

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—

青木 香代子*

(2018年10月1日受理)

Possibilities of Social Justice Education in the United States: Through Critical Analysis of Multicultural Education

Kayoko AOKI*

(Received October 1, 2018)

要旨

アメリカにおける多文化教育は、異なる文化や多様性への理解に焦点が当てられ、社会における抑圧や差別、そしてそれが生み出される構造は見過ごされがちであることが指摘されてきた。社会正義のための教育は、社会的不正義に対して行動していくことができることをめざす教育であるが、これは従来の多文化教育の目的とも重なる部分である。本稿では、多文化教育をめぐる議論の考察を行い、社会正義のための教育において必要とされる抑圧の理解、そして社会正義のための教育の実践モデルについて検討する。また、社会正義のための教育が日本の教育にどのような示唆をもたらすのかを検討する。

【キーワード】 社会正義のための教育、多文化教育、社会正義、社会的公正、抑圧、
social justice education

1. はじめに

日本では、日本語指導を必要とする児童生徒の数は2016年の時点で43,947人（文部科学省2017）にもものぼり、その数は年々増加している。日本語を第二言語とする児童生徒に対して、言語的な支援だけでなく、進学や進路に関わる支援や経済的支援が必要とされている。また、国際結婚家庭の子どもや、国境をまたいで移動する子どもも増加しており、これまで以上に、ますます多様な教育現場を反映する教材やカリキュラム、評価方法や教師教育が求められている。一方、総務省は2006年に発表した『多文化共生の推進に関する研究会報告書—地域における多文化共生の推

*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)

進に向けて』において、多文化共生について「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きること」（総務省 2006：5）であると定義している。しかし、「多文化共生」に対する批判は、人々が「対等な」立場に立って「共に生きる」ことがめざされているにもかかわらず、不均衡な関係性が維持され続けている現状に向けられている。例えばハタノ（2010）は、多文化共生はマジョリティが都合よく使うことばであり、実際に日本に住む外国人への「強制」が行われているのではないかと強く批判している。「多様性」や「多文化」ということばは、いわゆるマジョリティ、特権集団¹⁾に属する者にとっては、マイノリティを受け入れる（ふりをする）ための、都合のいいことばになってはいないだろうか。「多様性を認めること」が、単に自分と違う文化を学ぶだけにとどまっていなかったらどうか。多様性を認め、より平等で公正な社会をめざす教育とはどのようなものだろうか。

アメリカ合衆国（以下、アメリカ）では、1960年代のアフリカ系アメリカ人を中心とした公民権運動と、それに起因するエスニック・グループの運動が、それまでの教育におけるエスニック・グループの表象やその欠落等への批判へと発展し、人種差別主義や不平等を生み出す社会構造を変革する動きの中で、多文化教育が展開されてきた（松尾 2013）。しかし、アメリカにおける多文化教育は、「多文化」ということばからイメージされるように、「多くの」「文化」を理解することが目的や目標の教育であるとして捉えられることが多く、その実践は「3Fアプローチ」と呼ばれる、異なる文化の食べ物（Food）、衣服（Fashion）、祭り（Festival）を学ぶことに焦点が当てられ、社会の中の力関係やそこから生じる問題については見過ごされる傾向にあることが指摘されてきている（馬淵 2013）。多文化教育は、単に自分とは異なる「文化」（ここでいう文化とは3Fに代表されるものを指す）を学ぶことだけにとどまらず、抑圧や、抑圧が生み出される構造について理解し、それを変えていこうとする生徒を育てるための教育という側面を持っているといえる。またその重要性は、「グローバル化」に逆行するように、多様性への不寛容があらさまに表現される現代において、ますます高まっている。

アメリカでは近年、批判的に問題を捉え、社会的不正義に対し行動していくことができることをめざす教育は、社会正義のための教育（social justice education）としても実践されてきている。²⁾ 社会正義のための教育は、多文化教育と目的や目標が重なる部分があるとされている（McDonald 2012, Cho 2017）。そのため、本稿では、まず、多文化教育学者である Banks、Sleeter and Grant、そしてニエトの論を中心として多文化教育の特徴を概観し、それぞれの特徴において抑圧に対抗する生徒を育てることがどのようにめざされているか、また多文化教育における実践においてどのような課題があるかを検討する。次に、社会正義のための教育の概念とその実践モデルについて考察し、日本における教育に向けた示唆を探ることとする。

2. 多文化教育をめぐる議論

多文化教育とは、ジェームズ・A・バンクス（Banks, 2008）によれば、人種、民族、ジェンダー、性的指向、障がい、宗教、社会階級等にかかわらず、すべての生徒が平等かつ公正に学校で教育を受けられるべきであるという教育概念、教育実践、および教育改革運動である。前述のように、多文化教育は公民権運動を起因とする権利のための運動から始まっている。そのため、多文化教育は、人種差別、自民族中心主義、言語差別等への対応の中で展開されてきた（ニエト 2009）。また、多文化教育は、学校のカリキュラム、教育方法、学校の政策、方針にまで及ぶものでもある（Banks 2008、ニエト 2009）。

Banks (2008) は、多文化教育の実践におけるアプローチを 1) 貢献アプローチ (民族集団及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、及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いる。

また、Sleeter and Grant (2009) は、それまでの先行研究の分析を行い、多文化教育の類型を 5 つのアプローチに分類して示している。

- 1) 特別な教育を必要とする生徒、および文化的に多様な生徒のための教育アプローチ：低所得家庭の生徒、特別な支援を必要とする生徒、英語能力が十分でない生徒の学力向上をめざす。
- 2) 人間関係アプローチ：多様な生徒の間に肯定的な関係を作るため、ステレオタイプの軽減や統合、寛容、受容の認識を高める。
- 3) 単一集団学習アプローチ：アフリカ系アメリカ研究、チカーノ研究等、特定の集団の社会運動や集団が抱えてきた問題について学ぶ。
- 4) 多文化教育アプローチ：多元的で平等な社会、多様な背景を持つ人々の尊重、集団間の公正な関係を目指し、カリキュラム、指導法、評価等の改革を行う。
- 5) 多文化・社会正義のための教育アプローチ：社会構造の平等と文化多元主義を促進するため、人種主義 (レイシズム)、階級主義、性差別、障がい者差別等、様々な抑圧を取り扱う。批判的思考、社会運動、エンパワメントのスキル等を教える。

上記 5) のアプローチは、1990 年代以降のホワイトネス研究や、批判的人種理論の影響を受けて、人種主義をはじめとする抑圧を克服するために発展したものである。アメリカの学校現場では、非白人の生徒の数は増加し続けているのに対し、教師は大半が白人である。³⁾ ホワイトネス研究とは、「白人であること」が、意識化されない特権や無徴化された文化や規範がいかに歴史的、経済的、政治的、社会的、文化的に構築されてきたかを問題にするものである (Frankenberg 1993)。そして、白人教師の人種認識や特権性は、教育実践にも影響を及ぼしている (Howard 2006)。また、批判的人種理論は、多様性の概念や社会の階層構造への挑戦として、法学の研究から生まれたものである (松尾 2013)。教育における批判的人種理論は、Ladson-Billings (1998) をはじめとして展開されてきたが、Ladson-Billings によれば、教育におけるカリキュラム、教授法、評価等が支配集団の文化に基づいているとする。このため、多文化教育においても、白人性を脱構築し、より人種的に平等で公正な社会をめざすための教育が模索されてきている (松尾 2007)。

プエルトリコ系アメリカ人で、自身も英語を第二言語として学んだ経験を持つニエト (2009 : 674-704) は、多文化教育について、社会政治的な文脈の中で次のような特徴があるとしている。

1) 多文化教育とは、反レイシズム (人種差別) 教育である。

反レイシズムは、多文化的視点の中核をなすものであり、人種的・文化的アイデンティティ理論の枠組みで人種を議論することによって、レイシズムがいかにあらゆる人々に否定的な影響を与え

るかを理解することをめざす。

2) 多文化教育とは、基礎教育である。

従来のカリキュラムは、ヨーロッパ的で男性的で上流階級的なものであるが、これは学校の多様性を反映しているものではない。アメリカだけでなく、世界の諸地域の歴史や地理について、広範な多様性を理解し、共感できる社会的・知的能力を身に付けることをめざす。

3) 多文化教育は、すべての生徒にとって重要である。

多文化教育は、人種、エスニシティ、社会階級、言語、性的指向性、宗教、ジェンダー等あらゆる差異に関係なく、あらゆる人々に関するものであり、あらゆる人々のためのものである。

4) 多文化教育とは、全面的 (pervasive) なものである。

多文化教育は、単なるプログラムや授業の一環として実践するものではなく、カリキュラムや教育方法、評価、教員の構成、学校の食事、家庭への手紙、生徒の母語の使用等が、社会や生徒の多様性に対応したものである。

5) 多文化教育とは、社会正義のための教育である。

権力や不平等、貧困、差別、戦争等について、問題を変革するために何ができるのか、社会正義についての議論を行い、生徒が学んだことを実際の状況に適用し、より包括的かつ拡張的に物事を考える方法を学び、多文化的視点を身に付ける。

6) 多文化教育とは、プロセスである。

特定の生徒に不利益をもたらす政策や実践を廃止し、教員養成課程において、学校や社会におけるレイシズムや差別の存続が生徒に与える影響や、多様な生徒の学習を促すためのカリキュラム上の戦略や教授法について理解を深める。

7) 多文化教育とは、批判的教育学である。

多文化カリキュラムの主な目的は、生徒が物事を決定する能力や社会的行動を起こす能力をのばすのを支援することである。また、批判的教育学は教員が生徒に知識を伝達するだけのものではなく、生徒たちが異なる視点を批判的に分析し、矛盾点を見つけ、理解し、それに基づいて行動することを促す。

さらにニエトは、多文化教育において、多様性を支持するレベルとして、1) 寛容 (tolerance)、2) 受容 (acceptance)、3) 尊重 (respect)、4) 肯定／連帯／批判 (affirmation/ solidarity/ critique) の4つに分類している (ニエト 2009 : 742-754)。「寛容」は、学校における多文化教育においては最も低いレベルで、言語的・文化的差異は社会が必然的に負わなければいけない責務であるという考えのもと、差異を変換するプログラム (例えば ESL プログラム) や、黒人史月間等、表面的なものにとどまる。「受容」は、差異を承認することを意味する。例えば、教科書や教材にある程度多様性が反映され、異なる学習スタイルや言語が認識される。「尊重」では、多様性は提供される教育の基礎として位置づけられ、生徒の経験や考えがカリキュラムに反映される。「肯定／連帯／批判」は、多様性をサポートする最も高いレベルとなり、そこでは、生徒の家庭の文化や言語を正当に受け入れ、それらを学習のための有効な資源として用いる。また、異なる集団が共生する際に生じる衝突や葛藤、苦痛は、学習における不可欠の要素として受け入れる。ニエトは、前述の多文化教育の7つの特性における実践を、この4つのレベルごとに整理している。表1は7つの特性のうち、本稿に特に関係する5) 社会正義のための教育のレベルの説明を抜粋したものである。

ニエトの多文化教育の論に特徴的なのは、過去や現在の社会および教育における「不平等や排除

表1 社会正義のための教育のレベルと実践

1) 寛容	2) 受容	3) 尊重	4) 肯定／連帯／批判
学校教育は、稀薄ながら幾分か地域のプロジェクトや活動とつながりを持つ。	社会変革のための学校の役割が認識される。何らかの変化が見られるようになる。例えば、生徒が地域の奉仕活動に参加する。	生徒は自らの社会的関心を反映する地域活動に参加する。	カリキュラムや教育方法は、社会的公正が教育の中核であるという理解にも続いている。思考と行動が学習の重要な要素となる。

(ニエト 2009、750-751 より一部抜粋)

と同時に、移民の歴史を考慮に入れる必要がある」(ニエト 2009: 17) としている点である。ニエトは、多文化教育は個人的・社会的・歴史的・政治的な文脈の中に存在するとしているが、これは、アメリカの歴史は、奴隷制と侵略を抜きに考えることはできないからである。そして、初期の移民が学校でうまくやっていたという神話は、自分たちの移民としての歴史を放棄し、拒否してきた結果、今の学校のカリキュラムや教育方法にも反映されていると指摘する。そのため、多文化教育は、「文化や言語の保持への関心をはるかに超える変革的なプロセス」であり、「社会における権力や特権の問題」に関わることでありとニエト (2009: 21) は主張する。そしてこれは、「レイシズムをはじめとする差別に挑戦することを意味する」のである (ニエト 2009: 21)。

これまで見てきたように、Banks、Sleeter and Grant、ニエトらは、多文化教育で最終的にめざされるものは、社会における抑圧や不平等に立ち向かうことのできる生徒を育てることであることがわかる。Banks の多文化教育のアプローチでは、「変換アプローチ」や「社会行動アプローチ」において、抑圧の構造について認識を促したり、行動を起こしたりすることを促すことがめざされている。Sleeter and Grant も、多文化教育の最後の類型である「多文化・社会正義のための教育アプローチ」において、抑圧が生まれる社会構造について理解を促し、批判的思考や社会運動のスキルを身に付けることがめざされている。ニエトの多文化教育の定義においては、多文化教育は社会正義のための教育、そして批判的教育であるとし、差別や抑圧やそれが生み出される構造について理解し、批判的思考や多文化的視点を持つことを促すとしている。

しかし、実際の実践では、Banks の貢献アプローチや付加アプローチ等にとどまっているのが現状である (馬淵 2013)。このような傾向に対する批判は、アフリカ系アメリカ人の女性学者であり文化評論家でもあるベル・フックスによっても指摘されてきている。例えば、フックス (2006: 45) は、大学における女性学の授業において、非白人女性について学期の最後でとりあげたり、1単元でまとめてしまったりといった実践は、「ただうわべだけでとりあげようとする行為」であり、「アリバイ的なやり方」、「だれもができるお手軽な改革」で、「多文化主義の考えに立った変革とはいえない」と強く批判している。その上でフックス (2006: 47) は、変革をめざす教育の中心的課題は、「教室を、民主主義的な場にするということ、誰もがそれに寄与する責任を感じる場」にすることであり、一人ひとりの「声」が尊重される「学びの共同体」を創り出すことでもあるとしている。それには、教師自身がそれまでの知識がいかに狭い枠組みの中で教育されてきたかを自覚する必要があるのである (フックス 2006)。

また、ヨーロッパにおける市民教育や社会正義について研究しているオスラー (2017) は、ヨーロッパにおける多文化教育 (ヨーロッパでは「異文化間教育」と呼ばれる) は、アメリカから始まった反人種主義・多文化主義の研究や、Banks による多文化教育の理論的研究に影響を受けてきているが、アメリカ以外の国でも学校教育における平等をめざす闘争が起きてきているということにつ

いて注目されてこなかったと指摘している。さらに、Banksの多文化教育の理論研究は、世界的にもインスピレーションを与えているが、「危険なのは、マイノリティのコミュニティに欠陥があるという見方をする政策立案者が、多様性を代償とする統合を強調することであり、とりわけ社会正義に関連した政策目標を犠牲にすること」(オスラー 2017: 71) であるとする。また、多文化教育が国家的な枠組みの内部で理解され、「支配的な国家的政治文化がナショナリストによる多文化教育の解釈を補強し」(オスラー 2017: 71)、グローバル的な視点を組み入れることを妨ぎ、多文化教育のモデルが国家的なモデルにとどまっていることを指摘している。オスラーの指摘は、国内での枠組みのみに陥りがちな多文化教育の課題を示している。

これらの批判は、多文化教育は、単に異なる文化の理解や自分の文化との差異を学ぶだけにとどまるのではなく、社会において周縁に置かれてきた人々の歴史や、構造的に継続されてきた抑圧や差別にすべての人々が立ち向かうための教育でもあることを再度認識させてくれるものである。

3. 社会正義のための教育—概念と実践モデル

ニエト (2009) は、「多様性の肯定」とは、単に差異をほめたたえるだけではなく、不公正な政策や実践に異議を申し立てることであるとしている。しかし多文化教育をめぐる議論において、必ずしも不平等や不正義、差別に立ち向かうための実践、すなわち社会正義のための教育に関する議論が十分になされてきたわけではない。

例えば Nieto (2013) は、教育における社会正義は、指導、学習、生徒に関する態度、信念 (beliefs)、行動であり、指導法の基盤を形作るものであるとし、特に不平等、貧困、レイシズムやその他の偏見の問題を、教育の社会政治的な文脈において認識することを意味するとしている。また Nieto (2013: 21) は、教育における社会正義には以下の4つの要素があると説明している。

- 1) 教育における社会正義は、構造的な不平等や差別を引き起こし悪化させる誤解や真実ではないことやステレオタイプに挑戦し、直面し、それらをこわす。
- 2) 教育における社会正義は、すべての生徒に、彼・彼女らの最大の可能性の限界まで学ぶことができるリソース (教材だけでなく、期待感や尊重といった情緒的なものも含める) を提供する。
- 3) 教育における社会正義は、特定の背景を持つ生徒は欠点があるという理論を拒否し、すべての生徒には学力を伸ばすことができる長所を持つということを理解することを求める。
- 4) 教育における社会正義は、民主主義社会において役割を果たすために、批判的思考を促し、社会運動を支援する学びの環境を作る。

しかしこの4つの要素の背景となる議論、つまり構造的な不平等や差別がどのように引き起こされるのか、また特定の背景を持つ生徒が欠点を持っているという理論はどのように社会的抑圧に関係しているのか等について、ニエトは詳しく議論しているわけではない。そのため、本節では、支配・被支配の関係や抑圧が生み出す不平等な社会構造、それを維持する特権性の脱構築にも焦点をあてる社会正義のための教育における概念をみていく。

社会正義のための教育は、social justice education、あるいは education for social justice と呼ばれている。ここでいう社会正義 (social justice) は、日本語では「社会的公正」と訳されることも多い。特権集団に属する人々のための社会正義の教育について研究したダイアン・グッドマン (2017: 5) によれば、社会正義とは、「権力や資源をより公平に分配し、あらゆる人が尊厳や自己決定権を

持って、心身ともに安全に暮らせる方向を模索するもの」である。そして Bell (2016:3) によれば、社会正義の目標は、「すべての社会的アイデンティティ集団に属する人々がそれぞれのニーズが互いに満たされるように完全に、公正に参加することをめざす」ことであり、そのための過程として、「民主的かつ参加型であるべきであり、多様性や差異に敬意を払い、変革を起こすために他者と協働することにおいて、人間の営みと能力に対して開放的、肯定的であるべきである」とする。さらに、社会正義は、周縁化された人々を認識し尊重する社会的プロセスでもある (Bell, 2016:3)。

社会正義の実現のために、グッドマンは、「不公平な制度的構造や慣行を変え、支配的イデオロギーを批判的に問い直す」ことが必要であるとする (2017:5)。しかし社会正義に対して積極的に行動したいと考えている人がいる一方で、抵抗感を抱いている人がいることも事実である。特に、特権集団に属する人々にとって、社会的に構築されてきた特権集団の価値観や制度を批判的に捉え直し、自分自身に特権があることを認めることは容易ではない。それだけでなく、社会正義のためには、社会政治的な要因や心理的要因を克服する必要がある (グッドマン 2017)。社会正義のための教育は、学習者自身が持っている先入観や自己概念を問い直すように導くが、そのためには教育者は「個人の成長を促すような状況や学習内容、プロセス」を用意し、感情と知性に働きかける必要があるのである (グッドマン 2017:46)。

社会正義のための教育において重要な点の一つは、抑圧について理解することである。抑圧には様々なものがあるが、その例として、グッドマンは次の項目を挙げている (各項目の次に書かれているカッコ内の内容は、抑圧の対象となるものである)。①人種差別 (人種)、②性差別 (生物学的な性)、③異性愛主義 (性的アイデンティティ)、④トランスジェンダーへの抑圧 (ジェンダー・アイデンティティ、ジェンダー表現)、⑤階級差別 (社会経済的地位)、⑥障がい者差別 (身体的・精

表2 様々な抑圧

抑圧・差別 (抑圧の対象となるもの)	支配的 (特権集団)	従属的 (劣位集団)
人種差別 (人種)	ヨーロッパ系の人々 (白人)	非白人、複数の人種的ルーツを持つ人々
性差別 (生物学的な性)	男性	女性、インターセックスの人々
異性愛主義 (性的アイデンティティ)	異性愛者	レズビアン、ゲイ、バイセクシュアル、クィア、無性 (性に無関心な人々)
トランスジェンダーへの抑圧 (ジェンダー・アイデンティティ、 ジェンダー表現)	生物学的性とジェンダーが 一致する男性、女性	トランスジェンダー
階級差別 (社会経済的地位)	上流階級、中産階級	労働者階級、貧困層
障がい者差別 (身体的・精神的能力)	健常者	障がい者
年齢差別 (年齢)	若者、壮年	高齢者
宗教的な抑圧 (宗教)	キリスト教信者	ユダヤ教、イスラム教、ヒンドゥー教、 無神論者、その他の宗教的少数者
外国人差別、排外主義 (国籍)	その国で生まれた人	その国で生まれていない人

(グッドマン 2017 より修正を加えて筆者作成)

神的能力)、⑦年齢差別(年齢)、⑧宗教的な抑圧(宗教)、⑨外国人差別、排外主義(国籍)がある。これらの他に、民族、言語、体形や外見等に対する抑圧がある(表2参照)。グッドマンによれば、すべての人は複数の社会的アイデンティティ(の属性)を持っており、カテゴリーによって「特権集団と劣位集団のどちらにも属しうるし、権力構造のどちら側にも立ちうる」(グッドマン2017:11)としているが、これらのカテゴリーは社会的に構築されてきたものであり、人々の生活に大きな影響を及ぼしているとする。また、社会的不正義は、様々な制度だけでなく、個人の意識にも埋め込まれているものである。そのため、抑圧が社会的システムだけでなく個人の生活やコミュニティにおいてどのように機能し、維持されてきたかを理解することは重要である(Bell, 2016)。

前頁(表2)のグッドマンの抑圧に関する分析では、「支配的集団(特権集団)」と「従属的集団(劣位集団)」の二項対立構造のように見えるが、グッドマンが述べているように、すべての人は複数の社会的アイデンティティを持っているということを鑑みれば、二項対立ではなく、より複雑な構造であることがわかる。これは、抑圧が起こるレベルにも関係しているといえる。Adams and Zúñiga (2016)は、抑圧は個人、集団(グループ、コミュニティ)、制度(システム)のレベルにまたがっているとするとし、構造的な不平等はそれぞれのレベルで起こるとした。そしてそれは、人種、エスニシティ、性別、ジェンダー、性的指向性、社会的階級、宗教、年齢、障がい等に対する抑圧とお互いに関係し、交差しながらそれぞれに影響し合っているとするとする。図1は、それを図にしたもので、個人、集団、制度のそれぞれのレベルにおいて、あらゆる種類の抑圧が起こり得ることを表しているものである。そして、このような抑圧は、人種差別、階級差別、性的指向性に対する差別等に現れている。社会正義のための教育では、これらの抑圧に対して、効果的に働きかけるために、抑圧が日常生活においてどのように機能しているのかについて理解することを重要視する(Bell, 2016)。社会正義のためにどのようなことをすべきかについて、さらにBell(2016:16-22)

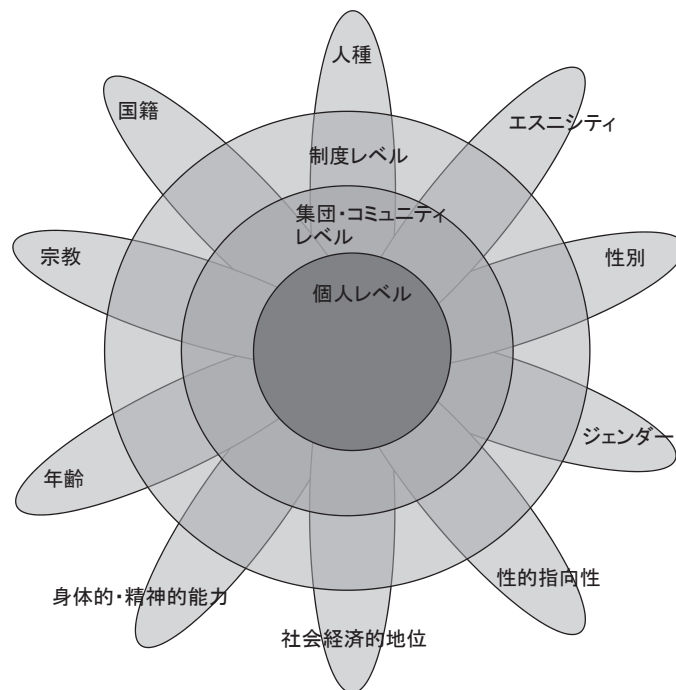


図1 抑圧のシステムのレベルと抑圧の種類³⁾

は次のようなことが必要であると述べている。

1) 批判的意識 (critical consciousness) を発展させること

批判的意識とは、パウロ・フレイレ (1979) により展開されたものであるが、批判的意識を持つことは、抑圧を生み出す政治的・社会的パターンを認識し、抑圧的な状況に疑問を呈し、分析し、挑戦するために連帯して働きかけることを意味する。

2) 二分法 (binaries) を脱構築すること

抑圧はしばしば、特権を持つ集団と、そうでない集団を排除する二元的な構造を生む。しかし、この二分的な構造を脱構築し、個人的・社会的な複雑性を認識することは、変革のために重要なことである。どちらかのカテゴリー (白人/黒人、ゲイ/ストレート等) に分類されるかにより優劣をつけられ、抑圧を継続してきた二分法を分析し、脱構築する必要がある。

3) カウンターナラティブを活用すること

批判的人種理論をはじめとするカウンターナラティブは、特権集団 (あるいは支配集団) の正当性を安定させるためのナラティブを不安定なものにさせる。また、カウンターナラティブは、周縁化された集団の抑圧されてきた、あるいは隠されてきた抵抗のストーリーを掘り起こし、抑圧的な状況は変えることができるということを示すことができる。1960年代~70年代のネイティブ・アメリカン、アジア系アメリカ人、チカーノ、アフリカ系アメリカ人の学生らによる学生非暴力調整委員会 (Student Nonviolent Coordinating Committee) の活動等は、今日の若者の運動にも影響を与えている。

4) 権力を分析すること

先述の社会運動からさらに学べることは、権力と利害の関係を探り続ける必要があるということである。「誰のための制度なのか?」「誰に利益があり、誰が負担するのか?」といった疑問は、ヒエラルキーや隠れた利害関係を明らかにすることに役立つ。

5) 利害の一致を探ること

利害の一致という概念は、集団間で利益を共有できる可能性を探る上で、役に立つ戦略となるかもしれない。しかし同時に、異なる戦略が必要となったとき、変革のために協働するには限界があるということについて現実的である必要がある。

6) グローバルなつながり (global connections) を作ること

抑圧は、地理的、歴史的な文脈において、国境を越えて構築されてきた。労働、移民、ジェンダー、民族間の関係等は、トランスナショナルな視点で分析することも必要である。例えば、グローバル・フェミニズムや、グローバル・クリティカル・レイス・フェミニズム (global critical race feminism)、トランスナショナル・フェミニズムは、ポストコロニアル制度およびアメリカ帝国主義のもとにおいて、女性が直面してきた問題に焦点を当て、ローカルな戦略と解決に取り組んでいる。

7) 連合と連帯を構築すること

抑圧や不平等は、複雑に関係し、交差しており、それに立ち向かうためには、多様な人々が連帯する必要がある。そのためには、多様な集団が、異なる立場に立った人々が権力にアクセスするための見識やエネルギーを集結し、連帯して戦略を立てることが重要である。

8) 被抑圧集団のリーダーシップに従うこと

社会正義のためには、周縁に置かれた人々の声を聞くことも重要な実践の一つである。障がい者

の権利のためには障がい者の、LGBTQの人々の権利のためにはLGBTQの人々の声を聞かずして、決定を下すことはできないからである。

9) 責任あるアライとなること

アライ、もしくはアリー (ally) とは、抑圧されている人々が求めているものを聞き、彼らと共に連帯して抑圧に立ち向かう人のことである。しばしば、支配集団に属する人々は、周縁化された集団を「助ける」ために、前もって考えたアイデアを無理強いすることがある。このようなスタンスは、不平等な権力関係を生み出す。また、アライということばは、必ずしも支配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。

以上のことは、これまでの社会正義への働きかけにおいて発展してきた理論や実践を含むが、Bell (2016) は、これらを創意工夫し、実践を組み合わせることによって現在の社会正義のための教育への実践に導くことができるとしている。

では、社会正義のための教育においては、どのような実践がなされているのだろうか。社会正義のための教育は、抑圧を生み出す社会構造やその特徴を理解するために、生徒に批判的、分析的なスキルを延ばすことを可能にし、さらに抑圧が生み出される構造を崩し、変革することを支援する (Bell 2016 : 4)。そして、社会正義のための教育においては、抑圧的な状況を認識し、可能な行動を起こすための知識とスキルを身に付けることをめざす。これは、生徒に、教室の中で教えられていることだけでなく、学校の外で起こっていることについても疑問を持つことを促すことも含む (Christensen 2012)。

さらに Adams and Zúñiga (2016) は、社会正義のための教育のコアとなる概念に関する授業実践として、以下の4段階を挙げている。Adams and Zúñigaによれば、この実践のデザインは、社会正義のための教育のワークショップ等でも活用することができるとしている。

1) 学びの共同体 (learning community) の構築

最初の段階では、学びの共同体をつくることから始める。具体的には、まず、参加者がアイスブレイクでお互いを知り、その後、グループのガイドラインを話し合う。また、この段階では、社会正義のための教育のコアとなる概念や抑圧について紹介する。

2) 社会化のプロセス、社会的カテゴリー、社会的集団、社会的アイデンティティ等の概念を個人レベルで理解する

この段階ではさらに踏み込んで、社会的アイデンティティ等の概念を紹介し、社会化のプロセスについて理解する。グループディスカッションを行い、エンパワメントの個人的な経験について話し合う。

3) 制度的・社会的枠組みにおける理解を促すために、歴史的背景や社会的構造、現在の抑圧についての分析に焦点を当てる

この段階では、様々な抑圧が歴史的にどのように構築されてきたかについて理解する。また、異なる抑圧がどのように複雑に絡まっているかについて、またどのようにそれをほぐすかについてインタラクティブな活動を通して考える。

4) アクションプランを立てる

ここでは、グループに分かれ、変化を起こすためにどのようなことが必要かを図式化する。また、実際にどのような行動を起こすことができるかについて考え、プランを立てる。

このような実践において、支配集団に属する参加者が怒りの感情を表したり、防衛的に振る舞ったりすることがあるが、そのような場合、ファシリテーター（あるいは教師）は、感情的な反応を参加者に振り返ってもらったり、それをシェアしてもらったりすることによって、その感情を認識するという方法をとることができる（Adams and Zúñiga 2016）。もう一つの方法は、現在の抑圧に対して参加者が感じた怒りや恥じらいといった感情と、歴史的に構築されてきた抑圧とを結び付けることである。これにより、そのような感情にとらわれることなく、現在の不平等や不正義が歴史的に構築されてきたものであるということを理解することができる（Adams and Zúñiga 2016）。

4. 日本における教育への示唆

社会正義のための教育は、日本における教育にも示唆を与えている。第1章でも述べたように、日本語指導が必要な児童生徒や海外にルーツを持つ児童生徒は近年ますます増加している一方で、在日外国人に対するヘイトスピーチや外国人労働者に対する待遇の問題等が顕在化しているなか⁵⁾、単に特権集団に属するマジョリティ側の生徒が自分と異なる文化を学び、交流するといった従来行われている3Fアプローチだけでは、不十分であることは明白である。無論このような指摘は、日本の多文化教育研究でも議論されている。例えば森茂（2013：88）は、外国人児童生徒が直面している問題やその対応について、「マイノリティの外国人児童生徒の問題としてのみとらえるのではなく、その差別構造を支えるマジョリティの日本人児童生徒の問題として捉える必要がある。マジョリティの意識（価値）変革なくして『異文化を理解し共に生きていこうとする姿勢』、すなわち『多文化共生』に向けての資質の育成はあり得ないからである」と述べている。その上で森茂は、日本の学校におけるカリキュラムにおいても、「マジョリティの特権性を自覚させるような内容」や、「マイノリティの対抗的な語りを学習内容として構成する必要がある」とする（森茂 2013：102）。森茂の指摘は、グッドマンが示したように、「学習者自身が持っている先入観や自己概念を問い直し、特権性を自覚するということにもつながるといえる。

社会正義のための教育では、生徒は暗記することよりもむしろ疑問を持つことによって、教育が広がるとされる（Christensen 2012）が、実際には、児童生徒が疑問を持ったり、議論を行ったりすることがいつも歓迎されるわけではない。同時に、児童生徒が異なる背景を持つ人々に対する不寛容な表現やヘイトスピーチを耳にしたとしても何ら疑問を持たない場合もある。しかし、社会正義のための教育においては、生徒だけでなく、教師自らが抑圧や抑圧の構造を理解し、議論を歓迎し、意識を変えていく実践を行う必要があるだろう。人種や民族、宗教等の違いが日本に比べてはるかに可視化しやすいアメリカとは違い、日本では多様性が可視化されにくい。グッドマンや Adams and Zúñiga が示した抑圧の構造モデルは、自らのアイデンティティと特権性について理解するために参考にすることができるであろうが、これらのモデルはアメリカにおける文脈で活用されているため、日本における抑圧の構造を分析し、実情に合わせて応用する必要がある。また Bell やニエトの社会正義のための教育における論や、Adams and Zúñiga の実践デザインがどのように日本において展開され得るのかについても今後検討していく必要がある。

5. 結語

本稿では、アメリカにおける多文化教育について、Banks、Sleeter and Grant、ニエトの論を中心に概観し、その課題を検討した。そして、社会正義や抑圧の概念、社会正義のための教育の要素とその実践デザインについて、グッドマンや Bell、Adams and Zúñiga、ニエトの分析をもとにみてき

た。多文化教育は、様々な文化を学ぶだけでなく、社会的に構築されてきた抑圧や差別に対抗するために行動することがめざされる教育でもある。しかし、実際には、多様性や差異の理解に焦点が当てられ、不平等や抑圧、またそれが生み出される構造は見過ごされがちであることが指摘されてきた。ニエトが指摘したように、多様性を認めることは、単に差異をほめたたえるだけではなく、不公正な政策や実践に異議を申し立て、抑圧に立ち向かうことでもある。

社会正義のための教育では、抑圧の理解や抑圧が起こるレベルや交差性も重視し、抑圧を認識することにまず焦点をあてるため、Banksらの多文化教育の理論をもとにした実践でも難しいとされてきたことが克服できる可能性があると考えられる。社会正義のための教育は、多様性を認め、より平等で公正な社会をめざし、抑圧や差別に対して行動を起こすことも目標とされるため、様々な形での実践が試みられている。今後は、アメリカにおける社会正義のための教育における実践の現状と課題についても研究を進め、日本における社会正義のための教育の実践開発の可能性を探っていくこととしたい。

注

- 1) 本稿では、社会的に特権を持つ人々が属する集団を特権集団、また社会において支配的な地位に属する人々を支配集団として用いている。
- 2) Social justice は、後述するようにはしばしば「社会的公正」と訳される。一方で、多文化教育において social justice に近い概念として equity (エクイティ) があるが、こちらも「公正」と訳されることが多いため、本稿では social justice を「社会主義」とした。
- 3) 2015-2016年に実施された全米教育統計センター (National Center for Education Statistics 2018) の調査によれば、白人教師の割合は約 80% であった。
- 4) Adams and Zúñiga (2016) の抑圧のシステムおよびグッドマン (2016) の抑圧の種類を元に筆者作成。
- 5) 本稿では取り上げていないが、国籍や民族に対する抑圧だけでなく、子どもや女性の貧困といった経済格差の問題も社会正義のための教育で取り上げる内容に含まれる。これらの問題がどのように社会正義のための教育において取り扱われるかについては今後の課題としたい。

引用文献

- オスラー, オードリー (2017) 木村涼子、キム・ハリム、片田真之輔他 (訳) 「<翻訳> 私たちが語る物語: 多文化的文脈において正義と平等のための教育におけるナラティブの役割を考える」『大阪大学教育学年報』22, 65-80. (Osler, A. (2015). The story we tell: exploring narrative in education for justice and equality in multicultural contexts. *Multicultural Education Review*, 7, 12-25.)
- グッドマン, ダイアン (2017) 出口真紀子 (監訳)、田辺希久子 (訳) 『真のダイバーシティをめざして—特権に無自覚なマジョリティのための社会的公正教育』上智大学出版 (Goodman, D. J. (2011) *Promoting diversity and social justice: Educating people from privileged groups*. 2nd Ed. New York: Routledge.)
- 総務省 (2006) 「多文化共生の推進に関する研究会報告書—地域における多文化共生の推進に向けて」
- ニエト, ソニア (2009) 太田晴雄 (監訳)、フォンス智江子、高藤三千代 (訳) 『アメリカ多文化教育の理論と実践—多様性の肯定へ』明石書店 (Nieto, S. (2004). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (4th ed.). Boston: Pearson.)
- ハタノ, リリアン・テルミ (2010) 「『共生』の裏に見えるもう一つの『強制』」馬淵仁編著『『多文化共生』は可能か—教育における挑戦』127-148 頁. 勁草書房
- フックス, ベル (2006) 里見実 (監訳) 『とびこえよ、その囲いを—自由の実践としてのフェミニズム教育』新水社 (hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.)
- フレイレ, パウロ (1979) 小沢有作、楠原彰、柿沼秀雄、伊藤周 (訳) 『被抑圧者の教育学』亜紀書房 (Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.)
- 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) 『多文化教育が分かる事典—ありのままに生きられる社会をめざして』明石書店
- 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』25-43. 勁草書房
- 森茂岳雄 (2013) 「多文化教育のカリキュラム・デザイン—日本人性の脱構築に向けて」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』87-106. 勁草書房

- 文部科学省 (2017) 「『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成 28 年度)』の結果について」
- Adams, M. & Zúñiga, X. (2016). Getting started: Core concepts 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.). New York: Routledge, pp.97-130.
- 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. New York: Routledge, pp.3-26.
- Christensen, L. M. (2012). Teaching about social justice and power. In J. A. Banks (Ed.), *Encyclopedia of diversity in education*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp.1992-1995.
- Cho, H. (2017). Navigating the meanings of social justice, teaching for social justice, and multicultural education. *International Journal of Multicultural Education*, 19 (2), 1-19. Retrieved from <http://ijme-journal.org/index.php/ijme/article/view/1307/1180>
- Frankenberg, R. (1993). *White women, race matters: The social construction of whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Gay, G. (2012). Multicultural education, purposes, and goals. In J. A. Banks (Ed.), *Encyclopedia of diversity in education*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp.1548-1553.
- Howard, G. R. (2006). *We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial schools*. 2nd Ed. New York: Teachers College Press.
- Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11 (1), 7-24.
- McDonald, M. (2012). Social justice teacher education. In J. A. Banks (Ed.), *Encyclopedia of diversity in education*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp.2002-2005.
- National Center for Education Statistics (2018). *Characteristics of public elementary and secondary school teachers in the United States: Results from the 2015–16 National Teacher and Principal Survey*. Retrieved November 25, 2018 from: <https://nces.ed.gov/pubs2017/2017072rev.pdf>
- Nieto, S. (2013). *Finding Joy in Teaching Students of Diverse Backgrounds: Culturally Responsive and Socially Just Practices in U.S. Classrooms*. Portsmouth: Heinemann.
- Sleeter, C. E. and Grant, C. A. (2009) *Making Choices for Multicultural Education* (6th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.