

異文化理解と教育

— オーストラリアにおける事例観察と問題の展望 —

樋口 聡

(2008年10月2日受理)

Cross-Cultural Understanding and Education:
Case Observations in Australia and an Outlook on the Problems

Satoshi Higuchi

Abstract: This paper aims a philosophical discussion on cross-cultural understanding in terms of education to light up the invisible problems concerning the topic, considering the reports of observations at some schools in Melbourne, Australia. This paper consists of three different parts: conceptual descriptions of the similar and more popular word “international education”; reports of the case observations by the author at schools in Australia; a philosophical investigation of the depth of the problems of cross-cultural understanding and an outlook on the framework. From the philosophical discussion, 1) a complex characteristic of understanding as a dialogue, 2) foreign culture as the Other in a philosophical sense, and 3) cross-cultural understanding based on the continuation of mutuality as moral education, were pointed out in the framework of the problems.

Key words: Cross-cultural understanding, International education, Practices in dialogue, Moral education

キーワード：異文化理解，国際理解教育，対話的实践，道徳教育

1. はじめに

「異文化理解と教育」という表題は何を意味するのか。それを考えるには、当然のことながら、「異文化理解」というキーワードに着目しなければならない。改めて「異文化理解」という熟語を見つめてみると、「異文化」と「理解」という、これまた容易ならざる語句に遭遇する。

稲賀繁美は、自身が編集した『異文化理解の倫理にむけて』の冒頭の「序」において、これと同じ問題意識を提示している。稲賀は、異文化＝外国文化といった理解が意識されることなくなされることを指摘し、日本の文化ではないと判断されるものに「異文化」のレッテルを貼り、暗黙のうちにもまずは両者を対立させる機能を「異文化」という言葉は持っていることに注意を促している。また、「異文化」に相当する概念は、

英語をはじめとする諸外国語では、まだ熟した表現として存在していない、と言う。本論文のタイトルに含まれる「異文化理解」の英語表記に、筆者は、cross-cultural understanding を採用した。しかしながら、例えば、intercultural communication, interface of culture, multiculturalism といった言葉が、状況に応じて使われ、「異文化」を一義的に表現する英語の術語はないというのが現状のようである¹⁾。

また、「理解」という言葉も、厄介な問題を含んでいる。「理解」とは何をどうすることなのか。今、問題にしようとしている「異文化理解」を考えてみれば、「異文化」を「理解」することであるから、それは、異文化という他者の理解、すなわち「他者理解」という哲学的な問いへと直結する。自分の隣に座っている親しい友人（他者）が、今、何を考えているか。それをつぶさに知ることは、原理的に不可能である。彼あ

るいは彼女の思惟行為の中身を読み解く術を、われわれは持たないからである。もちろん、われわれは、言葉やその他の手段によって、他者との間にコミュニケーションを取ることが可能であり、相手を「理解した」と実感することがある。しかし、その内実は、相手の発言や行為の解釈でしかなく、絶えず「誤解」の可能性を含んだ「理解」でしかない。

本論文は、以上のような「他者理解」の問題の一つのアスペクトとして異文化理解を捉え、その問題圏の中で、「教育」について考えてみようとするものである。その場合の「教育」は、当然のことながら、学校教育の枠をはるかに超えており、「異世代間のコミュニケーション」とでも理解されうる極めて広義の教育概念が、ここでは念頭に置かれている。それは、哲学的な問題設定から来る教育の原理的考察の性格上、必然的なことである。しかしながら、そのような哲学的関心を持ちつつ、筆者は具体的な学校教育を考察の射程に据えている。それは、筆者が所属する広島大学大学院教育学研究科の研究者集団としての機関の研究目標が、可能な限り具体的な学校教育に対する示唆を求める傾向にあるからでもあるが、その前提として、広義の教育概念の原理的考察は、具体的な学校教育の批判的かつ建設的考察に大きく寄与すると考えるからである。

本論文では、まず、「異文化理解と教育」から連想される「異文化理解教育」とよく似た用語である「国際理解教育」について、概略的な考察を行う。学校教育の具体的な問題としては、むしろ「国際理解教育」が問題にされるという現実があるからである。次に、事例についての考察として、オーストラリアの事情をいくらか報告する。本論文の研究のために、筆者は、2008年8月18日から28日の間に、オーストラリアのメルボルンにて、いくつかの学校等を訪問し観察を行った。その機会提供のためには、メルボルン大学のバミラ・セイントレジェ先生の大きな力添えがあった。彼女は、2007年1月から7月までの半年間、広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座の客員教授であった。そうした連携が、今回のメルボルンでの事例観察を可能にした²⁾。そして、「異文化理解と教育」という問題の深さを理解しつつ、「問題の展望」を、本論文では試みる。

『異文化理解の倫理にむけて』において、稲賀は、「異文化」とか「他者」といった言葉を厳密に定義することをしない、と言う。それは、「異文化」とか「他者」、さらには「理解」といった、敢えて問い直すと曖昧で問題を含んだ言葉が、普段問い直されることもなく流通してきたことに気づき、そこに隠されてきたさまざ

まな問題を掘り起こすのが、この書物の第一の目的だからだ、と言う³⁾。この方法論的な視線は、本論文も共有するものである。「異文化」や「理解」といった語句を、小さな定義の中に押し込め、隠されている問題に気づくことなく、いかにしたら異文化理解の教育実践を効率的に進めることができるかといった「教育問題」を掲げてしまうのではなく、「異文化理解」というキーワードを通して、教育実践の具体像の中に沈潜する問題を明るみに出してみることで、それが本論文の企ての基本的モチーフである。

2. 国際理解教育について

(1) 国際理解教育の経緯概略

広島大学附属図書館の蔵書検索システム (opac) で、「異文化理解」と (and) 「教育」で検索すると、図書はわずか10件しか出てこないが、「国際理解」と「教育」とすると、図書のヒット数は229件となる (2008年9月21日現在)。いずれにしても、諸外国の文化との接触と教育の問題がテーマとなっているのであるが、この検索結果は、異文化理解 (教育) ではなく、むしろ国際理解教育という用語が一般的に使われることを示している。

渡部淳によれば、国際理解教育は、教育の「国際化」と深い関係があり、1974年が日本における国際理解教育の起点であるという。その年に、国内では教育の国際化をうたう中教審答申が、世界的には国際理解教育の理念的な柱である「ユネスコ国際教育勧告」が出されているからである⁴⁾。ユネスコの勧告では国際教育 (International Education) という語が用いられているが、日本ではそれを国際理解教育と呼ぶことが一般化しているという⁵⁾。

74年の中教審答申の教育の国際化の重点は、①国際交流、②外国語教育、③帰国子女教育、であったと渡部は指摘する。それは、諸外国に対する総合的な理解や国際協調の精神の涵養などが目指されたものであったが、実際に70年代から80年代にかけて進行した国際理解教育は、状況対応的なものに過ぎず、他方で、国際社会の中での日本人の国民としての誇りを育てる教育といった方向へと傾斜していったという⁶⁾。

ユネスコ勧告に示された国際 (理解) 教育の指導原則は、「異なる文化の理解・尊重」「相互依存関係の認識」「国際連帯・国際協力」「コミュニケーション能力の育成」「権利・義務関係の認識」「世界規模の諸問題の解決への参加準備」である⁷⁾。この74年勧告について、渡部は次のように述べる。

〔この勧告は〕教師が一方的に教え込むタイプの授業ではなく、若者が主体的に参加できるような授業の開発を求めている。こうした主体的な学習活動を通じて、若者たちは、「自由な討議を受け入れこれに参加する」という経験をもつとともに「批判的理解力」を獲得することになる。またさらに、問題の所在を知ったなら、どうすれば解決できるかについて知恵をだしあい、解決にむけて行動できるようにすべきだ、ということを強調している⁸⁾。

「異なる文化の理解」がどのように具体的に深められていったのかという勧告の内実には迫る問題もさることながら、上の渡部の指摘に見られるような、学習者が主体的に参加する形の授業実践、批判的な理解力・思考力の育成、そして、単なる知識としての理解に留まらずに態度や行動の変容をもたらすことといった、今日の学校教育全般に渡って改革・改善が進められてきている論点の提示が、この国際理解教育が当初から持っていた可能性と見ることができるだろう。

他方、国際化の中での教育を検討する主要な学会として、1981年に「異文化間教育学会」が設立された。馬淵仁が紹介するところによれば、異文化間教育とは、異文化との接触や交流を契機とした、人間形成に関わる文化過程ないし活動である⁹⁾。教育の国際化を受けての80年代の流れが、「国際」ではなく「異文化」というキーワードで展開することは示唆的であるが、馬淵が指摘するように、「異文化」という言葉は非常に広範囲に使われるようになり、90年代には一種のブームとなったほどだという¹⁰⁾。「異文化理解」と「教育」で検索した結果出てくる10件は、すべて90年代以降の著作である。

このように、「異文化理解教育」と呼ぶことができるような領域の広がりがあり、80年代以降観察できるのであるが、そこに登場した文献の実態を見てみると、それは先に見た「国際理解教育」と明確に区別されるようなものではない。国際理解教育という看板のもとに、グローバル市民性の教育、開発教育、特定の地域（アメリカ合衆国などの）理解、英語教育、日本語教育、いくつかのトピック・教科（国語、音楽、スポーツ、数学、社会科、図工・工作、美術、家族、食事など）に関わる異文化理解、外国人労働者の問題と多文化主義の教育、帰国子女問題、マイノリティ問題、幼児教育、平和教育、環境教育などが、混在しているというのが実情であろう。

ところで、「国際理解」という言葉が現場の教師たちの関心を集める最大の理由は、『学習指導要領』へのこの用語の登場にあるという指摘がある¹¹⁾。確かに、

『学習指導要領』は、学校現場の教師たちにとって、大きな影響力を持っている。ここで、平成20年に改訂された小学校・中学校の『学習指導要領』ならびにその『解説』を見てみよう。内容的に、特に、小学校教育に新設された「外国語活動」が目される。

(2) 新『学習指導要領』に見る国際理解教育

平成20年3月28日に公示された小学校・中学校『学習指導要領』、ならびにその『解説』では、「国際理解」について以下のような言及がある¹²⁾。

- 小学校『学習指導要領』の第1章「総則」の第4「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」の中の「海外から帰国した児童などへの適切な指導」について言及している箇所（『解説』「総則編」78-79頁）。これは、帰国子女と外国人児童の問題であり、特別な配慮の必要性とともに、「海外から帰国した児童や外国人の児童は、日本の児童が経験していない外国での貴重な生活経験をもっている」として、「他の児童の学習にも生かすようにすることが大切で」、例えば「外国語活動などにおいて、外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりする国際理解などに関する体験的な学習活動を進める際には、それらの生活経験等を積極的に生かすことができる」と述べている（下線は引用者。以下同様）。この点については、中学校の『学習指導要領』、『解説』でも、同じように指摘されている。
- 上で言及があった、新設の、小学校の「外国語活動」。『学習指導要領』では、内容の取り扱いの配慮として、第6学年の活動について、「第5学年の学習を基礎として、友達とのかかわりを大切にしながら、児童の日常生活や学校生活に加え、国際理解にかかわる交流等を含んだ体験的なコミュニケーション活動を行うようにすること」と規定されている。この部分について『解説』「外国語活動編」では、「世界のさまざまなあいさつ」、「世界の文字」、「世界の子どもたちの生活」、「夢」などを扱うことで、児童の視野を世界へと広げるとともに、日本の文化、国語、自分自身にも興味をもたせることにつながる、と説明している(29頁)。
- また、『解説』「外国語活動編」では、小学校外国語活動新設の経緯が記されている(3-5頁)。それによると、小学校における外国語教育はさまざまな審議会等ですでに昭和60年代から検討されてきており、小学校外国語活動は、20年の経緯を経ての新設である。それは、中学校・高等学校さら

には大学教育における、これまでの英語教育への批判から出発しているという。そして、平成4年以降、小学校への英語教育の実験的導入の研究開発校の指定、平成8年の中央教育審議会の答申での言及、さらに平成10年に改訂された『学習指導要領』によって設けられた「総合的な学習の時間」における英語活動の実施と続く。平成14年に文部科学省によって示された『「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想』での小学校英語活動実施状況調査、平成18年の中央教育審議会外国語専門部会における審議の状況の報告、そして平成20年1月の『学習指導要領』等の改善についての答申が出され、小学校外国語活動の新設が決定したのであった。その答申では、外国語活動の目的を「小学校段階にふさわしい国際理解やコミュニケーションなどの活動を通じて、コミュニケーションへの積極的な態度を育成するとともに、言葉への自覚を促し、幅広い言語に関する能力や国際感覚の基盤を培うこと」(『解説』「外国語活動編」4頁)としている。

- 外国語活動は国際理解教育の一環であることが『解説』に明記されている(「外国語活動編」3頁)。また、中央教育審議会の答申で、中学校における外国語科では英語を履修することが原則とされているのと同様、小学校外国語活動では英語を取り扱うことを原則とするのが適当であると提言されていることも示されている(『解説』「外国語活動編」6頁)。
- 『解説』「外国語活動編」の「指導計画の作成と内容の取扱い」の中で、外国語活動によって国際理解教育を推進するためには、指導者に英語の「聞く」「話す」といったスキルや、さまざまな文化についての知識・理解が求められることが指摘され、そのために外国語に堪能な人々の協力を得ることも必要と述べられている(18頁)。
- 「内容」の「言語と文化に関する事項」(『解説』「外国語活動編」)で、「外国語活動を通して、多様な文化の存在を知り、また、日本の文化と異文化との比較により、さまざまな見方や考え方があることに気付くとともに、我が国の文化についても理解が深まることが期待される」(14頁)という記述がある。ここに、「異文化」という言葉の使用がある。
- 興味深いことに、道徳教育は学校の教育活動全体を通じて行うものであるという『学習指導要領』の規定を受けて、外国語活動も当然のことながら教育活動全体の中の一つであるから、外国語活動

において道徳教育がなされなければならないとされている。そこでは、世界の人々との親善といったことが念頭に置かれており、「道徳」の時間との関連が求められている(『解説』「外国語活動編」20頁)。この道徳教育との連携は、『学習指導要領』での思惑以上に、国際理解教育そして異文化理解と教育の問題として重要な論点を含んでおり、本論文で改めて取り上げることにする。

- 上記のほかに、「総合的な学習の時間」、さらに中学校になると国語、英語、美術、社会といった教科において、国際理解への関連付けが見られる。

30年以上前にすでに顕在化していた教育の国際化は、今日、さらに進展を見せている。したがって、帰国子女や外国人児童・生徒の問題は大きなものとなっているが、『解説』「総則編」にあるように、その問題に対しても国際理解教育との結び付けが考慮されている。また、『学習指導要領』では、国際理解教育が、あたかも道徳教育と同じ様に、学校におけるさまざまな教育活動でなされる可能性を持っていると理解されており、その一環として「外国語活動」が位置付けられていることがわかる。一方、小学校に導入される外国語活動は、その名称が示唆しているように、外国語の習得や外国語によるコミュニケーション能力の育成が、当然の重要な課題であるはずなのであるが、言語習得や能力育成を前面に出すことは頑なに控えられており、あくまでも、国際理解教育という大きな枠組みの中に外国語活動が含み込まれているという立場が、『学習指導要領』では前提になっている。しかしながら、外国語活動の内容を具体的に見てみると、「コミュニケーションに関する事項」と「言語と文化に関する事項」の二つから構成されており、このうちの特に後者の「文化」が意識される際に「異文化(理解)」が言及されており、具体的にはこの部分に国際理解が対応するような形になっていると見ることもできる。大きな枠組みの国際理解教育が、外国語活動の一部に矮小化される恐れがあるのである。

3. 事例についての考察

オーストラリアは、1970年代後半から、それまでの白豪主義に代わって、多文化主義(multiculturalism)を採用し、教育においても多文化主義の教育の政策が採られている。ヴィクトリア州における現行の学校のための多文化政策の目的は、「言語教育の提供」「文化理解の推進」「コミュニケーション技能の習得」に集約できるという¹³⁾。

ヴィクトリア州のメルボルンで、筆者は、いくつかの学校等を訪問する機会を得た。訪問の主眼は、多文化主義の教育の実態を観察することである。もちろん、限られた時間においては、学校教育のほんの一こまを垣間見たに過ぎない¹⁴⁾。

(1) ディンジェラ小学校 (Dinjerra Primary School)

外国からの移住者の子どもが多い学校ということで、この小学校の訪問がアレンジされた。授業風景を見て、すぐに子どもたちの多民族性を知ることができた。世界の国々と文化についてのグループ学習のパワーポイントでの発表成果が、プリントアウトして展示してあった。中に日本について調べたグループがあり、日本の文化や経済について精一杯調べてまとめた様子が、よく現れていた。「漢字」について学んで掛け軸のようなアートを作成し、その作品の展示もあった。それらには、英語のアルファベットからは想像できない漢字という文字への子どもたちの驚きと、異文化への遭遇の喜びのようなものを感じ取ることができた。偏とつくりの配置など無視して、その漢字に含まれている「部品」を自由に書いてしまう子どもたちの漢字理解とその振る舞いには、アートとしての面白さを感じることもできた。こうした実践は、この小学校に特有というものではなくて、例えば、オーストラリアのプリズベンの小学校に通う我が子の様子を綴った柳沢有紀夫のエッセイにも、「小学生からプレゼンテーション」といった話題で紹介されている¹⁵⁾。外国から来た子どもがリーダーシップを取ることができる活動として、評価される。

ディンジェラ小学校のカリキュラム構成を示す資料に、以下のような「学びの基準」が示されている¹⁶⁾。

- 身体的・個人的・対人的な学び
 - 「保健と体育」「対人関係」「自己理解」
 - 「市民性」
- 学問に基礎を置いた学び
 - 「芸術」「英語と外国語」「人文学（経済、地理、歴史）」「数学」「理科」
- 学際的な学び
 - 「コミュニケーション」「デザイン、創造性、技術」
 - 「情報・コミュニケーション技術」「思考」

日本では、受験体制に対応した5教科とその他の教科といった分け方をすることによって多くの人が慣れてしまっているが、例えば「体育」と「市民性 (civic and citizenship) 教育」が同じカテゴリーで理解され、「芸

術」が学問に基礎を置いた教科と見なされているとか、あるいは「技術 (technology)」が学際的な学びの中に一つの領域を与えられて重要視されているとか、日本の教育の内部にいたのでは思い浮かばないようなあり方を見て取ることができる。上記の列挙の最後にある「思考」とは thinking のことで、「ものを考えること」が学際的な学びとして捉えられているのである。このことは、「数学」や「理科」などの学問に基づいた学びを越えて、「考えること」を考えるのであるから、例えば「自ら学び考える力」といったことを構想する上で、示唆的であろう。また、「市民性教育」は、佐藤博志が言うように、多文化主義の前提の一つである「民主的資質」の涵養を目的にしているものであり、多文化主義の教育と密接に関係している¹⁷⁾。

(2) メルボルン・ガールズ・カレッジ (Melbourne Girls' College)

日本で言えば、中高一貫教育の女子校である。この学校にも、多くの外国からの移住者、特に中国やベトナムなどから来た子どもたちがいて、学んでいる。すでに3～5年オーストラリアに住んでいて、非常に上手に英語を話す子どもたちばかりであるが、外国語としての英語の特別クラスが設けられ、言葉の学習を超えて、多文化が意識された授業がなされていた。また、コンピュータを使ったパワーポイントによるグループ学習の発表が、ここでもなされていた。この方式の学習は大変ポピュラーで、言語や文化を異にする子どもたちの協同学習として有効であるとのことである。筆者が観察したクラスの学習のテーマは、「動物園の倫理学」であった。体験学習として動物園を訪問し、そこで見た動物の生き様から、「動物園とは何か」を考えてみるという学習であった。哲学的な内容を含んだテーマで、発表に生徒たちの出身文化の違いが現れる可能性があったが、途中経過の中間発表の段階で、そこまで洗練されたプレゼンテーションにはなっていなかった。

このカレッジの教師から、いくつかの教育実践について聞く機会があったが、その一つに、City Experience というテーマの授業があった。これも一種の体験学習で、生徒たちがメルボルンの街に出かけ、街に泊まり、現在のメルボルン市街に「古いメルボルン」を探索するというものである。社会科の内容を強く含むものであるが、歴史的に多文化主義を体現しているメルボルンの町並みから、生徒たちは多文化主義の実際と現実を学ぶことになるだろう。こうした授業実践の背景には、「子どものための哲学」という思想的基盤があることも分かった。

(3) アルファ子どもセンター (Alpha Children's Centre)

メルボルンのリッチモンド地区にあるギリシアからの移住者のための、日本で言えば保育所である。1972年に設立されたオーストラリア・ギリシア社会福祉協議会によって運営されている。センターは1977年に開設されており、まさに、1970年代の多文化主義の流れの成果であろう。

日本の公立の幼稚園や保育所とは異なり、ギリシアからの移住者たちが、自らの意思で設立・運営しているもので、当然のことながら、ギリシア語と英語の二重言語 (bilingual) で多文化のプログラムの提供がなされている。就学前の子どもたちの生活の場であり、二重言語で多文化のプログラムと言っても、室内のもの名前のギリシア語・英語二重表記や、ギリシアの伝統的な文化行事の実施などが、具体的な内容である。教員はじめ保育に関わる人たちが、ギリシアからの移住者であることが多く、何と言ってもそのことが、多文化主義のプログラムの運営には大きな意義を持っている。

父親がギリシア人で母親が日本人という4歳くらいの女の子を、このセンターで見かけた。部屋の隅で一人で遊んでいて、声をかけてみたが恥ずかしがっており、思わず「日本の子ども」を感じてしまった。その子の存在もあってか、部屋の掲示板には9月の「お月見」のことが行事として記されていた。異文化を意識して、筆者は日本から干支の動物をかたどったお手玉のセットを土産として持っていったが、保育者たちも子どもたちも大変興味を示し喜んでくれた。彼らには、日本文化よりも中国文化の方が身近なようで、干支も月見も中国文化で日本文化ではないと思いついていた。また、お手玉はジャグリングのゲームでもあるが、ギリシアにも似たような子どもの遊びがあるといったことが話題となった。

パミラ・セントレジェ先生の話によると、オーストラリアにおける幼児教育は、必ずしも安定的で充実しているわけではないとのことであった。教員資格の問題は未整備で、また給料も安く、安定的に人材を確保することができていないようである。しかし、言語感覚の育成が大きな意味を持つ多文化主義の教育にとって、幼児教育は或る意味では決定的な重要性を有しており、移住者たちが自ら行動を起して生み出した一つの形が、この子どもセンターなのである。

(4) 幼児のためのサービスセンター (FKA Children's Services Incorporated)

上記のアルファ子どもセンターを訪問したときに、

このサービスセンターの存在を知ることとなり、急ぎよ訪ねることになった。メルボルンの市内にあり、予算の90%近くを公的な資金で賄っている一種の法人である。特に外国からの移住者のために、子育て支援を行っており、さまざまな文化の図書を集めたり、幼児教育のための教材を開発・販売したり、さらには幼児教育のためのワークショップなどを行っている。FKAは、Free Kindergarten Associationの略である。

おそらく日本には存在しない種類の法人だろう。日本であれば、出版社が絵本や子ども向けの書籍を出版し、玩具メーカーが子どものおもちゃを製作し販売する。幼児教育のためのワークショップであれば、大学や教育委員会が関与する。また、子育てのための相談窓口は市などの行政機関にあたりする。それらのさまざまなサービスを一つの組織で提供しているのが、このサービスセンターである。幼児教育の研究については、当然、大学との連携も図っているとのことであった。

センターにある図書室で、日本の本のコーナーをのぞいてみた。数は多くない。新しい本もそれほどない。しかし、どの本も、日本からやって来た多くの家族に、異国の地で、書かれた日本語と接する貴重な機会を与え続けてきたのだらうと思わせる。筆者は、たまたま「折り紙」の日本語の本を持って行っていた。然るべき機会だと考え、その小さな本を、このセンターの図書室に寄贈してきた。

4. 問題の深さと展望

(1) 問題の深さ

最初に上げた稲賀が語る「異文化理解の倫理」に、改めて目を向けてみよう。稲賀は、他人の痛みを安易に理解できるなどと言うのは傲慢ではないのか、と問う。むしろ、他人の痛みが共有を許さないものであるという厳然たる事実こそ、理解という現象の孕む「痛み」を見据えるべきではないか、と言う。そして、次のように述べる。

「理解する側」と「理解される側」。その両者のあいだに横たわる落差を安易に解消せず、といてその落差に（支配する側の優位としてであれ、支配される側の劣位としてであれ）安住することも拒絶して、自虐とも自己満足とも無縁に、その居心地の悪さをそのままに生きる覚悟。そのあたりに、異文化理解の倫理的課題を探る糸口もありそうである¹⁸⁾。

自虐とも自己満足とも無縁に、その居心地の悪さを

そのままに生きる。そのような生き様こそが、おそらく、オーストラリアで筆者がたまたま訪問観察した場所で、人々が必死に体現していたことであるに違いない。そして、その生き様を、国際理解教育とか多文化主義の教育などといった言葉で語ろうとしたときに、感じざるを得ない違和感。それが、今回、筆者がオーストラリアでの事例観察で得ることができた最大のことがらであろう。そこに異文化理解と教育といったテーマの、問題の深さを思わざるを得ない。

帰国子女や外国人児童・生徒への対処の問題、コミュニケーション・ツールとしての英語習得の問題、さまざまな国々や文化に目を向けていろいろなことを学び、協調する態度を養う問題、いずれも今日の重要な教育課題であるが、これらの諸問題は、上に見た問題の深さを考えると、ことがらの表層に位置するものでしかないことも明らかである。「ことがらの表層」という指摘に、ネガティブな印象を持つべきではない。表層であるがゆえに、われわれは、それらを学校教育の問題として、巧みに表面を滑らせるようにして取り扱うことができるようになるからである。

問題の深さを覗き込んだわれわれとしては、異文化理解と教育の問題をいかに展望してみることができようか。第一に「理解」の問題、第二に「異文化という他者」の問題、そして第三に、「道徳教育としての異文化理解」の問題である。

(2) 理解について

何かを理解すると言った場合、言葉が重要な役割を果たしていることは否めない。例えば、「デインジェラ小学校では約220名の児童が学んでいる」という文章(言葉)を明晰に理解することは、確かにできるのであり、それによって現場を見ているだけでは絶対に分からないことが分かるようになる。こうした知識の理解といったことが、理解の一つのレベルとしてあるだろう。

われわれにとって、むしろ問題なのは、「理解できない」という事態である。英語ができないので「理解できない」。このことが、国際理解教育にせよ多文化主義の教育にせよ、現実的な問題としてあり、それゆえに、外国語としての英語学習支援が、オーストラリアでは重要視されていたのであった。しかし、これは、英語学習の進展とともに、遅かれ早かれ、解決できる問題である。厄介なのは、言葉はかろうじて分かるのだが、「言っていることが理解できない」という状況である。「体育と市民性教育は同じカテゴリーの教育だ」。「これはどういうことか、理解できない」。こうした事態に遭遇したとき、人々は、理解できないこと

がらを、理解をもたらす意味を成さないという意味で「無意味(ナンセンス)」と片付け、理解可能性を放棄してしまうことがある。実は、こうした「分からない」という事態にこそ「学びの可能性」があることに、われわれは気づかなければならない。何でもかんでも「分かる」ということは、その理解の当事者がすでに持っている知識の枠組みに、問題になっていることがらが無理なく収まるということであるから、それは既知のことがらの確認でしかないと見ることができよう。新しいことを学ぶことは、「分からない」から始まるのだ。

それでは、「分からない」ことから学びが発したとして、いかにしてそのことがらが「分かる」ようになるのか。当該の対象に応じて、それはさまざまなあり様を示すだろう。しかし、いずれにしても、その「分からない」こととして自分の前に屹立することがらと、われわれは何らかの形で向き合い続けなければ、「分かる」という事態は到来しない。

世界のさまざまな国々の文化に生きる人々を理解しようとしたとき、それらの他者を完璧に理解できることなどありえないことは、原理的に正しい。それゆえに、われわれは他者を理解できないと結論付けることは妥当なことなのだろうか。そうではないだろう。というのは、われわれは、さまざまな国々の文化に生きる人々を理解しようとするとき、自己と他者という図式を設定して、その原理的理解不可能性ゆえに、不可知論を持ち出して途方に暮れてしまうことなど、通常はないからである。われわれは他者に対して理解のベクトルを向ける。「分からない」。しかし、即座に、他者からわれわれに対するベクトルの反転をつかもうとする。その反転したベクトルに、われわれは新たに答えようとする。そして、さらにベクトルが反転して、ベクトルが交差して、われわれは何らかの理解の地点に到達するのである。

異文化理解というとき、われわれは「理解」を、このように、さまざまな手立てを講じての対話的実践と捉えるべきであろう。それは、Xというメッセージ(答え)を判読するといった、或る特定のスタイルの理解を超えた、他者とともに、「理解」あるいは「合意」と呼べる関係性を構築していく営みなのである。したがって、そこに構築される「理解」には、あるべき「正解」などありようがない。絶えず、理解の対話的実践とともに、ユニークな理解の関係性が構築されるのである。

この理解の対話性を考えると、通常思われるような「対象を理解する」ことは理解の半面でしかなく、同時に、自己を理解してもらうという側面が生起しなければならない、否、生起するものである、と言わなければ

ればならない。相手を理解し、同時に自分も理解してもらおうという相互理解が、理解の重要なポイントなのである。

(3) 異文化という他者

われわれは、世界のさまざまな国々の文化に生きる人々に遭遇して、驚いたり、共感したり、違和感を持ったりといったことを経験するのであるが、「分からない」という状態が持続すると、それらを「異文化」と見なすことになる。日本人にとってアメリカやオーストラリアが、初めから客観的な実体として「異文化」としてあるのではなく、理解という対話的实践に伴って、それがやはり「分からない」という状態に留まったり、あるいは当該の対象を「異文化」と同定する共通理解が自分の所属する集団で形成されていたりするとき、初めて「異文化」は誕生する¹⁹⁾。

このように考えてみると、「国際理解」と「異文化理解」は似て非なるものであることが分かるであろう。「国際」とは、近代以降の国民国家の境界線を前提にしており、それは、確かに客観的に存在する。オーストラリアと日本は、あくまで異なる国家なのである。国民国家という制度に基づく国際理解は、まさに制度的なものであり、そこで問題になることは、政治、経済など、限定的である。学校教育もまた近代の制度の一つであるから、この意味での国際理解の問題圏に適合する。一般になされる比較教育学は、この制度をめぐる国際比較・理解の問題に関心を寄せるものである。

それに対して、文化をめぐる異文化理解は、異なる様相を示す。ここで、文化とは何かという問いに出会ってしまうのであるが、とりあえず、「人間が後天的に獲得しかつ学習によって後の世代に継承しうる、動物と区別されうる人間の活動の全て」という広義の概念で、「文化」を捉えておこう²⁰⁾。動物にはなしえない、したがって自然ではない人為の、人間活動の全てが文化だとすれば、われわれは文化の中に生れ落ち、その中で生きていくのであり、それゆえに、いたるところに文化はある、と同時に、「分からない」という関係性の下で、いたるところに異文化は存在することになるだろう。このように考えるとき、「異文化」は、「他者」の別名となる。

「分からない」という事態によって、学びは始まるのであった。そしてまた、「分からない」という事態によって、異文化は立ち上がる。とすれば、学びと異文化は密接な関係にあることになるだろう。さらに、文化という観念が内包する「人間が後天的に獲得しかつ学習によって後の世代に継承する」という契機は、それが、まさに「教育」を前提にしていることを物語っ

ている。こうした問題の展望が図られるとき、「異文化理解と教育」は、「異文化理解＝教育」という様相を示すことになるのである。

すべての他者を異文化と見ることは、異文化を単純に平準化することではないのか。その通りであり、歴史も異なり、言語も異なり、習慣も異なる土地、すなわち通常「外国」と呼ばれる土地に生きる人々の生き様に、異文化を典型的に見ることは、然るべきことであろう。国民国家という制度に縛られた国際理解に注意を払いながら、いわゆる外国に、われわれは異文化としての他者のモデルを見ることができるといえる。それゆえに、それは、異文化に遭遇し、異文化と対話するという異文化理解という教育のための、具体的な習練の場になりうるのである。筆者は、「異文化理解と教育」というテーマ（対象）について考えるために、オーストラリアに行ったのであったが、そこでの体験自体が、筆者にとっては、異文化理解という自己教育の機会だったのである。その結果、オーストラリアで見聞きした文化的事象が、筆者にとって依然として異文化なのか否かは、今、重要な問題ではない。どのように理解したとしても、他者はあくまでも他者だからである。この異文化という他者を介在した経験＝理解＝学習は、文化を仲立ちとして、筆者自身の個人的体験に留まらない。後の世代に継承するという事態は確実に起こりうるものであり、それがまさに異文化という他者を通しての、異文化理解の教育可能性に他ならない。

(4) 道徳教育としての異文化理解

異文化理解は教育可能性を有していることが明らかになったが、その場合の教育は、とりわけ、道徳教育と深く関わるということが考えられる。

先に、『学習指導要領』を見たとき、外国語活動においても道徳教育が考慮されなければならないという記述があることを指摘した。それは、道徳教育は、単に「道徳」の時間になされるものではなく、学校教育の全体像の中で取り組まれなければならないという道徳教育の特性から来るもので、外国語活動も学校教育の一部であるからには、当然、道徳教育に配慮しなければならないという理屈である。世界の人々との友好親善を図り、貧困に苦しむ人々のことを思い、願わくは人々を救うための活動に参加し、虐げられてきたマイノリティの人々の文化や生活に対して差別意識を持たないことなどといったことが、道徳教育のテーマになりうるだろう。メルボルン大学を表敬訪問し、キャンパスのユニヴァーシティ・ハウスでアフタヌーンティーをいただきながら大学関係者と親交を深め、街で見かけたホームレスの老人には心を痛め、その通り

の反対側の路上に座ってアボリジニの音楽を演奏しているストリート・ミュージシャンには敬意を表し…といったことなどが、国際理解に伴う道德教育なのだろうか。それは、或る意味ではそうかもしれない。しかし、やはり、それは表層的でしかないだろう。問題の深みに沈潜してみたとき、何が見えてくるだろうか。

「分からない」という事態に遭遇したとき、それを無意味と断じ、無視してしまうことは、最も簡単なことである。また、その「分からない」対象を「異文化」と認定して、或る種の理解の枠組みに押し込み、定型的で安全な言説を繰り返すことは、次に容易なことであるに違いない。上に見た「道德教育」の「分かりやすさ」は、その種の言説に支えられている。しかし、すでに議論したように、われわれが「分からない」という事態に遭遇して、それと悪戦苦闘することで、対話的实践をつむぎ出し、その異文化を理解するという関係性を構築すること、そして構築し続けることが、異文化理解の本質である。この、遭遇—対話—理解—対話…の実践を自ら引き受け、それを継続していくことは、決して容易な営みではない。異文化という他者を拒否するのではなく、それに対して自らを開き、安直な理解を捏造するのではなく、対話を地道に続けていくこととする意志。それはモラル以外の何ものでもないだろう。このように考えることができたとき、異文化理解は教育であり、それも道德教育のすぐれた形であると言えるのである。

先日、たまたま広島大学の附属小学校で、教育実習生による「道德」の授業を見る機会があった。教育実習生は、よく頑張っていた。やさしい言葉かけをすることの大切さを教えることが、その授業のテーマであった。きつい言葉をかけられたとき、どう思うだろう、やさしい言葉のときはどんな気持ちになるのだろう、といった自分の心情を思いながら、嫌な思いをするきつい言葉は他人も嫌なはずなのでやめようといったメッセージの伝達が、この「道德」の時間では狙われていた。しかし、である。きつい言葉をかける他者に遭遇することは、残念ながら、多々あることであり、問題はそこから出発しなければならない。きつい言葉をかける他者に対して、自分はどう振る舞えるか。きつい言葉で返せば、最悪なことで、喧嘩になってしまうだろう。むしろ、その他者（異文化）との遭遇から、対話—理解—対話をつむぎ出すことができる術を習得すること、それが道德教育で目指されるべきことである。このような振る舞いは、決して容易なことではない。先に稲賀の発言の中に見たように、「居心地の悪さをそのまま生きる覚悟」が求められるからである。

異文化理解は、この意味でのすぐれた道德教育たりうる。最後に、同じく稲賀から引用して、本論文を閉じることにしよう。異文化を理解することは、他者との対話的实践を積み上げていくことであるが、それは他者に共感して他者と一体となるとか、他者に対する違和感が解消していくことではない、と稲賀は言う。というのは、他者を理解するということは、一種の解釈であり、その解釈とは物語るという行為であり、その物語るという行為には熟慮が伴い、否応無く遅延を呼び、時間的にも空間的にも、距離という名の媒介性なしでは、不可能な営みだからである²¹⁾。他者に対して同情を寄せ、安直な言説を繰り返すことではなく、他者と共に生きること、すなわち他者の異文化性を消し去ってしまう（ということは他者を無視し抹殺することだ）のではなく、それと絶えず向き合いながら生きること、それを教えること、それこそが道德教育としての異文化理解が持つ可能性なのである。

【註】

- 1) 稲賀繁美（編）『異文化理解の倫理にむけて』名古屋大学出版会、2000年、13-14頁。
- 2) 広島大学大学院教育学研究科・学習開発学講座では、1998年から外国人客員教授を招聘し、2008年9月までに、16人の研究者を、アメリカ、カナダ、ドイツ、オーストリア、スイス、オランダ、オーストラリア、イギリスから招いている。本論文でのテーマ「異文化理解と教育」は、広い問題領域を含んでおり、然るべき研究資金が確保できれば、今後、この包括的なタイトルのもとで、招聘した客員教授との連携で、世界的規模で、継続的に多彩な研究を進めることを考えている。
- 3) 稲賀、前掲書、14頁。
- 4) 渡部淳『「国際化」と『国際理解』教育』堀尾輝久ほか（編）『講座学校第3巻：変容する社会と学校』柏書房、1996年、150頁。それ以前にも「国際理解の教育」という形での試みが1950年代からある。日本ユネスコ国内委員会『国際理解の教育：総合実験研究』1957年、長田新（編）『国際理解の教育—コメニウス三百年記念祭を迎えて—』育英書店、1959年などの文献がある。長田新が編集したこの本は、世界平和と国際理解の教育を提唱したコメニウスの *Opera Didactica Omnia*（『教授学全集』）（1657）が刊行されて300年の年に、「ヨハン・アモス・コメニウス三百年祭」が広島大学で開催され（実際に開催されたのは1958年4月）、それを記念して出版されたものである。当時の日本教育学会会長の長田（広

島大学名誉教授)の祝辞のほか、長田の「コメニウスの新生」、梅根悟「コメニウスの生涯と思想」、相良惟一「世界のユネスコ運動の現状」、荘司雅子「国際理解の教育とヒューマニズム」といった論文が並んでいる。また、当時の広島大学教育学部長であった皇至道が「東南アジアの文化と教育」という論考を寄せている。さらに、当時の若手、広島大学講師の吉本均が、「コメンスキー教育学の進歩性」といったコメニウス紹介を書いている。ここでの「国際理解の教育」は、戦後十数年、国家主義が強化されていく事態を打破し国際主義へと世界が向かうために、東西両陣営が互いを良く理解しあうことを目指す教育のことである。長田の序文の英訳も付いており、それによると、「国際理解の教育」は、英語では international education と訳されているが、一方で、書名の英語表記には Education for International Understanding が使われている。その序文において、長田が、当時の岸信介首相を無知蒙昧の国家主義者として徹底的に罵倒しているのが、印象的である。その言葉は激しく、impudent and shameless といった英語表現が用いられている。

- 5) 渡部, 同書, 162-163頁。
- 6) 同書, 157-158頁。
- 7) 同書, 162-164頁。
- 8) 同書, 165頁。
- 9) 馬潤仁『「異文化理解」のディスコース—文化本質主義の落とし穴』京都大学学術出版会, 2002年, 19頁。
- 10) 「異文化」で opac の検索をすると, 443件がヒットする (2008年9月21日現在)。
- 11) 佐野正之・水落一朗・鈴木龍一『異文化理解のストラテジー—50の文化的トピックを視点にして』大修館書店, 1995年, 101-106頁。
- 12) 引用は文部科学省ホームページ (<http://www.mext.go.jp>) の『学習指導要領』, 『解説』から。
- 13) 佐藤博志(編)『オーストラリア教育改革に学ぶ—学校変革プランの方法と実際—』学文社, 2007年, 55-58頁。
- 14) メルボルン大学のパミラ・セントレジェ先生の方添えがあって実現した。この場で感謝の意を表したい。この訪問については、メルボルン大学のニューズレターに以下のように紹介されている。

Visiting Professor from Hiroshima University

In the last week of August, the Centre for Program Evaluation (CPE) hosted Professor Satoshi Higuchi. Professor Higuchi is the former Chair of the Department of Learning Science in the Graduate School of Education at Hiroshima University. His research field is philosophy for children and we are indebted to Clinton Golding for spending some time with Professor Higuchi on his visit.

Professor Higuchi's itinerary focused on cross cultural issues in schools and comprised visits to Dingerra Primary School (which has a large proportion of students whose families have come from North Africa), Melbourne Girls' College and Alpha Children's Centre Pre-school. We were impressed with the programs and teaching that we observed and our thanks goes to Ms. Debra Starpin (Principal, Dingerra PS), Ms Judy Crowe (Principal, Melbourne Girls' College), Mr Stelios Piakis (Director, Alpha Children's Centre) and the staff of the respective schools for their generosity in sharing their time and reflections on their programs.

Source: Pam St Leger, Centre for Program Evaluation, pksl@unimelb.edu.au

- 15) 柳沢有紀夫『オーストラリアの小学校に子どもたちが飛びこんだ』スリーエーネットワーク, 2002年, 88-116頁。
- 16) Dinjerra Primary School Information Booklet より。
- 17) 佐藤, 前掲書, 59-60頁。
- 18) 稲賀, 前掲書, 309頁。
- 19) 筆者は、近代日本における「教育」「スポーツ」「芸術」といった概念の形成が異文化理解の問題として考察されるべきことを示したことがある。本論文での問題提起は、まさにその「異文化への視線」と通じるものである。樋口聡『身体教育の思想』勁草書房, 2005年, 138-149頁。
- 20) 樋口聡『遊戯する身体』大学教育出版, 1994年, 185-186頁。
- 21) 稲賀, 前掲書, 319頁。