

書評フォーラム

岡本智周・田中統治 編著

『共生と希望の教育学』

— 第1部を中心に

戸野塚 厚 子*

I. はじめに

大震災があった2011年にこの本が出版されたことに対して、偶然とは思えないものを感じている。『共生と希望の教育学』が出版された7月、評者の勤務地である仙台は、震災直後の「今日をどう乗り越えるか」という切羽詰まった段階から、「復興のために在仙の大学が出来ることは何か」、「教育学が出来ることは何か」を問う段階へと移行し始めていた。本書を読み進めるうちに、自分の無力に向き合いながら葛藤する毎日を対象化し、明日の教育実践へと向かう「勇気」がわいてきた。

3.11以降、私たちは、これまで以上に「共生」と「希望」を求めている。筑波大学人間総合科学研究科の諸先生と院生の学術研究を基に本書が出版されたことは、筑波で学ぶ者にとって、まさに「希望」そのものである。

今回は、主として第1部の書評を担当させていただく。なお、本稿は、2011年10月19日に筑波大学で開催された合評会での報告に基づいている。

II. 第1部「共生とは何か」

「共生とは何か」という命題に5人の研究者が多様な立場からアプローチしたのが第1部であり、構成は以下のとおりとなっている。

- 第1章 共生と希望の教育学へ—共生を強制するなって?……………田中統治
- 第2章 ユネスコにみる教育理念—共生の教育へ……………嶺井明子
- 第3章 個人化社会で要請される [共に生きる力] ………………岡本智周

*筑波大学大学院人間総合科学研究科/宮城学院女子大学

第4章 忘れられた「共生」の語り― [植民地帝国日本]

というミッシング・リング……………平田論治

第5章 共生は希望を語れるか―国際教育開発からの反照……………橋本憲幸

乱暴な言い方をさせていただくなら、第1部は、第1章と第2章で強く振れた振り子を第3章、第4章、第5章が反対方向に引き戻すような構成になっている。具体的には、第1章と第2章で「共生と希望の教育学」の必要性、重要性が力強く語られていて、読み手が「そうだ!そうだ!」という気持ちになるのを、第3章、第4章、第5章が「ちょっと待て!本当にそれでよいのか」と揺さぶってくる、内部矛盾が引き起こるようになっていのである。読んでいるうちに、なぜ、今「共生」なのかを弁証法的に問い始めている自分に気づかされる。第一部は、まさに田中が指摘している「問題意識の鍛練」(5頁)が求められるように構成されている。

以下に、本書をとおして、学んだこと、触発されたこと、そして、そこから導き出された疑問と課題の中からの大きく3点に焦点をあてて述べることにする。

- 1) 「共生」を教育課程として編成する必要性とシティズンシップ教育との関わり
- 2) 「共生」の問い方
- 3) プロセスとしての「共生」・達成、評価との関わり

1) 「共生」を教育課程として編成する必要性とシティズンシップ教育との関わり

第1章で、田中は、「共生」は未開拓の分野ではあるけれども社会科学としての教育研究の可能性を示す領域であると述べている。さらに、「共生」を世界水準のマナーとして教える、「共生」はある意味強制されるものであり、従来の教育内容を統合した形で、より系統的な教育課程として編成することが必要である(6頁)としている。

続いて、第2章で、嶺井は「教育は、未来に向けた理想を掲げる必要があり、ある意味でユートピア的でなければならず、希望を失ってはいけない使命がある」(27頁)と結論づけている。スウェーデンの「共生」のカリキュラムを研究している者にとって、第1章と第2章は、「共生と希望の教育学」の重要性を明確にする上で示唆的であり、他者の言葉を借りながら自身の研究の意義をより明確にす

ることができた。そして、何より、未来志向で、勇気と希望がわいてくる章であった。

第1章に学び、触発されたことから自らの課題として引き取ったのは、次の2点である。

- ① 「共生」をマナー化するために、必要な「知」とは何であるのか。
- ② 義務教育課程を具体的にどのように創るのか。

さらに、第2章のユネスコ「世界市民性の教育」(Education for World Citizenship)の叙述から、共生教育とシティズンシップ教育の関係について自問した。評者は、「共生」をシティズンシップよりも広い概念、すなわち「共生教育・シティズンシップ教育」と考えているがはたしてどうなのか。「共生」教育の前提として「共生」とは何かを問うように、シティズンシップ教育の前提として「市民とは何か」を問うことは避けてはとおれない課題である。「市民」を定義することによって「非市民」が誕生する、市民と非市民の二項対立となる。それに対して、「共生」の対立概念は明確ではない。つまり、「共生」の方が広くて多義、定義しにくい概念なのである。あらゆる他者と共に生きる「共生」という概念で語った方が包摂的で、寛容ではないだろうか。

1) 「共生」の問い方

評者が研究対象とするスウェーデンでは、国レベルの義務教育カリキュラムであるラープラン(1962年版)に「共生の問題」(Samlevnadsproblem)という記述がなされていた。しかしながら、1969年版になると「共生への問い」(Samlevnadsfrågor)という言葉が登場するようになった。「共生」がトラブルを回避するということから「問う」ことへと移行し始めるのである。さらに、「共生」のカリキュラムが指し示す対象がその時代の課題に呼应するように変化している。第3章で、岡本も「(共生は)差別の克服のために諸個人の権利を擁護し差異を承認させるためのものであったのに対し、1990年以降の共生概念には、『自立した個人』による『社会のまとまり』を重視している」(34頁)と叙述している。「共生」はプロセスであり、問い続けるものなのであることを、第一部の論者の言葉をかりながら、より確かな、説得力をもったものにすることが出来た。

特に、第4章において、平田が「共生」をどのように論じ、いかに語るかとい

うことではなく「共生」という論じ方を問うことだと主張しているように、第3章－第5章は、「共生」の問い方を提起している。

第3章において、岡本は、『『持続可能な共生社会のための教育』とは、学習者が『人間の二重性』や『社会化の“行き先”の多層性』を認識し、ある『排他』の事実をまさに〈多様性の尊重〉と〈社会の凝集性〉の双方の観点から検討できるように促すことだということになる。共生概念を教育資源とすることにはそのような多層的な社会認識を構築することの可能性が含まれているといえる。』(37頁)と指摘している。

第4章で、平田は「プラスチック・ワードとしての『共生』をどのように遇し、その『言語による独裁制』といかに対したらよいか。それはたとえば、『共生』と名指しうる事象や『共生』と翻訳しうる言説を現代世界の中に発見し、既往の『共生』の語りと突き合わせ・すり合わせながら、そのあるべき方向性や理念型を指し示すこと一ではない。」(43頁)と論じている。

両者の言説から、多層的で複雑な「共生」を歴史的認識、社会認識を育みながら、問い続けることの必要性、ジレンマを抱えながら模索するものとして学習者にどう提示すべきか、どのようにカリキュラム化するのかということを考えさせられた。「共生」をスローガンやプラスチック・ワードに終わらせないために、どのような学びを創ることが必要なか。簡単にはわからないもの、すぐには正解がでないもの、しかしながら21世紀を生きる上で重要な「目標」(方向目標)である「共生」をどのように義務教育課程に具体化するのか。歴史的展開や文脈の中で学ぶ必要性、問い続けることができる対話を重視したオープンエンディングの学びをどう創出するかが問われている。

「～しましょう型」の安易なものに陥らないためにも、「共生」という概念を深く追究すること、問うことの重要性が極めて重要である。教育実践への示唆は、第3部の「共生」のフィールドとしての学校で展開されているのでここでは踏み込まないが、よりよい「共生」とは言い難い事実を認識すること、共感的に理解する体験を基に、厳しい現実を構造的に理解することが「共生」の学びに必要なのである。

3) プロセスとしての「共生」…達成、評価との関わり

自身の研究と重なって納得したのが、第5章の橋本の「共生は目標ではなく過

程である」(58-59頁)という叙述である。

「いま・ここ」を無条件に肯定しない共生自体はその達成が確認できるような目標ではなく、たとえば「平等」などの別の目標化された価値の達成を目指していく、その過程として把捉されている。この過程は静態的なものでも自動的に展開するものでもない。それは、異議の申し立てとその傾聴という行為が立ち上げられる、動的的で人為的な過程である。」(59頁)

上述の内容は、スウェーデンのカリキュラム研究者たちが「共生」のカリキュラムの評価を「平等」、「障害者や移民の統合」、「民主主義」の実現の観点から語っていたこと、「共生」のカリキュラムの成果が時間的経緯の中で社会に還元されていくものと理解されていたことと矛盾しない。さらに、スウェーデンの「共生」のカリキュラムが、以下の2つの要素で構成されていることにも納得がいく。スウェーデンの事実が、橋本の言説の裏付けとなっているのである。

- ① 「共生」(Samlevnad, Samlevnadsfrågor)という言葉を使い、「男女」、「家族」、「障害者」、「大人と子ども」、「移民」等の「他者との共生」を取り上げている教育内容。
- ② 「共生」という表現は用いられていないが、「共生」の基礎となる内容、例えば、「多様性」、「民主主義」、「平等」等、間接的に取り扱う教育内容。

Ⅲ. 終わりに ～再度、教育実践に照らして「共生」を問う～

最後に、自らの大学教育実践に照らしながら「共生」を問うてみたい。なぜなら、理論と実践を往来させていく中で、①「共生」とは何か、「共生」をどのように学ぶことができるのかを模索したい、②本書で考えた「共生」を自らの教育実践に昇華させたいと考えるからである。その上で、「共生」に関する課題意識について述べることにする。

1) 共に学びあう実践の創出

勤務校には「プロジェクト型自主活動」を支援するセンター(リエゾン・アクションセンター)が存在している。災害復興ボランティアを立ち上げ、コーディネ

ネートしているのもこのセンターである。学科や専門を超えてリエゾンする学際的な自主活動を推奨している。目下、評者は、このセンターで学生たちの自主活動を支援している。それらの取り組みをとおして、あらためて考えさせられるのは、橋本の「共生は、他者からの異議や違和の表明を健全と見なし、人びとの間の関係性や言説の組み替えを迫っていく」(59頁)という捉え方である。つまり、何かを産み出そうとする時の「他者との軋轢、不調和音、対立、論争」は病理ではなく健康、必然であるということである。対立や論争を回避するのではなく、多様な他者が対話をとおして合意形成を試み、活動を創っていく体験をすることが重要なのである。大学生(学習者)に要求するだけでなく、教職員自らがジレンマと向き合い、他者と折り合う、合意形成をしながら前に進んでいく背中を見せなければならないのだろう。

協同性を重視したプロジェクト創出のプロセスが、「共生」を問うことを可能にする。学生同士、教職員と学生、大学と地域のよりよい「共生」を考えることを抜きにプロジェクトは進まない。ジレンマを抱え、それらをどのように昇華させるのが、まさに問われるのである。強いリーダーに他力本願で従うのではなく、一人一人が自らの考えを言語化し、共に課題を乗り越える経験をすることが大切ではないだろうか。

それらの活動をとおして生まれる連帯、信頼、同僚性は、「共生」のための基盤要因である。田中は、『共生による希望』は孤立しがちに現代人にとって、失敗から立ち直るための学びのツールである、教育学の役目は学びによる成長物語を語ることである(14頁)と言っているが、まさに「共に学ぶ子どもたちは、共に生きることを学ぶ」(2008年11月、第48回国際教育会議)のである。そして、教師、(教育学)の役目は、ナラティブなアプローチで学生たちの成長を評価し、物語ることなのである。震災後「教育学は何かが出来るか、私は何も出来ていない」とすぐ見える結果を求めて悲観的になっていたが、「成功物語を語ること」と言われて開眼した。丁寧に教育実践を積み重ねること、学生たちの成長を言語化し共有することこそが私の役目であり、『共生と希望の教育学』を有名無実にしないためにも必要なのである。

また、第1章で、以下の玄田の「希望」の定義に、「with others」を付けただろうという提案が筑波大学教育学会で行なわれたと紹介されていた。(14頁)感動的なエピソードである。早く筑波大学教育学会の学会員になり、その場

に立ち会いたかったと思った。

‘Hope is a wish for something to come true by action.’

岡本も「はじめに一本書のねらい」で「教育が作用することによって形を成す共生」「人びとのつながりをつくり出す可能性という希望」（2頁）と言っている。評者は、本書をとおして、共に学ぶことが「希望」につながっていく、それを実感できるような大学教育実践を創出したいと、これまで以上に考えている。

2) 教室文化、学校文化における「教師と子どもの共生」～新たな課題意識～
学校を訪問するとよく耳にするのが「立たせる」「書かせる」「読ませる」という使役動詞であり、号令である。「姿勢をのばして」「もう一度大きな声でおはようを言いましょう」「前ならえ」等で始まる話しには、「これから始まるつまらない話しに我慢なさい」というメタ・メッセージが含まれているように思えてならない。子どもを必要以上に緊張させて管理する必要があるのだろうか。管理の強化は、教師(大人)と子どもの「共生」の弊害になっていないのだろうか。なにゆえに教師は、そのような態度をとるのか、その背景にあるものを掘り下げたい。これが、本書に触発されて芽生えた新たな課題意識である。「教室における教師と子どもの共生」もこれからの学校教育を展望する上で、重要な要素の一つである。大人と子どもの信頼関係、個を尊重した平等な関係性、そして教師と子どもの対話は、「共生」の基盤である。

最後に、とてもよいと思ったのが「筆者より」のコーナーである。執筆者が自己を開示し、語りかけるように書かれていて、親近感をもって読むことが出来た。難しいと感じる章も、「筆者より」を読んでから、本論を読み直すとうわかったような気がしてくるから不思議である。勤務校の学生、院生にも「筆者より」を読んでから、各章を読み進めていく方法、本書の味わい方を紹介してみようと思う。