

原著

中等学校の社会系教科のカリキュラム・マネジメントにおける多文化教育の可能性（1）

— 高等学校公民科「公共」を手がかりとして —

中澤 純一¹⁾

The Possibilities of Multicultural Education in Curriculum Management of Social Studies in Secondary Schools(1): Through the Clues of “Public” in the Subject of Civics in Senior High Schools

Junichi Nakazawa

要約

本研究の目的は、高等学校公民科「公共」において、多様性の尊重や社会正義の実現を視点とした多文化教育のカリキュラムのデザインを示し、カリキュラムの改善に向けた評価の指標となる「多様性の尊重」と「社会正義の実現」の資質・能力とレベルの具体例を提案し、中等学校の社会系教科のカリキュラム・マネジメントにおける多文化教育の可能性を明らかにすることである。特に、本稿（1）では、これまでの日本の学校教育における社会系教科において多文化教育を施行したカリキュラム・マネジメントに関する先行研究を検討し、多文化教育のカリキュラム・デザインの視点及び多文化教育カリキュラムにおける「多様性の尊重」と「社会正義の実現」の資質・能力について提案した。

キーワード：多文化教育、カリキュラム・マネジメント、公共、多様性の尊重、社会正義の実現

1. はじめに—問題の所在—

2017年に小学校及び中学校の学習指導要領、翌年の2018年には高等学校の学習指導要領が告示された。そして、現在、全校種において全面実施されている。これらの学習指導要領において学習指導要領の理念の実現のための重要な鍵概念の一つとして「カリキュラム・マネジメント」が取り上げられている（田村，2019：42）。文部科学省（2018：40）は、カリキュラム・マネジメントについて「各学校にお

いては、生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと」としている。

カリキュラム・マネジメントとは、学びを中心に、学校づくり、学級づくり、授業づくりを行い、

1) 中澤 純一 東京未来大学モチベーション行動科学部 (Tokyo Future University)

PDCAサイクルであるPlan(計画)・Do(実行)・Check(評価)・Act(改善)の4段階を繰り返すプロセスのことである(松尾, 2018:84)。そもそも、「カリキュラム」という用語が日本で用いられるようになったのは、1945年以後10年間ほどの間であり、児童中心の経験主義に立つ戦後新教育及び大学などの高等教育機関が主であった。その後、小学校・中学校・高等学校をはじめとした、初等・中等学校では、ほとんど用いられていなかった。しかし、1975年に旧文部省が刊行した、OECD/CERI(経済協力開発機構・教育研究革新センター)主催の東京セミナー報告書のタイトル『カリキュラム開発の課題』により、再び「カリキュラム」という語が初等・中等学校で使用されるようになった。特に、1998年の学習指導要領改訂以降は、「教育課程」という用語とともに、教育現場で広く用いられている(安彦, 2019:2)。「カリキュラム」という語は、2017・2018年の3月に告示された現行の学習指導要領において、「カリキュラム・マネジメント」という語として例外的に公的枠組みである学習指導要領の中で用いられた。

そもそも「カリキュラム」は英語で表記すると、curriculumになり、和訳すると「教育課程」になる。「カリキュラム」が「教育課程」の日本語訳として同義かと言えば、両者の概念は異なる。「カリキュラム」は、教育計画としての「教育課程」よりも概念が広い用語である。「カリキュラム」には、教育の計画、実施、評価といった意図的・計画的な教育実践の全体としての「顕在的カリキュラム」(松尾, 2018:22)と、学校や教室での生活における社会関係についての規範や信条、価値観など、明示されたカリキュラムではないが、生徒に影響を与える可能性のある無意図的メッセージである「隠れたカリキュラム(Hidden curriculum)」がある(ポーラ、ティモシー、リンダ, 2003:127, 135)。つまり、「隠れたカリキュラム」とは、学校教育の営みの中である種の暗黙の了解的な形で学ばれるカリキュラムであり、教師の意図の有無に関わらず、児童生徒が空気を読むような無形の

目に見えない仕方で学ばれていくカリキュラムと換言することができる。本論では、「カリキュラム」を意図的・計画的な教育実践としての「顕在的カリキュラム」として捉える。

一方、「マネジメント」は英語で記すとmanagementであり、日本語に訳すと「経営」や「管理」などの意味を持つ。田中(2016, 2017)は、社会科の授業をマネジメントする要素として主に6点挙げている。第一に、政治学、経済学、社会学、地理学、歴史学など社会諸科学の研究成果、第二に、児童生徒が持つ既存の知識や認識を教師が踏まえ、共に発展・進化・応用を目指すこと、第三に、児童生徒の認識や価値観へ意図的・無意識的に影響を与える文化の作用を考慮する必要性、第四に、施設・設備・予算などのハード面、第五に、教師は数多くの校務分掌を抱え、授業研究にかける時間が限られているため、合理的かつ効率的なカリキュラムをデザインすることの重要性、第六に、学校固有の組織文化である。従って、社会科の授業における「カリキュラム・マネジメント」は、田中の指摘する主な6つの要素を踏まえながら、カリキュラムをデザインし、実行し、評価し、改善することが求められる。また、学習指導要領に示された社会系教科におけるカリキュラムは、基本的に学習内容の枠組(Scope)とその配列(Sequence)で構成されている。そのため、社会系教科のカリキュラムをデザインしマネジメントする際、学習指導要領や教科書に示されたScopeとSequenceに、多文化教育をはじめとした第3の観点を加えることで、今日的な教育課題の解決に向けて貢献することが可能となる。

翻って、多文化教育は、マイノリティの視点に立ち、社会正義の立場から多文化社会における多様な人種・民族あるいは文化集団の共存・共生をめざす教育理念であり、その実現に向けた教育実践や教育改革運動でもある(松尾, 2013a:29)つまり、多文化教育は、様々な文化を有する人々の多様性や差異性を理解し、受け入れ、尊重しようとする教育の取り組みであると換言することができる。しかし、昨今、

在日コリアンをめぐるヘイトスピーチ、外国にルーツを持つ人々に対する職務質問であるレイシャルプロファイリング¹等をはじめとした外国人や外国にルーツを持つ人々の人権に関し、懸念される状況が社会問題化している。外国にルーツを持つ人々に対する偏見や差別が顕在化している現在、多文化教育実践においては、単にマイノリティである外国につながるの児童生徒の多様性や差異性を尊重するだけでなく、マジョリティである日本人が労なくして得た特権性について日本人児童生徒が気づき、社会正義の実現をめざした意識の変容を促すことが求められる。

そこで本論では、高等学校公民科「公共」において、多様性の尊重や社会正義の実現を視点とした多文化教育のカリキュラムのデザインを示し、カリキュラムの改善に向けた評価の指標となる「多様性の尊重」と「社会正義の実現」の資質・能力とレベルの具体例を提案し、中等学校の社会系教科のカリキュラム・マネジメントにおける多文化教育の可能性を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究の検討

これまでの日本の学校教育における社会系教科において多文化教育を試行したカリキュラム・マネジメントに関する先行研究として、社会系教科におけるカリキュラム・マネジメントに関する研究（須本・田中, 2017、藤原, 2019、二井, 2019）、多文化教育におけるカリキュラム・マネジメントに関する研究（松尾・杉原, 2016）が挙げられる。

須本・田中の研究は、カリキュラム・マネジメントの意義や原理を示し、社会科教育実践のマネジメントとして小学校と中学校における授業づくりや単元開発におけるカリキュラム・デザインを明らかにしている。しかし、実践事例として挙げている大半の実践研究は、社会科教育におけるカリキュラム・マネジメントのPDCAサイクルであるPlan（計画）・Do（実行）を詳細に示しているが、Check（評価）・Act（改善）においては、児童生徒の授業実践にお

ける姿である生徒の学びの軌跡や教師の授業実践後の省察や感想に留まり、カリキュラムの改善に向けた具体的な論及がみられない。一方、藤原の研究は、カリキュラム・マネジメント²とともにカリキュラム・デザインという用語を使用し、マネジメントされた学校の教育課程の中での「まとまった授業単元づくりやその構想、提案」、又は、個々の教師のカリキュラムに対する柔軟な取り扱いや創意工夫された単元づくりという意味で用いている。そして、小学校第6学年を想定し家庭科・総合的な学習の時間・社会科の横断的な発展学習（約20時間）の単元展開を提案している。さらに、本単元は、小学校を想定しているが、内容的には高度であり、探究的な学習単元であるため、中学校や高等学校の地理歴史科「地理総合」での実践の可能性を述べている。藤原の単元展開の構想では、単元の導入とまとめを総合的な学習の時間で行い、単元の展開の軸は社会科におき、家庭科とも一部連携するといった各教科などをつなげる横断的な取り組みが単元の見取り図からも見て取れる。また、単元を通じた社会的な見方・考え方も明記されており、社会科を軸に置いた教科横断型のカリキュラムをデザインする上で有益である。しかし、カリキュラムを計画し、実行した後の、評価・改善に関しては示されていない。二井の研究は、高等学校学地理歴史科「歴史総合」を取り上げ、子どもたちの姿や地域の実態を踏まえ、「歴史総合」のカリキュラムの編成、実施、評価、改善といったPDCAサイクルについて検討している。従来の歴史科目と「歴史総合」の相違、小・中・高等学校を通じた歴史学習の総仕上げとしての「歴史総合」の意義について論じており、高等学校の社会系教科のカリキュラムをデザインする上では有益だが、実施後の評価の指標や改善方法については明らかではない。

一方、松尾・杉原の研究は、マジョリティとしての日本人に焦点をあて、多文化共生に向けて育みたい資質・能力像を示し、カリキュラムをデザインし、実施し、育みたい資質・能力像についての評価を行

い改善へつなげるといったPDCAサイクルの取り組みが明確である。松尾・杉原の実践は大学における留学生・帰国生・一般学生を対象にした科目「多文化コミュニケーション」を取り上げているが、中等学校の社会系教科における多文化教育のカリキュラム・マネジメントを検討する上で示唆に富む。

これらの先行研究は、社会系教科又は多文化教育のカリキュラム・マネジメントのための有用な視点を提供してくれている。しかし、高等学校公民科「公共」において、多様性の尊重や社会正義の実現を視点とした多文化教育のカリキュラム・マネジメントに着目した先行研究は散見されない。

3. 多文化教育のカリキュラム・デザインの視点

カリキュラムのデザインは、ゼロの状態から開始されるのではなく、今あるカリキュラムのどこに問題点があるのかをチェックし、これを少しずつ手直しする試行錯誤の積み重ねによって達成される（田中, 1999: 76-77）。そこで、日本の学校教育における多文化教育、特に社会系教科を中心とした多文化教育のカリキュラム・デザインについて論じてきた森茂の論を中心に多文化教育のカリキュラム・デザインの視点について論じる。

森茂（2014: 62）は、日本の学校において多文化カリキュラムをデザインする際、次の二つの実践可能性を示している。(1) 総合的な学習の時間のように教科や領域の枠にとらわれないテーマを設定して学年・学期を通した特設の多文化カリキュラムをデザインする方法、(2) 学習指導要領に示された各教科、領域における既存の学習内容に多文化教育の視点を加えたり、その視点から再構成する方法（発展学習の可能性も含む）。(1) は、主に総合的な学習の時間の活用を想定しており、場合によっては教科とも関連付けながら構想するものとしている。しかし、すべての学校で取り組むことを期待するのは難しいと指摘している。一方、(2) は現行の教科の学習内容に関連づけ、あるいは既存の学習内容を深化・

発展させ構想することで実践の可能性が高いと述べている。

また、森茂（2014: 63）は、日本の学校のカリキュラム開発においても、学校知を構成しているマジョリティとしての「日本人性」を可視化し、マイノリティの視点から学校知を再構成していく視点の必要性を指摘している。さらに、具体的に、マジョリティの特権を自覚させるような内容、マジョリティとマイノリティの葛藤や対立といった内容、マイノリティの対抗的な語りを学習内容として構成する必要性を挙げている。本論の視点である「多様性の尊重」と「社会正義の実現」からも、カリキュラムをデザインする上で有益である。

社会系教科においては、学習指導要領の内容や使用教科書の単元を参考にしながら、社会系教科カリキュラム全体の中で多文化教育を展開できる単元の可能性を探ることが有効である（森茂, 2019: 75）。さらに、森茂は、各教科、領域で多文化単元構成表を作成すると授業づくりやカリキュラムをデザインする上で有用であることを指摘している。単元構成表を、各学年、教科（科目、分野）ごとに作成し、学習指導要領の内容や教科の単元名、学習課題、関連する概念、具体的事例・資料で構成している。森茂は、中学校社会科を例とした地理・歴史・公民的分野の文化的多様性や社会正義を視点とした多文化教育の単元構成例を分野ごとに挙げている（表1）。森茂の示す中学校社会科の各分野における多文化教育の単元構成例は、学習課題、関連する概念、具体的事例及び資料が的確に明示されており、多文化教育における社会系教科のカリキュラム・デザインにおいて有効活用できる。一方、森茂の単元構成例は、地理的分野、歴史的分野、公民的分野において、それぞれ2つの事例を示したものであり、一教科全体を通したものではない。しかし、森茂の単元構成例は、高等学校の公民科「公共」においても、学習指導要領に示された内容と多文化教育と関連したカリキュラムを構想する上でも有益である。

表1 中学校社会科の各分野における多文化教育の単元構成例

	内容(単元名)	概念	学習課題	具体的事例/資料
地理的分野	世界の諸地域 (ブラジルの生活と環境)	移民/移住、文化変容、共生、人種差別、など	なぜブラジルに日本人がいるか。日本人移民や日系人はブラジルでどのような生活をしているか。	日本人ブラジル移民、日系ブラジル人、コーヒー農園ほか
	日本の諸地域 (さまざまな人が暮らす東京)	移民/移住、文化多様性、相互依存、共生、など	外国人が集住している地域はあるか。なぜそこに集住しているか。同じ出身国の人を繋げる組織や施設があるか。	多言語広報誌、コリアンタウン、在留外国人統計ほか
歴史的分野	近世の日本 (江戸幕府の成立と鎖国)	文化交流、抵抗、特権性、差別、先住民、など	鎖国の中アイヌは北方とどのような交易をしていたか。アイヌは松前藩の不当な政策に対してどのように抵抗したか。	蝦夷錦、夷酋列像、シャクシャインの戦いほか
	近現代の日本と世界 (第二次世界大戦とアジア・日本)	人権、差別、平等、社会正義、特権性、抗議、など	戦後の社会運動の広がりの中で、どのような人々が差別からの解放を求めたか。その差別はすぐに解消されたか。	部落解放運動、全国水平社、女性参政権請求ほか
公民的分野	私たちと政治 (人間の尊重と日本国憲法)	人権、社会的抵抗、特権性、差別、コロナリズム、多文化主義、など	日本では、同和地区出身者、アイヌ民族、在日外国人、女性、障がい者に対してどのような差別が行われてきたか。そのような差別や抑圧とどのように闘い、権利を獲得してきたか。	同和对策審議会答申、指紋押捺制度、女性差別撤廃条約、障害者差別解消法、合理的配慮ほか
	私たちと国際社会の諸課題 (世界平和の実現)	葛藤、紛争、抵抗、差別、人種、共生、難民、協力、など	異なる文化をもつ複数の民族が暮らしている世界の地域において、民族間でどのような紛争が起きているか。その解決のために国際機関によってどのような活動が行われているか。	同時多発テロ、地域紛争、民族紛争、平和維持活動、シリア難民ほか

(出典：森茂 2019：76-77)

4. 多文化教育カリキュラムにおける「多様性の尊重」と「社会正義の実現」の資質・能力

4.1. 多文化教育カリキュラムにおける「多様性の尊重」

多文化教育は、マイノリティが独自の文化を捨て、マジョリティの文化を受け入れることを強られる同化主義に対して、多様な文化の承認と共存をめざす多文化主義を本質的な理論としている。ニエト(2009:688)は、多文化教育を定義するなら包括的なものであると述べている。なぜなら、多文化教育は、人々のエスニシティ、社会階級、言語、セクシャルオリエンテーション、宗教、ジェンダー、人種など射程が広い。そして、多文化教育は、他の差異に関係なく、あらゆる人々に関するものであり、またあらゆる人々のためのものである。さらに、支配文化の中で育った生徒こそが多文化教育を必要としており、一般的に多様性に関しては最も過った教育を受

けているという議論が説得力を持ちうると、ニエトは指摘している。つまり、マジョリティ集団に属する生徒は、自身の生活様式や行動様式、思考様式等がスタンダードであり、社会で受け入れられることは当たり前だと感じている。そして、自分達とは違う他の全ての者はマイノリティ集団であり、異質のものとして捉える傾向にある。従って、多文化教育のカリキュラムをデザインするにあたり「多様性の尊重」を視点として、多様な背景を有する人々との関係で構成されている社会の中で、生徒に文化的な差異のみならず、個々が個人的な差異も持ち合わせ、さらには、他者との共通性も併せ持っていることを観取させるよう構想することが求められる。

松尾(2019:38-41)は、日本人性の概念を手がかりに、多文化教育で育成が求められる資質・能力について、①日本人性に気づき、自分自身が変わろうとする資質・能力、②文化的な差異を理解し、マイノリティの声に耳を傾ける資質・能力、③多文化

共生社会を築いていこうとする資質・能力の3つを挙げている。

なお、ここでの日本人であることを示す日本人性とは、日本人/非日本人（外国人）の差異のポリティクスによって形成されるものであり、日本人のもつ目に見えない文化実践、自分・他者・社会を見る視点、構造的な特権から構成されるもののことである。つまり、日本人であること（日本人性）は、不可視な文化実践をもっており、日本社会では、日本人の制度、慣習などに従って社会生活が営まれている。このような文化的な慣行は当たり前のことであり、日常生活においてマジョリティである日本人は意識していない。また、日本人であること自体が、自分・他者・社会を見る視点をもっており、日本社会において何が普通で標準かは、マジョリティである日本人の基準をものさしとして決定されている。さらに、日本人であることは、日本社会において構造的な特権を有しており、目に見えない文化的な規範をもつため、自らのルールが暗黙のうちに優先される（松尾 2013b, 2019）。

松尾の多文化教育で育成が求められる3つの資質・能力について「多様性の尊重」の視点からみると、①日本人性に気づき、自分自身が変わろうとする資質・能力とは、日本人であることの自文化中心主義的なパースペクティブを自覚し、自らが日本社会の脱中心化を試みようとする意識改革の必要性、日本人性をもたらす自らの自文化中心主義に気づき、多文化共生に向けて自分自身が変わろうとする資質・能力を培うことである。②文化的な差異を理解し、マイノリティの声に耳を傾ける資質・能力とは、文化的な多様性と同質性についての敏感な感覚や認識をもち、自分とは異なる他者の語りを真摯に傾聴していくことの必要性、多様性と同質性のあり様に敏感になるとともに、そのような理解のもとにこれまで沈黙させられてきたマイノリティの声に真剣に耳を傾けていくことの重要性のことである。③多文化共生社会を築いていこうとする資質・能力とは、自分とは異なる人々と共に生き、よりよい社会をつくって

いくことへの決意と意思であり、異なる他者を完全に理解することはできないという現実を受け止めつつも、可能な限り理解しようと努力する前向きで誠実な姿勢、多文化共生社会に向けて社会正義の視点を持ち、相互理解を図りながら、ともに問題解決していく責任ある多文化市民となっていく決意と意思のことである。

松尾の多文化教育で育成が求められる3つの資質・能力は、日本人性の持つ特権性についての視点からの考察である。多文化教育のカリキュラムをデザインする上での「多様性の尊重」の視点として、マジョリティが労なくして得た特権性について気づく視点を包含することは重要であり、松尾の提唱する多文化教育で育成が求められる3つの資質・能力とも合致する。特権性に対して思考することは、マイノリティに対する差別や偏見を軽減し、マジョリティの生徒の意識に変容を促す上で、カリキュラム・デザイン及びマネジメントにおける「多様性の尊重」の視点として重要な観点である。そこで次節では、多文化教育カリキュラム・デザインにおける「多様性の尊重」の資質・能力について検討する。

4.2. 多文化教育のカリキュラム・デザインにおける「多様性の尊重」の資質・能力

多文化教育のカリキュラム・デザインにおいて求められる「多様性の尊重」にむけた資質・能力は、マジョリティの持つ特権性からの示唆である。例えば、松尾が指摘しているように、日本人の持つ特権性とは、「日本人であることはさらに、日本社会において構造的な特権をもつことを意味する。それは、日本人がマジョリティの権力を行使して獲得したというよりは、可視化されない日本文化の実践を通して暗黙の了解の形で享受されたものである。意識にのぼらない日本人の経験、価値、生活様式は、外国人にも当然のこととして同様に適用されることになる（松尾, 2013b:7-8）」ことを意味している。つまり特権性とは、マジョリティの集団に属していることで無意識の内に何の苦労もなく得られた優位性である。そこで、カリキュラム・デザインにおける「多

表2 多文化教育のカリキュラム・デザインにおける「多様性の尊重」の資質・能力

	資質・能力	内 容
①	自己中心的な見方・考え方を脱却する資質・能力	マジョリティの集団に属していることで無意識の内に何の苦勞もなく得た特権性に気づき、自己を中心においた見方・考え方を克服しようとする資質・能力。
②	他者の見方・考え方を受容する資質・能力	文化的な差異を理解し、自分とは異なる人々の存在を認め受けとめ、マジョリティが持つ特権性がマイノリティにとって生きにくい社会を形成していることに気づき、マイノリティの見方や考え方を取入れる資質・能力。
③	自分自身が変わりアライとなる資質・能力	マジョリティが持つ特権性によって形成された優位性を批判的に見直し、様々な課題を共に乗り越え、マイノリティのアライとなり、多様性を尊重した社会を創造しようとする資質・能力。

(筆者作成)

「多様性の尊重」の資質・能力として、表2の①自己中心的な見方・考え方を脱却する資質・能力、②他者の見方・考え方を受容する資質・能力、③自分自身が変わりアライとなる資質・能力の3つの資質・能力を提案する。

第一に、自己中心的な見方・考え方を脱却する資質・能力が求められる。自己中心的な見方・考え方を脱却する資質・能力とは、マジョリティの集団に属していることで無意識の内に何の苦勞もなく得た特権性に気づき、自己を中心においた見方・考え方を克服しようとする資質・能力のことである。マジョリティの立場にある生徒は、マジョリティの集団に属しながら生活してきたことから、意識的・無意識的な経験や学びの結果により、自分にとって自然で当たり前であること自体が、時には社会構造の中で優位な特権性であることに気づかないことが往々にしてある。多様性を尊重するためには、マジョリティが労なくして得た社会的な特権に気づくことが必要である。そこで、自己を中心においた見方や考え方を克服し、自分や他者を変える力が自分にはあると思えるように素養を高めることが求められる。

第二に、他者の見方・考え方を受容する資質・能力が求められる。この資質・能力とは、文化的な差異を理解し、自分とは異なる人々の存在を認め受けとめ、マジョリティが持つ特権性がマイノリティにとって生きにくい社会を形成していることに気づき、マイノリティの見方や考え方を取入れる資質・能力のことを意味する。つまり、マジョリティの特権性に対する無自覚さが、マイノリティへの誤った差別意

識に陥り、マイノリティにとって生きにくい社会を形成することに繋がっている。さらに、私たちは“我々”と“彼等”というように、自分が属する集団と他者の集団の文化的な差異に捉われ区別して考えることがある。時には、この分離が集団間や個々の差別や偏見を生み出し助長することがある。しかし、多様性は、現実には、重層的であり状況に依存し、個人は複数の文化集団に同時に帰属している。そして、個人の視点からどの集団が意味をもつかは状況によって異なる。私たちは、状況や環境の変化によって、マジョリティにもマイノリティにもなりうることもある。従って、自分自身のアイデンティティを保ちながらも、マイノリティの差異を受けとめ多様性を尊重することは、マジョリティが持つ特権性がマイノリティにとって生きにくい社会を形成していることへの気づきを促す。

第三に、自分自身が変わりアライとなる資質・能力が求められる。この資質・能力は、マジョリティが持つ特権性によって形成された優位性を批判的に見直し、様々な課題を共に乗り越え、マイノリティのアライとなり、多様性を尊重した社会を創造することを示す。アライを英語表記すると、allyになり「味方」を意味する³。差別の問題がマジョリティ側の問題であり、マジョリティの特権性が差別の構造を生み出していることを把握することで、マジョリティが持つ特権性によって形成された優位性を批判的に見直すことにつながる。そして、マジョリティは周囲から中立であると見なされやすい特権性があることから、マジョリティが社会の差別や偏見に異議申し

立てをしやすい利点があり、様々な課題を共に乗り越えることを可能にする。さらに、マイノリティの味方となることで、誰もが声を上げやすい社会につながり、多様性を尊重した多文化共生社会を創造することができる。

4.3. 多文化教育カリキュラムにおける「社会正義の実現」

1990年代以降、多文化教育は、批判理論を基盤とする批判的人種理論、批判的教育学などに影響を受けた展開がなされてきているにも関わらず、本来、多文化教育の目的でもあるとされてきたマイノリティに対する不平等や不正義、差別に立ち向かうための実践である「社会正義のための教育」は、必ずしも十分に議論が尽くされてきたわけではない（森茂・青木，2019：23-24）。

「社会正義（social justice）」とは、「権力や資源をより公平に分配し、あらゆる人が尊厳や自己決定権を持って、心身ともに安全に暮らせる方向を模索するものである」（グッドマン，2017：5）である。さらに、「社会正義」をめざす取り組みのためには、「不公平な制度的構造や政策、慣行を変え、支配的イデオロギーを批判的に問い直す」（グッドマン，2017：5）ことが重要である。渋谷（2021：92）は、特権を持つ人々が自らの立場を知り、その立場に由来する資源、情報、権力を適切に用いることで、より公正な社会に向けた働きかけが可能になり、マジョリティである特権集団が当たり前としていることに自ら気づき問い直すことや優位な立場にあることを認め自分を変え行動していくことには抵抗も強く適切なアプローチが必要であることを指摘している。つまり、マジョリティにとって優位な社会構造について批判的に問い直し、社会正義の実現を目指した公正な社会について考えることが大切である。

社会正義の実現を目指す上での鍵概念として「特権性の可視化」があげられる。マジョリティが持つ「特権性」によって形成された優位性を批判的に問い直し、マイノリティと新たな関係性や別の関係性を再構築するために「特権性の可視化」が重要であ

る。グッドマンは、『『特権集団の人々』という用語があることは、優位でない集団の人々もいるということである。抑圧のシステムは支配と服従の関係で成り立っている。そこには不平等な権力関係が存在し、それによってある集団の犠牲のもとに他の集団の利益がもたらされる。』（2017：7）と指摘している。また、私たちは、複数の社会的アイデンティティを有しており、社会的なカテゴリーや立場によって特権集団と劣位集団のどちらにも属することができる。つまり、私たちは権力構造のどちら側にも立つことを意味する。さらには、特権集団に属していても、私たちの中の劣位のアイデンティティによって権力や特権性が断たれずとも狭められることもある（グッドマン，2017：11）。全ての人々には複数の社会的カテゴリーがあり、特権集団と劣位集団のような二項対立ではなく、より複雑な構造から成り立っている。これは、抑圧が起こるレベルにも関係している。抑圧は個人、集団・コミュニティ、制度のレベルまでまたがり、お互いに関係し、交差しながらそれぞれに影響し合っている（森茂・青木，2019：25-26）。特権性を可視化することは、マイノリティ集団における差別や抑圧を表面化し、不公平や不正義な社会構造を批判的に問い直し、社会正義の実現にむけて重要な要素である。そこで次節では、多文化教育カリキュラム・デザインにおける「社会正義の実現」の資質・能力について検討する。

4.4. 多文化教育のカリキュラム・デザインにおける「社会正義の実現」の資質・能力

多文化教育は、生徒や教員に社会正義のために学んだことを行動に移すことを促す（ニエト，2009：692）。つまり、教育的営みを通し、生徒達の身近に存在する不公正や不正義に関わる問題の解決に向けて、自らが行動へ移すことが大切である。

Southern Poverty Law Center（南部貧困法律センター）の使命を支持することを目的に、社会の偏見を軽減し、全米の学校の公平性を促進するプログラムを開発している Learning for Justice⁴（2022：3）は、社会正義基準を Identity（アイデンティティ）、

表3 領域「正義」と「行動」のアンカー基準

領域	アンカー基準
正義	11 生徒は固定観念を認識し、グループの代表としてではなく、個人として人々と関係をもつ。
	12 生徒は、個人レベルでの不公平（例：偏った言論）と制度的、体系的レベルでの不公正（例：差別）を認識する。
	13 生徒は、歴史的、今日的な、世界にある偏見や不公正の悪影響を分析する。
	14 生徒は、権力と特権が対人関係やグループ間、組織レベルでの関係に影響を与えることを認識し、それらが権力と特権のダイナミクスによってどのように影響を受けたかを考察する。
	15 生徒は、世界中の社会正義の歴史に関連する人物、グループ、出来事、さまざまな戦略や哲学を特定する。
行動	16 生徒は、人々が自分自身のアイデンティティのために排除されたり虐待されたりしたときに共感を示し、自分自身が偏見を経験したときに懸念を抱く。
	17 生徒は、排除、偏見、不公正に立ち向かうことが自分の責任であることを認識する。
	18 生徒は、自分や他の誰かが偏見によって傷つけられたり、不当に扱われたりしたときに、勇気と敬意を持って声を上げる。
	19 生徒は、日常生活の中で偏見や不当に立ち向かう時期と方法について理に適った決定をし、仲間やグループからの否定的な圧力にもかかわらず行動に移す。
	20 生徒は、世界における偏見や不公正に対し集団行動を計画し実行し、どの戦略が最も効果的であるかを考察する。

(Learning for Justice : 2022より筆者訳出)

Diversity（多様性）、Justice（正義）、Action（行動）の4つの領域であるIDJAに分け、それぞれの領域で計20のアンカー基準を示している。特に、IDJAについて教えることで、反バイアス、多文化、社会正義の問題に取り組むことができるとしている。表3は4つの領域のうち、「社会正義の実現」の資質・能力を検討する上で有用な「正義」と「行動」のアンカー基準を抄出したものである。

Learning for Justiceの示すアンカー基準は、マジョリティにとって優位な社会構造を批判的に捉え、社会正義の実現を目指す上で重要な資質・能力である。さらに、多文化教育のカリキュラム・デザインにおける「社会正義の実現」の資質・能力を検討する上で有用可能な視点である。

4.5. 多文化教育のカリキュラム・デザインにおける「社会正義の実現」の資質・能力

多文化教育における「社会正義の実現」の資質・能力として、生徒達の身近にある不公正や不正義、偏見や抑圧に関わる課題の解決に向けて考え行動に移すことが求められる。そこで、Learning for Justiceの社会正義基準が示す、社会正義の実現にむけた正義と行動のアンカー基準を参考にし、カリキュラム・デザインにおける「社会正義の実現」の資質・能力として、①正義の資質・能力、②行動の資質・能力を提案する（表4）。

正義の資質・能力の内容として、第一に、固定観念や個人及び制度的、体系的レベルでの不公正を認識する資質・能力が求められる。マイノリティの人々

表4 多文化教育のカリキュラム・デザインにおける「正義」と「行動」の資質・能力

資質・能力	内容
① 正義の資質・能力	a 固定観念や個人及び制度的、体系的レベルでの不公正を認識することができる。
	b 身の回りや世界にある偏見や不公正の影響を、歴史的及び今日の社会の状況から分析することができる。
	c マジョリティの特権性が、対人関係や集団関係に影響を与えていることを認識し、その特権性によってマイノリティの個人や集団がどのような影響を受けているのか考察することができる。
② 行動の資質・能力	a 不公正や不正義、偏見や抑圧に立ち向かうことが自分の責任であるという自覚をもつことができる。
	b 身近にある不公正や不正義、偏見や抑圧に関わる課題の解決に向けての方法や時期を考え行動に移すことができる。

(筆者作成)

や集団に対するステレオタイプ的な固定概念を理解し、払拭することで、マイノリティへの抑圧や差別を認識することにつながる。第二に、身の回りや世界にある偏見や不公正の影響を、歴史的及び今日の社会の状況から分析をする資質・能力である。生徒自身の身の回り、地域社会等にある不公正や不正義、偏見や差別に目をむけ、マイノリティはどのような影響を受けているのか、現状や歴史認識、歴史的出来事や史料から分析をすることが求められる。第三に、マジョリティの特権性が、対人関係や集団関係に影響を与えていることを認識し、その特権性によってマイノリティの個人や集団がどのような影響を受けているのか考察する資質・能力である。マイノリティである個人や集団に与えるマジョリティの特権性を社会的構造上の課題として批判的に問い直すことが重要である。

行動の資質・能力の内容として、第一に、不公正や不正義、偏見や抑圧に立ち向かうことが自分の責任であることを認識する資質・能力が求められる。社会正義の実現のためには、マジョリティの権力性を問い直し、社会構造においてマジョリティとマイノリティ間における不公正や不正義、偏見や差別について、生徒が主体的に解決に向けて社会参画の力を育むことが要求される。行動に移す初歩段階として、不公正や不正義、偏見や抑圧に立ち向かうことが生徒が自身にとって自らの責務であることを自覚しなければ行動の変容は期待できない。そして、社会行動への萌芽も生まれにくい。第二に、身近にある不公正や不正義、偏見や抑圧に関わる課題の解決に向けての方法や時期を考え行動に移す資質・能力である。生徒の身近に存在する不公正や不正義に関わる課題を解決する責任を自覚することに留まるのではなく、その課題の打開策や解決方法を考え、どのような過程を踏み社会行動への手立てを考察し、実際に生徒が社会行動に移すことが求められる。

これらの「多様性の尊重」及び「社会正義の実現」にむけた資質・能力を多文化教育のカリキュラム・デザインに反映させ、カリキュラム・マネジメントに

向けた手がかりとする。

（この頁続く）

付記

本研究は、日本学術振興会学術研究助成基金助成金研究活動スタート支援（課題番号：22K20257、研究代表者 中澤純一）の助成によるものである。

注

- 1 東京弁護士会外国人の権利に関する委員会（2022）のレイシャルプロファイリングに関するアンケート調査によると、過去5年程の間に職務質問を受けた者は、回答者の62.9%を示している（問11）。また、過去5年程の間に職務質問を受けた人の内、2～5回程度あると回答した者が50.4%、6～9回程度は10.8%、10回以上は11.5%と、合計72.7%の人が複数回にわたり職務質問を受けていた。多数に渡って職務質問を受けている者も一定程度いる。さらに、職務質問を受けた者の内、85.4%の人が、「警察官が最初から外国ルーツを持つ人であることを認識して回答者に声をかけてきた」と認識しており（問19）、その理由について92.9%の人が「身体的特徴」と回答している。回答者のうち大多数の者が、警察官が外国ルーツを持つ人であると認識した上で職務質問をしたと感じていることが分かる（問20）。
- 2 藤原（2019）では、「カリキュラム・マネージメント」を「カリキュラム・マネジメント」と同義語として表記している。
- 3 「味方（ally）」とは、マジョリティ集団の一員でありながら、マイノリティ集団への差別や不公正に対して異議を唱え、行動を起こす人々のことを示す（出口、2021：170-172）。
- 4 Southern Poverty Law Center（南部貧困法律センター）は、アメリカ合衆国のアラバマ州モンゴメリーに拠点を置き、1971年に設立された非営利の市民団体である。憎悪や偏見と闘い、社会の最も弱い立場の人々のために正義を追求することを理念としている。Learning for Justiceは、Southern Poverty Law Centerの使命を支持することを目的に設立されたNGO団体である。1991年にTeaching Toleranceとして設立し、2021年にLearning for Justiceに改名された。Learning for Justiceは、教育者、学生、保護者、地域社会と

の活動に対し、文化と風潮、カリキュラムと指導方法、リーダーシップ、家族と地域社会との繋合に焦点を当てている。Learning for Justiceは、様々な教育リソースを提供してきた。Social Justice Standards:The Learning For Justice Anti-Bias Frameworkをはじめとした、Learning for Justiceが提供する無料の教育リソースは、教育者、若者、保護者等、全てのコミュニティの人々に対して、知識と（使用者による）振り返りが共有されている。

引用文献

- 安彦忠彦 (2019) 「カリキュラムとは何か」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム研究の動向と展望』教育出版、2、45頁
- 須本良夫・田中伸 (2017) 『社会科教育におけるカリキュラム・マネジメントーゴールを基盤とした実践及び教員養成のインストラクションー』梓出版社
- 渋谷恵 (2021) 「特権を意識するー日本の大学における授業実践を通してー」坂本光代『多様性を再考するーマジョリティに向けた多文化教育ー』上智大学出版、92頁
- ダイアン・J・グットマン、出口真紀子監訳 (2017) 『真のダイバーシティをめざしてー特権に無自覚なマジョリティのための社会的公正教育ー』上智大学出版、5、7、11頁
- 田中伸 (2016) 「社会科の授業づくりの理論を探る」原田智仁編著『社会科教育のルネサンスー実践知を求めてー』保育出版社、70-71頁
- 田中伸 (2017) 「カリキュラム・マネジメントに基づく社会科授業デザインの方略」須本良夫・田中伸編著『社会科教育におけるカリキュラム・マネジメントーゴールを基盤とした実践及び教員養成のインストラクションー』梓出版社、9-11頁
- 田中統治 (1999) 「カリキュラムの社会学的研究」安彦忠彦編『新版カリキュラム研究』勁草書房、76-77頁
- 田村知子 (2019) 「教育課程行政からカリキュラム・マネジメントへ」金馬国晴編著『カリキュラム・マネジメントと教育課程』学文社、42頁
- 出口真紀子 (2021) 「みえない『特権』を可視化するダイバーシティ教育とは？」岩渕功一編著『多様性との対話ーダイバーシティ推進が見えなくするものー』青弓社、170-172頁
- 東京弁護士会外国人の権利に関する委員会 (2022) 『2021年度外国にルーツをもつ人に対する職務質問（レイシャルプロファイリング）に関するアンケート調査最終報告』 (https://www.toben.or.jp/know/iinkai/foreigner/26a6af6c6f033511ccccf887e39fb794e_2.pdf, 2022年11月23日最終閲覧)
- 二井正浩 (2019) 「高等学校地理歴史科『歴史総合』とカリキュラムマネジメントー歴史学習と『私たち』ー」社会系教育学会編『社会系教科教育学研究のブレイクスルーー理論と実践の往還をめざしてー』風間書房、56-66頁
- ニエト、ソニア (2009)・太田晴雄監訳、フォンス智江子、高橋三千代訳『アメリカ多文化教育の理論と実践ー多様性の肯定へー(世界人権問題叢書69)』明石書店、688、692頁
- 藤原孝章 (2019) 「『持続可能な社会の創り手』を育てる小学校社会科カリキュラムマネジメントー『SDGsに気づき、SDGsを通して学ぶカリキュラムデザイン“昆布ロード”単元の提案』ー」社会系教育学会編『社会系教科教育学研究のブレイクスルーー理論と実践の往還をめざしてー』風間書房、43-55頁
- ポーラ・A・コルデイロ、ティモシー・G・レーガン、リンダ・P・マルチネス著・平沢安政訳 (2003) 『多文化・人権教育学校をつくるーTQE理論にもとづく実践的ガイドー』明石書店、127、135頁
- 松尾 知明・杉原 由美 (2016) 「日本型多文化共生社会に向けた学びのデザインーカリキュラムマネジメントの視点からー」異文化間教育学会『異文化間教育』44号、82-97頁
- 松尾知明 (2013a) 『多文化教育がわかる事典ーありのままに生きられる社会をめざしてー』明石書店、29頁
- 松尾知明 (2013b) 「日本における多文化教育の構築ー教育のユニバーサルデザインに向けてー」松尾知明編『多文化教育をデザインするー移民時代のモデル構築ー』勁草書房、34、7-8頁
- 松尾知明 (2018) 『新版教育課程・方法論ーコンピテンシーを育てる学びのデザインー』学文社、22、84頁
- 松尾知明 (2019) 「多文化教育で育成がめざされる資質・能力」森茂・川崎・桐谷・青木編 (2019)、38-41頁
- 森茂岳雄・青木香代子 (2019) 「多文化教育再考ー社会正義の実現にむけてー」森茂・川崎・桐谷・青木編 (2019)、23-24、25-26頁
- 森茂岳雄・川崎誠司・桐谷正信・青木香代子編著 (2019) 『社会科における多文化教育ー多様性・社会正義・公正を

学ぶー』明石書店

森茂岳雄（2014）「多文化教育」山下晋司編『公共人類学』
東京大学出版会、62、63頁

森茂岳雄（2019）「社会科における多文化教育のカリキュ
ラム・デザインと単元開発」森茂・川崎・桐谷・青木
編（2019）、75-77頁

文部科学省（2018）『中学校学習指導要領解説 総則編』

東山書房、40頁

Learning for Justice（2022）. *Social justice standard:
The learning for justice anti-bias framework.*, ([https://
www.learningforjustice.org/sites/default/files/2022-10/
Learning-for-Justice-Magazine-Issue-3-Fall-2022-
Web-10202022.pdf](https://www.learningforjustice.org/sites/default/files/2022-10/Learning-for-Justice-Magazine-Issue-3-Fall-2022-Web-10202022.pdf), 2022年11月28日最終閲覧)

（なかざわ じゅんいち）

【受理日 2022年12月14日】