

多文化児童文学の意義と可能性

—多文化共生教育における活用の提案—

天野 剛至¹

要旨

本稿は、外国籍のあるいは外国につながる児童生徒数が漸増傾向にある日本の状況に鑑みて、多文化児童文学の意義と可能性について検討し、多文化共生教育における活用を提案する。日本の多文化共生教育は自文化中心主義的・同化主義的パラダイムから脱却することが求められており、多文化児童文学はマジョリティ集団の児童生徒および教師とマイノリティ児童生徒間の相互作用的多文化共生を促進する意義をもつ。多文化児童文学を読むことは、マジョリティ集団の児童生徒および教師にとってマイノリティ児童生徒のパースペクティブを得、かれらへのエンパシーを獲得するのに役立つ。また、マイノリティ児童生徒個人にとっても抑圧的な文化構造に対抗し、エンパワメントを可能にする手段となりうるだけでなく、マイノリティ児童生徒が自分の所属する文化に対して肯定的な感情をもつのを促し、アイデンティティを再構築する一助となるだろう。

キーワード： 多文化共生教育，多文化児童文学，双方向的変容，エンパワメント，
アイデンティティ

1. はじめに

Cultural Journeys: Multicultural Literature for Elementary and Middle School Students (2006) を著したゲイツとマーク (Pamela S. Gates & Dianne L. Hall Mark) によれば、多文化文学 (multicultural literature) とは、「人種・エスニック的、宗教的、性的な志向、あるいは文化が優位文化によって歴史的に周縁化・歪曲化されて過小評価されている集団の成員である主たる登場人物に焦点を置いたあらゆるジャンルにわたる文学の集合体」と定義される [Gates & Mark, 2010: 3]。本稿では特に児童文学を対象に取り上げることから、それとわかるように「多文化児童文学 (multicultural children's literature/multicultural literature for children)」と表記する⁽¹⁾。

多文化児童文学は、アメリカ合衆国 (以下、アメリカ) において多文化教育に関する議論の活発化とともに発達していった。多文化教育の理論が登場する以前 (1980 年代半ばまで) の支配的パラダイムにおけるエスニック児童文学 (当時は多文化児童文学という表現がまだ存在していなかった) に対する認識は、「有色人種による有色人種のための文学」というものに過ぎなかった [Schwartz, 1995]。例えば、アフリカ系の子どもが主人公の物語はアフリカ系の子どもたちのために存在し、日系の子どもが主人公の物語は日系の子どもたちのために存在するという人種の本質主義に還元する排他的な考えに基づいていた。さ

¹ 国際地域学部国際地域学科

らに、当時のエスニック児童文学は、抑圧的なナショナリズムの語り支配する空間において、社会の周縁的存在であるマイノリティ集団がいかにして自身の歴史的体験を「文化的記憶」としてとどめて次世代に伝えるかが最大の主題でもあった [天野, 2019: 46]。ところが、1980年代から1990年代にかけて、人種・エスニシティ、ジェンダー、セクシュアリティ、階級、障害の有無といった社会的存在の複雑さに焦点を当て、抑圧と不公平をもたらす社会体系の変革をめざす多文化教育の議論が興隆すると、エスニック児童文学の主題もマイノリティのパースペクティブから自己の集団的アイデンティティの再定義をめざすものへと大きく変化していった [Ibid. 46-47]。そこでは、特にマジョリティ集団によって押しつけられた表象の転換を図るべく、自らのエスニック集団に肯定的なイメージを付与することが重要な意味をもった [鈴木, 2014]。ビショップ (Rudine Sims Bishop) ⁽²⁾ (1993) が、「多文化 (児童) 文学は多文化教育のカリキュラムの最も強力な構成要素の一つであり、その根本的な目的は社会をより公平なものにするのを助ける」 [Bishop, 1993: 40] と述べたように、児童文学を活用したアプローチはその後の多文化教育において主幹をなしていく。多文化児童文学は21世紀に入り、アメリカの教室で広く読まれており、多様なエスニック児童文学作家が登場して権威ある児童文学賞を相次いで受賞するなど、アメリカ児童文学界においてもはや無視できないほど大きな存在となっている⁽³⁾。

一方、日本においては、国内で生活する外国人の数が漸増傾向にあるのに伴い、日本の学校に通う外国人児童生徒も増加して多文化状況が進展しているにもかかわらず⁽⁴⁾、多文化児童文学をめぐる議論も、作品の出版もこれまで皆無に等しい状況にある。アメリカでの取り組みを見る限り、日本においても多文化共生教育の中でマジョリティ集団とマイノリティ集団間の相互の変容を推進し、マイノリティ児童生徒個人々のエンパワメントを可能にするには、多文化児童文学の活用が有効である。そこで、本稿はまず理論的枠組みにおいて、「多文化共生」ならびに「多文化共生教育」をめぐる自文化中心主義的・同化主義的な言説を批判的に脱構築し、間文化的にこれらの概念の再構築を試みる。その上で、アメリカの教室における多文化児童文学の活用状況といくつかの作品を参照しながら、日本の多文化共生教育における多文化児童文学の活用の意義と可能性について検討する。これらの議論を通じて、日本の多文化共生教育に新たな提案を加えることができるだろう。

2. 理論的枠組み——多文化共生教育について

2.1. 「多文化共生」をめぐる議論——用語の発生から定義、批判的再検討まで

「多文化共生 (multicultural conviviality) ⁽⁵⁾」は、日本の社会の文脈において発生・普及した独自の用語である⁽⁶⁾。多文化共生を定義するときには、それが「誰にとっての」多文化共生であるかを明確にすることが重要である。多文化共生という用語に付与された意味合いは、長らく「外国人への支援」と同義であった。結城 (2011) は、日本における政府や自治体、市民団体による多文化共生の施策および研究者らによる研究が、一つの前提に基づいて行われてきたことを指摘する。

そこには、「外国人」を日本に「受け入れる」うえで、どのような可能性と課題が生まれ、
「外国人」に対してどのような支援をすることができるのか、という視点がある。つまり、
「多文化」の「文化」は「外国」の文化であり、「共生」は「外国人」が日本社会に適応す

るための「支援」である、という暗黙の前提がある。[p. 39] (下線は筆者による)

インターネット上で紹介されている多文化共生事業事例集を見ると、その活動内容の多くが就学前準備、日本語学習、進路キャリアなどの教育面や、災害時の緊急情報、救急救命、通訳派遣、総合生活支援といった保健医療・福祉面における「支援」を中心にしたものであることがわかる。そしてそれはアカデミズムでも同様であり、外国人子女の言語、適応、進路選択、アイデンティティ、不就学の五つの領域について、いかにして自治体が支援策を展開するかが長らく議論の中心的関心事であった [Ibid. p. 40]。そこには、外国人支援事業を主導するマジョリティ側と、それに取り込まれるかたちで支援を受ける客体的に描かれたマイノリティ側という構図があり、前者の後者に対する構造的な優位性が埋め込まれている [渡戸, 2002: 30; 結城, 2011: 40]。このようにマジョリティの価値観に立った単一文化的視点で評価し、マイノリティの文化・生活様式といった多様性を抑圧しながら周縁化を試みる同化主義的な思考パラダイムに基づく多文化共生理解を、ここでは「同化主義的多文化共生 (Assimilationist multicultural conviviality)」と呼ぶ。

他方、こうした同化主義的な多文化共生理解に対して、マイノリティ側を「もう一つの主体」とみなす批判的再検討も行われてきた。佐藤 (2007) は、「多文化」とは何かを理解する上で重要な文化の関係性をとらえる三つのアプローチ——①一つの文化的な基準をもとに他の文化に適応・同化を要求する「単一文化的 (monocultural)」アプローチ、②複数の文化についてそれぞれの特徴を比較し差異や多様性を尊重する「比較的 (comparative)」アプローチ、そして③複数の文化が交差し、その相互作用に焦点を置く「間文化的 (intercultural)」アプローチ——を提示した。①の同化主義的多文化観に対抗し、マイノリティを主体としてとらえ直そうとするのが、②の比較的アプローチと③の間文化的アプローチであるが、両者の間には大きな隔たりがある。比較的視点による多文化観は、帰属集団ごとの差異が強調されるあまり社会を分断に向かわせるものとみなされ、こんにちでは多くの批判がある⁽⁷⁾。一方、間文化的視点による文化の関係性は、文化 A と文化 B が接触し交差することによって相互に変容し (A→A', B→B'), そこに新たな価値 C を創出する状況 (A+B→A'+B'+C) が生み出されることを意味する⁽⁸⁾ [志水, 2014: 44-45; 平沢, 2014: 64-66; 栗本, 2016: 84; 天野, 2016: 20]。この間文化的視点による多文化観はさらに、自ずとマジョリティ集団内部の多様性にも照射する。実のところ、文化の相互作用は必ずしもマジョリティ集団とマイノリティ集団の間においてのみ行われるものではない。マジョリティ集団自体が複数の文化的属性 (ジェンダー, セクシュアリティ, 階級, 宗教, 障害の有無など) によって多文化に構成されており、差異を有する人びとを別な主体として内包していることから、マジョリティ集団そのものが集団内相互作用を通じて常に変容する過程にあるという事実を浮き彫りにする。

また、「共生」とは何かを理解するには、塩原 (2008) の指摘が示唆に富む。塩原は、同化主義的多文化共生が「もつ」(owning) 次元——すなわち、マイノリティの文化 (ファッション, フード, ライフスタイルなど) を客体的に所有している状態⁽⁹⁾——にとどまっていることを批判し、多文化共生がマイノリティである移民・外国人などが社会や政治に参加して主体性を十分に発揮できる「ある」(being) 次元に到達することの重要性を説く。すなわち、真の「共生」が意味するものは、具体的には政策決定過程においてマイノリテ

ィ側が声をあげて政策に主張が反映されるよう働きかけると同時に、マジョリティ側にもマイノリティ——自身の集団内にも存在する——をめぐる社会的な認識の転換を促すなど、マジョリティ・マイノリティ双方の変容をめざすような社会の変革にほかならない。

上記のことから、本稿では、多文化共生の射程を文化的差異の相互理解にとどめず、複数の文化の肯定的な接触——排除でも隔離でも周縁化でも同化でも融合でもない——と双方向的な変容に力点を置くことによって、多文化共生を「あらゆる社会・文化的属性をもつ人びとが、地域社会の構成員として包摂され主体性を発揮できる社会の状態、あるいは主体性を発揮できるように社会を変革していく過程」と定義し、これを「相互作用的多文化共生 (Interactional multicultural conviviality)」と呼ぶことにする。

2.2. 多文化共生教育がめざすもの——アメリカの多文化教育論を下敷きに

日本において相互作用的な多文化共生が促進されるには、学校教育において次代社会を担う市民を育成するための「多文化共生教育 (education for multicultural conviviality)」が、マジョリティの自文化中心主義的な「もつ」次元から脱却し、間文化的な「ある」次元をめざして実践される必要がある。多文化共生教育が重視すべき点を指摘するにあたり、ここでは移民国家であり多様なマイノリティ集団を抱えるアメリカにおいて発達した「多文化教育 (multicultural education)」論について概観する。

アメリカでは、公民権運動を経て 1980 年代後半から 2000 年代初めにかけて多文化教育の議論が活発となった。この分野の先駆者のひとり、バンクス (James A. Banks, 1994[=1996]) が定義するところによれば、多文化教育とは「あらゆる社会階級、人種、文化、ジェンダー集団出身の児童生徒たちが、平等な学習機会をもてるように学校や他の教育機関をつくり変えるための教育改革運動」であり、「すべての児童生徒がより民主的な価値観、信念、また文化を超えて機能するために必要な知識、スキル、態度を育てられるようにする」教育的実践であるとみなされる [p. 21]。一方、ヴィンセント (Nelson C. Vincent, 1992) は、「多文化アプローチは単一の一貫した教育理論を表しているのではない。むしろ、独自の歴史的・文化的文脈の中で適用されることによって大きく修正されていく理論と実践の連続体である」と述べ、多文化教育が可変的なプロセスであることを示唆した [Vincent, 1992: 302]。

多文化教育については、バンクスやヴィンセントはじめ、ベネット (Christine Bennet)、ガルシア (Ricardo Garcia)、ゲイ (Geneva Gay)、ギブソン (Margaret Gibson)、グラント (Carl Grant)、ニエト (Sonia Nieto)、スリーター (Christine Sleeter) らの研究者や実践者によって、さまざまなモデルの導入や、類型化、体系化の試みがなされてきた。齋藤 (2006) は、多文化教育をめぐる理論が多義にわたってひしめき合っている状況を俯瞰しつつ、その目的および目標については高いレベルでの合意が存在するとして、次の五点に集約した。すなわち、多文化教育とは、

- ① 多様な社会で生きる技能を養成する教育である、
- ② マイノリティの人びとの視点で物事をとらえる反 (人種) 差別教育である、
- ③ 社会的公正をめざし、責任ある市民 (「市民性」) を育成する教育である、
- ④ マジョリティの価値観を反映しない、児童生徒個々人のエンパワメントを可能にする

全面的な教育改革である、

⑤ 社会的属性に関係なく肯定的な自己概念を作り上げ、個人の発展を促す教育である、

とみなすことができる [pp. 14-15]。

このうち、筆者が本稿において特に強調したいのが、④の児童生徒個々人のエンパワメントと⑤の肯定的な自己概念の二点である。スリーターとグラント（1988）は、マイノリティの人びとを取り巻く抑圧と社会構造の不平等に着目し、学校で抑圧をもたらす社会構造について学び政治的な実践に結びつけることが、児童生徒個々にエンパワメントをもたらして社会を再構築する契機になると考えた [Sleeter & Grant, 1988; Gay, 1994; 20-21]。また、マイノリティの児童生徒が主体性を有する責任ある市民として成長するには、肯定的な自己概念の形成が不可欠である。ゲイ（1994）は、マイノリティの児童生徒が自分の属する文化を肯定的にとらえることができずに否定的で歪んだ自己概念を内面化している傾向を指摘し、自己のアイデンティティへの誇りを深めることが知的、学問的、社会的達成といった「個人の発展 (personal development)」につながるとして、多文化教育における心理的な側面の重要性を訴えた [Gay, 1994: 16-17]。

以上の議論から、本稿では多文化共生教育を「マジョリティ集団の自文化中心主義的・同化主義的なパラダイムを脱構築し、マジョリティ・マイノリティ双方の間文化的な相互変容によって社会構造の再構築をめざす教育的変革」ととらえ、次の二つに重点を置く。一つは、脱自文化中心主義・脱同化主義的な社会的公正の実現に向けて、マジョリティとマイノリティの双方向的な変容が促され、マイノリティの子どもたちが社会構造の抑圧から解放されてエンパワメントを可能にすることである。そしてもう一つは、マイノリティの子どもたちが社会・文化アイデンティティを肯定的に構築することによって、健全な自己発展を可能にすることである。次節では、これら二つの重要な目標を達成する有効な手段として多文化児童文学の活用を推奨し、その意義と可能性について考察していく。

3. 多文化共生教育における多文化児童文学の活用——意義と可能性

3.1. 多文化児童文学とは——〈鏡〉と〈窓〉と〈ガラスの引き戸〉

多文化児童文学の活用は、児童生徒や教師が世界と他者についてより広い理解を得るための機会を提供する。ビショップ（1990）は多文化児童文学を「〈鏡〉と〈窓〉と〈ガラスの引き戸〉」に喩えた⁽¹⁰⁾。

本は時に窓であり、現実であれ想像であれ、馴染みのあるものであれ馴染みのないものであれ、世界を見せてくれる。これらの窓はガラスの引き戸でもあり、読者は想像力を働かせて通り抜けるだけで、作者が創造・再現した世界の一部になることができる。しかし、光の状態が良ければ、窓は鏡にもなる。文学は人間の経験を変換して、それを私たちに再び映し出してくれる。その反映の中で、私たちは自分の人生や経験をより大きな人間の経験の一部として見ることができるのだ。読書は自己確認の手段であり、読者は本の中に自分の鏡を求める [p. ix]。

多文化児童文学を読むことは、想像力をもって他者の人生を経験することであり、マイノ

リティの子どもたちが置かれている抑圧的な立場を理解し——自身がそうであるならばこれに共感して——、主人公の眼差しから世界と社会、また自分自身の姿を見つめ直すことである。児童生徒や教師は、多文化的な文学を体験することで多文化共生への志向が変化して、現実世界での経験に対して批判的な意識をもつようになるのである [Klassen, 1993: 283-284; Schwartz, 1995]。

一方で、多文化児童文学の活用にはいくつかの課題がある。その一つは、質の高い多文化児童文学の作品を厳選して手に入れることである。物語が他人の人生を映し出す以上、文学的な観点からも物語の質が担保されていることが望ましい⁽¹¹⁾。読者である児童生徒が登場人物に共感できるだけでなく、物語に出てくる状況に共感できることもまた重要である [Schwartz, 1995]。しかしながら、実際にマイノリティの児童生徒が自己を投影できる主人公が登場する物語を見つけることは容易ではない。例えばアメリカでは、小学校の教室に置いてある本の中にアフリカ系アメリカ人の登場人物や文化が登場するのは限定的であり、研究者はこのことがアフリカ系の子どもたちに与える否定的な影響を強調する [Hafflin & Barksdale-Ladd, 2001; Colby & Lyon, 2004]。コルビーとリヨン (Suzan A. Colby & Anna F. Lyon, 2004) は、教員志望の大学生を対象に行った多文化文学に関する調査研究の中で、アフリカ系アメリカ人学生の一人の次のようなコメントを紹介している。

アフリカ系アメリカ人である私は、学校で自分の文化について読んだり学んだりした記憶がありません。私が自分の文化について学んだことは、家で両親や年配の親戚から教えてもらったことだけです。私が自分の文化について聞いたことがあるのは、いつも奴隷時代やマーティン・ルーサー・キング・ジュニアに関することでした。今日使われているストップライトの発明者についてどうして学ぶことがないのでしょうか？ 私が言いたいのは、アフリカ系アメリカ人は奴隷以上の存在だったということです。[p. 25 より引用]

コルビーとリヨンは、マイノリティの児童生徒は文学を通して自分自身や自分の文化が肯定され、物語と日常生活、自己を結びつけられることが必要であると主張する [p. 24]。もしも学校で読む本の中に自分が属する文化・エスニック集団以外の登場人物しか出てこなければ、子どもたちは取り残されたように感じるものである。そればかりか、学校はあなたのために存在するものでなく、他の誰かのために存在するものだという間接的なメッセージを発していると子どもたちは受け止めてしまうかもしれない [Ibid., p. 26]。

また、それ以上に大きな課題は、子どもたちの生活の中で多文化文学が果たす重要な役割を教師が認識できるかどうかという点である [Colby & Lyon, 2004: 24]。教師は多文化児童文学という〈鏡〉と〈窓〉と〈ガラスの引き戸〉を通じて、マジョリティ集団の児童生徒にマイノリティ児童生徒のしている世界を共有して「気づき」を与え、またマイノリティ児童生徒を同化主義の抑圧から解放してエンパワメントに導くという役割が課せられており、多文化共生教育の脱自文化中心主義に向けた批判的理解が問われるのである。

3.2. 多文化児童文学の意義——マジョリティ集団・マイノリティ集団間の相互変容の促進

3.2.1. マジョリティ側の変容——パースペクティブの転換とエンパシーの獲得

多文化共生教育の批判的アプローチは、社会的不平等の体系的な原因として支配文化のイ

デオロギー的ヘゲモニーに疑問を投げかける。松尾(2012)は、この批判的立場に拠って、マジョリティである日本人自身が自文化中心主義にいかに対処するかが日本における多文化共生教育の課題の核心であると述べた。松尾はアメリカの「白人性」研究(“whiteness” studies)から着想を得て、日本人がもつ構造的な特権を「日本人性」(“Japaneseness”)という概念にあらわした[p. 49]。「日本人性」とは、日本人自身には「常識」であるがゆえに可視化できない文化実践(価値, ルール, 規範)と自覚されないがきわめて強制力の強い自文化中心主義的で排他的なパースペクティブから成る、マジョリティ集団に与えられた構造的な特権を指す[Ibid.; 松尾, 2013: 238]。現行の学校教育は、このマジョリティ集団である日本人中心の教育パラダイムに外国人児童生徒を適応させる文化的な同化装置として機能している。そこで、多文化共生教育において最も重要な点は、日本人自身には意識されない構造的な特権を可視化し、外国人児童生徒が直面する文化的な障壁について理解することにある⁽¹²⁾。

そのためには、マジョリティ集団の児童生徒ならびに教師に外国人児童生徒が日本の学校空間で見て感じている世界を共有することが、単一文化的な視点から間文化的な視点へとパースペクティブを転換し、自己を相対化する第一歩となる。このことは例えば、日本人の児童生徒をある国のバーチャルな学校空間に飛び込ませ、現地の文字で書かれた掲示物によって装飾された教室で、現地の教師が現地語で現地の民話や地理、歴史を教えている授業を受けさせ(ところどころ理解できるような仕掛けをめぐらせながら)、現地の児童生徒と現地語で交流することを体験させるといったことによって可能となるだろう。だが、多文化児童文学を読むならば、自分が生活している以外の世界や人生にもっと手軽にアクセスし、マイノリティの人びとの視点で物事をとらえることができる。

多文化共生教育において多文化児童文学を活用する意義は、まさにこのパースペクティブの転換とそれがもたらすエンパシー⁽¹³⁾——相手のものの見方で現実を再構成しようとする能力——の獲得にある。ニエトは、反(人種)差別主義者になるためには、教師や児童生徒が「すべてのことを過去と現在に照らし合わせてじっくりと見直すこと、つまり、出来事や人、物事間の影響や相互関係を考慮すること」だと述べた[p. 209]。物語は他人の人生を覗く(窓)の役割を果たす。マジョリティ集団の読者は——児童生徒だけでなく教師も——(窓)を覗いてはじめて、他人の視点からの人生がどのようなものであるのかを知るだけでなく、かれらが自分たちをどのように見て描いているのかを知る(自己を相対化する)ことができる。多文化児童文学の物語は、マイノリティの子どもたちが実際に経験した歴史的な事実や架空だがそれに類似する体験に基づいていることが多い。マイノリティの人びとの視点で物事をとらえる多文化児童文学は、「市民性(citizenship)」育成に向けた反差別教育に通じる格好の教材であるといえよう。

マジョリティ集団である日本人の児童生徒にとって、日系アメリカ人の苦難の物語を読むことはパースペクティブの変換に役立つかもしれない。シンシア・カドハタ(Cynthia Kadohata)の代表的な二作『草花とよばれた少女』(*Weedflower*, 2006[=2006])と『きらきら』(*Kira-Kira*, 2004[=2004])には、1940年代~50年代はじめにかけてアメリカでマイノリティとして(特に第二次大戦中には「敵性外国人」として)日常的に人種差別的経験を被っている——それでいて決して希望を失わない——日系人の姿が描かれている。このうち、『草花…』の主人公スミコ(12歳)は、白人の居住区に住む数少ない日系人とし

て、みんなに見られている時も、誰にも見られていない時も孤独を感じずにはいられないという外見の異なるマイノリティのこどもに特有の心情を抱えている。さらにスミコは、大人も子どもも含めて周囲の白人たちから、取るに足らない存在として冷淡かつ邪険に取り扱われては涙する。こうしたスミコの置かれた環境から、読者である日本人の児童生徒は構造的の特権にあずかるマジョリティ集団と社会的弱者であるマイノリティとが存在することを知ることができるだろう。そして、あたかも「逆さ鏡」(鏡映反射)のように、物語に登場する白人に相当するのがこの日本の社会においては他ならぬ自分たち自身であり、またスミコに位置づけられる存在が身近にも存在しうるということに気づくようになる。すると、物語を読む過程で日系人の眼差しからアメリカの社会構造を眺めたように、今度は実生活においてマイノリティの眼差しから日本の社会構造を見直すようになり、マイノリティに対するエンパシーを獲得できるようになるだろう。

また、外国人の子どもが増えつつある地域では、ジンメル (Georg Simmel) の呼ぶところの「よそ者」(“The Stranger”)——「今日訪れ来て明日去り行く放浪者」ではなく「今日訪れて明日もとどまる者」——がなぜ日本で増加しているのかを知ること、グローバル化が進むこんにちでは重要な意味をもつだろう。当然ながら、子どもである外国人の児童生徒は自らの意志で選択して日本にやってきたわけでも日本で生まれ育ったわけでもない。そこには、本人の意思とは無関係に日本に来て滞在することになった親や祖父母の政治的・経済的事情が存在する。マジョリティの児童生徒が、ティン=ハ・ライ (Thanh Hà Lai) 『はじまりのとき』(*Inside Out & Back Again*, 2011[=2014]) やフリーア・アルバレス (Julia Alvarez) の『わたしたちが自由になるまえ』(*Before We Were Free*, 2002[=2016]) などの難民の物語を読めば、日本で生活している外国人が日本を「訪れ来て」「とどまる者」に至るまでの知られざる過去に興味をもつかもしい。このように、多文化児童文学はマジョリティの児童生徒と教師にパースペクティブの転換をもたらすだけでなく、われわれの社会に多様性をもたらす集団を「見ず知らずの他者」としてではなく、「社会が内包する隣人」として受容するのを促してくれるのである。

3.2.2. マイノリティ側の変容——エンパワメントの獲得

多文化児童文学は、マイノリティ児童生徒にとっても、支配文化のヘゲモニーに対抗し、個々人にエンパワメントをもたらして社会を再構築する政治的手段となりうる。マイノリティ集団の成員にとって“真の”抑圧とは、明白な支配や差別などではなく、むしろかれら自身が無意識のうちに文化ヘゲモニー——支配集団のイデオロギーに従属し、その価値観を内面化して自己規定する状況——に合意してしまっていることである [鈴木, 2014: 319]。前述の通り、日本の学校は日本人の自文化中心主義的なイデオロギーが常態化している空間であり、外国人の子どもたちはそこで「他者」として規定され、同時に自らの差異性を抑圧することで「日本人性」への従属を余儀なくされる。マジョリティ集団の教員は、外国人児童生徒が「日本人か、そうでないか」という二元性の文化権力構造において自己抑圧という選択を迫られ、その結果「自己疎外」⁽¹⁴⁾——自己の主体性を失い、自己にとって疎遠な他者となること——に至る過程を見逃しがちである。

ジーン・ルエン・ヤン (Gene Luan Yang) によるヤングアダルト向けグラフィックノベル『アメリカン・ボーン・チャイニーズ—アメリカ生まれの中国人』(*American Born*

Chinese, 2006[=2020]) は、アメリカの白人の文化権力構造において自己疎外に陥る思春期の中国系アメリカ人少年ジン・ワンの姿を描いた物語である。白人中心の小学校に転校したジン・ワンは、マジョリティ集団のエスニック・マイノリティに対する誤解と無関心によって心理的に排除された状況にあり、台湾出身の親友ウェイ・チェンとともにクラスメートから人種差別的なジョークを浴びせられては疎外感を抱いている。成長して白人のガールフレンドとつき合うが、周囲の白人男子の横やりであきらめざるを得なくなり、「白人であること」への憧憬が日に日に増していく。ある時、ジン・ワンは魔法によって白人に変身しダニーと名乗るが、そこにアジア系の人種差別的ステレオタイプを体現したイトコのチンキーが登場して騒動を巻き起こしていく。

この物語に登場する白人ダニーとは、アメリカの「白人性」という文化ヘゲモニーに従属し、自己の主体性を失ったジン・ワンの姿を表したものである。一方、チンキーとは、メディアによって歴史的に積み重ねられてきたアジア系の過去の否定的なイメージを集合して凝縮したものである〔鈴木, 2014: 321-322〕。この物語は、マジョリティ文化のイデオロギーのもとで「差異性 (differentiality)」が否定されるマイノリティの児童生徒が、いかにしてこうした押しつけられた否定的・差別的表象に対して批判的に抵抗しうるか、という問いを投げかける。この問いに対し、『アメリカン…』でヤンが示した一つの答えは、『西遊記』や儒教的な教えといった中国の文化的遺産を物語に織り込むことによって、支配的なナラティブからの解放と文化横断的なパラダイムをもってエンパワメントをめざす、というものであった。最近の多文化児童文学の中には、シャーマン・アレクシー (Sherman Alexie) 『はみだしインディアンのホントにホントの物語』 (*The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian*, 2007[=2010]) のように、支配集団のイデオロギー言説を脱構築して、自身の「差異性」の回復を試みる作品もある。日本においても、マイノリティが自身に付与されたイメージを表象し直し、「日本人性」というイデオロギーへの異議申し立てと自己抑圧からの解放をテーマにした児童文学作品の登場が待たれる。

3.3. 多文化児童文学の可能性——自尊感情の回復とアイデンティティの形成

日本の学校に通う外国籍のあるいは外国につながる児童生徒が、さまざまなストレスを抱えていることはよく知られている。そこには、日本語のハンディキャップと学力不振⁽¹⁵⁾をはじめ、母国での生活習慣が受け入れられない日本社会の閉鎖性、さらには家族の雇用や経済状態による生活不安、コミュニケーション不足などの諸要因があり、これらが積み重なって苛立ちや怒り、見捨てられ感、無力感といった否定的な感情につながっているという〔藤田・小正, 2002〕。なかでも、マイノリティの子どもたちを取り巻く社会文化構造的な抑圧——特に同化圧力——が、かれらに母語や自文化に対する自尊感情を抱きにくくし、アイデンティティの確立を困難にする大きな原因であることが指摘されている〔金井, 2004; 落合, 2012; 国立教育政策研究所, 2015〕。

マイノリティの子どもたちにとって、母語や自文化を自身の一部として肯定的にとらえることは、自尊感情の向上に効果があると考えられており、自分たちの文化を反映した状況や登場人物を本の中に見出すこともまた重要な意味をもつ〔Colby & Lyon, 2004〕。前述の『アメリカン・ボーン・チャイニーズ』の著者である中国系アメリカ人のグラフィックノベル作家ジーン・ルアン・ヤンは、ビショップの「〈鏡〉と〈窓〉と〈ガラスの引き戸〉」

の喩えを参照しつつ次のように述べる。

物語には二つの目的がある。一つは、物語が他人の人生を覗く窓の役割を果たすこと。そしてもう一つは、自分の人生を映す鏡としての役割だ。私は、アメリカ社会のあらゆる面、あらゆる場所に、自分の人生を映し出す物語があるべきだと思う。アメリカ社会のあらゆる側面、隅々にまで、鏡であり窓である物語をもつ必要があるのだ。物語は鏡であり、窓でもある。[NBC, 2016] (下線は筆者による)

ヤンが自らの体験を下敷きに『アメリカン…』を著したように、日本で育つ外国籍のおよび外国につながる子どもたちもまた、自分たちの人生を映し出してくれる〈鏡〉としての物語を必要とする。マイノリティの子どもたちは、〈鏡〉に映る自分の姿を見ることで、日本の学校や社会で可視化されにくい自らの存在を「再発見」することができるようになる。

多文化児童文学はまた、マイノリティの子どもたちが自己のアイデンティティを模索する旅路へと誘い、自分の属する文化を肯定的にとらえるのを補助する。例えば、パム・ムニョス・ライアン (Pam Muñoz Ryan) の『メキシコへ わたしをさがして』(*Becoming Naomi León*, 2005[=2017]) は、主人公が自分のアイデンティティを探しに旅に出る「ロードトリップ物語 (road trip stories)」の一つである。同作品では、父親がメキシコに居住し、母親は自分と弟を置いて出ていった「葛藤家族」⁽¹⁶⁾ (志水・清水, 2001) 出身のメキシコ系少女ナオミが、メキシコに住む父親を捜しに、(隣人の助けを得て) 曾祖母と弟と一緒に国境を越えて旅に出る。それまで自分を「何者でもない」と考え、否定的な自己概念を内面化していたナオミだったが、知られざる自分のルーツを再発見していく過程で、当地の文化と親族 (そして父親) と邂逅し、エスニック・アイデンティティの (再) 構築に至る。同じくティン＝ハ・ライ『聴いて、ゆっくりと』(*Listen, Slowly*, 2015, 未邦訳) も、移民二世の少女がひと夏を祖国ベトナムで過ごすうちに、自己の一部を形成する文化的アイデンティティを発見し、トランスナショナルなアイデンティティを構築していく物語である [天野, 2019]。近年の多文化児童文学は、多様なマイノリティ集団のそれぞれの文化と歴史、および相互の歴史的関係性にも目を向け、マイノリティの主人公を社会の周縁者としてではなく、マジョリティ文化とエスニック文化が相互作用する「〈中間地点の〉空間」[バーバ, 2005: 2] において文化横断的にアイデンティティを変容させていく存在として描く傾向にある [天野, 2019: 49-50]。日本でもトランスナショナル児童文学の普及が進むならば、自分のアイデンティティに対する新たな見方を獲得することができるだろう。

宮島 (2002) によると、マイノリティの子どもたちは広義の文化資本である社会関係資本に乏しく、モデルとすべき人物像が不在であることが多いという [p. 140]。多文化児童文学の主人公あるいは登場人物は、マイノリティの子どもたちにある種のロールモデルを提供し、かれらに欠如している社会関係資本を補い、自己の文化的アイデンティティを形成する一助となりうる。このように、多文化児童文学の活用は、マイノリティの児童生徒たちにとって自己のアイデンティティへの誇りを深め、ゲイ (1994) が主張するところの知的、学問的、社会的な「個人の発展」を促進する有効なアプローチとして、大きな可能性を秘めている。

4. おわりに

ヘフリンとバークスデール=ラッド (Bena R. Hefflin and Mary Alice Barksdale-Ladd, 2001) は、学力不振・素行不良のアフリカ系アメリカ児童生徒への教育的アプローチとして多文化児童文学の活用を推奨するに際して、「文学は強力な媒体である。文学を通して、子どもたちは社会における自分の文化や役割についてのメッセージを構築する。(中略)・・・子どもたちは、かれらにとって興味深く意味のある本を読むことで、自分自身を個人として定義し、家族や地域社会の中での役割を理解するプロセスの支援を得ることができる」と述べた [Hefflin & Barksdale-Ladd, 2001: 810]。本稿では、多文化児童文学の物語が、マイノリティの子どもたちにとって自分自身の姿と自分の属する文化を肯定的に映す鏡となり、自己尊厳の回復とアイデンティティの形成に有効であることを確認した。また、多文化児童文学を学校教育に取り入れることは、マジョリティ集団の児童生徒および教師に脱自文化中心主義・脱同化主義のパースペクティブをもたらすとともに、マジョリティ・マイノリティ間の相互受容と相互理解に有効であることを論じた。しかしながら、多文化共生教育に関連して多文化児童文学を俎上に載せるのは、筆者の知る限り本稿が初の試みであり、議論はいまだ緒に就いたばかりである。今後、日本で多文化児童文学の作品が数多く登場し、学校教育での活用をめぐる議論が活発化することが期待される。

注

- (1) “児童”文学と表記されるが、実際には狭義の小学生(児童)のみならず、就学前の乳児から、嬰兒、幼児、中学生(販売対象コードによる区分)までを含んだ概ね0~15歳を対象とする文学を指す。一方、英語の children's literature あるいは literature for children は0~12歳前後までを対象とし、13歳前後~18歳までをヤングアダルト文学(young adult literature)と分類することが多い [天野, 2019: 59]。本稿では、便宜上児童文学に一部中学生向けヤングアダルト文学を含むこととする。
- (2) ビショップは、先駆的な児童文学研究(特にアフリカ系アメリカ児童文学)の功績により「多文化児童文学の母(mother of multicultural children's literature)」と呼ばれる。
- (3) アメリカで最も権威のある児童文学賞であるニューベリー賞(The John Newbery Medal)の21世紀の歴代受賞者を見ると、2002年のリンダ・スー・パク(Linda Sue Park, コリア系)を皮切りに、シンシア・カドハタ(Cynthia Kadohata, 日系, 2005年)、クワミ・アレクサンダー(Kwame Alexander, アフリカ系, 2015年)、マット・デ・ラ・ペーニャ(Matt de la Peña, メキシコ系, 2016年)、エリン・エントラダ・ケリー(Erin Entrada Kelly, フィリピン系, 2018年)、メグ・メディナ(Meg Medina, キューバ系, 2019年)、ジェリー・クラフト(Jerry Craft, アフリカ系, 2020年)、テイ・ケラー(Tae Keller, コリア系, 2021年)とマイノリティ作家による受賞が相次いでいる。
- (4) 日本の学校に在籍する外国人児童生徒数は、2012年度の71,545人から2018年度に1.3倍増の93,133人に増加し、とりわけ小学校で1.5倍増(2012年度の40,263人から2018年度の59,094人)と顕著な伸びを示している [文部科学省総合教育政策局, 2019: 4]。
- (5) 「多文化共生」の英訳語には、ほかに“multicultural coexistence”や“multiculturalism”などがあてはめられることが多い。上野(2020)は、スペインの間文化主義に基づく統合政策に関する論文において、スペインで多用されている「共に」を意味する接頭辞“con”

と「生，生活体験」を意味する“vivencia”から成る“convivencia”という用語が日本における「(多文化)共生」に類似していることを指摘している [p. 66]。本稿では，間文化アプローチに基づく多文化共生のあり方を提案していることから，“multicultural conviviality”を訳語に選択した。

- (6) 2007年に国際協力機構(JICA)が発行した『多文化共生に関する現状およびJICAでの取り組み状況にかかる基礎分析』によれば，多文化共生という用語の起源は1970年代の神奈川県川崎市に遡るといえる。もともと在日韓国・朝鮮人が多く暮らしていた川崎市では，1970年代から国民健康保険への加入や市営住宅への入居に際して国籍による制限の撤廃を推進するなど，外国人との「共生」を施策の中に位置づけてきた。さらに1980年代，新たな文化的背景をもつ外国人住民の増加に伴い，「多文化・多民族」の共生をより強く意識する機運が市民の間に生まれると，1993年1月に川崎市の一連の取り組みが新聞記事(毎日新聞[東京夕刊]1993年1月12日)に取り上げられ，この時に初めて「多文化共生」の文字がメディアに登場する[山田, 1998; 田村・北村・高柳, 2007: 13; 竹沢, 2009: 89-90, 2011: 14; 栗本, 2016: 71; 熊本, 2020: 47]。また，国立情報学研究所(NII)学術情報ナビゲータ(CiNii)で検索可能な「多文化共生」の初出は，今村令子による1990年の著書『永遠の「双子の目標」—多文化共生の社会と教育』(現代アメリカ教育 2巻，東信堂)において確認できる。同書は，アメリカを扱った内容ではあるが，多様な人種・エスニック集団が共存する複合多文化社会の実現に向け，アメリカが直面している教育制度の諸問題(バッキ事件とアフターマティブアクション，二言語教育，など)に焦点を当てている。ちなみに，タイトルにある「双子の目標」とは，「平等」と「卓越」を指す[今村, 1990; 金子, 1991]。以後日本で「多文化共生」が特に教育制度・教育問題と関連して論じられるようになっていった背景には，同書の強い影響があったことが推察される。さらに，1995年10月には，同年1月の阪神・淡路大震災で被災した外国人に対する情報提供や生活相談などの支援活動をきっかけに市民団体「多文化共生センター」(前身は1995年1月22日に設置された「外国人地震情報センター」が発足するなど，1990年代後半から徐々にメディアを通じて多文化共生という用語が広く浸透していったとみられる[田村・北村・高柳, 2007: 13; 熊本, 2020: 47]。また，2005年に総務省が「多文化共生の推進に関する研究会」(座長: 山脇啓造)を立ち上げたことで，初めて国の機関によって本格的に使用されるようになる[熊本, 2020: 47]。さらに，同研究会が2006年3月に公表した『多文化共生の推進に関する研究会報告書—地域における多文化共生の推進に向けて』では，多文化共生を「国籍や民族などの異なる人々が，互いの文化的ちがいを認め合い，対等な関係を築こうとしながら，地域社会の構成員として共に生きていくこと」と定義する試みが見られた[総務省, 2006: 5]。
- (7) 比較アプローチは多文化主義的アプローチと同一とみなすことができる。移民・マイノリティの文化的差異を国家が承認し資源を配分する多文化主義的アプローチは，1990年代～2000年代の西欧諸国で移民および移民出自の若者の低い教育レベル，高い失業率，貧困，暴動事件などが社会問題化したことにより，一部の政治家や知識人から社会的な連帯を解体するとして危険視されるようになり，やがて間文化主義に取って代わられるようになった[高橋, 2019: 41]。
- (8) 間文化的アプローチをマジョリティとマイノリティ関係の二元性に落とし込み，歩み寄

りと相互作用によって統合を図ろうとするのが、ブシャール (Gérard Bouchard, 2012) が提唱する間文化主義 (Interculturalism) である (欧州では「市民的統合アプローチ」とも呼ばれる [高橋, 2019: 41])。ただし、間文化主義については、マイノリティの増加に伴いマジョリティが自身の都合に合わせて社会統合政策を管理的に施策するという点で批判の声もあがっている [関根, 2019: 122]。

- (9) 植西・山尾・シャルマら (2002) は、会食 (food), 民族衣装 (fashion), 歌と踊り (festival) に終始する他国の文化との交流を「“3F” 国際理解教育」と呼んでいる。ただしこれは、スリーターとグラント (1988) が持ち出した“4Fs” に倣っている。スリーターとグラントは、五つに分類した多文化教育のアプローチのうち、ある特定のマイノリティ集団について学ぶ「単一集団学習 (Single-Group Studies)」アプローチが、本来ならばその集団の視点を通じてかれらが社会から「切り離された (disconnected)」と感じる構造的な抑圧を知るという意図をもつにもかかわらず、実際にはこれに反して展示 (fairs), 歌と踊り (festivals), 会食 (food), 民話 (folk tales) の“4Fs” に焦点を当てるだけの失敗に陥りがちであることを指摘した [Sleeter & Grant, 1988: 121; Leistyna, 2002: 23]。
- (10) これはもともとカリナン (Bernice Cullinan) (1989) が児童文学の目的を表すのに使用した「〈鏡〉と〈窓〉の隠喩 (a parable of mirrors and windows)」に基づいている。
- 文学は私たちの人生観を鏡のように映し出すものである。私たちは物語の中に自分自身の価値や失望、夢が映し出されるのを見る。私たちは自分の内側と外側の両方の世界を見ているのだ [p. 394]。・・・ 作家は私たちに窓から覗くように誘い、私たちはそれに応えて、他人の目を通して世界を見るのである。(中略) 世界に続く文学の窓は、喜びや悲しみ、美德や悪など、人間の経験のすべてを傍見しているのである。[p. 424]
- (11) かつてアメリカのエスニック文学は、作家たちが自分たちの集団が経験したことを文化的記憶に残そうと物語にまとめたが、批評家からはしばしば「一方的な会話のようだ」と揶揄された [Lyal, 2015]。
- (12) 志水 (2002) は、ニューカマー (1980 年代以降に日本へ渡り長期滞在する外国人) の子どもたちの学力不振や学校不適応等の問題について、家庭の文化的背景といった社会的差異が考慮されないままに個人に転嫁する教師の思考パターンに根差したイデオロギーを問題視している [87-88; 金井, 2004: 8]。
- (13) エンパシー (empathy) とは、“feeling inside” (内側で感じる) という意味であり、「相手の物の見方を共有し、相手の物の見方で現実を再構成することで『相手の体験に知的かつ情動的に参加』」 [八代・荒木・樋口ほか, 2001: 129] することである。また、イギリス在住の作家・ジャーナリストのブレイディみかこは、彼女の息子が学校の宿題でエンパシーを「誰かの靴を履いてみること (To put yourself in someone’s shoes)」と表現したことに着想を得て、『他者の靴を履く アナーキック・エンパシーのすすめ』というタイトルの書籍を著した [梅津, 2021]。ブレイディ自身は、「湧き上がる感情に判断力を曇らせることなく、意見や関心の合わない他者であっても、その人の感情や経験などを理解しようと、自発的に習得する『能力』のこと」と定義している [Ibid.]。
- (14) もとはヘーゲル (Georg Wilhelm Friedrich Hegel) の用語 (独: Selbstentfremdung) で、人間の個性や人格が社会的な関係性の中に埋没して主体性を失った結果、他人や他の事物からだけでなく、自分自身からさえも疎外感にとらわれてしまっている状態を指

す〔国民百科新語辞典（1934）〕。

- (15) 日本におけるマイノリティ児童生徒の学業不振に関する議論は、金井（2004）の論文や宮島の著書（2014）に詳しい。
- (16) 志水・清水（2001）は、ベトナム、カンボジア、ラオス出身のインドシナ難民家族への聞き取り調査を通じて、親子の関係をコミュニケーションが不全の「葛藤家族」、母国の伝統的な垂直的地位関係を保持している「地位家族」、コミュニケーションが円滑で親子の地位関係も水平的な「人格家族」の三つに分類した。

引用文献(アルファベット順)

- 天野剛至（2016）：学校と教師はサードカルチャーキッズについてどう理解すべきか—インターナショナルスクール出身児童・生徒への適切な対応に向けた多文化共生教育の視点の必要性，北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部 教職課程研究（1），15-23.
- _____（2019）：アジア系アメリカ児童文学にみるトランスナショナル潮流：ティンハ・ライ『聴いて、ゆっくりと』を読む，鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要（人文科学・社会科学編）（2），43-68.
- バンクス，ジェームズ・A（1996）：多文化教育—新しい時代の学校づくり，平沢安政訳，サイマル出版会．〔Banks, J. A. (1994) *An introduction to multicultural education*, Boston, M.A.: Allyn and Bacon.〕
- バーバ，ホミ・K（2005）：文化の場所—ポストコロニアリズムの位相，本橋哲也，正木恒夫，外岡尚美ほか訳，法政大学出版局．〔Bhabha, H. K. (1994) *The location of culture*, London and New York: Routledge.〕
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives*, 6(3), ix-xi.
- _____ (1992). Multicultural literature for children: Making informed choices. In V. J. Harris (Ed.) *Teaching multicultural literature in grades K-8* (pp. 37-54). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Colby, S. A., & Lyon, A. F. (2004). Heightening awareness about the importance of using multicultural literature. *Multicultural education*, 11(3), 24-28.
- 藤田恵津子，小正浩徳（2002）：来日外国人児童生徒の学校ストレスに関する研究，日本教育心理学会第44回総会発表論文集，606.
- Gates, P. S., & Mark, D. L. H. (2010). *Cultural journeys: Multicultural literature for elementary and middle school students*. Scarecrow Press.
- Gay, G. (1994). *A synthesis of scholarship in multicultural education: Urban education program*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Hefflin, B. R., & Barksdale-Ladd, M. A. (2001). African American children's literature that helps students find themselves: Selection guidelines for grades K-3. *The Reading teacher*, 54(8), 810-881.
- 今村令子（1990）：永遠の「双子の目標」—多文化共生の社会と教育（現代アメリカ教育2巻），東信堂.
- 金井香里（2004）：日本におけるマイノリティの学業不振をめぐる議論，東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センターワーキングペーパー，10，1-11.

- 金子忠史 (1991) : 書評 今村令子著『永遠の「双子の目標」—多文化共生の社会と教育』現代アメリカ教育 2 卷, 比較教育学研究 (17), 224-225.
- Klassen, C. (1993). *Teacher education that is multicultural: Expanding preservice teachers' orientation toward learning through children's literature*. Unpublished doctoral dissertation, University of Arizona, Tucson.
- 国立教育政策研究所 (2015): 外国人児童生徒の教育等に関する国際比較研究報告書, 国立教育政策研究所.
- 熊本早苗 (2020) : 宮古市多文化共生講演会 多文化共生って, なに?—出会う, 感じる, 気づく, そして, 一緒に考え, 共につくる, 令和元年度岩手県立大学公開講座滝沢キャンパス講座・地区講座報告集 ここからはじまる, いわての未来—自然, 科学, 人間の調和, 岩手県立大学研究・地域連携本部, 47-50.
- 栗本英世 (2016) : 日本の多文化共生の限界と可能性, 未来共生学 (3), 69-88.
- Lyall, S. (2015, August 27). Review: "The Sympathizer," a novel about a soldier, spy and film consultant. *The New York Times* Web. [<https://www.nytimes.com/2015/08/28/books/review-the-sympathizer-a-novel-about-a-soldier-spy-and-film-consultant.html>] (Retrieved 2021, July 16).
- Leistyna, P (2002). *Defining and designing multiculturalism: One school system's efforts*. Albany, NY: State University of New York Press.
- 松尾知明 (2012): 日本における多文化教育の構築—教育のユニバーサルデザインに向けて, 社会科教育研究, (116), 45-56.
- _____ (2013) : 多文化教育がわかる事典—ありのままに生きられる社会をめざして, 明石書店.
- 宮島喬 (2002) 就学とその挫折における文化資本と動機づけの問題, 宮島喬・加納弘勝編, 国際社会 2 変容する日本社会と文化, 東京大学出版会, 119-144.
- _____ (2014) : 外国人の子どもの教育, 東京大学出版会.
- 文部科学省総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課 (2019) : 外国人児童生徒受入れの手引 (改訂版) .
- NBC (2016, July 7) Graphic novelist Gene Luen Yang: Stories are mirrors, windows to life, NBC News [<https://www.nbcnews.com/news/asian-america/graphic-novelist-gene-luen-yang-stories-are-mirrors-windows-life-n602696>] (Retrieved 2021, July 11).
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Longman.
- 落合知子 (2012): 公立小学校における母語教室の存在意義に関する研究: 神戸市ベトナム語母語教室の事例から. 多言語多文化-実践と研究: 実践者と研究者の対話のフォーラム, 4, 100-120.
- 齋藤眞宏 (2006) : 多文化共生教育—バンクス, ゲイ, グラント, スリーター, ニエトの視点から, 旭川大学紀要, (61), 63-87.
- 佐藤郡衛 (2007) : 国際化と教育—異文化間教育学の視点から (改訂新版) , 放送大学教育振興会.
- Schwartz, E. G. (1995). *Crossing borders/sifting paradigms: Multiculturalism and*

Children's Literature, *The Harvard educational review*, 65(4): 634-651

- 関根政美 (2019): 紹介と批評 ジェラルド・ブシャー (丹羽卓監訳) 『間文化主義 (インターカルチュラリズム) —多文化共生の新しい可能性』 法學研究, 92(4), 111-122.
- 志水宏吉 (2002): 学校世界の多文化化—日本の学校はどう変わるか, 宮島喬・加納弘勝編, 国際社会 2 変容する日本社会と文化, 東京大学出版会, 69-92.
- 志水宏吉, 清水睦美編著 (2001): ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって, 明石書店.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1988). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- 総務省 (2006): 多文化共生の推進に関する研究会報告書—地域における多文化共生の推進に向けて.
- 鈴木繁 (2014): 付与された人種的イメージを描き返すコミックス—ジーン・ルエン・ヤン『アメリカ生まれの中国人』について, 多民族研究学会編, エスニック研究のフロンティア, 金星堂, 314-326.
- 高橋誠一 (2019): 移民の統合と排除—イギリスにおける市民的統合の現状, 課題と限界 (特集 イギリスの福祉改革と<排除>), 大原社会問題研究所雑誌, (733), 40-62.
- 竹沢泰子 (2009): 序 多文化共生の現状と課題 (特集: 多文化共生と文化人類学), 文化人類学 74(1), 86-95.
- _____ (2011): 序論 移民研究から多文化共生を考える, 日本移民学会編, 移民研究と多文化共生—日本移民学会創設 20 周年記念論文集, お茶の水書房, 1-17.
- 田村太郎, 北村広美, 高柳香代 (2007): 多文化共生に関する現状および JICA での取り組み状況にかかわる基礎分析, 国際協力機構国際協力総合研修所.
- 植西浩一, 山尾文雄, アダルシュ・シャルマ, ほか (2002): 多文化教育の発想に立った国際理解学習, 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要 (11), 85-95.
- 上野貴彦 (2020): スペイン間文化主義の分権的形成における制度的同型化とその「裏舞台」, *AGLOS: Journal of Area-Based Global Studies*, (9), 65-89.
- 梅津朋子 (2021/06/29): 著者の仕事の哲学第 5 回 ブレイディみかこ「他者理解のエンパシーが自己の可能性も開く」, 日経クロストrend (Web.) [<https://xtrend.nikkei.com/atcl/contents/18/00432/00008/>](2021/07/15 アクセス)
- 渡戸一郎 (2002): 広がるマルチカルチュラルな社会空間と多文化主義の課題, 渡戸一郎・川村千鶴子編, 多文化教育を拓く—マルチカルチュラルな日本の現実のなかで, 明石書店, 18-44.
- 山田貴夫 (1996): 川崎における外国人との共生の街づくりの胎動, 都市問題, 89(6), 53-66.
- 八代京子, 荒木晶子, 樋口容視子, ほか (2001): 異文化コミュニケーション・ワークブック, 三修社.
- 結城恵 (2011): 日本における多文化共生教育の研究動向と実態, 音楽教育学 41(1), 38-44.

鈴鹿大学国際地域学部准教授
t-amano@suzuka.ac.jp

付録 日本語で読める多文化児童文学（一部）

【小学校低学年向け】

- ・ ジャクリーン・ウッドソン (2013) 『ひとりひとりのやさしさ』 さくまゆみこ訳, 汐文社
ある朝, クローイのクラスに転校生のマヤがやってきた。マヤの服はみすぼらしくて, お弁当の中身もへんだ。クローイたちは, そんなマヤをわらい無視するようになる。
- ・ ジャクリーン・ウッドソン (2019) 『みんなとちがうきみだけど』 都甲幸治訳, 汐文社
教室に入ると, そこには自分と同じような人がいないということがある。自分がほかの人と違うと感じる理由は, 見た目, ことば, 食べているものなどさまざまだ。
- ・ アレン・セイ (2002) 『おじいさんの旅』 大島英美訳, ほるぷ出版
ぼくのおじいさんはまだ若者だったとき, アメリカを見ようと旅に出た。住むほどに故郷となっていくアメリカ。しかし, アメリカに居れば日本を, 日本に帰ればアメリカが恋しくなってしまう。
- ・ ケン・モチヅキ (1993) 『かこいをこえたホームラン』 ゆりようこ訳, 岩崎書店
ある日, ぼくら日系人は強制収容所に送られた。父さんは「ここに野球のグラウンドを作ろう」と言った。そこでぼくは心に決めた。収容所のかこいを越える大きなホームランを打ってやるんだ, って。

【小学校中学年向け】

- ・ タイン=ハ・ライ (2014) 『はじまりのとき』 代田亜香子訳, 鈴木出版
難民としてベトナムを離れアメリカに渡った 10 歳の少女が, 英語も話せないまま新しい生活を過ごすことになった 1 年間の物語。戦争からの避難, 学校でのいじめ, 隣人からの親切などを体験しながら, 新天地で家族のきずなを再認識して, 少女は成長していく。
- ・ フーリア・アルパレス (2004) 『ロラおばちゃんがやってきた』 神戸万知訳, 講談社
10 歳のミゲルはドミニカ系の移民二世。両親が離婚して都会のニューヨーク市から田舎のバーモント州に引っ越してきた。そんなミゲルのもとに, 風変わりでカリスマ性があり, 魔法使いのような伯母ロラがドミニカ共和国からやってきて騒動を巻き起こす。

【小学校高学年向け】

- ・ シンシア・カドハタ (2006) 『草花とよばれた少女』 代田亜香子訳, 白水社
スミコは 12 歳の日系アメリカ人少女。幼くして父と母を亡くし, 花き農家を営む祖父母とおじ夫婦に育てられている。1941 年, 真珠湾攻撃をきっかけに日系人の強制収容が始まると, スミコたち家族も財産を没収されて収容所に送られることになる。
- ・ パム・ムニョス・ライアン (2017) 『メキシコへ わたしをさがして』 神戸万知訳, 偕成社
ナオミは, 石鹸彫刻が得意な 11 歳のメキシコ系アメリカ人の少女。カリフォルニアのトレーラーハウスに曾祖母と障害のある 8 歳の弟と暮らしている。ある日, 音信不通だった母親が突然訪ねてきてナオミだけを引き取ろうとするが, ナオミたちはそれを阻止すべく, 父親をさがしにメキシコに旅立つ。

- ・ フーリア・アルバレス (2016)『わたしたちが自由になるまえ』神戸万知訳, ゴブリン書房

アニータは、ドミニカ共和国で暮らす少女。12歳の誕生日を迎えた1960年、親戚のほとんどがアメリカに移住し、おじのトニは忽然と姿を消し、残された家族は独裁者トルヒーヨへの反発から政府の秘密警察に脅かされていた。一家は密かに国外への脱出を計画する。

- ・ M・G・ヘネシー (2018)『変化球男子』杉田七重訳, 鈴木出版

6年生のシェーンは、3年前にサンフランシスコからロサンゼルスに引っ越してきた。野球に熱中し、マンガが好きで、親友もいて、充実した毎日を送っていた。だがシェーンは、女子の体に、男子の脳と心をもったトランスジェンダーという秘密を抱えていた。

- ・ ジャクリーン・ウッドソン (2010)『わたしは、わたし』さくまゆみこ訳, 鈴木出版

主人公トスウィアと家族は、身分を変えて別の町で新しい生活を始めなければならなかった。警察官の父親が、裁判で同僚の警官に不利な証言をしたからだ。だが、そのことでいまや家族は崩壊寸前の危機に直面している。イーヴィと名を変えたトスウィアも自分の道を見つけるのに苦労し、自分が何者であるかを自問している。

【中学生向け】

- ・ シンシア・カドハタ (2004)『きらきら』代田亜香子訳, 白水社

1960年代のアメリカ南部のジョージア州に移り住んだ日系のタケシマー家。主人公ケイティは明るい性格の少女で、美しく賢い姉リンを慕っている。南部には日系人に対する差別が残り、勤勉な両親は鶏肉工場で寝る間もなく働いている、家族は貧しく過酷な生活の中でも家を買うという目標に向かって、強いきずなで結ばれていた。だがある日、姉のリンを病魔がおそう。

- ・ シャーマン・アレクシー (2010)『はみだしインディアンホントにホントの物語』さくまゆみこ訳, 小学館

アメリカ先住民の保留地で生まれ育った14歳のアーノルドは、ある日保留地を出て白人の学校に通うことを決意する。個性的な人びとと出会い、さまざまな試練を通過していく過程で、アーノルドは自分の居場所を見つけていく。

- ・ ジーン・ルエン・ヤン (2020)『アメリカン・ボーン・チャイニーズーアメリカ生まれの中国人』椎名ゆかり訳, 花伝社

中国人移民2世のジン・ワンは、アメリカ生まれ。自分の属する文化に自信がもてず、白人になりたいと憧れている。ある時、ジン・ワンは念願叶って白人ダニーに変身するが、いとこのチンキーが中国からやってきて騒動を起こしていく。思春期の中国系アメリカ人のアイデンティティの問題に、『西遊記』の物語が螺旋的に絡んでいく奇想天外なグラフィックノベル。

- ・ ジョージ・タケイほか (2020)『〈敵〉と呼ばれても』青柳伸子訳, 作品社

日系俳優ジョージ・タケイが第二次世界大戦中に3年間を過ごした日系人強制収容所の記憶をたどる自伝的グラフィックノベル。合法的な人種差別という極限的な状況に置かれた当事者として、社会の偏見や差別の問題を訴える。

The Significance and Potential of Multicultural Children's Literature: A Proposal toward Education for Multicultural Conviviality

Tsuyoshi AMANO

Abstract

This paper examines the significance and potential of multicultural children's literature and proposes its use for *tabunka-kyôsei kyôiku* (多文化共生教育), or education for multicultural conviviality in Japanese classrooms. In order for Japanese schools to break out of the paradigm of ethnocentrism and assimilation, multicultural children's literature can help Japanese/mainstream students and teachers gain minority students' perspectives, thus developing empathy for them. At the same time, it can help minority students to counter the oppressive sociocultural structure so as to empower themselves, develop positive feelings toward their own culture, and (re)build their identity.

Key words: education for multicultural conviviality, multicultural children's literature, interactive transformation, empowerment, identity