

浅野誠エッセイシリーズ6

異質協同 ・多文化

2003～2012年

2015年3月制作

はじめに

私は、長い間、「異質協同」をキーワードにして、いろいろと論じ主張してきた。その経過を、本書の中の「私の異質協同論の流れ」に書いた。そして、関連キーワードとして、多文化あるいは多文化主義についても論じてきた。

本書は、それらについて2003年から2012年にホームページならびにブログに書いたものを集約編集したものだ。

なお、以下の項も、「異質協同・多文化」にかかわるものだが、すでに「浅野誠エッセイシリーズ5 政治経済社会」に収録済みなので、参照していただきたい。

パウマン「コミュニティ」1～12 (2011年)

とくに、8. エスニック・マイノリティ

9. 多文化主義への厳しい眼

11. 多文化主義批判と私の異質協同論

12. 文化的な分離の克服 共通の人間性

ベック「ナショナリズムの超克」を読む(2011年) 1～3

とくに、3 多文化主義とコスモポリタニズム

また、次のものは、「浅野誠エッセイシリーズ3 子育て・教育」に収録済みである。

佐藤学「教育の方法」を読む(2010年)

8. 多文化と自ら学ぶ能力

さらにまた、次のものは「浅野誠エッセイシリーズ2 音楽芸能・美術工芸」に収録済みである。

中村透「愛される音楽ホールのつくりかた 沖縄シュガーホールとコミュニティ」を読む

今回収録したのは、2012年4月までの記事だが、それ以降にも、「異質協同」「多文化」にかかわる記事を書いている。しかし、この間すすめているブログ編集作業の全体構想の都合で、とくに「異質協同・多文化」というテーマでは収録せずに、別のテーマでのものに収録する予定である。

目次

2012年

「グローバル化と多文化社会」(執筆吉田良生)を読む 6

2011年

「幸」と「無事」 異質協同型幸福 高坂健次編著「幸福の社会理論」を読む 8

馬淵仁編著『「多文化共生」は可能か』を読む 10

1. 本書紹介と私の研究
2. 「鑑賞」的国際理解と英語一辺倒の学校教育
3. 多文化共生 多文化主義 地域差
4. 困難を「外国人」に押し付ける「日本人」
5. 多文化のとらえ方二つ 二つの多文化主義
6. 多文化共生をめざすカリキュラム
7. 多文化教育とシティズンシップ教育
8. 豊かな蓄積をもつカナダの多文化教育
9. 外国人よりも日本人の課題としての多文化共生
10. 「外国人として生き抜くことを支援する場所」
11. 「共生社会形成をめざす日本語教育の課題」
12. 「共生社会形成をめざす日本語教育の課題」(続)
13. 学校内外での実践

示唆・刺激が多いバウマンの著書と私の異質協同学級論 26

2010年

アイデンティティと異質協同型独自創造 28

2009年

多文化社会と生活指導 生活指導学会での課題提起 30

どこまでのバイリンガル能力を獲得させたらいいのか 32

いじめられている外国人の子ども アメラジアン 34

[浅野誠エッセイシリーズ6 異質協同・多文化]

村上呂里『日本・ベトナム比較言語教育史——沖縄から多言語社会をのぞむ』 (明石書店2008年)を読む	36
1. 沖縄とバイリンガル	
2. この本の私にとっての主ポイント	
3. 日本語創造とウチナーグチ 私の個人体験	
4. 「沖縄的なもの」への肯定と否定	
5. 言語観 生活・文化と道具・科学	
6. 沖縄的なものを教える 文化と生活現実	
7. バイリンガル再論	
8. 地域・国・グローバルという視野のなかで	
9. 実践をどう展開していくか	
小林宏美「多文化社会アメリカの二言語教育と市民意識」(2008年慶応義塾大学出版会)を読む	44
2008年	
塩原良和「ネオ・リベラリズムの時代の多文化主義」を読む	47
2007年	
多民族共生教育フォーラム2007東京 参加してのメモ	48
一つの国には、多様な国籍・言語・文化をもつ人が住んでいる	53
日本における多文化教育の新たなステージを開く 科学研究費報告書『多文化教育における「日本人性」の実証的研究』(代表野入直美)を読む	54
母親たちがつくる学校 アメラジアンスクール	57
沖縄アメラジアンスクール訪問	58
イーディス・ハーディング=エッシュ, フィリップ・ライリー 「バイリンガル・ファミリー」明石書店2006年を読む	59
移民と教育	67
2006年	
キムリッカ「多文化時代の市民権」(1998年晃洋書房)を読む	69
私の異質協同論の流れ	70
異質協同研究ノート	76

2005年

異質協同としての親しいものとの関係 79

異質との協同生活のなかでの発見・創造——野中春樹「生きる力を育てる修学旅行」を読む 80

2004年

エスニック・アイデンティティとナショナル・アイデンティティ 沖縄をめぐって 81

多様な人びととのつきあい 83

2003年

異質と同質（共通・共有） 84

※ 掲載は執筆公開年月日順にした。各項目タイトル横の年月日は、公開日である。

「グローバル化と多文化社会」(執筆吉田良生)を読む

2012・4・18

宮本みち子編著「人口減少社会のライフスタイル」放送大学教育振興会 2011年の「第12章 グローバル化と多文化社会」(執筆吉田良生)は、日本社会の多文化化に関わって大変重要な問題を提起している。

「国連は国境を越えて1年以上滞在する人口を国際人口移動と定義しているが、1970年の国際人口移動は8,200万人であったが、2000年には1億7,500万人であったと推計している。30年間で倍増した。いまやグローバル化はヒト、モノ、カネというわれわれの生活に関わるすべてに及んでいるとあってよい。」P220

この指摘は、日本もあてはまる。しかし、日本社会の対応はそれにふさわしいものとはいえない。海外からの多様な人がいても、かれらに日本社会に同化順応することを求めるだけで、日本を多文化を持つ人々がともに生活し、協同し合う場にしていく構えが極めて弱いのが実情だ。

学校を例に取れば、事実として多様な子どもたちがいるのに、あたかも多様な子どもがいない、「日本人」のみであるかのごとき構えだ。

そして、とりくむべきは外国人自身だ、ということにしがちである。本章も、次のように指摘する。

「その時代が抱える問題を外国人によって解決しようとする姿勢が日本人にあったからではないだろうか。」P228

そして、重大なことは、外国人を序列化する発想が根強く存在していることである。競争構造が強い日本社会で、強者・弱者のタテ構図を外国から来た人に対しても適用する。

今日でいうと、外国人の多くは、労働力不足を補うための低賃金労働者、あるいは限られた専門職の人々であるが、その人たちをも序列化構図に組み込んでしまう。

たとえば、日系人について、本章では以下のように指摘されている。

「第2は入管法の問題である。日系人の在留資格は「定住者」である。これは身分としての在留資格である。労働者としての資格ではない。それにも関わらずなぜ就労できるのか。政府は「日系人が祖国に帰ってきて親戚と旧交を温めるには、1日か2日ではなくて、1か月、2か月は必要だろうし、お金もかかるだろう。そのお金を日本国内で稼いで、ゆっくり滞在してください」と考えているからである。言い換えれば、「定住者」の本来の定義は訪問者であり、旅行者ということである。したがって、子どもに義務教育を受けさせる義務はないし、義務教育でなければ、ブラジル人学校に補助金を出す必要もない。健康保険は旅行者保険でよい。しかし、保険に入らない人が多いと言われている。かれらは病気になっても我慢してしまう。我慢できる間は我慢し、我慢できなくなったとき病院に行く。したがって、病院に来たときには重体になっていることが多く、治療費は嵩んでしまうが、かれらに支払い能力はない。病院は病気の人を追い返すわけにはいかない。結局、治療費は地方公共団体が払うことになる。」P241

その地域に永く住んでいる人もそうでない人も含めて多様な人々が、多文化を前提にして協同活動を進めてい

く必要がある。そのことにかかわる取り組みについても、次のような興味深い事例を本章は紹介している。

「日本人と日系人との交流は容易ではない。しかし、うまく交流している団地もある。例えば、M団地も半分が日系人であるが、消防の演習、クリスマス会、運動会など、日本人と日系人が一緒にやっている。これはこの団地の自治会長の地道な努力のおかげであるという。自治会費は日本人でもしぶしぶ払うのに日系人からもらうとなれば、苦労は倍増する。たとえ500円でも払いたがらない人が多いという。この自治会長は日系人に根気よく自治会の必要性を説得して歩いた。その努力の甲斐あって、この団地はトラブルも少なく比較的うまくいっている。この自治会の役員の人々は団地内の問題は団地自身で解決する気持ちが必要であり、NPOの人たちが入ってきて、日系人にさまざまな知恵を入れると問題が複雑になって、解決できるものもできなくなってしまうので第三者には入ってほしくない、話しているという。ここに多文化共生のヒントがあるのではないか。」P239

激動の時代、こうした課題の日常的な追求が求められている。

「幸」と「無事」 異質協同型幸福 高坂健次編著「幸福の社会理論」を読む

2011. 12. 26

本の正式タイトルは、高坂健次編著「幸福の社会理論」(放送大学教育振興会2008年刊)だ。放送大学のテキストでもある。

興味がひかれた2点を紹介しよう。

まず1点は、幸福の四類型としてあげられたなかに「幸(さち)」と「無事」が挙げられている点である。

「幸(さち)」の語源は折口信夫という民俗学者によれば技芸能力を意味し自分たちの生活がほどほどに再生産できる程度に生活の糧を手に入れるのが幸せだ、と考える考え方に通じる(中略)。

民俗学者の柳田国男の指摘によれば、「無事」が幸福の内容であり大切にされてきた。柳田は次のように言う。「無事といふのはまったくその文字通り、毎年少しも変わったことがなくて、農作も祭もまた人の交際も、すべて予定のごとく繰返されていくことで、それが何年もつづくのは珍しいことではなく、住民もまたそれを願っていた」(中略)と。」 P27~29

物質的なものが過度に強調され、また過度に流動的である時代状況の中で、この二つの幸福観は再度取り上げて考える価値に値するものといえよう。

もう一点は、私が20数年間主張している『異質協同』という考え方に響き合う『幸福』観の記述である。

「ノーシックはユートピアを世界の全成員にとって単一のものではなく、そこから脱会することを望まないような複数のコミュニティからなる多元的世界として表現する。つまり複数のユートピアが共存するメタ・ユートピアの枠組みが重要であると彼は主張する。ノーシックの思い描くユートピアは、異なる制度の下で異なる生を送る、互いに異なる多数のコミュニティから構成されており、そこで人々は自由に結合して、理想的コミュニティの中で自分自身にとっての「善き生」を追究して実現しようとする。そこでは、誰も自分のユートピアのヴィジョンを他人に押しつけることはできない、という規範が優先する(中略)。

全員がそこに住むことになる単一のコミュニティを前もって計画することを否定し、単一のユートピアではなく、複数のユートピアが共存するメタ・ユートピアの枠組みだけを提供する(後略)」 P95

「自己表現と他者承認が実践される場として公共圏を理解すると、公共性において互いに「異なる」ことの重要性が明らかになる。「上からの公共性」が唱えられる場合、そこでは暗黙のうちに「同じである」ことが前提視されている。国家的な公共性の場合とりわけ、同じ民族である／同じ文化を待っている／同じ言語を話すなど、さまざまな「同一性」が公共性を成り立たせる上で必要不可欠だと想定されている。

だが、公共圏において重要なのは、仮想された「同じである」ことではなく、コミュニケーションを通じて明らかになる「違い」であり、さらに互いの差異を通して生み出される「公共性」である。その意味で「同じである」ことを出発点として成立する公共性には、自分たちとは異なる存在を排除・抑圧する危険性が常にともなっていることに注意せねばならない。私たちはともすると「同じである」もの同士の間でこそ、何かしら公共性を

[浅野誠エッセイシリーズ6 異質協同・多文化]

分かち合えると考えがちだ。だが、国家とは異なる社会の領域において、上から押しつけられるのではなく下から沸きあがる公共圏を現実化する上で必要なことは、互いの違いを言語化し可視化した上で、異なるもの同士の間でどのような公共性が可能であるかをコミュニケーションを介して模索することにほかならない。自己表現と他者承認がセットになったコミュニケーションを互いに交わし合うなかではじめて、公共同の持つ批判性と解放性が現実化されるのである。」 P 1 3 2～3

「安全・安心に取り憑かれた現代社会では、人々は互いに相手に対する恐怖を抱き「他者からの自由」をやみくもに追い求めている。だが、他者を排することで幸福を実感しようとする試みは、さまざまな矛盾をはらんでいる。だとすれば、差別や暴力ではなく言葉を介したコミュニケーションを用いて互いの差異を際立たせていくなかで「他者との邂逅」をもたらす公共圏での関係は、これからのグローバル時代においてその重要性をより一層高めていくに違いない。思い通りにならない相手を避けるのではなく、未知なる他者と正面から向かい合うことによって、私たちは「他者とともにいる幸せ」をこれまでとは異なるかたちで体感できるに違いない。公共圏でのかわりには「他者への自由」を実現する可能性を秘めている。」 P 1 3 4

興味深い指摘である。論者たちの議論を今後も注目していきたい。

1. 本書紹介と私の研究

本の正式タイトルは、馬淵仁編著『「多文化共生」は可能か 教育における挑戦』(勁草書房2011年)である。本書は、異文化間教育学会の研究プロジェクトの共同研究に基づいて出版された。

近年よく聞かれる「多文化共生」をめぐる多様な論稿が収められ、教育における「多文化共生」の動向・課題を概観するうえで、役立つ。

8人の執筆者の専門分野は、「執筆者紹介」によると、次のようである(複数の分野を書いている人が多い)。

多文化教育(3人) 教育社会学(3人) 高等教育論 継続教育論 国際理解教育 社会科教育 学校臨床学 社会教育 韓国研究 日本語教育学 比較・国際教育学 マイノリティ教育政策 言語文化学 多文化共生論 在日外国人教育

日本において、多文化教育に関心をもつ分野の特性を反映している。私が専門分野とする生活指導関連の人はいない。異なる文化・生活を持つ人々の相互関係のなかに存在する多文化教育は、当然のことながら人々の生活・生き方にかかわって展開されるので、生活指導分野からのアプローチが求められる。実践の実績はありながらも、多文化というアプローチからの意識的な把握が、残念ながら少ないのが実情である。

この問題への私自身のアプローチは、主として「異質協同」という用語を使用して、1980年代後半より展開してきた。多文化と言う用語に関わって追求したのは、カナダでの研究を展開した1999年前後のことである。また、沖縄教育研究ともからんで展開してきたのが私の一つの特徴である。それらの一つの集約点として、現在一つの論文を執筆中である。(浅野誠「多文化協同=異質協同型生活指導へ」日本生活指導学会『生活指導研究』28号2011年に掲載済)

本書は、私の研究展開のうえでも参考になる点が多いが、私に関心を持った個所にしばって、連載の形で紹介コメントしていこう。

本書は、『多文化共生』という用語に一つの焦点を当てているが、この用語は、最近の日本でよく使われているが、多様で問題含みでさえある。それについて、本書はたとえば、次のように述べる。

「このように振り返ると、「多文化共生」の捉え方にはいくつかの傾向があることも見えてくる。そのひとつは格差や対立、そして葛藤という内実をはらんだ共生への議論が少ないことである。具体的には、ニューカマーなどの外国人とは交流するが在日コリアンとの交流には消極的であるといった態度などにそれは表れてくる。結局、共生とは「仲良くしましょう」の言い換えに止まってしまう現実である。」 P iv

2. 「鑑賞」的国際理解と英語一辺倒の学校教育

地域にも学校にも多様な人々が住み「共生」しており、そのありようとありようにかかわる教育が今日の一つの焦点となっている。また、グローバル時代と言われる今日、学校においても、それに対応する教育が強調されている。

しかし、学校を含めた教育の営みの現実には、大きな問題をはらんでいる。本書は、それを問いただし、実践の課題と方向性に関わっての提起に溢れている。

まず現実の問題性にかかわって、たとえば次のような指摘がなされている。

「日本国内の「国際化」を意識した取り組みが 1980 年代後半からスタートし、教育の分野においても「国際理解教育」と銘打つ教育実践の報告がなされるようになる。しかし、それらの多くは、文化を鑑賞の対象としてしまうような「博物主義的」な視点に基づく教育実践であったため、外国人の児童生徒を取りあげつつも、結果としては日本人の児童生徒の教育として位置づけられてきている。こうした教育実践は「文化的差異の強調」と同時に、その対等性（日本人も外国人も同じ）を強調するため、日本人と外国人の権力関係の非対称性へのまなざしを鈍らせてきたことに間違いはなかろう。」（第 3 章 権力の非対称性を問題化する教育実践—清水睦美執筆 P46~47）

若者たちに尋ねても、多くの場合、料理などの「文化鑑賞」的関心は成立していても、身近に生活している外国にルーツを持つ人々との関係の持ち方への関心は薄いし、そうした人々が現実にいるのに、存在さえ気づきにくい。ましてや、そうした人々が「非対称」的、つまり差別的扱いに苦しんでいる事実気づくことは稀だ。

学校では、「国際化とは英語学習である」かのような事態が進行している。その点に関わって、次の指摘は注目されるし、学ぶ点が多い。

「学校教育において多様な言語の存在が見えるようになることは、日本人の意識変革を促すことでもある。英語一辺倒の日本社会のあり方は、英語以外の言語への無関心を生む。複言語主義を推進する欧州各国、そして中国、韓国などアジアの近隣国など多くの国で複数の外国語教育を中等教育段階から導入している中で、日本は未だに英語一辺倒であり、小学校での「外国語活動」の導入も実際は「英語活動」にすり替わってしまっている。

多数派の日本人が日本語と英語という社会的に力の強い言語のみに価値を認めるような社会においては、少数派言語話者の母語の継承は危うい。母語の継承は家庭あるいはその民族コミュニティの問題として片付けられるものではなく、社会全体がそれを保障しようとする意思を社会制度として整えていく必要がある。」（第 5 章 共生社会形成をめざす日本語教育の課題—石井恵理子執筆 p98~9）

実際、私が滞在したカナダでは、英語仏語の二言語が必修で、中等学校では、それに加えてもう 1 言語を学ぶことが多い。その言語の一つに日本語を用意する学校もあった。フィンランドでは、フィンランド語とスウェーデン語が必修で、加えて英語を学ぶのが普通だ。

学校で学ぶ言語には、英語のように国際共通語の様相の強い言語だけでなく、引用文が指摘するような言語についても学びたい。そのことにかかわって、次の指摘には注目したい。

「日本の公立学校に在籍する日本語非母語話者の子どもたちの母語は、文部科学省の平成 20 年度調査によると、ポルトガル語、中国語、スペイン語の上位 3 言語で全体の 7 割強、続いてフィリピン語、韓国・朝鮮語、ベトナム

ム語、そして英語という順である。日本人の子どもたちが英語以外は周囲に大勢いる友だちの言語に関心も向けず学ぶこともしなければ、場面に応じた言語の交替など不可能である。そして、対等な立場どころか異なる文化を認め合う姿勢や、異文化の相手との摩擦に対してもしっかりと交渉・調整を行い関わりを深めていく力を日本人は持てるだろうか。」(第5章 p99)

150年近くの歴史になる日本の近代教育は、「単一民族」的発想を、『国民』に強力に注入してきた。合わせて、「外国」との関係では、「脱亜入欧」的発想、植民地支配とからんだ差別意識を注入してきた。その構図は、経済的グローバリズムの文脈で、今もなお強力に保持されている。そして、言語の教育にもそれが反映しているようだ。

かつて日本列島には、実に多様な人々が、主としてアジア大陸から「移民」してきており、それらの人々が現住日本人の祖先であることは忘れられている。

さらに、多言語・多文化共生にかかわっての次の紹介は、示唆的だ。

「岡崎敏雄(1994)は、多言語・多文化問の共生に必要な要件に(1)複数主義(言語間に序列がなく、言語・文化的多数派、少数派ともに複数の言語・文化的能力を獲得する)、(2)加算的二言語併用教育(第一言語能力の上に第二言語の言語レパートリーを加える)(3)交替(多様な状況に合わせて自他の言語を使い分け、文化的にも即応した行動をとる)の3つを挙げている。社会において複数主義を実現し、また個人において交替が可能になるためには、全ての人々が複数の言語の学習機会を得る教育制度が整えられる必要がある。」(第5章 p99)

3. 多文化共生 多文化主義 地域差

近年、「多文化共生」という用語が、いろいろなところで使われており、日常的に目にする。それだけに、意味することがはっきりしないことがある。

その点にかかわって、次の整理は分かりやすい。

「多文化共生概念には、「上」からの多文化共生—「官製的概念」と「下」からの多文化共生—「実践的概念」が存在しているということができる。要するに、多文化共生が、上から押付けられるような「行政的・官製的概念」として用いられ、それがマイノリティである外国人のおかれた状況をみえにくくする側面を有する一方で、地域社会で共に生きるための実態をつくっていく努力の中で「実践的概念」として多文化共生が生成されてきた側面があるという、多文化共生概念の一般化、拡散がもたらした概念の「両義性」が今日の多文化共生をめぐる(中略)論点である。」(第4章 多文化共生をどのように実現可能なものとするか 金倫貞執筆 P68)

また、日本ではなじみが薄いかもしいないが、よく使われる用語として、多文化主義がある。そして、その前提の事実を指す用語として多文化社会がある。それらについての次の整理もわかりやすい。

「第一は、多文化社会と多文化主義は峻別を要する場合があることである。グローバリゼーションの浸透に伴って、先進諸国に限らず、どの国家や社会においても「多文化」化が進行していることは否定できない事実であ

ろう。ではどのような社会をめざすべきかという理念や議論は、「多文化主義」という概念のもとに展開されてきたのだが、その議論や理念は一様ではない。

第二に、こうした議論は、常に「多文化」という概念を掲げて行なわれてきたわけではないのである。日本国内においても、「異文化」という言葉は従来から広く使われていたが、「多文化」が浸透するのは1990年代以降である。それは、海外諸国の動向とも関係している。「多文化」は、multicultural という原語が示すように、英語圏で盛んに唱えられ、試行されてきた概念である。特にアメリカ合衆国からの言説に影響される傾向の強い日本では、同国で「多文化主義」が浸透する後を追う形で「多文化」を広く使い始めた経緯がある。一方、英語圏ではないヨーロッパ諸国では、「統合」という概念に基づく政策が多く、多文化主義への支持は強いとは言えない。」(はじめに 馬淵仁執筆 piii)

私自身の多文化主義との「つきあい」のピークは、1999年のカナダ在任期だが、カナダでは多文化主義は巨大な動きであり、それだけに多様だった。

多文化主義、そして多文化主義教育はアメリカ・カナダ、またオーストラリアなどではよく議論され、多様であるが、その代表者格であるバンクスの論が次のように示されている。

「バンクスによると「多文化主義教育 (Multicultural Education) は、学校やその他の教育環境において、すべての階級、階層、人種、民族、ジェンダー、文化的背景の児童、生徒、学生に平等な教育の機会を保障するための概念であると同時に、教育改革運動であり、そしてその過程そのものである」となる。第一に低所得者層、人種・民族的少数派、女子生徒、障害を持つ生徒の声、経験などをカリキュラムに組み込むというカリキュラム改革であり、第二にこれらの集団に属する生徒の学力達成に向けての支援、第三にこれらの集団に属する生徒の間の教育を普遍化するというところに置き換えられる。現在では、「脱中心化」、「多様性の多様化」、「ハイブリッド性」が多文化主義の概念として研究のみならず教育の現場にも広がりつつある。」(第一章 多文化共生社会をめざして 山田礼子執筆 p14~15)

私の異質協同論は、カリキュラム論として展開するものではないが、方向性としてはバンクスの主張と重なる部分を持っている。

一点だけ書いておこう。それは「地域差」の問題である。「単一民族」論の影響を受けて、日本全国を同質なものとして把握する傾向が強く、日本国内の民族・エスニック問題に関わっては、アイヌを除けば、外国にルーツを持つ人々についての議論に限定されがちである。

では沖縄をどう理解するか。国連の委員会などでは、沖縄＝琉球住民を先住民と把握する文書が提出されているが、沖縄内外で、その把握に抵抗感を覚える人は多い。地域差なら容認する人は多いが。

私は、定義によってはエスニックとして把握できようが、これらの定義には、歴史性と当事者である住民の意思とがかかわり、現在のところでは、「先住民」「エスニック」という用語が、受け入れやすい状況にはないことを認識しておかなくてはならないと思う。だが、地域差というと、のっぺらぼうな理解を生み出しかねない。いずれにしても、国内同質化を進める強力な中央集権的な施策によって、地域差というものを極小のものにしていく動きが長く続いてきたことに対して、「地域」の自主性自立性を強める「下から」の方向を重視する動きのなかで、「先住民」「エスニック」という用語も排除しないで、これらの問題をとらえていくことが求められよう。

4. 困難を「外国人」に押し付ける「日本人」

日本は以前から多文化社会であるにもかかわらず、多文化共生が大きな話題になってきたのは、1990年ごろよりだ。その時期にニューカマーと呼ばれる人々が日本へ移住してきた。そして、これまでと同様、国単位で物事を考える思考、「ウチとソト」とを峻別する思考の強い流れのなかで、困難な事態を「ソト」と見なす人に押し付けてきた。そのあたりにかかわって、本書は、鋭い指摘が連続する。

いくつか紹介しよう。

「そもそもニューカマーの日本への流入は、市場や経済の状況と日本の出入国管理における規制とのマッチングの結果として生み出されたものである（中略）。にもかかわらず、かれらの流入は、出身国の政治・経済状況に依存した動きとして理解される傾向が強い。そのため、日本社会において注目されるのは出身国（送り出し国）の文化であり、摩擦が起きればかれらの文化を理解して、それに適合した対応をしようとするのである。それが「学校」という場では、先に述べた「博物主義的」な視点に基づく教育実践につながっていく。」（第三章 権力の非対称性を問題化する教育実践 清水睦美執筆 P46~48）

「二重国籍も認めず、血統主義の国籍法を持つ日本には、数世代日本に暮らし続ける「実質的国民」とも言うべき外国人が多く存在する特殊性もある。数世代暮らし続けても公式な帰属を選択しない要因は、「外国人」側ではなく、社会の側に求めるべきだろう。

経済界で「ダイバーシティ」に関心が高まる一方で、永住外国人への地方参政権付与をめぐるのは、外国籍保有者を日本の治安への脅威と見なす論調が噴出している。ハージ（2005）が白人オーストラリア人の多文化主義を痛烈に批判したような、異質な他者を「意志のない価値あるもの」として飼い慣らそう、政治的・権力的に「われわれ」を脅かすことは許さないが、「われわれ」を豊かにし、楽しませてくれる多様性は奨励しようという思惑が、日本社会にも透けて見えるのではないだろうか。しかも、異質な他者の多くが市民権を持たない「外国人」である日本では、その合理化もたやすい。」（第6章 多様性と共に生きる社会と人の育成 岸田由美執筆 P119~120）

私自身も、カナダに行く少し前までは、国籍は一つしかもたないものだと思い込んでいた。しかし、カナダに限らず色々なところで二つ以上の国籍を持つ人にしばしばあい、国籍を一つに強制する日本の方が「変」なのだ、ということに気づいた次第だ。そんな私も含めて、「日本人」は、「日本の常識で世界を推しはかろうとする」傾向が強い。

そして、海外からやってくる人が抱える問題を、「日本人」の問題としてではなく、「外国人」の問題と見なしてしまう。「当事者」としての自覚が希薄なのだ。そのことも含めて、次の指摘は、大変鋭い。

「多数派の「当事者（日本国民）」は、自分たちの社会で自分たちが選択しようとしている自分たち自身の問題だという、その問題の真の姿に気づくことはなく、「当事者」と「非当事者」という単純化した、いつもの構造に

あてはめ、「彼／彼女ら」の問題としか見ようとしなかった。」(第7章「共生」の裏に見えるもう一つの「強制」
リリアン テルミ ハタノ執筆 P135)

「この社会を支えていくために移民を受け入れていかなければならないという「仕方がない」的な論調には首をかしげる。監視管理の対象としてしか見ない「外国人」をなぜ今以上に「仕方がない」から受け入れようとするのか。「異」文化の移住者を受け入れない方向、自国民の人口減少に伴って、自国民を中心とする社会構造を徹底的に追求し、経済規模等を縮小していく選択肢もあるのではないか。安直に、「自分たちの社会問題」の解決の糸口として、「外」から「労働力提供者」を導入しようとし、世論もその流れをすでに受け入れはじめている様子である。しかし、そこに、移民・移住者を生身の人間として受け止めようとする姿勢があるとはとうてい言えない。」(同上 P135)

5. 多文化のとらえ方二つ 二つの多文化主義

多文化のとらえ方も、多文化主義も多彩だが、大きく見て、二つの傾向があるようだが、それについて本書の整理を紹介したい。その前に、多文化と多言語との関係についての指摘に注目したい。

「多言語主義者のピアンコも「言語教育は外国語として教えられるので、多文化教育とは違ってマジョリティの脅威にはなりにくい」との留意を喚起している(中略)。すなわち、「多言語」はマジョリティにとって大きな摩擦や葛藤なしに受け入れられたとしても、「多文化」となると他の民族とどのような社会を構築していくかがテーマとなるため、その受け入れに関する議論は一筋縄でなくなるという側面に注意が必要なのである。」(第8章 共生への活路を求めて 馬淵仁執筆 P154)

確かに、日本でも外国語教育に力を入れるが、あくまでも外国語であり、しかも世界的に見てマジョリティが使用する言語中心の外国語教育に力を入れている。対照的に、文化にかかわる教育は、「博物主義的」で鑑賞型に留める傾向は強い。

さて、多文化のとらえ方だが、まず本書冒頭の記述を紹介しよう。

「「多文化」の捉え方は国や地域における違いに止まらず、同一のコンテキストにおいても、例えば個人の多様性を尊重するリベラルな傾向の多文化主義と、社会構造の転換を集団単位でめざすクリティカルな多文化主義など、そのめざすところからしてかなり異なる考え方や姿勢が混在する。(中略) 前者のリベラルな「多文化」観に立脚する政策の場合、抑圧されてきた少数者の側からは当然、異議の申し立てがなされるわけである。」(はじめに 馬淵仁執筆 piii)

文化のとらえ方だけでなく、多文化主義にも、この二つの傾向が見られる。オーストラリアでの動向に詳しい編者は次のように書く。

「オーストラリアの多文化主義はリベラル多文化主義であるという理解が必要であろう（中略）。リベラル多文化主義においては、個人レベルでの尊厳や平等が尊重される反面、たとえばマイノリティを集団として扱う積極的差別是正策などの実施などにはなかなか至らない。そのことは、紆余曲折があったにせよ、同国の多文化主義の根底には、マジョリティが「管理」可能な場合のみマイノリティを受け入れるという態度が通奏低音のように横たわっていることを意味している。

（中略）

塩原（中略）は「本質主義を批判する反本質主義的な多文化主義が、却ってマイノリティ集団からエンパワメントの力を喪失させていった」との鋭い分析を行なった。「社会的不平等の問題は民族マイノリティに関わる問題のみではなく、ジェンダーなどを含め複合的に捉えよう」とする姿勢が、図らずも「差異の多様性から差異の拡散」という言説と現象を生み出し、マイノリティの主張を埋没させてしまうのである（馬淵2010）。」（第8章 共生への活路を求めて 馬淵仁執筆 P158）

私の異質協同論なども、こうしたことに陥りかねないということだろう。

と同時に、次のような指摘もある。

「全泰泳の『アイデンティティ・ポリティクスを超えて』などでは、在日韓国・朝鮮人の民族差別撤廃運動や民族教育実践の文化本質主義が、かえって在日自らを抑圧し排除する機制になってしまうことが指摘され明らかになっている。さらに、21世紀になって、新自由主義の流れの中で外国人個人が「個人化」してしまい、集団としての力が以前より弱くなってしまったことも事実である。」（第4章 多文化共生をどのように実現可能なものとするか 金侖貞執筆 p80）

このように、リベラルなもの、個人化傾向を帯びるもの、それに対して本質主義的のもの、という二つのものが、時として対抗関係をもちつつ存在している。私の異質協同論は、いずれにも属さない。しかし、両者のいいとこ取りでもない。それにしても、これらの動向を意識しつつ、より深化させていく必要があるようだ。

この二つの動向と、それらが持つ問題性を意識しつつ、新たな方向を模索する動きは、本書の中にも見ることができる。文化に焦点をあてた次のものもその一つだろう。

「文字通りマイノリティである外国人が自らの声をあげていくためには、個人だけでなく集団としてのエンパワメントが必要となり、その土台となりえるのが「文化」なのである。国際結婚によるダブルの子どもが増加している中で、彼らのアイデンティティの根拠としても「文化」の重要性は大きく、文化本質主義に対する批判的視点は保ちつつも、多様化していくアイデンティティの拠り所、権利要求や差別撤廃を求めていく動きを形成していく基盤としての「文化」を再び多文化教育の中で位置づけさせるべきである。

このようなアイデンティティや集団形成も、また、「実践的概念」としての多文化共生を制度化していく上で、当事者の声を反映させていくために重要であり、外国人の主体形成における「文化」の捉え返しを、個人化し社会の中で見えにくくなったダブルを含めた外国人の存在を可視化していくためにも必要である。

本質主義に対する戦略として「戦略的本質主義」や自らの本質を崩していく行為なども指摘されてい

るが、多様化・流動化していくアイデンティティにおいて、外国につながる人々がアイデンティティをつくり選択していく材料として「文化」の重要性を捉え返していくことを提言したい。」(第4章 多文化共生をどのように実現可能なものとするか 金侖貞執筆 p81)

これらを読んでいると、沖縄において沖縄文化を重視することをどう考えるか、ということへの、間接的であるにしても、強い問題提起を感じる。

この問題提起への対応において、一つのアプローチは、「沖縄は、多様な文化の交流のなかで、独自の文化を築いてきた事、よく言われるチャンプルー文化が特質である。」というものがあろう。これがどういう意味で回答になりうるのだろうか。なりえないのだろうか。いろいろと考えてみたくなる。

6. 多文化共生をめざすカリキュラム

森茂岳雄執筆の「第二章多文化共生をめざすカリキュラムの開発と実践」は、実践例がいくつか紹介されて興味深い。ここでは、執筆者が参照しているバンクス論にもとづくカリキュラム開発についての提起を紹介したい。

「バンクスの多文化教育論(多文化カリキュラム論)の検討を通して、多文化カリキュラム開発の視点として、次の7つが明らかになった。これらは、多文化教育のカリキュラム開発を考える際の思考モデルとなる。

- ①多文化カリキュラムは、マジョリティ、マイノリティを含むすべての児童生徒のための戦略として考えられなければならない。
- ②多文化カリキュラムは、マジョリティの視点で構成された教育内容を脱中心化し、多様な視点で構成されなければならない。
- ③多文化カリキュラムは、人種/民族、社会階層、ジェンダー、障害、宗教など、トータルな視点から構想されなければならない。
- ④多文化カリキュラムは、学際的な概念で構成されなければならない。
- ⑤多文化カリキュラムは、単に知識(概念や問題)の習得だけでなく、それに関する意思決定や行動の形成につながっていかなければならない。
- ⑥多文化カリキュラムの開発には、包括的で継続的な取り組みが重要である。
- ⑦多文化カリキュラムの開発には、それと密接に関わるトータルな学校環境の改革の視点が必要である。」P 26

この提起のバックには、前回紹介した多文化主義をめぐる論議がある。それについては、次のように述べられる。

「差異の配列を通じて支配的な文化の規範性や、いわゆるマジョリティとみなされる社会構成員の正統性がどのように生み出され、維持されてきたかを問いただすことが不可欠である」(中略)と説く「批判的多文化主義」(critical multiculturalism)の考え方である。これまで、多文化共生をすすめる議論の多くは、多様な差異に自立性と相対的価値を認め、これを既成の空間に包摂しようとする「リベラル多文化主義」(liberal

multiculturalism))を前提になされてきたとあってよい。しかし、リベラル多文化主義がもたらしてきた「文化的差異の強調」と「支配関係や差別関係の隠蔽」という危険性を回避するためには、より批判的かつ根本的に文化的差異の成り立ちを捉えようとする批判的多文化主義の視点に立つカリキュラム開発が今後の課題となる。」

P39

こうした提起は、私の問題意識とも重なるところがあり、またカリキュラム提起は、当然、生活指導にかかわるものをもっており、今後の私の追究のうえでも参照していきたい。

7. 多文化教育とシティズンシップ教育

編者の馬淵仁は、「はじめに」で、こう述べる。

「日本において「多文化共生」への声が高まるのと反比例するかのよう、英語国では前世紀の終盤にかけて極めて活発に議論された「多文化主義」が、以前のように取り上げられなくなったことに言及したい。その傾向は、アメリカ合衆国の一部や豪州において特に顕著である。そうした中、社会における多様性の問題が、民族に限らず、例えば女性や障がい者という他のマイノリティを含んだ多様性の問題へとある意味で発展することが、皮肉なことに少数民族の抵抗や異議申し立ての拠り所であった多文化主義の勢いを減じる要因になっていく。そして多くの国で、シティズンシップ教育や新しい形のインクルーシブ教育に新たな光が当てられていくのである。」P iii～iv

同じく馬淵仁は、「第8章 共生への活路を求めて」でも、次のように述べる。

「オーストラリアの教育現場でも、多文化教育からシティズンシップ教育へのシフトが徐々に起こっていると言われる(中略)。その背景の捉え方はさまざまであろうが、オーストラリアでは、政府が多文化主義を喧伝していた時期、それによって国のアイデンティティを強め、かつ政治的統合の理念として「多文化」を利用していたのであり、そのことは近年のシティズンシップを強調する姿勢と何ら齟齬は生じていないと捉えることが、これらの現象の理解を助けることになると思われる。日本では、多文化共生の試みを考察する際、人権理念主導のタイプと国際理念主導のタイプの2種類があるという分析があり(中略)、オーストラリアについても、福祉主義的多文化主義から経済主義的多文化主義へ変遷したと分析されることがある」P159～160

日本でも、近年、シティズンシップ教育やインクルーシブ教育が広く言われる。多文化主義や多文化教育を言う人が限定的であるのと対照的ですからある。これらは、対立的な主張であるわけではなく、相互に促進し合う関係を持つことができるものである。

ここで注目しておきたいのは、いずれの論調も、「つながり」の問題と関わる点である。たとえば、シティズンシップ教育についていうと、シティズンシップを個人のレベルでだけ問題にするのではなく、パブリック＝共の世界と結びつけて問うのである。だから、グローバリゼーションの中での個人化のレベルで問うものではない、

と私は考える。

しかし、日本では、依然として、というか、新たにというか、こうした問題をナショナリズムの角度から問題にする動きがある。「国際理念主導」タイプの多文化共生でもそうした色彩を感じるものがある。そうだとしたら、多文化と対抗的でもある。

このような視点からも、論議の展開に注目していきたい。

8. 豊かな蓄積をもつカナダの多文化教育

本書の「第6章 多様性と共に生きる社会と人の育成」(岸田由美執筆)は注目される。本書には外国動向が多く書かれているが、単独章で書かれているのはカナダである。

私個人としても、1999～2000年と1年間研究滞在しただけになおのことである。なお私は、当時の見聞を『カナダ教育事情』(中京大学教養論叢第42巻第1号20001年)にまとめたが、そのなかの数ページを『多文化主義教育』に割いた。

当時の見聞からもう10年以上経過し、その後の変化もあるし、また、こうした分野の専門家が書く本書のこの章は、私個人としても興味あるところだ。

詳細は、本章をお読みいただくとして、注目箇所を抜き書きしておこう。

「カナダには公式の言語(英語、仏語)はあるが公式の文化はなく、すべての文化は等しく尊重されると宣言することにより、多様な文化集団をカナダという一つの国家的枠組みの中に包括しようとするものであった。」

P107

「教育の面から見た場合、1980年代後半に見られるようになった社会問題の解決、グローバルな課題解決に向けた行動的シティズンシップの育成への関心は1990年代に入って後退し、基礎学力とコンピューター・リテラシーを備えた労働者育成が主要関心事となる(中略)。したがって、90年代における参加は、グローバル経済体制下における競争力の維持・強化に強く方向づけられていたと見なすことができる。」 P109

「「モザイクからハーモニーへ」とうたい、「異なる文化的背景を持つ人々が調和的に暮らし、暮らしているコミュニティに貢献する」(同化ではない)統合的な社会を目標に掲げ、異なるコミュニティ間の対話と相互理解を課題に据える」 P110

「文化的に均質な国民を想定しないカナダは、近代国民国家の一般的なモデルとは異なっている。カナダの福祉国家政策を分析した新川は、福祉国家は国民国家による社会的連帯があった上で成立すると考えられるのが通常であるのに対し、カナダの場合は逆に福祉国家政策が分権的な州の連邦への参加を促し、社会統合を実現してきたことを示し、「社会的連帯が必ずしも同質的国民という物語に依拠する必要はないことを示唆する」事例だと指摘している。」 P110

「プロセスを重視するカナダの姿勢には、「まとまりがあるから協働できる」のではなく、「協働することによってまとまりをつくる」という戦略が示されている。政策理念上、カナダ人としての共通のアイデンティティ形成は、「立憲的な自己創出の継続的なプロセス」（中略）に置かれていると言えるだろう。」 P111

「共通の価値や文化は所与の、固定的なものではなく、その社会に生きる人々によって継続的に構築されていくものであることを政策理念としており、その構築のプロセス、社会づくりへの参加が、同じ社会の一員としての帰属意識や一体感を醸成すると想定している。」 P114

「多様な人々と共に生き、共に社会をつくっていく力の育成は、社会の持続的発展に向けての不安定要素である社会集団間の不平等や葛藤に向き合い、民主的・協働的に解決への道を切り開くための力として、シティズンシップ教育の課題となっている。」 P115

「『未来の国民』として移民を受け入れるカナダは、完全な国民としての平等の参加とそれを妨げる障壁の除去に向けた努力を、移民側にもホスト社会側にも求める。一方日本は、あくまで『外国人』としての受け入れであり、法的地位が違うまま、生活レベルでの共生、協働を求める形となっている。」 P119

私が長年にわたって主張してきた異質協同の考えそのものというべき点を散見できる。

なお、カナダは、政治、わけても教育政策は、国家中心というよりも、州や自治体を中心に遂行され、それらの連携組織として国家がある、という印象さえある。したがって、より具体的には、州の施策、さらに自治体の施策に分け入った検討が必要になる。

そのことと関連するが、国家にしる、州にしる、自治体にしる、選挙で政権をとった党の方針で、政策が大きく変わる。私が滞在していた当時、カナダには、三つの大きな政党があった。加えてケベック州にはケベック党という巨大な地域政党があった。私が滞在していたトロントでいえば、カナダ全体の連邦の政権党、オンタリオ州の政権党、トロントの政権党が、異なるという事態さえ存在したようだ。滞在中、トロント大学を管轄するオンタリオ州の政権が代わり、大幅な予算削減など、トロント大学は大変な事態に入っていた。

抜き書きのなかの政策変化には、そうした事態の反映を示すところもありそうだ。

いずれにしても、日本における多文化教育を考える際、カナダは注目点が多い。また、近年ではフィンランドが教育面、産業面で注目されているが、カナダも、この両面で急速な上昇を示し、世界のトップレベルに位置している。その背景には、抜き書きが示す多文化教育を一つの軸とする教育動向があることに留意したい。

私の滞在中、まさに多文化で構成される、大学生から小学生までが、授業で積極的に行動する場面を日常的に見てきた。たとえば、発言が求められる場面で、挙手するものが過半数を占めるというのは日常のことであり、日本とは対照的でさえあった。こうした積極的参加の姿勢はスローガンというのではなく、実際のものであった。

当時のオンタリオ州の各教科授業のガイドライン（日本の学習指導要領に相当）でも、シティズンシップ教育分野でその作成に関わった方との話でも、学校現場でしばしば見た教育実践の現実でも、抜き書きで紹介されていることが現実のものとして進行していることを示すものだった。

9. 外国人よりも日本人の課題としての多文化共生

私は、多文化共生という用語をそれほど使用しないが、使用するとしたら、外国人よりも日本人の課題として存在すると考えて使用してきた。同じ考えを、本書でも複数の執筆者が強調している。

たとえば、次のように、である。

「市民社会全体が外国人を監視し、「人間」としてではなく「監視される対象」「いつでも排除できる対象」「危険視されるべき対象」としてのみ外国人を受け入れていく、という社会構造づくりに加担しているのに、そのことに気づかない。外国人の人権を保障し、外国人にも同じ人間として「普通」の生き方ができる社会づくりを考えていく方向には、まったく進もうとしない。平等な扱いを受けられる人間、協働してこの社会を築いていく対等のパートナーとしてはけっして受け入れない。制度的に不平等で差別的な関係の中で、信頼関係を築ける可能性があるのだろうか。」(第7章「共生」の裏に見えるもう一つの「強制」 リリアン テルミ ハタノ執筆 P136)

それは、個人、社会の課題であるだけでなく、制度化をすすめる政策の課題であるが、それについて以下のような叙述がある。

「外国人だけに向けられがちな多文化共生を、日本人という存在にもそのベクトルを転換させ、一緒に考える多文化共生の仕組みを作り、負の問題の再生産構造を改めるためには、政策として多文化共生の枠組みを作っていくことが必要である。」(第4章 多文化共生をどのように実現可能なものとするか 金侖貞執筆 P75)

そして、「国を中心に強力な推進体制を整えながら制度設計や体制整備を進めていく韓国の動きは、日本の市民団体を中心としたそれとは異なる様相を示している。」(p 78)と指摘し、韓国の事例が紹介されている。日本でのありように強い示唆を与えるものだ。

こうした問題を言語教育の問題にかかわって具体的に提起する以下の叙述は、実践方向として、大変示唆的だ。

「多文化共生」ということばは、将来の理想的な社会像として多用されているが、多様な言語文化を背景とする人々が公的生活空間を共有し、折り合いをつけながら生活するという具体的で生々しい現実には、互いの文化の尊重という理念を唱えるだけではすまない。めざすものは言語文化を同じくする集団ごとに、ある一定の空間領域を相互に浸食しないように棲み分ける「複数の単文化社会 (Plural monocultural society)」(中略)としての共存ではなく、国あるいは地域としての社会的まとまりを維持しながら、かつ互いが尊重される共生社会である。家庭内など私的空間でそれぞれの言語を用い、それぞれの文化習慣に則って生活することについては問題になることは少ないが、公的空間を共有すれば摩擦や衝突が生じる。その摩擦や衝突を何度も経験し、解決の努力を重ねていくことは他人事ではなく、「我が事」なのである。」(第5章 共生社会形成をめざす日本語教育の課題 石井恵理子執筆 p88~89)

「外国人住民の日本語能力向上を図ることだけで問題は解決しない。少なくとも、基本的人権や生活基盤の確保、生命の安全に関わる医療や緊急時の情報等について多言語対応を進めていくことは必須である。しかし、多

言語化を進めるとしても、全ての住民の言語に対応することは現実的に難しい。また、言語問題は日本人と外国人の間だけでなく、異なる背景を持つ外国人住民間のコミュニケーションにおいても存在する。日本社会には多様な言語文化を背景とする人々が接点を持って暮らしており、多くの場面で日本語が共通言語として使われている。同じ地域コミュニティの多様な成員間の相互理解という観点からも、共通言語としての日本語の役割を考える必要がある。」(同上 P89~90)

「日本社会において圧倒的な力を持ち、同化作用として働く可能性のある日本語を、共生社会を支える共通言語として機能させることは、外国人が母語を使用して社会生活を営むことを妨げられず、母語・母文化を保持・継承していける社会であること、つまり外国人の母語の教育、母語の尊重が保障された社会を作ることと切り離して考えることはできない。」(同上 P97)

日本社会のなかで多言語の保障と、「共通言語としての日本語」という発想は、日本では新鮮に響くが、世界的に見れば、当然のことである。この当然に向かって、日本語を母語とする人たちにも、大きな課題があることを提起しているのだ。

10. 「外国人として生き抜くことを支援する場所」

公立学校に通う『外国人生徒』に対して、「国際教室」などが設置されていくが、その教室を担当する教職員は、大きな苦勞を強いられる。その原因の一つは、日本社会への適応を中心目的にしていたことがある。

そのことをめぐって、「第三章 権力の非対称性を問題化する教育実践」(清水睦美執筆)は、次のように重要な指摘をする。

「帰国子女教育の方法論をニューカマーにも活用することで、速やかに日本社会に適応させることをねらったものであり(中略)それは「差別・抑圧の構造」を捉えるような教育実践を生み出しがたく経路づけられていったと言えよう。」P46

大和市立下福田中学校での選択教科「国際」について、「『国際教室』の学校内における位置取りである。この変化を、国際教室担当教師は、「日本語と日本の習慣を習得する場所」から「外国人として生き抜くことを支援する場所」へと大きく変化してきたと語る」P51

私流にいうと、「単一民族論」では包括できない、多様な人々が日本に住んでいるわけだが、その人たちを『単一民族論』の枠内への「適応」を目的とすることによる問題性が、実践現場で吹き出てきたということだ。

そうではなく、多様なものを持つ人々が、日本のなかでも生活していけるように、『外国人』というよりも、『日本在住の人々』のありよう、日本社会のありようを変えていくことが、課題の焦点なのだ。その追求をしない実践をするなら、「同化・適応」、そして「差別・抑圧」、さらには「排除」の実践へと向かうのだ。

1.1. 「共生社会形成をめざす日本語教育の課題」

「第5章 共生社会形成をめざす日本語教育の課題」(石井恵理子執筆)は、地域日本語教室の現実にとって、鋭い問題提起をしている。

従来の日本語教育の多くは、学校型のもので、仕事に従事しながら日本語を学ぼうとする海外から移住してきた人々の現実・要求とかみ合いにくいものである。そして、教えるものと教えられるものの非対称的関係を増幅させるものである。それは、ひるがえって、日本の学校の問題性をも突くものであるように思われる。

いくつか紹介しよう。

「日本語教育の知識や技術を身につけていない一般市民が教師となり、従来の学習者像と異なる多様な人々に対して従来の日本語教育の方法を適用しようとした多くの地域日本語教室では、教室運営が混乱し、日本語教育によって対応しようとした「外国人住民の問題」の根本は何であるかという疑問が生まれた。地域の隣人のために始めた支援活動であるが、学校的な枠組みの日本語教育によって、同じ地域の住民である日本人と外国人が「教える一教えられる」「支援する一支援される」関係に固定される。日本人の学習観をベースに作られた学習の場に適応するか否かで良い学習者である外国人とそうでない外国人に分けられる。良い日本語学習者でない外国人は日本社会で苦勞するしかないのか。日本語を身につけさえすれば、幸せに暮らせるのか。外国人住民の問題を日本語能力不足の問題として捉え、地域住民の活動として学校型の日本語教育を行うことが、本当に外国人住民を彼ら本来の姿として尊重し、彼らが自分らしく生きていく支援となるのだろうかという、地域における日本語教育の理念の問い直しである。」 p87~88

そして、著者は、「教える一教えられる」「支援する一支援される」関係ではなく、日本語教室における外国人と日本人との対等で対話的な関係づくりを提起する。

「多くの日本語教室が外国人に日本語・日本文化を教えることを目的とした従来の日本語教育の枠組みのまま運営されているのが現実である。日本語の文法や語彙、あるいは日本文化に関する知識的学習活動からは、相互の対等な関係での対話は生まれにくい。教室に集まった一人一人が自分の中にある思いや考えを表現する活動によって、お互いの意識は表現の手段である日本語ではなく、表現された内容・メッセージに向けられ、理解し合うために話し手と聞き手とが協力して双方のことばを検討し、意味を確認し合う。対話とはそうした作業をくり返しながら内容に関するお互いの理解を深めていくことであり、その過程においてそれぞれが必要なことばを学び、相手と自分の前提知識や常識のずれに気づき、わかりやすく伝えるための試行錯誤を行う。同時に、対話によってお互いの人となりに触れ、人間関係が作られていく。

対話の場とは、参加者自身の待つ内容・メッセージを伝え合う活動を通して、日本語コミュニケーション能力を向上させ、人間関係を作る場である。対話が十分に成立するには、参加者にとって内容が有意義であり、それを共有する必然性があることが重要である。日本語力が弱い参加者がいる場合、言語コミュニケーション中心の活動ではなく、具体的な物や行動など非言語情報が豊富な活動が適している。日本語能力の差を人としての力の差とせず、各自が持てる力を発揮する場面を確保しながら、共通の目標達成のために協力し合って進める協働活動を運営することで、一人一人のベースとニーズに合った日本語コミュニケーション能力の向上が図られる。」

私自身の主張でもある、「日本人社会」「日本人」側に、歴史的に大きな課題が存在していることを、これらの叙述は鮮明に提起している。

1.2. 「共生社会形成をめざす日本語教育の課題」(続)

前回紹介した「第5章 共生社会形成をめざす日本語教育の課題」(石井恵理子執筆)は、示唆に富む記述がさらに続く。

豊橋市の「めだかの学校」における「一つの空間の中で日本語を学ぶ者、スペイン語やポルトガル語を学ぶ者、おしゃべりを楽しむ者など学びや交流が自由に展開する場を作った。場に集う人々もそれぞれの言語も、対等で自由な構造の中で、活動と共に動的に変化する関係性を作り、双方向の学びを形成しようとする実践」(P96)、田中望の「ことばによらないコミュニケーションの方法として演劇など地域住民との共同活動による「教えない日本語教育」の実践」(P96)の提案、西口光一の「正統な参加者として位置づけられた共同体の活動の中での学びを地域日本語教育の方法」(P96)などを紹介する。

そして、「これらは、全ての参加者が共通の目標と自身の役割とを持った活動によって生まれる、共同体としての連帯や参加者相互の人間関係構築の中での学びを目指したものである。」(P96)と述べる。

また、岡崎敏雄と岡崎眸の「同化要請として機能しない日本語教育の方法として、共生のための言語である「共生日本語」を日本人と外国人とが共に学ぶ、「共生日本語教育」の構築」(P96)の提案を紹介する。

さらに、「これらはいずれも「教える—教えられる」あるいは「ホスト—ゲスト」という関係性を排除し、日本語能力に規定されることなくその場において自ら主体的に活動することを保証しようという意識を形にしようとする試みである。」とのべ、さらに「田中、岡崎は、母語話者と非母語話者との力関係や場におけるふるまいを規定する力として働く「日本語」そのものを問題の本質としており、その解決として、ことば(日本語)からの解放(中略)、母語話者も所有権を主張できない「共生日本語」の創造と学び(中略)を提唱しているが、検討すべき重要な論点である。」(P96~7)と述べる。

まさに注目すべき叙述だ。

余談になるが、ここでの日本語を英語に読み替えて、英語を母語としない人たちが英語の使用が求められる際にも、同様の指摘を行うことができよう。私個人の体験でいうと、外国語として英語を話す人同士が会話する時と、英語を母語として使用する人と会話する時の違いに、同じような問題構図があらわれる。英語が「世界の共通言語」として使用される機会が多い今日、参照が有効な提起である。

さらに論は、地域に生きる人々の「人生」に関わった視野でも語られる。「人生おこし」とか「人生創造」をしきりに言ってきた私にとって、以下の叙述もまた示唆的である。

「地域日本語教育は、地域社会の構成員である人々の人生を視野に入れた、生涯学習支援システムとして考えなければならない。(中略)人が安心して暮らし、よりよく生きることには、災害や疾病など命に関わるような緊

急時の対応や予防に関する事、将来設計のために必要な情報を得たりライフステージの変化に対応し可能性を広げていくために必要な事、そして次世代を担う子どもたちを育てていくための見通しを持つ事など、「いま、ここ」だけを見ては見えない多くのことがら関係している。生活者を支える日本語教育は、生命の安全が守られ安心して暮らせる事、日々の生活を快適で豊かなものにしていく事、自分らしい人生を実現していく事、この3つの視点を持った「Life（生命、生活、人生）を支えることばの教育」（中略）であることが不可欠である。この3つの視点から見えてくる問題の中には、ことばの側面からの対策では解決できないことや、個人レベルでの行動調整能力の範囲を超え、社会の構造や制度の問題として考えていかねばならないことも多々ある。したがって、日本社会に根を張って生きていく人を支える生涯学習支援としての日本語教育は、人が生きていくことの全体を、そして人を取り巻く環境としての地域社会全体を視野に入れ、多文化共生をめざして構築される総合的な社会システムの中に位置づけ、構築されるべきものである。」(P94~5)

13. 学校内外での実践

本書がテーマとする課題の追求は、日本社会、日本の教育実践にとって、現在に至るまで長く試行錯誤的であり続けた。その背景には公的機関の問題性消極性があり、日本社会の問題構造があることは、本書も、また私自身も繰り返し指摘してきた。

それでも、現場の人たちは試行錯誤的に、かつ創造的に実践を展開してきた。

「第三章 権力の非対称性を問題化する教育実践」（清水睦美執筆）は、そのあたりのことを指摘しつつ、大和市立下福田中学校での「選択国際」、また「外国人児童生徒による自治的運営組織「すたんどばいみー」「教育支援グループ Ed.ベンチャー」を紹介している。

たとえば、次のような紹介がなされている。

「『日常』の変革なくして、子どもたちの生きる場所の変革はありえない」というボランティアの立場性の問い直し、そして、「ある時点からは自分達で乗り越えていかなければならない」というニューカマーの子ども当事者意識によって、地域に新しく生み出され展開してきた実践が、2001年5月に立ち上げられた外国人児童生徒による自治的運営組織「すたんどばいみー」である。活動内容としては、外国人の小中学生や高校生を対象とする学習補充教室の開催、母国語教室、加えて、それぞれの教室のニーズにあわせたスポーツ、遠足、キャンプ、合宿などが必要に応じて行われている。そして、8年間の継続的な活動を通して、立ち上げ当初から活動に関わってきた子どもたちが、個々に「当事者性」を獲得してきていることをうかがうことができる。」(P53)

本書で紹介されている諸実践の発展を祈るとともに、全国各地の学校内外での創造的な実践展開を期待しつつ、本連載を閉じることにしよう。

示唆・刺激が多いバウマンの著書と私の異質協同学級論

2011・1・31

いろいろな本を読むとしばしば出会うバウマンの著作を、私はこれまでまったく読んでいなかった。昨年末からやっと手に入れた3冊を流し読みした。

日本なら1980年代を境目にそれまでとは異なるありようとして認識され始め、90年代になると多くの人に鮮明になってくる現代社会の新たなありようをどう把握するか、それは現代の理論と実践にとって巨大な問題だ。

それらをどう解いたらよいか、私自身も模索的に考えてきた。そして、それを解く理論家たちの著作を読んできた。私が読んだそうした様々な著作の中でも、バウマンは示唆・刺激が多いものだというのが第一印象だ。だから、簡単にはコメントできないな、と思う。

示唆・刺激を、私自身のこれまでの構図のなかで、どう位置付け、さらに私自身の構図をどう修正発展させたらよいか、ということを示唆するには、しばし時間が必要だ、というのが率直なところだ。

その示唆・刺激には、1) 日常生活では体験しているが、それを理論的問題として意識的に捉え問題化していく必要を感じさせられたもの、2) 私のこれまでの主張点とは随分異なるだけでなく対立的でさえあるが、その論を無視せずに、私の論の再構成が求められるもの、3) 私がこれまで展開してきた論をさらに推し進める上での示唆に満ちたもの、などという具合である。

ここでは、3) を一つだけ紹介しておこう。

「公共空間は、魅力と嫌悪がその配合をたえず急速に変化させながら、互いに競り合っている場所である。それゆえ、公共空間は躁鬱や統合失調の発作が起こりやすい脆弱な場所である。しかし、魅力が嫌悪を凌駕し、中和するチャンスを得る唯一の場所でもある。言い換えれば、公共空間とは、納得できる都市生活の過ごし方が発見され、学ばれ、最初に実践される場所である。公共の場所は、都市生活の未来を（そして地球上のますます多くの人々が都市に住むようになることをふまえば、地球的な共存の未来も）まさにこの瞬間も決めている、そういう現場にはほかならない。

正確を期そう。これは、すべての公共空間に当てはまるわけではない。公共空間の中でも、差異を無化し馴らしてしまおうとする近代主義的な野心と、相互に分離し疎遠なものにすることによって差異を固定化するポストモダンな趨勢の双方をきっぱりと放棄する、そういう公共空間だけに、このことが当てはまる。多様性には創造性を育み生活を向上させる面があることを理解し、差異を持つ者同士が意義のある対話に取り組むように促す、そういう公共空間にだけ当てはまることである。もう一度ナン・エリンを引用すれば、「(人、活動、心情などの)多様性の十分な発育を妨げないことで」公共空間を「差異を消し去らずに」統合（あるいは再統合）することが可能になるし、むしろ、差異が尊重されるようになる。恐れと不安感は、都市を自由に移動する能力と差異の保全によって和らげられる」。公共空間から撤退して、同じ者ばかり集まって島を作る傾向こそが、対話と交渉のスキルを萎れ衰えさせ、結局、差異とともに生きることを難しくする主たる障害となる。差異に身をさらすことこそ、都市に蔓延る恐れを萎れ衰えさせ、やがて幸せな共存をもたらす主たる要因となる。」(バウマン「リキッド・ライフ」大月書店2008年P136)

この箇所は、私が1990年代に展開した異質協同論、特に異質協同の学級集団論に深くかかわる。学級という場

を、ここでいう「公共空間」と読みなおしてみると、子どもたちが存在する現代の学級のありようを想定することができる。その学級を「差異を無化し馴らしてしまおうとする」とする同質化を図ってきた歴史的動向、「相互に分離し疎遠なものにすることによって差異を固定化する」現代的動向に対して、「多様性には創造性を育み生活を向上させる面があることを理解し、差異を持つ者同士が意義のある対話に取り組むように促す」という論は、私の異質協同型学級論と重なる。

そして、「公共空間から撤退して、同じ者ばかり集まって島を作る傾向こそが、対話と交渉のスキルを萎れ衰えさせ、結局、差異とともに生きることを難しくする主たる障害となる」という主張も、私の論と響き合う。

それは、コミュニティとアソシエーションとの関係に注目しながら、学級集団づくり論を展開した1980年代後半以降の私の議論とも共通するものをもっている。

このあたりのことは次のものを参照されたい。

浅野誠「集団づくりの発展的検討」(明治図書1988年)

浅野誠「学級集団づくりの構想と展開——制度と社会——」(全生研常任委員会編「メッセージ学級集団づくり第1巻学校の流れを変える」明治図書1993年)

浅野誠「学校を変える 学級を変える」および「転換期の生活指導」(いずれも青木書店1996年)

アイデンティティと異質協同型独自創造

2010・11・5

西川潤・松島泰勝・本浜秀彦編「島嶼沖縄の内発的発展」（2010年藤原書店）の第10章、勝方＝稲福恵子「うない(姉妹)神という物語——沖縄とジェンダー／エスニシティ」には、次のように、私にとって興味深い記述がある。

「明治近代国家の同化政策に追い立てられた沖縄では、同化して中心に歩み寄るか、それとも周縁にとどまり続けるかの二者択一によって、同質論と異質論の二項対立が事あるごとにぶり返すようになる。琉球処分においては、親日派の開化党と親清派の頑固党との対立、そして一九七二年の施政権の返還に際しては、復帰論と独立論の対立となって現われた。しかしこれらの対立は、相互補完関係にあるようなもので、どちらが進歩的か保守的かを決められるものではなく、その対立そのものがアイデンティティ構築の場となって抵抗の拠点を形成してきたと言えよう。なぜなら、西欧的合理主義こそが近代化への王道である、などと「収斂理論」を唱えて近代化を一面的にしか捉えられない時代には、「もう一つの近代」を指し示して空気穴を確保するためにも、前近代的だと貶められがちな伝統的儀礼や民族性にこだわり続けるしかないからである。」P258

指摘は鋭くマトをついている。この130年来の沖縄教育界は、親日派の開化党、復帰論の強力で「公的な根拠地」であった。頑固党や独立論と「相互補完関係にある」などと言ったら、厳しいお叱りを受けそうな気配さえある。だが、伏流としては、そうしたものも存在する。たとえば名護親方賛美が、たんなる「郷土の偉人」への敬意表明以上のものになる可能性があるかもしれない。

この「二項対立」は、「どちらの立場をとるか」と詰問されるようなトーンをとる。さらに広げて言うと、ヤマトンチュウにたいする慇懃無礼、ないしは羨望、逆の排他的発想となってもあらわれたりする。と同時に、ヤマトンチュウにおける、沖縄への過剰同化、その逆の沖縄蔑視となって表れたりもする。

この「二項対立」を越えつつ、なおも沖縄の歴史的現実を踏まえた独自発展を、閉鎖的ではなく、内外の豊かな交流協同関係のなかで、いかに追求していくか、というテーマ設定が重要である。それを、私は異質協同という言葉で表現した。それは、沖縄教育史の仕事をするなかで、1980年代後半から頻繁に使用し始めた言葉だが、本書で語られている問題意識と重なるところが多い。

これらの問題と関連して、第12章、高橋孝代「奄美・沖永良部島民のエスニシティとアイデンティティ——「われわれ」と「かれら」の境界」には、興味深い叙述が続く。

たとえば、「失われた原初の世界を沖縄に見る」ような語り口は、一見奄美・沖縄を持ち上げているようで実のところ、「本源的世界」へ閉じ込めてしまう一種の「オリエンタリズム」を筆者は感じてしまうのである。」P298

同じような体験を私は持っている。10数年前、名古屋で久高島のイザイホーなどの行事をとりあげた映画の映写会があった。その時、久高島は沖縄の源流だし、さらには日本の源流のようなメッセージが強く押し出されていた。それに対して、私は、「久高の行事は、首里王朝の庇護管理のなかで展開してきたものであることを踏まえて考えることが必要だ。沖縄の源流、日本の源流を伝えているという見方でくくってしまっているものかどうか」という問いを出した。応答はなかった。

歴史的事実を掘り出しつつ考えていかななくてはならない問題だ。「源流」といっても、いつごろの何をイメージ

して語っているのかに自覚的である必要がある。そして、それがどのような交流・歴史をもって生成変化してきたかを問うていく必要がある。

高橋論文には、次のような指摘もある。

「ボーダー・アイデンティティを「引き裂かれたアイデンティティ＝悲劇」とみなすことはできない。沖永良部島の人々の一見曖昧で矛盾したアイデンティティは、様々な帰属変更を迫られてきた人々が歴史に柔軟に対応してきた適応戦略の結果であり、その副産物として存在する複数のアイデンティティは島民にとってなんら矛盾なく共存しているのである。「大和民族」も「琉球民族」もその状況によって選択された人々のアイデンティティの主張であり、そこに住む人々の真実なのである。」P323~4

沖永良部は、10年ほど前の初訪問以来、私にとって興味をそそる島だ。似た印象を宮古・ミヤクンチュにも持っている。「ボーダー・アイデンティティを「引き裂かれたアイデンティティ＝悲劇」とみなす」のではなく、多様な世界との豊かな協同交流の機会だというのが発想のなかで、「自信をもってたくましく」創造活動を展開するという発想が強い。

こうした視点から、高橋さんはさらにこう述べる。

「日本本土とは同根ながらも独自性を持つ沖縄」という日琉同祖論の枠内で、独自の文化要素を効果的にアピールし、日本国内でも特異な社会的位置を確保し、「沖縄音楽」や「沖縄料理」など肯定的なイメージをもつ「沖縄ブランド」を確立した。この琉球弧のケースのように、否定的に表象されてきた差異性を、肯定的に捉え発言力を高めようとする働きは、学術用語で「同一性の政治学（アイデンティティ・ポリティクス）」と呼ばれている。筆者のようなネイティブ研究者による『境界性の人類学』の試みも、周縁からの「叫び」にも似た一種のアイデンティティ・ポリティクスなのかもしれない。だがしかし、そのように捉える際の前提に存在するのは、マジョリティによるマイノリティの「周縁化」なのである。」P324

この叙述にかかわっては、編者の西川さんの序章での次のようなコメントがある。

「アイデンティティとは決して固定的なものではなく、少数派をつくり出すような経済社会のダイナミズムのなかで、「少数派」とされた諸集団のサバイバル手段としてうち出されるもので、もしそこに他集団に対する対抗的な要素が見出されるとすれば、それはじつは多数派がつくり出しているのだ、と。これが筆者の言う「境界性の人類学」である。」P25

アイデンティティを、固定的なもの本質主義的なものととらえるよりは、マジョリティによる支配に対抗しつつ独自のものを創造していく営みのなかで、創造発展させていくものという捉え方は、大変魅力的だ。

多文化社会と生活指導 生活指導学会での課題提起

2009・9・22～3

9月6日の日本生活指導学会で、私は「人生創造」のほかに、もう一つ問題提起した。それは、課題研究分科会D「多文化社会と生活指導」において、「分科会設定理由と問題の所在・課題提起」として行ったものだ。

そのレジメを2回に分けて、紹介しよう。

1. 日本社会は歴史的にいつても多文化社会であり、近年その要素はますます強まっている。

オールドカマー、ニューカマー、国際結婚、先住民(族) indigenous peoples (アイヌ・沖縄/琉球) など。地域特性 (例 関西と関東、藩ごとの文化特性、中世以前の海外交流)。

単一文化志向のなかで、多様な人々を「日本文化」に同化してきた140年来の政策と制度。多文化・多言語政策は今日に至るまで一貫してとられず、「単一民族」幻想に封じこめられてきた日本社会と日本人

2. ダブルスタンダード

グローバル経済下での「強者」論理に基づく「国際化」

多文化をもつ「弱者」に対する「排除・同化」

3. 以上の背景のもとで発生する多様で日常的な「外国人」にかかわるトラブル。ゼノフォービズム。外国人いじめ。その解決を、外国人自身に「日本の単一文化」への同化・順応に求めることで行うことが一般化。例 バイリンガル学校をつくらず、日本語習得のみに力点を置いてきた。

その結果、政策・制度だけでなく、人々の意識として、同化・順応に焦点があてられ、日本社会を多文化社会として構築する方向は閉ざされてきた。

事実として多文化社会なのに、多文化社会に必要な規範が形成されてこなかった。

4. それに対して、外国にルーツをもつ人々・エスニックマイノリティからの異議申し立て・取り組みが繰り返して行われてきた(例「Ijime Zero」ネットワーク)。その現場にいる実践者たちはとまどいながら、実践を模索創造してきた。とはいえ、それが多文化社会構築へと必ずしも向かうわけではなく、「問題解消」的役割を担わされてしまうことさえしばしばであった。

国家政策と社会・個人の二つのレベル。これまで、前者が圧倒的に後者を支配してきた。後者のなかから異議申し立てをし、前者だけでなく後者も変えていく営みが展開されている。その一例としてのアメラジアンスクール・イン・オキナワ。

5. こうした事情のなか、こうした問題に直面しているにもかかわらず、問題に「目を閉じて」あるいは「無意識」に展開する生活指導実践がある。あるいは意識してはいるが、どのように追求したらよいかかわからずにとまどい、試行錯誤するしかない動向が広く存在している。そのため、結果的に「異文化をもつ外国人にどう対応するか」に実践の関心が限定され、それに焦点化されてきた。

6. バンリンガル体験の希薄。というよりも、バンリンガルの状況になるとき、片方のものを押し殺し、主流の

ものに同調する体験の過剰存在。「排除と同化」

それに失敗する時、分離または排除。例 農村から都市にでると、「田舎言葉」を抑え、都市言葉としての「標準語」に同調（例外、関西人）。

こうした傾向は、外国にルーツをもつ人との関係だけでなく、日常的に存在する。夫婦・親子・友人・コミュニティなどに見られる。

7. 異文化をもつ人と接した場合、その人を自分の側に、あるいは自分を相手の側に同調させることで解決してきた。どちらが主流・支配的であるかで、どちらに同調するかは決まる。そのことを一步越えるものとして、最近強調評価されるようになってきた「違っていい」というキャッチフレーズ

その後をどうするのか。その実践的展開がないと、異なるものをもつ人の分離孤立を容認促進する。あるいは「違っていい」ものを「鑑賞」の対象にとどめる。最近の「国際交流行事」は、その傾向が強い。

相互に尊重し、学びあうことに踏み出し、さらに協同して何かを行うことへと進む。そして、違うことを調節するルールを創出していく。そのためには、自己ないしは相手の文化・言語・ルールを支配的主流的なものとして前提にしないことが必要。

そうしたものとして、子どもの権利条約などを読み、活用することが必要。「契約」という観念の重要性。そこがないと、「孤立」を呼び起こす「自己責任論」に流れていく。同調か孤立かという二者選択を呼び込む発想が根強く存在している。

生活指導現場では、大半の場合、働きかける側が主流文化のなかにいるので、対象者が「同化」してくるのをいかに援助するかの方向で実践を構想することが大半である状況。それをいかに変更していくか。

※ アイデンティティ問題 「民族」「エスニシティ」とのかかわりだけでなく、自らのアイデンティティを自ら作り出すという面があることに注目すること。それは、「異質さ」をもつ人々だけでなく、だれもがテーマにすべき課題だ、という把握が必要。

8. したがって、本分科会では、「外国人」をどうするかではなくて、「日本社会」「日本人」をどうするかに焦点をあてる。

9. 日本で展開されている生活指導実践は、世界的に見ると、大変ユニークであるとともに、かなり水準の高いものさえもっている。しかし、海外との関係でいうと、「輸入超過」傾向であり、日本での実践を海外に紹介していく例は稀でさえある。その結果、海外との積極的交流、共同実践創造といった例が希少な状況が続いている。

多文化問題を含んだ生活指導実践についての検討は、こうしたレベルでの課題ともつながっている。ここ10年学会関係者が国際共同研究に携わり、こうしたレベルの課題に気づくことが激増しているが、いまなお、抜けていない「輸入超過」状況をどうしていくのか。この問題は、本分科会に潜在するサブテーマとなっていこう。

※ 本レジメをもとに、次の論文を書いた。

浅野誠「多文化協同=異質協同型生活指導へ」日本生活指導学会『生活指導研究』28号2011年

どこまでのバイリンガル能力を獲得させたらいいのか

2009・5・22

アメリカンスクール・イン・オキナワでの教育を考える時、この問題は避けて通れないテーマであるが、容易には答えられない。

公立学校に通う生徒の場合は、どうなのだろうか。英語教育が声高に叫ばれているのにもかかわらず、バイリンガルという視点からの検討はなされてはいない。そのこと自体が問題なのであるが、ここで深入りするのはやめよう。

検討をわかりやすくするために、大変おおざっぱな目安を示しておこう。焦点を、読み書き、聞き話す、に絞る。

Aレベル 中学卒業程度。論理的な文の読み書きができる。論理だてた聞き話すができる。

Bレベル 小学校5年程度。論理的な読み書き・聞き話すの学習を始めることが可能になる。10代後半以降の人で、一つの言語がAレベルにあれば、独学でAレベルへと進むことが可能になる。

Cレベル 小学校2年程度。日常生活に必要な、聞き話すができるようになる。やさしい文を読めるようになりはじめる。

Dレベル その言語になじみがあるレベル 初歩的な会話が可能なレベル

※ここでの学年レベルは、現実状況を示すものではなく、そうあるべきものとして設定されているものだ。

日本の公立学校の中学卒業段階における現状は、日本語についてみると、2-5割の生徒がAレベルに達している現状だ。Cレベルがほんの少しいて、Bレベルがかなりいる。「全国学力テスト」の文章題での白紙回答の多さがそれを象徴している。とくに、論理的討論、論理文を書くということでは、大学新入生にあっても、Aレベルにあるものは限られている。日本の学校がこの点の教育において希薄な状況にあることを反映している。

もう一つの言語では、圧倒的に英語が多いのだが、Bレベルが数%以下で、Cレベルが多く、Dレベル、それ以下さえ見られる。

複数文化との接触がある生徒には、中国語朝鮮語などで、あるレベルにあり、バイリンガルのといえなくもないものもいる。

こうした日本の状況は、「先進国」のなかでは、例外的に低いレベルにあるといえよう。

日本の大人では、生徒の状況とそう変わらないし、年齢が高くなるほど、低くなる。ちなみに私の英語は、読み書きでは、Aに近いが、AとBの間、聞き話すでは、BとCの間だ。

では、アメリカンスクール・イン・オキナワの中学卒業3年時点でいうと、英語は、Aレベル、日本語はBレベルという生徒が結構多い。その逆も多い。中には、双方ともAレベル、もしくはそれに近い生徒もいる。これらのレベルに達するために、かなりの努力がまだまだ必要とされる生徒も、数は少ないがいる。

このあたりは、生徒の言語的生育環境が影響を与えるし、本人および保護者がどれだけのものを希望するかにもよる。

では、日本の高校はどのくらいの現状なのだろうか。日本語がAレベル以上の生徒はそれなりにいるが、Bレ

[浅野誠エッセイシリーズ6 異質協同・多文化]

ベルの生徒がかなりいる状況にある。実は大学においても、Aに達していない学生がいるのだ。

以上にもとづいていうと、アメリジアンスクール・イン・オキナワの生徒は、進路選択にもよるが、一方の言語でAレベル、もう一つの言語で、AもしくはBレベルであることが現実的な必要条件となっている。

以上は、私の仮説だ。アメリジアンスクール・イン・オキナワの関係者だけでなく、多文化教育にかかわる人、英語教育者もふくむ公立学校においてバイリンガル教育にかかわる方々のご意見をお聞きしたいものだ。

いじめられている外国人の子ども アメラジアン

2008・12・4

1 1月28日のブログ記事で、ジャパントイムズ記事のことを紹介した。

しかし、その記事は英文なので和訳してみた。わかりやすくするために、意識に近いことを予め断っておく。まず私なりのコメントを加えよう。

私がかかわっているアメラジアンスクールインオキナワの生徒たちは、この記事でいう、日本人、非日本人ということであると、日本人でもあり非日本人でもある。だから、この記事でいう外国人（非日本人）の場合と共通する問題と異なる問題とが以下のようにある。

1) 国籍は日本とアメリカという二つをもつことが多い。この例は世界的にみると別に珍しくもない。しかし、日本政府は国籍は一つだけという発想なので、22歳から、どちらの国籍を選ぶのかと迫られるのだ。日本人でありアメリカ人であるというのでいっこうに差し支えないと思うのだが。ここには「単一民族信仰」が存在しているのだ。

2) 日本国籍をもっているので、日本の公立学校への就学義務がある。だから、アメラジアンスクールインオキナワに通学する生徒は、公立学校に籍をもち、その学校を「不登校」になっていて、「代替施設」としてのアメラジアンスクールインオキナワに通っているという解釈なのである。

3) 両親が異なる国籍をもっているなどの事情で、二つの国籍をもつ、ないしは二つの文化・言語にルーツをもつ子どもは激増している。「国際結婚」が、15組の1組の時代だから当然だ。だから、アメラジアンスクールインオキナワは先駆的存在ともいえよう。

4) 外国人の子どもだけでなく、こうした子どもたちに対しても、日本の行政・教育界は適切に対応する構え・蓄積がきわめてない。だから、「逃げ」になる。「不登校」になれば「追いかけない」。

5) 公立学校に就学することが保障されたとしても、大きな問題が存在する。日本の公立学校は単一文化・言語の学校なのだ。これは国際的動向からいうと、きわめて「立ち遅れた」事態だ。複数の文化・言語で教育を行う公立学校をどうつくりあげていくか、という課題に、日本の公立学校は取り組んでいないというべきだろう。国際協力・国際交流というが、この問題を避けて通っているのだ。

6) かりに、二つ以上の言語・文化をもつ子どもも「国際児」と呼ぶことにしよう（私個人は余り好きではないが、いまのところやむをえない）。その「国際児」は、外国人同様、日本の公立学校では、いじめにあう確率がかなり高い。

この「いじめゼロ」プロジェクトは、記事にもあるように、日本人の教育関係者の参加を求めている。記事のなかに記されたHPは日本語でも書かれている。是非ともアクセスしてほしいと思う。

私のブログ記事、メーリングリストでの記事で、外国人の子どもに対応している現・元公立学校教員二人の方からの反応があった。深く御礼したい。

ジャパントイムズ 2008年11月28日記事 和訳（意訳）浅野誠

いじめられている外国人の子どもにNGOが支援の手を伸ばす

いじめが日本の子どもたちを襲っている問題だということは、広く認知されている。しかし、同じように困っている非日本人の子どもや親にとって、自分たちの母語で共感を得たり、実際に役立つアドバイスを得たりするのは大変な難しいことだ。

現在、群馬県にあるNGOの多文化教育研究所は、日本中の非日本人の親や生徒に支援の手を伸ばしている。同様に、外国人の子どもに対するいじめをやめさせたいと心配している日本人にもだ。

「いじめゼロ」キャンペーンは、電話ホットライン、英語・日本語・ポルトガル語・スペイン語でのアドバイスをしているホームページなど、たくさんのことを行っている。

「いじめのなかの『外国人嫌い』的側面については、日本の教育では誰も視野に入れていない。」と、このNGO責任者で、群馬にある国際コミュニティ学校代表のカイラン・ミックメーヒルさんは語る。

政府は、いじめられた日本人の子どもに対しては支援するが、外国人の子どもに対する母語によるサポートはほんの少ししかない、とメーヒルさんはいう。この空白を埋めるために、このNGOは、三つの支援をする「いじめゼロ」キャンペーンをしている。

第一に多文化フォーラム。そこでは、外国人の子どもと家族は、かれらの懸念を表明し、お互いに助け合うことができる。第二に、外国人の生徒を教えている、日本人非日本人を問わず全国の教育者が、いじめ対処のための情報と支援をえることができる。第三に、いじめを扱っている多言語による文献・DVDを送料負担だけで借りることができる。約3000のものを貸し出すことができる、と彼女は語る。

全国的にいうと、25000人以上の外国人の子どもが在学している。大多数はブラジル人、ついで中国人だと思われている。「違う」「日本語を話さない」といった理由で頻繁にいじめられている外国人の子どもの不登校は、とくに群馬や中部地方のように大量の外国人居住者がいる地域で、最近重大な懸念事項になっている。

地方自治体も中央政府も、外国人の子どもを日本の学校に統合することがますます不可欠になっているという。しかし、現実に行われていること、そして誰がリーダーシップをとるべきかということでは、食い違っている。中央政府は地方自治体に対して、もっとやりなさいとせきたててきたが、財政緊迫の地方自治体は、政府が国の政策をきちんと設定し、資金や支援を提供しなければ、自分たちでできることは少ないという。

人権活動家はこう指摘している。外国人の子どもの不登校の基本的理由は、公立学校への登校が法律によって求められていないことにある。いじめや他の理由でドロップアウトしたものは法的には学校に戻る義務はないということなのだ。文部科学省の立場は、公立学校が外国人の子どもから目をそらすことはできないが、教室にいるようにきちんとやる必要はない、ということなのだ。

「外国人の子どもにも確実に行き届くように、義務教育にかかわる法を修正することが、日本にとっては第一順位のことだ」とミックメーヒルさんはいう。

昨年の政府調査によると、日本にいる少なくとも1%の外国人の子どもが通学していないが、外国人登録をしている日本にいる子どもの17.5%が所在不明で、不登校の本当の数ははるかに高いだろう。

「外国人の子どもが話す多様な言語は、解決すべき問題なのではなくて、日本社会全体を豊かにしていく資源と見る必要がある。教室に外国人の子どもがいれば、日本の子どもはもっと多文化的になり、子どもたちが成長し世界に出ていく時に、大変有益なことになるだろう。」と彼女は語る。

「いじめゼロ」キャンペーンについての情報、そして国際児およびその親への支援については、多文化教育研究所に訪問するか、ホームページ <http://www.ijimezero.org/> をご覧ください。

村上呂里『日本・ベトナム比較言語教育史——沖縄から多言語社会をのぞむ』（明石書店2008年）を読む

1. 沖縄とバイリンガル

沖縄タイムスからの依頼で、村上呂里『日本・ベトナム比較言語教育史——沖縄から多言語社会をのぞむ』（明石書店2008年）の書評を書く作業をしている。

最新刊のこの本は450ページもの分厚い本で、村上さんの博士論文でもある。

村上さんとは、彼女が琉球大学に赴任された翌年に私が転任したので、わずか一年だけ勤務先が同じだった。短い間だが、印象的であった。それをきっかけにして、その後も、多少は交流があった。そして、最近、この本のベースになった論文などを読む機会があつて以降、沖縄教育を中心とした研究上の交流が生まれつつある。

私自身は、1972年に沖縄に赴任して以降、沖縄教育について多くの問題提起的な発言や論文を書いてきた。といっても、模索的、試行的問題提起といった色彩が強く、深めきれていない問題が山積になってきた。そうした問題の一つとして、沖縄教育における言語の問題がある。端的にいうと、ウチナーグチと「標準語」の問題を、教育としてどうとらえるか、どう設定していくか、という問題である。それは言語教育の問題だけではなく、学力問題に象徴されるように、教育全般にかかわるテーマである。

今、私はアメラジアンスクールインオキナワで仕事をしているが、その教育の特徴はバイリンガルにある。日本語での教育を基本として、外国語として英語などを教える学校、逆に、英語での教育を基本として、日本語も教える学校は、たくさんある。しかし、両語をともに基本的な言語として教育活動を展開し、生徒たちも二つの言語を日常的に同時並行的に使用している学校は、日本・沖縄のなかでは例外的存在である。その意味では、大胆で先駆的な教育活動を展開している。

ひるがえって、沖縄社会は、19世紀末から21世紀初めの今にいたるまで、「標準語」とウチナーグチのバイリンガル社会である。最近では、「標準語」が圧倒して、ウチナーグチを使用できないだけでなく、理解できず、「標準語」のモノリンガルの人も増えているが。

特徴的なこととして、学校は「標準語」のモノリンガル教育をしており、ウチナーグチは人びとの生活・文化・社会のなかで生きている、ということがある。そして、「標準語」がウチナーグチを抑圧するという関係がつくられてきた。最近では、「しまくとぅばの日」が設けられるなど、それとは異なる動きもみられはするが。

この両者の関係をめぐっては、100年を越す、激しいからみあい、葛藤対立が、論争という形ばかりでなく、人びとの生活レベルで続いてきたのである。この本は、これらの過程を丁寧かつ深く分析し、鋭い問題提起をしている。

こうした問題を「バイリンガル」問題として積極的に把握するということは、私自身は最近のことだ。そこには村上さんが書き表してきたものの示唆が大きい。

2. この本の私にとっての主ポイント

まず、この本全体の私なりの捉え方を紹介しておこう。

沖縄も含めて近代日本の学校においては、世界的には珍しい「国語」という表現を使って、日本語教育が行われてきた。しかも、ウチナーグチの使用を抑圧して、ウチナーグチを「標準語」に入れ換えるといったアプローチが、広くとられてきた。そうした発想にもとづく教育活動が、言語教育だけでなく、学校教育全般で広く展開され、それは、長年にわたって学校教育における沖縄文化否定、生活現実からの断絶をも生みだしてきた。

そうしたことは異なって、地域の生活現実・そして地域の文化を豊かにする方向で、言語教育を探る課題に、本書は挑んでいる。その際、〈声〉と〈文字〉、「言語=文化」観と「言語=道具」観、多声と単声、グローバル・民族・地域など多様で新鮮なキーワードを駆使しながら、深く鋭い分析をおこなうだけでなく、これらの言語教育、とくに沖縄における言語教育について重要な問題提起をしている。

したがって、私自身が沖縄教育・沖縄教育史について30年余り模索・試行的提起してきた作業と関心を共有することが多いというだけでなく、言語教育について、沖縄教育史についてのよりリアルな把握が本書で展開されているので、私の次の「沖縄教育史」作業の際に、参照すべき重要なよりどころになるだろう。

そして、これらの問題を、「日本」「沖縄」「ベトナム」「少数民族」の歴史的な比較のなかで叙述していることが、分析と問題提起に、新鮮さ・厚み・ユニークさを生み出している。

3. 日本語創造とウチナーグチ 私の個人体験

ウチナーグチとヤマトグチは「敵対」関係にあるかの様相がみられるが、丁寧になると、その状況をつくり出したのは、「標準語」を絶対的なものとして推進しようとする側が、ウチナーグチと「標準語」とを敵対関係に置き、ウチナーグチを抑圧排除してきたことに起源する。

日本語を豊かにするものとして、歴史的な背景をもつ各地域の文化、および人びとが今直接かかわっている生活現実に根ざした、日本各地の言語が存在している。さらに、日本には、多様な民族・言語文化をもつ人びとが在住しており、それらとの交流のなかで日本語が豊かになるという視点をもつ必要がある。

こうした視点をもつとき、日本語を「国語」とか「標準語」とかいう表現を使って述べるよりも、「共通語」「普通語」といった用語、あるいはたんに日本語という表現の方がよりよいであろう。

また、こうした視点にたつとき、ウチナーグチは日本語をより豊かにすることに貢献できるであろう。と同時に、日本語を豊かにすることが、逆にウチナーグチを豊かにすることも通じるであろう。

これらの発想の基礎には、「言語は創造するもの」という当たり前の発想がある。当たり前でありながら、実のところ、沖縄在住の人びとは、ウチナーグチの創造にも、日本語創造にも参加してこなかった。というよりも、参加を否定されたり拒否されたりしてきたのである。

個人的な体験だが、20代前半の大学院生時代に、ある論文を読んでいたときに、「日本語の創造」「日本語創造に参加」という表現に出会ったときに、きわめて新鮮な印象をもったことがある。

岐阜県の農村出身の私は、中学から名古屋に通うことになり、言葉上のカルチャーショックをうけ、それ以降、東京に生活の場をうつして後も含めて、生まれた地域の言葉を使う環境にはなかった。環境がなかっただけでなく、その言葉を使うことがためらわれ、というかある意味でおさえつけられてきた。そのため、数年もたたないうちに、その言葉の使用ができない状況にいたった。結果として、地域的特性を極度に薄めた言葉使用をするに

至った。

以上の私の個人的言語事情に加えて、20代半ば以前の私は、自分の地域言語を使用することは抑圧すべきであるという考えに囚われていた。だから、日本語創造、日本語創造に参加という表現に大変な新鮮さを覚えたのである。

沖縄に来て、宮古ムクになったこともあって、宮古の人びとを含めて沖縄の人びとが、実に生き生きとウチナーグチ、ミヤークグチを使うのにショックを覚えた。同じような印象的体験として、東京時代に、関西から来た人びとが「自信たっぷりに」関西弁を使用することにショックを受けたことがある。そんななかで、私自身の言語的アイデンティティは何なのか、などと思わされてしまったのである。

そして、沖縄に住みはじめて以降、私はウチナー式ヤマトグチに少しずつ近くなっていく。

4. 「沖縄的なもの」への肯定と否定

私は、1972年から沖縄に住んでいるのだが（途中1990～2003年は、再び愛知在住）、その沖縄で気づいたことの一つは、次の二つのことの同時存在と両者の間の揺れであった。

1) 沖縄的なもの、沖縄であることへの愛着、豊かな感性を保持するだけでなくそれを創造発展させていること。

その感性は、生活現実に根ざし、生活感あふれるものである。その創造発展は、芸術芸能表現に象徴的であるが、それは生活そのものが創造的であり、感性そのものを豊かに発展させていることの反映であることを見落とすことができない。

これらにかかわっては、沖縄音楽が全国的な影響力をもって展開していることが注目される。

2) 中央志向、ないしは「中央」が設定した「標準」への志向があり、それらが設定された競争の場で、成功を収めることへのこだわりが強いこと。

これは日常的にみられる。代表的なのは、高校野球への熱狂的支援。沖尚の優勝で頂点になる。とはいっても、1970年代と比べれば、少し弱くなっているかな、と思う。実況中継中の道路の混み具合が、70年代なら都市地域でも実に閑散としていたが、いまでは結構交通量がある。

教育にひきつけていうと、全国学力テストでの沖縄「最下位」と、それへの強いショックと同時に「奮闘への誓い」がある。

村上さんの本のなかに柳田国男の「劣性承認」という用語がしばしば使われている。たとえば、「ただ片端から中央の御注文に応ずるのだったら、田舎の小学校の国語の時間は何倍あっても東京にはかなわぬだろう。劣性承認を目的とする国語政策は、もういい加減に罷めてはどうか」（1941年）という引用がある。競争の土台に乗れば、結果として沖縄の「劣性」を「承認」することになるのである。

こうした発想については、私自身が1983年に出した「沖縄教育の反省と提案」（明治図書）のなかで、本土と比較して沖縄教育を考える発想についての批判的な検討のなかで指摘したことでもある。

以上の二つが、同時に存在し、かつ両者の間の揺れがみられるのである。あるいは、両者の捉え方を棲み分けさせていることも多い。

5. 言語観 生活・文化と道具・科学

4で述べたことを考えるうえで、村上さんの本は多くの示唆に富んでいる。ここでは二つのことを紹介しよう。一つは、「生活」「文化」と「道具」「科学」という対比のなかでの論の展開である。

村上さんの本は、言語観にかかわって、次のような四つのタイプを提起し、それらの特質・関係について論を展開している点に、一つの特徴を見出すことができる。

- ①「国民」の形成という観点からの「正しい国語」指向、
- ②「言語＝道具」観に立ち合理化を指向する言語科学主義を背景とした「標準語」指向、
- ③「言語＝文化」観に立つ地域に根ざした文化創造実践、
- ④「言語＝生活認識の土壌」観

この四つの区分を使えば、前回私が述べてきたことを、前二者と後二者との対抗関係のなかで把握すると、理解を掘り下げることか可能になる。

もう一つは、<声><文字>の対比を使つての論述である。沖縄では、「標準語」の<声>を、アクセントまでも含めて強制する営みが行われた。そして、ベトナムで行われたように、「<声>←→<文字>の相互的行き交いのもとに<文字>の習得をめざした」のとは対極的な「標準語」強制がなされた。

人びとがもつ文化・生活をもとにした<声>の文化・生活が、学校における言語教育においては排除抑圧されたのである。沖縄の場合、とくにそうである。村上さんは、そこを深く分析している。

ところで、日本における研究的業務についている人の多くには、私も含めて、<文字>の文化を通して、<声>の文化を統制するスタイルが根強く染みこんでいる。そこでは、<声>の文化を<文字>の文化の創造につなげていくという発想・体験が希薄である。

それとは対照的に、人びと自らの生活のなかから協同で言葉をつくり出していく活動を展開した、フレイレなどの国際的な識字運動に示唆を受けつつ、論は展開されている。とくに、ベトナムでは、科学・思想創造のためにふさわしいベトナム語創造が展開されたことを指摘している。

こうしたアプローチは、私が集中して取り組んでいるワークショップの一つの特性とも共通する。

以上の指摘は、地域言語が「科学学習」に弱点をもつ、という決まり文句に対する鋭い反論にもなっている。また、本のなかでは、ウチナーグチが豊かな語彙をもつという指摘の引用など、ウチナーグチにおける豊かな言語創造にも言及される。伊波普猷が行った『琉球語便覧』の仕事への注目もそうである。

※ ついでに気づいたことである。私自身も含めて、日本の学校における外国語学習は、もっぱら原文を和訳する<文字>学習を主軸にしてきた。そのため、私の例でいうと、英文を読む際に、ひっくりかえして訳するという技法がしみこんでしまい、頭から順に読んでいくというやり方に変わるまではずいぶんの時間がかかった。会話の際にも、いちいち文字イメージを出しながらしてしまうというのもそうであろう。<声>の文化が欠落した英語学習を私はさせられてきたのである。

6. 沖縄的なものを教える 文化と生活現実

村上さんは、先に紹介した四つの言語観のなかの③と④にかかわって文化を考えるときに、その文化を絶対的なものにとらえ、文化を創造発展させるものとはとらえない文化本質主義に陥ることに警告を発する。そのためには、「生活現実」と結び合うことが大切だと指摘する。

私なりにとらえると、こうなる。たとえば、「古典」といわれるものが、たんに保存継承ということだけにとどまって、そのジャンルの文化の創造を欠くとき、それは「文化財保護」になってしまう。「古典」は、常に、「今、ここでの」時点における創造と結びあうことが大切だと考える。「古典」を受け継ぐといっても、それは現代における再創造、つまり人びとの生活現実のなかで、文化的に価値あるものを、現代において再創造していくのである。言語創造においても当然そうである。

その点でいうと、音楽をはじめとする沖縄芸術・芸能には、古典を継承しつつも、「今、ここで」創造発展させられているものが圧倒的な量と質をもって存在している。地域に伝わる伝統音楽が「保存」にとどまらず、今日なお創造されている地域は世界的に少なく、インドのどこかと、バリと沖縄だという話を、30年ほど前に聞いたことがある。

そうした意味では、沖縄は生活現実と結びついて文化創造していく生きた豊かな土壌が強力に存在している。言語の世界がそうではない、とはいえないだろう。しかし、言語を軸とする学校教育の中心的部分では、文化創造という発想が抑圧されてきた。

それではまずい、という批判的発想、反省がでてくるなかで、沖縄的なものに注目する教育実践を追求する動きが、1960年代半ばころより広がる。しかし、その動きはそれほど広がったわけではなかった。30年ほど前に、沖縄の学校教育において、沖縄文化にかかわるものを教えるとき、それが主教材の「味付け」的なものにとどめられているのではないかと私は指摘した。そしていまなお、「味付け」的な状況からそれほど前進しているわけではない。そして、生活現実と結び合った文化創造ということである、限られた動きにとどまっているといわざるをえない。

こうした状況下であって、村上さんの本は、重要な問題提起といえるだろうし、それを沖縄の教育界が今後どのように受けとめていくかが注目されよう。

7. バイリンガル再論

バイリンガルについては、1で少し触れたが、再論しよう。文化本質主義に陥ると、純粋にその文化固有のものを保存するということになる。そのため、複数の文化を共生・協同・混合することは否定される。この文化本質主義で沖縄文化をとらえ、「沖縄のもともとのものを大切にしよう」という考えに陥らないようにしたい。

考えてみれば、沖縄は、「チャンプルー文化」といわれるように、千年以上前から、多様な文化をもつ人びとが移住し、また多様な文化をもつ人びとが出会い・協同するなかで文化をつくり出してきた。そして、現在もそうである。とすれば、これまでに多様な交流のなかで創造し蓄積してきた沖縄文化の豊かさを、これからの多様な交流・協同のなかで、さらに豊かにする営みが重要になる。

言語のことでいうと、多様な言語文化をもつ人びとの交流のなかで、より豊かな言語文化を創造していくことが大切になる。その際、その言語が複数であることを確認しておきたい。「標準日本語」だけに限定し、他を抑圧排除するような、長年にわたって行われてきた学校教育のありようをくみかえていくことが大切である。

その点で、バイリンガルが一つのキーワードになろう。ところで、バイリンガルというと、母語は一つで、そのうえでもう一つの言語を学ぶというイメージが強い。「外国語学習」という表現にはそれが反映している。その点では、村上さんの本で引用され、村上さんもその趣旨でバイリンガルを使用している、次の山本雅代さんのバイリンガル教育定義をもっとふくらませてほしいと思う。

「母語の維持と発展、第二言語の獲得、母語と第二言語を用いた教科教育という三つの目的を同時に実現していく手段」

なぜかという、二つの母語のなかで生まれ育つ子どもに注目したいからである。沖縄では、米軍基地の存在がきっかけとなったアメラジアンがそうであるが、近年増加している国際結婚は、二つの母語をもつ子どもを激増させていくだろう。

ちなみに、20世紀の大半の時期、沖縄住民の多数は、「標準語」とウチナーグチのバイリンガル状況にあったが、そこでは、ウチナーグチを抑圧排除して、バイリンガル状態を解消しようとしてきたために、バイリンガルを育てるという視点からの教育実践上の蓄積がほとんど残されて来なかったことは残念である。

バイリンガルにかかわってもう一つ、村上さんの本にしばしばでてくる、バイリンガルのなかで、「メタ言語意識」が育っていくという視点にも注目しておきたい。

8. 地域・国・グローバルという視野のなかで

この本は、日本とベトナムとの比較をタイトルにしているが、それが、たんに国・国家レベルだけでなく、地域（少数民族）・グローバルという視野のなかで提起されていることに注目したい。

近代国家形成における「国語」問題、「言語」問題に直面した日本とベトナムとを比較しつつも、国・国家の内部にある少数民族と沖縄とをも視野に入れて、論が展開される。だから、ベトナムと日本、ベトナムのなかの少数民族と沖縄との対比させる構図が使われる。加えて、ベトナムと沖縄とを直接対比する構図も使用される。

その背後には、抑圧されてきた国・地域としてのベトナムと沖縄とがあるからであろう。そして、近代国家形成といいながら、沖縄への抑圧とつながりつつ、他民族支配へとつきすすむなかで「国語」の形成確立へとすすんだ日本と、他民族支配から抜けていく流れのなかで、ベトナム語の形成確立へとすすんできたベトナムとが対照的に描かれる。その意味で、沖縄とベトナムとを類比させながら、論じられるのである。

また、この本は、国・国家と地域・少数民族という構図だけにとどまらず、グローバルな視点を含んでいる。無論、それは、経済的グローバリズム・市場主義とは異なる。というよりは、それらに対抗するものとしてのグローバルなものの追求のなかで論がすすめられている。とくに、「サステナビリティ」がいわれる今日において、「オールタナティブな」（もう一つの）「言語教育」という提案が展開されていることに注目したい。私個人は、サステナビリティということにとどまらず、人間の経済活動の「縮小」＝地球上のバランスの回復という視点からのアプローチが必要だと思っているが。

こうした視点で沖縄を歴史的に見ると、たんに日本につながるだけでなく、地球上の多様な地域と実に多様で豊かなつながりをもってきたことが注目される。それは長い期間にわたる東アジアとの交流・交易の歴史、そしてまた移民の歴史、そして今日の世界的なつながりのなかで、展開されてきたことである。

こうしたなかで、中央教育施策がすすめるナショナリズム的なものとは異なる、というかオールタナティブな

「ナショナル」にかかわるものを沖縄がつくりだしてきたことに注目したい。調査結果として、沖縄在住住民の意識として、「日本人であると同時に沖縄人である」というアイデンティティがあると指摘されることがあるが、それに加えて、今日のグローバルな交流を反映したグローバルな視野に立ったアイデンティティ創造の流れもみることでもできよう。

そうしたなかで、言語教育の新たな創造が問われている。村上さんは、「もう一つの言語教育」「ことば科」を提起しながら、こうした課題に挑んでいる。

9. 実践をどう展開していくか

以上述べてきたように、すぐれた問題提起を非常にたくさん含む本である。

さて、それらの問題提起を実践としてどのように展開していくのか。

この本は、タイトルにあるように研究的問題提起なので、実践の具体的な提案を中心とするものではない。とはいっても、可能な限り実践に即した分析、問題提起がなされている。そしてそれらの問題提起は、私と共有するもの、私が考え追求してきたものをさらに奥深く鋭く追求しているものがほとんどである。

そうした問題提起を共有する私は、1972～90年沖縄で研究活動をすすめていた当時、問題提起をまっすぐに受けとめる蓄積・態勢という点で、距離のあった沖縄の教育界のなかに、これら問題提起を本格的に追求する「芽」のようなものを発見、促進しながら、大きく花開く準備をすすめてきた、とっていいかもしれない。その意味では、本土と比較して、沖縄の「遅れ」を嘆く、という「劣性承認」体質が根強かった沖縄教育界で、自らの実践に自信をもってもらい、沖縄の置かれた「生活現実」と結び合っ、沖縄の「文化」を形成発展させていく営みを促進しようとしてきた。そのなかで、私は「教育実践の自己展開サイクル」という用語をもって、沖縄教師たちの内発的発展を促そうとしてきた。

こうした私の営みがどれだけ成功したのか失敗したのか、それは歴史的評価の対象であって、今の私には評価を下す状況にはない。それにしても少しは前進したと思いたい。

その意味では、村上さんには、明治期の小学校教師、あるいは宮良當壮について詳しく分析したような分析を、近年の沖縄教師の実践に即して検討されることを期待したい。

また、村上さんの提案する「ことば科」の実践の基盤になるような実践例を提起、あるいはその実践の「芽」について発見提案されることを期待したい。実際の学校教育のなかで、教師・父母・子どもが、これまでの制度化され、あるいは体質化されたもののなかから、「思わず漏れ出している」すぐれた「芽」を、いかに意識化していくのか、が重要なきっかけとなろう。そうしたものと、「ことば科」のような、体系的なものの追求と結び合うことが重要になると考える。

その点では、「上」からの学校づくりの色彩が濃厚な日本の学校にあって、教師・父母・子ども自身が「下」からの学校づくりを展開する、その流れと結び合った研究検討が求められよう。

その点にかかわっては、この本で紹介されている、ベトナムにおける「民族語の文化的価値を継承・発展させる課題との両方に応える方式として、民族語を1科目として学ぶ『第3の方式』」についての検討と併せて、そうしたことが沖縄の言語教育にどのような示唆を与えるのか、についての研究発展を期待したい。それがバイリンガル教育の具体的展開についての示唆となりうるのか、もっと異なるアプローチが必要なのか、そういった

検討を私自身がしたいからでもある。

以上述べてきたような営みを追求することが、村上さんがいう「もう一つの言語教育」「オールタナティブな言語教育」の創造へとつながっていくだろう。今後の研究展開に期待したい。

小林宏美「多文化社会アメリカの二言語教育と市民意識」

(2008年慶応義塾大学出版会)を読む

本書は、1998年のカリフォルニア州住民提案227——それまで行われていた二言語教育を原則廃止する提案——可決という事態を素材に、二言語教育問題を追求している。

この主題そのものも興味深い問題なのだが、ここでは、二言語教育（バイリンガル教育）をめぐって、いくらか紹介し、これらに示唆されつつ私なりのものを書こう。

「アメリカ社会では共和国創設以来「国民」をどのように形成するかという課題をめぐって振り子が揺れるように振れてきた。それはとりもなおさず、ナショナル・アイデンティティをめぐる模索であり、アングロ・プロテスタントの価値規範を称揚し社会的統一を目指すイデオロギーと、様々な下位集団の権利や承認を求めるイデオロギーとの間の相克という形で顕現した。もちろんこのような二項対立の見方は、統合主義においてはエスニック集団への帰属意識や忠誠心が容易に消失すると想定する一方、多元主義においてはエスニックな文化やアイデンティティの「固定化」、「持続性」を前提とする本質主義に陥っているという点で、事態を単純化しすぎるといって批判を免れないだろう。しかし、大局的にみれば、アメリカの国民統合の歴史においてナショナル・アイデンティティに対する二元的なアプローチが支配的であったことに異論の余地はほとんどないだろう。」 P191

「メキシコ系アメリカ人は、自らの社会経済状況の改善とアメリカ市民としての諸権利の獲得を主張したが、この目的達成のために政治的エンパワーメントだけでなく文化的アイデンティティの確立が不可欠であった。「人種」を争点に差別の撤廃を要求した黒人運動に対し、チカーノ運動の指導者たちは、自分たちが支配社会の文化的犠牲になってきたことを強調し、「言語」と「文化」に基づく差別の撤廃を争点に運動を展開したのである。

そして言語問題の象徴といえるのが、「二言語教育 (Bilingual Education)」問題である。二言語教育論争も、1960年代の公民権運動にまで遡ることができ、多文化教育の発展史と多くを共有する。英語以外の言語を母語とする子どもたちに対して行われる二言語教育プログラムの発展には複合的な要因が関わっていた。チカーノ運動や公民権運動が二言語教育の実現と発展に少なからず貢献したが、その他の要因としてジョンソン政権下の福祉プログラムの一環として1968年に制定された二言語教育法を、メキシコ系などの英語を母語としない子どもたちを対象にした二言語教育プログラムを促進させた。」 P3

「多文化主義を元にする多文化教育と二言語教育の間には、いくつかの共通点と相違点がある。共通点としては、双方ともその起源を黒人の公民権運動に見出すことができ、通史的には時代の潮流に大きな影響を受けながら同じような経過を辿って展開された。相違点としては、多文化教育は黒人が主役で歴史・社会科教育の改革によって固有の文化を見直すことが目的であったのに対して、二言語教育はメキシコ系を中心とするヒスパニック系の人々にとって「言語」や「文化」に基づく差別を克服するための有効な制度であると考えられた。」 P4

「黒人の公民権運動はまさに「アメリカの普遍主義」の神話を暴き、「アメリカ人とは何か」の再定義を迫るものであった。その意味で、公民権運動に起源を持つ多文化主義や多文化教育は、定義にあいまいさを残しつつも、アメリカの国民統合論の系譜に位置づけることが可能である。そこにはアメリカのナショナル・アイデンティテ

ィをめぐって、アングロ・サクソン系プロテスタントの価値で社会的統一を促すイデオロギーと、自らが帰属する集団の特殊な価値を擁護し保持していこうとするイデオロギーの相克が看守される。」 P 4

「長年、第二言語習得理論として大きな影響力を持ってきたのが、J. カミンズの相互依存論 (developmental independence hypothesis) である。それによると子どもの第二言語における能力は、第一言語の能力に依存し、第一言語が発達していればいるほど第二言語も発達しやすくなるという。二言語教育の支持者の多くは、心理言語学者の K.ハクタのように学業成績だけではなく貧困や家庭環境の問題にも目を向けるべきであるとして、従来の評価研究の方法に疑問を発している。そして言語的マイノリティの第一言語を文化的遺産として捉え、二言語での読み書き能力を促す双方向プログラムの有効性を主張している。」 P12

「ロサンゼルス統合学区(LAUSD)

1988年のマスタープランを作成するに当たって学説上の根拠になったのが、以下の第二言語習得に関する理論であった。

- (i) 家庭言語能力は第二言語に転移可能なため、家庭言語における話す、読む、書く、批判的な思考といった技能の発達に、第二言語における学業面の成功を導く。
- (ii) 第二言語は、支援的な教室の環境の中で適切な教材と的確な指導法による折衷的なアプローチを通じて最大限獲得される。
- (iii) 第二言語の習得が、子どもの自尊感情を高める基盤になるものとして家庭言語を承認し利用する。

このように 1988年のマスタープランでは、EL 生徒の母語保持と並んですべての子どものバイリンガリズム育成が目指された。」 P140

「カミンズの共有基底言語のモデル(common underlying proficiency model) によれば、言語的少数派が第一言語で学習した認知・学力言語能力は、第二言語に転移することが可能である。これは 2つの言語は表面に現れた会話は異なっても、同じ中枢処理システムを通じて機能していることによる。従って、母語で認知・学力言語能力が発達していれば、第二言語も発達しやすくなるというのである。」 P157

———本書が扱う二言語教育は、その多くがヒスパニックと呼ばれるメキシコをはじめとする中米から移民の子どもたちに対して行われているものであり、アメラジアンスクールインオキナワでの二言語教育とは、次のようにより異なる。

つまり、家庭・親が基盤とする文化・言語、そしてアイデンティティと、移民先のアメリカの文化・言語、そしてアイデンティティ、この二つがかかわる問題として存在すること。アメラジアンの場合は、アメリカと日本(沖縄)という、二つの文化・言語、そしてアイデンティティが並存し、どちらが優位に立つとか、時系列的に先行するというものではないこと。親たちは、おのおのが一つの文化・言語・アイデンティティをもち、お互いにそれらを保持しつつ、結び合うカップルであるが、子どもはその両者を同時的に並存させているのである。無論、これは事情によりけりであり、どちらかが優勢であることもあるし、あるいは成人過程のなかで、いずれかを優位にするように選びとっていくこともある。場合によっては、この二つを並存させるという「独自のアメラ

ジアン文化・アイデンティティ」というものを想定した方がいい場合があるかもしれない。

こうしたことから考えると、アメラジアンスクールインオキナワにおけるバイリンガル教育は、独自のものにならざるをえない。しかしながら、学校創設以来10年かなり試行錯誤的な展開にならざるをえなかったことで、これらをどう意味づけていくのか、どう理論化していくのか、ということについては、これからさらに深め鮮明にしていくべき重要な課題となつてこよう。ただこれまた、個々の子どものケースによる差異が著しいので、単一の形で理論化するのが好ましいとはいいきれない。その多様さを含んだ作業とならざるをえない。その意味では、困難であると同時に、多様な可能性をもつ作業であるといえよう。

ところで、日本においても、こうしたケースが決して珍しいケースではないことに留意しておきたい。いわゆる「国際結婚」は、いまでは15組に一組といわれる。それらは増加傾向にあることは確かだろうが、戦後、さらにさかのぼって、20世紀に入るとき植民地支配とのかかわりのなかで、そうしたケースはかなりの数にのぼってきたはずである。それらを、基本的には、「日本に同化」させる教育として展開してきたのが、日本の教育界である。

その背景には、「日本人か外国人か」「日本人の教育か外国人の教育か」という二分論があった。親が二つのルーツをもつ子どもたちは、その選択を強制されてきた。そうした発想は今でも変わらない。そうしたことをおしすすめる日本の教育界の動向、日本政府の施策のもとにあつて、外国にルーツをもち、「日本に同化させる教育」に批判的な人々にあつても、この二分論が強い影響をもっていた。そうした方々は日本国内での「外国人教育」を粘り強く追求し、それを保障する運動を展開してきた。それは、二つのルーツをもつ子どもの教育だけでなく、「外国人教育」に対して強い制限を加えてきた政府施策、そしてそれに影響を受けて、それへの否定的な対応をもちつづけてきた多くの「日本国民」の対応に抗しての運動であつたことはよく知られている。

しかし、いずれのケースにあつても、二つのルーツをもち、二つの文化・言語・アイデンティティを合わせ求めるものの教育をどうするのか、という問いが希薄であるか、成立していないのである。この問題にこだわっているのが、アメラジアンスクールインオキナワであり、そこでのバイリンガル教育ということになつてこよう。

塩原良和「ネオ・リベラリズムの時代の多文化主義」を読む

2008・6・5

私は、多文化主義に関心をもってきたが、オーストラリアの事情については無知に等しかった。本著のサブタイトル「オーストラリアン・マルチカルチュラリズムの変容」が示すように、オーストラリアにおける、とくに国の政策レベルにかかわる「公定多文化主義」について研究した本著には、書店の店頭で関心をひいたので、興味をもって読んだ。なお出版社は三元社で2005年の出版である。

オーストラリアはカナダと同様、早くから国の方針として多文化主義を掲げてきたが、その内容は変化してきた。とくにネオリベラリズムの時代になってその変容は著しい。かつては「エスニック・グループ」に焦点をあわせた、福祉国家的施策が展開されてきたが、その「エスニック・グループ」に代わって、「個人」と「ナショナリズム」に収斂するような施策へと転換してきたことについて詳しくのべられている。

その際に、立場は異なるにせよ、多くの多文化主義が「反一本質主義」の立場にとることによって、ネオ・リベラリズムにすくいとられていったことがのべられる。

それに対して、著者は「ネオ・リベラリズムへの『対抗原理』としての多文化主義」を提起し、多文化主義の次のような定義を提案する。

「多文化主義とは、将来における個々人のハイブリッド性（支配的集団からの同化圧力への抵抗）を再生産するために、現在における『エスニック』な文化資本の蓄積や『エスニック・コミュニティ』を基盤として公的資源の配分が集会的・本質主義的に行われることを承認し、促進する社会規範である」

日本における多文化主義は、おそらくオーストラリアやカナダなどに比べると、まったく萌芽状態にあるといっているレベルである。教育などの施策は依然として「同化主義」的色彩が濃厚である。そしてそれが「個人責任」とナショナリズムとに結びつけられている。昨日の国籍法をめぐる最高裁判決は、やっとのことででたという感じが強い。

また、私自身は、沖縄はエスニック的色彩をかなりもつ存在だと考えているが、そこでも、多文化主義的な角度からの論議は希薄である。

こんななかで、「個人責任」とか「ナショナリズム」にからめとられない多文化主義的なアプローチをいかに展開していくのか、を考えたいと思っている。その点で、多文化主義の「先輩」のオーストラリアでの展開を丁寧分析している本著は、示唆する点が多い。無論、私は、本著が展開する分野・アプローチについては素人に近いので、論に分け入って、その是非をいうところまでいっていないのだが。

2007/11/3～5 多民族共生教育フォーラム2007東京
参加してのメモ

1) 全国の「外国人学校」210以上

73 朝鮮学校 94 ブラジル学校 数十 中華学校・韓国学園・インターナショナルスクールなど

2) アメラジアンスクールインオキナワに似ていて、交流のきっかけをつくった学校

① インターナショナル・コミュニティ・スクール ICS

群馬在 K1 15名 K2 7名 K3 12名 エレメンタリー11名 45名

英語・ポルトガル語・スペイン語・タガログ語・日本語使用

② 横浜インターナショナルクリスチャンアカデミー YICA

幼稚園2クラス 小学校3クラス 中学1クラス 高校1クラス

生徒数70名

③ 国際子ども学校 愛知在

超過滞在フィリピンの子ども 幼児7名 小学校10名

日本語・英語・タガログ語使用

3) フォーラムの雰囲気

① 「基調報告 外国人学校の現在」「外国人学校の制度的保障に関する市民提言2007」に象徴される。後者には、「多文化共生教育基本法」制定の提案が含まれる。

② ①を実現するための政治的運動的集まりの色彩が濃厚

民主党、公明党の参議院議員の参加と、かれらへの要請に焦点があたっていることが象徴的

③ 多様な学校の報告（アメラジアンスクールインオキナワも報告）。そこで学んでいる子どもたちの体験的報告

④ 多文化共生の世界的動向のなかでの日本の施策の著しい遅れ。教育の対象を「国民」に限定していることにあらわれる。

※ ブラジル人は世界各地にでかけているが、日本だけにブラジル学校が存在している。日本の公立学校がブラジル人がいづらい状況をつくっているため。

※ カナダ全国紙「グローブアンドメール」記事 日本は移民難民に対してもっとも不寛容な国の一つ。外国人に対する偏見が根強く、外国人との接触が大変少ない状況。

⑤ 国際人権条約「社会的規約」には、「すべての者に対し」という表現 「国民」に限定していない

子どもの権利条約 出身国の国民的価値、マイノリティの子どもの権利などを明記している。

⑥ 不就学児童の問題 社会的に明らかにする機会をもつことが大切

4) 入学過程と卒業後の進路

① 卒業後の進路の現実・希望に見合った教育・指導の必要

② 入学者 社会的に掘り出していく必要がある。 相談やオープンスクールなどを通して。 例 YICA

は月一回のオープンスクール ICS 相談会的なものの開催

③ 入学過程 ICSの過程は参考になる ホームページ参照

5) 教育活動

① 授業形態

一斉伝達型 ← → 参加・創造型

後者として、YICAのプロジェクト型 IPCプログラム 個人学習・グループ学習・プレゼンテーション・ディスカッションを軸にする全体学習とのからみ

② 少人数の良さの活かし方

つきっきりの個別指導型を越えて、子どものインデペンデントな学習スタイルを増進し、それに対するチュートリアルシステムとしての展開 YICA チュートリアルの時間設定 とくに中学高校段階になって、教科担任制がとりにくいなかでの工夫

③ 「複式学級編成」の不利さの解決方向

二つ以上のカリキュラムの並行的展開ではなく、プロジェクト型テーマ型学習によって。

④ 二言語の教育からくる過密カリキュラムの解決方向を探ること

6) 学校の居場所的機能。

① 「いじめ」からの避難所的機能は、いくつかの学校で見られる。

② 居場所機能を強調している例 「たんぼぼ」(滋賀) 公立学校に通う子どもに対して放課後に集う場所の提供 「自分自身で通学可能になる」高学年で現実化する意義がある。

③ モノリンガル強制の公立学校ではなく、バイリンガル保障の学校として

7) 教職員

① 男女比率

② 給与などの待遇

③ 研修

8) 多様な学校のありようのスペクトラム

① フリースクール性(手作り性) ← → 制度的完備

右方向を単純に肯定することもできない。両者の良さを見失わないように

② 多文化性 ← → 特定の文化(ブラジル、朝鮮、アマリアンなど)

左は右を包括するものであるが、右は焦点を絞った活動を展開できる。

9) 外国人学校関係者の運動から、多文化を受容し促進する日本社会をつくりあげていく方向へと発展させていくこと

① 公立学校そのものを多文化学校的色彩をもつようにしていくこと

② 公立学校のなかにいる困難を抱える子どもと、外国人学校生徒との共通性と関係性

10) その他

① 二つのインターナショナルスクール

エリート向け富裕者向けインターナショナルスクール

多文化的現実のなかで生き、公立学校ではそれが保障されない子ども向けの多文化学校

② 弁当持参のなかで、家庭的困難を抱えている子どもの弁当の栄養上の問題

例 米飯とチキンから揚げだけ

③ 「外国に縁のある子ども」「外国にルールをもつ子ども」という呼称

④ NPO的性格の活用

ICS フォーラムの主催 ホームページ参照 <http://icsnet.or.jp/>

いくつかのアイデア

- ・「外国人的理由」による「いじめ」に悩む子ども・親の集まりをもつ
- ・新聞社・公的機関（場合によっては当該学校）などが主催して、外国にルーツの一端をもつ不就学児童についての相談会の開催

上記のなかの8)は、このメモを読むだけでは、理解が難しいであろう。そこで、その説明を書くことにした。かなり硬い文章であるし、かつ相当程度試論的である。今後、さらに加筆していくことが求められるものであるが、多くの方との意見交換する意味で、過渡的な段階であるが、ここに掲載することにした。

① フリースクール性（手作り性） ← → 制度的完備

右方向を単純に肯定することもできない。両者の良さを見失わないように

アメラジアンスクールインオキナワを含めて、日本のなかの多文化学校、ないしは外国人学校は、「手作り」で出発したものがほとんどである。それゆえに、制度的財政的基盤がきわめて弱く、制度的財政的保障を、国や地方自治体に求める運動を展開してきた。学校法人化への流れはそうしたことを象徴している。

そして、学校そのものを制度的に充実させる努力を積み重ねてきた。

これらは左側から右側への大きな流れといえよう。

だからといって、左側の手作り性、ないしはフリースクール性を未熟なものとして否定的にとらえるのでは、「手作り性」「フリースクール性」の肯定的側面をみおとしかねない。

とくに今日の日本の学校が、「お上」によってつくられてきた歴史的 성격が極度に濃厚ななかで、保護者や教職員など自身が「手作り」でつくったという歴史的意義ははかりしれない。

また、子どもの教育をめぐる現実に対応するなかで、創造的な教育実践をつくりだしている点にも注目する必要がある。日本の「公立学校」が全国画一的システムでトップダウン的性格がきわめて強いなかで、「個性的な教育」を、当事者自身がつくりだしているという点で重要であるし、そのことが「公立学校」のありように対して問いかけるとい性格さえもっている。それは、フリースクールの多くが、90年代以降広く「代替施設」として有効な役割を果たしてきたことにも示されている。

その意味で、制度的整備をしていくことのなかで「手作り性」をいかに保持していくか、ということの重要性

が示唆されている。言い換えると、「公立学校」にあっても、ボトムアップ的学校づくりをいかに推進していくか、という視点が重要であるということである。

単一文化にもとづく統制的機能が極度に高い、日本の学校行政下にあつて、多文化学校が存在しうる条件がきわめて低い現実のなかで、この問題は重要なことである。いわゆる「1条校」（学校教育法1条に該当する学校）にして、財政的補助を受けようとするならば、多文化性は極度に縮減せざるをえないというジレンマに置かれるのである。

だから、「1条校」になることを求めるということは、日本の学校行政が多文化性へと大きく舵を切ることを求めることを不可欠な条件とせざるをえないのである。

そこでその過渡期的措置として、「教育特区」設定を求めることが浮上する。しかし、これについては、私自身の学習がまったくできていないので、別の機会に論ずることにしたい。

アメラジアンスクールインオキナワにとっていうと、「1条校」ないしは「各種学校」化する、「特区」の学校にするということは、どれだけの財政的メリットがあるのか、ということの検討、そしてそれに合致する制度的整備をどれだけ行えるか、ということだけでなく、上記の「手作り性」、そして「多文化性」の保障という二つの視点をもくわえて検討しなくてはならない問題であるといえよう。

② 多文化性 ← → 特定の文化（ブラジル、朝鮮、アメラジアンなど）

左は右を包括するものであるが、右は焦点を絞った活動を展開できる。

歴史的には右側を契機に出発してきたが、多文化化の進行のなかで左側の要素が入り込んでくる事例が多い。

コリアン学校においても、コリアンの多様性（日本国籍取得、日本人との結婚、最近の日本移住者とオールドカマーとの関係など）に応じた学校づくりが見られる。進行中のある学校づくりでは、英語をかなり重視する教育を展開するといわれる。コリアンとは直接的なつながりをもたない日本人、あるいはその他の文化をもつ人々の入学も受容されるようである。

ブラジル学校においても、ブラジル以外にルーツをもつ人々を受け入れる学校、というべきか、最初から多様な子どもたちを受け入れるが、量的にはブラジル系が多い学校が存在している。たとえばインターナショナル・コミュニティ・スクールもそうかもしれない。

また、スペイン語系の日系学校にあつては、ペルー系が多いだろうが、そのほかのポリビア・アルゼンチンなどを受け入れている学校もあるようである。

その意味で、全体的傾向としては、右側から左側への流れを読み取ることができそうである。左側は、世界の多文化共生の流れを受けているという意味で、多文化学校（マルチカルチュラルスクール）ということになる。この流れは、世界的傾向であるので、公立学校そのものがそうした要素を増していくことになるし、そうあつてほしいと考える。多文化主義が国是となっているカナダの公立学校は、かねてから、この性格を濃厚にもっている。それに対して、日本は「先進国」のなかでは、抜きんでて、多文化性が希薄で、近年では、その方向とは逆向きを示すことさえみられる。

アメラジアンスクールなどの現在右側に位置する学校も、左側への流れのなかに位置づけて考えることもできる。いってみれば、単一文化学校→二文化学校→多文化学校という流れである。

だが、そうではなくて、その流れとは逆に、特定の文化を強調することに存在意義を求める右側の学校もある。

それは特定の文化が迫害・排除を受けるなかで、特別の意味をもつものである。戦後長い間、コリアン学校はその意味を強くもつ学校であったし、今もその多くはそうである。

また、アメラジアンスクールを含めて二文化学校であっても、そうした性格をあわせもつといえよう。

以上のことをまとめて、アメラジアンスクールの位置ということであると、単一文化性が極度に強い公立学校のなかで、苦痛を強いられてくるなかで、日本語・英語の二文化をあわせもつことを保障するという意味で、右側の性格を濃厚にもって出発して継続してきたという面と、二文化をもつということ自体がもつ左側性格を当初からもっている面、この二つをあわせもつ、ということであろう。

この左側の性格をもつことが、アメリカ・沖縄の二文化に限定せず、日本語・英語という二言語をもとにした文化を保障したいという要求をもつ人々を集めるという性格にも開かれる可能性をもつ。たとえば、アメラジアンでも、英語文化以外の文化、たとえばスペイン語を流れにもつ親をもつものがある。そして、沖縄のなかで、広く見られるブラジル・ペルー・ボリビア・ハワイなどの移民二世・三世などの人々も関係を深めてくる可能性がある。

あるいは、近年、沖縄・本土在住コリアン、チャイニーズのなかには、英語・日本語の教育に関心をもつ人々が増えている。

そうした意味では、長いスパンで考えると、左側性格が強まっていく可能性を有している。

だが、右側で出発し、そのことで社会的認知・財政的制度的保障をえてきたという歴史をふまえるとき、左側性格を強めることは、出発時点のアイデンティティを低め、財政的制度的保障の前提条件を崩すかもしれない。その意味では、右側性格から左側性格への移行は、アメラジアン以外の受け入れを宣言するとき、あるいはアメラジアン以外の生徒が、2割とか3割とかのある量的レベルを越えるとき、アメラジアンスクールインオキナワの、アメラジアンスクールから多文化学校への性格転換を確認宣言する必要がある。

以上はかなり論理的展開である。現実の運営運用は、当事者、とくに子どもを通学させている・通学させたい親を中心にして、子どもたち、教職員、理事会、関係者などの当事者自身の判断に委ねられるだろう。

なお、多文化学校には、近年の「グローバル化」のなかでの英語教育要求の高まりとつながって、富裕者層を中心にして、年間100～200万円の学費で受け入れている例は全国的に広くみられる。アメラジアンスクールインオキナワが仮に多文化学校的性格を強めていくときのそれらとの大きな差異は、一般庶民レベルでの多文化性を追求していくことにある。その意味では、「普通教育」を行う「パブリック」な学校づくりである。時間がかかるかもしれないが、日本の一般公立学校がそうした性格をもっていくならば、存在意義が薄れていく可能性をもっているともいえよう。

一つの国には、多様な国籍・言語・文化をもつ人が住んでいる 2007・7・17

「日本には、日本人だけがいて、日本国籍をもつ人だけがいて、日本語を話す人だけがいて、日本文化をもつ人だけがいて」という考え方「日本単一民族論」というのはおかしいと多くの人が思うだろう。しかし、そうあるべきだと、「無意識」に考えてしまっている人は結構多い。日本に住んでいるのだから、日本国籍をもち、日本語を話し、日本文化をもつべきであるという「同化」の発想、そしてそうした文化をもたない人は「排除」されるべきだ、という発想は、実は現実には実行されている。日本の学校教育がそうで、そうしたことと異なる教育をすれば、国からの制度的財政的支援がなされない。日本に住んでいる人は、すべて日本の税金を収めているにもかかわらずにである。たとえば、日本に住んでいるブラジル系の文化をもつ人のための学校を開設したとしたら、国からの財政的支援はないし、その学校を卒業して、日本の国公立学校への入学は容易ではない。

実際には、日本には、実に多様な国籍をもつ人、多様な言語を話す人、多様な文化のなかで生きる人が大量にいる。さらに、同一人が、複数の国籍・言語・文化をもっている例も大変多い。両親の出自が異なる「国際結婚」が大量増加しているのも、その両親から生まれる子どもは、そうしたケースにあてはまる。しかし、そうしたことに対応した政策がとつても貧しい、というか、そうしたことをおさえつける政策のほうが根強い。国際化時代に対応するキャッチフレーズを掲げながら、そうした状況にある。

そんななかで、そうした多様な言語・文化をもつ人びとが自ら、創造的選択をする動きが広がっている。たとえば、両親が異なる言語・文化をもっているなかで、その双方を受け継ぎつつ、自らの新たな生き方をつくりだしている人がいる。どっちかの「国」だけに絞るというのではなく、双方の豊かさを継承しながら、自分独自のものをつくりだしていこうとするのである。

8年前に研究のために滞在したカナダは、国の方針として、「多文化主義」を掲げ、こうした方向を模索・試行錯誤していた。多文化の人々が、排除敵対するのではなく、あるいは共存（棲み分け）するだけでなく、共存・共生しつつ、創造的に協同していくあり方を追求しようとしていた。こんな課題に、日本も直面し、すでに多様な模索・挑戦が行われている。

日本における多文化教育の新たなステージを開く 科学研究費報告書『多文化教育における「日本人性」の実証的研究』（代表野入直美）を読む 2007・7・16

この報告書が扱っている課題は、カナダ滞在を含む1990年代後半から2000年代初頭にかけての私の大切な研究テーマであった。そのころ考えていたことと深くかかわり、しかも、日本での「在日」の方に焦点をあてての研究報告であったため、私の関心を強くひいた。かつ政治レベルにとどまらず、実践体験、人生体験を踏まえたものであり、私にとって示唆的なことが多かった。

この報告書を一言でいうなら、リアリティをもって、日本での多文化主義教育実践の新たなステージについて語りうる本にである、ということになるのか。

関心をひき学んだこと、そして考えたことを箇条書き風を書いていこう。

1) 多文化教育の成立基盤が、日本でも広がっている。

これには二つの意味がある。一つは、量的に多様な人々が日本列島に居住しているということである。これまでそうであったが、とくに近年では国際移動の量的増加に伴うものが著しい。眼に見える形で多様な人々がこの列島に移住してきている。ひるがえって、日本からも海外へ移住してきている。加えて、近年の「国際結婚」の大量増加のなかで、どこかの国家・文化・エスニックの一つに規定しがたい人々が大量に出現してきている。

もう一つは、文化=民族=国家という図式の成立基盤が縮小していることである。かつては、「外国」出自であれば、その国家のアイデンティティを確立するということが当然のごとく考えられており、多文化問題は、多民族問題であり、その文化・民族をつくる国家間の問題としてとらえる人が大多数であった。だから、国家と結びつくナショナリズム的発想が強力であった。しかし、今日では、同一人においても、文化意識と民族意識と国家意識とを同一のものでくくることは難しくなっている。典型的には、「国際結婚」のもとに生まれた子どもである。かれらは、どの文化、どの民族、どの国家にアイデンティティを形成するのか、形成しないのかという問題のなかで、当人をめぐる諸状況そのものが多様化するなかで、当人がどのように選択していくか、という問題がひとまず登場する。そして、既存の選択肢からの選択という問題を通り抜けて、選択肢そのものを創造しながら、選択するという新たな状況が広汎につくられつつある。

2) 個人の創造的選択の意味

1) の後者にかかわってである。そこでは、文化・民族・国家にかかわるアイデンティティを、国家間の問題として扱うのではなく、自らの個人の問題として、あるいは自らが主体的に構築しようとする文化・民族の問題として、創造的に選択している状況にある。といっても、アイデンティティの問題を個人の問題にだけ収斂するというのではない。個人のレベル、エスニックのレベル、国家のレベルの各々の問題が存在しているが、従来の支配的思惟が強制してきた、個人・エスニックを国家に収斂させることとは異なる次元が広がってきているということである。

創造的選択という場合には、これまで支配的であった文化本質主義を相対化する作業を並行させる。たとえば、カミングアウトにかかわっていると、「実は私の本質はこうである」というよりも、「こうした複数の文化的流れをもつ私が、新たな創造を展開する」というカミングアウトという意味合いすら感じさせる。

そしてそれは、たんに個人としてどうするというよりも、新たな共同、私流にいうと異質協同への歩みを意識的にはじめるのだ。だから、それは個人的なことでありながら、文化・エスニシティ・民族・国家の問題ともからんでいく。そして、それはマジョリティによるマイノリティへの支配に集団的に抗していくという意味合いに加えて、新たな創造を協同して追求するという方向へと突き進んでいく。

それは同様に、これまで支配的立場にあつてマジョリティに属する個人をも、多文化性とマジョリティ・マイノリティ関係を意識化した個人の生き方の追求へと向かわせる。それは個人としてのレベルと並行して、社会のありようとしての問題提起ともなる。社会的課題を引き受けつつ、個人・協同の選択創造へと向かうのである。

そして、従来のように国家の次元に収斂させることで、支配を貫徹しようとしてきた発想から自由になる人々がではじめ、それが新たな個人的状況だけでなく政治的状況をもつくりだしている。それが、創造的選択への流れとしても登場していることに今日の特徴があろう。

このあたりのことは、かつてアメリカ・カナダで論議された、「るつぼ」「モザイク」論のレベルの問題、さらに国家・エスニック・アイデンティティと、個人としてのアイデンティティとの関係の問題、こうした問題からむ論議が、日本のなかでも登場しはじめたということである。

つまり、国家的関係のなかでのアイデンティティ論議ではなく、多文化主義的なアイデンティティ論議が登場しはじめたということである。

3) 文化とマジョリティ・マイノリティ

こう論じてきたからといった、ここ120年あまりの日本史のなかで、支配的なマジョリティとして、「日本」が、韓国・朝鮮出自者をはじめとするマイノリティに対して行ってきた歴史的な支配的事実の問題が消え去るわけではない。マジョリティとマイノリティとの非対称的關係の問題は継続して追求すべき課題である。

その意味で、支配的行為を長年継続してきたありようを引き継ぐマジョリティとしての問題追求は重要である。支配的行為は過去の問題であり、自分たちの世代ではなく以前の世代の問題であるといつて、逃れることはできない。逃れては、現に、支配的行為を行っているマジョリティの一員であるという問題把握をも消し去る。

その際に、注目したいのは、日本単一民族国家論、単一文化論を主張する基盤についてである。この論は、政治的に行われているとはいえ、この列島に在住するマジョリティの多くの人々が「無意識」にそうした意識をもっている。そして、そうした人は、実は多文化状況を認知していない。多文化的なものに触れる時の一つは、これまでは支配的立場でもって海外に在住することであった。たとえば、植民地支配の流れのなかであった。だから、日本文化を正統文化として、「現地文化」を「撲滅すべき文化」もしくはせいぜい「鑑賞対象の文化」としてのみの扱いにとどめてきた。近年の海外派遣社員のなかにもそうした傾向は強い。支配的な立場でないにしても、そのまま「日本文化」を正統なものとして、移植する発想も強い。戦前における南米などの海外移住には、日本の集団をそのまま現地につくるといった形態がみられる。このことにかからんで、山之内裕子「ブラジルの日本語教育における「日本人性」をめぐる政治——「継承語としての日本語教育」から「外国語としての日本語教育」への移行をめぐる」が興味深い論点を提出している。

その逆に、現地文化に溶け込むという形で、それに従う形をとるものもあった。いずれも、対等な立場をもって、多文化を豊かに育むという発想は希薄であった。

※ 同じ問題は、戦前における沖縄と本土にも存在する。支配的文化としての「本土文化」と「下の文化、撲滅すべき文化、鑑賞に値する文化」としての沖縄文化という関係が築かれたのである。その表れ方は沖縄におい

てと本土においてでは異なる。そして今日また、本土からの沖縄への大量移住のなかで、新たな問題提起が始まっている。戦前のような、あるいは本土企業社員としての沖縄派遣などという形とは異なって、ある意味での「自分探し」として沖縄移住してくる本土若者たちの動向をどう評価するのか、という問題に典型的に表れている。シマナイチャー、ウチトゥンチューの問題である。

4) 「日本人性」「白人性」

こうしたなかにあつて、「日本人性」ということに着目した本研究には興味深いものがある。今日、若い人々を中心に、海外に出て、対等の立場で多文化を育むアプローチをする人が増えている。同様に、日本のなかにおいてもそのアプローチが増えている。そのなかで、マジョリティ性を越えて、共同して文化創造へと歩む道が切り開かれつつある。

その点で、松尾知明「アメリカ合衆国における多文化教育と「白人性」——「白人性」の脱構築へ向けて」は興味深い論点を出している。多文化教育が広く展開されているアメリカにおいて、無意識に「白人文化」をおしすすめようとすることに対して、「白人性」の意識化の問題を提起する。

5) ダブルという把握をめぐって

多文化的状況の広がりの中で、あるいは単一国家的発想から離脱する動きの広がりの中で、多様な文化、多様な民族・エスニック性、多様な国家との関係（国籍に象徴的にあらわれる）の中で、一人の個人のなかに、多文化性をもつ人々が増えてきている。それだけでなく、そのことをカミングアウトする、あるいは意識化して追求する人々が増えている。かれらは、従来は、多大な困難を抱えさせられてきた人々であったが、その困難を反転させて、むしろ多文化的豊かさをもちあわせた人間として、新たな選択、創造的選択へと向かっている。

そうした個人について、周囲の社会的状況とからみあわせつつ、いくつかのケースを提出し、そこに登場するさまざまな論点を明らかにしている点も、本報告書の特質をなしている。第一部「日本人生徒と外国人生徒の相互性の中の学び」（野入直美・中島智子）、第三部「在日朝鮮人の「混血」／「ダブル」の考察」（朴秋香、李月順）にそれらが豊富に示されている。

たとえば、「ダブル」にしる「混血」にしる、いずれにしても、その事実をきっかけにして、創造的選択の道へと歩む若者たちが登場してくる。それらには、多様な出自、たとえば同じ在日でも、国籍の違い、父母のエスニシティの違いなどが、生みだす新たな論点が多数登場してくる。また、両親とも日本文化であるが、そうした多様な文化が共在するなか、自らの出自にかかわる文化を意識化して、自らのアイデンティティ形成、ならびに多文化的生き方を追求する若者像も描かれる。

最後に、李月順論文の一部を抜き書きしておこう。

「自文化と他文化という枠組みで語られることの多い多文化教育や異文化間教育における文化の概念の再検討を促すだけでなく、複合的アイデンティティの形成における平等な教育機会とは何かといった課題を提示している。それは、単に自文化と他文化の差異を理解したり、強調したりする教育では不十分であろう。それぞれの文化本質主義を問い直し、新たな文化を構築していけるような力をはぐくむ教育でなければならない。そのためには、差異の承認を前提とした対話を可能にするようなマジョリティ（日本人）の意識変革を伴う教育のあり方と共に、日本籍在日だけでなく、韓国籍・朝鮮籍を持つ世代を経た在日にとっても、自己のエスニシティの選択／獲得の平等な教育機会が保障される必要があるだろう。」 P 159

母親たちがつくる学校 アメラジアンスクール

2007・7・11

アメラジアンスクールの教職員研修を引き受けて以降、同校から大変新鮮なインパクトを受け続けている。

10年近く前、創立間もないころから、同校についての情報を、早くから同校にかかわってきた友人からえてきた。しかし、当時は繁忙と体調不良などもあって、十分にはそれらの情報に目を通していなかったのので、今になって読んでみた。

第一のインパクトは、母親たちがつくったし、つくりつづけている学校であるということである。これは、国家主導が強烈な日本の学校史のなかで大変貴重な存在である。子どもたちの苦悩・苦境を眼前にした母親たちの「必死」ともいうべき行動のなかでつくられた学校なのである。

近代以降の日本の学校は、国家が「日本人・日本国民」であることを前提に、またそれを強制しつつ展開してきた傾向が大変強い。そのことが、その枠組みに入らない・入れない子ども・親にとっては大変な苦境を強いるものであることに気づいていないということ、意図的に無視することに一つの重要な特質がある。そして、日本列島に住む人々も、その学校教育の「成果」ゆえに、そうした考えに99%囚われ、その枠組みに入らない人々を排除・差別しがちであった。

そうしたことに異議申し立てし、そうした枠組みに入らない子どもたちのための学校づくりをするというのは、日本教育史上特筆すべきことだろう。しかも、財政的基盤もなしに、そして行政的支援が弱いなかに（時には、押えつけさえあるなかに）にである。

だが、そのことが、この学校が、既存の日本の学校にはないものをつくりだし、日本の学校のありように対して、とても大切な問題提起をしている。今この列島には、実に多様な文化的背景をもつ人々が住んでいる。そしてまた、いわゆる国際結婚が、ごくありふれたこととなるなかで、これまでとは異なる学校のありようが求められているなかで、先駆的なものとなりつつある。

沖縄アメラジアンスクール訪問

2007・6・21

沖縄アメラジアンスクールの教職員研修を引き受けることになったので、同校を訪問した。

創立前からかかわっている友人がいたので、同校にかかわる情報はいろいろと得てきて、大変興味深い学校であると思いつけてきた。

8年くらい前だろうか、私が勤務していた中京大学の教職演習の学生を引率して同校を訪問することになっていたが、その日発熱して訪問できなかった。だから実際に訪問するのは初めてである。宜野湾市の琉球大学北口近くの新しい建物である。

同校は創立10周年目に入るという。これまで、関係者の大変な労苦の積み重ねの中で、私の予想以上に立派な教育活動を展開しているというのが、第一印象であった。現在はNPO法人が運営する組織となっているが、財政的には、授業料中心の運営で、大変厳しい状況にあるようである。

とはいえ、教育実践的には多くの注目点がある。英語・日本語の二つで、1クラス10人くらいの少人数での丁寧な授業が展開されている。そんななかで、他の学校でいろいろと困難を抱えてきた子どもたちが生き生きと学んでいる様子を感じ取れた。一見して、日本の学校の雰囲気よりも、8年前にカナダで在外研究をしていたころ、訪問した学校と雰囲気がとても似ていた。とはいっても、アメリカ人教職員から見ると、日本式のありようを感じるだろう。二つの学校文化を並存？共生？させて、実践を展開するという点でも興味深い。

しかしながら、こうした類の学校・教育実践の歴史的蓄積が、ほかにほとんどないなかで、大変創造的でチャレンジングな課題を追求しているだけあって、今後の課題は大きい。その課題追求の一環として、教職員研修も位置づけられているようである。

そんな意味で、重要な研修を引き受けているのだな、と実感した。加えて、日本人教員とアメリカ人教員が協同して実践しているなか、共通言語が英語となっており、英語で研修をしてほしいとの要請が出された。これは、私自身にとって、きわめてチャレンジングである。これから2週間、かなり私の頭と心を悩ませそうである。

イーディス・ハーディング＝エッシュ、フィリップ・ライリー

「バイリンガル・ファミリー」明石書店2006年を読む

バイリンガルをめぐるのは、「バイリンガルは～～という危険がある」「バイリンガル教育はこうすべきだ」といった通説がいろいろと存在し、それに関係者、とくに親はふりまわされることに会うことがある。

実際は、バイリンガルにかかわる人が置かれた状況に応じて多様なありようがあり、置かれた状況のなかで当事者なりのありようを追求するなかでしかバイリンガルがおこなわれない。こうした当たり前のことが忘れられてはならない。

この本は、18に及ぶ実に多様なバイリンガル家族の事例とそれぞれの道を紹介しながら、そこから得られたさまざまな知見を紹介し、かつバイリンガルにかかわっている、バイリンガルにかかわろうとしている当事者に対して「参考ガイド」を提供している。

そうした本であるから、1986年の初版、そして今回の翻訳のもとになった2003年の第二版というように、長く読まれ続けてきた信頼性の厚い本なのだろう。著者たちもバイリンガルであり、一人はイギリスのケンブリッジ大学、もう一人はフランスのナンシー大学で、この分野の研究をしている方々である。

このようなアプローチをしているこの本は、これまで触れたバイリンガルにかかわる書籍のなかで、私にとってもっとも示唆的なものだった。

示唆的な記述をいくつか抜き書きしながら、私なりのコメントを加えよう。——以下が私のコメント。

バイリンガル家族が増加しているのは、(中略)「離れて暮らしている親族をつなぐ重要な血縁ネットワークを持ち、また血縁関係のない人たちにも広く支援を頼る、形を変えた大家族」がますます増えていることの反映であるということを理解するのは重要です。P8～9

バイリンガルの大多数は自分たちがバイリンガルであるのをごく普通のことと考え、また有益なことだと考えている P9

かつては、バイリンガリズム研究の多くが、バイリンガリズムを賞賛と恐れの入りが交じった目で見ていたモノリンガルの研究者によって行われていたために、バイリンガル自身の経験や意見が脇に押しやられていました。もし皆さんが、私たちと同じように、バイリンガルに話を聞いてみられたら、まずだれもが自分がバイリンガルであることをおもしろくまた自分を豊かにしてくれるものとして、高く評価し、それを楽しんでいることがわかるでしょう。とりわけ、子どもたちにとっては、実に楽しくわくわくするものなのです。 P9

——日本や沖縄においても、バイリンガルについての関心を高める社会的状況は急速に広がっている。人々の国境を越えた移動がそれを加速させ、その一つの象徴的なあらわれとして国際結婚の増加がある。そのなかで、これまで押し隠されてきたバイリンガルの事実を再発見・再確認することも進行している。

しかし、そうしたバイリンガルの事実の認識をおさえこむイデオロギー、そして教育的営みが、長らく展開されてきたことが、日本の一つの特質ともいえよう。

バイリンガリズムの最も大きな利点の1つは、非常に幼い子どもであっても、語とそれが示す対象との間には

必然的な関係がないこと、すなわち同じ事象が異なった名称を持ちうることに気づくことです。早くからこうした抽象化の経験を積むことで、研究者や心理学者が頻繁に報告しているように、バイリンガルは知的に柔軟で寛容であるようにです。そしてこの柔軟性が1つの防護手段となって、モノリンガルには煩わしいことだろうと思われがちな、2つの言語が考えることが苦にならないのです。文字通り、バイリンガルはそう考えないのです。なぜそうなのか、理由は多々ありますが、まず、そもそも言語によらない、あるいは言語以前の思考過程があります。第二に、言語を使った思考、私たちの「内的独白」は通常、意識的なものですから、バイリンガルはどちらの言語が考えるかを選択します。第三に、実際にもう一方の言語を使用している際は別として、多くのバイリンガルは常に一方の言語で思考する習慣をもっています(中略)。第四に、実は、多くのバイリンガルが2つの言語で思考できることを好んでおり、問題解決のための創造的な方法、すなわちある種の水平思考として、これをよく行っています。 P 2 2

(ことば遊びとして、子どもたちが2つの言語から手持ちの語をもち出すことを、混乱の現れととらえることについて) この種のことば遊びは、危険信号などではなく、どの子どもも通過する、健全でごく普通の一発達段階として捉えるべきです。むしろ、親が心配すべきなのは、子どもがこの種のことをしない場合だといっても過言ではないでしょうか。 P 2 4

——当然のこととはいえ、バイリンガルに対して否定的な言説、誤解に対する重要な指摘である。

日本における外国語教育は、バイリンガルの視点が欠落していた。あくまでも外国語教育の範囲内にとどまっていたのである。そして、バイリンガル状況にある子どもに対して、学校教育は、事実上モノリンガルを強制する教育活動を展開してきたのである。

多くの地域で、人々が2つの方言を話しています。これら2つの方言がともに公式に言語として認知されている場合、この人々を「バイリンガル」と呼びますが、純粋に言語学的に言えば、2つの異なった言語形式が使える人は誰でもバイリンガルです。 P 2 9

—— 琉球方言と本土方言の関係も該当するのではないか。だから、ウチナーグチと標準語の双方を駆使できる人はバイリンガルといえよう。しかし、このような角度から論じるものにはほとんどであってこなかった。私自身もそのような角度から検討したことはなかった。

戦前沖縄に限らず、戦後沖縄の教育は、ウチナーグチをおさえこんで、標準語を強制注入するスタイルを採用してきたので、バイリンガルの関心をもたないどころか、否定的ですらあったのである。そしてまた、実際に住民の多くはバイリンガルにあったにもかかわらず、そのことに注目して教育活動を展開してこなかったのである。

言語を使用することには、社会的なしきたりや対話者の置かれた社会的な状況に左右される広範な活動がかかわっています。たとえば、言語は、その規則本に従って、全競技者が同じ試合に参加するクリケットのようなスポーツではありません。言語は、むしろ短距離走、リレー、長距離走、跳躍、砲丸投げやその他あらゆる

種類の「種目」が、それぞれ個別の特性と規則のもとに、同じ「大会」の一部として参加する競技大会のようなものといえるでしょう。P 39

発音、語彙、また文法のいずれについても、異なった「スタイル」が使用されるかもしれません。適切なスタイルを選択し採用する能力は、バイリンガルがある特定の状況に相応しい言語を選択し採用する能力とまったく同様のものです。P 40

—— 私がいってきた異質協同論の視点と共通する把握がある。

バイリンガルの、あるいは全体論的なバイリンガリズム観では、バイリンガルは2つの部分に容易に分解できない統一体であるとする。バイリンガルは2人の完全なあるいは不完全なモノリンガルの総和ではない。そうではなく、バイリンガルには、言語が固有かつ独特の形で配置されているのである。 P 49

バイリンガリズムは2つの言語の能力と2つの言語による意思伝達の現象にかかわっている（中略）バイリンガル社会は2つの言語が意思伝達に用いられている社会である。そのような社会では、もし両方の言語能力が必要となる役割を果たすバイリンガルが十分いれば、（中略）多数のモノリンガルをかかえることが可能である。よって、個人としてのバイリンガリズムと社会としてのバイリンガリズムとは区別される。P 49

—— 沖縄社会は、社会としてのバイリンガリズムということになる。

エリートバイリンガリズムは次のように説明されています。大多数の社会の中産階級に属する、教育レベルの高い構成員の特権（中略）

他方、大衆バイリンガリズムは次のようなところに生起します。ある国にいる、生き残るためにいやおうなしにバイリンガルにならざるを得ない複数の民族集団の境遇（中略）

その区別は重要である。それは、最初の集団[訳者注、エリートバイリンガル]は、自分たちが統制する教育制度を用いてバイリンガリズムを得ようとするのに対し、2つ目の集団[訳者注、大衆バイリンガル]では、バイリンガリズムが、他者の統制する教育制度によって押しつけられているということを示すからである。これまでの研究では、社会の主流派集団に属する恵まれた子どもたちは母語で教育を受けようと、第二言語で教育を受けようと、いずれにおいてもよい学業成績を修めることが一貫して示されている。 P 51～2

—— アメラジアンたちは、「エリート」「大衆」バイリンガリズムの両者の性格をあわせもつが、どちらかという、大衆バイリンガリズムの性格が強いといえるかもしれない。

インターナショナル・スクールのような私立の学校では、当然、「主要な」言語中心になりますので、家族が経

済的に恵まれていても、やはり言語の保持という責務をそうした学校に肩代わりしてもらえないままです。

そこで、このような家族の大半が、地元の公立学校に子どもを通わせます。多くの場合、親は、現行の言語教育のカリキュラムが子どもの需要に応えるものではないのを知ることになります。 P 5 3

—— アメラジアンたちが学校教育に関して置かれた状況にも該当する。

うまくバイリンガルに育てたり、教育したりすることはおおいに可能ですし、本来、危険なことでもありません。しかし、記述のような問題に直面した多くの親は、根拠薄弱な忠告に影響され、励ましを実践的な指導も得られないままに諦めてしまいます。その結果、しばしば一方の親が深い喪失感を抱くことになったり、子どもたちが自分の祖父母と意思疎通ができなくなるといった不幸な社会的、実際的な影響がもたらされることがあります。なんとも残念なことだと思います。望まない人にバイリンガリズムを強要することは明らかに論外ですが、少なくとも、親には、これを選択するか否か、情報にもとづいて決めることができるよう、手がさしのべられるべきです。そして選択した親には、直截な助言が与えられるべきです。P 5 3～4

—— 親が選択するということには、子ども自身の選択ということも含む。子どもが親にせがむ、という事例はよく耳にする。「お父さんと話せるようにしたい」という子どもの発言など。

世界の人口の半数以上はバイリンガルです。2つ以上の言語で暮らすなど例外的なことだとの印象を持っている多くのヨーロッパ人は、このことにたいいてい驚きます。それは、人は言語を1つ話し、その言語の話し手は皆同じ国家に属しているという、言語と国家あるいは個人のアイデンティティとの関係についての一般的な見方に逆らうものなのです。P 5 7

たいいていの国では異なった言語の話し手が共存せねばならないこと、そしてその結果、2つ以上の言語を話す人の数が多いに違いないことは明らかです。P 5 8

—— 沖縄で、ウチナーグチが主体となる高齢者とウチナーグチが下手な子どもとをつなぐ中年世代が、両者をつないで、ここでいう2つ以上の言語を話す人に該当するといえるかもしれない。しかし、時の進行とともに、そのような事態が減少していくこと、またウチナーグチそのものの衰微のなかで、世代的問題ではなくなりつつあるということもできよう。

この引用につづく引用も、以前の沖縄には該当する事例がよく見られた。それは、沖縄文化を、「鑑賞用」にだけ位置づけるものである。近年の沖縄ブーム、沖縄文化ブームがそうした状況をどれだけぬけきれているか問う必要もあろう。

家族という共同体を分裂させるような影響を与えやしないかと恐れる親に、私たちがたくさん出会ったという

ことです。恐れるがために、親の中には、自分の言語的アイデンティティは押し込めてしまい、せいぜいよくて自分の母国の文化を紹介するようなプログラムがあればそれで十分とってしまう者がいるのです。 P 6 1

いわゆる単一言語国家と呼ばれる多くの国で、日常的に2つ以上の言語を話す人々の割合が高く、その一方で、多くの多言語国家ではバイリンガルが思いのほか少ない。 P 6 1

公式な単一言語国家 このような国には、フランス、ドイツ、日本が含まれ、公用語が大半の住民の母語となっていますが、実際には旧来また新来の少数派集団の中に相当数のバイリンガルがいます。 P 6 1

「単一言語」「バイリンガル」「多言語」というような公式のラベルは、バイリンガルが実際にどのくらいいるかということとはほとんど関係がないということに気づくのは大切です。そうしたラベルはその国の住民の間に見られるバイリンガリズムの度合いを示す統計的な指標というよりはむしろ、少数派集団に対する政治的な態度の表明であるとした方が理解しやすいでしょう。 P 6 3

—— 日本にかかわる状況把握を含めて、実に鋭い指摘である。

親の一方が、かかわる言語の1つを理解しない場合、家族のバイリンガリズムを維持しようとする試みはまず失敗する。 P 7 4

人には1つの人生、1つのアイデンティティしかないのですから、1人の人間がドイツ人のいるドイツで完全にドイツ人になりきり、またフランス人のいるフランスではすっかりフランス人になりきることができるとする考え方は、どこかしら現実離れしています。全体として、その生活が2つの社会にまたがっている人では、2つの異なった文化がさまざまな形で組み合わされているのが見られます。 P 8 6

人は「モノカルチュラル」ではありません。人生その時々になんか異なった集団に属し、そしてそれぞれの集団には、容認された行動規範や話し方があります。人は、自分が入っているフットボール・クラブで、職場の同僚や家にいる家族を相手にしているように振る舞ったり話したりはしません。いわゆる「モノカルチュラル」といわれるカップルは何か珍奇なものに違いありません。ほとんどの場合、お互いがそれぞれ相手の文化的背景に合わせるよう調整せねばなりません。 P 9 0～9 1

—— このあたりは、私の異質協同論、カップルが異質協同の一つの典型的なありようであるという考えと共通する。

バイリンガルの子どもは2つの言語を弁別することを学ばねばならないという明らかな違いはありますが、モノリンガルの子どもが1つの言語を学ぶのと同じ仕方、同じ順序で2つの言語を習得するということです。さら

に、バイリンガルが2つの言語を弁別するメカニズムは、モノリンガルが1つの言語体系内で行う弁別のメカニズムと本来的に違いはないということです。ゆえに、バイリンガリズムには何ら特別な心的過程は必要ではなく、言語を話す人すべてに共通する心的過程を拡張し、精巧にする必要があるだけなのです。P 97

—— バイリンガル教育は、子どもに過重負担をかけるという論が安易にすぎると示唆していよう。

第三者、とりわけかかる2つの言語のうち片方しか話さない人には、コード・スイッチングは話し手が混乱しているようにも、また聞き手を混乱させるようにも聞こえ、それが明確で詳細な一連の規則に従っているだけでなく、豊かな表現力を備えたいま1つの伝達手段をバイリンガルに与えているのだとはとても信じ難いことです。コード・スイッチングは2つの言語が関与する状況でのみ見られる現象で、そこでは、バイリンガルが互いに話をし、両方の言語が有する豊かなコミュニケーション資源を存分に活用することができるのです。P 113

学ぶ対象の言語が話されている新しい言語共同体に対する学習者の態度は非常に重要です。その共同体に対して肯定的な態度を持つ子どもはもちろん友だちを作ろうとしましょう。そしてそれによって、この子どもの学習能力に多くのことが要求されることになり、子どもの学習動機も高められるでしょう。その一方で、もし子どもが受け入れてもらえない、無視されていると感じるようであれば、新しい共同体と繋がりを持つとはしないでしょうし、その結果、動機は非常に低いものになるでしょう。そうなれば、新しい言語で意思疎通を図ることが要求されるような機会を自ら減らしていくようになるでしょう。ある個人がバイリンガルとして成功するかどうかを予想するのに、知能や言語的適正よりも、これらの要因の方がはるかに重要であることが明らかにされています。P 126

デンマーク語は「役立つ」言語ではないからといって、母親が子どもにデンマーク語を話すのを実際に禁じてしまったりするのです。デリギッテもナイジェルもこの「役立つ」云々の議論は的はずれの議論だと考えています。どの言語であろうとも、それは子どもの認知的発達や感情の発達に欠くことのできないものなので、親は、子どもが自分たちを愛してくれている人々と親しい関係を築くのを決してじゃましてはならないと考えています。P 217

—— バイリンガルは大変だという危惧を打消し、バイリンガル教育への肯定的まなざし・配慮の重要性を語っているといえよう。ウチナーグチについても、まったくあてはまる指摘であろう。

吃音

子どもがつかえがちになっても、いらだったり、腹を立てた様子で対応してはいけなない。そのようなことをすれば、伝えようとしている内容ではなく、その話し方に子どもの注意を集中させてしまうだけです。子どもがいうことを訂正することさえ避けるべきです。(中略)

子どもがバイリンガルであることについて大騒ぎをしなればしなないほどよい。P 248～9

—— 教育実践上、留意したい点である。

おおまかにいえば、非常に年齢の低い子どもは、1つの言語を学ぶがごとくに、2つの言語を同時に学ぶようです。この子たちは「母語としてのバイリンガリズム」を身につけます。同じように、継続バイリンガルも、最初の言語を習得したように第二言語を習得します。いずれの場合でも、子どもたちが経ていく時期や段階、多様な規則、構造、機能が習得される順序や、犯す「間違い」の種類はモノリンガルの子どもと大差ありません。

(中略) ほぼ8歳から下の年齢の子どもには、おそらく正規の授業や言語のレッスンは必要ないであろうということです。 P 270～1

幼い子どもに関しては、その成果が現れるまでにはある程度の時間がかかるかもしれないものの、一方の言語の発達が両方の言語の発達につながることをここで思い起こすといいでしょう。

このことは、バイリンガリズムを支持する上で重要な点です。それは、一方の言語を発達させることが、有害どころか、子どもの第「二」言語、つまり社会の言語の習得に肯定的な効果を及ぼすだろうということがわかり自信を得て、「家庭」の言語を使うことを奨励できるからです。ここでは、「こちら立てれば、あちら立たず」の類の問題を心配しなくてもいいのです。(中略) 肯定的な転移、すなわち子どもが一方の言語で言語的な概念あるいは能力を習得すると、必要に応じて、それを第二言語に移す方法を見いだすということですが、そうしたことが行われるという証拠があります。 P 272～3

バイリンガルになる理想的な、すなわち最適な年齢があるか否かは、これまでもさかんに論議されてきた問いですが、その答えは一様ではありません。人は何歳であってもバイリンガルになることはできますが、それぞれどのようにバイリンガルになるのか、その方法は異なり、かかえる問題も異なり、またおそらくその到達点にも異なった特徴が見られるでしょう。 P 278

—— 留意したい指摘である。

子どもが新しい言語を習得するのを励ますもっともよい方法は、思いやりのある環境の中で優しい人たちと一緒に楽しい経験をさせることで、そこでは学習が内発的に起こり、また無意識のままに行われます。 P 271

親は別にして、バイリンガルの子どもにとって最も重要な「教師」は他の子どもたちで、このことはいずれの言語についても同様にあてはまります。子どもたちが頻繁に顔を合わすことができるよう、あらゆる努力をすべきです。そのための理想の場となるのは、もちろん遊び場や保育園です。 P 271

もし子どもが外国の学校に通わねばならないようであれば、たとえしばらくはかなり苦勞するとしても、ほぼ同年齢の子どもたちと同じクラスに入れるのが望ましいと思われまゝ。「小さい子たち」と一緒にされたと感じる

子どもは、その子たちとは話をしたがらないでしょうし、完全に孤立して惨めな思いを抱きながら、人を馬鹿にしたような、よそよそしい態度を装い、その陰に本当の言語の問題を隠しがちです。 P 2 8 1

私が見つけたのは、バイリンガルが知的に、学業上、不利な立場にあることを立証する知能テストの進行でした・・・2つの言語が話せるという私自身の幸福な経験、それは私に1つではなく2つの世界に生きることを可能にしてくれたのですが、これらの研究者たちが研究した人々の大半は、どうやらそうした経験を持たなかったようです。 P 3 0 1

—— クラス編成にかかわって参照したい指摘である。

移民と教育

2007年4月17日

「玉城村史第7巻移民編」に触れる。沖縄は大量の移民を出しているが、玉城も例外ではない。沖縄県全体でいうと、戦前の移民はハワイ・フィリピン・南米などへ7万人余り、旧南洋群島へ4～5万人、移民という表現がいかどうか分からないが、本土への出稼ぎ（帰郷・移住のいずれの結果になったにせよ）がかなりの数にのぼる。合計すれば、20万近くになるはずであろう。戦前の沖縄県の人口は、昭和期でいうと、60万人弱である。だから、かなりの比率である。

玉城をとってみても、ハワイ・フィリピン・南米などへ1300人近くで、戦後南洋群島からの引揚者は665名であり、1935年時点での本土への出稼ぎ人口は517名という。戦前玉城の人口数千レベルのなかで、これらの比重はかなり高い。労働力人口に絞って考えると、かなりの比率になるろう。

こうした移民についての研究は、ここ20～30年間かなりの前進と蓄積があるようである。そしてさらに、こうした移民がもたらしたもの、移民の及ぼした影響といったものについての研究へと発展させることが求められよう。私の関心からいうと、文化・人生創造・教育といった問題についての検討に関心を寄せたい。

しかし、私が出会った限りでの把握であるが、こうした問題は、移民に直接かかわっている人に限定されたものにとどまりがちである。広く誰でもが関係をもつ問題として扱われていない。たとえば、近年多い日本への海外からの移民について、距離を置いた感覚が広くみられる。あるいは「迷惑」そうに対応し、日本の生活に「同化」しない人々という扱いが多い。教育についても、90年代に入るところから多少触れられる問題となってきたが、日本における教育全般にかかわる問題という受け止め方は、当事者以外は余りしてこなかった。その点でいうと、欧米での扱いとは大きな違いがある。その意味では、移民・移住と教育というテーマは、日本では未熟なレベルにあるといえよう。

欧米では、多文化、多文化主義という角度からも含めて、多様な論議・実践が蓄積されてきたが、日本ではこれらの紹介はあるが、日本でのありようとしては、広汎なレベルでは論議されてこなかった。そしてそうした問題が、国際交流・国際協力の問題の枠内からとらえるにとどまり、広汎な人々の生き方・生活の問題とかかわるという受け止め方ではない。だから、国際交流・国際協力も、大半の人々にとっては、「優位の位置にある欧米とつきあえる」ようになり、「劣位で苦難な状況にある第三世界に救いをさしのべる」という発想の枠内にとどまっている。要するに他人事なのである。そして、身近な生活に外国人が入ってくる場合には、欧米なら「多少歓迎」、第三世界なら「忌避」という反応になりがちである。

だが、改めてふりかえってみると、もともと日本に在住していた人々にしても、移住・移民を経験した人が珍しかったわけではない。1500～2500年前に大量移住してきた人々が今日の「日本人」のルーツであるし、中世までは海外との豊かな交流が展開されたし、国内移住もかなりなされてきた。戦前日本でも海外移民は多かった。そして、戦後でいうと、1960年代以降、進学就職ということをきっかけに、大量の人々が農村から都市という形が多いが、移住したのである。

そうした移住体験は、人々の生き方の大変化をもたらした。人生観の変化をつくりだした。だが、その生き方のありようが、教育と結びつかなかった。結びついたのは進学就職のための「つめこみ学力」獲得であり、生き方創造は、つくられたコースのなかをいかに早くすすむかという形に従属させられ、自らの生き方創造という形にならず、教育が寄与するところはきわめて限られていたのである。だから、学校で国際協力・国際交流の教育を

受けたとしても、実際に海外にでかけたり、国内で外国人と出会ったときに、創造的な対応、積極的な対応を苦手とする状況が一般的ですらあるのである。

沖縄においても、これだけの海外移民を経験しながらも、また海外交流の豊かな歴史をもっているながらも、日本本土の状況とそれほどの変わりはないようにみえる。わけても教育の世界では、そうである。その一因は、本土の教育システムに従属し、かつ忠実に展開してきたという歴史的構造にある。それだけに沖縄のもつ豊かさを教育に生かしきれていないというべきだろう。

戦前沖縄の移民に関する資料のなかで教育にかかわるものは大変少なそうである。まだきちんと調べてみてはいないのでわからないが、上記の資料を見る限りそうである。移民教育という言葉がでてくるが、それは「標準語」の上達をはじめとして「日本人」としての「水準」を高めようという角度から発言されている。當山久三の「沖縄の窮状を救済するには、海外へ移民を送り出すことが最善の解決策」として旅券発行要請を奈良原知事にしたが、奈良原知事は「沖縄県民は日本語が話せないこと、風俗習慣が日本の他の地域と異なっていること、そのため沖縄県民を海外に送った場合日本を辱めること」を理由に拒絶したという。

この「沖縄→日本→海外」「海外→日本→沖縄」という特徴的構図は、奈良原知事だけでなく、その後の今日に至るまでの沖縄教育界の発想ともなっていた。沖縄の歴史的財産を生かして沖縄教育を構築するという発想は、沖縄教育界では限りなくゼロに近い状況が続いてきたのである。「沖縄→海外」「海外→沖縄」という発想は教育界ではお目にかからないのである。

そのことには、次の事情があるように推理する。

沖縄のもつ海外交流・移民・移住の歴史的財産が、薩摩（幕府）支配、そして天皇制政府支配のなかで、人々から奪いとられていったと把握できないだろうか。そして、20世紀に入って、沖縄からの海外移民・移住体験のなかで、再び人々にその財産が蓄積されてきた、という把握をしてはどうだろうか。さらに戦争体験、米軍支配・米軍基地の存在などが不幸であるにしても、人々に移民・移住問題に新たな経験をもたらした。そうした財産を生かし発展させる角度から沖縄の教育を展開したら、沖縄の教育がより創造的になっていくように思うが、いかがであろうか。

さらにそうした視野のなかに、近年の本土から沖縄への大量の移住者、ならびにそれにもなう教育問題をふくみこんだら、どうなるであろうか。

キムリッカ「多文化時代の市民権」(1998年晃洋書房)を読む

2006年7月7日

これまたツンドクの書籍であった。90年代末、私が多文化の動向・理論に関心をもちはじめたころ読んだ本にしばしば引用文献として登場したのが、この本である。原著は1995年刊で、和訳本は1998年刊である。いくつかの言語への翻訳が出、日本でも三刷となっているので、かなり評判をよんだ本であろう。副題は「マイノリティの権利と自由主義」である。

著者は、カナダ人で、カナダを含む世界の多様な地域での事例に目を配りつつ、自由主義の立場から論じている。政治学・法学の専門書なので、この分野に疎い私には、どのように評価されているかはよくわからないが、かなり優れた書籍のように思われる。マイノリティ、多民族、多文化、エスニシティ、移民、国家、個人の権利、集団別権利、正義、平等、歴史的協定、文化的多様性、集団的代表、寛容、社会的統一といった概念を、一般論ではなく具体的な事実をもとに分けいった論を展開している。そうした意味で、私にはかなり学ぶところが多い書であった。

私がいつてきた異質協同の概念も、こうした論議をくぐってさらに深めていく必要を感じた。異質とはいっても協同するからには、協同するもの間になんらかの共通基盤が必要である。だから、何か共通で何か異質なのかをつめていく必要がある。何を共通なものとして追求しつつ、何を異質なものとして保障追求し、その協同作業を通して、新たないかなるものを創造するのか、といった問いとして、設定できる問題である。また、異質協同という場合に、集団間でのことか個人間でのことかによっても事情は異なってくる。キムリッカのこの本は、こうした問題を、多民族、多エスニック、そして国家との関係で論じているのである。

また、沖縄と日本との関係を考えるうえでも示唆が多い。両者は別民族ではないし、また沖縄をエスニシティと断定できるかどうかは微妙だが、エスニシティの概念を参照しつつ検討していくことが有効な地域である。沖縄と日本本土との共通性と差異性を視野に入れ、沖縄にいる住民が、沖縄・日本・地球の各々にどのようなアイデンティティをもち、各々にどのようにかかわっていくのか、という問題設定による検討が必要だろう。

日本本土からの沖縄への移住者である私の場合にも、その問題が存在している。

また、過去の政治史のなかで、「独立国」であった時代をもつこと、そして「日本支配」を受け、「エスニシティつぶし」的な同化政策を受けたことなどを、どう位置づけ、今日において、いかに問題提起していくのか。また、大量の米軍基地を置くという軍事的国際政治的問題、さらに日本政府支配のもとで長年経済的不利状況に置かれてきたと同時に、米軍存置と引き換えに経済投資が行われるという形での経済問題、こうした問題も視野に入れる必要がある。

さらにまた、同化政策のもとで窒息させられてきた沖縄文化が、今盛んに強調されているが、それはどのような意味合いでなのだろうか。そこで私が大切にしたいのは、文化遺産継承にとどまらず、沖縄地域における文化<創造性>が、沖縄内部、日本本土、世界にどうコミットしていくのか、という視点である。

私の異質協同論の流れ

その1

2006年2月20日

私は、「異質協同」をもっとも大切なキーワードの一つとして、20年近く使い続けてきた。そこで、それを使ってきた流れを紹介しておこう。

なお、異質協同という使い方と異質共同という使い方、あるいは類似の異質共存とかの用語使用について、1990年以前は安定しなかったが、1990年に近づいたころからは異質協同の用語の使用が圧倒的になり、それにほぼ統一して使用してきた。それは異質なもののどうしが何らかの関係をもちつつ（「協同」しつつ）具体的に行動することに力点を置くからである。

さて、最初にこのことを意識しはじめたのは、きわめて個人的な体験からである。1971年に恵美子と出会い生活し結婚し、沖縄に移住し多くの方々と出会い、そして子育てをしてきた1970年代前半は、私の人生にとって実に重大な時期であった。それをキーワードで説明するとしたら、まさに異質協同であり、また「発見・創造」であった。この「発見・創造」は、1990年代後半以降の私には「異質協同」と並ぶ大切なキーワードとなった。

その前の「異質協同」「発見・創造」の時期は、第一に1950年代末、岐阜の「田舎」から、「都市」である名古屋の中学に通ったころである。そして、第二に1960年代半ば、新たな生き方と出会い、そして東京での生活をしたことがある。それらの第一、第二に引き続いて、というよりはそれらをかなりくつがえすものとして、この第三の時期があった。第四の時期は、1990年代末から現在である。

今回はその第三の時期のことである。その第三の時期で体験したことを、自分なりに整理し言葉として表現する作業は1970年代半ば以降展開し、ようやく1980年代後半になって「異質協同」に落ち着いたというわけである。

第三の時期の前、「大きな共有すべき目標があつて、それに向かつて一つになって進むことが人間関係にとって重要である」という考え方が私にはあつた。「違いを超えて一つになる」「小異を超えて大同につく」である。そのためには、自分自身をも「抑えこむ」こと、つまり「克己」が重要であつた。「対立物の統一」ということも、大きな目標のために、自分を抑え対立を抑えることが必要だという考え方を含んでいた。

それはカップル関係だけでなく、さまざまな組織内部にあつてもそうであつた。カップル関係でいうと、志・思いを一つにしたカップルが協力団結して歩む、という発想である。「一つにする・一つになる思い」は、人類・社会など大きな目標と重ねられる。当時でいうと、たとえば民主主義は大きな目標の一つをなしていた。そこで、「民主的な家庭」を築くことがカップル関係において、思いを一つにするべき目標と設定される。それを別の言葉でいうと、「同質」的発想、さらに異質排除的発想を、たとえ無意識であるにせよ、含んでいた。

そうした考え方・思いが、恵美子との出会い・協同のなかで、沖縄との出会い・協同のなかで崩されていったのである。私と恵美子との間には、また私と沖縄の間には、恵美子個人、そして沖縄在住の個々人、というだけでなく、歴史的文化的なものを含んで、異質なものを含んでいた。というよりもまずは異質であつた。だから、簡単に「違いを超えて」「思い一つにする」といえることではなかつた。そうした事態が日常的に発生してくる。それをどう考えるか、という以上にそれに対してどうするか、というアクションレベルで日常的に問いかけられたのである。身近のことでいえば、食事をはじめとする生活習慣が異なる事態を前にして「そこでどう行動する

か」が迫られたのである。

その2

2006年7月13日

この「異質協同」というテーマは、私だけのテーマではなく、沖縄の歴史的なテーマでもある。異質排除というよりも、異質さを押し隠す歴史的な営み。と同時に、違いを前提に「開き直る」したたかさとをあわせもつ。この両者のいずれかが時の状況によって出たり入ったりする。

タテマエの世界、とくに教育の世界では圧倒的に前者が顔を出す。前者の発想は、17世紀の島津支配以降、支配的なイデオロギーともなってきた。「日琉同祖論」「日本人になる論」「本土に追いつけ論」などがよく出会うもので、そうした追求を促進する役割を教育界がになわされてきた。とくに明治以降の天皇制教育体制でそうであった。

それが戦後もアメリカ支配という力学のなかで、「日本人化」を追求することが政治的に正当なイデオロギーの位置に坐り、その運動の促進者として教育界が位置づいたのである。と同時に、本土と沖縄とを比較することによって「沖縄の遅れ」を強調し、「本土並み」を求め、財政的措置を要求する根拠とされ、あるときは「日本人になる」ことを強調する教育界の強力な発想を生み出した。典型的には方言矯正・撲滅運動である。

だが、それはタテマエであり、日常生活のなかでは「異質さ」のなかで生きるありようが脈々と流れてきた。とはいっても、植民地支配下の朝鮮や台湾とは異なる歴史性文化性があることも確かである。

それともう一つ、国民国家論の枠組みで考えると、日本国家枠内で、前者の発想が一層強調されるが、かといって、後者の発想はたんなる「独立論」につながるとは限らない。国民国家自身が相対化されなければならないし、かつ、たとえ国民国家論をいうにしても、「下から多様な民衆によって創造する、しかも異質協同的な創造を構想する」発想は、たんなる国民国家論とはならない。そのあたりで、島おこし（沖縄おこし）、沖縄の自立といったキャッチフレーズをどのように創造的に展開するのか。そうした営みが少しずつ発展してきているのだが、教育界ではそれがどうなのだろうか。

こうしたことを考えるなかで、私自身の異質協同論は、その1で述べた個人的なレベルの問題と、沖縄自体がもつ問題とが交差しはじめ、その模索のなかで「沖縄教育の反省と提案」（明治図書1983年）を書いたのである。それに至る過程で「教育実践の自己展開サイクル」という表現を編み出した。

以上のような考え方をふくらませていく過程で、80年代後半、尹健次の著書に出会った。彼は大学院生のころ、同じゼミを受講したが、それほど深く話したわけではない。彼の著書の刺激もあって、エスニックとか民族とかにもかかわって、沖縄のことを考えはじめた。そして、90年代にはいると、「グローバル教育」の動向にも関心をもちはじめ、多文化論についても学びはじめたのである。

こうして、ゆっくりとではあったが、異質協同論を深めていく作業にとりかかってきた。それと並行して、ワークショップについて、あるいはコーディネイトについて考えはじめ、私の異質協同論はそれと結びついて展開することとなった。それはたとえば次のようなことにかかわってであった。

1) 同質信仰・同質強迫が強いなかで、「違っていてもいいよ」「違ってることが豊かさをうむんだ」という考え方の強調である。これは、今では金子みすずの言葉なども活用して、いろいろなところでいわれるようになってきた。異質さが孤立につながったり、同質さが、実は同質をめぐるなぞりあい・なぞりあい競争・対立を生

んでいることの指摘もある。確かに同質さの確認によって、安心感を得、居場所を確保するということがある。

しかし、それはしばしば虚像であり、かえって危険さと同居するものであることは、いじめ分析などで指摘されてきた。かつてムラ共同体において、内には同調を、外とは競争がいわれてきた構図と類似である。

※ その意味では、そうした同質幻想・同質強制がもつプレモダンの状況に対して、市民的自立・連帯を求める角度から異質協同論を展開するアプローチがある。と同時に、西欧近代を標準にしてとらえるのではなく、第三世界の現実から出発して、異質協同論をとらえるアプローチがある。第三世界ということでは、80年代半ばにフレイレなどの「意識化」論に学ぶことが大きかった。多文化論には、そうした多様なアプローチが含まれている。

2) 同質信仰・同質強迫は、他方では棲み分けの状況をつくりだす。異なるものの存在を承認するが、相互の接触・交流をできるだけ少なくすることで、安定を保とうとするのである。「異質共存」の用語にはそのニュアンスも含まれるので、私はほとんど使用してこなかった。

この問題には、1990年前後に、学級の子どもたちのなかに見られる階層秩序を指摘検討するなかで取り組んできた。階層的棲み分け状況が学級の子どもたちをいくつかのグループに分断し、相互に異なる文化状況・「発達」状況をつくりだしていたのである。その事実を起点にして、各々の子どもたちの課題の追求を促進するとともに、相互間の異質協同の取り組みへとつなげていこうとしたのである。

3) 異質なものが共存・協同するなかでは、「対立・葛藤」をどうするかが、論点になる。そこには、対立・葛藤を否定的なものにとらえ、それを解決・解消することに力点を置く発想と、それを肯定的なものを含むとらえ、対立・葛藤をきっかけにして、協同関係を築きだそうとする発想とがある。

こうしたテーマの追求に大きなヒントを与えたのが、ワークショップ論であり、コーディネイト論であったが、それについては次回にしよう。

その3

2006年8月16日

80年代後半から90年代半ばにかけて、私は「学級集団づくり」論を中心に研究作業をすすめていた。それらをまず「集団づくりの発展的検討」(明治図書1988年)に集約し、最終的には「学校を変える 学級を変える」「転換期の生活指導」(いずれも青木書店1996年)に集約した。それらのなかでは『異質協同』的な発想が強まっていく。『異質協同』を用語として鮮明に打ち出したのは、両者の中間時点に書いた「学級集団づくりの構想と展開—制度と社会—」(全生研常任委員会編「メッセージ学級集団づくり」第一巻『学校の流れを変える』明治図書1993年)である。

これらのなかでの異質協同論は前回の「その2」でも触れたこととかかわっているが、若干の補足をしておこう。

1) 80年代半ばまで広くみられ、私自身もかなりよりかかって論を展開してきたものとして、二項対比・対立的な構図がある。たとえば「不正義に対して正義をたてて闘う」「二つのどちらの道を選び進むのか」、あるいは、二つの自分(私・自己・自我など)をたてて、一方のものと他方のものとを闘わせたり、一方で他方を統制

することを促進したりするという構図である。

客観的には、そして単純化すると、そういう性格の構図にいきつくことはかなり多い。たとえば、「民主主義か反民主主義か」というようにである。その際に、各々が単一の強固なものになって、二つがぶつかりあい、どちらが勝つかという勝負形式で把握されることも多く、実際そうした形をとる場合がある。こうした競技方式はわかりやすいので、多くの人に受け入れられやすい。

しかし、競技とは異なって、実際の人々の政治的経済的社会的な生活においては、そう単純ではない。多彩なものがあるわけで、多様なものを二つのうちのどちらかに収斂させるわけにはなかなかいかない。分析批評する人がどちらかに分類してしまうことがあるが、本人自身がどちらかを選択し、どちらかに結集するというには無理が生じやすい。そういう事態になるのは、住民全員を否応なしにどちらかにまきこむ戦時体制ぐらいであろう。戦時にしてもいくつもの「例外的」ケースがしばしばある。

この二項論で態度表明を迫っていくと、「仲間か敵か」になってしまい、結果的に「同質」的把握に陥り、異質なものは「敵」とみなされる。こうしたことに留意しつつ、私は80年代後半に「ぐるみ主義批判」を旺盛に展開した。それは、企業社会にあつて「企業ぐるみ」ということで、企業のなかの人には、多様な異質さが保障されない状況が広くみられることへの批判として展開したが、「ぐるみ主義」は企業に限らず、学校を含めて、さまざまなところに浸透していた。

この二項論は、無意識のうちに陥りやすい発想である。民主主義を追求する場合にあつても、「民主主義か反民主主義か」ということで、既定の枠組みのうちのどちらを支持するかという形になり、民主主義を創造するものとしてとらえる発想をふさいでしまう。多様なものがあることを保障するだけでなく、その豊かさに注目して、多様さを促進する異質協同の構図と二項論の構図とは対照的である。また、異質協同の構図は、多様さを確信をもって外に出すというわけではない場合、さらには迷いがある場合、試行錯誤、流動的である場合などを許容するだけでなく、むしろそれが豊かさを生み出すと考える。当時、国連の教育関係機関の何かの文書のなかで、「あいまいさへの寛容」という文言に出会ったときに、はっとさせられた記憶がある。そこには、「あいまいであること」「ファジーであること」が豊かさを生むという発想がみられたのである。二項構図が持ちやすい「白黒つける」という発想は、危険であるだけでなく、貧弱なものなのである。

2) 二項をたてる発想は、すでにある標準に対して、対抗的な標準をたてて、どちらが優位なのかを問うて両者を闘わせる発想にもみられる。ここで「標準をたてる」ということと異質協同論について考えてみよう。「標準」をたてる発想は、近代沖縄においては、「本土」「日本」を標準として、それに追いつくための営みを展開し、「沖縄」的なものを排除撲滅する発想となった。無論、インフラなどが「本土」に比べて「遅れて」いるということで、予算要求するという場合には、有効な発想である。中西新太郎さんの「第二標準」のたて方はこの発想である。だが、沖縄では、そうしたものが人々の生活・文化のありようにまで及ぼされ、「同化教育」などとして登場し、今日までなお強い影響力をもっている。そこでは、「標準」が「到達すべき水準」として設定され、教育界では、子どもたち、教師たちを叱咤激励するものとなってきた。このあたりの問題を分析指摘したのは、『沖縄教育の反省と提案』（明治図書1983年）であった。

この「標準」をたてる発想は、唯一正解主義による授業とも通じ合い、異質なものを「誤り」として処理する発想を生み出す。こうしたことと異なるありようとして、私は異質協同論を打ち出し、90年代後半以降、その具体的な実践展開を多様なワークショップの形で追求してきた。そして、異質協同論をさらに『発見・共同創造

論』へと展開させてきた。こうした論は、教育の世界だけでなく、教育外にもまたがる問題であり、その点では、教育外の世界から教育の世界を再検討するという性格をも合わせもつものとなっていた。

3) ところで私は90年代はじめのころ、異質と同質とを並列ないしは対比させながら論を展開していた。たとえば「子どもは、同質の子どもといっしょになって安心して居場所を確保するが、異質な子どもと出会って新たな発見・協同活動を展開していく。同質と異質とがからみあって進行していくのである」というように。だが、この同質の把握はどうもしっくりいかず、とくに異質と同質を対比的にとらえることでいいのかと疑問を感じ、その後あまり使用しなくなった。

同質と思っていた相手に異質を発見し驚くといったことは多い。また、同質なことと異質のことを固定的にとらえず、協同活動のなかで新たな発見をするだけでなく、新たな「同質」「異質」なものをつくりだしていくことに注目する必要がおる。そうした際に、異質はともかく「同質」という表現が的確なのかどうか疑問を感じたことも「同質」の用語を使用しなくなった理由には含まれている。

しかし、「同質」に代わる的確な用語を長い間見出せずにきた。こうした探求を続けるなかで、最近呼んだネグリ・ハート共著「マルチチュード(上・下)」(日本放送出版協会2005年)の、「特異性と共通性」という概念は示唆的であった。原語にあたっていないので、確かなことはいえないが、共通性はコモンとかコモナリティとかであろうが、「特異性」はなんであろうか。「特異性」という訳語はかなり強いので、私なら「独自性」という表現にしたいところであるが。

この書籍に示唆を受けつつも、私なりの理解、というか現段階の私なりの使い方、この二つを組み立てて述べてみよう。多様な異質なもの(特異性・独自性)をもった人たちが協同していくための土俵・基盤として、共通性の世界が存在する。その共通性の世界をいかに築くのか、広げていくのか、そこに一つの課題がある。その共通性には、いくつかの形がある。

文化的共通性——言語、文化ジャンル、生活習慣、生活ルール

地理的共通性——ムラ・町 沖縄、日本、アジア 地球

組織的共通性——会社 自治組織 学校・学級 結社

テーマ的共通性——教育研究 平和追求 ボランティア活動 環境保護活動などなど。

また共通性には、言語、文化、秩序維持のためのルールなどと、すでに共有しているものだけでなく、将来に向けて目標・課題を共有するといった形のものもある。

多様なものが共通の基盤・土俵のうえにいて、その共通の基盤を安定的なものにし、さらに広げて共通の基盤への新たな参加者をつくっていくこともよく見られる。無論、退場する人もいる。その共通の基盤におけるメンバー相互の関係は、交流、協同をはじめとしていくつかのタイプがある。葛藤対立関係のこともあろうし、無縁(無視)の関係でいくこともあろう。葛藤対立の関係にあっても、それが共通の土俵・基盤を破壊せず維持する姿勢をもつ限り、共通の土俵・基盤は継続していく。

共通性を同一とか統一とか志向性のなかでとらえる発想も存在する。たとえばかつてのムラ共同体とかナショナリズムには、そうした色彩を強く見せる事例がある。沖縄における「方言矯正」など同化教育の動向はそうしたものであった。また標準言語を保持することに努力を傾倒し、住民が標準言語を使用することを奨励どころか強制するところがある。

だが、異質協同論の立場にたつ共通性の把握はそれとは異なる。言語でいえば、多様な地方語(方言)を言語

[浅野誠エッセイシリーズ6 異質協同・多文化]

を豊かにするものとして受け入れるだけでなく、保障促進さえする。そこに住む人々の言語的独自性を保障しながら、協同活動の展開を可能にするような言語使用も奨励促進するというのである。私のカナダでの体験からいうと、ネイティブ・スピーカーと英語を話すときとは異なって、第二言語として英語を使用するもの同士で英語会話することは何か落ち着きとわかりやすさを感じるが多かった。異質協同の立場にたつて、独自性を保障しつつ、共通する土俵として英語を使用しているということが明瞭であることのプラスを感じたのである。

共通性を統一とか同一とかいう発想で使用すると、そこにおける人間関係は、タテ型、集権型になりやすいが、異質協同論にたつ共通性は、多様なつながりを重視するヨコ型、ネットワーク型になりやすい。

[浅野誠エッセイシリーズ 6 異質協同・多文化]

異質協同研究ノート

2004～6 ごろ作成

レベル		克服する対象 対抗する対象	こうありたい課題・方向
原理 思想	差異 多様性	排除・同質化 画一化 均質化 分類・レッテル貼り 商品的多様性・差異 戦争・ファシズムによる均質化 差異原理主義	差異の肯定・受容 差異をもちこむことによる豊富化 創造としての多様性 変化・流動する差異 共生・共存・協同 マルチチュード 異質協同 一点目標型ではない協同制作
	関係性	孤立 たこつぼ化（コンパートメント） 拡散 対立・競争 対立矛盾を押し隠した平等・均質化	つながり ネットワーク 分散・拡散とは異なる 出会い・発見 対立解決 非競争 閉鎖ではなく、出会いとしての多様性 対等の連鎖（ネグリ）
	集団秩序	集権型 タテ型 おかみ型 タテ型オーケストラ（ハーモニー） 多様性を阻む秩序 均質性を促進する既成秩序 （中央）集権	分権型（小規模型） 参加型 下からの公共 ヨコ型オーケストラ（ハーモニー） 多様性を促進する創造型秩序 脱集権化・分権 参加民主主義 参加による多様性・異質協同づくり 異質協同型市民社会 下からの公共（圏） 生活の民主主義
	共同体	同調・排除 包摂－排除 同調と競争 境界の鮮明な閉鎖性 土着性	異質協同型 境界のあいまい 開放性 寛容 豊かな多様性を許容し、産み出す共同体
	原理	普遍主義 原理主義	流動的 発展性

[浅野誠エッセイシリーズ 6 異質協同・多文化]

		差異原理主義 差異の固定化	あいまいさへの寛容 創造的差異
多文化主義・多元主義の両義性			
	対立処理 ・統一 多様性 (異質性)と共通性	差異を越えた統一	差異を含み、ふくらませる統一 差異の増殖と共有部分 (ネグリ)
		原案ー決定システムの両義性	保留と一致部分
多様な領域	自然 自然との関係	自然の征服・克服 自然への畏敬 自然の搾取	自然との共生 自然のなかの部分としての人間種の多様性 同化と異化 免疫システム 生命系民主主義
	地球 (グローバル)	市場型無責任 集権 (強国・市場) 統一性	
		グローバルとローカル, ローカルと中央性、具体性と統一性	
	個人 (アイデンティティ・個性)	個性・アイデンティティの固定化 単一性 孤立性 精神による身体の統制 (精神と身体の位階秩序)	個性の創造と流動性 流動的アイデンティティ アイデンティティの複数性と他者との関係のなかで精神と身体の相関
		集団としての差異・個人としての差異	
社会秩序		経済成長・市場原理主義 新自由主義的多様性 (選択と商品的差異) 新自由主義と新保守主義の結合のなかでの差異と多様化 階層秩序型差異 序列型 上による下の支配 競争秩序のなかの多様性・差異 効率性 多数決原理中心の民主主義が多数者支配となる 代議制	参加型民主主義 少数者配慮

[浅野誠エッセイシリーズ6 異質協同・多文化]

		主体——消費者 国民	主体——市民 多様性の反映	
支配・抑圧の事実と運動の方向		異文化衝突を支配抑圧へ 権威主義的対応 国家権力を背景に	異質協同へ 広場の討論 既成秩序の枠をつくらない 市民社会型 自発的結社 旧来の革新勢力形成の変容	
	日常生活	商品・ブランドをめぐる差異		
	エスニック 地方		在日 沖縄 方言	多様な文化をもつ子どもたちの集まりへ
	ジェンダー			
世界的動向	多文化主義 反差別運動	アメリカ・イギリス・カナダ・オーストラリア	イスラエルとパレスチナ	
教育	学校システム	高校の多様化 選別差別 学校の多様化と学校選択	総合制の積極的意味 リベラル・エデュケーションらかゼネラル・エデュケーションへ	
	カリキュラム	商品型選択 系統型教科学習 垂直型学び	参加型による創造的選択へ 総合学習 水平型学び	
	教育実践プロセス	コントロール型計画型実践 評価—目標型（到達度評価） 標準型 タテ型発想 偏差値発想 教える 「白黒つける」 唯一正解主義的实践 デイバート 聞き取り型「対話」	到達目標のありようの変更 プロセスの重視 共同創造過程としての実践 共同創造・発見 コーディネイト 調整 ワークショップ 相互主体型対話	

用語

異種混交 hybridation heterogenous

研究テーマ

1. 「違いをもちよって」豊かなものを創造する方法
2. 差異原理主義と闘い、創造的差異の方向をつくり出す
3. 「原案—決定—執行」原理の位置（旧権威主義と、参加型民主主義との間の）
そこにおける差異の位置づけ

異質協同としての親しいものとの関係

2005年1月2日

年末の10日間の我が家は、娘カップル、息子家族の滞在ということで、にぎわいの日々だった。カップリングや出生は、当事者だけでなく、そのまわりに新たな出会いをつくりだす。生育歴や生活スタイルの異なるものとの出会いや協同は、最初から「ズレ」「違い」が前提になるが、そのなかで新たな発見と「すりあわせ」を含む創造作業となり、私のいう「異質協同」そのものである。私の「異質協同」という用語も、私のパートナーとの関係を重要なきっかけとして使いだした用語だ。

この間もっとも「てまひま」がかかったのは孫の世話だが、そこにも新たな発見が多い。

20年ぶりの子育て作業で、「コツ」をおもいだすのに時間がかかることもあるが、子育てについての新たな「出会い直し」という感じでもある。息子たちとの会話のなかで、20年以上前の息子たちに対する私の「しつけ」のしかたが話題になったりする。「叱り方」をとってみても、かつての私の息子への叱り方と、息子の孫への叱り方とを比較してみるのも面白い。

そんななか、カラーセラピストをはじめた、息子のパートナーに、私の分析をしてもらって、私自身のトラウマ体験や、いろいろなことへの対し方などを発見されて、大変びっくりしました。

多様な出会い、異質との出会いは、自己の発見でもある。そんなことを実体験した10日間であった。記念に庭に植樹をしてもらった。娘たちは、美しいブーゲンビリアで、我が家のベランダを飾ることになる。息子たちは、セダムと蘇鉄。さすが植物研究をしている息子は、道路沿いの蘇鉄から実をとってきて、それを植える。こんなことは思いもつかなかった。いずれも数年後、十数年後が楽しみである。

異質との協同生活のなかでの発見・創造

野中春樹「生きる力を育てる修学旅行」を読む

2005年1月2日

2005年の最初の読書は、野中春樹「生きる力を育てる修学旅行」(コモンズ2004年)であった。サラワク熱帯雨林のなかのロングハウスの村に約一週間高校生たち20名が滞在する修学旅行実践である。示唆するところが多い。

いくつものスポットを見て回るタイプではなく、現地にホームステイする滞在型修学旅行である。かなりの事前学習をふまえたものであるにしても、直接の出会いがなかった異質なものと協同生活が行われる。その協同生活には、ホストの人々だけでなく、「自然との境界線がない」と表現されるように自然とのものがあり、日々の生活全体が異質なものと協同生活となる。

だから、それは知識としての出会い・発見を越えて、体感的体験的なものとなり、それだけに感性的にも揺さぶられ、著書がいう「生き方」「生きる力」にかかわるものになっていく。「生き方」「生きる力」ということが、「こころ」の問題にだけ向けられたり、あるいは、たんなる進路選択・職業選択にだけ矮小化されないで、世界一地域一個人を貫いて、かつ感性・生活感覚を豊かにゆさぶりながら展開される。

だから、終了した生徒たちのいろいろな場面での発表、なかには中学生への授業としても展開されるが、その発表。「伝える」作業が、知識伝達ではなく、相手自身が「発見」していく過程をサポートするようなワークショップ型を含んで展開されていく。

また、修学旅行への事前学習も含めた、多様な過程が、生徒たち自身の創造過程として展開され、生徒たちの意欲・希望を育てていることも注目される。さらに、こうした実践を育み、包み込むような学校のカリキュラム設定への構えにも注目したい。

エスニック・アイデンティティとナショナル・アイデンティティ

沖縄をめぐる

2004年7月12日

沖縄タイムス7月5～8日に掲載された林泉忠『沖縄人アイデンティティ 比較の視点から』は興味深い。台湾・香港・マカオ・沖縄住民の調査にもとづくものである。焦点は、エスニック・アイデンティティとナショナル・アイデンティティである。

「あなたは、沖縄に住む住民は沖縄人だと思いますか、日本人だと思いますか？」に対して、沖縄人－27.5%、日本人－28.8%、沖縄人で日本人－41.8%という回答であったという。林は「地元への帰属意識は本来、文化的またはエスニック・アイデンティティのレベルのものに対し、国家意識もしくは国民意識はナショナル・アイデンティティのレベルのものであり、次元の異なった帰属意識であるため、両者は必ずしも矛盾せず、衝突しないはずである。(中略)「沖縄人」は単純な地方の文化的アイデンティティではなく、政治性を多かれ少なかれ帯びた帰属意識であり、一種のナショナリズムまたは準ナショナリズムと見ることができる」と述べている。

いうまでもなくナショナル・アイデンティティは近代国家の構築物であり、沖縄の場合、〈大和〉起源のエスニックなものを基盤に構築された〈日本〉というナショナル・アイデンティティの強制が同化教育を通して推進されてきた歴史がある。そして、戦後一時期のアメリカは、〈日本〉ナショナル・アイデンティティに対抗する形で、〈沖縄〉ナショナル・アイデンティティを構築し強制しようとしたのである。それに対して、復帰運動は、ナショナル・アイデンティティ「日本」への復帰をめざすものを含んでいた。その折りに、「沖縄」的エスニックをおさえこんで、「日本」ナショナル・アイデンティティを強調するという戦前来の動きをも生みだしていた。

そして「復帰」後、沖縄的なものの復活の動きが展開されてきたが、そこにはエスニック・アイデンティティとしての性格を帯びるものがかかなりみられた。と同時に、ナショナル・アイデンティティとしての「日本」をめぐるのは、その「経済的豊かさ」を軸に進行してきたが、基地問題に象徴的なように、「政治的な意味」でのナショナル・アイデンティティに関しては、「不満」「怒り」が強く存在してきた。

この問題に、後藤道夫の「エスニック・ナショナリズムとシヴィック・ナショナリズム」とを区分する論をかけあわせると興味深い探求ができそうである。後藤論は、これまでエスニック・ナショナリズムについての批判的検討はなされてきたが、シヴィック・ナショナリズムについての批判的検討が弱いことを指摘するなど、これもまた注目点の多い提起である(後藤道夫・山科三郎編『ナショナリズムと戦争』大月書店2004年)。

これらをふまえて考えていくと、こんなことを深めていく必要があるようだ。

1) これまで沖縄住民(ある意味では本土住民もそうだといえようが)が、ナショナル・アイデンティティ、ないしはエスニック・ナショナリズム形成(構築)から排除されてきた問題についての検討。

2) エスニック・アイデンティティとナショナル・アイデンティティの両者の視点からの探求をすすめること。

3) シヴィック・ナショナリズムの視点からの検討をすすめること。

4) 〈日本=大和〉型エスニック・アイデンティティの確立を軸に展開してきた沖縄教育界が、「復帰」以降においては、それを含みつつも、そこにシヴィック・ナショナリズムが忍び込んできていることについて意識化し、検討をすすめること。

5) 近代の構築物であるナショナリズムを相対化しつつ、下からのグローバリズムとローカリズムを築き上げていく営みを展開し、そのなかでナショナリズムを問い直していくこと。

- 6) こうした課題に、多元主義、ないしは多文化主義といったものをどうかかわらせていくかについての探求。
- 7) 下からのシヴィックな関係を構築していくことの中で、エスニックなことをどうかかわらせるのか。
- 8) ナショナリズムが近代という歴史上特定の位置の中で構築されたものであると同様に、エスニックなものも、歴史的に形成・変化してきたものであり、絶対化することはできない。単純にひとからげにして「守り育てていく」ということはできない。そのエスニックなものにどう対していくのか。

いずれにしても、主体的創造的契機がかなり弱まっているとみられる沖縄教育界が、主体的創造的な展開をしていくうえで、こうした課題の検討は避けられないであろう。

多様な人びととのつきあい

2004年6月23日

他の職業などでもそうだろうが、私の場合もつきあう人は、職場の関係で、学生と大学教員、そして研究分野の関係で小中学校教員などに限られがちであった。そうしたことが、無意識に、「階層」社会にもとづく意識をつくりだしていることに注意しなくてはならない。

また、地域移動の少ない人びとの場合には、限られた地域内部でのつきあいに限られることで、その地域の「常識」が、どこでも「常識」だと考えがちになってしまう。

そうした「階層」的「地域」的限界を超えて、多様な人びととつきあいながら、ものの見方考え方を豊かにしつつ、多様性への寛容さと、多様な人びととの協同関係を豊かに築いていくことが大切だろう。

私の場合、そうした多様さを支えてくれた一つは、多様なところでかけて仕事をして、多様な人びとと出会ったことである。私にとってのショックといえるほどのことを与えてくれたのは、短期間のカトマンズ滞在と、一年にわたるトロント滞在であった。

そして、最大のものは、1972年からの沖縄生活であった。今、第二次沖縄生活をはじめたというわけだ。他には、卓球という地域スポーツであった。そして、今、家づくりをとおして、多様な職人との出会いも大きい。こうした出会いでは、もっている「肩書」をはずして出会うことができる。今日は、奥武島ハーリーを見に行ったが、そこでの近隣の人との出会いも楽しい。そんな意味では、旅行の際、旅行先の人びととの出会いがあるようなものになることがとってもいいことだと思う。

また、大学教員の職業をしている人にとっては、多様なタイプの学生と出会えるように、転勤をすることをすすめたい。教育学部生ばかり教えるというのではなく、多様な学部、また「偏差値依存型」大学ばかりでなく、「偏差値から自由」な大学で教えることをすすめたい。最後に一言、多様な人びととの出会いは何がいいことかという、発見・学びがとっても多いことだ。

異質と同質（共通・共有）

2003年10月19日

長野生活指導研究協議会の秋の大会で、講座「子どもたちをつなぐ〜学級づくりってなあに〜」をワークショップ風に行ってきた。そこで、新しく作成したアクティビティ「同じもの・異なるもの発見」をおこなってみた。

参加者が一つの輪になり、当人の右隣の二人のおのおのと同じものを探し、左隣の二人のおのおのと異なるものを探して、それを4枚のポストイットに書いて貼りだし、討論するものである。これは、見つけあうお互いが、同じものをみつける人と異なるものをみつける人との会話ということになり、やや複雑になるがゆえに、かえっておもしろさがでてくる。

ねらいは、自己紹介・他者発見というアイスブレイキング的なことと、身近な人との間にある多様な関係に気づいていくということであるが、そのことを通して、異質・同質について考えていくきっかけにもなる。感想のなかで、異なるものは見つけやすかったが、同じものを見つけるのに苦労したという発言がでてきた。

このアクティビティを今回のように教師対象ではなく、子どもたち対象でおこなってみたら、どうであろうか。このアクティビティの進行では、同じものとは何か、ということが問題として浮かび上がってくる。日本の学校教育は、歴史的には子どもたちを標準のもとに統一し、異なるものを排除する力学を強力に働かせてきた。そこでは支配・管理によってつくられた「同じ」ものが大量に存在する。そうした同一化志向をどう克服していくのか。また「個性化」という流行の用語の内実を問いながら。

「異なる」とは何かが問われてくる。と同時に、「同じ」ということと、「共通」、ないしは「共有」ということとの関係も問われてくる。それはさらに今の話題の「公共」の問題にもからんでくる。この問題は、講座タイトルの「つなぐ」という問題の内実ともからんでくる。