

市民性教育における多文化主義の役割

—スカンジナビアの視点—

ハイディ・ビセツ¹⁾
(訳：中井悠加)
(2017年1月5日受理)

The Role of Multiculturalism in Citizenship Education —A Scandinavian Perspective—

Heidi BISETH
(translated by Yuka NAKAI)

In this paper, I propose to link two separate educational fields. In so doing, I argue that these fields are more than linked, they are closely intertwined. The aim of this discussion is to bring together these concepts and to investigate some of the practical implications of such an endeavor. This is done with a firm conviction that such an exercise will contribute to an expansion of our understanding of democracy, including an appreciation of diversity as something else than an anomaly, rather a state of normalcy in a democracy. First, I will provide a brief introduction as to how multicultural education and democratic education respectively can be understood. Then I move on to investigate where and how they actually overlap through discussing four dimensions: 1) Developing of citizens; 2) Our perspectives on justice; 3) Living together; and, 4) a relatively compact and brief discussion of cosmopolitanism, and then I will wrap up.

Key words: democracy, diversity, citizenship, multicultural

キーワード：民主主義，多様性，市民性，多文化

1. はじめに

本稿では、2つに分かれた教育の領域を結びつけようと試みる。そうすることで、これらの領域は結ばれているというよりも綿密に縫り合わさったものであるということを論じる。この議論の目的は、これらの概念を接合することと、そうした試みが持つ実践的意義を検証することである。この試みは、私たちが民主主義への理解を深めることや、特に多様性を不調和以上のもの、むしろ民主主義においては正常な状態なものとして理解することにこのような課題が貢献するという確固とした信念に基づいて実行されている。

まず、多文化教育と民主主義教育はそれぞれどのように理解することができるかということについて短い

導入を提供する。そして、次の4つの次元の議論を通して、それらがどこでどのように実際に重なっているのかということを追求する。すなわち、1) 市民の育成 (Developing of citizens)、2) 正義についての私たちの見方、3) 共に生きること、4) コスモポリタニズムについての短めの議論、である。そしてそれらを最後にまとめたいと思う。

はじめに、多文化主義と民主主義の概念については常に議論され得るということを強調しておかなければならないだろう。それらの概念は、時に物議を醸す様々な意味を含む〈混成語〉なのである。それらは《本質的に物議を醸す概念》なのであるが、それはそれらがつくられたものだとすることに起因するのではなく、それらの適切な使用方法の問題についての議論が

1) 教育学研究科学習開発学講座客員教授

継続しているということに特徴があるからなのである (Parker, 1996: 108)。数多くの公式や定義が存在していることは、これらの用語の曖昧さや、私たちがよくそれらを使おうとする方法、それらが社会的実在性をとらえる方法が絶え間なく進化しているということを暗に示している。それ故に、本稿における概念の使用は他の者による使われ方とは異なったものになるかもしれない。

2. 市民性教育

このトピックが複数の学問分野に及ぶのと同様に、民主主義教育のトピックについて統一された文献は存在しない。市民性教育は、生徒や教職員が自由に平等に学校の民主主義に参加できるような学びや学校管理 (school governance) に関する理論として理解することができる。ジョン・デューイ (1916/1997) は、いわゆる進歩主義教育運動のいわば創始者の一人と考えられている。スカンジナビアの包括的・統一的な学校システムは、無償の公立学校の質の高さで知られており (Biseth, 2009a, 2010)、私立学校を選んだりそこに子どもを送っても差し支えないと思ったりする親は比較的少ない。私は、スカンジナビアの公立学校もまた民主主義的市民性教育としての民主主義教育を提供することができることを認めている。例えば、私たちの民主主義社会が強く求めるような価値や美徳についての全ての若者に対する教育である。それは、ひいてはアイデンティティ構築に寄与し、共同生活における道徳的な振る舞いへと向かわせるものである (Levinson, 2011)。民主主義下での市民性教育は、権威主義的統治下における市民性と異なり、多くの場合(協働)や(参加)という意味を含む。民主主義的市民性教育が目指しているものは、それとなく民主主義を引き起こすことなのである (Levinson, 2011)。市民の能力とは人間の中に自然と生じる力ではないということを歴史上の記録が指し示すように、持続可能な民主主義は市民性の教育を必要とするのである (Parker, 1996)。

ウォルター・パーカー (1996) は、下記のように分類される市民性教育の3つの考え方を示しており、それらはこの議論において大変有意義なものである。

- 1) 市民性教育の**伝統的な考え方**は、民主主義の核となる価値だと考えられているものへの深い関与に加えて、いかに政府が機能するかということについての知識と理解や求められる政治的行動 (投票など) の技能を含む。
- 2) 市民性教育の**進歩的な考え方**は、熟考することやより強固な民主主義のために役立つこと、個人の参加を促進することに、より焦点を当てた上で伝統的な考え方を取り込んでいる。
- 3) パーカーによると、市民性教育の**伝統的・進歩主義的な考え方**が〈ひとつ (unum)〉(単一性もしくは統一性・全体性)であることに関係しているのに対して、市民性教育の**発展的な考え方**は〈複数 (pluribus)〉であること、つまり性差や民族性、地域性などから見えてくる社会の多様性を考慮に入れ、複数性と同一化との間に内在する緊張関係に注意を払う。すなわち、民主主義と多様性との間にある節目において作動するのである。

従来の理論的枠組みや規範的な関与とは、正義・公平さ・包括性に焦点を当てながら暗黙の民主主義的義務を扱う。しかしながら、これら全ての暗黙性は多くの場合、政治部局についての問いや議論に私たちを明確に向かわせることができない (Levinson, 2011)。市民性教育の主題はスカンジナビアの学校カリキュラムにおいてはむしろ目に見えない暗示的なものであり、私たちは多くの場合市民性教育の発展的な考え方よりも伝統的な考え方を学ぼうとする傾向にある。おそらくこうした状況は、教育者の間で理解されている民主主義の姿と関係していると思われる⁽¹⁾。

市民性教育は流動的な概念であるが、民主主義もまた不変の存在ではない。図1に示すように、レビンソン (2011) は私たちに、理解するのに役立つその連続体を提供してくれている。

連続体における左端は、多様性が実施されない状態を表しており、性差別主義者・人種差別主義者、階級差別主義者のような社会が良い例である。例えば、女性でも子どもでも奴隷でもなく唯一裕福な男性のみが市民を形成していたような古代ギリシャにおけるアテネ都市国家における民主主義である (Gundara, 2011)。当然それらは民主主義から除外される。もしくは土地

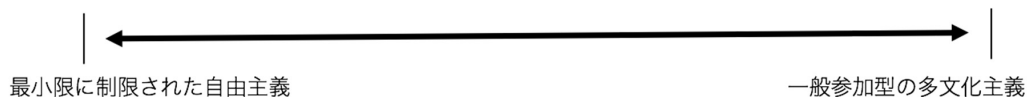


図1 民主主義の連続体

を所有する男性こそが市民を形成したり選挙権を持ったりしていたような初期スカンジナビアも当てはまる。

今日の民主主義は、より多くの人々を市民に含み込みながらこの連続体の右端に向かって移動してきたように思われる。私たちは今もなお、自分たちが認める多様性とはどれほどあるのかという問いを提示することが可能である。政治的多様性—複数政党制度などはよく知られた例である。それでは、社会的多様性や文化的多様性はどうか。私たちはいかにして、この連続体の両端は根本的に違うのだということを子どもたちに教育するのか。パーカー（1996）による市民性教育の異なる考え方を使えば図2のように説明できるのではないだろうかと思う。

社会に属する者・民主主義的市民としての参加を行使することができるように社会のメンバーそれぞれを教育することは、大多数が必要不可欠な要素となって構成されるような市民性教育の発展的な考え方を要求する。最小限の民主主義は今日に至っては〈時代遅れ〉であり、社会的現実にも国際的義務にも接触していないと私は論じたい。学びとは、社会文化的環境と同様に社会歴史的環境においても生じるのである（Daniels, 2007）。理論的な概念を身につけるためには、それらの概念の歴史と背景についての知識を暗に伝えると良い。これは、社会の諸側面や世界についての理解、それらを批判的に分析するためのツールを提供してくれる。学びは学習者の共同体に埋め込まれているとよく言われる（Lave & Wenger, 1991）。各々のアイデンティティにかかわらず、生徒は教室文化および多様性社会、すなわち上記に示した連続体の右部分の一員として自分自身を見ることが可能だろうか。

3. 多文化主義と多文化主義教育

ヨーロッパでの「多文化主義」ということばは、北アメリカのものに比べると狭義に解釈される。ミーア & ムドワード（2012）によると、その概念はポスト移民都市のごちゃ混ぜ状態に目を向けたものであるとい

う。政治における多文化主義が持つ主要な意味はポスト移民グループの主張に関連しており、それによって多文化主義の考えを市民性教育の考えと一致させている。それについては後述する。さらに、国家もしくはスカンジナビアの文脈における多文化教育は、大部分は移民という背景を持つ人々によってつくりあげられた多様性として理解して多様性に順応することに焦点をあてる傾向を持ってきた。そのため、多文化教育は母語や第一言語の指導と学習や公用語の習得、スカンジナビア社会の主流から文化的・宗教的に逸脱していると考えられているものいかに対処するかといったような問題に気を取られてきたのである。言い換えれば、教育における概念上の焦点は、何が〈他者〉を異なるものとするのかということや〈逸脱〉と見なされるものから〈正常〉と見なされるものへの転移に我々はいかに貢献することができるのかということに当てられてきたのである。従って、この教育の題材はスカンジナビアの学校における特定の生徒集団となる。

しかしながら、どこか別の所に多文化教育の起源を突き止めることができるはずである。アメリカにおける多文化教育は黒人公民権運動（Black Civil Rights Movement）への反応として発展してきた（Banks, 2009）。ジェームス・バンクスはそれを、多様な集団を背景を持つ生徒にとって教育の平等を実現しようとデザインされた学校改革への特定の取り組みとして捉えていたのだろう。バンクスはまた、多文化教育は全ての生徒が平等に学ぶ機会を持つような民主主義と社会的公正を促進すると主張していた。社会における従来の階層をもはや再生産することのないような方法で学校を変えろというのである。多文化教育が実践を概念化し発展させるのに及ぼした影響は以下のようなものである。

- a) **コンテンツ統合**：教師が、彼らの教科領域や分野におけるキーコンセプトや原理、一般化、理論を説明するのに様々な文化や集団からの例や内容を使う広がりに取り組むことである。
- b) **知識構成過程**：教師は、ある規律における暗黙の文化的思い込みや価値評価規準、ものの見方、偏

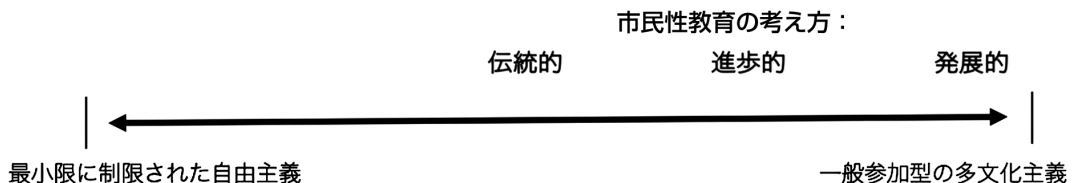


図2 民主主義の連続体と市民性教育の考え

見が、いかにそこでの知識の構成のされ方に影響を及ぼすかということを生徒が理解したり研究したり見つけ出したりするのをどうやって手助けするかということである。

- c) **公平な教育方法**：多様な集団を背景に持つ生徒の学力向上を手助けするために、諸集団の学びのスタイルに対応した多種多様な指導スタイルを適用したり、従来から社会に存在する階層を再生産することを防ぎながらいかに教師が自分たちの指導を改善するかということである。
- d) **先入観の削減**：生徒の人種問題についての態度の特徴やそれがいかに指導方法や教材によって改善され得るかということに焦点を当てたものである。
- e) **学校文化の可能性拡大**：なぜ成績に不均衡が生じるのか、生徒と教職員はいかにして民族や宗教、社会経済的境界線を超えて交流するのかということについての問いである。これらの点は、全ての集団の生徒を力づけるような学校文化をつくるために分析される必要がある。

バンクスによって輪郭づけられた多文化教育は、生徒と教職員両方を含む全員を対象とした教育である一重大な構造上の変化を促進し、こぼれおちた若者たちの学力を向上させ、民主的態度と価値の開発を進めるために。

ウォルター・パーカー（1996）およびジェームス・バンクス（2009, 2011）が、硬貨にも見ることができアメリカ合衆国の国章に記載されたことばである *E Pluribus Unum* を強調していることは注目しておかなければならない。このラテン語のフレーズは、〈多数でできたひとつ〉と訳すことができ、多様性は認められたものだけというだけではなく〈統一性〉や単一性の基盤もしくは資源であるという意味を持つ—そして多様性における単一性は事実、適切に機能する民主主義に必要とされているのである。それでは、ここからは4つの次元を通して多文化教育と民主主義/市民性教育との間の相互作用やそれらを結ぶリンクを見ていきたい。

4. 多文化教育と市民性教育を結ぶ 4つの次元

(1) 市民の形成-第1の次元

多文化教育と市民性教育との相互作用関係を考える上で、我々は必ず下記の問いを持たなければならない。

- 私たちが促進したいと思う市民性とはどのような

ものか

- 持続可能な社会と民主主義のために私たちが必要とする民主的な市民とはどのような人間か
- 私たちは〈良い〉市民とはどのようなものだと理解しているか
- 市民の形成は政治的な特質（パーカーによる市民性教育の伝統的な考え方）に違反するだろうか
- 私たちは市民社会に参加するよう教育しているだろうか

これらの問いに対する簡潔な答えは存在しない。その答えは何よりも、民主主義や市民性とは何なのか、そして何とは違うのか、ということについてどう理解しているかということと結びついている。そして、私たちが若者たちに教育したいと思うような民主主義とはどのようなものなのか、そこではどのような文化的感受性や審議するための能力と政治部局をとものかという問いともつながっている（Westheimer & Kahne, 2004）。もし私たちが、多文化教育と民主主義教育との間に近い概念上のリンクを見つけたなら、市民はむしろ発展的であることが求められ、また一般参加型の民主主義の実現をめざして教育される必要がある。

ビースタ（2011）は、彼の著作である *Learning Democracy in School and Society*（邦題：『民主主義を学習する 教育・生涯学習・シティズンシップ』訳：上野正道/藤井佳世/中村（新井）清二）において市民性と市民学習の様相について議論する時に、市民学習を〈社会化〉の概念と〈主体化〉の概念に分類した。もし私たちが、民主主義を多様性や不調和・諍いという観点よりもむしろ合意形成として見なす考えに固執していたら、市民性教育は生徒を活動的な市民としての役割に向けて社会化するものとなってしまう、また彼らは既存の政治秩序に組み入れられ、その再生産に積極的に貢献することとなるのである。こうした役割においては、抗議行動や慣習にとらわれない活動的な市民性の形態は社会的にまとまりのある社会の構成要素として見られることはない。教育の役割は、〈新参者〉に既存の社会的・政治的秩序に適応し参入するための準備をさせることを意味する。こうした市民性の捉え方は、民主主義的特質は個人の中で起こるものであるという事態を引き起こし、IEAのCIVED（例えば Mikkelsen et al., 2001; Mikkelsen et al., 2002; Torney-Purta et al., 1999）やICCSの研究（例えば Schulz et al., 2010; Fjeldstad et al., 2010; Bruun, 2010; Skolverket, 2010）といった例に見られるように、個人の中での民主主義的市民性の水準の測定可能性を私たちに提供す

る。

市民性教育のもうひとつの形式である〈主体化〉は、既存の民主主義秩序の再生産を乗り越え、民主主義を諍いと多様性の文脈における単一性という進行中の過程として理解する。市民性は市民の行為によって決まるものである。つまりあなたが行動する時、あなたはその主体となるのである。そうすると政治は主体化の過程、つまり振る舞い方や存在の仕方のうちに立ち上がる過程であり、それは何かを付け加えるという意味で既存の秩序を補うのである。そして民主主義的特質は文脈における個や相互作用における個に属するものとして見なされる (Biesta, 2011)。ウェステイマーとカン (2004) は表 1 のように、ピースタとは違うことばを使ってはいるものの、よく分かる具体的な例を提供してくれる。食糧不足のコミュニティで暮らす人々のことを思い浮かべてみて欲しい。どのような市民が〈良い〉市民であり、そしてそれはどうしてだろうか。

個人として責任を負う市民の行動は、市民に責任感を持つたり社会の改善に貢献したりという期待に基づいてフード・ドライブ⁽²⁾に貢献するよう期待されるだろう。ピースタ (2011) は、こうした人物は既存の秩序の中で社会化されることに重きを置く市民性教育を受けてきていると主張する。ウェステイマーとカン (2004) によって説明されている参加型の市民はそれを乗り越えている。フード・ドライブに貢献するだけでなく、それを開始したり組織する者を助けたりするのである。しかしながら正義志向の市民は、なぜ食糧難に陥る人々がいるのかということ調べ、課題に取り組んだり不公平な社会を変えるために力を尽くすだろう。個人の主体化が目的となっている市民性教育を通して、市民は既存の秩序に付け加えることが可能となる (Biesta, 2011)。私は次に、これら市民の特徴の

うち最後のもの (正義志向の市民) について取り上げ、持続可能な民主主義を達成するためには何が必要とされるのかということ論じたい。

(2) 正義と市民の平等-第2の次元

民主主義の中心的な側面は、基本的権利が全ての市民に保障されているということである (Beetham, 1999; Held, 2006; Saward, 1994)。これはマイノリティの人々を不公平から守り、平等を促進しようとすることを意味する。すなわち、全ての市民が、その性差や民族性、社会経済的地位、政治的立場、宗教にとらわれることなく平等に扱われることである (Gutmann, 2004)。このことを自覚することは、民主主義教育において極めて重要である。どのような影響が日常の学校生活に及ぼされるだろうか。正義は社会においてどのような役割を果たしているのかということについての徹底的な理解を民主主義的市民性教育の一部として捉えるべきである。理論的・概念的ツールは学びを実現するための重要な手段となる。いろいろな状況における基本的権利を、想像上でも実際にも適用していく能力を発達させることは重要である。例えば、ヒジャブやキッパーのようなかぶり物を公私ともに身につける個人の権利を、法律はどのように、そしてどの程度守るのか。多文化社会においては、このトピックについての国民的論議が立ち上がり、また正義について議論する機会を構成している。このことは、アンネシュ・ペーリン・ブレイヴィークのノルウェー裁判の場合にも当てはまる。彼は 2011 年 7 月 22 日にノルウェー国会議事堂とノルウェー労働党青年部を襲撃し、77 名の犠牲者を出した罪人である。彼のマニフェストには、極右の過激なイデオロギー、とりわけ多文化社会への敵視や特定の集団に正義と平等を与えないといった思想を認め

表 1 〈良い〉市民の行動とその理由

個人として責任を負う市民	参加型の市民	正義志向の市民
行動例：		
フード・ドライブに <u>貢献する</u>	フード・ドライブの <u>企画に参加する</u>	人々の飢えの原因を探究し、 <u>根本的な原因を解決するために行動する</u>
核となる前提：		
社会問題を解決して社会を改善するために、市民は良い人格を持っているべきである。誠実で責任感を持ち、コミュニティの法に従うような人間でなくてはならない。	社会問題を解決して社会を改善するために、市民は積極的に参加して、定着したシステムやコミュニティの構造におけるリーダー的役割を務めなければならない。	社会問題を解決して社会を改善するために、市民は問いを持ち、議論し、長い時間をかけて不公平なパターンを再生産するような定着したシステムや構造を変えなければならない。

ることができる。急進的で逸脱した政治的信念・行いは明らかに私たちの社会に組み込まれている。プレイヴィークはマイノリティに属している。にもかかわらず、彼がオスロ地方裁判所の慣例となっている裁判の手續きに従って出廷する権利を与えられるところに私たちの民主主義システムを窺い知ることができる。

エイミー・ガットマン (2004) は、民主主義における多文化教育は少なくとも2つの方法で市民の平等をより一層支援することができるかと主張している：一つ目は、市民の平等と合致する文化的差異を受け入れることの民主的価値を表明することであり、二つ目は、私たちが生きている世界と社会を形作る中で文化的差異が果たしている役割を認めることである。市民の平等は、市民に異議を唱えたり意見の不一致を超えて議論をしたりできる力付けをする教育を必要とする。もし受け入れたり認めたりする申し立てが市民の平等に立脚して評価されるのであれば、集団における最も重要な差異とは、異議を唱えるメンバーや他の集団に対する彼らの容認もしくは否認となるだろう。

ビーク・パレク (2001, 2006) は、文化的多様性と社会的複数性が人々に自分自身の文化や生き方の強みと弱みを評価するよう要求するという意味で、それらはまさに本質的に高い価値を持つと論じる。このことは、私たちの想像力を伸ばし私たちの思考の類型を問い直すのである。そしてこれは、自立した批判的思考が核となる能力として見なされるような市民性教育の重要な一部を構成するのである。言い換えれば、社会の複数性は求められる民主主義的能力を促進するために民主主義的市民性教育において使用されることが可能だということである。その上で、次に続く次元はふさわしいものといえる。

(3) 共に生きること-第3の次元

市民性とは、個人と国家との関係だけではなく、その政治的実体における個人との関係でもある (Levinson, 2011)。私が至る所で論じているように、民主主義それ自体は多様性を求め活性化させる (Biseth, 2012; Arendt, 1998; Biesta, 2006)。多様性を通して私たちは多文化共生の方法を見つける必要がある—全ての共同市民とともに。民主主義教育は、この手段を獲得するためのひとつのツールである。連携・協働は社会文化的理論における効果的な指導と学習についての極めて重大な特徴である。スカンジナビアの国々において、その教育学の功績によってよく知られている学者であるヴィゴツキーは、教育の理論と実践に重大な影響を及ぼしてきた。個別に調整された教育 (individually adjusted education) の要請や規制も、この影響の一例

である。これはいかにしてこのトピックと関連を持つのか。彼が提唱した発達最近接領域理論と足場かけの重要性は、学習と指導において《同一性》を押しつけることよりもむしろ多様性に応答することについての提案を指し示している (Daniels, 2007)。私たちは個々の人間であり、それによって引き起こされる多様性と共に生きている。私たちはまたコミュニティ、しかも多面的なコミュニティのメンバーである。私たちの学習の社会的文脈は私たちが生きているこのコミュニティの中にある。教育は、教師と学習者を結びつける取り組みが良い結果 (つまり生徒が力量を見せることのできる教室) をもたらすような教育的文脈を認め、それを作り出す必要がある。それ故にスカンジナビアの教育の核として個別に調整された教育は多文化教育と市民性教育の両方の一部を構成するのである。

多様性のある私たちの民主主義社会では、私たちはまた複合的なアイデンティティを持つ集団や個人と出会うだろう。パンクス (2011) は、アイデンティティに関する3つの水準を提示している：文化的、国家的、国際的アイデンティティである。これら3つのアイデンティティは極めて強い相互関係を持ち、複雑で、文脈の中で考えられるものである。それは例えば国家的なアイデンティティが強まるほど文化的アイデンティティが薄められるといったようなゼロ和的社会概念ではない。個人は複合的なアイデンティティを持つ可能性があるのである。私たちは皆文化的、国家的、国際的なアイデンティティの指標には関係しているが、私たちが持っているものや持っていないもの、それらを構成するものの度合いは変化する。学校は生徒を、彼らの文化コミュニティや国家における生活が他の国家にいかに関与を及ぼしているかということや国際的な出来事が彼らの日常生活におよぼしている強力な影響について理解することができるようにする必要がある。彼らは、「人種的、民族的、文化的、言語的、宗教的集団の多様性の中やそれを超えて機能しなければならぬ知識、態度、技能を身につける」 (Banks, 2011: 250) 必要があるのである。もし私たちが、私たちの教育システムの中で国家的アイデンティティのみ優先すれば、私たちは生徒に、ますます相互につながるグローバル世界において機能させる必要のある技能と知識を与えるという民主主義教育の重要な側面をおろそかにしてしまうのである。国際的アイデンティティは、多文化教育と民主主義教育の相互作用における次の次元へと導いてくれる。

(4) コスモポリタニズム-第4の次元

古代ギリシャにおける〈世界主義者〉とは、《世

界の市民》を意味しており、その語はギリシャ哲学者であるディオゲネスまで遡る。コスモポリタニズムとは、世界規模の人間のコミュニティを指し示し、ヌスバウム(1996)は彼女の論文 *Patriotism and Cosmopolitanism* (邦題:「愛国主義とコスモポリタニズム」『国を愛するということ—愛国主義の限界をめぐる論争』訳:辰巳伸知/能川元一)において、これは私たちの地方コミュニティを超越したコミュニティへの精神的関与を暗示していると論じている。ヌスバウムは、そうした関与を促進していく上での教育の役割の中でもとりわけ人権の価値が国際的アイデンティティや全人類への誠心の基礎としていかに役割を果たすかということについて強調している。フランソン(2011, p.87)はヌスバウムに賛同しながら、「全ての者が彼らの生活文脈やどこで生活を送っているのかということ、どのように生活して何を信仰しているのかということにかかわらず他者に対する権利と義務を有しているという考え方」としての〈倫理的コスモポリタニズム〉について論じている。「子どもの権利条約(UN,1989)」のような国際的な人権法文書は万人に共通する法律上の義務であり現存の世界主義的な態度の標識となる(Frimansson, 2011)。アッピア(2007)は、コスモポリタニズムとそれともなう国際的倫理観が《わたしたち》と《かれら》の間の差異(例えば違いの中に見られるような多様性の議論)はいかに誇張され冗長なものかということについて明確に主張している。コスモポリタニズムの実践的意義は、外国人の異質性に焦点を当てることではなく、むしろ多文化教育を、民主主義についての教育・民主主義のための教育・民主主義による教育と結びつけるということである。それ故に、世界についての指導と学びは《わたしたち》のコミュニティ、つまり私たち全員が共有するコミュニティだけを構成する何かを意味するのである。

5. 結び

本稿の目的は、市民性教育における多文化主義について議論するということだった。その中で、私はこれが特定の実践的意義との概念的相互作用としていかに理解され得るかという4つの次元を描いてきた。おびただしいほどの関連事項が他にも存在し、それはこれらの次元は網羅的なものではないということを暗に意味する。さらには、多文化教育と市民性教育の領域は、一見したところでは多くの違いと根本的な相違を持っているように思われるかもしれない。しかし、そうした違いは比較的少ないということと、私たちはむしろ

重要なトピックにおいては差異や多様な微妙な違いに直面しているのだということを私は論じたい。言い換えれば、私がここで強く主張したいのは、多文化教育と民主主義教育はつながっているだけではなくむしろ表裏一体なものだという仮説である。

注

- (1) このことについては、稿者のより詳細な考察を参照されたい。(Biseth, 2009b, 2010, 2012)
- (2) 訳者注: 米国の助け合い運動の一つ。郵便配達連合、企業、学校、教会などがスポンサーになって地域社会に缶詰、パスタ、ドライミルク等の保存食の寄付を募る。集められた食べ物は食料銀行(Food Bank)の配送センターに運び込まれ、そこから低所得家庭や施設に配られる。
- (3) “2083 – A European Declaration of Independence” (<https://info.publicintelligence.net/AndersBehringBrevikManifesto.pdf>)
- (4) 2012年、彼はテロおよび爆破による大量殺人者として有罪判決を受け、21年間の禁固刑を言い渡されている。その判決文は、例えばノルウェーの主要な新聞である *Aftenposten* などにおいてノルウェー語で読むことができる。<http://www.afenposten.no/nyheter/iriks/Her-er-hele-dommen-mot-Anders-Behring-Brevik-6973988.html>.

引用・参考文献

- Appiah, K.A. (2007). *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. London: Penguin Books.
- Arendt, H. (1998). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Banks, J. A. (2009). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 303-322). New York: Routledge.
- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22(4), 243-251.
- Beetham, D. (1999). *Democracy and Human Rights*. Cambridge: Polity Press.
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biseth, H. (2009). Democracy and education in a multicultural Scandinavia: what mandate is designated

- to educators? *Intercultural Education*, 20(3), 243-254.
- Biseth, H. (2009). Teachers' voices: Challenges with democracy in culturally complex Scandinavian schools. In H. Holmarsdottir & M. O'Dowd (Eds.), *Nordic voices: Teaching and Researching Comparative and International Education in the Nordic Countries* (pp. 121-142). Rotterdam: SensePublishers
- Biseth, H. (2010). Diversity and democracy in Scandinavian schools: Examples of good practices? In C. Govaris & S. Kaldi (Eds.), *The educational challenge of diversity in the international context* (pp. 75-98). Münster: Waxmann
- Biseth, H. (2012). Citizenship Education in Scandinavian Multicultural Schools: A Comparative Study of Students' and Teachers' Perceptions. *Citizenship Teaching and Learning*, 7(1), 71-88.
- Biseth, H. (2016). Conceptual and Practical Links between Multicultural Education and Democratic Education: A Scandinavian Perspective. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 109-120.
- Daniels, H. (2007). Pedagogy. In H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 307-331). Cambridge: Cambridge University Press.
- Frimansson, G. H. (2011). Cosmopolitanism, nationalism, citizenship and the classroom. *Nordic Studies in Education*, 31(2), 86-95.
- Gundara, J. S. (2011). Ancient Athenian democratic knowledge and citizenship: connectivity and intercultural implications. *Intercultural Education*, 22(4), 231-242.
- Gutmann, A. (2004). Unity and Diversity in Democratic Multicultural Education: Creative and Destructive Tensions. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives* (pp. 71-98). San Francisco, CA.: Jossey-Bass.
- Held, D. (2006). *Models of democracy*. Cambridge: Polity.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, B. A. U. (2011). Toward an Anthropology of (Democratic) Citizenship Education. In B. A. U. Levinson & M. Pollock (Eds.), *A Companion to the Anthropology of Education* (pp. 279-298). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Meer, N., & Modood, T. (2012). How does Interculturalism contrast with Multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 175-196.
- Nussbaum, Martha C. (1996). Patriotism and Cosmopolitanism. In Joshua Cohen (Ed.), *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism*. Boston: Beacon Press
- Parekh, B. (2001). Democracy, education and multiculturalism: Dilemmas of citizenship in a global world. *Journal of Latin American Studies*, 33, 207-208.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Parker, W. (1996). "Advanced" Ideas about Democracy: Toward a Pluralist Conception of Citizenship Education. *Teachers College Record*, 98(1), 104-125.
- Saward, M. (1994). Democratic Theory and Indices of Democratization. In D. Beetham (Ed.), *Defining and measuring democracy* (pp. 228). London: Sage.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Education Research Journal*, 41(2), 237-269.

【訳者解題】

本稿は、平成28年度学習開発学講座客員教授であるハイディ・ビセツ (Heidi Biseth) 氏の講演 ‘The Role of Multiculturalism in Citizenship Education: A Scandinavian Perspective’ の全訳である。ビセツ氏はノルウェー・サウス・イースト大学から招聘され、滞在は平成28年6月から平成29年6月の1年間である。本講演会は来日直後にご自身のこれまでの研究関心を軸としたイントロダクションの意味も込めて開催されたものである。なお本稿の内容は、ラテンアメリカ・南アメリカの極めて多種多様な人々の集まる、また民主主義が極めて脆弱であるといった社会の文脈で ‘Conceptual and Practical Links between Multicultural Education and Democratic Education: A Scandinavian Perspective’ と題された論文として、*International Journal of Education for Social Justice* に掲載されている (Heidi, 2016) ため、その論文についても参照されたい。それに対して本稿では、日本人である我々から見たスカンジナビアの視点が際立つよう、両者の文脈に配慮しながら解題を進めようとする。

ビセツ氏はこれまで、民主主義・人権・市民性・多文化主義などの多岐にわたるトピックを教育と絡めながら理論的・実践的に研究を展開している比較教育学者である。またその研究関心は初等・中等学校教育のみにとどまらず、そうした学校教育を支える未来の教

師たちを育成するべく教師教育にもおよぶ。特に、裕福な先進国だけでなく、決して裕福とはいえない途上国での教育にも関心を寄せており、現職に就く前にはセーブ・ザ・チルドレンに勤めたりアフリカでの開発教育研究に携わったりなど、幅広い経歴をお持ちである。

本稿が発表された講演会は平成28年7月7日、七夕の日に開催された。比較的小規模な会となったが、本講座所属教員や院生、学部生、他講座の教員、院生、他学部の教員など、留学生も含めれば5カ国以上から聴衆が集う場となり、多岐にわたる様々な議論が展開された。本講座の院生たちは熱心に講演を聴き、自分の興味・関心に引きつけながら下記のようにコメントを残している。以下はコメントの一部抜粋である。

- スカンジナビアの、LGBTを含めた、ジェンダー・ダイバーシティ教育について気になった。
- ヴィゴツキーの発達論の最近節領域を“多様性”の立場から考えたことはなかったもので、新鮮な視点でした。個々によって手助け不要の領域と手助けが必要となる領域は異なっており、これを“多様性”と呼ぶことにより、教育が均一化されることへの問い直しとして有効に働く理論になるのではないかと感じました。
- How to balance the individual personality and the teaching rules of the community?
- 多文化主義の重要性は日本でもいわれはじめてきていますが、実際にどのようなものであるのか知る機会、考える機会はほとんどないように思います。
- ノルウェーでの市民性教育の具体的な内容が非常に気になるし、日本での環境と比較したときに多文化のとらえ方も規模も異なると思うので、それを超えた共通理解ができるよう頑張りたい。

こうした感想からは、まず私たちが「民主主義」「多様性」「多文化主義教育」「市民性教育」にいくらか距離を置いてきたことが垣間見える。特に、民主主義教育・市民性教育という、社会科や公民のような特定の教科での教育内容のように一見感じられることも予想できる。しかし、そうした教科の壁を越えて全ての教育活動の根幹をなす哲学として受け取る必要があることをピセツ氏の論は示すのである。

冒頭でピセツ氏は、「民主主義」という概念の位置づけの捉え直しを図ることを前提としながら論を紡ぎ始める。自分自身の「民主主義」の概念の使い方が他の者と違うということを言い添えていることも、ある一定の方向からそれらの概念が偏った固定化された形で使用され広まっていることを指摘し、それらのこと

ばが持つ、流動的な特質を強調していると捉えることができる。一方、「多様性」「多文化」ということばを耳にすると、「人種のるつぼ」と呼ばれるアメリカ合衆国やヨーロッパ各地で見られるような移民都市を思い浮かべる者が大半ではないかと予想できる。特に、人口の3分の1を難民・移民が占めるノルウェーという著者の背景を考慮すると、そういった社会、人種、宗教がごちゃ混ぜ状態となっているスカンジナビアにおいて、難民・移民がいかに言語の問題や生活様式、文化の問題を乗り越えてノルウェーになじむかということに注意を払い、彼らに対する教育に力を入れてきたことは間違いない。しかしそれは、ピセツ氏の論の中で紹介されるピースタの市民学習でいえば移民・難民の〈社会化〉を目指して行われる教育を意味する。ピセツ氏の主張は、ピースタに沿うように、さらにその先を見据えるのである。

〈社会化〉だけでは、真に全ての者への平等が実現しない。ノルウェーに流れ着いた移民・難民が、単にノルウェー語を覚えノルウェー文化に適應することは、一時的な平等はもたらすかもしれないが、持続可能なものとはいえない。しかし、ヨーロッパで推進されている「民主主義」やわれわれが一般的に思い浮かべる「民主主義教育」は、そうした〈社会化〉の機能を持つ学習を意味することが多いのではないかと思われる。それはピセツ氏も指摘する通りである。それに対して、タイトルにも掲げられたように「スカンジナビアの視点」として特徴的だといえるのは〈主体化〉の強調であり、その背景にノルウェーが制度として真の平等を実現しようとしてきたという歴史的経緯がある。ノルウェーでは、他の欧州の国と違い「移民統合 (integration)」ではなく「移民包摂 (inclusion)」「社会参加 (social participation)」という語が使用され、その多様性や差異を互いに受け入れながら共に社会をつくりあげていくという政策を意識的に整えている。そうしたノルウェーの移民政策について、河野 (2010) は「統合」と「包摂」の微妙なニュアンスの違いについて語るイスラム系移民からの「統合という言葉には、植民地時代の同化政策と同じニュアンスを感じる。移民の固有文化を尊重しない傲慢さがある」(河野, 2010:158) という批判を引いて説明する。こうした移民政策が充実するということは、裏を返せば彼らを取り巻く状況や彼らを受け入れることによって常に変動するノルウェーという一国の在り方について、政策・制度レベルで対策が必要なほど、様々なところで問題が生じていたということと同時に示しているのである。そのような中、ピセツ氏は、自身の実体験として、真の平等と人権を保障する真の民主主義社会、そ

れを支える教育の在り方に敏感にならざるを得なかったと推測することは許されるだろう。

ところで、専ら国語教育研究・文学研究に傾倒してきた身として、訳者である中井は、民主主義という語に触れる時頭に浮かんでくるのはいつもレオ・レオニの絵本『スイミー』である。谷川俊太郎によって日本語訳がつけられ、大抵は小学校2年生の夏、もしくは小学校1年生の冬に国語科で出会う定番教材となっている。大きなマグロに襲われて赤い兄弟たちを無くした黒い小さな魚のスイミーは、海の底を孤独に迷い泳いだ果てにあたらしい赤い魚の兄弟たちに出会う。彼らと共に力を合わせて大きな魚に見せかけマグロを追い出そうと策を練る場面での、「ぼくが、目になろう」というスイミーの台詞は聞き覚えのある方が多いのではないかと思う。このように、「力を合わせる」「一致団結」という要素から、『スイミー』が民主主義を表す象徴的な作品として読まれることもしばしばである。しかしその一方で、「マグロが、帝国主義的な権力、すなわち覇権力だとしたら、小さな魚がその一つ一つの部分となって「全体」を構成する、幻の大きな魚は、まさにその1人1人の民族や国民の「団結」と「協力」と「統一」をスローガンとする、世界史的には後進の帝国主義国家、すなわち全体主義国家に似てくる」（川村, 2001:50）という、民主主義的比喩の裏側にひそむ全体主義的な比喩を見いだす読みもある。『スイミー』の世界がどちらにより近いのかということの答えについては川村の論考の中では名言されていないが、この小さな黒い魚の物語は、ピゼツ氏の論考とあわせて読み解くことで、我々に「民主主義」と「市民性教育」の関係を語りかけてくれる材料となる。

ピゼツ氏は〈良い〉市民の責任の持ち方と行動パターンを例に、持続可能な民主主義社会の実現に必要な市民学習の在り方を説明する。論の中ではフード・ドライブでの行動が例に挙げられているが、あるいは日本でいえば震災・津波の被害に遭った福島県に対して遠く離れた他県の者がどのような行動を取るかということをもイメージしても良いかもしれない。しかしここでは、『スイミー』の世界もこうした〈良い〉市民の在り方の類型を示してくれるひとつの例として取り上げたい。スイミーと赤い魚の兄弟たちがみんなでひとつの民主主義社会をつくりあげたと読む時、「個人として責任を負う市民」とは、「けっして、はなればなれにならないこと。みんな、もちばをまもること」というそれぞれの役割をきちんと理解し、そのルールにきちんと従い見事に大きな幻の魚を演じきった小さな赤い魚の兄弟たちである。そのように兄弟たちを先導し、リーダーとして「ぼくが、目になろう」と呼びかけた

スイミーは、「社会問題を解決して社会を改善するために」行動する「参加型の市民」の姿を現す。海の実しさを見ることもできず隠れて生きている兄弟たちのコミュニティの生きづらさを改善するために、その秩序を再生産しないために、「うんと考えた」スイミーはまさしく「正義志向の市民」を体現していたといえるだろう。まさに、民主主義を象徴するにふさわしいシーンが描かれていたといえる。しかし、このスイミーたちの世界がこの後も続くと考えれば、この赤い兄弟たちに〈社会化〉としての市民学習は生じているが、ひとりひとり全員がそれぞれ〈主体化〉に向かう持続可能な民主主義社会が形成されたとは必ずしもいえないことに気づかされる。もしそこに新しい色の魚たちがやってきたら、先導者であるスイミーがいなくなったら、どう対処するのか。自分の持ち場の守り方を知っただけでは、そうした社会の変動に対応ができない。彼らは、全員がスイミーのように「うんと考える」力を身につけるとい壁を乗り越えなければならない。

小さな魚たちがスイミーと一緒につくりあげた社会は、赤い魚たちがハンコで押されたように皆同質に描かれていることが象徴するように、いわば同質の「細胞」でなければその秩序が成り立たない。ハンコで押された魚たちからは、簡単に“個性”を見取ることが難しい。彼らは本当は“目に見えない個性”を有する存在であるにもかかわらず。それは少し日本の状況と重なるところがあるのではないかと感じる。様々な国、文化、社会からの移民・難民が入り乱れる社会で、それぞれの1人1人の差異を認識し、「多様性」を意識しやすいヨーロッパとの違いは、日本の言語的・人種的・文化的・宗教的に高いその同質性である。それは、どこか我々に「民主主義」「多様性」という議論に乗りにくい、遠くのことのような感覚を持たせる要因のひとつとなっている。

1人1人が自分を「一般参加型」の多様性を持つ社会の一員と自覚し、互いの差異を認めつつ価値を新たに創造していくことはどのように実現可能だろうか。それは個々がその色を失い、同質の「細胞」とならなければ成立しない社会ではない。その逆に個人が自立や自己主張の力ばかり強めて社会全体を見渡すこともせず自分の考えばかりむやみに主張するばかりでは、そもそも社会は成り立たない。講演会後の院生たちからのコメントにも出ていたような、「How to balance the individual personality and the teaching rules of the community?」という問いは、いまここでピゼツ氏の論考に出会い民主主義社会と多文化社会との表裏一体関係を目の当たりにした我々に与えられた最大の課

題なのではないかと感じる。ピセツ氏は本稿においては、その具体的な実現方法や教育方法にまで踏み込むことはない。彼女から受け取る考えを根底に据えて、われわれ自身がそうした教育を編み出していくことが求められている。

この領域は社会科や公民のみで教える内容ではなく教育全体の問題だということは先に述べた通りである。言語教育という視点から見れば、例えば文学作品を読む教室で子どもたち個々人の読みや発想を尊重しつつ全体でそれを共有・交流・衝突させながらその広がりを知り、それによって個々の読みや考えを深めていくという活動は、教師の読みを一方的に伝達する講義型の授業に比べてはるかに民主主義的な営みである。しかしそれは一方で、いかに「ナンデモアリ」のアナーキー状態に陥らないかという課題も抱える。「ナンデモアリ」にしないためには、個人が上手に自己主張できるようになるだけでなく、全体と自分（個）との関係および個々の関係に差異を認め、それぞれの考えの出所や根拠について思考しつづきあわせていける力を育てていくことが文学の読みの教育における使命ともいえる。そのような思考力はまた新たな読みを生みだしたり、既存の価値を問い直したり、その構造を更新していく力として身につけていくはずである。

また視点を引いて、このグローバル社会における言語教育の問題に目を向けた時、日本語を母語とするわれわれ日本人がいかにその言語的なアイデンティティを保ちつつ、英語力をひとつのリテラシーとするこの国際社会の秩序に適応していくかという命題も決して無関係なものではなくなってくる。日本語の美や有用性、特徴を主張し守るだけでなく、また完全に英語のみ使えるようになるだけでもない。もちろんエスペラント語のような国際共通言語を獲得することで解決できる問題ではない。言語の違いと矛盾を乗り越えて、それぞれの差異を認めながら関わり合っていく力の根底には、単なる言語能力や、コミュニケーション能力

だけでは片付かない課題が潜んでいる。そのことについては稿を改めたいが、こうした問題意識はピセツ氏の提案する問いに結びついている。もしくは、本稿はこのように、あらゆる立場に対して結びつきやつながりを許し開いてくれるような論考として受け止めることも可能である。

引用・参考文献

- ガート・ピースタ著 / 上野正道・藤井佳世・中村（新井）清二訳（2014）. 民主主義を学習する 教育・生涯学習・シティズンシップ. 勁草書房
- Biseth H. (2016). Conceptual and Practical Links between Multicultural Education and Democratic Education: A Scandinavian Perspective. *International Journal of Education for Social Justice*. pp.109-120.
- 川村湊（2001）. スイミー,あるいは平面の魚について. 文学の力×教材の力 小学校編 2年. pp.46-57
- 河野健一（2010）. グローバル化する人の移動と高福祉国家ノルウェーの対応-移民・難民増に人道主義はどこまで耐えられるのか-. 長崎県立大学国際情報学部研究紀要 第11号. pp.145-159.
- レオ・レオニ作 / 谷川俊太郎訳（1986）. スイミー. 好学社
- マーサ・C. ヌスバウム著 / 辰巳伸知・能川元一訳（2000）. 国を愛するというこゝろ—愛国主義の限界をめぐる論争. 人文書院

謝辞

本稿を翻訳し読み解く機会をくださった広島大学大学院教育学研究科学習開発学講座の樋口聡教授には、訳語の確認や解釈において多大な示唆を与えていただいた。ここに記して厚く御礼申し上げます。