

臨床教育学からグローバル化を考える

—ハワイ大学との国際合同授業の事例を通して—

高谷 掌子

はじめに

本稿は、臨床教育学からグローバル化を考える意義を明らかにする。問いは二つに分かれる。一つには、なぜ、臨床教育学から考えるのか。この問いは、ほかならぬ臨床教育学がグローバル化という主題を引き受ける積極性はどこにあるのか、その由来へとさかのぼる。もう一つには、それによってグローバル化のどのような一面が見えてくるのか。この問いは、グローバル化が臨床教育的に読みなおされ、語りなおされる可能性へと向かう。

これらの問いに答えるために、本稿は次の二つの方法を取る。第一に、現在の高等教育におけるグローバル化の例として「グローバル人材育成」を取りあげ、その問題点を臨床教育学の「世界」像から語りなおすことを試みる（第一節）。第二に、その語りなおしがグローバル教育に対してもつ具体的な意義を、京都大学大学院教育学研究科とハワイ大学マノア校教育学部との国際合同授業（2018年度、予備実施）を事例として考察する（第二節）。これを通して、臨床教育学からグローバル化を考え、語りなおすことの可能性を明らかにする（おわりに）。

1. なぜ、臨床教育学からグローバル化を考えるのか—「内向き志向」と「英語能力の低迷」の臨床教育的語りなおし

なぜ、臨床教育学からグローバル化を考えるのか。本節はまず、現在の日本の高等教育におけるグローバル化の例として、「グローバル人材育成」を取りあげる。そして、その問題点が、国内外を二分する思考法から生じてくることを指摘する。これに対して、臨床教育学の「世界」像がオルタナティブを提起する可能性を明らかにする。

（1）「グローバル人材育成」としてのグローバル化

ここでは、日本教育学会の学会誌『教育学研究』に掲載された吉田文（2014）の論文と、文部科学省のグローバル人材育成推進会議の報告書（2011）を参照しながら、「グローバル人材育成」としてのグローバル化が抱える問題点と、その前提にある思考法を明らかにする。

「グローバル人材育成」という語の由来から始めよう。それは、外来の原語をもたない。吉田（2014）によれば、「グローバル人材」という語は、経済学の分野において、「日本企業が雇用する新たなタイプの従業員に対する総称」として用いられ始めた（同28）。日本企業が海外進出する中で、国籍も採用地もさまざまな人材を雇用し、育成することになる。こうした多様な背景をもつ従業員が「グローバル人材」であり、企業がその育成に取り組むことが「グローバル人材育成」であった。つまり、当初の「グローバル人材育成」は、「企業経営の内部に閉じた課題」（同29）として提起されていた。

これが2000年代に入ると、「グローバル人材育成」は教育の課題として注目されるようになる。その背景には、「産業界の大学への人材育成の要請」があった（同30）。2007年には経済産業省、文部科学省協働で「産学人材育成パートナーシップ」が創設される。これを受け、2010年、文部科学省内に「産学連携によるグローバル人材育成推進会議」が設置され、翌年の報告書で「グローバル人材」の定義を示す。これによれば、「グローバル人材」とは「要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力」、「要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感」、「要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー」という三つの要素を含む人材として定義される（グローバル人材育成推進会議2011：7）。

しかし、これらの要素からなる「グローバル人材」を具体的な教育目標として提示するには、評価基準を示す必要がある。ここでの問題は、具体的な評価基準となるものは測定可能な要素にかぎられるということである。同報告書は、「グローバル人材の能力水準の目安」を、「測定が比較的容易な要素Ⅰ（「道具」としての語学力・コミュニケーション能力）を基軸として」（同）示している。このことは、要素Ⅱ・要素Ⅲの測定が比較的困難であり、それゆえ評価基準となるような目標としては提示しにくいという事情の半面である。ここには、複数の要素からなる「グローバル人材育成」が、評価基準として具体化されるにあたって、語学力・コミュニケーション能力という一要素へと縮小化される方向性を見て取ることができる。

吉田はこれを批判して、「グローバル人材とは、結局のところ海外留学経験があり英語が話せる者であり、これは欧米へのキャッチアップを目指して国際化を議論していたことと何ら変わりはない」（吉田 2014：172）と述べる。本稿は、吉田のこの批判を共有しつつ、その背景にある「内向き志向」と「英語能力の低迷」の前提にある思考法の問いなおしを提起する。「内向き志向」は 2004 年以降の海外留学者数の減少を指し、「英語能力の低迷」は TOEFL をはじめとする英語能力テストの国別ランキングの低迷をいう（グローバル人材育成推進会議 2011：3f.）。これらを根拠として考えられる「グローバル人材育成」は、海外留学者数の増加と英語能力テストの成績向上によって評価されることになり、結果的に語学力・コミュニケーション能力の育成へと縮小化されかねない。

では、「内向き志向」と「英語能力の低迷」の前提にある思考法は何だろうか。第一に、将来性のない「内」と将来性に満ちた「外」を二分する思考法である。この思考法から、「内向き志向」が問題であり、「外向き志向」が問題解決であるという二項対立が成立する。第二に、「内」としての日本語圏、「外」としての英語圏を二分する思考法である。このことから、語学力・コミュニケーション能力すなわち英語能力を向上させれば、それに比例して「他の要素等の「内実」もこれに伴うものを期待」（同 7）できるという見込みが立てられる。

だが、グローバル化とは「ヒト、モノ、カネが国を越えて一層流動する時代」（同 3）のことではなかったか。グローバル化とは、国内にとどまれば逃れられるものでなく、国の内にも外にも押し寄せる奔流ではなかったか。このように考えると、内と外、日本語圏と英語圏を二分する思考法は、「グローバル化」の実態をとらえ損ねていることになる。「内向き志向」と「英語能力の低迷」という「グローバル人材育成」の必要性の根拠は、その前提にある思考法から語りなおされる必要がある。

（2）臨床教育学の「世界」像

内と外を二分する思考法に対比するならば、臨床教育学は、内から内を越えて外に触れるような「世界」像をもっている。その原点は、たとえば、西田幾多郎（1870-1945）を筆頭とする京都学派の思想に見出される。田中每実が、以下のような西田の記述によりつつ、「臨床」を〈「今（ここといま）」において（そこから時間や世界や世代などが立ち現れる）「永遠の今」に触れる人間の存在と生成」と規定したことを思い起こそう（田中 2012：26）。

過去もなく未来もなく、到る所が今であり、到る所に時が始まる永遠の今の自己限定として世界が始まるということができる。而してかかる限定が我々の人格的生命と考えられるものであり、我々の世界は人格的生命の自己限定から始まると思えることもできるのである。（西田 1987：274f.）

「永遠の今の自己限定として世界が始まる」ということを、たとえば「今」を種子にたとえて、次のように解釈してみよう。西田のいう「世界」の始まりは、到る所、一面の「今」（種子）である。一面を埋め尽くす「今」（種子）の一つ一つから、「時」が芽生え、その根を「永遠の今」の〈深み〉へと広げる。地上に芽生えた「時」のそれぞれは離ればなれのように見えるが、その根は、同じ「永遠の今」の〈深み〉へと、〈ともに〉触れている。こうした「永遠の今の自己限定」が、「我々の人格的生命」であるとするならば、我々はその「人格的生命」を通して、「永遠の今」という〈深み〉に、〈ともに〉触れている。

したがって、西田のいう「世界」は、我々が「永遠の今」という〈深み〉に、〈ともに〉触れることから始まる

といえる。それは、時の内から内を越えて外なる永遠に触れ、自己の内から内を越えて外なる他者と共同し、個の内から内を越えて世界に触れるような、内在的超越の「世界」像である。ここに、臨床教育学にとっての「世界」像の一つを見ることができ¹⁾。

このように、臨床教育学には、内から内を越えて外なる「世界」を論じる視点が内在している。これを手がかりにして「グローバル化」を考えると、内外を二分する思考法は問い直されることになる。すなわち、グローバル化は、単なる「外」の動向ではない。結局、自国の「外」は他国の「内」に過ぎない。国のものはやないとこととしての「外」に触れるのは、むしろ「内」から「内」を越えることによってである。臨床教育学から語りなおされるとき、グローバル化もまた、「内」から「内」を越えた「外」の視点から語りなおされるはずである。

では、この思考法は、具体的にはどのようにグローバル教育のあり方を変えるのか。いいかえるなら、グローバル化した教室で教師と生徒が向かい合うとき、両者が〈深み〉に、〈ともに〉触れていると考えることには、どのような意義があるのか。本稿はこれを、国際合同授業という事例の再解釈を通して探求する。

2. 事例としての国際合同授業

ここで事例として取り上げるのは、京都大学大学院教育学研究科とハワイ大学マノア校教育学部との国際合同授業（2018年度後期、予備実施。以降、「この授業」ないし「ハワイ大学との国際合同授業」）である。この授業は、京都大学大学院教育学研究科のコース共通科目「グローバル教育科目」の一つとして新設され、両大学の教員が関わる形でカリキュラム作成および授業実施がなされている。2018年度後期には、京都大学大学院教育学研究科の院生12名を参加者として、ハワイでの予備実施が行われた。今後、ハワイ大学の学生も参加することが予定されている。

したがって、この授業そのものは臨床教育学の授業ではない。教育に関するさまざまな専門分野から教員と学生が参加し、学際的な交流が生まれる場である。本稿は、この授業の2018年度予備実施を事例とし、これを臨床教育学の「世界」像を通して再解釈する。それによって、臨床教育学からグローバル化を読みなおし、語りなおすことの特徴を明らかにする。

(1) 授業の目標—「語学力・コミュニケーション能力」の育成を越えて

この授業の大枠を、シラバスから紹介しよう。そこには三つの目標が提示されている。第一に、「「グローバル化を読む」ために考えられる一つの方法について、体系的な概要を得ること」。第二に、「教育に関連する事象について議論し討論するためのスキルを向上させること」。第三に、「ハワイ大学の教員および学生と交流する機会を得ることで、国外の教育研究が行われる方法における違いを理解すること」。

これらの目標から、この授業が「語学力・コミュニケーション能力」の育成以上のものを目指していることが読み取れる。まず、この授業は教育分野の研究者育成を志向している。そのため、参加者は各自の教育研究の関心をもって参加することが予想され、英語能力の向上はそのための手段として二次的な位置づけにある。さらに、この授業の焦点は、グローバル化に向き合うための方法にある。そのため、ハワイについての理解を深めることだけでなく、ハワイという事例を通して、グローバル化に向き合う方法を考えることが目標とされる。

実際、参加者は京都大学大学院教育学研究科のさまざまな専門分野に所属する院生12名であり、そのうち直接ハワイに関連する研究をしている院生はいなかった。したがって、参加者はみな、いくぶんか専門外の実例について、それぞれの見地から議論することになった。この専門外の実例を共通項として、学際的なコミュニケーションが可能となった。

この授業は、一週間の集中講義である。内容は、午前中のディスカッション（ハワイ大学の二名のゲストティーチャーによる授業を含む）と午後のフィールドワーク（博物館や歴史的施設、学校の見学）によって、ハワイの歴史、文化、教育を多角的に取り上げるものであった。参加者は、こうした授業の内容に加えて、この授業の形式そのものや授業外での生活からも、グローバル化に対する向き合い方を考える機会を得た。以下、この授業の日程に沿って記述していくことにする。

(2) 授業の始まりーグローバル化について、グローバル化の中で議論すること

初日の授業では、グローバル化しつつある世界の理解枠組みとして、相対立する二つの観点が取り上げられた。授業者の意図は、これらの両極に対して、どちらでもない視点を今後の授業で探求していくことを説明することにあつた。しかし、この授業方法自体が、参加者に驚きをもたらすことになった。

この授業で提示された第一の観点は、「世界文化理論」である (Meyer et al. 1997 ; Ramirez 2003)。20 世紀後半以降の世界では、学校教育の普及、国民国家の成立、人権の擁護、科学への信頼といった変化が、各地で共通して起こっている。この動向は、自律した個人と合理主義的国家を要因としては十分に説明できず、そこに「世界文化」という観点を加える必要があるというのが、「世界文化理論」の主張である。「世界文化」は、ちょうど、他の星からやってきた人類学者が地球を観察して見出すような、惑星としての世界全体が共通してもつ文化である (Ramirez 2003 : 243)。「世界文化理論」は、個人や国家が共通の「世界文化」を意味解釈の源泉とすることによって、それぞれ共通の方向 (たとえば、学校教育の普及) に向かっていると説明する。

世界文化理論が提示する価値は、学校教育、国民国家、人権、科学のように、今日では否定しがたいものである。しかし、それらは西洋文化を起源とする。このことから、「世界文化」を世界へ拡張することは、西洋中心主義ではないかという批判が想定される。これに対し、「世界文化理論」は、学校教育を受けた個人が人権意識を高め、社会を変革していくことに期待する。「世界文化は、起源としては西洋的であるが、その普遍への志向性と合理化する推進力が、逆説的にも脱西洋化の努力を促進する」(同 252)。この意味で、「世界文化理論」における学校教育は、非西洋の文化が西洋文化に抵抗するための手段となるという。

これに対して、第二の観点はポストコロニアリズム的な語りである。サイドヤスピヴァクの名前が言及されつつも、教材として選ばれたのは一本のビデオであつた。ヒマラヤの小村を取材しながら、学校教育の移入がいかに地域の文化を損なうかを訴える (Schooling the World 2010)。「すべての人に教育を」という標語のもと、学校教育以前の文化と生活には「無学な」、「劣っている」、「貧しい」という評価が下される。学校教育によって「助け」、「発展させ」なければならないということになる。ところが、学校教育によって地域の文化と生活から切り離された世代は、都市に出て行き、消費文化にさらされ、本当の「貧困層」になっていく。この語りによれば、学校教育は、西洋化によって「持続可能な」文化と生活が損なわれる原因であるという²⁾。

こうした対照的な理解枠組みに対して、学生からは戸惑いの声が上がった。一方で、「世界文化理論」からは、個人の生が見えてこない。しかも、あまりに抽象度が高いため、これに反論するのは容易でない。他方で、ビデオは近代化の負の側面を強調しすぎている。近代化の問題点はよくわかるが、近代化のすべてが悪であるわけではないのではないか。これに対して、教員からは、これらの理解枠組みはこの授業の導入に過ぎないこと、そしてこれらとは異なる視点をこれから探求していくことの説明があつた。授業の最初に、対立する両極を提示し、そのどちらでもない領域を求めて議論していく。こうした枠組みの設定が、アメリカの大学院の授業ではよく行われるという。

この場面には、この授業の特色がすでに凝縮されている。それは、議論の内容と形式の両方が、参加者にグローバル化への向き合い方を考えさせるということである。世界文化理論も、ポストコロニアリズム的な語りも、グローバル化を考えるための一つの観点である。参加者は、それについて議論することによって、グローバル化への向き合い方を考える。だが、それだけではない。これほど対照的な二つの観点を一つの授業の中で取り上げることが、日本の学生にとっては珍しい。こうした授業設計に驚かれることが、アメリカの教員にとっては珍しい。教員と学生のやりとりが、すでにグローバル化の中にある。グローバル化について、グローバル化の中で議論する。この二重構造が、本稿での臨床教育学の「世界」像を通した再解釈に関わってくることになる。しかし、その前に、この後の授業の展開を紹介しておきたい。

(3) ハワイの歴史を学ぶー政治、経済、教育、宗教

これ以降、この授業では、世界文化理論でもポストコロニアリズム的な語りでもない観点からグローバル化を考えるための実例として、ハワイの歴史が取り上げられる。教材は、ハワイの歴史、文化、教育について書かれ

た文献である。文献の著者をゲストティーチャーとして招いた授業も二回行われた。午前中に文献にもとづく議論を行った後、午後は関連する施設等でのフィールドワークを通してさらに理解を深めた。圧縮した形にはなるが、その内容の一部を紹介する。

ハワイの歴史は1778年に始まる。つまり、キャプテン・クックがハワイに上陸した年である。もちろん、その前からハワイに住む人々ネイティブ・ハワイアンと呼ばれる一がいた。だが、その人々は文字をもたなかった。知識は口承され、暗唱され、実践されるものだった。そこへ西洋人がやってきて、記録をつけ始める。現在、ハワイの歴史として読むことのできるもの、見ることのできるものは、それ以降に書かれたり、収集されたりしたものである³⁾。

ネイティブ・ハワイアンは、学ぶことの好きな人々であったという(Charlot 2005: 2)。人生を大いなる探求ととらえ、生涯学び続ける。その一方で、いくら学んでも極めつくすことができないことも知っている。学びの特徴は、口承文化に由来する完全性である(同11)。儀式は、初めから終わりまで完璧に行われなければならない。もうまくいかなければ、最初からやり直す。口承の過程で伝達に失敗すれば、その知識は永久に失われるかもしれないからである。

当時の文化は、教育、宗教、政治が入り混じって、一つの世界観を構成していた。それゆえ、シャロの見解では、西洋人から何かを学ぶということが始まったのは、もう一つ別の世界観をもつ宣教師が来てからであった(同28)。これに対し、ベンナムら(2009)の見解は異なる。西洋人は、ネイティブ・ハワイアンのタブーを破っても死なない。このことがネイティブ・ハワイアンに衝撃を与え、その政治・宗教システムを終わらせてしまった(Benham et al. 2009: 38f.)。それに代わって、政治・宗教の「真空状態」を埋めるものとして、キリスト教が浸透したという。

キリスト教の到来は、もちろん、聖書を伴う。つまり、文字の到来である。宣教師はタヒチでの布教活動の経験を生かし、ハワイ語をアルファベットで記す方法を考案した(同54f.)。それとともに、英語を教え、西洋文化を教える。相手は、ネイティブ・ハワイアンの最上階級であったアリ(王族)の人々である。この王族の人々がキリスト教を受け入れ、西洋文化を受け入れ、下の階層の人々に広めていった。この道筋は、この後ハワイにもたらされる政治制度、資本主義、学校教育といったすべてのものの導入過程となり、現在のハワイの社会階層を構成しているという。

宣教師に次いでハワイを訪れたのはビジネスマンであり、政治家である。とりわけ大きな影響を与えたのは、サトウキビのプランテーション農業である。西洋人との接触によってもたらされた病気により、ネイティブ・ハワイアンの人口は急速に減少していった⁴⁾。それに代わる労働力として、世界各地から順に移民を取り込んでいく。契約期間が終わればハワイを離れる移民も多いから、次々と移民を呼び続ける。中国人を呼ぶ。ポーランド人を呼ぶ。日本人を呼ぶ。日本に併合された朝鮮の人々を呼ぶ。アメリカの植民地となったフィリピンの人々を呼ぶ⁵⁾。

これだけ次々と移民を呼ばば、社会階層の維持は難しくなる。移民を「アメリカ化」しつつも、プランテーション労働にとどめておくために、教育が利用された。職業教育と称し、教室での授業とサトウキビ畑での労働を組み合わせたカリキュラムの学校を作り、移民の子どもを通わせる。西洋人の子どもが「悪い英語」の影響を受けず、「正しい英語」を身につけるように、特別の学校や学級を作る。出身や英語力の条件を設けることによって、「アメリカ化」に都合のよい者だけが教員になることができるようにする。

そのような中で、抵抗した大人がいた。子どもがいた。せめて一番末の子だけでも高等教育が受けられるように、家族が働く。子どもが「正しい英語」を学んで進学できるように、家の中でハワイ語を話すのをやめる。生徒が高校に進学できるように、授業料の問題を乗り越える方法を教える。教育は、権力者にとっての「アメリカ化」の手段であったとしても、それを逆に社会階層を上げるための手段に変えた人々がいた⁶⁾。

しかし、それはもろ刃の剣であった。ハワイ語は話されなくなり、ピジン語⁷⁾には「悪い英語」の烙印が押された。プランテーションは、1960年代に他国との競争に敗れて終わった。現在、ハワイの主要産業は観光である。労働者の多くは、フィリピンからの移民であり、客の多くは日本人である。周縁化のスパイラルは、今も回り続けている。

(4) 「質問はありませんか？」—異文化間コミュニケーションの困難

ハワイの歴史に触れて、この授業のコンテクストはますます重層的になった。初日の議論は、グローバル化について、グローバル化の中で議論するという二重構造が特徴的であった。ただし、そこでのグローバル化は、西洋と非西洋、日本の学生とアメリカの教員という二項対立から考えられていた。これに対し、ハワイの歴史における対立構造はより複雑である。ネイティブ・ハワイアンと西洋人に加え、西洋・非西洋諸国からの移民、その間に生まれた混血の世代が人口を構成してきた。さらに、ネイティブ・ハワイアンの中や移民の中にも、社会階層や世代の違いがある。加えて、移民の中でも日系移民の割合は高く、その果たした役割も大きい。非西洋とひとくくりをしていた中にも、ネイティブ・ハワイアン、移民、その子孫、そして今ここにいる日本の学生と、さまざまな立場があることが見えてくる。こうした複雑な対立構造が、今日のハワイにおける「グローバル化」の実情であり、この授業がおかれている「グローバル化」の文脈であることがわかる。

こうした「グローバル化」の重層性が見えてきたところで、この授業は最終日に至る。午前中、フィールドワークとして、ハワイ語のイマージョン・スクールを訪問した。これは、英語科以外の授業をすべてハワイ語で行う学校である。このような学校が設立された背景には、1960年代の市民権運動に影響を受けたネイティブ・アメリカンの権利擁護運動と時期を同じくして、ネイティブ・ハワイアンの政治、文化、教育を取り戻す動きが起こってきたという動向がある (Benham et al. 2009: Chap. 5)。その中で、1896年以來、学校での使用言語が英語に限られてきたことが問題化され、1980年代から、学校教育にハワイ語が取り入れられるようになった。

イマージョン・スクールの教員からは、ハワイ語で学ぶ学校の意義について聞くことができた。学校の創立は30年前である。完全に公立であり、運営費の全額を政府から受け取っている。幼稚園から高校まで、すべてハワイ語で学べる学校としては、州の中でも唯一である。教員の世代は英語を母語としており、ハワイ語を母語とする世代はその祖父母、あるいは曾祖父母の代までさかのぼらなくてはならない。教員自身も、学校の外では英語で生活している。たとえば育児のために仕事を離れると、ハワイ語が話せなくなったという経験をした教員もいる。今、この学校に通う子どもたちが、ハワイ語を母語とする第一世代である。親世代がむしろ子どもからハワイ語を習っている。

見学者に向けてこれらのことを話すとき、教員の言語は英語である。ハワイ語と英語、ネイティブ・ハワイアンの文化とアメリカの文化は、両立するという。「ネイティブ・ハワイアンであることと、アメリカ人であることは両立します」。「子どもたちが、バイリンガルになること、あるいはもっと大切なことには、バイカルチュアルになることを目指しています」。そして、「質問はありませんか？」と尋ねる。

日本の学生からは質問が出なかった。理由はさまざまに考えられる。最終日、英語で会話することに疲れがたまっていた。教員の英語が聞き取りにくかった。数日にわたってハワイの歴史を学んできたとはいえ、「当事者」の声を聞くのははじめてであり、批判的な質問をすることがためらわれた。この短時間で、生活の場、実践の場に入り込むことはできないことがわかっており、無理に聞き出そうとすることに遠慮を感じた。

だが、もう一步離れてこの状況を考察してみるならば、それは異文化間コミュニケーションの困難そのものから生じてくる限界であることがわかる。「質問はありませんか？」は、この授業の間、あるいは見学の間、たびたび投げかけられた問いである。それは、日本の学生を困惑させた。なぜなら、日本の教室で質問することを求められることは少ないからである。多くの場合、教師の発問には何らかの「答え」が想定されていて、生徒はそれを予想しながら答える。教室でのやりとりにかぎらず、日常会話でも、相手からの答えの内容を想定しないまま質問を重ねることは少ない。

これに対し、この授業では、ゲストティーチャーや施設の職員が質問を募り、学生からの質問に答えることによって授業や見学を進めるという場面が度々あった。たしかに、相手の背景がほとんどわからない場合、かぎられた時間内でコミュニケーションを図るためにはこの方法が有用である。相手が何を知りたいかわかれば、何を相手に伝えればよいかわかる。すべてを伝えられないにしても、相手が必要とする内容を伝えることができる。

このようなコミュニケーション方法の違いを、さしあたり「質問しない文化」と「質問する文化」に区分することができる。興味深いのは、ネイティブ・ハワイアンの文化が「質問しない文化」であったということである。

学ぶ者が教える者に質問するのは失礼とされ、よく観察し、聞き取ることが重要であるとされた (Charlot 2005: 13; Benham et al. 2009: 113)。

イマージョン・スクールで日本の学生から質問が出なかった理由の一つは、こうした内容を事前知っていたからではないか。文献によるかぎり、ネイティブ・ハワイアン文化は日本の文化と同じ「質問しない文化」のように思われた。ところが、イマージョン・スクールの教員は「質問する文化」のコミュニケーション方法で見学者に接した。文献から得た知識と、実際に接した現実とが、食い違っていた。しかし、「それはネイティブ・ハワイアンらしくないのではないですか」と質問することはできなかった。今まさに、ネイティブ・ハワイアン文化を取り戻そうと働いている相手に向かって、その質問をすることはできなかったのである。

(5) 授業の終わり—差異としての「らしさ」

イマージョン・スクールの見学を終えた後、最後のディスカッションが行われた。テーマとなったのは、今まさに取り戻されようとしているネイティブ・ハワイアン「らしさ」とは何かである。

学生からは、さまざまな問題点が提出された。ネイティブ・ハワイアンでない者がネイティブ・ハワイアン「らしさ」の意義を語るとき、たとえばポリネシアの古典文化が「畏怖と驚きの原初的な感覚」(Charlot 1997: 547)を保っているという記述のように、「後進の」文化を懐古的に眺めるコロニアリズム的な眼差しを脱し得ないのではないか。あるいは、たとえネイティブ・ハワイアンの内部からであっても、何らかのネイティブ・ハワイアン「らしさ」なるものを規定することは、その規定に合う人々と合わない人々の間に亀裂を生むのではないか。そして、パート・ハワイアンと呼ばれるハワイ系の人々や、現代アメリカの文化と生活に同化しつつある人々を排除することにつながらないか。

こうした問いに答える一つの可能性として、「らしさ」を差異としてとらえることが考えられた。ハワイにかぎらず、ポリネシアの島国では、土地の宗教とキリスト教の融合が見られるという。たとえば、土地の家族神をキリスト教の守護天使とみなすことや、キリスト教を受け入れながらも、現世と人間の本性に対する楽観を失わないことが挙げられる (同 544)。イマージョン・スクールでも、教員の一人は十字架のネックレスをかけていた。現実の生活は、異なる文化の融合である。ネイティブ・ハワイアン文化を取り戻すといっても、キリスト教以前のハワイの文化に戻るのではない。とはいえ、キリスト教以降に流入してきた文化のすべてを受け入れるのではない。異なる文化を受け入れつつ、そこからの差異として「らしさ」を保ち続ける。このように考えることができるのではないか。

しかし、こうしたネイティブ・ハワイアン「らしさ」を論じるとき、日本の学生 (あるいは研究者) は、いったいどのような立場に立っているのか。それは、ネイティブ・ハワイアンの「当事者」のそれと混同されてはならない。日本とハワイを「非西洋」としてひとくくりにするには、差異がありすぎる。むしろ、その差異がそれぞれの文化のそれぞれ「らしさ」である。「グローバル化」を議論するためには、こうした差異が見失われないような、重層的な語りが必要とされる。

この授業を通して見えてきた「グローバル化」とは、それについての議論がその中で行われているような運動が、幾重にも重層化している現在であった。この「グローバル化」に、日本の学生として、あるいは研究者として、どのように向き合うか。それぞれの学生に問いを残して、この授業は結ばれた。

(6) 臨床教育学からの再解釈—なぜ異文化間コミュニケーションは困難か

本稿は、臨床教育学からグローバル化を考えるとき、グローバル化がどのように語りなおされるかを具体的に明らかにするために、ハワイ大学との国際合同授業という事例を取り上げた。この事例を臨床教育学の「世界」像から再解釈することが、ここでの課題である。

臨床教育学の「世界」像は、内外を二分する思考法ではなく、内から内を越えて外に触れるという思考法を提示した。それぞれに芽生えた「時」が、その根においては同じ「永遠の今」という〈深み〉に、〈ともに〉触れている。本稿は、この〈深み〉を、国のもはやないところとしての「外」と解釈した (本稿第一節 (2))。

これに対して、ハワイ大学との国際合同授業を通して見出された「グローバル化」とは、それについての議論

がその中で行われている運動が、幾重にも重層化している現在であった。これは、内外を二分する思考法によって、「外」に出て行くこととして考えられるような「グローバル化」とは異なっている。重層化する運動としての「グローバル化」を議論するとき、その議論はすべて「グローバル化」の「内」にある。グローバル化を議論することは、「内」から「内」について議論することである。

こうした重層化する運動としての「グローバル化」を、臨床教育学の「世界」像から再解釈するとき、「グローバル化」を議論する者は、「グローバル化」を「グローバル化」の内から越えた「外」としての〈深み〉に、〈ともに〉触れているということになる。いいかえると、グローバル化した教室の中で、教師と生徒は〈深み〉に、〈ともに〉触れている。それは、幾重にも重層化する「内」と「内」のせめぎ合いが、同じ〈深み〉に、〈ともに〉触れる所から始まるということを示す。

しかし、それは「内」と「内」とのせめぎ合いを解決することにはならない。より具体的にいえば、異文化間コミュニケーションの困難を解決することにはならない。ただし、それは、異文化間コミュニケーションの困難がどこにあるかを示す。

臨床教育学の「世界」像は、西田のいう「世界」の始まりに依拠していた。この「世界」像は、それぞれの「時」としての我々が〈深み〉に〈ともに〉触れることを、世界の始まりに見ている。いいかえるなら、我々が〈深み〉に〈ともに〉触れないかぎり、世界は始まることできない。

しかし、これとは異なる文化において、我々が〈深み〉に〈ともに〉触れるということが、世界の終わりに見られているとすればどうなるか。我々は、それぞれ個別に存在するのであって、同じ〈深み〉に〈ともに〉触れるということは、永遠の彼方においてのみ達成されうる目標であるとする文化があれば、どうなるか。

そのとき、これらの二つの「世界」像は、対話に入ることが困難である。対話の中で互いを理解することが難しいという以前に、対話を始めることが困難である。一方から見れば、〈ともに〉触れることがないかぎり「世界」は始まらない。他方から見れば、〈ともに〉触れるためには「世界」の終わりを待たなければならない。互いに〈ともに〉触れるというとき、二つの「世界」の始まりと終わりとがすれ違う。これによって、二つの「世界」像は対話を始めることができない。

このことが、ハワイ大学との国際合同授業の中で異文化間コミュニケーションの困難が生じたときに起こっていたことではないか。この授業の冒頭で、両極の理論の提示に学生が困惑したとき、ハワイの歴史において周縁化のスパイラルが繰り返されたとき、イマージョン・スクールで学生から質問が出なかったとき、どの場面の背景にも、異なる「世界」像があった。臨床教育学の「世界」像から再解釈するとき、それは、異なる「世界」像が対話に入ることの困難へと語りなおされることになる。

異文化間コミュニケーションの困難は、英語能力だけの問題ではない。臨床教育学の「世界」像からグローバル化を考えるとき、異文化間コミュニケーションの困難は、異なる「世界」像が対話に入ることの困難として語りなおされる。そしてそれは、困難の解決についても同様である。異文化間コミュニケーションが始まる時、異なる「世界」像が対話に入る。異なる「世界」像の対話は、たとえば、グローバル化した教室で、教師と生徒が向かい合うところから始まっている。

おわりに

本稿は、臨床教育学からグローバル化を考える意義を探求した。第一に、「グローバル人材育成」としてのグローバル化が前提とする、内外を二分する思考法に対して、臨床教育学の「世界」像が、内から内を越えて外に触れるという思考法を提起することを示した。第二に、それがグローバル教育に対してもつ意義を、ハワイ大学との国際合同授業という事例の再解釈によって明らかにした。そこでは、異文化間コミュニケーションの困難が、英語能力だけの問題ではなく、異なる「世界」像が対話に入ることの困難として語りなおされた。本稿は、その困難を解決する方法を明確に提示するには至らなかった。しかし、異なる「世界」像の対話が、異文化間コミュニケーションの場としてのグローバル化した教室から始まる可能性を明らかにした。ここに、臨床教育学からグローバル化を考えることの意義がある。

註

- 1) しかも、これは存在論的次元についていわれるだけでなく。京都学派の人間学は、人間を「存在的-存在論的」に論じた(矢野 2008: 159)。それはつまり、人間を、現実の歴史的世界において、行為し、形成し、表現し、自覚する存在としてとらえることであった。
- 2) 近代教育とポストコロニアリズムというテーマは、近代教育と野生児の問題を論じた矢野(2000)、西平(2005)、鈴木(2006)や、丸山(2002)に端を発する教育思想史学会での議論において取り上げられてきた。こうした視点からグローバル化を考えることの可能性については課題とする。
- 3) フィールドワークで訪れたビショップ・ミュージアムでは、西洋との接触以前および王国時代のネイティブ・ハワイアの文化と生活の一端を知ることができた。今日、これらの展示を見ることができているのは、カメハメハ王家最後の子孫であるパウアヒ王女の夫であったC.R.ビショップという西洋人が、このミュージアムを建設したからである。
- 4) 1853年には約7万人であったネイティブ・ハワイアの人口は、1896年には3万人余りにまで減少し、他民族との間に生まれたハワイ系(パート・ハワイアンと呼ばれる)の人口を加えても4万人未満であった(Benham et al. 2009: 117)。
- 5) フィールドワークで訪れたハワイ・プランテーション・ヴィレッジには、当時の労働者が住んでいた家屋が復元されており、出身国によって住居の造りが異なる様子や、労働者がストライキによって待遇改善を実現していった様子を知ることができた。
- 6) 二人のゲストティーチャーからは、教育によって「アメリカ化」に抵抗した具体的な人々の声について聞くことができた。日系二世による抵抗について、Tamura(1994)。ネイティブ・ハワイアンによる抵抗について、生徒の英作文を史料としたTaira(2018)。
- 7) ハワイ語と英語のクレオール語であるピジン語の起源は、プランテーションでの監督と労働者との間で使われた言語にさかのぼる。初期には中国語、フィリピン語、ハワイ語、英語の混合であり、さらに各国からの移民の言語から影響を受けてきた(Benham et al. 2009: 211)。

引用文献

- Benham, M.K.A. and Heck, R.H. (2009) *Culture and Educational Policy in Hawai'i: The Silencing of Native Voices* (NY: Routledge).
- Charlot, J. (1997) Contemporary Polynesian Thinking, in: *A Companion to World Philosophies*, Deutsch E. and Bontekoe R. (eds.) (Malden, Mass.: Wiley-Blackwell), pp. 542-547.
- Charlot, J. (2005) *Classical Hawaiian Education: Generations of Hawaiian Culture* (Lākié, HI: Brigham Young University-Hawaiki, Pacific Institute).
- グローバル人材育成推進会議(2011)「グローバル人材育成推進会議 中間まとめ」、http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/110622chukan_matome.pdf。(2019年5月31日最終閲覧)。
- 丸山恭司(2002)「教育という悲劇、教育における他者—教育のコロニアリズムを超えて—」『近代教育フォーラム』第11号、1-12頁。
- Meyer, J.W., Boli, J. et al. (1997) World Society and the Nation-state, *American Journal of Sociology*, 103 (1), pp. 144-181.
- 西田幾多郎(1987)「私と汝」上田閑照編『西田幾多郎哲学論集 I 一場所・私と汝 他六篇』岩波書店、265-355頁。
- 西平直(2005)『教育人間学のために』東京大学出版会、第1章。
- Ramirez, F. (2003) Toward a Cultural Anthropology of the World? in: *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*, Anderson-Levitt, K. (ed.) (NY: Palgrave Macmillan).
- Schooling the World (2010) Schooling the World. <https://www.filmsforaction.org/watch/schooling-the-world->

2010/ (2019年5月31日最終閲覧).

鈴木晶子 (2006) 『イマヌエル・カントの葬列—教育的眼差しの彼方へ』春秋社、第4章。

Taira, D. (2018) Embracing Education and Contesting Americanization: A Reexamination of Native Hawaiian Student Engagement in Territorial Hawaii's Public Schools, 1920–1940, *History of Education Quarterly*, 58 (3), pp. 361-391.

Tamura, E. (1993) Schools as Channels for Plantation Work, in: *Americanization, Acculturation, and Ethnic Identity: The Nisei Generation in Hawaii* (Urbana: University of Illinois Press), pp. 123-145.

田中毎実 (2012) 『臨床的人間形成論の構築—臨床的人間形成論第2部』東信堂。

矢野智司 (2000) 『自己変容という物語—生成・贈与・教育』金子書房、第1章。

矢野智司 (2008) 「京都学派の人間学と戦後教育学の系譜」『教育哲学研究』第97号、158-163頁。

吉田文 (2014) 「『グローバル人材の育成』と日本の大学教育」『教育学研究』第81巻第2号、164-175頁。

謝辞

本稿は、2018年度後期にハワイ大学で予備実施された「国際合同授業Ⅱ」における教員および参加者との議論に着想を得たものである。同授業は、プレント・エドワーズ氏（ハワイ大学マノア校教育学部准教授）、ジェルミー・ラブリー氏（京都大学大学院教育学研究科准教授）に加えて、安藤幸氏（同研究科講師）をはじめとする同研究科グローバル展開オフィス教職員の尽力によって実現された。貴重な学びの機会を与えられたことに、感謝申し上げる。

(たかやしょうこ 京都大学大学院教育学研究科博士後期課程)