

日本における多文化教育の論争点と課題

—複アイデンティティ形成に焦点を当てて—

池野 範男

本稿は、日本の国際理解教育に関連した領域においていくつかの典型的な教育実践を取り上げ分析することにより、日本の多文化的な教育の現在の状況を解明し、そこで生じている論争点と課題を確認しようとしたものである。国際理解に関連した教育における各々のタイプの特徴を解明した。特に、文化とアイデンティティの取り扱いに焦点化し、各タイプの教育におけるそれらの取り扱いの相違と差異を明らかにした。

日本では国際理解に関連した教育は、狭義の国際理解教育から出発した。その後、グローバル教育、異文化教育、多文化教育へと発展してきたが、その特徴は多様性であった。特に多文化教育に代表されるように、社会における文化の多様性に着目し、文化の要素の複数性ととも、多様性と複数性の2つが重要なものであると理解していた。しかも、その文化の複数性が個々人の内面にも作用していることまで研究を発展させている。文化が及ぼすひとの内面性としてのわたしの複合化は、文化とひとの複合化によって、アイデンティティの複数性（複アイデンティティ）を創り出し、わたしのなかに多様なわたしとそのアイデンティティを顕わにし、その対立・葛藤を生み出し、調整を必要としている。日本の国際理解教育に関連する教育はこの問題にどのように対応するのが現在のひとつの重要な課題となっている。

キーワード：国際理解教育、グローバル教育、異文化教育、文化とアイデンティティ、複合性

The Issues and Problems of Multi-Cultural Education in Japan: Focus on Formation of Pluri-Identities

Norio Ikeno

This paper aims to clarify the current situation of multicultural education in Japan, based on analysis of typical teaching practices in the area related to education for international understanding in Japan, and to identify debates and arising issues. It has clarified the specific characteristics of each form of education. In particular, it focused on differences between each type of education in terms of the way each type addresses culture and identity.

The starting point of the area related to education for international understanding in Japan was education for international understanding, which developed into global education, intercultural education and multicultural education, with a feature of this development being its diversity. In particular, as represented in

multicultural education, the focus is on cultural diversity in society, along with plurality of cultural elements, and it can be understood that the 2 aspects of diversity and plurality are important. What is more, research has developed to the point of demonstrating the effects of this cultural plurality on individuals' inner selves. Our complexity as individuals whose inner beings are influenced by culture leads to the formation of identity plurality (pluri-identities) through the compounding of cultures and people, exposing the diverse selves within the self and the identities of those selves, and leading to tension and conflict that need to be managed. The issue of how education related to education for international understanding addresses these problems is an important contemporary issue to be discussed.

Keywords: Education for International Understanding, Global Education, Intercultural Education, Culture and Identity, Plurality

1. 問題の所在

本稿の目的は、日本において国際理解に関連した教育の代表的実践の分析にもとづき、日本の多文化教育の現状を明らかにし、そこにおける論争点と課題を明確にすることである。本稿では、分析視点として、歴史的変化とともに、文化とアイデンティティの複数性を設定し、国際理解に関連した教育、とりわけ、多文化教育において、複数性が及ぼすひとの内在性とその育成を検討する。

そのために、本稿は以下、2章で、国際理解教育に関連する概念を整理し、3章で、学校と社会を取り巻く状況を確認した上で、4章で、国際理解に関連する4つの教育である国際理解教育、グローバル教育、異文化教育、多文化教育における代表的な実践を分析し、その特質を解明する。5章で、日本の多文化教育の現状を論争点と課題において究明し、多文化教育における複アイデンティティ形成に関する研究の到達点を明らかにする。

本稿の特徴は、以下の4点である。

- 国際理解教育から発展した日本の多文化教育を含む国際理解教育に関連する教育の状況を文化とアイデンティティと結びつけて検討すること。
- とくに、文化の複数性がひとの育成に及ぼす影響を検討すること。
- 国際理解教育に関連する実践とその学習、とくにそこで生じている「複数性」とそれが及ぼす社会的影響を解明し、アイデンティティ形成の観点で検討すること。
- 複文化の学習が及ぼすひとの学習における複アイデンティティ形成による内面性の構築を検討すること。

2. 概念の整理

日本の多文化教育は国際理解教育を基礎にしている。日本の国際理解教育は第二次世界大戦後、ユネスコの国際理解教育を受け入れることから始まった。日本の現在の国際理解

教育と広く呼ばれている広義の国際理解教育は、国際理解教育はもとより、異文化理解教育、グローバル教育・地球市民教育、多文化教育などを包摂した広義のものとしても使用されている。

そこで、国際理解教育、グローバル教育、異文化理解教育、多文化教育の定義を示し、その傾向と特質を明らかにしよう。

定義の検討の際に利用するのが、日本の代表的な教育学辞典の1つである『新版 現代学校教育大事典』(2002)と日本国際理解教育学会が編集した『現代国際理解教育事典』(2012)である。これらの事典によると、それぞれは表1のように定義されている。

これら4つの教育は、対象と目標とに異なったものを設定している。対象と目標の特質を抽出しておこう。

第一は、対象に関わる特質である。その教育の主な対象を国家(国民)あるいは文化にしていることである。国際理解教育とグローバル教育とが国家とそこに住む国民に焦点化し、各国相互の理解、あるいはそれぞれの国全体を地球として理解し、全体性の把握を志向している。それに対して、異文化理解教育と多文化教育とは文化に焦点化し、文化を自文化と他(多)文化に区分し、それぞれの理解を目指している。国際理解教育に関連する各教育では社会を対象の射程に入れているが、社会そのものを目標にも対象にもしていない。このことが対象の特質である。

第二は、目標に関わることである。理解を主要な目標にし、国民の理解、文化の理解がそれである。理解の仕方を視点にしてみると、固有性・多様性の重視、共通性・普遍性の重視、それら両方を取り扱うものの3つに分けることができる。国際理解教育、グローバル教育は国民、文化の両方を、異文化教育と多文化教育は文化を主に取り上げ、異文化教育は固有性・多様性を、国際理解教育、グローバル教育、多文化教育は固有性・多様性、共

表 1 国際理解に関連した教育の定義

	国際理解教育	グローバル・エデュケーション	異文化理解教育	多文化教育
『新版 現代学 校教育大事典』	世界の諸国民が国を越えて理解し合い、互いに人間として尊敬と信頼をもって協力することによって、世界の平和を実現することを理念とした教育（新井, 2002, pp.121-122）	形成されつつある「グローバル社会」に生きる子どもたちが、民主主義や人権、平和といった地球的価値を共有し、かつ「グローバル・パートナーシップ global partnership（地球規模の協力関係）の精神をもった「地球人・地球市民」として責任ある社会参加を果たしうるように資質・能力をほぐくむ教育」（魚住, 2002, p.472）	異文化の理解をとおして、自己の属する社会や文化を相対化することにより、自文化を新たな側面から理解すること、また、文化の固有性・多様性と同時に、共有性・普遍性に気づくこと（木村, 2002a, p.121）	一つの国民社会内の異なった民族集団の共存のために意図された教育（木村, 2002b, p.547）
『現代国際理解 教育事典』	国際化・グローバル化した現代世界/社会の中で生きていくために必要な資質や能力を育成する教育（大津, 2012a, p.14）	人やモノ、カネ、情報が国境を越えて広がる世界及び社会（グローバリゼーション）とそれが引き起こす地球的な諸問題について、教育においてどう対応すべきか、どんな資質や価値観を育てていけばよいのかといった問題意識をもった教育（藤原, 2012, p.219）	異なる文化をもった人々が世界の中で協調、共生していくために、文化間の共通性や差異性を相互に認識し、互いの価値観や行動様式を受容し、尊重することのできる資質・能力を養うことを目的にした教育（森茂, 2012a, p.217）	人種や民族、社会階層、ジェンダー、性的指向性、障がいの有無など、あらゆる文化集団に属する人々に構造的な平等、及び集団間の共存・共生の実現をめざす教育理念及び、教育実践であり、教育改革運動である。（森茂, 2012b, p.216）

※筆者作成。

通性・普遍性の両方を取り扱っている。理解の仕方から指摘できることは、国際理解に関連した各教育は理解が中心であって、国家(国民)、文化の新しい形成や創造ということは最優先の目標にはなっていないことである。

対象と目標に関するこれら2つの特質を指標にすることにもとづき、表2のように類型化することができる。

表 2 目標と対象による国際理解に関連した教育の類型

目標 対象	1.固有性・ 多様性	2.共通性・ 普遍性	3.両方
A.国家 (国民)	A1	A2	A3 国際理解教育 グローバル教育
B.文化	B1 異文化理解 教育	B2	B3 多文化教育
C.両方	C1	C2	C3

※筆者作成。

表2は、目標と対象を類型の指標にすることで、国際理解に関連した教育を類型化すると共に、その可能性を示唆している。対象ではその理解において、国家と文化に分かれ、文化に焦点化する異文化教育と国家・文化の両者に焦点化する他の3つに区分することができる。また、目標では、国家や文化の理解においてそれぞれの固有性・多様性、それぞれを越える共通性・普遍性のいずれかに重点化するのか、それとも両方を取り扱うのか、の3つに分けることができる。

日本の国際理解に関連した各教育はこのように、目標と内容によって類型化することができる。さらに、歴史的な視点をいれると、次の3つの傾向を指摘することができる。①国家(国民)から文化にその対象を移行してきたこと、②異文化理解教育は固有性・多様性に重点化するが、他の3つは固有性・多様性、共通性・普遍性の両方を目指しているこ

と、③目標は国家（国民）から文化へ、固有性・多様性から両方へ移ってきていることである。

そして、これら3つから、A1, A2, B2のほか、C1-C3が空白となっていること、しかし、A3, B3が、A1, A2, B2を包含しているとするならば、未来のこととして、次の類推をすることができる。それは、国家（国民）や文化の両方を目標にし、固有性・多様性、共通性・普遍性の両方を目指すC3は、現在、日本では何も提起されていないが、将来提起される可能性があるということである。

以上の考察から、次の問題を本稿で取り扱うことにしよう。

- Q1：国家（国民）・文化にしる、社会はそれらでは、どのように捉えられているのか。
- Q2：国家（国民）・文化にしる、自他、あるいは、自多の区分は、どのように理解されるのか。
- Q3：国家（国民）や文化の理解の構造が、新たな形成や創造へ発展するにはどのようなことが必要なのか。

Q1は、次の3章で取り扱う。3章では、学校を取り巻く社会の状況の取り扱い方において、国際理解に関連した教育の分かれ道になっているのが、アイデンティティの位置と役割ではないかという仮説的見解を述べる。

Q2とQ3は、4章で取り扱う。4章では、国際理解に関連した各教育の中から、代表的な授業実践1つ、あるいは2つを事例にして、国家・国民、文化とその取り扱いを分析する。そして、その理解の構造を抽出し、そこに見られる自他、自多の関係、またアイデンティティとの関係を考察することとする。

3. 学校と社会を取り巻く状況とアイデンティティ問題

(1) 世界の変化とグローバル化

20世紀末から世界と共に、日本社会は急激に変化してきた。それは、社会が複雑化・多様化したことである。21世紀の今もこの変化は続いているし、強まっているといえるだろう。たとえば、広島である。2016年5月27日、オバマアメリカ大統領が平和公園を訪問し、原爆慰霊碑に献花し、広島に来た理由を次のよう述べた。

（前略）亡くなった方々は、私たちとの全く変わらない人たちです。多くの人々がそういったことが理解できると思います。もはやこれ以上、私たちは戦争は望んでいません。科学をもっと、人生を充実させることに使ってほしいと考えています。国家や国家のリーダーが選択をするとき、また反省するとき、そのための知恵が広島から得られるでしょう。世界はこの広島によって一変しました。しかし今日、広島の子供達は平和な日々を生きています。なんと貴重なことでしょうか。この生活は、守る価値があります。それを全ての子供達に広げていく必要があります。この未来こそ、私たちが選択する未来です。未来において広島と長崎は、核戦争の夜明けではなく、私たちの道義的な目覚めの地として知られることでしょう。（後略）（毎日新聞 2016年5月28日 <http://mainichi.jp/articles/20160528/k00/00m/040/171000c> より引用。）

このオバマ大統領の広島訪問は、極めて印象的な出来事であった。それもあって、広島ということばと結びつけて、被爆への祈り、被爆・平和都市と思うひともいれば、プロ野球チームのカープやプロサッカーチームのサンフレッチェの町だと考えるひともいるだろう。また、食べ物好きなひとは、蠣の産地やお好み焼きの広島と思い出すかもしれない。ひとにより異なるし一定ではない。

オバマ大統領のメッセージの受け止め方も

広島やそれに関連する理解もまた、ひとにより異なる。それぞれのことばはひとにより異なって受け取られ、多様に理解される。それは、他者との関係、文化的差異により説明されている。この差異が大きくなると、大きな問題を引き起こす。

(2) 文化とその働き－差異とアイデンティティー

人々の中に差異を作り出すものが、広い意味の文化である。文化には、言語、コミュニケーション、習俗、習慣、宗教、学問、芸術などが含まれている。これらの文化の要素は多様に作用し、多様な形を作り出している。

とくに、言語とそのコミュニケーションはこの差異を作り出す。言語は通常、ことばと表現され、いろいろな文化を作り出すとともに、一人ひとりの文化理解も作り出している。ことばとその使用は、文化理解の基本構造を示している（三浦，1977，p.25）。

図1の「本だ」ということばの使用は、外の世界を自己が理解し自己と他者に伝えるためになされる行為である。

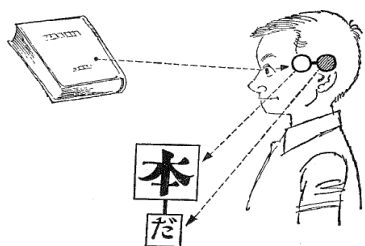


図1 「本だ。」

※三浦（1977，p.25）より引用。

このことばの表現は、次のようなものを作り出す。

図2の「ねこだ。」には、ねこそのものを見るわけではない。私はしっぽだけをみているだけである。もうひとりの私が想像

上で、「それは、ねこだ。」と理解し、その想像を用い、現実の私が、しっぽから、ねこ全体を創作し、「ねこだ。」と表現している。

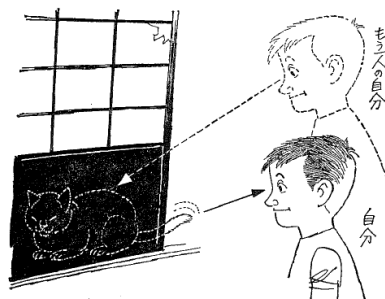


図2 「ねこだ。」

※三浦（1997，p.35）より引用。

図3「本でない」のような、わたしが、もうひとりのわたしによって、特定の現実を理解する。その際、わたしが二重化し、複数化する。このわたしの二重・複数化は、文化や世界の理解を進めると共に、人々の理解をも促進させる。またそれは、わたし自身の複数化をももたらす。自己の複数化は、アイデンティティの複数化を作り出す（浅野，2002，p.37）。

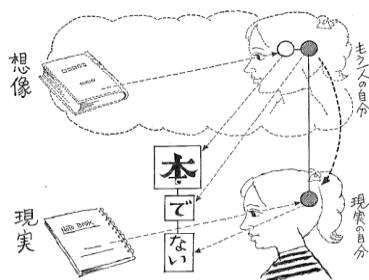


図3 「本でない。」

※三浦（1977，p.55）より引用。

わたしの中にもう一人のわたしがいる、という構造は、一つの次元で留まらず、多元的に作り出すとともに、多様なものを作り出す。わたしがわたしの中に、このときのわたし、あのときのわたし、ここでのわたし、あそこでのわたしなどを作る。

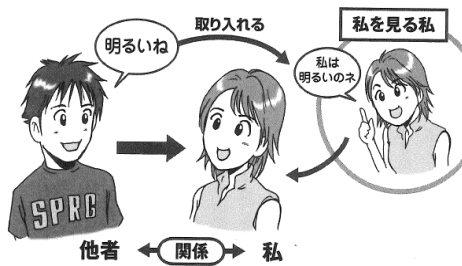


図4 「わたし自身の複数化」

※浅野 (2002, p.37) より引用。

世界や文化がこの世の中にいろいろと、多数、あることは図4「わたし自身の複数化」のように、わたしの複数化によって、一人ひとりのわたしにおいて理解されるのである。それは、アイデンティティの複数化ということも同時に進行させるものでもある。

(3) 文化の複数性とアイデンティティの複数性

世界には、文化がある。その文化は、大きく見れば、人類の文化という意味では、一つであろう。しかし、その文化には、いろいろな文化がある。それを、多文化ということばが示している。

国家にも、その地域でも、一人ひとりのまわりにもいろいろな文化がある。その文化を各人は学び、習得する共に、馴染み、新たなものを作り出す。世界や世の中に、文化が複数、存在する。そして、一人ひとりのなかにも文化は複数存在する。

ひとが各々の役割を果たすとき、いくつもの役割を果たす。たとえば、夫、父親、男性、教師、指導者などいろいろな役割を持ち、それを遂行している。ときには、利害が対立したり、矛盾したり、問題を作り出したりする(浅野, 2002, p.41, 図5参照)。

ひとは役割のほかにもいくつものにおいて、複数の文化を保持している。たとえば、言語である。多くの日本人は日本語だけ使用するが、何人かのひとは英語、ドイツ語、フラン



図5 「私ってだれ」

※浅野 (2002, p.41) より引用。

ス語、中国語、韓国語のいずれか、もしくは複数の、いわゆる外国語も語ったり用いたりする。当然、それによるコミュニケーションも進め、複数の言語使用を行い、各言語で自

己理解、文化理解をしている。たとえば、本ということばを考えてみよう。これは(日本語)文字によって書かれた著作、という概念で定義される。確かにこの定義は他の外国語でも類似しており、差異は少ない。しかし、定義に付随するイメージは言語によって異なる。上に示した図1の「本だ」では、日本語で「本」としてある。しかしこれが英語であつたら、また、英語によるコミュニケーションという状況であつたら、その形象は同じでも、表記は英語で、Bookと書かれているだろう。それに応じて、各人は、本と日本語で理解するとき、そのひとは日本語による概念、イメージとともに、日本語コミュニケーションを行うという役割や習慣を持っている。それを日本語アイデンティティと規定することができる。英語コミュニケーションの場合には、そのようなことを、英語アイデンティティをもっていると言うだろう。

世の中や世界に複数の文化が存在するにつれ、ひとは文化の要素にもとづき、個々人のなかにも複数の文化を持つ。上述した広島

事例で言えば、オバマ大統領の広島訪問や外国人観光客の増加で広島そのものが多文化しているとともに、広島の子民一人ひとりにおいて複文化状態が多様に作り出されているし、作り出す機会が増えているといえるだろう。広島市だけではなく、日本の多くの都市、アジアや世界のあちこちでそうなっているといえるだろう。

とくにヨーロッパでは難民問題でこの状態が社会問題化し、英国の EU 離脱やあちこちでの移民難民排斥運動へと発展している。世の中の多文化が個人個人の複文化、複アイデンティティを作り出し、ひととひと、あるいはひとの中の心の中の関係において心地よい関係からぎくしゃくする関係へと、ひとの関係を複雑化している。このような文化の複数性や複雑化が多文化教育の発展に大いに関係していると解釈することができる。日本の多文化教育は、国際理解教育から発展しているので、国際理解教育、グローバル教育、異文化教育、多文化教育という国際理解に関連した4つの教育の代表的な単元開発や実践が、文化の複数性と複雑化の様相をどのように取り扱っているのかを次章で検討することにする。

4. 国際理解教育に関連する教育における文化の複数性と複雑性

(1) 国際理解に関連した教育の5つの教育実践の考察

国際理解に関連した教育として、国際理解教育、グローバル教育、異文化理解教育、多文化教育の4つの教育を取り上げる。各教育の代表的実践として、国際理解教育では、「南アジアの研究ーインドを中心として」(永井, 1989, pp.53-58), 「一本のバナナから」(大津, 1987), グローバル教育では「水の惑星物語」(伊藤, 2007), 異文化理解教育では「女子割礼 (FC) /女子性器切除 (FGM) と女性禁制について考える」(松井, 2010), 多文化教育では「ひょうたん島問題」(藤原, 2008) の5つ

の事例とすることにした。

1) 「南アジアの研究ーインドを中心として」と「一本のバナナから」ー国際理解教育ー

①「南アジアの研究ーインドを中心として」

この授業事例は、ユネスコ協同学校計画の初期における広島大学附属中学校の実践である。この実践は、日本の国際理解教育の黎明期の代表的なものである。この実践の特徴はタイトル「南アジアの研究」が示すように、生徒が研究することにある。その実践は次のような単元の構造になっている(永井, 1989, p.56)。

導入：インドに関する印象の調査、インドについての話し合い

展開：

社会科の時間

○副読本研究 (『世界の地理・南アジア』山田書院)

○講話

- 1 歴史学専攻の大学助教授のインド講話
- 2 地理学専攻の大学教授のインド講話

○自由研究

道徳の時間

○ガンジー・ネール・タゴールの個人の生涯 (教師の講話を中心とした話し合い)

学級活動の時間

○関連図書の読書指導

終結：学習のまとめ、研究についての話し合い、研究レポート提出

この単元は、1962年1月31日～2月24日の約1ヶ月かけて行われ、南アジア、とくにインドを客観的に理解する授業の構造になっている。

生徒は、南アジアという、日本と異なる他地域、その中のインドを文献、講話により知り、インドについて話し合い、インドの理解を作り上げる。この単元の仮説①と②は次のようになっている(永井, 1989, p.54)。

①地理・歴史・政治・経済・社会・文化的な背景からインド人の生活実態とその近代化への努力を理解させれば、インド人に対する生徒の正しい認識や望ましい態度を養成することができる。

②インドに対する正しい理解は、インド以外の発展途上国に対する正しい認識・理解へと一般化していく。

インド（人）に関する正しい認識を形成することが目標になっており、それを授業では知識として形成することにしている。知識であるので、それが正確かどうか判断でき評価もできる。それはまた、他国の理解・認識に転移し、一般化すると考えられている。つまり、ある特定の国に対する客観的な理解・認識を形成することができれば、他の国の理解・認識にも転用することができると考えられている。

このような仮説が成立するには、生徒が、インドという対象を知識の対象として理解するという対象との関係、その対象を客観的な知識として作り上げる客観的な学習がなされているものと理解することが必要であり、現にそのようになされている。

②「一本のバナナから」

この実践は、高校社会科現代社会の授業(15時間程度)としてなされた。この授業の目標は「身近なバナナを通じて南北問題の一面を具体的に理解すること」(大津, 2012b, p.189)である。その基本構成は次の通りである(大津, 1987, p.4)

バナナを食べる
バナナはどこから
バナナのラベルから
バナナは1年中とれる
なぜフィリピンなのか？
バナナ農園で働く人びと
農園労働者のくらし
契約農家のジェラルドさん
地場農園では

バナナのねだん
バナナと農業
バナナを食べる私たち
残されたメッセージ

13項目からなっているこの単元は、バナナを通して、日本とフィリピンとの関係や多国籍企業を学んだのち、バナナ生産者の立場から、彼らの生活や経済状態、消費者の視点から見たバナナのねだん、バナナ生産、そして食べる私たち、そして、バナナ労働者サントスさんからのメッセージに対してその返事を書くというものである。

本単元は、バナナ、生産者、消費者という考察する立場を変えるが、バナナを素材にした「現代的課題である南北問題の構造的理解」(大津, 2012b, p.189)を目指す。そして、最後のサントスさんのメッセージに対する返事で、自分の考えを書くことで、この問題に対する自分の位置を問題として捉えるが、文化やアイデンティティまで踏み込んで捉えることはしない。

国際理解教育は他国や現代の問題を取り上げ、それぞれを客観的に学び、その理解を作り出すことを目的にしている。それへの対応や解決までゆかないし、また、文化やそこでの自分のアイデンティティを問題にすることはしない。

2)「水の惑星旅物語」ーグローバル教育の実践ー

「水の惑星旅物語」は中学校地理的分野の学習である(伊藤, 2007)。この単元は附属学校の教員と大学教員の連携で進められる、64時間に及ぶものであり、次のような構成になっている(伊藤, 2007, p.176)。

第Ⅰ話 水の惑星ー命を育む水ー (2時間)
第Ⅱ話 今世界ではー研修担当員から世界の水事情を学ぼうー (2時間)
第Ⅲ話 世界の水危機ー水不足と食糧危機ー

- (12 時間)
- 第Ⅳ話 世界の水危機－人口増加とバングラデシュのヒ素汚染－ (12 時間)
- 第Ⅴ話 世界の水危機－都市の人口増加とウォータービジネス 市場原理とコモンズとしての水－ (12 時間)
- 第Ⅵ話 世界の水危機－消えゆく湖アラル湖, 死海－ (12 時間)
- 第Ⅶ話 パーチャルウォーターとはなにか－食料輸入大国日本, 水輸入大国日本－ (12 時間)

この単元は、グループで「新聞社の特派員となり、水の惑星地球を旅し、各地の水問題の記事を作成する」(伊藤, 2007, p.175)。生徒は、人間の生活に不可欠な水が世界で「危機」状態にあることを理解するとともに、その解決の必要とその仕方を検討する。子どもたちは食糧危機を知っており、その知識にもとづき、「水」危機と理解し、その危機内容を人口増加、汚染、ビジネスから明らかにし、世界の水危機に関する記事を作り上げる。

この単元では、地球の水問題を新聞社の特派員として、地球全体を捉えるとともに、世界各地に生じている水問題を記事にし、どんな問題が「危機」でありそれはなぜなのかを説明する。説明の過程で、「他者とよりよくかかわり合い、学び合い高まりあえる関係を形成していこうとする」(伊藤, 2007, p.175)。水危機の学習とその成果としての新聞記事は、客観的な学習であるが、一人のひととして、もう一人のわたしを作ることで、世界の水危機を自らとすることができる。記事にすることにおいて、学習者のわたしがもう一人のわたしとなって、各地の水危機を理解し、それへの対応を他者と共に、自らの立位置を顕わにし、日本のここにいるわたしと、世界のそこやあそこにいるわたしを作り出し、わたしが複数化される。それとともに、複数のアイデンティティも作り出している。

この実践は客観的な学習を進めながら、新聞記事を作ることに場所の複数化にと

もなって、文化と共に、わたしとアイデンティティの複数化を作り出しているのである。

3)「女子割礼(FC)/女子性器切除(FGM)と女性禁制について考える」－異文化教育の実践－

この実践(松井, 2010)は、高校の公民科や総合的な学習の時間用に開発された単元(2-3 時間)である。文化理解と人権を中心に構成している。その構成は次のように組織される(松井, 2010, pp.131-132)。

第一時：FC/FGM 学習

異文化の文化的事象について判断する(FC/FGM は「人権侵害」か? 「伝統的文化(慣習)」か)

第二時：自文化の類似問題①

前時の振り返り/「異文化」から「自文化」へ視点を転換する。「自文化」の類似問題①(「脂肪吸引手術」, 「女人禁制」は、「人権侵害」か? 「伝統的文化(慣習)」か?)

第三時：自文化の類似問題② 異文化再考 まとめ(発展学習)

前時の振り返り/「発話者」の立位置を自覚、当該文化の所属者への敬意の必要性を自覚、自文化から他文化への一方的批判の問題性を自覚させる。(私たちは「自文化」に甘い? 「FC/FGM」が、廃止すべき風習としても、当該文化の所属者への敬意が必要?) (自文化の類似問題②(「女人禁制」に基づく「職業選択の自由」の制限と撤廃の歴史、女性の権利は、いかに拡大したのか?))

この実践では、異文化を比較対照しただけでは、自文化理解にはつながらない。異(他)－自の文化理解は異文化の事象を元に、自文化の類似事象を取り扱い、それへの判断・評価することによってなされると考えていることである(松井, 2010, p.133)。大事なことは、「他文化に厳しく、自文化に甘い態度を取ろうとする」自分に気づき、「異文化も自文化も公平に見つめる眼差し、態度」である(松井, 2010, p.133)。

そのために、2 つの態度目標を設定してい

る（松井，2010，p.130）。

- ①異文化と自文化を公平に評価できる。
- ②これから「FC/FGM」や、「女人禁制」について、どのように取り組めばよいか？各自、文章にまとめる。

異文化理解教育の実践は、自他の文化のそれぞれの理解とともにそれら2つを公平に判断・評価する態度を形成することを目指す。その際、常に、学習に2つの文化を持ち込み、自分が双方の文化に対する判断・評価をどのようにするのか、その立位置とその判断を問い質す。そして、各文化に対して、自己はどのように判断評価するのか、その判断評価の規準として何をもっているのかを客観的に扱っている。自己のアイデンティティよりも客観的な判断を要求し、その判断を普遍的か地域的かの葛藤・対立の中に置き、その解決を目指すだけである。

4)「ひょうたん島問題」－多文化教育の実践－

藤原（2008）が作成し、いろいろなところで実践を繰り返している「ひょうたん島問題」は多文化教育の代表である。いずれの社会においても可能性のあるシミュレーション教材である。ひょうたん島にひょうたん人のみが住んで暮らしているときには、大きな問題はおこらないが、カチコチ人やパラダイス人がやってきて一緒に生活するようになると、いろいろな問題が生み出され、解決することが必要となる。その問題解決を授業として行う。

この「ひょうたん島問題」は3つの異なる人々が作り出す社会問題の展開であり、5つのレベルで連続的になされる。この授業の構造は、この社会問題のレベルの展開としても進められる点に特徴がある（藤原，2008，p.5）。

「ひょうたん島問題」の展開

1. あいさつがわからない
ねらい コミュニケーション・ギャップの体験か

ら、文化には固有の習慣や価値観があることを理解する。

2. カーニバルがやってくる

ねらい 勤労に対する価値観の違いが、文化的なシンボルの受け入れをきっかけに社会問題となることを理解する。違いを認めることができても、それが自らの生活をおびやかす場合、社会問題を背景に文化対立が生じることに気づく。

3. ひょうたん教育の危機

ねらい 言葉や教育における価値観の違いが、多数派による文化的同化を強めていき、一方で、少数派による違いの主張が明確になり、文化の対立となり、社会問題になっていくことに気づく。

4. リトル・パラダイスは認められるか

ねらい 多数派に対する違和感が、少数派の分離主義にまで発展し、居住の集住化と分離を生み、社会の安全と福祉などの財政面の課題を生まれてくることに気づく。多文化主義、多民族共生はコストがかかることを理解する。

5. ひょうたんパワーの消滅

ねらい 人口動態の変化が島の環境や資源の「持ちつ持たれつ」の関係にストレスを与えてしまい、それらが有限でかけがえのないものであることに気づかなければ破局が訪れることを理解する。共生の条件とは破局を避けるための選択であることに気づく。

5つの社会問題からなっているこの単元は、他者となるひょうたん人を自分に同化して、シミュレーションは始まる。現実のわたしが、シミュレーション上のひょうたん人のわたしになり、もう一人のわたしを演じることになる。そのひょうたん人のもう一人のわたしがさらに、カチコチ人やパラダイス人とその社会で協同の生活を始め、いくつもの課題を解決するなかで、複数の他者と出会い、複数の関係をシミュレーション上で作り出す。

この単元は、三重のわたしと、複数の他者

との関係によってなされ、学習者はわたしと、もう一人のわたしのほか、シミュレーション上でのわたしともう一人のわたしという二重三重のわたしの構造をもっている。たとえば、民族性でいえば、日本人、ひょうたん人、カチカチ人、パラダイス人の4種の民族性を自分の中に持つことになりそれぞれで考え判断し行動することになる。そこでの学習経験は実際のわたしともう一人のわたし、シミュレーション上のわたしともう一人のわたしという複数のわたしの構造をもって、その社会問題を解決し考え行動することにより作り出される。このようなものこそ、シミュレーション上の多文化が、シミュレーション上のわたしを複文化状態に置き、複アイデンティティを作り出す。

(2) 5つの国際理解に関連した教育の実践の構造と複文化・複アイデンティティ

国際理解教育に関連する代表的実践はそれぞれの学習構造を持ち、それぞれの文化とアイデンティティの創出構造をもっている。それを総括すると、国際理解教育に関連する各教育はそれぞれの構造と特質を作り出しているといえる。

国際理解教育は複数文化を取り上げ、インドのような他文化を学習に持ち込み、学習者が一つ以上の文化を取り扱う。その取り扱いには、研究と解決志向の2つのタイプがある。研究タイプは「南アジアの研究」のように、わたしとは別の次元で、他の文化の理解を客観的な学習として組織し、知識理解の創出構造とその転用構造を作り出そうとしている。しかし、その転用構造は期待であり、保証はない。もうひとつの解決志向タイプは「一本のバナナから」のように、他文化と自文化の関連にある社会の問題を解決するために、他国の社会と文化を研究し、社会問題の解決を通して自他の社会と文化との関連を作り出し、自らの問題として解決しようとする。研究の

タイプに続き、問題解決を行い、理解と認識を深め、複文化の理解へ発展させるが、自己のアイデンティティ問題までは取り扱わない。

グローバル教育は「水の惑星物語」で考察したように、国際理解教育が他国を主要対象にするのに対して、他国と共に、複数の国と社会を取り上げ、世界や地球全体の理解を促し、自分の中にもう一つの世界（地球）を作り、世界（地球）を理解すると共に、その世界における自己の認識をもう一人のわたしを作り出すことを促し、新たなもう一人のわたしを作り出している。複アイデンティティを作っているのである。

異文化理解教育は「女子割礼（FC）/女子性器切除（FGM）と女性禁制について考える」で検討したように、このタイプの授業では国際理解教育と同じく、自文化とは異なる他の文化を取り上げ、その文化を理解すると共に、他の文化の理解において自文化と他文化の関係を自己の複文化としても、複アイデンティティとしても取り扱わない。

多文化教育は「ひょうたん島問題」に代表しているように、自文化と他の（複）文化を取り扱い、その多文化における自己内文化間関係を社会問題と考え、その問題の解決こそが多文化間の新たな社会づくりを行い、その中で、一人ひとりが自己ともう一人の自己をアイデンティティの複数性において形成し、複数間の自己調整を行い、学習において社会づくりのシミュレーションをなすのである。

以上において、国際理解に関連した各教育の中から、代表的な授業実践1つ、あるいは2つを事例にして、国家（国民）、文化とその取り扱いを分析し、その理解の構造を抽出し、そこに見られる自他、自多の関係、またアイデンティティとの関係を考察した。

5. 結論－国際理解教育関連教育の論争点と課題－

本稿では、国際理解に関連した教育の代表的実践を分析し、その特質を明らかにした。とくに、文化とアイデンティティの取り扱いに焦点化して、各教育におけるこれらの取り扱いの相違と差異を解明した。

国際理解教育から始まった日本の多文化教育は、グローバル教育、異文化教育など多様な形で展開している。しかし、国際理解教育とグローバル教育は、国家（国民）に焦点化し、その取り扱いにおいて、グローバル教育は（複数）国家（国民）とともに地球も対象にする。その中で、社会や文化も扱う。国際理解教育もグローバル教育も問題を客観的な学習として進め、併せて自らの問題としても学習する。特にグローバル教育はアイデンティティを複数化し、客観的な学習における客観的な認識とともに、自己認識として新たなアイデンティティを作り出し、複アイデンティティ形成を進めている。しかし、それは、グローバル教育の代表事例として「水の惑星旅物語」が示しているように、緩やかなものである。

一方で、異文化教育や多文化教育は国家（国民）よりも文化そのものを対象にし、自他の文化とともに、他文化も多文化としてつねに複数性を捉える。また文化の取り扱いでは、自他の関係において自分のアイデンティティともう一人のわたしが作り出すアイデンティティをも学習の対象にする。「ひょうたん島問題」に代表されるように、複数の民族・人種の中で、複数のわたしとそのアイデンティティの葛藤と対立を学びその間の調整・解決を進めている。

このように、日本の国際理解に関連した4つの教育は次の3つの論争点をもっているといえる。

第一は、対象に関わることである。4つの教育はともに、社会よりも国家（国民）や文

化を主要な対象にし、それを担う国民や人を取り上げ問題にする。すなわち、国際理解に関連した4つの教育はともに、社会全体やその問題よりも社会を構成する、あるいは関係することに着目している。それは、社会そのものよりも、社会を構成する人々の関係としての文化を取り上げている、ということである。国際理解教育では、インドやバナナを通して、インドという国を、またバナナに関わる生産や経済を、グローバル教育では、水を通じた人々の関係を、また、異文化理解は、女性性器切除と女人禁制という習慣に対する人の対し方を取り上げている。社会の取り扱い方において、そのものを取り扱うのか、それを構成する要素、とりわけ文化を取り扱う論争点があるといえるだろう。

第二は、その理解の仕方である。全体として捉えるのか、個別に捉えるのかによって、国際理解に関連した教育は2つに分かれた。異文化理解教育のように、固有性・多様性を追求するものと、国際理解教育、グローバル教育、多文化教育の3つは国家（国民）や文化の固有性・多様性、共通性・普遍性の両方を理解するものである。いずれのタイプも個々の国家や文化の多様性を理解させている。それは客観的な学習による知識として進めることもあれば、知識を個々人のわたしとの関係に持ち込み、わたしの中に別の世界を作り出し、もうひとりのわたしを作り出すことによって、固有性・多様性、また共通性・普遍性を理解しやすくしている。その理解のしやすさに関する保証の確実性が課題と残されている。

第三は、文化との関係で、文化に関わって生じているひとのアイデンティティ形成である。国際理解教育の初期の実践が示すように、客観的な学習による知識の創造では、ひとのアイデンティティ形成は生じない。しかし、異文化、多文化などを取り扱うと、自然とひとはもうひとりのわたしを作り出し、複数の

わたしを作り出す。それにともない、わたしのなかにアイデンティティの複数性をも作り出す。

以上の考察の結果、日本の国際理解に関連した教育は、国際理解教育を出発点にして、グローバル教育、異文化教育、多文化教育と発展してきたが、その発展の特徴は、多様であるということであった。特に多文化教育に代表されるように、社会における文化の多様性に着目し、文化の要素の複数性ととも、多様性と複数性の2つが重要なものであると理解していた。しかも、その文化の複数性が個々人の内面にも作用していることまで研究を進展させている。文化が及ぼすひとの内面性としてのわたしの複合化は、文化とひとの複合化によって、アイデンティティの複数性を創り出し、わたしのなかに多様なわたしとそのアイデンティティを顕わにし、その対立・葛藤を生み出し、調整を必要としている。日本の国際理解に関連した教育はこの問題にどのように対応するのかが現在のひとつの重要な課題となっている。

参考文献

- 安彦忠彦・新井郁男ほか編 (2002)『新版 現代学校教育大事典』ぎょうせい。
- 新井郁男 (2002)「国際理解教育」安彦忠彦・新井郁男ほか編『新版 現代学校教育大事典』(3), ぎょうせい, pp.121-123。
- 浅野智彦編 (2002)『図解社会学』中経出版。
- 藤原孝章 (2008)『シミュレーション教材「ひょうたん島問題」多文化共生社会ニッポンの学習課題』明石書店。
- 藤原孝章 (2012)「グローバル教育」日本国際理解教育学会編『現代国際理解教育事典』明石書店, p.219。
- 伊藤裕康 (2007)「学ぶ「意味」を感じられるグローバル・イシュー (水危機)」グローバル教育学会編『グローバル教育の理論と実践』教育開発研究所, pp.173-178。

- 木村一子 (2002a)「異文化理解教育」安彦忠彦・新井郁男ほか編『新版 現代学校教育大事典』(1), ぎょうせい, pp.120-121。
- 木村一子 (2002b)「多文化理解教育」安彦忠彦・新井郁男ほか編『新版 現代学校教育大事典』(4), ぎょうせい, p.547。
- 松井克行 (2010)「人権の普遍性と地域性—「女性差別? 伝統? 誰にとって?」」日本国際理解教育学会編『グローバル時代の国際理解教育』明石書店, pp.128-133。
- 三浦つとむ (1977)『こころとことば』季節社。
- 森茂岳雄 (2012a)「異文化理解教育」日本国際理解教育学会編『現代国際理解教育事典』明石書店, p.217。
- 森茂岳雄 (2012b)「多文化教育」日本国際理解教育学会編『現代国際理解教育事典』明石書店, p.216。
- 永井滋郎 (1989)『国際理解教育—地球的な協力のために—』第一学習社。
- 日本国際理解教育学会編 (2012)『現代国際理解教育事典』明石書店。
- 大津和子 (1987)『社会科—一本のバナナから』国土社。
- 大津和子 (2012a)「国際理解教育の概念と目標」日本国際理解教育学会編『現代国際理解教育事典』明石書店, p.14。
- 大津和子 (2012b)「一本のバナナから」日本国際理解教育学会編『現代国際理解教育事典』明石書店, p.189。
- 魚住忠久 (2002)「グローバル・エデュケーション」安彦忠彦・新井郁男ほか編『新版 現代学校教育大事典』(2), ぎょうせい, pp.472-473。

著者

池野 範男 広島大学大学院教育学研究科

本論文は、*Theory and Research for Developing Learning Systems*, Vol.3 所収の英語論文“The Issues and Problems of Multi-Cultural Education in Japan” pp.27-41 の日本語訳論文である。