

多様性に根ざした「公正」としての「教育」活動の検討（第一部）

—— 地球っ子グループ「てんきりん」の2021年の活動に着目して ——

福島賢二 埼玉大学教育学部教育学講座

芳賀洋子 地球っ子グループてんきりん

キーワード：外国ルーツ、文化、多様性、公正、共育

1. はじめに—本稿の目的と先行研究の整理

本稿の目的は、多様性に根ざした「公正」⁽¹⁾としての「教育」⁽²⁾活動として、地球っ子グループの活動を検討することにある。その際、「あそび舎 てんきりん」（以下「てんきりん」）の2021年度の活動と、活動の一部に参加した大学生ボランティアの意識変容に着目する⁽³⁾。

こうした目的を設定する背景には、外国ルーツの人への教育機会の提供が、外国ルーツの人の母語や母文化を顧慮するどころか、日本社会への同化や適用を迫っていることへの懸念がある。

外国ルーツの人に対する「教育」の問題性は、30年以上前から指摘されてきた。例えばニューカマーの子どもに対する学校の対応を1990年代からフィールド調査していた太田晴雄は、ニューカマーの子どもたちへの学校の対応の基調が「国民教育の枠組みのなかでおこなわれる適応教育」（太田2000、p.26）になっていることを批判した。そして、その「適応教育」が、メインストリームに属するヨーロッパ系白人とは人種的・民族的・文化的背景を異にする子どもに行われた米国の「奪文化化教育」に相似していることを指摘した。太田のこの指摘は、志水宏吉らの研究グループに引き継がれ、志水らの調査においても「それを裏づけるような子どもたちの様子が観察された」（志水・清水2001、p.367）。

学校で「奪文化化」が起こる背景には『日本人と同様に取り扱う』という文部省の基本原則（太田2000、p.25）がある。それは「外国人の子どもを『特別扱い』しないという意味で『平等』を意味するが、反面、外国人の子どもの固有のニーズは無視される」結果、「外国人はあたかも日本人であるかのように扱われ、『見えない存在』となっている（太田2000、p.26）。志水らも調査活動を通じて『日本の学校は、日本人のために存在する』という暗黙の前提がある」（志水・清水2001、p.369）ことを指摘している。

これに関わって清水陸美は「日本政府によって『特別扱い』しない」ことを前提として外国人の居住を認めてきたことによって、『日本人も外国人も変わらない』という平等意識が醸成されてきている」（清水2011、p.45）としたうえで、「日本の学校における『差別・抑圧』に関わる問題は、一般的に、ミクロレベルの心情や人間関係の問題として理解され処理される傾向が強くなり、マクロレベルの構造の問題として理解される傾向が妨げられてきた」（清水2011、p.45）ことを指摘する。

日本の学校教育のこうした状況を宮島喬は「出自や文化を異にする児童・生徒に、努力によって文化の違いを乗り越えることをごく当然のごとく要求し、のみならずこまごまとした学校の規則からはずれぬように求めてきた点は、例外を許さぬ同化主義だった」（宮島1999、p.135）と批判する⁽⁴⁾。そのうえで「その例外を許し、マイノリティの存在を認めること、別の基準から教育内

容を考え、別の基準で評価し、新たな平等の観念をつくりあげること」(宮島 1999, p.135)が必要であると提起する。この平等の観念として宮島は「社会的な平等あるいは公正 (equity) という観念に裏打ちされた、J・ローゼンバウム流の言い方では『最も恵まれていない人々の長期的な期待を向上させるように、教育資源の割り当てを行う』という『格差原理』(difference principle)に基づく対応」(宮島 2014, p.4)をあげる⁽⁵⁾。この「格差原理」に基づく対応について「日本の教育者のもつ平等主義的な能力観や、特別措置＝『不公平』『えこひいき』とみなす意識も手伝い、限られたものにとどまっている」と宮島は診断している。

宮島の指摘は重要である。なぜなら、外国ルーツの子どもが学校教育を通じて「奪文化化」されていることの実相は先行研究でも明らかにされてきたが、その状況をどう解消していくのかということまで切り込んでいるからである。外国ルーツの人の「言語的資源のハンディキャップは決定的なものがある」(宮島 2014, p.4)。この状態で「日本人と同様に取り扱う」という旧文部省の方針をとれば、言語的ハンディキャップをもつ外国ルーツの人が置いて行かれるのは当然である。もちろん教員の加配や日本語支援員の配置などは、外国ルーツの人のハンディキャップを埋めるアファーマティブ・アクションとして理解することも可能である。しかし宮島も指摘するように「特別な言語支援や授業の理解を援けるための指導協力者の配置などの措置がとられても、なお、多くの児童または生徒は、学習困難のなか」(宮島 2014, p.11)にいる。この現実に対して宮島は「本人の本源的能力、知能の問題ではなく、異なる文化的環境の下に言語的・知的形成を遂げてきたがために、今、ここに与えられている別種の文化的要求に応えることが困難な者」、すなわち「文化資本の適合の犠牲となっているもの」として捉えるべきことを主張する(宮島 2014, p.11)。つまり外国ルーツの人が学習困難になっているのは、能力の問題ではなく、文化的な差異の問題であると宮島はいうのである。

確かに文化的な問題として捉えれば、既存の学校で行われてきた加配等というアファーマティブ・アクションでは効果が現れないということも納得できる。そうであれば、「文化資本の適合の犠牲」にならない文化的差異を顧慮したアファーマティブ・アクションが教育活動にも必要となろう。宮島は「重点が置かれるべきなのは、補償教育、すなわち既存カリキュラムを前提として遅れや欠落を埋めるという強化学習ではなく、むしろ教育文化とカリキュラムの改革」であると述べている(宮島 1999, p.156)。「『日本の学校は、日本人のために存在する』という暗黙の前提がある」(志水・清水 2001, p.369)と指摘されてきたように、日本の学校の教育文化とカリキュラムは、日本人と日本文化を前提にしている。こうした教育環境を外国ルーツの人にも開かれたものにする、それは不平等ではなく、文化的ハンディキャップを抱えた人へのハンディを解消する「社会的な平等あるいは公正という観念に裏打ちされた」「格差原理」に基づく対応なのだといえる。しかし「異文化で育った外国ルーツの人にも開かれた」教育は残念ながら「奪文化化」教育を行う学校教育からは見出されていない。そこで本稿では、外国ルーツの人と関わって活動してきた地球っ子グループ⁽⁶⁾の活動に注目して「異文化で育った外国ルーツの人にも開かれた」教育を検討していく⁽⁷⁾。

本稿の構成は以下の通りである⁽⁸⁾。第2節では、地球っ子グループの組織と活動について紹介する。第3節では2021年度の「てんきりん」の活動について紹介する。第4節では、活動の振り返りについて紹介する。第5節では、地球っ子グループの活動を教育的に意義づける。第6節では、活動に参加した大学生の意識変容を紹介し分析する。第7節では、地球っ子グループの活動から「教育」という概念を再考する。結びに代えてでは、外国ルーツの人にも開かれた

多様性に根ざした公正としての教育とはいかなるものかを定位する。

2. 地球っ子グループの成り立ちと理念—おなじって嬉しい！ちがうって楽しい！

2-1. 子どもたちの声なき声から生まれた地球っ子グループ3つの場所

地球っ子グループは、さいたま市内で活動している団体で、①親子の日本語教室・地球っ子クラブ2000 ②多文化子育ての会 coconico ③多文化多世代の学びの場てんきりんという3つの形態から成っている（図1）。

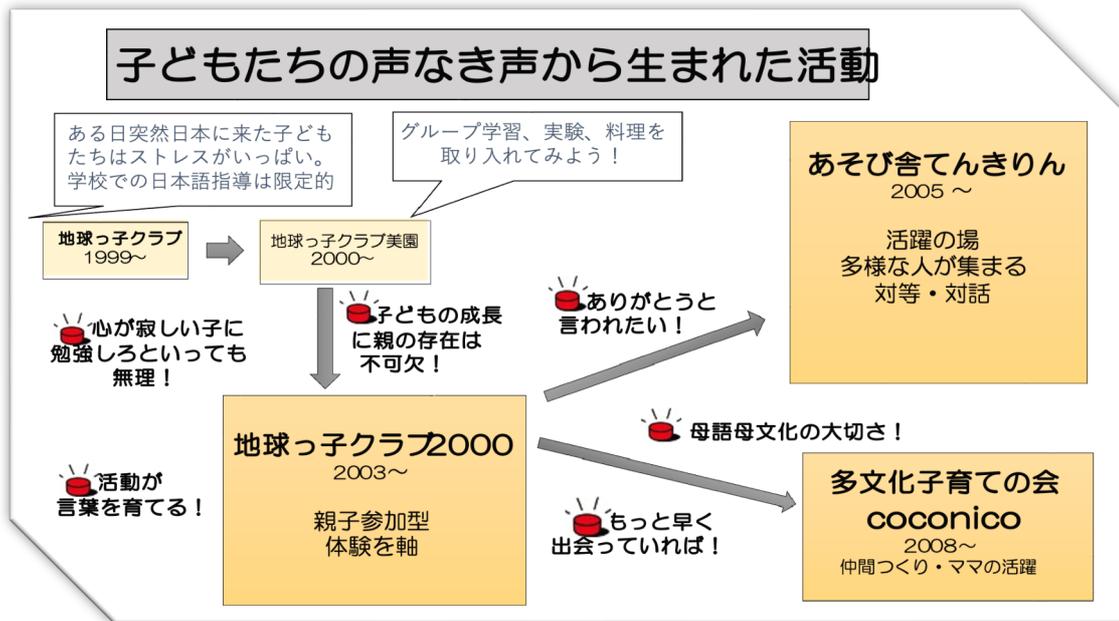


図1 地球っ子グループの成り立ち（地球っ子クラブ2000 高柳なな枝 作成）

この形は当初からあったものではない。まず1999年に地球っ子クラブができ、2003年より地球っ子クラブ2000に移行した。そこから、目の前の子どもたちとの関わりの中で気づいたことをその都度、話し合い、考えあつてきた結果、3つの形となった。それぞれ活動場所、活動日、活動内容が異なり、独立した教室を運営する一方、イベント等は一体となって活動する。参加者はニーズに合わせてどの教室に参加してもいい。スタッフは理念を同じくする7名である。

勉強ができるようになれば学校が楽しくなると思って始めた活動だったが、すぐにその考えではいけないことに気が付いた。突然日本に来て、言葉のわからない学校に入れられストレスいっぱいの子どもたちに勉強しろと言っても無理だと。公民館の調理室でおやつにホットケーキを作った時、ホットケーキを作ることに夢中になった子どもがフライパンに触ってしまい、「さわっちゃだめ！あついでよ！」「あついでっ！！」を何度も繰り返し、みんなで大笑いながら、言葉ってこうして五感を使って身についていくのだと気づいた。地球っ子グループが、“活動”を軸としたアクティビティをするようになったのは、こうした気づきがきっかけだ。また、日本が大好きだけど日本で役に立てないのが悲しいと言ったベトナムで看護婦さんだったママの言葉を聞いて、「人は誰だってありがとうと言われたい！」ということにも気づいた。図書館のおはなし会でママが日本人の親子を前に自分の言葉でお話して拍手をもらうのを見て、初めは小さくなって聞いていた

子どもがママを誇らしげに見る姿を見た時。その時その時の気づきを大切にしながら、試行錯誤を繰り返し、現在の形にしてきた。この形は、子どもたちやその保護者と共に創り出したものである。地球っ子グループの3つの形には、こうした気づきの中で得た共通した理念が流れている。

理念の底流にあるものが「今日本にいる子どもたちはみんなこれからの日本を共に生きる子ども達。この子どもたちが、日本社会の中で、その多様性を良さとして本来の力が出せるように、日本社会の側も変わっていきよう！」というマクロな視点である。この視点を持ちつつ、「たまたま日本語ということば」にハンディを抱えている子ども達の「本当の声」を受け取るためにはどうすればよいか、子どもたちとどんな時間を作って行ったらいいのか、という基本的な姿勢を子どもたちとの関わりの中に求めてきた。そこで、彼らから受け取ったもの、それは、まず、対話を大切にし、対等の関係であることであった。これは、何かを一緒にする活動と結びついているし、日本語教育にありがちな、教える人と教えられる人という関係がないことにも繋がる。対話の中では、みんなの母語や文化を取り上げることも多く、そこでは、立場の逆転が生まれ、日本語の面で自信が持てなかった、子どもにも大人にもスポットライトが当たる。母語というのはその人のアイデンティティと深く結びついている。仲間の中で、母語を認められることを契機に、突然輝き出す人もいる。「日本語で人を見る」のではなく、それぞれの良さを、多言語活動や、多言語おはなし会、料理教室などの形を通して、社会での活躍の場に結び付ける。日本語教育の最終の目標は、単なる社会参加ではなく、社会での活躍である。これは大人の活躍の場のように見えるかもしれないが違う。子どもたちに関してもこうした理念を活かした指導をしてもらえるよう、学校や関わる人たちに子どもたちから受け取った声を届けることもグループの大きな役目である。

2-2. 「てんきりん」の「にほんご畑」について

もともと、地域の人たちが集まっておしゃべりを楽しむ中で「あんなことしたいね、こんなことしたいね」が形になり、思い思いにグループを作って楽しんでいるところが多文化・多世代の学びあいの場「てんきりん」である(図2)。笑いがあり、つながりが生まれる気軽なその場所は、いろいろな人のサードプレイスになっている。

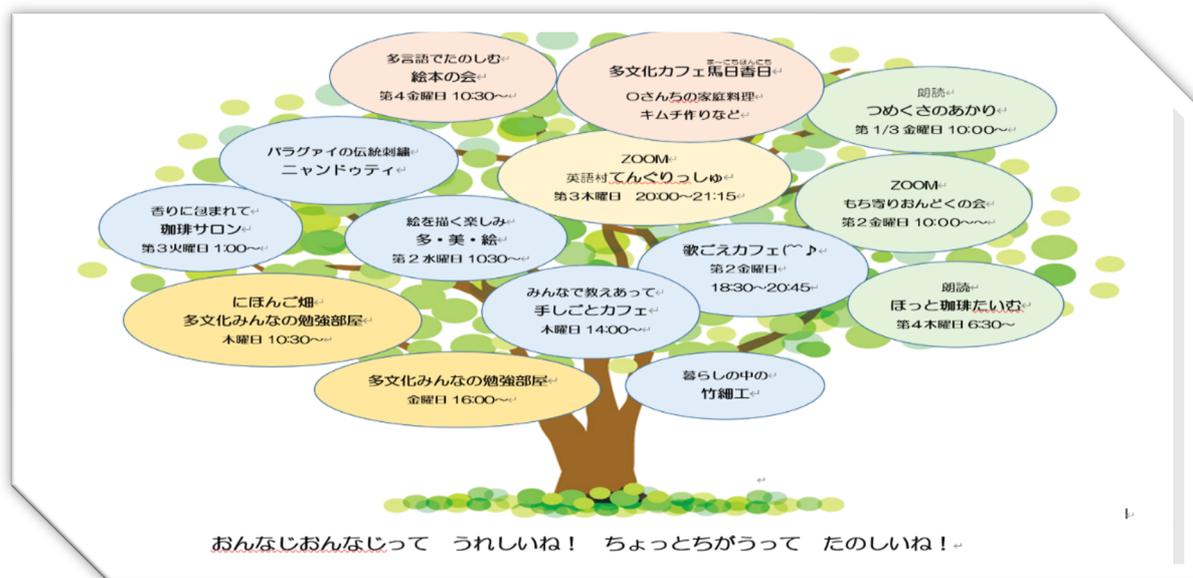


図2 「てんきりん」の活動内容と「にほんご畑」(てんきりん 芳賀洋子 作成)

そこに、「にほんご畑」がある。「にほんご畑」という名前は、「てんきりん」でのおしゃべりの中で、モンゴル出身のママが提案したものである。いろんな国の母語なまりの日本語、日本に来たばかりの人の日本語、「色も形も違う日本語の種から、豊かな野菜や果物が育つ、そんな畑をみんなで作りましょう！」ということから、この名前がついた。

「にほんご畑」は毎週木曜日の10時から開かれている。親子、日本に来たばかりの人、20年以上も前に来日した人等、だれでも、気軽に来てよい。来なくてもよい。来なくてもだれかとつながっていたり、Line や Face Book でつながっている人が多い。こうしたつながりがみんなの活躍を生み出す素地になっている。12時になるとランチタイムになることが多い。そこに午後の手仕事グループの参加者が来て、おしゃべりの輪が広がる。「にほんご畑」は、地域の人とも自然な形でつながっている。

2-3. 「にほんご畑」の対話型プログラムとイメージビンゴ

地球っ子グループは、基本的に、マンツーマンではなくグループでの学びを軸としている。いっしょに何かをする活動にしても、ゲーム等も含めた対話にしても、リーダーを中心にしたチームで進んでいく。そのほかの日本人は、いっしょに活動や対話を楽しむ人であると同時に、すべての参加者が楽しめるように働きかけながら進行を支える役目を持っている。日本語のレベルは問わない。日本語でのコミュニケーションに負担を感じずる人に照準を合わせ、誰もが興味を持てる内容にする。コロナ下の現在は対面ではなく ZOOM 開催も多く、ブレイクアウトルームを活用することによって、必要に応じて少人数で話す時間も作る。

大切にしていることは、日本語という壁に隠れているその人が持っている本来の良さを対話の中で見つけ出すこと。イラストが得意であれば積極的に書く場面を作るし、編み物が得意であれば帽子の作り方を教えてもらうこともある。立場の逆転を演出することで、教える人と教えられる人の関係が固定化しないようにする。

「〇〇語ではなんというの?」「教え方を教えて」「〇〇語の早口ことばがありますか?」と、外国出身者の母語について教えてもらうと、その人が元気に発言するきっかけになる。母語は、それぞれの人の存在に深く結びついている。外国出身の仲間がたくさん発言し、それぞれの国の話を聞くことができると、私たちは自分の当たり前がみんなの当たり前ではないことを知る。日本人が日本語を教えるところにしてしまうのでは、もったいない。「にほんご畑」は、相手の方への敬意と対等の関係の中での対話から生まれる発見の場である。こうした「にほんご畑」での活動から生まれたゲームに「イメージビンゴ」(図3)がある。



写真1 イメージビンゴを楽しむ仲間



写真2 「みかん」から出てきたイメージ

多様性を楽しむゲーム「イメージビンゴ」紹介

連想するものを出し合って、一人ずつのイメージに対し話がふくらむゲームです。

【用意するもの】

大きな紙、付箋5枚×人数分、サインペン

【やってみよう】

1. 「〇〇と言えバ？」を順に聞いていきます。（例「夏と言えバ？」）
2. その中で出てきた言葉を一つ選んで、お題にします。
（例「ひまわり」「せみ」「海」等の中から「せみ」を選んだとします）
3. 大きな紙の真ん中にお題を書きます。（今回は「せみ」）
4. 5枚ずつ付箋をくばり、お題（せみ）からイメージするものを5つ書きます。
（「むしとりあみ」「なきごえ」「ぬけがら」等を1枚に1つずつ書きます）
5. 書いたものを一つずつ発表し、大きな紙に貼っていきます。
6. 同じものがあれば「ビンゴ」と言って、付箋を同じ場所に貼ります。
7. 「どうして？」「なぜ？」などと理由を聞き、話を楽しみます。

図3 イメージビンゴ（出所：地球っ子クラブ2000『今日からいっしょに』改訂版より）

ひとつのお題に対して、イメージするものをみんなが出し合って、それをきっかけに対話が広がる。「おなじって嬉しい！ちがうって楽しい！」多様な人との対話は、発見や驚きに満ちた楽しい気づきを生み出す。

2-4. 「おなじって嬉しい！ちがうって楽しい！」「にほんご畑」への体験受け入れ

地球っ子グループへのボランティア志望や、見学希望が寄せられた時、以前はあまり受け入れていなかった。というのは、2-3で述べたとおり、地球っ子グループの活動はチームで支えられているからである。この時必要なのは、日本語についての素養だけではなく、理念の共有と、やさしい日本語での対話の力、さらに、いっしょに活動を楽しめる力である。それらが共有されていないと、地球っ子グループの活動は成り立たない。

埼玉県国際交流協会から、2021年度の事業として高校生のボランティア体験受け入れの要請があった。これを受けるにあたって協会や県の国際課の方と打ち合わせをすることと、「にほんご畑」に参加してもらうことを受け入れの前提とした。外国出身の人たちの言語を活用したゲームや対話型プログラムの中で、参加した協会や県の担当者は、生き生きと話す外国出身の方たちを見て、「おなじって嬉しい！ちがうって楽しい！」を実感し、高校生の体験の意味を共有することができたように思う。これがきっかけになった。

大人中心の学びの場である「にほんご畑」なら体験希望を受け入れてもよいかもしれない。なにより「おなじって嬉しい！ちがうって楽しい！」を実感してほしい。見学ではなく参加すること、それも継続して参加することが可能な方ならどうぞ！という方向に切り替えた。

受け入れのタイミングに合わせるように、東洋大学や埼玉大学から体験参加希望があり、7月末には、6人の大学生が参加するようになった。外国出身の人と多言語ゲームを楽しんだり、みんなが多文化共生について話し合うなど、対話を繰り返していった。

子どもの時来日した当初から地球っ子グループと関わりのあった外国ルーツのSさん、Kさん

にも加わってもらった。これを契機に、人との繋がり、日本人・外国人とは何か、ということに新たな気づきが大学生に生まれていったようだ。

2-5. 「大学生と多文化の若者チーム」結成

若者の力が、単なる参加体験で終わるのはもったいない。この体験を活かして、大学生主体で何かをやってみないかと提案した。結果、地球っ子クラブ2000が受託する2021年度文化庁委嘱事業「生活者としての外国人のための日本語教育」人材育成事業の第4回勉強会を企画・発信することになった(図4)。大学生6人とSさん、Kさんの8人で、「てんきりん」多文化チーム(以下「多文化チーム」)を結成。第4回の勉強会(12月18日)に向けて緩やかに対話を重ねていった。プログラムを作り、役割分担して当日に向けて進んだ。「てんきりん」のスタッフはオブザーバーの形で参加し、情報の提供と会場押さえやチラシづくりなどの裏方に徹した。

【外国ルーツの子どもたちが力を伸ばすための多様性豊かな教育環境づくり】
第1回勉強会「2021年度人材育成事業はじめに～教える・教えられる関係を問いなおす」
第1回講演会「教えるプロは教えない～教える呪縛からの解放」福島賢二氏(教育学)
第2回勉強会「福島氏の講演会の振り返りと実践」
第2回講演会「子どもの力を伸ばし生きる力をつける日本語教育～ろう教育の視点から」 橋本一郎氏(元ろう学校教員、手話通訳士、障害学生支援室コーディネーター)
第3回勉強会「橋本氏の講演会の振り返りと実践」
第4回勉強会「多様な人との出会いと対話から生まれる学びと変容」
第5回勉強会「今年度人材育成事業まとめ～教える日本語教育から対話の日本語教育へ」

図4 文化庁「生活者としての外国人のための日本語教育」人材育成事業(地球っ子クラブ2000受託)

2-6. これまでに寄せられた大学生からのつぶやき—「にほんご畑」に参加して

「にほんご畑」に参加した大学生には、『ちょっとつぶやき』と題したフォーマットを送り、何か気づいたことがあったら気軽につぶやいてほしいとお願いした。ちょっとした気づきを言語化してもらい、共有したいという思いがスタッフ(芳賀)にはあった。

(1) 「にほんご畑」10月21日 活動内容「イメージビンゴ」(図3参照)体験から

つぶやき1

今日みんなでイメージビンゴをして、ひとつのお題に対してたくさんイメージが出てきていた様子を見て、今まで「日本人」「外国人」と区別してしまっていたことに気付かされました。「日本人」は同じような考え方で「外国人」は違う考え方をしていると無意識的に分けて考えていた気がします。今日の活動を通して「日本人」だからといってみんな同じ訳ではなく、それぞれ違った考え方をされていて面白いなと思いました。

つぶやき2

教える、教えられる関係でなく対等な関係を作るために努力していること。「イメージビンゴゲーム」が「おなじって嬉しい、ちがうって楽しい」を引き出すゲームであること。

つぶやき3

「秋」よりも「もみじ」⇒具体的なことから始めると深まるということ。

地球っ子グループの皆さんが長い時間をかけて築き上げてきた財産なんだと感じた。

つぶやき 4

お題は「身体の不調」でなく「健康のためにやっていることは何ですか？」に。

プラス思考のお題を出すことで明るい話題になる。お題の作り方は大事だと思った。

つぶやき 5

話してもらいたいことを引き出す時、ネガティブな質問にならないようにする工夫が大事だと思った。そして、次につながるような開いた質問になるように。

(2) 「にほんご畑」の雰囲気、「にほんご畑」で気づいたこと

つぶやき 6

日本の子どもには、当たり前イメージできるものでも、文化や環境が違う子どもにはイメージできない。大人がそのような子どもの背景に気づいて、想像力を働かせることが大事だと思った。

つぶやき 7

バングラデシュの子に「川ってなに？」と聞かれたというお話（川は隣の国から流れてくると思っている子どももいる。川は山から流れてくる前提で話されたら混乱する）がとても印象的でした。自分の当たり前が、他の人にとっての当たり前だと思ひ込まないことの大切さを改めて認識しました。

つぶやき 8

Mさん（「にほんご畑」に参加している女性）の表情が明るくなった。初めは表情が硬かったが、継続的に参加することで彼女にとっての居場所になりつつあると感じた。

つぶやき 9

参加すると、伝えることの難しさや文化の違いの楽しさなど、様々なことに気づく。

つぶやき 10

教育実習で約1ヶ月間お休みしましたが、久しぶりの感じがなく「いつでも参加しやすいあたたかい雰囲気」を肌で実感しました。今回もとても楽しかったです。

3. 大学生と外国ルーツの若者の発信—「多様な出会いと対話から生まれる学びと変容」



図5 第4回勉強会チラシ

<p>12月18日(土) 9:00~12:00 勉強会</p> <p>「多様な出会いと対話から生まれる学びと変容」</p> <ol style="list-style-type: none">1) 多言語活動1 (多言語ゲーム・とんとんゲーム)2) 座談会1 SさんとKさんの体験から3) 座談会2 にほんご畑に参加して(大学生から)4) 多言語活動2 (シンハラ文字体験)5) 自由な対話6) やさしい日本語ラップ

図6 第4回勉強会プログラム

2021年12月18日（土）さいたま市民文化センターにおける第4回勉強会当日（図5）。チームのメンバーは、ずっと ZOOM でのミーティングだったので、同じ大学の学生さん以外は初対面。全体でリハーサル的なこともしていない。役割を担っている一人一人を信頼するしかない状況である。久しぶりの対面勉強会で、地域の日本語関係者、高校生も含む外国ルーツの人、スタッフも含め総勢33名がこの会場に集まった。そんな中、わくわくドキドキの勉強会がスタートした。以下、当日のプログラムに従って、チームのメンバー初め、参加者から寄せられたつぶやきを交えて紹介する。

3-1. プログラム1) 多言語活動1

とんとんゲーム（日本語バージョン・中国語バージョン・セブ語バージョン）

たくさん笑って、考えて、
いろんなことを言い合える
のは良いな！

チームの中でぼくだけがリズム
に乗るのに四苦八苦。リズムを考
えていると数字が出てこない！

楽しく学ぶことの大切さ、
ゲームで実感しました。初
めての人と心が通じるよ
うな気がしました。



写真3 とんとんゲームをリードする大学生とセブ語でのゲームに挑戦する参加者

【多言語ゲーム とんとんゲーム】

ただリズムに合わせて数字を言うだけでも、とても難しくゆっくりとしかできません。外国ルーツの子が活躍できるだけでなく、日本の子ども達にとっても、気づきが多いゲームです。

【用意】

4～10人のグループで丸くなって座ります。

【やってみよう】

- 1、時計回りに1、2、3…と番号を決めます。
- 2、手を2回「とんとん」とたたき、自分の番号と、違う人の番号を言います。まず1の人が、「とんとん（手をたたく）、1-6（自分の番号-他の人の番号）」次は6の人が、「とんとん（手をたたく）、6-2（自分の番号-他の人の番号）」「とんとん2-4」「とんとん4-1」「とんとん1-4」と続きます。
- 3、リズムに乗って言います。間違えたらその人からもう一度始めます。
このゲームも、まずは全員がルールを理解するために日本語で行います。次に外国ルーツの子に、母語での数字の言い方を教えてもらい、その言語でやってみます。

3-2. プログラム2) 座談会1 (SさんとKさんの体験から)

みんなの前で話すことで自分は
こういうことで悩んでいたんだ
なあと認識。自分が成長した実
感があつた

「助けてあげたい!」と思った1人です。Sさ
ん、Kさんの話を聞き、その力強さを見て、日
本語とか日本の習慣のしつけでは、2人のよ
うに両方の国を好きになれないと気づいた。



写真4 生き生きと語るSさん、Kさんの話を中心に、意見を交わすチームのメンバー

◆てんきりんでの対話から「Kさんの物語」(語り手は芳賀)

「キッチンカーでフィリピンのハロハロを売ることになったのでみなさんにお知らせしたい!」
久しぶりにKさんから、こんなメールが来た。木曜日の「にほんご畑 ZOOM」に誘ってみた。フ
ィリピンの航空大学に在学中だが、コロナ禍で最後の現場実習ができず、卒業の見通しが立って
いない。どこかの会社で自分の時間を使うより、自分らしく仕事をしたい。フィリピン本場のハ
ロハロを売るだけではなく、お客さんとお話して、いろんな人とコミュニケーションが広がるキ
ッチンカーにしたい。

Kさんは、私が日本語指導を担当していたLさんの妹(7歳で来日)で、連絡が取りあえる関
係が続いている。当時、私が姉妹の家に行くこともあったし、2人がてんきりんに来ることも、
地球っ子クラブ2000に参加することもあった。連絡が取りあえる関係が続いている。「壁のな
いセカイでみんな夢を描いていけば素敵なセカイが広がっていくと信じています。お互いの違い
が良さであり受け止め合うことで尊敬し合えたり、影響しあえる!そうして夢が生まれセカイを
変えていくことができます。誰かが偉いのではなく、ひとりひとりが必要でみんながい
るから成り立つもの。お互いに学びあえるからこそ変化する。変化を恐れては新しいセカイをみ
ることができません。この先もずっと輝くセカイにいく扉があるはず!」とKさんは言う。「私
は Hong Kong×Philippines=Japan」こんな言葉が出てくるKさんとの対話は、大学生が持っていた
「外国から来た子ども」のイメージを揺さぶるのに十分だったと思う。

3-3. プログラム3) 座談会2 「にほんご畑に参加して」大学生から

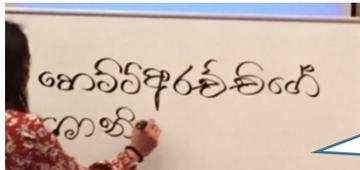
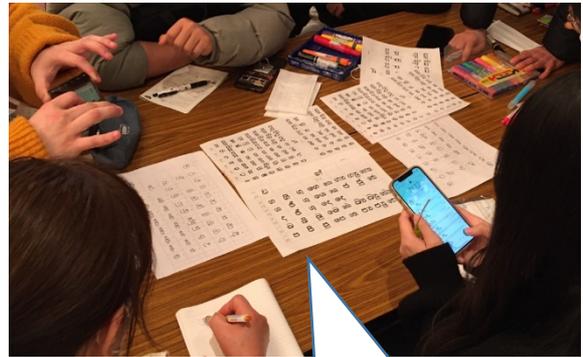
自分たちが主催するという貴重な体験だった。完璧じゃなかったけど、かえってよかったと思える。

今まで、人前で話すのは苦手でした。リーダーをやったことはなかったし、いつも受け身な行動をしていた気がする。でも、いろいろな方との出会いで新しいことに挑戦してみようと思えて、それが形になった瞬間だったからとても嬉しかった。まずやってみること、自分がこんなに変わるのかとびっくりするくらい！



写真5 「にほんご畑」で、多様な人と対話した体験について意見を交わす大学生

3-4. プログラム4) 多言語活動2 (シンハラ文字体験)



シンハラ文字って
かわいい！

文字の違う世界で、読む、書く事
がいかに大変かを実感しました

写真6 「シンハラ文字で自分の名前を書くグループ活動」を楽しむ参加者

◆勉強会の感想から「Sさんの物語」(語り手は芳賀)

「みんなの前で話すことで自分はこういうことで悩んでいたんだなあと認識。自分が成長した実感があった」と感想をくれたSさん。9歳の時に日本に来て、2年間日本の小学校に通った後、

スリランカに戻って2年。筆者とは、彼女が中学3年生で再度来日した時の日本語指導員として出会った。その後、高校、大学を出て、企業に正社員として就職。シンハラ語、英語の通訳と貿易の実務を担当していたが、「もっと自分らしいことがしたいと退職。今はパート勤務をしながら夢を追いかけています」と、日本人の友人とお母さんの3人で、スリランカカレーとアロマの「スリランカな休日」という優雅なスペースの提供を始めている。「2つの文化、国、人と関わって行くうちにどちらの国も好きで私にとってとても大事な存在だと思えました。2つの国を行き来したからこそ色々な方々と出会えたことも大切なことの一つです。」最近始めた趣味は空手。スリランカのナショナルチャンピオンに習っている。子どもの時に日本と他の国を行き来することは、子どもにとって相当の負担であるが、様々な負担を超えて今、Sさんは「自分らしく生きる」ことの豊かさを見せてくれている。

3-5. プログラム5) 自由な対話・6) やさしい日本語ラップ

シンハラ文字体験のどのグループにも、必ず外国出身の仲間と大学生が入っている構成にした。テーブルごとに相談し合っただけでシンハラ文字活動を楽しみながら、自然に自由な対話へ移行。まさに多様な人との出会いと対話が生まれていた。そして、最後は、「やさしい日本語ラップ」という若者らしい発信で楽しく締めくくった。



写真7 大学生が挑戦したやさしい日本語ラップ「やさしい せかい」

片づけの終わった会場で、参加者33名全員で記念写真を撮ろう！という盛り上がりになったことを報告しておく。

4. 振り返りの会から見たもの、そして新たな展開へ

4-1. 振り返りの会

ちゃんとできるか心配だったというのが、私を含めた全員の本音だった。事前にはZOOMで話しているだけで実際に会ったこともない。でも、当日「初めまして！」と言いながらも前から会っていた仲間同士だった。役割分担を確認する間もそこそこに始まり、全員の集合写真撮影という盛り上がりで終わった勉強会の後、この成功は、お互いの信頼でできたものだとことをみんなが実感した。ひそかな仕掛け人であった私も、「お互いの信頼こそ！」と感動しつつ、年長者の役割を身にしみて感じた。

振り返りの会では、「フラットな関係」「レスペクト」「ぶっつけ本番が楽しかった！」という言葉が何度も出てきた。あえて、日本語教育と言わない「多様性の豊かさを楽しむきりんのよな場所」の必要性を若者の力が認識させてくれたと思う。

つぶやき 11

日ごろかかわることが少ない年代の方と交流し、お話しすることがこんなにも楽しくて幸せなものだと思っていた。

つぶやき 12

外国ルーツの人と話す機会がないだけでなく、世代の違う大人とフラットに話す機会もなかった。てんきりんは、いろいろな人とフラットに話せるころだと思った。

振り返りの会の後も、多文化チームのつながりは続いている。1月には、当日参加した高校生と大学生の「ZOOMでおしゃべり」を企画した。2月には、さいたま市の小学校のチャレンジスクールに出向き、ミャンマー出身のPさんと一緒に多言語活動「ワークショップ・ビルマ文字でしおりをつくろう！」を担当。お兄さん、お姉さんの存在として、活躍してくれた。さらに、多文化チームの集まりの中で、「Sさんのカレーと、Kさんのハロハロ、みんなで作って食べたい！」「多文化カフェを開いて、地域の人にも来てもらおう！」「中学生・高校生も集まったらいいね」「その時、楽器を持ち寄ってみんなで演奏したら、いろんな文化があるから楽しそう」「NPO立ち上げちゃう？」

おしゃべり（対話）の中から楽しい妄想が膨らんでいく。「私のサードプレイスでもある、みんなのサードプレイス」という多文化チームの言葉が、だれもが生き生きと暮らせる多様性豊かな社会への変容に向けて、期待通りの風を起こしてくれたことを感じさせた。

「てんきりん」には多様な人たちとの出会いと対話の場が存在した。そしてそこには「おなじって嬉しい！ちがうって楽しい！」という合言葉があった。ここでの人と人との関わりが多文化共生の街づくりの基礎になると感じ、きっと多文化チームの発信によって社会の変容につながるのではないかという予感、気づいてみれば参加していたすべての人に変化を起こす形で実現したようだ。それは、「てんきりん」の主催者であった自分自身も例外ではない。社会の変容への間に自分たち自身の変容があったのだ。

5. 地球っ子グループの活動の教育学的意義

本節では、地球っ子グループの活動の教育学的意義について考察していく。この考察をするうえで、(1)知識とはいかなるものであり、その伝達の主要機関とされる学校は知識伝達において、どのような特徴をもっているのかを確認する。次いで(2)地球っ子グループの活動の意義を学校知識及び銀行型教育との対比において確認していく。

5-1. 学校知識

一般に学校で扱われる知識とは、教科書か、教える側（教師）の頭の中にあるものと認識されている。こうした知識観は、教えるための資源を集中して組織された学校において、教えられる側（生徒）に対して効率的に知識を伝達する方法として近代以降、成立してきたものである。しかしながら知識とは、人間のつくりだしてきた文化と活動のなかで、人間がその情報を有用と認知し判断したものをいう⁹⁾。それゆえに「知るという作用はつねに知る対象との関わりの中で生じる」（松下 2002、p.47）のだといわれるし、「知識は単に習得すべき事項として切り離されているのではなく、人間文化一般とつながりをもっている」（佐伯 1995、p.112）といわれるのであ

る。つまり「知る」という行為で認知される知識は、「対象との関わり」や「人間文化一般とつながり」がなければ、その意味や有用性を「知ることができない」のである。こう捉えた場合、学校で扱われる知識は、膨大な知識群のなかでも、独特の性格をもったものであることが浮かび上がってくる。

学校で伝達されている知識を教育社会学では「学校知識 (school knowlege)」と定義してきた。この背景には、学校という制度や知識を伝達する情報として扱う教師によって、選択され再編成 (バーンステイン 2000) されていることがある。こうして学校知識とは、「現代社会で、子どもたちが学校制度を通じて、学ぶように要求され、実際に学び、その修得の程度を評価される知識群」(久富 1999、p. 156) のことであるといわれるのである。

例えば学校で学ぶべきと類別された教科・科目は、膨大な知識群のなかから、教えるべきと選択されたカテゴリーである。このカテゴリー化された知識の内容をどのような順番で、どのように教えるのかということ、学び手に獲得されやすいよう系統化に象徴されるよう選択し再編成する。選択し再編成された学校知識は、さらに教師によって選択と再編成が行われる。この選択と再編成を通じて学校は、もともと「対象との関わり」や「人間文化一般とつながりをもっていた」知識を、対象や人間文化とのつながりに関心を示さない学校知識へと変換しているのである。この学校知識は、対象や人間文化とのつながりに関心をもちないという点でいえば、人間にとってはもはや有用性のない、単なる“記号”と化した情報なのだともいえる。

この点に関わってパウロ・フレイレは、「知識を『預金』すること、知識を貯めこむこと」(フレイレ 2018、p.132) が目的となっている教育を「銀行型教育」と喝破したが、銀行型教育になる背景に、知識が記号と化していた点があることには留意したい。フレイレも指摘するように「本来の知というものは、発見の喜びに次ぐ更なる発見、探求の姿勢、知ることへの切望、それを継続すること、そういったことから立ち現れるものだ」(フレイレ 2018、p.132)。銀行型教育においては、「『知識』とはもっている者からもっていない者へと与えられるもの」として認識され、「教師はいつも知っていて、生徒は常に何も知らない」(フレイレ 2018、p.133)。こうして「知る者と知らない者の地位の固定」が行われ、「教育とは探求するプロセスそのものである、という姿勢を否定する」(フレイレ 2018、p.133) ののである。

この銀行型教育の説明は、日本の学校教育と見事に重なり合っている。深刻な点は、学校とその担い手である教師を中心にその教育のあり方(銀行型教育)こそが、教育の普遍的な形態であると思込み、制度の粘着性を高めていることにある。さらに、この銀行型教育の思考枠組みから「子どものため」という麗しいスローガンを掲げて実践を行うため、銀行型教育を余計に過熱させ、その思考枠組みから脱却できないスパイラルに陥っているともいえる⁽¹⁰⁾。このスパイラルのなかで「知る者と知らない者の地位の固定」は、より強固となり、ゼロトレランスや学校スタンダードのようなものが生成され、正統化されるのである。

こうして学校での“教育”の形態が普遍的な形態であると官僚機構の「経路依存性」(ピアソン 2010) のなかで認知され、再生産されていく。その結果、例えば行政機関が行う厚生事業(例えば外国ルーツの人への日本語支援や経済的困窮家庭の子どもへの学習支援)にも、教育の普遍的な形態は学校の教育であると信奉され、学校での教育の形態が無批判に持ち込まれていく⁽¹¹⁾。

5-2. 地球っ子グループの活動の意義

翻って地球っ子グループでは、知識を「対象との関わり」や「人間文化一般とつながり」をも

った形に再編成⁽¹²⁾して活動を行っている。以下、四つの視点から活動を説明していく。

一つ目は知識が使われる文脈。地球っ子グループの活動の発端におやつにホットケーキを作ってフライパンに触ってしまい、『さわっちゃだめ！あついよ！』『あついっ！！』を何度も繰り返す、みんなで大笑いながら、言葉ってこうして五感を使って身についていくのだ」という説明。この説明には地球っ子グループの言語に対する姿勢が明示されている。なぜなら「ホットケーキを作ってフライパンに触る」という日常生活の文脈において、「さわっちゃだめ！あついよ！」という注意喚起の言葉と、調理して熱せられたフライパンに触ると「あついっ！！」という言葉が“使われている文脈”にこそ関心があるといえるからである。学校教育の文脈でこうした言葉はどう説明されるだろうか。「ホットケーキ」「フライパン」という名詞が、そして「あつい」という形容詞が日本語にはあるというように、文章を名詞、形容詞と分類しながら分節化し、文章読解を行うことが想起される。しかし分節化を通じて、「ホットケーキ」とはどのような料理で、「フライパン」はどのような調理器具であり、「あつい」という表現はどのような“場面”で使われるものであるのか、その“文脈”は等閑視される。この等閑視によって、文脈のなかで意味を獲得していた言語は、人間にとって意味の獲得ができない記号へと変換される。しかし地球っ子グループの活動は、文脈のなかで意味を獲得していた言語の、その文脈を「残して」、あるいはそうした文脈に「のせ替えて（再編成して）」、言語を使った活動を行っている。こうした活動であるがゆえに、生活文脈のなかで無理なく言語を理解し獲得することができるのである。

二つ目は、知識を機能させる環境。知識が知識として機能するには、知識を求める対象が当該知識について「知らない」という前提と、「知りたい」と思わせる環境がある。「教える」機関とされる学校ではこの前提と環境が崩れている。が、地球っ子グループの活動は、この環境を意図的につくっている。例えば「図書館のおはなし会で日本人の親子を前に自分の言葉でお話して拍手をもらうのを見て、初めは小さくなって聞いていた子どもがママを誇らしげに見る姿を見た」という説明があるが、この場面は「日本人の親子を前」に、「自分の（国の）言葉」で「ママ」に話す機会をつくっている。留意すべきことは、外国ルーツの人に「日本語で話をしてもらう」という意味での話す機会をつくっても「誇らしげな」ママの姿はみえないということである。ママの「(国の)言葉」で「話」することが重要となる。「にほんご畑」の説明の箇所、『〇〇語ではなんというの?』『数え方を教えて』『〇〇語の早口ことばがありますか?』と、外国出身者の母語について教えてもらうと、その人が元気に発言するきっかけになる」という説明からも意図的にそうした活動を行っていることがわかる。しかもこうした活動をすることで、日本語以外の言語表現を「知らない」でいる多くの「日本人の親子」に、多言語・多文化を「知りたい」と思わせる環境をつくっている。

三つ目は、知識の伝達方法と配置。フレイレが指摘したように学校で『知識』とはもっている者からもっていない者へと与えられるもの」として認識され、「知る者と知らない者の地位の固定」が行われている（フレイレ 2018, p.133）。つまり〈教師－生徒〉という配置と、〈教師（知識伝達の担い手）→生徒（受け手）〉へという一方向に知的情報は伝達されるのである。しかし、こうした配置と伝達方法の前提には、a) 知的情報が固定化し変化しないこと、b) 知識情報の受け手が意味化する過程が同一であること、c) 伝達の担い手が伝達する知識情報について受け手が意味化する過程を含めてすべて知っていること、が不可欠な要件となるが、現実には a) b) c) という要件を、そうであると「みなしている」だけである。そもそも a) 知的情報は文脈や対象のなかで機能している（生きている）ものであり、知識を文脈から切り離して固定化した瞬間に、知識として

の有用性が失われる、b) 知的情報の受け手が意味化する過程は極めて複雑であることは認知心理学の成果を見ても実証済みである、c) 伝達の担い手とされる教師が知っていることは、教科・科目という学校知識の教科レベルの次元に留まる知識であり、しかも受け手が知識を意味化する過程の専門性を持っていない。このような「みなし」であるにも関わらず、学校での「教育」は〈教師（知識伝達の担い手）→生徒（受け手）〉へという一方向に知的情報は伝達されるものである形態を普遍的なものとして認識し、その形態を正統化しているのである。そもそも知識の伝達方法と配置は、知識をどう把握するかによって変化する。地球っ子グループの活動は、この知識伝達の方法と配置を意図的に変化させている。例えば「にほんご畑」の活動では、「立場の逆転を演出することで、教える人と教えられる人の関係が固定化しないようにする」。文化という次元で知というものを考えた場合、自分の所属する国の文化以外について多くの人は無知である。つまり、自分の「知っている」ことなど、文化次元で考えた場合に僅かであり、「知らない」ことの方が多いためである。教師においても自らの取得する免許状の教科・科目以外のことは「知らない」し、免許状の教科・科目のことも、そこででてくる知的情報がどのような文脈で機能し、どのように生成してきたのか、すべて知っていることはありえない。このように教師も「知らない」ことだらけなのである。「知らない」ことをマイナスにするのではなく、それを学びの契機だとプラスにとらえる。そういう活動が地球っ子グループでは行われている。「外国出身の仲間がたくさん発言し、それぞれの国の話を聞くことができると、私たちは自分のあたりまえがみんなのあたりまえではないことを知る」。こうした活動は、〈教師（知識伝達の担い手）→生徒（受け手）〉へという一方向に知的情報は伝達されるという「教育」の伝達方法と配置では説明がつかない。何を知ることかという文脈で、伝達方法もその配置も入れ替わるからである。「イラストが得意であれば積極的に書く場面を作るし、編み物が得意であれば帽子の作り方を教えてもらうこともある。立場の逆転を演出することで、教える人と教えられる人の関係が固定化しないようにする。」

四つ目は、エンパワメントと異文化理解。地球っ子グループの活動では、活動に参加するなかで、知識情報の担い手が、その時々で入れ替わることにより、活動に参加している全員が担い手にも受け手にもなる。「その人が持っている本来の良さを対話の中で見つけ出」して担い手になってもらう。「母語について教えてもらうと、その人が元気に発言するきっかけになる」。このように地球っ子クラブの活動には、外国ルーツの人を含め、参加している人全員が元気になる、つまりエンパワメントする仕掛けが組み込まれているのである。また参加者がエンパワメントされる活動のなかで、異文化と出会う機会もつくっている。「外国出身の仲間がたくさん発言し、それぞれの国の話を聞くことができると、私たちは自分の当たり前がみんなの当たり前ではないことを知る。日本人が日本語を教えるところにしてしまうのでは、もったいない。」という説明はそれを表している。『「にほんご畑」は、相手の方への敬意と対等の関係の中での対話から生まれる発見の場』である。その「発見の場」における異文化との出会いのなかで、文化的に「知らない」ことがあり、その知らない文化を「知りたい」と思わせる世界へと参加者を誘っていく。こうした異文化交流の渦に巻き込んでいくのが、地球っ子グループの活動なのだといえる。

6. 大学生ボランティアの意識変容

6-1. 大学生ボランティアの感想

それでは、「知らない」という出会いと発見から、参加者を文化交流の渦にどう巻き込んでいく

のか。ここでは「てんきりん」の活動に参加した大学生がその渦にどう巻き込まれていったかを、活動に参加する前と、参加した後での意識変容を手がかりに確認していく⁽¹³⁾。

Aさん

子どもたちが日本に溶け込んでいくためにはどうしたらいいか、ということばかり考えていました。子どもたちと関わるには、支援しかないと思い込んでいたんですね。なので、外国にルーツを持つ子どもたちの手助けをしたいとか、どうやったら日本語の能力を身に付けさせることができるのかとか、そっちの方に頭が向かっていました。

地球っ子に参加して、自分のそのような考え方がすごい甘かったなというのを実感します。最初の活動で、スタッフさんに自分の考えを伝える機会があったのですが、とても白い目で見られたのを覚えています(笑)。その時に自分の中に、支援という、かかわり方の前提を作ってしまったことを考えさせられました。

地球っ子の活動は、自分の想像した関わり方とは違っていました。大人側が全然教えようとしていないという悪く聞こえそうですが、子どもたちが話す主体になっていて、すごい雰囲気が良いです。この活動に参加するなかで、子どもたちがたくさん喋ること、自分のルーツの国の食べ物や道具などを楽しそうに紹介しているのを目の当たりにしました。もし、大人側が日本語を教えようという心持ちで関わっていたら、子どもたちは指名したときしか話さないし、なにより日本語が嫌いになってしまうと思います。

地球っ子に参加して、そのような子たちとのかかわり方に関して大きく変わりました。ある時スタッフ(芳賀)さんが、「先生とか支援者じゃなくて、ともだちでいいじゃん。」と言っていたことを思い出します。この言葉を聞いて、自分もなるほど感じました。やはり、友達のような関係だからこそ、先生や支援者のような人には言えないことを言えるのではないかと思います。

Bさん

地球っ子に参加する前、人と異なる意見を持っていると気付くと発言を控えていました。また自己肯定感が低く、プライドも高いので、失敗を恐れてなかなか行動できませんでした。人前で話すことが苦手だと感じていたのも、こうした理由だと思います。

地球っ子でのさまざまな方との関わりや、「おなじって嬉しい！ちがうって楽しい！」と感じられるいろいろな活動の中で、人はみんなそれぞれ違うこと(違くてもいい、違うって楽しいこと)を実感しました。いろいろなところで多様性が叫ばれている現代ですが、私は今まで「多様性」という言葉だけ頭に入っていて、身をもって実感していなかったのだと気付きました。この実感を通して、積極的に発言したり、行動するようになったと思っています。また、文化の違い、考え方、言語などみんなそれぞれで面白いと思うようになりました。また、支援とは何かを考えるようになりました。日本語教室やボランティアは、「支援する側」「支援される側」と分かれているイメージでしたが、地球っ子では分かれておらずみんな仲間です。「支援される＝無力」ではないし、私は地球っ子で外国ルーツの方からいろいろなことを学びました。

今までは上手くやろうとして足がすくんでしまい、動けないことが多かった気がしますが地球っ子ではスタッフ(芳賀)さんに何度も、「失敗してもいいから挑戦してみ。」と言われ、

この言葉に背中を押されました。この前、ボランティア大学生の〇〇さんが「良い意味で完璧主義じゃなくなった」と言っていました、私もそう感じています。

Cさん

ボランティアに参加する前は、外国人は異なる存在という潜在的な意識があったと思います。気を遣わなければいけない存在でした。また「ボランティア」と聞き、参加前は悩みを聞いたりしてそれを支援をしなければいけないんだと思っていました。日本語を教えるわけでもなく（むしろ教えようとする的外れな感じになる）、ただおしゃべりをしてその日のZOOMが終わって、想像とのギャップを感じました。

ボランティアに参加して、外国の人だけが違うのではなく、同じ日本人でも育った環境や経験によって色々な考え方、発想があることがわかりました。正直ずっと、自分は日本で日本人だけと生きていければいいやと思っていました（笑）。スタッフさんから、「支援する」「支援される」の関係でなく「互いに学び合う」ということを聞いたときから、そのような考え方が自分にとって衝撃的で勉強の場となりました。最初参加したとき、伝わらない日本語をわかりやすく説明したり絵を使って表現したりすることも全然うまくできませんでした。スタッフさんが本当にすごいと感じたと同時に、こんなわたしが悩みを聞いて支援するなんてそもそもできるわけがないと反省しました。

今となっては、わたしが何かを教えて支援しようなんて思っていたことに対してバカヤロウ！と思います（笑）。あとは、自分が気を使って話すのではなく相手に本当に興味を持って学びに行く姿勢で話すようになってから、外国の方ともとても話しやすくなりましたし相手も打ち解けてくれるようになったと感じます！

Dさん

ボランティアに参加する前は、外国人と日本人というようにはっきりと分けて別のものだと考えていた。日本にいる外国の人と話す時は、英語を使わないといけない。色々なことに対して、mustという意識が多くあった。正解を常に考えていた。失敗してはいけないという考え方を持っていた。

ボランティアに参加した後は、生まれた国や育った環境、話す言語が違うだけで、外国人や日本人のように区別する必要はないと考えるようになった。英語を使う必要はなくて、外国の人達は優しい日本語の方が求めていると知った。すべきという考え方ではなく、～してもいいというような考え方になった。1つの答えではなく、みんなが納得できるような解を考えるようになった。失敗してもいいんだと思うようになった。失敗を失敗と捉えるのではなく、成功のための過程であると思うようになった。

Eさん

ボランティアに参加して自分が変わった点は三つあります。

ひとつは、外国にルーツを持つ方に対するコミュニケーションの変化です。ボランティアに参加する前は、留学生に話しかけられたら話すだけでした。自分で話しかけることはせず、日本語でべらべら話しかけられても迷惑では？と思っていたくらいでした。しかし活動に参加して好きな食べ物やコンビニで買うものなど、たわいもない会話をするだけでこんなにも

相手を知れるのだと気付きました。大学の留学生に丁寧にやさしい日本語を意識して質問し、積極的にコミュニケーションを取るよう変容しました。

いまひとつは、他者に対する興味です。これは、外国にルーツをもつ持たないに限らず、私の他者に対する興味が高まったと考えます。先ほどあげたコミュニケーションの取り方の変容と関連するのですが、活動をしていて簡単なコミュニケーションや普段の生活では当たり前で他者に聞いたことのない違いが沢山あると思いました。外国にルーツを持つ方だけでなく、大学での新たに会った人、地域の方、古くからの友達など、身の回りの人に対する興味の持ち方が明らかに変わりました。

さいごは、諦めなくなったことです。以前は外国にルーツを持つ方と話すとき、伝わりにくい話題は避けたり、伝わってないと思ったら諦めてその話題をやめてしまったりすることが多かったです。しかし、周りのスタッフが一回で伝わらなくても絵やモノ、異なる言い回しをして必ず最後まで責任持って伝えようとしている場面を何回も見ました。その点から、私は伝わる方法が必ずあると思いました。話す時に知りたいことや興味あることは言い方や伝え方を工夫して会話するように意識が変容しました。

以上のように、活動に参加した大学生全員が、「知らない」という出会いと発見から、これまでの見方・考え方を相対化していることがわかる。Aから順番に、活動の参加する前の見方・考え方が、活動に参加してどう変容したか、簡略化してみよう。

「子どもたちが日本に溶け込んでいくためにはどうしたらいいか、ということばかり考えていたAであったが、活動に参加して、「考え方がすごい甘かった」と変容している。Bは、「今まで「多様性」という言葉だけ（で）身をもって実感していなかったのだと気付」いたという。そしてCは、「ボランティアに参加する前は、外国人は異なる存在という潜在的な意識があった」うえ、「参加前は悩みを聞いたりしてそれを支援をしなればいけない」と思っていたが、「今となっては、わたしが何かを教えて支援しようなんて思っていたことに対してバカヤロウ！と思」っているという。またDは、「ボランティアに参加する前は、外国人と日本人というようにはっきりと分けて別のものだと考えていた」が、「ボランティアに参加した後は、生まれた国や育った環境、話す言語が違うだけで、外国人や日本人のように区別する必要はあまりないんじゃないかと考えるようになった」という。さらにEは、活動に参加して「積極的にコミュニケーションを取るよう変容」したという。例えば「外国にルーツをもつ持たないに限らず、私の他者に対する興味が高まった」し、「外国にルーツを持つ方だけでなく、大学での新たに会った人、地域の方、古くからの友達など、身の回りの人に対する興味の持ち方が明らかに変わ」ったのだという。

6-2. 意識変容の背景と詳細

では、「知らない」という出会いと発見は、大学生の異文化に対する理解をどう育んでいったのか。ここでは意識変容の背景をより詳細にみるために、Bへ行った追加の聞き取り調査の記録を紹介する。

最初に「てんきりん」に参加したのが、2021年7月頃だと思う。

「てんきりん」の活動を知ったときに、ビビっときたものがあった。そういう活動をしているのなら、行ってみたいと思った。(地球っ子グループの活動としては)2つ参加している。

「てんきりん」の「にほんご畑」(毎週 木曜日 10-11:30)と「地球っ子クラブ2000」(土曜日 隔週)に参加している。「にほんご畑」では他の大学生と会う。毎週、大学生がくるわけではないが、私は毎週参加している。(ボランティアの)入り口として日本畑をあけているようだ。日本語畑には子どもはこない。大人の人だけ。日本語で話をしている。学ぶというより、ずっとおしゃべりしている。「地球っ子クラブ」のほうは、隔週なのでまだ3, 4回しか参加できていない。

ボランティアという言葉じたいが、やってあげるというイメージが私のなかにあったから、私にボランティアでできることがあるかなと自信がなかった。行ってみたら、ただただ楽しい場所。普通にお話して終わってみたいな感じ。今、ボランティアだから行くというより、楽しいから行っている。どれくらい楽しいかという、留学行くからお金をためないといけなからバイトをたくさんいれるようにしているけど、木曜日だけはバイトをいれないようにしている。それくらい楽しい。友達に会うとか、サークルに行くとかとは違う楽しさ。新たな発見とか、新しく知る文化とか、何か発見に重きをおいた楽しさだと思っている。新しいことを知ることによって、自分を知ることができるじゃないですか。新しい文化を知ること、自分の文化はこうだとか、新しい考え方を知ること、自分はこういう考え方をしていたんだと、発見することができる。

イメージビンゴという遊びがあって、確かその会は日本人しかいなかったが、違いがあるって、国籍だけじゃないと思った。日本人と外国人を無意識に分けてたと気づかされた。国籍とかで違いを生んでいるわけではなくて、人それぞれが違うのだと。言葉ではよくきくじゃないですか、人それぞれ違うとか。多様性というが、字面だけ頭に入っていて、その時に腑に落ちたっていうのも、「てんきりん」で学んだことです。

多様性って言葉を、たぶん考えずに使っている。ホットワードだから、その言葉を言うといい感じになるから、使っているように思う。多様性という言葉のために、わかりやすい人を連れてきたり、それって本質をついているのかとか、意味あるのかと思う。多様性って、人が二人集まれば多様性になるし、国が違うとか、そういう意味じゃないということがわかった。言葉だけがどんどん先行していることが、わかった感じがする。

(「てんきりん」に参加してイベントのために他のボランティア大学生と話すなかで)学部が違うから見方が違うと思った。みんなと話していて思ったのは、けっこう私の視点って、教育からものをいうことが多いと。その人たちを鏡に気づいた。いろいろ考えているときに、教育の視点とか、子どもたちの視点とか、そういうところばかりみていると。そうじゃない人の意見をきいたからこそ気づいた。

大学に入るまで、(所属する)コミュニティがすごい少なかった。学校と家庭だけみたいな感じ。比較対象がなかった。そのなかで、てんきりんに参加しても、そのよさはみえてこなかったと思う。いろんなコミュニティに属することが大切なんだと思った。コロナって外出できないからやだという人がいっぱいいるじゃないですか。自分もそう思うが、オンラインで人と会ったり、海外の人とおしゃべりしたりとか、コロナになってオンラインが普通にならなかつたら、たぶんそのまま大学のサークルに属して普通に大学で過ごしていた。「てんきりん」にも参加していたかわからない。

「てんきりん」に参加する前は、自己肯定感がすごく低くて、自分に自信がもてなかった。それって根拠がないなって(てんきりんではない)他の活動の人と対話するなかで気づいた。

根拠もなく自分のことに自信がない。根拠もなく自己肯定感が低かった。どういうところが嫌いなときかれても、こたえられなかった。何となく自分が嫌いといっていた。自分のことがわかっていないのに、勝手に否定していたという面があった。その打開策として、いろんな人と会うことによって、鏡になってくれるじゃないですか。いろんな人と会って、いろんな人との違いを知ることによって、自分のこういうところは改善してこうとか、こういうところは受け入れていこうとか、ひとつひとつ分析というかわからないけど、人と会うことが、すごい大事なんだと思いました。

今は、自分が興味あることがみえはじめているから、自分の興味あることを追いつけていきたい気持ちが出てきてしまったので、家族にとってよいかはわからないけど、自分にとってはよかったと、これも「てんきりん」のおかげだと思っています。

人とのコミュニケーションのなかで、自分が学びたいことを学ぶ、自然に学んでいる。無理矢理おしつけられたことが本当の意味で頭に入るかというとなしと思う。本当の意味で学ぶとは、人とのコミュニケーションとかコミュニティへの参加のほうが大きいんじゃないかと自分の経験を通すと、そう思う。

こういう経験が自分自身を変えていった。変わった自分を見て、変わった前の自分を知っている友達に徐々に会うと、すごい変わったねといわれる。めっちゃいわれます。

以上の聞き取りデータより、「にほんご畑」の活動が、Bの意識変容に影響を与えていることがわかる。注目したいのが、「多様性って、人が二人集まれば多様性になるし、国が違うとか、そういう意味じゃないということがわかった。言葉だけがどんどん先行していることが、わかった」という言葉である。多様性という言葉が社会でいかに一面的で歪曲した使用をされているか、Bは驚くほどの洞察をしている。この洞察は自身へも向けられていく。「私の視点って、教育からものをいうことが多いと。その人たちを鏡に気づいた」。同様の気づきがあったことをBは次のようにも述べている。『てんきりん』に参加する前は、自己肯定感がすごく低くて、自分に自信がもてなかった」。しかし、「いろんな人と会って、いろんな人との違いを知ることによって、自分のこういうところは改善してこうとか、こういうところは受け入れていこうとか、ひとつひとつ分析というかわからないけど、人と会うことが、すごい大事なんだ」と思った。ここでもBは、「いろんな人と会うことによって、鏡になってくれる」と、自分を映す鏡が出会った人であることを述べている。

Bの意識変容と成長は著しい。それは「経験が自分自身を変えていった」と自身の変容を自身で認識していることから明らかであるし、「変わった前の自分を知っている友達に徐々に会うと、すごい変わったねといわれる」ことからそういえる。もちろん変わったことが重要なのではなく、どう変わったのかが重要となる。これに関わってBは、「自分が興味あることがみえはじめ」「自分の興味あることを追いつけていきたい」と語っている。

人との関わりを通して、新しい気づきを得、その気づきが自己と社会を洞察する契機となり、自己肯定感を高めながら、主体性をもった自己を形成していく。この主体を「主体的自己」と呼ぶとすれば、その主体性によって、自分の進むべき道、進むべき方向をBは見出していつている。こうした主体的自己の形成が、「てんきりん」の活動だけでなされたとは言い切れないが、「てんきりん」の活動がひとつの契機となっていることは明らかであろう。

7. 地球っ子グループの活動から「教育」を再考する

7-1. 「違い」への出会いから主体的自己の形成へ

それでは、Bのような主体的自己は、人との関わりがあれば自然に形成されるものなのか。否、形成されない。Bに照らしてもそれは証明されている。というのは、Bは現役の大学生であり、大学での授業やサークルを通して「人との関わり」はあった。しかし、その大学での人との関わりだけでは主体的自己は形成されなかった。この点からみても、単に「人との関わり」があるだけでは主体的自己は形成されないのだといえる。また、人であれば誰でもよいのではなく、どういう人であり、どういう環境において関わるのかが、肝要となる。

Bの言葉を参考にすれば、Bは「にほんご畑」を「ただただ楽しい場所」といい、それは「友達に会うとか、サークルに行くとかとは違う楽しさ」だととらえている。その楽しさとは、「新たな発見とか、新しく知る文化とか、何か発見に重きをおいた楽しさ」なのだという。つまり、「新たな発見とか、新しく知る文化とか、何か発見」できる人との関わりであり、そうした発見や知ることができる環境となっているのである。

「てんきりん」の「にほんご畑」では、「外国出身の仲間がたくさん発言し、それぞれの国の話を聞くと、参加者は自分の当たり前がみんなの当たり前ではないことを知る」活動を意図的に行っている。「外国出身」の方に「日本語を教える場にするのはもったいない」「〇〇語ではなんというの?」「数え方を教えて」「〇〇語の早口ことばはありますか?」と外国出身者の母語について教えてもらうことを通じて、「自分の当たり前がみんなの当たり前ではないことを知る」。こうした活動のなかで、Bのいう「新たな発見とか、新しく知る文化とか、何か発見」が生まれているのである。

この発見や知るといふことに関心を促しているものは、言語を含めた文化による違いにある。つまり“違い(差異)”が、知るといふことに関心を促しているのである。だから違いがなければ、発見や知るといふ関心が促されないとはいえる。Bも、違いを通じて「発見に重きをおいた楽しさ」を享受していた。違いをなくすことや、みえなくしてしまうことでは、知りたいという関心は醸成されない。違いを浮かび上がらせ、あえて強調する。この「違い」を強みとして焦点化する点に、主体的自己が形成される契機があるのだといえる。

7-2. 「教育」から「共育」へ、そしてエンパワメントの活動へ

「にほんご畑」では、活動を行ううえで、「教える人と教えられる人の関係が固定化しないように」している。その理由は、参加者が「元気に発言するきっかけ」をつくることや、「自分の当たり前がみんなの当たり前ではないことを知る」ことにあるといえる。この点を補足すれば、「教える人と教えられる人」の関係が固定化すると、言語や文化に優劣をつけてしまう危険があることが考えられる。例えば「教える人」が日本語や日本文化を教えることによってその社会の「標準」言語は日本語であり、「標準」文化は日本文化である。「標準」言語である日本語と「標準」文化である日本文化以外の言語と文化は「標準」ではないという意味を付与する。英米で行われたかつての「補償教育」はこうした標準を基軸に行われた「奪文化化」教育であると批判されたのであった(中村 1991)。日本の学校教育が「奪文化化」教育になっていたことや、日本語教室でも同じような空間になっているという背後には、言語や文化に対して暗黙に優劣をつけていたことにより、情報の受け手である外国ルーツの人に文化摩擦が生じてパワーレスになっていったのだと

診断できる。このパワーレスの状態をエンパワメントする活動を「にほんご畑」ではしているのだと考えることができる。

以上の考察を通じて地球っ子グループの活動は、学校教育のみならず日本語支援や学習支援で普遍的な形態として認知されている「教育（銀行型教育）」という営みを再考するうえでの模範（モデル）的な取り組みであるといえる。繰り返しになるが地球っ子グループの活動では、参加する人全員が、〈教える人〉にもなるし、〈教えられる人〉にもなる。大学生が語っていたように、支援すると思いついで活動に参加したが、結果として自らの見方・考え方の変容が起きたことを示すデータは、支援する（と思いついでいる）側が、支援される側になった、という弁証法的な相互作用⁽¹⁴⁾として教育という営みがあることを示している。

この弁証法的な相互作用を軸に「教育」という言葉を再考してみると、「教育」という一方の側が他方の側へ何かを伝達するという意味だけでは、その営みの実相が捉えきれないことが明瞭となる。様々な文化的背景をもった人間が交流する現実社会の場では、知識の受け手の側から伝達の側という一方向ではなく、受け手の側と伝達の側が常に入れ替わる、つまり双方向的な営みとなっているのである。そう捉えた場合、一方の側が他方の側へ何かを援助したり、伝達をしたりという意味で認知・使用されている「支援」や「教育」という言葉は、実相を反映しないという意味で使用しない方が妥当であろう。使用するのであれば「支援」や「教育」という言葉を実相にてらしてとらえ直すことが先決である⁽¹⁵⁾。地球っ子グループの活動は「支援」や「教育」というよりも、参加者が互いに学び・育まれる「共育」である。また学ぶというよりも、参加する人を元気にする、つまりエンパワメントする活動であると表現してもよいかもしれない。知るということとは人をエンパワメントする、それを教えてくれているのが地球っ子クラブの活動である。

7-3. 「楽しい」を基軸に

地球っ子グループの活動と、そこに参加した大学生の意識変容をみると、以下のような循環があることがみえてくる。

- 1) 学びの活動に参加する → 2) 新たな発見がある → 3) それまでの見方・考え方が変化する → 4) 成長する、エンパワメントされる → 5) (1～4の繰り返しを通じて) 主体的自己が形成される → 6) 主体的自己は社会へコミットメントする

ここで留意したいことは、2・3・4・5・6は1を経由しないと起こらないということである。この点は、Bへの追跡調査によっても明らかになっている。

新しい知識を獲得する営みである「教育」という営みは、このフローにあてはめるとすれば1にあたる。しかし、2へ進まない1もある。それが銀行型教育である。銀行型教育は日本の学校教育の相似形であるため、日本の学校教育の大半は1にあたる。その営み（銀行型教育）では2へは移行しない。2へ移行しなければ、3、4、5という方向へも移行しない。つまり銀行型教育の形態では、知識の獲得者に変化を与えることができないのである。理由は、記号の伝達に留まっていることによるが、見落とせない理由はその営みが“つまらない”からである。

この“つまらない”ということが決定的に重要であることが今回の考察によって浮かび上がってきた。なぜかという地球っ子グループの活動は、「ただただ楽しい」のである。楽しくないと学びの活動は続かないし、そこに参加する人の意欲も低減する。しかし参加していること自体が「楽しい」のであれば、参加する人の学びの意欲は低減しないので、学びの活動も継続できる。

地球っ子グループの活動は、一見すると大学生の印象のように「ずっとおしゃべりしている」。

アクティビティをみれば「遊んでいる」と感じる事だろう。しかし、「おしゃべり」や「遊び」を通じて、2（新たな発見がある）や3（それまでの見方・考え方が変化する）へ至るのであれば、それは「知る」とか「学び」という活動として十分に成立していることになる。むしろ「学習」や「教育」はこうであるべきという規範や型を先行させ、2や3へ移行させることができない営みになっているものこそ、「学習」や「教育」として成立していないものなのだとはいえる。

8. 結びに代えて—多様性に根ざした「公正」としての「教育」活動とは

8-1. 「てんきりん」の活動から学んだこと

「子どもたちを助けてあげたい!」と思った一人です。Sさん、Kさんの話を聞き、その力強さを見て日本語や日本の習慣のしつけでは、二人のように「両方の国を愛せる子ども」になれないと気づいた。」これは、Sさん、Kさんとの対話を重ねる中で、大学生から寄せられたつぶやきである。地球っ子グループ立ち上げ以来一貫して私たちの願いであった「外国ルーツの子どもたちが日本でそれぞれの良さを生かして生き生きと輝くこと」とは、まさに「両方の国を愛せる子どもに育つこと」だったのだ。そして、以後、「両方の国を愛せる子ども」という表現を使わせてもらうことにした。

文化や世代の異なるもの同士がいっしょに楽しむことのできた今回の取り組みを通して、新たに認識したことがある。それは、子どもたちも、若者も、大人だって、みんな成長したがついていくということ。そして、その成長したいというそれぞれの思いを、学校を初めとする日本社会は受け止め伸ばしているだろうか。もしかしたら、押さえつけてはいないだろうか。教育の場において、主役は、成長したがついていくみんなであり、教える人や支援する人ではない。私たちの役目は、その主役が十分にその良さを輝かせることができるようにする脇役であったりプロデューサーであったりしなければならない。よき脇役やプロデューサーであるためには、主役のこと、主役の心の動きをしっかりとキャッチできる力、主役が自分の良さに気づくようにする力、そして、その力を発揮する場を作る力が必要だろう。さらに、その場に欠かせないのが楽しいこと。地球っ子グループの合言葉である「おなじって嬉しい!ちがうって楽しい!」というコンセプトの通り、そこが楽しい場があったからこそ、みんなの成長したいという思いが形になったような気がしている。

地球っ子グループのパンフレットには「今日本にいる子どもたちはみんな、これからの日本社会を共に生きる子どもたち」というフレーズがある。これを入れたのは、外国ルーツの子どもたちの存在が認知されていないのではないかと思う場面に出会うことがあったからである。日本社会を構成している私たちには、子どもたちが「両方の国を愛せる子ども」に育っていく環境を作る役目がある。日本語教育は、日本語学習を保障することはもちろんであるが、取り巻く環境を作ることと両輪とならなければならない。しかし、学校教育の中でも、地域の日本語教室の中でも、取り巻く環境づくり、人づくりには意識が向いていないように思われる。「両方の国を愛せる子どもたち」が育ち、共に生きる仲間になるためには、日本社会の変容こそ、求められていると感じている。

もともと、声を出せない仲間の声を社会に届ける役目があると思い、発信を続けてきたが、今後は、「にほんご畑」で出会った大学生は、私たちとつながりを持ちながら、あるいはあちこちに散って、「おなじって嬉しい!ちがうって楽しい!」という合言葉を広めていってくれると思う。

外国ルーツの仲間たちは、多言語活動や、異文化理解教室などを通して、図書館や、学校や地域で、活躍していく。こうしたことが、社会の変容につながっていく。

人が二人いれば必ず違いがある。「おなじって嬉しい！ちがうって楽しい！」多文化・多世代の仲間との出会いと対話の中には、多様性を楽しむ種がいっぱいまかれている⁽¹⁶⁾。

8-2. 多様性に根ざした「公正」としての「教育」とは

最後に、多様性に根ざした「公正」としての「教育」とは何かを考察して結びとする。

まず本稿で使用する「公正」概念は、「公共」的にみて、看過できない“偏り”があることを「正義」の観点から矯正するという意味で使用している。ここでいう偏りとは、学校教育が日本語を含めた日本文化によって構成されていることを指す。偏りを矯正するという意味は、日本以外の言語や文化が存在し、その言語や文化をもって生きている人が確かに日本に存在している以上、共生社会の一員としてその人たちと関わるために当該言語や文化を学ぶ機会や触れる機会を意図的につくる必要があり、それを「公共的な操作」(アフターマティブ・アクション)として行う必要があるということである。

ただし、この操作が簡単にはいかないことは、英米の「補償教育」の歴史が教えてくれている。考えたい点は、「補償教育」は文化的マジョリティに対して何を学ばせていたのかという点である。学ぶのは文化的マイノリティ側、そうになっていたのではないか。共生社会の一員である外国ルーツの人の言語や文化を「公共的な操作」の一環として日本の学校において学ぶ機会や触れる機会をつくるとしても、それが「補償教育」同様の「奪文化化」教育となるのであれば、やるべきではない。では、どうやればよいのか。

地球っ子やその他の多文化活動に参加する前は、日本文化についてそんなに考えたことも無かった。しかし他の国の文化を知ることで、普段何気無くおこなっていたことが日本特有の文化だと気付くことがたくさんありました。人と会話する時に、人を「鏡」だと表現しましたが、似ている感覚です。他の文化を知ることで自分の文化の存在に気づき、それが日本文化を知りたいと思うきっかけになる。実際に私自身がそうです。

これは地球っ子グループの活動に参加していた大学生Bの言葉である。ここにどうやるべきかの答えがある。その答えとは、日本人と外国ルーツの人が、互いの文化と出会い、知る機会をつくることなのだといえる。日本人は、外国ルーツの人の文化と出会い、知る機会をつくることで、外国の文化の認知や理解を深めるとともに、日本文化への存在の気づきや認識を深める。他方、外国ルーツの人にも、日本文化と出会い、知る機会をつくることで日本文化の認知や理解を深めるとともに、母文化への存在の気づきや認識を深める。

こうすることで日本人も外国ルーツの人も、互いが文化を「おしえる」側にもなるし「おしえてもらう」側にもなる。一方の側への「補償」ではなく、双方の「学び」とする。こうした形で文化的偏りを矯正していくことが「公正」としての「教育」の営みなのだといえる。そしてこの、双方の「学び」をする「共育」の営みが地球っ子グループで行われていたのだ。

地球っ子グループの活動の特徴は、“楽しい”、“違い(差異)”に焦点をあてる、対話やアクティビティなど”活動”を重視する、“教える人と教えられる人が入れ替わる”点にあった。これらの特徴は、どれも学校の教育と相反するものである。この学校の教育と相反する地球っ子グループの

活動こそが、外国ルーツの人と日本人の文化交流の場となり、「文化資本の適合の犠牲」になってきた外国ルーツの人をエンパワメントしてきたのだ。「文化資本の適合の犠牲」にならない文化的差異を顧慮した「公共的な操作」として、この活動をモデルにして、学校での「教育」を「共育」へと創り直すことが、文化的偏りを矯正する、多様性に根ざした「公正」としての「教育」活動なのであると結論づけることができる。

本稿では、地球っ子グループの「てんきん」の2021年度の活動を中心に検討してきたが、他のグループの活動についても検討することで、地球っ子グループ全体の活動が多様性に根付いた「公正」としての「教育」活動といえるのかを確認することが今後の課題である。

【付記】

本稿の福島の執筆部分は、JSPS 科研費研究（20K02451）の研究成果の一部である。

【謝辞】

地球っ子グループのスタッフとの出会いと、そこに参加した福島ゼミの学生との出会いに深く感謝する。

【注】

- (1) 「公正 (equity)」とはジョン・ロールズの提唱した「公正としての正義」(ロールズ 1979) の概念と重なるものである。ただし正義論の格差原理の概念から導かれる「補償教育」が資源の再分配論に留まってしまう点については限界がある。この点は(福島 2010)において検討した。
- (2) 「教育」とする理由は、後述するように日本の学校における教育は「銀行型教育」と相似形であり、そうした知識伝達の営みは教育という営みの一形態に過ぎないという理解ができることと、そもそもその営みを教育と呼んでよいのか、という論点があるように思うからである。
- (3) 本稿で検討する地球っ子グループは1999年に設立され、さいたま市内で23年間活動してきた団体である。地球っ子グループは3つのグループに分かれて活動している。本稿では3つのなかのひとつ「てんきん」の2021年度の活動を中心に検討する。長い年月を要するすべての活動を本稿で取り扱うことができないため、それらは今後検討するという意味で、本稿は「第一部」としている。
- (4) なお、公教育システムである学校を通じて同化主義として「奪文化化」教育を行っていることをどう考えるかについては共和主義等の観点(例えば樋口 1994)からも検討が必要である。しかし「奪文化化」教育はすでに英米圏の「補償教育 (Compensatory Education)」批判として1970年代から行われており、その教育の文化剥脱性の問題については先行研究でも指摘されており、その指摘は妥当であると考えている。先行研究としては、例えば(バーンステイン 1981) や(中村 1991) がある。
- (5) この点に関わって太田は『「奪文化化」教育と対局に位置する教育』は「多文化教育」であると説明する(太田 2000, p.225)。多文化教育は、『「奪文化化」のプロセスにおいて抑圧され、否定されてきた諸集団の文化ないしアイデンティティの復権および承認を求める教育』ともいえ、換言すれば「多様性 (diversity) に根ざした公正 (equity) への標榜」であると指摘する。この点を重要と考え、本稿では「多様性に根ざした公正」というワードをタイトルに入れている。
- (6) 地球っ子グループは「おなじって嬉しい! ちがうって楽しい!」をコンセプトに、「外国にルーツを持つ子どもたちが、日本の学校でも自分の力を伸ばしていけるように子どもたちとその親御さん、地域の人々と共に学び合い、話し合い、理解し合いながら、さいたま市で活動」(地球っ子グループHP) している団体である。詳しくはHP (<https://chikyukko.github.io/>) を参照されたい。
- (7) 研究対象を学校ではない民間団体にした理由は「奪文化化」教育の再生産装置となっている公教育システムとしての学校で調査したところで、宮島のいう「既存カリキュラムを前提として遅れや欠落を埋めるという強化学習ではない、教育文化とカリキュラムの改革」は容易に見いだせないと考えられるからである。この点に関わって外国ルーツの子どもの文化を顧慮する教育実践を創造した学校で調査を行った清水睦美は『差別・抑圧の構造』を見据え、それを変革することを試みる教育実践であっても、『学校』という場は、教師の認識の変化によって容易に変わるものではなく、新たな実践によってより深く刻み込まれた『支配関係や差別関係の隠蔽』が浮かび上がり、その特質を捉えて、さらにその変革を試みるという終わりのない営みが必要である」(清水 2011, p.53) と述べている。

- (8) 本稿の執筆分担は次の通りである。福島が、「1. はじめに一本稿の目的と先行研究の整理」、「5. 地球っ子グループの活動の教育学的意義」、「6. 大学生ボランティアの意識変容」、「7. 地球っ子グループの活動から『教育』を再考する」、「8. 結びに代えて」の箇所の「8-2 多様性に根ざした『公正』としての『教育』とは」を執筆し、芳賀が、「2. 地球っ子グループの成り立ちと理念」、「3. 大学生と外国ルーツの若者の発信」、「4. 振り返りの会からみえたもの、そして新たな展開へ」、「8. 結びに代えて」の箇所の「8-1. 『てんきりん』の活動から学んだこと」を執筆した。
- (9) 知識が社会のなかでどのように機能し、人間においてどのように認識されているのかについては、知識社会学で深められてきた。例えば(マンハイム 1975)に詳しい。
- (10) 「子どものため」というスローガンによって、偏差値重視の能力主義教育が推進されてきたことはこの典型である。「子どものため」に代表される麗しい言葉は、教育の社会規定や自らの存在規定を可視化することを妨げる。この点については(竹内 1988)に詳しい。これに関わって近年では、教師の多忙化を「子どもため」という言葉で乗り越えようとする結果、学校スタンダードを呼び込み、結果その対応で余計に多忙になることや教師の専門性を形骸化させていることが確認されている(福島 2020)。
- (11) 例えば児島明は、日本語教室が「ニューカマーの子どもたちを受け入れることによって既存の学校文化が変質してしまうのを防ぐために、かれらをめぐる問題の封じ込めや沈静化をはかる空間として機能している」(児島 2006, p.216)と指摘する。
- (12) 知識が再編成されていることを指摘したバーンステインは、再編成そのものすべてに問題があるといっているわけではない。再編成の仕方によっては、人間の認知を促すようにもできるという解釈は可能であり、地球っ子グループの活動はこの再編成の仕方の工夫によって認知を促しているのだといえる。
- (13) 本節で使用する大学生の感想のデータは、2021年12月18日の「てんきりん」の第4回勉強会の後に開催された第5回勉強会(ZOOM開催)において(前掲図4)、大学生から出された感想を後日、大学生自身によって文字化してもらったものを収集したものである。
- (14) 「弁償法的な相互作用」という言葉は、ヘーゲルに依拠してフレイレが使用している言い回しである。例えばフレイレは「主観性なしに客観性を考えることはできない。一つがなければもう一つもない。この二つは切り離すことができない」として「主観性は絶えざる弁償法的な相互作用のうちにある客観性ともいえる」と述べている(フレイレ 2018, p.87)。この弁償法的な把握から、「支援」や「教育」という営みをみた場合、「一方向」ではなく「双方向」の営みとして捉える視角が見出される。
- (15) 教育という営みの本質が、「双方向」の営みであることを考慮すれば、「教育」ではなく「共育」とすることのほうが妥当である。「共育」という言い回しは、すでに大田堯によっても行われている(大田 2014)。
- (16) 自分を振り返り成長するためには、自分の中におこったことを言語化することが大切だと考えてきた。さらに今回、本稿のなかに文章化する機会をいただいたことは、20年余りの地球っ子の活動の中で、子どもたちをはじめとする外国ルーツの仲間から受け取ったものや、共に築いてきたものがたくさんあることを改めて確認する機会になった。そして、受け取ったたくさんのメッセージを、ここで多くの方に伝える機会もいただいた。私たちの周りには素敵な人がいっぱいいる。それぞれの良さに気づき、活躍の舞台を生み出していく。人は誰でも、「ありがとう！」と言われたい。その場を作ることが地域日本語教室の役割でもあり、教育の役割でもあると考えている。

【引用・参考文献】

- 大田堯『大田堯自撰集4』藤原書店、2014年。
- 太田晴雄『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院、2000年。
- 久富善之「学校知識の社会学・序説的考察」『一橋論叢』第121巻2号、1999年。
- 児島明『ニューカマーの子どもと学校文化』勁草書房、2006年。
- 佐伯胖『「わかる」ということの意味(新版)』岩波書店、1995年。
- 志水宏吉・清水睦美 編著『ニューカマーと教育』明石書房、2001年。
- 清水睦美「権力の非対称性を問題化する教育実践」馬淵仁編著『「多文化共生」は可能か』勁草書房、2011年。
- 竹内章郎「能力の共同性と有用性」後藤道夫ほか著『競争の教育から共同の教育へ』青木書店、1988年。
- 中村(笹本)雅子「現代アメリカ文化とマイノリティ教育—「文化剥奪」から文化民主主義へ」『アメリカ研究』25号、1991年。
- バーンステイン, B. (荻原元昭訳)「補償教育概念に関する批判」『言語社会化論』明治図書、1981年。
- バーンステイン, B. (久富善之・長谷川裕ほか訳)『〈教育〉の社会学理論』法政大学出版局、2000年。
- 樋口陽一『近代国民国家の憲法構造』東京大学出版会、1994年。
- フレイレ, P. (三砂ちずる訳)『被抑圧者の教育学—50周年記念版』亜紀書房、2018年。
- ピアソン, P. (粕谷裕子監訳)『ポリティクス・イン・タイム』勁草書房、2010年。
- 福島賢二「教育における差異と分配的正義のジレンマ」『教育学研究』第77巻1号、2010年。
- 福島賢二「教師の多忙・教育目的・教師の専門性」日本教育行政学会研究推進委員会編『教職員の多忙化と教育行政の課題』福村出版、2020年。

松下良平『知ることの力』勁草書房、2002年。
マンハイム, K. (樺俊雄ほか訳)『マンハイム全集 2 知識社会学』潮出版社、1975年。
宮島喬『文化と不平等』有斐閣、1999年。
宮島喬『外国人の子どもの教育』東京大学出版会、2014年。
ロールズ, J. (田中成明訳)『公正としての正義』木鐸社、1979年。

(2022年3月31日提出)
(2022年5月7日受理)