

## 序章 本研究の目的

## 第一節 問題の所在

### (1) 近代国民国家と公教育

近代以降、国家や地方公共団体などの公権力によって確立・拡充・管理の手が施されてきた学校教育に代表される公教育制度の発展は、国民国家（nation-states）形成の過程と共時性を持ったものとされる。絶対王政、封建制度の崩壊を発端とする 18 世紀後半以降の近代社会の目標とは、政治、軍事、産業などあらゆる場面において効率性を備えた国家の形成であり、その目標を達成するために、国家内の均質化が理想とされるようになった。近代国家は、国家主権や国家利益などの政治・経済面での働きかけだけでは国民は統合されないことをその経験から学び、国民性や国民文化が作り出されることになった。それらは、「国民をつなぐ鉄鎖をおおい隠す花飾り」（西川、1995 年、40 頁）として、国民の統合（国民性や国民文化が強化されると、同化につながっていく）に大きな貢献をした。

ナショナリズム推進は近代化の課題であった。碓井は、フランスが国家として史的に経験した近代化過程を以下のように叙述している。

「国家は国家と個人とを媒介する中間的な共同体を破壊することによって、「自由な個人」からなる新たな政治的「共同体」として生成した。国家を超えるはずの労働者も市民権を獲得することによって階級性格を薄めてゆく。そしてそのように成立した「自由な個人」に、国家は国旗や国家に代表される擬制的シンボルや国民教育、兵役などの制度によって国民としての魂を埋め込み、排外的存在へと仕立て上げたのである。かくして民衆は古き市民社会よりも新しい国民国家への帰属意識を高めてゆくことになる」（碓井、2000 年、229 頁）。

国民性や国民国家に拠った近代国家形成は、その過程で多くの副産物を生み出した。国民国家のほとんどは、多数派の基準によって、社会統合に必要な“普遍性”を定め、その“普遍性”は、18 世紀後半から帝国主義時代にいたるまでは、国家や国旗などの象徴的なもの、あるいは、民族的アイデンティティやある特定の集団の使用言語を用いた共通言語に帰属するものとされた（石田、2000 年、125 頁）。その国民国家体制はさまざまな違いを備えたあらゆる構成員の内面に働きかけ、国民性を涵養した。

例えば、本論において後から述べるように、カナダにおいては英系の権益を絶対化していくアングロ・コンフォーミズム論（anglo-conformism）が、日本においては天皇制イデ

オロギーが国民国家体制の支柱として存在していた。日本は、国民的アイデンティティ、歴史的文化的同一性を前提とした国体論に基づいて近代化を図ったとされる。

このような国民国家体制が作り上げた“普遍性”は、結果的に多数派を形成する人々に特権をもたらし、一方で、“普遍性”に適合できない者は、差別の対象となった。人間が持つ政治的権利などの政治的資本、財産などの経済的資本の不均等な分配や差別化は、それが起きると直ちに修正が求められるが、同様に言語や習慣などを人間が持つ資本として考えた場合、これまで文化的資本は、不均等や不平等、差別とは無関係のものとして扱われてきた（宮島、1999年、24頁）。これは、国民性や国民文化の同質性に異論的立場から触れることへのタブー観から生じていることは疑いないであろう。このようなタブー観は、近代国民国家形成に際しての、ナショナリズム推進の過程で、人々の間に植え付けられ、根を張っていったものである。多くの近代国民国家は、その形成の過程で、先住民、階層賤民と呼ばれる人々を国家基準に適應できない他者として指定し、様々な権利的な制約を設け、社会的な枠の外側に位置づけてきた。そして、国家による国民的一体意識形成の努力が極端化すると、「他国への敵対と植民地獲得への衝動をうむ排外主義的なナショナリズムを引きおこし。二〇世紀において、第一次、第二次世界大戦といった二度にわたる大きな惨劇の一因となった」（石田、2000年、125頁）。

こうした近代国民国家の形成・発展の過程において、国家体制維持に適應しうる同一性を持った国民作りは公教育の役割であった。国民国家形成と公教育体制の確立・整備は、同時期に始まり、特に公教育体制は、国民国家イデオロギーが投影された人的資源作りという役割を担う“国民統合装置”として使命を負っていた。国民統合のプロセスに関わった機能として、国家によるトップダウン型の働きかけの他に、「参政権や教育、福祉制度など国家権力を通じた自己実現を望む大衆からの自発的な統合の過程が存在し、しかも市場や交通、通信、言語の統一や都市化など、産業革命以降の経済・社会条件に支えられて初めて可能となったのである」（與田、2000年、99頁）。

近代国家において公教育が担わされた機能は、社会構成員の統合であり、それは、その社会そのものの存続にかかわるほどの期待を受けていた。近代国民国家の成立と同時に発展を遂げてきた公教育体制は、国籍、生育環境、言語など多様な背景を持つ子どもたちの求める教育的ニーズを考慮に入れず、一元的に強固に国民的アイデンティティの形成と保

持を目指すことを理念として掲げた。国家が提供する公教育の場において“国民”の基準に合致しない異質な対象については異質性の無視あるいは排除などの形で、構成員の差異化が行われることになった。

## （２）社会の流動化・多様化と多文化主義

公教育体制は、近代国家の機能のひとつとして重要な役割を期待され、その責務を負ってきた。その公教育体制についても、多文化時代を迎えた今日、その基本命題は何であるかというような本質的な問題の再検討が求められている。

このような問題を扱うにあたっての重要な始発点として想起されるのが、移民・難民の増加による世界規模で展開する人口構成の変化、それに伴う社会事情の複雑化などである。第二次世界大戦後に、政治的思想への反立を理由に国家から逃れてきた難民が増加し、流通産業や情報ネットワーク網の効率化・拡大など経済的な要因から移民として国境を越える人々が増えた。人間の移動が活発になり、国家内の社会日常的な場面においても人種や民族の多様化が進んだ。こうした 20 世紀を通じての人口情勢は、移民・難民という形でのトランス・ナショナルな形態に代表されるように、動的なものであったといえる。

移民・難民の存在は、国民国家システムに代表される近代社会システムの変質の表象であり、一方で、人の動き自体が国民国家システムに疑問を投げかけ、時に体制を揺るがし、従来型の様々な社会体制が抱えきれなくなった問題を、現代社会の綻びとして表出させる媒体となったとされる（伊豫谷、2001 年）。そのような変化は、国家主導の従来の理念・枠組で構築されてきた公教育の内実・あり方に問い直しを迫った。実際、多くの国民国家が、人道的な側面や社会戦略的な側面から、人口の動態化に伴う問題に対応せざるを得なくなった。多文化現象は、国民国家イデオロギーのみでは解決策を見出すことが難しい問題因子をその内部に含んでいた。一国家一国民という構図は、多文化社会時代においては「想像の共同体」（アンダーソン、1997 年）という批判的描写を受けるようになり、そこに内包される様々な問題を解決していくことを社会から迫られた。

近代国民国家社会が生み出してきた課題克服にむけて、思想や具体的政策レベルに至るまで、さまざまな意見や案がこれまで提示されてきた。近代国民国家形成期から帝国主義時代に及ぶ時期に少数派とされていた人々が第二次世界大戦後に広がった基本的人権思想

の影響を受けて、自己の権利を主張し始めた。エスニシティの概念が注目されるようになったのも、同時期の 1960 年代においてである。国民国家への同化の拒否、国民国家からの分離・独立要求など、マイノリティグループや少数民族の活動の活発化をきっかけとして、エスニシティの概念はネーションの擬制性を衝く表現として「再発見」されたのである（石田、2000 年、116 頁）。

1960 年代以降、文化的同質化を標榜していた国家がその文化的異質性の現実、政策としての対応を迫られ、文化的多様性の尊重、そして、社会統合という国家の命題に取り組むために多文化主義（multiculturalism）の必要性が世論によって要請されるようになった<sup>1</sup>。多文化主義は、一つの社会空間において複数の文化の共存を是とし、文化の共存が社会統合にもたらすプラス面を積極的に評価しようとするものである（梶田、1999 年、292 頁）。この命題は、集団が持つ文化的差異を尊重しようという文化相対主義（cultural relativism）に、共通の社会的空間という条件が加わったものである。文化相対主義は、あらゆる文化に独自の価値を認めることによって、自民族中心主義に対抗してきたが、同時に、「人類に共通の普遍的な価値をどうするかという問いに答えられない論理的弱点」（西川、1995 年、135 頁）を抱えていた。このため、多文化主義に注がれる期待は大きなものとなった。

人口構成の変化、それに伴う社会構造の流動化によって要請されるようになった多文化主義であるが、その理念を体現する実践の一つとして、多文化教育（multicultural education）も、子どもの持つ多様性を認めようとすることを目的とし、国民国家イデオロギー構造に異議を申し立てる理念として解釈されている。

### （３）「多文化社会の公教育」が目指すもの

公教育の概念は、次世代を教育する責任を国家（社会）が請け負うという西洋の近代啓蒙思想から作り上げられてきた。その理念の確立は、コンドルセ（Condorcet, Marquis-de）が「公教育は人民に対する社会の義務である」と主張した 18 世紀後半にさかのぼる。民衆が求める公教育は、社会正義の理念に基づいて、平等を達成していくものでなければならなかった。しかし、先に触れたように、公教育は国民国家体制の構築と同時期に着手された社会的機能であった。

公教育を国民国家の原理を多分に含んでいると定義した場合、そこから多文化社会の背後に潜在する問題を捉え、解決に導いていくことは難しい。情報化、国際化を背景に人口構成の多様化が進み現実に多文化時代となっている社会においては、国民国家型のパラダイムは時代遅れになっているといえる。多文化主義は国民国家原理の限界から生じた問題に対応するために求められたものである。

だが、教育面においては、異質な文化にどう対応するかという、人種的・民族的多様化に対して、公用語指導、適応教育など初期的対策が優先されてきた。1960年代から1970年代にかけての、合衆国での公民権運動から文化的多元主義が生み出され、その実践活動の下敷きとなる理論として多文化教育は出現したと言われる（江淵、1993年、5頁）。バンクス（Banks, J. A.）によると、多文化教育の原点はマイノリティの教育の機会均等を目指そうという理念であり、マイノリティの立場にあった人種・民族集団が、各自の言語や生活習慣などを学ぶ単一民族学習からその実践は始まった（田中、1996年、63頁）。

その後、多文化教育理論は、一部、ポスト・モダニズムの思想家や批判的教育学（critical pedagogy）からの思想的な影響も受けながら、発展の途をたどった。近年においては、多文化教育の理念を、国家という枠組を超えた地球市民教育の実践構造において活用しようという動きもでてきているという。

しかし、果たして、多文化教育の理念を、多文化を扱うことにのみ体现させて教育を進めたり、国家という枠組を超えての地球市民教育的な枠組上で用いたりする方向性に、研究の今後の展開を見込むことができるのであろうか。また、現実の社会問題として、異文化尊重、共生を目指す取組みは、マイノリティに対する厚遇として、マジョリティ住民の反発感情を煽っているといわれる。アメリカ合衆国、イギリスなども多文化教育をナショナル・アイデンティティとの関連において議論する動きがある（シュレンジンガーJr、1992年。野入、1998年）。あるいは、オーストラリアでは、マイノリティとそれ以外の子どもたちをとりこんだ上で、子どもたちの相互理解を促進し、マイノリティのアイデンティティに関わる課題の解決、人種差別の解消を図ろうとする教育政策実践も行われている（前田、2001年）。

国民国家論の枠組においては民族的に同質の国家が理想とされたが、歴史家による検討からも、そのような国家が存在することは珍しいことが明らかとなり、そこに見られる問

題に対する様々な解決ツール作りが試みられることとなった。しかし、そうした諸問題の解決への道のりは一律に国家の解体という方向へと進んでいるわけではない。

倉地暁美は、グローバル化や地球市民育成を論じる教育理念が国家＝民族＝文化という国民国家体制の枠組で実践されている現状を指して、そこに不整合が認められると論じている。倉地は国家体制の枠組を超えた地球市民育成教育の可能性を模索する動きに対して疑問を投げかける。「国民国家体制が維持され続ける限り、公教育としての国民教育が消滅することはあるまい。」と述べ、必要なのは公教育体制の存在の是非についての議論ではないと主張する。そして、「公教育のカリキュラムの中に地球市民育成の理念をどの程度まで反映させることができるのか。その限界と可能性について十分な議論が尽くされていない」（倉地、1998年、8頁）という視点を提示している。

江原武一も、多文化社会における公教育という主題に基づいて、以下のように見解を示している。

「今日の多文化社会における公教育に期待されているのは、国内の文化的多様性を尊重すると同時に、共通の文化にもとづく国民国家としての統合や発展をはかるために、教育機会を整備していくことである。その際にとくに重要なのは、社会的に不遇な立場にある少数文化者集団の子どもに対して平等な教育機会を保障することである。しかし先進諸国の公教育における多文化教育の実状をみると、どの国でも共通の文化、とりわけ脱工業化段階の社会で通用する一定の基礎学力の向上を最も重視しており、しかもこの傾向は今後も続くように思われる。」（江原、2000年、31頁）

現状においては、多くの国家で公教育体制が保持されている。近代社会形成の文脈で捉えれば、公教育は、社会統合の助力となるような役割を担ってきた。それを利点として捉えれば、公権力による教育体制が果たしてきた役割を一概に否定できない。

地球市民育成教育やグローバル教育の性格を持つ多文化教育研究において、その議論の流れは、「同化を目指す教育施策」という前提がまず存在し、現状の教育理念・体制が批判視され、そこで何が課題になっており、そのためにはどのようにすればよいかと問題を提起する論であった。極端に言えば、異文化理解、国際理解を謳った“脱構築的”な論として語られてきた。しかし、そこに欠けていたのは、公教育がそもそも「公共性」の理念との結びつきを考えることなしに原理の検討はできないという側面、言い換えれば、教育が

その社会の構成員を育てていくことに責任を負っていたという事実に対する配慮である。公教育政策はある政体によって行われている以上、そこに「公共性」が存在し、公教育によって「公共性」を内在化させた構成員が出来上がる。

多文化主義という語は、社会のそのときの状態をさす場合もあるし、目標・理想がこめられている場合もある。一部批判を受けているように、国際理解、異文化理解という表現を伴って、多文化共生を前面に押し出した形であらゆる個人や集団の文化尊重に関わる要求を認めようとする流れがある。こうした姿勢は、公教育体制の中心原理として内包されている平等性、その平等性に付随する“社会統合”という問題に触れず、現実の問題を楽観視しすぎているのではないか。

多文化教育の方向性に対する少なからぬ反発や疑問が、上述したように顕在化している。批判的研究やポストモダンを名乗る多文化主義や多文化教育の主導者の論調は、ともすれば現実にその存在の否定が困難な国家の枠組を全く無視した地球市民教育論やグローバル教育論に偏重する危険性を兼ね備えている。多文化教育の理念から実践まで活発に議論が繰り広げられてきた北米においても、社会問題への対応策が具体的方向性を伴わない飛躍的なグローバリズム理論の文脈で模索されていることに、批判的な目が向けられるようになった。

例えば、イギリスから、グリーン（Green, A.）は、「国民教育制度それ自体、今や消滅しつつあり、すでに不適切で、時代錯誤的で、不可能であると論じている」（グリーン、1999 年、13 頁）ポストモダン理論とグローバリゼーション理論に対して、「過去 20 年間の主な教育学論争を支配した進歩主義に対する広範な、そして時には辛らつな批判をまったく媒介にしていない」と手厳しく評価し、「ポストモダン派とグローバリゼーション理論家の極端なシナリオに反対する」（同、15 頁）という立場を取った（同、35 頁）。グリーンは、ポストモダン論者、グローバリゼーション論者の文献を論評し、国民国家体制の崩壊、経済の多国籍企業運営化、教育の私営化などが進んでいる現状をグローバル化と捉えた理論は、国民国家体制を超えるものとしての刷新的かつ実践的アイディアを何ら包摂していないものである、と批判的に指摘した。そして、新たな形式の国家体制の可能性を探るべきであると主張する。

また、日本では、江原が、平等な教育機会を制度的に保障するために、多種多様な文化



的・民族的背景をもつ者、社会的に不遇な立場にある集団の子どもの民族性や文化的特質を尊重する多文化教育の理論、実践活動は「多民族によって構成されている現代の国民国家」(江原、2000年、15頁)においてなされるものであると定義しており、現代の国家という枠組での議論を前提としている。

体制維持のために必要な社会統合の側面を扱わない教育を公教育として位置づけることは、現状では困難だろう。また、多様性の尊重のみを目標とした教育理念は、文化相対主義が陥った他文化との交流・相互評価の拒否、排他性といった面に、その特徴すべてが収斂されてしまう可能性があることも考えられる。

## 第二節 本研究の目的と手続き

### (1) 先行研究の概観

経済、産業、社会、文化などあらゆる側面で進行する多元化状況を指して多文化時代やグローバル化時代と称する昨今の要請に応じて、社会の多元化と国家統合の理念の再編を題材とした研究が増加している。「公」という観念と、それに対応していた社会の変化との関係が国民国家という思想的・政治的体系に吸収され、そこで強化され、人々に広く共有されるひとつのイデオロギーとして成立してきたこと、そして、そのような思想体系によって組織化されてきた体制は、多文化という状況を迎えた現代においては矛盾をはらむようになってきた、という指摘がまずなされた。その上で、多文化時代において、政体は誰をその主体とし、誰をそのサービスの対象とするか。そのような問いが社会の多様な機能や場面をめぐって論じられるようになっていく。

欧米においては、ヨーロッパを背景とした立論がハーバーマス(Harbermas, J.)などによって試みられ、その提言をたどって問題意識は広められ、諸々の議論が起こってすでに久しい。カナダ出身の政治思想家においても、ケベック問題をその中心に発言しているテイラー(Taylor, C.)、先住民問題から始まり近年はマイノリティ集団を類型化してそれぞれの集団的権利について独自の論を展開しているキムリッカ(Kymlicka, W.)等、現代における国家統合理念の再構成に係わる基本的主題として、いわゆる社会統合や市民権(シティズンシップ)の概念規定の問題が活発に議論され今日に至っている。

カナダに例をとると、シティズンシップとは、その社会における「法的地位としてのシ

ティズンシップ」つまり、「市民権」あるいは、「望ましい行為としてのシティズンシップ」つまり、「市民性」というように文脈によって一義的あるいは両義的に用いられる概念であったり（Kymlicka & Norman, 1995）また、ヨーロッパの事例を中心に挙げたハンマー（Hammer, T.）のように、シティズンシップを、国家の構成員あることを意味する（主に国籍について意味する）「形式的シティズンシップ」と、国家において一連の権利、及び義務をもっていることを意味する「実質的シティズンシップ」という二つに区分する議論もある。ハンマーは「実質的シティズンシップ」は、「権利の平等と機会均等が完全に保障されるものでなければならぬ」（ハンマー、1999年、9頁）としているが、このシティズンシップの概念は、国民国家を基盤とした思想体系がその限界を指摘されている今日、問い直しを迫られている。

一方、日本においても、研究者を中心に関心が高まってきており、多文化社会におけるシティズンシップを題材にした論文や文献も増加しつつある。

フランスを題材にした現代社会の問題についての論考集である『普遍性か差異か』（三浦孝信編著、藤原書店、2001年）や、日本における外国籍住民の増加、それに関わる日本社会の問題をシティズンシップのあり方への問い直しという観点から扱った『多文化社会の選択 - 「シティズンシップ」の視点から』（NIRA・シティズンシップ研究会、日本経済評論社、2001年）などは、この問題に関する日本側研究者の発言の代表的な例である。

このような多文化社会における社会統合原理の分析を主題とした研究は、増加の兆しを見せており、この主題と関連しつつ市民権の概念規定を扱った研究などもあって、それらは国民概念の批判、統合単位の問い直しなど、国家統合の理念や国家の再編成に関する問題提起を活発に行っている<sup>2</sup>。これらの議論や諸研究に共通して見られることは、多文化状況を迎えた社会体制はどのような変化が問われているか、あるいは、変化することが求められているということである。实际的、試論的な要請に促されて多様な発言が聞かれるようになったが、例えば、カナダでは、ジュトーら（Juteau, D., McAndrew, M., & Pietrantonio, L.）は、カナダ連邦の多文化主義政策とフランス語を母語とする住民フランコフォンの要求によって進められているケベック州のフランス文化・フランス語に基づいた統合政策について、多様性と統合をめぐる論理を考察する視点から、その共通点と相違点について描きだそうとした。（Juteau *et al.*, 1998）。

社会体制内部のひとつの構造でもあり、機能でもある公教育も検討の例外とはならず、多文化社会におけるその役割への問い直しが必要となってきた。たとえば、公教育の対象という面から公教育を見ると、従来の公教育は国民を対象にしてきたが、多文化化を迎えた時代においては、地域規模および国際的規模で生じた人口移動によって、それまで国民国家的な枠組その前提としてきたが、想定された国民のみに、教育サービスを受ける公的な権利保障の対象が限られなくなってきた。その状況を反映して、例えば、移民現象を踏まえて、新たなシティズンシップの可能態を論じるパウベック(Bauböck, R.)は、国家の境界を超えて人間の移動が増大する世界において、メンバーシップや権利の分配にかかわる新たな答えの探求をリベラリズム理論の課題であるとし(Bauböck, 1998)、コーガン(Cogan, J. J.)は、論文「21世紀に向けたシティズンシップ教育」の中で、これまで公教育が伝統的に進めてきたナショナル・アイデンティティ感覚の育成に重点を置いた市民教育の歴史をふりかえり、現代の文脈ではそれが十分に機能しなくなっていると指摘し、新しいシティズンシップ教育の構想が必要であると唱えた(Cogan, 1998/2000, pp. 2-7)<sup>3</sup>。

多文化時代を迎えた現代、それぞれに歴史的状況の下にある既存の社会体制は、その維持において、また、その発展において、文化的、社会的多様化にどう応じていくかをめぐり各種の議論が要請されるようになった。公教育の分析も例外ではない。その点で、一、二、具体例をあげると、第二言語指導、遺産言語指導などカナダ教育界の経験は他国への参考例としても取り上げられることが多い。しかし、多少詳しく見ると、多文化主義について多くの議論が行われ、その蓄積が相当程度に高まっているカナダにおいてさえも、多文化教育政策に関わる議論は、文化的多様性に対する寛容や理解の原理が、教育の政策や制度に反映され、具体化されてきたか否かという点に、どちらかというと傾斜している。例えば、カナダの多文化教育、反人種主義教育の実践者は学校改革やグローバリゼーションを十分視野に含めて、必要とされる教育議論を行ってこなかったという指摘が他方で見られるように(Bruno-Jofré & Henley, 2000, p.44)、多文化社会を議論の基盤的な枠組として、公教育体制のあり方を問う議論は、今日まで十分に繰り広げられてきたとは言いがたいのである<sup>4</sup>。公教育そのものを問う理論という点では、たしかに、パジェ(Pagé, M.)やエベール(Hébert, Y.)らが、シティズンシップの概念を複次的アイデンティティの尊

重という視点から捉えなおした論及を発表するなど、1990年代に入ってから議論されるようにはなった。しかし、多文化社会における統合問題を主題にしたシティズンシップ教育の議論は1990年代後半に入ってから始まったばかりである（これについては、本研究の「分析の枠組」構築上参考とするため、第一章において議論の概要をまとめる）。

多様性の尊重と社会統合という多文化社会が抱える二つの命題をめぐる研究は、前述したように、カナダ連邦の多文化主義政策を扱った政治学や歴史学の分野などにおいて近年確認されるようになったが、カナダの教育政策の流れを追いつつ、それら二つの原理と公教育の関連について分析している研究は、筆者の管見するところ、なお数点に限られている<sup>5</sup>。オンタリオ州政府による多文化問題に関わる教育政策を扱った研究として、ライト（Wright, O. M.）の論があるが、それも多文化教育から反人種主義教育への変遷を概説するにとどまっている。

日本において、カナダを研究対象とした教育研究は決して多いとはいえない。日本比較教育学会の比較国際教育情報データベース RICE（2002年7月現在）によると、カナダをテーマにした文献・資料の登録件数は690件であり、8,699件を数える隣国アメリカ合衆国をテーマにした文献・資料の登録件数の十分の一にも満たない（なお、ドイツ 3,776件、イギリス 3,587件、中国 3,503件、フランス 2,939件、韓国 1,559件）。しかし、小林順子、関口礼子の貢献によって、カナダの独自性に留意した教育研究が行われてきており、多文化教育に関連する教育問題と、それへの対応策に関する学術的関心が高まっており、一定の研究成果も積み上げられている。同研究者およびその研究者集団においては、関口礼子編著による『カナダ多文化主義教育に関する学際的研究』（東洋館出版社、1988年）は、「異なる複数の文化の体系を古くから本質的に含んだカナダという社会と、社会の存続に不可欠な文化の伝達と生産・再生産に関わる教育の問題を取り上げようと」という趣旨で進められた共同研究の成果がまとめられたものである。

この文脈でオンタリオ州の多文化問題を主題としつつとした教育行政の変遷を論じた研究が、関口礼子（1988年）、岸田由美（1996年）、飯笹佐代子（1997年）によって行われている。関口は、多文化主義が学校教育において具体的に実践された場合の事例を1970年代から1980年代にかけてのオンタリオ州の経験を例に、詳細にまとめている。飯笹、岸田は、それぞれオンタリオ州教育省によって1990年代に導入された「反人種主義教育」

を中心に論じている。飯笹は、反人種主義教育の特徴と指針や学校プログラムなどにおける具体的な実践例を紹介し、岸田は、それまでの多文化教育の限界によって反人種主義が注目されるようになった流れを追い、オンタリオ州教育省の政策指針の内容の分析から、多文化教育と反人種主義教育とが理念上は対立する形で論じられてきたが、政策上はこれら二つを統合させる合理的・現実的対応がとられたと指摘した<sup>6</sup>。

多文化主義と関連した教育政策を題材にした研究の中でも、多文化社会における公教育像を模索しようとするところまで十分踏み込んだ研究は多くはないと述べたが、先に触れた関口編著に掲載された川村覚昭の研究論文のように、多文化主義を国家統合理論として捉え、その考え方において多文化教育の展望を検討したものもある。川村は、「多文化主義の一般的な主唱は、同化の否定の上になされていると見てよい。しかし、現実の多民族社会が機能している産業技術的世界では、この同化を多文化主義思想のもとに完全に否定し去ることはできない」(川村、1988年、71頁)という視座に立ち、当時、一般的だった「バイリンガリズムとバイカルチュラリズムに立脚した多文化教育」の考え方をさらに進展させて、“国民的アイデンティティの問い直しを含む「多文化社会への教育」という考え方に立った教育論が必要である”と説いた(川村、1988年、82-83頁)。

一方、日本の状況については、日本における在日外国人の子どもたちがどのような問題を抱え、それに対して学校がどのような対応を進めてきたかという面に焦点を当てた研究や報告書が、1990年代以降、多くの研究者や実践者の努力もあり、外国籍児童・生徒が集住する地域の学校を対象として蓄積されてきた。それらは、多様性にどのように対応しているかという視点に拠った、問題場面への研究的アプローチの例であるといえよう。しかし、多文化現象との関連によって公教育の枠組・構成要素を“捉えなおす”視点に基づいた研究については十分な蓄積があるとはいえない。

中島智子は、従来の在日外国人教育や国際理解教育のように、学校の受け入れ方や子どもの異文化理解の研究を優先する方向性では、正しく多文化教育を理解していることにならない、と述べている。中島は、外国人教育を取り上げる際に国民教育との対比において主題を取り扱う構図を描こうとすれば、それは日本人の子どもたちにとっての国際理解教育の手段や材料として外国人の教育を取り扱うという意味を持つことになるとの危険性を指摘した(中島、1998年、24-25頁)。

もちろん、そのような限界を持つ研究領域設定やそこに新しく内包される問題の指摘、及び、その反省にたつて、多様化が進むこれからの社会にとっての必要な教育システムを作り出していくために、学校改革の視点を新しく設定しようとする観点、論点も示されるようになった（中島、1998年、16～22頁）。この観点に立った研究は、社会体制を維持する社会的機能として公教育を対象化し、そこから多文化状況と教育の関係を捉えなおそうとするのである。教育をさまざまな社会機能の中心に位置づけ、その視点から多様性と社会統合をめぐる論理を批判的検討の対象として扱うことになる。このような視点に基づいた日本における先行研究として、中島智子編著『多文化教育 多様性のための教育学』に収録された複数の論文がある。たとえば、深堀聡子は、アメリカ社会の公的空間における普遍性の原則という社会統合原理の存在を踏まえた上で、バイリンガル教育プログラムの役割を検討している（深堀、1998年）。また、倉石一郎は、在日朝鮮人教育指針・方針を題材として、教育を「語る」ものが「他者」を語る際に用いる語り口、ここではマクロ・レベルの政策が「人間の多様な存在の仕方を語るだけの言葉」を分析し、既存の公教育体制に包摂されている原理について批判的研究を行っている（倉石、1998年）。

また、単著としては池田賢市による『フランスの移民と学校教育』（明石書店、2001年）があげられる。池田は、研究対象としたフランスについて、「多様な文化をそのままの形で承認しながら社会としてのまとまりを形成しようとするのではなく、あくまでもフランス共和国としての『一枚岩』的性質を維持しながら異文化との共存を模索する国」であると述べている。そして、フランスにおける異文化対応を明らかにすることは、「単なる文化相対主義的発想を超えた、複数の文化が交差した領域における教育のひとつのモデルとなり得るからである」と意義づけている。フランスの移民の子どもたちをめぐる教育の対応をフランス文部省などの関係省庁の通達等をもとに分析しており、筆者は同書を公教育という文脈で多文化社会への対応するという基本問題を考えるうえで、筆者自身の研究の視座を定める際、一、二のヒントを得た。フランスにおいて、「同化」から「統合」に至る転換過程で展開された公的教育の原理を考察した池田の研究視点は、本研究を展開するにあたり、示唆に富むものとなった。

西暦2000年を迎え、日本の事例を扱った議論においても、「従来の多文化主義や多文化教育は、ナショナルな「統合」の枠組を意図的または非意図的に前提として、諸「文化」

を固定的にとらえることによって、文化本質主義に陥る危険性も指摘され」(渡戸・川村、2002 年、4 頁) となるように、「集団レベルの「固い多文化教育」ではなく、個々人の差異や能力を大切にする「柔らかな多文化教育」にこそ、その創造性が潜在している」(同、4 5 頁) という立場に立った研究の必要性も提示されるようになった。

また、世界各地における多文化教育をテーマにまとめた研究文献の編者である天野正治は、「今や世界中で一つの現実となっている多民族・多文化社会において、いかに共に生きていくかという課題が人類につきつけられており、教育においても、そういう社会の中で「共生」への教育(多文化教育ないし異文化間教育と呼ばれている)をいかに構築していくかがさしせまった課題となっている」(天野、2001 年、6 頁) とし、多文化教育とは「共生への教育」であるという観点から議論を進めることを提案している。

「いかに多様性を尊重する教育を提供しうるかという面ばかりが強調され、公教育体制上に内包される統合をめぐる原理の検討については別問題とされる研究は、すでにその展望に限界を含むようになっていく。」(江淵、1994 年、26 頁) と江淵一公が示しているように、多文化教育は、もともと政治運動を背景に発展してきたものであるところから、理論上の対立・矛盾をめぐる論争が絶えない。その代表的なものとして、第一に、少数民族の子どもたちの学力向上など個人的目的を重視する「教育機能論」と少数民族の地位向上という集合的目的を重視する「政治的機能論」の対立をあげることができる。第二に、「同化主義」と「多元主義」の対立、第三に、学校行事に民俗文化の紹介活動を導入するなどの「ライフスタイル・アプローチ」と社会の主要制度への接近を可能にする学力を身につけることを重視する「ライフチャンス・アプローチ」の対立がある(江淵、1994 年、25 26 頁)。江淵は、国際化・グローバリゼーションという新しい視点から、このような対立の止揚を図る試みの必要があると述べている。

次の方向性として期待されているのは、多様性の尊重を目指す教育を考えていく一方で、“公教育”の新たな役割とその可能性の検討を平行させ、両者の総合を、公教育の視座から試みることである。本研究は、そのような研究過程に応えるものにしたい。

## (2) 本研究の課題

人口動態の変化からも明らかなように、多様な住民の要求は、多岐に渡り、公教育思想

に含まれ、あるいは、公教育に収斂した諸原理群（または系）の変化を呼び起こした。その帰結のひとつは、「新たな公教育思想」と従来までの国民国家思想に基づいた「公教育体制の意図」との間の教育保障概念に“ずれ”として現れている。多文化社会の到来によって、既存の制度、体制を支配してきたパラダイムを超えるもの、あるいは、異なった質の制度、体制を支える枠組が新たなパラダイムとして必要とされるようになった。

多文化的状況はこれからも質的にも量的にも拡大・増加していくことは確実である。教育の制度、体制も、そのような変化に合わせた変革が要請されている。多文化化を迎えた現代社会においては、国家体制が保障するものとしての公教育にも、社会の多文化的側面への対応を視野に入れた新たな体制作りが要請されている。

社会における様々な課題に対して公教育がどのような対応をすべきか。これについては多様な角度から議論され、理想が語られてきた。しかし、その理想も円滑に実践されてきたわけではなく、政策やその実践への導入にあたって種々の批判が起こるなど、国民統合の機能的装置として役割遂行を期待されてきた公教育も、今日ではさまざまな困難に直面している。

公教育体制が多文化時代を迎え、新しく生じた社会の問題をどのように意味づけ、どのようにかかわってきたか。そして、公教育体制そのものが社会統合という意味と機能とにおいて経験しなければならなかった構造変動がどのような要因によって生じたものであるかを考察することが本論の課題となる。事実としての多文化に対応するという文脈において、これまでの公教育体制がどのように機能してきたかを考察することは、公共性にかかわって引き起こされた問題点を表層化させることにつながる。それらは反省材料として、公的な教育が将来の方向性への示唆となるだろう。

本論は、多文化という現象が公教育そのものの存在意義を揺るがすという意味ではなく、多文化主義にのっとった政策はその原理的前提として構成員の統合と国家の維持を目指すものであるという仮定に立つ。公教育体制が本質的に統合原理の側面をもっているという点に着目し、多文化社会における現状としての公教育の原理を整理し、その問題点を考察し、その構造を問い直すような研究として進めたい。また、本研究は、主に新入移民の子どもや外国人児童生徒に対する公教育体制の対応を素材としているが、彼（女）らを「国民以外の他者」として位置づけるつもりはない。公教育制度上において外国人児童生徒が



どう捉えられ、どう位置づけられているかを再検討することによって、既存の公教育システムの機能を問い直し、新しい公教育像とそこに機能する新しい公教育の原理群（系）を提示することが本論の狙いとなる。

研究の手続きとしては、多文化問題に対する公教育政策の変遷を整理し、多文化社会における公教育体制が基盤としている諸原理の批判的検討を試みる。多文化的状況において、公教育体制は多様な文化的属性を持つ子どもたちをどう捉え、どのように位置づけているか。そして、多文化状況において「公教育の論理」が遂げてきた自己変遷は、どのような要因の影響を受けて展開されてきたか、という点について、比較に基づく分析視座によって考察したい。

関口礼子は 1980 年代後半にまとめた研究論文において、カナダの多文化主義制度、そして、多文化教育に関わる制度に見られる理念の変化を概観している。そのおわりに、現実の制度は、理念に代表される価値的条件と物理的条件という二つの条件の上に成立するという自論に触れ、当該論文においては価値的条件である理念の展開についての考察が中心となり、物理的条件には触れていないと記している（関口、1985 年、177 頁）。関口は、多文化主義の理念の二つの転換期にあわせて、想定される物理的条件を挙げ、1960 年代後半においては、「交通通信手段の発達と都市化」、1980 年代においては、「経済圏・文化交流圏の広域化と都市化の一層の進行、移民の質的变化、財政の緊迫状況」であると想定している。

ジョシー（Joshee, R.）は、カナダ連邦政府が執り行う移民などカナダ新来者に対する「シティズンシップ教育」の変遷を題材に、その機能に含意される政策的意図について考察している。彼女の考察によれば、移民対象の言語プログラムは、政治的、社会的、文化的な参加よりも移民が雇用価値のある市民となっていくことを主眼において運営されているという（Joshee, 1996, p.123）。ジョシーは、多文化主義政策の目指すところは、連邦政府による移民に対する市民権政策と関連したところにあるとし、多文化主義と移民に対する市民権政策の関係について考察する必要があると提案している。

そこで、本研究において取り組むような、比較研究法を用いて考察するという作業が必要になる。政策の成立の過程や局面において、多文化社会に対応する統合の原理はどのように規定され、どのように意義づけられ、そして、多文化社会における公教育が進む道の

方向づけを、その原理群（系）はどのようにして可能とならしめているのであろうか。本研究は、関口の指摘する物理的条件についての考察を加味しながら、制度上に存立している原理の変遷を扱おうとするものである。本研究で扱うカナダの事例では、人口構成の変化、あるいは、その状況を生み出す連邦政府の政策が物理的条件であり、その条件とオンタリオ州の教育政策に見られる公教育の変遷の関連性を検討していくことになる。東京都という異なる対象を併置することによって、その特質について考察したい。法制上の国民、外国人の要件、市民権の分配状況や分配の決定者の定義の歴史的変遷と公教育体制の多文化への対応との関連性を、「差異化」と「一般化」の視点によって両事例を考察したい。

### （３）研究の方法

本研究では、「多文化教育」を、人々の社会的平等を指向する理念とし、社会統合を視野に入れた、多文化社会における公教育システム全体を貫き、かつ包摂する理念であると考え、多文化社会における公教育の原理や体制のあり方を「多文化教育」と位置づけて論を進めることにする。国あるいは地方自治体の教育政策を批判的検討対象として用いて、公教育体制が、多文化社会を迎えるに当たって、「多様性」にどのような対応をし、社会統合の側面でどのような役割を果たしてきたかに関して整理する。続いて、分類された事例を用いて、多文化問題に対する行政側の対応の「意図」がどのような要因によって形成されているかを併せて考察する。その手順を介して公教育体制にとって新たな「課題」がどのようなものであるかを把握したい。なお、公教育の定義は多義的であり、常に争点となるが<sup>7</sup>、本論においては中央政府、地方自治体によって管理・運営されている教育システムを「公教育」と定義しておく。

具体的な手続きとしては、比較手法に依拠しながら、カナダ、そして、日本という複数の対象を多元的に分析・解釈する。考察の対象事例として、オンタリオ州政府・教育省による教育に関する政策・行政、東京都庁・教育庁による教育に関する政策・行政を取り上げる。オンタリオ州、東京都という両事例を比較の対象として取り上げる理由は、次の三つである。カナダにおいては、1867年に成立した英国領北アメリカ法（The British North America Act, 1867）によって、教育は州の管轄事項と定められており、実質的にも法的にも、教育の権限は州にある。日本における地方分権は、法制度上カナダと同質では

ないが、それにもかかわらず地方教育行政の実情に即してみると、ほぼ同レベルの行政単位である東京都を選択する可能性が残されていると考えた。移民、外国人労働者などによる人口多様化問題は特に大都市においてその顕著な特色を確認できるため、トロント都市部、東京 23 区という大都市をその内に持つ両地域を選んだ。第三に、筆者が具体的に参与し続けている外国人児童・生徒を対象とする補習・保障教育の具体的フィールドが東京都にあることを挙げておかなければならない。蓋し、本論文の問題意識を筆者が“受胎”し、それを醸成させてやまなかったものこそ、この実践であるからである。加えて、マギル大学（カナダ・ケベック州モントリオール）における一年間の研究留学が、懐胎した問題意識を国際的観想のうちに発展させるべきことを筆者に教えたからである。

以上のような要因分析・関連分析を進めていく上で、多文化教育比較との関わりにおいて、次のような項目について考察することにしたい。

国籍・市民権の規定とその解釈について。

人口動態を中心とした社会変動について。

移民政策の文脈に見える構成員定義と公教育原理の変化の連続性。

日本における先行研究を概観したところ、アメリカ合衆国、イギリス、カナダなど他国の多文化教育の理論や実践を紹介するにとどまる傾向にあった。また、近年、日本の教育環境を事例とした多文化教育に関わる研究が増加していく中で、厳密に比較研究の手法に拠った研究はほとんどない。本研究が、この点で、他にない独自性を備えるものになることを自ら期待している。

### 第三節 比較研究としての本研究の特色と意義<sup>8</sup>

#### （１）比較の視点の有効性

さて、本研究の特色のひとつは、比較研究の形をとっていることである。これについては、本研究の独自性を説明する上でも、比較教育学の必要性を唱えるためにも重要な点であるため、近年議論されている比較教育の動向について解説を加えながら、本研究の特色として強調しておきたい<sup>9</sup>。

これまで、比較教育学の理論・方法論研究、あるいはその議論は、内外を問わず、一定の蓄積を経験してきている。それにもかかわらず「比較教育学研究といいながら、実は比

較研究が少数であるという研究の現実」(佐々木、1994 年、8 頁)という指摘や、特に個人研究者による比較研究が少ないという現状、また、日本比較教育学会の学会誌についても掲載されている研究論文の多くが“外国教育研究”であるという指摘やそれへの批判は、日本比較教育学会の課題研究や学会誌の特集においても何度となくとりあげられており、日本の比較教育学研究の課題として議論されている<sup>10</sup>。

また、複数の研究者によって、“日本の比較教育学に比較研究が不在”である問題についても、様々な視点からその理由が語られてきた。日本比較教育学会の研究紀要に特集として掲載されてきた比較研究の意義の再考や問い直しに関する論考を管見する限り、その深刻な状況の要因として取り上げられてきたものは、ブラクティカルな面に絞れば、大別して次の三つに分けられるだろう。

研究者の比較の意識が稀薄。ひいては、日本の特質の認定や問題の解明に寄与しようという意識がないこと。

比較研究の基礎となる外国研究のレベルが低いこと。

比較研究そのものの困難性。

筆者自身も、比較研究に携わる過程で、しばしばその方法に沿うことに躊躇の感情を持つことを禁じえなかった。その理由は、特に、先に触れたような個人研究のレベルにおける比較研究の困難性に集約されている。比較研究の困難性に指摘されているような問題点<sup>11</sup>を、筆者が現在取り組んでいる研究も抱えていることを認めざるを得ない。

また、比較教育学の理論・方法論の中には、どの研究にも比較の手続きはとられ、どの学問も比較学たりえるという研究の概念に関わる主張<sup>12</sup>もある。それは、近年のアメリカ比較教育学会の独占的(排他的)主張による比較教育学研究団体不要論とそれに対する世界比較教育学会からの反論<sup>13</sup>とも重なっており、“比較研究”は、その存在基盤を失いつつあるといわれる。

日本比較教育学会の学会誌である『比較教育学研究』は世紀の転換を控えた 1999 年に、その 5 年前の第 20 号(1994 年)の特集を引き継いで、日本の比較教育学が岐路に立っている現実とその問題点についての特集を企画した。その趣旨を解説した巻頭言で、馬越徹は、比較教育学研究の研究インフラの弱体化、1990 年代の動向として“地域研究”を意識した研究が急増していること、などとならんで『近代』を読み解いてきた理論(枠組)に

代わる新しい比較教育方法論（アプローチ）が見つけれないままであり、理論面での混迷状態が続いている」（馬越、1999 年）と比較教育学の問題点を指摘している。ここに記された現状には、近代のパラダイムから脱却した後の混迷状態によって、比較教育学者の比較離れが進んでいることとの関連性が認められる。

しかし、比較教育学に比較の存在意義が不明瞭化している現実からの脱却を目指す議論も一方にあり、筆者も未熟ながらも「「比較」という方法原理に沿った」（鈴木、1999 年、41 頁）研究を意識して、本研究を進めていきたい。

多文化現象と教育に関する問題を教育研究の分野で扱うという動きは、日本においても、そう新しい研究動向とも言えなくなってきた。しかし、そのような研究でも比較の視点に基づいた研究は僅少である。

ここで、“比較の視点”、“どう対象を捉えるかの視点”の二つの観点から、多文化問題研究における比較教育の方法原理の有効性について論じておきたい。

まず、ひとつの事象を対象とした教育研究でなく、あえて事象の並置による比較教育研究に取り組む理由を説明する意味でも、比較教育研究が、依然、有効性を含んでいることを、多文化問題を扱う研究を例として、確認しておく必要がある。

比較研究の利点として第一に挙げられる特徴は、事実を客観的に記述し、それぞれの特徴を説明することができる点である。複数の事例を取り上げることによって、そこでどのような現象が確認でき、何が問題とされているのかを記述することがより明確な形で可能となる。比較の手続きを踏むことで、ひとつの対象を一定の限られた視点から短絡的に批判するという危険性を逃れることができる。

『角川新字源』（角川書店刊）によれば、“比”は「人がふたりならんでいるさまにより、「ならぶ」、ひいては「くらべる」意に用いる」、「較」は「車の、はこの上に組み合わせた横木の意を借りて、「くらべる」意に用いる」とある。

また、日本語の“比較する”は英語では、“compare”と訳されるが、英語辞典（*Longman Advanced American Dictionary*）において、“compare”の説明を紐解くと、「それぞれがいかに類似しているかあるいは互いに異なっているかを明らかにするため、二つないしそれ以上のものを調べたり、評価したりすること（to examine or judge two or more things in order to show how they are similar to or different from each other）」（傍点、筆者）

とある。“対照”、“対比”と和訳される“contrast”については「互いにいかに異なっているかを明らかにするため、二つのもの、考え、人々などを比較すること (to compare two objects, ideas, people etc. to show how different they are from each other)」(傍点、筆者)とある。つまり、“比較”は、まず事実を客観的に“記述”して、並べるという“並置”の手続きを経て、類似性を明らかにする「一般化」と異なりを明らかにする「差異化」という“分析”の手続きを取る過程として定義される<sup>14</sup>。

本来、「比較教育学研究の父」と称されるジュリアン (Jullien, M. A.) の取組みや、それ以降も盛んに比較教育学が実践された背景として、「本質的には同じであろう教育が、何らかの要因がもとで各国の教育に相違を生じさせているとする考え」(沖原・小澤、1991年、157頁)があったことによる。今井重孝は、比較教育学の研究アプローチの方向性を、時代的な流れに沿って、「一般化」志向と「差異化」志向とに整理した。今井の解説によれば、比較教育学の創始者ジュリアンから今日のワールド・システム・アプローチに至るまで「差異化」と「一般化」との関連性が見出され、今後の比較教育学研究は、「差異化」と「一般化」の統合の可能性が予測される(今井、1991年)。

上の説明を踏まえると、比較教育学の役割とは、複数の国や地域の教育にかかわる事象を記述し、並置し、それぞれの教育事象の違いと共通点という側面でそれぞれの特質を明らかにし、それらを生み出したそれぞれの諸要因を読み取り、ひいては、そこに見られる法則性を探求しようとするものである。こう定義した場合、その方法原理を用いた考察作業からは、対象国(地域)の教育事象にかかわる構造の枠組や包摂原理の共通点と相違点を浮かび上がらせ、教育を取り巻く社会や環境の現状・変化を説明することが可能となり、教育の将来的方向性を予測することができる。

この定義による比較の方法原理で、本研究では、多文化問題と教育についてカナダと日本を比べることにする。移民国家として成立し年間万単位の移民・難民入国者を受け入れ、世界で最初に政策としての多文化主義を宣言し、国内法の整備を図っているカナダと、戦後の経済成長を外国人労働者の受け入れではなく国内労働力の移動という形で補い、異質なるものへの寛容性が乏しいとされる日本とでは、文化的、社会的、経済的背景に相違点が認められ、教育構造に与える影響も質・量的に異なっていることが仮定される。カナダと日本、それぞれの公権力による多文化問題への対応をめぐる歴史的動き・経験を整理し、

最終的には、比較することによって、それらの差異を明らかにし、それぞれの特質を明らかにすることができる。

また、従来、批判を受けてきた比較教育学研究は、並置で終わってしまい、分析の部分が抜け落ちていたとされる。比較教育学は、厳密に、「一般化」を見据えた分析の手続きを踏むことによって、最終的に現代の社会問題群を解決するに相応しい新たな教育理論構築に取り組むことも可能となる。本研究は、多文化的状況がより活発になる時代に見合った公教育原理の展望を予測することも目標としているため、この「一般化」の手続きについても挑戦してみたい。

## （２）国民国家型教育研究からの脱却 多文化問題と教育

続いて、多文化問題という今日の全世界規模の問題を扱う際の視点として、国民国家的な思想基盤を超えたあらたな思想的枠組による比較教育学の可能性について、ここで論じておきたい。

人間の移動、それによって生じる多文化問題と教育というテーマは、今日においては、地球規模の普遍的な主題となっている。国境によって築かれた“国民”による国民国家の中に、トランスナショナルな移動によって“国民”ではない者が出現し、こうした人々は、領域内の住民として新しい社会で定住するという道を選択している。

小林哲也（1987年）は、19世紀初めの国民教育形成期を背景にしたジュリアンによる比較教育学構想をその出発点に、比較教育学を四つのモデルに整理している。それらは、比較教育学研究者が拠って立つイデオロギーであり、その世界観を決定する。もちろん、研究対象のとらえ方もそれぞれ違ってくる。

小林の分類した四つのモデルとは、人間の進歩や全人類の福祉の発展を目指す「普遍主義モデル」、国益を優先した教育借用を目的とし、功利的にならざるを得なかった「ナショナリズム・モデル」、ナショナリズムの限界と危険性を指摘することによって生まれた国家間協調の姿勢に立つ「国際主義モデル」、そして「グローバリズム・モデル」である。小林の言う「グローバリズム・モデル」は、米ソ二超大国のそれぞれの国家的利益に従った「それぞれのナショナルなイデオロギーを普遍主義として他に主張すること」によって作り上げられた多極的国际システムとして現実化した国際主義が、全地球的な問題を解決するこ

とが難しいと考えたことから提案されたものである。国際主義が陥ってしまった自国の狭いナショナリズムの枠を超えた立場のアプローチとしてのあらたな比較教育学のモデルである（小林、1987年、24頁）。

小林は、この四つ目の「グローバルな世界像」を比較教育学の視点として構想するに至った背景として今日の国際社会の特色に触れている。その特色とは、それぞれの国家内に存在する少数民族・民族集団の「民族性」(ethnicity)の主張による「伝統的な国民国家の変容」と、国民国家がその外側に向かって大きな単位に組み込まれていく「国民国家間の変化」だという。

情報技術の発達、輸送の効率化などによる人口流動の活発化を受けて、現在、地球上の多くの地域や場所において、人口の多様化（量的規模には違いはあるが）が急激に進み、多文化問題への対応がそれらの社会の体制内で議論されていくことが必要とされている。その際の思想的な背景として不可欠なのが、国民国家の枠組を超えた新たな視点である。

鈴木慎一（2002年）は、“nation-states”が、統治機構に参加する人々を総て含む“Commonwealth”と統治する人と統治の機構のみを含む“states”という二つを、総合することができなかった理由として、そこに“異種”を認めるか認めないかで、『体』を編成する原理の前提が崩れたから」と指摘している（鈴木、2002年）。

小林の言葉を借りれば、多文化問題とは「伝統的な国民国家の変容」を体現している現象である。人の移動による一政体内の多文化化・多民族化は、国民国家という枠組の機能的限界を暴きだしている。したがって、多文化問題を扱う際には、「国際主義」をこえるイデオロギーに基づいた世界像を持って研究に取り組む必要があるだろう。

### （３）“グローバルゼーション”の罫

人間の移動に関わる問題は、近代国民国家の枠組ではすでに対応しきれなくなっている。この近代国民国家という前提から抜けきれない教育研究を超えるものとして、様々な提案もなされてきた。そのひとつとして、前節で触れたような「グローバルズム」の思想に基づいた教育研究があげられる。

国境を越えた人間の移動などトランスナショナルな現象により、国民国家の枠組が揺らいでいる今日の時代的要請を受けて多文化問題を主題として扱うことになると、近年、盛



んに登場するのが“地球市民”という“普遍的”とされる概念である。こうした傾向は、例えば、“多文化”、“国際”、“グローバル”などの用語を冠した教育の研究領域に見受けられる。

だが、佐藤郡衛（2001年）は、日本で語られてきた国際理解教育の理念について、常に「国民国家」対「地球市民社会」という二項対立の縛りにあいながらその方向性が模索されてきたことを的確に捉え、このような状況による議論の混乱状態を批判している。こうした二項対立的な発想の枠組においては、どのような人間を育成するかという議論を進める際に、日本社会や文化に内在される日本的な特殊性が「後進性」を含むものとして問題視される（佐藤、2001年、26～27頁）。その上で、理想とされるのは、ユネスコなどの“グローバル”な基準に合わせようとする人間像づくりである。佐藤によれば、この“グローバル”な基準とはどのような要件によって構成されているのか、明確な説明がなされないまま乱用されているのである。

教育研究に限らず、近年の学問領域上の議論展開や社会、政治、経済、文化などあらゆる側面での人間の諸活動の理想的方向性を表わすことを期待されつつ、“多文化共生”、“グローバリゼーション”などの用語使用が顕著になっている。特に、社会科学において、“グローバリゼーション”という時代潮流と社会事象との関連に注目した専門的な議論が積み重ねられてきた。しかし、この“グローバリゼーション”という用語について、丁寧な語義確認がなされないまま、めまぐるしく変化する社会事象を捉えようとする学問動向があり、この状態が研究者の世界像の捉え方に影響を与えている。研究者は、その枠組に基づいた分析視点をを用いることで、対象の解釈の過程において重大な過ちを犯すことになる。つまり、それは、社会科学が近代社会の分析ツールとして発展してきた前提には、基本的に国民国家の枠組にその学をおいてきたことと同時に、いずれの地域においても同じ発達段階、方向性を有してグローバル化する傾向を持ち合わせているという認識であった。そこから導き出される議論は、“普遍”と“特殊”という二項対立的発想であり、そこでは常に普遍的な「西洋」と特殊な「東洋」という図式が描かれ、“特殊”から“普遍”への発展が“グローバリゼーション”として捉えられる（伊豫谷、2001年、9～10頁）。

ケーنز（Cairns, A.）は、西洋諸国の経験する“グローバリゼーション”を二段階に分け、「グローバリゼーション」を、ヨーロッパ諸国の独裁によって国際的な国家システ

ムを作り上げた帝国主義の時代に該当する時期とし、「グローバリゼーション」は、植民地の独立、少数民族の自治政府組織獲得の要求、移民の規制緩和などの流れを経験する帝国主義以降の時期を指すものとしている（Cairns, 1999, pp.24-25）。植民地化される以前の地域において、住民の持っていた多様性は、「グローバリゼーション」による西洋文明化によって、統一化されるものとなった。ケーンズは、「グローバリゼーションは、前帝国主義世界の文化的多様性に大きな衝撃を与えた。帝国主義は、善なる生活の西洋的定義の普及と、文化的多様性を縮小させるための道具であった（Cairns, 1999, p.27）。」と説明している。

また、「領域性の解体」、「新たな境界の設定」として用いられている“グローバリゼーション”という語が、近代世界を説明するディスコースとして用いられる場合、経済レベルと政治や文化レベルとでその内包される意味に隔りがあると指摘される（伊豫谷、2001年、95-98頁）。商品連鎖による世界規模の分業という経済の世界性をグローバルな現象として捉える一方で、政治においては、“グローバリゼーション”は国民国家という単位のあり方を問うことになる。経済グローバリゼーションは世界のあらゆる地域に拡大し、国家が国民の最低限の生存を保障する機能はこれまでどおりの形では維持できなくなっている。この流れは、ケーンズの言う「グローバリゼーション」の段階をさす。

「グローバリゼーション」の文脈において、近代国民国家が形成され、その体制のサブシステムとして、公教育が概念決定され、国家学からの規制を受けたパラダイムによる教育研究が行われるようになった。すなわち、これは“国民国家学のグローバル化”の影響であった。このような意味の“グローバリゼーション”を現在の研究の基底的理念として用いると、たとえば、次のような問題を引き起こすだろう。その社会に生きる一人一人の違いや特質を尊重せず、主体性の目覚めや力の獲得を期待せず、一元的な基準や規範によって“グローバリゼーション”のような言葉、それを標榜した教育活動の導入することは、それが、たとえ、“共生”、“多様性の尊重”を掲げていても、ある絶対的なパラダイムに依存した状態である。教育研究を含む社会科学における“グローバリゼーション”は、欧米志向的な発想の枠組上にあり、西欧的パラダイム伝播という意味で、「グローバリゼーション」は繰り返されている。

このパラダイムを世界標準として、社会的、経済的、政治的、文化的背景のそれぞれ違

う社会が、一律に受け入れることには、慎重な立場を取るべきであろう。

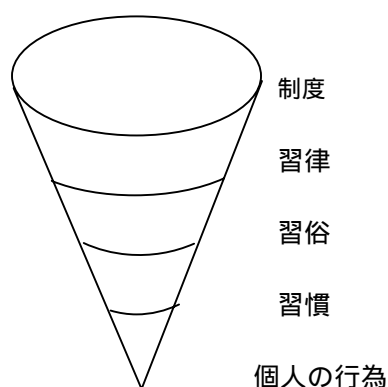
しかし、これまであらゆる学問領域で指摘されているように、“グローバリゼーション”の定義は未だ確定されず、国際主義の限界を超えるまでの状態にはなっていない。このような曖昧な状態において、多文化問題を扱う研究は、“グローバリゼーション”、“国際化”というキーワードによって語られることにより、均質された国民国家の関係を意味する“国際”的という形における“普遍的な”理論構築が理想とされ、その理論的枠組がどこであろうと通用する錯覚に陥る危険性を備えている。国民国家体制からの脱皮から生じた新たなパラダイム模索は、こうした飛躍化の危険性が指摘される。

#### （４）比較研究としての手続き

ここまで論じてきた“グローバリゼーション”の問題を実際の教育研究の手続きに当てはめて、そこに生じる課題を整理してみよう。

関口礼子は、教育体系の構造を、個人の行為から原初的に始まる四段階にレベル分けされた体系として図式化している（図１参照）。個人の教育に関わる「個人的行為」が繰り返しとなる時、それは教育の「習慣」となり、個人的思惟を離れた繰り返し行為は、自然発生的に生じた「慣習」レベル、そして、人為的に合理化された「制度」レベルとなる。「慣習」を厳密にレベル分けすれば、集団生活上で必要なために集団慣習として固定化・因習

図１ 教育体系の構造



出典：関口、1981年、27頁。

化して出来上がった「習俗」、そして、正誤の判断を含む集団特有の考え方や感情である「習律」の二レベルとなる。「習律」から発達した慣習法が多くの場合国家権力によって合理的に検討されて、集団としての行為様式として認められると、それは「制度」となる。本来、教育制度は慣習のレベルから自生的に発展し、国家権力の確立と同調して発生している（関口、1981年）。また、関口は、現実の制度は、理念に代表される価値的条件と物理的条件という二つの条件の上に成立すると論じている（関口、1985年、177頁）<sup>15</sup>。

鈴木は、国家主義やナショナリズムの観点から近代

国家的政策を分析したカルチャラル・スタディーズの貢献などを踏まえ、教育学が近代国家の構造的政体の変動の内部に組み入れられ、あるいはその内部から成長したという特徴を備えた国家学から自由になりえていないと主張する。近代国家の中心志向は環境破壊、排他的民族主義など「負の“近代”」を輸出してきた（鈴木、1999年、33頁）。関口も言うように、従来の教育研究は、「制度」としての教育を研究する傾向にあった。その「制度」とは、近代国家のイデオロギーの縛りを受けたものである。教育制度の確立の実際においても、場合によっては、教育制度が慣習のレベルから自生するのを待たずして他の国土の中で確立された教育制度が移入されている教育体系の整備状況があり、関口はこれを、「教育制度と教育慣習の二重構造」（関口、1981年、27頁）と指摘している。

また、鈴木が比較教育学研究と比較教育学の再構築の必要を提案した際に、それまでの問題点として取り上げているように、19世紀後発型国民国家群における「模倣・移入・部分的借り入れ」を特徴とする比較教育研究は、欧米各地域の近代的国民国家の類型とその統治様式を前提とした尺度によっている。この尺度は、ともすると、「制度」、そして、その構成要件である「慣習」に対してまで評価を下すに至ってしまうのである。鈴木は、「従来の固定的な統治形式から自由になり得ない研究者の思考様式と、その思考様式に準拠した現実認識の保守性」（鈴木、2001年）によって、国民国家成立要件から派生する現実の問題群の解決に貢献しえていない現状の比較研究の方法の限界を整理し、この保守的視点が保持され続けている研究の現状を批判的に指摘している。小林が、1987年の論考で提案した比較教育学の「グローバリズム・モデル」において意味したところのグローバリズムは、特定の国家のイデオロギーとなり、ナショナリズムを克服できなかった国際主義モデルを超えるという意味のものであった（小林、1987年、5頁）。

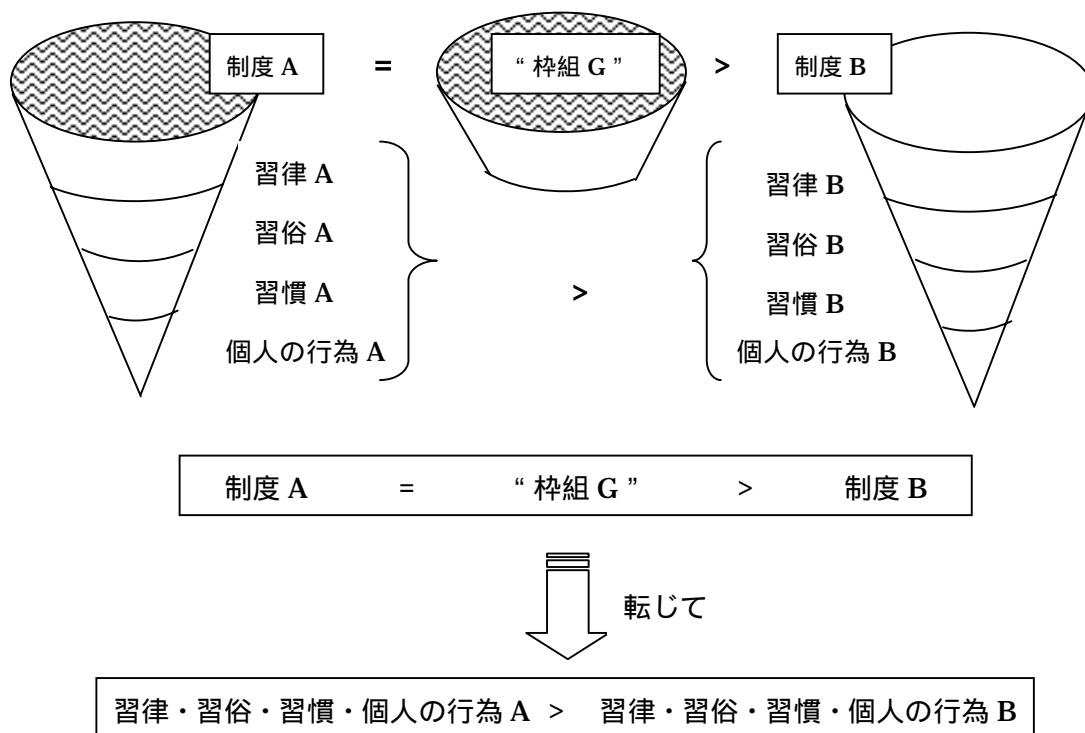
時にこのような罠に陥る潜在性を伴う比較教育研究の手続きを、人の移動というテーマとの結びつきで教育を考察しようとする教育研究に応用するためには、その手続きにおいて、特に注意が必要になる。移民問題は、明確にその語義が定まっていない“グローバリゼーション”の文脈で議論されている場合が多く、そのようなあいまいな“グローバリゼーション”の枠組のまま、多文化問題と教育について議論することは、対象の否定的解釈を導くだけであったり、国民国家の問題を何ら解決できないという次元にとどまるだろう。

教育研究の手続きが、ある対象の思想的基盤の上に作り上げられた“普遍化”された枠

組によって、対置された別の教育事象を考察してしまうと、他国の例を採長補短的に借用するような国家間の優劣論となってしまう可能性もある。

このような従来型の（比較）教育研究の問題点を明確にするため、関口が作成した「教育体系の構造」の図式を参考に、やや乱暴ではあるが、制度の優・劣を指標化した質的指標で一連の作業を以下に図式化した（図 2 参照）。

図 2 国民国家型教育制度研究の概念図



資料：関口、1981 年、27 頁の図「教育体系の構造」に基づいて筆者が作成。

ある国家体制内で慣習レベル（習律・習俗・習慣・個人の行為）A が形成され、そこから選択された「制度」を教育制度 A とする。分析の段階で、制度 A を慣習レベル A から発生した個別事例としてではなく、そこに見られる特徴を一般化し、“地球市民社会”モデルとしての“枠組 G”と枠づける。こうなると教育制度 A と教育制度 B という単位を並べて“比較”するというよりは、“枠組 G”という基準によって評価の作業が進められてし

まうことにつながる、そして、習律・習俗・習慣・個人の行為といった慣習のレベルにおいて、優劣関係が出来上がる。

比較教育研究は、このような問題を避けるために、「制度」のみならず、その社会の「慣習」のレベルにまで考察の対象を広げ、個別の「制度」が個別の「慣習」に基づいて出来上がってくるものとして認識する必要がある。レ・タン・コイ (Lê Thành Khôi) は、かつて、方法論的問題によって、研究者がいかにもエスノセントリズムに陥るかを批判的に描き出した。彼のこのような視角から得る示唆も大きいだろう<sup>16</sup>。佐々木毅が「比較研究と実践的課題が結び合っているからこそ、判断の確実性と妥当性が求められる。」(佐々木、1994 年、10 頁) としているように、比較教育研究者は、比較考察の過程において対象について評価する際に慎重な態度が必要となる。比較教育研究者による評価が、ある文化体系において習慣化され「制度」へと昇華した教育原理を他の文化圏の「制度」に無批判に移入することを、幫助してはならないだろう。研究に用いられる概念的道具 (conceptual tool) は、現実を記述する視座であり、「客観的事実」は一連の知的操作を通して再構成されたものであるという認識を持って研究にあたらなければならない (箕浦、1995 年)。

#### (5) 比較教育学研究者に求められる対象の捉え方のセンス

以上をまとめれば、いわゆる“脱中心化”をその特色とする比較的研究法による考察は、教育学研究における“単一グローバルスタンダード”の克服を可能にすると考えられる。また、比較研究者にとって必要な「対象の捉えかた」とは、「制度」に対して影響を及ぼす国民国家型思考様式から抜けきれない“グローバル化”パラダイムについて常に批判的な視点を持って注意を向けることである。また、多文化問題をテーマに比較研究を行っていく上で注意しなければならないことは、こうした“普遍的枠組”による対象の優劣化の罫である。

では、従来の国民国家型の図式からの脱却を目指すために必要とされるのは、どのようなアイデアだろうか。鈴木は、1960 年代にキング (King, E.) が提唱していた比較教育研究における「文化的エンベロップ (cultural envelope)」の重要性と 1980 年代後半にリーグルが提唱したフィールド・リサーチの方法論に内包された文化・国民的性格を形成する活動的要因としての教育システムの解釈という作業に立ち戻った上で、国家学の枠組を

超える比較の単位を探究しようと提案する（Suzuki, 1997）。そして、比較の新たな単位の具体的提案として「Body Educational」という新しい単位で、国民国家が失敗した問題を解決する糸口を見つけだそうと提唱している。鈴木は、1997年に初めてこの構想を公表しているため、その新たな概念装置の方法化については現在のところその可能性を論じている段階である<sup>17</sup>。

しかし、この「Body-Educational」の構想は、研究の単位とされてきた国民国家が、その有効性を失っているという点に着目した上で提示されている。「Body-Educational」という概念構想に内包される従来型の思考様式への批判的視座は、今日的な地球規模の課題である多文化問題を扱う際に付きまとう国民国家の枠組から抜けきれない“グローバルズム”の危険性を取り払うためにも、有効であると考えられ、比較研究の存在意義を主張する上でも重要だろう。人の移動のような国民国家から脱却した動きと教育との関連性を捉えることができるような教育研究として、鈴木の提案するような新たな単位に基づいた比較手法による研究の意義を認識し、それを発展に導いていく必要があるだろう。この新たな単位の構想基盤となっていくのは、「慣習」のレベルにおける教育現象を検討することで機能する、国民国家の縛りを問い直す思考様式である。

教育学研究は、これまで国家単位の「制度」としての教育を対象としてきたため、「慣習」としての教育は視野からはずされていた、という指摘がなされているが、その課題は依然克服が必要とされている。また、関口が提唱しているように、一国の教育機能の現実的な理解・把握のためには、「制度」と「慣習」の両方を合わせ見なければならない（関口、1981年）。

人間の移動、多文化問題の顕著化という意味での“グローバル化の現実”がその社会にどのような影響を与え、その社会でどのような人々の暮らしがあり、それが形式化されてどのような“慣習”が発生するかは、社会における様々な条件で異なってくるはずである。その“慣習”のレベルに目を向けた考察を重要視した比較の視点が求められる。

従来型の枠組を捉えなおし、新たな方法論に基づいて、近代世界の問い直しを進めようという動きは、教育学研究に限られた話ではない。伊豫谷登士翁は「社会科学が描いてきた近代批判は、『近代』のトータルな捉え返しではなく、『もうひとつの近代』もしくは『望ましい近代』を対置してきたのであった」（伊豫谷、2001年、10頁）という従来までの社

会科学の限界を指摘している。その限界を超えるべく、新しい社会科学として、「望ましい近代、あるいはあるべき近代を提示するのではなく、近代を支えてきた装置を自覚的に明らかにすることによって、国民国家を超えるさまざまな権力やレジームの存在を明示し、近代とは異なる現代という時代を読み解こうとする動き」(同、10 頁)があるという。移民・難民など文化間移動する人々は、そのような近代の問い直しを提起する主体となっている。

なお、研究の過程で、非西欧である日本の事象を考察する際の評価の枠組として西欧の文脈から出来上がったイデオロギーをそのまま用いることは、近代性が日本固有の思想的源泉との融合によって生み出してきた問題を直視しないことになり、その特質を把握し、そして、そこに付随する病理を読み解いていくことにはつながりにくいだろう。

ある特定のイデオロギーに基づいた国民国家体制の縛りから解放されることで、これまでの比較研究が目標としつつも成し得なかった“客観的視点による「一般化」と「差異化」”が可能となることであろう。

このような“比較”の意味を活かすためにも、比較研究者は常に“比較”の意識を持ち続ける必要がある。また、大切なことは、研究者自身が研究対象に向き合う立場を確認することである。それぞれの教育事象は、そこに生活する人々が生み出す現実とのむすびつきによって導かれていることを常に意識して対象に向きあうことが求められる。比較研究の重要な作業である“並べる”、“比べる”ことによって、教育と人々の現実が照らし出されるのである。

## (6) 比較対象の選定 何を対象とするのか

先に触れたように、一国民一国家という枠組が意味を成さなくなり、民族、言語の多様性への対応が課題とされている以上、公教育の担い手となる主体は、国民国家の枠組にとられない公共性の提示を迫られる。そこで、本研究は、地方自治体に代表される「地域体」を考察の単位としたい。国民国家という大きな単位ではなく、地域体にはそこで起きている現象を認め、対応する施策を作っていこうとする姿勢をとりやすいことが予想される。

また、本論では考察対象として東京都を選び、多文化主義という立場を国家政策として



導入してすでに 30 年の月日を経験しているカナダのオンタリオ州と比較することにどのような意味が見出せるのか、あるいは、研究を進めるにあたって、政策資料や事実記録など条件の不備が指摘されるところであるが、筆者は、両対象が本研究で扱う主題を説明する研究対象として不足ではないと考える。

今井重孝（1991 年）は、比較研究の手続きとして、実際の比較作業を行う際に、「比較点」の設定が必要であるとしている。本研究の場合、“公教育体制の多文化問題への対応”、“社会統合原理”という「比較点」を設定している。本研究で取り上げた二つの事例（オンタリオ州、東京都）は、これらの「比較点」の要求に十分こたえる対象である。

日本は、欧米諸国と比べても、“移民問題”についての例外国ではない。出入国管理及び難民認定法という厳しい取り締まり的性格を持った政策によって外国人労働者の入国が制限されているため、“移民問題”が表面には見えてこない。日本において外国人住民への対応が公的政策として取り上げられるようになったのは、1970 年代に、インドシナ政変によってインドシナ三国からの難民を閣議決定によって受け入れたことに始まる。さらに、1990 年代に、外国籍の住民が工業都市を中心に急増した。その背景として、出入国管理及び難民認定法が 1990 年に改正されたことがある。同法の改正は、出稼ぎ目的の入国希望者が、日系の南米国籍の場合、入国審査の基準が引き下げられるというものであった。このような移民の増加現象が、特定地域では人口構成の顕著な変化、社会問題の複雑化など社会構造の流動化をもたらすことになった。しかし、それ以前にも日本には“移民問題”はあった。

伊豫谷は、日本が“移民問題”については例外・特殊であるという議論が根強いことについて、以下のように指摘している。日本は歴史的に見ても近代の初めからアジアの代表的な移民送り出し・受け入れ国であった。しかし、その事実が忘れられ、原則として法的に移民を容認してこなかった政策的対応が、「不法就労者」＝「外国人労働者」という固定的なイメージを作り上げ、外国人労働者問題についての議論は欠如したままであった。移民に関わる日本の議論は、当面の国内問題や欧米諸国の経験を取り上げることで、「あたかも日本の現状を『例外的』であるかのように考え」てきた。このような問題設定によって、日本における外国人労働者問題の所在が不明確にされ、世界的な移民の時代の中に日本があるという認識、日本の問題の位置づけがなされることは希薄であったという（伊豫谷、

2001 年、182～185 頁）。移民問題についての研究や本格的な議論がなされてこなかったこと、それに伴って政策もそのような不十分な枠内にとどめられることになったのである。

また、筆者は、在日朝鮮・韓国人の存在や、見えない面で人口移動が事実として存在したことを多文化社会の一側面として捉え、日本も多文化社会の文脈で考察を加える対象として問題はないと考えている。

#### 第四節 本論の構成とキーワード

##### （１）本論の構成

本論は、三部構成とする。

第一部は問題提起、研究の目的、手続きなどをまとめた序章（本章）と本論の理論的基盤について整理した第一章からなる。

第一章では、社会の多文化的状況と市民権、公共性の議論、先行研究の知見を参考に、多文化社会における公教育のあり方や今後発展が望まれる理想を検討した。アカデミズムにおいてマイノリティの権利、ひいてはシティズンシップ（citizenship）の概念についての議論が重要視されるようになった歴史的文脈をたどっている。旧来のパラダイムにおいて現代の社会問題を扱いきれなくなった状況を把握することによって、シティズンシップの概念、そして、公教育に関わる原理についても問い直しが強く要請されていることを確認した。また、多文化社会における教育問題とは具体的にはどのようなものであるかを、カナダ、日本の都市部における移民や外国籍の子どもたちの状況についての量的データを参考に整理し、多文化社会における公教育の方向性の枠組を提示した。この枠組は、第二部の政策の変遷を記述する上での方法的前提となるものである。

第二部はそれぞれ、カナダ、日本を研究対象とした章からなる政策の歴史的記述部分である。カナダ・オンタリオ州、そして、日本・東京都の施策の展開を検討する。

カナダを題材として扱った第二章では、実際に立案、実施されている多文化問題に関わる公教育政策の内容検証を試みる。カナダについては、カナダ国内で人口の多文化化が最も顕著であるオンタリオ州の経験を事例として取り上げる。オンタリオ州政府による多文化への対応、そして、公教育体制の統合原理の足取りを記述する。オンタリオ州政府刊行物を中心に、公的史資料をひもとき、公教育当事者が、多文化社会によって招かれた多様

な問題への対応策を、どのように公教育体制に導入し、実践してきたかを読み取ることに努めたい。カナダの公権力による教育体制が、子どもたちの持つ人種的・民族的多様性にいかに直面し、対応することになったかを俯瞰し、その内容を整理する。そして、連邦政府による移民政策、多文化主義政策の実態と変遷に注目し、オンタリオ州教育行政との関連を考察したい。以上のような記述を進めるにあたっての時代設定として、第二次世界大戦後（1945 年以降）を起点とするが、特に、連邦政府が移民受け入れを積極化し、ヴィジブル・マイノリティ人口が増加し始めた 1970 年代以降から 21 世紀を迎えた現時点までという期間に焦点を当てる。

第三章においては、東京都の事例を取り上げる。日本においては、1990 年代以降に、多文化主義、多文化教育という言葉そのものが理念として紹介され始めた段階にあるが、1970 年代から同和教育が補償教育的な要素に焦点を当てることから学校文化の批判に方向性が変化したことから引き続き、在日朝鮮・韓国人のバックグラウンドを持つ児童・生徒の問題が議論されるなど、多文化社会における教育問題が扱われるための素地は日本社会になかったわけではない（中島、1998 年、26 頁）。

2002 年現在、日本全国の外国人登録者のうち、約 16% が東京都に居住している。この数は全国で最も多い。日本生まれの外国籍の子どもたち、外国生まれあるいは外国育ちの日本国籍 / 外国籍の子どもたち、そして、父親あるいは母親が外国籍である日本国籍 / 外国籍の子どもたちが多く編入学してきている東京都の教育状況を、第二次世界大戦後を起点に現代に至るまでを整理・記述していく。東京都庁・東京都教育委員会が政策として取ってきた多文化問題への対応、そして、それに伴う公教育原理の変遷を、行政資料を中心に読み取り、整頓する。国家の中央政府の施策や見解、ここでは主に、入国管理行政や文部科学省（旧称・文部省）の多文化問題に対する見解や施策等と関連させながら、一地方自治体である東京都の方針の変遷を整理したい。

そして、最終章である第四章で記述されるのが、比較的手法を使った考察作業とそれによって得られた結果である。研究対象であるオンタリオ州と東京都の「多文化社会における問題と公教育によるそれへの対応」に、どのような違いがあり、その違いの要因（社会的、経済的、政治的、文化的背景とどのような関係があるか）を、比較研究法を用いて解明したい。

そして、一般化の視点から、今後、多文化社会の公教育原理がいかなる方向性を持つべきか、どのように修正されるべきであるか、さらにはどのような発展を遂げていくべきであるかという点について検討したい。他分野の議論の流れを踏まえて、学際的な見地から、多文化社会における公教育体制の統合原理についての論を展開したい。

以上の過程から明らかにされる多文化社会の公教育原理としてのそれぞれの問題点を指摘し、公教育体制の変革の可能性について検討し、具体的改革・改善について提案する。そして、従来型国民国家イデオロギー（自国中心主義）の克服、国家の超越という 21 世紀主要課題の研究に関連する研究として本研究を発展させ、そのような根本的な課題解決への道を探りたいと思う。人口構成の多様性がますます顕著になっていくと予想される 21 世紀に、多様性ゆえ、社会、経済、政治、文化などあらゆる側面で抑圧を受けている人々・子どもたちの人権を保護し得るような教育的理論の提案を目的としておきたい。

## （２）キーワード

### 移民・（定住）外国人

カナダでは、国外から移り住んできた人々を、一般的に「移民」と呼び、行政用語でも「移民」(immigrants)が使われている。行政用語では、厳密に「独立」、「家族」、「難民」等に分けられる入国資格区分を包括的に指す際に用いられる。また、国外から新しくカナダの学校に入学してきた子どもを、「新移住の子ども (newly-arrived children)」と表記する資料もある。本論では特に断らない限り、カナダ国外で生まれ、移り住んできた人々を指す用語として「移民」を使用した。

一方、日本では「移民」という用語は一般化しておらず、国外から入国し一定期間日本に居住する人のことを「（定住）外国人」と呼ぶ。「外国人」という用語も、狭義には日本国籍を持たない外国籍保有者を指し、広義には日本語を母語としない、あるいは、日本の習慣を身につけていない人のことを指す。本論では、両方の意味を持たせて「外国人」を用い、特に国籍に関わる問題を取り上げる際は「外国籍」という用語を使用する。

### 子ども、児童・生徒

18 歳以下を子どもとし、初等教育段階の学校に在籍している子どもを児童、中等教育段

階の学校に在籍している子どもを生徒とする。児童・生徒の定義に当てはまらない不就学の子どもについては、「学齢期相当の子ども」という表現を使う。

## カナダの教育システム

カナダでは、州ごとに教育システムが違うが、いずれの州も義務教育終了の年齢に子どもが達すれば、在籍している学年とは無関係に学校を離れることができる年齢主義をとる。本研究で扱うオンタリオ州の教育制度における義務教育期間は、6歳から16歳までである。最初の6年を初等教育（Elementary, Grade 1-6）で学び、その後2年（Grade 7-8）を中等教育とし、高等学校に就学する4年間を高等教育（Grade 9-12）と見なしている。また、高等教育終了後教育への進学希望者は、その準備期間として一年間、OAC（Ontario Academic Credit オンタリオ・アカデミック・クレジット）の単位を取得することになっていたが、この制度は2002年をもって廃止された。

---

### （序章 注）

- 1 同化に対立する概念として多元化の理論がはじめて展開されたのは、1924年にカレン（Kallen, H.）が発表した『合衆国の文化と民主主義』（Culture and Democracy in the United States）の中であるとされる。
- 2 日本におけるカナダ研究において、多文化社会を統合の視座から論じたものは、田村（1992年）、梶田（1996年）、正躰（1996年）など。これらは主にカナダ連邦政府の多文化主義政策を分析したものである。
- 3 コーガンは、近代政治システムにおいて、シティズンシップは「アイデンティティの感覚（a sense of identity）」、「権利の享受（the enjoyment of certain rights）」、「責任の遂行（the fulfilment of corresponding obligations）」、「公的事項への興味と介入の程度（a degree of interest and involvement in public affairs）」、「基本的な社会的価値の受容（an acceptance of basic societal values）」という五つの属性を持つと定義している（Cogan, 1998/2000, p. 27）。
- 4 ハーパー（Harper, H.）は、オンタリオ州の学校が「違い（difference）」や「多様性（diversity）」に対して、どのような対応をしてきたかを時系列的に次の五つの型で整理した。違いの抑圧（suppressing difference）、違いの強調（insisting on difference）、違いの否定（denying difference）、違いの尊重（inviting difference）、違いの批判（critiquing difference）（Harper, 1997）。
- 5 例えば、Joshee（2002）など。
- 6 岸田は、1999年に、オンタリオ州の反人種主義教育を事例に、その特色のひとつであるマイノリティの構造的統合とコミュニティ教育の有効性を考察している（岸田、1999年）。
- 7 藤田英典（1993年）によれば、公教育をめぐる、自由・公共性の意味における三つの争点が提示されている。行為者レベル（教育における実態的な行為者としての学習

---

者および教師の自由をどう捉え、どう保障するか。学習・教育の内容と過程に国家がどこまで干渉・統制すべきか)。教育システムの機能・課題レベル(公教育が実現すべき価値として、国民社会の統合・国民文化の維持 教育機会の平等 個々人の多様なニーズに応えること 社会の変化・発展に対応すること のどれを優先するか)。教育サービスを提供・保証する形態のレベル(より良質の教育サービスを提供するにはどのような形態が最適か)。 、 、 のレベルに当てはめられる国家の役割は、それぞれ、「権力的統制の主体」、「教育機会の平等、社会の発展、国民文化の維持など、社会的公正や公共価値の実現を補償する責任主体」、「公共財の管理者、公的資金の配分者」というように性格を異にしている。これらに付与されるのは、藤田も指摘するように「国民国家の基本的機能」である(藤田、1993年、8 9頁)。

- 8 本節は、拙稿「比較教育学方法原理に基づいた多文化問題研究の意義について」『Body Educational』の着想を手がかりに、鈴木慎一先生古稀記念論文集編集委員会編『鈴木慎一先生古稀記念論文集』2003年刊行予定の内容に加筆・修正したものである。
- 9 本論は、研究の過程において「比較」という手法の意義、有効性、問題などを客観的に批判的に検討している。比較教育の学問的成立の可能性を検討する学術探求でもある。比較教育学という専門研究領域が一学問領域としてそのオリジナリティーを再探求し、存在意義をもった学問としてその位置を確立していくことへの試論として位置づけたい。
- 10 例えば、市川(1990年)、木村・宮腰(1994年)、佐々木(1994年)、鈴木(1999年)など。
- 11 松崎巖が1990年に比較教育学研究が困難とされる条件について論じたものを、佐々木が整理している。「教育制度の実態相互が異なる、各国の教育について知るためには、その国の教育史についての知識が必要であるが、体系的な教育通史がそろっている国とそうでない国とがあって、同レベル・同等の教育情報を求めることが難しい、信頼できる政府統計を備えている国は少なく、各国について同質・同量の情報をそろえることは困難である、教育の各段階の始期や区分が異なる、同じ語源をもつ教育用語が国によって別の対象を指している例が少なくない。(…中略…)表面的には教育活動の形態は相互に類似しているが、それぞれの教育の価値や原理の深層構造は異なっている」という指摘もなされてきた。研究者の属する文化、言語と、研究対象の文化、言語とのずれ、あるいは歪みを補正する作業が必要である」(佐々木、1994年、9 10頁)。
- 12 例えば、池田進「比較教育学から総合教育学へ 比較教育学へのひとつの提言」『日本比較教育学会紀要』1975年。
- 13 「比較教育学不要論」についての一連の論争については、鈴木(1999年)を参照されたい。
- 14 今井重孝は、比較の作用について「違いが全く無い場合や、共通点が全く無い場合は、比較は成立しない。比較が成立するためには共通性と差異性が共存していなくてはならない。」と定義している(今井、1990年、19頁)。
- 15 関口は、別稿で「自己」(self)対「環境」(environment)および「価値」(value)対「物理的現実」(material reality)という二組の対立する要素に整理して、価値的条件と物理的条件を詳しく説明している(関口、1981年)。二つの稿の論述を総合すると、価値的条件が「自己」と「価値」を含み、物理的条件が「環境」と「物理的現実」を含む。
- 16 レ・タン・コイの論の趣旨解釈については、前平の解説に拠った(前平、1991年、417 436頁)。

- 
- 17 鈴木は、国民国家という単位が転換期を迎えているという事実を踏まえ、比較の単位を「内発的知識の原型と体系をその中に含みうるような」形で提案しようとしている(鈴木、1999 年、41 頁)

---