

ナショナルアイデンティティと多様性 —カリキュラムにみられる「多様性」の意味するもの—

石井 由理

National Identity and Diversity: The meaning of 'diversity'
in the national curricula of four countries.

Yuri Ishii

(Received September 27, 2002)

1990年代から2000年代にかけて、多くの国でカリキュラム改革が行われた。カリキュラムの改革は、多くの場合は、変化を続ける社会に適した内容にすべく学校教育を対応させるために行われるものであるから、新しいカリキュラムを分析することによって、その国が社会変化をどのように捉えているのかの一端を知ることができる。例えば1998年の教育課程審議会答申の「基本的な考え方」では、現在急速に進む社会の変化として、国際化、情報化、科学技術の進展、環境問題への関心の高まり、高齢化・少子化をあげ、ゆえに自ら学び考えるための体験的な学習や問題解決的な学習が重要であると述べている（教育課程審議会，1998：11）。こうしたカリキュラムを作る側の時代の捉え方が、各教科の教育にも反映されていくわけである。

では、1990年代から2000年代のカリキュラム改革は、どのような時代解釈のもとに行われたのであろうか。同じ時期に実施された異なる国のカリキュラムは、同じような特徴を有しているのであろうか。また、その国の独自の事情による違いはどうであろうか。本稿の目的は、イギリス（イングランド）、ノルウェー、南アフリカ、日本の4カ国のカリキュラム政策の比較を通して、それぞれの国が、現在進行中であるといわれるグローバル化の一側面として現れてきている、文化の多様性と国家としてのアイデンティティの問題をどのように認識し、対処しようとしているのかを明らかにすることである。

まず、本稿で扱う4カ国のカリキュラム政策について、1990年代の改革にいたるまでの流れと最近の改革における特徴を、多様性とナショナル・アイデンティティの観点から述べた後に、それらの改革の類似点や相違点から、グローバル化時代のカリキュラム政策の方向性について考察する。

1. イギリス(イングランド)

(1) 1999年カリキュラム改革までの流れ

この論文で扱うのは、イギリスの中でもイングランドのナショナル・カリキュラムについてである。イギリスの学校教育は、イングランド、スコットランド、北アイルランド、ウェールズのそれぞれの教育当局が責任を負っており、1989年にナショナル・カリキュラムがイングランドとウェールズに導入された際も、スコットランドと北アイルランドのカリキュラムがこれに合わせることはなかった。つまり、これらの伝統的民族グループのアイデンティティーは、教育制度そのものが分けられていることによって、それぞれの土地で自らが守る権利を与えられていることになる。イギリス全体から見れば民族的マイノリティーであっても、それぞれの土地ではマジョリティーとして自分達の文化を重視したカリキュラムを設定できるからである。ウェールズのナショナル・カリキュラムにおけるウェールズ語の存在は、このよい例である。

イングランドで公立学校すべてに共通のナショナル・カリキュラムが導入されたのは、1988年の教育改革法による。当時の首相、マーガレット・サッチャーの意向に基づくものであったが、作成から実施までの過程で、歴代の教育相の意見によっても左右されている。サッチャー首相の関心は、フォークランド紛争時に「イングリッシュネス」を主張して英国の国民の団結を図ろうとしたことや(ホール, 1999)、移民の教育等に力を入れていた内ロンドン教育委員会を廃止したことにみられるように、多様なイギリス人ではなく、イングランド的なものの維持に向けられていた。カリキュラム開発を担当した教育関係者や学者達の、多様なイギリス人を視野に入れた提案は、しばしば政治によってイングランド的なものに替えられている。例えば、カリキュラム開発の英語部会座長を務めたコックスによれば、「保守党の教育省担当大臣アンジェラ・ランボールドは、1989年カリキュラムのリーディングの到達目標を最終段階で変え、『多様な文化の作品』を読むという項目を削除してしまった」(Cox, 1995: 12-13)のである。

同様の傾向は、メジャー政権下で作られた1995年の改訂カリキュラムの中にも見出すことができる。日本の国語にあたるEnglishでは、方言ではなくスタンダード・イングリッシュの読み書きを身につけることが強調されているし、リーディングでは「過去の世紀の英文学の伝統の中から、主たる作品に触れる」(DFE, 1995: 20)として、主にイングランドの作家による作品を列挙している。中でもシェークスピアを含むことを特に指定しているが、これは当時の教育相の発言に影響をされたものである。

このような流れが大きく変わったのは、政権が保守党から労働党に移った後である。「イングリッシュネス」を強調したサッチャーに対し、労働党政権のブレア首相は、「今日、…我々が多文化で多人種であること、そしてそれが弱点ではなく強みであることは、イギリスで受け入れられている価値体系の一部となっている」(Osler and Starkey, 2000: 9)と述べ、イギリスの多様性に対する労働党の立場を明確にしている。労働党政権下の1998年には「ヨーロッパ人権協定」

をイギリスの法に組み入れるために、「人権法1998」が成立し、さらに2000年には、「人種関係修正法案」を提出し、人種差別を特定の犯罪にすることを試みている (ibid.)。

(2) 労働党政権によるカリキュラム改革

労働党政権のもとで改訂された新カリキュラムには、このような政権の姿勢が現れている。1995年のカリキュラム改訂時に、今後5年間はカリキュラム改訂は行わないとされたため、1997年の政権交代からの数年間は保守党時代のカリキュラムが継続された。しかし、この間に労働党では、盲目の教育相ブランケットの下で、次期カリキュラム改訂への準備が進められていた。

まず取り組んだのが、新教科Citizenshipの導入の準備であり、1997年11月には既に助言を求めて助言者グループ (Advisory Group on Citizenship Education) を立ちあげている。この助言者グループの報告書は1998年に出され、それに対する一般からの批判や意見が寄せられた。これは、多様な市民にとって共通のCitizenshipと共通のナショナル・アイデンティティーを築くことが必至であるとして、コア・ナショナル・アイデンティティーを明確にしようとした試みである (Osler and Starkey, 2000: 12; Arthur, Davison and Stow, 2000: 24)。その結果、以下の7項目が示された。

こどもの社会的な責任の発達

地域との関わり合い

効果的な関係の発達

社会に関する知識と理解

社会の出来事への参加

他者への敬意

こどもの独立と自尊心を含んだ、共通の善を作ることへの貢献

(Arthur, Davison and Stow, 2000: 25)

一見して明らかなように、これらの項目からは宗教色が一掃されている。それは、イングランドにおける市民の道徳や責任を語る際に、もはや従来のようなキリスト教の伝統だけでは不十分であること示している。キリスト教の価値観は宗教教育に任せ、それとは別にCitizenshipでは、宗教にとらわれることなく、多様なイギリス市民全てに共通に持ってほしい価値観を根本に据えようというのである。そしてこの考え方は、Citizenshipという教科のみではなく、新カリキュラム全体を貫いている方針でもある。

1999年に発表されたナショナル・カリキュラム (Department for Education and Employment and Qualifications and Curriculum Authority, 1999a; Department for Education and Employment and Qualifications and Curriculum Authority, 1999b) では、

各教科に関する記述に入る前に、学校カリキュラムの価値、目的、趣旨が明確に記されているが、そこからやはり宗教色は除かれ、むしろ多様性を強調した内容となっている。

例えば「価値と趣旨」の中には、自分、家族、自分が属するより大きなグループに加え、社会と環境の多様性の尊重が述べられている。また、目的の中には、「英国の多様な社会と地域、国民、ヨーロッパ、コモンウェルスそして地球的次元での精神的、道徳的、社会的そして文化的伝統の知識と理解を通して、生徒がアイデンティティーを発達させることに貢献しなくてはならない」、「自分自身および他の信条や文化、それらの個人と社会への影響についての知識、理解、評価を発達させる」、「平等な機会を促進し、生徒に差別とステレオタイプ化に挑戦する力をつけさせる」(DfEE&QCA, 1999a: 10-13; DfEE & QCA, 1999b: 10-13)などがある。さらに、ナショナル・カリキュラムの趣旨の中に、「社会的背景、文化、人種、ジェンダー、できることとできないことの差にかかわらず、すべてのこどもに学びへの権利を保障する」(DfEE & QCA, 1999a: 12; DfEE&QCA, 1999b: 12)とあり、学習者が様々な意味で多様な集団であることをはっきりと認識している。

上記の価値、目的、趣旨は、その次に書かれている教師が授業をするにあたっての留意事項「包含 (inclusion)」でより具体的に述べられている。これは、多様な市民をすべてイギリス社会に取り込んでいくための教育という意味で、民族的・言語的少数者に限らず、精神的、身体的理由で学習が困難なこども、社会的弱者、難民や亡命者、ジプシーなどの一時的に英国に滞在しているこどもたちも、すべて視野に入っている。これらのこどもたちに平等な教育へのアクセスを提供するために、教師は教具や教え方などの工夫に努力をすることが求められている。

前カリキュラムで強調されていたスタンダード・イングリッシュは、新カリキュラムにも残っているが、前カリキュラムがこの項目に多くのスペースを割いていたのに対し、新カリキュラムでは、スピーキングとライティングの中で数行ずつ書かれているに過ぎない。また、スタンダード・イングリッシュ自体が、使われる場面場面に応じて多様であることにも気づくようにとあり、共通項としての基準を設定しつつも、実際に市民が使っている多様な英語に上下をつけるようなことがないように配慮をしている。

リーディングに関しても、イングランドの作者による作品のリストは継続して載っているが、それに加えて1989年の時点でカリキュラム発表直前に削除された「他の多様な文化の作品」が、項目としてもリストとしても復活している。

以上からいえることは、このたびのカリキュラム改訂では、イングランドの教育が求めるアイデンティティーの焦点が、伝統的イングランドらしさから、現実に存在する多様なイングランド市民が共有できる価値基準の模索へと変わったということである。また、多様性の解釈自体が、民族、言語の多様性にとどまらず、個人の知的、身体的能力や社会的・経済的環境まで含めた大変広い意味になっている。このように、新カリキュラムは、多様な人々がイングランド市民として共生していくための方策として、一方では全てを含む共通項、他方ではそれを前提とした上で

の、個人レベルまで降りてきた多様性の尊重、の両方を成り立たせることを目指しているのである。

2. ノルウェー

(1) 1997年カリキュラム改革までの流れ

イングランドとは対照的に、ノルウェーでは、全国統一カリキュラムへの方向はかなり早い時期から現れていた。ラスト (Rust, 1989) によると、ノルウェーにおける最初の主なカリキュラム案は、1890年に教会・教育省によって作られたが、これは地域のコミュニティーによる学校運営を補助する性質のもので、実際にどの程度このカリキュラム計画に沿うかは、地域性によって異なっていた。このようなゆるやかな状態から、さらにカリキュラムの中央政府によるコントロールが進んだのは、ノルウェー全土で共通のカリキュラムを導入しようとした1939年の「ノーマル・プラン」による (Rust, 1989)。この中では、評価や学習者中心の教授法など、細かい点も規定されていた。

ノルウェーは戦後、義務教育を9年制に改め、さらに改革を重ねていくが、その中で学習者の多様性に対する視点が入ったのが、1974年のカリキュラムである。それは、障害児教育とラップ人¹や他のマイノリティーのための教育への言及であった。かつて19世紀末に、ラップ人が同化教育のもとにノルウェー語を強制されたことを思えば、これは多文化主義への大きな前進であった。1975年の法律では、ラップ地区に住む全ての親に対し、自分のこどもがラップ語による教育を提供されるように求める権利を認めている (Rust, 1989: 264)。

1974年カリキュラムは1987年に改訂された。1987年カリキュラムには、ノルウェー社会の基盤を成す価値観として、ルター派キリスト教が明記されているが、他方では学習者の多様性に関する認識も高まっている。それは、カリキュラム中に「第4章 両性間の平等」「第5章 サーミ民族」「第6章 言語的マイノリティー」と、項目を立てて記されていることに明らかである (The Ministry of Education and Research and H. Aschehoug & Co., 1990: 3, 27-28)。この中では、第一言語および第二言語としてのサーミ語について述べられ、サーミ語教育用の特別なシラバスが作られている。また第6章では、ノルウェー語を第二言語とすることもたちのための母語教育に触れている。

学習者の多様性に関する認識は言語にとどまらず、文化や宗教にも及んでいる。例えば、サーミ文化に関しては、伝統的なノルウェー住民の文化として、ノルウェーの教育が守っていかなくてはならないものとしている (ibid.: 28)。宗教教育に関しては、学習者を分けるという方法で多様性に対処しようとしている。宗教教育では、ノルウェーの伝統的宗教としてルター派キリスト教を教えていたが、親が自分のこどもにこの宗教教育を受けさせたくない場合、一般道徳の授業でこれに替えることができるというもので、このためのシラバスも別途設けられている。

以上のように、1987年カリキュラムでは、既に多文化主義の視点がかかりはっきりと示されて

いる。そしてその視点は、1997年カリキュラムでも継続されることになるが、1997年カリキュラムは、義務教育を10年に改めたことも含め、いくつかの点で大きなカリキュラム改革となった。

(2) 1997年カリキュラム

1997年カリキュラムの前書きの部分に、このカリキュラムで新しくなったことが簡潔にまとめられている (The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs, 1999: Preface)。その一つは、宗教教育である。学習者の宗教の多様性を尊重するために、従来は宗教教育の時間は、キリスト教と他の宗教のこどもたちは別々に授業を受けていた。しかし、1997年カリキュラムではこの方針を改め、「キリスト教知識・宗教・道徳」という一つの教科を設け、全ての児童、生徒達がそれを一緒に受けることとなった。親が書面によって要望した場合には、免除される道は残されているが、政府としての基本方針は、分離によって多様性を尊重することから、同じ授業を受けることによって多様性を尊重することへと、はっきりと変わったのである。その理由もカリキュラムには明記されている。それは、分離してお互いの価値観を学ぶ機会のないまま学校教育を終えるよりも、異なる価値観を持つものがみな一緒に授業を受け、お互いの価値観を理解する機会を得た方が、さらに他者を尊重することができるようになるという考え方である。

「キリスト教知識」とあるように、ノルウェーの住民は、ノルウェー社会を形成している伝統的価値観として、キリスト教を学ぶことが必要だという考えには変化はない。しかし、それはあくまでも「知識」としてであり、信者としてキリスト教を学ぶのでもなければ、信仰を勧めるものでもない。そして「宗教・道徳」とあるように、他の主な宗教と宗教以外の信条をも、多様な価値観として同様に扱うものとしている。カリキュラムでは、それらの宗教や信条に共通している価値観を見出すことが重要であるとしている。つまり、人間にとって普遍的な価値観を認めたいという考えで、宗教の多様性を認めるということである。キリスト教に重点があるとはいえ、キリスト教を多くの宗教の中の一つとして相対化したところに、これ以前のカリキュラムとの大きな違いがある。

次にサーミ文化についてであるが、今回の改革では、ノルウイージャン・カリキュラムの他にサーミ民族用のサーミ・カリキュラムが作られた。また、ノルウェー語話者用のノルウイージャン・カリキュラムの中でも、サーミ文化が占める位置は大きい。サーミ文化は伝統的にノルウェー文化の一部であるから、サーミ民族以外のノルウェー人もノルウェー文化の一部として知っている必要があるというのである。そして、各教科のカリキュラムの中でも、サーミの芸術や文学、自然との共生を尊ぶ価値観などを取り入れている。

言語政策においては、二つのノルウェー語に加えて、ノルウェー手話が三つ目のノルウェー語として併記されている。言語的マイノリティーの文化を民族の枠にとどめない多文化主義の現われであるといえる。また、移民など、ノルウェー語が十分にできないこどもに対しては、義務教育では、ノルウェー語能力がつくまでの間、母語による教育が提供される。

以上から、現在のノルウェーのカリキュラムにおける「多様性」の意味することが、国内の文化的、言語的、宗教的多様性に重点を置いていることは明らかであるが、男女の違い、身体的・知的能力の違いなどにもカリキュラムは言及しており、「多様性」の解釈が民族的な違いに限定されていない点では、イングランドと共通している。

3. 南アフリカ

(1) カリキュラム2005までの流れ

前述の2国と南アフリカが異なる点は、南アフリカの教育改革はアパルトヘイト体制の崩壊という、大きな政治的変化の一部として行われたことである。アパルトヘイト時代の教育は、各人種別に教育省がおかれ、カリキュラムや制度も異なった。カリキュラムはそれぞれの省を通じて中央政府の管理下にあった。

中でも、バンツール系南アフリカ人の教育は、1955年に施行された「バンツール教育法」に基づき、他の人種の教育とは異なる役割を与えられていた。他の人種の教育が指導的立場につく人々を育てていたのに対し、バンツール教育では服従する立場になる人々を生み出すことを目的としていたのである (Evans, 1992 in Nkabinde, 1997: 6)。高等教育が生み出す知識階層は、アパルトヘイト体制に従順であったし、初等中等教育は、白人の産業にとって必要なタイプの労働者を提供するための教育でありさえすればよかった。そのため、教育方法は創造性や問題解決学習とは無縁で、権威主義的な教師中心教育、試験中心の詰め込み教育であった (Nkabinde, 1997: 2, 37)。道徳や地域の連帯のような価値教育は行われなかった。このような教育が、中央政府によって厳しくコントロールされたカリキュラムのもとに行われていたのである。

しかし、厳しいコントロールは、教育の質の向上には向けられなかった。むしろバンツール系に対しては、他人種と比べて意図的に不平等な教育が行われていたため、非識字率が高く、教室は人数が多すぎ、設備も不十分で、教師一人当たりが受け持つ生徒数も多く、高落第率、不十分な財政など (Herbstein, 1992 in *ibid.*, 9)、教育環境は劣悪であった。さらに教師教育も不十分であったため、資格を持たない教師が教えている場合もあり、教師は自分でカリキュラムを作る力に欠けていたために、教科書の内容を伝達し暗記させる教育に頼ることとなった (Nkabinde, 1997: 34-41)。

アパルトヘイト政権は、表面上は文化相対主義を唱えて人種の分離を行っていたわけであるから、南アフリカ共和国内の学習者が多様であることは認識していた。よって、初等中等教育レベルでは、その土地の部族語が教授言語として用いられた。その一方で、生徒達は、労働者として働くために必要な英語とアフリカンスも学ばなくてはならなかった。これは教授言語ではないので、日本での外国語教育のようなものである。白人の子どもたちはアフリカ諸言語を学ぶ義務はなかった。つまり文化相対主義を唱えてはいても、多様な文化が平等の価値を持つことは認められていなかったのである。

(2) カリキュラム2005

マンデラ政権が誕生すると、教育は、南アフリカ社会の改革の柱に据えられた。「虹の国」建設に向けて重要だったのは、各人種は異なるけれども平等であり、それら全てがあってこそ南アフリカ共和国なのだという、共通のアイデンティティーを作り出すことであった。また、この一大プロジェクトに、個々人が能動的に参加することが求められた。このために、ほとんどの政党を取り込んだ連立政権が立てられたし、旧制度下の人種ごとの教育制度も廃止された。今では、少なくとも政策上は、南アフリカ共和国の教育制度は一つである。そして、この新制度のために作られたのが、1998年から導入された「カリキュラム2005」である。それまでのバンツール教育から抜け落ちていた市民への価値教育が必要となってきたのである。

「カリキュラム2005」によって唱えられている南アフリカの市民にとっての共通の価値観とはどのようなものであろうか。教師用ガイドブックには、以下のように書かれている。

カリキュラム2005は、単に教育のための新しいカリキュラムであるだけではない。それは、南アフリカを変える牽引車である。

その目的は、能力があり、力をつけた、未来志向の市民、共感、チームワーク、平等とみんなの成功への使命感という価値観を持った市民育成である。

(Tiley, 1997: 32)

この方針のもとに、さらに12項目の成果がカリキュラム2005では求められている (Department of Education, 1997: 15)。そしてそれらも含めて、市民に求められている価値観からは、宗教性や特定の民族に固有の価値観が除かれている。このような民族宗教を越えた普遍的価値観の模索は、イングランドの試みと共通している。しかし、イングランドと異なるのは、イングランドのカリキュラムが個人レベルまで多様性を細分化して解釈しているのに対し、南アフリカのカリキュラムで強調されているのは、多様性よりもむしろ南アフリカ全体としての団結であり、人種間の平等だということである。人種グループの枠から離れて、個人の身体的、精神的な能力や社会階層によって作られる多様性は、認識はされていてもほとんど強調されていない。これは、人種以外の多様性に配慮する以前に、国としてのまとまりを保つためにも人種間の多様性による不平等を最優先で解決しなくてはならない、南アフリカの状況をよく現わしている。

言語政策にもこの問題は現れている。南アフリカ政府は全部で11の公用語を定めたが、これには、アフリカーンス、英語、バンツール系の主な言語が含まれる。このように多くの言語が同時に使用される場面は実際には考えられないが、アフリカーンスと英語の特権的地位を廃止してバンツール諸言語の社会的地位を上げ、それによってバンツール系の国民の平等に対する意識を高めるには、このような政策が必至だったのである。教育も理屈の上ではこれらのどの言語で受けてもいいことになる。

しかし現実には、教育に使うことのできる言語は教師が話すことができる言語に限られているし、また、高等教育が受けられる言語として、あるいは経済上の有利さの面から、アフリカンスや英語はやはり特別な地位にとどまっている。特に英語は、アフリカンスにまつわる差別の歴史がなく、経済的に役立つため、学習者であることもが英語ができないにもかかわらず、親は学校の教授言語として英語を望むという現象が起きている (Nkabinde, 1997: 101-102)。アフリカ諸言語の地位を白人の言語と同等なところまで引き上げたいカリキュラム2005の意図とはうらはらに、英語を媒体とする学校が増えているのである。つまり、理念として理想とされているような、多様性の平等な併存ではなく、英語を身につけることによって得られる社会的経済的恩恵と、植民地時代から作られてきたヨーロッパ言語の権威の方が求められているのである。

文化的アイデンティティーの面でも、カリキュラム2005は矛盾を抱えている。このカリキュラムは虐げられてきたアフリカ文化を復権させる役割も担っているのであるから、アフリカ文化の尊重を様々なところで主張している。例えば芸術分野では、今まで周辺に追いやられていた文化の芸術を大切にすることが到達目標の一つに入れられているし (Tiley, 1997: 31)、各分野を横断するテーマとして、バンツ系系の価値観としての連帯感を設定している。しかしその一方で、教師は何を教えるかではなく、どのように各児童・生徒の発達を助けられるかを考えよという学習者中心主義や、批判的思考などを奨励して、主体性をもったこどもを育てようとするために、年長者や権威者を重んじるバンツ系系の伝統文化とは相容れない欧米の価値観を、共通な価値観として採用しようともしている。

以上からいえるのは、カリキュラム2005はバンツ系文化の価値の復活を主張しつつも、決してバンツ系系の価値観を南アフリカ共和国の普遍的な価値観として採用しようとはしていないということである。今まで欧米系市民だけが受けていた質の高い教育を、それ以外の人種にも取り入れることによって、平等を実現しようと試みている。決して欧米系の教育をバンツ系系に合わせるのではないのである。そして、そのように欧米的価値観を共通項とするが故に、バンツ系系をはじめとする市民の多様な文化の尊重を唱えることが必要になっているようである。

4. 日本

(1) 1990年代までの流れ

第二次世界大戦後の日本のカリキュラム政策においては、ほぼ一貫して日本人としてのアイデンティティーの重視が唱えられてきた。それは、戦後のアメリカ軍による占領政策が終了して間もなく、「愛国心」の育成を求めて導入された道徳教育に、早くも見ることができる (宗像, 1977: 23)。そして、この時に「愛国心」と並べて「国際理解」が唱えられた。宗像 (1977) は、この組み合わせについて、愛国心に国際理解という毒消しをつけた、と解釈している。つまり、比重が置かれていたのは愛国心の方であった。このように日本の文化・伝統の尊重と国際理解を組み合わせ、そして日本の文化・伝統の方に重心を置きつつ扱うことは、1970年代以降「国際

理解」がカリキュラム政策の中で頻繁に言われるようになってからも継承された。

1974年にユネスコが「国際教育勧告」を出した後も、日本の国際理解教育は、それに合わせることはなく、日本人のアイデンティティと組み合わせた独自の方針を進めていく。例えば、「国際教育勧告」では、扱う内容として「人々の平等、平和の維持、人権、発展、環境、国際理解と人類の文化遺産、国連機構の理解」の項目をあげているが、日本の教育政策で長い間国際理解のための主な柱となっていたのは、外国語教育、海外・帰国子女教育、留学生の受け入れ、研究者の交流であった。これらが、「交際教育勧告」の項目と明らかに異なるのは、地球規模の課題に対する視点の欠落である。また、多様性の認識という点に関していえば、日本人以外の文化的・言語的少数者は視野に入っておらず、かろうじて海外・帰国子女教育において、一般児童・生徒とは少し異なる背景を持つ日本人に目を向けているに過ぎない。また、その海外・帰国子女教育も、こどもがもつ他者との違いを大切にするための教育というよりは、日本社会に適応し復帰するための手助け、という意味合いの強いものであった。多様性を認めるのではなく、同化主義的な発想のものだったといえる。

1980年代半ばの臨時教育審議会によって、それまでの流れは大きく変化することになる。臨時教育審議会は、中曽根首相によって、総理大臣直轄の機関として設置されたという経緯もあり、首相の個性の影響を大きく受けた。「国際国家日本の国民にふさわしい教育の国際化」（原田，1990：46）を重要な改革項目の一つにあげたことも、その意味するところも、中曽根首相の考えによるところが大きい。それは、西側の一員としての役割を果たす、アジアの一員として政治経済的協力を進める、経済大国として発展途上国を支援するというものであった（原田，1990：46）。しかし、何よりも中曽根が望んだのは、敗戦国として萎縮してきた日本の誇りの回復と、国際社会における日本の地位の向上であった。そのために日本の国際貢献、日本人の国際性の育成が重要であるとされたのである。例えば以下のような発言の中に、中曽根の考えを見ることができる。

国際国家に向けて前進する面と同時に、大事なことは日本としてのアイデンティティをもう一度見直し、確立することである。戦前の日本には皇国史観があった。戦後は太平洋戦争史観というのが入ってきた。…なんでも日本が悪いんだという自虐的な主張が日本を覆った。…今までは外国からいろんな思想が侵入してきたけれども、それらを全部クリアしたうえで、もう一回、日本のアイデンティティというものを、これだ！というものを作る時がきた[。]

（原田，1990：49）

このような首相自らのリーダーシップのもとに教育の国際化が審議され、それまでほとんど知られていなかった国際理解教育も含めて、具体的な政策が提案されるようになった。以下にあげるのは、第4次答申にまとめられた国際化のための方策である。

1. 帰国子女・海外子女教育への対応と国際的に開かれた学校
2. 留学生受け入れ体制の整備・充実
3. 外国語教育の見直し
4. 日本語教育の充実
5. 国際的視野における高等教育の在り方
6. 主体性の確立と相対化

(臨時教育審議会, 1988)

これらを見る限り、外国語教育、海外・帰国子女教育、留学生の受け入れ、研究者の国際交流がやはり大きな位置を占めている。項目としての大きな変化は6番の「主体性の確立と相対化」が加わったことである。しかし、求められている内容は「国際社会に通用する日本人として、主体性を確立しつつも自らを相対化する態度と能力を有することが要請される。また、人間関係の基礎としての社交能力が体得されなければならない」(臨時教育審議会, 1988: 34)であり、重点は相対化ではなく、日本人のアイデンティティーを以ってその存在を主張する能力であることがわかる。よって、日本人以外の少数者への配慮も言及されないままである。

それでも、内容が実践を前提とした具体的なものになっていたり、海外・帰国子女教育において、こどものもつ特殊性を生かすべく配慮する方向へと変化が見られたり、臨教審以前の政策からは多少なりとも進展が見られる。また、第二次答申には「宇宙船地球号」といった表現も用いられ、地球社会の一員として日本を見る視点が、わずかながら現れている(臨時教育審議会, 1988: 92)。

臨教審は、「愛国心」の毒消しに過ぎなかった「国際理解」を本格的な政策議論のまな板にのせたという点において、まさに転機であった。中曽根首相の個性もあり、臨教審自体は日本人のアイデンティティーの尊重を強く前面に押し出したものとなったが、真剣に取り組むべき対象と認識されるようになった結果、1990年代の教育課程改訂においても、引き続き重要な課題の一つとしてカリキュラム政策の議論が続けられることになる。

(2) 1990年代の教育課程改革

国際化への対応は、1990年代後半からのカリキュラム改革でも「社会変化への対応」(教育課程審議会, 1998)として重要な柱となったが、その内容には、臨教審からの変化が見られる部分と一定して変わらない部分がある。

変化が見られる部分は、日本の存在を自己主張するための準備としての教育から、日本を世界の一員として相対化してみるための教育へと、変わってきていることである。以下に1996年の中央教育審議会一次答申の国際理解教育についての記述の中から、このような変化が見られる部分を引用する。

国際理解教育を進めていくに当たって、特に重要と考えられることは、多様な異文化の生活・習慣・価値観などについて、「どちらが正しく、どちらが誤っている」ということではなく、「違い」を「違い」として認識していく態度や相互に共通している点を見つけていく態度、相互の歴史的伝統・多様な価値観を尊重し合う態度などを育成していくことである。

一つのものの見方や考え方にとらわれて、異なる文化・生活・習慣などを断定的に評価するようなことは、子ども達をいたずらに偏見や誤った理解に陥らせる基になりかねず、決してあってはならないことである。

(中央教育審議会, 1996: 74)

このように、自分の文化や価値観を絶対視することなく、他の文化や価値観も同価値を持つ多様性として認識することをはっきりと求めた答申は初めてである。しかし、これに続く文章において、この多様性の尊重が、外国文化に対して、という限定付きであることに気づく。

…国際理解教育を進めていくに当たっては、自分自身が何者であるのかを知ること、すなわち自分自身の座標軸を明確に持つことが極めて重要である。…日本人として、また個人としての自己の確立があいまいで、自らのよって立つ位置が不明確なままでは、国際的にも評価されないのである。

こうしたことを考えると…子どもたちに我が国の歴史や伝統文化などについての理解を深めさせることが極めて重要なことになる。

(中央教育審議会, 1996: 74)

自分が何者であるのかということは、実際にはかなりあいまいなことである。杉本(1996)が主張するように、何をもちて日本人とするのかを判定することは、容易ではない。国内の学習者は多様である。日本国籍の子どもだけをとってみても、帰化した人もいれば両親がそれぞれ異なる国籍の人もいるはずである。また、アイヌ民族など、多数派とは異なる歴史・伝統文化を持った日本人もいる。国籍が異なる子どもも含めれば、日本の学校で学ぶ子どもの多様性はさらに増す。こうした学習者にとって、「自分自身が何者であるのか」を明確にすることが難しい場合もあるだろうし、「我が国の歴史や伝統文化」が必ずしも自分と同一視できるものであるとも限らない。つまり、「多様性の尊重」は、国内の学習者は同質であるという前提のもとに、「外国の文化・伝統・価値観の尊重」と同義で用いられているのである。

学習者は同質な日本人であるという前提は、教育課程全体を見るとさらにはっきりとする。日本の文化として伝統的少数民族の文化を全員が学ぶべきだという主張は見られないし、学習者が使用する第一言語が日本語ではない場合の配慮は、多数派を対象としたカリキュラムには述べら

れていない。また、一時的な滞在者のこどもに対する学ぶ権利の保証も書かれていない。このように、「多様性」を国内の学習者の多様性ではなく、国内の同質な学習者が一緒に学ぶべき、外国の文化・価値観に対してのみ適応するというのは、既述の3カ国の例には見られない点である。

5. 「多様性」と「普遍的価値」の多様性

今まで述べてきた4つの国のナショナル・カリキュラムの比較から、1990年代からのカリキュラム改革には一つの共通点があることがわかる。それは、程度の差はあれ、少なくとも政策レベルでは、市民による普遍的な価値の共有と共に、多文化主義肯定の姿勢を取っているということである。

しかしその内容に目をやれば、この共通モデルは、普遍的価値や多様性の解釈の違いによって、実はかなりばらつきがある。既に述べたように、日本ではこの多様だが平等な価値・文化に当たる部分は外国のことになり、国内に関しては同質の学習者を前提に、共有すべき普遍的価値を適応するのみである。多様性を強調するとすれば、文化的には同質な学習者の多様な能力を伸ばす、という文脈においてである。

一方、イングランド、南アフリカ、ノルウェーでは、国内の多様性は、それぞれ国境を越えてより大きなグループにつながっているかもしれない。国境線の中は同質だと見なす日本は、この点において特殊である。

次にこの3国の違いを見ていくと、イギリスでは伝統的少数民族に関しては既にそれぞれに教育当局があり、カリキュラムを作る権利を与えているので、イングランドのカリキュラムでは特に言及していない。また、その他の少数民族についても、今回の改訂では民族的多様性=多様性とは考えられていない。民族的多様性は様々な多様性のうちの一つであり、今回の改訂で強調されているのは、学習における身体的、知的要因による困難を抱えた学習者の方である。

ノルウェーでは、伝統的少数民族サーミと聾啞者が多様性認識の中心となっている。サーミ・カリキュラムや聾啞者の話すノルウェー語を、多数派のカリキュラムやノルウェー語と同等の価値を持つものであると見なした点である。イングランド同様に、他の少数民族や女性、知的・身体的困難を抱える学習者についても、カリキュラムで言及している。

南アフリカでは、国を構成する民族の言語と文化の多様性はアパルトヘイト時代でも認識されていた。この国の最大の焦点は、これらが平等な価値をもつことを国民に認識させることである。知的・身体的能力差への配慮については、より大きな課題の前に、ほとんど後回しにされている状態である。

市民が共有すべき普遍的価値観に関しても異なる。イングランドと南アフリカでは、宗教や民族に左右されない価値を基盤にしようとしている。特に南アフリカにおいては、それまでのバンツー系教育に価値教育はなく、またオランダ系のアフリカーナーは、独特の選民思想を持つオランダ改革派のキリスト教の価値観で育ってきた。このような状況のもとで、多様な民族を南アフリ

リカの市民としてまとめるため、世俗的な普遍的価値の創造は必至である。

上記2ヶ国が、すべての市民に共有されるための普遍的な価値として、新しい価値を提案しているのに対し、ノルウェーと日本では、伝統的な価値を社会の基盤に据えようとしている。ノルウェーでは、宗教としてのキリスト教ではないが、ノルウェー社会の伝統としてのキリスト教的価値を、ノルウェーに住む人が共有する最低限の価値基盤にしようとしている。宗教教育の改革で、全児童・生徒と一緒に授業を受けることにしたのは、この共通部分を作る試みだといえよう。日本では、国内の同質性が前提であるから、当然市民の共有すべき価値は日本の多数派の伝統に基づくものとなる。

6. まとめ

本稿で比較した4ヶ国は、異なる内容でありながらも、またそれぞれの国の事情が異なりながらも、政策上は国をまとめるための普遍的な価値の必要性和多様性の肯定という点で一致していた。そこにある社会変化の解釈は、今後一層様々な文化の接触が増え、それらの共存のためには文化の相対性と平等性が教育を通して強調される必要があるということである。日本以外の3ヶ国は、様々な文化の接触を、グローバル化によって自国社会の中の多様な人々が今まで以上に自分達の存在を主張するようになるという意味で捉えている²。よって、今後さらに多様性が増していっても一つの社会としてのまとまりを保てるように、多様性を認める一方で共通の価値の設定が不可欠と考えられているのである。特にイングランドのカリキュラムでは、多様性は民族の多様性にとどまらず、個人レベルにまで進むと予想されており、それぞれに市民としての責任を果たしてもらうためには、全ての人々が社会に参加できるようにしなくてはならないと考えられている。翻って日本では、予想されている変化は、同質な日本人の子どもたちが外国の文化や価値に触れる機会が、今後いっそう増えるということである。グローバル化が国内の多様な住民の自己主張を促し、学習者である子どもたち自身が、自分達の独自性に目覚めて主張を始める事態は想定されていない。

普遍的価値の共有と多様な文化・価値の共存を両輪とする教育は、ユネスコが1990年代から唱えている平和・人権・民主主義のための教育でも主張されていることである。また、南アフリカがカリキュラム開発の際に、多数の先進国の事例を研究したことを考えると、多くの国で、グローバル化が進む社会においてこれが最も好ましい形であると思われている。

ハラック (Hallak, 2002) によれば、教育におけるグローバル化の影響はこれから現れるということであるから、このモデルがグローバル・スタンダードとして世界中で現実のものとなるのかどうかは、今の時点ではわからない。しかし、既にグローバル化の影響と思われることも、このカリキュラム改革は示している。それは、自国の教育政策を考える際に、他国や国際機関の情報を集めるという行為であり、また、世界で最も受け入れられていると思われるモデルを採用しようとする行為である。このような行為が行われることによって、いずれは情報だけでなく価値

観までもが国を越えて浸透していくことになる。多文化主義の肯定が現在の主流であるという情報が伝わるだけでなく、教育実践そのものが、多文化主義の価値観に基づくものになっていくのである。

今回取り上げた4ヶ国の1990年代の改訂を見る限りでは、多文化主義の影響が最も少ないのは日本であった。日本の選択の正否はまだわからないが、国内の多様性に目を向けない点において、世界の多くの国によるグローバル化対策の流れから取り残されていることは否定できない。

- 1 後にノルウェー政府は、ラップ人という呼び方を改め、現在はサーミ人と呼ばれている。
- 2 グローバル化と多様性の自己主張については、スチュアート・ホール(1999)「ローカルなものごとグローバルなもの—グローバル化とエスニシティ」、A.D.キング(編)山中弘、安藤充、保呂篤彦(訳)『文化とグローバル化』、玉川大学出版部、41-66頁、を参照。

参考文献

北川邦一(2002)『ノルウェーの94年・97年初等中等教育カリキュラムの概括的調査研究—平成11年度～平成13年度科学研究費補助金基盤C(2)研究成果報告書』、大手前大学社会文化学部。

教育課程審議会(1998)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」『学校運営研究 '98 9月号臨時増刊』485号、5-107頁。

杉本良夫(1996)『日本人をやめられますか』、朝日文庫。

中央教育審議会(1996)「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)」『高校教育 8月増刊号』、学事出版、8-103頁。

原田三朗(1990)『臨教審と教育改革—その矛盾と挫折—』、三一書房。

ホール、S.(1999)「ローカルなものごとグローバルなもの—グローバル化とエスニシティ」、A.D.キング(編)山中弘、安藤充、保呂篤彦(訳)『文化とグローバル化』、玉川大学出版部、41-66頁。

宗像誠也(1977)『教育と教育政策』、岩波新書。

臨時教育審議会(1988)大蔵省印刷局(編)『臨時教育審議会答申』、大蔵省印刷局。

Authur, J., Davison, J. and William, S. (2000) *Social Literacy, Citizenship Education and the National Curriculum*, London: Routledge Falmer.

Cox, B. (1995) *Cox on the Battle for the English Curriculum*, London: Hodder & Stoughton.

Department For Education (1995) *The National Curriculum*, London: HMSO.

Department for Education and Employment and Qualifications and Curriculum Authority (1999a) *The National Curriculum: Handbook for primary teachers in England: Key stages 1 and 2*, London: The Stationery Office.

Department for Education and Employment and Qualifications and Curriculum Authority (1999b) *The National Curriculum: Handbook for primary teachers in England: Key stages 3 and 4*, London: The Stationery Office.

Department of Education (1997) *Senior Phase Policy Document*, mimeo.

Hallak, J. (2000) "Globalisation and its impact on education" in Mebrahtu, T., Crossley, M. and Johnson, D. (eds.) *Globalisation, Educational Transformation and Societies in Transition*, Oxford: Symposium Books, pp. 21-40.

Harber, C. (2001) *State of Transition: Post-apartheid educational reform in South Africa*, Oxford: Symposium Books.

The Ministry of Education and Research and H.Aschehoug & Co. (1990) *Curriculum Guidelindes for Compulsory Education in Norway*, Oslo: Aschehoug.

Nkabinde, Z. P. (1997) *An Analysis of Educational Challenges in the New South Africa*, Lanham, New York and Oxford: University Press of America.

Osler, A. and Starkey, H. (2000) "Citizenship, human rights and cultural diversity" in Osler, A. (ed.) *Citizenship and Democracy in Schools: Diversity, identity, equality*, Stoke on Trent, U.K. and Sterling, U.S.A.: Trentham Books, pp. 13-18.

The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs (1999) *The Curriculum for the 10-Year Compulsory School in Norway*, Oslo: National Centre for Educational Resources.

Rust, V. D. (1989) *The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway*, New York, Westport Connecticut and London: Greenwood Press.

Tiley, J. (1997) *Implementing Curriculum 2005: some suggestions on classroom practice or grade, 1, 2 and 3 teachers*, Sandton: Heinemann Publishers (Pty) Ltd.