

教育における多文化共生

—アメリカ合衆国の事例を中心に—

田 中 圭治郎

〔抄 録〕

高度成長以降、子どもたちは経験・体験の場を失い、かつそのような機会が減少していく。日常生活の体験の基盤の上に成り立っていた子どもたちの成長・発達はその前提条件を失って、アンバランスな人間を養成することになる。本稿は、多文化共生という概念の下に学校現場における様々な人間関係の問題解決を意図する。まずその基礎概念を形成するインクルーシブ教育が一人ひとりを大切にすることを大切であることを明示し、次にそれらが具体的に学校現場でどのように実践されているかをアメリカの多文化教育の事例を中心に述べ、最後にハワイ州の教育実践を紹介する。これらの考察の中から、日本のさまざまな問題の解決の糸口を探る。

キーワード：多文化共生、インクルーシブ教育、多文化教育、異文化理解、ハワイ

はじめに

現在、学校教育ではいじめや不登校の問題がより深刻化しており、特に小学校では学級崩壊が生じ、日本の教育全体が危機的状況にあると多くの人々が認識するようになってきている。ベテランの教師ですら、このような状況に対してどのように対処したら良いかがわからなくなっている。河上亮一は、その著『学校崩壊』の中で、「10年ほど前から、……最近どうも生徒のことがよくわからなくなった、生徒が見えなくなった、自分の言葉が生徒にうまく届いていないようだ、ということがよく話されるようになった」と述べ、「それまでの子どもとは全く異質の、新しい子どもたちが登場してきた」⁽¹⁾と、新しい状況に戸惑いを示している。また、いじめについても従来とは大きく変質したものとなっている。子どもたちは、いじめ、いじめられながら、成長・発達していったのであるが、その中で身につけていったのは、「いじめ方」である。いじめられることを経験することで、相手に手加減して「いじめる」ことが出来るようになるのである。いじめられることの「痛み」を感じるにより、いじめる際に相手の立場に立っていじめが可能となるのである。山田正敏によれば、「これらの術は、小学校の中・高学年くらいまでにはほぼ体得し、リーダーシップの1つでもある『仲裁』の術まで身につけ、この「野

蛮な人間学習、自然学習”は大体小学校段階で卒業し、高学年以降ともなれば、この学習体験を生かして心の通じ合う何人かの親密な友人を作りだし、人間関係を深め、広げていったものである。同様に地域の自然への認識を深め広げ、子どもたちは地域に根ざして一回りも二回りも大きく発達していった」⁽²⁾ということが出来る。従来子どもたちは、生活体験の中から、人や自然に接し、人間関係、自然との接し方の術を体得していった。

高度成長以降、子どもたちは経験・体験の場を失い、かつそのような機会が減少していく。日常生活の体験の基盤の上に成り立っていた子どもたちの成長・発達がその前提条件を失って、アンバランスな人間を養成することになる。このような状況の中で、一人ひとりの子どもの個性を尊重することが求められる。子どもの持っている文化遺産を大切にし、各自が自尊感情を持つことを奨励し、すなわち両親から引き継いだ価値観を認め合い、それに誇りを持つことが求められるのである。

本稿では、多文化共生という概念の下に学校現場における様々な人間関係の問題解決を意図する。まずその基礎概念を形成するインクルーシブ教育が一人ひとりを大切にする教育である大切であることを明示し、次にそれらが具体的に学校現場でどのように実践されているかをアメリカの多文化教育の事例を中心に述べ、最後にハワイ州の教育実践を紹介する。これらの考察の中から、日本のさまざまな問題の解決の糸口を探ることを意図する。

1. インクルーシブ教育

ゲイリー・トーマスとジョン・ディフォー・デービスは、「インクルージョンの重要な特徴は、理由を問わず不利な立場にある子どもを通常教育から排除しないことである。これは「特別なニーズ」という用語を時代に合わせること（modernizing）を意味して」⁽³⁾ おり、「インクルージョンには、インクルージョンの背後にあるものも受け入れるという基本原則がある。この原則とは、能力、性別、言語、人種の・文化的出自にかかわらずすべての子どもたちが学校で平等に評価され、大切に扱われ、平等の機会を提供されることが出来る枠組みを提供することである」⁽⁴⁾ としている。

ハリー・ダニエルズとフィリップ・ガーナーは、「学校教育は、変化しつつある社会の挑戦に直面している。若い人びとを、新しいパターンのコミュニケーションと知識生産に準備させることは、私たちが学校教育の目的と方法を再考することを必要とする。学校教育で変化が生じているのだから、私たちは、これらの新しい形態の教育活動へ参加するのを支える最良の手段を再考するという挑戦に直面しなければならないのである。同じ形態の教育活動を増やしても十分ではないであろう」⁽⁵⁾ と述べ、教育にインクルージョンの概念を持ち込むべきであるとする。

インクルーシブ教育について、アメリカ合衆国全国インクルーシブ教育再編センターは、「インクルーシブ教育は、重度の障害児を含むすべての児童・生徒に対して、社会の完全な一員と

して実り多い生活を準備するために、近隣にある学校の年齢相当の学級において、必要な補助具と支援サービスとともに、効果的な教育サービスを受ける公正な機会を用意することである」⁽⁶⁾と定義している。

ボルガー・プロブストは、特別なニーズを持つ子どもを

- ・家族構成（親を失った子ども、片親の家族、離婚と再婚、一人っ子）
- ・生活時間（放課後、過密スケジュールか放任）
- ・情報過多（失われる子ども時代）
- ・親の心理的・社会的要求（子どもに大人の代わりやパートナーとしての役割を押し付ける）⁽⁷⁾

の社会状況の下で、学習意欲を失った子どもや、学校に不適応な子どもたちをも対象にしなければならないとする。

その点、ブルガリアのインクルーシブ教育は注目されよう。ブルガリアでは、ジプシー（ロマ）の子どもの40 - 45%は特別支援学校に通学している。彼らは、少数民族ゆえに学習上の困難を来し、しばしば知的障害であると誤認される。ジプシーの子どもの学習上の困難は、次のように起こると考えられた。彼らは、

- 一社会的、情緒的、知的成熟の遅れ
- 二言語発達と言語教育の問題
- 三就学前の施設や学校への不参加、不就学
- 四学習への不十分な動機づけや刺激
- 五間接的な要因として低い社会経済的地位
- 六しばしば（ブルガリアの）分類で軽度知的障害に入れられている知的機能の低下⁽⁸⁾

という視点から偏見をもって見られている。

ジプシーの子どもの学習上の困難の理由としては彼らの社会経済的不利が挙げられる。また、ジプシーの子どもの民族的・文化的伝統や伝統の本質とその重要性が教育制度のなかで承認されていないことを挙げる事が出来る。このように、ジプシーの子どもたちは、ブルガリア社会のアウトサイダーとして生き続けることを強いられている。

ブルガリアのジプシーの子どもたちの教育問題は、単なる発達障害ではなく、彼らの持っている文化への偏見・差別をも意味している。すなわち、彼らの母語とブルガリア語の乖離、両親の貧困等社会的・経済的な諸条件が背景に存在する。

このようにインクルージョンは、人々の子どもの持つ文化遺産を大切にすることを求める。

この視座から文化的多元性とは何かを論じてみる。

2. 多文化共生における教育

a. 文化的多元主義と多文化教育

「西洋民主主義社会は、国家の主要な目標が、人権を擁護し、平等を推進させることであり、また、すべての人種的、民族的、文化的集団を社会の一員として構成させることであるという、人類平等主義のイデオロギーを持っている」⁽⁹⁾ とバンクスとリンチが述べているように、1960年代と70年代、民族文化覚醒の動きの中で、文化的多元主義が出てきた。バンクスとリンチによれば、この運動の主な目標は、種々の人種的、民族的、社会階級的集団の生徒たちが、教育的平等を経験するような教育改革を目指すことである。

「文化的多元主義は、教育プログラムに移植されうる単なる新しい方法でない。教育における多文化主義の概念は、現在存在しているものよりも、より異なった社会観に基づいている」⁽¹⁰⁾ のであり、子どもたちを教育する場合、以下の5点に留意しなければならない。

- (1) 子どもたちに、自己の文化や価値と同様に、他の文化や価値を尊敬することを教えること。
- (2) すべての子どもたちが、多文化・多民族社会の中でうまく機能することを学習するのを援助すること。
- (3) 人種主義－皮膚の色－によって、より影響を受ける子どもたちに積極的に自己概念を持たせること。
- (4) 文化的に異なった人々の相違について、積極的な方法により、人類の類似性について子どもたちの経験を援助すること。
- (5) 子どもたちに地域社会全体の特異な部分としての異なった文化の人々と一緒に仕事をする経験を持たせることを援助すること⁽¹¹⁾。

多文化教育は、最初に民族学習（ethnic studies）、つまり民族集団の歴史、文化についての科学的・人文的学習から始まり、さらに時期が来ると多民族教育・多文化教育へと発展していく。つまり、この運動は、さまざまな人種的・民族的集団の生徒が多数派集団の生徒と教育的に同等な業績を上げることが可能になるよう、学校環境を変化させることである。

現在、多民族教育の概念がより広がることが、重要であると考えられている。民族学習が実現するに伴って、カリキュラムの中に民族性を取り入れることにより、種々の民族集団の生徒が良い成績を取ることを可能ならしめるよう援助するのにたいそう役立つという主張がなされるというのがその理由である。多民族教育が充足される時、全学校環境（カリキュラムに現れない教育内容・組織の規範・学校の方針・教授法・教材と評価・試験方法をすべて含んでいるのだが）が改革される。

多文化教育とは、民族学習、多民族教育、反人種主義教育 (anti-racist education) を含む幅広い概念であり、これは学校環境改革を意図した教育改革の一側面を持っているため、民族集団、婦人、特別な生徒 (例えば障害児や才能児) を含む多くの様々な種類の集団が教育的平等や学業成績の同等さを経験するだろう。現在、いくつかの国々では、多文化教育の領域はどこまで拡大することが出来るのか、また拡大すべきなのか、さらにどのような集団や問題がこの概念の中に含まれるべきかが、議論されている⁽¹²⁾。

多文化教育は、現在、その概念規定がはっきりとしていないのであるが、様々な不利な条件を持った子どもたちの教育条件をいかに充足するかが、その至上目標である。様々な理由によって生じた学習上の障害を取り除き、多数派である生徒と教育的に平等な条件で学ぶようにすることが、真の教育的平等であり、それがすなわち、多文化教育である。だが、現実には、さまざまな劣悪な環境の中での生活を強いられている子どもたちが存在し、彼らは、それゆえに、学校教育の中で、十分な学業成績を収めることが出来ず、その結果、社会的にも低い階層に押し込まれ続ける。多文化教育は、現実に存在する社会的矛盾を解決するため、どのような教育が、すべての子どもたちに幸せをもたらすかを、追究する、教育の本質に迫るものといえよう。

b. リンチの多文化教育説

「多文化教育は、多文化社会のための教育概念を論議する際に使用される単に便利な簡単に表せる用語である」⁽¹³⁾ とリンチが述べているように、多文化教育は、多民族社会とは切り離して考えられないものであり、「教育制度の決定や政策が提案される以前に多文化社会の民族の問題が存在する」⁽¹⁴⁾ のである。リンチによれば、多文化教育の目的は、多民族社会において「より多くの文化的背景の尊重と教育の機会の平等を追求すること」⁽¹⁵⁾ であると述べている。

「多文化的な多様性を批判的・理性的に受け入れることと、個々人や集団の相違を1つの共通の人間性の下で創造的に肯定することである多文化教育は、子どもたちの通過儀礼として考えられるべきである」⁽¹⁶⁾。多民族社会の学校現場では、従来のように白人中心の1つの価値観で子どもたちを教えるのではなく、様々な人々の文化的背景を尊重することを子どもたちに教えることが求められる。それは、人間性という1つの大きな目標を目指すものであり、それが確保された後に初めてすべての子どもたちの教育の機会均等が可能になるのである。

c. 多文化教育の実態

多文化教育を教える教師の手引書に、「(1) 文化的・民族的多様性を持った多元的社会の肯定的な面を認識すること、(2) すべての集団がわれわれの国民文化の豊かさに貢献することを認めること、(3) 本国の民族とアメリカに移住した民族の両者にわたる広い認識」⁽¹⁷⁾ と述べられており、アメリカの多民族性を肯定的に評価して、生徒に教育しようという姿勢が窺われる。

更に、教師の授業態度として、「(1) 人種差別主義者、男女差別主義者の言葉や標語とは関係のない用語を使用すること、(2) 人間を傷付けたり、彼らの可能性を阻害するような不注意な言葉の使用や、人間の紋切り型のとらえ方について認識を深めること、(3) 人間を、性、人種、階級又は民族的背景によって拘束されないさまざまな特徴を持った個々の存在として取り扱うこと」⁽¹⁸⁾ が重要視されており、これをみても、多文化教育が個々の生徒の持っている文化的背景を考慮することが、生徒の存在・人格・価値観を尊ぶことであるといえる。具体的には、個々人が、民族の違いを恥じるのではなく、民族遺産を誇りに思うことが出来ることである。

さらに、ケンダールも「教師自身の人種的態度が多文化教育の成功を決定する際の決定的な要素」⁽¹⁹⁾ であろうと述べ、教師の人格、人間性が問題とされる。カリキュラムを組むに当たって、「単元を学ぶことにより幼い子どもたちに多文化的視野を与え、アメリカ・インディアン、アジア系アメリカ人、スペイン語系の人々、黒人と白人が全社会の一部分として焦点があてられる」⁽²⁰⁾ のであり、理念としては、(a) 多くの異なった種類の家族が存在する、(b) すべての種類の人々がわれわれのコミュニティに住んでいる、(c) われわれすべてのものの中に、いくつかのやり方が存在する、(d) われわれの異なったものの中にいくつかのやり方が存在する、(e) われわれは、われわれのコミュニティの中で一緒に仕事をする⁽²¹⁾ の5点が了解される必要がある。

次にカリキュラムについて述べる。多くの異なった文化は、互いに作用し、それぞれのユニークな質のものが1つの強力なコミュニティを形成するのに貢献する。具体的な活動としては、

- (1) 子どもたちと家族のことにについて話すことから始まる。ここでは、両親、祖父母の持っている文化を子どもを通して知ると同時に、他の子どもにもそれぞれの文化についての知識を得させる。
- (2) 雑誌の中の様々な人々の姿を生徒に示す。日頃子どもたちが目にする様々な民族の服装についての理解を深める。
- (3) 雑誌の中のすべての種類の家族に関する絵を探す。兄弟姉妹のいる家族のそれぞれの例を、絵を見ることによって理解する。その際、いろいろな民族の家族をも紹介する。
- (4) 子どもたちに白紙のノートに各自の家族についての紹介を記させる。
- (5) 家族がどのように物事を見、何をしているか等を子どもたちに書かせる⁽²²⁾。

といった自分の家族、そして近所・隣人から徐々に環境範囲を拡大しながら学習をすすめていく。自分の出身民族、コミュニティ内の他の民族の生活習慣と異なる価値観を尊重する態度の養成が究極的に求められる。

具体例として、多文化カレンダーを挙げてみる。さまざまな人種で構成されている学校にお

いて、カレンダーを利用し、重要人物の誕生日やさまざまな民族集団の歴史上の出来事を知り、それらを通して各民族を理解しようとするのである。1月を例に取ってみる。

1日－奴隷解放宣言 (1863) ハイチ独立 (1804)、2日－エンマ (ハワイの王妃、1836-1885) 誕生、3日－ヤコブ・グリム (1785-1863) 誕生、5日－ジョージ・W・カーバー (1864-1943) 誕生シシェレッタ・ジョーンズ (黒人歌手 1864-1933) 誕生、8日－ド・ゴール大統領に就任 (1959)、10日－国際連合第1回総会 (ロンドン 1946) 国際連盟設立 (ジュネーブ 1920)、11日－ユーギニオ・ドホストス (プエルトリコ愛国者 1839-1903) 誕生、12日－アダー・トムス (黒人看護婦指導者 1863-1943) 誕生、13日－シャーロット・レイ (最初の黒人婦人弁護士 1850-1911) 誕生、14日－カルロス・ロムロ (フィリピン指導者 1901-) アルバート・シュバイツァー (1875-1965) 誕生、15日－マーチン・ルーサー・キング (黒人牧師、公民権指導者 1923-1968) 誕生、17日－チェーホフ (1860-1904) 誕生、19日－セザンヌ (1839-1905) 誕生、21日－ファニー・ジャクソンコピン死去 (黒人教育者、1913) エリザ・スノウ (モルモン教の母、1804-1887) 誕生、23日－国民投票での人頭税拒否の第24項修正 (1964) アマンダ・スミス (黒人福音主義者 1837-1915) 誕生、24日－エバ・デルバキス・ボウルズ (黒人青少年グループ・リーダー 1875-1943) 誕生、25日－フローレンス・ミルズ (黒人歌手ダンサー 1895-1927) 誕生、26日－インド共和国成立 (1950)、27日－ベトナム戦争終了 (1973)、28日－ピカソ (1884-1962) 誕生、30日－マハトマ・ガンジー暗殺 (1948) フランクリン・ルーズベルト (1882-1945) 誕生⁽²³⁾

このカレンダーを見ると、アメリカ人を構成している黒人、フィリピン人、ハワイ人、プエルトリコ人、ドイツ人、フランス人、インド人だけでなく、国際連合、国際連盟、ベトナム戦争を始めとする世界の情勢に目が向けられている。次にこれらのカレンダーをどのように教えているかの内容について述べてみる。

国際連合と国際連盟について。まず両者の違いを論じる。更にアメリカがこれら両者とどのような関係であるかを考えさせる。国際連合の仕事を生徒に調べさせ、WHO、UNESCO、UNICEF という諸組織に対して、生徒が多文化学習の中で、それらの仕事内容の情報と使用されている資料を書くことが出来るようにする。

マーチン・ルーサー・キングについて。彼が問題提起したものは何かを生徒に論議させる。彼の言葉「法律によって人に私を愛させるように出来はしまいが、それが、私をリンチから守ってくれるということは真実であろう。そして私はそれをたいそう大切なことだと思う」を生徒に読ませ、その文章の意味を考えさせる。公民権運動の指導者である彼が、何を言おうとしていたか、何に反対していたか、公民権とは何か。生徒に公民権運動のやり方に対する感想を書かせる。

ベトナム戦争終了について。ベトナム戦争は、現在の大部分の成人にとって、もっとも強力な、辛い思い出である。生徒がこの戦争についてどのような意見を持っているのか、彼らの感想とベトナムでのアメリカの役割について話し合う。生徒たちは、この戦争についてのイメージがなかなか湧かないので、当時の「タイム」、「ニューズウイーク」のような雑誌を通して、戦争を追体験させる。

次に生徒たちに4つの作業をさせる。(1)さまざまな意見を持った大人にインタビューする、(2)新聞や雑誌のニュース記事や評論を見る、(3)ベトナム戦争を扱った歴史書を読む、(4)学区内に生活しているベトナム人と話をする。これらを総合的にまとめることによって、生徒たちに、ベトナム戦争は何であったかを理解させる。

ガンジーについて。ガンジーが外国人であるにもかかわらず、多くのアメリカ人に影響を与えているがゆえに、生徒たちが、彼の生活や考え方について何かを知るべきである。ガンジーがイギリスから独立した時の非暴力、受身的レジスタンス（座り込み、ハンガー・ストライキ）といった彼のやり方は、アメリカ人にどのように受け入れられるのかを考えさせる。彼のやり方は、たいそう強力なものであるため、著作を読むことによって、彼の思想を理解する。

このように、多文化カレンダーは、他の国の文化と、他の民族の文化を知るだけに止まらず、生徒たちに、人間としてどう生きるかのたいそう本質的な思考を求めていることが分かる。多文化教育は、世界的な規模で、各国家、民族に共通に求められる問題を教えることであるといえよう⁽²⁴⁾。

最後に多文化教育の評価はどのようになされるのかについて述べる。評価は子どもたちがどの程度他の文化・価値を理解したかを、教師が知るためのものであり、評価により教師がより良い教材、教育方法を考えることが出来る。「学校の評価はいかに仕事をし、示唆された活動に接近したかを記録することである。文化的多様性に関する質問に対する子どもたちの言語的反応や、教室の中と外の両方で、文化的に異なっている人々に対する生徒の反応のあり方が、子どもたちがいかに単元を理解したかの評価を援助するものである」⁽²⁵⁾。

3. 多文化教育の展望—ハワイ州の事例—

1987年、ハワイ州において最初のハワイ人の知事が誕生する。ハワイ王国崩壊後、支配者から被支配者へと変化したハワイ人にとって、この出来事は、ハワイ文化再評価へつながる絶好の機会であり、州政府は、この年をハワイ人年と名づけ、ハワイ州のアイデンティティをもとめる作業をはじめた。

1900年ハワイがアメリカの準州となって以来、ハワイはアメリカ人特にニューイングランド地方出身の宣教師の子孫たちによって、政治的・経済的に支配される。教育においても、アングロサクソン文化を強制的にハワイ人、アジア系移民に押し付け、それをうまく身につけたものが、アメリカにうまく適応し、同化したと評価されてきた。

1960年代になると、このような状況に変化が現れる。その理由の1つは、アメリカにおける少数民族の権利拡大運動であり、2つは1959年のハワイ立州である。立州以後、ハワイでは移民労働者の子孫並びにハワイ人の権利が主張され、白人の権力は徐々に弱ってくる。1960年以降、プランテーションの所有者である白人の政治的・経済的支配という従来の状況から、そこで働くアジア系労働者の発言力が強まってくるという状況へと変化する。1963年バーンズ知事誕生は、プランテーション労働者の力が結集した結果であり、彼以後の知事は、ハワイ州を構成する諸民族の文化を尊重するという、文化的多様性を主張する。1975年の日系二世ジョージ・アリオシ知事の出現は、白人の政治支配に終止符を打ち、彼の12年間にわたる在任中、アジア系、特に日系人は大きな力を持ち始め、非白人の権利が大幅に認められるようになり、さらにジョン・ワイヘエ知事の誕生(1987年)とともに、ハワイ人、ハワイ文化見直し作業が始められ、ハワイ州のアイデンティティが模索されはじめるのである。

「ハワイ諸島を通過するすべての人々に対して、潜在意識ではあるが、ハワイ文化が深い、意義ある基礎を与えており、1987年には、われわれはそのようなことに正当な認識を与え始めた」と、私は時々考えることがある⁽²⁶⁾というワイヘエの言葉は、抑圧され、潜在化させられていたハワイ文化を顕在化させ、それを再認識・再評価させることを意味している。彼はさらに「活動的な、かつ役割遂行出来る人は、言語、習慣、食物又は儀礼といったハワイ的なものに言及することなしに、この州では一日たりとも仕事を全うすることが出来ない⁽²⁷⁾」と述べ、ハワイ文化復興を高らかに宣言している。すなわち、ハワイ州がアメリカ合衆国の1州であるにもかかわらず、そこに住む人々は、ハワイ文化の理解なしでは生活出来ないことを意味している。彼は、従来からハワイ的なものが存在しているにもかかわらず、無理矢理覆い隠そうとしたのに対して、有りのままの姿を認め、さらにハワイ文化尊重の方針を打ち出したのである。

a. 文化的多元主義

ハワイにおける社会構造の変化についてエリザベス・ウィッターマンズは、次の4つの段階に分けて考えている。

第1段階 西洋化以前

比較的単一な文化の社会

第2段階 2つの文化の社会

西洋人の到来とともに、食物、衣服の習得だけでなく、宗教、娯楽、教育技術といった多くの活動領域に影響を与えた。ハワイ人社会と西洋人社会との間に生じた裂け目は、経済的・政治的、社会・文化領域に及んでいた。

第3段階 多文化社会

西洋社会のさまざまな地域から、また非西洋社会の地域からの、プランテーション

ン（耕地）の労働者としての移民の到着が多文化をもたらす。しかしながら、白人
が一般的に社会・経済的に支配権を維持している。

第4段階 現在

現在は更に状況が変化していく。(1) 数百万人もの観光客の来島、(2) 過去5年
間にわたるインドシナ難民の流入、(3) 「ハワイアン・ルネッサンス」の出現とそ
の各人各様の解釈、という3つの要因がハワイ社会に新たな変化をもたらしてい
る⁽²⁸⁾。

ウィッターマンズの4つの段階分けは、年代を明確化しないため、おおよその分
類であろう。また、第4段階（現在）は様々な要素が入っていて把握しにくい
が、彼女は第3段階より一歩進んだより複雑な多文化社会と受け止め、現在を肯定的
にとらえている。さらに時期により、社会構造が変化してくるのは、ハワイの人口構
成が大きく作用していることは、誰もが肯定するところであろう。

表1 ハワイにおける人種別人口⁽²⁹⁾

	1853年	1900年	1950年	1970年
ハワイ人	70,036	29,799	12,245	7,549
混血ハワイ人	983	9,857	73,845	139,073
白人	1,687	26,819	124,344	233,013
中国人	364	25,767	32,376	29,913
日本人	-	61,111	184,598	203,384
フィリピン人	-	-	61,062	60,061
その他	67	648	11,279	78,947
合計	73,137	154,001	499,769	735,166

表1によれば、ハワイ人の減少、混血ハワイ人、白人、日本人の増加が顕著に現れており、
またその他の民族も徐々にその数を増やしてきており、ハワイ社会が民族的にも多様化してき
ていることがわかる。このような多様化は、ハワイ社会に文化的多元主義をもたらす。

1907年、当時の準州の代理知事が合衆国大統領に送った書簡の中に次のような文章がある。

東洋人と白人と一緒に労働することがあり得ないという事実に当面し、それを認識した結果、
わずかばかりの偏見が存在することがわかったが、それは時として、単に政治上の通例的なこ
とにすぎない⁽³⁰⁾。

と述べ、アジア人が差別されるのは、人種的な偏見のせいなのではなく、法律的、教育的な
不利益を被ったせいなのであるとしている。この意見によれば、アジア人は、ハワイ社会にお
いて階級的な差別を受けているが、人種的な差別を受けていない。当時のハワイ社会では階級
的差別と人種的差別は切り離して論じることは出来ないと思われるが、アメリカ人の代理知事

にとって、アジア人への差別は、本国とは比較にならないほど少ないものであったことは事実であろう

しかしながら、1933年になると、ロマンゾ・アダムズが述べているように、「ハワイは、まれにみる平等への接近という意味において、すべての人々に機会を与える」⁽³¹⁾ のであり、これはすべての民族が平等に機会を得ることを意味している。

またアンドリュー・リンドも1955年「ハワイでは、すべての住民が、その社会生活において、自由に平等に参加するのに好都合な環境と背景が存在する」⁽³²⁾ と述べており、多文化主義がすでに定着していることを示している。

b. ハワイ州の多文化教育

(1) ハワイ州政府の多文化教育

1960年代後半から1980年代初めまでの州教育局発行のレポートを歴史的に追うことによって、ハワイ州政府の多文化教育がどのように変化してきたかについて述べる。

イ. 1970年前後の教育方針「— Digest of the Master Plan for Public Education in Hawaii, 1970 を中心として—」

この報告文は、1960年代の教育をまとめたものであり、この時期の主な関心は、生徒に平等な教育機会を与えることである。1965年の初等・中等教育法と経済機会法を含む多くの連邦政府プロジェクトの出現により、1960年中葉に、ハワイにおいて教育機会の平等化が勝ち取られた⁽³³⁾。

ハワイ州において1960年代には、多文化教育の考えは、アメリカ連邦政府のマイノリティへの教育政策の下でのプログラムによるところが大であり、ハワイ独自の多文化主義が出てくることはなかった。

この報告の公教育の目的の項を見ても、生徒各自の持っている文化を尊重する内容がまだ見あたらない。「話す、読む、書く、聞く、計算する、思考するといった基礎訓練」「科学と技術の役割の理解と認識」といった個人の能力の養成が中心であり、「責任感を持つようにさせる」「国家と世界において、高い生産性と生活水準」といった一般的な問題が取り上げられているだけである。わずかに「個々の生徒が彼とは異なる、社会的、文化的、民族的集団の生徒を理解し、認識すること」⁽³⁴⁾ という内容が入っているが、これもハワイ独自というよりはむしろアメリカ本土の影響が大きいといえよう。

ロ. 1974-75 学校年次報告書

この年次報告書では、ハワイ州二言語・二文化教育プログラムが取り上げられている。1965年の初等中等教育法が具体的に各学区の中で既に実施に移されていることを物語っている。幼

幼稚園から第12学年までの間で、イロカノ語、サモア語、韓国・朝鮮語、中国語（広東語、北京語）と日本語の外国語教育が学校カリキュラムの中に取り入れられている。しかしながら、この教育の対象者は、移民の子どもたち、つまり英語が母語でない子どもたちに焦点が置かれ、二言語・二文化教育の言語に比重がかけられているため、ハワイ州を構成する諸民族の文化を理解するといった面はあまり強調されていない⁽³⁵⁾。

1975年前後におけるハワイ州の教育方針は、連邦政府の教育方針を受け入れつつも、アメリカ本土のマイノリティの権利拡大の精神が生かされていない。本土のマイノリティの権利拡大運動が黒人を中心として起こったため、黒人の少ないハワイ州では直ちに結び付かないというのがその理由であろう。

ハ. 1976-77 学校年年次報告書

1975年には、「人種、皮膚の色、宗教、性、年齢又は国籍によって、いかなる差別も、教育局のいかなる領域においても存在するべきではない」⁽³⁶⁾という規定がなされ、ハワイ州においてもアメリカ本土と同様の問題が取り上げられるようになり、「女性」、「マイノリティ」の問題が論議の的になる。

しかしながら、これも連邦政府の財政援助が大きな影響を与えているのであり、緊急学校援助法（ESAA, the Emergency School Aid Act, 1972）の下、WASPのアメリカ文化（Anglo-American culture）にマイノリティの集団を統合することを助けることを意図していた。ところが、このESAAプログラムは、強制的にWASPの文化に統合するのではなく、各民族の持っている文化を尊重し、生徒に自己の民族文化を認識させることが前提となるといった、文化学習（cultural studies）の面が重視されていく。

ハワイ州の場合、このような運動の中で、ハワイ人、サモア人を中心とするポリネシア文化の見直しが生まれてくる。

その例として、リーワード学区（オアフ島）でのサモア・プログラムについて述べる。ワイアナエ中学、ワイアナエ高校、ナナクリ中・高校では、サモア人の子どもたちのためのパイロット・プロジェクトが行われている。ここでは、サモア人の子どもたちが、学校教育にうまく適応出来るように、個人学習指導、カウンセリングと特別活動を行っている。特別活動とは、サモア人の子どもたちが、サモア旗記念日の4月15日に、アラモアナ公園で踊りと競技のコンテストに参加することである⁽³⁷⁾。

また、カウアイ学区では、多文化クラブが設けられている。ESAAの下で、カウアイ高校、カバア高校、ワイメア中・高校では、民族対抗オリンピック、フィリピン人、日系人、ハワイ人の伝統的な遊びをしたり、様々な民族が一緒になってバレーボール、ソフトボール、バスケットボールをして民族的融合を図ろうとしている。

これらの試みは、自己の民族遺産を確立するだけでなく、他の民族の遺産をも尊重する精神

を子どもたちに植え付けていくことになる。

ハワイ州政府の方針として、1977年になると、単に子どもをアメリカ文化に適応させるという、言語教育、言語の背景にある文化の教育の段階を越えて、アメリカ国籍を持っているハワイ州のすべての人々の文化遺産にまで、その目が及ぶ段階になっている⁽³⁸⁾。

次の表2は、1976-77 学校年における補償教育 (compensatory education) の実施例である。

表2 補償教育実施例⁽³⁹⁾

	参加生徒数	教育実践
基礎学力の増進	12,420	語学、就学前教育、修正カリキュラム、語学・数学
社会的・個人的発達	4,616	特別カウンセリング・ガイダンス、隔離プログラム、隔離プログラム援助、労働学習、文化的動機づけ
文化的認識	6,396	文化学習クラス、多文化学習クラブ
英語の学力	3,561	英語を母語としない者への英語教育、二言語・二文化
再統合援助	398	代替学校 (alternative school)

二. 1980-81 学校年次報告書

この学校年の基本方針は、従来の基礎学力の向上ならびに英語を母語としない子どもの英語教育、障害を持った子どもへの平等な学習機会の提供と並んで、ハワイ文化学習の新しいプログラムが用意されている。

1980-81 学校年において、公立学校の中で、英語力の弱い子どもは、10,678 人おり、そのうち最も人数の多いのは、3,006 人のイロカノ語を話す生徒たちであった。それ以外に多いのは、サモア語、広東語と日本語である。ハワイ州へ移民した外国人の子どもたちの教育は、依然として教育の大きなテーマであったが、ハワイ人の文化に対する関心も高まってきた。すなわち、土着ハワイ人の文化の学習である⁽⁴⁰⁾。

ハワイ文化学習は、ハワイの歴史的な背景を把握することから始まり、生徒たちが現在のハワイ文化を、自分が住んでいる地域社会のハワイ人高齢者から、直接体験を聞き出すことにより、具体的なものとして受け止めることが出来る。それは、体験に止まらず、神話、踊り、等々、様々なものが含まれる⁽⁴¹⁾。すなわち、古代ハワイへの回帰が徐々に生じるとともに、アメリカ合衆国内でのハワイ州の位置づけを確認する作業でもある。

b. 民族混合社会ハワイの今後の展望

B.L. ホーマンは、ハワイにおける混合 (mixing) のプロセスを、第1段階－人種の混血、第2段階－アメリカ文化への同化、第3段階－社会構造の混合、の3段階に分けている。彼はまた、「ハワイの場合、アメリカ本土のように完全な文化的同化以前においてでさえ、統合又は民族間の社会関係と参加が可能である」⁽⁴²⁾と、述べている。アメリカ本土の場合、白人という多数派に同化することが統合と考えられており、それへの完全な同化は、第3段階にまでなかなか

か到達がむずかしいが、ハワイ州の場合、多数派の民族集団が存在しないため、それぞれの民族集団が第3段階にまで混合が可能である。

民族混合社会を構成する民族の将来について以下の3人の述懐を引用する。中国系四世は、「私は、東洋人ではなく、まさにアメリカ人である。私は、アフリカではなく、ハーレムを見詰める黒人に幾分似ているのだが、自分の過去を求めるのではなく、現在住んでいるハワイを求める」⁽⁴³⁾と述べているし、また、白人五世は、「一世から四世までの日系人は、活力に満ちた生活をしている。一方、五世の日系人は、現在ハワイ流の新しい生き方をしている。私自身この（五世の）新しい生活にうまく同化」されていると述べ⁽⁴⁴⁾、日系人五世と白人五世との違いがないことを、示唆しているし、ある若い日系人は、「私は、自分自身日系人だと見なさない。私は、この島にアイデンティティがある。私は、外国の出身ではなく、ある民族集団の出身でもなく、ハワイ出身である」⁽⁴⁵⁾とし、ハワイを共通基盤として、各自の民族性をあまり重視していない。

彼らに共通して言えることは、出身民族ではなくて、ハワイで生まれ、育った者として、自己をハワイ州人として位置づけていることである。ハワイ人だけでなく、白人、アジア人すべてを含め、ハワイ州に四世代以上にわたって住む人たちは、民族に関係なく自己をハワイ人として認識する時代がやってくるのである。

ハワイ人ジョージ・S・カナヘレは、民族的にはハワイ人、白人、中国人、日系人、フィリピン人と様々であるが、「われわれは、ハワイ人」なのであり、「ハワイ人へのアイデンティティの本質はハワイらしさ」なのであるとしている。「ハワイらしさ」は、現在ハワイの生活様式の中に見いだされ、それは、習慣、食事、踊り、音楽、スポーツなどであり、それを身につけた人を、ハワイ人と呼ぶべきだとしている。すなわち、彼によれば、ハワイ人とはアメリカ合衆国の他の州とは違ったハワイ的生活様式を取る人々を呼ぶ。彼は、また混血ハワイ人青年の言葉を引用して、その理由を説明している。

「21世紀も終わりにになると、またそれよりも時期的に早くなるかもしれないが、恐らく、純粋ハワイ人は存在しなくなり、ハワイ人自身、ハワイ人かどうかの見分けがつかなくなってしまうだろう。誰をハワイ人と呼べばよいのか」という状況がくるのであり、そのため、将来ハワイ的文化遺産を持った人物をハワイ人と呼ぶべきであり、「ハワイらしさ」こそハワイ州のアイデンティティなのであると、カナヘレは結論づけている⁽⁴⁶⁾。

今後、ハワイ州では、ますます人種間の通婚が盛んになり、混血が増えつづけると予想される。これらの中で、ハワイ文化を基盤としながら、アングロサクソン、アジアの諸文化が交ざった多文化的なハワイ文化が形成され、新しいタイプのハワイ人が生まれてくるであろう。すなわち、多文化的ハワイ文化の誕生なのである。

おわりに

本稿では、教育における文化的多元主義について論じてきた。次に、文化的多元主義の限界と多文化教育の展望について触れておく。文化的多元主義の様々な問題点についてマーゼマンとイラムは次のように述べている。

- (1) 特に文化的・言語的な集団の地位の不均衡が存在する場合、さらに支配的集団と被支配的集団が存在する場合、憲法上の規定は平等または公平さを保障することに十分でない。
- (2) 多文化的なものが発達したか、または人権が尊重されるかを測ったり、評価するのは難しい。というのは、寛容や異文化理解を質で判断することは、難しいからである。
- (3) 一国の文化が歴史的な社会構造の中で既に確立されているならば、政府の法令によって多文化的な考え方を促進させるのは不可能であろう。
- (4) 公式の言語についての政策は、多文化教育の考え方の進展の重要な一部分である。そして、そのような政策での教育的枠組みは、言語的文化的質についてどれほど関わり合いを持つかを示している。
- (5) 民族集団間の明白な敵意又は服従関係といった政治的な現実、政策決定者や教育者たちの民族的調和への願望よりはるかに勝るであろう⁽⁴⁷⁾。

これらの点を見ると、多文化教育を進めることの困難さが窺われる。いくら法律的・政策的に行おうとしても民族集団の敵意・偏見がある限り容易ではなく、長い時間をかけて徐々にしか進展しないことがわかる。

同様に江原武一も、「どのような教育政策や教育実践についてもいえることだが、多文化教育の意義や効用は時間をかけて検討したり評価すべきだろう。特に多文化教育は数世代にわたる教育問題を扱うが、少数文化集団を抑圧してきた歴史的な負の遺産の解消は、10年や20年といった短い期間ではとうてい達成できないからである。またこれまでの試みられてきたさまざまな教育改革の歴史が示すように、1つの教育政策や教育実践ですべての積年の教育問題が解決すると考えるのは、あまりにも現実離れした楽観的発想である。」⁽⁴⁸⁾と述べ、教育における多文化主義の実践がいかに困難なものであるかを示唆している。

社会心理学者のホフステードも文化的多元主義について次のように述べている。「何世紀にも前に記された国々の間の価値観の違いは、接触が密になった今日においてもまだ残っている。あと、二、三世紀は、国々の文化的な多様性は大きいままであろう。国々の文化的多様性が引き継いで残るというだけでなく、各国の国内における文化的差異が増大しているように思われる。民族集団は自らのアイデンティティをあらためて認識するようになり、その事実を政治的

に認めるように要求している。もちろん、このような民族の違いは常に存在していたわけであるが、集団間の接触が増してきたことにより、集団のメンバーがみずからのアイデンティティを確認するようになったのである。」⁽⁴⁹⁾

このように文化の異なる民族集団が接触を強化するにつれて、摩擦がより一層拡大し、それぞれの民族集団が各自のアイデンティティを求めてくる。

アメリカ合衆国においては、1990年代に入ると、白人の側からマイノリティの文化を大切にす多文化教育に対する非難の声がより増大してくる。白人が享受していた特権が脅かされると感じた白人たちが、自分たちの権利を守ろうとして、黒人を中心とするマイノリティの人々に対する攻撃を激しくする。バンクスは、「多文化教育は現在、保守的なグループや研究者から激しい、組織だった挑戦を受けている。この挑戦は今後とも続き、激しく、そして時に醜く、破壊的なものになるだろう。それは多様な形態をとり、表現方法や現れ方もさまざまである。」⁽⁵⁰⁾と述べ、この傾向は今後ともますます強まるであろうと予測している。1996年カリフォルニア州ではアファーマティブ・アクション（Affirmative Action：マイノリティ優遇政策）が廃止された。この措置に対してクリントン大統領は直ちに抗議声明を出した。また、同年黒人英語（イボニクス）を、第二外国語として認定する動きもあり、多文化教育に対する動きは今後とも混乱するであろう。

同様なことは、イギリス、フランス、ドイツ等のヨーロッパ諸国、オーストラリアについてもいえる。イギリスでは、サッチャー首相によって推進されたナショナル・カリキュラム実施後、マイノリティの子どもたちは、学校教育から疎外されるようになったし、フランスではアラブ系の子どもたち、ドイツではトルコ系の子どもたちが学習する権利を奪われようとしている。

以上のように世界的に多文化教育が後退しているかのような印象を持つかもしれないが、「エスニック研究や女性研究の目的は、一部の利益を追求することではなく、カリキュラムを改革することによって、より真実の、包括的な、そしてアメリカ社会を形成する多様な集団の歴史や経験、文化を反映したものにすることである。これらの運動は、一部の利益の改革運動とは違って、学校や大学のカリキュラムの民主化に貢献しているのである。」⁽⁵¹⁾と、バンクスが述べるように、多文化教育運動の中で、アメリカのカリキュラム、教育内容、教科書は、WASP中心、男性中心のものから、社会的弱者に基盤の置いたものへと作りかえられてきたことは事実であり、この傾向は今後とも変化はないであろう。

シュレージンガーは、「歴史的かつ文化的にこの共和国はアングロサクソンの基盤を持っている。しかし、この基盤は、当初から、他の大陸や文化からの輸血によって変容を受け、豊かにされ、再構築されてきたものである。締め出しから包括への動きは、われわれの文化の構造に絶えざる改変をもたらす」⁽⁵²⁾と述べ、アメリカ社会は、将来ますます多文化の流れを強めようとするであろうと予測するが、彼は、「多様な伝統の相互交流」がますます強まり、「相違に対する寛

容と相互尊重の上に築かれた、開かれた社会」がアメリカの民主主義の原理であると主張する。

アメリカの多文化教育は、各民族間の対立、民族間の階層分離、非白人人口の増大、白人の非白人への敵意等、様々な問題を含みながらも、シュレージンガーのいうように、「統一化を目指す政治的理想が、かくもたやすく、また気持ちよく社会的・文化的価値観の多様な共存」をはかる状態を実現している。アメリカは複数の文化から成る共通の文化を保存しているのである。文化的多様性を認めることと、1つの共通の文化を志向することが矛盾なく共存をはかることが、アメリカ公教育の特徴であり、課題なのである。

このようなアメリカ合衆国での先行的実践は、世界中の教育に大きなインパクトを与えている。日本においても国際理解・異文化理解教育のあるべき方向性が、アメリカの多文化教育から見えてくるのではないだろうか。

日本国内には、在日外国人の子供たち、帰国児童・生徒をはじめ異文化を持った人たちが多数存在する。われわれは異なった文化を持った人たちとどのように接するのかが、現在ほど問われている時期はない。アメリカ合衆国ハワイ州では、州内のすべての人たちの文化が等しく評価されている。わが国の教育現場でも、すべての子どもたちの持っている文化・価値観をどのように評価、尊重するかが今ほど求められる時代はないのである。

〔注〕

- (1) 河上亮一『学級崩壊』草思社, 1999年, 10頁。
- (2) 山田正敏「いじめの変質と学校教育の変遷」坂本昇一編『教育にとって「いじめ」とは何か』明治図書出版, 1996年, 9-10頁。
- (3) ゲイリー・トーマス, ジョン・ディフォー・デービス「イングランドとウェールズ—「競争と管理」か「関係当事者による参加とインクルージョン」か」, ハリー・ダニエルズ, フィリップ・ガーナー編, 中村満紀男, 窪田慎二監訳『世界のインクルーシブ教育—多様性を認め、排除しない教育を』明治書店, 2006年, 161頁。
- (4) 同上書, 163頁。
- (5) ハリー・ダニエルズ, フィリップ・ガーナー「ペーパーバック版への編者序文—新しい千年への挑戦」, 同上書, 21頁。
- (6) ドロシー・カーツナー・リップスキー, アラン・ガートナー「インクルーシブ教育—民主制社会における要件」, 同上書, 56頁。
- (7) ペーデル・ハウヴ, ヤン・テッセブロー編, 二文字理明監訳『インクルージョンの時代—北欧発「包括」教育理論の展望』明石書店, 2004年, 105頁。
- (8) ダイアナ・ツォコワ, ズラトコ・ドブレフ「ブルガリア—ジプシーの子どもと特殊教育に関する社会的概念の変化」, ハリー・ダニエルズ等前掲書, 305-306頁。
- (9) James A. Banks and James Lynch ed., *Multicultural Education in Western Societies*, Praeger, 1986, Preface 1.
- (10) Frances E. Kendall, *Diversity in the Classroom :A Multicultural Approach to the Education of Young Children*, Teachers College Press, 1983, p.3.
- (11) *Ibid.*, p.3.
- (12) Banks and Lynch, *op.cit.*, p.201.
- (13) James Lynch, *The Multicultural Curriculum*, Billing and Sons, 1983, p.9.

- (14) *Ibid.*, p.9.
- (15) *Ibid.*, p.15.
- (16) *Ibid.*, p.16.
- (17) Pamela L. Tiedt and Iris M. Tiedt, *Multicultural Teaching*, Allyn and Bacon ,Inc., 1979, pp.1-2.
- (18) *Ibid.*, p.12.
- (19) Kendall, *op.cit.*, p.4.
- (20) *Ibid.*, p.42.
- (21) *Ibid.*, p.43. 更に発達させられるべき態度と価値は, (1) われわれはすべて生まれながらにして, それぞれ固有に価値がある, (2) すべての人類は, 黒くても, 黄色くても, 赤くても, 白くても, また, 女性であろうと男性であろうと, 生まれながらにして平等であり, 尊重されるべき価値があり, そして尊厳を持っている, (3) われわれは, 相違に価値を置き, そしてそれを肯定する必要がある, (4) われわれ個々人が大切な存在である, (5) 変化の概念は積極的なものである。 *Ibid.*,44), の5点となり, 社会の構成員の人権を認めあうことが必要であるとされている。
- (22) *Ibid.*, pp.44-45.
- (23) P.Tiedt and I.Tiedt, *op.cit.*, p.194.
- (24) *Ibid.*, pp.196-197.
- (25) Kendall, *op.cit.*, p.56.
- (26) John Waihee, "Hawaiian Harmony urged for all", *Year of the Hawaiian*, 1987, The Honolulu Star-Bulletin, p.1.
- (27) *Ibid.*, p.1.
- (28) Elizabeth Wittermans, "Inter-ethnic Relation in Hawaii", *Social Process in Hawaii*, Vol.28, 1980-1981, p.154.
- (29) Robert C. Schmit, *Historical Statistics of Hawaii*, University of Hawaii Press, 1977, pp.25-27.
- (30) Andrew W. Lind, *Hawaii's People*, University of Hawaii Press, 1980, p.99.
- (31) *Ibid.*, p.91.
- (32) *Ibid.*, p.92.
- (33) Department of Education, State of Hawaii, *Digest of the Master Plan for Public Education in Hawaii*, 1970, p.4.
- (34) *Ibid.*, p.13.
- (35) Department of Education, *Annual Report 1974-75*, 1976, pp.6-9.
- (36) Department of Education, *Annual Report 1976-77*, 1978, p.2.
- (37) *Ibid.*, p.12.
- (38) *Ibid.*, p.21.
- (39) *Ibid.*, p.23.
- (40) Department of Education, *Education '81 Annual Program and Financial Report for 1980-81*, 1982, p.9.
- (41) *Ibid.*, p.6.
- (42) Bernhard L.Horman, "The Mixing Process", *Social Process in Hawaii*, Vol.29, 1982, p.117.
- (43) *Ibid.*, p.127.
- (44) *Ibid.*, p.127.
- (45) *Ibid.*, pp.127-128.
- (46) George S. Kanehele, "We're all Hawaiians", *Hawaii Heritage News*, Vol.4, No.7, 1976, p.2.
- (47) V.L.Masemann and Y.Iram, 1987, "The Right to Education for Multicultural Development: Canada and Israel", Dougrou Ray and Norma B. Tarrow, *Human Right and Education*, Pergamon Press,p177.
- (48) 江原武一, 「公教育における多文化教育の展開」, 江原武一『多文化教育における 総合的研究－公

教育におけるエスニシティへの対応を中心に-』, (平成8年-9年度, 文部省科学研究費 基盤研究 (A)), 平成10年, 10頁。

(49) G. ホフステード, 岩井紀子, 岩井八郎訳, 『多文化世界』, 有斐閣, 1995年, 256頁。

(50) J.A.バンクス, 平沢安政訳, 『多文化教育』, サイマル出版会, 1996年, 43頁。

(51) 前掲書, 47頁。

(52) アーサー・シュレージンガー, Jr., 都留重人監修, 『アメリカの分裂』, 岩波書店, 1992年, 175頁。

(たなか けいじろう 教育学科)

2011年10月18日受理

