

多文化教育を考える視座

—同化と排除を超えて—

長澤 貴

The perspectives for multicultural education

·Beyond assimilation and exclusion·

Takashi NAGASAWA

The purpose in this article is considering the perspectives for multicultural education. While the importance of multicultural education has been becoming more and more, the problem of multicultural education has been indicated, in these days.

In this article, I will survey some types of studies on multicultural education. The types of studies on multicultural education include 3 types of theoretical studies and 2 types of practical studies.

はじめに

社会のグローバル化に合わせるような形で「内からのグローバル化」(Beck,2000)としての多文化教育の重要性が増している。多文化教育もしくは多文化問題に関しては、歴史的に多文化、異文化の問題を抱えてきたアメリカが先駆的である。しかし、日本においても、1980年代以降、多数の外国人労働者の流入を受け、多文化の教育をどうするか、多文化、異文化をどうとらえ、どう関わっていくかが大きな課題となっている。例えば、先の学習指導要領改訂において、「小学校における外国語活動」が新設され、その目的を外国語を使つてのコミュニケーションのみならず、「日本と外国との生活、習慣、行事などの違いを知り、多様なものの見方や考え方がることに気付くこと」や「異なる文化をもつ人々との交流等を体験し、文化等に対する理解を深めること」と多文化の理解についてもおいている。

しかし、多文化教育は、明確な定義と目的や方法を欠いていると指摘されてきた(Sleeter & Grant,1987)のも事実である。学習指導要領において日本の多文化教育の現状に対しても、多文化や文化の多様性の実態に対して、「見て見ぬふりをしてきた」(堀家,2010)との批判がある。また、学習指導要領に見られる多文化教育への言及に対しても、「英語主流の国際社会における競争力の向上をねらいとするものであり、多文化への涵養を意図するものではなくっている」(堀家,2010)と、多文化教育が言語教育へと矮小化されていることへの批判もある。

以上のように、多文化教育の重要性が高まる中、様々な問題も指摘されるようになった状況で、本稿では、多文化教育をどのように考えればよいのか、その視座を得ることを目的とする。

1. 研究の方法

1・1. 課題の設定

スリーターら(Sleeter & Grand, 1987)の批判の通り多文化教育を論じるにあたっては、各概念の定義が重要となる。主に「多文化教育」というの定義について論じられることが多いため、ここでも触れておこうと思う。

「多文化教育」という概念の定義に関しては、グラント等(Grant,et.al.,1997)によれば、人種、民族、経済的階層、ジェンダー、性的志向性、障がいに関わる社会問題に取り組む教育であり、「生徒たちが複数の集団に属しながら、肯定的な自己概念を発達させ、自分が何者であるか気づかせるのを支援する」(p.233)教育であるとされる。また、多文化教育の目的については、バンクス(Banks,1995)の定義が用いられることが多い。そこでは、多様な人種、民族、社会、文化グループにおける平等な教育機会を創出することが目的とされる。そして、さらに、多元的な民主主義社会で機能するための知識、スキル、態度の学習および、共通の利益を目的とするコミュニティーの形成、そして、そのためのコミュニケーション、交渉、対話ができるよう支援することが目標とされる。

1・2. 研究の方法

本稿では、多文化教育を考える視座を得るに当たり、先行研究を類型化し、課題を抽出することを試みる。その際に、多文化教育をいかに考えるかという多文化教育の思想的な研究と、多文化教育の実践をいかにするかということに関わる、方法論的な研究とに大別する。

2. 多文化教育研究の類型

2・1. 多文化教育思想

2・1・1. 多文化教育における「公正性(equity)」

バンクス(Banks,1995)の多文化教育の定義にある通り、多文化教育においては「平等性(equality)」もしくは、「公正性(equity)」が問題となる。「平等性」とは、「機会の平等」を意味するが、「公正性」とは、「社会的同等・均衡・権力・アクセス・権利・機会の再分配」(Grant & Ladson-Billings, 1997)を意味している。

特に「公正性」に焦点を当てた研究に額賀(2003)の研究がある。額賀は日米の公立小学校のエスノグラフィカルな調査により、日米の多文化教育の違いを「公正性」という観点から明らかにしようとした。

額賀は、「公正性」を「物理的資源」、「文化的資源」、「関係的資源」の三つの資源の再分配に関わることとして捉える。「物理的資源」とは、学習を促進するための設備や教材等である。「文化的資源」とは、子どもがもつ文化的背景と学校の主流な文化との間の差異を埋めるための資

源で、教師の授業スタイルや、人種的・民族的マイノリティーの人々の介入である。そして、「関係的資源」とは、学校生活の中で関係的に生じる子どもの学校への帰属感やセルフエスティームにかかる学習資源で、子ども同士の友人関係や教師や他の生徒からの承認などである。

額賀は、日米の公立小学校間での「公正性」の違いを指摘する。アメリカでは教師は「物理的資源>文化的資源>関係的資源」という再分配状況を生み出している。それに対して、日本の教師は、「関係的資源>文化的資源>物理的資源」というアメリカとは逆の再分配状況を生み出している。

このような日米間の違いを生み出した原因として額賀は、日米の教育文化の違いを指摘する。アメリカでは、標準テストで子どもと教師を縛り、学力向上を第一義とする風潮が「効率的な授業」を志向させた結果が、「物理的資源>文化的資源>関係的資源」という再分配状況を生み出していた。そして、日本の特徴を生み出した要因を額賀は、平等の元の関係づくりを重視する教室の文化に見る。教師は、教室でのニューカマーのニーズの説明に困難を覚えると同時に、「そのニーズを否定する姿勢」(p.77)をもっていると指摘する。すなわち、ニューカマーの特異性を「みな同じ」という平等性の中に解消させようとしているのである。このような文化の中、「物理的資源」の再分配は、「他の子どもたちから『ずるい』、『ひいきだ』と非難され、『関係をつくる授業』の秩序を乱す危険性がある」(p.78)として避けられる。

このように「公正性」といふ観点からは、日本において多文化教育を行う際、日本の教室を支配してきた「平等性」が、「公正性」を志向する多文化教育の展開を阻む可能性があることが見出される。

2・1・2. 多文化教育における「多様性(diversity)」

新木(2003)は、「多様性(diversity)」をキーワードとして多文化教育を考える。この「多様性」という概念は、「個人」と「集団」という概念を捉えなおすために用いられる。

新木は、「多文化教育は集団を前提に構築された理論であり実践である」(p.69)との考え方に立つ。新木は、集団を前提にするという戦略の持つ意義を、マイノリティー集団に基づいて行われる差別や格差が今なお続いていることに見る。例えば、佐久間(2010)が指摘するように、日本においては一部のマイノリティーがインビジブルであり、「途上国の出身者で日本の文化を知らない人に日本人の行動様式を知ってもらい、日常生活上摩擦が生じないように『同化』してもらい、その上で共生してもらおう」(p.147)というのが多文化教育、共生の目的となる。すなわち、あるマイノリティーが集団として多文化教育の名のもと疎外または同化の対象とされている事実が存在するのであり、そのような事態に対する戦略として「集団」を前提とする多文化教育の在り方が考えられる。

しかし、同時にその危険性を「社会における多様性の承認を求めながらもある特定の集団内部においては多様な個人のあり方を等閑視したり、場合によっては、それを否定してしまうという逆説に陥る」(p.69)と指摘する。すなわち、集団の「多様性」は同時に個人の「多様性」を意味するものとはなり得ず、いかにして個人の「多様性」を図るかが課題であるというので

ある。

このように「集団」を前提としたいわば、「集団」間の「多様性」で語ることの限界が指摘されるが、「集団」内の「個人」間の「多様性」を言うだけではなく、さらには「個人」内における「多様性」に目を向ける必要があることが提起される。

2・1・3. 多文化教育におけるマイノリティ

多文化教育は、ある種のマイノリティを前提としているが、そのマイノリティは多様である。堀家(2010)は、「教育マイノリティ」の多様性に焦点を当てる。堀家は、「ニューカマー」、「オールド・カマー」、「被差別部落」、「障害児」という4つのマイノリティ・グループの様相について概観し、その教育的課題を指摘している。

「ニューカマー」に対して行われる学校での多文化教育は、学校に籍を置く子供に対する「日本語指導」と日本の学校や生活に適應するための「適応指導」とに大別されると堀家は指摘する。そしてこの取り組みの課題として、堀家は2点指摘する。一つは、子どもたちが彼らの家族の通訳者となって生活を支えなければならない点、そしてもう一つは、彼らの母語や簿文化への支援についてである。

次に「オールド・カマー」については、二つの様相が示される。一つは、彼らに「顕在的な『文化適応の問題』はほとんどない」(p.51)と考えられるがゆえに、その課題が見えにくくなっているという様相である。二つ目は、オールドカマーの教育達成や社会的な成功が、日本人と変わらず教育達成や、社会的成功をおさめるグループと、社会的底辺に位置し続けるグループとに二極化していることである。

そして「被差別部落」の子どもたちについては、社会階層の問題を孕んでいることが指摘される。全国平均と被差別部落での最終学歴に顕著な差異が見受けられ、「これまでの同和教育が一定の成果を示しながら、それでも教育達成の差異としてあらわれるような、根深い問題が依然として残されていることを我々に示している」(p.54)とする。堀家は、この要因を「カーストバリアー」の存在に見るが、この克服の可能性を「力のある学校」に見出そうとする。

最後に「障害のある子ども」についてである。堀家は、「歴史的に見て、わが国の障害のある子どもの教育は『分離』の一途をたどってきたが、ここに来て、『特別な教育ニーズ』という美しい文言のもと、さらなる分離が強化されようとしている」(p.55)と2007年から始まった「特別支援教育」を批判する。すなわち、発達障害と診断された子どもを支援学校へと送る「排除の論理が明に暗に働くであろうことは否めない」(p.56)のである。さらに、障がいを持つ子どもの中にも、「労働力となる障害児」と「労働力にならない障害児」との線引きが行われ、格差が生まれていることも指摘している。

2・2. 多文化教育の方法論

多文化教育の方法論としては、「多言語教育と多文化教育は、多文化主義という枠組みにおいて『セット』」(スヴェトラナ,2011)とされ、他言語、多言語をいかに教えるかという方法論となることが多い。

また、一方では「居場所」をキーワードとした方法論と取り組みが存在する(e.g.,山西,2011; 阿部, 2011)。このアプローチでは、文化を動的に捉えているところが特徴である。山西(2011)は、これまでの政策や教育の多文化化へのアプローチを、「文化を静的、固定的、相対主義的に理解し、その多様性への尊重のみを強調する静的なアプローチ」(p.16)とし、現在の多文化状況に対応できないと言う。そして、「文化の動的なアプローチ」の必要性を主張する。

しかしながら、「文化の動的なアプローチ」もしくは動的に捉えられる文化については、明確に概念化し切れていない。山西、阿部ともに文化を「個人・他者・社会との関係の特徴づけ、個人と他者や社会をつなぎ合わせるフィルターの役目を果たしている」(阿部, 2011)と捉え、文化を通して「被受容感、役割感、自己表現感」(p.27)を感じ取る「居場所」がつけられると考えている。

3. まとめ

多文化教育は、同化と排除の力に絶えずさらされている。いかにして同化と排除の政治学に抗しつつ多文化教育を展開するかが、多文化教育を考える際の一つの視座となる。

また、そのような状況で無防備に外国語教育や日本語教育を多文化教育とセットにして考えることは危険である。なぜなら、アンダーソン (Anderson, 1983) の指摘を待つまでもなく、言語が共同体への同化と排除の装置として機能してきたからだ。

しかしながら、多文化教育において言語と言語の教育が重要な役割を果たすことは言うまでもない。では、同化と排除の装置として働かない言語の教育とはいかなる教育か。この問いを考えることは今後の課題としたい。

文献

- * 阿部裕, 2011, 「心理学における『居場所』から『協働型居場所づくり尺度』へ」, 『シリーズ多言語・多文化協働実践研究(13)』, 東京外語大学多言語・多文化教育研究センター, 23-30
- * 新木敬子, 2003, 「多文化教育が持つジレンマについての一考察」, 大阪大学教育学年報 第8号, 65-74
- * Banks, J.A., Banks, C.A.M. 1995, "Curriculum theory and multicultural education", Handbook of Research on Multicultural Education, Macmillan.
- * Beck, Ulrich, 2000, What is Globalization?, Polity Press.
- * Grant, C.A. & Ladson-Billings, G. 1997, Dictionary of multicultural education, ORYX Press. 中島智子他訳, 『多文化教育辞典』, 明石書店, 2002年
- * 堀家由妃代, 2010, 「わが国における多文化教育の現状と課題 ～現代日本の“教育マイノリティ”～」, 佛教大学教育学部学会紀要 第9号, 47-60
- * 額賀美紗子, 2003, 「多文化教育における『公正な教育方法』再考 ―日米教育実践のエスノグラフィー―」, 教育社会学研究第73集, 65-83

- * 佐久間孝正,2010,「人の移動にみる日本のグローバリゼーションの特徴と多文化教育の可能性」, 立教大学 応用社会学研究 No.52, 145-154
- * Sleeter, Christine.E. & Grant, Carl,1987, “An analysis of multicultural education in the United States,” Harvard Education Review, Vol.57,No4,421-444
- * スヴェトラナ, パイチェゼ, 2011, 「多文化教育の意義についての再考察」, 北海道大学 国際広報メディア・観光学ジャーナル 12, 79-99
- * 山西優二, 2011, 『『多文化共生に向けての居場所』とは』, 『シリーズ多言語・多文化協働実践研究 (13)』, 東京外語大学多言語・多文化教育研究センター, 14-22