

共生社会に対する見方・考え方を育てる多文化教育プログラム開発研究 —文化の均質化と多様化の両面に注目して—

周 星星*

はじめに

従来の多文化共生を目指した教育は、社会の多文化化にいかに対応するかというテーマを中心に展開してきた。しかし、時代の発展とともに、文化も様々な形で変容している。グローバリゼーションの急速な発展に伴い、各国では他国文化が流入し多様性が増大し、さらに在来の文化と異文化との融合によって新たな文化が生まれる一方で、流入する異文化と在来の文化の間で対立が生じたり、有力な文化による画一化によって、文化差異の減少が生じたりしている。こうした時代に求められる多文化教育は、均質化によって効率的に共生を進めることの是非を検討したうえで、多様性を尊重することの意義を捉えさせることが求められる。

本研究では、学習者に共生社会構築のための解決策を吟味させ、解決策の背後にある価値観を批判的に検討させることを通して、多文化共生に対する価値観を形成することを目指す学習プログラムを開発した。プログラムでは、多文化共生の方法の一つとして文化の均質化を生徒に体験的に学ばせ、そのメリットと課題に気付かせたうえで、多文化共生のあり方について主体的に考える過程を通して、自分なりの見方・考え方を構築することを目指した。

1. 問題の所在

本研究は、多文化共生社会を生きる市民に求められる資質の基盤として、多文化共生にとって何が必要かということについての見方・考え方を育成する多文化教育のプログラムを開発するものである。

パリで2005年に開催された第33回ユネスコ総会において、文化的多様性を保護し促進するための国際法として、文化多様性条約が採択された。このように文化の多様性を認め合うことは、今や国際社会において常識となっている。しかし、その一方で、人や物の移動が世界規模で活発化し、グローバル企業が世界経済をリードすることなどによって、物の企画やサービスの方法だけではなく、人々の考え方や行動までもが世界中で均質化し効率性が増している。一見すると均質化や効率化は共生に資する変化のようにも見えるが、必ずしもそうではない。それぞれの文化は固有の歴史的・社会的背景を持っているため、容易には均質化され得ないし、また、すべきでもない。

1990年代になり、グローバル化の状況を、社会学者のジョージ・リッツァは、「マクドナルド化

* 岡山大学大学院社会文化科学研究科 博士後期課程 大学院生

する社会」と呼んだ¹。「マクドナルド化“McDonaldization”」とは、「ファストフード・レストランの諸原理がアメリカ社会のみならず世界の国々の、ますます多くの部門で優勢を占めるようになる過程」である²。多くの部門とは、レストラン業界だけではなく、教育、職業、ヘルスケア、旅行、娯楽、ダイエット、政治、家族、など社会のすべての側面に及んでおり、この「マクドナルド化」は世界中の制度や地域の隅々まで広がっていったと言われている³。効率性などを追求した結果としてもたらされるこのような状況は、世界中に人々にとって共通の食体験を提供する一方で、土着の文化を犠牲にして均質化を進めたとも指摘されている。例えば、ジョン・トムリンソンは『グローバリゼーション 文化帝国主義を超えて』（2000）においても、「グローバリゼーションが世界を『単一の場所』にしてしまった」と言及している⁴。

ジョージ・リッツァは、さらに「マクドナルド化」の特質として、効率性、計算可能性、予測可能性、制御（マニュアル化による不変のサービスの提供）の4点を社会に提供した点を挙げている⁵。本研究で目指す多文化共生教育においては、このような「マクドナルド化する社会」の原因を探究したり、その問題点を批判したりするアプローチをとらない。本研究では、先に示した文化多様性条約の基本原則に基づき、文化の多様性の保護、促進及び維持に積極的に取り組み多文化共生社会を自ら構築しようとする市民の育成を目指し、探究的なアプローチではなく、学習者による社会のあり方を問い直す議論を中心とする社会形成的なアプローチをとる⁶。議論はワークショップ形式で展開し、多文化共生社会のあり方を検討する過程の中で、学習者自身が共生のための均質化による課題解決のあり方を検討し、その限界に気づき、多文化共生にとって何が必要かということについての見方・考え方を成長させることができるようにする。具体的に、プログラムでは、文字と言語の均質化の社会現象を題材とする。文字と言語の均質化は、多文化共生を実現しようとして考えられた方法であるが、その妥当性を学習者に吟味させることによって、多文化共生の本質の理解と共生社会のあり方に対する見方・考え方の育成を促すことができると想定する。本研究において身に付けさせたい見方・考え方とは、共生社会においてコミュニケーションを効率的に進めるための「価値一元化・文化均質化志向」と、それに対して、個々の文化の違いと独自性を尊重する「価値多元化・文化多様化志向」である。開発単位では、これらの見方・考え方を身に付けたうえで、両者のバランスを取りながら、多様な価値や文化が尊重され共生できる社会のあり方についての価値判断・意思決定を促していく。

1 ジョージ・リッツァ著/正岡寛司監訳『マクドナルド化する社会』早稲田大学出版部、1999年。

2 同上、17-18頁。

3 同上、18頁。

4 ジョン・トムリンソン『グローバリゼーション 文化帝国主義を超えて』、青土社、2000年、28頁。

5 ジョージ・リッツァ、前掲書、30頁。

6 佐長健司「社会形成科としての社会科」社会認識教育学会編『社会認識教育の構造改革-ニュー・パースペクティブにもとづく授業開発-』明治図書、2006年、40-49頁。

2. 先行研究の分析

日本において、多文化共生を目指した教育の研究は、国際化が進む社会を捉えさせるものから、異文化との共生を目指すものへと展開し、国際理解教育、グローバル教育、多文化教育等のテーマの下で展開されるようになった。また、教育実践は、在日韓国・朝鮮人教育の取り組みから、グローバル化が進展した中でより多くの人種・民族との共生を目指したものへと展開した⁷。異文化を理解するだけではなく、異なる文化を持つ人々との共生を取り上げた研究としては藤原孝章(1997)が、その嚆矢である。藤原はシミュレーションによって多文化社会の現実とそこで生じた問題を耐えさせる教材を開発した。藤原の提案は、異文化を理解するだけではなく、多文化社会における社会問題に伴うジレンマの構造を実感的に捉えさせることが共生につながっていくというものであった⁸。

藤原以降の多文化共生社会を目指す教育研究は、共生を実現する方法によって、多文化的な視点の育成を目指すものと、多様性の中で統一されたアイデンティティの形成を目指すものに類別される。前者には中山京子(2006、2012)があり、後者には、桐谷正信(2000、2010)や坪田益美(2009、2012、2015)がある⁹。中山は、バンクスの論考に基づいて、多文化教育の原理に基づき、多様な民族および文化的集団の視点から教育内容を捉え直す変換アプローチに基づく学習を提案した¹⁰。桐谷は、米国の歴史教育カリキュラムを取り上げて、そこに米国建国以来の国是である「多様性の中の統一」がいかに実現されているかを明らかにした。桐谷によれば、米国の歴史教育においては、民族的・文化的多様性の理解と、民主主義思想を中核とするアメリカ人としてのアイデンティティの形成による統一性の尊重の両者により多文化的なシティズンシップが育成されているということである¹¹。統一性に注目した桐谷に対して、坪田は、社会的結束という概念を、カナダのシティズンシップ教育の分析を通して提案した。社会的結束とは、多様性とそれに伴う対立を前提として、それらを維持しつつ共生という目標を共有し、それに向けて主体的な意思に基づいて

⁷ 岸本由美「学校と地域における在日韓国・朝鮮人と日本人の共生：その実践と課題」『日本教育学会大会研究発表会要項』第56巻、1997年、41-50頁。

⁸ 藤原孝章(1997)「グローバル教育における多文化学習の授業方略-シミュレーション教材「ひょうたん島問題」を事例として-」全国社会科教育学会『社会科研究』第47号、41-50頁。

⁹ 中山京子「多文化教育の知の導入による-小学校社会科学習内容の再構築-単元「海を渡る日経移民」の開発を事例として-」『社会科研究』第65号、2006年、31-40頁。中山京子「社会科における多文化教育の再構築-ポストコロナの視点から先住民学習を考える-」『社会科教育研究』No. 116、2012年、35-44頁。桐谷正信「歴史カリキュラム開発における「多様性」と「統一性」-ニューヨーク州合衆国史カリキュラム改訂を事例として-」『社会科研究』第53号、2000年、43-52頁。桐谷正信「シティズンシップ教育としての多文化的歴史教育-「多様性」と「統一性」を視点として-」『埼玉大学紀要 教育学部』第59巻1号、2010年、57-67頁。坪田益美「多元社会カナダにおける社会的結束に取り組むシティズンシップ教育-アルバータ州社会科の「多様性の調整」に着目して-」『社会科教育研究』No. 108、2009年、44-57頁。坪田益美「社会的結束」に取り組むカナダ・アルバータ州の社会科カリキュラムの構造-「深い多様性」の尊重と「多様性の調整」に着目して-」『社会科研究』第77号、2012年、13-24頁。坪田益美「多文化共生社会に向けた社会科の単元構成の枠組み-“Issues- Focused Approach”の可能性-」『社会科教育研究』No. 125、2015年、84-95頁。

¹⁰ 中山、前掲論文(2006年)。

¹¹ 桐谷、前掲論文(2010年)。

構成員が協働することを意味している。坪田の取り上げたカナダ・アルバータ州のカリキュラムは、多様性の調整を通して、その理念を実現しようとしていた¹²。また、中山が取り上げた米国のバンクスの論に逸早く注目していた川崎誠司（2012）は、多文化教育の中心課題を「公正のための教育」とし、それを推進し得る教育実践のあり方を論じている¹³。このような多文化共生を目指した教育研究は、多様性の理解から、共生の実現を目指すものへと展開してきた¹⁴。

先行研究の分析から、日本において多文化共生を目指した教育は、多文化社会における社会問題に伴うジレンマの構造を捉えさせるものであり、多文化的な視点の育成を目指すものと、多様性の中で統一されたアイデンティティの形成を目指すものがあると言える。要するに、日本において多文化共生を目指した教育は、社会の多文化化にいかに対応するかというテーマを中心に展開し、対応についての理念をめぐって、研究が積み重ねられてきたのである。しかし、前節で述べたように、多文化化の一方で、多様性を打ち消す均質化の傾向も存在し、むしろ、この現象の方が子どもたちにとって身近である。多文化化が進む社会で共生を考えるうえで、均質化によって効率的に共生を進めることについて検討させたうえで、多様性を尊重することの意義を捉えさせる学習が求められると言える。

この点、中国においても同様の論が展開されている。陳新文（2008）は、文化的グローバリゼーションと文化的多様性との弁証法的関係をふまえて、中国における多文化教育のあり方を論じている。文化的グローバリゼーションと文化的多様性は、グローバリゼーションの文化面における発展の2つの側面であり、弁証法的に統一され、相互に強化されていると陳は主張している¹⁵。陳によれば、文化的グローバリゼーションと文化的多様性は正反対のものではない。そして、文化的グローバリゼーションは文化的覇権主義をもたらすわけでも、文化的均質性に帰結するわけでもなく、文化的多様性に行きつくとして述べている。そのうえで、陳は、文化的多様性が発展する原動力となるのが、多文化教育であると主張している。

しかし、中国における多文化教育実践の現状は、マイノリティの文化が、マジョリティの社会と文化へ適応することが強調され、多様性尊重の理念とはかけ離れている¹⁶。それらの実践においては、マイノリティの文化を理解することの目的は、マジョリティがマイノリティの文化を受け入れ、容認することである。このようなマジョリティとマイノリティの文化の関係は、決して平等なものではなく、民主的とはいえない。

また、蔡秋英によると、中国では21世紀に入り、改革開放政策が進む中で、国民の国際意識の涵

¹² 坪田、前掲論文（2009年）。

¹³ 川崎誠司「アメリカにおける多文化教育の理論と実践-公正な社会的判断力をどう育てるか-」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No. 116、2012年、13-24頁。

¹⁴ 近年、多文化教育は社会科の重要な課題として位置づけられている。森茂岳雄、川崎誠司、桐谷正信、青木香代子編著『社会科における多文化教育-多様性・社会正義・公平を学ぶ-』明石書店、2019年。

¹⁵ 陳新文「全球化语境下的文化多样性与多元文化教育」『襄樊学院学报』第29卷第1期、2008年、84-88頁。

¹⁶ 黄志成・魏晓明「跨文化教育-未来教育的一种发展趋势-」『中国教育報』2009年2月23日。

養が求められ、教育の分野にも変化が見られるようになった¹⁷。国際理解教育において、異なる文化の理解が重視されるようになったのである。しかし、蔡が他文化理解と自文化理解との葛藤を見逃してはいけないと指摘しているように、やはり、本当の意味で多様性を尊重することが課題になっているのである¹⁸。

3. 教材選択の視点

本研究は多文化共生社会を目指し、文化的グローバリゼーションが進む中で、その両面性を把握したうえで、社会のあり方について主体的に考える学習を構想する。

3. 1. プログラム開発の社会的背景：多文化共生と文化的グローバリゼーションとの矛盾

「多文化共生」と「文化的グローバリゼーション」は、グローバルの急速な進展によって形成された現代社会の特質であり、人間の生活の基本的な枠組みを作った。それは、グローバルな活動を展開するための社会的基盤となった¹⁹。

1でも取り上げたジョン・トムリンソンによると、グローバリゼーションは、国際的な文化の普遍的慣習をスムーズに機能させる一方で、地域の文化的差異を最小化することになる²⁰。文化の均質化については、先述のジョージ・リッツアとの共編著『マクドナルド化と日本』の中で、丸山哲央が、「合理性の追求の果てに、生活環境全体が破壊されつつあるという非合理的な状況が現実となっている」と述べているように、その生活への浸透に対して危惧が示されている²¹。同様の指摘は、筆者の母国である中国でも指摘されており、文化の均質化傾向が、人類の文明の発展を促進すると共に、伝統文化、民族文化への衝突をもたらすことは無視できないという指摘がある²²。そして、文化の均質化傾向に対して、「取其精華、去其糟粕」の態度で、外国の優秀な文化を学び、わが国の伝統文化と民族文化を継承し、高揚させ、改良する意識を重視すべきだと主張されている²³。

今や、既に文化の均質化を招いている文化的グローバリゼーションの弊害が無視できない時代となっている。本研究で開発したプログラムで取り上げた、言語に関しては、社会学者のアンフレッド・ステイーガーは、世界で話されている言語の数が、1500年には14500言語であったが、2007年には3000言語以下へと減少した。21世紀末までには現存する言語の50～90%が消滅すると予測する

¹⁷ 蔡秋英「中国における国際理解教育の現状と課題-小学校教科「品德と社会」を中心として-」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部』第59号、2010年、87-96頁。

¹⁸ 同上、95頁。

¹⁹ 正村俊之『グローバリゼーション-現代社会はいかなる時代なのか-』、有斐閣、2009年、4頁。

²⁰ ジョン・トムリンソン前掲書、23頁。

²¹ ジョージ・リッツア・丸山哲央共編著『マクドナルド化と日本』ミネルヴァ書房、2003年、312頁。また、丸山は、著書『文化のグローバル化-変容する人間社会-』ミネルヴァ書房、2010年で、グローバル化する文化に対してローカルな文化の固有の価値の認識が求められることに言及している（丸山2010、197頁）。

²² 楊思柳「文化趋同化对文化多样性的冲击与融合」茂名市社会科学界联合会『南方論刊』第7期、2012年、97-98頁。

²³ 同上、98頁。

学者もいると指摘している²⁴。言語と文化が不可分である以上、言語の多様性が喪失する中で文化的な均質化が進んでいることは予想できる。文化的グローバリゼーションによってもたらされる均質化は、効率的に共生を促すものであったとしても、一方で多様性が失われていることは否定できない。

3. 2. 教材の選定：多文化共生を実現する方法

多文化共生社会の理想な姿を考えさせる教材として、本研究では、文字と言語を取り上げる。その際の教材選択の視点は、その教材を通して、多文化共生社会の妥当性を吟味する判断基準の形成を促すことができるかどうかということである。多文化共生社会において、文字や言語の違いはコミュニケーション上の最も重大な障壁である。それをいかに乗り越えるかを考えることは、多文化共生社会のあり方を考えるための鍵となる。文字と言語の均質化は、多文化共生を実現しようとして考えられた方法であるが、その妥当性を学習者に吟味させることによって、多文化共生の本質の理解と共生社会のあり方に対する見方・考え方の育成を促すことができる。具体的には、中国のアーティストが開発した共通言語の試みである「地書」、世界中に普及している案内図用記号のピクトグラム、世界共通の言語となることを目指したエスペラントを取り上げた。

3. 2. 1. 「地書」：「普天同文」の理想

事例の第一は、中国のアーティストである徐冰の2003年の芸術作品「地書」である。「地書」は世界共通言語の試みであり、文字を全く使用せず、ただ標識のみで書かれた「小説」である。徐冰は飛行機内での安全説明書がほぼ図の形で表記され、文字の使用を最小限に抑えて他者に伝えたい内容を標記していることから示唆を

得て、長年の記号を収集したうえで、

「地書」を作成した。

国籍、学歴、言語などに関係なく、現代社会に生きる人々は、「地書」を見て、そこから必ず何らかの情報を得ることができる。徐によると、「地書」が現代社会の文字の発展の過程と「普天同文」の理想を表しているということである。「普天同文」は、文字や言語の統一によって形成された理想



図1 「地書」の一部²⁵

²⁴ マンフレッド・スティージャー著/櫻井公人・櫻井純理・高嶋正晴訳『新版グローバリゼーション』岩波書店、2010年、96頁。

²⁵ 「地書」の一部。下記のサイトを参照した。<http://ext.ping.tw/wherelyou/4ac210503d359.gif> (2021年10月20日最終閲覧)

的な文化的環境を表す言葉である。徐の試みは、多様な価値観の違いを超えて、文化的環境を整える試みの一つと言える。しかし、複雑な文章を表現することは難しいと考えられ、表現できる文化とできない文化がある。言語に置き換えられるものであるとは言い難いのではないだろうか。

3. 2. 2. 案内用図記号（ピクトグラム）：汎用性の追求

多文化共生を目指して文字を発展させた第二の事例は、案内用図記号（ピクトグラム）である。ピクトグラムは、言葉を用いず、図だけで案内を可能とするものである。経済産業省は2020年に予定されていたオリンピック・パラリンピックに向けて外国人にも分かり易い記号にするために審議の結果、新たに15種類の案内用図記号と「ヘルプマーク」の追加を決定した（図2に一部を紹介）。今後も、習慣や文化の違いを越えて瞬時に情報を伝えるために、このような記号は社会の変化に伴って更新されていくだろう。



図2 ピクトグラムの例²⁶

更新されたピクトグラムは、インターネットやスマートフォンなど様々な領域での科学技術の発展がもたらしたものを反映している。現代社会の変化をふまえて考案されており、できるだけ速やかに情報を伝えようとするとともに、多様な人々への配慮を含むものである。このように、ピクトグラムはその便利さで、全世界で不可欠な文化要素として一般的に承認されている。言語や文化の違いを越えて、瞬時に意味が伝わるというメリットがあるため、多言語多文化の社会においてコミュニケーションを円滑にする有効な手段である。多文化共生社会の課題を克服するための手段の一つとして、子どもに受け入れやすい素材である一方で、情報を伝えるために単純化されるため、省略されている意味があることに気付かせることもできる。

3. 2. 3. 世界共通語（エスペラント）：平等性の追求

第三に取り上げる素材は、世界共通語エスペラントである。エスペラントは、1887年に、ポーランドに住んでいたユダヤ人医師のザメンホフが作った、世界のどこの国の言葉でもなく、人が覚えやすいようにやさしく作られた人工言語である²⁷。例えば、「こんにちは」はSaluton、「ありがとう」はDankonとなる。ザメンホフが生まれたビャウィストク（ポーランド）は、当時はロシア領で

²⁶ 経済産業省の下記のサイトより引用。

<https://www.meti.go.jp/press/2017/07/20170720002/20170720002-2.pdf>（2021年10月20日最終閲覧）

²⁷ エスペラント語の歴史については、一般財団法人日本エスペラント協会のサイトを参照した。<https://www.jei.or.jp/>（2021年10月20日最終閲覧）

あり、ポーランド人、ロシア人、ユダヤ人、ドイツ人が住んでいた。言語や宗教が違うため、民族同士が争っていた。これが動機となり、ザメンホフは、言語が異なる民族同士が平等な立場で使える共通語エスペラント語を創案した。彼は、それを全ての人の第二言語として位置づけた。エスペラントは、世界の人々に平等の精神を伝えようとする性格をもっている。なぜなら、エスペラントはどの国の言語でもないことから、使用する言語によって区別されることが多い民族の違いによる感情の対立を生じさせることもなく、特定の民族にとって有利にも不利にもならないからである。その意味で、特定の文化を優遇しない平等性を実現している。一般財団法人日本エスペラント協会によると、エスペラント語は、「多言語・多文化共生」を体現する言語である²⁸。

しかし、エスペラントには限界があると指摘されている。ジョン・トムリンソンは、「いかなる特定の『自然な』国語にも偏らない言語である」とはいえ、「非常に限られた範囲の中だけで通用する話」であって、エスペラントの語彙や文字は西ヨーロッパの語から借りてきており、「それ自体が完全にヨーロッパ中心主義的なものである」と述べている²⁹。また、国際的言語の序列の頂点にある英語にとって代わるものではなく、グローバル言語にはなり得ないとも述べている³⁰。

このように、特定の文化的歴史的背景を持たないことで平等性を実現しようとしたエスペラントには、実際に普及が進まない現状が示す通り大きな課題がある。そのため、エスペラントを通して共生社会の統一性と多様性を考えさせることができると想定する。

3. 2. 4. 教材選定の理由とプログラム設計上の意味

以上の三つの教材は、作成された社会的・歴史的背景は異なるが、いずれも言語や文化の違いを越えて、人々のコミュニケーションを容易にし、相互理解を深めるためのものという共通点を持つ。また、いずれも、理念としては特定の文化に依拠しないことで、全ての文化に対する平等性を保とうとしている。その一方で、それぞれの形が作られるプロセスには違いがある。「地書」は、芸術としての理想を追求する中で、先に示したような形にたどり着いた。それに対して、ピクトグラムは、効率的に意味を伝えることと、汎用性を追求したものである。エスペラントは、理念的には、どの国語にも偏らない平等性を追求した結果生まれたものである。

3つの教材は以上のような特質を持っている点で共生社会を考える手掛かりを与えてくれる一方で、それぞれが先述したような限界や問題点も持っている。その点に気付かせることで、文化の均質化が必ずしも共生社会の条件とはなり得ないこと、多様性を保障することが重要であることも捉えさせることができるはずである。プログラムにおいては、共生社会の実現に向けた課題解決の手段として三つの教材を検討させたうえで、それらを批判的に捉え直したうえで、均質性と多様性の

²⁸ 一般財団法人日本エスペラント協会広報委員会「シリーズ「エスペラントの今」第17号：多言語・多文化共生とエスペラント」2019年。http://www.jei.or.jp/esperanto-no-ima-17/（2020年8月30日最終閲覧）

²⁹ ジョン・トムリンソン前掲書、139頁。

³⁰ 同上、140頁。

バランスを考慮しつつ、共生社会のあり方について自分なりの考えを構築することができるようにした。

4. 単元開発と実践の成果

4. 1. 単元構成の原理

本研究で開発した単元は、多文化共生を目指すための問題解決策の批判的吟味を構成原理とする。この原理は、桑原（2002）で提案された「制度規範追究」の原理や溝口（2012）で示された価値的知識の成長方略の原理をふまえつつ、それらの原理を、共生社会を目指す価値観とそれを実現するための方策の批判に応用し考案されたものである³¹。そして、単元の開発は、①今、自分たちを取り巻く社会が直面している課題を認識し、②その課題を克服するために取り組まれた解決策を確認し、③その解決策のメリットとデメリットを比較し評価したうえで、④共生社会実現の基盤となる新たな価値に気づき、それに基づく解決策を構想するという流れとなる。この過程を整理したものが表1であり、以下、表1に基づいて具体的に単元構成を説明する。

第一段階は、問題の背景となる知識の理解と、自分の住んでいる地域が抱えるグローバル化に伴う問題について、その社会的背景を把握する段階である。まず、グローバル化に伴って生じている一般的な問題を、その原因を含めて捉えさせる。そのうえで、自分たちの住む身近な地域において生じている同様の問題にも気づかせ、問題解決への意欲を高める。

第二段階は、問題解決の方法を探るために、身近な現象から、その糸口を発見させる段階である。グローバル化に伴って生じる様々な問題を解決するために実際の社会において試みられている解決策を、体験的に学ぶことで、問題解決の可能性を実感するとともに、その解決策の背後にある共生を目指す考え方や価値観についても理解を深めさせる。学習者にとって、この段階は、多文化共生社会に必要とされる多様性への尊重に向かって個人の内面を徐々に変容させる段階である。第三段階は、提示された解決策のメリットと課題を捉えたうえで批判的に吟味する段階である。ここでは、第二段階で取り上げた日常生活の中にみられる解決策だけではなく、社会全体で取り組まれているような解決策も取り上げて、その解決策が目指している社会のあり方を明らかにし、背後にある多文化共生に関わる価値観を明確にしたうえで、解決策の妥当性を評価させる。つまり、第二段階で目指す異なるバックグラウンドを持つ人同士が互いに理解し合える社会から、第三段階では、違いを乗り越えた社会を目指す。

³¹ 桑原敏典「国民概念を問い直す公民科授業の構想-「外国人参政権の是非」の単元開発-」中国四国教育学会『教育学研究紀要 第二部』第48巻、2002年、186-191頁。溝口和宏「開かれた価値観形成をめざす歴史教育の論理と方法-価値的知識の成長を図る四象限モデルの検討を通して-」全国社会科教育学会『社会科研究』第77号、2012年、1-12頁。

表1 単元の主な学習活動と展開

単元構成の段階	学習活動	具体的な単元の展開
【第一段階】 問題確認	多文化共生社会の実現に向けて、 現在直面している課題を確認	導入: 多文化共生社会とはどのような社会か。
【第二段階】 解決策の確認	現実社会で示されている解決策を 体験も交えながら理解	展開①: どのような文字が多文化共生社に求めら れているか。
【第三段階】 解決策のメリット・ デメリットの検討	提示された解決策のメリットとデ メリットを捉えうえて批判的に 吟味	展開②: どのような言語が多文化共生社会に求め られているか。
【第四段階】 自分なりの解決策の 構想	多文化共生に向けた問題解決策の 基盤となる考え方・価値観の形成	終結: 多文化共生社会に生きている私たちに何が できるか。

第二、三段階では、共生社会の実現に向けて現在の解決策を確認したうえで、そのメリットとデメリットを明らかにし、その妥当性を検討させる。共通の文字や言語を使うことは異文化間のコミュニケーション上の障害を取り除き、共生を容易にするというメリットがある一方で、文字や言語はそれを使う社会の歴史の中で生み出され、継承されてきたものであるだけに、その社会の固有性や構成員のアイデンティティとも強く関係するものである。そのため、それを排除することは、その社会の文化の否定にもつながりかねない。これが、共通の文字や言語を使うことのデメリットである。文字や言語を手掛かりとして、共生社会のあり方を考えさせることで、共生社会の実現のためには、生活や文化の均質化を進める一方で、その固有性や多様性に配慮する必要があること、両者のバランスを取りながら社会の仕組みや制度を整えていくことが必要であることを認識させることができる。

第四段階は、第三段階までの解決策の検討をふまえて、自分が描いている多文化共生社会の理想に基づいて、自分なりの問題解決策を提案する段階である。ここまでの段階で、多文化が共生するための方策としての均質化・効率化を重視した方法の背後にある考え方は、共生の理想と必ずしも全面的に一致するわけではないことに生徒は気付き始めていると予想される。共生・共存を目指すことは、必ずしも共通・共有を意味するものではないことをふまえて、生徒一人一人が、理想とする多文化共生社会のあり方を構想できることが、この段階で目指すことである。そのため、単元の最終段階でも、具体的な解決策の提案をすることは求めない。共生社会実現のための理想の基盤となる考え方、価値観を自分なりに形成するように促すよう指導する。

以上のように、開発単元では、問題解決策の批判的吟味という単元構成原理によって、学習者が多文化共生社会について、様々な考え方や価値観を吟味したうえで、共生に関わる価値観を主体的に形成することを目指している。

4. 2. 単元計画

開発単元の計画は以下の通りである。

4. 2. 1. 単元名

単元名は、「多文化共生社会の文字と言語のあり方を考えよう」とした。対象とする学校段階は高等学校を想定しており、実際に、高等学校で実践をし、その効果を検証した。開発した単元は、多文化共生社会の構築に貢献し得る市民としての資質育成に寄与するものであるため、市民性育成にかかわる公民系の教科目や、総合的な学習で実施可能である。

4. 2. 2. 単元の目的

単元の目標は、以下のように設定をした。

<p>【知識・理解目標】 次の見方・考え方を習得し活用できる。 ①グローバル化が進む社会において、人々の考え方や、文字や言語が統一されればコミュニケーションが容易になる（価値一元化・文化均質化志向）。 ②異なる考え方や価値観を持つ人々が共生するためには、それぞれの考え方や文化の違いや独自性が尊重されなければならない（価値多元化・文化多様化志向）。 ③多文化共生社会を構築するためには、コミュニケーションの円滑化を図りながらも、互いの違いや独自性を尊重する社会の仕組みを作る必要がある。</p> <p>【能力・態度目標】 ①グローバル化によってもたらされた共生のための方法について、その特質と課題を理解したうえで、背後にある見方・考え方を批判的に吟味する思考力を育てる。 ②多文化共生社会のあり方を自分なりにイメージし、その基盤となる見方・考え方を自分なりに形成することができる。 ③多文化化する社会の中で、共生・共存に向けた取り組みを評価し、自分もその活動に関わろうとする態度を育む。</p>
--

4. 2. 3. 単元の指導計画

単元の構成については、表2に詳細な指導計画書を掲載している。プログラムは4.1に示した単元構成原理に基づいており、表2は表1に対応している。概要は以下の通りである。

表2 単元「多文化共生社会の文字と言語のあり方を考えよう」

単元構成	位置づけ	教師の指示・発問	生徒に獲得させたい知識と提示資料
第一段階	「導入」問題とその背景の確認	<p>多文化共生社会とは何か。 ・「多文化共生」の「多文化」は何を指しているのか。 ・日常生活の中で、どのような時に、自分の住んでいる地域が多文化共生社会と感じられるか？ ・多文化共生社会はどのような特徴をもっているか？ ・自国・自分の住んでいる地域は多文化共生社会だろうか。 ・自国の政府の多文化共生ための政策に関する資料を提示する。当該地域の多文化共生ための政策に関する資料を提示する。</p> <p>多文化共生社会において、どのような課題があるのだろうか。 ・多文化共生において、文化の違いで生じた様々なトラブルの事例を紹介する。</p>	<p>○多文化共生とは、「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的な違いを認め、対等な関係を築こうとしながら、共に生きていくこと」。(日本の国土交通省により、「多文化共生」の定義) ○多文化共生は外国人だけではなく、自国の少数民族、違う宗教など異なる文化的背景を持っている人々との共生も含んでいる。 ○自国・自分の住んでいる地域の多文化共生の現状を把握する。</p> <p>○言語問題、防災問題、生活習慣と風俗の違いによるトラブルなど 資料1 自国の在留外国人の人数、資料2 地域の在留外国人の人数、資料3 少数民族の人数と分布図、資料4 自国・地域の様々な宗教の信徒の人数、資料5 自国の政府の多文化共生政策、資料6 地域の多文化共生政策</p>

共生社会に対する見方・考え方を育てる多文化教育プログラム開発研究
 一文化の均質化と多様化の両面に注目して— 周 星星

<p>第二段階</p>	<p>「展開1」問題解決の体験と理解</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・文字の役割は何だろうか。 ・多文化共生社会において、言語の障壁による生じた問題を解決する方法を考えよう。 ・徐冰の「地書」を紹介する。 ・「地書」はどのような特徴をもっているのか。 ・「地書」を通して、徐冰はどのような希望を伝えたかったのだろうか。 ・なぜ現代社会では、案内用図記号・ピクトグラム・顔文字・絵文字が必要か。 ・どのような時に、絵で情報を伝えるか。 ・どのような時に、文字より図のほうが「速やかかつ確実」に情報を伝えられるのか。 ・現代社会の新しく出てきた事象を考えて、「多文化共生社会」に寄与できると思う「共生を目指す世界共通の標識」をいくつか作ってみよう。 ・ピクトグラムの基準を提示する。 <p>どのような文字が多文化共生社会に求められているか</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○多文化共生社会の状況に応じた文字の「情報を伝える」という役割を深く考えることができる。 ○「地書」の形成原因を把握する。 ○「地書」を通して、徐冰の伝えたいことを知る。 <ul style="list-style-type: none"> ○現代社会とはどのような社会かについて深く考えることができる。図と文字の比較により、多文化共生社会に適応するコミュニケーションの方法を深く考えることができる。 ○自国の文化だけではなく、他国の異なる文化にも気づかせることができる。 ○グローバル化した現代社会の特質や、多文化化が進む中で生活にどのような変化が求められるかについて深く考察させることができる。 <p>資料7 徐冰の「地書」の一部³²、資料8 現代社会の案内用図記号の例の写真、資料9 ピクトグラムの定義、資料10 顔文字の写真、資料11 絵文字の写真、資料12 ピクトグラムの基準³³</p>
<p>第三段階</p>	<p>「展開2」解決策の批判的吟味・評価</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・世界中の言語を紹介する。 ・「世界共通文字/言語」を作る場合、それはどのような特徴をもつかについて考えよう。 ・エスペラント語が作られた理由と世界での使用状況、自国での普及の状況を説明する。 ・なぜエスペラント語の普及活動は世界各地で行われているか。 <p>どのような言語が多文化共生社会に求められているか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○エスペラント語に興味を持たせる。 ○エスペラント語について知る。 ○エスペラント語の存在理由を理解する。 ○共通言語普及の難しさを理解する。 <ul style="list-style-type: none"> ○エスペラント語のメリットと課題点を理解する。 ○均質化や効率化によって、共生や共存を実現することの問題を捉える。 <p>資料13 世界中の言語、資料14 エスペラント語の形成原因と使用現状、資料15 エスペラント語の世界範囲での普及活動</p>
<p>第四段階</p>	<p>「終結」自分なりの解決策の構想</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・文字と言語はどのような役割を果たしているのか。 ・多文化共生社会で、どのように文字と言語の役割をとらえるか。 <p>①多文化共生社会においては、異文化に対するどのような意識が必要だと思うか。 ②自分が外国で生活すると仮定して、文字・言語に関して、その土地にどのような仕組みがあれば安心して快適に過ごすことができるか。その仕組みは多文化共生社会にどのように貢献するか。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○「情報を伝える」、「コミュニケーション」などの役割 ○多文化共生社会での文字と言語の役割を考えることにより、多文化共生に関する認識を深めることができる。 ○多文化共生するために、個人の異文化に対する態度を深く考えることができる。 ○文字と言語に関するあるべき仕組みを考えることにより、多文化共生社会に寄与しようとする態度を養い、多文化共生社会が私たちにどのような力を求められているのかという課題を深く考えることができる。

導入部では、身近な地域の状況等から、多文化共生社会のイメージを作り、その課題には何があるかを考えさせている。展開1では、「地書」とピクトグラムを取り上げて、共生に便利な文字とはどのような要件を満たさなければならないかを考えさせる。その上で、生徒にグローバル化が進む社会において、人々の考え方や、文字や言語が統一されればコミュニケーションが容易になることに気付かせる。展開2は、エスペラントを取り上げて共生社会の言語について考えるパートであ

³² 徐冰の「地書」の一部 <http://ext.pimg.tw/whereyou/4ac210503d359.gif> (2021. 10. 20最終閲覧)。

³³ ピクトグラムの基準 IDIA. IP情報デザインと情報アーキテクチャの研究と実践ピクトグラムの基準 <https://www.idia.jp/> (2021. 10. 20最終閲覧)。

る。ここでは、共生社会に求められる言語の特質を考えることで、文化の均質化と多様性の保障の両面から共生社会のあり方を考えなければならないことに気付かせる。つまり、生徒に多文化共生社会を構築するためには、コミュニケーションの円滑化を図りながらも、互いの違いや独自性を尊重する社会の取り組みを作る必要があることに気付かせる。このような学習の過程を通して、グローバル化によってもたらされた共生のための方法について、生徒のその特質と課題を理解したうえで背後にある見方・考え方を批判的に吟味する思考力を育てることも目指している。最後に終結部において、グループで課題に取り組みながら、共生社会のあり方を自分なりにイメージし、その基盤となる見方・考え方を自分なりに形成することを目指す。

4. 2. 4. 実践の結果と分析

開発単元は、中国の河北省の高等学校で実践を行った。その高等学校は、河北省の重点高等学校であり、約80万人の人口を有する地域の中で最も優れた高校でもある。実践は、同校の2年生のクラスにおいて、2時間をいただいて2019年8月22日に行った。授業は、開発者自身が担当教員の支援を受けながら、本プログラムを2時間の授業にまとめ、ワークショップ形式で実施した。実施にあたっては、学校長及び担当教員の許可を得たことはもちろんのこと、生徒に対しても、研究を前提とした授業であり、収集したデータについては個人が特定されない形で保存したうえで、研究に活用し論文として公表することがあることを伝えた。

4. 2. 4. 1. 実践の経過と生徒の認識の変容

収集したデータの性格上ある程度の推測を含まざるを得ないが、取り組んだ課題に対する生徒の回答から、生徒の認識の変容を読み取った。生徒は、共生のためにコミュニケーションの手段の統一が必要であるという認識を経て、社会的文化的背景の違いをふまえたコミュニケーションも必要であることに徐々に気付いていった。ここでは、導入から展開2までの過程について、収集したデータに基づいて生徒の認識を検討する。

導入部の最後の「多文化共生社会において、どのような課題があるのだろうか」という質問に対する生徒の主な回答は以下の通りである。

- ①言語の違いによるコミュニケーションの困難さ。
- ②文化が異なる社会の中で、外国人はルールと法律を守ることができるだろうか。
- ③異なる宗教に対して偏見や差別が生じる。

この段階では、生徒は、多様性が障壁となり困難や誤解、さらには対立や差別が生じると認識していることが分かる。

展開1では、まず、「文字の役割は何か」について考えさせた。生徒は、文化の伝承、交流と娯楽、証明書、情報の伝達などの役割を挙げた。その後、「多文化共生社会において、言語の障壁による生じた問題を解決する方法」を考えさせた。生徒からは、ジェスチャー、翻訳ソフトの利用等の回答があった。次に、「どのような時に、文字より図のほうが速やかに、確実に情報を伝えられ

るのか」という質問をした。生徒からは、「解決が急がれる深刻な状況」、「道路の標識など素早く情報を伝える必要がある時」などの回答があり、円滑なコミュニケーションのためには情報伝達の手段を統一することが必要であるという認識はできていた。その一方で、人間の複雑な感情などを表現するためには、文字が必要との回答もあり、均質化されることで失われるものがあることにも徐々に気付き始めていた。展開2の学習では、文字から言語にテーマを移し、エスペラントを題材として、そのメリットと課題を考察することで、共生実現に向けての課題を認識させた。

4. 2. 4. 2. グループワークの成果とその分析

ここでは、終結部で生徒が取り組んだ二つの課題に対するグループの取り組みの成果から、プログラムの効果を読み解く。10グループ（77人クラス、グループごとに7～8人）から、回収したワークシートに回答が書かれていた7つのグループ（55人）を選択し分析した。選択されたグループの考え方の全体的な特徴を把握するために、ワークシートに記述されたすべての内容を分析対象とした。残りの3つのグループは時間内に回答まで至らなかったり、問題の趣旨を取り違えたりしていたので、分析から除外した。7つのグループの一覧が表3である。表3には、各課題に対するグループの回答と、それらの回答から筆者が推測しグループの考え方を次に示す類型にそってラベリングした結果を示した。

表3ワークシートの内容記述と目指すべき多文化共生像

グループ	課題①: 多文化共生社会においては、異文化に対するどのような意識が必要だと思うか。	課題②: 自分が外国で生活すると仮定して、文字・言語に関して、その土地にどのような仕組みがあれば安心して快適に過ごすことができるか。	目指すべき多文化共生像
1	「求同存異」 「取其精華、去其糟粕」	①普及率が高い言語を使う。②写真・ピクトグラム・象形文字などの役割を十分に果たす。③「郷に入っては郷に従え」の原則に沿って、積極的に多文化社会と融合する。	Ⅱ 価値多元化の文化均質化志向
2	様々な文化と言語を「包容」する気持ち	④「世界語」を広げ、「世界語」の役割を發揮する。⑤携帯電話などの（災害、避難などに関する）提示語を表記・写真など分かりやすい言葉に設定する。⑥科学と技術の力を利用する。	Ⅱ 価値多元化の文化均質化志向
3	「包容」、「共生」、「取其精華、去其糟粕」	⑦道路標識などの図をもっと簡単化、形象化する。	Ⅱ 価値多元化の文化均質化志向
4	「開放」、「包容」、「平等」、「和諧」、「海納百川」	⑧習近平国家主席の指示に従って、外国人と「平和共处」。	Ⅲ 価値一元化の文化均質化志向
5	「包容並兼」、「胸懷遠人」	⑨常に外国人の生活などに関心を表す。⑩外国人（定住）に関する法律を健全する。⑪人権を保障する。	Ⅰ 価値多元化の文化多様化志向
6	「求同存異」、「取其精華、去其糟粕」、「平等」、「開放」、「包容」「差異を尊重する」	⑫天下大同（外国人と接触する時に、人類全体は国籍、人種、宗教などを問わず、平等の地位を持つという気持ちをもつ）。	Ⅰ 価値多元化の文化多様化志向

7	「包容」、「平等」、「取其精華、去其糟粕」	⑬図の力を発揮し、言葉の壁を超える⑭ブルートウースで翻訳する。	I 価値多元化の文化多様化志向
---	-----------------------	---------------------------------	-----------------

(中国語の解釈:「求同存異」は、共通点を求めて相異点を保留する、大同につき小異を残すという意味である。1955年に周恩来がアジア・アフリカ会議で「求同存異」をスローガンとして使ってから一般によく用いられるようになった。「取其精華、去其糟粕」は、(多くの古代文化の継承、あるいは外来文化の輸入に関して)事物の最も優れた部分を学び取り、不要な分を取り除くという意味である。「和諧」は、仲むつまじい、和やかという意味である。「海納百川」が、中国語の「海納百川、有容乃大」から分離された言葉であり、その意味は、海は百の川々を取り巻き、すべてを許容しそして莫大である。現在では、すべてを納める海のように、様々な意見を傾聴し、度量をもつという意味でよく用いられるようになった。「包容並兼」は、「包容」と同じく、多様性に対して包容と寛容の姿勢を持つ意味である。「胸懷遠人」は、度量が大きく、寛大で包容力があるという意味である。)

それぞれのグループの回答をラベリングするにあたって、分析の枠組みを設けた。枠組みを作成するにあたっては、桑原(2002)や溝口(2012)で示されている四象限モデルを応用した³⁴。それが図3である。図3の縦軸は、多文化共生社会の目的を表している。それは、価値多元化か価値一元化ということになる。価値多元化は、異なる多様な価値観それぞれを同じように扱い、それぞれを同様に尊重するという考え方である。それに対して、価値一元化は、一つの高次の価値を設定し、そのもとで多様な価値観が尊重されるというものである。前者では多文化共生社会は多様な異なる価値同士の対立や調整の中で成立するものとなり、社会は絶えず変化する流動的なものとなる。一方、価値一元化の理想の下では、一つの高次の価値観の下で多様な価値が尊重されることになる。

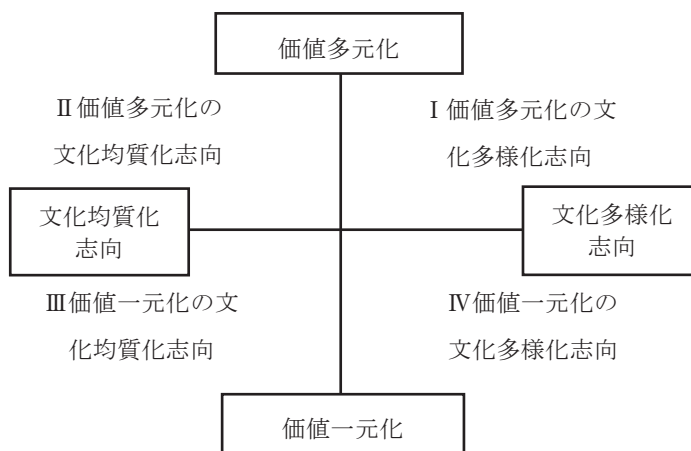


図3 価値と方法の四象限(筆者作成)

また、図3の横軸は、多文化共生社会を実現する方法を意味している。共生を実現するために均質化・効率化された方法でコミュニケーションの困難さ等の問題点を解決しようとするのが、均質化の方法性である。それに対して、飽くまでもそれぞれの文化固有性を尊重し、多様性を保持しながら共生を実現しようとするのが、多様性の方向性である。均質化の方向性を追求すれば、個々の

³⁴ 桑原、前掲論文(2002年)。溝口、前掲論文(2012年)。

文化の違いは薄まり、その背景は失われていく。

一方で、多様化の方向に進めば、共生のためには多くの困難に直面することは避けられず、効率的な社会の運営は難しい。縦軸にしても横軸にしても、いずれか一方を選択するというものではない。我々は、この二つの軸の上で互いが納得することができる地点を探りながら取るべき方法を決定する。学習に参加した生徒の考えも、恐らくそのように変容していったに違いない。以上のような多文化共生社会の目的と方法に対する考え方の違いは、図3を使うことで明確に示すことができる。以下では、生徒のワークシートに記述された課題①と課題②の回答が、図3のどの象限に当てはまるかについて考察する。

グループ1が求められる意識として提示した考えは、多様性を尊重するうえで、積極的に他文化と融合するということである。方法としては、共通言語政策などを使うことを提案しており、このグループは、価値多元化を志向しつつも、方法としては均質化に基づく仕組みによって理念を実現しようとしている。そのため、第二象限に位置づけられる。グループ1と同様に、2と3も第Ⅱ象限に位置づけられる成果を示していた。このグループも第二象限に位置づけられる。グループ4は、包容、平等、開放といった理念を掲げているが、方法としては、国家主席の指示に基づく政策を遂行すべきという提案をしており、国家政策を基準とする価値一元化によって共生を進めていくべきという立場をとっている。そのため第Ⅲ象限に位置づけた。グループ5が掲げている理念は異文化に対して寛容と包容の態度をとるというものである。このグループは、外国人の生活に配慮し、彼らに寄り添った制度や仕組みを作り人権を保障していくべきであるという方法を提案しており、第Ⅰ象限の、価値多元化・文化多様化志向と位置づけられる。グループ6も、同様に第Ⅰ象限に位置づけた。グループ7は、図の役割を發揮したり、機器などを用いて翻訳する方法の提案が、多様性ある言語の話者がその多様性を保持したままに生活できるようにしようと考えているため、同様に第Ⅰ象限に位置づけた。

以上の分析をふまえると、今回の学習を通して、生徒は、多文化共生社会のあり方について自分なりの考えを形成したうえで、それを具体的に実現するためには、均質化・効率性を重視した方法をとるのか、飽くまで多様性を尊重していくのかということの間で葛藤をしたと言えるだろう。均質化・効率化しないと共生は実現しえないと判断したグループもあれば（グループ2、3）、その方向を志向しながらも多様化の尊重も必要と考えたグループもあった（グループ1）。一方で、価値多元化、文化多様化志向を明確に示したグループ5、6、7などは、多様な文化の背景を尊重しなければならず、背景を無視した方法は定着しえないことをエスペラント語などの事例から強く感じ取ったと思われる。その一方で、国家政策の基盤とする価値観を最優先したグループ4の提案は、やや突出しているようにも見えるが、中国社会の現実をふまえた時には、現実的で実行可能な提案であると言えるだろう。

上記のような検討をふまえると、開発した単元は、共生社会に対する見方・考え方の成長という

点で効果があったと言える。4. 2. 3. 1で述べた導入部からの生徒の変容をふまえると、共生のためには文化の均質化や考え方の統一が必要であるという認識から、徐々に異なる集団の社会的文化的背景をふまえ、多様性を尊重することが必要という認識に変化してきたと推測される。そのうえで、グループでの議論は、多文化共生の理念として、価値多元化か価値一元化かという二つの対立する価値観の中で、自らの理想とする社会のあり方を議論し、その方向性をグループの中で決定した。一方、それを実現する方法として、文化多様化か文化均質化かという二つの対立する価値観にそれぞれに基づく方法から、自分たちが目指す社会に最もふさわしいものを選択した。しかし、先に述べたように、時間内に回答ができなかったり、まったく見当違いの回答をしたりしているグループもあった。この原因を考察した結果、以下の二点のような課題が明らかになった。第一は、普段、講義形式の授業しか体験していない生徒に対しては、グループ活動を中心とする討論型の授業を体験する準備期間が必要ということである。第二は、生徒の中には思考、判断することを苦手とする者がいるので、グループを作る際に、そのような生徒だけでグループを組織することのないように配慮が必要ということである。以上の課題を克服するためには、実際に授業を担当している教師との事前打ち合わせにおいて、クラスの生徒についての情報を十分に把握しておくことが求められる。

今回のプログラムでは、多文化共生を実現する能力までは育成し得ていないが、多文化共生社会について生徒一人一人が見通しをもって、困難を解決していくための基盤となる見方・考え方を身に付けることはできたのではないか。

4. 2. 4. 3. 生徒の感想とその分析

実践から一年半を経て、一部の生徒に、授業を思い出しながら「文化的均質性と多様性の関係をふまえて、どのような要素を統一し、どのような要素は統一すべきではないと思うか」という問いに対する回答を求めた。その一部が下記である。

[生徒A] 統一した基準があり、同じルールと規則を守っているから、社会がより整然としたものになります。道路標識のように交通規範があり、情報を的確に伝達することができるからこそ、安全を確保することができます。法律と道徳も同様です。…(中略)…世界語は、普及すべきではないと思います。強制的に言語を統一化することができません。そうすれば、地域の特色が失われて、多種多様な中華文化の特色がなくなります。言語と同じように、各地域の食文化、生活習慣、生活様式、民族精神、信仰などは統一すべきではありません。これらの違いが、私たちの多彩な世界を構成しているからです。

[生徒B] 文化の多様性は多彩な世界を創造しました。各民族と各国の持続可能な発展の原動力になります。標識などは指示だけで、それを統一することは人々の移動に便利さをもたらしてくれましたが、文化の多様性の継承に影響を与えることはありません。しかし、世界語の普及は文化の多様性を大いに破壊するでしょう。(以下、略)

[生徒C] 道路標識を統一しても大丈夫ですが、民族特有の風俗を統一すべきではないです。エスペラントは、簡単で、学びやすいですが、民族性を持っていません。そのため、エスペラント語を操る人は自分の民族の特徴を言語で伝えるのはできないでしょう。…(中略)…コミュニケーションのために、言語を統一しても大丈夫だと思いますが、思想を統一してはいけません。

実施から長い時間がたってはいたが、授業のことは生徒の印象に残っていたようで、数名ではあるが回答を提出してくれた生徒からは、共生社会のあり方について詳細な意見が返ってきた。A

は、共生社会において安全を確保するためにも統一すべきものはあるが、統一化できないものもあり、それが何かについて自分なりの考えを持つことができている。同様の傾向は、BやCにも見られる。断定はできないが、今後、共生社会のあり方についてより具体的に思考するための基盤を、これらの生徒は形成していると考えてよいだろう。

おわりに

本研究では、共生社会に対する見方・考え方を育成するための多文化教育プログラムを、そのための解決策を吟味し、解決策の背後にある価値観を批判的に検討したうえで、多文化共生に対する価値観を形成するという原理に基づき開発した。成果は次の二点である。

第一に、多文化共生に対する見方・考え方を育成する学習の原理として、共生社会の問題解決策の批判的吟味が有効であることを示したことである。教師が、現実社会の中から、敢えて完全ではない解決策を選び出し、学習者に提案し吟味させることが、彼らが多文化共生に対して持っていた漠然とした感覚を刺激した。そして、対立する価値観の葛藤の中から、自分なりに問題解決に向けた見通しを形成した。

第二に、多文化共生の見方・考え方に基づいて、グループワークを通して生徒が形成した共生社会の特質を、四象限モデルを使って明らかにしたことである。共生社会の特質は本研究において、共生社会でコミュニケーションのための効率性の追求と個々の文化の独自性を尊重する多文化主義の理想の追求という2点と捉えている。「価値多元化⇔価値一元化」、「文化多様化志向⇔文化均質化志向」という枠組みの中でも、中国社会の現状をふまえながら、生徒は異なる考えを形成していた。

日本における多文化教育研究は、共生社会への対応に関する理念をめぐる議論を中心に展開し、単元開発は、その理念の実現に主体的に参加することを目指して行われてきた。しかし、理念の実現は容易なことではなく、そこには考え方や価値観の対立が存在する。現実の解決策を批判的に吟味することによって、このような考え方や価値観の対立を認識させ、生徒自身の考え方や価値観の変容を促し、再形成する学習のあり方を提案したことが、本研究の意義である。

今後の課題としては、第一に、今回の研究では、学習者の達成度をグループ活動の成果に関わるデータのみを使って分析したが、学習のプロセスでの意見の変容や、個人の到達度を確認できるデータも収集し、見方・考え方の変容をより詳細に捉える必要があるということが挙げられる。第二に、今回取り上げた四象限モデルで示した均質化と多様化という枠組み以外の価値観や、今回示した文字と言語以外の解決策を取り上げたプログラムによって、多文化共生社会のあり方をより広く捉えさせることも課題として挙げられる。

〈参考文献〉

- ジョージ・リッツア著/正岡寛司監訳『マクドナルド化する社会』（早稲田大学出版部、1999）
- ジョン・トムリンソン『グローバリゼーション 文化帝国主義を超えて』（青土社出版、2000）
- 佐長健司「社会形成科としての社会科」社会認識教育学会編『社会認識教育の構造改革-ニュー・パースペクティブにもとづく授業開発-』（明治図書出版、2006）
- 藤原孝章「グローバル教育における多文化学習の授業方略-シミュレーション教材「ひょうたん島問題」を事例として-」（全国社会科教育学会『社会科研究』第47号、1997）
- 中山京子「多文化教育の知の導入による-小学校社会科学習内容の再構築-単元「海を渡る日経移民」の開発を事例として-」（『社会科研究』第65号、2006）
- 中山京子「社会科における多文化教育の再構築-ポストコロニアルの視点から先住民学習を考える-」（『社会科教育研究』No. 116、2012）
- 桐谷正信「歴史カリキュラム開発における「多様性」と「統一性」-ニューヨーク州合衆国史カリキュラム改訂を事例に-」（『社会科研究』第53号、2000）
- 桐谷正信「シティズンシップ教育としての多文化的歴史教育-「多様性」と「統一性」を視点として-」（『埼玉大学紀要 教育学部』第59巻1号、2010）
- 坪田益美「多元社会カナダにおける社会的結束に取り組むシティズンシップ教育-アルバータ州社会科の「多様性の調整」に着目して-」（『社会科教育研究』No. 108、2009）
- 坪田益美「社会的結束」に取り組むカナダ・アルバータ州の社会科カリキュラムの構造-「深い多様性」の尊重と「多様性の調整」に着目して-」（『社会科研究』第77号、2012）
- 坪田益美「多文化共生社会に向けた社会科の単元構成の枠組み-“Issues- Focused Approach”の可能性-」（『社会科教育研究』No. 125、2015）
- 川崎誠司「アメリカにおける多文化教育の理論と実践-公正な社会的判断力をどう育てるか-」（日本社会科教育学会『社会科教育研究』No. 116、2012）
- 森茂岳雄、川崎誠司、桐谷正信、青木香代子編著『社会科における多文化教育-多様性・社会正義・公平を学ぶ-』（明石書店出版、2019）
- 蔡秋英「中国における国際理解教育の現状と課題-小学校教科「品德と社会」を中心として-」（『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部』第59号、2010）
- 陳新文「全球化语境下的文化多样性与多元文化教育」『襄樊学院学報』（第29巻第1期、2008年1月、84-88頁。）
- 黄志成・魏曉明「跨文化教育-未来教育的一种发展趋势-」（『中国教育報』2009年2月23日。）
- 正村俊之『グローバリゼーション-現代社会はいかなる時代なのか-』（有斐閣出版、2009）
- ジョージ・リッツア・丸山哲央共編著『マクドナルド化と日本』（ミネルヴァ書房出版、2003）
- 丸山哲央『文化のグローバル化-変容する人間社会-』（ミネルヴァ書房出版、2010）

共生社会に対する見方・考え方を育てる多文化教育プログラム開発研究
—文化の均質化と多様化の両面に注目して— 周 星星

楊思柳「文化趋同化对文化多样性的冲击与融合」（茂名市社会科学界联合会『南方論刊』第7期、2012）

マンフレッド・スティーガー著/櫻井公人・櫻井純理・高嶋正晴訳『新版グローバリゼーション』（岩波書店出版、2010）

桑原敏典「国民概念を問い直す公民科授業の構想-「外国人参政権の是非」の単元開発-」（中国四国教育学会『教育学研究紀要 第二部』第48巻、2002）

溝口和宏「開かれた価値観形成をめざす歴史教育の論理と方法-価値的知識の成長を図る四象限モデルの検討を通して-」（全国社会科教育学会『社会科研究』第77号、2012）