



Title	多文化教育が持つジレンマについての一考察
Author(s)	新木, 敬子
Citation	大阪大学教育学年報. 2003, 8, p. 65-74
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/12321
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

多文化教育が持つジレンマについての一考察

新木 敬子

【要旨】

多文化教育は集団による文化の差異に注目する教育理論であり、実践である。その目的は、主流ではない文化集団を不利な社会的立場に追いやるシステムや社会意識、および権利の不平等を是正することである。多文化教育は現行の教育のあり方に対して相対的な視点を提示するとともに、それを再構築するための新たな枠組みを提示する。が、このような集団ベースの理論に違和感を持つ個人や集団に強い帰属意識を持たなくなつた個人の存在が認識されるようになるにつれて、「集団内部においては個のレヴェルの多様性を抑圧する可能性がある」という多文化教育のジレンマが批判的に議論されるようになってきた。本稿では、多文化主義や多文化教育に対してこのような視点から整理を行い、上記のジレンマに直面しながらも、なお集団を前提に語ることの必要性およびその限界を考察する。その際、「多様性教育」が有効なアイデアを提供すると思われる所以、その考え方を紹介する。

1 問題意識

日本における在住外国人の数は、1980年代後半に多くの外国人労働者がやって来て以降、現在も増加している。人々にとって、経済的な成功が得られる可能性があると思う地域への移動は当然のことであり、南北アメリカ、ハワイ、旧満州などに多くの人が渡ったという歴史を日本人自身も持っている。同時に、国内的には少子化や過疎地域での深刻な「嫁不足」が進み、日本社会がこれまでと同様の経済成長を今後も望むのであれば、今以上に彼ら外国人を受け入れていかなければ、社会として成立し得ないという現状がある。従って、より多くの在住外国人と日本人が地域社会で共に調和的に暮らしていくことを可能にしていくための理念や具体的な方策を、我々は早急に考え、実行していかなければならない。

このような状況の中、人種やエスニシティなど様々な文化的背景を持つ集団や個人によって形成されている米国社会において、集団の差異による差別に対する異議申し立て運動の担い手が構築してきた「多文化主義」や「多文化教育」の理論を日本に導入し、日本の法的、歴史的、文化的、社会的な文脈で読み替えることによって、これを実践していこうとする試みがなされてきている。

今日の多文化主義や多文化教育が捉える問題は、先進国に内在する諸々の文化¹⁾やその担い手が抱えている問題と共通しており、差異と平等を巡る議論のかなりの部分がこれらの視座で捉えられる。米国では、多文化主義や多文化教育は人種や宗教、エスニシティに加え、フェミニズムや同性愛の問題とも関連が強く、非白人、フェミニスト、同性愛者を中心に推進され、年齢や階層、障害の有無による差別や偏見もこの枠組みの中で捉えられている（関根1996）。日本においても、在日韓国・朝鮮人、中国帰国者、元インドシナ難民、アイヌ民族、琉球人ら先住民、外国人労働者や過疎地域の「国際結婚定住者」²⁾らニユーカマー、あるいはダブルの子どもたち、アメラジアン、帰国子女といった人々の人権や教育を受ける権利を、多文化教育の枠組みで捉え直すことはもちろん、被差別部落出身者³⁾、ジェンダーやセクシュアル・マイナリティ、障害者、高齢者の人権など、より多様な集団に属する人々をこの枠組みで捉えるようになりつつある。

ただし、ここに挙げられた全ての文化集団の権利が、差異の尊重を掲げる多文化教育の中においてでさえ平等に扱われてはおらず、項目として列挙すること自体が「多文化教育は○○差別に配慮している」と表面的に見せかけるために用いられているという現実もあり、これらの各集団の人権や教育を受ける権利が実際にはどのような状況にあるのかということを、個別に、詳細に見ていく研究が必要である⁴⁾。

多文化主義や多文化教育は、前述のように、集団に基づく差別や集団間の格差是正を目標としており、そこでは集団というカテゴリーで考えることが前提となっている。しかしながら、特定の集団の成員である個人の意識は、集団内部において果たして一様なのだろうか。仮に一様でないとしたら、集団で一括り

にして語ることにどのような意味・意義があり、またその限界は何であろうか。

本稿では、多文化主義や多文化教育が「個別の集団内部においてはその多様性を抑圧する可能性がある」というジレンマを持つという視点から、これらの議論について整理を行い、先の問い合わせてみたい。

ただし、多文化主義や多文化教育を考える際、地域的にはアメリカと日本の議論に限定する。また、多文化主義については、それが持つ政治的・理論的意味合いを議論の対象とし、多文化教育については、実践や実態ではなく、それが学校や社会において持つ意味合いに限定する。なぜなら、中島（1999、16頁）がいうように、「多文化教育は、国によって事情が異なるばかりか、研究者や実践家にとどまらず、その目的が異文化理解や偏見の除去から社会的再建へのコミットメントまで多様であり、また、理論、政策、実態、実践、運動のあいだの整合性は見つけにくく、それらが混同されると建設的な論議となりにくい」からである。

2 多文化主義を巡る議論の整理 —多様性（diversity）をキーワードに—

まず、「個人」「集団」「多様性」といった語をキーワードにして、米国における多文化主義を巡る議論の整理を行う。

米国は建国以来、内部に抱える多様性をいかに捉え、いかに統合するかという問題に取り組んできた。この多様性という問題を論じる際に、1980年代後半になって多文化主義という用語が教育の現場や職場で、人種、エスニシティ、宗教、性別、性的指向、言語などに見られる人々の間の多様性を尊重しようという方針や動きを指す概念として使われるようになった（戴1999、38頁）。

しかし、ここでいう多様性の尊重とは、ホラス・カレンの「文化多元主義」（Kallen1956）以来主張されてきたように、「様々な文化的背景を持った集団」によって彩られる多様性を対象としており、集団を単位として考えるものである。以下、多文化主義を巡る論点として押さえるべき点を記す。

1) エスニシティを集団のアイデンティティに

米国は、個人主義や能力主義を特徴とする社会であるといわれてきた。ここでいう個人主義とは、「社会生物学的あるいは機能主義の理論に立ち、個人の違いの自然な結果として不平等を肯定」（Gollnick, Chin1994、22頁）するものであり、これと表裏一体である能力主義によって、「個人は能力と同程度の資源を追い求め、幸福を追求する権利を得る」（前掲書、21頁）とされてきた。能力主義において平等とは「結果の平等よりもむしろ機会の平等を通して成し得られるべき」（前掲書、22頁）と考えられてきたのだが、実際には、社会の構造的不平等によって教育機会が集団によって平等には保障されてこなかったため、格差が再生産されるという状況が存在してきた。また、上記の議論においては、人種・エスニックについては等閑視されていた。

このような個人主義に抗い、主流集団であるWASP（厳密に言うならば、白人、アングロサクソン系、プロテスタン、男性、健全者、ヘテロセクシュアル、中産階級以上など）以外のエスニック集団が政治集団として機能し始めるのは、1950年代後半から進められたアフリカ系アメリカ人による公民権運動を通じてである。建国以来、アフリカ系に限らず、移民や先住民などWASP以外の様々なエスニック集団の権利が抑圧されてきたが、公民権運動の成果である1954年のプラウン判決や、1964年の公民権法の成立により、アフリカ系アメリカ人の権利を認めることができた。これに影響を受けたアジア系移民、メキシコ系移民、先住民なども、米国社会での正当な権利を主張するようになり、1965年の移民法改正による移民の増大はこの動きに拍車をかけた。こうした運動は集団を単位としての権利の獲得を目指しており、エスニック集団は政治的目的のためにその境界線を堅固なものにしていった。そして人々は進んでエスニシティをアイデンティティの拠り所とするようになった。

こうしたエスニック集団の活性化は、教育界でエスニック・スタディーズという新しい分野の成立につながっていった。エスニック・スタディーズは、歴史学、社会学、文学などにまたがる学際的な研究の領域で、従来の白人中心主義の視点からではなく、マイノリティの視点からエスニシティを研究するものであり、公民権運動や学生運動を契機として1960年代末から多くの大学にそのコースが設けられるようにな

った。例えば、アフリカ系アメリカ人が米国の歴史上どのような役割を演じてきたかを反映させたカリキュラムを誕生させたことはエスニック・スタディーズの成果である（戴1999）。

1970年代からは初等教育においても、子どものエスニック文化に優劣をつけず、それぞれの文化を等しく尊重するような教育が目指されるようになり、子どもたちがエスニック・アイデンティティを保持していくことが奨励されるようになった。こうした教育改革は、地域の学校を拠点とした草の根運動的な改革であり、地域の文化や政治経済、学校運営、教師の態度、生徒のアイデンティティなどの多面にわたる問題に取り組むことにより、それぞれの地域社会の人種・エスニック関係を新たに構築していくとするものであった。1980年代後半になると、この改革は多文化教育という言葉で語られるようになる。エスニック・グループの権利獲得運動がエスニック・スタディーズと連動していたように、多文化教育と多文化主義も連動している。

しかし、エスニック集団の政治運動が強力になると、主流文化集団の優勢を脅かすものとして保守派から強く批判されるようになった。

2) リベラル多元主義とコーポレイト多元主義

多様性を尊重するという時、国の政策としては、それを個人のレヴェルで実現させるのか、人種やエスニック集団のレヴェルで実現させるのかということが問題となり、それが米国のジレンマになっている。この問題を、ミルトン・M・ゴードン（Gordon1988）は「リベラル多元主義」「コーポレイト多元主義」という二つの概念を用い考察している。

リベラル多元主義は、1) で見た個人主義の伝統に則り、個人は人種・エスニック的出自ではなく、その能力によって評価されるべきであるとする。これは「個人は集団より価値が高く、個人間の類似性より違いを強調し、動機や直感といった内的特性によって外的状況は克服され得る」（Gollnick, Chin1994、21頁）という考えに基づいているためであり、個人レヴェルでの機会の平等が重要になる。一方、私の生活で個人がどのような集団に参加しようとそれは個人の自由であるとし、マイノリティによるエスニック文化や言語の維持などの文化的な事柄は、社会的、政治的な次元のものではないとされる。リベラル多元主義の主な主唱者は、既得権益を守ろうとする保守層であった。しかし、分析軸に、階級を加えることにより、集団に基づく不平等構造が現在も複雑さを増しながら存続していることが認識されるようになった。リベラル多元主義でいわれる個人主義や能力主義のもとでは、集団に基づく不平等構造が解消できず、一部の者が特権を持つ社会構造が再生産されるということが改めて認識されたのである。また、ここでいわれる普遍的な個人とは、いったい誰を想定し、誰を想定していないのかという点も明らかではない。

これに対し、コーポレイト多元主義は、人種・エスニックなど異なる文化集団の間に構造的な不平等があるという認識に基づいており、歴史的に差別を被った集団のメンバーに特別な権利を与えることにより、集団間の平等を実現しようとするものである。この考えによると、人種・エスニック集団は文化的な単位であるばかりではなく、法的に認知された政治的単位でもあるとされ、文化の維持が権利として保障されるべきだということになる。また、米国は西欧的な価値観に基づいた単一文化が規範になっている社会ではなく、多様な文化が息づく社会であることを公的に認めさせようとする主張が為されてきた。コーポレイト多元主義のベースには公民権運動が掲げた主張があり、主な促進者は改革を目指すマイノリティ集団であった。

3) 多文化主義

1980年代に入り、公民権運動から始まったマイノリティ集団の権利獲得運動の積み重ねは多文化主義の考え方を広げていった。この背景には、アフリカ系アメリカ人以外のマイノリティ集団が、「自分たちにもマイノリティ集団として差別は正措置の恩恵を受ける権利がある」という主張の元、権利獲得運動を活発に展開したという経緯がある。そして、公民権運動で行われた主流社会への問い合わせは、アフリカ系からそれ以外のエスニック集団に拡充され、さらに、女性、障害を持った人々、同性愛者など、様々な集団の社会的地位向上のためにも広く適用されるようになっていった。例えば、ゲイの運動はその代表的なものであったが、保守層からは大反発を受けながら多くの州で差別禁止条例が制定されていった。だが、鄭（1996）によると、結局は元々権力を持っていた白人同性愛者らの権利運動であったという側面がある

ということは抑えておく必要があるだろう。

多文化主義が目指すのは、米国の国民文化（実際にはWASPの文化）ではなくエスニック集団などの文化を各々の集団が第一義的文化であるとすることにより、主流集団と他集団の間に中心周縁関係を解体して、全ての文化を相対化することである。多文化主義は、米国社会全体が一つの文化を共有しているという言説そのものを問い合わせるものであり、多文化主義の理念や政策、実践は、集団に基づいて形成されてきた差別構造の解消を目指すコーポレイト多元主義の主張と大きく重なっているといえる。

しかし、多文化主義の主張が、国家の統一か、多様性の尊重か、という米国建国以来抱え続けてきた問題を前面に提起しているため、保守派からは辛辣に批判されている。シェレジンガーJr.らの新保守派の解釈によれば、共通の文化とは西欧文化を指しており、西欧文化の優越を保持できる限りにおいて多様性を尊重することが多文化主義であるとされる（シェレジンガーJr1992）。

4) 多様性

1990年代になって、多文化主義を語る際に、「多様性」という用語がしばしば用いられるようになった。エスニック集団に限らず、周縁に置かれてきた多様なマイノリティ集団を対象に、また、個人主義や能力主義と結びついた機会の平等ではなく結果の平等を実現するために、集団単位で、政治、経済、教育の場面におけるアファーマティヴ・アクションが広く行われるようになったのである。この背景には、いうまでもなく公民権運動、コーポレイト多元主義、そして多文化主義が主張してきた集団のアイデンティティに基づく権利獲得運動の系譜があるのだが、殊に、1992年に共和党政権から12年ぶりに政権復帰した民主党政権は、積極的に「多様性政策」という名のアファーマティヴ・アクションを政治的に推し進めていった。例えば、女性国会議員の急激な増加や、クリントン大統領によるチェコからの移民で女性のオルブライト氏の国務長官への起用などがそれである。同様に、教育や経済の場においてもアファーマティヴ・アクションは進められ、マイノリティの雇用が義務化されるようになった。

しかしながら、近年、文化集団の多様性に基づいて是正措置を推し進める多文化主義もまた万能でないことが明らかになってきた。この背景の一つには、これまでのマイノリティ集団の運動により既得権を侵害されたと感じるマジョリティが、「白人至上」という自身のエスニシティを主張することで巻き返しがかつてていることがあり、また、アフリカ系やヒスパニックなどの層が必ずしもアファーマティヴ・アクションの恩恵を受けていないため、主流集団だけでなく、後発の移民集団との間においても格差が生じ、結局は社会の差別構造が温存されてしまっていることなどがある。この例としては、アファーマティヴ・アクションの恩恵を受けたことで周縁から社会の中心に近づいた者たちが主唱者となって、カリフォルニア州で「提案209」と呼ばれるアファーマティヴ・アクション反対の法律が可決されたことなどを挙げることができよう（浅海2002）。

また、戴（1999）は、グローバルな経済環境においては労働力のみならず顧客の多様化も進み、多様な顧客のニーズに応えることによって企業の利潤追求を図るために「多様性」が謳われるという側面があり、こうした経済活動の大きな波の中では、政治的に積極的な意味を持っていたはずの「多様性」すら、マジョリティによるマイノリティの管理のための戦略に用いられる注意を促している。同様に、森田がいうように「90年代に入ってこのように、多様性という言葉がポピュラーになったのは、必ずしも差別や偏見という社会の病巣を根絶しようという意識が広く定着したからとはいえ」ず、「組織にとって多様性は人材確保と人材開発の重要な戦略でもある」（1998、48頁）という指摘も認識しておく必要がある。

以上の議論で語られる「多様性」とは、「文化集団の多彩さ」についてのものである。が、今、この語を巡る状況は新たな局面を迎えるつあるようだ。というのは、様々な文化集団による権利運動が起こってきた結果、人が一つの文化集団の成員であるという言明を行うことがどうも困難な状況が生まれつつあると思われるためだ。現在のような状況において、「あなたは果たして何集団の成員か？」という問い合わせに、一つの回答でもって答えることは難しい。それにもかかわらず、この問い合わせに答えることは可能だというとき、実際にはどういった権力関係が集団内部で働いているのかということを考える必要がある。

3 多文化教育の論点の整理

多文化教育は、マイノリティ集団は生物学的に劣っており文化など持たないとして主流社会から排除されてきた歴史的経緯から、マイノリティ集団がアイデンティティの基盤となる伝統文化・言語の承認を公教育の中に位置付け、権利獲得を目指すものであった。従って、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。集団で語ることの意義は、このカテゴリーに基づいて行われる差別や格差が今なお続く以上決してなくならない。これを踏まえた上で、中島の言説を参考に多文化教育を巡る論点を簡単に整理しておく。

1) 主流文化の相対化の要請

中島は、多文化教育が持つ意義の一つとして、「主流文化の相対化を要請すること」を挙げている。この点に関して日本の状況を踏まえ、以下のように述べている。

「多文化教育とは隠れたカリキュラムも含めた学校文化の見直しであり、文化を相対化する視点であり、社会との関与を意識するプロセスである。また、多文化教育においてはマイノリティを主な対象とするのではなく、アメリカやイギリスなどでは『白人』性が問題にされてきているように、マジョリティ自身が問われている。民族や文化の違いを意識しにくい日本社会において、『日本人』性を意識する必要は逆に大きいと考えられるので、多文化教育の視点の導入は大いに意義のあることである。」（中島1999、28頁）

アイデンティティについて論じている鄭は、「差別」「解放」「既存の構造の脱構築」という概念を用い、マイノリティの立場から次のように述べる。

「差別との闘いとは、とりもなおさず、言語構造や概念装置をも含めて、文化を根本的にトランスフォームすること。解放とは、文化を作り変えていくことで、結果として、既存の構造を脱構築していくことである。既存の構造を批判するだけでは、解放への入り口に立ったに過ぎない。批判しただけで何が変わるのであるのか。」（鄭1996、6頁）

2) 学校全体、社会全体の改革を目標に

また、中島は、多文化教育は特別な科目や臨時のカリキュラムではなく、学習者の多様性を反映し、とくにマイノリティ生徒にとって不利にならないよう、学校環境全体を整えていく試みであるという（中島1999）。例えばそれは、学校を改革するときの一つの視点となるだろうし、学校はもちろん、学校以外の場である地域社会全体を改革していく際にも一つの指針となるだろう。なぜなら、学校は社会に存在するあらゆる価値観や制度を反映しており、それらを再生産するイデオロギー装置として機能しているのであり、そうであるなら、学校の改革は社会の改革までをも視野に入れる必要があるからである。

3) 言葉の政治性

中島によると、米国においては近年、多文化主義は他国の用例とは違って分離主義を意味するものと捉えられる傾向があるという。これは、多文化教育は、アフリカ系アメリカ人のセルフ・エスティームを高めるためにカリキュラムを改編する「策謀」と保守派の人々から見られることがあり、多文化主義や多文化教育という用語を使うこと自体が、ある政治的立場を示すことと受けとめられる状況すらあるためである（中島1999）。

4) 文化集団が持つ「本質的で同一のアイデンティティ」という幻想

多文化教育は人々を特定の集団のメンバーとして扱い、また、その集団が持つ文化を本質的なものとして固定的に見ることによってステレオタイプ化を促進するのではないか、と批判されることがある。多文化教育の文脈でいわれる多様性とは、「集団の多様性」を指しており、同一集団内の多様な個人のあり方や、個人の内部に存在する多様性（複数で多様なアイデンティティのあり方）についてはこれまであまり言及されてこなかった⁵⁾。

このように、多文化教育には多文化主義と同様に、集団で語る戦略の利点と同時に、他方では、社会における多様性の承認を求める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危険性が常にあるということを忘れてはならない。

4 多文化主義と多文化教育が持つジレンマ

—「集団」から「複数で多様な要素を持つ個人」へという視点—

1) 「国民」「エスニック」という共同体

ここまで、多文化主義と多文化教育について整理してきたわけだが、これらの理論の前提にあるのは、近代以降の「国民国家」という枠組みであることはいうまでもない。アンダーソンは『想像の共同体』(1987)において、近代以降、誰もがどこかのネーションに帰属しており、どの国民も自らを他の国民とは異なる固有性を持つ独自の存在として主張することに対して疑問を持ったのだが、国民をイメージとして心に描かれた「想像の政治共同体」として捉え、その観念の成立と流布=流行の過程を明らかにし、国民国家のナショナリズムの歴史的、社会的な由来を明らかにすることが必要であると指摘した。そして、若林はこれに触れながら、国民だけが唯一可能な「想像の共同体」であるのではなく、あらゆる共同体は、自らを何らかの同一性を持つ集団としてイメージする営みと共にあらゆる共同体は、全て「想像の共同体」であると指摘している(若林2002)。

文化・文明やエスニシティの同質性を基盤としながらも、中心が周縁に同質性を押し付ける「想像」という作業を通じて国民国家という共同体を形成する国がある一方で、他の国民国家内においては、それが必然的に持つ「主流集団への同化」という作用に対して、他の周縁に置かれた集団から異議申し立てが行われてきた。この動きの一つが、公民権運動、エスニック・スタディーズから始まった多文化主義、そして多文化教育であるのだが、これらもまた「文化集団」という「想像の共同体」に依拠しているといえる。

2) 集団で語ることの意義

しかし、このように「集団」というカテゴリーに依拠することは、批判されるべきことだと概にいえるのだろうか。金(1999)は、集団で語ることの意義は今なお色褪せてはいないという。集団で語ることの意義が色褪せないのは、集団に基づいた中心一周縁関係が存在するからである。

国家間の歴史的、政治的、経済的、社会的関係によって生じる、国家レヴェルでの非対称性を考える場合、1960年代に旧植民地が次々に旧宗主国から独立したとき、国民という「想像の共同体」は宗主国に対抗するための拠り所として有効に機能したといえ、集団で語ることの意義は認められる。

他方、差し迫って国民性の確立が目指される状況にない国内では、国民という枠組みより「より小さな」差異が問題にされるようになり、「文化集団」などの下位の次元のカテゴリーに基づく非対称性が人々の認識に上り、このカテゴリーに依拠して格差は正の取り組みが行われる。国内の文化集団のレヴェルで非対称性を考える際、「『集団的アイデンティティは虚構である』として、それが解体されていったとしたら、その結果いったい何が残るのだろう? 抑圧的な性格を帯びた一枚岩の民族的アイデンティティは確かに解体されていく必要があるとしても、日本社会の在日朝鮮人に対する差別と排除のシステムがあいかわらず残り続けていることもまた事実である。我々はそれに対して、いったいどのような『武器』を持って対峙していけばいいのだろう?」(金1999)と金は問う。この問いかけが持つ意味は重いといえよう。

3) 集団というカテゴリーへの違和感

未だ「集団」に基づく差別の解消や格差の是正が達成されていないという現状を決して忘れてはならないものの、他方では、多文化主義や多文化教育が前提としてきたこのような「集団」の理論に違和感を持つ「個人」や、「集団」に強い帰属意識を持たなくなつた「個人」が増加しているように思われる。これについては、日本の現状から考えた場合、被差別部落出身の若い世代や、四世、五世の世代になって来ている在日韓国・朝鮮人の多様なアイデンティティのあり方を見ることによって、全てを一括りにして語ることの危険性を指摘できる。例えば、「日本に住むのだから日本の中で『当たり前の権利』を持つために帰化する。そして『在日』ではなく『個人』として生きる。」⁶⁾、「被差別部落出身というアイデンティティは、自分のアイデンティティの一要素に過ぎない」(伏見2001)といった捉え方である。また、一方で上野(1996)が指摘しているように、被差別部落の解放運動や、在日韓国・朝鮮人の民族解放運動、そしてマルクス主義運動内部にそれぞれ共通して認められる性差別を問題化するとき、その運動の中心にいる

者からかけられる圧力によって「そこにある差別」が隠蔽されてきたという事実もある。

しかし、このような意識や感覚は同時にマジョリティの側にも見られ、例えば「日本で暮らす場合、日本人（＝日本国籍を有している人）はマジョリティである」といった言説のように、例えそれが事実であっても、集団を基礎にして自身のマジョリティ性を指摘・暴露されるような主張に対しては拒否感を感じるといった反応に出会うことがしばしばある。こういった反応が起こる理由として考えられるのは、人は自身を構成する要素のある部分においてはマジョリティの立場にあっても、別の要素ではマイノリティの立場にあるという状況が実際にはよくあるということに加え、自身のマジョリティ性（生まれながらに持つ特権）に関しては概して無意識でありながら、マイノリティ性に関しては強く意識する傾向があるということが関連しているように思われる。

このような状況が起こってくる原因には、被差別の対象を規定するために人々をカテゴライズする基準となる差異が、従来認識されているものに加えて、階層、世代、地域など事欠かない上に、同じカテゴリー内においても中心／周縁といった区別が内在していること、また、自己と他者の間にあるそれらの差異を人々が出会う中で認識するやいなや、既存の価値観に基づいて政治的な優先順位を自己と他者との間につけ、それによって生じる権力関係を固定化していく作業を常にに行っていることなどが考えられる。

4) 「集団」で語ることの限界

上記の違和感が露わにしているのは何であろうか。「国民」という想像の共同体がその成立過程で行う内部の差異の隠蔽、及び主流集団とそうでない集団の序列化に対し、周縁に置かれた者たちは「文化集団」という想像の共同体を戦略的に用いることで抗戦してきた。だがその戦略は実は、集団内部の個人の多様さを無化し、その過程で集団内部の中心－周縁関係を生産していたという意味において、自身が主流社会に対して行った批判と同様の問題を孕んでいる、ということである。自集団の伝統文化や言語が集団の成員に一様に備わっているとするなら、集団の構成員の間にある雑種性をその集団の本質とされる特定の基準に還元させてしまうことになり、主流集団がマイノリティ集団の異質性を無視し、差別を肯定してきた立場と同様のものになってしまうのだ。これは、「集団」で語ること自体が抱える限界といえよう。

そうであるなら、集団で語ることへの違和感が指摘する問題点—多文化主義、多文化教育が抱えるジレンマ—をできるだけ解消しつつ、同時に、これらが持つ意義や有効性を損なわないようなアイデアが今必要とされているといえる。筆者はこれを、米国でユダヤ系アメリカ人によって設立されたADL（Anti-Defamation League：反名誉毀損同盟）というNPOが提唱する「多様性教育（diversity education）」に求める。

5 まとめにかえて 一多様性教育の持つ可能性一

多様性教育は、ADLの教育部門「多様性の世界研究所（A WORLD OF DIFFERENCE INSTITUTE）」が考案したプログラムを中心に発展してきたものであり、多文化主義や多文化教育の考え方とは異なり、個人は第一義的に認識される文化集団以外にも、同時に複数の文化集団に同時に属しているということを明確に位置付ける。そして個人の内には複数で多様な要素が存在することに注目し、個人という視点から社会や人間関係を捉え直すことを通じて、差別や偏見と闘うためのプログラムである。1985年の「多様性の世界研究所」設立以降、1998年までに35万人の小・中・高校教員の研修を行い、1200万人以上の児童生徒に向けてプログラムを実施しており（地域、職場で行った回数は含んでいない）、その哲学や方法論はかなり明確に整理されている。

特筆すべきは、多様性教育でいうところの「多様性」が、「国家内の文化集団の多彩さ」や「文化集団内の個人の多様さ」を意味しているのではなく、「個人の内の複数性、多様さ」を意味している点である。筆者はこれを新たな多様性の意味と捉える。なぜなら、多文化主義や多文化教育においても、個人のアイデンティティは想像の共同体の成員としての「常に同質で統一された唯一のもの」と捉えられてきたのだが、この考えでは、集団というカテゴリーに違和感を持つ個人のアイデンティティのあり様を説明することは不可能である。しかし、自己の内の複数性を認識する多様性教育には、この状況の説明が可能なのでないかと思われる。

多様性教育は「個人」から思考を始める。しかし、構造的な不平等を黙認するリベラル多元主義とは立場を異にする。なぜなら、多様性教育は特権を持った集団とそうでない集団が社会に存在することを前提にしつつ、その集団の違いを理由に行われる差別には個人的なものと制度的なものがあるという認識を土台に据えており、自分と他者（社会）との関わりの中でこれらを再認識することによって、自身が属するコミュニティの問題点の克服を目指しているからだ。とはいえ、多様性教育は個々人の心の次元を問題領域として扱い、コーポレイト多元主義でいわれる集団間の不平等は正のための取り組みを直接求めるものではないため、これらが同時に行われることが望ましいといえる。この意味において、多文化主義や多文化教育が持つ「集団」で語ることの有効性を無効にするものではない。むしろそれを継承しつつ、アイデンティティの複数性というアイデアにより、ある要素においてはマジョリティとなる者にとっても受け入れやすいのではないかと思われる。

このように、本稿で述べた多文化主義や多文化教育が孕むジレンマを考える際、多様性教育の「複数で多様なアイデンティティ」というアイデアは大きな意味を持つのではないかと思われる所以、この考え方の日本における汎用性や人権教育に対して持ち得る意味を今後さらに考えていきたい。

＜注＞

- 1) 工芸品と同様に、人間の社会が作り出し、世代を超えて伝えてきた知識、スキル、行動、態度、信条のパターンであると捉えられている (Cordeiro et al., 1994)。しかし、本稿ではある集団が本来的に特定の文化を持っているのではなく、諸集団同士の関係性の中から作り出されるものであるという視点で論を進める。
- 2) 山形県では国際結婚により日本にやって来た多くの外国人女性が暮らしており、地域のNPOや行政は、彼女らが地域住民として当たり前に暮らせるよう様々な取り組みを行っている。彼女らは、当初嫁不足の解消を目的に日本にやって来た経緯から「外国人花嫁」と広く呼ばれていたが、現在では彼女達の人権に配慮した「国際結婚定住者」という呼称が使われるようになっている。
- 3) 人種差別撤廃条約において、日本の部落差別は「世系の差別」として、人種やエスニシティに基づく差別と同様に位置付けられている。また、伊藤衆子（1998）は、「日本で人権教育の中心であるといわれる同和教育の基本理念は、差別の現実に学ぶことであり、反差別の視点を大切にすることである。同和教育の蓄積と経験は豊かなものであり、その問題点も含めた研究もかなり進んでいる。」と述べ、多文化教育とは異なるが、日本独自の文脈で人権のための教育が行われてきたことを指摘している。
- 4) これについては、松波めぐみが「障害文化」（未発表、2000年度大阪大学大学院人間科学研究科修士論文）という視点から多文化教育のアリバイ性を暴露しており、個別の集団が文化を持つこと、あるいは持っていると宣言することによりいかに権利獲得を目指してきたかを述べている。
- 5) 多様な集団が権利獲得運動を進めていく中で、一つの集団には一つの文化、一つのアイデンティティがあるという議論は行き詰まってしまうことになる。この行き詰まりは、複数の言語を操り、複数の文化を持つ人々の存在が注目されるようになり、また、マイノリティからも富裕層が出るなど、エスニック集団と階級、文化の関係が必ずしも一様ではないということが認識されるにつれて明らかにされてきた。そのような中で、バンクスはアイデンティティに関して、以下のような認識を示している。
「各々個人は同時にいくつかの集団に属する。一人の個人は白人で、キリスト教徒で、女性で、中産階級出身である。彼女はこれらの集団の一つに強く同化しているかもしれないし、他の集団には少しだけ同一化しているか、ほとんどしていないかもしれない。」(Banks & Banks 1993, 14頁)
- 6) このようなバンクスの視点は、当初多文化教育が持っていたアイデンティティに対する考え方とは明らかに異なる。そして、多様性教育のアイデンティティに対する視座は、まさしくバンクスのこの考え方と同一のものなのである。
- 6) 2001年3月18日NGO在日韓国民主人権協議会の郭辰雄氏への筆者によるインタビューから。ただ、制度や差別を考える際「集団」を一方的に意識せざるを得ない状況に立たされる在日韓国・朝鮮人の中では、「帰化」という形で日本社会の矛盾、日本人の責任をあいまいにすることはやはり問題だという意見も聞かれる。

<引用文献>

アーサー・シュレジンガーJr.1992 『アメリカの分裂—多元社会についての所見』 岩波書店

ベネディクト・アンダーソン1987 『想像の共同体—ナショナリズムの起源と流行』 白石隆・白石さやか訳 NTT出版

Donna M Gollnick, Philip C Chin, 1994 "Multicultural Education in a Pluralistic society" MaxwellMacmillau

Gordon,M.M. 1988 "The Scope of Sociology" Oxford University Press

伏見憲明 2001 『QUEER JAPAN vol.4』 勁草書房

伊藤衆子 1998 「国際人権の視点から」『月刊ヒューマンライツ』解放教育出版社

Kallen,Horace 1956 "Cultural Pluralism and the American Idea" University of Pennsylvania Press

金泰泳 1999 『アイデンティティ・ポリティクスを超えて』世界思想社

姜尚中 吉見俊哉 2001 『グローバル化の遠近法—新しい公共空間を求めて』岩波書店

森田ゆり 1998 「多様性教育トレーニングガイド 人権教育リーダーを育てる 第三回」『ヒューマンライツ』No.125
(社)部落解放・人権研究所

森実 1998 『参加型学習がひらく未来「人権教育10年」と同和教育』解放出版社中島智子 1999 「多文化教育研究の視点」中島智子編著『多文化教育—多様性のための教育学』明石書店

Paula A Cordeiro, Timothy G Reagan and Linda P. Martinez, 1994 "Multiculturalism and TQE ? Adressing Cultural Diversity in Schools, Total Quality; Education for the World's Best Schools, Volume7" , Corwin Press,Inc.

戴エイカ 1999 『多文化主義とディアスボラ』明石書店

Jere Takahashi 1997 "Nisei/Sansei" Temple University Press

鄭暎惠 1996 『アイデンティティを越えて』『岩波講座現代社会学 15 差別と共生の社会学』岩波書店

上野千鶴子 1996 『複合差別論』『岩波講座現代社会学 15 差別と共生の社会学』岩波書店

若林幹夫 2002 「ベネディクト・アンダーソン『想像の共同体』」大澤真幸編『ナショナリズム論の名著50』平凡社

An Analysis of Inherent Dilemma in Multicultural Education

ARAKI Keiko

Multicultural Education is a theory and practice of education that focuses on cultural differences among social groups. Its aim is to transform the social systems and consciousness that marginalize non-mainstream cultural groups into disadvantaged social positions and to rectify inequalities in rights among those groups. Multicultural education presents alternative perspectives to on-going practice of education and suggests new frameworks to restructure it. On the other hand, as more individuals begin to feel uncomfortable about group-based thinking and find less identification with social groups, we notice the rise of critical discussion of the inherent dilemma in multicultural education that could potentially suppress individual diversity within social groups.

This paper discusses multiculturalism and multicultural education from these viewpoints in order to examine the necessity as well as the limitation of group-based thinking. In the process, the author refers to the theory of diversity education assuming that it offers stimulating ideas.