

「日本人」とは誰か

—教室内の「他者」を捉えるまなざし—

森川与志夫*

要 約

本稿では、学校の教室という場での「日本人」と「日本人」以外の「他者」を捉えるまなざし（思考様式）を生徒たちの「声」（作文や会話等）から考察した。「日本人」という概念は、「ニューカマー」や「在日コリアン」等、任意の「他者」を創出し周辺化することで構築されたものである。

「日本人」以外の「他者」という存在は、「容姿」、「行動様式」、「言語」、「血統」という座標軸によって「日本人」との差異を示す認識装置によって規定される。

生徒たちの「声」は、教室で「他者」を捉えるまなざしやそのまなざしを前提とする教育実践に対して疑問を投げかけていた。また、「日本人」が「他者」を捉えるまなざしが、「他者」と見なされる者のなかにも「鏡像」のように映し出されていた。

1. はじめに

みんなに最後に聞いてほしいことがあります。私は地球の反対側からこの日本に来ました。日本は私のおばあちゃんの国です。私はペルー人で、日本人ではありません。顔も日本人顔じゃないけど、でも日本人の血が流れている日系人です。

上記の言葉は、ペルー出身の日系3世エリザベス（仮名）の語りの一部である。筆者は、前任校のA高校での「総合的な学習の時間」で「多文化共生」というテーマの授業をしたことがある。「多文化共生」の授業では、ゲストスピーカーに日本で暮らす外国人が直面する諸問題について自らの経験から語ってもらった¹⁾。筆者は、地域に在住する外国人の一人として、当時定時

制高校に在籍していたエリザベスを招いた。

エリザベスの語りのなかで筆者が印象に残った言葉がある。それは、「日本人」、「日本人顔」、「日本人の血」という「日本人」にまつわる言葉だった。エリザベスは、自分が「日系人」であることを強調するために「日本人顔」や「日本人の血」という言葉を発したのだろう。この「日系人」とは「日本人」の血統を継いでいる人を指し、「日本人顔」とは「日本人」をイメージする容貌を指し、「日本人」とは「日本人」の血統、「日本人」の容貌、日本国籍を有する人を指すと考えられる。では、エリザベスの言葉にある「日本人」という概念は、本質的に明確で揺ぎないものなのだろうか。

ましこ（2002）は、「日本人」という概念を「多数派日本人」＝「現代日本在住の多数派集団」と定義し、「日本人」という概念を一括してとり

あげることが『本質主義』的な過度の一般化に陥る危険性をはらむと分析する²⁾。

また、杉本・マオア(1995)は、日本人論において「日本人」という概念があいまいであり、「何を基準にすれば『日本人』という範疇の内部類似性を最大化できるのか」、「『日本人』と『非日本人』との間の共通度を最小化する基準とは何か」、「『誰が日本人』であるかを誰が定義するのか」と指摘する³⁾。

1990年代以降、日本の学校に「ニューカマー」と総称される外国人の生徒が急増した。「ニューカマー」の生徒の急増により、学校現場では「ニューカマー」の生徒と「日本人」の生徒との相互理解をめざす教育実践が行われてきた。しかし、教育実践ではマジョリティとされる「日本人」とは誰かという問いかけは少なかった。そこでは、「日本人」の生徒、「日本人」以外の「ニューカマー」の生徒という前提があったといえる。

現在、学校には多様なエスニシティを持つ生徒が在籍している。例えば、「在日コリアン」の生徒、国際結婚等で親が外国出身である生徒、中国残留邦人の子孫である「中国帰国生徒」、日本で生まれ育った「ニューカマー」の生徒等である⁴⁾。これらの生徒のなかには、日本国籍を有する者もいる。しかし、彼(彼女)たちは、日本国籍を有していても、「日本人」以外の存在として捉えられる。彼(彼女)たちは、自らのエスニシティを打ち消され、志水・清水(2001)が指摘したようにマジョリティの「日本人」の生徒のなかで「見えない存在」となることもある⁵⁾。

清水・児島(2006)によれば、マジョリティとしての「日本人」の生徒とマイノリティとしての「日本人」以外の生徒との間に権力関係の

非対称性がある⁶⁾。この権力関係の非対称性が「日本人」以外の生徒たちを排除・周辺化していくことにもなる。

学校の教室という場において、「日本人」の生徒たちと「日本人」以外の生徒たちとを捉えるまなざしがどのような現実を生み出すのか、本稿では生徒たちの作文や会話等の記録から問い直してみたい。

2. 「日本人」という概念をめぐる

「日本人」とは、どのような存在を指すのだろうか。

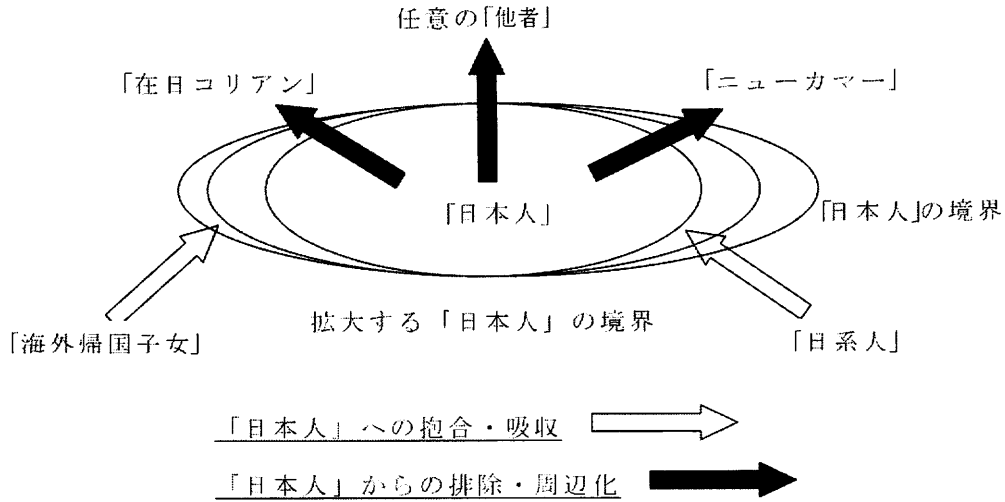
倉石(2005)は、「日本人」という概念を構築するために、「琉球」、「アイヌ」、「在日外国人」、「日系人」等の「他者」が想定されたと提起している⁷⁾。

また、松尾(2005)は、アメリカのホワイトネス研究を参考として、日本では典型的な「日本人」とは異なる「海外・帰国児童生徒」、「在日外国人」、「留学生」等の「他者」が定位されたと分析している⁸⁾。アメリカのホワイトネス研究によれば、「白人」という「科学的事実」も本質的な実態ではなく、「白人」ではない「他者」の存在から社会的に構築されたものである。

アメリカでの「白人」概念が「白人」以外の「他者」を創出することで構築されたように、「日本人」概念も「日本人」以外の「他者」を創出することで構築されたと考えられる。「日本人」が任意の「他者」を創出する構図は、次の図1のように描くことができる。図1では、「海外帰国子女」や「日系人」等の「他者」が「日本人」に抱合・吸収されていく構図を示している。図1は、「日本人」が「在日コリアン」、「ニューカマー」等、「日本人」以外の「他者」を創出し、排除・周辺化していく構図でもある。

図 1

「他者」を創出する構図



「日本人」と「日本人」以外の「他者」とは、どのように線引きするのだろうか。「日本人」と「日本人」以外の「他者」とを線引きする基準に、国籍が考えられる。外国籍の「在日コリアン」や「ニューカマー」の生徒たちは、国籍という基準によって日本人以外の「他者」として捉えられていく。

しかし、国籍という基準で「在日コリアン」や「ニューカマー」の生徒たちを一律に「他者」として捉えることは、野入（2005）が指摘するように、「日本人」と「日本人」以外という二項対立の図式で範疇化されてしまう⁹⁾。竹ノ下（1999）が分析するように、人権教育の実践においては、しばしば固定的な「外国人」像が暗黙

のうちに前提とされ、そのことが「在日コリアン」や「ニューカマー」の生徒たちを抑圧することにもなった¹⁰⁾。

では、日本国籍を持つ生徒は、本人や家族のエスニシティに関係なく、周囲の生徒から「日本人」として捉えられるのだろうか。倉石は、「日本人」という概念の根底に自然科学パラダイムがあり、この自然科学的パラダイムによって「日本人」を中心とした座標軸が構築されたと分析する¹¹⁾。日本国籍を持っていても、「在日コリアン」の生徒、親が外国出身である生徒、「ニューカマー」の生徒等は、「日本人」を中心とした座標軸によって「日本人」以外の「他者」と見なされてしまう。この「日本人」を中心とした

座標軸は、次の図2のように示すことができる。

図2

「他者」を規定する構図

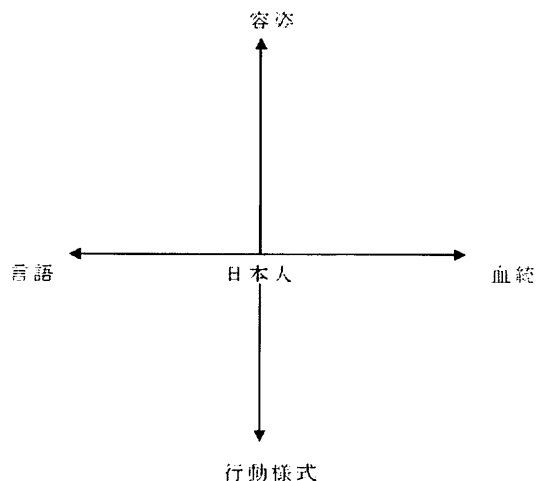


図2では座標軸の中心に均質化された「日本人」を位置づけ、「容姿」、「行動様式」、「言語」、「血統」という四つの座標軸を引いている。「容姿」、「行動様式」、「言語」、「血統」という座標軸における中心からの距離は、「日本人」からの差異の大きさを示す。個々の事例によって状況は変わるが、次のような例を挙げることができる。

日本国籍を持つ「在日コリアン」生徒は、「血統」という座標軸で右方に位置することになる。日本国籍を持つ「中国帰国生徒」は、「血統」という座標軸では右方に、「行動様式」という座標軸では下方に位置することになる。日本国籍を持つ「ニューカマー」の生徒は、「血統」という座標軸では右方に、「容姿」という座標軸では上方に、「行動様式」という座標軸では下方に位置することになる。国際結婚で親が外国人である生徒は、「容姿」という座標軸で上方に、「血統」という座標軸では右方に位置することになる。

以上のように「日本人」を中心とし、「日本人」

との差異を示す「容姿」、「行動様式」、「言語」、「血統」という座標軸によって、「他者」が規定されていく認識の構図があると考えられる。

3. 「他者」を捉えるまなざし

生徒は親が外国出身であっても、日本国籍を持っていれば、法制度下では「日本人」の生徒として扱われる。しかし、法制度下では「日本人」であっても、周囲の生徒は、彼（彼女）たちの「血統」や「容姿」という座標軸から、彼（彼女）たちを「他者」として見る傾向がある。

マジョリティとしての「日本人」が「他者」を捉えるまなざしについて、奈良県内に在住する高校生たちの作文や会話から問い直してみよう。

上田（仮名）は、周囲の生徒が母親を見るまなざしについて、次のように述べている¹²⁾。

私にはいろんな国の人と触れ合う機会がたくさんあります。私の母は日本人ではなく、フィリピン人だからです。私の両親は国際結婚をしたのです。私にとれば生まれたときから今の環境なので、別に不思議でもなく普通に毎日を過ごしています。母が外国人だということに「いいな」という子も今までにたくさんいました。けれど、結局は私の母はどこの人であっても私の母だし、日本人じゃないということに「すごいな」とよく言われます。私は何がすごいのかよくわかりません。

上田にとって自分の母親が「フィリピン人」であることは、「別に不思議でもなく普通」のことである。しかし、周囲の生徒は、上田の母親を「言語」、「容姿」、「血統」、「行動様式」という座標軸によって「他者」として捉え、その差異を強調する言葉（「いいな」「すごいな」）を口

にする。上田は、周囲の生徒が母親に向けるまなざしに対し、「何がすごいのか」と疑問を投げかけている。

森田（仮名）は、周囲の教師や生徒が彼女自身を見るまなざしについて、次のように述べている¹³⁾。

私はタイ人の母と日本人の父の間に生まれた、ハーフです。私自身も日本語しか話せないし、日本人顔やし日本にずっといるのでハーフってことを知らない友達も多いです。それに自分でもたまに忘れる事もあります。それぐらいもう普通なんです。ハーフだからといって特別なことはないんです。私が小学校低学年の頃、私は外国に関する授業が大嫌いでした。先生が私のことをみんなの前で言うときみんなが私の方を向いて「タイ語話して」と口々に言い出し、「俺、森田のお母さんのマネできるで」とか言ってわざとカタコトの日本語を使って馬鹿にしてみました。でも私はそのたびに「今ここで私が泣いたらお母さんが悲しむ」と思って耐えてきました。

森田は、「行動様式」、「容姿」、「言語」という座標軸からは「他者」と捉えられることはなかった。彼女は、「血統」ということでも、自分が「ハーフ」であることもたまに忘れることがあると述べている。しかし、小学校の教師は、授業で森田の「血統」という座標軸を根拠に彼女を「他者」として捉えてしまった。教師が森田の文化的ルーツや家族のエスニシティを強調したことで、周囲の生徒は、森田の「日本人」との差異を意識する。そして、周囲の生徒は、森田に「日本人」との差異を強調する言葉（「タイ語話して」）を投げかけ、ときにはその差異を揶揄す

る行動（母親の会話の真似）をとったのである。

A高校の3年に在籍していた大田（仮名）は、母親が中国出身であり、中国で数年間暮らした経験があった。大田は「多文化共生」の授業を受けた後、筆者と次の会話を交わしたことがある¹⁴⁾。

（筆者）「多文化共生」の授業の感想を話してくれる？

（大田）授業受けて思ったけど、「外国人」とか「日本人」とか、それがそんなに重要なことなんかなくて。

（筆者）そりゃ、大事や。自分の生き方に関わるわけやから。

（大田）でも、それは本人が決めることやから。

（筆者）そうかもしれないが。

筆者が大田に授業の感想を尋ねると、大田は「『外国人』とか『日本人』とか、それがそんなに重要なことなのか」と答えた。大田の返答は、筆者が「血統」という座標軸から彼を「他者」として捉えることへの問いかけではなかったのだろうか。自分を「日本人」と位置づけるか、あるいは「他者」と位置づけるかは、当事者の決定によるべきである。教師である筆者が一方的に大田を「他者」と位置づけるまなざしのなかに、マジョリティとしての「日本人」がマイノリティとしての「他者」を規定する権力関係の非対称性があったのではないだろうか。

4. 「他者」は「他者」であり続けるのか

あるカンボジア出身の「ニューカマー」の生徒は、小学校のときに「国際教室」という母語（カンボジア語）の勉強会に参加した体験を次のように述べている¹⁵⁾。

家では親の話すカンボジア語もなんとなく理解できている程度で、何度も聞きなおして最終的には日本語で言わせてしまうくらいの、ほぼ無に等しいカンボジア語能力になってしまっていた。それに対して「国際教室」に参加していたカンボジア人の子は聞き取りが7割、話が5割できるといったくらいの能力を持っていた。だからそういう子たちはよく発言し、授業に乗れているようだった。私は「少しわかる」とは言っていたが、本当は全然わからず、カルタ取りでは自分で覚えた決まった数枚だけをとるようにしていた。周りからは「この子（私）はカンボジア語がわからないカンボジア人なんだな」という、表面には出てこない嫌な視線を感じるようになり、自分自身も「私はいったい何者なんだ」「日本人ならこんなことなかったのに」という考えが生まれ、これが「自分嫌い」の始まりとなった。

この生徒は、「国際教室」で周囲のカンボジア人の生徒から「カンボジア語がわからないカンボジア人」として見られる。周囲のカンボジア人の生徒がこの生徒を見るまなざしは、「日本人」が日本語を話さない「日本人」を見るまなざしとも重なる。日本語を話さない「日本人」を「言語」という座標軸から「他者」と見るように、「国際教室」のカンボジア人の生徒は、上記の生徒をカンボジア人以外の「他者」と見なした。彼女は、周囲の生徒からのまなざしのなかで「私はいったい何者なんだ」とカンボジア人と「日本人」という位置取りのなかで揺れ動いたのである。

以上の事例のように、「日本人」から「他者」

と見なす者のなかにも新たな「他者」を創出し、「他者」を排除・周辺化していくまなざしがある。「他者」を捉えるまなざしについて、筆者が出会った「中国帰国生徒」たちの作文や会話から探ってみよう。

A高校の3年に在籍していた木村（仮名）・林（仮名）・韓（仮名）は、祖母が中国残留邦人である生徒たちだった。林は、11歳で来日し、小学校6年に編入した生徒であり、韓は、11歳で来日し、小学校5年の編入した生徒であり、木村は、8歳で来日し、小学校2年に編入した生徒だった。林と韓は、中国籍であり、木村は日本国籍だった。

木村・林・韓は、「国際交流クラブ」に所属し、週に1回中国語の学習会を実施してきた¹⁶⁾。ある日の学習会の後、木村・林・韓の間で次のような会話があった¹⁷⁾。

(林)「会社」って何て言うんやっけ？

(韓)「公司」

(林) これ、覚えとかんなあかんな。中国で仕事するんやったら必要や。

(木村) 覚えておいた方がええやろか。

(韓) お前は、日本で暮らすんやろ？

(木村) いや、俺かて中国で仕事したいで。

(林) 日本人は中国で仕事は難しいで。

(木村) そうやな。中国帰っても、日本人やもんな。

林や韓は、「おまえは、日本で暮らすんやろ」、「日本人は中国で仕事は難しいで」と語っている。彼らは、木村を中国人以外の「他者」として捉え、木村は、「日本人やもんな」と言うように、自分を「日本人」として位置づけている。

木村と韓や林の間には、中国語の運用能力において差があった。中国語の学習会では、中国

出身の講師が中国語を教えていた。韓や林が講師と早口の中国語で会話を交わすとき、木村はどのように会話に加われば良いのか困っている様子だった。

木村は、中学校1年で日本国籍を取得した。韓や林は、日本国籍を取得した木村を「日本人」として捉えているようだった。木村も、国籍という基準から自分自身を「日本人」という枠におさめようとしていた。

木村は、小学校のときにいじめられた経験があった。「日本語がおかしい」と同級生から言われたことがあった。木村は、「中国帰国生徒」であり、周囲の生徒から「血統」や「言語」という座標軸を根拠に「他者」として捉えられたのではないかと。木村は中国語が上達できないことで、中国人として生きていくことに対する不安があった。木村は、筆者と次のような会話を交わしたことがある¹⁸⁾。

(筆者) 授業（「多文化共生」の授業）の感想、もうちょっと詳しく書いてくれてもよかったかな。

(木村) あまり、書くことあらへん。

(筆者) そんなこともないと思うけど。

(木村) 自分のことを書いてもじゃあないもん。

(筆者) そんなことないで。自分のこと書くことは大事やから。

(木村) 日本人が自分のことを書いても、だれも関心持たへん。国籍も日本やし、中国語も上手やないのに中国人になれへんやん。

自分自身が「日本人」として生きようとしても、「日本人」から「血統」という座標軸によって「他者」と捉えられるのではないかという不安、「言語」という座標軸によって中国人として

生きていくことの難しさを感じる不安、「自分のことを書いてもじゃあない」という木村の言葉は、自分の位置取りが見えない不安を感じる者の「声」だったのではないかと。

「他者」と捉えられる生徒たちのなかに、新たな「他者」を創出するまなざしがある。「日本人」が「日本人」との差異を根拠に「他者」を規定するまなざしと似たまなざしが「他者」のなかにも見ることができる。

5. おわりに

教室という場には、「日本人」という存在を中心として、「容姿」、「行動様式」、「言語」、「血統」という座標軸を基準に様々な「他者」を捉えるまなざしがある。ましこは、「他者」を脱構築することが「多数派日本人」というまとまり=求心性/排他性の解明とその解体につながっていく」と述べている¹⁹⁾。「他者」を脱構築することとは、「日本人」が「他者」を捉えるまなざしの存在に気づき、「他者」を規定するまなざしの基準となる「日本人」を中心とした座標軸の意味と根拠を問うことである。

上田は、周囲の生徒が母親を「他者」として捉え、「日本人」との差異を強調するまなざしに対して疑問を投げかけた。また、森田は、周囲の生徒が母親だけでなく彼女自身をも「他者」として捉えるまなざしを問い、彼女を「他者」と位置づけた授業に対して疑問を抱いた。

大田は、筆者が持つ「他者」へのまなざしを指摘し、自分自身で位置取りを決定する権利を主張した。大田は、筆者が「他者」を捉えるまなざしの中に、マジョリティとマイノリティ間にある権力の非対称性を見たのではないかと。

アップル（Apple, 1982）によれば、学校は支配者集団のイデオロギーに貢献する規範・価

値・性向・文化を再生産する装置ともなる²⁰⁾。日本の学校の教室は、マジョリティとしての「日本人」の規範・価値・性向・文化を再生産する場でもある。「日本人」を中心とし、「容姿」、「行動様式」、「言語」、「血統」という座標軸による「日本人」との差異から「他者」を規定する認識装置は、学校の教室という場でときには教師によって再生産されていく。教師が無意識にこの「日本人」を中心とした座標軸を前提とした教育実践を進めれば、その実践は、「日本人」以外の「他者」を創出し、排除・周辺化する結果ともなってしまう。

小学校のときの授業で、教師は森田や彼女の母親を「他者」と位置づけたために、彼女は「日本人」から排除・周辺化されてしまった。生徒たちの「声」は、「他者」を規定する認識装置の持つ権力性を指摘したのではないか。

また、「他者」のなかに新たな「他者」を創出するまなざしがある。カンボジア出身の生徒が「国際教室」での経験を述べたように、「日本人」が「他者」を捉えるまなざしが、「他者」のなかにも「鏡像」のように映し出されている。「容姿」、「行動様式」、「言語」、「血統」という座標軸によって「他者」を規定する認識装置が、「他者」のなかに再生産される。

現在、日本の学校の教室には、多様なエスニシティを背景に持つ生徒たちが在籍している。その教室における教育実践とは、多様性と混交性に富み「他者」と見なされる者の存在を、ありのままに捉えるまなざしを培うことを目指すべきではないか。教室で「ニューカマー」の生徒と交流を続けた「日本人」の生徒は、次のように述べている²¹⁾。

お互いに分かり合って一緒にいきたいのではなくて、違うから分かり合えない上でどうやっていくかが必要で、それは自分と向き合って周りとうまく関わるかよりも、まわりとうまく関わるかで自分がどう在るかを迫られたほうが現実的だと今までの経験を振り返ると私は思うからである。

多様なエスニシティを背景とし、「他者」と見なされる者と相互に理解しあうことは容易なことではない。柄谷（1992）が提起するように、「他者」との間には「他者性」というもの、自分との異質性、自分にはわかりえない部分、自分との深い断絶等がある²²⁾。

しかし、「日本人」を中心とした座標軸から「他者」を捉えるのではなく、「他者」の「今、ここにある姿」で捉える視点を持つことが必要ではないか。なぜなら、自分という存在も「他者」という存在も、相互の関係によって絶えず変化し続けるものであるからだ。「他者」の「今、ここにある姿」からの「他者性」というものを認め、「他者」と「違うから分かり合えない上でどうやっていくか」と考えること、「他者」と関わることで自分と「他者」という存在がどのように変わるのかと考えることが問われている。

*Yoshio Morikawa 奈良県立法隆寺国際高校教諭

【注・参考文献】

- 1) 「多文化共生」の授業は、2003年の10月に4回に分けて実施した。授業は、ゲストスピーカーが自らの体験を語り、その後クラスで生徒たちがディスカッションをするという形式であった。
- 2) ましこひでのり『日本人という自画像—イデオロギーとしての「日本」再考』p18、三元社、2002年
- 3) 杉本良夫、ロス・マノア『日本人論の方程式』pp293—296、ちくま書房、1995年
- 4) 「ニューカマー」とは、志水（2001）、児島（2006）が定義

したように1970年代以降に諸外国から来日した外国人を指す。アジア諸国出身の外国人労働者、インドシナ難民、ラテンアメリカ諸国出身の外国人労働者、国際結婚で来日した外国人等である。本稿で言う「ニューカマー」とは、主に1990年に発効された改正入管法以後に急増したラテンアメリカ出身の外国人労働者、日本人との国際結婚で来日した外国人等を指す。また、中国残留邦人の子孫である生徒たちは、一般に「ニューカマー」という概念のなかに含まれが、他の「ニューカマー」の生徒とは特性が違うこともあり、本稿では「中国帰国生徒」と称している。

- 5) 志水宏吉・清水陸美『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、2001年
- 6) 清水陸美・児島明『外国人生徒のためのカリキュラム—学校文化の変革の可能性を探る』嵯峨野書院、2006年
- 7) 倉石一郎『脱構築から他者の語り直しへ—「日本人性」の問いが異文化間教育・研究にもたらすもの』『異文化間教育』第22号、pp58—59、2005年、異文化間教育学会
- 8) 松尾(2005)によれば、ホワイトネス研究とは「意識化されない文化的な規範、構造的な特権、あるいは、自己や他者や社会をみる視点など、歴史的、社会的、政治的、文化的に構築されてきた『白人であること』の解明をめざすとともに、その知見をもとにより人種的に平等で公正な社会の形成を志向する学問的行為」であり、例えば「白人といった人種のカテゴリーを、固定した本質的な実体としてではなく、社会的に構築されたものとして捉え、白人という社会的な意味が、ある歴史的に位置付いた時間と空間の文脈において、どのように形成され変容していくかといったプロセスを問う」ことである。
松尾知明『「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』第22号、p16、p19、2005年、異文化間教育学会
- 9) 野入直美『見えない日本人—在日朝鮮人教育における『日本人生徒』の位相』『異文化間教育』第22号、pp44—47、2005年、異文化間教育学会
- 10) 竹ノ下弘久『多文化教育とエスニシティ—在日韓国・朝鮮人集住地区を事例に』『社会学評論』第49号、pp531—548
- 11) 前掲7)
- 12) 奈良県高等学校人権教育研究会編『ひとりひとりの願いを』第44集、pp56—57、2005年
- 13) 奈良県高等学校人権教育研究会編『ひとりひとりの願いを』第43集、pp46—47、2004年
- 14) 2003年11月7日(金)のフィールドノートから抜粋
- 15) 前掲6) p218
- 16) 「国際交流クラブ」は、「中国帰国生徒」以外に様々な生徒が参加していた。中国語の学習会の他、近隣の夜間中学との交流実践も行った。拙稿『「物語による教育実践—夜間中学との交流を通して』『教育科学セミナー』第37号、

pp23—30、2006年、関西大学教育学会

- 17) 2003年6月30日(月)のフィールドノートから抜粋
- 18) 2003年12月8日(月)のフィールドノートから抜粋
- 19) 前掲2)
- 20) Michal.W.Apple, *Education and Power*, マイケル・W・アップル/浅沼茂訳『教育と権力』日本エディタースクール出版部、1992年
- 21) 前掲6) p233
- 22) 柄谷行人『探求1』pp7—12、講談社、1992年