

# 琉球大学学術リポジトリ

認知的不協和喚起及び沖縄人意識高揚を促す「問いかけ」—民族的アイデンティフィケーション不平等是正並びに民族的アイデンティティ維持・発達・継承教授法略考案—

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学国際地域創造学部国際言語文化プログラム 公開日: 2024-12-25 キーワード: 作成者: 平良, 一史 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.24564/0002020981">https://doi.org/10.24564/0002020981</a>

## 認知的不協和喚起及び沖縄人意識高揚を促す「問いかけ」

— 民族的アイデンティフィケーション不平等是正並びに  
民族的アイデンティティ維持・発達・継承教授法略考案 —

平良 一史

### 1. はじめに

近年の急速に進むグローバル化や日本における生産年齢人口減少などの背景から、日本国内では外国人労働者や外国につながる児童生徒数が増加している。そのような中、多様性の理解と受容が叫ばれており、その促進に多文化教育の重要性が増している。最近の多文化教育研究の動向の一つに、日本人のマジョリティ性に目を向け、日本人であることで得る特権への気づき（坂本，2021）や、「日本人性（日本人であること）」という概念を基に日本人のマジョリティ性を問う日本型多文化教育（松尾，2023）が見られる。本論考は「日本人」とは何かを問う点ではこれらの研究と共通しているが、マジョリティである日本人に向けてそのマジョリティ性を問うのではなく、日本国内における民族的マイノリティである沖縄人に向けて彼ら彼女らの日本人アイデンティティの問い直しの試みという点で異なる。

キムリッカ（1995/1998）は民族的マイノリティ形成過程を論じ、その一つを、制度がほぼ十分に整えられ、領土・居住地を有し、独自の言語・文化を共有する歴史性のある共同体が、他の文化的共同体によって侵略・征服されて編入させられた場合としている。この民族的マイノリティ形成過程は沖縄の事例に当てはまる。1420年代に沖縄島統一がなされ、その後王権国家琉球国が形成されたが、1609年に薩摩島津氏の侵略に遭いその支配下に置かれ、1879年には日本国による強制的琉球併合が実行された。つまり、琉球併合によって文化共同体琉球国が他の文化共同体である日本国に編入させられて周辺化され、日本国内の民族的マイノリティとなったことになる。

また、沖縄人は先住民族性をも含んでいる。国連で普及している先住民族の「作業上の定義」が「先住民への差別問題に関する研究」報告書（Cobo, 1987）に見られる（小坂田，2022）。先住民は他の集団との関係において自分たちをどのように認識し、概念化しているかに基づいて認識されなければならないと、外国社会あるいはその社会の支配的な層の価値観を通じて、他者の認識に基づいて定義しようとする試みがあってはならないとCoboは主張する。続けて、自分たちが他の集団と異なると思う限り、そのような民族集団として存在するとしながら以下の「作業上の定義」を提示している。

Indigenous communities, peoples and nations are those which, having a historical continuity with pre-invasion and pre-colonial societies that developed on their territories, consider themselves distinct from other sectors of the societies now prevailing in those territories, or parts of them. They form at present non-dominant sectors of society and are determined to preserve, develop and transmit to future generations their ancestral territories, and their ethnic identity, as the basis of their continued existence as peoples, in accordance with their own cultural patterns, social institutions and legal systems. (p. 29)

Uemura (2003)はこの定義の四つの特徴、すなわち、(a) 侵略前や植民地化前の社会との歴史的連続性、(b) 他の社会集団との違いの認識、(c) 社会の非支配的な集団の形成、(d) 先祖伝来の領域と民族的アイデンティティの維持、発展／発達、及び将来世代へ継承することへの決意、を挙げ、アイヌと沖縄の人々は先住民族であると述べる。

この四つの特徴を用いて沖縄の事例を考える。薩摩島津氏侵略及び日本国による強制的琉球併合前の琉球の社会と現在の沖縄社会との間に歴史的連続性がある。また、琉球併合による周辺化によって日本国内の民族的マイノリティと化した沖縄では、沖縄県外出身者を「やまとうんちゅ」(大和の人々)と称し、「うちなーんちゅ」(沖縄の人々)である自らと異なる社会集団であることを示す呼称があり、この両呼称はお互いに相反する概念として存在している(宮良, 2019)。そして、先祖伝来の領域と民族的アイデンティティを存続させることを沖縄の人々が決意することによって、沖縄の人々は「先住民族になる」ということになる。

国連のいくつかの委員会では琉球・沖縄の人々を先住民族として認識している。自由権規約委員会は第5回定期報告総括所見において、日本国に対して琉球・沖縄の人々を先住民族として認め、琉球・沖縄の言語文化教育の適切な機会の提供、及び文化と歴史を教育課程に含めるよう勧告している(自由権規約委員会, 2008)。また、人種差別撤廃委員会は琉球・沖縄の人々を先住民族と認識しており、日本の教科書における琉球・沖縄の歴史と文化が適切に反映されていないことについて懸念を示し、教科書に含めるよう日本国に勧告している(人種差別撤廃委員会, 2014)。国連での活動を通して先住民族としての琉球人の権利獲得運動や琉球独立論の展開も見られる(松島, 2012)。

これらを踏まえ、先住民族性を含む民族的マイノリティとしての沖縄人という見地から、本論考をマイノリティ教育及び先住民族教育の分野に位置付ける。マイノリティと学校教育を論じる知念(2021)は、「女性」、「LGBT」、「障害者」

などのマイノリティの中でもとりわけ「外国につながる子ども」、「アイヌ・沖縄」、「被差別部落」を取り上げ、沖縄については日本近代化の中で日本人の境界としてマイノリティと化したことを指摘し、沖縄における教育による「日本人化」について論じている。先住民族教育については、教育におけるポストコロニアルな試みとして八重山地方の神話や沖縄の民話を用いた教材開発の可能性(中山, 2012)が論じられている。このような先行研究がある中、本論考は沖縄人意識高揚を促す教授方略を考案することを目的とする。また、上述の先住民族の「作業上の定義」の一部に、民族としての存続の根幹としての民族的アイデンティティの維持・発達・継承があり、その維持・発達・継承に教育を通じて貢献するための教授方略ともする。

## 2. 問題の所在と本論考の意義

琉球併合後、日本から中央集権教育制度が導入され、近代沖縄教育では同化政策が実施された(安里, 1983; 近藤, 2006)。知念(2021)は沖縄を例に挙げ、マイノリティをマジョリティに同化させる学校を同化装置として捉え、学校教育による同化を教育による排除としている。沖縄の人々は現在も日本中央集権教育制度の下で学び続けている。この制度の下、沖縄の児童・生徒・学生は「日本国民」＝「日本人」として学んでいる。

国民意識形成を社会心理的側面から理解するため、国民集団成員を例にとったTajfel(1981)の集団成員形成の説明を示す。彼はまず、Emerson(1960)の国民概念、「国民について最も単純な所説は、国民というのは、彼ら彼女らが国民であると感じる人々の集団である」(p. 102)を挙げ、以下のように続ける。

人々が適切な方法をもって大多数の合意を得ながら自分自身を国民集団成員としてカテゴリー化し、また、他の人々から同じ方法をもって大多数の合意によるカテゴリー化がされる場合において、彼ら彼女らは国民集団成員とみなされる。彼[Emerson]の発言は本質的に社会心理的である：誰が「入り」誰が「入らない」のかを定義する社会的合意へ導いたかもしれない歴史的・政治的・社会的・経済的出来事に関心を向けてはいない。しかし、これらの出来事はこの大多数の合意の本質を確立するのに重大であったことは疑いないことであり、また、一度確立したその大多数の合意はそのグループと他のグループとの関係に関する現在と未来の運命を決定する社会的・政治的・経済的出来事と相互作用する社会的現実の社会心理的側面を意味するというのも同様に事実で

ある。(pp. 229-230)<sup>1</sup>

この国民集団形成の概念を用いて沖縄の事例を考える。琉球併合後、日本国の一部となった沖縄の人々は「日本国民」であるという「合意の本質」が確立された。この「合意の本質」の下、沖縄の人々は自身を「日本国民」としてカテゴリー化し、また、日本の人々も沖縄の人々を「日本国民」とカテゴリー化する。この大多数の合意形成過程で沖縄の人々は自身を「日本国民」と感じ、国民意識が形成される。この「大多数の合意形成過程」で重要な役割を果たした制度の一つとして教育が挙げられる。琉球併合後に日本中央集権教育制度が導入され、その制度の下で学ぶ沖縄の人々は「日本国民」=「日本人」となり、教育を通じて「沖縄の人々は「日本国民」=「日本人」である」という合意が形成され、教育による「日本人化」が進んだ。この「合意の形成」は日本中央集権教育制度の下にある現代沖縄教育でも続いている。この教育制度の下、「日本国民」=「日本人」として学ぶ過程を通じて、沖縄の人々は「日本人アイデンティティ」を内在化する。教育によって構築された「日本人アイデンティティ」を有した沖縄の人々は教育活動や社会生活を営みながら「沖縄の人々は日本人である」という「社会的現実」を構築し、その「社会的現実」は沖縄と日本の関係に関する現在と未来の運命を決定する社会的・政治的・経済的出来事と相互作用していく。

---

<sup>1</sup> Tajfel (1981) からの引用箇所の英語原文を以下に示す：

Emerson (1960) when he wrote: 'The simplest statement that can be made about a nation is that it is a body of people who feel that they are a nation; . . . .' (p. 102).

. . . members of a national group are considered as such when they categorize themselves with a high degree of consensus in the appropriate manner, and are consensually categorized in the same manner by others. His statement is essentially a social psychological one: it is not concerned with the historical, political, social and economic events which may have led to the social consensus now defining who is 'in' and who is 'out'. But there is no doubt that these events were crucial in the establishment of the nature of this consensus; and equally true that the consensus, once established, represents those social psychological aspects of social reality which interact with the social, political and economic events determining the present and the future fate of the group and of its relations with other groups. (pp. 229-230)

また、孫引きに当たらないよう Emerson (1960) の原本を読み、Tajfel (1981) の引用が正確であることを確認し、訳した。

強制的琉球併合後にもたらされた日本中央集権教育制度の下で沖縄の人々は「日本国民」＝「日本人」として教育されている現実とその政治性を考えた時、この制度は民族的アイデンティフィケーションの機会という点で不平等な構造になっていることを指摘することができる。そうであれば、教育における民族的アイデンティフィケーションの機会の不平等を是正することは妥当であると言える。沖縄人意識高揚を促す「問いかけ」を創出することでこの不平等の是正への一助とし、公正な教育を追求することを本論考の意義とする。この「問いかけ」という教授方略は、歴史的・政治的・制度的・社会的に発生した民族的アイデンティフィケーションの不平等の是正、並びに民族的アイデンティティの維持・発達・継承を理念とし、認知的不協和理論 (Festinger, 1957) を理論的枠組みとしながら沖縄人意識高揚を意図している。このような社会教育的意義・理念・理論に基づいた教授方略という点で、沖縄の事柄を単に学ぶ沖縄学習とは一線を画す。

### 3. 理論的枠組み—認知的不協和理論に基づく「沖縄人／日本人アイデンティティ葛藤」喚起と動機付け

Festinger (1957) が提唱した認知的不協和理論は、人間が内部的調和や一貫性を求めたり、意見、態度、知識、価値観における一致を達成するよう努める性質を基本的前提としている。そして、人々の内に認知的不協和が存在するとき心理的不快感を感じるため、その不協和を低減して協和を達成しようと動機付けられるか、あるいは認知的不協和を増大しうる状況や情報を進んで避けるということを基本的な仮説としている。不協和と協和は対の要素の間に存在する関係である。これらの要素は自分自身、自分の行動、周囲の状況についての認知や、知識、意見、信念、価値観、態度を含む。

この認知的不協和理論の基本的な考えを本論考に適用する。まず、「沖縄の人々は沖縄人である」と「沖縄の人々は日本人である」を対の要素と設定する。その時、その対の間に協和、もしくは不協和——本論考ではこの不協和を「沖縄人／日本人アイデンティティ葛藤」とする——が発生すると仮定することができる。不協和を感じた場合、沖縄の人々はその不協和を低減して協和を達成するよう動機付けられるか、あるいは不協和を増大しうる状況や情報を避けるということが考えられる。

要素の関連については、二つの要素が存在し、その対の両方に関連する他の一切の認知要素の影響を省いたと仮定した時、対の一方の要素から他の要素の逆の面が生じるならば二つの要素は不協和の関係となる (Festinger, 1957)。言い換えれば、 $x$  と  $y$  の対の要素が存在する時、 $x$  から非  $y$ 、あるいは  $y$  から非  $x$  が生じるならば二つの要素は不協和の関係となる。また、その対の一方が他から生じるのであれば協和の関係にあり、そしてその対の既存の要素もしくはその要素の逆の面がその対のもう一方

から生じないのであればその二つの要素の関係は無関連となる。この考えを適用すれば、まず、「沖縄の人々は沖縄人である」と「沖縄の人々は日本人である」を対の要素関連とし、他の関連要素が存在していないことを前提とする。その時、「沖縄の人々は沖縄人である」から非「沖縄の人々は日本人である」（つまり、「沖縄の人々は日本人ではない」）が生じる場合はその対の関係は不協和となり、「沖縄の人々は沖縄人である」から「沖縄の人々は日本人である」が生じる場合は協和となる。さらに、「沖縄の人々は沖縄人である」から「沖縄の人々は日本人である」あるいは非「沖縄の人々は日本人である」のいずれも生じないのであれば「沖縄の人々は沖縄人である」と「沖縄の人々は日本人である」の関係は無関連となる。

しかし、Festinger (1957) は二つの要素の関連性が経験に先立って決定されるのは問題であることを指摘している。なぜなら、二つの要素の関連性は当人の他の認知要素によっても左右されるからである。このことから、対の要素と関連する他のあらゆる要素によって、「沖縄の人々は沖縄人である」と「沖縄の人々は日本人である」が個々人によって関連したりしなかったり、また、その対の間に不協和が生じたり生じなかったりすると考えられる。すなわち、自分自身や周囲の状況についての個々人の認知や、知識、意見、信念、価値観、態度によって、関連性や不協和が生じるか生じないかが影響されるということになる。

もちろん、すべての不協和関係が常に同じ強度というわけではない (Festinger, 1957)。不協和強度の決定要因の一つは要素の重要性である。存在する要素がその個人にとって重要であればあるほど、二つの要素の不協和関係の強度は高くなる。不協和強度の決定要因のもう一つは、ある特定の要素と関連する全ての要素が均等に重要だと仮定した時、その特定の要素と残りの全ての要素との間に生じる不協和の総量は不協和関係にある関連要素の全体に占める割合となる。これらの不協和強度の決定要因を考慮に入れば、「沖縄の人々は沖縄人である」と「沖縄の人々は日本人である」のそれぞれの要素が当人にとって重要であるかどうかでその間に起こる不協和の強度が左右される。また、例えば歴史的出来事とそれに基づく「問いかけ」が不協和を喚起するとするとき、その強度は、その歴史的出来事とそれに基づく「問いかけ」が沖縄の人々個々人にとって重要であるかどうかにか依存する。

さらに、「沖縄の人々は日本人である」という要素と、その要素と関連のある残り全ての認知要素の重要性を均一と仮定した場合、その特定要素と関連する全ての認知要素の中で、その要素と不協和関係にある要素の全体を占める割合が不協和強度を左右する (Festinger, 1957)。つまり、「沖縄の人々は日本人である」と不協和の関係にある関連要素が多ければ多いほど「沖縄の人々は日本人である」に関する不協和の強度が増すということになる。これらのことを踏まえれば、「沖縄人／日本人アイデンティティ葛藤」という認知的不協和の強度を高めて沖縄人意識高揚を促すのであれ

ば、「沖縄の人々は日本人である」と不協和の関係にある関連要素の中でも重要性が高い要素（例えば歴史的出来事）を多く集め、認知領域におけるその重要性和割合を高めていく必要があるということになる。

動因、欲求、または緊張状態と同じような働きをする不協和は、その強度が高くなればなるほど不協和低減への行動がより促進されるか、あるいは不協和を増加させる状況を回避する行動がより促進される（Festinger, 1957）。つまり、不協和を低減するよう働きかける圧力の強さは不協和の強度の関数となる。通例、二つの要素の間に不協和が存在する場合、これらの要素の一方を変えることによって不協和を取り除くことができる。すなわち、「沖縄の人々は沖縄人である」と「沖縄の人々は日本人である」の対が不協和関係にある時、不協和の強度が高くなればなるほど、対の一方である「沖縄の人々は日本人である」を「沖縄の人々は日本人ではない」に認知的に変更して不協和を取り除くという認知操作をする可能性が高くなると考えられる。

不協和低減のための要素変更の方法として、行動に関する認知要素の変更、環境に関する認知要素の変更、新しい認知要素の追加が挙げられる（Festinger, 1957）。例えば、「沖縄の人々は沖縄人である」と「沖縄の人々は日本人である」の間に不協和を喚起しうる要素、特に「沖縄の人々は日本人である」と不協和の関係にある関連要素を与えるとする。その不協和を低減するため、「日本人」としての行動の変更、例えば沖縄のことばを話したり、沖縄の文化・風習を大切にしたりと、「沖縄的なるもの」を求め、実行するかもしれない（行動認知要素の変更）。もしくは日本化された物質的・社会的環境を変え、「沖縄的なる」シンボル、建物、場所を復元もしくは創造したり、沖縄に関する社会集団に属したりするかもしれない（環境認知要素の変更）。あるいは沖縄の歴史・文化・社会・ことばを学んだり、沖縄との違いを知るために日本の歴史や文化を学ぶことで、「沖縄の人々は沖縄人である」と協和関係にある関連要素を集めて認知に付与することで不協和を低減するかもしれない（新しい認知要素の追加）。このように、「沖縄の人々は沖縄人である」と「沖縄の人々は日本人である」の間に不協和が生じた場合、行動や環境に関する認知要素の変更、あるいは新しい認知要素の追加によって「沖縄の人々は沖縄人である」と協和関係にある関連要素を集め、不協和の全体の割合を減少させることによってその不協和を低減するよう動機付けられると考えることができる。

しかし、人は時に不協和を低減しようとはしないことがある（Festinger, 1957）。行動に関する認知要素変更への抵抗の理由として、変化が痛みや喪失感を生むかもしれない、また、現在の行動が満足のいくものであるか、もしくは何らかの理由から変更することが不可能であるかもしれないからである。さらに、社会的同意を変更するには労力が必要なため、社会的環境に関連する認知を変更することは難しい。もう一つ重要な側面として、対の要素の一つが対の要素以外の他の関連要素の多くと協和的で

あり、その要素を変更することによって他の関連要素との関係が不協和になる時、その要素の変化に抵抗する。よって、「沖縄人／日本人アイデンティティ葛藤」という不協和が生じたとしても、「沖縄の人々は日本人である」という要素を変えることで痛みや喪失感（例えば自分自身が「日本人」であると信じていたが、そのことを否定することによる痛みや喪失感）が生じるか、あるいは「沖縄の人々は日本人である」に関連する認知要素に基づく行動に満足（例えば「日本人」であることによって利益を得ている状態に満足）しているため、その認知の変更に抵抗するかもしれない。または社会的環境の変更のための労力（例えば「日本人」であることによって作られた人間関係の変更にかかる労力）に見合うだけの不協和強度でなければ沖縄の人々は不協和低減を回避するかもしれない。さらに、「沖縄の人々は日本人である」と協和的な諸要素が多く存在する場合、「沖縄の人々は日本人である」を変えることでこれら関連諸要素との関係が不協和になる恐れから変更に抵抗するのかもしれない。

以上、認知的不協和理論とその理論に基づいた「沖縄人／日本人アイデンティティ葛藤」喚起と動機付けについて論述した。まとめると以下の通りになる。「沖縄の人々は沖縄人である」と「沖縄の人々は日本人である」を対の要素とし、その間に不協和が喚起される場合、その不協和を低減もしくは回避するよう沖縄の人々は動機付けられる。その動機付けの強度は不協和の強度の関数となる。不協和の強度は「沖縄の人々は沖縄人である」と「沖縄の人々は日本人である」という要素、及びこの二つの要素と関連する自己認知、行動、周囲の状況、知識、意見、信念、価値観、態度などの諸要素に対する個々人が感じる重要性の度合いに依存する。また、この対と関連する全ての認知要素における不協和要素群が占める割合にも依存する。つまり、要素の重要性が高く、また、不協和関係にある要素の割合が高ければ、不協和を低減もしくは回避する行動の動機付けも強くなる。よって、「沖縄の人々は日本人である」と不協和の関係にあり重要性の高い関連要素を多く提供しながら「沖縄人／日本人アイデンティティ葛藤」を喚起し、強めることで、その不協和低減のため沖縄の人々は自ら学び、行動し、「沖縄の人々は沖縄人である」と協和関係にある関連要素を得ようと動機付けられるということになる。この不協和低減のために引き起こされる沖縄に関する学び、行動、知識、認知の相互作用の過程を通じて沖縄人意識が高揚していくものと想定する。

## 4. 先行研究

### 4.1 不快感低減動機付けとそのメカニズムの脳・神経科学的知見

認知的不協和と動機付けとの関係の研究の多くが認知的不協和喚起を重点的に取り扱っていたが、Elliot and Devine（1994）は不協和喚起と不協和低減についての実証研究を行い、動機付けとの関係を調べた。実験の結果、参加者は自らの考えに反す

る行動を実行した後心理的不快感を感じ、その行動に合わせるために自身の考えを変え、その不快感を低減したことがわかった。つまり、不協和誘発後に心理的不快感が引き起こされ、実験参加者は自身の考え方を換え、考えと行動を協和させることでその不快感を低減するよう動機付けられたと結論づけられた。

脳科学の見地から認知的不協和と動機付けの関係についての研究も行われている。Harmon-Jones (2004) は認知的不協和、情動、脳の前頭における非対称活動についての研究を調べ、不協和はネガティブ感情状態を引き起こすことによって何かがおかしいことを知らせて問題解決行動へと動機付ける機能を果たしていると結論づけた。また、Harmon-Jones et al. (2009) は神経科学における認知的不協和に関する研究の文献調査を行い、前帯状皮質は潜在的葛藤を監視しながら不協和喚起の過程に反応し、生じた葛藤を解消するために動機付けと連携して不協和のネガティブ感情状態を喚起するものとした。つまり、前帯状皮質は不協和を探知するとネガティブな感情を引き起こし、そのネガティブな感情を低減するよう動機付けをするということである。さらに、不一致に関連する活動が前帯状皮質で活発になると、前帯状皮質と前頭前皮質との伝達が増加し、接近的動機付け過程を司る左前頭領域及び抑制・回避的動機付け過程を司る右前頭領域いずれかの部位の支配が見られることが指摘されている (Harmon-Jones et al., 2009)。つまり、前帯状皮質が不協和を発見し、ネガティブな感情を引き起こすことによってそのネガティブな感情を低減するよう接近的にあるいは抑制・回避的に動機付けられるという不協和のメカニズムが神経科学の見地から支持されていることを示した。

## 4.2 教育における認知的不協和活用実践研究

教育の手段として不協和喚起を活用した実践研究が存在する。その一つに、大学生に認知的不協和の概念を理解してもらうため、考えと行動の不一致による不協和を喚起させて実感してもらい、認知的不協和の概念についてのディスカッションを行った研究がある (Carlenord & Bullington, 1993)。参加者に対して実施した意識調査では、不協和喚起の活動が認知的不協和概念の理解に役立ち、自己洞察を得ることができ、有用な学びの経験であったという項目で高い数値が出ていた。もう一つの研究が、大学入学前に学生が必ず履修する多様性に関する科目で行われた実践研究である (McFalls & Cobb-Roberts, 2001)。この科目の目的は、白人が多い公立大学の学生に多様性に関する問題への抵抗を低減することができるよう教育することであった。参加者は認知的不協和に関する講義を受けた後、白人特権についての論文を読み、その論文について自らの考えを書いた。授業でディスカッションをした後、その授業で学んだこと、疑問に思ったことについての質問に答えた。調査結果から、参加者は白人特権を学んだことによって引き起こされた不協和に気付いていたことがわかった。当

調査研究ではこの不協和の気付きをメタ不協和と呼んでいる。これら二つの研究は、認知的不協和を喚起する情報を学生に与える前に、学生が自身に後に生じる不快感を認知的不協和が引き起こすものであることを学んで理解することで、実際に引き起こる不快感をメタ認知することが可能となることを示唆している。

Gorski (2009) は社会正義を学ぶワークショップや授業において、認知的不協和を教授方略として取り入れ、実践した。例えば、アメリカ合衆国はキリスト教原理に基づいて設立されたと信じている者に挙手をさせた後、1787 年米國憲法制定者である建国の父たちのほとんどがキリスト教徒ではなく、また、その多くが理神論者、つまり世界の創造者としての神を信じるが、その神は世界の出来事に介入しないということを知っている人々であったことを伝える。参加者はこの新しい情報と自身の今までの理解との不一致で生じる認知的不協和を経験する。この不協和が学びの重要な岐路（ここでは白人キリスト教徒特権についての学び）につながる機会であると Gorski は述べる。また、ジェンダーアイデンティティの社会化についての活動で、一人の女子高校生が自身の内の認知的不協和に気付き、その不協和と向き合うことを通じて内在化された性差別に関する固定観念と格闘したと分析している。この建設的な認知的不協和過程を通して、彼女は自身のジェンダーアイデンティティ発達についてさらに理解したと Gorski は述べる。同様に肝要なこととして、その女子高校生が自身の認知的不協和について熟考している点を指摘し、それが社会正義を学ぶ者として重要な段階であるとしている。この教育実践は、教授方略として認知的不協和を教育に取り入れることで、意図する学び（この教育実践では白人キリスト教徒特権及びジェンダーアイデンティティの社会化の認識と理解促進）へと導くことができる可能性を示している。

### 4.3 民族的アイデンティティ発達モデル

自我アイデンティティと民族的アイデンティティの既存のモデル、及びアメリカ合衆国における民族的マイノリティの青年期の若者を対象に行った実証研究に基づき、Phinney (1993) は青年期の若者の民族的アイデンティティ発達 3 段階モデル (a three-stage model of ethnic identity development in adolescence) を提唱した。第 1 段階を「検討されていない民族的アイデンティティ (unexamined ethnic identity)」、第 2 段階を「民族的アイデンティティ模索／モラトリアム (ethnic identity search/moratorium)」、第 3 段階を「民族的アイデンティティ達成 (ethnic identity achievement)」としている。それぞれの特徴として、マジョリティの文化の価値と考への受け入れや、民族性への関心の欠如 (第 1 段階)、自分自身にとっての民族性の意味を理解するための模索 (第 2 段階)、明確で自信のある自分自身の民族意識 (第 3 段階) を挙げている。

本論考にとってこのモデルの重要な点は、第1段階から第2段階への移行についてである。具体的には、民族的アイデンティティ模索を引き起こすような状況に直面しない限り第1段階は続くという点である。Phinney (1993) は、エリクソンのアイデンティティ危機の概念、「成長、回復、さらなる分化のための資源を終結させながら何とか発達しなければならない時に必要な転換点、決定的瞬間」(エリクソン, 1968/2017, p. 3) を示し、Phinney 自身のモデルで似たような転換点 (turning point) を第1段階から第2段階への移行期に見出している。このことから、民族的アイデンティティは生理的成長とともに第1段階から第2段階へと自然に発達するものではなく、民族的アイデンティティ模索へと導く何らかのきっかけが必要となってくると理解することができる。これは先の Gorski (2009) の教育実践でも見られたように、教育活動を通して喚起された認知的不協和が転換点として機能し、学習者自身のジェンダーアイデンティティを見つめ直すことへとつながっていったことにも通ずるところがある。本論考に即して言えば、「沖縄人／日本人アイデンティティ葛藤」を喚起しうる「問いかけ」は、民族的アイデンティティ模索へと導く転換点として機能することも考えられる。

#### 4.4 認知的不協和活用教育実践研究及び民族的アイデンティティ発達モデルの応用

これらの先行研究は沖縄人意識高揚を促す教授方略を考案する上で重要な示唆を与えるものである。例えば、「沖縄人／日本人アイデンティティ葛藤」を喚起しうる「問いかけ」を沖縄の人々に与える前に認知的不協和について学習してもらい、その「問いかけ」によって不快感が生じうることを理解してもらおう。このメタ不協和認知能力によって、「問いかけ」から生じた不快感が沖縄や日本の歴史、文化、社会、政治などを学ぶ動機付けとなることを認識して理解してもらおうことができる。そして、社会正義を学ぶ教育実践にあったように、授業やワークショップに「沖縄人／日本人アイデンティティ葛藤」を喚起しうる「問いかけ」を教授方略として取り入れることで、学習者は不協和・不快感を感じながらもそれが学びの動機付けとなることを認識し、自身の「沖縄人アイデンティティ」と「日本人アイデンティティ」について見つめ直し、深く思考することが考えられる。この「問いかけ」は民族的アイデンティティ模索へと導く転換点としての機能も果たすことが考えられ、自らの民族性を捉え直して熟考し、試行錯誤する過程を通じて沖縄人意識が高揚していき、ひいては民族的アイデンティティ維持・発達・継承へとつながっていくものと想定することができる。

## 5. 「沖繩人／日本人アイデンティティ葛藤」を喚起しうる歴史的出来事と「問いかけ」

### 5.1 琉球王国形成、薩摩島津氏侵攻、島津氏・徳川日本への従属関係成立

1420年代沖繩島にあった三つの政治勢力のうち、中山が沖繩島を統一したことによって統一王権体制が誕生した（波平，2014）。後に琉球王国は奄美諸島及び先島諸島を服属させてその版図に入れた。中山は統一前から明国と朝貢・冊封関係があり、琉球は中華世界秩序の中にあった。琉球は日本国とは別個に独自に国家を形成し、日本に従属する関係はなかったが、1609年の薩摩島津氏による琉球への侵攻以降その従属関係の体裁が形づけられていった。島津氏は約3000人を送って琉球へ侵攻し降伏させた。琉球は島津氏の「附庸」国とされて一定の実質支配を受け、島津氏との強い臣従関係の結果徳川日本へも従属する地位に立たされた。波平（2014）は、この武力侵攻と武力的威圧によって強い臣従関係には一種の植民地的支配の側面が含まれていたことを指摘する。

この歴史的出来事に基づく「沖繩人／日本人アイデンティティ葛藤」を喚起しうる「問いかけ」を以下に提言する。

- ・ 国家形成過程において、日本国とは別個に琉球王国が形成されたのであれば、琉球は元来独自の国家であったということになり、そうであれば沖繩の人々は元来「日本人」ではなかったということになるのではないか。
- ・ 琉球の薩摩島津氏及び徳川日本への従属関係が武力侵攻と武力的威圧によって強いのであれば、琉球王府及び琉球の人々が民族自決によってその関係を作ったわけではないのではないか。

### 5.2 琉球国王と天皇との君臣関係設定

西洋列強によるアジア植民地化が進む中、その影響が日本に及ぶことを防ぐため、明治維新という国家変革が起こった（黄，2003）。1867年に達成された倒幕とともに、統治権が最後の徳川将軍から天皇へと渡り、王政復古がなされた。この変革の後、政治権力を中央集権化して日本を近代国民国家に作り上げていくため、明治政府は1871年に廃藩置県を実行した。

この近代日本国民国家形成過程における中央集権化の中、1872年9月14日に琉球藩王冊封が行われ、天皇と琉球の尚泰王との君臣関係が設定された（波平，2014）。1869年王土王民思想に基づく版籍奉還後、1871年に廃藩置県が実施されたが、琉球は鹿児島県の管轄下に置かれた。地方行政組織である鹿児島県が琉球を管轄する根拠が薄弱となると、その問題を解消するために明治天皇政府は東アジア中華世界の秩序原理に倣って琉球国王を冊封した。それは、名目的には清と藩属関係にありながら実質的には薩摩島津氏の支配にあった琉球の日清両属関係を、名実ともに琉

球が日本に従属する関係の分明化であり、版籍奉還後の琉球の地位の根拠創出となった。今まで無縁であった朝廷との関係が、琉球藩王冊封によって天皇と琉球王との君臣関係が設定された。その意味する重要な点は、琉球藩王冊封まで琉球が日本の天皇や天皇制思想とは関係していなかったことであると波平（2014）は述べる。

この歴史的出来事に基づく「沖縄人／日本人アイデンティティ葛藤」を喚起しうる「問いかけ」を以下に提言する。

- ・ 神話を含めれば神武天皇即位の紀元前 660 年、もしくは実存したと考えられる仁徳天皇即位の 313 年、あるいは後のすべての天皇が血筋でつながる欽明天皇即位の 539 年（山本，2017）から続く天皇が「日本人アイデンティティ」の一つの要素と成り得るのであれば、天皇との関係における「日本人アイデンティティ」は琉球では 1872 年の琉球藩王冊封をもって創出されたもので比較的新しく、政治的思惑から設定された関係から生じたものということにならないか。

### 5.3 台湾出兵及び国際条約における琉球の日本への帰属

1871年10月18日に那覇を出帆した4隻のうち、総員69名の宮古行きの船があった（比嘉，1970）。同年11月1日その船は宮古島を見たが強風のために港に近づけず、漂流し、台湾の陸地沿岸で座礁した。69名のうち3名は溺死、残りの者は陸に上り助けを探し求めた。台湾先住部族が漂流者を助け、食べ物と寝る場所を与えたが、その台湾先住部族は琉球の漂流者を強奪し、惨殺した。その状況に偶然出くわした楊友旺とその子が琉球の漂流者を助け、自宅へ連れ帰った。その後、12名の生存者は1872年に無事琉球に戻った。

この琉球人遭難事件は1872年10月から11月にかけて政府内で評議され、台湾探検隊派遣と外務卿副島種臣の清国への派遣が決まった（波平，2014）。清国で副島は一等書記官外務大丞柳原前光と通訳を総理衙門に派遣し交渉させた。会談では結論は出なかったが、琉球人遭難事件に関する台湾先住部族の処置についての問いへの清側の回答の一部を、清側が台湾蕃地を「無主の地」と認識していると日本側が見なし、台湾出兵の正当化へと利用していく。不平土族の憤懣の捌け口を外征に求めたことを背景に、1874年2月6日に台湾出兵が閣議決定された。大久保利通と大隈重信の連名で提出された「臺灣蕃地處分要略」に「臺灣土蕃の部落は清國政府權逮はさるの地」、「我藩属たる琉球人民の殺害せられしを報復」（日本史籍協会，1928，p. 343）とあり、台湾蕃地は清国政府権が及ばない地であり日本の藩属琉球人殺害への報復として台湾出兵は正当化された。イギリス及びアメリカ公使から抗議を受けた日本政府は1874年4月19日に出兵の一時中止を決定したが、台湾出兵は強行され、6月6日に軍事行動が終了した。日本の台湾出兵は領土侵犯だとして清国から抗議があり、日清は交渉をしたが難航し決裂した。しかし、清国駐在イギリス公使ウェードの仲介の末、双

方の妥協によって10月31日に日清両国互換條款並びに互換憑單が調印された。「日清兩國間互換條款」(外務省調査部, 1939)の前文に「茲ニ台湾生蕃曾テ日本国ノ属民等ヲ将テ、妄リニ害ヲ加フルコトヲ為スヲ以テ、日本国ノ本意ハ、該蕃ヲ是レ問フガ為メ、遂ニ兵ヲ遣リ彼ニ往キ該生蕃等ニ向ヒ詰責ヲナセリ」(張, 2016, p. 153)とあることをもって日本政府は琉球人を「日本国属民」とし、台湾出兵はその問責のためであることを清国が認めたものとした。波平(2014)は「日本国属民等」と「等」が付いているので琉球人が「日本国属民」であると明示されていないことを指摘する。

この歴史的出来事に基づく「沖縄人/日本人アイデンティティ葛藤」を喚起しうる「問いかけ」を以下に提言する。

- ・議論の余地を残しながらも琉球の日本への帰属が国際条約上見られるのが1874年の「日清兩國間互換條款」であるのであれば、その前までは国際的にはその帰属は認められていなかったことになるのではないかと。そうであれば、少なくとも1874年「日清兩國間互換條款」前までは国際条約上琉球の人々は「日本国属民」とみなされていなかったということになるのではないかと。
- ・波平(2014)が指摘するように、「日本国属民等」と「等」が付いていて琉球人が「日本国属民」と明示されていないのであれば、琉球人が「日本国属民」にあたるのか「等」にあたるのか明確化されないまま、「琉球人は日本国属民である」と既成事実化されたのではないかと。
- ・この条約の交渉に当事者の琉球がなく、琉球の民族自決権や主体性が蔑ろにされたのではないかと。

## 5.4 琉球併合

1875年1月2日に清国の同治帝が崩御し、光緒帝が即位したため、中華世界秩序の慣例として琉球が新帝即位の慶賀使を派遣することが予測された(波平, 2014)。台湾出兵後、琉球の所屬が国内的にも国際的にも問題化されている中で琉球の慶賀使派遣を「黙視」することは国権に関わる問題だと日本政府は認識した。琉球の清国との通交を止めさせるため、1875年に日本政府は内務大丞松田道之を琉球に派遣した。松田らの一行は7月10日に琉球に着き、交渉を開始した。琉球は抵抗し、通交差止めに関する尊奉書を提出することはなかった。1879年1月松田は再度琉球を訪れ、朝旨尊奉への答書を提出するよう最後通告を行ったが琉球は拒否の意思を表明した。松田は帰京し、琉球処分断行の準備が整った後、琉球へ向かい3月25日に到着した。27日に随行官や警察官らを引き連れて首里城に入り、達書を朗読し手交した。太政大臣から琉球藩と琉球藩王尚泰に宛てられた達書には藩を廃して沖縄県を設置するのは琉球藩王の使命不恭が理由とされた。首里城は接収され、琉球藩王は強制的に上京

させられた。また、王府の統治事務が沖縄県に引き継がされたことによって、琉球の自発的な版籍奉還のないままに日本政府に強制的に接收された。松田は帰京し、処分官としての任務を終え、琉球併合の結末となった。

この歴史的出来事に基づく「沖縄人／日本人アイデンティティ葛藤」を喚起しうる「問いかけ」を以下に提言する。

- ・ 武力を背景とした琉球併合により琉球国は消滅し近代日本に編入されたということは、日本の一部になったのは1879年であり、その前までは従属関係にありながらも琉球は国としてのその独自性を保っていたということになるのではないかと。また、沖縄の人々が「日本人」になったのも、1879年琉球併合後となるのではないかと。そうであれば、沖縄の人々の「日本人アイデンティティ」は近代に構築された観念であると考えられるのではないかと。

## 5.5 琉球併合過程における欧米列強の役割

ティネッコ（2017, 2021）は「琉球処分」<sup>2</sup>をグローバルな枠組みから分析し、特に「琉米・琉仏・琉蘭修好条約」に着目しながら分析している。アメリカ、フランス、オランダと琉球との修好条約締結の年はそれぞれ1954年、1955年、1959年である。これらの条約には琉球と日本との支配関係についての記述はなく、また、琉球側の条約は漢文で書かれ清朝の年号も使用されていることから、日本から独立した国として条約が締結されたように見られる。しかし、明治天皇による琉球国王の「藩王」の任命後、1872年に明治政府は琉球藩に対して外務省が「三条約」を管轄するという命令を出し、1879年には琉球を完全に日本に併合した。

明治政府は琉球と西洋列強との条約を無視して一方的に琉球を併合したため、アメリカとフランス<sup>3</sup>は日本による琉球併合は国際法上問題があるとする事ができる可能性があったが、実際にはそれぞれの思惑から琉球併合に対して積極的な反対は見せなかった（ティネッコ、2017）。併合前の1878年、駐日琉球人三司官は「三条約」を証拠として琉球の日本からの独立性を証明するため、条約締結三カ国の公使に請願書を送った。アメリカとフランスは日本との関係維持を国益と考えて琉球を助けるということはず、琉球併合に正義がなく矛盾していることを認識していた

<sup>2</sup> 波平（2014）は、「琉球処分」という語は歴史の一方の当事者（明治政府）が用いたものであることを指摘し、より客観的な「琉球併合」という語を採用しているが、ティネッコ（2017）は主に明治政府と西洋列強の視点から分析しているため括弧付きの「琉球処分」を用いながら、琉球併合という語も適宜使用している。

<sup>3</sup> オランダと琉球所属問題との関係に関する重要な史料が見つかっていないため、オランダは省かれている（ティネッコ、2017）。

にもかかわらず黙認した。アメリカは琉球修好条約を明治政府が引き継ぐとの確認を取り日本との関係を優先し、フランスは清朝との対立がある中で琉球・清朝側に力を貸すよりも日本を支える方が利益があると判断した。ティネッコ（2017）は、西洋列強の黙認なしで明治政府は琉球を併合することは非常に難しかったであろうと述べる。

この歴史的出来事に基づく「沖縄人／日本人アイデンティティ葛藤」を喚起しうる「問いかけ」を以下に提言する。

- ・琉球と条約を締結したアメリカやフランスが日本による琉球併合を黙認することがなければ、琉球併合は国際的な問題となりうるような出来事であった可能性が指摘されている。そうであれば、沖縄が日本の一部であることも、沖縄の人々が「日本人」になったことも、国際条約締結という観点から考えると自明なことではないのではないのか。

## 6. 「問いかけ」を活用した教育実践へ向けて

上述の歴史的出来事から、琉球が歴史的・政治的に周辺化される過程が見て取れ、また、沖縄の人々が「日本人」であることが自明ではないことがわかる。これらの歴史的出来事に基づく「沖縄人／日本人アイデンティティ葛藤」を喚起しうる「問いかけ」を教授方略として教育の場で実践することによって、この「問いかけ」は沖縄の学習者の認知領域内の「沖縄の人々は日本人である」と不協和の関係となる関連要素として機能することが考えられる。これらの「問いかけ」を教育実践に用いる際は、認知的不協和のメカニズムについて事前に教え、沖縄の学習者にメタ不協和認知能力を習得してもらう。そうすることで、「問いかけ」によって喚起される「沖縄人／日本人アイデンティティ葛藤」（不協和）は不快感を伴うが、その不快感を低減するために、沖縄や日本、その他の地域や事柄に関する学びへと動機付けられることを沖縄の学習者は理解することができる。その「問いかけ」は転換点としても機能し、沖縄の学習者は自らの民族的アイデンティティを省みて模索し、その過程を通じて歴史的・政治的・制度的・社会的に構築された「日本人アイデンティティ」が溶解し、沖縄人意識が高揚し、ひいては民族的アイデンティティ維持・発達・継承へとつながっていくものと想定する。

## 7. おわりに

本論考では、民族的アイデンティフィケーション不平等是正並びに民族的アイデンティティの維持・発達・継承のための教授方略を考案した。まず、その教授方略の根幹を成す社会教育的意義・理念・理論・概念を説明し、そして沖縄人意識高揚を促す「問いかけ」を創出した。その「問いかけ」を通じて、沖縄の人々は沖縄や日本、そ

他の地域や事柄に関する学びへと動機付けられるものとした。そして、学習者は自身の民族性について試行錯誤しながら深く考え、その思考の過程を通じて沖縄人意識が高揚し、ひいては民族的アイデンティティ維持・発達・継承へとつながるものと想定した。

今回は歴史的出来事の一部を取り上げるのみとなったが、それら以外にも「沖縄人／日本人アイデンティティ葛藤」を喚起しうる歴史的出来事があるものと考えられる。また、歴史に限らず、政治、社会、教育、文化、言語などの分野においても「沖縄人／日本人アイデンティティ葛藤」を喚起しうる出来事や要素が存在するものと考えられるため、今後は様々な出来事や要素を見出し、それらに基づいた「問いかけ」を創出してその数を増やしていく必要がある。

留意点として、本論考は沖縄の人々が皆「沖縄人」であるべきだと主張しているわけではなく、また、沖縄の人々の「日本人アイデンティティ」を否定しているわけでもない。沖縄の人々個人々人にとって「日本人アイデンティティ」の捉え方は様々で、個人々の背景・事情・経験から「日本人アイデンティティ」が重要な認知要素として機能しているかもしれない。本論考はあくまで沖縄の人々の「日本人アイデンティティ」の要素の中に無批判に構築された側面があるのであれば、創出した「問いかけ」を材料にその側面を沖縄の人々に深く考えてもらうことを意図している。沖縄の人々が沖縄と日本を区別する意識は、沖縄独自の歴史的経験を基盤として形成されていると高良（2010）は述べ、沖縄の人々にとって日本国は自明のものではなく、沖縄の人々は「日本」「沖縄」とは何かという問いを常に持つ存在であるとしている。本論考で創出した「問いかけ」が「日本」「沖縄」とは何かという問いを深める材料となることを願う。

## 引用文献

- 安里彦紀（1983）. 近代沖縄の教育. 三一書房.
- Carlenord, D. M., & Bullington, J. (1993) Bringing cognitive dissonance to the classroom. *Teaching of Psychology*, 20(1), 41–43.
- 張啓雄（2016）. 〈以不治治之論〉対〈實效管轄領有論〉—1874年北京交渉会議から見た日中間国際秩序原理の衝突—. *社会システム研究*, 32, 127–173.
- 知念渉（2021）. マイノリティと学校教育. 酒井朗（編）, *現代社会と教育* (pp. 189–205). ミネルヴァ書房.
- Cobo, J. R. M. (1987). *Study of the problem of discrimination against indigenous populations. Volume V, conclusions, proposals and recommendations*. United Nations.

- <https://digitallibrary.un.org/record/133666#record-files-collapse-header>
- Elliot, A. J., & Devine, P. G. (1994). On the motivational nature of cognitive dissonance: Dissonance as psychological discomfort. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(3), 382–394. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.3.382>
- Emerson, R. (1960). *From empire to nation: The rise to self-assertion of Asian and African peoples*. Beacon Press.
- エリクソン, エリック. (1968/2017). 中島由恵 (訳), アイデンティティ 青年と危機. 新曜社.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- 外務省調査部 (編). (1939). 大日本外交文書 第7巻. 日本国際協会. <https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1450171>
- Gorski, P. (2009). Cognitive dissonance as a strategy in social justice teaching. *Multicultural Education*, 17(1), 54–57.
- Harmon-Jones, E. (2004). Contributions from research on anger and cognitive dissonance to understanding the motivational functions of asymmetrical frontal brain activity. *Biological Psychology*, 67(1–2), 51–76. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2004.03.003>
- Harmon-Jones, E., Amodio, D. M., & Harmon-Jones, C. (2009). Action-based model of dissonance: A review, integration, and expansion of conceptions of cognitive conflict. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol 41, pp. 119–166). Elsevier Academic Press.
- 比嘉春潮. (1970). 新稿 沖縄の歴史. 三一書房.
- 人種差別撤廃委員会. (2014). 日本の第7回・第8回・第9回定期報告に関する総括所見. <https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000060749.pdf>
- 自由権規約委員会. (2008). 規約第40条に基づき締約国より提出された報告の審査 自由権規約委員会の統括所見 日本. [https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kiyaku/pdfs/jiyu\\_kenkai.pdf](https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kiyaku/pdfs/jiyu_kenkai.pdf)
- キムリッカ, ウィル. (1995/1998). 角田猛之・石山文彦・山崎康仕 (訳), 多文化時代の市民権——マイノリティの権利と自由主義——. 晃洋書房.
- 黄文雄. (2003). 台湾 朝鮮 満州 日本の植民地の真実. 扶桑社.
- 近藤健一郎. (2006). 近代沖縄における教育と国民統合. 北海道大学出版会.
- 松尾知明. (2023). 日本型多文化教育とは何か——「日本人性」を問い直す学びのデザイン. 明石書店.
- 松島泰勝. (2012). 琉球独立への道—植民地主義に抗う琉球ナショナリズム—. 法律文化社.

- McFalls, E. L., & Cobb-Roberts, D. (2001) Reducing resistance to diversity through cognitive dissonance instruction: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 164–172.
- 宮良信詳. (2019). 沖縄語で語る「竹取物語」: 竹取 (だきとう) やー御主前 (うすめー) ん物語 (むぬがたい). 琉球新報社.
- 中山京子. (2012). 先住民学習とポストコロニアル人類学. 御茶の水書房.
- 波平恒男. (2014). 近代東アジア史のなかの琉球併合—中華世界秩序から植民地帝国日本へ. 岩波書店.
- 日本史籍協会 (編). (1928). 大久保利通文書第 5. <https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1075786>
- 小坂田裕子. (2022). なぜ先住民族と法を考えるのか. 小坂田裕子・深山直子・丸山淳子・守谷賢輔 (編), *考えてみよう先住民族と法* (pp. 3–12). 信山社.
- Phinney, J. S. (1993). A three-stage model of ethnic identity development in adolescence. In M. E. Bernal & G. P. Knight (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities* (pp. 61–79). State University of New York Press.
- 坂本光代 (編). (2021). 多様性を再考する——マジョリティに向けた多文化教育. 上智大学出版.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge University Press.
- 高良倉吉. (2010). 風土と人間——強い自己意識をもつ島々. 安里進・高良倉吉・田名真之・豊見山和行・西里喜行・真栄平房昭, *沖縄県の歴史* (第 2 版) (pp. 2–11). 山川出版社.
- ティネッコ, マルコ. (2017). 世界史からみた「琉球処分」. 榕樹書林.
- ティネッコ, マルコ. (2021). 国際的な視点からみた「琉球処分」——東アジアの視点を超えて. *Waseda RILAS Journal*, 9, 291–293.
- Uemura, H. (2003). The colonial annexation of Okinawa and the logic of international law: The formation of an ‘indigenous people’ in East Asia. *Japanese Studies*, 23(2), 213–222. <https://doi.org/10.1080/1037139032000154867>
- 山本博文. (2017). 天皇 125 代と日本の歴史. 光文社.

**Questions that provoke cognitive dissonance and raise  
Okinawan consciousness: Devising a pedagogical  
strategy to rectify inequality in ethnic identification  
and to preserve, develop, and transmit ethnic identity**

**Kazufumi Taira**

**Abstract**

Under Japan's centralized educational system, which was introduced to Okinawa after Japan's annexation of Ryukyu, students in Okinawa learn as Japanese. The study argues that this system has an unequal structure concerning opportunities for ethnic identification. The study thus claims that it is appropriate to rectify the inequality in opportunities for ethnic identification through education. The aim of this study is to devise a pedagogical strategy for Okinawans to reconsider their Japanese identity and reexamine their own ethnicity. The pedagogical strategy is based on the cognitive dissonance theory. Specifically, using historical events that are very likely to be significant for Okinawans, the study created questions that are expected to provoke cognitive dissonance, or "Okinawan/Japanese identity conflict" in this pedagogical strategy, among Okinawans. Cognitive dissonance provoked by the created questions would motivate Okinawans to learn about Okinawa, Japan, and other regions and matters, eventually raising their Okinawan consciousness. These questions can be opportunities and a turning point for Okinawans to explore their own ethnicity, leading to the development of their ethnic identity. The study expects these created questions to be implemented as a teaching strategy in educational activities, providing Okinawans with opportunities to reexamine their "Japanese identity" that has been historically, politically, institutionally, and socially constructed. This will then lead to rectifying inequality in ethnic identification as Okinawan, and preserving, developing, and transmitting Okinawan ethnic identity.