

# 多文化社会にみる 学びづくりのコーディネート

—「公」「共」「私」にみる学びの文化の多様性に着眼して



## 山西優二

東京外国語大学特任研究員  
早稲田大学文学学術院教授

### はじめに一本稿のねらい

これまで東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターでは、地域にみる多くの人々の多様な文化に着眼し、多文化共生社会のあり様を描き、その実現に向けての方策を実践を基礎に検討するという実践研究を、2007年度以降、実施してきた。

筆者自身、特任研究員としてその実践研究に携わってきたが、本稿では、それらの研究の延長線上の研究として、対象とする文化<sup>1</sup>の枠をこれまでより少し拡大し、異なる視点で多文化を捉え、多文化共生政策について論じてみたいと思う。それは、「外国や民族につながる文化」ではなく、「公・共・私文化」という視点である。これまでにも、地域のあり様を考えるうえで「行政の文化」「NGOの文化」「企業の文化」などの関連を考えることの重要性への指摘はなされてきている。それは、行政政策・施策を含めた地域づくりのコーディネートのあり様を考える上で、公的な視点だけではなく、共的、私的な視点を持ち、全体としてそれらの特性（文化）を踏まえつつ、それらを関連づけていくことが、これからの地域づくりには重要であるとの認識からである。また時に地域づくりの全体のコーディネートを行政担当者が担うのは難しいと指摘されることが多いのも、そ

の背景には、行政担当者が公的な視点だけで全体をコーディネートすることにとどまり、公的視点を相対化させ、共的視点、私的視点と関連づけることが十分にはできていないという現状を反映させた指摘であると考えられることができる。

したがって本稿では、この「公・共・私の文化」に焦点を当てることになるが、さらにそれを絞り、「公・共・私の学びの文化」と地域にみる学びづくりのコーディネートについて考えてみることにしたい。というのは、一般的に「行政の文化」「NGOの文化」「企業の文化」に関してはそれなりの違いへの認識が得られやすく、それらを関連づけることの意味も理解されやすいが、それが「学びの文化」となると、まだまだ「学校教育的学び」に象徴される「公的学びの文化」が中心で、これを相対化させ、さらにそれを全体の学びの文化の中に位置づけるという志向性が十分に意識されていないためである。また多文化共生を考える場合に、人間の認識・感情・行動などに影響を及ぼす重要な手段である学びそのものを、文化という視点から多面的に捉えなおしておくことは、多文化共生政策をつくり実施するうえでの新たな視点を提示してくると考えるためである。

したがって、本稿は試論的意味合いを含みつつも、学びおよび学びの文化の多様性とその特性を「公」「共」「私」の視点から捉えたうえで、それらを自治体の多文化共生政策としてコーディネートする場合のその方向を示す青写真とコーディネーターの役割について考察することを目的としている。

## 1 地域に存在する多様な学びとその文化

### (1) 学びとは

学びを定義づけることは容易いことではない。それは人間が人生のいろいろな場でいろいろな時に多様な学びを経験しているため、その多様な学びに統一的な定義をあてることが難しいためである。

また用語的に学びと学習を明確に区別することも難しい。ただ本稿で学びを全面的に使用しているのは、学習が多くの場合、教育との関連で使用されること、つまり「学習指導要領」「学習目標」「学習内容」「学習方法」「学習者」などにみられるように、学習という用語が教育・教育活動の文脈において使用されることが多いのに対し、学びはより広義で、個々人にとっての小さな学び、教育とは必ずしもつながっていない学びをも視野に入れていくことを可能とすると考えるためである。佐藤学は学校教育における学習を学びへ転換させるとの思いから、学びという言葉を導入するのは、「これまで外から操作対象として認識されてきた『学習』を、学び手の内側に広がる活動世界として理解する方途を探索する」<sup>2</sup>

めであると述べている。用語を学びへ変えることによって、学校教育の学習の質を転換しようとしているわけであるが、筆者は学びを学校教育の枠内だけでは捉えておらず、学校教育における学習も学びの一つとし、より広義に学びを捉え、その学びと教育の関係を見ようとしているため、学びを使用している。ただ学びと学習という用語は、交錯して使用されていることが一般的であることから、本稿では可能な範囲で使い分け、一般的な用語として使用されている場合はそれを踏襲することにした。

学びの定義に話を戻すが、教育学の辞書では例えば、「学習とは、経験によって新しい行動傾向を獲得したり、既存の行動パターンに熟達したり、あるいはそのような行動の変化を可能にするような内的過程を獲得したり組織化、再組織化したりすることをいう。ここで内的過程というのは、習慣、知識、概念、体系、認知構造などである」<sup>3</sup>と定義づけられている。また心理学によると「一般的に学習を定義してみると、一場面でのある経験が、その後同一または類似の場面でのそれぞれの個体の行動もしくは行動の可能性に変容をもたらすことといえる。ただし、生得的に生ずる反応傾向、成熟、疲労や動機づけなどによる一時的な状態による行動の変容は含めない」<sup>4</sup>とある。つまり、一般的には、「学習者が経験によって知識・技能・態度などを獲得し、個体の行動もしくは行動の可能性に変容をもたらすこと」と捉えることができる。

学びは多様であるが、学びの基本を以上のように定義づけた場合、自ずと教育は「その学びをつくり出すための意図的な働きかけ」として定義づけることができる。つまり教育は学びとの関連で成立する活動であり、一方、学びは教育との関連が大きいものの、必ずしも教育という意図的な働きかけの結果として学びが生まれるわけではなく、教育からは独立した側面も持っているということも学びの特性と言うことができよう。

## (2) 学びの文化とは

学びが「学習者が経験によって知識・技能・態度などを獲得し、個体の行動もしくは行動の可能性に変容をもたらすこと」であり、また多様であるなら、この学びの活動はまさしく文化活動であり、多様な学び自体に多様な文化を内在化させていると言うことができる。それは、第1には、学びの内容となる獲得する知識・技能・態度など自体が文化であり、またそれぞれの知識・技能・態度などがそれぞれ多様な文化性を内含しているため、学びはその内容からある種の文化性を内在化させてくると考えられるからである。第2には、人間はなぜ他者・世界

との経験を通して学ぶのか、学ぼうとするのかについて考えてみると、文化を継承し、活用し、変容させ、さらには創造するためだということに辿り着き、学びはその目標志向性から、ある種の文化性を内在化させてくると考えられるためである。そして第3には、学び自体が生み出される方法、つまりどういった環境・状況下で学びが生み出されるかということが、学びの質や文化性を大きく規定し、さらには学びが知識・技能・態度などの獲得に活用する方法によっても、その文化性は影響されると考えられるためである。つまり学びは、その内容・目標・方法という相互に関連し合う側面から捉えてみると、まさに文化活動であり、その学びに内在する文化的特性は、それぞれの学びの内容・目標・方法という側面を比較的に読み解く中で、それなりに明らかにできると考えられるのである。

### (3) 「公」「共」「私」の視点からみる多様な学びの文化とは

本稿でいう「公」「共」「私」は、社会活動の活動主体と活動原理を軸に区分したものであり、「公」は「活動主体としての行政」と「活動原理としての平等性・公共性などの公益」を、「共」は「活動主体としての多様な市民組織・団体」と「活動原理としての共益」を、「私」は「活動主体としての企業や個人」と「活動原理としての私益」を指している。とは言い、活動主体の公・共・私とその活動原理としての公益・共益・私益は、必ずしも一対一対応をしているわけではなく、私企業による共益を原理とする社会貢献活動にみられるように、それらがりエゾンし始めていること、またリエゾンする可能性があることは、全体の関連性を視野に入れたコーディネートを考える上で重要な点である。

この「公」「共」「私」という視点から学びを捉えてみると、つまりそれぞれの学びを、誰を主体として、どのように、何を目標に、どういった内容でその学びが作り出されているかを読み解いてみると、それぞれの学びにはそれぞれ特性・文化性を見出すことができる。それぞれの学びにはそれぞれの文脈があり、それぞれの文化性がお互いに完全に一致することはないと言うことが前提であるが、学びとその文化性を筆者なりに大きく類型化してみると、以下のような4種の学びへの整理が可能ではないかと考えている。

#### ① 公的学び～系統的継続的学び

学校に示されるような公的な関係の中で、他者（教師や指導者）からの働きかけ（教育）で生まれる学びである。系統的、体系的、継続的、学問的な学びといった特性を有しており、またその学び（学習）は時として評価・評定対象となることから、一般化、客観化されることが想定された学びであることも多い。

## ②共的学び～問題解決的学び

地域の市民団体・NGOなどによる地域活動の中で、共同的関係を通して生まれる学びである。課題探究的、問題解決的、必然的な学びといった特性を有しており、また行動との関係を一体的に捉えやすい学びである。公的な社会教育でもこの学びをつくり出している事例は多い。

## ③私的学び～生活的実利的学び

生活の中の個人の関心や意識もしくは他者との私的な関係の中で生まれる学びである。個々の私益を反映させ、生活的、現実的、実利的な学びといった特性を有している。家庭での学び、生活の中での習慣化された学びなどはこの区分に含まれる。

## ④自然発生的学び～直感的感覺的学び

他者からの働きかけや他者との関係に関わらず、偶発的に発生する学びである。直観的、感覺的な学びといった特性を有している。非日常的な経験の中での気づき、無意識的な活動の中での気づきなどはこの区分に含まれる。

これらの4種の学びは、それぞれ学びについて語られる文脈の中で、区分のされ方、対象のされ方が異なってくる。たとえば「学校での学び」「生活での学び」といった区分では、前者に①が、後者に②③④が含まれることになる。社会教育は①②の学びを主たる対象とするが、環境づくりという意味では③の学びを対象とすることもある。生涯教育はすべての教育を含むことから、教育の結果生み出される可能性のある①②③の学びを対象とすることになる。また生涯学習はすべての学習（学び）を包含することから①②③④すべての学びを対象としている。

また国際理解教育、開発教育、多文化教育といった問題解決を目指す教育の領域は、それまでの教育が①の学びに力点を置いてきたのに対し、②の学びを基軸に①や③の学びを関連づけようとする活動を展開してきていると捉えることができる。同様に、1990年代の後半に学校教育に導入された「総合的な学習」は、問題解決的という意味から②の学びに力点を重くものであったが、学校教育での学びの枠を①から②へ広げるといって評価されつつも、①と②の学びをうまく関連づけられない状況に対して、学力低下といった批判も生み出したのである。

ともかく本来、学びは多様であり、人間は多様な場で多様な時に学んでいる。しかし時に教育が前面に出すぎ、また現在の日本のように学校教育に関心が偏りすぎると、教育の結果としての学習だけに焦点が当てられ、さらに教育の結果を評価しようとする動きの中で、評価しやすい、数値化しやすい客観的な能力としての学力が注視され、多くの人々の学びへの意識が狭く切り取られがちになるこ

とは否定できない。改めて教育から少し距離をとり、人間1人ひとりにとっての多様な学びとその特質・文化性に気づいていくことが、地域における学びづくりを構想するうえでまず求められてくるのではないだろうか。

## 2 多文化社会にみる学びづくりとコーディネーターの役割

### (1) 多様な学びの文化と多文化社会における学びづくり

前節で指摘したような学びの文化の多様性を踏まえてみると、自治体レベルで多文化共生に向けての政策、特に地域における多文化共生に向けての包括的な学びづくり政策を構想する場合、基本的に必要とされるのは、多様な学びを、それぞれの特性（文化性）を生かしつつ、全体として関連づけていくための青写真を、行政と市民が一体となって作り出していくことである。この学びづくりの青写真に関しては、筆者はこれまでの外大での協働実践研究の中で、「多文化共生の定義」と、その社会実現に求められる「文化力形成のための3つの教育課題」について指摘してきたことから、「多文化共生」および「文化力の形成」という相互に関連する2つの視点から、考えてみることにしたい。

まず筆者の多文化共生の捉え方は、「現在の社会において、『人の間』に『人の中』に、文化間の対立・緊張関係が顕在化する中であって、それぞれの人間が、その対立・緊張関係の様相や原因を、歴史的空間的つながりの中で読み解き、より公正で共生可能な文化の表現・選択・創造に、参加しようとしている動的な状態」<sup>5</sup>というものである。この捉え方には、人の間、人の中に存在する文化の多様性・可変性に注目することを前提に、共生を生み出すためには対立・緊張関係という問題・課題からスタートすることが必要であるという観点を組み入れている。なぜ問題・課題からスタートするのかということに関しては、一般的には関係者にとって必然性のある問題・課題を軸に据えることにより、関係者に当事者性・主体性を生み出すためであるという説明を加えることができる。ただそのことにとどまらず、文化の特性に着目すると、「文化は、人間社会を取り囲む様々な問題に対して、伝え、採用し、あるいは新たに創造する解決策の全体である」<sup>6</sup>との指摘にも示されるように、文化そのものが、人間が自然環境・社会環境との関わりの中で直面する問題を協働で解決するプロセスで作り出してきたものであることを考えると、多文化共生に向けて文化間につながりをつくり出し、さらに共生の文化をつくり出すためには、そのプロセスを「文化をつくり出すプロセス」と重ねることが自然であると考えられるためである。

またその社会実現に求められる文化力形成のための教育課題として筆者が提示



したのは以下の3点である<sup>7</sup>。

- a. 「文化の人的役割」を理解する。
- b. 文化の多様性とその動的状況を読み解く。
- c. 文化の表現・選択・創造へ参加する。

つまり、多文化社会にみる文化の状況に応じるために教育に求められるのは、従来の文化の異質性や共通性を文化相対主義的に理解することにはとどまらず、人間1人ひとりが、自然的社会的歴史的関わりの中で、文化の人的役割を理解し、「人の中」「人之間」に見られる文化の多様性およびその文化の対立・緊張の様相とその背景を共感的批判的に読み解き、より公正で平和な文化の表現・選択・創造に、協働的に参加していく力を育てていくことであり、筆者はこの3つの課題を探求する力を「文化力」と呼んでいる。

これらの課題は、教育課題として表記しているが、正確には教育がめざす学習課題である。したがって、多文化社会における学習課題として読み替えることも可能である。また「学び」「学びの文化」に特化してみると、同じ文脈でありながら、あえて「学び・学びの文化に関する学習課題」として次のような提示も可能になる。

- a. 多様な学びとその特質（文化性）を理解する。
- b. 社会にみる学びをとりまく状況を読み解く
- c. 多様な学びをつなぎ、新たな学びをつくり出す。

以上で指摘したように、多文化共生には「文化の多様性・可変性に注目することを前提に、対立・緊張関係という問題・課題からスタートすること」が必要であるということと、「学び・学びの文化に関する学習課題」を組み合わせると、「多様な学びを、それぞれの特性（文化性）を生かしつつ、全体として関連づけていくための青写真」として、次の図に示すような学びの循環の重要性を指摘できるのではないだろうか。

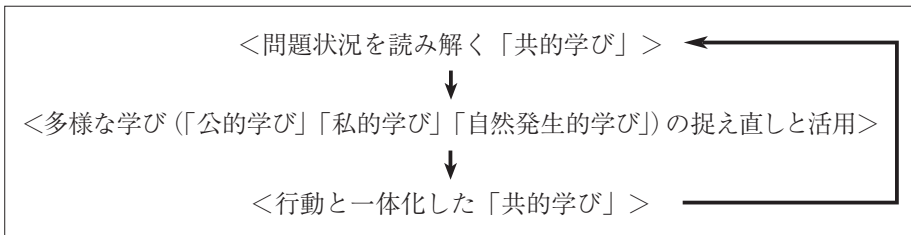


図 学びの循環

この図が示す<問題状況を読み解く「共的学び」>とは、地域住民が抱える様々な問題の読み解きから学びを始めること、<多様な学び（「公的学び」「私的学び」「自然発生的学び」）の捉え直しと活用>とは、問題状況の解決に向けて「公的学び」「私的学び」「自然発生的学び」を改めて捉え直し、それらの特性・文化性を生かすこと、<行動と一体化した「共的学び」>とは、問題解決への行動と学びを一体的に行っていくことを指しており、それぞれが循環的に展開されることで、全体的に地域の学びに流れが生じ、繰り返す中で、徐々に共生の文化が醸成されていくことを想定している。

またこの学びの循環は「共的な学び」を軸にしている。それは「共的な学び」を通して地域に共同性を生み出し、さらにその共同性を強化・発展させていくことが、地域づくり、地域の活性化につながると考えるからである。いま地域の再生、地域の活性化に向けて、国内外を問わずいろいろな地域で住民参加による試みがなされているが、その試みの軸に共同性（共）の再生という課題を見出すことができる。中田豊一は、先進国、途上国を問わず、この「共」の衰退が数多くの社会問題の本質にあることを、次のように指摘している。

「極端に肥大化した『利』（経済活動）が『公』を硬直化し無能化した。その結果として、『共』が著しく衰退した。これが戦後の私たちの社会の基本的な構造であり、現在私たちが直面している問題のかなりの部分はそこに根を持っている。……私たちの社会問題と、私が長く関わってきた開発援助の問題が、同じ根から発していることに思い至ったラオス訪問以後は、私には特にその感が強い。私が海外協力を通じて見ていた問題は、南北問題ではなく、実は私たちの社会の問題だったのだ。……途上国への開発援助が、延々と注ぎ込まれながらも民衆の生活の向上にはほとんど役立たないという問題と、私たちが日々直面している生活や家族の問題が同じ原因からきていた。つまり、いじめや学級崩壊を手をこまねいて見ているしかない私たちの社会の硬直化が、巨額の援助を利権の食いものとさせている。あるいは、私たちの共同体のあり方に対する無知が、人々の善意の寄付を施しとしてばらまかせ、腐敗と依存を増長しているのである」<sup>8</sup>。

中田の指摘に見られるように、「共」の衰退という状況を崩し、「共同性の再生」に向けての参加を促していくことが、いまそれぞれの地域で求められている。そのためにも、「共的学び」を軸とした学びの循環を地域につくりだしていくことが求められているのではないだろうか。



## (2) コーディネーターの役割

前節で指摘したように、自治体レベルで多文化共生に向けての政策、多文化共生に向けての包括的な学びづくり政策を構想する場合、基本的に必要とされるのが、多様な学びを、それぞれの特性（文化性）を生かしつつ、全体として関連づけていくための青写真を、行政と市民が一体となつてつくり出していくことであるならば、コーディネーターの役割は、まずこの青写真を描き出し、さらにはその青写真を実現化していくことに尽きると言うことができる。

ただ地域の行政担当者がコーディネーターを担うこと、また学びのコーディネーターを担うことは、筆者のこれまでの経験から考えて、また「はじめに」に既述したように、難しいことは容易に想像がつく。それは、行政内の公的なそれぞれの仕事は、年度ごとに決められた事業と予算の枠内で実施されることになるが、「学びの循環」で示したように問題状況に応じた学びづくりのコーディネートの場合、あらかじめ決められたそれらの枠はほとんどなく、その場と時に応じた対応が求められることになるためである。またその中で、公的視点を相対化させ、共的視点を軸に、私的視点を含め、全体をコーディネートしていくことが必要になる。

あらためて、地域における学びづくりを進めるためのコーディネーターの役割の要点として、以下の点を確認しておくことにしたい。

- \* 公的、共的、私的な視点から、多様な学び、多様な学びの文化に気づくこと
- \* 多文化共生社会における学びづくりの青写真をデザインし、そこに公的、共的、私的学びのあり様を描き出すこと
- \* 具体的な問題を軸に、多様な学びを全体として構成し、関連づける方策を検討し、実践すること

## おわりに

本稿で、公・共・私の視点から、学びの多様性、学びの文化の多様性に焦点を当てたのには理由がある。筆者自身、逗子市の住民として、また逗子市教育委員会の教育委員として教育行政に携わる中で、常に教育が、学校教育を軸にまたは公的な教育を軸に語られていること、さらには人間の学びが、教育との関連においてのみ、もしくは教育の結果生み出される学習としてのみ捉えられていることを感じてきたからである。人間の学びは多様であり、豊饒であり、おそらく教育という意図的な働きかけの枠だけでは捉えきれないほどの広がりと深まりをもっている。学びに対しては、その多様さ・広さ・深遠さゆえに謙虚に、教育に対

しては、その限定性ゆえに大胆に、コーディネーターは、自治体政策に携わっていくことが求められているのではないだろうか。

---

[注]

- 1 本稿では文化を「集団によって共有されている生活様式・行動様式・価値などの一連のもの」と基本的に捉えている。
- 2 佐藤学, 1995, 「学びの対話的实践へ」『学びへの誘い』佐伯胖・藤田英典・佐藤学編, 東京大学出版会 :50
- 3 細谷俊夫・他編, 1990, 『新教育学大辞典』第一法規
- 4 藤永保・他編, 1981, 『新版心理学事典』平凡社
- 5 山西優二, 2012, 「多文化共生に向けての地域日本語教育のあり様と多文化社会コーディネーターの役割—『文化力』形成の視点から—」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究 15 地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター :29-30
- 6 ティエリ・ヴェルヘルスト, 1997, 「国際セミナー『グローバル化する開発と、文化の挑戦』」『人類・開発・NGO—「脱開発」は私たちの未来を描けるか—』片岡幸彦編, 新評論 :54
- 7 山西優二, 2012, 「多文化共生に向けての地域日本語教育のあり様と多文化社会コーディネーターの役割—『文化力』形成の視点から—」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究 15 地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター :30-32
- 8 中田豊一, 2000 『ボランティア未来論』コモンズ :239-244