



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	書評詩の試み 日韓の「境界」において書き綴られた多文化共生とその暮らし：孫美幸の著書2冊を読む(fulltext)
Author(s)	寺澤,満春; 成田,喜一郎
Citation	ホリスティック教育/ケア研究(21): 64-68
Issue Date	2018-03-20
URL	http://hdl.handle.net/2309/159191
Publisher	日本ホリスティック教育/ケア学会
Rights	

書評詩の試み

日韓の「境界」において書き綴られた多文化共生とその暮らし

—孫美幸の著書2冊を読む—

寺澤 満春／成田喜一郎

TERASAWA Mitsuharu / NARITA Kiichiro

2017年2月、孫美幸（そん みへん）著『日本と韓国における多文化共生教育の新たな地平—包括的な平和教育からホリスティックな展開へ』（全293頁）がナカニシヤ出版から出た。

ボクは分厚い本書を手に入れると、まず、全頁をめくった。

どこかの大学教授が常々学生たちに語っていること。

「本を手に入れたら、いきなり読み出したり、あとで読むことにしたりせず、まずは、全頁をめくれ」と。

ボクは、その言葉通り、全頁をめくった。

しかし、めくるスピードは頁によって速度が異なる。

「はじめに」と「目次」はゆっくりとめくった。

そして、本文に入ると、図版や表のある頁、

特に、「日・韓の平和教育の比較・対照」となっている頁はじっくりゆっくりめくっていった。

また、各章末にある「注」と巻末にある「参考文献・資料」の頁はゆっくりとめくった。

いったい文献がどんな先達の文献に依拠しているのか。

全頁をめくり終えたボクは、しばらく時を隔てたのちに本文を読み始めた。

まず、本書の目的と方法、先行研究の検討のある「はじめに」を読み、追って各章を読み進めた。

1. 包括的な平和教育の視点に基づく「多文化共生教育」

2. 包括的な平和教育による日・韓の中学校カリキュラムの転換—「道徳」・「社会科（公民的分野）」を中心に

3. 日・韓が共有できる包括的な平和教育の主要テーマの考察—中学校「道徳」副読本・教科書の内容分析

4. 日・韓が共有できる包括的な平和教育の主要テーマの考察—中学校「社会科（公民的分野）」教科書の内容分析

5. 日・韓が共有できる包括的な平和教育の主要テーマの総括—中学校「道徳」・「社会科（公民的分野）」の教科書内容比較分析

6. 日・韓の中学校における包括的な平和教育の視点に基づいた「多文化共生教育」の実際

7. 日・韓の中学校における「多文化共生教育」プログラムモデルの検討

そして、最終章、

8. 「多文化共生教育」への教員の理解を促す人権研修—自分史交流を通じた対話

ここを読み終えたところで、本書の副題「包括的な平和教育からホリスティックな展開へ」の意味がようやく飲み込めた。

当初、「包括的な平和教育」と「ホリスティックな展開」？

ホリスティック holistic って、しばしば「包括的」って訳されることがあるし…………。

いったいなんだろう？って思ってた。

ざっくり言うと、「包括的な平和教育」って、

Brenes-Castro (2004) が言うように、平和教育を「自分との関係」「他者との関係」「自然との関係」を包括的に捉え、「多文化共生」プログラムの領域の包括性を意味しているらしい。

だけど、「ホリスティックな展開」って、もっと深くて永く続くだろう「意味」の世界へ向かっていくんだ。

それは、「包括的な平和教育」・「多文化共生教育」に向かう実践者たちがライフヒストリーを語り合うなかで、

鷲田清一 (2012) が言うように「人生というのは、ストーリーとしてのアイデンティティを自分に向けてたえず語りつづけ、語りなおしていくプロセス」であり、やがて「人生のフォーマットを書き換える」ことになる。

本書の中で孫美幸はこう記している。

「人権に関わる根源的な体験をふりかえることは、一人一人にとってその時に感じた心の痛みや衝撃を想起させる」、「学校という同じ職場に働く教員同士がゆっくりと人生をふりかえり、その中で人権に関わる根源的な体験を想起し、その時の衝撃や感触を語り、聴き合うこと。それは鷲田が述べたような『人生のフォーマットを書き換える』という共同作業を、人権をテーマにして一緒にしたことになる。そのような過程を経て、初めて、同じ学校に勤めるもの同士がゆるやかにつながり、一緒に人権学習を創っていく意味に辿りつけるのではないだろうか。人権学習を義務や仕事として仕方なくやることから、教員である自分の人生の中で人権学習に関わる意味を見出す過程へと、ともに一歩前に進み出ることができるのではないか」(p.254-255) と。

「人生のフォーマットを書き換える」ような「主体変様」体験が、その学びに関わる「意味」への気づきをもたらす、深くて永く続くだろう「意味」の世界へとボクをいざなってくれる。

そして、2017年10月、孫 美幸 (Sohn Mihaeng) の『境界に生きる—暮らしのなかの多文化共生』

(全126頁)が解放出版社から出た。

学び究めてきた意味ある「果実」を『日本と韓国における多文化共生教育の新たな地平—包括的な平和教育からホリスティックな展開へ』にまとめた孫美幸という研究者が、なぜこのような意味ある「果実」をボクたち読者に届けてくれたのか？

孫美幸がその「果実」を目に見えるかたちにしたいと思ったわけは、目の前の「果実」を吟味しただけではわからない。学問という文脈や研究史における位置は論理と証拠で語られてはいる。

しかし、なぜ、ひとりの人・研究者、孫美幸がこのテーマに挑んだのか、このテーマに関わる根源的な動機や体験はいったい何なのか、この『境界に生きる—暮らしのなかの多文化共生』を読むと明らかになる。

本書で、ひとりの人・研究者のライフヒストリーを、孫美幸みずからが語っている。「日韓の平和教育の比較・対照」を可視化したいくつもの図版への思い、単なる先行研究上の概念に留まらない「多文化共生」への深き願い、そして、「包括的な平和教育」をさらに深く永く続くだらう「意味」の世界へといざなう「ホリスティックな展開」に至りゆく必然、それらは、本書『境界に生きる—暮らしのなかの多文化共生』を読むと、深く永く続くだらう「意味」への気づきをもたらしてくれる。

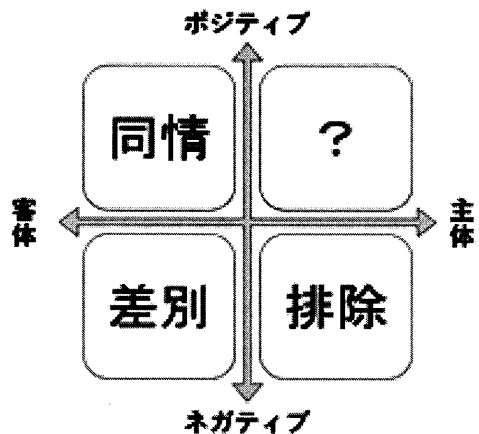
ボクはボクで、歴史学から歴史教育、社会科教育、「帰国子女」教育、国際理解教育、消費者教育、環境教育、ホリスティック教育、「シチズンリテラシー」教育、学校図書館活用教育、危険予測・危険回避教育、国際バカロレア教育、ESD/SDGs、教員養成・教師教育など、越境する教育学の創成をめざすライフヒストリーを生きてきた。

でも、孫美幸の「ライフヒストリー」^{註1}がボクのそれと決定的に異なるのは、「越境」ではなく、「境界」に生きているということ。

読者であるボクにとって未知・未踏の世界を生き、学び究めている孫美幸に、今ここで抱くボクの感情はいったい何なのか。

ボクは、奥村隆(1998:118)が問いかけた四象限図の「？」への応答を試みる。^{註2}

なかなか一つのイメージに収まりきれない。もちろん、副題にある「多文化共生」もいい。う～ん「あこがれ」かな、



参考：奥村隆(1998:118)

否、「リスペクト」だ。

そして、希望としての「共在：共に在り続けること」か、
そんな感情を抱きながら本書を読んだ。

ともかく、「まえがき」から、

I 日本と韓国から複数の世界へ

II 子どもたちと語り合う共生

III いのちを耕す

「あとがき」までを一気に読んでしまった。

ボクが今、学校や教育学と強くつながっているからか、

II の「子どもたちと語り合う共生」は付箋を貼り貼り、繰り返し読んだ。

自己紹介をするとき、自分を「食べ物」に例えて紹介する箇所には
一読者であるボクもとっても楽しませてもらった。

その場にいたら、きっとボクも一緒に大きな声をあげて笑い転げたかもしれない。

また、初対面の子どもたちや学生などと出会いのワークショップをするとき、
「わたしは、〇〇です。なぜなら、～だからです」って、やってみたくなったよ。

あのどこかの教授が最近よく言うこと、

「理解には6つの側面がある。説明・解釈・応用・展望・共感（違和感）・自己認識の6つ。(略)
解釈とは、別な言葉で言い換えたり、メタファーを使って例えたりすることで、それができると言
うことは理解の一つの証なのだ (略)」と。^{注3}

本書の中の子どもたちは、自分を「柿」「栗」「ネギ」「ガム」「馬刺し」「イクラ」「れんこん」「お
でん」「山椒」「ゴーヤチャンプルー」など「食べ物」に例えて、

その特徴や理由を語り合い、聴き合いしていた。

この小さな導入ワークショップで、自己認識・共感（違和感）、

そしてメタファーを使った解釈という相互の「理解」の広がりへと深まりへといざなっていた。

最後に、奥付に目を通し、頁をめくると、

目に飛び込んできたのは、

頁の右下にある「テキストデータ引換券『境界を生きる』2350」という文字だった。

それは、「障害などでの理由で印刷媒体による本書のご利用が困難な方へ」として、

「本書の内容を、点訳データ、音読データ、拡大写本データなどに複製することを認めます。た
だし、営利を目的とする場合はこのかぎりではありません。／また、本書をご購入いただいた方
のうち、障害などのために本書を読めない方にテキストデータを提供します。」とあった。

これは、解放出版社の話をお聴くと、著者である孫美幸個人的意思によるものではなく、およそ1

年前から出版社の方針として行われ始めていることのように、

まさに、孫美幸の著書『境界に生きる：暮らしのなかの多文化共生』にふさわしく、読者の多様性を視野に入れた試みだと思った。

今回、ボクは、およそ1年間、

孫美幸の学術書『日本と韓国における多文化共生教育の新たな地平—包括的な平和教育からホリスティックな展開へ』と、

その著者自身による「ライフヒストリー」を描いた『境界に生きる：暮らしのなかの多文化共生』2冊を読み続け、

読み手のボクも「多文化共生教育」を学び究める人とその暮らしの深くて永く続くだろう「意味」に触れ、ボクはボクの文脈で「境界に生きる」ことに心ひかれはじめた。

今回、初めて「書評詩」という形式の、

メタヒストリー的アプローチによる「書評」を書いた。^{注4}

まさに、それは論理と直観、学問と詩の「境界」に生き、

「境界」を架橋・往還する試みだったと言えるかもしれない。

注

注1 孫美幸は、「はしがき」に「私と家族のライフストーリーを軸にエッセイを編んだもの」だと述べているが、筆者はあえて「ライフヒストリー」とした。孫が「平和、多文化共生、自然環境などが根幹のところにつながっている課題であることを実感できるように」と述べているように、単なる個人とその家族の物語としてのストーリーではなく、根底のところに文化的歴史的背景や意味ある文脈が存在することから「ライフヒストリー」とした。

注2 奥村 隆 (1998)『他者という技法—コミュニケーションの社会学—』日本評論社, p.118. かつてこの四象限図を使ったワークショップに参加したり、また、みずからワークショップをおこなったりしたことがある。第1象限の「？」にいったいどんな言葉や概念が入るのか、高校生や大学生・大学院生、現職教員・市民の方々と「対話」してきた。成田喜一郎(2009)「限界と世代を超える他者理解を求めて：持続可能な未来を切り拓くために」『グローバル化の時代における国際理解教育の実践基盤に関する学際的研究』(研究代表：永田佳之) pp.63-67.

注3 G,ウィギンズ/J,マクタイ (2012) 西岡加名恵訳『理解をもたらすカリキュラム設計：「逆向き設計」の理論と方法』日本標準, pp.99-125.

注4 ヘイドン・ホワイト (2017) 岩崎稔監訳『メタヒストリー：一九世紀ヨーロッパにおける歴史的想像力』作品社。メタヒストリーとは、歴史叙述だけではなく歴史哲学をも含み、歴史研究から「意味」を引き出す試みである。2017年という歴史的時間軸上で出版された、孫美幸の2冊の書籍も現在史(歴史的現在)の一次史料である。ホワイトは「歴史の場から意味を吹き出せるのは、(それが芸術的なものであろうと実用的なものであろうと)とにかく書くという営みだけ」(p.11)だと述べている。今回、寺澤満春/成田喜一郎は「書評詩」という新たな形式に挑んでいる。なお、「寺澤満春」とは、成田喜一郎(東京学芸大学 特命教授)の筆名である。