

# 朝鮮学校高級部生徒との ヒューマンライブラリーからの教職学生の気づき

——自己探求と社会の多様性への意識を促すために——

齋藤 眞 宏

## 1 はじめに

自己探求および社会の多様性への気づきは個と集団のエンパワーメントのために必須であり、全ての人にとって基礎教育である。またより良い社会を創るための構造改革にもつながる。また教師の仕事は、子どもたち一人ひとりが他者との関係性の中で「自分らしさ」を発揮しながらより良い成長・発展をしていく支援であることを考えれば、これらの学習は教師教育において中核的内容である。

しかし自己探求や社会の多様性への気づきは口で言うほど簡単ではない。なぜならば学生たちは往々にして興味がないからである。また人種や民族、性など社会的マイノリティに属する人々と交流する経験も少ない。もしあったとしても、それが有効的な知識として定着をすることはさらに少ない。日常的にマイノリティへの偏見や一方的な見方は学生の周囲に存在している。さらに異文化間理解は「正しいこと」という「常識」に加え、「私たち」と「あの人たち」という二項対立的な意識が邪魔をする。また葛藤や理解困難さ、自分自身に向き合う作業を避ける傾向にもある<sup>(1)</sup> (Saito, 2011)。

教師教育学研究会 (2011) は教員のコンピテンシーとして56項目を挙げている。その中でも「教育の基盤として、人権について学び、人権を尊重する風土

を作っている」(p.48)という項目を重要視している。それでは教師にとっての「人権の尊重」とは何か。それは多様で豊かな背景を持つ子どもたちに真摯に向かい合うことである。とりわけ子どもたちが日常生活をしていくうえで抱える様々な困難さや悩みに向き合うことである。そのためには教師希望の学生たちをただ「教えて」も意味はない。もし教えられて十分に有効な知識を得られるのであれば、それまでにレディネスが出来ていたからに他ならないからである。「出会う」あるいは「経験する」だけでも不十分である。これまで一人ひとりの学生達が社会環境の中で築き上げてきた世界観<sup>(2)</sup>の中に「私たち」と「あの人たち」の意識がある限り、それらは特定の人々の問題であって、自分の問題ではなくなってしまう。その場合、教師教育者の出来ることは極めて限られてしまうであろう。

それでは「私たち」と「あの人たち」意識をどのように将来社会科教師を目指す学生達が乗り越えて行くのか。本稿では現在の政治・社会情勢から、日本社会で「あの人達」と見なされやすい北海道朝鮮学校<sup>(3)</sup>の高級部生徒との交流を通じた教職課程の学生の学びについて焦点をあてて考察する。

## 2 先行研究について

将来教師になる学生たちが「私たち」と「あの人たち」の境界を越えて共感を持つためにはどうすれば良いのか。そのためには、交流を通じた「あの人たち」に属する目の前の誰かの生きる「重さ」と向き合う経験が必要である。そこに自分自身との共通項を見だし、共感が生まれればそれは「あの人たち」の誰かの問題ではなく、「私」の問題になり得る。そこでは互いの「自文化」<sup>(4)</sup>につながるのある無数で多様なミクロカルチャー<sup>(5)</sup>に焦点を当てるべきであろう。

ミクロカルチャーは「下位アイデンティティ」と「役割アイデンティティ」

(Turner, 2002) に伴う対人相互作用, そしてそれに伴う一連の経験とその認識に深く関わる。個人の中の無数のマイクロカルチャーは, 国家や人種, 民族といったマクロカルチャーの影響を受けるものの独自の規範やパターン特徴や価値があり集団を構築する (Gollnick & Chinn, 2002, p.18)。またマイクロカルチャーの例としては以下のようなものが挙げられる。

- ・能力 (e.g. サッカー選手)
- ・学問的専門性
- ・年齢
- ・障がいの有無
- ・ジェンダー
- ・グループ意識 (e.g. ワーキンググループ, グループ学習のための班など)
- ・興味があることや趣味など
- ・出生地
- ・幼少期や少年期を過ごした場所
- ・住んでいる場所
- ・職業
- ・出身校, 学歴など
- ・性的指向
- ・病気の経験
- ・収入
- ・出身階層
- ・被害体験
- ・その場での役割……等

特定のマイクロカルチャーを持つグループに属していても, 別のグループに属

することはよくあることである (Watson, & Johnston, 2006, p.15)。それにもかかわらず、人は「他者」に出会ったときに「わかりやすい」社会的カテゴリーを用いて「私たち」と「あの人たち」に分類する。一方でそのような「わかりやすい」社会的カテゴリーに掬めとられて、個人の中にある多様なミクロカルチャーに気づかないし、気づこうともしない。

様々なミクロカルチャーの中には意識するように心がけなければ見えてこないものも存在する。例えば患者と医療従事者、生徒と教師、ひとり親家庭と2人親家庭、若者と高齢者、障がい者と非障がい者、部下と上司、非正社員と正社員、被災者とボランティアなどは同じ場においても、同じ認識を共有できるとは限らない。そして両者のまなざしが錯綜する場においては違和感、戸惑いやいらだち、動揺や緊張、混沌を経験することになる。そこには確実に「痛み」が存在する。個人が何かを認識する過程において「痛み」に伴う感情は自己を確認したり、問い直したりする際に活性化する。だから「私たち」と「あの人たち」の壁を越えるためには、自己の実存に関わる感情の共有が重要になる。ミクロカルチャーを他者と共有するということは「私が私であること」「あなたがあなたであること」を実存感情に基づいてその人と共有するということがある。

そのような共有を促すためにはヒューマンライブラリー（以下 HL と略す）が有効であろう。HL とは社会を生きていくうえで偏見をもたれやすい社会的カテゴリーに属する人<sup>(6)</sup>がボランティアとして「本」になって自らについて語る「図書館」である。読者はその「図書館」に行って30分から45分といった決められた時間で「本」を借りてコミュニケーションをとる。読者はどのような質問をしても良いが、その中で最も重要なものは「本」を尊重することである。「貸出時間」及び「閉館時間」は厳格に守らなければならない。また HL において最も重要な役割を果たすのは司書である。司書は貸出役と同時にファシリテーターでもあり、「本の状態」をチェックする係でもある (Human

Library Organization, 2000)。

最初の HL はデンマークの NGO が2000年にロックコンサートの会場で実施した。そして2011年9月までに60以上の国・地域で実施されてきた。これまではヨーロッパ諸国が多かったが、北米やアジアでも多く開催されている。日本では東京大学最先端科学技術センターが障がい者への偏見低減のため2008年に実施したのが最初である。それ以来、2011年末まで28の HL が実施されてきた(駒澤大学社会学部坪井ゼミ, 2012, p.17)。現在では明治大学の横田ゼミナール、駒澤大学の坪井ゼミナール等が定期的の実施している。2013年には韓国で、2014年にはマレーシアで初開催されている。

### 3 旭川大学齋藤ゼミナールのヒューマンライブラリー

さて北海道でも札幌市立大学でヒューマンライブラリーが実施されたことがある。しかし本学もしくは市内の5大学1高専<sup>(7)</sup>で構成されている旭川ウエルビーイングコンソーシアムで実施するには困難が多かった。一度はあきらめようと思ったが、教職課程履修者も含め学生たちの、外国人やアイヌをはじめとする「異文化」に対する偏見や無関心を痛感していたのでとりあえず出来る形で実施したいと思った。そこで筆者は個人的につながりのある北海道朝鮮学校と市民団体の「朝鮮学校を支える会」に提案して毎年秋に行われる日本の学校教員との友好交換授業会の場を利用することにした。1年目の HL では、朝鮮学校への遠慮もありゼミ生3名が「本」、また別の3人がそれぞれの良さを引き出すサポート役として「司書」となった。高級部3年生と大学生の約20名は3グループに分かれて司書役のファシリテーションで「本」を「読みながら」、状況に応じて自分語りを行った。さらに意見や感情の共有の時間を設け、「総合司書」<sup>(8)</sup>が全体のまとめ役をした。翌年から朝鮮学校側からの要望もあり、ゼミ生と朝鮮学校高級部から各3名ずつ「本」になってもらい、その3名

朝鮮学校高級部生徒とのヒューマンライブラリーからの教職学生の気づき

にそれぞれ「司書」役をつけることにした<sup>(9)</sup>。さらに朝鮮学校高級部生徒は3年生だけではなく、すべての学年が参加した。

表1 2人の学生の当日の役割

	学生A	学生B
第1回	【役割】「本」 【タイトル】『都会のじゃがいも』 【あらすじ】東京の大学に通っていた時の日常生活と地元に戻って教師を目指すきっかけになったことをユーモラスに話した。	【役割】「本」 【タイトル】『アーバンライフ・イン・〇〇 <sup>(10)</sup> 』 【あらすじ】学生Bが生まれ育った自然が豊かな街での日常や趣味の釣り、ヒグマと遭遇した際の対処の仕方などについてユーモア豊かに話した。
第2回	【役割】司書 『BACK IN THE DAYZ ～大器晩成型の大学生のライフ・ヒストリー～』の読書会でのファシリテーションを行った。	【役割】総合司書 全体共有の際のファシリテーションを行った。

表2 当日の流れ

第1回（2コマ 計90分）	第2回（1コマ 45分）
10:00-10:15 オリエンテーション（趣旨説明, 注意事項）	11:00-11:10 オリエンテーション（趣旨説明, 注意事項）
10:15-10:20 グループ分け	11:10-11:15 グループ分け
10:20-10:40 「読書」タイム（1）	11:15-11:30 「読書」タイム
10:40-10:50 グループ・ディスカッション（1）	11:30-11:40 クラス・ディスカッション
10:50-11:10 「読書」タイム（2）	11:40-11:45 まとめ
11:10-11:20 グループ・ディスカッション（2）	
11:20-11:40 クラス・ディスカッション	
11:40-11:45 まとめ	

#### 4 本研究の目的

筆者は教師教育者として、学生たちが「異文化」である他者に出会い、異文

化間交流の「痛み」に触れるとともに、その人のもつ多様なマイクロカルチャーに気づくための働きかけとして HL を行なった。その際に、以下のような目的を設定した。

1. 学生たちが「わたしたち」と「あの人たち」という社会的カテゴリーを越えて、「異文化」とされる他者も、実は自分と同じような経験や悩み、喜び、愉しみを持つ人であることに気づく。
2. 学生たちが1を通して、批判や叱責などをされない「安全な雰囲気」を出来る限り確保しながら、自らを問い直す<sup>(11)</sup>。

これらの地道な、時に苦しい営みを通して、教職学生は「私たち」と「あの人たち」の境界を越えて行けると同時に、フーコーの言う「特定領域の知識人」(桑田, 福井, 山本, 1997)として人に関わるうえで重要な、特定の状況に埋め込まれた臨床の智を獲得していくことができるであろう。

## 5 調査手法

調査対象になった2名の学生を選んだ理由は、本学で筆者のゼミナールに所属しており、かつ教職課程履修者であったからである。また彼らは先述の通り2回のヒューマンライブラリーに中心的に関わっていてもいるうえに、調査時に在学しており容易に e-mail、電話等でアクセス可能であったからである。一般的な質的調査の手法を用いて、データは以下のように収集した。

- ・個別インタビュー
- ・e-mail
- ・HL 後のゼミナールでのディスカッションの記録

- ・ HL のリフレクション・レポートおよび感想文
- ・ 2人が履修しているゼミナールおよび筆者が担当している教職各科目におけるレポートの記述
- ・ 学習指導案
- ・ 教育実習および「授業実践演習<sup>(12)</sup>」のリフレクション・レポート

## 6 ディスカッション

### (1) 学生 A

HL をきっかけにどのような変化が学生 A に生まれたかについてここでは記述する。以下の 3 点に集約できる。

- ① 在日の高校生も自分たち同様に現在の日本社会で生きている同じ若者であるという親近感

1 回目の HL の冒頭では何となく恥じらいだったり、ギクシャク感だったり、人見知り感があったと言う。またどのような言葉を使うと差別と捉えられてしまうのか、という恐れもあった。しかし徐々にそのような感覚は薄れてきた。翌年の HL の際には、学生 A のグループではたまたま進路の話になったという。学生 A は教師になるために、東京のある大学を卒業して本学に入学した経歴を持つ。ゆえに進路に対する意識は入学時から高かった。大学生の 1 人がある朝鮮学校高校生に、「どこに行く (= 進学する) の」と聞いた際に、彼は「福祉専門学校に行く」と答えたと言う。A はその時はっきりと親近感が湧いたと話す。その時の感情を彼は「ああ、俺たちと同じだな」、そして「就職活動も同じようにするんだな」と思ったと言う。彼は進路や部活動、学校生活や、趣味、その他の日常の話をしていくうちに民族の枠を越えて「その人っていう感じになっていく」と話してくれた。



② 他者から学ぶことの大切さへの気づき

HLの翌週のゼミではHLを通して学んだことや感じたことを必ず共有するのだが、彼は2回とも明らかに困惑した表情を浮かべていた。彼の納得できる回答は時間をかけてもなかなか出てこず、ずっと保留のままだった。しかし2回目のHLから8か月経ったある日の「授業実践演習」においてはじめて納得できる言葉で表現できたようだ。その演習では少し前に終わった教育実習のふりかえりからたまたまその年の2月に行われた他大学の学生との模擬授業交流会<sup>(13)</sup>の話になった。彼は授業者としてその模擬授業交流会に関わっていた。そしてその朝鮮学校生徒たちとの交流を授業内容に生かせたとは考えてはいるが、自分とは異なる環境に生きている在日の経験が自分の生き方や問題意識につながっていないと述べた。そして彼は「僕、リフレクションをちゃんとやっていないのかな」と発言した。

「授業実践演習」ではテキストとして教師教育学研究会のリフレクション・ワークブックを活用している。56項目の内、Aが最も難しく感じてしまうのが6項目の「他人からの評価やフィードバックを自己の成長に活用している」(p.40)である。彼は自身の思考パターンを「違うと思うとすぐボイする」傾向にあると考えた。つまり自分と異なる(と見なす)相手が何を言ってもそれを否定はしないものの、気にしないように努めるのである。このような気づきが、彼の「もしかしたらこれまで実習でも私生活でも目の前の相手をきちんと見てこなかったのではないか」という自己の省察につながった。翌週の演習でもまた朝鮮学校でのHLが話題となった。その時に彼は、「相手の社会的カテゴリーを気にしない」と述べた。それに対して筆者は「それは相手はその社会的カテゴリーゆえに傷ついていることも気にしない態度につながっているかもしれないね」と返した。彼は「気づかないで傷つけているのかもしれない」と応えた。

その時はすぐチャイムが鳴っていたためにこの会話を深めることは出来な

かったが、その後、2か月ほど経って、ゼミナールの感想として彼は以下のよ  
うなコメントを書いてきた。

他者から「こういうところが出来ていない」「こうしたほうがいい」等の  
意見を言われると時にそれに反発する自分がいて（略）受け入れない時が  
あった。しかしそれは自分のことしか考えていなかったのだと最近思った。  
相手が自分のどこを見てそう思ったのか、そういったことを考え直すこと  
が大切なのだと思った。大学で学んだのではなく、大学で学ぶことができ  
るようになったのかもしれない。

これはAにとって北海道朝鮮学校の生徒たちとの関わりによってもたらされ  
た気づきであろう。彼はこの北海道朝鮮学校訪問を「はじめての本当の異文化  
間理解の体験」と考えている。

### ③ 社会における異なる意見への意識と授業観の発展

学生Aは2回目のHLの際に朝鮮民主主義人民共和国の核開発について、あ  
る女子生徒と話をしたという。その女子生徒は核を持つことは、アメリカと対  
等な立場に立つために必要という意見だった。Aはその意見に対して反対で、  
同国が核を持つことは東アジア諸地域に緊張関係を作り出すことになり、やっ  
ていることはアメリカと同じだと考えていた。しかし30分から40分間話したも  
の、お互いに納得はできずに最後まで議論はかみ合わなかったという。彼は  
その時のことをふりかえって彼女の意見は確立されているが、狭く感じたとい  
う。そして筆者に「相手を変えることは無理なのかな」と呟いた。

ちなみにこのエピソードを話してくれたのもそのHLから8か月以上経って  
からである。先述の通り、これまで学生Aは異なる意見に出会うと、特にそれ  
について疑問を感じたり、反論をしたりすることもなく考えないようにしてい

た。それは彼のその場の空気を読んで行動する巧みさ、極端な表現を避けて他者と適切な距離を保つバランス感覚といった「強み」につながっている。しかし教師になって他者である子どもたちと関わっていくということは、異なる意見に対しても正面から向かい合うということも要求される。

筆者はこのHL以降、彼の授業作りが少しずつ変わってきたように感じていた。彼が教師希望になったきっかけは、以前通っていた大学の先輩の知識の豊かさや説明の上手さを見て、自分もそのようになりたいと思ったからである。だから「うまく知識を伝えたい」という意識が強かった。もう少し言葉を加えれば、生徒の「食いつき」をどのように獲得するか、教科書の内容をどのようにわかりやすく伝えるかが彼の授業作りの中心であった。しかしこれ以降、「授業の幹」の幅が広がる。特に4年生の教育実習以降、HLを通じて意識するようになった社会には多様な意見があるという彼の社会観が「授業の幹」の中に表れ、本時の目標に「知識・理解」だけではなく「思考・判断・表現」も含まれるようになってきた。これは彼の授業観の発展と言えるであろう。

## (2) 学生B

HLをきっかけに学生Bにどのような変化が生まれたかについてここでは記述する。以下の4点に集約できる。

- ① 在日の高校生も自分たちと同様に、現在の日本社会で生きているという同じ若者であるという親近感

学生A同様にBも北海道朝鮮学校の高校生たちに現在の日本社会を同じように生きている親近感を抱いたと言う。ただBはこれについてはより多様な意味を込めている。彼はまずAと同様に共通の話題の重要性に言及している。例えば朝鮮学校の高校生がアルバイトの話をしてくれたことに「あ～バイトしているんだと思った。同じことをしているんだ」と述べている。これは彼もまたア

アルバイトで生計を立てているために、アルバイトでの苦労や大変さに共感を覚えたからである。またある生徒は、同じ街の出身だった。そのために小さいときによく通ったゲームセンターや彼の父親が経営する焼肉店の話で盛り上がった。このような HL での直接的な交流前は、B は一種の偏見だと頭ではわかってはいたけれども、在日について「あまりにも自分たちとかけ離れている」と思っていたと言う。

B は開拓民の子孫というアイデンティティを持つ。朝鮮学校の生徒たちがそのような彼のアイデンティティに関わる話に共感してくれたことは大きかったようだ。彼の印象的な場面の 1 つは、初めての HL で開拓民にとってウサギはペットというよりも食べ物でありかつ着るものでもある、と話をした時である。読者であった女子生徒 5 名は一斉に「えっ、かわいそう」という表情になった。B は「冷たい視線になるのかな」と思っていた。しかし彼の予想に反して彼女たちは興味深そうな表情をしていたという。それに勇気づけられて、ウサギを捕って耳を営林署に持って行くと害獣駆除で貴重な現金収入になること、そしてそれは開拓地では衣食の意味でも貴重であること、祖父母はそのように生活をしていかなければならなかったことを彼は話した。すると彼女たちは「悟った表情」で「お店とかもなく、自分たちで全部やっていかなければならならそうしますね」と言ってくれたという。B は「わかってもらえた」と感じ安堵したと言う。彼はゼミでも「日本人という意識よりも、開拓民としての意識の方が大きい」と常日頃公言する学生である。彼の開拓民 3 世、そして道東出身者としての意識は東京や札幌などの大都市中心に動いていく社会への反発とその裏返しとしての孤立感につながっている。例えば北方領土問題について B は「札幌の道庁前には、北方領土返還とか書いているけれど、日本人たちは故郷に帰りたくても帰れない人たちがいることを、どのくらい自分の問題として捉えているのか」とも述べている。そのような彼の想いを札幌に住む彼女たちが共感してくれたことが、彼にとっては嬉しかったに違いない。

② 「他者」を理解するためには、そのための姿勢と努力が大切である

学生Bは①の親近感をさらに深めて考えている。彼が朝鮮学校の高校生たちに親近感を持った一番大きな理由は、生徒たちのBをはじめとする日本人学生を理解したいという想いと同時に、自分たちを理解して欲しいという願いだったという。ある女子生徒はBに「何でもいいから聞いてください」と笑顔で促してきたと言う。また先述の HL の後で、食堂での昼食時に学生Bに生徒たちは「ウサギっておいしいんですか」「どうしてウサギをまだ捕っているんですか」など質問してきてくれたと言う。彼は「じいさんたちは、金をかけて服を買う感覚がばかばかしいと思っていたんじゃないか」などと答えているうちに、民族の壁の意識が薄れていったという。彼は「あの子たちが一生懸命だったから偏見がとれてきた」と言い、「日常的な話をしているときに民族を忘れる」とも述べた。一方で同じゼミナールの一部の学生たちは、それほど朝鮮学校の高校生との交流に興味を見せず、あまり積極的に関わらなかった。そのためあまり人間関係を作れなかった。そのことについて彼は「(皆は)へえ～、この人そうだったんだ、で終わってしまった」と残念がる。

2回の HL を経てBをはじめ中心になって関わった学生たちは、遠距離にもかかわらず札幌に出かけて、仲が良くなった3人の朝鮮学校の高校生と食事をしたり、カラオケを楽しんだりしたと言う。そして「お互いに何かがぶっ壊れた」と話す。筆者は残念ながらその場にはいなかったから想像するしかないが、この話をしてくれた時のBの表情には、朝鮮学校の生徒たち、特に仲の良い3人との間の心の「壁」を取り払えた満足感が見て取れた。

Bはある日のゼミナール終了後に、大学での学びとして以下のように述べている。

「学び」を具体的に言うことは出来ないが、今、それに値するものは自己の観点を一時的に消して、その他方(=他者)の観点に関わりつつ、気づ

いた点、面白いと感じた点を見つけて、自己の観点へプラスして行くことを大切にしている。矛盾も多いが、その中で考え続けることが重要なと思う。

③ 異文化間理解のためには、他者に自分の意見を「押し付ける」態度が最も障害となる

学生Bにとって最も「異文化」であったのは、朝鮮学校の生徒たちでも先生たちでもなかった。友好授業交換会への一般参加者であった。彼は2回目のHLでのある場面が最も印象深いと言う。それは1人の在日の生徒がライフヒストリーを話していた時であった。彼は総合司書として少し離れたところから聴いていた。周囲の一般参加者が(おそらく一番興味深い話だったのであろう)集まってきて人だかりができ、学生および生徒たちは人垣に囲まれているような状況になっていた。その人たちが彼女の話を「そうだ、そうだ」と言うようにうなずきながら聴くことが、Bには「お前ら、ちゃんと聴いているよ」というような無言のプレッシャーに思えた。そしてその雰囲気ゆえに大学生たちは「下手なことが言えなくなった」と彼は言う。BはHLをきっかけに相互理解を少しでも深めようと学生たちは努力していたと訴える。そして確かに日本社会における差別に関して彼自身も含めて大学生たちはもっと勉強するべきだけれども、一方でそのような一般参加者の態度が、学生と生徒の交流の機会を損ねると強く批判した。彼は相互理解を目指すのであれば、安全に自由に意見を言える環境が一番大事であると主張している。

④ 自分の想いを伝えることもまた授業と同様に相互行為である

BはHLもまた授業と同様だと考えた。それは自分のことをいくら伝えたいと思っても相手への配慮がなければうまくいかないということである。彼は「相手の興味や質問の意図、感じていることなどを汲み取って話すことは授業

と変わらない」と言う。彼は先述の通り2年目のHLでは総合司書として全体への目配りをしていた。ふとDJとしての経験を「本」として話す友人の話が耳に入った。その学生はミキサーなど多くの専門用語を使用していた。そのため読者である高校生も同じゼミの学生たちもあまりその話を理解できておらず、興味が失われていると感じたという。

## 7 結論

2人の教職学生はHLを通じて、①「異文化」と見ていた朝鮮学校の高校生たちは、実は彼らと共通の経験や悩み、喜び、愉しみを持つ人であること、②自らを問い直す作業を通じて自己の偏見に気づいたと言える。2人は「私たち」と「あの人たち」という社会的カテゴリーを越える経験をしたと言えるであろう。そしてさらに、これは筆者も予想していなかったのだが、③HLを通じて自らの教育方法を発展させる授業観を獲得しもした。

当初筆者は「痛み」を伴う経験の共有については、双方がどのくらい開示し共有できるか懐疑的であった。お互いに遠慮が先立ち、表面的な会話に終始するのではないかとも思っていた。しかし結果はそれ以上だったようだ。特にBの場合は開拓民の「痛み」「孤立感」が、在日の生徒たちの「痛み」「孤立感」と重なったのであろう。民族として日本で生きていくうえでの「痛み」と同時に過疎地域で暮らす「痛み」が語りの資源であった。そして「自分たちを理解して欲しい」という純粋な願いが、共鳴し合って「ともに在ることの歓喜」（田中，2009，p.251）につながったのであろう。HLは2人にとって「間違いなくやって良かった」（学生B）という意味ある経験であった。

しかしそれでも学生AとBの「私たち」「あの人たち」意識は拭えない。この場合、HL以前の「私たち（＝日本人）」と「あの人たち（＝在日の高校生）」というカテゴリーとは対象が異なってくる。2人はこのHLに枢要な立場・役



割を持って臨んだ。後輩の指導をしたり、筆者とともに事前準備で同校を訪問したりするなど彼らなりに時間をかけ、意欲を持って参加した。一方で同じゼミ生でもあまり興味関心を持たなかった学生もいる。また朝鮮学校の生徒でも、日本社会において自分（たち）が直面している「問題」について向かい合っている生徒もいれば、「どうも思っていない生徒」（学生A）もいる。「価値観の押し売り」（学生B）を迫ってくる（ように見える）一般参加者もいる。それらの相互行為からの葛藤が2人の新しい「私たち」「あの人たち」意識につながった。朝鮮学校におけるHLで「他者」とのつながりが生まれた反面、これまでは潜在的であった「私たちの中の『他者』」が顕在化したと言える。

草柳（2004）はある個人の「問題」について語ろうとする試みでは、ある状態を「問題」と見なす定義、それを「クレーム」として申し立てる定義、そしてそれが「適切」なものであるという定義が三重に争われているという（p.21）。HLにおいて計135分という短い時間をきっかけにそれらの定義が争われ、国籍、民族という社会的カテゴリーが相対化され、シャッフルされて「興味、やる気がない学生」や「意見を押し付けてくる大人」という別の「あの人達」が2人の学生の意識の中で形成された。

HLは2人の学生、そして彼らと共鳴し合った3人の北海道朝鮮学校高級部の生徒にとっては意味ある他者（significant others）に出会えた経験であったようだ。しかし自己の世界を自ら広げて自己探求をしながら社会の多様性に気づこうという意識がなければ、より多くの出会いを経験してもそこから学ぶことはできないという現実にも立ち戻る。例えば今回興味・関心をさほど抱かず積極的に学ばなかった学生たちからも逆に2人は日常の大学生活において学ぶことは多いのではないかと筆者は感じている。一人ひとりの「強み」を意識できる環境づくりと実践がやはり大切なのであろう。一方で教師の権力を利用して予定調和的に、あるいは規範的にそのような経験を強いるべきではないとも思う。「人間を教育できるのか」というルーマンの問いに、答えることが出



来ない。

## 謝辞

本研究に協力してくれた2名の学生と、多忙にもかかわらず筆者の要望に応じて本稿に目を通してくださった北海道朝鮮学校の申京和校長および朴一秀教諭にこの場を借りて深く感謝したい。

## 注

- (1) 多くの大学の教職課程では、異文化間教育や国際理解教育、異文化間コミュニケーションなどの科目は学部・学科や取得免許状によって異なるが選択科目になる。
- (2) ルーマンは教育のパラドクスとして社会化の企図化を指摘し、それは不確実で意図できない営みであるとして教育学を批判している（田中，2004，p.36）。
- (3) 北海道朝鮮学校は、在日コリアンの子どもたちに母国語や民族文化を教える北海道唯一の学校として設立された。教員をはじめ卒業生、保護者の必死の頑張り」と市民の支えでこれまで運営されてきた。
- (4) 本稿では文化を各自が日常生活の営みを通して構築、構成していくものとする。そして「自文化」と「異文化」に分けて考え、前者は人がそれを自分の文化であると認識することができるものであり、後者をそれ以外の文化（倉地，1998，pp.39-41）であるとする。人が集団生活を行っていくうえで獲得していく「私たちの文化」とは周囲との相互行為の中から、また往々にして教育やメディア等の外的圧力から意識的あるいは無意識的に構築されていくものであり、「作られた共同幻想」（倉地，1998，p.40）とも言える。
- (5) 何がマクロ／ミクロカルチャーなのかは議論が必要であろう。ここでは人種や民族、国籍だけではなく、様々な自己認識が個人を構成しているということを確認するだけにとどめたい。Turner（2002）は自己認識が行われる3つの水準として「自己の中核における気持ち」「下位アイデンティティ」「役割アイデンティティ」を挙げており、「自己呈示」に対する他者の反応と「役割アイデンティティ」が混ざって「役割取得」が行われるとしている（p.175）。
- (6) 駒澤大学社会学部坪井ゼミナールが行った第1回HLでは、性同一性障がい者、薬物依存症からの回復途上者、元ひきこもり、アルコール依存症からの回復途上者、自死遺族、アルビノ、難民、その他の人たちが「本」となった（駒澤大学社会学部坪井ゼミ，2012，p.38）。
- (7) 現在は、旭川医科大学、旭川高等専門学校、旭川大学・同短期大学部、北海道教育

## 朝鮮学校高級部生徒とのヒューマンライブラリーからの教職学生の気づき

大学旭川校の計4大学1高専で構成されている。

- (8) 当初は「図書館長」というアイデアも出ていたが、「本」と読者の双方の良さを引き出して、つながりを作るという役割から「総合司書」という名前にした。
- (9) なお調査対象者である2名の教職学生の当日の役割は表1、当日のスケジュールは表2を参照されたい。
- (10) 被調査者である学生のプライバシーを秘匿するために敢えて市町村名は伏せる。
- (11) 学生たちに自らの問い直しを要求するならば、教師自身の問い直しも避けられない。リフレクションの重要性はいくら強調しても強調しすぎることはない。
- (12) 4年次の教育実習の他に、Aは3年および4年次後期に「授業実践演習」を履修し、週1回の実習を行なった。
- (13) 他大学の教職課程の学生たちと年度末に行う模擬授業交換会においてAはゼミの代表として中学校社会科公民的分野の中の基本的人権・社会権について50分授業を行った。授業で使用された資料にはある女子生徒が書いてくれた朝鮮学校に通う思いが含まれていた。彼はその生徒の承諾を得て、模擬授業ではそれを提示した。すると生徒役の大学生たちが詰めている教室の雰囲気が変わった。もちろん学習指導案（細案）は複数の教職履修者を中心に作成したもので、これは彼だけのアイデアではない。

## 参考文献

- Gollnick, D. M. & Chinn, P. C. (2002), *Multicultural education in a pluralistic society* (6th Ed.). Upper Saddle River, NJ, & Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Human Library Organization (2008), *Human library*, Human Library Organization HP. (<http://humanlibrary.org/> retrieved 15th August, 2014)
- 駒澤大学社会学部坪井ゼミナール (2012) 『ヒューマンライブラリー事始め』人間の科学新社。
- 教師教育学研究会 (編) (2011) 『教員のためのリフレクション・ワークブック』教師教育学研究会。
- 草柳千早 (2004) 『「曖昧な生きづらさ」と社会 クレーム申し立ての社会学』世界思想社。
- 倉地暁美 (1998) 『多文化共生の教育』勁草書房。
- 桑田禮彰, 福井憲彦, 山本哲士 (編) (1997) 『ミシエル・フーコー 1926-1984 権力・知・歴史』新評論。
- Saito, M. (2011), Promoting self-examination in initial teacher education: a review of the learning of eleven students, Paper presented at Association of Teacher Educators of Australia (ATEA).

- 田中智志 (2004) 「教育は社会化を制御できるのか」, 田中智志, 山名淳 (編著) 『教育人間論のルーマン 人間は〈教育〉できるのか』 勁草書房。
- 田中智志 (2009) 『教育思想のフーコー 教育を支える関係性』 勁草書房。
- Turner, J. H. (2002), *Face to face: toward a sociological theory of interpersonal behavior*. (正岡寛司訳 (2010) 『出会いの社会学 対人相互作用の理論展開』 明石書店。)
- Watson, S. W. and Johnston, L. (2006), Tolerance in teacher education: restructuring the curriculum in a diverse but segregated university classroom, *Multicultural education*, vol.13. No.3