

個に対応した教育——多文化共生の視点をふまえて——

齋 藤 眞 宏

目 次

1. はじめに
2. もう1つの社会観
3. もうひとつの教育観
4. 従来の教育の中の教師と生徒たち
5. 個に対応した教育のために
6. 最後に

1.はじめに

中学生や高校生たちに「何のために学校に行くのか？」と聞けば、多くの生徒から「少なくとも大学を出ておけばいい仕事に就けるから」という答えが返ってくる。生徒たちの答えのとおり、私たちの社会において、持っている学歴がその「個人の資質を決定」してきた側面は否めない(Arum, R., Beattie, I. R., 2000, p.3)。教育は、社会にとっては社会の発展のためにその構成員に伝統や習慣などを伝えて社会化を進め、社会の中に統合するものであるといえよう。一方個人にとっては教育はその社会の中でより良い仕事に就き、高い社会的ステータスや多くの収入を得て生活を安定させる、あるいは自分の立てた目標を達成して充足感を得るためのものである。それはいわば経営における投資のようなものである。投資したよりも多くの見返り—技術や知識、よい給与、満足感—を得られることを期待するから、人々は時間やお金、知性を教育に注ぐ。一般的に雇用者は被雇用者が教育の中で得てきたであろう知識や技術に期待し、それによって労働生産性が上昇すれば、その貢献に対して報酬をより多く払う。このような近代社会のシステムの中で人々は教育が重要なものと認識し、教育は拡張してきたのである。日本では例えば1950年代には高校をはじめとする中等教育への進学率は50%程度であったにもかかわらず(丸山, 1995, p.219), 2004年には97.5%もの生徒が中等教育に進学している。そして大学(短大を含む)への進学率は2004年には通信課程も含めれば45.3%に達している^{*}1。教育は確かに拡大してきたのである。

しかし、現在の教育は大きな曲がり角を迎えている。教師間の会話の中にはいかに自分たちの生徒が指導困難かを嘆く言葉が多い。あるヴェテランの先生は「彼らは違う世界に住んでいるから」と断言した。私の経験だが、高校での授業中に「世界史なんて勉強してなんになるの？」と冷めた質問をされた

ことがある。そこで、「世界史を勉強するとトクか否か」というテーマのディスカッションを行うことに決めた。まず自ら考えさせるために、そのクラス全員に世界史を勉強するメリットやデメリットを各自のノートに書かせた。その作業中に何もしないで寝ている生徒たちがいたので、私は「おい、少し考えてみようよ」と促した。すると「かったる〜い」「考えてなんになるの」「面倒くさい」「早く授業終わればいいのに」という返事が返ってきた。結局、その生徒たちの一部は、意見を求めてもディスカッションに最後まで加わろうとはしなかった。結果として約30分近くの間、一つの集団とバラバラの個々人が並立している奇妙な授業が行われた。

このように冷めている生徒は決して稀ではない。飯田によれば、「退屈、めんどろ。『進学』『進学』、『勉強』『勉強』とそればかりを言うな」「最近、何か生活観が貧しくかんじられる。生きがいは部活ですね」「高校で勉強するサイン、コサイン、タンジェントなどはいったいなんの役に立つのだろう。どうしてテストの点で評価されてしまうのだろう。みんなは何が楽しくて休まず学校に来てるんだろう。高校に来たからといって、どんな利益があるんだろう。このまま三年間、終わってしまうのだろうか」「疲れる。自分の好きなことが見つかるよう視野を広くしてほしい」というような感想を生徒たちは寄せている。(飯田, 1999, p.136)

いわゆる「指導困難」な生徒たちは自分自身を「生徒」だと自覚していないといわれる(飯田, 1999, p128)。そのような生徒は自分を生徒だと思っていないので、教師に対しても「教師」だとは認めていないのである。このような生徒たちに、生きていくために、大学に進学させて良い就職をさせるために「勉強は必要だ」と説得しても、「わかりました」という返事はまず期待できない。教師を「教師」だと思っていない以上、聴く耳を持つはずがないからである。

そのような指導困難な生徒だけではない。「普通の」生徒たちに対する指導も最近は困難であると言われている。なぜならば昔のように「良い高校」に進学し、「良い大学」「良い就職」をすることが必ずしも「幸せ」ではないということに生徒たちが気づいているからである。生徒たちだけではない。教師たちも多くが「良い就職」をすることが必ずしも幸せとは限らないと思い始めている。実際に、「良い就職」は多様化している。彼ら／彼女たちは生まれてからさまざまな人間関係や経験を経て(気づいているかいないかは別として)「自身」を創り上げてきた。つまり、個々の生徒はそれぞれ性格も興味や関心も異なる。当然ゴールも異なる。そうなればある生徒にとっては公務員になって働くことが「良い就職」かもしれないが、別の生徒は自分のやりたいことのためにアルバイトを転々とするかもしれない。そうなれば教師が黒板の前で話をし、板書をして効率よく知識を伝える画一化された伝統的な授業だけでは通用しなくなる。ある生徒には「良い指導」であっても、別の生徒には「良い指導」とは限らないからである。

このように考えてみると、教育は今まで多くの生徒たちが必要としているものを提供してきた反面、別の多くの生徒たちには必要としているものを与えていないだけでなく、逆に挫折感や無力感を与

えてきたのかもしれない。もし一部の生徒にしか必要な技術や知識を提供できないならば、そのような教育は公正ではない。将来に期待できない、社会に違和感を抱いている、社会的にハンデを負っている生徒たちは、教育の公平さは表面的なものであり本当のところはまったく違うと思っている。そのような生徒たちは「努力すれば報われる」などととても思えないであろう。

そのような状況の中で教員として私たちはどのような教育を生徒たちに提供していくことができるであろうか。この論文においては、まず個々の生徒たちに大きな影響を与えている社会の構造について考えてみたいと思う。次に教育現場における従来の教育におけるさまざまな問題について考察し、最後にそのような社会と教育の問題に対応するための方策について模索していくことにする。

2. もう1つの社会観

私たちの生きている共同社会は絶え間ない革新を行いながらそれ自身を維持している。その絶え間ない革新は「その集団における未熟な成員が教育を通して成長することによって行われる」のである (Dewey, 2004, p.25)。社会は自身の発展のために、さまざまな方策を計画的に作り上げて、まだまだ成熟していない構成員を育て (fostering)、養って (nurturing)、培い (cultivating) (Dewey, 2004, p.25) 責任ある社会の一員に育て上げていくのである。つまり教育は社会から大きな影響を受ける。そこで教育を考える際には社会構造を視野に入れておく必要がある。

(1) 「わたしたち」と「あの人たち」

社会はある人々をある基準に基づいて、グループに区別し分類する装置が備えられている。なぜならば人々は「わたしたち」というグループなしには生きていくことができない社会的な動物だからである。人々は「わたしたち」のグループに自分自身の存在の源を見出し、はじめて心の安らぎを覚える。「わたしたち」のグループを見出すためには「あの人たち」というグループを見出す必要がある。なぜならば「わたしたち」というグループは「あの人たち」というグループが存在してはじめて明確なイメージを持つことができるからである。

それではどのような人たちが「あの人たち」になるのだろうか。「あの人たち」に分類される人々は集団の規範から外れたり、新たに外部から集団に訪れるという特徴があげられる。赤坂はそのような人々を「異人」と呼び (a) 一時的に交渉を持つ漂泊民、(b) 定住民でありつつ一時的に多集団を訪れる来訪者、(c) 永続的な定住を志向する移住者、(d) 秩序の周縁部に位置づけられたマージナル・マン、(e) 外なる世界からの帰郷者、(f) 境外の民としてのバルバロイ、に分けている (赤坂, 1992, pp.18-19)。まるっきり交渉を持たない集団の外部の人々は「あの人たち」には成りえない。「遠くて遠い存在」は明確に認識できないからである。「近くて近い存在」は「わたしたち」に分類される。「遠くて近い存在」だけが不安定であるために「あの人たち」と認識される。

さらに「わたしたち」と「あの人たち」を分類する際には、学歴、職歴、部活動、派閥、年齢、収

入、生活水準、特定の個人や人々に対する憎しみ、性別、人種、民族、宗教、性的志向などの内部規範が用いられる。しかし、それら内部規範はすべて等しく重要というわけではない。どの内部規範 (code) が比較的に重要とされるかは社会や地域によって異なる。例えば合衆国においては人種や性的志向などが重要なcodeである。大学の教室では黒人も白人も共に学んでいるがカフェテリアでは人種によって座る場所が自然と決まる。法律では不動産屋は人種や民族により差別してはいけないことになっているが、もし黒人であれば白人地域に自分の気に入った家を見つけても業者は紹介してくれない可能性がある。ハッカーに言わせればこの国は「黒人と白人、互いに分離して、敵意を持ち、不平等な二つの国」(Hacker, 1994, p.8)である。また同性愛者であることを表明すると「連帯」してくれる多くの人々に出会えるかもしれないが、アダム・コルトン²のように故郷では安全に暮らすことはできないかもしれない。他方、日本においては外見、つまり「外見が日本人らしいか否か」とか「障害を持っているか否か」などは明らかに重要なcodeのうちの一つだと考えられる。西洋人風の外見であれば英語話者でもないのに英語で話しかけられる、道順を聞こうと思って日本語で話しかけているにもかかわらず「英語はわかりません」と言われてしまう、障害者に付き添って電車に乗ったら周りから「敬遠された」などという事例は枚挙に暇がない。

「わたしたち」「あの人たち」という集団は単純に二つに分かれているわけではない。「わたしたち」や「あの人たち」の集団の中にも「私たちにもっとも近くて私も入りたい人」「私たちの範疇に入れてもいいけどあまり私的には付き合いたくない人」「あの人たちの範疇だけど挨拶だけはしてもいい人」「まるっきり付き合いたくない人」などさまざまなランクが存在する。そのランクを決定する要因が内部規範 (code) である。先にも述べたような学歴や職歴、勤めている会社、派閥、年齢、人種、性別、民族、趣味、出身地などさまざまな要因が複雑に絡み合っているのである。例えばある会社員の意識の中には「われわれの会社」の中にわれわれ「日本人社員」と「外国人社員」、「うちの派閥」と「別の派閥」、「うちの大学卒」と「ほかの大学卒」などの複数の意識が混在し、時、場所、機会によってさまざまな形で使い分けられているのである。

(2) ノーマライゼーション

そのように構成された集団間に「力」関係が存在しなければ、それらのコードは単なる集団を識別するための道具にしか過ぎない。しかし社会の中に歴然と力関係は存在する。現在のいわゆる「先進国」は国民国家という制度を維持してきた。この制度の導入は18世紀の末にまでさかのぼる。オーストリアとプロイセンがフランス革命に介入しようとしたとき、革命を防衛するために一般市民の多くが義勇軍に参加した。そして義勇軍は、ヴァルミー (Valmy) で傭兵と貴族中心の職業的軍人集団と戦って勝利した。国家は体制の防衛のために、人民をその軍隊に投入したのである。人民が命をかけて戦うためには王の代わりとなる忠誠を誓う対象が必要である。そのため国家は人民にさまざまな権利を与え、共通の価値観、シンボル、議会、投票権、言語、伝統文化、生活スタイル、宗

教、そして教育などを編み出した。こうして国民となった人民から形成された国民軍は自発的な忠誠心を持ち士気は高く兵の供給源は無尽蔵であった。そのために非常に強く各国の軍隊を打ち破り、二世紀も経たないうちに世界に広まったのである。つまり軍事的な必要性によってこの国民国家というものは導入された防衛システムであった。しかしここには見落としがちなカラクリがある。それは「共通の『文化』に同化する『国民』をできるだけ増加させて戦闘力を強化することが指向されるとともに、同化しないものは忠誠心の疑わしい者として分類され、戦闘力として役立たない者たちとともに排除されていった」(小熊, 1999, p.635) ことである。権利と排除はまさに表裏の関係である。

国家によって権利を与えられ、排除をされないために人々はノーマライゼーション(normalization)をされる必要に迫られた。しかしどんなに同化するために努力をしても、人々は包含と排除の瀬戸際にあった。なぜかといえば、ノーマライゼーションとは同化と個別化のための装置だからである。つまりある一定の基準を超えれば排除されないわけではなく、人々は普遍化の度合いによって序列化されるからである。集団の中にいる個々の人々の相違を測り、レベルを決定し、特質を固定化し、そして個々の違いを都合の良い形に溶解して調和するように仕向けることを通じて、人々は個別に階層の中に組み入れられた(Miller, J. B., 1993, pp.196-197)。支配力の中枢にどれだけ近いのか、あるいはそのためにどれだけ役に立つかという基準で人々の資質が決定されたのである。例えば(現在は米軍などで前線に立つ女性兵士はいるものの)従来は女性兵士の母にはなれるが、兵士そのものにはなれなかったために二級市民扱いを受け、国家に疑念を抱く者は体制にとって危険なゆえに搾取と排除の対象になり、障害者は兵士になれないために排除された。沖縄の人々は日本国家から見れば「歴史的・民族的に『日本人』であることを忘れた」(小熊, 1999, pp.44-45) ゆえに二級市民の扱いとされたが、「もとより日本人とは異なる」アイヌ民族よりは上の地位とされた。また標準日本語とは地方の下級武士出身の「明治の元勳」が「山の手の中産階級の話しことばをもとにして」ひねりだしたユートピアの言語(ましこ, 1997, p.130)であるが、これを話せない人々は同じ日本人であっても話せる人々より価値が低いとみなされた。

そのようなノーマライゼーションの際の同質化と個別化のためにはノーム(norm)が非常に深い関係を持つ。フーコー(Foucault)はノーマライゼーションを「ノームの周りに個々の人々を配置することによって段階や階級をつけ、それぞれの相違を測れるようにするシステム」と規定した。それではノームとは何か。それは統計的により多くの人々が受容する慣習、習律(mores)、法である。ノームは「法による体制や個人的な権力とはまるっきり逆であり、何が正しくて間違っているかはっきりと厳格に中心点が定められているものではない」が「個々の人間を有機的に組織化するものであると同時に、ガヴァメントの統制のもとで人々をその本分に基づいて階層の中に配置したその成果」とフーコーは述べている(Rabinow, 1984, p.20)。しかし、社会の中に存在するさまざまなノー

ムのうちどれがより多くの人に魅力的に見え、受容されるかは社会の力関係が影響を与える。つまり、「ガヴァメント」³⁾により近い人々のノームは「普通」で「正しい」ものとして、人々の意識や行動に大きく作用する。そのような一部の特権的な人々の慣習等が社会の個別化の際の基準であり、同質化の際に「最も優れていて人々が習得しなければならない」目標とされている。

このノーマライゼーションの過程の中で、ほとんどの人々は、たとえ抑圧されている周縁人であっても、生きていくためにはより多くの権利を獲得する必要があるために、積極的に特権的地位にいる人々のノームを受け入れざるを得なかった。そのために人々は学校、病院、会社、作業場、刑務所などあらゆる社会的な組織の中で「修養」(discipline)を重ねる。このような修養のための組織にはすべてを一目で見渡し各自を統制することのできる仕組みが必ず備えられている。例えば従来の学校の教室である。教師は教壇の上にて一目ですべてを見渡すことができる。そして机といすの配置によって生徒はお互いの様子がわからないような環境になっている。そのために支配者としての教師からすれば非常に統制しやすい。刑務所も同じ環境を持っている。警備員の詰め所からは囚人の各部屋が一望できるが囚人同士はお互いの様子がわからないようになっている。会社や作業所においても上司や監督者が一目ですべてを見渡せる機の配置がなされている場合が多い。そしてこれは監視をされている人々が鍛錬をするためにはもっとも適している環境である。

また罰則があるのも特徴的である。もしある個人が遅刻・欠席・中断などの時間に関する違反、注意力散漫・怠慢・粗野などの活動に関する違反、不服従やおしゃべりなどの行動に関する違反、反抗的な態度・規律に反するそぶりや不潔などの物理的に体に関する違反、不純・卑猥さや猥褻さなど性に関する違反(これらは近代社会の中でタブーとされている)などを犯すと、その個人は十分に鍛錬されていないと判断され、懲罰を受けてより下の階級に落とされる。つまり支配する力の中心からより遠い場所に追われるのである。例えば学校においては、生徒が遅刻をした場合には教師は必ず何らかの形でその生徒を罰さなければならない。反省文や居残り勉強、場合によっては成績が一段階落とされることもありうる。

さらに個人がどのくらい基準を満たしているかということを試す試験かそれに代わる措置があるのも「修養」を行う組織の共通の特徴である。それらは経済的な環境を力の行使に変換すると同時に、ある人がどのくらい鍛錬され、「ノーマル」になったのかという情報を膨大な書類として蓄積する。その書類は成績や勤務評定という形でついて回り、人生から切り離すことはできない。また個々の人物を比較しその地位を確定するためにも使用される。このように考えてみると、ノーマライゼーションは武力や暴力という外面的な力ではなく、「国のために」「会社のために」という良心や「〇×人」という自意識などの内面的な力によって、個々の人々のアイデンティティを組織(例：国家や会社など)に結びつけて支配する仕組みである。

(3) 支配者と被支配者の関係

このような社会構造は抑圧をより強固なものにしていく。生活のあらゆる局面において従属的な地位に置かれている人々はあらゆる種類の抑圧にさらされている。ミラー(Miller)によれば支配者側と被支配者側の関係は以下のようなものである。

- ・ 支配者は被支配者を、劣っていて低水準の存在だとさまざまな手段を用いて仕立て上げる。このようなレッテルは急速に社会に定着し、なかなか剥がされることはない。それらは支配者が差別的対応をするために都合の良いものである。支配者の持つすべてが必然的に「ふつう」とされ、そのことによって被支配者の持つすべては劣っていて、みっともないものとみなされるのである。
- ・ 被支配者が貼られるレッテルでよくあるのは、ネガティブな心理的特長（従属的、受動的、従順、依存的等）である。被支配者がそのようなレッテルを受け入れてそれに基づいて行動をすれば、その人は社会によく順応しているとみなされる。一方でどんなに被支配者が知的で主導的で確信に満ちた行動をしても、支配者側はそれを認識しない。
- ・ 支配者は被支配者の発展の邪魔をし、自由な意見の発表や行動を妨げる。
- ・ 支配者は必然的にその社会の持つ総合的な文化、哲学、道徳、社会的理論、また科学にさえ大きな影響を及ぼす。
- ・ 人々がどのような事をしているのかということに関する真実は、間違った説明によってあいまいにされ、支配者は平等への動きに反対する。
- ・ 支配者は不平等が存在することに関して話されることも嫌い、またそのようなことを冷静に思い出すことも好まない。また支配者－被支配者間の不平等に関する争いや、現状に関して疑問を提起することも避ける。
- ・ 不平等は明確に闘争につながっていくが、支配者はその闘争を抑圧する。
- ・ 支配者はその不平等な社会の状態でありながら、現状は彼らのためだけではなく、被支配者にとっても正しくて良いものだとは確信している。そしてすべての社会における道徳的概念はそのような態度を強固にさせ、社会構造はそれを持続させる。（Miller, 1998, pp.75-77）

このような境遇にあるマイノリティとして非常にわかりやすいのがホームレスである。日本には山谷、寿町、釜ヶ崎と呼ばれる三大寄せ場があるといわれているが、様々な人々が競争に敗れ、疲れてこの街を訪れる。日本社会は競争社会である。もしその競争に敗れて脱落してしまえば「敗者」というレッテルが貼られ、もう一度復活することは極めて難しい構造になっている。そしてそのような敗者は常に「生産」され続けている。十分に教育を受け、高い技術や知識を持ち、高度なテクノロジーに対応できる人々がいわゆる「勝ち組」として高い給与と贅沢な生活を堪能する一方で、「ある特定の産業においては、普通の労働者たちは日々上昇する解雇される恐怖に直面している。例

えば高度な技術を持つデザイナーや技術者・技師は新しいコンピューター関連の職が次々に創出されているために必要とされているが、このような非常に刺激的な機会は手作業の組み立てラインにおける職を削減してしまう」(Wilson, 1996, p.29)。かつて景気の良いときには、夏は農業に従事し、冬は家族のために上京して働き、金をためて故郷に戻る人も多かった。しかし現在のような経済的不調かつ技術革新の進む時代ではそのようにことは上手く運ばない。ホームレスの人々はそのような技術革新の犠牲ともいえる。出稼ぎの人々だけではない。元会社社長、元大学教員、元公務員、ピアノやバイオリンはプロの腕前の元音楽の先生、英字新聞はおろかスペイン語、ドイツ語の新聞・雑誌を読む人など、ホームレスの多くは「定職を持ち、家族があった人々」で「決して特殊な人々ではない」そして「運命の悪戯でこのようにしかなかった」(中谷, 2000, p.118)。しかし彼らは単なる「競争に敗れた敗者」ではないと私は考える。彼ら／彼女たちは社会において「都合よく必要とされている敗者」なのである。日本の土木・建築産業を底辺で支え、ビル、橋、駅、鉄道を実際に建設してきたのは日雇い労働者である。日雇い労働者は建設会社の「社員」ではないから、手厚い福利厚生も必要はない。企業にとっては、必要なときだけ雇って必要でなくなったら切り捨てることができる大変な「便利な」労働力である。このような彼／彼女たちを「必要とし、巧みに利用しているのは、企業であり、日本社会そのものである」(中谷, 2000, pp.121-122)という中谷の意見には説得力がある。

しかし必要としているにもかかわらずホームレスに対して社会の視線は冷たい。1996年の1月に東京都は「動く歩道の建設のために」西新宿の地下道のホームレスの強制排除を行った。ホームレスは3月まで臨時保護施設に住むことを認められたが、都庁はその後の対策は全く行わなかった。若者たちのホームレス襲撃事件は後を絶たない。襲撃する理由として彼らは「ホームレスだから」と答える。ある若者は「自分の毎日は大変なのに、気楽そうに見えるホームレスに腹が立った」と警察の取調べで述べた。学校の授業では「ホームレスは働きたくないから怠けている」という率直な意見が飛び出した。

「若者の人権意識は低い」と嘆くのは簡単だが、問題はもっと奥が深い。このような偏見は日本社会が過度の競争社会であり常に敗者を生む性質を持っていることと、一度競争に負けた人間に対する冷たい眼差しを育成する土壌から生まれてきている。例えば日本の教育は人間の多様な側面を伸ばさないどころかむしろ否定し抑圧する構造になっている。小学校受験をすることが持てはやされ、幼いうちから偏差値で輪切りにされ、数学や国語、英語などの一部の能力を発揮した人間だけが評価をされ、一流大学、一流企業／官庁に入ることを許される。いくつもの試験を通過してきた人間が「立派な」人間として賞賛され、途中で疲れて脱落する人、別の才能や力を持っている人は「弱者」「敗者」のレッテルが貼られる。そして行政も含めてホームレスのことを真剣に考えはしない。なぜならば「負けて」「脱落した」ゆえに「普通ではない」からである。行政が今まで行ってきたことは、ホームレスをホームレスに留めておくための「生きるためだけの福祉」である。自立のための就職

支援などが必要だといわれ続けているにもかかわらず、なかなかそのような「誇りを持って生きるための福祉」は行われない。

このような支配者－被支配者関係を考えてみると、私は米国在住時に聞いたある白人の友人のコメントを思い出す。「私の黒人の友達は今社会では頑張れば黒人でも認められると言っている。不満を言っているのは努力しない人たちの自己弁護に過ぎない。彼らだって僕のように頑張って軍隊に行って大学に行けば道は開かれるはずだ。人種差別なんて昔の話だ」。しかし、彼の発言は明らかに前提条件を間違えている。クレンショウ(Crenshaw)によれば「黒人がその抑圧的な社会を創っているわけではない。彼らは他者によって創られ維持されている社会に住む事を余儀なくされているのだ」(Crenshaw, 1988, p.1337)。つまり社会／歴史的抑圧の結果として黒人たちは白人社会に同化せざるをえないのである。スラム街にいる黒人の仲間を苦々しく思い、激しく非難する中産階級の黒人も多い。しかし、そのような彼ら／彼女たちの行動はすべて同化しなければ生きていけない状況下で導かれた行動であり抑圧の結果だともいえる。

似たような例が日本の学校においても報告されている。ビルマ難民アウンさんの三女のアウン・リンさんは来日後半年間も「家で閉じこもっていなければならなかった」が母親の努力によって小学校に通うことができるようになった。日本のお話を家に帰っては何度も読み、日本の歌を歌ったり、校歌を口ずさんだりという充実した生活を送った。しかしいきなり彼女の学校生活は暗転する。それは同学年の他の児童たちが外国人である彼女を受け入れなくなったのである。「汚い」「ばい菌がうつる」といわれ学年全体の子どもたちは彼女に寄り付かなくなった。彼女は家族に相談しようと考えたが「皆に迷惑をかけたくなかった」ために結局は一人で我慢をした。6年生になり、親友ができたことと彼女の通っていた小学校に外国人が増えたことで状況は好転した。その後彼女は持ち前の明るさを取り戻し、中学そして高校と進学した。自分が外国人であることを忘れ「友人こそが一番」という生活を送るようになる。そして彼女にとって何よりも嬉しいことは「名前を言わなければ日本人だよ」と言われることである(アウン・リン, 2002, pp.71-72)。「彼女のような外国人を受け入れる日本社会はなんて寛容なのだ」という感想／意見もあるかもしれない。しかしここでは彼女が一生懸命に日本社会に「同化する努力」をしたから結果としてたまたま受容されたに過ぎないという考えも成り立つ。父が政治難民という特殊な状況でしかも来日したときの年齢も幼かった。最初から彼女には日本社会に同化するという選択肢しかなかった、つまり同化を強いられたのである。もし彼女がもっと成長してから日本に来ており故国への愛着を捨てきれず、ビルマ人(ミャンマー人)として日本で生きていくことを決意したらここまで日本社会に受け入れてもらえたのだろうか。彼女も「日本人ではない」ゆえに他者の作った社会で「はじき出されないように」懸命の努力をした犠牲者だといえる。

3. もうひとつの教育観

文部科学省が学習指導要領の中で述べているとおり、教育とは「生徒の人間として調和のとれた育成」を目指して行われる活動であろう。学校の教育活動に際しては、「生徒に生きる力をはぐくむこと」を目指し、創意工夫を生かし特色ある教育活動を展開する中で、自ら学び自ら考える力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の確実な定着を図り、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」と学習指導要領に明確に述べられている。

このような言葉通りの教育が行われているとは残念ながら思えないのが現実である。神奈川県に住む49歳のある中学教師は匿名の投書の中でこのように述べている。「(前略)生徒に考え、判断させる資料を多く提示し、自分の思想を確立させていく。教育の理想だと思います。しかし、現実には危機的な状況です。細かい指導案を提出し、授業計画を事細かく管理職に報告します。いったん教科書が決まったら、異なる意見の資料を使うだけでも指導が入ります。それに従わない教師は処分されます。(中略)職員会議も校長の諮問会であり、議決機関ではなくなりました。反対意見は個人的意見として校長が聞くだけ。管理職に嫌われたくない教師は反対意見を言いません。(後略)」⁴

生徒を指導する教師からして自ら考え、意見を述べられない状況の中で、どのように生徒たちに「自ら学び自ら考える力の育成」を図り、「個性を生かす」教育を行っていくことができるのであろうか。教育の現場をそのような抑圧的な環境として捉えている教師や生徒たちは、文部科学省のいう教育とは別の教育観をもっているとは思議ではない。それではもう一つの教育観とは何か。以下の3点になると思われる。

(a)教育はそもそも個々の生徒たちの必要なものや才能などを考慮していない。そもそも教育の主眼は主流社会の中で子どもたちが必要な知識や技能を身につけることに置かれている。例えばどんなに独創的なものであっても、社会の中で評価されない考えや習慣であれば、それは無視される。教育はその個人がどのような人であるかということよりも、その個人をどのように社会の鋳型に当てはめるかということに関心を持ってきた。よって教科内容が現実的には教育的や教授的なものではなく、将来役に立たないものであり、子どもたちの知的好奇心からそれているものであっても、人々は教えられている内容は教育的であり将来に役に立つと信じてきた (Dewey, 1997, p.46) ののである。生徒が教科内容に興味を持つことは当然とされ、もし悪い成績を取る生徒がいたらその生徒の努力が足りないと思なされた。教科外の内容に興味を持っている生徒は十分に才能を見せる機会に恵まれず、学習が苦手な子は間違いを犯す恐れのために、たとえ答えを知っていても、教室の中で積極的になれない。結果として教育はこのような生徒たちを教室の隅に追いやり、そして無視し排斥してきたのである。

(b)教育はひとつの重要な選抜システムである。教育は社会の状況を反映している。社会を支配する力が統治を効率的にするために、人々を個別化する力と全体化する力を巧妙に合わせて利用して

いる。教育はその際の重要な方策のうちの一つである。教育は人々を同質的な環境に導くだけでなく、階層社会の中でそれぞれの階級に分類していく。教師たちはガヴァメントから資格をもらい、共通の知識、考え方、習慣や行動パターンを教える一方で、生徒たちを各々個別に分類するために評価や成績などを与える。その手段として教師たちは生徒たちを統制しクラスの秩序を維持するために教科においても学校内における生活についても「規範」や「基準」というものを導入する。生徒たちは教師たちの求めに応じて達成する。もしある生徒が教師の求めている以上のことを達成したら、彼/彼女は「成功者」となり、教師の求めている以上を達成できなければ「敗者」となる。この過程で生徒たちは「普通のこと」つまり何が正常で何が異常なのかを学ぶ。これは規律とか鍛錬とも呼ばれる。そして何回「成功者」になり、何回「敗者」になるかによって生徒たちは階層化されていく。教師の責務は教授と学習を促進するためにクラスを組織化し、混沌状態を避けなければいけないこととされている。そして、このような過程はきわめて自然なものとして社会に受け入れられている。

(c)教育の最も基礎になる作用は子どもたちをあくまでも主流社会の中で社会化し統合していくことである。そのため、教育はまったく公平ではない。ここで教育における不公平さについて少し詳しく考えてみたい。最初に考えるべき概念は「文化的資本」(Cultural Capital)である。この概念は特権的階級出身の生徒は社会の中心であり支配する力の源に近いために有利な場所におり、生まれたときからその特権を得るべくよりよい教育を受けられる、というものである。二番目の概念は「社会的資本」(Social Capital)である。私たちの社会の中で生きるに当たって大切な物のうちのひとつは社会的人間関係である。社会的人間関係が強いコミュニティで育った生徒は、親や祖父母をはじめとする周囲の大人からの監督が行き届きやすいために、規範や価値基準を守らせる力がより働き、適切な作法を守った行動をしやすい。一方で社会的対人関係が弱いコミュニティで育った生徒は、自分が見習うべき大人を周囲において見つけにくいために、適切な作法を身に付けるためにより多くの困難に直面する。次に学校は個人を不平等な社会に統合するように作用するというネオ・マルクス主義の「社会的再生産」(Social Reproduction)説も重要である。ランドルや他の研究者たちは「学校は不平等な技能習得や鍛錬の機会を提供するばかりではなく、免許や資格の授与に関しても不平等である」(Arum, Beattie, 2000, p.5)という。例えば東京の私立中学／高校などでは十分な教育設備があるうえに、大学進学のための奨学金や良い予備校などの様々な情報が溢れている。地方の設備が貧しい公立学校とはやはり格差があるといわなければならない。最後に、ネオ制度学派の学者は制度的圧力が教育的な実践を形作り、組織環境が全ての状況や情報、行事を統制し、生徒の関心の外にある規範や価値観、仮説や考えを受け入れるように指導すると説明している (Arum, Beattie, 2000, p.5)。この制度的圧力を形作ることのできるものはガヴァメントである。ガヴァメントに近い人々は自分たちの規範や規律、習慣、知識などを社会において正当なものとする権力を持つ

ており、その結果として学校はそれらを受け入れ、生徒にもそれらを教えていく。例えば「日本史」の教科書には「日本」という国家が古代から脈々と受け継がれてきたように理解できる表記が目立つが、これに対しては、「日本国の歴史なるものは、単なる近畿地方に発生したいわゆる大和朝廷の領土拡大史にしか過ぎず、これをもって日本人全体、日本列島全体の歴史とされたのではたまらない」と批判する歴史家もいる(ましこ, 1997, p.167)。またいわゆる「日本」が誕生したのは明治維新後だという説を唱える専門家もいるが、このような説は学校で触れられることはない。教師たちは教科書に書いてあるように「日本史」を縄文時代から教える。縄文時代に住んでいた人々は現在の日本社会の主流派とは全く違う民族であった可能性が指摘されているにもかかわらず、そのようなことは一切触れない。なぜならばこの知識は公式に認められている知識ではないからである。現在多くの学校で入学式や卒業式では日の丸に敬意を表し、君が代を歌うことを教師は強制されているが、このような教育実践は生徒たちの心に無批判に「日本国」の伝統というものを植えつける。この考えや規律はガヴァメントのものである。それゆえに多くの学校に広く拡大し、実践されているのである。

教育はより高い社会階層にいる生徒にはより有利な条件を与える。そのような生徒たちにとっては努力すればするだけより多くの結果を得られるが、一方で社会的に従属的な階層出身の生徒たちは逆により多くの困難に直面する。社会の中でより外側にいればいるほどより学校生活を生き抜くために障害に出会うのである。彼ら／彼女たちは自分が生まれ育った親しみのある文化とは異なる主流社会の文化に自分を合わせていかなければならない。彼らに対する教師の理解や期待、評価などはしばしば低かったりするし、また教育的な設備でも不平等であることが多い。私は「従属的な階級出身の生徒たち」という言葉をただ単に民族、性別、人種、障害、社会的階級などにおけるマイノリティとしてのみ使っているわけではない。社会的属性においては主流派にあっても、主流派文化に適合するために様々な要因で困難を感じる生徒もいる。そのような生徒たちもちろん教育における「少数派」であると私は考える。一方で社会の中心に近い階層の出身者は、学校文化がなじみのある価値観や考えなどを反映しているために、自らを学校文化に適合させる努力を必要とされないか、もしくはあっても葛藤はより少ない。外にいればいるほど彼ら／彼女たちは困難に直面し、中にいればいるほど困難に直面する可能性は低くなる。このような違いが積み重なって、生徒たちは学校生活において大きな影響を受けてきた。結果として、主流派よりも従属的な階層出身の生徒たちの可能性は狭められてきたのである。

4. 従来の教育の中の教師と生徒たち

先にも述べたように、教育は行き詰まっている。情報が満ち溢れて社会がより複雑になり、さまざまな価値観が登場し、それと同時に生徒たちもさまざまな、中には教師が想像もつかない経験をする

につれて、学校をめぐる環境は明らかに変わってきた。教師や保護者たちはどのように生徒たちを導いていけばよいのか思い悩み、一方で生徒たちは教師や保護者の言うことに説得力を感じず、耳を貸さない。一部の生徒たちは教師の言う事を「面倒くさいから」聞いているふりをしたり、教師の言葉の一つ一つを疑ってかかったりする生徒もいる。また勉強する意欲を喪失しているばかりではなく、何に対しても「かったるい」「面倒くさい」という答えが返ってくる。生きる意欲自体を持っていないかのようなこともある。生徒たちが自らを律し、努力をしていく時代はすでに終わったという感覚を持つ教師は多い。

しかしながら、多くの教師はまだ姿勢を変えられずにいる。特に教師が自分とその生徒との差異を十分に理解していないために生じる落とし穴は深刻である。多くの教師は自分の経験から得た基準によって生徒を指導することが多い。その基準がもし担当している生徒に合えば良いのだが、当然上手くいかないこともある。そのようなときに、生徒の個々の事情をあまり理解せずに、ただ生徒が努力をしてその基準を達成することが「良い経験」であると頑なに信じ、達成できない生徒を「努力をしない生徒」「できない生徒」というカテゴリーに入れてしまうケースも多い。教師は放課後の補習を行ったり、補習プリントを作成して宿題として持たせたりなど、それなりのやり方で「努力しない／できない」生徒を救おうとする。教師もさまざまな校務で忙殺されているにもかかわらず、並々ならぬ時間と労力を注ぐのである。しかし、生徒の視点に立っていないために、時にそのような努力は徒労に終わる。よく教師は「もっと勉強したら、君なら次のテストではもっと良い成績は取れるよ」と励ます。しかし教師はそのような励ましをする前にその生徒が「なぜ今回、テスト勉強をしなかったのか」をじっくり考える必要がある。もしかしたら家庭の問題で勉強するどころではなかったのかもしれない。恋人や友達との関係をめぐって勉強する気にとてなれなかったのかもしれない。今回の範囲は勉強の仕方がわからなかったのかもしれない。なんとなく鬱の気分でやる気が出なかったのかもしれない。その教科の勉強をする気がしなくなったのは、教師の授業中の何気ない言葉一つが原因かもしれない。「テストの点が悪かった」という一つの出来事の影にはさまざまな要因がある。教師がその要因を考えずに「もっと勉強しろ」と激励をしても、それは生徒の心には伝わらない。

次に、教師の教授法も含めたアプローチの仕方が生徒の基準と合っていない場合も多い。これは教師のミスというよりは生徒との相性の問題である。確かに教師も生徒も人間である以上、誰にでも相性というものはある。しかし、このような生徒と教師の間の溝は決して放置していいものではない。放置しておくで生徒や保護者の教師への不信や、「自分を嫌っている」という誤解、そして本人の学習意欲の減退や非行行動などにつながったりする場合がある。

例えば帰国子女や外国籍の生徒の数は社会のグローバル化に伴って増加傾向にある。インターナショナル・スクールや外国の学校の教育は明らかに日本の学校と異なるために、帰国子女や外国人生徒（あるいは保護者）と教師の間にズレが生じる。蓮見によれば日本の学校では「自らの存立の根拠を多分

に他の人に負っているとする」間人主義をとっており、その間人主義は「相互依存」と相手が自分の思惑通りにふるまってくれるだろうという予期だけではなく、自分の誠意は必ず相手によって正当に報われるはずだという「相互信頼」に基づく対人関係が築かれているという。そのような対人関係を反映して教師たちは、例えば同輩の子どもたちの心情や考え方に配慮するように求める「情緒」型の働きかけを行ったり、班活動による役割分担と子どもたち相互の規制を活用したりする。一方でインターナショナル・スクールでは課題を出したり物事を決定する際には教師自身の権限によって意思決定を試みたり、賞罰を与える場合も責任はその子ども本人にあることを徹底して伝えようとしたり、課題を出す際には個々の子どもたちに役割を分担させたり、評価の際にはたとえ集団活動であっても個人単位で評定を出す(蓮見, 1999, pp.49-50, 62-64)。このような傾向はインターナショナル・スクールだけではなく米国の学校にもある。生徒が反抗する場合に「誰があなたの学級の先生か答えなさい!」と叱ったり、授業を妨害する生徒を隔離した部屋に連れて行き「今日のトラブルの原因は君だ」と諭したり、バスケットボールでよい成績を上げたチームの中でも「みんな良くがんばったけど今日は特にK君の活躍が目立った」というように褒める。

このような環境にいた帰国子女や外国人生徒は日本の学校では「集団活動の中で自分ががんばったのに褒められない」「A君が悪いのに自分も叱られた」など些細な不満がたまっていきやすい。私が教えたある帰国生徒は職員室で担任教師も含めて日本人の教師とはあまり話をしない。外国人教師と英語を話すために職員室にくるのである。ある教師が「君は日本にいるのだから、日本語も少しは話そうように努力をしないと」と諭したところ、“I don't feel comfortable whenever I speak Japanese, I don't need Japanese at all, 'cause, my first language is English and I will go back to U.S. after high school.”と返事があった。彼の心の中には日本語や日本のクラスメート、教師、授業に対する不満があり、その不満をどう処理していいかわからず、またどのように授業中や、友達関係の中で振舞っていいかわからない。そのために彼は英語を話すことによって本人のプライドの維持と不満の発散しているのだろう、と教師たちは考えていた。

また教師の評価が生徒の能力を映し出していないこともある。教師は生徒のさまざまな側面を評価するために試験だけではなく、ノートの出来具合やレポート、生徒の授業中の態度、質問への受け答えなども評価の対象に加えることがある。しかし、試験による評価もノートの評価も授業中の質問への生徒の答えに対する評価も、あくまでも「教師の知っている範囲におけるもの」でしかない。つまり教師は知らないことは評価できない。そして生徒たちは意外と教師の知らない知識を豊富に持っているのである。例えば平和学習や総合学習で広島や長崎における原子爆弾の投下はよくテーマに取り上げられる。米国の学校では「原子爆弾のおかげで多くの米国人と日本人の命が救われた」と教えていることが多い。韓国や中国の学校では「原子爆弾によってわれわれは解放された」と教えている。明らかに原子爆弾投下は「正義」の文脈で捉えられている。一方で日本の学校では「原子爆弾の投下によって

たくさんの人々が苦しみながら死んでいった。このような戦争は繰り返してはいけない」と教える。原子爆弾の投下は「悪」の文脈で捉えている。日本の学校教育を受けた先生がどんなに自説を主張して生徒に「原爆の悲惨さ」への共感を求めても、アメリカや韓国や中国の学校教育を受けた生徒は「真珠湾攻撃は?」「強制連行や南京は?」という疑問が生じ、何らかの違和感を持つと思われる。帰国子女や外国籍の生徒を評価する場合、海外で行われている教育も理解していないと、どのようにその生徒の将来につながる評価をしたら良いか非常に悩むであろう。

最後に、教師の日常の態度が生徒の学習態度や質問に対する答え方に影響を与える点に注意したい。生徒は自分の経験や知識から得た答えが、教師が求めている答えと違う場合は、教師の意図に沿って回答をする場合が良く見受けられる。特に「誘導型」の質問を多用する教師に対して多く見受けられると思われる。私が担当した高校3年生の総合学習のクラスではアボリジニーに対する差別について取り上げた。そのクラスは前年度にオーストラリアに留学していたのでアボリジニーに関する知識を多少持っている生徒が多かった。授業終了後、ある生徒が教壇までやってくると「先生、やっぱりアボリジニーは怠け者ですよ」と言った。先ほどの授業の終了時には「アボリジニーの人たちに対する差別は良くない」と発言をしていたにも関わらず、である。反差別学習の文脈から言えば、授業中にその生徒にはそのような偏見に基づいた意見を出してもらい、生徒全体で彼の意見について考えながら、教師が生徒の気づいていない視点をフォローして「アボリジニーに対する差別」を再度考えていく流れを作れば大きな効果があったに違いない。しかし、私は「誘導型」の質問を多用していたために肝心なときに生徒のほうで私の「意に沿う」答えを出してきたのである。

このような教師と生徒の間の溝が生徒の学校や教師に対する期待値を低くし、学習に対する意欲の減退にもつながっているのではないだろうか。田中によれば、関東圏の約2000名の中学生のうち56.2%の生徒はクラス担任の教師がとても／わりと「熱心に授業」をし、55.0%の生徒たちはクラス担任の教師がとても／わりと「教科に対する知識がしっかりしている」と考えている。一方でとても／わりと「人間として信頼できる」と回答した中学生は31.2%に過ぎず、あまり／ぜんぜんできないと答えた生徒は35.8%にも上る。さらにとても／わりと「悩みを話しやすい」と答えた生徒は19.9%に過ぎず、63.1%はあまり／ぜんぜん悩みを相談できない、と答えている(田中, 1999, p.44)。教師は多数の生徒たちに信頼されていないのである。文部科学省の公立高校の中途退学者数等調査によれば、平成15年度中に30日以上欠席した国公立の小・中学校における不登校児童生徒は126,212人(全体比1.15%)である。ピークは平成13年度の138,722人(全体比1.23%)であり、全体としては減少傾向にあるが、平成3年度の66,817人(全体比0.47%)に比べればまだまだ非常に高いレベルにある⁵⁾。この数字の陰には実際に登校拒否をしていない生徒、30日未満の登校拒否などは含まれていない。そして高校に進学すると、学校に対してより強い「あきらめ」の気持ちを抱くようになる。飯田によれば日本の高校生で「学校生活に自分の生活のどのくらいをかけているか」と聞いたところ69%が「半分以

下」と答え、また「学校生活のすごし方」を尋ねたところ42%が「友達と楽しむ」と答え、「就職や進学に向けてがんばる」(13%)、「知識や技術を身につける」(10%)と答えた生徒を大きく上回っていた(飯田, 1999, p.146)。生徒たちの学校に対する「冷めた気持ち」は非常に深刻である。

確かにすべての生徒に対して完全な教育指導を提供するのは不可能である。先にも述べたとおり生徒は十人十色である。自分の経験によれば、授業アンケートに対して「質問をしやすい雰囲気良かった」とか「さまざま知らない事を教えてもらえてよかった」という生徒がいる反面、「ほかの人の質問に答える時間があるなら、先に進めて欲しい」「色々教わりすぎて何が大切かわからない」というまったく逆の回答をする生徒がいる。一人の教師の教育活動に対してさまざまな評価が与えられるのは当然かもしれない。

しかしそれでもどんな教育活動においても必要とされるコツはある。文部科学省の公立の小・中学校における『指導の結果登校するようになった児童生徒』とくに効果があった学校措置』によれば、「家庭訪問を行い、学業や生活面での相談に乗るなど様々な指導・援助を行った」が12.1%と一番効果があり、また二番目に効果があったのは「登校を促すため、電話をかけたか迎えに行くなどした」の10.6%であった。具体的にどのような働きかけで指導や援助を行ったのか、あるいは電話や迎えの最中に、どのような説得をしたのかこの統計からでは不明なためはっきりとは言えないが、この二項目に共通するのは「個人的な働きかけ」である。つまり実際に教師が問題を抱える生徒と一対一で話をする時間を持ったことが改善につながっている。生徒を「多くの生徒のうちの一人」ではなく「ひとり」として見るのが非常に大切である。

5. 個に対応した教育のために

(1) 個に対応した教育と多文化共生教育*6の関係

多文化共生教育は非常に捉えどころのない非常に守備範囲の広い教育学である。多文化共生教育には絶対的な定義というものはなく、研究者や実践家の数だけ定義があり、国や地域によってもかなり異なっている。また中島の指摘のとおり、多文化共生教育はあくまでも「一つの視点」であり他の教育にとって代わることができるものではない(中島, 1998, p.13)。そのような多文化共生教育のわかりにくさは多くの無理解や誤解をもたらしている。とりわけ学校現場においては「マイノリティを授業で扱う教員がマイノリティ」と言われてしまう状況にあり、マイノリティをめぐる社会問題を扱う多文化共生教育は「特殊」な教育として理解されている。しかしそのような理解の仕方は多文化共生教育の持つ多面性について見落としているといわなければならない。バンクス(Banks)は多文化共生教育の目標は「自由への教育」とであると断言し、「第一に多文化共生教育は、生徒たちが民主的で自由な社会に参加するのに必要な知識、態度、スキルを育みます。第二に、多文化共生教育は、他の文化や集団に参加するために、エスニックや文化の境界線を越えることがで

きる自由、能力、スキルを拡大します」と言う。そして第三の多文化共生教育が促進する自由は、生徒に「より民主的で自由な国家にするために必要な社会的、市民的行動に参加するスキルを提供することだ」と述べている。その意味から彼は多文化共生教育とはアフリカ系アメリカ人や貧困地域の生徒だけを対象にしているわけではなく、すべての人々を対象にしていると説明している(Banks, 1999, pp.157-158)。

このようなバンクスの考えをまとめてみると、多文化共生教育とは、その本質として「民主主義を基本とした、より民主主義的な社会を作るための教育」だと言える。私たちは「民主主義」を掲げる社会に住んでおり、その社会には多様な背景をもつ人々が暮らしている。しかし現実的には私たちの住む社会は、先に述べたように一部の優位な立場にいる人々は住みやすいと感じるが、社会の周縁に住む人ほど不便を強いられ、さらにその分化傾向が永続化される働きを持つ「不公平」な社会である。支配を受ける人々は日々の出来事として学校で、職場で、就職で、結婚で自分ではどうしようもないことから排除されている、あるいはされるかもしれない。一方でマジョリティの側にいる人々も安心はできない。なぜならある人はある場面においてはマジョリティだが別の場面においてはマイノリティに「転落する」からである。例えば有名大卒で女性のエリート社員で考えてみれば、彼女は有名大卒であるということで学歴の観点から言えば「支配者」の側にある。だが女性という観点から見れば彼女は会社の主要な会議などにおいて多くの場合「少数派」であることを実感するかもしれない。会社という組織の中で考えれば将来を嘱望されている「エリート」はやはり「支配者」に分類される。つまり人は支配－被支配の関係で言えば「支配する側」に在ると同時に「支配される側」にもいるのである。私たちが真の民主主義社会に住み公平を尊ぶつもりならば、多文化共生教育は「読み」「書き」「そろばん」と同じように教育の根本をなし、教育改革として非常に重要な意味を持つと思われる。

私の考える「個に対応した教育」は多文化共生教育と非常に重なる視点が多い。しかし異なる点もある。一つはその目標である。多文化共生教育では「民主的社会」を創ることが目標であるが、「個に対応した教育」とは個々の生徒たちが属性に関係なく活躍する場所を創り、それぞれの人生を切り拓いていく能力を養成することが目標であり、そのために民主主義的なクラスを創出し学校や教室の中の多様性を尊重することを手段として用いている。そのような教育を経験し、多くのものを学ぶことのできた生徒は結果的には、一人の市民としてより自由で民主主義的な社会を創る責任を担ってくれるかもしれない。しかし、それはあくまでも目標達成の延長線上にあり、この教育の目標ではない。

次に「マジョリティ」と「マイノリティ」というカテゴリーについてである。多文化共生教育は民族、人種、階級などの明らかな社会的マイノリティの生徒の視点や能力を生かしながら社会的マジョリティの多様な社会を生きる力を養うというテーマを掲げている。そこには、社会において

マジョリティとマイノリティははっきりとしていて二項対立で捉えることができるという前提条件があると思われる。しかし誰がマイノリティで誰がマジョリティかということは社会の中で必ずしもはっきりと確定できない。人は誰でもマジョリティでありながらマイノリティなのである。つまり、先にも述べたようにある人はある状況ではマジョリティかもしれないが、別の状況ではマイノリティになりうる。

さらに個人の持つアイデンティティを考えてみれば非常に多様であり、同じカテゴリーに分類されるマイノリティであっても「同じ」とは限らない。例えば同じ日本人であってもその個人に及ぼしている日本文化の影響は、生い立ちや経験、周囲の環境によってさまざまであろう。ある在米日本人は強い「日本人であり女性である」意識を持っていたが、別の在米日本人は職業の方が国籍や性別よりも強いアイデンティティを組み立てる要因であった。またそのようなアイデンティティを組み立てる要因は、時期や周囲の環境によっても異なるはずである。例えばある元在米日本人は、米国で米国人の中で仕事をしているときは周りが彼のことを「日本人」として捉えるので必然的に「日本人としてどのように行動すべきか」という意識が強かった。しかし帰国して東京に住んでいるときは、日本人を意識することなく職業に関するアイデンティティが強くなり、地方に引っ越すと今度はかつて住んでいた東京と現在住んでいる都市の比較をする機会が多いため「元東京人」という意識が強くなる。アイデンティティの構成には内部的要因とともに環境や人間関係などの外部的要因も働く。そこで教師は、国籍、民族、人種、性別、出身地や帰国子女というカテゴリーで生徒を判断するのではなく、もっと進んで「生徒個人そのもの」に視点をあわせる必要があると私は考えている。

教育の現場において痛感することであるが、マイノリティの生徒たちは非常に困難な状況にある。同時に「マイノリティ」といわれない、いわゆる「ふつう」の生徒たちも危機的な状況にある。知識の詰め込み、画一的な指導と教授内容、丸暗記すれば点数が取れる試験、論理的思考を軽視し問題解決や批判能力の形成を後回しにしてきた従来の教育に対し、生徒たちは侮蔑の念とも諦めの念ともつかないような表情を見せる。社会的に「マイノリティ」と分類されるか否かにかかわらず、どのような状況であれ社会の価値観に自分が合わないと考えている生徒たちの苦しみは一樣に大きいものではないだろうか。そのような教育の行き詰まりを解決する方法として「中心を見据えた」教育の代わりに「個人に対応した」教育が社会的に必要とされているのではないだろうか。このような教育の転換において多文化共生教育の与える視点は大きな貢献を果たすと思われる。そのように考えてみると「個に対応した教育」とは多文化共生教育の一部でもあり、別の多文化共生教育でもある。

(2) 個に対応した教育と教育における民主主義

「個に対応した」教育は「個々の人間は尊重される価値がある」という原則を基礎としている。どのような人であっても、さまざまな経験から独自の性格、知識、技術、能力を創り上げており、そ

れぞれ社会に貢献する力を持っている。だからこそ尊重される価値がある。これは民主主義社会の根本であり、私たちが民主社会で生きていくことを選ぶのであれば、もっとも忘れてはいけない理念である。

それでは教育において「個を尊重」とはどのようなことなのか。それは組織としての学校および教師が個々の生徒をしっかり見つめ、理解し、発展を導くことである。生徒たちの人格を育て、潜在能力に気づかせ、それぞれの幸福を追求する能力を高め、社会に役に立つ技能の向上につながる「良い経験」を与えることである。生徒たちは人や物事との相互関係によって経験を積む。ある意見に出会うとまずその意見を理解しようと努め、次に自分の今までの経験や知識からそれを吟味し、そしてその意見の良いところは取り入れて新しい自分の考え方に発展させていく。それは継続的であり同時に循環的なプロセスである。それは学校や教師が生徒一人ひとりに「道」を用意して号令をかけることではない。決して平等に生徒全員に対応することではない。もちろん教師の考えを押し付けることではない。教師は通常教室において大きな権力を持っているので、その使い方には十分な注意を払う必要がある。ここで教師の役割として最も大切なことは、生徒たちに学び続ける意欲を持たせることである。そして生徒一人ひとりが彼ら／彼女たち自身の道を開いていけるようなきっかけを与え、きちんとモニターをしながら失敗したときも成功したときもその生徒が気づいていない視点からアドバイスを試みることである。「個を尊重する」教育の中の教師の役割は、簡単に言えば「その生徒の人生を切り拓くお手伝い」であろう。

そのような環境を作るためには、教師はできる限り生徒が「自分自身」を発揮しやすい環境を作る必要がある。そのためには教師は「民主主義」的空間を教室に作る必要がある。民主主義的空間とは(a) どの生徒も教室を支配する力を得ることができる(=教師が教室をコントロールする力をどの生徒にも分配する用意がある)、(b) どの生徒もそれぞれの興味、関心、技術、能力、成熟度に応じてクラスに貢献する機会を持つことができる、(c) どの生徒も適切な方法手段を用いて、学級活動における希望や願いを実現することができる、(d) どの生徒も自分自身で決断する権利が保障されている、(e) どの生徒もそれぞれの興味、関心に基づく技術や知識によって評価される機会がある、(f) どの生徒もその生徒の人種、民族、性別、階級、言語、宗教などの集団属性によって不利益を被らない、あるいは被っているように感じない、という条件の全てを備えているクラスのことである。そのようなクラス環境の中で生徒一人ひとりの発展のために、彼ら／彼女たちが(a) 「頑張った甲斐があった」と思える経験をする、(b) 自分自身で疑問を持ち、調べ、考える経験をする、(c) 多様な意見や考えに接し自分の意見を吟味する経験をする、(d) 生徒自身で自分自身について考えて理解し、尊重する経験をする、(e) 他者を尊重する経験をする、ことができるように、教員は教室における自己の権力を使用すべきである。教師は教室において絶対的な支配者ではなく、責任感のあるリーダーである。同時に学校は組織として、個々の教師が個々の生徒の特性を生かして

指導する試みを支援する大きな責任がある。

(3) 個に対応した教育

それでは個に対応した教育とはさらに具体的にはどのようなものであろうか。私が考えるには「学校改革」「多様性と相対化のための教育」「学習権の保障」「反差別教育」の4点である。これらは互いに相互に深く関連するものであり、Aという授業計画は「多様性と相対化のための教育」でBという授業計画は「反差別教育」であると分類することはできない。AもBもそれぞれ4つの側面すべてに関連している可能性があるからである。さらに「個に対応した教育」は国際理解教育の側面を持つてはいるが、決して「華やかな」教育ではない。また一教育者として自分を吟味し続けるため、自分の至らなさ、恥、受容できないものなどと付き合っていかなければならないだけに、常に精神的な痛みを伴う。

①学校改革

ここではまず二つのパラダイム、文化剥奪 (Cultural Deprivation) と文化相違 (Cultural Difference) について考える必要がある。文化剥奪 (Cultural Deprivation) パラダイムとは、多くの低所得層や民族的マイノリティの生徒たちがマジョリティの生徒たちよりも低い成績をとる理由は、彼ら／彼女たちが貧しい環境で社会化されているからにすぎない、という概念である。この立場に立つ教員たちは低所得層やマイノリティ、または中産階級出身で「不適応」を起こす生徒たちでも学習する能力は本来あるので、本来教えられるべき中産階級の文化や経験を教える必要がある、と主張する。この説において問題は学校の文化ではなく生徒たちの住む環境ということになる。学校ができる限りの援助をしても生徒の社会性を育てた文化が障害になって限界があるという指摘もされている。多くの教員が経験からこの考え方に賛同するかもしれない。しかしここには気をつけるべき大きな問題がある。それは生徒の抱える問題や学業不振を生徒の原因に転嫁していることである。生徒たちもさまざまな問題を抱えているかもしれないが、その生徒たちから見れば学校も「彼ら／彼女たちを理解していない」問題がある。それにもかかわらず、この概念においては、学校が抱える問題は不問に付して生徒のみを変えていくことに力点が置かれており、完全な解決法を導くとは思えない。またマイノリティや低所得の生徒たちが本当に必要としているものを見誤る危険性がある。なぜならこの説の前提となる条件は、「多数派の文化を身につけることが社会適応していくために生徒たちは必要としている」ということである。これは基本的に「同化政策」と同じ危険性を持つ。社会の中において少数派に位置づけられるということは、社会から与えられる大きな圧力に直面するということである。その大きな圧力は貧困や暴力、両親の別居や離婚などの形を取って現われる場合もある。つまりこの大きな圧力を加えてくる社会の根本的な問題をきちんと考える過程を踏まない限り、生徒たちはいつまでたっても「劣等者」という位置から逃れることはできない。またこのアプローチにおいてはアイヌ民族も沖縄の

人々も、在日韓国・朝鮮の人々、在日中国人、またニューカマーと呼ばれる各国からの外国人も故国の多様で豊かな文化を持つことを無視している。その文化を脇に置いて日本社会に生きていくための主流派日本文化を生徒たちに注入することは逆に問題である。なぜならば特にその生徒が在日外国人の場合、帰国して自分の故国を永住の地とするかもしれない。日本文化に馴染みがない父母や祖父母との間に断絶が生じるかもしれない。あるいは「日本人」として一生懸命日本文化の取得に努めても差別に直面する可能性もある。そのようなときにアイデンティティが崩壊し、自分を見失う危険性があるからである。

一方、文化相違パラダイムを主張する人々は、マイノリティの住む環境が文化的欠陥を持っているとは考えていない。韓国・朝鮮人、中国人、ブラジル人、ヴェトナム人、アイヌ民族、沖縄の人々、そのほかの少数民族の文化は非常に豊かで多様であり、いずれの文化も私たちの社会や生活を豊かなものにするために大きな貢献をしている。この立場の論者は、問題は民族的マイノリティや低所得者、学校不適応をおこす生徒たちの価値観や考え、文化などが学校文化と異なり無視されていることだと主張する。このような生徒たちの感受性や悩み、価値観を敏感に捉えた豊かな指導は、彼ら／彼女たちの学習意欲を喚起するとともに、いわゆる「ふつう」の生徒たちにとっても「別の視点」に触れる良い機会となるに違いない。

学校改革というアプローチにおいては後者の文化相違パラダイムに視点を置く。学校における最大の問題は生徒たちの中に存在するさまざまな文化を反映していないことであり、反映する機構を備えてもいないことである。よく教師間で「生徒たちは平等に扱わなければいけない」といわれているが、生徒にとっての「平等」とはさまざまな個々の事情に対応した指導であって、どの生徒にもまるっきり同じ対応をすることではない。例えば成績の良い生徒には「この問題をやってみたら」とプリントを渡すだけだが、あまり成績の芳しくはない生徒にはプリントを渡すと同時に考え方を教え、例題も一緒に解く必要があるのと同じことである。前者の生徒に対するように後者の生徒を指導したら、後者の生徒は何も前には進まない。一方で後者の生徒に対するように前者の生徒に対応したら、前者の生徒は「自ら学ぶ」という大切な姿勢を学べないし、逆に「これくらい言われなくてもできる」と反発するかもしれない。生徒たちをまったく平等に扱うということは公平に扱うことではないのである。

学校現場において、大きく分けてカリキュラム、教材、教授法や学習スタイル、評価、教師の期待、学校内の環境といった局面において差別あるいは不公平が行われている(Cordeiro, Reagan, Martinez, 2003, pp. 71-74)。カリキュラムにおいては、社会における女性や先住／少数民族の役割はきわめて限定的にしか扱わないので、ほとんどの場合には主となる流れではなく「付け足し」のように扱われている。ここ10年ぐらいから北海道の学校では「アイヌ民族学習」を取り上げるようになってきたが、このような学習は継続することに加えて他分野との相互関連が必要である。

しかし、多くの学校では教える内容があまりにも多く、カリキュラムが窮屈なためにその中に組み込むことで精一杯であり、単発に留まることも多いために、生徒は直に忘れてしまう。そこで、カリキュラムの中に「主たる学習テーマ」として女性や先住／少数民族について学ぶ時間を創設し、同時にその内容と各科目の指導内容を相関させていく努力が求められる。また生徒のさまざまな興味関心に対応するためにさまざまな教育活動が行われる必要がある。グループ学習や個別学習、ディスカッション、フィールドトリップ、異年齢集団による助け合い等々、多様な教育活動が行われれば行われるほど生徒の経験は増え、思考力や感性も研ぎ澄まされていく。また教員もさまざまな生徒の側面を見ることによって自己の生徒に対する偏見に気づくこともある。自分の知らない知識を生徒から教わることもある。

また教科書も含めた教材は、文化や言語、エスニシティ、性別などについてさまざまなメッセージを送っている。例えば公民の教科書で、通勤風景を紹介した写真の中に男性しか写っていないければ「働くことは男性の仕事」というメッセージを送っていることになる。一方で家事風景の写真に女性しか写っていないければ、「家事は女性の仕事」というメッセージとなる。家族の形態は多様化しているにもかかわらず、老夫婦が孫をあやしている写真の下に「家族の一体感是大切」という説明が加えられていれば、子どもを持たない夫婦はアブノーマルというメッセージとなる。地理の教科書の中で「アメリカ合衆国はヨーロッパからの移民の子孫によって建国されました」という表記があれば、生徒たちはアメリカ合衆国の建国と発展のために大きな貢献のあった南北戦争の黒人第54連隊や第二次世界大戦の日系人部隊、公民権運動家のフレデリック・ダグラス、ローザ・パークス、キング牧師、銀行業界で始めて女性頭取になったウォーカー女史、ブッカー・T・ワシントンやデュボイスが教育界に与えた影響、イロクォイ憲法理念が合衆国の連邦制に与えた影響などを知らずに終わってしまう。残念ながら多くの教科書には意図するしないにかかわらず、このような偏見が含まれている。教師は授業準備の中で教科書も含めた教材におけるバイアスを徹底的に検証すべきであり、また対処する時間と権限も与えられるべきである。

教授法や学習スタイルも公平なものにする必要がある。教師は生徒の個々の事情を把握するとともに、生徒の背後にある文化についての理解が必要になる。教室には共同学習を好む生徒もいれば、個別学習を好む生徒もいる。従来の「教師が話して板書する」講義では、個別学習を好む生徒には合っている場合が多いが、共同学習を好む生徒は実力を発揮できない場合がある。外国人生徒の場合は往々にして日本人生徒に教えてもらうことが圧倒的に多くなり、そのために「二級の存在」となってしまうこともありうる。かといってその外国人生徒を「教える立場」にして普通の存在にするために、自国紹介のプロジェクトなどを強制しても失敗することもある。彼／彼女が故国に否定的な印象や考えを持っていたり、他の生徒たちがその外国人生徒に仲間としての意識を持っていなければ、その外国人生徒が傷ついたり、「浮いてしまう」可能性があるからだ。

また、米国で育った帰国子女や米国人生徒にとっては授業中に意見発表をしたり、質問したりすることはきわめて普通のことであるが、日本の学校文化の中に育った教師にとっては馴染みあるものではない。だからといって、そのような授業に対する積極的参加を阻害する教師の否定的な態度は慎むべきである。生徒のフラストレーションの源になるからだ。英語の授業の際にアフリカ系アメリカ人の留学生にスピーチをしてもらったら、学校の白人ALTの発音と違うという場合もある。そのような際に「あの生徒の発音は特殊だから」というような教員の態度は生徒たちの間にあるアフリカ系アメリカ人に対する偏見を助長する可能性がある。重要なことは教壇に立つ教師は個々の子どもを固有の存在としてみると同時に、生徒に多かれ少なかれ影響を与えているさまざまな文化についても知識として知っておくことである。

評価については先にも述べたように、試験にしても発問にしてもレポートにしてもあくまでも教師からの働きかけである。つまり教師が偏見や思い込みを持っているとそれらが評価に反映されてしまうという不公平が生じることになる。また試験問題にもバイアスが含まれやすい。地理の問題で「北方四島は日本固有の領土」と表記してしまえば、アイヌ民族からの視点が全く無視されてしまうことになる。また歴史の問題の中に「江華島事件において鎖国を続ける朝鮮を日本は開国させました」という表現はあくまでも日本からの視点である。そのようなバイアスによって「生徒を伸ばすため」の評価が損なわれないように、従来の細かな観点別評価などに加えて、(a)フィールドトリップにおける調べ学習など教室や授業の中では評価しにくい多彩な内容を加える、(b)生徒の学習の足跡を緻密に追っていくことができるように、試験や学期毎の評価だけでなく、生徒のスモールステップを大切にできるような簡単な授業毎評価、単元終了毎の評価をするなどの工夫をする、(c)生徒自身が自分で学習態度と成果を評価する評価シートなどの仕組みを評価に加える、(d)調べ学習の発表などの際には生徒たちに互いに評価をさせる、などの工夫も必要である。一般的に教師が生徒を評価する権限は、子どもたちが「未熟」だから専門的な知識があり成熟している教師が「代行」して行うという認識に基づいている。しかし教育を受けることは本来生徒自身の権利である。「子どもの権利条約」で述べられているとおり、生徒たちを保護の対象ではなく、私たちの社会の一員として認め、権利の達成のために参加を促し、彼ら／彼女たちの自分自身に対する意識を向上させ発展を後押しすることは非常に重要である。また生徒たちはお互いどのくらい頑張ったか、努力したかということを良く知っている。教師が知らない情報を知っている場合もあるので生徒同士の相互評価も実施してみる価値はある。もっとも生徒がどのくらい評価に参加すればよいのかということについては教員や研究者の間でも意見が分かれる。また生徒たちを取り巻く環境は非常に異なり、また同じ学年であっても発達段階はさまざまである。生徒間の相互評価については互いの中傷やふざけている反応も予想される。状況に応じた詳細で具体的な検討が必要であろう。様々な課題はあるものの、それでも評価には「生徒の視点」を組み入れ

る工夫が必要だと思われる。

教師の生徒に対する期待と関係する差別も非常に重要な点である。教師の期待が生徒の学習に大きく影響を与えることはよく立証されている。生徒は教師の自分に対する期待度が高ければ高いほど、その期待に応えようと努力する。逆に教師の期待度があまりにも高いためにつぶれてしまう場合もある。教師が愛情だと思って「ダメだ」といい続けることが生徒の自己評価につながり、その生徒の持っている才能をつぶすこともありえるのである。教師のそのような期待の中に含まれる偏見は微妙にあるいはドラスティックに生徒に伝わるのである。このような状況の中で教師から低い期待しかしてもらえないことが多いのは社会的マイノリティの生徒や不登校などの学校適応障害を示した生徒などである。教室では教師の「女子は普通、理数系ができないのに〇×さんは今回良くてできた」などの発言を聞くことはあるが、そのような発言を聞いた一般女子生徒あるいは〇×さんはどう感じるだろうか。そのような教師には些細に思える発言でも、時に生徒の人生も左右する。生徒たちの能力は決して人種や性別、民族や階級で決まるものではない。ただ成績の差は、学ぶことに興味を持つ良い経験をしているかいないかということであって、その経験は個々の生徒を取り巻く環境に由来する。そして重要なことは教師もその環境の重要な一部である。すべての生徒が学ぶ資質を持つと信じること、あらゆる意味でマイノリティに分類される生徒たちを重荷と感ぜないように努力することが求められる。

教員は多様なメンバーから構成されるべきである。現在、日本の学校においては地域の教育大学出身者あるいは国内の一般大学の卒業生で教職課程を履修した教員がほとんどであろう。しかし、生徒集団がさまざまであるということは教師集団もさまざまな経験や経歴、背景を持っている必要がある。なぜならば教員はティーンエイジャーにとっては特に人生の一つのモデルでもあるからだ。そのような観点から言えば外国人、女性、先住／少数民族、民間企業経験者、外国在住経験者などの教員を積極的に採用すべきである。さらに採用した多様な背景をもつ教員の能力を生かすための一環として、外国籍教員の管理職への登用への道も開かれるべきである。外国人には日本の教育はわからない、という懸念は社会に根強いが、共に同じ社会に生きている点においてはパートナーである。海外に興味を持っている生徒や帰国子女は数少なくないが、彼ら／彼女たちは実際に故郷を離れて日本で暮らす外国人教員から学ぶことは多い。また他の生徒にとっても自分たちの生きている社会の中で当然だと考えていることが、実は他の国では違うということを知るのは非常に有益であると考えられる。「日本」と「外国」といった二項対立ではなく、「日本」の中の多様性や「外国」の中の多様性にも意識を向けていく必要がある。残念ながら現在の免許制では、日本の高等教育機関を出ていることが教員になる条件となっている。経済的に恵まれていない人や外国人などに多い外国の大学卒業生などは、英語や中国語などのネイティブ・スピーカーでない限り、ほとんど教員にはなれない。国は教職大学院の設置も考えられているよう

であるが、教員のなり手が今まで以上に「日本国内の成績の良い中産階級出身者」で固められて同質化してしまうのであればかえって、個に対応した教育は難しくなるであろう。

また学校内の環境もマイノリティの生徒たちに配慮をすべきであり、学校が地域に門戸を開き同時に、内部の多言語化・多文化化が進められる必要がある。生徒たちは教室の中に帖られている掲示物、国旗、黑板に書かれている内容などで教室に入った瞬間からその雰囲気を感じる。例えば外国人生徒の場合、自分が一日の中で多くの時間を過ごす教室に自分の国の言語が一語もなければやはり緊張感を感じずにいられない。外国人保護者は、日本語で書かれた掲示物や学級通信を理解できず不安を抱く。さらに学校はその地域や保護者から重要な情報を得ることが多い。ニューカマーの保護者たちは本国に送金するために夕方や夜も働くことがある。そのようなときに生徒が犯罪に巻き込まれたりする可能性もある。言葉が分からずに学校に行かなくなってしまう生徒もいる。また両親が日本の学校教育のシステムを知らないために学齢期の子どもが学校に通わず、家で弟や妹の面倒を見ている場合もある。しかし学校が地域に門戸を閉ざしてはこのような情報は入ってこない。学校と教師は地域と積極的に交流をしていくべきである。そのためには多文化・多言語化が必要になってくる。例えば静岡県磐田市においては人口の5.7%である5,248人が外国人登録者(2005年1月)である。1991年3月末から比較すると実に6.9倍もの増加であり、市の人口増加の一因となっている(内山, 2005, p.54)。このような市においては学校教育ももはや外国人市民の協力なしには成り立たないのである。また外国人の地域住民や保護者と交流することは、より多くの各国の文化や言語に触れる経験を生徒に与える。それをきっかけに、外国人生徒、日本人生徒ともに日本や自国、諸外国の知識、理解を深めるとともに「自分のルーツ」を探る貴重な経験になる。教師主導の授業にはない説得力や迫真感が得られるだろう。

②多様性と相対化のための教育

教育は生徒たちが多様な社会を生き抜いていくための技術を提供する有効な一手段である。多様性と相対化を目指す教育の目標は、生徒たちが(a)各自の持つ偏見に気づかせるとともにそれを薄め、(b)他者を理解して尊重するとともに自分自身を知り尊重する態度を養い、(c)さまざまな違いを肯定的に評価し、それぞれの社会グループの間にある溝を乗り越える技術を学ぶことである。言い換えれば「生徒がお互いに対して肯定的な態度を養い、エスノセントリズムや人種主義、性差別主義などを乗り越えていく技術を学ぶ手助けをする」(Rasool and Curtis, 2000, p.6)ことである。

もちろん異なる文化、習慣、言語などを生徒に教えるのはもちろん重要なことだが、注意すべき点は「日本」と「アメリカ合衆国」など単純に二つの国／地域の比較に陥らないことである。単なる二項対立は、そもそも日常生活で多くの情報に接し、知らず知らずに様々な偏見を抱いている生徒たちの意識の中に「わたしたちとあの人たち」という分裂を生み、別に「あの人たち」に対

して共感できないし関係ないという無関心をも生じさせる。そして従来から抱いている偏見を強化するだけではなく、時には新たな偏見をも生む可能性がある。この単純な二項対立に陥らないために重要なのは「自分を理解する」というプロセスである。生徒たちにとって他者は自己を写しだす鏡である。つまり他者を学ぶことによって自己を学ぶ。同時に自己を学ばなければ他者を学ぶことができない。他人がどのような偏見を持っているかに気がつかなければ、自分の偏見には気がつかない。自分の偏見に気がつけば他人の偏見にも敏感になる。「偏見や差別をやめましょう」という教科書を読んだところで、生徒たちは「偏見や差別はいけないことだけど、僕／私は関係ない」と思ってしまう場合が多い。偏見や差別は極めて身近であることを実感する必要がある。さらに他人が何を大切にしているかを知らなければ、自分にとって何が大切なのかわからない。「文化を守ることは大切だ」と教師が教壇の上で語っても生徒の多くにとっては説得力を欠く。主流派日本人の生徒であれば、アイヌ民族の人々が同化政策の中で失われた多くの文化を大切にし、必死でその伝承を図っていることを学んではじめて日本の文化とは何だろう、という疑問が湧く。そして京都や奈良、北海道の和ん文化を学び、はじめて時代を超えて文化を伝えていく大切さに気づくのである。

自己を理解することは、さまざまな社会グループの間にある溝を乗り越えていくことを学ぶためにも必要である。先にも述べたように他者を学ぶことと自己を学ぶことは車の両輪である。差別の実例を挙げて生徒たちが感想文において「こんなひどい差別があったのか。かわいそう」と書いてだけで終わりではないのである。「かわいそう」と言っている限り、生徒たちは他人事と捉えている場合もある。重要なのは、差別を目撃したとき、あるいは当事者になったときに、彼ら／彼女たちは何ができるか、ということである。その際に重要なのが自分を理解する営みである。生徒たちの自己理解は彼ら／彼女たちの立場への理解につながる。それがなければ他者のために何ができるかということにまで考えが及ばない。仮に考えが及んだとしても説得力に欠ける。また彼ら／彼女たちが差別される立場に立ったとき、加害者と被害者である自分の相違点を理解していることからいたずらに自己を責めることなく差別の不合理性にも注意が及び、冷静に対処する力も身につけることができる。自己を冷静に分析して理解する過程はいわゆる「アブノーマル」な生徒よりも「ノーマル」な生徒にこそ必要である。なぜならばマイノリティの背景をもつ生徒たちはさまざまな葛藤や経験、悩みから常に「自分は何者か」を問われる環境にある。しかし「ノーマル」な生徒にとっては、そのように問われ、真剣に考える機会は極めて限られているからである。

「日本」という国は北海道から沖縄まで多様な文化・習慣が存在する国である。地域の歴史と文化、社会を一つ一つ見ていけば、北海道と沖縄はかなり異なるし、東京都内でも下町と山の手では言葉一つとっても違う点が見つかる。文化や言語は各地方でお互いに隣接地域同士が影響を与え合って独自の発展を遂げてきた。交通網が整備されるにつれて「中央」の文化が普遍性を持つ

ようになってきたが、国民国家という枠組みが確立されて、東京からさまざまな情報が発信され文化が画一化されたのは実はそう昔のことではない。そのように考えてみれば「日本」とは決して同質的ではない。同じように他国の中にもたくさんの多様な文化や習慣が見つかる。アメリカ合衆国などはあの広大な土地にさまざまな気候、風土が存在し、さらにさまざまな人種民族から成立している国である。マジョリティである「白人」の文化といっても、アングロ・サクソン系、ドイツ系、アイルランド系、ギリシャ系、スペイン系、フランス系、ロシア系などさまざまであり、それぞれがそれぞれの文化に誇りを持っている。そのような多様性を学ぶ過程で人間の営みとしての共通点の発見があり、そこに共感が生まれ、より良い異文化理解が導かれていく。このような経過をたどってはじめてスズキ(Suzuki)の言うような「私たち自身の背景と私たちの社会を構成するさまざまなグループをよりよく理解する」(Suzuki, B.H., 1979, pp.43-50)教育を生徒たちに提供することができる。

③学習権の保障

学校に適應することが困難な生徒たちにとって読み書き、考える力、想像し創造する力を含む学習権の保障はきわめて重要な問題である。しかし、とりわけ外国人の子どもたちは学習権を奪われる傾向にあることは否めない。日本国政府は1979年に国際人権社会権規約、1994年に子どもの権利条約、1995年の人種差別撤廃条約を批准し「初等教育を義務的なものとして、すべての者に対して無償のものとする」という国際的な公約をしているにもかかわらず、憲法26条および教育基本法第4条を根拠に、日本国民を育成するための公教育において外国人の生徒を差別し、「外国籍の子どもは義務教育の対象ではない」としてさまざまな困難をもたらしている(鈴木, 2005, p.91)。

外国人生徒にとって、居住する日本国内において学習権が保障されることは、将来生計を立て、人間らしい生活を送るためにも極めて重要である。これに関してはさまざまな問題が挙げられているが、中でも(a)不就学／不登校問題、(b)高校進学、(c)日本語力の向上と母語保障、(d)ビザの問題、については非常に深刻だと思われる。

日本の学校または外国人学校のいずれにも通っていない不就学者に関するはっきりとした統計を、文部科学省は現在まで出していないので日本国内全体の数は不明である。しかし三重県鈴鹿市では56.3%(就学年齢外国人497名のうち不就学者280名)、岐阜県大垣市では外国人学校在籍者も含めた数値だが41.8%(就学年齢外国人364名のうち不就学者152名)、同県可児市では36.0%(就学年齢外国人258名のうち不就学者93名)という極めて高い数値が報告されている⁷⁾。そのような不就学生徒のためにはまず「居場所」の確保と教育への橋渡しが大切である。彼ら／彼女たちにとってはまったく以って日本の教育は未知の世界であるために、適切な配慮により就学や外国人サポート事業の通知をする必要がある。現在では外国人居住者が多い地域を中心に地域住

民のボランティアやNPO, 学校関係者や自治体関係者などの働きが活発になっている。2002年には浜松市において外国人児童生徒サポート教室事業が始まった。この事業は、不就学や不登校の子どもが教育の場で適切な教育を受けることができるための支援と位置づけられている。しかし子どもたちが登校するようになれば問題がなくなるわけではない。鈴木によれば不就学の数減ったが不登校の数は増えており、日本の義務教育学校では不登校の場合も校長判断で卒業させている場合も多いという(鈴木, 2005, p.98)。このような生徒たちが故国に帰らずに日本にとどまった場合、中学卒の学力もなければ仕事を見つけることはきわめて困難である。

次に高校進学についてだが、都道府県によっては外国人生徒の受験の際には試験時間延長や試験問題にルビを振る、入学特別枠の設置なども行われている。しかし受験資格に滞日日数制限があったり、特別枠が限られていたり、入試に関する情報が十分に生徒や保護者に伝わっていないなどの問題が指摘されている。入試情報に関する問題については東京などではボランティアグループと高校教員が協力して、高校とは何か、入学するための準備、学費、日本の教育システムなどについて説明する「高校入試ガイダンス」を開催している。このガイダンスでは5ヶ国語の通訳を用意しており、さまざまな教育相談に乗っている^{*}。しかしここでも入学すれば大丈夫というわけではない。授業についていくことができない、家族を支えるために仕事をしなければならない、学校に興味を失って中退するなどの問題もある。特にブラジル人の場合、主に仕事に従事している15～19歳の割合は男子66.7%, 女子59.1%にも達し、日本人のそれぞれ9.8%, 7.0%, 在日韓国・朝鮮人の9.9%, 7.3%, 在日中国人の11.5%, 19.7%を大きく上回る(鈴木, 2005, p.103)。

また外国人の生徒も日本人の生徒と同じように、将来をふまえた進路指導が必要である。社会の中でその子の興味や関心を生かしながら、将来への希望や可能性を考えるということなしに「勉強して高校にいこう」では、故国と日本の狭間でゆれる外国人の生徒たちにとってはさらに厳しいことだと思われる。生活していくためには「高卒の資格は必要だよな」と何となく考えている日本人生徒にとっても酷なのである。佐藤が調査したヴェトナム難民の子どもたちは、日本生まれで日本育ちである。ヴェトナムの文化に興味関心を持っていて高校への進学を希望しているが、「合格しない」と思っているからあまり勉強しない。ブラジル人の日系三世の女子生徒は、佐藤がブラジルについて尋ねたところ「治安が悪いし、空気が汚れているから、ブラジルは好きではないが、おばあちゃんに会いたいし、友達にも会いたいからブラジルに行きたい」という反面、「住むとしたら日本がいい」「将来のことはわからないが、日本の高校には行きたくない」と揺れる心を語った(佐藤, 2001, p.135)。現在の日本では労働市場の二重構造化が進んでいるといわれている。危険で不安定な職業が多いとされる生産工程・労務作業関係は特定のエスニック集団の外国人が占めているという状況である。もちろん職の優劣を言うわけではない。問題は、これらの

外国人生徒たちに十分な選択肢を用意している環境が整備されているか否かである。ただ上級学校に進学させれば良いという発想は日本人、外国人を問わず教育現場の中で上手くいかないであろう。

そして、極めて重要な地位を占めるのは日本の学校における第一言語である日本語の問題である。文部科学省の調べによれば、2004年度の公立小・中・高等学校、中等教育学校及び盲・聾・養護学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒数は、19,678人で、前年度に比べ3.3%増加であり1998年から比べると約14%の増加となっている*。また、佐藤によればこのような増加傾向にある外国人の子どもたちの在留期間は長期化している。さらに佐藤の調査によれば中学生のブラジル人、中国人、ペルー人の日本における高校進学希望と日本での就職希望者はそれぞれ46.4%、87.5%、51.5%ときわめて高い数値を示している(佐藤, 2001, pp.130-131)。教師たちは、生徒たちが日本語を練習しやすい環境を作り日本語を話す際にナーバスにならないように配慮をしたり、生徒が持つ母国の知識が生かせるように例に出して使ったり、片言でも母語を使うようにしたり、授業中にイラストや写真などを利用したり、テスト時に生徒の日本語力に配慮したり、できる範囲において工夫している。しかし一方で外国人生徒にとっては多くの教科において学習が困難である。外国籍中学生が学習困難だと感じる科目は5教科の中では社会が一番多く85.2%で、国語が続いて83.7%、英語が一番低く45.5%。技能教科についても技術家庭で23.8%の生徒が困難だと回答している(佐藤, 2001, p.157)。特に社会科については日本語の力が要求されるばかりではなく、基本的な知識や生活経験が必要であるために非常に困難な状況である。そして教科学習に対応するための日本語指導についても「各学校に編入する前に、日本語学習をする場所を設けるべきだ」という意見に中学校では学級担任の72.2%、日本語指導教員の70.6%が賛成し、「日本語指導を専門に行うセンター校を各地域に作るべきだ」という意見に前者は80.8%、後者は49.0%が賛成している(佐藤, 2001, p.165)。そのような状況の中で、東京都を例に挙げると指導員制度、資格要件や待遇が区によって異なったり、日本語学習が生活言語にとどまり進路保障につながるものではなかったりという問題が挙げられている。このような調査結果からみれば、外国人の子どもたちの学習は非常に厳しい状況にあり、日本語教員や各学校の教員の個々の努力で解決するレベルを超えている。

また母語の維持も非常に大切である。母語を忘れると世代間のコミュニケーションが断たれ、親子や祖父母との関係や心理的発達に障害が出てくる、母語の発達は学習能力の向上、日本語の上達や教科学習への良い影響を及ぼすといわれている。また言語を用いて他者とコミュニケーションを交わし、その相互交流によって自己アイデンティティが固まってくる以上、母語の維持はアイデンティティの形成にも大きな関連がある。その反面、外国人の子どもたちもそれぞれ経験や生活背景が異なっているために、教師が子どもの生活背景を無視して安易に母語を持ち出すと、佐

藤が指摘するように、日本で生まれ成長した子どもたちの持つ新しいアイデンティティの可能性をつぶし、「文化の境界を固定」し「外国人という枠の再生産」につながりかねない(佐藤, 2001, pp. 208-209)。

また在留資格のない子どもたちにとってはビザの問題が重要である。神奈川県の高教員の高橋の推計によれば、在留資格がない、あるいは取り消されるかもしれない18歳以下の子どもたちの人数は大体8000人以上いるという。そのような子どもたちは日本語しかできなくても、故国に何の生活基盤がなくても、強制退去の対象となる。高橋によれば、強制収容の現場では入管職員がほとんど通訳も連れず来るために日本語がわかる生徒たちが通訳代わりにさせられることが多く、子どもたちは親の違法を語らせられることもある。また収容の際には学校や親戚にも連絡をさせてもらえない、16歳以上は指紋を取られる、下着まで脱がされてからだの傷や入れ墨などすべてチェックされたり、入管職員に抵抗すると思われるとかなり暴力的な処遇もされたりするという¹⁰。まさにある日突然、「学校から生徒が消える」状況である。そのような外国人生徒たちは将来の見通しも立たず、また両親が社会保険にも加入していないために虫歯になっても病気になっても我慢をして悪化させることもある。日本で自分の生活基盤を作るためには、法務大臣から在留特別許可が降りることが必要だが、在留特別許可は法務大臣の恩赦とされているために、この許可が下りる条件は決まっていない。そのために出頭すれば強制退去になる可能性も高い。教員たちはこのような生徒たちのために教育相談を行ったり、弁護士に相談しながら入管の手続きをしたりしている。しかし高橋によれば「実際にそういう子を見つけたらケアをできるかといえば非常に難しい」という。

このように見てみると、学習保障の点においては中でも外国人の子どもたちのケースが非常に複雑である。個々の外国籍の子どもの実情に合わせて、学習する機会を提供し同時に物理的にも精神的にもサポートをしていく体制作りが急務である。

学習権の保障がなされていないのはニューカマーの外国人ばかりではない。例えば障害を持っている生徒たちは学校の建物が十分にバリア・フリー化されていない場合、授業に出席することさえ難しい。また移動教室や校外実習の際には街が十分にバリア・フリー化されていないために、「ノーマル」な生徒たちと同じ経験をするのも難しい。少数・先住民族の生徒たちも学習権を侵害されている。例えばアイヌ民族や在日朝鮮人の生徒の場合、はっきりとした偏見や差別以外にも異端視されることを恐れて本名を名乗れない場合がある。中学教諭の遠山の場合、夫が朝鮮人であるために子供は朝鮮名で朝鮮人の生徒が多い地区の小学校に通わせていた。その学校では当時、1年生から6年生まで朝鮮名の子どもはわずか二人であったという。ある日の懇談会で担任教師は「通名はないのですか」と聞いてきたという¹¹。このような経験は生徒を萎縮させ、本人の能力の発揮を制限する。これも学習権保障の観点から言えば大きな問題といえる。

④反差別教育／人権学習

反差別教育／人権学習は、生徒たちが差別や人権侵害を生む社会構造を理解し、差別や偏見の不当性を知り、そして彼ら／彼女たちをより個人の力が生かされる社会を創造していく市民に育てるための教育である。この教育は3つの重要な性格を持つ。

(a) 反差別教育／人権学習

この学習の目標はマイノリティと規定された人々の境遇に共感を覚えることである。共感するためには生徒たちは、「社会がマイノリティと規定された人々を不利な状況に追い込む構造」「マイノリティとして規定された人々に対する偏見とその差別を不当化するための論理構造」「差別はなくなるものではなく、永続化される構造を持つこと」「すべての物事は社会の中心を指向しており、中心に近ければ近いだけ有利な状況が生まれること」「差別は他人事ではないということ」を理解する必要がある。

その達成のためには生徒たちがただ単に社会構造や偏見とは何か、という知識を得ただけでは不十分である。教師が最初にやるべきことは、生徒の持つ偏見を表に出してやることである。よく生徒たちは「僕は差別には関係ない。偏見も持っていないしね。」という発言をする。しかしマスメディアや周囲の大人たち、学校の社会構造を通じて生徒たちは差別や偏見と無関係ではありえない。授業の中でアフリカ系アメリカ人の写真を掲示して「この人はどのような感じの人だと思う？」と質問をすると、生徒たちは選択肢の中から「バスケットボールが上手」「早口でしゃべる」「働かない」「貧しい」などの言葉を選ぶ。白人の女性の写真を見せると「勤勉」「まじめ」「気が強い」「キャリア志向」などの言葉を選ぶ。その後で「君らこの人のことを個人的に知っているの？」と聞くと「知らない」と平気で答える。「知らないのになぜそう思う？」という質問には大体が「何となく」と答える。そして「君らの思い込みじゃないか？」と聞くとはいじめて困ったような顔をする。そのような生徒たちにとっては、偏見とは「ある集団に属している人が、単にその集団に所属しているとか、それゆえにまた、その集団の持っていると思われる嫌な性質を持っていると思われるという理由だけで、嫌悪の態度ないしは敵意ある態度を向けられるといった、不当な範疇化」(濱島、竹内、石川、1999, pp.558-559)である、と説明するだけでは心には響かない。まず偏見を身近なものとする必要がある。そしてこの作業は教師にとっても自分の持つ偏見と向き合う作業である。その作業がなければ生徒には説得力を持たない。

次に「差別をされること」を身近なものとして捉えることが重要である。そのために「マイノリティとは何か」を考えてもらう。生徒たちは自分がマイノリティに属していても、マイノリティと自覚していないことが多い。そこで「誰もがマイノリティになる瞬間」を考えさせる。その瞬間とは言い換えれば「アブノーマル」になる瞬間である。生徒たちには「マイノリティ」

と言っても実感がわからない場合が多いが、「普通ではないと周囲の人々から思われる」と言い換えればわかりやすい。そのような瞬間は日本社会においては、例えば「片親を十代で失くした」「癌にかかった」「障害を持った子どもを持った」「交通事故で人に怪我させた」(桑山, 1997, p.13)などであろう。また生徒自身が体験した「嫌なこと」について作文を書かせ、その中から生徒にとって身近で興味深い出来事を抽出し、「差別か否か」を考えさせ、ディスカッションをするなどの方法も有効である。このような指導法は差別に直面することは誰にでもありうるという事実を生徒に感じさせる狙いがある。

その後で、「マイノリティに『転落』したらどう思うか」ということを考えさせる。どんな人であれ社会を支配する力に導かれ、大多数の人々が当然だと思っているノームに逆らって生きることは決して簡単ではなく、大きな苦悩を背負うものである。この作業では、生徒たちに想像力と共感する心を養うことを目標としている。そして具体的なマイノリティの苦悩を例示する。このような場合には一般論ではなく「個人的な背景」を伝えることが生徒の心を動かす。例えば政治難民のことを扱う場合ならば、東京の国連難民事務所前で座り込み運動をした、クルド人の二家族カザンキラン家とドーガン氏の話などは生徒の心に届くと思われる。彼らはクルド人解放運動にかかわってきたために本国に送還されると迫害の危険性がある。また国連難民条約に基づく難民である。しかし、日本政府はアハメット・カザンキランさんと長男のラマダンさんを難民と認めずトルコに強制送還した。このような実際の出来事から生徒たちは、カザンキランさんやドーガンさんも「同じ人間であり、愛する家族がいて、その幸福を求めている」という極めて当たり前のことを実感できる。同時に、「普通」の生徒たちが何気なく抱き、疑ったことのない「豊かで何一つ不自由ない日本」とは逆の「難民に冷酷な日本」という対立軸が構築され、生徒たちの「日本人」という意識への問いかけにつながっていく。

そして最後に責任ある市民として行動する力を鍛錬しなければならない。実際に国際機関や官公庁、市民団体などのホーム・ページを調べ、教師監修、生徒主導で募金活動や広報活動などを行うのである。もし政治難民のことを扱うならば、カザンキラン家とドーガン氏のために何ができるのかということをグループで考えさせたり、他の難民認定問題、法務省や市民団体のウェブサイトなどを調べさせたりして、レポートを書かせることは非常に大切だと思われる。教師の役割は生徒から出される意見や感想などを添削し、生徒の気づいていない側面からアドバイスをすることである。また独創的な考えや傑出した意見は、教師の意図やイデオロギーにかかわらず、他の生徒たちとシェアすることが大切である。そのような意見は教科の枠組みを超えて他教科との連携、総合学習などで生かすとさらに効果がある。

(b) 考えることを学ぶ学習

「考える力」は民主主義社会に生きる市民として非常に重要な能力である。なぜならば民主主

義社会は、上から与えられた物を頂戴し、与えられた知識で物事を理解し、与えられた役割を果たす国民から成るのではなく、自ら感じ、自らの頭で考え、自ら行動して、社会における自らの責任を果たす市民から構成される、という前提条件がなければ成立しないからである。しかし小学校や中学校、高校などでは「彼らにはまだ十分な知識がなく、成熟していないから無理」という前提でカリキュラムが組まれることが多い。確かに生徒たちはその能力や成熟度、興味・関心によってさまざまな対応を見せる。「考える」ことなど夢にも考えたことのない生徒も多い。しかし、考える習慣のないまま、訓練を受けていないままに大学に進学しても、生徒たちはすぐに考えられるようにはなれない。生徒たちは個々の興味・関心、成熟度、知識のレベルに応じて考えることはできる。肝心なことは教師が如何に生徒たちの考える力を伸ばしてやれるか、ということではないだろうか。大学教員として歯がゆいのは、少なからぬ数の学生たちが「考えること」をしないことである。時には放棄しているようにさえ感じる。そのような学生に「社会科ではどのような授業を受けた？」と聞いてみると「先生の黒板に書いたことを写してそれを試験のために覚えるだけだった」と言う。つまり彼らは考える能力がないのではなく、考えた経験がなく、考えるということを指導された経験もないのである。

生徒たちの「考える」力を伸ばすためには、教師は「疑問を持つこと」「問題を設定すること」「仮説を立てること」「問題について調べ、データを収集すること」「データをもとに評価し分析すること」「仮説を検証すること」「自分の意見を発表すること」を教えなければならない。特に調べてデータを収集することについては細かく指導する必要がある。日常的にパソコンや図書館を利用している生徒たちは課題を与えてどんどんやらせる一方で、そのようなことに不慣れた生徒にはまず教科書や資料集などを使って調べてまとめるなどの作業が必要になるかもしれない。その後でインターネットの使い方、図書館の使い方、本の検索の仕方、どのような本がその生徒の調べたい内容に関連した情報を提供してくれるか、ホームページ上に書かれている匿名性の高い情報はその信憑性に注意すること、などを教えていく。生徒によって個人差が大きいところなので、一対一の対応をしながら、一人ひとりの成熟度や熟練度に合わせて指示を出す必要がある。

最後の「自分の意見を発表すること」の指導も大変重要である。生徒は最後に「楽しい」経験をすれば継続してくれる傾向にある。「楽しい」経験をさせるためには、生徒たちがどのような意見であれ発表できる安全な環境づくりをする必要がある。そのためには教師は生徒の意見に対して「違う」「間違っている」というネガティブな対応をしないことである。教師の対応によって嫌な経験をすれば、特に未熟な生徒は反発するなど拒否反応を示すからだ。生徒の意見についてはそれぞれの意見の長所と短所を指摘し、次はどのような点を調べればもっと良くなるかということを付け加える必要がある。またいい加減に調べた生徒、インターネット上から丸

写しの生徒についてはやり直しなどの厳しい処置も必要である。そのような生徒たちは、やらないうちから面倒くさいと思っている可能性もある。まず彼ら／彼女たちの興味あることに関連した内容から徐々に学習的な内容に入っていくことが大切である。最初に自ら調べて考えて、疑問を解決し、それを発表する楽しさや充実感を実感してもらうことが必要である。さらに発表をしている生徒に野次を飛ばす、馬鹿にするなど他人を尊重しない行為や態度には厳しく対応する必要がある。発表会にしてもディスカッションにしても生徒たちに「他人に対するルール」を厳守させることは重要である。個に対応した教育とはその本質は「人の尊重」である。他人に対して非常に失礼な対応を取る生徒には、体罰などの人権侵害にならないように、またその生徒の成熟度に合わせてペナルティーを課す必要がある。

考える力を養う教育は、教室のリーダーとして教師が自らの持つ権力をもっとも上手く使う必要があるところであり、最も繊細さが要求されるところである。

(c) 力の分配のための教育

「力の分配の教育」とは「考える教育」の裏側である。先にも述べたように社会はそれを支配する力により近い地位にいる人々の価値観がより大きく反映している。そのような価値観は、社会の階層上昇をするためには習得する必要があるものとされるために、より多くの人々に広まり普遍化されていく。そしてそれは同時により権力に近い人々が社会的により有利な立場にいる状況を正当化する道具でもある。そのような社会状況の中で、より「個人」の存在に視点をあて尊重するためには、一部の人たちがより優位な状況にある社会状態に対して疑問を抱き、自らが正しいと考えて実施する行動について深く考える必要がある。それは支配する力を削り取る働きを持つゆえに、価値観の相対化(=力の分配)のための教育は「個に対応した教育」において重要な意味を持つ。

価値観の相対化のための教育において生徒たちは教師から与えられる知識を受動的に消費するのではなく、逆に自らの知識を構築して行く積極性を求められるべきである。そのために教師は教科書だけに頼るべきではなく、教科書を補完する教材を用意すべきである。それらの教材は社会の中における多様な立場を反映したものでなくてはならない。例えば9.11テロの内容を扱うのであれば、教師の持つ考えは脇において、米政府の公式見解、ムスリムの人々の不満、イスラエルとパレスチナの問題、南北格差に関する資料、日本も含めた各国の平和運動、アフガニスタンの人々の生活、米軍の戦死者の家族のコメントなどを相互に関連を持たせながら、流れを作って、生徒に提示する必要がある。もちろん、生徒の知識や成熟度によって資料がそのまま使えない場合は、資料を差し替えたりあるいは説明文を添付したり、授業中に簡単な言葉で説明を加える必要もある。そのような教師の手伝いを得ながら、様々な意見にさらされる鍛錬を通じて生徒たちは過去、現在、未来の知識を自らアレンジして、独自の社会観を構成して

いく。それは「ビン・ラディンは許せない」とアメリカの友人が言ったら「アメリカ軍はビン・ラディンがアメリカにしたようなことをイラクで行ってしまっている」と、「米兵士はテロリストだ」とアラブの友人が話したら「米兵士も傷つき苦しんでいる」と、「ムスリムは何を考えているか分からない」という日本人の友人に「ムスリムだって私たちと同じように家族がいて愛している人がいて、大学にいったり学んだり、おしゃれをしたりしたいと思っている」というように、異なる視点で捉えなおすことのできる能力を養うことである。それはバランス感覚であり、多様で複雑な考えに出会っても単純な決め付けをせずに冷静に考え、自分の意見を深める粘り強く考えられる思考力と言えよいかも知れない。このような「自らの知識の構築」が、差別や偏見を正当化する社会の価値観に疑問を投げかけ、全体主義的な社会的な盛り上がりを冷静に批評し、社会が悪い方向に向かっているときにはそれを食い止める力になる。個に対応した教育の実践のためには民主主義的空間が必要であり、そのためにはこのような個々人の成熟が必要とされており、個々人の成熟は個に対応した教育で行われる。この三者の関係は極めて密接である。

6. 最後に

いまだに根強く行われている従来の教育の中で、疑問を感じつつもそれなりの成果を上げることのできている生徒は幸せである。中学／高校の教員時代に「先生、何のためにこんなことを勉強しなければならないのかな。」と真剣に悩みを打ち明ける生徒がいた。「自分」とは「違う」けれども、「先生」のことだから「従わないといけない」と思い、自分の疑問や考えを封印する生徒の諦めたような表情を見るたびに、私は「教師とはなんだろう」と自問自答してきた。そのような自問自答の結果がここまで述べてきた「個に対応した教育」である。

この教育手法は教科を教える際にも、生徒指導においても、学校を経営する際においてもあくまでも「慎重に吟味すべき視点」であり、その意味では全面的な教育である。しかし私は「個に対応した教育」は一つの視点に過ぎないと考えている。なぜならば、もしこれを絶対化してしまえば、この教育の長所である「個々を生かす視点」を忘れ、逆に「個性的であること」「自分の考えを持つこと」「多様な意見に触れること」などを「強制」する教育になってしまう。現実には人前で自分を表せない、物事を考えられない、視野が狭い生徒はいるわけで、その生徒たちが独自にもつ興味や関心を尊重することが必要であり、その上で彼ら／彼女たちの学んでいく過程のスモールステップを尊重することが非常に重要なプロセスである。個性や思考力、物事を考える視野の広さに一定の基準を引き、それに達するように指導する体制では、従来の教育とその根本においてなんら変わりはないってしまう。そのような指導はこの教育の存在理由さえ失う危険性をはらむと私は考えている。

注

1. 文部科学省ウェブサイト (http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/05011201/001/002.htm#2)
2. ABC News Website (<http://abcnews.go.com/US/>)
3. ここで使われている「ガヴァメント」とは単なる政府の一組織や政府の統治機構全体の事を意味しているわけではない。私はこの「ガヴァメント」とは「支配する力」の意味として用いている。その意味で言えば国家の内部において政府の一組織や政府の官公庁などは「ガヴァメント」の一部であると解釈できる。国防や外交、財政など国家統治に関することから社会的少数派の人々の生活まで、社会生活のすべてはこの支配する力の強い影響の下にある。フーコーは、ガヴァメントの本質を「どのように秩序、つまり個人や物、富をグループの中で正しい手法で管理するか…一家の父親が家族に注いでいるような非常に几帳面な配慮をどのように国家の運営に採り入れるかということ」に関係し、「すべての活動はどのようにもっともベスト、すなわち経済的に達成されたかということの反映を要求する」と述べている (Rabinow, P., 1984, "The Foucault Reader," Pantheon Books, New York, p.15)。さらに私見を付け加えれば、私はこのガヴァメントとは状況によって異なるものだと考えている。例えば教室の中では通常、教師がガヴァメントに最も近いが、職員室では校長がガヴァメントに最も近い存在で、教員は従属的な立場に落とされる。教育委員会においては教育長がガヴァメントに最も近いし、地方自治体の中では教育長を任命する知事であろう。つまり個人はある場面では支配する力を行使できる地位にいるが、別の場面では支配する力を行使される地位に落とされる。また逆転もありうる。昨今の「教師いじめ」という病理現象が教育現場から報告されているが、そのような場合、教師はガヴァメントに最も近い地位から「転落」し、教師をいじめる生徒がその地位を得たと解釈できる。
4. 朝日新聞 (2005.8.9 朝刊, 投書欄)
5. 文部科学省ウェブサイト (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/08/04082302/015.pdf)
6. 英語の Multicultural Education を日本語に直せば、「多文化教育」となるが、本稿においては多文化共生教育という言葉を用いる。「多文化教育」という言葉は日本人の生徒に世界のさまざまな文化を教える教育、国際理解教育と混同される危険があるからだ。多文化教育は本来、日本と外国、日本人と外国人などの二項対立の教育ではない。日本の中にも多様性はあるし外国人も非常に多様である。そのような多様性の中で自己を理解し、他者を理解し、ともに生きていく知恵とスキルを養う教育という意味をこめて多文化共生教育という言葉を選んだ。
7. 外国人集住都市会議 (2002.11.7 於東京 配布資料), 鈴木江里子, 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』より
8. 多文化共生教育研究会ウェブサイト (<http://members.jcom.home.ne.jp/tabunnka-e/>)
9. 文部科学省ウェブサイト (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/04/05042001.htm)
10. 多文化共生教育研究会会報 12 号 (2004.9) pp.3-4
11. 高槻マイノリティ教育権訴訟支援協議会『子ども会は勇気をくれる』p.151

参考文献

- ◆アウン・リン, 2002, 「日本で生活できること」, Asian People's Friendship Society編, 『子どもたちにアムネスティを』, 現代人文社
- ◆赤坂憲雄, 1992, 『異人論序説』, ちくま学芸文庫
- ◆Arum, R., Beattie, I. R., 2000, "The Structure of Schooling," Mayfield
- ◆Banks, J.A., 平沢安政訳, 1999, 『入門多文化教育』, 明石書店
- ◆Cordeiro, P.A., Reagan, T.G., Martinez, L.P., 平沢安政訳, 2003, 『多文化・人権教育学校をつくる』, 明石書店
- ◆Crenshaw, K.W., 1988, "Race, Reform, Retrenchment: Transformation and Legitimation in Anti-Discrimination Law," Harvard Law Review, 101
- ◆Dewey, J., 松野安男訳, 2004, 『民主主義と教育』, 岩波文庫
- ◆Dewey, J., 1997, "Experience and Education," Simon & Schuster
- ◆Hacker, A., 上坂昇訳, 1994, 『アメリカの二つの国民』, 明石書店
- ◆蓮見直美, 1999, 「日本の学校で実際に教えられている潜在的カリキュラムの意味—インターナショナル・スクールとの比較から—」, 新井郁男編, 『学習社会としての学校—教育する学校を超えて—』, 教育出版
- ◆濱島朗・竹内郁郎・石川晃弘編, 1999, 『社会学小事典』, 有斐閣
- ◆飯田浩之, 1999, 「生徒の学校離れ」, 古賀正義編, 『〈子ども問題〉からみた学校世界—生徒教師関係の今を読み解く—』, 教育出版
- ◆桑山紀彦, 1997, 『ジェンダーと多文化』, 明石書店
- ◆丸山文裕, 1995, 「教育の拡大と変動」, 柴野昌山・菊池城司・竹内洋編, 『教育社会学』, 有斐閣ブックス
- ◆ましこひでのり, 1997, 『イデオロギーとしての日本』, 三元社
- ◆Miller, J. B., 1993, "The Passion of Michel Foucault," Anchor
- ◆Miller, J.B., 1998, "Domination and Subordination," in Ed. Rothenberg P.S., "Race, Class and Gender in the United States: an Integrated Study" St. Martin's
- ◆中島智子, 1998, 「多文化教育研究の視点」, 中島智子編, 『多文化教育 多様性のための教育学』, 明石書店
- ◆中谷功, 2000, 「山谷からみた日本社会」, 慶應義塾大学経済学部編, 『市民共生の経済学2 マイノリティからの展望』, 弘文堂
- ◆小熊英二, 1999, 『〈日本人〉の境界』, 新曜社
- ◆Rabinow, P., 1984, "The Foucault Reader," Pantheon
- ◆Rasool, J.A. and Curtis, A.C., 2000, "Creating a Context for Multicultural Education," in Ed. Rasool, J. A. and Curtis, A. C., "Multicultural Education in Middle and Secondary Classrooms," Wadsworth
- ◆佐藤郡衛, 2001, 『国際理解教育 多文化共生社会の学校づくり』, 明石書店
- ◆Suzuki, B.H., 1979, "Multicultural Education: What's it all about?" in "Integrated Education" 17 (97-98)
- ◆鈴木江里子, 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』
- ◆田中統治, 1999, 「教科と学級が中学教師のよりどころか」, 新井郁男編, 『学習社会としての学校—教育する学校を超えて—』, 教育出版
- ◆内山敏子, 2005, 「多文化共生のまちづくり」, 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』, 解放出版社
- ◆Wilson, W. J., 1996, "When Work Disappears, the World of the New Urban Poor," Vintage