



室蘭工業大学紀要 第60号 全1冊

メタデータ	<p>言語: Japanese</p> <p>出版者: 室蘭工業大学</p> <p>公開日: 2013-12-11</p> <p>キーワード (Ja):</p> <p>キーワード (En):</p> <p>作成者:</p> <p>メールアドレス:</p> <p>所属:</p>
URL	<p>http://hdl.handle.net/10258/2768</p>

ISSN 1344-2708

No.60

Mar.2011

MEMOIRS
of
THE MURORAN
INSTITUTE OF
TECHNOLOGY

MURORAN INSTITU
INSTITUTE OF TEC
OF TECHNOLOGY MU
TECHNOLOGY MU
MURORAN INSTITU
INSTITUTE OF TEC
OF TECHNOLOGY MU
TECHNOLOGY MU
MURORAN INSTITU
INSTITUTE OF TEC
OF TECHNOLOGY MU
TECHNOLOGY MU

室蘭工業大学
紀 要

第60号 平成23年 3 月

MURORAN HOKKAIDO
JAPAN

室蘭工業大学紀要第60号

目 次

投 稿 論 文

○学術論文

William Blake's Religious World	安藤栄子	1
Concepts and Perceptions of Communication, Culture, and Intercultural in the Teaching of ICC in Three Countries	クラウゼ=小野・マルギット, 石川園代	9
政策過程におけるフレーミング問題と行動選択に関する考察 ―水俣病特措法を事例として―	永松俊雄	19
パートナーシップからみた北海道の社会教育施設の実態とその可能性	真境名達哉, 中嶋輝	39

○教育改善報告

平和について、学生たちとどう語るか ～本学での「平和と憲法」の授業を通じて～	奥野恒久	49
Toward a Cohesive Curriculum of Communicative Language Instruction at Muroran Institute of Technology	ゲイナー・ブライアン, グレイブ・エヴァ, ハグリー・エリック, ジョンソン・マイケル	61

Memoirs of the Muroran Institute of Technology №60 (2010)

CONTENTS

Papers

○Article

William Blake's Religious World	Eiko ANDO	1
Concepts and Perceptions of Communication, Culture, and Intercultural in the Teaching of ICC in Three Countries	Margit KRAUSE-ONO, Sonoyo ISHIKAWA	9
Framing and Action in the policy Process: A Case Study of Minamata Disease Special Measures Law	Toshio NAGAMATSU	19
The realities and the possibility of social educational facilities in Hokkaido from a point of partnership	Tatsuya MAJIKINA, Akira NAKAJIMA	39

○Educational improvement report

How to Discuss Peace with University Students: My Education Practice on the Lessons of Peace and Constitution in Muroran Institute of Technology	Tsune-hisa OKUNO	49
Toward a Cohesive Curriculum of Communicative Language Instruction at Murooran Institute of Technology	Brian GAYNOR, Ewa GRAVE, Eric HAGLEY, Michael JOHNSON	61

教 育 改 善 報 告

William Blake's Religious World

Eiko ANDO

(原稿受付日 平成22年5月26日 論文受理日 平成22年12月7日)

Abstract

In Christianity, man inherits original sin and is considered to live a sinful existence. Because of sin, man is separated from God. Contrary to this view, William Blake, although born in the Orthodox Christian world, did not take sin so seriously. According to Blake, it is Selfhood, not sin, that destroys humanity. In this point, he seems to differ from Christianity. Selfhood identified with Satan, or Spectre, destroys the harmonious unification of God, man and nature. That unification is the most important and uppermost mental stage for Blake and he defined it as Imagination, which could be recognized as *satori* or enlightenment in Buddhism.

Key words: Imagination Jesus, Selfhood, Satan, God

1. INTRODUCTION

William Blake (1757-1827), an English poet, painter and mystic, was born into the Western Christian World, but he seemed to resist the prevalent Christian beliefs of his time, moreover to have the different view from Christianity. Blake's thought seems to be similar to Buddhism. I would like to mention it later in this paper. In Christianity, there is a rigid hierarchy with God on top, angels and saints subordinated under Him, and man cannot but feel the difference between himself and God—an unbridgeable gap. The Bible says "man is the image of God", but never says "man is God". Nevertheless, Jesus Christ is an exception. He is the perfect man and He is the incarnate God to redeem sinful people. He was crucified and resurrected, and by overcoming death and sin He showed the way for people to return to God. In Christianity, God transcends all in the universe and exists outside of it and rules it. Blake was brought up believing in all that, but he said the following:

The ancient Poets animated all sensible objects with Gods or Geniuses calling them by the names and adorning them with the properties of woods, rivers, mountains, lakes, cities, nations, and whatever their

enlarged & numerous senses could perceive.

And particularly they studied the genius of each city & country, placing it under its mental deity;

Till a system was formed, which some took advantage of, & enslav'd the vulgar by attempting to realize or abstract the mental deities from their objects: thus began Priesthood;

Choosing forms of worship from poetic tales. And at length they pronounc'd that the Gods had order'd such things.

Thus men forgot that All deities reside in the human breast.

(*The Marriage of Heaven and Hell*, plate 11)

Even if this quotation may be regarded as polytheism or pantheism, Blake admired the ancient poets' supreme inspiration, which could see Gods in every existence in the universe. Blake pointed out that Priesthood was formed and deities were abstracted from objects and they were divided and after all "men forgot that All deities reside in the human breast." Thus Blake seemed not to admit that God exists outside man, he thought God lives in man. I would like to take up the examples describing immanent God, or "man is God":

‘If thou humbles thyself, thou humblest me:
 ‘thou also dwellest in Eternity,
 ‘Thou art a Man; God is no more,
 ‘Thine own Humanity learn to adore.’
 (*The Everlasting Gospel*, C)

He who sees the Infinite in all things, sees God. He
 who sees Ratio only,
 sees himself only. Therefore God becomes as we
 are, that we may be as he is.
 (*There is No Natural Religion. Application*)

“The worship of
 God is: Honouring his gifts in other men, each
 according to his
 “genius, and loving the greatest men best: those who
 envy or
 “caluminate great men hate God;
 for there is no other God.”
 (*The Marriage of Heaven and Hell*, plates 22-24)

God Appears & God is Light
 To those poor Souls who dwell in Night,
 But does a Human Form Display
 To those who Dwell in realms of day.
 (*Poems from Pickering Manuscript*)

Man is all Imagination. God is a Man & exists in us
 & we in him.
 (*Annotation to Berkeley's "Sirius"*)

And all must love the human form,
 In heathen, Turk, or Jew;
 Where Mercy, Love & Pity dwell
 There God is dwelling too.
 (*"The Divine Image", stanza 5*)

In Christianity, there seems to be the discrimination
 between God and man; on the other hand in Blake we
 could feel homogeneity between God and man.

Rephrase, J. G. Davies regards Blake as orthodox
 although he knows Blake's bold ideas, and says:

“Despite such exaggerations, to which Blake was
 always prone, his portrait of Jesus is at once both
 fresh and stimulating, while his Christology, which
 remains only in bold outlines, is in the main a
 rephrasing of orthodox doctrine in the terms of his
 own idiom.”¹⁾

Naturally, some critics regard Blake as a heretic.
 According to Mark Schorer, the eighteenth century was
 the time of reason and transcendence of God became
 unnoticeable. Immanence, or deification, became
 conspicuous instead. He took Blake's deification as one
 example:

“In Blake, deification is a ubiquitous attitude. ‘All
 deities reside in the human’ is a bluntly beautiful way of
 stating it; a more cryptic statement is this: ‘The desire
 of Man being Infinite, the possession is Infinite &
 himself Infinite... God becomes as we are, that we may
 be as he is.’ Blake's Christ is not the Word becomes
 Flesh, but the Flesh becomes the Word. His is not the
 gentle divinity of orthodoxy, but the rebel angel,
 identified in his most active moods with the figure of
 Revolution itself, which Blake called Orc, a significant
 anagram of the Latin word for heart. His Jesus is the
 symbol not of God's grace but of man's eternal gift for
 renewal. ‘The worship of God is: Honouring his gifts
 in other men, each according to his genius, and loving
 the greatest men best: those who envy or caluminate
 great men, hate God: for there is no other God... if Jesus
 is the greatest man, you ought to love him in the greatest
 degree.’”²⁾

Schorer seems to insist that Blake should create his own
 unique Jesus in order to show the rebirth of man by
 neglecting orthodoxy. Nonetheless, Blake's deification
 is not a shallow idea at all, but it seems to be a result of
 his important thought.

2. THE EMANCIPATION OF BODY

In Christianity, the next world, heaven, is considered to
 be the most important. It is said that people should
 devote themselves completely to God and everything
 would be given to them, and the way of entering into
 heaven would be shown. On the other hand, Blake
 seems to place the origin of his art and religion in this
 world, not in the next world. Therefore, he pointed out
 the errors committed by many religions including
 Christianity, as follows:

1. That Man has two real existing principles: Viz: a
 Body & a Soul.
2. That Energy, call'd Evil, is alone from the Body;
 & that Reason, call'd Good, is alone from the
 Soul.
3. That God will torment Man in Eternity for
 following his Energies.
 (*The Marriage of Heaven and Hell*, “The voice of the
 Devil”)

Religions pointing to Heaven think highly of soul,
 reason, and goodness and push away bodily needs, and
 evil. Such religions are based on the dualism of good
 and evil moralities. They deny and abandon evil to
 protect goodness; they always see only one side of things.
 Contrary to them, Blake thinks highly of this world,
 affirms body, energy, and passion, and praises them to
 the highest degree as follows:

1. Man has no Body distinct from his Soul; for that

- call'd Body is a portion of Soul discern'd by the
five Senses, the chief inlets of Soul in this age.
2. Energy is the only life, and is from the Body; and
Reason is the bound or outward circumference
of Energy.
3. Energy is Eternal Delight.

(*op.cit.*)

Incidentally, this world which is filled with a variety of evils and sins may well be called hell. Blake praises body and passion and boldly admires arrogance, desire, lust, fury, excess, and destruction which in Christianity or moralities would be regarded as evil and denied.

In "Proverbs of Hell" of *The Marriage of Heaven and Hell* he writes:

The pride of the Peacock is the glory of God.
The lust of the Goat is the bounty of God.
The wrath of the Lion is the Wisdom of God.
The nakedness of woman is the work of God.
The roaring of lions, the howling of wolves, the
raging of the stormy sea, and the
destructive sword, are proportions of eternity, too
great for the eye of man.
You never know what is enough unless you know
what is more than enough.
Exuberance is Beauty.
Enough! or Too Much.
The cistern contains: the fountain overflows.
Sooner murder an infant in its cradle than nurse
unacted desires.

Moreover, Blake sees Jesus as an impulsive sinner breaking the Ten Commandments in *The Marriage of Heaven and Hell*.

"I tell you, no virtue can exist without breaking
these ten
"commandments Jesus was all virtue, and acted
from impulse, not
"from rules."

Blake's ideas continued for twenty five years and were again revealed in *The Everlasting Gospel* as follows:

- b. Was Jesus Gentle? or did he
Give any marks of Gentility?
c. d. Was Jesus Humble? or did he
Give any proofs of Humility?
e. Was Jesus Chaste? or did he
Give any Lessons of Chastity?
i. Was Jesus born of a Virgin Pure
With narrow Soul & looks demure?
If he intended to take on Sin
The Mother should have an Harlot been,
Just such a one as Magdalen
With seven devils in her Pen;

Gentility, Humility, and Chastity are the traditional virtues of Jesus and Mary. Blake has broken these traditional images completely. Instead, he described them as common people, who are likely to give in to lust and suffer from jealousy and hatred. Blake not only wanted to resist the established religion through proposing a rebel-like Jesus, what he really wants to show us is that salvation is prepared for everybody without discrimination.

3. THE WORLD OF IMAGINATION

Next, I would like to describe how Blake's rebel-like Jesus is God and moreover, how he is identified with Imagination.

The Eternal Body of Man is The Imagination,
that is, God himself,
The divine Body, Jesus; we are his Members.
(*The Laocoön*)

Man is all Imagination. God is a Man & exists in us
& we in him.
(*Annotation to Berkeley's "Sirius"*)

He who sees the Infinite in all things sees God. He who
sees the Ratio only, sees himself only.

Therefore God becomes as we are, that we may be as he
is. ("*There is no Natural Religion*", *Application*)

If the doors of perception were cleansed every
thing would appear to man as it is, infinite.
(*The Marriage of Heaven and Hell*, plate 14)

The above quotations show that as long as man expands his senses fully and flies to the world of Imagination, he can be one in God. This concept is not Christian, but is unique to Blake. Man who is destined to live in this world could live in Eternity beyond time and space.

Furthermore Imagination is such a vast and boundless world.

For all are Men in Eternity, Rivers, Mountains,
Cities, Villages,
All are Human, & when you enter into their
Bosoms you walk
In Heavens & Earths, as in your Bosom you bear
your heaven
And Earth & all you behold; tho' it appears Without,
it is Within,
In your Imagination, of which this World of
Mortality is but a Shadow.
(*Jerusalem* 71)

Imagination, the real & eternal World of which this
Vegetable Universe is but a faint shadow, & in
which we shall live in our Eternal Or Imaginative

Bodies when these Vegetable Mortal Bodies are no more.

(*ibid.*, 77)

According to Blake, everything in the universe seems to exist outside of us, but once we awake to Imagination, we can immediately know that everything exists in our mind. In other words, nature—rivers, mountains, and flowers—becomes us. The same mysterious experiences are described in the letter to Thomas Butts (1800) as follows:

The Light of the morning
Heaven's mountains Adorning
In particles bright
The jewels of Light
Distinct shone & clear
Amaz'd & in fear
I each particle gazed,
Astonish'd, Amazed:
For each was a Man
Human-form'd. Swift I ran,
For they beckon'd to me
Remote by the Sea.
Saying: Each grain of Sand,
Every Stone on the Land,
Each rock & each hill,
Each fountain & rill
Each herb & each tree,
Mountain, hill, earth & sea,
Cloud, Meteor, & Star,
Are Men Seen Afar.

Blake observes that every particle of the morning light is glittering like a jewel. He also shows that every particle of mountain, tree, hill, fountain, each rock, herb, and a grain of sand is a man. Once awakened in Imagination, man would be unified with everything in nature to the utmost. Finally, man comes to recognize that lifeless things, or inorganic matter, in nature have the same senses and feeling as human beings.

Concerning the city Blake also seems to consider it to be a human-being. London, the city in England, speaks to his friend Albion representing England and man:

“Return, Albion, return! I give myself for thee”.
(*Jerusalem* 38)

London speaks to Albion as a man and gives up his life for Albion's rebirth. In Imagination everything in the universe talks to everything else like humans, and lives for others, not for himself. It is a warm and harmonized world. In the Bible the relationship between God and man is focused on sin and redemption. On the other hand, Blake seems to think of God not only in connection with man but also in connection with everything in the universe equally. He sees God or Infinity even in a poor wild flower or a grain of sand.

To see a World in a grain of sand,
And Heaven in a wild flower,
Hold Infinity in the palm of your hand,
And Eternity in an hour.

(*Auguries of Innocence* ll. 1-4)

Furthermore, Blake develops his dynamic thinking of Imagination or God as follows:

Then those who in Great Eternity met in the
Council of God As one Man, for contracting their
exalted Senses They behold Multitude, or
Expanding they behold as one, As One Man all the
Universal family; & that One Man They call Jesus
the Christ, & they in him & he in them Live in
Perfect harmony, in Eden the land of life,
Consulting as One Man above (Mount Gilead *del.*)
the Mountain of Snowdon Sublime.

(*The Four Zoas*, Night the First)

It is said that many people would gather to attend “the Council of God” in Eternity. It would be very important that they met not separately but were unified as “One Man”. “One Man” is Jesus Christ and means “Universal Family”. Who does he refer to when he says, “those who in Great Eternity met in the Council of God” in the first line? Naturally, they are people. But it should be remembered that Blake considers everything in the universe as equal to human existence in Imagination. Therefore “those who” would mean every existence in the world, including man. These many things are unified as the universal family or one man. This means that Jesus is the only life to support them and communicates with them very intimately. Really, Jesus exists in them. But if Jesus were only immanent, He might be absorbed in everything. In this case everything in the universe might be called godliness; it would be absurd. Blake emphasizes not only immanence, but also emphasizes Jesus as One Man or the Universal Family. Jesus would be a strong magnetic power to unify and embrace everything as a family. This power to unify a variety of existences in the universe would show that Jesus transcends everything. Living in Imagination means to understand both God's immanence and transcendence at one time.

Shorer pointed out that Blake was interested only in deification not in incarnation, that he described only the immanent not the transcendental. But in Blake we could see a transcendental Jesus who unifies everything. In Orthodox Christianity, incarnation means that God became Man and it was realized only once in Jesus Christ. On the other hand, for Blake, it is not a rare thing that God becomes man and other things. Incarnation could occur anytime in Imagination, according to Blake. Moreover, Shorer pointed out that Blake's Jesus was quite similar to Blake's Orc who symbolizes a revolutionary power, specifically French Revolution.

Indeed, Blake's Jesus deviates from the orthodox Jesus. Blake describes a passionate and impulsive Jesus, but it does not mean that his Jesus is identified with his Orc, who is only a destructive power. The reason why Blake describes Jesus as a passionate sinner might be that there must be a way to salvation without denying passions and desires which sometimes are connected with sins.

The most important thing is that passions and desires should be separated from egoism and become unselfish and unified with altruism. Blake's Jesus as true love, symbolizes innocence itself, while Orc is a selfish energy seeking his own benefit. Therefore, Orc would remain a lower level energy and incompatible with Blake's Jesus at all.

By the way, it seems abrupt to refer to Wordsworth here, but it might help us to understand Blake's Imagination. Blake seemed to be interested in the poems of William Wordsworth (1770-1850) and wrote in the margin on "Poems referring to the period of childhood" as follows:

I see in Wordsworth the Natural Man rising up against the Spiritual Man Continually & then he is No Poet but a heathen Philosopher at enmity against all true Poetry or Inspiration.³⁾

Blake referred to two types of man, that is, "the Spiritual Man" ("a true Poet") and "the Natural Man" ("a heathen Philosopher") and clearly considered Wordsworth as "the Natural Man". I wonder what Blake wanted to say in the above passage. Imagination, or Jesus Christ was his greatest inspiration through his life as a painter and a poet. In other words, Blake could find Jesus Christ in nature and communicate with Him. This was a quite direct and earnest experience. Blake insists on the unification of man and nature saying "Where man is not, nature is barren" ("Proverbs of Hell"). For Blake, Imagination is the most important factor for the true poet; on the other hand, Wordsworth requires five elements when writing poems: observation and description, sensibility, reflection, Imagination and fancy, and invention⁴⁾. Both, Blake and Wordsworth, love nature and seek the supernatural through nature. Nevertheless, Blake probably cannot sympathize with Wordsworth's reasonable, logical, and detached attitude towards nature and God. In other words, Blake cannot find any sincere organic unification among man, nature and God in Wordsworth. From the standpoint of Blake's Christianity, Wordsworth seems a heathen and a distant, stoic philosopher, not a poet.

4. FALL FROM IMAGINATION

Incidentally, what is the opposite world of Imagination? It has been already shown in *Jerusalem* 71 and 77. It was

called "this World of Mortality", "a Shadow", and "Vegetable Universe". In the Bible, Adam and Eve lost Eden by disobeying God's order. John Milton (1608-74) borrowed an idea from the Bible and wrote *Paradise Lost*. And Blake followed the great poet and tried to write his own *Paradise Lost* and *Paradise Regained*. In the Bible, original sin committed by Adam was inherited by his descendants. Therefore, man would be considered sinful by nature. To rescue mankind from sin, God was born in this world and crucified on the cross, but was resurrected from the dead and finally he conquered death and sin. Man was rescued by Jesus' self-sacrifice and this holy event occurred only once in history. On the other hand, in Blake, man can awaken to Imagination or Eternity, but he is easily apt to fall into the world bound by time and space which is called "this World of Mortality", a false and shadowy world, tedious and lifeless. The passage from Imagination to the World of Mortality and back is prepared for all human beings. Blake proclaims as follows:

Daughter of Beulah, Sing
His fall into Division & his resurrection to Unity:
His fall into the Generation of decay & death, & his
Regeneration by the Resurrection from the dead.
(*The Four Zoas*, Night the First)

"Division" forms a striking contrast with "Unity" in the quotation. This contrast is important. "Unity" symbolizes Imagination, because everything is unified with God in Imagination. On the other hand "Division" means the World of Mortality, where man is separated from everything in nature and God. The divided world is called Generation, which means decay and death. Generation, the isolated world means the real barren world. And according to Blake, the way to flee from the dead world is realized by "the Resurrection from the dead", that is, the Resurrection of Jesus. I would like to refer to this later. First, I want to show what Blake thinks of sin. In the Bible, man is said to be created in "the image of God", but at the same time man is considered a sinner. Man is destined to have two contrary aspects, but the dark side of the sinner is overemphasized and makes man suffer excessively.

Blake turns down man's tragic and dark destiny and says as follows;

Human Nature is the Image of God.
(*Annotation to Lavater's Aphorisms on Man*)

Man is Born like a Garden ready planted and sown.
This world is too poor to produce one seed.
(*Annotation to Reynolds*)

For every thing that lives is Holy.
("A Song of Liberty")

Blake seems to think that man is born perfect in this world. The Bible says that man is the image of God; but for Blake man does not remain an image of God. Blake says that man is God. The difference between these ideas seems great. Because Blake's Jesus is a passionate and impulsive man, we cannot find any sinfulness in Blake's man. Blake never mentions original sin in his works. But this does not always mean that Blake ignores sin or that he is careless about it. He himself confesses as follows:

I am perhaps the most sinful of men. I pretend not
to holiness.
(*Jerusalem* 3)

He is fully aware of sin, but there are traces of his making light of sin:

O Vala, what is Sin, that thou shudderest & weepst
At sight of thy once lov'd Jerusalem? What is Sin
but a little Error & fault that is soon forgiven?
(*ibid.*, 20)

If Blake thinks of sin as "a little error or fault that is soon forgiven," man would be perfect. Blake seems to think another element destroys perfect humanity besides sin. What could it be? Blake says as follows:

Man is born a Spectre or Satan & is altogether an
Evil, & requires a New Selfhood continually, &
must continually be changed into his direct
Contrary.
But your Greek Philosophy (which is a remnant of
Druidism) teaches that Man is Righteous in his
Vegetated Spectre.
(*ibid.*, 52)

According to Blake, man is born perfect but he is also born as Satan. Satan is called Spectre, meaning Selfhood. It is this Selfhood, or self-centredness that destroys the unity with God, man and universe. Owing to the power of Selfhood, man is expelled from Eternity or Imagination. This is Blake's "Paradise Lost". Man cannot expand his senses any more because of self-centredness. For Blake, Selfhood or Satan is man's reasoning power, or rational power. Therefore, he is likely to depend on rule, common sense, and morality—they are logical and stable, while Imagination seems eccentric and unstable. After all, Imagination would be destroyed completely in the rational world. Blake describes the character of reason as follows:

But the Spectre, like a hoar frost & a Mildew, rose
over Albion,
Saying, "I am God, O Sons of Men! I am Rational
power!
"Am I not Bacon & Newton & Lock who teach

Humility to Man,
"Who teach Doubt & Experiment? & my two
Wings, Voltaire, Rousseau?"
(*ibid.*, 54)

The Spectre is the reasoning power in man, & when
separated
From Imagination and closing itself as in steel is a
Ratio
Of the things of Memory. It thence frames Laws &
Moralties
To destroy Imagination, the Divine Body, by
Martyrdom & Wars.
(*ibid.*, 74)

Man is the descendant of Adam who ate from the tree of knowledge, and is supposed to be reasonable by nature and is likely to be self-centred. Moreover, the eighteenth century is called the Age of Reason or Rationalism. Therefore, man cannot but fall into selfishness. Blake who can awake to Imagination, claims Bacon, Newton, Lock, Voltaire and Rousseau are the main culprits who drove man into selfishness. Humility, Gentility, and Chastity are only masks for the hypocrites who regard law and morality as the supreme God. This is quite similar to the Pharisees in Jesus' day. They regarded the Ten Commandments as supreme and were very self-righteous about it. They often labeled those who could not obey the law and punished them. As Jesus in the Bible often accused the Pharisees of hypocrisy, Blake accuses and attacks the rationalistic philosophers and scientists of the eighteenth century. They did not profess denial of selfhood, which Blake thinks most important. The Church was also influenced by rationalism. As a result, priests forget to love people, instead devoting themselves to accusing and punishing them. Blake tells us about their outrageous behaviour as follows:

I went to the Garden of Love,
And Saw what I never had seen:
A Chapel was built in the midst,
Where I used to play on the green.

And the gates of this Chapel were shut.
And "Thou shalt not" writ over the door;
So I turn'd to the Garden of Love
That so many sweet flowers bore:

And I saw it was filled with graves,
And tomb-stones where flowers should be:
And Priests in black gowns were walking their
rounds,
And binding with briars my joys & desires.
(*"The Garden of Love"*)

Blake says, "As the caterpillar chooses the fairest leaves to lay her eggs on, so the priest lays his curse on the fairest joys" (*"Proverbs of Hell"*). For Blake, priests

seemed to cast a curse on man and destroy his soul instead of loving and forgiving him. After all, they planted fear, constriction and selfishness in man's soul, just as the philosophers and scientists did.

Thy purpose & the purpose of thy priests & of thy
Churches
Is to impress on men the fear of death, to teach
Trembling & fear, terror, constriction, abject
selfishness.
(Milton 43)

In order to flee from the hell of self-centredness, we cannot but depend on Jesus' death and resurrection. I would like to develop this point further on.

5. Return to Imagination

I have already commented on "The Death of Jesus" in "The Significance of 'To Tirzah'" (2008).⁵⁾ It is referred to in the third and fourth stanzas of the poem:

Thou, Mother of my Mortal part,
With cruelty didst mould my Heart,
And with false self-deceiving tears
Didst bind my Nostrils, Eyes, & Ears:

Didst close my Tongue in senseless clay,
And me to Mortal Life betray.
The Death of Jesus set me free:
Then what have I to do with thee?

As seen from the above stanzas, the narrator had fallen into the limited world controlled by Tirzah, who is Selfhood. However, the narrator could rescue himself from the Tirzah-orientated world owing to the sacrificial death of Jesus. In Christianity, the death of Jesus means the Atonement or the Redemption. Jesus died in order to redeem people. His resurrection is a defeat of sin and erases the original sin. On the other hand, Blake does not agree with Orthodox Christianity. To him, the Death of Jesus means the "matchless self-sacrifice". In the poem the narrator imitated this self-sacrifice and returned to Imagination where he would come to know the importance of forgiveness of sins, instead of judging others. The Bible tells us that when the woman accused of adultery was ordered by the law of Moses to be stoned to death Jesus saved her. This is a scene of forgiveness, which impressed many artists including Blake. But Blake did not stop here; he went on to say "the Spirit of Jesus is continual forgiveness of Sin" (*Jerusalem* 3). And as I pointed out in "On Blake's *A Vision of the Last Judgment*" (2009)⁶⁾, Blake tried to portray this Jesus who forgives sins continually in *A Vision of the Last Judgment* (1810). In The Revelation, Jesus comes the second time to this world as a judge to punish sinners, who did not follow his teachings and throw them into hell, while he

rescues the so-called good people and allows them to enter into heaven. Blake clearly was suspicious of the Bible and said as follows:

Christ comes, as he came at first, to deliver those
who were bound under Knave,
not to deliver the Knave. He Comes to deliver Man,
the Accused, & not Satan, the Accuser.
(*A Vision of the Last Judgment*)

Blake who lived in the world of Christianity was conscious of sin, but more than that he could not but be fearful of the destructive power of Selfhood. It would be no exaggeration to say that he spent his life fighting with his enemy—Selfhood. Thus, his way of living seems to be closer to the Buddhistic way of living, not the Christian life.

The author is not an expert on Buddhism and wishes it to be known that to discuss Buddhism with words sometimes causes confusion. Nevertheless, for the purpose of this paper's conclusion I dare to say the following.

The principal image of Esoteric Buddhism is the Dharmakāya Buddha, that is Mahāvairocana, which means the significance of the universe itself. In Exoteric Buddhism the Dharmakāya Buddha does not preach. On the other hand, in Esoteric Buddhism, the Dharmakāya preaches. The preachings are too mysterious for people to listen to and understand with their ears and brains. To do that people are required to undergo various kinds of training and ceremonies. The understanding of Dharmakāya means the awareness of Dharma working through the vulgar and temporal body. This might be called "enlightenment". The awareness of Dharma is recognized by all Buddhists whether they belong to Exoteric or Esoteric Buddhism. Therefore, the question of the principal images, the devotion to special sutras, or an atheistic attitude to Buddhism are not essential differences among the Buddhist sects.

Incidentally, this religious recognition and deep mystic experiences are not limited to Buddhism only. They often appear beyond the incompatibility of nations, cultures, and religions, and sometimes some special person without any religious training can experience them. That is, they are a universal phenomenon⁷⁾. Probably William Blake could be one of those special people; the Dharma could have worked through him and made him have mystic visions throughout life. In Blake's works we sometimes come across expressions reminding us of the passages of Avatamsaka Sutra⁸⁾. As Kūkai said, similar words might not always mean the same content and experience⁹⁾. But even if they are not "the same experience", it would be right to say that they are "a similar experience with the same quality".

6. CONCLUSION

Blake's highest world is the world of Imagination where God, man and nature are unified in a perfect harmony. We should remember that Imagination is really an immense world beyond our limited egoistic world, although it is connected to it. Blake's mystic experience that man could live with God in this world seems to be common with the teaching of Buddhism. According to the teaching of Buddhism, we start from the denial of all desires and come to the recognition of the awareness of "Selflessness" and at the highest dimension we could finally affirm everything in the world. All desires and passions would be affirmed there. In Blake's works we can see the enigmas and contradictions, such as "the marriage of Heaven and Hell", "the cross falling down to Hell with a snake", etc. Blake's artistic universe also looks confusing, because various kinds of contradictions, such as sorrow and joy, worries and hopes, division and unity, disturbance and quietness exist and make up the complicated and incomprehensible images. People sometimes feel offended by these images and fail to catch his message. They might be perplexed by Blake's anti-Christian concepts, but they are not anti-Christian and often express Blake's religious convictions. This is Blake's Imagination and the teachings of Christ and they are connected with the core of all religions. Naturally, a man's expression is determined by his culture. Blake's mystic experience, which was determined by the eighteenth century Christian world, might not be called "perfect" or "absolute", but was connected with the universal truth of all religions.

Notes

The quotations of William Blake are from Geoffrey

Keynes ed., *Blake Complete Writings with Variant Readings* (London: Oxford University Press, 1969) and G. E. Bentley, Jr., ed., *William Blake's Writings* (Oxford: Clarendon Press, 1978), vol.II

- 1) J. G. Davies, *The Theology of William Blake*, (Oxford: Clarendon Press, 1948), p.110.
- 2) Mark Schorer, *William Blake: The Politics of Vision*, (New York: Random House, 1959), pp.56-57.
- 3) G. E. Bentley ed., *William Blake's Writings*, vol.II, p.1511.
- 4) *op.cit.*
- 5) Eiko ANDO, "The Significance of 'To Tirzah'", (Muronan: Journal of Language and Culture of Hokkaido, No. 6, 2008), pp. 95-103.
- 6) Eiko ANDO, On Blake's *A Vision of the Last Judgment*, (Muronan: Memoirs of The Muroran Institute of Technology, No.58, 2009), pp. 79-87.
- 7) Hideo Kishimoto, *Religious Mysticism*, (Tokyo: Daimeido Press, 1988), p. 27.
- 8) Makoto Sangu, *Select Poems of William Blake*, (Tokyo: Kenkyuusha 1925), p. 258.
- 9) Kūkai, *The Precious Key to the Secret Treasury from All Works of Kūkai* translated by Yūshou Miyasaka (Tokyo: Chikuma Shobou, 1984), vol. II, pp.42-77.

William Blake の宗教世界

安藤栄子

基督教においては、人間は原罪を受け継ぐ罪人であり、罪故に神とは分離されているのであり、神へ帰るには贖罪者イエス・キリストに従うのみであると言われる。このような厳格な基督教世界に誕生しながら、ブレイクは、神と人間を分離させる原罪の本質は人間の自我であると主張する。罪をそのように見て、それを贖うための神の子の受難と死を必ずしも重視しない彼の考えは基督教とはたしかに一線を画すといえる。

ところで、ブレイクが最高の精神界と考えるのはImaginationという想像力の世界であるが、そこでは神と人間、自然はこのままで完全な調和のうちに融合される。注意すべきは、それは自我をつきぬけた高次元の世界でありながら、この世界を少しもはなれていないものであって、それを言葉で表現しようとするれば、はてしない矛盾となり絵筆で補おうとするれば不可解な謎とならざるを得ない、ということである。故に天国と地獄は結婚し、十字架は蛇と共に地獄に落ち、人間は神であるという異端的な主張も認められるのである。このように此岸において神と共に生きるという神秘体験は、仏教の教義に一脈通ずるところがあると思われる。一切の欲望を否定することから出発し「無我」を自覚した次元において一切を肯定し得るのが仏教の本質であり、それが「さとり」である。このように基督教世界に生きながら、ブレイクの思想は仏教にきわめて近いものを持っていると考えられる。

Concepts and Perceptions of Communication, Culture, and Intercultural in the Teaching of ICC in Three Countries

Margit KRAUSE-ONO*, Sonoyo ISHIKAWA **

(Received 26th May 2010, Accepted 7th December 2010)

A comparative study was conducted, in which professors in charge of ICC classes at universities in Japan, Germany, and the U.S. were interviewed and questionnaires were distributed to their students at the end of the course asking them about their understanding of the basic concepts of *intercultural*, *culture*, and *communication*. By analyzing the collected data, the current status quo regarding ICC education in the three countries were scrutinized and problems concerning ICC education in Japan became apparent. Having assessed our findings, we propose the following: a) the necessity for comparative investigation of manifold perspectives regarding ICC education, as well as the incentive for an active debate about such perspectives, b) to establish teaching methods concerning communication that take the perspectives of students into account, c) the application of critical theory in teaching, d) the necessity to develop an active attitude in students regarding culture.

Key words: Concepts, Intercultural, Communication, Culture, Japan

1 INTRODUCTION

For about 40 years now intercultural communication (hereafter: ICC) has been taught at universities in many countries. Starting out in the U.S. and Canada, the fields of psychology, sociology and pedagogy were the first to develop courses for this subject (Asante/Gudykunst 1989). The late Edward T. Hall coined the term ‘intercultural communication’ in his book *The Silent Language* (1959).

Contrary to North-America, in Europe and especially in Germany the focuses were put on a) intercultural business communication (management, HR, advertising, marketing) and on b) intercultural pedagogy (Luesebrink, 2005). Maletzke (1996) shows that the term *interkulturelle Kommunikation* was officially documented in a title for a symposium at the latest in 1966. Since the year 2000, the number of ICC-courses increased in Germany substantially, especially at universities of applied sciences (Bolten, 2007).

In Japan, many initiatives to introduce intercultural communication started at the International Christian University in Tokyo in the 1970s (Condon & Saito,

1974). The initial fields were descriptive linguistics and sociolinguistics. When Hall’s book was translated into Japanese by Masao Kunihiro in 1966, the term *ibunka communication* (*ibunka* meaning ‘different cultures’ in Japanese) came into existence. It is used as an equivalent to *intercultural communication*, and only later, the Chinese character *kan* in *ibunkakan* was added by some, which means ‘between different cultures’.

Nowadays, intercultural communication can be found at many universities: a survey from the year 2002, revealed more than 250 universities (Abe et al., 2002) and there are probably many more today. However, in recent years some authors have pointed out several problems, such as the lack of training for ICC lecturers (Sueda, 1999) and ICC’s rare full integration into a faculty or department.

Still, many courses on intercultural understanding – as they are also sometimes called – are treated as an extension of foreign language courses and taught as such (Takai, 2003). In addition, there has been a growing debate in Japan about the basic definitions underlying the teaching of intercultural communication (Hatakeyama, 2001). One of the concerns is that some definitions might enforce students’ stereotypes and bias towards people of different cultures (Hatakeyama 2001, Guest, 2006), as many lecturers seem to equate different cultures with foreign countries (Abe et al.,

* The College of Liberal Arts, Muroran Institute of Technology

** Sapporo Gakuin University

2002). At the SIETAR Japan conference in 2009, Asai, Sueda and Koike, all long-term ICC scholars in Japan, voiced a similar concern in the panel discussion and proposed to redefine the term culture in order to avoid further trouble.

To ascertain these claims and see where potential problems may be, the understanding of the basic concepts of *culture*, *communication*, and *intercultural* in Japan, in Germany, and in the U.S. were investigated by using a sample of instructors and their students. These countries were chosen because a) the historical and social backgrounds of Japan and Germany are similar in many ways; and b) the teaching of ICC started in the U.S. (Rogers, Hart & Miike, 2002) and spread to Germany and Japan. Therefore, by comparing the basic concepts of ICC education in these three countries at present, it will become clear which concepts are lacking or are different within Japan's ICC education.

In our last paper (Krause-Ono & Ishikawa, 2010), we focused on professors' conceptions of *communication*, *culture* and *intercultural*. In this paper we will concentrate on students' perceptions of the three terms and compare them with the professors' concepts. We will also refer to the professors' goals regarding this course, which are expressed in their written answers to the question: "What do you want students to retain from this course?"

2 LITERATURE REVIEW

Literature on ICC and related themes, such as on communication, culture, intercultural etc., are prevalent in all three countries discussed here. However, this neither gives us an account of the way teachers actually use those terms in their teaching of ICC nor how the students perceive them. Furthermore, the differences and similarities between the countries are not clear, and it is uncertain what the outcome may suggest for Japan. Nevertheless, we will present some of the theories which can commonly be found in publications in the three countries.

2.1 Definition of Culture

In the U.S., E.T. Hall (1959), who coined the term *intercultural communication*, divides cultures into high-context and low-context. Geertz (1973) proposes a different approach by seeing culture as a system of symbols interacting. Many authors offer to define culture as shared values, beliefs, attitudes, behaviors, which are generated and transmitted (Brislin, 1981, Triandis, 1995). Other authors see culture simply as the rules for living and functioning in society (Yamada, 1997, Gudykunst, 2004). European authors, such as Hofstede (1984) with his Cultural Dimensions, which divide cultures according to four categories, or Trompenaars & Hampden-Turner (1997) are also widely known.

In Germany, the sociologist Beck (1999) advocates a wide concept of culture, which does not stop at national borders, by proclaiming that cultures are not closed boxes. Other well known authors are Schütz & Luckmann (1979), who see culture as the unquestioned given. Thomas (2003-2005), a psychologist, developed *Kulturstandards*, (translated as "cultural personality structures" in Brück, 2002, p.17) for trainings in order to explain different national cultures more concisely. Hofstede's (1980) more rigid cultural dimensions and his definition of culture as software of the mind are also widely known. Assmann, a historian and sociologist, (2002) defines culture as collective memory. In this memory, values, beliefs and norms are stored and at the same time their meaning is constantly made and remade. Dülfer (1999) developed a model of the different layers or components of culture, such as natural environment, perception of reality, level of technology, construction of meaning (e.g. religion), social relations, juridical system, and the acting individual. All components are constantly interacting making a culture.

In Japan, in many publications (Ishii, Kume, Tohyama, Hirai, Matsumoto & Midooka, 1997; Yashiro, Machi, Koike, & Isogai, 1998; Ishii, Kume & Toyama, 2001; Ikeda & Kramer, 2008), the notion of culture is introduced as daily life style, as mental activities, such as having a set of values and thinking, as communication behaviors and/or shared knowledge, which are learned through socialization processes, shared, transmitted and accumulated. Most of these texts view each social group as having its own culture, and individuals belong to different social groups. Sueda and Fukuda (2003) present various definitions of culture, from Edward Tylor to Clyde Kluckhohn and Gary Ferraro. In addition, they show and explain various perspectives of culture by using various theories, such as the mechanistic, the psychological, the interactionist, and the systems theory. On the other hand, Ikeda et al. (2007) refrain from presenting definitions of culture, communication and intercultural. Instead, they identify the problems thereof and question the common notion of the terms to cultivate learners' critical thinking ability.

2.2 Definitions of Communication

As for American definitions and concepts, again Hall (1959) has to be cited, he equated culture with communication. In fact, many theories integrate culture and communication. Applegate and Sypher (1988) see communication in the light of constructivist theory, which construes reality by means of communication. Geertz (1973), again, proposed the symbolic interaction theory. He sees people communicating by the means of symbolic forms. Griffin (2005), cited in Samovar et al. (2006/2009, p.8), proposes the following definition: "Communication is the management of messages with the objective of creating

meaning.”

In Germany, several authors give definitions of or deal with communication as in intercultural communication. Psychologists like Watzlawick, Beavin & Jackson (1969/2003) emphasize the impossibility of not communicating (p.50) and stress the acting and interacting of individuals. Bolten (2007) goes further and emphasizes the creation of culture by interaction/communication. Luhmann (1992) views communication under aspects of systems theory, where communication engenders communication and so forth.

Schulz von Thun (1998/2007), on the other hand, proposes the four-sides-model of communication, which gives a more tangible and practically useful explanation of the different facets within interactional communication. Linguists, such as Müller-Jacquier (2007) see communication mainly under the heading of intercultural discourse analysis.

In Japan, Ishii et al. (1997) define communication as a process in which humans interact with and/or influence one another by giving and receiving messages in a certain context, noting that the definitions of communication are complicated and diverse. In their book, a model similar to the interaction model is introduced to explain communication. Yashiro et al. (1998) present a model by Shannon and Weaver – the interaction and transaction model. Ikeda & Kramer (2008) present several definitions of communication focusing on meaning and interpretation. They introduce the models mentioned above as well as CMM theory. Sueda & Fukuda (2003) present views from the mechanistic, the psychological, the interactionist, and the systems theory perspective. Ikeda et al. (2007) again attempt to question the transactional model that excludes the communicators’ roles in the creation and the transformation of meanings.

2.3 Definitions of Intercultural

In the U.S., definitions of the term *intercultural* can hardly be found, except in the term *intercultural communication*. M. Bennett (1998, p.2) defines the term as “communication between people of different cultures with different values”. R. Gibson (2002, p.9) defines the term as “the exchange of meaning... between sender and receiver from different cultures”. Samovar, Porter & McDaniel (2007, p.10) define intercultural communication as “...interaction between people whose cultural perceptions and symbols systems are distinct enough to alter the communication event”. In all cases, the essence is that *intercultural* is seen as “between”, an exchange or interaction of cultures.

In Germany, the original Latin meaning of the word *intercultural* (between cultures) is usually stressed as well as the implied action between two cultures, whatever this action consists of. Beside the adjective *intercultural*, the noun *interculturality* has also become

more frequently used. Bolten (2007) sees the term *intercultural* as describing something new and in-between, which is neither of the two or more cultures interacting. Lüsebrink (2005) interprets *intercultural* as all phenomena, which are results of the contact between different cultures. Thomas (2003/2005) too, sees intercultural as the crossing of at least two cultures (in communication).

In Japan, compared to the amount of information regarding *culture* and *communication* in text books, explanations of *intercultural* are narrow. Ishii et al (1997) state that intercultural communication is a process in which humans who have different cultural backgrounds interact with and/or influence one another by giving and receiving messages. Yashiro et al. (1998) point out that *intercultural communication* overemphasizes differences and ignores similarities and that the differences are relative rather than absolute. On the other hand, Ikeda et al. (2007) stress that a notion of *intercultural communication* as a catch-ball of messages overly emphasizes many of the practical and effective aspects of communication and that it ignores and discourages individuals’ proactive involvement in the creation of culture.

2.4 Prior Research

Despite our search for comparative research projects or studies, which deal with the conceptualization of basic concepts in ICC teaching, our success in finding some was limited. In Japan, we found Abe et al.’s study/survey (2002) about teaching methods and materials used in ICC. Most other studies deal with culturally differing values, unfortunately rarely with concepts as such.

Although there is a large quantity of articles which include the definitions of the term *culture*, *communication* and *intercultural*, there has been no study found investigating concepts held by university professors nor by university students within a country. In Japan, some articles, which state the importance of investigating the terms used in the field of ICC, have been published; without any further research into this theme though. However, in the panel discussion at the SIETAR Japan conference 2009 well-known scholars in the field, such as Asai, Sueda and Koike claimed exactly such studies, thus emphasizing the necessity to review especially the conceptualization of the term *culture*.

3 METHODS

For this comparative study the qualitative analysis was chosen to: a) explore and present complex and deep concepts of the terms held by professors in the three countries, and b) find out about the perceptions of the same terms by the students. 1

Twelve educational institutions from each of the

three countries were selected at random and professors teaching ICC at those institutions were interviewed, regarding their definitions of the terms *communication*, *culture*, and *intercultural*, which make up ICC. We already wrote in detail about the concepts held by the professors in Krause-Ono & Ishikawa (2010). Beside the interview, the professors were also given questionnaires asking for more detailed background information.

In most cases, the professors consented to give questionnaires to their students at the end of their respective courses. The latter were given a one-page questionnaire, which a) fulfills the simplicity criteria for a good questionnaire, and b) ...“secured without the bias of an interviewer more truthful responses” (Burns, 2000, p.581). Because it was impossible to interview hundreds of the students who take ICC courses, we decided to have the students answer a questionnaire with open ended questions, asking for their perceptions of the terms *communication*, *culture*, and *intercultural*. In total, 470 students in 10 courses in Japan, 211 students in Germany (12 courses) and 229 students in the U.S. (9 courses) answered the questionnaire.

The interviews and the questionnaires of both professors and the students were transcribed in their entirety.

3.1 Analysis

The conceptualizations and interpretations of the terms *communication*, *culture*, and *intercultural* in the interviews of the 36 professors (12 from each country) were already sorted and analyzed (Krause-Ono & Ishikawa, 2010) by using the KJ-method of Jiro Kawakita (1986). The same was now done with the answers of all the students about the terms *communication*, *culture*, and *intercultural*. Kawakita (1986) claims that identifying categories before the sorting of information leads to the exclusion of important data, whereas the KJ method lets all the data “speak” for itself through letting the data sorting “itself” into related groups first. Kawakita’s holistic and data-based inductive approach, which allows for the researcher’s understanding of large quantities of data, is suited to our research which investigates professors’ and students’ nuanced and partly complex conceptions of abstract terms.

In using the KJ method, all students’ explanations of each term were written on separate strips of paper, cut up and put on a big table or on the floor. Expressions which were similar in content were gradually grouped and eventually similarities and differences between the groups emerged. This was done for all the three terms *communication*, *culture*, and *intercultural* for all the students from all three countries.

4 PROFESSORS’ CONCEPTS AND GOALS

The majority of German professors have been teaching ICC for less than ten years, whereas 80% of the Japanese and the American professors have between ten and twenty years or more (American) of teaching experience. In the U.S., at least half of the professors have a background in communication or communication studies; however the others did not provide any information about their academic background. In Germany, the professors’ backgrounds are too various to be classified, ranging from sinology, sociology, anthropology, Romance languages, linguistics, to communication and/or cultural studies. In Japan the professors’ fields of expertise are mainly communication and linguistics/language education.

In our samples, 8 out of 10 classes in the U.S. were in the categories 16-25 or 26-35 students per class. In Germany the balance is 7 out of 12. However, in Japan only 2 out of 11 classes fit into the afore mentioned categories. On the contrary, 7 out of 11 classes are filled with more than 70 students, 4 of which surpass even the number of 100.

Teaching methods seem to be similar at first sight. In all samples lecture is nearly the most prevalent method. However, when looking closely differences can be detected. For the American professors, discussion is the most used teaching tool (10 out of 10), followed by lecture (9 out of 10). For the German professors, discussion is mentioned by 9 out of 12, whereas only 7 out of 11 Japanese mention this tool. Half of the German professors utilize role-plays, and 4 out of 11 U.S. professors do so too. However, only 3 out of 11 Japanese professors use that tool. The biggest difference appears in the category “other methods”. In all three countries, case-studies and the usage of videos are mentioned by the professors. Group-activities, however, are only mentioned in the U.S. and in Germany. Class sizes, different teaching and learning styles should be also kept in mind, when looking at the results of students’ answers.

4.1 Goals

Between September 2007 and June 2008, 12 professors from each country (altogether 36) were interviewed about the three terms *communication*, *culture*, and *intercultural* and were given a questionnaire to find out about the teaching framework as well as about their goals of teaching, e.g. what they want students to learn in the course.

Many American professors emphasize the understanding of the complex cultural factors and a deeper self-awareness, in the sense of how one’s behavior and thoughts are influenced by various cultural factors. Several also opt to acquire a critical perspective and to develop a deeper understanding of social conflicts.

For many German professors the goals of the ICC course are as follows: to transmit or convey knowledge of methods and techniques as well as theories in

intercultural communication which are linked to practice. Another important point is to develop sensitivity for perceiving cultural differences as well as to deepen the ability to analyze the same. Also, many professors mention the development of intercultural skills necessary for international business in a globalized world.

In Japan, most professors opt for awareness of the diversity within Japan and the cultural diversity within one's daily life and reach. At the same time, many of them stress the importance of understanding and respecting this diversity. Also, many wish for the students to see the relation between what is usually called common sense and culture and to come into contact with and experience other cultures (*ibunka*).

Many American and German professors mention a need to acquire knowledge of theories in intercultural studies; however, none of the Japanese professors mention such.

4.2 Concepts

In Krause-Ono & Ishikawa (2010), we wrote in detail about the concepts held by the professors in the three countries. In this paper, we will only give a short summary of their concepts of *communication*, *culture*, and *intercultural* gained in the interviews, such as to be able to compare them with the students' perceptions of those terms.

Concerning the term *communication*, many professors in all three countries viewed communication either from transaction theory or symbolic interaction theory or from both of them. A few other professors introduced the model by Shannon and Weaver. Other professors saw communication from the perspectives of CMM theory, media theory, ethnography or attribution theory or others. German professors especially stressed the common creation of meaning, and the impossibility of not communicating. Most Japanese professors further explained communication as between individuals and its process, describing an act of creating a meaning, the making of a relationship through interaction and the influence of context on how humans communicate.

In all three countries, however, communication is grasped from the points of view of already existing theories. While teaching these to their students, a small group of Japanese professors said, that, before teaching students about communication theory, it will be necessary to let the students reflect about the meaning and the function of living beings to communicate, and about the development of the ability to communicate.

Concerning the term *culture*, in all three countries most of the professors saw culture as something learned, shared, and transmitted with a set of beliefs and values, a view which is very similar to what is written in many books about ICC. Many German professors further explained that culture is an orientation system, a network of reciprocities, and, by

mentioning Hall's theory, that it is construed by communication. Hofstede's theory was introduced by some as something rather doubtful. In Japan, the view of culture as family, area, generation, gender, organization etc., as well as something that is shared within and between groups was the most prevalent. A small number of professors also stated that all information is culture, culture with a capital "C" and culture with a small "c", as well as visible and invisible culture. Quite a number of professors point out that their students see culture strongly as national culture. They also felt that it would be difficult to challenge or destroy the fixed image that they held. In the U.S., some of the professors saw culture as a system of power and concentrated on the issues of privileged and unprivileged within a culture and on the results of the relation between the two.

When comparing the three countries, the German professors most often stated that culture is not static but changing over time. This view was very rare among the Japanese professors. Also, that culture is created via communication was often mentioned by American and German professors, a view which was also scarce among Japanese professors. In all three countries, however, the perspective on culture from a critical theory viewpoint was extremely rare; in the U.S. and in Japan only one professor from each country mentioned it.

The last term *intercultural* was seen by most of the German professors as encounter, a crossing-point, an experience of more than two cultures, something new, third or hybrid-like. Also, many professors saw cultural exchange as a process of change. In Japan, more than half of the professors saw *ibunka* as something that happens between different groups or generations, gender, work, region etc. As everybody belongs to many cultural groups, *ibunka* is static. A few professors mentioned that *ibunka* communication equals interpersonal communication or that *ibunka* is generated when one finds a difference between oneself and another. Thus, *ibunka* is not static, it is volatile. Also, nearly all Japanese professors voiced their opinions about the often seen term *ibunka* in Japanese society. Most of them expressed their being uncomfortable when using the translation *ibunka* for the term intercultural. There were also a few who did not use the Japanese name *ibunka(kan)* for their ICC course. On the other hand, there were others who stressed that the term *ibunka* has already penetrated society and is normal and that the 'i' of *ibunka* is positive and beneficial. In order to express the meaning of 'inter' and mutual respect, three professors prefer to add *kan* after *ibunka*. Two-thirds of the U.S. professors saw *intercultural* as between different cultures and/or identities. A minority saw differences as a continuum of similarities and differences, or they commented that intercultural emerges when differences are highlighted. A majority of the professors focused on discrimination,

on privileged and unprivileged, and on social justice issues. When comparing the three countries, only very few professors saw the term *intercultural* from the perspective of critical theory. Only two professors, one from Japan and one from the U.S., stressed the necessity of looking into the intention of drawing a line between cultures.

5 OF STUDENTS' DEFINITIONS

The students in all three countries were given questionnaires between January 2008 and March 2009, always at the end of their ICC courses. 470 students in Japan, 229 in the U.S. and 211 in Germany answered them. Beside some questions concerning their study environment, we mainly asked them about their perceptions of the three terms *communication*, *culture*, and *intercultural*.

As already mentioned, all answers were analyzed using the KJ-Method. No conceptions, variables or patterns were decided beforehand. Everything was gradually put into groups, always looking for the inner meaning of the content of the answers.

5.1 Results of the students' answers concerning communication

5.1.1 Japanese students

The courses were mostly part of the general studies programs and/or elective and all were held in Japanese. Although the same number of classes as in Germany answered the questionnaire, the number of students was more than double.

141 or 30.5% of the Japanese students focused in detail on communication as building and maintaining human relationships, using words such as "*nakayoku*", "*tsukiau*" and others. They described human relations in detail and used very everyday expressions. Also, 82 or 17.5% of the students perceived communication as "*to understand the feelings of the other*" or "*mutual understanding*". Those students also tried to express human relations or relationships. There were 11 students or 2.3% who saw communication as "interesting and enjoyable". Contrary to that, 8 students or 1.7% pointed out that communication can be "*tedious, tiring, or difficult*". Another 94 or close to 20% of the students saw communication as sending/transmitting/ information or as an exchange of information. 71 students or 15.2% focused on communication as 'necessary, most important, can't do without it in life'.

5.1.2 American students

In the U.S., nearly all of the courses were part of the general studies program. Many courses were offered by the departments of communication. 67 students or 29% answered that communication is about exchange, interaction and that it is shared. Another 66 or close to 29% of the students saw it rather as transferring/

transmitting/ conveying/ and partly receiving information via (non)-verbal cues, describing only the basic elements of message structure. 34 students or 14.7% saw communication solely as language and its usage. 31 students or 13.5% stressed that communication is about how people express themselves (non)-verbally. Their focus was on the individual, rather than on reciprocity. In contrast, only 6 students or 2.6% described communication as link, bond, as a connection between humans

5.1.3 German students

It should be noted that ICC-courses are taught in various departments, such as in economics, anthropology, psychology, sociology, linguistics and others. Some courses are open to students from all other departments and students of science and/or engineering attend them as part of their general studies. Also, three courses were held in English.

In Germany, 69 students or 33% stressed that communication equals interaction between people via various means. These students focused more on humans in action. Another 63 students or 30.4% stressed that communication is exchange of info/ ideas via various (non)-verbal means. 28 students or 13.5% saw communication as transferring/ transmitting/ conveying/ receiving messages/ideas via (non)-verbal cues.

There were no students who saw communication as language and its usage. Instead, there were 16 students or 7.7% who emphasized that it is impossible not to communicate by quoting Watzlawick, or stressed that everything is communication. However, only 6 students or 2.9% could be found, who saw communication as 'the way we express ourselves'. These students' focus was on the individual, not on reciprocity.

By comparing the results concerning the term *communication* from the three countries the following becomes apparent: the Japanese students' very strong tendency to view communication extremely close to or nearly identical with human relations or relationships. The U.S. students put the emphasis on the action of communication with a tendency to see it as human acts or behavior. Many of the German students saw communication as exchange and interaction.

5.2 Results of the students' answers concerning culture

5.2.1 Japanese students

131 students or about 28% focused on context, surrounding and society, on an area, a country, or bluntly on Japan. These students clearly concentrated on place. 64 students or 13.6% focused on group and on the values, beliefs, customs a group has. Their emphasis was clearly on group. In contrast, 85 students or 18% of all the students stressed custom, practice, tradition, values, and history. Their focus was on basic

cultural elements. 79 students or 16.8% saw culture as something personal. They stressed the individual, and that culture influences the individual and is part of his/her personality. Many also mentioned that culture is about identity. It should be added that this relatively high percentage is only due to the definitions given by students of only two of the professors. The students of the other 9 professors, hardly ever mentioned this aspect. It should be added though, that among the numbers mentioned so far, 12% of the students described culture as society or environment. However, only a mere 6% stressed that culture is handed down as well as shared. Another 5% wrote definitions such as: culture is important, it has to be defended, it is a kind of understanding, and it makes life colorful.

Not one student viewed culture as a system or tried to describe culture as an all entangled complexity.

5.2.2 American students

80 students or 35.7% stressed that culture influences the individual and it is at the same time part of his/her personality. 62 or 27.6% of the students focused on values, beliefs, customs which are handed down or concentrate on culture as a complicated collection of beliefs, values etc. A different focus was displayed by 41 students or 18.3% who emphasized culture as group, who shares values, norms and beliefs. Another 16 students or 7.1% explained culture as context, society, area, surrounding, in sum their emphasis was on culture as place, which is quite in contrast to the Japanese. 7 students or 3.1% saw culture as differences and/or way of others.

5.2.3 German students

62 students or 30.8% saw culture as something more personal. They stressed the individual, and that culture influences the individual and is part of his/her personality. 37 students or 18.4% focused on culture strongly as a group with shared beliefs, norms, and values. Another 49 students or 24.3% focused more on the totality of culture, on the systemic network it represents. Included in this group are 5.5% who saw culture as interaction, collective memory, phenomenon, etc. 21 students or 10.4% emphasized learned customs, beliefs, and values, traditions which have grown and are handed down. 4 students or 2% saw culture as differences and/or way of others. A smaller number of 6 students or 3%, viewed culture as context, society, surrounding. Those students' focus was on place.

The above results show that Japanese students, in comparison to U.S. and German students, have a strong tendency to view culture as place. Also, it became clear, that if not taught or learned otherwise, it is not in the Japanese students' conscience to link culture with individual or with personality. It was also not possible to observe a clear proactive attitude in the students' view of culture that would comprise sharing, developing, learning and the handing down of culture.

5.3 Results of the students' answers concerning *intercultural*

As mentioned in 1, the term *intercultural* is used in German as *interkulturell*, same meaning with a slightly different spelling to English. In Japanese, the term we used in the questionnaire is *ibunka* (*different culture(s)*), as it was first introduced in the translation of Hall's *The Silent Language*, and not *ibunkakan* (*between different culture(s)*). However, given the fact that only in three of the twelve Japanese ICC-courses the term *ibunkakan* was used, and that students had spent one entire semester learning about intercultural communication, we found it appropriate to use the original term, which is also the most widespread (Google search engine, 2,900,000 entries for *ibunka*, 1,340,000 for *ibunkakan*, May 29th, 2010).

5.3.1 Japanese students

256 students or 56% saw *intercultural* as a different culture than their own culture, as different values and a different way of thinking. Among those students 24 or 5% stated clearly that they viewed intercultural as foreign countries' cultures or as foreigners and 18 or nearly 4% perceived it as a different culture to 'the Japanese'. On the other hand, there were 22 students or nearly 5% who pointed out diversity within one's own culture, as well as exchange and communication with others. 50 students or close to 11% saw *intercultural* as something of interest, as stimulating and worth learning about. In contrast, 33 students or 7% saw it as something that disturbs, annoys or is tedious to deal with. Another 33 students or 7% saw *intercultural* as something unknown or as an unknown world.

5.3.2 American students

Two groups of students alone made up for more than 50%. They were the following: 59 students or about 28% saw *intercultural* as interaction/communication of or between different cultures, while 55 students or 26.4% stressed the mixing and combining of two or more cultures. 25 students or 12% emphasized that *intercultural* means the awareness and the understanding of other cultures. 15 students or 7% simply stated "between cultures", giving only a synonym of the term *intercultural* and 14 students or 6.8% stressed the relations or what is going on within a given culture. Only 13 students or 6.3% saw *intercultural* as different cultures.

5.3.3 German students

The largest group, 91 students or 44%, saw intercultural as some kind of exchange, encounter, meeting or contact of two or more cultures, be it in person or representing nations or others. They were followed by 59 students or 29% who emphasized that *intercultural* is the result of two or more cultures meeting, a 'between-culture', something 'different'

from the original cultures, something 'new'. 14 students or close to 7% stressed that *intercultural* means awareness, tolerance and competence in ICC matters. 9 students or slightly more than 4% emphasized that two or more cultures work together and 7 students or a strong 3% concentrated on what happens when at least two cultures meet – the focus being more on the action.

When comparing the results of the students' answer from Japan, Germany and the U.S. the following becomes apparent: a large number of the Japanese students viewed *intercultural* as the other or as other cultures, different or in contrast to themselves or their own culture. A perspective, which looks at the changeability or volatility of culture could hardly be detected.

6 SUMMARY, DISCUSSION, AND CONCLUSION

The study shows that a number of Japanese professors and many of the students still have a strong tendency to link 'culture' with place (which includes areas within as well as outside of the country) and/or a society. For a long time, generally culture has been seen solely as national culture by society, however, there are now also signs which indicate that culture is being seen from a more pluralistic viewpoint. On the other hand though, it became apparent that although each individual has a diverse cultural background, subject to the instability and changeability of culture, and given that culture is mutually created and shared, these factors are rarely held in focus when culture is viewed as a whole. In the teaching of ICC, it is necessary to not only look at the diverse cultures of different areas and /or groups, but also at the variety and diversity of individuals within those areas or groups, and to show the links and complexity between the two. Also, it is necessary to teach students to not only see culture from a passive perspective such as being learned or handed down, but to also teach culture as mutually shared and created and by this to develop a more proactive and participating attitude towards culture.

Our study also found that in the teaching of ICC in the three countries critical theory has hardly been introduced into any of the courses investigated. Neither were there many professors who stressed the importance of profoundly studying global culture. However, in order to improve or tackle problems of oppressive relations within society and to tackle the bordering character of culture, and in order to understand and solve or improve problems which are prevalent worldwide, it will be necessary to introduce critical perspectives into the teaching method. The focus of teaching should not only be on group-culture on a micro-level, but also on the shifting of

perspectives to global culture.

The result of the students' questionnaire showed clearly that Japanese students strongly linked *communication* with human relations. Concerning the term *communication*, there was a wide gap between the concepts held by the interviewed professors and how students actually saw this term. This is either due to the lack of time allocated at Japanese universities for the teaching of communication theory within the education of ICC, or the views or perspective held by the professors about communication are not transmitted or do not reach the students. Therefore, it is indispensable to reexamine the position of communication within the teaching of ICC. The following should be considered for an improved teaching method: The fact that Japanese students view communication as an indispensable element for building human relations should be taken into account. By linking into the teaching the experience students have made in human relations so far with various communication theories would possibly contribute to improving students' understanding of communication.

In all three countries, nearly all professors based their understanding of the term communication on already existing theories. Also, in their teaching they have the tendency to start by presenting theories. Only two Japanese professors referred to the importance of starting the teaching of communication by: a) thinking about the roots or origin of the human action to communicate, b) pursuing what it means for living beings to communicate, and c) studying the process that took mankind over a long period of time to discover methods of coexistence in social groups while repeating mutually shared and created/construed daily experience. As a teaching method this approach can be expected to allow students to understand the human action of communication more comprehensively and from different perspectives.

Among the Japanese professors who were interviewed only very few professors saw *intercultural* as something that occurs when a difference between two sides is felt, for instance, as something that is volatile and unsettled. Also, only very few professors held a critical perspective and questioned the political intention of drawing a line between cultures. From the results of the Japanese students' questionnaire it became apparent that they have a strong tendency to think that within ICC-courses the focus is placed on the differences between oneself / one's own culture and the other / other cultures. This tendency had already been pointed out by many professors in the interview. Therefore, it is necessary to further promote discussions and exchange of information between researchers in Japan and abroad. It is also necessary to increase trials and further the development of new ideas.

The concepts of the terms *intercultural* and *culture* held by the professors of the three countries were, in

comparison to their concepts of the term *communication*, quite different between the countries. Especially, concerning the term *intercultural*, where a great variety of views could be found. This present situation shows us that the studies of intercultural communication are still at a stage of development or developing. Therefore, it is necessary to promote discussion and exchange of opinions between researchers in Japan and abroad about the above mentioned terms and to create a place where awareness of the differences can be shared.

In addition, it would be most important, at least in the field of academic education, to change the term *inbunka communication*, as used at present within ICC teaching in Japan. This term is easily misunderstood, and would be better, or understood more clearly written as *bunkakan communication*, or *bunkakan rikai* (understanding), which is a truer translation of the meaning of intercultural. This would prevent students from the danger of focusing solely on other cultures, and would at the same time introduce more diversity and flexibility into the teaching of ICC in Japan.

Furthermore, it is also necessary to: a) teach students clearly, that the studies of intercultural communication are still developing, and b) by allowing the students to compare the various concepts of the terms held by researchers worldwide, to make them more conscious of the multifarious perspectives within the field of ICC, including the relativity of their own position.

ACKNOWLEDGMENT

This research received a Grant-in-Aid Scientific Research (C) by the Japan Society for the Promotion of Science (JSPS).

REFERENCES

- Abe, J., Nebashi, R. & Sasaki, Y. (2002). *Nihon no daigakukyōiku ni okeru ibunkakyōiku jitsugen no tame no kyōjūhou oyobi kyōsaikenkyū* [Research on the teaching methods and materials to realize intercultural education in Japanese university education] Research report no. 12610289. Tokyo: Diet National Library.
- Applegate, J. & Sypher, H. (1988). A constructivist theory of communication and culture. In Y. Y. Kim & W. B. Gudykunst (Eds.), *Theories of intercultural communication* (pp. 41-65). Newbury Park, CA: Sage.
- Asante, M.K./Gudykunst, W.B. (1989). *Handbook of international and intercultural communication*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Assmann, J. (2002). Das kulturelle Gedächtnis [Cultural memory]. München: Verlag C. H. Beck.
- Beck, U. (1999). *Schöne neue Arbeitswelt – Vision: Weltbürgergesellschaft. [Nice new working world – Vision of a world citizen society]*. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Bennett, M. (1998). *Basic concepts of intercultural communication*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Bolten, J. (2007). *Interkulturelle Kompetenz [Intercultural competency]*. Erfurt: Landeszentrale fuer politische Bildung.
- Brislin, R. W. (1981). *Cross-cultural encounters*. Elmsford, NY: Pergamon.
- Burns, R. B. (2000). *Introduction to research methods*. [s.l.]: Longman.
- Brück, F. (2002). *Interkulturelles Management*. Frankfurt/Main: IKO – Verlag fuer Interkulturelle Kommunikation
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1987). *Dichte Beschreibung [Thick Description]*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gibson, R. (2002). *Intercultural business communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Dülfer, E. (1999). *Organisationskultur. Phänomen – Philosophie – Technologie Culture of organisations. Phenomena – philosophy – technology*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Google search engine (2010). <http://www.google.jp/>
- Guest, M. (2006, September). Culture research in foreign language teaching: dichotomizing, stereotyping and exoticizing cultural realities? In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIF) [Journal for intercultural language teaching]*, 11, 3. Retrieved October 10, 2006, from <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Guest1.htm>
- Hall, E.T. (1959). *The silent language*. New York, NY: Doubleday.
- Hall, E.T. (1966). *Chinmoku no kotoba [The silent language]*. Tokyo: Nan'un-do Publishing.
- Hatakeyama, H. (2001). Ibunka komyunikeshon saikou: Tabunka kyousei shakaishiten kara [A Critical Review of the Current Intercultural Communication Education in Japan: From the Multicultural Perspective]. In *Junshin Bulletin of British-American Studies*, 17, pp.83-99
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ikeda, R. and Kramer, E. M. (2000). *Ibunka Komyunikeishon Nyumon [Introduction to Intercultural Communication]*. Tokyo: Yuhikaku.
- Ikeda, R., Nada, Y., Imai, C., Yoshitake, M., Kramer, E. M., Yamada, M., Iwakuma, M., Isa, M. and Maruyama, M. (2007). *Tabunka Shakai to Ibunka Komyunikeishon [Multicultural Society and Intercultural Communication]*. Tokyo: Sanshusha.
- Ishii, S., Kume, T., Tohyama, J., Hirai, K., Matsumoto, S. and Midooka, K. (Eds.) (1997). *Ibunka Komyunikeishon Hando Bukku [Intercultural Communication Handbook]*. Tokyo: Yuhikaku.
- Ishii, S., Kume, T. & Tohyama, J. (2001). *Ibunka Komyunikeishon no Riron [Theories in Intercultural Communication]*. Tokyo: Yuhikaku.
- Kawakita, J. (1986). *KJ-Hoh [KJ-method]*. Tokyo: Chuokoronsha.
- Krause-Ono, M. and Ishikawa, S. (2010). Basic Concepts in the Teaching of Intercultural Communication in *Memoirs of the Muroran Institute of Technology* 59, 1-10
- Luhmann, N. (2002). *Einführung in die Systemtheorie [Introduction to system theory]*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.
- Lüsebrink, H.-J. (2005). *Interkulturelle Kommunikation*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Maletzke, G. (1996). *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen [Intercultural Communication. About the interaction between humans of different cultures]*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Müller-Jacquier, B. & Thijs, J. (2005). *Interkulturelle Kommunikation: interkulturelles Training und Mediation*. In Busch, D. & Schröder, H. (Eds.). *Perspektiven*

- interkultureller Mediation*. Frankfurt/M./Berlin: Lang, 363-377
- Rogers, E.M., Hart W. B. & Miike, Y. (2002). Edward T. Hall and the history of intercultural communication: The United States and Japan. In *Keio Communication Review* 24, 3-26
- Samovar, L. A., Porter, R. E. & McDaniel E.R.(Eds.). (2009,2006). *Intercultural communication: a reader (12th ed.)*. Boston: Wadsworth Cengage Learning
- Samovar, L. A., Porter, R. E. & McDaniel E.R.(Eds.). (2007). *Communication between cultures. (6th ed.)*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Schütz & Luckmann (1979). *Strukturen der Lebenswelt [Structure of the world we live in]*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Schulz von Thun, F. (1998/2007). *Miteinander Reden 3 [Talking with each other 3]*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Sueda, K. (1999). Ibunka(kan)komyunikeshon o manabu ni atatte [To learn about intercultural communication] In *Aguli (Aoyama Gakuin Library Information)* 48. Retrieved September, 2006, from <http://www.agulin.aoyama.ac.jp/kanpou/aguli/agulitext/aguli48/aguli48-8.html>
- Sueda, K. & Fukuda, H. (2003). *Komyunikeshon gaku – Sono tenbo to shiten [Communication studies – Its prospects and perspectives]*. Tokyo: Shohhakusha.
- Takai, J. (2003). Current trends of intercultural communication research in Japan. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, 42, 240-254
- Thomas, A.(2003/2005). *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation [Handbook of intercultural communication and cooperation]*. Goettingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Triandis, H.C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C. (1997). *Riding the waves of culture*. London: Nicholas Brealey Publishing.l
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D. (1969/2003). *Menschliche Kommunikation. [Human communication]*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Yamada, H. (1997). *Different games, different rules. Why Americans and Japanese misunderstand each other*. Oxford: Oxford University Press.
- Yashiro, K., Machi, E., Koike, H. & Isogai, T. (1998). *Ibunka Toreiningu – Bohdaresu Shakai wo Ikiru [Intercultural Training – Living the Borderless Society]*. Tokyo: Sanshusha.

三カ国の異文化コミュニケーションの授業における概念理解

クラウゼ=小野 マルギット*、石川 園代**

日・米・独の4年制大学において、異文化コミュニケーション授業を担当している教員にインタビューを行うとともに、その授業履修者にアンケート調査を実施し、彼等の「Intercultural (異文化 [間])」「文化」「コミュニケーション」等の基礎概念理解について比較調査を行った。これらの分析を通じ、3カ国における異文化教育の現状を把握し、そこから鮮明化した日本の異文化教育に関する問題点に言及するとともに、異文化コミュニケーション学に纏わる多様な視点の比較検証と活発な議論喚起の必要性、学習者の視点に配慮したコミュニケーションに関する教授法の確立、授業における批判的理論の適用、学生の文化に対する能動的姿勢を育成する必要性等について指摘・提言を行った。日・米・独の4年制大学において、異文化コミュニケーション授業を担当している教員にインタビューを行うとともに、その授業履修者にアンケート調査を実施し、彼等の「Intercultural (異文化 [間])」「文化」「コミュニケーション」等の基礎概念理解について比較調査を行った。これらの分析を通じ、3カ国における異文化教育の現状を把握し、そこから鮮明化した日本の異文化教育に関する問題点に言及するとともに、異文化コミュニケーション学に纏わる多様な視点の比較検証と活発な議論喚起の必要性、学習者の視点に配慮したコミュニケーションに関する教授法の確立、授業における批判的理論の適用、学生の文化に対する能動的姿勢を育成する必要性等について指摘・提言を行った。

キーワード: 基本概念、異文化、文化、コミュニケーション、日本

* 室蘭工業大学 ひと文化系領域

** 札幌学院大学

政策過程におけるフレーミング問題と行動選択 に関する考察－水俣病特措法を事例として－

永松俊雄*

Framing and Action in the policy Process: A Case Study of Minamata Disease Special Measures Law

Toshio NAGAMATSU

(原稿受付日 平成 22 年 5 月 26 日 論文受理日 平成 22 年 12 月 7 日)

Abstract

Framing helps us to organize complex phenomena into coherent and comprehensive stories. In the policy process, framing often accounts for social conflicts because they differ among actors who are concerned with the same issue. In general, their frames are closely related to their own interests. This article, firstly, describes the relationship between interests and actions of each actor, and discusses the impacts of framing on the policy process. Secondly, it explores, through a case study of Minamata disease, how each actor makes her/his frame of the issue, why the frame is different among actors, and why the frame has an impact on the action in the policy process.

Keywords : Policy Process, Framing, Agenda Setting, Minamata disease

1 はじめに

わが国では深刻な健康被害が生じた場合、被害者と加害者、行政間で、紛争状態が長期間続く傾向にある。公害被害を始めとして薬害被害、原爆症被害などがその領域に入る。問題解決が長期化する場合、そもそも関係者間で問題の捉え方が異なっていることが少なくない。同じ事実に異なった解釈を与える、あるいは異なる情報を選択して状況を理解するために、解決すべき課題や必要とされる政策に対する認識に差が生じるためである。

トヴァルスキーとカーネマン (Tversky and Kerneman 1981) は、意思決定において選択肢の記述の仕方が選択に影響を及ぼすことを示し、これをフレーミング効果と呼んだが、フレーミングと

は問題の捉え方や状況の定義の仕方、情報や知識を組織化する認識の仕方を指している。

ある特定の社会問題が生起すると、私達は問題に関する情報を収集、振り分けし、問題に対する意味づけや評価を行い、自らのポジションを確認して行動を選択する。フレーミングは、どのような理由で問題が生じ、どのような行動が問題にとって重要であり、関係者がどのような理由で関与しているか、今後どのような対応をすべきかを理解するための重要な作業である。

政策過程におけるフレーミングに着目した最近の研究に、加藤博徳・城山英明・中川善典(2005, 2006)、城山(2008)がある。前者は政策過程の課題設定段階におけるフレーミングに着目し、広域交通政策を事例とした問題把握と実践的な課題抽出手法を検討した研究であり、後者は政策革新にお

* ひと文化系領域

けるフレーミングと外部者とのネットワークの重要性に着目した研究である。また、佐藤仁(2002)は環境問題に関し、様々な捉え方ができる曖昧な状況を利用して、権力を持つアクターが自らに適した課題フレーミングを行うことを指摘している。

課題設定に限らず、フレーミングは政策過程の各段階に様々な影響を及ぼす。パットナムとホルマー(Patnam and Holmer 1992)は、フレーミングやフレームの再定義(reframing)が交渉過程において極めて重要であり、それは情報の処理やメッセージのパターン、考え方の筋道、社会的意味づけと結びついているからだを指摘する。政策課題を巡る紛争がどのようなフレーミングによって生じているのかを分析することは、紛争のダイナミズムやその進展への理解に役立つと同時に、解決へ到達する新たな道筋を見出すこともつながる。

本稿では、長期間解決されない政策課題の典型事例として、公式発見から50年以上を経た現在も紛争状態が続く水俣病を取り上げる。水俣病については、2009年7月8日に水俣病被害者の救済と問題の最終解決を目的とした「水俣病被害者の救済及び水俣病問題の解決に関する特別措置法(以下「水俣病特措法」と言う。)」が成立、同月15日に施行された。現在、同法に基づく新たな救済が進みつつあるが、同法に関する評価については、関係アクター間で大きな隔たりがある。

ショーンとレイン(Shon and Rein 1994)は、課題認識や政策に対する不一致が甚だしい政策分野においては、政策形成過程はフレームの形成、フレームの争い(frame conflict)、フレームの再定義のプロセスとして見るべきだと指摘する。本稿においても、事例をフレームの争い、再定義という側面から捉え、被害者、原因企業チッソ、行政(国、熊本県)が、問題解決を指向しつつも、異なる課題フレーミングに起因する行動選択が問題解決にどのような影響を与えているのかを明らかにするものである。

2 政策過程とフレーミング

2.1 利益と行動

政策過程においては様々なフレーミングが観察されるが、自己利益の獲得や損失を回避するためのアクターの行動を規定するのが、政策課題に対するアクターの利益フレームである。アクターの利益フレームに盛り込まれる利益は多様である。

ある社会状況を実現するための手段としての行政活動が目的を達成するまでの過程は、「投入(inputs)→活動(activities)→結果(outputs)→成果(outcomes)」というロジック・モデルで表わされるが、投入、活動、結果、成果の何をどのような形で利益としてとらえるかは、アクターのポジションや関心によって大きく異なる。

2009年春に実施された定額給付金を例に取れば、経済学者であれば2兆円の経済効果、ロジック・モデルでいう「成果」を当該政策の利益と見なすであろうし、財務省官僚はその経済効果と財政悪化という両面から利益を評価するだろう。市役所職員は域内でどれだけ使われたかを利益、膨大な事務処理(活動)を不利益と見なすであろうし、与党政治家であれば政党支持率の向上や総選挙へ向けての集票効果が利益となるだろう。そして、市民にとっては家族への現金支給という「結果」が利益として理解されることになる。

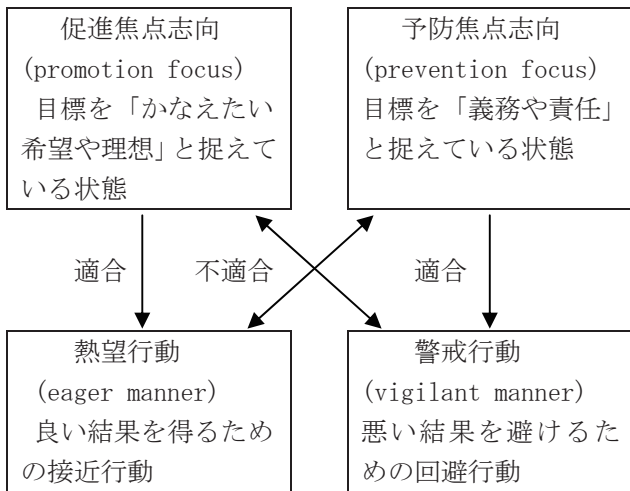
また、政策過程への「関与」にかかる利益・不利益もアクターにとっては重要である。これまでの政策分析では、アクターの行動誘因は政策そのものがもたらす利益にあると考えられてきた。従って、アクターの行動分析も決定された政策にどのような影響を及ぼしたかに関心が寄せられてきた。しかし、人間の行動は「結果」がもたらす価値(利益)だけでなく、「手段」としての行動(関与の在り方)自体の価値によっても規定される。

ヒギンズ(Higgins 2005)によれば、ある目標に対する人間の接近・回避行動には、図1のように2つの異なった行動の基本様式がある。制御対象となる目標を実現したい希望や理想として積極的に捉えている場合には、目標達成がもたらす利益を求めようとする接近・獲得行動を取る。

一方、目標の制御を果たさなければならない義務や責任として消極的に捉えている場合には、悪い結果を避けるための安全確保や損失回避行動を取る。この目標志向性と具体的行動の手段(方略)が一致することが「制御適合(regulatory fit)」と呼ばれるものである。

重要な点は、制御適合している自らの行動については「正しいと感じ(feel right)」、より関与が強まること、加えて制御適合は行動がもたらす結果とは独立した価値を持つことである。ヒギンズは、行動の結果だけでなく、行動(関与)の在り方が重要な意味を持つことを明らかにした。

図1 志向性と行動選択(制御適合)



出典: Higgins(2005)に基づき著者作成

関与は政策過程の各段階で生じるが、その形態は多様である。例えば、課題設定段階において、政策決定に影響力を持つアクターが、実際的意思決定を「安全な」問題の範囲に限定しようとする「非決定権力⁽¹⁾」の行使も、不利益を拒否するための回避行動の一形態として捉えることができる。

また、政策形成・決定段階への関与について、実務で最も馴染み深いものが「ボタンの掛け違い」である。これは、関与の在り方の中で行動手順の範疇に入るが、例えばどの政治家にどの順番でいつ説明するかで政策案に対する賛否の態度が変わることは珍しくはない。政策の内容よりも自分に対する対応(扱われ方)の価値を重視するアクターも少なくないのである。

また、政策の実施過程にかかる関与も重要である。ロジック・モデルの「投入」や「活動」にあたる部分だが、例えば定額給付金に係る必要資金が全て国によって賄われる場合と地方交付税の減額や補助金削減等の形で地方自治体にも負担が転嫁される場合、給付業務を全て国で実施する場合とそうでない場合とでは、国や地方自治体が享受する利益は大きく異なる。

加えて留意すべきことは、政策責任は実質的には実施機関が担う点である。決定権限を持つアクターは、実施を他のアクターに担わせることが多い。例えば、地方分権の議論では、自己決定、自己責任が強調されているが、地方分権一括法施行以後のわが国では、国が自治事務の法律制定権を行使し、決定された政策の実施と責任を地方自治体が担うという、決定と責任の分離が常態化して

いる。決定された政策を誰がどのように関与して実施するのが、アクターにとって重要な利益となる一例である。

政策過程のどの段階にどのような形で関わるかという行動選択は、アクターにとって重要な意味を持っている。

2. 2 政策課題とフレーミング

ある政策課題が浮上すると、アクターは課題に対してどのような行動を取るか、あるいは取らないかの判断に迫られる。そこで、一連の政策過程で生起するであろう問題や結末、見込まれる必要資源(時間や人的・経済的資源等)、様々な利益・不利益を、過去の経験や収集した情報をまとめて処理・評価する(フレーミングを行う)ことになる。

合理的意思決定のプロセスは、情報の完全性と客観的な分析を前提としているが、実際には情報は不十分で偏っており不確実性も存在している。従って、合理性を求めつつも現実には一部の理論的処理と多くのヒューリスティックな処理での対応が通常である。また、フレーミングの際には、自らの利益を保護、正当化するために、一部事実の無視や軽視、理屈づけや問題のすり替えといった作業が半ば無意識に行われる。

課題フレーミングが重視されるのは、その後の政策過程におけるアクターの行動や求める政策が、それによって規定されるからである。課題フレーミングでは、アクターの利益・不利益の軽重に合わせて「注意の配分」がなされる。幾つかの重要な利益については注意配分の「焦点化」がなされ、利益・不利益の「受容域」/「拒否域」がある程度の幅をもって設定される。

総利益の確保が行動のインセンティブとなるが、この段階では正確に見通すことができない。従って、最低限守らなければならない「重点利益」にもつばら関心が向けられることになる。アクターは、この許容域の枠内で政策形成が進むよう行動し、特に注意配分の「焦点化」対象となっている重点利益については政策への埋め込み行動が、不利益については政策からの排除行動が重点的に試みられることになる。

利益の構成要素やその優先順位は状況の変化と共に変化するが、ここで重点利益を強調する理由は、アクターの社会的ポジションやアクター間の基本的関係から導かれる利益であり、比較的安定していること、それがアクターの行動選択を規定

する主因となり、政策課題や政策手段に対するフレーミングに直接強い影響を及ぼすからである。

また、課題解決の必要性について各アクターが認識を共有している場合でも、他のアクターの関与の在り方や具体的な政策に対して、アクター間の対立がある場合も少なくない。いずれについてもアクターごとに受容域と拒否域があり、アクターは受容域内の政策オプションが採択されるよう行動することになる。

重要なことは、課題フレーミングの段階で、受容・接近/拒否・回避いずれを選択するかという、アクターの政策過程への関与の在り方を方向づける基本的な「行動志向性」が形成される点にある。

ここで言う行動志向性とは、政策課題にどのような形でどの程度接近するか、しないかを定める行動の基本的方針(行動姿勢)を指している。この行動志向性は、政策過程への具体的な関わり方を方向づけるものである。そして、行動志向性は政策過程に関わることで生じる、あるいは生じると推測される重点利益に主に規定される。

行動志向性に基づく関与は、「関与域」と「非関与域」に大別されるが、これは利益における「受容域」と「拒否域」に対応するものである。特に、政策過程の重要部分を実質的に支配するアクターの行動志向性、すなわち課題に対する「関与の在り方」が政策過程の進行速度や政策内容に大きな影響を与えることになる。

また、政策課題に対する関与の在り方が、アクター間の「関係性」や「情報の信頼性」にも影響を及ぼし、対立や不信の深化を招く場合があることにも留意が必要である。ダム反対派は、治水対策としてダム建設を進める根拠について、行政側の説明を聞く前から否定していることも多い。これは、説明の合理性以前に、課題に関する行政の関与の在り方に対して強い不信感を抱いているからである。行政はダム建設を正当化するために行動しているのであって、そのために情報は都合よく加工されていると見なされるのである。かかる観点から言えば、政策課題に関する利益が相反する場合、一方のアクターの自己利益に忠実な行動は、他のアクターにとっては不誠実で誤った行動選択として理解される。

対立が深刻化し、解決が長期化した課題では、アクターにとっては結果としての政策利益だけでなく、対立アクターの態度を変えさせること自体が重点利益となることも多い。深刻化した政策課

題にしばしば見られる行政への謝罪要求は、これまでの行動、すなわち政策課題に対する関与の在り方が誤り(不誠実)であったことを認めさせ、態度そのものの変容を要求するものである。

しかし、このような関与の在り方に対する利益は、必ずしもアクターの政策利益を増進させるとは限らない。例えば、ダム建設を中止することが、仮に社会的厚生にとってプラスになると認められるとしても、政策転換によって行政には新たな不利益(謝罪や過去の政策責任の追及)がもたらされることになる。行政の政策転換が進みにくい環境が醸成され、結果として課題解決が長期化するというジレンマが生じることになる。

また、アクター間の対立が激しく、信頼関係のない交渉においては、相手の裏切りが予想されることから、協調的手段を取ることができない。アクターはいずれも協調ではなく対立・拒否を選択することが個々の利益を最大にする選択となるが、アクターの総利益を最大にする行動選択が取れない囚人のジレンマと同様の状況に陥る場合もある。本稿で取り上げる水俣病問題も、被害者と原因企業チッソ、行政(国・地元自治体)間、あるいは中央(国・チッソ)と地方(被害者・地元自治体)間で、相互不信と厳しい対立関係が半世紀にわたって続き、アクター間のコミュニケーション(円滑な情報伝達と理解の共有)が困難な事例の1つである。

3 事例研究

本項では、まず水俣病の歴史的経緯、被害者の救済、チッソへの公的支援、そして水俣病特措法について概観する。次に、水俣病問題に関する各アクターの課題フレーミングをモデル化するとともに、水俣病特措法に係る各アクターの評価の乖離を析出し、最後に公共政策学的観点からの考察を行う。

3. 1 水俣病概史

水俣は九州の南西部岸に臨む熊本県南部に位置している。我が国における「電気化学工業の父」と言われた野口遵は、1907年に水俣村(現:水俣市)に日本カーバイド商會を、翌年には日本窒素肥料株式会社を設立し、水俣村にカーバイド工場を建設した。これが現在のチッソの前身である。日本窒素肥料は、1930年代には我が国の化学工業をリードする存在となったが、第2次大戦において総

資産の約 8 割を喪失、さらに戦後の財閥解体の中で水俣工場が新日本窒素肥料株式会社(1965 年にチッソ株式会社に社名変更)に、延岡工場が旭化成工業株式会社に、プラスチック事業が後の積水化学工業株式会社に分かれた。

一方、水俣はチッソの企業城下町として発展し、1956 年には人口が 50,461 人とピークに達する。水俣病が社会問題化していた 1960 年の 15 歳以上の産業人口のうち、約 4 分の 1 がチッソやその下請け企業の従業員であった。

チッソは、1932 年から 1968 年までの 36 年間、水俣工場でアセトアルデヒドを製造していたが、この製造過程で副成された「メチル水銀」が工場排水とともに流出、魚貝類を通して人体に蓄積することにより引き起こされた神経障害が、水俣病(メチル水銀中毒症)である。症状は、手足のしびれや震えなどの感覚障害、平衡機能障害、視野狭窄、言語障害などであり、重症例から軽症例まで多様である。1956 年 5 月 1 日、チッソ水俣工場附属病院の細川院長は、原因不明の特異な神経疾患が発生していることを水俣保健所に報告、これが「水俣病公式発見の日」とされる。

3 年後の 1959 年 9 月、細川院長は、工場の排水を与えたネコに同様の症状が現れることを確認した(ネコ 400 号実験)。しかし、チッソは実験を中止させ、実験情報の社外流出を防いだ。また、権威ある研究者で構成される委員会を立ち上げ、同委員会はメチル水銀以外の原因可能性を明らかにした。結果として、その後 9 年間にわたりメチル水銀は水俣湾に排出され続けることになった。

1959 年末、チッソは被害救済を訴える地元住民との紛争状態を解消するために、死者には弔慰金 30 万円、生存成人には年 10 万円、子どもには 3 万円など少額の見舞金契約を被害者団体と結ぶ。同契約には、後に原因がチッソにあったことが判明した場合でも、今後一切補償金の請求をしないという事項が含まれていたが、この契約は後に裁判で「公序良俗に反する」として無効と判断された。

当時のチッソの行動志向性は、予測可能な短期的利益に着目したものであり、水俣病から距離を置こうとする回避志向と言えるが、結果的にはチッソに大きな代償がもたらされることになった。

チッソに対しては、損害賠償訴訟、チッソ幹部に対する殺人罪、過失致死罪などが次々に争われたが、1973 年 3 月 20 日の熊本地裁判決⁽²⁾を受けて、

チッソは被害者団体と判決並みの補償協定(現行の協定)を締結する。対象者は、公害健康被害の補償等に関する法律(以下「公健法」と言う。)に基づく認定を受けた患者であったが、同協定の補償内容は公健法の給付内容を上回っていたことから、認定患者は全て補償協定を選択することになった。

その結果、公健法の認定基準である「52 年判断条件(メチル水銀曝露歴を有する者で、感覚障害と他の症候の組合せのある者)」は、補償協定の対象者となる水俣病患者を選別するための基準として機能することになった。

以後、公健法の認定基準に満たない症状を有する水俣病患者の救済問題が、長く争点として残されることになった。認定患者を含む水俣病患者に対するこれまでの主な救済制度は、次のとおりである。

(1) 公健法に基づく認定及び補償給付

公健法は、本来、原因者と被害者間の民事の損害賠償として処理される公害健康被害について、問題の迅速な解決を図る観点から、行政が当事者の間に立って被害者の救済を図るものである。公健法の認定は、52 年判断条件を踏まえた公害健康被害認定審査会の判定に基づき関係県知事等が行う。内容は、①療養の給付及び療養費、②障害補償費、③遺族補償費、④遺族補償費一時金、⑤児童補償手当、⑥療養手当、⑦葬祭料である。

認定された水俣病患者は、熊本・鹿児島両県で 2,271 人、生存者は 558 人である(2010 年 9 月末)⁽³⁾。

(2) 補償協定に基づく補償

補償協定は、チッソと公健法の認定患者が結んだ被害補償に関する民事協定である。内容は 1,600 万円～1,800 万円の慰謝料、治療費(医療費全額)、介護費、終身特別調整手当等である。認定患者は、公健法、補償協定いずれかの補償給付を選択できるが、認定患者は全員が補償協定を選択している。

同協定に基づきチッソが支払った補償金総額は約 1,430 億円である(2010 年 3 月末)。

(3) 政治による解決(1995 年の政治解決)

公健法の認定申請棄却者による訴訟が相次いだため、当時の与党 3 党(自民、社会、さきがけ)は、紛争収拾による水俣病問題の最終的解決を図るための「救済策」を提示した。四肢末梢優位の感覚障害を有する者にチッソが

一時金 260 万円を支払うとともに、国・熊本県が遺憾の意を表明し、医療費、療養手当等を支給するというものである。11, 152 人が政治解決の救済対象となった。なお、対象者に対する医療費等の支給については、(5)の行政救済の中の総合対策事業において対応がなされている。

(4) 司法による救済

1995 年の政治解決を拒否し、唯一継続された水俣病関西訴訟にかかる 2004 年 10 月 15 日の最高裁判決⁽⁴⁾（以下「最高裁判決」と言う。）において、水質二法⁽⁵⁾及び熊本県漁業調整規則⁽⁶⁾に基づく規制を行わず、水俣病の発生拡大を防止しなかったとして、国と熊本県に賠償責任が認められた。公健法の認定基準を満たさない一部の原告(51 人)についても、損害賠償（400 万～800 万円）が認められた。

(5) その他の行政による救済

1980 年代、公健法の認定申請者の大半が棄却され、棄却者の累増が大きな問題となってきたことから、1992 年 6 月から医療事業、健康管理事業等を内容とする総合対策事業が実施された⁽⁷⁾。また、1995 年の政治解決を受け、当初約 3 年間に限っていた総合対策事業の医療事業申請受付を 1996 年 1 月から約 5 か月間再開、医療手帳(対象：四肢末梢優位の感覚障害を有する者)、保健手帳(対象：四肢末梢優位の感覚障害以外の一定の神経症状を有する者)を交付した。医療手帳取得者は 11, 152 人、保健手帳取得者は 1, 222 人である。

最高裁判決後の 2005 年 4 月に、総合対策医療事業（医療手帳、保健手帳）を拡充し、保健手帳の申請受付を再開した。さらに、損害賠償認容判決確定者に医療費（自己負担分）等の支給を実施している。保健手帳交付件数は、26, 670 件(2010 年 2 月末現在)である⁽⁸⁾。

被害者の救済は、対象や内容が異なる様々な制度が重層化し、さらに最高裁判決が公健法の認定基準より緩やかな基準で水俣病被害者を認定したことから、水俣病に関する「行政と司法の二重基準」が問題視され、最高裁と同様の基準での救済を求める動きが強まることになった。

一方で、多額の補償金支払を続けるチッソに対し、行政は様々な公的支援を行ってきた。

チッソは、認定患者との補償協定締結(1973 年)後、1978 年までの 5 年間で補償金支払などに 320

億円を要し、金融機関から金利棚上げ措置や元本の返済猶予等の支援を受けたが、1977 年度には倒産寸前の状況にまで追い込まれたのである。

チッソ及びチッソの存続を願う地元の強い要望を受ける形で、翌年からチッソへの公的支援が開始されることになった。しかし、公的支援は緊急避難的措置の繰り返しであったことから、2000 年に抜本的支援策が策定されるまで、チッソは補償金支払と公的融資の返済に苦しみ続けることになった。これまでの主たるチッソ支援策は表 1 のとおりである。

表 1 チッソ支援の政策手法一覧

- | |
|---|
| <p>(1) 患者補償金の確保</p> <p>①1978 年度に開始された県債方式(患者県債)によるチッソへの貸付</p> <p>②患者県債発行総額と患者補償金支払総額との差額約 106 億円をチッソに貸し付けた 1993 年度の臨時特別金融支援</p> <p>(2) 内部留保の確保</p> <p>③1982 年度、1997 年度の患者県債発行の算式変更</p> <p>④1994 年度から患者県債と同様の県債方式による設備資金貸付（5 年間、計 100 億円）</p> <p>⑤1997 年度チッソ子会社に対して行われた技術開発研究費補助（3 年間、計 15 億円）</p> <p>(3) 公的債務の負担軽減</p> <p>⑥1994 年度と 1997 年度に、既往公的債務の低利借換措置（「ヘドロ県債⁽⁹⁾」を除く）</p> <p>(4) 政治解決費用支援</p> <p>⑦1996 年、1997 年に、一時金支払に要する費用貸付（約 317 億円）</p> <p>(5) 公的債務償還金の確保（2000 年度の抜本的金融支援策）</p> <p>⑧「ある時払」方式の採用</p> <p>⑨一時金貸付金のうち、国庫補助金相当額 85%（約 270 億円）についての返済免除</p> <p>⑩関係金融機関の既往債権⁽¹⁰⁾のうち、利子分約 350 億円の債権放棄及び残存債務の無利子化（約 13 億円）</p> <p>⑪財水俣・芦北地域振興財団(基金原資 80 億円)は、チッソの経営悪化時に緊急融資を行うセーフティ・ネット機能を担う。</p> |
|---|

出典：永松(2007)に基づき著者作成

一企業への支援としては極めて異例の措置と言

える。確かに、技術開発研究費補助や国庫補助金相当額約 270 億円の返済免除は、汚染者負担の原則 (Polluter-Pays Principle: PPP) を踏み越えたものと見なされるが、一連の措置はチッソによる補償金支払の完遂を基本的原則として実施されてきたものであった。チッソへの公的貸付総額(元金)は約 1,789 億円(この内 270 億円は返済免除)、チッソの公的債務の既返済額(元利合計)は約 1,212 億円、残る公的債務返済予定額(同)は約 1,495 億円である(2010 年 3 月末)⁽¹¹⁾。

3. 2 水俣病特措法

最高裁判決以降、再び公健法の認定申請が急増、保健手帳の申請も申請受付の再開(2005 年 10 月)以降増え続けた⁽¹²⁾。さらに、水俣病不知火患者会が損害賠償請求訴訟を提訴した他、水俣病認定申請棄却処分取消等も提訴された。

かかる状況を受けて、2007 年 10 月に与党(自民・公明)水俣病問題プロジェクトチーム(以下「与党 PT」と言う。)は、未救済の水俣病被害者を対象とした、一時金 150 万円、療養手当(月額 1 万円)、医療費の一律支給を柱とした「新救済策」を発表する。

一方、チッソは同年 11 月、解決への展望が持てないとして新救済策の受入れ拒否を表明、他方で、好調な同社の事業をすべて子会社に移し、親会社には累積債務のみを残すという分社化の実現を求めた。

2008 年 6 月、膠着状態を打開するために、与党 PT は「公害健康被害補償金等の確保に関する特別措置法案(仮称)要綱骨子素案(以下「素案」と言う。)」を公表する。素案の基本的枠組みは、(1)チッソを新会社(事業会社)と現チッソ(補償会社)に分ける、(2)新会社の株式売却益を将来の補償金支払分に充て、余った利益は公的債務、金融機関の棚上されていた債務の返還に回す、(3)補償金債務を地元自治体(熊本県)に引受けさせる、(4)数年後に現チッソを清算(原因企業が消滅)し新会社だけを残す、というものであった。

素案に対しては、患者(団体)を始めとして地元から強い非難の声が上がったが、チッソは分社化を認めない限り新救済策には協力しないという強い姿勢を崩さなかったことから、それを容認する与党 PT や国に対して批判が集中した。

その後、素案には新救済策の内容が盛り込まれた他、内容に一部修正が加えられ、9 ヶ月後の 2009

年 3 月に水俣病特措法案が国会上程された。

素案からの主な修正点は、第 1 に、補償協定に基づく今後の補償債務を地元自治体が担うとされていたが、地元の強い反発を受け、環境大臣が指定する一般財団法人が担うこととされた。また、一時金の支給業務も指定財団法人への委託が可能とされた。

第 2 に、公健法の「地域指定解除」の条項が新たに盛り込まれた。救済を受けるべき人々があたらう限り全て救済されることが確定した後、公健法 2 条 2 項の政令で定める地域及び同条 3 項の政令で定める疾病の指定を解除するというものである。これについては、チッソと同様、国も水俣病と縁を切ろうとしているとの強い批判が地元で起こった。

第 3 に、認定申請者が累増している状況に鑑み、国も認定業務を行う「水俣病の認定業務に関する臨時措置法(当時は休眠状態)」の一部改正を行い、臨時水俣病認定審査会の再開など、所要の規定の整備を行うこととされた。

一方、民主党も 2009 年 4 月に対案を提出したが、その後与野党協議が進められ、同年 7 月 2 日、与党案の救済対象の拡大や分社化条件の厳格化(分社化の前提となる事業再編計画認可の要件として、一時金の支給にチッソが同意すること、新会社の株式売却を市況が回復するまで凍結すること)、公健法の地域指定の解除の条文削除等を行うことで法案の一本化に合意、同法案は、同年 2009 年 7 月 8 日成立、同 7 月 15 日に公布、施行された。

水俣病特措法は、国・熊本県の阻害拡大責任を認め、公健法に基づく判断基準を満たさないが救済を必要とする人々を「水俣病被害者」として、その救済を図るものである。同法の概要は、以下のとおりである。

(1) 目的: 1 条

水俣病被害者を救済し、水俣病問題の最終解決をすることとし、救済措置の方針及び水俣病問題の解決に向けて行うべき取組を明らかにするとともに、これらに必要な補償の確保等のための事業者の経営形態の見直しに係る措置等を定める。

(2) 救済及び解決の原則: 3 条

①補償協定に基づく継続補償受給者に対する補償が額実に行われること、②救済を受けるべき人々があたらう限りすべて救済されること、③関係事業者(チッソ)が救済に係る費用の負担に

ついて責任を果たすとともに地域経済に貢献することを確保すること、を旨として行われなければならない。

(3) 救済措置(新救済策)の方針：5条

政府は、過去に通常起こり得る程度を超えるメチル水銀のばく露を受けた可能性があり、かつ四肢末梢優位の感覚障害を有する者及び全身性の感覚障害を有する者その他の四肢末梢優位の感覚障害を有する者に準ずる者を早期に救済するため、①一時金、療養費及び療養手当の支給、②四肢末梢優位の感覚障害を有する者に準ずるかどうかについて、口の周囲の触覚若しくは痛覚の感覚障害、舌の二点識別覚の障害又は求心性視野狭窄の所見を考慮するための取扱いに関する事項等、救済措置に関する方針等を定める。

(4) 水俣病問題の解決に向けた取り組み：7条

- ①救済措置(新救済策)を実施する。
- ②公健法の認定等の申請に対する処分を促進する。
- ③水俣病に係る紛争の解決を図る。
- ④公健法に基づく水俣病に係る新規認定等を終了する。
- ⑤救済措置の開始後、3年を目途に救済者を確定し、速やかに支給を行う。

(5) 公的支援を受けている関係事業者の経営形態の見直し(チッソの分社化)：8条～16条

- ①特定事業者(現チッソ)は、一時金の支給に同意した上で事業再編計画を作成し、環境大臣の認可を受ける。
- ②特定事業者は、裁判所の許可を得て、事業会社(新会社)に事業譲渡を行う。
- ③救済の終了及び株式市況が好転した後、事業会社の株式譲渡を行う。
- ④特定事業者は、株式譲渡益から指定支給法人に補償賦課金を納付する。指定支給法人は、補償賦課金を補償基金に繰り入れ、患者補償金支払を行う。

(6) その他：30条～37条

- ①分社化における詐害行為取消権、否認権等の適用除外、法人税等に係る課税免除等の特例を設ける。
- ②政府及び関係者は、地域の振興、健康増進事業の実施、調査研究等を行う。

同法には、新救済策の具体的内容が規定されておらず、また係争中の案件への対応が残されてい

た。水俣病不知火患者会(2,123人：当時)との係争については、2010年3月29日に同患者会と国・熊本県、チッソが、熊本地裁が提示した和解案(所見)を受け入れ、和解に基本合意した。チッソは1人当たり210万円の一時金、国・熊本県は毎月の療養手当と医療費の自己負担分を支給する。療養手当は(i)入院による療養を受けた人は17,700円、(ii)通院で70歳以上の人は15,900円、(iii)通院で70歳未満の人は12,900円であり、支給の対象者については、医師らで構成する第三者委員会が判定する。また、チッソは同患者会に対し、活動諸費用として29億5,000万円の団体加算金を支払うこととされた⁽¹³⁾。

環境省は、水俣病特措法に基づく新救済策の内容を和解案と同様とし、同年5月1日より新救済策の申請受付を開始した。一方、チッソは翌6月4日に、分社化に向けた特定事業者の指定を環境省に申請し、同省は約1カ月後の7月6日に指定を行った。また、チッソは補償金支払や一時金支払業務を担う水俣病被害者救済支援財団を設立、環境省は同年9月7日に同法人を水俣病特措法の指定法人として指定した。その後、チッソは同年11月12日に事業再編計画の認可申請を行い、環境省は同年12月15日に同申請を認可した。

3. 3 水俣病のフレーム

ストーン(Stone 1989)は、状況の発生を偶発的、意図的いずれに解釈するかで政策対応が異なることを指摘したが、政策過程に大きな影響を与えるのが「因果ストーリー」である。各アクターの利益フレームがフィルターとなって、情報の選別や事実への解釈が加えられながら、課題の因果ストーリーが構成される。そして、課題フレームに基づいてアクターのポジショニング、政策過程における行動志向性、望ましい解決手法が導き出されていく。

水俣病問題に関し、各アクターは、「チッソ水俣工場の排水とともに流出したメチル水銀が、魚貝類を通して人体に蓄積することにより引き起こされた神経障害である」という基本的な事実認識は共有しているが、因果ストーリー、原因者、被害者、解決水準(補償対象者や補償水準)とその手法についての理解は、それぞれ異なっている。

各アクターの課題フレーム調査に関しては、2009年9月から2010年7月にかけて、患者(団体)、支援団体、チッソ、行政(国、熊本県)関係者から

インタビュー調査を行い、文献資料で補足する手法を採用した。また、各インタビューで得た情報を、環不知火地域再生研究会⁽¹⁴⁾で共有・検証する作業を行った。

なお、フレーミングは主観的な限定合理性に依拠することから、例えば同じ水俣病認定患者であっても個人差が存在し、水俣病関係団体の間でも十分な認識の共有が図られているわけではない。本稿では、各アクターの構成員に概ね共通して見られる課題フレームの特徴を、各アクターの基本的なフレーム・モデルとして描出している。

3. 3. 1 被害者フレーム・モデル

メチル水銀は、関係者(被害者、地域住民、チッソ、行政)全てに不利益をもたらす有害物質である。しかし、アクターの社会的ポジションの違いによって、不利益を減少させるための行動や具体的手段は異なっている。

調査の限りでは、被害者の重点利益は、メチル水銀によってもたらされた不利益(健康被害や生活の困窮、差別等)の解消や代償措置の獲得にある。そのためには、水俣病被害者であることを社会的に明らかにし、原因者に対する要求行動が求められることから、行動志向性は接近志向が基本となっている。

因果ストーリーは、被害者の重点利益に正当性を与え、社会的影響力を持つ情報が選択されながら構成されることになる。調査で認められた被害者フレーム・モデルの因果ストーリーの支柱は、2つの事実認識にある。

第1に、メチル水銀汚染による被害は、偶発的な事故ではなく、原因者の意図による悲劇だという認識である。原因者は、メチル水銀を排出し続けたチッソと、初期対応の遅れから被害を拡大させた国・熊本県である。このフレーム・モデルは、チッソがすでに1953年には「ネコ400号」実験で水俣病の発症を確認していたが、一方でアセトアルデヒドを増産し、また排水路を変更して被害を拡大させ、1968年までメチル水銀を排出し続けた事実を重視し、人命を顧みない悪質な意図が生んだ悲劇として捉える。

他方、行政においても1952年には伊藤水俣保健所長がネコに水俣湾の魚を食べさせて発症することを確認していた。熊本県は厚生省に食品衛生法4条(有害食品の禁止)の適用を照会したが、厚生省は漁業禁止を行うことはできないと回答、その

後も様々な経緯はあったが、結果として通産省、経済企画庁、厚生省(いずれも当時)等の関係省庁と熊本県は、被害拡大を防ぐ対策を十分取らなかったという事実を重視する。

この因果ストーリーを補強したのが最高裁判決である。同判決は「遅くとも、1959年11月末頃までには、水俣病の原因物質がある種の有機水銀化合物であること、その排出源がチッソ水俣工場のアセトアルデヒド製造施設であることを高度の蓋然性をもって認識し得る状況にあった。また、国等において、その頃までには、チッソ水俣工場の排水に微量の水銀が含まれていたことについての定量分析は可能であったし、チッソが整備した上記排水施設(注:チッソが1959年12月に設置した排水浄化装置)が水銀の除去を目的としてもものではなかったことも容易に知ることができた」と認定した⁽¹⁵⁾。

このフレーム・モデルでは、「早い時期に被害調査がなされ、被害の全貌が明らかにされ、全被害者の救済に取り組んでいたならば、今日の不幸な状況は生まれなかった⁽¹⁶⁾」という結論に帰着する。

被害者フレーム・モデルの第2の支柱は、メチル水銀汚染によって生じた被害の修復・再生や補償は、原因者が果たすべき当然の「社会的責務」だという認識である。

被害者とは被害地域の住民全てを指すが、この意味は2つある。1つは「経済的・社会的・精神的な被害者」という意味であり、もう1つは健康被害においても「地域住民全員が被害者」という意味である⁽¹⁷⁾。後者は、大坂高裁判決が指摘したように、「メチル水銀の慢性中毒による身体的障害の程度は、重篤なものからそうでないものまでなだらかに連続的に存在するであろうし、また、罹患の事実が容易に、確実に認められるものから、その点の判断が微妙な者まで多様」であり⁽¹⁸⁾、また多少を問わず地域住民は水俣湾の魚介類を摂取していたからである。事実、最高裁判決以降の5年間で水俣病に見られる症状を持つ3万人を超える地域住民が新たに被害を訴えた。

従って、被害者フレーム・モデルにおける水俣病問題の解決とは、メチル水銀によって汚染された環境の再生と、直接・間接に被害を受けた地域住民の救済、すなわち原因者(チッソ、国・熊本県)による、メチル水銀中毒の症状に応じた公平な被害補償と、被害地域の経済的、社会的、精神的な修復、再生とされる。

そのためには、まずメチル水銀被害の全貌が明らかされる必要がある。水俣湾を含む不知火海全域の環境調査と、かつて汚染地域に居住していた住民の健康調査である。「対象となっていない地域の漁民たちも不知火海において汚染魚を捕獲していた事実」があり、「それらの汚染魚介類を多食していた人びとの中には水俣病の症状で苦しんでいる人がある。」また、救済対象外とされるとなる「1969年12月以降に出生した人、1969年以降に対象地域に居住していた人の中にも健康被害を訴えている人がある」からである⁽¹⁹⁾。

次に、メチル水銀中毒症としての水俣病像の見直し、すなわち「司法と行政の二重基準」の解消である。最高裁は、複数の症状の組み合わせを条件とする公健法の認定基準ではなく、症状の多様性や変動を認めるものであり、メチル水銀曝露歴を前提に感覚障害を中心とした3つの症状のいずれかがあればよいとした。最高裁判決によって判断条件が示された以上、国の判断条件も見直されるべきだとする⁽²⁰⁾。

この主張は、2010年7月16日の水俣病認定棄却申請処分取消に係る大坂地裁判決において支持されることになった。同判決は、52年判断条件に規定する症候の組み合わせがない限り、水俣病にかかっていないとする国の主張は、その医学的正当性を裏付ける的確な証拠は存在せず、その組み合わせを満たさない場合でも個別具体的事情等を考慮することにより、水俣病にかかっているものと認める余地があるとして、原告を水俣病にかかっていると認めたものである。

このフレーム・モデルでは、メチル水銀中毒罹患患者は、症状の軽重は別にして同じ「水俣病被害者」として理解される。そのため、水俣病被害者を公健法の認定患者に限定し、基準を満たさない被害者の救済を社会紛争の解決として捉えることに異を唱える。チッソや国・熊本県は『紛争解決＝紛争当事者のみの救済』に終始し、『真の解決＝全被害者の救済』をないがしろにしてきた」と理解されるのである⁽²¹⁾。

水俣病問題が半世紀を経てなお解決を見ないのは、チッソと行政いずれも真摯な対応をせず、それが問題放置につながったとの認識から、その不誠実な行動姿勢を批判し、全ての被害者が救済されるまで、原因者として誠意をもって対応しなければならないとする。

3. 3. 2 チッソ・フレーム・モデル

チッソにとっての重点利益は会社の存続・発展にあると認められるが、この利益はメチル水銀排出に関する社会的責任の程度と被害の程度に左右される。従って、チッソと水俣病との関係が遠い(チッソの責務が少ない)ほど不利益は減少することになる。行動志向性は回避志向が基本となることから、因果ストーリーの構成もチッソと被害者とでは大きく異なっている。

調査で認められたチッソ・フレーム・モデルの第1の支柱は、科学的因果関係の重視である。水俣病発生当時、無機水銀がメチル水銀に変化することは化学的にあり得ないと考えられていた。1959年当時、熊本大学研究班が唱えたメチル水銀説に対し、チッソは「文献で報告された例がない」とし、相当長期間世界各国で行なわれてきた化学工業であって、もしこのような猛毒物質が副成するならば、現在までにどこかの報告がなされているはずだと反論したが⁽²²⁾、報告例がなかったというのは事実である。メチル水銀副成過程の科学的解明を試みた西村肇・岡本達明(2001)は、メチル水銀が副成する「生成機構」が未解明であり、チッソが反論した当時本当であったばかりでなく、現在も基本的には変わらないことを指摘している。

また、水俣病に関しては、現在も十分な医学的知見が蓄積されるには至っていないが、メチル水銀が地域住民にどのように影響を及ぼしているのか、当時は全くと言っていいほど不明であった。科学的因果関係の立証を前提とするフレーム・モデルでは、水俣病及びその被害は、当時の科学技術では予見不能であり、「極めて残念な、不本意な事件⁽²³⁾」として理解されることになる。

第2の支柱は、法制度の重視である。水俣病発生当時、チッソは、食品衛生法、漁業法、水産資源保護法(県漁業調整規則)、旧水質二法(公共用水域の水質の保全に関する法律、工場排水等の規制に関する法律)等を遵守していた(少なくとも、法に基づく工場稼働の停止命令等は出されなかった)という事実がある。

確かに、1973年の熊本地裁判決は、化学工場が廃水を放流する際には、地域住民の生命・健康に対する危害を未然に防止すべき高度の注意義務を有するとして、チッソの企業責任を厳しく指摘した。しかし、経済企画庁(当時)が、公共用水域の水質の保全に関する法律の指定地域に指定、水質基準を定め、工場排水等の規制に関する法律に基

づくメチル水銀に対する規制を開始したのは、水俣病の公式確認から 13 年後のことであり、法に基づく規制開始の 9 か月前(1968 年 5 月 18 日)にはチッソはアセトアルデヒドの製造を停止していた。

これらの事実認識に基づけば、水俣病は人智を超えた天災だったのであり、この意味において、チッソもまたメチル水銀の被害者として理解されることになる。もし社会的責任が問われるならば、チッソだけではなく、工場稼働を認めていた行政や、被害を防ぐために必要な科学技術を持ち得なかった社会も責めを負うべきである。少なくともチッソだけが全ての責任を負うことは不合理だという考えに結びつく。

なお、チッソの社会的責任の有限性については、不法行為による損害賠償請求権は、不法行為の時から 20 年を経過した時に消滅するという民法 724 条の規定によっても支持される⁽²⁴⁾。

チッソには排出原因者としての罪を償う義務があるが、アセトアルデヒドの生産停止から 40 年以上が過ぎている。補償協定に基づく患者補償金支払もすでに 40 年近く、その他の被害補償を含めれば半世紀にわたって、チッソは償い続けてきた。チッソも社員の世代交代が進み、水俣病が発生した当時、直接関わった社員は全て退職している。にもかかわらず、チッソだけが未来永劫罪を背負い、無限の損害賠償を負うのは不合理だという認識である。

補償対象者と補償水準についても、このフレーム・モデルでは科学的因果関係の立証が補償対象者の判断基準となる。因果関係が立証された被害者に対して補償の義務を負うというものである。

本来であれば、補償対象者はメチル水銀中毒罹患患者(蓋然性が 100%)である。しかし、その医学的判断が容易ではなく、加えてチッソには被害補償にかかる社会的責務があることから、一定の蓋然性が医学的に認められれば、別の原因による疾病者が一部含まれるとしても、メチル水銀中毒罹患者を救済する観点から補償対象者とするという考え方である。そこには、一定の医学的根拠に基づく公正な判断が要請される。公健法等に基づく水俣病の認定は、その要請を満たす唯一の基準であったことから、認定患者を補償対象者としている。

また、補償水準とは認定患者と交わした補償協定に基づく補償金額となる。

チッソは、被害者フレーム・モデルの「水俣病被害者」を、自社のホーム・ページで次のように

区分している⁽²⁵⁾。

第 1 に、公健法に基づく「認定患者」である。チッソが担うべき補償責任とは、認定患者に対する補償協定に基づく責任のことである。この考えに従えば、残された会社の責任は生存する認定患者への補償の完遂と公的債務の返済となる。

第 2 に、損害賠償訴訟で「勝訴した原告」である。訴訟は当事者(原告と被告)間の紛争解決の手段であり、判決の法的効力は当事者間に限定される。関西訴訟の最高裁判決に基づく損害賠償も、他の判決と同様に当事者間限りの紛争解決金とされる。

この解釈によれば、水俣病に関する公的な認定基準は公健法で規定されており、その基準に該当する認定患者に対しては、原因企業の責任として補償協定に基づき統一的な補償金支払を行うが、訴訟による損害賠償は訴訟ごとに異なる当事者間の紛争解決金として理解されることになる。従って、公健法と判決という性格が異なる基準を同一視し、行政と司法の「二重基準」の解消を求める考え方とは相容れない。

第 3 に、水俣病を巡って「勝訴判決を得た原告以外の紛争当事者」である。チッソは、最終的全面的解決を目指した 1995 年の政治和解に伴い一時金を支払ったが、これも水俣病と認定されない、因果関係が立証されていない人達が起こした「紛争」に対する和解金である。

第 4 に、今回の水俣病特措法に基づく「新救済策対象者」である。この対象者については次のように整理される。

上記解釈でいけば、最高裁判決をもって水俣病被害を巡る全ての紛争は終結したことになる。しかし、同判決後再び認定申請や訴訟者が急増した。これは、1995 年和解時の「合意の基本を無視したような関係者の言動があり、新たな訴訟が提起されるなど、今日の混乱に結びついている⁽²⁶⁾」と理解される。

水俣病特措法は、新たな訴訟の提起などの「社会問題として混迷」した紛争状態を收拾するための法律なのであり、一時金は紛争解決金である。同法の言う水俣病被害者とチッソが補償責任を持つ認定患者とは、性格が全く異なっている。従って、「水俣病発生の『原因者だから』といった単純な理由だけで、この種の支出(新救済策の一時金支払)に、容易に応じることはできない」のである⁽²⁷⁾。

3. 3. 3 行政フレーム・モデル⁽²⁸⁾

行政の重点利益は、組織の本来目的である公共の利益と組織的利益が混在しているのが一般的である。また、行政フレーム・モデルは、法令規則等の諸制度の遵守という行政の基本的性格に制約を受けることになるが、調査においても同様の傾向が認められた。

なお、行政にとって、最高裁判決は社会制度上確定した判断と見なされることから、因果ストーリーも最高裁判決に準じた修正が行われている。同判決以前は、チッソは「熊本大学等による原因究明に協力的な態度をとらず、排水口を水俣川河口に変更したあと同地域周辺に患者の多発をみ、また、附属病院長が工場排水直接投与により、猫の発症を確認しながら操業を続けるなど、チッソが水俣病の発生を防止するために迅速かつ適切な措置の実施を怠った⁽²⁹⁾」という認識の下で、行政に責任はないという因果ストーリーであった。従って、公共的観点から汚染者負担の原則を堅持し、被害補償はチッソの責任において完遂することが前提とされていた。

チッソへの公的支援も、患者への補償金支払に支障を生じないようにし、併せて地域経済・社会の安定に資する手段として位置づけられていた⁽³⁰⁾。

また、公健法の認定業務(機関委任事務：現在の法定受託事務)、チッソへの公的支援の貸付主体は熊本県であり、国の行動志向性は間接関与を原則としていた。

しかし、最高裁判決を受けて、行政の不作為(被害拡大責任)を公式に認め⁽³¹⁾、同判決の事実認定に沿った課題のリフレーミングがなされている⁽³²⁾。まず、「行政は1959年11月頃には水俣病の原因物質である有機水銀化合物がチッソから排出されていたことを、断定はできないにしても、その可能性が高いことを認識できる状態にあったにもかかわらず、」被害の拡大を防止することができず、「水俣病を発生させた企業に長期間にわたって適切な対応をなすことができず被害の拡大を防止できなかった」とし、併せて適切な時期(1955年～1965年)に広範な水銀曝露調査等がなされず、行政による被害の把握説明が遅れたことを認めている⁽³³⁾。

一方で、患者(団体)等が求めている被害の全容説明については、メチル水銀中毒の症状が多彩である上に、すでに曝露から長期間経過しているという事実認識から、曝露の客観的な確認は理想ではあるが現実には困難だとする実務的な実現可能

性を重視する⁽³⁴⁾。

行政フレーム・モデルでは、認定患者や被害者救済手法に関する理解が被害者やチッソのフレーム・モデルとは異なるが、これは公健法の立法目的に由来する。同法は、裁判より簡素化された画一定型的要件で迅速に給付を行うものであり、被害者の特別事情に基づく損害を含めた全損害の賠償を原因者に対して求めるには、民事裁判等の民事上の手段によることを前提とした制度である。補償給付については、原因者の民事責任を基礎として、労働者の労働能力の喪失に対して保障しようとする労働者災害補償保険制度による保険給付に近い性格を有している⁽³⁵⁾。

公健法の特色は、他の社会給付制度と異なり、加害者と被害者間の民事上の問題について行政が間に立ち、被害補償を一時的に立替払し、後に原因企業から補償費用を徴収する点にある。これは、当事者間の補償交渉は容易に決着がつかず、結果として被害者の救済が遅れることから、民事上、補償されるべき一定限度について、その迅速な処理を図ることが立法の趣旨である(原田尚彦 1981、松浦寛 1995、鎌形浩史 2000)。

同法の認定は、「あくまで蓋然性の程度により判断するものであり、公健法の認定申請の棄却が、メチル水銀の影響が全くないと判断したことを意味するものではない⁽³⁶⁾。」最高裁判決は、同法に基づく認定基準を否定していないという事実が、この解釈を補強する。

従って、このフレーム・モデルでは水俣病被害者の救済は、公健法と他の手段との組み合わせによって解決されるべき課題として理解される。すでに複数の手段が様々な経緯を経て講じられてきたことから、被害者救済制度を全面的に再構築することは、極めて困難であり現実的ではない。これまでの救済制度を活かしつつ、救済漏れの被害者について最高裁判決を踏まえながら、水俣病特措法に基づく新救済策によって救済を図ることが適当と判断されるのである。

従って、このフレーム・モデルにおける水俣病被害者救済は、次のように区分化されている⁽³⁷⁾。

(1) 公健法による認定「水俣病患者」〈法制度救済〉

認定基準は、蓋然性が50%超との医学的判断。診断の蓋然性を高めるためには神経症状の組合せが基本となり、一症候のみでは水俣病と診断することは困難。この医学的判断は46年次官通知⁽³⁸⁾及び52年判断条件を通じ一貫している。

(2) 公健法では認定されない被害者－水俣病の可能性（50%以下）のある者

① 裁判判決賠償認容者〈司法救済〉

② 政治解決対象者 〈政治救済〉

③ 行政施策対象者 〈行政救済〉－政治解決を踏まえたもの

④ 水俣病特措法の新救済策に基づく救済

(1) 及び(2)①～③で救済漏れの被害者。

水俣病の蓋然性が 50%未満の人達を水俣病患者として法的な救済を行うことへの疑問に対しては、水俣病の 1 つ 1 つの症状は非特異的(他の疾病でも見られる)こと、曝露からすでに長期間経過し、曝露の客観的な確認が困難であること、このような事態になった原因は行政による被害の把握説明の遅れに原因があること、という答えが用意されている⁽³⁹⁾。

3. 4 水俣病特措法のアクター評価

水俣病特措法に基づく新救済策は、被害者団体との協議を経て、2010 年 4 月末までに一応の決着を見たが、同法のもう 1 つの論点であるチッソの分社化については、アクター間で評価が分かれている。

同法の規定では、過去の事業活動に係る債権債務・権利義務は自動的に新会社に継承されない(事業再編計画にその旨記載されなければ現チッソに残る)と解される。そして、現チッソが清算されれば水俣病の原因企業が消滅し、事業会社に被害請求はできない。富樫貞夫(2009)、松田健児(2010)らが同法の違憲性を指摘するのは、憲法が保障する関係者(被害者)の正当な権利を侵害しかねない道筋が開かれている点にある。

水俣病特措法は水俣病問題の解決を目的とし、それに必要な手続き等を定めた法律である。分社化は目的達成に必要な資金調達のための手段であり、詐害行為取消権(民法 424 条)と否認権(破産法 160 条、161 条、民事再生法 127 条、同条の 2、会社更生法 86 条、同条の 2)の適用除外規定(水俣病特措法 14 条)は、分社化の円滑な実現を図るための規定である。この適用除外規定が、本来の目的の範囲を超えて使用されると原因者責任が消滅する事態が生じることになる。

仮に、チッソが原因者責任の消滅を視野に入れ、国もそれを認めた場合、水俣病に関しては被害拡大の責任を認定された国・熊本県を訴えることはできるが、それ以外の過去の事業活動によって新

たな被害補償が生じた場合(生産を停止した製品事故等)には、被害者は訴える先がない。万一そのような事態になれば、同法の違憲性が問われることになる⁽⁴⁰⁾。

天池恭子(2009)は、救済費用を捻出するため、原因企業を分社化し将来的には現チッソを清算するという手法を用いつつ汚染者負担の原則を全うすることができるのか、他の公害問題への影響という観点からも注視していく必要があると指摘したが、分社化＝原因者責任の消滅という捉え方は、2008 年 6 月に公表された素案の説明資料の中に、株式売却後の現チッソは債務超過により清算すると記されていたことに起因する。

しかし、同法がチッソに被害者の権利侵害を義務づけていないことには留意が必要である。現チッソが存続、あるいは他社に吸収合併される場合、仮に現チッソが清算する場合でも、原因者責任を事業会社が継承する場合には、原因者責任は消滅しない。どの道を選ぶかは、チッソ、最終的には同法を所管する国の裁量に任されていると解される。従って、同法に関する評価は、各アクターの利益及び行動志向性をどう理解するかで異なるものとなる。

前述の被害者フレーム・モデルによれば、水俣病問題の解決は極めて不十分な段階であり、全ての被害者が救済されるまで、原因者は責任をもって対応しなければならず、チッソや国は同法の趣旨を尊重し、被害者救済のために誠意を尽くすべきとされる。しかし、これまでの水俣病問題に関するチッソの行動志向性は、徹底した回避志向と判断されることから、チッソは必ず原因者責任を消滅させる行動を選択すると予想する。従って、分社化の手続きは、チッソが水俣病の原因企業から決別するステップとして理解される。

新救済策の申請受付が開始された 1 ヶ月後の 2010 年 6 月 4 日、チッソは分社化に向けた「特定事業者」の指定を環境省に申請した。これに対し、同月 23 日、水俣病患者 7 団体は「誰一人新たに救済されておらず、全被害者救済への道筋も全く見えない時期に分社化による責任逃れのみを急ぐ態度に断固抗議する」声明文を出し⁽⁴¹⁾、水俣病不知火患者会大石利生会長は「すべての被害者救済が終わるまではチッソの分社化は許されない」と抗議した⁽⁴²⁾。

他方、チッソ・フレーム・モデルでは、判決に基づく損害賠償や 1995 年の政治解決時の一時金は、

当事者間の紛争解決金と見なされる。今回の水俣病特措法に係る新救済策も、前文にあるとおり「地域における紛争を終結」させることにより水俣病問題の最終解決を図るものであることから、一時金の性格は解決紛争金であり、新救済策によって全ての紛争は終結することになる。

従って、チッソ・フレーム・モデルで言う水俣病問題の解決とは、分社化に伴う株式売却益による、①患者の将来にわたる補償金支払の確保(補償基金への積立)、②一時金支払のための借入を含む公的融資の早期返済、となる。水俣病特措法に基づく分社化によって上記資金が捻出されれば、原因者としての責任は全うされ、原因者責任を議論すること自体、意味をなさなくなる。従って、同法に基づく一連の分社化手続きが完了することは、後藤会長の発言どおり「水俣病の桎梏から解放される⁽⁴³⁾」ことを意味することになる。

環境省に特定事業者の指定を申請したチッソは、「水俣病特措法に従って水俣病問題の解決に全力を尽くす。補償の確保、一時金の確実な支給を行うため、最大限の企業努力をする」と談話を発表した⁽⁴⁴⁾。

一方、行政フレーム・モデルでは、まず、同法の所管省として、新救済策によって「救済を受けるべき人々があとう限りすべて救済される」よう、被害者団体の合意を得ながら進めていく必要が生じる。最高裁で行政の被害拡大責任が認定された以上、再び同様な訴訟が提起される事態を避けるためである。

次に、一連の分社化手続きの慎重化である。分社化に対しては患者(団体)等に根強い不信感があり、またチッソの認定患者に対する将来の補償金支払と公的債務返済金を確保する観点から、新会社の株式売却を承認する際には必要資金の確実な捻出が要請されるからである。

なお、同法案の国会提出時にあった公健法における水俣病の指定地域解除の項目は与野党の協議で削除されたが、同法7条4項には、「補償法(注:本稿で言う「公健法」)に基づく水俣病の認定業務等を終了すること」という条項が残されている。これは、事実上、地域指定解除と同様の意味を持つと解される。

法案提出時、指定解除が問題視されたのは、それが国にとって水俣病対策の終了を意味するからである。例えば、大気汚染については1988年に公健法の地域指定が解除されたが、以降、国は新た

な被害者対策を取っていない。しかし、大気汚染による喘息等の患者はその後にも累増し、旧指定地域の自治体の多くが今も多額の医療費助成等の対策を行っている。関係自治体は国も直接対応するよう要望を続けているが、見通しは立っていない。これが、地域指定解除の意味するものである。仮に水俣病被害者への新たな対応が必要になった場合でも、それは自治体が対応すべき地域課題として整理されることになる。これが実現すれば、国にとっての懸案事項の1つが解決する。

しかし、指定解除も原因者責任の消滅と同様、患者(団体)や地元自治体等の反発が強いことから、当分は議論の俎上に上げないことが、このフレーム・モデルにおける行動選択となる。

3. 5 公共政策学的検討

多元主義の分析枠組みでは、アクターは専ら私的利益を追求する個人または集団として理解される。この考えに基づけば、アクターの課題フレーミングは、解決されるべき社会課題を公益的観点から理解するというより、各アクター固有の利益フィルターを通して直接・間接的に関わりが生じる領域を中心に、利益確保・不利益回避を目的として行われることになる。

水俣病特措法については、特に分社化に係る各アクターの認識フレームに差異が見られるが、それは分社化における重要な特例措置に起因する。

1つは、特定事業者(現チッソ)は、資本金の減少(会社法447条1項)、事業会社(新チッソ)への事業の全部譲渡(同法467条1項1号)または事業の重要な一部の譲渡(同2号)について、株主総会の特別決議を要しないで、裁判所の許可を得て事業譲渡を行うことができることにある(水俣病特措法10条)。これは、1970年代初頭に水俣病被害者やその家族、支援者などが1株株主運動を展開し、現在、チッソの株式の約74%を個人株主(2010年3月末)が保有しているため、株主総会による承認は容易ではないことから設けられたものと考えられる。

もう1つは、前述の詐害行為取消権、否認権の適用除外規定である。これは、債権者(認定患者等)がその利益を保全するために、事業会社に譲渡された財産を特定事業者に回復させる(分社化を阻止する)権利行使を避けるための規定である。

いずれも「一般法によっては得られない特別な権限を水俣病の加害企業に付与するもの(松田

2010)」である。しかし、多額の負債を抱える企業や債務超過によって倒産する企業は少なくない。なぜ同法は、チッソだけに特別な権利を与え、多額の資金を調達し、負債を解消することを認めるのだろうか。もしこれらの規定がチッソの私的利益追求の手段として用いられるならば、富樫(2009)が指摘するように、現チッソの清算とともに被害者に対する補償責任も消滅し、水俣病被害者の正当な権利は保護されず、憲法13条が保障する生命・自由・幸福追求権が侵害される可能性が生じることになる。

しかし、「利益にも私的利益と公共の利益の区別があり、後者の実現も目標になりうる(内山融1998)」し、政策においてはむしろ公共の利益こそ目標とされるべきものである。私的利益の追求に任せることが必ずしも社会的利益を増進させるとは限らない。

本来、政策の存在意義は、私的利益追求に任せてはうまく解消されない社会課題を解決することであり、政策と公共の利益は切り離し難く結びついている⁽⁴⁵⁾。従って、政策利益を全て私的利益に還元して理解することは、政策の持つ重要な社会的側面を看過する危険性を孕んでいる⁽⁴⁶⁾。

水俣病特措法の立法目的は、水俣病被害者の救済と水俣病問題の最終解決にある。新救済策とチッソ分社化は立法目的を達成するための直接的手段である。その分社化手続きを円滑に実施、実現するための、立法目的を達成するための間接的手段が前述の特例措置である。

宮本憲一(2010)は、水俣病の基本的問題点として、住民健康診断による被害の全体像の把握の欠如と水俣病の病像論を挙げているが、同法に基づく新救済策で、救済を受けるべき人々があたら限りすべて救済された(同法の目的の1つが達成された)としても、水俣病被害の全容が明らかでない現状では、救済漏れはないと確定することは困難である。また、チッソが過去に製造、販売した(アセトアルデヒド同様、現在は生産を停止した)製品に対する新たな補償が生じる可能性も同じく否定できない。さらに、わが国の環境政策の基本原則とされる汚染者負担の原則との整合性や、企業の社会的責任(Corporate Social Responsibility: CSR)の問題もある。チッソの原因者責任の消滅は、政策が持つべき公共性、公益性そのものの喪失と深く関連しているのである。

チッソ救済のための法律という認識フレームを

離れて、公共目的の実現という観点から同法を捉えたと、注目すべき点は、分社化後の現チッソの解散や清算手続きに関する規定の欠如である。同法はチッソに原因者責任の消滅を義務づけてはいない。これは、「加害企業に補償の確保のための原資を捻出させる法律として完結することによって」「政府に対して、補償会社(現チッソ)の解散・清算手続きに関する指導および監督の自由裁量を与えている」と解される(松田 2010)。このことは、同法を所管する環境省が、同法の目的をどう理解し、どのような法解釈を行うかで、分社化の公共性が担保されるか否かが決まることを意味する。

事実、特定事業者が一部事業を継続することも、あるいは事業会社が原因者責任を継承することも法的には可能である。さらに言えば、株式売却益で患者補償金の積立や公的債務等の返済が終了した後、株式売却益の余剰金で特定事業者が存続することも可能であるし、他社が特定事業者を吸収合併することも可能である。水俣病問題解決のための資金捻出と企業財務の健全化という目的に限定して詐害行為取消権等の適用除外規定を適用しようとするならば、分社化の目的が達成された後には(特例規定の効力を消滅させるために)再び1つの会社に戻ることも、有効な選択肢の1つと言えるのである。

原因者責任消滅の問題は、同法の構造的問題という観点からだけでなく、同法に関与するアクターのフレーミングと行動選択の問題として捉える必要がある。関係アクターや研究者の多くが、原因者責任の継承はチッソにとってデメリットしかないというフレーミングに基づき、新チッソは原因者責任を継承しないと判断している。

しかし、原因者責任を維持しても、チッソが経営上支障をきたす経済的損失を被らなければどうであろうか。経済的負担が伴わない、または負担が支障にならない程度であれば、原因者責任を全うすることは、企業イメージや社会的信頼の観点からみて、チッソにとって本来は最良の選択となるはずである。新救済策によって救済されるべき人々があたら限り救済されれば、新チッソが原因者責任を継承しても、再び債務超過に陥るような多額の経済的損失を被る可能性は低いと予想することも可能である。しかし、この予想をチッソが受入れるのは現状では難しい。

チッソが最善の選択をできない第1の理由は、アクター間の相互不信である。これまでチッソと

被害者(団体)は共に相手に対して根深い不信感を持ち、双方とも最悪の場合を想定した攻撃(防御)行動を選択してきた。

第2の理由は、情報の欠如である。チッソ本社と被害者(団体)はほとんど接触することがなく、両者間の情報交流は今なお乏しい。お互いが自らのフレーム世界の中で相手を理解する状況が続いている。

第3の理由は、補償対象者や補償水準、補償手段に関するアクター間の認識のズレ(Perception Gap)である。国は公健法を前提とし、紛争収束という観点から補足的な救済手段を積み上げてきた。しかし、被害者(団体)から見れば、同法の認定基準は司法の基準に合わせるべき性格のものに映る。同法によって認定されなければ水俣病患者としては公に認められず、従って補償協定に基づく補償も受けられないからである。一方、チッソから見れば、同法の認定基準が原因企業として対応すべき補償対象者を選別する基準なのであり、司法の基準は水俣病にかかる紛争事案の賠償金支払対象者を選別する基準に映る。

かかる状況の中で、患者(団体)はチッソや国が被害者を見捨てるのではないかと考え、チッソは被害を主張する人達(団体)から法外な被害補償(紛争解決金)を要求されることを恐れる。チッソには、企業倫理上問題がある行動がもたらす損失より、原因者責任を継承した場合の損失の方が大きく認識されるのである。

表2 被害者とチッソの利得表

被害者 チッソ	譲歩(協調)	拒絶(対立)
譲歩(協調)	①+20, +20	②-40, +40
拒絶(対立)	③+40, -40	④-20, -20

表2は被害者とチッソの利得を例示したもののだが、この表が示す重要な点は、信頼関係のない状況下では、被害者が「譲歩」しようが「拒絶」しようが、いずれの場合もチッソは被害者の要求を「拒絶」する選択した方が「最適な選択(支配戦略)」となることにある。

この利得表に従えば、チッソは被害者の要求を「拒絶」し自らの主張を通すが、唯一有効な対抗手段に映る。被害者にとっても同様であることから、双方とも相手の要求を「拒絶」すること

が支配戦略になる。双方が「譲歩」し合えば一定の利益を得ることができ、これが全体として「最適な選択」となるが、双方が「拒絶」を選択して決着した場合、お互いに損害を受けることになる。実際に、1つの交渉が終わっても、双方とも結果に満足することはなく、むしろ相手に対する不満や恨みが蓄積され、それが不信や対立関係を深化させてきたのである。

表2においては、自己利益の最大化を目指す合理的行動と、社会として最適な選択がなされることが同時には達成できないジレンマが生じている。しかし、このような消耗戦的なジレンマ・ゲームの繰り返しは、結果として双方に膨大なサンクコスト(埋没費用)をもたらすことになる。

水俣病問題の真の解決とは、全ての関係者が「水俣病に決着をつける(それぞれに納得する: プラスの利得を得る)」、地域における共生が修復され、関係者が共に和やかに暮らせる地域が実現することである。このような地域社会を実現するには、ゼロサムの対立関係からプラスサムの協調関係への転換が求められることになる。そのためには、まず原因者が協調行動に転じる、自ら出向いて被害者の話を聞く、回避から接近への行動志向性の転換が、いつかは求められることになる。誠意ある態度が問題解決に重要な役割を果たすのである。

かかる観点から言えば、最高裁判決及び水俣病特措法は、国の課題フレームと行動志向性の転換を促す契機となった。同法成立後、これまで地元対応を全て熊本県に任せていた環境省の副大臣、事務次官、関係課職員が、公式・非公式に被害地域を足しげく訪ね、患者(団体)や地元関係者と直接コミュニケーションを重ねるようになった。その結果、被害者(団体)の環境省に対する認識も、徐々にではあるが変化が見られる。

確かにチッソ・フレーム・モデルでは、分社化に伴う原因者責任の消滅は正当化される。しかし、被害者フレーム・モデルにおいては、そのような事態になった場合には徹底して闘う(訴訟も辞さない)行動選択が適当となる。状況を冷静に観察するならば、原因者責任の消滅を強行し、再び対立関係の深化と紛争状態の生起を促すことは、被害者(団体)にとって苦難の道が続くことはもとより、チッソにとっても水俣病の桎梏から解放されることにはならないはずである。

4 おわりに

解決に長期間を要する政策課題では、各アクターの課題の捉え方や因果ストーリー、他のアクターの行動志向性や行動選択に関し、様々な出来事や事件を通して、それぞれに異なる強固なフレームが形成されやすい。本稿が取り上げた水俣病問題においても、発生から半世紀を経た各アクターのフレームは、確信的認識と言えるほどの強固さがあり、そこには他のアクターへの深い疑心や不満が蓄積されており、強固な対立関係が観察された。

患者(団体)にとっての主たるコミュニケーション手段は、要求、要望、陳情行動であり、それ以外にチッソや国が患者(団体)と情報交換や協議の場を持つことは、考えにくい状況にあった。

そのような中で、異なるフレームの衝突が繰り返され、それが妥協を許さない厳しい紛争を助長してきたとも言える。不信と対立、征服か服従かといったゼロサム的な関係の中で、長い時間と関係者の膨大なエネルギーが費やされてきたのである。しかし、社会の相互依存性に鑑みれば、特定アクターの利益だけではなく、各アクターの協調的譲歩、共通利益を視野に入れた協働への努力が求められることも確かである。

本稿は、政策過程におけるフレーミングの重要性について、事例分析を通して検証したものだが、長期間紛争が続く社会課題の解決は、全てのアクターにとって切実な願いである。ゼロサム・ゲームからプラスサム・ゲームへの転換、あるいは協働的合意形成(Mediation)という視角から、事実認識や政策課題のリフレーミングを促進する具体的手法の研究が希求される。

謝辞

本研究は科学研究費基盤研究C(22530110)の助成を受けたものである。

- (1) 「非決定」とは、意思決定者の価値や利益に関する潜在的あるいは明示的な挑戦を抑圧・阻止するために、「支配的な社会の価値、神話、政治的制度・手続きを巧みに使って、実際の意思決定を‘安全な’問題の範囲に限定しようとする慣行」と定義される。Bachrach and Baratz(1963)
- (2) 地判(1973. 3. 20)判時 696-15

- (3) この他、昭和電工の汚染排水によって被害を受けた新潟水俣病認定患者が 690 人いる。
- (4) 最判(2004. 10. 15)判時 1761-3
- (5) 「公共用水域の水質の保全に関する法律(水質保全法)」及び「工場排水等の規制に関する法律(工場排水規制法)」である。
- (6) この規則は、熊本県における水産資源の保護培養・漁業取締りその他漁業調整を図り、あわせて漁業秩序の確立を期することを目的としている。同規則 32 条で、「知事は、水産資源の保護培養その他漁業調整のため必要があると認められるときは、漁業の許可若しくは起業の認可につき、その内容を変更し、制限若しくは条件を付け、若しくは取り消し又は操業を停止させることがある」と規定されている。
- (7) 通常のレベルを超えるメチル水銀の曝露を受けた可能性のある人の中で一定の症状を有する者を対象としている。医療事業は、医療手帳対象者に対して療養費(医療費、介護費の自己負担分)、はり・きゅう施術療養費(月額上限 7,500 円)、療養手当(月額 17,200~23,500 円)を支給し、保健手帳対象者に対して、療養費(医療費、介護費の自己負担分)、はり・きゅう施術療養費(月額上限 7,500 円)を給付するものである。健康管理事業は、健康診査やその後の指導及び健康相談などを行うものである。熊本県(2010)『平成 20 年度版熊本県環境白書』p. 78. -79.
- (8) 環境省「第 14 回中央環境審議会総会環境保健部関連資料 9」(2010. 4. 7)
<https://www.env.go.jp/council/01chuo/y010-14/mat09.pdf> (2010. 6. 15)
- (9) チッソ水俣工場が排出した水銀が水俣湾底に堆積したため、水銀ヘドロ除去事業が行われ(1977 年 10 月~1990 年 3 月)、浚渫された水銀ヘドロは埋立て処理され、水俣湾の 58ha が埋立地となった。総事業費約 480 億円であり、国・熊本県・チッソが負担した。チッソの負担は 64% (約 305 億円) だが、チッソに支払能力がなかったため、熊本県が分割払として立て替えた。この時、立替財源として熊本県が発行した約 297 億円の県債のことを「ヘドロ県債(立替債)」と言う。返済条件は、5 年据置 30 年返済であった。
- (10) 補償金支払の増大に伴いチッソの経営が悪化したため、1973 年に緊急対策として金融機関がチッソに対して融資返済の猶予措置を取ったが、猶予対象となった 408 億円を言う。
- (11) 熊本県(2010: 36-37)
- (12) 2009 年 5 月末には、公健法の認定申請未処分件数

- が 6,452 件、保健手帳の申請件数も 2 万 5,372 件に達した。
- (13) 熊本地裁は、所見で 2010 年末を目途に紛争解決を終えるよう求めた。
- (14) 環不知火地域再生研究会：水俣病特措法及び水俣病問題を検討する研究会である(メンバー：永松俊雄、細谷孝、松田健児、除本理史)。
- (15) 最判(2004. 10. 15)判時 1761-3
- (16) 水俣病患者連合「水俣病の真の解決のための要望書」環境大臣あて(2010. 3. 7)、水俣病患者連合の要求書・申入れ・要望等(1995 年～2007 年)
<http://www.soshisha.org/kanja/rengou/youbousho/youbousho.htm>(2010. 6. 22)
- (17) 水俣病患者連合(2010. 3. 7)
- (18) 大坂高判(2001. 4. 27)判時 1761-3
- (19) 水俣病患者連合(2010. 3. 7)、水俣病互助会他(水俣病被害者互助会・水俣病不知火患者会・チッソ水俣病患者連盟・水俣病東海の会・東海地方在住水俣病患者家族互助会)「日本弁護士連合会に対する人権救済申立について」日本弁護士協会あて(2010. 3. 2)
- (20) 水俣病患者連合「今後の水俣病対策についての申し入れ」環境大臣あて(2006. 8. 1)、水俣病互助会他(2010. 3. 2)、水俣病互助会・水俣病被害者互助会「要望書及び質問書」環境大臣・環境副大臣あて(2010. 3. 3)
- (21) 水俣病患者連合(2010. 3. 7)
- (22) チッソ「所謂有機水銀説に対する工場の見解」(1959. 7 月)
- (23) チッソ(2009)「水俣病問題への取り組みについて」チッソ・ホームページ
<http://www.chisso.co.jp/topics/minamata/index.html>(2009. 3. 15)
- (24) 最高裁判決は、メチル水銀中毒罹患者が水俣湾周辺地域から転居した時点が加害行為の終了時であること、遅発性の罹患者においては原因となる魚介類の摂取を中止してから 4 年以内にその症状が客観的に現れることなどから、転居から 4 年を経過した時が民法 724 条後段所定の除斥期間の起算点と認定した。
- (25) チッソ(2010)「水俣病問題への取り組みについて」チッソ・ホームページ。なお、(同ホーム・ページは水俣病特措法案の国会提出後に一時削除され、法案成立後に一部修正した内容が再び掲載された。
<http://www.chisso.co.jp/topics/minamata/index.html>(2010. 6. 13)
- (26) チッソ(2009)
- (27) チッソ(2009)
- (28) 行政フレーム・モデルは、公健法及び水俣病特措法を所管する環境省を対象としている。環境省と熊本県の間では、特に国の果たすべき役割について、明確な認識の違いが存在する。
- (29) 環境省(1978)
<http://www.env.go.jp/policy/hakusyo/hakusyo.php?kid=148>(2010. 6. 24)
- (30) 「水俣病対策について」閣議了解(1978. 6. 20)を始めとする閣議了解、関係閣僚会議申合せ、閣議決定を参照されたい。永松(2007:215-244)
- (31) 毎年 5 月 1 日に水俣市で開催される水俣病犠牲者慰霊式等で、規制権限の不行使により水俣病の被害拡大の責任を認めるとともに、水俣病被害者への謝罪が繰り返し表明されている。
 水俣病犠牲者慰霊式鳩山総理の祈りの言葉「かつて公害防止の責任を十分に果たすことができず、水俣病の被害の拡大を防止できなかった責任を認め、改めて衷心よりお詫び申し上げます。国として、責任を持って被害者の方々への償いを全うしなければならないと、再度認識いたしました。」
 (2010. 5. 1)
<http://www.kantei.go.jp/jp/hatoyama/statement/201005/01inori.html>(2010. 6. 23)
- (32) 環境省(2005)「第 4 回水俣病問題に係る懇談会 会議録」(2005. 9. 6)
<http://www.env.go.jp/council/26minamata/y260-04a.html>(2010. 6. 23)、
 同会議資料 3「水俣病の被害と救済の問題とその背景」
<http://www.env.go.jp/council/26minamata/y260-04/mat03.pdf>(2010. 6. 23)
- (33) 環境省(2006)
- (34) 環境省(2005. 9. 6)
- (35) 環境庁企画調整局編著(1974: 43-46, 58)
- (36) 環境省(2006:47)
- (37) 環境省(2005. 9. 6)
- (38) 1971 年当時、水俣病の認定基準が曖昧で混乱が生じていたことから、46 年事務次官通知で、認定基準の要件(感覚障害や運動失調などのうち、いずれかの一つの症状があること、メチル水銀に汚染された魚介類を食べた影響が否定できない等の条件)を満たすこととした。その後認定申請が急増、国は「複数症状の組み合わせが必要」とする 5 2 年判断条件を示し、認定基準を厳格化した。

- (39) 第4回水俣病問題に係る懇談会会議録(2005. 9. 6)
<http://www.env.go.jp/council/26minamata/y260-04a.html> (2010. 6. 15)
- (40) 主に松田(2009)、日本弁護士連合会水俣病問題プロジェクトチームメンバーへのインタビュー(2010. 6. 5)に依拠している。
- (41) 水俣病被害者7団体(水俣病不知火患者会、水俣病患者連合、チッソ水俣病患者連盟、水俣病互助会、水俣病被害者の会全国連絡会、水俣病被害者互助会、水俣病・東海の会)「チッソの特定事業者指定申請に対する抗議声明」環境大臣あて(2010. 6. 23)
- (42) 分社化に対する水俣病被害者の評価は様々ではない。水俣病被害者7団体が抗議声明を出す一方で、水俣病出水の会(尾上利夫会長、会員数3,960人)は、2010年6月27日に、チッソが特定事業者指定を申請したことに理解を示し、分社化の早期実現を求める申し入れ書を環境省の小林光事務次官に提出している。熊本日日新聞(2010. 6. 24、2010. 6. 28)
- (43) 後藤舜吉(2010)「年頭に」『ALL CHISSO(チッソグループ社内報)』No. 56、2010年1月号
- (44) 西日本新聞(2010. 6. 4)
- (45) 公共の利益を独立変数として設定し得るかという問題も、ケースによって異なり、時間の経過によっても変化する性格を持つ変数である。
- (46) 利益が主観的価値判断に依存する以上、公共の利益とは「各人が公共の利益であると定義するもの」である。また、『私的』と『公共的』というのがどこまで峻別可能かという問題はあがあるが、公共の利益を確保するために個人的利益が犠牲になるケースもあり、公共の利益を分析対象から除外する合理的理由は特にない。内山融(1998: 43)、秋吉貴雄(2007: 47)

引用・参考文献

- ・ 秋吉貴雄(2007)『公共政策の変容と政策科学—日米航空輸送産業における2つの規制改革』有斐閣
- ・ 足立幸男編著(2005)『政策学的指向とは何か—公共政策学言論の試み』勁草書房
- ・ 天池恭子(2009)「水俣病被害者の救済及び水俣病問題の解決に向けて—水俣病特別措置法の成立—」『立法と調査』2009. 9 No. 296、参議院常任委員会調査室・特別調査室、33-42.
- ・ 伊藤光利・田中愛治・真淵勝(2000)『政治過程論』有斐閣
- ・ 内山融(1998)『現代日本の国家と市場』東京大学出版会
- ・ 加藤浩徳(2007)「政策課題抽出支援のための問題構造化手法とその合意形成手法への適用可能性」『PI-Forum』Vol. 2 (1). Summer, 2007、PI-Forum
- ・ 加藤浩徳・城山英昭・中川善典(2006)「関係主体間の相互関係を考慮した広域交通計画におけるシナリオ分析手法の提案」『社会技術研究論文集』No. 4、94-106.
- ・ 加藤博徳・城山英昭・中川善典(2005)「広域交通政策における問題把握と課題抽出手法—関東圏交通政策を事例とした分析—」『社会技術研究論文集』No. 3、214-230.
- ・ 鎌形浩史「被害者救済と紛争処理」石坂匡身編著『環境政策学』中央法規出版、138.
- ・ 環境省『環境白書(1978年、2006年版)』
- ・ 環境省「今後の水俣病対策について」(2005. 4. 7)
<http://www.env.go.jp/chemi/minamata/taisaku050407.html> (2010. 6. 23)
- ・ 環境省「水俣病被害者の救済及び水俣病問題の解決に関する特別措置法の『救済措置の方針』等についての考え方(環境省案)」(2009. 12. 25)
<http://www.env.go.jp/chemi/minamata/Kyusai.pdf> (2010. 6. 23)
- ・ 環境庁企画調整局編著(1974)『解説 公害健康被害補償法』帝国地方行政学会
- ・ 熊本県『熊本県環境白書(2006~2010年版)』熊本県
- ・ 熊本県環境生活部環境政策課(2001)『「チッソ株式会社に対する金融支援措置」についての経緯』熊本県
- ・ 熊本県環境生活部環境政策課(2010)『「チッソ株式会社に対する金融支援措置」についての経緯(参考資料編)」熊本県
- ・ 熊本県環境公害部総務課(1995)「チッソ(株)金融支援措置の要点」熊本県
- ・ 佐藤仁(2002)「」問題 “を切り取る視点: 環境問題とフレーミングの政治学」石弘之編『環境学の技法』(東京大学出版会)、41-75.
- ・ 城山英昭、吉澤剛、秋吉貴雄、田原敬一郎(2008)『政策及び政策分析報告書—科学技術基本計画の策定プロセスにおける知識利用—』財団法人政策科学研究所
- ・ 城山英明・大串和雄編(2008)『政治空間の変容と政

策革新 1 政策革新の理論』東京大学出版会

- ・ 園田昭人(2009)「ノーモア・ミナマタ国賠訴訟と水俣病特別措置法成立後の課題について」『環境と公害』39 巻 2 号、岩波書店、20-26
- ・ 富樫貞夫(2009)「チッソの倒産処理と補償責任のゆくえ」『環境と公害』39 巻 2 号、岩波書店、8-12.
- ・ 永松俊雄(2007)『チッソ支援の政策学—政府金融支援措置の軌跡—』成文堂
- ・ 花田昌宣(2009)「水俣病の社会史と水俣病特措法の経済学的批判」『環境と公害』39 巻 2 号、岩波書店、13-19.
- ・ 原田尚彦(1981)『環境法』弘文堂、74-75. 81.
- ・ 藤井聡(2003)「合意形成問題に関する一考察—フレーミング効果と社会的最適化の限界—」『オペレーションズ・リサーチ』48 巻 11 号、3-8.
- ・ 本願の会編集部(2009)『魂うつれ』37 号、願の会
- ・ 松田健児(2009)「『水俣病特別措置法』における立法目的とその実現手段の関係について(上)—同法の違憲適合性の考察のための 1 個の材料として—」『創価法学』39 巻 3 号、117-129.
- ・ 松浦寛(1995)『環境法概説』信山社
- ・ 宮本憲一(2009)「水俣病被害者救済特別措置法」『環境と公害』39 巻 2 号、岩波書店、3-7.
- ・ 宮本憲一(1987)『日本の環境政策』大月書店
- ・ 宮本憲一・小林昭・遠藤宏一編(2000)『セミナー現代地方自治—「地域共同社会」再生の政治経済学—』勁草書房
- ・ 森道哉(2003)「公害健康被害補償法改正の政治過程」『政策科学』10 巻 2 号、199-210
- ・ 除本理史(2007)『環境被害の責任と費用負担』有斐閣
- ・ 龍慶昭、佐々木亮(2000)『「政策評価」の理論と技法』多賀出版、26-27.
- ・ Bachrach, P. and Baratz, M. S. (1963) “*Decisions and Nondecisions: An Analytical Framework*”, American Political Science Review 57.: 632-942.
- ・ Higgins, E. T. (2005) “*Value from Regulatory Fit*”, Current Directions in Psychological Science, 14,: 209-213.
- ・ Higgins, E. T. (1998) “*Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle*”, Advances in Experimental Social Psychology, 30, 1-46.
- ・ In J. Y. Shah, W. L Gardner (2008) “*Handbook of*

Motivation Science”, Guilford Press.

- ・ Timothy S. George (2001), “*MINAMATA-Pollution and the Struggle for Democracy in Postwar Japan*”, The Harvard Asia Center.
- ・ Stone, D. A. (1989) “*Causal Stories and the Formation of Policy Agenda*”, Political Science Quarterly 104(2): 281-300.
- ・ Tversky, A. and Kahneman, D. (1981) “*The framing of decisions and the psychology of choice*”, Science, 211: 453-458.

パートナーシップからみた北海道の社会教育施設の実態とその可能性

真境名達哉^{*1} 中嶋 輝^{*2}

The realities and the possibility of social educational facilities in Hokkaido from a point of partnership

Tatsuya MAJIKINA and Akira NAKAJIMA

(原稿受付日 平成 22 年 5 月 26 日 論文受理日：平成 22 年 12 月 7 日)

Abstract

Purpose of this study is to catch the realities of social educational facilities with the residents in Hokkaido. The social educational facilities include museum, library, and lyceum, and so on. We did the questionnaire survey to 180 municipalities and their facilities. We especially asked the volunteer work and surveyed the library in detail. The result of the investigation becomes the following.

1) The municipality of 30,000 people or less has small introductions of designation administrator system to the facilities. 2) In a lot of facilities only, the staff has managed themselves. But there are many facilities where the volunteer such as libraries also is working together, too. 3) From point of communications between volunteer and the staff, there are the facilities where volunteers are deeply related to the facilities management. 4) There are libraries managed well with the volunteer in a not large city from point of "number of books /number of volunteers".

Keywords: social educational facilities, designation administrator system, volunteer, library, Hokkaido

1 はじめに

1.1 社会的背景

市町村が有する社会教育施設は社会変化と関連しながらその姿を変えている。歴史を見ると 1979 年の英国サッチャー首相の NPM (New Public Management) による政策から始まり、我が国では 1999 年の民間資金等の活用による公共施設等の整備等の促進に関わる法律 (PFI 法) や地方自治法の改正により 2003 年に制定された指定管理者制度など、「官から民へ」あるいは PPP (Public / Private Partnership: 官民連携)^{*1}などのキーワードと共に、社会教育施設に大きな影響を与えてきた^{*2}。

^{*1} くらし環境系領域

^{*2} 株式会社ドーコン

公の施設^{*3}とは「住民の福祉を増進する目的をもってその利用に供するための施設」(地方自治法 224 条第 1 項)であり、社会教育施設はそれに含まれる。公の施設の定義は 1963 年自治法改正で初めて謳われたが、ワークショップをはじめ市民の意見を企画や設計段階から大きく取り入れた^{*4}のは、最近のことである。昨今では運営側への市民参加も促されるようになり、例えば市民活動団体らによる運営の施設も見られるようになった。

1.2 パートナーシップの定義

従来、社会教育施設の運営は図 1 に挙げる「分類 1.市町村職員のみ」であった。いわゆる直営施設と呼ばれるものである。これらに対し、市民らが指定管理者として運営する場合が出現した。それらには「分類 6.NPO 法人」が主体となる場合、

町内会など「分類 5.市民活動団体」が主体となる場合がある。その他、例えば清掃会社などの民間会社や公益会社などの法人が行う場合もあるが、下記にみる市民によるパートナーシップとは意味が異なるため、本研究の対象からは外す。

一方で、市町村の直営施設であっても詳細には、「分類 2.個人ボランティア」が参加する場合、愛好会など「分類 3.市民活動団体」が参加する場合、また、法人格を持った「分類 4.NPO 法人」がボランティアとして参加する場合がある。

本研究では、以上の図 1 の分類 2-6 までの運営を市民らによるパートナー・シップ（以下、P.S と略す）と称し、これらを研究対象とする。P.S は「協働」や「協力」の意味で用いられ、理想的には「異なる組織が共通の目的を果たすため、それぞれの資質を生かしながら、対等の立場で協力して活動を行うこと^{*5}」と定義することができる。

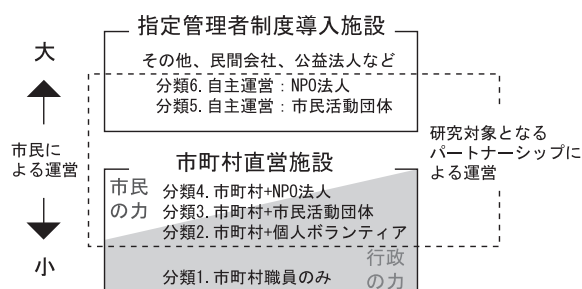


図1 パートナーシップの分類

1.3 研究の目的

すべての自治体で P.S が一様に見られるものではない。例えば人口規模によって NPO やボランティアといった P.S の導入形態が異なることが予想される。また、PFI や指定管理者などの制度は、そもそも行政の経営負担縮減のための導入であり、博物館など文化的側面の強い施設と相性が悪いなど、施設種類によっても導入が異なるであろう。よって本研究では、施設種類に着目し、特に市町村の人口規模での P.S の状況を捉えることを第一の目的とする。

また、本研究では P.S のボランティアについて大きく着目する。ボランティアとは、個人またはそれらの集団が自由意志に基づき、その技能や時間を進んで提供し、施設運営の活動を行うものである。本研究では施設運営に大きく関連するものから、限られた一部を担うものを取り上げる^{*6}。

ボランティアに着目する理由として、1992 年の

生涯学習審議会答申^{*7}において、社会教育施設のボランティア養成及び NPO との協働の強化として大きく取り上げられたこと、また、指定管理者の制度化成立は 2003 年と日が浅いため、ボランティアは今日においても重要な役割を果たすこと、などが挙げられる。これらの理由以上に P.S の初源の形態はやはりボランティア^{*8}であるとの考えもある。

ボランティアに関しては、社会教育施設全体の概要を捉えた後に、ボランティア導入の活発な図書館を取り上げ詳細にみる。人口規模などでのボランティア導入の実態や施設運営者や建設時などへの関わりが、ボランティアの活発さにどのように関わるかを捉えることが、第二の目的となる。

P.S に関する建築などの既往研究では、街づくり全般に関して NPO 法人と行政の連携に着目した研究^{*9}や、市川市を事例に行政発意事業におけるパートナーシップに関する研究^{*10} などがある。また、建築設計の市民参加における合意形成に着目した研究^{*11}、市民の声を大きく取り入れた場合の施設づくりとして仮想評価法を用いた研究^{*12} などがある。しかし、北海道の市町村を対象とした研究、社会教育施設の P.S を網羅的に検討している施設系の研究は見られず、これらの点に本研究の意義はある。

2 研究の方法

調査の概要を表 1 に示す。研究の方法では、まず 3 章において、指定管理者制度の導入の状況を調査する。ここでは、文献調査として「平成 17 年度社会教育調査」を用いて市町村ごとの社会教育施設数などを把握し^{*13}（調査 1）、次に指定管理者制度の導入状況を調べるため、北海道 180 市町村の条例整備状況および公の施設数について各市町村のホームページを用い、調査 2 を実施した（なお、調査不足分は各市町村へ直接問い合わせた）。また、北海道 180 市町村の教育委員会にアンケート調査を実施し、建物毎の P.S の実態を尋ねた（調査 3、有効回答 97 票：回収率 56%）。

4 章では、主にボランティア導入の実態を捉える。調査 3 より把握されたボランティア導入の 105 の施設に対し、アンケート調査を実施した（調査 4、有効回答 59 票：回収率 57%）。これらより施設種類毎のボランティア導入の実態を把握し、建設時でのボランティア意見の取り入れの有無について

も考察を行う。

5章ではボランティア活動が最も盛んな図書館の調査を行う。平成20年『北海道の図書館』北海道図書館振興協議会に掲載されている公立図書館、公民館図書館242館を対象にアンケート調査を実施した（調査5、有効回答128票：回収率53%）。また、ボランティア活動の活発な2つの図書館を訪れ（調査6）、ボランティア活動におけるハードとしての建築の関わりを捉える。

3. 指定管理者制度導入の実態

3.1 社会教育施設の実態

平成17年度社会教育調査より北海道における社会教育施設の総数を見ると「公民館（584館）」が最も多く、次いで「博物館類似施設（236館）」、「青

表1 調査の概要

調査1：文献による調査

調査の概要：平成17年度社会教育調査報告書（文部科学省）を用いた社会教育施設やボランティアの概況把握。北海道教育委員会に赴き、市町村毎の割合把握も行った。

調査2：180市町村のHP調査（2008.10.01-11.01）

調査の概要：各市町村のホームページより、指定管理者制度の導入状況、「公の施設」の一覧、社会教育施設の一覧把握

調査3：180市町村へのアンケート調査（2008.11.28-12.26）

調査の概要：各市町村の教育委員会社会教育担当者に対して、建物種類毎のp.sの状況を尋ねる

調査4：施設のボランティア調査（2008.12.17-2009.1.20）

調査の概要：調査3よりボランティアの活動が明らかになった施設（調査5以降があるため図書館を除く）105件を対象に、ボランティア活動や組織の実態を尋ねる

調査5：図書館のボランティア調査（2008.12.4-12.19）

調査の概要：ボランティアの最も盛んな図書館（道内の242の公立図書館）を対象に、ボランティアの実態を捉える

調査6：図書館の実態調査（2009.1.21-1.22）

調査の概要：活発なボランティア活動が見られる2つの図書館に赴き、施設の様子などを調査する

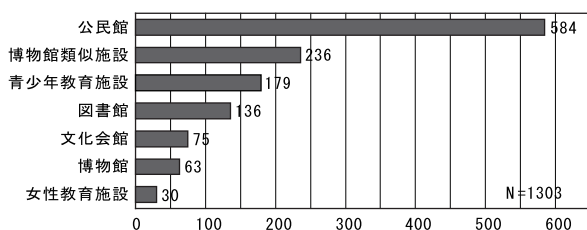


図2 社会教育施設数（H17社会教育調査より）

表2 市町村毎の社会教育施設（H17社会教育調査より）

	公民館	図書館	文化会館	博物館 類似施設	青少年 教育施設	博物館	女性 教育施設
20万人以上 (n=3)	100% (3/3)	100% (3/3)	100% (3/3)	100% (3/3)	100% (3/3)	100% (3/3)	100% (3/3)
20万人未満～ 3万人以上 (n=21)	95% (20/21)	100% (20/21)	95% (21/21)	67% (14/21)	71% (15/21)	48% (10/21)	52% (11/21)
3万人未満～ 1万5千人以上 (n=25)	88% (22/25)	80% (20/25)	56% (14/25)	76% (19/25)	48% (12/25)	28% (7/25)	12% (3/25)
1万5千人未満～ 1万人以上 (n=17)	88% (15/17)	82% (14/17)	35% (6/17)	71% (12/17)	59% (10/17)	29% (5/17)	12% (2/17)
1万人未満～ (n=114)	77% (88/114)	36% (41/114)	11% (13/114)	64% (73/114)	26% (30/114)	4% (5/114)	0% (0/114)

※■は各分類項目の中で低い値の下位2位までのもの

少年教育施設（179館）」となっている（図2）。

同じく平成17年度社会教育調査より、市町村の人口規模で建物種別の割合をまとめたのが表2である。「公民館」と「博物館類似施設」は人口規模に関わらず所有の割合が高いが、「図書館」と「青少年教育施設」は小規模の人口になると所有の割合が低くなる。さらに、「博物館」と「女性教育施設」では所有の割合は著しく低い。

3.2 市町村における指定管理者制度の導入

HP調査（調査2）から、指定管理者制度導入をみる（図3）。ここでは1施設でも導入があれば、「導入あり」とする。人口3万人以上の市町村では全て導入されているが、3万人未満では、人口規模が小さくなるにつれて導入が少なく、1万人未満の114の自治体では81%にあたる92自治体で導入がない。

ここで、HP調査において自治体が有する全ての公の施設において指定管理者導入の状況が把握された16市町村の事例を図4に挙げる。公の施設数に対する指定管理者制度導入数をみると、札幌市（188.1万人）が75%と高く、小樽市（14.2万人）の35%、網走市（4.2万人）の37%と、概ね4万人以上の人口では4割以上の導入が見られる。一方で3万人以下の自治体では、士別市（2.3万人）が最高で10%を示すが、他は全て1割以下の導入である。

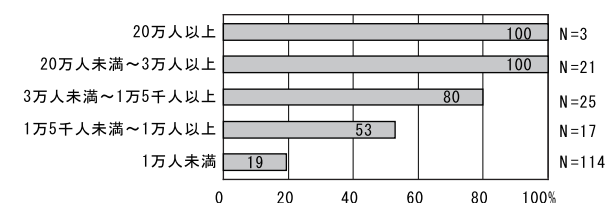


図3 人口規模別の指定管理者制度導入

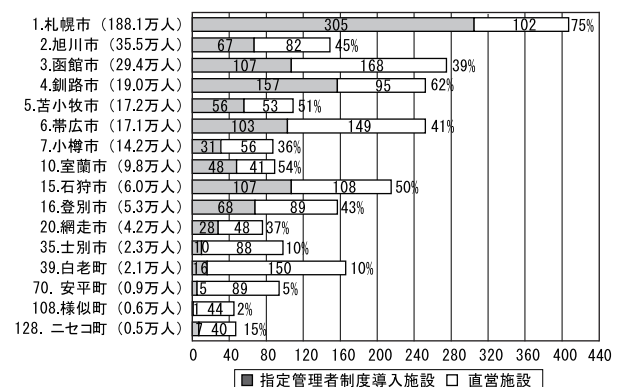


図4 公の施設における指定管理者制度導入の割合

3.3 社会教育施設の指定管理者制度導入

各市町村の教育委員会社会教育担当者へのアンケート（調査3）から、NPO法人による運営施設数（分類6）は、人口規模別では（図5）、「3万人以上～20万人未満（43館）」が最も多く、次いで「1.5万人以上～3万人未満（15館）」、「20万人以上（12館）」となっている。市民活動団体による運営施設数（分類5）では、「3万人以上～20万人未満（142館）」が最も多く、次いで「1.5万人以上～3万人未満（63館）」、「1万人未満（11館）」となっており、「3万人以上～20万人未満」において分類5、分類6のP.S運営が多い。

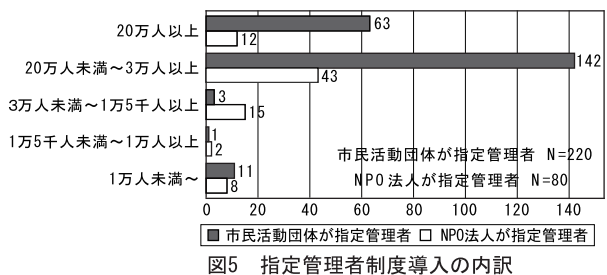


図5 指定管理者制度導入の内訳

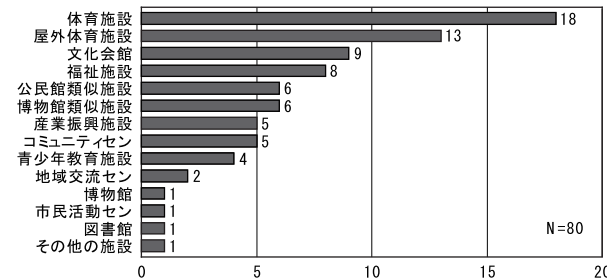


図6 NPO法人の運営施設

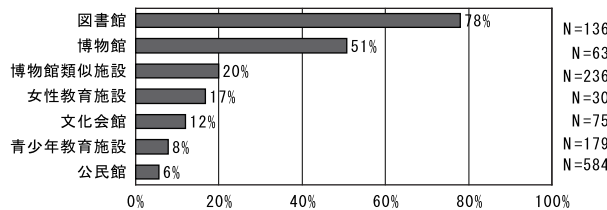


図7 ボランティア受け入れ施設（H17社会教育調査より）

運営施設を見ると NPO 法人では、「体育施設（18館）」が最も多く、次いで「屋外体育施設（13館）」、「文化会館（9館）」、「福祉施設（8館）」となっている（図6）。市民活動団体による運営施設では「公民館類似施設」や「女性教育施設」といった地域に関連した利用施設で多く導入されているのに対し、NPO 法人では、「体育館」や「屋外体育施設」、「文化会館」など、いわゆる「貸館業務」として特徴づけられる施設で導入されている。

なお、調査3では市民活動団体が指定管理者となる運営施設、つまり分類5の施設にも尋ねている。町内会、コミュニティセンターなどの「公民館類似施設」が201館と多くの施設が挙げられた。これらは社会教育施設と呼べない施設もあった^{*14}ため、ここでは分析の対象としてはいないが、町内会などでは分類5の施設も増えている可能性がある。

4. ボランティア導入の実態

4.1 施設種類によるパートナーシップの形態

平成17年度社会教育調査では、北海道において最も高いボランティア受け入れ施設は「図書館（78%）」で、次いで「博物館（51%）」、「博物館類似施設（20%）」と続く（図7）。平成17年度社会教育調査のデータを用いて「1館あたりのボランティア数」を算出し、調査3のデータを用いて施設種類毎のパートナーシップの状況を表3として作成した。なお、表3の作成に該当した調査3の有効回答数は79である。

表3をみると、全体としては、分類1に該当する施設が多く、次に分類2、分類6と続く。一方で分類3～5は少ない。施設種類では「博物館」は分類6や分類5などに該当し、指定管理者制度はあ

表3 施設種類とパートナーシップ、ボランティアの概要（H17社会教育調査および調査3のデータより）

	H17社会教育によるデータ				施設運営の分類（調査3によるデータ）							
	1館あたりのボランティア人数（人）	1館あたりの職員数（人）	ボランティア受け入れ施設数（館）	施設数（館）	調査施設の全数（館）	直営施設				指定管理者制度導入施設		
						市町村職員のみ<分類1>（館）	市町村＋個人ボランティア<分類2>（館）	市町村＋市民活動団体<分類3>（館）	市町村＋NPO法人<分類4>（館）	市民活動団体による自主運営<分類5>（館）	NPO法人による自主運営<分類6>（館）	他のNPO法人による運営（館）
博物館	77.6	14.5	32	63	36	22	10	1	0	1	1	1
博物館類似施設	32.6	6.2	29	224	108	82	7	6	3	0	4	5
図書館	34.9	10.3	105	136	120	74	30	7	1	0	6	1
文化会館	81.0	9.8	9	76	39	20	1	2	0	0	3	10
青少年教育施設	18.1	6.3	15	179	55	45	1	0	0	1	2	5
公民館	59.9	3.1	22	582	157	145	6	0	0	0	3	3
女性教育施設	78.8	6.6	5	30	21	10	0	1	1	8	1	0

*1 網掛けは各項目の上位1位を示す * 調査3のデータでは、図書館は図書室も含む。

まり導入されていない。一方で、約半数がボランティアを受け入れており、1館あたりのボランティア受入れ数も多い。「図書館」は他に比べ分類6に多く見えるが、苫小牧の4つの図書室で指定管理者が導入されているためである。財団法人や清掃会社などの指定管理者も見られないことから、P.Sの形態としては、概ね博物館と類似している。

「博物館類似施設」と「公民館」は、人口規模に関わらず多くの市町村が所有している。運営形態は、ほとんどが分類1の市町村直営施設であるが、先の博物館や図書館に比べると、NPO法人や他の法人による運営数がやや高い。しかし、1館あたりの職員数が少なく、ボランティア受け入れ館も少ない。公民館などは住民の自主的な活動が大きく求められる施設であるだけに、実際は必ずしもそうならない実態が窺われる。

「文化会館」は、最も多く指定管理者が導入されている。これは音楽など専門性が高く、採算性が期待できる事業であるためと思われる。また、一館あたりのボランティアは多いが、専門性を問われるためか、ボランティア自体の受け入れ数は少ない。「女性教育施設」と「青少年教育施設」は、前者は大都市に多く、後者は多くの市町村で見られる。運営形態としては分類1が主で、他は分類6となっている。分類2、分類3に当たる館が少なく、「青少年教育施設」などは一館あたりのボランティア数も少ないため、P.Sにあまり向いていない施設と考えられる。

4.2 ボランティアの活動

ボランティアは運営者との関係で、活動内容は変わるだろう。調査4より、NPO法人（分類6）による指定管理者施設と直営施設（分類2～4）を比較し、ボランティアの実態を把握する（図8）。

図8を見るとNPO法人による運営施設と直営施設に共通して「自主事業のサポート」が最も高く、次に「館内業務」が高い。NPO法人では、「窓口業務」、「清掃業務」、「施設の管理」といった施設維持・管理でもボランティア活動が大きく見られる。

NPO法人による運営施設と直営施設の職員とボランティアのコミュニケーションをみると（図9）、共通して「必要に応じて連絡を取り合う」が最も高いが、NPO法人では直営施設に比べ、「親睦を深める意味で定期的に開く」・「管理方針についての話し合いを定期的に開く」が20%程度高い値を示している。

今後のボランティアに対する意識では、NPO法

人では「もっと人数を増やしたい（50%）」が最も高いのに対し、直営施設では「現状で十分である（59%）」が最も高く（図10）、NPO法人の運営施設の方がボランティアの人数を増やしたいという意識が高い。

4.3 建設時におけるボランティアの声

前節同様に調査4を用いて、建設時におけるボランティアの声の取り入れを見る。声の取り入れ施設は、ボランティア人数が「100人以上（27%）」、「50人以上～100人未満（27%）」と多人数運営の施設で多いのに対し、声の取り入れ無し施設では、「10人以上～30人未満（42%）」と少人数運営の施設が多い（図11）。ボランティア組織の核となるメンバーの人数についても尋ねたが、ボランティアの声の取り入れ施設では、その人数が「20人以上（42%）」が最も多いのに対し、ボランティアの

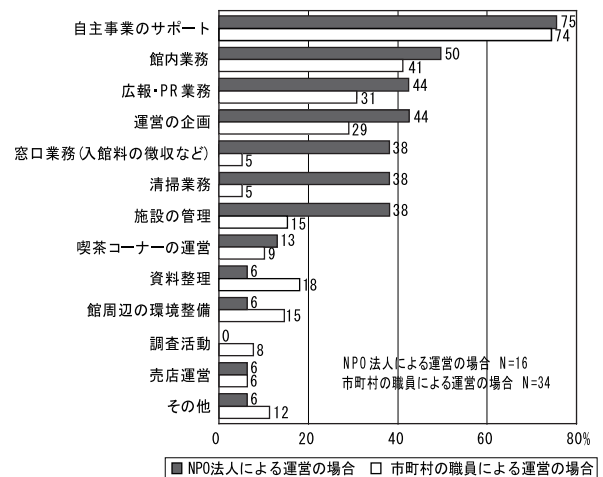


図8 ボランティアの活動内容

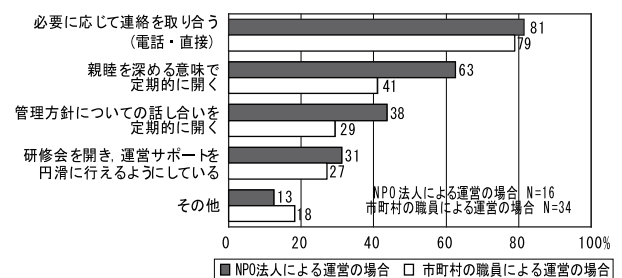


図9 ボランティアと職員のコミュニケーション

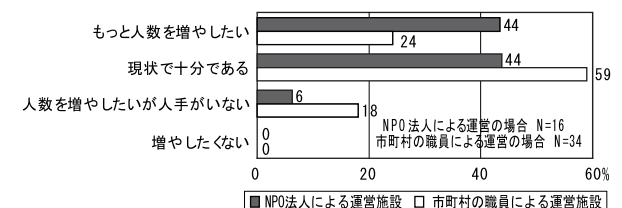


図10 ボランティアへの意向

声の取り入れのない施設では、「5人未満（37%）」が多い。また、職員とボランティアのコミュニケーションにおいても、ボランティアの声の取り入れ施設では「親睦を深める意味で定期的に関く（60%）」、「管理方針の話し合いを定期的に関く（47%）」と、ボランティアの声の取り入れ無し施設よりも20%程度高い値を示していた。

一方で、ボランティア受け入れのNPO法人と直営施設でみると、共に70%程度の施設で住民などの声を取り入れている（図12）。また、「住民・ボランティアの声を取り入れ」と「ボランティアの声を取り入れ」、つまりボランティアの声の取り入れ施設は、直営施設が18%であるのに対し、NPO法人は56%と高い。

各施設では建設以前から、ボランティアが存在することは予想されるが、建設時のボランティアの声の取り入れにより、建設後の施設運営においてボランティア組織の規模、あるいは職員とのコミュニケーションの高さに繋がるのが窺えた。ボランティアなどの声の取り入れは、組織を固める上でも重要な役割を担っていると考えられる。

5. 公立図書館の事例

5.1 公立図書館のボランティアの概要

図書館は最もボランティアが盛んな施設のため、本章では重点的にアンケートなどを行い、その実態を捉える（調査5、6）。調査5より、125館中81館、65%の割合（図13）でボランティアの受け入れがある。ボランティア数は、最小1名最大392名であったが、全体では図14にあるように受入館の61%が19人以下である。ボランティアの職業（複

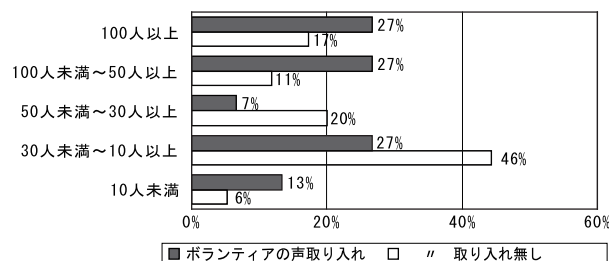


図11 建設時からみたボランティア

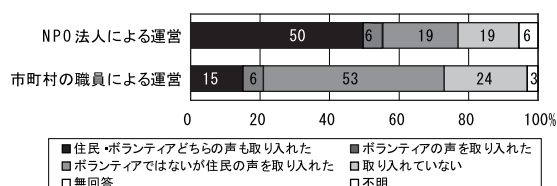


図12 建設時のボランティアの声

数回答）は「専業主婦」（有効回答75館中65館）、続いて「有職者女性」（34館）が多く、「定年退職者」（19館）は少なく、「有職者男性」（0館）は全くいない。無償・有償では84%が「無償ボランティア」となっていた。活動内容（複数回答）は「児童・幼児サービス（読み聞かせ）」（有効回答78館中68館）が最も多く、「図書館イベント」（44館）、「資料整理」（19館）と続いている（図15）。

5.2 ボランティアの評価とその連携

1館におけるボランティアの業務数（有効回答数78館）は、「5以上」（13%）の場合もあるが、多くは「2以下」が54%占めるなど少数の業務をボランティアに託している（図16）。また、ボランティア受け入れの図書館（有効回答73）のうち90%はボランティアを「必要」と感じており、56%は「増やしたい」と積極的に評価している^{*15}。図書館職員とボランティアの話し合い（複数回答：有効回答77館）を見ると（図17）、「必要に応じて話し合い」のみを行う館が最も多い（66%）が、「管理方針について定期的開催」も26%ある。また、業務数と話し合いとの関係を見る（図18）と、業務数が多いほど「管理方針について定期的開催」など、しっかりした話し合いが持たれている。

5.3 担当蔵書率と専用室と活動の関わり

(1) 担当蔵書率

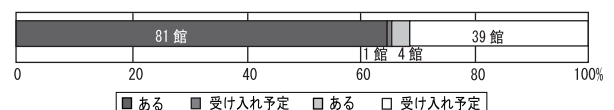


図13 ボランティア受け入れ館

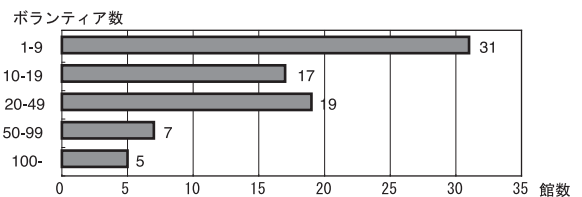


図14 ボランティアの人数

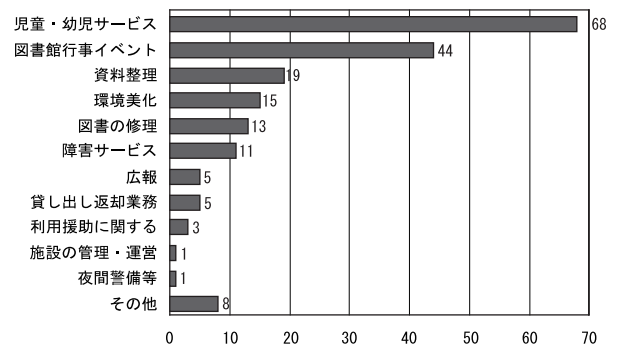


図15 ボランティアの業務

一般に蔵書数は図書館の規模を示す指標となる。ここでは『担当蔵書率（図書館の蔵書総数／ボランティア総人数）』をボランティア一人あたりの担う仕事量として指標化した。図19で担当蔵書率と業務数の関係を見ると、担当蔵書率が低いほど（図19で『ほ』→『い』）、業務数が増える傾向、つまり、図書館業務の充実が図られていることが確認できる。また表4などを見ると、中規模程度の自治体の図書館が指標「い」「ろ」などに該当している。これらから、一般には、札幌市など人口の多い都市ではボランティア数は多いが、それが必ずしもボランティアの図書館業務の充実にはつながらないことが分かる。

(2) ボランティアが利用する部屋

ボランティアルームの有無（有効回答数67）では、専用部屋を持つ館が11館（16%）あった（表4）。最大規模で150㎡あり、1989年以降に建築された新しい建築で、新築・改築の際に住民・ボランティアの声を取り入れていた^{*16}。一方で64%の館は専用部屋がないだけでなく、他の部屋を併用することも行なっていない（図20）。ボランティアの部屋について、「（部屋が）足りている」が74%、「足りない」が26%で、「足りない」と評価の館の80%は、ボランティア専用部屋などをそもそも持っていないことから、多くの館は現状にほとんど困っていない様子である。

また、ボランティア専用ルームを持つ11館のうち「い」「ろ」のランクが7館あり、これらのランクの図書館ではボランティア専用ルームを設置し

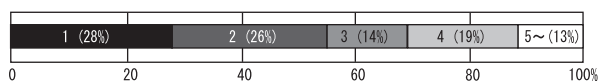


図16 ボランティアの業務数

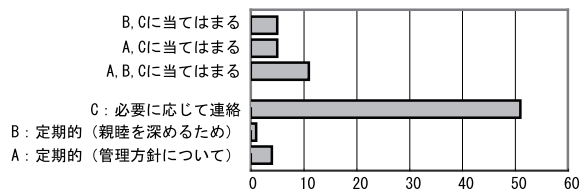


図17 ボランティアとのコミュニケーション

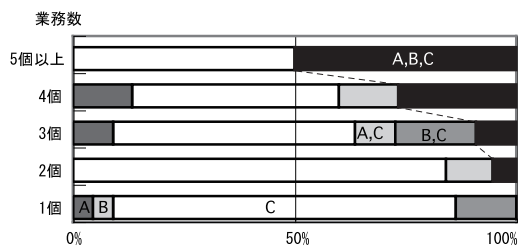


図18 業務数とコミュニケーションの関係

ている状況が把握された。

5.4 図書館職員へのヒアリング

活発なボランティア活動が見られる石狩市民図書館と江別市情報図書館のヒアリング調査を行った（調査6）。調査当日も両者とも活発な活動が見られた。ボランティア室には多くのボランティアに対応できるよう石狩では個人用ロッカー室が設けられており（写真1）、江別では9名もの点字ボ

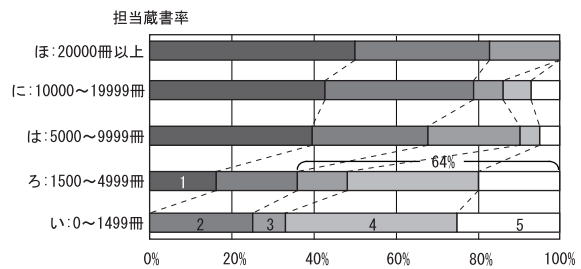


図19 担当蔵書率と業務数の関係

表4 ボランティアルームを持つ図書館

図書館名称	室数	広さ	竣工年	意見の取入	施設種類	指標
江別市情報図書館	2	150㎡	1989	ボランティア・住民意見	単独	ろ
石狩市民図書館	1	42㎡	2000	住民意見	単独	ろ
函館市中央図書館	3	58.5㎡	2005	住民意見	単独	い
蘭越町コミュニティプラザ花一会	1	15㎡	2007	ボランティア・住民意見	単独	い
岩見沢市立図書館来夢21分館	1	3㎡	1995	住民意見	複合	に
長沼町図書館	1	9㎡	-	-	-	ほ
旭川市中央図書館	4	81㎡	1994	住民意見	単独	ろ
旭川市東光図書館	1	10㎡	2002	ボランティア・住民意見	単独	い
市立士別図書館	1	-	1993	住民意見	複合	は
市立名寄図書館	3	124㎡	-	-	-	ろ
北見市立中央図書館東分館	1	-	2005	-	-	ほ

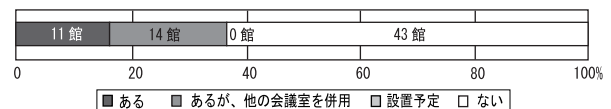


図20 業務数とコミュニケーション



写真1)
ボランティア用の
ロッカー
（石狩市民図書館）



写真2)
ボランティア活動
の様子
（江別市情報図書館）

ランティアがその業務にいそしむ姿が見られた（江別の使用はほぼ毎日、写真2）。

両者のボランティア専用ルームは設計段階から計画されており、ヒアリングからは「設置により活動が定着した」あるいは「ボランティア団体が（設置後）1団体から3つに派生した」など、建物の設置がボランティア組織の充実につながったコメントなどを得ることができた。

6. まとめ

本研究で得られた結果をもとに、P.S.による施設運営の現状を以下に整理する。

3章では、指定管理者制度は特に3万人以下の小規模な自治体においては導入が進んでいないことが明らかになった。87%（156/180）が3万人に満たない自治体を持つ北海道において、指定管理者制度の導入は現時点では必ずしも多くない。また、NPO法人が指定管理者となる公の施設でも体育館等貸し館的な施設が上位にあり、市民の自主的な企画や活動が大きく発揮される施設において指定管理者となっていない現状が明らかになった。

4章ではボランティアについてみた。社会教育施設の多くが分類1の直営施設であるが、特に図書館でボランティアが多く、施設の種類として「青少年教育施設」や「女性教育施設」などを除いた社会教育施設でボランティア導入されていた。ボランティアの活動内容は、自主事業サポートなど、必ずしも単純でない業務もあり、導入の進んでいる施設ではボランティアとの充実した関係も窺えた。また、ボランティアの声の受入についても見たが、建設時に声を取り入れた施設は、現在においてもボランティア組織の充実などが見られた。

5章では図書館のボランティア業務が多岐に渡っていることを見た。ボランティアの受け入れは自治体の人口規模にはよらず、また、ボランティア人数が多いだけでは、充実した業務内容といえないことが明らかになった。これらの結果から、例えば、たとえ中小都市であっても、工夫次第では充実したボランティア活動を持つ施設になる可能性があると思われる。

謝辞

本研究の一部は、2009年度室蘭工業大学建設システム工

学科卒業生の奥野里沙さん（現在、大和ハウス）による成果が含まれています。記して謝意申し上げます。

文献等

- *1：例えば、以下の文献などに見るように PPP は PFI をはじめ、指定管理者制度、市場化テスト、公設民営（DBO）方式、包括的民間委託、自治体業務のアウトソーシングなど、VFM（Value for Money）を重要な理念として用いられる場合が多い。なお、本論の関心のあるボランティア活動は必ずしもそれに含まれない。文献：町田裕彦：『PPP の知識』、日本経済新社、2009年、p18
- *2：社会変化のもう一つに自治意識の高まりを背景とした「市民・住民らの参加」もある。近年では1995年の地方分権推進法から始まる地方分権の流れから、1999地方分権一括法、また実質的な税源移譲の議論はあるが、小泉政権による2004年の三位一体改革などにより、地方の裁量権が高まってきた。2000年北海道ニセコ町で初めて制定された住民基本条例は、住民参加が大きく謳われた条例として記憶に新しい。
- *3：地方自治法第244条1項では、普通地方公共団体は、住民の福祉を増進する目的をもってその利用に供するための施設（公の施設）を設けることとする。詳細には「公の施設」は道路等も含まれるが、本論では「学校、道路、河川、小規模の公園、児童遊園、市営住宅、無料自転車等駐車場及び地方公営企業等の管理施設を除く施設」に着目している。
- *4：建築学では以下の文献に詳しくある。文献：建築学会編集：『参加による公共施設のデザイン』、丸善株式会社、2009年
- *5：川口清史、田尾雅夫、新川達郎『よくわかるNPO・ボランティア』、ミネルヴァ書房、2005年
- *6：1992年文科省生涯学習審議会答申におけるボランティアの定義及び、下記の文献を参考に定義した。小谷直道：『市民活動時代のボランティア』、中央法規、1999年
- *7：この答申では、生涯学習の振興について、リカレント教育の推進などと併にボランティア活動の支援・推進が大きく取り上げられている。
- *8：例えば日本NPOセンター常務理事の山岡によると、ボランティアとNPOの違いは、個人（労働者）と組織（企業）と平明に説明している。文献：山岡義典：NPOにとってボランティアとは？『ボランティアへの招待』、岩波書店、2001年、pp86-96
- *9：山根聡子、他「住まい・まちづくり分野の特定非営利活動法人における行政とのパートナーシップに関する研究」第36回日本都市計画学会研究論文集、2001年
- *10：岡万樹子「千葉県市川市の行政発意事業における市民と行政のパートナーシップ形態に関する研究-3つの指標を用いた分析と類型を通じて-」都市計画論文集、2003年
- *11：龍元、他「公共文化施設建設における参加型設計プロセスに関する研究-（仮称）可児市文化センターをとおして-」日本建築学会計画系論文集、2000年

- *12：横田隆司、他「公共文化施設の設計計画に対する住民意識とその評価分析における仮想評価法の有効性に関する研究」日本建築学会計画系論文集、2002年
- *13：報告書は全国的な調査を基にしたものであった。調査では、統計処理を行う条件で、市町村ごとの社会教育施設のデータを閲覧させて頂いた。
- *14：調査3では、特に人口の多い80自治体には回答の負担軽減を考え、社会教育調査で取り上げられていた公民館類似施設を元に、そのボランティアの実態などを尋ねている。実際にこれらは教育委員会の所管が異なるとし、回答のない自治体も多く、一方では公民館の類似施設としてこれらの町会を記している自治体もあったが、本論では、町内会館規模の施設は公民館としていない。
- *15：一方、ボランティアを受け入れていない図書館の40%がボランティアを「必要」としているのに、53%が「必要ない」と評価していた。
- *16：近年では、平成12年12月8日に出された生涯学習審議会図書館専門委員会による「公立図書館の設置及び運営上の望ましい基準」もボランティアを考慮した建築出現の要因になったと思われる。

学 術 論 文

平和について、学生たちとどう語るか

～本学での「平和と憲法」の授業を通じて～

奥野恒久^{*1}

How to Discuss Peace with University Students

-My Education Practice on the Lessons of Peace and Constitution
in Muroran Institute of Technology -

Tsunehisa OKUNO

(原稿受付日 平成 22 年 5 月 26 日 論文受理日 平成 22 年 12 月 7 日)

Abstract

This article aims to summarize my lessons of Peace and Constitution focusing on discussions of my students on peace. My regular lesson began with a brief lecture on the significance and difficulty of the Pacifism in the Constitution, one of the three constitutional principles, in terms of post-war history and cases. The lecture is followed by firstly, discussions on some topics with regard to the lecture and secondly, the reading of some materials such as Barack Obama's PRAGUE Speech and "HIROSHIMA NOTE" by Kenzaburo Ooe for the purpose of heightening students' awareness of peace from different perspectives. The first and final lesson dealt with current political situations associated with peace on national and international level by a group discussion. Although these lessons met with some results, it is by no means easy for me to share awareness concerning peace issues with students whose majority seems not to form a habit of extending their interest to social issues from private ones. My tentative conclusion of the lessons of Peace and Constitution certainly lies in my persistent efforts to seek for the wording to communicate with them.

Keywords: Education for Peace, Japanese Constitution, the Right to Live in Peace, Nuclear Weapons, Deliberation

1. はじめに

学生たちがしばしば、「深いですね」との言葉を発する。おそらくそこには、当該問題に対し、それまで自分が抱いていたイメージが表層的な

ものであったと気づき、問題の本質を垣間見てある種の感動を覚えた、という含意があるものと思われる。本学学則 1 条は「室蘭工業大学は、教育基本法並びに学校教育法に則り、高い知性と豊かな教養を備えた有能な人物を養成するとともに、高度の工業的知識及び技術の教授並びに学術の研

^{*1} 全学共通教育センター

究を為することを目的とし、科学文化の向上発展並びに産業の興隆に寄与し、もって世界の平和と人類の福祉に貢献することを使命とする」と謳う。工業大学でありながら、教養教育を重視する観点から、文系科目についても一定程度体系的な教育を行う副専門教育課程¹⁾を採用する本学では、「市民と公共」コース2年生の後期配当科目の一つに「平和と憲法」がある。担当者である私は、学生たちに「深い」と思ってもらえる授業をしたいと努める。それは、とりもなおさず、平和問題や憲法問題の本質が、マスメディア等で一般に語られているものよりはるかに「深い」ものだと思えるからであり、また、問題の本質について考える経験は、学生たちの将来にとって極めて重要だと思うからである。

本稿は、「平和と憲法」の授業を3年間担当し、一応の授業スタイルを形作ることができたと考える現時点において、その授業実践を報告し自らの授業を省みることで、今後の教育に活かすことを目的とする。また拙い試みではあるが、その意義と問題点を書き留めることにより、「平和」という大きな問題につき、若い人たちといかに語るべきかを模索する人たちへの一助になればと考える。

さて、本授業全体を通して心がけていることが二つある。一つは、学生と教員、そして学生間での対話を可能な限り授業に組み入れることである。これは、2009年1月にリベラルアーツ教育を掲げるICU（国際基督教大学）を訪れ、「Intentional Learner（自発的学習者）とCritical Thinking（批判的思考能力）の育成」を対話のなかではかろうとする教育実践を見学し、意を強くしたことによる²⁾。もう一つは、平和についての多角的な視点を提供しようというものであり、日本国憲法を軸にしながら、歴史的に形成されてきた日本の平和思想と、現実的な平和問題や平和に対する現在の国民意識とを行き来することである。理念と現実との架橋の試みといってもよいかもしれない。以下、こ

の二つを柱に、本授業の内容と方法を報告し、そのうえでレポート（作文）等に見られる学生の反応を参照しながら本試みの意義と問題点を述べることにする。そして最後に、担当者が「学生が期待しているだろう」と推測してきたことと、実際に多くの学生が期待していることとの間に実は齟齬があるのではないかと最近感じることを率直に述べることにする。

2. 「平和と憲法」の授業方法と授業内容

2. 1. 授業での対話の導入

2. 1. 1. 初回の授業

本授業の履修者が100人程度と予想されるため、2回に分けて（月曜日と水曜日）開講することとし、可動式の机と椅子のある定員68人のN-101教室を使用することとした。少人数制と可動式の机・椅子教室にこだわるのは、対話やグループ討論を効率的に実施するためである。初回の授業、月曜日のクラスは定員を超える状況であった。ガイダンスとして約25分、『平和と憲法』という講義について」と題して、昨今の憲法や平和をめぐる状況、授業内容と授業方法、成績評価について話したうえで、『少し大変』だけど、『ためになる』授業にすることをめざしている」と強調した。ガイダンス終了後、本格的な授業に入る前に「どうも希望する授業ではなさそうと思った人、履修するのを辞めるという人の退室を認めます」と話したところ、約25名が退出した。

初回の授業で、早速グループ討論を試みた。テーマは「2009年9月に成立した民主党中心政権による外交活動も始まった。9月24日の日米首脳会談に関する『読売』『朝日』の社説を参考に、国際平和への新政権の姿勢について検討しなさい」というものである。これから本授業に一定の緊張感を持って臨んでもらうため、初回の授業は、少し厳しい雰囲気の中で学生たちに接した。各自、15分で検討した後、約45人の学生に番号札を渡し、9人ずつ7グループをつくる。それぞれのグループにて、司会・書記・発表者を決め、30分グループ討

論をし、その後各グループ 2 分程度の発表をしてもらうという流れである。

はじめ、学生たちは戸惑っていたようである。学科を超えた初対面の人と、それなりに「硬い」問題について、どう話し始めていいのだろう、という雰囲気であった。こちらから「まずは、簡単な自己紹介をして役割を決めて、司会者が議論を進めよう」と声をかけて、それぞれのグループで会話がなされた。初めてのグループ討論だから、グループの意見をまとめるころまではいかなくていい。討論した後で、どんな意見が有力だったか、賛否両論でもいい」と補足をした。

2009 年 9 月 24 日というのは、鳩山首相が国連総会にて、「友愛外交」や「日本が核軍縮の推進役となる」、「アフガニスタン問題では社会復帰支援を検討する」などと演説するとともに、初の日米首脳会談がなされた日である。「朝日」社説が基本的に前向きに評価したのに対し、「読売」はインド洋での海上自衛隊の活動継続を主張するなど、鳩山政権の外交にやや批判的で注文をつけるものであった。発表では、多くのグループが「手探り状態の現段階で、評価することは難しい」「新政権の外交理念には賛成だが、現実的な具体策が見えない」と、賛否両論を述べた。

初回のグループ討論で扱う素材としては、少し難しかったようであるが、「周りの人がこのような問題についてよく知っていて、よく考えていることに驚いた」との感想がいくつか聞かれた。それだけでも、一つの成果だと考える。また、グループ討論の難しさ、特にメンバーが積極的に発言しないグループでの司会の困難さを共有するようにした。グループメンバーの眼差しや傾き一つで、討論のありようがかわることが実感されたはずである。

2. 1. 2. 毎回の授業での対話

ほぼ毎回の授業にて、ある論点につき学生に意見を述べてもらう機会をつくった。挙手をし

て主体的に述べてもらうのが理想だが、こちらが指名する形が一般的であった。それでも、「今の意見に賛成の人」「反対の人」という問いかけへの反応はそれなりによく、熱心に考えていることは伺える。対話の時間の持ち方は、授業の冒頭に論点を提示し、出席確認や素材の検討などで 5 分程度考えてもらった後に行う。発言者は、自分の名前を述べてから、発言するよう指導した。

取り扱った論題は時事的なものが多く、たとえば 2009 年 10 月 18 日付の「北海道新聞」の「サンデー討論『給油に代わるアフガン支援は』」を読んで、インド洋からの海上自衛隊撤退の是非や、2009 年 12 月 13 日の「朝日」「読売」の両社説を素材に習近平・中国国家副主席と天皇との会見問題などを扱った。これらは、比較的まとまった時間をとったが、たとえば 2009 年 12 月 5 日に発表された、内閣府の「男女共同参画社会に関する世論調査」において「結婚しても必ずしも子どもを持つ必要はない」が増加傾向で 42.8%に上るなどの情報を提供したうえで、それについて意見を述べてもらう、といった短時間で数人の意見を聞くという場合もあった。普天間基地問題については、そもそも論じられる争点はどこなのか、という角度から数回にわたって意見を求めた。短時間であっても、学生たちが話す時間をもつことは、教室に緊張感を漂わせ、ともすると教員の話以上に真剣に受け止めるようで意義深い。学生たちからは、「漠然と思っていることをまとめて言葉にするのが難しい」との声が出されたが、それだけに継続することが必要であろうし、将来控えている「就職面接の対策としても」という動機付けは有効である。しかし何よりも、いわゆる「硬い」問題について、学生が自らの話を他者に聞いてもらうこと、他者の話を聞くことは、自身の考えを整理するとともに他者の意見に触れて、新たな「気づき」や思考の深化を促すはずである。そのみならず、「ネット」「携帯」世代の学生たちにとって、人間同士が正面から向き合って対話をする事自体が、人間的なつながりの重要性を発見する契機になれ

ば、と期待するものである。

2. 1. 3. 中間課題としての作文

授業のほぼ半分が終了した 11 月の中ごろに、今までの授業を踏まえながら「平和」という題名で 400 字以内の作文を書くよう課題を出した。制限字数を多くすると、どうしてもインターネット等からの「借用」作文が増えること、新聞等への投書字数が大体 400 字であるように、400 字という字数は筆者の思いを凝縮し核心を述べるのに適切であること、そして添削をする教員側の労力を考えてのことで、私はここ数年 400 字作文を実行している。

評価は A・B・C で行い、時間はかかったが全員の作文に 2～3 行のコメントと、最低限の誤字・脱字のチェックをして返却した。字数オーバーの作文など形式的な要件を満たしていないもの、読むことが困難なくらい雑に書かれているものは C としたが、ほとんどは B とし、授業を通じて深く考えていることが読み取れるものにつき A とした。

レポートを読み、つくづくこの授業を担当していて「幸せ」だと感じる。皆、真剣に考え、それを率直に表現していることが伺えるのである。たとえば、「完全に武力を持たないことがかえって争いを生むことも十分考えられる」「人類の歴史は戦争の歴史だ。人類が存続する限り戦争は終わらない」との主張もある一方、「非武装国家を理想とする理論と意見を授業で聞いたとき、自分は『きれいだ』と感じた」「もし憲法を本当に実現させるのであれば、日本は進んで実現するよう努力しなくてはいけない」との主張もあった。また、非軍事論を批判しつつも「日本のほうから歩み寄り、平和的な関係（信頼関係）を築くことにより長期的なスパンで日本の目指す『軍事によらない平和』を造ることは可能ではないだろうか」と述べる学生もいた。そのほか、授業内容とかかわらせて思いをつづったものが多くあるが、それらは可能な限りその都度紹介することにする。

2. 2. 全体テーマと授業計画

2. 2. 1. 憲法をめぐる戦後史

講義は、まず日本国憲法の平和主義の意義について、憲法学説として確認されていることを概観した上で、前半で憲法をめぐる戦後史、後半で 9 条裁判を扱った。全体を通して考えたいのが、「非軍事平和主義に可能性があるのか」と「裁判所の違憲審査はいかなる役割を担うべきか」という二つの大きなテーマである。

前半は、日本国憲法の採用する非軍事平和主義がいかなる歴史を辿ってきたかを、①憲法 9 条の誕生、②日米安保体制、③高度経済成長期、④安定成長期、⑤「冷戦」後、の順で検討した。①では、いわゆる「押し付け憲法」論を視野に入れながら、古関彰一の議論に依拠してマッカーサーと幣原喜重郎のやり取りに光を当てた。そして、憲法 9 条が、敗戦直後の悲惨な戦争を忌み嫌う国民意識を背景に、平和を希求する理想と「冷戦」下のアメリカの対日政策という現実的要請のなかで誕生したと結論付けた。また、ここで「東京裁判」についても検討した。

②では、1950 年の講和論争を取り上げながら、当時日本の外交構想として、a.軽武装・対米追随・経済重視路線（吉田茂）、b.社会党を中心とする非武装中立路線、c.自主憲法制定・対米自立路線（鳩山一郎）があったことを確認し、この三つの路線の現在への応用可能性を検討した。

③においては、高度経済成長期の政治的・経済的要因を探るとともに、ベトナム戦争に言及した。そして日韓関係・沖縄返還・日中関係を「未完の『戦後処理』」として扱った。なかでも、「沖縄密約」問題が注目されていることもあり、ベトナム戦争後の日米関係という背景と現在の日米関係の「原点」という見地を西山太吉の議論を参考に紹介した。また、高度経済成長の「光と影」、不安を抱きながらも現状を肯定する、あるいはより個人主義化する国民意識という問題も検討対象とした。

④では、「冷戦」期の特徴的なアメリカ外交とし

て、対イラク・フセイン政権と対アフガニスタンに見られる、豊下楯彦が述べるような「敵の敵は友」という外交政策を見るとともに、「保守本流」と称される自民党政治の中から「戦後政治の総決算」として登場した中曽根康弘の政治の意味を検討した。

そして⑤では、グローバリゼーションによる憲法価値の動揺として、「冷戦」後の企業のあり方に規定される形で、新自由主義政策と自衛隊の海外派遣が進められていることを、渡辺治の分析に依拠して指摘した。また、政治的にそれを可能にしたものとして1993年の「政治改革」による衆議院への小選挙区制の導入があったこともデータをもとに確認した。

2. 2. 2. 裁判から考える憲法9条

9条裁判を素材にして、日本の裁判制度と違憲審査制についての基本的なことがらを押さえるとともに、「違憲審査制はいかなる役割を担うべきか」を考えたのが後半である。主として4つの裁判をもとに、以下のような授業を行った。①警察予備隊違憲訴訟を素材に、抽象的審査制・付随的審査制と、世界には大きく二つの違憲審査制の類型があることを指摘し、日本が本最高裁判決により後者であるとされていること、そしてそのうえで、日本でもしばしば主張される、憲法裁判所設置問題について検討した。

②砂川事件であるが、当時の日米安保反対運動と安保改定時という政治的に緊迫した状況という背景を下敷きに、東京地裁が出した違憲判決の論理を検討した。そのうえで、「跳躍上告」という手法のもとで最高裁が出した判決を丁寧に吟味した。最高裁は、日米安保を合憲としたのか、違憲か合憲かには触れなかったのか、そして最高裁が採ったとされる「統治行為論」についてその是非を、違憲審査制の役割論と関連付けながら検討した。そのうえで、「1959年砂川裁判、米大使・最高裁長官と密談」という2008年4月30日付「毎日新聞」の記事を紹介しながら、この最高裁判決の重大性・不可解性を、「日

本の司法権の独立」さらには「対等とはいえない日米関係」との視点から問題を提起した。

自衛隊関連の裁判を扱うさいには、訴訟の提起方法を学ぶためにも原告の置かれていた状況に立ち入った。③恵庭事件では、北海道の酪農家が自衛隊による演習で蒙った苦痛を生々しく知るために、弁護士によって書かれた事件の状況を紹介した。苦しんだ酪農家が自衛隊の電信線を切断し、刑事事件の被告人となり憲法裁判にまで発展した、その法的論理を説明する。そして、いわゆる「憲法判断回避」と称される札幌地裁判決について、学説の対立をも示しながら検討した。

④長沼事件では、取消訴訟を提起するにあたって憲法前文の平和的生存権がその拠り所とされたことを見た。そして一審・札幌地裁がそれを認定するとともに、違憲審査制における裁判所の役割について積極的な立場を表明したうえで自衛隊を違憲としたことを判決文を通じて確認した。しかし、札幌高裁が平和的生存権について「裁判規範としてなんら現実的個別内容をもつものとして具体化されているものではない」と述べた。そしてそれは、「平和主義ないし平和的生存権として主張される平和とは、理念ないし目的としての抽象的概念」だとする百里基地訴訟最高裁判決へと至り、平和的生存権論はその具体化・明確化という課題を負ったことを確認した。

⑤イラク派遣違憲訴訟を扱うにあたって、まずは2003年3月の米英軍によるイラク攻撃が国際法上いかに評価されているかを、国連憲章の説明を通じて検討した。次に、自衛隊のイラク派遣を憲法9条と照らして、その適合性を吟味した。そのうえで、平和的生存権に依拠した訴訟の困難性を、「被害を受ける側の日本国民」という長沼訴訟時と、「加害の側の側面ももつ日本国民」という当時との違いを示しながら強調した。周知の通り2008年4月17日、名古屋高裁は、徹底した事実認定と政府の9条解釈にもとづいて、航空自衛隊のイラク派遣を憲法違反と認定する。また本判決は、原告の訴えを退けつつも、平和的生存権を「全ての

基本的人権の基礎にあってその享有を可能ならしめる基底的权利」だとし、その具体的権利性にも言及した。この判決を契機に、平和をめぐる問題は主として選挙にもとづく国会での議論や国民の運動といった民主主義プロセスの中で解決されるべきなのか、裁判を通じてなのか、という議論が憲法学会でなされていることを紹介した。そして私自身も「憲法 9 条規範の実現は、裁判所によってか民主主義プロセスによってかという選択の問題ではなく、双方が相乗的な効果を発揮することによって、国民が双方のチャンネルを最大限活かすことによって可能である」³⁾と主張していることを知らせ、検討の対象として欲しい旨を述べた。

3. 多角的な視点の提供

3. 1. 原文で読むオバマのプラハ演説

3. 1. 1. なぜ、オバマの演説か

授業では、ほぼ毎回 20 分程度の時間をとって、2009 年 4 月 5 日にチェコのプラハにてアメリカ合衆国大統領・オバマが行った、いわゆる「核なき世界」演説を原文で読んだ。学生たちにあらかじめ原文を配布し、授業では重要と思われる部分を学生に訳してもらい、時おり意見も出してもらった。これはもちろん、英語の勉強という意味もあるが、世界的に話題となった演説を丁寧に読む経験をすることで、平和についての思考を深めてもらおうとの意図もあった。この演説の「核兵器を使用した唯一の核保有国として、合衆国は行動する道義的責任がある」という部分が日本でも広く報じられ、2009 年のノーベル平和賞受賞の契機ともされるが、そもそも合衆国大統領が現在の国際社会の問題をどのように認識し、どのようなビジョンで解決しようとしているのか、見ておきたかったのである。

オバマは、「グローバルな経済危機、気候変動、旧来型の対立の根強い危険、破滅的な兵器の新たな脅威と拡散など、我々のコントロール能力よりも早いスピードで事態が推移している」と、

現在の国際社会の問題を挙げるが、なかでも「数千発もの核兵器こそが冷戦の最も危険な遺物であり、合衆国とソビエト連邦との間で核戦争はなかったものの、数世代にわたって人々は、世界が一瞬の閃光で消え去るかもしれない、と知りながら暮らしてきた」「歴史の不思議な展開のなかで、世界規模での核戦争の脅威は減少したが、核攻撃の危険性は増大している」と、テロリストが核兵器を所持することの問題性を強調する。そして、「冷戦型の思考に終止符を打ち、自国の安全保障戦略における核兵器の役割を低減させ、他国にも同様の行動をとるよう促す」として、具体的には、ロシアと新しい戦略兵器削減条約の交渉に入る、合衆国自身も包括的核実験禁止条約の批准に向けて積極的に行動する、核不拡散条約を強化し国際的な査察を強め違反国に対し早急かつ実行力ある反応を示す、さらに核物資の闇市場を解体するための永続的な国際機関を発展させる、といった提言を行う。そのうえで、「我々は、気候変動に対処するとともに全ての人々の平和と機会を促進するために、原子力エネルギーを利用しなければならない」と述べ、核燃料バンクを含む民生の原子力協力のための枠組みを構築すべきと主張するのである。

もっとも、オバマ自身「私は、ナイーブではない」「この目標は、早急に、おそらく私が生きている間には達成されないだろう」と述べ、「このような兵器が存在する限り、合衆国は敵を思いとどまらせるために安全で効果的な兵器を維持し、チェコを含む同盟国の防衛を保障する」とも言うのである。

3. 1. 2. オバマ演説の評価

このようなオバマ演説の評価をめぐることは、学生たちの意見も分かれた。「結局、アメリカは自国から進んで核廃絶を行うわけではない」「世界を指導しているのはアメリカであるという『上から目線』は、ブッシュと変わらない」「アメリカによる原子力発電の世界的普及とセットとなった、核廃絶構想ではないか」といった批判的な意見が多く

出された。他方、「現実の世界を直視した上で、アメリカが超大国であるという現実を踏まえて実現可能な構想を描いたのではないか」という評価論もあり、演説の内容を超えて、問題に直面したときにどのようなスタンスで臨むべきか、という一人ひとりの価値をくすぶる議論もできたと思う。

法哲学者の井上達夫が、アメリカ・ブッシュ政権の「二枚舌」政策を批判し、当時の日本のアカデミズムに対して『正義とは力にすぎない』と正義を脱倫理化するシニシズムを抱きながら、力の論理に黙従する者たちの諦観である⁴⁾と嘆いたのが2003年であった。当時と比したとき、「我々は『世界は変わることができない』という声を無視しなければならない。我々は“*Yes, we can.*”と主張しなければならない」「多くの国や人々が破滅のための究極的兵器を所有する世界で、我々は生きる運命にある、という運命論こそ命取りになる敵である」として、協力を呼びかけるオバマの演説に、少なくとも理想を語るものの可能性を見て取ることはできる。

また、オバマが、核爆発が世界の安全や社会・経済、人類の最終的な生存に与える結果のみならず、そのような危険性と隣りあわせで人類が生きているという「恐怖」自体を問題視している点も重要である。だからこそ、「今や、20世紀に我々が自由のために立ち上がったのとちょうど同じように、21世紀においては誰もが恐怖から免れて生きていく権利のために共に立ち上がらなければならない」との主張が導かれるのである。そして、この主張こそまさに「われらは、全世界の国民が、ひとしく恐怖と欠乏から免れ、平和のうちに生存する権利を有することを確認する」とした、日本国憲法の平和的生存権と符合するのである。

3. 1. 3. 「プラハの春」

オバマは演説を行った地であるプラハについて、「我々が今日ここにいるのは『プラハの春』のおかげである。なぜなら、明解で筋の通った

自由と機会の追求が、人々の意思を戦車と武器の力で弾圧しようとした者たちに恥をかかせたからである」と述べる。この箇所を読んだとき、私は「プラハの春」の歴史について触れるとともに、歴史を動かす力とは何なのかを考える機会とするため、加藤周一の「言葉と戦車」の次の一節を紹介した。

「言葉は、どれほど鋭くても、またどれほど多くの人々の声となっても、一台の戦車さえ破壊することができない。戦車は、すべての声を沈黙させることができるし、プラハ全体を破壊することもできる。しかし、プラハ街頭における戦車の存在そのものを自ら正当化することだけはできないだろう。自分自身を正当化するためには、どうしても言葉を必要とする。すなわち相手を沈黙させるのではなく反駁しなければならない。言葉に対する言葉をもってしなければならない」⁵⁾。正当性を有した自発的な大衆の行動が、歴史に刻印されていると知ることを通じて、「正義とは力にすぎない」という風潮と向き合う倫理について考えようと試みたのである。

3. 2. 原爆について考える

3. 2. 1. 大江健三郎『ヒロシマ・ノート』

憲法をめぐる戦後史は、アジア・太平洋戦争での日本の敗戦から話を始める。沖縄戦か原爆のどちらかについては、少し立ち止まって考えたいと思っていたが、2009年9月に学生たちと広島を訪れ、原爆資料館を見学したこと、それを機に大江健三郎の『ヒロシマ・ノート』を再読したこと、から、広島を原爆を素材とすることにした。原爆の悲惨さを伝える資料はいくつもあるが、私にはそれらを通じて、原爆と今の学生たちの現実とを繋ぐ自信がなかったため、戦後日本の一つの平和思想として、大江の『ヒロシマ・ノート』の一部を紹介することにした。

周知の通り『ヒロシマ・ノート』は、大江が28歳の1963年に広島に入り、第九回原水爆禁止世界大会が分裂し、混乱する様を目にしてから、数度

にわたって広島を訪れ、原爆を引き受けて生きる広島の人たちから学ぼうとするノートである。当時の大江は、「平和！平和！」と唱えるだけの平和運動に疑問を感じるとともに（43 頁）、瀕死の状態で回復の見込みのない自身の息子のこと、そして友人が自殺したことで「すっかりうちのめされていた」（2 頁）という。平和運動を日本人の大衆運動にするにはどうしたらよいのかという問題意識を抱え、また「自分自身を威厳ある人間に変えたい」と望み、「広島の人たちの人間的な威厳の感覚」に引き付けられるのである（93 頁）。本書で大江は、「原水爆を所有しうる力を持ちながら、しかもそれを所有しない国のイメージ」を「もっとも新しい人間的な政治思想そのものを提示するイメージ」だと語る（90 頁）。そして「僕は、…真に広島を思想を体現する人々、決して絶望せず、しかも決して過度の希望を持たず、いかなる状況においても屈服しないで、日々の仕事をつづけている人々、僕がもっとも正統的な原爆後の日本人とみなす人々に連帯したいと考える」（186 頁）と結ぶのである。

思うに、本書で追求されているもの、それは戦後日本人のアイデンティティではなかったか。「自信に満ちた謙虚さ」⁶⁾を備えた国民によって戦後の日本を創っていきたい、という大江の願いであり、それが一つの解答ではないか、と私は思う。つまり、隣国が「飛翔体」を発射したから敵基地攻撃だと騒ぐ人間を一回り超越する、あるいはそのような人間とは対極の人間によってこの国を創れないか、という模索である。

3. 2. 2. 原爆を受け止めた青年とその恋人

授業で紹介したのは、学生たちと同年代である 24 歳の青年と 20 歳の恋人の話である。青年は 4 歳の夏に被爆し、後に白血病におかされている自分を見出し 20 歳を原爆病院のベッドでむかえる。原爆病院の医師たちの努力により、この病気に 2 年間の《夏休み》をまねきよせることができたという。この 2 年間、青年は印刷

会社に就職し、有能な働き手として仲間たちに愛されるとともに、一人の娘と愛しい婚約をする。しかし、2 年たったあと、青年は苦しみの果てに死亡するのである。「一週間たって、死んだ青年の婚約者が原爆病院をおとずれた。彼女は、青年を看護した医師や看護婦たちにお礼をいいにきたのだといった。…20 歳の娘は平静でおだやかなあいさつを残して去っていったが、翌朝、彼女は睡眠薬による自殺体として、発見された」（153 頁）という事実である。

大江は、この事実について次のように述べる。「国家は、青年にたいしてなにほどもできなかった。すくなくとも青年の絶望の穴ぼこは、国家全体をそこに充填しても埋らぬ巨大さだった。しかし、ひとりの純粋に戦後世代の娘が、後追い自殺することでその暗い穴ぼこをみたしたのであった。この 20 歳の娘のみずからの意志による選択の壮絶さは、現にこの国家に生きているすべての人間にショックをあたえずにはおかないだろう」「彼女はひとつの価値を逆転したのだ。国家というものの厭らしい欺瞞を、その犠牲となった弱者の姿勢において、しかし、じつは、国家の欺瞞、生きのこっている人間の欺瞞のすべてに対して、致命的な反撃をくわえ、そして恋人ともども、沈黙したまま、彼女たち独自の威厳にかざられた死の国へ歩みさったのである」（154 頁）と。

紹介後、学生たちに意見を求めた。彼女の死は何を意味するのか。彼女の自殺は、青年を受け止めることのできない国家や社会に対する、弱者による反撃であると解する大江の見解をどう思うか。非常に重い問題である。だが、発言した数人の学生は、「彼女の自殺は、恋人の死により生きる希望を失ってのものだろう」「恋人の死に悲嘆し、狂乱的な精神状態になってのものではないか」という趣旨であった。また大江の見解に対しても、「著者の推測による誘導的な表現に違和感をもつ」「著者がモデルを利用して国家批判をしているにすぎない」といったネガティブな反応が主流であった。名もなき人間が戦争が終わった後も、原爆を背負

って自らの生き方を決する、あるいは国家の一員であるということは国家の最悪の選択に対しても責任を負わなければならないのかという、この問題の重さをどこまで共有できたか疑問であるし、素材として適切でなかったのかもしれない。少なくとも事前に、もっと原爆についての情報や『ヒロシマ・ノート』の解説が必要であったように思われる。私自身も、20歳の娘の自殺が、その効果はともかく意図につき、国家への「異議申し立て」だとは解釈していない。私は、国家が被爆者の生や苦に寄り添わないなかで、それでも寄り添った一人の娘がいたということから何を読み取るか、この困難な問いを提起することすらできなかった。

だが、その後の学生たちの作文からは、『ヒロシマ・ノート』の内容には衝撃を受け、戦争は、終結した後も人々を苦しめると言うことを改めて実感させられた』『ヒロシマ・ノート』より、核は人体だけでなく人の心までも破壊すると思った』などの言及が見られた。やはりこれからこの素材を活かしていきたい、と思う。

4. 非軍事平和主義の可能性

4. 1. 規範論と政策論の架橋

4. 1. 1. 日本国憲法の平和主義

日本国憲法は、前文で「日本国民は、恒久の平和を念願し、人間相互の関係を支配する崇高な理想を深く自覚するのであつて、平和を愛する諸国民の公正と信義に信頼して、われらの安全と生存を保持しようと決意した」と、信頼の原則に立脚するとともに、先述の通り、全世界の国民の平和的生存権を確認している。加えて憲法9条が、戦争の放棄と戦力の不保持を規定する。私は、これらを統一的に把握し、「日本政府は、全世界の国民の平和的生存権の実現に向けての努力をはじめ、諸国民との信頼関係を形成することにより、日本国民の平和と安全を保持することが要請されている」「非軍事平和主義の利点を生かして、軍事によらない世界の平和

実現に向け、真摯に取り組む。そうすることで、諸国民との信頼関係を築き、非軍事のもとでの日本国民の平和と安全を確保する。この相乗的な関係こそが、日本国憲法の平和主義ではなかろうか」との見解を学会誌に発表してきた⁷⁾。

もちろん、授業は自説をただ展開する場ではないゆえ、学生たちの反応に対応しつつ、適切な素材を提供することに努める。非軍事平和主義という日本国憲法の立場に対し、学生の一般的な反応は「理念は賛成だが現実的には不可能だ」というものである。作文を読むと、「他国から攻撃を受ける可能性がゼロでない以上、『日本国民を守るため』であれば、軍事力を持っておかしくないと思うし、憲法の平和主義は理想を追求しすぎているのではないか」といった趣旨のものが散見される。特徴として、関心は「国際協力」「国際貢献」よりも「国土防衛」にあるようであり、「専守防衛」＋「災害対応」のための自衛隊は必要である、というあたりが多数である。また、自衛隊や日米安保が現に存在しているという現実から、憲法規範を見る傾向もあり、現実的な政策論を伴わない規範論は一蹴されそうである。そこで授業で示したのは、政策論を意識した社会学者・宮台真司の議論と政治学者・渡辺治の議論である。

4. 1. 2. 「重武装中立」論と「東アジア共同体」論

2009年9月の政権交代により、外交面では「対米追随」と評されてきた自民党から「対等な日米関係」「東アジア共同体」を掲げる鳩山・民主党中心政権へと移行した。自衛隊のインド洋派遣問題や沖縄・普天間問題といった重要な政策課題のみならず、これからの日本外交のあり方について、いわば「骨太」の議論が国民的になされるべき時期の到来といえよう。

「米国を敵に回す必要はもとよりないが『重武装×対米中立』を目指せ」を持論とする宮台真司は、「軽武装×対米依存」図式の専守防衛思想を次のように批判する。すなわち、この図式は「いざとなったら米国に守ってもらうんだから」という

発想を前提としているため、足元を見られ（たと思ひ込み）、法外な「思い遣り予算」を出し続けるなど「バカげた副作用」だらけであると。そこで、①米国の機嫌を損なわず、②アジア諸国の疑惑や懸念を除去し、③憲法改正や重武装を制御する民度を形成したうえで、日本も、航続距離の長い爆撃機や長距離ミサイルといった対地攻撃能力を中核とする反撃能力を持ち、「現に反撃できると相手に思わせることによって、相手の攻撃を思いとどまらせる」「相手に攻撃させない重武装化が必要だ」と説くのである⁸⁾。

他方、渡辺治は、「中国やロシアなど、まわりの諸国が軍拡を続け、北朝鮮が核実験をしている状況を放置して、日本だけが9条の掲げる『武力によらない平和』を達成することはできない」し、「国民も納得できない」との現状認識を示す。だがそのうえで、アジアの状況を理由に9条の実現を先延ばしにしてよいというのではなく、「むしろ、逆に憲法9条は、その実現のために、政府に対して東アジアの平和保障の構築を義務づけていると読むべきです」と主張するのである⁹⁾。

1950年代に、a.対米追随、b.非武装中立、c.対米自立の三つの外交路線があったことを学んできたが、現在、その焼き直しのような形で議論がなされていることの一端を示し、学生間での議論を促した。

4. 2. 学生の反応

4. 2. 1. 現実に対するイメージと平和論

宮台や渡辺の議論を紹介したうえで、学生たちに意見を問うと、「宮台氏の考えと同感だ」とする学生がわずかにいたが、宮台の議論に対しては「果てしない重武装が必要となり、とうてい無理な議論だ」「世界の軍縮の流れに逆行する」など、批判的なものが多数を占めた。対して、渡辺の議論について「その通りだと思う」など多くの賛意が示された。しかし、最後に残る問題は、「日本政府に東アジアの平和保障を構

築するだけの外交力があるだろうか」という日本政府に対する不信であった。

本授業で取り上げたからかもしれないが、学生たちは、オバマの登場により、大局的には軍縮・平和の方向に世界が向かうだろう、との印象を抱いているようである。そのようななかで日本がどのような役割を果たすか、という点について、「平和国家として軍縮のイニシアティブをとるべき」との声は出されるが、非軍事平和主義には「やや極端」というイメージが付きまとっているようである。

2007年、月刊誌『論座』に30代のフリーターが「日本が軍国化し、戦争が起き、たくさんの人が死ねば、日本は流動化する。多くの若者は、それを望んでいるように思う」¹⁰⁾という論文を発表して、話題となった。私は、「誇りや自尊心を持っていない困難な生活が、『展望のない』戦争をも希望させるという、屈折と飛躍をもともなう極端な意識」¹¹⁾と評したが、本学の2年生を対象とした本授業に限っていえば、このような意識は見られなかった。それは2年生という、まだ就職や将来に対して、リアリティをもって向き合わなくてよい時期ゆえにかもしれない。教室内の机で行う平和論（理想）を、「貧困」が問題とされ就職難と向き合う学生たちの現実、世界では今も戦火で傷ついている人たちがいるという現実、これらとどう切り結ぶか、と課題をもって授業を試みたつもりだが、これは実に難しいことである。この授業は、一方で、たとえばアフガニスタンの人たちや米軍基地に苦しむ沖縄の人たちの状況への想像を呼びかけながら、他方でマスメディアから伝わってくるイメージ中心の報道や社会的に醸成される「空気」と距離をとるよう呼びかけるものだからである。成功にはほど遠い「熟議」の試みであるが、これからの模索するしかない。

4. 2. 2. 最後のグループ討論

本授業の最終日に「非軍事平和主義の可能性」というテーマで、グループ討論を行った。要領は、初回の授業とほぼ同様で、7グループに分かれて

30 分間討論を行い、その後 3 分間でプレゼンテーションをしてもらう、という形である。「できれば、グループで意見をまとめてもらいたいが、複数の意見を出してもらっても構わない」と、少し妥協して課題を設定した。この私の妥協と、時間が限られていたことが原因だと思われる。残念ながら、それぞれのグループともまとめるのに手一杯で、表層的な議論に終始していたように思われる。大きく分ければ、「理想だが、実現は困難」というものと、「実現は不可能かもしれないが、日本は努めるべきだ」というものである。授業のなかで、さまざまな素材を通じて、「そもそも平和とは何だろう」と問いかけてきたつもりだったし、それなりの反応もあったはずである。だが、グループ討論となると、どうしても「無難な意見」に落ち着くのかもしれない。

それでも、「丸腰で過去をふまえて平和を説くから誠意が生まれる」と、自らの倫理と向き合った意見や、「戦争が終わってからも、地雷・枯葉剤の被害に多くの人々が巻き込まれている」「人々には平和で安全に暮らしていく権利がある。その権利を国同士の争いによって乱すことは決してあってはならない」と、平和をただ戦争のない状態と解するのではなく、日常生活や人権と一体としてとらえる意見が出されたのは、前進だと思われた。

本授業では、私の勉強不足もあって、国際法や国際機構についての話が十分でなかった。また、「人間の安全保障」論や「構造的暴力」論といった平和論についても、具体例を示すことができず、議論の紹介にとどまった。「技術者倫理」や「環境」を重視する本学においては、平和をより広くとらえることで、他の授業とかかわらせて学生たちの問題意識を揺さぶることもできるかもしれない。これらは今後の課題としたい。

5. おわりに

これまでの日本の平和教育は、戦争体験を聞く、原爆資料館に行くなどして、戦争の実態を学ぶことに力を注いできたように思われる。戦争で具体的に傷つく生命や肉体や心への想像を欠いた「ゲーム感覚」的な議論、「やられる前にやっつけておけ」式の勇ましい乱暴な議論を克服したところに議論の土俵を設定するためには、戦争の実情が想像できなければならず、やはり戦争の実態を学ぶことは欠かせない。しかし、たとえば沖縄県平和祈念資料館を見学した後、「戦争映画を見たような気分」という反応が現にあるように、過去の戦争の悲惨さに涙することが、戦争の現実に対する想像力に直接つながるとも言い切れない。実は今、若い人たちの間で、戦争に限らず自分以外のものへの関心が急速に弱くなっているのではないか、と思われる。

政治学者の宇野重規は、宗教や伝統から個人の解放を追求してきた近代化が「折り返し点」を過ぎた「後期近代」「再帰的近代」という、ウルリッヒ・ベッグやアンソニー・ギデンズの議論を紹介する。そしてジークムント・バウマンを引きながら、「自分らしく生きること」が唯一の価値基準となり、「もはや社会的な理想は力をもたず、もっぱら一人ひとりの〈私〉の選択こそが強調されるのが、今の時代」だと述べる¹²⁾。すなわち、現代とは「パーソナリティ」や「差異」、私的領域における自己実現が尊重される時代だ、というのである。もっとも宇野は、そのうえで「〈私〉の問題を〈私たち〉の問題へと媒介するデモクラシーの回路を取り戻す」ことを提唱する¹³⁾。

本学の学生と接していて、私も宇野の指摘に基本的に同意する。かつてなら、社会の変革を志し、そのために日本社会の構造を知りたい、と希望を抱いた人は多かったかもしれない。だが今では、「社会変革」という言葉自体が時おり空しく響く。「社会変革」よりも「自身の成長」というのが、〈私〉に最大の価値が置かれ、「自己責任」が迫られる時代には、当然の帰結なのかもしれない。もちろん私は、「〈私たち〉の問題へと媒介するデモクラシーの回路を」という宇野の主張にも同意するし、

それゆえに対話の必要性を強調するものである。だが、「自分を高めたい」「自分らしくありたい」と願う学生たちと平和について語るとき、絶対的な視点や語り口ではフィットしないであろう。彼・彼女たちとのやり取りのなかで、思考法や言葉を探していくしかないのではなかろうか。少なくとも、ただ「深いですね」と言われて喜んでいるわけにはいかないようである。

注

- 1) 本学の副専門教育課程に注目しているものとして、友野伸一郎『対決！大学の教育力』（朝日新聞出版、2010年）75頁以下。
- 2) ICU のリベラルアーツ教育から示唆を得ながら、本学の副専門教育の可能性を論じたものとして、奥野恒久「副専門教育にどう命を吹き込むか」国立大学法人室蘭工業大学 FD 研究会編『FD 研究』（2009年）23頁以下。
- 3) 奥野恒久「平和的生存権論の現段階—イラク派遣違憲訴訟、名古屋高裁判決を中心に」日本科学者会議編『日本の科学者』2009年11月号43頁。
- 4) 井上達夫『普遍の再生』（岩波書店、2003年）x頁。
- 5) 加藤周一「言葉と戦車」『加藤周一セレクション5—現代日本の文化と社会』（平凡社ライブラリー、1999年）所収、231頁。
- 6) 大江健三郎『あいまいな日本の私』（岩波新書、1995年）2頁。
- 7) 奥野恒久「日本国憲法の平和主義は『一国平和主義』か」日本科学者会議編『日本の科学者』2005年4月号34頁。
- 8) 宮台真司『日本の難点』（幻冬舎新書、2009年）179頁以下。
- 9) 渡辺治『憲法9条と25条・その力と可能性』（か

もがわ出版、2009年）276頁以下。

- 10) 赤木智弘『『丸山眞男』をひっぱたきたい—31歳フリーター。希望は戦争』『論座』140号（2007年）58頁。
- 11) 奥野恒久「改憲・改革を受容する国民意識」民主主義科学者協会法律部会編『改憲・改革と法』（日本評論社、2008年）55頁。
- 12) 宇野重規『〈私〉時代のデモクラシー』（岩波新書、2010年）vi頁。
- 13) 前掲・宇野、117頁。

文献

- (1) 古関彰一『「平和国家」日本の再検討』（岩波書店、2002年）。
- (2) 中村政則『戦後史』（岩波新書、2005年）。
- (3) 西山太吉『沖縄密約—「情報犯罪」と日米同盟』（岩波新書、2007年）。
- (4) 豊下楯彦『集团的自衛権とは何か』（岩波新書、2007年）。
- (5) 渡辺治・後藤道夫編『「新しい戦争」の時代と日本』（大月書店、2003年）。
- (6) 渡辺治『安倍政権論—新自由主義から新保守主義へ』（旬報社、2007年）。
- (7) 自由法曹団編『憲法判例をつくる』（日本評論社、1998年）。
- (8) 大江健三郎『ヒロシマ・ノート』（岩波新書、1965年）。
- (9) 田中伸尚『憲法九条の戦後史』（岩波新書、2005年）。
- (10) 平野武・片山智彦・奥野恒久『増補版・基礎コース憲法』（晃洋書房、2008年）。

Toward a Cohesive Curriculum of Communicative Language Instruction at Muroran Institute of Technology

Brian GAYNOR, Ewa GRAVE, Eric HAGLEY, Michael JOHNSON*

(Received 26th May 2010, Accepted 7th December 2010)

The English curriculum at Muroran Institute of Technology has gone through many changes over the last few years. Many improvements have been seen but there are still parts of it that need refinement. This paper looks at a number of areas that will be researched in the hope that the curriculum can continue to develop and progress. In particular we look at four areas: reasoning behind the materials we use; how we assess materials; creation of an e-learning system; and the Common European Framework of Reference.

Keywords : Communicative Language Teaching (CLT), task-based learning, material creation, material assessment, e-learning, CEFR

1 Communicative Language Teaching

Brian Gaynor

1.1 Introduction

A (non-English teaching) colleague at this university once dismissed the 'English Communication' classes I teach as merely "fun", adding that "anyone can teach them". Unfortunately, I suspect he is not alone in sharing this dismissive opinion. There seems to be a prevailing belief that the 'English Communication' course in Muroran Institute of Technology is akin to a general, all-purpose *eikaiwa*. Further undermining our cause is the related belief that the relaxed and convivial atmosphere we strive to create in order to lessen our students' inhibitions about using (and misusing) English in the classroom, is in fact mere 'fun' and, conversely, that 'real' learning is a serious, earnest affair that permits no amusement.

This short article is therefore an attempt to dispel these unfounded beliefs and explain the nature of Communicative Language Teaching (CLT) and its firm basis in second language acquisition (SLA) research.

1.2 Communicative Language Teaching – Towards a Definition

Communicative Language Teaching is generally regarded as an approach to language teaching (Richards and Rodgers, 2001) rather than an explicit methodology. It is based on the theory that the primary

function of language use is communication. The organizing principle behind the approach is the need for learners to develop communicative competence (Hymes, 1971), or simply put, communicative ability. In other words, its goal is to make use of real-life situations that necessitate communication.

"Communicative competence" was a term introduced into discussions of language use and second or foreign language learning in the early 1970s (Hymes, 1971; Jakobovits, 1970; Savignon, 1971). Competence here can be understood in terms of the expression, interpretation, and negotiation of meaning, and draws upon both psycholinguistic and sociocultural perspectives in SLA research (Savignon, 1972, 1997). It can be perhaps best defined, following from (Canale and Swain, 1980; Celce-Murcia et al., 1995; Hymes, 1972) as "the ability to interpret and enact appropriate social behaviors that require the active involvement of the learner in the production of the target language" (Brandl, 2007, p. 5). Such a definition encompasses a wide range of required learner abilities: the knowledge of grammar and vocabulary (linguistic competence); the ability to say the appropriate thing in a certain social situation (sociolinguistic competence); the ability to start, enter, contribute to, and end a conversation, and the ability to do this in a consistent and coherent manner (discourse competence); and the ability to communicate effectively and repair problems caused by communication breakdowns (strategic competence).

1.3 CLT and Methodology

*College of Liberal Arts

As far as theories of learning and effective strategies in teaching are concerned, CLT does not adhere to one particular theory or method (Brandl, 2007). Rather, the approach assimilates theories about learning and teaching from a wide range of areas such as cognitive science, educational psychology, and SLA. In this way, CLT embraces and reconciles many different approaches and points of view about language learning and teaching, which allows it to meet a wide range of proficiency-oriented goals and also accommodate different learner needs and preferences. Although this methodological flexibility does preclude the development of a universally accepted model for CLT, there is nevertheless widespread agreement as to the core tenets underlying CLT, helpfully summarized by Berns (1990, p. 104) as:

1. Language teaching is based on a view of language as communication. That is, language is seen as a social tool that speakers use to make meaning; speakers communicate about something to someone for some purpose, either orally or in writing.
2. Diversity is recognized and accepted as part of language development and use in second language learners and users, as it is with first language users.
3. A learner's competence is considered in relative, not in absolute, terms.
4. More than one variety of a language is recognized as a viable model for learning and teaching.
5. Culture is recognized as instrumental in shaping speakers' communicative competence, in both their first and subsequent languages.
6. No single methodology or fixed set of techniques is prescribed.
7. Language use is recognized as serving ideational, interpersonal, and textual functions and is related to the development of learners' competence in each.
8. It is essential that learners be engaged in doing things with language—that is, that they use language for a variety of purposes in all phases of learning.

Perhaps a further useful addition to this list, as suggested by Wesche & Skehan (2002, p. 208), is the “use of authentic (non-pedagogic) texts and communication activities linked to “real-world” contexts, often emphasizing links across written and spoken modes and channels”.

1.4 CLT and Task-Based Instruction

For decades traditional methods of language teaching have used grammar topics or texts (e.g., dialogues, short stories) as a basis for organizing a syllabus. With CLT methodologies this approach has changed; the development of communicative skills is placed at the forefront, while grammar is now regarded as subordinate, introduced only as a means of supporting the development of these skills. This emphasis on communication skills – of learning to use language rather than merely learning about language – is based on contemporary theories of language learning and acquisition, which claim that language use is the

driving force for language development (Long, 1989; Prabhu, 1987). Advocates of such theories (see Pica, Kanagy, and Falodun, 1993) suggest that, as Norris et al. (1998) put it, “the best way to learn and teach a language is through social interactions...[they] allow students to work toward a clear goal, share information and opinions, negotiate meaning, get the interlocutor's help in comprehending input, and receive feedback on their language production. In the process, learners not only use their inter-language, but also modify it, which in turn promotes acquisition” (p. 31).

In other words, it is not the text one reads or the grammar one studies but the tasks that are presented that provide learners a purpose to use the grammar in a meaningful context. This gives task design and its use a pivotal role in shaping the language learning process. A task-based approach to learning implies the notion of learning by doing. Such a concept is not just an instrumental part of CLT methodology, but has been recognized and promoted as a fundamental principle underlying learning across all fields of education. The task-based approach is based on the theory that a hands-on approach positively enhances a learner's cognitive engagement. In addition, as Doughty and Long (2003) remind us, “new knowledge is better integrated into long-term memory, and easier retrieved, if tied to real-world events and activities” (p. 58).

In research on SLA, the “learning by doing” principle is strongly supported by an active approach to using language early on. According to Omaggio-Hadley (2001), learners should be encouraged to express their own meaning as early as possible after productive skills have been introduced. Such opportunities should also entail a wide range of contexts in which they can carry out numerous different speech acts. This, furthermore, needs to happen under real conditions of communication so the learner's linguistic knowledge becomes automatic (Ellis, 1997).

1.5 Authentic Materials in the Curriculum

One of the more important instructional practices promoted by communicative language teaching (CLT) is the extensive integration of authentic materials in the curriculum. ‘Authentic materials’ refers to the use in teaching of texts, photographs, audio-visual media, and other teaching resources that were not specially prepared for pedagogical purposes (Richards, 2001). There are numerous justifications for the use of authentic materials. They contain authentic language and reflect real-world language use (Richards, 2001). In other words, they expose students to real language in the kinds of contexts where it naturally occurs. Furthermore, they relate more closely to learners' needs and hence provide a link between the classroom and students' needs in the real world. The use of authentic materials also supports a more creative approach to teaching; that is, its use allows teachers to develop their full potential, designing activities and tasks that better match their teaching styles and the

learning styles of their students. Last, the use of authentic materials requires the teachers to train their students in using learning strategies early on. These are essential skills that support the learning process at all levels of instruction (Brandl, 2007, p. 13).

1.6 CLT, Context and Japan

It should be noted that CLT is not a ‘miracle methodology’ for teaching English as a foreign language. In particular, the implicit focus on teaching methodology in CLT comes perhaps at the cost of context, of where we teach and where learners learn. As Arnold (1999) has noted contextual factors such as students’ attitudes, cultural expectations, pedagogical styles, etc., “are clearly at least as important as teaching method” (Bax, 2003, p. 282). This is a valid criticism and has generated a correspondingly large degree of debate, particularly here in Japan (Nishino and Watanabe, 2008), about what Tanaka terms the “cultural appropriateness” of CLT to “Japanese educational practices and their associated learning patterns” (2009, p. 108).

Sakai, in a two-year longitudinal study investigating a group of Japanese junior and senior high school English teachers, found that “In overall actual classroom teaching, grammar instruction was central, and far more foregrounded than CLT” (2004, p. 157). Takanashi has also posited a number of cultural context based factors that impede the development of communication proficiency amongst Japanese students. She cites large class sizes at all levels of education, teaching methods constrained both by teachers preferred pedagogical approaches and the necessity of exam preparation, limited teaching time, and, somewhat subjectively, the influence of Japanese intercultural communication styles on learners adoption of a CLT methodology.

The aim, therefore, must be to strike the appropriate balance between CLT on the one hand, and what our students consider appropriate pedagogy. As Tanaka notes “CLT postulates that teaching is learner-centered, and teachers should be responsive to learners’ needs and interests; it is also crucial for teachers to understand the concept and principle of CLT and to adapt their teaching in culturally appropriate ways” (2009, p. 118).

1.7 Conclusion

CLT does not promote one standardized method or curriculum, but is eclectic in its approach. ‘Eclectic’ here is not a synonym for ‘easy’ or even, as my colleague would have it, ‘fun *eikaiwa*’. Rather, as Brandl puts it “being eclectic means it promotes the best or most effective techniques or methodologies” (2007, p. 22) to which one can add, following from Tanaka (2009), ‘are the most culturally appropriate to the learner’s situation’. Relatedly, it needs to be understood that the teacher’s choice of techniques and

learning tasks is not an arbitrary decision, but is firmly grounded in theories of learning, motivation research (see Johnson, this article), second language acquisition research, and educational psychology.

Perhaps CLT’s greatest strength is the fact that it is not an inviolable process like those found in the fields of science and engineering, but rather is a flexible and constantly evolving approach, open and receptive to innovations and changes in methodology such as the rapid rise of e-learning in EFL (see Hagley, this article), or the use of ideas from the Common European Framework of Reference for Languages as a means of developing learner autonomy (see Graves, this article). As the teachers tasked with the implementation of CLT, we are constantly seeking ways to accommodate these changes in ways that best afford our students the opportunity to become better learners and users of English.

2 Assessing the Motivational Effect of Instructional Materials

Michael JOHNSON

Regardless of educational context, the selection of instructional materials is an ongoing concern for a great number of teachers. Most teachers have experienced the rewards and satisfaction of working with a particularly effective textbook or set of instructional materials, or, alternatively, suffered through the agony of struggling to overcome, supplement or rewrite materials that don’t quite fit the educational objectives of a particular class. Of course, instructional materials play an important role in the communicative classroom. As the primary focus of the communicative approach is to “...promote the development of functional language ability through learner participation in communicative events” (Savignon, 1991), the role of instructional materials in facilitating this participation is of particular importance. Unfortunately, students both carry with them, and later develop, particular affective states which, while not present in other academic or social situations, arise in foreign language learning contexts and inhibit the degree to which they embrace communicative activities in the classroom (for more on state motivation and anxiety see Brophy, 1983; Horwitz, Horwitz, & Cope, 1991; 1986). One goal of the research project described in this paper is to discern the effect of instructional materials on one particular affective variable, language learning motivation. While assumptions are often made regarding which types of materials motivate students, little empirical research has been conducted in this area. To address the dearth of research in this area, a study will be proposed which will attempt to systematically measure the effects of materials on language learning motivation by drawing upon approaches and instruments from language education and instructional design theory. It is hoped that this inquiry will result in improved materials

evaluation in the communicative English classes at Muroran Institute of Technology.

2.1 Instructional materials and motivation

With the recent shift of language learning motivation research toward the learner, the classroom context has taken on new importance. This has resulted in instructional materials emerging as an important prospective area of inquiry. In an examination of individual differences in language learning, Skehan (1990) observed that while the socio-psychological approach pioneered by Gardner (Gardner, 1985; Gardner & Lambert, 1972) was invaluable in establishing motivational theory and research methodologies, it was ultimately of limited applicability to classroom research. He suggested that longitudinal, “as well as more open-ended and ethnographic techniques may need to be used to address such issues as materials and satisfaction with materials, or the basis for expectations about student success” (p.286). Crookes and Schmidt (1991) likewise called for a more complete analysis of motivation that would examine the phenomenon at micro, classroom, syllabus, and informal (out-of-class/long-term) levels. Included at the classroom level is the need to examine areas such as preliminaries, activities, feedback, effects of students’ perceptions, and materials. Dornyei (1994) developed a comprehensive language learning motivational model that integrates micro and macro characteristics of motivation into a three-tiered framework. The three tiers consist of a language level (consisting of integrative and instrumental subsystems), a learner level (consisting of learner needs and self-confidence), and a learning situation level (consisting of course-, teacher-, group-specific motivational components) (p.279-280). The course-specific motivational components concern the syllabus, teaching materials, teaching methods, and the learning task, and like Crookes and Schmidt (1991), Dornyei sees these classroom components as being centered on four conditions: interest, relevance, expectancy and satisfaction.

While instructional materials play an important role in the above frameworks and models, there has been little second language motivational research which explicitly examines their effect on motivational intensity and learning behavior. In a number of broader studies instructional materials have been identified as one of many motivating, or demotivating, factors in the classroom (Chambers, 1998; Falout & Maruyama, 2004; Gorham & Millette, 1997; Sakui & Gaeis, 1999). However, only Peacock’s (1997) study focuses exclusively on the motivational impact of materials in the classroom. In the study, Peacock examines the impact of authentic versus artificial materials on student motivation. Interestingly, he found that while students reported authentic materials to be less interesting than artificial materials, they were nonetheless more motivated by them due to their

authenticity. Peacock’s research design, combining short interviews, class observations, and questionnaires, represents an eclectic mixed-method approach that effectively sheds light on the motivational impact of instructional materials from a variety of perspectives.

In other areas of education, the motivational impact of instructional materials has received more prolonged and specific attention. Keller’s work in instructional design has resulted in a systemic approach for evaluating and designing instructional materials (Keller, 1979, 1983, 1987b, 1987c). Keller’s early work (1979, 1983) established a “Model of Motivation, Performance and Instructional Influence” (1983, p. 27) based upon an expectancy-value framework. Accompanying this was the “Model for Designing Motivational Instruction” (1983), a four stage model that moved recursively through analysis, design, implementation and evaluation stages. At the core of the design stage were four categories of instructional design, interest, relevance, expectancy and satisfaction. These were later adapted as elements in Crookes and Schmidt’s (1991) research framework, and the course-specific components of Dornyei’s (1994) motivational model. Drawing on the foundation of his earlier research, Keller developed the ARCS Model of motivation (Keller, 1987a), which described students’ motivation to learn in terms of four characteristics: attention (for arousing and sustaining curiosity and interest), relevance (strategies that link learners’ needs, interests and motives), confidence (strategies that help students develop a positive expectation for successful achievement), and satisfaction (strategies that provide extrinsic and intrinsic reinforcement for effort) (Keller, 1987c; Small, 1997). Using this model as a base, Keller developed the Instructional Materials Motivational Survey (IMMS) (Keller, 1987a), a thirty-six item Likert scale survey measuring the attention, relevance, confidence and satisfaction components of instructional materials. Providing a systemic means for evaluating the variety of cognitive areas now targeted in language learning motivation research, it represents an ideal means for assessing instructional materials in the language learning classroom.

2.2 Japanese engineering students and language learning motivation

A wide variety of studies have been conducted into language learning motivation in Japanese university students. The results of these studies have varied depending largely on major and year of study of the students examined. Japanese university students have been found to possess a range of motivational orientations (instrumental, integrative/international, intrinsic, and extrinsic), as well as demonstrating demotivation, foreign language classroom anxiety, low self-esteem and negative self-appraisal (Burden, 2002; Falout & Maruyama, 2004; Matsuda, 2004; O'Donnell, 2003; Warrington & Jeffery, 2005; Yamashiro, 2001).

Studies concerning Japanese engineering students have found them to be more extrinsically and instrumentally oriented than students in other majors, and to have negative impressions of the role of English instructors in the learning process (Kimura, Nakata, & Okumura, 2001). Engineering students have also demonstrated high levels of demotivation, with more highly proficient students attributing this demotivation to external factors, and students with lower proficiency demonstrating internal attributions. (Falout & Maruyama, 2004). A recent exploratory study (Johnson, 2010) found that Japanese engineering students' English learning motivation fluctuated over the duration of their academic careers, with a distinct u-shaped curve spanning the third year of high school with the third year of university. Positive and negative fluctuations were attributed to the classroom environment (both teachers and materials), while low levels of self-efficacy and a general dislike for English were found to negatively affect motivation. Students indicated that their motivation increased when they experienced success in the classroom, and that both academic credits and the possibility of using English in future careers, had a positive influence on motivation.

2.3 A prospective examination of instructional materials

In order to assess the effect of instructional materials on learner motivation, a classroom-based study has been designed for administration later this year. This study will employ both qualitative and quantitative research methods in an experimental study examining the effect of different genres of instructional materials on motivational intensity. The methods will be employed using a within-subject/repeated measures experimental design where a single group of participants will be studied, and the independent variable (in this case instructional materials) will be manipulated to ascertain its effect on the dependent variable (motivation). The study will be carried out over a single semester in an English communication class, and will involve the rotated use of general English as a Foreign Language (EFL) and English for Specific Purposes (ESP) instructional materials. Between weeks 1 and 14 of a fifteen-week semester students will be taught with general EFL materials on weeks 2, 4, 6, 8, 10, and 12, and then with ESP materials on alternating weeks 3, 5, 7, 9, 11, and 13. Students' reactions to the materials used over the duration of the semester will be measured weekly with brief post-class questionnaires containing semantic differential scale items (adapted from Gardner 1985), and then at the conclusion of the semester by means of an adapted version of Keller's IMMS (Keller, 1987a), and semi-structured interviews. It is hoped that the use of a mixed method approach will result in data with sufficient breadth and depth to provide insight into the relationship between materials and motivation in language learners, and that this information will be

used by teachers at Muroran Institute of Technology to evaluate instructional materials used in communicative English classes. Ultimately, it is hoped that will result in improved teaching and learning outcomes at this institution.

3 Introducing e-learning to the Communicative Language Curriculum

Eric Hagley

It is often not obvious how e-learning can be related to communicative language learning. Someone sitting at a computer is not generally seen as someone communicating. However e-learning has much to offer the student in a communicative language curriculum. This section will outline some of the means in which incorporating e-learning into a communicative curriculum can benefit students.

3.1 Tools that are available

Perhaps the most obvious use of e-learning in an English as a Foreign Language (EFL) context is in improving the passive skills of reading and listening. With the advent of the World Wide Web (WWW) anyone with an Internet connection now can have access to an enormous amount of information in a variety of forms. Text documents and web sites are still the most common but recently audio and even video content is often used in educational settings. Teachers can find content that is suitable for their students on the WWW or create it and upload it to the WWW. Students can then access it from wherever and whenever they like. Language learning and acquisition requires input and in this way students have dramatically increased access to a large variety of input. In addition to the WWW there are numerous software packages that offer students more intensive practice in the form of drills too.

In the last two years with the development of web 2.0 systems such as blogs and other user generated content, the productive skills of writing and speaking can also be activated via e-learning. Students can rightly feel they have a real audience to which to write when they know the material they are writing will go on a blog that is open to the world. This is the same for audio and video blogs and sharing sites as well as social networking ones. Of course a teacher can create pages that only allow certain people to view content as well if privacy concerns are raised.

The previous two paragraphs have focused on asynchronous uses of computers and the WWW. Synchronous use of e-learning tools increases the communicative aspect of said learning. It becomes real time communication. There are now many studies that note Computer Mediated Communication (CMC) is a beneficial means of interaction (Warschauer, 1997; Swaffar, 1998). Tools such as chats or messenger software are examples of synchronous text communication. Audio and visual applications have

also become popular. Programs such as Skype, Google phone and many other voice over internet protocol (VoIP) systems allow free audio and video communication. DimDim is an example of how you can have a full conference or class online combining audio, video, text and other multi media components - all of this in real time. Synchronous options do require more powerful computers and faster Internet connections to work well though, something that many developing countries still don't have. The most recent option is something called "Second Life" where you take on a persona in the form of an avatar and move around virtual worlds meeting other avatars. In so doing you have to cover the whole gamut of communicative competencies albeit in an unreal world.

3.2 Management of the Tools

From the previous summary we can see that there are many tools that are available to the EFL teacher. However the teacher requires a means in which to organize and manage the tools that are available and put them into a format such that students can easily see what to use, how to use it and why it is useful. There is a number of Learning Management Systems (LMS), sometimes also called Course Management Systems (CMS), available. The most famous proprietary one of these is Blackboard. There are other open source ones available with one of the more common ones being Moodle. Moodle is the LMS that Muroran Institute of Technology (MuroIT) has adopted and it is this system that will be discussed.

Moodle, as outlined on its web page is "a software package for producing Internet-based courses and web sites. It is a global development project designed to support a social constructionist framework of education... the word Moodle was originally an acronym for Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment." There are different modules that make up Moodle hence the term "modular". There are many standard ones such as the forum, wiki, text resource, chat and quiz module. The term "object-oriented" could be said to mean that the object of our teaching is of course our students and their learning. We teach them, and Moodle helps us to do so. Moodle is "dynamic" in that the course is always evolving, always changing with teacher input, but more importantly student input and interaction. It is through this that the "learning environment" is created. Many of the tools outlined in section one are part of the Moodle package. Most of the others can be incorporated into a course or links to them shown. There are also third party modules and add-ons that ensure Moodle can be tailored to the needs of the teachers and students using it.

Via the forum module asynchronous interaction can easily take place in both the spoken and written form. By using many of the other resources available, the listening and writing skills can be taught, practiced and tested. At present, testing of the communicative aspect

of the Moodle platform is being carried out in a number of ways at MuroIT. Online communication is taking place as follows: Japanese to Japanese interaction, Japanese to other EFL students in various countries, as well as Japanese to native speakers of English who are studying Japanese. Initial reaction from students varies from great interest in the projects to unhappiness at the increase in workload, though this is not particularly great. Feedback from online questionnaires is generally positive regarding this interaction. In addition there is positive sentiment shown toward the fact students have access to a greater range of listening and reading materials than a simple textbook can provide. Another positive area is that students receive immediate feedback from the assessment tools that are employed in Moodle such as the quiz and lesson modules. In short, the Moodle platform allows students to easily communicate with each other, with students in other countries and with the teacher outside the classroom. It also gives students access to, and the ability to interact with, various multimedia thus increasing their exposure to a variety of types of language input as well as offering them an audience for output.

3.3 Planning an e-learning System for Engineering Students at Muroran Institute of Technology.

It is important to stress from the outset of any e-learning plan that you cannot replace a teacher with a computer. E-learning is a tool that can be used by teachers to: assist in the delivery of content to students; allow students to review material that has been covered in classrooms; be a medium for interaction between students and/or teachers; be a content source. No matter how well organized, it can never take over completely the role of guide and mentor that the teacher maintains. However, there is a growing body of research (Warschauer and Healey 1998; Wiburg and Butker Pasceo, 2002; Bax and Chambers, 2006) that suggests effective use of e-learning enhances students' ability to acquire and use a foreign language (FL). This is the reason e-learning is becoming popular.

As with any curriculum change, development of any e-learning program should begin with an understanding of the students' needs and be carried out whilst teachers are being trained. To this end, MuroIT has created a number of online tutorials for teachers to familiarize themselves with the LMS to be used, namely Moodle. They need to create Japanese versions of these also. As outlined earlier in this paper, students' needs are also being surveyed in ways such as questionnaires to future employers and pilot courses with present students.

In addition to and from this development, materials need to be designed and created. To a certain extent this has been taking place and the pace and breadth of this should increase as teachers become more familiar with the LMS and the material that is already available. Communication partners for any CMC projects that will be carried out have to be organized. The pilot

projects that are taking place presently are the basis of relationship foundations between teachers that will take part in the future. These will need to be strengthened as at present the number of teachers involved in participating countries / sister schools is not enough to ensure all our students have access to this powerful tool for communication. Finally, a quality control system needs to be put in place to ensure the materials and methods used are appropriate. Moodle's item analysis feature in the quiz module is one tool that can be used, but ongoing analysis of the materials used and student feedback is an essential part of any e-learning program.

3.4 Conclusion to this section.

There are many applications for computers and technology in and outside the EFL classroom. With quality online materials and access to CMC, e-learning can be a very useful tool to assist students in their quest to acquire communication skills in English. Through the development of an e-learning system at MuroIT we hope to ensure our students have a top quality e-learning system that will complement the work teachers do throughout the curriculum.

4 Identifying Students' Levels of English Competency: Towards a Unified System of Objectives, Directives and Assessment

Ewa Grave

4.1 Introduction

Introducing the Common European Framework of Reference (CEFR) and Language Portfolio (LP) to Japanese university English classes would promote motivation, self-awareness and reflective learning in learners. It would also help provide a model to educators for developing a coherent English curriculum.

4.2 CEFR and LP

In November 2001, the European Union Council Resolution proposed implementation of CEFR (the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) to provide a method of assessing and teaching. CEFR applies to all languages in Europe and, as UNICert, to languages of other countries. CEFR divides language proficiency into three broad divisions, each with two sub-divisions:

Basic User - A1 and A2

Independent User - B1 and B2

Proficient User: C1 and C2

This simple scale is readily understood by non-specialists and provides teachers and curriculum developers with helpful reference points. A self-assessment grid presents a more detailed summary of particular skills. Learners can use the grid to profile their acquired language skills. Each level comes with a checklist of detailed descriptors in order to further self-

assess one's level of proficiency. For example, the grid for a B1 (an independent) learner looks like this:

		B1
U N D E R S T A N D I N G	Listening	I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programs on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.
	Reading	I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters.
S P E A K I N G	Spoken Interaction	I can deal with most situations likely to arise whilst traveling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).
	Spoken Production	I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.
W R I T I N G	Writing	I can write simple connected text on topics, which are familiar or of personal interest. I can write personal letters describing experiences and impressions.

Council of Europe Portal. Intranet 2000
(<http://www.coe.int/>)

The LP, or Language Portfolio, was developed by the Language Policy Division of the Council of Europe in 1998-2000 and launched in Europe during the European Year of Languages in 2001. Its main purpose is to support plurilingualism and pluriculturalism. It is a document “aimed to help language learners to keep track of their language learning and record their language learning achievements and experiences” (Teacher Manual, Language Portfolio for Japanese University, 2009). So far 103 models of ELP (English Language Portfolio) have been accredited by one agency—the European Language Portfolio Validation Committee. The ELP models come from various European languages, and its age groups range from children, students in lower secondary education (11 to 15 years old), to adult learners. The portfolio consists of three parts—Language Passport, Language Biography, and Dossier (http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/levels.html).

The ELP is a more recent CEFR development, and it refines the concept of intercultural competence. Zarate (2003) points out that language teaching needs to overcome the duality of comparing and contrasting one’s own and foreign/target language and culture. Instead, a common ground needs to be developed with the language learner as “a social actor interacting with other citizens in multilingual situations on equal terms.” She adds that the first step to accomplishing such mediation is the elimination of old conflicts: traditional polarities, historical biases, cultural stereotypes, etc. Although Zarate’s observations and conclusions pertain to European states, her argument about the duality of language teaching applies to other countries as well. Looking at just one aspect of the duality of foreign language teaching: language versus culture, we could see how we, educators, must work together on clarifying the objectives. “If language is seen as a social practice, culture becomes the very core of teaching. Cultural awareness must then be viewed both as enabling language proficiency and as being the outcome of (...) the language proficiency.” (Kramsh, 1993)

One part of the Language Passport is a self-assessment grid—a Can-do checklist based on the scales offered by CEFR. The learner can assess his or her listening, reading, spoken interaction, spoken production and writing skills. Besides acknowledging one’s own current level of proficiency, learners can set learning goals and monitor their progress. A completion of all the tasks in the checklists is not necessary to achieve a particular level. For instance, an ability to perform about 80% of the tasks for level A-2 spoken interaction means that the learner has achieved that level in terms of the self-assessment grid in LP. A grid for level A-2 speech interaction includes such tasks as: “I can handle short social interactions if people help me,” “I can participate in short conversation in routine contexts on topics of interest,” “I can say what I like, dislike, agree or disagree with people, and make comparisons,” “I can handle a telephone call (e.g. say who is calling, ask

to speak to someone, give my number, take a simple message),” etc. More tasks can be specified and added by the learner. The self-assessment gives learner a sense of accomplishment, a look back at progress made and a perspective of goals yet to achieve. A student can feel more in control of his or her learning, take more responsibility for own goals and accomplishments, and gain motivation to learn more.

4.3 CEFR in AGH

Technical universities in Europe have been adjusting TOEFL and TOEIC scores to the CEFR levels and defining minimally acceptable language levels for graduating students. For example, a graduating engineer in France needs to have at least a B-2 level of English knowledge, which corresponds to a TOEIC score of 750 (News TOEFL, 2006).

Poland, France, and 46 other countries belong to the Bologna Process, a group that seeks to make academic degrees across Europe more compatible. The AGH, University of Science and Technology in Poland, with a total of 33,419 students (2008), adopted the Polish Ministry of Education recommendations for CEFR in 2008. In March 2010, I interviewed Janusz Szczygiel, an associate director of the AGH’s Language Institute. AGH students took at least one foreign language in high school. Most of them know it on the B-1 level, about 20 - 30% on B-2 level, and 10% on C-1 level. According to Szczygiel, compared to other English language skills, writing seems to demonstrate the most evident problems with grammar competency. According to the Ministry’s guidelines, students of the first degree studies (studies leading to a Bachelors’ degree) in their second or third year take an exam in a foreign language at CEFR level B-2. The titles of the courses include the CEFR level they aim to achieve—for example, “English B1”. Each course is worth one point, or credit. In order to graduate, students need to complete four courses (last, fourth point, obtained after passing the B2 exam). Similarly, at the Muroran Institute of Technology students need eight credits in English, or completion of four English courses.

The foreign language coursework, including English, starts in the second year of study at AGH. As a culmination of coursework, after the third year of study, all students take General English exam at level B2. Successful completion of the exam awards each student with one credit. It is noteworthy that during the two years leading up to the exam, teachers focus on meeting CEFR objectives for B2 level, namely General English with elements of Office English, Business English and Academic English, and there is no time to introduce technical English. Technical English courses are offered, but as of now only on elective basis, and only to students of graduate school. The AGH’s Language Institute educators plan to add Technical English courses to compulsory coursework for undergraduates who completed the B-2 exam. Such a plan assumes that students should have a sound grip of

General English before proceeding onto more specialized English courses.

AGH students' motivation to learn languages is high. It is a general understanding that knowledge of foreign languages are needed both in the future professional life, as well as outside a job, but it does not always apply to individual student's effort. Thus, the problem, says Szczygieł, boils down to transference of very positive attitudes students express verbally towards learning into actual student performance.

A discrepancy in the levels of foreign language acquired in high schools coupled with the AGH university decision, made for economic reasons, to start the coursework from the second year also becomes a concern of the language teachers at the AGH Language Institute.

4.4 CEFR in Japan

While CEFR was taking shape in Europe, things were happening in Japan. In 2000, the Japanese Ministry of Education summoned the Committee to Promote Revision of English Education to speed reform. A year later, the Committee proposed changes spanning elementary, secondary and university education and covering areas such as curriculum recommendations to teacher training. High schools that were willing to go beyond the prescribed curriculum received subsidies for development of new English programs. Such innovative programs use computer technology in teaching, host exchange programs with foreign schools, and increase content classes in English, ultimately producing better speakers.

A significant result of the committee's report was the strategic plan to educate "Japanese who can use English". Out of the four directives, the first is of most concern here: "to research the relationship between the objectives noted in the Course of Study and the actual state of English education, and to research the possibility of using 'standardized tests' to measure the proficiencies specified in the Course of Study". The research group, which works on this particular task, examines what is taught in English classes; whether the objectives are realized, and how much English students are actually capable of producing using "Can-Do" criteria (Yoshida, 2003), reminiscent of CEFR "Can-do" lists.

Although many educators recognize that the education system needs to respond to internationalization, some Japanese bureaucrats resist abandoning national perspective. Conversely, the European slant of the CEFR needs to be adjusted to context of contemporary Japan, where Buddhist concepts of "no-self" and "fluid identities" still have their realization (Parmenter, 2003). With regard to high school education, Yoshida (2003) warns, that "with over 6,000 Assistant Language Teachers (...) representing not only native Englishes but also (other) western culture as being the ideal models for the Japanese to emulate", educational objectives should resolve what model of English

should be taught. However, the debate on what type of English is most desirable should not come before what exactly students need to know to become effective English users.

In 2009 JALT Forum in Shizuoka was devoted to use of the CEFR and ELP in Japanese universities. What follows is a summary report on its main presentations.

In 2006, the Keio University Research Center for Foreign Language Education began a five-year research project sponsored jointly by Keio University and the MEXT (Ministry of Education, culture, sports, Science and Technology). 'Action Oriented Plurilingual Learning Project' (AOP), promotes autonomous learning of multiple foreign languages. It calls for development of a learning and assessment framework based on the CEFR and a Japanese version of the ELP to be implemented by language teachers in Keio University departments in order to provide "continuity and transparency of foreign language education at all levels of the Keio University education system". (Atobe et al. 2009)

In her report on the ongoing use of CEFR and portfolio use in university classes, Yoko Sato points out that most learners responded positively, especially to task-specific checklists that allowed them to see their progress throughout the semester while at the same time motivating them to learn. The self-monitoring allows students to control their learning process and makes it more meaningful.

Ibaraki University's Noriko Nagai discusses Can-do lists based on CEFR and how by sharing them English teachers have a common reference when discussing curriculum development. She sounds enthusiastic about the lists, calling them tools for class design and models "for achieving specific outcomes (...) in developing a coherent English curriculum."

The participants of the JALT forum hope that educators become aware of the practical uses of CEFR and ELP, since not all are fully aware of how to implement them in classes. In his influential paper, "Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples" (2009), David Little points out that the Council of Europe's ELP, with the CEFR and Can-do lists, is capable of supporting the implementation of language learner autonomy on a large scale. He supports the European Language Portfolio and explains how it can stimulate reflective learning in which goal setting and self-assessment play a central role. He concludes by giving two practical examples that involve the learning of L2 English in Ireland – one case involving adult immigrants with refugee status and the other with newcomer pupils in primary schools.

The significance of the Common European Framework for Languages is already well established. It is influential in developing teaching materials, assessment tools and curricula. Nonetheless, the context in which language teaching and learning takes place is constantly changing and the need to develop the

Framework with respect to the clarification of 'intercultural competence' is evident.

For the CEFR to work in Japan, it needs to be adjusted to the Japanese context with recognition of internationalization from a more East Asian perspective. The Asian concept of group consensus versus individualism might interfere with soundness of student's self-assessment - a student may hesitate to acknowledge his or her accomplishments, for instance. Nevertheless, having a uniformly recognized framework for learning and teaching languages and intercultural competence goes beyond language teaching; it has political and ethical implications. Thus, teaching of languages compromises a social activity (Byram, 2003) of major significance in the contemporary world.

4.5 CEFR at the Muroran Institute of Technology

Thanks to the efforts of Professor Krause-Ono, since 2008 in German classes and 2009 in Russian and Chinese classes, teachers have been using CEFR-based Can-do lists. The teachers of foreign languages other than English strive for uniform objectives that can be included in common syllabi and evaluated in a similar way. Self-assessment Can-do lists made their appearance in classes of English teachers such as Eric Hagley. Students were asked to report their progress in class online during the 2008 semester.

It is perhaps fair to place Muroran Koudai's first year students' English level at A1, specifically for speaking. With that in mind, we, the English teachers could set the objectives of the first year speaking course, now titled "English A", to fit the level A2 of the CEFR. Since each level comes with guidelines of what students should be able to do, objectives naturally become points of the assessment at the end of the course. It is, understandably, a matter of years to come and right now a tentative plan that English teachers and curriculum development groups need to discuss. CEFR is still a novelty and not everybody knows how it can be used in practice. However, having uniformity of objectives, or deciding in advance what exactly is to be accomplished by students by the end of each course, is a worth cause. We educators need CEFR for the comprehensive and compatible English education program at our university.

This spring semester, the students in my English Communication class were given Can-do lists to evaluate each other on free speech production. They spoke in English for two minutes on one of three topics: Free Time, Food, Family. Most third year university students have studied English for eight years. Unfortunately, the main weakness of Japanese English education prevented most of them from developing above the A1; while students' multiple choice test taking skills in grammar are developed well, they have difficulties with communicating their thoughts in speaking and writing. If CEFR becomes a widely used

reference in Japan, a more rounded English user is more likely to emerge from high school and from university.

In the most recent development, the English department agreed to hold a series of workshops on CEFR and other curriculum development tools in order to create a uniform system of objectives and assessment in the 2010 academic year.

REFERENCES

- Bax S. (2003) The End of CLT: A Context Approach to Language Teaching, *ELT Journal*, 57/3, 278-287
- Bax S. & Chambers A. (2006). Making CALL Work: Towards Normalization, *System* 34, 4: 465 - 479.
- Berns, M. (1990), *Contexts of Competence: Social and Cultural Consideration in Communicative Language Teaching*, Plenum Press, New York.
- Brandl, K. (2007) *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work* London: Pearson
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18(3), 200-215.
- Burden, P. (2002). A cross sectional study of attitudes and manifestations of apathy of university students towards studying English. *The Language Teacher*, 26(3), 3-10.
- Byram, M. et al. (2003) *Identities and plurilingualism: preconditions for the recognition of intercultural competences*. Council of Europe Publishing,
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. (2005). *European Language Portfolio. Theoretical model and proposed template for an autobiography of 'key intercultural experiences'*. Strasbourg, Language Policy Division: Council of Europe.
- Canale, M. & Swain, M. (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1(1): 1-47.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995), "Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications". *Issues in Applied Linguistics*, 6(2): 5-35.
- Chambers, G. N. (1998). Pupils' perceptions of the foreign language learning experience. *Language Learning Research*, 2(3), 231-259.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469-512.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(No.3), 273-284.
- Doughty, C. & Long, M. (2003) *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden: Blackwell
- Duff, Patricia A. (2008). *APEC Second/Foreign Language Standards and their Assessment: Trends, Opportunities, and Implications*. Asian-Pacific Economic Cooperation. APEC Human Resources Development Working Group.

http://www.lerc.educ.ubc.ca/fac/duff/personal_website/Publications/08_hrd_EDNET.pdf

- Falout, J., & Maruyama, M. (2004). A comparative study of proficiency and learner demotivation. *The Language Teacher*, 28(8), 3-9.
- Falsgraf, C. (2009) *Language Teaching*, 42:491-503 Cambridge University Press Copyright © Cambridge University Press 2008 Krause-Ono, M (2010) Introducing CEFR into the Teaching of Foreign Languages. 北海道言語文化研究 No. 8, 57-61
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second-language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S.M. & Madden C. (Eds.) (1985), *Input in second language acquisition*. Cambridge, MA: Newbury House
- Gorham, J., & Millette, D. M. (1997). A comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 46, 245-261.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M., & Cope, J. A. (1991). Foreign language classroom anxiety. In D. Y. E. Horwitz (Ed.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 27-39). New Jersey: Prentice Hall.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hymes, D. (1971). On communicative competence. In J. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Penguin
- Hymes, D. (1972), On Communicative Competence, in J.B. Pride and J. Homes, (Eds.) *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin.
- Jakobovits, L. A. (1970). *Foreign Language Learning*, Rowley, MA: Newbury House.
- Johnson, M. P. (2010). *An Exploratory Study of Japanese Engineering Students' EFL Learning Motivation*. Paper presented at the 7th Hawaii International Conference on Education, Honolulu, Hawaii.
- Keller, J. M. (1979). Motivation and instructional design: A theoretical perspective. *Journal of Instructional Development*, 2(4), 26-34.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Keller, J. M. (1987a). *IMMS: Instructional materials motivation survey*. Florida State University. Document Number)
- Keller, J. M. (1987b). Strategies for stimulating the motivation to learn *Performance & Instruction*, 26(8), 1-7.
- Keller, J. M. (1987c). The systematic process of motivational design. *Performance & Instruction*, 26(9), 1-8.
- Kimura, Y., Nakata, Y., & Okumura, T. (2001). Language learning motivation of EFL learners in Japan: A cross-sectional analysis of various learning milieus *JALT Journal*, 23(1), 48-67.
- Kramsh, Claire (1993) *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Little, D. (2009) "Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples. *Language Teaching*, 42(2), 222-233
- Long, M. H., & Robinson, P. (1989). Focus on form: Theory, research and practice. In Doughty, C. J., & Williams, J. (eds.), *Focus on form in second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Matsuda, S. (2004). A longitudinal diary study on orientations of university EFL learners in Japan. *Doshisha Studies in Language and Culture*, 7, 3-28.
- Nishino, T. & Watanabe, M. (2008), Communication orientated policies versus classroom realities in Japan, *TESOL Quarterly*, 42/1 133-138
- Norris, J. M. (2008). Task-based teaching and testing. In M. Long and C. Doughty (Eds.), *Handbook of second and foreign language teaching*. Cambridge: Blackwell.
- O'Donnell, K. (2003). Uncovering first year students' language learning experiences, their attitudes, and motivations in a context of change at the tertiary level of education. *JALT Journal*, 25(1), 31-62.
- Omaggio, H. (2001), *Teaching Language in Context*, Boston: Heinle & Heinle
- Parmenter, L. (2003) "Describing and defining intercultural communicative competence - international perspectives". In: Byram, M. (ed). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. (pp.119 – 149)
- Peacock, M. (1997). The effects of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(22), 144-156.
- Pervez-Cavana, M. (2009) "Autonomy and the European Language Portfolio (ELP): Assessing individual learning styles", a presentation at Autonomy in a Connected World event, Open University, UK. December 11.
- Pica, T., R. Kanagy, & J. Falodun. (1993), Choosing and using communication tasks for second language research, and instruction, in G. Crookes and S. Gass (Eds.), *In Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Prabhu, N.S. (1987), *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J.C. (2001) *Curriculum Development in Language Teaching*, Cambridge: CUP
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sakai, K. (2004) Wearing two pairs of shoes: language teaching in Japan, *ELT Journal*, 58/2 155-163

- Sakui, K., & Gaeis, S. J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27, 473-492.
- Savignon, S. (1972), *Toward Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development
- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-277.
- Savignon, S. (1997), *Communicative competence: theory and classroom practice*. New York: McGraw-Hill
- Skehan, P. (1990). Individual Learning in Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-298.
- Small, R. V. (1997). Motivation in Instructional Design [Electronic Version]. *ERIC Digests*,
- Swaffar, J.K. (ed.) et al (1998), *Language Learning Online: Theory and Practice in the ESL and L2 Computer Classroom*, Labyrinth Publications.
- Swain, M. (1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. and Madden, C. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*, pp. 235-256. New York: Newbury House.
- Swain, M. (1995) *Three functions of output in second language learning*. In G. Cook & B. Seidlhofer (eds), *Principles and practice in the study of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Takahashi, Y. (2004), *TEFL and Communication Styles in Japanese Culutre, Language, Culture and Curriculum*, 17/1 1-14
- Tanaka, T. (2009), *Communicative Language Teaching and its Cultural Appropriateness in Japan*, *Doshisha Studies in English*, 84 107-123
- Warrington, S. D., & Jeffery, D. M. (2005). A rationale for passivity and de-motivation revealed: An interpretation of inventory results among freshman English students. *Journal of Language and Learning*, 3(2), 312-335.
- Warschauer, M. (1997). *Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice*. *Modern Language Journal*, 81(3), 470 - 481.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). *Computers and language learning: An overview*. *Language Teaching*, 31, 57 - 71.
- Wesche, M.B. & Skekan, P. (2002) Communicative, task-based, and content-based language instruction. In R.B. Kaplan (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp. 207-228). Oxford: Oxford University Press.
- Wiburg, K., & Butler-Pascoe, M.E. (2002). *Technology and teaching English language learners*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Yamashiro, A. (2001). Relationships among attitudes, motivation, anxiety, and English language proficiency in Japanese college students. In P. Robinson, Sawyer, M., Ross, S. (Ed.), *Second Language Acquisition Research in Japan* (pp. 113-127). Tokyo: Japan Association of Language teaching.
- Zarate, G. (2003) "Identities and plurilingualism: preconditions for the recognition of intercultural competences". In: Byram, M. (ed). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing (pp. 85 - 118)
- Language Portfolio for Japanese University* (FLPSIG; Framework & Language Portfolio SIG established within JALT) (2009)
<http://sites.google.com/site/flpsig/flp-sig-home/language-portfolio-for-japanese-university>
Report on JALT 2009 SIG Forum (FLPSIG; Framework & Language Portfolio SIG established within JALT) (2009)
<http://sites.google.com/site/flpsig/previous-events/jalt-2009-sig-report>

コミュニケーションが元で 団結的な英語カリキュラムへ

Brian GAYNOR, Ewa GRAVE, Eric HAGLEY, Michael JOHNSON

室蘭工業大学における英語カリキュラムはこの数年間の間に多くの改善をし、発展している。しかしながらまだ改善の余地がある。この論文で様々な視点から最新の研究を紹介し考察している。これらの成果を基にして室蘭工業大学の英語カリキュラムのより方向性を指示する。

キーワード：英語コミュニケーション教授法、タスクベース教授法、教材評価法、e-ラーニング、CEFR

図 書 館 委 員

委員長	附 属 図 書 館 長	教 授	松 山 春 男
委 員	く ら し 環 境 系 領 域	講 師	川 村 志 麻
〃	も の 創 造 系 領 域	准 教 授	加 野 裕 (紀要編纂部会委員)
〃	し く み 情 報 系 領 域	講 師	松 元 和 幸
〃	ひ と 文 化 系 領 域	准 教 授	前 田 潤 (紀要編纂部会委員)
〃	建 築 社 会 基 盤 系 学 科	教 授	鎌 田 紀 彦
〃	機 械 航 空 創 造 系 学 科	教 授	世 利 修 美
〃	応 用 理 化 学 系 学 科	准 教 授	日 比 野 政 裕
〃	情 報 電 子 工 学 系 学 科	教 授	鈴 木 好 夫 (紀要編纂部会長)
〃	全 学 共 通 教 育 セ ン タ ー	准 教 授	前 田 潤 (紀要編纂部会委員)
〃	情 報 メ デ ィ ア 教 育 セ ン タ ー	准 教 授	石 田 純 一
〃	図 書 ・ 学 術 情 報 事 務 室	事 務 室 長	岸 本 一 志 (紀要編纂部会委員)

平成23年 3 月18日 印 刷 (非売品)
平成23年 3 月18日 発 行

編 集 室 蘭 工 業 大 学
発 行 〒050-8585 室 蘭 市 水 元 町 27-1

印 刷 株 式 会 社 日 光 印 刷
室 蘭 市 寿 町 2 丁 目 3 番 1 号
TEL (0143) 4 7 - 8 3 0 8

表紙デザイン 目 黒 泰 道

