The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	＜翻訳＞私たちが語る物語 ： 多文化的文脈において正義と平等のための教育におけるナラティヴの役割を考える
Author(s)	オスラー, オードリー; 木村, 涼子; 田中, 稜 他
Citation	大阪大学教育学年報. 2017, 22, p. 65-80
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/60441
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

私たちが語る物語（ストーリー）：
–多文化的文脈において正義と平等のための教育における ナラティヴの役割を考える–[1]

オードリー・オスラー[2]

（翻訳　木村涼子・田中　稜・キムハリム・片田真之輔・平野智子・佐竹友里恵）[3]

【要旨】

この論文は、多文化社会において正義と平等を支える教育的プロセスを可能にする、ナラティヴ／語り（narrative以下、ナラティヴ）の役割に焦点を当てる。ホミ・バーバ（Homi Bhabha）（2003）による「ナラティヴの権利／物語る権利（the right to narrate）」（以下、ナラティヴの権利）概念を用いることによって、国家だけに焦点を当てる多文化教育の構想は、グローバル化し相互依存する世界においては不十分であると主張する。歴史教育やシティズンシップ教育を通して奨励されるナショナルなナラティヴ（national narratives）は、マイノリティの視点を否定するだけでなく、国家の排他的な見方を強化し、国民国家のヘゲモニーを維持する。近隣諸国は、それぞれの学校カリキュラムを通して、しばしば互いに矛盾する別々のストーリー（story）を語る。そのプロセスは、批判的思考を促す教育的目標よりもプロパカンダに近くなり、自国のみならず、より広い世界の正義や平和の実現にもほとんど貢献することがない。ナショナリズムや国家的優越性の感覚を増進することは、移民の地位を弱め、それぞれの地域での協力やグローバルな協力を蝕むだろう。そうした視点から本論文は、多文化教育を再考する必要があることを主張するものである。とりわけ、国家をコスモポリタンなものとして再構想する必要があることを指摘する。国際的に合意を得た人権に関するプロジェクト――それ自体がコスモポリタンな試みである――のツールを用い、かつ人権教育の理念に則り、議論を進めよう。そうすることで、ローカルからグローバルまであらゆる規模での正義と平等を支える多文化教育の概念を発展させることが可能になる。

keywords：　人権：コスモポリタニズム：建国：歴史：多様性：普遍性

はじめに

グローバル時代においては、ローカル、文化的、ナショナル、インターナショナルなど、それぞれの文脈に適用できる教育研究や教育実践を支えるツールが必要とされている。本論文は、多文化社会において正義と平等を支える教育的プロセスを可能にするナラティヴの役割に焦点を当てる。ホミ・バーバ（2003）による「ナラティヴの権利」概念に基づき、まず、多文化社会における正義と平和を目指す教育に貢献するナラティヴの可能性に焦点を当て、正義・平等・平和・人権のためのツールとしてのナラティヴの理論や実践に注目する。

次に、本論文は、様々なグローバルな文脈において、国家や国民教育の排他的な枠線を引くために、学校でナラティヴが使われ続けている問題について考察する。グローバル社会において、多文化教育を本来の目的に合致させるならば、修正され再考されなければならないと論じる。現在広く受け入れられているような、

国家に焦点を置き過ぎる多文化教育の構想を批判するとともに、国家への焦点化は、より包括的な正義と平等を可能にする手段としての多文化教育の効果を限定的にしてしまうことを示唆する。近年、特にヨーロッパにおいて多文化主義は攻撃の的となっているため（Council of Europe Group of Eminent Persons 2011）、ここでの批判の目的は、多文化主義それ自体に異議を唱えるものではないことを強調しておく。多文化教育に異議を唱えるよりもむしろ、コスモポリタン的な目標を組み入れるために、いかに多文化教育が強化されうるのかについて考察する。コスモポリタン的な目標は、共通の人間性を認識するものであり、全ての学習者たちが――特権的地位、非特権的地位のいずれの立場からも――、私たちにとって共通の未来は互いの関係の上に成り立つことの理解をうながす。

この論文の目的は、学校カリキュラムを脱国家化することを望むひとびとのための理論的な枠組みを提供することである。それは、包摂的な集合的歴史（an inclusive collective history）の中で、学習者が自身の居場所と自身のアイデンティティを見つけることができるようにするためである。これらの対抗的ナラティヴ（counter-narratives）こそ、多文化コミュニティや多文化国家において包摂的なストーリーを伝えるために重要であり、コスモポリタン的な視点や国際的に合意を得た人権理念（principles of human rights）に基づく、より包括的な（greater）正義と平等に真に寄与する多文化教育の形成に貢献する。

ナラティヴの可能性

世界中の、正義の実現に向けた闘争において、ナラティヴは強力な効果を持つものとして用いられてきた。一つの例は、アフリカ民族会議（African National Congress, ANC）によって導かれた、南アフリカ共和国における反アパルトヘイトの闘争である。国内外において支援を動員する際、運動のナラティヴ（the movement's narrative）は、自由の実現を目指した個々のリーダーによる闘争と彼らの個人的な犠牲を取り上げた。その中でももっとも有名なものは、ウィニー（Winnie Mandela）とネルソン・マンデラ（Nelson Mandela）夫妻の物語である。ネルソン・マンデラは、1962年に逮捕され、そののち1990年までの間ずっと裁判闘争を繰り返しながら獄中にあった（Mandela 1994; Smith 2010）。演劇やミュージカル、歌を含めた、さまざまな芸術形態が、自由を獲得することに人生を捧げた、数え切れないほどの諸個人のストーリーを伝えるために用いられた。今日、そうした特定の個人のストーリーと、壮絶な状況のなかで生き抜いていた平凡なひとびとのストーリーが、複数の博物館において語り直されている。これらの博物館には、ロベン・アイランド（Robben Island）の博物館[(4)]、ケープタウンの第六地区博物館（The District Six Museum）、そしてヨハネスブルグのアパルトヘイト博物館（The Apartheid Museum）などがある。オスラーとズー（Osler and Zhu）（2011, p. 223）は以下のように述べる。

> 反アパルトヘイトの闘争もまた、人権と平等、そして尊厳の保障に基づいた集合的ナラティヴ（a collective narrative）を発展させた。そのナラティヴによってANCは、世界中の国連機関や非政府組織、政府に対して、運動への連帯と支援を表明するように求めることが可能になったのである。

意義深いことに、1994年には初の民主的な総選挙においてANCが勝利し、その後南アフリカ共和国は、明確に1948年の世界人権宣言（Universal Declaration of Human Rights, UDHR）に基づく新しい憲法を制定するに至った。

ヨーロッパ中の、そして世界の他の地域の教師たちもまた、南アフリカやネルソン・マンデラのストーリー

を、また、マルティン・ルーサー・キング（Martin Luther King）、アウン・サン・スー・チー（Aung San Suu Kyi）、マハトマ・ガンディー（Mohandas Gandhi）など、ひとびとを勇気づけるような世界各地の人物のストーリーを活用している。それは、私たちの仲間である、世界中のひとびとによる闘争への連帯と正義の意識を育むよう生徒たちをいざなうためである。教師たちはまた、権利の実現に向けた闘争への共感を促すために、映画や小説、演劇を用いることもできるだろう。オスラーとスターキー（Osler and Starkey）（2010）は、このような人権教育におけるナラティヴを用いた手法を提唱し展開してきた。彼女らは、学術的な議論を人権教育に導入する際に、“知られざる”諸個人のストーリーの活用を提案する。

ポストコロニアルの理論家であるホミ・バーバ（2003, pp. 180-181）は「ナラティヴの権利（the right to narrate）」の重要性を強調している。「ナラティヴの権利」とは、学習者自身が語るストーリーの包摂を保障することであり、それこそが、一つの包摂的で集合的な歴史の中に学習者がそれぞれ自分の場所を見つけることを可能にすると主張している。

> 「ナラティヴの権利」を擁護することは、さまざまな民主主義原則を擁護することにつながる。それは、集合的歴史の感覚と、集合的歴史の資料を自分自身のナラティヴに転換する手段とを提供する機関である、学校・大学・博物館・図書館・劇場などへの公平なアクセスがあることを前提とする。

バーバは、学校が単独で機能しうるとはみなしていない。彼は、自信に満ちエンパワーされた「自我（selfhood）」の感覚は、公共文化（public culture）の存在に依拠すると考える。物語る権利を持つ者は、公共文化において、彼または彼女の物語（ストーリー）が耳を傾けられ、意味をもつという信頼の感覚を抱くことができねばならない。これはまた、市民社会に「文化的生活に参加する権利」（UN 1966, 第15条）を守る用意があるかどうかにかかっている。

この権利に沿ったカリキュラムは必然的に、多様なアイデンティティや文化的属性を探求し反映する機会、そして個人のナラティヴや自己学習の過程を形成する機会を含む。実際、ナラティヴは学習者を、自身の個人的ストーリーおよび集合的なストーリーや、正義を求める闘争を伝えるよう動機づけうる（Delanty 2003; Osler 2011b）。このようなナラティヴの活用によってこそ、教師は正義や平和、平等の実現に貢献することができる。というのも、教師は学習者を、自身の権利を表現するだけでなく、他者の権利を擁護できるようにエンパワーするからである。バーバの洞察は、人権の枠組みにとって価値のあるものである。なぜなら、それらは学習者のコミュニティ、および正義と不正義に関する学習者の経験にとって中心となる場を提供するからである。こうして、人権は、私たちに共通の人間性と共有された闘争についての広い視野をもたらす。人権が拓く視野は、身の回りを飛び越えてグローバルなコミュニティを見晴らすと同時に、学習者自身の生活や学習者コミュニティにおける日々の経験と闘争に根をはり続ける。

国民国家の排他的ナラティヴ

オスラーとズー（2011）によれば、「バーバの『ナラティヴの権利』は、ヘゲモニックなナラティヴを形成して周辺者の声を沈黙させるシステムに異議を唱え、それを問いただすグローバルな倫理の一部である」。そのような、ネイションに関するヘゲモニックなナラティヴはナショナリズムが絶頂に達した時に発達した。これはヨーロッパで19世紀末と20世紀初頭に生じた。

例えばノルウェーは、デンマークとスウェーデンからの何世紀にもわたる支配の後、1814年に独自の憲法を

制定し、1905年にはついにスウェーデンからの独立を果たした。それに続いたノルウェー化政策―それはもともとスウェーデンとデンマークの政治的、文化的ヘゲモニーからの解放のプロセスと考えられたのだが―において、学校は中心的な役割を担った。学校はノルウェーの国民形成の強力な道具となったのである。その目標の一つは、先住民であるサーミ人と、クヴェンの人々を新しいノルウェーの国民国家に組み込むことであった。ほぼ間違いなく、その意図は排除することよりも包摂すること（統一を果たすこと）にあった。にもかかわらず、学校教育を通した国民形成―それは今日でも黙示的な形で続いているのだが―は、マイノリティとの関連において抑圧的な機能を持ち続けている（Osler and Lybaek 2014）。今日、サーミ人はサーミ議会（1989年開会）を通して、ある程度の民族自決権と文化的自治権の保証を獲得している。しかし、Lile（2011）が明らかにしたように、ノルウェーの教育制度は、子どもの権利条約（Convention on the Rights of the Child: CRC）第29条１項の下で、学習者（マイノリティであるサーミ出身者とメインストリーム出身者の両方を含む）に認められるべき権利について、なかなか対応しなかった。第29条１項は、以下の事項を含んでいる。

子どもの両親、子どもの文化的アイデンティティ、言語及び価値観、子どもの居住国及び出身国の国民的価値観ならびに自己の文明と異なる文明に対する尊重を育成すること[(5)]（UN 1989）

ノルウェーの学習者がサーミの歴史やサーミ人が受けてきた差別をどれだけ知っているかについてのLileの研究は、現在の学校のカリキュラムが子どもの権利条約第29条１項にもとづく、先住民の文化的アイデンティティに対して敬意を育む権利に対応していないことを示唆している。さらに、「伝統への忠誠」や「先人が成し遂げたことへの敬意と称賛」に関して、コア・カリキュラムの系統的記述部分が不十分だということも多くの論者が指摘するところである（Lile 2011; Osler and Lybeak 2014）。独立から一世紀の後、Egan（2013, 2014）は、これまでの国民形成はマイノリティに抑圧的な影響をもたらしてきたと結論づけ、今日では過去一世紀とは異なった原則、すなわち多様性を通した平等の原則に従うことによってこそ、国民はより効果的に構成されるだろうと述べている。メインストリーム化（同質性の強調）を通した包摂の原則は、社会的、文化的多様性が存在することへの認識が学校カリキュラムに反映されるような原則に置き換えられる必要がある。そのような認識は、集団内の多様性（マイノリティとメインストリーム）と同時に集団間の多様性の承認を含意している。

ノルウェーは学校教育を通して国民形成を推進するという面では決して特殊な国ではない。オスラーとスターキー（2011）は、フランスとイギリスを対比させながら、シティズンシップのカリキュラムを通して国民としてのアイデンティティがどのように構築されるかを検証している。そこではグローバル化が進んだ世界で単一の国民的アイデンティティを育成することの意義が問い直されている。İnce（2012）はトルコのカリキュラムを洗い直し、類似の検討を行っている。オスラーとスターキー（2001, p. 303）はイギリスとフランスの事例について、次のように結論付けている。

いずれの学習プログラムでも、マイノリティの視点が重視されていない。フランスの学習プログラムは人種主義を厳しく非難しているものの、その点についての学習を深めることを怠っている。…イギリスの学習プログラムでは［多様な］民族集団の存在を認め…個々人に対しては、偏見と差別に異議を唱えることが求められているが、一方で、集団的な対応の必要性も制度的人種差別が存在する可能性も考慮されていない。

Reid et al.（2009）は、シティズンシップを通して単一の国民的アイデンティティを育成する教育様式が世界中で優勢となっていると指摘する。歴史教育は各国に共通して類似の役割を果たしている。Carretero（2011）はアルゼンチン、旧ソ連、アメリカ合衆国、ドイツ、日本、スペイン、メキシコのカリキュラムにおける愛国心の構築方法について研究を行い、学校における歴史教育が学術的な歴史研究とどのように異なるかを分析している。前者は、無批判な演習に過ぎないものを一様に形成し、国家への忠誠心を築き上げる。それは学校教育の表向きの目標である批判的思考力の育成とは相容れないものである。それだけでなく、これら国家の管轄下の歴史教育を通じて奨励されるナラティヴの多くは、諸国のものとは大きく異なっていたり、しばしば矛盾するストーリーを伝えている。他の国では強調される出来事に対する沈黙、またその逆も然りである。そのような歴史教育は国際理解のための場を開くというよりもむしろ閉ざしてしまう。同様に深刻なことに、そのような歴史教育は平和と安定を脅かす状況をつくり続けている。本稿の執筆時の、東京では尖閣、北京では釣魚島として知られる、日本の実効支配下にある東シナ海の無人島をめぐる、中国と日本の対立にみられるように。

多文化教育の再考

学習者が包摂的な集合的歴史の中で自分自身の居場所やアイデンティティを見つけることができるよう、学校教育のカリキュラムを脱国家化することを願うひとびとにとって、多文化カリキュラムは一見、多様な学習者がより包摂的な帰属感を持つことができる、オルタナティヴな視点を提供するように見えるかもしれない。特に多文化カリキュラムは、マイノリティのコミュニティの物語を伝え、（その国の）主流派の外側にいる生徒たちのニーズに応える機会を与えてくれるように思える。

ここで、多文化教育の持つ潜在的な力をより注意深く見つめ、なぜ、平等と正義にコミットする教育者たちが無批判に多文化的な構想を採用することを警戒しなければならないか、その理由を考察したい。ただし、本論文は、このような説明をすることで、「多文化主義や多文化教育は消滅しかけている」あるいは「多文化教育の推進は必然的にマイノリティの生徒たちにとって逆効果であり彼らを傷つけるものである」といった政治的なレトリックや学問的な主張に与するものではない。

イングランドでは、Warmington（2014）らが示すように、多文化主義や多文化教育に対して様々な学問的批判がなされてきた。Hazel Carby（1982）やSivanandan（1983）に代表されるような論者たちは、1960～1970年代の政策アプローチの不備を指摘した。それらは、黒人系イギリス人コミュニティ内部の教育関係の運動に基盤をおくことも、彼らの学習者としての行為者性（agency）を認識することもできなかった。このような初期の多文化教育は、カリキュラムを刷新すること、教師の持つ偏見を取り除くこと、あるいは異文化間交流を行うこと等といった方策ばかりを当てにし、「学校教育が埋め込まれているより大きな社会的相剋」を無視していた（Warmington 2014, P. 70）。

反人種主義者の明解なパースペクティヴの推進を企図して発展した多文化教育は、これまでに新聞紙上でたびたび非難を受けてきた。1986年、マンチェスターのバーネッジ高校において13歳の少年Ahmed Ullah君が白人の生徒に刺殺された事件は、その後公的な調査がなされることとなった。この悲劇に切り込んだMacdonaldの報告は、人種主義的な暴力やいじめの解決に学校のコミュニティ全体を関わらせるための実践的な反人種主義の戦略を取り損ねた学校を批判した（Macdonaldら1989）。学校は、実質の成果をもたらすような効果的な反人種主義的の方策をとるよりも、むしろ、シンボリックな反人種主義者の振りばかりしていた、とその調査は結論付けたのだ。しかし、全英紙では、それとは異なるストーリー、Ahmed Ullah君の

死に対する責任は反人種主義にある、との内容が伝えられていた。この時期から、多文化教育や反人種主義教育は、教条主義的で逆効果であるものとして広く描かれるようになり、結果として学校から捨て去られていったのである。

1980年代のイギリスの実情として、教育上の不正義や不平等に対処する効果的な多文化主義的・反人種主義戦略の発展に向けた努力は断片的なものであったと言える。創造的で有意義なものも多々存在したが、中にはほぼ間違いなく欠陥があるものもあった。こういった努力はすべて、新自由主義的な改革のアジェンダを推し進めていた当時の保守政権によって弱体化していくこととなった。1990年代半ばまでに、教育における多文化主義的な政策や実践は、ほとんど消えてしまった。ローカルなレベルで行われていた種々のカリキュラム改革もまた、精緻に規定された新しいナショナル・カリキュラムによって効率よく一掃された。

21世紀初頭になると、ヨーロッパで、多文化的な文脈における教育に注意を向ける教育学が、多文化主義の概念としばしば対立するヨーロッパのより広い政治的な文脈の中で勃興した。同時に、今世紀に入ってからというもの、イスラームに対する嫌悪や極右主義、ヘイトスピーチの拡大が顕著となっている。フランス大統領のニコラス・サルコジ、ドイツ首相のアンゲラ・メルケル、そしてイギリスのデイビット・キャメロンを代表とするヨーロッパの上級政治家たちは、多文化主義を非難してきた（Council of Europe Group of Eminent Persons, CEGEP 2011）。キャメロン首相は、「国家による多文化主義（state multiculturalism）」はコミュニティを弱体化させると述べ、メルケル首相は、多文化主義は「完全に失敗」したのであり、ドイツ人と外国人労働者たちが「共に幸せに暮らす」ことはできない、と断言した（Oslar 2012a）。皮肉なことに、ドイツもフランスもこれまでに多文化主義を目指そうとしたことはなく、イギリスも、包括的な多文化主義的政策や「多文化的シティズンシップ」を発展させたことはない（Kymlicka 1996）。トライしたことのないものに対して、失敗であると述べることはできない。重要なことは、ヨーロッパのこれらの指導者たちが、ポピュリズムや過激主義に立ち向かい異議を唱えるのではなく、21世紀的な課題に対して「守りに入るような、創造力に欠ける対応をしている」と批判されていることである（CEGEP 2011）。

この21世紀初期における多文化教育の限界についての私自身の懸念は、一つのナショナルな状況に収まるものではなく、より広い国際的な文脈、グローバリゼーションの文脈の枠にはめ込まれている。第一に言えるのは、多文化教育（ヨーロッパにおいては「異文化間教育」と呼ばれる）の方針が、国家という観点において非常に明示的かつ排他的に枠付けされているということである（シティズンシップ教育の方針がそうであるのと同様に）。国民国家、あるいはその構成要素である特定の都市の内部では、多文化教育の目標の一つは、せいぜい、マイノリティ集団（先住民やナショナル・マイノリティ、移民集団）にとっての正義を実現する程度に留まる。一般的に、政策構想は、学校のシステムあるいはより広い社会の中にある構造的な不平等に対処するような反人種主義的な構想よりも、むしろ先に述べたようなカリキュラムの刷新や、教師の態度の改善、異文化間交流の実施、で成り立っている。そのような構想は、学校がより広いコミュニティの一部であり、学校はより大きな正義と平等を実現に向けた社会的・政治的状況を作るためにコミュニティと連携しなければならない、という認識を持つことを怠っている。

第二に、世界中の反人種主義・多文化主義の研究者たちは、アメリカを発祥とするこの分野の印象深い研究群に強く影響を受けているということである。アメリカでは、多文化カリキュラムや「文化的に対応力のある（culturally responsive）」指導（Gay 2010）あるいは「文化的に適切な（culturally relevant）」指導（Ladson Billings 1995）を含む、平等な学校教育を目指す数々の闘争が、ローカルな場においてもナショナルな場においても展開されてきた。しかし、国際的な人権基準がこれらの闘争をどれだけ後押ししていたかということや、また、全ての人に対する質の高い学校教育への平等なアクセスを目指す闘争が、アメリカに

並行して他の場所でも実際に起きていたということについては、ほとんど注目されてこなかった。このように、世界のどこかにいる同志を発見する機会や、教育における正義を目指す他の闘争と連帯するという発想が、時に見過ごされてきたのである。概して、ほとんどアメリカにのみ焦点が当てられてきた。結果として、アメリカ以外のどこかでこうした研究に基づき事を進める努力をしても、グローバル化した世界を舞台とする多文化教育という発想に至らず、ナショナルな文脈に焦点がしぼられてしまうだろう。グローバル化した世界においては、ナショナルあるいはローカルな政策や実践と同様に、国際的な展開もまた、学校における正義と平等をめぐる問いにインパクトを与えるだろう。

世界的に言えば、多文化教育の実践者の多くは、ジェームズ・A・バンクス（James A. Banks）による優れた理論的研究からインスピレーションを得ている。バンクスは、1960年代以来、グローバル化する時代における民主主義と多様性のための教育の分野において先駆的な研究を行ってきた。バンクスは、国家的統合（unity）と教育における多様性の認識との間に起きる、理念や実践の緊張関係に重点を置いている。バンクス自身はこの緊張関係をほぐすための社会的正義を強調しており、国際的な広い文脈から研究をまとめてきた。ただ危険なのは、マイノリティのコミュニティに欠陥があるという見方をする政策立案者が、多様性を代償とする統合を強調することであり、とりわけ社会正義に関連した政策目標を犠牲にすることである。

バンクス（2010）は、多文化教育について、カリキュラムの内容、知識の構築、平等の教育学、偏見の軽減、そして学校文化をエンパワーすることの五つの次元に識別している。初めの四つは、主に教室内（守られた空間ではなく、教育政策や教育構造に強く影響を受けた空間）におけるカリキュラムと教授法を扱う。五つ目の学校文化は学校内外でのより広い構造的、組織的な枠組みと動的な関係を持っている。この五つの次元は、暗示的にあるいは明示的に、学校教育の中における権力や社会的正義の問題に対応しているが、多文化教育のモデルは実際には、構造的な不平等や非対称的な権力関係を十分に考慮することなく導入されうる。

これらの次元はどれも国家を超えて広がる社会的正義のビジョンを軽視するものではないが、それぞれが排他的かつ圧倒的に、狭隘な国家的枠組みの内部で理解される傾向がある。そのような枠組みにおいては、国家的な政治的・教育的文化は、私たちに共通する人間性よりも国家やナショナル・アイデンティティを重視する。筆者の主眼点は、バンクスの五つの各次元がより大きなレンズを通して解釈されうる可能性を持っているにもかかわらず、支配的な国家的政治文化がナショナリストによる多文化教育の解釈を補強して、この可能性を妨げがちだということである。多文化教育実践者の中にはグローバルな視点を組み入れようとしている人もいるだろうし、多文化教育の形式の中には国際的な要素を持ちうるものもあるが、いまだに多文化教育の一般的なモデルは国家的なものにとどまっている。

21世紀初頭、アメリカの反人種主義教育の学者は批判的人種理論（Critical Race Theory, CRT）を参照した。CRTは、イギリスにおいて限られた範囲であったが適用されてきた。ストーリーテリングやナラティヴといったCRTの重要なコンセプトの中には、様々な国際的状況で十分に機能しうるものがあるが、何よりもまずアフリカ系アメリカ人の経験に焦点を当てたこの理論が、ヨーロッパ内や、特に他の地域に十分に行きわたったかどうかは不確かでわからない。

Appiah（1997, 2007）とParekh（2006）という共にコスモポリタニズムに基礎を置く二人の理論家は、私たちに多文化主義や多文化教育を建設的に批判する理論的枠組みを提供し、動的でグローバルな視点をもたらす。Appiahは私たちに、文化は固定したものではなく常に変わっていくものであると気づかせてくれる。彼は、多文化主義という概念に対して懐疑的なアプローチを採っているが、ナショナルなスケールよりもグローバルなスケールで文化的多様性という問題に取り組むことをめぐる倫理的ジレンマに光を当てる。彼はまた、差異を巡る問題が解消されうるようなグローバルな倫理的枠組みを追求している。国際的人権の原則

は、きちんとした解決策を提供していないが、文化を横断して倫理的な問題を議論する場を提供してはいる。Appiahは多くの場合、私たちがなぜそれをしなければならないか合意を得られない時であっても、何をするかということについては合意できるという事実に光をあてる。Parekhは、人類は文化的な存在なので、私たちは文化的な問題に注意を払う必要があると述べる。権利を支える平等や正義の根本的な原則を損なうことなく、人権や人間のアイデンティティそれ自体は文化的に媒介された方法で理解されなければならないことを認識せねばならないことを強調するのである。

AppiahやParekhの洞察を結びつけるとコスモポリタンの原則に基づく正義と平和のための教育の形態を構想することが可能となるだろう。それは学校内とコミュニティで目下の不正義を扱うことの重要性を認めるものだが、私たちが相互依存の世界の中に生きていると認識しながら、遠方での正義のために闘争するひとびとに対する連帯意識と責任感を促すものでもある。アメリカの公民権運動家マルコムX（Malcom X）がいうように、私たちはいつでも正義を実現するために隣人の支援に頼ることができるわけではない。私たちは正義と平等の実現を保証する国際的な同盟やグローバルなネットワークを創る必要があるだろう。彼は晩年に、人権という言葉が公民権に置き換わるべきであり、その暁には「この地球上のどこにいる誰であろうとあなたの味方」になりえると主張した（1965 Clarkによる引用、1992, p. 175）。彼はこう記す。

私たちは何よりもまず、自分たちの奪われた人権が取り戻されるまで、アメリカで市民権を得ることは決してできない。私たちが何よりもまず人間だと承認されるまで、ここで市民だとは決して認められない（Malcom X 1964）。

国家に焦点を当て、グローバル社会との関連させずに措定された多文化教育は、グローバル時代に向けてやっかいな挑戦をするのみならず、狭い国家的枠組みで考えられたカリキュラムに多文化的視点を加えようとするにあたっては、正義と平等の原則に反して機能することもある。政策は、建前では民主主義や文化的多様性を扱うために設計されたとしても、逆の結果をもたらす危険がある。ここで、2000年に導入されたイギリスでのシティズンシップ・カリキュラムの実施に関する例を通してそのことを示そう。

2005年７月にロンドンでの爆破事件があった翌2006年、政府は多様性とシティズンシップに関するカリキュラム審査委員会（the Diversity and Citizenship Curriculum Review Panel）を率いるべく、元学校長のキース・アジェグボ氏（Keith Ajegbo）を招聘した。その委員会は、イギリスの学校カリキュラムの中で、特に近代イギリスの社会的・文化的歴史とシティズンシップに関する教育を通して、どのように民族的、宗教的、文化的多様性を取り扱うことができるのかを検討するためのものであった。アジェグボによる報告（アジェグボ・レポート）（DfES 2007a）は、暴動が多くの北部の町に影響を与えた2001年以降、シティズンシップやナショナル・アイデンティティ、マイノリティの統合と多文化主義に関して広く議論が高まっていった時期に委託された。この議論は、2001年のアメリカへの攻撃や、特にイギリスで育ち、教育を受けた若い男らによって実行された2005年６月の自爆事件によって強まっていた（Osler 2008）。

アジェグボ・レポートの委託において、政府は、テロリストの活動に対応する必要性と、カリキュラムを通してイギリス的な（British）価値観やナショナル・アイデンティティの強化を直接関連付けようとした。公式な報道発表では、「この報告は、ロンドンのテロリストによる自爆事件後の過激主義の高まりや社会の分裂が懸念されたために委託された」と説明された（Department for Education and Skills, DfES, 2007b）。つまり、新たな要素をカリキュラムに取り入れる努力は初めから、学習者の間においてより崇高な正義や平等を実現するためというよりも、まず何よりセキュリティやテロリズムに対する懸念に基づいて構築されたのである。

そうした背景の下、アジェグボは『アイデンティティと多様性：イギリスで共に生きる』をもって、シティズンシップ教育の枠組みにおける新たな要素（多様性の尊重）を提案した。これは最初のクリック・レポート[6]（Qualifications and Curriculum Authority, QCA 1998）にて提案された既存の三つの要素を補うものであり、イギリスにおけるその後のシティズンシップ教育のカリキュラム構築に大いに影響を与えた。イギリス政府は、この新しい要素を、クリック・レポートで提案された、①当局者たちに対する、また当局者間における社会的・道徳的責任、②コミュニティへの奉仕を含むコミュニティ参加、③政治的リテラシー、あるいは公共生活において効果的な知識やスキル・価値観、という相互に関連する三つの要素に付加するという勧告を受け入れた。この新しい展開は、非常に重要なものであった。なぜならクリックは、イギリスに長く存在する多様性に関して議論することを支持したとはいえ、人種や人種差別について直接カリキュラムで扱うことには特に抵抗したからである（Osler 2000, 2008）。「多様性」を既存の教育カリキュラムの枠組みに融合させるこの試みは変化をアピールする効果はあったが、実のところ教育を通じた平等と正義の発展にはそれほど貢献しなかった。まず、アジェグボ・レポートの肯定的側面を以下に挙げよう。

- 学校が実践的な方法で多様性とアイデンティティに関する議論を進められるような状況づくりを助けた。
- 人種間の平等を促進する公的機関としての役割を学校に要求する法的枠組みに言及した。
- コミュニティの結合を促進させる措置規定を査察する義務と、査察を通した学校のアカウンタビリティについて視学官に再認識させた。

しかしながらこのアジェグボ・レポートは、シティズンシップ教育が法制化（2002年）された五年後（2007年）においても、人種平等法の遵守が低いレベルにとどまっていることに視学官が注目しそこねている理由を説明していない。重要なのは、アジェグボ・レポートにはクリック・レポートと同様に、以下のような否定的側面があったことだ。

- 社会の構造的な不平等とシティズンシップの実現を妨げている障壁について、対処することもしなければ強調することすらしていない。
- 学校生活について、若者、特にマイノリティの若者がどう考えているのかを把握できていない。
- 他者についての研究や多様なアイデンティティを「賞揚」することを強調した1970年代や1980年代初頭に流行した多文化主義の古いモデルを採用した。
- グローバル社会における不平等を、単なる「政治的正しさ」に関連させるような軽蔑的な論議によって、完全なシティズンシップの実現をさまたげる障壁、そして世界にはびこった不公平と人権侵害を矮小化した。
- 近年の批判的多文化主義（critical multiculturalism）に関する研究を無視していること、それを支持する形であった政府委託の調査レビュー（Maylor et al. 2007）について、不正確に提示している（Osler 2008）。

事実上、多様性という要素を既存のシティズンシップ教育のカリキュラムに融合させる試みが、平等と正義を促進することはほとんどなかった。また、以前から不十分であったということが示されてきた多文化主義の古いモデルに立ち返ることによって、新たな形態の人種差別（特に、右翼過激派と結びついたイスラモフォビア）が蔓延している新たな社会的・政治的情勢に対処する、重要な機会を失くしてしまった。アジェグボ・レポートが委託された状況やテロとセキュリティに対する懸念を考慮すれば、おそらくこれは驚くべ

きことではない。それでもなおこの出来事は、正義の感覚をもった善意ある人々が、多文化教育を通して正義と平等を実現させることにほとんど貢献することがないプロジェクトにいかに取り込まれていくかを示すものとして記憶されるべきだろう。

国内におけるコスモポリタニズムと人権

21世紀において多文化教育を再生させるためには、まず国家を多文化的かつコスモポリタン的なものとしても再構想しなければならないと、私は主張したい。これは、ローカルレベル、ナショナルレベルの学校教育において正義と平等を目指す闘いをやめてしまうということではない。だが、排他的なナショナル・アイデンティティを強化したり、（メインストリーム側／マイノリティ集団側のいずれの場合も）学習者を、他国家と利害が対立せざるを得ない国家の一部として自身を位置づけるよう奨励したりすることのない、カリキュラムの概念化が不可欠となる。正義と平和を目指す闘争においては、遠く離れた場所にいる人々との（ローカルレベル、ナショナルレベル、国際レベルでの）連帯と同盟が往々にして決定的に重要であること、そして私たちは相互依存的な世界に生きているのだということを認識する必要がある。ただし、国民国家は、この相互依存的な世界において、依然として重要な役割を担い続けている。とりわけ考えておくべきは、領土内に住むひとびとの人権を擁護し、かつ保護するという国民国家の責任である。

コスモポリタニズムという概念や普遍性をどう理解するかということは、多文化教育、国際理解教育（international education）、そして人権教育についての教育に関連する21世紀初頭の議論に影響を与えてきた。人権は、その語の表す概念からして必然的に、ナショナルなものというよりコスモポリタンなものである。それゆえ、人権に基づけば、ある状況において奮闘している人は、その運動に共感するほかのひとびとと連帯することができる。このことは、多くの異なる状況下にある被抑圧者集団によって認識されてきた。本論文ではすでに、南アフリカにおけるアパルトヘイト廃止を目指すアフリカ民族会議（African National Congress）の闘争を取り上げた。人権に基づくほかの闘争としては、20世紀半ばのアメリカにおける公民権運動や、今も進行中である、自分たちの故郷を求めるクルド人の運動を挙げることができる。人権がこのように有効に働くのは、このコスモポリタンなビジョンがあるからこそなのである。

人権は、多文化主義的な学習のための幅広い視点、国境を越えて連帯を推進する機会、そして、多様なアイデンティティを含んだ視点を提供してくれる。上で述べたように、人権は、シティズンシップ教育のカリキュラムの要素として（多くは排他的な形で）繰り返し現れるところの国家というものに単一の排他的な焦点が当たることを回避する。しかし、人権の侵害や人権を求める闘争は、過去に起こったものや遠く離れた場所で起こるものだけではない。

韓国など多くの国で、人権教育（human rights education, HRE）の導入を目指す重要な努力がなされてきている。その狙いは、多文化的であるとの認識が高まりつつあるローカルなコミュニティや国家内において、平等や平和、正義のための教育を行おうというものである。 人権教育は必ず、権利についての教育（education about rights; 知識、価値観、人権のメカニズム）、権利を通じた教育（education in and through education; 学校のエートス、教育構造、学習者と教師の権利を尊重した方法による学習）、権利のための教育（education for rights; 例えば、運動や変革にコミットするスキル）に取り組まねばならない（UN 2011; Osler 2012bを参照）。ローカルからインターナショナルなものまで全てのスケールにおける連帯感を育むことが非常に重要である。コスモポリタン的な立場と国家へのコミットメントを対立関係にあるものと見るのではなく、国家をコスモポリタンなものとして概念化しなおすことは可能なのである。

正義や平等を目指した教育を行う際には、差異化には多様な軸――例えば、経済的差異、政治的差異、文化的差異、経験的差異など――が存在するということを忘れないことが重要である。そして、その教育の結果起こってくる個人の経験や社会の新たな局面の複雑さを見定めていくことが不可欠である。こうした局面を過小評価したり、勝手に切り離したりしてはならない。インターセクショナリティ（intersectionality）という概念――社会生活の様々な要素が糸のように複雑に絡まりあっていることを表す――によって、学習者がいかに正義／不正義、平等／不平等を経験しているのかを教育の中でよりよく汲み取ることが可能になる。それは、人権のうちに暗に組み込まれている概念なのである（Osler 2014）。最後に、多文化教育を特徴づける概念としての人権の限界について考察していきたい。

人権の枠組みは十分に役立つのか

多文化社会のニーズに応えるような人権教育（HRE）の理論と実践を発展させていくためには、普遍性と承認という二つの重要な人権概念を再検討する必要があるだろう。

普遍性（universality）

普遍性は、人権における重要概念である。しかしながら、普遍性という概念に異議を申し立ててきた研究者もいる（Mohanty 1984; Spivak 1999）。彼女らは、権力を有する者によって強化された言説が、いかにして権力を奪われたひとびとの知識や価値観の制限につながっているかを明らかにしている。こうした批判をふまえれば、人権や文化的多様性、正義と不正義にかかわるすべての分析とカリキュラムにおいて、非対称的な権力関係の存在を考慮するべきことが再確認できる。「対話やひとびとの実際の経験への省察を欠いたまま権利や理念が適用される限り、ひとびとの解放を意図しているはずの人権概念が、ヘゲモニックな言説の一部となって支配に利用される危険性がある」（Osler 2015, p. 263）

ここから導かれるであろう教育やカリキュラムは、様々なアイデンティティと文化的特質について探求するとともに省察し、個人的ナラティヴや自発的な学びのプロセスを創出する機会を必ず与えるものでなければならない。実際には、学習者たちが新たな集合的ナラティヴの展開を通して、ともに世界を理解できるようにする必要がある（Osler 2011b）。こうした対抗的ナラティヴによって、人権は普遍化に服することなく、こうした文化的状況に即して理解されるようになるのである。それと同時に、学習者たちは、自身の文化を含めたあらゆる文化を批判的に見つめる機会と手段を与えられる。同じ理念、すなわち平等と正義、権利の不可侵性がすべての文化に適用される。しかしながら、権利それ自体は、ヘゲモニックな主流文化の観点からは解釈できないものである。正義を目指す学習者自身の闘争は、個人的ナラティヴと集合的ナラティヴを語ることを通して[7]、彼ら自身の経験とともに前面に出る。これらのナラティヴは、多文化コミュニティ内における新たな包摂的ストーリーとなる。そして、より包括的な正義と平等の実現に本当の意味でつながる可能性をもった多文化教育を作り上げるのである。

承認（recognition）

世界人権宣言前文は承認という概念で始まっている。「人類社会のすべての構成員の固有の尊厳と平等で譲ることのできない権利とを承認すること」[8]。平等かつ固有の尊厳と平等かつ不可侵の権利の承認という

概念は、人権推進のプロジェクトの根本をなす。第６条は、「すべて人は、いかなる場所においても、法の下において、人として認められる権利を有する」[(9)]と述べ、第７条は、この平等な承認が、法の下の平等と反差別法に基づく保護にも及んでいることを認めている。

子どもたちが学校に入学する時、地理的にも歴史的にも特定の地点に位置づけられる。その位置しだいで、彼らの声は特権化されることもあれば、抑圧されることもある（Camicia & Bayon 2012; Osler 2015）。彼らのアイデンティティは――与えられたアイデンティティ（ascribed identities）も含めて――彼らの生きられた経験と関連している。与えられたアイデンティティは、個人によって選択されるのではなく、往々にして権力を有する他者によって措定される。学校教育の文脈で、生徒たちは教師や教育政策の立案者によって、あるアイデンティティに帰属させられる。多文化教育の文脈においても、こうしたことはあまりにも頻繁に起こってきた。そこでは、教師が、メインストリーム側の教育者の立場から子どもたちが属すべき文化について説き聞かせたうえで、子どもたちが教室空間の中における自らの立ち位置を自覚するのである。あるアイデンティティに帰属させるプロセスは、以下に示す例のように複雑なこともある。以下は、若いイギリスのシーク教徒の教師が、1990年代初頭、10年前の学校での経験を思い出しながら、ユーモアを交えて語ってくれたものである。

私は、学校では、自分がイギリス人やアフリカン・カリブ系の友達と違っているなんて全然意識していませんでした。なぜなら自分の人生には宗教がそんなに強い影響を与えていなかったからです。自分の宗教を意識したのは、先生の一人がシーク教に関する小単元を扱った中学３年生の時が、初めてのことでした。それは馬の上に乗ったシーク教徒に関することばかりで、シーク教徒は兵士であり、一種の軍隊として描かれていました。その時初めて、家での経験や家の壁にかかっている絵と自分自身とを結び付けて考えるようになりました。でも、こう考えたのを覚えています、私の父は馬に乗ってはいなかったと思います（笑）。あれは作られたイメージのようなものでしたから。（Balbir in Osler 1997, pp. 85-86）。

Balbirは中学生の時にシーク教の本質化された描写を与えられたわけだが、その内容は彼女の日常生活とはかけ離れたものだった。しかしながら、一人の大人として、そして一人の教師として、彼女は、自分のアイデンティティや文化的なバックグラウンドが最初に学校の中で触れられた、この「シーク教に関する小単元」を思い返している。もしBalbirが自分自身の歴史、そして家族の歴史を調べることができる歴史学習であったなら、1980年代のイギリスにおいてシーク教徒であるとはどういうことだったのかについて全く違った理解がもたらされたかもしれないし、ウェスト・ミッドランドの学校で同級生たちと共有する当時の集合的歴史の理解をより深めたかもしれない。ウェスト・ミッドランドは、重工業にたずさわる労働者として多くの移民がやってきた地域だが、1980年代までに工業の衰退にともなう経済の変化の波にさらされた。一人の生徒として、Balbirはその小単元と自分自身の経験を結びつけることに困難を感じた。Balbirのみならず多様な文化的バックグラウンドを持つ他の生徒たちにとっても同じく、このような脱文脈化された多文化カリキュラムの展開の試みを理解したり、それを多文化コミュニティにおける自分自身の生活や学習の経験と結びつけたりすることは、間違いなく難しいことだっただろう。

現代の人権推進プロジェクトやその法的枠組みは、非人間化のプロセスに特徴づけられた戦争と残虐行為の時代を経て発展してきたものである。平等な人間の尊厳の承認は、人権推進のプロジェクトにとって不可欠である。教育それ自体が非人間的なものでなく人間的な経験になるためには、学校内、さらにはより広い社会における非対称的な権力関係を認識し、それに対処するということが重要である。

結論

本論文ではナラティヴがもつ潜在的可能性についての考察を行ってきた。ナラティヴは教育における、より包括的な正義と人権の促進に寄与しうるが、一方でこうした目標を弱めてしまう可能性もある。バーバのいう「ナラティヴの権利」を保証することで、学校のカリキュラムを学習者個人のストーリーや集合的ストーリーに向けて開かれたものにすることが可能になり、それが結果的には、学習者をエンパワーしうる対抗的ナラティヴの地平を拓きつつ、国家のヘゲモニックなナラティヴに異議を申し立てることにつながるのだ。グローバル化した世界において既に国民国家が多文化的であるという現状がある以上、多様性のある国家の多様なストーリーをただ反映しただけの多文化カリキュラムを展開することは、（これまでは通用したとしても）もはや適切ではない。そうではなく、国際的な人権枠組みに基づいて、国家を多文化的かつコスモポリタンなものとして再構想することが重要である。これは、ローカルからグローバルまであらゆる規模における正義と平和を擁護し、生徒たちが自分自身の闘争と近くであれ遠くであれ他者の闘争につながりを見出すことを可能にする多文化教育の理論と実践を発展させるためである。国際人権の枠組みはこうしたカリキュラムの性質についての議論や民主的な対話の出発点になるとともに、メインストリーム側のコミュニティとマイノリティ側のコミュニティ双方の視点と闘争を結びつけるのである。

訳者注

(1) この翻訳のオリジナルは、2015年に“*Multicultural Education Review*” No. 7 pp. 12-25（Routledge Taylor & Francis Group）に掲載された、‘The story we tell: exploring narrative in education for justice and equality in multicultural contexts’である。翻訳作業は、2015年11月24日に「Education for Cosmopolitan Citizenship：what needs to change in schools?」（生涯教育研究室と未来共生イノベーター博士課程プログラムの共催）と題し、イギリスの多文化教育・人権教育・シティズンシップ教育研究の第一人者であるオードリー・オスラー（Audrey Osler）教授を招いて開催した講演会をきっかけに、木村の指導の下、生涯教育学研究室の大学院生・学部生有志によって行われた。
なお、翻訳中の人名は、基本的に原文のままのアルファベット記載とし、日本でもよく知られている偉人や政治家、思想家についてのみ、カタカナ表記（初出のみアルファベット表記付加）するとのルールで扱っていることをおことわりしておきたい。

(2) 著者紹介。Dr Audrey Osler is Professor of Education at Buskerud and Vestfold University College, Norway and Professor at the University of Leeds, where she was founding director of the Centre for Citizenship and Human Rights Education from 2004. She teaches on the MSc ‘Human Rights and Multiculturalism’. Her research interests address equity, social justice and human rights, and she writes on education for cosmopolitancitizenship, extremism and child rights.

(3) 翻訳者順序は監訳の木村以降は、学年ごとに五十音順。本翻訳には、近藤凜太朗氏（人間科学部４年生）も大きく貢献したが、学部生には執筆資格がないため、脚注にて特記しその貢献を讃えたい。また、オスラー教授の招へいに尽力され、この翻訳でも実に適切な指摘でサポートをしてくださった北山夕華氏（サウスイースト・ノルウェー大学ポストドクトラル・フェロー）にも心より感謝申し上げる。

(4) The Robben Island Prison Museumのことと思われる。

(5) 参考までに以下に外務省訳を掲載しておくが、外務省訳はいくつかの点で不適切な訳であるとの判断でここでは採用しない。「児童の父母、児童の文化的同一性、言語及び価値観、児童の居住国及び出身国の国民的価値観並びに自己の文明と異なる文明に対する尊重を育成すること」 出典：「児童の権利に関する条約」外務省HP　http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jido/zenbun.html（2016年10月閲覧）

(6) 注　1998年、バーナード･クリックを議長とするシティズンシップ諮問委員会によって公表された、『シティズンシップの教育と学校における民主主義の教授』と題する報告書。この報告書を受けて、2002年からイギリスでは12～16歳までの中等教育において「シティズンシップ」という教科が必修化された。（イギリス国会“教育とスキル”第２報告書を参照）

http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200607/cmselect/cmeduski/147/14705.htm（2016年３月閲覧）

（7）　thoughは後ろに節が来るはずなのに名詞句しかないのはおかしいのでは…？と考えた結果、ここは前置詞のthroughの誤植と判断して処理した。

（8）　外務省訳 http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/udhr/1b_001.html（2016年10月閲覧）

（9）　同上

注

1. 何十年にもわたって、ドイツは「ゲストワーカー」に対するシティズンシップを承認してこなかった。ドイツにおけるシティズンシップは血統によってのみ得られるという理屈である。イギリスでは、例えば教育の領域などにおいて部分的に多文化主義政策がとられてきた。しかし、それは特定の地方当局の努力に依存するものにすぎなかった（Figueroa 2004；Tomlinson 2009；Osler 2011a）。
2. 批判的人種理論（Critical Race Theory CRT）は、1970年代以来のアメリカの批判的法学者の業績を基盤として、Gloria Ladson-Billings & William Tate（1995）といったアメリカの教育者が発展させてきた。利益の一致（interest convergence），contradiction，closure、ストーリーテリング／ナラティヴなどの核となる概念にもとづきながら、一連の研究は、アメリカにおけるアフリカ系アメリカ人の経験に焦点を当てるという傾向を示してきた。
3. Rollock（2012）および、Warmington（2012）を参照のこと。

References

Appiah, A. K. (1997). Cosmopolitan patriots. Critical Inquiry, 23 (3), 617–639.

Appiah, K. A. (2007). Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers. New York and London: Norton.

Banks, J. A. (2006). Race, culture, and education: The selected works of James A. Banks. London & New York: Routledge.

Banks, J. A. (2010). Multicultural education: characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M.

Banks (Eds.), Multicultural education: Issues and perspectives (pp. 3–30). Hoboken, NJ: Wiley.

Banks, J. A., Banks, C. A. M., Cotes, C. E., Hahn, C. L., Merryfield, M. M., Moodley, K. A., Murphy-Shigematsu, S., Osler, A., Park, C., & Parker, W. C. (2005). Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age. Seattle, WA: University of Washington, Center for Multicultural Education.

Bhabha, H. J. (2003). On writing rights. In M. Gibney (Ed.), Globalizing rights: The Oxford Amnesty lectures (pp. 162–183). Oxford; Oxford University Press.

Camicia, S. P. & Bayon, A. (2012). Curriculum development collaboration between colonizer and colonized: Contradictions and possibilities for democratic education. In T. C. Mason & R. J.

Helfenbein (Eds.), Ethics and international curriculum work: The challenges of culture and context (pp. 73–92). Charlotte, NC: Information Age.

Carby, H. (1982). Schooling in Babylon. In Centre for Contemporary Cultural Studies (Eds.), The empire strikes back: Race and racism in 1970s Britain. London: Hutchinson.

Carretero, M. (2011). Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds.

Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Clark, S. (Ed.). (1992). Malcolm X 1965: The final speeches. Pathfinder: New York.

Council of Europe Group of Eminent Persons. (2011). Living together: Combining diversity and freedom in 21st-century Europe. Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe.

Strasbourg: Council of Europe.

Delanty, G. (2003). Citizenship as a learning process: disciplinary citizenship versus cultural citizenship. International Journal of Lifelong Education, 22 (5), 597–605.

Department for Education and Skills. (DfES). (2007a). Curriculum review: Diversity and citizenship (Ajegbo report) PPSLS/D35/0107/14. London: DfES.

Department for Education and Skills. (DfES). (2007b). Johnson says pupils need to learn our history to understand British values in citizenship classes. Press notice 2007/0012. 25 January. Retrieved from http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2007_0012.

Engen, T. O. (2013). Individualistic strategies of teaching in relation to language minority students' needs. A discussion based on field work at Meadows school, Oslo, Norway. In: H. Ragnarsdóttir & C. Schmidt (Eds.) Learning spaces for social justice: International perspectives on exemplary practices from Preschool to Secondary School (pp. 93–110). London: IOE Press, Trentham.

Engen, T. O. (2014). Email correspondence with author, 1 April.

Figueroa, P. (2004). Multicultural education in the United Kingdom: Historical development and current status. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.) Handbook of research on multicultural education. (2nd ed.) (pp. 997–1026). Jossey Bass: San Francisco.

Gay, G. (2010). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice (3rd ed.). New York: Teachers College Press.

İnce, B. (2012). Citizenship education in Turkey: inclusive or exclusive. Oxford Review of Education, 38 (2), 115–131.

Kymlicka, W. (1996). Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights. Oxford: Oxford University Press.

Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. Theory into Practice, 34 (3), 159–165.

Ladson-Billings, G., & Tate, W. (1995). Towards a critical race theory of education. Teachers College Record, 97 (1), 47–68.

Lile, H. K. (2011). FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring: En rettssosiologisk studie om hva barn lærer om det samiske folk. [UN Convention on the Rights of the Child Article 29 (1) the purpose of education: A sociological study of what children learn about the Sami people]. PhD thesis. Oslo: Norwegian Centre for Human Rights, University of Oslo. Summary at: http://www.jus.uio.no/smr/forskning/arrangementer/disputaser/hadi_lile.html (accessed 22 January 2012)

Mandela, N. R. (1994). Long walk to freedom. London: Little, Brown and Company.

Macdonald, I., Bhavani, R., Khan, L., & John, G. (1989). Murder in the playground: The report of the Macdonald Inquiry into racism and racial violence in Manchester schools. London: Longsight.

Malcolm X. (1964, August 25). Racism: the cancer that is destroying America. Egyptian Gazette. Retrieved from http://www.heroism.org/class/1960/CivilUnrest.htm

Maylor, U., Read, B. Mendick, H., Ross, A., & Rollock, N. (2007). Diversity and citizenship in the curriculum: Research review. Research report 819. London: DfES.

Mohanty, C. T. (1984). Under western eyes: feminist scholarship and colonial discourses. Boundary, 12 (3), 333–358.

Osler, A. (2000). The Crick report: difference, equality and racial justice. The Curriculum Journal, 11 (1), 25–37.

Osler, A. (1997). The education and careers of black teachers: Changing identities, changing lives. Buckingham: Open University Press (McGraw-Hill).

Osler, A. (2008). Citizenship education and the Ajegbo report. London Review of Education, 6 (1), 11–25.

Osler, A. (2011a). Education policy, social cohesion and citizenship. In I. Newman & P. Ratcliffe (Eds.), Promoting social cohesion: Implications for policy and frameworks for evaluation (pp. 185–205). Bristol, UK & Portland, OR: Policy Press.

Osler, A. (2011b). Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities. Journal of Curriculum Studies, 43 (1), 1–24.

Osler, A. (2012a). Higher education, human rights and inclusive citizenship. In T. Basit & S. Tomlinson (Eds.), Higher education and social inclusion. Bristol, UK: Policy Press.

Osler, A. (2012b). Universal Declaration of Human Rights and education. In J. A. Banks (Ed.), Encyclopedia of diversity in education (Vol. 4) (pp. 2256–2260). Thousand Oaks, CA: Sage.

Osler, A. (2014). Human rights, scholarship and action for change. In C. Grant & E. Zwier (Eds.) Intersectionality and urban education: Identities, policies, spaces and power (pp. 249–265). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Osler, A. (2015). Human rights education, postcolonial scholarship, and action for social justice. Theory & Research in Social Education, 43 (2), 244–274. doi: http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2015.1034393.

Osler, A. & Lybaek, L. (2014). Educating 'the new Norwegian we': An examination of national and cosmopolitan

education policy discourses in the context of extremism and Islamophobia. Oxford Review of Education, 40 (5), 543–566.

Osler, A. & Starkey, H. (2001). Citizenship education and national identities in France and England: inclusive or exclusive? Oxford Review of Education, 27 (2), 287–305.

Osler, A. & Starkey, H. (2010). Teachers and human rights education. London: Trentham/IOE Press.

Osler, A. & Zhu, J. (2011). Narratives in teaching and research for justice and human rights. Education, Citizenship and Social Justice, 6 (3), 223–235.

Qualifications and Curriculum Authority (QCA). (1998). Education for citizenship and the teaching of democracy in schools (Crick report). London: QCA.

Reid, A., Gill, J., & Sears, A. (Eds.). (2009). Globalisation, the nation-state and the citizen: Dilemmas and directions for civics and citizenship education. London: Routledge.

Rollock, N. (2012). Unspoken rules of engagement: Navigating racial micro-aggressions in the academic terrain. International Journal of Qualitative Studies in Education, 25 (5), 517–32.

Sivanandan, A. (1983). Challenging racism: Strategies for the 80s. Race and Class, 25 (2), 1–11.

Smith, D. J. (2010). Young Mandela. London: Phoenix.

Spivak, G. C. (1999). A critique of postcolonial reasons: Towards a history of the vanishing present. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tomlinson, S. (2009). Multicultural education in the United Kingdom. In J. A. Banks (Ed.) The Routledge international companion to multicultural education (pp. 121–133). Routledge: NewYork and Abingdon, UK.

United Nations (UN). (1966). International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 2200A (XXI) of 16 December 1966. Entry into force 3 January 1976. Retrieved from http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx

United Nations (UN). (1989). UN Convention on the Right of the Child. New York and Geneva: United Nations. Retrieved from http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx

United Nations (UN). (2011). United Nations Declaration on Human Rights Education and Training. Resolution adopted by the General Assembly on 19 December. Retrieved from http://daccessdds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/04/PDF/N1146704.pdf?OpenElement

Warmington, P. (2012). 'A tradition in ceaseless motion': critical race theory and black British intellectual spaces. Race Ethnicity and Education, 15 (11), 5–21.

Warmington, P. (2014). Black British intellectuals and education. London & New York: Routledge.