

多文化教育をめぐる論争と課題

中 島 智 子

はじめに

多文化教育 (Multicultural Education) という用語およびその概念は、ここ十数年の間にアメリカ、カナダ、イギリス、フランス、旧西ドイツ、オーストラリア、ニュージーランドなどで定着しつつある。政策として採用されたり、カリキュラム開発や実際の教育実践として示される他、研究も進んで多くの文献が表わされている。しかし、その一面で、定着した定義がないという限界を持ち、多くの批判にも晒されて、「多文化教育は混乱と矛盾のただ中にある」¹⁾とされている。たしかに1980年代には、多くの多文化教育関連図書が出版され、その中には多文化教育をめぐる論争を扱ったものも多く見いだされた。特にイギリスで出版されたものに、その傾向を強く見ることができる。ところが、その論争は収束するか、あるいは建設的方向に発展しているというよりも、なお「百花斉放」の観を呈し、一方で学校においては、いくつものプログラムが試みられてある面では定着しつつあるとも言える。Crozier の言うように、「多文化教育の論争を通じて生じたことは、その概念や教実育践の発展についての楽天主義である」²⁾ のかもしれない。

ところが、我が国にはこのような多文化教育の状況はほとんど紹介されていないようである。多文化教育の研究書はわずかに見られるものの³⁾、外国における研究書の翻訳は皆無である。これはどうしたことであろうか。国内に複数の民族や多くの移民を持つ国とは、事情が異なるということかもしれないが、「同質的な単一民族国家」がフィクションにすぎないことは、もはやよく知られるところとなっている。それどころか、「文化複合をみとめ、『文化多元主

西 山 学 報

義』国家へと、国家像を転換させることは、21世紀へ向けての、日本を含めた現代国家のもっとも重要な課題である⁴⁾とさえ言えよう。「国際化」とは国際社会における課題の共有を意味すると考えるならば、教育の分野における多文化教育研究の緊急性は認めざるを得ないことである。

そこで本稿では、多文化教育研究の第一歩として、多文化教育をめぐる論争点を取りあげることによって、多文化教育の性格と限界がどのように表わされているかを明らかにしたいと考えるものである。とはいえ、国ごとにまたその実態か政策か研究面かによってさらに複雑をきわめる多文化教育に正面から取り組むことは、とても筆者のかなうところではない。しかも、多文化教育がどういうものかというイメージすら一般には共有されていない現状を考えるならば、とりあえずはいくつかのデータを提供することが先決であろう。そこで多文化教育の簡単なデッサンを試みた後、多文化教育をめぐる批判と反論を紹介して、しかる後に若干の考察を加えてみることにする。

1 多文化教育とは何か

前述したように、多文化教育の定義が定まらず、それぞれの国または社会によって多文化的（多民族的）状況が異なるために、多文化教育とは何かを簡単に説明することは難しい。そこで、筆者の理解する範囲でいくつかの国の状況を素描してみよう。

〈アメリカ〉アメリカでは建国以来、non-English もしくは bilingual 教育がむしろ慣例であった。第一次世界大戦後の孤立主義とナショナリズムの中で、英語教授への強制力が強められたが、第二次世界大戦の経験とスプートニク・ショックによって外国語教育への新たな関心と、移民や難民の流入に伴って bilingual 教育の復活がみられた⁵⁾。しかし、多文化教育の直接の契機は、1960年代の黒人の公民権運動の昂まりとそれに触発されて起ったエスニック・リバイバル運動に求められる。理論的には、「黒人学習」や「チカノ学習」などの特定のエスニック・マイノリティの文化の学習をカリキュラムに導入する「単

多文化教育をめぐる論争と課題

「一民族学習」から、白人をも含めた複数の民族文化を扱い、各民族集団の経験を比較的視野からみる「多民族学習」の段階を経て、これらの学習を保証するためには学校の教育環境全体の改革が必要だとする「多民族教育」へ、さらにエスニック・マイノリティの文化に留まらず女性や障害者、宗教的集団、辺地住民なども含めた文化的少数者に対象を拡大した「多文化教育」の段階に至ったとされている⁶⁾。この段階論を説明した Banks は、多文化教育を「さまざまな集団からきた子供たちが、教育上の平等を経験できるようにするための学校の実践、プログラム、教材などを表わす包括的概念である」⁷⁾としている。

〈イギリス〉「イギリスにおける多文化教育は、1950年代の移民、とくに西インド諸島、インド、パキスタンからの『有色』移民の増大によるイギリス社会の多民族化の事実への対応として生まれてきたところに特色がある」⁸⁾。当初それは移民の子供の低学力の問題として始まった。低学力の子供は、知的障害児のための特別学校に入れられるなどしていたが⁹⁾、彼らが学習において失敗するのは、文化剝奪説や文化葛藤説などにみられるように、彼ら自身の属性としての文化にその原因があると考えられていた。しかし、やがてそれは、学校文化を含むシステムそのものに求められるようになった。自民族中心で中産階級の文化を体現するカリキュラムがとくに改革の対象となった。多文化教育へのイギリス政府の支持は、1977年の教育科学省の緑書に示された。緑書では、イギリス社会を多人種的、多文化的社会と認め、イギリスのエスニック・マイノリティの存在がすべての生徒の教育に含まれるべきこと、すべての学校がイギリス社会の多民族性と相互依存的世界におけるイギリスの位置についての理解を与えるべきこと、この観点でカリキュラムをつくることに言及している。つづくランプトン・レポートでも、すべての学校に多文化的なカリキュラム改革が求められ、低学力の問題が一時的な適応やことばの問題でなく人種主義の問題であると初めて明らかにした公的文書だと評価されている。

イギリスでは、白人対黒人という図式から多人種教育 (Multiracial Educa-

西 山 学 報

tion) という用語の方が一般的であるが、反人種主義教育 (Antiracist Education) という用語も最近ではよく見受けられる。これは、学校のカリキュラムにおいてエスニック・マイノリティの文化を尊重しても、彼等の失業状態の改善がみられないことから、社会の人種主義こそが元凶だとするもので、多文化教育への批判の一角を形成している¹⁰⁾。

〈カナダ〉カナダでは1960年代より、イギリス系文化とフランス系文化の相互に対等な位置をめざす二言語二文化主義政策が採用されていたが、1971年にトルドー首相が多文化主義を宣言して以来、先住民や他のエスニック・マイノリティ集団も含めた多文化主義政策がとられている。ただし、あくまでも二言語主義が基調である。1982年に制定されたカナダ憲法第27条においては国策として多文化主義が宣言され、教育の分野ではカナダ多文化・異文化間教育審議会が設立されている。そしてこの間に、個別の文化的伝承と言語の習得から、学校全体の雰囲気の問題へと重点が移動してきていると言われている¹¹⁾。

〈オーストラリア〉長らく「白豪主義」政策をとってきたオーストラリアにおいても、1970年代に多文化主義への転換がみられた。1972年に政権をとった労働党内閣の移民相グラスビーが翌年多文化主義についての提言をおこない、自由党政権に変わった後の1978年にはガルバリー・レポートが提出された。ハケ国語で書かれたこの報告書は、その目標をオーストラリア社会における多文化的態度の発展におき、そのためには民族集団の文化遺産の尊重、文化的背景の理解、文化間の相互理解が重要であるとされた。移民のためには第二言語としての英語教育が中心とされるが、民族学校に対する公的補助にみられる民族教育の尊重と、すべてのオーストラリアの子供に先住民を含む社会の多様な文化と言語への知識と理解をうえつけるための多文化教育が推進されている¹²⁾。

〈フランス〉フランスでは1970年まで、移民労働者の子供もフランスの子供

多文化教育をめぐる論争と課題

同様にフランスの学校教育を受けること、すなわち同化主義政策が一般的であった。しかし、1960年代にポルトガルや北アフリカのマグレブ諸国からの移民の増加に伴って、同化が困難な状況が生じたことから、フランス語を教えるための「入門学級」が設置された。又、1973年からフランス政府は、移民の送り出し国政府との間の二国間協定を結び、小学校の正規授業内で母国語を習う機会を与えた。このような移民の子供に対する限定的な措置から、「異国の言語や文化への考慮は、同様に、フランスの生徒を豊かにする手段をも作り出す」とのフランス人の子供をも対象とした異文化間教育 (Intercultural Education) の概念が登場するのは、1978年の通達からである。フランスでは、多文化教育より異文化間教育という用語の方が定着しているようである¹³⁾。

以上は全く恣意的に取り上げた数ヶ国の一面的な覚書程度のメモにすぎず、また欧米以外にも多文化教育にとりくむ国は存在するわけであるが¹⁴⁾、各国の多文化教育を紹介することが本稿の目的ではないのでこの辺にして、以上からだけでも多文化教育のいくつかの特徴を導くことができる。1. 多文化主義とそれに基づく多文化教育の採用は、ほぼ1970年代から始まり、1980年代にその定着化に向けた努力がなされていること。2. 革新政党政権による政府のもとで採用された国においても、保守政党に転換後も一応政策的には踏襲され、国際的な潮流を示していること。3. 移民や外国人労働者の子供のその社会の公用語への適応が第一義的な目標とされていることから、統合主義の一種ではあるが、同化主義は否定されている。そのために第二言語としての公用語（英語やフランス語）教育の方法の開発が進められ、同時に各民族文化の尊重が重視されている。4. 当初は対象となるマイノリティの子供のための特別なプログラムから出発したが、その完遂のためには学校の環境全体の改革の必要性が認識されるようになり、そのことは結局マジョリティの子供にとっても良い教育に結びつくとの判断から、すべての子供を対象にした教育とみなされるに至っている。

西山学報

2 多文化教育をめぐる批判と反論

1980年代には、多文化教育を批判または擁護する文献が多く出版されたが、その中でも S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, C. Modgil 編による “Multicultural Education: the Interminable Debate” は、題名通りの刺激的な内容である。この中からいくつかを紹介して、批判や反論がどのように展開されているかを見てみよう。

(1) Bhikhu Parekh, ‘The Concept of Multicultural Education’

Parekh はこの中で、多文化教育の概念を明らかにし、その必要性を提示して、多文化教育に対する批判の妥当性について検証している。Parekh はまず、イギリスの教育システムが文化的に中立でなく、単一文化志向を有していることを例をあげて示し、そのような教育が子供に与える影響について次の五つをあげている。①単一文化志向の教育しか受けていないと、他の文化や社会に対する好奇心や問題意識を持たない。②単一文化志向の教育は想像力を発達させないので、オールタナティブを思いつく能力の発達を疎外する。想像力は真空の中ではなく、刺激を受けるような他の社会や文化に晒されたときに生じる。③単一文化志向の教育は、批判能力の形成を妨げる。自己世界しか知らないと他の世界を自己の基準で判断してしまい、自己世界への批判力も持てない。④単一文化志向の教育は、傲慢さと鈍感さを育てる。外来者には自国の言葉や習慣を要求するのに、自らは他国のそれらを学ぼうとしない。自分には要求されないことを他者には要求するということで、ダブル・スタンダードを持つ。⑤単一文化志向の教育は、人種主義の土壌を供給する。子供たちは他の社会の文化についてほとんど知らないなので、表面的な一般化やステレオタイプでそれらに反応することができるだけで、それは文化的に導き出されているのである。

以上は白人の子供だけでなく、黒人の子供にも同じような結果をもたらす

多文化教育をめぐる論争と課題

が、黒人の子はそれだけでなく、このような白人が持つイメージを内面化することによって深い劣等感をもち、親やコミュニティのメンバーとの関係も破壊される。したがって Parekh は、単一文化志向の教育は白人も黒人もすべての子供たちを駄目にするとして、多文化教育を提唱する。多文化教育の原理は、子供を世界の複合性に敏感にさせることであると彼はいう。

彼の多文化教育擁護論は、伝統的一般的見地による教育の目的を真に達成する教育であるとの論法によっている。すなわち、一般的な見方による教育の目的とは、批判的思考力、想像力、自己批判力、自己判断力などの人間としての基礎的な能力を培うこと、世界に開かれ、客観性をもった知的道徳的資質を養うこと、全人類の遺産に親しませることによって社会化するだけでなく人間化すること、の3点で、このような教育がなされたとき、それは方向として多文化教育であるにちがいないという。したがって、学校におけるエスニック・マイノリティの存在の有無にはよらないことになる。カリキュラムの幅が不当に狭くないこと、できるだけ偏見や独断の少ないやり方で教えられるべきであること、教師は他の社会や文化、宗教、道徳体系などに平等に意識的であることが求められる。そして、「生徒が自らの言葉で話し、その生活習慣について語り、時には伝統的衣装で通学し、民族音楽を演奏し、彼らの好きなように教室を飾るように奨励されたら、学校のエトスは多文化的になるだろう」というように、Parekh の多文化教育のイメージはたぶんユートピア的でもある。

それでは、多文化教育に対する批判については、彼はどう答えているか。Parekh は冒頭部分で、多文化教育は「保守派にとっては、マイノリティの要求につけ込むことで教育を政治化する試みに見えようし、急進派にとっては、彼らの文化的感受性を増長させることで、マイノリティを搾取する人種主義的現実を永続化するイデオロギー装置に見えよう」と述べているが、より詳しくは次のようである。

まず、保守派の批判を、①多文化教育は、エスニック・マイノリティの要求を重視するために、良い教育システムを損なう。②多文化教育は、それなしに

西 山 学 報

は社会が結合しえない共通の公的文化に未来の市民を参入させるという、教育の基本目的に反する。③多文化教育は、エスニック・マイノリティの文化的自意識を強調するので、社会を分断し、社会の統合を妨げる、の三点であるとして、それぞれに反論している。①については、明らかに間違っている。多文化教育は、マイノリティの子供の存在の有無によらず、すべての子どもにとってよい教育である。②については、もし教育の唯一の目的がこれであるならば、それは教化と変わらない。多文化教育の提唱は、共通文化の必要性を否定するものでなく、それがより固定的で偏見的でないように論じることである。③については、ポーランド系あるいはアイルランド系アメリカ人は、ポーランド人あるいはアイルランド人であると同時にアメリカ人である。社会統合の保守的モデルは、エスニック・マイノリティの文化的アイデンティティをなくすことを求めるが、その代償は結局高くつく。多文化教育は、社会統合に害しない別のモデルを提供する、というわけである。すなわち、Parekh は非常に自由主義的な教育観に立つが、その意図する多文化教育は保守派の意図する教育と対立するものではなく、むしろより良く達成するものであるということになる。

次に急進派の批判として、Parekh は次の4点をあげている。①教育はレイシズムの除去を目的とすべきだが、多文化教育にはこれはできない。なぜなら、レイシズムの根は深く、カリキュラムや学校集会をいじくるだけでは影響されないとして、反人種主義教育を提唱する。②多文化教育は、レイシズムに手を触れないばかりか、それを強化する。多文化教育は、マイノリティの子供に肯定的な自己イメージを与え、白人の子供をもっと友好的にするものだと思わせることによって、エスニック・マイノリティを誤った自己満足の中でなだめるものである。③多文化教育は、黒人の抵抗を無害な方向に転換させることで緩和する。④レイシズムを単純な態度の問題としてみることで、多文化教育はレイシズムの政治性を抜き、その社会的経済的原因を無視する。Parekh はこれらに対して一つ一つの反論はしていないが、反人種主義教育は教育ではなくてプロパガンダであり、レイシズムに対して学校としてできることはほとん

多文化教育をめぐる論争と課題

どないと信じているようだが、たしかに学校がそれに対して直接的役割を果たせないとしても、レイシズムの不当性を説明し、マイノリティ文化への尊重の態度を養うことによって、レイシズムを弱めることを期待できると主張する。Parekh にとって学校は、政治的闘争の場となることは望ましくなく、学校にそれ以上のことを求めるのは不可能であるということである。しかも、Parekh に言わせれば、反人種主義教育のカリキュラムと多文化教育のそれとは、結局あまり変わらないではないかということになる。

(2) James A. Banks, 'Multicultural Education and Its Critics: Britain and the United States'

Banks は、多文化教育発生の背景として、1940年代50年代にはエスニシティは近代化とともに弱まり、利害集団は社会階級や他の帰属によって形成されると考えられてきたが、60～70年代にアメリカ、カナダ、イギリスなどで民族集団による抗議運動が起こったことによって、それまでの理論が有効性を失ったことをあげ、特に、学校は平等を達成するための重要な手段であるとの認識に基づく第二次世界大戦後の国民教育制度の改革運動が、民族活性化運動の中心的部分になったと説明する。

Banks によれば、多文化教育とは「さまざまな集団からきた子供たちが、教育上の平等を経験できるようにするための学校の実践、プログラム、教材などを表わす包括的概念である」。そして、新しい教育改革運動で、レイシズムや不平等という論争的で政治的な問題を扱うものは、特に批判を受けやすいと言う。この批判について、Banks も保守派と急進派、あるいは右と左からの批判という表現をする。

急進派の批判について、Banks は次のように説明している；ラジカルな左の批判者は、主としてアメリカ人ではなくイギリス人に多く、その理由の一つにはアメリカ人の Apple, Katz, Bowles and Gintis のようなラジカルな部分が、多文化教育ではなくもっと学校教育の一般的性質を問題としていること、

西山学報

もう一つは両国の人種関係の歴史や多文化教育の性格が異なることにある。すなわち、アメリカの多文化教育の方が早くからレイシズムや不平等の問題を扱ってきたので、批判者から大目にみられてきたのかもしれない。急進派の批判は、教室の中の文化的多様性や人間関係に焦点を合わせることによって、多文化教育は全ての文化が等しく正当だという神話を助長し、その結果として、抑圧された集団が現状の抑圧システムに満足するようにされてしまうというものである。多文化教育はこのような階級、制度化されたレイシズム、権力、資本主義などの分析を避けているというわけである。特にイギリスの反人種主義教育の提唱者で、学校を社会階級や民族的人種的階層を反映し永続化する社会制度としてみる者は、学校が反人種主義や平等を推進することは不可能だと考える。

これに対して Banks は、学校が単に社会構造を反映しているにすぎないならば、内部に変化を起こそうとするのは無意味なことで、教育者はその任務を放棄するしかなくなる。したがって、急進派の批判は、民族問題への教育上の無関心にアリバイを与えることになる。多文化教育だけで社会の構造改革を行えはしないが、社会批判を促して学生の社会改革へのコミットを助けることによって改革運動を助けることはできる。急進派の批判は明確で説得力があるが、学校改革の戦略の提示についてはあいまいである、と反論している。ただし、多文化教育も初期の頃は急進派があげるような問題にも注意を払っていたのに、運動が広がるにつれてそのような関心が減ってきているとの反省も示している。

次に保守派からの批判は、Banks によれば以下のようなようである；英米特にアメリカでは、back-to-basics への呼びかけに伴って、多文化教育は軽視されつつある。20世紀基金レポートでも、英語を話せないものに対しては、バイリンガル教育より英語教育の優位を強調している。この立場からすれば、多文化教育は基礎的訓練をつけるより、子供の自己概念を高めたり、人種的態度をより肯定的にすることに関心を払っているように見えるようだ。Maureen Stone

多文化教育をめぐる論争と課題

は、多文化教育主義者は黒人の子供の自己概念を高めたり、黒人文化や歴史を教えることに熱心だが、教師というよりはカウンセラーのようで、基礎的訓練には失敗しているという。保守派は、学校とは、子供たちが国民文化を共有するのに必要な態度、技能、知識を発達させるのを助けるべきだと信じている。したがって、民族固有の文化や言葉を教えたければ彼等自身でやるべきで、学校のような公的機関のやることではないという。

このような保守派の批判に対して Banks は、彼らの批判は民族的な内容を教えることと基礎学力をつけることは矛盾するとの仮説に基づいているが、多文化教育主義者はこの仮説の過ちと、自分たちもマイノリティの学生が基礎学力を高めることを意図していることを示す必要がある。多文化教育の仮説は、マイノリティの文化やアイデンティティを認めたカリキュラムは、彼らの学習スタイルや動機づけスタイルと結びついて、基礎的訓練をマスターする能力を高めるというものである。また、多文化教育の目的はアメリカ流民主主義という理想と一致し、公民教育の目的とも一致している、と反論している。

以上から、左右の批判についての認識もそれに対する反論も、Banks と Parekh ではそのスタンスにおいて似通っている。多文化教育が基礎学力の陶冶や普遍的な国民の育成を軽視しているとする保守派の批判に対しては、多文化教育がその目的を軽視しているのではなく、むしろより良くその目的を達成するためのオルタナティブを提起しているとの立場をとる。また、社会構造や権力の問題を無視しているという急進派の批判に対しては、そのような点を認めつつも、学校の役割の限界を設定することで、勇ましい急進主義者が結局現実においてはなし得ないことに多文化教育は貢献できるとする。

ただ、Banks は、このような批判が生じる背景を考察している。Banks に言わせれば、これら左右の批判とも多文化教育の理論や実践そのものの分析ではなく、最も悪い例を引いているか、アメリカでもイギリスでも理論と実践の間には大きなギャップがあるのに、誤った学校の実践からもたらされた概念で批判されているということである。そして多文化教育の研究者の間に、多文化

西 山 学 報

教育の目的についてのコンセンサスが確定していないことにもその原因があるとも指摘している。また、学校の社会的機能については、急進派の見解を一定認めながらも、そのような学校において教師は民主主義を推進するように努めるといふ矛盾を生きなければならず、学校は民主主義も反平等主義も教えるという一種のモラルのディレンマを作り出しているが、このディレンマが社会変化を可能にすると Myrdal を引いて述べている。

「多文化教育は学校に新しい目標を提示するのではなく、民主化の徹底を求めているだけである」と言うように、Banks の理論の底流にはアメリカ流民主主義への信頼がある。しかしそのような Banks でも、昨今のアメリカやイギリスの新保守主義と教育における卓越性を求める傾向に、多文化教育の未来への不安を感じているようである。

(3) Brian Bullivant, 'Towards Radical Multiculturalism: Resolving Tensions in Curriculum and Educational Planning'

イギリスの Parekh, アメリカの Banks が多文化教育の擁護論者であったのに対して、オーストラリアの Bullivant は多文化教育への辛辣な批判者である。しかし、イギリスの左の批判者が反人種主義教育を提唱するのに対して、Bullivant は Radical Multiculturalism を主張する。

Bullivant の多文化教育批判は、1981年の彼の代表的な論文 'The Pluralist Dilemma in Education'¹⁵⁾ 以来その主旨は一貫している。1981年論文で彼は、イギリス、カナダ、フィジー、アメリカ、ハワイ、オーストラリアの多文化教育の試みを分析して、多文化教育は民族集団の生活様式を推持するかもしれないが、民族成員のライフチャンスの改善には導かないだろう、すなわち生活様式の維持に固執することは、政治経済的権力の配分への機会を失うことになる」と結論づけている。ここで紹介する 'Towards Radical Multiculturalism' でも、権力の要素を無視した多文化教育主義者を批判して、その展開は問題の所在をうまくまとめているので、以下では Bullivant の批判を跡づけてみよう。

多文化教育をめぐる論争と課題

Bullivant に言わせれば、多文化教育主義者は「彼らの教育システムを襲う病気を治療する特効薬として多文化教育を採用してきた」が、その背後には「民族集団間の成員の間に十分な異文化間理解と意志があり、資金のある政府があり、西洋社会を長く特徴づけてきた民主的自由主義的理想主義があれば、問題は解決されるだろう」との楽天的確信が横たわっているということになる。特に、多文化主義を政策とする国が次々と生じたことに満足している点を、国家のイデオロギーにとりこまれた修正主義だと Bullivant は批判する。

Bullivant によれば、多文化教育をめぐる論争は「自分の政策に合うように世界をイメージする者（ユートピアン）と、現実世界に合うように自分の政策を整える者（リアリスト）との間の永遠の論争」に似ているという。確かに多文化教育に限らず、教育をめぐる論議にはこの傾向が当てはまるようである。ルソーのエミールやサマーヒルに魅力を覚えるものは、願望を思想として語りがちである。多文化教育主義者がユートピアンだとすれば、左右の批判者はどちらもリアリストである。特に学校の社会的機能についての認識においてその違いは顕著で、現実の機能に立脚するリアリストとあるべき機能を語るユートピアンの議論がすれ違うのも当然であろう。このような見解間の緊張は公的政策においてもみられ、Bullivant によれば、アメリカのスプートニク・ショック直後のカリキュラム改革や昨今の back-to-basics の動き、1983—84年度のバイリンガル教育への財政カットに見られるレーガノミックスはリアリストのそれであり、1970年代のオーストラリアの多文化主義の採用はユートピア的である。

カリキュラムにおいても同様の緊張が影響している。Bullivant によればカリキュラムとは、「ある社会集団の伝統的及び現在の知識、概念、経験の公的ストックから選ばれ、イデオロギーに影響されたり価値付与された過程から結果した知識、概念、経験のセットと、そのセットのサブセット（シラバスやユニット）への組織化、学習者への伝達および評価から成り立っている」。したがって、どのようなカリキュラムを採用するかを決定する際の価値判断には、学校システムが奉仕する社会の性質が関わり、それには基本的に実質的か規範

西山学報

的かの二タイプがある。

実質的価値判断とは、記述的、実証的な現実的アプローチをとる。そこで、「イギリスは多文化社会だ」という声明も検証される。すると、アジア・アフリカ・カリブ出身のものは人口の4.5%にすぎず、イギリス生まれの数を考慮すればもっと小さくなる。「オーストラリアは多文化社会だ」という主張も同様である。「人口の40%が多数派のアングロ・ケルト系とは文化的に異なる」と政府機関が報じるが、1981年の国勢調査によると、人口の78%がオーストラリア生まれで、そのうちの88.5%はオーストラリア生まれの両親から生まれている。したがって、文化的に異なるオーストラリア人の比率は、実際にはもっと低くなる。これに対して、規範的価値判断は、将来に達成されるべき社会の種類を予見し、この目標を達成するために採用されるべき戦略を設定する。

Bullivant がこのように、イギリスやオーストラリア社会が多文化社会だとの声明に疑問を投げかけるレトリックを用いたのは、彼が保守的立場に組みずることを意味するものでないことは勿論のことで、リアリストがデータをあげるのに対して、ユートピアンが規範的声明しか述べないことへの警告である。しかしそれだけでなく、文化の概念の再検討を要請するためでもある。オーストラリアの例で示されたように、もしエスニック・マイノリティが二世三世となって、生まれつきかなりの程度「オーストラリア文化」を身につけているなら、彼らが社会的に排除されるのが果して文化が異なるせいなのか、多文化教育において伝統的特徴的文化を取り上げることが、果してその状況を改善することにつながるのかどうかという問題が生ずるからである。

そこで次に、Bullivant の文化概念の検討を見てみよう。カリキュラムがそこから選ばれる知識や概念や経験の公的ストックは、社会の文化に密接に関係するが、文化の定義においてもリアリスト対ユートピアンの図式がみられるという。Bullivant によれば、文化のユートピア的定義は Tylor の古典的定義に従いがちで、オーストラリアの「多文化教育に関する学校委託委員会 (Schools Commission's Committee)」も、伝統、歴史、言語、美術やその

多文化教育をめぐる論争と課題

他の芸術作品、宗教、慣習、価値観といった社会集団の遺産と同等とみなすポピュラーな使用法を採用しているし、オーストラリアで影響力を持つ理論家 Smolicz も同様である。イギリスやニュージーランドでもまたしかりである。ただし、このようなアプローチがその限界を認識している限りは本質的に誤っているわけではないとして、その特徴を以下の四点にあげている。一つは、文化的プログラムの道具的側面よりは表現的側面を強調すること。二つめに、民族文化集団の歴史的なライフスタイルを強調するが、現在の環境への適応やライフチャンスを得るための目下の戦略についてはほとんど言及しないこと。三つめとして、その結果民族文化集団出身者に化石になった文化を保持させることになること。四つめとしては、彼らが生きている社会の現実についての情報がほとんど与えられないこと。すなわち、たとえばニュージーランドの子供たちにマオリ族の部族の構造やカヌー隊について教えることは魅惑的ではあるが、現在住む都市で生きる力をつけることに結びつけられないから、そのような知識は現実と無関係のままになる、というわけである。

ここに多文化主義者のディレンマがある。Bullivant によれば、ディレンマとはこうである。「民族的背景を持つ子供たちが、彼らの文化遺産や言葉、歴史、慣習その他のライフスタイルの側面について学ぶことを励まされるようなカリキュラムの選択は、彼らの教育機会の平等やライフチャンスにはほとんど関係がない。教育機会の平等やライフチャンスは、より広い文化複合社会で作用している構造的、社会階級的、経済的、政治的、人種主義的要因により多く影響されているし、支配集団によって行使される社会的報酬や経済的資源への接近をめぐるコントロールによって影響される。したがって、多くのロマンチックでユートピア的な多文化主義者がいうように、彼らにその文化遺産を教えることが、より大きな自己評価にそしてより良い成績にそしてその結果として良い職につながると主張することは、イギリスの Stone (1981年) が示唆するように極めて極端な単純化である。このような多文化プログラムがもし過度に強調されるならば、彼らのエネルギーや関心をその社会経済システムの中で生

西山学報

きていくのに必要な英語という支配者言語の習得からそらしてしまうことになるだろう。」

このようなディレンマから脱するためには、文化の再定義を行う必要があると Bullivant は言う。Kroeber と Kluckhohn, さらには Goodenough, Geertz, Keesing, Redfield などの定義にしたがって、「本質的には文化とは、社会集団が特定の場所において生存上の諸問題に対処することを可能とする適応性のある変化に基づいた永遠に発展する『生存装置 survival device』の一形態である」と定義する。そして、「民族文化集団出身の子供たちが学ばねばならないのは、プルーラリズムというユートピア的見解に基づいたロマンチックで化石のような文化ではなく、この種の文化である」と言う。ただし、「化石のような文化」も社会集団の生き残りプログラムの表現的機能を果たすという意味で、古典バレエや美術や文学などが受け継がれることを説明できるとして、「それらもまた文化の重要な一部分であり、無視されるべきではないが、過度に誇張されるべきものでもない」というのが、Bullivant の考えである。

別のところで Bullivant は、文化多元主義もしくは多文化主義者は、文化集団の成員が日常生活の全ての局面でその文化を用いているように言うことに反対しているが¹⁶⁾、なるほどある社会におけるエスニック・マイノリティ集団がすべて自己の伝統的文化だけで生活していると考えるのは現実的でない。また、集団間に葛藤が生ずるのは、文化が異なるからではない。権力や資源の分配をめぐる闘争が、結果として文化の優劣意識や同化、排外、抹殺あるいは自文化への固執を招くのである。そしてこのことは、なぜ人間が個人に分解されないで、集団を形成するかということをも説明してくれる。Banton が合理的選択理論として述べているように、「もし彼らが個人として互いに競争するなら、集団の境界線は解消されるだろう。もし集団として競争するなら、彼らが手にした利益は境界線を強化するように仕向けるだろう。特権を得た集団の生活や文化は、彼らの排他的な境界線を守るよう方向づけるのに対して、従属集団の生活は、彼らの特権から排除する策謀への攻撃を強めるよう、彼らの結び

多文化教育をめぐる論争と課題

つきを培養するように向かうだろう」¹⁷⁾。Bullivant に言わせれば、「文化はその時、社会集団が他の集団に比べて享受した有利性をそれによって最大化する戦略を体現する」というわけである。

以上の考察に基づいて、Bullivant は「特色のある文化の所有は、エスニック・グループの生存についての必要条件でも十分条件でもない」と断定する。それではどうすればよいのか。「多文化教育は権力に対してもっと政治的に敏感にならなければならない」として Radical Multiculturalism を提唱するが、その内容は明確でなく、その効力もそれほど信じていないようである。いわばユートピア型とリアリズム型の折衷案であって、「民族文化的な背景を持つ子供が、生存上の知識のより必要な分配をうばわれるのは、カリキュラムとスクーリングを通してである」として、「権力に敏感な」カリキュラム改革について若干述べているが、結局「完全な解決には、我々がルソーのエミール以来見てきたものの延長上にある、教育におけるプルーラリズムの別のイデオロギーの進展をまたねばならないだろう」との言葉で締めくくっている。

3 多文化教育の論争点と課題

以上で見てきたように、多文化教育においては、エスニック・マイノリティに関わる教育的不平等の問題は、彼らの能力のせいでもホスト社会（文化）への不慣れのせいでもなく、基本的には文化に関わる問題であって、マイノリティ文化を理解し尊重するような学校環境が整えば、マイノリティの子供も自己もしくは自らの文化を卑下することなく学習に対しても積極的になり、マジョリティの子供も自文化中心主義から自由になって偏見を少なくすると考えられている。これに対して、そのような多文化教育は双方の子供にとって基礎学力の充実につながらないばかりか、国家統合をも危うくすると右からの批判や、多文化教育主義者は国家や権力の問題を避けており、レイシズムを態度の問題とみなしたり偏見を心理学的にしか説明しないなどの弱点をもち、結局はエスニック・マイノリティの懐柔策にすぎないとする左からの批判がなされて

西山学報

きた。これらに対する多文化教育擁護者の反論は、いま一つ歯切れが悪く「思い」のみが先行しているようである。ただ、左からの批判者の代表でもある Bullivant にしても、批判の鋭さほどにはそれに代わるモデルのイメージははっきりしない。しかし、本稿の目的は、論争を通して見える多文化教育のいくつかの断面と課題を、この分野もしくはより一般的な教育研究上の意義と関わらせて提示することにあるので、以下ではそのいくつかを指摘しておきたい。

一つは文化の定義に関わることである。Bullivant が指摘するように、多文化教育主義者の文化把握はたぶんに古典的で、しかもその文化を生活の全局面で保持し今後も持ち続けるべきであると考えるのは、やはり非現実的であろう。今世紀の後半に急速に進んだ世界的な文化の一元化の前で、民族集団固有の文化とはもはや化石的もしくは象徴的意味しか持ちえないのではないかとの疑問も抱かせられる¹⁸⁾。また、民族固有の文化の中身についてさえ、その集団の成員すべての了承が果たして得られるものなのかも疑問である。しかし、Bullivant も述べていたように、古典的な意味での文化にもその存在理由はあるのであって、民族集団間に葛藤があるとき、民族文化は闘争の手段として、あるいは象徴的手段として登場する¹⁹⁾。したがって、多文化教育プログラムにおける民族文化の役割も、このようなものと考えられなくもない。これによって、多数派少数派いずれの子供たちにとっても態度や意識変化を起し、学校文化がやや多文化的になったとしたらそれはそれで一つの効果ではあろうが、しかしそれ以上ではない。きっかけとはなっても、最終目標ではないだろう。一つの改革が次の改革へと連動して、より構造的な問題の解決に結びつくためには、問題の構造的把握ということも必ず必要である。そうでなければ、カリキュラム改革と言っても「アフロ・カリビーンの夕べ」といったイベント企画に終わるか、民族文化の新たなステレオタイプを与える結果に陥る危険性がある²⁰⁾。

これと関連して次に指摘しておきたいのは、多文化教育主義者がカリキュラム改革や「学校環境全体の改革」を重視するのは、学校文化やその体現であ

多文化教育をめぐる論争と課題

るカリキュラムが多数派もしくは支配集団の文化に基づくものであると認識しているからである。もし彼らの言う改革が部分的なものではなく全面的なものだとしたら、それはどのような筋道によって可能となるのか。その要求がすでに政治的であるのに、反人種主義教育が政治的だと批判することはできないし、学校が中立であろうとするのは非現実的である。このような批判に対して彼らは学校の限界を持ちだし、社会改革を担う未来の要員を作り出すことはできると反論するが、それでは学校の社会的機能のうち保守的側面を無視して革新的機能のみに期待するだけで、そのような学校観からは近代学校批判や学校幻想批判が生じる可能性も閉ざされている。特に保守派の基礎学力に関する批判に対しては受容的で、学力観を疑うことはないし、多文化教育の方がより子供の能力を引き出せるという論法になっている。もし多文化教育が、学校や労働市場で失敗する子供たちに競争力をつけさせるためのオールタナティブを提示しているにすぎないとすれば、急進派の批判も当たっているということになる。

篠原睦治が『「障害児」教育と人種問題』の中で、アメリカの教育を観察した結果として次のように述べているのは、示唆的である。「つまり、人種差別を越えるとき、教育の機会の平等の保障という観点から入るため、それはいきおい、能力・特性に限定されて、それらに応じた平等の保障という形になる。その背景には、能力主義的競争社会へ人種・民族を越えてだれでも参加できる権利という“平等主義”がある。ここには、人種・民族にもとづく不平等（差別）を越える視点はその可能性としてあるが、能力・個性にもとづく不平等な処遇（特に“できない”とはずされる、隔離されるという事態）を越える視点が見えない」²¹⁾。多文化教育主義者も学校教育の信奉者であるという点では、彼らを批判する保守派と似ているということになるだろうか。

最後に、Bullivant が指摘する多文化教育のディレンマの問題がある。エスニック・マイノリティがその固有の文化を学ぶことが、果して彼らの教育機会の平等やライフチャンスの改善に効果を持つかということである。これは言っ

西 山 学 報

てみれば、業績主義と属性主義のディレンマということにつながるかもしれない²²⁾。梶田孝道は「業績主義社会の中の属性主義」²³⁾の中で、「多くの近代化論者たちは、業績主義が現実化していくにつれて属性主義はしだいに消滅するか、たかだか例外的な形で残存するにすぎないと考えた。しかし、業績主義が社会の主要な配分原理となり、ほとんどのメンバーが業績主義者と化した現在、純粹な意味での業績主義はむしろ例外的な存在であり、かえって属性主義に起因する社会問題群が新たに生み出されてきたという事実気づく。」として、その結果、「一方ではアチーヴド・アスクリプション（業績主義の属性化）が、他方ではアスクライブド・アチーヴメント（属性に支えられた業績主義）が発生している。」と述べている。

アチーヴド・アスクリプション（業績主義の属性化）とは、判定された業績が固定化され一種の属性と化することによって、現実との間に、乖離が生ずる場合をいい、アスクライブド・アチーヴメント（属性に支えられた業績主義）とは、業績主義が社会の主要配分原理となりながら、主体がもつ諸属性の影響によって、事実上、業績主義競争上のハンディキャップが生じ、必ずしも業績主義にもとづく公正な配分が実現されていない場合をさすとのことである。後者についてはその属性として、地域、人種、民族、言語、文化、慣習、宗教、性別、世代、肉体的・精神的条件、親の収入、学歴・職業、遺伝形質、偶然的出来事・その他をあげている。Bullivant は、業績主義社会の中で多文化教育主義者が属性主義をもち出していると批判していることになるが、新たなこの二つの概念、特に後者のそれについて考察を加えることによって、Bullivant の言うディレンマに対してより良い説明ができるかもしれないという可能性だけ表明して、ここではこれ以上触れることはできない。今後の課題としたい。

もう一つの課題としては、多文化教育を在日韓国・朝鮮人教育に適用すると何が言えるかということがある。1970年代から起こってきた日本の学校における在日韓国・朝鮮人教育の実践活動や運動においては、韓国・朝鮮を欠落させてきた日本のカリキュラムの改革と、それによって韓国・朝鮮人の子供の民族

多文化教育をめぐる論争と課題

的自覚を積極的に促し、あわせて日本人の子供の民族的偏見を除去することがめざされている。この意味では、在日韓国・朝鮮人教育はすでに我が国における多文化教育の事例であるといえることができる²⁴⁾。とするならば、多文化教育に対する批判も当てはまるのであろうか。日本人による韓国・朝鮮人差別の原因には、彼らの文化に対する無理解があるとして、彼らの歴史や文化をカリキュラムに導入しようとしている点は共通である。ただ、彼らはすでに日本生まれの世代が大半を占め、日本語も日本文化も日本人と同等に獲得しているので、他の国の多文化教育の対象となる移民や外国人労働者の場合とは事情が異なるかもしれない。しかし、学校教育の中で民族教育的な内容を受けることが、彼らのライフ・チャンスに役立つとは考えない者は、韓国・朝鮮人の中にも日本人の中にもいる。このような韓国・朝鮮人の親に対して、民族的にマイナス・イメージを持つために学業を怠りがちな子供が、プラス・イメージに転化させることで意欲を持つとの説得がおこなわれることがあるが、この論理もすでにみてきた。こうしてみると、在日韓国・朝鮮人教育も文化的側面に偏りがちな傾向が指摘できるが、差別の社会的側面に対しては「進路保障」という取り組みがなされることが特色と言えらるかもしれない。また、在日韓国・朝鮮人教育のこのような流れは部落解放教育の流れから生まれ、部落解放教育は他にも「障害児」教育やその他の被抑圧・被差別者の教育ともつながって、「反差別教育」というカテゴリーを生みだしてもいる。これはいわば、多文化教育にとどまらず、反人種主義教育をも射程に含めていると言えないだろうか。これらの課題はいずれも興味深く、その検討作業は多文化教育の研究にとっても在日韓国・朝鮮人教育の研究にとっても意義のあるものと考えられるが、紙数も尽きてしまったのですべて今後の課題としたい。

註

- 1) S. Modgil, G. Verma, K. Mallick and C. Modgil, ed., *Multicultural Education: The Interminable Debate*, The Falmer Press, 1986, p. 1.
- 2) G. Crozier, 'Reviews', *Multiracial Education*, 11, 2, 1983, p. 53.

西山学報

- 3) 小林哲也・江淵一公編『多文化教育の比較研究』, 九州大学出版会, 1985年, 関口礼子編『カナダ多文化主義教育に関する学際的研究』, 東洋館出版社, 1988年など。
- 4) 青木保『文化の否定性』, 中央公論社, 1988年, 95頁。
- 5) G. D. Keller and K. S. Van Hooft, *Bilingualism and Bilingual Education in the United States: A Chronology from the Colonial Period to 1976*, Bilingual Press.
- 6) J. A. Banks, *Multicultural Education: Theory and Practice*, Allyn and Bacon, 1981, pp. 19—21.
- 7) Banks, “Multicultural Education and Its Critics: Britain and the United States”, in Modgil et al., op. cit., p. 222.
- 8) 小林哲也「多文化教育の課題」, 小林哲也・江淵一公編前掲書, 340頁。
- 9) 成宮千恵「イギリスにおける少数民族集団と教育」, 同上書, 42頁。
- 10) たとえば, 「多文化社会のための教育は, イギリス社会の不平等に立ち向かわなければならない。それは, 多文化的でも多民族的でもなくて, 反人種主義的でなければならない。」(J. Corlett, ‘Anthropology in British Education’, *Royal Anthropological Institute News*, 59, 1983, p.18.)
- 11) 関口礼子編前掲書, 関口礼子「カナダにおける多文化教育理念の成立と展開」, 小林哲也・江淵一公編前掲書。
- 12) 佐々木毅「オーストラリアにおける多文化主義の展開と問題点」, 同上書。
- 13) 前平泰志「フランスにおける移民労働者の子どもの学校教育」, 同上書。
- 14) 杉本均「多文化教育 その文化的多元主義と教育的平等の理念—マレー半島を中心とした考察—」, 『マレーシア社会論集1』, 東京外国語大学アジア・アフリカ言語文化研究所, 1988年, など。
- 15) George Allen and Unwin, 1981.
- 16) Bullivan, *Pluralism: Cultural Maintenance and Evolution*, Multilingual Matters Ltd, 1984, p. 105.
- 17) M. Banton, *Racial and Ethnic Competition*, Cambridge University Press, 1983, p. 136.
- 18) 文化的一元化の世界的潮流と文化的多元化の矛盾の問題の指摘については, 江淵一公「バイカルチュラリズムと教育」(小林哲也・江原武一編『国際化社会の教育課題』, 行路社, 1987年)参照。
- 19) 江淵一公「象徴体系としてのニュー・エスニシティ」(江淵一公・伊藤亜人編『儀礼と象徴—文化人類学的考察—』, 九州大学出版会, 1983年)。
- 20) C. Duncan, *Pastral Care: An Antiracist/Multicultural Perspective*, Basil

多文化教育をめぐる論争と課題

Blackwell Ltd, 1988, p. 14.

- 21) 篠原陸治『「障害児」教育と人種問題』, 現代書館, 1982年, 122頁。
- 22) 加藤普章も『多元国家カナダの実験—連邦主義・先住民・憲法改正—』, 未来社, 1990年, 244—245頁で, 多元社会の本質的ディレンマとして業績主義と属性主義の矛盾をあげている。
- 23) 梶田孝道『エスニシティと社会変動』, 有信堂, 1988年。
- 24) 拙稿「日本の学校における在日朝鮮人教育」, 小林哲也・江淵一公編前掲書, 参照。