

アメリカの多文化教育改革

—J.A.バンクス『文化多様性と教育——基礎・カリキュラム・指導（第六版）』—

矢部 東志

James A. Banks

Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching, Sixth Edition
(New York: Routledge, 2016)

Toshi YABE

1. はじめに

グローバリゼーションが進展する今日、国境を越える人々の移動が加速している。日本も例外ではなく、1980年代ごろからニューカマーと呼ばれる外国人労働者や移住者が増加しており、国内の人口構成は現在も変化し続けている。子どもを伴って日本に移住した場合、その子どもたちは現地の学校で日本の子どもたちの中に混じって学習を行うケースが多い。こうした外国にルーツを持つ子どもたちは、学校現場でマイノリティの立場に立たされ、日本語習得のつまずきや文化衝突といった様々な問題に直面する。そうした問題が成績不振やアイデンティティの不安定化といった問題につながることを防ぐための方策として、多文化教育という新たな概念の導入が検討されてきた。多文化教育とは異文化理解教育や国際市民教育といった幅広い分野に跨る概念であり、例として特定の文化・集団に対する偏見の抑制や特別な学習支援の方策といったテーマが挙げられる。

本稿ではアメリカで「多文化教育の父」と呼ばれる James A. Banks の著作を取り上げ、多文化教育に関する基本的な考え方を抑えた上で、教育政策の在り方や教師の役割についての考察を行う。Banks は“*Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching, Sixth Edition*”の中で行政や教師による多文化教育のためのカリキュラムの設計の問題点や注意点、そしてマイノリティ学習者が直面する学習上の困難やアイデンティティ形成といったテーマを扱い、社会的弱者の視点から白人中心社会の支配的な価値を反映した諸制度への批判的な分析を行なっている。

Banks の研究は移民国家であるアメリカをフィールドとし、主に 2 世 3 世の子どもたちがクラスを構成する環境を対象としているため、その知見をそのまま今日の日本の教育現場に当てはめることは難しい。日本の場合は学校人口のほとんどの比率を日本人が占めている上に、そこで学ぶ外国にルーツを持つ子どもたちは来日してから日も浅く、日本国籍を有していない 1

世がほとんどであるからだ。

このように日米では前提となる教育現場の環境に大きな違いが認められるが、今後日本に本格的に移民が流入する時代が到来する可能性が高い。アメリカの知見を踏まえ、日本の現状と課題について考察を行なうことが、今後求められるであろう。そのためにも、この Banks の著書を検討する必要がある。

2. 著者について

James A. Banks は米国のワシントン大学において、ダイバーシティ研究におけるケリー・リンダ・キリンジャー記念教授職にあり、多文化教育センターの創設理事を務めている。Banks はこれまでに米国教育研究協会や全米社会研究評議会の会長を務めた経歴を持つ研究者で、教育社会学と多文化教育を専門としている。“Teaching Strategies for Ethnic Studies; Educating Citizens in a Multicultural Society”をはじめとした多文化教育に関する多数の著作を有しており、20冊以上の書籍、60以上の章、100以上の雑誌論文を執筆・編集した。

Banks は米国で「多文化教育の父」として広く認められており、同時に世界中で同分野の最も重要な創立者、理論家、研究者のうちの一人として知られている。Banks の研究は世界中の学校や大学に多大な影響を与えており、市民教育とダイバーシティに関する講義を様々な国々で行っている。また、その著作は世界各国で翻訳されており、日本では“An Introduction to Multicultural Education”と“Democracy and Diversity”の二冊が平沢安政氏によって翻訳出版されている。

その生涯にわたる研究が社会正義を進展させたとして、2004年に米国教育研究協会から社会正義賞を受賞した。また、Banks は国家教育アカデミー委員に選出されるとともに、六つの大学からの名誉学位を授与されている。

3. 本書の概要

本書は以下のように五部構成となっており、全体で14の章を有している。

第一部 範囲・歴史・目標

第1章 多文化教育の範囲

第2章 グローバル時代の多様性に向けた市民教育

第3章 多文化教育：歴史・発展・目標・アプローチ

第二部 概念的・哲学的課題と調査研究の課題

第4章 文化・エスニシティ・教育

第 5 章 生徒の成績を向上させる：パラダイムと説明

第 6 章 多元主義・イデオロギーと教育改革

第 7 章 人種・文化の違いを調査する

第三部 意思決定と行動のためのカリキュラムと指導戦略

第 8 章 文化アイデンティティの段階：カリキュラム改革への提言

第 9 章 エンパワメント・行動・変化のためのカリキュラム

第 10 章 社会変革のための意思決定・社会行動能力の教育

第四部 ジェンダーの平等と障がい児・天才児・言語の多様性

第 11 章 ジェンダーの平等と障がい児と天才児の社会構築

第 12 章 言語・文化的相違のための教育

第五部 指導と学習のための集団間関係と基本方針

第 13 章 生徒の持つ偏見を低減する：理論・調査・戦略

第 14 章 多文化社会における指導と学習の基本方針

第一部では多文化教育のねらいや歴史といった概説的な内容が描かれ、第二部では多文化教育を実践する上で求められる概念や哲学、研究方法に関する解説がなされている。第三部では実際の教育現場で多文化教育を行なう際に必要なカリキュラム作成の注意点や、教師の果たすべき役割といった内容がまとめられている。第四部ではジェンダーや障がい児、天才児、言語的マイノリティといったより幅広い「多文化」の存在を視野に入れた上で、真の教育的平等を達成するための考察がなされている。最後の第五部では「指導と学習のための集団間関係と基本方針」と銘打って、生徒たちの持つ偏見を低減させるための理論や研究が紹介されている。さらに本書のまとめとして多文化社会における指導と学習の原則についての記述がなされている。

本稿ではまず多文化教育が登場した背景を紹介する第 3 章と、教育改革とイデオロギー対立の関係を描いた第 6 章を取り上げる。最後に新しいカリキュラムと教師の役割に言及した第 9 章について論じていく。その上で本書での知見と日本国内における現状とを絡めて考察を行ない、本稿の結びとしたい。

3.1. 多文化教育の登場とその進歩

この節では本書の第 3 章の内容を紹介する。Banks は世界情勢の変化に対応したアメリカへの移民流入の変化を論じた上で、その国内教育に対する影響をまとめている。その後、教育改革の歴史の中で見られた多文化教育の発展を 5 段階に分けて紹介する。最後に多文化教育を実現するためのカリキュラムを、アプローチという言葉を使用して 4 つに分類している。

元々 WASP 移民⁽¹⁾によって建国されたアメリカであったが、第一次世界大戦の前後にカトリ

ック教徒や北欧・東欧からの新移民が流入することとなった。これに対抗して出現したのがネーティビズムであった。ネーティビストたちは国民に「100%のアメリカ人」となることを要求し、学校教育では同化主義に則ったカリキュラムが展開された。「人種のるつぼ」という考え方が広まったのもこの頃である。

これに対する多元主義は戦間期にその萌芽が見られたが、1924年に新移民の制限がかけられるとともにいったん終焉を迎えた。第二次世界大戦後に多元主義の流れをくみ、人種とエスニックに関する偏見と誤解の低減を目的とした集団間教育（intergroup education）が広がりを見せた。しかし、国内主流派からの理解が得られなかったことや、運営資金が基金の支援に依存しており資金調達が困難だったことを理由に定着せず、1950年代ごろに衰退してしまった。ここから再び同化主義が覇権を握ることとなるが、これに反発した1960年代の公民権運動をきっかけに、新しい文化多元論を模索する動きが広がった。

黒人の権利獲得運動に端を発した公民権運動は、合衆国内の他のエスニックマイノリティや女性、LGBT、障がい者たちに刺激を与え、権利を獲得するための運動が広がった。1968年に移民改革が行われると過去最大規模の移民の波が押し寄せるようになり、アジアやラテンアメリカからの移民が大量に流入した。1990年代にはソ連の崩壊を理由とした東欧移民も到来し、アメリカ国内の人口構成は一気に変化した。2010年の調査では保育園から公立高校12年生のうちの48%が非白人系によって占められていることが報告された。英語以外の言語を第一言語とする生徒の数も1980年時点では470万人だったが、2009年時点では1120万人にまで急増している。国内の多様化は止まらず、2060年までにさらなる人種・民族面での多様化が進むという報告が2012年の全米人口統計の中に記述された。

こうした多様化の進行と同時に新しい教育ニーズが発生しているにも関わらず、WASP中心主義や単一文化を前提としたカリキュラムが依然続いており、学校のシステムは旧体制のまま存続している。マイノリティに対する十分なサポートが行われないために人種間の成績格差も広がっており、これに反発した新移民の保護者と学校との間の対立が顕在化している。こうした問題が民族間対立と緊張の拡大につながることが懸念されている。

こうした対立を解消し、すべての生徒の成績を上げることが期待される中で登場したのが多文化教育という概念である。Banksは教育改革の歴史における多文化教育の発展を5段階に分けて紹介している。第一段階は「単一エスニックコース」と呼ばれ、各エスニック出身の人間が自分のエスニックの視点に立った学びを、同じエスニックの子どもたちに与えることが理想とされた。第二段階は「複数エスニック学習コース」であり、全ての生徒に向けてエスニックの学びを与えることが目指された。第三段階は「複数エスニック教育」であり、単に新しい教材や教育戦略のみを導入するのではなく、学校を一つの単位とした抜本的な改革が必要だとされている。第四段階が「多文化教育」であり、人種やエスニックだけではなく、女性や障がい者など幅広い文化集団に関する教育的課題を解決することを目的とした。ただし、取り扱う範囲があまりにも広がってしまい、どの文化集団をカリキュラムの中で取り扱うかを決定することが難しいといった問題が発生している。第五段階として「制度化プロセス」が紹介され、「第一段階から第四段階の主要要素の制度化」といった具合に短くまとめられている。

その後 Banks は多文化教育を行なうためには一部の教師が努力を行なうだけではなく、学校全体を通じた改革が必要であることを再度強調する。その上で「文化間コンピテンシー (cross-cultural competency)」と名付けて文化接触の4段階を説明するとともに、多文化カリキュラムを構成する上での4つのアプローチ法を紹介している。一つ目の「貢献アプローチ (the contributions approach)」はキング牧師の誕生日やシンコ・デ・マヨ^②といった特定の文化における英雄や代表的な行事について授業で扱うアプローチを指す。貢献アプローチではその文化のうわべの部分だけを扱うために、本質的な理解が行われないどころか、かえって学生たちに誤った理解や偏見を与えかねないと Banks は批判している。二つ目の「付加的エスニックアプローチ (the additive approach)」はエスニックな内容を含んだものに手を加えることなく授業教材として使用するアプローチのことである。一見、カリキュラムに新しい視点が導入されたかのように受け取れるが、実際には既存のカリキュラムに一致したメインストリームの視点に立った内容の教材が採用されることが多く、結果的に別文化による視点を学生に提供できていないとしてこれも批判されている。三つ目の「変形アプローチ (the transformation approach)」では一つの物事を様々な立場から観察する方法が行われている。例えば植民地革命の歴史を学ぶ際に革命の担い手たちやロイヤリスト、黒人やインディアン、英国政府といった様々な視点に立った情報を織り交ぜることで十分な理解が得られるとして、Banks が高く評価している。四つ目は「意思決定／社会行動アプローチ」と呼ばれ、「変形アプローチ」のすべての要素を含んだ上で生徒たちに意思決定や社会行動の実行を求めるアプローチである。具体的には「私たちは校内の偏見や差別を減少させるために何をすべきでしょうか」といった問いを与え、実際にデータを集めたり解釈を行なうことで、最終的に自分たちが行う行動についての決定を行わせるといった手法が行われる。思考させることによって判断スキルを身につけさせるとともに、政治的な効能を生徒に実感させることができると考えられている。

3.2. イデオロギーと教育改革

アメリカの歴史において文化多元主義と同化主義は互いに相反するものとして対立を繰り返してきた。Banks は本書の第6章において二つの主張を整理した上で批判を行い、両者に代わるものとして多文化主義を紹介する。そして多文化主義を実践するための教育改革の要件をまとめている。

文化多元主義は各文化や民族が自らの所属する集団の中で、個人が自集団の言語や文化を習得することを理想としている。固有の文化集団が存在することによって、米国の WASP 文化のような強力な支配的文化にさらされている個人のアイデンティティを保護し、心理的なサポートを実施することができるという。学校教育においてはカリキュラムを改訂し、各集団の子どもたちが自らの所属する集団の認知様式や文化史、体験などを学べる環境づくりを重要視している。カリキュラムを変えれば使う教材も変化し、有色の子どもたちが苦しむ学習の問題や適応の問題が減少するという。

一方、同化主義ではエスニシティの強調は社会を分断し、対立を生じさせるとして文化多元主義に反発している。その上で同化主義者は、社会目標と民主主義の理想を実現するためには、

すべての個人と集団を国家的に共有された文化の中へと完全に同化させるべきだと主張している。人々が共通文化を内面化することで、社会において個人がよりうまく機能することができるというのだ。彼らにとって学校でエスニックな内容が扱われることは到底受け入れられず、教会やコミュニティークラブといったプライベート空間で各エスニックの人間が行うべきであるとしている。

Banks は文化多元主義は文化の重要性を実態以上に誇張している上に、高次元の文化的同化が起こっている現実を無視しており、むしろ有害であると批判している。また、今日のアイデンティティはそう単純なものではなく、複雑で何層にも重なっていると指摘し、文化多元主義だけではこの実態に対処できないという。同化主義に対しては社会や個人にとっての文化やエスニック集団の役割を過少評価していると指摘した上で、彼らの主張する「共通文化」は、あくまで学校やカリキュラム作成において力を握っているメインストリーム層の共通文化に過ぎないと批判する。その上でより広範な文化、エスニック集団や言語集団を交えて、「共通文化」を再定義する必要性を訴えている。

現実には即した教育を設計するためには新しいイデオロギーが必要であり、Banks はこれを多文化主義と呼んでいる。多文化主義は文化多元主義と同化主義の描く社会現実像は歪んでいると批判し、実際には個人は自らの所属するエスニック集団と国家的な共通文化の双方から強く影響を受けていると主張している。多文化主義は、多様な背景を持つ人々が社会参加の機会を等しく持つ開かれた社会を理想としている。このため学校教育においては、エスニック要素を含むものを排除するのではなく、子どもたちが文化的/エスニック的な自己のアイデンティティを明確にし、他の代替的なアイデンティティの存在を認識させるための手伝いをするべきであると考えられている。カリキュラムにおいては、エスニック的な視点だけではなく、地域的な視点や国家的な視点、グローバルな視点など幅広い学びを与え、民主的な多文化国家において十分な社会参加を行い、意思決定ができる人間を育てることを理想視している。

多文化主義に関連して、Banks は「多文化的変容 (multiple acculturation)」の概念を提唱している。従来 WASP 文化とエスニック文化は一方通行の関係にあり、エスニック文化が支配的な WASP 文化に染められつつあると考えられていた。しかし実際には一方通行ではなく、相互に影響を与える状況にあり、それぞれの文化は常に変容し続けている。そのため Banks は、米国の共通文化はメインストリーム層である WASP の文化だけではなく、広範なエスニック文化の要素を含んでおり、米国の共通文化を WASP 由来の支配的な文化と同定するのは不正確であると指摘している。

最後に Banks は、「権力の共有」と題して教育政策の決定の場にマイノリティの人々を参加させ、多様な価値観が教育デザインに活かされる制度構造を理想視している。従来の教育システムは支配的な白人層によって占められており、当事者ではない彼らがエスニック向けの教育デザインを行っていたために諸々の問題が発生していた。そこで当事者であるエスニックの人々を参加させて政策決定権を共有することで問題の解決が期待でき、かつ米国内の多様な人々が納得できる教育を制度化することができる、と Banks は主張している。

このように第6章ではより現実には即した方策として、多文化主義と多文化的変容の概念が紹

介された。従来の二項対立的なイデオロギー闘争を統合して生まれた新たな概念を用いた上で、教育を設計するための権力をマイノリティにも共有させることによって、教育的平等と社会正義の実現が達成されると Banks は説いている。

3.3. 自主的判断／行動カリキュラム

本節では、本書の第9章を紹介する。Banks は、ここで生徒たちを市民コミュニティに十分に参画させるためには、対立する概念の分析が要求される課題を設定し、自分たちで知識を構築した上で、知識が社会において組み立てられていく様子を理解させなければならない、と説明している。そこで9つのステップからなる価値観調査モデルと、これに則った授業例と理想の教員像を紹介している。

教科書や教員の指導に含まれる学校知識は、WASP を始めとするメインストリーム層の支配的な視点に基づいて構成されており、有色人種の生徒や女性といった弱い立場にある人々の見方を反映していない。その上、こうした学校知識は自明なものとして学生に受け入れられてしまう。こうしたメインストリーム層の視点が自明視された学習環境では、非メインストリーム層の生徒たちは自分たちの生活体験と学校で教えられる知識との間の乖離を感じ、学習への意欲が薄れ、成績不振や高い退学率の問題に窮することとなる。こうした状況を解決するためには、メインストリーム層以外の幅広い視点を取り入れ、生徒たちに社会的行動を实践させる新しい授業カリキュラムを導入することが求められる。これによって生徒に正しい事実を認識させ、偏った理解を防ぎ、問題の解決につなげることができるという。

例えば、コロンブスのアメリカ大陸発見やインディアンといった用語は、ヨーロッパ社会を中心とした視点から見た知識に過ぎず、元々アメリカ大陸に住んでいる人々にとっては、ヨーロッパ社会による「侵略」と受けとめられる。しかし、実際にはヨーロッパ社会の視点だけが学校知識として幅を利かせており、原住民の体験や苦痛が学校で教えられることはない。同様に、原住民から見ればコロンブス以後にヨーロッパからやってきた人々は「移民」にすぎないが、授業や教科書では専ら「入植者」と表現されており、WASP 視点の言葉だけが使われているのだ。Banks は、コロンブスの日記を引用してアメリカ大陸「発見」時の体験を教える際には、コロンブスの日記を批判し、日記の記述はあくまでヨーロッパ側から見た視点に過ぎず、本当に実態を表していたのかという問いを含んだ解説書を授業に持ち込むことを推奨している。

Banks は、続けて9つのステップから成る価値観調査モデルを紹介しているが、これに基づいて授業を進めることで教員が生徒に自分の価値観をはっきりとさせ、内省的で道徳的な選択を行わせる手助けをすることが可能になるという。Banks は、実際に価値観調査モデルに則った授業カリキュラムを行った Carson の事例を紹介している。

Carson は中学校の社会科教員であり、生徒に公民権運動についての理解を深めさせた上で、人種差別と差別撤廃に関する価値観を分析させ、場合によっては社会行動を实践させることを希望していた。Carson は、リトルロック高校事件^③で黒人生徒を支援した結果、自身の経営する新聞社を廃刊に追い込まれ生活困窮に陥った Bates の著書^④を生徒たちに読ませ、「もしあなたが Bates の立場にあったらどういう行動をしたか」、「Bates が保身を理由に黒人生徒支援を

やめてしまったら公民権運動はどうなっていたらだろうか」、といった複数の質問を行っている。これによって生徒たちに対立する問題の分析を促しているのである。次に Carson は、人種差別をなくすためにはどのようなことができだろうか、という質問を子どもたちに与え、アイデアの一覧表を作成させた。その中には、「人種差別的なジョークで笑うことをやめる」、「テレビ番組で出演者の人種を観察してみる」、「図書館にエスニックに関する本を置いてもらうようにお願いする」といったものが含まれていた。そしてそうした行動を実行した場合には、どのような結果が予想されるかを考えさせた上で、いくつかのグループに分け、最終的には人種差別をなくすための行動をリストから選んで実行させたのである。

効力があり、子どもの自主性を尊重したカリキュラムを実施するためには、子どもたちの理解を十分に助けられるだけの知識や、態度を持ち合わせた教員が必要不可欠である。また、教員の持つ価値観が子どもたちの価値観に影響することに留意した上で、自己のアイデンティティを確立しており、子どもたちのアイデンティティに対しても、強い関心を持つことのできる教員像を Banks は理想視している。こうした教員を育てるためには、人種やエスニックの多様性への肯定感を持ち、子どもたちの課題解決を助ける調整能力を身につけた教員を養成するシステムや研修プログラムが作られなければならない。教員養成の現場では知識が疑いなく正しいものとして教授されるため、教員志望者にパラダイム分析や理論分析を行なわせ、議論や知識そのものの分析を行わせる、といった具合に知識獲得過程そのものをラディカルに変革する必要がある、と Banks は主張している。その上で、社会について学ぶだけではなく、社会行動を実際に行う教員を待望している。

4. 考察

Banks は、マイノリティの人種・民族出身生徒が学力格差や高い退学率に苦しんでいる要因として、アメリカの学校教育における学校知識や制度設計が、WASP を始めとするメインストリーム層の視点に立って形成されている事実を指摘した。その上で、この状況を打開する方策として、文化の多様性を認めた上で教育の機会の平等を図る多文化教育の実践を提案する。本書で指摘されているように、アメリカ国内の人口構成は複雑化する一方であり、この傾向は今後も続くと言われている。それだけに、自主的判断/行動カリキュラムのような多文化主義に基づいた新しい教育プログラムを、アメリカ社会に提案することには大きな意味がある。

Banks は第9章で Carson の授業例を取り上げ、事例教材について深く考えさせるだけに留まらず、生徒の自主性に任せて、社会的行動を実践させる新しいカリキュラムを紹介した。一つの物事を多角的に観察させた上で、自己の価値観を形成させる試みであるが、教員がどのような教材を提供し、どのように議論の段取りを整えていくかという点によって、学習効果が大きく左右される。例えば同化主義的な教員が、「アメリカで暮らす以上は“アメリカ人”としてふるまうべきだ」といった旨のプログラムを組めば、生徒が同化主義傾向の思考を持つ可能性は十分に考えられる。Banks はその点も考慮して、教員養成プログラムの見直しを提案してい

ると考えられるが、もし教員志望者が多文化主義以外のイデオロギーや概念を持ち合わせていることを理由に、教員としての採用を認めないといった事態が生じた場合には、新たなイデオロギー対立の問題が発生することが予想される。

また、授業カリキュラムの中に多文化理解の要素や、社会行動を促すプログラムを組み込むだけでは、マイノリティの教育問題を解決するには不十分であると考えられる。Banks は、メインストリーム層の視点から得られた知識が自明視された学校環境では、学習内容と非メインストリーム層の経験との間に乖離が生じ、非メインストリーム層の学習意欲が削がれていくことを指摘している。ここにハビトゥス⁶⁾の概念を用いることで、学習知識と実体験の乖離だけではなく、家庭環境の違いによる身の振舞い方の違いにも注目して、学力格差や不登校の問題に関する考察ができるのではないだろうか。もし生徒たちが自己のアイデンティティを確立し、クラスメート同士でアイデンティティを認め合える関係になったとしても、マイノリティの家庭内で子どもが受け継いだハビトゥスが、学校の求めるハビトゥスと一致しなければ学習を続けることが困難な状態が続いてしまう。マイノリティであるエスニック層は、労働者階級に属する場合が多く、その子どもたちも下層階級のハビトゥスを受け継いでいると考えられるからである。Banks は生徒に多角的な観察を行わせ、自主的に思考させることで社会行動を起こさせるカリキュラムを推奨しているが、学校文化に適合するハビトゥスを持たない生徒にとっては、授業についていくだけでも精一杯なのである。そうした生徒へのサポート体制が整わなければ、真の教育機会の平等を達成することは難しい。

さらに Banks は、第 6 章では子どもたちのアイデンティティの複雑さを理由に文化多元主義を批判し、第 9 章の多文化変容の概念によって共通文化は様々な文化の影響を受けていることを主張するなど、二項対立的な議論を解消する方策を提案している。それにも関わらず、学校知識に関してはメインストリーム層と非メインストリーム層といった分断的な見方を行っており、アフリカ系アメリカ人の学者である Banks のこれまでの葛藤が伺い知れる。実際のアメリカ社会では、メインストリーム層出身の親と非メインストリーム層出身の親を持つ子どもや、白人と有色人種の親を持つ子どもが少なくないし、複雑なパターンがいくつも存在する。両親の力関係によって、どちらの親の持つ文化やハビトゥスが子に強く影響するのかといった、子の生育環境の複雑性も考慮する必要がある。分断的な見方では、そうした中間に生きる子どもたちの存在が見過ごされてしまう。彼らが白人知識にもエスニック知識にも完全に同調できない自分のアイデンティティの存在を認めた場合には、複雑な葛藤を経験することが想定される。そうした状況下で、Banks の提案通りメインストリーム層だけでなく、非メインストリーム層の知識が分断的な形で学校知識に導入されたとしても、中間に生きる子どもたちは学校知識と自己の生活経験との間の乖離を感じ続けるため、成績不振や不登校といった問題は容易には解決されないものと考えられる。

とはいえ、本書で提案された自主的判断/行動カリキュラムが魅力的であることには変わりはない。規模の違いはあれ、今後外国からやってくる子どもの数が増え続けることが予想される日本においても、多文化教育を行う環境を整備することが求められる。しかし、自主的判断/行動カリキュラムといった、生徒の活発性が必要な教育プログラムの日本への導入には困難が

伴うと考えられる。G.Hofstede ほか⁽⁶⁾は、教員と生徒の間の権力格差に注目して学校文化を分類しているが、生徒の自発性に価値が置かれる教育が実現しうるのは、アメリカのような教員と生徒間の権力格差が小さな国であり、日本はその逆の権力格差の大きな国に属していると考えられるためである。

このように、教員と生徒の間の権力格差文化に違いがみられる日本とアメリカであるが、アメリカにおいてメインストリーム層に代表される「ホワイテネス⁽⁷⁾」が社会を席捲しているのと同様に、日本においても「日本人性⁽⁸⁾」という価値観が人々の思念の中に潜んでおり、学校教育においてもマジョリティである日本人の視点がマイノリティを押しやっているという指摘がある。加えて、本書では Banks は多文化という言葉をより広範に捉え、ジェンダー問題における女性や障がい者に関する問題も扱っているが、日本におけるジェンダー格差問題が国際的に遅れを取っている点に注目し、こうしたジェンダーの問題や社会福祉の問題を多文化の一つとして取り込んだ、より広範な意味での多文化教育を日本で行う必要があると考えられる。こうした視点に立つことで日本流の新たな多文化教育を発展させることができるのではないだろうか。

〈注〉

- (1) White Anglo-Saxon Protestant (アングロサクソン系プロテスタント) の略。アメリカにおける白人上層階級をさすことが多い。
- (2) 戦勝を祝うメキシコの記念日 (5月5日)。
- (3) 1957年にアーカンソー州のリトルロック・セントラル高校で画期的な人種統合の試みが行われたが、州知事が州兵を使って黒人生徒の通学を妨害した事件。
- (4) Daisy Bates, 1987, *The Long Shadow of Little Rock*, the University of Arkansas Press.
- (5) Bourdieu(1970)が提唱した概念。経済資本とは違い、言葉の使い方や身の振舞い方など本人が無自覚のままに機能させている習慣のこと。
- (6) G.Hofstede, G.J.Hofstede, M.Minkov (2010) .
- (7) 「白人であること」に関する研究概念。有色の人々に焦点が置かれていたこれまでの人種関係研究に新たな視点が生まれることが期待されている。Hill, Mike ed., 1997, *Whiteness: A Critical Reader*, New York University Press などがある。
- (8) ホワイテネス研究の視座を流用し、日本社会の文脈においてマジョリティである「日本人であること」が何を意味するのかを問う新しい概念。2005年の『異文化間教育』22号では「異文化間研究と『日本人性』」という特集が組まれている。

〈文献〉

- Bourdieu, Passeron, 1970, *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Editions de Minuit. (=1991, 宮島喬訳『再生産——教育・社会・文化』藤原書店.)
- G.Hofstede, G.J.Hofstede, M.Minkov, 2010, *Cultures and organizations: software of the mind*, 3rd ed, New York: McGraw Hill Education. (=2013, 岩井八郎,岩井紀子訳『多文化世界〔原書第3版〕-違いを学び未来への道を探る』有斐閣.)
- J.M.Vardaman, 森本豊富訳 (2011) 『アメリカ黒人の歴史』NHK 出版.
- 佐久間孝正 (2015) 『多国籍化する日本の学校——教育グローバル化の衝撃』勁草書房.
- 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』, 第22号, pp.15-26.
- 藤川隆男編 (2005) 『白人とは何か? ホワイトネス・スタディーズ入門』刀水書房.