

# アメリカ高等教育における社会正義のための教育の実践と課題

青木 香代子\*

(2020年11月9日受理)

## Issues and Practices of Social Justice Education in Higher Education in the United States

Kayoko AOKI\*

(Received November 9, 2020)

### Abstract

In this article, the author will explore and examine how social justice education is conducted in higher education in the United States. Recently, a number of universities have offered programs and courses related to social justice. Through interviews with faculty members who have taught social justice education and other related fields in Northern California, it was found that they emphasize concepts and theories such as critical theory, intersectionality, etc., and practice by using activities such as oral history, reflective writing, and films.

【キーワード】 Social justice education, higher education, intersectionality, oppression,  
社会正義のための教育、高等教育、インターセクショナルリティ、抑圧

### 1. はじめに

多様な背景を持つ人々が暮らす現代社会においては、多様性の尊重や自分と異なる背景を持つ人に対する理解が欠かせない。しかしそのためには、社会的不正義や不平等を生み出し、維持し続けている抑圧構造に対する気づきやそれに対して行動していくための資質を育成することも重要である (Adams & Zúñiga, 2016; 森茂・青木, 2019)。抑圧構造を批判的に捉え、それに対して行動するスキルを育成し、より公正で公平な社会を目指す社会正義のための教育 (social justice education) の必要性が高まっている。

社会正義のための教育は、アメリカ合衆国 (以下、アメリカ) を中心にさまざまな国で展開されている。アメリカの大学・大学院においては、「社会正義のための教育」という名称がついていな

---

\*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)

くても、それに関連する内容が取り扱われる授業（例えば、貧困、人種差別、クィア研究、エスニック・スタディーズ、警察による大量収監などの法研究）が提供されたり、社会正義のための教育の視点に立った論点をもとに授業が進められたりすることも多い（Elfman, 2020）。また、学部や大学院のプログラムに“Social Justice”や“Equity and Social Justice”、“Diversity and Social Justice”といった名称を冠しているところもある。アメリカの高等教育における多様性に関する情報を提供している雑誌 *Diverse: Issues in Higher Education* の記事（Elfman, 2020）によれば、学生は大学入学前から社会の不正義や不平等を認識しており、それらの問題について理解するために、政治的分析や歴史的な文脈、社会科学的研究や理論を学び、法律や文学、デザインなどといった学問を通して、研究を社会変革に役立てたいと考えているという。

一方、近年ますます多様化・多文化化が進む日本の大学においても、外国人労働者に対する不当な扱いやジェンダーギャップ、在日コリアンをはじめとする海外にルーツを持つ人たちに対するヘイトスピーチなど、不正義や不平等の問題を考えていくうえで、社会正義のための教育の視点を取り入れていくことが必要である。アメリカの高等教育における社会正義のための教育の実践は、多様化が進む日本の大学における教育実践にも示唆が得られることが期待できる。そこで本稿では、アメリカの高等教育において社会正義のための教育や関連分野を研究・実践している大学教員へのインタビューを行い、そこから見えた課題をもとに、日本の高等教育における社会正義のための実践にあたっての可能性を検討することを目的とする。

## 2. 社会正義のための教育

本節では、まず、社会正義のための教育について説明した後、社会正義のための教育において中心的な概念である抑圧の特徴について説明する。抑圧は、あらゆる社会的カテゴリー（例えば、人種、民族、性別、社会経済的階級、宗教など）において支配的集団と従属的集団の関係性を構築している仕組みとされる（Bell, 2016）。次に、インターセクショナリティ（交差性）の理論的背景と課題について論じる。インターセクショナリティは、それぞれの社会的カテゴリーにおける抑圧が重なり合い、影響し合っていることを指すが、これは社会正義のための教育において、重要な概念となっている（Bell, 2016）。というのも、誰しも単独の社会的カテゴリーのみに属しているのではなく、複数のカテゴリーに属しているからである。最後に、社会正義のための教育の実践における理論的背景について論じる。抑圧構造を批判的に分析することは、学習者の先入観やそれまで本当だと思ってきたことに疑問を投げかけることでもある。そのため、学習者の学びを支援するための理論的背景を検討する。

### 2.1. 社会正義のための教育とは

社会正義のための教育の目標は、抑圧の構造を理解するための分析手段を発展させ、個人間や地域、国家（間）における社会的不正義の問題について、気づきや知識をもたらし、行動に移すためのスキルを発展させることである（Bell, 2016）。そのため、社会正義のための教育は、単に多様性の尊重にとどまるのではなく、制度的、文化的、個人的レベルにおける権力や特権性、抑圧の構造を批判的に検討し、社会変革のための行動スキルを身に付けることを支援する（Bell, 2016; Hackman, 2006; Sensoy & DiAngelo, 2017）。

抑圧は、次のような特徴がある。1) 人生における機会や可能性を制限する、2) 歴史や法律、経済政策、社会政策、教育などに埋め込まれており、深く根付いている、3) 制度的・社会的パター

ンを通して歴史的に蓄積され、表象やマイクロアグレッションなどによって維持されている、4) 社会的カテゴリーを構築する、5) 支配的集団と従属的集団の関係が構築され、不平等・不正義のシステムの維持に寄与する、6) 支配的集団と従属集団の関係が常態化する、7) 抑圧の社会化と内面化により、それが社会の規範として意味づけられ、実践される、8) 異なる抑圧が交差、連動し、お互いに影響を与え合う、9) 恒久的で可変的であり、形を変えて存在し続ける (Bell, 2016: 5-16)、という点である。また抑圧は、すべての人に影響を与えるため、社会正義のための教育では、すべての人が抑圧の構造が維持されることによる損失を認識し、それらについて行動を起こすための支援を行う。

## 2.2. 社会正義のための教育におけるインターセクショナリティ (交差性)

2.1 で述べた抑圧の特徴の中でも特に 8) はインターセクショナリティ (intersectionality) と呼ばれる。インターセクショナリティとは、それぞれの抑圧が相互に構成し合い、連動し合い、強化し合っていることを指す。さまざまなレベルで起こる社会的抑圧について、特定の問題に対する理解を深めることは重要であるが、同時に異なる社会的カテゴリーにおける抑圧の交差とその作用の解決を探ることも重要である。社会正義のための教育において、インターセクショナリティは、社会における不平等を分析するためのツールであり、その解決方法を探るために必要な概念である (Collins & Bilge, 2016; Collins, 2019; Zwier & Grant, 2014)。また、インターセクショナリティは個人のアイデンティティのレベルでも作用する。例えば、アフリカ系アメリカ人男性で専門職の高所得者は、経済面やジェンダー、専門職という地位 (社会的階級) では特権を持っているが、人種という面では白人が経験するような特権は持っていない (Bell, 2016)。

インターセクショナリティという概念は、ブラック・フェミニズムから生まれたもので、アメリカの法学者であるキンバリー・クレンショーによって示されたものである。クレンショー (Crenshaw, 1989: 149) は、黒人女性の経験について、彼女たちが差別に対する申し立てをするとき、一方向 (unidirectional) のものでなければならないと指摘し、差別を四方向が交差する交差点として類推すると、「差別は、交差点のように、一方向からくるものかもしれないが、もう一方向からもくるかもしれない。もし、事故が交差点で起こるとしたら、複数の方向からくる車が起こすかもしれないし、ときには全方向からの車が起こすかもしれない。同様に、黒人女性が交差点にいるために傷つけられるのは、性別と人種による差別の結果による損傷かもしれない」(筆者訳) と述べている。

黒人女性の経験する抑圧について議論するとき、性差別と人種差別を切り離すことはできないという指摘は、同じく黒人女性で文化批評家のベル・フックスによっても指摘されている。フックス (2010) は、インターセクショナリティという用語は用いていないものの、黒人女性のおかれている状況について、「私たち黒人女性が黒人男性と別個の集団であると認められることはめったにないし、『女性』という集団の一部を認められることもほとんどない。黒人について論じられるときは、性差別のせいでは黒人女性の声がかき消され、女性について論じられるときは、人種差別のせいでは黒人女性の声がかき消される。黒人について論じられるときは、たいてい黒人男性に、女性について論じられるときは、たいてい白人女性にスポットがあてられる」(フックス, 2010: 20、強調は原文) と鋭く指摘している。フックスはさらに、白人の中産階級の女性が「自分たちの物ごととたいする見方がどれほど人種的、階級的な偏見に満ちているかということにすら気づいていない」(フックス, 2017: 21) としているが、フックスによるこの指摘は、ジェンダー・人種・階級

における抑圧の関係にせまろうとするものである(藤高、2020)。ブラック・フェミニズムから生まれたインターセクショナルリティは、ポストコロニアル・フェミニズム、クィア理論、トランス・フェミニズムにおいてもその重要性が指摘されている(藤高、2020)ほか、社会正義のための教育、アーバン・スタディーズやエスニック・スタディーズにも影響を与えている(Bell, 2016; Collins & Bilge, 2016; Collins, 2019; Zwier & Grant, 2014)。

これまでのインターセクショナルリティの研究における課題として、河合(2016: 8-9)は、1) マイノリティ/被差別集団(本稿では「従属集団」としている)は有徴化されるが、マジョリティ/差別集団(本稿では「支配的集団」)が無徴化される傾向にあること、2) インターセクショナルリティを考えるとときの社会的カテゴリーの範囲、つまりどこまでのカテゴリーを対象にするのが問題となること、3) アイデンティティに関する実証研究において、当事者から交差したアイデンティティについて直接的に語られないことが多いことである、としている。その上で、河合は、さまざまなカテゴリーに依拠するアイデンティティが複雑に絡まり合って作用しているという意味での交差(インターセクショナルリティ)と、学術的には別々の概念として議論されているトランスナショナル性、ハイブリッド性、接合という関係概念を含めて「交錯」と捉えることで、「集団内の多様性だけでなく、別々の集団に属しているとみなされる人びととの間の負の関係性を含めたさまざまな『つながり』を浮かび上がらせる」(河合、2016:3-4)ことができると述べている。多文化社会を単なる「日本人」と「外国人」の共存という二項対立的な見方に陥るのではなく、さまざまな社会的カテゴリーや帰属意識等が複雑に絡み合う「交錯」という概念を用いることで、日本における多文化社会の構築を検討することができるのである(河合、2016)。社会的不正義や抑圧の議論においては、支配的集団・従属集団という二項対立になりがちであるが、トランスナショナル性やハイブリッド性などの関係概念を含めた「交錯」という視点は示唆に富む。

しかしながら、河合が指摘したインターセクショナルリティにおける課題の一点目について、社会正義のための教育においては支配的集団の特権性を可視化することも重要視されることから、インターセクショナルリティが個人レベルのアイデンティティにも作用することを学ぶことで、支配的集団の無徴化を防ぐことができると考えられる。また、三点目のインターセクショナルなアイデンティティが当事者によって語られることが少ないという点は、インターセクショナルリティがブラック・フェミニズムからもたらされたこと、つまり複層的で交差的な差別を生きてきた当事者から生まれたという経緯を見過ごしてしまうことになりかねないため、注意が必要である。インターセクショナルリティはあくまで差別の複層性・交差性を考えるために当事者から生まれた概念であり、人種差別やセクシュアル・マイノリティに対する差別、階級差別などの差別を「別々に切り離して理解しては、それらの『交差点』を生きる者たちの実存は抹消」(藤高、2020: 46)されてしまうため、インターセクショナルリティは「このような『抹消』に抗する闘いから生まれた」(藤高、2020: 46)ものだからである。そして、インターセクショナルリティはまた、特権を持つ支配的集団が差別や規範を再生産することなく「〈わたし〉と〈あなた〉の接点を紡ぎ出し、出会い直す」(藤高、2020: 46)ために導入された用語でもあるのである。このようなインターセクショナルリティの視点は、さまざまな形の抑圧がすべての人に影響を与え、関係を形成し、不正義や不平等を生み出している状況を理解し、それらを解消していくために重要な視点である。

### 2.3. 社会正義のための教育の実践

社会正義のための教育におけるペダゴジー(教授)は、より公正で平等な社会をめざして、学習



者の積極的な関与を促す (Adams, 2016)。また、社会正義のための教育では、パウロ・フレイレが示した省察と行動を伴う「実践 (praxis)」が重要な概念の一つとなっている。フレイレ (Freire, 2000) は、抑圧状況を克服するためには、まずその原因を批判的に認識することであり、生徒と教師がともに主体として共同の省察と行動をとおして現実についての知識を再創造していくものであるとした。

社会正義のための教育における実践においては、学習者はこれまで信じてきたことや先入観、ステレオタイプについて疑問を投げかけ、これまで本当だと思ってきたことと矛盾することを学ぶため、認知的な側面だけでなく、感情的な側面でも支援が必要である (Adams, 2016)。学習者は、新しい視点や知識に直面した際に感じる困難や課題について、より自己省察的で複雑な思考、批判的思考を促される。さらに社会正義のための教育では、多様な背景を持つ学習者が、それぞれの経験的な学びと、抽象的で理論的な学びを結びつける場でもある。そのため、学びの共同体 (learning community) は、お互いの共通点だけでなく、違いからも学び合う場となる。自分や他者の体験を共有し、それを振り返ることによって、より広い範囲の構造的な抑圧のシステムについて検討し、自分たち自身で新たな意味を創造する学びの共同体は、重要な役割を担っている (Adams, 2016)。

社会正義のための教育における実践では、学習者が知っていたり話してもいいと思っているような内容、つまり学習者にとっての「コンフォート・ゾーン (comfort zone)」というよりも、むしろそれを揺さぶるような新しい知識や見解、つまり「学びの限界 (learning edge)」に働きかけるように促すが、それらを可視化させることにより、学びの共同体を形作ることにもつながる (Adams, 2016: 39)。また、学習者が自身の多様な社会的位置を認識することは、さまざまなレベルにおける抑圧やインターセクショナルリティを理解するうえで重要である。そして社会正義のための教育では、学習者同士の協働学習や、変化を起こすためのアクションプランを立てるスキルを学ぶことを支援する (Adams, 2016)。

社会正義のための教育における学びを最大化するための学習者に対するガイドラインとして、社会正義・批判的メディアリテラシー研究者のオズレム・センソイとホワイトネス研究・批判的談話研究者のロビン・ディアンジェロ (Sensoy & DiAngelo, 2017: 6-18) は、1) 知性に対して謙虚であること、2) すべての人は意見を持っているが、意見は情報に基づく知識とは別であると認識すること、3) 裏付けに乏しい根拠ではなくパターンを分析すること、4) 自己認識を深めるために、自身の最初の反応 (抵抗感、認知的不協和、罪悪感、恥じらい、悲しみなど) を振り返ってみること、5) 教師や授業の内容に対する反応が自分の社会的位置をどのように示しているかを認識すること、の5点を挙げている。社会正義のための教育において特に取り扱われる抑圧や特権、社会化、イデオロギーなどについて学ぶ際に、学習者のアイデンティティを揺さぶるような不平等の根拠を示された場合、抵抗や、怒り、沈黙、拒絶、絶望感や期待感、皮肉、罪悪感などの反応を示すことがある。これは、社会は公平であり、不正義を正すために必要なことはすべての人を同様に扱うことであるという主流の言説によるものである (Sensoy & DiAngelo, 2017; 2)。これらの点は、先述した感情的な面での支援をどのように行うかの参考になると考えられる。

社会正義のための教育では、これまで当たり前前に捉えていた価値観など、自己理解を深めると同時に、他者に対して共感的であることを学ぶ (Boske et al., 2017; グッドマン, 2017)。特権集団に属する人々に対する社会正義のための教育の重要性について研究したグッドマン (2017: 182) によれば、共感とは、「他者の立場や感情といった意見を持てる」ということである。共感力 (empathy) は、自分と異なる他者の体験、考え方、ものの見方、反応の仕方の違いを理解し、他

者の立場に立って考えることによって、学習者の積極性を促し、行動へ移しやすくする (Boske et al., 2017; グッドマン, 2017)。共感力を高めるためには、相手に対する感情的・物理的距離を縮め、一個人として相手をよく知ることが有益である (グッドマン, 2017)。共感力を発達させるための活動には、例えば、シミュレーションやケース・スタディを用いた活動、当事者による証言を聞く、学習者に自分の体験を語ってもらう、といったことがあげられる (グッドマン, 2017)。

社会正義のための教育における評価では、何を評価するかだけではなく、どのように評価するかも重要である (Adams, 2016)。授業での目標と目的、評価の項目を示し、すべての課題について、点数のシステムやガイドライン、ルーブリックなどを作成することで、学習者は、どうしてその課題が課せられているのかを理解することができる。また、教師は学習者の変革を起こすための気づき、レディネス、スキルを身に付けていく過程を認識することも重要である。授業においては、包括的でより公正な社会をめざすための協働プロジェクトを含むことが奨励されるが、必ずしもそのプロジェクトを実行し、結果を出すことを求めるわけではない。社会的不正義や抑圧について学び、何かしたいと思っている学習者に対し、変化を創造していくために効果的なアクションプランをたて、協調体制を築くために必要な知識やスキルを身に付けることを支援するのは教師の責任である。そして、リフレクション・ペーパーなどを通じた自己省察を行うことで、学習者の学びの過程が可視化され、教師にとっても洞察を得ることができる (Adams, 2016)。

### 3. 研究方法

本稿では、社会正義のための教育が実践されてきたアメリカの高等教育において教鞭をとっている実践者・研究者である大学・大学院の教員がどのような実践を行ってきたか、あるいは行っているかについてインタビューを行うことで、実践における課題を探り、日本の高等教育での社会正義のための教育の可能性を探ることとした。本研究では、北カリフォルニアに位置する2つの大学及び大学院で教鞭をとっている教員5名に半構造化インタビューを行った (表1参照)。

インタビューをお願いした調査協力者の専門はそれぞれ、アジア系アメリカ研究、批判的教育学、成人教育と女性学、言語とリテラシー (教育学)、社会文化研究 (教育学) であったが、所属大学・大学院においてアジア系アメリカ史、批判的・ポストモダン教育学、人権教育、成人教育などの授業を担当しており、いずれも社会正義のための教育に関連した内容や理論を取り扱っている。O氏、P氏、Q氏の所属する大学・大学院は州立大学で、社会正義のための教育に関連する授

表1 調査協力者の専門と担当授業

調査協力者 (性別・エスニシティ)	大学・大学院	専門	担当授業科目
O (男性・日系)	A 大学	アジア系アメリカ研究、エスニック・スタディーズ	アジア系アメリカ人史、日系アメリカ人研究など
P (男性・ヨーロッパ系)	A 大学大学院	多文化教育、国際教育、批判的教育学	批判的・ポストモダン教育、教育とグローバリゼーションなど
Q (女性・台湾系)	A 大学大学院	成人教育、女性学	成人教育、教育における文化とエクイティなど
R (女性・ヨーロッパ系)	B 大学大学院	言語とリテラシー (教育学)、バイリンガル教育、人権教育	人権教育など
S (女性・南アジア系)	B 大学大学院	社会文化研究 (教育学)	---

業が数多く提供されており、P氏、Q氏が教鞭をとっている大学院のプログラムでは、それらを専門的に学びたい現職の教諭が受講していることが多い。また、R氏、S氏の所属する大学院は私立大学で、多文化教育やアーバン・エデュケーション（urban education, 都市部の多様な背景を持つ生徒が通う学校における教育）等のプログラムを提供しており、教員の56%は非白人である。

インタビューは、1) どのように社会正義、及び社会正義のための教育を捉えているか、2) 実践にあたって援用する理論枠組み、3) 実践においてどのような資質を育成するか、4) 実践における課題を中心に行った。なお、S氏は、インタビュー時、B大学大学院教育学研究科長であり、担当授業はなかったが、15年以上前からB大学で教鞭をとっている。そのため、S氏には、授業実践に関する質問ではなく、教育学研究科としてのカリキュラムや運営において社会正義のための教育の視点がどのように生かされているかを聞いた。インタビューは、2019年9月に行い、すべての協力者に調査の目的を伝え、許可を得たうえで録音し、文字化したのち、分析を行った。

#### 4. 結果と考察

本節では、インタビューで述べられた結果をまとめたうえで先行研究をもとに、社会正義のための教育の実践とその課題について考察する。

##### 4.1. 社会的不正義や不平等に立ち向かうための教育として

社会正義、及び社会正義のための教育をどのように定義するかについて、P氏は「社会的不平等に対して批判的に理解すること」であり、社会正義のための教育は理論と実践の両方であるとした。ここでいう社会的不平等は、文化、人種、言語、ジェンダー、性的指向性、身体能力などによるものである。台湾系移民であるQ氏は、留学生として渡米し、アメリカ南部の大学院で成人教育と女性学を学んだ。またQ氏は、アメリカの高等教育において、どのように非白人の女性（women of color）が不当に扱われてきたかを目の当たりにし、アジア系、アジア系アメリカ人、あるいは中国系、中国系アメリカ人というよりもむしろ、非白人女性として自分をアイデンティファイしていると述べたうえで、社会正義のための教育は、人種差別や女性差別などの構造がどのようにアメリカ社会を階層化し、人々の生活に影響を与えているか、またそれらの差別を解消するための教育であるとした。

人権教育の授業を担当しているR氏は、社会正義は経済的不平等にも焦点を当てているという。これは、人権教育では時に見過ごされてしまうことであるため、人権教育においても、社会正義のための教育の視点は重要であるとした。また、社会正義のための教育は、不公正や不平等、抑圧構造に対する理解を促すため、パウロ・フレイレの批判的教育学の視点なども援用しながら、内面化された抑圧に気づき、「欠陥の概念（deficit notion）」を乗り越え、抑圧されてきた人々が自分たちの強みや能力を認識し自分たちの「資産基盤（asset base）」とするように導く。

アジア系アメリカ研究やエスニック・スタディーズを専門とするO氏によれば、社会正義は、広義ではすべての人に平等の権利を与えるために働きかけることであるが、人々は人種、階級、ジェンダー、セクシュアリティ、身体能力、宗教などによって分断されており、ヒエラルキーの構造に位置付けられている。そのため、社会正義は行動を要すると同時に、研究も必要である。エスニック・スタディーズはそのために生まれたのであるとした。

社会正義のための教育において批判的意識を高めることにより、現実を少し異なった方向から見るができる、とS氏はいう。またS氏は、社会正義のための教育においてはまず、これまで



の教育システムを通して学習者が積み上げてきた前提を揺さぶることが重要であるとした。どうして自分たちは世界をこのように見るのか、また自分たちは本当に真実を見ているのか、といったことを問いかけることによって、現実疑問を持つことであるが、それだけでは十分ではない。社会正義のための教育では、学習者に、「では、自分ならどのように違う現実を築くか」ということを聞かなければならない。どのようにすれば抑圧的ではない方法で、他者を尊重し、自省し、常にこれまでの前提に疑問をぶつけるようにするためにどのようにしていけばいいかについて、指導していく必要がある。そのためには、自分自身の特権に気付いたり、自分たちのコミュニティがどうしても取り残されているのかを考えたりし、それまでとは違う方法を認識することを促すことが重要である。

このように、いずれの調査協力者も、社会正義のための教育について、あらゆる社会的不正義や不平等、人種差別や性差別、所得格差（社会的階級による差別）とその構造を批判的に捉え、またそれが人々に与える影響について認識し、それらに抗していくための教育として捉えていることが分かった。また、批判的意識を高め、それまで当たり前前に捉えたことを揺さぶり、自らの特権性に気付くことを促し、自分たちの強みや能力を認識し資産基盤にすることにより、より抑圧的ではない方法で公正で平等な社会がめざされていた。これらは、第2節で述べたように、抑圧の構造を捉えようとする批判的教育学だけでなく、学習者の学びの限界に働きかける社会正義のための教育のペダゴジーが反映されていると考えられる。

#### 4.2. 社会正義のための教育実践における理論

社会正義のための教育実践においてどのような理論を取り上げているかについては、批判理論、批判的教育学、批判的人種理論、ブラック・フェミニズム、批判的人権教育、変革的人権教育 (transformative human rights education)、社会理論、ポストコロニアル理論、グラムシに代表されるヘゲモニーやカウンター・ヘゲモニー、クィア理論、障害学などがあげられた。

このような理論を取り扱うことについて、P氏は、社会の現状や情勢における不正義や不公正について感情的になることは簡単だが、理論的側面から理解するために役立つとした。そして、R氏は、社会正義のための教育ではまず抑圧の構造を理解することが重要であるという。抑圧の構造を認識し、名づけること、また歴史的に構築されてきた構造について、自分に非があるのではなく、システムに組み込まれていることに気付くことがはじめての一步であるとした。またS氏は、ピエール・ブルデュー (Pierre Bourdieu) やバジル・バーンステイン (Basil Bernstein)<sup>1)</sup> の社会理論から、どのように支配的思考が継承されてきたか、どのように言語が地位 (ステータス) を維持するための資源になってきたかなどについて考えることができるとする。O氏が専門とするエスニック・スタディーズにおいては、アントニオ・グラムシ (Antonio Gramsci) による文化と権力の分析、オミとワイナント (Michael Omi & Howard Winant) の人種の形成理論、フランツ・ファノン (Frantz Fanon)<sup>2)</sup> のコロニアル理論などを用いて、アジア系アメリカ人がどのように主流集団の考えている自分たちに対するイメージを内面化させてきたか、そして彼・彼女らがどのように抑圧に対抗してきたかを関連付けて批判的に考えることができるとした。

インタビューでは、3名の調査協力者から、インターセクショナルリティの概念について述べられた。女性学、特に非白人としてのフェミニズムを研究してきているQ氏は、人種、ジェンダー、階級による抑圧は交差し合っているが、このインターセクショナルリティは毎日の生活に見ることができ、教育や学習にも影響しているという。無論、性的指向や障がいに対する抑圧を含めた「イズ



ム (isms)」の交差が、どのように教師や学習者が自身や他者、社会を見る視点に影響しているかを考えることが重要であるとする。インターセクショナルリティの概念を紹介するものとして、クレンショー、ベル・フックス、パトリシア・ヒル・コリンズ (Patricia Hill Collins) などのブラック・フェミニズムを取り上げるとした。

また、O氏によれば、エスニック・スタディーズにおけるインターセクショナルリティには、アクティビズムとアカデミアにおけるインターセクショナルリティと、人種、ジェンダー、階級、セクシュアリティなどにおけるインターセクショナルリティの二つがあるという。社会正義においては人種差別、性差別、階級差別などを別個の問題として切り離すことはできない。であるがゆえに、社会正義を求めることは、他の集団にとっての社会正義を否定することにつながりかねず、(シングル・イシューの抑圧を取り扱う際には) 注意を払わなければならないとする。人種による社会正義を議論する際には、ジェンダーによる不平等が見落とされがちになり、ジェンダーによる不平等を議論する際には、非白人女性に対する差別が見落とされがちである。非白人女性に対する差別の議論では、LGBTQが周縁化されてきた。このような背景から、インターセクショナルリティの概念が重要であるとO氏は述べた。

一方、インターセクショナルリティの概念は、P氏によれば、カリフォルニアの教師で多数を占める白人女性が自己分析や自己省察において、自らの特権性を認識するために有用である。すべての人は、複数のアイデンティティを持っており、自分のアイデンティティの中にもインターセクショナルリティがあるため、何らかの抑圧を経験している。自らのアイデンティティについてインターセクショナルリティを通して振り返ることにより、多様な背景を持つ子どもを含むすべての人が複雑なアイデンティティを持っていることが理解できるとした。P氏もまた、クレンショーのインターセクショナルリティの概念について論じた論文を紹介すると同時に、米軍勤務の父親を持つ子どもとして幼少期を日本で過ごしたという自身の複雑な経験について共有することで、自分がステレオタイプの「白人男性」ではなく、複雑なアイデンティティを持っていることを関連させて伝えるとのことであった。

インタビューからは、それぞれの調査協力者が担当する授業で扱う内容や学生・大学院生のニーズに合わせて様々な理論が援用されていることが分かった。ブルデューやバーンスティンの社会理論やグラムシの文化と権力の分析、ファノンのポストコロニアル理論などは、支配的思想や権力が維持されてきた社会の抑圧構造を捉える視点としての理論的基盤を学ぶことができる。また、批判的人種理論やブラック・フェミニズムといった、特定の社会的カテゴリーにおける理論も取り上げられていた。インターセクショナルリティについては、先行研究でも見られたように、個人レベルでのインターセクショナルリティとして白人学生が特権集団だけでなく従属的集団にも属する複雑なアイデンティティ (白人であり女性) を自覚するためのものとして紹介されている一方、様々な社会的カテゴリーにおける抑圧を捉えるための手段として紹介されていることが分かった。

#### 4.3. 社会正義のための教育で育成される資質・能力

社会正義のための教育を通して育成が目指される資質能力として、コミュニケーション能力、分析能力、傾聴力、共感力などが挙げられた。共感力についてP氏は、自分とは違う他者の状況を理解するのに共感力は非常に重要であるとした。R氏もまた、人権教育の授業のプロジェクトとして行っているオーラルヒストリーは共感力を育てるだけでなく、他者の経験を聞く傾聴力、それらを記録し、報告するためのスキル、ステレオタイプを克服し、多方面から物事を見ることができ

スキルなどを育成することができるという。Q氏は、社会正義のための教育においては、自分と異なる背景を持つ生徒のことを理解し、学習に関わるためには、社会がどのように動いているかを理解する態度が重要であるとした。様々な抑圧がどのように関わっているかを理解し、そしてそれらが自分たちが生徒を見る視点、生徒たちが生徒自身を見る視点、社会が生徒を見る視点にどのように影響を及ぼしているかについてより批判的に見る態度を持つができれば、教師が生徒に対して持っている先入観やステレオタイプを理解することができるだろうと述べた。

ここで注目したいのは、異なる他者に対する理解を深めるための共感力が挙げられたことである。そして、ともにヨーロッパ系白人であるP氏とR氏が共感力について触れたことにも注目したい。グッドマン (2017: 182) は、「共感のあるところでは前向きな社会行動が助長される一方、共感のないところでは不公正が放置される」とし、特権集団の人々が被抑圧集団に対して共感を持つことにより、不公正をなくすための行動を促すことができるとしている。共感力によって起こる反応には、罪悪感、恥ずかしさ、同情による苦悩などの感情がある (グッドマン、2017) が、実践においてそのような反応にどのように対処するかについてはインタビューで詳しく述べられなかったため、引き続き検討していく必要がある。

#### 4.4. 行動につなげるための実践

これらの資質・能力を育成するための実践として、ロールプレイングや事例研究、ゲストスピーカーや当事者の経験を聞く、オーラルヒストリーを行う、フリーライティングを通して自分の意見を書く、などがあげられた。学部生を対象としたアジア系アメリカ史を担当しているO氏は、大人数の授業ではグループ・ディスカッションをするのは難しいうえに、アジア系の学生の場合、授業内で自分の意見を言いにくいと考える人も多いとした。そのため、フリーライティングや音楽やダンスを通じたパフォーマンスによって自分の意見を表現することも奨励しているという。言葉で表すことだけが抑圧に抵抗するための手段ではないからである。それは、自分自身も授業内で話すことが苦手だったという経験から来ているとのことであった。R氏とは専門も所属大学も異なるが、O氏も授業でオーラルヒストリーを用いている。R氏の場合は、低所得者が多く居住する地区においてオーラルヒストリーを行うが、O氏のクラスではそれまで自分たちの歴史について学ぶ機会がなかったアジア系の学生が多いため、祖父母や親族へのオーラルヒストリーを課している。それは、どんな人でも歴史を作っているということに気づき、自分たちは歴史に対して受け身ではないということを理解してもらうためであるとした。そしてアジア系以外の学生の場合は、自分たちの家族の歴史とアジア系アメリカ移民の歴史がどのように関係しているかを探らせることによって、アジア系アメリカ人の歴史が自分たちの生活に関連していないというわけではないということも学んでもらうとのことであった。

人権教育の授業を担当しているR氏は、2011年に国連の人権理事会により採択された「人権教育および研修に関する国連宣言」を参考にしているという。この宣言では、人権教育とは、人権に「ついで」、人権を「通して」、そして人権の「ための」教育であることが示されている (The Office of the High Commissioner for Human Rights, 2011)。人権に「ついで」の部分、人権に関する知識や研究で、人権を「通して」の部分、ペダゴジーであり、人権教育を通して得た知識を用いて、人に働きかけ、その人のものになるようにしなければならない。人権の「ための」の部分、行動である。R氏はルーブリックを用いてこの3つの側面全てで評価するとした。

インタビューでは、センソイとディアンジェロが述べていたような学生の戸惑いや抵抗があるか

どうか、またそのようなときにはどうしているかについても聞いた。P氏は、A大学大学院のプログラムは社会正義のための教育について学ぶものであるため、抵抗を示す学生の例はあまりないとしつつも、学生自身が自分のアイデンティティや自らの経験を振り返ることは重要であるとした。先述したように現職の教諭は白人が多くを占めるため、白人の特権性について授業でも取り上げるが、その際、より理解を促すために提示する概念として、「白人の脆弱性（ホワイト・フラジリティ、white fragility）」(DiAngelo, 2018)をあげた。白人の脆弱性とは、白人が人種差別的な態度や考えについて指摘されることに対して感情的な反応を示し、自分が人種差別主義者ではないと主張しようとするものである。エスニック・スタディーズを専門とするO氏もこの白人の脆弱性やその他の論文、映像などを用いて特権性の特徴に対する理解を促すとした。

Q氏の場合、クラス内でのディスカッションにおいて学生同士が感情的になることがあったため、それ以来、まず初めにディスカッションの際のグラウンド・ルール（基本原則）を学生自身に決めてもらうと述べた。人種、ジェンダー、階級などのトピックは慎重であるべきものであるため、学生からは、他者に対する先入観を持たない、意見の不一致を認める、一人が話しすぎないようにする、個人のスペースを尊重する、といったグラウンド・ルールがあげられるとのことであった。

一方、S氏はアジア系女性ということも関係していると思われるが、白人学生が多い大学で教鞭をとっていた際には、抵抗を経験したことがあると述べた。しかしS氏は、抵抗を示すのは白人学生だけではなく、抑圧を経験してきた学生も、それを認識することそのものが困難である場合があるという。そして時には教員も学生に対して苛立ちを感じることもある。社会正義のための教育の過程は時間がかかるものであり、また、多くの違う視点を持った人が共に学ぶことから、抵抗は当然あるし、様々な感情を経験するものである。そのため、教員への支援も重要である。S氏は学科長として新しい学生を迎え入れる際、「あなたたちは多かれ少なかれ不快感や戸惑いを経験するでしょう。でも、ともに働きかけなければ、何も変わりません。ともに変革していくのです」というメッセージを送ると述べた。

5名のインタビューからは、授業内の課題を単発で行うことで終わらせてしまうのではなく、その過程も重要視していることがわかった。また、学びの過程にも注目し、フリーライティングに見られるような自己省察の方法や、人権教育「について」「を通して」「のため」という3つの側面でルーブリックを作って評価するといった実践例は、日本の高等教育における社会正義のための教育の実践開発に参考にできると考えられる。インタビューではさらに、多くの日本の学生のように、自分の意見を表明することや、権力に対して疑問を持つことに慣れていない場合にはどういった実践が考えられるかを聞いたところ、シミュレーションやロールプレイなどを使い、実際の状況を異なる立場から考えてみるものが挙げられた。また、海外での事例、例えば香港における民主化運動などを参照することによって、日本の状況と比較しながら考えるとよいのではないかという意見も聞かれた。日本における様々な社会的抑圧の構造、日本人の特権性に気付き、それらを変えていくために、学習者とともに働きかける教育実践について検討していく必要がある。

## 5. 結語－日本の高等教育での実践の可能性

本稿では、アメリカの高等教育において社会正義のための教育やそれに関連する授業科目を担当している教員に対するインタビューを行った。その結果、社会正義のための教育実践においては、批判理論や批判的教育学、ブラック・フェミニズム、インターセクショナルリティなどが取り上げられていることが分かった。そして、授業内での活動としてはオーラルヒストリーやリフレクティ



ブ・ライティングなどが用いられていた。

日本における社会正義のための教育に関連する研究としては、異文化間教育や多文化教育などにおいて日本人性や日本人の特権性についての議論（松尾、2005; 松尾、2007; 森茂、2013）や、日本における社会的抑圧の構造について批判的に捉えることの重要性について検討した研究（青木、2018; 青木、2019）がなされてきているものの、社会的抑圧や不正義に対して行動に移していくためのスキルの育成を目指す実践開発の必要性が指摘されていた（青木、2020a; 青木、2020b）。本稿のインタビューで示された理論や実践は、今後の実践開発にあたり、より具体的な例として参考になるものであった。また、これらの理論や実践は、「マジョリティ」である「日本人」が特権性を認識し、それを維持している抑圧構造を批判的に捉えて変えていくための実践だけでなく、「マイノリティ」の学生がその実践によってエンパワーされ、自分たちで抑圧構造を変えていくためのスキルを育成する実践の開発にも示唆に富むものであった。そして、自分の意見を表すことが苦手な学生が多い日本の大学における実践として、ロールプレイやシミュレーション、フリーライティングといった活動や、共感力を育成するためのオーラルヒストリーなども取り入れることができると考えられる。

また、これまで異文化間教育や多文化教育でもあまり議論されてこなかったインターセクショナルリティは、複層的で交差的な差別を考えていくうえで欠かせない概念となっているため、どのように実践に取り入れていけるのかについて検討していきたい。さらに、特権性への認識を促す概念としてのホワイト・フラジリティについては、インタビューした5名のうち、2名の教員の授業で紹介されていたとおり、近年注目されている議論である。特に、ブラック・ライヴズ・マター（Black Lives Matter）運動が再燃した2020年には、構造的な人種差別や白人至上主義、黒人に対する警察暴力などが大きく取り上げられ、アメリカ社会において「黒人として生きること」だけでなく、「白人であること」がどのような意味を持つのか、様々な場面で議論された<sup>3)</sup>。これらの問題も日本における人種差別と無関係ではない。アメリカの高等教育における社会正義のための教育実践を参考にしながら、日本の高等教育における授業実践の開発を行っていきたい。

さらに今後は、高等教育だけでなく、ますます多様化が進む日本の学校教育における実践についても研究の視野を広げ、アメリカの学校教育における社会正義のための教育の実践がどのように行われているかについて研究を進め、日本の学校教育における実践の可能性を検討していきたい。

## 付記

本研究は、日本学術振興会学術研究助成基金助成金基盤研究（C）（課題番号：19K02470, 研究代表者 青木香代子）の助成によるものである。

## 注

- 1) ピエール・ブルデューはフランスの社会学者で、文化資本、ハビトゥス、界などの概念で知られる。代表的な著書として『ディスタンクシオン』『再生産』などがある。バジル・バーンズティンはイギリスの教育社会学者で、社会における階級関係と言語による社会統制、学校教育における伝達と知識の生産・再生産、再文脈化について研究した。主な著書は『〈教育〉の社会学理論』などである。
- 2) アントニオ・グラムシはイタリアのマルクス主義思想家で、ヘゲモニー、カウンター・ヘゲモニーなどの概念で知られる。マイケル・オミとハワード・ワイナントはアメリカの社会学者で、アメリカにおける人種の形成理論を説き、共同著書である“*Racial Formation in the United States*” (3<sup>rd</sup> edition) はエスニック・スタディーズをはじめとする分野で広く知られている。フランツ・ファノンフランス領マルティニーク出身の思想家で、ポストコロニアル理論で知られる。代表的な著書に『黒い皮膚・白い仮面』などがある。

- 3) 2020年5月25日、ミネソタ州ミネアポリスで黒人男性のジョージ・フロイド氏が警察によって殺害されたことに端を発し、全米各地および世界の様々な都市でブラックズ・ライヴズ・マター運動が展開された。この運動はアメリカで2013年から続けられているが、2020年の運動で多くの白人が参加したことは、これまでの運動とは異なる点として注目された (Harmon & Tavernise, 2020)。また、この事件をきっかけとして、人種差別や白人の特権性についての書籍がベストセラーとなった (Harris, 2020)。ロビン・ディアンジェロの『ホワイト・フラジリティ』もその一冊である。しかしながら、白人による運動への参加は一時の流行に過ぎないのではないかと懸念する声もあがっている (Logan, 2020; Stewart, 2020)。

## 引用文献

- 青木香代子 (2018) 「海外日本語教師アシスタント実習プログラムにおける異文化間能力—日本人性に着目して—」 異文化間教育学会編『異文化間教育』47, 34-49.
- 青木香代子 (2019) 「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—」『茨城大学全学教育機構グローバル教育研究』第2号、103-115.
- 青木香代子 (2020a) 「『人種』『人種差別』を学び直す—大学における社会正義のための教育実践にむけて—」『茨城大学全学教育機構グローバル教育研究』第3号、145-159.
- 青木香代子 (2020b) 「大学における社会正義のための教育に向けた試み—特権性と抑圧の理解の授業実践を通して—」 異文化間教育学会編『異文化間教育』52, 102-119.
- 河合優子 (2016) 「多文化社会と異文化コミュニケーションを捉える視点としての『交錯』」河合優子編『交錯する多文化社会—異文化コミュニケーションを捉え直す—』ナカニシヤ出版, 1-26.
- 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.
- バーンステイン, バジル著、久富善之・長谷川裕・山崎鎮親・小玉重夫・小澤浩明訳 (2011) 『〈教育〉の社会学理論 (新装版)』法政大学出版局.
- ファノン, フランツ著、海老坂武・加藤晴久訳 (1998) 『黒い皮膚・白い仮面』みすず書房.
- 藤高和輝 (2020) 「インターセクショナル・フェミニズムから／へ」『現代思想』第48巻第4号、34-47.
- フックス, ベル著、大類久恵監訳、柳沢恵子訳 (2010) 『アメリカ黒人女性とフェミニズム—ベル・フックスの「私は女ではないの？」』明石書店.
- フックス, ベル著、野崎佐和・毛塚翠訳 (2017) 『ベル・フックスの「フェミニズム理論」—周辺から中心へ—』あけび書房.
- ブルデュー, ピエール著、石井洋二郎訳 (2020) 『ディスタクシオン I・II (普及版)』藤原書店.
- ブルデュー, ピエール・パスロン, ジャン・クロード著、宮島喬訳 (1991) 『再生産』藤原書店.
- 松尾知明 (2005) 「『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—」 異文化間教育学会編『異文化間教育』22, 15-26.
- 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.
- 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.
- 森茂岳雄・青木香代子 (2019) 「多文化教育再考—社会正義の実現にむけて—」森茂岳雄・川崎誠司・桐谷正信・青木香代子編著『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、14-31.
- Adams, M. (2016). Pedagogical 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., pp.27-53). New York: Routledge.
- 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: Rutledge, pp.97-130.
- 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., pp.3-26). New York: Routledge.
- Boske, C., Osanloo, A., & Newcomb, W. S. (2017). Exploring empathy to promote social justice leadership in schools. *Journal of School Leadership*, 27, 361-391.
- Collins, P. H. & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Cambridge: Polity.
- Collins, P. H. (2019). *Intersectionality as critical social theory*. Durham and London: Duke University Press.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989 (1) 8, 139-167.
- DiAngelo, R. (2018). *White fragility: Why it's so hard for white people to talk about racism*. Boston: Beacon Press.
- Elfman, L. (2020). Just cause: Higher ed institutions expand social justice offerings. *Diverse: Issues in Higher Education*. Retrieved November 1, 2020, from: <https://diverseeducation.com/article/173371/>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed, 30th Anniversary Edition*. New York: Continuum.
- Hackman, H. W. (2005). Five essential components for social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 38 (2), 103-109.

- Harmon, A & Tavernise, S. (2020). One big difference about George Floyd protests: Many white faces. *The New York Times*. Published June 12, 2020. Retrieved November 1, 2020, from: <https://www.nytimes.com/2020/06/12/us/george-floyd-white-protesters.html>.
- Harris, E. A. (2020). People are marching against racism. They're also reading about it. *The New York Times*. Published June 5, 2020. Retrieved November 1, 2020, from: <https://www.nytimes.com/2020/06/05/books/antiracism-books-race-racism.html>.
- Logan, E. B. (2020). White people have gentrified Black Lives Matter. It's a problem. *The Los Angeles Times*. Published September 4, 2020. Retrieved November 1, 2020, from: <https://www.latimes.com/opinion/story/2020-09-04/black-lives-matter-white-people-portland-protests-nfl>.
- Omi, M. & Winant, H. (2015). *Racial formation in the United States*. 3rd ed. New York: Routledge.
- Sensoy, Ö. & DiAngelo, R. (2017). *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education*. 2nd ed. New York: Teachers College Press.
- Stewart, N. (2020). Black activists wonder: Is protesting just trendy for white people? *The New York Times*. Published June 26, 2020. Retrieved November 1, 2020, from: <https://www.nytimes.com/2020/06/26/nyregion/black-lives-matter-white-people-protesters.html>
- The Office of the High Commissioner for Human Rights. (2011). 11. *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training (2011)*. Retrieved November 1, 2020, from: [https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/UnitedNationsDeclarationonHumanRightsEducationandTraining\(2011\).aspx](https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/UnitedNationsDeclarationonHumanRightsEducationandTraining(2011).aspx)
- Zwier, E. & Grant, C. A. (2014). Thinking intersectionality in education. In C. A. Grant & E. Zwier (Eds), *Intersectionality an urban education: Identities, policies, spaces, and power* (pp. 3-27). Charlotte: Information Age Publishing.