HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	多文化共生教育 ： バンクス、ゲイ、グラント、スリーター、ニエトの視点から
Author(s)	齋藤, 眞宏
Citation	旭川大学紀要, 61, 63-87
Issue Date	2006-06-30
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/40018
Type	journal article
File Information	saito_AJU61.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

多文化共生教育

ーバンクス、ゲイ、グラント、スリーター、ニエトの視点からー

齋藤　眞宏

目次

(1) はじめに
(2) 多文化共生教育の定義
　① バンクス（Banks, J.A.）の視点
　② ゲイ（Gay, G.）の視点
　③ グラント（Grant, C.）とスリーター（Sleeter, C.E.）の視点
　④ ニエト（Nieto, S.）の視点
(3) 多文化共生教育批判と多文化共生教育の多義性
(4) 多文化共生教育をめぐる理論的合意
(5) より良い多文化共生教育のために:私の視点
(6) 最後に

(1) はじめに

多文化共生教育*1 は多くの批判や偏見にさらされている。「それはほんの一部の生徒のための教育」とか「定義も定まっていない曖昧な教育」「アメリカみたいに多民族の国では必要だが、比較的同質的な日本では不要」とか、「社会を分断する危険な教育」といったものである。このような誤解や偏見は日ごろの教育活動に大きな影響を与え、結果的に多くの生徒たちに悪影響を及ぼしていると言える。

多文化共生教育は、非常に多様である。国や地域によって異なるだけではなく、実践者や研究者によっても異なる。誤解を恐れずに言えばわかりにくい教育学である。このようなわかりにくさが誤解や偏見、無理解につながるのだろう。しかし教育とはそもそも多様であり、オールマイティな教育学や教育法は存在しない。なぜならば教育の対象となる生徒たちはそれぞれ個性を持っているからだ。生徒たちが生き生きとした学校生活を送るために、教師は一人ひとりに合わせて様々な手法を試行錯誤しながら試みていくしかない。多文化共生教育は絶対的な教育学ではなく、あくまでも教育を実践する際に配慮すべき「視点」である。つまり、他の教育学に取って代わる教育学ではなく、ともに用いられるべきアイディアである。ゆえに多文化共生教育は多様にならざるを得ない。逆に言えば、多文化共生教育はその多様性があるからこそ、このような試行錯誤に耐えられる。多文化共生教育は多様だから意味がないのではなく、多様だからこそ必要とされているのである。

現在、多文化共生教育の研究や実践が進んだ国として、アメリカ、イギリス、カナダ、オーストラリアが挙げられ（中島、1999、pp.13-14)、ドイツやブラジル、南アフリカ、ロシア、イスラエル、インド、日本、中国などの国々でも、徐々に研究および実践が行われている*2。最も活発に研究が行われている国はアメリカ合衆国である。アメリカは建国以来、先住民族をはじめとする様々な人々や文化の存在と葛藤によって社会を形作ってきた歴史を持つ。そのような歴史のなかで、多文化共生教育は黒人公民権運動を源流に成立した。21 世紀を迎えた今日においてはさらなる移民の増大によって以前にも増して多様化した人口を抱えている。現在の移民の流入はかつて多かったヨーロッパ諸国からではなく、ア

ジアやラテンアメリカ諸国からである。多文化共生教育は、そのような状況の中でアメリカ社会が分解し機能不全に陥らないための、１つの有効な手法となっている。

日本における多文化共生教育の動きは、1970 年代の同和地区や在日韓国朝鮮人の生徒たちの学力保障とそのための学校文化の改革にはじまり、その後中国帰国者やインドシナ難民、外国人、帰国子女のための教育、障害児教育、男女共生教育、沖縄やアイヌ民族に関する教育などを経て、一般の「日本人」と呼ばれる社会集団の多様性を視野に入れた教育にまで発展してきた。多文化共生教育は、日本においても外国から輸入された「関係のない教育」ではなく、社会と教育の実状に対応するために必要とされている教育である。

多文化共生教育はわかりにくい。しかし、その強みである多様性を失わないレベルにおけるコンセンサスは形成されつつある。本論においてはこの分野における著名な研究者であるバンクス（Banks）、ゲイ（Gay）、グラント（Grant）とスリーター（Sleeter）、ニエト（Nieto）の多文化共生教育論をそれぞれまとめて共通項を抽出し、その合意の輪郭を明らかする。そしてこれをもって多文化共生教育批判に対する私なりの反論としたい。

(2) 多文化共生教育の定義

多文化共生教育の定義は「人によって異なる」（Gay, 1994）。事実、アメリカ合衆国一国だけをとっても、多文化共生教育は様々な表現によって説明されている。

AACTE（The American Association of Colleges for Teacher Education）は、「多文化共生教育とは文化の多元的共存に価値を置く教育である。学校は文化の違いを溶かし去り同質化するものだという考え方や、学校における文化の多元的共存は不要であるという考えを多文化共生教育は否定する。多文化共生教育が肯定するものは、主流文化以外の文化も生徒の選択肢として尊重されるべきであるという考えに基づいたカリキュラムを通じて、学校はすべての子供と青年たちの文化的豊かさを目指していくべきだ、という考え方である。文化の多元的共存を肯定することは、１人も模範的アメリカ人はいないという原則に立ち返ることである」（AACTE, 1972）と述べている。

「模範となるアメリカ人は１人もいない」という表現はここで非常に重要な意味を持つ。教師たちは往々にして食べ物や、おもしろいこと、お祭りなどを通じて民族的多様性にアプローチしがちである。学校はフーコーの語る「ガヴァメント*3」の影響下にあるために、マイノリティの生徒たちは不利益を被りやすい。人種や民族・国籍・性別・障害の有無など、社会的属性のカテゴリーによって少数派に分類される子供たちは、持っている技能や資質を十分に発揮できない位置にいる。教育者は、教育を全体的に支配する力に十分な注意を払い、教育の機会の均等を保障するべきである。

例えばアフリカ系アメリカ人の教育者の間では、アフリカ系アメリカ人の生徒たちは十分な利益を教育から受けていないとの指摘が挙がっている。たとえ校長や教師の多くがアフリカ系アメリカ人であっても、学校は主流派である人々の影響下にあるからである（ハッカー、1994、p.253）。アフリカ系の生徒たちは学校で白人中産階級の言葉を学び、習慣を知り、彼ら／彼女たちのように行動することを求められる。公立学校の学習カリキュラムは多くが州政府によって作られる。生徒たちと直接接している個々の教員には、教科書を選ぶ権限もない。教員は生徒たちの統一テストの成績によって評価される。アフリカ系の子供たちは現実社会の中で成功していく必要があるという理由で、このような教育のシステムが正当化されている。人種という要因が大きい社会にも関わらず、アフリカ系アメリカ人として生きることはできず、マジョリティのノーム（norm）に沿って生きることを強制されている。

マイノリティの子供たちが必要としているものは、必ずしも社会の中で成功するためのガヴァメント

が求める知識や技能だけではない。例えば自尊心は社会で生きていくために大変重要なものである。しかし自らが慣れ親しんでいる文化が学校では傍流と片付けられてしまい、二級市民として扱われてしまう状況の中では、マイノリティの生徒たちが自分自身に誇りを持つことは非常に難しい。このような状況の中では、マジョリティに属する生徒たちもマイノリティに属する生徒たちも、マジョリティの観点から物事を感じ、考えるからである。マイノリティの生徒たちは、学校の中でより多く反映されている多数派の価値観や文化に憧れを抱き、それに比例してマジョリティではない自分に対して劣等感を抱く。それはマジョリティへの反発を誘発し、憎しみや偏見、エスノセントリズム、分離主義などにつながりかねない。

このような視点をふまえると、ASCD（The Association for Supervision and Curriculum Development）が明言しているように、多文化共生教育は食べ物や娯楽、祭りを通じて文化の多様性をその時だけ祝う「マルチカルチュラル・フェスティバル*4」ではない。多文化共生教育は「マジョリティ」と「マイノリティ」、あるいは「私たち」と「あの人たち」という単純な二項対立を超えるものであり、極めて社会政治的なものである。

以下はバンクス（Banks）、ゲイ（Gay）、グラント（Grant）とスリーター（Sleeter）、ニエト（Nieto）の多文化共生教育論の概略である。

①バンクス（Banks, J.A.）の視点

バンクス（Banks）の言う多文化共生教育は「市民教育」と密接な関係を持つ。21 世紀を迎え、世界中の国民国家において多様性が増すとともに多様性に対する認識も増大している。そのような多様な文化が存在する状況の中で、国家はその統一性と多様性の均衡をとる必要がある。彼はその微妙なバランスをとる手段として「市民教育」（citizenship education）が果たす役割は大きいと断言する（Banks, J.A., Banks, C.A.M., Cortes, Hahn, Merryfield, Moodley, Shigematsu, Osler, Park, and Parker, 2005, p.7）。そして彼の言う「市民」とは、正義や平等といった国家の理想を維持し永久化するために、その理想と、現実の社会的・人種的・文化的・経済的不平等の隔たりを埋めようと意欲的に行動できる国民のことを指す（Banks, 2004, pp.3-5）。

バンクスの言うその市民教育は、彼の多文化共生教育の概念やアイディアと重なる。彼の多文化共生教育とは、自由を提供して「市民（citizen）」を育成する、ということを目的とする教育である。だからこそ多文化共生教育は、アフリカ系アメリカ人や貧困層といった一部の人だけのものではなく、「すべての人々のためのものである」と彼は断言している。彼は多文化共生教育を「自由への教育」と断言する。「第一に、多文化教育は、生徒たちが民主的で自由な社会に参加するのに必要な知識、態度、スキルを育みます。第二に、多文化教育は、ほかの文化や集団に参加するために、エスニックや文化の境界線を越えることができる自由、能力、スキルを拡大します」（バンクス、1999、p. 157）。ヒスパニック系の生徒がアフリカ系アメリカ人の文化に参加したり、また逆にアフリカ系アメリカ人の生徒がヒスパニック系の文化に参加したりするなど、子供たちが自文化を超えて活動することによって、より大きく成長することが必要だと彼は説く。そしてそのために「自分が所属するエスニック集団や文化のコミュニティに子どもたちが効果的に参加し、そのコミュニティを大切にすると同時に、その限界も理解できるようになることは、きわめて重要です」（バンクス、1999、p. 158）と言う。そして最後に、多文化共生教育は生徒に「より民主的で自由な国家にするために必要な社会的、市民的行動に参加するスキルを提供する」（バンクス、1999、p. 158）と主張する。

バンクスは多文化共生教育を５つの特徴から論じている。それはカリキュラムの統合（content integration）、知識の確立過程の検証（knowledge construction process）、偏見の削減のための教育

（prejudice reduction）、公平な教授法（equity pedagogy）、そして学校文化と社会構造の自立化（empowering school culture and social structure）である（Banks, 2001）。

（a）カリキュラムの統合（content integration）

「カリキュラムの統合」とは、教師が教科および生活指導に関する重要な概念や原理・通則・理論を説明する際に、マイノリティの視点を授業の中に組み入れること、つまり様々な文化や社会集団の具体例や資料・情報を扱うということである。バンクスによればマジョリティ中心のカリキュラムは、マジョリティの生徒にもマイノリティの生徒にも有害だとされる。例えばマジョリティ中心のカリキュラムでは、マジョリティの生徒は誤った優越意識やマイノリティとの人間関係を持つ。また、彼ら／彼女たちは他の文化や社会集団についての知識や視点などを学べないし、自分の所属する文化を他者の視点から学ぶこともできない。結果としてより自文化を理解し、その自文化のすばらしさや他の文化との違い、自文化と他文化との相互作用などを知るきっかけを失うことになる。一方で、マイノリティの生徒にとっては、学校文化がマイノリティ生徒の経験や文化を排斥し、彼ら／彼女たちの夢や希望、視点を反映しなければ、学ぶ意欲を喪失することになる。またマイノリティの生徒たちが育った地域文化と学校文化との差が、彼ら／彼女たちを孤立させる危険もある（Banks, 1989, pp.189-190）。そのような社会的状況に搦めとられないために、学校は異なる視点をカリキュラムに取り込む必要がある。その結果として民主社会に完全な参加をするための、「他者を理解し、急速に変化し且つ多様な社会にうまく適合するスキル」（Banks, 2000, p.29）を身につけることができる。

この過程において、学校や教師はカリキュラムの中にどのような内容を含めるか、現行カリキュラムとどのように整合性を持たせていくか、そしてどのように位置づけていくか、また対象を生徒全体に広げるかあるいは一部の生徒、例えば民族的マイノリティの生徒だけに留めるかということが検討されなければならない。さらに公民権運動などマイノリティの社会運動をカリキュラムの中に組み入れていく際には多文化共生教育の発展に関する「歴史的な視点」（Banks, 2001, p.5）を持つことが非常に大切である。このカリキュラム統合はよく多文化共生教育のすべてのように解釈されがちだが、それは「多文化共生教育の一部にしか過ぎない」とバンクスは断言する（Banks, 2001, p.4）。

（b）知識の確立過程の検証（knowledge construction process）

「知識の確立過程の検証」とは、教師や生徒たちが学んできた知識の成立過程を検証し、その知識を批判的に捉え直すことである。多文化共生教育においては、個人の知識とは社会の中におけるその人の社会的・文化的属性を反映しており、その人の立場からの認識に過ぎないという前提がある。つまり知識とは常に客観的ではなく、往々にして主観的なものだということである。そのような観点から教育を考え、人文・社会・自然科学などの知識がどのように構築されたのか、また知識の確立に貢献した人々が所属している文化が、その知識の確立のプロセスにどのような暗黙の影響を与えたのかを検証する視点が必要だということである。教師はただ単に知識を伝達するだけではなく、「どのような過程を経て知識が確立し、その著作者の目的と視点、事象の解釈がどのように行われたかということを知らなければならないし、同時にそれを生徒たちに伝える技術も必要とされる」とバンクスは断言する（Banks, 2001, p.12）。

（c）偏見の削減のための教育（prejudice reduction）

「偏見の削減のための教育」とは、生徒たちの人種主義的態度をふまえて、より民主的な態度・価値観を養えるように指導していくことである。バンクスによれば、ここで考察されなければならない点は 2 つある。１つは「子供たちの人種主義的態度とアイデンティティ」、もう１つは「生徒たちの人種主義的態度の変化」である（Banks, 2001, p.12）。子供たちは幼児期には人種の違いに正確に気

付き、それを徐々に内在化していくと言われている。そのような生徒たちの人種主義的態度を変化させるための 4 つの手法をバンクスは紹介している。１つ目は 1940 年代に主に行われた curriculum intervention studies である。教師たちは様々な人種や民族を扱う教材を子供に読ませるなどの方法をとった。この方法は一定の効果を挙げたものの、方法や実施期間がまちまちで結果は一貫していなかった（Banks, 1991, p.464）。次に挙げられているのがウィリアムズ（Williams）と彼の同僚が行った reinforcement studies である。子供たちは黒色もしくは白色の動物の写真、あるいは物を与えられ、黒色の物あるいは動物の写真を選び、それを肯定的に説明するように仕向けられるというものだ。そしてカッツ（Katz）と彼女の同僚が行った perceptual differentiation studies がある。子供たちは自分の属する集団の人々の顔は容易に識別するが、別のグループの人々の顔は識別できない、と彼女は仮説を立てた。そこで別グループの人々の顔の識別の仕方を子供たちに教えたところ、偏見が減ったという効果が表れた。最後に cooperative learning studies である。様々な人種や民族が混在した集団で協力しながら学習する経験を通じて、生徒たちは異なる人種や民族に対して肯定的な意識を確立するという方法である。この学習方法は 1920 年代以降の様々な研究によって、生徒たちの人種偏見を減らす効果があると証明されている。この偏見の削減のための教育においては、以上のような先行研究の成果を参考にすることも大切である、とバンクスは述べている。

（d）公平な教授法（equity pedagogy）

多文化共生教育における「公平な教授法」とは、多様な人種的・民族的・社会的階級を背景にもつ生徒たちが、学習達成を図れるような教授技術や方法を創出し、実践することである。ここではバンクスは特に貧困層出身の生徒たちを念頭に置いている。「公平な教授法」においては文化剥奪（Cultural Deprivation）と文化相違（Cultural Difference）の両パラダイムについて注目する必要がある。文化剥奪（Cultural Deprivation）パラダイムとは、多くの低所得層や民族的マイノリティの生徒たちの学校における達成度が低い理由は、彼ら／彼女たちが貧しい環境で社会化されている為だ、という概念である。この説においては生徒たちの生活環境に問題があるということになる。特に初期の社会化の過程は変革されなければならないと、このパラダイムでは考えられている。一方で 1970 年代からは文化相違パラダイムが力を持ってきた。この立場では、問題は民族的マイノリティや低所得者、学校不適応をおこす生徒たちの価値観や考え・文化などが学校文化と異なり、無視されていることだとされている。これらの２つの立場を柔軟に利用しつつ生徒たちの学業達成を高めていくことが望ましいとされている。

（e）学校文化と社会構造の自立化（empowering school culture and social structure）

最後に挙げている「学校文化と社会構造の自立化」とは、様々な人種的・民族的・階級的背景を持つ生徒たちが教育的平等を獲得し、出自にとらわれずに自立することを経験できるように、学校改革を行うということである。学校は社会システムの一環である。教育方針・教員や職員の態度・授業方針・カリキュラム・放課後活動・教材・成績評価・カウンセリング・地域との関係・使用されている言語・学習スタイル・隠れたカリキュラム（hidden curriculum）・学校文化などは、全てマジョリティのノーム（norm）や価値観の強い影響下にある（Banks, 1989, pp.21-23）。中でもバンクスが重要としているのは「隠れたカリキュラム（hidden curriculum）」の変革である。表面上のカリキュラムが変わっても、教員の出身背景・教師の生徒への指導の仕方・教師の男子生徒と女子生徒に対する態度の違いなどといったいわゆる隠れたカリキュラムは、非常に根深く残り、これらは中々変わらないものだ。これらは学校文化の中で影響力の強い要因だけに、マジョリティではない子供たちがその能力を発揮できるように、抜本的に変えていくことが必須だと主張している。

さらに教師のエンパワーメント（empowerment）も必要だとしている。日々生徒たちに直接接しているのは教師である。しかし、教師は官僚的で階層的序列制度の中で、尊厳をもって扱われることが少ない。尊厳をもって扱われていない教師に、尊厳を持って生徒に接することを期待するのは酷である。「教師に敬意を払い、重要な決定を下す力を与え、そうして下した決定に専門職としての責任を持たせるようにすること」なしには学校改革は成功しない、とバンクスは述べている（バンクス、1999、p. 157）。

以上のような特徴を挙げつつ、バンクスは多文化共生教育を、ジェンダー・社会階級・人種・民族・文化に関係なく生徒たちが学べるような公平な機会を与え、一部の生徒がその出身背景により他の生徒よりも有利な立場にならない教育を実現するための「アイディアであり概念であり、学校変革活動であり、過程そのもの」と位置づけている（Banks, 1989, p.2）。

②ゲイ（Gay, G.）の視点

ゲイ（Gay）は多文化共生教育を以下の７つに類型化して論じている(Gay, 1994)。

（a）民族文化の基本的素養の発展を図る教育（developing ethnic and cultural literacy）

多くの生徒たちはマイノリティの歴史や遺産・文化・社会的貢献に対して十分な知識を持っていない。さらにマスメディアによる偏ったイメージでマイノリティを捉えがちである。例えば音楽やスポーツ界においてアフリカ系アメリカ人の活躍は目覚しいが、それは逆にアフリカ系アメリカ人は他の分野では社会に貢献していないという偏見にもつながる。そこでこの教育においては、生徒たちがマイノリティの人々の歴史と社会への貢献を学ぶこと、そして従来のカリキュラムの中に含まれている偏ったマイノリティ観をより正確な情報で置き換えることが目標とされる。教員の中には、マイノリティの生徒たちは地域や家庭で教えられるから自文化を知っていると思っている者もいるが、これは誤解である。また多様な人々のことを知ることは国内的、国際的な多様性を受け入れる素地となるので、この教育はマイノリティだけではなくマジョリティの生徒たちにも大切だとゲイは主張している（Gay, 1994）。

（b）個の発展を図る教育（personal development）

自己理解、肯定的な自意識、民族的な誇りは心理学的に生徒たちの知的・学問的・社会的達成につながるといわれている。しかしマイノリティの生徒たちは自分が所属する文化を肯定的に感じることができないといわれている。逆にマジョリティの文化を肯定的に捉える傾向にある。「個の発展をはかる教育」は、生徒たちが自身をより良く理解し、同時に彼ら／彼女たちが属する民族集団や民族文化に対して理解を深め、結果として高い自己意識と学問的達成を得ることを目標としている。同時に教師が各生徒の潜在能力を引き出し、必要としているものを供給し、生徒に自信を付けさせる際に、この教育は有益だとしている。

（c）態度と価値観の明確化を図る教育（attitudes and value clarification）

社会の中で民族的偏見や自文化中心主義は科学的な根拠がないものの、人々の強い感情を引き起こしやすい。例えばアフリカ系やプエルトリコ系、メキシコ系や先住アメリカ人の高い失業率を見て人々は「彼らは怠け者で働く倫理観がない」と考えるが、一方でヨーロッパ系が政府や大学、企業組織などで高い地位を占めていると「彼らは知的に洗練されていて、リーダーとなるべくしてなった」と思う。このようなある特定の人々の社会的な傾向を、その人が所属する集団全体の特性としてしまうことは偏見であり、それはしばしば差別につながる。

この「態度と価値観の明確化を図る教育」はそのような偏見やステレオタイプ、エスノセントリズム、人種主義と対決する教育である。生徒たちが偏見に満ちた資料や表現を批判的に考え、他者に否

定的な態度が及ぼす悪影響や偏見と事実の差について学ぶとともに、より肯定的で豊かな民族的態度を養うことをこの教育は目標としている。同時にそもそも社会は人種的・民族的に多様であり、そのような社会では多少の価値観や考え方の葛藤が存在するものであるが、これらの葛藤は決して厄介なものではなく、社会の進歩・強みや活性化につながるのだということを生徒は学習し、民族的多様性を尊重する態度を養うことも重要視されている。

(d) 多文化社会における能力（multicultural social competence）を育成する教育

社会はますます多様化しており、生徒たちが自身と異なる人種・民族・文化に属する人々と交流することは避けられない状況になっている。しかし生徒たちが育っている環境は、決して様々な背景を持つ人々が生活している環境とは言えない。そのような現在の状況における落差が人種的文化的緊張につながりかねない。この「多文化社会における能力を育成する教育」はこのような緊張を和らげ、生徒たちが異文化と交流して、個人的な人間関係を築いていくために必要な技能を教える教育である。生徒たちは実践し、様々な民族的背景を持つ人々と交流し、民族文化を経験することが求められる。

(e) 基本的な技能を高める教育（basic skill proficiency）

この「基本的な技能を高める教育」は、マイノリティの生徒たちが基本的な技能を身に付けるための学びの支援である。読むこと、書くこと、数学的能力をはじめ、各教科の学習内容、さらに問題解決能力や考える力、意見や利害の衝突を解決する力などを、マイノリティの生徒たちに身近で意義のある授業内容、授業手法を使用して、身に付ける手助けをすることである。彼ら／彼女たちにとって地域と学校との乖離は大きな問題である。この問題を解決するために生徒たちは大きな労力を必要とし、勉強に集中することができない。教師は彼ら／彼女たちの実状に適合した教育を行わなくてはならない。このような教室の雰囲気は、生徒の学習態度に直接的に影響を与え意欲を引き出すことにつながる。結果としてより持続的な集中力や努力を引き出し、より高い学習成果につながる。

(f) 教育における公平性と卓越性を求める教育（educational equity and excellence）

「教育における公平性と卓越性を求める教育」の目標は、生徒たちが基本的な技能を習得することである。しかし、ある特定の社会集団が不利な状況、例えばその人々の歴史や社会に対する貢献が学校の中で組織的に無視されているというような状況では、公平な教育は達成できない。キーワードは「同質性」ではなく「相対性」である。教師たちには、1)生徒たちの学習スタイルを考慮に入れながら指導する、2)様々な生徒たちの興味関心や学習スタイルを反映した指導法を発展させる、3)生徒たちがそれぞれに合った学習方法を選択するが、どの学習法を選んだかによって評価に差をつけることをしない、といった配慮も求められる。このような教育活動が教育における相対性を上昇させ、マイノリティの生徒たちの知的能力を最大限に引き伸ばすことが可能である。

さらに、すべての社会集団について正確な情報を伝えること、社会良識・道徳的な勇気・社会的公平に参画する感覚を育てること、社会をより人間的で、平等で、多様性に対して寛容なものにするために行動する技能を身に付けることなども、この教育の側面とされる。

(g) 社会変革のための個人の自立化教育（personal empowerment for social reform）

ゲイによれば、多文化共生教育の最大の目標は、社会改革のプロセスを学校で始めること（Gay, 1994）である。社会はより平等で文化的多様性を認め、マイノリティもマジョリティと同じ権利と特権と責任を持った市民として社会に参加するべきだ、とゲイは断言する。そのためにこの教育では、民族問題の知識、判断力や社会的な行動力、リーダーシップ、政治的感覚、人間の尊厳に対する道徳的な責任感などを教授することを通じて、生徒たちを社会変革のための一主体として育成することに主眼が置かれている。従って、文化的多様性がなぜ社会の中で大切なのかということを理解し尊重す

る態度を育成するだけではなく、どのようにそれらを一主体として判断し行動することにつなげていくかが大切なポイントとなる。

③グラント（Grant,C.）とスリーター（Sleeter, C.E.）の多文化共生教育

グラント（Grant）とスリーター（Sleeter）は、多文化共生教育を以下の 5 つのアプローチから分類して論じている（Grant, and Sleeter, 1999）。

（a）文化的に多様な背景を持つ生徒の教育（teaching the exceptional and culturally different）

「文化的に多様な背景を持つ生徒への教育」の目的は、多様な文化的社会的経験を持つ生徒たちと、学校で実践されているカリキュラムとの橋渡しとなることである。つまり生徒たちが、従来の教育の枠組みの中でそれぞれ自分を適応させ、自己概念を高めて、成功を収めるための様々な取り組みを行うことである。

このような取り組みの中でまず教師が気をつけなければいけない点として挙げられていることは、生徒たちの様々な学習スタイルについてである。生徒たちはその所属する民族・人種・階級・ジェンダーなどの影響を受け、様々な学習スタイルをとることに配慮が必要だ。次に、教師はあらゆる文化に所属する生徒たちが興味関心を持てるように、授業のポイント・説明に用いる具体例・授業の導入部・授業で使用する資料を徹底的に吟味する必要があるということだ。また教師は教室をより多文化的にするために、保護者や年長の生徒たち、ボランティアスタッフの協力を得たり、時にはグループ学習などを用いたりして、生徒たちのスキルを高めていくことが求められる。

さらに教師は言語の障壁にも意識的である必要がある。教室における第一言語を話せない生徒のためには、安心して間違えることができる環境を創る必要がある。そのためにはそのような生徒に何でも相談できる同級生チューターを割り当てたり、学校のバイリンガルスタッフ等の協力を得て、保護者が PTA などの活動に参加しやすくしたり、生徒の異なる発音等を尊重するなどの工夫も必要となる。

そのほかにも生徒にロール・モデルを紹介したり、ゲームや各種の活動・作業を通じて学習を退屈なものにしないようにしたり、生徒との人間関係を大切にし、家庭や地域と連携をとるということも大切である。

（b）人間関係を構築する教育（human relations）

この教育の目標は、グラントとスリーターによれば、自分自身および他者を尊重する態度を養い、生徒同士の間に肯定的な人間関係を作り、互いに抱く偏見を除去し、社会的文化的な多様性から創られる違いや個性に対する自意識を肯定的に変え、集団間コミュニケーションを積極化させることである（Grant, and Sleeter, 1999, p.57）。そのためには協同学習（cooperative learning）が有効な方法となる。この学習において生徒たちは、必ず小グループに分かれて共通の目標を達成する経験をしなければならない。教師は各生徒たちが異質性を超え、平等に役割分担して活動し、それぞれ所属する集団に価値ある貢献ができるように支援をしなければならない。またこのような学習活動は一貫し、且つ継続して行われなければならない（Grant, and Sleeter, 1999, p.57）。

(c) 単一集団学習をする教育（Single - group studies）

単一集団学習とは、一つの社会的文化的集団について深く学習するということである。この単一集団学習を行う際には教師の視点の転換が必要である。例えばメキシコ系アメリカ人について学習する際に、教師はメキシコ系アメリカ人である必要はないが、メキシコ系アメリカ人の視点を持って授業を行わなければならない（Grant, and Sleeter, 1999, p.109）。この学習において生徒たちはまずその人々の歴史を学ぶことが必要となる。その際には、そのマイノリティ集団がたどった歴史を他の社会的文化的集団と関連付けながら学ぶことと、マジョリティがどのようにその人々を抑圧し、それに対して抑圧された

人々はどのように反応し抵抗したかということを同時に学ぶことが大切となる。文化学習においては、文学や言語・音楽・美術・哲学・技術など生活全体を学ぶ必要がある。さらにその集団に属する人々の現代社会におけるニーズや経験、直面している問題、特別な重要性を持つ事項（例えば、ユダヤ系の人々にとってのホロコーストや同性愛者にとっての家族制度など）についても、生徒たちは学習する必要がある。

（d）多文化共生のための教育（multicultural education）

「多文化共生のための教育」では機会均等と文化的多元主義という２つの視点を基盤としている。機会均等とは生徒が学習し、成功し、その生徒が彼／彼女らしくあるために公平な機会を保障することである。これは機会均等を認める意思や宣言などで達成できるものではなく、計画的に一貫して実行されなければ達成できないものである。文化的多元主義とは、民族・ジェンダー・障害の有無などに関わらず、すべての人々が家族のアイデンティティや集団としての連帯意識、また信仰や伝統などを放棄せずに、社会の一員として完全に参画することを認められるということを意味している。

このアプローチの目標は、1)文化的多様性を理解すること、2)人種や民族・障害の有無・言語・性的指向などによって人々が選択肢を制限されないこと、3)すべての生徒が学業において取り残されないこと、4)社会におけるマイノリティが直面する不平等に気付くこと、の 4 点であるとされる。それらの目標を達成するために、カリキュラムは社会の多様性を反映していなければならない。また、教師は授業においてマイノリティの人々も社会に貢献していることを説明し、多様な意見や考えを紹介し、生徒の学習スタイルや言語の多様性を十分に認識する必要がある。さらに、多様な評価法の導入、お互いに知り合えるような小さなグループによる学習、張り紙や掲示板等も含めた多文化的な教室作り、校長以下の教職員の多様なメンバー構成、地域と学校との良い関係、多種多様な課外活動、なども重要となる。これらを実践するために、あらゆる面における学校改革に焦点を当てている。

（e）多文化的な社会改革教育（Education that is multicultural and social reconstructionist）

「多文化的な社会変革教育」とは、民主主義社会における重要な原則である平等を実践できる市民の育成の教育である。したがって社会的な不平等、社会の中の多様性の尊重、どのように市民として活動するかなどについて生徒たちは学んでいくことになる。前項の「多文化共生のための教育」と類似した教育ではあるが、この教育は活動するということにより重点が置かれている。

この教育において大切とされることは、必ず人種や民族・階級・ジェンダー・障害などの差別を扱うことである。民主主義的経験、つまり生徒たちが自らの行動を自ら決定する機会を増やすことも大切となる。また社会的不平等の分析も必要であり、これは生徒たちの身近な経験と社会的問題を関連付けて指導していくことを意味する。最後に、そのような社会的不平等に対して市民として行動すること、例えば請願書を書いたり、地域でボランティアをしたり、地域問題を扱った新聞などを発行したりする活動などを学ぶことも大切である。

④ニエト（Nieto, S.）の視点

ニエトは、多文化共生教育とは、包括的な学校改革のプロセスであり、すべての生徒に必要な基礎教育で、学校や社会における人種主義やその他のあらゆる差別に挑戦し社会の多様性を受け入れる教育である、と述べている。多文化共生教育の考え方はカリキュラムや授業方針・教師と生徒・保護者の相互関係等の、学校が指導と学習に位置付けるものすべてに浸透するものであり、「社会公正の民主的原理を促進する」（Nieto, 2004, p.346）と断言する。彼女の多文化共生教育は、(a)反人種差別教育、(b)基礎教育(basic education)、(c)すべての生徒に大切な教育、(d)全面的（pervasive）な教育、(e)社会的公正のための教育、(f)教育のプロセス、(g）批判的（critical）教授法の 7 つの定義から成る（Nieto, 2002）。

（a）　多文化共生教育は反人種差別教育である

ニエトは、反人種差別教育は多文化共生教育の中核（Nieto, 2002, p.30）であると断言する。ただしこの場合の多文化共生教育とは、各少数民族や先住民族の習慣やお祭りを教室の中で行うなどの表面的な多文化共生教育ではない。このような多文化共生教育は制度的な差別を視野に入れないために、逆に新たな偏見を生むことにつながるとされている。ニエトの反人種差別教育は、カリキュラムや、授業における資料選択、学校の教育方針、教師と生徒・保護者の関係等、教育のすべての分野に関係している包括的（inclusive）なものである。

反人種差別教育の中ではバランスも重要な要素となる。例えば教師が生徒たちに紹介するヒーローは、往々にして社会の主流派、もしくは社会の主流派にとって無害な「仕立てられた」（Nieto, 2002, p.32）ヒーローになりがちである。つまり少数派にとってヒーローであっても、社会の主流派にとって有害ならば全く扱われないか、時には中傷すら受ける場合がある。ニエトはアメリカの黒人奴隷反乱を率いたターナーと 16 代大統領のリンカーンに関する教室における扱いを比較し、前者は「見落とされている」が、後者は人種と平等という価値観に対して、常に一貫した立場をとっていなかったにもかかわらず「偉大なる解放者」とされている（Nieto, 2002, p.32）、と指摘する。

ニエトによれば、反人種主義者であるということは人種主義と積極的に闘うことを意味する。つまり教育の中で反人種差別を説くのであれば、学校は反人種主義／反差別の立場を明白にし、生徒たちにどのように人種主義と対決していくかを教えていかなければならない。しかし、多くの学校ではほとんどそのような内容は扱われない。多くの教師たちは人権週間を祝ったりすることが生徒を反人種主義者や反差別主義者に育てることだと考えているが、それだけで生徒が反人種主義、反差別を学ぶことはできない、と彼女は指摘する。なぜならば人種主義や性差別主義、言語による差別、性的指向による差別、年齢主義、反ユダヤ主義、階級差別などに社会が影響されているために、生徒たちは現実の生活の中でこれらすべての大きな影響を受けているからである。

多文化共生教育は、学校における人種主義や差別を明らかにしてきちんと対応していく、という意味で反人種差別的である。学校は教職員の態度や言葉、生徒の第一言語の扱い、成績の付け方、クラス分けの仕方などが、一部の生徒を傷つけていないかということを吟味する必要がある。教員は教室における態度や行動に対して常に内省的でなくてはならない。さらに彼ら／彼女たちは、生徒の生活背景や文化に対する無知と自分自身の経歴から与えられている影響にも自覚的でなくてはならない（Nieto, 2002, p.33-34）。

最後に、反人種主義者とは罪悪感や後悔の感情の中で右往左往する人ではない、としている。ニエトによれば、罪悪感や後悔といった感情は最初のステップに過ぎず、教師や生徒が「人種主義や差別はすべての人々にとって破壊的であり、すべての人を卑しめるもの（Nieto, 2002, p.34）」という意識を持つことが大切である。さらに、どんな生徒も自分自身に誇りを持つとともに、差別は克服することができるし、克服しなければならないと考えることも必要不可欠である。そのためにも、様々な人々が果たした社会的役割を生徒たちに紹介することは重要である。そのような過程を経て、生徒たちが差別の単純化や後悔と反省の感情を越えて発展し、差別に対して立ち向かうことが容易になる、とニエトは言う。

(b) 多文化共生教育は基礎教育である(basic education)

ニエトは、多文化リテラシーは「読み・書き・算数、そしてコンピュータリテラシーと同様に今日の世界で生きていくために必要不可欠」（Nieto, 2002, p.35）だと言う。なぜならば、アメリカ社会の中には様々な民族、人種、文化が存在するにもかかわらず、教育の中で必要だとして教えられている知識はヨーロッパ系、男性、中産階級のものだからである。特に歴史についてはそのような視点から述べられ

ることによる弊害は大きいとされる。ゆえに社会の中に存在する様々な人々の歴史や美術、文学や科学、考え方や声などをカリキュラムに包含し、その人々の姿が「見えるようにする（Nieto, 2002, p.35）」ことが不可欠となる。「見えるようにする」とはニエトに言わせれば、支配されてきた人々がどのように歴史に関わり、文学や芸術、地理や科学などに影響を与えてきたかということを、その人々の視点で考えさせることである。

(c) 多文化共生教育はすべての生徒に大切な教育である

多文化共生教育は、マイノリティ生徒のためだけの教育ではない。ニエトは、現在のマジョリティ中心の教育環境は、マジョリティの生徒たちの異文化に対する鈍感さを正当化してしまい、大きな問題だと断言する。例えばヨーロッパ系アメリカ人の生徒たちは、ヨーロッパ的なものが「普通」で、アジアやアラブ、アフリカ世界のものを「理解できない」と捉える。富裕層の生徒は金銭的・物質的に豊かな生活が「普通」で、貧しい生活が「劣っている」と考える。異性愛者の生徒たちは自分たちが「普通」で、同性愛者や性同一性障害者は「おかしい」という感情を抱く。ニエトはこのような教育が「結果的にすべての生徒の人間性を危機に陥れている（Nieto, 2002, p.38）」と断言している。多様な民族や文化が存在する社会においては、マイノリティに属す生徒たちよりもマジョリティに属している生徒たちのほうが誤った考え方を刷り込まれている、というのだ。一方的な思い込みや偏見が強ければ強いほど、将来彼ら／彼女たちの人生に与える影響は大きい。だからカリキュラム・授業の指導案・教科書・資料集・その他すべては、この社会に生きているすべての人々を網羅した「包括的」なものでなくてはならない。多文化共生教育は民族や人種、性別や性的思考、貧富などの社会的属性に関係なく「すべての人々についての、すべての人々のための教育（Nieto, 2002, p.38）」である。

(d) 多文化共生教育は全面的（pervasive）な教育である

多文化共生教育はある特別な時だけのもの、あるいは特別の内容のものという誤解も多い。しかしニエトによれば、そうした多文化共生教育は「自己破滅的」（self-defeating）だと言う（Nieto, 2002, p.39）。多文化共生教育は学校におけるカリキュラム、雰囲気、生徒、保護者と教師の人間関係から教室の張り紙まで、教育の一瞬一瞬すべてに関係する。多文化共生教育は、単なるカリキュラムやクラスや教師の物の見方に関係することではなく、「世界をどのように見るかという哲学」（Nieto, 2002, p.38）である。このように考えて初めて学校改革の方向性が見えてくると言う。例えば歴史のカリキュラムや教科書、資料集は様々な人々の視点を含まなければならない。カリキュラムの改定には地域の人々や保護者の助力も必要になる。物珍しいからという理由ではなく、地域の人々が食べているからという理由を基にして、学校の給食には国際色豊かな食事を出さなければならない。世界中のスポーツや競技が体育の時間には行われる必要がある。保護者に送られる手紙は、彼ら／彼女たちが理解できる言語で書かれる必要がある。生徒たちは自分の第一言語で話したからといって、学校で罰せられてはならない。このような試みが必要とされているとニエトは断言している。

(e) 多文化共生教育は社会的公正のための教育である

良い教育においては、教室で教えられる知識や理論と生徒たちの経験が隔離されてはいない（Dewey, 1997）。教育における知識や理論と経験との融合とは、知識や理論を教えることによって、生徒たちの反応を引き出し、そして行動を起こさせることである。ニエトは多文化共生教育がその良い教育でなければいけないと考えている。つまり生徒や教師が知識を得るだけではなく、その学びを生かして社会的公正のために行動するための教育である（Nieto, 2002, p.40）。例としてニエトが挙げているものは、社会的に議論が分かれている出来事についての討論、地域新聞の発行、老人介護福祉センターとの連携、地域にある安全基準に適合していない産業廃棄物処理施設の撤去の請願などである。これらの活動を通

じて、生徒たちが自分たちは社会を良い方向に変えていく力を持つと実感することが大切とされる。残念ながら現在の合衆国の教育を見る限り、「民主主義実践」はあくまでも教科書やアメリカ革命におけるディスカッションの中に限られている。このような状況にニエトは社会的公正が空洞化しているという危機意識を持つ。

(f)多文化共生教育はプロセスである

多文化共生という試みはある一定の知識や技能、考え方を身に付ければ良いというものではない。個人は、多文化共生をより理解しより多くの技能を身に付けるためにより研鑽を積まなければならないし、学校もより改革をしていかなければならない。つまり多文化共生的な人間または組織であるためには、さらなる努力が常に求められるという点でプロセスそのものである、という。多文化共生教育は教師や生徒、保護者等のそれぞれの人間関係や、生徒への期待度、学習環境といった無形のものにも大きく左右される。カリキュラムや授業内容を変えるのは難しいことだが、人の価値観や行動、知識を変えることはさらに困難でかつ複雑であり、時間がかかることである。

学校をより多文化的に変えていくためには、教育方針やカリキュラムの解体、教員養成のあり方の見直し、教師の意識改革、生徒たちの学習意欲を高めるための指導法の改善、地域と学校との連携強化、保護者の役割の拡大など、様々な取り組みが行われる必要がある。しかし、これらすべてにゴールがあるわけではない。常により良くしていくための努力が求められる。

（g）多文化共生教育は批判的（critical）教授法である

ニエトによれば多文化共生教育は批判的教授法であるという。なぜ批判的教授法が必要とされているかについて、ニエトは次のように説明する。「知識というものは中立的でも非政治的でもない。しかし教師や学校はあたかも知識が中立的で非政治的であるかのように扱う」うえに、「学校教育におけるどのレベルにおける意思決定も、個々の教師の意思決定にしろ、学校全体の意思決定にしろ、政治的イデオロギーとその判断を下した当事者の世界観を反映し」、「教育者として私たちが下す（そのようなイデオロギーに基づいた）決定は、それがどんなに中立的に見えたとしても、生徒たちの人生や経験に一定の影響を与える」（Nieto, 2002, p.43）からである。

多文化共生教育の反対は単一文化教育（monocultural education）であるが、ニエトによればこの教育の大きな問題点は、生徒たちに１つの見方しか与えないことである。しかし社会は実際には多様であり、そのような社会へ参画していくためには、生徒たちは社会の中にある多様な視点を学び、その複雑さを理解しなければならない。そのためには生徒たちはある出来事を多様な視点から考えなければならない。例えば合衆国の歴史を学ぶのであれば大統領や将軍や億万長者だけではなく、労働者や女性や非ヨーロッパ系の移民の歴史も学ぶ必要がある。さらに生徒たちは多様な視点を学ぶだけではなく、もう一段階発展的な行動を求められる。受動的で受容的で従属的で、教師の言葉を繰り返したり、暗記をしたりすることを求める単一文化教育とは異なり、多文化共生教育は生徒たちに、冒険をし、好奇心を持ち、質問をし、考え、意見を述べ、そして行動することを求めているからである。このような行動を通じて生徒たちは多様な社会を支える個人としての能力を洗練させていくという。

この批判的教授法は、真実は一つではなくそれは多様であり互いに矛盾しているという考え方に基づいている。自分たちが今までに学んだことや当然だと決めてかかって疑いもしなかったことを、慎重にそして批判的に捉え直す試みである。だから教師も生徒も自分と違う意見も尊重しなければならない。この教授法は「生徒の経験や見方に基づく教育」（Nieto, 2002, p.45）であると同時に、生徒を今までの狭い世界から広い世界へ導く手段であるといえる。

(3) 多文化共生教育批判と多文化共生教育の多義性

これまでバンクス（Banks）、ゲイ（Gay）、グラント（Grant）とスリーター（Sleeter）、ニエト（Nieto）の定義を用いて多文化共生教育の理論的枠組みを検証してきた。ところでこの多文化共生教育についての無理解や批判は、教育界だけにとどまらず政治や経済の世界においても根深いものがある。スリーターは多文化共生教育に対する批判を保守派と急進左派からのものに分けて分析している。彼女によれば、保守派は多文化共生教育を「学校現場を無視したエリート大学が作り出した」、「人種や民族を過度に強調した」、「科学的に裏づけがなされていない理論に基づいた」、「助けを必要としている生徒たちの視点に立っていない」教育として批判すると言う。他にも「黒人生徒のための癒しの教育」「国家を分裂させる教育」「イデオロギーの教育」「アフリカのことばかり教える誤った教育」「現在の社会では通用しない教育」などと、様々な立場からその有効性、意義について大きな疑問や批判の声が上がっている（Bloom, 1987, Pinkerson, 2006, Schlesinger, 1998）。

しかし、スリーターはそのような批判に対して様々な反論を行っている。彼女によれば、保守派からの論者は社会不平等の分析に乏しいうえに保守の政治的立場からしか批判していない。さらに致命的なのは、多文化共生教育の代表的な論者であるバンクス、ゲイ、グラント、ニエト、トゥルエバ（Trueba, H.）の研究を無視していることである（Sleeter, 2001, pp.85-86）。保守派の多文化共生教育批判は圧倒的に時期的に「1990 年から 92 年」のものであり、それらは「多文化共生教育理論に対して批判しているのではなく、白人文化優位のカリキュラムの見直しや、白人優位ではなくなったカリキュラムに対する批判」（Sleeter, 2001, p.88）である。

一方、急進左派は、多文化共生教育は「社会的な抑圧構造に対して十分な分析がなされていない」「社会的な差別構造に心理学的解決法を持ち込んでいる意味のない」教育だとして批判するという（Sleeter, 2001, 89-90）。それに対してスリーターは、社会を支配する力と学校との関係、人種と民族の定義の混乱、階級差別やフェミニズムに対し多文化共生教育が十分な分析をしていないことは認めている（Sleeter, 2001, 91-92）が、一方で、急進左派も保守派と同じように、バンクスをはじめとする合衆国のいわゆる「有色人種」研究者の成果を安易に退け、ネオ・マルクス主義と英国の反人種主義の立場のみから批判する間違いを犯している（Sleeter, 2001, 90-91）と反論する。確かに、先述のようにバンクスをはじめとする多文化共生教育の分野の代表的論者の各視点をまとめてみると、左右両派いずれも多文化共生教育における研究とその成果としての理論を無視している、という彼女の指摘には説得力があることが分かる。

このような多文化共生教育批判は現に社会において大きな力をもっている。その理由として、多文化共生教育擁護派が論文等を一般誌に載せていないなどの戦略上の問題もあるが、より根本的な要因は多文化共生教育をめぐる理論と実践の曖昧さや多義性にある、と言えよう。実際に多文化共生教育は「明確な定義がない」（Gay, G., 2001, p.27）ので、各実践者や研究者によって様々な試みや理論が行われているのが現状である。バンクスも、ギブソン（Gibson）による 5 つのアプローチと、本稿でも紹介したグラントとスリーターの 5 つのアプローチを比較し、そのうちの 4 つが互いに異なると指摘している（Banks, 2001, p.3）。まさに様々な類型化、理論体系、視点が乱立していると言える。

(4) 多文化共生教育をめぐる理論的合意

多くの研究者や実践者が、多文化共生教育は多様すぎて曖昧であり、実践的な教育理論として十分に構築されていないと指摘する。そのような意見に対して、多文化共生教育の理論や実践は一見分裂しているように見えるが、その目的および目標については高いレベルでの合意がある（Banks, 2001, Gay,

1994）という反論がある。それではその合意とは何か。ここでは先に紹介したバンクス、ゲイ、グラントとスリーター、ニエトの多文化共生教育論からその合意を抽出する。その合意とは以下の５点に絞られる。なおそれぞれのカテゴリーの内容は別のカテゴリーと互いに重複しており、厳密に分けることはできない点も付記しておく。

①　多文化共生教育は多様な社会で生きる技能を養成する教育である

多文化共生教育は、多様な社会の中で人々が自文化と他文化の境界を越えて行き来する能力を養成する教育である。人は誰しも自分が生まれ育った環境の中で社会化されていく。しかし、その生まれ育った環境が、多様な文化を反映していない場合も多い。同質的な地域における社会化は、個人にその地域においては生活していく技能を与えることはできる。だが、一方でその地域の価値観や信仰、偏見などを無批判に受け入れてしまうために、より広い多様な社会においてその人が活躍する能力を奪う。よって生徒たちが社会でそれぞれの能力を発揮して活躍するためには、生徒たちは自己を理解し尊重するとともに、他者を理解し尊重することを学ばなければならない。自己を理解することによって他者をより理解するし、他者を理解することによって自己をさらに理解する。この２つの作業はスパイラルにつながっている。自己を理解していない人間は他者を理解することはできないし、自己を尊重できなければ他者を尊重することはできない。逆もまた真、である。そしてこの能力が文化の境界線を越える力となる。このような意味で多文化共生教育は単なる二項対立の学習ではない。自己と他者の双方にある多様性に気付くことが求められるからである。

②　多文化共生教育は反差別教育である

この教育の目標は異なる背景を持つ人々に対する偏見を削減し、社会に存在する差別の構造を理解するとともに、差別と闘うことを学習する教育である。そのためにはマイノリティの人々の視点で歴史などを学習することを通じて、差別の存在を認識しなければならない。また差別とどのように闘っていくかということを学習することも重要である。その際には生徒たちは差別を他人事として捉えず、すべての人々にとって差別は良くないことだと理解する必要がある。

③　多文化共生教育は社会的公正を目指し、責任ある市民を育成する教育である

多文化共生教育は、抑圧や差別なども含む社会問題に対して生徒たちが責任ある行動をする能力を養う教育である。社会構造の中に差別は巧妙に取り込まれている。なぜならば、より社会の主流派に近い人々の基準が「普通」で「正しい」ものとして受容され、人々の意識や行動に大きく作用するからである。その基準からより逸脱すればするほど、獲得できる権利は減少する。責任ある市民とは、そのような非民主主義的な社会をより公平で開かれたものに変えるために、社会に参加して努力をすることができる人間である。

生徒たちはそのような責任ある市民になるために、思考力を養わなくてはならない。思考力とは自ら決断し、行動できる力である。そのプロセスにおいて生徒たちは多様なものの見方をすることを学び、同時に自分たちが持っている知識や常識を再度、熟考する必要がある。さらにこのような活動は体験活動と結び付けられなくてはならない。なぜなら生徒たちの学びは、体系的な知識や理論と実体験が結びついて初めて生きたものになるからである。生徒たちは世論を二分するような社会問題についての調べ学習やディスカッション、地域新聞作り、請願運動、募金活動、福祉等のボランティア活動などに従事して、自分たちが教室で学んだことをどのように社会で生かすのかを理解することが大切である。同時に自分たちが社会を良い方向に変えていける自信を持つことも大切である。

多文化共生教育は「民主主義」のための教育であり、民主主義がイデオロギーの１つである以上、この教育も極めてイデオロギー的である。

④　多文化共生教育は全面的な教育改革である

社会がより民主的になるためには、次世代を担う生産的な市民の教育は欠かすことのできない過程である。しかし、学校は生徒たちの中に存在するさまざまな文化を反映していないという問題を抱えている。今までの学校におけるアプローチの多くはマジョリティの価値観を反映したものであり、マイノリティの生徒たちからみればかけ離れたもので往々にして学習意欲と機会を奪われることにつながる。またこのような教育は同時にマジョリティの生徒にとっても、偏見を強化したり、自分を知って受け入れる機会を失ったりするなど、誤った社会化を進める可能性があるという点で有害である。このような教育では市民を育成することは難しい。

生徒がそれぞれの人生を開拓していけるように、生徒個々人のエンパワーメントが可能な学校文化の確立が求められている。同時に、個々の生徒に力を与えるためには、個々の教師のエンパワーメントは必要不可欠である。彼ら／彼女たちが責任を持って生徒のために決断を下せるようなシステム作りなしには、多文化的な学校づくりは失敗する。そのためには教育目的や価値観、教師集団の多様性、雰囲気、カリキュラム、成績評価、教育組織をめぐる命令系統等すべてを根本的に再検証し、再構築することが必要となる。つまり多文化共生教育は全面的な教育改革である、と言える。

⑤　多文化共生教育は個人の発展を促す教育である

この教育はすべての生徒たちがより良い自己概念を作り上げていくための教育である。そのために学校と教師は、生徒たちが社会的属性に関係なく、自分を理解し肯定し、学習意欲を高め、基礎学力を身に付け、考えて実践するということなど、それぞれの人生を切り拓いていくための良い経験を提供しなければならない。そのためには教育技術や教育方法を生徒の学習スタイルに合うように工夫して、彼ら／彼女たちが自分を最大限に発揮できる環境を創出する必要がある。教師の言うことを繰り返させたり、暗記を強いたりする教育ではなく、生徒の反応を大切にした民主主義的なクラスを創出することが不可欠である。

(5) より良い多文化共生教育のために：私の視点

バンクスをはじめとする 5 人の研究者の多文化共生教育観を検証すると、多文化共生教育には、多様な社会で生きる技能を養う教育、反差別教育、責任ある市民を育成する教育、より民主的な学校を作るための全面的な教育改革、個人の発展を促進する教育という５つの共通した観点がある、とまとめることができる。これらの観点はいずれも 21 世紀に生きる生徒たちにとって極めて大切であり、学校教育において１つも欠くことができない。

最後に、これら五つの観点をより学校教育の中で生かしていくために私は以下の 3 点を強調したい。

①　多文化共生教育はあくまでも１つの視点である

多文化共生教育は数あるほかの教育手法を否定し、それらにとって変わるような教育ではない。むしろ他の教育手法に組み合わせて用いれば教育効果がより上がる「アイディア」である。学校が組織として教育を考えたときに注意すべき観点であり、教員が１人の教師として教壇に立ったときに配慮すべき視点である。そういった意味で多文化共生教育は、教育方針から、教員や職員の態度や意識、社会科や語学、総合学習等の授業方針や実践方法の一つひとつ、発問の仕方、カリキュラム、放課後活動、教材、成績評価、カウンセリング、教員の採用の仕方、地域との結びつき、使用言語、学習スタイル、隠れたカリキュラム（hidden curriculum）、学校の雰囲気に至るまで、教育に関わるすべてに関係していると言える。

②　多文化共生教育はプロセスである

多文化共生教育の目指す公正な社会とそれを支える市民の育成は、決して終わることのない過程である。ある基準を超えたから目標を達成したとは言えない。基準はあくまでも基準であり、プロセス全体のほんの一部であり、通過点にしか過ぎない。例えば性差別のない社会を目指したときに、全上場企業の役員の5割を女性にするという目標を立て、様々な試行錯誤の後にその数値目標を達成したとしても、社会が公平な男女共同参画社会になったとは言えない。役員未満の管理職や全従業員の男女比の差、男女従業員の業務内容、個々の従業員の意識等、さらに吟味すべき問題は山積みである。市民の育成にしても同じような問題を抱える。ある生徒が原子爆弾の投下を日本とアメリカの視点から書いたレポートを提出しても、その生徒が critical thinking の力を身につけたとは言えない。韓国や朝鮮・中国・東南アジアや、戦後多くの原水爆実験が行われた南太平洋の人々はどう捉えているのかという点も考えているか、また日本や米国内の多様な原爆観も視野に入れているか、あるいは別の物事にどのように対処しているかといった、その生徒の意識や学習態度についても深く考慮する必要がある。さらに教師と生徒、生徒と生徒、教師と教師などの人間関係や学校の雰囲気や環境も含む。このような変革はとても時間がかかるものであり、また非常に様々な要因が複雑に絡み合っているものである。

多文化共生とは、個人においては個々の人間がより成長していく中で徐々に身に着けていくものである。学校組織においては社会と個々の生徒の要求や需要に答えつつ改善していくものである。だからそのための教育である多文化共生教育もプロセスであると言える。

③ 実はあらゆる教育は多文化共生教育である

多文化共生教育は教育の本質に根ざした教育学である。人間は自然、文化、社会からの様々な影響を受けながら自己を形成させていく。その個々人の自己形成の過程へのダイナミックな社会的な働きかけが教育である。そのように考えてみると教育が個人に働く作用には２つの要素がある。１つは人類が脈々と積み重ねてきた知識や技能などの遺産を受け継ぐこと（連続性）に基づいた受身的な形成である。もう１つは学ぶことを通して「自分のおかれた場所を対象化して、社会、自然、文化への具体的な働きかけとしての実践的活動に取り組む」ことによって「自由になり」、より良い「新たな連続性へと発展する」（曽和、2004、p. 46）能動的な形成である。つまり人間は形成されるだけではなく形成する存在でもあるということだ。このように人間の主体性を認識すると教師の役割も見えてくる。教師は生徒の自己形成を援助する存在である。その援助とは知識を伝えるだけではなく、一個の社会を構成する主体として個を引き出すことである。

多文化共生教育は、生徒がより良い社会変革の主体となる能力を育成するための教育的視点である。そのためには「個のエンパワーメント」が必要となる。それは組織としての学校および教師が生徒たちをしっかり見つめ、理解し、潜在能力に気づかせ、それぞれの幸福を追求する能力を高め、社会に役に立つ技能の向上につながる「良い経験」を与えることである。１つの経験は次の経験につながり、その意味で継続的であり循環的である。多文化共生教育はそのためのオルタナティブ（alternative）を提示する教育である。

また「個のエンパワーメント」という視点で多文化共生教育を考えると、社会的な属性のみで考える「マジョリティ」や「マイノリティ」という分類は時に意味を持たなくなる。先に触れた研究者はいずれも「マジョリティ」と「マイノリティ」の概念には特に言及せずに多文化共生教育を述べていたが、個人と社会構造の関係から考えるとその両者の枠組みはそれほど確固たるものではない。誰しもがマジョリティであり、同時にマイノリティだからである。つまり、どんな人間でもマイノリティに「陥落する」瞬間があるからである。

さらに言えば「マジョリティ」や「マイノリティ」という分類は、時に新たな偏見を生む危険がある。

社会的属性から便宜上マジョリティに分類されてしまう生徒たちは、マジョリティという地位に搦めとられてしまうからである。「マジョリティである」という安心感は麻薬のようなものである。「皆と一緒で、自分は普通だ」という意識はそれ以上の自己分析を生まず、他者への不寛容や偏見につながる安易な意識である。社会の中でマジョリティとマイノリティの間に明確な境界線はない。どんな人も時と場所によりマジョリティにもマイノリティにもなりうる。外国人や先住民族、少数民族はもとより、女性や身体「障害」者、精神「障害」者、「障害」を負った子供を持つ親、同性愛者、性同一性「障害」者、貧困層、肥っている人、難病に悩んでいる人、離婚家庭、いわゆる「標準語」を話せない人、交通人身事故の加害者、自己顕示が苦手な人、職場の雰囲気に馴染めない人、いわゆる「学歴」が低い人、学習意欲が湧かない生徒等、すべて時にマイノリティである。人は日々の生活の中でマジョリティとマイノリティの自分を使い分けて生きている。そのような自分の中の「マイノリティ性」を自覚することは、自分理解につながる。自分を理解しなければ、他者を理解することはできない。同時に他者を理解できなければ自己も理解することはできない。このような段階をふまえて人は、個のレベルで自分と他者の類似点と異なる点を認識し、それが自己と他者の境界を越えるための燃料となる。そのようなステップを踏まない生徒たちがマイノリティに「転落」したとき、生徒たちは自分自身を否定する。

そのような意味から言えば、多文化共生教育は決していわゆる「マイノリティ」の生徒のためだけの教育ではない、と言えよう。教師の懸命な努力にも関わらず、様々な問題を抱えている生徒たちは「マジョリティ」「マイノリティ」に関わらず存在する。確かにマイノリティの生徒たちの抱える問題は非常に複雑であり、ミスエデュケート（miseducate）される危険性と常に隣り合わせである。さらに教師や教育機関だけでは解決できない問題も多い。例えば外国人生徒たちの在留許可や言語の問題などである。しかし、その生徒の意思や感情、価値観を無視して「マイノリティだからこうすべき」と決め付けて行う教育には大きな問題がある。いわゆる少数民族、先住民族、女性、障害者などマイノリティと社会的に分類される生徒の中には、学校生活の中で生き生きと自己を発揮している生徒もいる*5 し、教師から「マイノリティ」と扱われることに負担を感じ、それによって自分の能力を発揮できなくなる生徒もいる。一方で、ある「マジョリティ」の生徒が非常に思いつめたような表情で「なんで受験、受験って、みんなそれしか言わないんだろう。高校時代は今しかないのに。疲れる」と言っていたことがある。その生徒は大学受験突破という価値観に支配されている空間に馴染めないマイノリティであり、「マイノリティだと開き直ることのできないマイノリティ」である。彼のような生徒たちは、他者からはまるっきり「マジョリティ」にしか見えないから、他の皆と「同じ」ように扱われる。しかし表面ではともかく、心の底では「競育」や学校文化の中に存在する「逆らえない何か」に搦みとられて、非常に強い精神的圧迫を受け、時には生きる意欲を失うまでになる。このような生徒たちは「異文化*6」に属していると言える。単純に比較することはできないものの、このような生徒たちの精神的苦痛がいわゆる「マイノリティ」の生徒たちの苦痛よりも軽いとは誰も言えない。

「教育の曲がり角」と言われて久しい。今日、日常の教育活動においてこれらの「異文化」に所属する生徒たちがより良い方向へ進むための働きかけは、非常に重視されている。個々の生徒のエンパワーメントを図る教育は多文化共生教育の大切な一部である。つまり受動的かつ能動的自己形成を含む教育はすべて多文化共生教育である。

(6) 最後に

本稿において、多文化共生教育の分野における有力な研究者の視点から、その有効性を論じてきた。しかし、多文化共生教育はあくまでも「慎重に吟味すべき視点」に過ぎない、ということを強調してお

く。この教育が絶対化されてしまえば、「自分の考えを持つこと」「多様な意見に触れること」「社会活動に参加すること」などが絶対化されてしまい、逆に生徒個々の個性を無視することにもつながりかねない。それでは個人のエンパワーメントにはつながらない。

バンクスをはじめとする5人の研究者の多文化共生教育観には高いレベルの共通認識が存在している。同時に、1つの視点に拘束されるのではなく、様々な視点からより民主的な社会を目指すために教育はどうすれば良いのかということも論じている。多文化共生教育の良さはそのような多様性であり、柔軟性である。別の言葉で言えば「とらえどころのなさ」である。教育は現在曲がり角を迎えているが、それゆえに失敗しないマニュアル的教育理論や手法が求められている。しかし、そもそも教育とは人間関係やその環境などの不確実な要因が与える影響が大きい。時に教師の経験や勘といった数値で表すことのできない要因が、生徒を良い方向へと進ませることもある。確固としたマニュアル的理論や手法は有効である場合も多いが、一方でこぼれ落ちる生徒がいるのも事実である。そのように考えてみると、多方面で行われている、多文化共生教育的カリキュラム統合や授業案の集積といったプロジェクトも1つの視点にしか過ぎない、という認識を持つべきであるといえよう。多文化共生教育は、そもそも多様であり、柔軟であり、とらえどころがない。だからこそ意義深い視点を提供するが、視点を超えて普遍化することは本末転倒であり、この教育の存在理由を失う危険性をはらんでいることを忘れてはならない。

〈注〉

(1) 英語の Multicultural Education は、日本語訳では「多文化教育」となる。しかし、「多文化教育」という言葉は、往々にして日本人の生徒に外国の文化を教えるなど二項対立の教育と誤解されることが多い。このような教育は「あの人たち」の異質性を強調する一方で、「わたしたち」の中にある異質性を消し去る。結果として、他者を理解し認めるとともに、自己を理解し受け入れるスキルを養うことはできない。

多文化教育はこのような二項対立の教育ではない。「共生」とは、異質な他者同士が認め合いながら創造的な関係を構築することと、個人の自由が実現されるという意味を含む。したがって、本稿では「多文化共生教育」という言葉を用いる。

(2) 各国における多文化共生教育の発展は、その国の歴史や社会状況と密接な関係がある。英国においては、第二次世界大戦後にアジアやアフリカ、西インド諸島から流入した移民を、英国人として社会に受け入れる手段として多文化共生教育が脚光を浴びた。カナダでは英国系とケベックのフランス系の対立から社会が二言語化し、それとともに先住民族の公民権運動が加わって多文化共生教育が大きな注目を集めるようになった。オーストラリアはかつて白豪主義を掲げていたが、アジア諸国との経済的結びつきが強まるとともに、アボリジニーの公民権運動も拡大し、国策として多文化共生への試みを推進してきた。他の国々においても、フランス、ドイツ、イスラエルなどの国々も人種的、民族的、言語的、宗教的多様性から、多文化共生教育の実践が行われている。また今まで同質性に疑いを持たなかった中国や日本でも、その社会の多様性と教育との関連性に対する認識が高まってきた。中国では、中央政府が教科内容を定めているものの、最近では公民教育において、地域によって異なる自然や、環境、文化、民族状況を教えることができるように変わってきた（Minggang, W., 2004, pp.358-359）

(3) 「ガヴァメント」とは単なる政府の一組織や政府の統治機構全体の事を意味しているわけではない。政府の一組織や政府の官公庁などは「ガヴァメント」の一部に過ぎない。この「ガヴァメント」とは「支配する力」の総体である（齋藤、2005、p.88）。フーコーは「ガヴァメントの本質は、効率

的な支配、すなわち集団の構成員や集団内の物資、富を管理する正しい方法をどのように導入し（略）一家の父親が家族に注いでいるような非常に几帳面な配慮を国家の運営にどのように採り入れるかということに大きな関係」があり、また「すべての活動は、どのように最善に、すなわちもっとも経済的に実行されることを求められている」と述べている（Rabinow, 1984, p.15）。

(4) Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) web site: http://www.ascd.org/portal/site/ascd/menuitem.2e743ee7b24194eddeb3ffdb62108a0c/

(5) そもそも「外国人は○×」「日本人は△△」などとステレオタイプ化した枠を用意し、異なる社会的背景を持つ生徒たちは「異文化である」という前提のもとに、生徒と接すること自体が差別的である。そのような教育では、外国人を「特別な人」として一般化してしまうことによって、個々の外国人生徒が求めるニーズを無視している。同時に「日本人」という集団の中にもある異質性を見落としてしまい、個々の日本人生徒が求めるニーズをも無視することにつながる。中には、様々な理由から自分の日本人性を否定し、帰属意識が揺らいでいる日本人生徒も少なくない。

(6) ここでは倉地の「異文化」の定義を採用する。「異文化」とは「自文化」と異なる文化のことである。この異文化と接触することにより、人は不安や期待、警戒感や緊張感、喜びや落胆などの心理的葛藤を感じ、自己の存在を否定したり、妨げたりするような潜在的可能性を持つ他者や他者集団に対しては自他の境界を明確にして排斥したり、接触を回避したりする防衛機制を働かせる（倉地、1998、pp.41-42）。また倉地は自文化を「人がそれを自分の文化であると認識することができる文化」（倉地、1998、p.39）と捉えている。自文化とは個人の生活や経験により常に変化し、揺れ動くものである。自文化が揺れ動き変化するものである以上、異文化も多様であり複雑で、一義的なものではありえない。

参考文献リスト

- American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE), 1972, “No One Model American” AACTE website: http://www.aacte.org/About_Us/multiculturaledstatement.pdf
- Banks, J. A., 1989, ‘Integrating the Curriculum with Ethnic Content: Approaches and Guidelines,’ in Eds. Banks, J. A., and Banks, C.A.M., “Multicultural Education Issues and Perspectives,” Allyn and Bacon
- Banks, J.A., 1989, ‘Multicultural Education: Characteristics and Goals,’ in Eds. Banks, J.A., Banks, C.A.M., “Multicultural Education Issues and Perspectives,“ Allyn and Bacon,
- Banks, J. A., 1991, ‘Its Effects on Students’ Ethnic and Gender Role Attitudes,’ in Ed. Shaver J.P., “Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning,” Macmillan
- バンクス、ジェームズ　A.、（平沢安政訳）1999『入門多文化教育：新しい時代の学校づくり』明石書店
- Banks, J.A., 2000, ‘Multicultural Education: For Freedom’s Sake,’ in Eds. Rasool, J.A., Curtis, C.A., “Multicultural Education in Middle and Secondary Classrooms,” Wadsworth
- Banks, J. A., 2001, ‘Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice,’ in Eds. Banks, J. A., Banks, C.A.M., “Handbook of Research on Multicultural Education,” Jossey-Bass
- Banks, 2004, ‘Democratic Citizenship Education in Multicultural Societies,’ in Ed. Banks, J. A., “Diversity and Citizenship Education,” Jossey-Bass

- Banks, J.A., Banks, C.A.M., Cortes, C.E., Hahn, C.L., Merryfield, M.M., Moodley, K.A., Shigematsu, S.M., Osler, A., Park, C. and Parker, W.C., 2005 “Democracy and Diversity,” Center for Multicultural Education, College of Education, University of Washington, Seattle
- Bloom, A., 1987, “The Closing of the American Mind,” Simin and Shuster
- Dewey, J., 1997, “Experience & Education,” Touchstone
- Gay, G., 1994,“A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education” North Central Regional Educational Laboratory(NCREL) website:http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm#author
- Gay, G., 2001, ‘Curriculum Theory and Multicultural Education,’ in Eds. Banks, J.A., Banks, C.A.M., 2001, “Handbook of Research on Multicultural Education,” Jossey-Bass
- Grant, C., and Sleeter, C.E., 1999, “Turning on Learning,” Wiley
- ハッカー、アンドリュー（上坂昇訳）1994『アメリカの二つの国民』明石書店
- 倉地暁美、1998『多文化共生の教育』勁草書房
- Minggang, W., 2004 ‘Ethnic Diversity and Citizenship Education in the People’s Republic of China’, in Ed. Banks, J. A., “Diversity and Citizenship Education,” Jossey-Bass
- 中島智子、1999「多文化教育研究の視点」中島智子編『多文化教育－多様性のための教育学－』明石書店
- Pinkerson, 2006, “Multiculturalism Kills Nation,” Newsday website: http://www.newsday.com
- 齋藤眞宏、2005「個に対応した教育―多文化共生の視点をふまえて―」旭川大学紀要 No.60
- Rabinow. P., 1984, “The Foucault Reader,” Pantheon Books
- Schlesinger, Jr., 1998, “The Disuniting of America: Reflection on a Multicultural Society,” W. W. Norton & Company
- Sleeter, C.E., 2001, ‘An Analysisi of the Critiques of Multicultural Education,’ in Eds., Banks, J.A., Banks, C.A.M., “Handbook of Research on Multicultural Education,” Jossey-Bass
- Sonia, N., 2002, “Language, Culture and Teaching,” Lawrence Earlbaum Associates
- Sonia, N., 2004, “Affirming Diversity The Sociopolitical Context of Multicultural Education,” Pearson
- 曽和信一、2004『人権教育としての「同和」教育と多文化教育』明石書店

Examining Multicultural Education: from the Perspectives of Banks, Gay, Grant, Sleeter, and Nieto

Masahiro Saito

Multicultural education is not well known. Rather, it is misunderstood and people have a bias against it. In this paper, in order to challenge ignorance and prejudice against multicultural education, I should examine the perspectives on multicultural education cultivated by Banks, Gay, Grant, Sleeter, and Nieto who are the leading scholars in this field. In fact, there are a variety of theories and practices on this education in countries all around the world such as Britain, Australia, Canada, U.S. Israel, Russia, France, Germany, China, India, Brazil and Japan. Even in U.S. alone there are plenty of other concepts. In addition, not only in the field of education, but also in that of Afrocentlism, bilingual education, Japanese/English as the second language, feminism and so on, there are many mentions on multicultural education. However, in order to keep this discussion manageable, I will limit this discussion to ideas of these five scholars.

They all understand multicultural education in sociopolitical context. Banks shows five dimensions on multicultural education which are: 1) content integration, 2) knowledge construction process, 3) prejudice reduction, 4) equity pedagogy and 5) empowering school culture and social structure. Gay sets seven categories of multicultural education which are: 1) developing ethnic and cultural literacy, 2) personal development, 3) attitudes and value clarification, 4) multicultural social competence, 5) basic skill proficiency, 6) educational equity and excellence, and 7) personal empowerment for social reform. Grant and Sleeter develop five approaches as follows: 1) teaching the exceptional and culturally different, 2) human relations, 3) single - group studies, 4) multicultural education, and 5) education that is multicultural and social reconstructionist. Nieto also defines multicultural education in sociopolitical context. She mentions seven definitions which are: 1) antiracist education, 2) basic education, 3) important (education) for all students, 4) pervasive education, 5) education for social justice, 6) a process and 7) critical pedagogy.

As a fact, there is a big confusion of the meaning of multicultural education. Multicultural education is very different things to different people. On the other hand, however, as Banks says, “there is general agreement among most scholars and researchers (Banks, 2001, p.3).” The agreement of these five scholars are: 1) education for multicultural literacy, 2) antidiscrimination education, 3) education for social justice which fosters responsible citizens, 4) pervasive education, 5) education for individual empowerment. Multicultural education isn’t the therapy for some students but the indispensable idea and perspective in order to create democratic education.