてではなく、教育学の論理に立ち教育的価値の実現に資するものとして指導要領を活用する工夫が欠かせない。本稿では、そうした工夫の前提作業として、「社会に開かれた教育課程」の理念に焦点を当て、平和教育の実践と理論を指導要領に接合するための方向性を論じた。その上で、指導要領に基づく具体的な「平和形成方法の教育」を提起することが今後の課題となる。

1 2016年度中には、次のようなシンポが見られた。日本教育学会「『育成すべき資質・能力』と『アクティブ・ラーニング』をめぐって」、日本教育方法学会「次期学習指導要領を問う」、日本カリキュラム学会「カリキュラム研究から見たアクティブ・ラーニングの検討」等。

2 ここで「機能」に触れたのは、同じ資質・能力でも目指す社会像や人間像によってその役割(機能)が異なり得るからである。

3 より本源的にはこの前提自体の検討が必要だが、21世紀を「知識基盤社会」とする現状認識の当否は本稿の課題とはしない。

4 日本教育方法学会『第52回大会発表要旨』2016年、14頁

5 石井英真「資質・能力ベースのカリキュラムの危険性と可能性」『カリキュラム研究』第25号、日本カリキュラム学会、2016年、84頁

6 児美川孝一郎「教育内容ベースから資質・能力ベースへの転換」『教育』No.846、かもがわ出版、2016年10月、9～11頁

7 佐貫浩「『知識資本主義』、『知識基盤社会論』批判」『生涯学習とキャリアデザイン』Vol.11-2、法政大学キャリアデザイン学会、2014年、72～3頁

8 石井英真『今求められる学力と学びとは』日本標準、2015年、18頁

9 児美川前掲、11頁

10 教育学上、「目的(aims)」は究極的な教育理念を、「目標(objectives)」は教科や単元などの実践で子どもたちに身につけさせたい能力・学力等を指す。

11 現行教基法は2006年に改定されたものだが、この文言は、1947年制定の教基法第1条にも「平和的な国家及び社会の形成者」との表現で記されており、戦後教育の一貫した社会像・人間像であった。

12 村上登司文「平和教育」藤原修・岡本三夫編『いま平和とはなにか』法律文化社、2004年、278頁

13 竹内久顕編『平和教育を問い直す』第2～4章、法律文化社、2011年、

14 広島平和教育研究所編『平和教育実践事典』労働旬報社、1981年、5頁

15 村上登司文『戦後日本の平和教育の社会学的研究』学術出版会、2009年、409・414頁

16 この場合の「社会」には、例えば、子ども兵や難民といった平和問題に取り組むNGO等や地域の平和博物館等も含めることができるだろう。

17 答申ではCMの3つの側面が示されているが、その一つに、「各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、・・・教科等横断的な視点で」教育内容を配列するということが記されている(23～24頁)。また、ここで「等」が付いているのは、「教科」のみでなく特別活動等の「教科外」も含むためである。

18 答申では、ALを「主体的・対話的で深い学び」と言い換えている。

19 しかしながら、同項目では「民主主義」の語は用いられているが、「人権」「平和」の語がない。平和教育のための「資質・能力」に関して、答申の不十分さも含めて別稿で検討したい。その際、村上が提唱する「平和形成力」の概念が手掛かりとなろう。

被災地とつながり、3.11 後の暮らしを考える

福島的女子高校生との家庭科交流学习を通じた男子進学校生徒の意識変容

大矢 英世（滋賀大学教育学部）

1. 研究の背景と目的

2011 年 3 月の東日本大震災とそれに続く原子力発電所（以後原発と記す）からの放射能汚染は、世界を震撼させる甚大な被害をもたらした。多くの人の職業と生活を奪い、原発避難をめぐる多様な分断を起こさせた。この原発事故の傷跡はあまりに大きい。しかし、年月の経過とともに、都市部ではまるで何もなかったかのような日常に戻っている。その一方で、被災地は原発事故による環境破壊や健康被害の終結点を見出す希望も持てないままに、今もなお先の見えない不安な日々が続いていることを忘れてはならない。制御不能となった原発事故は、これまでの研究や教育の在り方への後悔と反省を生んだ。震災後、多くの教育関係学会で東日本大震災に焦点をあてた課題研究プロジェクトが立ち上げられ、災害にかかわる支援の在り方や防災・減災教育、原発・エネルギー教育、放射線教育に関する教育内容、教育方法の検討が続けられている。さまざまな思いが交錯する中で、授業時間をやりくりしながらも、各教科によるこの原発災害にかかわる授業づくりが、日本各地で静かに始められていた。

筆者が研究対象としている家庭科教育においても、この原発災害と暮らしの安心・安全にかかわる問題は避けて通れないテーマとなった。各教科によって、また授業者の問題関心の持ち方によって、さらには被災地かそれ以外の地域かによって原発題材へのアプローチの仕方に違いは見られるであろう。しかし、その根底にある教材をつくる視点は重なる部分も多い。社会科の中でも、滝口（2011）は、中学地理（東京都）で原発労働者の問題を取り上げた原発の授業をすでに 1998 年より実践していた。「被曝労働」を出発点（基底）に捉えることで「人（命）より電気（原発）の方が大切か」「仕事は生きていくためにするのに、原発は生きるために死にに行くのでは、これは仕事ではない」といった根源的な問いから原発問題の学習を組み立てている。辻（2012）は、原発が体や暮らしに与える危険性の強調だけでなく、原発を増やす社会の仕組みを理解しその仕組み自体を変えていかなければ展望が見えてこないことに気づかせる授業にしていくことの大切さを述べている。また、高校倫理の授業（北海道）で「原発維持・推進」「段階的原発廃止」「脱原発」の 3 つの立場から成るディベート討論を行った池田（2012）は、生徒たちの心の中に不安を作り出している原発問題をテーマとして、生徒たちが主体的に学び、発言（表現）・対話する場を作ることを重視していた。

子安(2013)は、情報操作が強力に行われている事実を踏まえれば、実際の出来事、事実を確かめることが重要であると主張する。より確かな情報と突き合わせる学びが介在しない限り、認識の進化と根拠ある判断という思考様式を育てることはできないとし、可能な限り正確に危険性を知って、外部被曝・内部被曝を削減する暮らしと政策を考えられる資質を育てる授業プランがもとめられることを示した。

では、家庭科では何ができるのか。この震災による暮らしの課題は、すべて家庭科で問うべき学習内容とつながっている。望月(2014)は、東日本大震災を経た家庭科教育の課題と意義として、これまでの暮らしを見直し、暮らしの在り方を探ることを挙げている。事実、震災の経験を活かした安心・安全な暮らしを築く新たな授業実践が東北地方を中心に数多く生み出されている。また、鶴田(2016)は、人間として生きるためのいのちとくらしの具体を学ぶ家庭科において今回の原発事故を題材にした授業づくりが必須であるとし、地域を問わず集まったメンバーによる家庭科放射線授業づくり研究会を2011年10月に発足させた。鶴田の提起する原発事故に関する授業づくりの視点は以下の三点である。第一に、一つの情報では判断することができないことの克服として、違う立場、違う意見を例示し、その背景にある考え方に迫り、考察を深める手法をとることである。第二に、これまでに解明できている科学のみに依拠するのではなく、現時点で科学的に根拠がないと主張されることにも予防原則の見地に立って深く検討する姿勢をもつことである。第三に、当事者の立場に立つ姿勢を重視することである。

筆者は、鶴田の立ち上げた家庭科放射線授業づくり研究会に所属し、家庭科というフィールドからこの原発災害について2012年度より東京の私立男子進学校の中高生に対して授業を試みてきた。その際、突き当たる壁は、「生徒がこの原発災害の問題を自分事として捉えることの難しさ」であった。

阪口(2015)が、2013年に実施した高校生のリスク意識調査からは、男子は女子より原発リスク認知が低く、その中でも進学校生徒が最も低いという結果が示された。その原発リスク認知が最も低い男子進学校生徒を前にして「当事者の立場に立って考える姿勢」をどのように築いていくのかに苦慮していた。一方、目の前の生徒たちは、家庭科からの問題提起により3.11後の社会情勢に目を向け、得られる情報の信憑性に疑問を持ち、「真実を知りたい」思いを強めていた。何とか突破口を見出したいと模索する中で、福島県の高校と紙上交流学習に取り組む機会を得た。

本研究では、福島的女子高校生との交流学習により東京の男子高校生が何を学び取り、そこからどのような変容がみられたかを明らかにすることを目的とする

2. 福島的女子高校との交流学習の概要

(1) 実施時期

2013年12月～2014年3月

(2) 交流学習実施校

交流学習は、東京都にある私立中高一貫男子進学校（以後、東京T男子校と記す）および福島県郡山市にあるH女子高等学校（以後、福島H女子校と記す）それぞれ2年次家庭基礎（2単位）の授業で実施した。福島H女子校は4クラス65名、東京T男子校は2クラス90名に対して行ったものである。

(3) T高等学校家庭基礎の学習の中の交流学習の位置づけ

T高等学校の家庭科は、生活設計を柱に、家族、ジェンダー、子育て、介護、衣食住生活および家庭経済について、一年間を通して総合的に考えていく授業を展開している。その中で住生活および食生活の学習とリンクさせながら、「原発災害と暮らしの安心・安全」について、クラス内で意見交流を行った。その際、原発災害の概要、放射線とその影響、原発避難者の現状、原発マネー・原発作業員の現状に関する資料をもとに学習を進めてきた。この流れにつなげて、今回の福島県の女子高校生との意見交流の授業を実施した。

(4) 研究における倫理的配慮

交流学習の実施および分析について各校の校長の同意を得て、同意書を取得した。生徒には交流学習が研究の一環として実施されることを説明し、了承を得た。また、分析結果を示す際には個人や組織が特定されない記述を行うよう配慮した。

(5) 交流学習の概要

交流学習のテーマは、「原発災害と暮らしの安心・安全への課題」とした。今回は紙面交流とし、授業中に書き込んだものを回収し郵送する形で進めた。まず東京T男子校の家庭科授業において、福島H女子校の生徒へ現在の福島の状態についての質問とメッセージを作成し郵送する。次にその質問とメッセージを受けた福島H女子校では、家庭科の授業で質問への回答を書き入れ、東京T男子校生徒への質問を添えて返送する。さらに東京H男子校の家庭科の授業で、この福島H女子校生徒から寄せられた質問への回答を生徒が記入しメッセージを添えて福島H女子校へ送るという流れである。主な質問項目を表1に示した。なお東京T男子校では、生徒全員が聞きたいことを書き出し、それを教員が項目に分けて分類し重複した質問は省略してまとめ直したが、文面は変えなかった。質問やメッセージを書く際には、受け取った側の気持ちを考慮して書くようにすることだけ確認した。生徒は実に意欲的に取り組んでいた。生徒の記した文面のみを読むと、尖った言い回し、配慮に欠ける質問内容が目についた。しかし、省きたい内容に関してもこちらで削除することはせず、送付する際に使える質問のみ残して回答いただきたい旨を書き添えた。結果として福島H女子校はこちらから送った質問を全部そのまま配布して用いて、福島H女子

校生からの回答が送られてきた。

表1:それぞれが設定した質問内容

東京 T男子校から福島H女子校への主な質問内容	福島H女子校から東京 T男子校への質問
1. 福島の現状は？	1. 東日本大震災の影響はありましたか？
2. 被曝の影響についてどう考えていますか？	2. 福島県に来てみたいと思いますか？ 旅行などで)
3. 原発事故による変化、困っていること	3. もし、福島県で働くことになったらどうしますか？
4. 福島に住み続けたいのですか？	4. 福島の女性と友達になったり、結婚できますか？正直に教えてください。
5. 原発についてどう思っていますか？	5. 原発事故があって、自分が何かしたいと考えていますか？
6. 国や東電に言いたいことは？	6. あなたたちが福島県民にできることは何ですか？
7. 僕たちが知るべきこと、考えるべきことは？	

表2に送付前に削除を迷った東京T男子校生徒の質問を、表3に送られてきた福島H女子校生徒の回答の一部を示す。

表2: 削除を迷った東京T男子校生徒の質問

1. 放射線は女性の出産などに影響を与えると聞きました。それについて具体的な考えや悩みを少しでも聞けたらいいなと思います。答えづらい質問だと思いますが、教えてください。
2. 将来的な被曝の影響についてはどのように考えていますか？
3. 私は基本的に感情論で理想を語るの好きではないので、そういう思想である無礼をお許しください。先の災害より2年半と少しが経ちましたが、メディア等では依然として被災地の復興は進んでいないという報道がなされていますが、東京周辺では単なるやれ放射線、脱原発だの全く建設的な議論が起こっていません。現実問題として私は原発は廃止できるものではないと思っていますし、また国が復興のみに力を入れるのも難しい（最優先ではありませんが）と思います。そんな中、あなた方は我々は現実的ないかなる行動を起こすべきだと思いますか？また脱原発をはじめとしたイデオロギーをどう思われますか？

表3: 福島H女子校生徒の回答より

放射線被ばくの影響について)
★まだまだ先の話ですが不安です。母親になることは女性にとっての幸せであり、憧れです。何事もないことを祈ります。
★影響するんですか？影響するかどうか、誰にもわからないことです。
★正直、将来の自分の体に何か異常が見つかるかもしれないのは怖いです。子どもに影響が出るのか出ないのかわかりませんが、今の私が一部の人に冷たい目で見られているように子どもたちまでそのようなことが起こってしまうのかと思うと、とても悲しい辛いです。
放射線の怖さの実感)
★東京で「福島」と言っただけで冷たい視線を感じました。それからは「郡山」「福島」の単語を使わなくなりました。
原発についての考え)
★実際に福島で何が起きているかも知りもしないで、原発に賛成する人。福島に住んでから、生活してから賛成できるか考えてほしい。私は反対。
★関東地区のために福島に原発を置く、これ反対。関東地区の電機は関東地区で賄えばいい。賛成するのであれば関東地区に置くべき。
★原発を無くすか、無くさないかの議論よりも復興がもっと進むように考えてほしい。
僕たちが知るべきこと・考えるべきこと)
★被災した人の気持ちを考えてほしい
★福島県民を、福島県を誤解しないでほしい。あなたたちがどう感じているかは分からないが、私たちはこの地で生きている。福島で生活している。
★差別しないでほしい。危ないものや汚いものを見るような接し方をしてほしくない。

3. 研究方法

(1) 記述分析の枠組み

本研究では、以下に示す 2 つの質的分析法を用い、生徒の意識変容を考察した。まず KJ 法を用いて福島 H 女子校との交流学习前の東京 T 男子校生徒の原発災害への考え方の全体像を抽出した。さらに、交流学习による生徒の意識変容については、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以後、M-GTA と記す）により分析を行った。なお、分析手法の信憑性・妥当性を高めるために、KJ 法については 2010 年 9 月に KJ 法本部・川喜田研究所認定「株式会社 エバーフィールド」において集中研修を受講し、M-GTA については、2010 年 7 月より M-GTA 研究会に所属している。

(2) KJ 法を用いた分析方法（交流学习前の生徒の原発災害への考え方の全体像の抽出）

KJ 法は、フィールドワークによる調査を通じて得られたデータから調査対象の民族の生活文化の特徴や問題点を導き出すための方法として川喜田二郎が考案したものである。テーマに関する思いや事実をグループ化と抽象化を繰り返して統合し、現状や課題の全体像をはっきりさせ、そこから考察を導き出す質的分析法である。いくつかのバージョンが存在する(田中, 2010)が、本研究では 1997 年版（最新版）を用い、①交流学习前の授業で生徒が記述した文章をデータとし、1 つの意味のまとまりに細分化し原発災害への考え方に関する部分を抜き出して元ラベルとした。②その元ラベルを広げ、さらに同じ意味合いの元ラベル同士をセットしてそれらに表札をつける。表札を付けた元ラベルは、表札の下に重ねて、クリップで留める。③その表札を付けたラベルの束を並べてラベル拵げ、ラベル集め、表札付けを繰り返し、ラベルが 4 枚になるところまで統合した。最終的につけられた表札に重ねられた束をそのまま関連を考えながら配置し、図解化した。

(3) M-GTA の分析方法（原発災害と暮らしの安心・安全に対する意識の変容過程の抽出）

M-GTA は、1967 年に Glaser と Strauss によって「データに密着した分析から独自の理論を生成する質的研究法」として考案されたグラウンデッド・セオリー・アプローチを、木下康仁がより扱いやすい形に改良したものである（木下, 1999, 2003, 2007）。

交流学习による生徒の意識変容の分析に M-GTA を選択した理由は、本研究が学習活動における相互関係によって生じる生徒の思考、意識、行動の変化を研究対象としており、その現象にプロセス性のあることがあげられる。M-GTA は、インタビューデータの分析に最適とされ、これまで広くヒューマンサービス分野で採用されてきたが、近年、学習効果を測る分析法としても浸透しつつある(小林・櫻田,2012),(割澤,2015),(鎌野,2016)。

M-GTA では、分析テーマ¹と分析焦点者²を設定する。本研究の分析テーマは、「福島の子校生との交流学習を通じた男子進学校生徒の意識変容プロセスー原発災害と暮らしの安心・安全に対する意識に着目してー」とし、分析焦点者は、東京の男子進学校に通う高校2年生と設定した。分析に用いたデータは、福島 H 女子校生徒からの質問に対する東京 T 男子校生徒の回答および交流学習の振り返りとして記述した東京 T 男子校生徒の文章を用いた。分析の手順は、①生徒の記述した文章の中から上記の分析テーマに関連すると思われる部分を抜き出し、具体例として、その定義³、概念⁴名を付ける。②続けて生徒の記述物からその類似例、対極例を検討しながら、同時進行で複数の概念を作っていく。この①～②の工程は、分析ワークシート⁵上で行う。この分析ワークシートが M-GTA の分析過程での特徴を成す。本研究における分析ワークシート例を表4に示す。③生成した概念の関係を検討したうえで、複数の概念を包括するカテゴリーを生成する。同時に、概念を再検討しながら、全体像を確認し、概念、カテゴリーの精緻化を進める。④カテゴリーの相互関係から結果図を作成し、そのカテゴリー名と概念名を用いて結果の概要を文書化してストーリーライン⁶を作成する。という流れである

表4：概念「うわべだけの判断」の分析ワーク

概念名	うわべだけの判断
定義	何もわからず、深く考えていないこと
具体例	問題ないです、普通に交友、交際できます。ただ、これは僕が放射線の怖さについて無知であるがゆえに言えることかもしれません。ある意味で僕の意見は、福島を何も知らないという事実に基づくものなので、それを考えると少し複雑な心境です。(K1)
	何かしてあげたいと思うことはあっても、では何ができるのかと考えると、できることが思い当たりません。何にも考えられない。何もわかっていない。(T2)
	福島の子校へ聞きたいことをも言葉に注意して書いたつもりでいたけれど、触れてはいけない話題を突っ込んで聞いてしまったようで、みんなから「これ書いたのおまえかよ」と言われた。自分は相手の気持ちをきちんと考えることができていなかった。(S1)
	原発の恐ろしさは、福島の人々が一番知っているのも何も知らない僕ら東京の人間が原発について偉そうに語るのはやめるべきだと思った。(S2)
	頭ごなしに反論するのは良くないと思っていたら、何も考えていない自分がいる。(G1)
	「東京で『福島』と言っただけで、冷たい視線を感じた」という意見に対して、もしかしたら自分も冷たい目で見ているひとりなのかなと感じました。盲点だったなと気づかされました。(N2)
理論的メモ	対極例は見あたらなかった。それぞれの具体例は、他の概念とも大きく絡んでいる。定義は具体例を加えながら微調整を加え、「深く考えていないこと」を付け加えた。 2014年11月30日開催の東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター公開シンポジウム「東日本大震災と学校教育ー放射能問題に取り組む教育実践ー」における発表の際に、小玉重夫氏より生徒(K1)の発言は、「まさに『無知な市民』としての大切な気づき」とのご指摘をいただいた。そこで「無知な市民」を概念名の候補に入れたが、他の具体例を書き入れていく中で、共通性を考えて、「うわべだけの判断」を採用した。

4. 分析結果

(1) 交流学习前の東京 T 男子校生徒の原発災害への考え方の全体像

KJ 法により抽出した交流学习前の東京 T 男子校生徒の原発災害に対する考え方の全体像を図 1 に示す。解説および考察は、M-GTA による分析結果と合わせて後に行う。

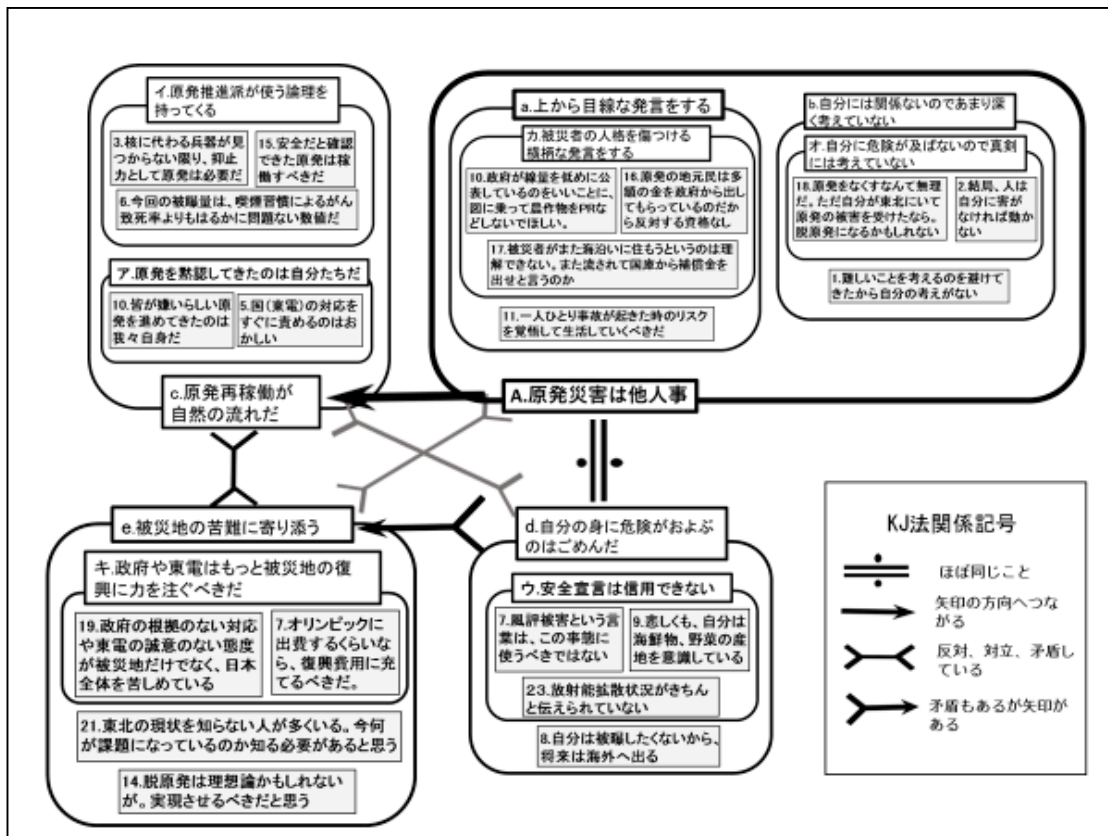


図 1: 交流学习前の東京 T 男子校生徒の原発災害への考え方の全体像(KJ 法による結果図)

(2) 交流学习を通じた東京 T 男子校生徒の原発災害と暮らしの安心・安全に対する意識の変容プロセス (M-GTA による分析結果)

分析の結果、15 の概念が形成され、5 つのカテゴリーにまとめられた。以下に結果図から作成したストーリーラインを述べる。

〈ストーリーライン〉

東京の男子進学校生徒は、福島的女子校生との交流学习を通して、**福島の厳しい状況**を知った。さらに福島的女子校生の**逆境の中でたくましく生きる姿**や**人のために役立ちたい****という気持ち**を語る【前向きな姿勢】に自分たちの**甘ったれた生活**との差を強く感じ、尊敬の念を抱いた。また、これまで**うわべの判断**で考えてきたことを悔いた。福島的女子校生から発せられる**人生設計の不安からくる問い**や、**復興を願う気持ちからの問い**は、その

【言葉の奥にある苦悩】が鮮明に映し出されていて、どのように答えていいのか彼らの中に迷いが生まれた。【本音と建前】を交錯させ、【自分の中の矛盾】に対し【自問自答】を繰り返した。このように福島的女子校生の【心の痛みに寄り添う】ことから、福島の現状を深く考えることができた。【被災地とのつながり】を築いていくことで、【差別や偏見の排除】も可能となる。では、【自分たちにできることは何か】を問えば答えは明らかであった。高校生として【今やるべきことを真剣に取り組む】ことである。目標に向かい日々視野を広げ、学び続けることで復興への【仕事を通じた貢献】や【社会を変える】力につなげていきたいという意識が彼らの中に生まれていた。

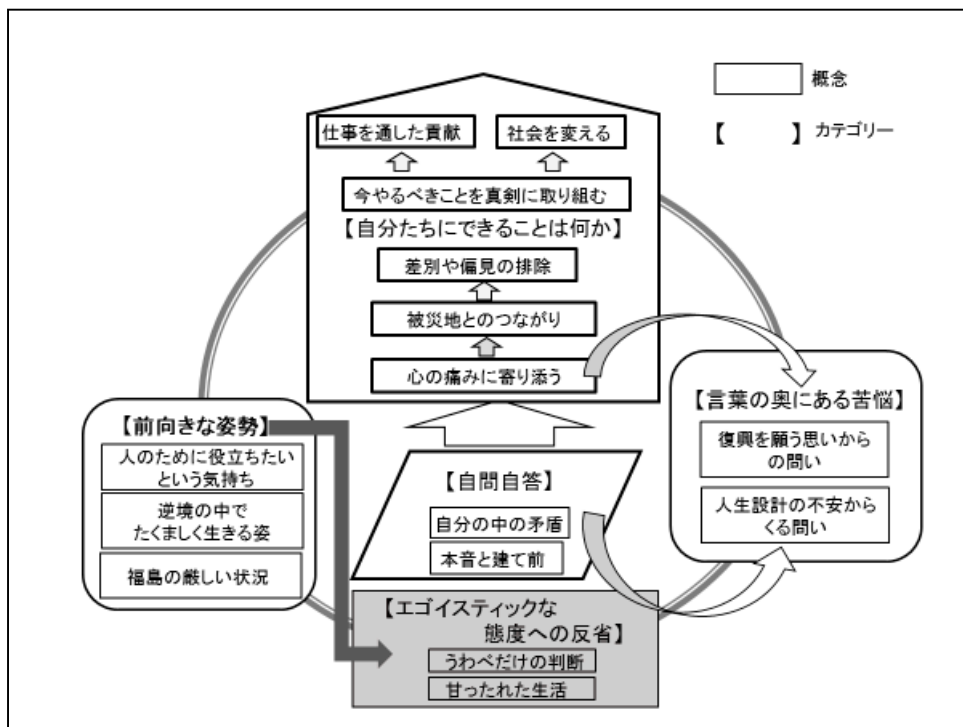


図2: 福島的女子校生との交流授業を通じた男子進学校生徒の意識変容プロセス
 —原発災害と暮らしの安心・安全に対する意識に着目して— (M-GTAによる結果図)

5. 考察とまとめ

本研究では、学習の過程で当事者の立場に立つ姿勢を重視し、福島的女子校生との交流学習を通じた東京の男子進学校生徒の意識変容について質的分析を行った。その結果から次のことが明らかとなった。

- ① 東京の男子進学校生徒は、福島的女子校生との交流学習前は、原発災害を他人事と捉える生徒が多く存在し、深い学びにつながらない傾向がみられた。図1の全体図には、被災地の現状を問題にし、原発推進と反対の立場からの考えも存在している。しかし、原発推進の強い主張ばかりが前面に出てしまっていた。
- ② 「原発災害と暮らしの安心・安全への課題」をテーマとした福島的女子校生との交流

学習において、被災地の女子校生の切実な不安から発せられた問いに向き合い、答えを模索していく過程を通して、被災地の厳しい現状を実感していった。

- ③ 被災地の女子高校生の心の叫びは、東京の男子高校生に衝撃を与え、真摯な問題意識を喚起させた。どんな専門家の意見より、彼らの心にダイレクトに伝わった。
- ④ 問題意識の芽生えは、生徒自身の主体的な学びを引き出していった。

しかし、本研究における成果は、生徒の実感の伴った問題意識の高揚にとどまっている。さらに、具体的な問題解決に向けた行動そのものを中心に据えた教育実践が必要である。家庭科という一教科では限界がある。さまざまな教育活動の中での教科を越えた、さらには地域を越えた連携が欠かせない。

一方で、被災地の現状は厳しい。被災地の公立学校では原発に関わる学習への縛りは大きい。公立学校との交流も希望したが、実現には至らなかった。今回、交流学习を通して、東京の高校生が得たものは非常に大きかったと考える。では、福島の高校生にとっては、どうだったのであろうか。「状況や思いの違いにより生じた被災者の間の分断だけでなく、復興の教育学の取り組みの中にも分断が生じている。これほどの被災状況があるのだから、この実態を土台にして今までの日本のあり方を根底から反省し、それとは違う日本社会をめざして考えようという思いと、最も深刻な被災状況にある人々の状況や心情を本当にくみ取ってないのではという思いの間で引き裂かれる」と語る久富（2012）の言葉がそのまま実感となっている。

この原発災害に関わる問題は、複雑な社会背景、さまざまな立場からくる課題が幾重にも絡み合っている。今後、どのようにこのテーマに向き合い、復興の教育を創り上げていくのか、継続した検討が必要であると考えられる。

謝辞

本研究の実施に際して、郡山女子大学佐藤典子先生には、H女子高等学校との交流学习の交渉から実施に至るまで、たいへんご尽力いただきました。ここに厚く御礼申し上げます。また、福島のH女子高等学校の家庭科担当の先生方をはじめ、交流学习に参加して下さった生徒の皆様には、敬意を表するとともに心より感謝いたします。

注

- 1 データに密着した分析となるようにデータに合わせて研究テーマをより具体的なレベルに絞り込んで設定する。
- 2 データを解釈するとき、その人間にとってそれがどういう意味になるのかという観点で考えていくための存在であり、特定の個人ではなく、研究上の対象として設定される人間のことである。
- 3 データから抜き出した具体例で述べられている内容の意味を解釈し、複数の具体例が説明できるようにまとめたもの。

- 4 具体例から導き出した定義の内容を端的に表すキーワードのこと。
- 5 データから概念を生成する基礎的分析作業をこの書式を使って行う。ワークシートは、概念名と定義、具体例（データの一部）、理論的メモ欄から成る。
- 6 分析結果を確認するために、生成した概念とカテゴリーを用いて結果を簡潔に文章化したもの。

引用・参考文献

- 滝口正樹（2011）「原発」問題の学習をどう進めるか. 歴史地理教育 11月号. pp. 26-33. 歴史教育協議会
- 辻健司（2012）中学社会科で原発問題をどう教えたか. 歴史地理教育 7月増刊号 pp. 78-85. 歴史教育協議会
- 池田考司（2012）高校生に原発・エネルギーの対話・表現をする場を！民主主義教育 21(6). 3. 11 福島原発事故以後の授業づくり. pp. 61-66. 同時代社
- 子安潤（2013）リスク社会の授業づくり. 白澤社
- 望月一枝（2014）東日本大震災と家庭科. 日本家庭科教育学会東北地区会. ドメス出版
- 鶴田敦子（2016）原発と放射線をとことん考える！いのちとくらしを守る15の授業レシピ. 家庭科放射線授業づくり研究会(編). 合同出版
- 阪口祐介（2015）東日本大震災と原発事故以降のリスク意識. リスク社会を生きる若者たち 高校生の意識調査から. pp. 166-185. 大阪大学出版会
- 川喜田二郎（1997）KJ法入門コーステキスト4.0. KJ法本部・川喜田研究所
- 川喜田二郎（1986）KJ法—混沌をして語らしめる. 中央公論社
- 田中博晃（2010）KJ法入門 質的データ分析法としてKJ法を使う前によりよい外国語研究のための方法. 外国語メディア学会(LET)関西支部 メソドロロジー研究部会 2010度報告論集. pp. 17-29
- 木下康仁（1999）グラウンデッド・セオリー・アプローチ 質的実証研究の再生. 光文堂
- 木下康仁（2003）グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践 質的研究への誘い. 光文堂
- 木下康仁（2007）ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて. 光文堂
- 小林朋子、桜田智子（2012）災害を体験した中学生の心理的变化—中越大震災1カ月後の作文の質的分析より—. 教育心理学研究. 60. pp430-442
- 割澤靖子（2015）臨床実践に関心をもつ大学生のしょうがっこうにおけるボランティア体験の意味. 教育心理学研究. 63. pp. 162-180
- 鎌野育代（2016）家族学習のロール・プレイングにおける中学生の家族関係に関する学びのプロセス. 日本家庭科教育学会誌. 第58巻(4). pp. 210-221
- 久富善之（2012）求められる「良質の知」がもつ構図と倫理を考える 3.11と教育研究・教育改革. 〈復興〉の教育学. 教育8月号 No. 799. 教育科学研究会編集. pp. 51-61. かもがわ出版

A Contrast Between Social Constructivism and Structuration Theory in Terms of Learning

Wakako Kobayashi

Nihon University

Abstract

We often see the world through a theory when we talk about learning. Both social constructivism and structuration theory deal with relationship between co-construction as well as the significance of context in learning and education. I conclude that the difference is whether we look at distance in learning, circulation or reciprocity in learning. This paper discusses this issue in terms of learning through Zone of Proximal Development, Situated learning, Community of Practice and Social Practice, and Legitimate Peripheral Participation.

Key Words: Zone of Proximal Development(ZPD), Situated Learning, Community of Practice, Social Practice, Legitimate Peripheral Participation(LPP)

1 Introduction

Theory is a lens by which one views the world; Psycholinguistic, cognitive psychology, social constructivism and structuration theories allow us to perceive a phenomenon differently.

Recently, after Lave and Wenger (1991)'s publication, many researchers have been paying attention to the important rethinking and reformulation of how we see learning. By placing emphasis on the whole person, and by viewing agent, activity and the world as mutually constitutive, Lave and Wenger (1991) give us the opportunity to escape from the tyranny of the assumption that learning is just the reception of factual knowledge and information. They propose that learning is a process of participation in communities of practice, participation that is at first legitimately peripheral but that increases gradually in engagement and complexity. In this paper, I try to reconceptualize the idea of learning, contrasting social constructivism (William & Burden, 1997) and structuration theory (Giddens, 1979).

2 Some Examples of Each Theory: Social Constructivism and Structuration Theory

In order to illustrate the psychological theory of social constructivism (William & Burden, 1997), I give two theories as an example: one is Vygotsky's sociocultural theory (Vygotsky, 1962; 1978), and the other is Feuerstein's Structural Cognitive Modifiability (Feuerstein, Rand, Hoffman and Miller, 1985). The former theorist uses the concept of mediation, in which the part is played by other significant people, like teachers,

parents, peers, or friends in the learners' lives (Wertsch, 1985). They discuss the significance of relationships in learning, mainly with a more skillful, knowledgeable person. The latter theorists indicate that instrumental enrichment (IE) derives from structural cognitive modifiability. Also, the learner formulates relationships between learning by direct exposure, Mediated Learning Experience and cognitive modifiability.

As for Structuration theory (Giddens, 1979) from sociology, two theories serve as examples: Situated learning: Legitimate peripheral participation (Lave & Wenger, 1991) and Community of Practice: Learning, meaning and identity (Wenger, 1998). Key concepts of learning under these models are social practice and social action.

3 Basic Principle of Each Theory in Terms of Learning

3-1 Three kinds of ZPD

Under Vygotsky's sociocultural theory, there are three kinds of Zone of Proximal Development (ZPD) (Vygotsky, 1962, 1978). The first kind is scaffolding which looks at distance and supports problem solving abilities in learning. A knowledgeable teacher, parent or peer provide a learner some support for the initial performance of tasks. Later the learner can perform without assistance, which is called appropriation, and learning proceeds from externalization to internalization. The second kind is cultural interpretation, where the distance between cultural knowledge is provided by the sociohistorical context and adaptation, the everyday experience of individuals. The third and last kind is activity theory (Wertsch, 1981, 1985) taking a collectivist or societal perspective, where they consider the distance between everyday action of individuals and social activity.

3-2 The Difference between 2nd and 3rd Meaning of ZPD

In my present understanding, "internalization" has a central role in learning explicitly concerned with its social factors. As Lave and Wenger (1991) argue, Vygotsky's notion of ZPD has various interpretations concerning the concept of internalization. Then, as for the 2nd ZPD, I think the social character of learning mostly consists of a small unit of social-ness that regards input as the process of internalization, viewed as individualistic activity. Therefore, I understand that learning is a simple, one-way adaptation to new knowledge, that implies the process to shorter or lessen the distance between present and past –everyday experiences of individuals and the cultural knowledge provided by socio-historical contexts. Furthermore, there is little possibility of placing the learning in the broader context of the static structure of social world.

On the other hand, as far as I have investigated, the 3rd ZPD, which includes Activity Theory and Critical Psychology, takes a collectivist or societal perspective. For instance, Engestron (1987) defines the ZPD as the distance between the everyday actions of individuals and the historically new form of societal activity that can

be collectively generated as a solution to the double bind potentially embedded in ... everyday actions. Therefore, they place greater emphasis on the process of social transformation. In that sense, I think 3rd ZPD partially shares the common points extending the concept of learning into the broader structure of the social world, and in taking into account the complex nature of social practice.

Hence, if I compare the 2nd and 3rd ZPD clearly, although they sound similar, the 3rd ZPD is more dynamic, invokes partial structuration: agency is not effected by the structure, meanwhile the structure is effected by agency. However, Wertsch (1998), who is a post Vygotkian, takes a more advanced position, as Mediated Action, “Living in the Middle”, where as far as I investigated, the reductionism or dichotomy between agency and structure cannot fully work in the end. Therefore, mediated action is characterized by an irreducible tension between agency and mediated means. I assume that this mediated action is almost equivalent to the notion of social practice in Structuration theory (Giddens, 1979), yet it relies on the concept of dualism, in which it makes a basic distinction between the agency and structure. However, if we take one step further, it is certain that mediated action should serve as a major breakthrough supporting the Sociocognitive Approach (Atkinson, 2002), where he synthesized the subjective and objective features, tried to blur the division and lead the concept of co-construction between cognizing individual / human beings and social practice / the cultural constructions.

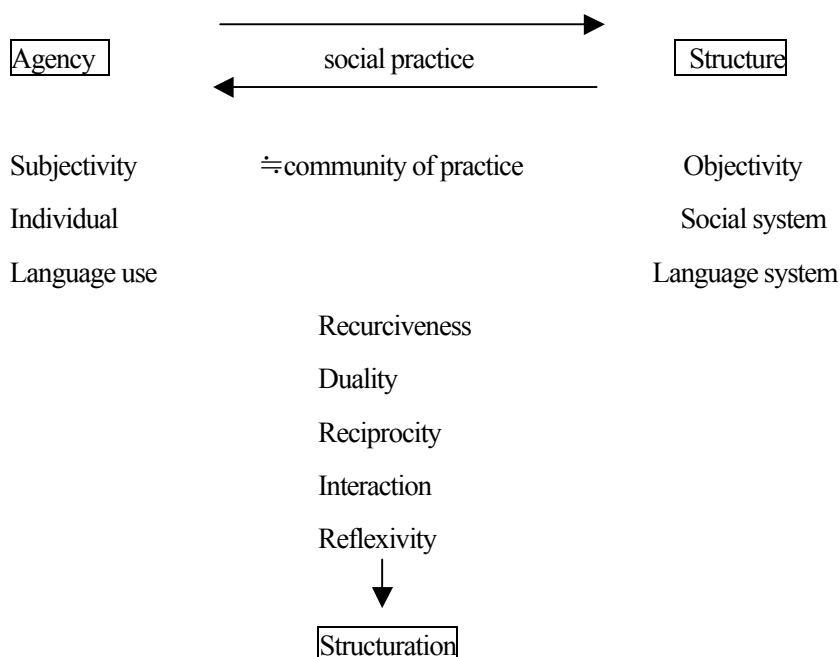
3-3 Learning in Context (William & Burden, 1997)

In Bronfenbrenner (1979)'s ecological system approach, he applies microsystem, mesosystem, and macrosystem. In the microsystem, the child has a relationship with parents, teachers, siblings and peers in learning. The mesosystem implies a relationship between home and school. Lastly, macrosystem refers to the relationship between school curriculum and whole culture.

4 A Guideline for Situated Learning Based on Structuration Theory

First, please refer to the diagram from Kobayashi (2002) below. As we shall see, this theory underlies many critical understandings of the notion of learning or SLA classrooms as social context, language as social action. (cf. Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). As the diagram above shows, the structuration, providing a total feedback loop, concerns the circulative, recursive, and reciprocal, that is dualistic relationship between agency and structure that is constantly reformed (Kobayashi, 2013). As the subtitle of the book by Lave and Wenger (1991) shows, Legitimate Peripheral Participation implies that legitimate is a way of belonging, peripheral is multiple, engaged, inclusive sense of participation defined by a community, and participation is being in the social world. In Situated Learning, as Atkinson (2002) argues that the process of learning is adaptive dynamics, which is not a complete process, emergent, open-function and a generative interconnection. Also, Goodwin (2000) discusses that he conceptualizes individual / social system as part of a wider, situated

activity system. Lave and Wenger (1991) assume that learning is participation in a *community of practice*, whereas Wenger (1998) believes that learning is not mere socialization to culture, not separable but dialectically related, and mutually constitutive, so it is a kind of co-construction and cooperation. In concrete examples of *apprenticeship* (Rogoff, 1990), midwives, tailors, navy quartermasters and butchers are historically and culturally in a master-novice, or old timer-new comer relationship. In this sense, classrooms, work environment, living environment and tutoring situation can be called as examples of apprenticeship.



[Diagram: Kobayashi (2013), p 3]

4-1 Lave and Wenger (1991)’s Concept of Legitimate Peripheral Participation (LPP)

Lave and Wenger (1991) assume that learning is an integral part of generative social practice. Thus, legitimate participation signifies the ways of belonging, and not only a crucial condition for learning but a constitutive element of its content. Likewise, peripheral participation suggests an opening, a way of gaining access to sources for understanding through growing involvement, meanwhile, central participation, which is the contrasting term to peripheral participation would imply that there is a center to a community with respect to an individual’s place, though it is impossible to reduce to a uniform “center”.

Therefore, I think LPP is not itself an educational form, but a way of understanding learning. As the authors argue, the learning through LPP could take place no matter which educational form provides a context for learning, which makes a fundamental distinction between learning and intentional instruction. If I put it

differently, learning has a feature of deeply adaptive participating process to a community of practice, which is different from the approach to the invariant structures (structuralism). Furthermore, through continuous participation in which both agency and structure are changing, constantly reformed, giving reciprocal relationship, we re-conceptualize the individual learner and social system as the part of wider social practice, which is equivalent to the notion of situated activity system (Goodwin, 2000). Given this LPP framework, learning can be viewed as a feature of *practice*, which might be present in all sorts of action, not just in the case of instructional training, and apprenticeship, and as an active participation in the practice of social communities and constructing the identities relating to the communities. As for the apprenticeship, they try to broaden the traditional concept of apprenticeship from a master / student or mentor / mentee relationship to the ever changing participation and identity transformation in a community of practice.

4-2 The Differentiation between “Community of practice” and “social practice”

Though the clear differentiation is quite difficult, as far as I investigated, the concept of social practice is wider and more abstract, macro-model than that of community of practice, though they share many fundamental notions. However, according to Wenger (1998), community of practice refers to the deeply interconnected and mutual defining one, consisting of the four components especially in terms learning: (a) *meaning – learning as experience* (b) *practice – learning as doing*, (c) *identity- learning as becoming*, and (d) *community- learning as belonging*. Although Wenger (1998) develops his theory basically following the line of Structuration theory (Giddens, 1979), he especially puts focus on the learning in practice.

If I specify the meaning of “community” here, I think it is a kind of being more tractable characterization of practice, culture, structure and activity and should be viewed as a unit. Wenger (1998) describes the three dimensions of practice as the property of community (a) *mutual engagement*, (b) *a joint enterprise*, and (c) *a shared repertoire*. The first is the mutual engagement of participants, which defines the community. Therefore, it means the engaged diversity, doing things together in the complex society, and community maintenance. As for the second, it refers the negotiated enterprise, mutual accountability that becomes an integral part of the practice, and a collective process of negotiation that reflects the full complexity of mutual engagement. Lastly, as for the third, over time, the joint pursuit of an enterprise creates resources for negotiating meaning. Therefore, it could include routine, words, tools, discourse, stories and the concepts that the community has produced or adopted in the course of its existence. From these perspective developed here, community of practice could be thought of as shared histories of learning.

On the other hand, theories of social practice address the production and reproduction of specific ways of engaging with the world, emerging from the critique of structural theory early in Bourdieu (1977)’s Outline of a

Theory of Practice and Structuration Theory (Giddens, 1979), where Giddens asserts that we should see social life not just as society out there or just the product of the individual here, but as a series of ongoing activities, process and practices that people carry on, which at the same time reproduce larger institutions. Therefore, the core ideal is the recurrent feature of social practice, not starting with agency or starting with structure, and structure is both input and output of human action, that actions have both intended and unintended consequences, and that actors know a great deal but not everything about the structural ramifications of their actions.

To sum up, the term community of practice has an implication of deeply involved, reified local relationship or the tight node of interpersonal relationship, through which the participant's identity is directly affected and reflected, and where learning takes place. On the other hand, the term social practice has a more abstract, wider, global implication in which both structure and agency are constantly reformed and recursive, keeping the reciprocity.

5 Conclusion

Both social constructivism theory and structuration theory deal with relationship, co-construction and complexity, as well as the significance of context in learning and education. However, the difference is whether we look at distance in learning or circulation or reciprocity in learning. If we see the world, especially learning in the classroom, using the narrower lens adopting social constructivism theory, we can put focus on the distance between the learner and teacher, a more knowledgeable peer, while if we see the world, especially learning in general using the wider lens adopting structuration theory, we should put focus on the circulation or reciprocity between the learner and the society. It might depend on the situation which lens we should use.

References

- Atinson, D. (2002). Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. *Modern Language Journal*, 86, 535-545.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Eigeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Feuerstein, R., Rand, Y.A., Hoffmann, M.B., & Miller, R. (1985). Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability. *Glenview*, 111, 43-82.: Scott Freshman Lifelong Learning Division.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Goodwin, C. (2000). Action & embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Kobayashi, W. (2013). A theoretical genealogy and reconsideration of the sociocognitive

- approach. *The LCA Journal*, 29, 1-14.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1981). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe.
- Wertsch, J. (1985). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Williams, M., & Burden, R, R. (1997). *Psychology for language teacher: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fear and Rumours

The Korean Experience of Two Devastating Earthquakes in Japan

Takayuki Yamamoto

Nihon University

Introduction

The 2011 Tohoku Earthquake (TE) was one of the most massive and catastrophic earthquakes in the past 100 years of Japanese history. Triggering the titanic tsunami and the explosion in one of the Fukushima nuclear plants, the earthquake provided an exceptional circumstance wherein Japanese citizens recognised the importance of “solidarity”, “harmony” or “unity” to overcome the challenges they faced, which were represented in the Japanese word “*kizuna*” meaning bonds between the people. In fact, the word has been chosen as the Japan's kanji of 2011, truly reflecting how the earthquake played an important role with regards to the Japanese “consolidation”. However, there were also xenophobic demagogues about the Koreans living in Japan right after the earthquake, and rising nationalistic hate crimes and speeches against the Koreans significantly came to stand out, which eventually resulted in the U.N. Committee on the Elimination of Racial Discrimination urging Japan to control hate speech by law in 2014. This, interestingly enough, recalls the atrocious acts committed by the Japanese against Korean people living in Japan after 1923 Great Kanto Earthquake (GKE). Both TE and GKE are today commemorated as ‘National Memories’; the first of September, the date of the occurrence of GKE, is today designed as Disaster Prevention Day to commemorate the disaster, and as for the TE there is an annual governmental memorial service. There have been thousands of earthquakes in Japanese history, but the severe scale of the damage highlights these two earthquakes and both, interestingly, triggered hatreds against the Koreans. The implication arises from this fact is that the Korean people in Japan are the collective and well aware of how Japanese society has been treating them in case of devastating natural disasters. This research note explores the Korean experiences of TE and GKE through the written records and gives a thought to the source of the Japanese atrocious reactions against them.

The Case in 1923

For the Koreans living in Japan, GKE is commemorated as a memory of massacre. GKE occurred on September 1st, 1923 at 11:58 and the fires triggered by the earthquake killed

approximately nineteen thousand citizens. Right after the occurrence of GKE, false rumours about the Koreans accusing of these fires spread over Kanto area and about six thousands Koreans were murdered (Sasaki: 132). Regarding the killing of Koreans in GKE, Sonia Ryang has conducted comprehensive research. She emphasised mainly two points in her discussion; 1) the escalation of atrocious acts owing to lack of accurate information and 2) commitment of hate crimes by vigilantes as well as the army and the police. Speaking of the lack of information, Ryang states that the massive earthquake froze the distribution of newspapers, which were the main media in the era, providing the circumstances that the people could not access the particularly important information in the emergency. This environment literally brought citizens into the confusion, as there were many groundless suppositions such as the explosion of the Mount Fuji (Ryang 2003: 733). The killing of the Koreans occurred in this confusion and the Japanese government proclaimed martial law. What is striking in her discussion is that she points out the importance of rumours with regards to hate crimes and speech. The social condition after the earthquake was distinctly “ideal” for false stories to spread. She stresses this point by introducing one of the examples; “Hongo Komagome police heard a rumour that the fires that burnt many properties in the capital had been caused by Koreans, who possessed bombs and that Koreans had also poisoned the well water; the police later discovered that Koreans were brutalised because they had a canned pineapple, which the Japanese residents perceived to be a bomb as well as a bag of sugar, which was perceived as poison” (ibid. 733). Among the rumours, the most transmitted one was that the Koreans turned riotous and the main perpetrators of atrocities against them were self formed Japanese vigilantes (Yamagishi 2002: 42). In the case of GKE, the false rumours were transmitted through state power. The head of the Keihokyoku of the pre-war Ministry of Home Affairs sent a telegram to prefectural governors via the naval radio station asking for strengthening control over the Korean riotous incendiaries, taking advantage of the chaotic aftermath of GKE. It is obvious that in the case of GKE, false rumours emerged from fear stemming from the unprecedented catastrophe and the Koreans were made the scapegoat for the loss. In this sense, the Koreans were the collectives of imagined threat, and fear was a mobilising factor for strengthening the securitising emotion.

Another important point of concern is the participation of armed citizens as well as the army and police in the crimes. Although some hate crimes committed by vigilantes were citizen-organised, the murders of the Koreans on the premise of the police headquarters also happened (ibid. 735). At that time, the Koreans were called *Senjin* in the institutional official documents. After the incidence, the army offered the Koreans *Senjin no Hogo Kansatsu* “protection of Koreans” leading them to the army camp as an evacuation centre located in Narashino. She,

however, casts doubt on this; “There is a highly suspicious ring to this: not only *hogo* or “protection”, but *kensoku* or “apprehension.” The so-called protected Koreans were tied by wire in one long line and were transported to the Narashino camp. The Koreans, who were supposedly under an army escort, were brutally murdered on the way to Narashino. The blood bath in Honjo and elsewhere occurred precisely on the police premise (ibid. 736)”.

In short, three facts stand out in Koreans experience of GKE; there was a massacre, committed by both vigilantes and officials, because of the spread of rumours. Other scholars such as J. Michael Allen, and Teru Sasaki also emphasized these points. For instance, Allen studies more specifically about the causes of the massacre analysing the types of rumours (Allen 1996: 66)¹. It is noteworthy that, even though 92 years have passed since the massacre, Japanese government has not undertaken responsibilities for the genocide against Koreans and the whole picture of what actually happened is still covered in a veil (Sasaki 2012: 133). This recalls Alex J Bellamy’s article “*Getting away with mass murder*” (2012). In the article, he stresses that the shared information plays a significant role in shaping perception (Bellamy 2012: 30-31) and the lack of information can account for the attitude of the Japanese government towards the issue in the recent era. The last year was the 92 years anniversary of the memorial, and they still annually mourn for the victims of GKE massacre. Hang Se Kim, the vice president of the headquarters of Mindan, stresses that GKE was not only a natural disaster, but also a man made one and at that time, the Koreans were not granted an opportunity to protest against these institutionalised violence or even to ask for an investigation into the cases. The memorial also emphasises that the establishment of convivial society and the improvement of Korea/Japan relationship are the important roles of the Koreans as inhabitants of Japan.²

The Case in 2011

Speaking of TE, there were also many groundless rumours about Koreans. Unlike the case in GKE, not surprisingly, they were not passed on from one person to another but spread through the Internet. Sasaki points out that through Twitter, many of the false “please retweet” emerged

¹ Allen comes up with twelve categories of rumours as follows; • Natural disasters (eruptions of Mt. Fuji, tidal waves, further earthquakes) • Widespread arson by Koreans (sometimes linked with socialists) • Personal attacks by unruly (*futei*) Koreans • Robbery by Koreans • Koreans organizing into large groups to prepare for attacks on Japanese residents • Murders committed by Koreans • Koreans poisoning wells • Koreans with bombs and poison • Korean criminals carrying money provided by socialists • Fighting between Koreans and Japanese • Koreans masquerading as policemen • Attacks and violence planned by groups other than Koreans (freed prisoners, religious zealots, etc.).

² For details, see <http://www.mindan.org/front/newsDetail.php?category=0&newsid=20855> (Japanese)

after the earthquake. Although some of them were not specifically about Koreans³, there are certain amounts of tweets whipping up the hatred against Koreans such as “When Great Kanto Earthquake happened, Korean groups repeatedly committed robbery, murder and rape.” “After the Great Kanto Earthquake and Great Hanshin Earthquake, the crime rate of Koreans rose. Please tell this fact to your local municipalities and evacuation centres and be prepared for contingencies” (ibid. 133). Together, the Japanese user-generated content website, has the summary of discriminative tweets against the Koreans showing up after the TE. In the case of TE, there were also sexist tweets such as “[To female evacuees] Escape now, and once you feel safe, disguise yourselves as unattractive. If you have cosmetics, make yourself look ugly. Try to be as ugly as you can. It still reduces rapes. Men instinctively try to leave offspring when danger impends” and “My friend, who experienced Hanshin Awaji Earthquake (HAE)⁴, told me that there were many rapes against women delayed in fleeing and refugees and many of their babies were deserted. Local governments do not open this to the public, but man-made disaster is super scary, so do not loiter around in case of disaster.”⁵ Japanese journalist Kei Yonahara has investigated into rape narratives in the time of HAE and has verified that they are not based on facts and distributed through mainstream media, criticising that media reports on these stories without compiling accurate data are more or less responsible for the spread of false rumours⁶. It has been pointed out that these false comments exaggerated anxiety shared among people and contributed to trigger moral panic and the Koreans, who are the descendants of the victims of GKE massacre and have the collective trauma, must have found it offensive and unpleasant. Although there were some counter tweets against these demagogues, what TE revealed was that on the one hand, it functioned as the bond between Japanese citizens in the name of restoration or ‘help-each-other mentality’, but on the other hand, it prepared a discourse in which prejudice and discrimination repeatedly emerged.

Yet, besides continuing hate speeches since the mid 2000s, there have not been such genocidal acts like the Koreans experienced in 1923. As wide range of media such as social networking services became so common in recent Japan, it is not difficult to imagine that people

³ Some are false stories about foreigners in general.

⁴ HAE occurred in 1995 in Osaka area. It was also relatively big earthquake and so were false rumors. The Korean citizens in Japan, however, do not commemorate this earthquake as ‘their memory’ as they do for GKE and TE; hence this paper does not include it as one of the case studies. Still, in many TE tweets HAE is referred; hence this paper also refer to HAE for understanding of TE when it is necessary.

⁵ <http://togetter.com/li/110490> (Japanese)

⁶ Yonahara’s report on rape stories in HAE is mentioned in the book *Monogatari no Umi, YureruShima*, which won Editor’s Choice Magazine Journalism Award.

now are exposed to countless amount of the information, implying that what is important now is not what is reported, regardless of the type of media, but what citizens choose to believe. Compared to the case in GKE, the absence of genocide in TE partially can be explained by the accessibility to the information that is opened to nearly every citizen.

Fear and Violence

At the memory level, the Koreans often recall TE with reference to HAE, apparently because it was related to the near past and they tried to support their locals making use of the past experience, while GKE rather is remembered as a collective memory of atrocities committed by “colonial Japan” and it is a significant factor for the representation of the Koreans in Japan as ethnic minority. In the context of the role of fear, some scholars have analysed ‘security of fear’ in several countries and they suggest that the correlation between fear and security is considerably intimate. For instance, Jennifer Hyndman takes 2006 Tsunami in Sri Lanka as an example of a practice of securitisation of fear, pointing out “the production of fear can be traced to the rise of nationalisms. Vulnerability cultivates fear, sometimes for political purposes. Fear has been incited through strategic tropes of nationalism that stir feelings of threat and potential loss” (Hyndman 2007: 362). At the same time, scholars such as Michael C. Williams suggest that fear could also inhibit the application of securitisation in certain circumstances. According to him,

“Fear is not synonymous with security (or insecurity); nor is fear a quantitatively defined process of intensification operating within a single modality – it is more than just a temperature gauge of degrees of security logics in both normal and emergency politics. Fear is part of the practice of security, and it is thus susceptible to reversal within its own logics. Indeed, one of the most important consequences of viewing security as part of practices of fear concerns how, paradoxically, fear can itself be mobilised to counter processes of securitisation without merely adding to the quantum of fear in a society, as though all of fear’s modalities and the strategies they enable could be reduced to a single logic” (Williams 2011: 460)

Thus, he stresses the liberalism of fear and how it could be a counter effect on the security process. However, it seems that Williams’s logic of inhibition of securitisation through fear fails to explain the cases of both GKE and TE. After the World War I, Japan became one of the great powers in the world having colonies, which used to be dominated by western countries, and at the end of the war, democracy and modern culture, well known as Taisho Democracy,

flourished in Japan. But GKE, along with the Great Depression in 1929, functioned as the mobilising effect for Japanese militarism. In this context and based on the facts of GKE securitisation, the pre-existing liberal discourse was increasingly regulated in GKE and liberalism of fear rather local vigilantes must have enough effect on preventing securitisation. As for TE, according to Sasaki, the memory of GKE was not directly recalled among the Koreans, but more of HAE. According to Sasaki, the main problems in HAE were a) the hierarchy of the affected people, b) the delay of condition-grasping and c) ethnic discrimination. For instance, the level of destruction in the Nagata area in Kobe city, where the foreign residences (with the Korean majority) exist, was quite high because of the concentration of deteriorated housing (Sasaki: 134). Speaking of b) and c), the reason why grasping the condition of Korean sufferers was difficult was due to their use of Japanese names; they use Japanese names because they are afraid of being attacked, and interestingly enough, for the Koreans here, fear functions as self-protection.

There are some accounts for why the Koreans were specifically targeted in GKE. One explanation is that the Korean population was significantly large enough to stand out. Today's Korean Peninsula was once invaded and forcibly annexed to the Empire of Japan. Japanese occupation of the Korean peninsula continued until the end of the World War II, and during this time, the Empire of Japan deprived the Koreans' ethnic identity and treated them as 'Japanese subjects in the Empire of Japan'. Due to the Japanese occupation, the Koreans, who were deprived of their lands or conscripted to the war, were forcibly moved to 'Naichi' (the main land of Japan)⁷ and they ended up forming a recognisable ethnic collective. However, Allen emphasises another important point why the Koreans were targeted. According to him, the hatred against the Koreans in GKE was closely related to the hatred of socialism.

Sometimes the persecutions of leftist and Koreans were associated. Koreans were known to be members of groups such as the Shinjinkai, which expressed some sympathy for the Korean nationalist movement against Japanese colonial rule. Also, the general involvement of Koreans with leftist movements in Japan is well known. Many rumours implicated Koreans in socialist plots. Some reports of the murder of socialists in Kameido prison include the killing of as many as several hundred Koreans, whose corpses were later burnt. Rumours accusing bomb-throwing Koreans of being financially supported by socialists would have strengthened the link, in Japanese minds, between Koreans and subversive activity. (Allen: 67)

⁷At that time the Korean Peninsula was called 'Gaichi' (outside of Japan).

He continues with reference to the article of *Yomiuri Shinbun*⁸ quoting ‘the police, the army and the masses were obsessed by the idea that a triple alliance between Socialists, Koreans and Bolsheviks was working against the interests of the country. This suspicion bred canards, resulting into horrible bloodshed...there must be some serious defects in Japanese politics and society if Socialists and Koreans really had such a heinous plot in contemplation’ (quoted in Allen: 67). His argument is outstanding because it reveals that in case of GKE, the false rumours were not simply from ethnic discrimination, but rather from the context of international politics, in which xenophobia was constructed. In fact, Japanese “Bolshephobia” was remarkably strong in the pre-war period; it led Japan to legitimise the Maintenance of Public Order Law in 1925, which aimed at regulating anti-capitalist and anti-imperial movements. As mentioned above, both civilians and governmental authorities perpetrated the atrocities happening in GKE. Allen’s work also suggests that the source of the fear against the Koreans was their labelled identity as socialists, in other words, the fear against a specific political ideology.

Further discussions

This research note reviewed the Korean experiences of both GKE and TE to gain a deeper understanding of Japanese xenophobic reactions in case of disaster. However, there are many aspects that this research note does not cover. For instance, although the Koreans were the biggest community of foreigners in Japan back in 1923, today the number of the Chinese population including the Taiwanese is larger than that of the Korean. Given that, there has to be some explanations for why the Japanese people targeted the Korean citizens instead of the Chinese in the case of TE. This implies some complex issues in a relationship between China, Korean and Japan. Moreover, it is also necessary to consider the influence of many historical incidents occurred between 1923 and 2011 such as the World War II and the Cold War on the Japan-Korea relations today.

Besides the negative consequence of TE, there are facts that suggest that the confrontation between some Japanese people and the Koreans is partly calming down. For instance, although many of disaster support activities by the Koreans have their collective conscious of Korean ethnic group as a priori, the contents of supports such as providing relief supplies or fund-raising are not exclusively for the Korean victims but victims in general (Sasaki: 135). Mutual aids between the Japanese and the Korean in the affected area and the absence of such massacre of the Koreans

⁸Yomiuri Shinbun is one of the five national newspapers in Japan; the other four are the Asahi Shimbun, the Mainichi Shimbun, Nihon Keizai Shimbun, and the Sankei Shimbun.

in GKE suggest that to some extent the Japanese society is tolerant in the ethnic diversity. Not to oversimplify or to exaggerate the causes of false rumors, prejudice and discrimination against the Koreans found in Japan, issues including the above-mentioned aspects would be focused in further research.

Bibliography

- Allen, J. M. (1996). The Price of Identity: The 1923 Kantō Earthquake and Its Aftermath. *Korean Studies*, 20(1), 64-93. doi:10.1353/ks.1996.0003
- Asia-Pacific Human Rights Information Center. (n.d.). Retrieved April 13, 2016, from <http://www.hurights.or.jp/english/>
- Bellamy, A. J. (2012). Getting away with mass murder. *Journal of Genocide Research*, 14(1), 29-53. doi:10.1080/14623528.2012.649894
- Higashi Nihon Daishinsai ni Kansuru Dema Matome (@ jishin_dema) . (n.d.). Retrieved April 13, 2016, from <http://togetter.com/li/180783>
- Hyndman, J. (2007). The Securitization of Fear in Post-Tsunami Sri Lanka. *Annals of the Association of American Geographers*, 97(2), 361-372. doi:10.1111/j.1467-8306.2007.00542.x
- Itagaki, R. (2015). The Anatomy of Korea-phobia in Japan. *Japanese Studies*, 35(1), 49-66. doi:10.1080/10371397.2015.1007496
- Kan, S. et al. (2003). *Nihon wa doko e iku no ka*. Tokyo: Kodansha.
- Kim, B. (2008). Bringing class back in: The changing basis of inequality and the Korean minority in Japan. *Ethnic and Racial Studies*, 31(5), 871-898. doi:10.1080/01419870701682279
- Kim, K. (2005, July). Zainichimondai to Nikkan Kankei no Miraiwo Kangaeru. Retrieved April 13, 2016, from <http://www.hurights.or.jp/archives/newsletter/section2/2005/07/post-185.html>
- Megetenanka Irekka. (2015, March 18). Retrieved April 13, 2016, from <http://www.mindan.org/front/newsDetail.php?category=12&newsid=20189>
- Mindan. (n.d.). Retrieved April 13, 2016, from <http://www.mindan.org/index.php>
- Ryang, S. (2003). The Great Kanto Earthquake and the Massacre of Koreans in 1923: Notes on Japan's Modern National Sovereignty. *Anthropological Quarterly*, 76(4), 731-748. doi:10.1353/anq.2003.0061
- Shipper, A. W. (2010). Nationalisms of and Against Zainichi Koreans in Japan. *Asian Politics & Policy*, 2(1), 55-75. doi:10.1111/j.1943-0787.2009.01167.x
- Sasaki, T. (2012). Higashi Nihon Daishinsai to ZainichiKorian. *Higashi Nihon Daishinsai to gaikokujinijūshatachi*. Tokyo: Akashi Shoten.
- Tsutsui, K., & Shin, H. J. (2008). Global Norms, Local Activism, and Social Movement Outcomes: Global Human Rights and Resident Koreans in Japan. *Social Problems*, 55(3), 391-418. doi:10.1525/sp.2008.55.3.391
- Williams, M. C. (2011). Securitization and the liberalism of fear. *Security Dialogue*, 42(4-5), 453-463. doi:10.1177/0967010611418717
- Yamagishi, S. (2002). Kanto Daishinsai to Chosenjinyakusatsu: 80-nengo no tetteikensho. Tokyo: Waseda Shuppan.
- Yamaguchi, T. (2013). Xenophobia in Action: Ultranationalism, Hate Speech, and the Internet in Japan. *Radical History Review*, 2013(117), 98-118. doi:10.1215/01636545-2210617
- Yonahara, K. (1997). *Monogatari no Umi, YureruShima*. Tokyo: Shogakukan.

Challenges Being in the Field as a Qualitative Researcher

- Building Rapport -

Yuko Kitamura
Nagano University

Introduction

My first journey to Bangladesh was in 2000 and the country has become my long-term research field. My first fieldwork, to explore the possibility of non-formal education in the empowerment of women in Bangladesh, was undertaken for a month in 2006, forming a case study of a Non-Governmental Organization (NGO) which provides non-formal education programs. Interviews with key players in non-formal education and an observation of a Ganokendra¹ (community learning center) in a rural area of Bangladesh were conducted, and statistics on literacy rates, enrolment rates and school dropout rates were collected. In 2010, I conducted a second, more extensive two-month fieldwork trip, and in 2012, a third research was conducted. The main purpose in 2010 was to collect data on individuals, while Ganokendra and their community became the focus in 2012. One of the main objectives was to understand more about the women who come to Ganokendra, enabling the qualitative methods of collecting data to be more reliable. Indeed, the 2012 study was not about testing existing theories, hypotheses or concepts, but rather, about making sense of the meaning that Ganokendra had for the local community through my field experiences. For as Merriam (1998:6) states: 'Qualitative researchers *are interested in understanding the meaning people have constructed*, that is, how they make sense of their world and the experiences they have in the world.' Qualitative data provide meaningful analysis in order to understand actual live experiences (Dewalt & Dewalt, 2002; Dwyer & Limb, 2001). A combination of observations and interviews enhances the comprehension of a researcher with regard to the feeling that people have about their daily activities (Marshall & Rossman, 1995). Merriam (1988:17) has pointed out a crucial point that 'qualitative research assumes that there are multiple realities.' However, undertaking qualitative fieldwork also presents many challenges, such as obtaining access to, and building rapport with, the subjects and dealing with the collected data.

This paper will introduce my first-hand experience in the field and the challenges I faced to be accepted by the community. I shall first discuss the advantages for researchers going into the field, before examining some of

¹ Ganokendra (গণকেন্দ্র), learning facilities whose name means "people's centre" in Bengali. Ganokendra are widely acknowledged as Community Learning Centre (CLC) under UNESCO's generic categories.

the issues pertaining to building trust with the subjects. I will also discuss “acceptance signs” followed by an examination of how to go about making sense of the data, before finishing with a discussion on research ethics.

Why Go into the field?

My research theme arose from development studies that consider people’s empowerment and expanding their capabilities. It is largely influenced by the shifting development concept from economic growth to human development. The notion of human development places more attention on the participation and involvement of anthropologists and sociologists in development activities, and they employ a variety of techniques in the collecting of data regarding people and cultures. Thus, culture is a central concept in anthropology and many anthropologists are interested in the day-to-day life of a group of people or a community that cannot be found through secondary sources alone. That is, anthropologists develop an understanding of particular peoples and cultures from an insider’s point of view and to fulfil their objectives, qualitative research methods are crucial. Qualitative research methods are important in the humanities, anthropology and sociology, with the term, *ethnography* frequently used in describing anthropological fieldwork. *Ethnography* is to understand what groups and/or individuals do and how they make sense of their everyday lives with a detailed description being provided. An ethnographer goes into the field which is usually unfamiliar to the researcher and uses various methods in order to understand the people and community (Emerson, Freta, & Shaw, 1995). Participant observation is a typical approach, whereby the researcher often participates in people’s daily activities in cultural contexts and builds relationships with them. Ethnographers keep written records of what was observed, what was heard, experienced and felt, even though there is no set format for doing so (Emerson et al., 1995). These field notes provide first-hand analytical material for the researcher while also facilitating a deeper appreciation and understanding of the subjects’ lives and values (Emerson et al., 1995). Although qualitative researchers apply different forms according to what they are trying to examine, there is a fundamental philosophy many of them share. Patton (1985 cited in Merriam1998:6) explains what qualitative research is actually seeking:

[Qualitative research] is an effort to understand situations in their uniqueness as part of a particular context and the interactions there. This understanding is an end in itself, so that it is not attempting to predict what may happen in the future necessarily, but to understand the nature of that setting – what it means for participants to be in that setting, what their lives are like, what’s going on for them, what their meanings are, what the world looks like in that particular setting – and in the analysis to be able to communicate that faithfully to others who are interested in that setting. ... The analysis strives for depth of understanding [p.1]’

Merriam (1998) adds that these should be observed from the participants’ point of view and not from the

researcher's. It is the researcher who collects and analyses the data as a human instrument and it is one critical characteristic of all forms of qualitative research (Merriam, 1998). This enables the researcher to respond flexibly in the field as well as to decide what techniques are suitable in the context to investigate their research questions. For example, Migliorini and Rania (2017:131) point out that 'photovoice could be used to "make visible" and meaningful the world of intercultural relationships, eliciting the transformative power of qualitative research'. Islam (2014) researched on food security in Bangladesh using qualitative research methods and in his research, interviews and document analyses played important roles. Thus, different combinations of qualitative methods can be chosen by the researcher depending on the circumstances. Indeed, this is one of the most exciting challenges for a qualitative researcher as the combinations are not ready-made. However, a researcher should recognize that the data are collected, interpreted, analysed and written by the researcher even though the researcher is trying to observe the people from their point of view. Considering the distinctive characteristics of the communities in Bangladesh I researched, I adopted an ethnographic approach involving intensive periods of interviews and observations and attempted, through analysis, to access the meanings that were generated through the data I collected.

The Gatekeepers

Working with local people should strengthen the researcher's experience in the field and also knowledge of the area, as it contributes to build up rapport and trust with the targeted people in the community (Binns, 2006:17-18). 'Gatekeepers' play an important role as the first entry point as they initially provide the researcher with access to the site and people (Merriam, 1998). In my case, it would have been impossible to conduct my research without an immense amount of support from NGO gatekeepers. Indeed, such support was crucial in order to be accepted by the community where I was interviewing people who visited Ganokendra and observing their daily activities. Merriam (1998:98) divided conducting observations through fieldwork into three stages: entry, data collection, and exit. These three stages influence whether the research can be successful or not.

I knew how important the NGO staff were for my research and so I was a little nervous before meeting with them. I initially contacted the headquarters in Dhaka and found the staff there were quite familiar with foreigners, as foreign donors often visit. However, when I first visited the field office and met with the staff in 2006, I felt unwelcome:

[S: staffer R: researcher]

S: Why you come here?

R: I am a student and researching on non-formal education in Bangladesh.

S: Who do you want to interview? How many people do you want to interview?

R: I would like to interview Ganokendra members. I mean experienced members and newly-joined members.

S: There is no newly-joined member.

R: Okay, but I would like to visit Ganokendra and meet members.

S: Which Ganokendra do you want to go?

R: I would like to know how many Ganokendra are here under your supervision...

S: xxxxx Ganokendra, xxxxx Ganokendra..... [spoken very quickly with names of Ganokendra of which the researcher was unfamiliar]

I remember that this conversation made me very worried about staying in this office for a month to undertake fieldwork for my postgraduate dissertation. It was my first time to carry out such fieldwork alone. However, we eventually established a good relationship and some days before I left the field, a member of staff asked me, 'Do you want to interview more members?' I said to him, 'I had wanted to interview newly-joined members but you told me there are no such members in this area.' He continued, and told me, 'Yes, there are some newly-joined members, but they are still very shy and they may not speak well. Do you still want to meet them?' I was surprised by this response. He also said to me, 'We would love to provide the information you need. We want to do our best to help your fieldwork.'

After a week in the office, the attitude of the staff changed dramatically and the coordinator said to me, 'You are different. You are funny and interesting. We had a foreign visitor before and we helped the visitor a lot but the visitor never contacted us. Although the visitor promised Ganokendra members to send us photos, we haven't received them yet. We now think the visitor is dead. We were disappointed.' Hearing this made me understand their initial suspicious attitudes toward me.

The first week was very difficult as this suspicious attitude toward me had put pressure on my ability to collect sufficient data. However, I told myself that I had to deal with the situation in which I find myself and to do my best to collect data to answer research questions but I needed to learn more about them first. Therefore, when the staff told me that they were busy and I had to wait before going into the field, I waited and played games with children in the shelter home next door. The staff were observing my behaviour carefully to make judgements about whether I could be trusted and should be introduced to people in the community.

A Spoon and a Welcome

During my initial visit, I spent my lunch times in the field office every day. One of the field staff would go to the

market to buy me a lunch box consisting of curry and rice (for which of course I paid) almost every day. Bangladeshi people use their right hands to eat and do not use a spoon or fork. I knew the custom and I was ready to use my right hand to eat. However, the staff member said to me when giving me the lunch box, ‘We don’t have a spoon. We don’t use spoons.’ upon which I replied, ‘Okay, I can use my hand.’ Although I was ready to eat curry without a spoon or fork, I was unable to use my right hand as well as a Bangladeshi can and I felt they were staring at me. However, as we became more familiar with each other over that initial first week, the staff member started including a spoon with the lunch box. I felt elated because it actually meant I was welcome more so than just having been provided with a spoon to help me eat my lunch.

While I was there I dressed in *salwar kameez* (their traditional dress). The designs or material of a woman’s *salwar kameez* often demonstrate how wealthy she is. Silk or handcraft embroidered *salwar kameez* are more expensive than printed cotton *salwar kameez*. When I visited villages I wore printed cotton *salwar kameez*. Their traditional dress covers the figure of the body. Tight-style *salwar kameez* have become more and more popular in the capital city, but this type of *salwar kameez* is not yet accepted in villages. In addition, I also avoided wearing expensive-looking accessories. What they wear is the most common topic among females. To respect their culture by wearing similar clothes to them, I tried to minimize my outsider status. However, the staff member who facilitated my fieldwork asked me, ‘Why are you wearing our traditional dress?’, and ‘Who told you to wear it?’, before adding that, ‘It is very important for us and people in the community’. If you don’t wear our dress they don’t accept you’. It could also be understood from this conversation how important wearing *salwar kameez* was in terms of being in the community as a qualitative researcher.

After this, the staff members and I became able to discuss many issues more openly. The coordinator gave me a lecture about Ganokendra in order that I could better appreciate its complex structure. Although at the beginning of my first field visit, I was not warmly greeted by the staff, we eventually got to know each other well through negotiations. This brings to mind the time when Jan Breman conducted his field research in India and the issues he had.

Breman’s Work

In 1971, Breman, a Dutch sociologist, made a trip to India to research into opposition between dominant and lower classes. There, he tried to establish a good relationship with both landless and landowners to avoid distorting the social structure (Breman, 1985). However, he confronted the obstacles of both the mistrust of the poor and the opposition of the dominant classes. He was aware of the benefit and limitation of field research. He relates that researchers usually experience less difficulty in having a conversation with people in higher social layers than subordinate groups (Breman, 1985). When farmers answered a question about wages, he doubted

the answer, as agricultural labourers often answered incorrectly about the working time and the way they were treated by employers. According to Breman (1985), 'A low level of schooling and limited horizons not only hinder access to information but also detract from the value of the information offered.' Thus, the centre of his fieldwork lay deeply with landless people. He could successfully obtain adequate data from the landless, but his decision to spend a significant time in the landless milieu was enough to make his intentions suspect from the larger landowners (Breman, 1985). Breman (1985:29) continues by saying that '[T]his suspicion was naturally not unjustified, given the simple reasoning that the location of fieldwork says something about the researcher's viewpoint.' This explains how it is challenging to be neutral from all parties' point of view.

Therefore, when Breman wanted to extend his fieldwork to a close position to the landowners, it was no longer possible. The researcher was 'identified with one of the parties, and the stigma attached to this leads first to estrangement and ultimately even to his exclusion by the offended party' (Breman, 1985:31). Moreover, changing his direct research subject from landless to landowners also gave a negative image of him to the landless. This indicates that the researcher lost the trust of informants from the lower class (Breman, 1985:31).

Breman (1985:26) posits that '[fieldwork] is less rigid than in the case of survey research based on questionnaires' and the positivity of participant observation lies in this flexibility. Nevertheless, the outsider's position, by not belonging to any party, leads to difficulties for further research and in being totally neutral, is a dilemma for researchers. Breman (1985:19) also represents the hardship of being a researcher in a class-divided society and he comments that:

My identity as a foreigner does not work to my disadvantage in all circumstances; my freedom of action, ... and I do not have to prove continually that the ideas I hold about the lower classes are different from those which are the order of the day in higher social milieus. On the other hand, I do not want to give the impression that I have tried to maintain at all costs my role of impartial observer.

To sum up, a researcher going into the field and conducting qualitative research has challenges, yet there are also several advantages. The greatest one is the quality of data and becoming more acquainted in depth with the targeted subjects. Limitations are - a researcher's background such as gender and the ethnographer's bias and field techniques could affect the outcome of the research. The cost in time also needs to be considered. However, integrating various methods will mitigate the negatives and as a result, qualitative approaches have significant roles in carrying out valuable research while highlighting the importance of culture. Breman's field experience also emphasizes the benefits and limitations such as validity of information and the researcher's partiality. He

also highlighted that there is a dilemma regarding fairness of position, as outlined in the landless vs landowners example above.

Making Sense of the data

As data collection and analysis are an ongoing process (Goodson & Sikes, 2001), the methods of data analysis were applied and adjusted flexibly according to the nature of the data being collected. This is one of the challenges yet tremendous appeal of qualitative research as outlined above. Nevertheless, there are also criticisms about how such data gathered can avoid being highly subjective (Merriam, 1998). Moreover, validity and reliability are often brought into discussion especially when compared to quantitative research. Firestone (1987) differentiated the assumptions between qualitative and quantitative study. The quantitative study strictly examines how it was structured and the procedures followed with little attention paid to who carried out the research, or what was studied. However, qualitative study explains in detail how the data are collected, who did the research and how the data were interpreted (Firestone, 1987; Merriam, 1998) and presented (Merriam, 1998). Both approaches by which Merriam is attempting to investigate the different research questions and the most suitable approach need to be employed, and indeed, sometimes both approaches are used simultaneously. According to Merriam (1998:200), ‘...as in the case of qualitative research, *understanding* is the primary rationale for the investigation, the criteria for trusting the study are going to be different than if discovery of a law or testing a hypothesis is the study’s objective.’

When conducting qualitative field research, field notes are also essential as the first analytical material. Field notes contribute to providing the *thick description* that is necessary to convince readers. Geertz (1973:9) states that anthropological writing was ‘really our own constructions of other people’s constructions of what they and their compatriots are up to.’ Thus, thick descriptions are also important in preventing the criticism of qualitative research as being highly subjective. The researcher can shape qualitative research and generate thick descriptions by being as open and clear as possible regarding their methods. None of this negates the fact that qualitative research constitutes subjective interpretation, but it affirms the diligence, integrity and openness of the research activity and hence the value of the interpretation presented, which is not, of course, to say that this is the only possible interpretation.

Being an Ethical Researcher

As discussed above, in the relationship between a researcher and researched participants including the gatekeeper, a researcher usually has the greatest influence on the subjects being researched. So, considering research ethics is a vital element in this type of research. Moreover, whether research is carried out in an ethical manner affects validity and reliability (Merriam, 1998). Merriam (1998:218) also claimed that ‘while policies,

guidelines, and recommendations for dealing with the ethical dimensions of qualitative research are available to researchers, actual ethical practice comes down to the individual researcher's own values and ethics.'

The initial research in 2006 was approved by the Human Research Ethics Committee at the University of Melbourne Australia, and the ethical guidelines of the British Sociological Association were followed in the research in 2010 and 2012. Considering ethical issues, my research objectives were explained to my intended subjects through the use of a plain language statement. I also prepared consent forms for persons participating in this research. In the consent form, the following terms were mentioned, 1)'Participation is voluntary'; 2)'Interviews will be audio-taped'; 3)'Photographs will be taken'; 4)'I will work as an observer'; 5)'Freedom to withdraw without being penalised or disadvantaged in any way exists'; 6)'No personal identifications of participants will appear in this research' and , 7)'any information provided is confidential'. However, when it was perceived that the consent form made participants nervous as this kind of agreement is unusual in Bangladesh, I explained the points and obtained oral consent from them. Research participants were willing to tell of their experiences in the village, but some very sensitive issues were mentioned by them, such as corruption in local government and criticism of teachers at a local school. There will be some risks involved if these officers or teachers discovered who actually voiced these criticisms. Therefore, participants' real names were not used in my final output.

I took photos of Ganokendra, members, and those in the community, with their consent. These photos assist with an objective analysis and provide more in depth information about the facility of each Ganokendra, its members, the relationships among them and the community after my observations. For instance, when female Ganokendra members covered their face with a scarf or sari, this implied they were nervous (or shy). Moreover, building materials and the interior decorating of each Ganokendra were different and such differences (which are visible on the walls) helped me to understand how each one is used in the community.

I talked to the gatekeepers (field staff and community workers) and villagers and promised to send them photos. Some of them told me that the quality of photos developed in Bangladesh was not high, and that after a couple of years the colour would be lost. Not everybody can have their own camera and photographs are very important to them, so they look forward to seeing themselves in the pictures. In 2010 and 2012, when I re-visited the same village where I had been in 2006, the villagers showed me the photos I had sent them and we reminisced about the past. In addition, when I visited some Ganokendra members' or community workers' houses they offered me food or tea. I could not always accept everything that they offered from a hygiene standpoint, but when people asked me what I like best, I answered that I like bananas and coconuts because they are not so expensive and these trees are usually in their community. I was able to show my appreciation for their

kindness by eating the fruit in front of them. However, privately, I knew that I did not need to be worried about hygiene.

Regardless of whom I was speaking to, I tried to be honest and avoid making promises if there was a possibility I would not be able to fulfil them. For example, some people in the community gave me their addresses and mobile numbers and asked me to contact them regularly, but I told them about the expense of communication and that I would not be able to contact all of those I had visited. Instead I told them I would be able to send letters to the NGO field office with photos that I took in the field. Whenever I made a promise or declined their offer there was usually a NGO field staff member next to me.

Findings and Concluding Remarks

In 2006, during my initial research trip to Bangladesh, I discovered the reasons why females who participated in Ganokendra activities were not able to complete school when they were young. The reasons were due to marriage, financial difficulties and the inferior environment at school. This outcome helped me understand the necessity of non-formal education in terms of empowering women especially in rural areas of Bangladesh. In a second trip in 2010 I focused on individual lives, and this approach enabled me to understand relationships between women and marriage, daughter and marriage, female education and male education, being literate and being illiterate, and mother to father. Also, I was able to approach the meaning people have of such things. The 2012 field research focused on community. The community shares the 'traditional idea' about a woman and her family. Considering the expectations of women in villages, getting married is the most influential event for a girl or a woman in her life and her family as well as community. So, people in the community need to behave according to the expectations as reputation in the community affects her/his family. My research in the area revealed the expectation of women in villages, and cultural pressure being a female in villages, and the importance of position in community. I explored Ganokendra in terms of educational services, socio-economic impact, and socio-cultural impact.

This paper mainly focused on my field experience especially focusing on challenges in building rapport with the gatekeeper. In order to produce *thick description* that is vital to convince readers, a facilitator or gatekeeper is essential when entering the community and having actual contact with targeted people, otherwise it would be impossible to observe their daily activities and interview them to investigate the meaning people attach to them. Also, building a good relationship with the targeted people is vital for understanding in depth about the people and culture. To do so, researchers should consider ethical concerns as what they do affects the people, researcher himself or herself and research results. In my next paper, I will move from discussion about research methods to findings with more details from the field.

References

- Binns, T. (2006). Doing Fieldwork in Developing Countries: Planning and Logistics. In V. Desai & R. B. Potter (Eds.), *Doing Development Research*. London: SAGE.
- Breman, J. (1985). Between Accumulation and Immiserisation: The Partiality of Fieldwork in Rural India. *The Journal of Peasant Studies*, 13(1), 5-36.
- Dewalt, K. M., & Dewalt, B. R. (2002). *Participant Observation*. New York: ALTAMIRA PRESS.
- Dwyer, C., & Limb, M. (2001). Introduction: doing qualitative research in geography. In M. Limb & C. Dwyer (Eds.), *Qualitative Methodologies for Geographers*. London: Arnold Publishers.
- Emerson, R. M., Freta, R. I., & Shaw, L. L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Firestone, W. A. (1987). Meaning in Method: The Rhetoric of Quantitative and Qualitative Research. *Educational Researcher*, 16(7), 16-21.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Goodson, I. F., & Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Islam, M. M. (2014). Dealing with Qualitative Methods in Bangladesh: The Potentials and Pitfalls of Research Design and Fieldwork. *The Oriental Anthropologist*, 14(1), 13-26.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing Qualitative Research Method (2nd edition)*. London: SAGE Publications.
- Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: JOSSEY-BASS.
- Migliorini, L., & Rania, N. (2017). A Qualitative method to "make visible" the world of intercultural relationships: the photovoice in social psychology. *Qualitative Research in Rpsychology*, 14(2), 131-145.

学校と地域の実践共同体を総合的に紡ぐ教育方法 新しいバリ絵画のスタイルを生み出した美術高校の教師と生徒の実践

田尻 敦子（大東文化大学科）

序論

① 共同体は変容する。ではいかにして？個人と共同体の変容を見る状況的学習論

個人はいかにして変容するのか？という問いは主に心理学で探究されてきた。一方、共同体はいかにして変容するのか？という問いは、主に社会学や文化人類学などで探究されてきた。例えば、エリック・ホブズボウム(1992)の『創られた伝統』、ベネディクト・アンダーソン(1997)の『想像の共同体』、ピエール・ブルデュー(1991)の『再生産』など、共同体の変容を描く概念は数多く存在する。個人も共同体も変化する。では、いかにして？

この問いを提起した文化人類学者のLave, J(1997)は、個人が共同体に参加の度合いを深め、変容する過程を「学習」に焦点をあてることで探究した。レフ・ヴィゴツキーらソビエト心理学の最近接発達領域（Zone of Proximal Development:ZPD）などの理論の流れを汲むマイケル・コールらの文化心理学と、ブルデューの実践論を紡ぐ視点をもつ。

Lave, J&Wenger, E (1993) の『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加論』は、認知心理学者であり、教育学者である佐伯胖が翻訳し、文化人類学者の福島正人による解説と共に出版された。

「正統的周辺参加論（Legitimate Peripheral Participation :LPP）」は、「状況的学習論(Situated Learning)」、「関係論」とも呼ばれる。

筆者は、福島正人が正統的周辺参加論の解説を書いた時期に文化人類学の手ほどきを受け、佐伯胖の大学院のゼミで学んだ。佐伯胖が、「認知心理学か？教育学か？」と問われたように、筆者もまた「文化人類学か？教育学か？」と問われている。状況的学習論は、共同体と個人、文化人類学と認知心理学を、「学習」する個人が共同体に参加する動きに焦点をあてて見る分析視座である。共同体と個人、社会学と心理学を「学習」という動きで紡ぐ教育学的視点をもつといえる。

教育学、認知心理学、文化人類学という異なる学問的共同体に参加する人々が「状況的学習論を語る実践を共にする人々の実践共同体」を生成させたと捉えることもできる。その意味で、この論文自体が、状況的学習論を語る人々の実践共同体に参加する営みである。

共同体は変容する。では、いかにして？という問いは、答えがすぐには出ない難問（アポリア）である。その問いは今も私たちに投げかけられている。この問いをバリ島の美術専門の職業高校ウブドゥ校（SMK, Ubud/旧 SMSR/SSRI : 以下、美術高校と略す）と地域の実践共同体に参加する個人の学習に焦点をあてて探究する。バリをフィールドに選んだのは、状況的学習論を語る実践共同体に参加の度合いを深める過程であった。

1990年代後半の状況的学習論の隆盛と、バリの芸術文化の創造を語る文化人類学の観光人類学の言説の流布と、フィールドとしていたバリの美術高校ウブドゥ校の隆盛と衰退は、同時期に生じた。ひとつの共同体に参加する過程で、複数の共同体に参加する重層化が生じた。この三つの共同体はお互いに、矛盾し、葛藤しあう存在である。その葛藤の狭間で生きる実践として本論文は書かれている。

その葛藤のひとつは、理論を深めるためのフィールドか、フィールドにおける実践をより深く考察するための理論かという問いとも関係している。本論文では、理論のために、バリのフィールドの事例を考察するのではなく、バリ島の美術高校ウブドゥ校の実践から生まれた新しい絵画スタイルがいかにも生まれたのか？という問いを探究するために、状況的学習論という分析視座を用いる。フィールドの実践をより深く語るために、概念を精練することを試みる。理論を語る共同体と、フィールドを語る共同体の両方に参加する矛盾を解決する実践として書くという行為を行う。

ひとりの個人が複数の共同体に参加する矛盾と葛藤をどう捉えるかは、状況的学習論の課題のひとつである。個人がひとつの共同体に参加する実践をする過程で、複数の共同体に参加する。では、いかにして？この問いも未だ解かれぬ難問のひとつである。本論文は、複数の共同体に参加する矛盾と葛藤を解決する方法を探究する実践である。

②異なる共同体に参加する者が実践を共にする過程で生まれた芸術村ウブドゥ

バリ島のウブドゥ郡は、「芸術村」と呼ばれ、世界中からの観光客、研究者、芸術家、学芸員などが集まる場である。1970年代から80年代の大量観光時代の黎明期に、バリ島の美術高校の教師と生徒たちが、美術館で展示を行い、新たな絵画スタイルが誕生した。この事例に焦点をあてて、考察を行う。

文化人類学においては、主に、1930年代に、オランダの植民地支配下で、欧米人芸術家や研究者や観光客との相互作用のもとで、いかにしてバリ絵画が誕生したのか？という観点から論じられている。永淵(1998)はバリの「バリ化」を論じ、山下(1999)は、観光人類学的な観点からバリ島の文化の動的な創造を論じた。美術史的な観点から、伊藤(2002)は『バリ島芸術をつくった男—ヴァルター・シュピースの魔術的人生』でバリ島芸術の創造を論じた。その題名からも読み取れるように、1930年代のバリ絵画や舞踊の演出をした欧米人画家のW.シュピースは、バリ島芸術をつくった主体とされた。

これらの議論の課題については、田尻(2007)や、田尻(2009)で問題提起を行った。「誰がバリ島絵画を創ったのか？」という問いを美術高校や芸術大学の教師や生徒たちにインタビューをして探究した。名前のある個人が共同体に参加する度合いを深めて学ぶ過程で、新たな絵画スタイルがつけられてきたことを明らかにした。

③本論文の意義と特徴:今ここで学ぶ人の動きから個人と共同体の変容を探る

本論文では、異なる共同体に所属する個人が、「バリ絵画」という新しい絵画スタイルを描く実践を共にする過程で、バリ絵画を描き、展示し、流通させ、報道し、語り、購入する実践共同体が誕生したと捉える視点を提起する。欧米人画家のW. シュピースやR. ボネ、文化人類学者のM. ミード、観光客たちもその参加者の一人であったという見方をとる。植民地宗主国の国民であり、欧米におけるオリエンタリズムを喚起した実践共同体の一員であり、芸術共同体や学術共同体の一員でありながら、バリ絵画を語り、演出する共同体の一員であるという複数の矛盾しあう共同体に参加した個人として捉える。

「誰がバリ絵画を創ったのか」という問いに対し、美術高校を設立したニ・マデ・カジェン氏やアナック・アグン・ライ・カラム氏、芸術家共同体のリーダーを歴任した教師のイ・クトゥット・ブディアナ氏などの名前も挙げられた。一般的に、欧米や日本の研究者の研究では、1930年当時の欧米人研究者や画家の著作が考察の対象とされており、現地の教師や生徒達の名前を上げて論考されることはほとんどない。本論文の特徴は、1930年代のバリ絵画創成期だけではなく、「今ここで学び、創造している」数百名の生徒と教師や実践者に対し、インタビューを行い、いかにして学び、実践をしているかを記述している点である。田尻（2007）では、四世代に渡るインタビューをもとに考察した。本論文では、四世代に渡る学習の循環の文脈を踏まえた上で、1970-80年代に、ウブドゥの美術高校において、教師と生徒がどのような実践をすることで、新しい絵画スタイルが誕生したかを考察する。個人が学習する動きから、個人と共同体の変容を探究する事を試みる。

④研究対象：バリ島美術高校ウブドゥ校における新たな絵画スタイルの誕生

筆者は、1994年から約20年以上、継続的で長期的なフィールドワークをインドネシアにおいて行った。主にジャワ島のジョクジャカルタとバリ島の芸術村、芸術大学、美術高校、工房、市場、画廊、観光、メディア、美術館等の相互生成過程に焦点をあてている。

本論文では、バリ島の美術高校ウブドゥ校で、新たな動植物画的なスタイルがいかにして誕生したかを探究する。1970-80年代に、生徒たちの生み出した動植物を描く新たな絵画スタイルは、プリ・ルキサン美術館での展覧会をきっかけに、大ブームを巻き起こした。鳥や花や虫などの動植物をスケッチをもとに写実的に描くスタイルは、「バリの動植物 (Flora and Fauna Bali)」と呼ばれ、多様なバリエーションを生み出した。以下、動植物画と訳す。現在、写実的で遠近感のあるクローズアップされたスタイルや、平面的で様式化されたスタイルなど、多様なバリエーションが存在する。

その最初のきっかけは、教室における教師の問いかけから生まれた。当時、イ・クトゥット・ブディアナ氏は、美術高校教師として、生徒たちが動植物を描き始めるきっかけをつくった。ブディアナ氏は、バリの画家たちの芸術家共同体のリーダーであり、オランダ人画家ルドルフ・ボネの後を継ぐプリルキサン美術館のキュレーターでもあった。美術館における生徒達の絵の展示は高

い評価を受け、動植物画の一大ムーブメントが巻き起こった。貧困世帯の生徒たちの中には、絵を販売することで家を建て、大学に進学した者もいた。現在、インドネシア国立芸術大学デンパサール校の教員のリヌ氏やムルダナ氏は動植物画を描き、販売することで、大学に進学した当時の生徒達である。生徒たちの動植物画の展示が高く評価されたことで、村落の工房では、動植物画を描きはじめ、村の産業ともなった。個人の変容と同時に、地域の実践共同体の変容も生じた。当時、美術高校ウブドゥ校で学び、実践をしていた教師と生徒たちの語りを考察の対象として考察を行う。

⑤研究目的:教師と生徒の実践により新たな絵画スタイルがどのように生まれたか?

学校の教室で、生徒達に新たな方法でオリジナルな絵を描こうと問いかけ、生徒たちの作品を美術館で展示をする過程で、動植物を写實的に描く新たな絵画スタイルが誕生した。その絵画スタイルは、一世を風靡し、生徒たちのライフコースを変え、村落の工房での実践も変容させた。美術館、芸術家の共同体、美術高校、村落の工房、市場、寺院など複数の異なる共同体に所属する人々が、共に新たな実践を生み出したと言える。個人と共同体は変容する。では、いかにして?本論文では、その問いを探究することを試みる。

その問いを探究する一環として、次の三点を明らかにすることが本論文の目的である。第一に、学校の教室で、教師がどのような方法を用いることで新たな絵画スタイルが生まれたのだろうか。第二に、教師が、地域の美術館で生徒達の絵を展示することで、生徒達のライフコースにどのような変化が生まれたのだろうか。第三に、地域の工房や芸術家共同体等の実践共同体ではどのような変容が生じたのだろうか。

⑥研究方法:共に問いを探究する実践共同体を生成し、種としてのエスノグラフィを書く

研究方法としては、1994年から約20年以上、長期的で継続的なフィールドワークを行い、文化人類学的な参与観察の手法を用いた。田尻(2006)で提唱した「共に問いを探究する実践共同体」を生成させ「種としてのエスノグラフィ」を書くという研究方法を用いる。

美術高校では学校教員や生徒達、卒業生達と学校の過去、現在、未来を語り、問いを探究する実践共同体を生成する手法を用いた。調査者と被調査者という二項対立的な関係性から新たな関係を生み出す試みである。生徒や教員、卒業生達は、単なる被調査者ではなく、大学教員や国際的芸術家、ギャラリーの経営、公務員など多様な仕事についている。こうした地域の複数の実践共同体に参加する人達と共に問いを探究する過程で、彼ら自身がセミナーやシンポジウムなどを開催する実践にもつながった。ブディアナ氏はStephan. M(2005)など文化人類学者の卓越したインフォーマントでもある。共に問いを探究する過程で、Budiana. I. K. (2006)などの論文を書き、インドネシア国立芸術大学デンパサール校の兼任講師や、大東文化大学人文科学研究所の兼任研究員として共同研究を行い、研究者として共に論文作成をするようになった。この事も本研究手法の特徴を示している。

⑦日本の教育に関する示唆：総合的な学習において地域の共同体に橋渡しする教師の役割

これらの問いを探究することは、日本における学校と地域の実践共同体のあり方を考えるヒントとなりうると考えられる。バリ島の美術高校ウブドゥ校は、「地域に埋め込まれた学校」として語られる。学校と地域の実践共同体の相互作用のもとで学ぶ試みは、日本においては総合的な学習などでも行われている。普通教育における総合的な学習の時間と職業教育における実践の現場での学習の違いを踏まえた上で、実践のヒントを探究することは可能である。インドネシアの教育実践と日本の総合的な学習の理論や実践との関係性を探究するのは今後の課題として捉える。

また、状況的学習論や佐伯胖のドーナツ理論においては、教師の役割に関する議論が行われている。総合的な学習においては共同体に橋渡しをする教師の役割が重要となる。美術館など社会教育施設との連携も大切である。この点に関しても、本事例は示唆を与えると思われる。総合的な学習における学校外の共同体との関係や教師の役割などを探究するとき、多様な地域での実践をドーナツ理論から見る視点は大切になる。

本稿では直接的には日本の教育は研究対象とはしないが、総合的な学習の時間のあり方を念頭におきつつ、バリの美術高校において教師と生徒の実践がいかにして新しい絵画スタイルを生み出したのかという問いを探究する。

⑧状況的学習論の概念

状況的学習論の概念の定義については、Lave, J&Wenger, E(1993)と田尻(2001)にもとづく。学習、実践、参加、学びの軌道、アイデンティティ、実践共同体、文化的実践、複数の共同体などの言葉は状況的学習論をもとに田尻(2001)で拡張した概念を用いる。

⑨学校名等の表記

インドネシアの学校名は、何度か変更をしており、日本語訳もそれに伴い変わっている。例えば、美術高校はSSRIからSMSRへ、さらにSMKと変わり、芸術大学はASRIやASTIからISIに変わった。アカデミーとインスティテュート、美術や舞踊と芸術では訳語も異なる。大学名が変わるとわかりにくくなるため、日本語表記を統一する一方で、インドネシア国立美術アカデミー(ASRI)時代に学んだ場合、インドネシア国立芸術大学(現ISI:旧ASRI)等と記す。紙数の関係から、インドネシア語表記の頭文字を用いた略称を記し、場合により訳語も芸術大学と略す。

インドネシア私立美術高校ウブドゥ校ラトゥナ・ワルタ(SSRI, Ratna Warta, Ubud)は、インドネシア国立美術高校デンパサール校(SSRI, Denpasar)の分校となり、デンパサール校とウブドゥ校の二つはバトゥブラン校に合併された。元ウブドゥ校の跡地に私立美術高校ウブドゥ校(SMSR, Ubud: 旧SSRI)が再度、設立され、職業高校(SMK, Ubud)に名称変更された。名称が変わるたびに、訳語も変わっている。訳語は時代により異なるが、日本語表記は統一し、美術高校と訳す。

⑩謝辞

研究協力をし、インタビューに答えて下さった数百名の在学生、卒業生、教員達に深く感謝する。特に、大東文化大学人文科学研究所の兼任研究員で、科学研究費の研究協力者であるブディアナ氏は、インタビューに応え、各分野で重要な役割を果たす人物を紹介し、データを収集し、多大な役割を果たした。ブディアナ氏は、国際的な芸術家で、かつ祝祭を装飾するサンギンや、建築家ウンダギであり、元美術高校の卒業生にして教師を長年務め、多くの芸術家や職人、教師や役人、ギャラリーの経営者などを育ててきた。卒業生であり、インドネシア国立芸術大学デンパサール校の教員であるイ・ワヤン・カルジャ (I Wayan Karja) 氏からも多大な研究協力を受けた。研究協力を受けた数百名の美術高校のコミュニティに参加する人々に謝意を表す。約6回の教育社会学分野の科学研究費および大東文化大学国内研究員の研究費と研究期間により研究に専念できたことに感謝する。

1 異なる共同体に参加する人々が実践を共にする過程で誕生したバリ絵画

近代絵画としてのバリ絵画は、オランダの植民地支配時代に誕生し、日本の植民地時代、独立戦争を経たインドネシアの国民文化の創造の時代に、多様なスタイルを生み出した。バリ絵画の誕生と隆盛自体が、文化人類学者からの大量注文や、芸術家によるキュレーションと深く関わっている。バリ絵画は、異文化接触による文化創造の事例として、文化人類学や芸術史の観点から、研究者たちが自国において「書くという権力」を行使する対象となっている。ここでは、まず、バリ絵画を誰がどのように語るのかという点を考察する。次に、バリ絵画を現在描いている当事者たちが、どのように語り学んだかに焦点をあてる。

1-1 オランダ・日本・インドネシアという三つの国家との関係から生まれたバリ絵画

本節では、バリ絵画を語るときに考慮すべき文脈をとらえ直す。第一に、インドネシア国家における国民文化のひとつとしての地域の文化という位置づけが存在する。行政や政治の文脈では「多様性の中の統一」の表象としてもバリ絵画や工芸は語られる。鏡味 (2000) が指摘するように政策文化とバリの芸術文化は密接な関わりがある。バリ島の美術高校の設立や運営もまた政策文化の観点から見る必要がある。

第二に、日本の植民地支配下での啓民文化所や、小学校の大量建設なども影響を与えた。日本の植民地支配下における美術教育を調査することは今後の課題である。

第三に、バリ絵画の創造は、植民地支配下における楽園の演出、観光文化、文化観光、文化創造、創られた伝統、想像の共同体など多様な概念を用いて語られる。

1920年代～30年代に、祝祭の装飾をするサンギンや、建築家のウンダギ達を中心に、欧米人芸術家から遠近法や陰影などの技法を学び、新たな絵画のスタイルが誕生した

(A. A. M. Djelantik, 1984)。

マーガレット・ミードら欧米人文化人類学者は、バリ絵画を大量にオーダーして収集し、影響を与えた(Geerts, H:1994)。Covarrubias, M(1937) の『バリ島』は、芸術家でありながら文化人類学者の文献を引用して著され、楽園イメージの流布する役割を果たした(永渕1998)。Vickers, A (1989) の指摘するようにオランダによる植民地支配下で、第二次世界大戦前に、楽園にあこがれた欧米人芸術家らにより楽園イメージが演出された。

クリフォード・J&フィッシャー・M (1996) に代表される文化人類学の権力性批判やポストコロニアル論、サイド・E (1993) のオリエンタリズム論、ホブズボウム・E&レンジャー・T(1992)の創られた伝統、ピカール・M(1990) の観光人類学などの概念を用いて、バリ絵画は考察の対象とされている。バリ絵画は文化人類学の概念の実験場ともなっている。

日本の文化人類学の文脈では、山下(1999) や橋本(1999)、永渕 (1998) に見られるように、バリ絵画は、欧米との接触で創られた伝統として、その商業性やオリエンタリズムがクローズアップされた。山下 (1999) は、バリの文化と芸術は、シュピースをはじめとする芸術家や人類学者や観光客のまなざしのなかで再創造されたとする。芸術史の文脈では伊藤(2002) の『バリ島芸術を創った男—ヴァルター・シュピースの魔術的人生』という題名に象徴されるように、「創った」の主語は、ドイツ人の芸術家シュピースとなっている。では、誰がバリ絵画を創ったとバリの画家たちは捉えているのだろうか？

1-2 誰がバリ絵画をつくったのか？という問いを学びと実践の現場から探究する

バリ島の芸術家や研究者たちは、こうした旧植民地宗主国の日本の研究者による記述をどう捉えるのだろうか？例えば、バリ島の芸術大学の招待セミナーで、「誰がバリ絵画をつくったのか？」というテーマで、日本で書かれた文化人類学や芸術史のバリ絵画に関する文献を翻訳して読み上げたことがある。芸術大学の教員たちは、最初は笑いだし、やがて真顔になった。議論が沸き起こり、「バリ絵画を創ったのは〇〇だ」と固有名詞が複数挙げられた。私と私に連なる名前のある人間がバリ絵画を創ったという固有名詞と歴史と物語が語られた。そこでは、新たなものを創造し、次世代に伝えた者の名が挙げられた (田尻 2007)。

たとえ、植民地支配や、政治的な非対称的關係性のもとで、バリが劣位にあったとしても、そこから抜け出そうとして学び、創造した実践物は、あくまでも「創った者」のものである。欧米とバリの相互作用で生まれたというときに、欧米人が創ったのではなく、バリ人が創ったという主語を忘れてはならない。欧米人芸術家から学び、欧米人芸術家がプロデュースし、欧米人文化人類学者がオーダーした絵画を創り出したのは、バリの人達である。芸術家の作品をパトロンやキュレーターが「創った」とは言わないのと同様である。欧米人芸術家に対する語り方をバリ人芸術家にも適用することは、ポストコロニアルな状況下で、動的な文化を生みだしているバリの人々を尊重する事になるのではないか。

また、ポストコロニアル論を論じる場合、日本という旧植民地宗主国の人間が、書くという文化人類学の権力を行使する自らの権力性について内省する必要があるのではないだろうか。オランダと日本の植民地支配と、インドネシアの国民文化の生成という権力関係のはざまで、新たな絵画のスタイルを生み出している主体は、名前のある個人である。その意味で、個人が共同体に参加する過程で、個人も共同体も変容するという視点をもつ状況的学習論は、書くという権力を省察する時にも有効な視点であると言える。

また、誰がバリ島芸術を創ったのか？という問いに対し、女性の初代アートセンター長として美術高校デンパサール校を設立したマデ・カジェン氏や、私立美術高校ウブドゥ校を設立したA. A. R. カラム氏ら学校設立者やブディアナ氏ら教師達の名前も挙げられた。女性のカジェン氏は、オランダと日本とインドネシアという三つの国家に設立された学校に通い、独立の気風あふれるジョクジャカルタの芸術大学（現 ISI:旧 ASRI）で学んだ。カラム氏はバンドゥン工科大学(ITB)の美術学部で学び、そのカリキュラムを模して私立美術高校ウブドゥ校を設立した。教師達の名前は、欧米や日本におけるバリの文化創造の論考にはほとんど出てくることはない。教師と生徒達の実践を含めてバリの芸術文化創造に焦点をあてることで、今ここで学び実践をしている個人がいかんにして共同体を変容させるかを探究できるのではないだろうか。

2 バリ島美術高校と美術館と工房の相互作用で誕生した新しい絵画スタイル

2-1 美術高校・美術館・芸術家共同体に参加する過程で生まれた動植物画

バリ絵画の創造の歴史に連なるものとして、動植物を描くスタイルが存在する。写実的なスケッチをもとに、鳥や花や虫や植物や山々を描く絵画スタイルである。この新たな絵画スタイルは、バリ島美術高校ウブドゥ校の教室から生まれた。その作品を美術館で展示することにより、個人が変化し、複数の実践共同体が生成し、変容した。

では、いかんにして、新たなスタイルが誕生したのだろうか？バリ島美術高校ウブドゥ校の生徒で、かつ教員をし、多くの芸術家たちを育て、国際的芸術家として作品を創造し続けているブディアナ氏にインタビューを行った(注1)。

【インタビュー1：イ・クトット・ブディアナ氏 (I Ketut Budiana)】

「美術高校では、1973年から授業を教えはじめた。静物画、オーナメント、デザイン、絵画、彫刻などを教えた。石やセメントなどの素材も使った。その時には、私立の美術高校ラトゥナ・ワルタ・ウブドゥ校は国立に併合され、国立美術高校の分校ウブドゥ校となっていた。その頃には、生徒達はとても集中力があがり、学ぶことをとても楽しんでいて、だから、私も教えることに集中した。

教える時には、西欧のテクニックとバリ絵画のテクニックを混ぜた。バリ絵画はまずはコピーから学ぶ。しかし、まずオブジェクトをよく見て、そこから描くことを教えた。そこでは、生徒達に多様な課題を課した。例えば、昆虫を描くことや、新しいオーナメントを創ることや、周りの植物

を描くことを教えた。生徒達が活動的になるように課題を出した。そこにある実物を見て描くという姿勢は西欧的だが、テクニックはバリの手法を用いた。そこから、現在のバリ絵画のスタイルに見られるような多様なスタイルが生まれた。例えば、現在、ブンゴセカンで蝶を描いたりするスタイルは、生物をみつめるという西欧的姿勢を用いてバリ絵画の技法で描くという課題と関連している。デワ・マデ・カワン(Dewa Made Kawan)や、デワ・クトゥット・スディアナ(Dewa Ketut Sudiana)などがそうした絵を描いている。テガララン村では小さな絵画のスタイルが生まれた。

美術高校の生徒達で、プリ・ルキサン美術館で展覧会もよく開いた。バリの動植物画の展覧会を企画した時には、生徒達の絵は、ほぼ完売した。この展覧会の成功の後から、バリで動植物画のスタイルが盛んになった」。

では、この実践を生徒はどのように捉えていたのだろうか？この時代に美術高校で学び展覧会で絵が完売したニ・マデ・リヌ(Ni Made Rinu)氏に焦点をあてる。リヌ氏は、1957 年生まれである。インタビュー当時、芸術大学デンパサール校の学務局長補佐をしていた。女性の画家3人でインドネシア巡回展をし、女性芸術家グループのスニワティ (Seni Wati) の設立に携わり、国連の子ども向けの小冊子にイラストを描くなどの活躍をしている。

【インタビュー2：ニ・マデ・リヌ氏(Ni Made Rinu)】

「私が美術高校の生徒だった頃は、本当に素晴らしい先生方や友人がいた。何よりも、ブディアナ先生には本当にお世話になった。私達は、ブディアナ先生のように描けるようになりたくて、必死に学んだ。どうやったら、ああいう線が描けるんだろう？陰影はどうやってつけているんだろう？それを知りたくて、何度もためしてみた。私達の頃は、生徒も多く、熱心で、集中していた。私の家は貧しかったけれど、先生に励まされて学習を続けることができた。よくブディアナ先生には、ごちそうしてもらった。何気なくはげましてくれて、動機づけをしてくれた。

私が高校生の時に、ブディアナ先生が課題を出した。バリの動物や植物を実物を見て描くというものだった。私達は、野外で多くのスケッチをした。しばらくすると、先生が、プリ・ルキサン美術館で展覧会をしようと言った。私達はますます張り切って絵を描いた。

その頃は、今みたいに、動物や植物の絵はまだ多くなかった。私達高校生がプリ・ルキサン美術館で展覧会を開いたら、大成功した。私の描いた絵は完売した。嬉しかった。

高校生の頃に、描いた絵で、家を建てたっていうのは本当よ。両親が貧しく、病気がちだったけれど、学習を続けることができたのも絵と先生のおかげ。

その頃は、美術高校ウブドゥ校は、先生も生徒も地域の人との関係もよく、展覧会も成功し、とてもアクティブだった。でも、デンパサール校とウブドゥ校をバトゥブランで合併する話が持ち上がった。私達が抗議をしたというのも本当よ。生徒のムルダナ氏らと一緒に、ウブドゥ校がバトゥブランに併合されるのに反対した。だって、ウブドゥは芸術の盛んな地域で、展覧会もできるし、

画家から直接学ぶこともできる。でも、バトゥブランに行ってしまったら、地域との関係が薄れてしまう。でも、そのうちに学校は、バトゥブランに移ってしまった。

その時に一緒に抗議をしたムルダナ氏は、今は、芸術大学の副学長をしている。今の私の夫よ。その時は、私の成績が最もよく、次が彼だった。私は、今は学務局長補佐をしているけれど、お互いに、対等に助け合っていきたい。(中略)。

大学に進学したのも、ブディアナ先生が強く動機づけてくれたから。これからの時代は、大学で学ばなくてはいけないと言って励ましてくれた。家が貧しかったので、進学を迷っていたけれど、先生が背を押してくれたおかげで、進学できた。今の私がいるのは、先生のおかげ。先生が教えてくれたことは今でも忘れていない。今、私がしている仕事は、先生の教えを実践している。

ある時、先生はこう言ってくれた。子どもというのは、生んだ子どものことだけを言うのではない。仕事の成果は、子どものようなものだ。多くの子どもをつくりなさいと。私のしてきた仕事は、この言葉を実践している。私は、子どもたちの絵本のイラストを描く仕事も長年続けてきた。国連の小冊子のイラストを描く仕事もしている。ここにある本は、私の子ども。直接は言ったことがないけれど、この仕事をするのが、先生への感謝の気持ちだと思っている。(中略)。

カジェン氏は、デンパサール校の校長だったけれど、分校のウブドゥ校には時々訪れた。私が、後に女性の画家のグループであるスニワティを友人達と設立したときに、カジェン氏は展覧会の序文を寄せてくれ、励ましてくれた。カジェン氏のような女性の画家がいたことは、私達の世代の女性の画家を励ましてくれた。私が、女性の画家としてのインドネシア巡回展をした時には、大きな反響があった。バリで女性の画家は少ないけれど、カジェン氏のような世代から、脈々と女性の画家の系譜は受けつがれている。(中略)。バリの女性を貧しくかわいそうな対象として見る外国人の視点には納得がいかない。(中略)。

私達は、ちゃんと自立して描いてきた。カジェン氏のように芸術大学で高い教育を受け、美術高校校長やアートセンター長を務めた女性もいる。ウダヤナ大学の美術学部や、芸術大学で教員をしている女性の画家も複数いる。勇気ある自立した女性たちだ。そうした画家達と協力して作ったのがスニワティだった。最初に作ったのは、外国人ではなく、私達バリの女性だ。しかも、私達は、外国人を排除したり、画家以外を排除したりはしなかった。開かれていた。だから、女性の芸術という意味のスニワティという名前をつけた」。

この二つのインタビューと参与観察の結果を踏まえ、教室における新しい実践の誕生、生徒のライフコースの変容、共同体の実践の変容の三点について考察する。

2-2 教室における新しい絵画スタイルの誕生：異なるものを混淆する手法

ブディアナ氏の実践においては次の三つの教育方法がとられていることがわかる。

1 バリ絵画を学ぶときに一般的な絵を見て模倣する方法ではなく、オブジェクトをよく見て写生を

する方法を伝えた。

2 「実物を見て描く西欧的な姿勢で、バリの技法を用いては？」という異質なものをミックスする課題のもとで新しいスタイルが描かれた。

3 「今まであまり描かれていない動物や植物を学校の外でスケッチしてはどうか？」という問いかけにより、新たなモチーフが発見され、描かれるようになった。

これらの方法により、西欧の姿勢でバリの技法を用いて、動植物を描く新たな絵画スタイルが教室で誕生した。この段階では、まだ教室における新しいスタイルが生まれただけであり、生徒のライフコースが変容したり、地域の実践共同体の変容にはつながっていない。では、どのようにして、個人と共同体の実践の変化が生じたのだろうか？

2-3 個人のライフコースの変容：生徒の学びの軌道の変容と重層化

ブディアナ氏がとった教育方法は、生徒達の作品を地域の美術館において展示し、販売するという方法である。これにより、生徒達には三つの変化が生じた。

1 生徒達の動機づけは高まり、美術館で展示するに値するオリジナルな作品を生み出そうと試みた。

2 生徒の絵画が美術館の展示で高く評価され、完売することにより、生徒たちは芸術家共同体に参加をする画家としてのアイデンティティを深めた。

3 生徒達が絵画を展示し、販売し、動機づけをすることで、大学進学への動機づけや学資となり、ライフコースに変化が生じた。

例えば、リヌ氏は、貧しい家庭で育ったが、美術館で絵が完売し、学費と学資を得て、大学に進学し、芸術大学デンパサール校の教員となった。バリ島では、女性が画家になる例はさほど多くない。リヌ氏は、バリの女性芸術家の共同体を立ち上げ、新たな文化的実践を生み出した。リヌ氏は、美術高校と美術館で学びの軌道に参加することで、大学に進学し、複数の共同体に参加の度合いを深めた。

①女性三人でインドネシア国内における巡回展を行い、インドネシア国家内の芸術家共同体への参加の度合いを深めた。

②インドネシア国立芸術大学の教員として、夫と共に重要な役職に就き、研究と教育を行う実践共同体に参加した。

③外国人の女性を含むバリの女性の芸術共同体スニワティを創設した。

④国連等で子ども向けの小冊子にイラストを描くなど国際的な教育への貢献も行っている。

リヌ氏は、美術高校で学び、新しい絵画スタイルを地域の美術館で展示をし、大学進学への学資や

動機づけを得て、女性としてのライフコースに大きな変容が生じた。もし、リヌ氏が美術高校で学ばなければ、村落の貧しい家庭に生まれ育ち、結婚し、主婦としての生活を送っていた可能性がある。リヌ氏の学びの軌道は、単一なものからむしろ重層化したと言える。複数の共同体に参加する矛盾を個人が調停するというよりはむしろ、学ぶことにより複数の共同体に参加をする足がかりを得ている。美術高校で学んだことで、家庭、美術館、芸術家共同体、大学、出版界、国家、国連という複数の共同体にアクセスする学びの軌道が重層化したと言える。

2-4 地域の実践共同体の変容－村落の工房での産業化と女性の芸術家共同体の誕生

では、地域の実践共同体においては、どのような変化が生じたのだろうか？

- 1 生徒達の描いた新しい絵画スタイルが評価され、流通したことで、村落の工房でもそのスタイルが模倣され、村の産業化した。
- 2 女性の芸術家共同体が創設されるなど、地域の芸術家たちの共同体が再活性化した。
- 3 卒業生達が、芸術大学や美術高校、小中学校の美術教師などとして実践を行うことで、学校教育における学びも活性化した。
- 4 新しい絵画スタイルが生まれ続ける芸術村としてのアイデンティティと国際的な名声はさらに高まった。

教師が生徒達の作品を地域の美術館において展示をすることにより、地域の複数の実践共同体が変容し、芸術村という地域アイデンティティが再活性化した。

2-5 地域の美術館と美術高校と大学の相互生成：地域に埋め込まれた学校

美術高校の生徒達の絵画が展示されたプリ・ルキサン美術館と美術高校は、ラトゥナ・ワルタ財団が設立し、もとは同じ敷地内に存在した。1930年代のバリルネッサンスで名をはせた画家のソブラットの孫のA.A.R.カラム氏らが、地域の画家たちと共に、ラトゥナ・ワルタ財団に提案し学校は設立された。地域の美術館で展示をする芸術家共同体の画家たちが美術高校を設立した。この歴史性を踏まえ、美術高校ウブドゥ校は「地域に学校が埋め込まれている」と語られる。カラム氏は、バンドゥン工科大学で学び、それをモデルとして、美術高校の学科構成とカリキュラムを考案した。カラム氏はウダヤナ大学の教員となり美術学部でも同様のカリキュラムを組んだと語る（田尻2007）。美術高校ウブドゥ校は、地域の美術館と学校と大学の相互作用のもとで新たな絵画スタイルを生み出すことが期待されて設立された。教師と生徒達が西欧的な姿勢とバリ絵画の技法を混雑させて描き、美術館で頻りに展示をし、芸術家共同体に参加し、変容を生み出した背景には、地域の美術館と学校と大学の関係性が存在している。多重的で総合的な学校と地域との関係性のもとで新たな絵画スタイルを生み出す教師と生徒の実践が行われたと言える。

3 今後の理論的な課題: 適応的抵抗、ドーナツ理論、学校と縁側の学習を紡ぐ問い

このように、教室で新しい絵画スタイルが誕生し、美術館の展覧会で展示されたことにより、個人のライフコースと、地域の実践共同体における実践が変化した。植民地的状況において、相対的劣位におかれた個人は、学ぶことでいかにして変容するのだろうか？個人が動的に学ぶ過程を捉える視点は、文化創造、文化変容、伝統の創造、共同体の再活性化を、今ここで個人がしている実践から読み解くことを可能とするのではないだろうか。これらの問いを深めるために今後の理論的課題を捉え直す。これらの概念は着想の段階であり、今後、さらに探究する予定である。

3-1 植民地的状況で相対的劣位におかれた者が学び自立し対等になる適応的抵抗

リヌ氏のインタビューでは「自立」「対等」という言葉が何度も語られた。男性や富裕層、植民地旧宗主国の人間との関係で相対的劣位におかれた女性が、学ぶことで自立し対等になった。1994年当時、私立美術高校ウブドゥ校の校長をしていたワヤン・シカ氏によれば、インドネシア国立美術高校デンパサール校の設立者のカジェン氏も、「学ぶことで自立しよう」と折にふれ、生徒達に語ったという。「バリ絵画を創造したのは誰か？」という問いに対し、何人もの画家や研究者から名前の挙げられた女性である。カジェン氏はオランダ、日本、インドネシアという三つの国家の設立した学校で学び、独立後まもなく設立されたジョクジャカルタの芸術大学 (ISI, Yogyakarta : 旧 ASRI) を卒業した。バリの初代のアートセンター長となり国立美術高校デンパサール校を設立した。新しい絵画スタイルの誕生が生じたウブドゥ校は、当初は私立であったが、国立の分校となった (田尻 2007)。

リヌ氏のライフコースの変化は、稀な例ではない。リヌ氏の配偶者のムルダナ氏も、同じく美術高校で学び、大学に進学し、現在、同じ大学で教員をしている。国際的に画家として活躍をしているカルジャ氏も、土地をもたない貧しい農家の家に育ったが、絵を描くことで学費と画材代を捻出し、大学に進学し、アメリカに留学し、大学の教員となった。カルジャ氏は、土地を持つ富裕な王族階層や、バリを訪れる豊かな外国人に対して、土地を持たない貧しい農民が、絵を描くことで自立し、対等になることへの喜びを語った。

また、村落の工房で更紗をデザインし、制作している若い W. シカ氏は、「美術高校で実物をスケッチをし、オリジナルなデザインを考え、コンセプトを語る方法を学んだので、世界中からくる新たなオーダーに対応できる」と語る。

卒業生へのインタビューでは、相対的劣位に置かれている者が、絵画を描き、展示し、販売することにより、自立し、対等になることができたと言われた。コロニアルな状況において、個人が、欧米の芸術の概念や技術、展示や流通、コンセプトの語り方などを学び、外国人も参加可能な実践共同体を生成させ、対等な関係性を紡ぎ直したと言える。

これは、適応的抵抗 (Adaptive Resistans) とも呼べる可能性がある。適応的抵抗はセネガルのイ

スラム神秘主義教団ムーリディーヤのフランス植民地政府への抵抗と協力を見る視点として筆者が生み出した概念である。この概念からバリ絵画を考察することは今後の課題とする。

3-2 学びのドーナツ理論の拡張：複数の共同体への参加を橋渡しする教師の役割

教師の実践がきっかけとなり、新しい絵画スタイルが教室で生まれ、地域の美術館で展示し、販売することで、生徒達は多様な実践共同体に参加をすることになった。単一の共同体に参加をするというよりはむしろ、学びの軌道が複数の共同体への参加へとつながり、新しい共同体を生成させ、共同体を重層化させたといえる。リヌ氏の事例では、複数の共同体に参加する矛盾に引き裂かれるというよりはむしろ、複数の共同体に参加する過程で、自立し対等な関係性を編み直したと見ることができる。

なぜリヌ氏が美術高校で学ぶことで複数の共同体へのアクセスが可能になったのだろうか？この問いについては、今後、考察を行う予定である。複数の共同体への参加を橋渡しをしたのは誰か？この事例では教師のブディアナ氏である。状況的学習論においては教師の役割については親方、古参者、新参者などの徒弟制モデルの概念でしか触れられていない。状況的学習論を独自の概念で拡張した佐伯(1995)の I You They のドーナツ理論がこの事例を見る時に適していると考えられる。共感的理解者としての教師が、They 的世界に橋渡しをすることで、リヌ氏の芸術家共同体への参加の軌道が開かれたと考えられる。田尻 (2001) で考察した複数の共同体に参加する矛盾をどう捉えるかという問いについて、さらに考察を深める予定である。

3-3 学校的な直進的時間と縁側的な円環的時間を紡ぐ問いから生まれる創造

どのようにしたら、学校と実践共同体の関係性から、新たな創造が生まれるのだろうか？佐伯(1986)は、同時代軸と歴史軸を編む斜め軸としての問いが学問を生むとする。この問いという斜め軸は、学校的な直進的時間と工房的な円環的時間を紡ぎ直す役割も果たしているのではないだろうか。田尻(1998, 2008)では、学校的な直進的時間と工房的な円環的時間の相互作用のもとで複数の実践が生成していることを明らかにした。学校的な教育は、直進的時間が特徴であり、区切られて、均質で、交換可能であるという特徴をもつ。教室、教科書など、中身が均質に区切られているが故に交換可能である。クラスの年齢、人数は、基本的に同じであり数年ごとにクラス替えてシャッフルされる。一方で、工房では、縁側的な学びを特徴として、年齢や人数で区切られず、交換不可能で不均質な人間関係、空間、ゴムの時間とも呼ばれる伸び縮みする円環的時間が流れている。

田尻(1998) 学校が工房化したり、工房が学校化する現象を明らかにした。両者は二項対立的な関係ではなく、学校的な直進的時間と、工房的な円環的な時間をつらぬく問いが、斜め糸として、円環的な糸と直進的な糸を紡ぎあわせるとき、螺旋構造となり、新たな創造が生まれるのではないだろうか？

ブディアナ氏の教育方法や、絵画の特徴の一つは、問いである。ブディアナ氏は、生徒たちに問

いを投げかけながら授業を行う。答えの決まっている発問ではなく、生徒自身が探求をはじめきっかけともなるような問いである。筆者もまた、フィールドワークをし、本論文を書く過程で、ブディアナ氏から、深い問いを何度となくとなげかけられた。その問いの根底にあるのは、人はなぜ生きるのか？どう生きるのか？どうしたら生きられるのか？生きるとは？という問いである。人々が共に実践を行う共同体も生きている。どのようにして、共同体は、生まれ、育ち、隆盛をきわめ、滅びていくのだろうか？そして、その滅びを苗床として、どのようにしたら、種が発芽するのだろうか？

美術高校の誕生と隆盛、衰退と滅びの過程を調査する過程で、美術高校の在學生、教員、元校長、芸術大学の教員、数百名の卒業生たちと共に問いを発見し、探求を行った。学校と工房、学校教育と徒弟制、フォーマル教育とインフォーマルな学び、国家と民族、教育と産業、直進的時間と円環的時間という時に矛盾しあい、葛藤し、暴力として荒ぶる力となる可能性をひめた存在を、いかにして人が生きるための力として編み直したらいいのだろうか？その糸のひとつが、二つの異質な存在を紡ぐ問いではないだろうか？後小路(1999a, b, c)は芸術とは答えではなく問いだと喝破する。

人はなぜ生まれ、共同体を生み出し、消えていき、次世代に何かを伝えるのか？それは、人類に共通する問いである。学問の問いであり、芸術の問いである。バリの芸術家や、生徒たちも、地域の人々も、その問いを共に問う同じ地平に立つ人間である。問いこそが、学校と複数の実践共同体の関係性を紡ぐ糸となるのではないだろうか？直進的時間と円環的時間を紡ぐ問いという学びのあり方を探究することが今後の課題である。

結論

本論文では、次の三つの問いを探究した。第一に、教師がどのような教育方法を実践することで、教室で新しい絵画スタイルが誕生したのだろうか？教師が西欧的姿勢とバリの技術という異なる二つの手法を用い、学校外で地域の動植物を観察し写實的にスケッチし、今まで描かれたことのない題材をオリジナルな手法で描くよう動機づけたことから新しい絵画スタイルが教室で誕生した。

第二に、新しい絵画スタイルの誕生により生徒のライフコースはどのように変化したのだろうか？教室で誕生した新たな絵画スタイルは、教室にとどまっている場合、地域の実践共同体における文化的実践となることはできなかつたと考えられる。教師が地域の美術館での展示をし、キュレーションを行ったことで、動植物画の展覧会は高く評価され、絵は完売した。これにより、貧困家庭に育った女生徒であるリヌ氏は学ぶ意欲を高め、学費や画材代を得て、教師の動機づけもあり大学に進学をした。リヌ氏は芸術大学デンパサル校の教員となり、女性の芸術家共同体であるスニワティを立ち上げ、インドネシア国内で女性の画家たちと巡回展を行い、国連の子ども向けの本にイラストを描くなど多彩な活動を行うようになった。美術高校で学び実践をしたことが、複数の実践共同体へ参加する道へとつながった。こうしたライフコースの変容は他の卒業生たちへのイン

タビューからも見られた。その特徴のひとつは、相対的劣位におかれた者が、複数の実践共同体に参加し学ぶ過程で、自立し対等な関係性を紡ぎなおしているという点である。

第三に、実践共同体はどのように変容したのだろうか？美術高校生の展覧会が大成功をおさめてから、村落の工房で動植物画が描かれるようになり、村の産業ともなった。さらに、卒業生たちが芸術家共同体に参加したり、新たにバリの女性芸術家の共同体を立ち上げたりするなどの変容が生じた。卒業生たちが芸術大学や美術高校、小中学校の美術教師として教えることで、学びの場も活性化している。美術館や工房や画廊や芸術家共同体等の実践が盛んになり、芸術村としての地域アイデンティティが再活性化した。美術高校と美術館はラトゥナ・ワルタ財団が、「地域に埋め込まれた学校」として設立した。大学や美術館、工房や芸術家共同体との多重的関係の網の目を紡ぐ実践が、文化的実践を変容させたと捉えることができる。

今後の課題としては、次の三点があげられる。第一に、植民地的状況で相対的劣位におかれた者がいかにして自立し対等な関係を紡ぎ直すのかという問いを適応的抵抗の観点から考察することである。第二に、学ぶことで参加する共同体が重層化する現象をドーナツ理論の観点から探究することである。第三に、学校的学びと工房的学びを紡ぎなおす斜め軸として、問いを探究する教育方法を考察することである。

参考文献

邦訳を参照した場合には、日本語文献に入れた。英語版を参照し、邦訳があるものは、洋書に入れた。

洋書とインドネシア語の文献

- Budiana, I Ketut. 2006. Pendapat tentang kesejahteraan, supervisi dan hubungannya dengan prestasi kerja guru SMK Negeri 3 Sukawati. Universitas Wijaya Putra Surabaya.
- Covarrubias, Miguel. 1986(1937). Island of Bali. London and New York. KPI (関本紀代美訳 1999 『バリ島』 平凡社)
- Djelantik, A. A. M. 1984. Balinese Painting. Oxford University Press.
- Geertz, Hildred. 1994 Images of Power: Balinese Paintings Made for Gregory Bateson and Margaret Mead, Univ of Hawaii Press
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press. (1993 『状況に埋め込まれた学習』 佐伯胖訳 産業図書)
- Lave, J. 1997. Learning, Apprenticeship, Social Practice. (This paper is originally prepared for a symposium in memory of Klaus Holzkamp, Berlin, January, 1996).
- Picard, Michel. 1990. Cultural Tourism' in Bali: Cultural Performances as Tourist Attraction. Indonesia, 49: 37-74.
- Stephen, Michele 2005 "Desire, Divine & Demonic: Balinese Mysticism In The Paintings Of

I Ketut Budiana And. I Gusti Nyoman Miriana” University of Hawaii Press

・Vickers, Adrian. 1989 “Bali: A Paradise Created” Hong Kong, Periplus. (中谷文美訳 2000 『演出された「楽園」～バリ島の光と影』新曜社)

日本語文献

・E. ホブズボウム, T. レンジャー編 1992 『創られた伝統』(The invention of tradition) 紀伊国屋書店.

・伊藤俊治 2002 『バリ島芸術をつくった男-ヴァルター・シュピースの魔術的人生』平凡社.

・後小路雅弘 1999a 「自分探しの迷宮 (ラビリンス)」『アジアの美術』美術出版社.

・後小路雅弘 1999b 「モダニズムとアイデンティティ-国際性と伝統の相克」『アジアの美術』美術出版社.

・後小路雅弘 1999c 「アジアの美術-福岡アジア美術館のコレクションを中心に」『美術手帳』美術出版社.

・エドワード・サイード著 1993 『オリエンタリズム 上下』世界思想社 (原題 Orientalism) .

・鏡味治也 2000 『政策文化の人類学-せめぎあうインドネシア国家とバリ地域住民』世界思想社.

・佐伯胖 1995 『「学ぶ」ということの意味』こどもと教育 岩波書店.

・佐伯胖 1986 『認知科学の方法』認知科学選書 東京大学出版会.

・ジェイムズ・クリフォード, ジョージ・マーカス 編 春日 直樹 訳 1996 『文化を書く』紀伊国屋書店 (原題 Writing culture) .

・田尻敦子 1995 「バリ島絵画と観光の循環システム」『日本国際観光学会論文集』2 号.

・田尻敦子 1997 「フォーマルエデュケーションとインフォーマルエデュケーション; インドネシアにおける学校の工房化と工房の学校化」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 37 卷.

・田尻敦子 2001 「いかにして共同体は変容するのか? -正統的周辺参加論における学習論の再検討-」大東文化大学紀要 社会科学 38 号.

・田尻敦子 2003d 「学校の誕生と衰退 -バリ島の美術高校に見る地域と学校と市場の関係性の変容」『大東文化大学紀要 社会科学』第 41 号.

・田尻敦子 2005a 「教師の学校と地域と家庭における学習過程-バリ島の美術高校の元校長ワヤン・シカ氏の語る自らと学校の歴史-」『大東文化大学紀要 社会科学』第 43 号.

・田尻敦子 2006 「種としてのエスノグラフィ~バリ島の美術学校に参加する個人のライフストーリーと学校誌~」『関係性の教育学』vol 5 関係性野教育学会.

・田尻敦子 2008 『バリ島美術校高校と工房の相互作用~学校と縁側の学習の場を紡ぐ二重システムのカリキュラム実践~』大東文化大学人文科学研究所.

・永淵康之 1998 『バリ島』講談社.

・中村 潔 1996 『「バリ化」について』『社会人類学年報』Vo. 16 .

- ・橋本和也著 1999 『観光人類学の戦略：文化の売り方・売られ方』世界思想社.
- ・ベネディクト・アンダーソン著 白石隆, 白石さや訳 1987『想像の共同体：ナショナリズムの起源と流行』（原題 Imagined communities）リプロポート .
- ・山下晋司 1999 『バリー観光人類学のレッスン』東京大学出版会.

注

注は、可能な限り、本文中に参考文献を明記し、補足説明を行ったりして省略した。

注1 本インタビューの詳細と全体像は、田尻（2008）を参照。インタビューを異なる文脈と視点から考察しなおしたものである。

課題研究報告「国内におけるレイシズム・排外主義に関する諸問題」

公開シンポジウム 2016

渡辺 雅之

はじめに

「国内におけるレイシズム・排外主義に関する諸問題」をテーマとする公開シンポジウムを2016年11月27日(日)に、大東文化会館・大ホールにおいて実施した。参加者は一般約40名、大東文化大学生が53名、スタッフ・ゲスト10名、総勢100名程度であった。本学会として比較的大きな規模であった。以下、概要を報告する。

第一部概要

本シンポジウムは関係性の教育学会課題研究1として実施されたものであるが、2015年の宮崎理報告の内容を深化発展させたものである。第1部は『北星学園大学事件』から考える」をテーマに、まず宮崎(旭川大学)が報告した。発題は「ソーシャルワークとレイシズム・排外主義」であるが、もともと報告者が、同大学に大学院生として在籍していた時に起こった事件であり、当事者としての立場からリアルな報告と問題提起がなされた。

宮崎は、「はじめに」で、自分の立場を明らかにし、「北星 学問の自由と大学の自治のために行動する大学院生有志の会(行動する会)」について紹介し、報告する意図を述べた。続いて以下の流れで問題提起を行った。(当日配布資料より)

1. そもそも「北星学園大学事件」とは

(1) 何が起こったのか

○北星学園大学への攻撃、植村隆氏とその家族への攻撃

○「北星学園大学事件」をめぐる経緯

- ・1991年8月11日 植村隆記者(当時朝日新聞大阪社会部員)が、朝日新聞大阪本社版に元朝鮮人慰安婦がソウル市内に生存しており、聞き取り調査を受けているという記事を書く
- ・1991年8月14日 金学順さんが記者会見
- ・2012年4月 植村記者が北星学園大学の非常勤講師となる
- ・2014年1月～2015年10月の経緯(別紙参照)
- ・2015年11月26日 田村信一北星学園大学学長と植村氏が共同記者会見

○慰安婦問題を巡る記事

証言の食い違いがあったとしても、一貫しているのは金学順さんが「意に反して慰安婦にさせられたこと」である

(2) 結成された会

○負けるな北星！の会（マケルナ会）

○大学の自治と学問の自由を考える北星有志の会（考える会）

○北星学問の自由と大学の自治のために行動する大学院生有志の会（行動する会）

北 ○星学園大学の自治と自由を守る有志の会（1969年文学部社会福祉学科卒有志）

「行動する会」とは

(1) なぜ行動したのか

○「パターナリズム」への問い

・「9月30日声明」から「10月31日会見」への転換

・11月1日の新聞記事－「なぜ雇い続けるのかという学生の声」「大学の自治や学問の自由といっても、最近の学生には届かなかった」

・「説明会」開催の不周知、大学院生の存在の無視

→ 参加の欠如、「危害を加える」と言われたが、当の言われた側は何が起こっているのか知らない。全てマスコミの情報で知った。自身の安全／危険を誰が決めるのか？

○学問の自由と大学の自治

・脅迫があった時点で、私たちの学問の自由は侵害されつつあった

学問の自由の解釈

狭義の解釈－大学教員の「教授内容」「研究内容」の自由

広義の解釈－脅迫で誰かが解雇されることになれば、研究内容によって私たちは解雇される（あるいはそもそも雇用が決まらない）恐れがある

・社会福祉学の対象として取り扱うことができるか否かの基準が、脅迫されるか否かになってしまう（特定の問題・対象については、脅迫を受ける恐れがあるので論じることができないとなれば、社会正義に反することになる）

○知的誠実の問題

・身近な「他なる人」への人権侵害に沈黙できるのか

・この問題に沈黙する一方で、他の誰かの人権を主張したり、社会問題を論じたりすることは、二枚舌の嘘つきである

・2つの道いずれかの選択を迫られた

「沈黙すること」と「沈黙を拒否すること」

前者を選ぶならば、研究をやめるか、あるいは、嘘つきとして研究を続けること

になる

(2) どのように行動したのか

○学長への申し入れ、学内への喚起、学内外との連携の構築。集会の開催…など

○行動の基盤

- ・建学の精神
- ・ソーシャルワークのグローバル定義
- ・大学の自治と学問の自由をめぐる歴史

3. 結果と過程をどのようにとらえるか

○慰安婦問題

- ・慰安婦問題であるからこそ「事件」となった—金学順証言つぶし
- ・被害を受けた人が声をあげたとき、その声を取り上げた人がどうなったのか
大阪社会部時代の90年夏、「清算されない昭和」の取材で韓国へ行った。2週間駆け回ったが、従軍慰安婦の当事者の声を聞けず、結局は何も書けなかった。翌年夏、ソウル支局からの情報で再び韓国を訪れ、匿名だったが、金さんが女性団体に過去を語り始めた事実を紹介することができた。その直後に金さんが名乗り出て波紋が広がった。隠された歴史を発掘し記録することが、新聞の使命だと思う。記録しなければ、その歴史が「なかったこと」にされてしまう。フィリピンや台湾でも「慰安婦だった」と名乗り出る人が相次ぎ、一連の報道は広がりも生んだ。

マケルナ会第2回シンポジウム 植村氏配布資料より (2014年12月20日)

○在日朝鮮人に対するレイシズム

- ・植村氏の家族への攻撃
- ・「行動する会」への「在日認定」
- ・いるだけで攻撃される／声をあげなければ攻撃されない

○「北星学園大学事件」は解決したのか

- ・「英雄」などいなかった
- ・「地域の問題」として
- ・なぜ、他の大学や大学教員の支援は少なかったのか

4. ソーシャルワークとレイシズム・排外主義研究へのつながり

○レイシスト・排外主義者たち（だけ）による攻撃だったのか？

○社会に埋め込まれた価値観

○学問の価値をどのように体現していけるのか

5. 尋ねたいこと

「北星学園大学事件」をどのように考え、どのように行動していけば良いのか

これら報告と問題提起を受けて、フロアから地域との連携や、攻撃する人たちの心理状態、また学問的立場からの反論をどうするのかという質問がだされた。宮崎はネットウヨと呼ばれる人たちの心理状態に触れつつ、「誹謗中傷と学問的批判は違うことを明確にすべき」という立場を明らかにした。続いて、長岡素彦(学会理事)が整理した板書を元にフロア討論に移行した。

最後に、コメンテーターとして、渡辺雅之(大東文化大学)が、『英雄』などいなかった(前掲資料)」とする宮崎に対して「一般的な意味での英雄像ではないが、本質的には問題の当事者として主体的にアクションを起こしたという点では、一人一人が英雄なのではないか」と述べた。また、「他の大学や大学教員の支援は少なかったのか」という問いに対しては、第一次安倍政権時の教育基本法「改正」に端を発する文教政策転換の影響が強く、大学の自治そのものが形骸化されている現状について言及した。

いずれにしても、宮崎報告の主たるものは、本事件はレイシスト・排外主義者たち(だけ)による攻撃ではなく、社会に埋め込まれた価値観と、どう学問的かつ社会運動として対峙していけるのかという点で極めて多くの示唆に富んだものであった。とりわけ「二枚舌の嘘つき」という問題提示は、私たちの社会の構造に巣食う倫理性を問う鋭いものであった。

『北星学園大学事件』をどのように考え、どのように行動していけば良いのか」という問い-call に対する答え-response は、本学会に対して継続的な研究を求めるものであったと言えるだろう。時間の関係でソーシャルワークに関する討議は次回に持越しとなった。

第二部概要

休憩をはさんで、午後からは長岡を進行役に、テーマ「国内におけるヘイトスピーチの動向と未来への展望」が展開された。まずは渡辺より「国内のヘイトスピーチとカウンターアクションに関する現状報告」として、以下の4つの観点からの問題提起がなされた。

- (1) 国内状況
- (2) カウンターアクションの3つの側面
- (3) 問題の所在-アメリカ大統領選挙とのリンク
- (4) 「どっちもどっち」を乗り越える

(1)では、深草 徹の「差別や偏見は、空から降ってくるわけではない」を引用し、差別が歴史的社会的構造の中で生まれてきた問題を提起した。そして(2)については次の3つにアクションを分類し、反レイシズムが必然的にアンティファの立場に立つ

ロセスを紐解いた。以下は当日資料

反差別アクションの3つの側面

A 路上での直接の抗議・対抗	直接的
B レイシストへの説得と対話	間接的
C 対抗言論と世論形成	包括的

→社会への動きかけ、政治的介入(選挙・ロビイング)

(3)はトランプ当選後のアメリカ社会で起きているヘイトクライムのニュースを取り上げ、同時にそれへのカウンターアクションを紹介した。日本との相似形とも言える状況が明らかになった。(4)では以下ABの意見を取り上げそれについて論じた。

A ヘイトスピーチは本当に最悪だと思う。しかしデモをする人たちを取り囲んでいる人たち(カウンター)の激しい「カエレ」コールを見て、結局彼らと同じことを繰り返してるんじゃないかと疑問にも思う。どっちもどっちでこれでは市民の理解は得られない。

B 汚い言葉で人を差別するのはもちろん悪いけど、差別される側にも何らかの原因があるのだと思う。

渡辺の主張は、以下の資料にあるように、誰もが主体として社会に参画していく必要性を強調したものであった。

★「どっちもどっち」と言われようが、「悪役でいい」という人たち
→ヘイトスピーチを街から掻き消す(男組 Twitter)

★「どっちもどっち」は観客席からの言葉
→どっちもどっちではないと思うあなたの方法(やり方)で、グラウンドに降りてほしい
「民主主義に観客席はない(寺田ともか)」

続いて、特別ゲストとして神奈川県川崎市桜本在住の在日コリアン・崔江以子から「桜本で起きたこと」をテーマに報告してもらった。崔は、2015年から関わり始めたヘイトスピーチへの抗議活動についてリアルな現場状況を提示しながら語った。恐怖にかられていた自身の思いから立ち上がっていくその様子は参加者の感動をよんだ。とりわけ、崔の子どもたちのいくつかの発言には、涙する参加者も見られた。被害の当事者から直接、語られる言葉は、何よりも重く大切な問いを含んでいた。ヘイトスピーチ解消法が出来た今、実効性のある法整備に向けて、崔たちのたたかいは継続中である。

第二部の最後は、「未来への展望」をテーマにしたパネルディスカッションが行われた。渡辺が司会して以下のゲストがスピーカーとなった。

辛淑玉(のりこえねっと)・宮崎理・崔以江子・葛西映子(漫画家)・矢部真太(玉川大学部生)

各スピーカーからの発言は、それぞれのアイデンティティと社会的立ち位置を反映したもので、非常に興味深いものであった。宮崎はここまでの討論の様子を概括し、反差別活動に対する期待と不安(課題)について述べた。辛は、沖縄問題などを例にあげ、最悪の 때가今であると述べ、「自分の人生に落とし前をつける時期であり、そのためには理解していく他者を増やしていく」その取り組みについてメディアへの働きかけなど具体的な行動提起を行った。葛西は、現状は「綱引きではなく、押し合い」と分析し、押し合う人数をいかに増やしていくか、例えば漫画というコンテンツの中で自分の出来る活動について述べた。韓国から帰国したばかりの矢部は、パククネ退陣要求デモの写真をプレゼンしながら、韓国と日本の状況の違いについて、SEALDsで活動していた時の経験などについて語った。崔はここまでの桜本での出来事を例にとりつつ「あるをつくす」という言葉を用いて、自分の出来ることは何かという問いを發する大切さを述べた。

最後に渡辺は教育研究者・故坂本光男の言葉「暗い時こそ星は光る」を引用し、今後の展望についてまとめた。それは次の言葉に集約されるであろう。

半開だったパンドラの箱がトランプによって全開となった。
ただし、パンドラの箱の奥には「希望」が残っている。
しかし、それは取り出さなければ、永久に箱の中である。

おわりに

会の最後は、浅川和也(学会会長)の謝辞を含んだ挨拶によって締めくくられた。本学会の目的のひとつは、共生社会をどう実現するかというものであり、今回のシンポジウムのテーマは、それに合致したものであった。しかし、それはまた「未完のプロジェクト(ハーバーマス)」でもあり、今後も継続的な研究討議が求められるであろう。

【参考資料】

参加した学生のコメント(抜粋)

2017年11月27日 特別授業コメントより抜粋

・今回特別講座を受けて分かった事は、「今やれることをやる」と言うことだ。もちろんレイシズム・排外主義が根絶することは理想である。しかし実際には宮崎さんが言っていた通りこれを完全に実現することは不可能かもしれない。しかしレイシズム・排外主義に関する正しい実情を学ぶことによってこれを許さない環境を少しずつ作っていく事は可能ではないだろうか。そういった意味で今回の特別講座は実際に被害を受けた当事者の方々と話を聞くこともでき、わからないことを多少でも理解し考察することができた。こういった機会がとても大切だと思う。F

・崔さんに対して「嫌なら日本から出て行け」「日本人でもないのに共に生きようなどと言うな」と言う書き込みがTwitterでありました。彼らは日本と言うのを純日本人だけで作り上げたと思込んでいるんだと思います。日本の思想や文化・行政など多様なところで、中国朝鮮の影響を大きく受けているのは明確でそれを認めるべきだと思います。ただ自分とは違うタイプの人種を差別し攻撃する。それは学校で言えばいじめを行うのと同じである。自分とは違う人を理解することで、自分の存在を守りたい・・・そんな発想からしてダメだと思います。しかし、他者を認めると言う事は簡単なようでとても難しいことです。教師になったら生徒たちと共に考えていきたいです。m

・体調が悪かったのですが這ってでも午前中から来るべきだったと後悔しました。崔さんの話を聞いて本当にいろいろなことを考えました。私は何をすれば?何をすべき?今の私は何が出来る?いろいろなことを考えましたがまとまりませんでした。でもまずは知る事、主催として参加できなくてもそこへ足を運ぶこと、今日みたいにいろんな人に出会うこと。「なんだそれだけかよ、もっと行動しろよ」と思われるかもしれませんが

が、今の私はここから始めていこうと思いました。辛淑玉さんの最後の言葉はすごく心に刺さりました。果たして私は3回電話できるでしょうか。1回でもできたら少しは変わるなと思いました。できるかな？このような機会を与えてくださりありがとうございました。知らないことばかり、知らない世界を少しでも知ることができていろいろな問題を解く扉をいくつも用意していただき本当に皆さんありがとうございました。

t

・北星学園大学事件からいろいろなことを考えることができた。そして議論を聞いていく中でただ知るだけではなく、しっかりと見つめ考えていくことこそが大切だと思った。「差別や偏見は空から降ってくるわけではない」というフレーズが強く印象に残った。つまりヘイトスピーチはヘイトクライムがひどくなってる今、誰かが強く訴えるだけではダメだと思う。少しずつ自分も含め人の心を変えていく必要があると思うし、そのためにはさまざまなことからアクションを起こしていきたい。T

・矢部さんは私たちと同じ大学生だとはとても思えなかった。自分が遊び回っているのに対して、矢部さんは韓国に行き写真を撮り社会に訴えている。様々なことを考えて、自分と同じ学生だと思えないほんとに素晴らしい人だった。E

・ヘイトスピーチについては道德教育の研究で学んでいたけど、実際にカウンターに行っている人たちの話や崔さんのリアルな内容等の話を聞いた事は本当に良い経験になりました。確かにヘイトデモ等を完全になくすことは難しいことだと思うが、辛さんが「少しでも理解してくれる人、自分たちと同じ心で思ってる人を探した方がいい」という言葉を聞いて確かにその通りだと本当に思いました。今の人たちを変えていくのも大事だが、これからヘイトデモに参加してしまいそうな人たちを減らしていくことのほうがもっと大事だと思いました。K

・崔さんの話の中で「在日コリアンであることをネガティブにとらえていた」とおっしゃっていましたが、なんでそんなことを考えなければならない世の中なのか、中学1年生と言う年齢の子が泣かなければいけないような世の中なのか、やはりショックでした。世の中にはいろんな人がいて様々な意見があると言うのは理解できる。みんなが分かり合うためにはどんな言葉で呼び掛けたら良いのか、これからほんとに考えていかなければならないと思います。n

・今回のシンポジウムで1番印象に残っているのは「どっちもどっち論」の話です。それは「観客席にいる立場からの意見である」と言う意見でした。私は同じグラウンドにも立つこともしていなかったことに気づくことができました。自分なりの方法で良いから何かできる事はないのか、真剣に考えていかないとダメだなと思いました。教育者になると言う事、教育を本気でやりたいならば、傍観者では絶対にダメだと思いました。T

・宮崎先生の報告で、学問の自由や大学の自治のあり方について考えさせられた。ほんとにこういった事は大切なことだと思う。I

・公開シンポジウムに参加して、ヘイトスピーチやそれに類することは「絶対にやってはいけない」という認識ではあったが、実際にその被害にあい、悲しい思いをした人の話を聞き、改めて本当に良くないものであることを思えた。N

・差別をなくすために私も改めて協力できる事は、たとえちっぽけなことでもやっていきたいと強く思った。S

・学問の自由ということを考えれば、根拠なく、相手を非難攻撃する事はヘイトスピーチに近いものであると思う。授業でやったことや今日のシンポジウムにはあったように、学問などにおいては様々な視点から批判的に見るのが大事だと思いますが、それが根拠のない悪口や人種等生まれつき変えることができないことに対してのものではあってはいけないと思います。授業でも触れていましたが崔さんの息子さんの「大人を信じている、話せばわかってくれる」という言葉に考えさせられました。少し前まで小学生だった小さな子どもの訴えの期待を裏切ってしまったと言う事実はとても悲しいものだと思います。崔さんの報告を実際に聞いてみると、すごい努力をされてきたと言うことが伝わってました。もし私だったら怖くて何もできず隠れてヒキコモってしまったかもしれません。その中で息子さんと戦って崔さんは本当に凄いです。s

・午前の部で印象に残った点がありました。1つは二重の嘘つき(ダブルスタンダード)についてです。他者の人権侵害にコミットできるか、それは教育現場にも言えることだと思います。日本の教師は残念ながら、こうした傾向があるのかもしれませんが。今日のシンポジウムを聞いて考え、思うところが浮かび上がりました。大学での活動、講義での知識、考えてきたレイシズムヘイトスピーチ、すべてを含めて自分の進む方

向が決まってきた気がします。T

・渡辺先生もよく言っていますが崔さんも「沈黙をしない」と言っているのが印象的です。また怖いということを何度もおっしゃっていました。その気持ちはとてもよくわかります。しかし「怖いと思って沈黙をしていると前に進まない」という話も聞いてほんとにその通りだなと思いました。葛西さんの話で「(差別が)なくならないなら、押す人数を増やすしかない」というのがとてもしっくりきました。t

・私自身、ヘイトスピーチに対する意識がかなり低かったと気づかされました。デモでひどい言葉を浴びせられるその一瞬だけの戦いだと思っていました。でも現場は違った。「たたかうと言う事は叩かれると言う事、人前に出ると言う事は顔を晒すリスクだ」と言うことに気づいていなかった自分を叱り飛ばしたい。崔さんは自分を中傷するようなことに対しても「私のことを念頭に置いてくれている、注目してくれる」と無理矢理すぎるほど明るく話してくれました。本当はとても傷ついているはずなのに、それを私たち見せる事はなく「悲劇のヒロイン」の演説をするわけでもなく、自分自身の言葉で私たちに語りかけてくださいました。なんて強いんだろう、どうしてそんな強くいられるんだろう。私たちは強くあろうとする皆さんや、強くならなくてはいけなかった過去をもっと知らなくてはいけないと感じます。辛さんには、お酒のいっぱいでも飲みながら「大丈夫だ、自分らしく生きていけ」と強く背中を叩いて欲しい気分です。s

・言論の自由や学問の自由と言うのはとても難しいと思いました。それぞれに立場があって、全員が納得する答えがないと言う事は大変なことだと思います。特に従軍慰安婦問題は解決に、まだまだ時間がかかるだろうと思いました。しかし宮崎さんの話の中で「人権侵害を見てみるふりをして良いのか」という言葉に私も他人事で終わりにしてはいけないと強く思いました。また誰もが簡単にネットに書き込むことができる現代において、教師は子どもたちに発言することと、傷つけることの違いをしっかりと教えなければならないと思いました。また匿名で自分の思いを好き勝手言うことができってしまう事は、自分の発言に責任を持たなくなってしまうことにつながるのではこの点についても教育すべきであろうと思います。貴重なお話を本当にありがとうございました。u

・ネット社会とヘイトスピーチには密接な関係があることを学んだ。差別でも（ヘイトスピーチ）に参加してる人は笑顔だった。自分が何をしているのかが分かっている

い様子だった。幼い頃から「差別教育」に学校で取り組むべきだと思った。なぜ差別はいけないのか幼い頃から教育するべきである。なぜ勇気をもって行動した人がこのような被害を受けなくてはならないのか疑問に思う。世の中いろいろ間違っている。A

・私は今日の話で出てきた「どっちもどっち」という派でした。ひどい言葉を使ったり、止めたりする事は、「やられたりやられたらやりかえす」というとらえ方でした。しかし渡辺先生の授業や、今日の崔さんの報告を聞いて「なんとしても止めたい」と言う気持ちの表れだということがわかりました。私は自分が思った事は間違っていたのかなど。(観客席)第三者の視点で見てしまっていたのだなととても反省しています。辛い思いをしてる人がいることを本当の意味で初めて知りました。これから自分にできることはなんだろうと深く考えさせられました。残りの授業、自分で調べこの課題の答えを出していきたいと思います。m

・午前午後を通して、全部の内容が授業で追求していた道德教育と密接につながっていると思いました。「差別することでご飯を食べれる社会」これが間違えているという辛淑玉さんの言葉にとっても納得できた。これからの社会を担っていくのは自分たちで、私たちが動かないといけない。今日の講演会は本当にとっても勉強になりました。カウンター活動に1度でもいいから参加してみたい。今日のように実体験を聞くことでわかることがある、行ってみることで感じるがあると思う。辛さんが言われたように行動していきたい。3回電話する、まずは新聞を読むことからやっつけようと思う。

S

課題研究 「アクティブラーニング及びPBLに関する実践・調査研究」

長岡 素彦

1. 次期指導要領とアクティブラーニング・PBL

次期指導要領では高校(初等・中等教育)までのアクティブラーニングやプロジェクト学習と大学でのアクティブラーニングとPBLが重要になる。今後の教育のテーマになるアクティブラーニングとPBL (Project Based Learning・Problem Based Learning)の事例を調査し、そのあり方を会員および未来の学びと持続可能な開発・発展研究会と検討した。

次期指導要領(案)においてアクティブラーニングとともに地域と世界の持続可能にするESD持続可能な開発のための教育が示された。2005年より第1次ESD持続可能な開発のための教育国内実施計画(第1次)により持続可能な開発のための教育が導入され、その後のESD世界会合により、2015年からの第2次ESD持続可能な開発のための教育国内実施計画(GAP)により政府の各部門の計画等に反映されることになった。

次期指導要領(案)では、ESD持続可能な開発のための教育とともに「3. 社会に開かれた教育課程」が重点施策となっており、この「3. 社会に開かれた教育課程」の具体化として2015年には、答申(中教審186号)「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」がなされている。

社会に開かれた教育課程を実現する教育手法がPBLである。PBLはProject Based Learning:プロジェクト学習とProblem Based Learning:問題解決学習の2つがあり、既存の初等中等教育でもプロジェクト学習として一部が取り入れられている。主にアクティブ・ラーニングと社会に開かれた教育課程を実現する教育手法であるPBLを研究・実践を検討した。

2. 公開研究会・シンポジウムなど

「教育」に関する公開研究会

期 日: 2016年11月13日(日)

場 所: 文京区民センター

「次期学習指導要領における教育方法・教育課程の考察-『アクティブ・ラーニング』と『学習評価』のあり方」竹内久顕(東京女子大学)

未来をつくるアクティブラーニング・シンポジウム

高大接続と大学と地域・ESD

期 日: 2016年11月13日(日)

場 所: 文京区民センター

「次期指導要領と公開研究会」長岡素彦(関係性の教育学会)

3. 評価(質的評価、ルーブリック)について

アクティブラーニング・PBLへはポートフォリオやパフォーマンス評価、ルーブリックなどによる質的評価がなされる、教育実践に対する質的アプローチや実際のPBLの分析、アクティブラーニングとPBLへの3観点評価(現状は4観点評価)、社会人基礎力、そしてソーシャルインパクト評価などを検討した。ポートフォリオやパフォーマンス評価を見据えたルーブリック開発とその実践事例、社会人基礎力や学士力にも示されている汎用的な資質・能力の醸成、すなわちコンピテンシーベースの学習活動・指導における自己評価活動の価値についても検討した。

「質的調査」に関する公開研究会-教育実践記録(ポートフォリオ)・授業評価アンケート・アクティブラーニング及びPBLの質的把握

期 日：2016年10月22日(土)

場 所：長野大学

「教育実践における質的アプローチの意義と課題」北村優子(長野大学)

「PBLによる成果をどうみるか」石井 雅章(神田外語大学)

「社会関係の質的分析系統図による社会的インパクト分析」長岡素彦(関係性の教育学会)

「ルーブリック」に関する公開研究会

期 日：2016年10月22日(土)

場 所：まちなかキャンパスうえだ

「ルーブリック～学びのプロセスの可視化～」松田剛史(北海道大学大学院)

未来をつくるアクティブラーニング・シンポジウム 高大接続と大学と地域・ESD

期 日：2016年11月13日(日) 13:00-16:30

場 所：文京区民センター

「ルーブリック～学びのプロセスの可視化～」松田剛史(北海道大学大学院)

地域連携教育・PBLの教育評価に関する公開研究会

期 日：2016年12月25日(日)

場 所：ハイライフプラザいたばし

「地域連携教育・PBLの教育評価」長岡素彦(関係性の教育学会)

地域連携教育とルーブリックに関する公開研究会

期 日：2017年2月8日(水)

場 所：Open Office FOREST

地域連携教育とルーブリックに関する検討

地域連携教育とルーブリックに関する公開研究会 2

期 日：2017年2月18日(土)

場 所：ジェンガ

地域連携教育とルーブリックに関する検討

3. 大学のPBL(Project Based Learning・プロジェクト学習とProblem Based Learning・問題解決学習)

アクティブ・ラーニングとPBL(Project Based Learningプロジェクト学習)「師弟同行のPBL」(Problem Based Learning問題解決学習)の実践事例検討と評価枠組みを考察した。

未来をつくるアクティブラーニング・シンポジウム 高大接続と大学と地域・ESD

期 日：2016年11月13日(日)

場 所：文京区民センター

「問題提起」石井 雅章(神田外語大学)

「PBL(Project Based Learning)事例紹介 武蔵野大学の環境プロジェクト」

村松陸雄(武蔵野大学)

「師弟同行のPBLの肝」(Problem Based Learning問題解決学習)

村山史世(麻布大学)

4. 初等・中等教育のアクティブラーニング

中高アクティブラーニング実践として既存の教科実践と新しくアクティブラーニングの手法を取り入れた事例を検討した。

未来をつくるアクティブラーニング・シンポジウム 高大接続と大学と地域・ESD

期 日：2016年11月13日(日)

場 所：文京区民センター

「関係性を紡ぐ家庭科の教育実践」大矢英世(滋賀大学)

「道徳科におけるアクティブラーニングと評価方法」木野正一郎(相模女子大学中等部高等部)

5. 地域参画学習(高校のプロジェクト学習)

「社会に開かれた教育課程」の実践としての地域参画学習の調査・研究・検討を行った。

「高校のプロジェクト学習と大学のPBL」に関する公開研究会

期 日：2016年8月3日

場 所：コワーキングスペース 7F大宮

「高校生の地域参画学習」陣内雄次(宇都宮大学)

「PBLと地域の教育」に関する研究会

期 日：2016年9月12日

場 所：栃木市教育委員会他

「大学のPBLの事例紹介」(村松陸雄(武蔵野大学)、村山史世(麻布大学)、石井雅章(神田外語大学)及び、栃木市教育委員会での高校生「蔵部」などの実例調査

「地域参画学習」に関する公開研究会

期 日：2016年12月11日(日)

場 所：宇都宮大学

「高校生の地域参画学習 ―その可能性と課題―」 陣内雄次(宇都宮大学)

「アクティブ・ラーニング・PBLと大学-高校の地域参画・社会参画教育-次期指導要を活用した
シティズンシップ教育、ESD」 長岡素彦(関係性の教育学会理事)

(調査) 日光市まちづくりアカデミー

期 日：2016年8月16日(火)

場 所：日光市役所

高校生まちづくりサミット及び栃木市高校生合同文化祭、及び 「高校生 Revolution@蔵の街
2016」

期 日：2016年9月19日(日)

期 日：栃木市内、栃木市役所他

6. 高大接続地域連携教育・イノベーション教育

高大接続のための地域連携教育等の調査・研究・検討を行った。

地域連携教育・PBLの教育評価に関する公開研究会

期 日：2016年12月25日(日)

場 所：ハイレイフプラザいたばし

「地域連携教育と社会人基礎力」 勝浦信幸(城西大学)

「地域コミュニティ論における参与観察実習の試み」 村山史世(麻布大学)

「イノベーション教育」に関する公開研究会

期 日：2017年2月25日(土)

場 所：スマートカフェ

「ソーシャルイノベーションに向けた人材育成」 勝浦信幸(城西大学)

「地域イノベーション」 石井雅章(神田外語大学)

「サステナブルイノベーションとESD」 長岡素彦(関係性の教育学会)

7. 高等教育研究開発にかかわって

京都大学高等教育研究開発推進センター主催第23回大学教育研究フォーラムにおいて参加者セ
ッションを行った。

期 日：2017年3月20日

場 所：京都大学

「アクティブ・ラーニング・PBLによる大学-高校の地域参画・社会参画教育-次期指導要領を活
用したシティズンシップ教育、平和教育、ESD」

「アクティブラーニング及びPBL、ESDに関する実践・調査研究」 長岡素彦(関係性の教育学会)

「高校生の地域参画学習 ―その可能性と課題―」 陣内雄次(宇都宮大学)

司会者：浅川和也(東海学園大学) 指定討論者：竹内久顕(東京女子大学)

また、以下の個人発表も行った。

「高校生の地域参画学習—その可能性と課題—」 陣内雄次・長岡素彦

「地域連携型授業のバリエーションに関する比較分析」 石井雅章

「社会に開かれた教育課程実現のための大学のPBL・高校のプロジェクト学習と高大連携の実践研究」 長岡素彦

The Journal of Engaged Pedagogy
『関係性の教育学』 Vol.16, No.1
ISSN 1349-0206

The Journal of Engaged Pedagogy 『関係性の教育学』 Vol16, No. 1

発行 2017年5月28日
編集・発行 関係性の教育学会
代表者 浅川 和也
事務局 田尻 敦子
大東文化大学文学部教育学科田尻研究室
175-8571 東京都板橋区高島平1-9-1