



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	多様性をつむぐ営み : ある中学校教師の授業実践と多文化共生教育
Author(s)	齋藤, 真宏
Citation	地域研究所年報, 30, 51-76
Issue Date	2007-12-25
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/40019
Type	journal article
File Information	saito_ARRRI30.pdf



多様性をつむぐ営み
ーある中学校教師の授業実践と多文化共生教育ー

旭川大学講師 齋藤 真宏

[ABSTRACT]

Activities toward Diversity: Teaching Practices of a Junior High School Teacher and Multicultural Education

Multicultural education is education for empowering individuals. As a matter of course, it has the diverse nature. It seems complex and ambiguous. Also, it deals with controversial topics like discrimination, ethnocentrism and social justice. Such characteristics have brought a lot of misunderstanding and prejudice against this education.

Therefore, it is necessary to accumulate case studies of practices of multicultural education. It will help teachers to make sense and understand multicultural education. This paper examines how a social studies teacher organizes his lessons with perspectives and ideas drawn from multicultural education. This study is just a case of the magnificent efforts to demonstrate the framework of this education.

目次

I. はじめに

II. A 先生

III. A 先生の授業

(1)授業 1. 「直接的交流によるアイヌ民族学習」

(2)授業 2. 「キリスト教を軸とした『天下統一』の授業構成」

(3)授業 3. 「物事を多様な視点で見るための経済学習」

IV. A 先生の 3 つの授業と多文化共生教育

(1) A 先生の授業における 3 つの共通要素

(2) A 先生の授業と多文化共生教育

V. おわりに

I. はじめに

「生徒たちは、少しでも気に入らないクラスメートがいると排除をしようとする。時にはその気に入らない生徒を退学にまで追い込もうとする」これはある高校教師の言葉である。大学の講義で「いじめ」を扱うと必ず「いじめられる生徒にも落ち度があった」という意見を述べる学生がいる。教室において、異なる他者への排除を正当化する言動は枚挙にいとまがない。

異文化間理解というと「外国人」と「日本人」のように論じられがちであるが、日本人同士であっても異文化^{*1}である。異文化とは、自文化と対置される概念である。倉地は文化

を固定的ではなく流動的なものとして捉え、自文化とは「人がそれを自分の文化として認識できる文化」(倉地、p.39)^{*2}と定義している。一方で、異文化とは倉地によれば「自文化以外の文化」(倉地、p.41)である。倉地は異文化の働きが、自分あるいは自文化を明確にすると指摘している。さらに個人に「不安や期待、警戒心や緊張、心理的葛藤」を生じさせ、「自己保存のため」に「接触を回避し、侵入者を排除しようとする」と言及している。そのような視点から見れば、個人の文化は複層構造からなり、国籍や人種、民族だけが文化の源ではない。個人は常に互いにとって異文化であるといえる。違和感を抱かせるクラスメートを排除、時には退学にまで追い込もうとする生徒たちは、この異文化、違和を感じさせる他者、と接触し「適切な間」をとりながらより豊かな自らの発展を遂げる能力が低い^{*3}と言える。同時に、そのような生徒は自尊心にも欠けるといえよう。他尊心は自尊心とアイデンティティ^{*4}を中心としたスパイラルな関係にあり、自尊心がなければ他尊心も育たず、また他尊心がなければ自尊心も育たない。

このような状況を考えたときに多文化共生教育^{*5}の視点は示唆に富む。それは公正な社会の創造のために、他者と自己の尊重を学ぶエンパワーメントのための一つの視点であり、「自分自身をも含めた人間をいかにしてその呪縛から解き放つか」(倉地、p.43)という「解放教育」の側面があると言える。それゆえに多文化共生教育は「特別な教育」ではない。まさに日常の実践に密接にかかわってくる教育である。

多文化共生教育は構築主義^{*6}の視点に立つ。その学習観では一般的に「学習を有意味な(meaningful)な実践として、子ども自身が捉え、置かれた状況に積極的にかかわっていこうとする態度や技能の育成が重要」(久保田、p.18)とされている。この視点は、教育が二つの形成—国家や地域や社会が求める「つくられる形成」と、子どもたちが、それぞれの「自文化」または興味関心にあわせて学んだものをより新しい形に発展させていく「つくる形成」—から成立しているという考えに基づく。それゆえに教師が効率よく知識を「与えた」、あるいは生徒たちが「与えられた知識」を「素早くまたは適切に取り出した場面」ではなく、教師と生徒が協働して「ほんものの学習をするための場面」(久保田、p.18)を設定することが必要とされる。

しかし多文化共生教育はきわめて「わかりにくい教育学」である。その定義は「人によって異なり」(Gay, 1994)、研究者、実践者の数だけ定義がある^{*7}といえる。このような抽象性(この教育学の本質性でもある多様性から派生している)は、多文化共生教育への無理解や誤解、偏見を生んでいる。しかし様々な事例研究を積み重ねて一つ一つの営みをより明確にして、そしてそれぞれの実践の過程を共有していくことで、そのような生徒中心の学習環境を築き上げていくための共通意識を涵養し、それを実現しようという「実践のコミュニティ」(久保田、p.19)が生まれる。その結果として多文化共生教育の持つ「わかりにくさ」は軽減されるはずである。本研究はそのための数ある試みのうちのひとつである。

本論文では多文化共生教育の視点を意識して日々の教育活動を行っている A 先生の授業実践の一部に焦点を当てる。その実践は「直接的交流によるアイヌ民族学習」「キリスト教を軸とした『天下統一』の授業構成」「株式投資ゲーム」である。一つ目の「直接的交流によるアイヌ民族学習」は臨時講師による講義である。後者二つは通常の教室における中学校社会科の授業である。本論文ではこれらの三つの授業の指導案を分析し、共通要素を見

いだすことによって「A先生の授業における多文化共生教育」を明らかにする。

II. A先生

A先生は東京都内にある中学校の社会科教諭である。彼は非常勤講師の経験も含めて約10年間の教職経験を持っている。

調査対象としてA先生を選んだ理由は、まず彼は私の信用できる教師仲間の一人であるからである。この場合の「信用できる教師仲間」には、「教育への視点に、同じ教師としての共感を持っている」ということ「教師として互いにファシリテーター(facilitator)である」というこの二つの意味が込められている。さらに私は彼とは同じ職場ではなく、年に数回の連絡を取り合う間柄である。そのため「共感しすぎて」調査者が非調査者に同一化してしまう「過度のラポール」(桜井、p.64)に陥る危険性もない。つまりA先生と私は互いに共感を抱きながらも異質性を認識し、教え、教わる協力的な関係にある。以上のような理由から、この事例研究の対象者として、A先生を選択した。

III. A先生の授業

(1)「直接的交流によるアイヌ民族学習」^{*8}

A先生によれば、今まででの授業の中でもっとも印象深い授業のうちに1つがO氏^{*9}と生徒との直接的交流によるアイヌ民族学習^{*10}である。この授業では生徒たちが何の疑問を持たずに抱いている「日本人」という概念の相対化を行う。

①授業目標

A先生がこのような民族学習において設定した目標はa)社会を構成するメンバーとして異なる民族の存在を認め、異文化・異民族に対する理解を深め、b)自らの心の中に異なる他者の存在を受け入れながら、さらに自分自身の問題として考えていく契機を見つけるという2点である。彼は、「(この多様性に富んでいる21世紀において、生徒たちがそれぞれの人生の中で活躍していくためには、)この基本的な資質が欠かせず、よってこの資質を養う民族学習は非常に今日的な内容だ」と断言をする。

②なぜアイヌ民族学習か

A先生に言わせれば「必ずしもアイヌ民族ではなくても良かった」。つまり、たまたまアイヌ民族を扱う状況にあったという。A先生の勤務校では社会科だけではなく、各科目で総合的にアイヌ民族を扱っていた。科目別に見ると社会科では1年生の地理で北海道「開拓」とアイヌの歴史、2年生の歴史で「本州」と蝦夷地の交易やコシヤマインの戦い、3年生の公民で少数・先住民族から見た日本社会の人権問題などを扱っている。英語科では2年生がアイヌ民族ではじめて国会議員となった萱野茂元参議院議員に関する英字新聞の記事を教材として使用しているほか、3年生は「きつねのチャランケ」というアイヌ民話の英訳を教材としている。さらに国語においては2、3両学年において「銀のしずく」というアイヌ民話の学習が行われている。その他にもアイヌの口承文学(ウエペケレ)やアイヌ語、アイヌの自然観や世界観など文化的な側面を幅広く学習する機会が学年を通じて設定されている。このような教育課程の中で、生徒たちは教科の枠を超えて総合的に継続的にアイヌ民族を捉えることが可能である。

③授業実践「アイヌの人と話をしよう」

A 先生の民族学習「アイヌの人と話をしよう」はアイヌ民族の O 氏を臨時講師に呼んで以下の要領で実施された。

対象学年：第 2 学年全員と第 3 学年の希望者

授業目的：a)次年度の選択学習 β の社会科案「体験・交流を柱としてアイヌ民族を学ぶ授業」^{*11} の試行、b)第 2 学年地理的分野「北海道」学習の一貫として、アイヌの人たちの生活や歴史、文化についての理解を深める、c)第 3 学年公民的分野における人権学習に関連させて、少数・先住民族の視点から日本の抱える人権問題について理解を深める。
事前質問：A 先生は生徒たちに質問用紙を配布して、O 氏に聞きたいことを書かせた。それらの質問の中から特に A 先生が注目したのは以下の 11 質問であった。

1. O さんにとって何がアイヌ民族としての誇りですか。
2. O さんはアイヌの人々に対する差別をどう感じていますか。
3. アイヌの伝統や習慣にはどのようなものがあるか。どのくらい本土と違うのか？
4. アイヌの色々な模様にはどのような意味があるのか。
5. アイヌ語について知りたい。
6. やはり今でも自分達は日本人である前にアイヌ人であるという気持ちを持ちつづけていますか。またそれはアイヌに対する本土の同化政策によるものですか。
7. あなたの生活の中でアイヌにとらわれた生活という意味で不自由を感じますか。
8. あなたは日本人をどのように思っていますか。
9. これからも努力しなければいけないと思うことはなんですか。
10. あなたはこのような講演会をすることの意味をどのように考えていますか。
11. アイヌ語を文字にするときに、日本語だと不便なことはありますか。

これらの質問を見ると生徒たちは「アイヌ民族である O 氏」と「シャモ（和人）である自分」のように捉えていることがわかる。例えば質問 1、3～5、11 に関しては、自分はアイヌ民族ではないという意識を持った上で、アイヌ文化に対する何となく抱いた興味からの質問であると考えられる。また質問 2 と 6～10 はやはり「自分を和人（日本人）」として捉えた上で、シャモ（和人）のアイヌ民族に対する抑圧的な歴史の知識を踏まえた上で、何らかの「違和感」を感じているからこそ、このような質問が生まれてきたのだといえる。この時点では明確な「私たち（＝シャモ／和人）」と「あの人たち（＝アイヌ）」という意識が垣間見え、A 先生の意図している「自らの心の中に異なる他者の存在を受け入れながら、さらに自分自身の問題として考えていく契機を見つける」というレベルまで達していないことがわかる。

これらの事前質問を踏まえて、O 氏は「ひらく」というテーマで講演を行った。その講演は a) アイヌ文化を伝承する新しい道をひらき、b) 生徒がアイヌの歴史や現実を抱えている問題を知ること、少数者の立場から日本社会を見る目をひらき、c) アイヌと和人とが共に生きる道を共にひらくにはどうすればよいのかという展望を語るものだった。

授業の一番のヤマは冒頭であった。O 氏は生徒たちに「あなたは何民族ですか？」と問いかけたという。そして直後に氏は自身を「アイヌ系日本人」とであると説明した。この質問に対し、生徒は一人も答えることは出来なかった。この O 氏の質問は生徒たちの漠然とした「日本人」意識に改変を迫り、同時に自己探求をも要求する鋭さを持っていた。

その後も O 氏は中学生にとって難解なこのテーマをわかりやすく説明をしていったとい

う。例えば質問5の「アイヌ語について知りたい」という問いに対しては「私はアイヌ語をしゃべれません。とうの昔に日本人に奪われました。」と回答した。それ以外にも○氏は「ニ風谷ダム裁判」の意義や国際的な先住民連帯の動き、また○氏の言葉を借りれば「生まれ育った土地の自然が次々に破壊されていく辛さ」から立ち上げた北海道の自然を守るナショナルトラストなどの活動を生徒たちに解説をした。

④生徒たちの反応

A先生は、一部の生徒の感想を紹介してくれた。

1. 「あなたは何民族ですか」と聞かれて、すぐに答えられないことに気づいた。アイヌ民族としてのほこりを持っている○さんはすごいと思った。
2. アイヌは普段僕たちと変わらない生活をしていることがわかった。しかし、常に「アイヌ人である」という意識を持っていることが僕たちと違うことだと思った。
3. ○さんに「あなたは何民族ですか」と聞かれて自分たち日本人の民族意識の低さを痛切に感じた。
4. ○さんがアイヌ民族だけではなく、世界中の人全員の幸せを考えて活動を行っているのだとわかった。○さんには「自分はアイヌ民族だ」というほこりがあり、少しうらやましかった。

このような感想を寄せた生徒たちは○氏のアイヌ民族意識を引き合いに、自分の漠然とした民族アイデンティティを自覚したと思われる。○氏の「アイヌ民族としての誇り」と「アイヌ系日本人」という言葉に込められている「アイヌ以外のもの(＝和人)」に対する仲間意識が、この4名の生徒たちに「自分は何者だろう」という疑問を引き起こし、自己認識の革新を迫ったとA先生は考えている。

(2)授業2.「帰ってきた使節団」^{*12}

この単元は、織田信長、豊臣秀吉、徳川家康による天下統一の過程を、キリスト教を軸に全6時間で学習する。本時はその過程における3時間目である。天正遣欧使節団として訪欧しローマ教皇にも拝謁した経験を持つが、帰国後に改宗し迫害をする側に回った千々石ミゲルを通して、キリスト教弾圧について探求し、日本史上まれに見る大出世を遂げた豊臣秀吉の相対化を行う。

①単元目標^{*13}

この単元はキリスト教を軸に「天下統一」を学習することを目標とする。単元目標はa) 資料に基づいた批判的考察から人物の負の部分にも注目させる。b) 南蛮貿易・キリスト教などの西欧諸国との関わりの中で日本の社会がどのように変化をしていったのか、世界史的視点で捉える。c) 学習した人物に対する自分の考え方をまとめ、さらにそれを友達どうしで相互に意見交換をし合いながら認識を深めさせる、の三点である。

②単元概要

A先生はこの単元を1コマ50分の授業で6時間構成とした。

第1時「西へ向かった少年たち」(鉄砲の伝来と天正遣欧使節団の派遣)

宣教師ザビエルとキリスト教の布教、日本人キリスト教徒の増加、キリシタン大名の誕生、天正遣欧使節について資料に基づいて探求する。授業の最後に使節団4人の帰国後について想像して、次回の授業につなげる。

第2時「戦国の覇者」(信長・秀吉の国内統治政策)

桶狭間の戦い、室町幕府の滅亡、長篠の戦、関所の廃止、道路整備、本能寺の変の学習を通じて信長の先見性を学習する。さらに山崎の戦、太閤検地、刀狩を学習して豊臣秀吉が後継体制を固めたことを理解する。

第3時「帰ってきた使節団」(本時)

信長の対キリスト教政策、南蛮貿易による軍事力の強化、秀吉のキリシタン禁制を探究する。そのあと話し合い活動で信長と秀吉の宗教政策の比較、秀吉の伴天連追放令の目的について学習を深める。

第4時「秀吉と戦った日本兵」(秀吉の朝鮮侵略)

家臣に分けられる土地の不足、国内キリスト教徒の動向と西欧に攻められるという危機意識といった秀吉の朝鮮出兵の決断理由、李舜臣率いる水軍をはじめとする朝鮮軍の活躍、小西行長の和平交渉、降倭の存在など朝鮮出兵を多角的に探究する。そして日朝関係の悪化、豊臣家の衰退から徳川家康の登場につなげていく。

第5時「江戸幕府の成立と大名統制」

秀吉の死後の豊臣と徳川の勢力争い、関ヶ原の戦い、大坂の陣、徳川幕府の大名、公家、一般庶民統制、外様大名の生き残り策(島津の琉球・中国との貿易など)について探究する。

第6時「入口4つに出口が2つ」(幕府の鎖国体制)

対外貿易(英蘭商館の設置、朱印船貿易)、禁教令の発布、島原の乱、鎖国の完成を学習する。

③授業実践「帰ってきた使節団」

本時の指導案の主な展開は以下の通りである。

生徒の活動	指導上の留意点	資料
発問 信長は宗教に対してどのような対応をしたか。 仏教：延暦寺の焼き討ち、一向一揆との戦い キリスト教：布教に寛容、南蛮貿易で商業の発展 →布教のチャンス →天正遣欧使節団の派遣 発問 当時の少年たちの日誌から使節団の目標を読み取ろう。	航海の苦労とそれを厭わない少年たち →強い志と深い信仰を感じ取る	南蛮兜、マントを使った信長 少年使節団の日誌&NHK テレビ「その時歴史は動いた～ヨーロッパを見た少年たち」
発問 日本にいた宣教師からスペイン国王に手紙が送られた。その内容は何だったのだろう。 回答 スペインへの援軍要請 発問 なぜ援軍要請を送ったのだろうか。 回答 秀吉は自分に従わない宣教師や信者をはりつけにしたばかりではなく、長崎にあるイエズス会の領土を没収	秀吉のキリスト教徒への態度が保護から迫害に転じたことに気づく。	

→バテレン追放令の解説 発問 禁教の中、国内のキリスト教徒たちはどのように自分たちの信仰を守っていたのだろうか。 →二十六聖人の殉教（1597 年） 発問 少年使節の 4 人のその後はどうなった？ →4 人のその後を紹介 →たった一人、改宗した千々石ミゲルの生涯を紹介 発問 なぜ秀吉はバテレン追放令を出したのだろうか？（各グループで話し合い） →授業感想の記入、提出	植民地支配を企図する西欧諸国と南蛮貿易による利益を守りたい諸大名の思惑の双方をつかむ。 キリスト教徒への弾圧が厳しくなっていたことに気付かせる。 日本社会の情勢の変化を、為政者のキリスト教への対応の変化から気付かせる。 互いの意見を交換させて、見解の違いに気づかせる。	
--	--	--

④生徒たちの反応

A 先生はこの授業における生徒たちの豊臣秀吉への視線の変化に注目している。最初、生徒たちの多くは小学校における授業等の影響で「立身出世をした優秀な人物」というイメージを抱いていた。しかし二十六聖人の礎を学習した際に生徒たちからは「自分の思い通りに物事を進めるには手段を選ばない、残酷な人」「宣教師の人を日本から追い出し、キリスト教信仰者を殺していったことに嫌なイメージをもった」という感想が寄せられた。さらに帰国をした 4 人の少年使節団のその後を学習した際には「もうちょっと使節団に対する策はないのかと思った」「処刑したりせずに貿易の仲介役にすればよかった」「一番気の毒なのは使節団の 4 人の人々だったと思いました。秀吉に何があったのかはわからないけれども、他のやり方もあったと思うから武力がすべてじゃないのだ！」というように、残虐、自分勝手、ひどいという負の側面が強調されている。この傾向は第 4 時の朝鮮出兵の学習の際にも強化されている。

(3)授業 3. 「株式投資ゲーム」*¹⁴

①単元目標

21 世紀の今日の地球社会において、経済はますます重要なキーワードになっている。人権、平和、環境と言った多くの問題が一国の取り組みでは限界があり、国際間の連帯が非常に重要となっている。しかしながら各国家間では利害も立場も価値観も異なる。そのようなバラバラな国際社会を結びつけるのは経済であると考えられる。

しかし生徒たちは経済学習について興味を持って意欲的に取り組んでいるとは言い難い。経済学習の理解においては生徒の想像力に負う部分が非常に大きいからである。生徒たちにとって、日々の経済活動は極めて無意識なものである。さらに地理や歴史とは異なりあらかじめ興味を持っている生徒も少ない。

そのような状況において「知る」「わかる」「考える」「行動する」ことを意識した経済学習はきわめて重要である。A先生もそのような考えをしている教師のうちの一人である。彼は「物事を多様な視点で見るための経済学習」をテーマにしている。ハンバーガー店の店長となって出店計画を立てる、裁判官として模擬裁判に参加するなどの授業実践があるが、それらの授業においてはA先生の言葉を借りれば「教師と生徒が掛け合いで授業を進めていく」ことが基本とされている。この「株式投資ゲーム」もそのような授業実践のうちの一部である。

この「株式投資ゲーム」においては株を多様な視点から相対的に捉えることが目標である。一般的に株取引は悪いイメージで語られやすい。しかしA先生は周囲の悪いイメージを無批判に取り入れていたずらに株取引を敬遠するのではなく、会社にとってのリスクの細分化、株主にとっての配当金や株主優待、株の価格上昇による利益といった良い側面にも注目し、株を「相対化」してうまく付き合っていくことを学ぶことが大切だと考えている。そして相対化を行うためには論理的思考力も重要だと指摘する。生徒たちには因果関係についても十分に考察することが求められている。

②単元概要

A先生はこの単元において、50分の授業を計7コマ行うように割り当てた。各授業の概要は以下の通りである。

1 時間目：企業の生産活動

生徒たちは牛丼やハンバーガーの価格を通じて企業の生産活動を学ぶ。経済活動全体の勢いがないときは価格を下げる得ないことに気づかせることを目標としている。

2 時間目：企業の仕組み

各班で『会社四季報』等の資料を用いて、実在する企業が開発した有名な商品を参考に、ヒットしそうな商品の企画を行う。また1時間目で学習した値下げが企業の人員削減や給与の削減につながることを学習する。

3 時間目：企業の設立

2時間目で考えた新商品の開発や生産販売のためには、どのような方法で資金を調達するかを考え、銀行からの他人資本である融資と自己資本である株式が存在することを理解する。

4 時間目：金融の仕組み

他人資本である銀行からの融資について学び、金融の仕組みについて理解をする。

5 時間目：株式会社の仕組み

最古の東インド会社の例を挙げて、株は自分が有望だと思った会社に投資する代わりにもらえる権利であることを理解する。

6 時間目：株式投資ゲーム

7 時間目：まとめ

「企業がどのような生産活動を行っているか」について、文献をもとにまとめ、自分たちの消費活動がどうあるべきかを考えさせる。

③授業実践「株式投資ゲーム」

本時の指導案の主な展開は以下の通りである。

生徒の活動	指導上の留意点	資料
発問 生徒の株へのイメージを聞く 「株はやるものではないと思っている人?」「お金を増やしていくために株を前向きに捉えていこうとしている人?」 発問 台風の接近で値上がりをする株は? 予想される生徒の反応「カサ」「建築業」等 発問 (台風が来て) たくさん荷物を積んで船が港にいる。ドボンとならないためにどうする? →台風が来ると倉庫会社の株価は上がる 発問 みずほ FG のニューヨーク株式市場における上場は金曜日に発表された。なぜ金曜日だったのか? 「株式投資ゲーム」 「LET'S TRY」*¹⁶ →今から「LET'S TRY」の各設問について、A 先生がどのように考えたか解説します。	株取引に対する多様な視点を意識づける 株価は様々な理由で変動することを理解する。 様々な社会的要因によって株価は	新聞資料 資料 1、2、ワークシート*¹⁵

④ 生徒たちの反応

この「株式投資ゲーム」の目標は先述の通り、株という「ネガティブなイメージを一般的に抱かれているもの」に対する生徒のパラダイム変換を行い、株取引という経済活動と「うまく付き合っていく」ための意識改革を図ることであった。結果として生徒の反応はやはり株への警戒感はぬぐえないようである。授業後のアンケートには多くの生徒が「株は怖い」「大人になったら注意をしたい」「慎重にやりたい」「やはり大損はしたくない」などの株取引に対する慎重姿勢が見受けられた。

一方で一部の生徒は、「一度にたくさんのお金が動く経済の中心、聞こえは良いけど要は少し高尚なギャンブルのようなものであると思う。危険もはらんでいることを忘れてはいけない」「売買の利益を追求しているとリスクが大きい。堅実にやっていたら大丈夫?」「成功したらもうけが大きい、失敗したら損失も大きい」「株取引ができることに関しては株主側にも利益が生まれると思うけど、株を買っても配当とか優待は株価のほんの一部でしかなく、株価が下がってしまうことも考えられるからリスクが大きすぎると思う」「中途半端に手を出すくらいならやらないほうが良いと思う。よく株について勉強して『絶対に損をしない』と思ってはじめて株取引を行うべきである」などと自分なりの株取引に対する意見を表明していた。これらの生徒については、この授業における A 先生の狙いは達成できているように見受けられた。

IV A 先生の 3 つの授業と多文化共生教育

(1)A 先生の3つの授業における共通要素

「直接的交流によるアイヌ民族学習」「帰ってきた使節団」「株式投資ゲーム」の3つの授業案には共通する2つの要素がある。それは多様な意見との出会い（多様性）と「自分」に気づく仕掛けがある、あるいは「自分」の立場に基づいて行動することを求められている（自己探求）である。

①「直接的交流によるアイヌ民族学習」

「直接的交流によるアイヌ民族学習」の授業では、各教科の授業時にA先生も含めた教師から提供される二次的視点にとどまらず、実際にアイヌ民族であることにアイデンティティを持つO氏と対話することによって生徒たちは今まで出会わなかった一次的視点に触れたことが重要である。

中でももっとも貴重だったのはA先生の指摘のとおり、O氏が生徒たちに「あなたは何民族ですか？」と問いかけた瞬間である。この質問にたいして、生徒は誰一人として答えることは出来なかった。生徒だけではない。この質問に答えられる「シャモ」*¹⁷は一人もいないはずである。この質問にたいして、「日本人」という答えはもちろん成立しない。「日本人」とは国籍をあらわす概念であり、民族を表す概念ではないからである。さらに言えばアイヌという呼称に対応する民族的呼称を支配者である「日本人」は持っていないからである（花崎、p.219）。

この生徒たちを含めて一般的に自分のことを日本人だと思っている集団において「日本人であること」はほとんど問われることはなく、いわば「当たり前」だと考えており、その中の多様性に目を向けることはほとんどない。このような状況において生徒たちは、当初はO氏に対しては「日本人」であることよりも「アイヌ民族」であるという意識を強く持っていた。日本人 vs. アイヌ民族という構図であり、文化本質主義の落とし穴に陥っていたと推察される。しかしこのO氏の質問はそのような「思い込みの壁」を壊すものだった。結果として先に明示したように一部とはいえ生徒たちは、O氏の視点に触れることから「自分とは何者だろうか」という自己探求を始めている。

このO氏の臨時講義はA先生には絶対に出来ない授業である。どんなに「シャモ」である彼が工夫をして授業を行っても、生徒から見ればO氏の語りとは大きく異なる。なぜならばA先生は「アイヌ」ではないからである。その意味で自らを「アイヌ系日本人」というO氏の「皆さんは何系日本人ですか？」という質問は生徒たちに非常に「重たい質問」であったと言えよう。生徒たちは、O氏の持つ雰囲気や言葉によって「別の視点」に接した。それはO氏にとっての「アイヌである意味」を体験したといえる。

A先生自身、O氏に対して当初は「アイヌ民族のO氏」とどうしても感じてしまい、自分は「シャモ」であり「差別をしてきた側だ」という意識からO氏を「怖い」とさえ思っていたという。しかし付き合ううちに「アイヌ民族の」という形容詞が消滅し、単なる「O氏」と感じるようになった。つまり当初はどうしてもO氏＝アイヌ民族＝日本人を恨んでいる、のような単純な図式で捉えていたのだが、O氏という一人の人間が抱える多様性の中に「アイヌ民族としてのアイデンティティ」を見出すようになり、彼を一人の個として捉えることが出来るようになったのである。そのような先生にしてみれば、「私たち」と「あの人たち」という意識が感じられるこれらの感想は「まだまだ」のようにも思ったかもしれない。しかしA先生はこれを生徒たちの「異文化間コミュニケーションの第一歩」と考

えている。この「直接的な交流によるアイヌ民族学習」は A 先生の「内発的なもの」から派生している点も重要である。

②「帰ってきた使節団」

「帰ってきた使節団」の授業におけるポイントは、授業タイトルにもある天正遣欧使節を扱うことではない。それよりも、当時のキリスト教をめぐる時代の波に翻弄された天正遣欧使節団 4 人のその後を通して、豊臣秀吉という一人の人物に対するより複雑な視点の獲得を可能にしている点がむしろ大切であると考えられる。

A 先生も指摘しているとおり、一般的に中学生たちは学校の授業や様々なメディアの影響からか、豊臣秀吉を草履取りから太閤にまで出世した優秀な人物というように肯定的かつ一面的に捉えている。しかし一個の人間はきわめて多様である。豊臣秀吉という人物の肯定的だけではなく否定的な側面についても焦点を当てる必要がある。さらに一個の人物の否定的な側面も時と場合によって肯定的な側面を持つ場合もある。本授業では豊臣秀吉という一個の人物の複雑性に焦点を当てることを通じて、より深い人間理解を目指していると考えることができる。

そのような視点からこの授業を考えると「(日本にいた宣教師たちが) なぜスペイン国王に援軍要請をしたのだろう」という発問がこの授業の鍵になる。宣教師たちがスペイン国王に援軍を要請した理由は秀吉のキリスト教迫害にあった。その迫害は自分に従わない宣教師や信者をはりつけにしたばかりではなく、長崎にあるイエズス会の領土を没収するなど徹底したものであった。A 先生はバテレン追放令の解説を通じて、キリスト教と南蛮貿易の利益に触れ、秀吉のキリスト教禁止についてさらに生徒たちが深く考察するように誘導する。そして「禁教の中、国内のキリスト教徒たちはどのように自分たちの信仰を守っていたのだろうか」という発問から二十六聖人の殉教を扱っている。

また「自己探求」という観点からは、「少年使節の 4 人のその後はどうなった」という発問は重要である。天正遣欧使節団の少年たちは中学生とそんなに変わらない年齢である。それにもかかわらず厳しい航海にくじけることなく、強い信仰心と意志を持ってヨーロッパに渡った。しかし滞欧中に日本ではキリスト教布教をめぐる社会情勢が劇的に変化する。希望に満ちて帰国した少年たちは、結果として棄教を迫られることになった。ここでもしキリスト教迫害の激しさのみを理解することが目的なのであれば、A 先生は千々石ミゲルに焦点は当てなかったであろう。信仰の自由が認められていない当時の人々と、現在の自分の立場の違いを認識して「自分だったらどうだろう」と想像し、より深い自己探求を生徒たちが実施するためには、A 先生には千々石ミゲルをここで扱う必要があった。生徒たちの反応からは「一番気の毒なのは使節団の 4 人の人々だったと思いました。秀吉に何があったのかはわからないけれども、ほかのやり方もあったと思うから武力がすべてじゃないのだ!!」「ミゲルは友達を捨てて、結構サイテー」などと秀吉に対する批判およびミゲルの裏切りへの非難ばかりであった。A 先生の狙い通りどのくらい生徒たちが「自分がミゲルだったら」と想像をしてくれたかは疑問であるが、この部分はこの授業における重要な働きかけのうちのひとつであったといえよう。

この授業の優れているアイディアはこれだけではない。この授業ではまとめの部分が非常に重要であることがわかる。そこでは「なぜ秀吉はバテレン追放令を出したのだろうか?」というテーマでグループ討議^{*18}が行われている。生徒たちはこの過程において、グ

ループ内はもとよりクラスの友達の感想や A 先生の視点にも触れることができ、自分の考えをより深めていくことができる。結果として、「秀吉は残酷にキリスト教徒を迫害した」といった単純な見方だけではなく、「キリスト教信者の増加は為政者にとっての脅威である」「当時のスペインやポルトガルのアジア・アフリカ諸地域の植民地化への動きがあった」「南蛮貿易の利益を守りたい諸大名の思惑」といった歴史事象を組み合わせ、より高度で多様な歴史認識獲得を構築するきっかけになる。

さらに授業感想の記入というプロセスは、自分の考えを文字にして表現する作業であり、それを通じて個々の生徒がどのように考えを発展させていったかを A 先生はつかむことができる。これは生徒の多様性を意識した評価をすることを可能にする。

A 先生の授業報告からは、生徒の多くが一方的に「秀吉は残酷」というイメージを抱いている様子がうかがうことができる。生徒たちにはキリスト教徒迫害のイメージが強すぎたのかもしれない。しかしおそらくこの辺りは A 先生も予想できていたと見える。次の時間の秀吉の朝鮮出兵を扱う際に国防意識の高まりに触れ、キリスト教迫害はスペイン・ポルトガルのアジア植民地化への対応策でもあったという視点を導入している。結果として、定期試験の論述問題において、一部の生徒は秀吉とその対キリスト教政策について以下のように回答している。

生徒 A 「(前略) しかし、豊臣秀吉の時代から、キリスト教と日本の政治の仕方とがあまりにも食い違ってしまうため徐々にキリスト教への弾圧を強め (後略)」

生徒 B 「(前略) そして豊臣秀吉は、外国との貿易は続けるがキリスト教は追い出すという中途半端な時代であった。(中略) 豊臣秀吉と徳川家康の時代は確実にキリスト教を敵と考えている」

以上の生徒は、秀吉を「草履取りから太閤まで上りつめたヒーロー」とか「キリスト教徒を弾圧した残酷な人」という単純なイメージではなく、当時の日本と世界を取り巻く環境と、キリスト教徒の受難、秀吉の対キリスト教政策などを踏まえたうえで時系列的に空間的に秀吉の時代を捉えている。この生徒たちの秀吉観はより複雑になり発展したといえるであろう。さらに別の生徒は「(徳川幕府の) 禁教令はとても厳しくひどいことだったかもしれないが、今の日本をつくるためには非常に重要だった」と述べている。この生徒は当時の人々の問題解決過程を考察したうえで自分なりに価値判断をしている。このような価値判断力はおそらく豊臣秀吉のキリシタン弾圧についても応用されていると考えられる。

このように A 先生の「帰ってきた使節団」の授業は、多様性と自己探求を通じて、生徒たちの豊臣秀吉に対する価値観の複雑化と発展を働きかけたと言える。

③「株式投資ゲーム」

経済学習において「多様性」「自己探求」といった視点を組み入れることは非常に難しい。しかし A 先生は、経済学習においてもこの二つの因子を組み入れて授業を構築している。授業の冒頭において A 先生は「株取引についてどのように考えているか」を生徒たちに問いかけている。これは「みんなは株について怖いもの、危険なものだと思っているかもしれないけれども、本当にそうなのかな」という問いかけである。そして同時に生徒たちに「株への偏見」を吐き出させようとする働きかけでもあった。生徒たちは無批判に抱いている株に対する警戒感とそれから派生している偏見や思い込みをこの発問によって揺さぶられたといえる。

生徒たちの最初の反応は A 先生の予想した通りであった。生徒の反応はほとんど「なんか、損しそう」「うまく出来なさそう」というものだった。「お金を増やすためには積極的に活用をしていきたい人？」という質問にはほとんど反応がなく、唯一ある男子生徒が「やってみたい」と反応した。しかし彼もまた周りの友達から「おまえ、おかしいんじゃない」と言われると「人生はギャンブルだから」と答えていた。つまり、この時点では株取引＝ギャンブルといった負のイメージが支配的であったことがわかる。

しかし中には「何で先生はこんなわかりきった質問をするのだろう」と思った生徒もいたのである。それは株に対する否定的な意見はパラパラとした反応であったからである。そのパラパラとした反応は明らかに生徒たちのこの発問への戸惑いを表していた。40 人の生徒たちの多くは A 先生に注目をしていた。しかし和気あいあいとしたクラスの雰囲気にも関わらず、この質問に答えたのはごく一部の生徒であった。つまり生徒たちは、「常識からすれば『株は危険なもの』だけど、もし『危険』といえれば間違いなのかもしれない」と身構えて反応を控えたのである。この部分は A 先生の「多様性」という授業におけるキーワードにつながる。生徒たちの思い込みに対して別の視点の存在を匂わせているからである。

続いて A 先生は「台風の接近で値上がりをする株は？」という質問をしている。その質問にたいして生徒たちは「カサ」「建築」「石油」「電車」など様々な回答をしている。そのたびに先生は「なぜ？」と問い返している。その「なぜ」という問いかけは生徒たちに「なんとなく」という曖昧さから脱して、きちんとした理由付けを行える論理性を身につける指導の一環である。論理性は多様性につながる。なぜならば論理性を身につけることによって、自分とは異なり感情的には受け容れられない考えや意見であっても、相手の立場に立って別の観点から考えてみれば筋道が通る認識であることに往々にして気づくことがある。つまり論理性を身につけるための働きかけは、社会の多様性の意識付け、あるいは受容にもつながる。生徒の思いつきとも取れる回答に対しても、A 先生は「いいよ、いいよ。そういうように考えていこう」と勇気付けている。そのような働きかけもあって、他の生徒たちからも「石油」「電車」など様々な意見が出てきた。この場面はこの授業において生徒たちが多様な意見に出会う一つの機会である。先生のこの勇気付けはそれをより深めるための一つの働きかけと言える。

この授業の最大の山は「株式投資ゲーム」である。このゲームを行う際に生徒たちは自分自身と向き合わなくてはならない。ゲームにおいて生徒たちは投資家という立場である。生徒たちはゲームに勝つために、つまり投資家として手持ちの 5 万円を増やさなければならない。そのために A 社に投資をするか B 社に投資をするか C 社に投資をするかを考える。その際に必ず生徒たちは自分と向き合っている。擬似的状況とはいえ、生徒たちはどのように投資活動を行うかを考えるときにどうしても自分と向き合わなければならない。それは「安定していそうな大手の A 社に賭けよう」とか「C 社にかけよう」と考えたときに、「自分は慎重だ」「意外と自分は賭け事が好きなんだ」などと感じるからである。さらに周囲の友達に自分の投資プランを言うと反対されることもある。友達の意見との相違に迷いながらあわてて「自分は〇×だから」などと無理やり納得して投資をし、その 5 分後には喜んだり後悔したりする感情の中で「もしかしたら自分は×△かもしれない」などと考え直す。このゲームにおいて生徒たちが自分自身と向き合う局面は多い。

最後に「Let's Try」において、A 先生はさらに多様な意見を引き出す働きかけを行っていた。6 個の質問について、それぞれ生徒たちの「株価は上昇する」「株価は下落する」「株価は変わらない」という 3 択の回答を聴いた後で、先生は自分が選択した回答を紹介した。その際には必ず「A の考えではね……」という前置きが入った。「正解は……」「一般的には……」という言葉でなかったことに注目をしたい。

具体的には設問⑤にたいして多くの生徒が答えを C にしていた。先生の答えも C だった。ここで先生は C に手を上げた生徒に「なんでそう考えた？」と質問をした。生徒は「市場の反応を確かめたい」と答えると、先生は「そういう考え方もあるよね。そうだよね。」と大きく肯定をした後で、ここでも「僕の答えも C です。ただ僕はこれは去年の情報だから、みんなもう知っているから、変わらないんじゃないかと思うんだよね」と仲間内で話しているように説明をした。このような話し方は間違いなく A 先生なりの配慮である。そのような配慮を行う理由とは、「これが答えだ」と断言をすることによって生徒たちが「正解」を待つようになり、そのような指導が結果として科学的／論理的見方をする芽を摘んでしまうという恐れからである。株の投資者という立場を踏まえた上で、生徒たちがより科学的な見方や考えをすることを促す働きかけを彼はしている。それは先生の「世の中には多様な意見がある」ということを徹底して意識させたいという考えの表れである。

A 先生の授業観察をしているうちに、私はある特徴に気がついた。彼のクラスは言葉を悪く言えば「ルーズ」なのである。つまりある生徒が発言をしているにもかかわらず、別の生徒が他の生徒と全く別のことについて話している光景がよく見受けられた。A 先生自身の説明の際も同じである。そして先生は、明らかに聞いていない、あるいは別のことをやっている生徒に気づいていても時に注意をすることはない。授業が終わった後で A 先生にこの点について聞いてみると、彼は次のように説明をした。

うん、授業中、し～んとしていると話せるものも話せなくなってしまう生徒もいるしね。わいわいがやがやしていたほうが、かえっていいんじゃないかと思って。それから、うまく言えない生徒の意見は出来る限り、僕が拾って代弁をしてあげることによって次にもう少しくましく言おう、と思ってもらえるようにしている。

A 先生が授業で重視しているのはリズムである。それは教師⇄生徒間、生徒⇄生徒間の相互交流を活発化することによって、多様性と自己探求の機会を増やすためである。生徒たちの私語からその社会現象について生徒の意見、感情を汲み取り、それをクラスに還元する試みの一つである。さらに生徒の私語は、授業内容にたいしてどのくらい理解をしているのか、どのような疑問を抱いているのか、どのように感じているのかを察する重要な情報源でもある。このような授業方針は、生徒たちが色々なことをさりげなく言える雰囲気作りのためであり、結果としてモノをいえる、つまり生徒をエンパワー (empower) するクラス雰囲気の醸成につながっている。

この手法には「生徒にけじめを教えられない」「教師や、発言をしている生徒を尊重していない」などと批判があるだろう。しかし、中には皆の前では緊張してしまう生徒もいる。そのような生徒は静かな教室内では発言をしづらいのである。そのような「話せない環境」は彼女／彼にとって抑圧的である。結果として、能力の発揮や発展を妨げてしまう。それ

は多文化共生教育における重要な視点である「より民主主義的」な教室作りとは 180 度異なったものとなる。生徒に私語をさせる指導手法は、より多様性と自己探求を意識した授業環境づくりを目指すための A 先生の工夫である。

(2) A 先生の授業と多文化共生教育

以上のように A 先生の 3 つの授業のキーワードは「多様性」と「自己探求」であると言えよう。そして多文化共生教育において「多様性」と「自己探求」はきわめて重要な概念の一部である。それは多文化共生教育が「人権のための教育」だからである。

すべての人は生まれながらにして「平等」である。「平等」であるということはすべての人が「平等に尊重される権利を持つ」ということである。近代日本の社会状況を見てみると中々理解しづらいが、この権利は国家から与えられたものでも、国家が保障してくれるものでもない。森田の言葉を借りれば「人はそれを自分の一部としてもって生まれてくる」（森田、p.17）のである。森田は人権を「人のちから」と呼んでいる（森田、p.17）。人が生きていくためには物理的な充足だけでなく、精神的な充足も必要である。その精神的充足とは「他者から人として尊重され、自分の価値を信じるなどの心のレベルでの人権」（森田、p.17）である。

この「人のちから」を培う教育は「知識の獲得、それをもとにした自己探求、そして自己内省といった過程を通じた自らを知る営み」（Delors, A. et al, p.17）からはじまる。そしてその営みにおいて「自己をみつめ、語り、他者とつながる」（松下）作業を通じて、自らを知ると同時に「他者を知る／理解する」という営みがことも必要とされる。自己理解は他者理解とスパイラルの関係にある。自己理解なしには他者理解はなく、またその逆もありえない。そのような「相互受容的な人間関係」（松下、p.164）によって人は他者との間に信頼感、肯定感を培い自尊心を獲得する。そしてその結果として「人間の尊厳や信頼を損なうものとして差別や偏見に対する憤り」と「自己の生における主体の形成というより積極的な側面」（松下、p.164）が育つ。

AACTE（The American Association of Colleges for Teacher Education）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」（AACTE, 1972）が多文化共生教育の根本であると言う^{*19}が、その根本を形成するためには他者との相互受容的な人間関係の中における自己理解とその結果としての自尊心の獲得が不可欠であろう。さらにいえばそのような自尊心は自己の強さであり個人の幸福をもたらす。フロムは「真理は力のないものの最強の武器の一つである。（略）かれ自身の強さは、自分についてどれだけの真理を知っているかによって、大きく左右されるのである。（略）『汝みずからを知れ』という言葉は、人間の強さと幸福をめざす根本的な命令の一つである」（フロム、pp.274-5）と述べている。

自己探求、自己理解、自尊心の獲得、その結果としての幸福の追求は個人の人権の一部であり、この視点は多文化共生教育において核となる部分である。A 先生の 3 つの授業における「多様性」と「自分探求」という視点はこの核になる部分に直接的につながる。A 先生の「直接的交流によるアイヌ民族学習」「キリスト教を軸とした『天下統一』の授業構成」「株式投資ゲーム」といった授業実践は「人権のための教育」多文化共生教育におけるケース・スタディであるといえる。

V おわりに

「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一人ひとりの生徒たちがより良い形成を行うために、個々の生徒のエンパワーメントを図る多文化共生教育は教育の大切なひとつの視点である。多文化共生教育は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。むしろ個々の生徒がより豊かな発展をしていくために、「1人の教師が教壇に立つときに配慮すべき視点」である。

「ともすれば誤解を受けやすい」「わかりにくい」多文化共生教育をより具体化するために、本稿ではA先生の日々の授業の中から多文化共生教育的視点を切り取って論じてきた。そのような個々のケーススタディを積み上げていく努力が最終的には、子どもたち中心の学びを実践するコミュニティの育成につながる。

そしてその意義を考えてみると本研究ではA先生という一教師の視点のみを扱ったがそれだけでは不十分である。もっと総括的に、つまり教師集団、あるいは一生徒や生徒集団、保護者、地域等の視点についても焦点を当てていく必要がある。外部の研究者や実践者が内部の被調査者にどのように信頼を獲得して調査を実施するかという難しさはあるものの、一方で内部の実践者が調査者となって実践と研究をするアクション・リサーチもある。工夫をすることによって乗り越えていくことは可能であろう。この分野を研究する者として、地道に様々な困難を乗り越えて実践報告を積み重ねていく営みは重要な責務であろう。結果としてこれらの積み重ねは、より多様性を反映した学校文化の創造に大きく寄与するに違いない。

<注釈>

*1 そもそも「文化」の定義が非常に多様である。社会学者の宮島によれば、文化の定義は大きく二つに分かれる。ドイツ観念哲学では、人間性、人間精神によって裏打ちされた教養性や知性から創出され支えられている「教養的なもの、知的なもの」(濱嶋、竹内、石川、p.545)として捉えている。一方で、社会学や人類学では日常的な慣習や習慣、規範などの行動様式までを含んだ定義が形成されてきた。この立場に立てば、文化とは人間が現実や空想の体験の中で学習し獲得したものであり、同時に所属している集団の全員もしくは一部に共有されているものとなる。本稿ではこの後者の考え方を採用する。宮島は最大公約数的に「人間の現実的・創造的な生活体験の象徴化された形態」(森本、塩原、本間、p.1291)と表現している。

*2 「自文化」の獲得には様々な要素が影響を与える。Watson と Johnston は自文化の要素の中に、国籍や民族、人種と言ったものとは別の Microculture の存在を認め、住居(都市に住んでいる、農村地域に住んでいる等)、能力(マラソン・ランナー、園芸好きな人等)、年齢、仕事(内科医、教師、建設労働者等)、社会経済的地位、グループ構成員、ジェンダーなどを例として挙げている(Watson, & Johnston, p.15)。また森田は「自文化」という言葉を使わずに「個性」と言う言葉を使っているが、その個性は「人種や国籍、性別、年齢、障害のあるなし……といった自分の意志や努力では変えることの難しい違い」と「学歴、収入、地位、外見、宗教の違い」があると述べている(森田、p.13)さらにそのような各要素を個人が認識するためには、自分の自分自身に対するまなざし、他人からの自分へのまなざし、自分が感じたり想像したりしている他人の自分へのまなざしという 3 つの要素が関

係してくる。これについて倉地は「ある人がそれを自分の文化と認識しても、その文化の成員たちは彼／彼女を構成員として認めない場合もあるし、他者がその文化の成員であると認めても、当人にとっては自文化ではないこともある」（倉地、p.39）と説明している。

さらにそのような自文化は、集団からの「我々の自文化」（倉地、p.40）の作用も受ける。国家を始め民族、人種、社会的組織などは集団的結束力を強めるために、意識的にも無意識的にも個人に対してさまざまな働きかけを行う。個人がその働きかけに反したり、無視をしたりすればなんらかのペナルティが与えられるか排除される結果となる。ゆえに私たちは日常生活においてそのような「我々の自文化」を無視することはできず、時に自文化を「我々の自文化」に擦り合わせようと努力する。一方で、その社会的集団が何らかの理由でそのような働きかけをする必要がなくなったり、そのような力を失ったりすれば「我々の自文化」は衰退し、個人は自分自身の自文化に直面することとなる。倉地は『我々の自文化』という認識は、作られた共同幻想にすぎず、自文化の認識は、親子や兄弟の間でさえ大きく異なる場合があるし、個とそれを取り巻く社会集団の変化、国や世界情勢への推移や、関係の変化などによって変化の可能性を孕んでいる」（倉地、p.40）と「我々の自文化」の虚構性、多様性、流動性を指摘している。

*3 「共生」の定義はきわめて多様である。曾和によれば、「時間、空間、仲間という三つの“間”」において「適切な合間」を取りながら『共に生きること』を拡充していくこと」（pp.30 - 32）が人間にとって大切なものの一つである。さらに「私たち人間は、他者を通じて、その他者という鏡に映しだされて存在する自分と言うものを理解しようといえるでしょう。そして、そんな自分とは違った条件や社会的立場を担った者同士が出会い、みず

みずしい対^{ダイアローグ}話を通して、人間と人間が共に生きることについての意味を深めあい、豊かな関わりを作り出していきたいものです」（pp.32－33）と述べている。この考え方を採用すれば、共生とは個人が他者と適切な合間を保ちながら、互いに豊かな関係性を結び、学びあいをしながら「“自分づくり”と“自分育て”」（p.32）をしていくことと言えよう。また佐藤は共生を「自己との共生」「他者との共生」「環境との共生」と3つの観点から述べており、「自己との共生」は「多様な学びの中で、自己を知ることからはじまり、自己と他者との関係を築いていくこと」、「他者との共生」は「様々な文化的背景や生活背景を異にする多様な人々と交流し、違いを認め合い、相互に理解を深めていくこと」であり、そのような「自己との共生」「他者との共生」の結果として「新しい生活環境を作り上げていくこと」が「環境との共生」という（佐藤、p.34）。

*4 アイデンティティの定義付けは非常に困難である。あえてアイデンティティを最大公約数的に定義すれば、個人や集団における一貫性や本質といった「内的なまとまり」と、「個人と他者との社会的な隔たり」（森本、塩原、本間、p.3）の二つに分けることができるであろう。アイデンティティという言葉の起源とされるエリクソンは「自我同一性」と「自己同一性」に分けて考察している。またミードは「主我（I）」と「客我（Me）」に分類して論じている。しかし、上野が言うように「自我同一性」や「主我」について語ることは誰にとっても非常に難しい（上野、2006、p.6）。

一方で「自己同一性」あるいは「客我」に関して言えば、ジー（Gee）のアイデンティティ論はその内的小および外的小的要因のせめぎあいを端的に表現している。彼はアイデンティテ

ィをネイチャー・アイデンティティ (Nature Identity)、インスティテューション・アイデンティティ (Institution Identity)、ディスコース・アイデンティティ (Discourse Identity)、アフィニティ・アイデンティティ (Affinity Identity) の 4 つに分類している。そしてそれらのアイデンティティを通して、「複数の特質を持った個人という認識」(Discourse) が形成され、それに影響を受けながら各個人は「ディスコース・スペース」(Discourse Space) という歷程を歩み、そこにおける個人の認識や経験、体験からコア・アイデンティティが形成されると述べている。ジーによれば、コア・アイデンティティは「社会的、歴史的なもの」でもあるが、「個人的なもの」でもあり、固定化されているものではなく常に変化する可能性をもつものでもある (Gee, pp.100-111)。

*5 多文化共生教育は多文化教育とも言われが、本稿では多文化教育と多文化共生教育を明確に分けて使用する。本稿では後者を使用する。多文化「共生」教育には、「異文化間」さらに言えば「越文化」の視点が存在する。繰り返しになるが、共生とは二者がただ単純にそのとき、その場に共存しているわけではない。関係性こそが重要である。関係性がなければ、互いに影響を与え合いながらより豊かな方向に変わり発展をすることは不可能である。その中には「異文化の壁を越える」、つまり「越文化」のプロセスが当然含まれる。「自文化」への執着、拘泥は共生を不可能にする。自文化はきわめて流動的なものであるが、同時に流動的な状態にしておく意識も大切であろう。多文化という言葉は、今までの歴史から、社会における文化の多様性を認めている点は評価できるが、一方で個人が現実社会で生きていく上での多様性や流動性、柔軟性を無視し、個を社会カテゴリーに基づいて集団に縛り付ける文化本質主義の危険性をはらんでいる。文化の狭間を時に意識的に無意識的に、器用に不器用に渡り歩く人々の現実を多文化教育という概念では十分に視野に入れているとはいえない。

*6 構築主義の定義は様々である。構築主義は社会的構成主義、ラディカル構成主義、構成主義など様々な呼び方があるが、ここではそれらの多様性についてはあえて考えずに「パラダイム転換という大きな枠組みの変容」(久保田、p.24) と捉える。なお上野は「厳密な論証でもないし、完全に体系的でもない」と断りながらも①社会を知識の観点から検討しようと言う志向性をもつ②知識は、人々の相互作用によって絶えず構築され続けていることについて自覚的であることが大切③知識は狭義の意味での制度だけではなく、広義の社会制度と結びついていると、認識していなくてはならない(上野、2001、p.4) と構築主義アプローチをまとめている。

*7 多文化共生教育は、一言に言えば「わかりにくい教育学」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、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。各国、地域によって発展した理由も経緯もさまざまである。例えばアメリカ合衆国において多文化共生教育は黒人公民権運動を源流に成立し、21 世紀の今日においてはさらなる移民の増大や 9.11 テロなどの社会状況によって以前にも増して「市民教育」として重要なテーマとなっている。英国は第二次世界大戦後に旧植民地からの移民の流入がその内発的動機であり、日本においては 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、帰国生のための教育、

障がい児教育、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た。

このような多様性から派生するわかりにくさが多文化共生教育に対する誤解や偏見、無理解につながる。しかし教育とはそもそも多様である。教育の対象となる生徒たちはそれぞれ独特な文化を持っており、そのような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。逆にいえば、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。

*8 この項目は彼の研究会における発表を参照している。

*9 O氏は自らを「アイヌ系日本人」と呼ぶ。北海道P町で農業を営んでいる。A先生とO氏の出会いは偶然であったが、彼に大きな影響を与えた人物のうちの一人である。O氏はアイヌ民族の伝統文化を受け継ぎその伝承者として活動をつづけている。近年では「二風谷ダム」裁判で「アイヌ民族は先住民族」「二風谷ダムは違法」の判決を勝ち取る際にも大きな役割を果たすなどアイヌ民族の権利回復に運動に多大な貢献している。さらに各地の学校をはじめとする教育機関での講演経験等が豊富で生徒たちの対話技術も長けている。このような経験からO氏がアイヌ民族学習を通じて、生徒たちに興味関心を持たせて学習の方向性をもたせることができる「援助者」としての役割を行えるとA先生は考えた。これはたまたまであるがO氏はA先生の中学時代の親友のおじにあたる。

*10 このような民族学習を行うにあたって、A先生は大きく分けて二つの問題意識を抱いている。一つめは学習内容や掲示する資料の工夫である。彼によれば、民族学習は往々にして、教師の指示の多さや資料の多さのために、生徒たちの意識が教師の意識や目標から乖離しがちである。さらに、生徒たちは生まれてきてからこれまでの間にすでに多くのステレオタイプに晒されており、これらが新しい認識をする障壁となっている。ゆえに教師の働きかけとして、生徒たちが異なる文化を持つ人々の身近な問題について、自分自身の力で課題を見つけて問題を解決していく方向性を持たせるための学習援助が大切であるという。

二つ目は、異文化に所属する人々が直面する社会問題を生徒たちが十分に内在化するための工夫である。生徒たちは生徒たちなりに感受性を最大に発揮して、真剣に調べて問題に迫っていく。しかしながら、往々にして生徒たちは異なる文化や歴史を持つ人々がいるという知識を得るだけの段階でとまってしまう。「自分はどうか」「自分は何者であるか」という作業までつながらない。A先生の言う通り「異文化」を学習する際には、内なる文化（＝自文化）の変容とそれを越えていく越文化の視点が必要である。それが、結果としてより豊かな時間と空間の創造につながっていくからである。

*11 この「体験・交流を柱としてアイヌ民族を学ぶ授業」は実体験の中で、ある特定の異文化に対する生徒の興味や関心を高めるねらいがあった。A先生によれば、生徒たちはこれまでの授業の中でアイヌ民族に関する知識は持っているが、同化政策の中で自分達の文化を失ってしまった「かわいそうなアイヌ」というネガティブなイメージが強くなっていたという。そこで、今日の日本社会の中で自らの文化を守り育てていこうとするアイヌ民族のポジティブな側面に視点を当てることを第一の目標としたという。そのために、教師が

教え語るのではなく、実際にそのような活動をしている O 氏をはじめとするアイヌ民族の人々と出会うことによって、多くの生徒にアイヌ民族として誇りやアイデンティティを持った生き方に触れさせることを狙った。

星野工さんには、ムックリという竹で作られた伝統楽器の実演と様々なアイヌの刺しゅう模様の説明をしてもらった。その後に星野さんの指導のもとで生徒たちはコースターに好きなアイヌ模様の刺しゅうをした。「アイヌカレンダー」の作成では、自然の移り変わりやアイヌ民族の行事を関連付けて考えさせることによって、アイヌ民族の和人と異なる自然観と世界観を生徒たちに印象付けさせるねらいで行われた。また最後の青木悦子さんの講演では東京でアイヌとして暮らす辛さを語ってもらった。授業回数は約 1 ヶ月にわたり 3 回行われた。

***12** この項目は、A 先生との会話、インタビュー、彼の執筆した紀要原稿をもとに記述する。なお紀要については、本来参考文献リストに明記する必要があるが、A 先生の個人情報保護を目的で本論文においてはそれを割愛する。なおこれについては A 先生との同意を得ている。

***13** これらの授業目標に関して、A 先生の視点には二つの大きな独創性が見受けられる。ひとつめは小中連携の視点である。生徒たちは小学校 6 年時にこの分野を学習している。現行の学習指導要領によれば、小学校においてこの分野の学習主題は「基督教の伝来、織田（おだ）・豊臣（とよとみ）の天下統一について調べ、戦国の世が統一されたことが分かること」（文部科学省ホームページ）とされており、豊富な資料やエピソード、人物史を中心に展開できる点などから、生徒たちの関心を非常に引きやすい点が特徴的である。そこで A 先生は、小学校ではあまり扱わない信長の楽市楽座、関所の廃止などの経済的政策や秀吉の対外政策を通じて生徒たちにこの分野を学習させることにした。

次に基督教を軸に世界史と日本史をつなぐ視点である。それは以下の二つの視点を含むものであった。一つ目は西欧社会の事情である。ルネサンスから大航海時代に至る西欧の「拡大」の歴史はカトリックによる基督教布教、さらに言えばプロテスタントによる宗教改革、と密接なつながりを持ち、そして、それは同時にアフリカ、アジア諸地域の従属を生んだという視点である。二つ目は日本社会の事情である。群雄が割拠していた戦国時代は、西欧から伝わった鉄砲という新兵器を利用した織田信長によって統一化が進み、豊臣秀吉の支配によって統一が完成されたこと。その過程で当初は信長によって受容されていた基督教は秀吉の時代には弾圧の対象に転換されたことである。

A 先生は文化接触の形態を相互尊重型と同化型に分けて考えているが、この当時の日本と西欧の出会いを相互尊重型と同化型のいずれにも属さないとしている。日本は当初は西欧からの珍しい文化に興味関心を持つが、鎖国体制をとることによって文化接触を制限し結果的に植民地支配には陥らなかったと考えている。そのような時代認識から彼は西欧社会に育った基督教がいかに日本において広められたかではなく、「出会いの問題」として、つまり当時の人々の営みの中でどのように文化接触が行われたかについて生徒たちに考察を深めていくこととした。

***14** この項目は A 先生の授業見学および会話、公式インタビューをもとに記述する。

***15** 「株式投資ゲーム」は以下の通り。

- ・ 資料 1、2、ワークシートを使って行う

- ・ 参加者は株式の売買を行う人として参加をする。勝負は最終的な手持ちの資金で決まる。
- ・ 資料①を見て、株を購入する会社を選ぶ。
- ・ 1年目は必ず所持金のすべてを使って株式を購入する。
- ・ サイコロを振って出た目の項目にしたがって株価を変動させていく。
- ・ 一年目が終わったら新たに株式を購入し直すことも出来る。
- ・ 会社が倒産をした場合、その次の年から再度 2 万円を借金して始める。所持金額が無くなってしまったらゲームオーバー。

(出典 A 先生の授業時のプリントから)

資料 1 投資会社の対照表

A 社	B 社	C 社	
200 億	4 億	3 千万	資本金
2000 億	300 億	20 億	売上高
1.2 倍	1.5 倍	2.5 倍	前年比
5000 円	2000 円	2500 円	1 株あたり
電子機器・生命保険・金融・自動車などの多彩な企業活動	自動車部品の製造を手がける技術力の高さが売りの中小企業	DNA 鑑定技術を民間にも応用した学生ベンチャー企業	業種

資料 2

サイコロの目	A 社	B 社	C 社
1	新しい経営者の登場でリストラが成功、投入した新製品も売り上げ順調。業績上昇の気配で株価が 500 円アップ	日本の不況がどん底、取引銀行の倒産、会社役員の不始末もあり、会社自体も倒産、残念・・・	あまりにも強引な経営方針に社員の意見が分裂。不正経理の内部告発もあり、検察の調査で一時営業停止。株価も 1000 円安
2	自社の自動車にリコールが発覚。処理に追われて必要経費がかさみ、業績にも響く。株価も 200 円ダウン	取引銀行の不良債権処理もほぼ終わり、資金の貸し付けもしやすくなり、将来への設備投資を行う。株価も 200 円アップ	政府のベンチャー企業育成資金増額の見込みとの報道がなされ、業績好調の企業の株価も一斉に値上がる。1000 円アップ
3	新規開拓したゲーム市場の売上げがさらに伸びる反面、液晶 TV の赤字が響き、赤字決算となる。株価 200 円ダウン	原油価格の値上がりで原料調達費用がかさむ。さらに消費も落ち始め業績の下方修正を余儀なく。株価 300 円ダウン	アメリカの DNA 研究所との業務提携が決まり、開発技術特許が認められる。株価も一気に 1000 円アップ
4	アメリカの映画配給会社を買収し、ハードとソフトの両面の増収が見込まれる。先行き上昇の機運から株価も 500 円アップ	従業員の一人がノーベル賞候補にノミネートの話が。受賞の可能性あり、株価も一気に 800 円アップ	業績が好調の反面、設備投資に弱みがあり、格付け会社の評価がマイナスに転じる。株価も微妙な影が。500 円ダウン

5	世界最大のアフリカ横断自動車レースに優勝して、社員にも臨時ボーナス。株価 300 円アップ	環境に配慮した新しいエコロジエエンジンの開発に成功、行政のバックアップも受けられたことで株価 800 円アップ	大事な顧客の DNA リストが外部に漏れた、事件の追及が始まり業績不振。株価が一気に 500 円ダウン
6	中国に進出した工場で、従業員のボイコット運動が起きた。交渉に手間取り 1 ヶ月の操業停止。株価 300 円のダウン	親会社の業績不振で工場閉鎖のあおりを受け、部品納入場所がなくなり、在庫処分に困る。株価 100 円ダウン	DNA 鑑定データに誤りが続発し、顧客からクレーム対応におわれる。業績の悪化は免れず、株価 300 円ダウン

株式投資ゲーム ワークシート

最初の持ち資金5万円

		購入数	A社	購入数	B社	購入数	C社	所持金額
1回目	買値		5000円		2000円		2500円	50000円
	売値							
2回目	買値		円		円		円	円
	売値							
3回目	買値		円		円		円	円
	売値							
4回目	買値		円		円		円	円
	売値							
総計								円

*16 「Let's try!!」の内容は以下の通り。

次のニュースが発表されたとき、大手通信会社である NTT ドコノの株価はどのように動くか、予想してみよう。

- A. 株価は上昇する
- B. 株価は下落する
- C. 株価は変わらない

- ① NTT ドコノ社は、新しい携帯電話の機種を発表した。これは、現在の最高の技術を結集したもので、テレビ電話機能では 3D で相手の表情を読み取ることができるという。一方、機種変更にかかる費用は 25,000 円と設定し、価格面では消費者の負担を従来どおりに抑えることに成功した。...
- ② 大手インターネット検索サービスの Yahoo! の A 社長は、来年春から格安携帯電話事業

に参入すると発表した。NTT ドコノをはじめとする既存の携帯電話事業者は価格競争にさらされる見込みが高まった。…

- ③ 日本銀行は、本日開かれた日銀政策決定会合で政策金利である公定歩合を **0.25%**引き上げることを決定したと発表した。昨今の企業業績が好調であることを背景に、景気過熱感が高まっていると判断した。…
- ④ 米カリフォルニア州で、大規模地震が発生した模様。現時点では被害状況など詳しいことはわかっていないが、現地の鉄道は線路の破損などで復旧のめどが立っていない。死傷者の数は数千人規模とみられている。…
- ⑤ 明日から法人税が引き下げられる。これは昨年の通常国会で関連法案が可決されたことによる。企業の税負担はこれまでの半分近くになる。…
- ⑥ **NTT ドコノ**は、決算発表の席上にて、**2006 年 3 月期**の当期利益予想は **300 億円**になる見込みだと語った。これに対して、昨年の当期利益は **200 億円**であり、**50%**の増益となる。…

※ これらのニュースは学習のための架空のものであり、実際のニュースとは異なります。

***17** ここで私はあえて「シャモ」という言葉を使用する。そのような言い方は極めて少数派ではあるが、その言葉の中には一般的に「和人」の贖罪意識が表れていると考えられている。私が使用する理由も同様である。「シサム」になるためには集団としても個人としても、どのような営みを積み重ねていくのかさらに試行錯誤をしていく必要があると考えているからである。一方で小川は①「和人」という言葉よりも古くからあるアイヌ語であること、②アイヌ民族以外の側のほうが自分たちの呼称を決められないでいる現状があり、さしあたりそのような意味からアイヌの呼び方にさしあたり従っておく方が良い、という二点を「シャモ」を使う理由として挙げている（小川、pp.293-4）。

アイヌの呼称については花崎の説明がわかりやすい。近代日本社会においてアイヌ民族は、差別される地位に置かれた。その際に花崎によれば、支配者側は「普通名詞であり、自称であったアイヌ＝人間という呼称を、集団を特定化する差異の徴として固有名詞化」（花崎、p.219）した。つまり支配者側は、排除という目的を達成するためにその標識として「アイヌ」というカテゴリーを恣意的に作り上げ、「自分たち以外の者」をその概念に押し込めた。恣意的とはこの場合、一方的な力関係によって被差別集団にカテゴライズされる人々の間に存在する多様性を無視し、その特徴を単一的に作り上げ、差異が実在するかのように仕立て上げることを意味する。そしてその「アイヌ」と呼ばれるようになった被差別集団から支配者側の呼称を尋ねられると「自分たちに適切な呼称がないことに気が付く」（花崎、p.219）。つまり差別的な社会構造の中では、「名付けるもの」と「名付けられるもの」「区分するもの」と「区分されるもの」という「非対称の関係」（花崎、p.219）が存在する。だから生徒たちをはじめとする「差異あるもの（この場合はアイヌ）以外の人々」は O 氏に「あなたは何系日本人ですか？」と聞かれたときに答えようがないのである。中には自分たちが住んでいる東京に絡めて「東京系日本人」と答えようとした生徒もいるだろう。また自分の祖父母のいる地方／地域を思い出した生徒もいるかもしれない。しかし東京とか北海道とか大阪といった名称は民族ではなく地方名や地域名であり「アイヌという集団的アイデンティティと同位ではない」（花崎、p.220）。

***18** 獲得した構造化された知識を基にした生徒個人の価値判断についてディスカッションをすることはより高度な合理的意思決定能力（岩田、p.144）につながり、社会科教育としても意義深い。

***19** この視点を突き詰めていくと、結果として多文化共生教育は社会的・政治的にならざるをえない。ニエトは「反人種差別教育は多文化共生教育の中核」（Nieto, p.30）と述べているが、これは人種差別だけに限らず、すべての差別に反対する教育である。近代市民社会には個人が「人として尊重されず、自分の価値を信じることのできない」ためのからくりが備え付けられている。まさに人は同化と個別化によって「支配」されている（Rabinow,

p.20) のである。結果として個人はその一生において社会および政治に極めて深く掘みとられ、自己認識についても大きな影響を受けているからだ。

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/multiculturalstatement.pdf
- ◆ Delaors, Jacques et al, 1998, Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century,
<http://portal.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>
- ◆ フロム、E、日高六郎訳 1966、『自由からの逃走』創元新社
- ◆ 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/leadrsdp/le0gay.htm#author>
- ◆ Gee, J.P., 2000, Identity as an Analytic Lens for Research in Education, in *Review of Research in Education* vol.25
- ◆ 濱嶋朗、竹内郁郎、石川晃弘編 1999『社会学小辞典』有斐閣
- ◆ 花崎皋平、2001『[増補]アイデンティティと共生の哲学』平凡社ライブラリー
- ◆ 岩田一彦、2002『社会科固有の授業理論』明治図書
- ◆ 久保田賢一、2003『『総合的な学習』における異文化間教育ー学びのパラダイム変換、異文化間教育学会編『異文化間教育』17号、異文化間教育学会（アカデミア出版）
- ◆ 倉地暁美、1998『多文化共生教育』勁草書房
- ◆ 松下一世、1999『子どもの心がひらく人権教育 アイデンティティを求めて』解放出版社
- ◆ 文部科学省、「小学校指導要領」「小学校社会科学学習指導要領」文部科学省ホームページ：http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301b/990301i.htm
- ◆ 森田ゆり、2005『多様性トレーニングガイド人権啓発、参加型学習の理論と実践』解放出版社
- ◆ 森本清美、塩原勉、本間康平編 2002『新社会学辞典』有斐閣
- ◆ 中島智子、1999「多文化教育研究の視点」中島智子『多文化教育ー多様性のための教育學ー』明石書店
- ◆ 小川正人、1997「イオマンテの近代史」、札幌学院大学人文学部編『アイヌ文化の現在[公開講座]北海道文化論』
- ◆ Rabinow. P., 1984, *The Foucault Reader*, Pantheon
- ◆ 桜井厚、2005『インタビューの社会学』せりか書房
- ◆ 佐藤郡衛、2003『国際理解教育 多文化共生社会の学校づくり』明石書店
- ◆ Sonia, N., 2002, *Language, Culture and Teaching*, Lawrence Earlbaum Associates
- ◆ 曾和信一、2004『人権教育としての「同和」教育と多文化教育』明石書店
- ◆ 上野千鶴子、2001『構築主義とは何か』勁草書房
- ◆ 上野千鶴子、2006『脱アイデンティティ』勁草書房

- ◆ Watson, S.W., and Johnston, L., 2006, Tolerance in Teacher Education: Restructuring the Curriculum in a Diverse But Segregated University Classroom, in *Multicultural Education*, San Francisco: Spring 2006, vol.13, Iss.3
- ◆ Watson, C., 2006, Narratives of Practice and the Construction of identity in Teaching, in *Teachers and Teaching : theory and practice* vol.12, No.5, October 2006