

ISSN 1349-0206

# **The Journal of Engaged Pedagogy**

**『関係性の教育学』**

**Vol. 13**

**No. 1**

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



『関係性の教育学』  
第 13 卷 1 号 2014 年 6 月 1 日  
関係性の教育学会  
ISSN 1349-0206

The Journal of Engaged Pedagogy  
Vol. 13, No.1, July 1st, 2014  
Engaged Pedagogy Association  
ISSN 1347-3964

Copyright 2014 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

## Contents

- On conjuring the pea-and-thimble trick** . . . . . 1 - 9  
David R Cole, University of Western Sydney, Sydney, Australia  
Joff Peter Norman Bradley, Teikyo University, Tokyo, Japan
- Return of the Valley Girl or Unsung Cyborg?** . . . . . 11 - 19  
(Beyond) Media Representations of Glottal Fry, A Contentious U.S. Speaking Practice  
Gretchen Jude, M.A. TESOL (Boise State University), Ph.D. candidate  
Performance Studies Graduate Group, University of California, Davis
- バリアフリー・コミュニケーションに関する一考察** . . . . . 21 - 34  
三竹 眞知子, 青葉バリアフリーサポート 21 (ABS21)
- 年少者日本語教育現場におけるジレンマ** . . . . . 35 - 46  
—ある日本語指導協力者のライフヒストリーを基に—  
潘 寧 (Pan Ning) , 大阪大学大学院語文化研究科言語文化専攻
- Arnold Mindell のディープ・デモクラシーの体現・実践における困難性に関する一考察**  
～多様性を尊重し共に生きる文化を育むために～ . . . . . 47 - 59  
廣水 乃生, 熊本大学大学院社会文化科学研究科博士後期課程交渉紛争解決学領域
- Enhancing Intercultural Fluency with or without Studying Abroad**  
Takayuki Okazaki, Lecturer at Kinki University . . . . . 61 - 70
- Study notes :スタディノート**  
**大学・教職大学院における「教職課程」の現状** . . . . . 71 - 76  
山西 敏博, 大阪大学大学院言語文化研究科
- ESD と復興 震災体験をいかした未来をつくる教育・ESD** . . . . . 77 - 82  
長岡 素彦, 一般社団法人 地域連携プラットフォーム / ESD 学校教育研究会



## **On conjuring the pea-and-thimble trick**

David R Cole

University of Western Sydney, Sydney, Australia

Joff Peter Norman Bradley

Teikyo University, Tokyo, Japan

*Who speaks and who acts? It's always a multiplicity, even in the person that speaks or acts. We are all groupuscles. There is no more representation. There is only action, the action of theory, the action of praxis, in the relations of relays and networks (Deleuze, 2004, p. 207).*

### **Mediating Third**

In his article ‘Materialism and the Mediating Third’, Joff Bradley (2012) set out a theoretical model for engineering a *mediating third* in foreign language classrooms. Sadly, and despite the effort and care put into the paper, the result was overly abstract. In truth, he fears few will ever read the paper or take the time to understand its implications. This is a clear example of how one writes *in vacuo*, of how one spins on one’s own axes, of how one produces black holes and cycles of deadly repetition – a central theme of the paper. The shortcomings of the paper were many but chief among them was a paucity of concrete application. This is a regular criticism leveled at research which is excellent theoretically but poor practically, thin on the ground, as it were. The obverse is equally true. When research is focused solely on practice in itself, the findings invariably are one-dimensional, or simply anecdotal and boring. Self-criticism aside, wedding theory and praxis is never an easy task as the dialectical unity of theory and praxis – that pea-and-thimble trick as Orwell called it – is one few ever or care to master. This paper is thus a reflection on the shortcomings in Bradley’s paper and how he set about remedying them. It is the outcome of a research paradigm incorporating multiliteracies, multiple literacy theory (MLT) and critical theory, and one which widens the scope of what Guattari (1995) calls ‘the ecology of the virtual’.

My research is focused on a pedagogy which identifies and isolates cartographically the black-holes of machinic répétition mortifère (social reclusivity, addiction to technologies, education for any absurd purpose!). Its remit is to isolate, germinate and agitate moments of n-1 ‘plus three’ creativity (joy, intensity, desire, a relation to the outside). Using an experimental assemblage initially forged by Célestin Freinet (1896-1966), his idea of the mediating third object, Guattarian schizoanalysis, and MLT (Masny & Cole, 2009), it is contended that a progressive critical

pedagogy is one that ultimately searches out circuit breakers or vacuoles of communication which interrupt the immolating cycle of repetition or eternal return of the same. Other components of this assemblage include the production of new modalities of subjectivity, existential territories (modes of becomings) and incorporeal universes of reference (found in music and the plastic arts in institutional and ethico-ethological level contexts which affect subjectivity and the body in varying ways). On this account, learning is a semiology to signs and events; a question of sensitivity to affects, and how in turn to affect them (Masny, 2013).

This reconstructed pedagogy is directly related to affective and critical models of literacy and how they can be taught and learnt (Cole & Pullen, 2010). Critical literacy practice situates the text in socio-cultural contexts and probes the meanings of the text vis-à-vis the reader, in the case of this paper, how Japanese students relate to the ‘chaosmos’ of everyday capitalist life – social precarity, refugeeization, the end of the Bubble economy, solitude, depression, and ultimately suicide.

Using the language of schizoanalysis, what is sought after is the understanding of the cognitive and semiotic ecologies which govern social, cultural, environmental or technological assemblages. Like Freinet, Guattari (Genosko, 1996) was focused in creating de-Oedipalising institutional contexts, to escape the stifling cocoon of the state-controlled classroom and the prefabricated, shrink-wrapped ideas found in textbooks. Concerned with engineering a virtual ecology of institutional life, for Guattari, creativity was a way to transcend dogmatic institutional practices which might preclude the emergence of heterogeneity or fresh becomings. Through triangular experiments, which used a mediating object (for example, a collectively produced monograph), the purpose of learning was to create progressive scenes of subjectification, which is to say the construction of new forms of subjectivity, to overcome what Guattari’s mentor Fernand Oury (1920-1998) designated the *encaserné scolaire* or school-as-barracks. Simply put, the third object opens students to the world. Two becomes three plus n. It is with the triangle and threes that micropolitical pedagogies manifest. The schizoanalytic reading of a subject-group envisages it formulating its own projects, speaking in its own name – never an easy task - and being heard by those outside the classroom. Freinet encouraged students to trace their material connections to the world, through objects, machines, people and places. Through reading, discussion, performance and reflexive journal writing, Freinet viewed the classroom as a space for collective imagination and engagement.

Concluding Bradley’s 2011 article was Guattari’s question ‘how one can make a class operate like a work of art?’ Bradley implicitly agreed with the idea that teachers should seek out techniques of rupture, paths to re-singularisation or ways to engineer a new ‘purchase on existence’

(Guattari, 1995, p. 133). The question is how to transform the infernal machine. How can one stop students ‘spinning in the void’? from turning to pulp (Stiegler, 2012)? If teachers want students to engage critically in literature, ideas and the world then their contributions must go somewhere – they must have a relation to the outside, a relation to the desires, hopes and fears of the students. Teaching must mean. It is a form of pedagogic suicide to have ideas and projects left unread, circulating impersonally and meaninglessly as mere data sets between computers, phones, or attachments to email. Their productions must belong to a wider circuit of becoming, desire, change and transformation.

In subject-groups (comparable to Sartre’s treatment of the group-in-fusion), Guattari found a way to formulate a creative pedagogy through transversal elements, by which relations to the institution are subverted through play, that is to say, the subject-group is mobilised to throw existing academic divisions of labour into question. A creative and critical pedagogy raises awareness of the microphysics of the regime of affect in the classroom. How do teachers and students operate across molar aggregates? The subject-group is formed in its own making, speaks and is heard and tested against these goals and ends. The situated knowledge of the students forms a group identity and delinks itself from a common spatiotemporal subjugation to institutional power. There is a shift of power relations away from the teacher/leader towards the more diffuse, situated knowledges of the students – a relation to the outside, a relation to the different worlds and experiences that students bring into the classroom – to what MLT theorists call reading the self and the world in creative flux.

### **Practice**

In the autumn semester of the 2012-2013 academic year at Toyo University in Tokyo, Japan, (n=38) third-year undergraduates, aged between 20-22 (29 female and 9 male), taking a year-long course in advanced English writing, responded to and researched the current social and political woes assailing Japan, with especial attention given to the lives and work situations of Japanese youth in the wake of the 2011 earthquake and nuclear meltdown in Fukushima. Students were also asked to respond to several Western perceptions of Japan (外圧). Lesson plans for the course were based on the affective and intellectual reaction and response to a full-blown academic journal article by Professor Anne Allison of Duke University (Allison, 2012). The theoretical direction of the class was grounded in the aforementioned interpretation of Guattari’s pedagogy (1984) and informed by the notion of affect in Spinoza’s *Ethics* and elaborated through Deleuze & Guattari’s (1987) notion of abstract machines, which view affects as disruptive and transformative of subjectivity. Affect, according to Deleuze & Guattari (1987), following Spinoza, is ‘puissance: or the power to affect



and be affected’.

All of the students in the study were at university full-time and many had tentatively started attending workshops and company introduction meetings (setsumeikai 説明会), as part of the intrusive albeit institutionalised job hunting season (shuushoku katsudou 就職活動). In Japan, usually beginning in the autumn semester of the third-year of an undergraduate degree, sometimes sooner, students begin the arduous task of finding a job for life after graduation. Their fledgling individuality vanishes in a flash. Outwardly their hair returns to matt black, spotless black suits and white shirts are adorned by all. Perhaps inwardly too, their hopes turn from literature and the world of ideas and dreams to the world of work and reason: the madhouse awaits.

The research was affectively-led as it compelled the students to think about their immediate futures, about their desires, about what they bring to the classroom. As part of their course, students were asked to critique a 2012 paper by Allison entitled ‘Ordinary refugees: social precarity and soul in 21st century Japan’. Writing in the *Anthropological Quarterly*, Allison’s exposition notes a raft of endemic social problems in Japan. She finds a series of social maladies such as a loss of home-base (ibasho 居場所), net cafe refugeeisation (nanminka 難民化), the relationless society (muenshakai 無縁社会), social precarity in the form irregular work (freeta フリーター) and disposable labour (hiseiki koyo 非正規雇用). According to Allison, the young and old in Japan suffer a sense of hopelessness and futurelessness — a precarity of soul (see Franco Berardi, 2009). Allison justifies this statement with evidence taken from the current state of Japan such as the growing number of lonely deaths, social recluses (hikikomori ひきこもり), bullying (ijime いじめ), and the rise of what she calls the desperately lonely (kodoku 孤独). On top of this, there is the NEET phenomenon, i.e. those who have a part-time or no job, and have little almost no stake in society. Assaulted by growing hardship, a low birth rate, and the aging population, structurally and endemically, Japan is increasingly polarised, according to Allison - a society on the slide (suberidai shakai すべり台社会).

The outcome of this experiment in the English writing classroom was successful for both students and teachers alike in several respects, because, on the one level, the students in the group could find something meaningful to say about Allison’s argument and although her dense vocabulary proved to be particularly daunting, the academic style and overall direction of the paper fostered an emotional perturbation in the readership. Moreover, students wrestled with the ‘truth’ of the article, and whether the author had successfully extrapolated and correlated the social facts about the current state of Japanese society to the subjective feelings of Japanese people. For example, one student wrote: “I don’t know what she is talking about, we [the Japanese] are a very hardy and creative people, we will find a way out of the current problems. I have hope for the

future.” An example of the psychological distress vis-à-vis the current economic realities facing students across the planet upon graduation is found in the follow remark: “We [in Japan] are a strong economy that is undergoing a prolonged period of hardship. But when we look at other countries such as Greece and Spain, we know that we are not alone in our suffering, but the current global economic problems should make us more likely to organise ourselves into self-help networks that express our desires to live a good life.” Several other responses included below emerged in letters sent to Allison, after the professor of social anthropology kindly replied to the questions posed in my students’ final essays. On the whole, students were unanimous in condemnation of the general direction of Allison’s article. One student wrote that Japan would overcome its current economic problems through “intelligence, hard work and the Japanese ability to adapt to new living conditions”.

**Student 1:** Your essay was very difficult to read for me, but it was a good opportunity to deliberate about Japanese realities. I also think there is hope that things will be better in the near future.

**Student 2:** In Japan, the nuclear meltdown incident occurred in March 11, 2011 and the outlook for revival is still vague. We mustn’t avoid solving this problem, but in fact we Japanese can’t find steps to revive. We have a lot of issues of politics, economies and societies, however we need to treat them one by one and settle them. I’m glad to hear your precious opinion and I thought we Japanese have to take some actions without just so much talk.

**Student 3:** I thought all of young people from all over the world need to know the situation of other country. If we don’t know about it at all I think the world will be worse. So I really want young people to know how to change the world. I really thank you for your essay because it gave us good chance to think about the place where we are.

**Student 4:** The Government in Japan has to solve this problem at once. I worry about the radioactive contamination problem. I think many foreigners worry about it, too.

**Student 5:** The Olympics will be held in Japan at 2020. And I begin to get united by preparations to perform a meeting of people of the world. You said, Japan was a dark country, but, surely this impression of Japan will change.

**Student 6:** I agree with your opinion “The future of Japan is in the hand of young people like your selves.” I think that young people have to study and know about present situation of the world.

**Student 7:** We have one problem is Fukushima’s nuclear power plant. I think this is a today’s biggest problem in Japan, and most of people around world think so. We have to solve this problem as soon as possible. Anyway, we can get hope from the Olympics.

Many students used the article as a prompt for introspection and psychoanalytic self-diagnosis, which sometimes took on a negative tone if the students felt pangs of recognition in aspects of Japanese society that the article explored. The article successfully managed to provoke the students into reflection about their own situation as well as the wider consequences of the 2008 global financial crisis in countries such as Greece, Ireland and Spain. The teacher prepared documentary materials which helped students to see the plight of other young people in the world. The students therefore connected the social malaise in Japan that the article describes with reference to the ways in which the global economy ebbs and flows. Students could therefore make a connection with the economic climate and social life, rather than writing about anything essential or fundamental with respect to the Japanese personality. Students were provided with several documentaries regarding Japan's problems with *hikikomori*, as well as documentaries focused on the plight of young people in Italy, France and Ireland. From this exposure and with the guidance given in several lesson plans, the teacher felt confident that students developed critical visual literacy skills along the way. What the teacher found was a becoming-global or becoming-Other of the student.

## **Conclusion**

The class essays were completed before news broke of the decision to nominate Japan for the 2020 Olympics. Allison's reply to the students also came after the uplifting news. The decision generated a new series of questions, concerns, and hopes from my students. It also put their essays and Allison's too into context. Over the course of the year, the university students progressed in their studies through a hybrid mixture of intercultural communication, technological mediation, the affective and conflictive stimulation of the material (affect) and an identity-based understanding of 'Japaneseness', with respect to the assemblages produced and the pedagogy deployed. Students responded enthusiastically to Prof Allison's thank you note, which can be read in the appendix. They all agreed that while they disagreed with the overall tone of the essay and while the research was hard slog, not only English skills but also their critical faculties as well were put to the test.

It has been shown that that the mediating third experiment principle Bradley invoked and applied was empowering for both himself and his students. The fact that students saw their work effecting and influencing critics on the other side of the planet encouraged them to see themselves as agents of change and transformation. It set in train a transversal movement between molar aggregates, a way to foster dissensus and difference in education – a way to connect critically with the world of work and reason. The process also began to contest ossified curriculum and instruction

and unleashed micro-becomings, the becoming-global of the student and teacher alike (Aoki, 2005). It would seem that the students are already on the way to forming critical thinking war-machines to contest received truths and explanations.

## **Appendix**

September 17, 2013 Dear students of Professor Joff Bradley's class at Toyo University,

Professor Bradley has shared with me your essays and letters generated from reading my article on social precarity in Japan. Thank you for taking my essay so seriously and for engaging with the issues I raise there. I have given you all short responses to your own essays and notes. But I'd like to add just a few comments that came up in a number of your remarks.

The issue I call social precarity is indeed something that is not limited to Japan or Japanese. People around the world are struggling with the same problems of un(der)employment, social disparity, and hopelessness about the future. Youth are particularly hard hit and precariat have been behind a number of social movements and protests around the world from Arab Spring to Spain, Italy, and Greece. Here, as in Japan, young people want secure jobs and reasonable hope that they can have the kind of lives that their parents did, or that they have been led to believe constitute "good life."

That people like myself (someone called me a "critic" but I'm actually more a scholar and anthropologist who works on social conditions in Japan—that's my speciality, hence the reason I concentrate on Japan rather than elsewhere) examine issues like *hikikomori* and *kodokushi* in Japan doesn't mean that we are looking down on Japan or criticizing Japanese. A "critic" in one sense of the word means a social critic who critically examines social conditions of a country. This is what I attempt to do as an anthropologist of Japan. But to critically examine a place doesn't simply mean to criticize. It means to understand the roots of behavior (like employment and underemployment) and, as one of you put it so nicely, to also think of possible solutions to problems.

The future of Japan is in the hands of young people like yourselves. Those of us who point out problems and pressure-points are mere observers. And we point out the shift—in attitude, fortunes, and orientation—between the era of high economic growth in the 1970s and 80's and now: the two decades following the bursting of the bubble economy that has been accompanied by "lost decades" and "lost generations" of youth. Times have changed and it's true that many westerners find this surprising. A book written by a famous Harvard sociologist, Ezra Vogel, in the 1980s, was called *Japan as Number One*. And there he suggested, among other things, that America should adopt an educational system like Japan's because economic productivity and competitiveness was so high in Japan. Today, journalists and scholars who study Japan point out different phenomena like the high suicide rate and freeter. In part, the world is seeing its own future reflected in what is happening

today in Japan.

I end my own article thinking about hope. I find it interesting that not many of you mentioned this. But Japanese are known the world over for their resilience in the face of adversity. After the earthquake, tsunami, and nuclear meltdown in March 11, 2011, Japanese responses were reported with awe and admiration across the globe. This too bears promise for responses to the kinds of social precarity I point out in my article.

I wish you all the best in leading Japan into a future beyond social precarity. A post-precarious Japan? Best, Anne Allison

### References

- Allison, A. (January 01, 2012). Ordinary refugees: Social precarity and soul in 21st century Japan. *Anthropological Quarterly*, 85, 2, 345-370.
- Aoki, T. (2005). Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki (W. F. Pinar & R. L. Irwin, Eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Berardi, F. (2009). *Precarious rhapsody: Semiocapitalism and the pathologies of the post-alpha generation*. London: Minor Compositions.
- Bradley, J. (October 01, 2012). Materialism and the Mediating Third. *Educational Philosophy and Theory*, 44, 8, 892-903.
- Cole, D. R., & Pullen, D. L. (2010). *Multiliteracies in motion: Current theory and practice*. New York: Routledge.
- Deleuze, G. (2004). Intellectuals and power [an interview with Michel Foucault]. In D. Lapoujade (ed.), *Desert Islands and Other Texts: 1953–1974* (pp. 206–213) [Trans. M. Taormina]. Los Angeles & New York: Semiotext(e).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Genosko, G. (1996). *The Guattari reader*. Oxford, OX, UK: Blackwell Publishers.
- Guattari, F. (1984). *Molecular revolution: Psychiatry and politics*. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin.
- Guattari, F. (1995). *Chaosmosis: An ethico-aesthetic paradigm*. Bloomington: Indiana University Press.
- Masny, D. (2013). *Cartographies of becoming in education: A Deleuze-Guattari perspective*. Rotterdam: SensePublishers.
- Masny, D., & Cole, D. R. (2009). *Multiple literacies theory: A Deleuzian perspective*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers.

Stiegler, B., & Ross, D. (2012). *Uncontrollable societies of disaffected individuals*. Cambridge: Polity.

## **Return of the Valley Girl or Unsung Cyborg?**

(Beyond) Media Representations of Glottal Fry, A Contentious U.S. Speaking Practice

Gretchen Jude,

Ph.D. candidate Performance Studies, University of California, Davis

In December of 2011, the internet flared with a fever of articles portraying vocal fry as a “gathering epidemic” among young American women (Garfield, 2013). While early reports blamed pop figures, subsequent takes on the issue relocated and reframed the “craze” and its origins (“Vocal Fry,” 2011). Linguistic studies (as well as interviews and even Twitter posts by linguists) have been used (and abused) in the media’s own epidemic, with the same research cited and recited over a two-year span. In this paper, I will outline and analyze the progression of the media’s moral panic over U.S. women’s speech, along with the feminist response. Comparisons to an earlier linguistic outbreak, Valleyspeak, are common and instructive. Yet while notions of indexical order and linguistic ideology (Silverstein, 2003; Irvin and Gal, 2000; Woolard and Schieffelin, 1994) may help make sense of the responses to this linguistic phenomenon, I will also assert that consideration of the influence of communications technology on speaking as an embodied practice can also help facilitate understanding of the spread of glottal fry among speakers of Standard American English. Finally, in concluding, I will suggest points of relevance of this phenomenon to the realm of critical and engaged language pedagogy in EFL settings.

Glottalization, which is a low-frequency pulsing produced by strongly adducted vocal cords, carries different levels of meaning in many languages (Wolk, Abdelli-Beruh & Slavin, 2012). In Standard American English, vocal fry can cue the end of an utterance. Since typical declaratives are marked by falling pitch, it logically follows that vocal fry “co-occurs with the end of a breath, phonation ending laryngeal gestures, and a drop in alveolar pressure” (Wolk et al., p. e112), as the lowering pitch signifying the end of a sentence coincides with the end of the exhalation that supports vocal fold vibration. While continuous glottal fry has long been seen as an outcome of physical disorders such as contact granulomas on the vocal folds, there is no evidence to show that sporadic glottalization causes any physical harm to speakers—although Wolk et al. clearly indicate that more studies are needed to determine whether and to what extent habitual or extreme vocal fry is “a potential hazard to voice health” (p. e115).

Less clear in the analysis, however, is their recommendation that future studies distinguish between “social” and “linguistic uses” of fry (p. e115). This distinction seems to refer to limited

speaking tasks used in linguistic research, such as reading aloud, versus “natural conversation” with peers or non-peers. However, while such tactical divisions may be used in an attempt to ascertain meanings of glottalization on phonemic or syntactic levels, limited meaning is more difficult to distinguish on semantic and pragmatic levels. Is fry an in-group-directed speech behavior or one directed toward outsiders? Is there a way to distinguish clearly between the two in the complex, real-world social conditions of actual linguistic performance?

Yuasa (2010) delves into the significance of glottalization in contemporary U.S. English. Based on a paired acoustic/auditory study and perception survey, Yuasa comments on recent developments in the signifying capacity of vocal fry, noting that, although creaky voice in English has long been associated with masculine authority, beginning in the 1990s, it has increasingly been adopted by young females in the United States (pp. 316-318). Yuasa claims that this may be part of a wider trend toward lower pitch use among women observed by linguists (such as Austin in 1965) over the course of the 20<sup>th</sup> century (p. 318). She states that this trend may be a result of “American women’s unconscious efforts to adopt typically male characteristics” (p. 319) as they attempted assimilation into what was traditionally seen as the male public sphere.

Yuasa found second-order indexicality in the association of lower vocal pitch with male gender, which is in turn associated with certain types of social influence. Accordingly, her study, based on a sample of young listeners (primarily between ages 18 and 24), found that young women using vocal fry “project an image of accomplishment (on par with men) while retaining feminine desirability” (p. 332). However, this study also had some contradictory results.

Although Yuasa’s sample of listeners felt that use of female vocal fry indicated upward mobility, authenticity and higher education, they also correlated creaky voice with non-aggressiveness and hesitancy (pp. 329-330). Interestingly, she attributes the impression of hesitancy to the physicality of vocal production: “accompanying low pitch may not sound as forceful because the airflow from the lungs is not continuous” (p.330)—one of the few places in the research where I found any evidence of the embodied nature of speaking. However, I suspect that Yuasa’s contradictory findings as to the meanings associated with creaky voice indicate less any physical ‘objectivity’ and more that the jury is still out on what young women are (or think they are) actually doing with this vocal behavior.

While Yuasa asserts that “the sociocultural meanings indexed through this voice quality may have been reinterpreted as a new type of female voice” (p. 316), I would assert that any such reinterpretation is far from complete. Her conclusion ends up similarly contradictory: “in America social meanings indexed through creaky voice have shifted from those of masculine authoritativeness to those of educated upwardly mobile women with a hint of traditional femininity” (p. 333). Yet any notion of “traditional femininity” becomes oxymoronic when based on a practice that is asserted as



traditionally associated with masculinity without accounting for the shift.

The real difficulty here is that linguists studying vocal fry are working on a moving target—a speaking practice that is continually being reinvented as it is performed and re-performed in various, ever-shifting contexts. The media flurry over this vocal phenomenon is symptomatic both of the wider, underlying forces that shape sociocultural meanings beyond the scope of any single limited study—and of the difficulty of pinning down an embodied and performative practice that is always in motion.

It is not clear why female vocal fry entered the wider public discourse at the end of 2011, but by the beginning of 2012 media commentators were already linking it to the Valspeak phenomenon of the 1980s (Quenqua, 2012), which was popularized worldwide by Frank Zappa’s (1982) hit song “Valley Girl.” However, whereas Zappa’s lampooning was mainly<sup>1</sup> unidirectional (moving from recording artist to listening public), in the case of creaky voice 30 years later, it was pop stars themselves that the popular media first came down on.

Fendessen’s (2011) article in *ScienceNow* (the earliest web-based source I could find) accurately cites two linguists (including Wolk’s co-author Abdelli-Beruh). But subsequent, more mainstream articles emphasize links between vocal fry and young white pop figures: singers Britney Spears and Ke\$ha and TV celebrities Kim Kardashian and Zooey Deschanel. A staff writer for the Daily Mail further pathologizes glottal fry by reversing the causality noted by Wolk et al.: “There is a danger in speaking like this however (sic) as the speech habit can cause contact granulomas, benign but painful lesions on the vocal cords, according to MSNBC, and so could put them (sic) at a risk of future vocal cord damage” (“Vocal Fry’,” 2011).

This pathologization of linguistic practice—itsself a type of linguistic ideology—at times takes on the timbre of moral panic<sup>2</sup>. The connections to pitch and power, both easily gendered phenomena, make creaky voice a particularly rich site for popular speculation. Chan (2011), of the more reputable *Huffington Post*, reads her scientific sources more carefully than others, emphasizing Yuasa’s conclusions about creak, gender and authority. With a growing awareness that the once-maligned uptalk of Valspeak is now a well-established (if still equivocal) habit in U.S. speech (Hogenboom, 2013), some writers identify young women as linguistic innovators (Quenqua, 2012). This self-conscious shift in the complexity of the sociolinguistic landscape reframes the terms of public debate.

Yuasa associates lowered pitch and glottal fry with attempts by young women to access (traditionally male) social authority; three years later, online feminists characterize criticism of creaky

---

<sup>1</sup> Although 14-year-old Moon Zappa performed the actual parody, it was her father’s status as international rock star that gave a public forum for her to voice her performance.

<sup>2</sup> Moral panics about the speech of young females are not uncommon (cf. Inoue on “schoolgirl speech” in early modern Japan).

voice as sexist grousing. In an ongoing feud with fellow *Slate* contributors, Hess (2013) volleys, “I suspect that the spread of ‘creaky voice’ makes [NPR commentator] Garfield so mad because it represents the downfall of his own mode of communication, which is swiftly being replaced by the patterns and preferences of 11-year-old girls.” The linguistic capital—in other words, those who are allowed to speak without comment or judgment about their ways of speaking—have undoubtedly shifted hands since Bourdieu (1991) formulated his theories.

However, aging white males are not the only ones online “express[ing their] scorn and visceral discomfort at listening to this human record scratch” (Garfield, 2013). TV-actress-turned-commentator Faith Salie (who, at age 42 might be considered ‘aging’ by college-aged vocal fryers) also joins the fray, characterizing women who glottalize as “underwhelmed,” “disengaged,” and “world-weary,” accusing them of “lack[ing] oxygen” and of sounding “exactly like [their] fourteen best friends” (“Faith Salie,” 2013). Of course, a careful listener will note that Salie herself falls into vocal fry repeatedly and unintentionally at the end of many of her own utterances—admittedly to a lesser degree than the examples she parodies, but certainly enough to add irony to her condescending tirade.

So far, all writers on the phenomenon agree that glottal fry is a sociolinguistic behavior with potential significance on multiple levels. Used by English speakers in contemporary contexts, it can signify to members of particular social strata a sense of urbanity and sophistication (referencing both shared pop icons and a newly-appropriated sense of social autonomy). At the same time, it may function as a repellent (or even accidental) mark of distinction from members of other social groups. However, nearly all the research I have seen glosses over the fact that, as a speaking practice, glottalization also entails particular physical behaviors.

The problem with vocal fry is that it occurs at the limits of vocal capability. Men actually do tend to have lower-pitched voices, so if most females attempt to vocalize in the average pitch range of a man, they will glottalize. Furthermore, creaky voice physically requires “nonforceful airflow” (Yuasa, p. 332). But is creaky voice an attempt to sound “nonforceful” and feminine (as Yuasa claims)? Or is it an attempt to “sound masculine” (e.g., lower pitched)? Notions of indexical order do not help clarify this conundrum; I can choose a more formal pronoun or acquire a new accent, but I can’t change my vocal folds (although I might be able to slightly shift or more than slightly damage them through physical habits, e.g., chain smoking). In short, something about contemporary women’s vocal practice of sporadic glottalization exceeds the tools of analysis used by these theorists.

Returning to a study cited by Yuasa, I find the assertion that “low speech energy of creaky voice is due to lower airflow and subglottal air pressure that is characteristic of modal voice, characteristics that could project calmness and assurance and thus comfort and commiseration (p. 327).

However, based on my own kinesthetic sense, I find a caveat: only if the glottalization is at the end of an exhalation. In my experience, producing glottal fry with full lungs actually requires increased tension in the neck, throat and diaphragm, as air pressure is retained in the lungs and slowly released through the popping glottis. Yet in this caveat I find an opening.

Just as analyses I have found, both academic and popular, neglect the physical actions of glottalization (aside from pathologizing its potential deleterious effects on the body), so do these analyses avoid addressing the ways that communications technologies are implicated, and perhaps even embroiled in the use of vocal fry in a couple of ways at least. What I would like to add to this on-going and often fraught conversation is that glottal fry is a site of complex interaction between communications technologies, social stratification and embodied vocal practices.

Insofar as practitioners of glottal fry emulate pop culture icons, this practice is necessarily modeled on *technologically mediated* performances (video/audio studio recording) in which the voice is closely miked. Performing artists like Britney Spears have a wide range of high-quality microphones at their disposal, including headset dynamic microphones for use in live performance. In the case of TV stars like Kim Kardashian or Zooey Deschanel, a shotgun microphone is standard for interviews and conversation scenarios.

In either case, audio technologies make redundant bodily techniques for loudly projecting one's voice (such as typically taught in stage acting classes and in traditional *bel canto* singing), so glottal fry can be easily included in the range of expressive vocal techniques. Wolk et al. observe that since "it is difficult to produce glottal fry with sufficient loudness volume" (p. e115), attempts to use vocal fry at increased volume levels require increased glottal tension and may thus lead to vocal fatigue. However, increasing access to microphone technology makes this problem increasingly irrelevant.

This leads to the question of why young women (and others) still use glottal fry in other settings. While I can only speculate on speakers' insistence on creaking in unamplified settings such as classrooms (where I regularly find it difficult to hear<sup>3</sup> their utterances in full), I suspect that the current ubiquity of cell phone technology may be a factor in the use of creak voice in personal settings.

Cellular phones and other communications technology such as Skype rely on compression algorithms to reduce the amount of information that needs to be encoded and transmitted via the airwaves. This attenuation of sonic information relies on digital vocoding—originally known as Voice Encoding, the analog version of which dates back to the 1930s (Manning, 2004). Vocoders encode by filtering through only the strongest frequency bands of the vocal input and then transmitting a

---

<sup>3</sup> A friend suggests that creaky voice may serve as a strategy for commanding audiences' attention—since a creaky voice is quieter, those around have to lean in and listen carefully.

simplified sonic ‘picture’ of speech; decoding requires reconstitution of this generalized vocal portrait, which is achieved by running unpitched noise through the same bank of filters used by the encoder.

This process of data compression entails the transformation of what started as human speech—yet it is still perceptible as meaningful when reconstructed by a listener’s psychoacoustic processes. Simply put, people accustomed to using cell phones get used to making verbal meaning from less sonic complexity, rather than from the wide and varying flow of pitches and harmonics typical of face-to-face<sup>4</sup> vocalization.

I could even go so far as to suggest that creaky voice is akin to vocoding with the body, since, just like analog vocoders, glottalization is produced by running unpitched noise (low-frequency pulses at the threshold of human pitch sensibility) through the ‘filters’ of the vocal tract. While this comparison is extreme (and admittedly somewhat facetious), I would like to suggest that, if people’s speech is modeled on the vocal performances of media celebrities (who are themselves simulations of living people due to their extreme mediation), and if people’s expectations of verbal interactions increasingly rely on mediated and attenuated sources of audiovisual information, linguists and media analysts alike need to account for this.

As Bosma (2003) points out, “[e]mbodiment makes the voice belong to a living, mortal, vulnerable, human being” (p.12). In Western cultures, this vulnerability is often gendered; the bodiless, authoritative voiceover in films and ads (which film theorist Michel Chion deems the *acousmetre*) are still typically deep-voiced and male. Is it possible that vocal fry emerges at least partially from the cyborg’s desire to emulate disembodied voices of power—whether that cyborg’s voice emerges from a cell phone or from the immaculately groomed, nipped-and-tucked image of a celebrity on a 2D screen?

In short, glottal fry originates as complex array of patterns of embodiment in relation to breath, glottal vibration, throat, jaw, physical resonance; a speaker’s choices about the uses of these internal locations and movements also affect how s/he relates to the populated world outside her/himself. Like any performance, the physical motions we call vocal fry are open to interpretation, and their reception (as well as that of the speaker) is rooted in overlapping contexts simultaneously wide (society, mass media) and focused (interpersonal, kinesthetic). In order to fully understand the implications of our speaking, a variety of analytic tools, methods and perspectives must be employed.

#### *Implications for Critical Language Teaching*

Teachers of EFL may find consideration of this phenomenon germane to their practice in a number of ways. Those who integrate authentic language materials such as pop songs and TV-show excerpts into their language classes will find that consideration of vocal fry becomes increasingly

---

<sup>4</sup> This is to say nothing of other paralinguistic factors lost, such as body language.

relevant as the phenomenon spreads. Incorporating media celebrities (to catch the interest of college-age students) into lessons can then move beyond trendiness, to a deeper relevance; through consideration of the controversy of glottal fry, such materials become the starting point for critical analyses of contested language practices.

Furthermore, the increase in vocal fry in particular US speech communities can provide a concrete example of language as a situated process (e.g., as one well-documented instance of a real-time shift in a contemporary variety of English) rather than as a static monolith (e.g., the inaccurate truism that “all Americans speak English”). Finally, the analysis of vocal fry presented in this paper may exemplify how media and communications technologies such as cell phones concretely affect interpersonal relationships and physical embodiment via everyday speaking practices.

While these arguments may seem too technically advanced for intermediate EFL students to grasp, I would like to argue that, since glottal fry is so instantly audible and so specific to the intonational patterns of standard U.S. English, examples of vocal fry can actually provide a very concrete example of an unusually isolatable linguistic phenomenon. This instance of changing language use, in a form which is both embodied and socially charged, can then be generalized to teach students about language change in context. Students might then be engaged in explicit problem-solving activities of how a particular language practice (in any language variety) affects the ways that they relate to the world around them. (One simple example would be addressing how some students are hard to hear because they aren’t used to speaking energetically to large audiences; the reasons for this paralinguistic phenomenon, like the case of vocal fry, lie at the difficult intersection of the personal, the embodied, and the sociocultural.)

Similarly, noting vocal fry as part of a unit that incorporates a song or video clip of someone like Brittany Spears refocuses the discussion on critical language practices, shifting focus away from the implicit yet far-reaching hegemony of U.S. celebrity culture. The topic could even be included in a unit on pronunciation; how we pronounce words, even in our own language, has very real social and context-specific effects. Addressing this overarching reality with the simple yet dynamic example of glottal fry may recontextualize even the micro-level of pronunciation practice.

In conclusion, one’s voice is centered in one’s physical bodily identity in a very literal way. The case of vocal fry as a controversial trend in speaking practice, as presented here, can provide any student of English the opportunity to (re)consider her/his own vocal mechanism. The increase in young U.S. women’s glottal fry usage provides a specific, contextualized illustration of the deep (often hidden) social implications of language speaking practices.

## References

- Bosma, H. (2003). Bodies of Evidence, Singing Cyborgs and Other Gender Issues in Electrovocal Music. *Organised Sound*, 8, 5-17.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Transl. G. Raymond and M. Adamson. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Carney, J. (2012, February 28). Wall Street women invented vocal fry. *CNBC*. Retrieved November 23, 2013, from <http://www.cnn.com/id/46561474>
- Chan, A. (2011, December 15). Vocal fry and young women: Are they trying to sound like Ke\$ha and Britney? *The Huffington Post*. Retrieved December 1, 2013, from [http://www.huffingtonpost.com/2011/12/15/vocal-fry-raspy-voice-speech-trend-pattern-young-women\\_n\\_1151293.html](http://www.huffingtonpost.com/2011/12/15/vocal-fry-raspy-voice-speech-trend-pattern-young-women_n_1151293.html)
- Dahl, M. (2013, December 10). We all speak like Valley girls now. *NBC News*. Retrieved December 11, 2013, from <http://www.nbcnews.com/health/we-all-speak-valley-girls-now-2D11722245>
- Faith Salie on Speaking with “Vocal Fry”. (2013, September 12). *CBS News*. Retrieved October 27, 2013, from <http://www.cbsnews.com/videos/faith-salie-on-speaking-with-vocal-fry/>
- Fessenden, M. (2011 December 9). “Vocal fry” creeping into U.S. speech. *ScienceNow*. Retrieved December 10, 2013, from <http://news.sciencemag.org/social-sciences/2011/12/vocal-fry-creeping-u.s.-speech>
- Garfield, B. (2013, January 11). “Old fart” responds to the great vocal fry outcry of 2013. *Slate*. Retrieved December 11, 2013, from [http://www.slate.com/blogs/xx\\_factor/2013/01/11/young\\_women\\_and\\_vocal\\_fry\\_slate\\_podcast\\_wars\\_continue.html](http://www.slate.com/blogs/xx_factor/2013/01/11/young_women_and_vocal_fry_slate_podcast_wars_continue.html)
- Hess, A. (2013, January 7). Why old men find young women’s voices so annoying. *Slate*. Retrieved December 11, 2013, from [http://www.slate.com/blogs/xx\\_factor/2013/01/07/vocal\\_fry\\_and\\_valley\\_girls\\_why\\_old\\_men\\_find\\_young\\_women\\_s\\_voices\\_so\\_annoying.html](http://www.slate.com/blogs/xx_factor/2013/01/07/vocal_fry_and_valley_girls_why_old_men_find_young_women_s_voices_so_annoying.html)
- Hogenboom, M. (2013, December 5). More men speaking in girls’ “dialect”, study shows. *BBC News*. Retrieved December 11, 2013, from <http://www.bbc.co.uk/news/science-environment-25232387>
- Inoue, M. (2003). The listening subject of Japanese modernity and his auditory double: Citing, sighting, and siting the modern Japanese woman. *Cultural Anthropology* 18(2) May 2003: 156-193.
- Irvine, J. and S. Gal. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In P.V. Kroskrity,

- (Ed.), *Regimes of languages: Ideologies, politics, and identities* (pp. 35-84). Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Manning, P. (2004). *Electronic and computer music [revised and expanded edition]*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Quenqua, D. (2012, February 27). They're, like, way ahead of the linguistic currrrve. *New York Times*. Retrieved December 11, 2013, from [http://www.nytimes.com/2012/02/28/science/young-women-often-trendsetters-in-vocal-patterns.html?\\_r=3&partner=rss&emc=rss&pagewanted=all&](http://www.nytimes.com/2012/02/28/science/young-women-often-trendsetters-in-vocal-patterns.html?_r=3&partner=rss&emc=rss&pagewanted=all&)
- Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication* 23, 193-229.
- “Vocal fry”: The new craze in talking inspired by Britney Spears, Ke\$ha and Kim Kardashian. (2011, December 13). *Mail Online*. Retrieved December 1, 2013, from <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2073800/Vocal-fry-The-new-craze-talking-inspired-Britney-Spears-Ke-ha.html>
- Vuolo, M. (2013, January 2). Do you creak? *Slate*. Retrieved November 22, 2013, from [http://www.slate.com/articles/podcasts/lexicon\\_valley/2013/01/lexicon\\_valley\\_on\\_creaky\\_voice\\_or\\_vocal\\_fry\\_in\\_young\\_american\\_women.html](http://www.slate.com/articles/podcasts/lexicon_valley/2013/01/lexicon_valley_on_creaky_voice_or_vocal_fry_in_young_american_women.html)
- Wolk, L., N. B. Abdelli-Beruh and D. Slavin. (2012). Habitual use of vocal fry in young adult female speakers. *Journal of Voice* 26, e111-e116.
- Woo, M. (2013, December 6). Is Valley girl speak, like, on the rise? *National Geographic*. Retrieved December 8, 2013, from <http://news.nationalgeographic.com/news/is-valley-girl-speak--like--on-the-rise/>
- Woolard, K., and B. Schieffelin. (1994). Language ideology. *Annual Review of Anthropology* 23, 55-82.
- Yuasa, I. P. (2010). Creaky voice: A new feminine voice quality for young urban-oriented upwardly mobile American women? *American Speech* 85, 315-337.
- Zappa, F., and M. U. Zappa. (1982). Valley girl. *Ship arriving too late to save a drowning witch*. Recorded at Utility Muffin Research Kitchen Studio. Issued by Barking Pumpkin Record Label.

## バリアフリー・コミュニケーションに関する一考察

三竹 眞知子

青葉バリアフリーサポート 21 (ABS21)

### 1. 研究の目的と背景

柵や枷にもなりかねない属性から解き放たれた人間関係の対等性に基づく対話のことを「バリアフリー・コミュニケーション」と呼ぶ。人間一人ひとりの文化的背景や属性には多様性と異質性がある。人は生まれながらの才能や持っているものに不平等がある。社会階層が存在し、社会的・経済的な不平等が存在する以上、人と人との関係性が対等であることは不可能であろう。例えば、援助者と被援助者の関係は、対等といえない（かもしれない）。しかし、それにも拘わらず、この現実を乗り越えいったいどのように対等な関係性を結ぶことができるのだろうか。本稿では、共生社会形成に不可欠な人間関係の対等性に基づくバリアフリー・コミュニケーションについて検討していくことにする。

### 2. 自己-他者

まず、2者間の対等性、すなわち、自己と他者について考える。自己も他者も生命ある者として捉え、非倫理的な物化をしない<sup>1</sup>。自己-他者間には2つのフェイズがある。それは、縦関係（支配-従属）と横関係である。戦前の日本には身分制度があり、人間関係は滅私奉公という縦の関係によって規定されていた。岡野は「戦前、まだ集団と個人を『差異化 (differentiation)』できなかつた[岡 2000 : 26]<sup>2</sup>」と述べている。戦後、憲法により平等が謳われ、「決定的に個人・自我が人間の基本だという個人主義の社会となった[同:146]」。そして、次のような対等な人間関係が新しい価値として示される。「自己は、倫理的には、自身を多様な中心をもつ柔軟なまとまりとして再構築し、また他者を『多様に生きる』等位の対面者として扱いつつ互いに関係を展開する必要がある」。また、自己と他者は「互いの生」を活かす「自他相関」的な時空を超えた世界であり、両者が互いに双方向的に関係性をもつところに、新しい倫理や公共性が問われる [黒住 2002:107]。さらに、自主的に「他者の視点」をもつことで「自我が確立」する[岡野 2000 : 125]<sup>3</sup>。自我確立は「自階級

<sup>1</sup>人格としての人は目的として扱い、手段化してはならないとカント(1724-1804)は述べた[黒住 2002 : 75]。

<sup>2</sup>夏目漱石は、『日本人がいかに自我を確立するか』ということテーマとして、苦しみながら文学を続け『則天去私』にたどりついたのである[岡野 2000 : 28]。

<sup>3</sup>「自我」とは、「感覚したことをまとめ、認識し、考えて、意思決定をする主体」ということです[同 : 147]。意志的で自由な選択の能力を確立することであり、責任をとれるようになるのが、自我確立の非常に重要な要素です[同 : 218]



中心性の克服をもたらし[同：125]、「個人の内面の発達・成熟に関わる」[同：188]。(大乘仏教の)「自利利他」の世界は「自己実現というレベルであり<sup>4</sup>」「よりよい人格形成ができる」[同：125]」。このように岡野は仏教の立場から自我の確立が人格形成に繋がり、成熟した人間となると説く。

発達心理学の実証からも、同様のことが読み取れる。すなわち、「他者との関係性の形成による共有経験は、社会性の基盤となり、身体、情動、認知、言語、コミュニケーションの諸機能の発達と連関して他者理解、自己理解の基盤を促進させ、自己形成へと大きな影響を与える[浦崎他 2013：81]<sup>5</sup>」。

自己意識に関する心理学的な見解を見ておこう。「人間関係には、複雑な感情が深くかかわる」<sup>6</sup>。これらの表出には「個人差があり」、属している「社会の規範や習慣」により「奨励」や「抑圧」が生じる。また、好悪などの「相矛盾した感情が同時に起こる」ため、人間関係は「アンビバレントな性質」を持つので、「複雑で厄介なものにもなる」。このような感情の起因により、「人は他者への接近傾向と回避傾向という相矛盾する二つの傾向を同時に持つ」<sup>7</sup>。そして、「自分についての知識は、周囲の人、物、環境とのやりとりをとおして作られる」ということがわかる。『かけがえのない自己』と『かけがえのない自己を持つ他者』との関係が人間関係」であり、人は他者に愛情を求め与えることを好み、孤立・孤独を嫌う。しかし、自己意識が明確で自己主張し、他者に干渉されるのを嫌う」。このように「相反する傾向」の「バランスの上に成り立っている」。そこで、自己と他者との関係性において自立と依存をどのように調整するか、理論化するのかが重要になってくる[高橋 2010：25-26, 38]。

## 2-1. 自律・自立-依存

人間は自律・自立すべきなのだろうか。縦関係の強い社会では、個人は自律・自立せずに社会に同一化し従順に生きることが望ましい生き方だとして内面化してきた。現代においても自律・自立した個人は、利己主義あるいは逸脱と見做されがちである。果たして自律・自立した個人は利己的なのだろうか。

<sup>4</sup>自分が生きたいように生きていることを、まわりのみんなを幸せにすることになる。みんなを幸せにすることが私のやりたいこと、そういう状態になっているのを「自己実現」と呼ぶ[岡野 2000：167]。

<sup>5</sup>相互交流を通して自分の意図や感情と他者の意図や感情が交差する経験の積み重ねにより、結果として自分と異なる他者への気づきが明確化され、他者理解や自己理解が促進される[浦崎他 2013：81]。

<sup>6</sup>「一次感情は、ヒトが生物学的に受け継いでいるプログラムの一つだと仮定され、喜び、悲しみ、驚き、怒り、恐れ、嫌悪、さらに、軽蔑、興味などが含まれる[高橋 2010：22]」。二次感情とは、「特に、愛情、自尊心、誇り、共感、同情、傲慢、恥、困惑、罪悪感、嫉妬など」である[同：25]。

<sup>7</sup>「世界中のさまざまな要素が互いに絡み合っ、縦糸と横糸が複雑に密接に入り組むことで織りなされる関係性の集合を、「相互依存性のタペストリー」と呼ぶ[金子 1992：87]。これは、関係性がふたつの相反する作用をもつということ、つまり、それは人と人とを結合させるとともに、人と人との間を切り離し、支配構造を作るという可能性をもたらすということ象徴している[同：101]。また、われわれの一人ひとりが、被害者でもあり、同時に加害者でもありうるという、現代社会に特徴的な、複雑な構造—つまり、相互依存性のタペストリー—が顔をのぞかせる[同：110]。

かけがえのない自己はどのように自律・自立し、自己を確立するのだろうか<sup>8</sup>。多くの日本人は自律・自立について深く考えたこともないのではなかろうか。ここに示す表は、保育者が認識している自律的な子・他律的な子の特徴をまとめたものである[北川他 2009 : 433]。

表 1 : 自律的な子と他律的な子のイメージ

自律的な子	他律的な子
自分の気持ちを伝える	大人の顔色を見る
友だちと仲良くできる	自己中心的である
自分で決めることができる	何かあったらすぐ先生に言いにくる
自分の意思を持っている	すぐ感情的になる
親との関係は良好である	先生の指示を待つことが多い
身辺自立が進んでいる	親への依存心が強い
納得すれば気持ちを切り替えられる	活発である
善いこと悪いことが判断できる	子どもらしい
情緒が安定している	友だちとトラブルが多い

自律的な子は、自己受容が強く社会適応的で情緒が安定している一方、他律的な子は、自己受容が弱く自己中心的で依存的、感情的であることが読み取れた。他律的な子が利己的であることから、自律的な子が自立しているといえよう。自律・自立し、自我が確立し、“成熟した人間”になるのであろう。

支援の領域における「自立」の概念は、経済的自立ばかりでなく、生活の自立、精神的自立、あるいは人格的自立、人間的自立、と捉える。「他からの支援を受けない」というのは、狭い意味での自立であり、「閉じられた自立」とも言える孤立した生活が生まれる可能性がでてくる。他からの干渉を排した「ひきこもり」や、「生活の縮小」、誰に向かっても苦しみを語らず一人我慢するという生活が自立の姿ではない[窪田 2004 : 10-11]。すなわち、支援の議論において、自律的であることは独立的<sup>9</sup>であることと同義ではない。「自律的相互依存 (autonomous interdependence) と呼ばれる、相互依存的な自己の概念 (Ryan, 1991)」が提示され、「自律的ではない依存的自己と、自立的な相互依存的自己を区別する概念として、他者との関係性 (relatedness)」が取り上げられ、このような「関係性の概念は社会化を支える人の基本的な欲求の一つとされている[伊藤 2003 : 40]」。

自立と依存にはポジティブな関わりがある。人は他者との親しい関係を好む一方で自己

<sup>8</sup>自立とは「自分だけで物事を行う」という意味である。自律とは、普遍的な道徳原理を内面に打ち立てて判断することであり、「自己コントロール」を意味する[林泰成「道徳教育における他律から自律への発達図式についての哲学的検討」上越教育大学研究紀要第 25 巻第 1 号、2005 年]。

<sup>9</sup>ここでは、「独立」という訳語が用いられているが、英語の independence は、自立とも独立とも訳すことができる。英語では、自立と独立を区別していないのではなかろうか。今後の検討課題としたい。

の確立を願うが、自立するためには、「本人が必要な時には依存してもよいし、それを受け容れてもらえるはずだ」という確信が持てる状態であることが必要だ」。従って、「自立とは上手に依存することである[高橋 2010 : 44-45]」。高橋によれば、十分に他者との関係性を持ち、甘えることができた人が自立できる<sup>10</sup>。すなわち、自律した人間は、他者に依存することにより自立に向かうということであろう。

## 2-2. 支配-従属、迎合-排除

理念型としての成熟した人間は自律・自立している。しかし、誰もが自律・自立しているとは限らない。自立に価値を置かない人もいる。自己形成されないと自己と他者との区別ができない。自律していない人は他者に対しどのようにふるまうのであろうか。病的な事例をあげることにしよう。

競争社会では、強者の論理で物事が処理される。敗者は自分よりもっと弱い、あるいは劣っているものの弱さを確認することで、自らの崩壊を阻止する必要がある、暴力による支配と押し付けが蔓延する。(略) そのエネルギーを他者に向けて、自分より弱いものをいじめ、暴力を振るい、悲鳴を上げさせ、服従させ、弱い自己に「強さのイメージ」を保つ衝動に身を任せるメカニズムがはたらく。それを効果的に行うために、弱者は、完全に服従し、沈黙させられる。弱者の「発言したい、訴えたい」という願望は、無視され、個別的、あるいは社会的に押しつぶされ、放置される[窪田 2004 : 47]。

ここでは支配-従属の非対称な人間関係が読み取れる。その結果としての迎合-排除について検討する。

「未成熟な共生関係にある個人が、マゾヒスティックに他者に服従（受容的構え）するか、サディスティックに他者を搾取（搾取的構え）するかのどちらかに陥るために、集団内では、「未成熟な共生関係」において、迎合と排除の両義性がある[宮田 1996 : 61]<sup>11</sup>」。

<sup>10</sup>関根は、カント以来議論されてきた自律と他律のパラドクスを乗り越えるべく、自律と他律のあいだにある「甘え」概念を再検討し教育学的な可能性を示す。また「見知らぬ人との硬直した関係を、より円滑なコミュニケーションが生起しうる場へと」変容させる働きかけについて考察している。土居健郎は「甘え」に関し「人間関係において相手の好意を当てにして振舞うことであるが、自意識なしに自然に行われること」と意味づけ、その後、受動的な行為ではなく「ある種の積極性、いうなれば主体性が存在する」と再定義し、「日本文化が相手への受動的依存をひとつの紐帯として構成されていることを強調している」[関根宏朗「自律と他律のあいだで—土居建郎の「甘え」理論における能動性の問題—」東京大学大学院教育学研究科基礎教育学研究室 研究室紀要第37号、2011年]。

<sup>11</sup>未成熟かつ病理的な性格の要素として「未成熟な共生」あるいはナルシシズム的共生という概念をE.フロムが用いている。そこでは幼児が世界を自己中心的にとらえ、他者を欲求充足の道具、あるいは自己の身体の延長として思い描く。成熟し相互に独立した人格を持つ個人間の対等な関係が欠如しているためである。このように、未成熟な共生関係でしか他者と協力できない人間の問題は、彼らの自己のあり方の問題で、このような人々の自己意識は、自他の境界があいまいであることによって特徴づけられる。サディスティックに他者を支配・吸収して自己の膨張をはかったり、マゾヒスティックなかたちで、強者に従属・同一化し、自己の脆弱さから逃れたりする[田中 1996 : 60-61]。以下、引用する。「迎合と排除の両義的な態度は、同じ一人の人間の中に存在し、必要以上にへりくだり、尊敬の態度をとる人物が、逆に恥知らずな行為、残酷な行為を、同じ他

自律・自立していない個人に、服従-搾取による迎合-排除が現れるという見解は、対等な人間関係を考える上で重要な指摘である。このような人間関係は非対称だからである。

強者であるリーダー（例えば、組織では上司、家族内では親など）が上述したような病理的、あるいは過度な状態であるとすれば、必ずや問題が生じる。そのコミュニティの成員は決して生き生きできない。しかし、現実社会において、このようなリーダーを見聞きするし、歴史上の人物にもいたのではなかろうか。

自己-他者間には縦横の人間関係があり、縦型は、①自立者同士の関係、②自立者と非自立者との関係、③非自立者同士の関係の三類型である。①自立者はその場の役割に応じて、縦-横どちらの人間関係でも結ぶことができる。②自立者が支配し、非自立者が従属する縦型になりがちである。自立者が対等な人間関係を価値とし、それが実践できる場合は横型の関係が成立する。③共依存、あるいは、孤立する。

縦の人間関係は自己-他者関係が非対称なため、他者を迎合-排除、支配-従属、吸収・同一化する。②の場合、強者-弱者が反転し、弱者が強者となりうる。このような成熟した人間同士の関係においては強者-弱者は理論上存在しない。個人一人ひとりの属性は個性として認めあい、人間関係は精神的に対等だからである。

## 2-3. 共有-互惠

人間関係の心理的機能は、「他者からもらう」、「与える」のみならず、「他者と共有する」の三種が挙げられる[高橋 2010: 60]。「もらう-与える」は自立した者同士でも可能であるが、非対称な縦型の人間関係でも起こりうる。「共有する」のが可能なのは、横の人間関係においてのみであり、そこで初めて互惠が成立する。互惠は、自律・自立した者同士の関係だといえよう。双方向のポジティブな関係である。

これまでみてきたように自律・自立した者は“成熟した人間”である。成熟した人間は相互依存的自己を価値と捉え、自律・自立的な相互依存的自己の形成につとめ、お互い同士の横の繋がりを重視する。一方、縦型はヒエラルキカルな人間関係の中で、自律的ではない依存的自己同士が、補完しあう関係性の中で相互依存・共依存する場合が多々ある。

## 3. 個人と社会（集団）

### 3-1. 日本型集団主義

日本人は集団主義的でアメリカ人は個人主義的だという通念がある。しかし、「個人主義

---

者に対して平気で行いうる場合がある。これらの社会的性格の人々は、相手を呑む（相手を自分の体の一部にし、その自由を奪う）か、逆に相手に呑まれる（その一部として吸収される、自己の自律性が失われる）のではないかという恐怖のディレンマを常に体験している。それは、自律性と独立が確立していないがゆえの、自立・自律に対する強いこだわりと、自律と自立の混同した心理状態なのだ[同: 62]。

対集団主義は、社会が個人と集団のどちらをどの程度優先させることをよしとするかについて見るには、便利な枠組み」だとしても、それが実証されていないという指摘がある[高橋 2010 : 196-197]<sup>12</sup>。これは、2-1で検討した「自律的ではない依存的自己」と、「自立的な相互依存的自己」を区別せずに調査しているからではなかろうか。社会は「神」が創造したと考える西欧社会と、「自然」に成り出たと考える日本社会とでは、もともとの認識が異なっている<sup>13</sup>。しかし、日本の近代社会は西歐的なものを取り入れ、グローバル化の中で西歐文化に親しんだ日本人の増加により、一様ではない。

和辻によれば、「倫理学とは人間関係・したがって人間の共同態の根柢たる秩序・道理を明らかにしようとする学問である[和辻 2007/1934 : 17]」。そして、「人間が社会であるとともにまた個人である[同 : 20]」とし、「自他は絶対に他者である。しかも人間は世の中である限りあくまでも人と人との共同態であり社会であって孤立的な人ではない。それは孤立的な人でないからこそ人間なのである。従って相互に絶対に他者であるところの自他がそれにもかかわらず共同的存在において一つになる[同 : 28]」と述べている。ここでの個人は自立的な人間を意味していると筆者には読みとれる。しかし、子安は「和辻の立場は、個人は間柄的存在であり、個人に本質的独立性はない、個別者として立てることはできない[2010 : 150]」と主張する。しかしながら、自立的な相互依存的自己に本質的独立性はないといえるのだろうか。倫理問題は個人意識のみの問題ではなく、人と人との間柄にあり、孤立的自我の立場である個人主義的人間観を容認しなかったのであるが<sup>14</sup>、個人の自律・自立や間柄の対称性・非対称性には言及していない。

本稿は、「自律的ではない依存的自己」が縦型の人間関係であり、「自立的な相互依存的自己」が横型であるという人間関係の違いを明らかにしたが、和辻はおそらくそこまでは踏み込んでいなかったのではなかろうか。和辻の論では、いわば、自律的ではない依存的個人の縦型は、同様の性質の個人と補完関係を結び一つになる。一方、自立的で相互依存的個人の横型同士は、相互依存して一つになるということになるのではないか。岡野は、個人と集団の関係は、利己-利他のバランスにあること、そして、自己中心に陥らないため

---

<sup>12</sup>ロスバウムらが「アメリカ文化の特徴は個人化傾向であり、日本文化の特徴は他者との協調・調和を重視する傾向がある。米国人はヒトに普遍的な性質である他者との関係を持ちながら、他方では自立することを重視し、日本人は自己を他者に合わせるように発達する。日本人は甘えを基盤にした相互依存的な人間関係を作る」というが、高橋は、この指摘は事実と合わないと考えている[高橋 2010 : 197]。一方、高野陽太郎[『「集団主義」という錯覚：日本人論の思い違いとその由来』新曜社、2008年]、数土直紀[2010 : 178-179]、および山岸俊男は疑問視している。個人の利益よりも集団の利益を重視するという集団主義的な行動が、一人一人に日本人が持つ心の性質によって生み出されているのではない。日本人の間での相互協力行動が、その大きな部分を相互の監視と制裁のシステムによって維持されているものであることを示している[山岸 1999 : 47-48]。

<sup>13</sup>「和辻は日本では神(キリスト)は期待できないと言った[先崎彰容『個人主義から自分らしさへ』東北大学出版会、2010年、p.188]」。

<sup>14</sup>「古代ギリシャのデモクラシー観のように、各人の生き活きとした自発性にもとづいて共存が成立し、個人の完全は自己実現が可能となっているというように、人々が情愛を発揮しあって一体性を保つ融和的な共同体を理想像と考えていた[荻部直『光の領国 和辻哲郎』創文社、1995年、p.114]」。

に、「他者と自己との一体性・平等性を覚る」ことの大切さを述べている[2000 : 88]。ここでの一体性は、自我が確立した個人同士が対等関係で一つになるということであろう<sup>15</sup>。

和辻が否定した孤立的自我の立場である個人主義的人間観とは、自立して相互依存せずに孤立した西洋の人間のことであろう。だとすれば、西洋の市民社会は、孤立的自我の市民によって成立していることになる。そこでは子安による「和辻にとって市民社会とは全く否定的なものとしてしかない[2010 : 150]」という指摘が生きてくる。なぜならば、和辻はそれぞれの共同体的形成を人間の自己実現過程として捉え、その度合いを公共性の欠如とそれに連関する私的性格によって規定したからである[同 : 150-151]<sup>16</sup>。和辻は、市民社会を「ブルジョワ社会」（あるいは「利益社会」「打算社会」）と訳し、「市民社会」という言葉すら用いていない[同 : 162, 181-182]。和辻は、孤立した個人としての功利主義的な経済主体から構成される市民社会を受け入れかねたのではあるまいか。

広井は、人と人との関係性のあり方を「農村型コミュニティと都市型コミュニティ」とに分けた上で“個人が独立しつつつながる”真の意味での「都市的な関係性」に言及している[2009 : 15]<sup>17</sup>。これは、和辻の提唱する個人と間柄を言い換えたものだろう。「人間は個として現れつつ全体を実現する。その個は肉体に対する主観的自我となり得るような個であり、その全体はかくのごとき個の共同態として、客観的な形成物としての社会となり、従ってまた主観的自我の間の相互作用となり得るような全体である[和辻 2007-1/1934 : 49]」。個と全体がひとつになる、すなわち個人と社会が一体であるため、和辻は独立的個人を孤立として否定し、間柄の重要性を指摘した。和辻が否定したのは、「市民社会、即ち独立的個人としての成員の形式的普遍性に於ける結合」[速水・岡田共訳『ヘーゲル法の哲学綱要（1931）』157 節]という近代西欧における市民のことであろう。そこから和辻は、むしろ経済価値偏重でミーイズム<sup>18</sup>の氾濫する現代における孤立的個人を予見しているのである。この和辻の指摘は妥当だと思う。

そこで本稿は、ポスト近代の日本においては個別人格が自律・自立して存在し、その上で個別人格同士の相互承認がなされ、互惠により相互依存して繋がることのできるような人間関係が重要であると主張する。倫理に関するさらなる検討は、次の機会に譲りたい。

---

<sup>15</sup>自我が確立した人は、「自分で自分を幸福にできる。そして周りの人も幸福にする能力があるということだ」[岡野 2000 : 218]。

<sup>16</sup>山脇によれば、「和辻はアーレントやハーバーマスに先んじて「公共性」という日本語を用いて人間論と倫理学を展開した。この点で、日本で最初の本格的な公共哲学者といえる」という。「和辻は、カントに代表されるヨーロッパの個人主義に対抗して、関係主義的な倫理学を提示した[山脇 2008 : 21-22]」。

<sup>17</sup>「農村型」とは共同体な意識による「同質性」を前提とした「情緒的(非言語的)」で強い紐帯で結び付くような関係性であり、「都市型」とは「独立した個人と個人のつながり」で、「共通の規範やルールに基づくもので、言語化されることが多く、異質な個人間の繋がりを前提とする」[広井 2009 : 15-16]。

<sup>18</sup>「滅公奉私型」市民「他者との関係で成り立つ公共性を無視して自己利益のみを追求する自己中心主義（ミーイズム）の行動スタイル」をとるのが「滅公奉私型」市民で、「他者や公共的ルールには関心がない」（[拙稿「成熟した市民像」に関する一考察：公共哲学の観点から』『関係性の教育学 第11巻第1号』関係性の教育学会、2012年、pp. 14-29]参照。

### 3-2. バラバラで一緒

広井は、独立した個人主義的組織文化の導入や形成を主張しているが[2009]、個人の自律・自立や人間関係の非対称性に関しては言及していない。そこで本稿は、自立的な相互依存的個人主義の導入や形成を主張する。自己-他者を活かす思いやりのある市民的公共性による組織はフラットな関係性で個々人の判断を尊重する特徴があるゆえにバラバラになりやすく強制力や動員力には欠ける。脱管理体制を好むがゆえに、個々人は生き生きとしてバラバラに見える。「垂直ネットワークが協力的な行動を促進するメカニズムは、メンバー同士の信頼関係よりも、非協力行動に対する制裁である可能性が強い[羅 2008:58]」という側面もある<sup>19</sup>。個々人より集団としての統合が優先され、強制力があり動員力があるのだろう。

生き活きた個人がチームワークでより大きな力を発揮するには、自主性を喚起させる何らかの要素が必要である。それは、「人」の存在なのではなかろうか。自己-他者を活かす思いやりのある市民的公共性による組織においては、閉じかけた時には、よそ者など外部からの新風や創造的な変革により、また、開き過ぎてバラバラになりかけた時には、理念に立ち返って核づくりをするというように「バラバラで一緒」の組織体のリーダーには、公共への開閉度に敏感で、スイッチ切り替えのタイミングの判断力と行動力を要する。一人ひとりの資質や才能を引き出し、独創性、創造性に富んだ人間を掘り起こすリーダーの存在があり、再帰性（リフレクシビリティ）<sup>20</sup>により軌道修正していく理想像である。つまり、自己-他者を活かす思いやりのある市民的公共性による協働は、リーダーの決断と実行が尊重されていて、しかも支配されないことであり、そうであっても「一緒」というのは、排除されないということだと考える。

### 3-3. ルール

対立や衝突が生じた場合、どのように調整したらよいのだろうか。井上は「目標追及の仕方を規制し、相互の衝突の調整基準となる一般的ルールを共有する必要」性に言及している[1992:27]<sup>21</sup>。

広井の分析によれば、農村型コミュニティは「普遍的なルールないし原理・原則」によってなされずに「個々の場面での関係や調整」がなされるような社会であり、「明示的な禁止」や「言語化されたルール」は少ないのだが「当事者間の力関係や場の雰囲気によって物事が決められてしまう」ような「拘束性」や「抑圧的とも呼べるような窮屈さ」による「累積した空気」

<sup>19</sup>山岸俊男にも同様の言及がある[山岸 1999:47-48]。

<sup>20</sup>再帰性は知識と社会生活の結びつきを説明する。私たちが社会に関して獲得する知識は、私たちが社会のなかで行為する仕方に影響を及ぼす可能性がある。例えば、人は、ある政党の支持率が高いという調査結果を読んだ結果、同じようにその政党への支持を表明するかもしれない。

<sup>21</sup>井上達夫・桂木隆夫・名和田是彦『共生への冒険』毎日新聞社、1992年、p.27。

の存在によって「身動きがとれなく」なりがちである[2009:243-244]。そして「人と人とが、独立しながら、ルールや規範によってつながるような『都市型コミュニティ』の関係性」が今、必要だと主張する[2009:249]。

しかし、農村型においても非言語とはいえ集団内の言動を規制する何らかの価値判断の基準があるに違いない。そこで筆者は、“言語化されたルール”こそが、対等性を導き出すのではないかと考える。「人間が（所属する集団の違いを超えて）“人として”遵守すべき規範原理であったり、言語化された共通の理念があって人と人は快く繋がることのできる」という広井の見解は妥当である[2009:249]。しかし、バラバラで一緒の都市型の個人間においても必ずや対立や衝突が生じるのだから、広井も主張しているように、農村型と都市型の長所をバランスよく兼ね備え補完することが重要であろう。

ただし、財の配分に関する「首尾一貫した」「ルールの制定に関する判断の基盤」[数士2010:141]や、ルール形成においては「人権、公正、民主的参加などの原理」を指針とし、「自律の気構えと異質なものと積極的に関係を取り結びうる寛容の度量という人間的資質の陶冶[井上 1992:27]」が重要であろう。

#### 4. バリアフリー・コミュニケーションの可能性

共生社会においては、コミュニケーションによる相互理解を価値とする。真の相互理解はどうしたら生まれるのであろうか。「人権の普遍性を前提として、自由で対等なコミュニケーションや対話が行われない限り、真の相互理解は生まれにくい[松本 2002:210]<sup>22</sup>」のではなかろうか。性別・年齢・学歴・宗教・政治・職業・人種<sup>23</sup>・国籍・障害のあるなし、障害の種別に関わらず、心のバリアフリーによるフラットな関係で、時間・地域を越え、人間の尊厳を尊重しながら、自立した人間同士の対等なコミュニケーションがなされなければならない。人間の尊厳の尊重とは、各自の属性をその個人の性（もちまえ）として尊重するということである<sup>24</sup>。

金子郁容は被援助者による「尊厳ある対等性」の可能性について論じ、現実には他者に依存しなければならない局面はあるのだが、本質的な人間の内面の自立に焦点をあてている(1992:173-174)<sup>25</sup>。このようにフラットな人間関係のもとで成立するのが、対話である。

<sup>22</sup>松本保美「解説」アマルティア・セン『経済学の再生 道徳哲学への回帰』徳永澄憲・松本保美・青山治城訳、麗澤大学出版、2002年。

<sup>23</sup>「人種」という概念は、人類学者や人口統計学者の多くが生物学的に意味がないと考えられている（ギデンズ 2009:496）。しかし社会的には広く使われている。人種による分類は、多くの集団から基本的権利を奪うために利用されており、それにより人の不平等や苦しみを考察する上で大きな意味を持つ（ファーマー 2012:88）。主な死因に関するかぎり、階層は人種による分類よりも明らかに友好的指標だった（同:89）。

<sup>24</sup>「天の命ずるこれを性と謂う。性に率（したが）うをこれ道と謂う『中庸』（黒住 2007:72）。

<sup>25</sup>金子によれば、自立生活者は「支配関係」からの脱却を望んでおり、目指しているのは、「通常の見え方に基づく対等な関係」でも「支配関係」でもない、自分と社会の依存性と自律性に関する新しい価値観に基づく、いわば「尊厳のある対等な関係」である。すべてを自分でできるということではなく、自分の生活に関して、可能な範囲で、自己決定をするということが「自立生活」の提示する考え方である。「自立生活者」たちは、



そこで「人びとが自身の地位や財産そして社会的な境遇についてまったく知識をもたない状態でどのように判断するのか」を考えたときに(数土 2010:137)<sup>26</sup>、バリアフリー・コミュニケーションが成立するといえよう。

#### 4-1. バリアフリー・コミュニケーションにおける自己-他者性のあり方

人間の本質の部分での対話が「バリアフリー・コミュニケーション」だということが明らかになった。どんな時に成立するのか、さらに検討してみよう。「お互いの立場や意見を積極的に表明し[野口 2003:297]」、「現場性と地域性による多様性を相互理解しつつ、意見の相違がある時は大同小異や最大公約数などで安易に調整せず、『和して同ぜず<sup>27</sup>』の態度で相互承認しあうことが重要[山脇 2008:80-90]」なのではなかろうか。

バリアフリー・コミュニケーションは人間の尊厳が尊重され、個人として尊重された時に成立する。対話には、主体の多様性を明確にする意図もあろう。自分と同質の世界に閉じこもることなく、他者の異質性を理解しようとする時と場において、対等性が試されるのではなかろうか。表向きには平等であるとはいっても、人々の間にある差別や排除の意識とどう向き合うかが問われている。生身の人間は常に変化しているから、聞き合い、確かめあい、他者をダイナミックに捉え、齟齬を埋めるための絶えざる努力が肝要であろう。障害者にとり、自分とは異なる種別の障害者との対等性を結ぶ努力により、視野が広がりより豊かな人生が開けるであろう<sup>28</sup>。

#### 4-2. エンパワメント

「あらゆる場で、あらゆる領域において、参加によって他者と関わり、自尊感情・自己効力感を維持し高め、その場・領域の変革の主体となっていくという全体的なものがエンパワメントである」と松岡は定義している<sup>29</sup>。援助者-被援助者関係においても、対等であれば援助のベクトルは双方向となり、ケアしあいながら共にエンパワーする。人間としての対等性による双方向の良好な関係性により、援助される側が安心して自信をもって自立し

---

経済性に縛られるのではなく、多様な関係性、特に、社会に依存しながらも本質的な意味で対等であるという関係性の可能性を示そうとしている(金子 1992)。

<sup>26</sup> J. ロールズは『正義論』において“無知のベール”ということを主張した。つまり、“正しい”配分原理はその人が与えられている地位や財の多寡によって事後的に選択しなおされるようなものであってはならないという判断がある(数土 2012:137)。

<sup>27</sup> 「和して同ぜず」とは「互いに異なる意見を尊重しながら、自分がどうしても正しいと思う意見は軽々しく譲らない態度」を意味する(山脇 2008:89-90)。同化でも融合でも迎合でもない。

<sup>28</sup> 『青葉バリアフリーサポート 21 (ABS21) 10年の歩み』参照。

<http://www.abs21.com/salon/10th-kinen/index.html> (2014年3月23日閲覧)。筆者は、2000年から横浜市青葉区を拠点とし、視覚障害者・肢体不自由者らと共に、心のバリアフリーを掲げた実践活動を続けている。

<sup>29</sup> 松岡廣路「福祉教育・ボランティア学習の新機軸」『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報』vol. 11、2006年、p. 29。

エンパワメントできるような場づくりが重要である<sup>30</sup>。

「被援助者を自立した人間として尊重する福祉の視点[妻鹿 2009:40]」から生まれた対等性によるバリアフリー・コミュニケーションは、「共感、他者との同一視、インクルージョンなど、パターンリズムや抑圧によって従属を強いられた人々との対等な関係の中で成り立ち、癒しとエンパワメントが導かれる[残間 2001:136]」。「対等性は二項対立や権力闘争を超越した次元の異なる人間関係の中で生まれる到達すべき理想」だという後藤の指摘は妥当である[2004:275]。

#### 4-3. 対等性は成り立つか

心理学者カール・ロジャーズと哲学者マルティン・ブーバーにおける、人と人との対等性に関する考え方の相違はいかなるものだろうか。「対話は他者性への自己開示により成立するのであり、対等性によるわけではない」というブーバーの主張が報告されている[今井 2006:19-25]<sup>31</sup>。

ロジャーズとブーバーの他者受容の見解の相違は、例えば、ブーバーは縦の人間関係を結びがちで、ロジャーズは対話や関係性に価値を置く横型なのではなかろうかというのが、筆者の仮説である。ブーバーはセラピストとクライアントの恩寵関係を認めていることから縦型である。しかし、ロジャーズが横型かどうかについては分析できるほどのデータを持ち合わせていない。

<sup>30</sup>援助者-被援助者との関係性は地域の問題から国際問題に至るまで、本質的には同様である。例えば、開発途上国への援助に関して、以下のような指摘がある。「援助を受ける側に対しても“援助に対する依存心”や“援助慣れの悪弊”が無意識のうちに助長されてきたとの指摘が過去にもしばしばみうけられる」[旭英昭「平和構築論を再構築する：日本の視点からの一考察」2014年]。

<sup>31</sup>マルティン・ブーバー(1878-1965)とカール・ロジャーズ(1902-1987)が、1957年にミシガン大学で対話をした。そこでは、セラピストとクライアントとの対等性に関する相違点が明らかになった。以下、概要を述べる。ロジャーズは、セラピーとクライアントの「我-汝」関係の同質性について主張した。治療的關係において、セラピストがクライアントのありのままを受容することにより、そこには人格と人格との出会いが生じ、セラピストとクライアントがともにかえられる瞬間があるという(Dialogue, 27)。一方、ブーバーは、その二者は根本的に相違していると主張した(Dialogue, 34)。それは、役割・立場の違いであり、完全な相互関係に発展しえない「我-汝」の関わりである。そもそもその成立の前提条件からして、対等ではありえない。

では、何故対等でありえないのか。ブーバーは、クライアントを無力な弱者、一方的に援助されるままの存在としてしか考えていないのであれば、それはブーバーの限界ともいえよう。しかし、セラピストが差配可能なしつらえられた対等性とは真の対等性とはいえないとブーバーは指摘する。「私が汝に出会うのは恩寵によってである(Bubers WerKe, I-S.85)」と。

二者がそれぞれあるがままで、互いに対立して生きている場合、両者の本当の対立とは、意志の善悪という対立ではなく、実存と実存の恐るべき対立であり(Bubers WerKe, I-S.85)、それを悲劇と言う。悲劇とは、対等性どころか閉じられた自己の孤独性であり、相手の世界は閉じられたままなのだ。対等性どころか、論理的な正当性、方法としての適正さ、倫理的な正・不正などが何の効力ももたない悲劇状況においては、それらを越えた何かが必要されている。

対話においては、自己が他者に対して開示されているかが重要である。心と心が向かい合う瞬間が、相手が物であれ人間であれ、ある(\*「魂と魂が出会うためには、今まで得た知識や情報を全部忘れて、裸の心でもものに接する[白洲正子『白洲正子全集 第13巻』新潮社、2002年、p.513]。その瞬間を願って待つという祈りにも似た姿勢が重要である。悲劇においては、両者の見解の一致も、両者が対等になることも決してない。

ブーバーは、このようなセラピストとクライアントの関係は、親子、教師と生徒、医師と患者などと同様恩寵関係にあり、お互いの立場の違いを乗り越えることは不可能だと主張した。ブーバーによれば、対話は自己開示の瞬間になされるのであるが、それは、予測不可能で異次元のものだという(\*ブーバーは「悲劇」と呼ぶところの根源的な解明不明な域については立ち入っていない)。

昨今、ピア・カウンセリングという当事者同士の対等な関係性の中でのカウンセリングが効果をあげている<sup>32</sup>。ロジャーズの試みは、しつらえにせよ妥当だと筆者は思う。真の対等性が導かれず対等が非対称で不成立だとしても、成熟した人間は理想的な規範として対等であるべきことを重視するからである。

夫婦間関係に関する実証結果で「equality の意味での対等関係が難しい場合、精神的側面に『対等性』の根拠を求め、互いに敬意を表しあう相互行為を実践している」ことが示唆されている[庭野 2012:77-90]。魂と魂のふれあいは他者への自己開示とリンクする。

## 5. まとめ

これまでみてきたように、バリアフリー・コミュニケーションにおける人間関係の対等性は理論上可能であることが明らかになったといえよう。しかし、現実の人間が構成する社会において、「真の意味で」対等というのは存在しない。限りなく漸近線に近づくよう努力することを達成目標にするのが現実的である。

対話なくして協働性は成立しない。対話を軽視する人は、対話の概念が欠如していて、決定事項を合意とみなさずに命令と受け取り「滅私奉公」になりがちである。対話がなければ自己変容に至らず社会性・公共性を涵養できない。対話をしない人は、行政をお上ととらえていて、行政の下請け的な事業に関わる NPO に甘んじている[佐々木 2005:5-7]。「儒教文化圏においては官僚が民衆を感化し教育しうる道德家であり教養人だった」ので[加地 1990:243]、お上の意向が従順に受け入れられてきたという背景もあるのだろうか。あるいは、「寄らば大樹の陰」が通用していて、従順性が評価されているからなのだろうか。

非政治的・非営利組織における持続可能なネットワーク型組織形態のマネジメントのあり方は「①ボランティアの双方向性、および被支援者である当事者の視点の重要性。②個人々の自由意思から出発した組織であることを前提にお互いが対等な関係でお互いの意見を尊重し合うことである[朝倉 2007:140-150]」。対等な関係や対話の重要性が指摘されているが、各ステークホルダーの実践上の課題であろう。「隠された差別や不平等な関係に敏感である事が大切[野口 2003:30]」であり、また、ルールも交通整理には欠かせない。

一見対等には見えない福祉の援助者と被援助者の場合にも、被援助者を自立した人間としてその尊厳を尊重する視点が重要視されている[金子 1996; 朝倉 2007; 妻鹿 2009 ほか]<sup>33</sup>。内面的に自立した個人同士の相互依存的な互惠関係による対等なバリアフリー・

<sup>32</sup>ピア (peer)とは、「仲間・同等の者」で、専門家の指導を否定する。「障害者が自らの体験に基づいて、同じ仲間である他の障害者の相談に応じ、問題の解決を図ること」「全ての人間は、あふれるほどの想像力と、知恵、喜び、愛、連帯心をもっている」という前提で積極的な自己イメージを作る過程を援助する。クライアント個人の中に原因を見出すアプローチではない。生活情報の提供も重要なポイントであり、カウンセラーとカウンセラーが役割交替する。「専門性を排除し、対等観と仲間性を重要視する」という原則である。自己を否定された経験などの深い傷みを吐露すること、そしてそれに共感してもらうことによって、癒しを得て、新たな自己イメージを作ることがより重要である[小澤 2004:126-127]。

<sup>33</sup>人間の尊厳を尊重するということは、人間として対等であることに他ならず、阿部は、「障害者は『一人前

コミュニケーションへの不断の努力こそが、二項対立や権力抗争を乗り越える日々の課題といえ、本稿は共生社会形成の可能性に寄与するであろう。

## 参考引用文献

- 朝倉美江「ボランティア組織をつくろう」三本松政之・朝倉美江『福祉ボランティア論』有斐閣、2007年
- 後藤玲子「正義とケア」塩野谷祐一、鈴木興太郎、後藤玲子『福祉の公共哲学』東京大学出版会、2004年
- 長谷川晃「共通前・和的善・公共前」鈴木興太郎・宇佐美誠・金泰昌『公共哲学 20 世代間関係から考える公共性』東京大学出版会、2006年
- 広井良典『コミュニティを問いなおす』ちくま新書、2009年。今井伸和「ブーバーとロジャーズの対話に関する一考察-セラピストとクライアントの対等性の問題-」『三重短期大学 紀要 54』2006年
- 伊藤忠弘『日本教育心理学会総会発表論文集 (45)』日本教育心理学会、2003年
- 加地信行『儒教とは何か』中公新書、1990年
- 金子郁容『ボランティア もうひとつの情報社会』岩波新書、1992年
- 北川歳昭・宮川洋子「保育者の「自立性」概念(Ⅱ) - 「自立的な子」「他律的な子」の特性イメージの評定- 日本教育心理学会総会発表論文集 (51) 2009年
- 窪田暁子、高城和義編『「福祉の人間学」開かれた自律をめざして』2004年、勁草書房。
- 黒住真「公共形成の倫理学」佐々木毅・金泰昌編『21世紀公共哲学の地平』東京大学出版会、2002年
- 子安宣邦『和辻倫理学を読む』青土社、2010年
- 妻鹿ふみ子「日本語ボランティアに求められる福祉的視座」-持続可能な多文化共生社会構築に向けて-『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』vol. 14、2009年
- 宮田正夫「集団内での共生」坂田義教・穴田義孝・田中豊治編著『共生社会の社会学』文化書房博文社、1996年
- 庭野晃子「夫婦の勢力関係をめぐる客観的事実と主観的判断の不一致に関する考察」『都留文科大学紀要』2012年、pp. 77-90
- 野口道彦・柏木宏『共生社会の創造とNPO』明石書店、2003年
- 岡野守也『自我と無我-「個と集団」の成熟した関係』PHP新書、2000年
- 小澤温編『よくわかる障害者福祉 やわらかアカデミズム・わかるシリーズ』2004年、ミネルヴァ書房
- 羅一慶『日本の市民社会におけるNPOと市民参加』慶應義塾大学出版会、2008年

---

の人間』としては受け入れられないという不条理があるため、障害をもった人に『精神的なへだたり』を感じさせる[阿部志郎『ボランティアズム』海声社、1988年、p. 7]と指摘し、「障害者と『友だち』として接しているか」と問うている。同様の視点で、松兼功は「共生者としてのボランティア」という言葉を用い、障害者との一時的なふれあいではなく、お互いの人間性を交歓して継続的に「つきあう」時間が肝要だとし、ボランティアは『奉仕者』でも『支援者』でもなくなり、お互いの生活や夢をやりとりしながら、ともに生き成長していく『共生者』になる[松兼功「共生者としてのボランティア」『ボランティア白書 1990年版』、日本青年奉仕協会(JYVA)編、1990年、p. 35]とし、障がいのあるなしを超えて、誰もがお互いの豊かさに貢献する新しいボランティア像を形にしていくには、「障害の有る人は、自身の生きる姿勢をしっかりと持ち、他者に伝える努力が必要だし、障害を持たない人間は、相手の生のエネルギーや人間性を読み取る『目』を鍛えることが肝要だ」と主張している。

坂田義教・穴田義孝・田中豊治編著『共生社会の社会学』文化書房博文社、2000年。佐々木交賢「公共性とは何か」『日仏社会学叢書第5巻 共生社会への挑戦』恒星社厚生閣、2005年  
数土直紀「最小限の合意の可能性」『社会学評論』2000年、Vol. 50, No. 4.  
同『日本人の階層意識』講談社選書、2010年  
高橋恵子『人間関係の心理学 愛情のネットワークの生涯発達』東京大学出版会、2010年  
浦崎武；武田喜乃恵；瀬底正栄；崎濱朋子；金城明美；大城麻紀子；瀬底絵里子；久志峰之「発達障がい児への他者との関係性を基盤とした集団支援-TSGにおける自閉症スペクトラム児に対する直感的心理化への支援」『琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要(4)』琉球大学、2013年  
和辻哲郎『人間の学としての倫理学』岩波書店、1934  
同『倫理学』岩波書店、1937年  
山岸俊男『安心社会から信頼社会へ-日本システムの行方』中公新書、1999年  
山脇直司『社会とどうかかわるか-公共哲学からのヒント』岩波書店、2008年  
狭間香代子『社会福祉の援助観-ストレングス視点/社会構成主義/エンパワメント-』筒井書房、2001年

## 年少者日本語教育現場におけるジレンマ

—ある日本語指導協力者のライフヒストリーを基に—

潘 寧 (Pan Ning)

大阪大学大学院 語文化研究科言語文化専攻

### 1. はじめに

平成 24 年度文部科学省の統計によると、公立小中学校において日本語を第二言語として学び、日本語で学校生活を送りながら基礎学力を身につける必要に迫られる児童（以下、JSL 児童）の数が 33,184 名にのぼった。JSL 児童の学習を支えるために、日本では JSL 児童が 5 人以上在籍するクラスに専任の加配教員が配置されている。そのほか、学級担任や市町村などから派遣される支援員や指導協力者が日本語指導をする場合もある（文部科学省,2011:21）。通常、日常生活のための生活言語能力より教科学習のための学習言語能力の習得が遥かに時間を要する（川上,2003、佐久間,2011、バトラー,2011）。従って、JSL 児童に対する継続的な支援が必要と考えられる。しかし、太田（2000）、佐久間（前掲）によると、各市町村の予算額によっては支援員や指導協力者の指導期間が短く、加えて教員の多忙化から JSL 児童に対する日本語指導が途切れてしまいがちである。また、支援員や指導協力者は日本語指導に関する専門的な知識と経験を持つ一方、指導の収入だけでは生活が維持できない現状にあり、指導人材の確保も問題となっている。

### 2. 先行研究

1 章で述べた問題点のほかにも、JSL 児童に接する教員の葛藤についての議論があった。志水（2002:69-92）では日本の学校環境・風土に馴染んだ教員による「脱文脈化」、「同質化」および「個人化」という思考<sup>1</sup>が JSL 児童の「不適応」の原因とみなされ、教員の対処の適切さに批判の声を上げた。一方、金井（2012:6）では JSL 児童に関わっている教員が遭遇した葛藤およびその対処に至るまでの思考様式<sup>2</sup>をまとめ、志水（2002）が指摘した教員か

---

<sup>1</sup> 子どもの文化的背景に配慮しようとせず（脱文脈化）、同質的集団の一員として親密に子どもと関わり（同質化）、子どもが直面する様々な問題を子ども本人の問題として捉え対処しようとする（個人化）という思考である。

<sup>2</sup> ここで言う思考様式とは、教師が遭遇した葛藤を教師の専門的知識の風景に立ち現れる複数の物語の間の対立として捉えた上で、教師はいずれかの物語を重視する形で葛藤に折り合いをつけ、場合によっては複数の物語を重視しようとして何らかの対処方略を編み出している過程ということである。

ら生じた問題点に対して異なった見解を示している。例えば、JSL 児童の文化的背景に派生する差異を配慮するかしないかという対処の選択に関して、JSL 児童を配慮せず日本の子どもに対する同じ対処を採ったら JSL 児童を同質化する恐れがある。しかし仮に配慮して異なった対処を採ったら JSL 児童を教室での学びから排除することになりうる。つまり、どの選択肢を選んでも完全な問題解決とはなりえないジレンマが存在するのである。

そこで、年少者日本語教育においては、教員が抱えるジレンマを解明することを通して、指導者が置かれた実践の文脈に沿って実践を検討する方向性を見出すことができた。また、前述した教員以外の支援の立場に当たった支援員や指導協力者が置かれた実践の文脈にも教員と異なるジレンマが存在する可能性がある。指導員や指導協力者の役割を考えれば、これまで注目してこなかった指導員や指導協力者が抱えるジレンマを解明する必要があると考えられる。

### 3. 研究方法および研究目的

佐藤 (2010:19-20) によると、これまでの教育学の言説は、教師の実践を統制するための「パラダイムの認識 (命題的認識)」において構成されてきた。それは教師による実践を問題 (problem) や論題 (issue) として取り上げ、教師の実践を外側から認識し問題や論題の改革を図るものとされている。しかし一方で、学校教育の内側で起こった具体的な出来事に対する認識を促すために、教師の個の身体が体験している経験世界を内側から叙述してその意味と関わりを探求する「ナラティブ的認識 (物語的認識)」の方法も欠かせない。なぜかという、教師が自らの存在の在り方と実践の在り方を探究し直すことができれば、自らの内側から変革を起こすことも可能になるからである。

ナラティブに基づいた数々の研究方法の一つに、ライフヒストリーという研究方法がある。以下は本研究が採用するライフヒストリーの概要を述べながら、本研究で用いる理由を説明する。

人間主義を基に指導者側を探究するグッドソンとサイクス (2006) は、個人が置かれた状況そのものが果たす役割、そして状況および状況が果たす役割をライフヒストリーとして相互関係を強調しながら再統合する必要性を唱えている。グッドソンとサイクスは教師の存在を「教える道具」として見なさず、一人の人間としての教師に関心を示した。その関心示す究極な方法とは教師のライフヒストリー (人生の物語) を描くことである。グッドソン (2001)、グッドソンとサイクス (前掲) によると、現象や行為の意味について解釈するアプローチの多くは研究対象を集団として扱い、観察された行動を集団的なものとして捉えがちである。そのため、個人は集団の中に埋没しやすくなる。また、現象や行為が発生した「過程」と「場面」に依存する傾向があり、観察される研究対象の個人の歴史的な文脈を捉えきれない欠点もある。例えばアンケート調査で熟練教師が好む指導法を調査し

ても、個別の教師が個別の時間・空間において特定の指導法を採用する経緯は調査しきれない。また、教室の様子を一つのエスノグラフィーとして描き出されても、教室から離れた教師は何を経験しながら自らの教育観を確立したのか反映されにくい。そのため、教師の人生に現れる時間と空間の連続性を保たれるライフストーリーが研究方法として成立された。グッドソンとサイクスの成果として、地域のコミュニティ・カレッジの社会人講師、子育てを経験した女性教師など、様々な文脈で教育を営む人間の経験が語られ、教師の中にある教育の社会的現実<sup>3</sup>を構築することができた。

本研究は教員と異なる文脈で JSL 児童の日本語指導に参与する支援員・指導協力者のジレンマを解明するために、S 市における「日本語指導協力者派遣事業」を立ち上げ、15 年以上支援を続けた日本語指導協力者「由実（仮名）」のライフストーリーの分析を試みた。日本語指導協力者による巡回指導は、期間が半年間一校に当たり 30～40 時間に限られる。実践上のジレンマおよびその原因を探るために、時間と空間の連続性を保たれるライフストーリーが適切と考えられる。由実は事業団体におけるリーダー的な存在でありながら教材製作、指導方法の改良、事業団体の内部および教員との連携など様々な取り組みを精力的に行っている。彼女のライフストーリーを基に、教員と異なる文脈で指導を行うジレンマの様相が窺えると考えられる。

#### 4. 由実のライフストーリー

本研究では 2011 年 10 月 24 日（30 分）、2012 年 3 月 23 日（6.5 時間）、7 月 12 日（5.5 時間）に筆者が実施した全 3 回、計 12.5 時間のインタビューを基に由実のライフストーリーを構成した。インタビューからの直接引用は斜体で表す。なお、ライフストーリーは筆者が構成したものを由実本人に確認してもらった上で再構成したものを使用している。

##### 4. 1 生い立ち

由実は 1946 年に関東のとある裕福な家庭に次女として生まれた。日本と米国との合弁企業で要職に就いていた父親は同僚や得意先を家に招いてもてなしていた。そのため、由実の幼少期は同年齢の子どもより外国人との接触が頻繁であった。

大学に入学した当初、言語教育に対して特に興味を持ってはいなかった。しかし、入学後の一年間英語のみで行われた共通教育課程によって、言語そのものに興味を湧いた。そのため、大学二年から言語学を専攻として選び、生成文法やオーディオ・リンガル法といった言語学の専門知識や教授法を学んだ。次第に大学の講義だけでは満足できなくなった

---

<sup>3</sup> バーガーとルックマン（2003）によると、社会構成主義（constructionism）では人々がいか  
に経験を「語りなおす re-storying」のかという意味の共同的な達成過程を現実の構築方法と  
して重要視される。



由実 は指導教官の推薦によりとある財団の主催で開かれた言語学ゼミナールの試験を受けて合格した。その後、週に 2 回の頻度でゼミナールを通いはじめた。それと同時に英語教員になるための教職課程の単位も取った。

女性の社会進出が一般的ではなかった 1960 年代後半、由実 は大学卒業後、両親から早期の結婚を要求されていた。そのため仕事に就かず、暫く家で縁談を待つことにした。当時の由実 は教職課程を履修したものの、教員になることに対してそれほど魅力的に感じられなかった。由実 は教えること自体には興味を持っていたが、教員になったら学校から様々な縛りを受けることになるので抵抗を覚えたからのである。

#### 4. 2 日本語を教える喜び

由実 は卒業後フルタイムの仕事につかなかったが、親友の頼みで関東地方の外資系 T 商社で非常勤の日本語教師を勤めることになった。その会社は由実 の親友の父親が勤めた会社であり、由実 の両親もフルタイムではなかったから働くことを許可した。1970 年、由実 は T 商社の幹部社員と 1 対 1 の日本語指導を始めた。彼らは知的レベルが高く、日本語の単語や文法を覚えるには苦勞していないように見えたが、会話能力だけが伸びていなかった。由実 が授業以外の時間で殆ど日本語を喋らない幹部社員たちの姿を見て、幹部社員としてたどたどしい日本語で安易に話す様子を他人に見られたくないという心理を推測した。その推測を基に由実 は幹部社員たちのニーズを考慮し、カクテルパーティーなど実際に日本語での応答が求められる場面で使えるような日本語を教えてみた。その指導により幹部社員たちの発話が増えた。この経験によって由実 は教え方を学習者に合わせて調整していく重要性を気づき、さらに幹部社員たちの日本語を話すようになった姿から教える喜びを感じるようになった。

#### 4. 3 新しい環境に対する不適應——学習者の不安を深く共感できる

T 商社で日本語を教える仕事をしているうちに、由実 の元に両親から縁談が持ち込まれた。25 歳になったその年、現在の夫との挙式を行い、翌年、夫の転勤により T 商社での仕事をやめ関西地方へ夫婦二人で移住することになった。それによって由実 の生活が一変した。

昼間は由実 にとって一番辛い時間帯だった。インターネットも携帯電話もなかったので、家にいても話し相手がおらず、家事をしたり本を読んだりしても時間を持て余していた。外出して何かをやろうとしても、土地勘がなく友達もおらず、見慣れない景色に戸惑い、結局家に引きこもる状態になってしまった。日に日に口数が減っていく由実 の異変を気づいた夫は「そのうちノイローゼになるよ」と冗談半分で由実 に話かけたが、由実 はまともな返事を返せないほど追い込まれていた。当時を振り返ればもっと勇気を出して家の外に

出ればよかったと思う由実は、心細さで外へと踏み出すことができなかった。「多分外国からはじめて来た方も そのような感じじゃないかなとすごくよくわかる 周りに友達がない 言葉も話すこともできない すごく心細いだろうと思う すごく 気持ちはよくわかる」(2012/7/12 : ③-264) この経験は由実自身の対人関係の基本的な姿勢に大きな変化をもたらし、後に JSL 児童への共感につながったと由実は語っている。

#### 4. 4 日本語講師として再出発——ライフワークとしての日本語教育

1973 年、由実は妊娠し、通っていた産婦人科の紹介でほかの妊婦や子育てをしている主婦たちのネットワークに加入してから家にこもる割合が大幅に減った。その後の 20 年間長男、長女、次女が次々と生まれたことで由実は育児に専念した。末子である次女が小学校の高学年になった 1990 年に、由実はようやく子育てが落ち着いたと感じた。その時偶然、日本語教師養成講座の募集広告を見かけて、T 商社で日本語を教えていた頃の自分を思い出した。日本語を教える喜びを振り返ってみると、自分のライフワークとしてもう一度挑戦する価値があるのではないかと由実考えた。しかし、子育ての 20 年間に日本語教育の業界ではどのような変化があったかを知りたくなかった。日本語教育について学び直す必要性を感じた由実は夫の理解を得た上で、N 日本語学校の 420 時間の日本語教師養成講座を通いはじめた。

由実は 2 年半をかけて養成講座を修了し、その後 N 日本語学校の分校に残り日本語講師として教えるようになった。

#### 4. 5 日本語指導協力者派遣事業のはじまり

1997 年、由実は N 日本語学校で勤務していた同僚の恵子（仮名）に JSL 児童のための日本語派遣指導に参加しないかと誘われた。そしてその事業の発足者である絹江（仮名）を紹介された。絹江は S 市教育委員会に勤務し、相談員として教育相談窓口で学齢期の子どもを持つ外国人保護者からの相談に対応してきた。由実は絹江から日本語がわからないまま通学している JSL 児童たちの適応や学習の指導の難しさについて聞かされた。そして周りの日本人児童とうまくコミュニケーションをとれず、授業の内容も十分に吸収できないまま成長し、結果的に年齢相応の学力を持たない JSL 児童に何らかの手立てが必要であることを知った。そのために絹江が考案したのは、低学年の JSL 児童が編入された各小学校に日本語指導のできる人材を送り込むという事業である。

絹江の事業計画は S 市の予算認可を受け、次年度から半年間 25 回（一回 45 分）の実施が決まっていた。しかし、絹江自身は日本語指導に関する経験がなかったため、由実たちの協力を求めたのだった。

由実 JSL 児童の日本語指導の必要性を感じ、日本語指導の実践者として事業に関わり

はじめた。事業の草創期、由実はN日本語学校時代の同僚3人を誘い、初期メンバーとして集めた。使用教材は、1986年の『ひろこさんのたのしいにほんご』（根本牧・屋代瑛子著、凡人社出版）、1992年文部省が作成した『にほんごをまなぼう』、1993年東京都教育委員会発行の『たのしいがっこう』などの教材を参考にして再編成したものであった。教材を再編成する理由は、JSL児童たちに興味を持たせて練習できるゲームと学校生活や教科学習の場面でよく使える語彙や文型を取り入れたいからである。

事業が始まった当初は由実たち4人のみ巡回指導を行ってきたが、3ヶ月の試行期間を経て、1997年から事業は毎年実施するようになった。近年、派遣授業の申請が増えている状況に応じ、日本語指導協力者派遣事業の構成員も初期メンバーの4人から入れ替わりを経て、開始15年を過ぎた現在では11人体制となっている。

由実は今現在（2012年）、日本語指導協力者として週に2日、S市内の公立小学校4校に派遣されている。1校につき週1回で、午前と午後に1校ずつ教えに行き、週2日で4校をまわる。来年満66歳になる由実にとって、各小学校へ日本語指導協力者として教えに行くことについては体力的な負担を少し感じるようになったが、出来る範囲で自らの力を発揮しようと決意している。

#### 4. 6 十五年間の実践を振り返って

##### 4. 6. 1 教科学習につながる日本語の指導

由実が小学校への派遣当初、日本語そのものだけではなく、教科学習についても25回の授業時間の中で教えようと試みた。しかし、JSL児童の原学級の教員は教科学習を由実が教えることに対して難色を示した。教員の意見では日本語指導協力者は日本語を教えるだけでいい。教科学習は学校教員が教えるべきものであると教員は由実へ伝えた。「最初は日本語指導協力者が学校の先生ではないから 教科に関して色々言うなど たとえ教員免許を持っていても 他の人が色々言うとは先生はやりにくいから 色々なことをやるなっていうことで 最初日本語は日本語 教科に関してはあまり口を出さないようにしていたの」（20111024：①-72）

最初、由実が教員の意見に戸惑ったが、それも一理あると考えるようになった。なぜかという、由実がJSL児童が日本語指導協力者と原学級の教員の教え方の違いで混乱し、JSL児童が日本語指導協力者の教科説明に頼るばかりで、教員による説明を理解しようとしなくなることを心配しているからである。そのため、由実が教員の意見を受け入れ、教科学習に触れずに日本語指導だけ行っていた。

しかし、実際に派遣指導を行う中で、教科学習で躓くJSL児童たちを見て、やはり日本語指導だけでは足りないと感じた。JSL児童たちは少し日常に関わる日本語が話せるようになって、教科で用いる日本語を十分に理解できなかった。そのことについて教員たち

も徐々に気づくようになることで、由実が最初に教科学習についても取り出し授業の中で教えようとする理由がわかるようになった。そこで、由実には JSL 児童が教員による教科説明を理解できるようになるための「教科学習につながる日本語」を取り出し授業に取り組み代替案を考えた。具体的には、日本語指導の前に教員から教科の授業で導入される新出語彙を教えてもらい、取り出し指導の時間内で JSL 児童に新出語彙の先行学習をさせる。

「教科学習につながる日本語を教える」という代替案について、由実には学校という場所に対する認識を振り返った。「教科学習というのはやっぱり私は学校に返すべきだと思っますね 学校というのが学びの場だからね 学校でやっぱり学ばない 学べようとしなないといけない」(20111024 : ①-76)。学校の部外者として学校で派遣指導を行う由実にとって、JSL 児童の教科学習は学校に「返すべきこと」だと認識している。由実の理想は、JSL 児童が日本語指導協力者に依存せず学校教員の説明によって教科内容を理解できるようになることである。しかし現実では、クラスのすべての児童に目を配る必要のある学校教員には JSL 児童に対する特別な配慮をするための時間もノウハウも持っていない。そのため、由実には JSL 児童に対して特別な配慮ができるように学校教員に働きかけている。次節からは由実の学校教員に対して働きかける内容を記述する。

#### 4. 6. 2 学校教員に対する働きかけ

由実の経験では、派遣先の小学校の中で、日本語の取り出し授業の他に教員による支援の時間も設けられた学校では JSL 児童の日本語学習が安定している。一方、日本語指導を日本語指導協力者に任せきりにし、日本語の取り出し授業の時間以外に学習支援が行われない学校では JSL 児童の日本語学習は派遣期間終了後に途切れてしまう。したがって、由実には JSL 児童の日本語学習が途切れた事態を防ぐために様々な方法を考えてきた。

まず JSL 児童の在籍クラスに顔を出し、自己紹介を兼ねて教員およびクラスのほかの児童生徒に JSL 児童には特別な配慮が必要ということを知らせた。ただし、JSL 児童でもほかの児童と変わらず、母語やほかの面で優れた能力を持っており、日本語がわからないだけで能力が十分に発揮できず、特別な配慮が必要となることをクラス全員に紹介した。由実はこの方法で JSL 児童を対等的に接してもらうように学校教員とほかの生徒に促した。それと同時に、JSL 児童の言語能力は不安定であり、JSL 児童が理解出来たかどうかを確認する必要があることを学校教員に伝えた。

由実にはまた、取り出し授業の準備をしている間にほかの教員と JSL 児童に関する情報交換を行う。JSL 児童に関する情報と問題を共有することによって、ほかの教員にも JSL 児童に関心を持つようになり、継続的に JSL 児童の状況を見てもらうことにつながるのではないかと由実には考えている。

日本語指導の効果および JSL 児童の現状を追跡するために、由実とほかの日本語指導協

力者たちは派遣先の教員を対象としたアンケートを設計し、2回実施している。1回目の目的は、派遣期間終了の直後のフィードバックによって授業の改善を図る。2回目の目的は、6ヶ月後に設定されたアンケートによって教員にJSL児童の現状を再度に確認してもらい、JSL児童に対する教員の注目を集めることである。アンケートのほかには、多忙でチームティーチングで授業に参加できない教員のために指導記録を残し、支援が継続できるように実践のノウハウを教員に伝えることが行われている。

ここ数年、由実はさらにアンケート内容の改訂および教員が使える教材の開発に挑んでいる。今までは教員の多忙さを考慮し書きやすさを重視したことで簡略なアンケートを書いてもらったが、それによって得られる情報が少なかった。そのため、由実にはJSL児童の問題点が浮かび上がりやすいアンケートの構成を考えている。それと同時に教員にとって使いやすい教材の作成も進行している。

しかし、アンケートを通して教員から派遣授業の延長を望んでいることや、指導を受けたJSL児童の現在の問題点を知ったとしても、派遣期間の延長は行えない。教員の多忙さが軽減されない限り、教材を作っても教員には使う時間がない。また、教育委員会がアンケートの改訂に消極的な態度をとっている。これらの事情で由実にはアンケートの改訂と教材製作についてのモチベーションが次第に下がっていき、自らの実践の限界を感じた。

#### 4. 7 由実の実践およびその限界のまとめ

以下由実の実践およびその限界をまとめて図1で示す。

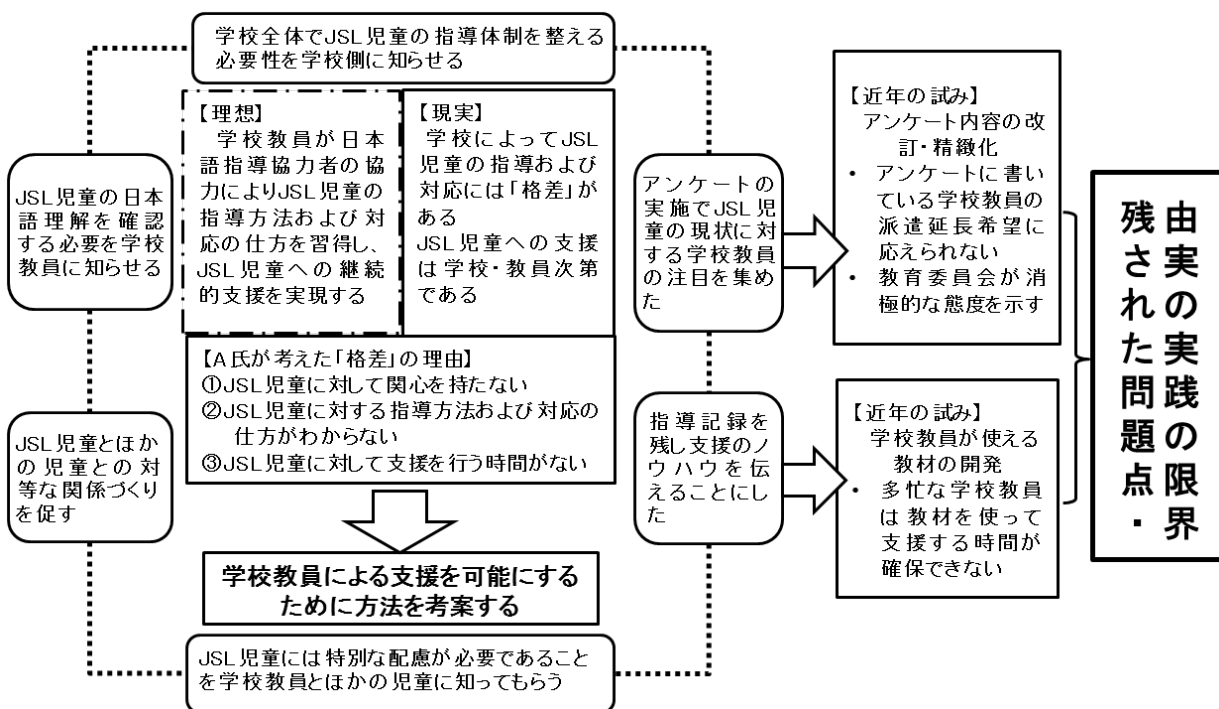


図1 由実の実践とその限界

## 5. 考察

### 5. 1 由実の自己認識と実践

由実のライフストーリーの前半では、日本語指導協力者として活動している自分の原点が語られている。〈外国人との接触が頻繁であった家庭環境〉、〈言語学に出会った大学時代〉、〈学校教員になることに対する抵抗感〉、〈フルタイムの仕事が許されない環境にあったこと〉、〈日本語教師として教える喜びを実感した経験〉、〈関西への移住で新しい環境への不安を感じたエピソード〉、そして〈日本語教育を自らのライフワークとして選んだこと〉、〈日本語教師養成講座を通して日本語教育を勉強し直したこと〉、〈日本語指導協力者になった経緯〉、これらの出来事が語る由実の心境は、聞き手である筆者に対する「表したい自己」の総和とも考えられる。榎本（1999）によると、自らの人生についての時間軸に沿った記述は、単に出来事を年代順に羅列した年表的な記述ではなく、むしろそこには、現在に至るまでの一定の「筋立て」があり、なぜ、自分が今ある状態に至ったのかが示されていると言える。ライフストーリーの前半では、由実の家庭環境、言語学および日本語指導に関する知識と経験の獲得について語られ、現在の活動のベースとなる過去が提示されている。商社での日本語指導経験によって実感した教える喜び、関西への移住により経験した孤独感は、後に日本で生活する日本語学習者への連帯感へとつながっている。そしてそれはライフワークとして日本語教育を選ぶ動機付けに結びついていると言える。また、由実の自己要求の高さは日本語教師養成講座を通して学び直しを行おうとする姿や日本語指導協力者派遣事業を立ち上げるまでの様々な努力に関する語りによって再確認できる。

一方、〈学生時代に学校教員になることに抵抗感を持っていた〉ことは、由実の現在の自己認識、つまり「学校教員ではなく外部から日本語指導をしに入った指導協力者」というアイデンティティの形成とも関連している。次節からは由実の自己認識と実践に対する考え方を基に、日本語指導協力者として抱えるジレンマについて考察する。

### 5. 2 日本語指導協力者としてのジレンマ

ライフストーリーからは、由実が限られた時間内でJSL児童に日本語を教え、さらにそのノウハウを指導記録や自作教材という形で学校教員と共有し、支援を協力するために努力している姿が伺える。また、由実と他の日本語指導協力者が考案したアンケートを通して、教員たちの多くが派遣事業の授業期間の延長を望んでいることが明らかになった。しかし日本語指導協力者の立場ではその要望を実現する権限が与えられていない。この現実に対して具体的な方策を行えない無力さが由実のジレンマの根源であると考えられる。

一方、由実が持つ「JSL 児童の教科学習は学校が行うべきだ」という認識ゆえに、自らの実践を制限してしまう傾向も見られた。日本語指導協力者たちが教科内容を教える場合、JSL 児童が日本語指導協力者による教科説明に依存し、日本語指導協力者がいなければ原学級の教員の教科説明による授業理解ができなくなることを由実は心配してきた。その事態を防ぐために、JSL 児童に原学級の教員による教科説明を理解させようとする姿勢を重要視してきた。換言すれば、由実の理想として JSL 児童の教科指導は学校教員によって行われることなのである。「教科学習というのはやっぱり私は学校に返すべきだと思ってますね 学校というのが学びの場だからね 学校でやっぱり学ばない 学べようとしなくていけない」(20111024 : ①-76) 日本語指導協力者は学校教員と同じく学校という「学びの場」で教えている。しかし、由実は日本語指導協力者が教科指導を行うことで、教員の役割を奪うことになりかねないと考えた。つまり、日本語指導協力者が教科学習を指導することは、「児童が学校教員に教科学習を学ぶ」という派遣先の教員たちの教科学習に対する認識と異なり、それが原因で学校の「学び」の機能が損なわれてしまいかねない。そこで、由実は「児童が学校教員に教科学習を学ぶ」という学校の機能を保つために「教科学習につながる日本語を教える」という代替案を考案した。

しかし現実には、クラスのすべての児童に目を配る必要のある学校教員は必ずしも JSL 児童に対する特別な配慮をするための時間やノウハウを持っているわけではない。学校教員の教科指導が JSL 児童の学習の需要に合致しない場合、由実が考えた代替案は由実が望んでいる「JSL 児童の教科指導は学校教員が行う」という理想に近づくことにならない。その場合、由実には日本語指導協力者としてのジレンマが生じると考えられる (図 2)。

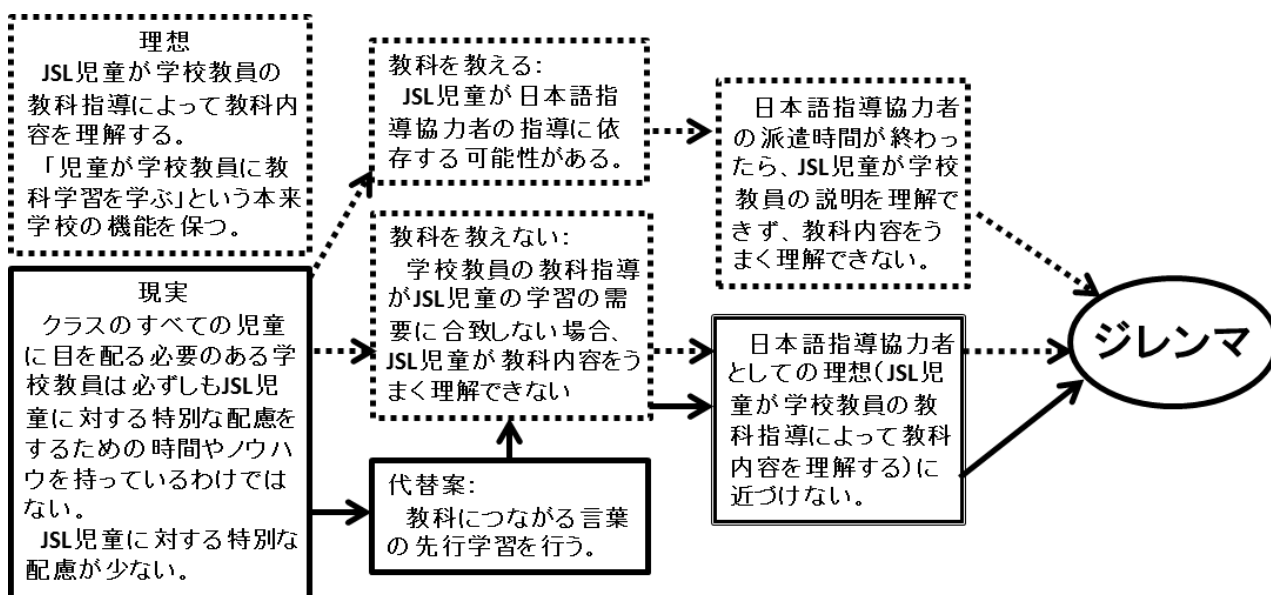


図 2 日本語指導協力者のジレンマの形成

## 6. おわりに

由実 は日本語指導協力者として数々の方略を編み出してきた。T 商社での日本語教育経験、関西に移居した初期の適応不良など、由実が一人の日本語指導協力者として実践を行ってきた歴史は由実の人生の流れと密接に関係している。そして由実の実践は日本語指導協力者事業団体のメンバーたちと学校教員側との協力を基に成り立ってきたものであり、結果的に教員の負担を軽減し、JSL 児童の指導を行いやすくしてきたと言えるだろう。一方、由実の実践の中では、日本語教育の背景知識や指導経験に乏しい教員でも使いやすい教材の開発や、多忙な教員の助けになるような日本語指導のノウハウを盛り込んだ資料の整備など、教員たちにとって JSL 児童のための日本語指導の難易度をできるだけ低く抑えようとした実践も行われてきた。

しかし、学校側との連携や指導教材の整備など JSL 児童への教育に不可欠だと考えられる内容が、学校という制度的枠組みの中に完全に位置づけられず、教員の個人的な努力の範囲内にとどまってきたため、個々の教員によって実践の内容に差が出かねない現状は改善する余地があると考えられる。

このジレンマを解決するためには日本語指導協力者と教員双方が派遣期間や指導の役割分担を超えて、長期的な視点に立つことが求められるだろう。具体的には、派遣指導が行われない時間や派遣指導が終わった後の時間にどのように JSL 児童への支援を続けるのかを共に考えられるよう制度化を行っていくことが考えられる。その中で日本語指導協力者が日本語指導の専門家として方針決定の過程に影響を与える立場に立つことが出来るならば、JSL 児童への継続的な支援を実現する可能性が高まるといえるのではないか。今後、どのように日本語指導協力者の存在を学校内に位置づけ、教員とともに協力体制を整えていくのか、更なる議論が求められる。

## 参考文献

- 榎本博明 (1999) 『〈私〉の心理学的探究：物語としての自己の視点から』 有斐閣
- 尾関史 (2007) 「主体的な自己実現を目指す年少者日本語教育に向けて：ある外国人児童への日本語支援からの気づき」『早稲田日本語教育学』 1, pp.211-237. 早稲田大学大学院日本語教育学研究科
- 太田裕子 (2011) 「家族が語る『移動する子ども』のことばの発達過程：幼少期より日本で成長した生徒のライフストーリー」『ジャーナル「移動する子どもたち」：ことばの教育を創発する』 2, pp.1-25. 年少者日本語教育研究フォーラム
- [http://www.gsjal.jp/childforum/journal\\_02.html#art02-1](http://www.gsjal.jp/childforum/journal_02.html#art02-1) 2013.12.25 最終アクセス



- 川上郁雄 (2003) 「年少者日本語教育における『日本語能力測定』に関する観点と方法」『早稲田日本語教育研究』2, pp.1-16. 早稲田大学大学院日本語教育学研究科
- 金井香里 (2012) 『ニューカマーの子どものいる教室：教師の認知と思考』勁草書房
- グッドソン, アイヴァー (2001) 『教師のライフヒストリー』藤井泰・山田浩之訳 晃洋書房
- グッドソン, アイヴァー・パット, サイクス (2006) 『ライフヒストリーの教育学：実践から方法論まで』高井良健一・山田浩之・藤井泰・白松賢訳 昭和堂
- 佐久間孝正 (2011) 『外国人の子どもの教育問題』勁草書房
- 佐藤学 (2010) 『教師というアポリア：反省的实践へ』世織書房
- 志水宏吉 (2002) 「学校世界の多文化化：日本の学校はどう変わるか」宮島喬・加納弘勝編 『国際社会2 変容する日本社会と文化』pp.69-92. 東京大学出版会
- バトラー後藤裕子 (2011) 『学習言語とは何か：教科学習に必要な言語能力』三省堂
- ピーター, バーガー・トーマス, ルックマン (2003) 『現実の社会的構成：知識社会学論考』新曜社

#### 公文資料

- 文部科学省 (2010) 「外国人児童生徒受入れの手引き (平成 22 年度)」平成 23 年 3 月発表  
文部科学省初等中等教育局国際教育課
- 文部科学省 (2012) 「日本語指導が必要な児童生徒を対象とした指導の在り方に関する今後の検討の方向性等について」平成 24 年 4 月 24 日発表 文部科学省初等中等教育局国際教育課 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/24/04/1319862.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/04/1319862.htm) 2013.12.25 最終アクセス

# Arnold Mindell のディープ・デモクラシーの体現・実践における困難性に関する一考察～多様性を尊重し共に生きる文化を育むために～

廣水 乃生

熊本大学大学院社会文化科学研究科博士後期課程交渉紛争解決学領域

## 1. 研究の背景と目的・方法

今、社会に渦巻く葛藤状況を見渡したとき、マクロには政治的・社会的な意思決定プロセスの仕組みの限界がある。多様な立場の意見を集約し民主的に合意形成する手続きや場の設定などで行き詰っているようである。ミクロには多様な利害関係者とその民主的な取り組みに携わる人たちの心理的・精神的・感情的な課題、コミュニケーションスタイルの相違や集団のもつ文化そのものが民主的な手続きの進行を疎外してしまう。

浅川は民主主義にまつわる課題を端的に次のように表している。

(60年代、70年代、)日本では、反公害闘争や住民運動も隆盛を見たが、拍車のかかった消費社会を転換することはできなかった。バブル崩壊以降、格差は拡大し、貧困の問題は顕著になった。そして、2011年の3月11日の東日本大震災および福島原発事故による放射能汚染の問題は、再度、あらたな価値にもとづく人びとのあり方を問うことになる(浅川 2011)<sup>1</sup>

東日本大震災がもたらした災厄は、今なお多くの人たちに深刻な状況を残している。福島では非常に大きな形で生きるということについての葛藤状況に直面しており、同時に社会規模の問題という意味では民主主義の限界に直面していると言える。その意味で、福島で起こっていることは日本や世界で起こっていることの集約版と言える<sup>2</sup>。

「近代的枠組みの問題の深刻さが明確になってきた現在、求められているのは、(中略)近代を主導してきた基本的思考枠組み自体の再検討に基づく変更、つまり、パラダイムの転換ではないだろうか」と高橋は指摘する(高橋 2012)<sup>3</sup>。こうした状況において、今まさに民主主義のアイデアが本当の意味で甦る必要がある<sup>4</sup>。筆者は、その実現に向けたパラダイムのひとつとしてディープ・デモクラシー<sup>5</sup>に注目している。ディープ・デモクラシーとは、プロセスワークの創始者である Arnold Mindell の提唱した、意思決定に関する心理的・社会的・政治的パラダイムと方法論であり、あらゆる側面を同等に大切にするという哲学・態度・視点・手法である<sup>6</sup>。

筆者は、震災直後から福島における原発被災者と、ディープ・デモクラシーに基づく対話の場を通じて関わりを持ち、その取り組みは現在も続いている。福島に現れる複雑な問題の中で、人々は生きることにさまざまな形で切実に向き合っている。福島での対

話を通じて、多様な立ち位置の人たちが何を考えどう生きているのかという、生きることの本質・尊厳に互いに触れていく<sup>7</sup>。福島での対話は、葛藤を認識し探求すること<sup>8</sup>を通じた、生きるということへの取り組みとも言える。

その成果を測ることこそできないが、人が生きる力を取り戻していく、関係性における信頼を取り戻していくというディープ・デモクラシーに基づく対話は、ディープ・デモクラシーを参加者に育む側面がある(Hiromizu 2007)。福島での対話に長く関わってきた人々の活躍を通じて、行政の対応などの変化や地域のつながりの変化などもうかがえる。

筆者は、ディープ・デモクラシーに基づき、人々が多様性を尊重し、持続可能なやり方で共に生きていく文化を育むための方法の提供を目指している。文化とは、生きる私たちが体現している価値観でもある。言い換えれば、多様性を尊重し共に生きることすなわちディープ・デモクラシーを体現・実践する人々をいかに生み出していくかを考えているのである。したがって筆者の議論においてディープ・デモクラシーを体現・実践するためのトレーニングに機能するかどうか優先される。

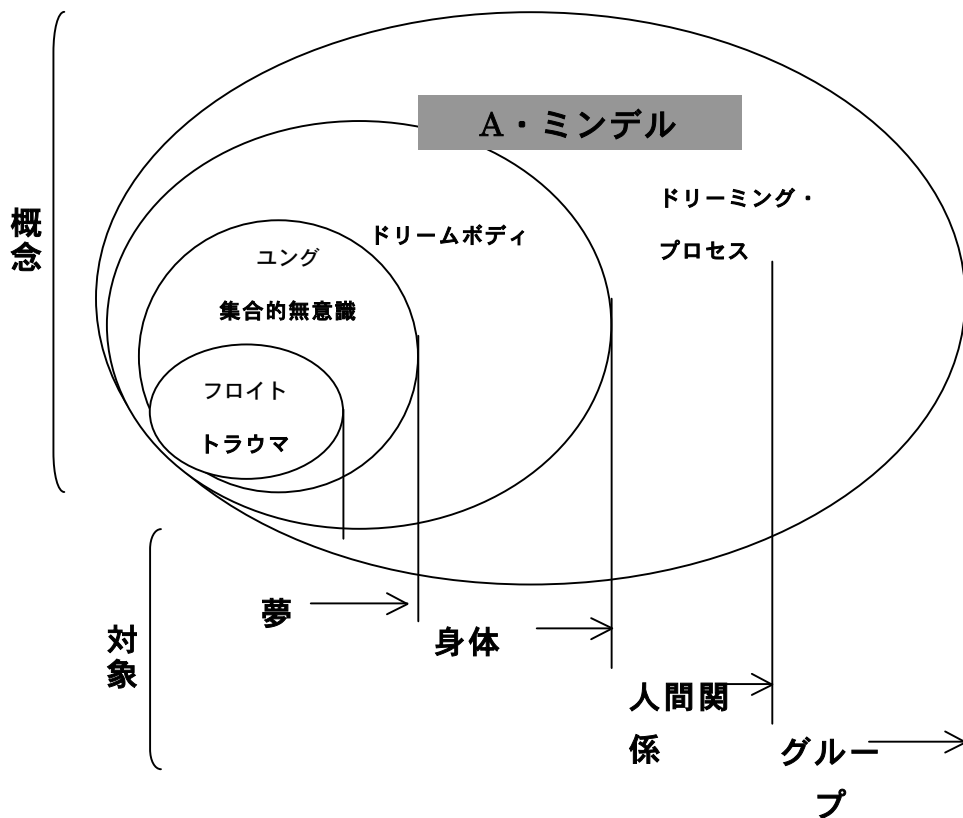
本稿の目的は、上記の基礎的な研究としてディープ・デモクラシーの体現・実践を容易にするために困難性を明らかにすることである。そこで以下の手続きを進める。第一に、Arnold Mindell の著作からプロセスワークを概観する。第二に Mindell の著作に基づいて本稿におけるディープ・デモクラシーを定義する。第三にディープ・デモクラシーの体現・実践における困難性を示す。

## 2. プロセスワークの概観とその発展の歴史

ディープ・デモクラシーについて明らかにするために、そのアイディアの元となるプロセスワークの歴史を概観する。

Arnold Mindell は、スイス・チューリッヒのユング研究所で1969年にユング心理学の勉強を修了した。1970年代初期、ユング派の分析家としての面接に、夢のイメージと身体体験の関係に注目し、動作のワークやボディワークを組み込む必要性を感じ、ユングの考え方のいくつかをドリームボディという概念で拡張させた。これがプロセス指向心理学(のちのプロセスワーク)の始まりである。1980年代に入ると、夢と身体のワークに人間関係のワークとシグナル理論を付け加え、プロセス指向心理学はさらに発展した。その後、臨死状態の人々との体験から死にゆく人とのワークが生まれ、昏睡状態の人々とのコミュニケーションが可能であることを示した。また慢性的な精神障害者との、投薬を用いない新たなワークの方法を見出したり、自分自身で自分に起こってくること(夢・身体症状・人間関係や組織の問題など)に取り組むインナーワークへと拡張されたりした。急速に発展したプロセス指向心理学は、これまで出会ったことのない状況、文化、困難に投げ込まれ、プロセス・パラダイムを大規模のグループに適用するようになり、世界のさまざまな地域で

ワークを重ね、葛藤解決やコミュニティ作りに取り組む、グループや組織との新しいプロセスワークが生まれた。このようにユング心理学から発展したプロセス指向心理学は、カップルや家族、大規模のグループまで対象を広げ、個人心理学の枠を超え、プロセスワークとなったのである。ドリームボディという概念も個人心理学の前提を超え、ドリーミングプロセスと拡張された。老荘思想やシャーマニズム、量子物理学などとの関連も研究され、現在でもプロセスワークは、さまざまな問題や状況に取り組む方法を包含する普遍的なパラダイムとしての可能性を広げている（ミンデル 1999）。



### 3. 本稿におけるディープ・デモクラシー

Mindell の著作に基づき本稿におけるディープ・デモクラシーを定義する。

まず日本語で読めるミンデルの最新理論書である『プロセスマインド』に足場を置き、ディープ・デモクラシーの概念を紐解いていく。巻末の用語解説でディープ・デモクラシーについて次のように要約している。

ひとつの概念であり、また人生に対するエルダー(長老/老賢)の多次元的な感覚的態度である。それは基本的に、合意的現実の関心事(事実、論点、問題、人間)、ドリームランドの像(役割、ゴースト、方向)、そしてすべてをつなぐエッセンス(共通の基盤)を同等に重視する。(ミンデル 2013a)<sup>9</sup>

ディープ・デモクラシーは何かしらを同等に重視することである。また、そういった概

念であり、そういった態度である。その同等に重視する対象は、「合意的現実」、「ドリームランド」、そして「エッセンス」である。ディープ・デモクラシーという態度は「エルダー（長老／老賢）」と「多次元」がキーワードとなる。ひとつずつ紐解いていく。

プロセスワークにおいて「合意的現実」、「ドリームランド」、そして「エッセンス」は、私たちが知覚・自覚する3つの次元を表している。『プロセスマインド』によれば、「合意的現実」は、一般的に合意された、何が『現実』であるかという概念であり、21世紀においては、時間、空間、物質、そしてエネルギーにおいて『客観的に』観察されることを意味する次元である。「ドリームランド」は、夢、明晰夢、(所与のコミュニティにおける)非日常的な経験などを対象とした自覚であり、個人的な経験の中に生起する次元である。「エッセンス」は、『語りえないタオ』のような非二元的レベルの自覚であり、このレベルは私たちの日常の心にとってまだ顕在化していない経験あるいは潜在的な経験のことを指し、解説することが困難な非認知的な『知』である(ミンデル 2013a)<sup>10</sup>。

個人が生活の中で体験していることはこれらの次元のいずれかである。たとえば、夜に見る夢は、ドリームランドの次元の体験である。目覚ましであわてて起きて遅刻しないように用意を始めるとき、合意的現実の次元の経験に意識は移行しており、その直前まで体験していたドリームランドの次元のことは忘れられてしまう。会社に行き、上司の話を聞いていると話しているのはもっともなのだがなにやら腹が立ってきて言い返したくなってくる。このとき、上司の話している内容は合意的現実の次元のことなのだが、そのコミュニケーションに生起してくる苛立ちというのはドリームランドの次元での体験とも言える。エッセンスの次元は、自覚を高めていくことで体験に気づくことになるが、ドリームランドの次元に起こってくる以前に非常に微細なレベルで自分の中にそういった気配が生起してくる。この生起してくる源の次元がエッセンスである。このことからディープ・デモクラシーは、さまざまな次元の体験を同等に重視することと言える。

次に、ユング心理学から発展してきたプロセスワークにおいて、「エルダー（長老／老賢）」は人生に対する智慧のある長老を象徴する言葉である。Mindellの『ディープ・デモクラシー』に「エルダーは『参加者=(であり、同時に)ファシリテーター』である、みんなへの配慮に責任を感じている普通の人物である。彼ら／彼女らが存在しなければ、世界はとんでもなく恐ろしい場所になるだろう。逆に、そうしたエルダーが存在すると、世界は『おもてなしの心のあるゲストハウス(旅館)』になる。それはある種の『ホーム(故郷／家)』である。そこでは、すべての出来事とすべての人たちが歓迎され、大切にされる。エルダーたちは人々のために、そして目に見えないスピリットたちのために、特有のあたたかい雰囲気を作り出す」(ミンデル 2013b)<sup>11</sup>とある。同著の「ディープ・デモクラシーとは、人々、役割、感情の多様性に気づくことであり、気づいたことが何であれ、そのドアの前に立つすべてを『ゲストハウス (旅館)』のような態度で歓迎することを意味する」(ミンデル、

2013b)<sup>12</sup>と合わせると、ディープ・デモクラシーはすべての出来事とすべての人たちを歓迎することと言える。またディープ・デモクラシーを体現している人物の象徴が、エルダーである<sup>13</sup>。

『シャーマンズボディ』にディープ・デモクラシーに相当すると思われる記述として、「その人(心ある道を生きる人)<sup>14</sup>は心の最も深いレベルで民主主義を実践し、さまざまな内なる声や外部からの声に耳を傾け、その瞬間に求められているものに従って、そうした声のままに生きることもできれば、それを手放すこともできる。」(ミンデル, 2001b)<sup>15</sup>がある。この記述は、ディープ・デモクラシーを体現している人の様子としてエルダーに通じるところがある。

態度としてのディープ・デモクラシーは、このような長老的な態度を指し、そこではさまざまな次元への自覚を伴う感覚をもった態度であるといえる。

最後に、筆者が米国プロセスワーク研究所でトレーニングを受けていたときの講義資料<sup>16</sup>に基づき、修了後、作成したトレーニングプログラム資料に「ディープ・デモクラシーとは、プロセスワークの創始者であるミンデルが提唱した、意思決定に関する心理・社会・政治的パラダイムと方法論である。民主主義従来のも多数決という方法では多数派の意見は通るが少数派の意見が聞き入れられない状態が起こるが、ディープ・デモクラシーとはどんな小さな意見でも大切に、多数決で押し切らずに全体に気づきを向ける方法である。これは場の意見や他人に対してだけでなく、自分自身の『小さな声』に気づきを向けることも意味している。ディープ・デモクラシーには、4つの相がある。物事をとらえる視点、ホリスティックなあり方(態度)、内的な気づきを含む気づきの手法、ホリスティックな哲学である。」(廣水 2008)とまとめたものがある。しかし、この記述は、少数派の声に肩入れしている気配のあるもので、やや多数派の声に開かれていない様子を感じる記述である。ディープ・デモクラシーは、あらゆる次元(合意的現実・ドリームランド・エッセンスの次元)、あらゆる出来事、あらゆる人を同等に重視するものであり、どれかだけを重く見たり何かを軽く見たりしないものである。

筆者は、ディープ・デモクラシーによって民主主義のアイディアをどのように甦らせるかを明らかにしようとしている。そこでは、ディープ・デモクラシーを単なる概念や哲学の意味だけでなく、実際化するための方法論として位置づけたい。そこで、態度<sup>17</sup>、視点、手法という側面も保持して定義したい。以上の議論から本稿では、次のようにディープ・デモクラシーを定義する。

ディープ・デモクラシーとは、あらゆる人・あらゆる出来事・あらゆる次元(合意的現実・ドリームランド・エッセンスの次元)を同等に重視するという哲学・態度・視点・手法である。

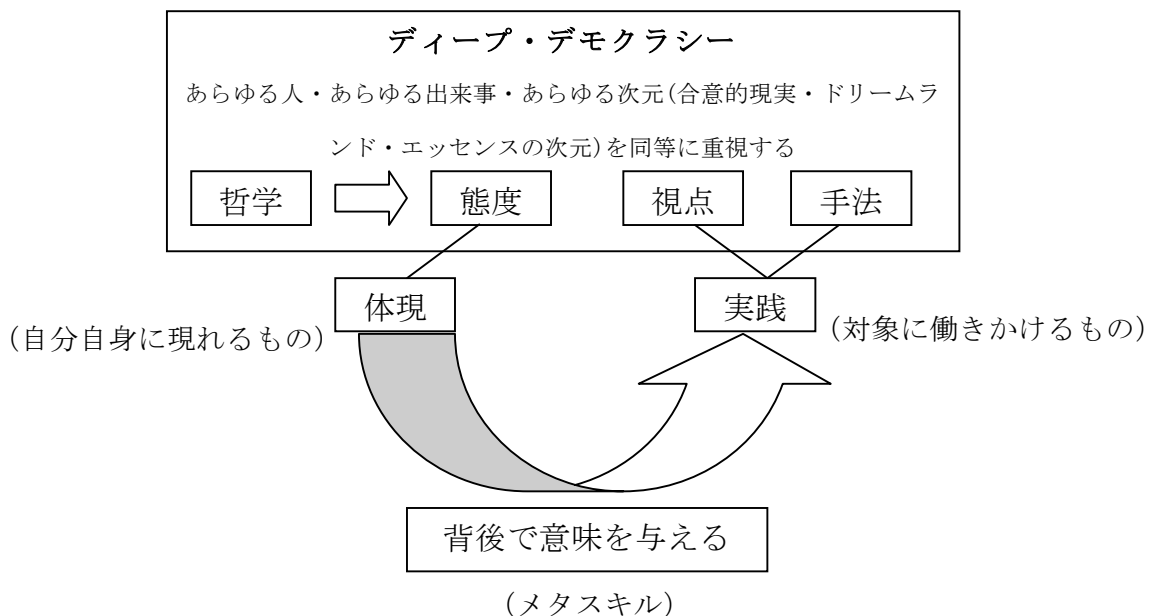
#### 4. ディープ・デモクラシーの体現・実践に関する議論の焦点化

哲学であり、態度であり、視点であり、手法であるディープ・デモクラシーは人を通じて現れるものである。ここで哲学・態度・視点・手法の関連を整理する。

哲学を体現したものが態度である。哲学は体現された態度に宿る。態度としてのディープ・デモクラシーにその哲学が現れる。哲学・態度は、その人自身に現れるものである。一方で視点や手法は介入のためのツールである。視点・手法はその人が対象に働きかけるときに用いられる。言い換えれば、哲学・態度としてのディープ・デモクラシーは体現するものであり、その人自身に現れるものである。視点・手法であるディープ・デモクラシーは実践するものであり、対象に働きかけるものである。

Amy Mindellによれば、何をするかというスキルよりもどのような感情であるかという要素がスキルに意味を与えて実際に影響を与えるという。スキルを超えたものとしてメタスキルと呼ぶ。メタスキルとは、感情的な態度を指す(ミンデル, エイミー2001)。

仮にディープ・デモクラシーの視点や手法を明記でき、実際に使うことができる<sup>18</sup>としても、それを用いるときにその背後で支えるメタスキル、すなわち感情的な態度がディープ・デモクラシーと不一致な場合、ディープ・デモクラシーの視点・手法と呼ばれるものもディープ・デモクラシーなものではなくなるだろう。『プロセスマインド』においても「人生に対するエルダー(長老/老賢)の多次元的な感覚的態度」と態度の側面を強調していたのは、同様の理由によると思われる。したがってディープ・デモクラシーの体現・実践の議論において、今後の視点・手法の議論の準備として態度としてのディープ・デモクラシーの体現に焦点を当て、本稿ではその困難性について明らかにする。態度についてここまでの議論の要約が下図である。



## 5. 態度としてのディープ・デモクラシーの体現の困難性についての考察

態度としてのディープ・デモクラシーを体現することは可能なのだろうか<sup>19</sup>。

ここでは、3つの視点から態度としてのディープ・デモクラシーの体現の困難性について明らかにする。第一に概念がもたらす困難性、第二にプロセスがもたらす困難性、第三に関係性がもたらす困難性である。

### (1) 概念がもたらす困難性

まず「あらゆる人・あらゆる出来事・あらゆる次元(合意的現実・ドリームランド・エッセンスの次元)を同等に重視する」と定義した概念について考えたとき、次のような疑問が浮かんでくる。あらゆる人・あらゆる出来事・あらゆる次元(合意的現実・ドリームランド・エッセンスの次元)を同等に重視することは、それを重視しないことを排除しないのかという疑問がそれである。単純化するならば、多様性を大切にすることは、「多様性を大切にしない」という多様性の一部を大切にできないのではないかという疑問と同様である。

自分のいる場面・状況においてあらゆる人・あらゆる出来事・あらゆる次元(合意的現実・ドリームランド・エッセンスの次元)を同等に重視しない立場の人がいても、これは問題にならない。その人を他と同等に重視することは可能である。

では、自分の中にその人を排除したいという感情が起こった場合はどうだろうか。ディープ・デモクラシーは、あらゆる出来事を同等に重視するのだから、その人を排除することは態度としてのディープ・デモクラシーに反する。しかし、その人を排除したいという感情も起こっている出来事のひとつであるから、その人を排除したいという感情を無視することもまた態度としてのディープ・デモクラシーに反する。これがディープ・デモクラシーの概念がもたらす困難性である。この定義そのもののもつ意味が、ある意味で<sup>20</sup>本来的に矛盾を含んだ概念なのである<sup>21</sup>。この矛盾を含んだ概念を矛盾したまま体現するための要点と提案は別稿で明らかにする<sup>22</sup>。

### (2) プロセスがもたらす困難性

Mindellは「プロセスとは、観察される中での変化、そのシグナルの流れ、そしてそれが運ぶメッセージ」であると定義している(ミンデル 1999)<sup>23</sup>。私たちは、意図をもって振舞いながら、プロセスの一部として意図しないシグナルやメッセージを発している。意図をもっているグループにおいても、意図しないで生起してくる状況がある。これもまたプロセスの一部である。意図している側面と意図していない側面でプロセス全体を織り成している。

したがって、自分がディープ・デモクラシーを体現していると思っても、プロセスの流れの中で意図せずにそれに反したシグナルを発することは避けられない。なぜなら私たち



はプロセスに埋め込まれているからだ。そこに体現することの困難性がある。体現したつもりになっていても、ある瞬間には体現している状態から離れてしまう可能性が常に存在するのである。態度としてのディープ・デモクラシーの体現とは、一定の様相が常に維持できるものではなく、瞬間瞬間移ろい変わっていくものであるとも言える。

ここで強調したい点は、自分が体現していると思っけていても、自分のどこかは体現していないシグナルやメッセージを発することがあるということである。これが、プロセスがもたらす困難性である。

### (3) 関係性がもたらす困難性

このようにプロセスの中で揺らいでいる状況において、自分が、あらゆる人・あらゆる出来事・あらゆる次元(合意的現実・ドリームランド・エッセンスの次元)を同等に重視していたとしても、態度としてのディープ・デモクラシーを体現できたと考えるには十分でないことがわかった。一方で、真に、あらゆる人・あらゆる出来事・あらゆる次元(合意的現実・ドリームランド・エッセンスの次元)を同等に重視しているならば、それを体現しようとしているその人の自覚だけでなく、本人以外の他者にとっても同等に重視されていると感じられるものであるはずだ。つまり、態度としてのディープ・デモクラシーの体現には、他者という変数が含まれるのである。本人の自覚と他者の体験においてディープ・デモクラシーは生起するのである<sup>24</sup>。

自分が体現できていると思っけていても、他者がどう感じているかは計り知れない。たとえば、ある組織の圧力的なリーダーが組織メンバーに「私はみんなのことを同等に重視にしているよね」と言ったとする。みんなが頷く。そのミーティングのあと、部屋を出て、参加メンバーは「あんなことを言われても違いますなんて言えないよね」とつぶやきながら歩いていく。この場面でのリーダーは本当に参加メンバーを同等に重視できているのだろうか。また、同じような場合でも、同等に重視されているととても感じている人たちが必ずしもそれを表明しない場合も考えられる。

逆にはっきりと「自分は重視されていない！」と訴える場合もあるだろう<sup>25</sup>。この場合についても複雑である。人間関係においても意識的な次元と無意識的な次元と両方影響し合っているからだ。心理学者だとそういった影響の背後にあるものについて投影と言ったり、転移、逆転移と言ったりするかもしれない。コミュニケーション論であれば、それは言語シグナルと非言語シグナルによる不一致さがもたらす影響と考えるかもしれない。

先に挙げたどの場合においても、この他者という変数について把握することは困難である。なぜならその背後で影響を与える何かに関わりながら状況を複雑にしている面があるからである。これらはすべて関係性に起こっていることと言える。これが、関係性がもたらす困難性である。

## 6. 結語

本稿では、ディープ・デモクラシーを「あらゆる人・あらゆる出来事・あらゆる次元(合意的現実・ドリームランド・エッセンスの次元)を同等に重視する哲学・態度・視点・手法」と定義した。哲学を体現したものが態度であり、視点・手法に意味を与えるものとして態度としてのディープ・デモクラシーの体現に焦点を当て、体現における3つの困難性を示した。そのことで態度としてのディープ・デモクラシーを体現するための要点と提案のための足場を獲得できた。今後、具体的には以下のことを検討していく。概念がもたらす困難性に対しては態度としてのディープ・デモクラシーの状態を記述できるモデルを提供する。プロセスがもたらす困難性と関係性がもたらす困難性は、自分が関わっている現場の中で起こっていることに意識的である必要があることを示唆している。そこで、起こっていることに意識的であるために、プロセスと関係性をとらえる視点を整理する。別稿にてその詳細は述べる。

冒頭で述べたように、筆者は、ディープ・デモクラシーに基づき、人々が多様性を尊重し、持続可能なやり方で共に生きていく文化を育むための方法を提供したい。そのためにディープ・デモクラシーを体現・実践する人々をいかに生み出していくかを今後、次の手順で明らかにする。第一に態度としてのディープ・デモクラシーの体現のための要点と提案を示す。第二に態度の体現も視座に入れながら、出来事や次元をとらえていく視点としてのディープ・デモクラシーとそれを扱っていく実践手法としてのディープ・デモクラシーを提案する。第三に福島で起こっていることに象徴される日本や世界で起こっている、さまざまな葛藤・紛争に取り組むためのモデルを示す。

こうしたさまざまな状況にディープ・デモクラシーに基づいて取り組むことで、単に問題を解決するだけでなく多様性を尊重し共に生きる文化を育ていけるのだと確信する。今、困難を通じて私たちは生きていく力・尊厳を取り戻すプロセスに取り掛かっているように感じるのである。

どのようにディープ・デモクラシーが民主主義のアイデアを新しく甦らせるのか。この問いは、本当の民主主義を実現するために実際に何をどうとらえ大切にしていけばよいのかのルートを明らかにするためのものである。確実にそこに道が見えるのである。今後もその道を実践と研究で示していきたい。

---

## 参考文献

石原明子・岩淵泰・廣水乃生 「震災対応と再生にかかる紛争解決学からの提言」 高橋隆雄編著 『将来世代学の構想 幸福概念の再検討を軸として』, pp.145-180, 九州大学出版 2012

- 石原明子 『東京電力福島第一原発災害下でおこっている地域や家庭等での人間関係の分断や対立について：水俣病問題との比較と紛争解決学からの一考察』, pp.1-20, 熊本大学社会文化研究 2013
- 伊藤洋典 「近代化と帰属の変容」 高橋隆雄編著『将来世代学の構想 幸福概念の再検討を軸として』, pp.34-52, 九州大学出版 2012
- 高橋隆雄 「鍵概念としての将来世代への責任と幸福概念」 高橋隆雄編著『将来世代学の構想 幸福概念の再検討を軸として』, pp.1-22, 九州大学出版 2012
- 廣水乃生 『コミュニティファシリテーター認定プログラムベーシックコース 2008』 コミュニティファシリテーション研究所資料, 2008
- ミンデル, アーノルド 『ワールドワーク プロセス指向の葛藤解決、チーム・組織・コミュニティ療法』 富士見ユキオ・監訳 青木聡・訳 誠信書房, 2013a (原本: Mindell, Arnold, *THE YEAR 1: global process work: Community Creation from Global Problems, Tensions and Myths*, Penguin Books 1989)
- ミンデル, アーノルド&エイミー 『うしろ向きに馬に乗る <プロセスワーク>の理論と実践』 訳: 藤見幸雄+青木聡 春秋社, 1999 (原本: Mindell, Arnold & Amy, *RIDING THE HORSE BACKWARDS: Process Work in Theory and Practice*, Lao Tse Press 1992)
- ミンデル, アーノルド 『紛争の心理学 融合の炎のワーク』 永沢哲・監修 青木聡・訳 講談社現代新書, 2001a (原本: Mindell, Arnold, *SITTING IN THE FIRE: Large group transformation using conflict and diversity*, Lao Tse Press 1995)
- ミンデル, アーノルド 『シャーマンズボディ 心身の健康・人間関係・コミュニティを変容させる新しいシャーマニズム』 藤見幸雄・監訳 青木聡・訳 コスモス・ライブラリー, 2001b (原本: Mindell, Arnold, *THE SHAMAN'S BODY; A New Shamanism for Transforming Health, Relationships, and the Community*, Harper One 1995)
- ミンデル, アーノルド 『プロセス指向のドリームワーク 夢分析を超えて』 藤見幸雄・青木聡・訳 春秋社, 2003 (原本: Mindell, Arnold, *THE DREAMMAKER'S APPRENTICE; Using Heightened States of Consciousness to Interpret Dreams*, Hampton Roads 2001)
- ミンデル, アーノルド 『人間関係にあらわれる未知なるもの 身体・夢・地球をつなぐ心理療法』 富士見幸雄・監訳 藤崎亜矢子・訳 日本教文社, 2007 (原本: Mindell, Arnold, *THE DREAMBODY IN RELATIONSHIPS*, Lao Tse Press 2002)
- ミンデル, アーノルド 『ディープ・デモクラシー <葛藤解決>への実践的ステップ』 富士見ユキオ・監訳 青木聡・訳 春秋社, 2013b (原本: Mindell, Arnold, *THE DEEP DEMOCRACY OF OPEN FORUMS: Practical Steps to Conflict Prevention and Resolution for Family, Workplace, and World*, Hampton Roads 2002)
- ミンデル, アーノルド 『大地の心理学』 富士見ユキオ・監訳 青木聡・松村憲・訳 春秋社, 2009 (原本: Mindell, Arnold, *EARTH-BASED PSYCHOLOGY: Path*

- Awareness from the Teachings of Don Juan, Richard Feynman, and Lao Tse*, Lao Tse Press 2007)
- ミンデル, アーノルド 『プロセスマインド プロセスワークのホリスティック & 対次元アプローチ』 富士見ユキオ・監訳 青木聡・松村憲・訳 春秋社, 2012 (原本: Mindell, Arnold, *PROCESS MIND: A User's Guide to Connecting with the Mind of Godwards Process Work in Theory and Practice*, Quest Books 2010)
- ミンデル, エイミー 『メタスキル 心理療法の鍵を握るセラピストの姿勢』 佐藤和子・諸富祥彦・訳 コスモス・ライブラリー, 2001 (原本: Mindell, Amy, *METASKILLS: The Spiritual Art of Therapy*, Lao Tse Press 1995)
- 安川文朗 「納得と合意形成の経済学序説: 市場メカニズムから信頼メカニズムへ」 高橋隆雄編著『将来世代学の構想 幸福概念の再検討を軸として』, pp.211-245, 九州大学出版 2012
- 吉田勇 「司法制度改革とADR:『法の支配』と私的自治」『熊本法学』第112号, pp.7-103, 熊本大学法学会 2007
- 吉田勇 「日本におけるADRの可能性:『納得のいく解決』を求めて」『熊本法学』第113号, pp.199-252, 熊本大学法学会 2008
- 吉田勇 「日本社会に対話促進型調停を定着させる二つの試み(一)」『熊本法学』第116号, pp.171-246, 熊本大学法学会 2009a
- 吉田勇 「日本社会に対話促進型調停を定着させる二つの試み(二・完)」『熊本法学』第118号, pp.163-220, 熊本大学法学会 2009b
- 吉田勇 「新しい紛争解決援助システムの可能性: 対話による交渉と対話促進型調停をめぐって」 高橋隆雄編著『将来世代学の構想 幸福概念の再検討を軸として』, pp.181-210, 九州大学出版 2012
- Hiomizu, Norio, *GROWING A CULTURE THAT RESPECTS DIVERSITY: An Exploration in the Application of the Deeply Democratic Approach of Mindell's Open Forum Process*, the Final Essay at Process Work Institute Graduate school, Master's Course in Art of Conflict Facilitation and Organizational Change 2007
- Mindell, Arnold, *THE LEADER AS MARTIAL ARTIST: Techniques and Strategies for Revealing Conflict and Creating Community*, Lao Tse Press 1992
- Mindell, Arnold, *SITTING IN THE FIRE: Large group transformation using conflict and diversity*, Lao Tse Press 1995
- Mindell, Arnold, *QUANTUM MIND: The Edge between Physics and Psychology*, Lao Tse Press 2000
- Mindell, Arnold, *THE DEEP DEMOCRACY OF OPEN FORUMS: Practical Steps to Conflict Prevention and Resolution for Family, Workplace, and World*, Hampton Roads 2002
- Mindell, Arnold, *EARTH-BASED PSYCHOLOGY: Path Awareness from the Teachings*

- 
- 1 浅川和也 「関係性の教育学へ 10 年からさきを」『関係性の教育学』The Journal of Engaged Pedagogy Vol.11, No.1 関係性の教育学会 2012
  - 2 石原・岩淵・廣水 2012, 石原 2013 に詳しい。
  - 3 高橋 2012, p.1
  - 4 資本主義経済優先のパラダイムから他者や将来世代への効用を優先した経済システムのパラダイムを展望する文脈で、安川(2012)は「社会資本、知的資本(ノウハウ)、人的資本などが、人類の福祉のために不可欠であると認識するためには、またその資本を使って『倫理的』『相互依存的』『協働』を基調とする社会を構築するためには、それらの原所有(人、地域社会、公益事業者など)間で十分な交渉と納得=合意形成が成立しなければならないことは自明である」と持続可能な社会構築に十分な交渉と納得の生まれる仕組みやパラダイム転換の必要性を指摘している。
  - 5 「Deep Democracy」は「ディープ・デモクラシー」と呼ばれることもあるが、本稿では、2013年に発行された著作タイトルに従って「ディープ・デモクラシー」で統一する。
  - 6 詳細は本文中。この要約は廣水 2008 に拠る。
  - 7 本稿執筆中、自分の心臓にフォークをゆっくり刺して死んでいく夢を見た。筆者はどこかの先住民で文化的にも滅ぼされるぐらいなら自ら死ぬという夢。しかし、そこには狂氣的なものではなく、先住民の誇りと尊厳のような力強さがあった。また、2013年5月に東京で開催された Mindell 夫妻のワークショップで、筆者が関わる福島の問題をデモンストレーションで扱っていただいた。そのときに、亡くなられた方々を通じて生きていくことの尊厳という力が現れた。
  - 8 「葛藤／紛争 (conflict)」と葛藤したり、「葛藤／紛争 (conflict)」を抑圧したりする代わりに、葛藤／紛争 (conflict) を認識し、探求する方法。(ミンデル, 2013b p.x)
  - 9 ミンデル 2013a, p.380
  - 10 前掲書, pp.380-383
  - 11 ミンデル 2013b, p.240 : 原文 2002
  - 12 前掲書, p.ix : 原文 2002, p.vii “Deep democracy is awareness of the diversity of people, roles, and feelings, and a guesthouse attitude toward whatever comes to the door of one’s attention”
  - 13 『プロセスマインド』と『ディープ・デモクラシー』においてディープ・デモクラシーの説明が大きく異なっている。『プロセスマインド』はプロセスワーク理論を体系的に説明することを目的として書かれている。一方、『ディープ・デモクラシー』は葛藤解決の実践マニュアルという目的で書かれている。大きく異なる理由は、著書の対象と目的の相違による。
  - 14 括弧内筆者補足
  - 15 ミンデル 2001b, p.249 : 原本 1995
  - 16 プロセスワーク研究所での3年間のトレーニング大学院での集中講義資料(2004-2007)。
  - 17 態度については『プロセスマインド』においても強調されている。
  - 18 筆者は、ディープ・デモクラシーの視点や手法も体系的に議論することを目指している。しかし、メタスキルの機能から、視点・手法だけでディープ・デモクラシーであるかどうか確定しないという特徴がある。そこで本稿で、今後の視点・手法としてのディープ・デモクラシーの体系化の議論の前提として、態度としてのディープ・デモクラシー

---

について十分検討される必要がある。

- 19 ディープ・デモクラシーの体現について書こうとしたとき、そもそも自分は体現できているのだろうかという疑問をもった。体現できていない者に、体現の可能性や体現のための道筋を語る資格がないように感じたのだ。筆者の議論は、ディープ・デモクラシーの体現についていささか厳しい条件を提示する。なぜなら、筆者の経験から(自分も含め)慢心への警戒として、ディープ・デモクラシーの体現について注意深いチェックは重要な側面だからである。
- 20 「ある意味で」と筆者が断った意図は、ある次元でだけでとらえると矛盾しているのだが、別の次元を含めると矛盾したまま、整合性を取る可能性があると考えているからだ。
- 21 私たちはふだん「多様性を大切にすると簡単に口にしますが、実はこの考えも、ある意味でディープ・デモクラシー同様に、実現・実践において矛盾を含んだ概念である。他には「ホリスティック(全包括的)である」も同様な概念である。
- 22 2013年6月に2畳大学5周年祭にて『一人一人を大切にしないワールド・ワークショップ』(ノリミズ予備校・ノリミズヒロオ)が大阪で開催され、それに参加者した方の談話で以下の感想を知る機会があった。「一人一人を大切にしないことでこんなに一人一人が輝くとは思わなかった。普段、一人一人を大切にすぎで自分を大切にできていないのだと気づいた」。この感想は、ディープ・デモクラシーの矛盾構造がディープ・デモクラシーを生み出す可能性を示唆している。
- 23 ミンデル 1999, p.11 原本: 1992
- 24 吉田(2007, 2008, 2009a, 2009b, 2012)が言う紛争解決学における「納得のいく解決」に通じる議論でもある。当事者同士と仲介する第三者による対話促進型調停においても関係性の問題は不可避であり、態度としてのディープ・デモクラシーが不可欠であると考えられる。
- 25 「出来事」や「次元」は重視されていないことを訴えてこない。そのため無視されたり周縁化されたりすることもあるだろう。この問題は、態度としてのディープ・デモクラシーではなく、視点・手法としてのディープ・デモクラシーとして補完できると考える。したがって別稿で議論することとし、本稿では、「出来事」や「次元」が無視されたり周縁化されたりすることについて、態度としてのディープ・デモクラシーの体現の条件として加味しない。

## **Enhancing Intercultural Fluency with or without Studying Abroad**

Takayuki Okazaki

Lecturer at Kinki University

Students who have been surveyed about their study abroad experience post return indicate that they saw improvements in their academic attainment, cultural development, personal growth, and career goals. Their self-confidence and ability to understand their own cultural biases and values improved, as well as their ability to handle ambiguity (Institute of International Education, 2004). Although not all students study abroad, interaction with people from different societies and cultural backgrounds is generally acknowledged as a way to widen the perspectives of students.

This paper will discuss a zemi (seminar) class which took place at a private university in the Kansai region of Japan focusing on international exchange programs. It will discuss how the activities in the seminar class contributed to successful study abroad experiences of students, while also accomplishing the task of influencing the personal growth of students who did not have the opportunity or desire to do an international exchange. First, current trends in study abroad will be discussed followed by issues that students face in becoming accustomed to their target countries. The zemi activities will be discussed and how they relate to the research in the field. The paper concludes with an examination of future directions for the international exchange zemi classes.

### **Study Abroad Trends**

While internationally, the number of students studying abroad increases every year (OECD, 2011a), there are mixed reports about study abroad impacts in general (Kinging, 2009). Furthermore, research on study abroad activities tends to be highly generalized, researchers failing to distinguish between different study abroad context and program characteristics such as length of stay, type of program, and age group (Engle & Engle, 2003). There are also mixed reports on study abroad trends in Japan. A Japan Youth Research Institute found that while 46% of Japanese high school students hope to study abroad, a rate significantly less than their counterparts in South Korea (82%), China (58%), and the U.S. (53%) (Japan Youth Research Institute, 2012, www). The Institute of International Education reports a 1/3 decrease in Japanese students studying abroad in the top five destinations for Japanese students (United States, United Kingdom, Australia, Canada and Germany) from 60,225 students in 2006 to 40,487 students in 2010 (Project Atlas, 2010, www),

while survey results show evidence that interest in studying abroad is slightly increasing in Japan (Recruit Marketing Partners, 2013). Other reports find that the number of students studying abroad from Japan is significantly lower than that of other students in other Asian OECD countries. Students in South Korea (4.8%) and China (18.2%- including Hong Kong 19.5%) study abroad at significantly higher rates than Japan (1.8%) (OECD, 2011b, pp. 30).

Considering that the term “study abroad” encompasses a variety of activities, ranging from travel abroad for professional growth courses to general language education (MOFA, 2013), there are evidently a variety of reasons why students choose to or choose not to study abroad. Studying abroad is perceived to correlate with an increase in foreign language skills and an increase in prestige due to the “internationalization” (McCornick, 1988). Students seeking specialized knowledge or work experience that is unattainable in their home countries also desire to study abroad (McCornick, 1988; Ono & Piper, 2004; Sivakumaran, Tomida, Hall, & Sumida, 2013). Furthermore, international exchange is known in many situations to promote intercultural understanding and help expand students’ international social networks (Schumann, 1976; Williams, 2003).

Students who have been surveyed about their study abroad experience post return indicate that they saw improvements in their academic attainment, cultural development, personal growth, and career goals. They also note that self-confidence and ability to understand their own cultural biases and values improved, as well as their ability to handle ambiguity.

### **Issues in Studying Abroad and Intercultural Fluency**

While there is a plethora of literature on the motivations and benefits of students to study abroad, there is a lack of research on reasons why students are not interested in study abroad. Even if a student is interested in studying abroad, it is not always the case that it is plausible due to a variety of circumstances. In the existing literature, cost is a commonly cited reason for a student not being able to study abroad, especially given the current economic situation of Japan (Institute of International Education, 2004; Tanikawa, February 20, 2011). “Language barriers” is another commonly provided reason for students not committing to a study abroad program (Crossley & Sprague, 2013). Furthermore, research has found that it is possible for students, who do or cannot feasibly study abroad, to obtain many of the benefits that students often gain studying abroad through international exchange and philanthropy experiences in their home countries that emphasize global citizenship (Teeter, 2013).



Research has also been conducted on how students adapt when engaging in study abroad experiences. Upon arrival in the target country, it has been reported that students often have problems that cause them to feel isolated or to end their trip prematurely (Church, 1982; Furnham & Trezise, 1983; Hunley, 2010; Lee & Ciftci, 2013). In one study, the average number of friends that a person has in one society was found to be a predictor of ability to adapt in another society (Furukawa & Shibayama, 1993). Another study showed that matches between a person's values, personality traits, and behavior and the target community can predict adjustment ability (Lee & Ciftci, 2013). Although competence in the foreign language of the target exchange community is often seen to correlate with better adjustment (Berry, Kim, Minde, & Mok, 1987; Griffith, 1984; Mavreas & Bebbington, 1990), some studies have concluded that language ability did not correlate with maladjustment. One potential reason that has been cited for this is that this study focused more on objective competence through a test, while other studies focused on perceived competence based on a subjective evaluation by the student (Furukawa & Shibayama, 1993).

Acculturation is often cited as a necessity for a person to properly adjust to a study abroad environment (example, Meredith, 2010). Acculturation refers to cultural change resulting from continuous, firsthand contact between people from two different societies (Redfield, Linton, & Herskovits, 1936). Some studies (Jasinskaja-Lahti & Yijälä, 2011; Tabor & Milfont, 2011; Tartakovsky, 2007, 2009; Yijälä & Jasinskaja-Lahti, 2010) have found that acculturative stress is a result of expectations about adaptation that are formed through interaction prior to going overseas with or without knowledge about the target society:

Experiences of pre-acculturative stress clearly originated from the expectations that potential migrants had regarding their upcoming post-migration adaptation. Also, socioeconomic status, gender, general well-being, self-efficacy, perceived social support, and length of the pre-acculturation stage played important roles in predicting expectations and/or stress among the potential migrants (Jasinskaja-Lahti & Yijälä, 2011, pp. 499).

The evidence in the above studies argues that self-perception plays a critical role in student adjustment in target country of their study abroad activities.

Acculturation theory, however, has been criticized by theorists of critical pedagogy for the assumption that a person's culture must undergo change in order for that person to function

effectively in a foreign society (Nayar, 1994, Kachru, 1997, Pennycook, 1998). This paper assumes that acculturation is not a precursor to successful study abroad experiences. However, a sort of intercultural fluency, i.e. awareness of differences and ability to migrate between cultures is necessary. Unlike Scott's definition of cultural fluency as the "ability to cross cultural boundaries and function much like a native by regularly matching the receiver's decoded and the sender's encoded message meanings" (1999, pp.140), intercultural fluency does not require a "native" like ability. In fact, it is this misleading assumption, which could cause students to become more anxious about visiting a foreign country or social environment.

One of the objectives of the following series of the zemi courses is to break the assumption that students need "native" linguistic and cultural competence to have successful cross-cultural experiences. Instead, students are encouraged to have intercultural fluency so that they can have a better self-perception interacting with whomever, wherever they go, being aware to appreciate the values of others and at the same time being aware of and appreciating the values of others.

### **The Zemi**

Considering the research finding above, and the mixed needs of the students, the author's zemi was designed to tailor to all of the students. The zemi takes place at a private university in the Kansai region in a department related to English communication. Around 30% of the students in the department partake in study abroad trips for six months to a year during their four years at the university. While this percentage is high compared to the national average, there are still some students who either have no interest in studying abroad, are unsure about going abroad due to a lack of people from other countries, or do not have the financial leeway to partake in an international exchange program. The zemi spans over a period of two years and there are an average of 8 to 13 students who are enrolled in one zemi class of their choice.

Students are given an explanation of several different zemi conducted by different teachers before they get a chance to choose which zemi they are interested. For this class the description was as follows:

Expanding from the concepts of international exchange and volunteering overseas, we will address conflicts and coexistence, interactions between individuals as well as different cultural groups in global society. We will explore the solutions to issues considering the positionality.

International communication, multicultural coexistence, issues between the global south and global north, and international conflicts related to minority language and cultural revitalization including indigenous peoples are some of the topics course takers are encouraged to engage in, understanding the positionality within the international society and find solutions to these aforementioned issues.

What this means is they have to understand these issues in a global context reflecting on their own self and perceptions of the world. Not just talking about exchanges and volunteering, we will have a seminar camp where students experience short term volunteering with volunteers from overseas. This year we will visit an international couple who run an organic farm in the central part of Kyoto prefecture. Activities they could do are: farming, satoyama maintenance, interacting with nature, experiencing old Japan cultural life and traditions, thinning of woods (intrusive species), bamboo cutting, nature walking, running a community market like the Marshe market, trekking walking.

Also utilizing long holidays, some seminar students will go on international volunteering mainly overseas, sometimes in Japan. Based on these international exchanges and volunteer experiences, they will address their own questions about what they noticed, about issues in global societies, and try to find solutions with a critical lens, which will lead to their graduation thesis.

In the first semester of the class the students summarize a chapter of a textbook called *Kokusaikyoryokuwoyattemimasenka? (Wanna try international cooperation?)* by Toshiharu Yamamoto (2012) who works for the Japanese NPO Welcome to the “Earth Spaceship.” The book covers international cooperation and volunteering from the past to the present providing an entry-level knowledge of issues of international concern and a foundation for further exploration. It is written in a dialogue style detailing on the who, what, where, when, why and how of international cooperation. While discussing NPO and NGO domains, it also delves into companies, international organizations and national governments. Future texts that could be adopted for the zemi include *Kokusai kyoryoku no ressun (Lessons on international cooperation)* (Makita, 2013) and *Tojokoku no hitobitonohanashikata (How to talk with people in developing countries)* (Wada & Nakata 2010).

In the fall semester, students are required to submit a 5-page essay on a topic of interest related to the class. In order to prepare the paper they are required to make a seminar presentation several times to deepen their knowledge and discuss the topic in depth with their peers to discover missing information or aspects they have not researched or considered.

The focus of the seminar is to improve and harness students' communication styles, ability to empathize with others no matter where they are from, ability to find a problem and think of and act out solutions, and critical awareness. Guest speakers are also invited to classes, such as people who are working on disaster relief in Tohoku and other disaster-stricken localities overseas, people who work in NGOs that run projects for poverty reduction and international development in various parts of the world, and people who work with NPOs on capacity building as well people who work in Ainu language and culture revitalization. With these guests the students are encouraged to have an interactive, group discussion founded on critical awareness about social change and activism.

Another aspect of the zemi is work camps. The course has conducted work camps with an organization called NICE which arranges work camps in Japan with international students and Japanese nationals. They help to connect people in their home countries and potential international experience opportunities. Through these work camps students gain knowledge about other cultural contexts without the need to leave their own country. NICE also provides students the opportunity to speak English in Japan and get a better understanding of what it is like to be a foreigner living in another country.

### **Discussion**

According to previous research, students are either reluctant to study abroad or have a difficult time studying abroad due to their expectations of what the experience would be like. Students' perceptions about their English abilities and expectations of what it is like to be a foreigner or interact with foreigners are formed prior to departure (or lack of departure). It is to be noted that many of the vast majority of the international students participating in the NICE programs were not so-called "native" speakers of English. This also helped students learn and accept the diversity of English.

Through the work camp experience, students are exposed to international students and become close to them through working together for a common objective. They learn that they are able to interact with international students through English. Also through forming close bonds with their

zemi classmates and international students, they develop confidence in their ability to develop new relationships.

Through the guest lectures and discussions of international cooperation and volunteering and multiculturalism, students are exposed to different communities in Japan and abroad working for the benefit of society. This helps to increase students “safety network” and see different activities that they can participate in abroad should they go.

Although there were several students who ended up studying abroad, the rest of this section will discuss two poignant examples of students who had an enriching experience overseas. One student who went to Laos for study abroad was influenced by his experience deeply. He changed his entire life plan and decided to become a Japanese teacher and is now enrolled in a graduate school program in Kyoto in Japanese language education. He was deeply moved by his experience working with people from South Korea at the work camp. There he discussed the issues between Japan and South Korea, which at the time were escalating due to land disputes.

Upon return to Japan, he dedicated his graduation thesis to the conflicts between Japan and Korea. He found that when tensions rise between Korea and Japan, the number of Korean learners of Japanese decreases. His first hand experience with making Korean friends for the first time made him interested in building a relationship between Korea and Japan. His ability to form bonds and adapt in Laos was also helped by his experiences through the zemi class activities. He also has stated that he was inspired by the guest speakers to go abroad to do international cooperation work.

Another student went to Poland after meeting people from Eastern Europe in the zemi work camp. She has stated that she now believes traveling to Poland, is easier than traveling to somewhere she does not know in her own country Japan, although she had never traveled abroad alone before. She eventually chose to go to Poland because she wanted to do activities with children. In Poland with one Italian participant and one Polish participant, she played with children who come from difficult socio-economic backgrounds.

### **Future Directions**

Students in this zemi were able to make use of their experiences inside and outside of the classroom in order to experience international exchange in Japan, many of the students choosing to expand on their home country experience by studying abroad. By experiencing international exchange first in

their own countries, students were able to adapt more successfully in the host countries, many times building on their experience for the future research and writing. For those students who did not study abroad, they were still exposed to many opportunities to foster their levels of global citizenship and international understanding.

In the future, this class will also conduct long-term international work camps that will extend over several years in a local community in the countryside of Kyoto. The purpose of conducting a long-term work camp is to enhance the experience of students in the zemi who will not study abroad while building a trusting and sustainable connection with a community. The students will be required to recruit international students to participate in the work camp and discuss ideas while making plans to help revitalize a local community.

## References

- Berry, J. W., Kim, U., Minde, M., & Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, 21, 491-511.
- Church, A. T. (1982). Sojourner adjustment. *Psychological Bulletin*(91), 540-572.
- Crossley, M., & Sprague, T. (2013). Education for sustainable development: Implications for small island developing states (SIDS). *International Journal of Educational Development*.
- Engle, L., & Engle, J. (2003). Study abroad levels: Toward a classification of program types. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 9(1), 1-20. Retrieved from [http://www.frontiersjournal.com/issues/vol29/vol29-01\\_engleengle.pdf](http://www.frontiersjournal.com/issues/vol29/vol29-01_engleengle.pdf).
- Furnham, A., & Trezise, L. (1983). The mental health of foreign students. *Social Science & Medicine*, 17(6), 365-370.
- Furukawa, T., & Shibayama, T. (1993). Predicting maladjustment of exchange students in different cultures: a prospective study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 28, 142-146.
- Griffith, J. (1984). Relationship between acculturation and psychological impairment in adult Mexican Americans. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 5, 431-459.
- Hunley, H. (2010). Students' functioning while studying abroad: The impact of psychological distress and loneliness. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(4), 386-392.
- Institute of International Education. (2004). *50-Year Alumni Survey*. Chicago: Institute of International Education, Retrieved <http://www.iesabroad.org/study-abroad/why/alumni-survey-results>
- Japan Youth Research Institute. (2012). *Kōkōsei no seikatsu ishiki to ryūgaku ni kansuru chōsa hōkokusho: nihon, chūgoku, kankoku no hikaku (Report on survey on high school students feeling towards their lives and studying abroad: comparing Japan, China, and South Korea)*. Tōkyō: Nihon Seishōnen Kenkyūsho.

- Jasinskaja-Lahti, I., & Yijälä, A. (2011). The model of pre-aculturative stress—A pre-migration study of potential migrants from Russia to Finland. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(4), 499-510.
- Kachru, B.B. (1997). English as an Asian Language. In M.L.S. Bautista (Ed.), *English is an Asian language: The Philippine context* (pp. 1-23). Manila, Philippines: Macquarie Library.
- Kinginger, C. (2009). *Language learning and study abroad - A critical reading of the research*. New York: Palgrave MacMillian.
- Lee, J., & Ciftci, A. (2013). Asian international students' socio-cultural adaptation: Influence of multicultural personality, assertiveness, academic self-efficacy, and social support. In Press.
- Makita, T. (2013). *Kokusai kyoryoku no ressun (Lessons on international cooperation)*. Tokyo: Gakuyo shobo
- Mavreas, V., & Bebbington, P. (1990). Acculturation and psychiatric disorder: a study of Greek Cypriot immigrants. *Psychological Medicine*, 20, 941- 951.
- McCornick, A. J. (1988). *Japanese students abroad as agents of internationalization* (Thesis). Stanford: Stanford University Press.
- Meredith, A. (2010). Acquiring Cultural Perceptions during Study Abroad: The Influence of Youthful Associates. *Hispania*, 93 (4).
- Ministry of Foreign Affairs of Japan (MOFA). (2013). *Kaigai zairyū hōjinsū chōsa tōkei (Annual report of statistics on Japanese nationals overseas)*. Tōkyō: Ministry of Foreign Affairs of Japan Policy Bureau. Retrieved <http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000017472.pdf>
- Nayar, P. B. (1994). Whose English is it? *TESL-EJ*, 1(1) Retrieved <http://tesl-ej.org/ej01/f.1.html>
- OECD. (2011a). *Education at a Glance*. OECD Publishing.
- OECD. (2011b). How many students study abroad? In OECD (Ed.), *Education at a Glance 2011: Highlights* (pp. 30-31): OECD Publishing.
- Ono, H., & Piper, N. (2004). Japanese women studying abroad, the case of the United States. *Women's Studies International Forum*, 27, 101-118.
- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge.
- Project Atlas. (2010). *Japan's Students Overseas*, Retrieved <http://www.iie.org/Services/Project-Atlas/Japan/Japans-Students-Overseas>. New York: Institute of International Education.
- Recruit Marketing Partners. (2013). *Gurōbaru shakai ni okeru daigaku shingakusha no ryūgakuishiki*. Retrieved [http://www.recruit-mp.co.jp/news/pdf/20130627\\_20130601.pdf](http://www.recruit-mp.co.jp/news/pdf/20130627_20130601.pdf).
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum on the Study of Acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.
- Schumann, J. H. (1976). Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning*, 26(135-43).
- Sivakumaran, T., Tomida, E., Hall, K. H., & Sumida, M. (2013). Exploring Factors Determining Motivation to Participate in Study Abroad Programs for Teacher Education Students in the U.S.A. and

- Japan, *International Journal of Business and Social Science*, 4(6), 1-8  
Retrieved [http://ijbssnet.com/journals/Vol\\_4\\_No\\_6\\_June\\_2013/2011.pdf](http://ijbssnet.com/journals/Vol_4_No_6_June_2013/2011.pdf).
- Tabor, A. S., & Milfont, T. L. (2011). Migration change model: Exploring the process of migration on a psychological level. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 818-832.
- Tanikawa, M. (February 20, 2011). Fewer Japanese Students Studying Abroad, *New York Times*, Retrieved [http://www.nytimes.com/2011/2002/2021/world/asia/2021iht-educLede2021.html?pagewanted=all&\\_r=2010](http://www.nytimes.com/2011/2002/2021/world/asia/2021iht-educLede2021.html?pagewanted=all&_r=2010).
- Tartakovsky, E. (2007). A longitudinal study of acculturative stress and homesickness: High-school adolescents immigrating from Russia and Ukraine to Israel without parents *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 42(6), 485–494.
- Tartakovsky, E. (2009). Cultural identities of adolescent immigrants: A three-year longitudinal study including the pre-migration period. *Journal of Youth & Adolescence*, 38(5), 654–671.
- Teeter, J. L. (2013). Community-engaged foreign language teaching : Localizing and globalizing English teaching practices in Japan through philanthropy. *Journal of Engaged Pedagogy*, 12, 45-54.
- Wada, N. & Nakata, T. (2010) *Tojokoku no hitobitotonohanashikata (How to talk with people in developing countries)*. Kobe: MizunowaShuppan
- Williams, D. A. (2003). The friends of Japanese students abroad: a social support perspective. *Bulletin of the Department of Humanities* (Vol. 11, pp. 237-259). Chiba: Josai International University.
- Yamamoto, T. (2012) *Kokusaikyoryokuwoyattemimasenka? (Wanna try international cooperation?)*. Tokyo: Shogakkan.
- Yijälä, A., & Jasinskaja-Lahti, I. (2010). Pre-migration acculturation attitudes among potential ethnic migrants from Russia to Finland. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(4), 326-339.



## 大学・教職大学院における「教職課程」の現状

山西 敏博

大阪大学大学院言語文化研究科

### 1. 大学の教職課程における現状

教育現場や家庭教育などが混沌としている昨今、現在大学では様々な教職課程に対する授業が行われている。「モンスター・ペアレント」などに代表される、以前よりも「モノ」を言う保護者に対する対応の仕方や、望ましい学級経営のあり方などといった具体的な指導実践は、2008年度より新設された「教職大学院」に設置をし、更に一般教養を踏まえてより実践的な授業展開などを行うことができるように、教育実習やボランティア活動、また外国への留学なども重視した「学部教育」など、あらゆる事に挑戦をしている現状となっている。ここでは同じ「教職課程」であっても、新設された(1)「教職大学院」での取り組みと、(2)「学部」における教職課程の取り組みの2点についての報告を行うものとする。

#### (1)「教職大学院」での取り組み

##### ① 教育実践研究の「体系化」と「ねらい」

平成20年度、西日本にある国立大学教育学研究科を例に挙げると、同大学は同年4月から現在「学校教育専攻、英語教育専攻」など16ある専攻を「学校教育学専攻、発達支援学専攻、教科教育学専攻、教育臨床心理学専攻、教職実践専攻(教職大学院:20名)」の5専攻に改組した。このように組み替えを行うことにより、称号も「修士(教育学)」という学位のみならず「教職修士(専門職)」を増やすことにより、より実践的で意欲的な初等・中等教育現場の教員を育成するという事を主たる目的とした>(\*1)

複雑化・多様化した教育課題に対応する高度専門職業人を育てる教職大学院において、事例研究(Case Study)やField Workが形ばかりで終わらないよう、課題発見から課題検証まで体系化した「教育実践研究」を中心としたカリキュラム開発を行っている。本取り組みは地域協働学校を基盤としつつ重層的な協働体制作りと本格的な課題解決に取り組むことで、課題発見と課題解決「教育実践研究」に実効性を持たせ、真に課題解決能力を育てる教育方略を開発することを取り組みの概要とし(\*2)、同じ大学院生であっても、入学前の準備状況と到達目標の異なる新卒院生と現職院生(表1)とが同時に在籍していることから、体系化した「教育実践研究Ⅰ～Ⅲ」を中心に据えて「教職大学院カリキュラム@国立大」を実施している。

表1 教育実践研究の「体系化」と「ねらい」

	現職教員院生	学部新卒院生
到達目標	対象：現任校に実在する大きな課題 目標：既に課題を把握して入学していることから、それに対応する内容を設定し、問題解決への糸口を見出す。	対象：教師の力量に関する自身の課題。 目標：経験が浅い学部新卒生は自己課題を把握できない状態で入学してくることから、それを踏まえた内容設定。
課題発見	共通科目を活用した分析方法を踏まえて、現任校の課題を把握し、明確化する。	実習校での継続的な実習や共通科目を活用した分析方法を踏まえて、自己（実習校）の課題を把握し、明確化する。必要に応じて模擬授業も展開する。
課題解決	課題分析で得られた課題解決方法を現任校へ提案、検討し、教職員と協同して次年度への改善計画を作成する。課題を定量的に抽出する方法も取り入れる。	明確化した自己課題を目標に「課題解決実習（4週間）を実施、学校課題への影響も含めて討論を行う。その後別の分野にて自己課題の克服を進める。
課題探究	提案した改善計画に基づいて実践研究を行い、その成果を評価、発表し、他校における一般化を図る。	協力校で教育実践を行いながら、自己課題を解決できる改善計画を立案し、教職員と実践する。その成果を評価、発表し、他者における一般化を図る。

② 取り組みの内容及び実施計画

この新設大学院では「課題発見・分析能力」と「チームによる解決力」を特に重視し、体系化した「教育実践研究Ⅰ—Ⅲ」を中核として、共通科目で方法論を学んだ上で自己課題と学校課題を明確化した後、大学教員も参加して学校現場での課題解決をチームで実践・検証し、課題解決力育成を机上の空論に終わらせないような取り組みを行っている。

「教育実践研究Ⅰ」とは主として「課題発見・課題分析」を目的とした研究であり、「教育実践研究Ⅱ」は「課題提案」を、そして「教育実践研究Ⅲ」は「課題探究・検証」を目的とした研究とし、当大学と提携を結んだ地域協働学校において、新卒院生は課題発見実習に取り組みながら、現職院生はField Work の場として参加をし、研究教員や実務家教員も現場で指導を行う。その上で共通科目群5領域の観点でのCase Studyに加えた教育実践研究の方法論の学習（共通科目群5プラス1）によって多角的分析を実施し、「教育実践研究Ⅰ」の中で、異なる立場と経験を持つ4者が議論しながら教育実践課題を分析・発見していくカリキュラムが組まれている。従って、教育学の理論を机上のみで論じるというよりはむしろ実践的に地域協働提携学校に積極的に出向いて行って、各学校で学んでいる生徒達や教職員と共に活動をしながら問題解決を図るというAction Researchを中心とした実践研究を行うことを主としている。

(2) 学部における教職課程の取り組み

ここでは国立大学教育学部における英語教員養成への取り組みについて、いくつか報告を行う。

①「中等英語科教育法」(1年生対象)：(\*3)

目的：学校教育における英語指導の在り方を考える上で必須と思われる基本的問題について、学生自らが自分自身の学習・被教授体験を回顧し、実際の授業を参観することによって、分析的・批判的に検討することを通して、英語を教えることへの動機付けを図るとともに、英語指導の基礎力を培う。

目標：自分自身の学習・被教授体験を回顧し、実際の授業を参観することによって、英語教育の在り方を分析的・批判的に検討する能力を身につけるとともに、英語を教えることへの動機付けを高め、英語指導の基礎力を身につける。

表2 授業計画

	概要		概要
1	(INTRODUCTION) 自分はどのように英語を学習し、指導されてきたか	9	第2言語はどのように学習されるのか：第2言語習得研究
2	日本の英語教育での問題点	10	日本人英語学習者は何につまずくのか：誤答分析・小テスト
3	日本人の、英語ができない理由	11	英語力はどのように測定できるのか：言語テスト
4	英語教育の目標：学習指導要領(1)目標・小テスト	12	英語が使える日本人育成のための指導法(1)：聞くことを重視した活動
5	英語教育の内容：学習指導要領(2)内容(言語活動、言語活動の取扱い、言語材料)	13	英語が使える日本人育成のための指導法(2)：話すことを重視した活動
6	英語教育の方法：学習指導要領(3)内容の取扱い	14	英語が使える日本人育成のための指導法(3)：英語の学習からコミュニケーションの学習へ、・復習
7	小学校英語教育は救世主か：臨界期仮説・小テスト	15	試験
8	英語は日本語とどのように異なっているのか：日英対照分析	--	

②「中等英語科指導法開発」(3年生対象)：(\*4)

目的：英語の授業を構成する様々な要素について検討し、実践的コミュニケーション能力を養成するための英語授業のあり方、特に新しい指導方法の開発を目指す。

目標：英語授業を構成する様々な要素を理解し、実践的コミュニケーション能力を養成するために英語授業を構成する新しい指導方法を開発し、実施することができるようになることとする。

表3 授業計画：

	概要		概要
1	(INTRODUCTION) 英語教育を取り巻く状況	9	タスク活動の体験と理論的基盤 (2)
2	伝統的な英語指導 (手順) の問題点	10	タスク活動のバリエーションと改善・小テスト
3	Collaborative Reporting 活動の体験	11	その他の英語活動の検討 (1)
4	Collaborative Reporting 活動の理論的基盤 (1) input・小テスト	12	その他の英語活動の検討 (2)
5	Collaborative Reporting 活動の理論的基盤 (2) interaction/negotiation	13	その他の英語活動の検討 (3)
6	Collaborative Reporting 活動の理論的基盤 (3) output	14	試験 (1)：よりよい英語活動を創る
7	Collaborative Reporting 活動のバリエーションと改善・小テスト	15	試験 (2)：よりよい英語活動を創る
8	タスク活動の体験と理論的基盤 (1)	--	

上記のように、1年生対象は自身の高校時代までに受けてきた英語教育を振り返って英語を教えることへの動機付けを図るとともに、英語指導の基礎力を培うことを目的とし、そして上級生になるに従ってより現実的に英語教員を目指そうとする学生 (3年生) に対しては、英語の授業そのものに対しての取り組みを図り、特に中学校での授業に対応した実践的コミュニケーション能力を養成するための英語授業のあり方や新しい指導方法の開発を目指すことを目的とした授業展開を図る。このように抽象的から具体的な実践方法を探るといのが、現在の学部における教員養成の取り組みとなっている。

## 2. 現職英語教員に対する「教員免許更新」の講習内容

国立大学においては、「教育学部 教職コラボレーションセンター」という部署を設置している。その設置目的は、教職大学院の「学校における実習」と「教育実践研究」において大学院生、大学院と学校・教育委員会をつなぎ、日常的に大学院生の学習・研究支援を行うと共に、実習校・提携協力校と日常的に連携をしながら学校支援などを行うことと

している。更に平成 21 年度より施行される「教員免許状更新制度」に関する予備講習についての業務も行っている。（\*5）

平成 20 年度に実施予定の「教員免許状更新講習プログラム開発委託事業」に、国立大学は県下における教員養成大学の中核機関として免許状更新講習を実施する予定で、2008 年度に試行を行っている。必修領域の「教育の最新事情」を 200 人規模で開講し、選択領域で理系講座「人間と環境-自然保護活動-」、文系講座「国文学と教育の接点」、養護教諭対象講座「学校保健」「養護活動論」「学校救急処置」をこの 8 月に開講した。（\*6）

主な受講内容としては、下記のようなものを設置した。

表 4 受講内容：

開講講座	日時	受講対象	開催場所
教育の最新事情	8 月 19 日（火） 20 日（水）	全教員	国立大学教育学部
人間と環境- 自然保護活動-	8 月 22 日（金）	理系教員	県自然保護センター
国文学と教育の接点	8 月 19 日（火）	文系教員	国立大学教育学部
学校保健 養護活動論 学校救急処置	8 月 20 日（水） 21 日（木） 22 日（金）	養護教諭	国立大学教育学部

従って、「免許状更新のために実施される講習内容のうち、英語科教員が選択で受ける講習内容」については、上記の講座内容に照らし合わせて、今回の試行講座から鑑みれば「教育の最新事情」のみとなっている。（「国文学と教育の接点」は、まさに「国語」分野の講座となっていた。）

昨今教員の様々な不祥事問題が取り沙汰され、それを受けた形での国から「教員の質の改善」が提唱されながらの施行講習であるゆえ、参加された先生方からの貴重な意見を基に今後の改善を図っていくものと思われる。巷では官製研修を始めとして様々な民間（各教員が私的、公的に行っている：例「TOSS」（小中学校：全教科）・「達人セミナー」（中・高等学校：英語）・「ELEC 同友会」（中・高等学校：英語））研修などが存在しているが、そのような活動なども参考にしながら免許の更新、すなわち教員の質をより高めるために今まさに現場の教員が必要としている講座内容とは何かを問い質しながら、試行錯誤しつつも改善を進めていく必要があるものとする。

#### 参考文献

1. 国立大学（2007）「平成 20 年度 国立大学大学院教育学研究科 教職実践専攻（教職大学院）学生募集要項 国立大学大学院教育学研究科」p. 2

2. 国立大学 (2007) 『取組の内容等 1. 取組の内容および実施計画 (1) 目的と概要』  
「専門職大学院等教育推進プログラム」 pp. 1-2
3. 国立大学 (2008) 『平成 20 年度 教育学部シラバス』「国立大学・教育開発センター」
4. 国立大学 (2008) 『平成 20 年度 教育学部シラバス』「国立大学・教育開発センター」
5. 国立大学 (2008) 『教育支援紹介』「国立大学 教育学部 教職コラボレーションセンター」
6. 国立大学 (2008) 『免許更新講習 試行事業の内容』「国立大学 教育学部 教職コラボレーションセンター」

## ESD と復興 震災体験をいかした未来をつくる教育・ESD

長岡素彦

一般社団法人 地域連携プラットフォーム, ESD 学校教育研究会

東日本大震災によって、私たちは、生死・生き方、社会のあり方、自然・災害、科学技術・原子力の問直しを迫られた。この問い直しを受けて、ここでは ESD 最終年に向けての課題と現状に関する論議を整理し、震災・復興体験をいかした ESD ・未来をつくる教育への提案をしたい。

私は震災支援をしながら、東日本大震災以降の教育・ESD (Education for Sustainable Development、以下 ESD と略)<sup>(1)</sup>のあり方を検討し、必要される能力<sup>(2)</sup>と、つなぎ手としての ESD (持続可能な地域をつくる) コーディネーターの必要性<sup>(3)(6)</sup>、そして、つながりの形態が共生的社会関係<sup>(4)</sup>に変化することなどの考察を行った。

2011 年から東日本大震災以降の教育のあり方を検討し、震災・復興の苦しみ、そこから生み出された知恵や教育・行動から復興や持続可能な世界、共生的社会関係を築くための「情報力」、「調査力」、「社会構想力」、「公助」「共助」「自助」を含んだ ESD を考えた。

そして、2012 年から各地で、現地調査、東日本大震災支援全国ネットワーク (JCN) 現地会議・広域避難者会議、ESD 学校教育研究会 の ESD と復興に関する調査・論議<sup>(5)</sup>、復興とコーディネーションの検討 (認定 NPO 法人「持続可能な開発のための教育の 10 年」推進会議 ESDJ)<sup>(6)</sup>などを行った。

震災で津波避難体験をしたこどもの参画の力・態度<sup>(7)</sup>、また、若者・学生たちが被災者、支援者としての体験や活動の中から学んだ<sup>(8)</sup>ことをいかした ESD ・教育を構想した。

また、震災により再考を迫られた私たちの生死・生き方<sup>(9)</sup>、社会のあり方<sup>(10)</sup>、自然・災害<sup>(11)</sup>、科学技術・原子力<sup>(12)</sup>の問直しについて発表・討議した。

しかし、これらの探求の中で復興の問題として持続可能ではない復興<sup>(13)</sup>、参加型開発ではない復興、生活・コミュニティ・文化の破壊、知識の欠如モデルによる教育<sup>(14)</sup>、「福島」・現地を見ない市民の論議、メディア・調査などの 5 つの点も明らかになった。

### 1. ESD 最終年に向けての課題と現状に関する論議

さて、ESD のグローバルコンセンサスは中間年世界会合におけるボン宣言であり、それ以降の成果を織り込んで作成中の最終 ESD アジェンダと ESD グローバルアクションプログラム (以下、GAP と略) である。

ESD は、各地域と世界の持続可能な内発的発展を促進するとともに、他の地域、他の国の成果を取り入れていくもので、そのための共通基盤が GAP である。

「日本の ESD の「ガラパゴス化」が近年指摘されるようになりました。その背景には、国際的な舞台で発信されている情報が日本国内で十分に共有されていないことや ESD に関する批判的な論考が十分に紹介されておらず、ESD の国際的潮流との乖離、教育・ESD をめぐる国際会議での日本のプレゼンスの不在、ESD をめぐる批判」<sup>(15)</sup>も指摘されている。

また、トビリシでの「持続可能な開発のための環境教育政府間会議」、WEEC（世界環境教育大会）、第 6 回「ユネスコ国際成人教育会議」で定められた「生存可能な将来のための成人教育の力と可能性の利用行動のためのベレンフレームワーク」<sup>(16)</sup>などとの関係づけや協力も不足している。

また、ESD 推進のユネスコ中心主義や持続可能な開発(SD)の主要な手段として共通するキンパシティブUILDINGとの ESD との関係の薄さなども大きな問題である。このような問題も含みながらも ESD が終わる訳ではなく、ESD 世界会議はマイルストーンであり今後は、ESD は持続可能な開発目標(SDG)と人間の安全保障の関係の中で進められ、ESD は持続可能な開発(SD)を加速するという目的をもつ ESDGAP によって行われる。

これに対して、日本の市民 NGO は政府と市民 NGO の協働をはかり、ESD 円卓会議や自治体・省庁と多くの事業を協力して行ってきたが、他方、日本の市民 NGO が独自に検討・実践してきたものを「持続可能な開発のための教育の 10 年」推進会議(ESD-J)の年度全国ミーティングや ESD の 10 年・地球市民会議などで論議、公表してきた。

2013 年 6 月に岡山で行った「持続可能な開発のための教育の 10 年」推進会議(ESD-J)の 2013 年度全国ミーティングでは、文部科学省、環境省と「現場での ESD 実践拡大に向けて」を検討し、ESDJ・日本の市民 NGO はこの中で、持続可能な地域づくり・教育のために ESD を推進し地域でつなぐ「未来へつなぐ人(ESD コーディネーター)」プロジェクト」を提案した。また、分科会「体験・事例から語る復興のコーディネート」では震災復興におけるコーディネーターの役割を提案した。

2013 年 10 月に岡山で行った ESD の 10 年・地球市民会議・テーマ会議ではユネスコ国内委員会などから GAP の検討とともに、日本の市民 NGO はこの中で「地域のガバナンスを徹底的に高める」という方策を分科会を設けて提案した。ここでは、持続可能な地域づくり・ESD を多様な主体が行うためのマルチホルダープロセスによる意思決定・合意形成の仕組みづくりの必要性や、私たちの生活にある持続可能な地域づくり・ESD での市民や基礎自治体のイニシアティブと市民の育成の重要性を論議し、地域ガバナンスの役割を検討した。

テーマ別会議では、持続可能な生産と消費、生物多様性と ESD、歴史文化遺産と人材育成、貧困撲滅と社会的公正・平和のための教育とともに、防災教育と気候変動教育をテ



ーマとして世界大の環境変化と地域の災害についての提言をまとめた。

日本学術会議でも「災害と環境教育-内発的なESDからの復興の道筋の展望-」、「3・11後の科学と社会-福島から考える-」が行われた。

そして、今後、ESDを国連世界防災会議の行動枠組みや持続可能な開発目標（SDGs）との関連の中で関係づけと展開をしていくことが重要となる。

## 2. 震災・復興体験をいかしたESD・未来をつくる教育への提案

現状、震災被害の苦しみに加えて、いっこうに復興しない状況不可能な状況にから生ずる人々の痛み、絶望も生まれている。

同時に、未来に向けて人と人との関係を再建し、創造的復興に向かう人々の行動も起きている。

この両義的で矛盾した状況において教育・ESDは自らをすべてを根源的に問い直すことが必要である。

まず、自然を制御するというある種の科学・技術幻想を超え、いのちや生態系を基本におき、自然を畏怖し、同時に自然とつきあう力を教育・ESDに組み入れること。

次に、生態系から社会・経済、医療・福祉、心理までのレジリエンス(resilience)をいかした教育・ESDを進めるとともに、強靱化としてすすめられるレジリエンスを再創造すること。

そして、「想定」された事態に対応する体制や教育の限界が露呈した震災・原子力の「想定」による制度・システムとその教育としての防災教育、知識の欠如モデルによる教育のあり方を反省し、教育・ESDはアンラーン(un-learn)を含めて再創造すること。

また、持続可能な社会をつくるためにコンセンサスの醸成と合意形成、ソーシャルキャピタルの生成とキャパシティビルディングを社会で教育・ESDとしてすすめ、また、これを実現するコーディネーター（ファシリテーター、エデュケーター）を育成すること。

最後に、今まで軽視がちで震災後に重要視されている人と人のつながりや関係性を含み込んだ教育・ESDを実施すること。

前述の通り、持続不可能な状況に追い込まれて生ずる痛み、絶望と未来に向けて人と人との関係を再建し、創造的復興に向かう行動は両義的で矛盾しながらも存在するが、絶望の中から世代継承から未来を考える「世代間公正」の行動と人と人のつながりで社会を築く「世代内公正」の行動が生まれ、持続可能性(Sustainability)が現れてきている。

また、現場では震災体験・復興から生まれたこのような学校教育、社会教育、活動の中の学びが始まっている。

震災以降のESDは、教育内容や方法を変えるだけでなく、市民社会、企業、行政などのマルチステイクホルダーとの協働でコミュニティや世界の持続可能な開発をすすめるこ

とであり、これは国内では既に多くの人が持続可能な地域づくりや持続可能な復興として行われている。

それには、ESD の GAP のアイテムである政策的支援や教育者、ユース、機関包括型アプローチ、地域コミュニティ、また、日本の市民 NGO が重点として検討・活動してる貧困撲滅と社会的公正、平和、持続可能な生産と消費、生物多様性、歴史文化遺産と人材育成、防災教育・気候変動のテーマが重要となる。

また、ESD は学校教育、社会教育、地域教育、家庭教育、市民活動での教育、偶発的教育などのすべての教育で行われ、ソーシャルラーニング、反転授業や ICT を活用した手法、PBL (Problem Based Learning) ・アクティブラーニング、インターンシップ・CSL (Community Service Learning) ・ボランティア学習、地域に根付いた教育 (Place-Based Education)、学びの空間・ラーニングコモンズ、脱学校化(社会)などの「教育」の新しい手法を取り入れることも必要となる。

また、「教育」分野以外のコーディネーション力、文化行動 (Culture action) 、ソーシャルキャピタルなどとキャパシティビルディング、プラットフォームづくり、また、フューチャーセンターや円卓会議などが可能になる能力養成、持続可能な地域力づくりも重要となる。

何よりも重要なことは、ESD がいのちを基本においた地域と世界の現場の課題、つまり、こどもの貧困における学習支援やいじめの解決、地域のまち育てまちづくり、福祉、地域経済などの解決などをすすめる持続可能な行動とリンクして、それを解決する教育であること。

そして、それがいのちに基づいた生き方や家族の形成や出産・子育てに関わる教育であり、一人一人の人生と地域・世界・地球と関わりで考え行動できるものとして展開されていることである。

震災のもたらした「生死・生き方」、「社会のあり方」、「自然・災害」、「科学技術・原子力」の間直しに対応し、復興をすすめるためにはESDの「未来像を予測して計画を立てる力」、参加型復興では「進んで参加する態度」、また、復興の課題に対して「多面的、総合的に考える力」、つながりをいかし、他者と協力して行くようなESDの力と態度が必要である。また、その中で「情報力」「調査力」「社会構想力」、「公助」「共助」「自助」も重要である。

震災後、教育に関する多様な取組みが行われ、防災・減災教育<sup>(17)</sup>、災害教育<sup>(18)</sup>、復興教育<sup>(19)</sup>やESD 防災・復興教育<sup>(20)</sup>も行われている。

また、ESD としての「防災・減災教育」「災害教育」「復興教育」として気仙沼市の「防災計画モデルプラン・防災学習プラン 気仙沼市で教員と児童・生徒が作りあげた防災計画と防災・ESD 学習を一体化した気仙沼市の「防災計画モデルプラン・防災学習

プラン」<sup>(21)</sup>や「ESDWS 教材『持続可能な未来』」<sup>(22)</sup>がある。

今後、これらの現実や課題をふまえ、震災体験をいかして、明示化されオーソライズされて行われている ESD だけでなく、オーソライズされていない ESD、ESD とは言っていない（非明示的 ESD）プログラムも含めて、現世代・未来世代が持続可能な世界を共生的社会関係を築くことをすすめていきたい。

（参考）

(1) 「まち育てとしての持続可能な開発のための教育(ESD) - こどもと地球の未来のための「学び合い」によるネットワーク-」、長岡素彦、「住まい・まち学習」実践報告・論文集 7、(財)住宅総合研究財団、2006 年 10 月

「学び合い、つながる ESD 持続可能な開発のための教育-福祉教育・ボランティア学習と ESD の実践者の立場から」、長岡素彦、日本福祉教育・ボランティア学習学会年報 vol.14、2009 年 11 月

「様々な教育・実践とつながる ESD 持続可能な開発のための教育」、長岡素彦、解放教育、明治図書、2009 年 12 月

「ESD と復興」、ESD 学校教育研究会、2012 年 12 月

(2) 「東日本大震災以降の教育・ESD・開発教育」、長岡素彦、2011 年 8 月、第 29 回開発教育全国研究集会研究発表

東日本大震災以降の社会のための ESD 「情報力」「調査力」「社会構想力」、長岡素彦、2011 年 8 月、第 29 回開発教育全国研究集会発表

(3) 「東日本大震災後の ESD 持続可能な地域をつくる ESD コーディネーター・開発ファシリテーター」、長岡素彦、2012 年 8 月、第 30 回開発教育全国研究集会発表

(4) 「東日本大震災後の ESD -選択的人間関係から共生的社会関係へ」、長岡素彦、2012 年 6 月、関係性の教育学会 年次大会

(5) 「ESD と復興 宮城」、「ESD と復興 岩手」「ユースフォーラム岩手大学」、「ESD と復興 岩手 災害と学校教育」山田町、「ESD と復興 岩手 災害と学校教育」大槌町、「ESD と復興 栃木」、ESD ワークショップ「震災・復興と居住」in 宇都宮大学、すべて ESD 学校教育研究会、2012 年

(6) 仙台 ESD-J 全国ミーティング 2011 「震災からの再生×生物多様性×ESD」、認定 NPO 法人「持続可能な開発のための教育の 10 年」推進会議、2011 年 6 月

ESDJ 全国ミーティング 2012、分科会 3 「復興とコーディネーション力(コーディネーションの在り方)」、認定 NPO 法人「持続可能な開発のための教育の 10 年」推進会議、2012 年 6 月

ESDJ 全国ミーティング 2013 「未来へつなぐを現場で学ぶ」分科会 3 「体験・事例から語る復興のコーディネート」、認定 NPO 法人「持続可能な開発のための教育の 10 年」推進会議、2013 年 6 月

(7) 「こどものコミュニティ力をいかした ESD・防災教育・復興教育 津波避難体験をしたこどもの参画の力・態度をいかしたプログラムへ」、長岡素彦、こども環境学会 2013 年次大会、2013 年 4 月

(8) 「共生的社会関係を共に築く学び ESD と復興」、長岡素彦、関係性の教育学会 2013 年年次大

会、2013年6月

(9) 岡山大学 ESDJ 全国ミーティング 2013 「未来へつなぐを現場で学ぶ」分科会 3 「体験・実例から語る復興のコーディネート」 2013年6月

(10) 「持続可能な地域づくりの方法としての ESD ポスト成長・縮退社会での持続可能な自治体に向けて」、長岡素彦、2013年11月、第27回自治体学会静岡大会

(11) 「ESD と復興～自然との対話編」、長岡素彦、2013年11月、日本環境教育フォーラム清里ミーティング 2013

(12) 「ESD と復興～震災体験をいかした未来をつくる教育・ESD」、長岡素彦、2013年8月、第31回開発教育全国研究集会発表

(13) 「災害と環境教育～内発的な ESD からの復興の道筋の展望～」、日本学術会議、2013年2月

(14) 「3・11 後の科学と社会-福島から考える-」、日本学術会議、2013年5月

「学術の動向」2013年12月号、2013年12月1日、『学術の動向』編集委員会、日本学術会議

(15) 「日本の ESD を捉え直す：国際的な潮流から見た実践・研究・政策課題」、日本国際理解教育学会、2013年10月

(16) 「持続可能な社会づくりと社会教育・成人教育 3・11 後の日本社会からの発信」、日本社会教育学会、2013年10月

(17) 「防災教育」、宮城県教育委員会、2013年

(18) 「災害教育 2012 利他と貢献が社会を変える」、一般社団法人 RQ 災害教育センター、2013年6月30日

(19) 「いわての復興教育」、岩手県教育委員会、2012年

(20) 「震災からの ESD テキスト『未来をつくる BOOK』」、認定 NPO 法人「持続可能な開発のための教育の10年」推進会議、2012年11月18日

(21) 「防災計画モデルプラン・防災学習プラン」、気仙沼市教育委員会、2013年2月15日

(22) 「ESDWS 教材『持続可能な未来』」、長岡素彦、サステナブルフューチャー、2012年8月11日



**The Journal of Engaged Pedagogy**  
**『関係性の教育学』 Vol.13, No.1**  
**ISSN 1349-0206**

The Journal of Engaged Pedagogy 『関係性の教育学』 Vol13, No. 1

発行 2014年6月1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

