

# 子どもを「異文化」として問う視点 「異文化としての子ども」から「子どものエスノメソドロジー」へ

Perspective on Children as “a Different Culture”  
From “Children as a Different Culture” to “Ethnomethodology of Children”

高橋靖幸

TAKAHASHI, Yasuyuki

**【要旨】** 本論文は、1980年代の日本において活性化した「子ども論」を今日における学際的な関心に沿って再定式化することをねらいとしている。とくに、1982年に登場した本田和子の「異文化としての子ども」が本論文の中心的議題となる。「異文化としての子ども」は、子どもの理解の問題を異文化の理解の問題として位置づけることで、従来までの子ども研究とは異なったアプローチからの子ども研究の可能性を具体的に提示することに成功した。しかしながら、「異文化としての子ども」の採用した「差異を捉える」という「文化人類学的方法」は、今日においてさまざまなかたちでの議論の対象とされている。本論文は、「異文化としての子ども」のもつ「差異の捉え方」の課題を明らかにし、その課題に取り組むひとつの子ども研究として、ハーヴィ・サックスの子ども論を軸に、子どものエスノメソドロジーの可能性について言及を行っている。

キーワード

子ども論, 異文化としての子ども, 差異の捉え方, ハーヴィ・サックス,  
エスノメソドロジー

## 1. はじめに

本論文の課題は、1980年代の子ども研究の潮流のなかで、子どもの理解のあり方を異文化の理解の問題として捉えた本田和子の「異文化としての子ども」(本田 1982)が日本の子ども研究の進展に果たした貢献とそこに残された課題を今日的な関心からあらためて確認すること、そしてその残された課題に取り組む子ども研究のあり方のひとつとして、日々の生活のなかで社会の

成員たちによって協同的に産出されている、子どもを「子ども」として観察することを可能にする実践、つまり人びとの「子どもの観察可能性」の解明をひとつの主要な関心とする「子どものエスノメソドロジー」の意義を明らかにすることにある。

周知のとおり、1980年代の日本においては、「子ども観の再検討」を中心的な課題とした新しい子ども論の活性化が巻き起こった。子どもの「発達」や子どもの「教育」ではなく、子どもの「存在そのもの」の意味が多く議論されたのがこの時代であったといわれる（山村・北沢 1992: 31）。こうした子どもの議論の活性化の背景には、それまで十分に理解可能であったはずの子どもが、凶悪事件のメディア報道のなかで、理解不可能な存在として大人たちの前に姿を現しはじめ、人びとに大きな不安を与えた当時の社会の世相がみられる。子どもの変貌を叫ぶ声が顕著に聞かれ、その声が次第に大きくなる時代の流れのなかで、当時の子ども研究のいくつかは、人びとのもつ「子ども観」の捉え直しの可能性を社会に提起することで、その問題への取り組みを示したのだといえるだろう。

こうした1980年代の日本の子ども論の活性化のなかにあって、その代表的な研究のひとつとなったのが、本田和子の「異文化としての子ども」であった。「異文化としての子ども」は、子どもの理解の問題を異文化の理解の問題として提起することで、「発達」という強固な枠組みのなかにあった従来の子どもの理解のあり方を新たなかたちで捉え直す可能性を具体的に示したのである。たしかに、「異文化としての子ども」に対しては、今日までにさまざまなかたちでの批判が提出されている。しかしながら、子どもを異文化の理解の問題とすることの意義は、これまで十分に検討され尽くしたとは言いがたい。とくに、文化の意味が今日的な関心において新たに問題とされるなかで、「子どもを異文化視する」という着想それ自体は、子ども研究においていまなお有効な視座を含むものと考えられるのである（第2節）。

しかしながら、その有効な視座を明らかにするためには、取り組むべき課題も残されている。本論文は、「異文化としての子ども」の着想に残された今日的な課題を明らかにするにあたり、アメリカの多文化教育の形成を推進した、マイノリティ生徒の学業達成問題の論争に注目したい。そこでは、エスニック・マイノリティ生徒の学業成績の不振の問題が個人の能力の問題としてではなく文化の問題として議論された。この論争のなかには、エスニック・マイノリティの文化を理解するための、いくつかの異なった「文化モデル」の対立をみることができる。こうした文化モデルの対立は、子どもの問題を文化の問題とした「異文化としての子ども」の視座に含まれる子ども理解の混乱を整理する本論文のねらいに有効な示唆を与えてくれる（第3節）。そして本論文は、こうした文化モデルの対立の問題のなかに、異文化理解の推進がときに支配的文化とマイノリティ文化の固定化を生む「文化相対主義のジレンマ」があることを確認する。そして同じく、子どもの理解を文化の問題とする「異文化としての子ども」がまたそうした「文化相対主義のジレンマ」の性質をはらんでいること、そしてそのジレンマへの取り組みが今日取り組むべき子ども研究の課題のひとつであることを明らかにする（第4節）。

「異文化としての子ども」を経由した今日の子ども研究に残された課題に取り組むひとつの方法として、本論文はアメリカの社会学の領域に誕生したエスノメソドロジー研究のアイデアに注目する。とくに、エスノメソドロジストのハーヴィ・サックスの子ども論をひとつの事例として、子どもの観察可能性の解明を主要な関心とする「子どものエスノメソドロジー」の意義について論じたい（第5節）。子どもの「異文化性」の議論が、子どもの観察可能性という関心から行わ

れるとき、われわれは「子ども」についての何を知ることになるのであろうか。本論文においては、子どもの「異文化性」の問題が、従来の「異文化としての子ども」とは違ったかたちで、新たに議論される課題であることが示されるであろう。

## 2. 異文化としての子ども

### 2.1. 子どもの自明性への問い

本論文は、1980年代の日本において、本田和子の「異文化としての子ども」が誕生した当時の子ども研究の状況について概観することから議論を始めたい。そのねらいは、当時の子ども研究の状況が子どもの「存在それ自体」を反省的な考察の対象として捉え直そうとする新たな流れのなかにあったこと、そして「異文化としての子ども」がまたそうした時代の流れに呼応する研究であったことを確認することにある。もっとも、本論文は1980年代当時の日本の子ども研究全体の動向を網羅的に確認することをねらいとするわけではない。1980年代に時代を区切り、また「子ども観の再検討」というテーマに限定してみたとしても、その分野には膨大な研究蓄積が存在し、そのすべてを紹介することは紙幅の点で、また筆者の力量という点で、困難なものである。したがってここでは、子どもという存在の自明性を問う議論が、子どもの研究を専門領域としてきた教育学や心理学などの世界を超えて、それまであまり子どもを中心的なテーマとしてこなかった他の分野においても活発に提起されてきた点に注目することで、1980年代の日本の子ども研究の隆盛をみることにしたい。

まず、1980年代に入り、日本においては子どもという存在の社会性や文化性が広く話題となったことが大きな特徴としてあげられる。そのなかで議論されたのは、子どもは時代や地域の違いによって異なった捉えられ方をされており、その時代時代の社会や文化のあり方に深く根づいた存在であるということであった。私たちは普通、子どもという存在を時代や地域の違いにかかわりなく、どの時代にもまたどの世界へ行っても目にするのできる普遍的な存在として考える。しかしながら、こうした子どもの自明性に対して、歴史的な観点から新たな見解を提出する研究が人びとの注目を集めることとなったのである。その立役者であるのがフランスの歴史家フィリップ・アリエス（Ariès 1960=1980）であることは、今日人びとに広く知られていることである。アリエスは、絵画や文学そして洋服や日記や碑文など、さまざまな歴史的資料を紐解き、中世ヨーロッパ世界においては人びとに現代的な意味での「子ども時代」という観念はなく、子どもは「小さな大人」として理解されて大人と同じ社会のなかで生活を送っていたこと、またそうした子どもが大人社会の生活から徐々に隔てられ、子どもには大人と異なる特別な処遇が必要と理解されるようになったのが、15世紀から18世紀の長い歴史の潮流を経てのことであったことを明らかにしたのであった<sup>1</sup>。

こうしたアリエスの子ども論は、その翻訳書が日本で出版され、社会に広く紹介される以前から、教育界における多くの研究者によって注目されていた。しかしながら、アリエスの議論をひとつの背景とした日本における子ども論の活性化が人びとによって広く注目される結果となったのは、それまで「子ども」というテーマを主題としてこなかった教育外の領域の識者らが、1980年代に入りこぞって「子ども」を主要な関心に据えて議論したことが大きかったようである（本田 2000: 120-7）。たとえば、柄谷行人（1980）は、近代の日本児童文学のなかで語られる

「子ども」が「風景」と同様に、その歴史のなかで発見され形成されたものであることを指摘した。柄谷が指摘するのは、文学のなかの「風景」なるものが「それが客観的に実在しそれを写すことがリアリズムである」とみなすようになった近代的な人びとの意識の歴史的な所産であること、そして私たちの知る「子ども」もまたそうした「風景」と同様に、「子どもは客観的に実在しており、観察され研究されるべき存在である」という人びとの意識によって誕生した近代的な「制度」であるということであった。また、中村雄二郎（1981）は、当時社会問題となっていた子どもの凶悪事件（子どもから逸脱した行い、子どもとしてあるまじき行い）の社会への広がり、そしてその問題の捉えがたさのなかにある子どもの姿を「問題群としての〈子供〉」と称して論じた。中村は、子どもと対面したとき、かれらをつねに善良で純粋な存在として理解するように人びとの意識を方向づける社会の〈見えない制度〉が「問題群としての〈子供〉」の生成に大きく影響していると指摘し、そしてアリエスの「〈子供〉の誕生」を引き合いに出しつつ、「子ども」という観念の歴史性を問題の基軸に据えて子ども問題の深層に迫ったのであった。このように、1980年代、教育学者らの長年の研究に加えて、日本社会の知を牽引する著名な哲学者や思想家たちが子どもの自明性を問うことによって、子どもという存在のあり方そのものへの関心は社会のなかで急速に高まりをみせることとなったのである。

## 2.2. 「異文化としての子ども」への関心

そしてこうした関心の高まりは、子ども研究においてさらなる関心を生むことにもなった。それは、それまで子どもの独自性をつねに象徴してきた「発達」という子ども理解の枠組みに代わる、新たな子ども理解の構築への関心である。子どもという存在それ自体の社会性や文化性を重要な研究課題として強く認識するようになった子ども研究がその自らの議論のなかで批判の対象としたのは、私たちの知る現代の子どもの姿、主として子どもが大人への発達過程にあることのみを注視する「子どもの発達」を基本とした子どもの理解のあり方であった。「発達する子ども」をつねに問題の中心に据えようとする子ども理解は、科学的な測定によって真実が探求されることに価値が置かれた近代以降の歴史の様相を体現した子ども観である。こうした関心に導かれるようにして、1980年代の子ども研究の一部は、科学的発達観のなかで子どもを説明することからは距離を置き、そうした科学的な理解によってこれまで無視されてきた子どもの姿の発見を新たに探索し始めたのである。

そしてそうした探索において、具体的かつ明瞭なあり方として注目を浴び話題を呼んだ研究のひとつが、本田和子の「異文化としての子ども」であった。「異文化としての子ども」の着想は、曖昧な子どもの姿を合理的な理解の枠組みに押し込める科学的な理解を批判し、かれらの非合理的な側面に真摯な態度で向き合い、かれらを「わからない存在」として、またそうしたかれらとの対面をいわば「異文化」との出会いとして捉えようとするものであった。子どもの理解の問題を異文化の理解の問題として考える。これは、本田自身の「文化人類学がさまざまな文化圏の踏査研究の結果を生かして、西欧中心の一元的文化観の相対化を試みたように、(中略)『子ども研究』も、『成人化』『秩序適応』という一元的価値体系から脱皮して多元的な価値を模索したい」(本田 1989: 239)ということばからもみてとることができる。子ども研究における一元的な科学的発達観からの子どもの解放を求める宣言ともいえるものだったのである。

こうした科学的発達観への批判は、程度の差こそあれ、子ども観の捉え直しを試みる1980年

代当時の多くの日本の子ども研究に共通する研究態度となるものであった。しかしながら、「異文化としての子ども」という子ども研究が提起した可能性は、その研究対象である子どもについての新しい理解のあり方だけでなく、私たちの知るそれまでの子どもと大人の関係の構図を新たに捉え直す道を示したことにあった。子ども研究において、科学的な発達観を前提とする子どもの理解が疑問視されたとき、そこで問題となったのは、大人をつねに成熟した正常な状態とみなし、子どもをいまだそこに至っていない未成熟な状態とする、いわば大人と子どもの関係をあらかじめ優劣の関係で捉えようとする理解のあり方であった。こうした理解への批判は、日常生活を営む人びとに対する批判であると同時に、子どもをそのように理解することで自らの研究を構築してきた従来からの子ども研究者に対しても向けられるものでもあった。そのようななかで「異文化としての子ども」の議論は、子どもたちの「わからなさ」を「他者性」に読みかえ、かれらを大人社会の「文化的他者」とすることにより、子どもの世界には大人の世界とは異なった独自の意味があることを認め、それぞれの世界に特有の価値の豊かさがあることを主張することにより、大人と子どもとの関係を優劣ではなくひとつの差異として捉え直す視点を明らかにしたのである。

本論文は、「異文化としての子ども」の最も大きな成果のひとつが、大人と子どもの関係を優劣ではなく、ひとつの差異として捉える視点を日本の子ども研究に導入したことにあると考える。こうした視点の導入は、子どもをつねに不完全な存在として、すなわち大人と子どもの関係をつねに「学び」や「発達」の物語としてのみ捉える子ども研究の硬直化に一石を投じる可能性を示したのである。しかしながら現在、「異文化としての子ども」において提起されている「差異を捉える」という関心は、それほど単純なものではなくなった。それは「異文化としての子ども」が提出された1980年代当時の日本と比べて、今日においてはポストモダニズムへの関心が学術世界の多様な分野に広く浸透したことによって表面化した問題といえる<sup>2</sup>。本論文は、次節以降で「異文化としての子ども」における差異の捉え方の今日的な課題を明らかにしていく。こうした試みは、「異文化としての子ども」という着想の利点と問題点を新たに整序することになるだろう。まず次節では、差異の捉え方の今日的な課題をアメリカの多文化教育の議論における文化モデルの対立を例に考えることから始めてみたい。

### 3. 差異の捉え方：アメリカの「文化剥奪論」論争にみる文化モデルの対立

#### 3.1. 多文化教育の成立における「文化剥奪論」論争

アメリカの多文化教育は、1960年代から1970年代にかけて展開した民族意識の台頭や公民権運動を背景にして誕生した（江淵 1994: 18; 松尾 2007: 3）。多様な民族集団・文化集団によって形成されるアメリカ社会において、社会的に不遇な立場に置かれるマイノリティ集団の処遇は長い年月のなかで大きな問題となった。そのようなアメリカ特有の歴史のなかで、多文化教育は多様な文化集団が公正で平等に共存する社会を実現していくための教育の可能性として重要な責を担うようにして誕生したのである。その教育のあり方は今日まで多くの論者によって議論されるものであるが、そうした議論の根底にある多文化教育の制度化を具体的に推進するきっかけのひとつとなったのが、学校におけるマイノリティ生徒の学業達成の問題であった（Banks 1994 = 1996: 17）。1950年代の終わりから1960年代の初めにかけて、エスニック・マイノリティ生徒の

学業成績の不振は大きな社会問題として議論されていた。その議論の特徴は、エスニック・マイノリティ生徒の学業成績の不振の問題が、生徒個人の能力の問題である以上に、かれらの文化の問題として説明されたことにあった。そこでは、エスニック・マイノリティ生徒の多くが、労働市場の白人男性エリートの育成を担ってきたそれまでの学校文化とは異なった文化を身につけており、そのためそうしたマイノリティの生徒が学業面で成功し、かれらが未来の有能なアメリカ市民になることを支援するためには、その白人文化を対象とした学校教育においてマイノリティ文化の問題を解消していく必要があると考えられたのである。アメリカの多文化教育は、こうした事情のなかで、さまざまなエスニック集団が共通に学ぶことのできる環境を生徒たちが獲得するためのカリキュラムとして、その制度化をスタートさせたのである。

本論文は、ここでこれ以上多文化教育の成立の議論について足を踏み入れることはしない。しかしながら、本論文が目指したいのは、多文化教育成立の議論のなかで、マイノリティ生徒の学業達成の問題が、かれらの文化の問題として議論されたそのあり方にある。それはいわゆる、1960年代後半より広がりを見せた「文化剥奪論」論争である。「文化剥奪論」論争は、マイノリティとよばれる人びとの集団とその文化と、メインストリームあるいは支配的文化との関係を焦点として、問題の原因や理由と考えられるそれら文化の捉え方をめぐって展開された論争であった(中村 1997: 27)。本論文は、この文化の捉え方の論争のなかに、子ども理解を文化の問題として捉える「異文化としての子ども」の着想を整理することに寄与する「文化モデル」の対立をみるのである。それは、端的に言って、「文化剥奪論 cultural deprivation theory」と「文化差異論 cultural difference theory」の対立なのである。

まず「文化剥奪論」とは、マイノリティ生徒の学業成績の不振の問題について、かれらが欠損した文化のなかで生活を送り続けていることに原因があるとする主張である。「文化剥奪論」の論者は、マイノリティ生徒が生活の基盤とする家庭や地域の文化が単親家庭や貧困などの多くの問題を抱えており、かれら自身は学校に十分に参加するための文化的な資質が剥奪された状態にあるとの認識から、その問題の解決のためには「子どもたちに、認識上、知識上の欠陥を補うような文化的その他の経験を提供する」(Banks 1994=1996: 93) が必要であるとの主張を行ったのである。こうした主張は、就学前の教育プログラムなどの補償教育や地域教育の拡大などの行政措置を推進する理論的基礎づけとなり、1960年代にはマイノリティ生徒の教育をめぐる議論の中心となっていったのである。

しかしながら、マイノリティ生徒の文化が欠損した状態にあるとする「文化剥奪論」の文化の捉え方は、その後論争を呼ぶこととなった。そして、そうした論争のなかで、「文化剥奪論」の文化の捉え方に対する根本的な問題提起となったのが「文化差異論」であった。「文化差異論」は、「文化剥奪論」とは異なり、マイノリティの生徒が文化的な欠陥を抱えているというようには考えなかった。代わりに、「文化差異論」が主張したのは、エスニック・マイノリティの文化が「それぞれ強く豊かな、かつ多様な文化」であるという考えであった。こうした認識のもとで「文化差異論」の論者は、マイノリティの生徒の学業成績の不振の原因を、「彼らが文化的に剥奪されているからではなく、彼らの文化が学校文化とは異なるから」(Banks 1994=1996: 95) と説明したのである。

「文化差異論」は、マイノリティの生徒は学校で成功するのに必要なメインストリームの文化を身につけていないという主張を行う「文化剥奪論」の立場を批判した。代わりに、マイノリティ

集団にはメインストリームとは異なるマイノリティ集団なりの正当で十分な文化があり、そしてそのもとで暮らす生徒たちもまたメインストリーム文化を生きる生徒とは違ったそれぞれに正当で十分な生活様式を身につけていることを強調するのであった。「文化差異論」は、マイノリティ生徒の学業達成の不振の問題を、学校側がマイノリティの文化をネガティブなものとして捉え、「彼らの文化をしばしば無視するか、あるいは、彼らをその文化から遠ざけてしまおうとする」(Banks 1994=1996: 95) ことによって生じる問題として考えたのである。したがって、「文化差異論」の立場に立つ論者は、「いかに学校文化とエスニック・マイノリティ生徒の文化とが、価値や規範、行動といった点で大きく異なっているのかを示す研究」(Banks 1994=1996: 95) を提出し、教育に携わる者たちに対してマイノリティ生徒とのかかれらの文化についての意識を変更するよう呼びかけたのである。

### 3.2 文化差異論としての「異文化としての子ども」

ここまで、「文化差異論」が提起した「文化剥奪論」の問題点と、それに代わる「文化差異論」の文化モデルをみてきた。ここで本論文は、「文化差異論」が「文化剥奪論」に対して行った批判とその文化モデルの変更のあり方に、本田和子の主張した「科学的発達観」への批判と「異文化としての子ども」という子ども理解の変更を重ねてみるができるものと考え。「異文化としての子ども」は、大人世界をメインストリームあるいは支配的文化、そして子ども世界をマイノリティの文化とし、そして「科学的発達観」による子ども理解を「文化剥奪論」の立場にあるものとして批判していることが指摘できよう。「発達」とは、大人へ至っていない、あるいはその過程にあり、そしていずれそこへ到達するとされる者たちを形容するために用いられることばである。つまり、「異文化としての子ども」にとって、「科学的発達観」は、子どもが「大人」と呼ぶのに必要な文化を身につけていない欠損した状態にあることを強調する立場となる。「異文化としての子ども」は、そうした「科学的発達観」を一元的な価値体系として批判し、そして子どもが大人の文化とは異なる独自の正当で十分な文化の生活様式を身につけているとの認識から、子ども文化が大人文化と価値、規範、行動等の点でどのような違いがあるのかを明らかにしていくことをめざしたのだといえる。本田自身が述べるように(本田 1982: 22)、そうした探求によって明らかとなる子ども世界は、大人世界の価値や規範を絶対的なものとする人びとの常識の輪郭を逆照射し、またそれに鋭くメスを入れる力をもつものとして大人たちの前に姿を現すのであった<sup>3</sup>。

このようにして「異文化としての子ども」は、子どもと大人のあいだに引かれた強固な境界線の色を積極的に塗り替え、あるいはその位置づけを戦略的に変える可能性を提示し、日本の子ども研究を大きく前進させた。繰り返すとおり、本論文は、「子どもを異文化視する」という着想には、日本の子ども研究の進展において大きな意義があったものと考え。ところが「異文化としての子ども」は、そのようにして従来の日本の子ども研究に大きなインパクトを与えるものであったものの、その研究成果がその後の研究者によって直接的には受け継がれていくことはなく、またその研究スタイルが大きく発展していくことはなかった。それどころか、日本の子ども研究の多くは、「異文化としての子ども」が提出されたあとも、変わらず子どもの「発達」を研究することに多くの力を注いできたといえる。これは、マイノリティ生徒の学業達成の議論において、「文化剥奪論」を批判した「文化差異論」が一時は大きく注目されたものの、その後「文化剥奪論」

の立場からの教育議論がアメリカ全土で再び広がりをもせた (Banks 1994=1996: 18) 経緯と重なり合うものである。

ではなぜ、「異文化としての子ども」の着想は、人びとのあいだで定着をみせることなく、子どもの「発達」の研究のみが注目され続けてきたのであろうか。理由は、「異文化としての子ども」の主張は明晰なものであったが、その論旨がいまだ人びとに広くまた十分に理解されるまでに至っていないからなのであろうか。そうであるのかもしれない。ではそれならば、「異文化としての子ども」の研究をさらに喧伝しさえすればよだけで話は簡単である。しかしながら、本論文はそうした試みは徒勞に終わるばかりでなく、反対に子どもの「発達」の研究の推進をさらに押し進める結果となるであろうことをここで主張したい。なぜなら「文化差異論」の立場にある「異文化としての子ども」は、「文化剥奪論」の立場として「科学的発達観」を批判するものの、実際にはその自らの主張のなかに「科学的発達観」を肯定する論理を含み込まなければ原理的に存立しえない主張であると本論文は考えるからである。どういうことか。次節では、この「異文化としての子ども」(あるいは「文化差異論」)のもつジレンマについて確認をしてみたい。

## 4. 子どもを「異文化」としてみることの問題

### 4.1. 文化相対主義のジレンマ

「異文化としての子ども」は、大人を正常で健全な状態とする「発達」という価値や見識から子どもを捉えようとする代わりに、子どもが大人とは異なる独自の価値の豊かさをもった文化のなかにいるという視点から子どもの理解を展開した。こうしたものの見方は、いわゆる「文化相対主義」と呼ばれる見方である。文化相対主義とは、「人間は、それぞれが独自の価値を持った異なる文化に所属しており、一つの文化の価値や認識の基準を別の文化に単純に当てはめて理解することは出来ない」(浜本 1996: 71) という考え方である。文化相対主義のもとでは、自らの文化を基準にして他の文化を否定的に判断する態度は「自文化中心主義(自民族中心主義)」の立場として批判される。「異文化としての子ども」において、「科学的発達観」はまさに、大人を唯一の完全な人間の姿であることを前提として、大人の文化を無批判に正常で健全な価値や見識とする「自文化中心主義」の立場にあるものとして批判の対象となるのである<sup>4</sup>。

このようにみると「文化相対主義」の「異文化としての子ども」(あるいは「文化差異論」)と「自文化中心主義」の「科学的発達観」(あるいは「文化剥奪論」)は相容れない正反対の立場のように思える。しかしながら、浜本満(1996)が指摘するように、「文化相対主義」と「自文化中心主義」は、ある種の条件のもとでは両立し得る文化理解の態度となる。自らのものの見方と基準を相手に押しつける自文化中心主義的な理解を排する文化相対主義は、その自らのものの見方と基準を相対化することを自身に命じている。ところが、その主張が単に文化の違いの言及に終始し、自らと相手の違いを強調するのみのものとなるとき、「自他の区別は絶対視され、人間は解消不能な文化の差異によって分断され」(浜本 1996: 76)、結果的に、文化相対主義は自らの文化を差異の片側へ硬く閉じ込めることとなる。そしてこうした作業は、文化の理解において、自文化中心主義と変わらない偏狭的な態度を許すことにつながるのである。

具体的に考えてみたい。たとえば、子どもたちの言動はときに「統一などというものと徹底して無関係に見え」、かれらの「非連続性、終始、首尾の一貫を欠く振る舞い方は、大人たちを呆



れさせ、失望させ、時には怒らせること」がある。科学的発達観に立つ子ども研究は、このような特徴を捉えて、子どもはいかに因果関係のもとで物事を理解することができるようになるのかを問題とするかもしれない。しかしこのとき、「異文化としての子ども」の立場に立ち、出来事の一貫性や因果関係の説明を常識とする大人の側の価値や見識を退けることで、子ども世界の独自性がみえてくる。子どもたちは自身の生きる現在を、全体としての「まとまり」や「意味」、あるいは未来に獲得される「価値」と関係づけて捉えることをせずとも、それを他者との関係において「ばらばら」のままで受け入れることをすることができるし、実際にそのようにして生活を送る。本田和子は、このような側面を「異文化としての子ども」の姿として鮮明に描くのであった（本田 1982: 45-55）。

しかしながら、こうしたかたちで大人の側の価値に従った「子どもは因果関係を上手く把握できない存在」という理解に対して、子どもの側の価値に沿った「子どもは『ばらばら』を生きる存在」という意味が与えられるとしても、それは大人の価値のなかにおいて、究極的には子どもを「因果関係を把握できない存在」のままにとどめる結果となる。なぜなら、一見すると文化相対主義の立場のように思われる「われわれには『因果関係のなさ』のようにみえるが、かれらはその『ばらばら』を重視しているのだ。われわれにとっては奇妙だけれども、かれらが誤っていると考えるのは止めよう」という態度は、「われわれは『因果関係のなさ』と考えるが、かれらはそうではないようだ。しかしこれは文化の違いだから仕方がない」という具合に、異文化との差異をそのまま歴然たる事実として容認することを可能とするからである。それどころかこうした態度は逆に「かれらがどのように考えようと、われわれはかれらの行いを『因果関係のなさ』と考えているのだ」というように、自らの価値や見識を正当化する作業をもまた可能とする。このとき、子どもは、大人の側の価値基準である「因果関係」の議論のなかで説明され得る対象としてそのまま定式化され、また結果として、日常生活における大人の価値のなかにおいてはつねに「因果関係を把握できない存在」であることが正当化される可能性を残し続けることになるのである。

このように、文化差異論の立場にある「異文化としての子ども」は、大人の秩序社会からみたとときにみえてくる子どもと大人の差異を、そのまま絶対的な差異としてとどめる結果を導くことを可能としてしまう。そしてこれは、相手の価値や見識に目を向けようとする一方で、自らの価値や見識をそのまま無批判に保持し続けている点においては、事実上、文化剥奪論の立場と変わらない現状理解のあり方となる。「異文化としての子ども」は、ある意味で文化人類学における伝統的な立場から、子どもを「異文化」に生きる人びととみなし、その民族誌を描こうと試みてきたのだといえる。繰り返すとおり、そうした手法により、新たな子ども理解の可能性が社会に提示されたその功績は計り知れない。だがその一方で、そうした「異文化としての子ども」の試みは、子どもと大人のあいだにはどれだけの差異があるのかを新たに掘り起こす作業となり、結果、子どもの異質性を大人たちにとっての絶対的な差異として新たに規定することにもなるのである。このとき本論文が問題と考えるのは、子どもを理解する際の大人の側の常識の存在それ自体は依然として分析や考察の対象となることがないままとってしまう点にあるのである<sup>5</sup>。

#### 4.2. 「異文化としての子ども」にみる子ども研究の課題

マイノリティ文化がメインストリームあるいは支配的文化と等価であることが想定されると

き、人はマイノリティの文化に新たな光をあてようとするだけでなく、それと等価であることを根拠に、メインストリームの側の価値も等しく正当なものとして保持しつづけることができる。本論文は、差異を捉えることの問題をこの点にみている。

アメリカの教育人類学者レイ・マクダーモットたち (McDermott and Varenne 1995) もまた、多文化教育の議論における「文化差異論」について、その問題点を同じく指摘する。「文化差異論」は、メインストリーム文化の者たちとマイノリティ文化の者たちはそれぞれにおのおのの文化をもっており、それゆえそうしたかれらが学校という場において出会うとき、かれらのコミュニケーションに問題が生じ、そのなかでマイノリティの生徒たちは学業成績の不振に陥ると論じるのである。しかしながら、マクダーモットたちは、等価であるとされるこれら文化の差異の問題がなぜ学校においてつねにマイノリティの側の問題とされることになるのかという課題に向き合う視点が文化差異論においては欠如していると指摘する (McDermott and Varenne 1995: 335-6)。文化差異論は、マイノリティの文化をかれらの価値や見識に即して理解しようと試みつつも、同時にメインストリームの側が学校においてそれを否定的に扱う態度にあることを、つまりメインストリームの側にはマイノリティの文化と異なる価値が存在することを無批判に受け入れているのである。このとき、学校においてマイノリティの文化をネガティブなものとして判断するメインストリームの価値それ自体は分析の目から逃れ、そのままのかたちで保持されつづけることになるのである。

同じように、「異文化としての子ども」は、子どもの「異文化性」を描こうと試みつつも、同時に大人の側の価値をそのまま保持しつづける結果となる。それは、すでにみたように、「異文化としての子ども」が子どもを『『ばらばら』を生きる存在』と理解する一方で、日常生活において大人が子どもを「因果関係を上手く把握できない存在」とみていることそれ自体については分析の必要のないものとして自らの研究のなかに取り入れる点に現われている。しかしながら、子どもと大人の差異の問題はなぜ、日常の生活においては多くの場合に子どもの側の問題として語られるようになるのか。従来の「異文化としての子ども」においては、こうした問題を問う視点が欠如しているように思われる。人びとは日常の生活のなかで子どもの「異文化性」を何の問題としてみているのか、またそれをどのようなときにどのような場所であるいはどのような仕方と認識するのか、そしてそれはどのような理由のためなのか。

本論文は、子ども研究の可能性として、子どもに関する大人世界の文化、つまり子どもについての人びとの常識のあり方、その常識のあり方にどのような特徴がみられるのかを詳しく分析していくことが必要と考える。こうした問題への取り組みは、これまでみてきたとおり、「子ども文化と大人文化は異なっているが等価である」という「異文化としての子ども」の着想を経由することによってより明示的となった子ども研究の新たな課題であるといえるだろう。それでは、本論文の提示する子どもについての人びとの常識そのものを分析する研究の具体的な姿は、はたしてどのようなものとして求められることになるであろうか。本論文は最後に、そのひとつのあり方として、エスノメソドロジー研究のアイデアに注目してみたい。

## 5. 子どものエスノメソドロジー

これまでみてきた「異文化としての子ども」の問題にひとつの可能性を示す研究として、本論

文が最後に注目するのはハーヴィ・サックスの子ども論である。サックスは、エスノメソドロジストの立場から、子どもの問題についてきわめて強い関心をもっていた。かれは、社会には子ども独自の安定した文化が確かに存在しており、それが今後の社会科学にとって重要な研究課題となることを指摘した<sup>6</sup>。これは、本田和子の「異文化としての子ども」と同様、子どもたちの世界に独自の意味体系が存在することを認識するところから子どもの議論を出発させるものである。しかしながら、サックスの研究は、本田の提起した「異文化としての子ども」のあり方とは大きく異なる道を歩むものであった。それはサックスが大人の側からみえてくる子どもとの差異に対して無自覚なままであるのではなく、それ自体を問いの対象とすることの重要性を理解していたことに起因する。この点で、サックスの実践は「異文化としての子ども」において求められる「常識そのものを問う研究」の可能性を大きく示すものとも考えられる。ここでは、サックスの講義録のなかから、子どもの模倣に関する議論をもとに、子ども研究における新たな「子どもの異文化性の問い方」を探ることにしたい。

サックスは、自らの講義 (Sacks 1992) のなかで、「子どもが大人の模倣をしている」と大人たちが理解することの意味を問題にする。かれは、アメリカ南北戦争時代の資料のなかに、「黒人と子どもは巧みな模倣者である」ことを記述する文章が数多くあることを指摘した。たとえば、先の南北戦争当時においては、白人とともに育てられた黒人奴隷が器用にナイフとフォークを使って食事をしたとしても、かれのその行為は「白人の模倣」として人びとに理解される結果となったのだという。サックスは、「模倣」を「誰が現実を所有するのか」(Sacks 1992: 479)にかかわる問題として位置づけている。上記の例でいうならば、この黒人奴隷は「白人の模倣をしている」と認められることで、その当の行為(「ナイフとフォークで食事をする事」)を行う資格の与えられていない人物として理解されている。すなわち、このとき現実を所有しているのは白人の側ということになるのである。

そしてサックスは、これと同じことが、今日の子どもと大人のあいだの関係においても認められると述べる。人びとは子どものある行為を「大人の模倣」としてみることがある。それは、その子どもがその行為を行う資格のない者、または能力のない者として人びとに理解されていることを示すものである。子どもが「模倣をしている」と理解される活動を行った場合には、その活動に「どこで覚えたのか」あるいは「誰に習ったのか」という説明が加えられることがあるが、その行為を行う資格を有するとされる者が行った場合には、それがどれだけ失敗したものであったとしても、こうしたことが問われることはまずないのである。サックスいわく、このとき、人びとは子どもの行っている行為それ自体をみているのではなく、子どもが行っている「模倣」をみていることになるのだという。子どもは「どれだけ時間をかけて真剣にその活動を行なったとしても、どれだけ完璧にその活動を行なうことができたとしても、そのかれの行為が模倣であることから変わることはない。かれ自身の行為は決して自らの所有物になることはなく常に大人からの借り物なのである」(Sacks 1992: 481)。われわれが日常的に見聞きする「子どもが大人の模倣をしている」という子ども理解には、現在の子どもと大人の関係があらわれている。

ここで注意しなければならないのは、サックスが、大人は子どもの実際の姿を見誤っているだとか、あるいは大人は子どもをそのようなかたちで扱うべきではないだとか、そうしたたぐいのことを主張しているのではない、ということである。サックスは、人びとにとって疑いのような子どもの特性(子どもに関する常識)を前にして、その自明性の構造を研究の対象とし、そし

て「子どもはいかにして『子ども』として観察されうるのか」つまり「人びとは日常の場面においてどのようにして『当たり前存在』である子どもを『当たり前存在』として理解できているのか、人びとは普段の生活のなかでどのようにしてかれらとの関係を取り結んでいるのか」という、子どもの理解に関する「<sup>エスノ</sup> <sup>メソッド</sup>人びとの方法」を問題としたのだといえる。このようなサックスの視点に依拠する場合、子どもの問題は、子どもの普遍的特性の問題ではなく、あるいは子どもと大人の文化的な差異の問題でもなく、子どもと大人の相互行為のあり方の問題として位置づけられるのである。大人にとって当たり前存在である子どもを、その当たり前さを構成する実践（たとえば子どもの行為を「大人の模倣」と理解する実践）のあり方に依拠して再検討を行うこうしたサックスの研究は、子どもの異質性を前にして大人の側の価値や見識の構造それ自体を問うことを求める新たな「異文化としての子ども」研究の立場を示していると本論文は考えるのである。

## 6. おわりに

「異文化としての子ども」は、子どもと大人の関係を「学び」や「発達」などの大人の側の手垢にまみれた物語に回収せず、子ども文化の独自性への関心からあらためて見つめ直そうとする試みであった。この試みは、子どもと大人の関係を優劣ではなくひとつの（文化的な）差異として捉える新たな子ども理解の視点を提供することで、「発達」という一元的な価値体系のなかにある現実世界の子どもと大人の関係の改善をめざすものとなったのである。本論文は、こうした「異文化としての子ども」の視点にまずは依拠し、そのうえで「子ども文化と大人文化は異なっているが等価である」という理解のあり方を検討した。結果、「子ども文化と大人文化は異なっているが等価である」という理解は、子ども独自の文化の特徴を描写することに力を注ぐ視点をわれわれに提供してくれる一方で、そうした子ども文化が存在することを根拠に、現実世界で大人の側の支配的な文化がそこに立ち現れることを自明の事実として位置づけ、子どもが人びとに「子ども」として扱われる事実それ自体を分析する重要性をみえづらいものになっていることに本論文は注目した。一方、サックスの子ども論は、子ども文化の独自性を認識すると同時に、そうした子どもが日常生活のなかで自明な存在として理解される際のその人びとの常識の特徴を記述することに関心を向けるのであった。本論文は、こうしたサックスの子どもへの関心、すなわち具体的な生活場面で子どもを「子ども」として観察する「人びとの方法」を詳細に記述する研究に「異文化としての子ども」をつぎの段階に展開する子ども研究の可能性をみるのである。

本論文では、子どものエスノメソドロロジーについては、サックスのひとつの考察にふれるのみで、その特徴と可能性については十分に述べるができなかった。子どものエスノメソドロロジーは、本論文で取りあげた考察以上に、より多くの可能性をもつ研究であることが、その研究蓄積の豊富さから知りうる。本論文においては、子どものエスノメソドロロジーのより具体的な研究概要を示すことが、今後の課題として残されているのである。

## 註

- 1 一方で、アリエスの主張については、今日、さまざまな批判や反論が提出されている。たとえば、アリエスに勝るとも劣らない数の歴史的な証拠資料を提示して、「子どもの病氣と死に直面した際の親の反応を世紀別に検討した結果、(中略)各世紀の親に示された悲しみの深さには変わりがないと考えられ、十八世紀以前の親が幼い子どもの死には無関心であったのに対してその後の親は深く悲しんだという学説を支持する証拠事例はまったく見当たらなかった」(Pollock, 1983=1988: 188-9)と主張したリンダ・ポロックの『忘れられた子どもたち』があげられる。なお、アリエスのテーゼを中心とする欧米での近年までの子どもの社会史研究の展開については、北本(2009)に詳しい。
- 2 たとえば、坂本佳鶴恵は、ポストモダニズムの影響を受けるフェミニズムの理論は、差異を捉えることを問題化し、そしてそれにかかわるカテゴリーの使用の仕方を検討することを重視する立場にあることをひとつの特徴としていると指摘する(坂本 2005: 198-200)。
- 3 「異文化としての子ども」に対するよくある批判は、「異文化としての子ども」の子ども理解のあり方は結局「子ども世界への讚美」というかたちで終わるという指摘である。しかしながら、「異文化としての子ども」は、子どもを異文化視する際に、大人世界の価値や規範を排斥し、子ども世界の豊かさのみを描こうともくろむ試みでないことは、こうした本田の指摘から十分に理解できるはずである。
- 4 本田は次のように言う。「いうまでもなく、『保護』といい、『教育』というのも、いずれもそれらは大人世界に身を置いて子どもを見る視点であり、大人の側からの働きかけである。そもそも、彼らを『非一人前』とみなすことが、大人を『一人前』とする、大人中心主義の現われに他ならない」(本田 1989: 238-9)。
- 5 「文化差異論」への批判的検討は、このほかに「二重文化内化論 biculturalization theory」からの検討がある。「二重文化内化論」は、マイノリティ生徒は「幼少の頃からメインストリームの支配的文化とコミュニティの文化の両方を内化して育つ」(中村 1997: 28)という視点を、マイノリティ生徒の文化の議論に取り入れる。これは小浜逸郎が「異文化としての子ども」に対して行った批判、すなわち「私たちの子どもは、もともと生まれ落ちたときから文明社会のただ中におかれ」ているのであり、「かれらは、かれら独自の文法なるものを自己完結的に作り上げているわけではない」(小浜 1987: 68)という主張にも一部共通する関心といえる。ところが、小浜はこうした自らの関心を根拠にして、「子ども」と「未開人」は同じではなく、したがって「子どもを異文化視する」という「異文化としての子ども」の「文化人類学的方法」は不適切なものと主張するのである。しかしこのとき、「子ども」と「未開人」は同じではないとする小浜は、文化の問題を「西欧社会」と「未開社会」の問題というかたちでかなり限定的に捉えている。「異文化としての子ども」は、本論文を通じてみてきたように、より広範な意味での「文化」の問題を対象としているのであり、小浜の批判は不十分な指摘である。なお、紙幅の都合、「二重文化内化論」については今回十分に論評できないが、一点だけ簡潔に述べると、この理論は支配的文化とマイノリティ文化の二つの文化の存在を所与の現象として前提とする点で、本論文の関心、すなわち支配的文化を構成する人びとの常識それ自体を分析するという立場とは相容れないものとなる。この問題については稿を改め十分な検討を行いたい。
- 6 サックスはつぎのように言う。「大人たちが子どもたちのことで折り合いをつけ解決しなければならぬ真の問題がある。それらの問題の大部分はまったくもって知られていない。(中略)そのひとつは、たとえば、子ども文化の存在である。(中略)それは信じがたいほど安定した文化である」(Sacks 1992: 398)。

## 〈引用文献〉

- Ariès, Philippe, 1960, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Seuil (=1980, 杉山光信・杉山恵美子 訳『子供』の誕生: アンシャン・レジーム期の子供と家族生活) みすず書房。
- Banks, J., A., 1994, *An Introduction to Multicultural Education*, Allyn and Bacon (=1996, 平沢安政 訳『多文化教育』サイマル出版会)。
- 江淵一公, 1994, 「多文化教育の概念と実践的展開: アメリカの場合を中心にして」『教育学研究』61(3), pp.18-28.
- 浜本満, 1996, 「差異のとらえかた: 相対主義と普遍主義」清水昭俊 編『岩波講座文化人類学第12巻思想化される周辺世界』岩波書店, pp.69-96.

- 本田和子, 1982, 『異文化としての子ども』紀伊國屋書店。
- 本田和子, 1989, 『フィクションとしての子ども』新曜社。
- 本田和子, 2000, 『子ども 100 年のエポック: 「児童の世紀」から「子どもの権利条約」まで』フレーベル館。
- 柄谷行人, 1980, 「児童の発見」『群像』新年号, pp.368-382.
- 北本正章, 2009, 「子ども観の社会史研究における非連続と連続の問題: 欧米におけるアリエス・パラダイム以降の諸学説にみる新しい子ども学の展開と構成」青山学院大学教育学会紀要『教育研究』53, pp.1-41.
- 小浜逸郎, 1987, 『方法としての子ども』大和書房。
- McDermott, R. P. & H. Varenne, 1995, “Culture as Disability”, *Anthropology & Education Quarterly* 26(3), pp.324-348.
- 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』明石書房。
- 中村(笹本)雅子, 1997, 「多文化教育と『差異の政治』」『教育学研究』64(3), pp.27-35.
- 中村雄二郎, 1981, 「問題群としての〈子供〉」『世界』12月号, pp.196-216.
- Pollock, Linda A., 1983, *Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900*, Cambridge: Cambridge University Press (=1988, 中地克子訳『忘れられた子どもたち: 1500年から1900年までの親子関係』勁草書房)。
- Sacks, Harvey, 1992, *Lectures on Conversation*, Oxford: Basil Blackwell.
- 坂本佳鶴恵, 2005, 「差異の政治: ポストモダン・フェミニズムの認識地平と戦略そして可能性」盛山和夫ほか編『〈社会〉への知: 現代社会学の理論と方法(下)』勁草書房, pp.191-209.
- 山村賢明・北沢毅, 1992, 「子ども・青年研究の展開」『教育社会学研究』50, pp.30-48.