

論文集 / 논문집

第9回全国社会科教育学会・韓国社会教科教育学会 研究交流

제 9 회 한국사회교과교육학회 · 전국사회과교육학회 연구교류

日韓關係の現状と社会科教育の役割

한일관계의 현재와 사회과교육의 역할



2021年8月28日(土) オンライン開催

2021년 8월 28일 (토) 온라인 개최

目 次

プログラム	3
프로그램	4

【発表】

価値調整能力の育成を目指した防災教育の授業設計 —小学校6学年小单元「水害から考える地域の防災」の設計を通して—	5
	紙田路子 (岡山理科大学)

トランスナショナル市民教育の可能性 —日韓の子どもの記憶の対話を通して—	30
	車ボウン先生 (延世大学 教育研究所)

【指定討論】

2本の発表文を読んで—韓日関係の現在と社会科教育の役割—	88
	朴南洙 (大邱大学校)
トランスナショナル市民教育の可能性—全社学日韓交流—	92
	田中伸 (岐阜大学)

가치조정능력을 육성하는 사회과수업의 검토 —「수해로부터 생각하는 지역 방재」의 수업구성을 통해서—	5
	카미타 미치코 (오카야마이과대학)

트랜스내셔널 시민교육의 가능성 —한 일 기억의 대화를 통해서—	30
	차보은 (연세대학교 교육연구소)

두 편의 발표문을 읽고—한.일 관계의 현재와 사회과교육의 역할—	88
	박남수(대구대학교)
트랜스내셔널 시민교육의 가능성—전국사회과교육학회 한일교류—	92

다나카 신 (기후대학)

翻訳：福田喜彦 (兵庫教育大学) / 金鍾成 (広島大学) / 車ボウン (延世大学 教育研究所) / 金道煉 (広島大学 大学院)

통역: 후쿠다 요시히코 (효고교육대학) / 김종성 (히로시마대학) / 차보은 (연세대학교 교육연구소) / 김도연 (히로시마대학대학원)

《プログラム》

- 13 : 00～13 : 10 開会の挨拶
- 13 : 10～13 : 50 車ボウン先生発表
- 13 : 50～14 : 30 紙田路子先生発表
- 14 : 30～14 : 40 休憩
- 14 : 40～15 : 00 朴南洙先生指定討論
- 15 : 00～15 : 20 田中伸先生指定討論
- 15 : 20～15 : 30 車ボウン先生回答
- 15 : 30～15 : 40 紙田路子先生回答
- 15 : 40～16 : 20 討論
- 16 : 20～16 : 30 閉会の挨拶

《프로그램》

- 13 : 00~13 : 10 개회사
- 13 : 10~13 : 50 차보은 박사님 발표
- 13 : 50~14 : 30 카미타 미치코 교수님 발표
- 14 : 30~14 : 40 휴식
- 14 : 40~15 : 00 박남수 교수님 지정토론
- 15 : 00~15 : 20 다나카 신 교수님 지정토론
- 15 : 20~15 : 30 차보은 박사님 답변
- 15 : 30~15 : 40 카미타 미치코 교수님 답변
- 15 : 40~16 : 20 질의 응답
- 16 : 20~16 : 30 폐회사

価値調整能力を育成する社会科授業の検討

—「水害から考える地域の防災」の授業構成を通して—

岡山理科大学 紙田 路子

I. 研究の目的

本研究は子どもの価値調整能力を育成する社会科学習の授業構成について提案し、価値学習の改善を目指すものである。人、もの、こと（システム）のボーダレス化が進み、多様な見方、考え方が定常化する現代社会では特に、協同化社会を志向し、価値観を異にする人々の間で新たな判断基準を常に更新、構築していく能力が求められる。したがって学校教育においては、意図的にそのような価値判断の調整の場を設定し、子どもの価値調整能力を育成する必要がある。

本研究では、多様な見方・考え方との出会いを通して、自らの判断基準の自明性を疑い、新たな判断基準を更新、構築できる資質を価値調整能力ととらえる。本研究はその能力の育成に適した授業構成論について検討するものである。

II. 市民性教育における価値調整過程の意義

「政治的・社会的活動意欲」が若年層を中心に低下している。国際比較調査グループ（International Social Survey Programme）が2014年に実施した「市民意識」をテーマにした世論調査では、特に、良い市民のあるべき姿として何らかの形で自らが動くといった「能動的な」行動より、決まりを守るといった「受動的」な行動を重要視するようになったこと、政府に対して健全な批判精神を持つとする意識が薄れていることが明らかとなった。この要因としてNHK放送文化研究所世論調査部の小林は、「政治に働きかけても何も変わらないという意識」「比較的安定した経済的状況」「若い世代を中心とした身近な世界で『満足』するという価値観の変化」が意欲の低下に影響していると主張している。このような「政治的・社会的活動の意欲」の低下は、必然的に個人と社会の関係の縮減をもたらす。この結果、一元的な価値に基づいたシステムが、生活世界の各部分を指示・決定し、個々人は判断しなくてもよい、あるいは、システムに従属し植民地化するものとなる。

ビースタは、近年の市民性教育について、「①個人とその個人の責任と義務への焦点化」、「②シティズンシップの政治的な次元より、社会的な次元の重視」「③論争と差異の観点ではなくコンセンサス（一致）と同質性の観点からの民主主義の理解」の方向に収斂する傾向にあるという。例えば、小学校社会科においては、既存の共同体のアイデンティティー身近な地域の価値観やあり方をよいもの、引き継いでいかなければならないものとして、共感的に理解させようとする授業が行われてきた。このように共同性に軸をおいた授業実践の常態化が、子どもの「政治的・社会的活動意欲」を招いた可能性は否めない。

それに対して、「民主的な主体は、単純に教えられ、学ばれうるあらかじめ規定されたアイデンティティとして理解されるべきではない」として、ビースタは、「①個人の要求を集団的なニーズへ変換する場としての対話」「②複数性と差異の重視、つまり政治的次元の重視」「③既存の社会秩序を維持することではなく、その秩序を成り立たせている境界線を常に引き直すこと」、という民主主義の解釈・構成過程への参加こそがあるべき市民性教育の形である、と考える。子どもの政治化が志向される18歳選挙権の時代において、協働化社会を目指し、判断基準を異とする集団間において対話を通して相互に受け入れ可能な判断基準を創造していく価値調整能力を育成することは、「政治的・社会的意欲」を高める上で意義があると考えられる。

III. 防災教育の課題

2018年、7月7日、岡山県倉敷市真備町は大雨を伴った河川の氾濫により、甚大な浸水被害を受けた。2018年8月上旬に山陽新聞社が実施したアンケートでは、「避難しようと思わなかったのはどうしてですか」の問いに対し、「2階に逃げれば大丈夫だと思ったから」「これまで災害を経験したことがなかったから」「外の方が危険だと思ったから」という意見が多くを占めた。このような地域住民の意識には、政府の防災政策が大きく影響している。阪神・淡路大震災「以前」の「防災」は、科学技術の研究の推

進や防災設備の整備、国土保全といった「国の施策」を中心としたパターンリスティックな面が強く、国民一人ひとりが行う防災対策、行動という側面は弱かった。つまり防災に関して、国家と市民は公共サービスの「供給者」と「消費者」という、「経済的」な関係にあったと言える。

しかし、東日本大震災や熊本地震、関東・東北豪雨、複数の台風被害等の未曾有の災害を経験し、もはやこのような政府主導の防災では、限界がある、すなわち「消費者のニーズに応えられない」ことが明らかとなった。このような現状に対し、平成30年の防災白書では、「今後、人口減少により過疎化が進み、自主防災組織や消防団も減少傾向にあるなか、災害を『他人事』ではなく『自分事』として捉え、国民一人ひとりが減災意識を高め、具体的な行動を起こす（自助）ことが重要である」ことが強調された。社会科授業においても、このような防災意識の転換のもと、多くの防災に関する授業が提案、実践されるようになった。つまり「自助」「共助」を重視する防災政策を所与のものとし、それを実現できる個人の資質・能力をいかに育成できるのかを問題とする、防災教育が提案されるようになった。これは、防災に関わる政治的判断を無条件に受け入れ、「支配者と支配される者の間の対話の衰退、つまり熟議の衰退」を招くのではないか。

防災教育において、今、見直すべき点は、個人の責務としての防災能力だけではなく、その前提である防災政策の在り方そのものを分析、検討することであると考える。「防災能力を身に付けた人や地域だけ助かる防災政策」ではなく、「どんなに努力しても自助が難しい人たち、あるいは高齢化、限界集落化が進み共助が不可能な地域、すべての人が助かる」防災政策とは何かという立場に立って、自助、共助、公助の在り方を考えることが、重要であると提案したい。

IV. 「水害から考える地域の防災」の授業構成

I～IIIの問題意識をもとに、「水害から考える地域の防災」の授業設計を行った。

第1次「なぜ災害は起こるのか①」(1. 問題に対する分析・判断)

真備町の水害の実態・原因を地図資料、新聞社によるアンケート分析等から分析し、個人の見解を構築する。

第2次「なぜ災害は起こるのか②」(2. 問題に対する他者の分析・判断の理解, 3. 自他の考えの文脈的・関連的な理解, 4. それまでとは異なる基盤(理想)の構築)

実際に災害を経験したゲストティーチャーから、ワークショップ形式(お店形式)で災害の語りを聞く。ワークショップ形式にすることで、より身近に対話を交えながら話を聞くことができる。子どもたちは資料からは得られない、災害の語りに触れることで、自らの災害に関する考えを一旦保留し、災害の根幹の要因に迫っていくことになる。その上でその要因を踏まえ、「どのような地域にしたいか」理想とする地域像を構想する。

第3次「『命の支えとなる地域(仮)』プロジェクトを立ち上げよう」(5. 未来のビジョンの明確化, 6. プランニングの実行)

現在と理想とする地域のギャップを踏まえた上で、「理想とする地域にするにはどうすればよいか」プロジェクトを立ち上げる。はじめに、災害後の行政の取組について、市役所及び河川事務所の関係者から話を聞く。その上で「その取組で理想は実現するか」問いかけ、実現しないとすれば原因は何か、その原因の克服のために必要なことは何かを追究し、具体的なプロジェクト案を立てる。プロジェクト案は、行政・地域・学校関係者が集まるコミュニティスクール(地域協働学校運営協議会)で代表者が提案し、その実現をめざして関係者の協力をあおぐこととなる。

V. 今後の課題

この実践は、学校という閉じられた空間でなく、地域社会という開かれた空間で行うことに意義がある。そのため、学校教育を中心に地域・家庭・公共機関の連携・協力関係を構築・コーディネートする必要がある。さらには、子どもの発言や語り、ワークシートの記述等の質的分析を行い、このような社会に開かれた社会科教育が、子どもの価値調整能力にどのように影響するのか分析することで、実際の教育現場における地域学習を推進していくことが今後の課題である。

가치조정능력을 육성하는 사회과수업의 검토

- 「수해로부터 생각하는 지역 방재」의 수업구성을 통해서 -

오카야마이과대학 카미타 미치코

I. 연구의 목적

본 연구는 어린이의 가치조정능력을 육성하는 사회과학습의 수업 구성에 대해서 제안하고 가치학습의 개선을 목표로 한다. 사람, 사물, 일(시스템)의 보더레스화(borderless 化)가 진행되고, 다양한 견해 사고방식이 정상화(定常化)하는 현대사회에서는, 특히 협동화 사회를 지향하고 가치관을 달리하는 사람들 사이에서 새로운 판단기준을 향상, 갱신·구축해 나가는 능력이 요구된다. 따라서 학교 교육은 의도적으로 그러한 가치 판단의 조정 장소를 설정하고 어린이의 가치조정능력을 육성할 필요가 있다.

본 연구에서는 다양한 견해·사고방식과의 만남을 통해서 스스로의 판단 기준의 자명성(自明性)을 의심하고 새로운 판단 기준을 갱신·구축할 수 있는 자질을 가치조정 능력으로 본다. 본 연구는 그 능력의 육성에 적합한 수업구성론에 대해서 검토하는 것이다.

II. 시민성교육에 있어서 가치조정 과정의 의의

「정치적·사회적 활동의욕」이 젊은층을 중심으로 저하하고 있다. 국제비교조사 그룹(International Social Survey Programme)이 2014년에 실시한 「시민의식」을 테마로 한 여론 조사에서는, 특히 좋은 시민이 지녀야 할 모습으로서 어떠한 형태로 스스로 움직이는 「능동적인」 행동보다, 결정을 지키는 「수동적」 행동을 중요시하게 된 것, 정부에 대한 건전한 비판 정신을 가지고자 하는 의식이 줄어들고 있는 것이 드러났다. 이 요인으로 NHK 방송문화연구소 여론조사부의 고바야시(小林)는 「정치에 제의해도 아무것도 달라지지 않는다는 의식」, 「비교적 안정된 경제적 상황」, 「젊은 세대를 중심으로 한 주변 세계에서의 『만족』이라는 가치관의 변화」가 의욕 저하에 영향을 주고 있다고 주장한다. 이러한 「정치적·사회적 활동의욕」의 저하는 필연적으로 개인과 사회의 관계의 감소를 초래한다. 그 결과 일원적인 가치에 근거한 시스템이 생활의 각 부분을 지시·결정하고, 각 개인은 판단하지 않거나 혹은 시스템에 종속해 식민지화하게 된다.

비스타는 최근의 시민성교육에 대해서 「①개인 그 개인의 책임과 의무에의 초점화」, 「②시티즌쉽(citizen ship)의 정치적인 차원 보다 사회적인 차원의 중시」, 「③논쟁과 차이의 관점이 아닌 의견 일치(consensus)와 동질성의 관점에서의 민주주의 이해」의 방향에 수렴하는 경향이 있다고 한다. 예를 들면 초등학교 사회과에서는 기존의 공동체의 아이덴티티 - 가까운 지역의 가치관이나 본연의 자세 - 를 좋은 것, 이어가야만 하는 것으로서 공감적으로 이해시키고자 하는 수업이 행하여져 왔다. 이렇게 공동성에 축을 둔 수업 실천의 상태화가 어린이의 「정치적·사회적 활동의욕」을 불러온 가능성은 부정할 수 없다.

이에 대해 「민주적인 주체는 단순하게 가르치고 배울 수 있는 미리 규정된 아이덴티티로서 이해되어서는 안된다」고 하면서, 비스타는 「①개인의 요구를 집단적인 요구로 변환하는 장(場)으로서의 대화」, 「②복수성과 차이의 중시, 즉 정치적 차원의 중시」, 「③기존의 사회 질서를 유지하는 것이 아니라 그 질서를 성립하는 경계선을 항상 개조하는 것」이라는 민주주의의 해석·구성과정으로의 참여야말로 시민성 교육이 마땅히 지녀야 할 모습이라고 생각한다. 어린이의 정치화를 지향하는 18 세 선거권 시대에, 협동화 사회를 목표로 하고 판단 기준이 다른 집단간에 대화를 통해 서로 수용 가능한 판단 기준을 창조해 갈 가치조정 능력을 육성하는 것은 「정치적·사회적 의욕」을 높이는 데 의의가 있다고 생각한다.

III. 방재교육의 과제

2018년 7월 7일 오카야마현(岡山県) 구라시키시(倉敷市) 마비초(真備町)는 큰 비를 수반한 하천의 범람에 의해 막대한 침수 피해를 입었다. 2018년 8월 상순에 산요(山陽)신문사가 실시한 앙케이트에서는 「피난하자고 생각하지 않은 것은 어째서입니까」의 질문에 대하여 「이층으로 피하면 괜찮다고 생각했기 때문에」, 「지금까지 재해를 경험한 적이 없었기 때문에」, 「바깥이 더

위험하다고 생각했기 때문에」라는 의견이 다수를 차지했다. 이러한 지역 주민의 의식에는 정부의 방재정책이 큰 영향을 끼치고 있다. 한신(阪神)·아와지(淡路) 대지진“이전”의 「방재」는 과학기술 연구의 추진이나 방재설비의 정비, 국토 보전이라는 「나라의 시책」을 중심으로 하는 퍼터널리스트(paternalistic)한 면이 강해, 국민 한사람 한사람이 행하는 방재대책 행동의 측면은 약했다. 즉 방재에 관해서 국가와 시민은 공공 서비스의 「공급자」와 「소비자」라는 「경제적」 관계에 있었다고 할 수 있다.

그러나 동일본대지진 재해나 구마모토(熊本) 지진, 간토(關東)·토호쿠(東北) 호우, 복수의 태풍 피해 등의 미증유의 재해를 경험하면서 더이상 이러한 정부 주도의 방재에서는 한계가 있다는, 즉 「소비자의 요구에 응할 수 없다」 것이 명확해졌다. 이러한 현상에 대하여 2018 년의 방재 백서에서는 「이후 인구감소에 의해 과소(過疎)화가 진행되고, 자주(自主) 방재조직이나 소방단도 감소 경향에 있는 가운데 재해를 『타인의 일』이 아니라 『자신의 일』으로서 인식하고, 국민 한사람 한사람이 재해감소의식을 높여, 구체적인 행동을 일으키는 것(自助)이 중요하다」 것이 강조되었다. 사회과 수업에서도 이러한 방재의식의 전환에 기초하여, 많은 방재 관련 수업이 제안·실천되었다. 즉 「자조(自助)·공조(共助)」를 중시하는 방재정책을 소여(所興)의 문제로 하고, 그것을 실현하는 개인의 자질·능력을 어떻게 육성할 수 있는가를 문제로 하는 방재교육이 제안되었다. 이것은 방재와 관련된 정치적 판단을 무조건에 받아들여 「지배자와 지배당하는 사람들 사이의 대화 쇠퇴, 즉 숙의의 쇠퇴」를 초래하는 것이 아닐까?

방재교육에서 지금 다시 보아야 할 점은, 개인의 책무로서의 방재능력뿐만 아니라, 그 전제인 방재정책의 본연 그 자체를 분석·검토하는 것이라고 생각한다. 「방재능력을 갖춘 사람이나 지역만 구체되는 방재정책」이 아닌, 「아무리 노력해도 자조(自助)가 어려운 사람들 혹은 고령화 한계취약화가 진행되어 공조(共助)가 불가능한 지역, 모든 사람을 구하는」 방재정책이란 무엇인가라는 입장에 서서, 자조(自助)·공조(共助)·공조(公助)의 본연을 생각하는 것이 중요하다고 제안하고 싶다.

IV. 「수해로부터 생각하는 지역 방재」의 수업구성

I~Ⅲ의 문제의식을 바탕으로 「수해로부터 생각하는 지역 방재」의 수업을 설계하였다.

제 1 차 「왜 재해는 일어나는가 1①」 (1. 문제에 대한 분석·판단)

마비초(真備町)의 수해의 실태·원인을 지도자료 신문사에 의한 앙케이트 분석 등으로부터 분석하고 개인의 견해를 구축한다.

제 2 차 「왜 재해는 일어나는가 ②」 (2. 문제에 대한 타자의 분석·판단의 이해 3. 자타(自他)의 생각을 문맥적·관련적으로 이해 4. 지금까지와는 다른 기반(이상)의 구축)

실제로 재해를 경험한 게스트 교사로부터 워크숍 형식(가게 형식)으로 재해의 이야기를 듣는다. 워크숍 형식으로 보다 가깝게 대화를 하면서 이야기를 들을 수 있다. 어린이들은 자료로부터는 얻을 수 없는 재해 이야기를 접함으로써, 자신이 재해에 관해 갖는 생각을 일단 보류하고, 재해의 근간의 요인에 다가가게 된다. 그 후 그 요인을 근거로 하여 「어떤 지역으로 하고 싶은가」라는 이상적인 지역상을 구상한다.

제 3 차 「『생명의 버팀목이 되는 지역(임시)』 프로젝트를 시작하자」 (5. 미래의 비전의 명확화 6. 계획의 실행)

현재와 이상적인 지역의 갭을 근거로 하여 「이상적인 지역이 되기 위해서는 어떻게 하면 좋을까」 프로젝트를 시작한다. 처음에 재해 후의 행정의 대처에 대해서 시청 및 하천 사무소의 관계자로부터 이야기를 듣는다. 그 후 「해당 대처로 이상을 실현할 수 있는가」를 묻고 실현할 수 없다면 원인은 무엇인가, 그 원인의 극복을 위해서 필요한 것은 무엇인가를 추구(追求)하고 구체적인 프로젝트안을 세운다. 프로젝트안은 행정·지역·학교 관계자가 모이는 커뮤니티 스쿨(지역협동학교 운영협의회)로 대표자가 제안하고, 그 실현을 목표로 하여 관계자의 협력을 북돋우게 된다.

V. 이후의 과제

이 실천은 학교라는 닫힌 공간이 아니라 지역사회라는 열린 공간에서 이루어지는 것에 의의가

있다. 그 때문에 학교교육을 중심으로 지역·가정·공공기관의 연계·협력 관계를 구축·코디네이트 할 필요가 있다. 나아가 어린이의 발언이나 이야기, 워크시트의 기술 등을 질적으로 분석하고 이러한 사회에 열린 사회과 교육이 어린이의 가치조정능력에 어떤 영향을 주는지를 분석하여, 실제의 교육현장에서 지역학습을 추진해 가는 것이 이후의 과제다.

価値調整能力を育成する社会科授業の検討 —「水害から考える地域の防災」の授業構成を通して—

1. 研究の目的
2. 市民性教育における価値調整過程の意義
3. 防災教育の課題
4. 先行研究の分析
5. 「水害から考える地域の防災」の授業構成を通して
6. 今後の課題

岡山理科大学 紙田路子

1

1. 研究の目的～価値調整能力を育成する社会科授業とは

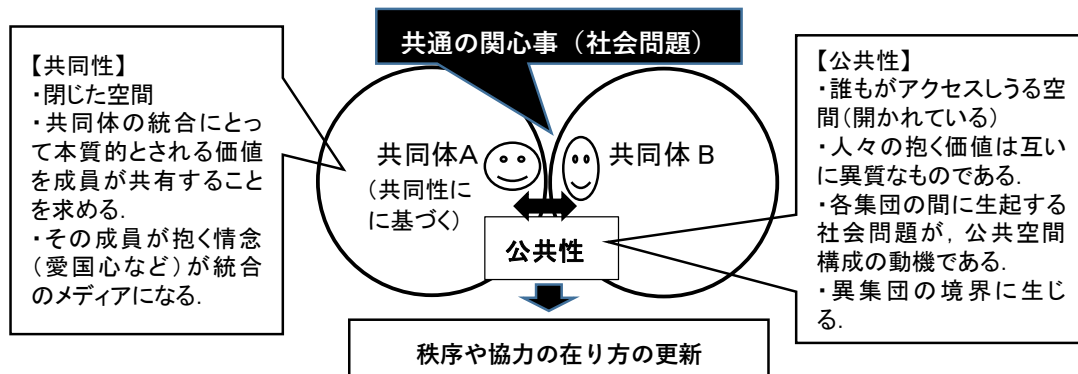
○人、もの、こと（システム）のボーダレス化が進み、多様な見方、考え方が定常化する現代社会では特に、**協同化社会を志向し、価値観を異にする人々の間で新たな判断基準を常に更新、構築していく能力が求められる。**

○したがって学校教育においては、意図的にそのような価値判断の調整の場を設定し、**子どもの価値調整能力を育成する**必要がある。

○本研究では、**多様な見方・考え方との出会いを通して、自らの判断基準の自明性を疑い、対話を通して新たな判断基準を更新、構築できる資質を価値調整能力ととらえる。**本研究はその能力の育成に適した授業構成論について明らかにするものである。

2

価値調整とは～価値観を共有しない異質な他者同士の対話を通して、秩序や協力の在り方の更新を志向すること



【図1 共同性と公共性 藤垣裕子（2003）『専門知と公共性 科学技術社会論の構築に向けて』より著者作成】

3

2. 市民性教育における価値調整過程の意義

政治的・社会的活動意欲」が若年層を中心に低下

【「市民意識」をテーマにした世論調査】

・「良い市民のあるべき姿」として、何らかの形で自らが動くといった「能動的な」行動より、決まりを守るといった「受動的」な行動を重要視するようになった

・政府に対して健全な批判精神を持つとする意識が薄れている

「政治に働きかけても何も変わらないという意識」「比較的安定した経済的状況」「若い世代を中心とした身近な世界で『満足』するという価値観の変化」



・必然的に個人と社会の関係の縮減をもたらす。

・一元的な価値に基づいたシステムが、生活世界の各部分を指示・決定し、個人は判断しなくてもよい、あるいは、システムに従属し植民地化するものとなる。

4

【近年の市民性教育の傾向】

- ①個人とその個人の責任と義務への焦点化
- ②シティズンシップの政治的な次元より、社会的な次元の重視
- ③論争と差異の観点ではなくコンセンサス（一致）と同質性の観点からの民主主義の理解

【ビースタの提唱する市民性教育】

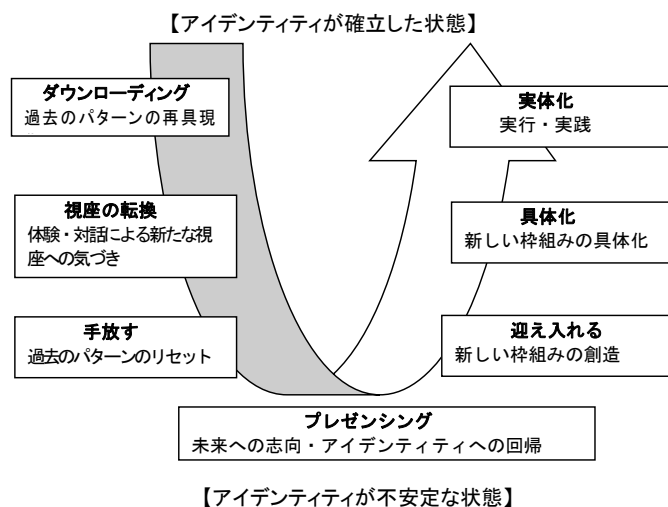
「民主的な主体は、単純に教えられ、学ばれうるあらかじめ規定されたアイデンティティとして理解されるべきではない」

- ①個人の要求を集団的なニーズへ変換する場としての対話
- ②複数性と差異の重視、つまり政治的次元の重視
- ③既存の社会秩序を維持することではなく、その秩序を成り立たせている境界線を常に引き直すこと

→民主主義の解釈・構成過程への参加こそがあるべき市民性教育の形

5

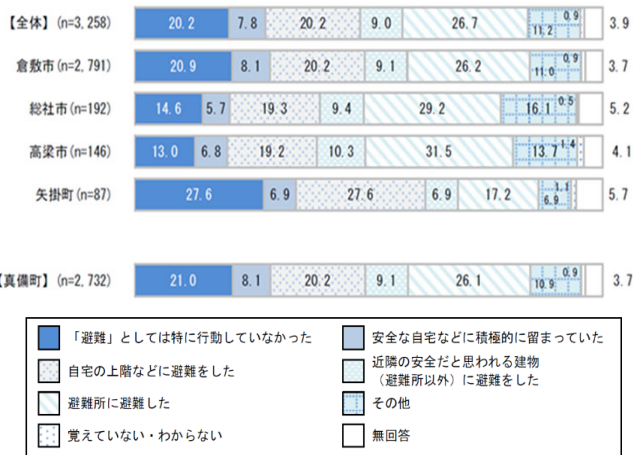
どのように価値の調整は行われるのか



【図2 自己変革の過程 (C・オットー・シャーマー『U理論【第二版】』から著者が作成)】

6

2. 防災教育の課題～2018年西日本豪雨災害から考える

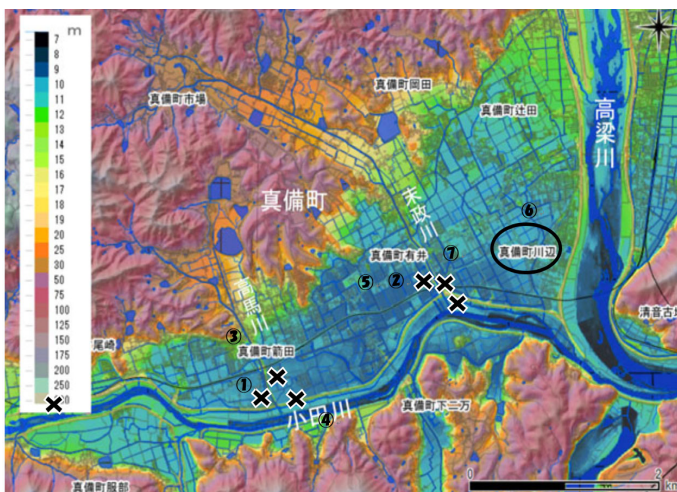


【岡山県の被害の概要】

- 死亡・行方不明者 64名
(倉敷市52名 うち真備町 51名)
- 全壊 4462棟
(倉敷市 4274棟)
- 半壊 3314棟
(倉敷市 1064棟)
- 床上浸水 2799棟
- 床下浸水 5938棟
- 救助者数 約3280名
(真備町 約2350名)

7

当時の状況 (7月7日 真備町)



真備町地区の状況	
7/6 19:30	(行政) 一部地域に「避難勧告」を発令
22:00	(行政) 全域に「避難勧告」を発令
22:40	(行政) 倉敷市など8市町に大雨特別警報
23:11	(行政) 伊原木隆太知事が自衛隊に災害派遣要請
23:30	高馬川西岸決壊①
23:45	(行政) 小田川の南側に「避難指示」を発令
7/7 00:00	末政川上流の西岸決壊②
00:47	(行政) 国交省岡山河川事務所が倉敷市に小田川の越水を連絡
01:30	(行政) 小田川の北側に「避難指示」を発令
01:34	(行政) 高馬川で堤防決壊を確認。後に未確認と判明
02:00	前田地区 浸水被害1007戸③
02:00	小田川の北岸決壊④
04:20	有井地区 浸水被害655戸⑤
5:00	川辺地区 浸水被害1136戸⑥
06:30	末政川上流の東岸、下流の東岸決壊⑦
06:52	(行政) 小田川(東側部分)で堤防決壊(約100メートル)を確認

8

防災政策の問題点

【阪神・淡路大震災‘以前’の「防災」】

○科学技術の研究の推進や防災設備の整備，国土保全といった「国の施策」を中心とした防災。

○国民一人ひとりが行う防災対策，行動という側面は弱い。

○「防災教育」については，学校教育として子どもたちにいかに正しい知識を教え，普及させていくかということへの問題意識が強く，正しい行動を知識として学ぶことに目的が置かれていた。



防災に関して，国家と市民は**公共サービスの「供給者」と「消費者」という，「経済的」な関係にあったと言える。**

しかし，東日本大震災や熊本地震，関東・東北豪雨，複数の台風被害等の未曾有の災害を経験し，もはやこのような政府主導の防災では，限界がある，すなわち「消費者のニーズに応えられない」ことが明らかとなった。

9

【平成30年の防災白書】

○阪神・淡路大震災では、7割弱が家族も含む『自助』，3割が隣人等の『共助』により救出されており，『公助』である救助隊による救出は数%に過ぎなかったという調査結果がある。

○今後，人口減少により過疎化が進み，自主防災組織や消防団も減少傾向にあるなか，災害を『他人事』ではなく『自分事』として捉え，国民一人ひとりが減災意識を高め，具体的な行動を起こす（自助）ことが重要である。

○自分で自分の身を守る「自助」と，助け合いの「共助」，そして国，地方公共団体等行政による施策としての「公助」の役割分担が要求され，それぞれの領域でそれぞれの役割が果たされるべきである。



○学校教育においても多くの防災に関する授業が提案，実践されるようになった。特に「自助」および「共助」を目的とした授業実践が目立つ。

10

防災教育に関わる先行研究の分析①

(1) 七木田 俊, 麦倉 哲 (2020) 「中学校社会科地理的分野における防災学習に関する検討」岩手大学『教育実践研究論文集』第7巻, pp.29-34.

(2) 植田真夕子(2019)「社会に開かれた教育課程の実現をめざした社会科授業の開発－小学校第4学年「自然災害から人々を守る」を事例に－」日本公民教育学会『公民教育研究』Vol.27,pp.61-72.

(3) 小谷恵津子(2020)「認識および表現の媒体としての機能に着目した地図活用による小学校防災学習における学びの深まり」社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第32号, pp.11-20.

11

防災教育に関わる先行研究の分析②

(1)～(3)の授業はいずれも、**自助、共助を強調する政策を所与のものとして、その枠組みの中で防災のための資質・能力を身に付けさせようとするものである。**その背後には「**防災は個人あるいは地域社会の義務である**」「**個人、あるいは地域社会が防災のための知識・技能・態度を身に付けることで災害を最小限にとどめることができる**」という考えがある。

しかしながら・・・



山崎 (2016) 「東日本大震災の年齢別犠牲者数と人口構成」の統計の分析

○高齢者に犠牲者が集中 (55%が65歳以上の高齢者) → 「高齢者に対する支援、警報から短時間で安全な場所に避難可能なハードとソフトの実行プログラムの確立・実施が後回しにされていた」。**社会的な弱者に被害が集中するという、地域の脆弱性が露呈された。**

○犠牲者の年齢構成でボトムを形成するのは、男女とも10～14歳、すなわち小学校高学年から中学生→東北大震災では、多くの小中学校が**集団で避難・安全確保を実施し、犠牲を最小限にとどめた事例が報告されている**＝**学校における安全教育が一定の役割を果たしてきた結果ではないか。**つまり、**災害の拡大の原因を個人の責任のみに帰すべきではないことがわかる。**

12

○これらのことから、防災教育において、今、見直すべき点は、個人の責務としての防災能力だけではなく、その前提である防災政策の在り方そのものを分析、検討することであると考えている。

○「防災能力を身に付けた人や地域だけ助かる防災政策」ではなく、「どんなに努力しても自助が難しい人たち、あるいは高齢化、限界集落化が進み共助が不可能な地域、すべての人が助かる」防災政策とは何かという立場に立って、自助、共助、公助の在り方を考えることが、重要であると提案したい。

13

価値調整過程としての防災教育の授業構成

学習段階。	各段階におけるゴール。
1. 問題に対する分析・判断。	・社会問題に対する自己の分析・判断を表明する。
2. 問題に対する他者の分析・判断の理解。	・社会問題に対する他者の分析・判断を理解する。 ・自己と対象を切り離して、両者をながめる視点を持つ。
3. 自他の考えの文脈的・関連的な理解。	・全体的な情況から、自他の考えを文脈的・相互関連的に理解する。 ・問題の複雑性に気付き、これまでの価値観では同じことが起こり得ることに気づく。
4. それまでとは異なる基盤（理想）の構築。	・自他にとってより良い結果をもたらす基盤を構築する。 ・協力して行動を起こし前に少し進むための、それまでとは異なる基盤を構築する。
5. 未来のビジョンの明確化。	・4で掲げた理想を実現するための現在の課題を明らかにする。 ・課題の解決に向けた自助・共助・公助の在り方を模索する。
6. プランニングの実行。	・実際に実行し、その結果について省察する。

14

1. 問題に対する分析・判断

個人で自然災害の要因を分析する段階。

2. 問題に対する他者の分析・判断の理解

社会問題に対する他者の分析・判断を理解する段階である。他者の原因分析から、自己と災害の関わりを一旦切り離して、両者を外からながめる視点を持つ。

(例) 2018年の西日本豪雨災害では、倉敷市真備町地区において、7月6日の23時45分と7月7日1時30分に避難指示が出された。→かなり差し迫った状況で避難指示が出されたことが推察される。しかし、避難所への実際の避難者は26%にとどまった。

「避難しなかった人が悪い(個人の義務・責任)」と決めつけるのではなく、実際の場面に遭遇したら自分はどのように行動するのか、自らをその状況において考察することが重要である。

深夜の避難指示であり、激しい雨が続けている。もしかすると、雨の音にかき消されて避難指示が届かなかった家もあるかもしれない。また、川の氾濫を懸念して、自宅に止まる方が安全と判断した人もいるかもしれない。あるいはどこに避難すればいいのか、どのように避難すればよいかかわからず、また移動手段がなく自宅に止まらざるを得なかった人(特に高齢者)もいるかもしれない。(社会の義務・責任)

→このように事象をみる視座を変えることで、これまでの自分の考え(価値判断基準)を相対化することが2のねらいとなる。

15

3. 自他の考え(価値判断)の文脈的・関連的な理解

個々の経験を文脈的、相互関連的に位置づけることで理解する。それぞれの経験がどのように絡み合い、つながったからこそ問題状況をもたらしたのか、またそもそもその問題状況を生み出したものは何か、個々の経験の枠を出て考えることで問題の源が見えてくる。

4. それまでとは異なる基盤(理想)の構築

1~3の段階を踏まえて、あるべき未来の形、理想を創造する段階である。問題を生み出したのと同じ枠組みでは、決して問題は解決できず、同じことが繰り返されるということに気付き、協力して行動を起こし前に少し進むための、それまでとは異なる基盤を構築する(価値調整)

5. 未来のビジョンの明確化

4で構築した理想と現在の形のギャップを埋めるための作業である。現在の状況を踏まえ、理想とする未来を築くために今、しなくてはならないことは何か、個人、地域社会、政治それぞれの立場から検討する

6. プランニングの実行

まず自分たちができる、最初の一步を踏み出すのである。4~6の段階は既存の社会秩序の境界を引き直す作業、防災教育で言えば新たな防災文化を構築する段階である。

16

単元構想

第1次「なぜ災害は起こるのか1①」

(1 問題に対する分析・判断)

真備町の水害の実態・原因を地図資料、新聞社によるアンケート分析等から分析し、個人の見解を構築する。

第2次「なぜ災害は起こるのか②」

(2. 問題に対する他者の分析・判断の理解, 3. 自他の考えの文脈的・関連的な理解, 4. それまでとは異なる基盤(理想)の構築)

実際に災害を経験したゲストティーチャーから、ワークショップ形式(お店形式)で災害の語りを聞く。ワークショップ形式にすることで、より身近に対話を交えながら話を聞くことができる。子どもたちは資料からは得られない、災害の語りに触れることで、自らの災害に関する考えを一旦保留し、災害の根幹の要因に迫っていくことになろう。その上でその要因を踏まえ、「どのような地域にしたいか」理想とする地域像を構想する。

17

第3次「『命の支えとなる地域(仮)』プロジェクトを立ち上げよう」

(5. 未来のビジョンの明確化, 6. プランニングの実行)

現在と理想とする地域のギャップを踏まえた上で、「理想とする地域にするにはどうすればよいか」プロジェクトを立ち上げる。

はじめに、災害後の行政の取組について、市役所及び河川事務所の関係者から話を聞く。その上で「その取組で理想は実現するか」問いかけ、実現しないとすれば原因は何か、その原因の克服のために必要なことは何かを追究し、具体的なプロジェクト案を立てる。プロジェクト案は、行政・地域・学校関係者が集まるコミュニティスクール(地域協働学校運営協議会)で代表者が提案し、その実現をめざして関係者の協力をあおぐこととなる。

18

大学生の意見～個と社会の間

○しかし、個人ではどうすることもできないこともある。例えば、避難場所の設置や堤防や川の整備、耐震工事といった地域や国といった社会単位で行うべきこともあると思う。また、教育現場における避難訓練や震災学習を通して災害の恐ろしさを教えることも社会の役割だと思う。自然災害はいつどのようにして起こるかわからないため、まず事前に社会としてできる活動を行う。そして最終的には個人がどう行動するかが大切であるため、一人一人が個人の問題として捉えることで被害や犠牲を最小限にすることができると思う。つまり、社会全体で活動しないと防げない災害もあるが、それ以上に一人一人が個人の問題として捉え、行動することが大切だと思う。

○僕は、社会全体の問題だと思います。今日の講義を聞いてまず思ったのは、1人では何もできないんだなということです。実際に災害が起きたときにどう動くかやどこに逃げるのが正解かなどが1人でわからないと思うし、高齢者の方々の場合だとなおさらで逃げることもできません。西日本豪雨では僕の地元もものすごくダメージを受け結局個人でどんな防災をしても防ぎきれない問題もあるということを目の当たりにしました。僕の地元は川に非常に近く、普段の雨でも堤防を越えることもありました。なのに大した政策はとらず多くの家や車が流されてしまいました。このことから社会全体が考えないといけない問題であるということが分かりました。（中略）災害というものは常に想定していたよりもはるかに規模が大きいものばかりであるため、社会全体がもしものことを考えそれをどう防ぐかをもっと考える必要があるとおもいます。

19

今後の課題

○地域・家庭・公共機関が一体となって授業を行う体制をコーディネートする方法を模索する。

○それぞれの段階の子どもの発言や語り、ワークシートの記述等の質的分析を行い、子どもどのようにこれまでの自分の価値を見直し、他者の意見を取り入れながら調整していくのか、分析する。

○上記を踏まえ、子どもが価値調整を行うために必要な環境や資源（人、もの）、そしてそのかわり方について明らかにしていく。

20

가치조정능력을 육성하는 사회과수업의 검토 - 「수해로부터 생각하는 지역 방재」의 수업구성을 통해서 -

1. 연구의 목적
2. 시민성교육에서 가치조정과정의 의의
3. 방재교육의 과제
4. 선행 연구의 분석
5. 「수해로부터 생각하는 지역 방재」의 수업구성을 통해서
6. 이후의 과제

오카야마이과대학 카미타 미치코

1

1. 연구의 목적~가치조정능력을 육성하는 사회과수업이란

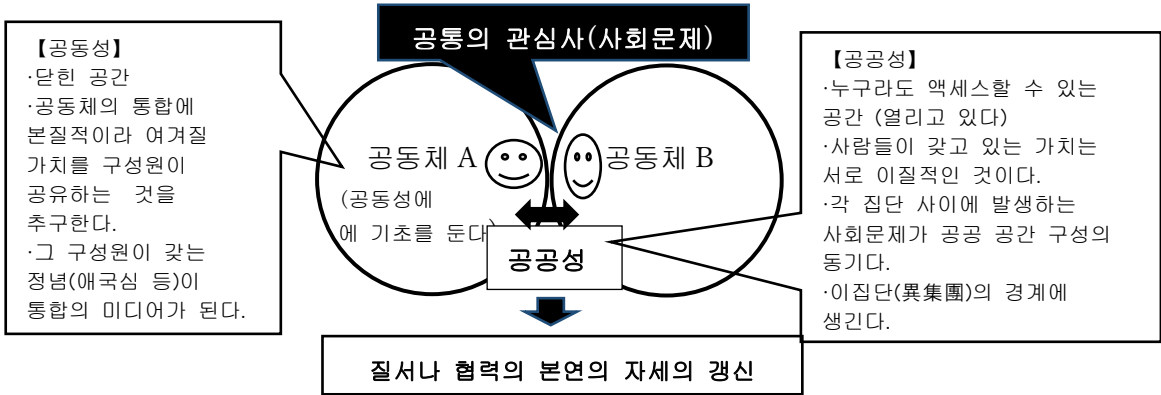
○사람, 사물, 일(시스템)의 보더레스화(borderless化)가 진행되고 다양한 견해, 사고방식이 정상화(定常化)하는 현대사회에서는 특히 협동화 사회를 지향하고 가치관을 달리하는 사람들 사이에서 새로운 판단 기준을 항상 갱신·구축해 나가는 능력이 요구된다.

○ 따라서 학교교육은, 의도적으로 그러한 가치판단 조정의 장(場)을 설정하고 어린이의 가치조정능력을 육성할 필요가 있다.

○ 본 연구에서는 다양한 견해·사고방식과의 만남을 통해서 스스로의 판단기준의 자명성(自明性)을 의심하고 대화를 통해서 새로운 판단 기준을 갱신·구축할 수 있는 자질을 가치조정능력으로 본다. 본 연구는 그 능력의 육성에 적합한 수업 구성론에 대해서 밝히는 것이다.

2

가치조정이란 ~가치관을 공유하지 않는 이질적인 타자와의 대화를 통해서 질서나 협력의 본연의 자세의 갱신을 지향하는 것



【그림 1 공동성과 공공성 후지가기 유우코(藤垣裕子)(2003) 『전문지와 공공성 과학기술사회론의 구축을 향해』로부터 저자작성】

3

2. 시민성교육에 있어서 가치조정과정의 의의

「정치적·사회적 활동의욕」이 젊은층을 중심으로 저하

【「시민의식」을 테마로 한 여론조사】

- 「좋은 시민의 그러하여야 할 모습」라고 어떠한 형태로 스스로가 움직인다고 말한 「능동적」 행동보다 결정을 지킨다고 말한 「수동적」 행동을 중요시하게 된다
- 정부에 대하여 건전한 비판 정신을 가지자로 하는 의식이 떨어지고 있다
- 「정치에 제의해도 아무 것도 변함없다고 하는 의식」 「비교적 안정된 경제적 상황」 「젊은 세대를 중심으로 한 가까운 세계에서 『만족』한다고 하는 가치관의 변화」



- 필연적으로 개인과 사회의 관계의 절감을 초래한다.
- 일원적인 가치에 근거한 시스템이 생활 세계의 각 부분을 지시·결정하고 각각 사람은 판단하지 않아도 좋은 혹은 시스템에 종속해 식민지화하는 것이 된다.

4

어떻게 가치조정은 이루어지는가①

【최근의 시민성 교육의 경향】

- ① 개인과 그 개인의 책임과 의무로의 초점화
- ② 시티즌십의 정치적 차원보다, 사회적 차원의 중시
- ③ 논쟁과 차이의 관점이 아닌 의견일치(consensus)와 동질성의 관점에서의 민주주의 이해

【비스타가 제창하는 시민성 교육】

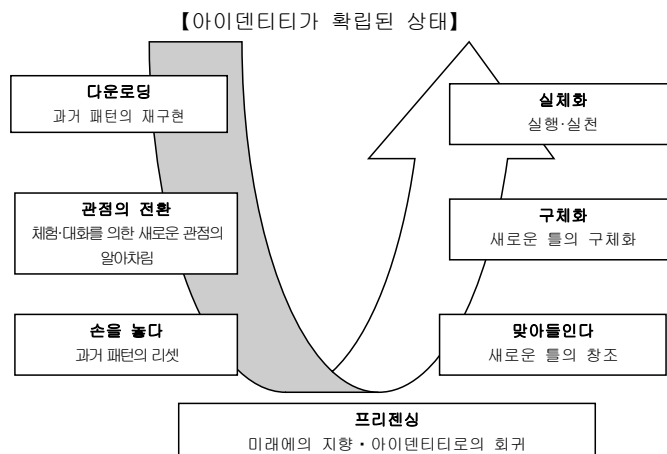
「민주적인 주체는, 단순히 가르치고 배울 수 있는 미리 규정된 아이덴티티로서 이해되어서는 안된다」

- ① 개인의 요구를 집단적 요구로 전환하는 장(場)으로서의 대화
- ② 복수성과 차이의 중시, 즉 정치적 차원의 중시
- ③ 기존의 사회질서를 유지하는 것이 아니라, 그 질서를 성립하는 경계선을 항상 개조하는 것

→민주주의의 해석·구성과정으로의 참여야말로 시민성 교육이 마땅히 지녀야할 모습

5

어떻게 가치조정은 이루어지는가②



【아이덴티티가 불안정한 상태】

【그림 2 자기변혁의 과정(C·오토·샤마 『U 이론 【제 2 판】』으로부터 저자가 작성)】

6

2. 방재교육의 과제~2018년 서일본(西日本) 호우재해로부터 생각한다

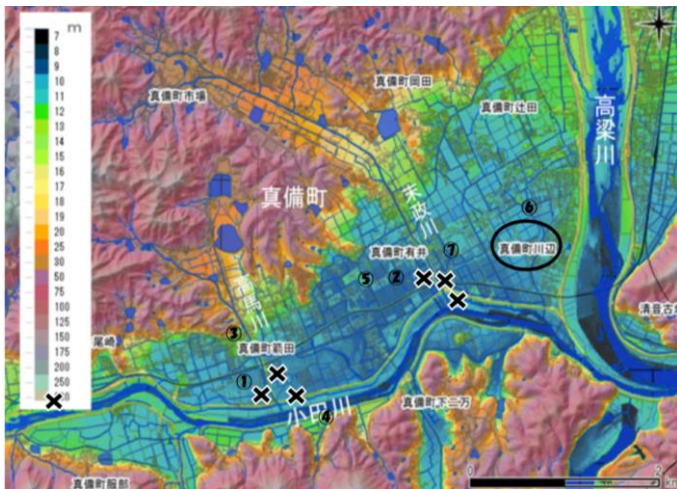


【오카야마현(岡山県)의 피해개요】

- 사망 · 행방불명자 64명
(구라시키시(倉敷市) 52명 중 마비초(真備町) 51명)
- 전괴(全壊) 4462동
(구라시키시(倉敷市)4274동)
- 반괴(半壊) 3314동
(구라시키시(倉敷市)1064동)
- 마루위 침수 2799동
- 마루 밑 침수 5938동
- 구조자수 약 3280명
(마비초(真備町) 약 2350명)

7

당시의 상황(7월7일 마비초(真備町))



시간	마비초(真備町) 지구의 상황
7/6 19:30	(행정)일부지역에 「피난 권고」 발령
22:00	(행정)전역에 「피난 권고」 발령
22:40	(행정)구라시키시(倉敷市)를 8시초(市町)에 큰비 특별경보... (행정)아하라키류타(伊原木隆太) 지사가 지위대에 재해피견 요청
23:11	
23:30	다코우마가와(高馬川) 서안(西岸) 붕괴①
23:45	(행정)오다가와(小田川)의 남쪽에 「피난 지시」 발령
7/7 00:00	스에마사가와(末政川) 상류의 서안(西岸) 붕괴②
00:47	(행정)국토교통령 오카야마(岡山) 하천사무소가 구라시키시(倉敷市)에 오다가와(小田川)의 물이 넘치는(越水)것을 연락
01:30	(행정)오다가와(小田川)의 북쪽에 「피난 지시」 발령
01:34	(행정)다코우마가와(高馬川)에서 제방붕괴를 확인. 나중에 미형인이라고 판명
02:00	아타지구 침수 피해 1007호③
02:00	오다가와(小田川)의 북안(北岸) 붕괴④
04:20	아리이(有井)지구 침수 피해 655호⑤
0	
5:00	가와베(川邊)지구 침수 피해 1136호⑥
06:30	스에마사가와(末政川) 상류의 동안(東岸) 하류의 동안 붕괴⑦
06:52	(행정)오다가와(小田川)(동쪽부분)로 제방붕괴(약 100미터)를 확인

8

방재정책의 문제점

【한신(阪神)·아와지(淡路) 대지진재해 “이전”의 「방재」】

- 과학기술 연구의 추진이나 방재설비의 정비, 국토보전이라는 「나라의 시책」을 중심으로 한 방재.
- 국민 한사람 한사람이 행하는 방재대책, 행동이라는 측면은 약하다.
- 「방재교육」에 대해서는 학교교육으로서 어린이들에게 어떻게 옳은 지식을 가르치고 보급시킬 것인가라는 문제의식이 강하고, 옳은 행동을 지식으로서 배우는 것에 목적을 두고 있었다.



방재에 관해서 국가와 시민은 공공 서비스의 「공급자」와 「소비자」라는 「경제적」 관계에 있었다고 할 수 있다.

그러나 동일본대지진재해나 구마모토(熊本) 지진, 간토(関東)·토호쿠(東北) 호우, 복수의 태풍피해등의 미증유의 재해를 경험하면서, 더 이상 이러한 정부주도의 방재로는 한계가 있다, 즉 「소비자의 요구에 응할 수 없다」 것이 명확해졌다.

9

【2018년의 방재백서】

○한신(阪神)·아와지(淡路) 대지진재해에서는 7할미만이 가족을 포함하는 『자조(自助)』, 3할이 이웃 사람 등의 『공조(共助)』에 의해 구출되고 있어 『공조(公助)』인 구조대에 의한 구출은 몇%에 지나치지 않았다는 조사 결과가 있다.

○이후 인구감소에 의해 과소(過疎)화가 나아가고 자주(自主)방재조직이나 소방단도 감소 경향에 있는 가운데 재해를 『타인의 일』이 아니라 『자신의 일』으로서 인식하고 국민 한사람 한사람이 재해감소의식을 높이고 구체적인 행동을 일으키는 것(自助)이 중요하다.

○스스로 자신의 몸을 지키는 「자조」와, 서로 돕기의 「공조(共助)」 그리고 나라, 지방 공공단체 등 행정에 의한 시책으로서의 「공조(公助)」의 분업이 요구되어 각각의 영역에서 각각의 역할이 다해져야 한다.



○학교교육서도 많은 방재 관련 수업이 제안, 실천되었다. 특히 「자조」 및 「공조(共助)」를 목적으로 한 수업 실천이 눈에 띈다.

10

방재교육에 관한 선행연구 분석①

(1)나나기타 순(七木田 俊), 무기쿠라 사토시(麦倉哲) (2020) 「중학교사회과지리적 분야에 있어서 방재학습에 관한 검토」 이와테 대학 『교육실천연구논문집』 제7권, pp. 29-34.

(2)우에다 마유코(植田真夕子) (2019) 「사회에 열린 교육과정의 실현을 목표로 한 사회과수업의 개발 - 초등학교 4학년 「자연 재해로부터 사람들을 지킨다」를 사례로 -」 일본공민교육학회 『공민교육연구』 Vol. 27, pp. 61-72.

(3)오타니 에쓰코(小谷恵津子) (2020) 「인식 및 표현의 매체로서의 기능에 착안한 지도활용에 의한 초등학교 방재학습에 있어서 배움의 심화」 사회계교과교육학회 『사회계교과교육학연구』 제32호, pp. 11-20.

11

방재교육에 관한 선행 연구 분석②

(1)~ (3)의 수업은 모두 자조, 공조(共助)를 강조하는 정책이 소여(所興)의 문제로서, 그 틀 안에서 방재를 위한 자질·능력을 익히게 하자로 하는 것이다. 그 배후에는 「방재는 개인 혹은 지역사회의 의무다」 「개인 혹은 지역사회가 방재를 위한 지식·기능·태도를 익히는 것으로 재해를 최소화할 수 있다」라는 생각이 있다.

그러나 ..



야마자키(山崎) (2016) 「동일본대지진의 연령별 희생자수와 인구구성」의 통계분석
○고령자에게 희생자가 집중 (55%이 65세이상의 고령자)→「고령자에게 대한 지원, 경보로부터 단시간에 안전한 장소로 피난가능한 하드와 소프트의 실행 프로그램의 확립·실시가 뒷전으로 밀려났다」. **사회적인 약자에게 피해가 집중된다라는, 지역의 취약성이 노정되었다.**

○희생자의 연령구성에서 바텀(bottom)을 형성하는 것은 남녀 모두 10~14세, 즉 초등학교 고학년부터 중학생→도호쿠 대지진에서는, 많은 초중학교가 집단으로 피난·안전확보를 실시하여, 희생자를 최소화한 사례가 보고되고 있다= **학교에서의 안전교육이 일정한 역할을 다해 온 결과가 아닐까? 즉, 재해의 확대 원인을 개인의 책임으로만 몰아가서는 안되는 것을 알 수 있다.**

12

○ 이 것부터, 방재교육에서 지금 다시 보아야 할 점은 개인의 책무로서의 방재능력 뿐만 아니라, 그 전제인 방재정책의 본연의 자세 바로 그것을 분석, 검토하는 것이라고 생각한다.

○ 「방재능력을 갖춘 사람이나 지역만 구제되는 방재정책」이 아니라 「아무리 노력해도 자조가 어려운 사람들, 혹은 고령화, 한계취락화의 진행으로 공조(共助)가 불가능한 지역, 모든 사람을 구하는」 방재정책이란 무엇인가라는 입장에서 서서, 자조(自助), 공조(共助), 공조(公助)의 본연을 생각하는 것이 중요하다고 제안하고 싶다.

가치조정과정으로서의 방재교육의 수업구성

학습 단계	각 단계의 목표
1. 문제에 대한 분석·판단	·사회문제에 대한 자신의 분석·판단을 표명한다.
2.문제에 대한 타자의 분석·판단의 이해	·사회문제에 대한 타자의 분석·판단을 이해한다. ·자신과 대상을 분리하여, 양자를 조망하는 시점을 갖는다.
3.자타(自他)의 생각을 문맥적·관련적으로 이해	·전체적인 상황으로부터 자타의 생각을 문맥적·상호관련적으로 이해한다. ·문제의 복잡성을 알아차리고, 지금까지의 가치관으로는 같은 일이 일어날 수 있음을 알아차린다.
4.지금까지와는 다른 기반(이상)의 구축	·자타에게 보다 좋은 결과를 초래하는 기반을 구축한다. ·협력 행동을 통한 전진을 위해, 지금까지와는 다른 기반을 구축한다.
5.미래의 비전의 명확화	·4에서 내건 이상을 실현하기 위해 현재의 과제를 명확히한다. ·과제의 해결을 향한 자조·공조(共助)·공조(公助)의 본연의 자세를 모색한다.
6.계획의 실행	·실제로 실행하고 그 결과에 대해서 성찰한다.

1. 문제에 대한 분석·판단

개인으로 자연 재해의 요인을 분석하는 단계.

2. 문제에 대한 타자의 분석·판단의 이해

사회문제에 대한 타자의 분석·판단을 이해하는 단계다. 타자의 원인 분석으로부터, 자신과 재해의 관계를 일단 분리하여, 양자를 밖에서 바라보는 시점을 갖는다.

(예) 2018년의 서일본(西日本)호우재해에서는 구라시키키시(倉敷市) 마비초(真備町)지구에서, 7월6일의 23시45분과 7월7일1시30분에 피난지시를 내렸다. → 상당히 긴급한 상황에서 피난 지시를 내린 것으로 추측된다. 그러나 대피소에 실제 피난자는 26%에 머물렀다.

「피난하지 않은 사람이 나쁘다 (개인의 의무·책임)」고 엄하게 책하는 것이 아니라, 실제의 장면에 조우하면 자신은 어떻게 행동할 것인가, 스스로를 그 상황에 두고 고찰하는 것이 중요하다.

심야의 피난지시였다, 심한 비가 계속되고 있다. 어쩌면 빗소리에 묻혀서 피난지시를 듣지 못한 집도 있을 지 모른다. 또 강의 범람을 염려하여 자택에 머무르는 편이 안전하다고 판단한 사람도 있을 지 모른다. 혹은 어디로 피난하면 좋을지, 어떻게 피난해야 할 지 모르고 또 이동수단이 없어 자택에 머무를 수 밖에 없었던 사람(특히 고령자)도 있을 지 모른다. (사회의 의무·책임)

→ 이와 같이 현상을 보는 관점을 바꾸는 것으로, 지금까지의 자신의 생각(가치판단 기준)을 상대화하는 것이 2의 목적이 된다.

15

3. 자타의 생각(가치판단)을 문맥적·관련적으로 이해

개개의 경험을 문맥적 상호관련적으로 위치를 부여하는 것으로 이해한다. 각각의 경험이 어떻게 서로 얽히고 연결되었기에 문제상황을 초래한 것인가, 또 애초에 그 문제상황을 만들어 낸 것은 무엇인가, 개개의 경험의 틀에서 벗어나 생각하는 것으로써 문제의 근원이 보인다.

4. 지금까지와는 다른 기반(이상)의 구축

1~3의 단계를 기반으로, 마땅히 그래야 할 미래의 모습, 이상을 창조하는 단계다. 문제가 발생한 것과 같은 틀에서는, 결코 문제는 해결할 수 없고 같은 일이 되풀이 된다는 것을 알아차리고, 협력 행동을 통한 전진을 위해, 지금까지와는 다른 기반을 구축한다 (가치조정)

5. 미래의 비전의 명확화

4에서 구축한 이상과 현재의 갭을 메우기 위한 작업이다. 현재의 상황을 근거로 하고 이상으로 하는 미래를 구축하기 위해서 지금, 하지 않으면 안되는 것은 무엇인가, 개인, 지역사회, 정치 각각의 입장에서 검토한다

6. 계획의 실행

우선 자신들이 할 수 있는, 최초의 한 걸음을 내디디는 것이다. 4~6의 단계는 기존의 사회 질서의 경계를 개조하는 작업, 방재교육으로 말하면 새로운 방재문화를 구축하는 단계다.

16

단원구상

제1차 「왜 재해는 일어나는가1①」

(1. 문제에 대한 분석·판단)

마비초(真備町)의 수해의 실태·원인을 지도자료 신문사에 의한 양케이트 분석 등으로부터 분석하고 개인의 견해를 구축한다.

제2차 「왜 재해는 일어나는가②」

(2. 문제에 대한 타자의 분석·판단의 이해 3. 자타의 생각을 문맥적·관련적으로 이해 4. 지금까지와는 다른 기반(이상)의 구축)

실제로 재해를 경험한 게스트 교사로부터 워크숍 형식(가게형식)으로 재해의 이야기를 듣는다. 워크숍 형식으로 보다 가깝게 대화를 하면서 이야기를 들을 수 있다. 어린이들은 자료로부터는 얻을 수 없는 재해 이야기를 접함으로써, 자신이 재해에 관해 갖는 생각을 일단 보류하고, 재해의 근간의 요인에 다가가게 된다. 그리고 나서 그 요인을 근거로 하여 「어떤 지역으로 하고 싶은가」라는 이상으로 하는 지역상을 구상한다.

17

제3차 「『생명의 버팀목이 되는 지역(임시)』 프로젝트를 시작하자」

(5. 미래의 비전의 명확화 6. 계획의 실행)

현재와 이상적인 지역의 갭을 근거로 하여 「이상적인 지역이 되기 위해서는 어떻게 하면 좋을까」 프로젝트를 시작한다.

처음에 재해 후의 행정의 대처에 대해서 시청 및 하천 사무소의 관계자로부터 이야기를 듣는다. 그리고 나서 「해당 대처로 이상을 실현할 수 있는가」를 묻고 실현할 수 없다면 원인은 무엇인가, 그 원인의 극복을 위해서 필요한 것은 무엇인가를 추구(追求)하고 구체적인 프로젝트안을 세운다. 프로젝트안은 행정·지역·학교 관계자가 모이는 커뮤니티스쿨(지역협동학교 운영협의회)로 대표자가 제안하고, 그 실현을 목표로 해서 관계자의 협력을 복돋우게 된다.

18

대학생의 의견~개인과 사회의 사이

○그러나, 개인으로서는 어떻게 할 수 없는 것도 있다. 예를 들어, 대피장소의 설치나 제방이나 강의 정비, 내진공사와 같은 지역이나 나라와 같은 사회단위에서 해야 할 것도 있다고 생각한다. 또 교육현장에서 피난훈련이나 진재(震災) 학습을 통해서 재해의 무서움을 가르치는 것도 사회의 역할이라고 생각한다. 자연 재해는 언제 어떻게 일어날지 모르기 때문에, 우선 사전에 사회로서 할 수 있는 활동을 한다. 그리고 최종적으로는 개인이 어떻게 행동하는지가 중요하기 때문에, 한사람 한사람이 개인의 문제로 인식하는 것으로서 피해나 희생을 최소한으로 할 수 있다고 생각한다. 즉, 사회전체로 활동하지 않으면 막을 수 없는 재해도 있지만, 그 이상으로 한사람 한사람이 개인의 문제로 인식하고 행동하는 것이 중요하다고 생각한다.

○나는 사회전체의 문제라고 생각합니다. 오늘 강의를 들으면서 우선 생각한 것은 혼자서는 아무것도 할 수 없다는 것이다. 실제로 재해가 일어났을 때 어떻게 행동해야 하는지 어디로 피하는 것이 정답인가 등은 혼자서는 알 수 없다고 생각하고, 고령자분들의 경우라면 더욱 더 피할 수가 없습니다. 서일본(西日本)호우 때 나의 고향도 엄청나게 피해를 입어 결국 개인으로는 어떤 방재를 해도 막을 수 없는 문제가 있다는 것을 직접 보았습니다. 나의 고향은 강과 매우 가까워, 평소의 비에도 제방을 넘은 적도 있었습니다. 그러나 중요한 정책을 세우지 않아, 많은 집이나 차가 휩쓸려버렸습니다. 이로부터 사회전체가 생각해야 하는 문제라는 것을 알았습니다. (중략)재해라는 것은 항상 상정하고 있는 것 보다도 훨씬 규모가 크기 때문에, 사회전체가 예기치 않은 일을 생각해 그것을 어떻게 막을지를 더욱 생각할 필요가 있다고 생각합니다.

19

이후의 과제

○지역·가정·공공기관이 일체가 되어서 수업하는 체제를 코디네이트하는 방법을 모색한다.

○각각의 단계의 어린이의 발언이나 이야기, 워크시트의 기술 등을 질적분석하고, 어린이가 어떻게 지금까지의 자신의 가치를 다시 보고 타자의 의견을 받아들이면서 조정해 가는지를 분석한다.

○상기에 입각하여, 어린이가 가치조정을 하기 위해서 필요한 환경이나 자원(사람, 사물), 그리고 그 관계성에 대해서 밝혀 간다.

20

記憶の対話を通じたトランスナショナルな市民教育

チャ ボウン

社会科は、望ましい社会認識の形成を目的とする。グローバル化により推動されてきた、国境を越える様々な移動と相互接続という社会の変化を認識し、このような社会に必要とされる市民性を考えるのも社会科の役割である。したがって、韓国人としてのアイデンティティだけでなく、国民国家の秩序を越えて、世界の市民としても行動できる批判的思考を涵養させる課題を抱えている。しかし、公教育という枠で実践されている努力は、主に「国民」の形成に向けられており、世界市民を目指しているが、「国家」という境界は相変わらず高い壁として機能している。

ここでは国民国家という境界を省察し、その横断に重点を置くトランスナショナルに注目した。教育におけるトランスナショナルに注目した事例は多くない。特に子どもたちが教育を通して国民国家という境界を横断するという企画は、まれである。そのため、慎重なアプローチが必要とされる。

まず、トランスナショナルという用語を教育と結び付けるために、既存の社会科学研究者によるトランスナショナルがどのような意味を持ち、今までどのような研究が行われ、どのように捉えられてきたかを調べた。まだ進行形のトランスナショナルを完結した意味で定義を下すことはできない。境界を越える多様な社会の変化を研究するトランスナショナルは、社会の形、認識のタイプ、文化の再生産、資本の流れ、政治参加、場所や地域の再現など、多様な概念化がされている。

教育でトランスナショナルを試みることは、第一に、教育の内容と方法がトランスナショナルというものであり、第二に、教育を受けた子どもの心の状態がトランスナショナルであることを意味する。これらの分析に基づいて「空間」、「アイデンティティ」、「文化」という3つのキーワードを中心にトランスナショナルと教育の関係を横断して捉えた。トランスナショナルで「空間」、「アイデンティティ」、「文化」は、固定されたものではなく流動的で、多層的、複合的なものとして考慮される。領土は国家の境界の空間基盤を提供し、同じ文化を共有した「私たち」という感情は、国家のアイデンティティの形成に寄与してきた。しかし、実際により多くの人々が、物理的に移動を経験し、多くの国を横断して生きている。単一国家では解決できない、国境を越えた協力が必要な世界の問題が存在する。したがって、教育現場でも境界の新しい理解、境界の存在などにも関心を持たなければならない。アイデンティティと文化を単一にし、固定されたものではない複合的、流動的なものと捉え多層的なアイデンティティと混種文化を教育することができる文化接触地帯になることを期待する。

第二に、教育でのトランスナショナルを観察し、実践するために、韓国と日本の小学校四ヶ所を対象にケーススタディを行った。これらの学校はすべて世界の市民養成に関心を持ち実践している学校である。最初は四つの学校の様々な教育活動を「研究する」ために関わったが、最終的に「一緒に実行」する研究となった。四ヶ所の学校の教師、子どもたちと研究者がトランスナショナルを目指し、お互いに計画し、出会って「対話」する一種の授業共同体が形成された。子どもたちも共同の探求者として彼らの思いの会話を中心に約10ヶ月の間、日韓の教師と子どもたちがお互いに出会いと対話を経験した。研究者が日本に行って日本の子どもたちと会話をし、また、日本の教師たちが韓国を訪問し、韓国の子どもたちと会話をするという形式で、韓国と日本の子どもたちが教師を媒介として対話をした。出会いと対話を通して自分と他者を構成しているものは何なのか、その意味を理解し、お互いの記憶を再構成する参加型アクションリサーチになった。

第三に、子どもたち、特に韓国の子どもたちが望んでいたことは、「記憶」について対話することだった。日本での歴史という公式的な歴史はどのようなものなのか、それらを子どもたちはどのように「記憶」しているのかを知りたがり、自分たちの「記憶」はどういうものなのか伝えたいという気持ち強くみられた。韓国の子どもたちは、自分が知っていることを他者が知らないことに怒り排

他的な感情を示し、日本の子どもたちは韓国の子どもたちのこのような怒りが理解できなかった。これにより研究者や教師たちはトランスナショナルのために、様々な個人の記憶に注目した。植民地の景観に直面した研究者の記憶、孫基禎選手、日本従軍慰安婦、在韓日本人女性、沖縄ジェノサイドの記憶などの教科書に出てこない個人の記憶を教材として活用し、会話をした。記憶は権力によって選別され、排除された個人の話に関心を持っているので、国民国家を超えるためには、記憶の会話が自然である。記憶の対話を通じて、日本と韓国の子どもたちが、自分たちが学んで知っていたことがすべてではなく、意図的に排除された記憶があるという事実を知ることになった。これにより、領土および国民が何なのか再考するきっかけとなり、お互いを理解し共感するだけでなく連帯感も見えてきた。両国の子どもたちの記憶、研究者の記憶、日本の教師の記憶が互いに出会い絡みあうことで自らを省察し、成長する過程を経験した。

第四に、トランスナショナル教育の実践面では、学校ごとにかなり異なって現れた。外部から見るかぎりでは、類似した学校であったが内部は非常に異なっていた。これは大きく二つの側面から、その理由を見つけることができた。まず、学校ごとに意思決定の構造、内部の多様性に対する理解が異なった。つまり意思決定プロセスがどのくらい民主的なのか、学校教室が多様性にどのくらい注目しているかによって教育実践自体が難しくもあり、反応が遅く現れることもあった。次に、二つの学校は国の公式的な記憶だけではなく、疎外された個人の記憶に注目していたし、他の二つの学校で個人の記憶とは非常に新たな種類であった。出発点とめざすところが、違う学校だったため、トランスナショナルな視点に到達する状況とその程度は異ならざるをえなかった。

第五に、教育の実践過程で現れた教師と子どもたちの変化の面では、個人の経験、環境、人間関係などによって差が見られた。本研究では、お互いに対する理解、同一視の程度に応じて、五つに類型化することができた。会話を開始する前、ほとんどの人が他者に真の理解が全くない「前 (Pre) -トランスナショナルな視点」だと見ることができる。会話を開始し、お互いの視点と記憶が存在すること自体を認知するようになる「代理的・オブザーバー的トランスナショナル」になる。この手順は、教育を経験した多くの子どもたちと教師が経験する段階であった。会話が進行するにつれて、他者に共感するようになる「感情移入的トランスナショナルタイプ」が発見されている。他者の経験をもう少し深く理解し、彼らと感情的に共有する。感情移入的トランスナショナルが深化すると、実践と行動を伴う「相互的・行動的トランスナショナル」の主体となる。他国のためにも声を出すことができ、彼らのために積極的に行動する。これは、韓国の文化が好きな日本の教師と生徒から発見された。最後のタイプは「実存志向的トランスナショナル」である。日常的に長い間記憶の対話を実践してきた教師と在日三世の学生は、実際に彼らの人生そのものが、韓国と日本を横断していた。

本研究を通じて、子どもたちが国民国家を省察して横断する教育的企画をした。会話に参加した学校で実践したトランスナショナル市民教育の事例を共有し、トランスナショナルな視点の形成の可能性を確認したが、これからいくつかの研究と作業が必要である。第一に、韓国と日本で選別された四つの学校の話であるため、他の学校、学級での試み、そして他の国や他の地域での実行も考えてみるができる。これにより、個別性と一般性を幅広く確認し、より深化された意味を発見することができるだろう。第二に、授業を通して形成された視点がどのくらい持続性を持ち維持されるか、どのような変化が起こっているのか、その要因と様相を追跡観察する研究も必要である。第三に、子どもたちが実際に顔を合わせる記憶の会話も試みる必要がある。近い距離で他者と向き合い交わす会話の過程と、子どもたちのアイデンティティに及ぼす影響を分析する研究も期待できる。この世界で一緒に生きていくということは、同じ空間で顔を見合わせて会話をすることが民主主義社会での基本的な人間の条件であり、社会科教育に期待される方向でもある。

트랜스내셔널 시민교육의 가능성 한·일 기억의 대화를 통해서

연세대학교 교육연구소 차보은

사회과는 바람직한 사회인식을 목표로 한다. 글로벌화로 추동된 국경을 넘는 다양한 이동과 상호 연결이라는 사회변화를 인식하고, 이러한 사회에 요구되는 시민성을 고민하는 것도 사회과의 역할이다. 따라서 한국인으로서의 정체성뿐만 아니라 국민국가적 질서를 뛰어넘어 세계시민으로서도 행동할 수 있는 비판적 사고를 함양 시킬 과제를 안고 있다. 그러나 공교육이라는 틀에서 실천되는 노력들은 주로 ‘국민’ 형성에 맞춰져 있으며, 세계의 영구 평화를 목표로하지만 ‘국가’라는 경계는 높은 벽으로 작동하고 있다.

이에 국민국가라는 경계를 성찰하고 횡단에 관심을 두는 트랜스내셔널에 주목하였다. 교육에서 트랜스내셔널에 주목한 사례는 많지 않다. 특히 어린이들이 교육을 통하여 국민국가라는 경계를 횡단한다는 기획은 생소하기 때문에 신중한 접근이 필요하다.

우선 트랜스내셔널을 교육에서 실천하기 위하여 기존 사회과학 연구들에서 트랜스내셔널이 어떤 의미를 가지며, 어떤 연구들이 이루어지며, 어떻게 포착되는지를 살펴보았다. 여전히 진행형인 트랜스내셔널을 완결된 의미로 정의 내릴 수는 없다. 경계를 넘는 다양한 사회 변화를 연구하는 트랜스내셔널은 사회형태, 인식의 유형, 문화의 재생산, 자본의 흐름, 정치 참여, 장소와 지역의 재현 등 다양하게 개념화되고 있다. 그러나 교육에서 트랜스내셔널은 신체가 국경을 넘는 사람들을 대상으로 한 연구에 제한되어 있었다. 이에 본고에서는 트랜스내셔널을 다음과 같이 개념화하고 실천을 위한 트랜스내셔널을 구상하여 보았다.

교육에서 트랜스내셔널이라는 틀을 적용한다는 것은 첫째, 교육의 내용과 방법이 트랜스내셔널하다는 것이고, 둘째, 교육을 받은 마음 상태가 트랜스내셔널하다는 것을 의미한다. 이러한 분석을 바탕으로 ‘공간담론’, ‘정체성’, ‘문화’라는 세 가지 키워드를 중심으로 트랜스내셔널과 교육의 관계를 횡단하여 보았다. 트랜스내셔널에서 ‘공간’, ‘정체성’ 그리고 ‘문화’는 고정된 것이 아니라 유동적이고, 다층적이고 복합적인 것으로 여긴다. 영토는 경계에 대한 공간적 토대를 제공하고 같은 문화를 공유한 ‘우리’라는 감정은 정체성 형성에 기여하여 왔다. 그러나 실제적으로 점점 더 많은 사람들이 물리적 이동을 경험하고, 다수의 국가를 횡단하며 살아가고 있다. 단일 국가에서 해결할 수 없는, 국경을 초월한 협동이 필요한 세계의 문제들이 존재한다. 따라서 교육현장에서도 경계의 존재에 관심을 가지고 이를 새롭게 이해하는 노력이 필요하다. 또한 정체성과 문화를 단일하고 고정된 것이 아니라 복합적이고 유동적인 것으로 보고 다층적인 정체성과 혼종적인 문화를 교육할 수 있는 문화접촉지대가 되어야 한다.

둘째, 교육에서 트랜스내셔널을 관찰하고 실천하기 위하여 한국과 일본의 초등학교 네 군데를 대상으로 사례연구를 하였다. 네 학교 모두 세계시민 양성에 관심을 가지고 실천하고 있는 학교들이다. 처음에는 네 학교의 다양한 교육활동을 ‘연구하기’ 위하여 들어갔으나 결국 ‘함께 실행’하는 연구가 되었다. 네 학교의 교사, 어린이 그리고 연구자가 트랜스내셔널을 목표로 수업을 계획하고 대화하는 일종의 수업 공동체가 형성되었다. 어린이들도 진정한 대화를 함께 이끌어 가는 공동의 탐구자로 보았다. 따라서 교사 뿐만 아니라 어린이들이 희망하는 대화를 중심으로 약 10개월 간 한국과 일본의 교육 주체들이 상호 만남과 대화를 경험하였다. 연구자가 일본에 가서 일본 어린이들과 대화를 나누고, 일본 교사들이 한국을 방문하여 한국 어린이들과 대화를 나누었으며, 한국과 일본의 어린이들이 교사를 매개로 대화를 나누었다. 만남과 대화를 통하여 나와 타자를 구성하는 것이 무엇인지, 그 의미를 이해하고 서로의 기억을 재구성하는 실행연구가 되었다.

셋째, 어린이들 특히 한국의 어린이들이 희망하는 것은 ‘기억’을 대화하는 것이었다. 일본에서 역사라는 공식적인 기억은 어떠한지, 그것들을 일본 어린이들은 어떻게 ‘기억’하는지 알고 싶어 하였고, 자신들의 ‘기억’은 어떠한지 알려주고 싶어 했다. 한국 어린이들은 자신이 알고 있는 것을

타자가 알지 못한다는 것에 분노하고 배타적인 감정을 보였고, 일본 어린이들은 한국 어린이들의 이런 분노가 이해되지 않았다. 이에 연구자와 교사들은 다양한 개인의 기억들에 주목하여 국가를 성찰할 수 있도록 기획하였다. 식민지 경관을 마주하는 연구자의 기억, 손기정 선수, 일본군 위안부, 재한일본인 여성, 오키나와 제노사이드의 기억 등 교과서에 나오지 않는 개인들의 기억을 수업 자료로 활용하여 대화를 나누었다. 기억은 권력에 가려지고 배제된 개인들의 이야기에 관심을 가지기 때문에 국민국가를 넘기 위해서는 기억의 대화가 자연스러웠다. 기억의 대화를 통하여 일본과 한국의 어린이들이 자신들이 배우고 알고 있던 것이 전부가 아니며, 의도적으로 배제된 기억들이 있다는 사실을 알게 하였다. 이를 통해 국가 그리고 국민이 무엇인지 다시 생각하는 계기가 되었고, 서로를 이해하고, 공감하며 유대감을 느끼기도 하였다. 양국 어린이들의 기억, 연구자의 기억, 일본 교사들의 기억이 서로 만나고 얽혀서 스스로를 성찰하고 성장하는 과정을 통하여 트랜스내셔널 기억 연대의 가능성을 경험하였다.

넷째, 트랜스내셔널 교육의 실천 양상은 각 학교마다 상당히 다르게 나타났다. 외부에서 보기에는 유사한 학교들이었으나 내부는 매우 상이하였다. 이는 크게 두 가지 측면에서 그 이유들을 찾아볼 수 있었다. 우선 학교마다 의사결정의 구조, 내부의 다양성에 대한 이해가 달랐다. 즉 의사결정 과정이 얼마나 민주적인지, 학교와 교실이 다양성에 얼마나 주목하는지에 따라 교육 실천 자체가 어렵기도 하고, 반응이 더디게 나타나기도 하였다. 둘째, 두 학교는 국가의 공식적인 기억뿐만 아니라 소외된 개인의 기억들에 주목하고 있었고, 다른 두 학교에서 개인의 기억은 매우 낮은 종류였다. 출발점과 지향하는 바가 다른 학교들이었기 때문에 트랜스내셔널 관점에 도달하는 양상과 정도는 다를 수밖에 없었다.

다섯째, 교육의 실천 과정에 나타난 교사와 학생들의 변화 양상은 개인의 경험, 환경, 인간관계 등에 따라 차이가 발견되어졌다. 본 연구에서는 서로에 대한 이해, 동일시의 정도에 따라 다섯 가지로 유형화할 수 있었다. 대화를 시작하기 전, 대부분은 타자에 대한 진정한 이해가 전혀 없는 전(Pre)-트랜스내셔널한 관점이라고 볼 수 있다. 대화를 시작하며 서로의 관점과 기억들이 존재한다는 것 자체를 알게 되는 대리적·관찰자적 트랜스내셔널이 된다. 이 단계는 교육을 경험한 대부분의 어린이와 교사들이 거치는 단계였다. 대화를 진행함에 따라 타자에게 공감하게 되는 감정이입적 트랜스내셔널 유형이 발견되었다. 타자들의 경험을 조금 더 깊이 있게 이해하고, 그들과 정서적으로 공유한다. 감정이입적 트랜스내셔널이 심화되면 실천과 행위를 동반하는 상호적·행동적 트랜스내셔널 주체가 된다. 타국을 위해서도 목소리를 낼 수 있고, 그들을 위해서 적극적으로 행동한다. 이는 한국의 문화를 좋아하는 일본 교사와 학생들에게서 발견되어졌다. 마지막 유형은 실존 지향적 트랜스내셔널이다. 일상적으로 오랫동안 기억의 대화를 실천해 온 교사와 재일교포 3세인 학생은 실제로 그들의 삶 자체가 한국과 일본을 횡단하고 있었다.

본 연구를 통해서 어린이들이 국민국가를 성찰하고 횡단하는 교육적 기획을 하였다. 대화에 참여한 학교들에서 실천한 트랜스내셔널 시민교육의 사례를 공유하고 트랜스내셔널 관점의 형성 가능성을 확인하였으나 몇 가지 후속 연구와 작업들이 필요하다. 첫째, 선별된 한국과 일본의 네 학교의 이야기이기 때문에, 다른 학교, 학급에서의 시도 그리고 다른 국가 혹은 지역에서의 실행도 생각해볼 수 있다. 이를 통해 개별성과 일반성을 폭넓게 확인하면 더 심화된 의미를 발견할 수 있을 것이다. 둘째, 수업을 통해서 형성된 관점들이 얼마나 지속성을 가지고 유지되는지, 어떤 변화가 발생하는지 그 요인과 양상들을 추적 관찰하는 연구도 필요하다. 셋째, 어린이들이 실제로 얼굴을 마주하는 기억의 대화도 시도될 필요가 있다. 가까운 거리에서 타자를 마주하고 나누는 대화의 과정과 이것이 학생들의 정체성에 미치는 영향을 분석하는 연구도 기대할 수 있다. 이 세계에 함께 살아간다는 것은 같은 공간에서 얼굴을 마주하고 대화를 나누는 것이고, 이것이 민주주의 사회에서 기본적인 인간의 조건이며, 사회과교육에서 기대하는 방향이기도 하다.

トランスナショナル市民教育の可能性

-韓-日小学生たちの'記憶の対話'を通じて

延世大学校教育研究所 チャボウン

研究者の記憶と研究目的

研究者の記憶

- 子供時代、国境横断の記憶
- どこにも属していない
- 特定国家の国民を超えて一個人として尊重
- 多文化教育、世界市民教育



研究方向

- 世界市民教育の限界
- ネーションが一番強く現われるのが韓国と日本の出会い
- 日韓間でトランスナショナル - 両方を横断 - グローバルに拡張
人間と人間の出会い 交差する記憶
- 教育を通じて交流の記憶づくりを試みる

目次

- I. 世界市民教育、現実と理想の隙間
- II. 理論的背景
- III. 研究設計
- IV. 日-韓記憶の対話
- V. トランスナショナルの実現
- VI. 結論

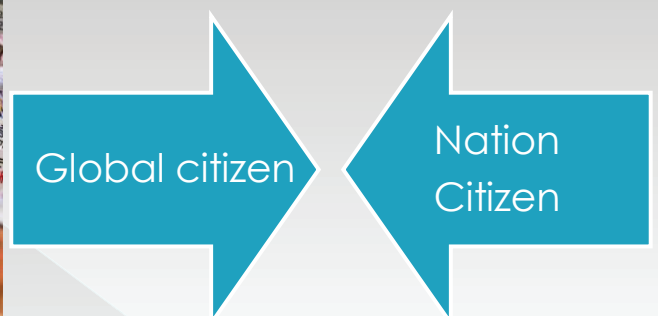
I. 世界市民教育の現実と理想の隙間

- 研究問題の出発点

世界市民教育の現実と理想の隙間

- ◎ 世界市民教育は市民性に関する知識、技能、価値、参加などの教育を世界レベルで構成すべきだと考えている(Berman & Miel, 1983:5)。
- ◎ 追い求める価値が個別の国と対立する状況や、国のアイデンティティと衝突するケースが発生することもある。2018年濟州島のイエメン難民受け入れをめぐる賛否論争は「国民」の要求と「世界市民」としての普遍的・道徳的明法に反する状況だった。

世界市民教育の現実と理想の隙間

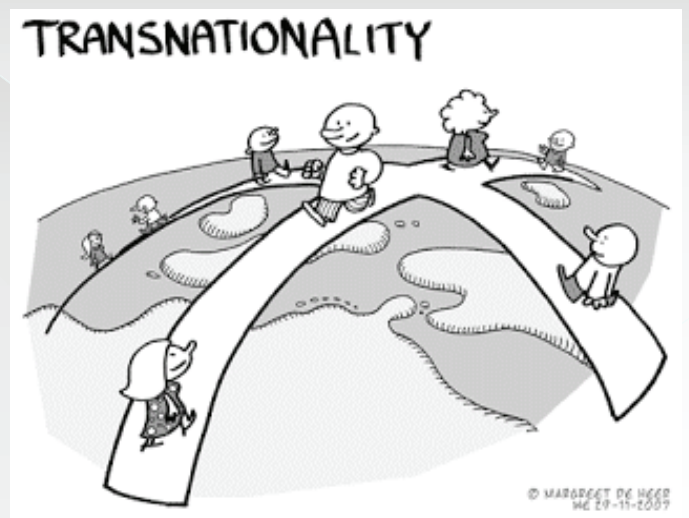
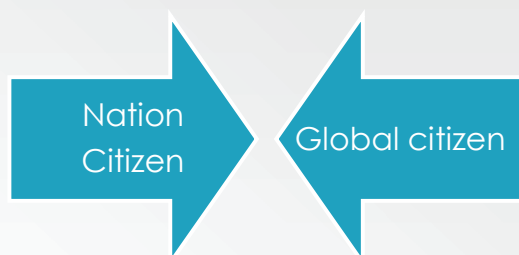


このような対抗的な状況を解決できるのは、教育を受けた個人である。、問題の解決は個人の判断と選択に任せられなければならない、教育的に省察し、判断して選択できる個人の力量が必要。

Ⅱ. 理論的背景

1. トランスナショナリズム
2. トランスナショナル市民教育
3. 記憶の対話

- ◎ トランスナショナリズム
- ◎ トランスナショナル市民教育
- ◎ 記憶の対話

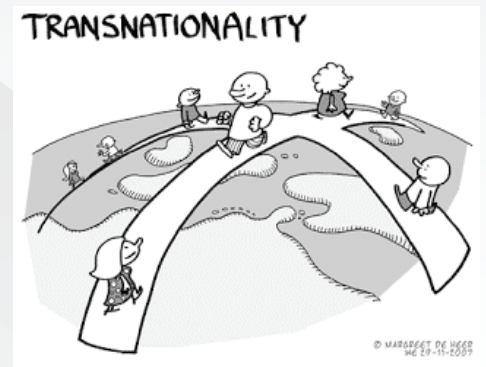
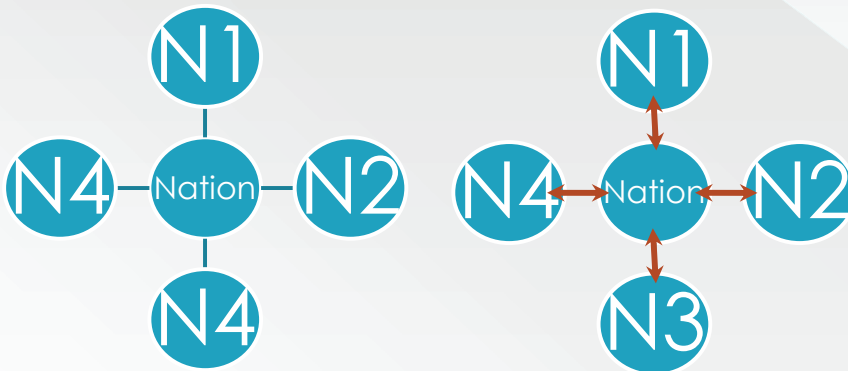


1. トランスナショナリズム

1) トランスナショナルの問題設定

- トランスナショナルな研究は、国家の境界を省察し国境を越えることに関心を持っている。

- トランスナショナリズム(transtationalism)は、一般的に民族国家の境界を越えて人、または機関を結ぶ多様なつながりと相互作用を指す。(Vertovec, 1999)



1. トランスナショナリズム

2) 空間談論からみたトランスナショナル

* **国民国家という境界の再領土化** (Whelan, 2014; Paasi, 1999; Habermas, 2001; Smith, 2001; Hannerz, 1996; Basch, Schiller &Blanc,1994)

- 境界された空間では想像しがたい様々な関係が発生しており、国家という境界を越えた流動的な空間と場所に対する理解が必要

* **辺境とディアスポラ空間談論** (McEwan, 2007; Virinder, Raminder & John, 2012; Vertovec, 2009; オ・ギョンファン, 2017; イム・ジヒョン, 2004)

- 辺境と境界に関心を持つことは、長い間当然のこととされてきた単数、単一性に対する意識を柔軟にし、新しい共同体と空間認識を可能にする。

1. トランスナショナリズム

3) トランスナショナルから見たアイデンティティの変化

* **アイデンティティの空間的転回** (Martin, 2005; Hall, 1992; Massey, 1994; Soja, 1996)

- 流れの空間で場所は境界された地域ではなく、社会的関係と理解のネットワークが接合される地点、出会いの場所を想像、流動的で空間的なアイデンティティに焦点

* **流動的アイデンティティ** (Mitchell, 2000; Pries, 2013; Hall, 1992; Deleuze, 1968; Fortier, 2005)

- 移動社会に住んでいる主体は、身体が国境を越えなくても流動的アイデンティティを経験することができる。

1. トランスナショナリズム

4) トランスナショナル文化空間の生成

* **トランス文化とトランスナショナル** (Welsch, 1999; Vertovec, 2009; イ・ジョンイル, 2019)

- 文化は複雑性の産物、極度につながっている。

* **文化接触地帯としての教室** (Burke, 2009)

- 学校と教室は、様々なアイデンティティと文化が出会い、経験によって変化する「文化接触地帯」

2.国境を越える社会科教育

- トランスナショナル市民教育

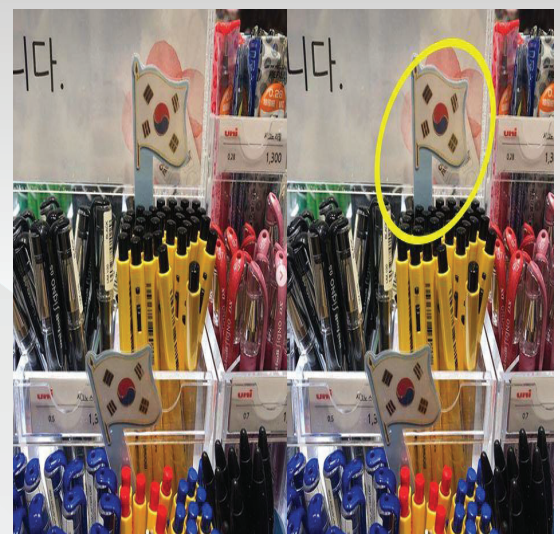
1) トランスナショナル市民性と市民教育

- グローバル、超連結という社会的状況では多層的水準の市民性が求められる。
- 国民であり、地域住民であり、世界市民でもある個人は、様々なスケールの市民としての役割が期待される(Berman & Miel, 1983)。
- 問題の解決は立法者としての個人の判断と選択に任せなければならない。教育的に省察し、判断して選択できる個人の力量が求められる(キム・ワンゴン、1999)

2.国境を越える社会科教育

- トランスナショナル市民教育

2) トランスナショナル市民の徳性: 平和的愛国心



基準と境界を作り出す愛国心?、このような境界が民族、宗教、ジェンダーなどと結びつく時、外部と内部、国家的に正しいものと正しくないものを区分する排他的で危険な構造が生まれる。

2.国境を越える社会科教育

- トランスナショナル市民教育

2) トランスナショナル市民の徳性: 平和的愛国心

* **民族主義のない愛国心** (Hawkman & Van Horn, 2019; クラク・ジュンヒョク、2003; チャン・ジュンホ、2012)

- 国を愛することは国家と民族に対する盲目的な忠誠ではなく、個人の自律性と個別性に基づいて、平和な社会の構築を目指す生活を可能にする祖国に対する愛着

* **批判的愛国心、純化された愛国心** (Nussbaum, 2008; 沈聖甫, 2015; Herder, 1793-1797; Banksetal. 2003)

- 自分が所属する国を他の国より上に置かず、苦しむ人類に関心を持つこと、排他性と盲目性を除いて、国に対する批判的文化、批判的省察を堅持した愛国心形成は意味のある市民教育の方向になり得る。

2.国境を越える社会科教育

- トランスナショナル市民教育

3) トランスナショナル市民主体の形成

* **トランスナショナル市民主体** (Ehrkamp, 2005; Massey, 1994)
- トランスナショナル場所感の発達グローバル場所感形成

* **トランスナショナル市民主体の力量と観点** (Koehn & Rosenau, 2002; イ・ジョンイル 2019)

- ✓ トランスナショナルの市民は、省察だけでなく行動でも国境を越える。
- ✓ 自国だけでなく他国で起こっていることに関心を持って問題を解決するために積極的に行動する。
- ✓ トランスナショナルな行為者は国境を越える所属感を持つ。彼らが属している国だけでなく、他の地域でも場所感を感じる。

A Global Sense Of Place

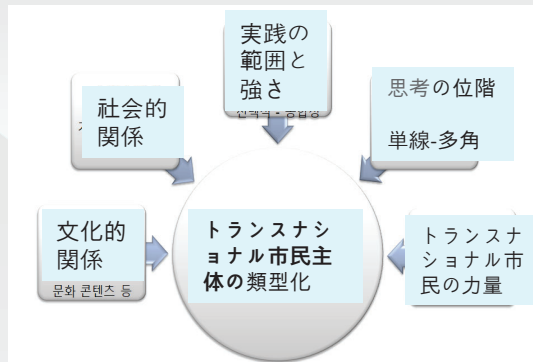
The world is increasingly dominated by movement - of people, images and information. Doreen Massey examines the nature of mobility in the era of globalisation and what this means for our sense of place

2.国境を越える社会科教育

- トランスナショナル市民教育

3) トランスナショナル市民主体の形成

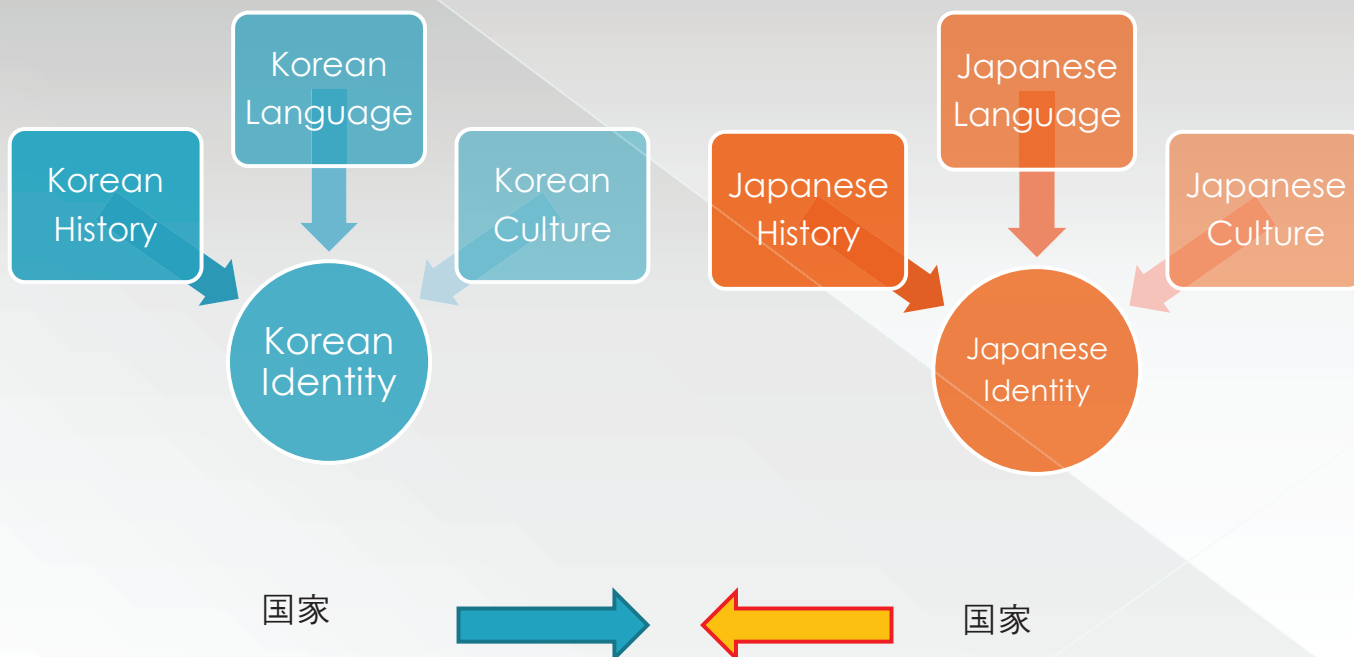
단계	양상	정체성 발달
(Pre-) 트ランスナショナル	他者の場所への無関心、場所と意図的または無意識的な分離、国を境とするアイデンティティ	<p>↓</p> <p>単一・固定されたアイデンティティ</p> <p>↓</p> <p>多層的・複合的アイデンティティ</p>
代理的・観察者的トランスナショナル	間接的、代理的経験で場所が分かる。異なる価値・伝統・経験、そして挑戦に対する理解。場所についての知識はあるが感情はない。	
感情移入的トランスナショナル	場所とともに存在し、関心を持って尊重する。積極的な努力で場所に感情移入。トランスナショナル共感	
相互的・行動的トランスナショナル	協調的・協調的・積極的相互作用。場所に対して積極的に行動し献身する。	
実存指向的トランスナショナル	場所に所属する、究極のトランスナショナル	



2.国境を越える社会科教育

- トランスナショナル市民教育

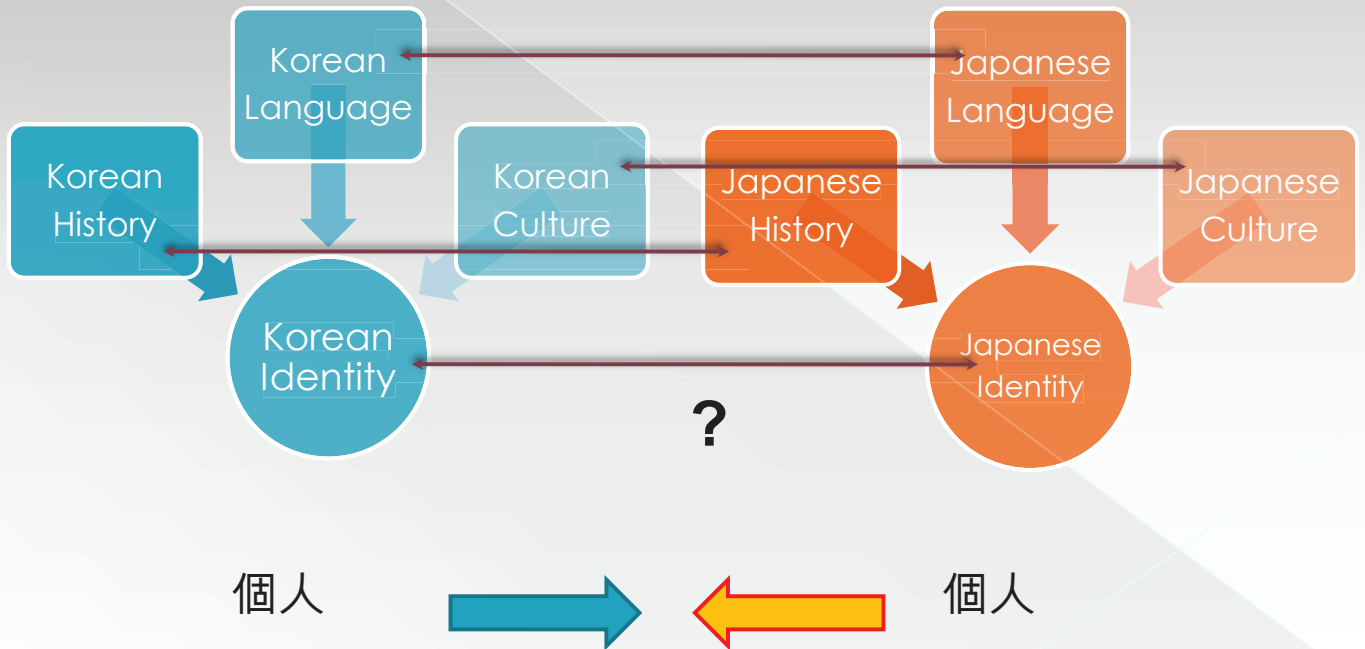
韓国と日本の子供たちのアイデンティティ



2. 国境を越える社会科教育

- トランスナショナル市民教育

トランスナショナル市民教育の可能性



3. 記憶の対話

1) なぜ記憶の対話なのか？

- 記憶は単に伝わるものではなく、常に新たに妥協し、媒介され適応されるものである (Asmann, 1999)。

- 記憶は本来「集団記憶」として存在し、コミュニケーションを通じて構成員に分配される (Halbwachs 1952/1992)。

- 記憶の政治は多様な主体が利益と目的を持って競合することであり、このような装置は特定共同体の基盤となる公共の価値を生成させる役割をしてきた (Sierp & Wüstenberg, 2015: 322-323)。

- 過去を記憶として見ることは、歴史に含まれていないことに注目し、なぜ排除されたのか、その過程に関わることに興味を持つことだ。記憶は公式レベルの「歴史」すなわち権力者の利害関係を代弁するイデオロギーに対する抵抗感を表し、抑圧され忘れられた真実に関心を持つ (前進性, 2005:15)。

- 国家に隠されていた個人の記憶を解放し、過去についての一つの客観性から複数の主観性へと、固定された一つの事実ではなく、流動的な解釈を可能にする (岩崎他, 2013:287)。

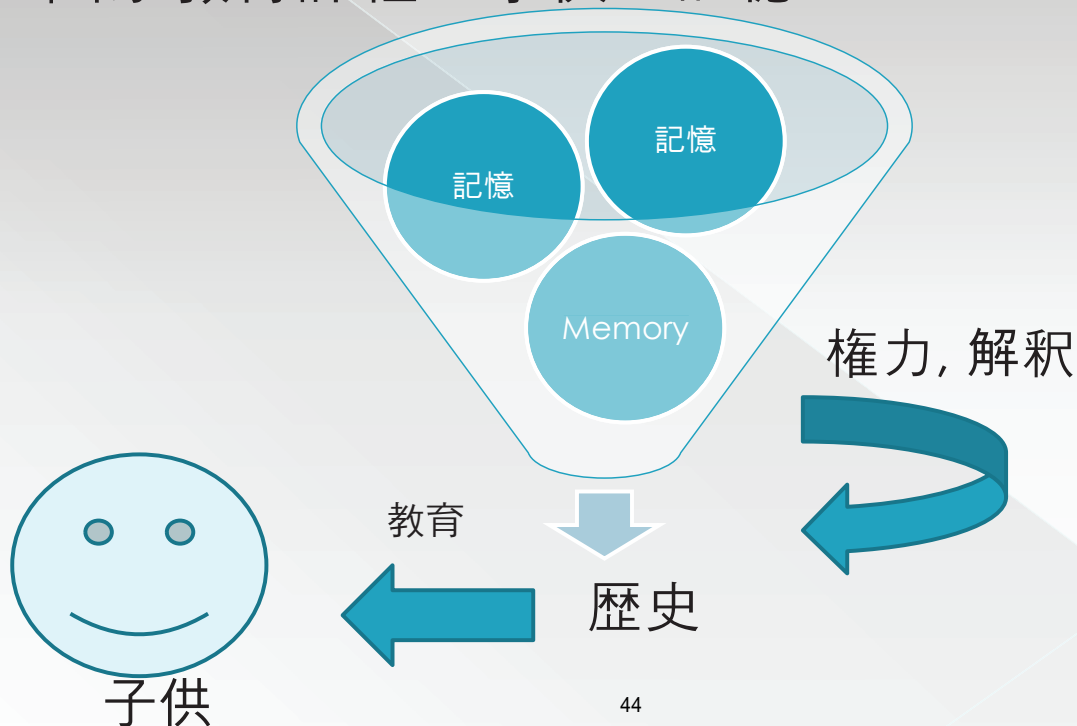
3. 記憶の対話

1) なぜ記憶の対話なのか？

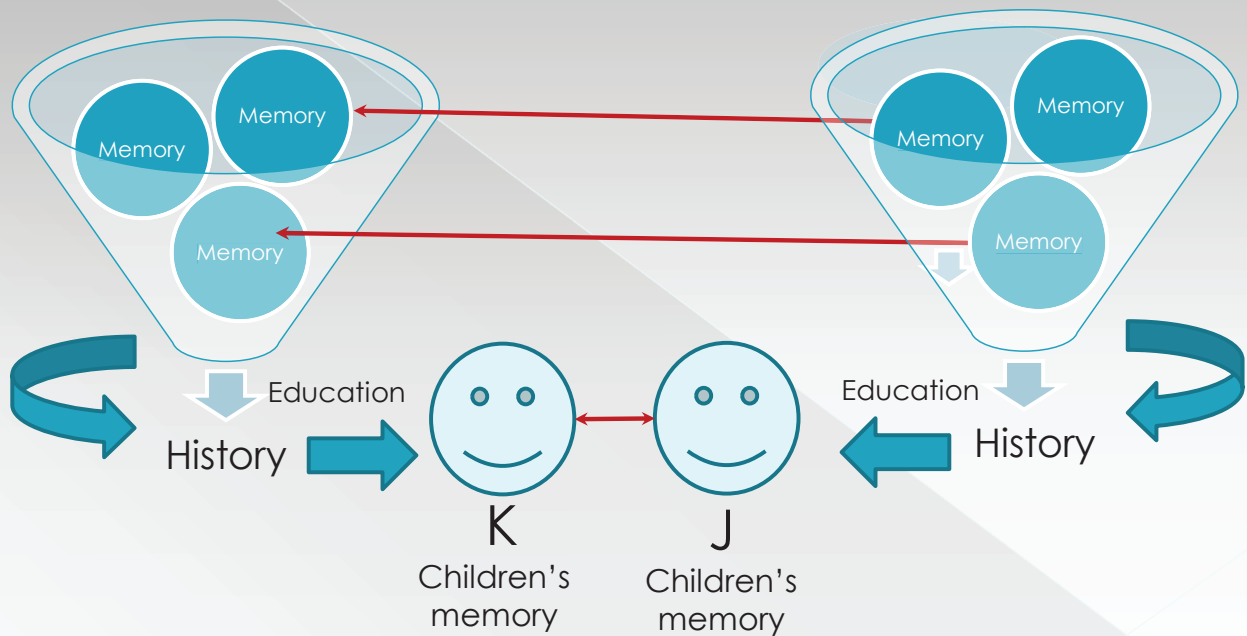
- 教育を受けた子供、教育を実践する教師、そして研究者という個人の記憶に注目するからである。教育の現場で教師と子どもたちは、過去の知識を自分の現在と関係させ、記憶を構築していく。
- トランスナショナルを目的としているからである。韓国と日本は過去をめぐって対立する知識がある。過去の知識と言えば普通「歴史」を思い浮かべるが、教育において歴史は国家の歴史である。結局、国家ではなく「個人」に注目する時、トランスナショナルが想像可能になる。
- 「記憶の対話」は、異なる記憶を持つ主体が、互いに過去、現在、そして未来を疎通して交流する普遍的方法でもあり、教育の方法でもある。

3. 記憶の対話

国家教育課程と子供の記憶



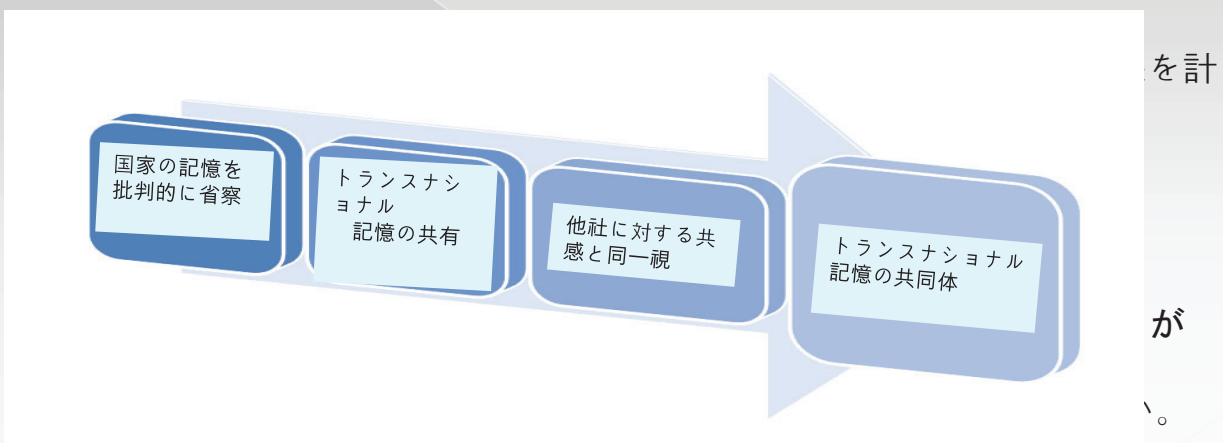
3. 記憶の対話



3. 記憶の対話

2) 記憶の対話と教育内容

* 社会科教育との連携



(Conen, 1996)

- 超国籍でグローバルな絆を追求するため、ホロコーストは物理的他者に対して同一視を可能にする枠組みを作る (Levy & Sznajder, 2002; 2004; Sundholm, 2011)

3. 記憶の対話

2) 記憶の対話と教育方法

* 場所と景観を通じて記憶を埋める

- 景観は厳格に文化を地理的に思考する方法、地域に残した人間業績の印象を叙述する。

* 出会いと対話を通じて記憶を共有すること

- 見知らぬ他者と共存し、共通の目標のために合意に達する対話 (Habermas, 1979)

- アイデンティティ形成、他者との交流と対話 (Bakhtin, 1973; Freire, 1970)

* 連帯と実践で記憶を創造する

- 記憶が出会いと対話を通じて交流して混ざり合いながら新しい記憶の創造

Ⅲ. 研究設計

1. 研究方法

2. 研究対象

1. 研究方法

1) 「事例研究」から「アクション リサーチ」へ

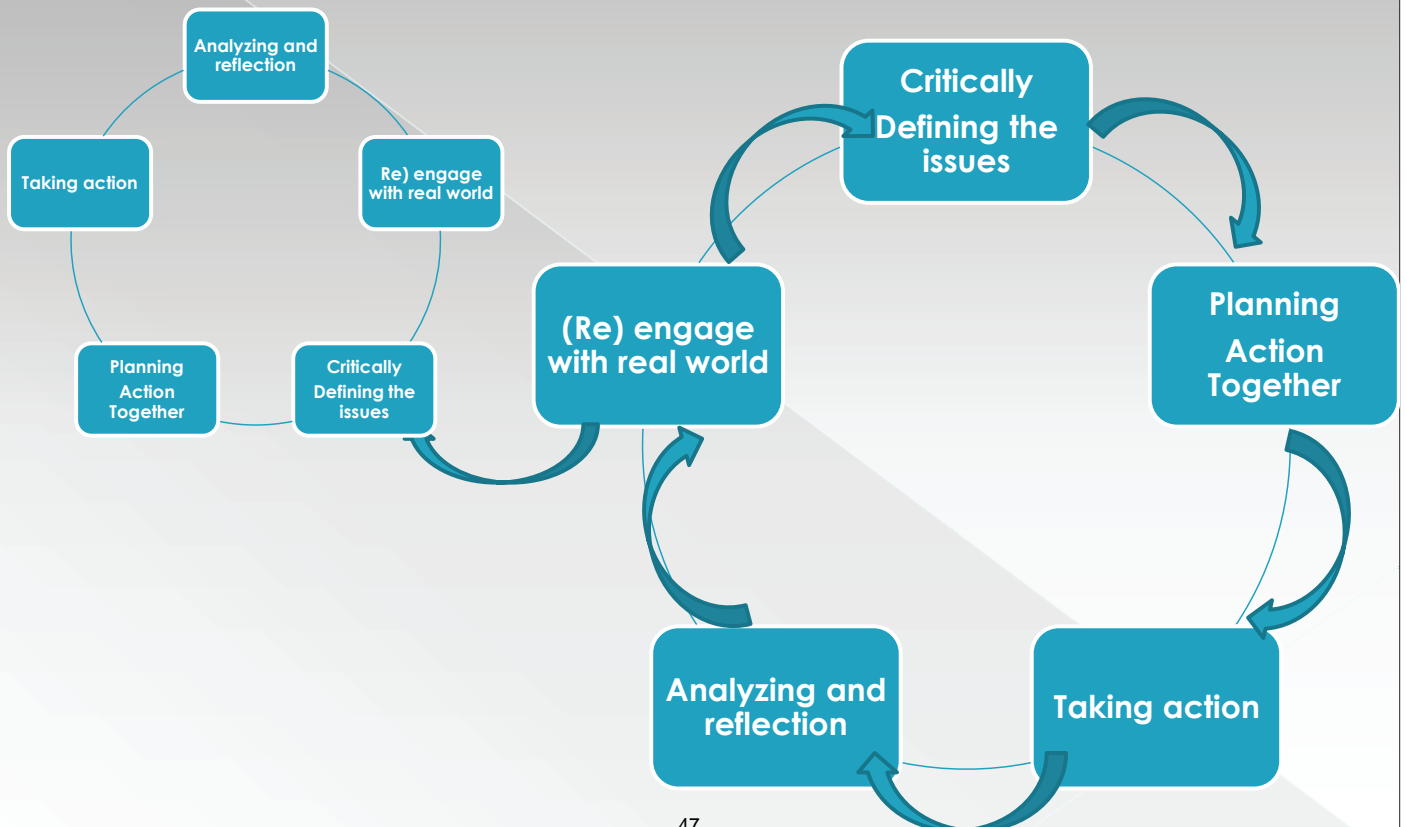
* 比較事例研究

- 1つの現象を体系的に研究するために使用される研究
- 韓国と日本の小学校

* Critical Participatory Action Research(CPAR)

- 各学校で研究者に積極的な教育参加を期待
- アクション リサーチがつながる

1. 研究方法 - CPAR



1. 研究方法

2) ナラティブでアプローチする

* ナラティブ探求

- ナラティブ探求は個人の経験に関心を持つ研究方法
- お互い経験を話し合う過程で自分を‘再び話’し次第に自分を省察して探索する

* 談話分析

- 教育空間で行われる教育談話分析は、教育的な目標や特定の課業に対して談話参加者が見せる志向性、構造および特性を調べること
- 教育課程、授業、教師と学生との対話、学生と学生の対話

2. 研究対象

1) 研究学校

対象学校	特徴	位置
韓国小学校 1 KE1	革新学校、学生自治重視、評価のない学校、世界市民教育	ソウル
韓国小学校 2 KE2	ユネスコ学校、多文化教育、国際交流、世界市民教育	ソウル
日本小学校 1 JE1	多国籍学生、平和教育、国際交流	東京
日本小学校 2 JE2	学生中心の授業、沖縄学習、国際交流	東京

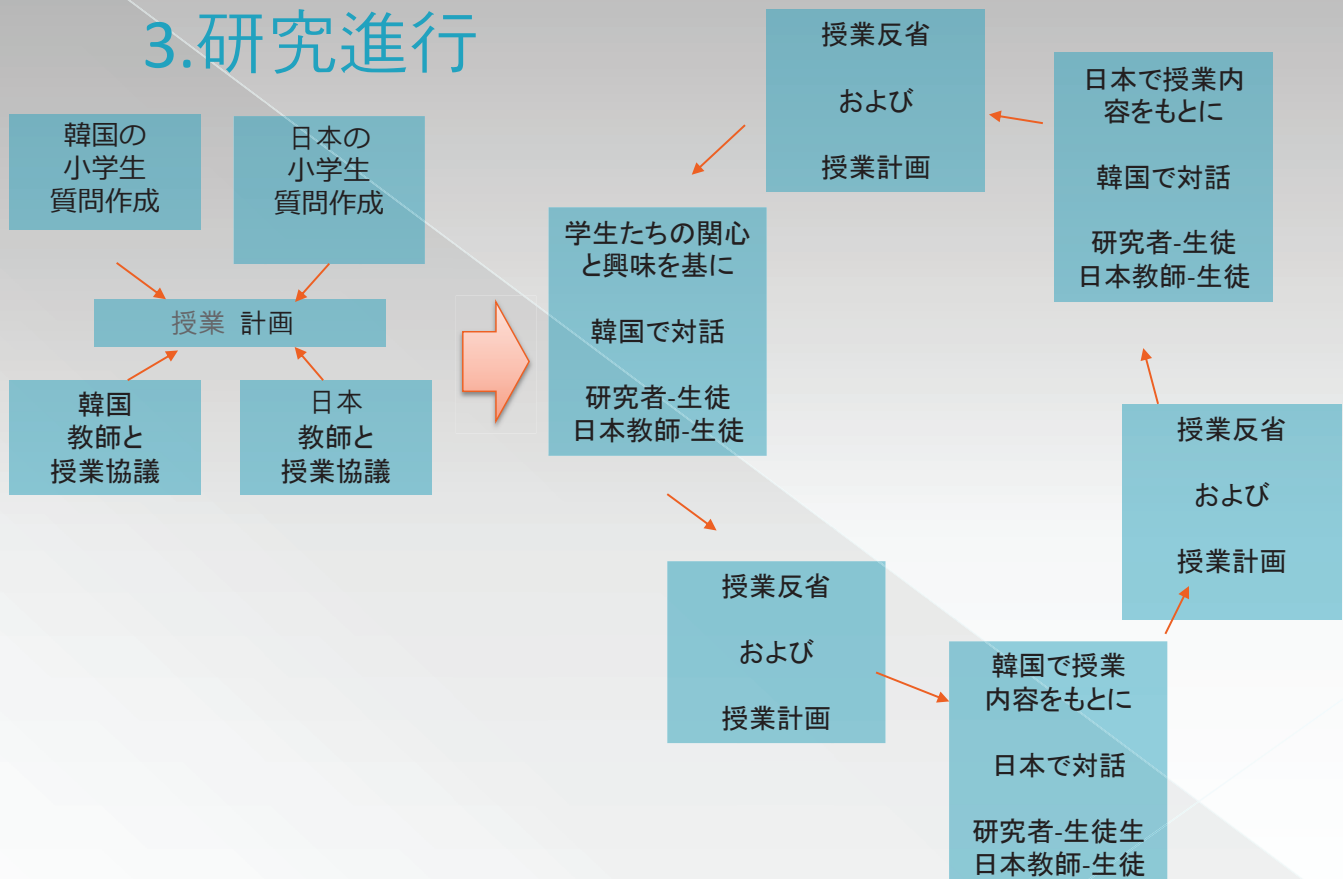
2. 研究対象

1)参加者

- 韓国小学生 6年
- 日本小学生 6年
- 韓国教師3人
- 日本教師8人

	所属	性別	年齢
JT 1	JE1	女	40代
JT 2	JE1	女	50代
JT 3	JE1	女	20代
JT 4	JE1	女	60代
JT 5	JE2	男	50代
JT 6	JE2	女	60代
JT 7	JE2	女	20代
JT 8	JE2	男	50代
KT1	KE1	女	40代
KT2	KE2	女	30代
KT3	KE2	女	20代

3. 研究進行



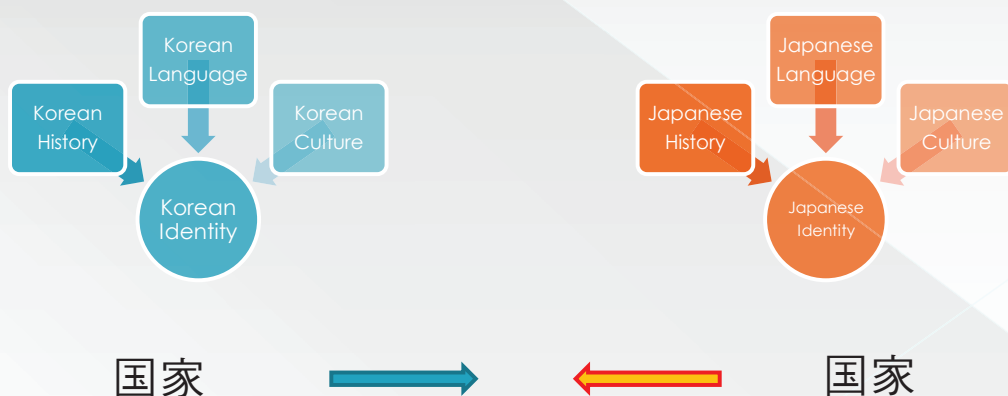
IV. 日韓間記憶の対話

1.対話の序幕と展開:

- 文化接触地帯で対話する

1)お互いを見つめる視線-韓国と日本の学生の違い

- 過去形 VS 現在進行形
- 同じ事件 別の情報
- 歴史に対する異なる観点



1.対話の序幕と展開: - 文化接触地帯で対話する

○ 韓国生徒たちの日本に対するイメージ

生徒	日本に対するイメージ	日本について知ってる事
KS1	悪い国、食べ物はおいしい	歴史歪曲、寿司、たこ焼き、おいしい
生徒2	戦犯国家、先進国	寿司、侍、靖国神社、山本戦艦、神風 井
生徒3	いいです	福岡、大阪、東京などいろいろな都市、大阪城、自動車ハンドル位置、とんこつラーメン、イカの刺身など、
生徒4	良いイメージと悪いイメージが混ざっている	可愛いアニメキャラクターや食べ物など
生徒5	浅はかで、良心がない	コスプレ強国

1.対話の序幕と展開: - 文化接触地帯で対話する

○ 日本生徒たちの韓国に対するイメージ

生徒	韓国に対するイメージ	韓国について知っていること
生徒1	たくさんの美味しい料理、K-POP	韓国海苔、K-POP
生徒2	私の好きな食べ物が多い。	とても親切だ。
生徒3	ドラマ	辛い食べ物が多い。
生徒4	分からない。	分からない。
生徒5	国が大きい	キムチがおいしい。

1.対話の序幕と展開: - 文化接触地帯で対話する

2) 子供たちの時間と空間

3) チョコレートシナリオ



2.対話の危機と拡張 -記憶の境界を越える

JE 2

日本人教師 – 日本生徒:植民地について対話



韓国生徒に質問



- 植民地というものは具体的にどんなことがあったのか。
- 韓国人は日本人をどう思いますか。
- 以前、韓国は日本についてどう考えていたのか、今はどう考えているのか。
- 第2次世界大戦当時の朝鮮の状態や気持ちなどを知りたい。

2.対話の危機と拡張

-記憶の境界を越える

KE 2

韓国の教師 – 韓国の生徒:植民地の経験について対話



日本の生徒に聞かせたい記憶



- 気持ちが汚かった。
- 同じようにしてあげたい。
- 朝鮮の地でなぜ朝鮮語ができないのか！
- お前たちだけでも大きくなって謝れ！**KS1**
- うちの教科書を日本語に訳してあげようか。
- 創氏改名
- 日本の商人たちが米を輸入し、米価が上がった。強制的にじゃない？
- おばあさんは休みの度に焚き物を求めて通っていたそうだが...

日本学生たちには'過去'のことだが韓国学生たちには'現在'も続いていること

2.対話の危機と拡張

-記憶の境界を越える

JE 2

研究者 – 日本の生徒:植民地記憶について対話



研究者にとって植民地記憶とは



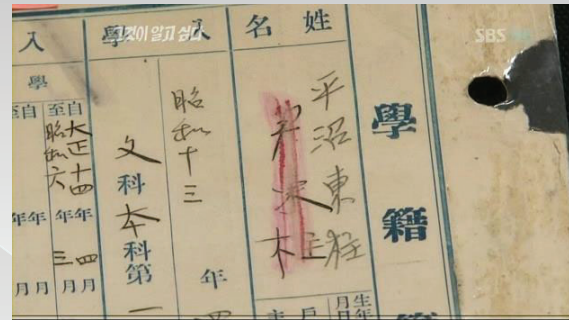
- 1.植民地の記憶を持った空間、空間に刻まれた記憶と向き合いながら生きていく
 - 途切れたハニャン(漢陽)都城、クァンファムン(光化門)と総督府の景観、復元中の場所
- 2.創氏改名、日本語使用の強要など

2.対話の危機と拡張

-記憶の境界を越える

JE 2

- 植民地記憶の景観



悲しい! 殴りたい. イライラする. 有り得ない.

2.対話の危機と拡張

-記憶の境界を越える

KE 2

研究者 - 韓国生徒: 記憶の対話経験を語る



日本の学生はどんな反応だったと思う？



- 1.へ~そんなこと言ったんですか? **KS1**
- 2.あの子たちは歴史を知らないから衝撃を受けたかも

日本の学生を心配する韓国の生徒たち
日本の学校で韓国話を聞いたことに対する驚き
対話をする他者の存在に気を付く

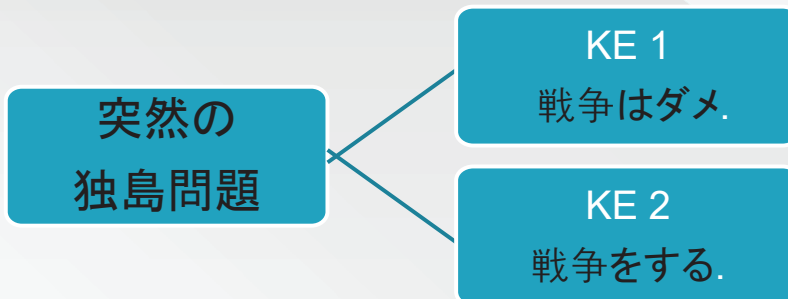
2.対話の危機と拡張 -記憶の境界を越える

KE 2

日本の教師 - 韓国生徒:日本の学生たちの記憶
-孫基禎選手の話



- 独島はどの国の領土だと思いますか？ **KS1**



KT 1

- 世界市民の観点で歴史を教える
- 戦争は二度と起きてはいけないこと
- 私たちがどんな選択をしなければならぬか学ぶことができる機会

KT 3

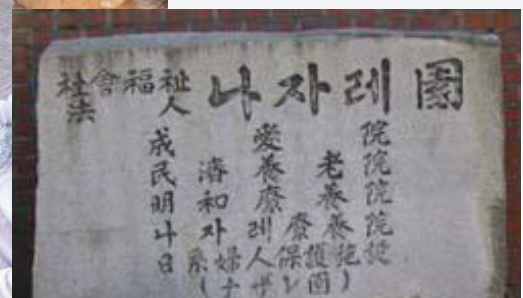
日本がどれほど韓国に対してひどいことをしたかを伝えることに焦点を置く。

同じ教材、異なる反応 → 教師要因

2.対話の危機と拡張 -記憶の境界を越える

KE 2

研究者 - 韓国生徒：女性とディアスポラ



ただ韓国が好きで愛情があって移動しただけなのに、こんなに差別を受けるとは思わなかった。

KS1

2.対話の危機と拡張 -記憶の境界を越える

JE 2

研究者－日本の生徒：国旗と国歌、そして国家



2.対話の危機と拡張 -記憶の境界を越える

KE 2

日本の教師 - 韓国生徒：沖縄ジェノサイドの記憶



明日は米軍が上陸するので、民間人を生かしておくことはできない。(本を読む。)いざとなったら、これでお死にください」と言いながら、手りゅう弾を配った。邦夫のお父さんもその手榴弾を受けました。でも、その時はもうアメリカ軍の艦砲射撃があまりにも激しかったので、その爆弾という音を聞くと死ぬ気が無くなりました
...。 ...

3. 対話の終幕と以後

- トランスナショナル記憶の連帯

1. 省察: 境界で会う

植民地になった時の韓国の人々と本土と沖縄の差別っていうのが似てる。 沖縄に行っていることをしたけど、本当の話を聞いたら、戦争経験者、今まで聞いた話より、絶対に経験した人の話を聞いた方が分かることが多いから、沖縄に行って楽しかったことも、戦争について知ること、私は知ること自体がいいから楽しかったし、-日本の生徒-

私は一度も韓国が日本に、その慶州に集まって住んでいるおばあさんたちのように、だから韓国も彼らを差別して偏見を持って接するというそんな資料や、私に話をしてくれた人は今まで一人もいなかったんです。たとえば、ミスターサンシャインの場合も私たちにあまり知られていない義兵についての話をしたじゃないですか。そのため、先生がよく知られていることとよく知られていないことをやりながら、知られていないことも多いという話を聞いて、私も感じるが多かったんです。それで、あ〜 おお!と思いました。私は一度も習ったことがなくて、そういうことをみんなに伝えたことはないんじゃないかと思ったんです。 -KT3-

3. 対話の終幕と以後

- トランスナショナル記憶の連帯

2. 成長: 真に国家を愛するという事

歴史を学ぶ時、子供たちに、韓国の人々は根本的に? 生まれつき反日感情があるみたい。でも、その反日感情というものが日本という抽象的な国家や体制であって、日本人じゃないってことを子供たちに教えたっていう気もするし、国家っていうのも抽象的などんな体系であって、具体的に存在するわけではないから、子供たちがそういう眼目を養うことを願いながら授業することになった。 -KT1-

その愛国心という言葉自体は、政府が使っている愛国心という用語は本当の愛国心ではないと思います。本当に国家を愛することはそういうことではないのではないですか。という考えです。政府が使用している愛国心とは、戦争に結び付けるための戦前のような愛国心だと思います。しかし、私たちが本当に国家を愛しているとすれば、世界の人々に認められ、世界の人々と手を握れるような国民になっていくこと、そんな国家になること、政府としてもそのような国家になること、本当の愛国心ではないですか? -JT5-

3. 対話の終幕と以後

- トランスナショナル記憶の連帯

3. 想像:国境を越える記憶

小学生なので、もちろんお年寄りでも、その年齢に合った内容があると思います、でもやはり事実、真実、現実という三つの実ということですが、それを年齢に合った認識になればいいんじゃないかと思います。 事実だとしても、いろいろな面で違う部分があると思います、同じことでも、ここで見るのと、この国で見ると、あの国で見ると違うから、そんなこともあるから、でもその中の本物は何だろう？ ということを探求する子どもたちになってほしいです、先生はこう言っているんですが、本物はこれではないかと調査する、何というか。自分が聞いたことをそのまま信じるのではなく、自ら疑問を持ち、それを追求していけるような子どもたちになってほしいです。 -JT 6 -

V. トランスナショナルの実現

1.記憶の対話の意義

- ・ 知らなかった記憶で境界を越える
 - ・ 辺境の記憶という接触地帯
 - ・ 記憶の対話と対話の記憶
- 日本人の中でも日本人だという理由で夫に捨てられて一人で韓国に住んでいる人たちがいる。韓国が被害者であることは事実だが、加害者でもある。
- 夫に捨てられ、一人暮らしをしている日本人おばあさんたちがいる。◆韓国も植民地の痛みを経験したが、韓国のために痛みを経験した人もいる。私も一方では悪い日本人だと思ったが私たちのために痛みを経験した人たちも多いということを悟った。これからは絶対！大！で！差別しちゃダメだ。
- 王が国家を統治するが、国家を設立するのは国民だと言うでしょう、しかし国民が守られず、統治する王から…。授業で、セウォル号が思い浮かんだんです。ハハ、国家を統治する、私たち国民を自由にしてあげなければならない存在が、むしろ国民を脅かしているのが、これは少し大統領として、天皇としてとにかく同じ権力者の座じゃないですか。権力者なら国民を守らなければならないのに、守ることができなくて…共通点があって、KS1

1.記憶の対話の意義

当然ありますよ！！（強い口調で）私は最初、日本人といえども近いですが、遠い国だとばかり言っていたじゃないですか。教科書にも近代社会すると、出てくるが、日本植民地時代や難しかった日本との関係そのようなものだけ出ているのに、日本のいい思い出はあまりなかったじゃないですか、あったかもしれないけど一般的にそれがもっと多いからそれでそれが人々の認識に日本人のように親日派のように認識されていたみたいです。えっと、でも私が以前に番組を聞いた時、この人はこれについてこう考えますが、あの人たちはこれについて違う考え方をするそんな違いがあるじゃないですか。立場に、そのように私たちもこんな立場にいるだけなんだと改めて思いましたし、日本も日本人がそういう理由で差別を受けているということを先生に聞いたので、私たちだけが苦しいのではないんだなと思いました。

KS1

VI. 結論

本物の話を聞いたこと

- 1) 教室は文化接触地帯を作れるのか？
- 2) 構造的トランスを経験できるのか
- 3) 記憶のトランスを教育できるのか？
- 4) 教育でトランスナショナル連帯は可能か？

트랜스내셔널 시민교육의 가능성

한·일 초등학생들의 기억의 대화를 통해

연세대학교 교육연구소 차보은

연구자의 기억과 연구 목적

연구자의 기억



연구 방향

- 국경 횡단의 어린 시절 기억
- 이쪽도 저쪽 모두 속해있지 못한다는 느낌
- 특정 국가의 국민을 넘어 한 개인으로 존중
- 다문화교육, 세계시민교육

- 세계시민교육의 한계
- 네이션이 가장 강력하게 드러나는 것이 한국과 일본의 만남
- 한일 간에 트랜스내셔널 - 양쪽을 횡단- 글로벌로 확장
- 인간과 인간의 만남, 교차하는 기억
- 교육을 통해 교류의 기억 만들기 시도

목차

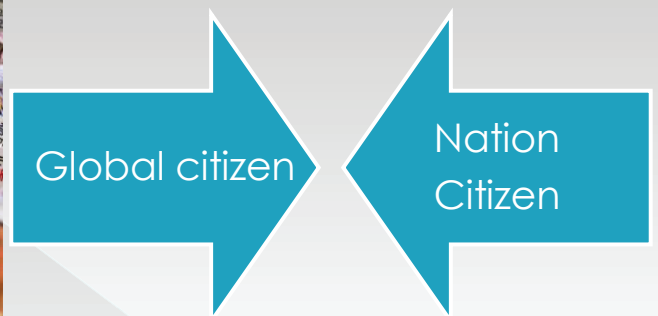
- I. 세계시민교육의 현실과 이상의 틈
- II. 이론적 배경
- III. 연구 설계
- IV. 한일 간 기억의 대화
- V. 트랜스내셔널의 실현
- VI. 결론

I. 세계 시민의 현실과 이상의 틈 - 연구 문제의 출발점

세계 시민의 현실과 이상의 틈

- ◎ 세계시민교육은 시민성과 관련된 지식, 기능, 가치 그리고 참여 등의 교육을 세계 수준에서 구성해야 하는 것으로 본다(Berman & Miel, 1983: 5).
- ◎ 추구하는 가치가 개별 국가와 대립하는 상황이나, 국가 정체성과 충돌하는 경우가 발생하기도 한다. 2018년 제주도의 예멘 난민 수용을 둘러싼 찬반 논쟁은 '국민'의 요구와 '세계시민'으로서의 보편적 도덕적 명법이 어긋나는 상황이었다.

세계 시민의 현실과 이상의 틈

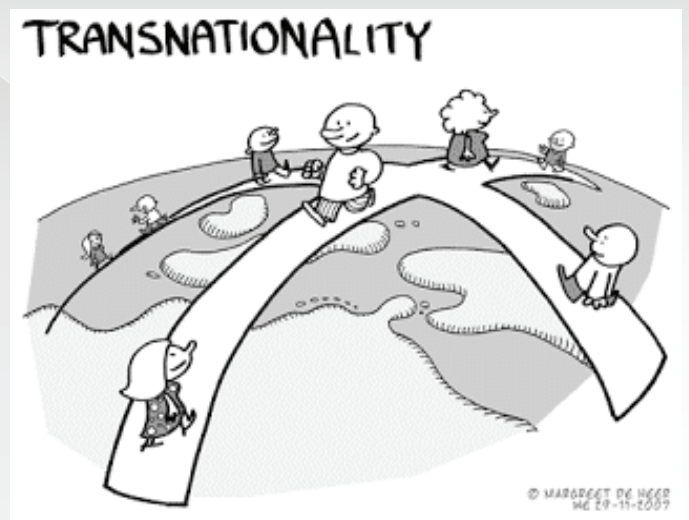
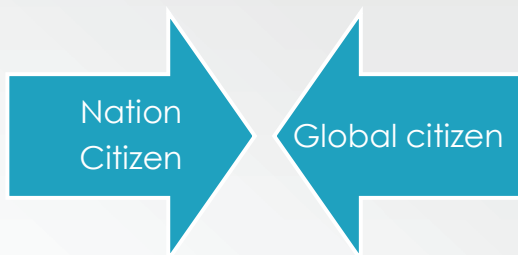


이러한 대항적인 상황을 해결할 수 있는 것은 교육을 받은 개인, 문제의 해결은 개인의 판단과 선택에 맡겨져야 하며, 교육적으로 성찰하고 판단하여 선택할 수 있도록 개인의 역량 필요

Ⅱ. 이론적 배경

1. 트랜스내셔널리즘
2. 트랜스내셔널 시민교육
3. 기억의 대화

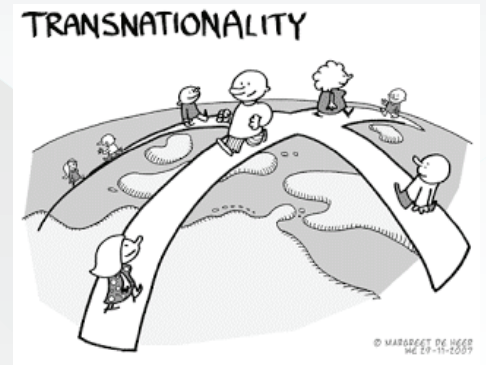
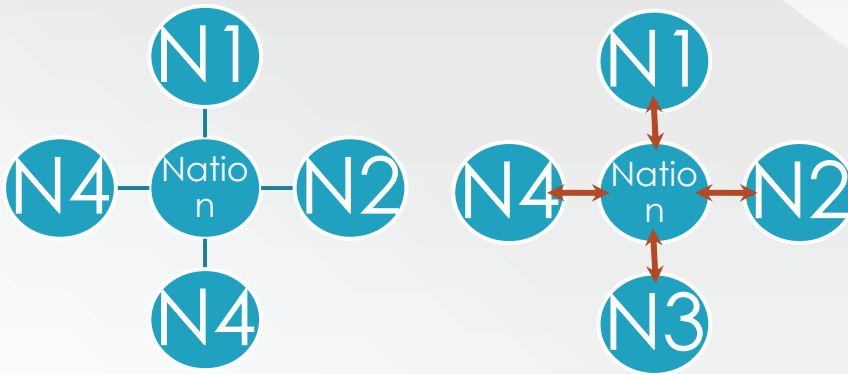
- 트랜스내셔널리즘
- 트랜스내셔널 시민교육
- 기억의 대화



1. 트랜스내셔널리즘

1) 트랜스내셔널의 문제 설정

- 트랜스내셔널한 연구들은 국가의 경계를 성찰하고 국경을 넘는 것에 관심을 가진다.
- 트랜스내셔널리즘 (transtationalism)은 일반적으로 민족 국가 경계를 넘어 사람 또는 기관을 연결하는 다양한 유대관계와 상호작용을 가리킨다 (Vertovec, 1999)



1. 트랜스내셔널리즘

2) 공간담론으로 본 트랜스내셔널

- **국민국라는 경계의 재영토화** (Whelan, 2014; Paasi, 1999; Habermas, 2001; Smith, 2001; Hannerz, 1996; Basch, Schiller & Blanc, 1994)
 - 경계 지워진 공간에서는 상상하기 어려웠던 다양한 관계들이 발생하고 있으며, 국가라는 경계를 초월한 유동적인 공간과 장소에 대한 이해 필요
- **변경과 디아스포라 공간담론** (McEwan, 2007; Virinder, Raminder & John, 2012; Vertovec, 2009; 오경환, 2017; 임지현, 2004)
 - 변경과 경계에 관심을 가지는 것은 오랫동안 우리에게 당연하게 여겨져 왔던 단수, 단일성에 대한 의식을 유연하게 만들고 새로운 공동체와 공간인식을 가능하게 한다.

1. 트랜스내셔널리즘

3) 트랜스내셔널 측면에서 본 정체성의 변화

- **정체성의 공간적 전회** (Martin, 2005; Hall, 1992; Massey, 1994; Soja, 1996)
 - 흐름의 공간에서 장소는 경계 지어진 지역이 아닌 사회적 관계와 이해의 네트워크가 접합되는 지점, 만남의 장소로 상상, 유동적이고 공간적인 정체성에 초점
- **유동적 정체성**(Mitchell, 2000; Pries, 2013; Hall, 1992; Deleuze, 1968; Fortier, 2005)
 - 이동의 사회에 살고 있는 주체들은 신체가 국경을 넘지 않아도 유동적 정체성을 경험할 수 있다.

1. 트랜스내셔널리즘

4) 트랜스내셔널 문화 공간의 생성

- **트랜스문화와 트랜스내셔널** (Welsch, 1999; Vertovec, 2009; 이종일, 2019)
 - 문화는 복잡성의 산물, 극도로 연결되고 얽혀 있다.
- **문화접촉지대로서의 교실**(Burke, 2009)
 - 학교와 교실은 다양한 정체성과 문화가 마주치고 경험에 의해 변화되는 '문화 접촉 지대'

2. 국경을 넘는 사회과교육을 위한 시도

1) 트랜스내셔널 시민성과 시민교육

- 글로벌, 초연결이라는 사회적 상황에서는 **다층적 수준의 시민성**이 요구된다.
- 국민이자, 지역의 주민이면서 세계시민이기도 **한 개인은 다양한 스케일에서 시민의 역할이 기대**(Berman & Miel, 1983)
- 문제의 해결은 입법자로서의 개인의 판단과 선택에 맡겨져야 하며, 교육적으로 성찰하고 판단하여 선택할 수 있도록 개인의 역량 (김왕근, 1999)

2. 국경을 넘는 사회과교육을 위한 시도

2) 트랜스내셔널 시민의 덕성: 평화적 애국심



기준과 경계를 만들어 내는 애국심?, 이러한 경계가 민족, 종교, 젠더 등과 결합될 때, 외부와 내부, 국가적으로 옳은 것과 옳지 않은 것을 구분하는 배타적이고 위험한 구조가 생성된다.

2. 국경을 넘는 사회과교육을 위한 시도

2) 트랜스내셔널 시민의 덕성: 평화적 애국심

- **민족주의 없는 애국심** (Hawkman & Van Horn, 2019; 곽준혁, 2003; 장준호, 2012)
 - 나라를 사랑하는 일은 국가와 민족에 대한 맹목적 충성이 아니라, 개인의 자율성과 개별성에 기반을 두고, 평화로운 사회 구축을 지향하는 삶을 가능하게 하는 조국에 대한 애착
- **비판적 애국심, 순화된 애국심**(Nussbaum, 2008; 심성보, 2015; Herder, 1793-1797; Banks *et al.* 2003)
 - 내가 소속된 나라를 다른 나라보다 위에 두지 않으면서, 고통 받는 인류에 관심을 가지는 것, 배타성과 맹목성을 제외하고, 국가에 대한 비판적 문화, 비판적 성찰을 견지한 애국심 형성은 의미 있는 시민교육의 방향이 될 수 있다.

2. 국경을 넘는 사회과교육을 위한 시도

3) 트랜스내셔널 시민주체의 형성

- 트랜스내셔널 시민주체 (Ehrkamp, 2005; Massey, 1994)
 - **트랜스내셔널 장소감의 발달** 글로벌 장소감 형성
- 트랜스내셔널 시민주체의 역량과 관점(Koehn & Rosenau, 2002; 이종일, 2019)
 - ✓ 트랜스내셔널 시민들은 성찰뿐 아니라 행동으로도 국경을 넘는다.
 - ✓ 그들은 자기 나라뿐만 아니라 다른 나라에서 일어나고 있는 일에 관심을 가지고 문제를 해결하기 위해 적극적으로 행동한다.
 - ✓ 트랜스내셔널 행위자들은 국경을 초월하는 소속감을 가짐. 그들이 속한 나라뿐만 아니라 다른 지역에서도 장소감을 느낀다.

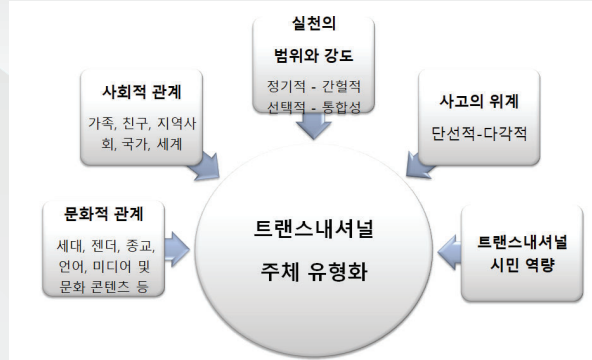
A Global Sense Of Place

The world is increasingly dominated by movement - of people, images and information. Doreen Massey examines the nature of mobility in the era of globalisation and what this means for our sense of place

2. 국경을 넘는 사회과교육을 위한 시도

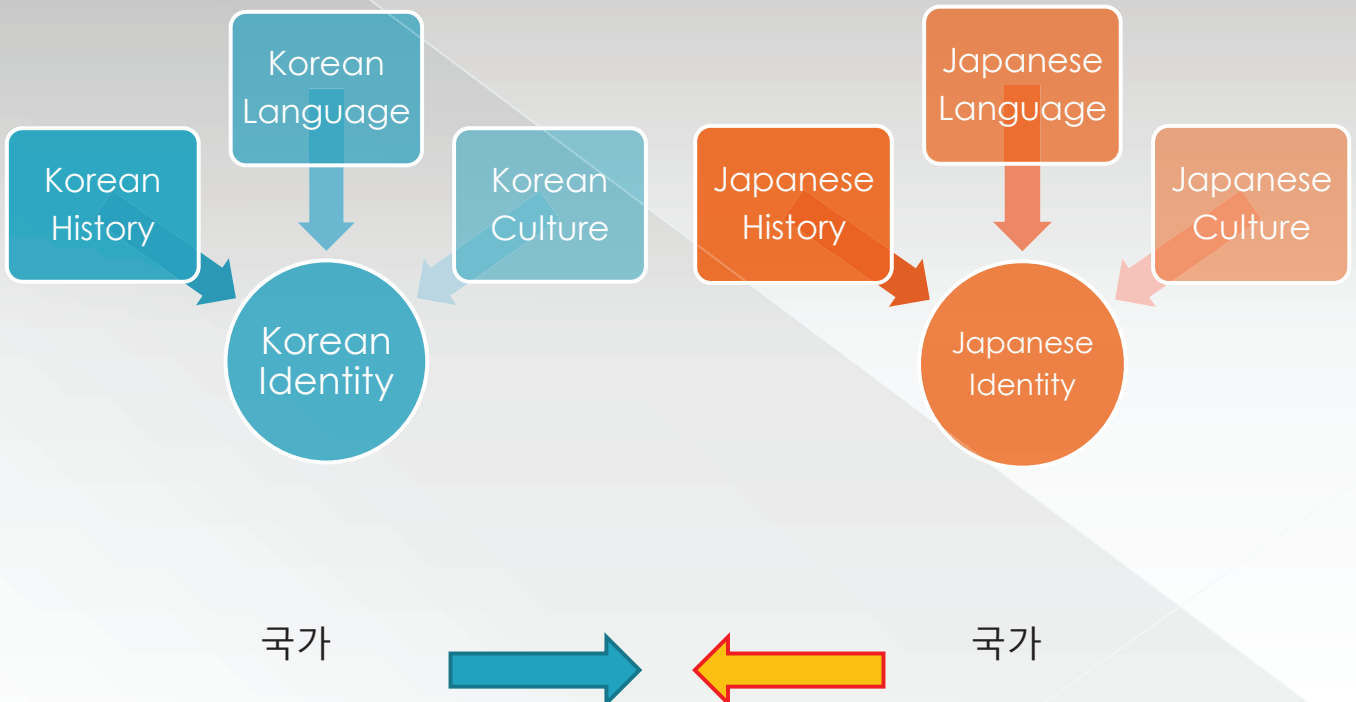
3) 트랜스내셔널 시민주체의 형성

단계	양상	정체성 발달
전(Pre-) 트랜스내셔널	타 주체의 장소에 대한 무관심, 장소와 의도적 이거나 무의식적인 분리, 국가를 경계로 하는 정체성	단일·고정된 정체성
대리적·관찰자적 트랜스내셔널	간접적, 대리적 경험으로 장소를 알게 됨. 다른 가치·전통·경험 그리고 도전에 대한 이해. 장소에 대한 지식은 있으나 감정은 없음.	
감정이입적 트랜스내셔널	장소와 함께함을 느끼고 관심을 가지고 존중함. 적극적인 노력으로 장소에 감정이입. 트랜스내셔널 공감	다층적·복합적 정체성
상호적·행동적 트랜스내셔널	협조적·협조적·적극적 상호작용. 장소를 위하여 적극적으로 행동하고 헌신함.	
실존 지향적 트랜스내셔널	장소에 소속됨, 궁극적인 트랜스내셔널	



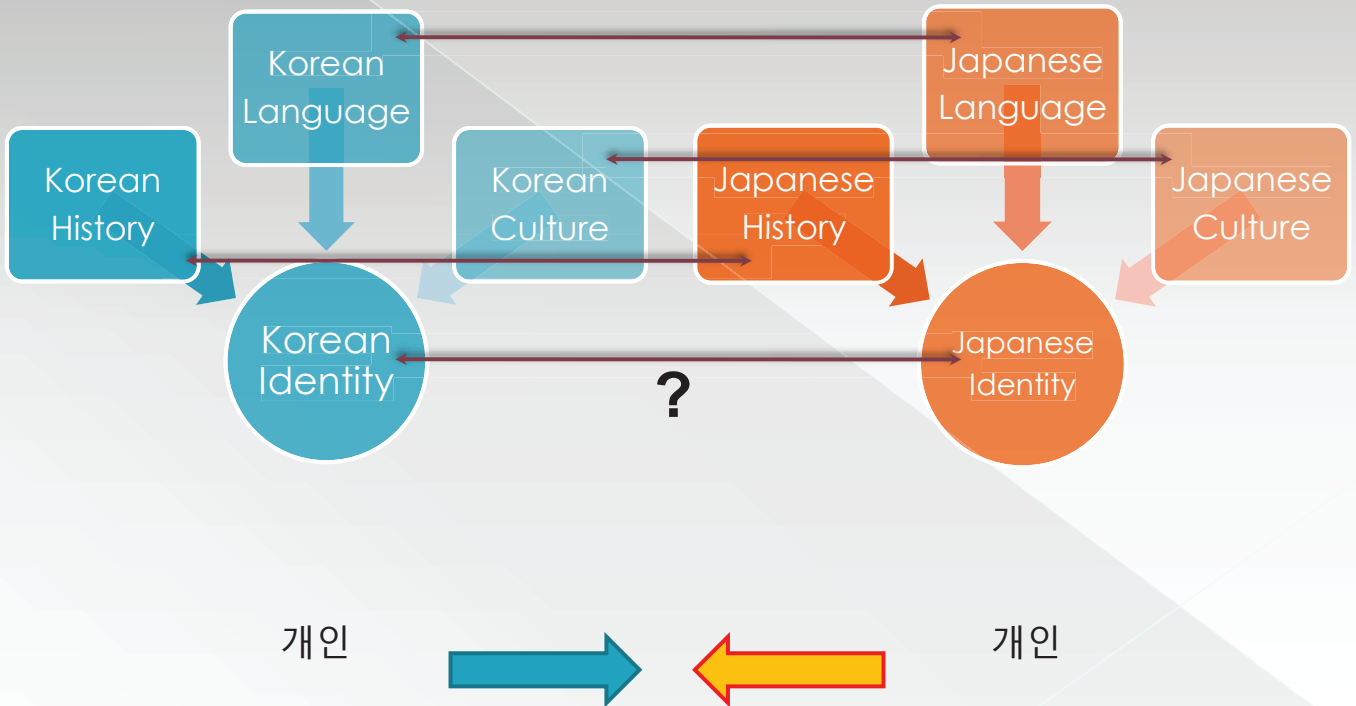
2. 국경을 넘는 사회과교육을 위한 시도

한국과 일본 아이들의 정체성



2. 국경을 넘는 사회과교육을 위한 시도

트랜스내셔널 시민교육의 가능성



3. 기억의 대화

1) 왜 기억의 대화인가?

- 기억은 단순히 전해지는 것이 아니라 항상 새로운 타협을 하고, 매개되고 적응되는 것이다(Asmann, 1999)
- 기억이란 본래 '집단 기억'으로 존재하며 의사소통을 통해 구성원에서 분배된다(Halbwachs 1952/1992)
- 기억의 정치는 다양한 주체들이 이익과 목적을 가지고 경합을 하는 것이며, 이러한 장치는 특정 공동체의 기반이 되는 공공의 가치를 생성시키는 역할을 해왔다(Sierp & Wüstenberg, 2015: 322-323).
- 과거를 기억으로 보는 것은 역사에 포함되지 못한 것들에 주목하고, 왜 배제되었는지, 그 속에 얽혀있는 과정들에 관심을 가지는 것이다. 기억은 공식적 차원의 '역사' 즉 권력자의 이해관계를 대변하는 이데올로기에 대한 저항감을 나타내며, 억압되고 잊혀진 진실에 관심을 가진다(전진성, 2005: 15).
- 국가에 가려져 있던 개인의 기억들을 해방시키며 과거에 대하여 하나의 객관성에서 복수의 주관성으로, 고정된 하나의 사실이 아니라 유동적인 해석을 가능하게 한다(岩崎 외, 2013: 287).

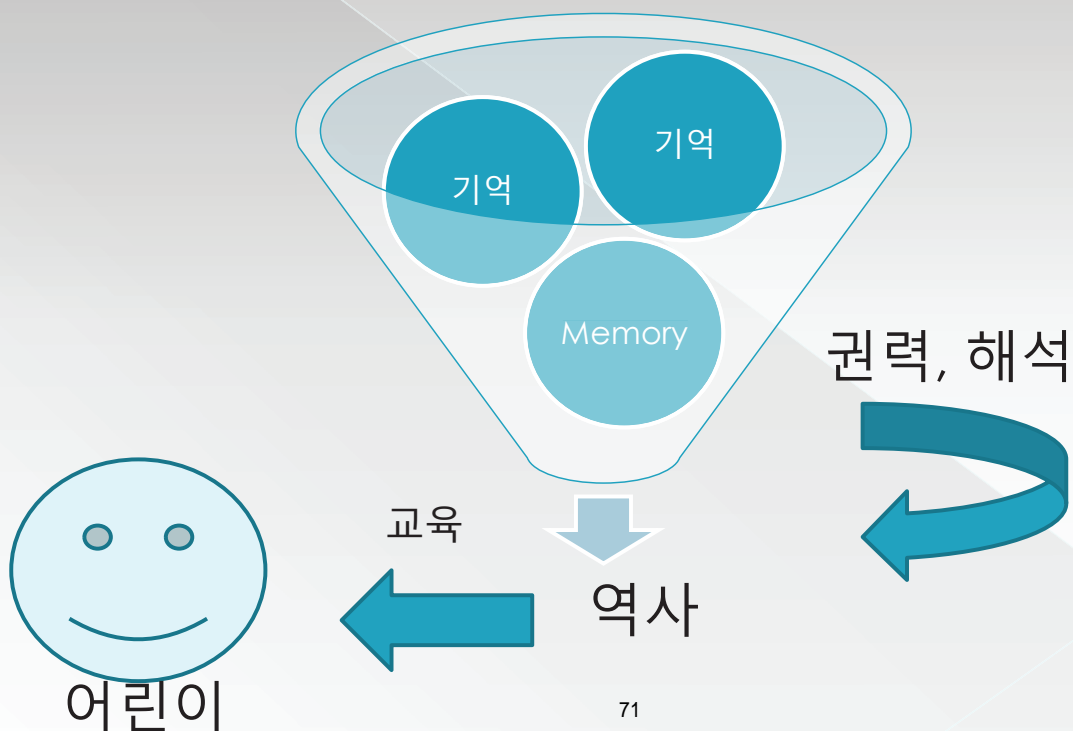
3. 기억의 대화

1) 왜 기억의 대화인가?

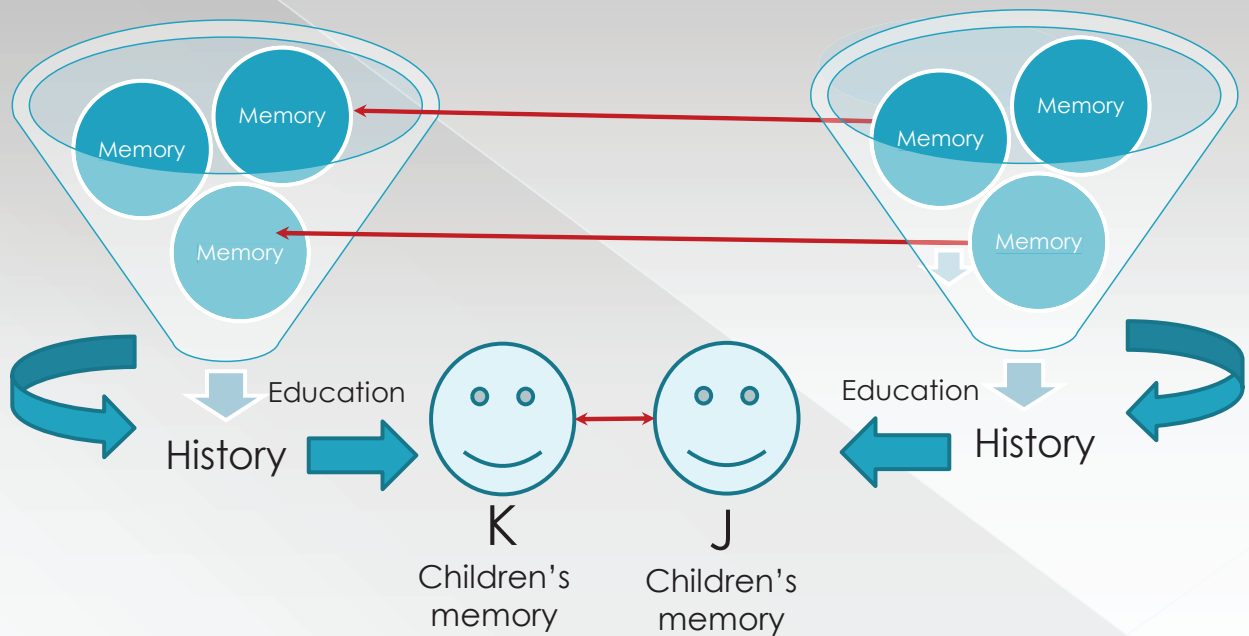
- 교육을 받은 어린이, 교육을 실천하는 교사 그리고 연구자라는 개인의 기억들에 주목하기 때문이다. 교육의 현장에서 교사와 어린이는 과거의 지식들을 자신의 현재와 관계시키며 기억들을 구축해간다.
- 트랜스내셔널을 목적하고 있기 때문이다. 한국과 일본은 과거를 둘러싸고 대립하는 지식들이 있다. 과거에 대한 지식이라고 하면 보통 '역사'를 떠올리게 되며, 교육에서 역사는 국가의 역사이다. 결국 국가가 아닌 '개인'에 주목할 때 트랜스내셔널이 상상 가능해진다.
- '기억의 대화'는 서로 다른 기억을 가진 주체들이 서로 과거, 현재 그리고 미래를 소통하며, 교류하는 보편적 방법이기도 하고, 교육의 방법이 되기도 한다.

3. 기억의 대화

국가교육과정에 의한 정체성의 형성



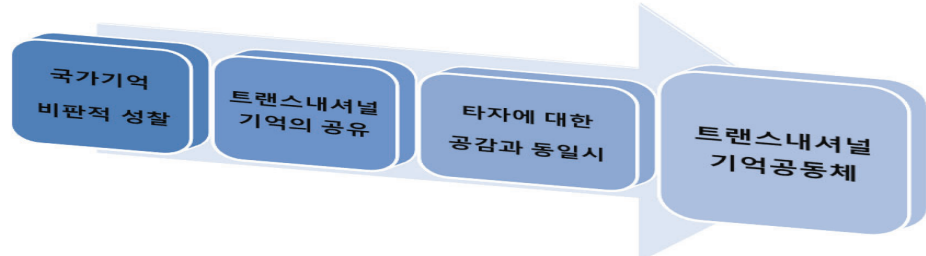
3. 기억의 대화



3. 기억의 대화

2) 기억의 대화와 교육 내용

- **사회과학은 아이에게 기억에 대한 고정 기억의 비파괴적으로** 성찰 사회 **교육**



- **트랜스내셔널 기억공동체**
 - 트랜스내셔널 기억공동체는 더 이상 이념이나 배타적 경로를 표지하지 않는다. (Cohen, 1996)
 - 초국적이고 글로벌한 유대감 탐구를 위하여 홀로코스트는 물리적 타자에 대하여 동일시를 가능하게 하는 틀을 만든다(Levy & Sznaider, 2002; 2004; Sundholm, 2011)

3. 기억의 대화

2) 기억의 대화와 교육 방법

- **장소와 경관을 통한 기억 메우기**
 - 경관은 엄격하게 문화를 지리적으로 사고하는 방법, 지역에 남긴 인간 업적의 인상을 서술한다.
- **만남과 대화를 통한 기억 나누기**
 - 낯선 타자와 공존하고 공통의 목표를 위한 합의 도달하는 대화(Habermas, 1979)
 - 정체성 형성으로 타자와의 교류와 대화(Bakhtin, 1973; Freire, 1970)
- **연대와 실천으로 기억 창조하기**
 - 기억들이 만남과 대화를 통하여 교류하고 섞이면서 새로운 기억의 창조

Ⅲ. 연구 설계

1. 연구 방법
2. 연구 대상

1. 연구 방법

1) '사례연구'에서 '실행연구'로

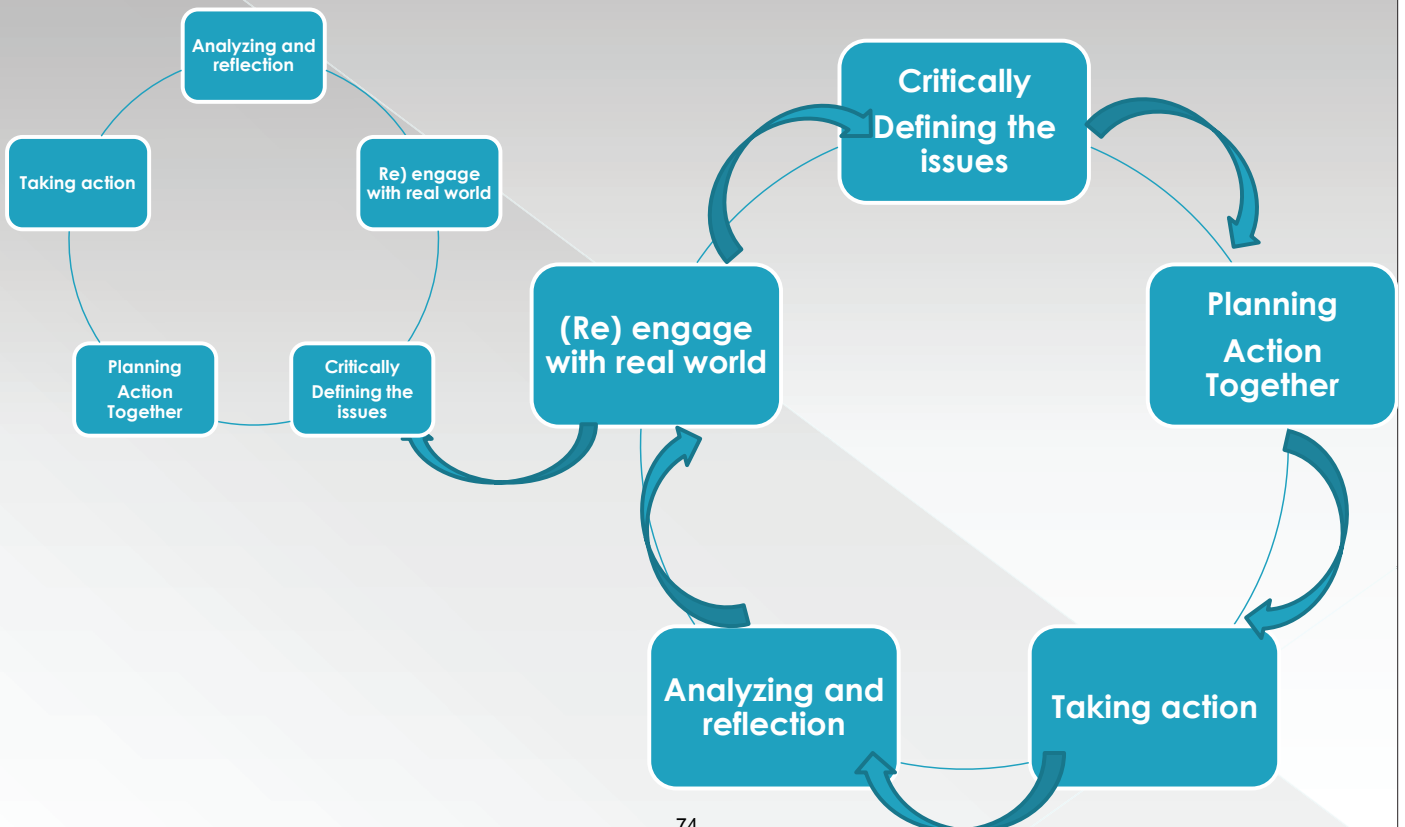
- **비교사례연구**

- 하나의 현상을 체계적으로 연구하는 데 사용될 수 있는 연구
- 한국과 일본의 초등학교

- **비판적 참여 실행연구**

- 각 학교에서 연구자에게 적극적으로 교육 참여를 기대
- 실행연구가 연결 되어짐

1. 연구 방법 - 비판적 참여실행연구



1. 연구 방법

2) 내러티브로 접근하기

- **내러티브 탐구**

- 내러티브 탐구는 개인의 경험에 관심을 가지는 연구 방법
- 서로 경험을 이야기하는 과정에서 자신을 '다시 이야기' 하며 점차 자신을 성찰하고 탐색하게 함

- **담화 분석**

- 교육의 공간에서 이루어지는 교육 담화는 교육적인 목표나 특정 과업들에 대하여 담화 참여자들이 보이는 지향성, 그 구조 및 특성을 살펴보는 것
- 교육과정, 수업, 교사와 학생과의 대화, 학생과 학생의 대화

2. 연구 대상

1) 연구 학교

대상 학교	특징	위치
한국초등학교 1 KE1	혁신학교, 학생 자치 중시, 평가없는 학교, 세계시민교육	서울
한국초등학교 2 KE2	유네스코 학교, 다문화 교육, 국제교류 , 세계시민교육	서울
일본초등학교 1 JE1	다국적 학생들, 평화교육, 국제교류	도쿄
일본초등학교 2 JE2	학생 중심 수업, 오키나와 학습, 국제교류	도쿄

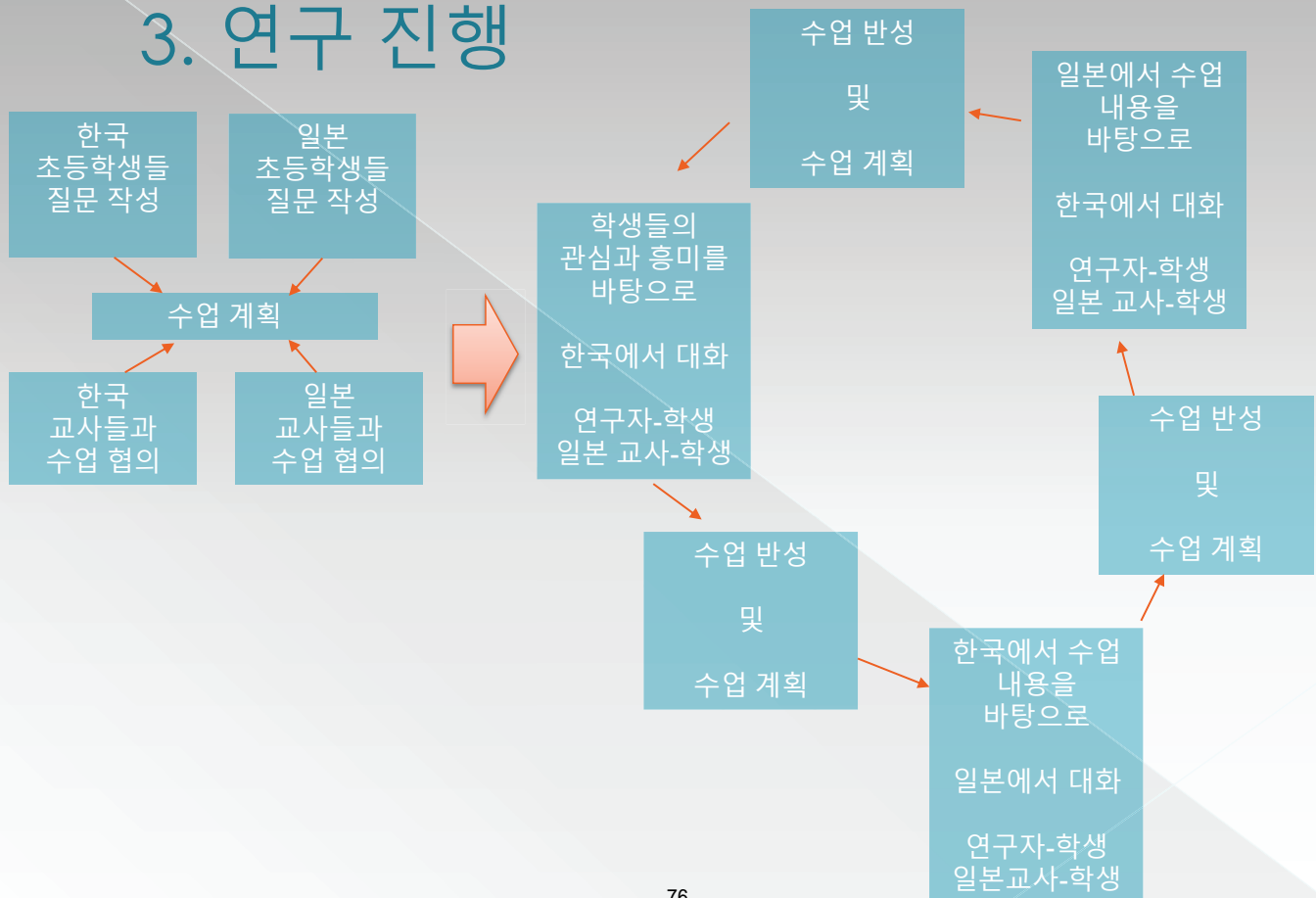
2. 연구 대상

1) 참여자

- 한국 초등학생 6
- 일본 초등학생 6학년
- 한국 교사 3명
- 일본교사 8명

	소속	성별	연령
JT 1	JE1	女	40代
JT 2	JE1	女	50代
J 3	JE1	女	20代
J 4	JE1	女	60代
J 5	JE2	男	50代
J 6	JE2	女	60代
J 7	JE2	女	20代
J8	JE2	男	50代
KT1	KE1	女	40代
KT2	KE2	女	30代
KT3	KE2	女	20代

3. 연구 진행

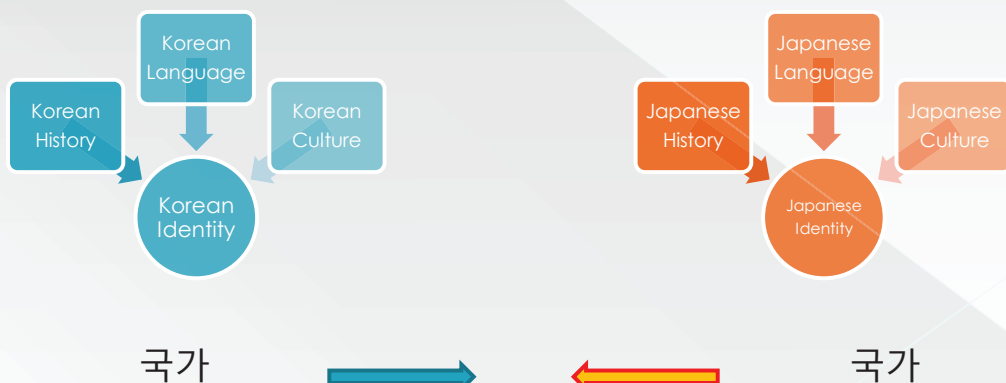


IV. 한·일 간 기억의 대화

1. 대화의 서막과 전개: - 문화접촉지대에서 대화하기

1) 서로를 바라보는 시선- 한국과 일본 학생들의 차이

- 과거형 VS 현재 진행형
- 같은 사건 다른 정보
- 역사에 대한 다른 관점



1. 대화의 서막과 전개: - 문화접촉지대에서 대화하기

○ 한국 학생들의 일본에 대한 이미지

학생	일본에 대한 이미지	일본에 대해 알고 있는 것
KS1	나쁜 나라, 음식은 맛있음	역사 왜곡, 스시, 다코야끼 맛있음
학생 2	전범국가, 선진국	스시, 사무라이, 야스쿠니 신사, 야마모토 전함, 가미카제, 덮밥
학생 3	좋습니다.	후쿠오카, 오사카, 동경 등 여러 도시, 오사카성, 자동차 핸들 위치, 돈코츠 라멘, 오징어 회 등등
학생 4	좋은 이미지와 나쁜 이미지가 섞여 있음	아기자기한 애니메이션 캐릭터, 음식 등
학생 5	압압하고, 양심이 없음	코스프레 강국

1. 대화의 서막과 전개: - 문화접촉지대에서 대화하기

○ 일본 학생들의 한국에 대한 이미지

학생	한국에 대한 이미지	한국에 대해 알고 있는 것
학생 1	많은 맛있는 음식, K-POP	한국 김, K-POP
학생 2	내가 좋아하는 음식이 많다.	매우 친절하다.
학생 3	드라마	매운 음식이 많다.
학생 4	모른다.	모른다.
학생 5	나라가 크다.	김치가 맛있다.

1. 대화의 서막과 전개: - 문화접촉지대에서 대화하기

2) 어린이들의 시간과 공간

3) 초콜릿 시나리오



2. 대화의 위기와 확장 - 기억의 경계 넘어서기

JE 2

일본교사 – 일본 학생 : 식민지에 대해 대화



한국 학생들에게 질문



학생: 식민지라는 것이 구체적으로 어떤 일이 있었던 것인지?

학생: 한국인은 일본인을 어떻게 생각하는지?

학생: 예전에, 한국은 일본에 대하여 어떻게 생각하고 있었는지, 지금은 어떻게 생각하는지?

학생: 2차 세계대전 당시 조선의 상태나 기분 등을 알고 싶다.

2. 대화의 위기와 확장 - 기억의 경계 넘어서기

KE 2

한국교사 – 한국 학생 : 식민지 경험에 대해 대화



일본 학생들에게 들려주고 싶은 기억



학생:기분이 더러웠다.

학생: 똑같이 해주고 싶다.

학생: 조선 땅에서 왜 조선말을 못해!

학생: 너네 들이라도 잘 커서 사과해라! **KS1**

학생: 우리 교과서 일본어로 번역해줄까?

학생: 창씨개명

학생: 일본 상인들이 쌀을 수입해 가서 쌀값이 올랐다 강제적으로 아닌가?

학생: 할머니가 방학 때 마다 땀감 구하러 다니셨다던데...

일본 학생들에게는 '과거'의 일이지만 한국 학생들에게는 '현재'에도 지속되는 일

2. 대화의 위기와 확장 - 기억의 경계 넘어서기

JE 2

연구자 – 일본 학생 : 식민지 기억에 대해 대화



연구자에게 식민지 기억이란



1. 식민지의 기억을 가진 공간, 공간에 새겨진 기억들을 마주하며 살아가다.

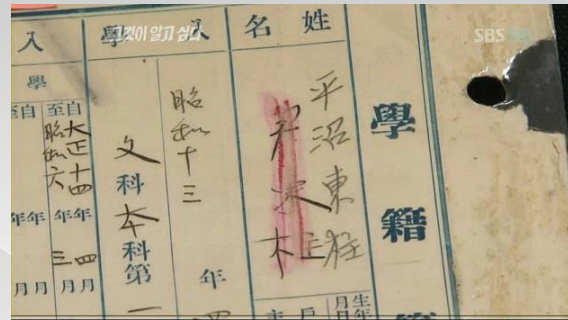
- 끊어진 한양도성, 광화문과 총독부의 경관, 복원 중인 장소들

2. 창씨개명, 일본어 사용 강요 등

2. 대화의 위기와 확장 - 기억의 경계 넘어서기

JE 2

식민지 기억의 경관



슬프다! 때려버리고 싶다. 화가 난다. 있을 수 없다.

2. 대화의 위기와 확장 - 기억의 경계 넘어서기

KE 2

연구자 - 한국 학생 : 기억의 대화 경험 들려주기



일본 학생들이 어떤 반응이었을 것 같니?



1. 헐~ 그런 말을 다 했어요? 실제로 일본이랑 이렇게 이야기를 나누어 보는 것은 처음이라 놀라워서 **KS1**
2. 개네들은 역사를 모르니깐 충격을 받았을 것 같다

일본 학생들을 걱정하는 한국 학생들
일본 학교에서 한국의 이야기를 들었다는 것에 대한 놀라움.
대화를 하는 타자의 존재에 대한 인식

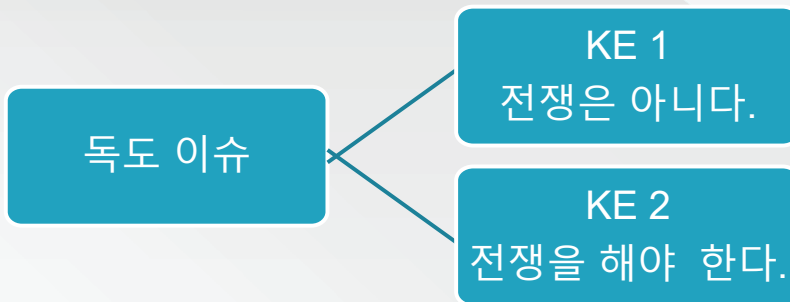
2. 대화의 위기와 확장 - 기억의 경계 넘어서기

KE 2

일본 교사 - 한국 학생: 일본 학생들의 기억
- 손기정 선수 이야기



- 독도는 어느 나라 땅이라고 생각하시나요? **KS1**



같은 교재, 다른 반응 → 교사 요인

KT 1

- 세계시민 관점에서 역사 가르치기
- 전쟁은 다시는 일어나서는 안되는 일
- 우리가 어떤 선택을 해야 하는지 배울 수 있는 기회

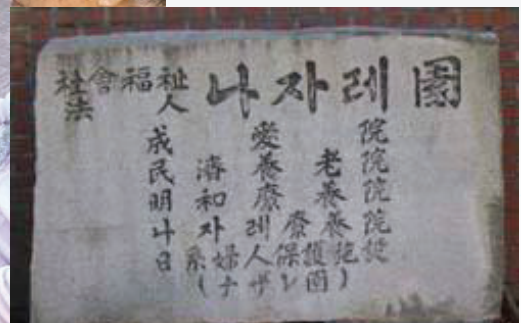
KT 3

- 일제강점기 수업 내내 일본이 얼마나 한국에게 극악무도한 짓을 저질렀는지에 대한 내용을 전달하는 데 초점을 둬

2. 대화의 위기와 확장 - 기억의 경계 넘어서기

KE 2

연구자 - 한국 학생: - 여성과 디아스포라



그저 한국이 좋아서 애정이 남아서 이동을 했을 뿐인데 이렇게 차별 받을 줄은 몰랐다. **KS1**

2. 대화의 위기와 확장 - 기억의 경계 넘어서기

JE 2

연구자-일본학생: 국기와 국가 그리고 국가



2. 대화의 위기와 확장 - 기억의 경계 넘어서기

KE 2

일본 교사 - 한국 학생: 오키나와 제노사이드의 기억



내일은 미군이 상륙하니깐 민간인들을 살려둘 수는 없다. (책을 읽는다.) 여차하면 이걸로 죽으세요. 라고 말을 하며 수류탄을 나누어 주었습니다. 구니오의 아버지도 그 수류탄을 받았습다. 하지만 그때는 이미 미군의 함포사격이 너무나도 세차져서 그 폭탄 소리를 들으니 죽을 마음이 점점 없어졌습니다.....

3. 대화의 종막과 이후

- 트랜스내셔널 기억의 연대

1. 성찰: 변경에서 만나다.

식민지 당했을 때의 한국의 사람들과 본토와 오키나와의 차별이라는 것이 비슷한 것 같아.
오키나와 가서 여러 가지 것을 하였지만, 진짜 이야기를 들으니깐, 전쟁 경험한 사람, 지금까
지 들은 이야기보다, 절대 경험한 사람들의 이야기를 들어보는 것이 아는 것이 많으니깐, 오키나와 가서 즐거웠던 것도 전쟁에 대하여 아는 것도 나는 아는 것 자체가 좋으니깐 즐거웠고
- 일본 학생-

저는 한 번도 우리나라가 일본한테, 그 경주에 모여 사는 할머니들처럼 그런 그러니까 우리나라도 그들을 차별하고 편견 있게 대한다는 그런 자료나 나한테 이야기를 해준 사람이 여태까지 한 명도 없었던 거예요. 뭐 예를 들어 미스터 선샤인 같은 경우도 우리에게 잘 알려져 있지 않은 의병에 대한 이야기를 하는 거였잖아요 그래서 선생님이 잘 알려진 것과 잘 알려지지 않은 것 이렇게 하면서 알려지지 않은 것도 많다는 이야기를 들으면서 저도 좀 느끼는 것이 많았거든요. 그래서 아~ 오! 라는 생각을 했어요. 나는 그런 걸 한 번도 배워본 적이 없어서 그런 걸 애들한테 전하지는 않았던 것 같다는 생각이 그거가 믹스 되면서 들었어요. - KT3-

3. 대화의 종막과 이후

- 트랜스내셔널 기억의 연대

2. 성장: 진정으로 국가를 사랑한다는 것

역사를 배울 때 아이들한테, 우리나라 사람들은 근본적으로? 태생적으로 반일 감정이 있는 것 같아, 그런데 그 반일 감정이라는 것이 일본이라는 추상적인 국가나 체제이지 일본 사람이 아니라는 것 그런 것을 아이들에게 가르쳐주고 싶다는 생각도 들고 국가라는 것도 추상적인 어떤 체계인 거지 구체적으로 존재하는 것은 아니니깐 아이들이 그런 안목을 키우기를 바라면서 수업하게 되었어.

그 애국심이라는 말 자체는 정부가 사용하고 있는 애국심이라는 용어는 진짜 애국심이 아니라고 생각합니다. 진짜로 국가를 사랑하는 것은 그런 것이 아니지 않나요? 라는 생각이요. 그래서 정부가 사용하고 있는 애국심이라는 것은 전쟁에 연결시키기 위한 전전과 같은 그런 애국심이라고 생각하고, 하지만 우리가 진짜 국가를 사랑한다고 하면은 세계의 사람들에게 인정받고 세계의 사람들과 손을 잡을 수 있는 그런 국민이 되어 가는 것, 그런 국가가 되는 것, 정부로서도 그런 국가가 되는 것이 국가로 만들어 가는 것이 진짜의 애국심이 아닌가요?

3. 대화의 종막과 이후

- 트랜스내셔널 기억의 연대

3. 상상: 국경을 넘는 기억

초등학생이기 때문에, 물론 노인이라도, 그 연령에 맞는 내용이 있다고 생각해요, 그래도 역시 사실, 진실, 현실이라는 세 개의 실(實)이라는 것을 이야기 하는데요, 그것을 연령에 맞는 인식이 된다면 괜찮지 않을까 합니다. 사실이라고 해도 여러 면에서 다른 부분들이 있다고 생각해요, 같은 일이라도, 여기서 보는 것이랑, 이 국가에서 보는 것이랑, 저 국가에 보는 것이랑 다르니깐, 그런 것도 있으니깐, 하지만 그 중에서 진짜는 무엇일까? 라는 것을 탐구하여 보는 아이들이 되었으면 좋겠어요. 선생님은 이렇게 말하고 있지만, 진짜는 이것이 아닐까 하고 조사해 보는, 뭐라고 할까. 자신이 들은 것을 그냥 그대로 믿는 것이 아니라, 스스로 의문을 가지고, 그것을 추구해 나갈 수 있는 그런 아이들이 되었으면 좋겠어요.

-JT 6 -

V. 트랜스내셔널의 실현

1. 기억의 대화의 의의

1. 몰랐던 기억으로 경계 넘기
2. 변경의 기억이라는 접촉시대
3. 기억의 대화와 대화의 기억

- 일본인 중에서도 일본인이라는 이유로 남편에게 버려져 혼자 한국에 사는 사람들이 있다. 우리나라가 피해자인 것은 맞지만 가해자이기도 하다.
- 남편들에게 버림받고 혼자 사시는 일본 할머니들이 계신다. 우리도 식민지의 아픔을 겪었지만 우리 때문에 아픔을 겪은 사람도 있다. 나도 한편으로는 나쁜 일본인이라고 생각했는데 우리 때문에 아픔을 겪은 사람들도 많다는 것을 깨닫게 되었다. 이젠 절!대!로! 차별하면 안되겠다
- 왕이 국가를 통치하지만 국가를 설립하는 것은 국민이라고 하잖아요. 그런데 국민이 지켜지지 못하고, 통치하는 왕으로부터... 그 수업 하니깐 세월호가 떠오르더라고요. 하하 국가를 통치하는, 우리 국민을 자유롭게 해줘야 하는 존재가 오히려 국민을 위협하고 있는게, 이거는 좀 대통령으로써, 천황으로서 어쨌든 똑같은 권력자 자리잖아요. 권력자면 국민을 지켜야 하는데, 지키지 못해서... 공통점이 있어서, **KS1**

1. 기억의 대화의 의의

당연히 있죠!!(강한 어조로) 저는 처음에 일본인이라고 하면 항상 가깝지만 먼 그런 국가라고만 배웠잖아요. 교과서에도 근대 사회하면 나오는데 일제 강점기나 어려웠던 일본과의 관계 그런 것들만 나와 있는데, 일본과의 좋은 추억들은 별로 없었잖아요, 있었긴 있었겠지만 일반적으로 그게 더 많았으니깐 그래서 그게 사람들 인식에 일본인처럼 친일파처럼 인식이 되었던 것 같아요. 어 근데 이제 제가 예전에 프로그램을 들을 때 이 사람은 이거에 대해 이렇게 생각하지만 저 사람들은 이거에 대해 다르게 생각하는 그런 차이점이 있잖아요. 입장에, 그것처럼 우리도 무조건 이거는 이 입장만 있는구나 하는 것을 새삼 다시 생각하게 되었고, 일본도 막 일본 사람들이 그런 이유로 차별을 받고 있다는 소식도 선생님에게 들었으니깐 우리만 막 힘들게 아니었구나 하는 생각이 들었어요. **KS1**

VI. 결론

진짜 이야기를 들은 것

- 1) 교실은 문화접촉지대를 만들 수 있는가?
- 2) 구조적 트랜스를 경험할 수 있는가?
- 3) 기억의 트랜스를 교육할 수 있는가?
- 4) 교육에서 트랜스내셔널 연대는 가능한가?

2本の発表文を読んで：韓日関係の現在と社会科教育の役割

朴南洙（大邱大学校）

現代社会の特徴は、国内外の人的・物的・心理的移動の増加によるグローバル化の進展、多文化社会の形成、価値観の多様化などのキーワードで端的に表現できる。このような時代的な状況で、教育のパラダイムも、これまで当然と考えられてきた普遍的観点や基準に対する批判的分析を通して、修正または再構成を重視する方向に変化している。同じ文脈で、社会科においても社会現象に対する認識や価値判断の過程で重要に作用していた民族・国家主義的談論を超える超国家的観点の必要性が台頭してきており、これまで普遍的基準と考えられてきた価値判断の基準も新しい観点に立って修正および再構築することが求められている。

今日の2本の発表は、このような教育的パラダイムの変化と社会科に対する時代的要求に応えているという点で、非常に意味深い研究であると思われる。

第一に、社会現象に対する認識および価値判断基準に関して、新しい観点を提示しているという点である。まず、車先生は、歴史的現象の認識において、国民国家という境界を省察し、横断に関心を持ち、国民国家という枠組みで国民の資質を育てることに焦点が置かれていた従来の市民性と市民教育の代案として、トランスナショナル市民教育の可能性を提示した。また、紙田先生は、価値観を異にする人々の間で新しい判断基準を修正、構築していく能力を価値調整能力と位置づけ、防災教育を事例として、このような能力育成のための具体的な授業構成方法を示した。要するに、2本とも既存の観点に対する批判的な見地から、新しい現状認識及び、価値判断基準に関する代案的な観点を提示しているという点で意義がある。

第二に、方法として対話と参加を重視しているという点である。車先生の場合、韓日両国に対するイメージや歴史的記憶について他者との交流と対話の経験を通じて、自らを省察し成長させることができるトランスナショナル記憶連帯の可能性を提示した。紙田先生は、異なる集団の間で対話を通じて様々な見解と考え方に会い、この過程で既存の判断基準に対して疑問を提起し、新しい判断基準を更新・構築できるようにする民主主義の解釈・構成過程への参加に主眼を置いている。要するに、超国家的観点からの現状認識や新しい判断基準の修正と構築過程で、対話と参加を通じて多元的な価値と個人と社会との関係を結ぶことを重視しているという点で意義がある。

このように、この2本の発表文は、歴史的な素材に対する認識に焦点を置いていることと、防災教育における価値判断に注目している点で、一見違うように見えるが、真の対話と参加を通じて国民国家的秩序や固定された境界について省察する観点と、既存の判断基準を修正・再構築していく能力に焦点を置く観点は、基本的には同じであると考えられる。

両先生のこのような観点は、長い間、歴史・地理的側面の葛藤が依然として存在し、そのような葛藤が現在の政治、経済、社会、文化など多様な側面にまで拡散している韓日関係の現実で、このような葛藤の解決に関する社会科の役割について示唆を提示している。なぜなら、両国間の様々な懸案は、これまでのような国民国家的立場からの現状認識と価値判断基準では解決が難しいという点から、本日の発表で示されたトランスナショナル市民教育の観点と判断基準の修正と再構築に重点を置いた価値調整能力の育成をもとに対応策

を模索することが一つの代案になり得ると考えられるからである。

討論者は、発表者たちのこのような見解に全面的に同意しながら、このような観点を社会科授業に導入して、韓日関係の懸案と関連した問題を解決しようとする時に提示される疑問点に対して個別的な質問を一つずつ、また共通の質問を一つ提示したい。

第一に、車先生が提示したトランスナショナル市民教育で、日本軍慰安婦や国家間の領土問題などのように、ある現象に対して客観的な事実のように提示されている相互同意できない歴史的解釈に対しては、どのように扱われるのか知りたい。相互の出会いと対話の経験を通じて、自分と他者を構成することが何なのか、その意味を理解し、お互いの記憶を再構成する過程を通じて、特定の記憶に対して多様性が存在するというを経験することは十分に意味がある。しかし、解釈が異なる歴史的事実を正して、真実を求めていく問題もまた重要だと考えられるが、このような部分はどのように扱われるのか知りたい。社会科授業を通じて相互理解と尊重、共感といった記憶の連帯も重要であるが、社会現象に対する正確な認識もまた重要な目標であると考えられるからである。

第二に、紙田先生には提示された価値調整能力を育成する社会科授業が、既存の提案型授業や多様な意思決定型授業とどのような差別性があるのか知りたい。従来の提案型授業や意思決定型授業においても、学生が相互議論を通じて様々な代案や判断の基準を設定し、そのような基準に基づいて判断する過程を重視していることからすれば、そのような授業とは異なる差別性について説明をお願いしたい。

第三に、共通の質問として、韓日関係の様々な懸案による尖鋭な葛藤に対するトランスナショナル市民教育の観点と代案的な価値判断基準が、国民国家的観点（共同体のアイデンティティ）と衝突する場合、意図的にトランスナショナルの観点で現象に接近させるのか、それとも国民国家的観点を議論の対象としながら、それに対する批判的議論の中で多元的アイデンティティの可能性を模索すべきなのかについて知りたい。例えば、既存の日本軍慰安婦問題において、韓国と日本の市民団体はフェミニズムと人権など普遍的価値を中心に認識を共有し連帯を形成することができたが、運動の展開過程で反植民主義や戦争責任者処罰問題のような民族的利害が相反する価値に直面した時、これを克服できずに距離を置く姿が表出されたが、発表者らが構想する社会科学授業では、このような問題をどのように克服するのか知りたい。なぜなら、グローバル教育、トランスナショナル市民教育が主張されているにもかかわらず、依然として国民国家的観pointsの威力と持続性は続いているとみると、授業の中では当然このような立場からの見解に直面すると考えられるからである。

本日の2本の発表が様々な葛藤が存在する韓日関係の懸案改善という側面から社会科の役割を模索する上で大事な資料になったと思いながら、貴重な発表をしてくださった2人の先生に感謝したい。

두 편의 발표문을 읽고: 한.일 관계의 현재와 사회과교육의 역할

박 남 수(대구대학교)

현대사회의 특징은 국내외적 인적, 물적, 심리적 이동의 증가로 인한 세계화의 진전, 다문화 사회의 형성, 가치관의 다양화 등의 키워드로 단적으로 표현할 수 있다. 이러한 시대적 상황에서 교육의 패러다임도 지금까지 당연하게 여겨왔던 보편적 관점과 기준들에 대해서 비판적 분석을 통해서 수정 또는 재구성을 중시하는 쪽으로 변화하고 있다. 같은 맥락에서 사회과에서도 사회현상에 대한 인식이나 가치판단 과정에서 중요하게 작용하였던 민족주의적, 국가주의적 담론을 뛰어넘는 초국가적 관점의 필요성이 대두되고 있으며, 이전까지 보편적 기준이라고 생각했던 가치판단의 기준 또한 새로운 관점에 입각한 수정 및 재구축이 요구되고 있다.

오늘 두 편의 발표는 다음과 같은 두 가지 점에서 이러한 교육적 패러다임의 변화와 사회과에 대한 시대적 요구에 부응하고 있다는 점에서 매우 의미 깊은 연구라고 생각된다.

첫째, 사회현상에 대한 인식 및 가치판단 기준과 관련해서 새로운 관점을 제시하고 있다는 점이다. 먼저, 차 선생님은 역사적 현상 인식에 있어서 국민국가라는 경계를 성찰하고 횡단에 관심을 두고, 국민국가라는 틀에서 국민의 자질을 기르는 것에 초점이 두어졌던 기존의 시민성과 시민교육의 대안으로 트랜스내셔널 시민교육의 가능성을 제시하였다. 또한, 카미타 선생님은 가치관을 달리하는 사람들 사이에서 새로운 판단 기준을 수정, 구축해나가는 능력을 가치조정능력으로 규정하고, 방재교육을 사례로 이러한 능력 육성을 위한 구체적인 수업구성방안을 제시하였다. 요컨대, 두 편 모두 기존의 관점에 대한 비판적인 견지에서 새로운 현상 인식 및 가치판단 기준과 관련한 대안적인 관점을 제시하고 있다는 점에서 의의가 있다.

둘째, 방법으로서 대화와 참여를 중시하고 있다는 점이다. 차 선생님의 경우, 한일 양국에 대한 이미지와 역사적 기억들에 대해 타자와의 교류와 대화의 경험을 통해 스스로를 성찰하고 성장하는 트랜스내셔널 기억 연대의 가능성을 제시하였다. 카미타 선생님은 다른 집단 간에 대화를 통해 다양한 견해와 사고방식과 만나고, 이 과정에서 기존의 판단 기준에 대해 의문을 제기하고 새로운 판단기준을 갱신. 구축할 수 있도록 하는 민주주의의 해석. 구성 과정에의 참여에 주안점을 두고 있다. 요컨대, 초국가적 관점에서의 현상 인식이나 새로운 판단 기준의 수정과 구축 과정에서 대화와 참여를 통해 다원적인 가치와 개인과 사회와의 관계 맺기를 중시하고 있다는 점에서 의의가 있다.

이처럼 이 두 편의 발표문은 역사적 소재에 대한 인식에 초점을 두고 있다는 점과 방재교육에서의 가치판단에 주목하고 있다는 점에서 일견 상이한 듯 보이지만 진정한 대화와 참여를 통해서 국민국가적 질서나 고정된 경계에 대해 성찰하고 있는 관점과 기존의 판단기준을 수정, 재구축해나가는 능력에 초점을 두는 관점은 기본적으로는 동일하다고 볼 수 있다.

두 선생님의 이러한 관점은 오랜 기간 역사. 지리적 측면의 갈등이 상존해 왔고, 그러한 갈등이 현재 정치, 경제, 사회, 문화 등 다양한 측면으로까지 확산되고 있는 한일 관계의 현실에서 이러한 갈등 해결

과 관련한 사회과의 역할에 대해서 시사를 제시하고 있다. 왜냐하면, 양국 간의 다양한 현안들은 지금까지와 같은 국민국가적 입장에서의 현상 인식과 가치판단 기준으로는 해결이 어렵다는 점에서 볼 때, 오늘 발표에서 제시된 트랜스내셔널 시민교육의 관점과 판단기준의 수정과 재구축에 중점을 둔 가치조정능력의 육성을 바탕으로 대응책을 모색하는 것이 하나의 대안이 될 수 있다고 생각되기 때문이다.

토론자는 발표자들의 이러한 시각에 전적으로 동의하면서 이러한 관점을 사회과 수업에 도입해서 한일 관계의 현안과 관련한 문제를 해결하고자 할 때 제시될 수 있는 의문점에 대해 개별적인 질문 한 가지씩과 공통적인 질문 한 가지를 드리고 싶다.

첫째, 차 선생님께서 제시한 트랜스내셔널 시민교육에서 국가 간에 영토문제 등과 같이 어떤 현상에 대해 객관적인 사실인 것처럼 제시되고 있는 상호 동의하지 못하는 역사적 해석들에 대해서는 어떻게 다루어지는지 궁금하다. 상호 만남과 대화의 경험을 통해 자신과 타자를 구성하는 것이 무엇인지, 그 의미를 이해하고, 서로의 기억을 재구성하는 과정을 통해 특정 기억에 대해서 다양성이 존재한다는 것을 경험하는 것은 충분히 의미가 있다. 그러나 해석이 엇갈리는 역사적 사실들을 바로잡고 진실을 찾아가는 문제 또한 중요하다고 생각되는데, 이러한 부분은 어떻게 다루어지는지 알고 싶다. 사회과 수업을 통해서 상호 이해와 존중, 공감과 같은 기억의 연대도 중요하지만, 사회현상에 대한 정확한 인식 또한 중요한 목표라고 생각되기 때문이다.

둘째, 카미타 선생님께서는 제시한 가치조정능력을 육성하는 사회과 수업이 기존의 제안형 수업이나 다양한 의사결정형 수업과 어떠한 차별성이 있는지 궁금하다. 기존의 제안형 수업이나 의사결정형 수업에서도 학생들이 상호 논의를 통해서 다양한 대안이나 판단기준을 설정하고, 그러한 기준에 입각해서 판단하는 과정을 중시하고 있다는 점에서 본다면 그러한 수업과는 다른 차별성에 대해서 설명을 듣고 싶다.

셋째, 공통적인 질문으로 한일 관계의 다양한 현안에서 첨예한 갈등 문제에 대한 트랜스내셔널 시민교육의 관점과 대안적인 가치판단 기준이 국민국가적 관점(공동체의 아이덴티티)과 충돌할 경우 의도적으로 트랜스 내셔널의 관점에서 현상에 접근하도록 할 것인지, 아니면 국민국가적 관점을 논의의 대상으로 삼으면서 그에 대한 비판적 논의 속에서 다원적 정체성의 가능성을 모색해야 할 것인지가 궁금하다. 예컨대, 기존의 일본군 위안부 문제에서 한국과 일본시민단체들은 페미니즘과 인권 등 보편적 가치를 중심으로 인식을 공유하며, 연대를 형성할 수 있었지만, 운동의 전개과정에서 반식민주의나 전쟁책임자 처벌 문제와 같은 민족적 이해가 상반된 가치에 직면했을 때, 이를 극복하지 못하고 거리감을 두는 모습이 표출되었는데 발표자들이 구상하는 사회과 수업에서는 이러한 문제를 어떻게 극복할 것인지 알고 싶다. 왜냐하면, 글로벌교육, 트랜스내셔널 시민교육의 주장에도 불구하고 여전히 국민국가적 관점의 위력과 지속성은 계속되고 있다고 볼 때 수업 속에서는 당연히 이러한 입장에서의 견해에 직면할 것으로 생각되기 때문이다.

오늘 두 편의 발표가 다양한 갈등이 존재하는 한일 관계의 현안 개선이라는 측면에서 사회과의 역할을 모색하는데 소중한 자료가 되었다고 생각하면서, 소중한 발표를 해 주신 두 선생님께 감사드리고 싶다.

田中 伸@岐阜大学

1、意義

- 1) 国民形成と世界市民形成の相克の融解に取り組む研究であること。
- 2) 日韓の教師による対話的かつ、中期的・継続的な共同研究であること。
- 3) ナショナル・アイデンティティーの育成に留まらない教育（学習）の視点（考え方）を模索する研究であること。
- 4) トランスナショナルを理念に留まらず、子どもの思考過程に基づいて教育論（学習論？）として段階的に捉え、その具体的なあり方を検討していること。
- 5) 「記憶」をキー概念とし、その形成過程と文脈を丁寧に読み解いていること。これは、歴史意識及び、その了解のあり方を原理的に検討する基礎研究となる。

2、質問

- 1) トランスナショナルを「記憶の対話」を軸に検討することの有効性と限界は。
- 2) 「記憶」が形成される背景や要素をどのように考えるか。これは以下の問いと繋がっている。
 - ・ 国民の記憶を作り出してる政治的、及び社会文化的状況は。
 - ・ 学校教育を通じた記憶（歴史？）形成の効果（効用）と限界をどう考えるか。
 - ・ 学校（教師）のポジショナリティーと政治の関係。
- 3) コスモポリタニズムをどのように考えるか。なぜ、トランスナショナリズムを採用したのか。
- 4) ディアスポラを学校教育でどのように考えるか。これは個人的な関心ですが、特にアジアでは定義や概念のみを捉え、寄り添う視点が欠けていると感じています。学校教育に出来ることはあるのか、それとも無いのでしょうか。

（細かい質問）

- 5) トランスナショナルの段階性について。プレ、オブザーバー、感情移入的、相互的・行動的、実存指向的と深化してゆくが、実存指向は「場所に所属する、究極のトランスナショナル」とされる。これは相互的・行動的より上位にあたるのだろうか。「実存」という言葉で良いのだろうか。この定義と意味する内容をもう少し教えて頂きたい。
- 6) 「教育におけるトランスナショナルに着目した事例は多くない。特に子どもたちが教育を通して国民国家という境界を横断するという企画は、まれである」とあるが、これはなぜか。また、「慎重なアプローチが必要とされる」のはなぜか。
- 7) 「教育の内容と方法がトランスナショナル」とあるが、方法のトランスナショナルとはどのような意味か。
- 8) 学校を「文化接触地帯」と捉えることは重要である。しかし、当該学校（もしくは、

韓国や日本の場合かもしれない) は、経験によりアイデンティティーが変化する場として、学校空間が十分に機能しているだろうか。

※非常に興味深く、面白い研究だと感じました。上記は発表前の段階（レジュメを読んだ限り）であるため、内容の理解が不十分な可能性があることをご了承ください。当日の御発表を楽しみにしております。

다나카 신@기후 대학

1. 의의

- 1) 국민 형성과 세계 시민 형성의 상극을 용해한 연구.
- 2) 한일 교사에 의한 대화적이고 중기적·지속적인 공동연구.
- 3) 내셔널 아이덴티티의 육성에 머무르지 않는 교육(학습)의 시점(사고방식)을 모색한 연구.
- 4) 트랜스내셔널을 이념에 머무르지 않고, 아동의 사고 과정에 기반하여 교육론(학습론?)으로서 단계적으로 파악해 그 구체적인 본연의 자세를 검토하고 있는 것.
- 5) '기억'을 키(key) 개념으로 하여, 그 형성과정과 문맥을 세심하게 읽어내고 있는 것. 이는 역사의식 및 이해의 본연을 원리적으로 검토하는 기초연구가 된다.

2. 질문

- 1) 트랜스내셔널을 '기억의 대화'의 축으로 검토하는 것의 유효성과 한계는?
- 2) '기억'이 형성되는 배경이나 요소를 어떻게 생각하는가. 이는 이하의 질문으로 연결된다.
 - 국민의 기억을 만들어내는 정치적, 사회문화적 상황은?
 - 학교교육을 통한 기억(역사?)형성의 효과(효용)와 한계를 어떻게 생각하는가?
 - 학교(교사)의 포지셔너리티(positionality)와 정치의 관계는?
- 3) 코스모폴리타니즘(cosmopolitanism)을 어떻게 생각하는가? .왜, 트랜스내셔널리즘을 채용했는가?
- 4) 디아스포라(diaspora)를 학교 교육에서 어떻게 생각하는가? 이것은 개인적인 관심입니다만, 특히 아시아에서는 정의나 개념만을 파악하고, (실제로 이를) 도우려는 시점은 결여되어 있다고 느끼고 있습니다. 학교교육에서 가능한 것은 무엇일까요, 아니면 없는 것일까요?

(세부질문)

- 5) 트랜스내셔널의 단계성에 대해서 : 전(pre), 대리적·관찰자적(observer) 감정이입적, 상호적·행동적, 실존지향적으로 심화되지만 실존지향은 '장소에 소속된 궁극의 트랜스내셔널'로 여겨진다. 이는 상호적 행동적보다 상위에 해당하지 않을까? '실존'이란 단어가 적절한가? 이 정의와 의미하는 내용을 좀 더 알려주기 바란다.
- 6) '교육에서 트랜스내셔널에 주목한 사례는 많지 않다. 특히 아동들이 교육을 통해 국민국가라는 경계를 횡단한다는 기획은 드물다.'고 했는데, 그 이유는 무엇인가. 또, '신중한 접근이 필요하다.'는 이유는 무엇인가.
- 7) '교육의 내용과 방법이 트랜스내셔널'이라고 했는데, 방법의 트랜스내셔널이란 어떤 의미인가?
- 8) 학교를 '문화접촉지대'로 파악하는 것은 중요하다. 그러나 해당 학교(혹은 한국이나 일본의 경우일지도 모른다)의 경우, 경험에 의해 아이덴티티가 변화하는 장(場)으로서 학교공간이 제대로 기능하고 있었는가?

※ 매우 흥미롭고, 재미있는 연구라고 느꼈습니다. 상기는 발표전의 단계(요약본만 읽었을 뿐)이므로, 내용의 이해가 불충분할 가능성이 있음을 양해 바랍니다. 당일 발표를 기대하겠습니다.

第9回
全国社会科教育学会・韓国社会教科教育学会研究交流
論文集

編集委員

権 五 鉉 (KWON Oh-Hyun : 慶尚大学校)
朴 南 洙 (PARK Nam-Su : 大邱大学校)
李 貞 姫 (LEE Jung-Hi : 光州教育大学校)
車 ボウン (CHA Boeun : 延世大学校 教育研究所)
金 鍾 成 (KIM Jongsung : 広島大学)
金 道 煉 (KIM Doyeon : 広島大学大学院)
桑原敏典 (KUWABARA Toshinori : 岡山大学)
福田喜彦 (FUKUDA Yoshihiko : 兵庫教育大学大学)
井上奈穂 (INOUE Naho : 鳴門教育大学)
紙田路子 (KAMITA Michiko : 岡山理科大学)
釜本健司 (KAMAMOTO Takeshi : 新潟大学)

論文集

第9回
全国社会科教育学会・韓国社会教科教育学会研究交流
The 9th JERASS & KASSE International Social Studies Exchange Seminar
日韓関係の現状と社会科教育の役割

発行者

全国社会科教育学会
〒739-8524 東広島市鏡山 1-1-1
広島大学教育学部社会認識教育学研究室気付

発行日

2021年8月28日