

「多文化共生」に向けた教育実践の検討 — 異文化間における関係性の構築から見る—

仲尾, 望

(出版者 / Publisher)

法政大学国際文化学部

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

異文化 / 異文化

(巻 / Volume)

14

(開始ページ / Start Page)

159

(終了ページ / End Page)

196

(発行年 / Year)

2013-04

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00008676>

論文部門（学部生）

「多文化共生」に向けた教育実践の検討 —異文化間における関係性の構築から見る—

国際文化学部 今泉裕美子ゼミ
仲尾 望

目次

序論

第1章 地域における「多文化共生」の取り組み

第1節 神奈川県川崎市の取り組み

- 1) 川崎市の変遷
- 2) 川崎ふれあい館

第2節 東京都新宿区大久保地区の取り組み

- 1) 大久保地区の変遷
- 2) 外国人と共に住まう街づくり懇談会

第2章 日本における教育行政の「共生」政策とその実体

第1節 教育行政が求める「共生」とは何か

第2節 学校文化への同化要請

第3節 多文化教育の学問分野における研究

第3章 多文化教育現場からの再考

第1節 従来の多文化教育の問題点

第2節 多文化地域における教育実践からの考察

- 1) 新宿区大久保小学校での実践
- 2) 川崎市ふれあい館学校連携協力事業での実践

第3節 多文化共生に向けた多文化教育とは何か

結論

参考文献・資料

序論

本論文では、日本の公教育現場における移民子弟、とりわけニューカマーの子どもに対する「共生」を名の下にして行われた教育の問題と、それに対する取り組みの変遷を明らかにする。その上で「多文化共生」への取り組みとして、すべての子どもに保障されるべき「多文化教育」の役割とこれからの展望を明らかにする。

東西冷戦の終焉は巨大なグローバリゼーションの波を創出し、従来以上に大量かつ頻繁なヒト、モノ、カネの往来を生み出した。ヒトの移動に注目すると、日本においては特に1990年の「出入国管理及び難民認定法（以下入管法）」施行以後、ニューカマーと呼ばれる新来外国人が増え続けており、今や異なる文化を背景を持った人々との「共生」は不可避となっている。しかし日本の社会に目を落としてみると、様々な差別的待遇¹や外国人参政権を認めない行政差別など、多くの問題点が今も根強く残っていることに気付く。その中で特に筆者が注目したのは、教育分野における外国人差別である。

教育に関する権利は国際人権規約 A 規約第13条²や児童の権利に関する条約第28条³などからその普遍性が認められている。しかしそれにも関わらず、日本で暮らす移民達は教育行政から制度的な差別を受けており、その例として移民外国人子弟に教育を受けさせる義務が無い、民族教育が保障されていない、教育現場における適応教育の名のもとに行われる同化要請などが挙げられている。

移民子弟に義務教育が与えられない点について、ヨーロッパの移民問題と社会学からアプローチしている宮島喬⁴は「教育委員会・学校の対応のあり方にその一部が由来している」と指摘している。市町村教育委員会の権限には、「学齢生徒及び学齢児童の就学並びに生徒、児童及び幼児の入学、転学及び退学に関すること」（「地方教育行政の

組織及び運営に関する法律」第23条4項)が定められており、通常教育委員会は保護者の意思に関係なく、子どもを就学させるように指導しなければならない。しかしこの「学齢生徒及び学齢児童」とは「日本人」のそれにほかならず、よって教育委員会は「外国人」の子どもに就学を命じる権限をもたない。その彼らに義務教育が課せられない理由として文部科学省は「日本国民を育成するための教育たるわが国の普通教育（義務教育）を外国人に対して強制的に受けさせるというのは実際的ではない」からだと言う。さらに外国人の子どもには就学の「権利」こそ与えられているが、その「許可」に条件をつける自治体も存在している⁵ことも問題として挙げられる。(宮島喬、2005年)移民子弟には学校文化への適応が第一に求められているのであり、日本の国民教育を受容するかそうでなければ公立学校の入学・編入を断念するかの選択肢しか残されていない。

日本の「国民教育」を押し付けないという考えは戦前の植民地や占領地で行った同化教育を繰り返さないという点や、「子どもの権利に関する条約」第30条（少数者・先住民の子どもの権利⁶）の保障において評価できるかもしれない。しかし、果たして日本におけるエスニックマイノリティに対する教育は十分に保障されてきたのだろうか。たとえば民族教育の保障を求める運動は、日本の植民地支配によって奪われた「母語」をはじめとする民族アイデンティティの回復として、戦後日本では在日朝鮮人を主体として各地で行われてきた。その先駆けである阪神教育闘争⁷は日本政府に民族教育を承認させ、民族学校や日本学校の民族学級の再建や設置を実現させてきたが、その一方で法的差別や制度的制約は根強く残り、民族学級の保障は今も十分になされていない。このようなオールドカマーの民族教育問題が未解決のままに持ち越されたため、ニューカマーへの対応も泥縄的となっていないだろうか⁸。

現在公立学校に通う外国人児童生徒数は74,215人、日本語教育を必要とする児童生徒数は28,511人であるといわれている⁹。日本語は授業で使用する学習言語として、そして日本社会で生きるための公用語として重要な位置づけにあり、日本語教育は保障されるべきものだと考えられる。しかし、その一方で現在の日本語教育においては「外国人児童・生徒ができる限り早く我が国の学校生活に適応」させる「適応教育」が同化の目的が前提としてあるのではないだろうか。

太田晴雄はこのような「適応教育」は「日本語を含めてかれらを日本の学校習慣、ひいては学校文化に順応させること」であると批判しているが、この適応教育が日本の教育現場、そして地域社会の多文化化を不可視的な問題とする役割を果たしてこなかっただろうか。筆者は、「郷に入っては郷に従え」という諺が示すように、異文化を持つ人々に対して「日本人化」を強要し、「従えない者」は「郷」から排除することで「共生」が議論されてきたように感じてならない。

以上のように、これまで教育現場における多文化化においては、マイノリティへの民族教育や日本語教育の保障が議論されてきたが、果たしてそれだけで「多文化共生」が構築されるのだろうか。筆者は日本社会のマジョリティを占める「日本人」に学校や社会に生きる成員としての当事者意識を持たせる「多文化教育」も保障されてはじめて「多文化共生社会」が構築される準備が整うのではないかと考える。またさらに、日本で生まれ育った「外国人」や帰化者やダブルの「日本人」が増え続ける状況を鑑みると、マイノリティやマジョリティといった二項対立を前提とした議論には限界を感じる。子どもたちが共に「自分らしさ」を模索し多様性を承認し合える教育こそ多文化共生社会に必要なのではないだろうか。

本テーマに関する先行研究には、エスノグラフィーの手法を用いて教育現場における新来外国人との共生を論じた太田晴雄、異文化間教

育学の観点から多文化教育について論じた佐藤郡衛、そして東京都新宿区における「多文化共生」について論じた川村千鶴子がある。

太田は適応教育の現状を「奪文化化教育 (decultural education)」と表現している。「奪文化化」については米国の教育史家であるスプリング (Joel Spring) が詳しいが、太田はそれが国民教育の枠組みにおいて立ち現れることに着眼し、「国民国家体制の下で行われる教育であり、国民的同質性の形成、その維持・強化にその主眼が置かれる」と分析する。その「奪文化化」教育の対局に「多文化」教育が位置するとし、脱国民教育としての多文化教育を提言した。

佐藤郡衛は「異文化間教育」においてはこれまで「同化」「統合」そして「共生」が行われてきたとして、以下のように示している。それはAをマジョリティ文化、Bを異質な文化とするならば $A + B = A$ というBにAの文化を押し付けることが「同化」であり、 $A + B = A + B$ というように、異質な文化を尊重するものの、Aは固定したままであることが「統合」である。そして $A + B = C$ というように文化的異質性を相互豊饒化の契機にしたBとの共存を図るためにAそのものが変容するものが「共生」であるという。

この佐藤の「異文化間教育」について川村千鶴子は「A, B, Cは理念概念であり、実体概念ではない。文化的異質性を相互に豊饒化の契機とするには、マジョリティである『日本人』の文化をひとつに括らず、それぞれの『異なり』に着目していくことが重要ではないか」と批判する。川村は「人の『異なり』を国籍や民族文化から生まれるものに限定せず、それぞれの思考スタイルや知能の組み合わせの違いなど、多面的な『異なり』の断面を認識することは、多文化教育の新しい可能性を拓くことになろう」と主張している。異なる者同士のコミュニケーションにおいては、情報の送り手としての素質として「民主主義と人道主義に反していないこと」、そして受け手の素質としては「寛

容さと耐性」が前提であると述べている。本論文では以上の先行研究から「多文化共生」に向けた教育を検討していく。

学校は地域に立脚すると考えられるが、これまで地域社会において「多文化共生」はどのように議論されてきたのだろうか。第1章では地域における「多文化共生」における実践として、神奈川県川崎市桜本地区と新宿区大久保地区の実践を見る。両地域の多文化化に向けて辿ってきた変遷として、川崎市においては加藤千佳子と川崎ふれあい館の、大久保地区においては稲葉佳子と川村千鶴子の先行研究を整理する。さらに両地域の市民運動の現場へ聞き取り調査から「多文化共生」の展望を探り、学校社会における多文化化の対応を検討する契機とする。

第2章では本テーマの先行研究を整理し、その問題を明らかにする。第1節ではこれまでの日本の教育行政が要請してきた「共生」を言語社会学の視点から批判した植田晃次の研究を整理する。第2節では従来の教育現場における問題点として、愛知県のエスノグラフィーを通じて学校社会における同化要請を論じた太田晴雄と、日系ブラジル人と「日本人」との関係性について論じたりリアン・テルミ・ハタノの先行研究を整理する。そして第3節ではこれまでの多文化教育がどのように議論されてきたのかを、異文化間教育学の視点から研究を行なった佐藤郡衛と日本国際理解教育学会の先行研究史から見る。

第3章では多文化教育の実践として、第1節では実際に筆者が行なった教育実習の事例を取り上げ、これについて検証する。第2節では多文化先進地域における取組として、川崎ふれあい館の学校連携事業と新宿区大久保小学校の実践を事例に「多文化共生」に向けた教育について分析する。そのうえで第3節では多文化教育に期待される視座について考察をする。

第1章 地域における「多文化共生」の取り組み

「共生」という語を『広辞苑』¹⁰で引いてみると「①共に所を同じくして生活すること。②〔生〕異種の生物が、行動的・生理的な結びつきをもち、一所に生活している状態。共利共生（相互に利益がある）と、片利共生（一方しか利益を受けない）とに分けられる。」と記載されている。本来生物科学の分野で使用されていた用語だったが、ヒトの生活する場においても行政では「共生」や「多文化共生」は「内なる国際化」にむけた「錦旗の旗印」として多用されるようになってきた。本章では「多文化共生」の成功例としてしばしば紹介される神奈川県川崎市（以下川崎市）と東京都新宿区大久保地区（以下大久保地区）について取り上げ、その事例をもとに「多文化共生」を考察する。なお、この2つの地域における多文化共生の歴史はそれぞれ異なり、川崎市では戦前より居住するオールドカマーである在日朝鮮人が声を上げて共生を勝ち取ってきた一方で、大久保地区ではニューカマーの急激な増加にともない、マジョリティである「日本人」がそれを模索してきた背景を持つことを前述しておく。一見異なる背景を持った両地域から「多文化共生」の普遍的な価値を見出していく。

第1節 神奈川県川崎市の取り組み

川崎市の変遷¹¹

2012年における川崎市の外国人住民は全体1,422,633人のうち31,061人である。川崎市においては1920年の頃より多摩川の砂利採掘や土木事業に従事する朝鮮人の姿が見られるようになっていた。戦時下においては日本人男子労働者の減少に伴う労働力確保のため行われた強制連行を含め、終戦まで飯場を中心に多くの朝鮮人が川崎市に集住していたという。戦後も川崎の集住地域は残り、50年代の朝鮮戦争による特需ブームから高度成長期にかけては、仕事を求めて日本

各地から朝鮮人が集まるようになってきた。その頃、在日朝鮮人はサンフランシスコ講和条約を契機に管理の対象となる「外国人」として位置づけられ、制度的においても差別される立場に置かれるようになる。1970年代には在日韓国・朝鮮人2世や3世の世代が日本の学校教育を終える10台後半から20台前半を迎える時期に突入するが、彼らが直面した最大の問題が就職差別であった。

こうした中で起こったのが、日立就職差別裁判闘争である。朴鐘碩は高校卒業後の1970年に日立製作所入社試験を受け採用通知を受け取ったが、戸籍謄本の提出を求めた会社に在日朝鮮人であることを告げたところ一方的に採用取消が通告されてしまったというものである。一度認めた会社側の採用取消は民族差別にあたるため違法だとして横浜地方裁判所に提訴し、74年に日立に民族差別があったことを認めさせた。

これまで日本社会は在日韓国・朝鮮人を社会の周縁的地位に追いやり、日常的な民族差別を放置してきた。しかし日立闘争を契機に在日韓国・朝鮮人の中に「民族差別と闘う砦」づくりが意識されるようになり、73年に設立された「社会福祉法人青丘社」はその運動の拠点となった。青丘社運営下の保育園¹²においては「民族保育」に向けて様々な試行錯誤がされてゆく。保育園では子どもたちは本名で呼び合っていたが、小学校には民族差別が待ち受けていた。「日本人」の子どもたちからの「朝鮮人、帰れ」という無邪気で心無い言葉は在日韓国・朝鮮人の子どもの自尊心を傷つけ、本名を名乗ることを困難にさせていくことになる。そこで82年には「川崎在日韓国・朝鮮人の教育をすすめる会」が結成され、川崎市教育委員会との交渉が開始される。その結果86年に「川崎市在日外国人基本方針－主として在日韓国・朝鮮人教育¹³」が制定されるに至った。88年はその行政的施策として「ふれあい館」が設立された。

川崎ふれあい館

ふれあい館の事業は多岐にわたるが、ここでは桜本こども文化センター事業におけるクラブ活動支援として「ケナリクラブ」と「こどもチャンゴ・舞踊クラブ」の実践を事例に多文化共生に向けた取り組みを見る。

ふれあい館 20 周年報告書によると、「ケナリクラブ」は「在日朝鮮人のこどもたちの本名を呼び名のを支え、自分の文化にふれる取り組みとして、朝鮮語の学習にも力が入れられてきた」が、「95 年以降になると、ケナリクラブにはダブルやニューカマーの新 1 世や新 2 世の子どもが増加し、『在日』の多様化が見られるようになり、実践の転換も求められてきた」という。さらには「『在日韓国・朝鮮人』であることの喜怒哀楽を共有できる仲間と『居場所』の必要は確かにある前提で、その『喜怒哀楽』を共有できる『在日』以外の仲間が増えることも願いながら、その形を模索している」とも記述されている。これまで在日韓国・朝鮮人の教育実践においては「同胞との出会い」が最優先され、そこでは「朝鮮民族」または「在日」の文化養成が目的とされてきた。しかしふれあい館においては従来の「民族教育」を無条件に引き継ぐのではなく、感情を共有できる「居場所」としての実践に重点が置かれるようになってきている。これまで社会においては「民族」という概念により「我々」と「他者」が分断されてきたが、それを乗り越えた新たな「関係性」を築くことは可能なのだろうか。それが示唆的であるのが「こどもチャンゴ・舞踊クラブ」である。

報告書によれば、チャンゴ・舞踊クラブは「韓国・朝鮮の文化学習を通じ、日本人と韓国・朝鮮人の仲間づくりを行う」ことを目標に行われてきた活動であり、近年においてはその担い手は在日 3 世、4 世と日本人の子どもだけでなく、フィリピンやペルーの子どもたちも参加するようになってきている。活動を通じて「お互いの民族を尊重し、

理解し共に歩む仲間の輪が広がってきている」ようだ。近年では地域の学校の運動会においてもチャンゴやケンガリなどの「農楽」演奏が行われるようになり、クラブの子どもたちがその中心的な役割を務めている。

ふれあい館館長の三浦知人によれば、ふれあい館が所在する桜本地区においては、子どもたちはチャンゴと共に育ち、親の世代になってもこのリズムを耳にすれば「血が騒ぎ出し」、「自然と体が動き出す」という。三浦氏によればチャンゴは桜本市民の「心のふるさと」であるという。これまでの「在日韓国・朝鮮人」と「日本人」の関係性は「抑圧」と「支配」でのみ語られてきたが、桜本地区ではその歴史的な縦の関係を乗り越えたくうえで、今日のような地域文化創出という横の関係性の再構築の実践を志向している点に注目したい。地域で朝鮮半島文化の存在が承認されるだけでなく、「日本人」市民もそれを「自分にとって良いもの」として選び取り自分の「心のふるさと」を形成しているのである。

第2節 東京都新宿区大久保地区の取り組み

大久保地区の変遷¹⁴

2007年における新宿区の全体人口278,181人のうち外国人登録者数は31,336人であり、外国人比率は11%を占める。その中でも大久保地区¹⁵においては総人口21,057人のうち7,191人が外国人登録人口であり、3人に1人は外国人と言える。また、大久保はしばしばマスメディアに「コリアンタウン」として取り上げられているが、既に1980年代において居住している民族は多様化しており、当時の登録上では90ヶ国以上になる多国籍ぶりであったという。現在の大久保のメインストリートである大久保通りや職安通りに面したビルの1階には韓流ブームにあやかった大型小売店が目立つが、その別階や路地

裏には多くの「エスニックスーパー」や教会・宗教施設といった異なる文化を持つ人の心の拠り所が数多く点在している。以上のような大久保の現状はどのような経緯で形成されてきたのだろうか。以下ではその変遷について見ていく。

稲葉佳子¹⁶によれば、大久保地区で外国人が増加し始めたのは1980年代からである。1970年代前半は日本人男性によるアジア各国での売春観光が問題になり、70年代後半になるとアジア人女性を「じゃばゆきさん」として国内に「輸入」するようになる。1979年に台湾で海外旅行が自由化されて以来出国が容易となった台湾人が来日するようになり、大久保の街に歌舞伎町で働く台湾人ホステスのための台湾美容院などが開業を始めた。一方で韓国の海外旅行の完全自由化は1989年であるが、実際は80年代になると観光目的の旅券発行は随時緩和されていった。80年代末には歌舞伎町には約500ヶ所のコリアンクラブがあり、在日朝鮮人の経営の下でニューカマーの韓国女性や女性が昼は日本語学校に通いながら仕事をしていた。また、1983年の「留学生受け入れ10万人計画」が発表されて以来大久保地区には日本語学校の乱立や専門学校の急成長が目立つようになり、就学生や留学生を引き寄せる磁力となったという（稲葉、2008年）。

80年代後半に突入すると外国人住民が急増するようになり、それにつれて地域でのトラブルも様々な形で出てくるようになった。「国際通り」¹⁷における売春問題¹⁸や商店街における不調和¹⁹など枚挙にいとまがないが、ここでは住宅問題を事例に日本人と外国人の共生を考察する。歌舞伎町から徒歩や自転車で通える距離にある大久保地区には築数十年を超える安アパートが多く、安く居住したいニューカマーと空部屋を消化したいアパート経営者のニーズが合致していた。

特に問題が顕著になったのは就学生のケースであり、生活騒音やごみの出し方といったいわゆる「マナー」の問題や、無断同居といった

契約違反の問題などがあった。そのため90年代当時の大久保では不動産業者の9割が「外国人お断り」を掲げる状態であった。これらの問題は利益追求を優先し、就学生の住まいの問題を地域に投げた日本語学校が起因している。外国人住民が増加し、その存在が状態化していくなかで、不動産業者、家主、借主である外国人がそれぞれ学習をしていく中でトラブルは未然に防がれていったようだ（稲葉、2008年）。

当時のアパート経営者の話を聞くと、留学生と近隣のトラブルは絶えなかったが、家主が積極的に間に入ることで衝突は避けられていたという。また当時の家賃支払いは銀行振込ではなく手渡しであったため、家主と借り手との間では少なくとも月に1回のコミュニケーションがあり、相互理解と信頼関係の構築が可能であったとようだ。また、入居条件である「保証人」の項目は来日間もない留学生・就学生にとって大きな壁となっていたが、信頼関係のある借り手の友人である場合、家主は保証人がいなくても入居を許可していたという。

新宿区の多文化共生に向けた取り組みの特徴は、外国人支援団体などのボランティアグループが多く存在していることであり、「多文化学校」や「しんじゅくアートプロジェクト」、「SNN（新宿日本語ネットワーク）」など実に多種多様である。その中で筆者が注目をしたのは「外国人と共に住まう街づくり懇談会（以下『共住懇』）」である。

外国人と共に住まう街づくり懇談会

1991年に新宿区地域振興課主催でコミュニティ講習会が開催され、大久保の福祉やゴミリサイクルとならんで、外国人の諸問題をどのように扱うか新宿区民で議論された。この講習会は新宿区が区民に呼びかける形でスタートし、町内会地元関係者や日本語学校の経営者、研究者などが集まった。共住懇代表の山本氏によると「当時は外国人受

け入れ賛成派と反対派の二つに別れていたが、反対派は生活が脅かされることを懸念していた。それは『何が起きているか分からない』という不安が由来していると思われ、当事者としての情報整理から出発した」という。共住懇の大きな特徴は、外国人への直接的な支援でなく、「日本人」の多文化共生意識の構築を志向していることにある。

発足当初は大久保の多文化の現状を知るためにゲストスピーカーを招いての勉強会やフィールドワークが行われていたが、活動3年目以降からは、地域への働きかけとして情報誌『おいしい“まち”ガイド』の刊行活動が主要な活動の一つとなってきた。「エスニック料理」消費に関しては批判も見られるが（堀内康史、2002年）、これは異文化理解において「食べ物というきっかけが最も親しみやすく入りやすい」という理念のもとに制作されたもので、これまでの大久保の「暗い、汚い、恐い」というマイナスのイメージを払拭し、明るい多文化のイメージを与えることができた。

また、共住懇は情報誌『OKUBO』を刊行しているが、そこに連載されていた「百人町の魅力を語ろう」という記事も興味深い。百人町とは大久保地区を構成する町であるが、その名前は徳川家康の江戸入城とともに置かれた「鉄砲隊百人組」に由来する。大久保地区は江戸時代においては余所から移り住まわされた下級武士たちが生活を営んでおり、大久保を象徴するツツジの花は彼らによって栽培されていた。そして近代以降においても大久保地区は東京市の境界に位置する周縁都市として、常に流動層が流れ込み、多様な人びとが暮らす移住者の街であったという歴史的経緯がある（稲葉、2008年）。「百人町の魅力を語ろう」は現在に生きる新来外国人のロングインタビューから、その人が来日に至った経緯、苦しかったこと、嬉しかったことなどの個人の歴史—「自分史」—が伝わってくる。

名前のあるひとりの人間として認知されたとき、その人は「外国人」

というカテゴリーから解放され、個人として尊敬され受け入れられるのではないだろうか。この取り組みこそ日本人と外国人という二項対立から抜け出し、一市民として社会に参画するものだと考えられる。

また、2012年12月現在連載中の「OKUBOの過去と未来を繋ぐ」においては、韓国人ニューカマーが多い大久保で活動する在日3世・4世の人たちのインタビューが掲載されている。両者は成長過程での環境的要因や家族の記憶は異なるが、民族の歴史は共有しうる立場である。そのうえで関係性を構築することは、「多文化共生」の鍵となりうるのではないだろうか。

『OKUBO』は今後「大久保の老舗」をテーマに新連載することが2012年10月の共住懇の総会で可決された。店舗の移り変わりが激しい大久保で、10年以上続いたエスニックレストランを「老舗」に認定し、経営者たちが培ってきた「サバイバル術」をインタビューする試みである。自分たちが帰属する文化を、食を媒介としてどのように発信し、受容されてきたのかという歴史の変遷をたどることで「多文化共生」の展望も見えてくるのではないだろうか。

第2章 日本における教育行政の「共生」政策とその実体

序章でも述べたように、日本の公立学校に通う外国籍の児童・生徒数は7万を超えており、在籍学校数は全体36,483校のうち6,423校で、6校に1校以上の割合で外国籍生徒を抱えていることになる。さらに学校の多文化化は今や外国籍を持つ子どもの割合のみで語ることは困難であり、日本国籍を持ちながらも異文化を文化背景とする帰化者や「ダブル」の子ども の存在も忘れてはならない。例えば、2007年の人口動態統計によれば、少なくとも一方の親が外国籍である新生児は全体1,104,862人のうち35,651人であり、およそ30人に1人の割合を占める。日本の小中学校における現行の学級定員数を40人とすると、

単純に見積もっても将来各学級に異文化を持つ子どもが1人以上在籍する可能性は否定できない。

それでは学校を社会集団のひとつと捉えたとき、その多文化化はどのように議論されてきたのだろうか。子どもの持つ文化の多様性が進んだ今、学校社会こそ子どもたちが最初に接触する「多文化社会」であり、そこでどのような「多文化共生」を経験するかが子どもたちと地域社会の「多文化化」を決定しうる「試金石」となるだろう。

第1節 教育行政が求める「共生」とは何か

植田晃次の整理によれば、教育行政における「共生」という言葉が使われ始めたのは、文部省編集『我が国の文教施策（平成8年度）』（大蔵省印刷局、1996年）においてである。「国際化の時代にあって、世界各国と『共生』しつつ我が国の経済・社会の一層の発展・成熟を期するとともに、国民が各国の人々と物質的のみならず精神的にも豊かな生活を分かち合うためには、〔…〕国際化に対応した文教施策の展開」が必要であるという文言で、「共生」という言葉が登場している²⁰。96年より以前は「共生」の代わりに「国際化」の言葉が使われていたが、その内実する意味はほぼ同じと考えられる。つまり、この「共生」という言葉はあくまで「世界各国との『共生』」、すなわち「日本対外国」という日本人がイメージしがちな国際関係の心象に由来するものであり、国内における「他者」との関係性については言及されていない。国際関係学を研究する百瀬宏は、「日本からもっとも遠く離れたアメリカやヨーロッパ」にもっとも光が当たっており、アジアに近づくにつれ認識は弱まり、日本国内では「日本国内に『日本人』が住んでいるという漠然な認識があるだけ」と説明している²¹。この国際関係の「日本的心象」が教育行政の「共生」に見て取れるといえよう。

以上の主張の方針は2008年度の外国語科学習指導要領における「国

際社会に生きる日本人としての自覚を高めるとともに、国際協調の精神を養う²²」という記述にも反映されている。外国語科においては「様々な国の生活や文化と我が国の生活や文化との共通点や相違点を知るようになるとともに、言語や文化に関心をもち、尊重できる態度を育成すること²³」が期待されているようだ。ここでは「我が国」と「様々な国」との間に線引きが行われた上で固定された「文化」が語られており、更に「日本人」には受容し維持していくべき「文化」が用意されているのではないだろうか。

第2節 学校文化への「同化」への要請

序論でも述べたように日本には外国人に対する義務教育を受けさせる法制度上の義務が無く、その受け入れは非常に選択的である。宮島喬によれば、就学「許可」に条件をつける自治体も存在しており、例えばある自治体では「外国人登録をしていること」、「授業時間中の学習態度については、日本の方法に従うこと」などがその条件として明記されている。「外国人登録をしていること」に関して、オーバーステイ等など入管法上その滞在資格に問題ある親が、知られることを恐れ、子どもの就学を控えてしまうという問題があるという。また、「日本の方式にしたがうこと」に関しては、「学びたい」「学ばせたい」というニューカマーの意欲よりも、「学校文化」維持を優先させていると指摘している。

ところで、教育行政においてニューカマーへの対応が唱えられるようになったのは前述の1992年『我が国の文教施策』においてであるが、そこには「出入国管理及び難民認定法の改正以来、南米からの日系人在留者が急増して」おり、「これら外国人児童・生徒ができる限り早く我が国の学校生活に適応できるよう（傍線部筆者）」に「必要な対応²⁴」が迫られていると記述されている。ではこの「適応教育」が包

括する意味とは何だろうか。太田はその目的は「日本語を含めてかれらを日本の学校習慣、ひいては学校文化に順応させること」であり、「そのプロセスにおいては、外国人の言動に配慮することの必要性も時には強調されるが、方法の相違こそあれ適応教育がかれらの対応の基本姿勢」であると述べている。象徴的な例として、日系ブラジル人女子中学生の制服やピアス・化粧を挙げている。

実際にピアス・化粧の禁止を強く言い渡す学校は少なく、一見すると文化背景を肯定したソフトな受け入れが心がけられているようだ。しかしいざ彼女たちが登校してみると誰一人として化粧やピアスをしている者はおらず、そこで「好きなようにできる状況ではない」と認識するのに時間がかからない。そして日本の学校に仲間として受け入れてもらうために、仕方なく「自ら」周囲に合わせなければならないという。このような「適応」をするにあたって、「なぜそれが必要なのか」その理由をはっきり彼らに伝えることはほとんどなく、「学校文化」は暗黙の了解を日本人と同様に求めているようである（太田、2000年）。

このことは「平成19年度 新宿区多文化共生実態調査」における新宿区立の小学校の回答からも示唆を受ける。調査の「国による文化の違いについて」の項目では、給食の時間に「手で食べ物を掴む子もいますし、ひじをつけて食べる子もいます。そうした文化の違いに『なぜいけないの?』とビックリしてしまう」ので、「日本のルールをきちんと伝える」ようにしていると回答された。だが、「手で食べ物をつかむ」事例をとって見ても、「手食」文化圏は「アフリカ、中近東、インド、東南アジア、オセアニアと中南米の先住民や中国少数民族」と多岐に渡り、「地球上の人口の約44%が食べ物を直接手でつかんで食べ」²⁵ ていると言われている。そこで行動様式が子どもたちの母文化と密接にかかわりのあるものだとしても、「いけないもの」と否定

すべきなのだろうか。

このような仲間集団から発せられる「みんなと同じ行動をとれ」というメッセージ—ピア・プレッシャー—は大変強いということは上述した通りである。また、「『外国人』の子どもが日本の子どもと同じ行動をとること」は教員が「かれらを日本の子どもと同様に扱うことができること」を助け、教員の意識のなかで「『外国人』児童は日本人児童に限りなく同一化されてしまう」と考えられる。「学校や学級のなかに外国人児童・生徒に対するこだわりのない雰囲気を作り出すこと」「外国人も私たち（日本人）も同じ仲間（人間）だという心情を育てること」に焦点を置くあまり、子どもの差異を脱色してしまうのであり、それによって「同化圧力」は一層加圧されていってしまう。（太田、2000年）

その一方で第二言語（Japanese as a Second Language 以下「JSL」）としての日本語教育を保障することは、移民子弟が学びの場をはじめとする社会で生活をする上で重要な役割を果たすと考えられており、子どものエンパワーメントとして保障することが多文化共生にあたって必要な要素であると考えられている²⁶。「日本語学級」の定義は各自治体により様々であるが、東京都では「日本語指導が必要な児童のために設置された、すべての学年の児童で編成する学級」であると定められている。日本語が必要な児童は「通常クラス」に在籍しているが、国語や社会の時間には日本語学級に赴く「取り出し指導」や「通教指導」などを受けることになる。「日本語教室」における日本語指導においては国家規模の教育行政における系統的な指導要領は無く、地域行政や学校単位による教育現場に裁量が預けられている。新宿区大久保小学校のように、独自に開発したカリキュラムや教材が新宿区や他の区で採用された地域もあれば、日本語指導よりも折り紙などの文化活動を優先させている地域も報告されている。（リリアン・テルミ・ハタノ、

2011年)

太田によれば、「通常クラス」から隔離された「日本語教室」は同化圧力からの開放の場としての役割があるという。しかしこれは学校社会の多文化化が抱える問題を根本的に解決するためでなく、問題をひとまず特定の時空間に限定することが図られている。つまり学校は現存の体制を変えてまで異質な要素を積極的に擁護する姿勢はみせず、日本語教室はその「不変性」を維持する役割を果たす存在と言えるのである。太田は、「日本語教室が孤立した存在（エンゲレイヴ）であり続ける限り、〔…〕『外国人』児童・生徒が『日本人だけの学校』に適応しやすい環境を作り出す実践にすぎない」ことを指摘している。

異文化を持った子どもたちが学校社会の周縁へと追いやられる一方で、日本人の子どもに国際性を身に付けさせるために異文化を持った子どもが「教材」として組み込まれることがある。太田の報告によれば、ある小学校の国際理解教育の年間テーマは「地域の教育資源と学校の特徴を生かした国際理解教育」であり、「外国人」児童・生徒が学校にいることは、「日本人児童・生徒にとって異なった暮らし方や考え方に接する機会であり、国際的な視野を広げるのに有意義」と捉えられている。ある時間の教育実践では「ブラジルってどんな国」をテーマにした「交流学習会」が開かれ、日系ブラジル人の子どもに「ブラジル文化」を体感させた。この実践が目的としているのは「日本の子どもたちが『外国人』児童・生徒のもつ文化的背景（ことば、食べ物、踊り、歌、国の様子など）を理解して、日本と異なる環境で育ってきた『外国人』の子どもたちをよりよく理解すること」である。

生徒の持つ文化背景を体感することはその子どもへの理解に通じる可能性が無いわけではないが、果たしてそれだけで十分なのだろうか。リリアン・テルミ・ハタノは子どもたちのカテゴリ化について言及している。つまり、仮に「『ブラジル人の子ども』『中国人の子ども』な

どとカテゴリ化しても、必ずそこから除外される事例や要素があるから」であり、またこれらの子どもは決してブラジル人や中国人の代表でも典型でもないからである。多様な在日ブラジル人をマイノリティとしてまとめあげることは困難であり、さらにこれが「国家によって、新たな『切り捨て対象』である『弱者』を生み出すために利用されるのではないかという危惧が、日本社会におけるマイノリティの歴史を見る限り、どうしてもぬぐえない」と批判する。

「多文化共生」の実践として様々な取り組みが各地で試みられるようになってきたが、『『共生』するための異なる『文化』の存在が前提にあり、その文化間の差異についてもマジョリティがすでにイメージを決めており、マジョリティによってイメージされた『異文化』を体現することをマイノリティが要求されている』ことを指摘している。例えば「国際理解」授業や「国際交流」で頻繁に求められるのは「3F (Fashion, Festival, Food)」といった「カテゴリ化」された文化であって、その個人の多様性は注目されない。このような「多文化社会」に向けたイベントは多くの場合、マジョリティ側の当事者が主導権を握っていることが多い。そこでマイノリティに要請されるのは、予め用意された舞台上で文化を披露することで、マジョリティである観客に「多文化共生」の良さをアピールされて終わる。ハタノはこれが「そのば限りの『国際交流』であり、一時的な楽しさがマジョリティ側に提供されたところで幕が降りる、『はじめとおわり』がある『多文化共生』に過ぎない」と批判している。

第3節 多文化教育の学問分野における研究

第1・2節では学校社会における多文化の現状について述べてきたが、「日本人」と「外国人」は支配と抑圧の関係にあり、上で見たような国民教育を前提に成立する「多文化教育」は問題解決のアプ

ローチでなくむしろ従来の関係性を補強する役割さえ担ったのではないだろうか。それでは学問分野において「多文化教育」はどのように議論されて来たのだろうか。これまで日本における「多文化教育」は「多文化教育学」としての位置づけではなく、「異文化間教育学会 (Intercultural Education Society of Japan)」や「日本国際理解教育学会 (Japan Association for International Education)」の一分野として研究されてきた。そこで第3章では多文化教育の先行研究を整理したうえでその定義について考察していく。

異文化間教育学

佐藤群衛の整理によれば異文化間教育学は「海外・帰国子女教育をはじめとした異文化間教育の諸領域の研究の経験的仮説の検証から出発し […] 一般的な理論構成をはかること²⁷⁾」を目的としており、これまで学校社会における共生について議論されてきた。「異文化間教育そのものを対象として、その構造や特質を把握し、異文化間教育の諸問題の解決とその望ましい教育の在り方を構想しようとする(独自の)学問」として研究していくにあたり、既成の学問分野のもとでの研究の展開²⁸⁾と「問題分野」の構造化、体系化を明確にすることが重要とされている。

主なテーマとしては前節で紹介した外国人子弟「日本語学級」や海外日本子女教育に代表されるような、マイノリティの子どもたちの学力保障に向けた研究などが取り組まれてきた。異文化間教育学では教育現場における「対立や葛藤」の分析に重点を置くが、これは例えば序論で紹介したような²⁹⁾A, B, Cの記号のみで「異文化間」の事象を「構造化」してきたことに表れている。また佐藤は異文化間教育学の展望として「人間が社会をつくり変えていくという主体のあり方を強調し、新しい関係を構築し社会を再組織していく」ことを志向した「新しい

社会や教育の枠組み」を見出すことが必要だと述べている。(佐藤郡衛、2010年)

国際理解教育

国際理解教育は異文化間教育の一分野としても扱われ、そこでは「国民国家という枠組みを前提にし、相互理解を深めていくこと」「互いの文化を尊重するという文化相対主義を基礎」にしていると定義づけられてきた。しかしながら今日の「国際理解教育学」の出発点となっているのはユネスコの1974年「国際教育勧告」であり、その主なポイントは「①この教育の中心概念が平和、人権、民主主義、であることを改めて強調すると共に、その基軸を国家から人間に移すことを志向していたこと②新しく文化の多様性と世界的共通課題への理解と課題解決への行動を目指した『世界的公民』を提起していたところ」であるという。この点においては帰国子女の教育保障から出発した異文化間教育学とは似て非なる部分であり、以下では日本国際理解教育学会の先行研究より検証する。

80年代以降教育行政は「世界で活躍する日本人」「グローバル人材」を育成する場として国際理解教育を位置づけるようになり、国際理解教育は従来の理念から外れるようになる。今日においても教育行政からの要請は変わらないが、東西冷戦終焉とともに「内なる国際化」が教育現場においても見られるようになり、国際理解教育の問い直しが求められるようになってきた。現在において国際理解教育学は「21世紀の望ましい市民育成のためには学習方法の改革が不可欠」であり、「参加・協働・共創の原理を追求する学習理論の構築、多様な教育資源の活用、地域を核とした実践などの実証的研究の継続³⁰」が目的とされている。

以上では、異文化間教育では必ずしも「日本国民」と定義できない子どもたちのエンパワーメントとしての教育が、国際理解教育では「国民教育」の枠組みを超えたグローバルスタンダードでの教育が原点となっていることが読み取れる。どちらの学問分野に共通して言えることが、これらの研究が「脱国民教育」としての取り組みであることではないだろうか。

ところで、先の「新宿区多文化共生実態調査」における日本人の「多文化共生のまちづくり推進のために外国人に望むこと」の回答では「生活ルールを守ってほしい」「日本の文化や習慣などを理解してほしい」の2項目が7割強で突出しており、いまだに「ホスト」としての意識は根強い。その一方で外国人の「地域社会の一員として日本人に望むこと」の回答では「生活ルールを教えて欲しい」は2割に留まり、「偏見や差別をなくしてほしい」(43.3%)が一番多く、「自分たちの文化や習慣を理解してほしい」(34.0%)、「あいさつなど親しく声をかけてほしい」(30.04%)が続いており、「日本人」と「外国人」の間における「共生」意識に落差が見て取れる。

「非」国民人口が増大する中で、彼らと日本人の関係を単に「ゲスト」「ホスト」で語ることはできないことは第1章で確認してきた通りである。太田晴雄は「脱国民教育」としての多文化教育への要素の一つとして、「『国民』の権利としての権利としての教育から『社会構成員』の権利としての教育³¹」を挙げているが、その方法内容や方法はどのように取り組まれてきたのだろうか。

第3章 多文化教育現場からの再考

以上では多文化教育の理論について論述してきたが、第3章ではその実践について検証していく。現在日本の小中学校において授業科目として「多文化教育科」は開設されておらず、その実践の場の確保が

最初の課題と考えられる。さらに多文化教育の「指導要領」が無い中で、現場の教師はどのようにしてカリキュラムを構築していくかもまた大きな課題となるだろう。

本章では、まず筆者が教育実習で実践した多文化教育をもとにその課題を明らかにし、川崎市や大久保地区の小学校の事例と照らし合わせて考察を行う。

第1節 従来の多文化教育の課題

筆者は英語科教育実習生として北関東の市立中学校で実習を行った。工業地帯を有するこの市ではおよそ5千人の外国人市民が登録されている。実習校には「日本語指導が必要な生徒」は在籍していなかったが、ダブルや帰化者の子どもは数名在籍していた。筆者は英語科のほかに道徳の時間を教育実習に割り当てられたため、この時間を多文化教育に用いることにした。単元名は『『共生』てなあに』、対象は中学1年、総時間は全1時間（50分間）、教材として『まんが クラスメイトは外国人』³²を使用した。

導入部分では、クラスで「ユニーク」という言葉が使われていたため、その定義を説明したうえで仲間たちの個性を尊重することの意義を伝えた。展開部分では教材を読み全員で内容の共有をしたうえで、個性の尊重を求め、異なった価値観が会うことで発見が多くなるという結論を導いた。まとめでは「相手を理解するためには対話が必要」という考えを共有したというものである。

この授業実践を通じて気づいた点が2点あるが、そのうち1点目は教育現場において「日本人」以外の生徒がいる前での「多文化教育」はタブー視されている傾向にあることである。担当教諭から授業について「実に冷や汗ものであった」との事後評価を受けた。クラスには保護者に「外国人」を持つ子どもが在籍しているが、その保護者と学

校は常に緊張関係にある³³というのだ。「問題はできるだけ避けたい」という教諭の声から、リスクを取ってまで多文化教育を実践することを冒したくない心理が伝わってくる。しかし学校と保護者で「目の前の子どもを育てる」という共通の目標があるのならば、やはり従来の緊張関係を突き崩し、課題を共有したうえで新たな関係を構築していく必要があるのではないだろうか。

2点目は、多文化教育の単元を1時間で終わらすことは不可能であることだ。今回筆者が自由に使うことが許されたのは1時間だけであったため、授業時間一杯に内容を詰め込むことを最優先してしまった。そのため子どもたちの思考や活動の時間を確保できず、筆者の壇上での講義を聞かせることが授業の大半を占めた。結局子どもたちには「差別は良くないと思った」「外人がクラスにいたら話しかけて仲良くしようと思った」というような形骸化した感想文を書いてもらうことが精いっぱいであり、知識を伝達しただけで理解は深められないまま終わってしまった。多文化教育においては「探求活動、共同活動、表現活動」などを取り入れた中長期にわたる計画を立てた教育が望まれるように感じられるが、それらはどのようにして実現されていくのだろうか。

第2節 多文化地域における教育実践からの考察

川崎市ふれあい館学校連携協力事業での実践

教育現場における在日韓国・朝鮮人に対する差別や偏見という現状を鑑み、ふれあい館の職員、保護者、地域ボランティアなどの間で「知らなかったことを知れてよかった」と思えるきっかけづくりが必要だということが議論されてきた。この議論に参加したメンバーを中心に演劇「ホランイ（韓国・朝鮮語で虎の愛称）」をつくるに至り、小学校3年生の「国語」の教科書に掲載される韓国・朝鮮の民話「さんね

ん峠³⁴」を題材に台本が作られた。人権に取り組む学校の教員から「韓国・朝鮮の文化を子どもたちに伝えたい」という依頼もあり、1995年度から2007年度までに550件以上の学校訪問・文化公演が実施された。

「ホランイ」では「さんねん峠」を朝鮮半島に伝わる「マダン劇」としてつくるのが目指されている。「マダン」とは広場をさすが、「演者」と「観客」の垣根を限りなく低くし、「観客」も劇に介入できるような工夫がされている。このような原理をできるだけ採用としたのは、「いっしょに場をつくってほしい」という願いからであるという。従来の「多文化共生」は互いに干渉を避けた離別型の「共生」だったが、このマダン劇を通じて共同して空間を創造する「共生」を伝えることが期待される。また、「ホランイ」に所属しているメンバーも在日韓国・朝鮮人だけでなく日本人も所属しており、アルゼンチン人の保育士も加わることもあるという。

マダン劇は司会役の人物が自己紹介をするところからはじまり、そこでは自分の名前の由来や簡潔な自分史が伝達される。劇団メンバーは「このメッセージと劇への参加を通じて『あっていいちがい』としての『文化』を認め合うことの大切さが子どもたちにストレートに響いていくこと」を実感しているのだという。子どもたちから「楽しかった」「韓国・朝鮮の文化がわかってよかった」という感想だけでなく、「(これまで自分がダブルということを隠してきたが) これからはどうどうといえる、別にはずかしいことじゃないひとりひとりちがうって素敵なことなんだって」というような自己肯定感を持つようになった様子もうかがえる。

国語科教科学習の内容理解を目標とし、「マダン劇さんねん峠」をその方法として訪問を依頼する学校も未だ多いようである。それでも「目の前にいる子の文化として韓国・朝鮮の文化」に出会うことを目

的とした、方法としての教科の取り組みは多文化教育実践の場として大いに期待できる。

新宿区大久保小学校での実践

新宿区大久保小学校に在籍する全体の約65%が、両親が外国人、あるいは親のどちらかが外国人という背景を持っている。以下では佐藤郡衛が2005年から2007年にかかわった取組の事例について紹介する。

当時の大久保小学校では多文化的な背景を持つ子どもたちの日本語力の弱さ、「低学力」、さらに基本的な生活習慣が確立していない問題に直面しており、これらの問題を日常の実践を通して解決することが目指されていた。たとえば低学年では、生活科で「おしえてあげよう

わたしのくにのあそび」という新しい単元が開発されたが、これは多様な文化背景を持った子どもたちに自分のルーツに誇りを持たせると同時に、周囲の子どもたちがそうした背景を受け入れる素地を育成するねらいを持っている。更にここで注目すべき点は、外国人保護者自らが授業を行っていることであり、保護者に子どもの実態を把握させると同時に学校という地域社会に参加させるしくみが作られている。大久保小学校では保護者を教育現場に参加してもらう単元として、ほかにも母国の歴史を伝える取り組みなどが行われている。

上の大久保小学校事例は低学年を対象としているため生活科での実践となっているが、高学年以上の取り組みでは「総合的な学習の時間（以下『総合学習』）」の役割が期待される。佐藤は、（多文化教育を包括する）国際理解教育にかかわる学習は、「探究の様式が確定しておらず、しかも必要な知識や技術が構造化されていない場合が多い」ことから、「学習課程や学習活動そのものを重視」する必要があるという。これまで教科という枠組みの中で多文化教育は展開されてきたが、ほ

とんどの教科教育では系統的な学習の保障に重点が置かれており、その場での実践は無理が生じていた。従来のような教師の一方的な既存の知識伝達ではなく、教師と子どもが共に課題に取り組む学びの場として総合学習への期待は大きい。その点において大久保小学校における子どもと地域の課題に向けた実践は示唆的である。

第3節 多文化共生に向けた教育とは何か

ここで「多文化共生」の出発点について確認しておこう。それが示唆的であるのは、第1章で紹介した大久保の共住懇が毎年開催している「OKUBO アジアの祭」改め「OKUBO アジアの寄り合い³⁵」である。地域に住む人びとの交流の場を提供してきた「アジアの祭」だが、これを「寄り合い」と改めたのは、「もう一度原点に立ち戻ってみるため」と運営委員の関根美子は言う。彼女は阪神淡路大震災の復興支援中にいざというときに助け合える「近所づきあい」の必要性を感じ、そのきっかけとしての「アジアの祭」を企画するに至った。公式サイトでの企画の趣意では、「韓流のまち」と呼ばれてひさしいこの地域には、ほかにもアジアの人たちが数多く住んでいて、ここが、仕事の間、子育ての間、暮しの場であることは日本人とかわりません。共住地域コミュニティとしてのOKUBOの成り立ちは昨今のことではなく、歴史的に形成されてきました。[…] 昨年(2011)の3月11日に、地震・大津波・原発事故があり、いまだ収まらない災厄のなかで、定住外国人(移住労働者)はどのように過ごしているか? 多様な文化的ルーツと生活背景をもつ人びとを繋ぐ場をどのように作るか? アジアの縁台・OKUBOのまちなかで、そのような話題の寄り合いを開きます。」と書かれている。それではこの多文化共生の主体となる「人びと」の「多様な文化的ルーツと生活背景」とは一体何か。多文化共生に向けた取り組みは、それを明らかにすることから始まるのではないかと

筆者は考える。

第2章で見てきたように、国民教育の現場において、異文化をもった子どもたちは「日本人化」するか、あるいは「カテゴリ化」された「民族」を体現することが求められてきた。彼らは十分に考慮する余裕が与えられないままにそれを受容し、そうでなければその葛藤が通常学級からの離脱や非行化という形で現れた。しかしアイデンティティという人間性は、宿命的に外部の力によって形作られるのではなく、本人がその決定権を持った前提で生まれていくべきものではないのだろうか。その「自分らしさ」の追求には、時間軸における関係性—タテの関係性—の構築がまず必要だと筆者は考える。これは本章第2節で紹介した「ホランイ」の「自分史」の変遷から、自分を構成する要素をたどる取り組みであり、その要素として「成長過程での環境的要因」、「家族の記憶」そして「帰属する民族の歴史」が挙げることができるだろう。

ここである少年の事例を見てみよう。彼は日本で生まれ育った在日韓国人3世の小学生で、自分を「日本人だ」と「自覚」している³⁶。しかしそれは本当に彼自身が決定してきたことなのか筆者は疑問に感じてならない。仮にそれが日本文化が支配的である環境的要因でのみによって形成されたものであっても、在日1世や2世の苦労や葛藤といった「家族の記憶」や在日韓国人の「民族の歴史」が無視されて（あるいは「させられて」）きたのならば、彼は自決権を行使したとは言えないのではないだろうか。筆者はタテの関係性のある情報が相対的に開示され、そこから「自分にとってよりよいものを選ぶ」ことが、自然なアイデンティティを形成することになるのだと考える。

以上のようなタテの関係性の構築は、一切の「摩擦」が生じない環境において実現できるかもしれないが、それでは机上の空論で終わってしまう。かつて川崎桜本地区で「民族保育」が実践されても公立小

学校では民族差別が待ち受けていたように、マジョリティ対マイノリティの力関係が作用する場においては、形成された「自分らしさ」は歪められ排除されてしまう恐れがある。集団内において「自分らしさ」を体現することが保障され、それが積極的に受け入れられる関係の構築も多文化共生において重要ではないだろうか。それは空間軸における関係性—ヨコの関係性—ではないだろうか。

大久保小学校の事例では、定説ではマジョリティが支配的な通常教室で、外国人保護者がゲストスピーカーに留まらない「教える立場」となってその場を共有している。これは教員と保護者で「目の前の子どもを育てる」という共通した目的のうえで「ヨコの関係」が構築されたのでないだろうか。本節冒頭に挙げた「アジアの寄り合い」が「防災訓練」と運営者たちが表現するように、人々は「みんなが違う」という多様性の前提で、同じ社会の構成員である自覚を持つことによって、自然と「多文化共生」は創出されるのではないだろうか。

以上のタテ・ヨコの関係は「多文化共生」推進の車輪の両軸であり、相互補完的な役割を担っている。大久保小学校では「日本の奈良時代にあたる時代の歴史を中国、韓国、フィリピン、台湾それぞれの出身国の保護者が子どもたちに教える」ことが取り組まれたが、これが示唆するものは大きい。「縦の関係性」を構成する「民族の歴史」が東アジア交流史から、例えば中華文明や仏教思想を通じて各国の関係性を見出すことで「横につながる」可能性は十分考えられるからだ。その意味で「多文化教育」は第2章第2節で紹介したような「国際理解」授業や異文化交流会という独立した「multi-cultural education」ではなく「inter-cultural education」としての役割が期待されると言ってもいいだろう。ここで再確認しておきたいのは、各個人が「縦の関係性」を通じて様々な要因を獲得し「自分らしさ」を自決することで、その個人内においても多文化化（inter-culturize）していることである。

その上で互いが教室や学校、地域構成するパートナーであることを認識することで、はじめて「居場所」が構築され始めるのではないだろうか。

結論

第1章では「多文化先進地域」として川崎市と大久保を挙げたが、まだまだ残されている課題も多い。大久保地区の共住懇を取材したとき、「自分たちが『おいしい“まち”ガイド』や『OKUBO』を刊行しても、地元の反応は非常に薄い。取材の依頼のほとんどは大久保の外から来ている」という声が聞かれた。さらに外部からのアプローチとしても、例えば「おいしいエスニック料理屋さん教えてください」と電話をかけてくるマスメディアなど、必ずしも共住懇の多文化共生への取り組みを理解しているものではないようだ。またあるときは学校からフィールドワークの依頼を受けたが、いざ対面してみると生徒は予備知識をほとんど持っていないばかりか、教員も関心がなさそうな態度を持っていたという。筆者も先日ある大学ゼミ生に向けた「街歩き」に同行したが、まさにこれと同じような印象を受けた。

共住懇の関根氏は「大久保は流れる街の象徴だ」と表現する。「流行に乗っている」ためにその衰退も激しいがアンテナショップや飲食店などは数を増し続け、商業地域を超えて住居地域にまで「進出」してきている³⁷。このような現状に対して山本氏は「2000年までの大久保はのんびりほのほのしていたのに、対して今ではあまりに経済中心になってしまった。新自由主義的な流れが感じられる。」と言う。ビジネスを通じて人と関わることがあっても、地域の主体となりえるコミュニティが形成されることは無い。それは店舗の回転が早い「シャッター街にならない悲劇」が起り、街自体は経済的に潤っているために、根本的に抱える問題について議論されなくなっているか

らだというのだ。

そこで地域社会に立脚した学校が果たす役割は大いに期待できるのではないだろうか。それはただ単に「未来を担う人材の育成」の意味だけにとどまらず、学校を媒介として多文化共生に向けた人々の繋がりを構築する場となるが考えられるからである。大久保小学校の「外国人保護者による授業」は子どもたちへ向けた取り組みだけでなく、外国人保護者の地域社会への参加のきっかけをも提供しているのではないだろうか。大久保の「多文化共生」は「居場所」づくりが主要なテーマとして語られるようになってきた³⁸が、この「居場所」が示唆するものとは何だろうか。

「アジアの寄り合い」においても「居場所」の在り方について議論され、そこで「一生旅人として探し回って見つける場所」「自分が素でいられ、それが受け止めてもらえる場所」「本来の自分がやるべき場所」などが挙げられた。「居場所」は決して第2章第2節で挙げた「日本語学級」のような孤立した「逃げ場」でなく、他人同士の距離感から出発し、共有した目標に向けて自分の役割を全うすることではないだろうか。たとえ「日本人」であっても「多文化教育」が保障されるべきなのは、マイノリティの存在に気づき自分が「マジョリティにいる」ことを自覚するだけでなく、「共生」にむけた自分の役割を見つけ、それに向けて共闘していくべきだからと筆者は考える。

本論文では多文化教育の必要性は明らかにすることはできた。しかし第3章第1節で見たように、教育現場には多文化教育を実践する制度どころか雰囲気すらない現状がある。ふれあい館のインタビューから「校長レベルで多文化共生を理解している人は少ない」という声が聞かれたが、これが多文化教育を推し進めるうえでの障害となっている場合、教員間の「学校文化」への問い直しもされるべきだと筆者は考える。しかし現場の教師は多忙に追われ、通常業務以上のことを考

える余裕がないことを筆者は教育実習で強く感じた。これを乗り越えたうえで学校社会をいかに醸成していくべきなのか考えていかなければならないし、そのことは教員になることを目指す筆者自身の責任であると考える。

注

- 1 例えば「外国人お断り」の看板を掲げる浴場や不動産、マスメディアによるステレオタイプの「ガイジン」像の形成等が挙げられる。
朝日新聞「差別なくなるか疑問 小樽市責任で控訴も 外国人入浴拒否／北海道」2002年11月12日。
朝日新聞「(国を開く 選択のとき) 後絶たぬ「外国人お断り」」2008年10月5日。
- 2 「1 この規約の締約国は、教育についてのすべての者の権利を認める。締約国は、教育が人格の完成及び人格の尊厳についての意識の十分な発達を指向し並びに人権及び基本的自由の尊重を強化すべきことに同意する。更に、締約国は、教育が、すべての者に対し、自由な社会に効果的に参加すること、諸国民の間及び人種的、種族的又は宗教的集団の間の理解、寛容及び友好を促進すること並びに平和の維持のための国際連合の活動を助長することを可能にすべきことに同意する。」
- 3 「1 締約国は、教育についての児童の権利を認めるものとし、この権利を漸進的にかつ機会の平等を基礎として達成するため、特に、
 - (a) 初等教育を義務的なものとし、すべての者に対して無償のものとする。
 - (b) 種々の形態の中等教育(一般教育及び職業教育を含む。)の発展を奨励し、すべての児童に対し、これらの中等教育が利用可能であり、かつ、これらを利用する機会が与えられるものとし、例えば、無償教育の導入、必要な場合における財政的援助の提供のような適当な措置をとる。
 - (c) すべての適当な方法により、能力に応じ、すべての者に対して高等教育を利用する機会が与えられるものとする。
 - (d) すべての児童に対し、教育及び職業に関する情報及び指導が利用可能であり、かつ、これらを利用する機会が与えられるものとする。

- (e) 定期的な登校及び中途退学率の減少を奨励するための措置をとる。」
- 4 宮島喬「学校教育システムにおける受容と排除—教育委員会・学校の対応を通して」『外国人の子どもと日本の教育：不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会、2005年。
 - 5 具体的な事例は本稿第2章第2節で紹介する。
 - 6 子どもの権利に関する条約（国際教育法研究会訳）第30条（少数者・先住民の子どもの権利）民族上、宗教上、もしくは言語上の少数者または原住民が存在する国においては、当該少数者または先住民に属する子どもは、自己の集団の構成員とともに、自己の文化を享受し、自己の宗教を信仰しかつ実践し、または自己の言語を使用する権利を否定されない。
 - 7 戦後、在日朝鮮人が日本の同化政策によって奪われた「民族の歴史や文化」を取り戻すために600校の民族学校を開設したが、1948年に日本政府がこれに対して弾圧を行い、在日朝鮮人が抗議をした一連の事件である。
 - 8 例えばブラジル人学校は収容定員に限りがあるうえ教育経費が高いなどの問題から、通学する児童生徒の総数はあまり多くなく、結果として子どもたちは日本の学校に通うか、そうでなければ不就学になる。
 - 9 2010年度の文部科学省調査による。
 - 10 新村出編『広辞苑 第6版』岩波書店。
 - 11 以下は加藤千賀子「序論 『多文化共生』への道程と新自由主義の時代」朴鐘碩・上野千鶴子ほか著、崔勝久・加藤千香子編『日本における多文化共生とは何か—在日の経験から』新曜社、2008年。に依る。
 - 12 川崎教会の牧師を務めていた李仁夏によって69年に教会の会堂を開放して保育園が開園された。当時川崎教会の青年会責任者であった崔勝久により「朴君を囲む会」が発足。川崎教会はその中心的な役割を果たした。
 - 13 「市内に居住する外国人に対して教育を受ける権利を認め、これらの人々が民族的自覚と誇りを持ち、自己を確立し、市民として日本人と連帯し、相互の立場を尊重しつつ共に生きる地域社会の創造を目指して活動することを保障しなければならない」と書かれている
 - 14 以下では特別な断りがない限り川村千鶴子「ディアスポラ接触—地域が日本を超えるとき」『移民国家日本』と多文化共生論—多文化都市・新宿の深層』明石書店、2008年。に依る。
 - 15 新宿区百人丁1丁目・2丁目及び大久保1丁目・2丁目を合わせた地域

- 16 稲葉佳子「受け継がれていく新住民の遺伝子」
- 17 大久保通りと職安通りの中間に位置するホテル街にはかつて「5メートルに1人」の間隔で外国人売春婦が立ち並んでいた。現在も「国際通り」には毎日10名前後の売春婦を確認することができる。
- 18 1990年9月21日、新宿区の外国人売春一斉摘発に立ち会い、「新宿区内の繁華街が東南アジア系等外国人による売春地帯となっている」と発言。しかし新宿における売春の実体は悪質なブローカーによって強制的に行われている場合がほとんどであった。
- 19 「韓流ブーム」の中で新自由主義的な経営を展開するニューカマーも多く、日本人経営者との間でトラブルが発生するか、またはほとんどコミュニケーションが取れない状態にあるようだ。
- 20 植田晃次『「ことばの魔術」の落とし穴—消費される『共生』』植田晃次・山下仁編著『「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ』、2011年。
- 21 百瀬宏『国際関係学』東京大学出版会、1993年、232頁。
- 22 文部科学省『中学校学習指導要領解説 外国語編』開隆堂、2008年、53頁。
- 23 前掲書、同頁。
- 24 文部省編集『我が国の文教施策（平成3年度）』（大蔵省印刷局、1992年。）（519 - 520頁）
- 25 北岡正三郎『物語 職の文化』中公新書、2011年。
- 26 例えば、新宿区では教育委員会の下に置かれている教育センターが事業として「日本語適応教室」を行っており、多文化先進地域において教育行政が中心となってJSLを行なっている。
- 27 佐藤郡衛著『国際化と教育—日本の異文化間教育を考える—』放送大学教育振興会、1999年、17頁。
- 28 「教育学、心理学、文化人類学、言語学など多様な学問領域から接近していったのが最初であり、成立当初から学祭的な性格を持っていた」という。（佐藤郡衛『異文化間教育 文化間の移動と子どもの教育』明石書店、2010年、20頁）
- 29 本論文4頁。
- 30 日本国際理解教育学会編著『グローバル時代の国際理解教育—実践と理論をつなぐ—』、明石書店、2010年、15頁。
- 31 太田晴雄、前掲書、226頁。

- 32 「外国につながる子どもたちの物語」編集委員会編、みなみななみ著『まんが クラスメイトは外国人—多文化共生 20 の物語』明石書店、2009 年。
- 33 教諭は「(母文化に対して差別的な) 問題があれば、親御さんはすぐに学校へ飛んでくる。どうか慎重に授業をつくって欲しい」とコメントした。
- 34 「さんねん峠」は「ころんだら 3 年きりしか生きられない」というさんねん峠であやまって転んでハラボジ (おじいさん) が救済される民話である。ハラボジの苦境をみんなが関心を持って励ますところと、「1 度転べば 3 年生きる、2 度転べば 6 年生きる」ととんちを使って苦境をたくましく克服していく民話のモチーフが、地域が抱える現実を克服する題材として適当と考えられた。
- 35 これまで「祭」は野外で不特定多数の市民へ向けて行われてきたが、2012 年度は 12 月 8 日に大久保通りに位置する日本福音ルーテル教会にて市民団体「多文化学校」と共同企画で開催された。
- 36 朝鮮半島の文化を伝えても、「やっぱり自分は日本人だ」との感想しか返ってこなかったという。(ふれあい館でのインタビューより)
- 37 大久保通りと職安通りを結ぶ通称「イケメン通り」は顕著な例として挙げられる。住宅街の中に飲食店、コスメショップ、古いテントが軒を連ね、連日人で賑わいを見せている。
- 38 第 3 章第 3 節で挙げた「アジアの寄り合い」では「地域の居場所づくりの取り組み」をテーマにトークセッションが組まれた。また、共住懇会議などにおいても「居場所」はキーワードとして使われるようになってきている。

参考文献・資料

〈一次資料〉

【雑誌など】

- ・川崎市ふれあい館・桜本こども文化センター『だれもが力いっぱい生きていくために—川崎市ふれあい館 20 周年事業報告書 ('88 ~ '07)』2008 年。
- ・共住懇「このまちの未来を考える OKUBO 多文化コミュニケーション情報紙」2012 年。
- ・〈共住懇〉外国人とともに住む新宿区まちづくり懇談会「おいしい“まち”ガイド」2001 年。

文部科学省『中学校学習指導要領解説 外国語編』開隆堂、2008年。

【聞き取り調査】

- ・ 訪問先：外国人とともに住む新宿区まちづくり懇談会／語り手：山本重幸（代表）[2012年8月23日]。
 - ・ 訪問先：川崎市ふれあい館／語り手：三浦知人（館長）[2012年8月25日]。
- ※聞き取り調査はいずれも筆者個人で行った。

＜二次資料＞

【研究書および概説書】

- ・ 太田晴雄『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院、2000年。
- ・ 駒井洋著『グローバル化社会の日本型多文化共生社会』明石書店、2006年
- ・ 佐藤郡衛『国際化と教育—日本の異文化間教育を考える—』放送大学教育振興会、1999年。
- ・ 佐藤郡衛『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり』明石書店、2001年。
- ・ 佐藤郡衛『異文化間教育—文化間移動と子どもの教育—』明石書店、2010年。
- ・ 宮島喬『外国人の子どもと日本の教育：不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会、2005年。
- ・ 百瀬宏『国際関係学』東京大学出版会、1993年。
- ・ 百瀬宏『国際関係学原論』岩波書店、2003年。

【研究論文】

- ・ 稲葉佳子「受け継がれていく新住民の遺伝子」川村千鶴子編著『「移民国家日本」と多文化共生論—多文化都市・新宿の真相』明石書店、2008年。
- ・ 植田晃次「『ことばの魔術』の落とし穴—消費される『共生』」植田晃次・山下仁編著『「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ』、2011年。
- ・ 江湖一公「多文化共生の社会とは」江湖一公・酒井豊子・森谷正規編著『共生の時代を生きる—転換期の人間と生活—』放送大学教育振興会、2000年。
- ・ 川村千鶴子「ディアスポラ接触—地域が日本を超えるとき」川村千鶴子編著『「移民国家日本」と多文化共生論—多文化都市・新宿の真相』明石書店、2008年。
- ・ 川村千鶴子「人の「異なり」とは何か—多文化教育が拓くもの」渡部一郎、川村千鶴子編著『多文化教育を拓く—マルチカルチュラルな日本の現実のなかで』

最優秀賞受賞研究

明石書店、2002年。

- ・木畑洋一「世界現代史の〈南〉の世界」木畑洋一編『〈南〉から見た世界 06 グローバリゼーション下の苦闘—21世紀世界像の探求』大月書店、1999年。
- ・金東勲「共生時代と民族的マイノリティの教育～「四・二四」の歴史的今日的意義をふまえて～」民族教育ネットワーク編『民族教育と共生社会—阪神教育闘争50周年の記録』東方出版、1999年。
- ・藤本美枝「子どもの権利条約からみた外国人の子どもの権利」社団法人自由人権協会編『AKASHI 人権ボックス1 日本で暮らす外国人の子どもたち一定住化時代と子どもの権利』明石書店、1997年。
- ・森茂岳雄「1. 学習領域「多文化社会」」日本国際理解教育学会編著『グローバル時代の国際理解教育—実践と理論をつなぐ—』、明石書店、2010年
- ・リリアン・テルミ・ハタノ「在日ブラジル人を取り巻く「多文化共生」の諸問題」植田晃次・山下仁編著『「共生」の内実—批判的的社会言語学からの問いかけ』、2011年。

【一般書】

- ・稲葉佳子『オオクボ都市の力—多文化空間のダイナミズム』学芸出版社、2008年。
- ・佐藤郡衛、林英和編『国際理解教育の授業づくり—総合的な学習をめざして』教育出版、1998年。
- ・川村千鶴子編著『多民族共生の街・新宿の底力』明石書店、1998年。
- ・「外国につながる子どもたちの物語」編集委員会編、みなみななみ著『まんがクラスメイトは外国人—多文化共生20の物語』明石書店、2009年。

【インターネット】

- ・文部科学省ホームページ <http://www.mext.go.jp/>（参照：2012年9月25日）
- ・厚生労働省ホームページ <http://www.mhlw.go.jp/>（参照：2012年9月25日）

なお、本稿は学会で頂いたコメント、質問を踏まえて加筆修正し、卒業論文として完成させたのち、高橋多瑛子編『今泉ゼミ卒業論文集』（今泉ゼミ、2013年刊行予定）に掲載する予定である。