

# ジョージ・デイによる 反人種差別教育の可能性とその課題

奥 野 ア オ イ

The Possibility of Anti-Racism Education and its task by George Dei

Aoi Okuno

**Abstract :** This paper describes the possibilities of Anti-Racism Education by George Dei. As an Afro-Canadian scholar and community activist, he interrogates why the process of schooling and education has become a reproduction of any type of discriminations (such as race, social class, gender, and sexuality). Especially, race has become the categorization of the people under both colonialism and imperialism since the 16th Century. He emphasizes that all discriminations have intersections with one another. Therefore, it is necessary for us to consider them without separating these relations.

In order to meet the diversity of the current population, we need schooling and education to be more inclusive. The cultures, which students bring from homes and their communities can be an important source at school. He criticizes that European ways of knowledge exclude visible minority students' one. Therefore, teachers and educators should be trained to accept the cultural diversity from each student. And some of them should have the similar backgrounds with their students.

Dei recommends that African-centric education can give the hints to create Anti-Racism Education. He points out to make more than one center in the European based school education. Creating centers in classroom enables visible minority students to feel more accepted at their school. It is important to have spaces of students' cultures from their home and community.

**Key words :** 反人種差別教育 Anti-Racism Education 差別 discrimination 多様性 diversity 交差性 intersection 植民地主義 colonialism 帝国主義 imperialism 包括的カリキュラム inclusive curriculum

**要旨 :** 本稿は、アフリカ系カナダ人研究者であり活動家であるジョージ・デイ (George Dei) が唱える反人種差別教育の可能性とその課題を考察する。彼は社会のあらゆる差別形態 (例えば、人種・階級・ジェンダー・セクシュアリティなど) の交差点を“問い直す (interrogate)”。そして、教育の現場からその社会的背景を理解することによって、植民地主義/帝国主義時代から誤って解釈された人種概念や、そのために教育にもたらされた不平等を問い直す。

増え続ける黒人生徒のドロップ・アウトについて、生徒たちが学校から落ちこぼれていくというよりも学校が生徒たちをプッシュ・アウトしている、とデイは指摘する。その原因として、学校の中に生徒たちの文化が不在していること。また、黒人

(他の有色人種を含む) 生徒にとってモデルとなるような、同じような文化的背景を持った教員がいないことをあげている。

学校人口が多様化していく中、ますます学校自体が多様化していくことが求められている。反人種差別教育は、ヨーロッパ系の知識中心だった学校がもっと中心性を増やしていくことを要求する。そして、さまざまな文化的背景をもつ個々の生徒たちが自分たちの居場所を学校の中に見出すことができ、社会参加につながるようになることを促す。その視点として、デイはアフリカ系中心主義を提示する。

## 1 はじめに

さまざまな教育の課題は21世紀に持ち越されることになったが、中でも人種差別はそのひとつにあげられるだろう。そして、人種差別が教育における卑劣な問題として数世紀にもおよんで一部の人たちを苦しめていることは隠すことの出来ない事実である。何よりも、教育現場で人種差別が再生産されているならば、今こそ教育の目的やその意義を問い直さなければならない。1980年代にイギリスで始まった反人種差別論は、その後、アメリカ・カナダ・オーストラリアなどの多民族国家に広がっていく。反人種差別教育は、特に差別や制度的な不平等について弱かった多文化教育を後押しし、場合によってはそれを支えるような立場で展開していった (May, 1999)。なぜなら、反人種差別の発端自体が地元コミュニティの政治的苦闘から湧き出たためである。

本稿では、カナダ・トロントを中心に反人種差別教育の研究者として、また活動家として従事しているガーナ出身のアフリカ系カナダ人、ジョージ・デイ (George Dei) の視点を紹介しながら、反人種差別教育の可能性とその課題について論じていく。デイは彼の反人種差別に関する理論と実践 (Anti-Racism Education — Theory and Practice —) の中で<sup>1)</sup>、“問い直す (interrogate)” という表現を用いている。これは、人種・人種差別・反人種差別の問題にかかわる個人の政治的闘いや自分自身を見直すという肯定的なやり方を示すのに使われる。この表現は、“検討する (examine)” というようりも、さら

に政治的関与を含むのである。彼は、教育そのものが政治的行為なのだ、と見なす (Dei, 1996)。反人種差別教育は、われわれの直接的かつ間接的な行為を問題にしている。

多文化主義国家でありながら、個人の「能力主義」を重んじるカナダの白人主流社会において、ヴィジブル・マイノリティが日々経験する事柄は見過されがちである。いまだに、カナダで生まれた有色人種の子どもたちは、「どの出身？」という思慮ない大人の言葉を浴びている (Okuno, 1993; Dei, Mazzuca, McIssac and Zine, 1997)。あたかも主流社会の考えを正当化するように権力を牛耳る者たちには、ヴィジブル・マイノリティの声がますます届かなくなっている。特に本稿では、このような現状を踏まえて、反人種差別教育を進めていく上で参考になるであろうデイが唱えるアフリカ系中心主義的な考え方について述べることにする。

## 2 ジョージ・デイが問うカナダの教育の現状

カナダは、さまざまな民族出身者やそれらの子孫たちで構成され、国連から多元主義国家として選ばれている。その中でもオンタリオ州のトロントに関しては、その人口の半数以上が外国で出生している。しかし、カナダの教育は、その歴史の過程で権力を握ってきたアングロサクソン系の教育がいまだに強く根付いているのが現状である。デイはそのようなカナダの教育をヨーロッパ系北米とし、そのシステムをつくり上げる社会的関係について以下のように疑義を投じる。

われわれの教育機関内に存在する人種、エ

スニシティ、階級、ジェンダーという複雑な関係について批判的に考察すると、学校がどのように一部の生徒を優遇し、一方で他の生徒を無視しているかについて、いくらか洞察をえることができる。特に、教育関係職員や教育者は、なぜ学校が一部の若者を脱落させるか、言い換えれば、なぜ一部の生徒が学校から脱落するかをよく理解する必要がある。(1996: 38-39)

つまり、批判的教育者たちが、学校はいかに社会の支配的なイデオロギーを再生産するかに焦点を置いてきたが(Giroux, 1983; Apple, 1986; McCarthy, 1990)、デイ(1996)はそれ以外にも権力関係によって差別的に位置付けられた集団間の争いの場所であったことを指摘しているのである。そして、黒人生徒のドロップ・アウト率が増加し続けている教育の問題の中で、生徒と学校の間を深く理解しようとしている。

ヨーロッパ系北米の学校に通うマイノリティの生徒たちは、自分たちの居場所や拠り所を求めている。なぜなら、北米の学校には、マイノリティの生徒たちの文化や、自分たちの文化を肯定的に理解しようとする教員が存在していないと見なしているからだ。また、マイノリティの生徒たちと同じような文化的背景をもつモデルになるような教員がほとんどいないことについても指摘している。Bourdieu (1977) の「文化的資本」や Banks (1993) の「家庭文化」などで、いかに生徒たちの生得の文化が学校生活に関連するかが述べられてきたが、デイは、アフリカ系の生徒たちも同じように自分たちの文化を学校に求めていることを強調している(Dei, Mazzuca, McIssac, and Zine, 1997)。さもないければ、彼(女)らは自分たちが疎外されているように感じて学校から離れていく。つまり、ドロップ・アウト(Drop-out)というよりもプッシュ・アウト(Push-out)の生徒のほうが、学校から離脱する現象が起こるのである

(Dei, 1996)。

### 3 ジョージ・デイが求める反人種差別教育とは

西洋中心の文明が歴史上、首位を占めてきたことによって、それ以外の知識形態は「未開」や「野蛮」であるとされてきた。この背景には、後に他の理論にも影響を与えることになった社会的ダーウィン主義の人間に生物進化論の“適者生存論”を当てはめた見解による。つまり、人種そのものの概念が、社会の中で意図的に分類されてきたカテゴリーなのであることをデイは確認する(1996)。そして政治・経済面のみならず、教育に関しても、西洋中心の文明は非白人社会の持つ固有の文化やその文化継承方法を抹消していくことになった(シヴァ、1991)。

ヨーロッパ系の北米の学校で教えられているカリキュラムは、学校人口の多様化に対応しきれておらず、ヨーロッパ系の教授法が中心となっている。反対に、反人種差別教育は、現実的な変化に応じることができるよう、包括的なスクーリングの概念を基本とする。この概念は、エスニック・マイノリティを含むすべてのマイノリティが肯定的な自己を見出すことが可能であることを意味する。そのために以下の三点が基本にある。

#### 〈包括的なスクーリングの基本的な概念〉

- ① 第一に、公平性を扱うこと。すなわち、正義の質的価値を扱うこと。
- ② 表象に関する疑問を述べること。すなわち、学術的論説、知識テキストの部分として確固に守られた見解に対して多様性をもつこと。
- ③ 学校は、多様性の挑戦に対応できる指導的実践をつくること。すなわち、学校システムの中や、より広い社会で、社会的構築や差異の構造化(例えば、人種、階級、ジェンダー、セクシュアリティ、年齢、能力の諸問題)に対応すること。

(Dei, 1996: 146)

つまり、反人種差別教育は、人種だけに焦点を置くのではなく、統合的な反人種差別主義として、あらゆる社会的差異（人種、階級、ジェンダー、セクシュアリティ、身体的能力、言語、慣習、信条や宗教など）が、人々の生活の中で交差しているために起こる社会的抑圧のヒエラルキーを阻止しようとする (Dei, 1994)。

#### 4 包括的なカリキュラムを展開するための問い： マルチセントリック教育

1991年にオンタリオ州の教育委員会が中学・高校生を対象に行った調査から、いかに人種によってドロップ・アウト率が異なるかを明らかにした<sup>2)</sup>。その調査は、黒人生徒の36%が6年以内の卒業を満たすのに不十分であることを示した（一方で、白人26%、アジア系18%）。この結果は、黒人生徒側が学業に従事することは困難でドロップ・アウト (Drop-out) して行くのではなく、制度が彼（女）らをプッシュ・アウト (Push-out) して行く傾向がある。このような統計結果から、さまざまな人種的集団や個々の生徒が経験することを中心に教育の中で位置付ける「マルチセントリックな教育」のあり方を実践教授法や伝達法の中で支持していく必要性がある。

デイは Li & Bolaria (1988) を引用して、「人種に関する政治経済的かつネオ・マルクス主義の説明は、肌の色をもつ明確な経済的価値指摘した」点について述べている (1996: 98)。そして、人種形態の社会的含蓄を実際に用いると、「いかに経済と家父長制の問題が、歴史的に人種差別、階級主義、性差別的イデオロギーと独断的な見解を生み出すのに貢献したかについて、無視することはできない」と指摘している (1996: 98)。この観点から考えると、学校という組織こそが、家父長制の政治の中で経済的に生徒をさまざまな差別形態にランク付けしてきたことが伺える。

カナダの教育がヨーロッパ系の認識方法のみを中心としていることが、白人以外の生徒にとって彼（女）らの多元性に答えていないことになる。つまり、もっと中心とするところを増やすことが、反人種差別教育が求める「マルチセントリック教育 (Multi-centric Education)」であり、個々の生徒を肯定的に（かつ、積極的に）受けとめることができる。

以下は、「マルチセントリックな教育」を実行する際に問われるポイントをあげる。

- ① 生徒全員が、学校施設内にある利用可能な資源や物資に平等にアクセスできるか。
- ② 学校で何が教えられているか。
- ③ 何が教えられていないか。既存の教科書の中で、何が省略されたり、拒否されたり、誤って表現されているか。
- ④ 誰によって、どのように教えられるべきか。
- ⑤ 上記の四番目の質問や学校に関する決定を他にも行う際、誰が最高権力を握っているか。
- ⑥ 公平なカリキュラムを紹介したり、「公平な実践教授法」に従事する背後には、どのような政治的企図があるか (Hilliard, 1992)。
- ⑦ 教育者は、生徒全体にとっていかに真なる民主的な教育環境をつくれるか。
- ⑧ 授業の進め方は、生徒たちが「ディープ・カリキュラム<sup>3)</sup>」の側面すべてを問い掛けるために、必要な批判的思考に欠かせないスキルをそなえているか。
- ⑨ どのようにマイノリティ、女性、貧困の人々が表現されているか。
- ⑩ 誰によって、どのように、何がエキゾチック化され、統合化され、本質化されているか。
- ⑪ 権力、特権、抑圧、不均等がいかに伝えられ、扱われているか。
- ⑫ どんな声、意見、経験が取り入れられて

いるか。誰が、そして、どのように黙らされているか。

- ⑬ どんな責任が拒否されているか。
- ⑭ 使用する授業の工夫は、生徒が、人種、エスニシティ、階級、年齢、身体的能力、ジェンダー、セクシュアリティを含むクラスでの言説について批判的に再検討するのに役立つか。
- ⑮ 教育者は、生徒が、公平な学校の公約と人種差別性差別、社会での抑圧や不平等に関する他の形態という現実の間に存在する矛盾に取り組んでいくために、どのように準備しているか。
- ⑯ 教育者は、いかに自分の学校内の際に関して確信をもって断言できるか。
- ⑰ 教育者は、生徒が学校に持ち込む文化を、「文化的価値」もしくは「文化のお荷物」と見なすのか。
- ⑱ 教育者は、学校内で生徒自身の「存在が分かること」をつくりだすために、いかに生徒の手助けとなるか。
- ⑲ 教育者は、一人一人の生徒を個人として、もしくは集団の構成委員の一人として、いかにかわるか。
- ⑳ 教育者、生徒、その他のスタッフは、いかに非支配権力的な空間を占め、分かち合うことができるか。

(Dei, 1996 : 155-6)

### 5 ヨーロッパ系中心知識 VS アフリカ系中心知識

ヨーロッパ系中心知識の学校において、知識の二分化が指摘されてきた。ミラー (1996 : 1) は、下記のように人間の生活が自然から離れていって細分化していったことを批判する。

Nature at its core is interrelated and dynamic. We can see this dynamism and connection in the atom, organic system, the biosphere, and the universe itself. Unfortunately, the human

world since the industrial revolution has stressed compartmentalization and standardization. The result has been the fragmentation of life.

セルビー (2001 : 2) は、このような知識の二分化をデカルト派の思考法に由来するとし、下記のようにわれわれの生活がいかに人間中心 (Anthropocentric) に偏っているかを説明している。

We try to understand how something works by dividing it into what are held to be its discrete component parts. If an identified part malfunctions, we tend to it without reference to the whole. Understanding — and control — are archived through compartmentalizing, pigeonholing, and analyzing, through atomism or reductionism. Separation is the name of the game.

人種差別をはじめ、あらゆる差別がわれわれの社会に未だに蔓延しているという事実は、教育そのものの価値を問い直すきっかけとなるだろう。セルビーが危惧するように、われわれの知識形態が西洋中心的に、われわれとその周辺の関係性を二分化していっているのであれば、その過程の中で権力関係による差別的な行為が行われる可能性は高い。よって、反人種差別教育は、二分化しがちなわれわれの価値の形成に一石を投じてくれるといえよう。また、反人種差別教育には、植民地主義や帝国主義が起こる前から続いていた人間と人間以外の生き物の関係を修復するさまざまな視点も含まれている。

以下は、現在においても主流であるヨーロッパ系北米の教育に対してジョージ・デイが考案するアフリカ大陸中心の知識からなる 12 の基本原則を示す。これらは、人間と自然の関係を再考する意味で、ヨーロッパ系中心の教育を問い直す基本点があげられている。

- ① すべての知識は、社会的かつ自然的世界を観察したり、経験することに基づいて、蓄積された知識である。思考には市場原理はない。知識はヨーロッパ中心の考え方では、買われたり、売られたりするものとされているが、この原則は知識と経験の間の結びつきを理解するものである。それは、また、知識は完全な権威を有していないという立場も取る。コミュニティが伝統的知識の文化的かつ政治的な貯蔵庫であるということは、個人や集団が知識の生産や普及において排他的な所有権、支配、過程を有することを必ずしも意味するものではない。
- ② われわれは、すべてが社会的かつ自然的世界の学習者である。そのような社会的学習は、人類が有する直感的かつ分類的側面を発展させるために、個人化されなければならない。言い換えれば、認識方法のすべては、主観的で経験的な知識の一部分に基づいている。そのような個人的主観による学習過程の認識によって、社会変革の原因において、個人が精神的かつ感情的に投資することを可能にする。特に、知識の習得が身体と精神の相互作用の過程であることを強調する。
- ③ すべての知識は、個人、集団、自然界との相互作用の課程を通じると同様に、個人、家族、社会との相互作用からも生み出される。この原則は、世界の自然界的かつ精神的な力（例えば、祖先や神の力など）に加えて、社会集団の連帯的活動にかかわっている。
- ④ 人間は自然界の一部分である。われわれは自然界から独立して存在しているのでもないし、それを支配しているのでもない。この原則は、われわれの基本的な人間性が、自然や環境を支配するというより、それらに関連している重要性を語る価値あるシステムであることを示す。このような人間性は、世界を綿密に研究し、支配する対象として表すよりも、むしろ和解の部分強調する。
- ⑤ 人間の社会的現実を理解することは、社会に対して全体的な視野をもつことである。社会の社会的、政治的、宗教的構造は互いに結びついていて、例えば、政治を、経済、文化、宗教、宇宙学、家族親族関係から切り離せないことは周知の事実である。
- ⑥ 歴史と社会的変革は、人間の手段と無関係に完全には存在しえない過程である。にもかかわらず、変革の遂行自体が神聖視されているうちは、人間は自然界の力の恵み（例えば、祖先の魂など）により社会変革を予期し、起こすことができる。
- ⑦ われわれの社会と自然界は、不確かなことに満ちている。どんな知識の中にも、確実性は存在しない。社会的かつ自然界について不確かなことが多いので、どんな認識方法も明瞭なものではない。人間は、自分の世界について完全に説明しようと骨を折って努力しすぎる必要はない。
- ⑧ 人間は、地球を所有しているのではない。すべての生き物が祖先の時代から地球を借り続けているのであり、そしてもし、社会慣習的または個人の物質的必要性を満足させる過程で自然を破壊するなら、祖先の激怒を招くであろう。
- ⑨ 個人概念は、自分が構成員であるコミュニティとのかかわりで唯一の意味をなす。連続的な精神は、個人の気持ちよりも強い。個人の特有性は、パーソナリティ、精神的な要素、才能、「運命」という意味で認識される。しかし、そのような個人化は、より広い社会的かつ政治的脈絡において定義されなければならない (Bray, Clarke & Stephens 1986; Semali & Stambach 1995 参照)。
- ⑩ 社会におけるそれぞれ個人的かつ集団的

な権利は、いくつかの基本的な責任と結びついている。その哲学的議論は、誰もただでは何も得られないこと、そして受け取ったものは必ず返さなければならないということである。そうすれば、他者の恩恵を受けることができる。

- ⑪ 生命の形態のすべては、対になった関係で存在する (Holmes 1995, ハワイの例を参照)。また、この原則が示すことは、人間は、固定化した線状の時間の枠組みというよりも、連続的な時間の枠組みの中で生きているということである。従って、人生の中で、そのような細部に分割された分類 (若いと古い、個人と相互、精神と肉体、人間的と政治的、社会的と自然的など) は存在しない。このような生命の事実を扱うには、人間は社会的かつ自然的関係のすべてが調和するような重複しない思考方法が必要である、と言われている。つまり、先住的な認識方法は分割された分類には基づいていない。
- ⑫ 知識と人間の存続は、一緒に手を取り合って進んでいく。つまり、われわれは実践から理論を分けることはできない。人間の生き残りへの鍵は、文化の伝達によって、そして事例と実践 (コミュニティ活動など) を通じて教えることによって、次の世代へと知識を伝えていく社会の能力である。(Dei, 1996: 178-181)

## 6 結論と今後の課題

反人種差別教育の目的が、「差異あるコミュニティ」を肯定的に受け入れていくのであれば、多様性と同じ数の中心性を認めることになる。そして、反人種差別教育の可能性として、社会におけるマイノリティに対するこれまでの理不尽な見方が問い直されていくだろう。

以下は、デイの示す反人種差別主義に基づくアフリカ大陸中心的実践教授法の7つの基本的テーマである。

- ① ヨーロッパ系北米の脈絡における教育は、関連するヨーロッパ系中心の枠組みを決して取り除くことはできない。なぜなら、ほとんどの教育者がヨーロッパ系中心の知識の中で教育を受けたからである。教育者は、これを自分の生徒に受け継がせがちである。それにもかかわらず、アフリカ大陸中心の実践教授法のような対立する論説を通じて、批判的な教育や可変的な学習を実践することが、われわれの世界について知るための唯一正当な方法として、ヨーロッパ系中心の知識に挑戦しうるのである。「すべての人々が他の経験の中においても中心に位置することを学び、(そして)それを有効にすることができ、そして、誰か別の人を中心に移すために、誰かを『中心から外す』必要は全くない……ただ、継続して適切に『中心を旋回』しなければならないということを理解すべきだ (Barkley Brown, Caraway, 1991: 192 参照)。
- ② アフリカ大陸中心の教育のように、学校における教育のオルタナティブな反人種差別の形態が、黒人・アフリカ人の若者にとって異郷という脈絡の中で、自分たちのアフリカ人的なことを再発見するのに役立つ、そしてポジティブなアフリカの伝説や価値と調和する生き方や考え方を生み出す手助けとなるために必要である (Lee-Ferdinand, 1994 参照)。
- ③ 学校の中で反人種差別教育を成功させることは、大部分が価値、信条、多様な地域の文化的伝統について学ぶ生徒の能力によるものであり、それによって社会的、感情的、心理的福利が強化される。アフリカ系中心の教育は、特に、アフリカ大陸出身の子孫である生徒が、自分の家やコミュニティの文化、そして他の文化との相互結合を理解することを促したり、確かめることが

できる。

- ④ 伝統的な西洋の教育が、長い間、ヨーロッパ系のコミュニティでないものは歴史ではないとして定義してきた。オールタナティブな反人種差別主義の実践教授法は、アフリカ大陸中心の知識のように学校の母体がつさまざまな構成要素の豊かで多様なし史実性を強調するのを促進することができる。そのような知識は、生徒が自分のコミュニティについて知ることに統制を受ける現状に挑戦することをエンパワメントするように、カリキュラムの移り変わりの中で権力を配分させることになる。カリキュラムを結論づけることは、周縁化された集団の「声、見方、視点に加えて、経験、歴史、苦闘、勝利」について語るだろう (Banks, 1992: 33)。
- ⑤ 伝統的な学校は、社会の最善なるものとして、「競争」よりもむしろ「協力」を強調することによって、オールタナティブな授業の実践を高めるための反人種差別主義のカリキュラムを必要とする。アフリカ大陸中心の知識に伴う授業は、コミュニティの考え方や社会的責任を強調する。たとえば、グローバル市場や経済の近年の動向が、競争を求めている、学校はどのように競争が、もっと公平で公正なやり方で追求されうるかを教えるであろう。
- ⑥ 伝統的な学校は、道徳的で全体的な視野からの教育を強調するオールタナティブな反人種差別主義の実践教授法を必要とする。この教授法は、生徒自身が、精神的に自分の文化、言語、コミュニティの肯定的な価値と自分自身を結びつけることを教える。アフリカ大陸中心の実践教授法は、生徒個人を精神的かつ道徳的起訴に結びつけることを求める。それは自尊心を育て、他者を尊重し、そして区別せず、排他的でないやり方で他者とかかわっていく重要性を認めることができるようになるためである。

る。授業の精神的側面におけるアフリカ系中心の強調は、生徒全員が自分の物質的存在と選択肢に存在する精神的順序の間に関連性を見出すために、学校内に安全な環境をつくることである。

- ⑦ 学校内で、反人種差別教育を促進するには、われわれの人口が多様であることを反映するために新しい教員を雇うことに加えて、(反人種差別に携わる人々によって) 教員を再教育することが必要である。教員の中には、必然的にアフリカ系中心主義者も含まれる。それは、特にアフリカの子孫の人々に、そして一般的な他の人々に、何を提供しなければならないかを見極めるために、アフリカの過去、文化、伝統の批判的な問い直しを企てるという意味においてである。さらに多様化した授業のプログラムを続けることを目的に、包括的な学校環境が、マイノリティの若者が効果的な学習結果に到達するためや、生徒を奨励する専門家としての授業を追求するために生み出されなければならない。

(Dei, 1996: 186-189)

アフリカ大陸中心の実践教授法がそなえる実践教授法は、他に中心性を持つ教授法と共有する価値観は多くあるだろう。ただ、今後の課題として、現在の教育現場でどれだけの〇〇中心的教育が受け入れられるかが問題である。いかに、多くの中心性を学校の中につくり上げていくかは、学校組織や教員の裁量のみならず同じ多様性をそなえる地域との協働が必要になるからだ。

多様性を受け入れる学校をつくるためには、個人の意識変化も必要である。近年における多文化教育の立場が唱えるように、個人的な目的のために他の文化を理解するのではなく、民族対立する国家や世界に存在する問題を解決していくためのアクティブ・シティズンズ (Active Citizens) の育成が求められている (Banks,



1999：2)。また、地球市民ということばにもあるように、人権擁護や地球環境の保全といった価値観を一国家という枠組みだけで考えるのではなく、大きな地球全体のレベルで実行していくような教育がますますグローバル化していくわれわれの社会に求められている（箕浦、1997）。今後、新たな差別問題を学校の中で温存させないためにも、また学校を構成する人口の多様性に対応できるためにも、教育に包括性が求められていくだろう。

注

- 1) ジョージ・J・セファ・デイ著、奥野アオイ訳、『人種差別をこえた教育－差別のない教育を目指して』、明石書店、2003年、22-23項参照。
- 2) Brown, Robert, Maisy Cheng, Maria Yau & Suzanne Ziegler. (1992). *The 1991 Every Secondary Survey: Initial Findings*. Toronto Board of Education., 参照。
- 3) 学校のカリキュラムに含まれる正式な部分と、隠れた部分の両方を指す。

参考文献

- Apple, M. (1986). *Teachers and Texts: Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. NY: Routledge.
- Banks, J. A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education*. Second edition. MA: Viacom Company.
- (1993). "The Canon Debate, Knowledge Construction and Multicultural Education." *Educational Researcher*. 22(5): 4-14.
- Bourdieu, P. (1977). "Cultural Reproduction and Social representation," in *Power and Ideology*. J. Karabel and A Halsey (eds.). NY: Oxford University Press.
- Dei, G. (1994). "Reflections of An Anti-Racist Pedagogue." In L. Erwin and D. MacLennan (eds.), *The Sociology of Education in Canada*. Toronto: Cops Clark Pitman, pp. 290-310.
- Dei, G. (1996). *Anti-Racism Education. Theory and Practice*. Halifax: Fernwood Press.
- Dei, G., J. Mazzuca, E. McIssac and J. Zine. (1997). *Reconstructing 'drop-out': a critical ethnography of the dynamism of black students' disengagement from school*. Toronto: University of Toronto Press.
- Giroux, H. (1983). *A Theory of Resistance in Education: A Pedagogy for the Oppression*. MA: Bergin and Harvey.
- Bray, M., P. B. Clarke and D. Stephens. (1986). *Education and Society in Africa*. London: Edward Arnold.
- Hilliard, A. (1992). "Why We Must Pluralize the Curriculum." *Educational Leadership*. 49(4): 12-15.
- Holmes, R. M. (1995). *How Young Children Perceive Race*. CA: Sage.
- Li, P. and S. Bolaria. (1988). *Racial Oppression in Canada*. Toronto: Garamond Press.
- May, S. (ed.). (1999). *Critical Multiculturalism: Rethinking Multiculturalism and Antiracist Education*. London: Falmer Press.
- McCarthy, C. (1990). *Race and Curriculum: Social Inequity and the Theory and Politics of Difference in Contemporary Research on Schooling*. London: Falmer Press.
- Miller, J. (1996). *Holistic Curriculum*. Toronto: OISE Press.
- Okuno, A. (1993). "Ethnic Identity and Language Maintenance: A Case Study of Third Generation Japanese-Canadian in Toronto." M. A. dissertation. Department of Education, University of Toronto.
- Selby, D. (2001). "The Signature of the Whole. Radical Interconnectedness and its Implications for Global and Environmental Education, 14(4)., *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*., Winter, 1-12.
- ヴァンダナ・シヴァ、『生きる歓び－イデオロギーとしての近代科学批判－』、熊崎 実訳、築地書館、1991年。
- 箕浦康子、『地球市民を育てる教育』、岩波書店、1997年。