

Title	多文化教育研究におけるジェンダー概念に関する一考察 : アメリカ合衆国における動向をめぐって
Author(s)	今井, 貴代子
Citation	大阪大学教育学年報. 10 P.17-P.28
Issue Date	2005-03
Text Version	publisher
URL	https://doi.org/10.18910/11947
DOI	10.18910/11947
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

多文化教育研究におけるジェンダー概念に関する一考察

——アメリカ合衆国における動向をめぐって——

今井 貴代子

【要旨】

アメリカ合衆国における多文化教育は、1950年代後半から高まりを見せた公民権運動を契機とし、人種やエスニシティに関する多様な「文化」を持つ子どもの教育問題への応答として始まったが、やがて、人種やエスニシティだけでなく、階級やジェンダー、障害などの問題に対しても取り組む多文化教育へと発展してきた。今日、多文化教育は、一般に、人種やエスニシティ、社会階級、ジェンダーの違いに関わらず、全ての生徒が平等な教育機会を持てるように、学校や他の教育機関をつくり変えるための教育改革運動として知られている。

本論文は、そうした多文化教育の発展プロセスを、ジェンダーの観点から捉えなおしている。1980年代半ばを一つの区切りとし、それ以降多文化教育研究の中でジェンダーへの関心が高まってくるが、そこで重要だとされていたのは、人種・階級・ジェンダーの交差と統合である。人種とジェンダーの交差する地点に位置するマイノリティ女子生徒の教育経験に注目し、そこから見えてくる多文化教育の課題について考察している。

1. はじめに

アメリカ合衆国における多文化教育は、1950年代後半から高まりを見せた公民権運動の展開と連動しながら、人種やエスニシティに関する多様な「文化」を持つ子どもの教育問題への応答として始まった。当初、多文化教育が取り組むべき問題としていたのは、アメリカ合衆国社会に見られる人種差別であり、エスニック・マイノリティの生徒たちの学力不振などであった。時代の変化とともに、多文化教育は、人種やエスニシティだけでなく、階級やジェンダー、障害などの問題に対しても取り組む多文化教育へと発展してきた。今日、多文化教育は、一般に、人種やエスニシティ、社会階級、ジェンダーなどの違いに関わらず、全ての生徒が平等な教育機会を持てるように、学校や他の教育機関をつくり変えていく教育改革運動として知られている (Banks訳書 1996, 34頁)。

多文化教育がその対象となる集団を広げていった過程を、ラ・ベルとワードは「『多文化』の定義の拡大」(La Bell & Ward 1990, p.167)と呼んだが、本論文は、そうした多文化教育の発展プロセスを、ジェンダーの観点から見ていくことにしたい。アメリカ合衆国の多文化教育研究の中で、ジェンダー概念がどう位置づけられていったか、またどのように捉えられてきたかを概観すると同時に、ジェンダーの視点から見えてくる多文化教育の課題を考察する。

その場合一つの指標となるのが、1986年に出された多文化教育研究者による分析結果である。英語圏で出された多文化教育に関する文献68冊のうち、ジェンダーに関する記述があったのはたった5冊にすぎないと報告している (Grant, Sleeter & Anderson 1986)。こうした批判的指摘に答えるかのように、それ以降、多文化教育研究でジェンダーに関する記述が頻繁に現れ始める。そのことを踏まえると、多文化教育の展開を1980年代半ばで区切って見ることには意味がある。80年代半ば以前にも、多文化教育研究では、性差 (sex difference) や性差別 (sexism) という言葉でジェンダーへの注目がなされていたが、80年代後半はそうした見方が批判されるようになる。

2. ジェンダーの不在からその導入へ

1) 多文化教育の発展を支えた社会背景

アメリカ合衆国における多文化教育の始まりをどこに見るかについてはさまざまな意見があるが、現在の多文化教育に直接関連し、それを大きく進展させたのは、1950年代後半から高まりを見せた公民権運動である。この公民権運動こそがアメリカ合衆国の多文化教育の独自性を示しているといっても過言ではない。

周知のとおり、公民権運動は、アフリカ系アメリカ人に対する公共設備や住宅環境、雇用や教育における差別の撤廃を求めたものであった。教育の面では、54年に、それまで合法とされていた黒人と白人の分離教育を違法とするブラウン判決が出され、統合教育への道を大きく前進させることになる。大学では、黒人の歴史や文化などについて学習する黒人学のコースやプログラムが設置され、民族再活性化運動の後には、さまざまなエスニック集団によるエスニック研究も発展してきた。また、教科書に見られる白人中心主義やマイノリティ集団への差別的でステレオタイプのな描写に対して異議が起り、それぞれの集団の経験や社会への貢献を正当に評価するように、教科書やカリキュラムを改める動きも起こった。

多文化教育は以上のような流れと連動しながら、アフリカ系アメリカ人を中心とするエスニック・マイノリティの子ども自尊感情を高め、彼らに肯定的なエスニック・アイデンティティを身につけさせることで、学業達成はもちろん差別的な環境に打ち克つていける力の獲得も目指してきた。その一方で、多文化教育の対象をマイノリティに限らず、主流文化にいる白人の子どもも含めた全ての子どもへと拡大する方向性も見られる。諸個人の物の考え方や価値観、知識がどのように組み立てられてきたかを考えなおすことを目標に掲げ、一教科やプログラムだけでなく、学校全体、社会全体の改革という点にまで目が向けられ始めていく。後述するとおり、80年代後半以降の保守派によるバックラッシュは、このような多文化教育の発展と社会的なインパクトを物語っている。

一方、ジェンダー概念は1960年代から興隆を見せた第二波フェミニズムの流れに位置づけられる^(註1)。この時期、公民権運動や学生運動に関わった女性が、組織の中の男性中心主義を問題視し始めた。また、中産階級の高学歴で白人の専業主婦の悩みを「名前のない問題」と名づけることで、家庭の中に押し込められた女性の閉塞状況を可視化した、ベティ・フリーダンの著作『女らしさの神話』が出版され大きな反響を呼んだのは63年である。さらにこの年には、女性の賃金が男性の40%という性差別的な状況が、女性の地位に関する大統領の諮問委員会の報告書『アメリカの女性』によって初めて明らかにされている（渡辺 1997）。第二波フェミニズムが問題にしたのは、公私の境界にそって割り当てられた固定的な性別であり、「女らしさ」や「男らしさ」のイデオロギーであった。ジェンダーは、そのようなイデオロギーに対抗する手段として広く浸透していった^(註2)。

女性解放運動の成果として、教育の領域では1970年代大きな進展を迎える。1972年、通例「タイトルIX」と呼ばれる教育修正法第9条によって、教育における性差別の禁止が明確に位置づけられたのである。たとえば、学生の募集、入学、コース分け、履修パターン、就職カウンセリング、教科外活動、奨学金授与、スタッフの雇用や給料などで、性による差別が禁止され、法適用外ではあるものの教科書におけるジェンダースtereotype、セクシズムな描写に関しても、その是正が進められていった（碓井 1992）。また、黒人学やエスニック研究が白人中心主義を批判して生まれたのと同様に、これまでの学問の男性中心主義を批判し、女性の視点からの歴史や文化の捉えなおしを図る女性学が誕生した。

このように多文化教育は、ジェンダーへの社会的関心が高まった時期を経由して発展してきた。それでは、多文化教育は自らの分野でジェンダーをどのように位置づけていったのだろうか。70年代後半から80年代半ばまでの多文化教育研究の展開を追うことにしたい。

2) 「多民族教育」から「多文化教育」へ

論者の数だけ定義も存在すると言われる多文化教育ではあるが、その概念の明確化のためにいくつかのアプローチへと類型化する試みがこれまでになされている（Gibson 1976, Pratte 1983, Sleeter & Grant 1988）。その中で最も古いのが、教育人類学者であるギブソンが1976年におこなった類型である。ギブソンは、多

文化教育関連の文献の分析を通じて、その目的やその前提となる価値観の違いをもとに多文化教育へのアプローチの仕方を4つに分類した。当時の多文化教育とは、ギブソンも指摘するとおり、エスニック・マイノリティを念頭においた教育であり、そこで示される「文化」や「文化的多様性」とは人種やエスニシティのことである (Gibson 1976, p.15)。先述した女性解放運動は教育におけるセクシズムの問題をすどく提起したが、76年以前の多文化教育はまだその視座を取り入れてはいなかった。人種差別やそれに由来する学力不振、言語の問題、異なるエスニシティ間での文化の尊重などを取り組むべき教育課題とし、人種やエスニシティに特化しそれを前面に強調する多文化教育がそこに見て取れる。

エスニシティに特化した多文化教育は、通常「多民族教育」と呼ばれる。70年代半ばまでの多文化教育では、この「多民族教育」が主流であったと言えよう。しかし、興味深いのは、70年代末頃から公式な指針や文書において「多民族教育」という名称が、「多文化教育」へと改訂されていった流れが見られることである。そして、この名称の変更とともに、多文化教育にジェンダーの問題が含まれるようになる。

たとえば、指導・カリキュラム開発協会 (ASCD) は1969年に先駆けて多民族教育に取り組み始めたが、数年もしないうちに多文化教育という名称を用いるようになる (Backer 1979)。そして77年には『多文化教育：コミットメント、問題、適用』というタイトルの小冊子を発行しているが、そこには「多文化教育とは自らが発展するにつれて、拡張し多様化する継続的かつ体系的なプロセスである」とし、その核心には「差異に関わらず全ての人々に対する尊重」があると述べられている。その差異にジェンダーが含まれているのは、次のような文章からもわかる。「多文化教育は人種や性 (sex)、階級、年齢、身体的特徴、ハンディキャップに関連した多様な差別の形態を削減していくためのツールである」 (Grant ed. 1977, pp.1-5)。

また、教員養成教育の分野でも多文化教育とジェンダーの結びつきが見られる。1972年に全米教育養成大学協会 (AACTE) は、「No One Model American」と題して、文化多元主義を尊重する多文化教育についての有名な公式表明を行ったが、ここで示されている多元主義は人種やエスニシティなどの多様性についての見解であった (Backer 1979)。しかし、79年に同協会の作成した「多文化教育に関する基準」では、多文化教育が含む経験の一つに、「参加的民主主義、人種差別主義、性差別主義などのような問題と直面する分析的及び評価的能力を促進するような経験」を挙げており、ジェンダーの問題が多文化教育の扱う内容に含まれているのである (確井 1994) (註3)。

もう一つ紹介しておこう。1975年に全米社会科協議会が発行した「多民族教育の指針」が、1992年の改訂版では「多文化教育」へと名称を変更し、ジェンダーや階級などの問題も広く考慮に入れられている (全米社会科協議会 1992)。この名称の変化に注目した岡村は、「マルチカルチュラルリズムの射程におさまる文化的差異は、かならずしも民族の差異に限定されなくなった。つまり、どういった集合を文化的集合として扱うか考えたとき、そこに、さまざまな可能性が広がるのである」 (岡村 2003, 42頁) と述べている。確かに、多文化教育の文献では、70年代末以降「女性はエスニック集団として捉えられるべきではない。しかし、文化集団として見ることはできるかもしれない」 (Baker 1979, p.257) という見解があったり、アメリカ合衆国におけるマイクロ文化を構成するものの一つに「女性文化 (the female culture)」 (Banks 1981, p.20) が挙げられたりと、多文化教育の指す「文化」は、人種やエスニシティだけでなく女性も含まれるという解釈が見られ始める。

3) 人種問題かジェンダーの問題か

1980年代には、「多民族教育」に代わって「多文化教育」が、多くの教育機関で人気を集めていったが、それは多文化教育研究の意図したものとはまた違った形であったと言われている。限られた資金の中で人種やエスニック集団だけでなく、広い範囲の集団に焦点を当てることができるため普及していったり、文化という用語の非政治的なイメージによって多文化教育の「無菌バージョン (社会変革や反人種主義というラディカルさを除去した誰にでも受け入れやすい穏健な多文化教育のこと)」が広まり、特に白人教師の間で支持されていったのである (Grant & Ladson-Billings eds. 訳書2002, xvi頁)。そのため、後に多文化教育を推進するような研究者でさえも、「文化」を強調することで、人種差別の問題が見えにくくなったり、どの集団を多文化教育の主要なターゲットとするのが曖昧になってしまうといったことに対して懸念を

抱き、多文化教育という用語の使用に警戒的であったと言われる(Banks 1981, p.21)。

人種やエスニシティに焦点をおくか、ジェンダーなどにも同程度の注意を向けるかについては、これまでもそして今も、多文化教育の中で意見の分かれるところである。たとえば、多文化教育論者であるゲイは、多文化教育は人種差別に対して取り組んでいくべきことを強調する。性差別を持ち出すことで、白人による人種差別への抵抗が弱まってしまうと考えるからである(Sleeter 1991, p.17)。また、黒人女性として反人種差別教育に取り組むリーにとって、多文化教育として行うことは反人種差別教育である。その上で、「反性差別の視点は、多文化教育の視点のどこに調和するでしょうか」というインタビューに対して次のように答えている。「性差別は一年齢差別、異性愛主義、階層の問題も同様一、取り組まなければならないものです。しかし、私の考えでは、それらを多文化教育の取り組むべき問題のリストには挙げません。」彼女は、ジェンダーの問題は、例 (example) や分析 (analysis) として多文化教育で扱っている (Miner 2004, p.352)。

80年代前後とは、人種問題を一番に取り上げるべきかどうかという葛藤や緊張関係が、「多民族教育」と「多文化教育」の言葉の使用をめぐって、はっきりと浮き彫りになった時期であった。その一端を、当時のベイカーとバンクスの考えを取り上げて見ておきたい。後には、こうした葛藤に整理がついたかのように、多文化教育の教科書の文献に、人種・エスニシティと同様か、あるいはそれに近い比重で、ジェンダーや階級、障害などが記載されるようになるが、明らかに当時は、人種差別の問題を優先させる主張が展開されていた。

早くからジェンダーに注目していたベイカーは、多文化教育を「合衆国に存在する多様性や、この多様性と世界との関係性に個々人が触れるプロセス」として捉えている。このような多様性に、エスニック／人種マイノリティ集団の他に、宗教的な集団、言語、性差 (sex difference) を挙げている(Backer 1978, p.135)。ベイカーは、多様性の範囲を広げて全ての子どもを対象とすること、性差別の削減にも努力することを強調しているが、その中心には多民族教育があるべきだと主張する。多文化教育で想定されている文化集団の様相は、エスニック的な経験から強力に影響を受けているためである。したがって、「多文化教育がなくとも『多民族教育』を行うことは可能であるが、多文化教育は多民族的要素を含まずして行うことはできない」(Baker 1979, pp.256-7)と述べている。

また80年代前半のバンクスの多文化教育に対して警戒的であった。もちろん、それまで排除されてきた諸集団の研究にとって「有益な傘」を提供している点で多文化教育に賛成はしているが、多文化教育という名のもとで多様な集団の問題を全てまとめてしまうような公的政策や学校政策は、どの集団にとっても効果がなく、むしろ不利になると考えている。というのも、それぞれの集団にはそれぞれ特有の問題があり、専門的な分析や戦略が必要であるからである。バンクスは、合衆国の人種・エスニック集団特有の問題を考えるなら、多文化教育の強化のためにも多民族教育を実行していくべきだと主張する(Banks 1981, pp.51-2)。多民族教育は「グローバルなコンセプトである多文化教育の全てではないにしても本質的な部分である」(Banks 1979, p.240)と、ベイカーと同様の見解に至っている。

これまで見てきたとおり、80年代前半までの多文化教育は、ジェンダーの視点の不在からその導入を果たしたものの、多文化教育研究者のジェンダーに対する注目はあまり積極的ではなかったと言える。

80年代後半以降は、あらゆる方面から多文化教育批判が出現する。一方の軸には新保守主義の潮流がある。多文化教育や多文化主義の興隆によるエスニック・マイノリティの台頭に対して、白人の既得権が脅かされる、国家を分裂に導くとして、学校や大学のカリキュラムに西洋中心主義の再構築を求める動きが顕著になった。他方には、左派からの多文化教育批判がある。彼らは、多文化教育は、教育における人種的不平等に対する問題解決を、態度や価値、心理的差異に求めてばかりで、マイノリティの生徒の学力達成を高めていない、労働市場との結びつきに対する分析が甘い^(註4)と批判する。多文化教育は「右からも左からも批判されている」状態である。その左派の批判の中には、わずかながらではあるが、ジェンダーに関する指摘が見られる (McCarthy 1988)。批判の焦点は、人種集団内のジェンダーや階級といった力学を無視していることにある。しかし、次に見るように、こうした指摘や批判は、多文化教育研究内部からも同時期発せられていた。

3. 人種・階級・ジェンダー

1) 人種・階級・ジェンダーの交差 (intersection) ・統合 (integration)

多文化教育でジェンダーを取り上げる場合、ジェンダーが人種の経験によって特徴づけられること、人種経験もまたジェンダーによって異なること、この2つの視点をおさえる必要がある。多文化教育研究者であるスリーターとグラントは、これまでの多文化教育にこうした視点が抜け落ちていることを指摘した(Grant & Sleeter 1986, Grant, Sleeter & Anderson 1986)。多文化教育は、「個人はあたかも一つの人種集団のメンバーであるとか、一つのジェンダー集団のメンバーであるというふうに、人種とジェンダーを個別のものとして扱う」傾向にあるという(Grant & Sleeter 1986, p.195)。また、教師が、黒人や女性に関することを生徒に教えるとき、黒人「男性」や「白人」女性について教えることがしばしばあるとも言われる。教師が意図的でないにしても、それが頻繁にあまりにも無配慮に行われるのであれば、多文化教育がエスニック・マイノリティ男性主導、白人女性主導のものとなされる危険性がないとは言い切れない。スリーターとグラントは、人種・階級・ジェンダーの交差への注目、3変数の統合を、多文化教育に取り入れるよう主張し、自らの多文化教育論として「多文化的で社会再建的な教育」を提唱するようになる。

人種・階級・ジェンダーの3変数の交差は、80年代から女性学研究などで重視されるようになったが、それ以前から、人種差別、性差別、階級的搾取が互いに相互に関連し、絡み合っているかを理論化してきたのは黒人女性学である。黒人女性学を担うブラック・フェミニストは、黒人解放運動における男性中心主義とフェミニズムの白人中心主義の両方を批判してきた。性差別と人種差別の両方に直面している黒人女性にとって、そのどちらかしか目を向けない運動や思想は全く現実的ではない。たとえば、第二波フェミニズムは、女性が家庭に押し込まれ賃金労働から排除されているとして、女性に「台所から仕事場へ」と呼びかけたが、経済的必要性から働かざるをえなかった黒人女性や労働者階級の女性にとって、仕事へのアクセスは決して「解放」を意味しなかった。第二波フェミニズムのいう「女性」が「全ての女性」ではなく、白人の高学歴で裕福な専業主婦を指していたことは今となっては有名である。一つの集団内部は一様ではなく、性や階級、人種、エスニシティなどによって考えや体験が違うという「内なる差異」の存在が明るみにされたのである。黒人女性であるフックスは著書『私は女ではないのか』の中で、「女性とは白人女性と同義語であり、黒人とは黒人男性と同義語」であって、「合衆国におけるどの集団も、黒人女性ほど、存在のないものとしてアイデンティティが社会化されてきたものはいない」と語っている(hooks 1981, pp.7-8)。

しかし、「有色女性 (women of color)」の「排除」を解決するための「統合」が、必ずしも常に望むべき形であるとは限らない^(註5)。彼女らにとって「快適」でも「簡単」でもない。女性学のカリキュラム統合を一例に取り上げよう。1969年に最初の女性学コースが高等教育で設置されてから、女性学の学際的な学問としての性質を反映させるべく、カリキュラム統合のプロジェクトが、民間財団や政府機関、または個々の大学のサポートによって組まれてきた。1985年に、こうしたカリキュラム改革の成果を評価する会議がフォード財団主催で開催されたが、議論の中心となったのは、女性学やフェミニストの知が、女性の中の多様な人種・エスニック、階級的現実を見落としている点であった。フォード財団は「マイノリティ女性学のメインストリーム・プログラム」を立ち上げ、有色女性の役割や貢献、パースペクティブを取り入れることに注意を促した。1986年には、メルフィス大学などで、有色女性研究のための拠点となるセンターが設立、エスニック研究と女性学をコラボレーションさせるプロジェクトがすすめられた。プロジェクトはカリキュラム統合の面では成果を上げたと言われているが、「人種・エスニック研究と女性学に既に提携があると想定することはナイーブであった」という指摘もある。両者の溝は深く、その掛け橋を任されるのはきまって有色女性の研究者であった。「一方で、ほとんど白人女性ばかりの女性学プログラム、もう一方で、ほとんど男性ばかりのしばしば性差別的で同質的な人種・エスニック研究プログラムで」話をすることは、大きな負担である上に「引き裂かれる」思いであったと言われる(Fiol-Matta & Chamberlain eds. 1994, p.5)。こうした事実は、あらゆる立場の者による、その溝を埋めるための横断的な「対話」が不可欠なことを示している。「人種・階級・ジェンダーの交差・統合」と言うには易しいが、その行為主体の責任を一身に課されるマイノリティにとっては重荷でしかない。統合は決して簡単な作業で

はないことに意識的であるべきであろう。

多文化教育がジェンダーの視点を改めて捉えなおし、人種・階級・ジェンダーの統合を主張した頃とは、これまで見てきたとおり、マイノリティ女性の存在が可視化され、フェミニズムや女性学において女性の中の多様性が重視されるようになった時期と重なっている。ジェンダーの視点を取り入れた多文化教育にとって、フェミニズムや女性学研究、黒人女性学から学ぶべきところは多い。

2) マイノリティ女子生徒の学校教育経験

ジェンダーと教育研究の研究成果や動向を見てみよう。多文化教育がジェンダーに注目したように、ジェンダーと教育研究においても、人種やエスニシティの変数を交えた研究報告が多く出されている。

90年代に入って、教育現場において依然として性的偏見が教室に充満しているとする、アメリカ大学女性協会(AAUW)による報告書『学校は女子を平等に扱っているか』が出された。この報告書は72年の「タイトルIX」の法律施行以来20年も経つというのに、学校教育現場でセクシズムの問題がほとんど変化していないことから、「第9条は問題を解決していない」という立場で出されたものである。加えて、91年ブッシュ大統領が2000年までの国家的教育目標として出した報告書『2000年のアメリカ』において、性差別への取り組みが全く触れられていないことへの批判でもある。

報告書は、幼稚園から12学年までの学校現場を調査した結果、以下のような知見を報告している。①女子は男子よりも、教室内で教師に学業達成を励まされない。②カリキュラムで少女や女性の貢献や経験が頻繁に無視されている。③人種と階級の違いによって、教師が女子にかなり異なった扱いをしている。④女子は男子よりも、数学や科学のコースを選択したり、そうした分野でのキャリアを追求するものが少ない。同協会は、報告書の最後で、少女や若い女性が平等な教育機会を受けられるための40項目の勧告も行っている(American Association of University Women 1992)。

中でも、③に挙げた人種・階級の違いによって女子生徒の学校経験が異なるという部分に注目したい。マッカーシーが指摘するように、多文化教育はこうした「マイノリティの女性や少女が、ジェンダーの問題のために、同じマイノリティ集団の男性よりもかなり異なった人種的不平等を経験している」点に注意を向ける必要がある。立場が違えば、「個人や集団は、自らと学校のような経済・政治・文化的機関との関係において、同じ時間、同じ場所にいながらも、特定の意識を共有しているのでも、同じ利益、願望、欲求を表現しているのでもない」(McCarthy 1988, p.275)。さまざまな力学によって生み出される緊張や矛盾、不連続性などを詳細に見ていく研究が必要とされている。

それでは、マイノリティの女子生徒はどういった教育経験をしているのであろうか。黒人女子生徒の場合を見てみよう。黒人はカースト的マイノリティとして、教育達成が妨げられていると概して言われるが、黒人女子生徒は黒人男子生徒よりも教育達成がずいぶん高いという報告がこれまでなされている。それにも関わらず、黒人女子生徒は、黒人男子生徒に比べて学力的なスキルに対する自尊感情が低く、黒人男子生徒よりも自分自身を教師や仲間との関係において影響力がないと感じている者が多い(Grant 1984, p.99)。こうした矛盾はなぜ起こるのか。黒人女子生徒の教室内での「位置(place)」を明らかにした、リンダ・グラントの実証研究(Grant, Linda 1984)は、そうした矛盾が起こるメカニズムを考察するための材料を提供してくれる。

グラントは、合衆国の小学校で数年フィールドワークを行い、教師の教室実践について詳細な観察とデータ分析を行った。対象となった小学一年生の半数が黒人である。

グラントが明らかにしたことは、白人教師における評価と学力選別の戦略が「人種-ジェンダー集団」によってかなり異なることである^(註6)。白人教師は、黒人白人問わず女子生徒全般を「成熟している」「役に立つ」と見ているが、白人女子生徒には「知的に成熟しており、学校に適している」とラベリングするのに対し、黒人女子生徒には「社会的に成熟している」「学問に向いてない」とラベリングする傾向にあるという。教師はこの「社会的成熟」のラベリングのもとで、黒人女子生徒を「中間者・間をとりもつ者」として配置し、黒人男子生徒へインフォーマルな連絡を伝えたり、彼らを指導したりしたい時に、その「中間者」を利用する。

グラントは、教師とのインフォーマルな関係や態度に関しても、黒人女子生徒の立場の特殊性を指摘している。黒人女子生徒と白人女子生徒の比較は、黒人女子生徒の方が教師との会話が少なく、接触時間が短いという単純な図式で説明されるが、黒人男子生徒との比較では複雑になる。黒人男子生徒は黒人女子生徒とも他の集団と比べても、教師と話す時間は短い。グラントはこの関係を「仲たがい」と捉え、白人の女子教師が黒人男子生徒に対して恐れていた、「脅かされている」と感じているためだと解釈している。しかし、興味深いのは、そのような関係にも関わらず、教師は少なくとも一つのクラスに一人の黒人男子生徒を「学力優秀者」あるいは「スーパースター」として選び出していることである。グラントによれば、黒人女子生徒は学力選別において「平均の学力を持つ者」と分類され、平均か平均以下のトラックへと割り当てられているという。

黒人女子生徒と白人女子生徒の学校経験の違いは、教師が白人女子生徒には教育達成を励し、黒人女子生徒には、社会的、ケア的、世話役的な資質を伸ばすように接していることにある。黒人女子生徒の学校経験は、そうしたステレオタイプ的な黒人女性役割へと結びつくようになっている。ただし、グラントはこのような黒人女子生徒の「位置」は複数の力の相互作用で築かれていることに注意を促している。教師の他にも、親や仲間、そして黒人女性という立場を適切な役割として押しつける社会規範などである。このような分析結果にもとづいて、グラントは、十分な教育機会や教師との時間、学校にある資源へのアクセスといった点において、全ての黒人は不利な立場にあるが、中でも黒人女子生徒はもっとも困難な立場にあるとしている。

グラントの研究は、「黒人生徒に関する研究や女子生徒に関する研究から推測していたのでは、十分に理解することができない」黒人女子生徒の学校経験を、人種・ジェンダーの相互の力学から見事に捉えていると言えよう。

3) 「付加モデル」でなく「複合差別」の視点で

マイノリティ女子生徒を可視化し、彼女らの差別的で不平等な学校経験を分析することは確かに意義があるとしても、マイノリティの女子生徒が全て等しい経験をしているかという点、必ずしもそうではない。マイノリティと一言で言っても、そこには多様な人種・エスニック集団を想定できる上に、当然個人差がある。しかも、マイノリティ女子生徒を、人種差別と性差別のシステムの中で常に成功への道に閉ざされている者と見たり、差別を受ける客体としてのみ捉えるのであれば、本質主義や悲観論に陥ってしまうことになる。

「複合差別」とは上野の造語であるが、人種・階級・ジェンダーの交差を重要視する多文化教育にとっては鍵概念と言えよう。上野は、民族・階級・性別・障害の4つの要素からなる12通りの因果関係から複合差別の現れ方を分析しているが、複合差別とは「たんに複数の差別が蓄積的に重なった状態をさすのではない。複数の差別が、それを成り立たせている複数の文脈の中でねじれたり、葛藤したり、ひとつの差別が他の差別を強化したり、補償したり、という複数の関係にある」ことを指す概念である（上野 1996, 206頁）。先述した黒人女性学でも、当然、複合差別のような視点は重視されており、この概念に対比するものとして「付加モデル (addictive model)」を挙げている。付加モデルとは、「貧しいアフリカ系アメリカ人女性は、人種・ジェンダー・階級の三重の抑圧を経験し、貧しいラテン系のレズビアンは四重の抑圧に遭遇する」という風に、差異がつけ加わる度に、抑圧が重なっていくとする見方である。黒人女性学では、こうした付加モデルは拒否される (Anderson & Collins eds. 2004, p.5)。確かに、付加モデルでは差異による差別のヒエラルキーを招くばかりか、実態を的確に反映していない。前節で見てきたのは、黒人女子生徒は人種差別と性差別の両方に直面しながらも、黒人男子生徒よりも成績が良い。そうであるにも関わらず自尊心や他者に対する効力感といった点では男子生徒よりも低いことであった。グラントの研究成果を交えつつ言葉を返せば、白人教師によって教育達成を励まされることが少なく、黒人男子生徒や白人女子生徒と異なる扱いを受けているにも関わらず、成績は黒人男子生徒ほど悪くなく教育に対しても肯定的態度を見せている。この二転三転するねじれが黒人女子生徒の現実を構成しているのである。

イギリスやフランスでは、イスラム圏出身移民の少女たちのジェンダー形成や教育経験を扱った研究が

数多く報告されているが、それらが示すのは、伝統的な母、妻の役割を強調する家父長的性格の強いイスラム文化の中にあっても、キャリア志向のある少女たちの姿である。イギリスやフランスで学校教育を受け、その社会の中の女性の意識や行動様式を学んだ少女たちにとって、伝統的な家族モデルの再生産は考えられないもの、耐えがたいものに映る。彼女らは、家族の押しつける規範や期待に反して、彼女らには必要でないとされる知性や能力を身につけることに専念する。学業達成とは、彼女らにとって将来の経済的自立、家族からの自律を意味している。もちろん、社会や学校の中に人種差別や性差別が存在することには意識的であるが、それ以上に学校教育が、人種差別や性差別に対抗するための手段として見なされているのである (Weiler 1988, pp.46-8)。

こうしたムスリムの少女の事例から見えてくるのは、家族の文化、その構成員の意識が、周囲の文化的土壌や学校教育という場を経由することで変化したということであろう。女性の教育を重要としない文化規範を押しやって、学校教育を自由や自立へのプロセスとして捉えられている点は興味深い^(註7)。マッケラーは、イギリスにおけるカリブ系黒人女子生徒であった自身の教育経験を振り返り、ムスリムの少女と同じように、学校や教育が自由への手段であったと語る。仲間うちでの差別や教師のネガティブな態度にも関わらず、むしろそれに対抗するかのように学業に励み、「障害を乗り越えるにはどうしたらいいか、目的を達成するにはどれだけ時間がかかるか」を戦略的に考え、時には学年が上の者から必要な情報を収集したりもした。黒人女性にとって「適合中の適合者のみが残れる」教師の職について彼女は、「社会移動への道が閉ざされていないことが必要であり、教育はこれを達成するための一つの方法なのだ」と述べている (MaKellar 1994)。マイノリティの女子生徒にとって教育が自由へのプロセスとして捉えられている点に注目しつつも、マッケラーの「適合中の適合者のみが残れる」という言葉が示す通り、彼女らにとってまだまだ教育達成や社会的成功への門戸が狭いという現実も忘れてはいけない。

ところで、教育達成を向学校文化、既存の制度への「適応」として捉えるなら、教育達成の意味合いが変わってくる。社会的成功とはいったい何をもって成功であるのかということに対しても疑問が生じてくる。多文化教育にも、教育研究全般にも、こうした矛盾や葛藤をどう乗り越えるかという課題が残されている。しかし、当面多文化教育が目標とするのは、全ての生徒に対する平等な教育機会であり、不平等な環境の中にある生徒の教育達成、生徒たちの社会を見抜く力の獲得などにあると思われる。こうした目標のためにも、学校内に見られるパワー・ポリティクスを無視するのではなく、悲観的な再生産論に陥るでもない見方が求められている。学校における文化変容の契機を作るのは、もちろん教師でもあるが、その担い手は生徒自身である。学校内外で見せる生徒の「抵抗」や「葛藤」など「生きられた経験」に着目していく必要がある^(註8)。

4. まとめにかえて

1962年にリースマンの『文化を奪われた子ども』が刊行され、マイノリティの子どもは社会の主流文化＝白人文化を奪われている状態にあるという見方が広まった。多文化教育がそもそも「文化」という用語を使用したのは、こうした「文化剥奪論」に抗して、「文化相違論」を唱えることで、劣位に置かれたマイノリティ文化を引き上げ、「文化」は異なりこそあれ同等であることを示すためであったと言われていた (Sleeter 1996, p.146)。従って、「文化的多様性」は尊重されるべきものとして、「文化」は価値あるものとして多文化教育では位置づけられてきた。また、「文化」という言葉を使えば、エスニック集団だけでなく、あらゆる集団を多文化教育の範囲で捉えることができる。多文化教育の発展してきたプロセスには、対象とする集団の拡張がある。これまで見てきたとおり、ジェンダーもそうしたプロセスの中で取り入れられてきた。

ジェンダーに関連して多文化教育が行ってきたことの一つは、女性の歴史や女性文学、女性の視点などを「女性文化」と捉え、これまで排除されてきた「女性文化」をカリキュラムに統合させたり、その視点によって主流の「男性文化」の再検討を促してきたことである。しかし、「女性文化」という言葉は、言葉を使う者の意図を越えて、本質的に女性に備わったものがあるという印象を与え、「女らしさ」「男らし

さ」のイデオロギーを再強化する危険性がないとも言いきれない。その場合、多文化教育は、ジェンダーの視点不在どころか、性差別を助長する働きをすることになる。しかし、文化とは、ジェンダー同様、「本来相互のヨコの関係で存在するものであるが、現実には政治的、経済的、その他の力を背景とすることで、特定の文化が優位に立つタテの関係を構成している」ものである（平沢 1994, 41頁）。また、「受動的な個人」を通して単純に伝達されるのではなく、日々の実践において抵抗や葛藤、変容を伴うものでもある。このように考えるなら、女性に見られる諸特徴を本質と見るイデオロギーやその諸特徴が生み出される基盤にこそ注意が向けられるべきであろう。実際、多文化教育は、文化を単に賞賛されるべきものとしてのみ捉えるのではなく、それが生み出される「社会政治的な環境」を重視していく方向にある（Sleeter&Grant 1988, pp.184-6）。

そうした「社会政治的な環境」とは、まさに人種や階級、ジェンダーなどの力学が働く場である。本論文では、マイノリティ女子生徒の教育経験を扱った実証研究をいくつか取り上げたが、人種やエスニシティの観点から教育現場を見ることの多かった多文化教育にとって、人種の力学だけで捉えていては見えてこないマイノリティ女子生徒の「位置」を分析する研究からは、学ぶべきことが多い。ただし、人種・階級・ジェンダーの交差とは、決してマイノリティ女子生徒だけの分析にとどまるものではない。マジョリティとされる男子生徒や女子生徒など、多様な「位置」の形成されるプロセスを詳細に見ることが必要であり、その成果が多文化教育の理論や教育実践に反映されていくことが望まれる。

他方で、アメリカ合衆国をはじめ欧米諸国のフェミニストの間では、近年、多文化主義とフェミニズムをめぐる議論が論争的になっている。その火づけとも言えるのが、1997年に『ボストン・レビュー』の雑誌に掲載され、後に、応答論文とともに再編され出版された、オウキンの論文「多文化主義は女性にとってよくないものか」である。オウキンは、同じ反差別を主張するフェミニズムと多文化主義なら容易に調和し合えるという考えに留保をつける。むしろ、そこにはかなりの緊張関係や衝突が見られるのであり、フェミニズムの立場からは、多文化主義に対して懐疑的であるべきだと主張する。というのも、多文化主義者は、明らかな性差別を行う文化に対してはその集団の権利を擁護しないとしているが、性差別はそれが公になりにくい私的領域でこそ頻繁に行われ、かつその文化の維持や再生産の基盤にさえなっていることが多いからである。そうした文化を集団の権利として認めることは、「たとえ男性にとって有益になったとしても、その文化の少女や女性の利益にならないかもしれない」と彼女は言い、集団内の不平等に注意を向けることや、集団内の力を持たない者に光を当てることに、緊急に取り組むべきだとする（Okin 1999）。

オウキンの呈した問題とは、多文化主義の中では議論されても、多文化教育研究の中で、物議を呼ぶほどに論じられたことはほとんどなかったと思われる。その理由を、そもそも、多文化教育は性差別に反対の立場をとっているからだと考えられる。本論文でも見てきたように、不可視化されてきたマイノリティの女子生徒の経験にも注意が払われてきた。しかし、ウォルツァーが「教育が公共圏への参入の第一ポイント」（Walzer 訳書2003, 104頁）と言うように、学校はさまざまな家庭文化の中で育った子どもたちが、その文化を初めて公に持ち寄る場である。仲間うちでの文化の違いによる衝突はもちろん、家庭文化と学校文化との対立も起こる。学校とは、異質な文化同士が出会う典型的な空間である。その中で「フェミニズムと多文化教育の衝突」と考えられるものが生じる可能性もあるだろう。そうであるなら、多文化教育にとってもオウキンの提起した問題は決して無関係ではない。実践に結びついた多文化教育としては、実際の教育現場で見られるパワー・ポリティクスと、その中にある生徒たちの「生きられた経験」を丁寧に見ていくことが求められているのである。

<注>

- 1) 19世紀後半から20世紀初頭にかけての女性の参政権獲得運動を第一波フェミニズムと呼ぶのと対比的に、1960年代以降発展した女性解放運動は第二波フェミニズムと呼ばれる。
- 2) ジェンダーとは、生物学的性差を示すセックスに対して、社会的・文化的に形成された性差を表す概念であるが、90年代以降その捉え方も変わりつつある。
- 3) ジェンダーの観点から、アメリカ合衆国の教員養成教育の流れを追っていた碓井は、多文化教育の扱う内容にジェンダーの問題が含まれていることに対して、「マイノリティと女性の問題は社会からの差別を受けるグループという意味で等しい扱いを受けているといえよう」(碓井 1994, 367頁)と述べている。
- 4) スリーターによれば、「ラディカル左派」からの多文化教育批判は、多文化教育研究のこれまでの蓄積を十分に理解していないこと、多文化教育本来の社会運動的要素を見過ごしていることに問題があるという(Sleeter 2001)。
- 5) “women of color”とは、生物学上の概念や人種的アイデンティティを指すものではなく、一般に、ある政治的課題を共有する女性のポリティカル・アイデンティティとして捉えられている。「有色女性」という訳以外にも「非白人」などがあるが、日本語に直さずそのまま使用されることもある。適切な訳をめぐってさまざまな意見がある。
- 6) 「人種-ジェンダー集団」とは、人種とジェンダーの交差にもとづく集団のことで、グラントの研究では、黒人女子生徒の教育経験が、黒人男子生徒、白人女子生徒との比較で考察されている。
- 7) ただし、女子に対する教育達成や職業達成の期待の低さは、ムスリムの文化だけに限らず、程度こそ違えどどんな文化にも見られるものであり、女子の進学率やアスピレーションなどの問題である。
- 8) アメリカ合衆国で批判的教育学およびボーダー・バグゴジーを提唱するジルー(Giroux)は、生徒の「生きられた経験」に着目し、生徒を自己変容や社会変容の明確な行為主体と見なすことで、学校を「抵抗の場」「民主的闘争の場」として見る。また、生徒がそうした行為主体になることを積極的に促すことを教師の課題とする。ジルーの教育論に対しては批判もあるが、学校内部および社会の差別構造に対する生徒の「抵抗」のあり方に注目する点、学校を差別に抗する文化変容のための空間として捉える点は示唆的である。

<引用文献>

- American Association of University Women 1992 “How schools Shortchange Girls”, in J. Noel (ed.) *Notable Selections in Multicultural Education*, Dushkin/McGraw-Hill, pp.187-94.
- Anderson, M. L., & Collins, P. H. (eds.) 2004 *Race, Class and Gender*, Thomson and Wadsworth.
- Backer, G. C. 1978 “The Role of the School in Transmitting the Culture of All Leaders in a Free and Democratic Society”, in *Educational Leadership*, 36: pp.134-8.
- Baker, G. C. 1979 “Policy Issues in Multicultural Education in the United States”, in *The Journal of Negro Education*, 48(3): pp.253-66.
- Banks, J. A. 1979 “Shaping the Future of Multicultural Education”, in *The Journal of Negro Education*, 48(3): pp.237-52.
- Banks, J. A. 1981 *Multicultural Education: Theory and Practice*, Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. 2001 “Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice”, in J. A. Banks, & C. A. M. Banks (eds.), *Handbook of research on multicultural education*, Jossey-Bass.
- Banks, J. A. 1994 *An Introduction to Multicultural Education* 平沢安政訳 1996 『多文化教育』 サイマル出版会.
- Fiol-Matta, L., & Chamberlain, M. L. (eds.) 1994 *Women of color and the Multicultural Curriculum*, The Feminist Press.
- Gibson, M. A. 1976 “Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and Assumption”, in *Anthropology and Education Quarterly*, 7(4): pp.7-18.
- Grant, C. A. (ed.) 1977 *Multicultural Education: Commitments, Issues, and Applications*, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Grant, C. A., & Ladson-Billings, G. (eds.) 1997 *Dictionary of Multicultural Education* 中島智子他監訳2002 『多文化教育辞典』 明石書店.

- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. 1986 "Race, Class and Gender in Education Research: An Argument for Integrative Analysis", in *Review of Educational Research*, 56(2): pp.195-211.
- Grant, C. A., Sleeter, C. E., & Anderson, J. E. 1986 "The Literature on Multicultural Education: review and analysis", in *Educational Studies*, 12(1): pp47-71.
- Grant, L. 1984 "Black Females' "Place" in Desegregated Classrooms", in *Sociology of Education*, 57: pp.98-111.
- 平沢安政 1994 『アメリカの多文化教育に学ぶ』 明治図書出版.
- hooks, b. 1981 *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*, South End Press.
- La Bell, T. J., & Ward, C. R. 1994 *Multiculturalism And Its Impact on School and Society*. State University of New York Press.
- MaKellar, B. 1994 "Only the Fittest of the Fittest Will Survive: Black Women and Education", in S. Acker (ed.) *Teachers, Gender and Careers*, Falmer Press, pp.69-85.
- McCarthy, C. 1988 "Rethinking Liberal and Radical Perspectives on Radical Inequality in Schooling: Making the Case for Nonsynchrony", in *Harvard Educational Review*, 58(3): pp.265-79.
- Miner, B. 2004 "Thinking Multicultural, Antiracist Education Seriously: an Interview with Enid Lee", in M. L. Anderson, & P. H. Collins (eds.) *Race, Class and Gender*, Thomson and Wadsworth, pp.348-53.
- Okin, S. M. 1999 "Is Multiculturalism Bad for Women?" in J. Cohen, M. Howard, & M. C. Nussbaum (eds.) *Is Multiculturalism Bad for Women?*, Princeton University Press, pp.7-24.
- 岡村圭子 2003 『グローバル社会の異文化論』 世界思想社.
- 全米社会科協議会 1992 「多文化教育のためのカリキュラム・ガイドライン」 多文化社会研究会編訳 1997 『多文化主義』 木鐸社 73-104頁.
- Sleeter, C. E. 1991 "Multicultural Education and Empowerment", in C. E. Sleeter (ed.) *Empowerment Through Multicultural Education*, State University of New York Press, pp.1-23.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. 1988 *Five Approaches to Multicultural Education: race class gender*.
- Sleeter, C. E. 2001 "An Analysis of the Critiques of Multicultural Education", in J. A. Banks, & C. A. M. Banks (eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education*, Josey-Bass, pp81-96.
- 上野千鶴子 1996 「複合差別論」『差別と共生の社会学』 岩波出版 203-132頁.
- 碓井智鶴子 1992 『女子教育の近代と現代—日米の比較教育学的試論—』 近代文藝社.
- 渡辺和子 1997 「第二波フェミニズム運動の軌跡と理論」 渡辺編『アメリカ研究とジェンダー』 世界思想社 23-46頁.
- Walzer, M. 1997 *On Toleration* 大川正彦訳 2003 『寛容について』 みすず書房.
- Weiler, K. 1988 *Women Teaching for Change*, Bergin & Garvey Publishers.

An Analysis of Gender Concept in Multicultural Education

IMAI Kiyoko

Multicultural education in the United States started as responses of minority students who had various "cultures" such as race and ethnicity to various educational problems, against the background of the rise of the civil rights movement. Soon it evolved into multicultural education, as is known today, which deals also with the problems concerning gender, class, disability, etc. Now multicultural education is generally known as the reform movement of educational system and other related organizations to enable all the students to have equal educational opportunities, regardless of their racial, ethnic, social, and gender backgrounds.

This paper analyses the development process of such multicultural education from the viewpoint of gender. Mid 1980's is assumed to be a significant turning point because after that time much attention has been given to gender in multicultural education. It is the intersection of race, class and gender that is important in thinking about gender in multicultural education. I focus on educational experiences of minority schoolgirls where gender intersects with race, and analyse problems of multicultural education.