

紛争後社会のアイデンティティ形成と教育に関する概念的考察

教育内容開発コース 田 島 夕 貴

Conceptual Examination of Identity Formation and Education in Post-Conflict Society

Yuki TAJIMA

This paper aims to review the theoretical discussion and actual cases regarding identity formation through education in post-conflict societies, examining the role of education in sustainable peace after conflict. In countries that experienced identity-based conflicts, the question of “who we are” becomes an important discussion point for integrating citizens from diverse backgrounds. This paper provides an overview of strategies for identity formation, and examines the role of education through “assimilation” and “multiculturalism”. Using post-conflict countries as case studies, it finds how school education defines the concept of “we.” Through the overviews, additional perspectives were found which is for promoting curricula that are inclusive, critical, and foster positive social cohesion.

目 次

- 1 はじめに
- 2 ナショナル・アイデンティティの形成に関する概念枠組み
 - A ネ이션の形成過程とナショナル・アイデンティティの類型
 - B ナショナル・アイデンティティの構成要素
- 3 ナショナル・アイデンティティ形成における教育の役割
 - A 学校教育におけるナショナル・アイデンティティの形成方略
 - B カリキュラムにおけるナショナル・アイデンティティを捉える枠組み
- 4 ナショナル・アイデンティティ形成における教育実践
 - A インドとパキスタンにおける宗教対立の例
 - B 南アフリカにおける人種対立の例
 - C ボスニア・ヘルツェゴビナにおける民族対立の例
- 5 おわりに

1 はじめに

本稿の目的は、紛争後社会において、教育を通じたアイデンティティ形成に関する理念的な議論や実践での試みを整理し、紛争後に平和な社会を持続的に構築するための教育の役割について検討することを目的とする。

国際社会は2度の世界大戦を経験したことで、教育

が平和、和解、紛争予防のための強い力を持つことを認識し、国際教育協力や教育改革を行ってきた。現代の学校では、多様な背景を持つ子どもたちが増える中、他者と平和に共生するためにはいかなるスキルが重要かを教えることが必要である（UNESCO, 2011）。そのため、平和構築を担うという面からも、教育の役割を強化するための様々な戦略が議論されてきた。

民族、人種、宗教、言語など、特定のアイデンティティに起因する紛争を経験した国では、復興期に自分たちのアイデンティティをどのように捉え、どのような方法でアイデンティティを再構築していくのかについて、今後子どもたちが多様なアイデンティティと付き合っていく上で重要な視点となる。なぜなら紛争は、シティズンシップの概念化に影響を及ぼし、教育政策を含む紛争後の統治方法や、センシティブな学習内容を通じて、ナショナル・アイデンティティを再定義するという点で、紛争後社会の教育の在り方に影響を及ぼすからである（Tawil & Harley, 2004）。また、Bush & Saltarelli（2000）は、紛争後社会の学校教育の主な役割は、多様な背景を持つ人々から成る国家内に、調和を生み出すことであると述べる。特にナショナル・アイデンティティの再構築を目指す新興国では、国家内の平和を維持すると同時に、異なる他者への寛容を育むことが教育の課題でもある。

このように、今まで数多く紛争後社会における教育戦略が議論されてきたにも関わらず、現在、ロシア・ウクライナ戦争やイスラエル・パレスチナ戦争だけでなく、日本国内ではメディアで取り上げられない紛争

も多く勃発しており¹⁾、当該地域での子どもたちが危険な状況にさらされ、アイデンティティの揺らぎを経験している。また、武力紛争は、国家間よりも国内で起きていることが圧倒的に多く、長期化することが明らかとなっている (UNESCO, 2011)。そのため、紛争後社会では、アイデンティティの中でも、特にナショナル・アイデンティティをどのように再構築していくのかについて課題となっている。

紛争中は、味方である「私たち」と敵である「彼ら」が存在することになる。紛争時以外でも「私たち」と私たちでない「彼ら」が存在するのは当然のことであるが、その「私たち」はどのように形成されていくのだろうか。また、その「私たち」の形成過程において、教育がどのような役割を持っているのであろうか。このような問題意識をもとに、紛争影響国におけるナショナル・アイデンティティの再構築とそれに対する教育の役割に関する議論について整理していく。

2 ナショナル・アイデンティティの形成に関する概念枠組み

先に挙げた問いに答えるために、そもそも、国家の形成過程やナショナル・アイデンティティの概念がどのように理解されてきたのかについて理解する必要がある。田辺 (2010) は、ナショナル・アイデンティティを「自分の属するネイション・ステイトの人間としてのアイデンティティ」(田辺, 2010, p.3) と定義する。ナショナル・アイデンティティを定義づけるために必要な「ネイション」自体が、研究者によって多様な見解が示されている。なお、ネイション(=国民)と国家(state)については、佐藤 (2009) が以下のように定義する。

ネーションとは、人間の集合体(共同体)のことである。それに対し国家は、特定の領域の統治を目的としたさまざまな制度の集合体のことである。要するに、ネーションとは人間からなるもの(つまり「民」)なのに対し、国家は政府、官僚制、議会、軍隊などの制度が寄り集まってできたものである。(中略) ネーションと国家の境界線は一致しないことが多い。ネーションは国家を横断し、国境線を越えて広がる。それが民族マイノリティ在外民族同胞を発生させる。(佐藤, 2009, p.47)

本稿では上記の佐藤 (2009) の定義に則り、ネイションと国家を区別して使用する。以下では、ネイションの形成過程の議論から、ナショナル・アイデンティティに関する概念枠組みを整理する。

A ネ이션の形成過程とナショナル・アイデンティティの類型

ナショナル・アイデンティティの類型については、これまで多くの研究がなされてきた。以下では、ナショナリズムに関する議論から、ナショナル・アイデンティティを構築主義、本質主義、シビック・アイデンティティの3つの立場で整理する。

構築主義とは、「さまざまな社会的概念が一定の社会的・歴史的文脈の中で『つくられる』という側面を重視する考え」(塩川, 2008, p.30) である。この立場では、ナショナル・アイデンティティを特定の社会における集団が、利益のために創造・操作するものと見なす。例えばゲルナー (2000) は、ナショナリズムを産業化の進展に伴う、都市への人口流入とその教育に付随する現象と捉えている。農業社会においては身分や地域によって、それぞれの文化が多様に分断されていた。しかし、近代産業社会の拡大によって、その文化が次第に標準化され、人々が地縁や血縁といった社会的紐帯から切り離されていく。その過程で、マスコミュニケーションや教育の普及がネイションという感覚の共有に寄与したと指摘する。また、アンダーソン (2007) は、出版資本主義の発展により、出会ったことのない多数の人の間に「想像の共同体」が形成されると主張する。新聞・雑誌、本などの出版物が広く流通するようになると、出版語がコミュニケーションの統一的な場をつくる。そして、時間的にも空間的にも共有できる共同体を創造できるようになったことで、人々がナショナル・アイデンティティを抱くようになったとアンダーソンは述べる。

一方、本質主義では、アイデンティティの核を祖先や共通の言語、歴史、民族、世界観などであると考え、ナショナル・アイデンティティを固定的なもので見なす。ネイションが近代化による現象だと捉える構築主義に対し、ネイションは近代以前にそのルーツを持っていると構築主義を批判している (佐藤, 2009)。例えばスミス (1998) は、ネイションは古代からエトニー (ethnic) と呼ぶエスニックな共同体を持ち、国民国家が産業革命以前から存在していたと主張する。エトニーとは、歴史の記憶や文化を共有する共同体のことである。そして、ナショナル・アイデンティティ

を、他のナショナルなコミュニティやその構成員に対する、メンバーの違いや独自性の認識を要約したものとする。

以上のように、ネイションがどのようにしてできたのかという点においては、構築主義と本質主義の論点で整理されることが多い。この構築主義対本質主義の構造は、どちらもネイションを民族的集合として捉えている。しかし、グローバル化が進み、ネイションの存在自体が問い直される中、個人の自由と平等を重んじるリベラリズムの側からもナショナリズムが論じられる(佐藤, 2009)。リベラルな視点からナショナル・アイデンティティを論じたのが、シビック・アイデンティティの立場である。シビック・アイデンティティは、民族性や文化に捉われず、国家の正統性や価値との関係からナショナル・アイデンティティを捉える。「憲法愛国主義」を説いたハーバーマス(1992)は、憲法に記載された人権や平等や自由など、普遍主義的な価値への忠誠心で結ばれた共同体として、ナショナル・アイデンティティを認識すると主張する。憲法愛国主義では、各市民のアイデンティティは、政治的アイデンティティと両立するものだと思なされる。特定の文化や伝統の元に政治的アイデンティティがあると捉えるのではなく、伝統をも超える普遍主義的な観点から相対化されると捉えられる(牧野, 2008)。また、ミラー(2007)も、国民というアイデンティティは「リベラルで民主的な討論」の場で、審議的に形成されていく開放的なアイデンティティであると述べる。ミラーは、ネイションを「歴史的共同体」と捉え、過去、現在、未来へと永続する共通の義務を負った国民という集合的なアイデンティティに関心のある人たちが、討論の場に持続的に参画する、市民の社会参加によって形成される(黒宮, 2009)。

B ナショナル・アイデンティティの構成要素

ナショナリズムは、二元論的な思考で捉えられることが多く、「西欧型/東欧型」「近代的/前近代的」等と評価されることが多い(黒宮, 2006)。塩川(2008)は、ナショナリズムには、「西欧型/東欧型」の議論から派生して、エスニックとシビックの2つの側面があるとする。エスニック・ナショナリズムでは、国家の基盤にエスニックな共通性があると考えられる。ネイションと民族的・文化的コミュニティとの結びつきを見出し、生まれた国や特定の国の祖先など、血統を重視する。ネイションの基礎に、エスニックな共通性あるというエスニック・ナショナリズムの考えが優位な

国においては、一つのネイションの中のエスニックな異分子に対する排他的な政策や同化政策がとられる。そうした国の政治は、多様性や自由を尊重しない権威主義に傾き、エスノセントリズムや排外主義などが優勢となりやすい(塩川, 2008)。前項で概観した構築主義や本質主義的なナショナル・アイデンティティの捉え方も、エスニック・ナショナリズムの一部と考えられるだろう。

一方、シビック・ナショナリズムは、歴史的・文化的背景や民族的出自、また宗教的信条が異なっても、特定の政治理念に同意しさえすれば、誰もが国民として迎え入れられるとされる(黒宮, 2009)。ネイションは、エスニックな共通性に基づくわけではないというシビック・ナショナリズムの考えが優位な国においては、ネイションへの帰属を承認される全ての人に同等の権利を与えられる。多様性や個人の自由が尊重されるため、合理主義、自由主義、民主主義などと結びつきやすい(塩川, 2008)。

また、Shulman(2002)は、上記のエスニック/シビック・ナショナリズムの二項対立では、一つの定義に多くのものを集約してしまうため、有用性を失ってしまうと主張する。そして、ナショナル・アイデンティティと呼べるものについて、シビック・アイデンティティ、カルチュラル・アイデンティティ、エスニック・アイデンティティの3つを提示する。シビック・アイデンティティでは、国民の団結や構成員であることは、共通の領土への愛着、シティズンシップ、同じ政治的原理やイデオロギーへの信奉、政治制度への支持や平等な政治の享受、国家の一員でありたいという意思に由来する。カルチュラル・アイデンティティは、言語、宗教、伝統などの非政治的な文化的特徴に基づく。エスニック・アイデンティティは、共通の祖先や人種を持つことが、国家の構成員として定義づけられる(Shulman, 2002)。Bokhorst-Heng(2016)は、Shulmanの3つのバリエーションは、ナショナル・アイデンティティの語りのさまざまな側面と一致すると述べ、ナショナル・アイデンティティの内容をどのような問いで明らかにできるのかについて、独自に包摂性および多様性の状況の2つの大項目を付け加えてまとめている(表1)。表内の質問に答えていく中で、国家のアイデンティティを明らかにしていくことができる(Bokhorst-Heng, 2016)。

それぞれの国家が、自分たちの国家の基盤をどのように捉えているのかによって、ナショナル・アイデンティティの定義や、その形成方略にも影響する。そし

表 1 ナショナル・アイデンティティのナラティブの次元

次元	付随する一連の問い
ナショナル・アイデンティティの内容	
領土	領土や「祖国」とのつながりは、どの程度までナショナル・アイデンティティやメンバーシップ、ナラティブに関わるのか。
シティズンシップ	シティズンシップはどのように定義されているのか。どのようにシティズンシップを取得するのか。
意思と同意	個人の意思や合意は、どの程度まで国家のメンバーシップやアイデンティティに関わってくるのか。もしくは、集合的アイデンティティが重視されるのか。
政治的イデオロギー	国家のメンバーシップやアイデンティティは、同じ政治的信条やイデオロギーへの信奉を、どの程度前提としているのか。
政治制度や権利	国家の政治制度に対する敬意はどのように定義されるのか。国家の一員であるために、その尊重はどの程度必要なのか。責任・義務と権利のバランスとは何か。
宗教	宗教はどの程度集合的アイデンティティと一致しているのか。「他」の位置づけはどのように定義されるか。
言語	ナショナル・アイデンティティの形成における言語の位置づけは何か。ナショナル・アイデンティティの形成における言語の性質は何か。(例：言語均質性、多言語主義)
伝統	国家のメンバーシップやアイデンティティは、どの程度共通の伝統を前提としているのか。
祖先	国家のメンバーシップやアイデンティティにおいて、共通の祖先はどの程度前提とされているのか。
人種	国家のメンバーシップやアイデンティティにおいて、共通した特徴的な人種は、どの程度前提とされているのか。
包摂性	
包摂性のレベル	どの部門に、どの個人が、どの次元で含まれるのか。
包摂性の性質	共通のアイデンティティへの同化と、モザイク的／分離的なアイデンティティのどちらをどの程度想定しているのか。
多様性の状況	
多様性は、征服／被征服によるものか、移住／ディアスポラによるものか？	

出所：Bokhorst-Heng (2016) を基に筆者が訳出

て、それは当然のことながら、教育政策やカリキュラムにも反映される。

3 ナショナル・アイデンティティ形成における教育の役割

ナショナルな枠組みと教育に関する議論について、吉野（1998）は、「伝統的なナショナリズム研究では、ナショナル・アイデンティティがエリート層によって創造され、学校教育を通して伝達される過程が重要視されていた」（吉野，1998，p.35）と述べている。また、北村（2015）は、グローバル化の文脈の中で「多文化・多言語・多民族・多宗教の国家においては、国としての統一・統合を図るため、教育を通してナショナル・アイデンティティを形成することが目指されてきた」（北村，2015，p.114）と述べる。このように、ナショナル・アイデンティティの構築と学校教育については深く関わりがあることが指摘されている。本章では、学校教育とナショナル・アイデンティティの形成方略を概観していく。

A 学校教育におけるナショナル・アイデンティティの形成方略

Bokhorst-Heng (2016) は、Shulman (2002) の類型を基に、多様性を組み込んだナショナル・アイデンティティを発展させることができるかどうかについて、多様性を認めないものと、多様性へ関与していくものの、2つの傾向があると述べる。傾向を整理することで、政策を通してナショナル・アイデンティティをどのように形成しようとしているのかについて、政府の見解が明らかになってくる（Bokhorst-Heng, 2016）。教育に落とし込んだ時には、いわゆる同化教育と多文化教育で語られることが多い。

多様性を認めないものは、エスノサイド (ethnocide)、同化 (assimilation)、差異主義者 (differentialist) の3つに分けられる。エスノサイドとは、「文化的に異なる人々が、その土地や資源基盤、言語の使用、独自の社会的・政治的制度、伝統、芸術形式、宗教的慣習、文化的価値観を侵食することを目的とした政策の結果として、アイデンティティを失う過程」（Bush & Saltarelli, 2000, p.10）と定義される。多くの場合は、ヨーロッパ中心主義におけるアフリカの植民地化の教育や、アメリカの先住民に関する扱いが挙げられる。

例えば、アメリカの歴史教科書では、先住民を劣っていると表現したり、アメリカ軍との兼ね合いで敵と表現をしたりすることや、先住民に関する記述に過去形を用いることで現在には存在しないように見えており、アメリカの集合的なアイデンティティを形成することに寄与していることが明らかとなっている (Brown, 2016)。

2つ目の同化は、マイノリティを社会に完全に組み込むことを想定し、個人が独自の言語的、文化的、社会的属性を放棄し、支配的な集団の属性を受け入れることをマイノリティに要求することである。支配的な集団の慣習が「通常」である「正しい」ものとして表され、マイノリティたちは国家の公式のナラティブで表現されることはなく、何かが「欠けている」集団として認識される (Bokhorst-Heng, 2016)。同化は、特に社会科教育や歴史教育の中で、多様性に対してとられる最もよく見られるアプローチであり、1980年代フランスの統合主義が有名である。移民を多く受け入れているフランスは、多様な文化の存在を前提として、その「多様性」を私的な自由の領域にあるものとみなし、公的な場ではそうした多様性を切り離し、統合された時間や空間を作ってきた。そして、フランス国家にとって重要なことは、個別性を排除しながらも国民が連帯していくことであり、それは「普遍性」を特徴とし「雑種性」を要求するものである (池田, 2016)。教育制度としては、国籍を問わず義務教育が保証されている点や、道徳のような価値教育が行われていないことが特徴的である。一方で、市民性教育が盛んになることで、学校が「共和主義の価値観に基づく単一の国家文化へ統合する」ための場となっている (Nesbitt & Rust, 2016)。

差異主義者は、文化集団が明確な境界を持っているだけでなく、集団間の差異がその交流によって必然的に紛争を引き起こすことを前提として考え、集団間の交流を断ち切ることで、紛争が起きる危険性を断ち切ろうとする立場である (Bokhorst-Heng, 2016)。南アフリカでのアパルトヘイトや、紛争後のボスニアがこの例である。ホスト社会との交流のないゲッター化した平行社会や、分離政策の中で運営される学校は、程度の違いはありながらも、閉鎖的かつ均質的なコミュニティで実施されることになる。現代では特に、移民政策としてこの差異主義的な立場がとられることが多いが、市民権の観点からは学校のカリキュラムにおいては同化へ返ることや、多文化主義的に改訂が行われることが多くみられる (Brubaker, 2001)。

一方、多様性へ関与していくものとしては、保守的多文化主義 (conservative multiculturalism)、リベラル多文化主義 (liberal multiculturalism)、コスモポリタニズム (cosmopolitanism)、批判的多文化主義 (critical multiculturalism) の4つが挙げられる。保守的多文化主義は、異なる集団間の類似性に焦点をあてている。集団間での違いではなく、共通点や人間性を優先しており、排除を目的としてはいないが、同化と同類の傾向が見られる (Bokhorst-Heng, 2016)。しかし、支配的な集団に基づく単一的な文化を追求し、多様性を社会的な結束や安定に対する脅威と見なしている。マイノリティが社会に適応するためには、支配的な集団の文化の知識、価値観、スキル、言語を身に付ける必要があるとされ、マイノリティを周縁化してきた不平等な権力関係自体を問題視することがない。そのため教育でも、マイノリティが支配的な文化に適応する支援をすることが多い。例えば韓国では、学校現場で教師たちが、マイノリティの生徒たちを韓国語や韓国文化に同化させることを強調することで、保守的な理解を示していたことが明らかになっている (Kang, 2021)。

リベラル多文化主義は、自己、コミュニティ、国家、グローバルな次元における、複数のアイデンティティを認めることで、その多様性を許容しようとする立場である。そして、グループの違いや独自の特徴をより重視しており、様々な文化的属性が国の多様性にどのように貢献しているのかについて、「英雄」や「貢献」という視点から、肯定的に評価をしている。このリベラル多文化主義はKymlicka (2015) に代表される。Kymlicka (2015) は、リベラリズムは個人の自律性に基づいているが、個人が自律性を持つことができるのは、社会構成文化²⁾が多様な選択肢の入手を可能にしているからであると述べる。教育機会などの平等を可能にするのは、社会全体に行きわたった共通の言語や制度であり、全市民に対する自由や平等の保障とは、社会構成文化を通じてもたらされる機会を享受する資格を平等に与え、そうした機会にアクセスできるよう保障することだと主張する。Kymlickaの主張に基づき、カナダの教育行政・学校運営を検討した平田 (2023) は、先住民やフランス系移民たちが、「ナショナル・マイノリティ」としてマジョリティへの統合を望まず、統合に対してより構成の実現を目指し、教育行政や学校運営の参加を求めていることを明らかにしている。しかし、このリベラル多文化主義の立場では、差異を認める一方で、権力格差や歴史的背景を無視し、既存の社会秩序を再定義しているという批判もあ

る (Bokhorst-Heng, 2016)。

コスモポリタニズムは、特にグローバル化の中で、個人のアイデンティティが流動的かつ多面的であることを主張する立場である。Sobe (2009) は、コスモポリタニズムの特徴を2つにまとめている。1つ目は、アイデンティティやアイデンティティ形成の観点から、コスモポリタニズムは、個人の身近な地域を超えた世界との関わりにおいて自己を定義することである。2つ目は、コスモポリタニズムは政治的行為の一形態としての観点から、ローカルかつグローバルな形成の中で、自己やコミュニティを位置づけるための戦略として捉えることができる点である。

Hansen (2010) は、コスモポリタニズムにおける教育は、言語、価値観、世界情勢についてその土地で社会科学されることを前提としている。様々な芸術、文学、科学、職業、その他の伝統に存在するような哲学的な多様性に子どもたちを触れさせることが必要であるとされる。こうしたものに出会うことで、俯瞰的に自分たちが何者であるのかを理解することができ、さらに何になりたいのかという問いを投げかけることができる (Hansen, 2010)。

批判的多文化主義は、人々の類似性と差異性を認識してはいるが、その差異が歴史、文化、権力、イデオロギーの産物であると見なし、差異は二者間や集団間で起こるものとして、産物の特殊性を理解すべきだと主張する。この立場では、地位、特権、権力の違いに照らして集団の属性を見ることで、集団内の権力関係を可視化することができる (Bokhorst-Heng, 2016)。

Arphattananon (2021) は、批判的多文化主義における教育の役割について、子どもたちが社会における歪んだ権力構造を見分けられるようにすることであると述べる。そのためには、カリキュラムの内容は、異なる視点を提示するだけでなく、マイノリティ集団の出身者が、どのように不利な立場に置かれているのかについて、子どもたちが認識できるようにしなければならない。多様な社会で生きるためのスキルを子どもたちへ教えること以外に、学校は民主的な社会において必要な社会的行為のためのスキルを教え、教育は民主的な態度を子どもたちに教えるべきだとされる。また、批判的多文化主義では、教育は子どもたちの生活と結びつき、不平等を引き起こしている全ての社会の社会文化的・政治的文脈を発見させる手助けをすべきである (Arphattananon, 2021)。例えば、カナダでは、LGBTQの人々を含めた歴史教科書を作成する際、シティズンシップと多様性を評価しつつも、同時に過

去、現在、未来に対する批判的な評価を子どもたちに促しているとされる (Bokhorst-Heng, 2016)。

社会民族の多様性の変化に対して政府、学校、そして国民がどのような反応を示すかは、国家のイメージを形成する上で重要な鍵を握っている (Bokhorst-Heng, 2016)。

B カリキュラムにおけるナショナル・アイデンティティを捉える枠組み

両角 (2023) は、ナショナル・アイデンティティの類型を基に、社会科学教育におけるナショナル・アイデンティティ教育を捉える枠組みとして「動員」「解体」「参加」「批判」という4つの立場を提起している。本枠組みは、カリキュラム内に現れているネーションやそのシンボルに注目している点から、社会科学教育に限らず、その他の教科のカリキュラムやナショナル・カリキュラムの全体的な分析にも有効だと考える。

第1の立場は、強固な国民統合を志向する「動員」としてのナショナル・アイデンティティ教育である。この立場は、本質主義に基づき、唯一の国民共同体を前提に、その中核となる知識の伝達と前近代以前の社会から連なる国家的伝統の創造により、子どもを国民化させていくことを目的とする。国民共同体という存在を、現にあるものとして認識させる (両角, 2023)。

第2の立場は、本質主義的な国民意識からの脱却を志向する「解体」としてのナショナル・アイデンティティ教育である。この立場は、構築主義に基づき、国家が人々の獲得する知識を固定することで、記憶と忘却を操作することや、国家的伝統が前近代的共同体から必ずしも連続していないことを暴き、子どもの国民共同体の捉え方を解体することを目的とする。国民共同体という存在を作られたものであることを認識させる (両角, 2023)。

第3の立場は、より文化的多様性を尊重することを志向する「参加」としてのナショナル・アイデンティティ教育である。この立場は、シビック・アイデンティティに基づき、社会参加を通して、祭典や祝日など、国民共同体の統一的なシンボルを対話的に構築することを目的とする。多様な文化的背景をもつ個人によるシンボルへの要求を保障しながら、多様性による統一を目指す (両角, 2023)。

第4の立場は、国民共同体のもつ多様性の再評価を志向する「批判」としてのナショナル・アイデンティティ教育である。この立場は、シビック・アイデンティティを批判的に捉えることで、国民共同体をいか

に人々の文化的多様性を保障しているのかを分析し、国民共同体の在り方を問うということを目的としている。国民共同体が多様性や複数性を有することを前提に、その内実を多様性から問い直す（両角，2023）。

多様なアイデンティティによって構成される社会において、上記の4つのうちどの立場に立つのかは、ナショナル・アイデンティティをどのように捉えているのか、およびどのように形成することを目指しているのかを定め、カリキュラムの内容構成に影響する。

また、Tawil & Harley (2004) は、社会的結束の観点から、カリキュラム評価の分析枠組みを明らかにしている。社会的結束とは、「異なる集団間の信頼関係（水平的信頼関係）と、市民と学校を含めた公的機関の間の信頼関係（垂直的信頼関係）によって強化され、持続的な社会の発展に必要とされる」（小松，2016, p.228）。この社会的結束の視点に基づく枠組みは、5つの主要なカテゴリーに関連する質問から構成されている。1つ目が紛争の背景、2つ目は教育ガバナンス、3つ目はカリキュラムのパラダイムシフト、4つ目が困難な政策課題、5つ目が研究の役割である（図1）。実際には、教育ガバナンスの構造の違いやその結果としての政策対話のパターン、カリキュラム改革のモデルやその段階の違いによって、問題の枠組みを決める論理が異なる傾向がある。

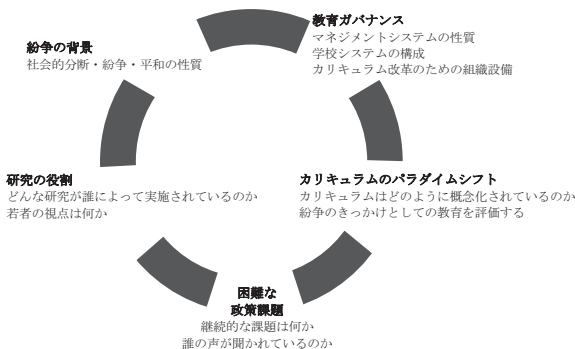


図1 カリキュラム評価の分析枠組み

出所：Tawil & Harley (2004) を基に筆者が訳出

4 ナショナル・アイデンティティ形成における教育実践

上記の概念枠組みを踏まえ、本章では、実際にアイデンティティに起因する紛争を経験した社会にて、教育を通してどのようにナショナル・アイデンティティの再構築が進められていったのかについて、紛争の特

徴の異なる3つの事例を提示する。

A インドとパキスタンにおける宗教対立の例

1947年、パキスタンは現在のバングラデシュを含む東西パキスタンから成るムスリム多数国家として、ヒンドゥー教徒が多数を占めるインドから独立した。このパキスタンとインドの分離独立によって、2つの国の哲学的、政治的、宗教的立場の分裂を決定的にした。Khan Banerjee & Stöber (2016) は、インドとパキスタンの社会科教科書における「他者」の表現に注目し論じている。教科書は、国民国家や政治集団が、自分たちの国家像や、現在そして未来の政策に支持してほしいと願うアイデンティティを明示する重要な媒体であり（Williams, 2016）、教育においてどのようにナショナル・アイデンティティが明記されているのかを検討するのに有益である。

インドでは、学校教育が州に分権されているため、州政府の見解によって教科書内でのパキスタンの現れ方が異なる。世俗的とされる教科書では、インドを歴史的に複合的な文化を持つ国だと捉え、共同体主義をインドの主要な課題の一つとして見なしている。そして、インド憲法は世俗的であると説明がなされ、世俗的な国民である「私たち」は、元々はヒンドゥー教徒、ムスリム、その他の集団を包括するものだったと説明する。しかし、ヒンドゥー民族主義者たちは、ヒンドゥーの遺産がインド文化の基盤となっており、ムスリムを侵略者として文化の衰退を導いたとしている。そして「私たち」をヒンドゥー教徒に限定し、パキスタンへのアプローチを反映している（Khan Banerjee & Stöber, 2016）。

一方、パキスタンのカリキュラムでは、イスラム教育と市民教育が区別されていない。パキスタン社会を説明する際に、ムスリムとヒンドゥーが使用されるのも、その影響を受けている。パキスタン国内においてイスラムに焦点をあてることは、各州の分離主義的な民族言語運動を抑制し、国家の共通のイスラム的アイデンティティに焦点をあてるために、政治的に利用されていると言える。また、国境を守るための軍事費に充てるために教育費が削られていても、イスラム的アイデンティティを持ち出すことで、軍事費に充てることへの重要性を示す必要があった。つまり、パキスタン国民の「私たち」はイスラムに基づいて定義されており、インドとのイデオロギー的な区分を設けることで、政治的な目的を果たしている（Khan Banerjee & Stöber, 2016）。

インドとパキスタンの教科書における「他者」の描写は、領土の分割やそれに関する出来事に由来しているだけでなく、個人や公式の記憶が両国の社会で敵をイメージする要因となっていることが明らかとなっている。地域の差はあれど、未だ残る宗教的な差異に基づいて「他者」を規定することで、「私たち」を定義づけており、宗教的信条を基盤としたナショナル・アイデンティティが目指されている。

B 南アフリカにおける人種対立の例

南アフリカは、制度としてのアパルトヘイトが撤廃され、過去の差別の加害者と被害者がどのように共に生きることができるのかという課題に直面している(坂口, 2021)。また、近年は増え続ける移民についての処遇も問題となっている。Spreen & Monaghan (2016) は、南アフリカの歴史と市民教育について概観している。アパルトヘイトから「虹のネイション」³⁾への移行は、なぜ平等と社会正義を促進するのではなく、外国人排斥の土壌となってしまったのかについて、南アフリカのナショナル・アイデンティティの再構築と、市民教育に対する国のアプローチから検討している。

アパルトヘイト後の政府は、真っ先にカリキュラム改革に取り組み、全ての子どもたちの教育アクセスと、質の高い学習効果を保証した。特に、歴史教育と公民教育のカリキュラムに人権教育を採用することで、和解の促進と不平等の解決の土台となった。また、2001年には「価値観、教育と民主主義に関するマニフェスト (Manifesto on Values, Education and Democracy: MVED)」を教育省が発表した。MVEDでは、アパルトヘイトとは異なる価値の南アフリカのナショナル・アイデンティティを構築し、民主主義の尊重、平等、人間の尊厳、生活、社会的正義を求めるとされる(Spreen & Monaghan, 2016)。また、MVEDでは、「新たな愛国主義を養成する、あるいは我々の共通のシティズンシップを確認する」という戦略を掲げている。この戦略は、移民や難民を含む南アフリカに住む全ての人々が、憲法の価値を理解し、南アフリカが何を象徴するのかを理解することになるように教えられるべきであるとする。これについて坂口 (2021) は、「アパルトヘイトの負の遺産の清算、そしてその方策の1つとしての『ナショナルな枠組み』の強化のみならず、南アにおけるゼノフォビアという問題を踏まえた、南アの『ネイション』には含まれない人々を尊重することが、南アの学校教育(改革)には求められている」(坂口, 2021, p.159)と述べる。このように政

府は、カリキュラムや教育政策において、国内の不平等に対応してきた。しかし、依然として残る構造的かつ体系的な問題が、教育の不平等を助長している。例えば、未だ10%以下の学校しか図書館を持っておらず、メディアや一次資料にあたるのが難しい。また、アパルトヘイトの傷は未だ生々しく教育現場に残っている。多くの教師たちがアパルトヘイト教育の生存者であり、そうした意見が教室内で権威をもって示されている(Spreen & Monaghan, 2016)。

アパルトヘイト後の南アフリカでは、シティズンシップのもとで、多様な人種を含んだナショナル・アイデンティティの構築が目指されている。その点では、普遍的な価値のもとで「私たち」を構成していくことになるが、学校教育に存在する不平等や隠れた権威性によって、「他者」が定義されつつある。

C ボスニア・ヘルツェゴビナにおける民族対立の例

1990年代初頭に、ユーゴスラビアの解体過程で誕生したボスニア・ヘルツェゴビナでは、未だナショナル・アイデンティティの欠如と、民族のおよび宗教的分裂に直面している。ボスニア・ヘルツェゴビナでは、紛争が終結した8年後の2003年に本格的な教育改革が始まった。教育については「民主社会という普遍的な価値」を重視し、文化の固有性を尊重しつつ、「他者についても学び相互理解を醸成する」ことを目的としている(小松, 2016)。

ボスニア・ヘルツェゴビナは、教育ガバナンスの分断の例として示されることがある。異なる宗教に基づくエスニック集団が存在していることを理由に、教育政策決定当局が13存在しており、全国的な政策対話のための国家レベルのメカニズムや枠組みがないことが問題視されている。また、確固としたナショナル・アイデンティティが存在しないため、エスニックに深く関係する歴史や地理、言語や文字、宗教教育などの学習分野において、各エスニック集団の政策決定当局は妥協する姿勢を見せておらず、カリキュラム政策改革が困難なものとなっている(Tawil & Harley, 2004)。

教科教育については、先述の教育の価値観を基盤に、新たに市民性教育としての「民主主義と人権」という科目が設立された。本科目は、民主的市民性教育の例として挙げられる。民主的市民性教育とは、「社会原則の共有による信頼関係を醸成するだけでなく、学習者の主体性を育成し、より公正な社会を実現していくことも期待されている」(小松, 2014, p.75)。具体的には、生徒たちが地域社会の問題とそれに対する

公共政策を調べ、その上で自分自身が考える政策とそれを実行するための行動計画を作成する等、公共政策の監視や公共政策への影響行使といった、民主社会における市民の役割を学習している（小松，2014）。

つまり、ボスニア・ヘルツェゴビナでは、普遍的な価値を重視したアイデンティティ形成が行われながらも、確固たるナショナル・アイデンティティの再構築の途中であり、国の示す明確な「私たち」が存在しない。それは、差異主義的な教育政策に起因している。

5 おわりに

本稿では、特定のアイデンティティに起因する紛争を経験した社会において、教育を通してどのようにナショナル・アイデンティティの再構築が目指されるのかについて、ナショナル・アイデンティティの形成過程を踏まえつつ概説した。グローバル化やシティズンシップ教育の進展も相まって、国際社会では多様性を尊重する多文化教育が盛んになっている。しかし、紛争経験国に目を向けると、同化主義に基づいた教育政策と実践や、一見全員が包摂されているように見えるが、実態は排除されている教育実践が行われている。紛争後社会は、子どもたちのアイデンティティにより揺らぎがあるため、平和な社会を構築していくためにも、ナショナル・アイデンティティの再構築は重要な課題となる。

最後に、Williams（2016）が指摘する次の論点に関して、今後の課題として確認しておく。すなわち、自分たちの国や世界で見られるアイデンティティ集団に対して、包括的で批判的かつ積極的に結びつけるカリキュラムを促進するために、何ができるのかということである。Williams（2016）は、共同体として想像されながらもその基盤を欠落させており、複数のアイデンティティ集団から成るナショナル・アイデンティティにおいては、「彼ら」との密接な共生を謳うというスタンスが特に顕著であると述べる。国家は、その構成員が主として「想像力」によって結びついており、「私たち」と「彼ら」を区別し、「私たち」の感覚を維持するための独自の結びつきを持っている。こうした感覚が、「私たち」と「彼ら」の間で対立を生むことがある（Williams, 2016）。特に、紛争後社会には複数のアイデンティティ集団がそのまま存在しており、紛争の結果によって相互の権力関係が大きく影響している。学校教育においても、その支配的な集団の視点は、意識的にも非意識的にも子どもたちの前に現れる。こ

うした事実を認識し、さらなる教育実践を踏まえた研究の深化が求められている。

注

- 1) IEP（2024）が発表した世界平和度指数によると、紛争に関与している国の数が第二次世界大戦後最も多くなっている。
- 2) 公的及び私生活（学校、メディア、法、経済、政治など）における広範囲の社会制度で用いられている共通の言語を中核に持ち、一つの地域に集中している文化のこと（平田，2023）。
- 3) 1995年のラグビーワールドカップを通じて「人種」の「融和」と「国民形成」の試みの中で謳われたスローガン。「人種」の違いを受容し、国民形成のビジョンを形成、強化し、南アフリカが多文化社会であることを提示するために使用された（坂口，2021）。

引用文献

- アンダーソン, B. (白石隆・白石さや 訳) 2007.『定本 想像の共同体—ナショナリズムの起源と流行』書籍工房早川.
- 池田賢市 2016.「揺らぐ『共和国』と市民形成—岐路に立つフランスの挑戦」佐藤学ほか 編著『グローバル時代の市民形成』岩波書店, pp.185-216.
- 北村友人 2015.『国際教育開発の研究射程—「持続可能な社会」のための比較教育学の最前線—』東信堂, p.226.
- 黒宮一太 2009.「第13章 シビック/エスニック・ナショナリズム」姜尚中・大澤真幸 編著『ナショナリズム論・入門』有斐閣アルマ, pp.317-337.
- ゲルナー, E. (加藤節 訳) 2000.『民族とナショナリズム』岩波書店, p.254.
- 小松太郎 2016.「紛争・災害後の教育」小松太郎 編著『途上国世界の教育と開発：公正な世界を求めて』上智大学出版, pp.221-233.
- 小松太郎 2014.「開発途上国と紛争後社会の教育と多文化共生」田中治彦・杉村美紀 編著『多文化共生社会におけるESD・市民教育』上智大学出版, pp.69-86.
- 坂口真康 2021.『「共生社会」と教育—南アフリカ共和国の学校における取り組みが示す可能性』春風社, p.552.
- 佐藤成基 2009.「第1章 ナショナリズムの理論史」大澤真幸・姜尚中 編著『ナショナリズム論・入門』有斐閣アルマ, pp.39-62.
- 塩川伸明 2008.『民族とネーション—ナショナリズムという難問—』岩波書店, p.214.
- スミス, A. D. (高柳先男 訳) 1998.『ナショナリズムの生命力』晶文社, p.326.
- 田辺俊介 2010.『ナショナル・アイデンティティの国際比較』慶応義塾大学出版会, p.274.
- ハーバーマス, J. (三島憲一 訳) 1992.『遅ればせの革命』岩波書店, p.269.
- 平田淳 2023.「カナダの教育行政・学校運営におけるマイノリティの『自治』と『参加』の諸形態に関する理論的考察—ウィル・キムリッカの『リベラル多文化主義』の視点から—」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第7巻, pp.29-52.
- 牧野正義 2008.『ハーバーマスのアイデンティティ論：憲法パトリ

- オティズム論を中心に』西日本哲学会. 第16巻. pp.16-107.
- ミラー, D. (富沢克・長谷川一年・施光恒・竹島博之 訳) 2007. 『ナショナリティについて』風行社, p.361.
- 両角遼平 2023. 「社会科教育研究においてナショナル・アイデンティティはどのように語られてきたか—文化的多様性の尊重と国民統合に着目して—」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要「教育学研究」』第4号, pp.354-360.
- 吉野耕作 1998. 「グローバル化とナショナリズム—異文化間コミュニケーションをめぐる—」佐伯胖ほか 編著『岩波講座 現代の教育 危機と改革 第11巻 国際化時代の教育』岩波書店, pp.31-49.
- Arphattananon, T. 2021. "Breaking the Mold of Liberal Multicultural Education in Thailand through Social Studies Lessons" *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 94(5), pp.53-62.
- Bokhorst-Heng, W. D. 2016. "Introduction - Palimpsest Identities in the Imagining of the Nation: A Comparative Model" in Williams, J. H. and Bokhorst-Heng, W. D. (ed.) *(Re) Constructing Memory: Textbooks, Identity, Nation, and State*. Sense Publishers, pp.1-24.
- Brown, C. A. 2016. "The Struggle to Be Seen: Changing Views of American Indians in U.S. High School History Textbooks" in J. H. Williams and W. D. Bokhorst-Heng (ed.) *(Re) Constructing Memory: Textbooks, Identity, Nation, and State*, Sense Publishers, pp.49-72.
- Brubaker, R. 2001. "The Return of Assimilation? Changing Perspectives on immigration and its sequels in France, Germany, and the United States" *Ethnic and Racial Studies*. 24(4), pp.531-548.
- Bush, K. D. & Saltarelli, D. 2000. "The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children" UNICEF, p.45.
- Hansen, D. T. 2010. "Cosmopolitanism and Education: A View From the Ground" *Teachers College Record*, 112(1), Columbia University, pp.1-30.
- Kang, J. 2021. "Discursive Struggles for Multicultural Curriculum in South Korea" *The Journal of Social Studies Research*. 45 (1), pp.25-34.
- Khan Banerjee, B. & Stöber, G. 2016 "The Portrayal of 'The Other' in Pakistani and Indian School Textbooks" in J. H. Williams and W. D. Bokhorst-Heng (ed.) *(Re) Constructing Memory: Textbooks, Identity, Nation, and State*, Sense Publishers, pp.143-176.
- Kymlicka, W. 2015. "Solidarity in diverse societies: beyond neoliberal multiculturalism and welfare chauvinism" *Comparative Migration Studies*. 3 (17), pp.1-19.
- Nesbitt, T. & Rust, V. 2016. "Re-Imagining Brotherhood: Republican Values and Representations of Nationhood in a Diversifying France" in Williams, J. H. and Bokhorst-Heng, W. D. (ed.) *(Re) Constructing Memory: Textbooks, Identity, Nation, and State*, Sense Publishers, pp.219-236.
- Shulman, S. 2002. "Challenging the civic/ethnic and West/East dichotomies in the study of nationalism" *Comparative Political Studies*. 35(3), pp.554-585.
- Sober, N. W. 2009. "Rethinking 'Cosmopolitanism' as an Analytic for the Comparative Study of Globalization and Education" *Current Issues in Comparative Education*. 12(1), Columbia University, pp.6-13.
- Spreen, C. A. & Monaghan, C. 2016. "History and Civic Education in the Rainbow Nation" in Williams, J. H. and Bokhorst-Heng, W. D. (ed.) *(Re) Constructing Memory: Textbooks, Identity, Nation, and State*, Sense Publishers, pp.199-218.
- Tawil, S. & Harley, A. 2004. "Education, Conflict and Social Cohesion" UNESCO, p.433.
- UNESCO. 2011. "Education for All Global Monitoring Report The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education" UNESCO, p.416.
- Williams, J. H. 2016. "School Textbooks, Us and Them" in Williams, J. H. and Bokhorst-Heng, W.D. (ed.) *(Re) Constructing Memory: Textbooks, Identity, Nation, and State*, Sense Publishers, pp.355-365.

(指導教員 北村友人教授)