

# 「人種」「人種差別」を学び直す —大学における社会正義のための教育実践にむけて—

青木 香代子\*  
(2019年10月28日受理)

## Learning and Unlearning Race and Racism: Toward Practicing Social Justice Education in Higher Education in Japan

Kayoko AOKI\*  
(Received October 28, 2019)

### Abstract

In this article, the author will discuss implementing social justice education in Japan focusing on the concepts of race and racism. People in Japan tend to think that the concept of race is about skin color, therefore they usually think racism is the issue of foreign or multiracial countries. However, both Japanese and non-Japanese have been racialized and every member of the society is involved in racism in Japan. Therefore, the author will investigate the concepts such as race and racism, color-blindness and color-consciousness which have been developed mainly in the United States. Then the author will review lessons focusing on racism at “Multicultural Coexistence” class which has been offered since 2017 at A University, and then examine implication for future research of implementing social justice education which aims to encourage students to act against racism.

【キーワード】 人種、人種差別、カラー・ブラインド、カラー・コンシャス、社会正義のための教育、多文化共生

### 1. はじめに

「人種差別等の問題が今もなお残る国はあり、そういった現状をまずは知ることが大切だと思う」(学生Aの記述、2017年度「多文化共生」第3クォーター)

「日本ではあまり肌の色によって区別しないが、海外では昔、あったんだと改めて感じた」(学生Bの記述、2017年度「多文化共生」第4クォーター)

---

\*茨城大学全学教育機構 (〒310-8512 水戸市文京 2-1-1; Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University, 2-1-1 Bunkyo Mito-shi 310-8512 Japan)

多様化・多文化化が進む日本では、海外にルーツをもつスポーツ選手やアナウンサー、芸能人を目にしない日はないほど、多様な背景をもつ人が活躍している。一方で、外国人労働者への不当な扱いや韓国（人）・中国（人）に対するヘイトスピーチもまた、毎日のように報道され、インターネットにはヘイトコメントがあふれている。そのような中、筆者は2017年度よりA大学において基盤教育科目「多文化共生」を担当し、日本における多文化共生について基礎的な知識を紹介したり、アクティビティを取り入れたりしながら、実践を行ってきた。本稿では、「多文化共生」の授業で行った実践のなかでも、特に人種差別について取り扱った実践を取り上げる。冒頭の学生の記述は、その授業実践（後述の表2参照、第4回）の振り返りの一部である。なぜ、学生は、人種差別について「今もなお残る国はあり」と、よその国のことのように捉え、日本には人種差別はないと思ったのだろうか。また、なぜ人種差別（学生Bは「肌の色による区別」としている）は「海外」のことであり「昔」のことだと思ったのだろうか。そのような認識を批判的に捉え、「人種」や「人種差別」を捉え直す、あるいは問い直すためにはどのようなことをすればよいのだろうか。

論考を始める前に断りをしておくと、これまでの「多文化共生」の授業では、「人種」についての定義そのものや、日本において「人種」がどのように扱われてきたかについて深く議論する時間を設けることができたわけではない。というのも、限られた時間数の中で人種差別について割く時間が取れなかったことに加え、日本における多文化共生の授業として、そこまで人種問題や人種差別に重点を置く必要性を筆者自身が認識していなかったからである。また「多文化共生」における実践において、「日本人」と「外国人」との「共生」といった議論になりがちで、必ずしも「人種」の側面から議論が多くなされてきたとはいえない。しかし、多様な背景を持つ人が増えているなか、多文化共生社会を目指すための基礎を養っていくうえで、「人種」あるいは「人種問題」「人種差別」は、避けては通れないことである。「軽く触れる」だけでは、学生の理解は深まらないであろう。そのため、本稿では人種や人種差別に関する基本的概念を整理し、その上で「人種差別」に関する授業実践における課題と改善点を検討する。

## 2. 「人種」「人種差別」再考

「人種」は、肌の色や髪の毛の質などの身体的特徴によって分類されるとした社会的に構築されてきた概念であり、特にアメリカ合衆国などにおいては奴隷制度や人種隔離政策などを正当化し、支配者が被支配者を分断させ、管理し、コントロールするためのものであるとされてきた（Bell, et al, 2016）。人種の可視性と不可視性という観点から人種化のプロセスを分析した竹沢（2016a）は、『人種神話を解体する』において、「人種」を以下のように説明している。

「人種」は一般に、人類を身体的特徴によって分類する生物学的概念だと理解されているが、現代科学では人種は生物学的実体を持たないことが明らかになっている。（…）人種は、明確な境界を持ち、特定の身体的特徴や能力、性格をひとまとまりとして共有しているかのごとく想定する、人間社会が創り出したものである。（…）目に見えようが見えまいが、差異を創り出し、境界線を引き、徴づけては可視化させる、そして「遺伝する」という語りによってその差異を自然化させ、本質化させ、固定化させていく。これこそが人種化の行為なのである。この「変えられない」ものとされる人種は、ヒエラルキーを正当化する装置としてさまざまな言説に動員され、能力や人格にまで及ぶ物事の説明要因とされる。（竹沢、2016a: i、下線筆者）

さらに、アメリカにおける人種の形成を分析した Omi & Winant (2015) によれば、人種は、客観的なものとして見なされるか、単なる幻想として見なされる場合が多いという。前者の場合、人種は本質的なものとされ、自然人類学によって示された（今では受け入れられていない）ネグロイド、コーカソイド、モンゴロイドといった分類によるものであり、固定的で実態のあるものとされるといえる。一方、後者は、人種は実在しないものであり、「虚偽意識」の産物であるとするもので、例えばアフーマティブ・アクションの議論などに見られる人種の分類でさえ人種差別的であるとする考えである（Omi & Winant, 2015: 109-110）。しかし、彼らはこの二つの考え方に批判的な立場をとる。人種は、人間のアイデンティティを表す明確な個別のバリエーションでもなければ、幻想でもない。人種は生物学的には現実のものではないかもしれないが、社会的に重要な結果をもたらすカテゴリーだからである。そういった意味で、人種は、「人間の体の差異を参照することによって社会的葛藤と利害関係を示し、象徴する概念である」と定義づけられる（Omi & Winant, 2015: 110）。そして人種の表現型は、未分類の社会实践や集団に対し、人種的意味づけがなされ、構築されていく。このプロセスを Omi & Winant (2015: 131) は「人種化 (racialize)」としている。

「人種は実在しないものである」とする考えは、カラー・ブラインド概念にもつながっている。カラー・ブラインド (color-blindness) とは、人種（ここでは肌の色などの身体的特徴）を「見ない」ことにより、すべての人を平等に扱うことを可能にし、ゆえに人種差別をすることはないとする考えである（Bell, et al, 2016）。また、この考えによれば、アメリカ社会にはメリトクラシーが機能しており、人種（ここでは肌の色などの身体的特徴）の違いによる差異によって社会的不平等が起こるのではないため、人種を考慮する必要はないということになる（松尾、2007）。そして、アフーマティブ・アクションのような多文化主義的政策は、人種による優遇措置であり、人は人種や性別に関係なく「個人」として尊重されるべきである、ということになる（南川、2016）。このようなカラー・ブラインド概念には、人種差別は公民権法などによって克服されており、集団を単位とした政策は反個人主義的な枠組みを植え付けるという考えも重なっていると南川 (2016) は指摘している。そのため、現在みられるような人種差別的行為は、あくまで一部の白人至上主義者の、個人々人としての問題であり、多くの白人は人種差別やそれを助長する構造に関わっているわけではないというのがカラー・ブラインド概念を支持する人の考えである（DiAngelo, 2018、松尾、2007）。しかし、カラー・ブラインド概念は、人種的不平等が起こる構造的な問題から目を背けさせるものであり、「新しい人種差別」の形でもあるとされる（Bell et al, 2016）。

一方で、カラー・コンシャス概念 (color-consciousness) もしくはレイス・コンシャス概念 (race-consciousness) は、カラー・ブラインド概念とは対照的に、人種の違いによる不平等や不正義を認め、それを正そうとする考えである（Bell et al, 2016）。例えば警察による黒人やラティーンノに対する暴力や大量投獄の問題、健康保険や病気の予防治療へのアクセス、平均寿命などの人種による格差、教育における分離の悪化もしくは正常化などは、カラー・ブラインド概念では説明できない（Omi & Winant, 2015）。そのため、このような問題を構造的側面からとらえ、解決していく必要があるとするものである。批判的人種理論は、このカラー・コンシャス概念に立つもので、批判的人種理論の研究者としても知られる Ladson-Billings & Tate (1995: 48) は、1) 人種はアメリカにおいて不平等を決定づける重要な要因であり続けている、2) アメリカ社会は所有権に基づいている、3) 人種と所有権の交差は社会的不平等を分析するツールを生み出す、という考えを示している。

そしてこれらは教育において、白人の生徒と非白人の生徒の間に、経済的に豊かな学区と貧しい学区の格差を生み、これが学校設備、カリキュラムの選択の幅、教室の質など、教育の様々な領域まで浸透しているのである（松尾、2007）。

人種差別は様々な形で表出されるが、Bellら（2016: 134-136）がまとめているものの中で主なものは以下の6つである。1) 個人間・対人間の差別（個人の先入観や偏見により、個人間の関係の間で表れるもの。本人は無意識に行っていることが多い）、2) 制度的差別（政策や法律、制度、社会的機関における差別で、警察によるレイシャル・プロファイリングや移民の在留資格の有無による健康福祉へのアクセスの格差などにみられる）、3) 社会的・文化的差別（社会的規範や習慣、表象等にみられる価値観におけるもので、例えば白人あるいはヨーロッパ系の文化は他の文化よりも優れているとする考えなどにみられる）、4) あからさまな差別（overt racism、対象者を劣等とみなし、意識的に暴力や言葉によって相手を傷つける行為を行う、あるいは人種によって住居や学校を制限するという形の差別）、5) 隠された差別（covert racism、あからさまな差別とは対照的に、主流集団である白人からは意識されにくい、あるいは無意識のうちになされる差別で、例えば「都市部の低所得層が多く住む地域（inner city）」や、「法と秩序」、「福祉」といったことばが、しばしば「人種コードのことば（racial code words）」として使われる）、6) 人種的マイクロアグレッション（主流集団の白人が非白人に対してほぼ無意識のうちに発する、捉えにくい侮蔑的言動あるいは無視）である。

このような様々な形の人種差別について、白人が往々にして無意識であることは、ホワイトネス研究の立場からも指摘されている。アメリカ白人女性の人種認識を研究したFrankenberg（1993: 1）によれば、ホワイトネス（白人性）とは、次の3つの側面をもっているとされる。1つ目は、白人性とは白人が人種の特権において構造的に優位な位置におかれていることである。2つ目は、白人性とは白人が自身、他者、そして社会を見る「視点」をもっていることである。3つ目は、白人性とは無徴で名付けられていない文化的実践である。日常生活においても、白人であることによる特権性はほとんど意識されることはない（McIntosh, 2011）。女性学者で白人の特権について分析したMcIntosh（2011:122）は、自身の体験を振り返り、白人は学校教育においても「自分を抑圧者、不当に恵まれた（unfairly advantaged）者、または悪い文化の一員としてみなす教育を受けなかった。…白人は自分たちのことを道徳的に中立で、規範的で、平均的で、理想的であると教えられている」としている。

白人の優位意識と権利意識は、深く内面化されており、少しでも人種についての話題が上ると、怒り、恐れ、罪悪感、沈黙など、あらゆる形の防衛反応を示す（DiAngelo, 2018）。白人にとって、自身の人種認識を問われることは、善良な、モラルのある人間としてのアイデンティティを問われることと同じなのである。ホワイトネス研究や批判的談話分析、人種・社会正義教育の研究者でもあるDiAngelo（2018: 2）は、白人が人種の認識について議論することに対するこのような「スタミナの欠如」をホワイト・フラジリティ（white fragility、白人の脆弱性）と名付けている。特権集団あるいは主流集団に属する白人が、人種差別に対抗していくためにどのようなことをすればよいのかについて、DiAngelo（2018: 150）は人種差別について知識をつけること、人種差別や人種に関連する現実について関心をもつこと、自身も人種差別的な考えをもったり言動を行ったりすることを受け入れること、沈黙を破り、罪悪感を乗り越えて行動に移すこと、非白人を救うためではなく、自分自身の解放と正義のために「より白人ではない（“less white”）」アイデンティティをもつことが必要であると述べている。



教育実践においてはどうか。Bellら（2016）は、人種差別の歴史を学ぶことは、生徒に絶望感をもたらすかもしれないが、しかし、批判的意識<sup>1)</sup>を育てることは人種差別に対抗するための手段であり、他者と協力して行動をおこすための基盤となりうる。批判的意識を発展させることにより、自分たちがどのような社会を求めているかを描けるようになる。また、過去および現在の反人種差別運動においてどのようなことがなされてきたかについて、活動家の経験を通して学ぶことは有効である（Bell et al, 2016）。そして、人種差別の歴史的側面だけでなく、人種差別が現代にも続いている問題であり、どのようにして差別構造が維持されているのかについて議論することが重要である。そのためには、カラー・ブラインド概念から脱却する必要があるとBellら（2016）は主張する。カラー・ブラインド概念に沿った教育では、「みんなを同じに扱うこと」を要求するが、「平等」に取り扱うことは決して公正に取り扱うことと同義ではない。歴史的に積み上げられてきた白人の特権性を理解することは、人種差別を理解するうえで欠かせないが、抵抗を覚える人もいるかもしれない。しかし、当たり前のこととして捉えられている社会的規範や信条を深く振り返ることや、教育や雇用、健康福祉における社会科学的なデータから人種差別を分析することにより、白人の特権性について批判的に捉えることができる（Bell et al, 2016）。

### 3. 日本において人種や人種差別を取り扱うことの意味と必要性

ここで、日本の教育実践において人種や人種差別を取り扱うことの意味と必要性について検討してみたい。日本の状況とアメリカの状況を単純に比較することはできないが、アメリカにおいて展開されてきた人種概念は、日本における人種概念にも影響を与えてきている。しかし、前述したように、人種は「人類を身体的特徴によって分類する生物学的概念」であると一般的に理解されているため、人種差別についても、『白人』と『黒人』との間に起こるものであり、ともにアジア人である日本人と中国人、あるいは韓国人・朝鮮人との差異は民族間での問題で、差別があるとしてもそれはあくまで民族差別であって、人種主義とは別個の問題」（齊藤・竹沢、2016: 6）と捉えている場合が多いのではないだろうか。つまり、第1節の冒頭の学生の記述からもわかるように、「人種は社会的に構築されてきた概念である」という認識は、日本で広く共有されているとはいえない。確かに、人種研究は、身体的特徴の差異によって人々を分類しようとする試み、あるいは人種を可視的な現象としてのみ捉える傾向があることが指摘されている（齊藤・竹沢、2016: 6）。しかし、ヨーロッパにおけるユダヤ人差別や、日本における被差別部落問題など、身体的差異がない集団間の関係性は、「血」や「異種」などの語りを通して「人種化」され、階級制度や身分制度、植民地主義などと絡まりながら構築され、永続化されている（竹沢、2016b: 256-257）。マジョリティである「日本人」と身体的特徴の差異がない場合、「自分の出自を堂々と名乗るか、主流社会のメンバーになりすますか、あえて積極的に名乗ることはしないか」（竹沢、2016b: 255）という選択を強いられることになるのである。さらに、「ハーフ」と呼ばれる人々がどのように人種化されてきたかについて検討した下地（2018: 40）は、人種概念を用いて分析することについて、『日本人』／『外国人』というカテゴリーを、歴史的に再生産・拡大・変更されることで具体的な社会的効果をもたらす概念として分析的に捉えることができる」としている。

「人種」という言葉を使うことについて、「人種」に生物学的実体がない、もしくは旧来の「コーカソイド」「ネグロイド」「モンゴロイド」といった分類のみを「人種」の意味するところのものとし、この言葉を使うことを避けることは、「カラー・ブラインド」に陥ってしまう可能性もある。齊藤と竹沢は、このように指摘している。

たとえば、「人種」「人種主義」「人種差別」の代わりに「レイシズム」という言葉を使うことで問題は解決するのだろうか。「人種」という二文字を抹消してしまうことや、そのような姿勢は、(…) 逆に「人種」という言葉が抱えてきた歴史や思考そのものの本質を変え、問題を直視しない危険性を孕んでいる。問題の核心に迫るためにはむしろ、「人種」という語を回避するのではなく永続的な問いかけの対象にするために、「人種主義」や「レイシズム」だけでなく「人種」という語の「戦略的使用」が必要だと考える。(…) 「人種」を無効化するためには、人種に生物学的実態が存在しないことを明示した文脈において、あえて「人種」概念そのものに斬り込むことが不可欠なのである。(齊藤・竹沢、2016: 7、下線筆者)

齊藤と竹沢の指摘は、日本における人種、民族、国籍などを対象として起こる差別の構造を分析し、それを脱構築していくための重要な示唆を与えているといえる。

日本における多文化共生を考えていくためには、「日本人」と「外国人」との関係性を抜きにしては語れないが、「人種」や「人種差別」の概念が前面に出てくることは少ない。「日本人」と「外国人」の定義もまた、実際にはその境界があいまいであるにもかかわらず、自明視され、固定化されたものと見なされている(戴、2005)。その反面、「外国人」と見なされる人との違いを「あえて見ることをしない」、あるいは表面的な「差異の尊重」を強調することにより、差別や不当な扱いが起きても、その構造的側面を批判的に分析することを避け、結果的に差別を助長することにつながっている。

人種という側面から、日本人性を考えていく必要もあるだろう。日本人性は、前述の白人性から着想を得たもので、松尾(2013: 11)は、日本人性を「日本人／非日本人の差異のシステムによって形成されるもので、日本人のもつ目に見えない文化実践、自分や他者や社会を見る視点、構造的な特権などから構成されている」と定義づけている。加えて、日本の学校教育は、マジョリティである日本人の視点は認識されていないものの、実際には「すべてが日本人の視点で構成」されており、マイノリティへのニーズの配慮があったとしても、それはあくまで「特別な措置」として捉えられている(松尾、2013: 12)。そのため、例えば外国籍児童生徒に対する支援も、「そのシステムが維持される範囲内で文化的差異への対応がなされる」のである(松尾、2013: 12)。マジョリティである日本人は、その特権性や様々な形の差別に無自覚であることが多いが、差別者の立場は無徴化され、社会的、文化的に優位な立場にいることは意識化されない(戴、2005)。それだけでなく、日本人としての「思考や行動のあらゆる局面に浸透している言説や権力が、本人が意識しているかしないかにかかわらず、(…) 潜在的に差別的な思考や行動を再生産し続け」ているのである(戴、2005: 36-37)。したがって、日本人性を可視化するということは、単に特権性に気づき、言語化するだけでなく、自らが差別的な思考をもちうること、差別的な行動をしようことを認め、差別を再生産し永続化し続けている構造そのものにも斬り込んでいく必要がある。

#### 4. 社会正義のための教育の視点

人種差別を構造的に捉え、あらゆる形の人種差別に抵抗していくための実践における理論枠組みとして、本稿では社会正義のための教育を取り上げる。社会正義のための教育の目標は、抑圧の構造的特徴と抑圧的なシステムを批判的に分析し、理解するための資質を発展させることである(Bell, 2016: 4)。社会正義のための教育は、生徒の日常生活やコミュニティ、学校、社会などにお

ける不正義の問題に気づき、分析し、そして抑圧的なパターンや行為をやめさせるための行動スキルを発展させることを支援する (Bell, 2016)。

人種差別は、社会正義のための教育において理解すべきとされる抑圧のひとつである。また、人種差別は、他の様々な抑圧 (ジェンダーや経済的格差、障がいなど) が複雑に絡み合っている現象でもある。特定の抑圧に焦点をあて、それぞれの歴史的背景を理解することは重要だが、それぞれの抑圧は相互に関係しており、同時にそれを維持し、強化させている (Bell, 2016)。そのため、社会正義のための教育において交差性 (intersectionality) について理解することは、人種差別をはじめとする抑圧構造の理解に不可欠である (Bell et al, 2016; Bell, 2016; Sensoy & DiAngelo, 2017)。交差性の概念は、アメリカの法学者である Crenshaw (1989) によって示された概念である。Crenshaw は、黒人女性が経験する抑圧を例に挙げ、黒人女性が体験している抑圧は、幾重にも重なっており、その一つひとつを切り離すことはできないが、彼女らに対する差別を解消するための法律は、人種かジェンダーのどちらかを対象としていると指摘した。交差性は、社会における不平等と権力の関係を分析するためのツールであり、教育に組み込まれている様々な抑圧を分析し、解決方法を探るために必要な概念である (Collins & Bilge, 2016; Collins, 2019; Zwier & Grant, 2014)。

社会正義のための教育において人種差別を取り上げた実践のデザインとして、Bell ら (2016: 162-168) は4つの段階を示している。第1段階では、人種差別に関する基本的な概念を理解し、自分の問題として認識する、第2段階は、人種差別の歴史的・概念的理解を深める、第3段階では、労せずして得た利益と白人の特権について理解する、第4段階では、変革と行動の可能性を探る、ということを目指したワークショップのデザインである。それぞれの段階で示されているアクティビティの一部を紹介しよう。1) 人種にまつわる最初の記憶について聞き、それがどのようなイメージを与えたか、自身の人種的アイデンティティや他の人種的集団に対してどのようなメッセージを含んでいたかを共有するアクティビティ、2) 白人が日常生活で経験している特権を挙げていき、あてはまる場合には一歩進み、そうでない場合には一歩下がるアクティビティ、3) 日常生活で起こりうる人種差別行為をシミュレーションし、どのようにふるまうかを考えるアクティビティ、4) 反人種差別的な政策や教育、制度について考え、デザインするアクティビティなどであるが、これらのアクティビティを各段階の目標に合わせて行うことを提示している。

## 5. 授業「多文化共生」における実践

### 5.1. 授業の概要

本授業は、A 大学で基盤教育科目として実施されている、後期クォーター制科目「多文化共生」(全8回)である。この授業では、1) 多文化社会日本の現状と課題を様々な側面から理解し、説明できる、2) グローバルな視点から見た多文化共生について考えを深めることができる、ということを目指している。2017年度の第3クォーターは、主に文系学部学生、第4クォーターは主に理系学部学生で、2018年度の第3クォーターは主に理系学部学生、第4クォーターは主に文系学部学生であった。基盤教育科目であるため、履修学生は1年生がほとんどだが、2年生以上の学生が受講することもある。また、A 大学に留学している正規留学生および交換留学生も毎回2名〜6名程度履修している(授業は日本語のみで行う)。2017年度、2018年度の受講者数は表1の通りであった。





そして、第4回授業のメインテーマである多文化教育について、定義と歴史的背景、Banks (2008) が示した多文化教育の4つのアプローチ<sup>3)</sup> について紹介した後、アメリカで使用されている児童生徒向けの教材（様々な肌の色のグラデーションのクレヨンや多文化文学教材）など簡単に示す。また、アメリカにおける多文化教育の課題<sup>4)</sup> もあわせて紹介する。

その後、多文化教育の実践の例として、人種差別を取り上げた『青い目、茶色い目』（日本放送協会、1988）の映像を見る。これは、1970年にアイオワ州ライスヴィルという白人がほとんどを占める町の小学校3年生の児童に対し、担任のジェーン・エリオット先生が実践した授業の記録を、17年後当時の児童が集まり、再度そのフィルムを見て当時を振り返り、その授業が元生徒にどのような影響をもたらしたかを話し合う、というドキュメンタリー映像である。第4回目の授業では実際の実践部分の約15分を視聴する。以下はその映像の大まかな内容である。

<1日目>朝、エリオット先生は児童に、「今週は全国友愛週間です。友愛とは何でしょうか」と問いかける。そして、「親切にされていない人もいますね。誰でしょうか」という問いかけに、児童は「黒人」「インディアン」と答える。児童は人種差別に気付いているが、そこでエリオット先生は「肌の色で差別されている人の気持ちはわかりますか？自分が体験しないとわからないでしょう。」といい、「目の色で差別されたらどうなるか、やってみましょう」と児童を誘う。

エリオット先生は「私は青い目をしているから、1日目は、青い目の人は上ということにしましょう。青い目の人は茶色い目の人より優れています。だから青い目の人は、休み時間を5分長くとってかまいません。茶色い目の人は、水飲み場を使ってはいけません。青い目の人と遊んでもいけません。茶色い目の人は『えり』をつけます。遠いところから見ても分かるように。」とあって、1日目が始まる。

授業が始まると、エリオット先生は青い目の児童を褒め、茶色い目の児童を必要以上にとがめたり、茶色い目の児童の行動にいらついた様子で指摘したりする。すると、青い目の児童もエリオット先生と同じように「だから茶色い目の子は」というようになる様子が映される。休憩時間になると、茶色い目の児童が不満を募らせ、男の子の間ではけんかもおこってしまう。茶色い目の児童がからかわれ、青い目の児童に暴力をふるってしまったのである。

<2日目>朝、エリオット先生は「昨日私が言ったことは嘘です。本当は、茶色い目の人のほうが青い目の人より優れているのです。茶色い目の人は、『えり』をとって、青い目の人につけてください。茶色い目の人は休み時間を5分長くとってかまいません。青い目の人はグラウンドの遊具を使ってはいけません。青い目の人は、茶色い目の人と遊んではいけません。」とあって、授業を始める。

今度は茶色い目の児童を褒め、青い目の児童をとがめる。茶色い目の児童を集め、簡単なテストをすると、前日よりはるかに短い時間でできたが、青い目の児童のほうは前日より遅くなった。エリオット先生は茶色い目の児童がはるかに早い時間でテストを終わらせたことについて、「優れた人間であるという意識が能力を高めたのです」と分析している。

2日目の午後、エリオット先生は児童全員を集め、どんな気分だったかたずねる。「(えりをつけて) 鎖につながれた犬になった気分」「一生牢屋の中には入れといわれた気分」と答える児童もいる。エリオット先生は「目の色で差別をしてもいいですか」と聞き、「では、肌の色では？ いけませんね。これからもそう答えてください。道で黒人やインディアンを見かけた時も。肌の色で判断してはいけません。」とあって2日間の実験授業が終わる。

「多文化共生」第4回の授業では、この映像を見た後、グループに分かれて映像の感想を自由に話し合ってもらい、日本でも実践可能かどうかを議論して、最後に全体でシェアをした。

### 5.3. 学生の記述

ここでは、2017年度および2018年度に本授業を履修した学生が第4回授業の後に記述した振り返りシートから、人種差別に関連するものをいくつか紹介する。記述上の間違いや補足が必要な部分には角括弧で示した。

### <差別はひどいものだとわかった、差別の構造についてわかった>

- ・ 自分が使ってきた「肌色」もよく考えたら黒人差別にもつながっているということを知ることができた。知らず知らずのうちに差別してしまっていることがあるのだなと感じた。『青い目、茶色い目』のビデオでもあるように、人を見た目で判断することは残酷なことだと思った。(学生 C、2017 年度第 4 クォーター)
- ・ 日本ではクレヨンの肌色が〔差別的であるという批判から〕うすだいたい色といわれるのはそのためだったということを知りました。ビデオを見て、仲間とのキズナが 1 日で壊れてしまうのは残酷なことであると知らされました。(学生 D、2018 年度第 3 クォーター)
- ・ [『青い目、茶色い目』の映像を見て] 差別を生徒にどう教えるかということも学んだが、一番は小学生があのような年齢でそこまで根深い差別の意識があることに恐ろしさを感じた。(学生 E、2018 年度第 4 クォーター)
- ・ マジョリティとマイノリティの立場を演じることで、差別を受けたり、〔差別をしたりすること〕で優越感や差別感を感じるということがわかった。「差別」は「差別をしている側」は差別していたり、苦痛を与えていることに気づかず、「差別を受ける側」が不満をあげても黙殺されがちなのかなと思った。(学生 F、2017 年度第 4 クォーター)
- ・ 私たちの身近な「クレヨン」というところに人種差別的なものがあるということに驚いた。これを機に、少し他にもこのようなことが近くにあるのではないかと考えてみたのだが、「ストッキング」が少し引かかった。日本で目にする色は「うすだいたい」のような色であるが、海外でも同じなのだろうか。『青い目、茶色い目』を見て、実際に、過去に、そして現在ですら実験の子どもたちのような差別が行われていたと思うと本当に悲しい気持ちになったが、同時にたった 15 分で子どもたちがその気になってしまうことに驚いた。(…) 子どものうちに、差別される側を体験するのは未来を切り拓くことにつながると思う。(学生 G、2018 年度第 3 クォーター)

学生 C、D、F の記述は、差別する側・される側を実際に体験することで、児童の態度がどのように変わってしまうのかに衝撃を受けたというものである。学生 F はさらに差別される側が差別に対して声をあげても黙殺されてしまう構造まで言及している。学生 G は、「肌色」に関連して、ストッキングの色のバリエーションも考慮されるべきではないかと述べている。

### <日本でも実践すべきだ、アプローチを考えるべきだ>

- ・ 『青い目、茶色い目』の話は衝撃的でした。日本の教育では口でダメだよというだけなので、実際に差別するような実体験などをさせないので、効果は薄いと思っていた。実際に差別とかされて、自然と嫌だなどと思う気持ちを体験できなければ、いじめられる人の気持ちは絶対にわからない。相手の気持ちを考えてとかよくいうが、くみ取れる気持ちなんてたかが知れてるから、いじめをなくすには効果が薄いと感じた。日本でもここまで徹底したものをしているのではないかなと思う。(学生 H、2018 年度第 3 クォーター)
- ・ 『青い目、茶色い目』を見て、これは日本でもやるべきだと思った。なぜなら、いくら言葉で差別はいけないことだと説明しても、実際に差別される側になってみないと差別のひどさは分からないと思うから。(学生 I、2018 年度第 3 クォーター)
- ・ 文化、肌の色、言葉などの違いを教育の場で伝えることが現在の日本の教育でどれ程できてい

るのか考えるとあまりできていない（小・中学校では）と思いました。アメリカはこのような場面でも多彩で日本との違いを感じました。（学生 J、2017 年度第 3 クォーター）

- ・ 映像を見て、現状の教育を変えるには、相応の痛みを伴うものだと思った。いまだに日本を単一民族の国だと思う人は大学生でも多い。どのようなアプローチがあるかよく考えていきたい。（学生 K、2018 年度第 4 クォーター）

学生 H と I は、『青い目、茶色い目』の児童の反応から、いじめを連想したと思われる。人種差別と学校におけるいじめは違うものであるが、その構造としては似ている部分もあるため、身近に感じたのかもしれない。学生 J は日本の教育の現状を振り返り、多様性や差別の観点から教育できていないのではないかと分析している。学生 K は「日本は単一民族の国だと思っている人は多い」という分析から、それを脱構築するアプローチを模索している。

#### <日本で実践するのは難しい>

- ・ 今日の授業を聞いて、私は日本では多文化教育はあまり行われていないなと思いました。『青い目、茶色い目』の授業の様子を見て、（…）私はエリオット先生のような授業をぜひ受けてみたいと思いましたが、今の日本でこのような授業を行ったら、結構問題になってしまうのかなと思います。（学生 L、2017 年度第 4 クォーター）
- ・ 『青い目、茶色い目』では、まず男の子が黒人に対して「バカ」というイメージを持っていることに驚いた。男の子の周りでは差別が当たり前になっている証拠のように感じた。日本だとあのような授業をするのは難しい。（学生 M、2018 年度第 3 クォーター）

エリオット先生の授業について、実際に日本で実践するとなると難しいのではという意見もあった。学生 M は、筆者の「なぜ難しいと思うか」という筆者からの追加の質問に「見た目の違いが分かりにくい [から]。男女で分けるならできるかも。親が抗議してきそう」と述べている。

#### <日本では肌の色による差別はないが、このような実践は大事だ>

- ・ 『青い目、茶色い目』の〔映像〕のように、差別する側とされる側の両方を体験して差別するのはよくないことだと理解させるのはいいと思った。日本では肌の色で差別はあまりしないけど、他のことで差別したり、マイノリティの人たちを悪く思ったりするのはだめだと改めて感じた。（学生 N、2018 年度第 3 クォーター）
- ・ [今日の授業で] 一番インパクトが強かったのは、エリオット先生の授業。日本でこのような授業を見たことがなくて、差別の感覚が残っている国ではぜひやってほしいと思う。先生自身が多文化についてしっかりと理解を深めなければならない。（学生 O、2018 年度第 4 クォーター）
- ・ 自分の中にあまり差別意識というものがないと思っていたので、ぱっと思いつかず、肌の色による差別を自分たちに例えろとなんだろうと考えましたが、思い当たりません。よく、差別と聞いて思い浮かぶのは性や障がいのことで、見た目によって、というのが、いまいちピンときませんでした。当事者意識が足りないというか、当事者なのかな？と考えてしまいます。（学生 P、2018 年度第 4 クォーター）

学生 N は「日本では肌の色で差別はあまりしない」と述べており、学生 O も「差別がまだ残っている国ではやってほしい」と、肌の色による差別を他の国のことと捉えている。さらに学生 P は、肌の色による差別においては、自分は当事者なのかと疑問を感じ、「自分には差別意識はないと思っていた」としており、日本において「日本人」「外国人」が人種化され、その差別構造には無自覚であったことがわかる。

#### <知識がないほうが差別がなくなるのでは>

- ・ 実際に動画を見てみると、肌の色だけで差別があることが確認できた。私はあまりこういったことの知識がなく、そんなくならないことで差別があるのかと疑問に思っていたが、実際にはやはりあるようでびっくりした。また、むしろ知識がないほうが差別がなくなるのではないか と思った。 (学生 Q、2017 年度第 3 クォーター)

学生 Q は、差別がなくなったほうがよいと思っているが、それは差別について「教えないこと」により差別がなくなるのではという意見である。これは、「人種」は「幻想」であり、実在しないものであるから、人種を「見ない」ことにすれば差別はないとする、カラー・ブラインドの発想ときわめて似ているといえる。

## 6. 考察と課題

この第 4 回目の授業では、アメリカにおける人種差別を取り扱った。エリオット先生の実践では、日常に非白人が周りにいない、また人種差別を感じにくい（であろう）環境においても、差別構造がつくられたときには同じような反応が起きていた。換言すれば、この実践は、人種差別が必ずしも肌の色の違いのみによって起きるものではなく、そのような構造の中で生まれるということを示している。学生の振り返りからは、差別の構造について、差別された側の立場の苦しさを分析しようとする学生も見られた一方で、日本のケースに置き換えた場合、「肌色」について考えをめぐらした学生は見られたものの、外国人差別について言及した学生はほとんど見られなかった。そして、人種差別が日本で起きていることについては無自覚であり、人種差別は他の国のことだと捉えている様子がうかがわれた。身近に起きている問題を、当事者として考えられるようにするためには、日本における事例も取り上げたほうがよいであろう。また、肌の色の違いによる差別だけを取り上げるだけでなく、見た目によらない差別についても言及する必要がある。

第 4 回授業のテーマでもある多文化教育の実践の一例として、『青い目、茶色い目』を紹介することについて、当初は筆者自身も「アメリカでの実践の一例」を紹介するつもりでいた。しかし、人種差別が「昔のこと」であり、「他の国のこと」であると捉えている学生の記述をみて、人種差別は今なお続いている問題であり、決して他の国で起きていることではないということを伝える必要があると考えるようになった。『青い目、茶色い目』の舞台となったアイオワ州ライスヴィルは、当時非白人が一人もいないという「特殊な町」であったが、「非日本人」が見えなくされている日本の学校を経験したほとんどの学生にとって<sup>5)</sup>、この実践の状況は日本の状況とも共通点があるが、学生にとって身近な問題と関連付けられるような議論を促していく必要がある。

日本における人種差別の事例について、筆者が今までの授業で取り上げなかったわけではない。例えば、第 4 回授業の後のフォローとして、2018 年度には、肌の色による差別と関連して、日清食品がプロテニスプレーヤーの大坂なおみ選手の肌の色を白く描いたアニメの PR 動画の問題を紹



介し、何が問題となったと思うかをグループで議論した。その他に、2017年度には年末のバラエティ番組でコメディアンがブラックフェイスをし、問題になったことを取り上げた。外国人差別についても、外国人技能実習生に対する賃金未払いの問題や、法務省が2016年度に実施した外国人住民に対する差別や偏見の体験に関する調査結果、日本で働く外国人労働者に対する差別の記事などについても取り上げた。しかしこのような問題を、身近に起きている人種差別として捉えた学生が見られたかという点、そうではない。人種差別は、一部の人によって行われる「特別なケース」としてではなく、身近にいる外国人住民や留学生も体験している（あるいは体験する可能性がある）問題として捉えていくために、ライフストーリーやケーススタディ等を取り上げ、話し合うといったことが考えられる。

また、数は少ないものの、カラー・ブラインドに近い発想になってしまう学生も見られたことから、人種についての定義や様々な形で表れる人種差別や人種化のプロセスについても説明し、それと日本人性がどのように関係しているのかについても議論していくことが必要である。その上で、あらゆる形の人種差別に抵抗していくためにどのようなことをすればよいかについて、アクションプランを考えるアクティビティを取り入れることで、「当事者」としての意識づけを行ってきたい。加えて、人種差別についてさらに焦点をあてるならば、第1回授業で取り扱う社会的アイデンティティや、第2回のステレオタイプと偏見、第3回の日本人性の内容も、カラー・コンシャス概念や批判的人種理論、交差性などの理論を取り入れた内容にするように見直していく必要がある。

さらに、履修学生の背景も考慮に入れていく必要がある。少数ではあるが、「ダブル」あるいは「ハーフ」の学生や、幼少時を海外で過ごした学生も履修することがあり、これまでそれらの学生の経験を十分に考慮に入れた内容にできたわけではない。そして、本授業は毎回留学生が少数ではあるが履修する。グループディスカッションでは、できるだけ留学生が各グループに入るようにしているが、留学生自身もこのようなテーマについて関心があるわけではない場合もあり、また自身の特権性や日本人の特権性に無自覚な場合や、ときにはカラー・ブラインドに陥りがちな記述などがみられることもある。様々な背景を持つ学生が履修することによる効果や課題についても今後検討をしていく必要がある。

## 7. 結語

本稿では、人種および人種差別に関する基本的概念を整理し、社会正義のための教育における実践のモデルを示した後、筆者が担当している「多文化共生」の授業において取り扱った実践を取り上げ、課題について検討した。アメリカにおける実践の一例として『青い目、茶色い目』を取り上げたことは、人種差別の構造について理解を促すことができた一方で、人種差別を身近な問題として捉えることを促すことができたとはいえない。このことから、人種概念や、人種差別がどのような形で表れるか、また日本における人種差別についても、特権性だけでなく、カラー・コンシャス概念や批判的人種理論、交差性などの観点からの分析も含めて取り上げていく必要がある。

人種差別は社会正義のための教育において理解すべき抑圧の一つであるが、日本における実践においてもその構造を批判的に分析し、人種差別に対して行動を起こしていくことを促していく必要がある。そして人種差別は決して外国の問題でも、昔の問題でもなく、「今」の「日本」で起きていることを認識し、またそれがどのように他の抑圧と関係しているか、交差性の概念も含めて捉えていくことが重要である。今後は、人種差別をはじめとする抑圧構造を分析するための理論だけでなく、抑圧に対抗し、行動をおこすための実践についても研究を進めていきたい。

## 付記

本研究は、日本学術振興会学術研究助成基金助成金基盤研究 (C) (課題番号: 19K02470、代表者 青木香代子) の助成によるものである。

## 注

- 1) Freire (2003: 30) は、批判的意識について、「社会的、政治的、経済的矛盾を認識すること、そして現実の抑圧的要素に対して行動を起こすことを学ぶこと」としている。Freire の提唱した批判的意識、または意識化は、社会正義のための教育において重要な概念の一つである。
- 2) アライとなる人とは、抑圧されている人々が求めているものが何か耳を傾け、彼・彼女らと共に連帯して抑圧に立ち向かう人のことである (Bell, 2016)。また、Bell によれば、アライは、必ずしも特権集団に属する人のみに使われるものではなく、すべての人々がお互いのアライとなるべきである。
- 3) 多文化教育の実践におけるアプローチとして、Banks (2008) は (1) 貢献アプローチ (民族集団および文化集団に関する内容で、各集団の祝祭や英雄に焦点を当てる)、(2) 付加アプローチ (文化的内容、概念、テーマを既存のカリキュラムを変えずに付け加える)、(3) 変換アプローチ (カリキュラムの原理やパラダイム、および基本的な前提を変え、多様な視点から概念や出来事、問題を考察し、社会構造として知識を理解する)、(4) 社会行動アプローチ (変換カリキュラムをさらに発展させ、学習した概念や問題、論点に関連する個人的、社会的、市民的な活動を行う) の4段階に分けて示しており、森茂 (2019: 77) は、多文化カリキュラムを進めるためには、「マジョリティ自身の持つ権力性を問い直し、それを脱構築するような実践をどうカリキュラムに取り入れていくかが重要である」と述べている。
- 4) 例えば、アメリカの学校における教師の割合が80%以上であることで、多様な背景を持つ生徒に対応しきれていないことや、多文化教育の実践では、食べ物 (food)、衣服 (fashion)、祭り (festival) にフォーカスした3Fアプローチとよばれる実践に終始することが多いことなどが指摘されている。(青木、2018; 馬淵、2013)。
- 5) まれに日本人学校出身の学生や外国籍児童生徒の多い地域の学校に通っていた学生もいる。

## 引用文献

- 青木香代子 (2018) 「アメリカにおける社会正義のための教育の可能性—多文化教育の批判的検討を通して—」『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』2, 103-115.
- 斉藤綾子・竹沢泰子 (2016) 「差異の可視性/不可視性」 斉藤綾子・竹沢泰子 (編) 『人種神話を解体する1—可視性と不可視性のはざま (In)Visibility—』 pp.3-32, 東京大学出版会.
- 下地ローレンス吉孝 (2018) 『「混血」と「日本人」—ハーフ・ダブル・ミックスの社会史—』 青土社.
- 戴エイカ (2005) 『「多文化共生」と『日本人』—「文化」と『共生』の再検証—』 異文化間教育学会編『異文化間教育』22, 27-41.
- 竹沢泰子 (2016a) 「刊行のことば」 斉藤綾子・竹沢泰子 (編) 『人種神話を解体する1—可視性と不可視性のはざま (In)Visibility—』 pp.i-v, 東京大学出版会.
- 竹沢泰子 (2016b) 「試論 差異と差別の(不)可視化をめぐる」 斉藤綾子・竹沢泰子 (編) 『人種神話を解体する1—可視性と不可視性のはざま (In)Visibility—』 pp.249-264, 東京大学出版会.
- 日本放送協会 (1988) 『NHK スペシャル 青い目、茶色い目』 (放映日 1988年4月28日)
- 松尾知明 (2005) 『「ホワイトネス研究」と『日本人性』—異文化間教育研究への新しい視座—』 異文化間教育学会編『異文化間教育』22, 15-26.
- 松尾知明 (2007) 『アメリカ多文化教育の再構築—文化多元主義から多文化主義へ—』 明石書店
- 松尾知明 (2013) 「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—」 松尾知明編著『多文化教育をデザインする—移民時代のモデル構築—』 pp.3-24, 勁草書房.
- 馬淵仁 (2013) 「多文化教育における政策的課題と葛藤—アメリカ合衆国における調査が示唆するもの—」 松尾知明編著『多文化教育をデザインする—移民時代のモデル構築—』 pp.25-43, 勁草書房.
- 南川文里 (2016) 『アメリカ多文化社会論—「多からなる」の系譜と現在—』 法律文化社
- 森茂岳雄 (2019) 「社会科における多文化教育のカリキュラム・デザインと単元開発」 森茂岳雄・川崎誠司・桐谷正信・青木香代子 (編著) 『社会科における多文化教育—多様性・社会正義・公正を学ぶ—』 pp.60-80, 明石書店.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bell, L. A. (2016). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, D. J. Goodman, and K. Y. Joshi (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (3rd ed., pp.3-26). New York: Routledge.
- Bell, L.A., Funk, M. S., Joshi, K. Y., and Valdivia, M. (2016). Racism and White Privilege. In M. Adams, L. A. Bell, D. J. Goodman, and K. Y. Joshi (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (3rd ed., pp.133-181). New York: Routledge.

- Collins, P. H. & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Cambridge: Polity.
- Collins, P. H. (2019). *Intersectionality as critical social theory*. Durham and London: Duke University Press.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989 (1) 8, 139-167.
- DiAngelo, R. (2018). *White fragility: Why it's so hard for white people to talk about racism*. Boston: Beacon Press.
- Frankenberg, R. (1993). *White women, race matters: The social construction of whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed, 30th Anniversary Edition*. New York: Continuum.
- Ladson-Billings, G. & Tate, W. F. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97 (1), 47-68.
- McIntosh, P. (2012). White privilege: Unpacking the invisible knapsack. In P. S. Rothenberg. (Ed.). *White privilege: Essential readings on the other side of racism* (4 th ed., pp.121-125). New York: Worth Publishers. (Original work published 1988)
- Omi, M. & Winant, H. (2015). *Racial formation in the United States*. 3rd ed. New York: Routledge.
- Sensoy, Ö. & DiAngelo, R. (2017). *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education*. 2nd ed. New York: Teachers College Press.
- Zwier, E. & Grant, C. A. (2014). Thinking intersectionality in education. In C. A. Grant & E. Zwier (Eds), *Intersectionality an urban education: Identities, policies, spaces, and power* (pp. 3-27). Charlotte: Information Age Publishing.