HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	言語的・文化的境界上に生きる青年たちの学び―「文化の多様性」めぐる社会教育研究の課題―
Author(s)	杉山, 晋平
Citation	社会教育研究, 25, 25-37
Issue Date	2007-03-23
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/20397
Type	bulletin (article)
File Information	25-ad.edu25.pdf

Instructions for use

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

言語的・文化的境界上に生きる青年たちの学び
―「文化の多様性」めぐる社会教育研究の課題―

杉　山　晋　平

1. はじめに

人間の物理的・空間的な移動は、ときに国境、言語、文化といった境界を越える移動をともなうものとなる。そうした「移動」という経験は、その人自身の生きる具体的な文脈に固有の意味によって彩られたものとなる。そこには、その人の生と自己のあり方を揺るがす可能性の芽が存在している。それまで生を営んできた場を離れて生きていくことの意味、そこで培ってきたものを持って新たな場で生きていくことの意味、新たな場で新たなものを獲得しながら生きていくことの意味―本来ならば、人間の「移動」という経験は、その人の生と自己のあり方を揺るがす発達的契機を内に秘めたものである。同時に、その経験は、生を営む存在同士の新たな出会いをもたらす。それは、移動した先で既に生きてきた人々にもまた変化を生じさせる出会いの可能性を予感させるものである。

だが、人々が生きる現実は、移動と出会いがもたらす成長の可能性が必ずしも具体化される状況にない。むしろ、言語的・文化的な「移動」を経験した人々は、共生が実現されぬ環境におかれることで排除や抑圧に苦しみ続ける現実に直面している。そして、この現実は、これまで日本で生きてきた多様な言語的・文化的背景を持つ人々が直面してきた問題を、現在においてあらためて問うている。

日本の社会教育研究においては、「多文化・民族共生社会」という理念、その実現に向けた実践的課題、そこで教育が果たす役割について議論が積み重ねられてきた。本稿は、「多文化・民族共生社会」をめぐる社会教育研究について、そこで志向されてきたアプローチの前提に立ち戻って検討を加え、その到達点と課題について考察を試みるものである。その上で、外国から日本に移り住む―すなわち、言語的・文化的な「移動」を経験した青年たちの学びと教育に固有の問題を示し、そこで社会教育研究に求められるアプローチについて仮説的な提起を試みる。

2.「多文化・民族共生社会」をめぐる社会教育研究

現代の社会教育において、「多文化・民族共生社会」をめぐる議論は、主要な問題領域の 1 つとして位置づいている。この領域の重要性は、将来にわたって増加するであろう日本への言語的・

文化的な「移動」者の存在を考えると、ますますその度合いを高めていくだろう。では、これまでの社会教育研究は、この領域について何を問題として見出し、どのようにアプローチしてきたのだろうか。本章では、日本社会教育学会が編集する『日本の社会教育（学会年報）』の近年の動向を検討することで、その基本的な観点の変化について整理を試みたい。

2.1.　現代的人権の実現とマイノリティの問題

この領域に関連する論考として、今回は『国際識字 10 年と日本の識字課題』（第 35 集、1991 年）、『多文化・民族共生社会と生涯学習』（第 39 集、1995 年）、『グローバリゼーションと社会教育・生涯学習』（第 49 集、2005 年）、『社会的排除と社会教育』（第 50 集、2006 年）を中心に参照していく。

日本においては、民族解放を基軸にその運動と教育の議論を展開してきた小沢有作や、部落解放運動における識字実践のあゆみと蓄積に、この議論の源流をみることができる。国際識字年 10 ヵ年行動計画の開始を受けた第 35 集は、「教育への権利の思想と現代的人権」の立場にたち、日本の「内なる識字問題」への認識を深めながら、社会教育・生涯学習のあり方を問い直している。そこでは、日本の優れた識字実践の蓄積を踏まえ、権力関係論という観点から識字獲得が理論的に総括された議論[1]や、具体的な識字運動の歴史・原理・課題の考察[2]、外国人定住者の増加といった社会状況の変化と識字実践との関連を喚起する議論[3]が展開されている。

被差別部落、「在日」を生きる人々、中国からの帰国者、インドシナからの難民といったように、社会的にマイノリティと位置づけられざるをえない環境におかれた人々が、どれだけ学びの場と機会を必要してきたのか。それをつくりだす努力がいかに積み重ねられてきたのか。この第 35 集から、「人権の実現」という課題への強い認識に立ち、学びの場や機会をいかに保障していくか、そこではどのような原理にたって学習を組織していくべきなのかということが社会教育研究の課題として提起されたことを踏まえておく必要がある。

2.2.　「多文化・民族共生社会」の理念的追究と実践的課題の検討

第 35 集が公刊された直後から、日本は、ニューカマーの増加という大きな社会状況の変化を経験していった。そうした状況にあって、「現代的人権」と「マイノリティ」という視座を基底として引き継ぎながら、「多文化・民族共生社会」という理念の提起と検討が進められたのが第 39 集であった。

元木は、この理念を「互いの『違い』を深く認識しつつ『統合』された民主的な社会」と解釈し、①従来の学校教育で用いられてきた「異文化理解」とは異なり、「より積極的に自らの社会における課題として」問題を捉えるという意図、そして、②多様な文化の共存を認めるという認識的次元だけでなく、多様な人々が生活の中で民主的社会を構築していくという実践的次元を含め

る必要を指摘している[4]。また、朝倉は、この理念を「民主主義の原則に即して文化に固有の価値を認める文化的多元主義に基づく社会」と解釈し、平等な人権の実現に向けて、個の私的な関係における「共生」を包括する制度上の保障が重要であると主張している[5]。

朝倉の提起には、多様性を前提にした社会の統合のあり方（＝同化とは異なる意味での「統合」のあり方）とはどのようなものであるのかという重要な論点が含まれている[6]。この論点は、社会教育研究における基本的観点として、理念的追究とその実現に向けた実践的課題の把握とを切り離さずに展開していく姿勢を示唆するものでもある。翻って、その理念の実現を可能にする教育のあり方が問われているのである。

所収された地域の日本語教室や識字教室の実践報告においても、この基本的観点は共有されている。そこでは、学習者の母語や来日経緯に多様化が進んでいる現状がとりあげられ、市民ボランティアの可能性と限界、支援者としての専門性のあり方、豊かな活動の展開を保障する教育行政の役割が論じられている。そして、それらの課題をのりこえるために、「多文化・民族共生社会」という理念に即した対応が必要であることが強調されている。もう一度、確認しておこう。課題をのりこえるためにこの理念の重要性が喚起されているのである。議論を先取って言うならば、現在においては、ローカルな排除と抑圧の現実が、グローバル化するこの理念の批判的再検討を要求しているという状況を迎えているのである。

2.3. 社会的排除の把握と「多文化・民族共生社会」の批判的検討

こうした一連の議論は、共生が実現されぬ環境で排除や抑圧を被っている人々が存在しているという現実を出発点としてきた。だが、近年、この認識に基づく問い自体に少しずつ変化が生じている。われわれは、排除や抑圧という現実をどう把握し、どのようなものとして理解していけばよいのだろうか―既に「多文化・民族共生社会」の理念が提起されて 10 年以上が経ち、かつその必要性は広く認知されつつあるにもかかわらず、なぜ排除や抑圧という事態はかくも生み出され続け、その深刻さの度合いを深めているのだろうか。

こうした問いへの追究なくして、共生の内実もその実現の論理も明らかにはしえない。排除と抑圧をのりこえる可能性とその論理を生きた人々の学びにみることが、「多文化・民族共生社会」の理念的追究とその実現に不可欠である。この両者を不可分の関係に位置づけたアプローチが、社会教育研究においてより強く打ち出されるようになってきた。

こうした動向は、学会年報第 49 集及び第 50 集における「多文化・民族共生社会」をめぐる問題の位置づけとその文脈の変化に示されている。第 49 集においては、経済・政治・文化・社会構造といった領域をまたいで全体に影響を与えるグローバリゼーションという時代状況の下、問題を「地球―国家―地域―個人」の関係において捉え直し、そこで生み出される開発、貧困、格差と疎外などを克服する主体をどのように理解し、それをどのように教育実践につなげることが

できるのかが問われた[7]。飯田の論考は、フランスにおける識字実践のローカルな現実から「識字」とその教育の意味を問い直し、人権や社会的恩恵の保証に位置づく識字教育が、逆に非識字者を社会的により不利益にする局面を指摘している[8]。このようなローカルな現実は、グローバル化する識字・識字教育概念に疑義を唱えている。同様に、排除と抑圧の現実から「多文化・民族共生社会」の理念もまた問い直される段階を迎えているのである。

この論点は続く第 50 集『社会的排除と社会教育』に引き継がれ、社会構造の変動にともなって生じる「社会的排除」という視角から社会政策・教育実践課題の探求が試みられている。野元は、言説化する「多文化共生」理念とそれに基づく援助主義が、当初の意図＝〈善意〉を逆に排除の装置へと転化させている現実に警鐘を鳴らし、理念と実践を問い直す必要を鋭く指摘している[9]。

現代社会における排除と抑圧の構造的把握は、今一度、「多文化・民族共生社会」の理念と実践への批判的検討を要求している。そこでは、排除や抑圧という現実の理解を土台にして、それを対象化しのりこえる学習実践の組織化、それを可能にする主体形成の論理を明らかにしていくことが主たる課題となろう。「多文化・民族共生社会と理念的追究と実践的課題」と、「排除と抑圧」をのりこえる「学習実践と主体形成」をめぐる議論とを不可分の関係に位置づけ探求していく観点が必要とされているのである。

2.4.　社会教育研究における問題把握の構造と連関

下図は、今回とりあげた学会年報にみられる一連の動向を鑑みた上で、社会教育研究における

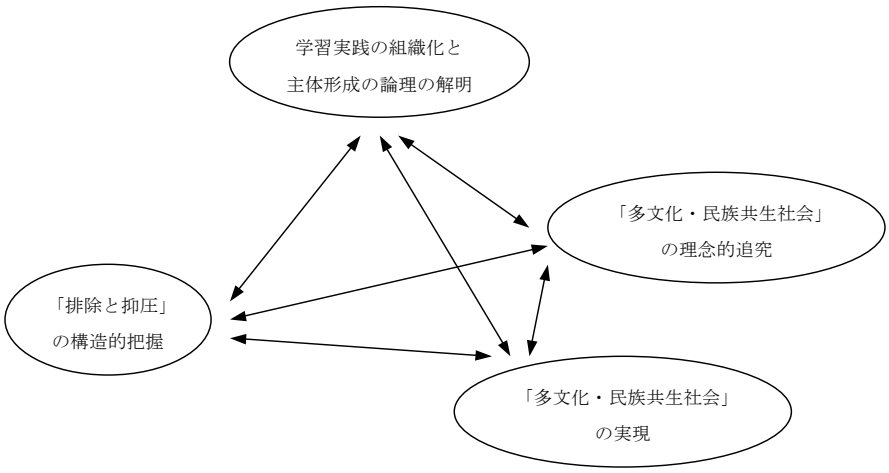

図　社会教育研究における「多文化・民族共生社会」をめぐる問題の連関

「多文化・民族共生社会」をめぐる問題構造を立体図式的に整理したものである。仮説的なモデルではあるが、これまで論じてきたように各問題群は不可分の関係にあり、相互に媒介しあいながら探求していくことが重要である。1 つの頂点の問題を検討することは、他の頂点の検討なしには深めることができないだろう。学会年報の軌跡が示しているのは、社会的・時代的文脈の影響を受けながら、これらのある頂点・面がより強調されてきたものとも理解もできる。

こうした把握の妥当性に検討の余地を残しながら、その上で強調したいのは、学習実践の組織化と主体形成の論理という相を出発点として位置づけることの必然性である。グローバリゼーションが進展する現代という時代において、排除と抑圧を生み出すシステムは人間の手を離れて総体化・複雑化し、もはや人間の生活を規定し返す外在的な力へと自律化しているかのような様相を呈している。だが、どんなに巨大なシステムであっても、それはあくまで人間の部分的な関与の連続によって維持されているということが根本的事実である。

かつてフレイレが、予め外的に規定され脱文脈化された「問題」を背負い客体化された存在としてではなく、自らの生活を省察することでそこに潜む「課題」を提起する力を持った、世界とともにある主体として人間を把握し、その教育理論を展開したことを思い起こすべきだろう[10]。人間／世界の二元論的把握ではなく、両者の過程的・統一的把握に立ったフレイレが提起したのは、批判的・創造的に「世界を読む」主体として自己を形成していく協働的な過程に学びと教育の論理をみる視点であった。

ある資源や能力を持たないから力を持てないのではなく、逆に社会的な諸関係の中で力を奪われてきた結果として資源や能力が奪われてきたのである。こうした歴史的把握に立ち、自己と世界との関係を対象化し、その両者の関係を更新していくこと、そして、それを可能にするの媒介をつくりだし獲得していくこと。これらの連関に焦点をあわせ、学習論の転換を試みなければならない。

人間自身が、総体化されたシステムの矛盾とそこに埋め込まれた自己とを対象化し、システムとの間に新たな関係を打ち立てて乗り越えていく運動（＝意図的で集団的な学習実践という媒介空間の創出）の論理を、そして、それを実現する主体形成の論理を明らかにしていくことが、社会教育研究に問われていると言える。野元が指摘したように、「多文化・民族共生社会」をめぐる社会教育研究は、学びの場を保障する必要性を提起する段階から、そこでの学びの質を問う段階へ焦点を移行させなくてはならない[11]。その意味において、図の相互連関モデルでは「学習の組織化と主体形成の論理の解明」を三角錐上部の頂点に位置づけ、これを今後の課題の出発点と位置づける立場をとりたい。

3. 「文化の多様性」をめぐる社会教育研究の課題

さて、前章では、「多文化・民族共生社会」をめぐる社会教育研究における問題群の連関を示し、探求の出発点に「学習実践の組織化と主体形成」という視点を置く本稿の立場を述べた。本章では、この領域に固有の問題として「文化の多様性」について論じる。既に朝倉がふれているように、「文化の多様性」という観点をめぐっては、社会的分離ではない統合、かつ同化とは異なる意味での統合のあり方を問うという難解な課題が存在している。

もはや「多文化」教育の必要性を主張するだけでは不十分であり、「多文化」という理念にまつわる曖昧さと危うさは、既に多くの論考で指摘されてきた通りである。先述の野元に加え、朝倉[12]や森[13]も、そこで前提とされる「多文化主義」のイデオロギーが支配や抑圧の道具へと転化する危険性を指摘している。抑圧と排除のローカルな現実と対抗的教育実践の探求は、グローバル化するこの理念の内実を問い返していくだろう。

何より、この理念が孕んでいる問題点として、言語的・文化的な「移動」者のアイデンティティの問題を置き去りにしていることは指摘しておかねばなるまい。「多様性」という表現の曖昧さによって、その多様性を構成する要素間の関係が不問に付されるということは、次の重要な問いを覆い隠すこととなる。すなわち、「移動」を経験した青年たちの言語的・文化的な差異に満ちた生活世界において、彼女／彼らがその差異をどう関係づけていくのか、その関係づけの過程でどのような自己を形成していくのか。すなわち、社会的次元のみならず、自己形成という主体の発達的次元の問題を考える上でも「文化の多様性」の内実を追究することが不可欠なのである。

では、「多文化主義」の限界を乗り越える有効な概念的道具とは何であろうか。言語的・文化的な「移動」者について、自己形成の論理に焦点をあてる有効な概念的道具とは何であろうか。この 2 つの問いについて検討するにあたって、本稿では、「ハイブリディティ」という概念に注目したい。

3.1. 文化本質主義と多「文化」教育の癒着

カルチュラル・スタディーズ（；CS）の一連の研究は、排除と抑圧を被ってきた言語的・文化的な「移動」者たちが、それを乗り越える闘争（＝学びの実践）を実現していくにあたってどのような論理が有効であるのかという点に問題意識を置いてきた。

CS における議論の背景には、文化本質主義というイデオロギーとそれを支える言説実践が、「移動」者に二者択一の論理を迫り、排除と抑圧を生み出し続けているという問題の把握がある。「文化の多様性」が本質主義的に言説化される教育実践は、個々の「文化」の起源（root）を実体化し、それを神話化していく可能性を常に孕んでいる。それは「多文化主義」が支配と管理の道具へと転化される契機であるとも言える[14]。

そうした「文化」をめぐる言説は、移動者が起源に戻ることを暗黙の理想として自明視するものであった。だが CS は、「移動」という事態によって、思考や存在のありよう（＝アイデンティティ）が変化していくモメントに注目していく。そうした事態そのものが、静的で固定化された、あるいは国民国家的な「文化」という言説を揺さぶっており、そこに疑義を投げかけ続けていると考えるのである。

社会教育研究において、学習実践を媒介する原理として多文化教育の意義を論じる際に、それが本質主義に基づく多「文化」主義の教育を指すものでないかどうかを自問していく必然性はここにある。「文化の多様性」が起源の神話を前提とするものであるならば、そこには「多様性―社会的分離―同化としての統合」という二者択一的サイクルをもたらす危険性がつきまとう。多「文化」主義を無自覚に教育に適用する過程で、多「文化」教育が「移動」者に対して二者択一を強いる排除の道具へと転化する可能性が生まれるのである。

3.2.　ハイブリディティとアイデンティティの形成

戴は、CS における議論を総括しながら、言説化の可能性を孕む「多文化主義」の限界をのりこえ、闘争を持続していく可能性を「ハイブリディティ」という概念にみている。これは、人がそれまで培ってきた「文化」と移動によって新たに出会う「文化」との二者択一に由来する排除の論理をのりこえて新たに形成されていく過程の概念化を試みたものである。この概念において重要なのは、「移動」者が、神話化された「文化」という起源（＝2 つの位置）のどちらかに遡るのではなく、新たな位置（＝第 3 の空間）を生成していく局面にある[15]。

社会教育研究においても、矢野による世代間の文化的差異と連続性に注目した民族的アイデンティティの形成過程の分析[16]や、宮田が提起するナショナルなカテゴリーを人格的に統合していく創造的アイデンティティという視点[17]は、この概念に関連する議論として注目される。両氏の論考は、生きることと学ぶことの関連において人間の自己形成を考えていくという基本的前提をアイデンティティという視点から喚起し、社会教育実践における学びを学び手の生きる生活世界と時間的展望とのかかわりで問う必要を示唆している。

ホールは、「共有された表象に基づくアイデンティティ、真正の自己を想定するようなアイデンティティ」と「文化的差異と連続性に溢れる流動的なアイデンティティ」とを区別し、人間の「所有物」であるかのような常識的なアイデンティティの理解にメスを入れ、アイデンティティをアイデンティフィケーションという過程として把握する発想を提起している[18]。「私たちが何者であるか」ではなく、「何者になっていくのか」がそこでの基本的な問いとなる。

従来のアイデンティティにかかわる常識的理解は、安定した主体を前提とし、思考と存在を保証する固定的な場であり、基本的に不変であるものとしてそれを見なすものであった。もちろん、ある文脈・聴衆との関係において社会的・政治的な位置をとらない限り、私たちは発話行為を達

成することすら不可能である[19]。だが、CS の議論を参照するならば、そのようなアイデンティティは、言説実践によって構築されたある位置に、自己を一時的につなぎとめている状態を指していると考えることができる。そして、繰り返しになるが、そこには、ある位置を固定化する言説実践によって排除と抑圧が生み出される契機が常に含まれているのである。

この論理的葛藤を乗り越える道筋を切り拓こうとするのが、閉じられることのない可変的な位置としてのハイブリディティの可能性である。これによって示されるハイブリッド・アイデンティティというアイディアは、「権威主義的で本質的なものへの探求」ではなく、その「相互の異質性を照らし出し、新たな差異を生み出していくという持続的で開放的な過程」として理解される[20]。それは、「起源」（root）の探求ではなく、「道程」（route）のあり方に焦点があてているものである[21]。これらの議論からは、差異を生成しながらそれを乗り越えていくサイクルを自己形成の論理として分析するという具体的な示唆が得られる。

3.3.　学習実践の組織化への示唆

さらに社会教育研究の文脈に敷衍していくならば、この闘争（＝学びの実践）のサイクルが自然発生的・個人的な営みとしてではなく、集団の中で意図的な営為として展開される局面が決定的に重要となる。戴は、ハイブリディティという概念を抑圧者と被抑圧者、マジョリティとマイノリティの出会いの場に適用するとき、「対話」が始まるモメントの可能性が存在することを指摘している[22]。

たしかに、被抑圧者の位置におかれた「移動」者が、自分たちに向けられた排除や差別に対抗し、自分たちの権利を拡張していくという運動の局面は重要である。だが、ハイブリディティという概念の真の意図は、そうした運動を自分たちのコミュニティの内部にのみ流通する言説に転化させるために構想されたものではない。その逆である。それは、二項対立図式を前提としながら、同時にそこをのりこえる闘争（＝学びの実践）に挑戦する出発点を示しているのである。なぜなら、文化本質主義への批判から生まれるハイブリディティの現実的実態は、抑圧者と被抑圧者のあいだの実践的な「対話」によってはじめて明るみになるものだと考えられるからである。

戴は、両者の出会いにおいて、固定されたエスニック・カテゴリーの境界維持活動を停止し、そこで「対話」が始まるならば、それが自分たちをいかに束縛してきたかが明らかになると述べている[23]。すなわち、ハイブリディティにおける闘争の対象は、マジョリティとマイノリティを区別する言説や言説実践となるべきなのである。当然、ここで教育学的に問われるべきは、それを可能にする「対話」の質であり、そうした対象化を実現する過程と論理を記述することが求められよう。

このように、CS の議論は、言語的・文化的境界によって隔てられていると思い込んでいる人々の「対話」を促進し、その構築された境界の現実性を暴く営みが、学習実践のカギを握っている

ことを示唆している。近代国民国家の下でナショナル・アイデンティティを自明視してきたマジョリティたちは、彼女／彼ら自身の異質性や混種性＝ハイブリディティを封じ込めようとしている。その意味で、CS は、国民国家の支配的権力がマイノリティ・マジョリティ双方のハイブリディティを否定してきたこの現実に問題の所在を見出している。したがって、こうした同化の圧力から自己を解放する主体の形成は、異質な他者と共に生きていくこと、そして、自己の中のハイブリディティを通して生きていくことを学ぶ局面を含むはずであるという仮説が立つ。

この仮説を踏まえ、あえて「多文化教育」に要求されていることを問うならば、それは多様な文化の表面的な許容ではなく、起源の神話に基づく本質主義的な各「文化」へ帰属の許容でもない。そこでは、人間の（マイノリティ・マジョリティ双方の）ハイブリディティそのものの承認が要求されているということになるのである。

繰り返しになるが、ハイブリディティという概念自体は、その境地に達して何か問題が解決されるものでもなければ、それ自体が完成された表象を前提とするものでもない。むしろ CS の議論は､そのような結論への帰結に疑義を唱えることから出発したことを思い出したい｡あわせて、教育学的な観点からまだ検討課題が残っていることにもふれてきたが、このハイブリディティという概念は、具体的な社会的文脈に沿って、戦略的に二項対立と排除の論理を乗り越えるための手立てとして、実証的な分析を踏まえ論じていくことにその意義と可能性があろう。

「多文化・民族共生社会」という理念が、言説化され、転倒的に排除と抑圧を構造化する危険性があることを強く認識する必要がある。二者択一を迫る論理に排除と抑圧の源泉を位置づけ、それを対象化しのりこえる「閉じられることのない可変的な位置」、すなわちハイブリッドな自己形成をという枠組みは、実証的に検討される必要があろう。その過程は、抑圧者／被抑圧者、あるいはマジョリティ／マイノリティの「対話」を媒介にして、双方のハイブリディティを明るみしていく営為によって展開されるもので、そこに両者の境界を維持する言説実践そのものを対象化する契機が含まれるという主張は、実践分析の視点として示唆的である。

4.　言語的・文化的境界上に生きる青年たちの学びと教育

これまでの議論をふまえて、本章では、外国から移り住む―すなわち、言語的・文化的な「移動」を経験した青年たちの学びと教育に固有の問題について、社会教育研究に求められる問題把握とアプローチについて論じていく。

4.1.　学校教育システムをめぐる議論との関係

言語的・文化的な「移動」を経験した青年たちの教育をめぐる議論において、その中心的な対象の１つに、学校というフィールドとその実践を支える教育システムのあり方がある。「多文化・

単言語状況」[24]にある日本の公立学校においては、彼女／彼らは、文字通りの意味で「ニューカマー」であり、「日本語が非母語である」ことに焦点があてられ、「マイノリティ」に位置づけられざるをえない状況にある。

彼女／彼らは、学校生活を送る上で多くの困難に直面しているという実態がある。それらの困難は、その内容についてみるだけでも、言語・適応・学力と進路・アイデンティティと多岐にわたっている[25]。さらには、義務教育年齢にありながら教育を受けるいかなる機会も享受されない不就学の深刻な実態も明らかにされてきている[26]。この問題に取り組んできた教育社会学の一連の研究は、それらの困難がなぜ、どのように生み出され続けているのかを問い続けてきた。

ここで全ての詳細を網羅することはできないが、それらの研究は多「文化」性を担保しない学校教育システムの特性と構造を明らかにしたという点で、既に一定の成果を蓄積している。子どもや青年たちの差異が「見えにくくなる／見ようとしない」という傾向の背後には“問題”を個人化していく過程が存在し[27]、それは「同化を強いる風土」、「脱文脈化→同質化→個人化というイデオロギー」、「ソフト化をすすめる改革トレンド」という日本の学校システムの特性・諸要素の連関において理解されうる[28]。また、日本語至上主義に基づく現行の「補償的日本語教育」においては、教育的活動の参加の要件を“欠く”子どもたちという眼差しが形式的平等教育という考え方と癒着しながら“問題”とその克服を当事者に還元していくという、学校教育システムに内在する問題と矛盾が特定されている[29]。さらに、こうした学校教育システム上の問題について、そこでの生活を取り囲む要素―教育行政や学校の法制度的対応、学校現場に普及するイデオロギー、家族とのかかわり、地域の取り組み、エスニック学校との関連からも多角的な分析と考察が進められている。

これらの研究が明らかにしてきたことは、青年たちが学校において直面する困難が構造化されている様態である。そこでは、(“問題”を付与された子ども個人ではなく）排除と困難を生み出すシステム自体に問題の所在が見出されている。一連の研究は、そのシステムを構成する要素・要因の特定し、それらが媒介しあう構造を描き出してきたと言える。

たしかに、学校というフィールドをめぐる議論は、今後も中心的な論点の１つとなるべきである。言語的・文化的な「移動」を経験した青年たちをめぐる問題は改善されるどころか、深刻化している。だが、先に提起した「多文化・民族共生社会」をめぐる社会教育研究の連関モデルを参照するならば、この問題を実践的に乗り越えるにあたって重要なのは、システム自体を総体として対象化し、問題そのものを人々が手を携えて学んでいく実践の可能性を問うことにある。この問いへの接近は、まだ始まったばかりである。多くの研究が、システムの構成諸要素のオルタナティヴを提起してきた。その１つとして「多文化教育」の適用という主張が散見される。だが、社会教育研究においては、システム自体を対象化し、そのオルタナティヴを媒介させながらシステム自体を更新していく運動の論理を追究していくことが求められているのである。

4.2. 言語的・文化的境界上に生きる青年たち

冒頭で述べた通り、「外国から日本に移り住む」ということは、国境、言語、文化といった境界を移動するという経験を青年たちにもたらすものである。現代の日本の制度的・歴史的条件を考えるならば、学齢期の彼女／彼らの教育的活動の中心にある学校教育システムをめぐる議論は重要である。だが、彼女／彼らにとっての生活世界を総体的に把握しようとするならば、それはより複雑で多様なものであることも認識する必要がある。

たしかに、多くの青年たちは一日の大半を学校で過ごすことになるが、彼女／彼らの生活文脈に沿った意味空間という観点から考えるならば、それで生活の全てが完結されているわけではない。一方で、多くの公的な学校教育は、彼女／彼ら自身が培ってきた言語的・文化的資源が参照されないシステムにある。だが他方で、彼女／彼らは、母語や母文化によるつながりが保持されていく家庭的環境、ネットワーク、コミュニティにも足をかけながら生きているのである。このいくぶん抽象化されたこの把握をもってしてみても、次のことが明らかになる。それは、この両者の間でせめぎあう文化的なディスコースの狭間を行き来しながら、日本で生きていく「私」を模索する青年期を迎えるという、彼女／彼らに固有の文脈を把握する必要である。

要点は、子どもたちの生活文脈に立つとき、その生活世界の全体は言語的・文化的差異に満ちたものであり、潜在的にハイブリディティの芽を内包したものであるという点である。問題は、その生活世界を構成するコミュニティが言語的・文化的に分断されており、青年たちのコミュニティ間の移動や彼女／彼らが関与する教育的活動がハイブリディティを発展させるものとなっていないことにある。むしろ、それらは青年たちの自己のあり方に二者択一的な選択を迫るシステムとなり、青年たちはコミュニティ間を移動しながらアイデンティティを分裂させかねない状況におかれていると言える。

生活世界における言語的・文化的コミュニティの分断が自己のあり方に危機的状況をもたらすということに加え、時間的展望の分断という問題の固有性を把握する必要があることも指摘したい。それまで培ってきた言語的・文化的資源が未来に意味あるものとして組み込まれないことを突きつけられる現在を生きるということは、移行期を迎える青年たちにとって危機的な状況を意味する。「モデルなき社会」における「ライフコースの断絶」という事態[30]は、「過去から続いている現在」と「未来へと続いていく現在」という時間的展望の分断に他ならない。それに由来するアイデンティティの危機が、言語や文化といった要素と絡み合いながら立ち現れているのである。従来の適格者主義を基調とした高等教育へ向かう競争主義においては、彼女／彼らの持つ言語的・文化的多様性がリスクを帯びた異質性へと転化する傾向にある。多くの教育的活動とそれを支えるシステムは、言語的・文化的コミュニティ間の分断と時間的展望の分断とが絡み合う複雑な文脈に生きる青年たちに、二者択一の論理を強いている。

こうした問題把握は、多様な言語的・文化的背景を青年たちの学びと教育について、これまで

とは異なる問い立てを要求している。境界上を行き来しながら生き、そこでの自己を模索する彼女／彼らは、生活世界にどのような活動とネットワークを実現していくことで、新しいアイデンティティを形成していくことができるのだろうか。そこでは、分断されたコミュニティと時間的展望、そして、言語と文化を撚りなおす学習活動の論理が、ハイブリディティを実現する「対話」という視点から問われるものと考えられる。それは、言語的・文化的な「移動」を経験した青年たちの文脈において、「ライフコースを協同的に再構築する活動」を創り出す学びの論理が問われている[31]と言ってもよいだろう。

注

---

1 森　実、「リテラシー研究の動向と課題―認知能力論から権力関係論へ―」、『日本の社会教育第 35 集 国際識字 10 年と日本の識字課題』所収、日本社会教育学会編、1991 年、東洋館出版社、pp.38-48、参照。

2 内山一雄、「被差別部落の識字運動―その歴史と課題―」、同上所収、pp.49-62、参照。

3 榎井　緑・阿久澤麻里子、「『内なる国際化』の新たな課題―地域で暮らす『外国人』たちと識字の問題―」、同上所収、pp.75-85、参照。

4 元木　健、「社会教育研究と多文化・民族共生社会」、『日本の社会教育第 39 集 多文化・民族共生社会と生涯学習』所収、日本社会教育学会編、1996 年、東洋館出版社、pp.10-24、参照。

5 朝倉征夫、「多文化・多民族共生社会と社会教育の課題」、同上所収、pp.25-38、参照。

6 朝倉征夫、前掲、参照。

7 朝岡幸彦、「グローバリゼーションのもとでの社会教育・生涯学習」、『日本の社会教育第 49 集 グローバリゼーションと社会教育・生涯学習』、日本社会教育学会編、2005 年、東洋館出版社、pp.9-19、参照。

8 飯田優美、「〈クラブ〉主体の生涯教育・学習の可能性―ローカルから非識字を問い直す―」、同上所収、pp.141-154、参照。

9 野元弘幸、「外国人の子どもたちと排除の構造と対抗的教育実践の原理―日系ブラジル人の子どもたちとブラジル人学校を中心に―」、『日本の社会教育第 50 集 社会的排除と社会教育』、日本社会教育学会編、2006 年、東洋館出版社、p.104-115、参照。

10 Ｐ・フレイレ、『被抑圧者の教育学』、小沢有作・楠原　彰・柿沼秀雄・伊藤周訳、1979 年、亜紀書房、参照。

11 野元弘幸、前掲、参照。

12 朝倉征夫、「多文化教育に関する考察」、『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』所収、及び『多文化教育―一元的文化、価値から多様な文化、価値の教育へ』、1995 年、成文堂、参照。

13 森実、「多文化教育の内実が問われる時代へ」、『拓きゆく生涯学習』所収、西野　仁・田中雅文、山本慶裕編著、1995 年、学文社、pp.40-43、及び「民族共生とアイデンティティの問題」、『日本社会教育学会紀要』第 31 号所収、1995 年、pp.12-15、参照。

14 H・ハリー・酒井直樹、「対談 日本研究と文化研究（カルチュラル・スタディーズ）」、『思想』No.877、pp24-53、参照。

15 戴エイカ、『多文化主義とディアスポラ』、1999 年、明石書店、参照。

16 矢野　泉、「高齢者の民族アイデンティティ形成の教育」、『日本の社会教育第 39 集 多文化・民族共生社会と生涯学習』所収、日本社会教育学会編、1996 年、東洋館出版社、pp.73-82、参照。

17 宮田幸枝、「第二言語としての日本語教育とナショナル・アイデンティティの問題をめぐって―『中国残留婦人』の家族への日本語教育の実態を通じて―」、同上所収、pp.83-93、参照。

18 Hall, S. “Cultural Identity and Diaspora” in *Identity: Community, Culture, Difference*. Rutherford, J. (Ed.), 1990, Lawrence & Wishart, London, pp.222-237、参照。

[19] M・バフチン、『マルクス主義と言語哲学―言語学における社会学的方法の基本的問題』、桑野隆訳、1989年、未来社、参照。
[20] 戴エイカ、前掲、参照。
[21] S・ホール、「誰がアイデンティティを必要とするのか？」、宇波彰訳、『カルチュラル・アイデンティティの諸問題』所収、2001年、大村書店、pp.7-35、参照。
[22] 戴エイカ、前掲、参照。
[23] 戴エイカ、前掲、参照。
[24] 石黒広昭、「異文化コミュニティへの参加過程にみられる談話特性―多文化・単言語状況における教師と子どもの相互行為に対する談話分析―」、平成8～9年度科研費助成金（基盤研究〈C〉〈2〉談話）研究成果報告書、参照。
[25] 志水宏吉・清水睦美編著、『ニューカマーと教育―学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』、2001年、明石書店、参照。
[26] 宮島　喬・太田晴雄編著、『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』、2004年、東京大学出版会、参照。
[27] 志水宏吉・清水睦美編著、前掲、参照。
[28] 志水宏吉、「学校世界の多文化化―日本の学校はどう変わるか―」、『変容する日本社会と文化』所収、宮島　喬・加納弘勝編著、2002年、東京大学出版会、pp.69-92、参照。
[29] 太田晴雄、「教育達成における日本語と母語―日本語至上主義の批判的検討」、同上所収、及び「日本的モノカルチュラリズムと学習困難」、『外国人の子どもと教育―不就学問題と多文化共生―』所収、宮島　喬・太田晴雄編著、2004年、東京大学出版会、pp.57-76、参照。
[30] 宮崎隆志、「モデルなき時代の社会教育」、『日本の社会教育第50集 社会的排除と社会教育』所収、日本社会教育学会編、2006年、東洋館出版社、pp.9-19、参照。
[31] 宮崎隆志、前掲、参照。