

Title	文化的閉鎖性の壁を超える教師教育のあり方-文化における無意識的前提と人種差別主義への対処-
Author(s)	Osborne, Barry(著); 小山内, 洸(訳)
Citation	僻地教育研究, 50: 215-224
Issue Date	1996-03
URL	http://s-ir.sap.hokkyodai.ac.jp/dspace/handle/123456789/1539
Rights	本文ファイルはNIIから提供されたものである

文化的閉鎖性の壁を超える教師教育のあり方

—文化における無意識的前提と人種差別主義への対処—

Barry Osborne

(ノースクイーンズランド・ジェームズクック大学 ケアンズ校)

小山内 洸 (訳)

(北海道教育大学釧路校)

筆者は別なところで (Osborne 公刊準備中、Osborne, Cooper, Singh and Nakata 公刊準備中)、文化的妥当性に主眼を置く教育学が依拠すべき9つの道標を民族誌的視点から明らかにした。それらはわれわれの社会が周辺に追いやっている民族グループの出身学生に社会的に公正で良質な教育を行う上でいくつかの可能な出発点と筋道を示すものである。

これらの道標は規範的というよりは、就職前または現職の教師が自らの知識と置かれている状況をもとに内省、選択、適応、または拒否する手がかりとなる研究上の基礎を与えようとするものである。それらはもともと、Gloria Ladson-Billings (1992:110) が論じた、文化との関連性を重視する教育学という概念に依拠して考えられたものである。それは学生が以下に述べるゴールに到達することを支援しようとする。

「学生自らが教育の内容と過程を批判的に検討する能力をもち、真に民主的で多文化的価値観に立つ社会を創造する上で教育が果たすべき役割を問うことができること。このような教育学は、学生が自身の文化によって現実を意味づけ理解することを助けようとする。したがって、文化との関連性を重視して教育に当たる教師は、生徒が学習面で成功するだけでなく、社会的文化的にも成功することを強調する。」

文化にたいして鋭敏な問題意識をもった教育学に関して、先行研究 (Osborne 1991) も考慮に入れながら発展させた9つの道標は以下のとおりである。

1. 文化的妥当性を重視して授業をすすめる上で教師は必ずしも生徒と同じ民族グループに属する必要

はない。

2. 学校外には教室内で起こる多くのことを制約する社会的、歴史的、政治的現実がある。

2.1 生徒はしばしば教師と異なる問題意識をもつ。

3. カリキュラム内容は生徒にとって文化的妥当性をもつことが重要である。その妥当性は2とおりに現れる。

—生徒の日常生活と期待に結びつく。

—生徒が社会的に有用な一員となるのに役立つ。

4. 文化的妥当性に配慮する教師は、生徒にたいして温かく、敬意をもち、かつ厳しい。

5. また、そのような教師は学級経営の文化的前提を詳細に説明することができる。

6. 同時に、扱う生徒の文化に配慮した多様な授業方略をもつ。すなわち、

6.1 グループ活動の強調。

6.2 特定の層、とくに学習成績の低い生徒を目立たせることの回避。

6.3 自律性の尊重。

6.4 緩やかなペースの学習。

6.5 家庭的なコミュニケーション・パターンの利用。

7. 子どもの教育過程にたいする父母の参加の重視。

8. 授業に子どもの第一言語を含めることの重視。

9. 人種差別主義を告発し、取り組む。

上にあげた道標は規範的なものではなく、社会の周辺に追いやられている民族的少数派の出身学生にたいして公正かつ良質の教育を与えるために教師が必要とする、知識・態度・期待・教授活動の相互関

連性をいくぶんなりか明らかにしようとするものである。これらの道しるべは、文化的妥当性に配慮した授業を行う上できわめて重要な知識（1から3まで）と方略（4から9まで）を与える。方略は限定的で、中には還元主義的と受け取られる項目もあるかもしれない。しかし、全体が一まとまりで作用するのである。したがって、ある程度まで、上記の方略は限定的であると同時に包括的な性格をもつと言える。

上記の道標のうちとくに意味深いものが二つある。一つは5番目で、授業の基礎としての文化的前提を説明したものである。いま一つは9番目で、それは人種差別主義の告発とそれとの対決に関連している。本稿では、とくにこの二つに焦点を当てて考えていくことにしたい。まず、自己の文化的前提を自覚・内省・言表できる教師の養成に役立つ、広範囲な方略を詳しく見ることから始めよう。このように、教師教育者に推奨され採用されるべき一連の方略を概観することにした理由は、だれにとっても自分の文化的前提を自覚することはきわめて困難であるからである。Hall (1973) は、日常的な人付き合い、自分についての見方、われわれが世間を見る見方などがいかに無意識的に行われるものであるかを強調している。しかし、それらは無意識的であっても他人との関係に大きな影響を与える。このことは相手が自分とは異なる民族グループに属する場合にとくによく当てはまる。

異文化が出会うとき、双方の文化の担い手がどちらの側も同じくらい当然とみなす一連の文化的前提、信念、行動パターンが動員される。学業成績を抑圧するのは、これら2組の無意識的な行動、態度、価値観の不適切な組み合わせだけではないとしても、このずれは生徒が学級で直面する問題の多くに影を落とす。われわれは世界のありよう、そこでの自他の役割について非常に多く思い込み的な前提をもっているので、教師教育を受けているすべての学生にこの無意識的な前提をはっきり自覚させる一連の方略を研究することは重要である。かりに上記5番目の道標がすべての学生に公正で良質な教育を保障する重要なポイントであるとするならば、就職前および現職の教師がまだ気づいていない文化のこのような問題に考慮を払えるよう教師教育者は全力を尽くすべきなのである。

本稿では、まず学生が無意識に思いこんでいる文

化的前提を自覚に導く可能な方法を概観し、その後、人種差別主義に関する研究を検討することとしたい。後に明らかにするように、人種差別主義の根拠と表現のされ方にわれわれはしばしば無自覚である。文化的前提と人種差別主義は相互に関連し合っていることが少なくないが、実際上および経験上の理由から別々に扱うこととしたい。実際上ということ言えば、われわれの文化の暗黙的な側面を明示化することは比較的無難にできるだろうと考えるからである。経験上ということ言えば、人種差別主義には公然と対決する必要があることを強調しなければならない。また、社会的不平等の是正に着手するには、文化の違いを理解するだけにとどまらず、政治との関係にも光を当てる必要があると考えるからである。

本稿におけるアプローチの限定

本稿で用いるアプローチには一定の限定がある。まず、Zeichner (1992) が扱ったような教師教育に関するマクロ的な問題は扱わない。彼は教師教育の全体計画とともに、その計画の中で個人に関係する問題をも論じた。全体計画を論ずる中で、文化的感受性をもとに学生を選抜する入学政策を含めて、教師教育プログラムに取り入れるべきマクロレベルの様々な問題を取り扱い、学生に自己の民族的文化的アイデンティティをはっきりと自覚させる教育プログラムの必要性を説いた。また、特権者が経済的圧迫に関与する政治力学や学校教育がそのような社会的不平等に寄与する仕方についても学生に教えることの必要性を示唆した。さらに、教師教育カリキュラムは様々な民族的文化的集団の歴史と社会的貢献、並びに、彼らの集団および個人としての学習スタイルの特徴に関する情報を含むべきであると主張した。くわえて、教育実習生は多様な民族グループの子どもが通学している学校でフィールド経験をもつべきであるということも強調した。実習生にエスニックコミュニティの生活を体験させることも勧められた。これらマクロレベルの全体的な教師養成計画は、社会周辺部にあるいくつかの民族グループの出身者がいる学級で実習できるように学生を準備させるものである。このようなプログラムの重要性は明らかであり、本稿が検討する戦略と並行して実施に移される必要がある。

しかしながら、本稿の前半の焦点はあくまでわれわれの文化（あるいは個々人の多様な文化）の無意識的な側面をどう学生に自覚させるかという問題に絞りたい。その意図は、論証の結果を文化的妥当性を意識して授業をすすめるにはどうすればよいかを部分的であってもはっきり学生に伝えたいと思うからである。後半の焦点は人種差別主義である。これら二つの焦点は Zeichner が提起した諸問題と並び立つものであり、マクロ的な教師養成計画により細緻な視点から指示を与えるものである。同時に、本稿には Zeichner が制度とは別に人に関連して示唆した方略を敷衍しようとする意図もある。制度と人の関連については本稿の末尾でもう一度触れるつもりである。

われわれの文化の無意識的側面への対処

われわれはだれでもいくつかの文化集団の一員である。たとえば、オーストラリア社会を構成しているアングロ系、トレス海峡島系、あるいはマルタ系住民のいずれであれ、少なくとも一つの民族グループに属している。中には二つの民族グループと関係をもつことができる人もいる。両親が別々の民族グループの出であるとか、あるいは両親が他国からの移民で、子どもは帰化先の国で生まれたなどの理由による。しかし、文化という用語をこのような意味で使うだけでは表面的理解の域を脱しない。なぜなら、われわれはメディアを通じてアメリカあるいはイギリスの文化にも接するし、テレビコマーシャルを見る人はもっと広範囲な文化の諸相に触れることができる。さらに、大部分の人々はいろいろな場面で（たとえば、学校、会合、スーパーマーケット、集会所など）繰り返し人と出会う。それぞれの場面ごとに仲間用語、共通理解、行動の容認基準がある。何を選んで着るかによって、また別の文化 — ファッション文化とかかわることになる。このことは、われわれが最新流行のファッションを身につけない場合でも起こる。というのは、他人はわれわれが身につけるものを「読んで」人柄を推測するからである。その他に、もちろん、男性と女性の文化、農村と都会の文化がある。われわれは一人ひとりが文化から生まれるとともにそれを生み出す立場にある (Habermas, in Ewert, 1991) のである。

社会的周辺部に位置しながらその社会の規範にそ

って生活する民族グループの出身者は当の民族グループに属するだけでなく、大衆文化、メディア文化、学校文化、性文化などをもつ、さらにより大きな、あるいは小さな、集団の一員なのである。われわれが接する文化の多様さ、それらの文化にわれわれが一体感をもつ程度、を把握することはけっして容易でない。しかし、一人ひとりの内部でこのように幾重にも重なり合っている文化のおかげで、われわれは他人をただ一つの文化の担い手と単純化して見る見方に陥らないですむのである。

以上述べたことから、筆者が意味する文化とは、定期的に出会い、共通の活動に従事する人々が共有し、かつ生み出す、理解・価値・行動の規範である、とすることができる。それ故に、ある文化が担い手の一つの世代から次ぎの世代へと伝達されたり、あるいは時の経過とともに新しい文化の形態が生じるのである。文化には制約的な側面と解放的な側面を認めることができる。つまり、既存の文化パターンに従うという点で文化は制約的であり、そのパターンを修正していく程度によって解放的にもなるのである。文化をこのように定義するなら、教室もまた時間とともに変化する文化環境だと言うことができる。教室は国内的国際的な文化の中に位置する多様な小宇宙である。しかるに、国内的国際的な文化についても、あるいは教室という小宇宙の文化についても、われわれはほとんど意識的な自覚の外に置いているのである。

現職の、あるいは就職前の教師を援助して、自分が意識していない考え方の前提、価値観、行動を自覚させる戦略はいくつか考えられる。これらの戦略のあるものは人類学に、またあるものは文学や映画・ビデオに、さらにまたあるものは別な民族グループの文化を模倣的あるいは現実に経験することに、基礎を置いている。人類学から導き出される方略の一つは、現職教員または教育実習生になじみの薄い環境でインタビューや観察の手法を使わせることである (Spradley 1979)。文化主題の探求に際しては、判断を下すことを停止して部内者の構造を知るために一定の技術を使うことで、調査対象に関連して独自の意味をもつ民俗用語が見えてくるのである。それと同時に、われわれは自分の文化や判断の前提に気づくことができる。このような人類学的手法を教える講義では、学生は自己の文化と他の文化とをはっきり意識できるようになる。

人類学的フィールドワークと密接に関連したストラテジーに、われわれが日常よく使う品物を詳述させる方法がある。人工物について、その用途や意味を「微に入り細に入った説明」をすることで、自分たちの文化について新しい見方をすることができるようになる。このことは、自分が選んだ品物の意味を個人的に究明するときだけでなく、他人が何かを選んで同様の分析をする話を聞くときにも、起きるのである。Schein (1985) は、われわれの行動を根本的に変えるには日常用品から価値観および考え方の前提へとすすんでいく必要がある、と論じている。

反省日誌の使用も上に述べた人類学的方略に密接に関連している。この手法は人類学者の商売道具の一部であるが、「重大な出来事」(Francis 1994)を探求するために用いることができる。この手法には、教師が異なる文化背景をもつ生徒の勉強の様子を写したビデオを見たり (McDermott and Aron 1978; McDermott and Gospo-inoff 1979; McDermott, Gospodinoff and Aron 1978)、それを文章化して読み合わせしたり、教師と生徒がうまく意志疎通できない理由を復元して考える (Malin 1990; Weiler 1988)、なども含めてよいだろう。Francis (1994) は、反省日誌を批判的な友人と見せ合うことによって、自分が気づいていない盲点・理解の妨げ、隠れた前提などを前面に引き出すことができる、と言っている。確かに、彼女が論じているように、お互いに反省を深め合う仲間を増やすことは有益である。もしその仲間が多様な文化グループに属する人々で構成されるならば、われわれが現在置かれている状況の中でもっとも有益な仲間ということになるだろう。このことはまた、学校では文化的多様性が拡大されつつあるのに大学ではそれが縮小される傾向が見られることについての Zeichner (1992) の懸念にわれわれを立ち戻らせる。「重要な出来事」という概念は、Agar (1980) が言うところの「矛盾した出来事」という概念に類似しているが、必ずしも人類学プロパーの用語ではない。1960年代および70年代に、異文化心理学者 (たとえば、O'Brien, Plooij and Whitelaw 1975; O'Brien and Plooij 1976) によって編纂された文化訓練教本の一部として用いられた用語である。この教本は多肢選択方式で答えを選ぶプログラム学習テキストで、異文化をただ単により多く知るという単純な観念にもとづくものであった。このような観念は、文化は互いに開かれていて対等で

あり、かつ平明なものだという漠然とした前提に立っていた。しかも、このような文化訓練教本は、新たに得た知識を上にも述べた「重大な出来事」の場面でどう実行に移すかについて、何の答えも与えなかった。それでも、異なる文化をもつ人々に自分の文化の意味を一方的に押しつけることを止めさせる役には立った。さらに、それは異文化を過度に一般化することを避けさせ、部内者の視点から語り、すべての「出来事」にはコンテキストがあることを知らしめた。限界はあったが、この教本を使うことでいくぶんなりとも自分の文化について無意識に思いこんでいる前提を浮かび上がらせることができた。

文学から導き出されるストラテジーには、社会の周辺部に追いやられている民族グループの文学を読むこと、文明批評としてそれを教えること、批判力をつける読み書き能力の育成、などが含まれる。これらのアプローチは重要である。なぜなら、Ladson-Billings (1991) が指摘したように、学校や大学は、有色人種の業績や他文明を無視した「西欧文明・・・の決定的な自民族中心主義」に支配される傾向があるからである。Farrell (1994) は、「周辺の談話」の欠如、「ヨーロッパ中心の思想家」の優越、われわれの「知的貧困」、などに言及している。教師教育者の知識源はそのような著作であるために、明らかにわれわれが教える就職前または現職の教師に影響が及ぶ。なぜなら、それはわれわれの学生の談話のある部分を、ひいては、彼らがやがて教えることになる生徒たちのさまざまな談話を、排除することにつながるからである。

Ladson-Billings (1991) は学生の必読文献にアメリカの黒人作家や思想家・活動家の著作を含めた。そうすることで彼女は「多文化的文盲」を減らすことができると主張した。アボリジニー、アメリカ先住民、トレス海峡島系住民など社会的少数派の出身者によって書かれた文学は、われわれの偏った知識源をある程度埋め合わせてくれる。Connel (1989) は、Freireの著作から引用しながら、抑圧されている人々をもっともよく理解するには彼らの理解の仕方を知るのがもっともよい、なぜなら彼らの理解は抑圧する側のそれよりはるかに正確で知的刺激に富むからだ、と主張した。すでに筆者の論点は文化的無意識を人種差別主義と結びつけることへと移りつつあるが、ここでは、社会的少数派の作家の文学を読むことでわれわれの文化とそれが彼らに及ぼして

いる影響を知ることができる、と言うにとどめておこう。

民族的少数グループによって書かれた文学を読むのと同じ系統に立つストラテジーに、そのグループが制作した映画やビデオを見ることがある。たとえば、“Barba Kueria”は、ジェームズクックが率いた第一艦隊の上陸という歴史的事件をアボリジニーの視点から描いたものであり、白人系オーストラリア人がなぜかくも後ろ向きで風変わりなのかという問題に関する各種のステレオタイプの見方を、アボリジニーの視点からくつがえす学問研究とメディア報道のさきがけとなった。オーストラリア先住民にたいする白人の見方がダイナミックに、かつ洞察に富んだ形で逆転したのである。それは先住民の生活についてのわれわれの思いこみと身勝手な描写を再検討させずにはおかない。同様の挑戦をわれわれに迫るアボリジニーの映画やビデオが他にもある。

また別のストラテジーは「文学を文明批評として教える」(O'Neill 1991) ことである。このアプローチは、「文化的伝統」を重んじるアプローチを不完全であるとして拒否する。その点で、O'Neillの立場は上で触れたFarrell (1994) の立場に似ている。O'Neillはまた、「新しい文学的・個人的反応」という方向も、「政治的批判または行動の可能性の排除……[すなわち]政治的力量的欠如」(p.20) をもたらすがゆえに読み手を甘やかすものだ (p.19) と批判して、それを文明批評アプローチに置き換える必要があると主張した。この論点は、「テキストはいかに構成されるか、ある特定の読み方がされるためにテキストのどの面が特別扱いされたり、抑制されたりするか」(p.20) の検討につながるものである。したがって、人間を取り囲む状況の普遍性という概念は挑戦を受け誤りであることが示される。「以上のような転換によって、さまざまな社会的主流派の規準から離れたところにいる少数派の文学作品は、修正ないしは排除されるべき特異な反応としてではなく、むしろある文化的文脈における態度と価値観から形成されたものとして正当化される (p.21)。」といったんこのような分析がなされれば、読むという行為は新たな立場に立つための内省に転換しうるのである。

McLeod (1986) は、ロンドンの労働者階級の出身生徒で構成される、人種差別主義が充満する多民族クラスの指導に、批判的読み書き能力の形成という

アプローチを採用する立場を擁護した。この方略は、子ども達に生活環境を自ら調査させ、書かせ、共通の主張をさせる、などの活動を含むものである。たとえば、多数の移民の流入によって失業問題が引き起こされた、とする主観的な主張が横行した。それにたいして、より広範囲な客観的事実、すまわち、失業率に関するデータ、人種差別主義、搾取などを、教師が投げかけた質問を手がかりに、調査したのである。生徒は、前提、議論、論理、証拠などを明らかにして意見を発表し合うことを学んだ。「すべてに意見が一致するということはなかったが、根拠のはっきりした意見には全面的な拒絶または偏狭な態度は見られなかった (p.41)。」同じ手法で、人種差別主義、核兵器、学校で教えられているアフリカ系カリブ人の歴史などが歴史的背景をふまえて吟味された。言い換えれば、生徒の生活に密着した問題をテーマとして取り上げ、公然と問い、最終的には書くという形でまとめられたのである。もしこのような方略が学校で実際に役立つのであれば、教師教育プログラムにも応用できることは明らかである。

確かに、筆者自身も学生の生活に密着した問題を取り上げることが彼らに自分の文化的前提を見つめさせるうえで効果的であるという証拠を得ている (Osborne 1994)。学生を4、5人のグループに分けて、主観的な意見を言わせながら、(より広範囲な客観性を求めて) 読むことに挑戦していくように授業を組み立てたのだが、この試みは成功したと思う。

これから教職に就く学生に自分の文化的前提をはっきり自覚させる3つのもっと直接的な方法がある。一つは、第二文化に全面的にひたす方法である。Zeichner (1992) はこの方法が有益であると論じている。学生が一定期間、別の民族グループの生活環境で暮らす。そうすることで、ものごとの別なやり方、考え方、価値観、などを直接経験することができる。これは、民族グループの文化がその構成員のだれにとっても均質的であり、したがって異文化間でコミュニケーションを図るためのチェックリストを作ることができるという意味ではない。どのような文化の内部においても、さまざまな面で異なった立場を取る構成員が存在することは確かである。しかし、文化を異にする人々の間でも、行動を相互に分かり合い、完全とまではいなくても前提・価値観を理解し合うことができるのである。

Zeichner (1992) が提案しているもう一つのやり

方は、就職前学生に文化的前提の確認がしにくい一つの（あるいはそれ以上の）民族グループの生徒がいる学校で教育実習を行わせることである。異文化環境での教育実習には、授業・学級経営のすすめ方の基礎に置くべき前提が実習生にはっきり意識されるという利点もある。このようなことは、学校または学級が複合的な文化環境にあるか、あるいは少なくとも指導教官がそのような環境で教えていなければ起こり得ないことである。したがって、Zeichnerは教育実習生を模範的な実習を行うことができるような学校・学級に配置することの必要性を論じている。もし生徒集団の文化的背景が一様でないのに無能な教育が行われている学校に配置されるなら、責任のなすりつけ合いが続く可能性がある。

以上述べてきたことに関連して、Kleinfeld and Nordhoff (1993)は、アラスカ教師養成計画のあり方を考える研究の一環として、イヌイットとインディアンの居住地で過ごした経験をもつ大学卒業生を選んで、「主流社会」の学校と辺地の学校の両方で教える経験をもたせた。彼らの9カ月に及ぶ計画は熟練教師とともに仕事をしながら内省的探求心を働かせるというものだった。このプログラムの目標は教師が次のことができるようになることであった。

- ・多文化環境における価値ある教育の過程を定義できること
 - ・教育計画を文化の文脈に合わせて調整できること
 - ・教科の教育における指導方略のレパートリーから適切な選択ができること
 - ・実践を反省し、そこから学ぶことができること
- さらに、カリキュラムは「問題解決」(p.72)と「問題提起」(p.72)を中心に編成され、その焦点は「教え方を教えることではなく、多様な文化背景をもつ生徒にたいする教科内容」(p.73)に当てられた。このプログラムはまだ克服すべき問題点を含んでいるが、その終了時点で教育実習生に実質的な変化が見られたことが質的にも、弱い数値だが統計的にも示されている。同じくアラスカで、すでに現職経験をもつか少なくとも学部を終了した学生に限られてはいるが、実習生を僻地のイヌイットまたはインディアン居住地に派遣して教職準備のための勉強をさせる、第三の方法をBarnhardtが開発している。3週間の修士課程プログラムの一部として、Barnhardtは2週間目をタナナ川流域に住むインデ

ィアンの族長、すなわち、ミント村年長者たち(Pfister and Barnhardt 1992)が運営するサケ捕獲キャンプで実習させる計画を組んだ。ここで実習生は糸のつむぎ方、狩りの仕方、宝石装身具の作り方、そして生き方を学んだ。そうすることで役割分担の転換が起こった。つまり、教師は専門家から、突如として否応なしに学ぶ立場に立たされたのである。筆者は、1994年にそのようなキャンプに参加することを特別に許された。年長者に付き添い語らいながら、われわれは多くのことを学んだ。彼らの人柄と生き方について学んだだけでなく、われわれ自身についても学び、深い尊敬の念が形成された。キャンプ体験は1週目のテキスト講読と関係づけられ、3週目に新しい経験に照らしてもう一度テキスト講読で得た知識が再吟味された。われわれが3週間の全経験を互いに振り返ったとき、自分が気づいていなかった文化的前提の多くがはっきりと自覚され、安心感へと形を変えているのが分かったのである。

人種差別主義への対処

自文化に関する無意識的前提の側面は人種差別主義である。すでに述べたように、抑圧する側にいるときわれわれは抑圧の事実を意識しない傾向がある。明らかに、多様な文化（民族、国内、国際、性、学級などを含めて）の無意識的側面を意識化させようとするれば、人種差別主義との対峙が始まる。しかし、二つの理由から、以下では人種差別主義を文化の無意識的側面に包摂するよりはむしろそれとは別に光を当ててみたい。

一つの理由は、民族誌的な立場からの学校・学級研究は、実際は文化の差異または類似性の探求という立場に立つことが多く、長い間人種差別主義を特定して名指しすることをしなかった（たとえば、Osborne, Singh, Cooper and Nakata 2章における事例を参照）。それはおそらく民族誌的立場に立つ教育研究者が（好むと好まざるとに関わらず抑圧グループのメンバーであることが多いために）、調査研究の文脈に人種差別主義が存在することを知りつつも、それを別個に切り離すわけにはいかない文脈的特徴と見なしたからであろう。教師の行動に焦点を当てた研究が教師と生徒の交流の機会を増やすことにつながり、ひいては学習活動を改善すると考えたために、人種差別主義に特別な注意を向けることを

怠るということもありうる。おそらく、それは文化というものをどこか部分的に変える余地のほとんどない全体(人種差別主義もそこに埋め込まれている)としてとらえたためである。Habermas (Ewert 1991 所収) が明確に批判したように、社会現象のたんなる解釈的説明はダイナミズムに欠けることが多く、現状追認にとどまりがちである。われわれのパラダイムが複数の文化が存在して機能することの望ましさ、あるいはそれを授業科目に生かすことの望ましさに関する判断を組み込んでこなかったことは確かである。

理由はどうであれ、民族誌的教育研究者は、強力な利害の対立、研究上の政治的闘争に直面するという事実があったにもかかわらず、1980年代まで人種差別主義をほとんど議論しなかった。たとえば、Wolcottは早くも1967年に、教師をたんに異なる文化の体現者としてではなく、むしろ対立文化の担い手の敵対者として論じた。筆者も10年以上前に(Osborne 1983)、ズーニー族とアングロ系教師の間で強力な政治力学が働いているのを見出したことがある。すなわち、アングロ系教師とズーニー族出身の校長、ズーニー族プエブロ族学区理事会と最初はニューヨークからやってきたアングロ系教育長、次にニューメキシコからやってきたヒスパニック系の教育長との間の政治的軋轢である。筆者は政治的支配権をめざしたこの抗争を地元の言葉を借りてコミュニティのいろいろなレベルにおける「部内者とよそ者」の抗争と解釈した。そのさい、民族誌的解釈の中心に、額面どおりに受けとめた地元の言葉を置いてしまい、Habermas (Ewert 1991 所収) に批判された。もしさまざまな「部内者とよそ者」のグループに属する人々の民族性を深く探求して見つめていたならば、人種差別主義を論じることが不可避であったろう。

確かに人種差別主義は複雑である。その複雑さはRizvi (年次不詳) をしてこの用語自体の適否を論じさせたほどである。彼は人種差別主義の性質の歴史の変遷と時代によって異なる言い表し方の違いを明らかにしようとした(p.9)。また、人種差別主義は、対象とされるグループの違いによっても表現形態が変化する。「それは国民意識、愛国心、民族主義などの文脈の陰に刻印されることが可能なために」(p.9)、突き止めにくい表現であることがしばしばある。同論文の最初のほうで彼は個人の偏見と

しての人種差別主義と制度化されたそれとの間に重要な区別をもうけた。もしわれわれが前者の意味でそれを究明しようとするなら、解決は個人の内部にあることになり、反人種差別主義とはただ単に個人の偏見を問題にすることに帰する(それはそれで困難なことではあるが)。しかし、「このような見解が意味するところは、社会構造・制度は人種差別主義的ではありえず、もっぱら個人だけがそうでありうる」(p.3)ということである。したがって、彼は制度的人種差別主義が指し示すものを以下のように断定した。

「それは政治・社会制度の中に構造的に組み込まれた人種差別主義の隠れた形であり、必ずしも個人の偏見による故意の行動からでなく無関心と排除意識に根ざすひそやかな行動から生じる。制度的人種差別主義という概念はまた、人種差別が個人の態度、信念、行為を言うだけでなく、公の場での談話、政策、社会機構をも言うのである。したがって、社会機構は人種差別主義を前提として取り込み、それにふさわしい結果を生み出すことができると言ってよい。」(Rizvi 年次不詳, p.5)

かくして、いろいろな現れ方をする人種差別主義を突き止め糾明することが本稿の冒頭で述べた「真に民主的で文化的多元社会」に寄与する教育を行う上で重要であるとするならば、そのための具体的な道を描き出すことが不可欠である。Kailin(1994)は個人的・制度的人種差別主義を克服するいくつかの道を以下のように示している(表1)。

上記は説明ぬきで掲げた項目の一覧である。中には明らかにアメリカだけに関係するものがある(たとえば、差別撤廃)。また、他国の状況に合わせて修正すべきものもある(たとえば、各国の反人種差別主義の伝統や制度的人種差別の歴史的根元)。しかし、そのような調整を加えるにしても、明らかかなことは、

「われわれは新しい談話、すなわち、人種差別主義の諸関係を言い表す一連の規則と規準を必然的に創造するということである。それは今まで多くの教師にとって漠然と“感じられる”だけか、あるいは、まったく拒否されていたものである。しかし重要なことは、人種差別反対の立場に立つ教師教育をすすめるに当たって、押しつけ的な、あるいは、独断的な教え方はすべきでないということである。なぜなら、何かを“性分に反して”教

(表1) 個人的・制度的人種差別主義への対処 (Kailin 1994:176-181 より作成)

個人的人種差別主義を考える道	制度的人種差別主義を考える道
1 自叙伝を合作する	1 アメリカの制度的人種差別主義の歴史的根元を討論する
2 教師の経歴を知らせる	2 人種差別主義を定義する
3 複数文化を「知る」と同時に民族的自覚をうながす学習	3 制度的人種差別主義の社会における現れの学習
4 教師が生徒にどんな能力を期待しているか	4 有色人種が教科書やいろいろな報道でどう扱われているか
5 教師生徒間のやりとり、また学校の全体的な雰囲気個人的人種差別が見られないかどうか	5 教材および教育課程の組み方の検討
6 弱い者にレッテルを貼り非難する慣習がないかどうか	6 学校組織と各種資源の検討
7 見えない人種差別主義とそれへの反発	7 周囲の見方からくる学校差別
8 生徒間の話題	8 差別を撤廃した学校における差別の復活
9 親どうしの話題	9 人種差別主義が白人の子どもに及ぼす有害な影響
11 性差別と人種差別の結びつき	
12 白人の特権の現実を理解する	
13 アメリカにおける反人種主義運動の伝統を知る	

えるときは、内容と同じくらいスタイルも重要になってくるからである……このような反人種差別的談話を開発しても、それだけでは新しい社会を創造することはできないだろうが、いまある社会の主要な障害を「削り落とす」ことの手始めにはなるのである。」(p.182)

筆者自身の研究 (Osborne 1994) や Ladson-Billingsの研究 (1991) を通しても明らかなように、大学生にとって人種差別主義を扱う授業は苦痛の種になることがある。Tatum (1992) が示しているように、大学生相手に正面から人種差別を取り上げることは、少なくともいく人かの学生の反発を招く。彼女は反発の理由として以下の4点をあげている。

- ・人種差別はタブーの話題である。
- ・どのような民族グループの学生でも社会生活に順応するよう教育されている。
- ・その社会は公正であると信じている。
- ・多くの白人学生は初めは自分が偏見をもっているとは思わない。(Tatum 1992:5)

Kailinの言うところによれば、上のような抵抗は、人種差別主義を口にしない、社会は公正であると信ずる、自分は人種差別に無関係だと考える、という

3つの談話構造を解体する過程の一部である。当然、新たな談話構造を創造する過程は複雑かつ困難である。以下は、この複雑かつ困難な過程に対処する上でTatumが有効だとする4つの方略である。

1. 安心できる環境を創り出す (p.18)
2. 自ら知識を生み出す機会を与える (p.18)
3. 問題をはっきり指摘する (p.19)
4. 学生に変革の主体者としての力をつける (p.20)

筆者は、自ら知識を生み出すという言い方には問題を感じる。なぜなら、知識は社会的に作られると考えるからである。実際、Tatumがこの項目であげている例を見ればこの考えは間違っていない。したがって、個人的に所有されるが社会的に形成される知識と言うほうがより適切であろう。なぜなら、Wellman (1977) の白人差別の描写、すなわち黒人学生と一緒にアパートを探した白人学生の経験を読んでも、人種差別された経験にもとづいて身につけた“新しい”知識こそ決定的に重要であると言えるからである。同様に、変革の力を個人に帰するという考え方にも疑問を感じるが、Tatumは「変革の可能性の自覚」(p.20) を発達させた事例をあげて

いる。したがって、彼女が言うことはそれはそれで意味が通っているので、別の場面で試行してみてよいものであろう。

まとめ

以上、教職に就こうとしている学生に、自分の文化に関する無意識的な前提に気づかせ、教室には多様な文化があることを自覚させるための、一連の方略を論じてきた。また、個人的および社会的な人種差別主義に気づき、対決し、そして克服するよう彼らを援助するいくつかの方略についても見てきた。これらの方略は、少なくともその一部は、教師教育の任に当たるわれわれがどうすれば学生に文化的に妥当な教育を追求する教師、そしてまた、より民主的で公正な社会を築くための教育モデルを探そうとする教師になるよう準備させることができるかという問題を考える出発点になるものである。この準備は文字どおり出発点であり、より公正な明日はそう簡単にはやってこない。しかし、われわれはどこから着手する以外ないのである。教師教育の全面的なプログラムは、おそらく Zeichner (1992)が広めようとしている方向で変えていく必要がある。しかし、個人が実質的に変わることなしに、プログラム自体を実質的な改革に導くことができるとは考えにくい。しかし、もし彼が示したような方略、そしてまた、本稿で見えてきた方略が総合的に用いられるなら、この変革はより可能性を増すと断言できる。個人がかりに変革されたとしても、その変化を支えるようにプログラムもまた変わっていかなければ、改革は散発的で、不平等、かつ短命に終わるであろう。

References

- Agar, M.(1980). *The professional stranger*. New York: Academic press.
- Cochrane-Smith, M. and Lytele, S.L.(1992). Interrogating cultural diversity: inquiry and action. *Journal of Teacher Education*, 43,2:104-115.
- Connell, R.W. (1989). Curriculum politics, hegemony and strategies for social change. In H. Giroux and R. Simmons (eds.) *Popular culture, schooling and everyday life*.
- Ewert, G.D.(1991). Habermas and education: a comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature. *Review of Educational Research*, 61,2: 345-378.
- Farrell, J.P.(1994). Critical theory and cultural insularity. *Curriculum Inquiry*, 24,2: 109-114.
- Francis, D.(1994). The reflective journal: a window to pre-service teachers practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 10,2: 1-13.
- Fordhams, S.(1991). Racelessness in private schools: should we deconstruct the racial and cultural identity of African-American Adolescents? *Teachers College Record*, 470-484.
- Geertz, C.(1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Hall, E.T.(1973). *The silent language*. Garden City, New York: Anchor Books.
- Kailin, J.(1994). Anti-racist staff development for teachers: Considerations of race, class and gender. *Teaching and Teacher Education*, 10,2: 169-184.
- Kleinfeld, J. and Noordhoff, K.(1988). Getting it together in teacher education: A "problem centred" curriculum. *Peabody Journal of Education*, 65:66-78.
- Ladson-Billings, G.(1992a). "Culturally relevant teacher: The key to making multicultural education work." In Grant, C.A. (ed.) *Research and multicultural education: from the margins to the mainstream*. (pp.106-121). Bristol, PA: Falmer Press.
- Ladson-Billings, G.(1992b). "Liberatory consequences of literacy: A case of culturally relevant instruction for African-American students." *Journal of Education*, 60,2: 147-157.

- Malin, M.(1990). Why is life so hard for Aboriginal students in urban classrooms? *The Aboriginal Child at School*, 18,1: 9-29.
- McDermott, R.P. and Aron, J.(1978). Pirandello in the classroom: On the possibility of equal educational opportunity in American culture. In Reynolds, M.C. (ed.) *Futures of education for exceptional children: emerging structures*. (pp. 41-64). Reston, Virginia: Council for Exceptional Children.
- Mc Dermott, R.P. and Gospondinoff, K.(1979). "Social contexts for ethnic borders and school failure." In Wolfgang, A. (ed.) *Nonverbal behaviour: applications and cross-cultural implications*. (pp. 175-195). New York: Academic Press.
- McDermott, R.P., Gospondinoff, K., and Aron, J. (1978). "Criteria for an ethnographically adequate description of concerted activities and their contexts." *Semiotica*, 24,3/4: 245-275.
- O'Brien, G.E., and Pippji, D.(1976). "Development of culture training manuals for Medical Workers with Pitjantjara Aborigines", in Kearney, G.E. and McElwain, D.W. (Eds). *Aboriginal cognition: retrospect and prospect*. (pp. 383-395). New Jersey: Humanities Press.
- O'Brien, G.E., Pippji, D., and Whitelaw, A. (1975). *Culture training manual for teachers in Aboriginal communities*. South Australia: School of Social Sciences, Flinders University.
- O'Neill, M. (1991). Teaching literature as cultural criticism. *English Quarterly*, 25, 1: 19-24.
- Osborne, B. (1991). Towards an ethnology of culturally responsive pedagogy in small-scale remote communities: native American and Torres Strait Islander. *Qualitative Studies in Education*, 4,1: 1-17.
- Osborne, B. (in progress) Practice into theory into practice: culturally relevant pedagogy for students we have marginalised and normalised. Submitted to *Anthropology and Education Quarterly*.
- Osborne, B., Garbutcheon Singh, M., Cooper, D. and Nakata, M. (in progress) *Education, ethnic minorities and social justice*.
- Pfister, B. and Barnhardt, R. (1992). Cross-cultural orientation at Old Minto Camp. *CRA Newsletter*, Spring/Summer: 9.
- Rizvi, F. (n.d.). Understanding and confronting racism in schools. (Mimeo).
- Schein, E.H. (1985). *Organisational culture and leadership*. Sanfrancisco: Jossey Bass.
- Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Tatum, B.D. (1992). Talking about race, learning about racism: the application of racial identity development theory in the classroom. *Harvard Educational Review*, 62, 1: 1-24.
- Weiler, K. (1988). *Women teaching for change: gender, class and power*. Massachusetts: Bergin and Garvey.
- Wellman, D. (1977). *Portraits of white racism*. New York: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. (1992). *Educating teachers for cultural diversity*. National Centre for Research on Teacher Learning, College of Education, Michigan State University and the Wisconsin Centre for Education Research.