

【原著論文】

日本の社会科教育における多文化教育の課題 —先行研究の分析を通して—

眞所 佳代（日本体育大学大学院教育学研究科博士後期課程）

本稿の目的は、境界教育学の理論を援用し、日本の社会科における多文化教育の到達点と課題を明らかにすることである。先行研究を検討することにより、日本の社会科における多文化教育研究の課題のうち、自文化中心主義に無自覚であるという問題に着目し、この問題が学会で注目された2010年代以降における取り扱い方とその課題を明らかにし、境界教育学の理論によって差異とその権力関係を可視化しうることを明らかにする。そして、それが授業の担い手である教師の実践を促すものであることを主張する。

キーワード：多文化教育，自文化中心主義，差異，可視化，境界教育学

**Issues of multicultural education in Japanese social studies education
—Attempt to visualize differences by border pedagogy—**

Kayo MADOKORO (Graduate Student of Doctor Course, Graduate School of Education,
Nippon Sport Science University)

The purpose of this paper is to clarify the goals and challenges of multicultural education in Japanese social studies by border pedagogy. From previous research, it is focused on the problem of being unaware of self-cultural centrality among the issues of multicultural education research in Japanese social studies education, and clarified that differences and their power relationships can be visualized by border pedagogy. This study argues that it encourages the practice of teachers who are responsible for the lessons.

Key Words: multicultural education, self-cultural centrality, differences, visualizing, border pedagogy

1. はじめに

本稿の目的は、日本の社会科における多文化教育の先行研究を取り上げ、その課題を明らかにすることである。

グローバル社会において多様性の尊重が重要であると言われる¹⁾。しかし多様性を尊重することは具体的にどうすることなのだろうか。また、社会科（地理歴史科、公民科を含む）として何をどうすべきなのだろうか。

社会の多様性に対応した教育として、多文化教育が挙げられる。多文化教育とは、「マイノリティの視点に立ち、社会的公正の立場から多文化社会における多様な人種・民族あるいは文化集団の共存・共生をめざす教育理念であり、その実現に向けた教育実践であり教育改革運動である」²⁾とされる。

まずこの多文化教育の定義について、①個々の価値観が多様化する社会において、「人種」「民族」「文化集団」などという枠組みを用いること、②マイノリティとマジョリティの双方が存在する中で、マイノリティの視点に立つことの2点について検討を加える。

第一に、近年は、単に人種や民族などの文化的集団だけでなく、その集団内における個々の価値観も多様化しており、その異なる考え方も尊重しなければならないとも言われている³⁾。しかしながら、個々の価値観を追究すると個別主義に陥るとの批判もある⁴⁾。様々な価値観を授業で取り上げるためには、やはりある程度の枠組みを用いて考える必要があるだろう。

第二に、マイノリティの視点を強調することは、かえってマジョリティの反発を招き、両者の溝を深めるとの批判もあるという点である⁵⁾。多文化教育はマイノリティに対する差別や偏見を無くそうとする運動から生まれているため、マイノリティの視点を重視しており、多くの多文化教育研究が主にその立場に立っている。

以上のことから、本稿では上述した従来の多文化教育の定義を用いて考察を進める。多文化教育は、社会科教育のほか、国際理解教育、

英語教育、日本語教育など広範囲にわたって研究されてきた。本稿では社会科教育に着目し、これに限定する。

日本の社会科教育における多文化教育では、どのようなことが課題とされ、どのような取り組みがなされてきたのだろうか。

CiNiiにおいて過去10年間(2011年～2020年)の社会科教育に関する主要学会誌である『社会科教育研究』、『社会科研究』、『公民教育研究』から、「多文化教育」をキーワードとして検索した結果、『社会科教育研究』において9件、『社会科研究』において1件、『公民教育研究』において0件、計10件の論文が検出された(2021年2月20日検索)⁶⁾。2010年代は、社会科教育の学会でも多文化教育が注目を浴び、『社会科教育研究』において特集が組まれるなど、多文化教育が活発に議論され出した年代である。これらの論文のうち、日本における「多文化教育」の課題を指摘し追究した8件の論文を取り上げ、多文化社会実現のための提言をまとめたものが表1である。表中の1～5の論文は、自文化中心主義的という問題を指摘したもので、6～8の論文は、多文化教育の中心概念である「公正」や、近年ヨーロッパで注目されている「社会的結束」という概念によって新しい多文化教育を提案しようとしたものである。なお、10件中残りの2件は、日本の社会科教育における多文化教育の課題について直接研究したものではないため、本稿の対象から除外した⁷⁾。表1に示した論文のうち、多文化教育の歴史について述べている川崎(2012)によれば、多文化教育は今世紀に入るまで日本の社会科教育研究の対象とされてこなかったという。こうした背景もあり、社会科における多文化教育研究の蓄積はまだ十分とは言えないが、いくつかの課題が析出されている。

本稿では、まずこれら、8つの論文の先行研究から日本の社会科における多文化教育研究の課題を総括的に明らかにする。次に、その課題のうち、自文化中心主義に無自覚であるという問題に着目し、境界教育学の理論によってそれを可視化しうることを明らかにする。そして、それが授業の担

表 1 多文化教育研究における日本の課題と多文化社会実現のための提言

No.	著者	課題	提言
1	田淵 (2012)	日本の社会科の自国中心主義を脱却するにはどうしたら良いか。	緊急の取り組みとして、時間的・空間的に分断されているマイノリティの子どもたちの自己肯定感を高める教材や契機が必要である。中・長期的には、地域学習の推進や伝統文化の教材化などが考えられる。 マイノリティの子どもたちの「隠れたカリキュラム」への洞察力と、日本社会のあり方や自文化への見方を意識的に問いかける姿勢が必要である。
2	千葉 (2012)	多数者が少数者をどのように理解していけば良いか。	アイヌ民族に関わる学習は多文化教育の可能性はある。直接文化に触れたり体験したりすることが共感や認識の是正につながることで、文化の差異が生じるのは当たり前のことであり、比較して優劣をつけるべきではないことが理解されていくこと、クイズや遊びなどを通して楽しく学ぶこと、現在のアイヌの多様な生き方を取り上げることにより偏見の是正につながったことなどが考察された。
3	松尾 (2012)	日本人自身が自文化中心主義とどのように向き合うか。	日本の同化主義的な枠組みを可視化するために主流集団の言説を解体し、マイノリティの視点から学校を再構築することで、すべての子どもに社会的・文化的平等と多文化市民育成の実現を目指す。 すべての子どもにアイデンティティの基盤となる言語や文化を学ぶ権利を保障する。 異なる文化を持つことによる特別なニーズとともに、個々人に特有なニーズにも関心を払う。 共生社会をともに築く意欲と行動力が必要である。
4	中山 (2012)	日本の多文化教育は、文化理解促進の性格が強く、マイノリティの視点に立って内容や方法を再構成し、変革を起こそうとするには至っていない。	ポストコロナルな視点を取り入れることが必要である。 ポストコロナルな視点に立った先住民学習は、国内外の先住民に対するステレオタイプな認識を覆し、子ども自身にその認識がどこから構築されたのかを自覚させ、批判的思考力を持って新たな認識を構築しようとする姿勢を育てることができる。
5	桐谷 (2018)	異なる言語や文化、「常識」を持つ人々と共生し、協働的に社会を創っていく術を身につけるための多文化的社会科教育実践はどうあるべきか。	「私たち＝日本人」から「私たち＝外国人も含めた日本にともに暮らす人々」への認識の転換が必要である。 多文化共生社会の創造に必要な解決策や改善策を「構想する」だけでなく「提案する」社会参加学習が有効である。
6	川崎 (2012)	「公正」という概念を授業でどのように取り上げ、どう学習者に内面化を図れば良いか。	学習者の構成認識は、形式的判断と実質的判断を交互に行き来することで深められる。小学校4年生の段階で「公正」について思考することは可能である。「いろいろな考え方があり」では十分でなく、「一つに決めるにはどうするか」を考えることが重要である。子どもたちの日常生活の経験を引き出す。
7	坪田 (2012)	人口維持の施策として移民の受け入れを行う場合、労働市場圧迫の恐れから欧州のような移民排斥運動が起こったり、窮乏や排斥のなかで移民が反社会的行動を起こしたりする恐れがあるが、そのようなリスクやコストを引き受けた上で多文化共生を構想しなければならない。	多文化・多民族だけでなく様々な次元の多様性に気づかせ、多様性の存在を当たり前にする。 「気づき」を段階的に促すために、「葛藤」そのものを教材とすることが有効である。 葛藤のない社会ではなく葛藤があることが重要である。 Issues は紛争の原因にもなるが、解決しようとすることによって共通の目標を築くものになる。
8	坪田 (2015)	多様性を尊重するだけでは多文化共生は困難である。	多様性を尊重しながら多様性を調整する資質・能力が必要であり、そのためには協働とその先の統合へ向けた理性的な判断に基づく市民としての意思が不可欠である。カナダ・アルバータ州の社会科カリキュラムが示す構造は、「社会的結束」を育むために不可欠である。その構造は、「概念理解ならびに自らとの関わりに気づく」、「多文化社会の基盤・背景を知る」、「認識を普遍化する」、「思考判断」という4つの段階を設けて繰り返し学習させることによって「深い多様性の尊重」、「多様性の調整」、「結束への積極的な意思」を涵養する。

い手である教師の実践を促すものであることを主張する。

2. 社会科における多文化教育の先行研究

表1に示した8件の論文は、課題である自文化中心主義を指摘するものと、新しい多文化教育を提案するものとに大別される。

まず、表1の1～5の論文は、日本の社会科における自文化中心主義を指摘し、どのようにマイノリティの視点に立つかを研究している。

田淵(2012)は、日本の社会科教育は自国中心主義的であることを指摘し、緊急の取り組みとして、時間的・空間的に分断されているマイノリティの子どもたちの自己肯定感を高める教材や契機が必要であると主張している。また、中・長期的には、地域学習の推進や伝統学習などによって多様な住民の姿を見えるようにし、マイノリティの子どもたちの「隠れたカリキュラム」への洞察力と、日本社会のあり方や日本人の自文化への見方を意識的に問いかける必要性について述べている。千葉(2012)は、日本の社会科の新学習指導要領(当時)は「単一民族国家観」に基づいているが、一方で国際理解を強調していることから、多文化教育の可能性を見出している。松尾(2012)は、日本人の自文化中心主義を指摘し、日本の同化主義的な枠組みを可視化するために主流集団の言説を解体し、マイノリティの視点から学校を再構築することで、すべての子どもに社会的・文化的平等と多文化市民育成の実現を目指すことを主張した。中山(2012)は、日本の多文化教育はマイノリティの視点に立って内容や方法を再構成するところに至っていないと指摘し、ポストコロニアルな視点に立った先住民学習を提案した。桐谷(2018)は、移民の増加が想定される今日において、松尾が指摘する日本人の自文化中心主義の問題点を踏まえ、小学校と中学校の実践を通して、多文化的社会科教育実践のあり方を追究した。

表1の6～8の論文は、授業やカリキュラムの分析を通し、川崎(2012)は「公正」、坪田(2012,2015)は「社会的結束」を鍵として、新し

い多文化教育を提案している。

川崎(2012)は、多文化教育の中心概念である「公正」は非英米人、特に日本人には理解が難しい概念であるとの指摘を踏まえつつ、日米の授業分析を通して、授業でどのように取り上げ、どう学習者に内面化を図れば良いかを追究した。

坪田(2012,2015)は、日本の人口維持のための施策として移民を受け入れる場合、リスクやコストを引き受けた上での多文化共生を構想しなければならないこと、しかしながら多文化共生に先進的に取り組んできたカナダの事例から、「多様性の尊重」を強調するだけでは「多文化共生」は困難であることを指摘し、「多様性の尊重」だけでなく「多様性の調整」が必要であり、そのために「社会的結束」を志向する社会科カリキュラムの構造を明らかにした。

これらの先行研究から、多文化化する日本の社会科教育においては、これまでの社会科教育の自文化中心主義を脱却しマイノリティの文化を取り上げること、「公正」や「社会的結束」などの新たな概念を取り入れることにより、新たな学習展開が要請されていることがわかる。

これらの点をまとめると、以下の3点に集約することができる。

- ①自文化中心主義の自覚とマイノリティの視点を取り入れた社会科の再構成
- ②「公正」という概念の理解
- ③多文化共生のための社会的結束

以上3点に注目し、社会科教育における多文化教育の到達点と課題を明らかにする。

3. 社会科における多文化教育の課題

先行研究より、日本の多文化教育の課題として、無自覚な自文化中心主義、「公正」概念の理解、「社会的結束」という方策が挙げられた。そこで、以下においてこれらを考察する。

3.1 自文化中心主義

日本の社会科が自文化中心主義であることを指摘する先行研究として田淵(2012)、千葉(2012)、

松尾 (2012), 中山 (2012), 桐谷 (2018) の 5 件が挙げられるが, 以下では自文化中心主義の問題点, マイノリティの視点からの内容と方法の再構成, そしてそのための教師の裁量の必要性とその課題について述べる。

3.1.1 自文化中心主義の問題点

日本人が日本において自文化中心主義であることの問題点は何か。その一つとして, 実際には多文化化しているのに対し, 日本が自文化中心主義であるために, 不利益を被る子どもたちが存在するということが挙げられるだろう。

田渕 (2012) は, 在日コリアン教育, ニューカマー, 特に中国残留婦人・孤児の支援に取り組んできた経験から, こうした子どもたちの実態について述べている。2010 年末の在日外国人は人口の 1.7%だが, この中には日本国籍を持っていても言語やバックグラウンドの異なる人々は含まれていない (p.25)。例えば在日コリアンについて, 「本国の権力者と地域社会の民衆を分けて考える」ことが喫緊の人権問題と述べている (p.28)。また, 中国残留孤児関係者については, 靖国参拝や南京虐殺に拘る歴史認識をめぐる日本人児童生徒との葛藤と, 「毒ギョーザ問題」や「尖閣諸島漁船衝突問題」など, 中国社会の瑕疵を誇大化して報じるマスメディアの中国観などから, 自己肯定感が低いという指摘がなされている (p.30)。日本の労働力不足に対応するために受け入れられた南米日系人は, 大半が非正規労働者で, 雇用のある地域から地域へ移動を重ねるため, 転居や出国等で連絡が取れなくなるケースが少なくなく, 高校進学率も低いという (p.31)。さらに, 国際結婚によって生まれたダブルの子どもは, 母親のルーツを肯定的に受け止められず, アイデンティティ・クライシスに陥っているという (p.32)。

このような状況に対し, 田渕 (2012) は, マイノリティの子どもたちの「隠れたカリキュラム」への洞察力と, 日本社会のあり方や自文化への見方を意識的に問いかける姿勢が必要と述べている (p.34)。

このように, 日本では国籍・歴史・経済・政治などあらゆる場面において, 「日本人であること」を前提とした生活やカリキュラムになっているため, 「日本人」ではない子どもたちが排除されてしまうのである。

そこで田渕 (2012) は, マイノリティの子どもたちの「隠れたカリキュラム」を見極める洞察力と, 日本社会のあり方や自文化への見方を意識的に問いかける姿勢が必要であると主張しているが, 無自覚な自文化中心主義をどのようにして洞察するのかまでは示されていない。

3.1.2 マイノリティの視点からの再構成

千葉 (2012) は, マジョリティがマイノリティをどのように理解していけば良いかということについて, アイヌ民族に関わる学習にその可能性を見出している。また, 松尾 (2012) は, 日本の同化主義的な枠組みを可視化するために主流集団の言説を解体し, マイノリティの視点から学校を再構築することを主張している。桐谷 (2018) は松尾の指摘から, 日本人の自文化中心主義を自覚し, 脱構築し, 多様な他者と協働的に共生するための社会参加学習を提案した。さらに, 中山 (2012) はポストコロニアルの視点を取り入れることにより, マイノリティの視点に立って多文化教育の内容や方法を再構成することが必要であると述べている。

これらの提案は, 日本の教育のあり方を根本的に変えることを求めるものであるが, マイノリティの視点から内容や方法を再構成するとは, 具体的にどのようにすることであろうか。

中山 (2012) は, グアムの先住民学習 (チャモロ学習) を例示して, ポストコロニアルな視点に立った教育について論じている。まず, 先住民にとって多文化主義を受け入れるということは, 自分たちも「多」の一つとなり, メインストリームとしてのポジションを失うことになる (p.39)。また, グアムではアメリカの教育に準拠してカリキュラムを作成しているため, 被植民者としての経験を含む「グアムの文化と歴史」を学びつつ, 植

民側の「アメリカ政府とシティズンシップ」を学ぶという矛盾が生じる (pp.39-40)。そこで、グアム政府教育委員会のもと、「チャモロ学習」が設定され、小学校から高校まで、チャモロ語と文化学習が必修となっている (p.40)。それでも一方で社会科では、先住民については「マイノリティ」として学ぶことになり、グアムの多文化社会を構成する他のエスニック集団についても肯定的に学ぶ (p.41)。さらに、本土から移住してきた教師とグアム出身の教師など、教師のバックグラウンドによっても視点に違いがあり、どのような視座で多文化教育を進めるべきかという議論がなされているという (p.41)。また、アイデンティティ育成の方向性についても、1951年に政治的に導入されたグアム人としての「グアメニアン」か、もともとグアムに住んでいた「グアハン」か、先住民としての「チャモロ」なのか、という悩みがあるという (p.41)。

このような事例から、マイノリティの視点に立つと言っても、「マイノリティ」の中にも多様な人々がいるのであり、何かの立場に立つことは、他方の何かの立場を否定することになるという難しさがあると言える。

3.1.3 教師の裁量の必要性とその課題

現在の日本の学校教育は、主権者である国民によって選ばれた国会を通じて定められるため、日本国籍を持つ者かつ多数者の意思を反映するものとなっていると言える。この状態で、マイノリティの視点に立った授業を行うためには、教師が意識的にマイノリティの文化を取り上げるなど、教師の裁量によらざるを得ない。しかし中山 (2012) は、例えば日本の先住民学習において、マイノリティの視点に立ちマジョリティの言説を批判するには至っていないという現状について、「抑圧の歴史を大きく取り上げ、権利闘争や社会への抵抗を促すことへの教師の準備不足や恐れ、必要感を感じていないことが背景」と指摘している (p.42)。多様なマイノリティの視点に立つためには、それだけ準備が必要であるが、多忙な教育現場の中で、

研究上も議論が継続中の“どの視点でどのような視座で多文化教育を進めるか”という問題について、教師の準備不足や恐れのをいかにできるだろうか。教師のゲートキーピングに期待するならば、その準備不足や恐れが何から来るものなのかを明らかにし、解消していく必要があるだろう。

自文化中心主義への気づきとマイノリティの視点を取り入れた構成が必要なのは、日本人が無自覚に自文化中心であることによって不利益を被る子どもがいるからだとするならば、田淵 (2012) や松尾 (2012) が主張するように、まずは自文化の見方を意識的に問いかけ、同化主義的な枠組みを可視化することが必要となる。しかしながら、どのように自文化中心主義を可視化するかという具体的な方策が示されていない。これに対し桐谷 (2018) は、社会参加学習による自文化中心主義の脱構築を提案している。小学校における実践では、多文化共生の視点から見た蔵市の防災計画の問題点を追究し、言葉の壁を解消するための施策について考えた (pp.39-44)。また中学校における実践では、ロールプレイングによって外国人の立場を想像し、「埼玉県多文化共生推進プラン」の修正案を考え、「ボランティアを招き、その国について学ぶ」「講師はボランティアで英語圏だけでなく多くの国の人、参加してくれた講師には県内の買い物で使える割引券を渡す」というプランを提示した (pp.44-46)。こうした実践は、マイノリティである外国人の立場に立ち、困っていることを解決しようとするのに効果的と考えられる。しかしながら、自文化中心主義の課題は、田淵 (2012) が指摘する歴史や社会の構造の問題、中山 (2012) が指摘するアイデンティティの問題をも含む。桐谷 (2018) の研究は、こうした問題について述べられておらず、ともするとマジョリティである日本人がマイノリティである外国人に「やってあげる」という「上から目線」を脱却できない恐れもある。つまり、日本人が自文化中心主義を自覚するということは、日本人以外の立場を「知る」というのみならず、どのような差異があり、それがどのように構築され、どのような格差が存在する

のかということを理解することが必要となる。

したがって、複雑な差異の関係のなかで自文化中心主義を自覚できるような枠組みを教師に示すことが必要となる。

3.2 「公正」という概念の理解

日本の学校教育が自文化中心的であることよって、マイノリティが排除されてしまうという問題に対し、例えば、日本語教室や母語教室などで言語の不利を補うことにより、公正を図ろうとする取り組みがある。このように、「公正」には「異なる扱いをすることにより等しさを達成すること」という役割がある⁸⁾。

しかし「公正」は「平等」とは異なる概念であり、ある立場の人々にとっては不公平感を抱かせるものになり得るため、理解が難しい。例えば性別についていうと、世界経済フォーラムが公表したジェンダーギャップ指数 2020 において、日本は 153 か国中 121 位であった⁹⁾。特に政治参加に課題があり、女性議員の割合は 10%と世界最低の水準であることが指摘されている¹⁰⁾。そこで、クォータ制の導入という提言があるが、“そもそも女性自身が議員になることを望んでいないのではないか”、“女性だからという理由で議員になるのは逆差別ではないか”という批判がなされることがある。だが、そうであるとしたら、次のような問題も問われねばならないだろう。“なぜ女性が議員になろうとしないのだろうか”。また、“多数決で決まる議会政治においては、女性の声が反映されるためにはある程度の人数が必要ではないだろうか”などの問いである。

両性ともに、異性の立場に立ってみないとわからないことは多くあるが、とりわけ優位な立場にいるものはその特権に無自覚であることが多いため、この場合は女性の声を聞く必要がある。日本では“男女平等”という言葉が普及しているが、単純な平等や機会均等では「公正」を図ることは難しい。また、近年、性別は男女のみを指すものではなくなっているため、この問題はより複雑であると考えられる。

さらに、多文化教育が対象とするのは性別だけでなく、人種や民族など様々であり、その中には多くの日本人にとっては馴染みがないものも少なくない。“郷に入っては郷に従え”という言葉があるように、“ここは日本なのだから、外から来た者が日本の言語や習慣に合わせるべき”という意識は根強いのではないだろうか。

こうした課題に対して川崎 (2012) は、日米の授業分析を通して、「決められていることには従わなければならない」という「形式的判断」と、「状況によって対応は異なる」という「実質的判断」を交互に行き来しながら、「公正」という概念の理解を深めていくことを明らかにした (pp.15-19)。

このように、川崎はマイノリティの社会的不利な状況を補うことが必要であり、そのために「公正」という概念の理解を深める方策を示している。

しかし、実際にマイノリティへのケアが手厚くなると、今度はマジョリティが不利になることが想定されるため、「全員に分け与える。全員でその必要性に応じて分かち合う。それによって全員がわずかでも幾らかの向上を果たす」というニュアンスの「コンプリヘンシブ」という概念が逆差別の克服に役立つ可能性を示唆し、今後の研究の必要性について述べている (p.21)。

このようなことから、「公正」という概念の理解を図ることはできるが、現実にはマジョリティとマイノリティのいずれかが不公平感を抱くことになりかねないという問題が依然として残る。特に川崎 (2012) が述べている「公正」は、マイノリティへのケアを重視しているため、マイノリティから見ると同等になったとしても、マジョリティから見ると“手厚すぎて不公平だ”と不満が生まれ、両者の溝が深まる恐れがある。何を持って対等とするかまで明らかにされていないのである。

3.3 多文化共生のための社会的結束

坪田 (2015) は、多様性には、社会を豊かにするという意義と同時に、差異の衝突による争いが生まれるという現実も認識すべきであるといい、様々な次元の多様性への「気づき」を促すために、

「葛藤」そのものを教材とすることの有効性を説いた (p.90)。そして「葛藤」を解決しようとすることで共通の目標に向かってつながる「社会的結束」を志向する社会科のあり方について提案した (pp.90-92)。

この「社会的結束」を生み出すプロセスの第一段階として「深い多様性の尊重」が挙げられており、それは一律に平等であるということではなく、マイノリティの固有性をありのままに受け入れた上で、異なる価値観によって対立する主張をすり合わせ、双方が抑圧のない自由意志に基づいて合意を形成することであるという (pp.87-88)。そのために、小学校から高校の段階にかけて、①「多様性」(個人内の多様性、日本人の多様性、日本社会の内なる多様性)そのものの「気づき」、②差異に基づく差別及び格差の存在とそれらを生み出す構造への気づき、③多文化共生社会を作る上で必要となる「価値」への気づきという、様々な次元の多様性に気づかせることが必要であると主張する (p.88)。

しかしながら、その気づきをどのように促すかという具体的な提案については、例えば小学3年生の身近な地域に関する学習における多文化マップの作成 (p.90) など、アイデア段階で示されているに過ぎない。前述の自文化中心主義への批判と同様、様々な次元の多様性をどのように可視化するかということまで明らかにされていないのである。

また、「社会的結束」は共通の目標が重要な要素となるため、偏ったナショナリズムに利用されかねない理念であることも指摘しており、そうならないようにするためには、多数者の原理に基づくのではなく、合意を形成すべきものであり、現場教師一人ひとりによる価値の吟味が不可欠であると述べている (p.93)。

このように、現場の教師による吟味が求められるのならば、多様な子どもたちがいる中で、偏りのない価値とはどのようなものであるべきかという指標も必要になるであろうが、それもここでは明らかにされていない。

3.4 多文化教育の課題のまとめ

以上において、これまで、社会科教育研究の領域で多文化教育を研究してきた論考を取り上げ、今後の課題という視点から検討してきた。課題としてあげることができるのは、自文化中心的な見方の問題、「公正」概念と関わる差異の問題、目標を共有する社会的結束と共生の問題であった。

日本の自文化中心的な見方を意識的に問いかけ、マイノリティの立場に立った内容や方法を再構成するためには、教師の裁量に依らざるを得ない。しかし差異は多岐にわたり複雑であるから、何らかの枠組みなしに「公正」を考えることは難しい。また、差異は衝突するものであるから、むしろその葛藤を教材として社会的結束を図ることによって共生の状態を創り出すという方策が示されている。しかし、その結束のための共通の目標がより良い価値に向かうよう、教師が吟味していかなければならない。

このように多文化教育の実現には教師の役割に期待するところが大きい。しかしながら、多様性の範囲はあまりにも広く、教師が何をもってどのマイノリティの立場に立つべきかということについて、十分に検討がされているとは言えず、具体的な提案がなされていない。

川崎 (2012) が提唱する「公正」や「コンプリヘンシブ」は、アメリカの多文化教育や実践に基づいた概念で、単なる「平等」だけでは対等な立場に立つことができないことを指摘したことに意義がある。また、坪田 (2012,2015) が提案する「社会的結束」は、欧州委員会等で提起された概念を、カナダのシティズンシップ教育に取り入れたものであり、無批判な多文化共生でなく、その正負の両面を受け入れた上で折り合いをつけるための現実的な方策と考えられる。

しかしながら欧米の文脈で発展してきた概念を、そのまま日本の社会科教育に適用することはできるだろうか。既に指摘されているように、学習指導要領や教科書における自文化中心的な言説がまかり通っているほど、日本の社会科教育では差異

が意識されていない。そして無意識な自文化中心主義を意識化したり、様々な次元における多様性に気づかせたりすることが必要であると主張されながら、その具体的な方策は示されていない。したがって、多様性を尊重するための教育を教師が担うためには、差異を目に見えるように示すことが必要ではないだろうか。

そこで、本稿では、「差異の可視化」に着目し、境界教育学の理論によってこれを明らかにする。

4. 境界教育学による自文化中心主義の可視化

ここからは、自文化中心主義への気づきを促し、マイノリティの視点に立つための差異の可視化について、多様性の取り扱いに着目したジルーの批判的教育学としての境界教育学の理論を手がかりに考察する。

まず、境界教育学に注目した理由を挙げるために、多文化教育と批判的教育学、そして批判的教育学と境界教育学の関係について述べる。

川崎(2012)は、多文化教育の目的が十分に理解されていないことが、日本において多文化教育の重要性が認知されにくい原因の一つであると述べている(p.14)。そして、異なる文化を取り上げれば「異文化理解学習」になるため、かえって何をやればよいか分からなくなるというパラドックスに陥るといふ(p.41)。こうした批判から、多文化教育では近年、批判的教育学の理念を取り込み、文化的な多様性を理解し尊重すると言ったアプローチから、不平等な社会の変革を目指すアプローチへと移行している¹¹⁾。日本でも、松尾(2012)がマイノリティの視点から学校を再構築することを主張したり、中山(2012)がポストコロニアルの視点を取り入れて多文化教育の内容や方法を再構成することの必要性を述べたりしているとおりである。

批判的教育学は、『批判的教育学事典』によれば「広義には、多様な形態・組み合わせ・複雑さを持つ(社会的・文化的・経済的な)権力や不平等の諸関係が、教育の場でどのように顕現し、それに対してどのような異議申し立てがなされるかを

明らかにしようとする試み」とされる(p.15)¹²⁾。

この批判的教育学は、フレイレの影響などを背景に、アップル、ジルー、マクラーレンなどが代表的な研究者として挙げられている¹³⁾。

この3人のうち、ジルーの批判的教育学は、学校を民主的な公共領域として再構築すると提案しているように、学校に積極的な役割が与えられていることが特徴である¹⁴⁾。学校は不平等を再生産しているというボウルズとギンタスの対応理論に対し、様々な生徒に見られる差異は支配的なイデオロギーに疑義を呈する契機になると主張した¹⁵⁾。さらに、ジルーはその差異について、抑圧-被抑圧という二項対立的な捉え方ではなく、自分を形づくる認知的・政治的・文化的・社会的「枠」を意味する「境界」という概念で捉え、自らの境界を理解し、その上で他の境界領域と交わることでその関係性を問い直すことが必要と唱えた¹⁶⁾。学校は批判的・参与的市民性の形成を旨とすべきと論じ、その際、教師はマイノリティの「声なき声」に耳を傾け、多様性を重視し、社会変革へ向けて子どもたちを批判的主体として育成する「変革的・公共的知識人」と位置付けている¹⁷⁾。ジルーはこの教育学を境界教育学と名付けた¹⁸⁾。

以上のことから、境界教育学を用いる理由は、以下の3点である。

第一の理由は、境界教育学が、多文化教育が近年用いている批判的教育学から生まれた理論だからである。単に多様性を理解し尊重しようというだけでなく、マイノリティとマジョリティという二項対立的な枠組みを越えた「境界」という概念を用いて差異の関係性を新たに提示し問い直し、不平等な社会の変革を志向しているのである。

第二の理由は、批判的教育学の中でも、社会の変革のために学校教育の役割をポジティブに捉えているジルーの理論だからである。本稿は、日本の学校の社会科教育を対象としているため、学校教育によって社会を変革しようとするジルーの理論を採用し援用する。

第三の理由は、教師を「変革的・公共的知識人」とみなしていることである。これは先行研究より、

教師の役割が社会との関係やその変革という目的から重視されているためである。

4.1 ジルールの「境界」という概念

まず、境界教育学の「境界」という概念について、ジールの論文を引用して説明する。

ジール (1988) は、境界教育学を、「差異の概念を尊重する民主的な公共哲学の開発を行う教育学である」と説いている (p.165)。また、「境界教育学は異なる文化的コード、経験、言語を構成する複数の資料を参照する機会を生徒に提供する」が、それは「そのコードを批判的に検討するだけでなく」、「そのコードには限界があることを知る」ことになるといい、「こうした言説の中で、生徒は、差異と権力の座標を中心に構築された境界を行き来する越境者としての知識を携えなければならない」と述べている (p.166)。

人はそれぞれの社会・集団の中のコードに基づいて活動するが、社会・集団の間でコードには差異がある。その差異の枠組みをジールは「境界」と表現する。差異は優劣をつけられないものだが、現実には権力との関係で不平等が生じている。このような権力との関係を批判的に検討する力に身につけ、自他の境界を理解し、行き来し交流していくことを「越境」と表現している。従来の多文化教育では、異文化を理解するというアプローチだったが、それは現状肯定になるという批判から、近年は社会変革を志向するジールらの批判的教育学の理念が取り入れられるようになった。ジールは特にその社会変革の力を学校で育成しようとするところに特徴がある。

4.2 「境界」という概念の解釈

ジールのような言説は一般の人々にとって難解であるとの批判がある¹⁹⁾。そこで、ジール (1988) の境界教育学の説明について、事例を通して解釈を試みたい。

まず、「文化的コード」という概念を取り上げる。ジールは各々の社会に文化的コードがあるという。そして、「異なる文化的コード、経験、言語を構成

する複数の資料を参照する」(p.166) ことによって、自他には差異があることを認識することができる。文化的コードは、あらゆるレベルの社会でそれぞれに構築されてきた暗黙のルールのようなものである。例えば、日本では直接発言しなくても言いたいことを互いに察するという文化があるが、欧米では意見をはっきり言わないと伝わらないと言われる。このように“こういうときはこういう風にするものだ”という文化的コードは国や地域、場合によっては家族によっても異なる。また、同じ集団でも世代によって異なることもあるだろう。これを“批判的に検討する”というのは、多文化社会において、本当にそうしたコードは適切なのかどうかを見直すということと考えられる。例えば、グローバル化の進展に伴い、欧米の“はっきり言う”という文化と接することで、日本における“察する”文化は誤解を招くことがあるため、はっきりと意見を言うべきではないだろうかなどと考え直すようなことである。

そしてこのコードについて「限界があることを知る」(p.166) というのは、自分たちが当たり前のように使っているコードが万能ではないことを知るということと考えられる。つまり、誰にでも通用するとは限らないということである。このことによって、自文化中心主義を見直すことになるだろう。

「差異と権力の座標を中心に構築された境界」(p.166) と言うのは、差異には現実として権力関係が存在していることを表現していると考えられる。“察する”文化と“はっきり言う”文化はそれぞれその社会独自に培われてきたもので、どちらが優れているとは一概に言えない。“察する”文化にも、相手の心や立場を傷つけないように配慮することで和を保つというような良さもある。にもかかわらず、グローバル化に対応するという時、多くの場面で欧米のスタンダードに合わせていこうという流れになっていないだろうか。

このように考えると、差異と権力の間を「座標」によって可視化することができると考えられないだろうか。そこで、日本と欧米という社会に

おける差異と権力の関係を、座標軸図上に表すことで、可視化することを試みたい。

4.3 「境界」による差異の可視化

図1は、先述したグローバル社会における日本と欧米との文化の差異と権力の関係について、筆者が座標上に可視化し、「境界」を表すように試みたものである。縦軸は権力の強弱、横軸は日本と欧米とを表した。横軸を境目として上部に欧米、下部に日本を配置しているのは、欧米が日本に対して優位であることを表している。横軸は右に欧米、左に日本を配置し、縦軸を境目に文化に差異があることを示す。左右の両者の位置どりは便宜的なものである。

境界教育学は不平等な社会の変革を目指す理論であるため、このような上下関係に対して、対等な関係へと改善しようとする。このとき、両者の力の差は何によるものなのかを検討することになるが、その結果として一方がもう一方に合わせることもあれば、お互いに歩み寄って新たなラインで対等な立場に立つこともあるだろう。

図2は日本と欧米とが対等な立場になった上でお互い日本と欧米という差異がある状態を示したものである。

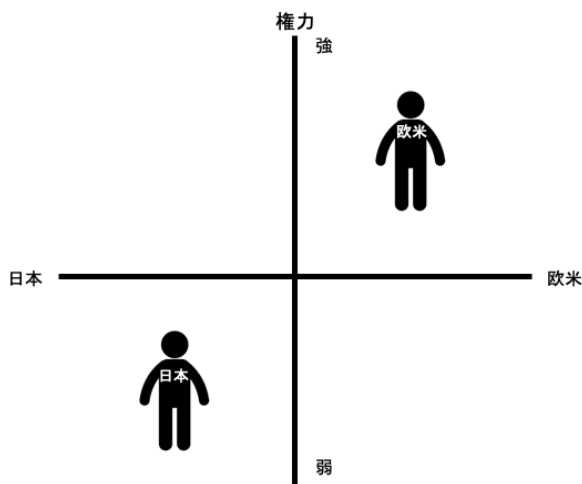


図1 グローバル社会における日本と欧米の境界 (筆者作成)

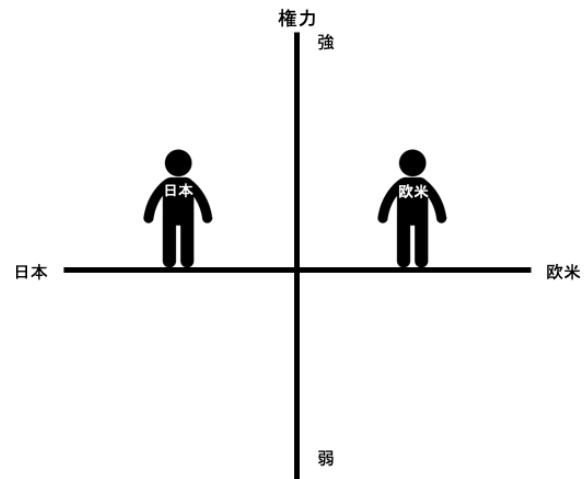


図2 対等な状態における日本と欧米の境界 (筆者作成)

ジルーは、このような座標を中心に構築された「境界」を「なくす」のではなく「行き来する」と表現している (p.166) が、それはこの差異をありのままに認め、相互に交流し合うことと考えられる。

このように、差異と権力の関係を図に示して可視化することにより、平等を妨げるものは何か、何が両者の差異となっているのかについて、疑問をもち、考えるようになったり、対話を促したりするツールとなり得る。

4.4 差異の可視化が促す気づき

この座標は、どのテーマで誰が作るかによって表現が異なることが予想される。マジョリティは不平等であることに無自覚であることが多いのに対し、マイノリティは不利な立場を実感することが多いからである。図1, 2は、グローバル社会における日本と欧米を比較したものであるため、日本がマイノリティの立場となり、不平等について考察しやすいと考えられる。しかしこれが日本における日本人と外国人というテーマで日本の生徒が座標を作ろうとする場合はどうだろうか。そして、同じテーマでマイノリティの生徒が作った座標と比較したらどのような差異が見られるだろうか。日本のマジョリティの生徒は対等に接しているつもりでも、マイノリティの生徒にとってはそ

うでないかもしれない。あるいは、日本のマジョリティの生徒の方が有利だと分かっているとしても、日本のマジョリティの生徒が自覚しているものと、マイノリティの生徒が感じているものとは、程度にも差異が見られるかもしれない。このように、座標を作り、比較検討するという作業そのものも、日本の自文化中心主義への気づきを促すものとなりうるだろう。

以上のように、差異を図 1, 2 のような座標上に可視化することにより、どのような立場があるのか、どの程度の格差があると感じられているのか、お互いがお互いをどのように見ているのかといったことがわかるようになるのである。

5. おわりに

本稿では、日本の社会科における多文化教育研究の課題を、先行研究をもとに明らかにした。多文化教育実現のためには、自文化中心主義の自覚とマイノリティの視点を取り入れた社会科の再構成の必要性、「公正」という概念の理解、多文化共生のための社会的結束などの新しい概念・提案が必要であることが指摘されてきたことがわかった。

さらに、これらの取り組みのためには教師の役割が重要と捉えられているが、その教師が多文化教育を実践するための具体的な方策が提案されていないことを指摘した。

従来の社会科教育は自文化中心的であったため、多文化教育の促進による多様性の理解が求められてきたが、その重要性は繰り返し主張されるものの、どのようにすれば多様性を理解し尊重することになるのかということが明らかにされていなかった。「公正」や「社会的結束」という提案はあったが、それでも差異を可視化する方法や枠組みが提示されておらず、課題として残っていた。

そこで、社会科教育において教師がマイノリティの立場に立った内容や方法を再構成し、多文化教育を進めていくための第一歩として、境界教育学による差異の可視化が必要であることを明らかにし、ジルーの境界教育学によって、それぞれの立場を可視化し、行き来するという方策を提案し

たことが、本稿の成果と言える。

一方で、境界教育学とその解釈に対する批判的検討を十分に行なっておらず、また、差異の可視化のモデルを社会科の内容に適用した具体例を示すことが求められる。特に研究例の少ない公民科における提案が急がれよう。その際、学習指導要領や教科書の内容はもちろんだが、地域や生徒の実態に基づくことが必要だろう。その上で、差異の可視化を学習指導に導入することが、生徒の多様性についての理解や、多様性尊重の態度の育成において有効かどうかの検証が必要となる。さらに、差異の可視化によって、問題が単純化されてしまうことの危険性についても検討が必要であろう。

今後は、境界教育学および差異の可視化に対する批判的検討、公民科において差異の可視化が必要な内容の析出、多文化社会という観点から見た地域や生徒の実態調査、公民科が求める教育内容と生徒の実態に基づいた多文化教育の授業案について検討していきたい。

注

- 1) 森茂岳雄・川崎誠司・桐谷正信・青木香代子編著 (2019) 『社会科における多文化教育－多様性・社会正義・公正を学ぶ－』明石書店。
- 2) 松尾知明 (2013) 『多文化教育がわかる事典：ありのままに生きられる社会をめざして』明石書店, p.29.
- 3) 日本社会科教育学会編 (2012) 『新版社会科教育事典』ぎょうせい, p.28.
- 4) 上地完治 (2003) 「批判的教育学におけるリテラシー」『教育学研究』70(3), p.330.
- 5) 前掲 4), 上地, p.330.
- 6) 以下の 10 件の論文が検出された。
 - ①川崎誠司 (2012) 「アメリカにおける多文化教育の理論と実践－構成な社会的判断力をどう育てるか－」『社会科教育研究』No.116, pp.13-24.
 - ②千葉誠治 (2012) 「アイヌ民族に関わる学習 (歴史・文化) から見えてきた多文化教育の

- 視点』『社会科教育研究』No.116, pp.3-12.
- ③田渕五十生(2012)「マイノリティの子どもたちの組織化と保護者の連携」『社会科教育研究』No.116, pp.25-34.
- ④中山京子(2012)「社会科における多文化教育の再構築-ポストコロニアルの視点から先住民学習を考える-」『社会科教育研究』No.116, pp.35-44.
- ⑤松尾知明(2012)「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-」『社会科教育研究』No.116, pp.45-56.
- ⑥坪田益美(2012)「『社会的結束』に取り組むカナダ・アルバータ州の社会科カリキュラムの構造:『深い多様性』の尊重と『多様性の調整』に着目して」『社会科研究』77号, pp.13-24.
- ⑦坪田益美(2015)「多文化共生社会に向けた社会科の単元構成の枠組み-“Issues-Focused Approach”の可能性-」『社会科教育研究』No.125, pp.84-95.
- ⑧磯山恭子(2012)「アメリカの社会科における多文化的法教育の特色-社会正義の内容構成の分析を通じて-」『社会科教育研究』No.116, pp.81-92.
- ⑨草原和博(2012)「多文化的性格の地域を教師はどのように教えるか-社会科教師の意思決定の特質とその要件-」『社会科教育研究』No.116, pp.57-69.
- ⑩桐谷正信(2018)「グローバル社会における多文化的社会科教育(特集 改めてグローバル化と社会科を考える)」『社会科教育研究』No.134, pp.37-49.
- 7) 磯山(2012)は、アメリカの法教育プログラム“Diversity and the Law”の内容分析を行った。草原(2012)は、多文化的性格の地域を教える際の教師の工夫と意思決定の傾向性を明らかにした。前者はあくまで「法教育」に、後者は「教師のカリキュラムデザインの能力」にフォーカスした研究であることから、これら2件は本稿が対象とする社会科教育研究における多文化教育そのものが抱える課題について直接研究したものではないと判断した。
- 8) 川崎誠司(2012)「アメリカにおける多文化教育の理論と実践-構成な社会的判断力をどう育てるか-」『社会科教育研究』No.116, p.15.
- 9) 男女共同参画局「共同参画」2020年3・4月号(https://www.gender.go.jp/public/kyodosankaku/2019/202003/202003_07.html) 2021年2月24日閲覧
- 10) 世界経済フォーラム「拡大する日本の男女格差を埋めるには」(<https://jp.weforum.org/agenda/2020/03/how-to-narrow-japans-widening-gender-gap/>) 2021年2月24日閲覧
- 11) 前掲2), 松尾, p.210.
- 12) マイケル・W・アップル, ウェイン・アウ, ルイ・アルマンド・ガンディン編, 長尾彰夫, 澤田稔監修(2017)『批判的教育学事典』明石書店, p.15.
- 13) 前掲2), 松尾, p.210.
- 14) 上地完治(2003)「批判的教育学におけるリテラシー」『教育学研究』70(3), pp.325.
- 15) 上地完治(1996)「ジルーの批判的教育学に関する一考察-『差異』をめぐる問題」『広島大学教育学部紀要』第一部 教育学 45, pp.130-131.
- 16) 前掲15), 上地, pp.132-134.
- 17) 澤田稔(2008)「アメリカ合衆国における批判的教育研究の諸相(1):ヘンリー・ジルーの教育論に関する批判的再検討(上)」,『名古屋女子大学紀要』54, p.60.
- 18) Giroux, Henry A. (1988)などでジルーは自身の教育学を Border pedagogy とよんでいる。Border pedagogy の訳については「境界教育学」のほか、「越境教授学」(澤田,2008)があるが、本稿では多くの論文で使用されている「境界教育学」で統一した。
- 19) 前掲17), 澤田, p.62.において、澤田はアップル(1988)の「教育における最近の批判的研究の一部は、何か秘教的な(mystical)色合いを帯びている。[中略]それによってこの

種の研究が、学者と一般の人々の議論 (public debate) との間に部分的な隔たりを生み出す。また、そうした研究で用いられる言語の一部を特徴づけている謎めいたわかりにくさが原因で、その種の研究がますます周辺に追いやられるようになってきた。」(Apple, M. 1988. “Introduction” in Liston, D. *Capitalist Schools*, Routledge. p.4) という批判を引用し、それが直接ジルーに向けられたものではないが、ジルーを意識していたことは確実にだろうと述べている。

引用・参考文献

- 上地完治 (1996) 「ジルーの批判的教育学に関する一考察-『差異』をめぐる問題」『広島大学教育学部紀要』第一部 教育学 45, pp.129-136.
- 上地完治 (2003) 「批判的教育学におけるリテラシー」『教育学研究』70 (3) , pp.325-335.
- 川崎誠司 (2012) 「アメリカにおける多文化教育の理論と実践-構成な社会的判断力をどう育てるか-」『社会科教育研究』No.116, pp.13-24.
- 澤田稔 (2008) 「アメリカ合衆国における批判的教育研究の諸相 (1) : ヘンリー・ジルーの教育論に関する批判的再検討 (上)」, 『名古屋女子大学紀要』54, pp.57-70.
- Giroux, Henry A. (1988) , “Border Pedagogy in the Age of Postmodernism”, in *Journal of Education*, 170 (3) , pp.162-181.
- 世界経済フォーラム「拡大する日本の男女格差を埋めるには」(<https://jp.weforum.org/agenda/2020/03/how-to-narrow-japans-widening-gender-gap/>) 2021年2月24日閲覧
- 田淵五十生 (2012) 「マイノリティの子どもたちの組織化と保護者の連携」『社会科教育研究』No.116, pp.25-34.
- 男女共同参画局「共同参画」2020年3・4月号 (https://www.gender.go.jp/public/kyodosankaku/2019/202003/202003_07.html) 2021年2月24日閲覧
- 千葉誠治 (2012) 「アイヌ民族に関わる学習 (歴史・文化) から見えてきた多文化教育の視点」『社会科教育研究』No.116, pp.3-12.
- 坪田益美 (2012) 「『社会的結束』に取り組むカナダ・アルバータ州の社会科カリキュラムの構造: 『深い多様性』の尊重と『多様性の調整』に着目して」『社会科研究』77号, pp.13-24.
- 坪田益美 (2015) 「多文化共生社会に向けた社会科の単元構成の枠組み-“Issues-Focused Approach”の可能性-」『社会科教育研究』No.125, pp.84-95.
- 中山京子 (2012) 「社会科における多文化教育の再構築-ポストコロニアルの視点から先住民学習を考える-」『社会科教育研究』No.116, pp.35-44.
- 日本社会科教育学会編 (2012) 『新版社会科教育事典』ぎょうせい, p.28.
- 松尾知明 (2003) 『多文化教育がわかる事典: ありのままに生きられる社会をめざして』明石書店, p.29.
- 松尾知明 (2012) 「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-」『社会科教育研究』No.116, pp.45-56.
- 森茂岳雄・川崎誠司・桐谷正信・青木香代子編著 (2019) 『社会科における多文化教育-多様性・社会正義・公正を学ぶ-』明石書店.