

「多文化国家」日本におけるマジョリティのための多文化教育

— 「隠れた多文化」の存在と文化的差異による教育格差について —

小川 修平

1. 問題意識：マジョリティのための多文化教育を志向するために

日本における多文化教育の実践は、マイノリティ集団出身の児童生徒に対する教育支援の問題を中心的課題として展開されてきたと言える。例えば、ニューカマーの子弟に対する教育支援を目的とした日本語指導、適応指導、カリキュラムづくりなどがその具体例として挙げられるだろう。こうした展開は、多文化教育がアメリカの公民権運動を起源とする教育運動であることを考えれば、ごく自然な流れであるように思われる。なぜならば、アメリカの多文化教育プログラムには、「非白人マイノリティ集団出身の生徒のための教育改革運動」という多文化教育についての解釈が含まれているからである⁽¹⁾。つまり、多文化教育には、マイノリティ集団出身の児童生徒に対する保護という考え方がその根底にあり、それが日本においても継承されたと考えられるのである。しかしその一方で、日本における多文化教育の実践は、アメリカに比べると教育改革運動としては、はるかに広がりには欠けるものとなっている。なぜならば、アメリカにおいては半世紀前にはあからさまな人種差別を受けていた非白人マイノリティの占める割合が、人口の約3割弱を占め、さらに増加する見通しであるのに対し、日本においてそのような大きな割合の人々がエスニック・マイノリティであると言う事を見出すことは出来ないからである。

また、教育改革運動としての多文化教育が問題とする社会階層や教育機会の格差と言う点についても、アメリカではエスニシティの相違によって明確に認識されてきた。例えば

1960年代の半ば、教育機会の階層間格差の実態と原因を明らかにするJ.S.コールマンの大規模な研究が行われたが、ここにおける「階層」とは、何よりもまず、エスニシティによって区別される階層を意味していた。これに対し日本においては、出身階層といっても、アメリカのエスニック集団のように、はっきりとした文化的同質性をイメージさせる実態としての集団が、これまではっきりと認識されてこなかったと言える。それ故、日本社会において自国内でのエスニック・マイノリティ支援と言うアメリカ型多文化教育の枠組みをそのまま適用すると必然的に、外国人の児童生徒などの教育機会の改善と言う方向に向かうことになり、結果として、互いのエスニシティに対して取り立てて差異を感じていない多くの日本人にとっては、問題意識が持ちづらい教育課題となってしまったのだと分析できる。

これに対し、元来アメリカの多文化教育には、明らかにマジョリティを巻き込み、文化の相違を乗り越えると言う視点が含まれている。例えば、「多文化教育の父」⁽²⁾と呼ばれるJ.A.バンクスは、一方で多文化教育の重要な目的の一つに、非白人の生徒に対する教育機会の平等を達成することを挙げ、公民権運動の系譜としての多文化教育の存在を位置づけている⁽³⁾。そして社会の周辺に置かれた様々な集団を社会の中心に引き出すことが民主主義的理想を実現すると同時にアメリカの国益にかなうことを、多文化教育が推進されるべき重要な理由としている⁽⁴⁾。しかし、他方、バンクスは、すべての生徒が、文化的差異を超越することができる市民性の育成を、

多文化教育のもう一つの重要な目的として掲げている⁽⁵⁾。そして、戦略的視点から、多文化教育はすべての生徒のためのものとして構想されるべきものであり、特定のエスニック集団の問題に限定してしまうと、かえって成功する可能性がなくなってしまうことについて言及している。こうしたマイノリティにとっての公正な教育機会の確保とすべての児童生徒のための市民性教育という二つの課題は、S.ニエトの多文化教育論の中にも見られるもので、課題設定のための問題意識の入り口が、エスニシティ間の格差や差別の克服であっても、アメリカ型多文化教育が、共通してマジョリティを巻き込んだ教育体系を構想していることが理解できるのである⁽⁶⁾。

この点に関連して、日本の多文化教育研究の分野においても、松尾知明が、アメリカの多文化教育の展開の中で1990年代に注目を集めた「白人性 (whiteness)」研究の視点から、マジョリティの「日本人性」についての社会構築性を問う必要を論じ、社会の不平等を変革するためには、異なる他者を排除してきた社会構造を日本人すべての問題として考えるべきであると述べている⁽⁷⁾。つまり、多文化の狭間で展開される文化実践の背後には、「日本人であること」によってもたらされる目に見えない基準や構造的な特権が存在していることを指摘しているのである。しかし、松尾は、特定の文化と社会的不平等との因果関係について具体的な言及を行うまでには至っていない。この点に関連して、教育社会学の分野では、これまで文化と教育機会の不平等との関連性について、階層と言う視点から、宮島喬らによる研究など、いくつかの試みが行われてきた⁽⁸⁾。しかし、これまで必ずしも積極的な研究が行われてきた分野であるとは言えず、むしろP.ブルデューの文化的再生産論を日本社会に当てはめる試みに対しては、否定的な見解が主流であったと言えるだろう。どちらかと言えば、階層と教育機会の不均衡の問題を経済的要因に結び付けて捉える傾向が強く、日本において階層文化と教育につい

ての研究はまだまだこれからであると言う認識に留まっていた⁽⁹⁾。

こうした状況の中、本研究論文では、二つのことを目的とする。第一に、単一民族国家として認識されることの多い日本が、実は、固有の文化集団が多数存在する「多文化国家」であることを明らかにすることである。そして第二に、文化集団の文化の差異が、教育機会の差異になんらかの影響を及ぼしている可能性について論じることである。これまでの外国人支援を中心とした日本の多文化教育の展開は、外国人児童の深刻な不登校といった現状の問題のみならず、労働力不足など近い将来の問題の解決において、あるいは多文化共生という理想の実現にとって非常に大きな意義を持っている。こうした認識を基に、日本社会において、弱者保護の問題意識をさらに実りあるものとしていくためには、アメリカの多文化教育が内包する、「マジョリティを巻き込み、文化の差異を超える」というもう一つの視点が不可欠になると考えられる。なぜならば、戴エイカが指摘するように、「文化」は社会生活に不可欠なものでありながら、常に排除の装置や支配の思考を伴うものであるため⁽¹⁰⁾、「隠れた多文化」が存在する日本においてこそ、マジョリティの文化が相対化されなければ、学校文化に対して各文化が持つ親和性の相違によって生じる教育機会の格差が固定化される可能性があるからである。

それ故、本研究において二つの目的を設定する理由は、多文化の存在と文化と教育との関連性を考察することを通して、これまで日本の多文化教育の背景にあったエスニシティ＝階層文化集団と言う支配的パラダイムを超えて、多文化教育の課題と実践に、マジョリティの日本人の問題としての広がりを持たせるための理論的前提を確立するためであり、この点が本研究の特徴であると言える。

2. 「多文化国家」としての日本

(1) 文化の定義

まず、日本が「多文化国家」であるという

仮説を論証する前に、そもそも文化とは何なのかということが問題となる。これまで文化の定義を多くの人類学者たちが試みてきており、定義だけで一冊の本が出されるほどであった⁽¹¹⁾。その中でも、E.タイラーは、文化とは、「知識、信仰、芸術、道徳、法、慣習、その他、社会の成員としての人間によって獲得された、あらゆる能力や習慣の複合的全体である」としている⁽¹²⁾。江淵一公は、タイラーのこの定義から(1)対自然性(2)差異性(3)複数性という三つの基本特性を抽出している。そして江淵は、この定義が今日にも通用する人類文化のあらゆる特性を捉えていると評価し、これを受けてさらに文化を「特定の集団ないし社会のメンバーの間で広く共有されている行動様式で、学習によって獲得されるもの」であると解釈している⁽¹³⁾。これに加えて、1950年代から認識のシステム、あるいは行動モデルとしての文化という捉え方が出てきたことも重要な点であると思われる。例えば、W.グディナフは、「文化は物的現象ではない。物や人々や行動や感情から成るわけでもない。文化はそれらの一切の事柄に関わる心的組織である」と述べている⁽¹⁴⁾。ここでは、文化を把握する上での力点を人間の行動ではなく、認識や知識のレベルで捉えていることに特徴があると言える。

このような多様な定義を受けて、本研究論文においては、文化を「特定の集団ないし社会のメンバーの間で共有されている学習可能なあらゆる行動様式やそれを規定する心的組織のことであり、それは、相対的な差異性と複数性によって特徴づけられるもの」として定義したいと考える。しかし、とりわけ、日本の多文化性が意識的なレベルにおいて形成される点に特徴があることを鑑み、本研究においては、G.ホフステードが提示した「考え方、感じ方、行動の仕方を規定するメンタル・プログラム」⁽¹⁵⁾としての文化の捉え方に注目したいと考える。それでは次にこうした文化の理解に基づき、日本には、「固有の文化を所有する集団が数多く存在する」という

仮説について論じていきたい。

(2) 国内における固有の文化集団の存在

アイヌ民族や琉球民族⁽¹⁶⁾など少数民族固有の文化以外に、日本国内にも「多くの文化が存在する」という主張については、あまり異論は出ないと考えられる。なぜならば、民族的均一性をもって語られることの多い日本でも、地域や所属機関などの「場」による区分の仕方によっては、様々な差異を見出すことができるからである。つまり、都道府県という区分で日本を分割して分析した場合にも、各集団の持つ「文化的差異」が浮き彫りになるのである。例えば、2000年代初頭の他の都道府県への転入率を比較すると、北海道は47都道府県で最も数値が低い。さらに都道府県内の大学への進学率でのランキングを見ると1位の北海道では、70%近くが道内の大学に進学しており、この二つのデータをあわせると「生まれ育った北海道への定着性の高さ」という文化的特徴が浮き彫りになってくる⁽¹⁷⁾。さらに、教育関連で言えば、石川県では、県や市町村の教育委員会や公民館が開設する「社会教育講座」数が、人口1000人あたり全国で最も多かった。また、同県の大学進学率、教育化率(大学志願率、高校志願率、世帯あたり教育費支出)は、地方ながらも全国でも屈指に高い水準を記録していた(男子大学進学率全国2位、教育化率全国2位)⁽¹⁸⁾。このような統計は、「教育熱心さ」という行動パターンにおいて、複数性と差異性に基づく固有の文化の存在を示唆するものとなっている。

こうした大まかな県民文化に加えて、さらに言語による区分をしても多様な文化圏の存在が浮き彫りになる。例えば、D.ロングによれば、日本では、「琉球方言」という言い方が一般的であるが、外国では、本土諸方言との相互理解がなされていないことを理由に、琉球列島の言葉が別言語として扱われることもあると言う⁽¹⁹⁾。さらにロングは、日本列島には15の別言語があるという分類もされていることについて言及している。また、我々が

日常的に言語上の差異を認識できる区分として、例えば、東北、関東、関西と言った言語圏があり、これらの言語使用に基づく集団の複数性と差異性を帯びた人間行動が、それぞれ固有の文化を形成していると捉えることには十分な妥当性があると思われる。

これに加えて、家族、学校、企業、コミュニティといった異なる区分により分割すれば、無数の文化集団の存在が特定されると考えられる。しかし、ここで問題となるのが、日本国内に多数の固有文化があると論じて、それは、アメリカの各地域にも、それぞれ、固有の文化があることを論じることに等しく、他国との相対比較において、日本が「多文化国家」であることの裏づけとしては決め手に欠ける。なぜならば、無数の文化の存在は、文化の重層性を考えれば極めて自明のことであるからである⁽²⁰⁾。それ故、次に、とりわけ日本には、他国との相対比較において、固有文化が多く存在すると考えられる理由を模索する必要がある。この点に関して、中根千枝が提示した日本人の「ウチ」「ヨソ」の意識についての考察が重要なヒントになると考えられる⁽²¹⁾。

(3) 「ウチ」と「ヨソ」のメンタリティによる多文化形成の可能性

『タテ社会の人間関係』において中根は、インドを中心とする他国との相対比較を通して、日本特有の社会構造を明らかにしようと試みている。ここでは、二つの対になる概念が分析における支柱となる。一組は、「場」と「資格」であり、もう一組が、「タテ」と「ヨコ」である。中根によれば、インド、アメリカなど、血縁（エスニシティ）、カーストなどの「資格」に基づいて集団形成が行われる社会の場合、集団内部の関係は、上下のないヨコの人間関係が形成され、「資格」の同質性によって結びつきが維持され、複数の集団に同時に所属することが可能になると言う。これに対し、日本のように地域、所属機関など、「場」に基づく集団形成が卓越する

社会での集団においては、「資格」の異なる、本質的には同質ではないメンバーを集団内に結びつけるために、直接的接触に基づく、感情的な一体感を醸成することが必要になると言う。そしてその必要性から生まれたのが、年功序列に基づくタテ原理の内部小集団構造であり、集団の特徴は、構成員が所属する「場」への全面的かつ単一志向的な帰属意識を要求される点であるとしている。

このような集団の内部構造についての分析に加えて、中根は、各集団が他集団との差別化を行う術として用いる「ウチ」「ヨソ」の意識に着目する。基本的に、エスニシティやカーストと言った同質性に基づく「資格」によって社会集団が構成される場合には、他集団との差異が目に見えて明らかになる。しかし、「場」によって、異質な者同士が集団を形成した場合には、集団構成員が常に他の集団とは異なることを意識的に強調しなければ、区別がつかなくなる。それ故、集団にとって「ウチの者」と「ヨソ者」を差別する意識が必要となる。結果としてこの意識が、民族的な単一性と相まって強烈なものになり、日本における集団は、それ自体閉ざされた世界を形成し、強い孤立性を持つと中根は分析している。

この分析に従えば、日本の各集団は、内部的には全面的な帰属という行動を規定するメンタル・プログラムを形成すると同時に、外部との関係については、意識的な差異化を志向させるメンタル・プログラムを有するのである。つまり、日本の無数にある「場」を主体とする社会集団は、各々、特有な文化を形成していると解釈できるのである。そして同時に、「資格」によって集団を形成する社会を持つインドやアメリカなどの国々と相対比較した場合、より多くの固有文化を形成していると考えられるのである。なぜならば、「資格」が強調される国において個人は、複数所有する「資格」を基にいろいろな集団に交錯して所属することができるため、集団を分割する境目がより大枠且つ重層的になるか

らである。またこの構造がゆえに、個人のアイデンティティもより重層的であり、社会集団の枠は、行動を規定するメンタル・プログラムとして相対的な均一性を持ち得ないと思われる。それ故に、「資格」によって集団形成を行う国々では、日本と比べ、集団は小集団化して孤立しにくく、固有文化を多数形成しえないと考えられるのである。

以上の社会構造分析により、「日本は多文化国家である」と言う仮説が成り立つと考えられる。そして日本の各文化に共通した特徴は、外面的な類似性に起因して、メンタルなレベルで拘束力と排他性が強く、文化間の往来を極めて困難にする性質を持っていると言えるだろう。中根の社会構造分析は、1960年代半ばのものであり、それから半世紀の時を経て、日本社会もいささかの変貌を遂げており、中根の分析対象ともなった終身雇用と年功序列を基本とする「従業員丸抱え」の日本企業が持つ特性も変わりつつある。しかし、地域、財界、政界、学会、職業組合、大学、部活動などあらゆる「場」において、小集団による固有文化は、形を変え、世代を超えて受け継がれていると考えられる。また、「ひきこもり」という極めて現代的な問題の原因を、「ウチ」「ソト」の社会心理に求める主張も存在する事実は、中根の分析が、いまだに日本の社会構造に適用可能であることを示している⁽²²⁾。以上、日本のマジョリティの中にも差別化された多数の固有文化が存在していることを論じてきた。次に、児童生徒が特定の文化を継承した事実が、教育機会や学力に何らかの不公平な影響を与える可能性について考察していきたい。

3. 文化の継承と教育格差との関連性

(1) 多文化教育の前提としての文化相違パラダイム

文化と教育との関係を考察していくと、J. S. ブルーナーが指摘した「学校教育は、文化による子どもの教化作用のうちのほんの一部分の役割を担うに過ぎない」⁽²³⁾ という視点が

与えられる。こうした視点は、異文化間において中央集権的な学校教育は、本質的に必ずしも中立的ではありえず、時に貧困や差別の維持に奉仕する傾向が否定しきれないという認識に至らしめるものである⁽²⁴⁾。このような文化剥奪、あるいは文化相違のパラダイムの影響を受けた多文化教育において、バンクスは、ある生徒集団の文化的な特徴が、他の生徒集団よりも学校の文化や規範と一致しているが故に、そうした文化的特徴を持たない生徒集団よりも、学業面で成功するチャンスが多いということを、多文化教育が行われる上での前提としている⁽²⁵⁾。

つまり、所属文化と学校文化との親和性の相違が、学校教育における成否を分ける要因となっており、それが、低所得の非白人層の生徒が、ミドルクラスの白人生徒に比べて、学校において問題を抱えることが多い理由であるとしているのである⁽²⁶⁾。そして、「カリキュラム改革」などのアプローチを通して、非白人マイノリティ生徒にとっての学校教育を改善することを、多文化教育の目的としている⁽²⁷⁾。こうしたアメリカ型多文化教育の目的意識を、日本の教育改革やマイノリティ保護に適用するためには、同様にまず前提として、日本社会においても生徒の所属文化と学校文化との親和性の相違が、教育機会や学力の格差に影響を与えていることを確認する必要があると考えられる。特に、本研究論文の目的に鑑み、マジョリティの日本人内の「異文化」間における教育格差に着目したいと考える。

(2) SSM調査データが示す階層間教育格差の可能性

これまで、文化と教育との関連についての問題は、一部の社会学者の間で、ブルデューの文化的再生産論の枠組みを中心に「階層」間の格差問題として論じられてきた。しかし、戦後日本の教育界においては、出身階層との関係で、教育機会の不平等や教育による階層「再生産」を議論することは、あまり一般的

ではなかった。なぜならば、教育の不平等と
 言えば、学力や能力自体の「格差」であるとい
 う解釈が教育界の「常識」であったからであ
 る⁽²⁸⁾。例えば、原純輔らは、1950年代か
 ら1990年代までのSSM調査データ⁽²⁹⁾を分析
 する中で、日本における階層の再生産を次の
 ような形で否定している。

「学歴社会化が進展しているということは、
 とりもなおさず父世代は高学歴ではなかった
 階層の子弟がますます高学歴を取得できるよ
 うになってきているということであり、その
 人びとが学歴をバネにして上層の職業階層へ
 進出することも同様に拡大しているというこ
 となのである。…(中略)…『再生産』とい
 うのは、少なくとも今日の段階では一種の錯
 覚である。…(中略)…東大やほかの大学の
 学生に『父も一流大学卒だった』ケースが増
 えているけれども、これは父世代が全般的に高
 学歴化したことを反映しているにすぎない。」⁽³⁰⁾

そして学歴社会システムの問題点について
 以下のように述べている。

「今日の学歴社会システムが何の問題もも
 たないということではない。事実はまさに逆
 である。学歴はその入り口においては完全に
 平等であるにもかかわらず、結果としては明
 白に階層的な一種の『身分』として機能する。
 …(中略)…学歴に対する不公平感が強い
 のはおそらくそのためである。」⁽³¹⁾

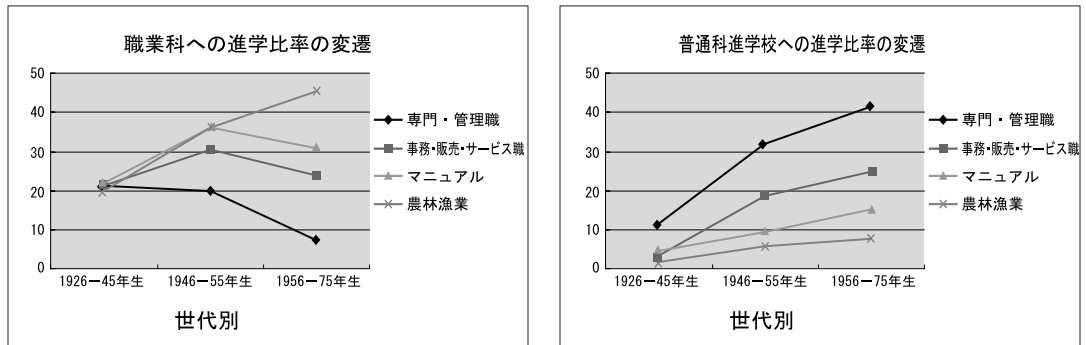
しかし、こうした「常識」に対し、荻谷剛
 彦は、原らと同時期のSSM調査データを分
 析しながらも、異なる見解を示している。荻
 谷は、高校進学率に注目し、全体の進学率の
 高まりは、農業出身者の高校進学率の上昇に
 より引き上げられたもので、その背景には第
 一次産業従事者の減少という大きな産業構造
 の変化があったことを指摘している⁽³²⁾。さら
 に、荻谷は、1960年代から1970年代に急速
 に上昇した高校への進学率は、社会階層間の
 教育機会の格差を縮小するようなものにはな
 らなかったと述べている。そしてその根拠と
 して出生年による三つの世代について、それ
 ぞれ父親の職業別に、高校タイプ別の進学機
 会の分布を以下の表1のように示した。

表1. 父親の職業・世代別にみた進学高校のタイプ・ランク (%)

	普通科進学校	普通科準進学校	普通科就職校	職業科	中 卒	計(ケース数)
1956—75年生						
専門・管理職	41.9	29.8	20.2	7.3	0.8	100.0(124)
事務・販売・サービス職	24.6	22.4	26.1	23.9	3.0	100.0(134)
マニュアル	15.0	24.8	25.6	30.9	3.7	100.0(246)
農林漁業	7.3	12.7	27.3	45.5	7.3	100.0(55)
1946—55年生						
専門・管理職	31.8	25.8	20.5	19.9	2.0	100.0(151)
事務・販売・サービス職	18.4	20.4	24.5	30.6	6.1	100.0(196)
マニュアル	9.2	12.8	22.4	36.3	19.1	100.0(303)
農林漁業	5.5	9.7	25.2	36.1	23.5	100.0(239)
1926—45年生						
専門・管理職	10.7	14.6	48.5	21.4	4.9	100.0(103)
事務・販売・サービス職	2.7	8.9	33.9	21.4	33.0	100.0(112)
マニュアル	4.5	5.2	23.2	21.9	45.2	100.0(155)
農林漁業	1.3	1.3	20.0	20.0	57.3	100.0(225)

荻谷剛彦 1998 「教育・機会と階層—平等主義のアイロニー—」より抜粋

図1. 職業科への進学比率と普通科進学校への進学比率の変遷(%)



荻谷剛彦 1998 「教育・機会と階層—平等主義のアイロニー—」掲載データを編集

ここで荻谷は、農林漁業出身者には職業科へ進学する者が多く、また、大学進学率の高い「進学校」への入学チャンスは、あまり農林漁業出身者には開かれておらず、社会階層の格差は維持されたままであったことを指摘した。上記表1のデータを基に三代世間の職業科と普通科進学校への進学についての階層別内訳の変遷を視覚的に示してみると図1のようになる。

確かに、荻谷が指摘するように、農林漁業に従事する父親を持つ子どもは、職業科へ入学する割合が最も上昇している。そして逆に進学校への入学率は低いままであることが理解できる。さらに専門・管理職に従事する父親を持つ子どもとの「隔たり」に着目してみると、その格差はむしろ開いていることが確認される。荻谷は、こうした社会現象と教育界での一般的な解釈について、全体的な「高学歴化」と産業構造の変化を伴う大規模な「移動」の前に、背後に出身階層の影響が残存していることはかすんでしまい、教育機会と階層との関係は、次第に教育問題から外れてしまったと述べている。

確かに、原らが主張するように、絶対的な「移動」の量に注目すれば、教育においても、職業においても、親の世代とは異なる世界に参入することが比較的容易になる社会が、戦後の日本では実現されたという解釈もできる⁽³³⁾。しかしその一方で、第一次産業従事者

の子弟の高校進学についての内訳にまで踏み込むと、教育機会の拡大にも関わらず、階層間の機会の格差はそのまま残っているという主張も納得できる解釈である。いずれにしても結果だけをマクロ的に示す統計だけでは、中身はブラックボックスであるので、社会学者各々の仮説の立て方によって、解釈が分かれてしまうことは当然のことであろう。しかし、荻谷が行った考察は、ある特定集団の文化が、学校文化に一致しなかったが故に、教育機会において他の集団と比べて不利益をこうむるという文化の「親和性」の問題を、より具体的に考える上での重要なヒントを与えていると言える。そしてその特定文化とは、農村文化のことである。

(3) 農村文化と学校文化の文化的差異

ある特定文化が学校文化と親和性を持たないがために、その文化集団出身の子どもは教育機会や学業達成がネガティブに影響を受けている事実が、多文化教育を推進する上での前提になることは前述したとおりである。しかし、時に、この事実の存在を立証することは極めて困難であり、皮肉なことにアメリカでは、あからさまな人種差別、人種間格差、あるいは文化間での相克があつてこそ、親和性に関連した文化的差異が事実として認識されるに至ったことは想像に難くない。まして、日本のように小集団化された多数の「隠れた

文化」が存在する中、マジョリティの日本人の間で、質的にも量的にもそれを証明することは極めて難しい。こうした中でも、荻谷が提示した高校進学率の内訳データの分析は、第一次産業に従事する家庭の出身者の教育機会が相対的に見て、継続して「限られていた」ことを示唆している。つまり、「学歴はその入り口においては完全に平等」ではなかったことを量的に示したのである。そして、この社会現象の原因を質的に探っていくと、農村文化と学校文化との伝統的な相克という問題に行き当たるのである。この点に関して大門正克は、次のように述べている。

「農村と都市では子どもをとりまく家庭環境が大きく異なり、農村の子どもは労働力として期待され、日々農家の手伝いをしていたのに対して、都市新中間層の子どもは家を手伝うことは少なく、放課後は勉強や遊びの時間にあてられていた。…(中略)…要するにこの時代には、家族のあり方(家族労働の有無)と階層性が子どもの教育環境を大きく規定したのであり、農家族・都市新中間層・都市下町のいずれに生まれたのか、どのような階層だったのかによって、教育経験は大きく異なることになった。」⁽³⁴⁾

ここで大門が分析した対象時期は、農村と都市で初等教育が受容され始めた1890年代から戦中、一部戦後期までであるので、荻谷の分析時期とは相違はあるものの、少なくとも都市と農村との出身の違いが、児童の教育に関する環境や経験を異なったものとしていた事実を示唆している。そして、ライフスタイルという文化的側面に関連して、大門の指摘で重要な点は、農家の手伝いと学生生活との両方に関わっていた農村の子どものあり方についてである。大門は、農村の子どもの「掛け持ち生活」がいつまで続いていたかについての手がかりとして1951年刊行の無着成恭編『山びこ学校』を挙げている。この本は、山形県山元村の中学校教師であった無着が、生

活綴方を通して、進歩的な教育をしようとする教育実践の記録であるが、当時の農村の子どもの置かれた状況を示すエスノグラフィーとしての価値も持っていると考えられる。ここには、確かに、子どもを働き手としてたよりにする農村の家庭状況と、それを自覚しつつも、先行きの見えない農業への不安を抱えながら学校に通う子どもたちの姿が描き出されている。さらにこの記録には、農村文化と学校文化との明らかな相克が見られる箇所がある。例えば、『山びこ学校』には、次のような短い文が収められている。

『山』 佐藤清之介 私は学校よりも山がすきです それでも字が読めないと困ります。」⁽³⁵⁾

この短文には、農村の子どもが抵抗を感じながらも、押し寄せる近代学校の文化に否が応でも適応しなければならないと感じ取っていた心理を表している点で、農村の文化が、近代学校制度が作り出す文化とは相克していたことを示唆している。また同様に、村の因習に抗して進歩的な教育実践を行おうとする無着自身も、そのことによって村の人々と対立し、村を出るはめになってしまった事実も「文化の相克」があったことを示す重要な手がかりであると考えられる。さらに、農村文化と学校文化の相違の存在は、国分一太郎の『山びこ学校』に寄せた解説文の中にも見て取ることができる。国分は、戦後教育のアメリカ式新教育運動の全面的取入れを批判する文脈の中で次のように述べている。

「教育界の方は、流行の総合カリキュラムづくりや社会科式生活勉強、班別学習、討論法の取り入れ方にあけくれた。そしてこれらの方法が、封建的な意識を多分にのこし、また複雑な社会構造とそこから生まれているさまざまなかえ方をふくめている日本の町や村の事情、そこでの人間形成に適さないこと、民主主義社会と、その社会にふさわしい人間

的意識を、これから形づくっていかねばならないという課題に適さないことになやんでいた。『もっと日本の事情にあったような、新しい日本人をつくるのにピッタリした方法はないものだろうか?』との戸惑いは、すべての教育者や社会教育者の間にあったのである。』⁽³⁶⁾

この分析からも明らかなように、農村を含む日本の地域文化と中央集権的な学校文化との間には、近代教育制度の普及当時から1950年代に至るまで、大きな相克があったことが理解できる。そして以上のようないくつかの分析や主張を、1950年代からの高校進学に関する内訳データと組み合わせて考えると、農村文化の特徴は、都市文化よりも学校文化に対して親和性が低く、それ故に都市の生徒よりも、農村の児童生徒の方が、学業面で成功するチャンスが少なかったという仮説が成り立つのである。なぜならば、少なくとも1950年代までは、労働と学業の「掛け持ち生活」を余儀なくされていた農村の子どものほうが、放課後は勉強の時間にあてることが出来た都市の子どもよりも時間的にも学業面で不利であるし、また、家庭の経済環境的にも、教育機会に当初から格差があったと考えるのがごく自然であるからである。その後、「掛け持ち生活」が姿を消した1970年代生まれの農林漁業の家庭出身者の高校進学が、相対的に「限られて」いたと言う統計結果をはっきりと質的に説明する資料は見当たらない。

ブルデューは、学歴を含む「文化資本」の存在を論じ、その世代間の伝達は「世襲的資本のもっとも隠れた形態であると言って間違いない」⁽³⁷⁾と述べたが、確かに、この「隠れた文化資本」の格差を証明することは、非常に困難であると言える。しかし、学校教育や学業に対して、農村社会が抱く伝統的な意識や学業を修めるための具体的手法、情報量の点で、農村文化を無意識に継承した子弟たちが、不利な立場にあったことは想像に難くない。事実、この点に関連し、親の職業、学歴、

教育に関する意識等の複合的文化水準としての家庭環境の相違が、子どもの「努力する」環境や行動パターンの相違に影響を及ぼしていることを示唆する研究結果も存在している⁽³⁸⁾。このように、ここでは民族的均一性を以って語られることが多いマジョリティの日本人間にも、多様な文化が存在し、そして固有文化を継承した子どもたちが、その文化が近代教育制度の学校文化と親和的ではなかったがために、他の文化集団出身者よりも、学歴、学業成績、教育機会、さらには社会的地位などの点において不利益をこうむるケースが存在する可能性を明らかにした。

4. 結論

以上のように本研究論文においては、二つの目的を設定した。一つは、民族の均一性を以って語られることの多い日本は、むしろ固有文化が乱立しているため、他国との相対比較において「多文化国家」であると言う仮説を論証することである。この論証においては、中根千枝が論じた「場」と「資格」、「ウチ」と「ソト」のメンタリティをヒントに、日本人が、集団の行動様式を強烈に規定するメンタル・プログラムとしての目に見えない多数の固有文化を形成し、それが集団間を意識的に差別化するものとして機能していることを示した。さらに外面的な類似性に起因して、各文化が、メンタルなレベルにおいて拘束力と排他性を持ち、文化間の往来を極めて困難にする特徴を持っていることを明らかにした。

二つ目に、マジョリティの日本人間においても、生徒の所属文化と学校文化との親和性の相違が、教育機会や学力の格差に影響を与えている可能性を示すことを目的とした。そしてその具体例として、教育社会学の分野での先行研究を手がかりに、都市文化との相対比較において、農村文化が、学校文化と伝統的に親和的ではなかった事例を示した。さらに、1950年代から1990年代までのSSM調査に基づく高校進学の内訳データを、その量的な裏づけとした。こうした二つの仮説の論証

を通じて明らかになったことは、これまでマジョリティの均一性と平等性が強調されてきた日本においてこそ、今日、多文化教育の問題意識がマジョリティの教育課題、あるいは、教育改革の向かうべき方向性として認識されるべきであることである。なぜならば、多数の文化集団間に存在する隠れた格差が、文化間に存在する相互的な排他性と相まって、教育によって暗黙のうちに固定化されてしまう危険性を否定し得ないためである。

アメリカの多文化教育における「カリキュラム改革」やマイノリティ集団出身の児童生徒の「学業達成」といった主要なアプローチは、民族によって構成される各文化集団間に存在する社会の格差に対する教育からの実践的問題解決であり、それらは、文化的背景の相違をもたらす不均衡や不公平を前提として想定している。そして、このような人種や民族間における格差問題を、文化間における問題として捉えたことによって、マジョリティの「白人」間にある格差をも浮き彫りにし、社会全体の教育改革運動としての広がりを持たせたところにアメリカ型多文化教育の真骨頂があると考えられる。今日の日本においては、経済的視点からの格差に注目が集まっており、少なからず階層の存在が現実味を帯びて感じられるようになってきた。それ故、社会の周辺に置かれた人々を中心に引き出そうとする多文化教育の問題意識は、閉塞感の漂う日本社会全体を活性化するという観点からも、また、都市集中と過疎化に伴う地域間格差を是正するという観点からもマジョリティの問題として認識されるべきであると考えられる。

-
- (1) Sleeter, C.E. & Grant, C. A. (1987). "An Analysis of Multicultural Education in the United States," In *Harvard Educational Review*, 57(4), 421-444.
- (2) The Encyclopedia of Arkansas History & Cultureによれば: "James Albert Banks is an educator who has been called the 'father of

multicultural education,'..."とある。

- (3) Banks, J.A. (1994). "An Introduction to Multicultural Education," Allyn and Bacon. (平沢安政訳『多文化教育—新しい時代の学校づくり—』サイマル出版会、1996年、12-13頁。)
- (4) 同上、13、77-78頁。
- (5) 同上、38頁。
- (6) Nieto, S. (2004) "Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education (4th ed.), Boston, MA: Allyn and Bacon. (太田春雄他『アメリカ多文化教育の理論と実践—多様性の肯定へ—』明石書店、2009年、32頁)
- (7) 松尾知明『アメリカ多文化教育の再構築—文化多元主義から多文化主義へ—』明石書店、2007年、181-183頁。
- (8) 宮島喬・藤田秀典『文化と社会—差異化・構造化・再生産』有信堂、1991年、153-202頁。
- (9) 柴野昌山 菊池城司 竹内洋『教育社会学』有斐閣、1992年、55-162頁。
- (10) 戴エイカ「多文化共生と日本人—文化と共生の再検証」『異文化間教育』22号、2005年、28頁。
- (11) Kroeber, A and Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*, New York: Vintage.
- (12) Tylor, E. B., (1871/1958), "The Origin of Culture," New York: Harper.
- (13) 江淵一公 (2000)『文化人類学—伝統と現代—』放送大学教育振興会、2000年、60頁。
- (14) Goodenough, W. (1957). "Cultural Anthropology and Linguistics." In Spradley, J. P. (Ed.). (1972). *Culture and Cognition*, New York: Chandler, 6-7.
- (15) Hofstede, G. (1991) "Culture and Organizations - Software of the mind," UK McGraw-Hill. (岩井紀子・岩井八郎訳『多文化世界—違いを学び共存への道を探る』有斐閣、1995年、3、10頁。)
- (16) 2008年10月にジュネーブで開かれた国連人権委員会が「琉球民族」を先住民族と公式に認め、文化遺産などの保護促進を講じるよう日本政府に勧告した。UNITED NATIONS, CCPR/C/JPN/CO/530 October 2008.
- (17) 田島正雄編『都道府県ランキング—くらしデータブック—』朝日新聞社、2001年、18頁。
- (18) 同上、56、140頁
- (19) ダニエル・ロング「外国からみた日本語の方言—海外の研究者が日本の方言研究について知りがた

- ていること」『国文学』1998年6月号、1998年、38-44頁。
- (20) Hofstede, G. (1991) "Culture and Organizations - Software of the mind," UK McGraw-Hill. (岩井紀子・岩井八郎訳『多文化世界－違いを学び共存への道を探る』有斐閣、1995年、10頁。)
- (21) 中根千枝 (1967)『タテ社会の人間関係』講談社、1967年、47頁。
- (22) 斎藤環 (2003)『ひきこもり文化論』紀伊国屋書店、2003年、107-111頁。
- (23) Bruner, S. J. (1996). "The Culture of Education," Harvard College. (岡本夏木・池上貴美子・岡村佳子訳 (2004)『教育という文化』岩波書店、2004年、v頁。)
- (24) 同上. 303頁。
- (25) Banks, J. A. (1994). "An Introduction to Multicultural Education," Allyn and Bacon. (平沢安政訳『多文化教育－新しい時代の学校づくり－』サイマル出版会、1996年、34頁)
- (26) Gibbs, J. T. (Ed.). (1988). Young, Black, and Male in America: An Endangered Species. Dover, MA: Auburn House.
- (27) Banks, J. A. (1994). "An Introduction to Multicultural Education," Allyn and Bacon. (平沢安政訳『多文化教育－新しい時代の学校づくり－』サイマル出版会、1996年、94-95頁)
- (28) 荻谷剛彦「高度流動化社会－1990年代までの戦後日本の社会移動と教育」直井優 藤田英典編 (2008)『講座社会学 13階層』東京大学出版、2008年、149-150頁。
- (29) SSM調査：The national survey of Social Stratification and social Mobilityの略。日本の社会学者によって1955年から、10年に一度行われている社会階層や社会問題に関する統計調査のこと。
- (30) 原純輔 盛山和夫『社会階層－豊かさの中の不平等－』東京大学出版会、1999年、68-74頁。
- (31) 同上. 68-74頁。
- (32) 荻谷剛彦「教育・機会と階層－平等主義のアイロニー－」『岩波講座 現代の教育 教育の政治経済学』第9巻 岩波書店、1998年、83-107頁。
- (33) 荻谷剛彦「高度流動化社会－1990年代までの戦後日本の社会移動と教育」直井優 藤田英典編 (2008)『講座社会学 13階層』東京大学出版、2008年、150頁。
- (34) 大門正克『民衆の教育経験－農村と都市の子ども－』青木書店、2000年、234-240頁。
- (35) 無着成恭編『山びこ学校』岩波書店、1995年、46頁。
- (36) 同上. 334頁。
- (37) Bourdieu, P. "The Forms of Capital." In Richardson, J. G. (Ed.). (1986). Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, New York: Greenwood Press, 246.
- (38) 荻谷剛彦『学力と階層－教育の綻びをどう修正するか－』朝日新聞出版、2008年、65-94頁。