

中学校社会科における多文化共生を追究する授業実践

—文化的差異から文化自体の多様性に着目して—

武田 晃幸 (教育実践コース)

1 問題の設定

筆者はこれまで、留学や留学生との関わりを通して、実生活の場面で文化的ちがいをもつ者が集団から隔絶される状況を経験してきた。教育現場では、中国や韓国に対して国を一括りに否定的見解をもつ子どもの姿が見受けられた。これが筆者の経験と関わり、分断を越え異質な他者との協働に臨む生徒を育てたいと考えた。属性の否定的見解を個に押しつける見方は、協働を阻み分断を生む壁となる。この狭隘な視野を筆者は問題視する。

そこで、「広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の形成者に必要な公民としての資質・能力の基礎」の育成を目標とする中学校社会科のもと、本学教職大学院で多文化共生を追究する授業実践の探究に臨んだ。

2 生徒の実態と社会の状況

実習では、中学校社会科地理的分野において領土問題を扱った際に韓国に対する生徒の差別的発言を聞き取った。また、身の回りの物の生産国を調査する活動や、歴史的分野で四大文明を分担して調べるグループワークの際に中国に対し否定的見解を述べる生徒の様子を観察した。

上記の生徒の実態に関し、18歳以上を対象とした言論NPOの世論調査では、日本人の中国に対する印象は「良くない」が89.7%⁽¹⁾、韓国に対しては「良くない」が46.3%、「良い」が25.9%⁽²⁾との結果が出ている。一部の中学生に限ったものではなく、日本の社会的に東アジア諸国に対しては良くない印象を抱く状況にある。

3 多文化共生の定義に準じた授業実践

—差異と対等の両立からのアプローチ—

総務省は多文化共生を「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと⁽³⁾」と定義する。本研究もこれに従い、文化的ちがいと対等に注目し、文化的差異と対等の両立を考える授業を実践した。

(1) ロールプレイと役割カード

表1 多文化共生をめぐる対立と和合の類型

	人種主義・自民族中心主義		
普遍志向 個人重視 平等志向	[I] 普遍派人種主義 ・他者における差異や独自のアイデンティティを否定し、マジョリティによる同化を志向する	[II] 差異派人種主義 ・自民族中心主義や前近代的共同体主義を志向する。同化不可能を前提に、マイノリティの異質性を強調し、同化を拒否する	差異志向 共同体重視 伝統回帰
	[III] 普遍派反人種主義 ・差異を超えた人類の普遍性(平等, 人権, 自由)を志向し, その理念のもとに差異を解消しようとする	[IV] 差異派反人種主義 ・マイノリティとその固有文化を擁護し, 「差異への権利」を主張する。普遍性よりもマイノリティの集団としてのアイデンティティを重視する。前近代主義, 帝国主義と対立する	
	反人種主義・文化相対主義		

多文化社会の問題はジレンマ構造を有する。藤原(1997)、鈴木(2004)は、中学校公民的分野にて多文化社会の問題について扱うシミュレーション教材を開発した。筆者も先行研究に従い、藤原が作成した表1を参考に、役割カードを作成した。外国人技能実習生を扱うシミュレーション教材を開発し、差異と対等のジレンマを考える。

役割カードに基づくロールプレイにより、生徒は問題状況の渦中にいる人物の立場からジレンマ問題を考える。技能実習生が不当に働かされている状況について、授業を通して問題認識や、共感する役割カードの主張選択、解決にはどうすれば良いかを問い、生徒の変容を見る。

(2) 先行研究の批判的検討

藤原と鈴木(2004)の先行研究を批判的に検討した結果、見出された課題が4つある。

- ①藤原は、空想の島での問題を考える。生徒が実社会の問題を考えている実感を抱きにくい⁽⁴⁾。
- ②鈴木は、役割カードの情報量・文量が多く、読み込みに時間がかかる。カードの主張に基づきロールプレイができるのか疑問が残る⁽⁵⁾。
- ③両者のどちらも、ロールプレイ中の議論を促す足場かけとなる手立ては講じられてない。
- ④両者のどちらも、解決について相応しい主張の選択に留まる。生徒独自の考えを求めない。

(3) 公民的分野：人間の安全保障

—外国人技能実習生を事例として—
第三学年にて、全3時間の授業を实践した。先述した課題から、教材開発には次の点に留意した。

- ①実社会の問題として、新潟県のニュースでも取り上げている外国人技能実習制度を扱う。
- ②役割カードの文量を短くし、各人物になりきり「主張の続き」を記入する空欄を作る。
- ③ロールプレイの議論をシナリオ化する。単なる動作化を防ぐため、アドリブ場面を設ける。
- ④意思決定の機会確保のため、ロールプレイで扱う問題に対し、生徒独自の考えも聞き出す。

燕市を訪れるベトナム人技能実習生に注目した後、技能実習生の失踪問題について取り上げた。中心となる問いおよびロールプレイの対象となる役割カードの人物は以下のとおりである。

問：あなたは、技能実習生が不当に働かされている状況について、どう考えますか？

A 越後さん：排除 普遍派人種主義 ・問題なし。真面目に働く日本人を見習え。	B グエンさん：分断 差異派人種主義 ・ベトナムはベトナム、日本は日本。
C 太郎さん：同化 普遍派反人種主義 ・外国人に日本国籍を与えて問題解決。	D ワヤンさん：共生 差異派反人種主義 ・文化を尊重して差別なき環境整備を。

(4) 授業分析

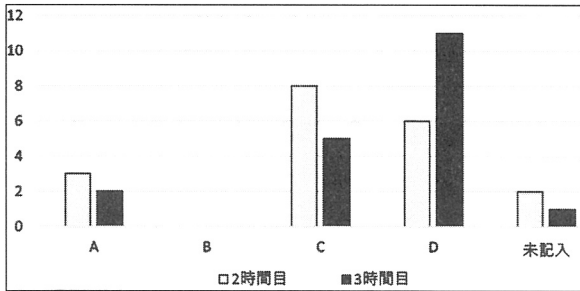


図1 最も共感する役割カード選択の変化

最も共感する主張は2時間目でCが最多、ロールプレイ後の3時間目ではDが最多となった。

2時間目時点でCを最も共感すると選択した生徒のうち4人がDを、Aを選択した生徒のうち2人がDをロールプレイの後の共感する順位づけで1位とした。元々Dを選択していた6人中5人はそのまま、1人は全ての主張を4位と順位づけた。

ロールプレイのシナリオでは、同化を主張するC自身が同化を迫られた場合を考え、アドリブで対応する場面を設定した。

① 役割カードCのアドリブ場面

C: 私は外国人が日本国籍を取得して日本人になればいいと思っています。そうすれば、そもそも外国人として扱われなくなりますから、外国人差別は受けなくなりますよ。
D: 太郎さん、もしあなたが外国へ行って差別を受けて「差別を受けないために日本人であることをやめればいいよ」と言われたらどう思いますか。
C: ～アドリブ～
生徒15 C) え、それは、いやだと思うので、間違っていると思います
生徒5 D) ふふ言ったな、いきなりすぐ撤回するやつや

生徒15のアドリブには「いやだ」「間違っている」とある。4人の生徒がCからDへ変更した背景には、Cの立場からの主張に問題を見出し、プッシュ要因が働いたと考えられる。

② 生徒の記述に見る差異と対等の両立

生徒10は、2時間目の時点で最も共感する主張をCと選択する。問い(先述下線部、以下同様)について、その状況は問題だと答え、その理由を次のように回答する。

同じ日本で働いている人なのに、日本人と平等に接しないのはおかしいことだから

ロールプレイ後、3時間目では共感する主張の1位をD、2位をCとする。問題状況をどう解決するかという質問に対して、次のように答える。

技能実習法だけでは、何も効果がないので外国人が外国人でいられて、その上、日本の環境で働きやすい法律があればいいなと思います(傍点筆者)

主張の選択に留まらず、傍点部分が差異の維持を承認する記述となっている。生徒自身の記述に差異と対等の両立が反映されている。

③ Aの主張を選択し続けた生徒5の変容

1. 各人物の主張をしてみて、感じたことや考えたことをメモする。

A 越後さん 確かに言っていることはおながち間違っているが、イマイチかまらぬ	B グエンさん ずうずうしいあつた
---	----------------------

図2 ロールプレイで生徒5が残したメモ

生徒5は問いについて、2時間目で問題だとし、その理由を「このままでは外国人の不満が募っていくばかりであり、さらに最悪の場合はテロや戦争になりかねないから」と記述した。ロールプレイの前後でAの主張に最も共感しつつ「何かひっ

かかる」とコメントした。問いについてはロールプレイ後「どちらとも言えない（問題だとも問題でないとも言えない）。真ん中くらい」と答えた。

生徒5のコメントや問いの回答の変化に迫るため、ロールプレイの様子や、各問いについての回答に注目した。その結果、生徒5は筆者が提示した問いに「不当に働かせる側」が問題なのか、「不当に働かされる側」が問題なのか両義性を感じて困惑しているのではないかと推察するに至った。

4 多文化共生の定義を批判的に捉えた授業実践 —文化自体の多様性からのアプローチ—

第一の実践を省察し、次の問題点を見出した。

- ①「異なる外国人」に対する「私たち」として、外国人対日本人の二元論で現実を区分した。
- ②多種多様な考えや価値観を持つ者の存在を国籍という属性で一括りにしていた。
- ③文化の枠組みを国家に置き近視眼的に捉えた。

第一の実践は、文化的差異に注目した。「異質な」文化的背景をもつ外国人との共生を考える構造を前提とし、相対的に私たち日本人は「同質な」文化的背景をもつと想像させた。例えば役割カードAでは「真面目に働く日本人」とある。これは真面目に働かない日本人もいるとの考えを無視することで成り立ち、かつ日本人のイメージを固定化する役割を果たす。先に挙げた生徒10の記述も「日本人と平等」「外国人が外国人でいられて」等、大きく二元論で括る認識が表れている。第一の実践とは、ベネディクト・アンダーソンが述べる想像の共同体の萌芽形成となるものだと気づいた。

(1) 多文化共生の定義の批判的検討

佐久間(2014)⁽⁶⁾、栗本(2016)⁽⁷⁾を参考に多文化共生の定義を批判的に検討した。依拠していた総務省の多文化共生の定義は「文化的ちがいのみに注目しており、「文化的共通性」は含まれない。この見方は次の二つの欠点をもたらす。

- ①文化的差異のみに目を向けた検討は、その対象の主体が文化に留まってしまふ。それを構成する多種多様な個人の存在が注視されなくなる。
- ②文化的共通性から見れば、文化の要素である言語や宗教は国境を越え通底する。文化的差異のみの注目は文化の認識を脱歴史化し、近代国家成立後の近視眼的な見方を基準とする。

(2) 文化自体の多様性

第二の実践では、「文化自体の多様性」をキーワードに、これを次の二点から設定する。第一に、ある文化の構成員は画一化された価値観や経験を

有しているのではなく、文化とは多種多様な個の集合によって成立していること。第二に、ある一つの文化とは独立してあるのではなく、それ自体が他地域との関係性の中から生み出されていること。前者を「多種多様な個から成る文化」、後者を「他地域との関係から成る文化」とする。

前者の個の集合を小円、後者の文化を楕円とすると、筆者の認識の変容は図3のように表せる。

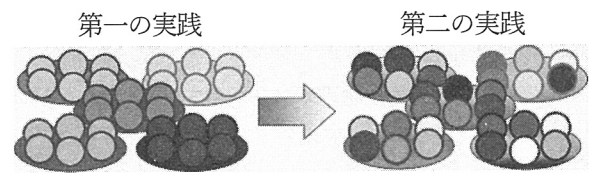


図3 実践で変化した筆者の認識のイメージ
(3) 歴史的分野：人と文化の関係

～多様性から成る国風文化を参考に～

第一学年にて全4時間の授業を実践した。3時間をかけ国風文化を学習し、4時間目に現代の日本文化と自己との関わりを考える展開を計画した。

① 文化構造シートによる思考の可視化

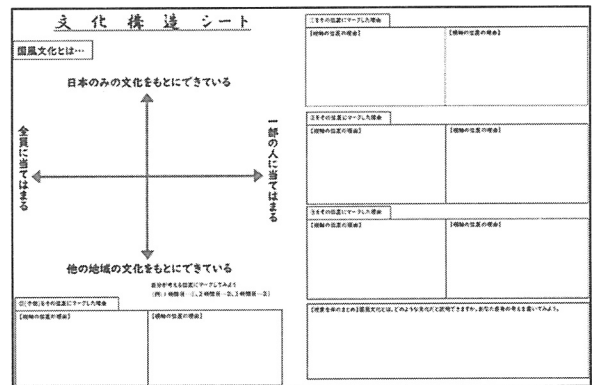


図4 文化構造シート

A3版の図4を配付し、予想および3時間目までの授業終盤の全4回、文化自体の多様性の観点から国風文化について問う。問いの回答には座標軸を用いることで、微妙な思考の変化を見取った。

座標軸は次のように設定される。国風文化とは、「日本のみの文化をもとにできている」(上)、「他の地域の文化をもとにできている」(下)、「一部のみに当てはまる」(右)、「全員に当てはまる」(左)。

シート左側の座標には考える位置をマークし、各欄で縦軸・横軸のマーク位置の理由を記述する。

② 学習の転移

国風文化は貴族の生活に焦点が当てられ、大多数の農民には当てはまらない。4時間目は現代の日本文化を扱い、学習の転移を見取る。日本文化のイメージをウェビングマップで列挙し、そのうち生徒自身に可能なもの、当てはまるものがどれだけあるかを問い、文化と自己の関わりを考える。

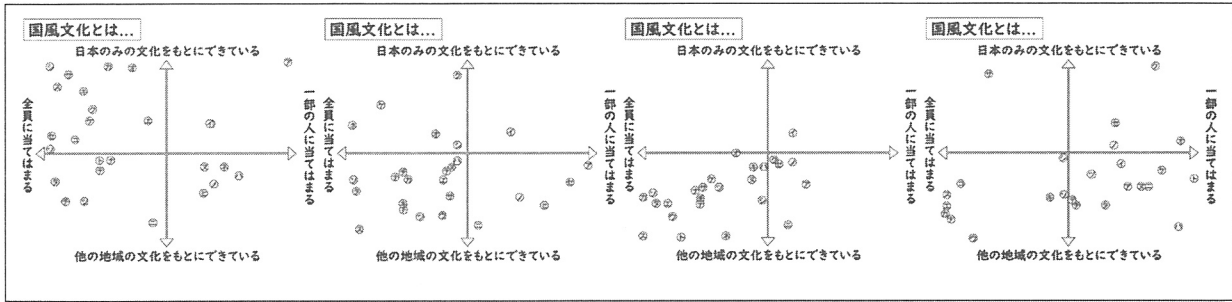


図5 各段階におけるマーク位置の散布図

(4) 授業分析

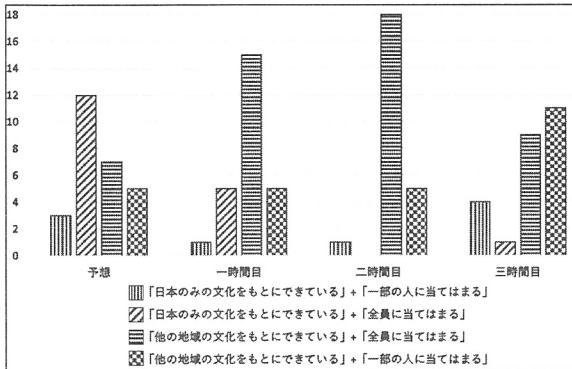


図6 各段階におけるマーク位置の散布図

① マーク位置移動の主な傾向とその理由

予想時は「日本のみ」+「全員」の領域における生徒数が最多だった。これが、「他の地域」+「全員」への移動を経て、3時間目終盤では「他の地域」+「一部」の領域の生徒数が最多となった。

1時間目は既知から興味を引くため、日本貨幣を用い平等院鳳凰堂や源氏物語に注目した。現在誰もが使う貨幣を端に「全員」領域から出発した。

2時間目は「他の地域」+「全員」に18人がマークした。「他の地域」の理由には、漢字からの仮名成立や仏教の影響が記述された。また、5人が日本と他の地域の文化が「まざる」と表現した。「全員」の理由には、ひらがなや文字は日本人全員が使うためと述べる者が7人いた。対して、予想時に生徒とは「一部」側を支持し「全員だとさすがに大きすぎるし全員がそもそも当てはまるは、教えられないから、一部の人だと思った」と述べる。

文化の伝達手段として、教えることに着目している。仮名成立=文化が伝わったとする生徒の思考を深めるポイントだが、授業で注目できなかった。

3時間目では、貴族と農民の各身分になりきり、国風文化のイメージを答える学習活動を実施した。2時間目に強く「全員」側を支持していた生徒と、「一部」側を支持していた生徒では、各身分になりきりコメントする記述量に差が見られた。

② 学習の転移

4時間目、「日本文化とは、どのような文化だと

説明できますか？あなた自身の考えを書いてみよう」について、27人中14人が他地域の文化との関わりに言及し回答した。うち4人は、加えて文化は一部の人が対象になっていると記述があった。

③ 帰属意識からの考察

上記の問いの前に、各自ウェビングマップに日本文化のイメージを挙げ、自分に当てはまる数を数えた。該当したのが半分以下だった生徒は18人いた。当てはまらないと認識しつつも、一部が対象だと記述する者は少ない。この背景には、自己のアイデンティティに関わる日本という文化や共同体へのイメージに自分が関わらないと考えることへの怖さや否定感があると思われる。帰属意識を天秤にかけず、属性と個の等号関係が成立するとは限らないと考える方法を考案する必要がある。

④ 今後の方針

第一の実践は、テーマ自体の独自性が強い。異文化理解として単発の実践に留まるきらいがある。第二の実践は、文化的共通性から地理的分野「世界の諸地域」を扱ったり、歴史的分野で各時代の文化と民衆の関係を考えたりできる等、応用性が高い。また、属性やイメージが個に一致しないと考える足掛かりとなる。文化自体の多様性を追究し、多文化共生を考える授業を今後も実践していく中で、生徒の学びの様子を見取り活かしていく。

<引用・参考文献>

- 1) 言論NPO, 「第16回日中共同世論調査」2020年
- 2) 言論NPO, 「第8回日韓共同世論調査」2020年
- 3) 総務省「多文化共生の推進に関する研究会報告書」2006年3月, p.5
- 4) 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」『社会科研究』47巻, 全国社会科教育学会, 1997年, pp.41-50
- 5) 鈴木克徳「中学校社会科における多文化共生に関する公民シミュレーション教材の開発」『社会科教科教育研究』第16号, 2004年, pp.53-61
- 6) 佐久間孝正「多文化教育の充実に向けて」勁草書房, 2014年
- 7) 栗本英世「日本の多文化共生の限界と可能性」『未来共生学』第3巻, 2016年, pp.69-88