

米国における多文化教育の歴史的展開と近年の動向

小川 修平

1. はじめに

米国において多文化教育が登場してから、既に40年近くの年月が経ち、この研究領域の存在は、教育学の世界で十分な認知を受けている。しかし、多文化教育と言っても、研究者や実践家の数だけ多様な定義があると言われるほど、その捉え方は様々である。実際、ここ20年の間に多文化教育の目的や対象については、研究者間でかなりのコンセンサスが得られるようになったものの、現在に至ってもなお、多文化教育の定義については必ずしも定説があるわけではない。さらに、多文化教育における問題意識は、日米間でもはっきりと異なっている。

例えば、米国における多文化教育は、1960年代の黒人文化運動に端を発したエスニックスタディーズに始まり、1970年代を通じて、マイノリティの文化を尊重することを基盤として、社会的不遇の解消、平等で公正な処遇の実現を目指す教育の思想、あるいは実践として進展した。さらに、1980年代以降には、その対象に女性や障害者等を含むようになり、ステレオタイプ化されたイメージによって社会的に不利益を被ってきた「社会的弱者」すべてを対象とする教育体系となっていった¹⁾。

他方、日本では、多文化教育の主要な対象としてのニューカマーの子どもの「発見」によって個別研究が進展し、日本語教育や母語教育、アイデンティティの問題や不就学などに細分化された研究が行われてきた。さらに理論的にも、米国における多文化教育の枠組みや理論に依拠することなく、独自にポスト構造主義、ポストコロニアリズム、差異の政治学などの理論を直接取り入れる傾向にあると言われている²⁾。また、多文化教育という言葉の代わりに「多文化共生教育」という名称が定着し、多文化教育が、

「異なる文化は、すべて対等である」という道徳的な教育理念となっていることも指摘されている³⁾。

基本的に、日本の多文化教育が米国のそれをルーツとするにもかかわらず、このように問題意識において大きな違いが生まれた原因は、ひとえに、米国における多文化教育の歴史的展開、そして近年の動向を包括的に明らかにする研究が、日本では行われてこなかったためであると考えられる。そこで、これまで米国における多文化教育がその社会背景とともに説明されることがほとんどなかったことに対する問題意識を基に、本研究では多文化教育の米国における歴史的なコンテクストを明らかにすることを目的とする。

その理由は、日本での多文化教育においても問題解決を志向するのであれば、マイノリティとマジョリティとの権力関係を伴う政治的側面に着目する米国の多文化教育にこそ学ぶべき点が多いと考えられるからである。すなわち、平等主義イデオロギーに基づいた「みんな仲良く」という道徳的理念のみを多文化共生教育で強調しても、教育における現実的な問題状況の把握と、その問題に対する解決へ向けた議論の展開にはつながらないと考えられるのである。それ故、日本に最も影響を及ぼしてきた米国の多文化教育に立ち戻り、マイノリティとマジョリティとの政治的対立を前提とする視点から、多文化教育を再度検討することが、日本においても有用なのではないかと考えたのである。それ故、本論文では、米国における多文化教育の歴史的展開、そして近年の動向を包括的に明らかにしたいと考える。

2. 多文化教育が起こる社会的背景と歴史的起源

本節では、まず米国において、多文化教育が生じた社会的背景について考察する。

2-1. 米国の教育における不平等

多文化教育が起こる社会的背景には、教育における不平等の存在があるため、まず、その不平等の一端を示したい。そもそも米国の教育において根強い考え方は、徹底した個人主義であり、そこでは生徒の文化的、経済的、あるいは社会的な背景は問題にされてこなかったと言われている⁴⁾。つまり、教育資源の分配も個人の問題とされ、子どもが置かれる家庭環境や経済的、社会的背景は、無視されてきたといっても過言ではない。それ故、米国での学校経験は、子どもが置かれる社会階層をそのまま反映するものとなっており、裕福な白人の子弟の経験する教育と貧困層の黒人の子弟が経験する教育では大きな格差があると言われている⁵⁾。

例えば、貧困層の多くが依存する公立学校の運営は、州政府および市町村にゆだねられており、その運営の財源は、主に州からの補助金と地域住民の税金により賄われている。そして実際に各学校の教育行政に関わるのは、州教育委員会の下にある学校区である。この教育システムを通して、基本的な教育制度や教育政策は、各州によって決定されている。そして教育の財源の多くが、学校区域内の住民に賦課されている税金（主に固定資産税）によって賄われ、連邦政府の財政的関与は、全米のほとんどの学区における教育財源の10%に満たない状況にある⁶⁾。

この制度的な特徴から、端的に言って米国の教育制度は、地域の富裕度の相違が学校区間の教育支出の格差、ひいては、教育水準の格差を引き起こすという慢性的な問題点を抱えてきた。例えば、近年においても、ダーリング＝ハモンド（Linda Darling-Hammond）は、最も裕福な10%の学区は、最も貧しい10%の学区の約10倍の教育費の支出をしているという格差を指摘している⁷⁾。こうした状況は、米国

の教育において、生徒の社会的な背景は問題とせず、むしろ個人主義を強調する特徴を明確に示している。

2-2. 米国における移民の歴史と社会階層の形成

教育における不平等の問題に加えて、多文化教育という教育運動が登場してくる背景を理解するには、様々な人種や民族で構成される米国という国家の成り立ちを理解することが不可欠である。なぜならば、米国における多文化教育には、社会的に不遇な立場におかれた人々の文化を尊重するというテーマが常に含まれているためである⁸⁾。

まず、アメリカ大陸に最初に定住した人々は、氷河期にアジアから現在のベーリング海峡を越えてきたという有力な学説が存在する。しかし、どの人々が最初にアメリカに来たのかについては、現在も論争が絶えない政治的な問題となっている。ともかくも、こうした「先住民」は、北アメリカ、中央アメリカ、そして南アメリカに分散して定住したと言われている⁹⁾。

次に重要なポイントが、16世紀から17世紀にかけてヨーロッパからやって来た征服者たちによる侵略の歴史である。コンキスタドールと呼ばれるスペイン人やポルトガル人たちは、ある者は金を求め、また、ある者は「新世界」にキリスト教の普及を目的として、現在の中南米、テキサス、そしてカリフォルニアにかけての地域に入植し、結果として先住民たちを征服していった。その一方で、17世紀に、北アメリカの東部地区には、北ヨーロッパ、あるいは西ヨーロッパからの移民が入植した。その代表例として特に有名なのが、1620年にマサチューセッツのプリマスに上陸したいわゆる「ピリグリム・ファーザーズ」である。こうしたイギリス系の移民は、アメリカ大陸でのイギリスによる支配が強まると共に、合衆国の建国において中心的な存在となっていった。また、皮肉なことに、本国での宗教的、あるいは経済的な理由によって、より良い生活環境としての「避難所」を求めてきたこうしたイギリス系の移民は、「荒

野を征服する」という妄想と、強い人種差別的意識によって、先住民族たちを迫害する存在となっていた。そして、入植者たちは、一方でイギリスからの独立という革命を成し遂げ、他方、先住民族から激しい抵抗を受けながらも、近代兵器によって征服を成し遂げていった。

また、ヨーロッパ人によって、奴隷としてアフリカから強制的にアメリカにつれて来られた人々の存在も多文化教育にとっては重要である。彼らは、200年以上も続く奴隷制度に苦しみ、そして今もなお、差別の対象となっている人々の祖先である。さらに、現在のメキシコ系アメリカ人の社会的地位を考えた場合、19世紀に合衆国が領土を拡大すると共に、カリフォルニア周辺のメキシコ人たちが征服されたことも無視できない歴史的事実である。

加えて、今日の社会階層を考える上でもう一つの重要なポイントとなるのが、19世紀後半から20世紀初頭にかけての南東ヨーロッパやアジアからの移民に対する米国社会の対応の違いである。南東ヨーロッパから移民してきた人々は、当初差別の対象となったが、米国経済の労働力として、急速に受け入れられていった。対照的に、中国を中心としたアジアからの移民は、安価な労働力として重宝されたものの、労働が必要でなくなれば、帰国することが期待され、米国社会の成員として好意的に受け入れられることはなかった¹⁰⁾。

つまり、一様に移民たちの経験は困難に満ちていたが、米国社会に成員として受け入れられたのは、北西ヨーロッパ人に類似した南東ヨーロッパからの白人であり、彼らは、婚姻や社会的成功によって、アングロ・サクソン系の移民と区別できないほどに同化していくことになった。しかし、その一方で、アジア人や黒人のような外見的に最も異質な集団は、排除されるか、もしくは周辺化された集団となっていた。このように、米国社会においては、確かに「白人であること」が社会的特権に結びついており、こうした歴史的背景としての人種問題は、今日における多文化教育の主張を理解する上で一つの重要な要素となっている。

以上のように、建国史とは別に、移民による征服、奴隷制度、新しい移民の同化と彼らに対する迫害などといった側面から米国の歴史を分析してみると、そこには、強者による、社会的弱者に対する殺戮や迫害が自然と際立ってくる。つまり、世界の覇権国家としての繁栄が、米国の光の部分であるとするならば、このような社会的弱者に対する迫害と差別の歴史は、移民国家としての影の部分であると言える。そしてこのような支配と被支配についての歴史認識は、周辺化され、社会的な不利益を被ってきた人々の不遇の解消と、彼らの教育における平等の達成をテーマとする多文化教育にとっては、その主張の前提となるのである。

2-3. 同化主義政策の流れと文化多元主義の起 こり

以上のような移民の歴史を持つ米国の教育を特徴づける重要な要素は、移民に対する同化主義の政策であった。この要素は、多文化教育を理解する上で極めて重要である。なぜならば、この同化主義への国民感情は時代によって変動し、強烈な同化主義への反動として登場して来たのが、多文化教育の思想的起源とも言える文化多元主義であったからである。

まず、18世紀から19世紀にかけて、ほとんどの移民は、北西ヨーロッパ諸国から来た人々だった。そのころの米国社会は、言語的差異に対して比較的寛容で、特にドイツ語の教育は、多くの州でさかんに行われていた。しかし、19世紀の後半になると南ヨーロッパ、東ヨーロッパ、そして中央ヨーロッパからの移民の数が増加した。この動きに対して警戒感を持ったのが、先行して移民してきた北西ヨーロッパ系の人々だった。彼らは、新たな移民の増加に歯止めをかけると共に、新しい移民を自分たちの文化に同化させようとしたのだった。

1908年に制作されたザングヴィル (Israel Zangwill) の戯曲に由来する有名な「メルティング・ポット (melting pot)」の概念は、同化主義の肯定的な側面を強調するものとして出現した。そこでは一見すべての文化が溶け合い、

そして融和して新たなアメリカ人を形成するという国家思想が主張された。しかし、新しい移民の側からすると、その思想は実質的にアングロ・サクソン文化への同化の義務を意味するものだった。そして、このアングロ・サクソン文化への同化主義傾向は、1914年の第一次世界大戦の勃発によって一層強くなる。すなわちこの時期、文化的多様性は、国家の危機とみなされ、愛国心を強調する教育が行われたのである。こうした同化主義の流れは、基本的に1920年代から1930年代に至るまで続くことになる。

そして、これに対する批判として出てくる文化多元主義思想が、今日の多文化教育の思想的起源であり、その主張の代表がカレン（Horace Kallen）であった¹¹⁾。彼は、画一的な同化主義に対するアンチテーゼとして、それぞれの民族の文化的伝統を尊重し、それを保全することを奨励する文化多元主義を唱えた。彼は、公的領域における市民生活では合衆国への忠誠を示しながらも、精神生活においては、固有の民族文化を保持することの自由を求めた。また、カレンは、国内における民族的多様性が、閉塞する社会の状況を活性化させる点で、国家の強さと魅力につながると主張した。その理由は、様々な民族文化によって育まれる個性と相対的価値観が、民主主義社会の画一的な平等主義によって生み出される凡庸な大衆政治の氾濫を防止することになるためであるとした¹²⁾。

カレンによる文化多元主義は、1920年代時点においては、決して支配的な教育思想ではなかった。加えて、その射程に、アフリカ系、アジア系、ヒスパニック系、さらには先住民族の文化は含まれていなかった。それ故、アフリカ系アメリカ人に対する人種差別を直接的な問題意識として生じた多文化教育とは異なる一面も持っていた。しかし、それでもなお、文化多元主義は、今日の多様性重視の教育思想に大きな影響を及ぼしたという点で、間違いなく多文化教育の重要な思想的起源であると考えられる。

2-4. エスニックスタディーズ（Ethnic Studies）の起源

1920年代のアフリカ系の教育者、あるいは研究者たちの中には、自分たちの民族の歴史を明らかにすることによって、米国における白人中心主義の歴史観に異議を唱える者が出現した。その代表として知られているのが、ウッドソン（Carter Woodson）やデュボイス（W.E.B. DuBois）などである。彼らの生きた時代、特に南部のアフリカ系専用の学校は、白人たちの学校に比べ、経済的にも教育の質という点においても明らかに不平等なものだった。また、教育委員会、カリキュラム、教科書などは、白人がコントロールし、アフリカ系の黒人たちについての内容をカリキュラムに組み込むことは出来なかった。

こうした状況の中でウッドソンは、学校でヨーロッパの文明についての内容のみが教えられ、自民族の歴史が完全に無視される問題点を指摘し、アフリカ系アメリカ人の歴史が、教育機関において教えられるために様々な努力を行った。彼は、歴史についての著作を行うだけではなく、ジャーナルの編集、さらには出版事業の立ち上げにも関わり、彼の著作は、アフリカ系の生徒たちが通う高校や大学で、幅広く使用されることになった。バンクス（James Banks）は、ウッドソンに代表される初期の研究者たちの著作が、1960年代、1970年代のブラックスタディにとっても、そしてまた多文化教育にとっても直接的な起源として位置づけられると述べている¹³⁾。

3. 多文化教育の前身としての二つの教育運動

次に、多文化教育の前身とも言える二つの教育運動である集団間教育運動とエスニックスタディーズ運動の展開を明らかにする。

3-1. 集団間教育（Intercultural Education）の展開

前述したように20世紀初頭、アフリカ系アメリカ人たちの教育機会の不平等の問題は無視され続けていた。しかし、1930年代から1940

年代になると、こうした教育政策が疑問視される流れが生じてきた。その背景には、活動家たちがアフリカ系アメリカ人やその他の周辺化された集団の教育的不平等を認識し、独自に教育施設を設立し始めたことがあった。そして、教育政策に変化をもたらす実質的な影響を持ったのが、第二次世界大戦の勃発であり、これが集団間教育運動の生じるきっかけとなった。

第二次世界大戦が始まったころ、アフリカ系アメリカ人の多くは、軍隊に入る最低限の教育も受けておらず、米国軍は、それを補う治療的な識字教育プログラムを提供した。アフリカ系の人たちも、長年の人種差別と二流市民としての扱いからの解放という希望を抱いて、合衆国の戦争に黒人兵として参加した。また、国内でも、戦争がもたらす経済的な需要によって主に北部と西部地区で雇用が生み出され、多くのアフリカ系、メキシコ系、そして地方に住む白人層が、北部や西部の都市へと移住した。そして、この移住によって雇用と住宅をめぐる人種間の争奪戦が繰り返された。こうした人種間の緊張関係は、結果として、米国社会にショックを与える暴動や事件につながっていった。

こうした中、1940年代から、偏見の軽減と人種間の相互理解を目的として集団間教育運動が始まった。この教育運動は、人種間対立の緩和を目的としたもので、具体的には、全米社会科学協議会 (NCSS: National Council of Social Studies) などの教育団体がスポンサーとなった教育プロジェクト、教育活動、そして出版活動などが中心となった。これら集団間教育運動の様々な活動が仮定していたことは、人種や民族についての事実に基づいた知識こそが、集団間の相互理解と尊重につながるということだった。この運動は、10年以上にもわたり都市部の学校に幅広く取り入れられていくことになったが、1950年代になり人種間対立が沈静化する方向へ向かうと衰退し、その活動が継続されることはなかった。バンクスは、集団間教育が根づかなかった原因に関連して、とりわけこの運動が、元来、人種間対立に対する白人側の危機感によって生じたこと、そしてそれ故に、対

立が沈静化に向かうと、必然的に白人指導者たちのマイノリティ集団への関心が薄れたことを明らかにした¹⁴⁾。

このように集団間教育は一過性のものとなってしまったが、その教育運動の下で発表された卓越した研究論文は、後の多文化教育に大きな影響を及ぼしている。とりわけ、バンクスは、この時期の最も重要な研究として、ミュルダール (Karl Myrdal) による1944年の "*An American Dilemma*"、アドルノ (Theodor W. Adorno) らによる1950年の "*The Authoritarian Personality*"、そしてオールポート (Gordon Allport) による1954年の "*The Nature of Prejudice*" という三つを挙げている¹⁵⁾。こうした研究は、多文化教育の分野において、今日においても基盤となる研究として認識されている。それ故、総じて言えば、集団間教育運動自体は比較的一過性のものであったが、その時期に行われた卓越した研究は、多文化教育の理論的枠組みを提供したと言えるのである。

3-2. エスニックスタディーズ運動 (Ethnic Studies Movement) の展開

集団間教育の後に登場するのが、1960年代のエスニックスタディーズ運動であるが、この運動は、公民権運動と切り離して考えることができない。一般に公民権運動とは、アフリカ系アメリカ人が人種差別に抗議し、憲法の保障する諸権利の保護を求めて展開したものであり、1960年代の前半に運動として高揚し、1964年の公民権法などの成立の原動力となった一連の大衆運動のことである。そして公民権運動の成果としての様々な立法を背景としてエスニックスタディーズ運動は登場することになる。

基本的に公民権運動の当初の主目的は、人種統合であったが、人種統合への進捗が思わしくないことに不満を持ったアフリカ系アメリカ人たちは、徐々にその反動として分離主義的な主張を持つようになった。そして教育において、アフリカ系アメリカ人たちは、自分たちのコミュニティによる学校統制、アフリカ系の教師や学校管理者の採用、そしてカリキュラムへ自

分たちの民族の歴史を組み込むことなどを求めた。また、大学レベルにおいても、ブラックスタディプログラムの導入やアフリカ系の教授あるいは大学管理者の採用が求められた。こうした要求の高まりに押され、学校や大学もそれに対応し始め、カリキュラムにはアフリカ系についての内容が組み込まれ、大学ではブラックスタディのコースが導入され始めるに至った。

この影響は、瞬く間に他のエスニック集団へも波及し、メキシコ系、プエルトリコ系、先住民族、さらにはアジア系のアメリカ人たちからも、同様の要求が出始めることになり、いわゆるエスニックスタディーズ運動が活発となっていった。加えて、このアフリカ系アメリカ人たちによる活動に端を発したエスニックスタディーズ運動は、女性解放運動（the Women's Liberation Movement）とも結びつき、1970年代の初頭、大学では、女性学（Women's Studies）のコースも提供されるようになっていった。

以上のように展開されたエスニックスタディーズ運動であったが、それが多文化教育の運動とどのように関係するのかについては異なる見解が存在する。ラムゼイ（Patricia Ramsey）らは、エスニックスタディーズの一部は、今日にも継続されており、必ずしも完全に消滅してはいないと認めつつも、運動としては1970年代初頭にはアピールを失い、それに代わるものとして多文化教育が現れたとしている¹⁶⁾。これに対し、バンクスは多文化教育の発展を四つの段階に分ける中でその第一段階としてエスニックスタディーズを位置づけている¹⁷⁾。ちなみに、第二段階が、カリキュラム改革のみならず総合的に学校環境の変革を求める「多民族教育（Multiethnic Education）」の段階であり、第三段階が、女性や障害者たちが自らの権利を主張し始め、彼らの問題も射程に含まれるようになる段階である。そして第四段階は、人種、社会階層、あるいは性別といった異なる対象をつなげるための理論と実践の開発段階であると主張している。ここでバンクスは、新しい段階になるほど、それらは近年の顕著な動向として認識されるものの、それぞれの段階はす

べて現在に至っても継続されていると述べている。

確かに、主にアフリカ系に対する人種差別やカリキュラム改革に主眼を置く問題意識は近年の多文化教育論にも受け継がれている。また、1987年にスリーター（Christine E. Sleeter）とグラント（Carl Grant）が明らかにしたとおり、多文化教育の唯一の共通テーマが「有色人種のための教育改革」であるとするならば¹⁸⁾、個々の民族集団についてのエスニックスタディーズは、多文化教育にとって不可欠な要素である。それ故、カリキュラムに各民族の内容を組み込むことに主眼が当てられたエスニックスタディーズ運動に、学校を取り巻く社会的な問題や、教授法への関心を加えて展開していったのが多文化教育であるととらえることができる。確かにエスニックスタディーズ運動から多文化教育への転換時期は必ずしも学説上確定しているわけではないが、エスニックスタディーズの延長線上に多文化教育があることだけは間違いない。

4. 多文化教育の展開

ここでは多文化教育の展開について時系列的にまとめていきたい。しかし、エスニックスタディーズ運動の場合と同様に、多文化教育の発生時期も明確ではない。それ故、まず、多文化教育とエスニックスタディーズとの主な差異を明らかにすることを通して多文化教育のおよその発生時期を明らかにする。そしてその上で、1970年代から1980年代、そして1990年代から2000年代という二つの時期に分け、それぞれの時期における目立った動向を明らかにしていきたい。

4-1. 文化多元主義に基づく多文化教育の形成

一般に多文化教育が普及したのは1970年代になってからと考えられるが、エスニックスタディーズから多文化教育へとトレンドがシフトした時期は明確ではない。しかし、多文化教育を、エスニックスタディーズとは異なったものとする上での重要なポイントは、多文化教育が

文化多元主義をその思想として明確に打ち出し始めたことであると考えられる。文化多元主義の表明は、多文化教育とエスニックスタディーズとを分ける重要な要素となっている。なぜならば、それぞれの民族が、個々のアイデンティティの保全を求める単一文化主義的な運動が飛び火的に拡大したエスニックスタディーズ運動では、あらゆる文化集団の相対的価値を認め、文化的多様性が国家の強さと魅力であるとする統一的視座が明確に示されることはなかったと考えられるためである。

実際、多文化教育にとって初期の象徴的な文書である全米教員養成大学協会(AACTE: the American Association of Colleges for Teacher Education)による"No One Model American Statement"は、文化多元主義を多文化教育の教育哲学として以下のように位置づけている。

「多文化教育は文化多元主義を重んじる。…(中略)…多文化教育はアメリカ社会における生活の事実としての文化的多様性を認識し、そしてそれは文化的多様性が保全され、拡張されるべき重要なリソースであると断言するのである…」¹⁹⁾。

このような文化多元主義の表明を、多文化教育の確立を示唆するものとして考えるならば、エスニックスタディーズから多文化教育へとトレンドがシフトしていく境目は、まさに1970年代の初頭から中頃であったと推測できるのである。

4-2. 初期の発展における三つの特徴：

1970年代～1980年代

以上のように多文化教育は、文化多元主義を主な思想として展開していくことになるが、1970年代から1980年代の展開は、①教育団体主導による普及、②カリキュラム改革から総合的な学校改革へと拡張される問題意識、③様々なアプローチの乱立という三つの特徴においてまとめることができる。

(1) 教育団体主導による普及

第一の特徴として挙げられるのが、教育団体主導による普及という展開である。なぜならば、

多文化教育の初期の発展に重要だったのが、教員養成機関などの教育団体であったためである。1970年代の中頃までには、数多くのこうした教育団体が、積極的にエスニック文化をカリキュラムに含めることを奨励する声明や出版を行っていた。とりわけその中でも、多文化教育に関連する重要な展開としては1976年の全米社会科協議会(NCSS)による*Curriculum Guidelines for Multiethnic Education*が挙げられるが、これは社会科における多文化教育の導入のさきがけとなった。

さらに重要だったのが、1977年に教育養成機関の認定を行う全米教師教育資格認定協会(NCATE: National Council for Accreditation of Teacher Education)が、認定基準の中に多文化教育の規定を設けたことであった。この動きが重要であった理由は、NCATEが、全米の教師教育プログラムに大きな影響力を持っていたためである。つまり、NCATEのスタンダードにおいて多文化教育のコースやプログラムの導入が求められたことで、教師教育を通して多文化教育が全米に普及する大きなきっかけとなったのである。

この時期に出版されたカリキュラム改革や教師教育についてのガイドラインの多くは、単一のエスニック集団についての内容に焦点が絞られており、必ずしも複数のエスニック集団を対象とはしていなかった。また、その多くが短期間に作られたために、必ずしもすべてが質的に高いものではなかった。しかしそれでも、この時期に出版されたガイドラインは、多文化教育の実践的展開において大きな役割を果たしたと考えられる。

(2) カリキュラム改革から総合的な学校改革へと拡張される問題意識

次に、この時期における展開の特徴として、カリキュラム改革から総合的な学校改革へと問題意識が拡張したことが挙げられる。こうした状況が起こってくる背景には、文化剥奪論と文化差異論の思想的対立があった。文化剥奪論とは、貧困家庭出身の生徒の学業成績がふるわないのは、彼らが貧困の文化の中で社会化された

ことに原因があるとする、いわゆる欠陥理論である。この理論は、貧困家庭出身の子どもたちは、遺伝的、文化的、そして言語的な欠陥を補償される必要があるという補償教育のあり方と密接に関係していた。

こうした補償教育の代表として挙げられるのが、ヘッドスタート（Head Start）であり、これは、公民権法成立直後の1965年にジョンソン政権が始めた「貧困との戦い（The War on Poverty）」キャンペーンの一環であった。この計画は、貧困層の子どもの学習能力の改善には、はっきりとした効果が得られなかっただけでなく、マイノリティの子どもたちに白人中産階級の文化にスムーズに同化させる政策としての意味あいも含んでいたために、批判の対象となった。そしてその批判的立場として登場してきたのが文化差異論であった。

基本的に、この文化差異論は、「文化が剥奪された」と一般に考えられてきたエスニック集団にも、豊かな文化的背景があるという前提に立ち、こうした集団の子どもたちが学校で落ちこぼれるのは、彼らの文化が、学校文化とは異なるためであるとするものだった。さらに、この文化差異論では学校こそがマイノリティの文化を尊重し、それを反映するような場所になるべきであると主張したため、必然的に文化的特性に適合する教授法や総合的な学校環境の改革を求める動きにつながっていった。つまり、ここでは主に政治思想としての文化多元主義が、より実践的な教育理論へと発展していったのである。

そして、この文化差異論から生じたマイノリティの生徒に適した教授法や総合的な学校改革の必要性を主張したのが、バンクスらが論じた多民族教育であった。バンクスによれば、多民族教育とは、エスニックスタディーズ・プログラムの導入だけでは、マイノリティ集団が、白人層と同様の学業達成や教育機会の平等を享受できない現実を認識し、総合的な学校環境改革の必要性を論じる主張である²⁰⁾。

こうした主張は、エスニックスタディーズ運動から引き継いだ狭義のカリキュラム改革を実

践的課題とする多文化教育が、教授法を含む総合的な学校改革へと問題意識を拡張させていったことを示すものであり、この多民族教育の登場は、エスニックスタディーズ運動から独立した多文化教育が形成される上で重要な転機であった。

(3) 様々なアプローチの乱立

1970年代から1980年代にかけての多文化教育の展開の第三の特徴は、様々なアプローチが乱立した状況が生じていたことである。AACTEによる"No One Model American"の声明以来、多文化教育については様々な定義が試みられ、また、多文化教育に類似したものとして、多文化学習（Multicultural Studies）、多民族教育、多人種教育（Multiracial Education）、多文化的な教育（Education That is Multicultural）などといった用語が使用され、提唱者の関心を中心としてそれぞれが微妙に異なる問題意識を反映していた。

このような様々な学説が乱立する状況にあって、1970年代の後半から1980年代にかけて、多文化教育を体系化して理解することを目的として、学説や実践を類型化する試みが行われた。その代表的なものとして挙げられるのが、1987年のスリーターとグラントによる包括的なアプローチ分析である。この研究は、多文化教育が登場してから最初の約10年間に出版された多文化教育論のうち代表的な89論文と38の著書を分析対象として、それらを五つのアプローチに分類した著名な研究である。この研究は、多文化教育が歴史的に最も活発であった1970年代からの動向を、一つの流れとして捉えており、その点で、初期の動向と1990年代以降の動向とを関連づける重要な研究であった。

4-3. 停滞期からの変革的潮流：

1990年代～2000年代

1980年代は、多文化教育にとって厳しい時代であり、理論的には進展したものの、教育政策などの実践面では実質的な後退を余儀なくされる展開が見られた²¹⁾。しかし、1990年代になると、衰退していた多文化教育に再び注目が

集まることになった。その理由は、このころ米国社会における人口構成の変動が明らかとなってきたためである。そしてこれ以降の展開には、以下の三つの特徴的な思想的潮流があったと考えられる。それは、①多文化教育の対象をめぐる論争、②批判的教育学の導入、③ホワイトネス研究の登場、である。

(1) 多文化教育の対象をめぐる論争

1990年代以降の特徴的なトレンドとして挙げられるのが、多文化教育の対象をめぐる論争である。発展の初期から1990年代に入るまでに、人種や民族に加えて、多文化教育の対象は、社会階層、女性、さらには障害者などのあらゆる「社会的弱者」を含むまでに拡張されるようになっていた。しかし、こうした際限のない対象の拡張が見られる一方で、主にアフリカ系アメリカ人からは、人種問題に関心を引き戻そうとする主張が見られるようになった。なぜならば、対象の分散化によって、根強い人種差別への問題意識が周辺化されてしまうことが懸念されたからである。他方、人種的マイノリティの問題意識を強調する「逆行的」な学説に対しては、主に白人層から、人種や民族は社会階層や性別などの要素からも考慮するべきであるとする主張が展開された。

以上のように、対象の拡張に対する反対と賛成が継続的に出現するというのが、この時期を特徴づけるパターンであり、1980年代後半から1990年代初頭にかけてのいわゆる「多文化主義論争」で注目されたアフリカ系による分離主義的な「アフリカ中心主義 (Afro-centrism)」、1990年代の批判的人種理論を組み込んだ多文化教育論、さらには、白人であることがどのように社会的に構築されてきたのかを明らかにするホワイトネス研究などの出現は、すべてこうした、多文化教育の対象の拡張をめぐる論争の中で生み出されていたと言える。

(2) 批判的教育学の導入

1990年代以降の多文化教育の展開を特徴づける二番目の潮流は、批判的教育学が多文化教育に導入されたことである。批判的教育学は、フランクフルト学派による批判理論とフレイレ

(Paulo Freire) の教育学をルーツとして1980年代に登場したと言われる²²⁾。この教育理論をリードしたジルルー (Henry A. Giroux) は、批判的教育学を「学校教育の矛盾的な特性におけるエントリーポイント、学校教育を新しい公共空間のための状況作りに向けざるを得なくするための機会」であると定義し²³⁾、「教師と生徒の関係を構造化している非対称的な権力関係内において、教授法が、単に知識を伝達するというよりは、むしろ知識を生み出す文化的実践として、どのように機能できるのかを模索する」べきであると述べている²⁴⁾。

こうした批判的教育学は、学校を社会的不平等の再生産装置とする主張は悲観的過ぎるという立場から、むしろ学校を民主的な公共空間として位置づけ、教師と生徒を変革主体として想定した。また、その思想的な特徴は、社会的不平等の根底にある西洋中心主義の解体によって、不平等の解消を目指す点であり、そして教育実践の理論は、教師が生徒に一方的な知識を与えるという教育形態を単に否定するものではなく、また、対話によって教師と生徒が対称的関係をつくることを志向するものでもなかった。むしろ、白人と黒人、理論と実践など「対立するもの」を組み合わせることで通して新しい知識や人間関係の創出をめざすものであった。

この批判的教育学は、社会的不正を認識し、不公正と不平等に対して立ち上がることを教育テーゼに含んでいたために、公民権運動の系譜を引く多文化教育とは、元来共通項があったが、1980年代から1990年代初頭までの多くの多文化教育論は、文化の表層的な部分 (例えば、食べ物、衣服、舞踊) における違いを賞賛するような極めて「脱政治化」されたものであって、そこでは、社会的な不正、権力、経済的地位における格差といった問題が取り上げられることはなかった。

こうした脱政治化された多文化教育の状況を再び「政治化」することを目的として、1990年代、多文化教育の研究者の中から、批判的教育学を多文化教育に結合させる主張を展開する

研究者が現れた。そしてその動向の中心的な役割を果たしたのがスリーターであり、彼女が編集した論文集は、この動向の象徴的な著書であった²⁵⁾。さらに、ペダゴジー（pedagogy）としての批判的教育学を多文化教育の中心に据えた「批判的多文化教育」を提唱したのが、ニエト（Sonia Nieto）である²⁶⁾。プエルトリコから米国へ移民してきた家庭出身のニエトは、小学校から大学までの豊富な教職経験を持ち、また、自身の第一言語もスペイン語であったため、バイリンガル教育にも精通している。このような経歴を持つニエトが、批判的教育学を多文化教育の中心に位置づけたことは、より教育現場に近いレベルで、批判的教育学が、多文化教育に結合された展開であったと分析できる。

(3) ホワイトネス研究の登場

1990年代以降の多文化教育の展開を特徴づける第三の潮流は、ホワイトネス研究の登場である。本来、多文化教育は、アフリカ系アメリカ人など社会的に疎外されたエスニック集団の教育における不平等の解消を目的としていたために、その重要な課題の一つには、教師たちのマイノリティの生徒たちに対する適切な対応を促進することが含まれていた。しかし、その課題にとって大きな障害となったのが、白人層からの様々なレベルでの抵抗であったという²⁷⁾。こうしたマジョリティの白人層の意識レベルの問題に直面し、多文化教育においては、なぜそのような抵抗する意識が形成されたのか、あるいは、どのように白人たちは、自分たちの社会的特権を行使するのかといった問題を明らかにしようとする研究、すなわち、ホワイトネス研究が多文化教育の分野にも登場した。

基本的に、ホワイトネス研究とは、法学、哲学、社会学、心理学といった分野で学際的に展開されたものであり、「白人であること」がどのように社会的に構築されているのかを解明するものであった。そして、この分野では、人種差別による不平等な社会構造を変革することを目的として、これまで見過ごされてきた人種関係の中心にあった白人性を脱構築していくことが不可欠であるというポストモダンの思想が

強調された。それ故、多文化教育の分野におけるホワイトネス研究は、ポストコロナリズムなどの影響を受け、社会的不平等の根底にある西洋中心主義の解体を一つのテーマとする批判的教育学が多文化教育に導入されたことによって生じた研究分野であり、実践的には、主に教師教育における文脈で展開された。

5. おわりに

本研究ではこれまで日本においては、米国の多文化教育の歴史がその社会的なコンテクストに従って説明されることが、ほとんど行われてこなかったことに対する問題意識を基に、多文化教育における歴史的展開の社会背景、起源、関連する教育運動、近年の動向を一連の流れとして分析した。そして、この分析を通して、多文化教育の展開に関する以下の点が明らかになった。

- 多文化教育が生じてくる社会的な背景には、異なる民族が混合して形成されてきた合衆国の成り立ちが深く関係していたこと。
- 多文化教育における重要な思想的起源は、同化主義へのアンチテーゼとして出現した20世紀初頭の文化多元主義思想であったこと。
- 多文化教育の教育運動としてのルーツは、エスニックスタディーズ運動の起源となった1920年代のウッドソンらによる活動であったこと。
- 1940年代から1950年代の集団間教育運動期の学際的な研究は、今日の多文化教育研究に大きな影響を与えていること。
- エスニックスタディーズ運動は、多文化教育とまったく分離した教育運動としてではなく、むしろ多文化教育の第一段階として捉えられ、またエスニックスタディーズが多文化教育へと変貌していく上での転換点は、多文化教育の教育哲学として文化多元主義が設定されたこと。
- 1970年代から1980年代までの多文化教育の展開には、①教育団体主導による普及、②カリキュラム改革から総合的な学校改革

へと拡張される問題意識、③様々なアプローチの乱立、という三つの特徴があること。

- 1990年代から2000年代にかけての多文化教育の展開は、①多文化教育の対象をめぐる論争、②批判的教育学の導入、③ホワイトネス研究の登場、という三つの思想的潮流によって特徴づけられること。

そして以上のような点を特徴とする米国の多文化教育をヒントとして、日本の多文化教育が扱う問題に新しい解決を創造していくことが今後の課題として想定される。

-
- 1) 江淵一公、1994、「多文化教育の概念と実践的展開 —アメリカの場合を中心として—」日本教育学会編『教育学研究』第61巻、第3号、18頁。
 - 2) 中島智子、2008、「書評」松尾知明著『アメリカ多文化教育の再構築—文化多元主義から多文化主義へ—』異文化間教育学会編『異文化間教育』27、アカデミア出版会、87-89頁。
 - 3) 同上、87-89頁。
 - 4) Ramsey, P., Vold, E. & Williams, L., 2003, *Multicultural Education: A Source Book*, New York & London: Garland, p.6.
 - 5) Darling-Hammond, L., 2004, "What Happened to a Dream Deferred? The Continuing Quest for Equal Educational Opportunity" in *Handbook of Research on Multicultural Education*, 2nd ed., Banks, J. & Banks, C., eds., San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp.607-630.
 - 6) 全米教育統計センター (NCES: National Center for Educational Statistics) が、2009年に発表(2006-2007)した資料によれば、生徒15,000人以上の公立の学区における教育財源の割合は、Federal 8.9%、State 48.1%、Local 43.0%だった。Table 91. Revenues, expenditures, poverty rate, and Title I allocations of public school districts enrolling more than 15,000 students: 2006-07 and fiscal year 2009を参照。
 - 7) Darling-Hammond, L., 2004, op.cit., p.608.
 - 8) Sleeter, C.E. & Grant, C.A., 1987, "An Analysis of Multicultural Education in the United States," *Harvard Educational Review* 57(4), p.436
 - 9) Ramsey, P., Vold, E. & Williams, L., 2003, op.cit., pp.4-5.
 - 10) Ibid.
 - 11) Ibid., p.10.
 - 12) 遠藤泰生、1999、「多文化主義とアメリカの過去 —歴史の破壊と創造—」油井大三郎・遠藤泰生編『多文化主義のアメリカ—揺らぐナショナル・アイデンティティ—』東京大学出版会、31-32頁。
 - 13) Banks, J. A., 2004, "Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice" in Banks, J. & Banks, C., eds., *Handbook of Research on Multicultural Education*, 2nd ed., San Francisco, CA: Jossey-Bass, p.8.
 - 14) Banks, J. A., 1994, *Multicultural Education: Theory and Practice* Third Edition. MA: Allyn and Bacon, pp.25-26.
 - 15) Banks, J. A., 2002, "Race, Knowledge Construction, and Education in the USA," in *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*, Ladson-Billings, G. & Gillborn, D. eds. New York & London, Routledge, pp.21-22.
 - 16) Ramsey, P., Vold, E. & Williams, L., 2003, op.cit., pp.13-16.
 - 17) Banks, J. A., 2004, op.cit., p.13.
 - 18) Sleeter, C.E. & Grant, C.A., 1987, op.cit., p.436
 - 19) American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE), 1973, "No One Model American: A Statement on Multicultural Education," *Journal of Teacher Education*, 264.
 - 20) Banks, J. A., 1994, op.cit., pp.41-42.
 - 21) Gay, G., 1992, "The State of Multicultural Education in the United States" in *Education in Plural Societies: International Perspectives*, Moodley, K.A., ed., Calgary, Alberta, Canada: Detselig Enterprises, pp.41-63.
 - 22) Sleeter, C.E. & Bernal, D.D., 2004, "Critical Pedagogy, Critical Race Theory and Antiracist Education Implication for Multicultural Education," in *Handbook of Research on Multicultural Education*, 2nd ed., Banks, J. & Banks, C., eds., San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp.240-244.
 - 23) Giroux, H.A., 1983, *Theory and Resistance in Education*, South Hadley, MA: Bergin & Garvey, p.116.
 - 24) Giroux, H.A., 1992, *Border Crossings Cultural Workers and the Politics of Education*, New York: Routledge, p.98.
 - 25) Sleeter, C. E. & McLaren, P.L., 1995, *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*, Albany: State University of New

York Press.

- 26) Nieto, S., 1999 "Critical Multicultural Education and Students' Perspectives," in *Critical Multiculturalism*, May, S., ed., (1999) London: Falmer, pp.191-215.
- 27) Ramsey, P., Vold, E. & Williams, L., 2003, op.cit., p.28.