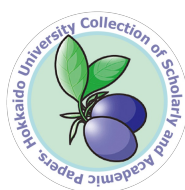




HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	多文化共生社会の構築と学校の機能：在日ブラジル人とアイヌ民族の状況を中心に
Author(s)	新藤, 慶
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 138, 77-96
Issue Date	2021-06-25
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.138.77
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/82178
Type	departmental bulletin paper
File Information	08-1882-1669-138.pdf



多文化共生社会の構築と学校の機能

—在日ブラジル人とアイヌ民族の状況を中心に—

新 藤 慶*

【要旨】 本稿では、多文化共生社会の構築にとって学校が持つ順機能／逆機能を、在日ブラジル人とアイヌ民族をめぐる学校のあり方から検討した。その結果、第1に、教師やエスニック・マイノリティの子どもの生活面における共生のレベルに、順機能と逆機能の両面が見出された。教師が差別を助長してしまう面がある一方、エスニシティの違いを意識しない交流も進んでいる。また、第2に、システム面の共生のレベルでは、逆機能の側面が強く表れていた。エスニシティの違いによって進学機会を均等に保障するような「デュアルなシステム共生」も必要となる。そして、第3に、エスニック・マイノリティの子どもが、位置取りを強制されるという問題もみられた。「同化」であっても「異化」であっても、エスニック・マイノリティとの差異を固定的にしてしまうという問題が見出された。この問題を回避するためには、可変的で流動的な差異を基盤に据えることが求められる。

【キーワード】 多文化共生社会, 学校, 順機能／逆機能, 在日ブラジル人, アイヌ民族

はじめに

2019年12月末時点での在留外国人数は、2,933,137人となっている。これは、前年の2018年12月末時点と比べても7.4%の増加となっている。2008年のリーマンショック以降の不況により、在留外国人は減少し続けていたが、2008年以降もっとも少なくなった2012年12月末時点の2,033,656人と比べると、1.4倍に増加している（以上、法務省「在留外国人統計」）。また、外務省『外交青書2020』によれば、2019年の在留外国人の日本の総人口に占める割合は2.24%となっている。在留外国人が減っていた2012年では1.59%であったことと比べると、割合としても増加してきていることがわかる¹⁾。2019年4月の入管法改正で新設された「特定技能」による在留者は2020年12月末時点で15,633人²⁾と、当初の予想よりは大幅に少ないものの、他の在留資格を含め、日本に在留する外国人の増加傾向は、今後もしばらく継続するものと考えられる。

一方で、在留外国人の増加は、言語・文化を異にする人々が身近に触れ合う機会を増やすことになり、そのことに伴う問題が発生する可能性もある。1990年の出入国管理法（以下「入管法」と略記）改正で日系人に定住者資格が付与されることで、ブラジルやペルーなどからの日系人やその家族の来日が増加した。かれらの多くは、東海地方や北関東の重工業集積地域に集住し、工場労働に従事した。そのなかで、ブラジル人の集住地域では、ゴミ、騒音、交通事故などのトラブルがよく報告された。一方、労働者としてだけでなく、生活者としての側面を考えた場合、日本人には保障されてきた権利が在留外国人にも保障される必要もある³⁾。

* 群馬大学共同教育学部学校教育講座准教授
DOI : 10.14943/b.edu.138.77

小内透は、群馬県太田市・大泉町での在日ブラジル人研究を通じて、この地域で生じている問題を解決するための視点として「労働・生活場面におけるコミュニケーション機会の創出」を挙げる。そのうえで、この「労働・生活場面におけるコミュニケーション機会の創出」を促す一つの方途として、次のことを指摘している。

様々な場面のうち、学校の位置づけを重視すべきであろう。学校は地域住民のセグリゲート化にもかかわらず、子ども同士が交流し合える場であり、将来の共生社会を構築するうえで重要な機能をもっていた。ブラジル人学校ができ、「不就学」児が増加している現在でも、その意義を軽視してはならない。ブラジル人学校と公立学校が併存するに至った現段階では、両者の日常的な交流機会も積極的に作っていく必要がある。「不就学」児の対策にあたってもこの観点を忘れてはならない。学校という場がもつ交流機能を親にまで拡大することも望まれる。(小内 2001: 371)

この指摘は、在日ブラジル人増加のきっかけとなった1990年の入管法改正から10年余りの時点での分析であり、それから約20年が経過した今日では、現実の状況と異なる部分も含まれている。特に、ブラジル人学校と公立学校の交流については、残念ながら進んでいない⁴⁾。それどころか、公立学校においても、かつては存在していた外国の文化を題材とする総合的な学習の時間の取り組みなども、現在では特に行われなくなっている状況も指摘される⁵⁾。

一方、2019年5～6月に全国の市区町村教育委員会を対象に文科省が実施した「外国人の子供の就学状況等調査」では、住民基本台帳をもとに学齢期の外国人児童生徒の就学状況が調べられた。この調査で、就学状況の確認対象とされた外国人児童生徒は、小学生が80,106人、中学生が33,592人の合計113,698人である。先の2019年12月末の在留外国人数を分母にとれば、約3.9%が学齢期の子どもということになる。このうち、小学生相当の85.0% (68,237人)、中学生相当の83.7% (28,133人)、小・中学生相当全体の84.4% (96,370人) が義務教育諸学校に通っていることが明らかになった。ただし、この調査で第一に注目すべきは、「不就学」が全体の0.6% (630人)、「就学状況確認できず」が全体の7.6% (8,658人) と、学齢期であるにもかかわらず、最大で8%超の子どもたちが就学の機会を得られていない可能性があることだ。一方、現在の日本の義務教育諸学校に学ぶ外国人児童生徒は、全体の児童生徒の割合からすれば約1.2%⁶⁾ に過ぎないが、日本の学校で外国人児童生徒が学ぶ状況は今後も広がっていくものと考えられる。その点では、学校を核とした日本人児童生徒と外国人児童生徒のコミュニケーション機会の創出、また、このことを通じた学校を基盤とした多文化共生社会の構築という展望は、現実味を帯びたものだと受け止められる。

これに対し、国籍は同じだというナショナリティの共通性の陰で、その存在が十分に顧慮されてこなかったのが先住民族である。日本では、とりわけ高度経済成長期に国民的アイデンティティの強化がなされ、1970年代に「日本文化論」が流行するなど、日本人の単一民族性が自明視されるようになった。1979年には、日本政府が国連人権委員会に提出した報告書に、「日本に少数民族はいない」と書かれる状況だった。しかし、こうした単一民族国家概念に対する批判が高まった。「特にアイヌの団体は、国際的な先住民族運動の流れを受け、アイヌが日本の少数民族であるだけでなく先住民族でもあるという主張を展開するようになった」(佐藤 2015: 26)。これらの運動により、1997年の旧土人保護法の廃止とアイヌ文化振興法の

制定、2007年の国連総会での「先住民族の権利に関する国際連合宣言」への日本政府の賛成、2008年の国会での「アイヌ民族を先住民族とすることを求める決議」の全会一致の可決、そして、2019年のアイヌ施策推進法の制定と、アイヌ民族の復権の動きが続いている。これらにより、「少なくとも公式には、日本は『単一民族国家』でなくなった」(佐藤 2015: 26)。しかし、アイヌ民族をめぐるのは、生活条件の違いや差別など、いまだ残る数多くの構造的な問題が存在する(小内編 2018)。こうした文脈をふまえれば、多文化共生社会の問題は、ナショナリティを超えた「外国人」と、ナショナリティの内部の「先住民族」という、両者のエスニック・マイノリティの視点から検討することが必要である。

そこで本稿では、これまで筆者も手がけてきた在日ブラジル人とアイヌ民族の子どもの教育に関する調査研究と、エスニック・マイノリティの教育に関する先行研究をもとに、多文化共生社会の構築にあたって、学校が果たす機能について明らかにすることを目的とする。その際、順機能だけでなく、逆機能についても想定しておきたい。つまり、学校が多文化共生社会の構築にあたって、プラスに機能する側面とマイナスに機能する側面の両者を把握するということである。学校が多文化共生社会の構築に対して有する順機能、逆機能を明らかにしながら、今後の多文化共生社会のあり方について検討していきたい。

第1節 多文化共生社会とは

第1項 多文化共生社会への注目と問題性

「多文化共生」という言葉が学術的に使われ始めたのは、CiNiiの論文検索に基づけば、1990年代前半と捉えることができる⁷⁾。また、新聞でも、やはり1990年代始めに「多文化共生」という言葉が使われ始める⁸⁾。

これらの動きを受けて、政策の面でも「多文化共生」が課題の一つになる。その一つの集大成が、総務省が2006年に発表した「地域における多文化共生推進プラン」である。そのベースとなった『多文化共生の推進に関する研究会報告書～地域における多文化共生の推進に向けて～』では、「地域における多文化共生を『国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと』と定義」(総務省 2006: 5)している。こうして政策的にも、学術的にも「多文化共生」は重要な概念となってきている。

しかし、この「多文化共生」概念の問題性を指摘する議論も少なくない。学術的には、「多文化共生」が使われ始めた初期の段階から、この概念を称揚するというよりは、むしろ批判的に摂取していこうという姿勢が強かったともいえる。

たとえば、倉石一郎は、リリアン・テルミ・ハタノの議論(ハタノ 2006)をベースに、「マイノリティは日々、マジョリティとの『共生』を強いられそれが日常と化している」こと、「多文化共生概念は、こうしたマジョリティとマイノリティの非対称性から目をそらし、不平等を覆い隠すもの」(倉石 2016: 67)であると指摘する。あるブラジル人学校の代表者も、「ブラジル人側から共生を要求することはできない」と語っており⁹⁾、多文化共生をめぐるマジョリティとマイノリティの非対称性の問題は、マイノリティ側には否応なく感ぜられるものとなっている。

また、小内も、広田(2006)の指摘をもとに、『多文化共生』ないし『共生』という美しい

言葉のうらに、『同化』という意味が内包されている」(小内 2007: 3) と述べている。「多文化共生」が、「同化」と表裏の関係をなしうる点も、安易に「多文化共生」を理想とはしづらい要因となっている。「多文化共生」は、マジョリティ側の論理といっても過言ではないかもしれない。

そもそも、社会学において最初期に共生について考察したロバート・パークも、「共生」を必ずしも好ましいものとは位置づけていなかった。パークは、「人間生態学」という論考のなかで、生物学的な生態学概念を人間社会の分析に応用している。そこでは、「個体群を構成する個別単位は、このシステムの範囲内で、競争的協力の過程に巻き込まれる。この過程に入り込むことにより、個別単位の相互関係は、自然界の秩序という性格を獲得する。このような生息環境と生息生物——植物であれ動物であれ——に対して、生態学者たちは『コミュニティ』という用語を当ててきた」(Park 1936=1986: 160) と指摘される。そのうえで、「このような意味でのコミュニティの本質的特徴は、次のとおりである。(1) 個体群が、組織されたテリトリーをもち、(2) 占有している土壤にほぼ完全に根づいており、(3) 個別単位は相互依存関係の中で生活していて、その関係は、人間に当てはめた場合、^{ソシエタル}社会的というより^{シンビオティック}共生的なものである」(Park 1936=1986: 160)。ここで対比されている「共生的」と「社会的」という用語については、「競争に基礎をおく共生的社会と、コミュニケーションとコンセンサスに基礎をおく文化的社会とが存在する」(Park 1936=1986: 177)、また「社会とは、生物間競争が停滞して生存闘争がより高次の純化された形式をとるようになった地域に、まさしく他ならない」(Park 1936=1986: 166) と説明されている。つまり、「共生」は、競争や生存闘争に基礎を置く状態であり、その競争や闘争を克服した段階が「社会」ないしは「文化的社会」と位置づけられている。その点では、「共生」を理想と位置づける捉え方からすれば、そこでいう「共生」は、パークの用語ではむしろ「社会」という概念に近いといえる。

一方で、共生概念の豊富化を図ったのがイリイチである。彼は、科学技術の進展が、人々の脅威となることを論じる。「大量生産の限度なき成長が環境を敵対的なものにし、社会の成員が固有の能力を自由に行使することをできなくさせ、人々をたがいに切り離して人工的な殻に閉じこめ、極端な社会の分極化と分裂的な専門化を促進することで、共同体の組織を掘り崩すとき、あるいは、ガンのように悪性の加速化が、社会的変化に、今日の行動の公的な指針としての法的文化的政治的な慣行を否認するような速度を強いるとき、社会は破壊される」(Illich 1973=2015: 15) というわけである。このような状況に対し、「現代の科学技術が管理する人々にではなく、政治的に相互に結びついた個人に使えるような社会、それを私は^{コンヴィヴィアル}自立共生的と呼びたい」(Illich 1973=2015: 17-8) という社会のあり方を想定する。ここには、「コンヴィヴィアルという用語を人間よりもむしろ道具に適用することによって、混乱を未然に防げるのではなからうか」(Illich 1973=2015: 18) という意図があった。つまり、イリイチが重視するのは、人間・社会と道具・機械との間の共生である。ただし、それは人間同士の間にも想定可能な関係だと考えられる。「英語ではコンヴィヴィアルという言葉は、今では宴会気分という意味と同じになっている」(Illich 1973=2015: 18) と説明されるように、「宴会気分」での相互の円滑な関係をコンヴィヴィアルという用語で表している。

このように、パークにおける「共生」はネガティブな側面もあったが、イリイチの用法に基づけば、「共生」を一つの目指すべき目標と位置づけて取り扱うことが可能となる。さらに、本稿で「多文化共生」をキー概念とするのは、それが実態概念としても重要な意味を持つか

らである。小内（2007）は、共生概念の意味と多様性を検討するなかで、共生に関する議論を「存在論」「規範論」「政策論」の3つの水準で把握する。本項冒頭の「多文化共生」に関する議論は、「規範論」としての「多文化共生」の問題性を指摘するものである。しかし、小内のように、共生概念の多様性をふまえた場合、「多文化共生」はなお分析視角としても重要な意味を持ちうる。

第2項 多文化共生社会の定義と存在論としての多文化共生社会の射程

さらに小内は、共生を「差異性をもった人々（や自然）が差異性を維持しながら互いに対立しあうことなく共存しうる状態」（小内 2007: 4）と定義する。この定義をふまえ、本稿では、多文化共生を「文化面において差異性をもった人々が差異性を維持しながら互いに対立しあうことなく共存しうる状態」と捉えておきたい。また、多文化共生社会は、こうした多文化共生が実現した社会と把握することができるだろう。

一方、存在論として共生を論じるとは、どのようなことを意味するのだろうか。小内は、「存在論」としての共生をめぐる議論は、「共生の形態と機能、……共存の形式と機能が焦点に据えられ」たものだとする（小内 2007: 5）。そこでは、システムレベルの共生と生活レベルの共生が区分けされる。システム共生は、「居住する国や地域社会（地方自治体）の各種の機構的システムないし制度を外国人がホスト住民と対等、平等な条件で利用できる場合」である「オープンなシステム共生」、同一の地域社会に居住しながら、それぞれの国の機構的システムないし制度が共存する場合である「デュアルなシステム共生」、さらに、「それぞれの国のシステムが連結できる」状態である「インターステイタなシステム共生」が想定されている（小内 2007: 6）。

これに対し、生活共生は、「システムや制度のあり方とは別に、差異性をもった人々同士が互いに差別や偏見を乗り越え、職場、地域、学校等において平等な立場で日常生活を営み、互いに共存している状態を指している」（小内 2007: 6）。ただし、そのなかでも幅があり、「外国人とホスト住民が労働や生活の場で、互いに偏見なく、対等な立場で、日常的にコミュニケーションをとり、新たな共同関係ができている状態」である「コミユナルな生活共生」が想定される反面、その対極に、「エスニック・コミュニティとホスト社会がいわゆる『セグリゲーション』（棲み分け、分離）の状態になっていたとしても、それによってむしろ『問題』が潜在化し、一種の『平和共存』の状況になっていれば、それを一つの共生の形態と把握することができる」とし、そのような状態である「セグリゲーションによる生活共生」が位置づけることになる。さらに、この「コミユナルな生活共生」と「セグリゲーションによる生活共生」の間に、「外国人が個人的に様々な階級・階層のホスト住民と共生関係を結ぶ」といった「特定パーソンの生活共生」や、「外国人とホスト住民の特定の階級、とくに上層階級同士、あるいは『成功』した者の間のみで」生じうる「特定階層間の生活共生」も想定される（小内 2007: 6-7）。

これらの生活共生は、システム共生に規定される側面を持つ。他方、生活共生のあり方が、システム共生を形成する部分もある。この点で、生活共生とシステム共生は、互いに規定しあう関係性を有している。

多文化共生社会についても同様で、システムレベルでの多文化共生と生活レベルの多文化共生が、システム共生・生活共生と同様のバリエーションをもちうると想定できる。そして、これら多様な多文化共生において、学校がどのような機能を果たしているのかについて、検

討を進める。ただし、「どのような形態のシステム共生が理想的なものであるのか」は「自明ではな」く、「むしろ、多様な形態のシステム共生が並存することこそが、理想といえるかもしれない」（小内 2007: 8）と指摘される。システム共生は、一つの「理想」を確定することが難しく、多様なシステム共生のパターンが望ましいとされる可能性がある。

これに対し、「理想としての生活共生は比較的わかりやす」く、「多くの人にとって『コミュニティな生活共生』が理想の形態になる」（小内 2007: 8）と指摘される。もちろん、「異なる文化や異なる価値観が完全に並存し分離している状態も見直されなければならない」（小内 2007: 8-9）という問題がある。そこでは「差異性を維持しながら互いに対立しあうことなく共存」ということの内実が改めて問われる。「差異性が維持」され「対立」していなかったとしても、極端な多文化主義や価値相対主義は「共存」とはいえないということである。そのような「同化主義と多文化主義、普遍主義と価値相対主義の二重の二項対立を克服」した地平に、ここでいう「共生」「共存」という状態が成立すると考えられる（小内 2007: 9）。

このように多文化共生社会の形態を整理したうえで、実際に学校のどのような部分が、どのように多文化共生社会を構築していくことになるのかを検討する。その際、学校のシステムレベルと生活レベルにわけて状況を把握する。具体的には、これまで行ってきたブラジル人集住地域での調査、またアイヌ民族調査における学校関係のデータを分析することで、多文化共生社会の構築と学校の機能との関連を検討することにした。

第2節 在日ブラジル人の子どもをめぐる多文化共生社会の構築と学校の順機能／逆機能

第1項 在日ブラジル人の子どもと教師の関わり

まず、2016年に筆者らが行った群馬県の在日ブラジル人の集住地域での調査を取り上げる。ここでは、在日ブラジル人の子どもの学びを支える学校－家庭関係のあり方をテーマに、在日ブラジル人の子ども、その保護者と、子どもたちが通う学校の教師に調査を行った。このうち、本稿では、在日ブラジル人児童生徒が多数在籍する小学校の教諭5名、中学校の教諭6名に対する面接調査を取り上げる。教師は、学校というシステムを背負いつつ、エスニック・マイノリティの子どもとも個人的な交流を持ちうるため、システムと生活の両面の共生を把握するうえで適切な対象だと考えられるからである。

まず、在日ブラジル人の子どもに対する教師との関わりをみると、やさしい日本語を使うという配慮がみられる。『「書けましたか?」とか聞かないで、『終わった?』とかって言う言葉で聞く』（小学校教諭）というように、本人がわかる語彙を使うという配慮がみられる。

一方、ブラジル文化を授業で扱うという機会はあまりみられない。「給食でブラジル料理が出る。それを説明してもらったりすることはある。社会で外国の話が出てきたら、出身国の子に情報をもらうということはある」が、「（ブラジル文化を取り入れることは）特にはない」（小学校教諭）といった反応である。また、日本人児童生徒に対し、ブラジル人児童生徒への配慮を求めることもあまりみられない。「日本人の子は、小さいころから一緒にいて、それが当たり前になっているので、特には行っていない」（小学校教諭）とのことである。

そのことは、「多文化共生が当たり前」という感覚を子どもたちに持たせると認識されている。たとえば、「異文化共生が当たり前の環境になっている。ここまで溶け込んでいるのはすごいと感じる。外国人に対して話しかけることに多少抵抗がないのかと思う」（中学校教

論)といわれるほどに、子どもたちの間では「多文化共生」が進んでいると認識されている。

ただし、その「文化」の違いに、教師が戸惑うことも少なくない。「3年生の子は日本語で困ることはないが、部活は日本語学級に通う1年生も多いので、(練習日程などの)部活の連絡が伝わらない。休む理由で、『弟妹の面倒をみなければならない』というのが多い。学校を休む理由としても、天気が悪いと来ないことも多い」(中学校教諭)といわれるように、日本の学校文化を前提とする枠組みでは、うまく接することができないという状況が認識されている。

第2項 在日ブラジル人の保護者と教師の関わり

このような「文化」の違いは、保護者対応にも影響を及ぼす。「転出入の事務書類の準備が大変。トラブルがあったときに、文化や言葉の違いがある。保護者も日本語を話せない人が多いので、当事者同士の話ができない。通訳を交えて行ったりする。義務教育だけど、学校教育に対する保護者の関係に問題(がある)。雨が降って休むとか、急に転出するとか。集金が大変。事前に早く伝える。必ず払ってもらわないと困ることを何度も話す。『お給料が何日だから待って』といって持ってこないとか。外国籍も、生活保護とか就学援助(を受給している家庭の子ども)はいる」(小学校教諭)というように、事務手続きや集金、登校に対する考え方の違いなどで苦勞している状況が見受けられる。そのため、日本語学級等で指導の補助を行うブラジル人の職員に通訳をしてもらって話を進めたり、やはりやさしい日本語を使って働きかけを行ったりしている。

ただし、保護者への要望は多く、「もっと日本語を覚えてほしい」「日本の学校に来たら、日本のルールに従ってほしい」(いずれも小学校教諭)といった認識を持っている。そのなかで、「年に1回、日本語教室の先生(母語支援者)が保護者に向けた進学説明会をする機会があるのだが、そういうものに参加してほしい」(中学校教諭)という声も聞かれた。

第3項 システム共生の観点から

この進学説明会は、日本の教育システムに外国につながる子ども¹⁰⁾たちを結びつける役割を果たしている。当該自治体では、年に1~2回、公立の中学校に通う、主にブラジルにルーツを持つ生徒とその保護者を対象にこの進学説明会が開かれている。内容は、基本的な中学校の仕組みから、高校の制度や入試の方式、近隣の高校の状況までを、在日ブラジル人の日本語指導助手がポルトガル語で説明している。時間帯も、保護者が参加しやすいよう19時からとなっている。筆者が何度か参加した範囲でも、いずれも50人以上が参加し、かなり盛況であった。こうした機会を用意することは、外国につながる子どもたちの進路保障にとって重要である。

一方、集住地域の公立学校には、多くのところで日本語学級が設置されている。ここに、原学級での国語や社会など、日本語や日本の歴史・文化について習熟していないと理解が難しい教科の時間に通い、日本語を学習することになる。入学時に、DLA(文部科学省初等中等教育局国際教育課 2014)等を用いて日本語の能力を把握したうえで、日本語学級への通級の必要性を判断する。一定の日本語力が身についたと判断されれば、原学級ですべての授業を受けることになる。調査を行った地域では、国語や社会だけでなく、小学校時点からの積み重ねが重要な算数についても、日本語学級で指導を行っていた。

このように充実した体制が整うことは、外国につながる子どもにとっては望ましいことである。ただし、教師の意識としては、「日本語学級におまかせ」ということになりかねない。この点に関し、「(この学校には)日本語学級がちゃんとあるので(日本語が身につけられる)。ただ、もしそれが無い学校だとすると、普通学級だけではそんなには身につけられないと思う」(小学校教諭)という話も聞かれた。このことは、教師たちが、外国につながる子どもの日本語指導は「日本語学級があるかないか」によって決まるものだと捉えており、一般の教師としての自分に、そうした外国につながる子どもの日本語能力の保障が求められているとは認識しにくい状況にあることを示している。まだ外国につながる子どもが少なかったころは、こうした日本語学級の体制も整わず、担任が手探りで子どもに日本語を伝え、学習指導を行ってきた。しかし、日本語学級の体制が整うことで、かえって、日本語学級担当以外の教師たちの意識は、外国につながる子どもから離れていくような状況が見出される。

加えて、こうした学校環境を巣立った後の進路について、樋口直人・稲葉奈々子(2018)は、2010年の国勢調査から、この時点で日本に住んでいる外国籍の19～21歳の若者の進学状況を算出している。これをみれば、「韓国・朝鮮」は47.0%、「中国」は44.5%が「大学在学」となっており、当時の「日本」国籍者の45.2%と同程度かむしろ高い水準であることがわかる。これに対し、「ブラジル」の「大学在学」者は11.8%、「ペルー」は11.3%、「フィリピン」は9.7%にとどまっている(樋口・稲葉 2018: 572)。つまり、こうした南米やフィリピンにルーツをもつ子どもたちは、少なくとも学歴の面ではかなり苦勞を強いられている状況が明らかとなる¹¹⁾。

第4項 国際理解教育との関係

こうした外国につながる子どもの教育にまつわる問題への対応が期待されるのが、多文化共生に関わる教育実践の一つである国際理解教育である。文科省の「公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査」の結果をみると、2002年度は、総合的な学習の時間で「国際理解」を扱っているのは、公立小学校の68.9%、公立中学校の28.3%であった¹²⁾。一方、2018年度の同調査の結果をみると、総合的な学習の時間で「国際理解」を扱っているのは、公立小学校で53.1%、公立中学校で36.1%となっている。小学校では減少し、中学校では増加しているが、現状では義務段階の1/3～1/2程度の学校で取り組まれる、比較的ポピュラーな内容であることがわかる¹³⁾。近年では、国連のSDGs(持続可能な開発目標)との関連で、国際理解教育が展開されることもある¹⁴⁾。

藤原孝章によれば、国際理解教育には、①ナショナルな視点、②グローバルな視点、③ローカルな視点、④インディヴィジュアルな視点の4つの視点があるという(藤原 2015: 8)。これらの視点から導かれる具体的な実践を藤原(2015)から抽出すると、「他文化・他国の理解・尊重」、「自文化・自国の理解・尊重」、「文化・国が異なる人々の相互理解」、「文化・国が異なる人々のコミュニケーション」のそれぞれの達成が国際理解教育には求められていると考えられる。このような国際理解教育の性格を反映して、宮島喬は「外国人、日本人の双方の児童・生徒を対象とした国際理解教育が真に求められる」(宮島 2015: 126)と述べる。ホスト社会の児童生徒が、移民の児童生徒の国や文化を理解するだけでなく、ホスト社会の児童生徒も移民の児童生徒に理解される側面もある。さらに、ホスト側・移民側双方の児童生徒が、自文化・自国について理解をし直すという視点も欠かせない。

しかし、宮島は「現在、学校でルーティーン化して行われている、『外国を知ろう』式の知

識中心の授業では目的は達せられないだろう」(宮島 2015: 126)と述べる。現状では、こうした「外国を知ろう」式の「国際理解教育」が行われがちである。そして、そこで扱われる「外国」は、その学校に外国人児童生徒がいれば、その児童生徒の母国となることも多い。

ともに学ぶ外国人児童生徒のオリジンを知ろうとすること自体は、否定されるべきことではない。しかし、その外国人児童生徒にとって、そこで扱われる「母国」がどのような存在であるかは確認の余地がある。もしかしたら、単に親がその国の出身であり、その国の国籍を持っているというだけで、その児童生徒自身は日本生まれ・日本育ちであるかもしれない。さらにいえば、その「母国」には一度も足を踏み入れたこともないかもしれない。そのような子どもにとっては、括弧つきの「母国」も、他の日本人児童生徒と同じように「外国」であることに変わりはない。自身のルーツを知る重要な機会となるかもしれないが、外国人児童生徒がいれば、自動的にその「母国」について学べばいいという単純な話ではないことがうかがえるだろう。

さらに、2020年度から完全実施された学習指導要領に基づき、小学校では3年生から週1時間の外国語活動、5年生から週2時間の教科としての外国語の授業が導入された。外国語の能力を高める機会が増えることは、国際理解を進めるうえで重要ではある。しかし、「国際理解教育」が、結局外国語の授業の増加のみ、しかもほとんどが英語の授業の増加のみとして進められる傾向が強まるとすれば、自己と他者の文化や国のあり方を捉えかえすという側面は弱まる。英語や英語圏の文化に触れるだけの「国際理解教育」であれば、文字通りの「多文化」共生とは目指す方向にズレが生じる。そのことが、場合によっては多文化共生の推進にとって逆機能を生じるおそれもある。

これらをふまえると、在日ブラジル人の子どもにとっての多文化共生社会は、少なくとも学校を通じて十分に形成されているとはいいがたい。もちろん、日本語学級での指導や、やさしい日本語を用いた配慮などもみられる。しかし、特に集住地域では数が多いがゆえに、改めて互いの文化を組上に載せた学習などは行われず、国際理解教育の面からは取り組みが不十分となっている。また、教師には少なからず「日本の学校に合わせてほしい」という思いがあり、自文化を捉え直し、そのあり方を必要に応じて変えていくということも行われにくい。そのことが、在日ブラジル人の子どもたちのように、ナショナリティを超えた存在をめぐる多文化共生社会を考えた場合、その実現にとって学校が「逆機能」の役割を果たしてしまう恐れもあると考えられる。

第3節 アイヌ民族の子どもをめぐる多文化共生社会の構築と学校の順機能／逆機能

第1項 教師と子どもの生活共生の観点から

多文化共生社会の問題は、国籍が異なる人々の間にだけ生じるわけではない。同じ国籍であっても、多文化共生社会の推進が求められる領域もある。たとえば、ジェンダーの違い、とりわけ近年ではLGBTやSOGIが注目されているようにセクシュアル・マイノリティの問題も重要であるし、障害を抱えた人々との間の多文化共生社会の進展も求められる。そのようななか、本節では、アイヌ民族への調査をもとに、アイヌ民族の子どもをめぐる多文化共生社会の構築と学校の順機能／逆機能について考察していく。

ここでは、教師とアイヌ民族の子どもとの関係に焦点を合わせたい。具体的には、2009～

2017年に、北海道札幌市、むかわ町、新ひだか町、伊達市、白糠町、帯広市で行われた調査で得られたデータをもとにする¹⁵⁾。

まず、和人との対応の差が挙げられる。たとえば、「ちょっと悪いことしたら、先生が竹のむちを持ってバシッバシッとたたく。それで、私はアイヌだから余計たたく」、「小学校の（アイヌの）同級生いたときも何か先生の教台っていうのかな、あそこに座らされて……アイヌの人だけ」、「小学校のころは、差別したら、なんぼ足が速くても学校の選手にはなれませんでしたもん。……要は運動靴持っていないとか。したから、……足が速かろうが、人より飛ぼうが、（選手は）シャモ（和人）にした」（新藤 2019a: 149）といった聞き取りがみられる。このようにアイヌ民族の子どもにだけ厳しくしたり、能力を評価しなかったりという対応の差がみられていた。

また、アイヌ民族への侮蔑や無理解もみられた。たとえば、「小学校 4 年生のときに、担任の先生がアイヌのことを……、『アイヌの屁臭いな。一里行っても臭い。二里行っても臭い。三里行っても、鼻の頭を見たら糞がついていた』と、そういう話をするんだ」、「学校でアイヌのことが出てくると、教室のなかで『アイヌだ、アイヌだ、これ土人と一緒だ』みたいなことを他の子どもたちがいうのを聞いて、自分は小さくなっていた。先生も何もいってくれなかった。教科書を開いたときに、アイヌのことが出てくるのが嫌、『なんでみんなアイヌをこういうふうにいるんだ』と思い、すごく悲しかった。『アイヌだといっけなないんだ』」と思いつらかった。先生も同じように思っていると感じていた」、「〇〇（地名）の小学校ではいじめにあった。先生にアイヌであることを伝えておいたが配慮がなかった。先生が小学校の授業でアイヌの勉強をしていたときに『〇〇くん詳しいから説明してもらおうか』といった。それから息子は石をぶつけられたりした。逆に息子が相手に大けがをさせたことがあり、謝りに行ったが、（それまでの差別的な取り扱いがあったので——引用者注）息子は謝らなかった」（新藤 2019a: 150）という聞き取りがみられた。特に、最後の聞き取りは、教師の無理解がいじめに発展した事例であり、教師の関わりがアイヌの子どもをめぐる状況を大きく左右することがうかがえる。

さらに、元教師の聞き取りからも、「子どもたちに『差別したらだめなんだよ』というけども、結局、着ているものは汚い、それから不潔だ、それで肌が黒い子もいたからね。本当に真っ黒って子もいた」、「そのころのアイヌの人たちね、体臭がまだあるわけさ。それからもう一つはね、そのころは、不潔な生活。低レベルな生活だったから、それで、においがするから（アイヌの子が隣の席だと、和人の子が）嫌だって」（新藤 2019a: 152）といった話が聞かれた。教師自身の差別的なまなざしが、アイヌ民族の子どもへの否定的な対応となって表れる状況がうかがえる。

一方で、肯定的な経験が語られることも少なくない。たとえば、いじめへの対処については、「先生がよかったので、先生がみつければ、もうヤキ入れてたけど、いじめっ子を」、「石ぶつけられると、先生がそれに向けて、先生も怒って、何か注意したりなんかしてくれてたけどね」、「村長の娘が先生をしていた。先生は『アイヌ、アイヌ』と教室で自分が馬鹿にされるとたしなめ、かばってくれた。自分を一番前の席に座らせて、先生が自分が座っている机のところで教えてくれた。先生は恩人」（新藤 2019a: 151）といった聞き取りが得られた。

また、進学や就職を勧めてくれたという経験も聞かれた。たとえば、「やっぱり先生が……いい先生だったんだね。……今はこの時代は高校はどこでもあると。公立だけでなくでも私立もあるし、近くに苫小牧にも私立があると。『行く気あれば、あと親が出す気あれば行ける

んだよ』という話でした。それで、親を先生が納得させて」、「(高校の) 担任の先生が一生懸命相談に乗ってくれて、うちの両親を一生懸命説得しようとしたんですけど、両親が(進学に) 反対したんですよ。『金銭的に困るから』と、取ってつけたようなことをいっていたんですけど。要するに、父いわく『向こうの人間と結婚したら困る』っていったんですよ。……学校の先生は、働きながら夜間の大学もあるしって、いろいろ調べて説得してくれたんですけど」、尋常小学校は「一教室約 50 人前後だったけどね、そのなかから旧制中学行ったのはね、10 人もいたかな。……すごく熱心だったからね。だから、あの先生でなかったら俺、(旧制中学には) 行けなかった」(新藤 2019a: 152) といったエピソードが聞かれた。主として経済的な懸念や、学校に対してあまりよいイメージを持っていないアイヌ民族の保護者たちに対し、教師が子どもの可能性をより高めようと働きかけている様子がうかがえる。

ただし、これらは、前節で扱った最近の在日ブラジル人の状況と異なり、大半が調査時点で60歳以上の老年層の聞き取りに基づくものである。そのため、もっとも新しくてもせいぜい1960年代で、ほとんどがそれ以前の60年以上前のエピソードである。現在では、以下のよう、学校におけるアイヌ民族の位置づけは変わってきていることもわかる。

自分たちが子どもの時に嫌な思いをしたな、ということは(ありますが)、自分の子どもたちはそういう嫌な思いをすることが、今は少ないと思います。子どもが小学生の時、学習発表会などでこの(アイヌの) 踊りをやりたいと先生にいわれて、「よかったら教えに来てくれませんか」といわれました。学習発表会なので、(自分が教えに行くと) 学校中みんなに(子どもがアイヌだと) 知れ渡るじゃないですか。(中略) それで自分自身は迷ったのですが、子どもに「学校に踊りを教えに行ってもいい?」と聞いたら、逆に「なぜ嫌なの、別にいいけれど」といわれました。子どもは私が(学校に) 行くことを、ただ来てくれるから嬉しいという気持ちでしかなかったのです。「私はアイヌだよ、ということ」を皆に知らせることになるのだよ」という気持ちがあったのですが、子どもは別にそんな気持ちもなく普通に過ごして、クラスの子たちもみんなで和気あいあいと踊りの練習をして、ちゃんと発表もしました。(中略)(子どもが) 小学生のときです。3年生か4年生のときかな。(新藤 2018: 122)

ここに示されるように、現在の学校では、教師がアイヌ文化に触れる機会を用意しようとしていること、それをアイヌ民族の保護者に依頼できるようになっていること、さらに、小学生の子どもも、自身がアイヌ民族であることが明らかになることに躊躇はないことなど、アイヌ民族をめぐる多文化共生の状況が学校で実現していることをうかがうことができる。

こうした教師の働きかけの背景には、その教師自身の教育観や子ども観も関わっているであろう。しかし、アイヌ民族の教師や保護者との関わりが大きな影響をもたらしていることもうかがえる。たとえば、「初めて〇〇(地名)の中学校に赴任したときに、アイヌの先生がいて、……その人に指導された。……素晴らしい人だった。……アイヌの人と対等に関われるようになったのも、その先生がいたからかもしれない」、「アイヌの生徒の担任になって、生徒のお父さんからアイヌ民族への差別、アイヌのことやアイヌ語について、いろいろ教えてもらい、アイヌの文化のことを知るようになった」(新藤 2019a: 153) といった元教師からの聞き取りもあった。こうした印象的なアイヌ民族との出会いが、教師たちのアイヌ民族観

を変え、子どもたちに献身的に関わる姿勢を生み出しているとも考えられる。こうした教師による肯定的な関わりは、「コミユナルな生活共生」で語られる状況に近く、多文化共生社会の構築にとっての順機能と捉えられる。

第2項 システム共生の観点から

一方、システムレベルでいえば、共生が実現しているとはいいがたい。戦前の旧土人学校は、アイヌ民族向けの教育機関ではあるが、「デュアルなシステム共生」とは程遠い。アイヌ民族を切り離していこうとするシステムであり、和人向けの学校との教育内容の格差が存在するなど、アイヌ民族の利益を考えてのシステム設計とはいいがたい¹⁶⁾。

また、戦後においては、旧土人学校の廃止により、アイヌ民族の子どもも、アイヌ民族ではない子どもとともに、同じ学校で学ぶようになった。しかし、アイヌ民族の進学率は、非アイヌ民族の進学率と比べて低くなっている。やや古いデータにはなるが、2008年の調査では、高校進学率は全国平均とほぼ変わらないけれども、大学進学率については、アイヌ民族では約2割となっており、日本全体で5割を超える水準になっていることと比べるとかなり低くなっている（野崎 2010: 62）。また、中退率の高さも際立っており、アイヌ民族の高校中退率は12.9%、大学中退率は20.3%となっている。全国のデータでみると、1999年の高校中退率が2.1%、2007年の私立大学中退率が2.7%となっており、アイヌ民族の中退率の高さが際立っている（野崎 2010: 61）。

さらに、こうした低学歴の背景には、学校での差別経験の多さが指摘されている。佐々木千夏は、アイヌの人々の被差別経験のきっかけについてまとめたところ、「結婚・恋愛」が20.0%、「就職・職場」が10.8%であるのに対し、「学校」が57.3%と突出して高くなっていることを明らかにしている（佐々木 2018: 200）。このように、一部の教師の献身的な関わりはみられるとしても、アイヌ民族の子どもをめぐる多文化共生社会の構築にとっては逆機能ともいえる状況が展開されているとみることができる。

第4節 「本質主義」に陥る可能性——多文化共生社会の構築と学校の逆機能

それでは最後に、「本質主義」という角度から、多文化共生社会の構築と学校の機能について検討してみたい。

薮田直子は、外国人生徒に関わる「本名を呼び名のる実践」を検討している（薮田 2013）。オールドカマーの外国人生徒が多い地域では、「（中学校の）卒業式の日、本名で卒業証書を受け取り、教室で自らの本名を名乗る」（宮内 1998: 152）という「本名宣言」が行われてきた。この「本名宣言」を行えるよう教師や支援団体のスタッフが、外国人生徒に働きかけていく実践が「本名を呼び名のる実践」である。

しかし、この「本名を呼び名のる実践」を行ってきたP市の教育委員会の調査では、韓国・朝鮮籍の児童生徒の本名使用率は、15.5%（1996年）、25.7%（2007年）、26.7%（2012年）と低い水準にある。中国籍では、63.8%（1996年）、64.6%（2007年）、70.8%（2012年）と比較的高い割合となっているが、ベトナム籍では91.7%（1996年）、65.2%（2007年）、44.8%（2012年）と、急激に割合が低下している（薮田 2013: 189）。このような状況に対し、教師は「本名が名乗れるような社会にしていかなアカン、と思って、これまで色んな人権学習をしてきたけど。……本名で通っている生徒たちが、胸張って卒業していくのかと思ったら、通称名を取ったとい

うのが、何かちょっとショックな部分もあった」(薮田 2013: 204, 下線は原文, 以下同様)と語っている。本名を名のってほしいという思いを持ちつつ、生徒が本名を呼び名のらない状況に「ショック」を覚えていることがわかる。

一方で、別の教師は「実際学校の中では(本名が)使える雰囲気があります。(調査対象となった——引用者注)Z中学校は、少なくとも使える雰囲気だと思います。それでも本名を選ばれないのは、学校以外のところで、不便を強いられているのかもしれない、と僕は思うんです。『なぜ使わないんだ。』ということでは片づけられない」(薮田 2013: 206-7)と述べるように、学校以外の社会では本名を呼び名のれる環境が整っていないと捉えている。そのような環境では、本名を呼び名のることを強いることはできないとの認識にいたっている。さらに、ある教師は、「ベトナムの生徒の最近の変名はあっさりしたものと感じます。好きなイメージや、芸能人に因んでつける場合も多いので、日本名を名乗るのは服みたいな感覚なのかなと思う時がある」(薮田 2013: 205)と述べている。「差別」を回避するための通名使用ではなく、ファッションの一部としての通名使用という状況も見出されつつある。

だが、本名にこだわる感覚も存在する。倉石は、在日朝鮮人の「本名宣言」と、被差別部落出身者の「部落民宣言」をあわせ、「立場宣言実践」と捉えている(倉石 2016: 70)。そのうえで、「立場宣言実践」の背景を、被差別者たちのアイデンティティの形成・表明として捉えられるとする(倉石 2016: 70-3)。さらに、マイノリティ側が「マジョリティ生徒を応答責任が伴う位置にまで引きずり出すには、在日朝鮮人自身による差異の表明が教育の場でなされることが、どうしても必要だった」(倉石 2016: 76)と指摘される。

ただし、このようなアイデンティティを本名に見出そうとする感覚、あるいは本名を提示されて初めてマイノリティ側からの抗議メッセージを知覚する感覚は、先住民をめぐる「本質主義」に近いものがある。「先住民の生活や文化のあり方には、ある『本質』を想定し、そこから逸脱したものを先住民の生活や文化とは認めない『本質主義』と呼ばれる立場がある。これに対し、先住民の生活や文化には、新しく創造される部分があり、時代によって変化するものととらえる立場がある。とくに、先住民の生活や文化は、国民国家の成立以後、抑圧されてきたことにより変容せざるをえなかったという側面がある」(新藤 2015: 105)¹⁷⁾。このように、多文化共生を考える場合、外国人児童生徒の「本質」にこだわり、そのことが、たとえば「本名を呼び名のる実践」という形で表れるケースがあると捉えられる。

もちろん、本名を呼び名のることを希望する外国人児童生徒が本名を呼び名のることができ環境づくりを進めることは必要である。しかし、それが差別を回避するためであっても、あるいはファッション感覚であっても、本名を呼び名のることを望まない外国人児童生徒に本名を呼び名のることを強いることは難しい。さらにいえば、日本人児童生徒に対しても、ある種の「本質」を強いる状況が学校内に見出されともいえる。たとえば、「ブラック校則」(荻上・内田編 2018)として指摘される「黒髪」については、「本質」であるはずの生まれ持った髪の色が黒ではない場合に「地毛証明書」の提出を求めるという倒錯した事態にもなっている。つまり、学校での教育実践が「本質主義」的性格を帯びている部分があり、これは多文化共生教育においてみられるだけでなく、日本人児童生徒への指導においても姿をみせる部分がある。当然ながら「本名を呼び名のる実践」と「黒髪指導」とを同列に論じることはできないが、等しく「本質」にこだわるという部分においては、恒吉僚子(1996)が指摘した学校の「一斉共同体主義」は、未だ存在していることが確認できるといえる。

「一斉共同体主義」とは、「同質的で自己完結的な共同体を前提とした協調的共有体験、共感・相互依存・自発的な協調などの価値の共有に依拠する共同体的な特徴と、皆が、同じことをするという一斉体制とが一緒になることによって成り立っている」(恒吉 1996: 231)と説明される。つまり、「一斉共同体主義」は、そこで想定される共同体への「同化」を強いる。これに対し、「本質主義」は、一見、エスニック・マイノリティへの配慮をしているようにみえて、マジョリティとの間に徹底した「異化」を強いる。強いられるベクトルの方向性は正反対だが、ある立場を強要する点においては同じである。それは、「差異性をもった人々が差異性を維持しながら互いに対立しあうことなく共存しうる」という意味での多文化共生社会にとっては逆機能となっていると捉えられる。

おわりに

以上、学校という場から多文化共生社会の構築にとっての順機能／逆機能について検討してきた。これらの検討から明らかになったことは、以下の諸点である。

第1に、生活共生の側面についてみると、多文化共生社会の構築にとって、逆機能と順機能の両面が見いだされた。在日ブラジル人集住地域の学校では、教師が、ブラジル人児童生徒の対応を日本語学級に委ね、自身に取り組むべき課題だとは捉えられにくくなっている状況が見いだされた。また、アイヌ民族に対しては、和人側から、子どもだけでなく、教師も含め、アイヌ民族に対する偏見を持ち、差別的な対応をしている様子もみられた。ここでは、学校が共生にとっては逆に機能する様子が見いだされた。

しかし、教師が献身的に進路決定の支援に関わるなど、かつての差別の様相とは異なった状況も表われていた。また、ブラジル人の場合は、子ども同士がそもそもエスニシティの違いを意識することなく関わる様子も捉えられている。このように、エスニック・マイノリティの子どもをめぐっては、マジョリティの子どもとの間でも、あるいは教師との間でも、多文化共生といえる状況がみられるようになっている。まだ十分とはいえないまでも、生活共生のなかでも理想的な「コミユナルな生活共生」に近づいてきているとも把握できる。

その一方で、第2に、システム共生においては、多文化共生社会の構築にとって逆機能の様相を呈している部分がみられた。在日ブラジル人、アイヌ民族とも、進学率の相対的な低さが確認されている。法制度的には、外国籍の子どもや先住民族の子どもに、進学の制限をかけているわけではない。本稿では直接扱えなかったが、ブラジル人学校などの外国人学校についても、その多くが大学などの高等教育機関の受験を認められている¹⁸⁾。その意味では、「オープンなシステム共生」が実現しているとも捉えられる。しかし、現実には、在日ブラジル人やアイヌ民族の子どもたちの進学率は低い。このことは、システムがオープンになっているからこそ、逆に、エスニシティという属性に基づく教育達成の不平等が存在していることを意味している。一見、「コミユナルな生活共生」で「オープンなシステム共生」という理想的な状況が実現しているように捉えられる反面、構造的に生じる不平等の問題が顕在化しづらい状況を招いているとも考えられる。この場合、むしろ、エスニシティの違いによって進学機会を均等に保障するような「デュアルなシステム共生」が必要となるのかもしれない。

そして、第3に指摘されるのは、エスニック・マイノリティの子どもたちに対する位置取り

の強制の問題である。エスニック・マイノリティに対しては、その「本来」のあり方で生活することを強いる「本質主義」の問題が生じる可能性について指摘した。このことは、「同化」ではないけれども、逆に「異化」を強要することになる。それは、エスニック・マイノリティの子どもたちにとって、必ずしも望ましいこととはいえない。この「本質主義」の問題が浮き彫りにしたのは、多文化共生社会の構築を考えた場合、「同化」はもちろんのこと、「異化」にも問題が含まれるということである。「同化」も「異化」も、「差異」を際立たせる線引きを固定的に考え、そのなかでエスニック・マイノリティの子どもの振る舞いを外在的に規定するという点で、ともに同じ問題を抱えている。

このように考えた場合、多文化共生社会の実現にとって求められるあり方はどのようなものであろうか。一つの考え方として、特別支援教育におけるインクルーシブ教育の考え方が参考になる。特別支援教育においては、障害を抱えた子どもへの教育をどのように保障するかが検討されてきた。かつては、健常の子どもとは完全にわけた分離教育が行われた。しかし、健常の子どもとともに学ぶことが求められ、障害を抱えた子どもと健常の子どもとの統合教育が進められた。ところが、統合教育では、健常の子どもへの教育に障害を抱えた子どもの教育を合わせることを強いる点で問題が残された。そこで打ち出されたのが、インクルーシブ教育である。

インクルーシブ教育の基本的な考え方を示したサラマンカ宣言（1994年）は、「すべての人を含み、個人主義を尊重し、学習を支援し、個別のニーズに対応する」という「万人のための学校」という概念を打ち出している。そのうえで、「子どもたちのさまざまなニーズを十分に考慮できる、より柔軟で適応性をそなえたシステムの採用こそ、教育的成功とインクルージョンの双方に寄与するであろう」とも述べている。つまり、「障害者」「健常者」という「差異」を明確に線引きするのではなく、あくまで個人の状況に基づいて、その個人の必要に応じて、提供される教育のあり方を柔軟に改編していくことが想定されている¹⁹⁾。

この視角は、エスニック・マイノリティの子どもにとっても有用である。つまり、その子どもがどのように自分のアイデンティティを位置づけ、どのように成長していきたいかは、エスニシティによって外在的に規定されるものではなく、あくまでその子が内在的に決定するものである。しかもその決定は、その子の成長とともに変化することも十分にありうる。そうした可変的なアイデンティティと可変的な将来展望のもとで、その時々が生じる「差異」への対処が求められる。また、このことは子どもに限ったことではないかもしれない。とりわけ、日常的な言語や文化の面で、和人との「差異」が明瞭ではなくなってきたアイヌ民族にとっては、可変性を基底においた「差異」の考え方が適しているかもしれない。

固定的な「差異」ではなく、可変的で流動的な「差異」を前提とし、そのような可変的で流動的な「差異」を維持しながら、対立なく共存した形での人々のコミュニケーションを可能とするような多文化共生社会の構築を目標に、学校のあり方を見直していくことが重要となるだろう²⁰⁾。

[付記]

本稿は、JSPS科研費（24243055, 16K04600）に基づく研究成果の一部である。

注

- 1) 外務省『外交青書2020』(https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/bluebook/2020/html/chapter4_01_01.html#fg4_002, 2021年2月21日閲覧)。なお、本稿では基本的に小数第2位を四捨五入し、小数第1位までを掲げているが、ここでは元のデータが小数第2位まで掲げられているため、小数第2位まで示した。
- 2) 出入国在留管理庁「特定技能1号在留外国人数（令和2年12月末現在）」(<http://www.moj.go.jp/isa/content/001341039.pdf>, 2021年2月22日閲覧)。
- 3) 現状では、労働者としての外国人の権利が十分に保障されているというわけではない。定住者とは異なるが、技能実習についてみると、2019年に外国人技能実習生を受け入れた実習実施者に対して9,455件行われた監督指導のうち、6,796件（71.9%）で労働関係法令違反が認められた（厚生労働省「技能実習生の実習指導者に対する監督指導、送検等の状況（平成31年・令和元年）」(<https://www.mhlw.go.jp/content/11202000/000680646.pdf>, 2021年2月22日閲覧)）。このことをとって、労働者としての外国人の権利の保障がまったく不十分であることは理解できよう。
- 4) この背景には、2000年前後から進んだブラジル人学校の量的拡大により、ブラジル人学校側も、公立学校よりもブラジル人学校同士の交流に積極的となったことがある（新藤 2003）。一方、日本の学校との交流は、年間計画に位置づける必要があり、年度途中で設定することが難しいという事情もある（2020年7月10日に行ったブラジル人学校における見学の際の聞き取りより）。
- 5) 2019年6月12日に行った群馬県大泉町の公立学校における見学の際の質疑応答より。
- 6) 文科省「学校基本調査」（2019年度）によれば、2019年5月1日時点で、小学校の児童数は全国で6,368,545人、中学校の生徒数は3,218,115人、義務教育学校の児童生徒数は40,747人、中等教育学校前期課程の生徒数は16,501人、特別支援学校小学部の児童数は44,475人、特別支援学校中学部の生徒数は30,374人で、これらの合計は9,718,757人である。
- 7) CiNii Articlesでの検索では、「多文化共生」をタイトルに含むもっとも古い記事は1991年に発表されたもので、2本ある（金子1991; 塚田 1991）が、これらはいずれも「多文化共生」を副題に含む今村（1990）の書評である。また、CiNii Booksの検索では、やはりこの今村（1990）が、「多文化共生」を書名に含むもっとも古い書籍であった。その後、1994年以降、「多文化共生」をタイトルに含む学術論文が発表され始め、1996年以降量産されるようになる。
- 8) 朝日新聞記事データベース「聞蔵Ⅱ」によれば、「多文化共生」を含むもっとも古い記事は、「おおひん地区の街づくりに住民組織がプラン作成 川崎区／神奈川」（『朝日新聞』1993年12月17日朝刊）である。
- 9) 2019年7月3日に行ったブラジル人学校見学の際の聞き取りより。
- 10) ここで想定している子どもは、基本的に「外国籍の子ども」である。ただし、文部科学省の「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等調査」では、「日本国籍を含む重国籍の場合や、保護者の国際結婚により家庭内言語が日本語以外である者」など日本国籍を有しながら日本語指導が必要となる児童生徒の存在に言及し、その実態を調べている（文部科学省「『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等調査（平成28年度）』の結果について」（https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf, 2020年7月22日閲覧）。一方、オールドカマーの子どもなど、「外国籍だが日本語指導が不要な子ども」もいる。こうした、国籍だけでは把握しきれないエスニック・マイノリティの子どもの状況を捉えるため、ここでは「外国につながる子ども」という呼称を用いた。
- 11) 「韓国・朝鮮」については、留学生の多さが高学歴者の多さにつながっている部分も否定できない。たとえば、樋口・稲葉（2018）が用いた国勢調査データが2010年のものであるので、2010年の法務省「登録外国人統計」をみると、「韓国・朝鮮」籍で、「留学」の在留資格を持つ者は27,066人となっている。ただし、これは、この年の「韓国・朝鮮」籍者565,989人に対して約4.8%を占めるに過ぎない。そのため、「韓国・朝鮮」籍者が高学歴である事情については、「オールドカマー」の存在が大きいと考えられる。
「韓国・朝鮮」籍者には、1910年の韓国併合以降日本国籍を付与され、戦前から現在の日本の領土に暮

らしていたにもかかわらず、1952年のサンフランシスコ講和条約発効以降は「外国人」として日本に暮らす「オールドカマー」が一定の割合で含まれている。その子どもたちはほとんどが日本生まれ・日本育ちで、親世代も就労制限がないことから、社会経済的地位の面では日本国籍を持つ人々とかなり近いと捉えられる。たとえば、2015年の国勢調査から、日本に暮らす韓国・朝鮮籍と日本国籍の就業者を職業別にみると、韓国・朝鮮籍では「B 専門的・技術的職業従事者」や「C 事務従事者」などのホワイトカラーや「H 生産工程従事者」といったブルーカラーが少なく、「A 管理的職業従事者」や「E サービス職業従事者」が多いという違いはある（表）。しかし、「H 生産工程従事者」が半数を超えるブラジル（63.0%）、ペルー（59.6%）、ベトナム（54.6%）などと比較すれば日本国籍とはほぼ同程度に各職業にわかれている。これは、現在の日本の職業構造を反映したものとなっていると考えられる。もちろん、今もなお韓国・朝鮮籍の人々が抱える就労上の差別を軽視するわけではない。ただし、他の在留外国人に比べれば日本国籍の人々と社会経済的地位が似通っていることが、学歴水準の面でもほぼ同等な状況を生み出していると考えられる。また、「韓国・朝鮮」や「中国」では、ニューカマーであっても留学生として来日し、学業を終えた後も「技術・人文知識・国際業務」や「高度専門職」などの在留資格で専門職に従事するケースも多い。このように、社会経済的にはむしろ高い水準にあることが、子どもたちの学歴水準を押し上げることになっているとも考えられる。他方で、「ブラジル」や「ペルー」は、1990年改正入管法で、日系2世の配偶者とその子どもに認められた「定住者」資格で滞在する者が多く、職業も工員などのブルーカラーが多い。さらに「フィリピン」は、こうした「定住者」に加え、「興行」ビザや農村花嫁として来日した女性とブルーカラー労働や農業に従事する日本人男性との間に生まれた子どもたちが、現在は両親が離婚して母子世帯で暮らすという場合も少なからずみられる（新藤 2019b: 112-5）。こうして社会経済的な面では不利な状況に置かれやすいことが、こうした学歴水準の差となって表れているとも捉えられる。

表 韓国・朝鮮籍と日本籍の職業別就業者の割合（2015年・国勢調査）

単位：％，人

	A 管理的 職業従事者	B 専門的・ 技術的職業 従事者	C 事務従事者	D 販売従事者	E サービス 職業従事者	F 保安職業 従事者	G 農林漁業 従事者	H 生産工程 従事者	I 輸送・機 械運転従事者	J 建設・採 掘従事者	K 運搬・清 掃・包装 等従事者	L 分類不能 の職業	N
韓国・朝鮮	5.1	12.5	13.5	12.5	17.6	0.6	0.4	10.6	4.4	4.7	6.9	11.1	173,534
日本	2.4	16.0	19.2	12.7	11.7	1.9	3.7	13.3	3.4	4.4	6.6	4.8	58,018,675

- 12) 「平成15年度公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」（文科省ウェブ・ページ（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gijiroku/03081101/006/002.pdf, 2020年4月22日閲覧））。
- 13) 「平成30年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査 調査結果」（文科省ウェブ・ページ（https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/10/1415063_2_1.pdf, 2020年4月22日閲覧））。
- 14) 「SDGs（持続可能な開発目標）をテーマとした国際理解教育・開発教育」（JICAウェブ・ページ（https://www.jica.go.jp/mobile/hiroba/about/experience/study/ku57pq000006cr77-att/consider_sdgs_01.pdf, 2020年4月22日閲覧））。
- 15) 詳細については、新藤（2019a）にまとめられており、そこで紹介したデータに基づいて議論を行う。ただし、新藤（2019a）では、2017年に調査を行った帯広を除く5市町のデータを分析している。

- 16) 旧土人学校の教育については時代によって差異があるが、たとえば、1901（明治34）年に北海道庁が公布した「旧土人児童教育規程」では、「修業年限を4年としつつ、『施行上注意要項』でその内容を『普通ノ尋常小学校ノ凡第3学年迄ノ程度』とした」（小川 1997: 145）といったように、教授程度の差が設けられている。
- 17) 先住民の生活や文化をめぐる本質主義については、本多ほか（2005）を参照。また、アイヌ民族の集住地域での住民調査の結果からは、『昔からの文化』であり、『自分たちの日常的なものとは異なる』ものを重視している土地柄では、アイヌ文化も積極的に保護すべきという考え方」（新藤 2015: 105）がみられている。特に、この「昔からの文化」という点を重視する姿勢に、アイヌ文化の「本質主義」を重く扱う様子が見いだされる。
- 18) ただし、文部科学省による「我が国において、高等学校相当として指定した外国人学校一覧」には、日本における外国人学校としてはもっとも規模の大きい朝鮮学校が一枚も含まれていない（https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shikaku/07111314/003.htm, 2021年2月24日閲覧）。朝鮮学校卒業生の受験を認めるかは、個々の大学の判断に委ねられている。さらに、各種学校としての認可を受けている外国人学校にはいわゆる「高校無償化」の適用がなされているが、各種学校として認可されている朝鮮学校のいくつかは、「高校無償化」の適用を認められていない。このように、法制度面で、朝鮮学校に通う子どもたちの教育機会が相対的に保障されない状況となっている。
- 19) もちろん、インクルーシブ教育に問題がないわけではない。障害の状況によっては、インクルーシブ教育の実現が難しいという現実的な課題も存在する。ただし、一律の線引きではなく、個人の状況に基づいて対応を柔軟に行っていくという理念は注目に値する。
- 20) そのような学校のあり方の見直しを進めることは容易ではないが、一つの方向性として、小内の「生活世界」分析（小内 2005）のように、過去・現在・未来にわたる生活と意識を把握する視点からエスニック・マイノリティの子どもたちの理解を進めていくことが考えられる。

文献

- 藤原孝章, 2015, 「国際理解教育の景観——実践と理論をつなぐ」日本国際理解教育学会編『国際理解教育ハンドブック——グローバル・シティズンシップを育む』明石書店, 8-15.
- ハタノ, リリアン・テルミ, 2006, 「在日ブラジル人を取り巻く『多文化共生』の諸問題」植田晃次・山下仁編『「共生」の内実』三元社, 55-78.
- 樋口直人・稲葉奈々子, 2018, 「間隙を縫う——ニューカマー二世世代の大学進学」『社会学評論』68 (4) : 567-83.
- 広田康生, 2006, 「政治理念としての『共生』をめぐる秩序構造研究への序論」広田康生・町村敬志・田嶋淳子・渡戸一郎編『先端都市社会学の地平』ハーベスト社, 34-58.
- 本多俊和（スチュアート・ヘンリ）・葛野浩昭・大村敬一, 2005, 「共同の学問、共生の世界へ」本多俊和・大村敬一・葛野浩昭編『文化人類学研究——先住民の世界』放送大学教育振興会, 319-44.
- Illich, I., 1973, *Tools for Conviviality*, New York, Harper & Row, Publishers. (=2015, 渡辺京二・渡辺梨佐訳『コンヴィヴィアリティのための道具』筑摩書房.)
- 今村令子, 1990, 『永遠の「双子の目標」——多文化共生の社会と教育』東信堂.
- 金子忠史, 1991, 「今村令子著『永遠の「双子の目標」——多文化共生の社会と教育——』現代アメリカ教育2巻」『比較教育学研究』17: 224-5.
- 倉石一郎, 2016, 「日本型『多文化共生教育』の古層——マイノリティによる立場宣言実践によせて」『異文化間教育』44: 65-81.
- 宮島喬, 2015, 「移民／外国人の子どもたちと多文化の教育」宮島喬・佐藤成基・小ヶ谷千穂編『国際社会学』有斐閣, 115-31.
- 宮内洋, 1998, 「『韓国・朝鮮』籍の子どもが通う日本の幼稚園——エスノグラフィー的記述におけるひとつの

- 試みとして」志水宏吉編『教育のエスノグラフィー——学校現場のいま』嵯峨野書院, 151-71.
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課, 2014,『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA』.
- 野崎剛毅, 2010,「教育不平等の実態と教育意識」小内透編『北海道アイヌ民族生活実態調査報告 その1 現代アイヌの生活と意識——2008年北海道アイヌ民族生活実態調査報告書』北海道大学アイヌ・先住民研究センター, 59-71.
- 小川正人, 1997,『近代アイヌ教育制度史研究』北海道大学図書刊行会.
- 荻上チキ・内田良編, 2018,『ブラック校則——理不尽な悲しみの現実』東洋館出版社.
- 小内透, 2001,「日系ブラジル人の定住化と地域社会の変化」小内透・酒井恵真編『日系ブラジル人の定住化と地域社会——群馬県太田・大泉地区を事例として』御茶の水書房, 351-73.
- , 2005,『教育と不平等の社会理論——再生産論をこえて』東信堂.
- , 2007,「外国人集住地域の現実と共生の視点」小内透編『調査と社会理論・研究報告書23 外国人集住地域の社会学的総合研究その3 日系ブラジル人の労働-生活世界と地域住民』北海道大学大学院教育学研究科教育社会学研究室, 1-13.
- 編, 2018,『先住民族の社会学 第2巻 現代アイヌの生活と地域住民——札幌市・むかわ町・新ひだか町・伊達市・白糠町を対象にして』東信堂.
- Park, R. E., 1936, "Human Ecology", *American Journal of Sociology*, 42 (1) : 1-15. (=1986, 町村敬志訳「人間生態学」町村敬志・好井裕明編訳『実験室としての都市』御茶の水書房, 155-80.)
- 佐々木千夏, 2018,「現代におけるアイヌ差別」小内透編『先住民族の社会学 第2巻 現代アイヌの生活と地域住民——札幌市・むかわ町・新ひだか町・伊達市・白糠町を対象にして』東信堂, 195-223.
- 佐藤成基, 2015,「国民国家とシティズンシップの変容」宮島隆・佐藤成基・小ヶ谷千穂編『国際社会学』有斐閣, 13-30.
- 新藤慶, 2003,「太田・大泉地区のブラジル人学校」小内透編『在日ブラジル人の教育と保育——太田・大泉地区を事例として』明石書店, 82-93.
- , 2015,「アイヌ民族との交流・アイヌ民族に対する意識と地域的要因」小内透編『北海道アイヌ民族生活実態調査報告 その4 地域住民のアイヌ政策への評価とアイヌの人々との社会関係——札幌市とむかわ町を対象にして』北海道大学アイヌ・先住民研究センター, 95-114.
- , 2018,「帯広市におけるアイヌ民族のアイデンティティ・ポリティクス」小内透編『北海道アイヌ民族生活実態調査報告その5 帯広市におけるアイヌ民族の現状と地域住民——2017年アイヌ民族多住地域調査報告書』北海道大学アイヌ・先住民研究センター, 93-128.
- , 2019a,「アイヌの子どもと教師の関わり——北海道札幌市・むかわ町・新ひだか町・伊達市・白糠町での実態調査から」『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』68: 141-56.
- , 2019b,「外国につながる子どもの貧困と教育」佐々木宏・鳥山まどか編『シリーズ子どもの貧困3 教える・学ぶ——教育に何ができるか』明石書店, 105-28.
- 総務省, 2006,『多文化共生の推進に関する研究会報告書～地域における多文化共生の推進に向けて～』.
- 塚田守, 1991,「『永遠の「双子の目標」——多文化共生の社会と教育』今村令子」『教育社会学研究』49: 172-4.
- 恒吉僚子, 1996,「多文化共存時代の日本の学校文化」堀尾輝久・奥平康熙・田中孝彦・佐貫浩・汐見稔幸・太田政男・横湯園子・須藤敏昭・久富善之・浦野東洋一編『講座学校第6巻 学校文化という磁場』柏書房, 215-40.
- 藪田直子, 2013,「在日外国人教育の課題と可能性」『教育社会学研究』92: 197-218.

The Function of Schools in Constructing a Multicultural Symbiotic Society: Focusing on the Situation of Brazilians and the Ainu People in Japan

Kei SHINDO

Key words

multicultural symbiotic society, school, eufunction/dysfunction, Brazilians in Japan, Ainu people

Abstract

The number of foreign residents began to increase after the Lehman Shock, and at present, approximately 3 million people are living in Japan. With the increase in the number of foreign residents, the construction of a multicultural symbiotic society has become an even more important issue. In this context, the function of schools cannot be ignored. So, this paper examines the eufunctions/dysfunctions of schools for the construction of a multicultural symbiotic society focusing on schools concerning the Brazilian and Ainu peoples in Japan. As a result, firstly, I found both eufunctions and dysfunctions in terms of the level of living symbiosis for teachers and ethnic minority children. While there are aspects of teachers that promote discrimination, there has been progressed in interactions that are not aware of ethnic differences. Secondly, the dysfunction aspect was strongly expressed at the level of systemic symbiosis. A "dual systemic symbiosis" that guarantees equal opportunities for education based on ethnic differences may be necessary. And thirdly, there was also the issue of ethnic minority children being forced to take a stand. Whether it is "assimilation" or "dissimilation," the problem was found to be one of fixing the differences between ethnic minorities and majorities. To avoid this problem, it is necessary to build on a foundation of variable and fluid differences.