



Title	多文化教育の意義についての再考察
Author(s)	パイチャゼ, スヴェトラナ
Citation	国際広報メディア・観光学ジャーナル, 12, 79-99
Issue Date	2011-03-22
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/45207
Type	bulletin (article)
File Information	JIMCTS12_005.pdf



[Instructions for use](#)

多文化教育の意義についての 再考察

パイチャゼ スヴェトラナ

パイチャゼ
スヴェトラナ

Paichadze Svetlana

Reconsidering the meaning of multicultural education

Paichadze Svetlana

abstract

In this paper I will analyze the results of research made on multicultural pedagogy and will try to establish a new theoretical understanding of the subject. So far, multicultural pedagogy has been discussed in terms of cultural or national pluralism or in terms of pedagogical methods for implementing education. However, there is another important part to multicultural pedagogy: culture. In this article, using the studies of the Russian thinkers Bakhtin, Vygotsky and Lotman, I will reflect on the place that culture has in multicultural education.

I はじめに

世界的規模で経済統合のプロセスが広がりつつある昨今、一方では国外に出て働く人たちが増え、他方では国内の移民が増加するという現象が生じている。このような状況は、北・南米、ヨーロッパ、アジア、アフリカなどあらゆる地域に共通しており、先住民の言語問題を含め、多言語・多文化状況に対応した教育政策の必要性が世界的に高まっている。

異文化理解、ホスト社会の言語習得の問題、移民の言語継承の問題、さらには、言語的マイノリティの社会的隔離といった問題は、どのような国においてもきわめて現代的な課題となっている。そのような問題群の解決に向けて、多言語・多文化化する社会状況に即した多文化教育（異文化理解教育）政策に関するモデルやアプローチが多様に存在する。

本稿の目的は学問領域としての多文化教育を考察することにある。そのため、まずこれまでの多文化教育学の理論的發展を検討する。具体的に、①多言語と多文化教育の関連、②社会・政治的理論の視点からの多文化教育、③カリキュラム開発論の視点からの多文化教育、④多文化教育学における実践研究の役割、を明らかにする。また、今までは注目されていなかった「文化」という観点から多文化教育の問題を考察し、特に「記号」として文化を考え、多文化教育理論および実践に関する記号論のアプローチを試みる。

II 従来の多文化教育の実践と理論

1. 多言語教育と多文化教育

多言語教育と多文化教育は、多文化主義という枠組みにおいて「セット」になっていることが多い。たとえば、日本の小学校における「英語教育」と「国際理解教育」はこの「セット」の一例になる。

たしかに、多言語教育と多文化教育は、教科として完全に区別することができない。しかし、これらの教科をどのようにアレンジすべきか、教室内のマジョリティとマイノリティの教育をどのように行うべきかといった問題は、まだ解決途上にあると言えるだろう。

まず、多言語教育については、その多様なアプローチを以下の三つの基本モデルに整理することができる。

1. 親からの継承語が第一言語であり、公用語（またはホスト社会の言語）が第二言語である場合の教育
2. 親からの継承語は理解できるが話せないといったように、いわゆるパッシヴに継承語を保持しており、継承語が第二言語である場合の教育
3. 言語的マジョリティ（公用語またはホスト社会の言語の母語話者）が外国語としてマイノリティの言語を学ぶ場合の教育

これらの基本モデルは、たとえば、ロマ語話者の子どもを対象としたCFR（Curriculum Framework for Romani, Council of Europe）の言語教育プログラム及びカリキュラムにおいて確立しつつある。そのプログラムは、①母語として日常的にロマ語を使用している子どもの場合、②家庭でロマ語を使用しているが言語レベルが高くない子どもの場合、③家庭内でロマ語を使用していない子どもの場合の三つに分かれている¹。また、「グッド・プラクティス」として、ボリビアのコロニアサン・フアンの日本語教育の事例を挙げることもできる²。サン・フアン学園の授業は、①日本人（家で日本語を使う子ども）、②日系人（日本語を理解するが、あまり話さない子ども）、③ボリビア人（完全にスペイン語母語話者の子ども）といった対象別に分かれている。これらは、サン・フアン学園では、教科としての「国語」、第二言語としての日本語、外国語としての日本語にそれぞれ対応している³。アメリカ合衆国でも、スペイン語と英語のそれぞれにマジョリティ・マイノリティ向けのプログラムを導入している学校がある⁴。

しかし、教育政策及び教育プログラム上で「マジョリティとマイノリティの双方を対象にした言語教育」と謳われていても、実践的な導入の段階では「マイノリティに対するマジョリティ言語の教育」が焦点化されていることも少なくない。ボリビアにおける先住民を対象としたスペイン語教育や、アメリカ合衆国の「スパニッシュ」と呼ばれるメキシコ系移民を対象とした英語教育の実態がその例である。また、「実践（教育現場）」と「理念（政策）」のバランスを図るために、多言語教育に代わってマジョリティを主たる対象とした「マイノリティの文化紹介」を柱とした授業も展開されている。もちろん、教室内のマイノリティもその授業に参加する。だが、彼らは文字通り「マイノリティの文化」の中で育っており、その文化を深く理解していることから、結果としてマジョリティの視点から脚色された授業内容に否定的な反応をみせる場合も少なくない。

また、移民政策や移民教育がないといっても過言ではない日本のような国の場合には、ホスト社会の言語教育や母語教育に「手が回らない」という実態が根強く残っており、多文化教育（異文化理解教育）と呼べる取り組みは未だ決定的に少ない状況にある。それに代わる授業として「国際理解教育」が展開されているが、「英語教育」や簡単な「国の紹介」に終始しがちで、国内で起きている多文化・多言語状況やそのプロセスの一面だけを切り取って強調したものが多い。

どのような形式の多文化教育が現実の社会状況に適切なものであるの

- ▶1 Curriculum Framework for Romani, Council of Europe. (2007)
- ▶2 ボリビアでは日系人はマイノリティであり、日本語は少数言語である。しかし、日系人のコロニアでは日本語はマジョリティの言語となり、そこに定住するスペイン語母語話者は日本語の使用も必要となる。このような多言語・多文化の形成は他国でも少なくない。たとえば、多民族国家類型についてPatten, A., Kymlicka, W. (2003), "Language Rights and Political Theory: Context, Issues, and Approaches", *Language Rights and Political Theory*, New York: Oxford University Press, 2003, p.29; Grin, F., "Combining immigrant and autochthonous language rights: territorial approach to multilingualism", *Linguistic Human Rights*, Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1995, p.41-43
- ▶3 バイチャゼ・スヴェトロナ『多民族における国民統合・国民アイデンティティ形成の手段としての教育（ボリビアの事例から）』、博士論文（北海道大学、国際広報観光学院、2008）、未公開、p.77
- ▶4 Matusov E. Lecture for the International Seminar in Sapporo "Rethinking Learning Communities in Transition", Sapporo, 2nd November, 2009.

か、また、実際に多言語教育と多文化教育はどのようなつながりを持つ必要があるのか。これらの点について考察を進める。

2. 多文化教育学の定義

多言語教育の先進地域としては、カナダ、欧州連合が挙げられることが多いが、多文化教育に関しては、その人種問題の歴史からアメリカ合衆国が注目に値するだろう。たしかに、現在では黒人も白人も英語を母語とする者が多数を占めているという点から、人種問題は「言語」と直接関連していない。人種に基づく文化的背景の差異から生じた諸問題は「多文化教育」という形式での解決が志向されてきたと解釈できる。そこでの議論は、現在のスパニッシュの問題に引き継がれ、言語教育の問題を含めて取り上げられつつあるが、それ以前から「多文化教育」の歴史が蓄積されており、学校教育における科目としても存在してきた。

アメリカ合衆国における多文化教育学に大きく貢献した研究者が、J・バンクス (J. Banks) である。以下、バンクスによる多文化教育学の定義を分析し、それがどのように研究されてきたのかを検討したい。

バンクスによれば、多文化教育学とは、多様な人種、民族、社会、文化グループにおける平等な教育機会を創出することを目的とした新しい研究分野、あるいは学問領域であるという。すべての学生が多元的な民主主義社会で機能するための知識、スキル、態度を学ぶこと、そして、共通の利益を目的とする市民的・道徳的なコミュニティの形成、さまざまなグループの人々とコミュニケーション、交渉、対話ができるように支援することが重要な目標であるとされている⁵。

また、「多文化教育学は、単に民族学と女性学（もしくは、歴史学、社会学、行動科学）などの特殊で学際的な分野から、課題、内容、概念、パラダイム、理論を借用するだけではなく、確立された諸分野からそれらを照らし合わせ、異議を申し立て、再解釈するのである。したがって、多文化教育研究は、すべての学生の教育における公平性を保持するための研究分野として定義することができ、この目的を果たすため、社会学、行動科学、特に民族学と女性学から内容、概念、原理、理論を歴史からのパラダイムに組み込んでいく必要がある」⁶。

上記の定義において、バンクスは、新たな研究分野であり、新たな学問領域としての多文化教育を明確に位置づけている。そうであれば、その分野に固有の理論構造および方法論が必要となる。その論理的な枠組みがなければ、いくら豊かな実践領域だとしても、学問領域としては発展しない。「方法論の構築は学問研究の本質ではなく、あくまで予備作業にすぎない。しかし、(中略)方法論がなければ、いかなる経験的社会的調査も実行性をもつことができない」⁷のである。

以下、多文化教育という学問領域における研究がどのように進められてきたのか、どのような理論的な枠組みを構築してきたのかを考察していく。

▶5 Banks, J.A., Banks, C.A.M. (1995), "Curriculum Theory and Multicultural Education", *Handbook of Research on Multicultural Education*, New York: Macmillan, 1995, p. xi.

▶6 Ibid., p. xii.

▶7 山田吉二郎(2008)、「マックス・ウェーバーの方法論(1)、—メディア研究の方法論に向けて—」、『国際メディア・観光学ジャーナル』No.7、p.70

3. 先行研究

新たな学問領域として生まれ発展してきた多文化教育は、さまざまな観点から研究が進められている。以下、主な流れを分類して記述していく。

a. 社会・政治的理論

多言語・多文化教育における「社会・政治的理論」とは、その社会の多民族性の分析、そして、それに対する多言語・多文化政策についての議論を意味する。

その中で最も大きな論点は、多民族社会における「多様性」と「社会統合」という二つの理念の関係である。この二つの理念は、そもそも併存可能なのだろうか。「多様性」と「統合」という二つの原則は、しばしば本質的に矛盾すると捉える指摘もある。従来の多文化主義における議論も、両者の共存の可能性との関わりで展開されてきたと言える⁸。「多様性」を支持する立場の研究は、統合は同化にすぎないと考え、それぞれの民族の言語使用の権利が承認されるべきだと主張する⁹。一方、「統合」を推し進める立場においては、一定程度多文化主義を承認するが、多様性は社会統合を脅かし、社会全体の発展における平等の実現を不可能にするといった批判的な意見も唱えられてきた¹⁰。

これらの議論は、教育の問題との関わりで深められていくことが多い。なぜならば、「多様性」と「統合」の問題は、必ず文化および言語の問題と関わる。そして、言語と文化の問題は、必ず教育と関わるのである。

多文化教育の必要性を認める学派は、多文化教育の理念を次のように説明する。「多文化教育の概念、理念、哲学は、民族的、文化的多様性の重要性を認識し、かつ重視するという一連の信念と説明論理である。それは、個人のライフスタイル、社会的経験、個人的アイデンティティと個々の集団と国家の教育的機会を規定するものである」¹¹。

アメリカ合衆国の例を取り上げているゲイ (Gay) によると、多文化教育は「記述的 (descriptive) な方法と規範的 (prescriptive) な方法とを持っている。記述的方法においては、国家における現実の社会構造や国家機関及び権力体制、さらに価値信念との関係を理解することが目指されている」¹²。

また、多文化教育は、多様な集団が、社会や学校における教育への平等なアクセスを得るために何をすればいいのかを定めている。パレフ (1986) は、「多文化教育は、リベラルな教育の先進的なバージョンに相当し、世界が有する多様性 (plurality) を賞賛するものである」と述べている。多文化教育が「アメリカ合衆国の社会や学校において、不可欠であり、民主的な要素の一部として重要である」と宣言する指摘も多い (Benett, 1990; Banks, 1990, 1991/92; Gay, 1988; Garcia, 1982)¹³。

b. カリキュラム開発論

カリキュラム開発の概念は、ドキュメントとしてのカリキュラム、システムとしてのカリキュラム、学問領域としてのカリキュラム、という三つ

- ▶8 Patten, A., Kymlicka, W. (2003), "Language Rights and Political Theory: Context, Issues, and Approaches", p. 37-42.
- ▶9 Hamel, R. E. (1995), "Linguistic rights for Amerindian peoples in Latin America", *Linguistic Human Rights*, Berlin; New York: Monton de Gruyter, 1995, pp. 289-303; May, S. (2003), "Misconceiving Minority Language Rights: Implications for Liberal Political Theory" *Language Rights and Political Theory*, pp.123-152.
- ▶10 Pogge, T.W. (2003) "Accommodation Rigs for the Hispanics in the United States", *Language Rights and Political Theory*, pp. 105-122; Latin, D.D., Reich, R. (2003), "Language Rights and Political Theory: Context, Issues, and Approaches", *Language Rights and Political Theory*, pp. 52-79
- ▶11 Gay, G.(1995), "Curriculum Theory and Multicultural Education", *Handbook of research on multicultural education*, p.28
- ▶12 Ibid, p.28.
- ▶13 Ibid, p.28.

の局面を含んでいる。ドキュメントとしてのカリキュラムがどのような構成要素を持ち、その要素間にどのような関係があるのかを解釈する必要がある。要素には、目的、目標、活動、評価、主題、期待される結果、スコープおよび学習の順序が含まれる。これに続くシステムとしてのカリキュラム、または組織化された枠組みとしてのカリキュラムは、学習における全ての決定を行う。その際、カリキュラムの開発、導入およびその評価をする人材が必要になり、ヒューマンエンジニアリングとの関わりが生じる。

カリキュラムの第三の概念は、学問領域に関するものである。学問領域としてのカリキュラムの目的は、さまざまなカリキュラムやカリキュラム開発システムについての知識を発展させることである。また、この概念は、個人の参加の程度とカリキュラムの変数間の関係を解釈することでもある。それは、社会的、心理的、哲学的基礎をもとにし、カリキュラムが歴史的な事例と経験、社会的・政治的・文化的な影響をどの程度受けてきたかといったことである。つまり、カリキュラムの変数間の関係を説明するための研究のデザインと手順を意味している。

ゲイによると、多文化教育とは、上記の①ドキュメントとしてのカリキュラム、②システムとしてのカリキュラム、③学問領域としてのカリキュラムという三つの概念に一致する。

まず、多文化教育は、有色人種の子どもや、経済的に貧しい環境にある子ども、移民の子ども、英語が未だ十分に使用できない話者のために、教育の平等と利点を強調するものである。また、児童・生徒の知識、態度、スキルの発達を支援するものであり、それは児童・生徒の社会参加だけではなく、社会の変化及び再構築を促すことを目指すものである。というのは、多文化教育は目的、目標、活動、評価、主題、期待される結果、スコープなどを持ち、ドキュメントとしてのカリキュラムの構成要素と一致するためである。

次に、多文化教育は、所産としてではなく、プロセスとして捉えられるようになってきている。そのプロセスとは、思考方法、決定のスタイル、教育現場での行動様式であり、実際に普及し、進行しつつある。しかし、それは長期間に渡って基金や人材を投資する必要がある、また注意深い計画と活動にはモニタリングが必要となる。それには、教育プランの作成、導入、および評価のための意思決定と、ヒューマンエンジニアリングとしてのカリキュラムというビーチャムの概念のイメージを連想させる¹⁴。

▶14 Ibid, p.29.

最後に、多文化教育は、研究のフィールドとしても既に成立している。なぜなら、(a) この分野の研究のために自分の仕事の時間を割く、もしくは全てを費やす学者のコミュニティが存在している、(b) 教育事業に民族の多様性と文化の多元性を組み込むため、哲学と方法論において学問の「体」(body)が成長している、(c) 大学の学部や大学院において、多文化教育のプログラムが存在し、多文化教育を実施する学校の教諭、管理者やカウンセラーが準備されている、(d) この分野を率いる学者たちは長期に亘る継続した研究をし、様々な多文化教育の問題や局面についての教科書、論集やその一部、雑誌の論文などが定期的に公開されている、からである¹⁵。

▶15 Ibid, p.29.

以上、ゲイが述べているように、教育学の学問領域として多文化教育が発展してきたというのが、アメリカ合衆国の現状である。もちろん、各々の地域に固有の多文化共生の理解、歴史、政策が存在している。しかし、全体的な流れとして、次のようにその特徴を整理することができる。

第一に、多文化共生を認め、そのための教育の必要性を認めること、つまり多文化主義的な理念を形成することが重要とされている。第二に、そのような理念に基づいて、教育行政を改革する必要性が生じる。具体的には、学校教育における多文化教育カリキュラム開発、その実践的な担い手となる人材育成の課題がある。そのようなプロセスの中で、多文化教育という分野の哲学的理念及び方法論が生まれ、研究者のコミュニティが現れて学問領域としての多文化教育が前進していく。また、そのような実践と研究の蓄積の上に、大学の学部及び大学院が創設され、新たな人材育成の循環が促進されていく。

アメリカ合衆国と比較して、日本は多文化教育の先進地域とは言えないかもしれない。しかし、近年は日本でも独自の方法で多文化教育を進めている。まだ研究分野としての多文化教育と教育現場の実践（カリキュラム開発、人材の養育の点でも）は直接リンクされていないが、学問領域としての多文化教育は発展しつつある。日本の多文化教育が研究分野として非常に重要な時期に差しかかっている今、多文化教育の論理的な枠組みに注目すべきではないだろうか。

c. 実践的研究：“Good practice”

多文化教育学は新しい学問領域であるため、実践的研究がその多くを占めている。研究者の世界において、実践と直接関連している研究は「研究ではない」と見られることが珍しくないが、そのような研究はその学問領域の「体」を成すものである。体がなければ、衣服を着せることもできない。実践がなければ、理論は導き出せない。これが、筆者の強い見解である。人文社会科学系の研究分野が自然科学系から長い間批判されていた背景には、「体」と衣服がまったく別項のものとして存在していたという傾向がある。実践的研究の優越性を全面的に肯定するわけではないが、そのような研究が理論形成上で重要な栄養素として機能するとは言えるだろう。

多文化教育の場合、記述的研究は基本的に二つに分けることができる。それを筆者は“Bad situation”と“Good practice”と名付けた。“Bad situation”というのは、ある地域、または時代、学校、クラスなどの多文化教育の諸問題が記述されている論文である。“Good practice”というのは、“Bad situation”が改善された具体的な事例等の教室内での現状を記述する研究である。たとえば、日本において、東京外国語大学多言語・多文化教育センターが発行する「多文化教育の多言語・多文化、実践と研究」という学術雑誌に紹介されている多文化教育実践がそれである¹⁶。

上記のように、社会・政治理論、カリキュラム論、または実践的研究は、社会の多様性とそこでの教育方法に適用されている。しかし、多文化教育

▶16 「多言語・多文化教育、実践と研究」、Vol.1、(2008)、東京外国語大学、多言語多文化教育センター

を捉えるとき、この社会政治学的観点と教育学的観点の、二つの観点だけでよいのだろうか。「多文化教育」は、三つの概念の関連として捉えることができる。それは、「多」(diversity)、文化(culture)、そして、教育(education)である。しかし、上述したように、多文化教育は二つの観点からしか研究されていない。すなわち、それは「多」と「教育」という観点であり、「文化」が抜けているのである。この「文化」という観点からも多文化教育の問題を研究すべきではないかというのが筆者の主張である。以下では多文化教育における文化の観点を分析する。

Ⅲ 多文化教育における文化の観点

1. 文化をどう考えるのか

「文化」という観点を多文化教育研究の中心に据えるにあたって、まず「文化」とは何であるのかを定義しなければならない。「文化」の定義は数多くあることは言うまでもなく、それ自身長い議論の歴史を持っている。ここでは、この定義をめぐる議論には深く立ち入らないことにして、以下の多文化教育百科事典 (*Encyclopedia of Multicultural Education*) の定義をふまえた分析を進めたい¹⁷。

「文化」はあるパターンを獲得することを指し、人間集団によって受け継がれていくものである。多くの社会学者は、ある人間集団が自分のニーズを満たそうとする時に作り出される、生存(サバイバル)のためのパターンとして「文化」を考える。社会学者はまた、アーティファクトや物質も文化の一部と捉えている。これらの価値観や道徳観によって、ある集団と別のそれとが区別されるのである¹⁸。

この定義から、以下の指摘を導き出すことができる。

- 1 文化は、人間集団を前提とする。そこでは、必ずコミュニケーションが必要とされ、その主要な道具として「言語」が用いられる。ここに、文化と言語の密接な関連が明確になる。言語は各集団のコードまたは記号として考えられる。
- 2 人間の生活諸活動は、さまざまなアーティファクトに媒介されている。それらは、物質的な存在であり、諸活動において特定の意味・価値を帯びた存在である。その場合の意味や価値も、文化的なコードであり、記号である。
- 3 各集団の内部において、記号が共有され、世代をこえて受け継がれていく。それによって、集団の構成員として生存し、生存していく方法も学ばれていく。

▶17 Mitchell, B. M., Salsbury R. E. (1999), *Encyclopedia of Multicultural Education*, Connecticut・London: Greenwood Press Westport, 1999

▶18 Ibid, p.55

4 各集団の記号が異なり、その相違が集団を区別する。

文化というのは、ある人間集団の内部で受け継がれていく記号のセットである。本稿では、「民族文化」（またはエスニック文化）としての「文化」に言及しているが、サブカルチャーやミクロカルチャーにも同じ定義が適用されると考える。

加えて、文化的記号は、世代をこえて継承されていく過程で変化を遂げていくものでもある。また、文化の相互接触によるピジン化の例もある。しかし、文化的記号は、生存の道具として、決して簡単には変わるものではないし、文化間においてはコンフリクトの発生を含みこんだものでもある。そのようなコンフリクトに対応していくことが、多文化教育の重要な目的の一つである。

2. 多文化教育と記号論

コミュニケーションな、そして、物質的なアスペクトを含む「記号」として文化を考えるならば、記号論のより詳細な検討が必要となる。

そこで、本稿では、社会歴史的アプローチの立場から「記号」の研究を進めた三人のロシアの研究者—言語学・文学研究者のM・バフチン、心理学者のL・ヴィゴツキイ、文化学者のY・ロトマン—に注目する。その三人の研究者を選んだ理由は、彼らが多文化教育にとってもっとも重要な視点から「記号」を照らしているからである。それらは①社会的に組織されたグループ内のコミュニケーションにおける記号、②子どもの発達、言語、文化を獲得する過程における記号、③文化における対照的な記号の存在、という三つの理念と関わりがある。以下では、各理念を詳細に検討する。

a. バフチン

ミハイル・ミハイロビッチ・バフチン（Михаил Михайлович Бахтин, 1895–1975）は、ロシアの思想家であり、文芸理論家である。

バフチンの記号論は、『マルクス主義と言語哲学』の中で最も明確に打ち出されている¹⁹。バフチンは、マルクス主義の観点に立ち、「文化」という言葉を使用せず、イデオロギーという用語を使っている。彼によれば、「物体」の世界と同時に「物体の意味」の世界＝記号の世界が存在し、それはイデオロギーの世界であるという²⁰。イデオロギー的領域の中、つまり記号の領域の中では、さまざまな差異を持つ記号が存在する²¹。

こうした記号の起源を、バフチンはどのように説明しているのだろうか。バフチンによると、記号は、人と人との間に生まれるものである。そして、当の人間自体は社会的に組織化された存在である。このことに関して、彼は、以下のように述べている。

記号は間個人的領域においてのみ発生しうるものであり、そのさい、この領域はこの言葉の直接的意味での「自然」なものではない。二つのホモ・サピエンスのあいだには記号も発生しない。二人の個人が社

▶19 ミハイル・バフチン(1976)、『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諸問題』（桑野隆訳）、東京：未来社1976

▶20 前掲書、p.12

▶21 前掲書、p.14

会的に組織化されていること、集団を成していること、が必要なのである。そのときにはじめて彼らのあいだに記号的媒体が形成されうる²²。

▶22 前掲書、p.17

このようにバフチンにとって記号のリアリティーは社会的コミュニケーションと結ばれているものである。

記号の現実性（リアリティー）は、このコミュニケーションによって全面的に規定されている。なぜなら記号の実体とは、このコミュニケーションが物質化したものに他ならないからである。すべてのイデオロギー的記号がこういうものなのである²³。

▶23 前掲書、p.19

その中でも、最も記号の本質があらわれ、社会的なコミュニケーションに大きな役割を果たしている記号は、言葉である。彼は、「言葉はすぐれたイデオロギー的な現象である」と述べている²⁴。

▶24 前掲書、p.19

バフチンによると、記号とは、社会的に組織化された人々の間に生まれ、彼らの相互作用のプロセスにおいて作られるのである。つまり、社会的な集団は各々に固有の記号システムを持っているのである²⁵。人間は、単独では記号を生み出すことができない。記号が生まれるためには、必ず「私」と「他者」が必要であり、その存在を成り立たせる社会的な環境も必要となる。記号としての言葉は、必ず誰かに向けられている。バフチンは、

▶25 前掲書、p.31

実際、いかなる契機をとりあげようとも、表現・発話は、所与の発話の現実の諸条件、なによりもまず隣接する社会的状況によって規定されている。発話は、すでに見たように二人の社会的に組織化された人間のあいだにうちたてられるのであり、もしも現実の相手がいなくても、話し相手として、話し手が属しているその社会グループいわば基準的な代表というものが代わりに前提とされているのである。言葉は、話し相手に向けられている。すなわち、同じ社会グループの人間かそうではない者、高い位置にいる者か低い位置にいる者か、話し手となんらかのより緊密な社会的きずなで結ばれている（父、兄弟、夫、等々の）者かそうではないもの、というように話し相手となる誰かに向けられている²⁶。

▶26 前掲書、p.126

と述べている。彼によれば、言葉は「話者」のものだけではなく、「聞き手」のものでもある。

実際言葉は二面的な行為なのである。それは、それが誰のものであるかということと、それが誰のためのものであるかということの、二つに同等に規定されている。それは、言葉として、まさに、話し手と聞き手の相互関係の所産なのである²⁷。

▶27 前掲書、p.127

また、バフチンは記号としての「母語」と「外国語」の相違について述べ

ている。バフチンの概念では母語話者のコミュニティにおいて言葉は必ず信号（音）ではなく記号として捉えられているが、他者の言語の獲得のプロセスにおいては信号性および再認の状態に留まる。なぜなら、まだ、最終的に言語となっていないからである。

b. ヴィゴツキイ

レフ・セミョノヴィチ・ヴィゴツキイ（Лев Семенович Выготский, 1896年－1934年）は心理学者であり、児童の精神発達と言語発達の研究に取り組んだ。精神機能の発達を文化的歴史的背景に埋め込まれた相互作用の内化として捉える彼の立場は、文化歴史理論と呼ばれることもある。文化的歴史的な背景との関わりで子どもの発達にアプローチする際に、その過程において「記号」が大きな役割を果たしていると考えられる。

ヴィゴツキイにとって、記号とは行動の組織化の手段であり、

知覚、記憶、注意、運動などの高次の精神機能は、子どもの象徴活動の発達と内面的に結びついており、それらの理解は、それらの発生的根源とそれらが、文化的歴史の過程においてうける改造の分析にもとづいてはじめて可能である²⁸。

▶28 ヴィゴツキイ(2006)、『記号としての文化（発達心理学と芸術心理学）』（柳町裕子、高柳聡子訳）、東京：水声社、2006、p.107

また、伝統的心理学においては「副次的、補助的」な位置づけにあった記号（ことば、読み書き、計算、描画など）は、すべての

高次精神機能の発達の歴史における記号使用の最重要性を認めると、その論理的帰結として、外的な象徴的活動の諸形態（ことば、読み書き、計算、描画）が心理学的カテゴリーのシステムにとり入れられる²⁹。

▶29 前掲書、p.107

ヴィゴツキイは、高次精神機能の重要な特徴である記号的組織化について、それが実際にどこから生じてくるのか、という問題を提起している。この問いに対して、彼は以下のように論じている。

記号使用と結びついた操作の起源となる過程は、習慣や発明の形成から導きだすことはできない。そればかりではなく、それはそもそも個人心理の範囲にとどまっていたは導き出せないカテゴリーである。その過程は、まさにその本質において、子どもの人格が社会的に形成される歴史の一部であり、支配する法則性、その全体の構成においてはじめて明らかにすることができる。人間の行動は、その個人的機能のシステムよりももっと広いシステム、すなわち、社会的な交流と関係のシステム、行動の集団的形態と社会的共同のシステムの所産なのである³⁰。

▶30 前掲書、p.110

記号はこのように、子どもの行動において最初は社会的交流手段と

して、すなわち、心理間機能としてあらわれ、そのあとに自分自身の行動を制御する手段となって、主体にたいする社会的関係を人格の内面へと移動させているにすぎない³¹。

▶31 前掲書、p.111

操作に加わったことばが、比類なきほど特殊な機能的意味を獲得し、行動の完全な再組織をもたらした心理的記号のシステムとなったのである³²。

▶32 前掲書、p.76

ここまでのヴィゴツキイの見解を要約したい。ヴィゴツキイによれば、「記号」は高次精神機能の本質であり、子どもの発達過程において精神間機能から精神内機能に変更され、それによって子どもは自分自身の行動を制御することができるようになる。ことばなどの記号は、子どもが単に発見したり、大人の真似をするのではなく、社会的な交流の中で生まれるものである。その点において、ヴィゴツキイの概念とバフチンの「母語は人々によって受けいられるのではない—母語のなかで人々ははじめて目覚めるのである」という理解は一致するのである。

c. ロトマン

ユーリー・ミハイロヴィチ・ロトマン（Юрий Михайлович Лотман、1922年—1993年）は、ロシアの文学者、文化研究者及び記号論者である。

ロトマンは、文化という概念の枠組みを直接の対象にして研究に取り組んだ。本稿では、彼の研究の中から多文化教育理論の形成に示唆が得られる議論を取り上げることとする。

彼が主に取り組んだのは、テキスト分析である。彼によれば、テキストとは「各文化の視点からみた現実の最も抽象的なモデルである」³³。したがって、テキストをある文化の世界の観念として定義することができる。

▶33 Ю. М. Лотман (2000), *Семисфера*, СПб.: Искусство, с. 465

彼は、「文化のタイポロジー」という概念を打ち出した。それは、各々の文化の発展は独自の方向性を辿っていくという考え方である。一般的には、文化をめぐる二つの概念的理解があるという。第一に、自文化を「文化」として考え、それ以外のものを「非文化」とする理解である。たとえば、「野蛮人」に対するギリシャ人の態度、あるいは、異教徒や無学の人に対する「選ばれた人」（特定知識を持っている人）の態度が挙げられる。この理解に立つと、自文化は「組織化されたもの」であり、他の文化は（他のタイプの組織として考えるのではなく）「非組織的なもの」として考えられる。

第二の理解は、人間の歴史の中でさまざまな、自立した文化のタイプが存在していると認めるものである。異文化を記述する者の位置取りから考えると、最終的には、その者自身がどのような文化に所属しているかによって、文化の類型化を説明するメタ言語が決まるのである。その際の説明は、宗教的、民族的、歴史的、心理的、そして、社会的な対立のタイプを基本としている³⁴。というのは、どのような他の文化のタイプでも、それを認める程度に関わらず「対照的な存在（opposite）」として捉えられるからで

▶34 Там же, с. 462-463

▶35 Там же, с. 468-469

▶36 本稿では「対立」という表現は“opposition”という意味で使用する。

▶37 Там же, с. 470

▶38 Там же, с. 470

▶39 Ю. М. Лотман (2000), *Беседы о русской культуре, быт и традиции русского дворянства (XVIII начало XIX века)*, СПб.: Искусство, 2000, с. 7

▶40 パンは食べ物でありながらキリスト教では「キリストの体」という記号でもある。「剣」は、武器でありながら、貴族に所属しているという記号でもある。

ある。

それぞれの文化のモデルに最も共通している特徴は、文化の領域を分割する基本的な境界が存在するということである。こうした境界は、文化を「内」と「外」の二つの平面に分かつ。各平面における文化の空間は連続しているが、境界線によって引き裂かれているのである³⁵。

文化の空間は、「内」と「外」に分かれている。こうした対立 (opposition)³⁶ の最も典型的な表現が、「私たち」と「彼ら」である。その対立には、二重の解釈が成立する。私たちは「内」であり、彼らは「外」である。または、私たちは「外」であり、彼らは「内」である。「内」と「外」を示す表現の例としては、以下のようなものが存在している³⁷。

内の空間は、閉鎖されたものであるが、外の空間は開放的である。また、内の空間は組織化されたものであり、外は非組織的である。ただし、組織化は必ずしも肯定的な価値を示すものではない。たとえば、18世紀の民主主義的な文書における「貴族」と「民衆」の対立では、これまで貴族によって消極的に評価された民衆の無知、不安、排除が肯定的に評価されている³⁸。

別のロトマンの重要な理念として、文化は集団的な概念だという考え方がある。

一人は文化の代表者であり、積極的に文化の開発に参加することができるが、文化は言語と同様に集団的な概念である。したがって、文化は、同時に生活をし、社会組織的に結ばれている団体の共通のものである。それによると、文化は人間間のコミュニケーション形態であり、交流があるグループ内にしか存在しない。社会的コミュニケーションの領域を提供している構造が言語である。こうした構造は、各グループのメンバーが既知とするルールに応じた記号のシステムを形成する。記号というのは、単語、絵、物、つまり意義を持ち、意味を伝えることができる任意具体的表現である。したがって、文化は、第一にコミュニケーションタイプなものであり、第二に記号的である³⁹。

ロトマンにとって、文化は必ず記号的である。文化の一部である生活様式もまた、記号的である。たとえば、「パン」と「剣」⁴⁰というものは元来記号的であり、さまざま意味をもっているのである。また、宮殿における貴族のマナー言語も、具体的な表象物がないと表現ができないので記号的である。

しかし、文化及び時代のアイディアと日常生活において無限に広がる表象物はどのように関連しているのだろうか。我々の周りにある全ての物は、日常的な生活において使用されるだけでなく、社会的な交流に含まれる物でもあり、人間の諸活動と諸関係が歴史的に蓄積した「凝固物」でもある。そのような機能において、物が象徴的 (記号的) になる。たとえば、ロトマンは、ドストエフスキーのマカール・ジェーヴシキンを例に挙げている。マカールは、靴の裏が破れてしまうが、その靴の穴が見えないよう

に特別な歩き方を考え出す。靴が破れているというのは物理的な問題であり、それによって彼が風邪を引いてしまう可能性もある。しかし、この場合に強調されているのは、破けた靴が示す「貧しさ」という意味である。また、「貧しさ」というのは、この時代のサンクトペテルブルグの文化のシンボルでもある。つまり、マカールは、寒いから苦勞しているのではなく、貧しいから苦勞している。この場合、生活様式は記号である⁴¹。

d. まとめ

まず、三者に共通するのは以下の点である。①社会的なコミュニケーションシステム内で人間を見る。いわゆる、「人間」というものは、他の人間とのコミュニケーションを取りながら人間になる。「個人」(individum)になるためある社会的なグループの一員として成長しなければならない。②また、人間間のコミュニケーションは記号的であり、こうした記号は「言語」として存在し、素材的記号としても存在する。③さらに、社会的なグループ(または文化)の多様性および各グループ内の記号の相違を認めながら、「人間」、「社会」、「文化」、「記号」は停滞(stagnation)的なものではなく、いつも常に発展し、変化するものであると主張している。この三点は、多文化教育のために非常に重要である。なぜなら、学校教育はいつも「個人」(一人の人間)と関わる一方で、こうした人間は自分の文化的・社会的バックグラウンドを持ち、所属しているグループの記号を使用するからである。こうしたバックグラウンドの差は、多文化教育が対象としている民族文化・言語の相違にもっとも顕著といえるだろう。また、常に発展をしている文化記号は、クロスカルチャー的にも記号の発展が可能である。このようなクロスカルチャー的な文化記号の発展は多文化教育の対象になるべきであると考えられる。以下では、異文化環境におかれた子どもたちのそれぞれのコミュニケーション状況における文化記号の問題を検討する。

▶41 Ю. М. Лотман (2000), *Беседы о русской культуре, быт и традиции русского дворянства (XVIII начало XIX века)*, с. 7

IV 異文化環境におかれた子どもと文化記号の問題

前述のロトマンの概念をふまえると、文化とは「対立」的なものである。あるいは、冒頭の文化の概念をめぐる議論で触れた通り、コンフリクトを内包するものである。その対立には、他の文化への強い否定をともなう場合もあれば、より柔軟なものもあるが、いずれにせよ文化の対立的な性質に変わりはない。つまり、ある文化に生きる人間が他の文化の領域に入らば、そこには双方向からの「対立」が発生するのである。文化的記号の相互作用のバリエーションが数多く存在するのは確かである。これは、マジョリティとマイノリティの関係や比率的なバランス、または他文化と

の対話が成立する社会状況かどうかによっても左右される。

特に注意を向けなければならないのは、いくつかの文化コードを持って生きていく人々の存在である。また、別の問題は、記号という観点からみた特定の文化の特徴である。

日本における多文化共生の問題の分析にあたっては、記号の観点から、さらには社会的ルールの観点から、日本文化を検討しなければならない。日本文化は記号的性格が強い。多文化主義及び多文化教育の枠組みから、日本文化の記号的特徴、特に他の文化との関係における対立的、葛藤的な性質を詳細に分析する必要がある。このような分析の視点は、ロラン・バルトが論じたように西洋が記号を意味で満たそうとする「意味の帝国」であることに対して日本は意味の欠如を伴い、または意味で満たすことを拒否する「表徴（記号）の帝国」という結論を導くものではない⁴²。それは日本文化をめぐる「日本人」と「他の文化的背景をもつ者」の対話の試みであり、日本の内側から見た日本文化とその記号の分析をしていく点でバルトの視点とは異なる。

本稿で上記の全てのテーマを扱うことはできないが、以下では母語・母文化が異なる子どもに対する教育について述べたい。

新しい文化環境に入っていく場合、子どもと大人には相違があると考えられる。子どもは、文化記号を獲得するプロセスの途上にいる。つまり、社会化および文化化のプロセスの途上なのである。ヴィゴツキイは、「文化記号の獲得によって教養の者になる」と述べている。多文化状況における子どもは、複数の文化の間を日々移動しながら、各々の文化記号を獲得しなければならない。文化記号の獲得は、子どもの場合、単に文化の学習にとどまるのではなく、高次心理機能、意識、言語の発達と切り離せないプロセスなのである。つまり、人間としての形成と言い換えることができよう。子どもの発達環境がどのように準備されているのか、ということがこうした人間形成に大きな影響を与えていると考えられる。教育現場において、文化記号を用いた相互作用はさまざまに現れるが、本稿では、筆者も関わって二年に渡って行われた日本の教育現場における外国人児童サポートの実践に基づいて、異文化環境に置かれた子どもの文化記号の問題を分析する。

1. 異文化と記号の獲得

ヴィゴツキイの概念に関する検討で示したように、子どもは記号システムを社会的なコミュニケーションの過程において獲得している。また、バフチンも指摘しているように、子どもが母語を獲得するプロセスは、言語的なコミュニケーションを通して漸進的に進むものであり、その過程において子どもの意識は形成される。

通常、この意識形成の過程は母語を通して、母文化の中で実現される。つまり、子どもは両親、学校の教員、隣人、友だちといった文化記号の使用量との社会コミュニケーションを通して、同じ文化記号を獲得していくのである。しかし、異文化環境へ移動することで、文化記号の獲得におけ

▶42 ロラン・バルト (1996)、『表徴の帝国』、(宗左近訳)、東京：筑摩書房、1996

るさまざまな「線」が切れてしまう。また、それまで獲得してきた文化記号（言葉、文字、ジェスチャーなど）の使用も不可能な状況になる。ヴィゴツキイが指摘するように、言葉と記号は、高次精神機能を媒介し、人間が自分自身の行動をコントロールする機能を備えている。したがって、失語症の人は自分自身の行動をコントロールができなくなるのである。もちろん、異文化・異言語状況に置かれた子どもは、失語症とは異なり、言葉を全て失うわけではない。だが、それまで獲得してきた言葉という記号を使用することができない状況は彼ら自身の行動にも影響を与えているといえるだろう。その反応は、通常二つのタイプの傾向に分かれる。一つ目は能動的になるタイプである。このタイプの子どもは、葛藤状況に陥りがちである。言葉が使用できないのでジェスチャーに頼ることになるが、ジェスチャーの記号も文化によって異なることが多く、そのことでより強い葛藤が生じる。二つ目のタイプは、受動的である。このタイプの子どもは、外的刺激に対してほぼ無反応になり、コミュニケーションを避けようとする。そして、そのコミュニケーションの回避が、文化記号の獲得や言語習得の遅れを生じさせる。

2. クラス、教諭と子ども

多くの日本の学校においては、クラスや担任の先生も異文化の生徒を受け入れる準備ができていない。まず、先述の外国人の子どもの態度に対して（攻撃的な場合でも受動的な場合でも）クラスで支配的なマジョリティ文化は、拒絶反応を示す。

次の段階に差しかかると、外国人児童はホスト社会の言葉を理解し始め、いわゆるコミュニケーションな一面を獲得し始める。一見、このような段階に入ると問題が少なくなっていくようだが、他方で次の問題も生じ始める。バフチンの概念にみたように、母語話者のコミュニティにおいて言葉は必ず（信号ではなく）記号として捉えられているが、他者の言語の獲得のプロセスにおいては信号性および再認の状態に留まる。なぜなら、まだ、最終的に言語となっていないからである。外国人児童が日本語を話せるようになるというのは、ある記号を特定のコンテキストの中で理解することと切り離せない。しかし、それでも記号をあらゆるコンテキストで、つまり「変化しやすく弾力性」をもったものとして使いこなす段階には至っていない。ある文化記号の全ての意味を理解するには、当該の文化の中で長く生活し、社会的なコミュニケーションを経験していく必要がある。しかし、このような子どもの状況は受け入れコミュニティには理解されにくく、「日本語が話せるのに、何でそんな簡単ことが理解できないのだ」というコンフリクトが生じることが少なくない。

3. 子どもと両親

新しい文化環境に移動した場合であっても、子どもは自分の両親との社会的なコミュニケーションを維持していくことは言うまでもない。子ども・両親・異文化社会の相互関係は、子どもの発達過程において非常に重要な

ものになる。両親自身が異文化を受け入れる程度が、「子どもと異文化」「子どもと両親」の関係へ大きな影響を与えている。子どもとは異なり、大人の場合、発達プロセスにおいて異文化の記号を獲得するのではなく、いわゆる形成された意識の上で、異文化を習得する。それは、「よい点」でもあれば、問題点でもある。「よい点」は、習得過程においてトラブルが少ないことであろう。しかし、他方で、大人の文化記号システムは既に完成したものであることから、閉鎖的な側面があるという問題点もある。

多文化教育は、親子ともに向けられるべきではないだろうか。両親は、異文化の記号と母文化の記号の異なりをオープンに受け入れ、ホスト社会の言語や文化を習得していくことで、二つの文化の間で発達していく子どもをサポートできる。

教育現場において比較的問題が生じにくいのは、ホスト社会の言語や文化を理解している親の子どもの場合である。その理由は、実際的なサポートももちろんあるが、親の異文化記号に対する態度がオープンである点が大きいと言える。しかし、「言語が理解できない」あるいは「文化が違いすぎて溶け込めない」という状況にいる親に対するサポートがなければ、ホスト社会との「対立」が生じ、否定的態度が強化されていくと考えられる。このような「対立」及び「否定」が、子どもの教育にも大きな影響を与えている。子どもの社会的コミュニケーションには、家庭以外のもの、たとえば、学校内外での友人との仲間関係といったものも含まれている。しかし、そのような生活の一部は、異文化のルールによって行われることが多い。つまり、親がホスト社会の文化を否定することによって、子どもの現実生活における文化の一部も否定することになる。そのような「否定」からの影響には、二つの「シナリオ」がある。一つは、子どもが二つの文化間に挟まって、異文化の獲得に苦しむというものである。もう一つは、異文化獲得の後に生じる問題である。それは、子どもが異文化により強く巻き込まれ、継承文化や母語への否定が生じるというものである。つまり、それは子どもの側から生じた対立であると言えよう。

4. 生活様式と教育現場

生活様式および「記号としての物」という観点は、文化の対立及びコンフリクトの基本になることが多い。先にロトマンから引用したように、一般的な生活において使用される「物」は、社会的交流に含まれるため、人間関係の「凝縮物」になる。本稿では、主に日本の学校と外国人児童の問題に基づいて分析しているので、日本の生活に関わる「物」の記号が想定される。以下では、「記号としての物」の概念の枠組みを用いて、教育現場でしばしば見られるコンフリクトについて考えたい。筆者が「弁当事件」と呼ぶ事例をとりあげよう。日本の学校では、遠足や運動会に弁当を持参する。もちろん、日本人と同様、外国人児童も弁当を持っていかなければならない。「弁当」は、たとえば英語にすると“box lunch”になり、いわゆるポータブルの食事を意味することになる。これにしたがえば、食べやすければどのような物でもいいはずである。だが、自分の食文化にふさわ

しい食事を持参した外国人児童がコンフリクトを経験することも少なくない。

たとえば、小学校6年生の外国籍の女子児童が、遠足の時にふだん母国で“box lunch”に入れる食べ物を持って行ったところ、同級生に「それは弁当に入れるものではない」とからかわれた。その後の運動会の際、同級生は彼女が席を外したすきに、彼女のバッグから弁当をとり出しいたずらをした。そのような体験をした結果、この女子児童は次からは弁当を持参すること自体を拒否するようになった。

もちろん、クラス全体の社会コミュニケーションが良好な状態であれば、「驚き」（つまり軽度の対立）程度で済むことである。だが、コミュニケーション上の問題があれば、弁当は「コンフリクト」の原因となる。日本人児童は外国の料理を知らないわけではなく、パスタやラーメンを食べない児童もまずいなだろうことを考えると、その状況において批判されているのは「外国の料理」ではない。運動会という特定の社会的状況において、「弁当」はその状況の一部なのである。つまり、弁当は、単なる昼に食べるポータブルな料理ではなく、記号なのである。

5. まとめ

以上のように、バフチン、ヴィゴツキイ、ロトマンの記号論の視点から、言語・文化的に多様な教育現場を分析した。記号論の視点から分析すると、多文化教育の理論と実践における重視すべき以下の五点が明らかになった。

- ① ヴィゴツキイが述べているように、子どもは、他の人間とのコミュニケーションを取りながら文化記号を獲得し、成長する。異文化環境に置かれた子どもは、言語・文化の環境の変化によって文化記号の獲得をするためのコミュニケーションの「線」が切れ、それまで獲得してきた記号を使用することができない状況になる。
- ② 上記のように異文化環境における子どもは、二つ以上の文化記号を獲得することになり、彼らはサポートを必要とする。教育過程において「学校・子ども・親」三者間のコミュニケーションを行う必要がある。
- ③ バフチン概念のように、言葉には「信号」（音）と「記号」（多様コンテキスト）の違いがあり、多文化環境におかれた子どもの言葉の知覚は「信号」から「記号」へ徐々に変更する。その意味では「話せる」と「すべてを理解出来る」という状況は決して同じものではない。
- ④ 言葉だけではなく、生活のレベルでも素材的記号の相違が大きい。同じ「物」に関しても、文化によって異なる受け取り方がありうる。素材的記号が異なるために、コンフリクトが起きることが多い。
- ⑤ 子どもはグループ内でコミュニケーションを取り、記号はそのコミュニケーション内で生まれる。また、バフチンが述べているように、社会的な状況が変化すると、グループ内の関係やコミュニケーションも変わる。外国人児童がクラスに入ると、社会グループとしてのクラス内の関係が変わり、クラス内のコミュニケーションも変わる。という

したがって、多文化教育は、マイノリティの子のみではなく、クラス全体を対象にすべきである。

クラスにおける多文化教育を以上の五項目をふまえて行うことにより、クラス内の問題を少なくすることが出来る。また、多文化教育政策レベルにおいて、異文化環境におかれた子どもの文化記号の問題を視野に入れることにより、教育現場が実際に必要とする教育政策やプログラムを作成することが可能になると期待できる。

具体的に文化記号の相違に生じたコンフリクトを避けるために、どのように多文化学習を行うべきかを次節で考える。

6. 文化を記号として考えた多文化学習

a. コミュニケーションの学習

日常会話の言葉と学習言語の相違や、バイリンガル教育の方法については言語学や教育学において数多くの研究が蓄積されている。しかし、いまだ教育現場では「話せる」と「学習できる」との間の大きな差に対する理解が不足している。したがって、これからの多言語教育及び多文化教育は、ホスト社会の言語を教える際にこの二つのバランスを取ることが重要となってくる。

また、多文化教育という観点から付け加えておきたいことは、既に述べてきたように、言語とは、ある特定の社会状況において社会的コミュニケーションを行うときに生まれるものであり、言語学習もそのような社会的な状況を基本として考えた上で行うことが望ましい。

b. 文化記号の学習

新しいディシプリンに理論的に取り組むということは、意義深く可能性に満ちたことであるが、他方で教育実践の現場に「どのように役立つものなのか」という疑問も聞こえてくる。たしかに、それは当たり前の疑問である。以下では、文化記号論に基づいてどのように異文化理解を教えることが可能であるかを考えてみよう。

外国人児童がクラスに入る時点から、文化記号の「比較」が始まり、記号の相違もはっきり見え、クラス（ホスト社会）との対立が生じていくだろう。その際、クラスの先生がその対立をいかにマネジメントしていくかということが、コンフリクトの生成に関わっている。一つの例を出してみよう。私たちの身近な生活に関わっているものに、食習慣がある。「食事」という実践現場では、「日本人は箸で食べる」対「ロシア人はフォークで食べる」といった文化記号の対立が存在している。そこから、極端なパターンになると、「ここは日本だから、箸で食べなければならない」対「私は日本人ではないのに、何でこの変なもので食べる必要があるのか」というコンフリクトが発展していく可能性がある。

しかし、「箸」と「フォーク」は、単に食事の道具としてではなく、「社会交流および人間関係」を深める媒体として、多文化理解の授業の中心テーマとして据えることができる。「お箸はどこから日本にきたのか」、「他に

どこで使われているだろうか」、「いつ日本にきたのだろうか」、「その前にはどのように食べていたのだろうか」、「お箸で食べる地域の食べ物にはどんなものがあるのか」、「各地域の箸は同じものなのだろうか」、「アジア以外の地域でも中華料理を食べる時に使うのはなぜだろうか」、「箸の方が食べやすいのはどのようなものだろうか」といった問いは、フォークに関しても立てられる。このような問いを深めていく中で、中国の歴史からフランスの歴史まで、地理学や栄養学までの内容を扱うこともできる。もちろん、箸やフォークの正しい使い方を教えることもできる。しかし、最も重要なのは、児童・生徒が「文化記号」の多様性について学び、同じ物や現象について異なる認識が存在することに気づくことである。多様性の認識は、「文化記号」の対立を和らげる第一歩である。ここで、本稿の最も重要な結論を述べたい。多文化教育は、マイノリティのみではなく、必ずマジョリティとマイノリティの双方をその対象に含めるべきである。また、できるだけ子どもだけではなく、その両親も含める必要もある。両親は、ある特定の文化記号を持つ大切な存在でもある。

このように多文化教育を行う必要があると考えていても、教育現場の実践者は、必ず「時間がない、手が回らない、資金や人材がない」と言い、その実効性に対する疑問を口にする。その疑問に答えるためには、多文化教育の「多」、「教育」と「文化」という三つのパーツを組み合わせる必要がある。まず、実際の状況が多様であることを認めることが必要である。そして、現場で起きている実践的な事例を記述していく必要がある。その上で「文化」をも考え、カリキュラム開発をするのである。それによって、多文化教育は理論と実践が結びついた学問領域として発展していくといえるだろう。

V 結びに

近年、世界では多民族共生の地域は増加し、多言語・多文化教育の問題が実践的、理念的、理論的に注意を浴びている。本稿の目的も学問領域としての多文化教育を考察する一つの試みである。

本稿ではこれまでの多文化教育の理論的發展を検討してきた。その結果、多文化教育を捉えるとき、社会政治学的観点と教育学的観点の、二つの観点のみから研究されていることが明らかになったのである。しかし、「多文化教育」は、「多様性」(diversity)、「文化」(culture)、そして、「教育」(education)の三つの概念と関連としているにもかかわらず、「文化」という観点は研究領域から抜けているのである。「文化」という観点が見えなくなると、そもそもなぜ多文化教育の教育現場では問題が起きるのが不明確になる。そこで、筆者は多文化教育における「文化」の観点からの分

析を試みた。

特に「記号」としての文化を考え、多文化教育理論および実践に関する記号論のアプローチを試みてきた。この過程において、まず社会歴史的アプローチの立場から「記号」の研究を進めた三人のロシアの研究者一言語学・文学研究者のM・バフチン、心理学者のL・ヴィゴツキイ、文化学者のY・ロトマンーに注目してきた。その後、彼らの研究の分析から確認できたコミュニカティヴな、そして、物質的なアスペクトを含む文化記号の格差は、異文化コミュニケーションが行われる教育現場では問題の原因になると筆者は明らかにした。記号論のアプローチを使用することによって、多文化的なクラスに起きる理解不足およびコンフリクトの原因が明確になった。問題の原因が明確になると、問題を防ぐ方法も分かりやすくなる。本稿ではこのような方法として異文化理解教育の授業へ新しいアプローチを紹介した。

この論文を執筆中に、理論的に紹介した授業の具体的なモデルを作成し、札幌市内の一つの小学校においてこの授業に取り組むことが可能になった。実践研究としての授業の結果は別項の論文のテーマである。

(2010年9月30日受理、2011年2月8日修正原稿受理、2011年2月9日採択)