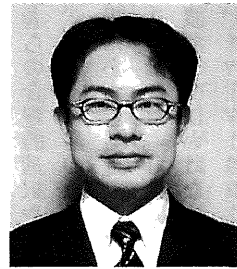


# 異文化体験から共生 という社会的行為へ



岡本 智周

筑波大学大学院准教授

## 体験活動と「共に生きる」力

今般の学習指導要領の改訂に際しては「伝統や文化に関する教育の充実」が議論の焦点の一つとなったが、二〇〇八年一月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」をみると、そうした項目には「グローバル化の中で、自分とは異なる文化や歴史に立脚する人々と共存していくため」といった目的が付けられていることが分かる。従来から強調されてきた異文化とのかかわりの重要性は、このようなかたちでも継承されているといえる。

また、同答申では「生きる力」の理念の共有が説かれており、そのために重視されるべきこととの第三において、「子どもたちの現状を踏ま

えると、コミュニケーションや感性・情緒、知的活動の基盤である国語をはじめとした言語の能力の重視や体験活動の充実を図ることにより、子どもたちに、他者、社会、自然・環境とのかかわりの中で、これらと共に生きる自分への自信をもたせる必要がある」と述べられている。「生きる力」とは何か、という問いへの答えの一つとして、「共に生きる」力が示されたことになり、またその力の伸長のために体験活動の充実が置かれていることに注目できる。

こうしてみると、「異文化」の「体験」は現在、〈他者や社会と共に生きること〉への寄与を最終的に求められていると理解できる。中央教育審議会の答申ではすでに一九九六年七月の「二二世紀を展望した我が国の教育の在り方について」で、「国際化が進展する中であって、

広い視野とともに、異文化に対する理解や、異なる文化を持つ人々と共に協調して生きていく態度などを育成することは、子供たちにとって極めて重要なことである」とされていた。ここで「共に協調して生きていく」という表現があるように、この時期を境として、異文化とのかかわりの重要性は「国際化」を前提とし、さらに「共生」の文脈で検討されるようになったといえる。

本稿では、こうした「国際化」から「共生」への理念の推移に照らして、異文化体験の意義を整理する。そこから、連載第一回で言及された「持続可能な共生社会」の要請に因應するための一つの考え方を引き出すこととする。

## 体験学習の意義

異文化体験の意義と効果は、日本人の社会的諸活動の国際化にまず表現されている。政策としての国際化が諸々打ち出された一九八〇年代からは、異文化体験の機会の増大が国際社会についての現実感を高め、また日本人の国際的活動が自明になることで体験の意味も豊かになった。現在では毎年延べ一、六〇〇万〜一、八〇〇万人の日本人が国外へ渡航し、三カ月以上の海外在留をする日本人は一〇〇万人を超えるに至っている。

ひるがえって「内なる国際化」をみると、日

本に入国する外国人の延べ数は年間九〇〇万人を超え、二〇〇八年末には国内の定住登録外国人の総数が二二〇万人を超えた。日本の総人口に占めるその割合は一・七四％である。一九七〇年代には定住登録外国人の総数が八〇万人以下、総人口に占めるその割合は〇・七％以下であったことと比べると、過去三〇年間における国内社会の急速な変化を理解できる。この変化は、外国人を必ずしも一時滞在者としてではなく、中長期的な日本社会での生活者として捉える社会認識を要請し、異文化体験はこの文脈においても、子どもたちの社会認識の適正化に効果を發揮している。

「持続可能な共生社会」の要請は、このような「内なる国際化」と社会的価値の多元化を背景としている。日本の産業構造の現状や一般的な留学生三〇万人計画などからもうかがえるように、日本社会の人口構成の変化は今後ますます進展し、異文化に関する体験と理解、またそのための舞台の必要性もいっそう高まることが予想される。

ただし、「共生」が唱えられるようになった二〇〇〇年代の社会においては、異文化体験のあり方に疑問が提示されることも少なくない。かつての「国際化」のためには異文化体験が順機能を發揮していたのに対し、「共生」にとってはそれは必要条件ではあっても十分条件には

なっていないようである。たとえば異文化体験活動の実際について、「一時的な楽しさがマジヨリティ側当事者に提供されたところで幕が下りる、『はじめとおわり』がある『多文化共生』である場合が多いことを指摘する研究者の意見は重要である。こうした機会では多くの場合、マジヨリティ側が取り組みの企画立案、舞台設定などの主導権を握っており、マイノリティ側はその舞台のうえでのアピールを、しかもボランティアベースでの参加を期待されつつ、行うこととなる。

また「共生」というかけ声自体が、マイノリティを尊重し理解する姿勢を示しつつも、実際にある格差や差別を曖昧化したままにするように機能していることを、批判する論調もある。ここには、マジヨリティに属する者が「異」なるものを自らの認識枠組みのなかで体験し理解するだけでは「共生」には至らない、とする問題意識が表明されているといえる。

そして、こうした問題意識を含み持ちつつ共生社会の成り立ちについて探索しようとしている研究者たちからは、「共生」が「価値志向的な行為」であることが強調されてもいる。「共生」には目標や尺度をおくことができず、すなわち完成状態としての共生概念はあり得ず、それは常に継続中の行為としてしか示されない。したがってまた、ある局面である種の「共生」

が成立し得たとしても、それは別なる観点からの異議申し立てに対して開かれたものにならざるを得ないため、追求のためのアクションはさらに継続される。こうした議論からは、「共に生きる」という行為に支えられる「持続可能な共生社会」のためには、「目」と「異」の関係性自体の対象化こそが十分条件となることが導かれていく。

### 体験と行為

異文化体験がそのままでは「共に生きる」ことにはならないという点に関して、ここで「体験」と「行為」の区別に留意しつつ、若干の検討をしておきたい。共生社会を支える人間の振舞いがいかなるものであるのかを理解するために必要な作業となるからである。

社会科学では、基礎概念としての「行為」を「体験」との対比で次のように規定している。<sup>⑤</sup>すなわち、ある主体に何らかの出来事が起こるとき、他の可能性のなかからその出来事を選択したのが主体の外部（環境）である場合、その出来事とそこから得られた経験は、主体にとっての「体験」となる。これに対して、出来事を選択が主体によってなされた場合、その出来事とそこから得られた経験は、主体にとっての「行為」となる。

こうした区別を適用すれば、「共に生きる」

という「行為」は環境によって用意されるものではなく、異文化にかかわるという出来事を自らを選択し、そこに生じる「自」と「異」の関係を自らの選択の帰結として引き受けることを指すことになる。「体験」によって再生産されるのは出来事が生じる際にすでに存在した認識枠組みであり、「自」と「異」の間の境界であるのに対し、異文化とかわる「行為」が生み出すのは、出来事の結果生じる（ときに更新された）「自」と「異」の関係性であり、それを責任対象として了解する主体である。「共に生きる」力とはこうした意味において、社会関係をつくり出す力にほかならない。

### 多文化教育の展開にみる 体験から行為への階梯

このように考えてみると、「持続可能な共生社会」のために今日の学校教育に要請されているのは、異文化とのかかわりを「体験」から「行為」へと深化させることだということになる。換言すれば、異文化とのかかわりを推進する際の基礎理念が「国際化」から「共生」へと推移するなかで求められるようになったのが、出来事の主体による選択であり、また「自」と「異」とを隔てるものの由来についての理解だということになる。学校教育の機能の一つは、価値と規範の体系を伝達することによる次世代

の組織的・意図的な社会化であるが、社会化の行き先としての社会が変動するとき、伝達内容にも変化の必要が生じる。

実際、「内なる国際化」をいち早く経験している先進諸社会で展開されてきた多文化教育は、実践においてそのような異文化とのかかわりの深化に直面しつつ、理論を体系化してきた。多文化教育理論の多くは実践の発展を理論的段階として表現するが、今ここでその段階を参照することは、共生という「行為」がどこに位置づき、何を求められているのかを確認するため有効であろう。

たとえば、アメリカで最も有力な多文化教育の理論書の一つであり、一九八八年の初版以来現在まで六版の改訂を重ねているクリスティン・スリーターとカール・グラントによる『多文化教育のための選択——人種、階級、ジェンダーへの五つのアプローチ』<sup>④</sup>では、以下のように五つの類型で取り組みを論理化している。

(i) 特殊な生徒および文化的に異なる生徒の指導 (Teaching the Exceptional and the Culturally Different) : 「異なっていること」を「何かが欠けていること」とは捉えず、個々の社会的背景や学習スタイルに合わせて特殊な状況にある生徒の指導を行う。生徒たちが既存の社会や学校の枠組みに適応し、学力達成を成し遂げることを目的とする。

(ii) 人間関係アプローチ (Human Relations) : 多様な人々と上手にかかわるスキルを教えることで、個人間・集団間の肯定的な相互行為を促進させる。諸個人の多様性の尊重と、偏見や差別の克服をめざす。社会構造の問題よりも、個人の態度の改変に注力する。

(iii) 単一集団の学習 (Single-Group Studies) : とくに劣位に置かれている社会的・文化的集団についての学習を深め、理解を促進させる。同時に、その集団に属する者に社会的に活動するための力を与える。差別や偏見が社会的に構成されるものであることを学ぶ。

(iv) 多文化教育 (Multicultural Education) : 社会における機会均等の重要性を、文化的多様性の尊重と結びつけて理解する。不平等とは、属性による社会的行動の選択肢の制限によって生じるものであることを理解する。社会変動に働きかけることを目的とする。

(v) 多文化的な社会正義の教育 (Multicultural Social Justice Education) : 文化状況の優劣のみならず、不平等を助長する社会構造について、社会正義の観点からの批判を行う。不平等克服のために、民主主義の実践や社会状況の分析を行い、社会活動や連携を行うためのスキルを伸ばす。このアプローチはこの書の第四版までは、多文化的・社会再構築的な教育 (Education That Is Multicultural and Social

Reconstructionist) と称されており、名前のとおり多文化主義に基づく社会改革が目標とされた。その後、多文化教育が制度化されるにつれて社会構造への批判が馴化されつつあることを受けて、公正と正義を根拠とした社会改革と連帯の重要性を、より明確に主張するべく改称されたものである。

これら五つの多文化教育の類型は、それぞれ異なる課題をもつものであり、実際の取り組みでは個々の状況の教育目標に合わせて方法が選択され、組み合わせられる。学習者の発達段階が上昇するほど、後者の類型を採用する機会と必要性が増すともいえる。ただし、こうした理論的段階は、一九六五年の移民法改定以降にアメリカ社会が直面した、新移民の急増とさらなる多文化化に応じた多文化教育自体の展開を反映している。そして日本社会においても、ごく図式的にいえば、(i)や(ii)の取り組みは「国際化」の状況下で実施されるようになったものであり、(iii)以降の取り組みが、異文化とのかかわりが(はじめとおわりのある体験)では済まされなくなつた状況で必要となるものだとはいえる。

もちろん、アメリカ社会における多文化教育の発展を日本社会に当てはめるためには多くの留保が必要であるが、こうした理論的段階において後者の類型になるほど既存の社会や学校教育のあり方を問い直し、それを再構成しようとする

要素が増していることに気づいておくことには、一定の認識利得があると思われる。そこでは、出来事への主体的なかわりと、「異」なるものが生み出される根拠の探索が促されるのである。

このことに関して、最後に筆者の見聞を一つ記しておきたい。筆者は二〇〇七年にロサンゼルスのある高校が博物館を利用して行った、異文化理解の学習に同行したことがある。

一渡りの閲覧や体験学習の後にクラスでの討論が行われたが、その議論を豊かにする契機となつたのが、湾岸戦争後にイラクから移住してきたという担任教師自身の経験談であった。移民当初はナシヨナリテイの違いに由来する困難さに直面し、市民権取得後もイラク戦争の折にはエスニシテイの違いを根拠にしたヘイトクライムや連邦捜査局による身辺調査を受けたことが語られた。それが呼び水となつて、生徒たちの関心はその日の学習で目にしたような「差異」が、なぜ存在するのかという論点へと向かつた。いつもは自明視している社会の制度や構造こそが、実際には「差異」とそれに基づく社会的圧力を生み出している」と意識することで、次にはその克服のために社会のあり方に働きかけることの可能性をみることになつた。

「体験」の「行為」への深化は、このような契機が多く与えられる状況のなかで進行するも

のであり、日本社会においてもそれが求められるようになったことはすでに述べたとおりである。「共に生きる」力とは、人間が社会制度の創造者であることへの強い自覚のうえに、発揮されるものと思われる。

〔注〕

①児島邦宏「生きる力」の理念の共有をどう考えるか」高階玲治編「ポイント解説 中教審「学習指導要領の改善」答申」二〇〇八年、教育開発研究所、二二二―二五頁。

②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「共生」の内実」二〇〇六年、三元社、二九―五三頁。

③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・山下前掲書、五五―八〇頁。

④朴鐘碩ほか著／崔勝久・加藤千香子編「日本における多文化共生とは何か」二〇〇八年、新曜社。

⑤野口道彦・柏木宏編「共生社会の創造とNPO」二〇〇三年、明石書店、七二―七四頁。

⑥ニクラス・ルーマン「体験と行為」、『社会システム理論(上)』一九九三年、恒星社厚生閣、一一七―一三三頁。社会システム論では、システムとその環境との境界維持に着目してシステムの動きが検討される。システムとは、検討対象に応じて、個人でも組織や集団でもありうる。本稿では、個人というシステムについて説明している。

⑦Christine E. Sleeter and Carl A. Grant Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender, 6th ed., NJ: John Wiley & Sons, 2008.