



Title	教育としての「共生」 : 多文化教育不在の中で
Author(s)	榎井, 縁
Citation	未来共生学. 2016, 3, p. 109-131
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/56242
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

教育としての「共生」

多文化教育不在の中で

榎井 縁

大阪大学未来戦略機構第五部門特任准教授

要旨

本論は、日本社会が多文化共生を教育の課題としてどのように扱ってきたかを概観し、移民受け入れ国といわれる国々で取り組まれてきた「多文化教育」が日本では意図的に行われてこなかった歴史を概観した。大阪大学で行われている大学院プログラムでは、実践的な学びとして取り組んでいる大阪でのブラクティカルワークを通して、学生たちが現場の声を通して「共生」の課題を受け取っていることを明らかにした。学生たちは、まったく文脈の違うカナダでの体験を通して、自分たちの実践的な現場から学んだ「共生」を、脱政治化された多文化共生という日本の文脈の中で再確認していた。これらのサイクルはプログラムの中で偶然的に生まれたものであるが、教育としての「共生」を考える上で非常に重要な要素を持っているといえる。

目次

1. 「多文化共生」への抵抗感
2. 移民受け入れ国における「多文化教育」
3. 日本における「多文化教育」の検証
 - 3.1 「日本語指導」と「母語教育」
 - 3.2 日本人の国際理解教育
 - 3.3 小括:日本政府による「多文化教育」の意図的な不在
4. リーディング大学院での「共生」への学び
 - 4.1 大阪大学「未来共生イノベーター博士課程プログラム」
 - 4.2 実践からの学びとしてのブラクティカルワーク
 - 4.3 「公共サービス・ラーニング」
 - 4.4 マイノリティの声から捉え直す、コンフリクトと「共生」
5. カナダという鏡に映し出される「共生」
6. 教育としての「共生」を「学ぶ/学びほぐす」こと

キーワード

多文化共生、多文化教育、移民、マイノリティ、コンフリクト、学びほぐし

1. 「多文化共生」への抵抗感

1990年からいわゆる「外国人労働者問題」の周辺にいた著者にとって、行政が突然使い始めた「多文化共生」に対する違和感は少なからぬものがあった。ある講演会でわたしは次のように語っている。

最近、経団連が93年の方針の中で“共生”とか“多文化”という言葉がでてきて、川崎市に「人権・共生・多文化」セクションができたので「えっ!？」って。私ははっきりいって、“共生”“多文化”には、すごく抵抗があります。マジョリティとしての日本人のエゴに近いものがあるように感じるからなのです(榎井 1996)¹。

その後、話は1960年初頭にネパールに渡った岩村昇医師の手記『ネパールの碧い空』(岩村 1975)になる。村から3日3晩かけて結核を患った老人を背負って病院に運んだ山岳民族の青年に謝礼を渡そうとすると、憤慨して「いっしょに生きるために、力のある自分がこの人に提供することに対して報酬を出すのは侮辱ではないか」と言う。岩村医師は青年のサンガイジュネコラギ(共に生きるため)に胸を打たれた、というものである。この共生を引いて、日本で力ある者が「メインストリームに上がってこい」とはいうけれども自分が築いてきた豊かさを削って共生社会を実現する気持ちがあるのか、そのレディネスができてないのに共生万歳、多文化万歳、国際化²万歳と言葉が氾濫していると思うと括っている。

当時わたしが抵抗感を覚えたのは、どう考えても「共生」(共に生きる)の主語にならない行政や経済団体がそれを唱えたこと、外国人が置かれている非対称的な現状と裏腹にことばだけが表層的、コスメスティック(モーリス＝スズキ 2002: 189)に使われていたことであり、こうした感覚は現在でも変わらない。

それから4半世紀経った現在、世界人口の3.2%にあたる2億3千万人が移民であり、先進国では平均10.8%、途上国では平均1.6%がその人口に占める割合であるという³。日本での割合は2%弱にとどまり⁴、決して多いとはいえないが倍増しており、「多文化共生」は再検証される時期にあるといっただろ

う。特に、移民政策をとってきた欧米諸国において、2001年の9.11以降イスラムや移民への否定的な風潮とともに「多文化主義の敗退」が唱えられるようになったことは注目に値する(望田 2015)。つまり、移民受け入れ国が先進的であるという前提は崩れており、国民国家が移民の位置取りを決める政策については、常に慎重に読み解いていかなければならないということである。

本論では、特に教育としての「共生」においてどのような実践が可能であるかを考えたい。その際、まず移民受け入れ国で行われてきた「多文化教育」政策の骨子を整理し、その文脈に沿って日本の教育政策を検証していく。その上で、実践事例をとおり教育としての「共生」の可能性について論じていくこととする。

2. 移民受け入れ国における「多文化教育」

多文化教育については、江淵(1993: 6)を引用し、次のように定義する。「多民族国家において多種多様の文化的、民族的背景をもつ青少年、とくに少数民族や移民など、社会的に不遇な立場にあるマイノリティ集団の子どもたちに対して平等な教育機会を提供するために彼らのエスニシティ(民族的・文化的帰属性)や文化的特性を尊重して行われる教育をいう。多文化教育は一つの教育思潮であり、教育改革をめざす社会運動でもある」。

比較教育学を専門とする江原(2000)は、多文化教育が70年代以降注目されるようになった社会的背景を、人口移動による少数民族問題の社会化、人権思想や平等主義思想の普及による少数派の異議申し立ての活発化、国民国家モデルの再構築(統合化政策)、そして社会主義体制の解体などをとおした社会体制の再編成などに整理をし、多文化主義や多文化教育を西欧生まれの国民国家の再編成をめざすイデオロギーといっただろといっただろと指摘している(江原 2000: 23)。

この節では、アメリカ、イギリス、オーストラリア、カナダ、ヨーロッパを取り上げて、多くの移民受け入れ国における多文化主義に基づく教育政策である「多文化教育」を概観する。

アメリカは、1960年代の公民権運動の中で台頭した「文化的多元主義」(cultural pluralism)が同化・融合主義へのアンチテーゼとして応用され(バンク

ス 1994; Sleeter and Grant 1987)、1970年代からはオーケストラやサラダボウルと比喻される文化的多様性の積極的承認や、教育における機会の平等が重視されてきた。アメリカの多文化教育を長年研究してきた松尾によれば、1980年代後半以降の社会の質的变化により、権力構造を問わず本質主義であった文化的多元主義は、多文化主義へのパラダイム転換をはかり、権力作用の視点、多様性の多様化の視点、ハイブリティの視点を持つようになったという(松尾 2007: 16-35)。しかし、2002年に成立した「No Child Left Behind Act」(NCLB法「落ちこぼれを作らないための初等中等教育法」)による学力テスト重視や、チャータースクール、バウチャー制など市場原理に基づいた教育改革は、格差助長を促すこととなった。そのため多文化教育にも、白人性(whiteness)の脱構築など、批判的理論に基づいた教育実践が提唱されはじめている(松尾 2007: 55-71)。

イギリスでは、戦後旧植民地からの移民に対し同化政策がとられたが、1960年代半ばより統合政策が取られるようになった。1976年施行の「人種関係法」の影響により少数民族の言語や文化の継承も含めた多文化教育が取り込まれるようになったが、1980年代から1990年代にかけては「人種平等委員会」などによる、エスニック集団間の機会の平等を実現するために学校や企業に情報収集を義務付けたエスニック・モニタリングなども行われ、社会的不平等を是正していく反人種差別教育(anti-racist education)が多文化教育の主軸となった。その後新自由主義的な教育改革により多文化教育は後退していくが、1997年新労働党政権は「社会的排除/社会的包摂」政策を掲げ、教育における包摂の対象として民族的マイノリティの子どもが認識されるようになり、ナショナルカリキュラムにシティズンシップ教育も導入された(野崎 2013)。2000年に入るとエスニック集団の集住や隔離化が進み、2007年には「コミュニティ結合(Community Cohesion)」教育がイングランド公立校で義務化されるようになっている(佐久間 2014)。野崎によれば、幾度もの人種・民族対立や暴動を経験したイギリスであるからこそ、市民性の育成や学力格差の縮小といった社会的平等性を重視し、多様性が尊重された上での「共通するコミュニティへの所属意識」を求めているという(野崎 2013: 61)。

オーストラリアは、戦後白豪主義に基づいた計画的移民受入政策を採ってき

たが、移民の出身国が多様化することにより多文化主義への転換をはかった。1971年に初めて連邦政府による移民指定教育プログラムが導入され第二言語としての英語教育が始められ、1979年からは多文化教育プログラムが実施されたが早々に州レベルに手渡されることとなった。言語政策については、1987年 National Policy on Language (NPL)が制定され、すべての学生にコミュニティ言語とされる英語以外の第二言語習得を義務付けると同時にその言語が使用される地域や国の文化・歴史等の学習を含むものとして、多言語教育が英語教育とともに拡充推進されていった(見世 2000: 176-187)。1990年代は、共和制への移行や先住民との和解、アジア重視の経済・外交政策への改革などもあり、多様性より社会的統一が重視されるようになり、現在では、地域社会、国、アジア太平洋地域、地球のあらゆるレベルで市民生活に参加できる「グローバル・多文化市民性の教育」が唱えられるようになっている(見世 2013: 70-81)。

カナダでは、1960年代にケベック州との関係において英語とフランス語を公用語とし、1970年代には英仏系以外の集団文化も承認する「多文化主義」が取り入れられた。1982年に先住民族を含むマイノリティの言語が憲法で承認され、母語教育や母文化継承が学校教育内で保障されることとなった⁵。1980年代後半には反人種主義教育への関心が高まり西欧的な学校文化の改革や教育機関や教育政策へのマイノリティの参画が取り組まれた(岸田 1996)。マイノリティ人口の拡大と多様化が進む1990年代になると社会的結合への政策が示され、それを促すためのシティズンシップ教育が学校に期待されるようになった(岸田 2011)。

ヨーロッパ6カ国——フランス、ドイツ、イギリス、ギリシャ、オランダ、スウェーデン——における移民受け入れへの教育的対応についての著書をまとめたジークリット・ルヒテンベルグによれば、「ほとんどの国家教育システムが(略)移民の福祉と、彼ら／彼女らの統合を、ますます多言語的・多文化的になっていく構造を受け入れるべきである全体社会の福祉同様に扱うべきである…教育においては、統合の方法と、多言語・多文化的社会に向けてすべての住民——移民同様にマジョリティも——の準備を必要とする永続的移住の事実が十分に認識されている」(ルヒテンベルグ 2008: 35-36 下線は引用者)という。

大雑把ではあるが移民を受け入れてきた国において為されてきた教育政策は

大きく3ないし4つの特色を持っているといえよう。すなわち①国民統合をしていくための言語教育ならびに教育機会の保障、②アイデンティティを保持していけるための母語教育・母文化を継承できる教育機会の保障、③受け入れ側が多様性を承認し多様性に対処できるための教育、加えて④すべての構成要員が民主的平等に共に社会参加できるための教育である。多文化主義や多文化教育が後退しているといわれている現在、多様な文化背景の人々がどう社会参加するかというシティズンシップ教育に焦点があてられていることがわかる。

世界的な移民の概説書『国際移民の時代』を著したカースルズとミラーが、移民のグローバル化、加速化、多様化、女性化、移民過程変遷の普及が進む中「日本も、受け入れに消極的ではあるが移民国家」(カースルズ&ミラー 2011: i)と指摘するように、ここで整理した教育政策に日本のそれを照らすことには意味があるだろう。現代社会が「移動から場所を問う」(伊豫谷 2007)時代を迎えたことを踏まえると動かないことを自明とした“受け入れ”というホスト概念を壊していくことも含めこの課題に対するホスト国での教育の役割は大きい。

3. 日本における「多文化教育」の検証

3.1 「日本語指導」と「母語教育」

たとえ、日本が移民受け入れを認めていなかったとしても現在日本には220万人以上の外国人がおり、その8割以上は1970年代より海外から入国してきたニューカマーと言われる人々である。かれらは当然日本の教育現場に登場するわけであるが、そこでは諸外国と同じように受け入れ国の言語である日本語と母語・文化継承の課題が浮かび上がってくる。

日本の学校教育に初めて登場したニューカマーは1972年の国交回復以降の中国帰国者児童生徒であったが、1960年代から行われていた海外勤務者の子どもへの教育施策を踏襲したため、国民形成という教育の枠組みに外国人の子どもを位置づけることとなり、公教育の枠組みを捉え直すに至らなかった。また、1990年以降に急増した南米からの日系人の教育もこの延長線上に置かれ日本語教育や学校への適応が国の政策の中心となった。佐藤は、日本に従来あった在日コリアンの教育と常に別の軸で議論され「新たな課題」として位置づけ

られ施策が展開されたことを外国人の教育政策の二重構造と捉えている(佐藤 2009: 45)が、後述するようにそれが意図的であったことも推測される。

1991年から「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況に関する調査」が始められ、国としては初めて学校教育内に「外国人」を認めたこととなった。当時文部省が「日本の学校教育は、国民教育を行なっていくことが大原則であるから(中略)、日本の教育課程上に外国人子女の母国語教育の時間を別途設定することは不可能である」という見解が記録されているが(天野 1993: 118)、今日まで一貫して教育政策としては日本語教育に関する政策を進めている。外国人児童生徒の日本語指導が教科課程に位置付けられるようになったのは2014年である(佐久間 2014)。そして、その対象として焦点を当てられているのは90年代に急増した南米からの日系人であり、2008年のリーマンショック以降は包摂的な観点から支援をするような政策もだされている⁶。しかし現在はその数も減少し、対象となる児童生徒の状況は複雑に変化している。

「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査(平成26年度)」の結果をみると、日本語指導が必要な外国籍児童生徒は、29,198人で2012年調査の前回より2,185人増加している。この数を公立学校に在籍する全外国籍児童生徒に対比させると4割近くに及んでいる⁷。同調査では、日本国籍児童生徒も7,897人で前回より1,726人増えており、ここにカウントされない子どもの数も相当数いると考えられる⁸。調査によるとこのうち日本語指導を受けているというものが8割であり、2割近くの子どものは何もされていないという状況である。政府が課題と認めてから24年経過した上での結果として見たとき、統合のための言語教育や教育の機会の保障が為されたとはいいたい。

一方、アイデンティティを保持するための母語教育や文化継承の教育については、歴史を遡らなくてはならない。在日外国人研究の先鋭である田中宏は「新来外国人に対して在日コリアンの経験が持つ意味」(田中 2014)の中で教育に関する論考をおこなっている。日本政府は、敗戦後に民族教育の奪還をめざし各地につくられた朝鮮学校を、1948年の通達で「日本国籍」者には日本の学校への「就学義務」があるとし、1949年には閉鎖令を出しすべての朝鮮学校の閉鎖を余儀なくした。しかしこのことで日本政府は、民族教育が必要な日本国籍の児童生徒の存在を認めざるをえなくなったため1952年までは日本に公立の朝

鮮学校や日本学校に民族学級が設けられることになった。しかし、1952年4月全ての旧植民地出身者の「日本国籍」が喪失されると、1953年には「就学義務」を負わないとし、旧植民地出身者の子弟が日本の公立学校で学ぶ権利は失われた⁹。1965年に日韓国交が正常化すると、民族教育を行う朝鮮学校を学校として認めないとした(田中 2014: 12-16)。つまり、民族教育を取り戻そうとしてつくられた学校を閉鎖し、義務教育対象者から除外し、各種学校化した外国人学校を管理しようとした歴史の中で、教育の分野では、旧植民地出身者が日本国籍であった1948年から5年間に限り民族教育が承認されたのである。1991年の日韓覚書により「民族学級」などが課外で取り込まれることは認められたが、日本政府としてそれを推奨するような政策や措置は行われていない。ニューカマーの教育問題を「新たな課題」と位置づけ(佐藤 2009: 45)、帰国後を考慮してまで母語教育は行わないとしたことは(天野 1993: 118)、教育補償という観点からも、歴史的経緯との接続を回避する意図があったのではないかと推測される。

3.2 日本人の国際理解教育

それでは、「多様性を承認し多様性に対応できるための教育」に値する、日本人が他文化を認める教育についてはどうであろうか。

教育政策として思い当たるものは「国際理解教育」である。嶺井によると、占領期にすでにユネスコの提唱した「国際理解の教育」が国家の文教政策として取り上げられていたという。占領期終了後は1952年に設置されたユネスコ国内委員会が中心となり、ユネスコ協同学校への参加が図られた。日本の教育としての国際理解教育の目標や内容が検討されるようになり「国際化に対応する教育」に転換していくのは1970年代になってからだという(嶺井 2007: 116-122)。1974年の中教審答申「教育・学術文化の国際交流について」において「国際社会の一員として日本の責務を自覚し、国際社会において信頼と尊敬を受けるに足る日本人を育成すること」を目標に、重点施策として「国際理解教育の推進」「外国語教育の改善」「大学の国際化」を据えた。海外への企業進出と共に経済大国の地位を獲得する1980年代には学習指導要領にその理念が織り込まれ¹⁰、これによって国際理解教育の3本柱——①他国理解・交流、②コミュニケーション

ン能力(英語)、③自国文化・伝統の尊重——が確立されたといえよう。同時期の1987年自治省は「国際交流指針」を打ち出し、外国青年招致事業(JETプログラム)によりALT(外国語指導助手)が自治体を通して学校に派遣されるようになった。1990年代になると、グローバル化の進行と同時に日本経済の行詰まりという圧力が、日本が国際的な競争社会で生き残れるよう国益に重ねられ、日本人のアイデンティティが強調される傾向がみられている。他国理解については、この時期に激増したと考えられる自国の中の他民族は想定されていない。これも、前述してきたとおり在日コリアンの存在を承認してこなかった日本が「新たな課題」についても帰国を前提とした対症療法的な日本語教育施策で対応したからといえるだろう(佐藤 2009: 44-45)。

1990年代後半から国際理解教育は、より推奨されるようになった¹¹。2002年には「総合的な学習の時間」が導入されたが、小学校での外国語教育の扱いについて1996年の中央教育審議会の答申で「国際理解教育の一環として『総合的な学習の時間』を活用したり(中略)子どもたちに外国語、例えば英会話等に触れる機会や、外国の生活・文化などに慣れ親しむ機会をもたせることが適当であると考えた」と明記されていたため(文部省 1996)、ALTの小学校導入や英会話をするのみの安易な構図がつくられ、国際=英語圏のイメージが一層強化されることとなった。

3.3 小括：日本政府による「多文化教育」の意図的な不在

以上、見てきたように日本における外国人は実態としての移民であっても¹²、国の構成要員として統合や包摂を予兆させるような教育政策はみあたらなかった。そのため、外国人への言語教育や教育機会・内容の保障が十分とはいえず、アイデンティティのための母語教育・母文化を継承できる教育機会は保障されてこなかった。また、受け入れ側が多様性を承認し多様性に対処できるための教育の対象は、海の向こうの「国際」に限定されていたことが明らかにされた。これは日本政府の意図した「多文化教育」の不在であるといつてよい。田中が「この国では『国籍』が教育と驚くほど結びついている」(田中 2014: 12)と指摘したように「多文化教育」の不在は単一民族国家観に基づく狭義の「国民教育」の維持存続とも映る。その背景には旧植民地出身者を離脱させた「国籍」とそれを裏支

えする「国家による国民登録」(遠藤 2013: 10)としての戸籍制度がつくられた歴史があると考えられるが、そのことは改めて論じたい。

こうした「多文化教育」の不在が明らかにされた日本社会において、どのように批判的にこれを捉え直すことができるだろうか。一つは、ここに記述してこなかった施策側の彼岸に置かれ、闘ってきた当事者の声の存在である。そしてもう一つはここまでしてきたように日本社会を他の国と比較して考える作業である。国と民族・文化の確執は現代社会の最たる問題であるにもかかわらず、それを不可視化させてきた日本の政策にほとんど疑問を抱かない「わたしたち」の問題である。

現在大学院で行っている「共生」を牽引する人づくりのための教育プログラムはまさにこのことへ挑むものだといえよう。

4. リーディング大学院での「共生」への学び

4.1 大阪大学「未来共生イノベーター博士課程プログラム」

文部科学省の大学院教育強化を目指す「博士課程教育リーディングプログラム」は2011年からスタートし、オールラウンド型、複合領域型、オンリーワン型の3つの領域で選定されたプログラムが全国の大学・大学院で展開されている。複合領域型は、環境、生命健康、安全安心、物質、情報という分野に重点が置かれる中、2012年には「多文化共生社会」という領域が設定され現在全国6大学の大学院が独自のコンセプトでプログラムを展開している。

大阪大学「未来共生イノベーター博士課程プログラム」については、本誌1号の特集でその詳細が論じられているが、社会の多様性を文化的多様性(国籍、民族、宗教、言語など)ならびに社会的多様性(階層、ジェンダー、年齢、障害など)と捉え、他者への敬意を通じた多文化理解と社会革新にコミットする人材を育成する教育プログラムであり、「RESPECT (Revitalizing and Enriching Society through Pluralism, Equity, and Cultural Transformation)」と略称されている。従来の共生社会のモデルを一段進めたマジョリティ側の変革と新たな価値観の創出を目指すところに特徴があるといえよう。

カリキュラムの骨格は、従来の専門教育・研究指導に加えられるコースワー

ク(アカデミックワーク¹³とプラクティカルワーク)からなる。次節ではプログラムの特色となっているプラクティカルワークを取り上げる。

4.2 実践からの学びとしてのプラクティカルワーク

「プラクティカルワーク」は未来共生プログラムを通して継続的に実施されることとなっているアカデミックな学びとも関連づけられながら行われる、実践からの学びである。そこでは学生たちが、大学外のさまざまな実践の場に出向き、現場を知り、現場に関わり、現場との信頼関係を築き、課題解決に向け協働の提案を試みるといった体験を、国内外のフィールドで経年的に重ねていくものである。

多文化共生に向け解決すべき課題¹⁴に取り組む現場に赴き、実社会で必要とされている実践者としての知識・技能・態度・行動力がどのようなものであるかを実体験から学び、それを自分のものとして獲得していく力をつけていくことが「プラクティカルワーク」の大きな目的である。具体的には、1年次前期にコミュニティ・ラーニング、後期に公共サービス・ラーニング、2年次前期にプロジェクト・ラーニング、3年次に海外インターンシップ、4年次にフィールド・ラーニングというプログラムが用意されている。

その中での「共生」への学びの具体的な事例を「公共サービス・ラーニング」から取り上げることとする。筆者はプログラム特任助教たちと共に授業をこの3年間担当してきた。4.4にも取り上げるが、学生個人個人の学びをつくと同時に大学プログラムがどのように現場との関係性をつくるかが問われており、プログラム自体の学びにもなっている。

4.3 「公共サービス・ラーニング」

「公共サービス・ラーニング」は1年次の後期、身近にある共生の諸課題を見出すために半年間にわたって、週に1日、大阪近郊の各種団体において行われている。公共サービスに従事することにより、その意義や魅力を体得することをめざすものである。前期の間に興味や関心、資質に合った、研究とは重ならない場所を学生が選ぶこととしているが、イメージを持たない者も少なくない。そこで担当教員と個別に相談して本人の意思を尊重しながら受け入れ先を

決めていく。具体的には、区役所や市役所など地方公共団体の人権や市民協働やまちづくりの担当課、社会福祉協議会や国際交流、人権、男女共同参画に関わる財団法人、国際協力やフェアトレード、感染症予防、災害援助に取り組むNPOやNGO、外国人や障害者を多く受け入れている学校、外国人学校、保健センター、マイノリティに関わる団体などで「共生」の諸課題に具体的に関与する組織・団体である。

「公共サービス・ラーニング」実施中は、毎回の活動内容を日誌の形で記録し、担当する教員に提出すると同時に、月に1回程度分けられた班でミーティングを行い、日誌を元にふり返りを行い、それぞれの経験や意見を共有する。また全体で中間報告会、ワークショップ、最終報告会、受け入れ機関に対するお礼の場として成果発表会をおこない、報告書を作成している。

具体的な事例を、日本の官製「多文化共生」が共生の対象にはとりあげなかった(榎井 2008)「朝鮮」と「沖縄」に関係する団体での学びの体験からとりあげていきたい。

4.3.1 北大阪朝鮮初中級学校

北大阪朝鮮初中級学校は、戦後民族教育の奪還として設立された朝鮮学校の一つであり1949年に閉鎖を余儀なくされた(3.1参照)が、民族教育運動を背景に1957年に東淀川朝鮮初級学校として開校、1960年に大阪市東淀川区に移転し現在名に改称した。1970年代にはすべての朝鮮学校は各種学校として認可され、学校法人大阪朝鮮学園が運営している大阪府内11の初級、中級、高級朝鮮学校の1つである。

以下の引用は2013年10月より2014年2月まで「公共サービス・ラーニング」に従事した学生の最終報告論文からの抜粋である。

学校へ通う前の印象は次のようなマイナスイメージが先行している。「新しい場所に一步踏み入れる不安が強かったのを覚えている。その理由には、『朝鮮学校には反日教育が行われている』という根も葉もないうわさや朝鮮学校を舞台にした映画『パッチギ』の荒々しいイメージが影響していたのかもしれない。」また、「懸念材料も多かった。外国人学校や在日コリアン、日本と朝鮮の歴史等々に関する知識に乏しく、学校でのフィールドワーク経験はほとんどな



写真1. 北大阪朝鮮初中級学校 初等部6年英語活動の授業風景

い『理系』の筆者が一体なにができるのか、最終的に何を学ぶことができるか、若干疑問をもっていた。『朝鮮学校がどんなところか知りたい』という思いだけを頼りにスタートした。」このように、漠然とした不安が述べられている。フィールドワーク初日には、「校舎の老朽化に十分な対策を施せない経

済的な苦しさは聴こえてくるようでもある」と感じているが、校長の案内のもとに授業見学をし「朝鮮学校では授業は朝鮮語で行われていると文献を通して知識としては頭にあったものの、そのレベルは筆者の想像を大きく超えていた」という(「」は抜粋部分)。

学生は週一回ペースで授業、運動会、文化祭などの手伝いをしたが、最初は学校内で自分の役割を見つけることに困難さを見出していた。ただ通うほどに、学校が生徒たちにとって安心できる居場所であることを実感する。サービス・ラーニングの終了時に一番聞きたかった「民族学校の役割や日本で民族教育を行う意味とその目的」を校長の玄完植先生に質問し、次のように記録している。「玄校長が語るように、アイデンティティを守り、次世代に継承していくということは民族教育における最も大きな役割だろう。自分のルーツに誇りを持ち、在日コリアンとしてのアイデンティティをもっていくためには、民族の歴史、文化、言語を学ぶことが必要不可欠である。民族学校の役割はそれを実践し、生徒たちに在日コリアンとしてのアイデンティティを育む場であると答えることができる。」しかし、このアイデンティティに対する価値観には「認識のずれ」あるとし、今後どれだけ勉強しても在日コリアンや朝鮮学校について「理屈じゃ理解できない部分」はどうしても残るかもしれないといった上で、「理解する」という態度で両者の「溝」が埋まらなかったとしても、それを理由に「共生はできない」と引き下がることはない述べている。(「」は抜粋部分)

そして、「民族衣装を着た先生と朝鮮語で行われる授業、見たことのない民族楽器を聴かせてくれる生徒、保護者たちが振舞ってくれた、キムチ入りカレー、生徒、先生、保護者そしてOBや地域の同胞全員が盛り上がる運動会、民族教育について熱く語ってくれた校長先生。そのような実経験を通じて、筆者の民族学校に対する認識は大きく変化し、その役割や重要性を以前よりよく理解できたようになったと思う」と自分の変化の理由を実経験に照らしている。（「」は抜粋部分）

4.3.2 関西沖縄文庫

関西沖縄文庫は住民の2割を沖縄出身者が占める大阪市大正区にあり、1970年代沖縄人への差別が激しく「沖縄青年は団結しよう」「集団・単身就職者の生活と権利を守ろう」「沖縄の自然を守り文化を育てよう」という3つのスローガンのもと「関西沖縄青少年の集いがじゅまるの会」が結成され、沖縄人のシェルターや二世・三世が自分のルーツを知る場所として1985年に設立された。現在は、私設図書館として沖縄関係の文庫(6,000冊の書籍や2,000本のオーディオ資料)を収集しており、沖縄の歴史や文化を次世代に伝えるために文庫を拠点に文化活動など幅広く行っている。

学生の受け入れをお願いしに行った時に、代表の金城馨氏から見せられたのが『人類館——封印された扉』(演劇「人類館」上演を実現させたい会編2005)である。この本は1903年、大阪で開催された第五回内国勧業博覧会の「学術人類館」に沖縄人・アイヌ民族・朝鮮人・台湾の先住民族などを生身で展示した「人類館事件」を関西沖縄文庫に集う人々が問い直した一連の取り組み

をまとめたものである。その時、金城氏は「過去形である『事件』ではない。マイノリティを『理解しよう』とする人類館的なまなざしが今も差別を生んでいると思う」と語ったが、その意とするところについては、12月に行ったフィールドツアーで述べていくことにする。

2014年10月より半年間「公共サービス・ラーニング」に従事したのは、大学入学を契機に沖縄から大阪に出てきた学生であった。主な業務は、1980年代に収録されていた大阪に移住してきた沖縄の人々のオーラルヒストリーのテープ起こしであった。その原稿は、大正区長が人口流出を止めるために「オキナニワン(沖縄×浪速)」というコンセプトを打ち出した、大正区のパンフレットに掲載されるものであった。以下引用は2015年4月に提出された学生の報告書によるものである。

「関西沖縄文庫では沖縄に関わることを日々考えて・行動する人々が集まっていた。その中にはアカデミックな人のみではなく、看護師、活動家、アーティストなど多岐にわたっていた。エスニシティに言及すると沖縄人だけでなく、日本人、在日コリアン、大阪生まれ育ちの沖縄人というように、様々な考え・ルーツを持つ人々が集まっていた。」そのような人々とのつながりの中で、沖縄から内地(大阪)に出てくるにあたって封印してきた「沖縄に関する政治的な自分の考えを自由に表現する勇気」を感じたという。そして、「問題意識を持つもの同士で連帯感が生まれることは自分にとっての大きなターニングポイント」であった。「今まで声に出すことが憚れた問題も今では自然なこととして『どう思っているのか知りたいから問いかける』ことができるようになった。」という。（「」は抜粋部分）

とりわけ、その変化の理由として、金城馨氏の存在の大きさがあげられている。12月に、学生によるフィールドツアーが企画され、プログラムに関する教員や学生が同文庫を訪れた。金城馨氏からは、文庫の歴史的背景を伺うと同時に多文化共生がマジョリティによる正しさの暴力・数の暴力・無意識の暴力であることが語られた。二つの文化を二つの家に喩えて「文化を共有しようとするとき、家の壁を壊してつなげようとするのは、強い方が弱い方を取り込もうとする同化政策=暴力である」とした上で、違いを認め合い、わからないことを受け止めること——それぞれの家の壁を守った上で、壁と壁の間で互

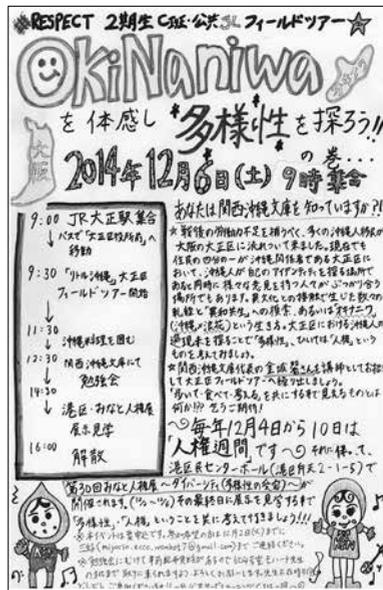


写真2. 学生が企画した「公共サービス・ラーニング大正区・港区フィールドツアー」のチラシ

いの文化を共有することでしか共生はできない「異和共生」を唱えた。特に問われたのは、マジョリティのポジショナリティということである。歴史的な背景も含め自分の立場を自覚しない限りマイノリティとの連帯はありえないのである¹⁵。

ツアーを企画した学生からは「何が正しいか正しくないかを求めるのではなく、まず自分で考えること、自覚的になることで見えるものがあると思うから、思考停止しないことが大事だと思う」という感想がだされている。

4.4 マイノリティの声から捉え直す、コンフリクトと「共生」

当然といえるだろうが、共生の課題を抱えて活動する現場には、必ず共生以前の共生に向けたコンフリクトがある。朝鮮学校が、何故恐いと思ったのか、何故経済的に苦しいのか、何故“そこまでして”日本の中で民族教育を守り続けようとするのか。沖縄人は何故同化してきたのか、何故消費されてきたのか、何故日本人と連帯できないのか。何故日本人のポジショナリティを問うのか。そしてかれらはどのような「共生」を望んでいるのか。理解できないことを前提にした問いを投げかけてくるのが現場である。

こうしたコンフリクトは、日本の学校教育では学ぶことはなかったであろう。歴史的にも政策的にも不可視化されてきた、ないとされてきた課題が、現場であげられるマイノリティの声として個人に突きつけられる。関西沖縄文庫での問いかけに「自分が考えること」「考え続けること」と当該学生がこたえていたが、一緒に同行した他の学生も「自分が問われている、中立というのはない」とこたえていたことが印象的であった。つまり、声に対して解決ができなくても自分が受け取るという行為がなされているということである。

共生の課題を抱えて活動する人と個人的・具体的な関係をもつ機会が提供されることにより、マジョリティに抵抗する「共生」に揺すぶられ、無自覚であってもそれを封じようとしてきた日本社会を知ることになるのも、現場だからだといえる。それらは玄先生、金城氏といった具体的な人から自分たちに向けて発せられる声として残る。またそれは、学校や文庫といった現場に足を運び、時間をかけて関係ができた上でのみ成立する出来事である。こうしたメッセージはイノベーターを送り出す大学プログラムに対しても発せられており、プロ

グラム自体がそれをとおして「共生」とは何かを学んでいるともいえる。

5. カナダという鏡に映し出される「共生」

公共サービス・ラーニングを体験した学生たちは2年次にカナダのトロント大学で多文化主義について学び、多様性が現存するフィールドに出かけていく。その行為を通して、初めてカナダで取り組まれている多文化主義の政策や現場について知ることとなる。カナダをとおして自分たちが体験した「共生」を再構築していくことにもなるのだが、国の政策として多文化主義がとられているということに大きな違いを見出すことになる。本論文でも見てきたように日本での多文化共生はスローガンであり、具体的にはほぼ「何もしてこなかったり」「いないものとして無視をしている」ということが、現場での「共生」へのコンフリクトを生み出してきた。そこにカナダのような国の政策が関与することを見たときに、違う形があるということを知ることになる。

ある学生は政策や政治としての「共生」を「上からの共生」、現場や運動としての「共生」を「下からの共生」というような表現をつかってカナダでの体験を整理したが、その表現の是非はともかく、自分たちが実践の場で体験したことが、まったく違う国とその国が辿ってきた歴史的経緯の中で社会化されることに大きな意味があるといえよう。現場での体験は、事例でも取り上げたようにある時は攻撃的ともいえるような形で自らのマジョリティ性が問われたりする。そのことがカナダという鏡に映し出された時に、実は脱政治化された多文化共生という日本の文脈における「共生」の意味を確認することができたのではないだろうか。

6. 教育としての「共生」を「学ぶ/学びほぐす」こと

これまで、日本社会が多文化共生を教育の課題としてどのように扱ってきたかを概観し、移民受け入れ国といわれる国々で取り組まれてきた「多文化教育」が、日本において意図的に行われてこなかった歴史を明らかにした。国の構成要員として統合や包摂を予兆させるような教育政策が行われてこなかったこと

は、結果として外国人の学習権が保障されずかれらが日本の中等高等教育で生き残り辛い結果を生んでいるといえる(高谷ほか 2015)。

こうしたことは同化に加えて不可視化を促進させる要因ともいえる。この不可視化は再度、日本社会が日本人によってのみ構成されているような錯覚を引き起こす。幼い頃、外国人の子どもと机を隣にした日本人の子どもも、その子どもたちの言語や文化を学ぶ必要もなく、隔離されたところで日本語学習がされているなら、異文化の存在意義を認識されることはないだろう。さらに高校や大学など経年と共に視界からそうした子どもが消えていくという状況が起きているなら、日本の教育政策がかれらを「いないもの」として扱うことに加担しているといえないだろうか。

鈴木(2005)は日本社会における労働市場の二重構造化の下位層に外国人の労働力が偏っていることを指摘し、外国人の子どもの就学状況がこの分断の再生産を促進することについて懸念しているが、90年以降の社会階層の固定化に日本の教育政策が加担し、その最たる所に位置されているのが国民教育外におかれた外国人だといえよう。

教育としての「共生」に可能性があるとするれば、知らないうちに「いなくなってしまった」かれら／日本社会がつくったかれらの課題と再度、具体的に会い直す機会をつくることである。

大学院プログラムでの実践的な学びとして行っている大阪の現場でのプラクティカルワークでは、具体的な人との出会いをとおして「共生」の課題が突きつけられていることを学生の振り返りを中心に見てきた。

そして、学生たちがまったく社会背景の違うカナダでの体験を通して、自分たちの実践的な現場から肌で学んだ「共生」が、日本独自の歴史の中で脱政治化されていた多文化共生という文脈の中で再認識されていった。これらのサイクルはプログラムの中で偶然的に生まれたものであるが、教育としての「共生」を考える上で非常に重要な要素を持っているといえる。

ここからはまだ仮説に過ぎないが、多文化教育が政策であれば、実践的な学びは「共生」の体得¹⁵、「共生」の意識化¹⁶ともいえよう。また、その学びは単なる知識というよりは、規定の価値観や教育されてきたことを学びほぐす(unlearn¹⁶)行為ではないだろうか。マイノリティの声を受け取り「考え続ける

こと」によって、既存の知識の誤りに気づいたり、それに拘束されてきたことから脱する／捨てることによってはじめてマジョリティ側は変わることができる。それを促すのは、やはり人が人に迫るリアルな場面を通じてであろう。この「共生」への学びが日本独特なのかどうか、今後もカナダをはじめとした比較研究が望まれる。

注

- 1 「全国在日外国人教育研究協議会大阪(日本の学校に在籍する朝鮮人児童・生徒の教育を考える会)」の機関紙『むくげ』からの引用である。筆者は1996年6月26日に同会のシンポジウムに登壇しており、機関紙にはその講演記録が掲載されている。
- 2 植田(2006)は「共生」が1980～90年代に台頭した「国際化」に取って替わられた言葉であることを分析している。従来の「国際化」で対応しきれなくなった国際秩序の再編成と可視的外国人の増加が「共生」の台頭を後押ししたという。筆者がこの発言をした1990年代半ばは「国際」と「共生」が同列的に使われていたといえる。
- 3 国立人口問題・社会保障研究所 www.ipss.go.jp/ (2015/10/07アクセス)
- 4 法務省 在留外国人統計 <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001139146> (2015/10/07アクセス)
- 5 ただし、本誌でマッケルヒニーが述べるように、先住民の子どもたちを同化教育するための寄宿学校(residential school)システムが1980年代の半ばまで存在していた。
- 6 文部科学省の外国人児童生徒受け入れ施策については、佐久間(2014: 278-308)が集約している。
- 7 平成26年度学校基本調査による日本の公立小学校・中学校・高等学校・中等教育学校・特別支援学校に在籍する外国籍児童生徒は73,289人(うち小42,721・中21,143・高8,584・中等211・特別支援630)である。(政府統計の総合窓口 学校基本調査 年次統計 平成26年度による)
- 8 7,897人中、母語フィリピン語2,257人、日本語1,762人、中国語1,501人である。これらの子どもたちは保護者が日本語話者ではないことが想像されるが、日本国籍であるがゆえ子どもの言語的背景が把握されていない場合が多い。
- 9 外国人が公立学校への入学を希望する場合は「法令を厳守することを条件」として受け入れるが、その場合義務教育無償の原則は適用されないという、「学ぶ義務」もなければ「学ぶ権利」もないというものだった(田中 2014: 14)。
- 10 1984年に発足した臨時教育審議会の4次にわたる答申の中に「国際社会の一員として責任を果たす世界の中の日本人」の育成が明示され、1987年の教育課程審議会答申には教育課程の

基準の改善に「国際理解と自文化の尊重」が掲げられた。この答申を受け1989年3月告示された学習指導要領(小・中学校)では「我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視するとともに、世界の文化と歴史についての理解を深め、国際社会に生きる日本人としての資質を養うこと」が教育課程改訂の基本方針とされた。

- 11 1996年中教審答申では「国際化」に対応する教育のポイントとして①広い視野を持ち、異文化を理解するとともに、これを尊重する態度や異なる文化を持った人々とともに生きていく資質や能力の育成を図ること、②国際理解のためにも日本人として、また個人としての自己の確立を図ること、③国際社会において、相手の立場を尊重しつつ、自分の考えや意思を表現できる基礎的な力を育成する観点から外国語能力の基礎や表現力等のコミュニケーション能力の育成をはかることがあげられている。
- 12 この20年間で「永住」を取る人は4倍近くになっており、旧植民地出身の「特別永住者」と合わせると在住外国人の半数にあたる100万人になる。これらのカテゴリーの人は実体としての移民であるといえる。
- 13 アカデミックワークは、「未来共生コア科目」「未来共生調査法」「未来共生言語プログラム」から構成されている。「未来共生コア科目」は未来共生学の基盤となる学術的・思想的知識を「未来共生調査法」は実習活動に必要な調査方法を「未来共生言語プログラム」は実践的な英語のスキルと多言語に適応する能力を習得することを目的としている(大阪大学未来戦略機構第五部門 2015: 69)
- 14 プログラムではこの課題を次のように掲げている。①日本におけるマイノリティ問題への対応、②世界におけるマイノリティ問題へのアプローチ、③紛争解決・和解・平和構築に向けた意識啓発、④災害時における多文化・多言語対応を含む支援活動、⑤グローバル健康医療・公衆衛生分野における未来共生、⑥多文化配慮のウェルネスを重視したまちづくり。
- 15 マイノリティとマジョリティの関係については本特集の栗本を参照。
- 16 楠原(2013)によるとunlearnとは、「一度学んで身につけた知識や記憶を捨てる。ドクサ(鶴見)から自由になるために学び直す」というような意味だろうと、鶴見俊輔の2007年の朝日新聞の記事から引いている。「学びほぐす」という訳語をあてたのも鶴見であるという。また、伊豫谷(2007)の本では「アンラーニング(学び捨てる)」という表現が使われている。

参考文献

日本語

天野正治

1993 「日本の教育はどこまで開かれているか——外国人子女教育を中心に」『異文化間教育』7: 101-127、アカデミア出版。

伊豫谷登士翁

2007 『移動から場所を問う』有信社。

岩村昇

1975 『ネパールの碧い空——草の根の人々と生きる医師の記録』講談社。

植田晃次

2006 『「ことばの魔術」の落とし穴——消費される『共生』』植田晃次・山下仁編『「共生」の内実』pp.29-53、三元社。

榎井縁

1996 「シンポジウム報告 『グローバル教育と在日外国人教育』その2——在日朝鮮人教育を国際的視点から位置づける」『むくげ』149。

<http://zenchokyo.web.fc2.com/149enoi.htm> (2015/10/07アクセス)

2008 「多文化教育のいまを考えるにあたって」『解放教育』493: 7-23、明治図書。

江原武一

2000 「公教育における多文化教育の展開」『多文化教育の国際比較』pp.14-34、玉川大学出版。

江淵一公

1993 「異文化間教育と多文化教育——研究の意義と課題」『異文化間教育』7: 4-7、アカデミア出版。

遠藤正敬

2013 『戸籍と国籍の近代史』明石書店。

演劇「人類館」上演を実現させたい会編

2005 『人類館一封印された扉』アットワークス。

大阪大学未来戦略機構第五部門(未来共生イノベーター博士課程プログラム)

2015 『未来共生イノベーター博士課程プログラム 平成26年度 年次報告書』大阪大学未来戦略機構第五部門。

カースルズ、S.、M. J. ミラー

2011 『国際移民の時代』(第4版) 関根政美・関根薫監訳、名古屋大学出版会。

岸田由美

1996 「カナダ・オンタリオ州の反人種主義及び『民族文化的公平』教育——反人種主義教育と多文化教育統合の試み」『比較・国際教育』4: 99-108、筑波大学比較・国際教育学研究室。

2011 「多様性と共に生きる社会と人の育成——カナダの経験から」馬淵仁編『「多文化共生」は可能か』pp.106-123、勁草書房。

楠原彰

2013 『学ぶ、向き合う、生きる』太郎次郎社。

佐久間孝正

2014 『多文化教育の充実に向けて——イギリスの経験、これからの日本』勁草書房。

2015 『多国籍化する日本の学校』勁草書房。

佐藤郡衛

2009 「日本における外国人教育施策の現状と課題——学校教育を中心にして」『移民政策研究』1: 42-53。

鈴木江理子

2005 「『機会の平等』を超えて——『違い』を『プラス』とする教育へ」財団法人アジア・太平洋人権情報センター編『多文化共生の教育とまちづくり』pp.91-111、開放出版社。

総務省

2006 「地域における多文化共生の推進に向けて」(多文化共生の推進に関する研究会報告書)。
http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf#search (2015/11/06アクセス)

高谷幸・大曲由起子・樋口直人・鍛治致・稲葉奈々子

2015 「2010年国勢調査にみる外国人の教育——外国人青少年の家庭背景・進学・結婚」『岡山大学大学院社会文化科学研究科紀要』39: 37-56、岡山大学大学院社会文化科学研究科。

田中宏

2014 「新来外国人に対して在日コリアンの経験がもつ意味」『移民政策研究』6: 8-23、明石書店。

野崎志帆

2013 「『学力保障』と『多様性』——新労働政権下のイギリスの学校における多文化教育」松尾智明編『多文化教育をデザインする——移民時代のモデル構築』pp.44-65、勁草書房。

バンクス、ジェームズ A.

1994 『多文化教育』平沢安政訳、サイマル出版。

バンクス、ジェームズ A. 他

2006 『民主主義と多文化教育』平沢安政訳、明石書店。

松尾知明

2007 『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。

嶺井明子

2007 「戦後日本の『国際理解教育』の軌跡」嶺井正也編『グローバル化と学校教育』pp.115-135、八千代出版。

見世千賀子

2000 「オーストラリア——多文化社会に向けた公教育の再構築」江原武一編『多文化教育の国際比較』pp.176-208、玉川大学出版。

2013 「多文化社会の市民性教育——オーストラリアの取り組みが示唆するもの」松尾知明編『多文化教育をデザインする——移民時代のモデル構築』pp.66-84、勁草書房。

望田研吾

2015 「多文化主義の『危機』」『教育と医学』63(5): 2-3、慶應大学出版。

モーリス＝ズズキ、テッサ

2002 『批判的想像力のために——グローバル時代の日本』平凡社。

文部省

1996 「21世紀を展望した我が国の教育のあり方について——子どもに[生きる力]と[ゆとり]を：第3部第2章 [3] 外国語教育の改善(小学校における外国語教育の扱い)」中央審議会一次答申。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701n.htm (2015/11/14アクセス)

ルヒテンベルグ、ジークリット

2008 「イントロダクション」ジークリット・ルヒテンベルグ編『移民・教育・社会変動』山内乾史監訳、pp.23-46、明石書店。

英語

Sleeter, Christine E. and Carl A. Grant

1987 An Analysis of Multicultural Education in United States. *Harvard Educational Review* 57(4): 421-44.