

アメリカの小学校における日系人学習を通じた

社会正義のための教育実践

—ソーシャル・アクションを目指す教師の語り—

青木 香代子*・森茂 岳雄**

(2021年11月8日受理)

Practicing Social Justice Education through Japanese American Studies in an Elementary School in the United States: A Narrative of a Teacher Aspiring for Social Action

Kayoko AOKI* and Takeo MORIMO **

(Received November 8, 2021)

Abstract

This research investigated social justice education practiced by a Japanese elementary school teacher in the United States, who conducted a lesson with the drama about experiences of Fred T. Korematsu and the trial against the United States through an in-depth interview. The authors analyzed the teacher's practice through the perspectives of Social Justice Standard of Learning for Justice. The research found that the teacher practiced social justice education by raising students' critical consciousness and helping them develop social action skills such as public speaking.

【キーワード】 社会正義のための教育、ソーシャル・アクション、フレッド・コレマツ、
エスニック・スタディーズ

1. 研究の背景と目的

2020年5月、アメリカ・ミネソタ州で黒人男性のジョージ・フロイド氏が警察暴力により殺害されたことをきっかけに Black Lives Matter 運動が再燃した。この動きは世界各地に広まり、日本においても人種差別や民族差別に関心が寄せられることになった。また同年にはアメリカの都市部を中心に、アジア系住民に対する暴力や嫌がらせ、ヘイトクライムが増加¹⁾し、アジア系に対する反

*茨城大学全学教育機構

**中央大学文学部

差別運動が各地域で行われた。これらの抗議運動には、地域の活動家だけでなく、関心を持つ若者や学齢期の子どもたちが参加していることも注目された。これらの出来事やそれに対する動きは、アメリカにおける人種差別の根深さ・複雑さを思い知らされると同時に、社会的不正義に対して声を上げることの大切さや、教育に携わる者の役割の重要性を考えさせられるものである。社会的不正義やそれが生まれる構造を分析し、行動していくための資質を育てることの必要性が高まっている。

社会正義のための教育 (social justice education) は、様々な抑圧を批判的に分析するための知識やスキルを身に付け、社会的不正義に対して行動するための資質を発展させることを目標とし、アメリカを中心に展開されてきた (Bell, 2016)。またその実践では、社会的不正義に関する問題やそれを生み出す抑圧構造に関する知識の習得だけでなく、社会正義の実現に向けた行動に結び付けていくことも目指されている。

そこで本研究では、アメリカの A 小学校 (4 年) において様々な題材を通して社会正義のための教育を行っている教師 (B 教師) へのインタビューから、小学校における社会正義のための教育実践において、教師がどのような目的や意図をもって指導し、また、行動につなげていくためにどのような工夫をしているかを明らかにする。実践の分析にあたっては、アメリカの人種差別やその他の社会的不正義に対抗する教育実践を行う教員を支援する団体である Learning for Justice²⁾ が作成した「社会正義のための教育標準」(Social Justice Standard) をもとに考察し、行動につなげるための実践の可能性を探る。

なお、この研究は、教師の教育実践に関する研究であり、教師がどのような目的や意図をもって指導しているのかに着目するものである。教師を対象とする研究には様々な研究領域があるが、本研究は「教師個人の専門性としての技能や知識等の資質に焦点を当てる研究」であり、具体的には教師の授業実践を対象に、「その背景にある教師自身の認知過程や意思決定過程、経験や意味づけの過程を問う研究」(秋田・藤江, 2021: 2-3) である。そのため、児童の観察や記述などは本研究の分析対象としない。

2. 社会正義のための教育とソーシャル・アクション

社会正義のための教育は、制度的、文化的、個人的レベルにおける抑圧や特権性の構造を批判的に分析し、社会的不正義の問題についての気づきや知識をもたらし、行動に移していくためのスキルを発展させることを目指す (Bell, 2016; Sensoy & DiAngelo, 2017)。そして社会正義のための教育における重要な目標は、「生徒自身が抑圧的な状況に置かれたときにそれを認識できるように支援すること、そして可能であれば行動に移せるよう知識とスキルを発展させること」を含んでいる (Adams & Zúñiga, 2016: 113)。社会正義のための教育は、生徒に対し、「抑圧がどこまでも広がっており、人々に対するダメージの大きさに対して無力感を感じてしまう」よりもむしろ、(生徒が) 個人として、あるいは他者と協働して変化を起こしていけるところに注意を向けるように促すのである (Adams & Zúñiga, 2016: 113)。そのため、社会正義のための教育においては、不正義や不正を生み出す抑圧構造や特権性に関する気づきを促し、知識やスキルを身に付け、変化のための実践を行うことが重要である。

社会正義のための教育を実践する教師が認識しておくこととして大切なのは、教育における社会正義は、教師の教授法の基盤を形作る指導、学習、生徒との関係における一連の態度 (attitude)、信念 (beliefs)、ふるまい (behavior) であるということだ (Nieto, 2013: 21)。多文化教育学者のソ

ニア・ニエトは、「多文化教育は社会正義のための教育³⁾である」(ニエト, 2009: 675)とし、教育における社会正義を次の四つの要素を含むものであるとしている(Nieto, 2013: 21、青木要約)。

- 1) 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) 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) 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) 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、社会変革の主体(agency)を支援する学びの環境を作る。

また、社会正義のための教育における理論的枠組みは、パウロ・フレイレをはじめとする批判的教育学からも影響を受けている。例えば、抑圧状況を克服するために批判的意識を発展させ、教師と生徒が共に主体として共同の省察と行動を通して現実についての知識を再創造する(Freire, 2000)という批判的教育学における考え方は、社会正義のための教育の実践においても重要視されている。さらに批判的教育学で知られるヘンリー・ジルー(2014: 57-58)によれば、教師は学校教育の現場において「当然視されているもの」に対して批判的な問いを投げかけ、生徒たちの「能動的で批判的な市民」としての資質を育てるため、支配文化がどのような権力を持ち、自分たちに影響を与えているのかについて研究する必要がある。そして、生徒たちの文化的経験や歴史を肯定することは、抑圧される立場に置かれている生徒に対して「自分たちを力のない存在」ではなくそのように感じさせようとする支配文化に対して闘うための資質を発展させることにつながる。ジルーのいう「能動的で批判的な市民」は、社会の様々な不正義・不公正の問題に対し批判的に捉え、それに向けて行動していくことのできる市民ということであると考えられる。

むろん、社会正義のための教育の授業実践では、実際に社会変革のために何かを「する」ことが常に行われているというわけではない。社会正義のための教育実践における核心概念(core concept)について述べたアダムスとスニガ(Adams & Zúñiga, 2016: 114)は、正義に対して自分たちの役割を認識することと、実際に行動を起こしていくことは「二つの異なる考え方」であり、それぞれ別の段階を踏むことになるとしており、より公正な社会を実現するためには、行動に移すためのスキルやツールを身に付けておくことの重要性を強調している。

高校の社会科の公民学習(civics)の中でソーシャル・アクションの実践を行っているスティーン・ゼメルマン(Zemelman, 2016: 5)は、行動のアプローチのステップとして以下をあげている。1) 生徒の生活やコミュニティにおいて重要な問題を特定し、取り組みたい問題を定める、2) 選んだ問題について研究し、どのように状況を変えたいか、あるいは改善したいかを定める、3) 目標を設定し、アクションプランを立てる。その際、誰にアプローチするのかを特定する、4) アクションプランを実行し、リフレクションを行う。こういった実践は、生徒の関与(engagement)を促すというだけでなくアクティブな市民となるためのエンパワメントにもなる(Zemelman, 2016)。

小学校における社会正義のための教育のカリキュラムデザインについて、ブリー・ピカワー(Picower, 2012a)は、1) 自己愛と知識(self-love and knowledge)、2) 他者への尊敬(respect for others)、3) 社会的不正義の問題(issues of social injustice)、4) 社会運動と社会変革(social movements and

social change)、5) 意識の向上 (awareness raising)、6) ソーシャル・アクション (social action) の六つの要素をあげている。これらの要素はつながっており、児童が授業で学んだ社会的不正義に対して、コミュニティのために何か (行動) したいと思ったとき、教師は支援する必要がある。具体例としては、ジェントリフィケーション⁴⁾などの社会問題について調査・分析し、手紙を書く、集会などで発言するためのスピーチを用意する、地域のコミュニティ・オーガナイザーに話を聞くといったことがあげられる⁵⁾。ピカワーは、必ずしもこのような活動によって「成功」を目指す必要はなく、社会的不正義に対する意識や、社会運動に必要なスキルを身に付けることが重要であるとしている。さらに別の著書でピカワー (Picower, 2012b: 7) は、「教室における社会正義のための教育の最終的な目標は、児童生徒が毎日経験している困難を乗り越え、変えていくために、社会的不平等や抑圧的な制度を変えるように働きかけることができる学問的知識やスキルを使えるようにすることである」と述べている。授業内にソーシャル・アクションの活動を取り入れることそのものに重点が置かれているよりもむしろ、行動を起こしていくことができるための知識とスキルを身に付けることによって、それが教室外のアクションにつながっていくと考えられているといえる。

3. 社会正義のための教育標準 (Social Justice Standard) について

本稿では、分析の対象としたB教師の実践を分析するための観点として、Learning for Justice (2018) が開発した「社会正義のための教育標準」を用いる。この標準は、ダーマン・スパークスら (Derman-Sparks & Edwards, 2010; Derman-Sparks, Edwards, & Goins, 2020) による幼児期の反偏見教育 (anti-bias education) における四つの目標⁶⁾に沿い、①アイデンティティ、②多様性 (diversity)、③正義 (justice)、④行動 (action) の四つの領域にわけて発展させたものである。この標準では、四つのそれぞれの領域において、K-12の3学年ごとに到達目標を五つずつ提示している。例えば③では「生徒は個人レベルの不正義や構造的なレベルの不正義に気づくことができる」、④では「生徒は排除や偏見、不正義に対して立ち上がるために自分自身の責任を認識することができる」などをあげている。ここでは、本稿のテーマと特に関係する③正義と④行動の領域について、研究対象 (第4学年) とした学年に対応した第3～第5学年のアンカー標準と学年レベルのアウトカムについて、以下の表1に示す。

この社会正義のための教育標準の「正義」と「行動」の項目では、生徒が自分自身のステレオタイプや偏見に気付くことや、不正義に関する知識を身に付け、批判的に考え、そして他者や社会に対してどのように自分自身が、または仲間と協力して行動を起こしていくかについて示している。

表1 第3－5学年レベルのアウトカム

アンカー標準	アンカー標準	学年レベルのアウトカム
Justice11	生徒は、集団に対するステレオタイプを認識し、集団の代表者としてではなく個人として人々に関わる。	私は共有されたアイデンティティを持つ集団の人がすべて同じであると考えてるのは不当だとわかっているの、私は人を個人として知るようにしている。
Justice12	生徒は、個人レベルでの不公平（例：偏見をもった言論）、及び制度的または構造的レベルでの不正義（例：差別）を認識する。	私はいつ人々が不当に扱われるかを知っており、そして私は偏見に満ちた言葉や写真や規則の例を挙げるができる。
Justice13	生徒は、歴史的にも今日においても、偏見や不正義が世界に及ぼす悪影響を分析する。	私は集団のアイデンティティに基づいて人々を不当に扱う言葉、行動、規則、法律が、実際に害を及ぼすことを知っている。
Justice14	生徒は、権力と特権が個人間、集団間、及び組織レベルでの関係に影響を与えることを認識し、それらの力学（力関係）によってどのように影響を受けたかを検討する。	私は彼らが誰であるか、そしてどこで生まれたかに基づいて、人生はある人にとってはより安楽で、他の人にとってはより厳しいことを知っている。
Justice15	生徒は、世界中の社会正義の歴史に関連する人物、集団、出来事、及びさまざまな戦略と哲学を確認する。	私は世界により多くの正義と公正をもたらすために歴史を通して働いてきた人々と諸集団の行動について知っている。
Action16	生徒は、人々が彼・彼女らのアイデンティティのために排除された不当な扱いを受けたりしたときに共感を示し、自分自身が偏見を経験したときに懸念を表明する。	私は人々（自分を含む）がどのように扱われるかに注意を払い、自分がされたら嬉しいと思うような方法で他の人に接するようにしている。
Action17	生徒は、排除、偏見、不正義に対して立ち向かう自身の責任を認識する。	私は自分自身と他の人たちのために立ち上がることが重要であることを知っている。そして、これを行う方法についてのアイデアが必要な場合は、助けを得る方法を知っている。
Action18	生徒は、自分や他の誰かが偏見によって傷つけられたり、不当に扱われたりした場合、勇気と敬意を持って声を上げる。	私は誰かが傷ついたり不公平だったりした場合にそれを妨げるいくつかの方法を知っており、たとえ私が誰かの言葉や行動に同意しなくても、敬意を表すために自分の役割を果たす。
Action19	生徒は、日常生活の中で偏見や不正義に立ち向かう時と方法について原則的な決定を下し、仲間や集団からの否定的な圧力にもかかわらずそうする。	私は不公平を見つけたときに声を上げたり何かをしたりするし、他の人が私に不正義に対して賛同させようと説得することを許さない。
Action20	生徒は、世界で起きている偏見や不正義に対する集団行動を計画及び実行し、どの戦略が最も効果的であるかを評価する。	私は友人や家族と協力して、学校と地域社会をすべての人にとって公平なものにし、目標を達成するために一生懸命働き、協力する。

(Learning for Justice, 2018: 7)

4. A 小学校における実践

4.1. A 小学校と B 教師

A 小学校は、カリフォルニア州北部の都市に位置し、1970年代に日系アメリカ人らの働きかけにより導入された日本語・日本文化プログラムを持つ公立学校である。本稿で取り上げる B 教師（日本人）がうけもつクラスはインタビュー時 32 名（うち、白人 11 名、ヒスパニック 5 名、アジア系（日系、中国系、インド系）6 名、2 つ以上の背景を持つ者 10 名）の児童がいた。

B 教師は、日本の大学で教員免許を取得後、日本の小学校に数年務めた後、大学院（修士）留学

のため渡米し、2000年代初頭からA小学校に勤務している。2000年代半ばから日系移民学習や劇を使った学習を取り入れており、2014年からは日系アメリカ人フレッド・コレマツの日系人強制収容に対する裁判を題材とした劇などを通して、社会正義のための教育を実践している。またB教師は2017年から人権教育などの研究のため大学院（博士課程）で学びながら現在の仕事を続けており、大学院で学んでいることが実践にも生かされていた。

筆者の青木と森茂は、B教師に対し社会正義のための教育の実践について、フレッド・コレマツの劇をすることになった経緯、ソーシャル・アクションに向けた実践や児童の反応などについて、2021年2月に、2回に分けてそれぞれ約2時間半のインタビューを行った。本稿では、B教師に対するインタビューをもとに、フレッド・コレマツ劇の実践を中心に扱う。インタビューは録音し、文字化したのち、コード化して分析を行った。インタビューは日本語で行ったが、本文中で引用したB教師の言葉については、英語の発音に近いものはそのまま英語で表記し、必要に応じて角括弧に和訳を入れた。また、省略した部分は「(…)」で表した。

4.2. フレッド・コレマツ裁判とフレッド・コレマツ劇

フレッド・トヨサブロー・コレマツ (1919-2005) は、カリフォルニア州オークランド市出身の日系アメリカ人2世である。1942年に大統領令9066号による日系人の強制収容命令を拒否し、逮捕されたことで連邦政府に対し訴訟を起こしたが、1944年に敗訴が決定した。戦後、法学研究者や日系人弁護士らの支援により、1983年に再審を求め、裁判を行ない、1944年の判決を無効とする勝利を勝ち取った。カリフォルニア州では2010年、合衆国憲法で保障された市民的自由の重要性を再認識させたコレマツの偉業をたたえ、コレマツの誕生日である1月30日をフレッド・コレマツ・デイと定め、2011年から開始された。

B教師の授業では、フレッド・コレマツの生涯とこの裁判を描いた児童図書“*Fred Korematsu Speaks Up: Fighting for Justice*” (Atkins & Yogi, 2017) と“*Fred Korematsu: All American Hero*” (Chander & Sunder, 2011) を取り上げ、歴史的背景や人権などについて学んだ後、フレッド・コレマツの裁判についての劇をする。最終的には校内で発表し、その後日系アメリカ人コミュニティのイベントにおいて劇のビデオを上演することもある。

また、B教師のクラスの年間計画においても社会正義や人権を意識した内容が組まれている。例えば、市民運動などの活動家を題材にした歴史文学を取り上げ、市民運動に貢献した人物と歴史、現代のつながりについて学ぶ実践や、家族の移動（マイグレーション）の歴史についてのオーラル・ヒストリー・インタビュー、世界人権宣言に関するポスター発表などを通して、社会正義のための教育が社会科だけでなく、英語、視覚的表現活動（Visual Performing Arts）など、様々な教科に取り入れられている。

4.3. エスニック・スタディーズとしての日系人学習と演劇的手法を取り入れた実践

フレッド・コレマツ劇のような日系人学習は、アメリカではエスニック・スタディーズの実践の一つとされるが、エスニック・スタディーズはヨーロッパ中心主義的なカリキュラムから脱却し、黒人、ヒスパニック、先住民、そしてアジア系などの生徒が自分たちの歴史や文化がカリキュラムに反映されることによって、学びにより深く関与できるとされる (Sleeter, 2011)。スリーターとザバラ (Sleeter and Zavala, 2020) は、エスニック・スタディーズの特質として表2に示した7点を挙げている。これらの特質は、エスニック・スタディーズとしての日系人学習の授業づくりにおい

表2 エスニック・スタディーズの特質

- ・カウンターナラティブとしてのカリキュラム
黒人、先住民など白人以外の人々 (people of color) の視座からのカリキュラム
- ・臨界性 (Criticality)
複数の形態の抑圧を取り除くための人種差別と植民地主義の構造的分析
- ・文化的アイデンティティの奪還
脱文化化のプロセスに立ち向かう生徒の出身地についての深い知識；コミュニティの歴史的貢献についての学び
- ・交差性 (Intersectionality) と複合性 (Multiplicity)
生徒の複数の社会的アイデンティと交差する権力との関係における位置性への関心
- ・コミュニティへの関与
教室とコミュニティ及び社会運動への橋渡しをするコミュニティに基礎を置く教育学及び経験
- ・文化的に対応性があり、文化的に調整力のある教育学
生徒の生きた経験や社会文化的環境の素描；学習空間の意図的設計
- ・知的所有者としての生徒
生徒の好奇心、思考、知性の尊重と育成

(Sleeter and Zavala, 2020: 8)

でも示唆に富むものである。

アメリカにおける日系人学習の授業案を分析した森茂・中山 (1999) の研究によれば、日系人学習の多くの授業案の中に、演劇的活動としてロールプレイが取り入れられている。ロールプレイは、「他人の立場に立って考えたり、確認する機会を子どもたちに提供する」(Tiedt & Tiedt, 1995) 活動とされ、日系人の経験を共感的に理解するための有効な方法として位置づけられている。授業案の中では、強制収容体験の物語文を読んで、その場面をロールプレイする、強制退去命令の場面をロールプレイを通して学習する (National Japanese American Historical Society, 1992)、強制収容を通知された時の家族の行動をロールプレイする (Japanese American Citizens League, 1994) などの活動が提案されている。その他に、写真花嫁がエンジェル島に着いた場面をロールプレイする活動 (Stanford Program on International and Cross-Cultural Education, 1993) などもある。

このように、アメリカの日系人学習においてロールプレイやドラマ活動などの演劇的手法を取り入れた学習では、第二次世界大戦下における日系人の強制収容とその後の補償に向けた戦いを扱ったものが圧倒的に多い。これは、強制収容という国家の不正義に対して、謝罪と補償を勝ち取った日系アメリカ人による社会運動の歴史について学ぶことが、社会正義のための教育の格好のテーマになるからである。しかし一方で、このような日系アメリカ人の歴史に関する教育内容について、「謝罪と補償」という民主的な方法で対応し、「正義」が果たされたという、アメリカの民主主義を賛美する傾向にあるといった批判的な見方もある (森茂, 1999: 31)。

日本における日系人学習で演劇的手法を取り入れた実践として、日系アメリカ人のハワイへの移住や第二次世界大戦時の強制収容などについて、中学校の歴史的分野において演劇的手法を取り入れた実践 (上園, 2008) が挙げられる。上園によれば、実践を通してそれまで知らなかった日系人の体験を、彼らの視点を通して考えることで、複眼的思考や、国家と国家の間に揺れ動く一人の人間としての日系人の心情への共感的理解がなされたとしている。

演劇的手法 (ドラマ) を通じた実践については、先述の Learning for Justice や、様々な教員向けのウェブサイトなどにおいて社会正義のための演劇創作のLESSONプランが提供されている。演劇的活動を用いた教授は、題材となる文章の言葉の意味や解釈を考えたり、ストーリーの展開や役のキャラクターを分析することを通して、生徒に学習意欲や関心、学力向上をもたらすといった効果

があるとされる (Gay, 2018)。フレイレの影響を受けて「被抑圧者のための演劇」を主張したアウグスト・ボアールも、演劇的な手法が社会的弱者の解放やエンパワメントといった社会正義の実現に大きく貢献することを主張している (ボアール, 1984)。

5. 考察

ここでは、B 教師へのインタビューから、フレッド・コレマツ劇の実践を中心に、特に社会正義のための教育に関連する内容を取り上げ、B 教師がどのようなことを意識して指導し、またその後の教育実践につなげるためにどのような働きかけや活動を行っていたかについて考察する。以下の B 教師の発言部分における下線は筆者による強調である。

5.1. フレッド・コレマツ劇を始めることになった経緯

日本語・日本文化プログラムを持つ A 小学校は、外国語を教えるプログラムを持つ学校 (Foreign Language Elementary School, FLES) として登録されており、学校の所在地の近くに住む児童が優先的に入学できる制度を取っていない。そのため、このような特別なプログラムを持つ学校は、保護者が自ら選んで申し込んでいるという特徴がある。しかしながら保護者が A 小学校を選ぶ背景には、小学校の立地がいいという面や、州一斉テストのスコアが高く、教育熱心な保護者に人気があるという面もあり、必ずしも日系アメリカ人や日本から移住した日本人児童が多いというわけではない。さらに保護者の中には、A 小学校の日本語・日本文化プログラムの背景や、プログラムの目的を理解しないまま A 小学校を選ぶこともある。そのため、「どうして (日本語を) やらないといけないのという、保護者や子供たちの意識に、ちょっと腹が立ってきたところも」あり、B 教師は A 小学校に日本語・日本文化プログラムができた背景を知ってほしいという思いがあった。

日本語を教えるときに、日本語やだっという、文句言う、やっぱり reading writing [読み書き] にくると、ものすごく難しくなるので。(…) 日本語プログラムがどうしてできたのかについて うことを知らないと、日本語に対する学習意欲が、ものすごくネガティブになる、ということが、何年か続いたんですよ。

そこで、B 教師は日系アメリカ人をはじめとするアジア系アメリカ人運動を経て日本語・日本文化プログラムが設置されたという背景を伝えるため、はじめは日系アメリカ人の歴史にまつわる劇 (ジョン万次郎の劇など) や、強制収容所を体験した日系アメリカ人をゲスト・スピーカーに招いて日系人の歴史の学習を行っていた。しかし、ゲスト・スピーカーを招いての学習は子どもたちには「難しすぎた」ため、題材を探していたところ、フレッド・コレマツ・デイのポスターを見かけ、彼に関する資料を入手した B 教師は、彼を題材にすることにした。

日系アメリカ人の強制収容に抵抗したのはフレッド・コレマツのほかにもゴードン・ヒラバヤシ、ミノル・ヤスイという人物もいたが、なぜフレッド・コレマツを選んだかについて聞くと、B 教師は、ヒラバヤシとヤスイの二人は大学教育を受け、法律に関する知識を持っており、法的な観点から反対したが、コレマツはイタリア系のガールフレンドと一緒にいたいという思いもあり、すべての人が共感できることで反対した、という背景からコレマツを題材にしたとのことであった。

フレッド・コレマツだけが、incarceration camp [強制収容所] そのものについて反対した。フレッド・コレマツだけはその、自分の、バックグラウンドは、特にエデュケーションとしては、特別に知識を持っていたわけではないけれども、高校で、憲法を学んで、そこで自分は citizen だから、市民だから、権利はあると。間違っただけはやっていない。ただ単に、彼は、ガールフレンドと一緒に過ごしたかっただけの話。なんて言うのかな、すべての人が共感できることで、反対した、っていうことに、大きい意味があると思ったんです。普通の人立ち上がった。

B 教師はそれまでジョン万次郎の劇をやっていた経験があり、劇を通して子どもたちの歴史に関する理解や知識が深まることに気付いたというが、フレッド・コレマツに関しては、はじめは劇にすることまで考えていなかった。しかし授業で紹介したところ、アメリカ市民であるにも関わらず日系人であるという理由で強制収容された背景や、その不当性を訴えて裁判を起こしたフレッド・コレマツのことを知った子どもたちから大きな反響があった。そして子どもたちのほうから「劇にしようよ」と言ったという。B 教師は、半ば子どもたちに説得される形で劇を作ることにした。B 教師は次のように述べている。

その時に持った子たちが、結構問題行動が多いグループで、その子たちが、フレッド・コレマツの話をしたときに、「許せない」って言い始めて。で、今まで Franklin Roosevelt [フランクリン・ルーズベルト] はいい大統領だと思ってたけれども、Franklin Roosevelt はこんなことをしたのかと、その、Executive 9066 [大統領令 9066 号] を出したということに関して、いかに間違っているかということの話し出したり。(…) その子たちが勉強することで、勇気じゃないですけど、「先生、もっと勉強したい」って言ったんですよね。で、「劇にしようよ」って言ったんですよね。で、「無理、無理」って言って。「無理だよ」って言ったんだけど、
「いや、僕らできる」とか言い始めて。いや、でも、そこでできないって言えなかったんですよね、やっぱりその子たちが頑張ってるのを見て。

結局 B 教師は JACL (Japanese American Citizens League, 日系アメリカ人市民同盟) の「教育担当の方」に連絡することにした。すると、フレッド・コレマツの長女で、現在フレッド・T・コレマツ研究所 (Fred T. Korematsu Institute) の所長であるカレン・コレマツ氏につないでくれ、ゲストとしてコレマツ氏が B 教師のクラスに来てくれたのだという。

泣きついたのが、JACL の、えー、教育担当の方で、その人に相談したら、「ああ、ちょっとカレン・コレマツに連絡してあげるわ」とか言って、そしたら、カレン・コレマツが来てくれたんですよね。うちのクラスに。それで、その子たちがもう、ほんとによろこんじゃって。カレンさんに、「僕たち、劇にするから！」とか言っちゃったんですよね。

その後、B 教師は6か月くらいかけて脚本を書き、劇を発表した際には、協力してくれた JACL の担当者も見に来てくれ、パブリックイベントでも劇のビデオを見せることができた。B 教師は子どもたちの「誇らしそうな顔」を見て、次の年も (別の児童で同じ学年の担任として) フレッド・コレマツ劇を続けることにした。

B 教師はフレッド・コレマツについての劇を始めるにあたって、日系アメリカ人団体の協力を得て劇の脚本を書いていたことが分かった。B 教師によれば、日系アメリカ人の歴史についてはほとんど記載がないものの、教科書における日系アメリカ人の描かれ方は「真珠湾攻撃での悪者扱い、強制収容の被害者といった Damage-based approach [「被害」をもとにしたアプローチ] で主体を持った人間像とはかけ離れて書かれて」⁷⁾ あり、教科書は社会の抑圧構造やドミナント・ナラティブ（支配的な語り）を分析するための資料として使うとのことであった。そのため、日系アメリカ人の歴史について、あえて教科書通りに教えることはせず、ゲスト・スピーカーを招いたり演劇的手法を用いたりし、また日系コミュニティの協力を得ながら試行錯誤を重ねて工夫をしていたことが分かった。

5.2. 劇を創る過程における B 教師の姿勢

フレッド・コレマツ劇の脚本は B 教師が書いている⁸⁾ が、毎年子どもたちの意見を取り入れながら修正している。また、役を決めるときも子どもたちの希望を聞いて、クラス全員が一つ以上の役をするようにしているが、それぞれの子どもたちの「気持ち、不安感とか、誰かと一緒にやりたい」という気持ちは、優先して、その都度変えて」いるという。役を決める過程について、B 教師は次のように述べた。

例えば、フレッド・コレマツをするのに、「はい、これをします」「はい、誰をしたいですか。じゃ、じゃんけんしてください」っていうのではなくて、あの、何がしたいと思うとか、一人ずつ、だから、ものすごい時間をかけて、役を決めるんですよね。その役を決めるのも、やっぱり子どもたちの性格とか、知ってから、あなた、クリントンがいいんじゃないとか、(…) そこでやっぱりその、子どもが、私にちゃんと認められて、ちゃんと見てもらっている。

B 教師のこのような発言には、子どもたちが将来「能動的で批判的な市民」(ジルー, 2014) になるための、換言すればより公正で平等な社会をめざす市民になるための資質を育てるという役割、そして子どもたちが「自分はどうしたいか」という子ども自身の「声を探すお手伝いをする」という役割を教師が担っているという、B 教師の教育に対する姿勢が表れているといえる。

加えて、B 教師の指導では、批判的意識を育てることが意識されているということがインタビューから分かった。例えば、B 教師は「人間として正しいことをするっていう意味で、私たちがリーダーになるんだ」という意識を持つことを学期のはじめに話し、学期を通して社会的不正義や不公正な問題や制度について批判的に考えられるようにしている。そして、普段の授業の中でも常に批判的な問いをしているということがインタビューで度々語られていた。例えば、日系アメリカ人に起こった強制収容の歴史と、現在起きている人種差別の問題がどのように関係しているかを問いかけるということは、B 教師の授業で頻繁に行われているようである。

日系人をスパイ呼ばわりした、政府の、結局、一般に広めた、都合いい見方を、ドミナント・ナラティブとすることで、その、真実は明かされなかったっていう、その歴史をとって、じゃあ、今はどう？ Black Lives Matter はどう？ って、over-policing [警察による過剰な取り締まり] はどう？

そして「いっしょに結び付けてそれを議論させる。ダイアログにすることで、(…) お互いの知識を出して、コレクティブに知識をどんどん作っていく」という語りに見られるように、B 教師が対話をもとに子どもたちの批判的意識を高めようとしていることがわかる。このような批判的な問いかけは、1年を通して常に子どもたちに投げかけられている（他にも、批判的な問いかけの語りとして、教科書に児童と同じ民族的背景を持つ人々のことが書かれているか、といったものや、資本主義はどういうことかといった批判的、哲学的なものも含まれる）。これは、B 教師の教授法（ペダゴジー）が、批判的教育学や社会正義のための教育、文化的対応性のある教授（culturally responsive teaching）⁹⁾によるものであることを表していると言える。

5.3. 子どもたちへの影響

フレッド・コレマツの劇をやることが、子どもたちにどのように影響したと B 教師は考えているのだろうか。先述したように、フレッド・コレマツが強制収容は不当であったということを、あきらめずに最後まで訴え、闘ったことは、子どもたちの印象に残り、コレマツの言葉や考えが響いたのではないかと B 教師は考えている。

きっかけは、やっぱり、日本語プログラム、というふうに思ったんですけども、その、フレッド・コレマツの、言葉ですよ。Stand up for what is right [正しいことのために立ち上がる] というのが、子どもたちには、大きく響いたので。それからは、だから、日系人収容所のことは、vehicle みたいな感じですよ、乗り物っていうか。プラットフォームを、共通理解をするという上で、人権についての共通理解をするということに、フレッド・コレマツを使ったっていう。

また、子どもたちは、それまでの授業でマーティン・ルーサー・キング Jr. などの公民権運動の活動家についてすでに学習しているため、フレッド・コレマツの 1944 年の裁判の際、「どうして他のアクティビストは（フレッド・コレマツを）助けなかったのか」という疑問も抱く。しかし、この裁判は公民権運動の前に起こったことで、戦時中の話だったという説明をすると、「国家に危機が訪れた時に、いつも移民のせいになるっていう、そのパターンが見えてきた」というように、フレッド・コレマツ個人の物語だけでなく、社会全体の構造的な問題にも踏み込んでいることが分かった。

そのことにより、フレッド・コレマツ劇にも関連している移民と人種差別の関係だけでなく、民主主義と人権、根強く残るアメリカン・インディアン（ネイティブ・アメリカン）に対する不当な扱いといった社会問題を、子どもたちが自ら気づき、日常にも目にする身近な問題として意識するようになったという。むしろ、これには、B 教師が常にこのような問題を意識し子どもたちに話していることも影響していると考えられる。

5.4. ソーシャル・アクションに向けた工夫

フレッド・コレマツ劇はアメリカの教科でいえば社会科、英語（Language Arts）、視覚的表現活動（Visual Performing Arts）の一部として実践されているが、社会正義のための教育や人権教育、批判的教育学などが実践理論として埋め込まれているため、最終的に B 教師は「アクティビズムのところまでもっていかないと」いけないと考えている。

Social justice education [社会正義のための教育] にしても、アクティビズムのところまでもっていかないと、結局 social change [社会変革] にはならないので。だから、いかに、自分が立ち上がって、人前で話せるようになるかと。それから日常の中で行動を変えられるかっていうところまでもっていかないと、意味がないと思うんです。(…) 子どもたちにとっても、ね、いいこと言うのは誰でもできると。だけど、本当に勇気があって行動する、ていうところまでもっていかないと、何にも変わらないんだよっていうことを、あの、だから学校で練習できるように、ってというのが本当の social justice education じゃないかなと。

B 教師は、ソーシャル・アクションにつなげていくためには、日常の中の行動が変わるようにするための実践を意識していることがわかった。そして、行動に移すことができるようになるための練習を学校でするのは、社会運動に参加するためのハードルを低くするというところもあるということであった。

やっぱり4年生では難しいなと思っていたんですが、やっぱり Black Lives Matter になって、たぶん、結構みんな、参加していたようです。で、そういう、一回でもああいうことをすると、社会運動に参加しやすくなるっていう、ハードルを、いかに下げるかっていうところに、私はあの、目標を置いていたのと、あと、スピーキング・スキル、public speaking skills ですね、その人前に立って、いかに堂々と話せるか。そこで話せない、話す力がないときには、やっぱり言いたいことも言えないから。

この発言からは、フレッド・コレマツ劇でソーシャル・アクションの実践を取り入れたわけではないが、子どもたちが Black Lives Matter の抗議運動に参加していたことから、授業での実践が、教室の外での行動につながった、ハードルを下げるのができたと考えていることがうかがえる。フレッド・コレマツ劇をするときには、一人で人前に立って話すことが苦手だった子どもも、この体験を通して、パブリック・スピーキングなど、自分の考えや主張を話したりする行動のスキルを发展させることにつながっている。

うちのクラスは、一年中プレゼンテーションしていて。でも、緊張して嫌だって、泣く子もいるんですけど、大丈夫、大丈夫、って言いながら。最後にはやっぱり堂々と結構、結構ステージでかっこよく、あの、それはフレッド・コレマツの劇で成功する、いつも成功してるので、最後に、あの、観客からのポジティブなリアクションもらったときのあの子たちの顔。あの誇らしそうな顔。あのたぶんあの感動が、やっぱり大きな成功、というか、基盤になって、じゃあ、次、人前で話すときも、自分はできるっていう風に思わせるのが、フレッド・コレマツの一つの役割ですね。

B 教師は、人前で意見を言ったり、発表したりするというパブリック・スピーキングの力を伸ばすことで、ソーシャル・アクションにつなげるためのスキルを身に付けることを支援していたことがわかった。

5.5. 教師の自己変容

フレッド・コレマツ劇は、B 教師にとっても変化をもたらしたことが、インタビューから分かった。B 教師は、日本で生まれ育った日本人として、特権性があるといい、「日本人が作った教科書で、日本人の先生に、日本人としての誇りを教えてもらったという、そういう学校のあり方の中で育ってきた」ことが、自分の立ち位置として影響していること、さらにそれが黒人（「ブラック」）の児童や「ブラウン」の児童¹⁰⁾にも影響を及ぼしているかということに常に意識しなければいけないと述べていた。

日本人であるから、特権ていうのは、ね、たくさんあると思うので。私みたいに、教育を受けて当たり前という家庭で育ってきたのは、(…) 日本人が作った教科書で、日本人の先生に、日本人としての誇りを教えてもらったという、そういう学校のあり方の中で育ってきたっていうことを、その感覚ですね、は、こちらの Black kids [黒人の子ども] とか、Brown students [ブラウンの生徒] には、ないものだと思うので。そういう意味では、Brown students だとか Black students がいかに学校教育の中で systematic racism [構造的な人種差別]、ちょっと日本語で、どういっていいか、分からないんですけども、その、人種差別の上に成り立っている学校教育の中で、いかにすべての子どもたちを平等に、教育を、あの、与えられるかという (…)
一番、その、その子たちの、その子たちの状況だとか、見方、私がどのように、その子たちに見られているかっていうことを意識することを、毎日、言い聞かせている感じですかね。

そして同時に、非白人の教師 (teacher of color) であり、移民という立場であるために、自分が発言をするときも「日本人の先生だから」という見方をされるということも意識していることがわかった。

こちらで発言をするときに、やっぱり「日本人の先生だから」って風に見られるんですよ、やっぱり teacher of color だから。私が白人だったら、個人の意見としてきくと取ってもらえるだろうと思うんです。で、その、有色人種の先生がやっぱり少ないっていうのもあって、有色人種、私も、もちろん移民ですから、英語はネイティブじゃないですし、外国人の、私みたいな人間が発言をするときに、やっぱり気をつけないといけないんだなって。

また B 教師は、渡米前は日系アメリカ人の歴史についてほとんど知らなかったという。A 小学校で教え始めた時も、日本語・日本文化プログラムが作られた背景や、「日系人が受けた仕打ちとか、差別に関しては分かって」いなかったという語りが何度も見られた。しかし、日系アメリカ人の歴史を取り上げたり、フレッド・コレマツを取り上げるようになり、「全然知らなかったので (…)
必死になって勉強した」り、日系コミュニティのイベントに足を運んだりし、日系コミュニティのことも知るようになっていった。さらに B 教師には、日系人で「大事な友人」ができたこともあり、その友人が日系人団体の教育部門の担当だったことで、親交を深め、フレッド・コレマツ劇の脚本に助言をしてくれた。

私の友人は、いつもそういう風に私に教えてくれてたんですね。彼のおかげで、フレッド・コレマツの、スクリプト、劇も、書けたのも彼のおかげで。(…)
私最初に、ところどころ、日

本語を入れていたりしたんです、日本語も教えようと思って、劇を通して。でも、例えば、あの、訴訟問題があって、(…) フレッド・コレマツが、無罪になった時に、「ばんざーい」って 言わせてたんですね、私、劇の中で。それも教えようと思って。それで、それ、ほんとに失礼なことしたんですけど、 「B, Japanese Americans don't say *banzai* there. [B、日系アメリカ人はここで万歳と言わないよ]」 て言って、「ここではね、みんな泣いたんだよ。」 40年の、敵として、虐げられてきた人の、40年の、その苦しみが、やっとそこで、肩の荷が下りたんだよって言って、ほんとに私、その時私ほんとに悔しいというか、恥ずかしくて、泣きました。

このような友人の協力もあり、この劇を続けることができているとB教師は語った。B教師の実践は、A小学校内だけでなく、日系アメリカ人コミュニティなど、学校外への働きかけを積極的に行うことにより、B教師自身が行動を起こすことで、社会正義のための教育を実践していることがわかった。

6. まとめ

本稿では、社会正義のための教育の実践例の一つとして小学校でフレッド・コレマツ劇を行っているB教師のインタビューから、実践がどのような目的や意図をもって指導されているか、行動につなげていくための工夫がいかに行われているかについてみてきた。B教師は、不正義に対して闘ったフレッド・コレマツの劇を通して、正しいと思うことに立ち上がることの大切さを伝えるだけでなく、歴史的な出来事から現在まで続く構造的な人種差別にも目を向け、批判的意識を育てるため、また、行動を起こすためのスキルを育成するための実践としてフレッド・コレマツ劇を行っていたことが分かった。

B教師によるフレッド・コレマツ劇の実践について、ここで「社会正義のための教育標準」の観点から、本稿のテーマに関連する「正義 (justice)」と「行動 (action)」の項目から学年レベルのアウトカムに照らし合わせて検討する。まず「正義」の項目では、フレッド・コレマツの生涯や強制収容に抗議した裁判を学ぶことは、正義の項目⑮「私は世界により多くの正義と公正をもたらすために歴史を通して働いてきた人々と諸集団の行動について知っている」にあたるといえる。また、日系アメリカ人に対する差別がどのようなものであったかについては、*Fred Korematsu Speaks Up*でも詳しく学ぶ。したがって、これは⑬「私は集団のアイデンティティに基づいて人々を不当に扱う言葉、行動、規則、法律が、実際に害を及ぼすことを知っている」に該当するだろう。さらに人種差別が現在も続く問題であることを構造的に分析している点などは⑫「私はいつ人々が不当に扱われるかを知っており、そして私は偏見に満ちた言葉や写真や規則の例を挙げることができる」や⑭「私は彼らが誰であるか、そしてどこで生まれたかに基づいて、人生はある人にとってはより安楽で、他の人にとってはより厳しいことを知っている」についても該当していると考えられる。

次に「行動」の項目であるが、こちらは生徒自身の行動についての項目であるため、B教師へのインタビューから読み取るには限界がある。しかしながら、子どもたちは劇を通して、フレッド・コレマツが不正義に対して異議を唱え、たとえ周囲の人の理解が得られなくても行動を起こしたということを学ぶことにより、⑰「私は自分自身と他の人たちのために立ち上がるのが重要であることを知っている。そして、これを行う方法についてのアイデアが必要な場合は、助けを得る方法を知っている」や⑱「私は誰かが傷ついたり不公平だったりした場合にそれを妨げるいくつかの方法を知っており、たとえ私が誰かの言葉や行動に同意しなくても、敬意を表すために自分の役割を

果たす」といったことを学んだと言えるのではないだろうか。さらに、最終的にはクラスで一つの劇を仕上げることで、⑳「私は友人や家族と協力して、学校と地域社会をすべての人にとって公平なものにし、目標を達成するために一生懸命働き、協力する」ということも学んだと考えられる。さらに教室内での活動だけでなく、Black Lives Matter の抗議運動に参加したという子どもたちもいるなど、授業で学んだ知識やスキルを活かして行動に移していることもうかがえる。しかしどの程度 B 教師の実践が行動につながったかについては、インタビューだけではわからないため、「行動」の項目については実践を行った B 教師とも再度検討してみることとしたい。

この実践を通して子どもたちは、B 教師が述べたように、フレッド・コレマツという人物の物語を「乗り物」としてそこから見える彼が体験した不正義や、それに対して起こした行動をたどることで、抑圧とそれを生み出す構造を批判的に捉えることができたといえる。また、劇を通してパブリック・スピーキングのスキルを身に付けることで、不正義に直面した際にどのような行動をとるかについても学ぶことができたと考えられる。

今後は、可能であれば B 教師のクラスにおける参与観察やインタビューを重ねると同時に、演劇的手法だけでなく、様々なアプローチを用いた社会正義のための教育実践について研究をすすめ、日本における社会正義のための教育の実践開発を進めていきたい。

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) アジア・太平洋諸島系団体の Stop AAPI Hate (2021) のレポートによれば、アメリカで新型コロナウイルスの流行が見られた 2020 年 3 月から 2021 年 6 月の間に、9,801 件のヘイトクライムが報告された。言葉によるハラスメントが差別の 6 割以上を占めるが、2021 年 1 月から 2 月にかけてはヘイトクライムが急増し、3 月 16 日にはアトランタのアジア系のマッサージ店が次々と銃撃され、8 名の犠牲者のうち、6 名がアジア系女性であった。
- 2) 南部貧困法律センター (Southern Poverty Law Center) によって 1991 年に Teaching Tolerance という名称で設立された教師や学校管理者、カウンセラーなどを支援する非営利団体。偏見を減らすことにより増加する憎悪を防ぐことを目的として活動していたが、正義とアクション (justice and action) により重点を置いた活動に変わってきたことから 2021 年に Learning for Justice に名称を変更した。
- 3) ニエト (2009) 『アメリカ多文化教育の理論と実践』において、原文の social justice という語は「社会的公正」と訳されている。本稿では、justice (公正、正義) に近い概念である equity (エクイティ、公正) と区別するため、social justice を「社会正義」としている。
- 4) ジェントリフィケーションとは、都市部の不動産価格の高騰により、貧困世帯がその地区からの退去を余儀なくされ、都市開発などを経てより所得の高い世帯や中流階級の世帯が移り住むことであり、アメリカの都市部だけでなく、ヨーロッパや日本などでも見られる現象である。
- 5) 日本におけるソーシャル・アクションに向けた活動として、平和、人権、環境、貧困、紛争、難民といったグローバルな課題を扱う開発教育の分野において社会変革のためのソーシャル・アクションの重要性が主張され、事例として同様の活動が提示されている (ソーシャル・アクション・ハンドブック作成チーム編, 2017)。
- 6) この四つの目標は、子どもが他者に優越感を感じることなくアイデンティティに自信を持つこと、多様性に寛容であること、公平性と正義の感覚を持つこと、自己と他者のために立ち上がることができることを支援する (Derman-Sparks, Edwards, Goins, 2020, 15)。
- 7) B 教師からのメール (2021 年 10 月 25 日) より。
- 8) B 教師によれば、最初に劇の脚本を執筆した当時は *Fred Korematsu Speaks Up: Fighting for Justice* や *Fred Korematsu: All American Hero* はまだ出版されていなかった。また、毎年フレッド・T・コレマツ研究所が開発した教材を使用して授業を行っているとのことである。
- 9) 文化的対応性のある教授は、生徒の「文化に関係するものを取り入れることによって知識、スキル、態度を育成し、認知的、社会的、情緒的、政治的にエンパワーする」ものである (Ladson-Billings, 2009: 20)。B 教師は大学院で学んでいるこれらの教育学の理論などを、実践でも活用しているということであった。

- 10) 「ブラウンの生徒 (Brown students)」は、アメリカでは主にラティネックス (いわゆるラティーノ)、南アジア系、東南アジア系、太平洋諸島系、中東系などを含み、この言葉を使う文脈によって定義は様々である。

引用文献

- 秋田喜代美・藤江康彦 (編著) (2021) 『これからの教師研究—20の事例にみる教師研究方法論—』東京図書。
- 上園悦史 (2008) 「演劇的手法で学ぶ日系人の歴史—日系人強制収容を体験する授業—」森茂岳雄・中山京子編著『日系移民学習の理論と実践—グローバル教育と多文化教育をつなぐ—』明石書店, 121-136頁。
- ジルー, ヘンリー・A. (2014) 渡部竜也訳『変革的知識人としての教師—批判的教授法の学びに向けて—』春風社。
- ソーシャル・アクション・ハンドブック作成チーム編 (2017) 『ソーシャル・アクション・ハンドブック—テーマと出会い・仲間をつくり・アクションの方法を見つける39のアイデア—』開発教育協会。
- 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.).
- ポアール, アウグスト 里見実ほか訳 (1984) 『被抑圧者の演劇』晶文社。
- 森茂岳雄 (1999) 「アメリカにおける国民統合と日系人学習—多文化教育としての日系人学習の定義—」森茂岳雄編著『多文化社会アメリカにおける国民統合と日系人学習』明石書店, 15-32頁。
- 森茂岳雄・中山京子 (1999) 「多文化教育としての日系人学習の授業案分析」森茂岳雄編著『多文化社会アメリカにおける国民統合と日系人学習』明石書店, 49-70頁。
- 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.
- Atkins, L. & Yogi, S. (2017) *Fred Korematsu Speaks Up*. Berkley: Heyday.
- 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.
- Chander, A. & Sunder, M. (2011). *Fred Korematsu: All American Hero*. Durham: Carolina Academic Press.
- Freire, P. (2000) *Pedagogy of the Oppressed, 30th Anniversary Edition*. New York: Continuum.
- Derman-Sparks, L. & Edwards, J. O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L, Edwards, J. O., & Goins, C. M. (2020) *Anti-bias education for young children & ourselves* (2nd ed.). Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Gay, G. (2018) *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. (3rd ed.) New York: Teachers College Press.
- Japanese American Citizens League (JACL) (1994) *Curriculum and Resource Guide, The Japanese American Experience: A Lesson in American History*. Los Angeles: LACL.
- Ladson-Billings, G. (2009) *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Learning for Justice (2018) *Social Justice Standards: The Teaching Tolerance Anti-Bias Framework*. Retrieved April 24, 2021, from: <https://www.learningforjustice.org/sites/default/files/2020-09/TT-Social-Justice-Standards-Anti-bias-framework-2020.pdf>
- National Japanese American Historical Society (NJAHS) (1992). *Teacher's Guide: The Bill of Rights and Japanese American WWII*. San Francisco: NJAHS.
- Nieto, S. (2013) *Finding Joy in Teaching Students of Diverse Backgrounds: Culturally Responsive and Socially Just Practices in U.S. Classrooms*. Portsmouth: Heinemann.
- Picower, B. (2012a) Using their words: Six elements of social justice curriculum design for the Elementary Classroom. *International Journal of Multicultural Education*, 14 (1), 1-17.
- Picower, B. (2012b) *Practice what you teach: Social justice education in the classroom and the streets*. 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.
- Sleeter, C. E. (2011) The academic and social value of ethnic studies: A research review. The National Education Association. Retrieved October 10, 2021, from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521869.pdf>
- Sleeter, C. E. & Zavala, M. (2020) *Transformative ethnic studies in schools: Curriculum, pedagogy, and research*. New York: Teachers College Press.
- Stanford Program on International and Cross-Cultural Education U.S.-Japan Relations (SPICE) (1993) *The View Sides of the Pacific: Part 1 Episodes in the History of U.S.-Japan Relations*. Stanford: SPICE.
- Stop AAPI Hate. (2021). *Stop AAPI Hate National Report*. Retrieved from: <https://stopaapihate.org/wp-content/uploads/2021/08/Stop-AAPI-Hate-Report-National-v2-210830.pdf>
- Tiedt, Pamela L. and Tiedt, Iris M. (1995) *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information, and Resources*, 4th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Zemelman, S. (2016) *From inquiry to action: Civic engagement with project-based learning from all content areas*. Portsmouth: Heinemann.