社会科教育カリキュラムにおける多文化教育の現状と課題

ジェイソン　バローズ*

The Situation and Problems of Multicultural Education in Social Studies Education Curriculum

Jason BARROWS*

Abstract

Multicultural education has many different meanings. The field includes a body of work by scholars, researchers, and professionals from a wide variety of backgrounds and experiences. Therefore, educators will have their points of view when they are discussing cultural pluralism. The conceptions of multicultural education and the value beliefs within them delineate the scope, focus, and boundaries of the field of multicultural education. Therefore, when planning for multicultural education both in the classroom and for the school as a whole, it is essential to have different concepts and opinions about multicultural education to be expressed in the school decision-making process rather than to insist on one constant and rigid definition. This paper will explain why it is necessary to encourage and support multicultural education in public schools, and how multicultural education may help with the decrease in discrimination and racism among the students with different cultural backgrounds.

キーワード：グローバル化、移民、多文化教育

Keywords：Multicultural education, Global education

はじめに

国際化の進展の中で、各国の教育を考える際に「多文化教育」は一つの鍵概念であろう。各国の教育はその国の歴 史・社会・文化等の諸条件を背景に、それぞれ独自の展開を見せており、複雑な状況下で教育改革が進められている。とりわけアメリカ合衆国における多文化主義は、1950 年代以降の公民権運動や、マイノリティ運動の中で台頭した「文化的多元主義」に由来しており、歴史的に多文化主義についての研究が蓄積されている。一方で、現在のアメリカ合衆国の教育現場を概観すると、教育における多文化共生に向けて課題がある。移民の子どもたちが学齢期の児童生徒の２割強を占める教育現場において、さまざまな実践上の課題を抱えている。これらの実態も鑑みながら、多文化教育の現状と課題を明らかにしていきたい。

１．グローバル化と民族の多様化

現在どのメディアでもグローバル化（globalization）が叫ばれない日は無い。地球規模での人やモノの移動が日常であるこのグローバル時代においては、どの国家も多かれ少なかれ複数の民族集団からなる「多民族国家」であると言える。その背景に見られるのは情報・資本・技術そして人間が国境を越えて（transnational）往来している状況であり、

＊情報環境学部情報環境学科講師　Lecturer, Department of Information Environment, School of Information Environment

特にここ数年それが顕著になってきている。[i] 世界の中心、目標あるいは目的になるという意思をもとに建国されたアメリカ合衆国も、ここ 50 年で文化やアイデンティティにおける劇的な変化を遂げた。予期されていたことではあったが、アメリカの人口構成は急激に人種的・文化的な混合が進み、より複雑なものになったのである。

（1）現在のアメリカの人口構成

アメリカの人口は現在 2 億 9900 万人以上といわれている（U.S. Bureau of the Census, 2006）。[ii] そのうちの 80.1%は白人系、12.8%は黒人系、14.8%はヒスパニック系、4.4%アジアおよび太平洋諸島系、1.0%はネイティブアメリカンそしてアラスカ原住民である。この 2006 年に行われた国政人口調査結果では、2000 年の調査結果と比較して、人種的マイノリティ集団の増加が見られた。2000 年では人口の 3 分の 1 がマイノリティ集団で構成されており、その中でも黒人系が最も大きな集団であった。しかし 2020 年までにこれら黒人系・ヒスパニック系・アジア系・太平洋諸島系・ネイティブアメリカン系・エスキモー系・アレウト系の「少数派」が人口の 40%を占め、そして 2050 年までには全体の半分を占めるだろうと報告されている。こうしてアメリカで人種的少数派が増加する一方で、大多数である白人系は減少していくことになる。同様に学校、特に公立学校の生徒の人種構成比の多様化も進んでいる。1972 年に、アメリカの K–12 区での公立学校の人種の割合は、77.8%が白人系、14.8%が黒人系、6%がラテン系であった。1989 年まで、アジア人の比率は「白人系」にも「その他」の枠にも含まれなかった。[iii] 2005 年現在では、57.6%が白人系、19.7%がヒスパニック系、15.6%が黒人系、4.1%がアジア系、そして 7%がネイティブアメリカン系であった。[iv] 現在、学校の人口構成比の多様化は顕著になり、国家全体の構成比よりもいっそう複雑に入り組んでいることだろう。

（2）教育における民族的表現の扱い

教科書の表記における「エスニック（ethnic）」や「マイノリティ（minority）」などの用語については特に慎重な扱いが求められており、教科書の表記に関して個人や団体が改善を求めてきた経緯がある。マイノリティの文化やその歴史的経験について配慮するようになったのは、1950～60 年代の公民権運動以降であった。[v] そして、学校内で移民や難民の生徒数が増加し、民族や人種の集団間の緊張と敵意が高まっている現在、反偏見教育は特に緊急の課題となっている。多文化主義者は倫理、価値観、そして社会問題を強調する多くの視点から見た歴史に関する知識を提供することを求めている。アメリカにおける各民族の人口増加によって、生徒たちに対して、すべての民族集団による貢献や彼らの経験を正当に評価する仕方を学び、人種的偏見を認識することへの要請が従来以上に高まってきている。生徒は人種差別問題を詳しく調査し、それをなくすための解決策を追求することを求められている。多文化教育は、教育の全分野において、すべての子供と教師に関係しているのである。アメリカの学校における文化的多様性と具体化されつつあるカリキュラム改革の現状は、継続的な多文化教育が重要な教育的アプローチとして求められていることを示唆しているのである。

（3）多文化教育とその歴史について「多文化教育」という教育方法

数多くの定義を更新した教育改革について言及する際、多文化教育は、アメリカで最も頻繁に使われた、また今なお使われている用語である。[vi] 多文化教育という概念は、1960 年代のアメリカの公民権運動を機に生まれた文化多元主義が発展したものである。公民権運動は、少数民族出身の生徒のために、より公平な教育と評価基準を公立の学区に義務付ける連邦指令へと結実した。おそらくこの連邦指令が当時の社会に対して非常に大きな影響を与えたために、学界の民族・文化研究における権威は、アメリカのように多様化した社会の中での生き方を生徒が学ぶ必要があることを認識したのだろう。政府が義務付けた公平な教育というのは、単純に白人に対する教育を生徒全員に行うのではなく、社会における全ての市民による貢献を認め、尊重し、探

求している内容でなければならなかった。これは「事実上多民族によって構成されている現代の国民国家において、多種多様な文化的、民族的背景をもつ青少年、とくに先住民、移住民、外国人労働者、定住外国人、その他の少数民族集団など、社会的に不遇な立場にある少数文化者集団（エスニック・グループ）の子供に対して平等な教育機会を制度的に保障するために、彼らの民族性（エスニシティ）や文化的特質を尊重する教育理論および教育実践活動と定義できる。」[vii] ここでいう「民族性」とは、身体的特徴や出自、言語、宗教、生活様式（服装、髪型、食事、家族構成など）といった客観的な特徴である。

2. アメリカにおける多文化主義と多文化教育

（1）アメリカにおける多文化教育運動（1970年代－1980年代）

1970 年代の中頃、多くの集団、特にアフリカ系アメリカ人は、アメリカ社会の主流に完全に参加することがまだできていないと感じていた。これらの集団のリーダーは、変化と、自分たちと自分たちの子供の生活に影響を与える学校を含む全ての機関のさらなるコントロールを要求した。また彼らは、白人学校への同化を拒んで、そのような同化を望みもしないし達成不可能でもあると非難した。

このような非難に直面して、多くの研究者がアフリカ系アメリカ人、ラテン系アメリカ人、アジア系アメリカ人、先住アメリカ人に焦点を当てた*文化的多元主義*という用語を使い始めた。ウィリアム・コノリーは多元主義を「それ（多元主義）は、システムを経済、宗教、民族、地理が重なる集団間の勢力の均衡と表現している。各“集団”は社会的に拘束力を持つ決定事項を決めるうえで、なんらかの発言権を持っている」[viii] と定義している。1971 年にアメリカ政府は文化的多元主義の立場から、アメリカ社会のすべての文化的、人種的、民族的集団が、主流文化の範囲内に今後も存在しながら、互いに共存する権利を持ち、独自のアイデンティティとライフスタイルを維持する自由を持つことを強く主張した。[ix] そして、多元主義という新しい概念の推進が多文化教育という形をとることになる。それが目的としていたのは、民族的人種的差異に対してすべての個人が敏感になり、文化的伝統と経験に対して認識を高めるようになることだった。そして多文化教育は、全ての民族集団の価値観と経験がアメリカの主流派のそれと対等に存在することを求めていた。

（2）多元主義から多文化教育へ

多文化教育は、1977 年に制定された教師教育の認定評議会（National Council for the Accreditation of Teacher Education -NCATE）の基準に初めて盛り込まれた。ここで多文化教育は、「文化的に多様で複雑な人間同士が遭遇するうえで経験することになる社会的、政治的、経済的な現実に対して個人を準備させる過程である。この過程を通して、個人は…すべての人間の状況、個人の文化的融合、そして社会の多様性により敏感になる」[x] と定義されている。

この用語を使用し、その意味合いを拡大させてきた多くの研究者は、M.L.バプティストと H.P.バプティスト（Baptiste, M.L., & Baptiste, H.P.）[xi] による多文化教育の定義を、多元的社会の正当性の認識を教育システムの中に移行させるものとして支持している。バプティストとバプティストによる定義は、多文化教育のもたらす望ましい効果が生徒だけではなくシステムに関わる全員に対して作用し影響を与えることを認めており、NCATE の基準の定義を拡大させている。そしてその線に沿って、ラムジー、ウィリアムズ、そしてヴォールドによるこの定義は、多文化教育は教育上の平等、社会と世界の多様性の認識と尊重、そしてすべての人にとってより公平で平等な社会を作るためのやる気を育むプロセスを重視したシステムのシステムであるとしている。[xii] 先の定義に加わるもうひとつの要素となる、多文化教育が理想的にもたらす斬新的な最終目標を要約している。彼らはアメリカの国境内に存在する多様な社会に関連させて多文化教育を定義しているだけではなく、さらなる世界的な認識と理解にまでその領域を拡大している。

残念ながら、1970 年代と 1980 年代に発表された多文化教育のプログラムとガイドの多くは、食事や服装などの表層的な文化的相違を称賛すること

と集団間のつながりを促進することに焦点を当てていて、人々の生活を規定する力と経済の不公平については誤魔化すか完全に無視していた。ある批評家は、このような一般的な多文化の実践について、多文化教育に対する“旅行者的アプローチ”[xiii]であり非常に不適切な指導方法であると表現していた。[xiv]

（3）アメリカにおける多文化教育運動（1990年代－2000年代）

1990 年代にはアメリカの人口統計が変わり、アメリカの学校に入学する生徒の三分の一が初めて“民族的人種的少数派”[xv] と定義される集団の出身者になった。多文化教育は学校で根付いてきたが、思想や方針が著しく変わったためというよりは、むしろ学校の生徒や教師が文化的によりいっそう多様になったからである。[xvi] 学校の成員の人種構成がより多様になったので、教師や管理者は従来どおりの学校運営ではもう対応できないことに気付いたのだ。このようにして、1970 年代と 1980 年代には多文化教育に関心がなかったかもしれない多くの関係者が、コミュニティにおける変化に自分たちの指導を合わせるのに役立てようと、多文化のワークショップやコースに参加し援助を求めるようになった。[xvii]

その後、多文化教育は進化し、さらなる社会的不公平を視野に入れるようにもなってきた。1990 年に導入された個別障害者教育法は、障害のある子供を通常のクラスに入れるよう義務付け、障害を持つ生徒の権利を守るという目的で策定された。教師が障害のある生徒をクラスに入れるという難題に取り組んだので、ゲイ、レズビアン、バイセクシュアル、性転換者の活動家もまた、社会に蔓延し暴力的に表現されやすい同性愛嫌悪に注意を向けることを要求した。この要求は多文化教育の中に性的指向をテーマとして紹介することにつながった。これらのさらなる懸念事項は、1990 年代に、多くの多文化教育のカリキュラムに織り込まれた。[xviii]

（4）多文化教育の傾向の移り変わり

有色人種の人口と移民人口が増加し、“少数民族の教育” への注目がより大きくなると共に、多文化教育の人気は白熱した継続的な議論へとつながった。ゲイ[xix] のような一部の作家は、多文化教育の領域を拡大させることに関する懸念を表明したが、それは、多文化教育の当初の目的を拡散させ、今なお社会に浸透している非妥協的な人種差別から生徒と教師の関心をそらすかもしれないという理由からだった。実際に、ある批評家は「人種と文化だけに集中しても正しく理解できなかったとして、このような他の要素すべてに集中して、どのように私たちは正しく理解できるのだろうか？」[xx] と修辞的に問うている。

1990 年代後半に現れた多文化教育における新たな傾向は、白人のアイデンティティと先入観を検証することを後押しするものであった。多文化教育はアフリカ系アメリカ人とその他の非主流派集団が経験していた教育上の不公平に応えるために始まったので、教育者は当初、有色人種とこの国に新しく来た子供たちのニーズと関心に対応することに焦点を当てていた。

多くのワークショップや指導教育コースを行い、研修所を運営した後で、多くの研究者は、多文化教育を実施するうえでの主な障害のひとつは、陰に陽に存在する白人の抵抗であることに気付き始めた。[xxi] 多くの白人教師は、自分たちの先入観と特権を理解し批判することができず、現状を暗黙のうちに意識せず受け入れたことによって、多文化教育の観点と目標を真に理解し包括的にとらえることができなかった。ペギー・マッキントッシュ[xxii] をはじめとする白人の研究者たち[xxiii] は、白人が労せずして得た特権をどのように行使するのか、また白人のやり方が一般的に優れているという先入観をどのように発展させ維持するのかを検証した。

もうひとつの傾向は、多文化教育を形成する多くの異なる理論的枠組み、研究構想、そして多文化教育のさまざまな理論的枠組みや構想および教育実践を総合的に見直すような研究の発展である。1995 年、ジェームス＆チェリー・バンクスは「*多文化*教育に関する研究のハンドブック」を出版した。このハンドブックには多文化教育における多くの著名な学者が執筆した章が盛り込まれており、多文化教育の歴史と変化する状況、さまざまな人種的民

族的集団が受けた教育上の体験、学校と高等教育における多文化的アプローチ、そして多文化教育に関する国際的な観点に関連した多くのトピックについて優れた情報源となっている。このハンドブックによって、多文化教育にある多くの課題、ニュアンス、異なる解釈とそれらの間にある関係が、初めて同じ取り組みの中に登場し、互いとの関連において見直すことができるようになったことを考えると、その出版は極めて重要であった。また、アメリカ歴史協会は 1997 年に『新アメリカ合衆国史・増補改訂版』というアンソロジーを刊行した。これは高校を中心として歴史教育の現場にいる教師のために、アメリカの歴史に関する最新の研究動向を紹介するためにまとめられた論文集で、1990 年の初版からわずか 7 年で新版が出版されている。[xxiv]

（5）多文化教育の定義とその現状

通常、多文化教育の定義は、研究者が判断する非多文化教育がもたらす社会悪のこと、あるいはそのような社会悪の存続を許している現代の既に当然とされている多文化教育に欠けている要素に関する理解を妨げる。多文化教育の概念はすべて二つの特徴を共有している。（1）みなすべて二つの特徴を共有している共通の懸念事項から生まれている。(2)みな文化的多元主義と民族の多様性を教育課程の絶対不可欠な要素にするという願望を共有している。

多文化主義者は多様性を明白に重視し、多文化教育を達成するうえで採用する特定の内容、仕組み、そして実践は周囲の環境によって異なることに同意している。よって、多文化教育を実施するために普遍的な仕組みを押しつけるよりは、自分たちの特定のニーズに合わせるために、上述した概略の枠内で多文化教育の独自の定義を作成するほうが教育者にとって役に立つのである。

多文化教育とは、民族的な問題ことを包括し差別のないカリキュラムを扱いながら、クラスの環境の中で多くの視点から学習し、それらに触れることを意味している。多文化教育においてさまざまな見解が取り入れられることによって、生徒の知識基盤が拡大するだけではなく、独自の経験によって作られた見解の域から出て、他の集団の文化的アイデンティティや経験を重視し尊重するように生徒を奨励することにもなる。そこで同時に生徒は自分自身のことだけではなく、自分が全体としての集団やコミュニティにどのように融合していくかについて考えるよう導かれるはずである。つまり多文化教育は、授業で学習したことを実際の生活の状況と関連させ、応用していくためのツールを生徒に提供するのである。

おわりに

平成 26 年に日本学術会議が発表した「教育における多文化共生」の中でアメリカ合衆国における多文化主義について触れられている。そこでは、アメリカの教育現場において多文化主義の必要性が最も強く訴えられたのは、教育の現場であると述べている。その中で移民やマイノリティの子どもたちに対する教育改善策として“No Child Left Behind Act”（NCLB）2001 年法（2002 年成立）を紹介しているが、これらはアメリカの学校における文化的多様性と具体化されつつあるカリキュラム価格の現状とどのような関連性が見られているのであろうか。他の集団の文化的アイデンティティや経験を尊重するような人格的成長を促すとともに、根本的な教育の平等の機会という命題にも目を向けなければならない現状であり、多文化教育が果たす役割は益々重要になってきている。

引用文献

---

[i] 森茂岳雄「グローバル教育と多文化教育のインターフェイス―移民史学習の可能性―」『教育学論叢』p.150: Suarez-Orozco, Carola.(2008). Learing A New Land: Immigrant Students in American Society. Harvard College, p.372.

[ii] U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. http://nces.ed.gov/pubs2008/nativetrends/tables/table_1_1c.asp.

[iii] Gollnick, D.M., & Chinn, P.C. (1998). *Multicultural Education in a Pluralistic Society* (5th ed.). Columbus, OH: Merrill: NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education): U.S. Department of Education.

National Center for Education Statistics. http://nces.ed.gov/programs/coe/2007/section1/table.asp?tableID=667

iv U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics. http://nces.ed.gov/pubs2007/minoritytrends/tables/table_7_2.asp

v 森茂岳雄「アメリカの歴史教科書における日系人に関する記述の分析」『東京学芸大学紀要　第３部門　社会科学』50,1998. p.91

vi AACTE (American Association of Colleges of Teacher Education). (1973). "No one Model American: A Statement on Multicultural Education." *Journal of Teacher Education*, *24*, p.264: Baker, G.C. (1979). "Policy Issues in Multicultural Education in the United States." *Journal of Negro Education*, *48*(3), pp. 253-266: Banks, J.A. (1988). *Multiethnic Education: Theory and Practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon: Banks, J.A. (1991). *Teaching Strategies for Ethnic Studies* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon: Banks, J.A. (1999). *Introduction to Multicultural Education* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon: Banks, J.A., & Banks, C.A. M. (Eds.) (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan: Boyer, J.B. (1985). *Multicultural Education: Product or Process?* Kansas City, KS: Kansas Urban Education Center: Gold, M.J., Grant, C.A., & Rivlin, H. (Eds.). (1977). *In Praise of Diversity: A Resource Book for Multicultural Education*. Washington, DC: Association of Teacher Educators: Gollnick D.M. & Chinn P.C. (1998). *Multicultural Education in a Pluralistic Society* (5th ed.). Columbus, OH: Merrill: NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education). (2000). *NCATE 2000 Standards Revision*. Electronic Address: http://www.ncate.org/specfoc/2000stds.pdf: Ramsey, P.G. (1998). *Teaching and Learning in a Diverse World: Multicultural Education for Young Children* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

vii 江原武一「多文化教育の国際比較–エスニシティへの教育の対応」玉川大学出版部、2000.2 p.15

viii Connolly, E. William.(1969). "The Challenge to Pluralist Theory." *The Bias of Pluralism*, ed. New York: Atherton Press, p.3.

ix Stent M.D., Hazard W.R. & Rivlin H. (1973). *Cultural Pluralism in Education: A Mandate for Change*. New York, NY: Appleton-Century Crofts.

x NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education). (1977). Standards for the Accreditation of Teacher Education. Washington, DC: Author, p.14.

xi Baptiste M.L. & Baptiste H.P.(1980). Competencies toward Multiculturalism. In H.P. Baptiste & M.L. Baptiste (Eds.). Multicultural Teacher Education: Preparing Educators to Provide Educational Equity, pp.44-72. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.

xii Ramsey G. Patrica, Leslie R. Williams & Edwina B. Vold. (2002). Multicultural Education: A Sourcebook. Contributors: RoutledgeFalmer: New York, p.xi.

xiii Aldridge J., Calhoun C. & Aman, R. (2000). 15 Misconceptions About Multicultural Education. www.udel.edu/bateman/acei/ misconceptions.htm: Derman-Sparks, L. (1989). The A.B.C. Task Force. "Anti-bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children." Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

xiv Bredekamp, S. (1987). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children birth through age 8. (rev. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

xv NCES (National Center for Educational Statistics). (1993). "America's Teachers: Profiles of a Profession." Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

xvi Banks, J. A. (1996). *Multicultural Education,* Transformative Knowledge, and Action: Historical and Contemporary Perspectives. New York: Teachers College Press.

xvii Sleeter, C.E. (1996). Multicultural Education as Social Activism. Albany: State University of New York Press.

xviii 20 U.S.C. § 1400 et. seq., entitled Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004.

xix Gay, G. (1983). "Multiethnic Education: Historical Developments and Future Prospects." *Phi Delta Kappan*. *64*, pp.560-563.

xx Vold E.B. & Pattniak J. (1998). Expected Multicultural Education Outcomes in Teacher Education and the NCATE Factor. Preparing Teachers for Diverse Student Populations and for Equity. Dubuque, IA: Kendall-Hunt, pp.97-107.

xxi Sleeter, C.E. (1992). Keepers of the American Dream. London, UK: Falmer.

xxii McIntosh, P. (1995). White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming to see Correspondences through work in Women's Studies. in M.L. Anderson & P.H. Collins (Eds.), Race, Class, and Gender: An Anthology. Belmont, CA: Wadsworth, pp.76-87.

xxiii Howard, G. (1999). We Cannot Teach What We do not Know: White Teachers, Multiracial Schools. New York, NY: Teachers College Press: Sleeter, C.E. (1994). White Racism. *Multicultural Education*, pp.*1*, 5-8, 39.

xxiv 遠藤泰生「多文化主義とアメリカの過去」『多文化主義のアメリカ』油井大三郎、遠藤泰生編東京大学出版会, 1999.5, p.22.