

論文概要

コミュニケーションの共創モデルと国際理解教育の可能性

宮野 祥子

国際理解教育に関して、平和の実現を希求するという初期ユネスコの国際理解教育の原点を改めて重視すべきことが主張されている。改めて平和の実現が重視されるようになった背景には、世界中で、紛争やテロが後を絶たない現実があると考えられる。本論の背景には、世界情勢が複雑さを増し混迷を極めるように見える今日こそ、一人ひとりが自らの生き方を問い直し、自分たちの生きる現実から平和を実現していくことがますます大切になるのではいかという問題意識がある。そして、本論では、国際理解教育をとおして、自分たちの生きる現実から平和を実現していくために、コミュニケーションに着目する。

先行研究を概観すると、コミュニケーションに関する研究では、多様なコミュニケーション観が提示されていることを指摘できる。コードモデル、推論モデル、身体からコミュニケーションを捉える立場、生命現象からコミュニケーションを捉える立場などである。教育学におけるコミュニケーションに関する研究は、コードモデルが批判的に捉えられ、コードモデルと異なるコミュニケーション観が重視されている。また、国際理解教育におけるコミュニケーションに関する研究については、コミュニケーションのあり方を問い直す論点は、国際理解教育におけることばの学びを探求する研究や文化的多様性における議論においてみられるものの、多くの見解を整理・分析したうえで、コミュニケーション自体が国際理解教育にもつ意味自体を問い、さらにそのコミュニケーションの捉え方に基づいて国際理解教育の目標や実践の可能性を提示する議論は不十分である。

以上を踏まえ、本論の目的を以下のように設定する。第1の目的は、生命現象の観点からみるコミュニケーションのあり方を示すものとしてコミュニケーションの共創モデルを提示し、それに基づいてコミュニケーションのメカニズムと性質を明らかにすることである。第2の目的は、コミュニケーションの共創モデルに基づいて教育を問い直し、教育目標と教育方法について考察することである。第3の目的は、コミュニケーションの共創モデルが国際理解教育においてもつ意味と可能性を、「平和の文化」がいかに実現されるか、また、目標構造と実践へのアプローチという視点から探究することである。

第1章では、国際理解教育におけるコミュニケーションの捉え方を問い、国際理解教育に求められるコミュニケーションのあり方を提示するための前提として、国際理解教育においてコミュニケーションがどのように捉えられ、またどのような実践がされてきたのかを分析する。具体的には、日本国際理解教育学会の紀要である『国際理解教育』に掲載された研究論文や実践報告等を対象として、①「コミュニケーションという語が登場する文脈」、②「実践が行われている分野・科目」、③「コミュニケーション力の育成方法」、④「コミュニケーションの対象」、⑤「コミュニケーションないしコミュニケーション力の捉え方」に関して分析している。分析の結果、国際理解教育に関しては、無意識とは言えコードモデルに基づくコミュニケーションの捉え方がある一方でコードモデルを超えるコミュニケーションの捉え方も示されているなど、多様なコミュニケーション観が混在し、さらに多様なコミュニケーションに基づいてさまざまな実践が行われている。

コミュニケーションに関する研究においても多様なコミュニケーション観が提示されているように国際理解教育においても多様なコミュニケーション観があるのは当然のことかもしれない。しかし、国際理解教育が平和の実現をめざすならば、国際理解教育におけるコミュニケーションのあり方が平和の実現と相反するものであってはならない。実際は、情報伝達を重視したコードモデルに基づいて多くの実践が行われている。教育実践における手段としてのみコミュニケーションが位置づけられてきたために、コミュニケーションがコードモデルにもとづいて捉えられてきたのではないかと考えられる。一方で、「場」や「身体の互換性」といったコードモデルを超えるコミュニケーションの捉え方も示されている。

本論では、これまで、国際理解教育においてほとんど触れられることはなかった生命現象にみるコミュニケーションに着目することとする。生命現象にみるコミュニケーションのメカニズムと性質を明らかにすることで、「場」や「身体の互換性」といったコミュニケーションの捉え方を発展させ、具体的に生命現象にみるコミュニケーションが国際理解教育においてどのような意味をもつのかを探究することを課題とする。

第2章では、まず、生命科学等の知見を手がかりに生命現象とはどのような現象なのかについて考察する。動的平衡や自己組織化といった概念をもとにすると、生命を、変わり続けることで自らのシステムを生成する現象として捉えることができる。さらに、生命現象は「他者」とのコミュニケーションによってもたらされている。以上をふまえ、生命現象にみるコミュニケーションに基づいてコミュニケーションの共創モデルのメカニズムを以下のように提示している。生命体は常に「他者」に対して開かれ相互作用しており、ときに「他者」との間でリズムの相互引込が生じて、「他者」との共鳴が起きるが、しばらくするとそ

の関係は終わり、「他者」から乖離するなかで、「他者」と共に自己を創りあげる、つまり共創するのである。そしてそのコミュニケーションのプロセスで、ときとして、個々の生命体に突然、状態変化が生じ、新しい存在の仕方をとるようになるのである。

コミュニケーションの共創モデルにおいてはコミュニケーションが活発に生じているかどうかは、相互作用に伴って状態変化が活発に生じているかどうかによって、判断できる。つまり、相互作用が活発でも状態変化が生じにくければ、コミュニケーションが活発とは言えないのである。本論では、意識を含む身体を「からだ」と呼び、コミュニケーションによってこのような「からだ」のあり方そのものが変容することを人間のコミュニケーションにおける状態変化と呼ぶこととする。

次に、状態変化がいかなる事情によって生じるのかという論点から、コミュニケーションの共創モデルの性質を明らかにしている。状態変化は、カオスの遍歴を経て生じるが、カオスの遍歴現象が生じるのは、ゆらぎを増幅・活用するシステムにおいてである。ゆらぎを増幅・活用するシステムは、多態的性質、非線形的性質、動的性質という3つの性質がそろっていることで成立する。

以上をふまえて、コミュニケーションの共創モデルはコミュニケーションを「多態的、非線形的、動的な性質をもち、ゆらぎを増幅・活用するシステムである生命体が、『他者』と共鳴・乖離して、状態変化を生み、生命体自体を共創するプロセス」として捉える。

第3章では、教育をコミュニケーションの共創モデルから問い直し、さらに教育におけるコミュニケーションに関する議論との関係を考察している。まず、生命と教育について考察している大田堯と林竹二の議論もふまえつつ、教育を生命の観点から問い直すと、一人ひとりがもつ生命力が浮き彫りになり、その生命力によって学びはおのずと生じているということを論じている。コミュニケーションの共創モデルにおいて状態変化が生じるときに学びが生じているときと捉えることが可能であるし妥当でもある。学びはほかの人間からの意図的な働きかけがなくても生じるが、一方で、生命の観点から捉えるならば、「他者」とのコミュニケーションが学びには不可欠である。なぜなら、コミュニケーションの共創モデルにおける状態変化には、ゆらぎの増幅・活用が必要であるが、そのためには、「他者」が不可欠となるからである。

さらに、コミュニケーションの共創モデルから、他の人間に学びが活発に生じるように働きかけることに教育の原点を見いだすことができる。その教育の原点を端的にあらわしている出来事として以下の例を挙げている。重度の障がいがあり、視覚も聴覚もなく臭覚もないとされ、ほとんど「自発的な行動の発動というものがない」、「いつ行ってみても全く同じ

姿で、ちょうど毛布かなんかがくるくるとまるめられてそこに置いてあるというような姿で」いつも寝ていたある子どもに対して、ある教師が、毎日、自分の手をその子どものほほにあて、その子どもの手を教師のほほに当て、「勝弘君、安藤先生だよ」と呼びかけ続けたという(林 1991: 48-49)。2カ月ほどたっても全く何も反応がなかったが、「安藤先生」は根気強く働きかけ続けた。3カ月たったある日、突然、その呼びかけに対して「勝弘君」は「ほんとうに天使がほほ笑むような笑みを浮かべた」という(林 1991: 49)。これは「勝弘君」に生じた特別な例ではないと考えられる。ある人間がある人間に意図的に働きかけることで学びが活発になるということが教育の原点だとみなすことができるのである。

また、学びが生じるためにコミュニケーションが必要不可欠である以上、コミュニケーションは教育の原点に位置づけなおすことが可能である。教育においてコミュニケーションは手段と位置づけられがちであったが、教育の原点にコミュニケーションがあるということである。

さらに、コミュニケーションの共創モデルは、既存の教育学におけるコミュニケーションに関する捉え方を補完し、深化させる。教育学においては、受信者や聞き手を重視する視点、対話を重視する視点、コミュニケーションの多層性を重視する視点、共鳴モデル、生命体としての人間のコミュニケーションを重視する視点など多様な視点からコードモデルを批判的に捉える議論が展開されてきた。コミュニケーションの共創モデルはその議論に応えるものであるが、コミュニケーションの共創モデルの独自性は、コミュニケーションをとおして「他者」と共鳴・乖離し、ゆらぎを増幅・活用することで学びが生まれることを示し、学びが生まれるメカニズムと性質を示している点にある。コミュニケーションの共創モデルがこれまでのコミュニケーションに関する議論を補完し、深化させることが可能になるのは、生命のあり方そのものからコミュニケーションとそのコミュニケーションにより生じる学びのあり方を問い直し、さらにそのメカニズムと性質を提示しているからである。教育学においても多様な視点からコミュニケーションが問い直されてきたが、生命現象という人間のコミュニケーションの根本からコミュニケーションを問い直し、そのメカニズムと性質を提示することで、多様な視点を補完し、深化させているということである。

第4章では、コミュニケーションの共創モデルにみる教育目標と教育方法、実践へのアプローチを提示した。コミュニケーションの共創モデルの教育目標は、ゆらぎの増幅・活用を活発にすることである。ゆらぎの増幅・活用が活発に生じている状態は、多態的、非線形的、動的という性質が高まっている状態として捉えることができる。また、教育方法として、リフレクション、リリース、リフレインという3つの方法を挙げる。教育方法の特徴として、

多様な「他者」とのコミュニケーションを想定すること、「からだ」へ働きかける方法であること、教育者が自ら変容するように意識することが求められることを挙げている。

次に、実践へのアプローチを「各目標に沿った実践の方向性を示し、その方向に応じて実践の方法を想定できることば」（山西 2012: 6）として捉え、教育方法を中心に実践へのアプローチを構想した。リフレクションを活用することで、学習者が、自分自身を見つめ直し、多様な生き方ができることに気づき、自分自身を創りなおしていこうとする多態的な性質が高まる実践へのアプローチが実現されうる。具体例として、識字教育実践、演劇の実践をとりあげている。リリースを活用することで、学習者にゆらぎを与え、自己言及的に自分を拘束している「からだ」の癖を壊し、新しい「からだ」に創りかえる実践へのアプローチとなることを示している。芸術教育の実践を例に具体的に論じている。さらに、リフレインを活用することで、多様な状態を蓄積するということと自分を壊し創りかえるということという2つの作用を反転させ続けることで、「他者」に対してより開放的になり、自分自身を変容させ、一人ひとり固有の時間を生み出していく動的な性質を高める実践へのアプローチとなる。演劇における稽古を例に考察している。以上、リフレクション、リリース、リフレインという3つの方法を軸に示しながら、方法と目標と一体化して、実践へのアプローチとしての方向性を提示している。

第5章では、コミュニケーションの共創モデルの国際理解教育における意味と可能性を提示している。まず、コミュニケーションの共創モデルから「平和の文化」がいかに実現されうるのかを論じている。そして、コミュニケーションの共創モデルからみる国際理解教育の目標構造と実践へのアプローチを提示している。

第1節では、まず、コミュニケーションの共創モデルでは、「他者」とともに価値観や行動様式、思考方法などを変容させ、また共創していると捉えられることを考察している。価値観や行動様式、思考方法などを総称したものを文化と呼ぶならば、コミュニケーションをとおして、創られているものを文化として捉えることができる。コミュニケーションの共創モデルの観点から文化を捉えるならば、コミュニケーションをとおして、「からだ」のあり方が変化することで、文化を変容させ文化を共創しているということができるのである。さらに、動的平衡といった概念を手がかりにすると、文化もまたカオスの遍歴をへて状態変化すると捉えることが可能である。コミュニケーションをとおして、微細なゆらぎが増幅・活用され、あるとき突然、文化が状態変化するのである。文化をつくっているのが一人ひとりであるため、一人ひとりがゆらぎを活発に増幅・活用することは「平和の文化」の実現につながっているということを示している。

第2節では、コミュニケーションの共創モデルから国際理解教育の目標構造と実践へのアプローチを提示した。山西(2016)が提示している「人間関係づくり」「問題理解・問題解決」、「文化理解」、「未来想像」をもとに、その4つの目標に加えて、「生命力の向上」という目標を位置づけられるとした。4つの目標の根底に「生命力の向上」をすすめることで、「人間関係づくり」、「問題理解・問題解決」、「文化理解」、「未来想像」という4つの目標が、ゆらぎの増幅・活用という観点からそれぞれ深化することを示している。

また、国際理解教育のアプローチとして、山西(2016)が挙げている「人間関係づくりアプローチ」、「問題解決アプローチ」、「文化理解アプローチ」、「未来想像アプローチ」という4つのアプローチの根底に「生命力アプローチ」を位置づけることで、それぞれのアプローチのつながりが深化し、文化の変容がより活発になると述べた。そして、「生命力アプローチ」を根底に位置づけることで、それぞれのアプローチで、活発にゆらぎが増幅・活用されるようになると、国際理解教育自体がひとつの生命体のようになり、それぞれのアプローチが深化しながら、強く結びつけられることにつながる。

最後に、実践への可能性として、2点挙げている。第1に多様な学習者が想定される点である。例えば、これまで、障がいをもつ学習者に対して積極的に国際理解教育の実践が行われてきたとは言い難い。しかし、国際理解教育が最終的に平和の文化の実現を目指すならば、多様な学習者に対する実践がなされるべきである。「生命力アプローチ」を位置づけることで、多様な「他者」とのコミュニケーションが想定され、人間とのコミュニケーションが苦手な学習者に対しても実践が可能になる。第2に、4つのアプローチでリフレクション、リリース、リフレインという方法が活用されることで、多様な実践が想定される点である。具体例を1つ挙げると、「文化理解アプローチ」においてリフレインはあまり用いられてこなかったが、例えば、伝統芸能の稽古にふれるという方法が考えられる。文化理解において、伝統芸能は、日本文化の代表例として静的な文化観に基づいて取りあげられがちである。しかし、世阿弥が「初心忘るべからず」ということを重視したように伝統芸能の型は変わり続ける中で成就している。静的に捉えられがちな伝統芸の稽古にふれることで、文化が変わり続けることで成立していることを実感できる。このように、国際理解教育において、多様な学習者に対して、多様な実践が積み重ねられることで、一人ひとりに学びが生まれ、文化に活発にゆらぎがもたらされ、文化に状態変化が生じやすくなる。

国際理解教育の目標構造の根底に「生命力の向上」を置き、さらに「生命力アプローチ」を実践の根底に位置づけることで、学習者に活発にゆらぎの増幅・活用が生じることで、国際理解教育の実践がひとつの生命現象のように展開し、それぞれのアプローチがより深く

結びつき、「平和の文化」が実現されうるのである。

本論文の意義として、少なくとも以下の3点を挙げることができる。第1に、生命科学などの知見を手がかりに、生命現象にみるコミュニケーションをもとに、コミュニケーションの共創モデルのメカニズムと性質を提示した点である。第2に、コミュニケーションの共創モデルのメカニズムと性質から、教育の原点に学びとコミュニケーションがあることを示し、教育学における既存のコミュニケーションに関する視点を補完・深化させ、コミュニケーションの共創モデルから学びを活発に生じさせるための教育目標、教育方法を提示した点が挙げられる。そして、第3の意義は、国際理解教育におけるコミュニケーションの共創モデルの意味と可能性として、学びが文化の変容を促し、文化自体を状態変化させることで、「平和の文化」が実現しうることを示し、さらに、国際理解教育の目標構造に「生命力の向上」を、実践へのアプローチに「生命力アプローチ」を位置づけることで、生命力を高め、学びを活発に生み出すための目標構造と実践へのアプローチを示した点である。

最後に本論文に残された研究課題は、コミュニケーションの共創モデルが国際理解教育においてもつ意味と可能性を理論的に提示するにとどめているため、実践でどのように活用することができるのかについては今後も検討を重ねることである。実践を重ねながら、コミュニケーションの共創モデルがもつ可能性を探究することが必要だと考える。

概要書における参考文献

林竹二(1991)『教育の根底にあるもの 決定版』径書房

山西優二(2010)「国際理解教育からみたことばのもつ多様な役割」『国際理解教育』第16号、33-40頁

山西優二(2016)「平和の文化づくりに向けた国際理解教育—目標構造の実践へのアプローチ—」『早稲田教育学研究』第7号、5-17頁