



社会教育・プラットフォーム創成事業における対話 実践の課題 ～アクションリサーチ：ESDプラット フォーム事業からの示唆～

松岡， 広路

(Citation)

哲学対話と当事者性：2019-23年度科学研究費補助金基盤研究(B)（課題番号19H01185）「哲学プラクティスと当事者研究の融合：マイノリティ当事者のための対話と支援の考察」研究成果報…

(Issue Date)

2024-03

(Resource Type)

report part

(Version)

Version of Record

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100486368>



社会教育・プラットフォーム創成事業における

対話実践の課題

～アクションリサーチ：ESDプラットフォーム事業からの示唆～

松岡 広路（神戸大学）

1. 対話と当事者性学習論の関係性

日本では哲学が公民館等の社会教育実践のテーマとなることは、実は稀であった。アメリカの成人教育の実践的研究者であるマルカム・ノールズが看破したように、実用主義的な学びを求める人々の間では、現実生活の問題をめぐる学びが志向される傾向が強く、哲学・価値・思想は、学びに内在するものと捉えられてきた。しかし、その傾向が変わってきたのは、皮肉にも、表層的な個人主義的な学びを柱とする生涯学習政策からである。民間教育文化産業の企画するものの中に「愛」「心」「家族」「生命」「つながり」などのキーワードが盛り込まれた哲学志向性の高い講座が増え、現在では、自治体の教育行政が所管する社会教育実践でさえも、こうしたテーマの講座が開かれるようになってきた。

さらに、21世紀に入り、ESD（持続可能な開発のための教育）やSDGs（持続可能な開発目標）が喧伝されるようになると、地球環境問題、大量生産大量消費、エネルギー問題および科学技術の発展などのテーマとともに、「いのちの持続性」、スピリチュアリティ、近代的諸価値の脱構築が期待されるようになり、いわゆる哲学的諸命題との連関のある教育・学習テーマに脚光があびせられるようになってきた。哲学プラクティスの存在意義は、こうした意味でも徐々に高まりつつある。

他方、当事者へのまなざしも強まり、当事者と非当事者の関係性が問われるようになると、両者を媒介する概念として「当事者性」への注目が高まりつつある。一般に当事者性は、ある問題の当事者のもつ特徴または当事者の置かれている状況への共感の度合いとされることが多いが、ここでいう当事者性とは、「ある問題・テーマ・パラドックス（以下、「問題等）」との物理的・心理的距離」と定義されるものであり、ある問題と人間との関係性の総体を示すものである。福祉教育・ボランティア学習学会において、学びの志向性を検討する過程で新たに対象化され再概念化されてきた。ここでは、当事者も非当事者も当事者性の濃度によって説明され、いわば、ある問題と

【社会教育・プラットフォーム創成事業における対話実践の課題】

の関与の度合いをグラデーションで表現されることとなる。また、人間観も、「複数の当事者性の束としての人間」という理解が前提とされ、人間の学びは、異なる、濃度の違う当事者性の変容と読み替えられている。

こうした新しい当事者性の概念をもとに、多層多元的な人間がふれあい、交流し、互いに学び合う様態を示そうとするのが、当事者性学習論である。心理学・社会心理学・社会教育学の先行研究の知見をふまえながら、当事者性の変容の様態およびその契機・環境を探究する研究ベクトルといてよい。

本稿は、哲学プラクティスおよびそこで重視される〈対話〉と当事者性学習論を融合的に捉えることを目標に、実践過程においてどのような課題が析出されているのかを論じるものである。具体的には、コミュニケーションコードや当事者性の異なる集団におけるボランティアプログラム実践を素材に、どのような課題が生まれ、それに対してどのような実践上の工夫がなされているのかを描述する。対話実践の多元的設定の重要性を明らかにしようとするものである。そうした意味で「当事者研究」とはやや趣が異なる。

2. 社会教育における対話をめぐる実践的課題

戦後の社会教育においては、1950年代に山形県の青年団運動から始まった「共同学習」や生活綴り方運動などのように、つねに学習者・教師・関係者、すなわち、学び手、の双方向的な学びが注目されてきた。国民の自己教育運動と呼ばれる進歩主義教育の動きは、学び手間の相互の学び抜きには語れない。相互教育は社会教育実践の柱である。

それが確かな実践論として確認されるようになったのは、1970年代にフレイレの対話的教育論が本領域において受容されてからといてよい。フレイレは、被抑圧者の解放を志向する動きの中で被抑圧者同士および被抑圧者とその共同学習者の対話を重視したことはよく知られるところであろう。学び手が有する多様なテーマをアンカー（錨）にして、互いが相互主体的になる場づくりが、フレイレ教育論の中核にある。フレイレがめざすのは、単なる意識の変容ではなく、人間の行為・行動の変化と連動した人間の生活・労働・文化活動の総体の変化であり、フレイレが実践の具体的な対象とした人々が、たまたま「文字を奪われてきた人々」であったという理解の方がよいのかもしれない。つまり、フレイレの解放教育の実践は、当初、南米・ブラジルの搾取された農民を対象としたがゆえに、〈文字〉を解放のツールとしたのであるが、フレイレ自身が認めるように、被抑圧者が置かれている「限界状況」を意識化（意識変容＋行動変化）するツールは、踊り・演劇などでも可能である。それゆえ、現在、フレイレ教育論の流れをくむ実践、または、戦後日本の社会教育実践において対話を重視するワークショップなどの形式の教育実践では、学び手としての集団の構成メン

【社会教育・プラットフォーム創成事業における対話実践の課題】

バー間において互いに親和性が高く距離の等しい、何らかのツールが工夫されて対話実践が企図されることが多い。

しかし、戦後社会教育で注視されてきた対話実践には、いくつかの課題がある。ひとつが、集団の同質性を前提とした実践であるため、予定調和的な対話に陥る危険性があること、もうひとつが、実用主義的または行動主義的な学びの成果が重視されるあまり、熟考の契機には必ずしもならないということ、さらに、多元的な対話実践の連鎖のなかで人間・関係性が変容する枠組みを視野に入れていなかったこと、である。

まず、同質性を前提とした実践の代表格が、戦後すぐの青年団を中心とした共同学習論である。戦後の「新しい日本」の発展の過程から取り残されるのではないかとの危機感をもつ地方の青年たちが、激変する社会に適合または抗する〈自分たち〉の可能性を信じて案出したもので、「教師もいない、専門家もいない。自分たちの話し合いなどを通して共同で学習する」ことを特徴とする。同時代・同地域・同世代という共通性と、戦後日本社会の実情をアンカーに、講座・レクリエーション・スポーツ・余暇活動を通して交流する。青年間の活発な対話が生まれたことが報告されている。

その後、1970年代以後も、高齢者教育や婦人教育（今日の女性教育・男女共同参画教育）などでは、メンバーの同質性を想定したカテゴリーごとの学習が重視され、その中での対話実践が企画・運営されてきた。もちろん、同質性を基軸とし集団においても、個々の違い・異質性が生まれることによる個別の学びは重視されてきたが、対話が予定調和的なテーマや内容に帰結する危険性は高い。異質性が前面に出ている人間集団における対話実践に比べると、実に安易なものであった、否、対話を進めやすい環境での実践であったといえる。

現代のニーズは異なる。言語・文化・生活習慣の違う人々、精神・知的・身体における障害の程度の違う人々、世代の違う人々、関心や専門性の違う人々などの異質性の高い人々同士での新たなつながりが求められている。どのような変容を期して、どのようなツールやアンカーで対話実践が成立するのかは、鋭く問われている。それにどう応えるのかが実践的課題の一つである。

次に、「実用主義的または行動主義的な学びの成果が重視されるあまり、熟考の契機には必ずしもならない」という課題について言及しておこう。すでに多くのワークショップ経験者が語るように、「参加型教育やワークショップは楽しくて、自ら主体的になり、テーマを身近に感じたりする場」ではあるが、深まりがない場合がある。学習者の自由を尊重する社会教育の根本問題のひとつであるが、学びの継続性や発展性に難があるということである。例えば、女性問題学習の現場では、「ワークショップの中でジェンダーについて批判的に対話しているくせに、そのセミナーが終わると、『さて、今晚のおかずは何にしようか』と呟く受講生がいる」などという証言もある。長いスパンで捉えると、おそらく、そうしたセミナーで受けたインパクトは何らかの変化につながるのかもしれないが、カリキュラムを通して変化のゴールを設定する近代化された教育モデルのような変化の手ごたえは得られにくいと言わざるを得ない。

【社会教育・プラットフォーム創成事業における対話実践の課題】

これに対して、藤岡貞彦は、公害運動・環境教育の文脈を意識しつつ、共同学習と系統学習の総合化を唱えたのであるが、同質集団を想定しているため、そこでの系統学習は、近代学校のモデルとの融和と批判されることになる。対話を基盤とする実践に何かを加えることによる学びの深化という発想は首肯しえるものの、学びの統制・管理という外部権力の介入を容易に許す危険性は、批判的に検討されるべきであろう。

こうした課題と深く関連する社会教育の課題は、「多元的な対話実践の連鎖のなかで人間・関係性が変容する枠組みを視野に入れていなかった」ということである。これは、実践の枠組みとして、社会教育は、あくまでも学びのきっかけを与えるものであり、その後の発展は、学習者または学習集団の自由である、という不文律の前提が影響している。権力、とりわけ、国家権力とその擁護的専門家集団による支配を忌避する社会教育の領域においては、自由とは放任と解釈されてきた。ところが、分断・孤立を特徴とする現代社会においては、放任主義によって学びが展開するほど、学びの場面は豊かではない。とりわけ、マイノリティと認められる集団が、ある対話実践ののちに、それを深化・発展させる場を得ることは、かなり難しい。そうした現実の学びのバリアーを意識して、学び手が、ある程度の刺戟・契機を得る中で、他の学びの場に接触することができるような仕掛けが求められる。対話実践と他の学びの場面が連動しやすい仕組みづくりが、現代社会教育の課題として、徐々に意識されるようになってきた。

3. 対話を包摂した学びの枠組みにおける学習論研究の課題

個人の変化の観点で学びを把持する際に用いられるのは、意識・行為・態度・価値間の変容、または、能力・スキルの向上、あるいは、人格・パーソナリティの変化などであろう。しかし、社会教育の学習論においては、一定の集団・コミュニティ、あるいは、社会変容の母体を学びの主体として捉えられることが多く、それゆえ、個のエンパワメントとともに、集団またはコミュニティのエンパワメントが目標とされることも多い。いわば、多元的な主体が想定されるなかで、学びの意義が問われてきたのが、社会教育領域の学びである。

それゆえ、当然、近代的自我の確立を目的とする教育実践を超えた、いわゆるポストモダニズムの哲学や関連諸額の影響を受けて学習の様態が探られてきた。羅列すると、哲学・社会学領域では、ハーバーマスの公共圏・親密圏・生活世界、フッサールやシュッツの現象学的アプローチ、廣松渉の二項対立的参考図式理論、ブルデューの文化資本論、バーンスタインの言語文化形成論などなど、心理学領域では、ヴィゴツキー、エンゲストロームをはじめとする拡張的学習などの先行研究などなど、枚挙にいとまない。

現在、それらをふまえながら、現実の学びの様態を探る理論枠組みとして注目され

【社会教育・プラットフォーム創成事業における対話実践の課題】

つつあるのが、先に述べた「当事者性学習論」である。「はじめに」で述べたような今日的な社会ニーズおよび問題意識の下、社会問題との関係性・心理・精神・行動・人間関係・知識・スキル等を総合的な指標とする当事者性概念が案出され、その変容および接触・交差の形態に注目して学びを論じようとするものである。

その中で仮説として出されているものに「当事者性の交差」および「当事者性の邂逅」がある。仮説的命題といてよいであろうか。当事者性の交差とは、具体的な学びの場面において、複数の、あるいは、近似の当事者性が、当事者性の構成要素（身体性・自覚化・人とのつながり・活動参加・知識やスキル、未来志向性）を接点としてふれあい、互いに影響を与え合う中で、当該の当事者性が深化したり、あらたな問題等の当事者性が立ち現れたりするのではないかと、いう仮説である。また、当事者性の邂逅仮説とは、後藤聡美が提唱するもので、当事者性の交差が人間関係の対等性または自立・自律性を前提とするものであるのに対して、当事者性を披瀝しづらい、または、当事者性の披瀝を抑圧されている人々の間での交差は、偶発性を伴う発露と受容という「邂逅（出会い）」が必要ではないかと、いうものである（後藤、2020）。当事者性の交差は、対話実践のみならず、学校での講義形式の授業での学びや知識偏重と批判される近代教育における学びをも視野に入れることのできる学習論であるが、後藤は、多文化共生実践の場面や、高校生・大学生ら、ユースの学び合いの場面をふまえて、マイノリティや被抑圧者の対話の成立要件のひとつとして提示する。ルーマンの「二重の偶然性（Double Contingency）」と、凶らずも近似した着想であろう。

現在、こうした仮説の元に、多様な当事者性をもつと思われる、当事者性の構成パターン異なる人々が集合化して、当事者性が変容する実践の具体化が進められている。それが、本科研費によって一部助成されている、神戸大学ヒューマン・コミュニティ創成センターを拠点とする「ESDプラットフォーム創成事業」である。社会教育における実践上の課題も視野に入れながら、対話を基盤に置くプラットフォームづくり実践である。筆者自身も協同実践者・探究者として、本アクションリサーチの企画・運営に携わっている。

節をかえて、その概要と、そこから得られた知見を簡単にまとめよう。

4. ESDプラットフォーム創成事業の概要

本事業は、ESDが喧伝されるようになった2005年あたりに、阪神間のNPOのコーディネーター、福祉教育実践者、社会教育実践者、および、ヒューマン・コミュニティ創成センターの関係教員の協働的な研究実践として始まった。当初の明示的目的は、脱学校的なユースの主体性を尊重しつつ、持続可能な開発のための教育に求められるネットワークを創発する事業であった。

具体的には、ユースらが、それまで抱いてきたボランティアへの固定観念をアンラ

【社会教育・プラットフォーム創成事業における対話実践の課題】

ーン (Unlearn) するアクティビティの集合体としての、約1週間のボランティア・ワークキャンプに参加し、さらに、阪神間の NPO での多種多様なボランティア活動に自由に参加するというプランを基本形とする。高齢者福祉・まちづくり・障がい者のエンパワメント支援・環境保護・動物愛護などの約10のNPOのスタッフやリーダーがコーディネーターとなり、新たなボランティアの在り方や活動を、ユースが自ら発見することが期待された。

第1回夏のワークキャンプは、2007年にハンセン病療養所邑久光明園（岡山県瀬戸内市）で実施され、以後、毎年最低1回は当地で行われてきた。以下が標準的なワークキャンプのプログラムである。

	8月18日(火)	8月19日(水)	8月20日(木)	8月21日(金)	8月22日(土)	8月23日(日)	8月24日(月)
5:30		スタッフ起床 集合朝5:45	スタッフ起床	スタッフ起床	スタッフ起床	スタッフ起床	スタッフ起床
6:00		集合・体操	起床・体操	起床・体操	起床・体操	起床・体操	起床・体操
6:30		園内清掃	園内清掃	園内清掃	畑お手伝い	移動	移動
7:00					つどい	つどい	つどい
7:30							
8:00	スタッフ集合	朝食(恩賜会館)	朝食(恩賜会館)	朝食(恩賜会館)	朝食(資料館前)	朝食(つどい)	朝食(つどい)
8:30	会場設営・準備(大会議室)	ニツ岩	お楽しみ会準備	藪池	木尾湾	基石	基石
9:00	集合						
9:30	構えづくり						
10:00							
10:30	バス						
11:00							
11:30			昼食(おにぎり)	ゴミ捨て	ゴミ捨て		
12:00							
12:30		昼食	直前準備	昼食	昼食	昼食	昼食
13:00	到着・積み下ろし		お出迎え	昼寝	つどい	基石	片づけ
13:30	昼食	資料館・事前学習	お楽しみ会	藪池			
14:00	自治会挨拶	車いす講習会 または つどいの広場へ	お見送り				自治会挨拶
14:30	納骨堂お参り						シート
15:00	移動						クロージングワーク
15:30	しのび塚お参り		片づけ	つどい			出発
16:00		つどい					
16:30	ニツ岩		休憩 夕食準備				
17:00							
17:30	移動	移動			移動		

メインワークは、同療養所の位置する「長島」の海岸清掃、園内清掃であるが、ハンセン病元患者の人たちや職員の人たちとの交流、参加者同士の対話・交流の場面が、1週間の宿泊型プログラムのなかにふんだんに盛り込まれている。スタッフ・参加者とも、このプログラムの中で、人とのつながりとは？ 自分とは？ ボランティアとは？ いのちとは？などの実存的なテーマについて、ゆらぎ・くずし・重ね・問う経験をする。島のもつ「ハンセン病問題」についての当事者性に圧倒されながら、自身の当事者性を少しずつ自覚するとともに、他者の当事者性に接触し、徐々に、自覚・意識化していなかった問題等への当事者性を深める。例えば、自身が学校の中でいじめられてきた経験を、そっと集団のなかで開陳し、それを他のメンバーの経験と重ね合わせながら、自己肯定感を高め、人間のつながりの面白さと複雑さを考えるようになる事例、人へのおもいやりが自己満足なのか、それとも、違う形で表現されるべきなのかについて悩み始める事例など、当事者性の交差あるいは「邂逅」のシーンが、このプログラムの至る所で生まれる。あるいは、ワークキャンプの参加者・スタッフ・ディレクターを数年にわたって経験してきた堤拓也は、ゆらぎの多元性と連鎖をこの

【社会教育・プラットフォーム創成事業における対話実践の課題】

プログラムの特徴としてとらえている（堤、2023）。参加者の多くは、その後のボランティア活動において、このプログラムで得たものをさらに具体的な場面で再検討するという証言も得ている。本プログラムは、アンラーンとゆらぎの連続の中で、多様な当事者性が出会い・触れ、刺激し合うプロセスを生み出すと評し得る。

また、このワークキャンプおよび多様なボランティア活動がセットとなったプログラムは、2019年からバージョンアップされた「ESDプラットフォーム WILL」の事業の根幹ともなっている。実存のゆらぎだけではなく、持続可能な社会づくりにおいて提起される多種多様・多層多元的な社会問題との接触のかまえを創造するものでもあった。園のハンセン病元患者や職員・プログラム参加者・スタッフ・ボランティア活動コーディネーター、さらに、プログラムのデザインと評価を主に担当した研究者ら、すべての関係者が、プログラムを数年実施する中で、多様ないのちと人間のかかわり、ごみ問題と現代人の消費行動、ジェンダーとセクシャリティ、貧困と差別などの、持続可能性に関連する諸問題の当事者性を深めていった。当事者性の構成要素のうち、「知識・スキル」ではなく、「身体的なつながり」の度合い、関係する「人間関係」の度合い、関連する「活動への参加」の度合い、「未来志向性」などの要素を接点に、複数の当事者性の深まり高まりを経験したといえる。本事業の最大の成果は、こうした対話・交流・協同・共同の実践の中で、新しい概念としての「当事者性」を発見したことであり、同時に、それらの変容が、複数の当事者性の多様な要素の接触のなかで交差することで生まれることを発見したことである。

現在、WILLでは、東日本大震災復興活動や、インドの貧困家庭の子供たちの支援活動においても、ワークキャンプ方式の実践や宿泊型スタディーツアープログラムが実施されている。ここでは、逆に「当事者性の交差」や「邂逅」を理論的前提として、新たな実践創発が試みられている。

5. 対話・交流の困難さの克服に向けて

このような対話・交流・ボランティア活動を主たるアクティビティとするプログラムは、それらをより効果的に把持する理論としての「当事者性学習論」を導き出す契機であったが、他方で、インクルーシブな場づくりにおける対話・交流の現実の困難さを突き付けるものでもあった。当初プログラムでは、関係者・参加者の個性や持ち前の多様性を尊重し、それらがプログラムの場で発露し、より大きな意味付けがなされることを目標にしていたにもかかわらず、実際には、学習者は、神戸大学学生および阪神間の高校生が想定され、先に述べた「共同学習論」と同様に、暗黙の裡に現代日本の若者をひとくくりにし、予定調和的な同質性をプログラムの前提に置いていたのではないと思われる。

ところが、実践の展開と共に、互いの違いが大きい、異質性の極めて高い人々がこ

【社会教育・プラットフォーム創成事業における対話実践の課題】

のプログラムに参加するようになり、当事者性を交差させるどころか、互いにその要素を発露させることさえも難しいという事態に直面することとなった。それは、重度の知的障害者、日本語能力の低い外国ルーツの青年、LGBTQ+であることを主張する青年たちの参加によって惹き起こされたものである。

ともに活動することはおろか、同じ話の場につくこと、ともに食べること、ともに寝ることさえも容易には成り立たなくなり、対話と交流を生む前提が崩壊するという場面も見られるようになる。ある知的障害者は、ディレクターがアクティビティの説明をしようとする、決まって大声をあげて暴れ出し、周囲はそれを呆然と眺めるほかないという状況や、日本語で楽しく会話がなされている空間から、いつの間にか離れていく外国人、LGBTQ+であることを主張しつつ、それゆえに生物学的に異性の人との接触を大胆に狙うような不思議な動きをする人など、日本人の青年たちだけで構成されてきたプログラムとは、まったく次元の異なる問題的事象を経験することになった。

これらは、レイヴやウェンガーのいう「実践共同体 (Community of Practice)」における正統的周辺参加プロセスにおける異なる当事者性の接触とそれによる具体的な葛藤といえるが、現在、たどり着いている解釈のひとつは、こうした問題を、文化人類学者ベイトソンのいう「ストカスティック過程 (ランダムなものから意味あるものが析出される過程)」の中で起こる「裂生」(分離して新しい過程がうまれること)の一幕として捉える、というものである。そう解釈するのであれば、こうした没交流的な関係への移行は、必ずしもマイナスの意味をもつものとは限らない。例えば、何年も知的障害者のパートナーとしてロックオンされてきた学生が、プログラムから離れ別の生き場を見つけることは、新たなステップに踏み出すものということもできるし、障害者の側で言えば、あらたな人との出会いの契機ともいえる。

しかし、「裂生」は、いったん、既存の関係性の変容とそれに随伴する学びの可能性が断ち切れるというだけではなく、当然、負の意味、すなわち、偏見としてのネガティブな固定観念を強化する危険性がある。接触・交流後の障害者や特定外国人への偏見は、知らないから生まれる偏見とは比較にならないほど強固なものであり、そうした意味での裂生は、やはり、現場では回避されなくてはならない。

つまり、接触・交流から裂生までの過程での対話・交流をいかに充実させるか、あるいは、いったん裂生した関係を再度切り結ぶためにはどのような仕掛け・場づくり・プログラムが必要なのかということが問われるということである。対話・非対話の弁証法的展開を視野に入れてプログラム・実践が企図・展開されなければならない。

もちろん、「マイノリティ当事者」と括られる個人または集合の場への参加のサポート体制を観点とする解決策も模索されている。マイノリティ当事者の日常的に属している組織や集団におけるかまえづくりや、参加する場の側の受け入れ体制の見直しなどが行われている。いわゆる「合理的配慮」の形成過程をどのようにプログラムに内包させるかという問いをめぐる検討である。

【社会教育・プラットフォーム創成事業における対話実践の課題】

いまだ実験段階に過ぎないが、例えば、「浦河べてるの家」で試みられてきた『当事者研究』実践での、精神障害・精神疾患者と、その仲間たち、サポーター、および、見学者という、多層的多元的な参加者による対策の捻出過程なども参考になろう。ただし、知的障害者などのコミュニケーションに難がある状況下で、そうした『当事者研究』実践をそのままでは適応することはできない。当事者性の交差・邂逅を生む場づくりにおける課題とその解決に向けてのアクションリサーチは、当事者性の交差・邂逅のなかで行われるべきというトートロジーをどのように克服するかは、まさに今、着手されている課題である。そして、それはとりもなおさず、哲学プラクティスの前提に潜む理性主義をどのように克服するのかという問いでもあるといえよう。

【参考文献】

- フレイレ『被抑圧者の教育学』小澤有作他訳 亜紀書房 1979
- ベイトソン『精神と自然—生きた世界の認識論—』佐藤良明訳 思索社 1982
- レイヴとウェンガー『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』佐伯胖訳 産業図書 1993
- 浦河べてるの家『べてるの家の「当事者研究」』医学書院 2005年
- 松岡廣路『生涯学習論の探究』学文社 2006
- 後藤聡美「福祉教育・ボランティア学習実践における〈当事者性の邂逅〉の意義：偶然の出会いが学びを深める契機に注目して」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』35巻 2020 95-110
- 松岡広路「SDGs 運動に呼応する学習・組織論—当事者性学習論へのパラダイムシフトをめざして」日本社会教育学会編『SDGs と社会教育・生涯学習 日本の社会教育第67集』東洋館出版社 2023 62-74
- 後藤聡美「当事者性の変容を促す実践の特徴と課題」日本社会教育学会編『SDGs と社会教育・生涯学習 日本の社会教育第67集』東洋館出版社 2023 114-126
- 堤拓也「ワークキャンプにおける多層多元的な学習構造の意義—参加者のゆらぎの生成プロセスに注目して」『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』38巻 2022 76-89