

多文化的構築主義に基づく社会科教育内容編成の原理

— 文化相対主義の課題の克服 —

渡部 竜也

(2003年9月30日受理)

The theory of material construction in Social Studies based on Multicultural Reconstructionism
— In order to overcome the faults of Multicultural Education based on Cultural Relativism —

Tatsuya Watanabe

The aim of this paper is to consider how to deal with the conflicts of cultural values in Social Studies lessons to defeat the faults of Cultural Relativism by researching and comparing the texts edited by Multicultural Reconstructionist in U.S.A. This paper investigated the mechanism of the textbook based on Cultural Relativism, and showed that the Cultural Learning based on Cultural Relativism has three faults. These are (1) heavy contents, (2) not overcoming the western cultural centric view, and (3) teaching stereotype image of the area. In order to overcome them, the text edited by Multicultural Reconstructionist had two kind of approach. One is "Comparing and Evaluating Cultural Values" approach, and the other is "Participating the Discussion of the Affairs caused by Cultural Conflicts" approach. This paper attempted to investigate and compared the mechanism of these two, and concluded that the latter is able to overcome these three faults all.

Key words: Multicultural Education, Multicultural Reconstructionist, Cultural Relativism

キーワード：多文化教育，多文化的構築主義者，文化相対主義

I. 問題の所在

多文化教育の先進国である合衆国では、60年代に起こった公民権運動の影響を受けて自文化中心主義が批判され、従来の歴史・地理などの社会科カリキュラムに異文化学習が組み込まれるようになり、やがてこれらから独立した社会科の一領域として実践されるようになった。これらはその多くが、文化相対主義を唱え、文化的寛容 (Cultural Tolerance) を説いている。つまり異国の文化を知ることで、文化的多様性を理解し、それを尊敬し認めようとする思想に基づいている。

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査員に審査を受けた。

審査委員：池野範男 (主任指導教官)、片上宗二、
小原友行、角屋重樹

しかし近年、合衆国ではこうした文化相対主義の文化学習では、異文化の知識を増やしても異文化に対する偏見や蔑視を克服できないと批判がなされるようになった¹⁾。そしてこの課題を克服するために、積極的に異文化同士を比較させ、より良いと思う文化を選択させるなどすることで、異文化の実態を知り、文化間の価値の相違をより明確に理解するだけに留まらず、自地域の文化にも、他地域の文化にも批判の目を向けようとする学習が開発されるようになった。これは「多文化的構築主義 (Multicultural Reconstructionism)」²⁾と呼ばれている。この学習を内容編成・教授方略の観点から整理すると、二つのタイプの実践に分けることができる。一つは、単純に異文化同士の比較をして、より良い方を選択させるタイプである (「比較考量型」と呼ぼう)。もう一つは、文化接触などが原因で引き起こされた価値葛藤問題の実例を積極的に取り入れ、こ

れを議論させるタイプである(「問題議論型」と呼ぼう)。

このような合衆国の社会科の実情から、次のような疑問が生じる。①文化相対主義の文化学習が異文化に対する蔑視を克服できないのはなぜか。②他にどのような課題があるのか。③比較考量型と問題議論型のどちらがその課題をより克服できているのか。である。

これまでのわが国の社会科における文化学習に関する研究は、個別の教材の構造を示す論文がほとんどである³⁾。そのため、上記の三つの疑問に答えるものとなっていない。わずかに松本(2003)が類型的な研究をしているが⁴⁾、この研究は、文化学習をもっと広範囲に扱い、①～③の問題意識に焦点化されていない。合衆国では、バンクス⁵⁾やスリーター⁶⁾らが多文化教育の類型研究を行っている。これらは、文化相対主義と多文化的構築主義を分けて比較検討し、文化相対主義型が学習者の異文化に対する蔑視を克服できない原因を追求しているため、①の疑問にある程度答えていると言える。しかし、彼らの議論は①に集中しているために、文化相対主義型が持つ他の課題を見ていない。また、彼らの類型は多文化的構築主義を一括に扱うので、比較考量型と問題議論型のどちらを社会科で実践することがより望ましいのか、とした③の疑問には答えることができていない。

そこで筆者は、三つの疑問に答えるべく、本論で文化相対主義型、比較考量型、問題議論型、3つの典型的な教材を、その内容編成と授業の方略に視点を置いて比較し、その特質と限界の解明を試みる。

II. 文化相対主義の学習論

1. 文化相対主義型の特質：『国と文化』を事例として

まず、文化相対主義の立場から開発された教材の典型例として、ウィラーが1994年に編集した『国と文化(Countries and Cultures)』⁷⁾を取り上げる。この教材の全体計画を示したものを表1、また1章単元4「フランス」の授業を再現したものを表2に示す。この内容編成としての特質の第一は、単元が国家別で組まれていることである。表1にあるように、各章はヨーロッパ、オリエント(アジア)、太平洋地域、中東、アフリカ、ラテンアメリカ、北アメリカと、世界の諸地域を包括的にカバーし、単元はその地域にある代表的な国が取り上げられている。そして特質の第二は、表2に見られるように、単元では、位置の確認、国の歴史、偉人の調査(ジャンヌ・ダルク)、名所や料理などの文化的特徴(フランス料理・TGV・エッフェル塔)といった文化内容を系統的・概括的に教える構成となっている。これは他の単元でも同じで、例えば2

表1. 『国と文化』の全体計画

1章 ヨーロッパ	単元3 イラク
単元1 イギリス	単元4 サウジアラビア
単元2 ドイツ	単元5 イスラエル
単元3 スウェーデン	5章 アフリカ
単元4 フランス	単元1 エジプト
単元5 ギリシャ	単元2 モロッコ
単元6 イタリア	単元3 ガーナ
単元7 ロシア	単元4 ケニア
単元8 スペイン	単元5 ザンビア
2章 オリエント	単元6 南アフリカ
単元1 インド	6章 ラテンアメリカ
単元2 中国	単元1 メキシコ
単元3 日本	単元2 グアテマラ
単元4 韓国	単元3 コスタリカ
単元5 タイ	単元4 ペルー
単元6 インドネシア	単元5 チリ
3章 太平洋地域	単元6 ブラジル
単元1 オーストラリア	単元7 アルゼンチン
単元2 ニュージーランド	単元8 ウルグアイ
4章 中東	7章 北アメリカ
単元1 クウェート	単元1 合衆国
単元2 イラン	単元2 カナダ

(Ron Wheeler, *Countries and Cultures*, A Frank Schaffer Publication, Inc., 1994, pp.ii-iii より筆者作成)

表2. 『国と文化』1章単元4「フランス」の授業構成

	教師の主な発問	教授学習過程	子どもから引き出した知識
地理	○フランスはどこにあるのでしょうか。	T:世界地図を提示する	
偉人	○写真にある女性は、イギリスに捕まって魔女として火あぶりにあった人物である。彼女の名前は何か。何をした人物か。	T:写真を提示して発問する S:答える	○百年戦争でイギリスを破り、オルレアン包囲から国王シャルル7世を救った英雄ジャンヌ・ダルク
文化的特徴(名所・料理)	○1991年3月18日に鉄道世界最高速度を達成した写真の鉄道は何か。 ○写真はパリの観光名所として有名だが、何か。 ○フランスは料理で有名な国である。次のフランス語は料理を示す言葉だが、それぞれ何か。 ・Au gratin ・Baguette(以下省略)	T:写真を提示する S:答える T:指示する S:答える T:指示する S:発表する	○TGV ○エッフェル塔 (省略)
歴史	○フランス革命は、有名な事件である。バスチーユ監獄の襲撃に参加した人物の日記を見て、バスチーユ監獄襲撃がどのようなものであったのかを想像しよう。	T:指示する S:答える	(省略)
課題	○フランスの子どもと文通しよう。	T:指導する	

(Ron Wheeler, *Countries and Cultures*, A Frank Schaffer Publication, Inc., 1994, pp.15-18 より筆者作成)

章単元2「中国」の場合は、位置の確認、国の歴史、偉人の調査(孔子)、名所などの文化的特徴(干支・万里の長城・香港・世界最大の人口)が扱われている⁸⁾。

つまり『国と文化』は、世界各国の文化に関する情報を、地域的にも内容項目的にも、包括的・概括的に教えていくことを目的とする。ここでは、学習者が自

表3. 『文化の関係』の全体計画

単元1 建築	小単元3 ベラスケス(スペイン)	小単元6 インドのシターール(インド)
小単元1 聖バジル教会(ロシア)	小単元4 葛飾北斎(日本)	小単元7 ルート(イラク)
小単元2 タージマハル宮殿(インド)	小単元5 レイスター(オランダ)	小単元8 世界の太鼓
小単元3 アルハンブラ宮殿(スペイン)	小単元6 ギリシャの彩色土器(ギリシャ)	総合的な課題
小単元4 エッフェル塔(フランス)	小単元7 伝統工芸:折り紙(ポーランド)	単元4 言語
小単元5 階層式教会(スカンジナビア半島)	小単元8 京劇のマスク(中国)	(省略する)
小単元6 石柱群(イギリス)	総合的な課題	単元5 文学
小単元7 ローマ・コロッセウム(イタリア)	単元3 楽器	(省略する)
小単元8 世界中の家	小単元1 ロシアのバラライカ(ロシア)	単元6 食べ物
総合的な課題	小単元2 バグパイプ(イギリス)	(省略する)
単元2 芸術と芸術家	小単元3 アルペンホーン(スイス)	単元7 貨幣
小単元1 シャガール(フランス)	小単元4 三味線と尺八(日本)	(省略する)
小単元2 デューラー(ドイツ)	小単元5 琵琶(中国)	

(Judy Shull-Hiebenthal, *Cultural Connections*, A Frank Schaffer Publication, Inc., 1994 より筆者作成)

国の文化を世界に多様に存在する文化の一形態に過ぎないと自覚できることに、その教育的意義を見出すことができる。自国での常識は決して他国で常識であるとは限らない。この学習を経験した学習者は、これまで無理解が生んでいた軋轢や摩擦をある程度解消できるようになると期待できる。

2. 文化相対主義型の課題

しかし『国と文化』のような文化相対主義型は、次の三つの課題を生む。第一に、文化相対主義型は、自文化に疑問を向けないため、文化相対主義型が究極的に克服しようとしてきた自文化中心主義的な見方を温存させてしまう点である。自文化が多様な文化の一形態に過ぎないことを教えることは、必ずしも自文化が異文化と同質であるとした認識を保障するものではない。文化相対主義型は、文化は多様だが自文化が一番優れているという価値観を揺さぶることができないのである。第二に、国家や地域によって文化が違い、これを知って理解することが文化学習と考えるこの立場では、世界の諸文化に関する個別的な知識を大量かつ網羅的に習得させることに学習の方向性が向けられる危険性を持つ点である。また、特定の地域・国家を扱うのは偏っているとの批判から、国家・地域の数だけ単元で扱う必要性もあり、単調な情報伝達の学習に陥りやすい。第三は、国別・地域別の文化的特質を教える中で、学習者にその国や地域のステレオタイプなイメージを植付けてしまう点である。例えば日本の学習は、日本を“フジヤマにゲイシャ、勤勉で科学的な”国だとレッテル付けをするに等しい内容になっており、その国にある多様な考え方の存在が見えてこない。

文化相対主義型は、学習者が異文化に関する情報を獲得し、自文化が多様な文化の一つであることを認識できる反面、自文化へ批判の目を向けないため、多様な文化の中で自文化が一番優れているとした自文化中心主義的価値観を学習者に温存させ、このことが、異

文化に対する偏見や蔑視を十分に克服できない原因となる。また、単調な情報伝達学習に陥り、地域のステレオタイプなイメージを植付けるといった課題も残る。

III. 多文化的構築主義の学習論

1. 比較考量型の特質：『文化の関係』を事例として

(1) 内容編成 — 文化テーマ別の単元編成 —

近年、合衆国で注目されるようになったのが、多文化的構築主義である。まず比較考量型が文化相対主義の3つの課題をどの程度克服できているのかを検討しよう。ここで研究対象とするのは、このタイプの典型的な事例としてシュルヘイベンサルが1994年に作成した『文化の関係 (Cultural Connections)』⁹⁾である。

比較考量型の教材『文化の関係』の全体計画を示したのが表3である。ここから、内容編成の特質として次の二点を指摘できる。

第一点は、『文化の関係』はテーマとして、異文化間の建築、芸術、音楽、言語、文学、食べ物、貨幣が挙げられており、それがそのまま単元名に反映されていることである。また小単元は、単元1「建築」の場合、聖バジル教会(ロシア)、タージマハル(インド)、アルハンブラ宮殿(スペイン)、エッフェル塔(フランス)…、単元2「芸術と芸術家」の場合、シャガール(フランス)、葛飾北斎(日本)…と言ったように、そのテーマに則して世界中から事例が選ばれ、それがそのまま小単元名に反映されている。これは単元7「貨幣」まで共通して見られる。第二点は、全ての単元の最終に、総合的な課題が付属していることである。ここでは、小単元で学習した文化的な内容を確認するテストや、それらを比較・吟味する活動からなる。

このように内容編成が組まれるのは、小単元別に、「エッフェル塔」ならエッフェル塔、「タージマハル」ならタージマハルを詳細に学習した後、単元の最後にある総合的な課題でそれらを比較・対象化し吟味する

表4. 比較考量型：『文化の関係』単元1「建築」の授業構成

小単元と授業の展開		教師の主な発問	教授学習活動	子どもから引き出したい知識
【個別の建物に関する基礎的知識の習得】世界各地の建築物の特徴と、身近な地域への影響を知る	小単元1 聖バジル教会	<ul style="list-style-type: none"> ○聖バジル教会はどこにあるのか。 ○聖バジル教会はいつ、誰の手によって建てられたのか。 ○聖バジル教会の特徴は何か。 ○聖バジル教会は現在どのように活用されているのか。 	T:発問する T:発問する T:発問する T:発問する	<ul style="list-style-type: none"> ○ロシアのモスクワ ○17世紀、イワン大帝によって建設された。 ○8つのドーム（など） ○国立歴史博物館の一部として活用されている。
	小単元2 タージマハル宮殿	<ul style="list-style-type: none"> ○タージマハル宮殿はどこにあるのか。 ○タージマハル宮殿はいつ、誰によって建てられたのか。 ○タージマハル宮殿の特徴は何か。 	T:発問する S:答える T:発問する S:答える T:発問する S:答える	<ul style="list-style-type: none"> ○インドの首都ニューデリーから125マイル離れた郊外。 ○ムガル帝国皇帝シャージャハーンに1659年に建設された。 ○ペルシャ風のデザインをした壁に囲まれている ○左右対称（など）
3 7	小単元3「アルハンブラ宮殿」～小単元7「ローマ・コロッセウム」も、小単元1、2と同じ「建築物の特徴を知る」活動と「身近な地域の建築物への影響を知る」活動の二段構造となっている。			
【学習のまとめ】世界各地の建物の比較	小単元8 世界中の家	<ul style="list-style-type: none"> ○これまで描いてきた建築物の絵を、場所別、時代別に整理せよ。また雑誌などから家の写真を切り抜け。 ○あなたの住む所に、あなたが理想だと考える家を立てる。あなたが考える家を立体的に画用紙に描け。 ○地元の家から話を聞こう。 	T:指示する S:活動する S:描いて発表する	(これまで学習した建築物の特徴を踏まえて理想的な建物を個々が描く)
	総合的な課題	<ul style="list-style-type: none"> ○クロスワードパズル「隠れた宝」を完成せよ。 ○クイズ「私は何、私は誰」を完成せよ。 ○アーチ、柱廊などの建築的な特徴は身の回りの建築にも見ることができる。学校のどこにあるか探索せよ。 ○ガウディは様々な建築的特徴を生かして自らの独創的な建築物を建てた芸術家である。ガウディのように独創的な建物を画用紙に描こう。 	T:パズルなどを配布する T:指示する S:発表する T:指示する S:発表する	(これまで学習した建築物の特徴を踏まえて理想的な建物を個々が描く)

(Judy Shull-Hiebenthal, *Cultural Connections*, A Frank Schaffer Publication, Inc., 1994, pp.1-27 より筆者作成)

ことを目的にしているためである。

(2) 授業構成 —異文化間の比較と討論—

では、『文化の関係』の授業の構成には、どのような特徴があるのだろうか。結論を先んじて言えば、第一に全体は2部構成となっている点、第二に前半で各国の文化に関する多様性や特色を学習し、後半で特色を比較する点に特徴がある。例えば表4は『文化の関係』の単元1「建築」の授業展開である。単元1「建築」は大きく二つに分かれている。前半（小単元1～7）は世界各地にある建築物の特徴などの知識を学習することを目的としている。後半（小単元8・総合的な課題）は学習者が理想とする家を考える上で、これまで学習してきた世界各地の家の特色を比較吟味し取捨選択することで、より望ましい家とは何か、その基準を学習者一人一人に作らせることを目的としている。具体的には、学習者は小単元1で聖バジル教会、小単

元2でタージマハル宮殿といった形で、小単元7でローマ・コロッセウムを学習するまで、世界各地の著名な建築物の所在地や歴史、その建築的特質などを学習し、対象となる建物を描く活動や、対象となる建物の特徴が町の建物からも見られないか探索する活動が組み立てられている。そして小単元8及び総合的な課題では、小単元1～7まで学習した知識を確認するためのクロスワードパズルに挑戦した後、自分の理想とする建物を描かせるような活動が組み立てられている。

(3) 教育的意義と限界

この『文化の関係』の分析から、比較考量型は、次の二つの教育的意義を見出せる。第一に、単調な情報伝達の学習形態を克服したことである。学習の目的が異文化を知ることから、比較して対象化することに移ったため、文化相対主義型のように多くを知ることが必ずしも求められなくなった。第二に、比較・吟味する

ことで、自文化や異文化に対しての批判的視点を持つ態度を育成できるため、文化相対主義型が克服できなかった自文化中心主義的視点の克服が期待される点である。比較考量型は、学習者とはあまり縁がないと考えられる異文化の習俗などと、学習者にとって馴染みのある自国の文化の習俗などを直接比較することで、つまり日常から離れた世界の文化的価値観を学習者の地域の文化的価値観と照らし合わせ、「異化効果」¹⁰⁾を起こすことで、文化的価値葛藤を作り出し、自文化の価値を対象化して見ることを通して、これの優越性に疑念を抱かせ、地域の枠を越えた学習者独自の価値観を育ませようとしているのである。

しかしこうした比較考量型には、次の二つの問題点を指摘できる。問題の第一は、文化相対主義型が持つ、地域のステレオタイプのイメージを植え付けるという課題を克服できない点である。比較考量型は、文化比較を目的とするために、比較しやすいようにテーマ別の内容編成をとる。単元内はテーマに即した各国・地域の伝統的・特徴的な文化内容が取り上げられる。例えば『文化の関係』単元1「建物」では、タージマハル宮殿はテーマ「建築」に即してインドの伝統的・特徴的建築として選ばれている。しかしこの編成は、該当地域にある多種多様な建物の存在や、文化的価値の多様性に注目が向けられることがなく、“インドの建物は全てタージマハルのような左右対称を持つ”といったイメージを一般化させてしまう危険性がある。

第二として、『文化の関係』のような比較考量型は、文化の相違を見せてどちらが良いか問い、学習者は対象となる文化内容を比較・吟味し評価するわけだが、この時学習者は、対象となる文化内容の善し悪しを判断する基準（根拠）を発見しえないままに、表面的な好き嫌いで判断を下してしまう危険性がある点である。比較考量型の場合、文化の相違を見せてどちらが良いかを単純に問うだけであり、その文化に触れている人間の意見や議論を踏まえることはない。そのため学習者は、それぞれの異文化がどのような価値観から支持されているのか、その根拠を知ることができない。そうなれば、学習者自身でその根拠を発見することが求められるが、この時、考察対象が異文化であり、学習者にとって直接経験がほとんどないことが予想されるため、学習者は異文化に対して何を根拠に評価したらよいのか発見できないなどの事態が生じるであろう。

例えば、単元1「建築」の場合、前半（小単元1～7）で、世界の建築様式を学習した後、小単元8「世界の家」で、学習者にとっての理想の家を立体的に描かせる課題を出しているが、この時ある学習者がタージマハル宮殿の左右対称を取り入れ、ローマのアーチ

を取り入れてない家を描いたとして、そうした判断は、何らかの根拠に基づいた判断からよりも、単純に学習者の美的センスから選択されてしまう可能性が高い。

2. 問題議論型の特徴：『文化の衝突』を事例として

(1) 内容構成 —文化接触で発生した価値葛藤の実例からなる内容構成—

次に問題議論型を見てみよう。この典型的な事例として、ラーナーが1994年に作成した『文化の衝突 (Cultural Conflicts)』¹¹⁾を取り上げる。『文化の衝突』の全体計画及びその内容を示したものが表5である。ここから次の三点を内容編成の特徴として指摘できる。第一に、『文化の衝突』は、日本、中国、インド、東南アジア、CIS、西欧、北アフリカと中東、南部アフリカ、南米、中米、カナダ、合衆国を対象地域として扱っており、それがそのまま単元名となっている。対象地域は日本から東回りで世界を一通り概観することができるように編成されている。

第二に、こうした単元にはそれぞれに副題があり、これらは各地域で文化接触が原因で引き起こされている価値葛藤問題の内容を示している。例えば単元4「東南アジア」の副題「大家族か、核家族か」は、東南アジアが西洋文化と接触した結果、従来この地域で伝統的な価値であった大家族主義と、新しい西洋的価値である核家族主義の価値葛藤がこの地域に引き起こされたという問題実例を、単元4が取り扱っていることを示している。つまり主題と副題から、『文化の衝突』は全体を通して世界各地で文化接触が原因で起きた価値葛藤問題の実例を取り扱っていることが分かる。

第三に、各単元は「背景 (Background)」と「シナリオ (Scenario)」から成る。この構成の狙いは、学習者が「背景」で、「シナリオ」で扱われる問題事例が発生した背景（そして、そのほとんどが、文化接触が要因であること）を知り、それを踏まえて「シナリオ」の問題状況に望むことにある。「背景」では、文化接触やその他の社会的要素がどのようにして対象地域の価値葛藤を引き起こしたのかを説明している。また「シナリオ」は副題に即した内容の価値葛藤の実例（問題状況）を取り上げている（詳しくは表5の「背景」「シナリオ」を見ていただきたい）。

「シナリオ」で扱われる問題は、その多くが合衆国ではあまり議論されない内容となっている。例えば単元7「北アフリカと中東」に見られる「女性が学校に行くべきか」などの議論は、ほぼ今日なされることはない。また「背景」を見る限り、西欧とカナダの事例（単元6, 11）を除いて、「シナリオ」にある価値葛藤問題は、アメリカの文化的価値（アメリカンスタン

表5. 「文化の衝突」の内容構成 — アメリカンスタンダードと世界諸地域の伝統的価値との対立からなる内容設定 —

テーマ	単元名 (対象地域)	単元の課題	「背景」に記載されている問題発生 の社会背景	「シナリオ」に記載されている問題の内容	文化的価値の葛藤
経営	1 日本	個人主義と組織主義の生活	日本企業は世界市場で成功を取め、海外に進出するようになった。その結果欧米型企業システム (個人中心主義) が日本国内に知られるようになった。	ヒロシは富士通の社員である。彼はコンピュータに関して新しいアイデアがあるが、会社は理解を示さず会社の利益を第一に考えるよう伝えた。ヒロシは独立すべきか迷う。	対象地域の価値観 対称した欧米型の新しい価値観
技能発揮	2 中国	選択: 市民的自由なき経済開放	市場が拡大し、世界単位で展開されるようになった。その結果、中国は市場開放に踏み切ったが、政治的な権利は国民に認められていない。	リンはエンジニアとして働いていた。彼は大学卒業後その能力を国のために使うか、それとも合衆国に留学して、政治運動を海外で展開するべきか迷う。	企業の組織中心主義 (企業の成功は自分の喜びである) 能力の個人所有 (能力は自分のものである)
階層	3 インド	身分制の維持	欧米の平等思想が広まり、カースト制による身分差別は1955年以降違法になった。しかし農村部の共同体はカースト制に基づいた分業体制が色濃く残る。	ジョーヤーリは農村部のサンダル製造業者の息子である。父親は彼がサンダル業を継ぐことを望んでいるが、サンダル業は低い階層と見られており、彼は村を出て行くのが迷う。	階層分業制の奨励 (分業は早くから専門知識が学べよい)に 平等に職業選択の自由がある)
家族	4 東南アジア	大家族、それも核家族?	東南アジアでは急速な工業化・都市化が進み、さらには西洋風の生活スタイルが流入して、これまでの大家族形式の生活が減り、核家族が増えつつある。	カノートは大家族で暮らせる家を購入したいと考えているが、お金がない。狭い家なら手に入れることができるが、大家族の生活は無理である。今狭い家を購入すべきか迷う。	大家族主義 (家族は両親と一緒に住むべきである) 核家族主義 (家族は両親と別々に住むべきである)
社会秩序	5 ロシア及び独立共同体	変革期の目標	冷戦が終結し、ソビエト共産党は消滅した。しかしこのことはロシア人の自信を喪失させた。ロシア国内では犯罪が増加し、経済が混乱している。	ボリスは旧ソ連軍の退役軍人である。彼はロシアの物価高やなどに苦しんでいる。彼はある時、同僚だった退役軍人らと会い、今後のロシアがどうあるべきかを議論する。	権威主義 (警察権力を強めて秩序を維持すべき) 自由社会 (人々の自由権をより拡大すべき)
労働者	6 西ヨーロッパ	外国人労働者の役割	ドイツにはトルコ系やイタリア系の人々が大量に流入して低賃金労働者として働いている。彼らはドイツ人から職を奪うことにもあり、排外運動が起きている。	ヒルガは外国人労働者などをよりに取り扱うべきかについて、町の人々に意見を聞いて報告を作ろうと考えている。	合衆国にも見られる問題
女性	7 北アフリカと中東	伝統社会における女性の役割	中東では宗教の影響で「女性は家庭を、男は外で仕事を」とした考えが広がっていた。しかし近年この地域の近代化が進み、女性が社会に進出してきている。	ハロウンはイスラエルの農村に住む18歳の女性である。彼女は成績が優秀で、大学に行くように勧められるが、村から女性が大学に行くことはなく、彼女の両親は迷う。	男女分業主義 (男は男の役割、女は女の役割がある) 男女同権主義 (仕事に性差はない)
政治システム	8 サハラ以南のアフリカ	国家主義 対 部族の忠誠	アフリカ社会は部族間の結束が強い。しかし帝国主義時代にこうした部族とは関係なく列強の利害で国境が引かれた。	ジンババエが独立した。この国は様々な民族から形成されている。今後この国の政治システムとしてジョージアは民族別の政党形成を、オゴトは西洋型の政党形成を主張する。	民族重視の政党形成 (政党は民族別に形成されるべき) 理念重視の政党形成 (政党は同じ理念を持つ集団とすべき)
住居	9 南アメリカ	都市生活 対 村落生活	南米では現在、工業化・都市化が進み、これまでの農業中心の牧歌的生活が失われてきてしまっている。しかし都市には犯罪が増加し、失業者が溢れている。	ジョアンは喪せた農地を捨てて都市に出てきた。しかししたいた教育を受けていない彼は、家族を養えるような仕事に就く事ができない。田舎に帰るべきか迷う。	農村の牧歌的生活 (穏やかな農村の生活は魅力的である) 都市の刺激的な生活 (娯楽のある都市生活は魅力的である)
改革	10 中央アメリカ	改革か、革命か?	中南米では、反民主的独裁政権が政府の対立は各地で内戦を引き起している。どちらか片方が、大抵の場合、合衆国の支援を受けている。	エルサルバドルは政変が続いている。アリーシアは独裁政権を倒すために、武力を使う必要は否か迷い、ルイスは、武力で政権を倒しても問題は解決しないと考え、ケベック州ではフランス語を公用語とする決議がなされた。アデーラは雑誌編集者は、町の人の意見を聞いた。	非暴力主義 (暴力は紛争解決手段にならない) 暴力革命の容認 (独裁政権には武力で抵抗するべきだ)
言語	11 カナダ	国家の言語か、地方の言語か?	イギリス系移民が多数を占めるカナダにおいて、ケベックのみがフランス系移民が多数を占める。	ケベック州ではフランス語を公用語とする決議がなされた。アデーラは雑誌編集者は、町の人の意見を聞いた。	合衆国にも見られる問題
多文化の統合	12 合衆国	多文化主義と国家の統合	「人種の垣根」か「サラダボール」か。多様な価値観を持つ多様な民族が移民として流入して行く合衆国としては、この問題を避けることはできない。	フロレスト・グリーン・サウス高校で広い年齢層に渡る生徒を集めて、多様な国からやって来る移民をどう扱うべきか議論している。	

文化衝突が原因で引き起こされた異文化社会の問題

(Edward Lerner, *Cultural Conflicts in a World of Change*, J. Weston Welch, 1994 より筆者作成)

グード)の拡大が原因で引き起こされたものである。

なぜこのような価値葛藤問題を取り上げ、この議論を学習者に求めるのか。それは『文化の衝突』が、合衆国では自明視されている慣習や考え方(表5の「伝播した欧米型の新しい価値観」)が、合衆国以外、特に非西洋地域の地域の伝統的価値(表5の「対象地域の伝統的価値観」)と対立していることを知らせることで、合衆国のそうした文化的価値観が普遍的ではないことを学習者に認識させ、さらにこの価値葛藤問題の議論に参加することで、アメリカンスタンダードと対象地域の伝統的価値を比較・対象化して吟味させ、両者、特にアメリカンスタンダードの反省を求めようとしたからである¹²⁾。ここでは学習者が、合衆国では自明であった価値に対して疑念を抱き、自答するようになることが期待されているのである。実際、『文化の衝突』の学習目標として、次の質問に答えられるようになることが挙げられている¹³⁾。

- ・様々な文化にどのような変革が起こっているのか？
- ・(アメリカンスタンダード化による)変革を肯定できる要素(根拠)は何であると人々は考えているのか？
- ・(アメリカンスタンダード化による)変革を否定できる要素(根拠)は何であると人々は考えているのか？
- ・それらの変革は全ての人(対象地域の人も、合衆国の人も)にとって「良いもの」であるのか？
- ・近代化(アメリカンスタンダード化)は伝統的社会において避けられないことなのか？

また、例えば単元1の目標として次のことが示されている¹⁴⁾。

- ・日本型モデルのどの側面がアメリカ社会で適応できるのかを議論する。

これらの目標から、『文化の衝突』は授業レベルでも、アメリカンスタンダードを反省することを目指していることが伺える。

なお、例外的にだが、合衆国でも議論されている問題を扱う単元(単元6, 11)も見てとれる。この単元の目的は、おそらく外国の事例を通して、合衆国の問題を対象的に見ようとした意図があると考えられる。

(2) 授業構成—実際に起きた議論を踏まえた討論—

では、『文化の衝突』の授業構成にはどのような特質があるのだろうか。結論を先んじて言えば、第一に(内容編成でも触れたが)全体が大きく「背景」と「シナリオ」に分かれており、「背景」では、文化的価値葛藤問題発生の背景(文化接触など)を知り、「シナリオ」で事例を通してこれを議論する構成となっている点、第二に「シナリオ」では、学習者の議論を活発にするため「個人の役割」カードというものが配

資料1 単元1「日本」の「個人の役割」カード (③サブロー・マツオカの場合)

③ サブロー・マツオカの見解

あなたは富士通の技師である。あなたはヒロシ・タシノと同じ職場の同じ部署で働いている。あなたたち二人は友人である。ヒロシはあなたに自分が退社の意思があることを伝えた。そしてあなたはそれを心配している。

あなたは多くの人が会社を離れて新規事業を立ち上げているという事実を知っているにもかかわらず、彼が会社を辞めるという判断を下すことは誤りであると考えている。10万近くの小さな会社は、大きな会社から離れた人間が自らの手で最近作られてきている。こうした会社の大半はコンピュータープログラムといったハイテク技術の領域にある。

こうした小さな会社は大変にリスクが大きい。その多くは失敗している。またこれまで大きな会社が提供してきたような生活の安定も保証されなくなる。ヒロシのように妻や子供など扶養家族がいる男は富士通の安定した生活にとどまるべきである。あなたはヒロシがリスクを背負うべきでないと考える。

布される点(このカードは表5の「シナリオに記載されている「問題の状況」に直面している当事者が様々な立場から多様な主張や見解を示す、見解の一覧表と言うべきものである。〔資料1〕)、第三に「個人の役割」カードの多様な見解を通して地域の伝統的価値を指示する者や、アメリカンスタンダードを指示する者の背後にある判断規準を導出し、これを踏まえて両方の価値を反省する点、に特質がある。例えば次頁の表6は『文化の衝突』の単元1「日本：個人主義と組織主義の生活」の授業展開である。授業は5つの展開をとることで、文化的価値葛藤問題の実例を通して、アメリカンスタンダードを対象化して吟味・反省していく(最終「応用研究」は課外学習である)。

対象地域の確認から授業は始まる(第一段階)。第二段階は、「背景」に基づいて、対象地域の伝統的価値が何であるのかを確認し、その価値が危機的状況となった原因(文化伝播やその他社会的要因)を確認するセクションとなっている。単元1「日本」の場合、元々企業システムは組織中心主義の考え方が当然であったこと、そして日本企業の海外進出や海外企業の日本進出にともなって、合衆国の企業システム理論である個人中心主義が入ってきたことなどが示される。

第三段階では、「シナリオ」に基づいて、対象地域の伝統的価値と、アメリカンスタンダードが対立する論争の実例が示される。単元1「日本」の場合では、ヒロシ・タシノという富士通で働く日本人の価値葛藤が取り扱われている。「シナリオ」の前半では、ヒロシが遭遇した問題状況が示される。ここでヒロシは、コンピュータープログラミングで新しいアイデアを思いついたが、それが会社の方針に合わず拒否されたため、アメリカの人々のように独立をしようか、それとも日本の慣例に従い、会社に残って会社の方針にあわせるようにしようか、迷うようになったという情報

表6 問題議論型：『文化の衝突』単元1「日本－個人主義と組織主義の生活－」の授業構成

教材活用箇所	学習過程	教師の主な発問	教授学習過程	子どもから引き出したい知識																														
冒頭の地図	対象地域の位置確認	○日本はどこにあるか。	T: 発問する S: 地図で確認する	(日本の位置や近隣の国を簡単に確認する)																														
教科書「背景 (Background)」	対象地域の文化的価値観(伝統的価値観)とアメリカンスタンダード(発生源)の認識	○日本の会社システムにおいて特徴的な形態について説明しなさい。(ビデオ『二つの社会』『日本の人間の顔』を見せる) ○この形態に近年起こっている事態を述べなさい。 ○こうした変化はなぜ起こっているのか。	T: ビデオを見せ発問する T: 発問する S: 答える T: 発問する S: 答える T: 説明する T: 発問する S: 答える T: 説明する	○従業員の生活の様々な面を会社が保証することで、従業員の会社への高い忠誠心が維持される組織中心主義が日本企業システムの特徴。 ○従業員は個人の利害や生活よりも、会社の利害を重視することが要請される。 ○近年、アメリカなどの企業システムの特徴である個人中心主義の考え方が日本でも広まりつつある。 ○逆に、アメリカやヨーロッパ人が日本の組織中心主義を研究しにやってくるようになった。 ○日本国内で個人中心主義の考えが広まった背景には、日本に外国企業が進出してきたことや、日本企業が海外進出をして、アメリカ合衆国などで個人中心主義の企業システムに出くわしたから。 ○対してアメリカやヨーロッパから日本の組織中心主義の企業システムを学びに来る人間が増えたのは、世界市場における日本企業の成功がある。																														
教科書「シナリオ (Scenario)」	「個人の役割 (Part)」	○日本の技師タシノ・ヒロシが遭遇している問題について述べなさい。 ○タシノ・ヒロシの周囲の人間は、ヒロシの問題をどのように考えているのか。 ○彼らになりきってロールプレイしてみよう。 ○ヒロシはどう判断すべきか。あなたの考えを述べよ。	T: 発問する S: 答える T: 「個人の役割」カード①～⑨を配る。 S: ヒロシに意見を述べる。 T: 発問する S: 答える	○ヒロシは新しいコンピュータープログラムを生み出すシステムを思いついた。彼は会社に働きかけたが却下された。彼は富士通を辞めて、独立しようと考えようになった。しかしヒロシの生活は富士通にかなりの部分依存している。富士通が彼の住居費を払ってくれているし、彼の同僚は近くに住んで、ひとつの社会を形成している。ヒロシはこのことを感謝していた。 「個人の役割」カードの中身 <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th>登場人物</th> <th>ヒロシとの関係</th> <th>ヒロシの決断に対する意見</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>①キミコ・タシノ</td> <td>妻</td> <td>・ヒロシが独立すればプライベートな時間を楽しめる。</td> </tr> <tr> <td>②サブロー</td> <td>同僚 (富士通)</td> <td>・これまでの生活保障を失うことは既婚者のヒロシには辛い。</td> </tr> <tr> <td>③アキラ・タシノ</td> <td>兄 (松下電器)</td> <td>・ヒロシが退社すれば、会社のチームワークが乱れる。</td> </tr> <tr> <td>④イチロー・タシノ</td> <td>弟 (松下電器)</td> <td>・生活の全てが会社からみだと束縛を感じる。</td> </tr> <tr> <td>⑤エツコ・タシノ</td> <td>アキラの妻</td> <td>・会社の成功に従業員と分かち合い、社歌を歌うことで連帯感を高めあう喜びを、ヒロシは退社すると失う。</td> </tr> <tr> <td>⑥バトリック・モリナガ</td> <td>アメリカの友人</td> <td>・コンピューター産業は技術革新が求められ、小さな企業が有利。才能あるヒロシが独立すれば成功は確実。</td> </tr> <tr> <td>⑦オーヒサ・カグチ</td> <td>妹</td> <td>・人生を決める権利はヒロシにある。</td> </tr> <tr> <td>⑧ヒデキ・ヨサワ</td> <td>高校時代の恩師</td> <td>・連帯感を高める日本企業の方式は日本企業の強みに大きく貢献してきた。これは大切にすべきだ。</td> </tr> <tr> <td>⑨ヨシダ・ダカイ</td> <td>故郷の友人</td> <td>・プライベートな時間をヒロシに満喫して欲しい。</td> </tr> </tbody> </table>	登場人物	ヒロシとの関係	ヒロシの決断に対する意見	①キミコ・タシノ	妻	・ヒロシが独立すればプライベートな時間を楽しめる。	②サブロー	同僚 (富士通)	・これまでの生活保障を失うことは既婚者のヒロシには辛い。	③アキラ・タシノ	兄 (松下電器)	・ヒロシが退社すれば、会社のチームワークが乱れる。	④イチロー・タシノ	弟 (松下電器)	・生活の全てが会社からみだと束縛を感じる。	⑤エツコ・タシノ	アキラの妻	・会社の成功に従業員と分かち合い、社歌を歌うことで連帯感を高めあう喜びを、ヒロシは退社すると失う。	⑥バトリック・モリナガ	アメリカの友人	・コンピューター産業は技術革新が求められ、小さな企業が有利。才能あるヒロシが独立すれば成功は確実。	⑦オーヒサ・カグチ	妹	・人生を決める権利はヒロシにある。	⑧ヒデキ・ヨサワ	高校時代の恩師	・連帯感を高める日本企業の方式は日本企業の強みに大きく貢献してきた。これは大切にすべきだ。	⑨ヨシダ・ダカイ	故郷の友人	・プライベートな時間をヒロシに満喫して欲しい。
登場人物	ヒロシとの関係	ヒロシの決断に対する意見																																
①キミコ・タシノ	妻	・ヒロシが独立すればプライベートな時間を楽しめる。																																
②サブロー	同僚 (富士通)	・これまでの生活保障を失うことは既婚者のヒロシには辛い。																																
③アキラ・タシノ	兄 (松下電器)	・ヒロシが退社すれば、会社のチームワークが乱れる。																																
④イチロー・タシノ	弟 (松下電器)	・生活の全てが会社からみだと束縛を感じる。																																
⑤エツコ・タシノ	アキラの妻	・会社の成功に従業員と分かち合い、社歌を歌うことで連帯感を高めあう喜びを、ヒロシは退社すると失う。																																
⑥バトリック・モリナガ	アメリカの友人	・コンピューター産業は技術革新が求められ、小さな企業が有利。才能あるヒロシが独立すれば成功は確実。																																
⑦オーヒサ・カグチ	妹	・人生を決める権利はヒロシにある。																																
⑧ヒデキ・ヨサワ	高校時代の恩師	・連帯感を高める日本企業の方式は日本企業の強みに大きく貢献してきた。これは大切にすべきだ。																																
⑨ヨシダ・ダカイ	故郷の友人	・プライベートな時間をヒロシに満喫して欲しい。																																
	「価値観」の導出	○なぜ日本型の企業システム(組織中心主義)が支持されるのか。どういった要素がこの考え方を促進するのか。 ○なぜ合衆国型の企業システム(個人中心主義)が支持されるのか。どういった要素がこの考え方を促進するのか。	T: 発問する S: 答える T: 発問する S: 答える	○次の点が重視されることがある。 ・大会社によって生活の安定が維持される点。 ・会社の従業員と常に行動をともにし、成功を分かち合うことで、連帯感、仲間意識を感じることができる。 ・連帯感を高めることで会社の生産性を上げることができる。 ○次の点が重視されることがある。 ・プライベートな時間を持つことができる。 ・コンピューター産業に求められる技術革新に迅速に対応していくことができる。																														
	「アド」の反省	○企業が組織中心主義から個人中心主義へ変革することは全ての人々にとって(アメリカ人も日本人も)良いことか。 ○合衆国の企業は、こうした日本の会社システムから何か学ぶことはないか。	T: 発問する S: 答える T: 発問する S: 答える	(子どもの意見が様々に出される) (子どもの意見が様々に出される)																														
「(二)の教材」	応用研究	○このような価値の対立は日本の他にどのような地域で起こっているのか。探してみよう。	T: 発問する S: 調査・報告する	・韓国などにも見られる。																														

(Edward Lerner, *Cultural Conflicts—Case Studies in a World of Change*, J Weston Walch, 1994, pp.3-13 より筆者作成)

が示される。「シナリオ」の後半では、「個人の役割」カードが配られ(例えば資料1)、ヒロシにアドバイスをする人々の様々な考え方を求めることが求められている。ヒロシへのアドバイスは関係者10人程度が行つ

ているが、彼らは、従来の日本の企業理論のように組織中心主義的立場からヒロシの独立に反対する者、合衆国の企業理論のように個人中心主義の立場からヒロシの独立に賛成する者、中立的意見を持つ者といったように、全員多様な立場にある。彼らはみな独自の理由付けをし、ひとつとして同じ考え方はない。『文化の衝突』は更に、学習者が彼らになりきって実際にヒロシに色々アドバイスを求めるロールプレイまで求めている。

『文化の衝突』の学習者は合衆国の文化の中で生活していることが想定されている。そうした学習者にとって、独立しようとするヒロシを肯定的に捉える人たちの考えを理解することは容易である反面、独立に反対する日本人の考えには中々馴染めないと考えられる。そのため『文化の衝突』は、ロールプレイを通じて、馴染みのない考え方をする人間の立場に立ち（例えば松下電器に勤めるエツコ・タシノ）、実際にヒロシにアドバイスを考えてみさせることで、学習者が、あまり馴染みのない日本の「組織中心主義」の考えを何とか理解させようとしているのである。

学習者は、最後にヒロシはどうすべきか討論する。この討論は、個人中心主義か、組織中心主義かを議論するのと同じである。

第四段階では、第三段階の実例を踏まえ、どういった根拠からアメリカンスタンダードが対象地域で受け入れられるのか、またどういった根拠からこのアメリカンスタンダードが対象地域で否定されているのかを考察する。そしてアメリカンスタンダード、対象地域の伝統的価値それぞれを支持する人たちの背後にある判断基準（メタ的価値）を明らかにする。更に第五段階では、対象地域にアメリカンスタンダードを持ち込むことが良いことなのか、そして合衆国も、対象地域の伝統的価値から何か学ぶことはないか議論していくことが求められている。

具体的には、単元1「日本」の場合、「個人の役割」カードで扱われた人物の考え方をまとめることで、学習者は、個人中心主義が、個人のプライベートな時間や、イノベーションを他の要素より重視するという価値が背景にあって支持されること、組織中心主義が、連帯感や生産効率性を他の要素より重視するという価値が背景にあって支持されていることなどを知る。そしてこれを踏まえ、日本にアメリカンスタンダードである企業の個人中心主義を導入することは良いことなのか、合衆国は日本の考え方から何か学ぶことはないかなどを学習者に考えさせている。

(3) 教育的意義

『文化の衝突』の分析から、問題議論型の学習が持つ教育的意義として、次の四点を指摘できる。

第一は、文化相対主義型が持つ課題であった、単調な情報伝達の学習形態を克服できる点である。こうした理由には、比較考量型同様に問題議論型も、異文化を知ることでなく、比較・対象化することに学習の目的が移ったので、必ずしも異文化の知識を多く知ることが求められなくなったことがある。

第二は、合衆国で自明である文化的な価値に対して批判的に見る目を養うことを可能にし、自文化中心主義の温存という文化相対主義型が持つ課題を克服する点である。なぜなら問題議論型は、諸外国におけるアメリカンスタンダードの世界への拡大による異文化との文化接触が原因で引き起こされた文化的価値葛藤の実例から内容を編成し、この議論を学習者に求めることで、合衆国では自明視されている慣習や考え方が、合衆国以外、特に非西洋地域では通用するとは限らず、普遍的ではないことを学習者に認識させ、これを反省させることができるからである。

第三は、文化相対主義型だけでなく、比較考量型の文化学習でも克服できなかった国別・地域別のステレオタイプのイメージを植付けるといった問題点を克服できる点である。というのも、問題議論型は、対象地域での文化的価値葛藤の実例を教材として取り入れるので、学習者は、対象地域の伝統的価値（異文化）が、対象地域で多様な評価を下されていることを知り、決して全員が受け入れているのではないことを知ることができるからである。例えば『文化の衝突』単元1「日本」では、日本での文化的価値葛藤の実例を通して、全員が組織中心主義を受け入れてはいることを示すことで、画一的な日本人像の形成を防いでいる。

第四は、学習者が、より深い議論を通して価値葛藤に対しての自身の考え方を構築することができると期待される点である。というのも、『文化の衝突』のように問題議論型は、議論をはじめの前に、学習者に文化的価値葛藤問題の当事者が地域の伝統的価値やアメリカンスタンダードなどの文化的価値に対してどのような考え方を持つのかを概観させるので、そこから当事者のアメリカンスタンダードといった文化的価値を支持する根拠（判断基準）や、反対に拒否する根拠（判断基準）を学習者は知ることができ、その根拠を踏まえた議論を通して学習者自身の評価を下すことができるからである。例えば『文化の衝突』の場合は、「シナリオ」や「個人の役割」カードを通して、学習者に諸外国で起こる対象地域の伝統的価値対アメリカンスタンダードの価値葛藤が引き起こす問題の実例を「体験」させ、問題に直面した主人公と、主人公に意見する様々な人々など当事者たちの議論を学習者に踏まえさせる活動にかなり重点を置き、それぞれの文化

的価値を支持する人の根拠（判断基準）を学習者が導出することを保証する。その結果，“両者の願いが満たされる解決案はないのか”などの観点から学習者は議論を進めることができる。例えば“个人中心主義を支持するパトリックは、その支持の根拠を、イノベーションに迅速に応える点に求めているが、これは正しいのか”“連帯感を高めつつ、個人の時間が持てるような企業システムは作れないのか”と問うことができる。つまり問題議論型は、比較考量型よりもずっと深い議論に基づいた判断を学習者が下し、地域の枠を越えた価値観を形成することが期待できるのである。

IV. 結語—社会科における多文化教育の到達点—

以上において、合衆国における文化学習の教材の三類型とその特質や意義を考察してきた。ここから、文化相対主義の文化学習が、学習者が持つ異文化に対する蔑視を克服できない理由として、①自文化に批判の目を向けないために自文化中心主義的価値観を温存させてしまう点を指摘でき、この他に②単調な情報伝達学習に陥る、③対象地域のステレオタイプなイメージを植付ける、という課題があることを明らかにした。また、多文化的構築主義に立つ文化学習は、比較考量型も問題議論型も①②を克服するものであったが、比較考量型は内容編成上③を克服できないことに対して、問題議論型は対象地域での文化的価値葛藤問題の実際の議論を踏まえるので、対象地域に多様な価値観が存在することを確認でき、③の課題を克服できることを解明した。更には、問題議論型は実際の議論を概観させるので、学習者はここから異文化や自文化が支持される根拠（判断基準）を見出し、これを踏まえたより深い議論が期待できる点も明らかにした。筆者は、社会科における多文化教育の到達点が、『文化の衝突』に見られる問題議論型にあると結論づける¹⁵⁾。

【註】

- 1) cf. C. E. Sleeter and C. A. Grant, *Making Choices for Multicultural Education*, Prentice Hall, 1994, p.200.
- 2) *ibid.*, pp.209-241.
- 3) 主なものとして次がある。梅津正美「歴史教育における文化理解の学習モデルの構想—POSH：単元「歴史の中の家族」の分析を通して—」『社会科教

- 育研究』No.77, 1997年。篤原進「社会科異文化理解教育の改善—『世界文化：グローバル・モザイク』を手がかりとして—」『社会科研究』46号, 1996年。
- 4) 松本佳子「シミュレーションによる異文化理解の学習指導法—文化の創造と異文化交流—」『教育学研究紀要』第47巻第2部, 2002年, pp.117-122.
- 5) J. A. Banks, *Comprehensive Multicultural Education; Theory & Practice*, Allyn & Bacon, 1986.
- 6) *op. cit.* 1).
- 7) R. Wheeler, *Countries and Cultures*, A Frank Schaffer Publication, Inc., 1994.
- 8) *ibid.*, pp.41-44.
- 9) J. Shull-Hiebert, *Cultural Connections*, A Frank Schaffer Publication, Inc., 1994.
- 10) 異化効果とは、文化接触によるカルチャー・ショックが原因となって、異文化の視点から自分たちの文化に対して距離をもって見るようになることである。野村一夫氏によると、異文化と接触した当初は違和感や拒絶を覚えるが、やがて異文化を理解でき受容できるようになり、そのことで自分たちの文化を反省できるようになると指摘している。（野村一夫『リフレクション—社会学的な感受性へ—』文化書房博文社, pp.73-74)
- 11) E. Lerner, *Cultural Conflicts—Case Studies in a World of Change*, J Weston Walch, 1994.
- 12) トムリンソンの言う「文化帝国主義」の克服をめざしているのである。（トムリンソン著（片岡信訳）『文化帝国主義』青土社, 1991年）
- 13) *op. cit.*, 11), p.ix.
- 14) *ibid.*, p.4.
- 15) しかし次の点を筆者は指摘しておきたい。例え問題議論型であっても、文化的価値葛藤を扱うこれらの学習は、その価値判断において、社会レベルで選択し合意形成することは大変に困難であることが予想される。というのも、文化的価値は、地域によって異なる。そのため、合衆国国内の公的論争問題を扱い、合衆国憲法の価値を判断指標として提示できるハーバード社会科などは異なり、その指標となる誰もが妥当と合意できる価値的フレームワークを提示することが物理的にできないので、市民一人一人が持つ判断基準に委ねられるしかないからである。こうした文化学習の特性は、社会変革の側面から見ると一歩後退したものであり、文化学習の限界と指摘できる。

（主任指導教官 池野範男）