グローバル時代の国際理解教育にむけて

～グローバル教育と多文化共生教育のインターフェイス～

編集　グローバル教育・多文化共生教育インターフェイス研究会

発行　財団法人　神奈川県国際交流協会

はじめに

財団法人 神奈川県国際交流協会は、2002年度、さまざまな文化的背景を持つ子どもたちの「学び」や「育ち」を担う学校と、外国人市民をはじめとした地域の人材やNPO・国際交流協会などのセクターが連携することをテーマとして、教員、教育委員会指導主事、日本語指導協力者、国際交流協会、社会福祉協議会職員が集い、さまざまな試みを紹介し、成果や課題を共有するために、「学校と地域をつなぐ、かながわ多文化フォーラム」を開催した。

2003年度は、このような協働の経験をもとに、多くの場合、外国人児童生徒を対象とする多文化共生教育と、おもに「日本人」の児童生徒を対象とする国際理解教育とが、別の枠組みとして認識され、ほぼ接点をもたないままに、それぞれの実践を積み重ねている現状を鑑み、グローバリゼーションの進展に伴い、多くの人びとの生活が「移動」と結びついており、そしてその結果としてもたらされた多文化の状況こそが多文化共生の課題を教育現場にもたらしているとの認識から、グローバル教育と多文化共生教育のインターフェイス（節合）をテーマにした研究会を設置することとした。「グローバル教育・多文化共生教育インターフェイス研究会」の記録が、本報告書の第Ⅰ部を構成している。

身近にいる外国籍児童生徒とともに生きること、そして彼ら・彼女らが経て来た移動の背景をグローバルな観点から理解し、さまざまなグローバルイシューにつらねてゆくこと。移民をテーマにした博学連携の実践をはじめ、教室の内と外をつなぐさまざまな試みの経験の共有をはかるために、同研究会は、フォーラム「これからの国際理解教育を提案する」を企画した。同フォーラムの記録が、第Ⅱ部に掲載されている。第Ⅲ部には、グローバル教育、多文化共生教育の分野で、学校連携をはじめつつあるNGOに対しておこなったアンケート調査の記録も併録した。

研究会の活動を通じて、さまざまな自治体の教育委員会をはじめ、多くの方々のご協力を仰いだ。厚く御礼申し上げる。

財団法人 神奈川県国際交流協会

目　次

■第Ⅰ章■　グローバル教育・多文化共生教育のインターフェイスの可能性

グローバル教育・多文化共生教育インターフェイス研究会の概要 …… 7

第1回研究会　森茂岳雄・中山京子 …… 8
第2回研究会　中山京子 …… 31
第3回研究会　宇土泰寛 …… 73
第4回研究会　三ツ木純子・石川奈緒美 ……101
第5回研究会　丸谷士都子・金順玉 ……121
グローバル時代の国際理解教育のカリキュラム開発　森茂岳雄 ……142

■第Ⅱ章■　グローバル教育・多文化共生教育のインターフェイスの課題と展望

～フォーラム「これからの国際理解教育を提案する」関連資料～

第1部　ワークショップ：博物館を活用した国際理解教育　中山京子 ……149
第2部　パネルディスカッション：
- 趣旨説明　森茂岳雄 ……162
- 子どもの思考から見るインターフェイス　中山京子 ……164
- 教室の国際化とインターフェイス　宇土泰寛 ……168
- 国際理解教育から国際交流教育へ　中津土識彦 ……173
- 「国際理解」と「多文化共生」のあいだで　金順玉 ……183
- 国際理解からグローバル教育・多文化共生教育へ　三ツ木純子 ……187

■第Ⅲ章■　学校とNGOをつなぐリソース調査

調査の概要 ……199
関連資料 ……200

第Ⅰ章

グローバル教育・多文化共生教育のインターフェイスの可能性

■グローバル教育・多文化共生教育インターフェイス研究会の概要■

2003年度、財団法人 神奈川県国際交流協会では、外国人児童生徒を対象とする多文化共生教育と、おもに「日本人」児童生徒を対象とする国際理解教育の節合（インターフェイス）をテーマとした研究会を以下のように開催した。

研究会では、委員のプレゼンテーションと質疑応答をおこない、インターフェイスにかかわる概念整理をおこなうとともに、県内外の具体的な先進事例の共有をおこなった。

開催日、研究会各回のテーマ、プレゼンテーションの担当は下記のとおり（敬称略）。

●第１回●　2003年７月11日
グローバル教育と多文化共生教育のインターフェイス
～概念整理と実践の視点～
森茂岳雄（中央大学教授）・中山京子（東京学芸大学附属世田谷小学校教諭）

●第２回●　2003年９月９日
博学連携を生かした国際理解の授業づくり
中山京子（東京学芸大学附属世田谷小学校教諭）

●第３回●　2003年10月８日
教室の国際化とインターフェイス
～外国人児童生徒と共に生きる学びの空間作りの中で～
宇土泰寛（東京都港区立三光小学校教諭）

●第４回●　2003年11月５日
①民族講師ふれあい事業
三ツ木純子（川崎市教育委員会　人権・共生教育担当指導主事）
②少数派として存在する外国人児童の例
石川奈緒美（川崎市立下布田小学校教諭）

●第５回●　2003年12月２日
①NGOの講師派遣
丸谷士都子（NPO法人地球の木理事長）
②「国際理解教室」講師の体験から
金順玉（横浜コリアン文化研究会代表）

●第６回●　2004年１月13日
フォーラムの企画についての討議

＊「グローバル時代の国際理解教育のカリキュラム開発」（森茂岳雄氏）を、研究会での議論のまとめとして、第１章の末に掲載した。

森茂岳雄（中央大学）

■はじめに

大学では教育学の研究室に所属して主に国際理解教育とか多文化教育について研究してきております。これまでも現場の先生方といっしょに、授業づくりや研究をしてきましたので、この研究会でも現場や地域の先生方とかかわってなにかをつくっていけたらいいなと思っております。レジュメを中心にお手元の論文にも触れながら話をしたいと思います。

「グローバル教育と多文化教育のインターフェイス」を考える研究会を始めたいというお話を神奈川県国際交流協会の小山さんからいただきました。学会のレベルでもいまこのことは大きな問題になっています。国際教育関係の学会が乱立しているんです。グローバル教育学会、国際理解教育学会、異文化間教育学会、国際教育学会、どう違うのかはぼくもよくわからないんですけれども（笑）、そのなかの異文化間教育学会が2年ぐらい前に「グローバル教育と多文化教育のインターフェイス」というテーマをシンポジュームで取り上げまして、そのときにちょっと話をする機会がありました。私も前からこのことについて関心がありましたのでその時の話をもとに、その後お手元の論文にまとめました。多分、今日来ていらっしゃる先生方は普段から国際理解の教育にかかわって様々なところで実践や研究をされている方なので、「釈迦に説法」的なところもあるかもしれませんが、今日から研究会がスタートするということで、まず共通の理解、概念の整理をふまえようということで私に役割が回ってきました。

今回のようなテーマが設定された背景にはここ10年、20年言われてきた社会の大きな変化、一言で言ってしまえばグローバリゼーションによって様々な教育の課題が出てきたことがあるんじゃないかと思います。最初は、まずその話をなるべく具体的にさせていただきます。

■グローバル時代の到来

グローバルエイジの到来、すなわち国境を越えたヒト、モノ、カネの行き来、交流など、地球的相互依存関係が進展してまいりました。「グローバリゼーション」という言葉が叫ばれていますが、いまはほとんど日本語になってしまった言葉であります。ひとつだけ象徴的な例を紹介したいと思います。お読みになった方もいるかと思いますが、10年ほど前に、『アジアを食べる日本のネコ』（1992年）という本が出ました。書いたのは上智大学の学生たちのグループです。この本は、グローバリゼーションを具体的に考えさせるすごく面白い本です。何が書いてあるかというと、ペットフードのことが書いてあるんです。先生方のなかにも家で猫を飼ってらっしゃる方がいらっしゃるかと思いますが、（題材は）猫カンです。日本で猫が食べる猫カンは大半（70～80%）がタイで作られています。中を開けてみると中身はツナです。マグロです。ちょっと高いものは上にシュリンプが乗っている。昔、私も院生たちと食べてみたことがありますが、あんまり味がなくておいしくはないんですが、もちろん、食べられます。あのマグロですが、どこで取れているかというと、フィリピンとかインドネシアの近海で取れます。日本のODAで援助を受けて整備された港からインドネシアやフィリピンの漁民が乗っていってマグロを捕ります。採るマグロですが、キハダマグロとか黒マグロとかです。黒マグロは、立派なものはその日のうちに冷蔵されてマニラの飛行場から成田に飛んできます。そしてそのまま検疫を受けて次の日には築地の市場に卸されてその日に料亭に出されます。だいたい「一切れ1500円」くらいです。私たち庶民が食べるのは、大半はキハダマグロやメバチマグロですけれども、これは、採ったあと、裁いて内臓をとって、血合いを落として、船倉で冷凍されます。冷凍されたものが、船に乗って横浜や神戸の港に着きます。それが冷蔵庫で保存され、スーパーなどに行って私たちが食べるということになります。実はその次があるのです。採る段階で網にひっかかって身が崩れたものや血合いという赤い部分ですね、これは冷凍されてタイに行くのです。タイで猫が食べるペットフードになります。何も味は変わらないですよ。ただ赤いところがちょっと多いとか身が崩れてるとか…。

味は全然変わらないです。それが日本に輸入されてペットフードになる。グローバリゼーションというのはこういう関係ですね。フィリピンやインドネシアの漁民とタイの工場労働者とそれから日本の猫の口がリンクしてるわけですね。こういう世界がグローバル時代です。ただ、ここにはいろんな問題があって、実はタイでペットフードをつくっている女性の労働者ですけれども、マグロなどという高級な魚は一生に一度食べられるか、食べられないかであります。彼女たちは日常はミルキーフィッシュといったタイの近海で採れる魚を食べています。それも最近高くて買えなくなったと…、非常に複雑な気持ちです。日本の猫がツナを食べて、タイの労働者たちは近海の小さな魚を食べる。このようにいい意味でも悪い意味でも世界が国境を越えて連携していることを示すひとつの非常に面白い教材です。中身はもっといろいろなことが書かれていますけれども。こういう時代がつまり地球的な相互依存関係の時代です。こういう時代がやってきたなかで、いわゆる一国の利益、国益を優先させるのではなくて、それを超える「人類益」というようなものがいま大きく求められる時代になってきています。

■人の移動と多文化化の進展

グローバルな時代のなかで、いまはモノの話をしましたが、人も動いています。資料の4Pに「国際移民の動き」という図を載せてあるのですが、これはちょっと前のもので、最近のアジアから日本への矢印が抜けているなっていう感じがします。これはカースルズとミラーという有名な移民学者が書いた本（『国際移民の時代』1996年）の翻訳からとったものですが、いわゆるここ10年、20年、30年の間に、国際的に人が動く、これもグローバリゼーションの一つの現象です。いまから10年くらい前の統計ですが、世界でだいたい1億人くらいの人たちが自分の国じゃないところに住んでいます。つまり世界中で大変な規模で人が動いているわけですね。こういうふうにモノと同時に人が大きく動く時代がやってきました。人が動くとどういうことになるかといいますと、一国内が多様化される。つまり ── 日本が明治以来持ってきた「単一民族」という神話は幻想になっていますけれども ──、多文化社会の進展ということが大きな現象として出てきているわけであります。日本ももちろん例外ではありません。資料の2枚目に、比較的新しい外国人統計をいくつかのせておきましたが、そこにあるように、平成元年くらいを境にして、外国人登録者数が急増していることがわかるのではないかと思います。これはもちろん、プラザ合意があって、円高を世界が認めるなかで、連動して日本に入って来られる外国の方が増えてくるという現象であります。2001年末のいちばん新しいものですけれども、177万8000人、いまは、180万人を超えているのではないかと思います。人口比でいうと日本の総人口の1.4%くらいであります。これはもちろん外国人登録をしている人ですので、「不法」に滞在している外国人は含まれておりませんので、実質的にはもっと多い数になっています。

■「ニューカマー」の急増と「外国」のイメージ

もう一つ大きな特色は、資料1-2のところを見ていただくとわかりますが、これまで日本のマイノリティのなかで最大の集団であった在日コリアンの方々のパーセントが低くなってきてるということであります。1980年代を見ると、全外国人人口に占める在日コリアンのパーセントは70～80%でした。それがこの15，6年の間に半分くらいになってしまいました。それに比べて中国やブラジルやフィリピン、ペルーなどのいわゆるニューカマーの人たちが増えているというのが、最近の大きな特色であります。その下の表が都道府県別の割合ですが、東京・大阪は人口が多いので当然外国人人口が多いですが、神奈川は4位の7.4%。約14万人であります。このように、異なった文化の人たちがいっしょに住むような社会が日本のなかでできていて、現在、それらの人たちとの共生が大きな課題になってきています。とくにこの統計の日本にいる外国人の国籍別人口を見てもわかるように、圧倒的にアジアや中南米の方が多い。つまり欧米の人たちは少ないわけです。

そういうなかで、とくに日本の子どもたちの異文化

に対する認識に大きな問題も存在しています。いくつか統計があるんですけれども、中央教育研究所が1995年におこなった「児童生徒の国際理解についての調査」というものがあるのですが、それを見ると、いろいろな項目で子どもたちの国際理解度を聞いているのですが、そのなかのひとつだけを取り上げてみると、たとえば「行ってみたい国は？」というのがあるんですね。それを挙げると小学校4年生と6年生と中学2年に聞いているんですけれど、上位10カ国はアメリカ、オーストラリア、フランス、中国、イギリス、スイス、ブラジル、イタリア、カナダ、ドイツ、スペインという順番であります。つまりこの10位の中に欧米じゃない国というのは、4位の中国と6位のブラジルくらいしか入っていないですね。ブラジルは多分サッカーの影響だと思います。つまり、異文化からの人がたくさん来ている状況のなかで、子どもたちに行ってみたい国についてたずねると、大半がアメリカやフランスやスイスなどの欧米の国なんですね。

それからこれも10年くらい前の調査ですが、当時、筑波大学附属高校にいらっしゃった木戸さんという先生が、全国の高校生1500人を対象にして、アジアとかアメリカとかヨーロッパについてのイメージのテストをやってるんですね。つまりアジアって聞いて何を思うかっていう連想語を書かせるわけです。ヨーロッパと聞いて高校生が書く言葉は、「おしゃれ、洗練されている、エレガント…」こういう言葉です。それに対し、アジアと聞いて高校生が書くのは、「貧困、飢餓、後進、未開発、暗い、きたない…」これが大半であります。つまりヨーロッパは、おしゃれで、洗練されていて、アジアは貧しくて、汚くて、暗い。これが高校生の認識です。しかしこれは高校生だけかというとそうではありません。私は3年ほど前まで東京学芸大学で教師になっていく人たちを教えていたんですけれども、そのときに、ぼくの授業を取っている学生に同じテストをやってみました。行きたい国も、アジアイメージも、先ほどの小・中・高校生とほとんど同じ結果でした。つまり大学生で、これから社会科の教師になる人が、アジアはやっぱり未開発で、遅れていて、暗いっていうそういうイメージなんです。教師になる学生たちですので、とっても考えさせられました。それが現実です。こういった実態の中で、多文化共生は大きな課題になってきていると思います。

■課題としてのグローバル教育と多文化教育

そういうなかで、いま言った二つの課題、一つは、地球的規模で政治的・経済的・文化的に相互依存している社会の理解と、そういうシステム、── ある人は「宇宙船地球号」という言葉で象徴的に言っていますけれども ──、そういう宇宙船地球号の一員としての地球市民の育成、これがグローバル教育の大きな課題です。それと二つめに、国内の民族的・文化的な異なる文化を持っている人たちとの共生という、二つが、社会変化のなかで必然の結果として連動して出てきているということであります。そういうものに対応した教育としてグローバル教育と多文化教育、ここでは「多文化共生教育」という言葉になっていますが、その二つが大きな教育の課題として出てきているわけです。

■概念の整理

プリントの一枚目に基本的な概念について示しておきました。いちばん新しい『学校教育事典』（教育出版、2003年）からとりましたけれども、「グローバル教育」の項は魚住忠久さんが、「多文化教育」の項は私が書いております。グローバル教育の定義の中に、「異質との共生・協同」というのが入っていますので、魚住さんにとっては、もう、グローバル教育のなかに多文化教育的な課題が含まれているという考え方です。多文化教育という考え方は、── ここの場では「外国人」のことを中心に考えているので、人種とか民族の問題にオリエンテッドされてこれから話が進んでいくことと思いますが ──、エスニックの問題だけではなくて、ジェンダー、ハンディキャップ、セクシュアル・オリエンテーションなどの問題を含めて考えるのが一般的です。ただ、ここでのこれからの仕事としては、外国人児童生徒との関わりのなかでエスニックの問題が中心になるかと思います。この二つの概念がこれまでどうい

うふうに考えられてきたかということを、いくつかこれまでの代表的な論者の考え方を少し整理をしてみましょう。

■代表的な四つの考え方

ひとつはグローバル教育をずっと研究されている今あげた愛知教育大学の魚住忠久さんのものです（資料２）。魚住さんは、グローバル教育と環境教育と国際理解教育の関係を、三つの見方から見ています。①三つを別々にして並列させて相互の関連を問題にするような方向性、②三つに共通する問題について融合的に学習を進める方向性、③目標だとか内容について他の二つを包括するものとしてグローバル教育を位置づける。この三つです。魚住さんは③の考えをとっています。つまりグローバル教育の中に他の教育課題もみんな吸収・統合してしまうという考え方です。ここで国際理解教育とグローバル教育という同じような言葉が出ていますが、魚住さんの整理、―― これがいま一般的なものになっていますが、―― 国際理解教育というのは「国」際ですから「国」というものを前提としている。つまり主権国家の集合体としての国際社会というものを前提にして国際「理解」や「協同」を考える。つまり、たとえば、「日本」と「アメリカ」の相互理解とか、「日本」と「中国」の間の相互理解とかそういうのが国際理解です。それに対してグローバル教育は、「国」というものを超えて、さっき述べたような相互依存を増しつつあるような世界、つまりグローバルな世界を前提にして、グローバルな見方だとか、グローバル・シチズンシップ（地球的な市民性）というものの育成を図るものとされます。国際理解教育は、あくまでも「日本人」「日本国」を前提にしていますが、グローバル教育はもっとトランス・ナショナルな概念として彼は考えているわけです。そこには多文化教育のことは詳しく書いていないのですが、何行か下の方にさらに多文化教育との関わりの検討も必要だと言っていて、「多文化教育の研究・実践に乏しい我が国では、グローバル教育がその役割を代替することになるだろう」といっています。つまり、グローバル教育をやれば多文化教育は必要ない、すなわちグローバル教育という枠のなかに多文化教育を include する（包含する）という考え方です。これは日本の多くの研究者なかで共通な考え方になっています。

次は、国際理解教育の方面では大変活躍されている北海道教育大学の大津和子さんの考え方です（資料３）。この整理は表だけでは少しわかりにくいのですが、環境、開発、平和、人権の分野を個別におこなう環境教育、開発教育、平和教育、人権教育があって、それらをincludeする（包含する）ものとしての「ワールド・スタディーズ」を主張しています。

次に開発教育分野の田中治彦さんですが、開発教育の概念を明らかにするために他の教育領域との関連を考えています。1974年のユネスコ勧告で "education for international understanding" から "international education" に変わるんですが、その（国際教育）内容としてこれまでのようなただ「国際理解のための教育」だけじゃなくて、開発とか、平和、人権、環境を含んでいると主張しています。これは、現在では開発教育が取り組んできた領域と、ユネスコの国際教育とはほぼ一致するという考え方で、開発教育というのはユネスコの国際教育とだいたい同じなんだと言っています。グローバル教育も開発、平和、環境、異文化、人権を視野においていて、「国際教育とグローバル教育はほとんど同じ領域をカバーしていると理解でることができる」ということで、そういうもの（開発、平和、環境、異文化、人権の分野）を include する（包含する）概念としてやっぱり、グローバル教育とか国際教育という用語を使ってまとめているわけです。ここでは多文化教育ではなくて異文化理解教育という言葉を使っていますが、多文化教育もこのなかに含まれると考えます。

それから、同じ開発教育の分野の山西優二さんの主張です（資料５）。右下の図で説明されています。これは田中さんと同じ図ですが、（田中さんの図で）「異文化理解教育」となっているところが「多文化教育」になっています。資料の下線部を読みますと、「開発教育は開発をめぐる問題に焦点を当てていますが、同

じように他の地球的諸問題に焦点を当て、その問題の解決を通して、共に生きることのできる公正な地球社会の実現をめざす教育活動として、『人権教育』『平和教育』『環境教育』『多文化教育』などをあげることができます。またより包括的な教育活動として『グローバル教育』『ワールドスタディーズ』『地球市民教育』『国際教育』などをあげることができるでしょう」。そういう人権とか平和とか環境とか多文化とかそういうものを一緒にした概念として「国際教育」とか「グローバル教育」とか「ワールド・スタディーズ」とかを使っているわけです。

■多文化共生教育をどう位置づけるか？

ここにあげた人たちは、その分野の代表的な人たちですが、彼らに共通しているのは、包括概念としての「グローバル教育」です。すなわち、「グローバル教育」とか「ワールド・スタディーズ」という概念のなかに他の教育課題をみんなincludeして（包含して）とらえるという考え方です。こういう考え方だと、この研究会は、「グローバル教育研究会」にしてもいいわけです。でも、私は、「ちょっと待てよ」というふうに、この論文でも言ったわけです。やっぱり、まだ、日本の場合は、多文化教育というものが成熟してないんです。他国理解を中心とした国際理解の教育については、昭和20年代からのいわゆるユネスコの協同学校を中心に、最近は総合学習の中で、実践がたくさん積み重ねられてきたんですけれども、いわゆる多文化教育っていうのは、やっぱりここ10年くらいのことなんですね。さっき言ったみたいに1980年代後半くらいからうんと多国籍の人たちが日本に共生するようになってから非常に新しく出てきた課題です。これについては、もちろん、先生方はいろいろな形で取り組んでいらっしゃるんですけれども、日本にはまだ実践の取り組みは少ないし、それからそういうものを（「グローバル教育」とか「ワールド・スタディーズ」などの大きな概念に）includeして（包含して）しまうと、（「多文化共生教育」の側面が）薄まってしまうと思うんですね。だから、ぼくは、現在の時点ではtransnationalな問題と、domesticな問題とを分けて考える必要があるのではないかと思うんです。

これまでの国際理解教育は、主権国家間の相互理解を前提にした教育だったわけですね。たとえば日本の子どもたちがアメリカの暮らしや文化を知るとか、「日本人」が中国を理解するという。さらにグローバルなシステムの中でその相互依存を考える「グローバル教育」という考え方も登場して来ました。それともう一つ、グローバル化の中で日本の中が非常に多様になってきているということ。マジョリティは「日本人」ですけれども、日本人だけではなくて、コリアン、中国人、ブラジル人がいたり、この一国内の多文化の共生という問題があるわけです。この「一国内の多文化共生」を考えるのが「多文化（共生）教育」と呼ばれるものです。なぜグローバル教育が多文化教育の課題をincludeして（包含して）しまっているかというと、グローバルな社会の中で一国内の多様化が起こっているので、グローバル教育自体が（「多文化（共生）教育」を）中に含んでいるという考え方ですよね。しかし、私は、将来は多分だんだん欧米みたいになっていくと思いますが、今は、多文化共生というdomesticな問題状況を強調するために差異化したほうがいいんじゃないかと考えているんです。多文化教育は、さっき言ったように、実践の蓄積が十分ではないし、それ自体が課題をいろいろ持っているからです。もちろん、内と外の問題を扱う教育は相互に連携はしているのですが、意識としては分けながら、内と外をどういうふうに結んでいくかっていうことが大事なんじゃないかなと考えているんです。なので、この研究会も、やや長い名前ですが、「グローバル教育と多文化共生教育のインターフェイス」と名付けられているのだと思います。

■二つの教育を具体的につなぐ実践を

具体的にこの二つを繋いでいく実践みたいなものを、ここでつくれていったらいいなと思います。ここでは、研究会の共通の理解としては、「グローバル教育」と「多文化共生教育」を少し分離してみる。それぞれの固有な課題、すなわちtranscultural な地球システム

を考えるようなグローバル教育と、国内の多文化の共生を考える多文化共生教育を一応分けた上で、それをどういうふうにして節合していくかということが大きな課題になっていくと思います。ここまでが基本的な整理です。これから先生方にそうしたことを考えるような単元、実践をつくってもらうわけですけれども、そういう節合を考えるひとつの例として、「移民」という問題に着目して授業をつくりました。東京学芸大学附属世田谷小学校の中山先生と共同でいろいろ実践を行いましたので、後でそのことに少し触れていただきたいと思います。その前に基本的なことに触れておきたいと思います。

■「移民」というキー・コンセプト

多文化教育とグローバル教育の節合を考えるキー・コンセプトにはいろいろな考え方があると思います。たとえば「人権」という抽象概念をもとにリンクする場合もあるだろうし、たとえば「食」といった具体的なテーマとか、色々あると思うんですね。でもここでは「移民」という、子どもにとってはやや抽象的で難しい概念なんですが、「人が動く」ということ、その結果としての「移民」という問題をキーコンセプトにしてインターフェイスを考えてみたわけです。先ほど説明しましたが、資料6（→P20）にあるように、近年「国際移民の時代」と言われて、人々が国境を越えてさまざまなところに移民をしています。人の動きっていうのは、国内の多文化の問題に大きくかかわっていて、民族の共生を考えるうえでも非常に大きな例になっているんだということであります。

移民に注目したのは私だけではなくて、実は、神奈川県が全国に先駆けて1994年に「神奈川県在日外国人にかかわる研究協議会」という画期的な協議会をつくりました。先生方の中にかかわってらした方がいらっしゃるでしょうか？当時都立大におられた小沢有作さんが座長になって立派な報告書がまとめられているんです。これが研究レベルでも評価されていて、ぼくはいつもこれを例に出すんですが、これはすごい報告書です。よく県がここまでやったなと思います。神奈川の中の民族共生というテーマで非常に具体的なレベルで学校教育と社会教育の全般にわたって提案をしたレポートです。私の論文にそのことを書いておきました（論文54-55ページ）。その中に「民族共生の原理にたって民族共生教育を構想する」と、10年前にすでに「民族共生教育」という言葉が使われています。さらに、民族共生教育の考え方として「多文化教育」という考え方が明確に打ち出されています。「学校に外国籍の子どもたちが学び、社会教育に外国籍の人々の参加を含む以上、教育の場が日本のことだけを教える場、日本中心の知識やものの見かたを押しつける場であってはならない。同学する民族的他者の言葉や文化を尊重する教育でなければならない。多文化教育を教育内容原理の一に置きたい」（傍線引用者）。いまでは多文化教育という言葉はややポピュラーになりつつありますが、これは10年前の文章です。それも自治体が作成した答申であります。自治体の答申の中に「多文化教育」という言葉が書かれたのは、多分、全国ではじめてではないかと思います。

さらに、それだけじゃなくて、学校教育の課題というのが2部に書いてあるんですが、その中に、「民族共生のカリキュラム」っていう考え方が提言されています。その一つとして「アジアを知り、日本を知る教育」という考え方が書かれているんですが、論文の方には十分に書きませんでしたので、今日、ちょっと持ってきました。資料の4ページを見ていただくと、資料7「移民学習の内容構成の視点」のところに書いたんですけれども、①「アジアを知る教育」、②「アジアをくぐらせ日本を知る教育」、とならんで、③「日系南米人を知る教育」があげられています。県下の公立小中学校で学ぶ日系人の子どもたちが850人を超えていて、外国籍の子どもの2割に達している。ご承知のようにいまいろいろな形で日本で学ぶために、また労働者として、多くの人が日本に来ています。しかし、実は日本は、40年前までは、移民国であります。神奈川の先生はみなさん知っていると思いますが、山下公園につながっている氷川丸は、1930年に建造されて、太平洋航路を周航し、25,000人もの人々をアメリカ大陸に運

びましたが、最後の移民船でもあります。1960年代まで日本からたくさんの人たちが中南米に移民をしておりました。（はじめての）ブラジルへの移民は、1908年ですけれども、781人の人たちが横浜から船に乗ってブラジルの土を踏んでいます。そのあと、ペルー、アルゼンチン、ドミニカなどにも行くわけです。「日系人の思い」というところを読むと、移民したのだけれど、「棄民政策」といわれて、政府からつめたく見放されて、行ってみたら石ころだらけの土地で、ほとんど食うモノも食わずに、というような移民生活だったわけですが、そういう日系人の人たちの想いを私たちは理解する必要があると書いてあります。「今、経済的困難に苦しむブラジルやペルーの2世3世の日系人が、働き口を求めて日本の土を踏む。かれらの日本への熱い思いを察するとき、よそ者と冷たく扱ったり、出稼ぎ者として見下すことがあればどんなにかれらの心を傷つけるか想像できよう」というふうに書いてあって、その次に、「日本もかつては移民を送り出す貧しい国だった、ということを知り、今の日本の来住外国人の境遇に理解をもつことが大切だろう。また、日系人労働者を受け入れて、同じ日本人の血を分けた者でも文化や価値観のうえでは非常に多様でありうるということに目を開く必要もある。さらに日系人だけを厚遇するのではなく、中南米の人びとへも目を向けるように努めなければならない。」こういう視点で内容構成をしなければいけないと書いてあります。

これまで「移民」という問題はほとんど社会科を中心とした教科のなかでは教えられて来なかったわけですが、日本の近代の黎明期に多くの人たちが海外に移住したという事実、彼らの子孫の歴史的な経験や現状、その人たちが逆にいま日本に移民してきている、という日系人の現状を共感的に学ぶということが、グローバル化と多文化化が連動して進行する社会に生きる子どもにとって、共生に向けての資質を養う上で意味があると思います。さらには、日本に共生する異文化への理解、「民族的少数者の歴史・生活」を知っていくということが言われています。内なるアジアを知らなければいけないということで、先住民族の問題からはじまって、神奈川に住む至った経緯の順に、在日中国人、在日コリアン、中国帰国者、インドシナ難民、アジアの花嫁などについて述べたあと、外国人労働者として来日する日系人を労働者として「異端視」するのではなく、日本の経済を支える人びととして、ともに生きる隣人として重要視することが大事だ。こういう観点から教育をつくっていこうということでつくられた、非常に先駆的な報告書です。現場でどういうふうに用いられたかということは私はわかりませんが、かなり早い時期の提案で、このなかには、中南米からの移民を含む「移民」の問題に注目して教育実践をすることの契機みたいなものが述べられていて、非常に先駆的な文章ではないかと思います。

■「移民」をテーマにした実践

こういうものに注目して、子どもたちにとってはやや難しいテーマなんですけれども、「移民」をキーワードにしてグローバル教育と多文化教育のインターフェイスを考えるような実践をつくってみました。ちょうど折良く、2000年が沖縄からハワイに移民した100周年だったんです。その年に、アメリカ・ロサンゼルスにある全米日系人博物館の巡回展示が日本にやってきました。最初に沖縄県立博物館、大阪の国立民族学博物館や広島県立美術館や去年は新潟の県立歴史博物館と巡回しました。その展示と連携して地元の小中学校の現場を結んで実践をつくりました。57-58ページのところにそのことが書いてあります。展示のタイトルは「From Bento to Mixed Plate」という非常に象徴的なタイトルです。別にこれは食べ物の展示ではありません。初期にハワイ移民してた人たちはサトウキビのプランテーションで働きました。そこには日系の人たちだけではなくて、中国系やフィリピン系や、ヨーロッパからはポルトガル、あとハワイのポリネシア系の先住民族の人たちもいました。お昼になるとみんないっしょに丸くなって食事をしました。そのときにお弁当の中から少しずつみんなが持ち寄ります。ポルトガルの人たちはチョリソ・ソーセージ、フィリピンの人たちはパンシット麺、プエルトリコの人たちはパステレ・ポークを

持ってきたりして、交換しあう。そうするとプレートの上にいろんな料理が乗るわけです。それをmixed plateと言いました。日本人は二段重ねのお弁当を持っていったんですけれども、沖縄の人だったらアンタギも交換したでしょう。そのmixed plateがまさに多文化社会ハワイのエスニシティのアイデンティティの象徴です。つまり、ハワイという、もともとはポリネシア系の人たちが住んでいたところに、日系人やフィリピン人、中国人、コリアンなどいろんな人たちが来てそこでハワイのロコ・カルチャー（ローカル・カルチャー）を形成していく。ハワイは唯一アメリカのなかで白人がマジョリティではない世界ですので、そこでいろいろな文化がまじり合ってロコ・カルチャーができていく。そういう多文化で、ハイブリッドな文化ができていく。日系人が移民してきて異質な文化と出会ってロコ・カルチャーを作っていく過程がそこに展示されていたわけですね。

それを題材にして授業をつくりました。60ページのところにその構想図が書いてあります。国境を越えた人のグローバルな移動という問題と、一国内における多文化の共生という問題を、「移民」という概念をキー・コンセプトにしてグローバル教育と多文化教育のインターフェイスを考える実践構想です。「移民ってなんだろうか？」「どうして日本を離れて移民したんだろうか？」という問いからはじまって、世界に渡った日系移民の問題、日系の人たちがハワイやアメリカでどういう生活になったのかということを考えさせながら、最後は、身近なところに振り返らせる、そこが多文化教育です。つまり、昔、多くの日本人が移民したんだけれど、実はいま、私たちの身近な生活の回りにもたくさんの国から多くの人が来ているよね、そういう人たちとどういうふうに共生したらいいだろうかという、グローバルな問題を身近な問題につなげていくという意図のもとで授業をつくりました。これは一つの構想ですけれども、「移民」が大きなキー・コンセプトになるんじゃないかなと考えました。ただ、これは一つの例ですので、これから先生方にインターフェイスの授業をつくってもらうのをとても楽しみにしているのですが、そのキーコンセプトを何にしていくか、キー・コンセプトをどういうものにしていくか。さっき言ったみたいに、具体的な「食」だったり、抽象的な「人権」という概念がそういうものになるかもしれないし、そのあたりはまだ明確ではありませんが、そんな視点からどういうふうにつなぐかっていうことを考えていけたらいいと思っています。

資料をもとに実際に授業をされた中山先生の方からこの実践について話していただき、そこでグローバル教育と多文化教育のインターフェイスをどういうふうに構想・実践したのかということを具体的に話していただきます。

グローバル教育と多文化共生教育インターフェイス
―概念の整理と実践の視点―

中央大学　森茂　岳雄

1．地球時代(Global Age)の到来と新しい教育の課題

(1) 地球的相互依存関係の進展と「人類益」の追求

(2) 多民族社会の進展と「多文化共生」　＜資料 1-1,2,3＞

2．グローバル教育と多文化（共生）教育：その概念と関係

(1) 概念

・ グローバル教育：「『宇宙船地球号』の一員として脱国家・地球的視野から問題を考え、異質と共生・協働でき、責任の果たせる「地球人・地球市民」の育成にあり、地球の居住者・依存者としての自覚やグローバル社会への参画能力の形成を課題としている。」（魚住忠久「グローバル・エデュケーション」『新版学校教育辞典』教育出版社、2003 年）

・ 多文化教育：「人種や民族、社会階層、ジェンダー、性的志向性、障害の有無などあらゆる文化集団に属する児童生徒を含むすべての人々に、構造的な平等が達成できるように学校や他の教育機関および制度を作り変えていくための思想であり、実践であり、教育改革運動である。」（森茂岳雄「多文化教育」『新版学校教育辞典』教育出版社、2003 年）

(2) 関係

・ 包括概念としての「グローバル教育」（ワールド・スタディズ、地球市民教育、国際教育）　＜資料 2、3、4、5＞

・ 「インターフェイス」（接続、結合）という考え方

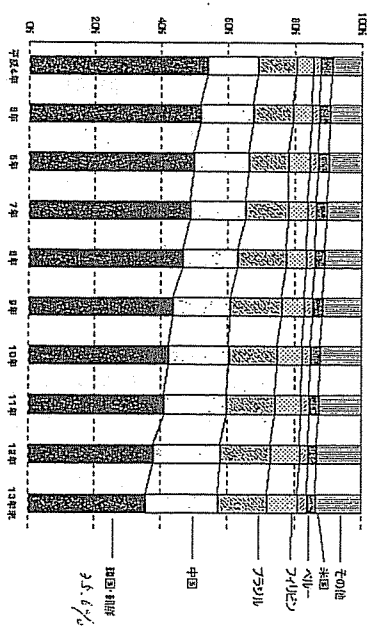
3．インターフェイスの可能性を考えるキー・コンセプト：「移民」

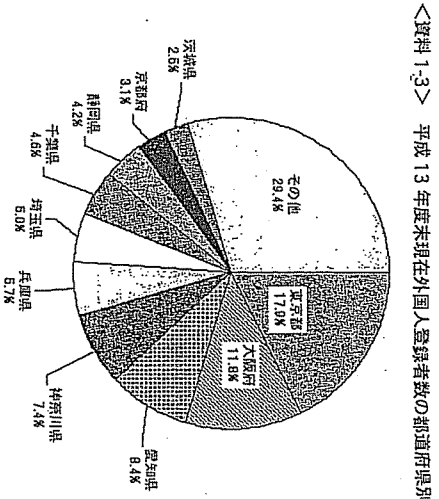
(1)「移民」学習の意義　＜資料 6＞＆（森茂論文）

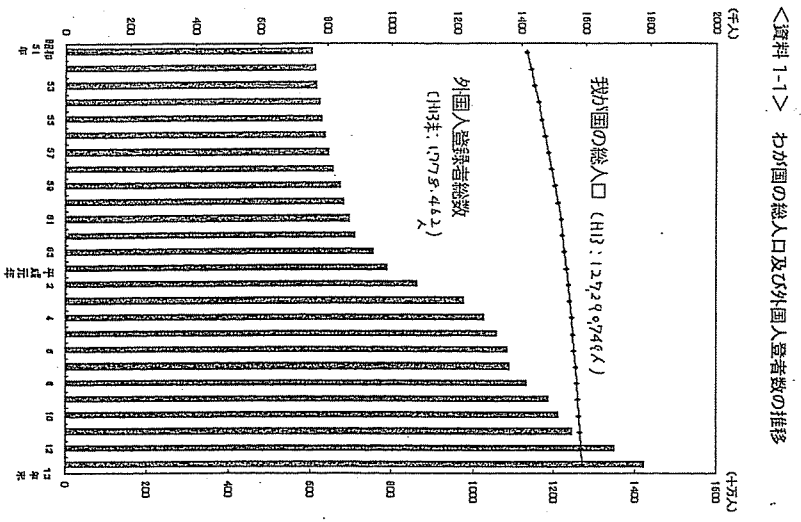
(2)「移民」学習の内容構成の視点　＜資料 7＞

4．インターフェイスを意図した「移民」学習の開発と実践

（森茂論文＆別紙資料）



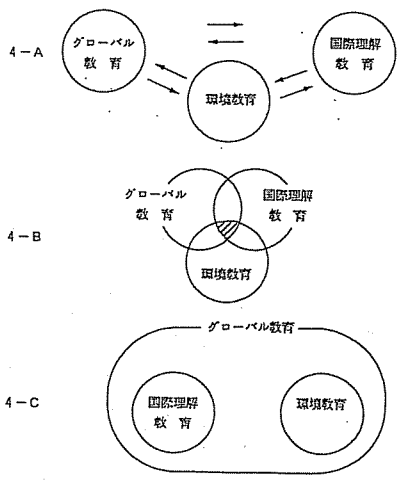




<資料1-1>　わが国の総人口及び外国人登録者数の推移

<資料1-3>　平成13年度末現在外国人登録者数の都道府県別割合

<資料２>　魚住忠久によるグローバル教育・国際理解教育・環境教育の関連



① 国際理解教育は，主権国家の集合体としての国際社会を前提に他国理解や異文化理解，国際関係理解などの学習を通じて，諸国民・諸国家間の平和，友好，協力および人権の国際的保障を目ざす教育であること。
② グローバル教育は，グローバル化し相互依存性を増しつつある世界を前にして，グローバルな見方やグローバルな価値の実現を重視して意思決定し，時にトランスナショナルな行動の出来るグローバル市民性（global citizenship）の育成を目ざすこと。
③ この二つの教育は，その方向とするところが異なること，である。

図４　グローバル教育・国際理解教育・環境教育関係図
注 魚住「グローバル教育の理論と展開」75頁より再掲

一つは，国際理解教育，環境教育と並立する形で地球的なものの見方・考え方を養うとともにその内容を「地球的規模での諸問題」に限定し，その問題への対応（解決）に向かいうる知識，能力，態度の形成をめざす教育とする方向である（図4－A）。二つには，国際理解教育，環境教育と共有する問題部分について融合的に学習を進める方向である（図4－B）。三つには，国際理解教育，環境教育の各目標，内容をすべてグローバル教育として吸収，統合，発展をはかる方向である（図4－C）。

さらに，多文化教育（Multicultural Education）との関わりも検討を必要とする。グローバル教育は，多様性の理解につとめ，普遍性と独自性の視点から人間的価値の研究を進め，異質との共存をはかろうとする。他方，多文化教育もその教育を通して文化的，社会的多元性に価値を認め，社会生活の事実としての文化的多様性を認識し，尊重しようとする[7]。帰国子女や海外子女教育，在日外国人子女の教育問題[8]を列挙するまでもなく，国際化，グローバル化の進展が著しい我が国の社会が，多文化社会に移行するにつれ，教育もその視点を異文化間理解教育から多文化共存教育へ転換する必要性に迫られることになる。そして，多文化教育の研究・実践に乏しい我が国では，グローバル教育がその役割を代替することになろう。

（魚住忠久『グローバル教育－地球人・地球市民を育てる－』黎明書房、1995年）

＜資料３＞　大津和子による「新しいパラダイムの諸教育」の関連

近年，国際理解教育，異文化理解教育，国際教育，開発教育，グローバル教育といった用語に接することが多くなった。○○教育という同じスタイルの名称ながら，○○が教育の目標をあらわしていたり，学習領域をあらわしていたり，教育の視点をあらわしていたりするため，これらの諸教育の関連は明瞭ではない。さらに，時代とともにそれぞれの教育が変容しつつあり，いっそう複雑にならざるをえない。

今，これらを次のように整理してみよう。

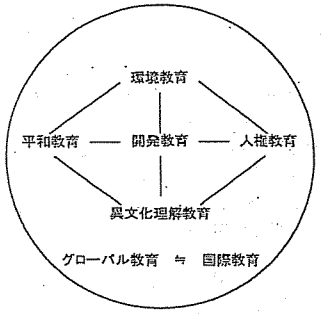
表1　新しいパラダイムの諸教育

	学習領域	教育目標	視野
部分的	環境教育 開発教育 平和教育 人権教育	異文化理解教育	
包括的	ワールド・スタディズ	国際理解教育	国際教育 グローバル教育

環境教育，開発教育，平和教育，人権教育はそれぞれ環境問題，開発問題，平和問題，人権問題を中心的に扱い，ワールド・スタディズはこれらの諸問題および異文化の理解などを含む包括的な学習領域をもつ教育である。異文化理解教育は異なる文化の理解を，国際理解教育は国際理解をめざす教育である。そして，ユネスコの提唱した国際教育は，欧米で進められてきたグローバル教育とともに，グローバルな視野をもちながら幅広い領域を扱う教育である。これらの諸教育は，互いに影響しあいながらも，それぞれ別個の歴史を歩んできた。

開発教育推進セミナー編『新しい開発教育のすすめ方ー地球市民を育てる現場からー』（古今書院、1995年）

＜資料４＞　田中治彦による開発教育と他の教育との関連



一九七四年のユネスコ総会で決議された国際教育は、その内容として開発教育、環境教育、人権教育、平和教育を含んでいた。従って、現在では開発教育が取り組んできた領域とユネスコの国際教育とはほぼ一致する。米国のグローバル教育の流れを汲みイギリスで発展した「ワールド・スタディーズ」では、その目標に知識として「豊かさと貧しさ」「平和と対立」「わたしたちの環境」を掲げ、姿勢（態度）として「異文化の受容」「正義と公平」を上げている。[18] グローバル教育もまた、開発、平和、環境、異文化、人権をその視野においている。ここにおいて国際教育とグローバル教育はほとんど同じ領域をカバーしていると理解することができる。

開発教育の中心課題は開発問題であるというように限定して考えるならば、開発教育と他の教育分野との関連は図5－1のようになるであろう。開発教育の用語が語感的によくないということで国際教育やグローバル教育（地球市民教育）に置き換えようという意見もある。また、日本においては学校現場では国際教育の前身である国際理解教育という用語しか市民権をもっていない、という現実的な問題もある。しかし、現在の段階ではそれぞれの教育がその内容と方法を深めて教育界に対して提示していくべき時期であると考える。環境教育はようやくさまざまな実践が深められつつあるし、国際的視野に立った人権教育の手法に至ってはまだまだ緒についたばかりである。開発教育も視野を広くもつことは大切であるが、しばらくはその中心課題である開発問題について深く掘り下げ、また教育的なノウハウを蓄積するべきと考える。

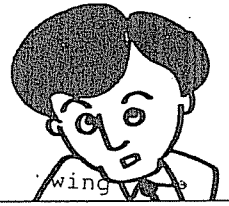
以上のような考察をもとに本書では開発教育を次のように定義しておこう。「開発教育とは地球規模の開発問題と南北問題の構造と原因を理解し、基本的人権の尊重、環境の保全、文化的アイデンティティの尊重のうえに立って、より公正な地球社会の実現をめざして開発問題と南北問題の解決に向けて参加する態度を養う教育学習活動である」。

（田中治彦『南北問題と開発教育ー地球市民として生きるために－』亜紀書房、1994年）

Q7

国際理解教育などとは どのように関連しているの？

解説
山西優二



山西　優二（やまにし　ゆうじ）
早稲田大学文学部助教授。
1952年大阪生まれ。商社勤務の後、アメリカ・アジア各国を放浪。帰国後、ＮＧＯの立場から開発教育や人権教育に携わる。1993年4月から1997年3月まで開発教育協議会事務局長。専門は比較・国際教育学。著書に『わかちあいの教育』（近代文芸社）など。

開発教育と国際理解教育

開発教育と、学校教育の場を中心に実践されてきた国際理解教育とはどう違うのかという質問を受けることがよくありますが、その質問はとても答えづらいものです。というのは、開発教育がその20年ほどの歴史の中でもそうであったように、国際理解教育も約50年にわたる歴史の中で、その概念を進展させてきたために、質問者の国際理解教育というものが具体的に何を指しているのかがわかりにくいためです。

例えば、国際理解教育の推進に国際的に主導的な役割を果たしてきたユネスコが提唱する国際理解教育（1974年の「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告」では国際教育という呼称が用いられています）と、日本において文部省が進めている国際理解教育とでは大きな違いがあります。

ユネスコの1974年勧告を見ると、教育政策上の指導原則として、「すべての段階及び形態の教育に国際的側面及び地球的視点をもたせること」「すべての民族並びにその文化、文明、価値及び生活様式に対する理解と尊重」「諸民族及び諸国民の間に地球的な相互依存関係が増大していることの認識」「個人がその属する社会、国家及び世界全体の諸問題の解決への参加を用意すること」などがあげられています。また、取り扱うべき人類の主要問題として、民族、平和・軍縮、人権・人種差別、開発、人口、環境などの問題を提示しています。つまりここには、教育を通して「人の心の中に平和のとりでを築く」ことをめざして、開発教育を含む地球的諸問題に焦点を当てた教育をより包括的にとらえていこうとするユネスコの姿勢が示されています。この包括的な国際理解教育（国際教育）との関連で言えば、開発教育はその一部を占めるものということができます。

一方、日本でも特に80年代以降、国際理解教育の推進の必要性が、臨時教育審議会や中央教育審議会の答申において指摘されていますが、その国際理解教育とは、「国際社会に生きる日本人の育成」を軸にし、主として「日本の伝統・文化への理解と尊重」「異文化理解」「外国語・外国語コミュニケーション能力の育成」をめざすものです。しかし、「地球的視点」「地球的相互依存性」「人類の主要問題の解決」といったユネスコが提示している視点が重視されているとは言えません。したがってこの国際理解教育との関連で言えば、開発教育は、国際理解教育とその方向性、目標、内容などにおいて、大きく異なっていると言わざるを得ないのです。

相互に関連し合う隣接の教育活動

開発教育は開発をめぐる問題に焦点を当てていますが、同じように他の地球的諸問題に焦点を当て、その問題の解決を通して、共に生きることのできる公正な地球社会の実現をめざす教育活動として、「人権教育」「平和教育」「環境教育」「多文化教育」などをあげることができます。またより包括的な教育活動として「グローバル教育」「ワールド・スタディーズ」「地球市民教育」「国際教育」などをあげることができるでしょう。これらの教育活動は、成立の背景、進展の歴史、目標・内容などにおいてそれぞれ特性を有していますが、それらは密接に関連し合っています。

たとえば人権という概念は、開発、環境、平和、文化・民族といった概念に含まれる原理や価値と密接に関連するものですから、人権教育は開発教育を含めたこれらの教育活動の基礎に位置づくものととらえることができます。

また平和という概念を「戦争のない状態」（消極的平和）と狭くとらえるだけではなく、「構造的暴力のない状態」（積極的平和）と広くとらえるなら、その内容は、戦争・紛争に関連したものから、人権侵害、貧困や飢餓、国際的従属関係など広範囲に及び、平和教育は、人権教育や開発教育と深い関わりを持つことがみえてきます。

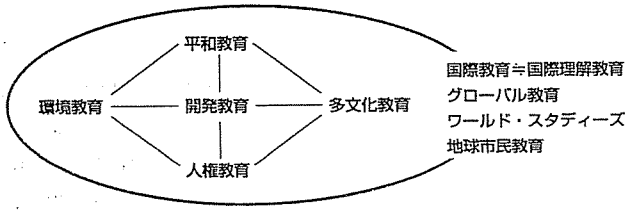
さらに開発問題と環境問題（開発教育と環境教育）の関連性については、「環境と開発に関する世界委員会」による1987年の報告書“Our Common Future”（邦訳『地球の未来を守るために』）や1992年の国連環境開発会議（地球サミット）以降、国際的に広く認識されています。1987年の報告書はこの点について次のように指摘しています。

「さまざまな形の開発行為が開発の基盤である環境資源を浸食しているが、環境の荒廃は経済開発を阻害する。貧困は地球規模の環境問題の大きな原因でもあり、結果でもある。従って環境問題への取り組みは、貧困と国際的な不平等の根底にある要因をも取り込んだ広い視野なくしては成り立たないのである。」

そして開発という言葉が、経済的社会的文化的側面をも含む総体としての社会のあり方を示す概念であるため、1980年代以降の日本における外国人労働者の急増やアジアからの花嫁という問題をきっかけとして浮かび上がった、日本社会がもつ閉鎖性や同化志向性、またアジア蔑視感などの問題は、まさしく「内なる国際化」に向けての開発教育の重要なテーマとして認識されています。そしてこのことは、少数民族の文化を一段低いものとみて、多数派の主流文化への同化を強いる同化主義の思想と鋭く対立する、多文化主義の思想を基礎とする多文化教育と、開発教育の関連性を示しています。

以上のように地球的諸問題に焦点を当てた教育は、相互に密接に関連し合っています。そして、これらのものをより包括的にとらえようとしているのが、前述したユネスコの「国際教育」であり、またアメリカで進展した「グローバル教育」、イギリスで進展した「ワールド・スタディーズ」などです。例えばワールド・スタディーズは、「多くの文化が存在し、人々が相互に依存する世界で、責任ある生き方をするのに不可欠な知識、姿勢、技能を身につけるための学習であり教育である」と定義づけられます。

それぞれの教育は、その特性を保ちつつ、共に生きることができる公正な地球社会の実現に向けて、より関連性を強めながら、実践されていくことが求められています。これらの教育の関連性については、以下のような図式化が可能でしょう。



＜資料７＞　移民学習の内容構成の視点

3.　アジアを知り、日本を知る教育

(1) アジアを知る教育　（略）

(2) アジアをくぐらせ日本を知る教育　（略）

(3) 日系南米人を知る教育

ア　日系南米人

アジアの隣人を知ることの大切さを知った今、いまひとつの大切な隣人を知るようにしたい。「隣人」と言ったが、これを私たちの「分身」とみる人、「同胞」とみる人もいて、その方が正しいかもしれない。それは、ブラジル、ペルー、アルゼンチンなどから日本に働きにきている日系の人びとである。今、県下の公立小・中学校に学ぶ日系の子どもたちは８５０人を超えていて、外国籍の子どもの２割に達する。

日本の開国早々の百数十年前、すでに生活の道を求めてハワイやアメリカに渡った日本人がいる。貧しい、人口の多い日本は、つい、30年前まで移民の送り出し国だった。

1908年、７８１人の日本人がコーヒー農場の労働者とし初めてブラジルの土を踏んだ。以来多くの日本人が移り住み、今では１００万人を超える日系の人びとがこの国に住んでいる。数ははるかに少ないが、ペルー、アルゼンチン、ドミニカなどにも日系人がいる。

イ　日系人の思い

移住後、いろいろな事情で現地に定住したが、１世の人びとは日本人であるという意識と自覚は強烈で、異郷にあって日本を思う気持ちは切ないほどのものがあった。そんなかれらにその後の日本政府や日本国民はあまり関心を示さず、援助もせず、かれらはこれをよく「棄民政策」だといって憤ったものである。この日系人たちの思いを、私たちは理解する必要がある。

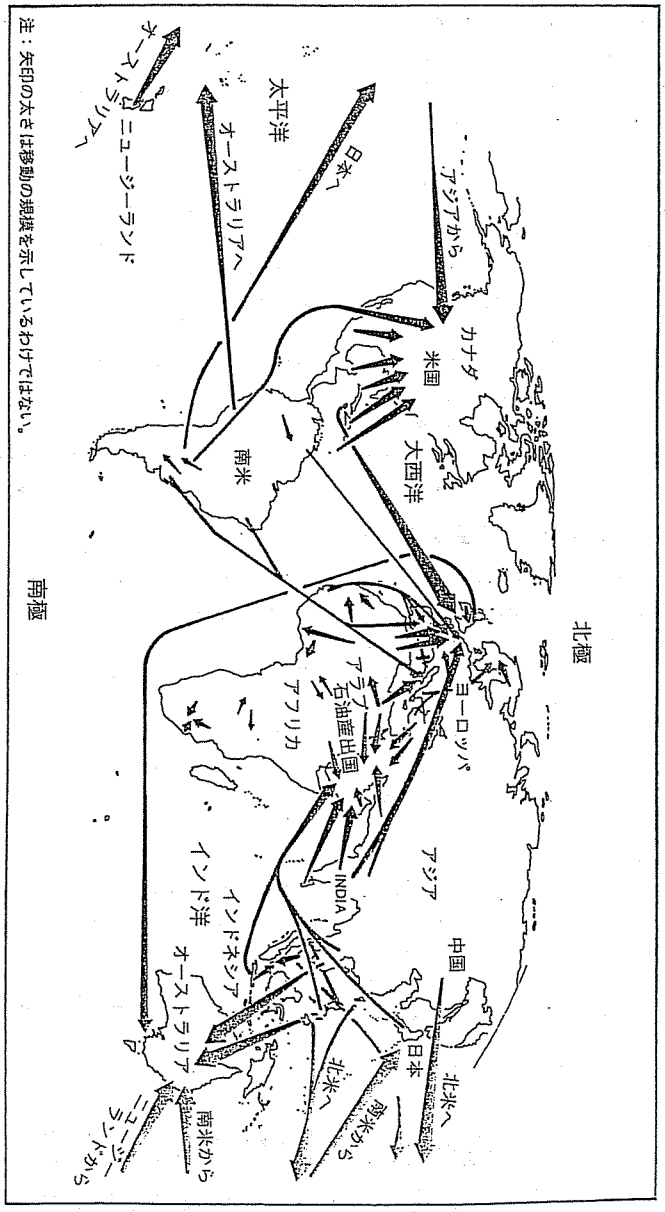
今、経済的困難に苦しむブラジルやペルーから２世、３世の日系人が、働き口を求めて日本の土を踏む。かれらの日本への熱い思いを察するとき、よそ者と冷たく扱ったり、出稼ぎ者として見下すことがあればどんなにかれらの心を傷つけるか想像できよう。

ウ　取りくみの視点

中南米の国ぐには、アジア諸国とちがって、日本と深い文化交流はなかったかわりに日本の軍事的侵略もなかった。むしろ「ハポン、ハポン！」と、日本に好意的で、車など日本の商品も広く受け入れられている国である。

これからは日系移民という絆をとおして、私たちはいろいろな関係を受け止めていかなければならない。日本もかつては移民を送り出す貧しい国だった、ということを知り、今の日本の来住外国人の境遇に理解をもつことが大切だろう。また、日系人労働者を受け入れて、同じ日本人の血を分けた者でも文化や価値観のうえでは非常に多様でありうるということに目を開く必要もある。さらに、日系人だけを厚遇するのではなく、中南米の人びとへも目を向けるように努めなければならない。

＜資料６＞



注：矢印の太さは移動の規模を示しているわけではない。

地図１・１　1973年以後の国際移民の動き

（S. カースルズ／M.J. ミラー著、関根政美／関根薫訳『国際移民の時代』名古屋大学出版界、1996年）

(4) 民族的少数者の歴史と生活を知る教育

日本の外なるアジアを知ると同時に、内なるアジアを知らなければならない。内なるアジアとは日本に住む民族的少数者の人びとであり、日本人が隣人として共生しなければならぬ人びとをいう。民族的多数者である日本人は民族的少数者の歴史と生活を知り、あわせてその視点から日本の社会、文化、教育をとらえなおし、共生の術を身につけていくことを求められている。

以下の民族的少数者の歴史・文化・生活をよく知らなければならない。日本に住むにいたった歴史的な順序にそって挙げる。

ア　アイヌ民族

日本に昔から共に住んできた人びとである。ことに1993年は国際先住民年。心を新たにして、その歴史・文化・生活を学び、アイヌ民族の心の願いを知らねばならない。県民としても住んでいる。

イ　在日中国人

明治開国とともに来住した。横浜・中華街を形成し、中華学校を設置、神奈川県民として長く住む人びとである。神奈川の個性のひとつを形づくってきた。

ウ　在住欧米人

明治開国以来、神奈川はいち早く欧米人を迎え、交わりを深めた。インターナショナル・スクールの設立も日本でもっとも早い。入れ替り住む一時滞在者が多いが、神奈川の近現代史を特色づけてきた。

エ　在日韓国・朝鮮人

神奈川は古く渡来人の来住した地だが、韓国併合以降、朝鮮人が来住、港湾や鉄道の建設、軍事工事に携わってきたところである。関東大震災では多くの朝鮮人が犠牲になった。強制連行の労働者も働いた。県内各地に朝鮮人の苦労が刻まれている。この歴史を土台として、県内に在日韓国・朝鮮人が定住するようになり、また日本人の生活が築かれた。神奈川にとってかけがえのない共同生活者である。

オ　中国帰国者

日中平和条約締結以降、「残留孤児」とその家族が来住し、県内にも住むようになった。中国で育った人びとが異郷としての日本で暮らすわけだから、たいへんな苦労を重ねている。

カ　インドシナ難民

難民条約に批准して以降、大和市にある定住促進センターをへて、県内に職を得、定住するようになった。この人びとが多く住むことが、他府県にみられない神奈川の特色である。これを共生の得がたい条件として活かさねばならない。

キ　「アジアの花嫁」

韓国、中国、フィリピン、タイ、その他アジアの女性が国際結婚して、県内に多く住んでいる。友として交わりたい。

ク　その他のアジア人労働者、南米からの日系人

豊かな、しかし労働力不足の日本に経済的機会を求めて来日するようになった人びとである。外国人労働力として異端視するのでなく、日本の経済を支える人びととして、共に生きる隣人として受容することが大事である。それには、こちらから近づいて、その人びとの生活や文化を知らなければならない。

（神奈川県在日外国人にかかわる教育研究協議会『民族共生の教育を拓こう－ふれあい教育をさらに豊かにするために－』、1994年）

5

グローバル教育と多文化教育のインターフェイス

—移民史学習の可能性—

森　茂　岳　雄

教育学論集　第44号抜刷
2002年2月　発行
中央大学教育学研究会

グローバル教育と多文化教育のインターフェイス*

—移民史学習の可能性—

森　茂　岳　雄

1. なぜグローバル教育と多文化教育のインターフェイスが問題なのか

この問いの背景には，これまでのグローバル教育と多文化教育の乖離した論じられ方とそれが生み出す問題状況への認識があると思われる。この点について，アメリカのグローバル教育論者コーガン (John J. Cogan) は，「グローバル教育と多文化教育のインターフェイス」という同名の論文において，「合衆国において」と前置きしながら，次のように述べている。

> 「これら二つの領域は明確に分離したものと見なされてきた。すなわち，グローバル教育は国際的 (international) 事象に関するものを扱うべきものとして，また多文化教育は国家的 (national) な文脈にのみ適応されるものとしてとして見なされてきた。」[1]

このようにグローバル教育と多文化教育を「インターナショナル／ナショナル」の文脈で分離して考える見方は，日本においても一般的である。

では，この二つが乖離して論じられることで何が問題なのか。それは，この二つの教育課題が生み出された背景にある世界のグローバル化と多文

---

* 本稿は，2001年5月27日に愛知教育大学において行われた異文化間教育学会第22回大会のシンポジウム「グローバル教育と多文化教育のインターフェイス」における報告をもとに加筆・修正したものである。

化化という二つの社会変動が切り離すことのできない現象として生起している今日，それと連動してこれら二つの教育課題も切り離して考えることができなくなってきていることである。

現代はグローバル時代と呼ばれる。ヒト，モノ，カネ，情報等のトランスナショナルな移動は，今やボーダレス時代といわれるほどの観を呈している。特にここ十数年の特徴として，情報の移動，技術や資本の移動と並んでヒトの移動が地球規模で顕著になったことがあげられる。このようにグローバルな規模で相互依存を増しつつある世界の中で，グローバルな価値（人類益）の追及は21世紀の人類的課題である。

一方，このような地球規模のヒトの移動の増大は，必然的に一国内の民族構成の多様性や複雑性を生み出し，それが近代国家の構成原理とされてきた「国民国家」の虚構を露呈する上で大きな役割を演じている。今日，地球上に存在する国家は，多かれ少なかれ複数の民族集団からなる「多民族国家」であり，そこにおいて多文化の共生は大きな人類的課題になってきている。

このようにヒトのトランスナショナルな移動は，地球規模の文化的一元化を促進する一方で，一国内の民族的，文化的多様化を推し進めることになり，グローバル化と多文化化が相互に連動して進行しているのが今日の社会的現実である。

これまでこのような社会変動に対応して，一方で地球規模で相互依存性を増しつつある世界の中でグローバルな価値の実現をめざして行動のできる地球市民としての資質育成をめざすグローバル教育が，また他方では多文化社会の中で異なる文化を受容し，尊重し，それとの共生に向けて行動できる市民としての資質育成をめざす多文化教育がそれぞれ別々の文脈の中で主張されてきた。

しかし，前述したように，社会のグローバル化と多文化化が切り離すことのできない連動した現象として生起している現実の中では，このグローバル教育と多文化教育のインターフェイスの意義と可能性を問うことは，21世紀に求められる新しい市民的資質形成を考える上で意味がある。

それでは，グローバル教育と多文化教育の「インターフェイス」とは具体的にどのようなことか。

コーガンはグローバル教育と多文化教育の関係について，これら二つは「同じ全体の部分」であり，それらは「統合される(integrated)と考える」[2]と述べている。彼が「統合」の根拠として上げているのが，イギリスの多文化教育論者リンチ(James Linch)の理論である。リンチは，「グローバル教育，ワールド・スタディーズ，人権教育，開発教育，法関連教育，平和教育，環境教育，これらすべては多文化教育と多くの共通した目的，目標，概念や内容，語彙を共有している」[3]と述べ，今日のグローバル社会における多文化教育はその境界を拡大し，上の様々な教育課題に共通する目標や概念を包括した「グローバル多文化教育」(global multicultural education)[4]として構想されなければならないと提案した。

また，アメリカの多文化教育論者ベネット(Chyistine I. Bennett)も「グローバル教育と多文化教育が，歴史，原理，アイデンティティ，固有な関心において乖離しているにもかかわらず，少なくともそれらの目標や内容において協力を可能にする十分な類似性がある」と述べ，この二つをカリキュラムの中で統合する視点を提出している。[5]

このような議論は，日本の多文化教育論者の中においてもみられる。田中圭治郎は，「多文化教育は一人ひとりの可能性を伸ばす教育であり，こどもたちがもっている文化遺産を尊重するとともに，世界共通の普遍性をも学習することが求められる教育なのである。つまり，自己の文化にとどまらず，世界中の文化を視野に入れた，より広い視野に立つものである。この考えに従えば，多文化教育はグローバル教育と類似性をもつ」[6]と述べ，

この両者の類似性を強調している。一方，グローバル教育論者の臬住忠久も，「多文化教育の研究・実践に乏しい我が国では，グローバル教育がその役割を担うことになるだろう」[7] と述べ，グローバル教育がその領域の中に多文化教育の課題を内包することを示唆している。

以上のような内外の主張に共通するのは，グローバル教育と多文化教育の「類似性」を強調し，それらを「統合」あるいはどちらかを「内包」しようという考え方である。しかし，両者の「類似性」や「統合」を強調することは，これまで独自の社会的文脈のなかで成立してきたそれら二つの固有の課題を薄めてしまう恐れがあると考える。特に，まだ十分にグローバル教育や多文化教育という考え方や実践が成熟していない日本においては，なおさらである。私は，これら二つの固有な課題を保った上で，それらをどうインターフェイス（接続，結合）していくかが課題であると考える。

そこで，本論では，このインターフェイスのあり方と可能性を考えるキー・コンセプトとして「移民」(migration)[8] を取り上げ，その学習の意義と可能性について検討する。

2. 多文化共生社会の到来と移民史学習の意義

前述したように，今日におけるトランスナショナルなヒトの移動には顕著なものがある。これら国境をこえる移住民 (transnational migrants) の中には，移民，難民・亡命者，聖地巡礼者，伝道者，出稼ぎ労働者，他国籍企業派遣職員，交易業者，国連開発事業派遣職員，NGO 職員，訪問研究者・留学生，政治家，軍人，スポーツ選手，ジャーナリスト等々（及びそれらに同伴する家族を含む）が含まれる。[9] 国連人口基金が 1993 年に発表した『世界人口白書』によれば，1992 年における国際間の移住民，すなわち地球上で自国以外に住んでいると推計される人口は約 1 億人に達し，世界人口の約 1.7%に達している。

カースルズ (Stephen Castles) とミラー (Mark J. Miller) は，現代を「移民の時代」と呼んだが，その著書『国際移民の時代』(1993 年) の中で，現代の世界的な移民の傾向として，(1)「移民の地球規模化」(Globalization of migration)，(2)「移民の加速化」(Acceleration of migration)，(3)「移民の多様化」(Defferentiation of migration)，(4)「移民の女性化」(Feminisation of migration) の 4 点をあげている。[10]

この「移民の加速化」の動きは，日本においても顕著である。法務省の発表によると，我が国の 1999 年末現在の外国人登録者数は，総人口の 1.2%強に当たる 1,556,113 人に達した。日本で外国人登録者数がはじめて 100 万人を超えたのが 1990 年であるので，1990 年代は世界中から毎年平均して 5 万人以上の人々が移住し新たに生活を始めた計算になる。

もう一つ注目すべきは，「移民の多様化」現象である。1980 年には，日本における外国人登録者の約 85%が韓国・朝鮮人であった。しかし 1994 年にはほぼ 50%にへり，1999 年末現在の韓国・朝鮮籍の人口は 636,548 人で全体の 41%までに縮小してきている。このことは反対に，韓国・朝鮮以外の国からのニューカマーの増加と多様化を意味している。ちなみに，登録者が 10 万以上の国は，以下中国の 294,201 人 (19%)，ブラジルの 224,299 人 (14%)，フィリピンの 115,685 人 (7%) の順になっている。

一方逆の視点からみると，日本もかつては移民大国であった。開国早々の百数十年前，日本は生活の道を求めてハワイや北アメリカ本土に多くの移民を送った。その後も中南米，東南アジア，中国大陸等へ多くの日本人が移民した。かつて貧しく人口の多かった日本は，つい 40 年前まで移民の送り出し国であった。そのような歴史的経緯の中で，現在も 250 万人以上の日系人が海外に生活している。[11]

しかし，これまで日本の学校教育において，日本から海外に出ていった日系移民や，日本に移民してきた外国人の歴史的経験や現状について，教

科書をはじめ授業の中で取り上げられることはほとんどなかった。[12] 日本の近代化の黎明期に多くの日本人が海外に移民した事実，彼らとその子孫の歴史的経験や現状，そして現在日本に逆移民してきている日系人の現状や問題を立場をかえて共感的に学ぶことは，グーロバル化と多文化化が連動して進行するこれからの社会を生きる子どもたちにとって「共生」に向けての資質を養う上で意義があると考える。

また特に，移民は国民国家においては他者である。国民国家において，移民は労働力としては受け入れられながらも人間としては排除される。[13] そのため，移民は移住先において絶えず自由，平等，公正といった基本的人権をおかされてきた。その意味で，移民をテーマにすることは基本的人権という民主主義の基本原理を学習する格好の機会ともなりうる。

3. 日本型多文化教育における移民史学習への注目

この一国内の多文化共生教育のあり方を考える一つの思考モデルが多文化教育 (Multicultural Education) である。日本においても，先に述べたような近年の多民族化の進展の中で，ようやく多文化的視点にたった教育改革の重要性が認識され，外国人人口の多い地方自治体では，在日外国人のための「教育方針」「指導指針」やその理念を具体化するための実践的方策を提案した「報告書」「指導の手引き」「実践資料集」等を作成し，それに基づいて様々な実践が開始されてきている。

なかでも，「民族共生の原理」にたって，「民族共生教育」を構想し，その具体的方策を探った報告書として，神奈川県の在日外国人にかかわる教育研究協議会が作成した『民族共生の教育を拓こう―ふれあい教育をさらに豊かにするために―』（1994 年）は，日本型多文化教育の理念や具体的方策を示したものとして注目に値する。

ここでいう「民族共生の原理」とは，(1) 単一民族社会観からの脱却であり，(2) 少数者の意見の尊重であり，(3) 内外人平等の思想である。[14] そして，このような原理にたった「民族共生教育の考え方」として，「多文化教育」という考え方が明確に打ち出されている。例えば，「教育内容の国際化」に関する主張の一つとして「文化の多様性の尊重」があげられ，次のように述べられている。

> 「学校に外国籍の子どもたちが学び，社会教育が外国籍の人びとの参加を含む以上，教育の場が日本のことだけを教える場，日本中心の知識やものの見かたを押し付ける場であってはならない。同学する民族的他者の言葉や文化を尊重する教育でなければならない。多文化教育を教育内容原理の一に置きたい。」（傍線引用者）[15]

自治体の出した在日外国人教育に関する文書の中で，「多文化教育」という言葉が使用されたのは，おそらくこれが初めてではないかと思われる。従来，自治体が作成した「基本方針」等は，主に定住外国人（在日韓国・朝鮮人などのオールドカマー），あるいは来住外国人（近年の外国人労働者などのニューカマー）のどちらか一方の子どもを対象にしたものであった。それに対し，本報告書は，先に述べたように「さらに幅広い民族共生教育を構想，提言する」として，以上二つを含めて，マジョリティである日本の子ども，先住民であるアイヌ民族の子ども，さらには国際結婚による子どもをも対象にし，それぞれの子どもに固有な教育課題を提出している。これが本報告書の画期的な点である。

この基本的考え方を述べた第一部に続いて，本書の中心部分である第二部では，「民族共生」の理念に基づいた学校教育と生涯教育・社会教育の実践の指針が，また第三部では，「民族共生教育」を充実させるための行政への提言が示されている。特に，第二部では学校教育の課題として「民族共生カリキュラム」という考え方が提言されている。その中で，その具体的展開の視点の一つとして「アジアを知り，日本を知る教育」があげられて

いる。そして，その具体的内容として，①アジアを知る教育，②アジアをくぐらせ日本を知る教育，③日系南米人を知る教育，④民族的少数者の歴史と生活を知る教育，⑤開発教育の五つがあげられている。

これまでにも，①②⑤については学校教育のなかで，特に社会科を中心に様々な形で実践的な取り組みがなされてきたが，③④についてはこれまではほとんど取り組みがなされてこなかった。例えば③の南米日系人については，1992 年の入管法の改正以来特に増加している民族集団である。神奈川県下の公立小中学校においても，本報告書が出された 1994 年には日系南米人の子どもたちは 850 人を越え，外国籍の子どもの 2 割に達している。

前述したように，日本は開国早々の百数十年前，すでに生活の道を求めてハワイや北アメリカ本土に多くの移民を送った。かつて貧しく人口の多かった日本は，つい 40～50 年前まで移民の送り出し国であった。南米にも，1908 年，781人の日本人がコーヒー農園の労働者として初めてブラジルの地を踏んだ。以来多くの日本人が南米に移り住み，現在ではブラジルだけでも 130 万人を超える日系の人々が住んでいる。しかし，その後日本政府はそんな彼らにあまり関心を示さず，援助もせず，まさに「棄民政策」であった。

そこで，報告書は「この日系人達の思いを，私たちは理解する必要がある。今，経済的困難に苦しむブラジルやペルーなど南米から 2 世，3 世の日系人が，働き口を求めて日本の土を踏む。かれらの日本への熱い思いを察するとき，よそ者であるとして冷たく扱ったり，出稼ぎ者として見下すことがあればどんなに彼らの心を傷つけるか想像できよう」と述べ，「これからは日系移民という絆をとおして，私たちはいろいろな関係を受け止めていかなければならない。日本もかっては移民を送りだす貧しい国だったということを知り，今の日本の来住外国人の境遇に理解をもつことが大切

だろう」[16] と述べている。

また④については，「日本の外なるアジアを知ると同時に，内なるアジアを知らなければならない。内なるアジアとは日本に住む民族的少数者の人びとであり，日本人が隣人として共生しなければならぬ人びとをいう。民族的多数者である日本人は民族的少数者の歴史と生活を知り，あわせてその視点から日本の社会，文化，教育，をとらえなおし，共生の術を身につけていくことを求められている」[17] と述べ，その「民族的少数者」として，日本に移民するに至った歴史的な順序にそって，アイヌ民族，在日中国人，在住欧米人，在日韓国・朝鮮人，中国帰国者，インドシナ難民，「アジアの花嫁」，その他のアジアの労働者，南米からの日系人をあげ，それぞれについて学習内容の視点を示している。

しかし，前述したように，これまで日本の学校教育において，③のような日本から海外に出ていった日系移民や，④のような日本に移民してきた外国人の歴史的経験や現状について教科書をはじめ，実践の中で取り上げられることはほとんどなかった。その意味で，神奈川県の在日外国人にかかわる教育研究協議会が作成した『民族共生の教育を拓こう』(1994 年) が「民族共生のカリキュラム」の具体的内容構成の視点として「移民」に注目したことは，意義があると考える。

4. グローバル教育と多文化教育のインターフェイスを意図した日系移民学習の実践

2000 年は，沖縄からのハワイ移民 100 周年にあたり，ロサンゼルスの全米日系人博物館 (Japanese American National Museum) の巡回展示「弁当からミックスプレートへ―多文化ハワイの日系人―」(From Bentō to Mixed Plate: Americans of Japanese Ancestry in Multi-cultural Hawai'i) が，11 月 10 日から 12 月 9 日まで沖縄県立博物館で開催され

た。[18]

この巡回展示のタイトル「弁当からミックスプレートへ」は多文化社会ハワイに生きた日系移民の文化や経験の象徴である。[19] ハワイでは，プランテーションに従事するために集まってきたさまざまな国からの移民の交流によって，歴史的に独自の文化が形成された。とくに，食文化はその象徴的な事例である。主にサトウキビのプランテーションに従事した初期の日本人移民は，毎日の昼食に下段にご飯，上段に漬け物や豆腐などの簡単なおかずの入った二段重ねのアルマイト製の弁当箱を持参した。プランテーションで働く労働者には，ハワイの先住民に加えさまざまな国からの移民も多く，彼らは共に昼食をとる間に自然にお互いに持ち寄った食べ物を交換し合うようになった。例えば，フィリピンのパンシット麺，ポルトガルのチョリソー・ソーセージ，プエルトリコのパステレ・ポーク，中国のチョイサム（キャベツ料理），朝鮮半島のカルビー，琉球のアンダギ・ドーナッツ，そしてハワイ先住民のロミロミ（魚料理）などである。やがてこれらの経験が，さまざまな国や地域の郷土料理を一つの皿に盛りつけた「ミックス・プレート（プレートランチ）」と呼ばれるハワイ特有の食文化を誕生させた。このような食文化の融合は現在まで受け継がれており，ミックスプレートはハワイ料理のレストランにおいて代表的なメニューの一つになっている。

このミックスプレートは，まさに今日の多文化社会ハワイの象徴表現である。すなわち，ハワイでは，様々の国からの移民が持ち込んできた文化や価値観と先住民やアメリカ本土のそれらが接触，変容して新しい独自の文化が生まれた。それを一般に「ローカル文化」と呼んでいる。本展示では，移民当初から第二次世界大戦期の苦難の経験を経て今日のローカル文化が生まれるまでの日系人の歩みを，実物，写真，ビデオなどの展示を通して紹介している。

そこで，日米の両博物館と連携・協力して，その展示を活用して，日系アメリカ移民の歴史的経験やハワイにおける多文化共生の現状についての理解を深め，今後多文化化の進展が予想される日本における民族共生について共感的に考える総合学習の単元開発と実践を東京学芸大学教育学部附属世田谷小学校の中山京子教諭の協力を得て行った。[20] そしてその実践を通して明らかにされた課題をもとに指導計画の修正を行い，グローバル教育と多文化教育のインターフェイスを意識した単元図を構想した。（次頁図参照）

本単元は，小学校高学年～中学生を対象に，全 9 時間で構成された。導入（第 1 時）では，初期ハワイ移民の写真を提示し，そこからの気づきをもとに，「移民とはなにか」「どうして日本を離れてハワイに移民したのか」といった問いをたてる。そして 19 世紀末から 20 世紀初頭の移民の背景にあった日本の農村の経済事情（プッシュ要因）や，ハワイやその他の地域の移民吸引事情（プル要因）を理解することを通して，当時の日本と世界のグローバルな結びつきや相互依存関係について知る。

第 2 時では，移民先のハワイで日本人移民の生活はどのように変わっていったか，食生活や着物といった身近な例を通して日系移民の生活の変化を知り，ハワイにおける日系移民の文化変容について考える。

第 3 時では，第二次世界大戦中の日系人の苦しい経験を学ぶことを通して，自由，平等，公正といったマイノリティの権利について考え，自分の考えを示す。

このような学習経験の後，第 4・5 時では，全米日系人博物館の巡回展示「弁当からミックスプレートへ」の見学を計画し，多文化社会ハワイに生きた日系人の歴史的経験や文化について博物館で用意された様々な活動を通して考える。

博物館活動後の第 6・7 時では，これまでの学びの中で考えたこと，感

じたことを身近な事例に即して考える時間を設定した。現在日本にも多くの国から沢山の人々が移民し，多文化社会が形成されてきている事実（その中には，過去に移民した先から子孫である多くの日系人が戻ってきている事実）へ目を向けさせることによって，身近な多文化とどう共生したらよいかについて考えたい。

一連の学習活動のまとめとして，第8・9時を使って，「教室博物館を作ろう」の活動を展開し，学びの内容をパネルや視聴覚作品に表現し，互いの学びの交流を図ることができるよう計画した。

上述した試行的実践を経験した小学校6年の子どもの一人は，学習後の作文の中で次のように述べている。

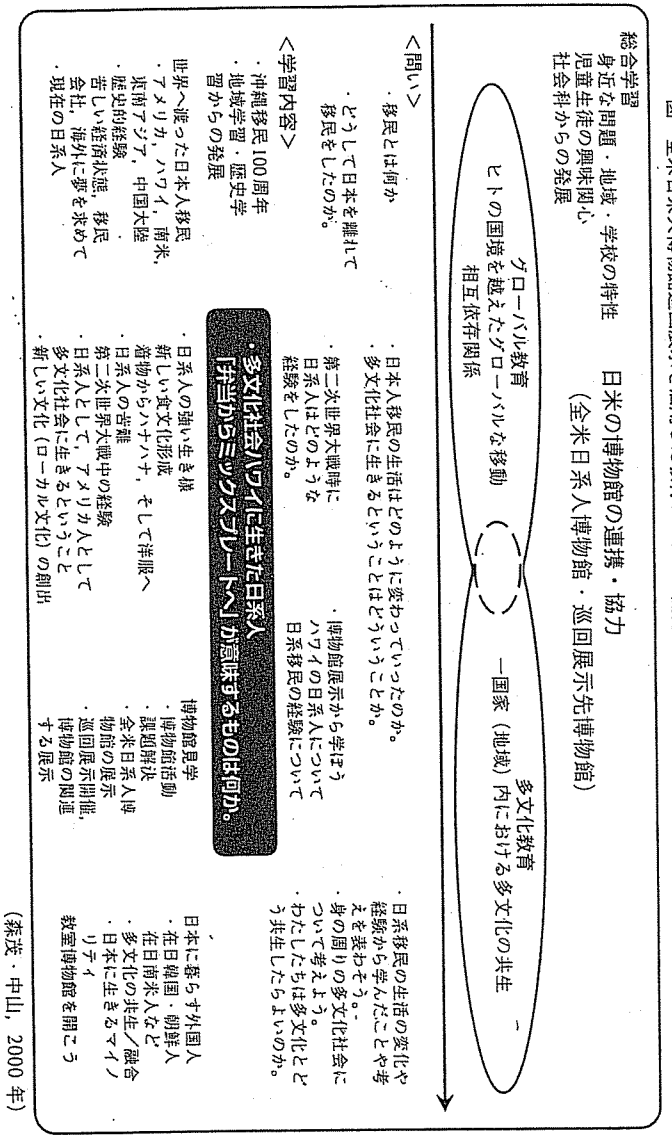
> 「移民の意味を聞いた時は，どうして移民したんだろう，移民をしたら楽だったのかなと不思議な気持ちでした。でも，学習をして初めて移民はとても苦労していたということを知り，あらためて移民の大変さを知りました。（中略）私が移民をしたら差別をせずにふつうに接してほしいし，近くに移民してきた人がいたら，ふつうに接していきたいと思う。」（6年女子）

子どもたちは「移民」の学びを通して世界に生きる日系人についての共感的理解を深める中で，身近な多文化共生の現実に気づき，異文化を受け入れようとする資質が育っていることがわかる。

5. 結語―移民史学習によるグローバル教育と多文化教育の結合可能性―

ロン（Xue L. Rong）は，合衆国の文脈のなかで，移民史を学習することの意義について，「移民について教えることは，生徒にアメリカがいかに，またなぜ過去においても現在においても多元的な国家であり，これからも多元的な国家であり続けるかを理解させることができる。移民史はこ

図　全米日系人博物館巡回展示を活用した教育プログラム開発におけるグローバル教育と多文化教育の結合



（森茂・中山，2000年）

の国における自由，平等，公正，個人の権利，人間の尊厳といった基本的な民主主義の原理を守るための大きな歴史的闘争を具体的に示してくれる。」[21] と述べている。マイノリティとしての移民の歴史的経験は，まさにロンのいう「自由，平等，公正，個人の権利，人間の尊厳といった基本的な民主主義の原理を守るための大きな歴史的闘争」の具体例であるといえる。このような過去における日系移民の歴史的な苦悩と闘争の歴史を理解することは，日本の中で歴史的に差別を受け，自由や平等や公正といった人間の権利の獲得のために闘ってきた移民（在日外国人）への共感的理解と共生に向けての価値や行動の形成にとって意義があると考える。

今後の世界の移民人口を展望すると，世界中の移民（難民を含む）はおよそ年間 400 万人，年間の世界人口増加率で見ると 4%に達することが予想されている。[22] こような地球規模で相互依存性を増しつつある 21 世紀の世界の中で，グローバルな価値の実現をめざして行動のできる地球市民としての資質 (Global Citizenship) に加え，また一方では多文化社会の中で異なる文化を受容し，尊重し，それとの共生に向けて行動できる市民としての資質 (Multicultural Citizenship)[23] の育成の両方が求められる。

日系移民史についての学習は，ヒトの国境を越えたグローバルな移動とそれに伴う世界的な規模での相互依存関係を考えるグローバル教育と，一国家（地域）内における多文化の共生を考える多文化教育の結合の可能性を示している。

注

1) John J. Cogan, "The Interface between Global and Multicultural Education: A Search for New Meaning", 日本グローバル教育学会『グローバル教育』Vol. 2, 1999 年，56–69 頁。コーガンは，アメリカにおいてグローバル教育と多文化教育が乖離した主な理由について，グローバル教育を進めたのは主に白人男性を中心にした組織であり，当初マイノリティを中心にして進められた多文化教育論者との間に不信があったことをあげている。

2) 同上論文，56 頁。

3) James Lynch, *Multicultural Education in a Global Society*, The Falmer Press, 1989, pp. ix.

4) *Ibid.*, p. xi. 同様の主張は，日本においてもみられる。箕浦康子はアメリカの多文化教育の発展について言及し，「1980 年代までのアメリカ多文化教育は，『国家』を基本枠組みとして，国内の『マジョリティ／マイノリティ』問題への一つのスタンスという色合いが強かった。これに対して，1980 年代以降の多文化教育の基本的枠組は，異なる文化を持つ諸国・諸集団が共生する『地球』に拡大した。多文化教育は，別の流れで形成された『環境教育』や『グローバル・エデュケーション』と結びつき，グローバル化・多文化化する国際化時代の人間的資質を不可欠な教育という視点を付加したわけである」と述べ，「多文化教育 (multicultural education)，開発教育 (development education)，環境教育 (environment education)，人権教育 (humanrights education)，平和教育 (peace education) と従来別々なものとされていた教育実践を含む」包括的概念として，「地球的視野に立つ多文化教育 (global multicultural education)，略して「地球市民教育」という概念を提出している。（箕浦康子『地球市民を育てる教育』岩波書店，1997 年，20–33 頁）。

5) Chistine I. Bennett, *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice, 3rd. ed.*, Allyn and Bacon, 1995, pp. 296–7. しかし，その後改訂された本書第 4 版 (1999 年) では，多文化教育とグローバル教育を統合するという主張はトーンダウンしてきている。

6) 田中圭治郎「多文化教育とグローバル教育」，江淵一公編『異文化間教育研究入門』玉川大学出版会，1997 年，200–1 頁。

7) 魚住忠久『グローバル教育—地球人・地球市民を育てる—』黎明書房，1995 年，48・50 頁。

8) バンクス (James A. Banks) も，多文化カリキュラムを構成する六つのキー・コンセプトの一つとして「移民—移住」(Immigration-Migration) を設定し，その概念を学習するための活動例として日系アメリカ人の第二次世界大戦中における強制収容体験をあげている。(James A. Banks, *Teaching Strategies for Ethnic Studies, 6th ed.*, Allyn and Bacon, 1997, pp. 102–113.) 尚，この「移民—移住」概念とその教授ストラテジ—例については，下記の拙編著において紹介した。森茂岳雄編『多文化社会アメリカにおける国民統合と日系人学習』明石書店，1999 年，23 頁。

9) 江淵一公編著『トランスカルチュアリズムの研究』明石書店，1998 年，39 頁。本来「移民 (imigrants)」とは，一般的に祖国を捨てて他の国に渡り，その国の市民権を得て永住しようとする人びとを指し，出稼ぎ労働者等のように祖国を一時的に離れるものの，いずれは祖国へ帰還することを前提にして外国暮らしを続ける「在留民」(sojourners) とは区別されるが，現在ではこれらの区別は次第に曖昧になってきている。そこで本発表では，「移民」を「在留民」をも含むより包

括的な概念として使用する。

10) Stephen Castles & Mark J. Miller, *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*, Macmillan, 1993. (関根政美・関根薫訳『国際移民の時代』名古屋大学出版会, 1996 年, 8–9 頁)。また伊豫谷登志翁は, 人の移動と拡がりにおいて, これまでとは比較にならない大きさで進行している現代を「グローバル・マス・マイグレーションの時代」と呼んでいる。(伊豫谷登志翁『グローバリゼーションと移民』有信堂高文社, 2001 年, 20–23 頁)。

11) 石丸和人「海外日系社会を築いた二十世紀」『季刊海外日系人』第 46 号, 2000 年, 10 頁。

国 名	日系人数	国 名	日系人数
カナダ	55,000 人	ブラジル	1,300,000 人
アメリカ (ハワイ)	1,000,000 人	ペルー	800,000 人
メキシコ	12,000 人	ボリビア	6,700 人
キューバ	800 人	チ リ	1,600 人
ドミニカ	800 人	アルゼンチン	32,000 人
ベネズエラ	800 人	パラグアイ	7,700 人
コロンビア	900 人	ウルグアイ	500 人
エクアドル	300 人	オーストラリア	11,000 人

(海外日系人協会調べ)

12) 古くは, 柳田国男編集の小学校社会科教科書『日本の社会 (五年下)』(実業之日本社, 1954 年) に,「移住」という単元が設けられ, その中で国内の移住と共に「日本に移ってきた人たち」,「外国に出ていった人たち」や「これからの移民」といった学習項目が設定されており, 早い時期に「移民」を扱った数少ない例として評価できる。また, 国際理解教育の文脈の中で日系移民を扱った最近の実践事例として, 以下の実践が注目される。藤原孝章『外国人労働者問題をどう教えるか—グローバル時代の国際理解教育—』明石書房, 1994 年。金城宗和「複合社会を志向する『国際理解』教育をめざして—文化的多元主義を尊重するアイデンティティ形成のこころみ—」, 帝塚山学院大学国際理解研究所編『国際理解』26 号, 1995 年。

13) 伊豫谷登志翁, 前掲書, 21 頁。

14) 神奈川県在日外国人にかかわる教育研究協議会報告書『民族共生の教育を拓こう—ふれあい教育をさらに豊かにするために—』(1994 年 3 月) 7 頁。

15) 同上書, 9 頁。

16) 同上書, 37 頁。

17) 同上書, 37 頁。

18) この展示は, その後 2001 年 4 月 19 日から 8 月 28 日まで大阪の国立民族学博物館で開催され, 2002 年 5 月 24 日から 6 月 23 日まで広島県立美術館を巡回する予定である。

19) 全米日系人博物館の歴史展示とそれに付随して開発された教育プログラムの多文化ポリティクスについては, 次の拙稿を参照のこと。森茂岳雄「日系アメリカ人をめぐる歴史展示の多文化ポリティクス」, 国立歴史民俗博物館編『歴博』No. 103, 2000 年, 6–10 頁。

20) 本実践においては, 学校と博物館と我々支援者の三者がどのように連携をとることが可能かをさぐるために, 形態・内容の異なる二つの実践を行った。一つは, 総合的な学習の時間の中で博物館を活用した那覇市立城東小学校 (第 6 学年) での実践であり, 二つは, 博物館の中での体験的活動を主とした那覇市立大名児童館の児童生徒を対象にした実践である。本実践の内容については, 森茂岳雄・中山京子「博物館との連携を生かしたハワイ日系移民に関する単元開発と実践—グローバル教育と多文化教育の結合可能性—」 中牧弘允編『日米共催の展示における教育プログラムとボランティア活動』(国立民族学博物館調査報告 26), 2002 年, 第 26 回国際理解教育賞 (国際文化フォーラム賞) 受賞論文において詳しく論じた。

21) Xue Lan Rong, "The New Immigration: Facing Social Studies Professionals," *Social Education*, Vol. 67, No. 7, 1998, p. 389.

22) Myron Weiner, *The Global Migration Crisis: Challenge to States and to Human Rights*, Harper Collins College Publishers, 1995. (内藤嘉昭訳『移民と難民の国際政治学』明石書店, 1999 年, 29 頁)。

23) "Multicultural Citizenship" とは, 本来, 多文化社会において移民や民族的マイノリティが有する固有の文化への様々な要求を, 自由主義の立場に立って正当化する「多文化市民権」概念として使用されるが, ここではそのような多文化社会に生きる市民としての資質をも内包した概念として使用した。Will Kymlicka, *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Clarendon Press, 1995. (角田猛之監訳『多文化時代の市民権—マイノリティの権利と自由主義—』晃洋書房, 1998 年) 参照。

中山京子（東京学芸大学附属世田谷小学校）

■博物館との連携の経緯

小学校の教員である私がなぜこういう移民の研究をするようになったのかというと、学生のころから長いこと北米日系移民の勉強をずっとしていました。そんな関係でロサンゼルスの全米日系人博物館（JANM）とかかわって活動をするようになりました。夏休みになると西海岸に行って勉強や活動してきました。JANMの方から巡回展を日本で開催するという話がありました。その展示自体にハワイ大学や現場の先生たちが共同で開発した学校用の教育プログラムがついているのです。ついてはそれを日本に持っていきたいのだけれど、これを展開することは可能かという話でした。それはアメリカ人を対象とした学習プログラムであって、日本の文脈の中では、とうてい受け入れられるものではありませんでした。このままでは無理だということを言ってしまったばかりに、「ではあなたたちが開発してください」ということになり、森茂先生と私はJANMの巡回展示を日本に持っていくための日本側のボランティアスタッフみたいな形で、日本で巡回先の各地域で教育プログラムを展開するためのお手伝いをすることになったのです。展示が来ている時期は博物館の影のスタッフのようになって地域に飛んでいろいろな学校の先生やそこの博物館や教育委員会と連携しながら授業づくりをしてきたという経験をしました。森茂先生が理論的な部分をお示しくださいましたので、私は実践の部分を資料でお示しします。資料は国立民族学博物館に展示が来たときに製作した報告書（『日米共催の展示における学習プログラムとボランティア活動』国立民族学博物館調査報告26，2002年）からの抜粋です。まず初めに活動したのは沖縄県立博物館でした。沖縄はたくさん移民を出している移民県ですので、学習者の土壌のなかにすでに移民を学習する教育的要因というのが十分に備わっているところだったので、実践がとてもしやすかったのです。博物館展示を使って移民ということを考えながら、海外に出ていった人々のグローバルな視点からと、それから沖縄にいる移民を出した家族、移民が戻ってきた家族、そういう沖縄にある多文化的状況、2世や3世が存在するという状況の両方を兼ね備えた地域の実践だったので、インターフェイスという視点ではとてもやりやすかったのです。しかし残念なことに沖縄も、移民県であるにもかかわらず、日本の学校教育のなかで、移民についての学習を十分にしていないのですね。教科書でも学ばないし、郷土読本には書かれているのですけれど、そこを取り立てて授業のなかで積極的に取り組まれているわけではなかったのです。私たちが実践したのは、首里城の真横にある伝統的な小学校なのですけれども、そこの子たちも「移民」について何となくわかっているようなわかっていないような状況なのです。そこで総合的な学習の時間の校内研究授業を機に、県立博物館に出向してきている学校教員の指導主事、それからJANMの教育担当主任と私たちとでグループを組んで研究開発をはじめたのです。

■沖縄での実践

沖縄の先生方も、移民についての理解が十分でなかったり、このような機会をどの様に授業に活かしてよいのか困惑気味でした。そこで小学校6年生の子たちに移民の話をして、それが彼らの生活や親戚や沖縄にどういうかかわりがあるかを問うていったんです。子どもの感想のなかには、「移民は日本語が通じないのにそれを乗り越えて自分達の言葉をつくっていったところがすごいと思った」「ハワイ、日本の文化が混ざり、いろんなものや言葉ができたことにおどろきました」というふうに、ハワイにおける異文化交流、多文化共生の姿に気がついているのです。また、「ハワイ、日本の文化が混ざり、いろんなものや言葉ができたことにおどろきました。自分が移民をしたら、その国のマナーや言葉、食べ物のことを教えてほしいし、沖縄に移民をしてきた人がいたら、ここの生活をくわしく教えてあげたい。始めは、移民した人たちは別に自分に関係ないし、なんで移民したかなんて知りたくもないと思っていたけれど、とっても苦労して、つらい思いをして移民生活をして、しかも沖縄の人なんてとっても身近じゃないか

と思い、同じ人間なんだから知らないといけないんじゃないか、と思うようになりました」。たった数時間の授業と展示を見にいくことでも沖縄の子たちは変わっていったという感触がありました。小学校6年生で、しかも飛び込み授業みたいな形でしたので、移民についてちょっと調べ学習をして、博物館の展示を見に行って、私たちとディスカッションをして、あとは新聞にまとめて終わり、という形で残念ながら終わってしまいました。でも、子どもたちの発想のなかにはすでに「もしそばに移民してきた人がいたら」とか、文化変容のことにつながるような視点が十分にあって、これで終わらせたらもったいないなと思いました。

▩民族学博物館での実践

沖縄での展示を終えて、次に大阪の民族学博物館で展示がはじまる約1年間の間に、もう少し実践をいいものにするため、修正指導案（129ページ）という形で提案をしなおしました。沖縄の実践をふまえてのいちばん大きな修正点は、「移民について調べて知って終わる」のではなくて、そこにいまの自分達の生活のまわりにある問題に置き換えられるような学習に続けていくことを盛り込みました。まさに「移民」を題材にしたグローバル教育から、今の自分達の一国家内の問題、自分の生活のそばに視点を向けた多文化教育とのインターフェイスに学習の焦点を持っていこうということです。「身近な地域で進展しつつあるこれからの多文化社会を生きる子どもたちに『共生』に向けての資質を育てたい。修正指導案では、世界各地に生きる日系人の経験、現在その子孫が日本に在住している事実に加え、在日韓国朝鮮人、アイヌ民族にもふれながら、日本の多文化社会について考える時間を6／7時間目に」（130ページの中段）設定いたしました。131ページの「5－2」で授業案みたいな形で載せました。ただこれはとってもアバウトな提案で、私の期待では小学校高学年くらいから、もちろん中学生・高校生まで考えられるので、この指導案では対象があまりにも広すぎて、これでは授業ができないという意見もあるとは思うのですが、そこは実際に授業をしていただく先生に委ねることにして、やや難しいことを承知で書きました。132～133ですが、導入として「この写真から考えよう」とフォトアクティビティから始めました。1885年のハワイのホノルルの千人小屋の写真です。写真が鮮明ではないのですが、砂地に穴を掘って、お釜を置いて、粗末な着物を着て、髪の毛も和風という感じです。これを見たら絶対ハワイとは思えないのです。だけどもこれはハワイのホノルルです。今の子どもたちのホノルル観というのは、観光都市、遊びの都市です。そことのギャップから驚きがはじまるのです。とくに大阪の中学校に行って授業をしたときには、初めは無口なんですけれども、これがハワイだと知るとさすがに顔の表情が変わってくるんですね。「いったいどういうことだ」と疑問がわきます。その次の写真にはダイアモンドヘッドがちらっと見えます。いまは砂地になっていますが、これは水田なのです。ワイキキビーチはかなり人工的に造成されていますので、もとはこういう風景が広がっていました。そのことを知ってさらに疑問が深まりそこから学習がはじまっていくわけです。そこでハワイには日系人移民がたくさんいたことを話しました。そのクラスは、人権学習のコース（総合の選択授業のような形）のなかに設けられた「博物館見学を通して人権学習をする」というコースでした。40人くらいが参加したのですが、どちらかというと、熱心に自分から調べものをするというよりは、「どこか行って楽しくすごせればいいかな」といった子たちが集まってきたコースなのです。つまり、教室の雰囲気は、外部から入った私が授業をするには、やや冷たい空気があって…（笑）。そういう子たちが、この「移民」を知って変わってくるのです。「博物館に行ったらこれが理解できるのか」という質問がされる。こちらは「展示を見て自分で解決してくれ」と返すのが関の山だったのですけれども。そこで、博物館の巡回展を支えている学習支援担当の方やボランティアの方と事前に打ち合わせをしました。中学生たちはまず事前授業の後に、自分が調べたいことを質問という形で書きます。それを博物館の方に送っておくと、生徒たちを受け入れるスタッフがその答えを用意して子どもたちを待ち受け

るわけですね。そういうふうに連携をすることによって子どもたちはどんどん変わってゆきまして、最終的にはいろいろなことを理解しました。日系人の歴史的経験や「弁当からミックス・プレート」へという文化変容のことも理解し、それから展示にある戦争中の日系人の経験、アメリカにいた13万人の日系人が砂漠地帯の強制収容所に入れられたこと、3年間収容所はあったんですけれども、日系人リーダーがFBIに連行されていったということなどがわかってくる。すると、第2次世界大戦については、広島・長崎とか、B29とか、大空襲という言葉で捕らえていた戦争観が、また少し変わって見えてくる。日系移民という視点を通すと、日本から出て行った人びとが、アメリカ兵となって戦わなくてはいけない、兄弟が日本軍に従軍したり、アメリカ軍に従軍したりする。それを見守る1世の親たちの気持ち、そういうことを理解し、学校に帰って自分たちでまとめて最終的に文化祭で発表したと聞いています。中学校の実践ではなかなかそれ以上深まらなくて、文化祭の発表では、私たちの当初のねらい、134ページの、6・7時限のところですが、「現在の日系移民」とか、「日本の在日外国人」「アイヌ民族」というところにあまり焦点化された発表に行かなかったということで、「ねらい」からすると物足りなくて限界かなと思いました。82～83ページに感想と授業案を載せてあります。

■和歌山のセミナーで

大阪の中学校での授業は、実際に関われる時間が1～2時間でしたが、もう少し関われた学校の例を紹介したいと思います。和歌山県の国際教育セミナーという、国際教育に関心のある先生と生徒が共に組織しているところです。先生が教えるわけではなくて、先生と生徒が共に組織しているという団体です。25人くらいが民博に来ました。和歌山にはアメリカ村というのがあります。和歌山からは、とくに北米に多くの人が移民しています。でも、やっぱり、和歌山県でも、小学生の郷土読本を借りてみたのですが、アメリカ村についての説明は、「和歌山県からたくさんの人が移民しました」という程度で、どんな経験をしたかなどについては十分に記述されていないのです。そのときの学習の感想が101ページに載っています。お読みいただければ、学習の内容や、問題点や成果が見えてくると思いますが、この授業が効果的だったと実感できたことが102ページにありますので読みます。「事前に先生からもらった資料（日系アメリカ人について）を読んだけれど、ミックスプレートの意味が分からなかった。勝手に給食のことかと思いこんでいた。移民の人のつくった歌のようなものを読んだ。すごく短い文だったが、ハワイに対する強いあこがれがあったこと、そして現実にハワイに来てみての生活のつらさが感じられた。それでも弱音は吐かないぞと自分に言っているかのようだった。アメリカ村があるのは知っていたが、こんなにも多くの人が移住していたとは。ハワイの方が日系アメリカ人に対し、待遇がよかったような感じがしたけど、『真珠湾攻撃』によりさまざまな苦労をしたことを知った。田辺にもフィリピン人が多く見られるほど、外国人労働者が増えている。私たちが直面しているひとつの問題である。外国人労働者は安い賃金でやとえるので、これからさらに就職難がひどくなるだろう。私は大学で経済学部に行って、経済史、さらにこれからのこういう問題をどう対処するかを学ぶつもりである」。高3の女の子がこの様に展示や私たちの話から考えてくれました。小中高の発達段階によって理解度の差はあれ、「移民」ということを通して、それが「国際問題」とか「グローバル教育」だけではなく、自分たちの問題に還元して考えられる要素を持っているということを実感することができました。実践についての報告をということでしたので、「移民」を通して授業をつくったときの私の感想を含めてお話いたしました。

森茂岳雄・中山京子「日米の博物館との連携をいかしたハワイ日系移民に関する単元開発と実践 ―グローバル教育と多文化教育の結合可能性― 」
中牧弘允編『日米共催の展示における学習プログラムとボランティア活動』
国立民族学博物館調査報告 26 号、2002 年より抜粋

4．沖縄県立博物館での先行実践とそこから導き出された課題

沖縄での実践においては，学校と博物館と我々支援者がどのように連携をとることが可能かさぐるために，形態・内容の異なる二つの実践を行った。一つは，総合的な学習の時間の中で博物館を活用した那覇市立城東小学校での実践であり（実践１），二つは，博物館の中での体験的活動を主とした那覇市立大名児童館の児童生徒を対象にした実践（実践２）である。以下に二つの実践の概要を述べる。

1） 実践１

a. 実践の概要

本単元「世界に広がるウチナーンチュ」は，那覇市立城東小学校の協力を得て，６年生４学級を対象に平成12年11月17日から11月30日の「総合的な学習の時間」において実施した。本単元開発は，城東小学校第６学年担任，沖縄県立博物館指導主事と全米日系人博物館から教育プロジェクト開発・実践の協力依頼を受けた我々の共同で行った。

単元目標は，次の大きく二つである。

(1)「移民の学習」を通してわたしたちの暮らしが世界の人々と深く結びついていることに気づき，同じ地球に生きる人間として，協力しあって生活することの大切さを理解する。

(2)博物館での見学を通して，自分の学習課題について，自ら進んで学ぼうとする態度を身につける。

本単元は全９時間扱いで実践し，我々は実施前の本校での打ち合わせの後，電子メールを通じて授業の進行について相談し，授業においては最後のまとめ・表現の４時間に２日間にわたって参加して，実際に子どもたちの活動を支援した。

b. 課題

本実践において，最後のまとめの活動としてグループごとに学級全体の前に出て模造紙を中心に新聞形式にまとめたものを読み上げるという活動を行った。子どもたちには「発表しなければならない」雰囲気があり，「発表したい」「友達の発表を聞きたい」という気持ちまで高まっていなかった。「何を仲間に伝えたいのか」「どうやったら効果的に伝えられるか」ということがわからないまま子ども自身を「発表しなければならない」状態においこんでしまったことに原因があったようである。

我々が子どもたちのまとめ活動に関わったとき，まとめる方法に悩んでいる子どもたちに対しては，子どもたちとの会話を通して二つの支援を試みた。すでに興味関心が一つのテーマに集約されている子に対しては，それについての細かい質問に詳細に答え，そのことについてのみ発表ができるような情報を十分に示した。例えば，衣食へ興味を持っている子に対して，ミックスプレートができるまでの話と着物から農作業着や洋服に変わっていく様子を詳しく話し，文化変容に焦点化した発表を支援した。また，わかったことがたくさんある中で何を発表したらよいかわからない子どもたちに対しては，事前に製作しておいた日系移民の歴史的経験を物語る紙芝居を見せた。そうすることで，子どもたちは自分が関心をもったテーマについて，自分の解釈を含めながらストーリーラインを組み立て，視覚的に訴える発表をすることができた。

c. 子どもの感想

実践後に子どもたちの自己評価を深めるため，また子どもたちの感想を知るために記述式のアンケートを行った。（子どもたちの感想のいくつかは，資料1-1に示した。）「今まで世界の歴史などそういうことに興味はなかったけど，この学習をして移民の事がよくわかりました。そして世界の歴史についてもっとしらべる気になりそうです」という感想から，沖縄から世界にわたった「移民」という人の移動を通してグローバルな視点を育てていることがわかる。「特にハワイ移民がとてもきびしい労働をしながらも，賃金を母国に送ることを怠らなかったことがすごいと思いました」という感想から，移民した人々の力強い生き様を子どもが実感していること，「移民は日本語が通じないのにそれを乗り越えて自分達の言葉をつくっていったところがすごいと思った」「ハワイ，日本の文化が混ざり，いろんなものや言葉ができたことにおどろきました」というようにハワイにおける異文化交流や多文化の共生の姿に気づき，またその他の感想から自分の環境に置き換えて考えた時に異文化をもった人を受け入れようとする姿勢が育っていることが読み取れる。

2）実践２

本実践は，子どもが博物館展示に主体的に関わって日系人に関する学習を深めるための具体的活動の開発や支援の方法を探ることを目的として，那覇市立大名児童館の子どもを対象に沖縄県立博物館で行った。

まず，来館した子ども（小学生７名，中学生７名）を展示室内スペースに敷いたござに

誘導し，そこで100年前のハワイの砂糖きびプランテーションで働いていた初期移民時代の農作業着を子どもとの会話を進めながら実際に着せていき，移民当時の具体的イメージをもたせ，博物館活動への意欲を高めた。その後，子どもが展示を見ながら，こちらが用意した６つの活動「ミニ本をつくろう」「Q&Aをカードつくろう」「フォトアクティビティ」「ハナハナウエアを着てみよう」「世界に広がるウチナンチュマップをつくろう」「ハワイのいろいろな言葉を調べよう」から自分で自由に選択して活動を行い（表１-2），最後に本時の活動をふりかえるために紙芝居を見せた。

学校の博物館見学にありがちな，玄関ホールで見学の約束事や説明を聞いて展示室内は自由見学にするというスタイルは，興味関心があるものを子どもが自由に見ることができるというよさがあるが，全体をざっと見て満足する状態で終わることや，ただ展示に付けられた解説をノートに写すだけの活動で満足してしまうことが多い。子どもが興味関心を寄せたものを見る「自由」を保障しつつ，主体的に展示に関わって学びを深められる手だてとして，用意した活動がどうであったか検討したい。

「ミニ本をつくろう」「Q&Aカードをつくろう」「世界に広がるウチナンチュマップをつくろう」の活動には主に中学生が取り組んだ。展示内容に対して自分なりの課題意識が持てる発達段階の子どもに適した活動であるようだった。一方，小学校中学年の子どもは「ハワイのいろいろな言葉調べ」に取り組んでいた。展示の中で用意されているカードから自分のワークシートに書き写す作業を通して，「ハワイにはいろんな国の移民が来て言葉が混ざったことがわかった。」という言語変容を視点にした文化理解を深めた。

城東小学校の実践では，担任の教諭は「最初，課題を見つけられない子がいて困った」と繰り返し言っていた。社会事象をテーマにした展示であるから，子どもの発達段階からみると当然のことかも知れない。しかし，本実践のように子どもの思考を促すような活動を用意することでそういった問題は解決できるのである。例えば，「ミニ本をつくろう」「Q&Aカードをづくろう」「フォトアクティビティ」はあらかじめこちらがテーマ内容そのものを限定したものではないが，作業を通して自分の関心あることを表現することができ，思考を深められた。また「ハナハナウエアを着てみよう」「世界に広がるウチナンチュマップをつくろう」「ハワイのいろいろな言葉を調べよう」は課題を最初に示しているが，そこを窓口に子ども自身が気づきや思考を深めていくことができる。博物館内でのこれらの活動について，子どもたちは「博物館でこのように活動したことは初めてだったけど，いろいろな事や物が展示してあることがわかって，よい機会だった」「小さい本をつくりました。面白く見学ができて，すごく得をしたなあと思いました。今日ここに来てよかったと思った」と述べ，充実した気分で博物館を出ることができた。

３） 二つの実践からみえた課題

a. 教材研究の支援

本巡回展示を活用して学習を進める時，主な授業者である教師は一般に日系移民の歴史について精通しておらず，日系移民に関する参考書を入手しようとしてもどのような図書があるのかわからない。そこで日本語で読める文献リストを示した上，全米日系人博物館と共同で作成した日系アメリカ人の歴史についてのブックレットを資料として添付することにし，児童図書を授業に使用可能な資料として紹介した。授業者の教材研究を尊重する観点から，著書・児童図書・資料などを情報として紹介するにとどめ，必要に応じて希望があればこちらから指導者や子どもたちに貸し出すようにしていた。ゲストティーチャーとして子どもの学習に我々が関わる時間が多くとることが可能ならば実践場面における教師や子どもへの専門的知識の支援が潤滑に行うことができるが，物理的に可能性は低い。これからの「総合的な学習の時間」の運用については，これまでの学習内容が教科書としてあらかじめ与えられたような時間ではなく，子どもと教師が実態に応じて学習を作っていくものであるとすると，本来ならば子どもと直接学習場面をつくる授業者独自の教材研究を期待したいところだが，そこの負担を軽減しより子どもの学習が活性化するように，資料，図書を授業案とともに実践校に提供することが必要であるという見解を得た。

b. 実践のための組織づくり

教材研究の支援に関連して，直接子どもと授業を行う実践校と巡回展示会場の博物館と全米日系人博物館、及びそこからの依頼を受けて教育プログラムの開発や実践に協力した我々の各々が互いの立場を理解し合いながら，どう連携・協力していくかという組織づくりが実践の成功を左右する重要な鍵となることが本実践から明らかになった。

５．修正指導案の提案

５.１． 沖縄実践の課題をふまえた修正点

先に実践実施にいたるまでの課題について述べたが，ここでは単元構成そのものの課題に触れ，三つの視点から沖縄での指導案を修正をし，次の展開に向けての指導案を提案する。

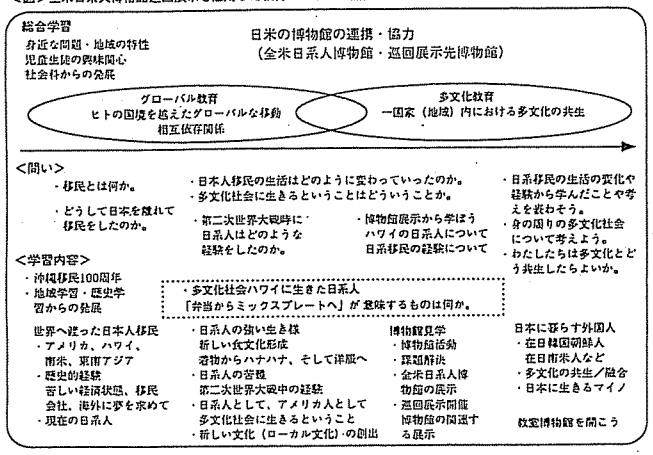
まず第一の改善点は，博物館見学時には子どもに積極的に働きかけ発見を促す活動を仕組むことである。先行実践においては，子どもが自由に博物館を見学するようにしたが，その結果，展示から自分の学習の視点を見いだせなかったり，展示内容と十分に関われなかったりした子どもがいたことは先に述べた。しかし，大名児童館の子どもたちを対象にした博物館活動の実践で明らかになったように，展示に子どもが積極的に関わり子どもの思考を促す手だてを用意することによって，同じ展示でも子どもの学びが深まる。本提案では，このことをふまえて指導案の中に大名児童館の実践で開発した活動を含めることにした。これはワークシートを中心に対応することができるが，担任及び博物館学芸員，展示ボランティアの支援があることが望ましい。

第二に，城東小学校の実践では博物館見学後にまとめの新聞づくりをして発表し，単元を終了したが，提案する修正単元では「多文化共生」への視点を指導計画に含めた。子どもがこの展示見学から多文化共生への姿勢を育てていることは城東小学校の子どもが「移民の意味を聞いた時は，どうして移民したんだろう，移民をしたら楽だったのかなと不思議な気持ちでした。でも，学習をして初めて移民はとても苦労していたということを知り，あらためて移民の大変さを知りました。（中略）私が移民をしたら差別をせずにふつうに接してほしいし，近くに移民してきた人がいたら，ふつうに接していきたいと思う。」と述べていることからも明らかである。この視点を発展させて，子どもの身近な地域で進展しつつあるこれからの多文化社会を生きる子どもたちに「共生」に向けての資質を育てたい。修正指導案では，世界各地に生きる日系人の経験，現在その子孫が日本に在住している事実に加え，在日韓国朝鮮人，アイヌ人もにふれながら，日本の多文化社会について考える時間を6・7時間目に設定した。

第三に，単元の最終段階に学んだことを総合的に自由に表現し，かつ博物館での学習活動経験を生かすために，「教室博物館づくり」を設定した。城東小学校では新聞にまとめて発表という形式をとったが，１枚の新聞を共同で作りそれを読み上げる形式では，子どもが感じたことや学んだことを十分に表現できていなかった。博物館づくりをすることにより，子どもたちは展示の構成を考え，学習全体を振り返る場になる。また，日系人の経験について絵本や物語で表現する，あるテーマを設定してインタビュー集を作りビデオ放映するなど，子どもが伝えたい内容，方法を制限せず，その子のよさが生きる自由な表現活動が保障されるようにしたい。見学だけでなく博物館づくりという視点で子どもが再び博物館展示にかかわることによって，学びの場を広げることができると共に，保護者に博物館見学への参加を呼び掛け，教室博物館づくりにへの出展も保護者に呼び掛けるなど，「総合的な学習の時間」の取り組みを示すなど，学びの場をより総合的に開いていくことも提案したい。

以上の視点をふまえて構想した単元図が以下の図である。

<図>全米日系人博物館巡回展示を活用した教育プログラム開発におけるグローバル教育と多文化教育の結合



尚，沖縄の実践では沖縄とのかかわりを重視して教材開発・指導案づくりを行ったが，今後の日本各地での巡回を考え，以下に提案する修正指導案では，より一般的なものにした。巡回先での実践についてはこの指導案に地域と日系移民という教材の関連を踏まえた資料などを活用して，授業づくりを進める必要がある。

5.2．修正指導計画

単元名：ハワイに渡った日系移民ー弁当からミックスド・プレートへー（全9時間）

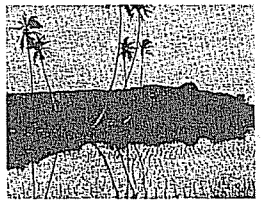
対象：小学校高学年以上　　領域：「総合的な学習の時間」及び社会科

目標：

(1)約120年前，日本からハワイへ多くの人が移民したことや移民の歴史的経験について知るとともに，多文化社会ハワイに生きた日系移民の生活の変化や人々の願いについて考え，そこから現在日本で進展している多文化化について自分の考えを深める。

(2)ハワイ日系移民について，博物館展示，資料，博物館学芸員などへの聞き取りなどから調べ，調べた過程とそこでの自分の考えを適切な方法で表現する。

単元指導計画：

過程	予想される学習活動・内容	指導上の留意点・資料
1時	◉写真から考えよう この写真はいつ，どこのものだろう。  ＜写真１＞　1885年 ・着物をきているから江戸時代。 ・山中で暮しているのだろうか。 ・お釜で調理している。 ・場所はよくわからない。 ・貧しそう。 ＜写真２,３＞  ・広い田んぼがある。 ・後ろに移っているのは何の畑だろう。 ・水田の後ろに移っている山を見たことがある！もしかして，ハワイ？ ・ハワイでお米を作っていたの？ ◉日本人移民について知ろう。 ・ここがハワイだなんて！ ・100年以上前にこんなに日本人がいたなんて知らなかった。 ・旅行に来たようには見えないけれど，どうしているのか。 ・日本からそんなにハワイに行っていたなんて知らなかった。 ・どこの県から行った人が多いのだろう。 ・移民とはどういう意味か。いつ頃から移民をしたのだろう。 ・1924年までにハワイにこんなに日本人が移民していたなんて知らなかった。（資料2-1） ◉どうして日本を離れて移民をしたのか。 ・ハワイに行ってみたいと思ったから。 ・外国で夢をかなえたいと思ったから。 ・日本にいるよりいいくらしができると思ったから。 ・明治政府が移民をすすめたから。 ・移民会社があったから。大きな都市にはの移民会社の営業所があった。（資料２） ・経済的に苦しくて少しでも楽になりたかった。 ・地元で移民を斡旋した人物について考えよう。	・２枚の写真を見やすいように拡大して提示する。 ＜写真１＞1885年，ハワイ・ホノルルの千人小屋で調理をする日本人女性「そこではやわらかな砂に掘った穴の中で燃える火にかけた風変わりな美しい形の器で，料理が行われていた。この人達は肉を食べず，魚を主として食べている，米を主食とするが，野菜を好む。」（デイリー・パシフィック・コマーシャル・アドバタイザー,1885年2,10） ＜写真２＞ダイヤモンドヘッド付近の水田（1910年頃） 現在のハワイの観光パンフレットなどにあるダイヤモンドヘッド周辺の風景を対比して示すとよい。 （写真1、2共『図説ハワイ日本人史：1985-1924』1985年より転載） ・導入時に提示する資料は，授業実践地域と深く関わる写真や資料が用意できたらよい。巡回先の地域にあわせてそこの地域性が生きるように本指導案も加筆修正していく必要がある。 ・日系移民の経験についての全体像をとらえるために，教育キットに含まれる紙芝居を活用することもできる。 ・日系ハワイ移民史に関しては，王堂・フランクリン他『図説ハワイ日本人史』ビショップ博物館、1985年、今野敏彦編著『移民史Ⅲ』新泉社,1986年，鳥越皓之『沖縄ハワイ移民一世の記録』中央公論社，1988年，A.T.モリヤマ『日系移民史学』PMC出版，1988年，高木真理子『日系アメリカ人の日本観-多文化社会ハワイから-』淡交社，1992年，沖田行司『ハワイ日系社会の文化とその変容』ナカニシヤ出版,1998年参照。 ・移民，官約移民などについて子ども向けの資料として，坂井俊樹監修『国境をこえた人々の歴史』ポプラ社,1999年参照 ・アルミ製弁当箱を教育キットや写
2時	◉日本人移民の生活はどのように変わっていったのだろう。 ＜ベントウからミックスプレートへ＞ ・「カウカウ」とはハワイ語で昼食を意味する。カウカウタイムはプランテーションのランチタイムのこと。日系人もカウカウタイムと言っていた。 ・ハワイにはどんな人達がいたのか。カウカウタイムを通してどんな国際交流がすすんだのだろう。 ・日本人は昼食としてアルミ製の２段重ねの弁当箱を持ち，下の段に白いご飯，上の段に日本のおかずを入れおかずの交換をしていた。 ・農園の他の国からの移民とおかずを交換しあって，食べ物の交流がすすみ，現在のハワイの「ミックスプレート」になった。これには必ず白いご飯がついている。 ・日本人は自分たちの食べ物を変化させていったんだね。 ＜着物からハナハナウエア，そして洋服へ＞ ・最初の頃の写真ではみんな着物をきていた。 ・野良着を日本風から「ハナハナ」（藁帽子，かすりジャケット，股引ズボン，たび）スタイルに変えていった。どうしてこのような服ができあがったのだろう。（資料2-3） ・街の中で洋服をきるようになった人も多かった。学校に通う子どもはほとんど洋服をきている。 ◉日系移民の生活や変化，それについて自分の考えをまとめよう。	真から提示する。ここでは様々なエスニック料理が一つの皿に盛り込まれていく，食文化の融合が進んだ象徴としてとらえたい。 ・授業案「ベントウからミックスプレート」の教育キットを教室に準備し，労働着など実際に子どもが手にとって見たり着たりできるようにしておきたい。その他，初期のハワイ日系人に関する図書や写真などを用意しておく。 ・バーバラ・F・川上『ハワイ日系移民の服飾史』平凡社，1999年参照
3時	◉第二次世界大戦時日系人はどのような経験をしたのだろう。 ・日米対戦時，日系人はどんな生活をしたのだろう。 ・差別されたときにどんなことを考えただろう。（資料2-4） ・日本に帰ってきたのか。そのままアメリカにいたのか。 ・日本生まれの移民とアメリカ生まれの子どもは，どっちを自分の国と思ったのだろう。 ・強制収容についてどう思うか。（資料2-5） ・日系人の子どもたちはどんなことを考えたのだろう。 ・ぼくが二世の子どもだったら，，，。 ・日本兵になった兄と米兵になった弟の苦しみ。 ・戦争は人を苦しめる。 ・戦後日系人はどうしたのか。アメリカはどうしたのか。 ◉日系移民の生活の変化や戦争時の経験について，自分の考えをまとめよう。	・日系人の経験に関する児童図書を紹介したり，読み聞かせをして戦争中の日系人の経験について事実を伝える。（M.O.タンネル&G.W.テルコート著，竹下千花子訳『トパーズの日記ー日系アメリカ人強制収容所の子どもたち』金の星社，1998年，ケン・モチヅキ著，ゆりよう子訳『かこいをこえたホームラン』岩崎書店，1993年） ・二つの国の間に挟まれた日系人の願いを切り口に戦争をみつめたい。帰米二世，日本在住二世の経験を話をしたい。 ・戦後の日系人の補償運動とアメリカ政府の対応について説明する。
4・5時	◉日系人博物館展示「ベントウからミックスプレートへ」の見学に行こう。 ・自分が知りたいことについて詳しく見てこよう。 ・博物館の活動をして発見した！ ①本を作ろう（ミニテーブルがある展示ブースなど） 本づくりを通して展示を見た自分の思いや知ったことを表現する。 ②Q&Aカードづくり（展示場全体） 展示から関心をもった項目について、自ら問いをたてて調べてQ&Aカードにまとめる。 ③フォトアクティビティ（展示場全体） 一枚の写真から日系移民の経験をさぐり、その写真についての説明を書き、その作業を通して対象人物を共感的に理解する。 ④ハナハナウエアを着てみよう（労働着展示ブース前） 労働着を実際に着てみることにより移民当時の労働条件を共感的に理解する。 ⑤世界に広がる日系移民マップ作り 地図作りを通して日本から世界に渡った人々のことを知り、その広がりや移民の力強さを実感する。 ⑥ハワイのいろいろな言葉調べ（展示場全体） ハワイの言葉の中には日本をはじめとする諸外国からの移民の文化の影響	・各時間の学びの足跡をポートフォリオなどに保管し，子ども自身が学習したことや自分の考えを振り返ることができるようにしておくことで，単元最後の表現活動への支援につながる。 ・博物館活動においては、事前に研修をうけた引率教員の主導ですすめるか、博物館学芸員の主導ですすめるか、事前に十分に打ち合わせをすることが必要である。 ・前時までの学習の様子から子どもの興味や関心がどこに集まっているのか把握し，見学に行く前に博物館学芸員の方と話す場をつくり，短い

	を受けていることをワークシートに記入しながら知る。 ・展示を見ながら活動をして作品ができた。 ・博物館の人やボランティアの人に詳しく教えてもらうことができた。 ・豊かな暮らしを夢見て移民したのに，今の日本みたいに豊かではない暮らしをしていたことがわかった。 ・ハワイに行っても，日本の思い出や文化を大事にしていたことが伝わった。 ・日本らしいところを残しつつ，他の民族の文化も取り入れてハワイにあった生活をしてきたことがわかった。 ・戦時中の日系人の悲しみが伝わってきた。二人の息子が日本軍，アメリカ軍の両方に入隊した母親の気持ちはどんなにつらかったことだろう。	来館時間が充実するようにする。 ・展示開催博物館によって展示内容や常設展とのかかわりで活動内容も修正していく必要がある。 ・見学中の子どものつぶやきや姿を記録し，子どもの関心や意識をみとる。 ・時数にゆとりがある場合，見学後に話し合ったり，見学記録をまとめたりする時間をとる。
6・7時	●日系移民の現在と日本について考えよう。 ・移民先はハワイやアメリカだけなのだろうか。（資料2-6） ・南米や東南アジアや中国大陸にも移民していたことがわかった。 ・なぜ日系人の子孫，二世，三世が今日本に来ているのか。 ・日本に戻ってきた日系人はどのような暮らしをしているのか。 ・日系人は日本人なのか外国人なのか。 ・日系人の文化はどのようなものだろう？ ・移民した国によって経験や現在の生活がまったく違う。 ・自分のそばに移民をしてきた外国人がいたらどうしたらよいか。 ●日本にもいろいろな人がいるのではないか。 ・在日外国人とはどのような人々なのか。（資料2-7） ・自分の本当の名前を隠して日本の名前で暮している人々がいるのはなぜだろう。 ・在日外国人や日系人にとって日本はくらしやすいか。 ・アイヌの人々はどんなことを考えているだろうか。 ・「文化的に様々な人がいる社会」（＝多文化社会）とはどんな社会か。 ・多文化社会に生きるために。	・日本の多文化的状況については駒井洋編『日本のエスニック社会』明石書店，1996年，岡村太郎『多民族共生社会ニッポンとボランティア活動』明石書店，2000年等参照 ・平成11年度現在，海外在住日系人人口は約250万人である。在日日系人は約23万人である。 ・1999年末現在日本の外国籍の人口は約156万人で全人口の1.4％である。 ・学級や学校に在日外国人児童が在籍する場合，話題のあげ方に留意すると共に，積極的に授業づくりに生かしていきたい。
8・9時間	●学習したことを表現して教室博物館を作ろう。 新聞パネル，ビデオ放映，インターネット，ポスター，文学作品，その他絵画作品などをつくって，教室博物館を開こう。 ・日本からの移民の足跡を物語風にして展示をつくろう。 ・ハワイの日系人について大きな１枚新聞にしてパネル発表をしたい。 ・世界に生きる日系人のことを紙芝居や本にまとめたい。 ・日系移民の経験や日本でくらす日系人を劇にしたい。 ・「多文化社会に生きる」というテーマでインタビュー集をつくってビデオ放映コーナーをつくりたい。 ・ベントウからミックスプレートに変化する様子を紙粘土で作ってみたい。 ・「戦時中の日系人」というテーマでコーナーをつくりたい。 ・博物館にもう一度行って詳しく調べたり話を聞いたりしたい。 ・博物館の人にお礼状を書いて，教室博物館に招待しよう。	・博物館見学に保護者の参加を呼び掛け，教室博物館に保護者からの出典を呼び掛けていく。「総合的な学習の時間」を通して学びを開いていくことになると同時に，「総合的な学習の時間」の取り組みそのものやよさについて学校内や保護者に示す場にとなる。 ・時数にゆとりがれば制作活動や表現活動の時間を十分にとりたい。

評価：

＜子ども＞①日本からハワイへ多くの人が移民したことを知り，多文化社会ハワイに生きる日系移民の生活の変化や人々の願いについて知り，現在日本で進展している多文化化について考えることができる。②ハワイ日系移民について，博物館展示，資料などから調べ，調べた過程とそこでの考えを適切な方法で表現する。

＜教師＞①博物館展示を効果的に活用したカリキュラムを作成し，授業と展示見学が子どもの一連の学びとして位置づくよう授業を構想し実践することができたか。②日本からハワイへ移民した人々の経験について示し，それについての子どもの感情や思考をとらえ，授業をつくることができたか。また，子どものつぶやきや思考の中から，多文化社会への視点に発展させて身近な問題として考えるように学習を構成することができたか。

6．結語ーグローバル教育と多文化教育の結合可能性ー

以上，国際的な博学連携を生かしたハワイ日系移民に関する単元開発を行った。先行実践での子どもの思考からも明らかなように，「移民」の学びを通して世界に生きる日系人についての共感的理解を深める中で，子どもたちは多文化共生の現実に気づき，そこから異文化を受け入れようとする資質が育つのである。本研究においては，このような子どもの育ちに焦点化して，グローバル教育と多文化教育の結合という視点にたって単元開発を試みた。

ロン（X. L. Rong）は，移民史を学習することの意義について，「移民について教えることは，生徒にアメリカがいかに，またなぜ過去においても現在においても多元的な国家であり，これからも多元的な国家であり続けるかを理解させることができる。移民史はこの国における自由，平等，公正，個人の権利，人間の尊厳といった基本的な民主主義の原理を守るための大きな歴史的闘争を具体的に示してくれる。」(9)と述べている。ここで取り上げた日系アメリカ人の歴史的経験は，まさにロンのいう「自由，平等，公正，個人の権利，人間の尊厳といった基本的な民主主義の原理を守るための大きな歴史的闘争」の具体例であるといえる。このような過去における日系移民の歴史的な苦悩と闘争の歴史を理解することは，日本の中で歴史的に差別を受け，自由や平等や公正といった人間の権利の獲得のために闘ってきた在日外国人への共感的理解と共生に向けての行動形成にとって意義があると考える。

21世紀は「グローバル化し相互依存性を増しつつある世界を前にして，グローバルな見

方やグローバルな価値の実現を重視して意思決定し，時にトランスナショナルな行動のできる」(10)地球市民としての資質（Global Citizenship）に加えて多文化社会の中で異なる文化を受容し，尊重し，それとの共生に向けて行動できる市民としての資質（Multicultural Citizenship)の両方が求められる。そこで，21世紀に求められる新しい市民的資質の育成をめざして，グローバル教育と多文化教育の結合が叫ばれている。(11)その中で，日系移民史についての学習は，ヒトの国境を越えたグローバルな移動とそれに伴う世界的な規模での相互依存関係を考えるグローバル教育と一国家（地域）内における多文化の共生を考える多文化教育の結合の可能性を示している。

＜註＞

(1) この巡回展示は，その後2001年４月19日から８月28日まで大阪の国立民族学博物館で開催され，2002年には広島県立美術館及び江戸東京博物館で開催予定である。

(2) S. Castles & M. J. Miller, *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*, Macmillan, 1993.（関根政美・関根薫訳『国際移民の時代』名古屋大学出版会，1996年，8-9頁。）

(3) 国際理解教育の文脈の中で日系移民を扱った最近の実践として次のものあげられる。藤原孝章『外国人労働者問題をどう教えるか－グローバル時代の国際理解教育－』（明石書房，1994年）。金城宗和「複合社会を志向する『国際理解』教育をめざして－文化的多元主義を尊重するアイデンティティ形成のこころみ－」（帝塚山学院大学国際理解研究所編『国際理解』26号，1995年。

(4) 本展示は，全米日系人博物館のハワイの諮問委員会によって企画され，1997年にホノルルのビショップ博物館で公開され，ロサンゼルスの全米日系人博物館を経て，ハワイ各地を巡回し，来日した。この展示のもつ意味については，以下を参照のこと。矢口祐人「弁当からミックス・ランチへ－博物館とハワイ日系移民史の表象－」国立民族学博物館『地域研究論集』Vol.3 No.1, 2000年，59-73頁。森茂岳雄「日系アメリカ人をめぐる歴史展示の多文化ポリティクス」国立歴史民俗博物館『歴博』No.103, 2000年，6-10頁。

(5)Japanese American National Museum, *Japanese American Curriculum Framework*, 1999.

(6) Japanese American National Museum, *From Bento to Mixed Plate: Americans of Japanese Ancestry in Multicultural Hawai'i, Educational Materials*, 1997. 尚，本キットの授業案部分については，森茂岳雄編『多文化社会アメリカにおける国民統合と日系人学習』明石書店，1999年，252-277頁において訳出した。

(7) 森茂岳雄，中山京子，川崎誠司『日系アメリカ人の歴史－アメリカに渡った日系移民の歩み－』全米日系人博物館，2000年。

(8) 沖縄県立博物館教育普及課「特別展『日系移民１世紀』展教育プログラム実施要領」2000年。

(9) Xue Lan Rong, 'The New Immigration: Facing Social Studies Professionals,' *Social Education*, Vol.67, No.7, 1998, p.389.

(10) 魚住忠久『グローバル教育－地球人・地球市民を育てる－』黎明書房，1995年，97頁。

(11) James. Lynch, Multicultural Education in Global Society, Falmaer Press, 1989. John. J. Cogan, 'The Interface between Global and Multicultural Education: A Search for New Meaning,' 日本グローバル教育学会『グローバル教育』Vol.2, 1999年，56-69頁。

沖縄での実践から

＜資料1-1＞城東小学校　子どもの感想

・おばあちゃんが台湾に移民した人で，今も移住している。移民した人たちはただ移民をしたのではなくて，いろんな理由があって移民をしたことがわかってよかった。（女子）
・移民の意味を聞いた時は，「どうして移民したんだろう。移民をしたら楽だったのかな。」と不思議な気持ちでした。でも，学習をして初めて「移民はとても苦労していた。」ということを知り，あらためて移民の大変さを知りました。特に，ハワイ移民が，とてもきびしい労働をしながらも，賃金を母国に送ることを怠らなかったことがすごいと思いました。私が移民をしたら差別をせずにふつうに接してほしいし，近くに移民してきた人がいたら，ふつうに接していきたいと思う。博物館でたくさん調べていくうちに，資料さがしが楽しいと思いました。（女子）
・ハワイ，日本の文化が混ざり，いろんなものや音楽ができたことおどろきました。自分が移民をしたら，その国のマナーや音楽，食べ物のことを教えてほしいし，沖縄に移民をしてきた人がいたら，ここの生活をくわしく教えてあげたい。始めは，移民した人たちは別に自分に関係ないし，なんで移民したかなんて知りたくもないと思っていたけれど，とっても苦労して，つらい思いをして移民生活をして，しかも沖縄の人なんてとっても身近じゃないかと思い，同じ人間なんだから知らないといけないんじゃないか，と思うようになりました。（男子）
・いみんの事はテレビで少し見て知っていた。自分達の街の様や行動が全然違うところがすごいと思った。博物館では移民した人たちが使っていたものやようすがたくさん分かったし，わからないことも優しく教えてくれたので良くわかった。とてもよかった。今まで世界の歴史などそういうことに興味はなかったけど，この学習をして移民の事がよくわかりました。そして，世界の歴史についてもっとしらべる気になりそうです。（男子）
・最初，移民って何だろうと思いました。一回も耳にしたことがありませんでした。でも，博物館などで調べて，知らなかったことがいろいろわかりました。今では移民って何か聞かれても大丈夫です。総合の時間で話を聞いているだけでは何も分かりませんでした。でも，いろいろ調べて，また一つ分からなかったことが分かるようになりました。（女子）
・移民は日本語が通じないのにそれを乗り越えて自分達の言葉をつくっていったところがすごいと思った。博物館にはいろんなものがあってたくさん調べることができたし，博物館の人がいろいろ教えてくれてよくわかった。この学習をする前は先生が言ったことを調べるだけで楽しくなくてやる気がしませんでした，でも学習をして自分はすきなことを調べられるからやる気がでるようになった。（女子）

＜資料1-2＞大名児童館対象の博物館活動

活動名と場所	活動のねらい	活動内容	準備するもの	留意点
①本を作ろう（ミニテーブルがある部屋）	本づくりを通して展示を見た自分の思いや知ったりしたことを表現する。	展示を見て心に残ったことについて展示物を手がかりにして６ページの本を書く。	本づくりに使用する画用紙（印刷したもの）	展示を見て内容を決めてから作業にかかるので時間にゆとりが必要
②Q&Aをカードづくろう（展示場全体）	展示を見て関心をもった項目について，自ら問いをたてて調べてまとめる。	展示物について感心をもった事柄や疑問について博物館の人に話を聞いたり調べたりしてカードにまとめる。	ラミネーター 画用紙 カード見本	
③フォトアクティビティ（展示場全体）	一枚の写真から日系移民の経験をさぐり，対象人物を共感的に理解する。	館内にある展示物から興味がある写真を選んで，その写真について博物館の人に話を聞いたり調べたりして，新聞記事を書く。	見本フォトアクティビティシート・インスタントポラロイドカメラ・児童図書	博物館展示写真を新聞記事に含めたい場合は博物館側の許可を得ること。
④ハナハナウエアを着てみよう（労働着展示ブース前）	労働着に着目することにより，移民当時の労働条件を共感的に理解する。	実際に労働着を展示をヒントにしがら身につけ，労働環境を考える。また，日本の農村の労働着との比較をして，多文化社会ハワイを考える。	子供用農作業着・日本の農作業着写真・インスタントポラロイドカメラ	着方の指導など，博物館学芸員の協力を得るとよい。
⑤世界に広がるウチナンチュマップをつくろう（２階パネル前）	地図作りを通して沖縄から世界に渡った人々のことを知り，その広がりやウチナンチュの力強さを実感する。	２階「世界に広がるウチナンチュ」パネルを参考にしてワークシートを活用しながらマップをつくる。	画用紙（世界地図を印刷したもの）資料「海外のウチナーンチュ」	パネルを写すだけでなく，２階の展示からその移民先の国のエピソードも記入するように声掛けをしたい。
⑥ハワイのいろいろな音楽調べよう（展示場全体）	ハワイの音楽の中には日本をはじめとする諸外国からの移民の文化の影響を受けていることを知る。	「ハワイのいろいろな音楽」（全米日系人博物館作）や展示，資料などから諸外国の移民に由来する音楽を探し，ワークシートにまとめる。	教育キットの中の「ハワイのいろいろな音楽」資料，ワークシート	

国立民族学博物館における実践（和歌山県国際教育セミナー対象）

a. 引率者の感想

以下に引率者から寄せられた感想を紹介する。（下線筆者）

- 「ミックスランチ」の見学と午後の講義は大変有意義でした。国際研としての本日の会の進み方としては、時間的な制約が大きく、見聞した内容について、生徒たちが意見交流をする時間が十分になかったことが残念です。学校のある地域にこのような博物館があり、日常の中で事前事後の活動をつないで見学できれば大変効果的だと思います。（県立田辺商業高校　教師）
- 和歌山県からの移民総数全国第6位！100年以上前から海外へ！！　これ程の外国との関係を持っていながら、自分自身「移民の歴史的経験」を学習していないことを痛感した。わずかしか知らない、知らされていないということは一種のカルチャーショックです。考えてみれば、学校の教育現場で和歌山からの移民のことを詳しく扱ったことはなく、また自分が学生（小・中・高）の頃に先生から教わった経験がない。これらの歴史的な財産をもっと伝える資料や場を活用すべきだと感じました。国際交流と称して外にばかり目を向けていると「外食」ばかりしてミックスプレートの大切さを忘れてしまうことになりそうです。
- 今回午前中の研修のように「自分で見つけ自分で選び体験して学ぶ」という方法はある意味で「指示」ばかりしてしまう自分たちには考えるべき指標を与えてもらった気持ちです。（高校教師）
- このような機会を日頃なかなかもてないのでよかったと思います。現在、日本の生徒は視野を広く持ち、さまざまなことについて考え、自分の感想や意見を発表することが苦手です。この機会にいろいろ考えたと思うので、質問や意見、また討論する時間があればさらに充実したものになったのではないでしょうか。Nationality や identity についてもっと深められ、現在、どのようにとらえ、どのように関わっていったらいいのか、にも少し触れられたらよかったかな。（高校教師）
- 今回の国際教育セミナーに参加をして、中学生・高校生たちが自分たちが日本人、そして和歌山県人であることのアイデンティティを再認識（確認）したのでは、と感じました。特に午前中のハワイ移民の展示等からは、ハワイへ移った日系一世の人たちが二世の若者たちに日本の伝統に基づいた価値観である、親孝行、目上への敬意、家族関係の調和、互助の精神や忠誠心、責任感などを伝えることを大切に受け継いで欲しかったという願いは、参加したメンバーの皆の心に残ったと思います。また、午後のカナダ移民については、和歌山県人の苦労を知るとともに、多くの和歌山県人が活躍したことを誇りに感じたのではないかと思います。このような機会を増やし、国際理解に関する分野や将来への夢や希望を持たせていくすばらしい企画であったと感じました。　（教育委員会指導主事）
- 数年前、国際理解教育に興味を持ち、授業でも取り組んできました。地域の文化と歴史の中から国際理解に取り組む必要を感じています。紹介のあったアメリカ村のことは知っていましたが、教材として生徒に提示したことはありませんでした。生き生きとして生徒たちに移民の生き方を伝えるのは難しいと思い、敬遠していたかのかもしれません。和歌山の移民史では、オーストラリアのアラフラ海の真珠とりも有名です。陸地は白豪主義で入国できませんから、船で暮らしたそうです。死んで初めて入国で墓石があるそうです。生徒たちと活動するとき、五感に訴える必要性を痛切に感じています。手にとるもの「ハナハナ」のための衣装などもう少し具体的にその必要性を、サトウキビ畑の労働の厳しさとあわせて説明するのもよいのでしょうね。「アクティビティ」の時間を今回もう少しとればよかったですね。（教育研修センター主事）

上記の記述から、このセミナーが教員集団にとっても意義があったことが読み取れる。記述の一文一文の語句にその具体的な意義が記されているが、全体的にみると、博学連携の効果、移民についての教材化の意義、学習スタイルの見直しの3点について、引率教員が着目していることがわかる。基本的には児童生徒を対象とした学習プログラムであるが、こうして教員集団に対して新たな可能性を示すことは学習プログラム実施の重要な役割のひとつである。

b. 生徒の感想

- 今日、「弁当からミックスプレートへ」という国際教育セミナーに参加してひとつの単語が頭に残りました。それは「文化」です。もとはみんな同じ日本人なのに移住してハワイなどの文化や日本の文化、中国、韓国そして世界中の移民者の文化をミックスプレートのようにまぜて完成したのが、各国移住者の共通文化ではないかなと思います。美浜町のアメリカ村から何人も、そして和歌山県民、日本各地から日本国民が移住したことは今までは知らず、今日展示品を見て「いろいろな苦労、努力をしてまですごく大変だっただろうし、すごくすごい人々だ」と一言思いました。そして今日、ハワイの1990年代初期から後期まで現地人のくらし、文化、使用品などが展示され、話をしていただいたりして、今まで知らなかったことをたくさん学べたような気がしました。（中学校3年　男子）
- 戦時中の差別問題は小学校から学習してきたが、日本人、日系人に関しての問題というのはほとんど聞かなかったから、実際のところを本当に身近な問題としてとらえたことはなかった。しかし今日、三尾村の話と「弁当からミックスプレートへ」の展示を見て、大きく印象に残ったことがある。ひとつは和歌山県から外国への移民が非常に多いことだ。移民について考えたことはほとんどなかったわけだが、これには驚いた。二つ目は太平洋戦争中の日系人への差別があったことだ。こんな身近に考えるべき問題があり、興味がでた。確かに日系人の立場というのは戦争のように混乱している状況では、非常に弱いものとなっていただろう。『スミレの戦争』の一部を読み、同じ日系人の間でさえも「自分はアメリカ人だ」「自分は日本人だ」と言って争いが起こっていたことに何ともいえない悲しい気持ちを感じた。私が「日系人」という言葉を正確に知ったのは、実は今日が初めてである。ごくたまにテレビや新聞に取り上げているのをちらっと見たことはあるが、実際にどういうものかというのは知らなかった。今日あるハワイ、カナダの笑顔。あの笑顔の裏には、大変深い移民者たちの歴史があるということを知ることができ、非常に意義ある時間を過ごせたことを嬉しく思っている。最後に「弁当からミックスプレートへ」で感じたことだが、ああいうふうに多文化の人々が「食」を通じて交流することができ、それが独自の文化として根づいているのがとても興味をひいた。

それぞれの文化を尊重することも大事だが、それぞれの文化を合成してまた違ったひとつの文化を創るのもおもしろそうだと思った。(高校3年　男子)

- 事前に先生からもらった資料（日系アメリカ人について）を読んだけれど、ミックスプレートの意味が分からなかった。勝手に給食のことかと思いこんでいた。移民の人のつくった歌のようなものを読んだ。すごく短い文だったが、ハワイに対する強いあこがれがあったこと、そして現実にハワイに来てみての生活のつらさが感じられた。それでも弱音は吐かないぞと自分に言っているかのようだった。アメリカ村があるのは知っていたが、こんなにも多くの人が移住していたとは。ハワイの方が日系アメリカ人に対し、待遇がよかったような感じがしたけど「真珠湾攻撃」によりさまざまな苦労をしたことを知った。田辺にもフィリピン人が多く見られるほど、外国人労働者が増えている。私たちが直面しているひとつの問題である。外国人労働者は安い賃金でやとえるので、これからさらに就職難がひどくなるだろう。私は大学で経済学部に行って、経済史、さらにこれからのこういう問題をどう対処するかを学ぶつもりである。(高校3年　女子)
- 今日は日本人が海外旅行で行くような華やかな「ハワイ」のイメージはなく、全然反対の「苦労」とか「差別」というような言葉が似合う「ハワイ」でした。最初の展示物のところの方は冷蔵庫やテレビ、トロフィーなどもあったりして、裕福な日本人というのが見て分かったけれど、中頃には、戦争の道具というかガスマスクなんかもあって怖かったです。そして、黒人差別問題にも直面していて、ハワイの人は差別とかしなくて、わたしはこんな人たちみたいになりたいと思いました。私は肌の色とかで差別したりするのがなぜできたのか本当に不思議に思います。一体誰がそんなことを思いついたんでしょうか。今日はこういうことを学べてよかったです。(高校3年　女子)
- 今日、この「弁当からミックスプレートへ」という展示を見たり、説明を聞いたりして、日系アメリカ人の方々のことを初めて詳しく知りました。中でも和歌山からたくさんの人が移民しているのに驚きました。そして、その人たちが戦争中もアメリカ軍、連合軍として日本と戦うときは本当にどんなきもちだったのだろう。たとえ直接戦うことはなかったとしても、複雑な心境だったのではないのかな。また、収容所へ3年間も閉じこめられて生活した様子を聞くと、敵軍と同じ日本人の姿をしているというだけなのにすごい差別だと思います。日本の伝統を大切にする日系アメリカ人の人たちは、今日本にいる私たちより日本のことをよく知っているかもしれない。もしかしたら日系アメリカ人こそが一番日本人らしいかもしれない。(高校3年　女子)
- 僕は今まで和歌山県からの移民がこんなに多いものだとは知らなかった。生活が苦しくなってよりよい地を求めて行く、むろん和歌山でもそういうことはあったとは思っていたけど、村全体でなんて大規模なことは知らなかった。日本を捨てて、海外へ移住、そうして国籍まで変えた人々が戦時中、敵性外国人という理由だけど差別を受ける、その人たちの苦悩は計り知れなかったと思う。祖国日本と今の国アメリカが戦争をし、どちらからも敵視されてしまう。戦後、アメリカの一国民として権利を認められたときは嬉しかっただろうなあと思った。僕はハワイという島はすばらしいと思う。いろんな国から来たいろんな文化が混ざりあたらしい文化を創り出しているのでこの島の意識があればもっと国際協力はかんたんなものになっていくとも思った。(高校3年　男子)
- I think that America has a great influence in Hawai'i as well as in Japan. Before America and Japan had a big influence in Hawai'i they create a new culture and it was hard for Japanese people that were making a new life in Hawai'i to construct a new culture had then Japan bombed Pearl Harbor creating a reaction of hate toward Japanese people. As the lady in the video said when she was a child although she was an American citizen people didn't like her or people like her. Bombing Peal Harbor make life difficult for Japanese American people. Know I think Japan has a great influence ever Hawai'i as costumes and culture but USA also has a big influence over Japan as you can as know in fashion and the style of life of Japanese people has change. I think Japanese American citizens are sometimes discriminated but they have got to overcome those thinks and have create a new way and a vnigve way of live. (高校3年　イボン　アルファロ、コスタリカ出身)

これらの生徒が書いたレポートを読むと、彼らが実に豊かに展示や話から学んでいることがわかる。同じ展示や話から生徒がそれぞれの視点で学びを深めている。「文化」に注目した生徒もいれば、「生きざま」に学んでいる生徒もいる。中には「差別」や「権利」によせて考えを述べている生徒もいる。この幅広い学びが成立する背景には、自由に展示と対話する時間と環境を保障すること、彼らのそこでの気づきを発展させるための授業を展開したことがあろう。このことから、効果的に博物館展示から学ぶためには、見学のみにおわらず、カリキュラム化された構想の中で展示の見学を位置づけることの必要性が言えよう。

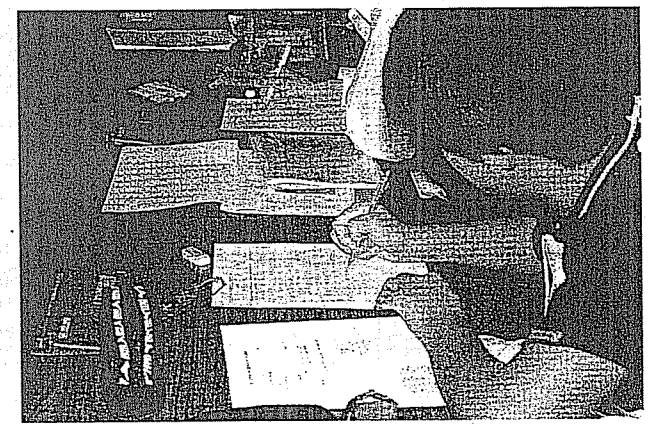


写真16　研修Bの様子　ミニレポートを書く高校生

国立民族学博物館における実践（茨木市立三島中学校２年生対象）

なった。このことは後日実施した三島中学校へのヒアリングにおいても「今回は電話やメールで連絡をさせていただいたが、この形がよいと思います。ただ担当者と連絡係が別々だったことが申し訳なく思います」「学校側の事前学習が不十分であった」と指摘されている。展示、学習プログラム、主旨を理解していただき、相互理解がはかれている状態で連携をすすめることが、効果的であると考える。指導する教師がなげかける言葉や指導によって事前学習への心的学習準備状況も向上することが予想される。

以下に、事前授業、博物館見学、その後の様子の実際について詳細を記す。

2) 事前授業

先に記した事情により、複数時間にわたる単元化にはいたらなかったが、見学前に生徒の見学への意識を高め、展示のテーマに迫るための貴重な時間となった。当日の授業の内容として、次ページに指導案を示しておく。

博学が連携する形で初めて博物館見学を実施する中学校としては、教師も生徒も外部と関わって事前学習をすることに慣れていない感もあったが、多くの生徒は事前学習によって展示や見学への自分なりの視点を見いだすことができた。

＜事前学習後の生徒の主な感想＞

- そのときおかずを交換したから、日本にも洋食があるんだろうか。
- 主にいろいろな国の食事を盛っているミックスプレートの盛り方など。
- お弁当の中身の何を交換したのか。
- 日系人の普段の食事が知りたい。
- いろんな料理をのっけてるミックスプレートってイメージがよくわからないから　調べたい。
- 弁当のことでも、もとは昼の弁当交換からはじまったことが分かった。
- 外国人はこの時代にどんなものを食べていたのか知りたい。
- 昔のことをもっと知って、当時の生活の様子を調べたい。日系人の思いなども知りたい。
- 今、自分たちが食べている食事でも昔では考えられない物ばかりだったから、他の生活でもどのようにして工夫していたのかを知れたらいいなあ、と思う。
- ハワイへ移民した日系人の人たちの生活の様子や、そのときの歴史の中ではどのようなことがあったのか？あと現在日系３世または４世としてハワイで住んでいる人たちの様子などを詳しく調べていきたいです。
- 言葉をどうやって理解して仲良くなったのか？何を交換したのか。
- 国立民族学博物館にいったら、今日お話してもらったお弁当箱を見たいと思う。
- 展示されている物や服などをみたり話を聞いたりしたい。
- 二世の時代について詳しく知りたい。
- 日本の文化と外国の文化がまざっている新しい文化をみてみたい。
- 昔の服装とかを重点的に調べたい。

＜茨木市立三島中学校＞
総合学習：全米日系人博物館巡回展示見学事前学習授業案

対象：茨城市立三島中学校２年生35名
日時：2001年6月1日（金）第５校時
授業者：中山京子

本時のねらい：ハワイを中心とした日系移民の歴史や経験を写真や具体物を手がかりにして学び、博物館展示見学にむけての意識を高める。

	予想される学習活動・内容	指導上の留意点・資料
発見	○２枚の写真から考えよう この写真はいつ，どこのものだろう。 ＜写真１＞　1885年 ・着物をきているから江戸時代。・お釜で調理している。 ・場所はよくわからない。 ＜写真２＞ ・広い田んぼがある。 ・水田の後ろの山を見たことがある！もしかして，ハワイ？ ・ハワイでお米を作っていたの？ ・この時代に日本人がたくさんいたのか？	・２枚の写真を見やすいように拡大して提示する。導入での思考から授業を展開したい。 ＜写真１＞1885年，ハワイ・ホノルルの千人小屋で調理をする日本人女性「そこではやわらかな砂に掘った穴の中で燃える火にかけた風変わりな黄しい形の器で，料理が行われていた。この人達は肉を食べず，魚を主として食べている，米を主食とするが，野菜を好む。」（デイリー・パシフィック・コマーシャル・アドバタイザー,1885年2,10） ＜写真２＞ダイヤモンドヘッド付近の水田（1910年頃）現在のハワイの観光パンフレットなどにあるダイヤモンドヘッド周辺の風景を対比して示すとよい。
問題の意識化	❶どうして日本を離れて移民をしたのか。 ・ハワイや外国に行ってみたいと思ったから。 ・日本にいるよりいいくらしができると思ったから。 ・明治政府が移民をすすめたから。 ・移民会社があったから。大きな都市にはの移民会社があった。 ・経済的に苦しくて外国で働いて少しでも楽になりたかった。	・移民の背景に着目させ，想像上の理由と資料からの事実の両方をおさえる。
追究１	❷ハワイでの生活はどのように変わっていったのだろう。 ＜着物からハナハナウエア，そして洋服へ＞ ・最初の頃の写真ではみんな着物をきていた。 ・野良着を日本風から「ハナハナ」（麦帽子，かすりジャケット，股引ズボン，たび）スタイルに変えていった。どうしてこのような服ができあがったのだろう。（資料2-3） ・街の中で洋服をきるようになった人も多かった。学校に通う子どもはほとんど洋服をきている。 ＜弁当からミックスプレートへ＞ ・「カウカウ」とはハワイ語で昼食を意味する。カウカウタイムはプランテーションのランチタイムのこと。日系人もカウカウタイムと言っていた。 ・ハワイにはどんな人達がいたのか。 カウカウタイムを通してどんな国際交流がすすんだのだろう。 ・日本人は昼食としてアルミ製の２段重ねの弁当箱を持ち，下の段に白いご飯，上の段に日本のおかずを入れおかずの交換をしていた。 ・異国の他の国からの移民とおかずを交換しあって，食べ物の交流がすすみ，現在のハワイの「ミックスプレート」になった。これには必ず白いご飯がついている。 ・日本人は自分たちの食べ物を変化させていった。	・博物館展示から弁当カンや農作業着を用意し、具体的なイメージをもちながら話を理解できるようにする。 ・その他写真資料などをフリップにして提示する。（実物投影機があれば活用する。） ・展示のテーマである「弁当からミックスプレート」についてていねいに扱い、全米日系人博物館展示の見学への関心を深められるようにするとともに、多文化共生のよさを実感する場面としたい。
追究２	❸第二次世界大戦時日系人はどのような経験をしたのだろう。 ・日米対戦時，日系人はどんな生活をしたのだろう。 ・日系人であることを理由に差別されたときにどんなことを考えただろう。 ・日本生まれの移民とアメリカ生まれの子どもは，どっちを自分の国と思ったのだろう。 ・強制収容についてどう思うか。 ・ぼくが二世の子どもだったら，，，。 ・日本兵になった兄と米兵になった弟の苦しみ。 ・戦後日系人はどうしたのか。アメリカはどうしたのか。	・戦時中の日系人の経験について図書を紹介し、戦争中の日系人の経験について事実を伝える。 ・二つの国の間に挟まれた日系人の願いを切り口に戦争をみつめたい。（ビデオ資料の活用） ・戦後の日系人の補償運動とアメリカ政府の対応について説明する。
まとめ	❹日系移民の生活の変化や戦争時の経験について，自分の考えをまとめよう。	・授業についての感想を書き、どこに関心が集まったのか把握し、博物館見学の事前準備に生かす。

評価：（子ども）日系移民の歴史や経験について、資料や具体物をみて考えながら話を聞き、博物館展示見学にむけて自らの関心を深めることができたか。（教師）学習者の思考を大切にして授業を展開することができたか。

資料９　指導案

【質疑応答】

森茂

「インターフェイス」ということをなににによって考えるか、そのひとつの例として「移民」というテーマを少し考えてみました。ほかにどんな可能性があるかは、なかなか今言えないんですけれども、今言ったみたいに、グローバルな人の移動とか、トランスナショナルな、国を越えた人間のつながりといった問題と、それによってもたらされる国内の多文化化という問題が、たとえば「移民」を考えると連動して考えられる、非常に面白い事例だったんじゃないかなっていうふうに思います。概念的な話ばかりではなくて、具体的なことも少しイメージしていただけたんじゃないかなと思います。なにか質問があればそれに答える形でまたお話できたらと思います。

若干、補足すると、神奈川県、横浜市、川崎市は日本の中でも多文化教育、多文化共生についてはうんと先進的な地域であります。関西の方は在日韓国朝鮮人理解教育という形でそこに特化していろんな活動があるんですけれども、実は、東京はこの点ではおくれています。今週の火曜日に東京の人権教育担当の指導主事の先生方にお話をする機会がありましたが、東京都は、まだ「外国人児童生徒の教育」という言葉を使っていて、「多文化教育」「多文化共生教育」なんていう言葉は全然ないです。東京では、ようやく指針ができて、これから人権教育の一つの部分として多文化共生教育を見ていこうっていうような段階です。でも、神奈川はこれ（94年の報告書）ができて、ご承知のように横浜市では平成3年（1991年）に「外国人、主として韓国朝鮮人指導の手引き」が出されて、これに沿って、「在日外国人（主として韓国朝鮮人）実践事例集」がでています。これがどの程度現場のなかで用いられたりしているのか分かりませんが、川崎では、「外国人教育（多文化共生教育）」という形で指針が98年に改定されたものが出ていて、それから保護者に配布する多言語の就学案内等が出ています。神奈川県にはこういう風土がありますので、いままでのこういうもののうえに立っていろんなものがつくれたらいいなという感じがしています。

今の意識の問題としては、グローバル教育と多文化教育を分けて意識化していった方がまだ日本の状況のなかではいいんじゃないかと思います。多文化教育という概念がかなり普遍的になって、現場の先生方もそういう言葉で実践をされるようになったらグローバル教育と多文化教育が自然に結合されていくんじゃないかと思います。むしろ神奈川なんかの場合、こういう答申のなかに、「多文化教育」とか「多文化共生教育」とかっていう言葉が出てくるのっていうのはすごいと思いますよ。状況としては。どこの自治体もこんなこと言ってません。

金子

私は現場の人間なんですけど、確かに先生おっしゃったように県も市もいろいろな冊子を出していて、かなり前から先駆的な内容が書かれていると思うんです。ただ、神奈川や横浜では、私の知る範囲では、実際には現場はそこまで到達していないような気もしています。それは、どれだけ現場が必要感を持っているかっていうことに尽きると思います。もうひとつ言うと、ここに集まっているみなさん、どれだけ、必要感を持っていらっしゃるのか私にはわからない状況があります。いちょう小学校は、212人のうちの71名が外国籍ですので、まさに、日本と中国、ベトナム、ラオス、カンボジアと、全部アジアですよね。本校においてさえも、なかなか学校の中における積極的なプログラムづくりというのはまだ進んでいない状況です。それは逆に言えば、差別ですとか、その教育をしなければ絶対にいけないという必要感がさほどない、つまり、比較的子どもたちは安心してどこの国の子どもでも差別なく学校に通っていると。ただ、そのことをもって、じゃあそういう教育はしなくていいのかっていうと、それはそうではないと思っています。私は国際教室を担当している立場として、いまは、日本語教育を主な仕事としているんですが、この研究会をきっかけとして、教室から多文化教育の発信をする機会を考えるきっかけになるといい

と思っています。申し上げたいことは、現場の必要性をどれだけ把握して、周りに周知していくかということです。

森茂

いちょう小は、アジアからのお子さんが多いということで、差別というものがなかなか顕在化しないということですが、いま、やはり現場でいちばん問題になっているのは、イスラム圏からの子どもたちをめぐる問題です。それは非常に顕在化する問題です。給食の問題、服装の問題なんですが、かといっていちょう小のようにそういうものが顕在化していないからといって、先生のおっしゃったように多文化共生のための教育をしなくていいという問題でもないですし……。それをむしろやっていく意味みたいなものを逆に先生に聞きたいですけれども…。

丸谷

「地球の木」も入っている中学校の例なんですけれども。国際学習という形で2週間くらい集中的にやるんですけれども（→P121以降参照）、そのやり方が、グローバル教育みたいなもの、いろいろな国のことを学ぶっていうのと、それからその地域に住んでいる在日の方ですとか、そういう方をお招きして、やるということを一緒にやっています。それが終わったあとに感想を書いてスピーチコンテストをおこなうんです。だいたい10人選ばれたなかで、最低3人くらいかな、全校生徒の前で自分の背景を話すんです。母親がフィリピン人であるとか、ハワイで生まれた英語を話せない日本人であるとか、そういう例が必ず出てきます。選ばれないまでも、いままで誰にも使ったことのない言葉が、スピーチのなかで言われるようになるんですね。それにはすごく私たちも感動しますし、学校の方もほんとうに驚いているというか、5年間の取り組みなんですが、そういう例もあります。「移民」のことっていうのは、私、いままで考えたことがなかったんですけれども、地域性を活かしたそういう教育もグローバル教育とともに進めていくべき実践例かなと思いました。

森茂

まさに丸谷さんがおっしゃったのは、「インターフェイス」なんていう言葉は使われていないけれども、インターフェイスの考え方に立った実践だと思います。当然、国内のブラジルや中国は、外の世界としてのブラジルや中国とつながっているわけですよね。だから、中国のことを考えるといまの自分たちの身近にいる在日中国人の問題に還元するし、いまそこに中国の子どもが学んでいるとするとそのお父さんやお母さんの国の中国の問題に思考がつながっていくし、だから、そういう意味でもみんな連携しているわけですよね。

丸谷

たとえば、バングラデシュの話を聞いて、自分に持っていったりとか、別に外国のバックグラウンドを持っていない子どもが、バングラデシュの人がいっしょうけんめい働いている様子を見ながら、自分にもっと自信をもちたいと考えるとか、いろいろな例がありまして、外国籍の子どもたちだけじゃなくて、もちろん日本人の子どもたちにもすごく大きな影響を与えているなと感じます。

森茂

まさに多文化教育というのはそういうことです。多文化教育というのは、外国人児童生徒の教育ではなくて、いわゆるマジョリティの教育でもあるわけです。そこが大事な点です。マイノリティのことを学ぶことによってマジョリティ自体が変わっていく、それがとても大事なことです。

三ツ木

川崎でも、教育委員会の事業として「民族文化講師ふれあい事業」があります（→P101以降参照）。たとえば、学級の中に中国のお子さんが一人ぽつんといる。そこへ中国の講師を派遣します。講師が、中国の文化を伝えることによって、中国の子は勇気づけられます。また、日本の子どもたちも中国の文化を理解し、お互いの良さをしることができます。いちょう小学校のよう

にたくさん外国人の子や帰国の子がいる学校は外国人の子どもも保護者もそこで安心できる。けれども、一人か二人しかいないところでは、その子たちが自分のアイデンティティ、母文化・母語を失っていくのではないかということがよく言われます。そういうところにこそ、この事業を実施してほしいという要望もたくさんあります。「川崎市外国人市民代表者会議」でも、日本の学校に入っている外国人の子どもたちが、自分の文化に自信を持って生活するために、なんとか我々（外国人市民）も協力したいと言われました。そして、地域の外国人がその学校の講師になり、学習後に町であったとき、「授業に来てくれた人だ！」と自然にふれあっていくというのが理想です。事業を通して、外国人の子どもは母文化に自信を持ち、日本の子どもも多文化意識を身につけることが重要だと思います。

宇土

実践の場で、教師が子どもたちといろいろな関わり合いを持ちながら学びをつくっていくときに、理念的な意味では、グローバル教育と多文化共生教育というものを分けようと思えば分けられるのですが、実践の場では、両者はもっとダイナミックに相互作用しあっているのではないかと思うのです。更に、この二つに国際理解教育も絡みますし。

たとえば、外国の子と日本の子がいる場で、いっきにグローバル教育の目標である地球市民を育てようとは誰も思いませんよね。やっぱりどうしてもそこでは多文化共生という言葉がねらいとして出てきます。その実践をやるときに、ぼくの事例（→P73以降参照）で言えば、かなり以前からのインドシナ難民の問題、ちょうど金子先生がいらっしゃるような地域で、10何年前からかかわってきたのですけれども、そのときにインドシナ難民の子どもたちがいて、これは国際理解教育をやらなければいけないなと思ってすごく熱心にやった。でもその当時のインドシナの国々の情報というのは、ほとんどマイナスのイメージなんですよね。だから国際理解をやればやるほどその子どもにマイナスのイメージを与えてしまった。そのときにいちばんベースにくるものはなんだろうと考えたときに、「地球」が出てきたのです。地球環境の問題とかたくさん地球に関わるものはあります。そういう問題を解決していくときに、どこの国の子どもであるというよりも、地球上のみんなでそういうのをやっていかなければいけない。多文化共生の現実的な必要性とねらいが教室の学級担任としてはあって、それを考えたときに、教室のなかが一国の問題だったら国際理解教育でよかったかもしれませんけれども、学校のなかにもうインドシナ難民の子どもたちとか、南米の子どもたちとか、いろいろな多様性が出てきていますよね。そのときには必然的に内容的にグローバルな次元まで行ってしまう、というのもあったのです。だから、実践の場では、理念的に分けたものが、実は、ものすごくダイナミックにインターフェイスを起こしているということが言えると思います。ですから、インターフェイス自体のひとつひとつのいろいろなケースをまずやってみるといいと思います。

「移民」の問題についてぼくがよく話すのは、今日のように具体的な内容で聞いたのは非常に面白かったのですが、外国から来た人も含めて、あらゆる人間はどこかの集団に所属したときに、自発的な同化傾向というのがある。しかし、これを根拠に、「その子を尊重する」と言って、その子が自分の集団よりも、日本の集団の方にいっしょになりたいからと言うので、学級担任は、結局何もしないまま放置して、学級にだんだん入っていけばいいと考える傾向があります。でも、そのとき、移民の歴史、1世、2世、3世と、世代間にわたってすごい時間をかけながら、やっぱり自分のアイデンティティが重要だったというのが出てくるじゃないですか。ニューヨークに行ったときに、イタリア系の人たちも、日系の人たちも、そういう共通のものを持っている。そういう歴史的な次元と、空間的な次元のインターフェイスも実践の場では具体的にはどんどん起こっていて、そのような課題も明らかにしながら整理されていくと、理念的に分けられたものが、実質的に、もっと中身のダイナミックさとして、探求されていくので、いいかなという気がしています。

中山京子（東京学芸大学附属世田谷小学校）

前回、森茂先生が「グローバル教育と多文化教育インターフェイス」ということで概念整理をしてくださりました。私は今回グローバル教育というよりも国際理解教育と多文化教育のインターフェイスで考えた実践をお話しします。

■教材・理念の提案としての実践

グローバル教育は、国という "Nation" の枠を超えて地球規模でのことを構想されています。実際に小学校の教育現場で考える時には、周りの生活問題からエッセンスを繋げていくという手法をとっているので、グローバル教育という領域にダイレクトに踏み込むにはハードルが高い感覚があります。

前回、最後の方で私が日系移民について全米日系人博物館巡回展示を活用し、国際社会・グローバル社会に出ていった日系人のことと、現在日系2世、3世を外国人労働者として日本で受けとめる我々の存在を通して、多文化教育のところでどう考えるかという教材開発の話をしました。それはあえて教材ということで、私たちが学習者の意識を教材というものを使ってインターフェイスの部分にひっぱっていました。しかし、「これはグローバル教育の領域、ここは多文化教育の領域」とあまり考えずに、教材として学習者にとって意味があるものであればそれでいいという考え方もあります。移民を扱った実践では、教材を通してインターフェイスの部分に学習者の意識を持っていったわけですけれども、一方で、学習者の思考をあえて誘導しなくても、本来学びの中にインターフェイスを超えて自由に追求する力があるだろうということを考えていました。そこで、国際理解教育、グローバル教育、多文化教育という領域を行き来しながら小学生がどのように学習できるかということを考えました。

うちの小学校は附属ということもあって、自由な環境で実践に取り組むことができます。それは、学年で一緒に取り組まなくてはいけないとか、学校で学年毎にテーマが決まっているというような枠が全くないということです。担任によって違うことをやっているので、学年によっても全くやってることが違います。ただし私たちが大事にしていることはどんなことが子どもにとって価値ある追求とか学びであるのかを絶えず自分達にフィードバックすることです。私が、たまたま博物館と関わった仕事をさせていただいたりしているもので、博物館の利用ということも頭の隅におきながら実践にあたりました。今日お話するのは、総合学習で子どもとともにつくったワールドカルチャーという活動です。

■小4総合学習「ワールドカルチャー」

「ワールドカルチャー」というタイトルの活動で、日本語にすれば "世界文化" ということなんですが、それがクラスの子どもたちが世界文化をつくるとか世界文化というカテゴリーをつくるとかそういうものではまったくなくて、ただ子どもたちがいろんな国のいろんな地域の文化に興味をもったことを寄せ集めてきて、自分たちで展示物を作ったり劇を作ったりしました。そのタイトルをどうするかという時に、「ワールドカルチャー」という言葉が子どもの中から出てきました。

内容的には一般に国際理解教育の一環として6年生でこういった活動をすることが多いのです。4年生の子が、どこまでできるかなという不安はありながらも、私が持っている博物館との連携といった研究的な背景や財産を子どもたちに全部開放しながらやれるところまで応援しました。2学期の9月から10月にかけて、「君たちどんなことをしたいの？総合の時間をつかって何をしたいの？」と問いかけました。ちょうどモーニング娘がアラビア風の衣装を着て踊る歌が流行ってた時期だったのです。そこで女の子たちは、その様なエスニック風の衣装を着て踊ってファッションショーをしたいな、とか、ワールドカップに影響された男の子達はワールドカップのコリア＆ジャパンというイージから韓国に憧れて韓国のことについて調べてみたい、という意見が出ました。そういったきっかけから入り、音楽発表会がしたいんだ、自分は劇がしたいんだという意見も出て、その結果、日本人の主人公が世界を旅するという設定の劇と、その劇の中で各国の民族衣装や音

楽を取り入れて、それらを補足する展示をすることが決まりました。それから追究したり、調べたり、くじけたりした時期が12月くらいまで続いて1月2月になってやっと劇作りが動き出して2月下旬に発表してフィナーレを迎えました。その活動を、今日は森茂先生の方から"インターフェイスの部分を具体的な姿で"ということでしたので、子どもの言葉だとか子どもの姿でできるだけお伝えしようというふうに心がけていきたいと思います。

■子どもたちの関心からはじめる

こちらのお配りした論文（P54～,『国際理解教育』Vol.9 総合学習「ワールドカルチャー」の実践における子どもの思考分析 日本国際理解教育学会）にそって進めていきたいと思います。森茂先生は前回、「今学問の世界ではそういうものをグローバル教育というものが国際理解教育・多文化教育包括した考え方で整理される傾向があるけれども、まだ十分にグローバル教育と多文化教育という考え方とか実践が成熟してない日本においては両者の類似性や統合を強調するよりも、これまで独自にグローバル教育・多文化教育の課題を保った上でこの二つをインターフェイスすることを大事にすべき」とされてます。ということでこのあいだは教材提示として「移民」だったわけです。

先ほど子どもたちからどうやって活動が起こってきたかという話をしたのですが、では具体的にはどうだったか、は実際には資料の92ページ（P55）の方でお話していきたいと思います。

■実践の具体

私は先ほどお話したように最初に国際理解教育をやろうとか多文化教育をやろうという意図的に仕組んだのではありません。もちろん私はそういうことが背景にあるので、そういうことができたらいいな、とか、そういうことのバックアップをする体制にはありますけれども、例えば子どもが他のことをやりたいと言えば、その活動を支援したかもしれません。いずれにしても子どもたちの願いが重なってくるということを「総合」の中で大事にしています。

（資料92ページ）［ねらい］の①仲間と願いを重ねて活動を作り上げる楽しさを味わう。②興味を持ったことをじっくり追究して、その成果を展示や劇を通して表現する。③多文化に触れてその多様性を知り、それらを尊重する姿勢をもつ、ということでした。9月くらいに活動を立ち上げ始めまして10月以降ずっと調べて追究し、最後は1月に表現をしました。

追究する過程にも、ただ黙々と調べているというよりも、だんだん深まりがあって、最初は安易に図書館に行けばいいとかインターネットをひけばよいとするのですけれど、国際理解とか異文化を知るための小学生向きの情報というのは実は少ないのです。図書室には世界中の文化の図録とかその様なものは揃っているのですが、それが小学生が見て理解できる言葉でなく、また画像も大人の視点で編集されているものが多いので、子どもの目にフィットしてこないものが多くて、結局図書室の調べ物はそう長くは続かないのです。結局インターネットをひいてみれば、やはり子どもの理解を超えてしまうものがほとんどで、情報源が足りなくなってきてしまうのです。足りなくなってくると、興味が薄れていって違う興味に移っていく子もいれば、足りなければどうしたらいいかな、と身近で探そうと始めます。たとえばタイに興味を持った子はどうかというと、自分の家の近くにあるタイ料理屋さんに足を運んだのです。タイから来たコックさんやアルバイトのタイ人留学生と話をする中で、タイっておもしろそうと感じて、初めてその"おもしろそう"が深まっていくんです。始めの初発の"おもしろそう"からもう一歩深い面白そうに変わっていく変化があります。たまたまそこで「日比谷公園でアジアンフェスティバルというものがあるんだけど、どうだ、君見に来ないか？」とチラシをもらったのですね。その子は日曜日にお父さんと日比谷公園に行って、実際にアジアンフェスティバルでタイの踊りとかを見て、そして、翌月曜日にその話を教室で皆にしました。あまり普段前に出て話しをする方ではないので、この子がこんなに夢中になるタイ舞踊ってどんなものなのかということになり、大学に来ている留学

生のタイ人の方に教室に来ていただきました。タイの踊りを教えていただいたり、文化を知るということで授業を組んだりしました。

■街に出る

この様に自分たち自身が街の中に出て行けば、意外と情報がころがっているということが実感として分かっていきました。学級通信でそういうことを書いて、「どうぞご理解いただきたい」「保護者のかた応援してください」とメッセージを書くと、保護者の方は応えてくださって、週末や放課後に探検の活動を一緒にしてくださりました。

そして、「まちの中のワールドカルチャーを探そう」という多文化マップを作る活動をしました。多文化マップづくりというのは、自分の住環境にいろんなエスニック文化やマイノリティ文化を探そうという活動です。ある子がタイにしか興味がなくてもクラスの子の誰かがインドネシアに興味をもっているかもしれないし、アフリカに興味をもっているかもしれません。でも自分に興味がなくても、そういうエッセンスがここにころがっているという情報をお互いに集めてくれば、クラスのみんなで大きな情報源になるのです。その多文化マップは、一週間くらいの時間で、保護者の方にもご協力を得たり、放課後子どもたちを連れ立って歩いたりして作成しました。子どもたちは、電信柱に貼ってある何ヶ国語かの広告の表示、日本語、英語、中国語だったかな、そういうものや、不動産屋さんの「外国人の方相談にのります」という表示などを見つけてきました。作成したものを教室に置くことによって、見て、ここに行ってヒットしそうだという情報を探すことができました。そして、図書とかインターネットを離れて自分の足で稼ぐということを子どもたちは覚え始めました。

子どもが自分で行動すると様々な人と出会ってきます。その出逢いの例ですが、梅干し屋さんのおばあちゃんに会った子がいて、その方は梅干し屋さんと思いきや、実はキムチやさんだったのですね。在日の韓国人の方です。そのおばあちゃんが、「私の歯は入れ歯が一本もない。全部自分の歯で虫歯が一本もない」と自慢するんですね。子どもはどうしてかと質問すると、「私は昔からキムチを食べてるからだよ」と、おばあちゃんに言われて、子どもは「韓国のキムチパワーって何？」という話しが朝の会でてました。韓国を、人を通して、―そのおばあちゃんとその歯が全部自前だっていうことから―子どもは韓国調べにのめりこんでいきました。

もちろん日韓ワールドカップの時だったので、在日の人々について学校教育の場でどのように伝えるか、社会科教育の中でどの様に話すか考えます。しかし、もっと子どもの頭は柔軟で、おばあちゃんに出会って、歯が全部自前で、それはキムチによるものだと聞いて、「じゃあどうしておばあちゃんは梅干し売ってるの？どうして日本でずっと暮らしてるの？何で日本語話すの？」という思いからどんどん子どもは学ぶのです。総合学習の中でいくらこちらがお膳立てして「さあ、やりなさい」と言っても、やはり実際に人に出会う場を教師が用意するとか、そういうバックアップしていくことがとても大事だなと思いました。そうこうしているうちに、「最初アメリカに憧れてたんだけれどもアメリカには興味なくなっちゃったな」という子がアジア調べに流れていったり、最初はスペインのフラメンコを踊りたいという子がスペインのフラメンコ教室に行って教えてもらっちゃったがゆえにバラをくわえて教室に登場するくらいになっていったり。意外とその子にあった追究の仕方があって興味が動いていきました。

■グローバルな出来事との繋がり、9.11の後に

私が興味深かったのはあの時期はNYのテロの後だったのです。子どもたちは"正義感あふれる忍者と悪大官様"の様な構図で簡単に自分達はアメリカ軍の兵士になる、友達はタリバン兵になる、ということを日常の会話で話すのです。そして劇づくりにそれを持ち込もうとしました。その時にパキスタンの人に教室に来てもらいました。パキスタンの人を教室に呼んだのは子どもたちの軽い言動について私が疑問を持ったからです。「うちのクラスの子がこういうことを言ってるんだけれども、私はやや疑問があるから来てほしい」と

話して来てもらいました。彼は自分の親戚があの辺に散らばってるから国境を境に連絡が取れない話、とか自分は日本に住んでるんだけれども通信がとれない、日本で報道されていることについて、などいろいろ子どもに話してくれました。子どもは、ただ戦争ごっこでしか見てなかったレベルが初めてそのパキスタンの方の話を聞いて「人の生活」を視点にして考え始めました。そして「僕は最初アメリカ軍になって、友達とタリバン兵になった友達をやっつけようと思ったけれどもやめた」と言って、その男の子は最後には舞台の上で、韓国の太鼓を叩いて発表しました。

私はそれでよかったと思いました。最初に簡単に戦争ごっこのようなイメージでとらえている子どもたちが実際に人々に会って話を聞く中で変わっていくという学習過程がよかったと思います。総合学習を考えるときに、最終段階のものではなくて、過程が大事だと思っています。

■博物館を活用する

この活動では、最後に表現するところで劇と展示にしました。子どもたちには調べたり展示をするために、私から情報を提供できるかもしれないと話しました。それが国立民族学博物館と地球市民かながわプラザの活用です。

国立民族学博物館（国立民族学博物館 以下「民博」）では、『みんぱっく』といって、専門の先生が教材になるものや子どもに投げかけたいものをスーツケースに詰めて、それを貸し出すという事業を行っています。それの試行期間だったので、それをいくつか占有することができたので、ネパールとインドネシアのチームがそれを借りて、あと民博の方に教えてもらうということをしました。

今日お手元に神奈川県国際交流協会の機関誌、ハローフレンズのコピーをお配りしてあると思います。（P61～：ハローフレンズ2002年3月号『ミュージアムが学校にやってくる！』）ここにこの活動の博学連携に関わる部分について書かせていただきました。この立ち上げる、追求する、表現する（→P62）という真ん中辺りに『プラザに質問の手紙を書こう』とでてきます。

プラザというのが地球市民かながわプラザのことで、（財）神奈川県国際交流協会が入っている施設です。ここの国際理解展示室に子どもたちを連れていきました。自分で自由に洋服が着られたり、民族楽器を触れたりできるので、体験的に調べる活動を進めました。自力で街に出かけたり、人と出会ったり出来ない子たちにはこの様な機会がとても大事です。なおかつここは現場の先生が出向という形で学習支援にあたっているので、子どもたちが質問状を出したんですけれど、それに対して丁寧に「君が言ってる資料はここにはありません。残念ながら無いけれども、代わりにこういうものがあるから」等とお手紙を下さりました。そんな交流があって、実際には一日だけしか行かなかったんですけれども、その行った一日以上のお付き合いをこの国際理解展示室の方々とさせていただきました。

■博物館との対話

P65の資料に載っている写真はみんな国際理解展示室の活動ですけれども、馬頭琴を弾いている男の子の写真が小さくあります。このサポートをしている黒い服を着た男の方ですけれども、これはうちの学校の音楽の先生です。

例えば、博物館との連携を考えるときに今日本でとっても多いのが、子どもを連れて行って押し込んで「あとはお願いします」、ということが多いと思います。本当は子どもの学習を支えるのは教師の仕事であって、環境を一緒につくっていくのは博物館の方と一緒にやるべきことで、私たちは博物館の職員であろうが、学校の先生だろうが、境目はなく子どもに学びの場を一緒に作るということを心がけました。

インドサリーを着せてくれているこの方ももともと小学校の先生で、日本人学校の勤務後、日本に戻られた先生です。こうやって博学連携（博物館と学校の連携）を考える時には、モノや、建物といったことだけではなくてやはり人の連携だとか、一緒に教材だとかカリキュラムをつくることがとても大事だと思います。

今、総合学習で博物館での連携がごく簡単にやれる

ようになって、現場としては専門の知識を博物館から得ることができるのだけれども、博物館からしてみれば、子どもがどっと押しかけてきて、なおかつ先生はロビーで涼んで座ってる、といったことがあり困っているようです。やはり学校側の博学連携に対する考え方を今確認していかないと、ただ「総合が始まりました、博物館がなんか助けてくれそうです」と単純に考えてしまうと、大きな問題だろうと思います。

■台本づくり・劇づくり

台本づくりをするときは、興味を持った子たちが最終的には「この国、この地域について自分は演じます、演じる台本については自分達が調べたことを基にシナリオを書きます」というスタイルでした。実際に私は「こういう台本づくりをしなさい」「こういう台本がいいですね」とあまり子どもには言いません。子どもたちは最初紙切れに書いたメモを持って来ました。

まずそれを全部のパート別に集めて、シナリオの骨組みを作りました。それを子どもに返します。子どもたちもそれを見るとこれは劇にならないし、他のチームとの温度差を見て、自分達はもっとこうしようと工夫をして、少しずつバージョンアップさせていきました。そのうち私のそばに来て、耳元で言ってもらったものをパソコンに入力してバージョンアップするといったことを重ねていきました。

総合学習といっても、総合学習だけの時間、週平均3時間だけを総合としてカウントするのではなくて、物語づくりの活動に国語の時間をカウントします。また、劇作りになってくると音楽表現が入ってきます。特にインドネシア大使館からたくさんお借りした"アンクルン"の楽器を鳴らすシーンの練習や、その他音楽に関わるところは音楽の先生とTTで音楽の時数を使いました。

台本作りがすすみ、劇が具体化する頃、「みんぱっく」を実際に借りました。ブータンのパックに付属している"ダムニエン"という弦楽器をお借りして演奏しました。そういうものは、たとえば楽器が来ても、調弦の仕方が分からないのです。この不思議な楽器の調弦の仕方もわからなければ、演奏方法もわからない…。結局、博学連携でモノがあっても仕様がないんです。それにビデオがついてるのですが、それもまことしやかなプロの演奏家のビデオで、それを見ても子どもは解らないし、私もフォローしきれない…、ということでまた民博の人とやりとりをして、民博の専門の先生にお話を伺ったりしてやりとりしました。最終的には民博の方が「貸した責任上心配なので見に行きます。」と大阪から東京まで来てくださったんですね。それは確かに実験的にやっている時期だったというのもありましたが、でも博物館にもそういう学習支援をするだけの意志があるのです。近くの学校はもちろんだけれども、出張の機会を活かして、東京だって人の支援ということで民博は検討してくれました。私たちはモノだけ借りるしかできないだろうなと思ったけれども、人の支援というのもこちらの誠意だとか、関係が深まってくればあながちできないことでもないんだな、というこいとに気つきました。

■インターフェイスに即して

こちらの小冊子96ページの図をご覧下さい。

「本活動の全体構想と子どもの思考の流れ」というところです。多文化教育の領域というのは日本の彼らの住む地域のある多文化的状況に対する子どもの気づき、国際理解教育、左側の方は、国を超えたほうに子どもの意識がいった状態です。国際理解のもうひとつ左に、ここには書いていないのですが、私の中でグローバル教育があって、国家というものを超えてもっと大きなネットワークで考えられるようなものがあります。しかし実際には小学校の子どもと追及する中ではさすがにそのグローバル教育の範疇にあたるような子どもの意識というのはそんなに出てこなかったな、という感覚があるので、この図では国際理解教育と多文化教育という形で示しました。

先ほどお話したワールドカルチャーマップづくりでは、多文化教育で考える日本の国内の問題に焦点化していきます。外国のレストラン、駅の切符売場の多言語表示、電話ボックスや自動郵便切手販売機にある点字などや、販売機の英語表記、ごみ集積所の3ヶ国語

による表記などです。外国人の相談にのる不動産屋さん。川崎のコリアンタウンを訪ねてみようという子もいました。韓国の音楽に取り組んだ子たちは楽器を入手することに苦労しました。そこで親切だったのが朝鮮人学校なんです。地域とのネットワークを深めたいし、いろんな問題を乗り越えるためには子どもたちとのパイプを作っていくことが必要だという向こうの校長先生の考えもあり、楽器を貸してくださりました。楽器の演奏法を指導してくださったのはあちらの先生だったんですけれども、自分の学校の近くにこんな人々が住んでいるのだということを初めて子どもたちは知りました。日常生活の中で交流する機会はなかなかない子たちばかりだったので、そこで子どもたちはあちらの文化祭に招待していただいたりして、仲良くなってきました。

もう一方、国際理解教育の方では、興味ある国について調べよう、世界を旅する劇づくりのためにインターネットを使って調べること等をやってきました。面白かったのは、鳥の神様ガルーダがインドネシアに出てくるんですけれども、モンゴルの民話にもその鳥の神様が登場します。子どもの言葉で宗教という言葉は出てきませんが、地域や国を超えて信仰する対象に共通点があることに気づきます。その発見を子どもたちは劇の中で登場させるのです。写真の赤い縞々の両手を広げている男の子ですが、これはインドネシアの神様の鳥の神様ガルーダを演じているのです。

小学校4年生の中で劇作りをするとき、私が台本づくりをしたら「ガルーダ」など入れるセンスがないと思います。だけど子どもの自由な発想の中にでてきて、セリフのやりとりの中で、「私はインドネシアの神様ガルーダです！」と彼がしゃべるのです。学習の成果が劇をするとそういう風に現れてきて活動につながっていくということが判りました。これは完全に日本国内の多文化的な状況を反映しているものではなくて、外の世界に意識が向いているというところでは、左の方の国際・グローバルな視点の範疇にあるのではないかと考えています。

この国際理解教育と多文化教育が交差しているところの小さな楕円のところの下にあるのがちょうど今研究会で考えているインターフェイスのAにあたる部分の子どもの意識です。例えば留学生。実際に日本に住んでいて日本の多文化的状況をつくりだしているのは彼らの存在ですが、彼らに教えてもらっているのはタイやパキスタンの踊りとか、あちらの国の踊りです。留学生会館というのも、日本に住んでいる外国人の留学生のための会館だけれども、子どもからしてみれば外にむかっている窓口の一つです。大使館も同様です。たまたまうちの学校の近くの大使館がやや財政的に苦しい立場の国の大使館が多いので、結構親しくしてくれるのです。そういうところを窓口にしてきました。

矢印Aというのが、右から左に流れているように見ていただければいいんですけれども、街の中の身近な生活から視点が生まれて、追究の対象が海外への広がっている、外に向かっているというイメージです。それから矢印Bが外から中、つまり外国の諸情報のなかから視点が生まれて追求の対象が日本国内の多文化事象へ近づいてくる。Cの子は外国の諸情報から視点が生まれ、追求はその国、地域内が対象となる。Dは、街の中や身近な生活から視点が生まれ、その範囲で追求が始まる。Eというのは双方向に矢印がいってますが、始めの視点がどこであれ、追究の対象が海外と日本国内の双方を含めて自由にいっているということです。

■子どもの意識のなかで起きていること

ABCDEの思考意識で子どもの頭の中の意見を分類してみました。例えば矢印Aというのは身近な世界から外国への焦点化というところです。先ほどお話したタイの男の子ですけれども、タイ料理レストランに行って、そこからタイのお店の人の交流から興味をもって日比谷公園でアジアンフェスティバルを見て、タイの踊りを見たことからタイに興味をもって仲間と一緒になってタイについて追究してきました。劇の中ではタイの人に教わった挨拶の言葉や仏教が大切な国であること、戦時中に日本軍がいたことなどがあげられていきました。タイの人は日本語を話すことができる人がいます、ということを何かで調べたのです。戦争中に日本軍が日本語を通した同化政策を行った結果、お

年寄りでは日本語を話す人がいる、そういういうことを4年生の子が理解して劇の中で表現したのです。タイ料理のレストランから興味が広がっていて意識が外にいってしまった、だけれども学びとしてはそれで成立していました。これは矢印Aになります。

次はBにいきます。海外の諸情報から国内の多文化への焦点化。これは先ほどの韓国について追究したグループに当てはまります。4年生の発達段階からして、歴史認識は十分ではないけれども仕事や短期滞在で日本に来ている人、観光客という存在ではなくて、何か悲しい事実が背景にあるということを漠然と理解するようになりました。在日韓国朝鮮人が通う学校の文化祭に行き、いろいろな楽器を見学し、交流する中から衣装を借りる約束もできました。その後、演奏法を教えてもらい、劇では借りてきた楽器や衣装を用いて演じました。単なる外国である韓国の衣装や楽器に興味をもって調べているうちに在日韓国朝鮮人の存在に気がついて交流が始まったという過程は、外国としての視点から国内の多文化的状況に子どもの気づきが移っていったことを示しています。

追究の視点がその国や地域で継続する、矢印C・Fですが、先ほど言ったフラメンコが素敵と思って最後までバラをくわえて踊っている女の子は、もうスペインとかフラメンコだけに興味が集中しているのです。その子はその学習でいいのか、それだけでいいのか、という質問もあったのですが、学級として劇づくりに全体で取り組んでいる以上は、自分はフラメンコに興味をよせていても、仲間がやっている活動は把握しているし、仲間のやっていることに耳を傾けることができる、そんな中でも自分はスペインのフラメンコを踊りたいんだという気持ちは、それはそれでいいじゃないか、と私は思いました。モンゴルについてもそうで、結局、図書・インターネットを調べてもダメで、民博から馬頭琴を借りました。最終的には、ゲルをつくりモンゴルの子どもの遊び、馬頭琴などを劇化しました。大きな大きな発泡スチロールの板を切り刻み、毎日毎日大量の細かいごみを出しながら、モンゴルのゲルを教室の壁いっぱいに作ってそれを舞台に持ちこんでました。

それから多文化における追究Dです。矢印Dというのは全ての子が多文化マップづくりの活動の中で経験したと考えています。本やインターネットから情報を集めるだけではなく、社会科での地域調査の中で学区にネパール大使館があること、外国人が居住していることに子どもが気づいてきます。その中で地域の中でワールドカルチャーを探せという視点ができてきました。これは多文化を探るという手法の一つで、榎井さんが多文化探検について以下のように触れています。論文の98ページ目ですけれども、『このテーマは「調べ」型の学習ではなくて、出会いや気づきを目的としたものである。』まさに先ほどの韓国のおばあちゃんに知り合った子がこの榎井さんの言っていることの象徴だろうなと思っています。

外国と国内を自由に行き来したのは、矢印Eの子ですけれども、親友がインドネシアに引っ越してしまった子の思いと、インドネシア料理屋が家の近所にある子の気づきがもとになって追求の対象がインドネシアになりました。二人に連れられて活動を始めた仲間は大使館を訪問しました。インドネシアの大使館はとても協力的でいろいろお世話になりました。彼らは最初の興味はただ友達が住んでいる外国であるインドネシアにあったのですが、、結局追求の場はその大使館の人を中心とする日本在住のインドネシアに関係する人々ということになっていきました。つまり彼らの追求の対象は向こうになるのだけれど、身近なところで自分の情報を得てまた向こうで調べるという、自由に枠を超えて学習していたな、と思います。特にインドネシアということじゃなくて、ガルーダを登場させることによって、インドネシアを自分たちで調べた子たちは、もっと世界を含むような勢いで発表していました。

最後には追究対象が国内外の双方を包含する矢印Eです。まず実践における子どもの姿を分析的にふりかえると個人または同じ興味をもつ小集団で多文化教育、国際理解教育、グローバル教育の枠組みを超えて課題を追究していることを私は実感しました。学級集団としての活動「ワールドカルチャー」の展開そのものが多文化教育や国際理解教育を包含するレベルで展

開されて、また展示、劇づくりという共同作業によって興味関心が異なって活動してきたグループの相互啓発が進み、最終的にはクラス学級全体が矢印Eの状態に到達していると言えます。私がそのように解釈した子どもの象徴的な文章がこのY児の作文でした。

『劇ができてとてもよかったと思いました。もうすぐ本番です。ここまでこれたのはみんなが協力しあったからだとつくづく思います。ワールドカルチャーは、最初は話し合いから始まり、踊り、楽器、民族衣装に分けて話し合いをしていました。始めは資料ばかりもってきていたので、踊りや衣装のことはよくわかったけれど、演奏や劇をどうするのかぼくはあんまりわかりませんでした。しかし、その後、みんなで興味がある国のことを調べたり、マップをつくったり、外国からのお客様が来たりして、だんだんワールドカルチャーの世界が広がっていきました。やっぱり1人でやるより、みんなで一つのことをやるとどんどん世界が広がっていいなあ、と思いました』

総合学習の取り組みによっては、一人一研究といって、ひたすら自分で調べ物をしてレポートを書いて先生に提出して発表するという学習の仕方もあります。その子の学習が深まっているのは確かなのですが、それは学校でやることの意味だとか仲間と協同学習をしていくことや地域にでて一緒に参画していくことを考えると、やはり私はそういう一人一研究・一論文的な総合学習の進め方というのは限界があるかなと思っています。

■子どもにとってのインターフェイスの意味

結論として、ここに書いたことを読みます。『子どもの思考を国際理解教育と多文化教育のインターフェイスの視点から分析することは、二つの意味がありました。一つは子どもの願いや求めに応える中で活動の価値が見えなくなることを防ぎ、子どもの思考や活動を整理して評価や支援をする新たな手立てが明確になるという指導者としての実践の取り組みへの可能性です。もう一つは、子どもから生まれる追究活動の思考過程に、学問領域のインターフェイスが存在することが検証できた。日系移民についての教材開発で示したように、教材を通してインターフェイスの部分に学習者の思考を導かずとも、この活動の中ではボーダレス化が進展する社会に生きる子どもたちは必然的に思考をインターフェイスさせ、軽々とその学問領域の境を乗り越えている。自分たちが実現させたいこととして、世界各地域の文化に関することを掲げ、次に追究する中で身近な地域でそのヒントを得、ダンスや音楽といった共通項で地球をめぐりその地域に生きる人々を描く物語をつくりあげたこの子どもたちの思考や追究の様相は、現在の国際社会の進展によるインターナショナリゼーション、それにともなうトランスナショナルな人の移動、さらにはボーダレス化の進行による世界相互依存関係が強まったグローバリゼーション状況を反映しているかのようである。』

教材を通して枠組みを作らないと学習者の意識がインターフェイスのところにいかないということはまったくなくて、学習者に内在するものにそういうものを注目したり、学習したりする力があるんだな、ということを小学校4年生の実践で検証できました。

今後子どもを取り巻く社会のグローバル化と多文化化が同時に進行していく中で、国際理解教育の内容とグローバル教育の内容、言い換えればグローバル教育の内容と多文化教育の内容というのは切り離せなくなることが予想されます。そこで二つの学問の固有な課題を維持しながら教材開発、学習支援の在り方を考えることが重要であると考えました。

■普遍と個別と

グローバル教育はすべて包含してしまうという考え方でいると固有の課題が見えなくなる。やっぱり固有の課題が見えてくると、子どもの意識をより明確に分析して学習支援だとか方向性に手を打つことができるのではないかなと思った結果、森茂先生が主張された、学問領域の固有性を保ちつつ、インターフェイスをさせたり、包含関係を考えることが大事だということを実践を通して実感しました。

日本国際理解教育学会『国際理解教育』VOL.9, 2003. 6

実践研究

総合学習「ワールドカルチャー」の実践における子どもの思考分析

—多文化教育と国際理解教育のインターフェイスの視点から—

中山　京子

1　多文化教育と国際理解教育の「インターフェイス」を問う

世界のグローバル化と多文化化が連動して生起している今日の社会状況を背景に，グローバル教育と多文化教育のインターフェイスの意義が主張されてきている[1]。グローバル教育と多文化教育のインターフェイスに関して，アメリカのグローバル教育論者コーガン（Johon J.Cogan）は，「グローバル教育は国際的（international）事象に関するものを扱うべきものとして，多文化教育は国家的（national）な文脈にのみ適応されるものとしてこれら二つの領域は明確に分離したものと見なされてきた」が，これら二つは「同じ全体の部分」であり，それらは「統合される」と論じている[2]。

これに対して森茂岳雄は，「まだ十分にグローバル教育と多文化教育という考え方や実践が成熟していない日本においては，両者の『類似性』や『統合』を強調することは，これまで独自の社会的文脈の中で成立してきた二つの固有の課題を薄めてしまう」として，グローバル教育と多文化教育の固有の課題を保った上で，この二つをどうインターフェイスをしていくか，その可能性を「移民」をキーコンセプトに論じた[3]。

森茂岳雄・中山京子は，この立場に立って，インターフェイスのための教材として「日系移民」をとりあげ，全米日系人博物館巡回展示[4]を活用した学習プログラムの開発と実践を行った。ここでは，過去において海外に出ていった日系人のグローバルな移動という視点から国際的な相互依存関係を理解し，さらに今日多くの外国人が日本に移民し，多文化社会を構成している事実を学ぶことで，グローバル教育と多文化教育をつなぐ学びの可能性を示した[5]。

ARTICLE

The Analysis of Children's Thoughts in Integrated Studies"World Cultures"

The View of Interface between Multicultural Education and Education for International Understanding

Nakayama Kyoko

今日，「総合的な学習の時間」の新設によって国際理解をテーマにした実践の報告が増え，それらの内容は多岐にわたっている。天城勲は，「国際理解教育の取り組む課題は時代の変化とともに拡大し，多様化し拡散してきた。平和，人権，福祉，他国の理解，異文化理解，帰国子女や在日外国人の教育，南北問題や開発教育，環境教育等々，生徒の個人的資質の育成から地球市民教育の開発まで様々な教育実践が学校現場で行われ，『どうしてそれが国際理解なの？』と疑問とまどいも見られる[6]」と国際理解教育の内容・多様性を指摘している。天城が示したように様々な実践があり，これらは主に，他国理解や他国と交流を図る実践，さらにグローバルな視野にたったグローバル教育の実践，それとは逆に内なる国際理解を目指した多文化教育の実践という二つの方向性に整理できる。国際理解教育は主としてその視点は他国に向けられ，それに対して多文化教育では，その視点は国内の多文化に向けられる。しかし，多文化化が進展する社会に生きる子どもの思考は，異文化に興味を持って主体的に追究する時，このような学問の境界の枠組みを越えて自由に往き来する。

本論文では，多文化教育と国際理解教育のインターフェイスの意義と可能性を，子どもの主体的な追究が学問的な枠組みを越えて展開した小学校第４学年における総合学習の実践を事例に検討する。

2　小学校総合学習の実践
「ワールドカルチャー――劇と展示をつくろう」

先に，日系移民の教材によってグローバル教育と多文化教育のインターフェイスを構想したことを記した。そこでは教材を通して，そのインターフェイスの部分に意図的に学習者の思考を導いた。しかし，学ぼうとする学習者の思考は，時にグローバル教育や多文化教育といった学問領域を越えてインターフェイスの部分を自由に往き来をする。ここでは意図的に教材を提示して活動を仕組むのではなく，子どもから生まれる自由な追究活動の思考過程に，実はそのインターフェイスが存在することを小学校総合学習の実践事例を通して検討する。

2001年度，総合学習の実践として「ワールドカルチャー：劇と展示をつくろう」（小学校４学年）を行った。この活動は，学級でどんなことに取り組みたいか話し合う中で，ダンス，楽器演奏，民族衣装のファッションショー，劇，サンバといった意見が出て，それらを実現させるための話し合いから始まった[7]。その結果，仲間が願う活動を重ねて，日本人の主人公が世界を旅するという設定の劇と，その劇を補足する展示をすることになった。この実践は，はじめに国際理解教育や多文化教育をねらって教師が意図的に仕組んだ活動ではない。子どもたちの願いを重ねて活動をつくる中で，活動がそれらの領域に位置づいてきたのである[8]。

実際の展開（詳細は〈図１〉参照）

[ねらい] ①仲間と願いを重ねて活動をつくりあげる楽しさを味わう。
②興味を持ったことをじっくり追究し，その成果を展示や劇を通して表現する。
③多文化にふれてその多様性を知り，それらを尊重する姿勢をもつ。

[活動の流れ]

1．立ち上げる：みんなでしたいことを話し合おう（９月～）

2．追究する：興味がある地域や国のことを調べよう（10月～）
・調べる～図書館，インターネット，インタビュー
・行動する～調べにでかけよう「まちの中のワールドカルチャー」
・出会う／体験する～教えてもらおう。
・テーマを絞る～一番表現したいものを絞りこもう。
グループ表現：中国・韓国・モンゴル・タイ・インドネシア・ブータン・スペイン・アフリカ・アメリカ
学級全体表現：ブラジル(サンバ)・日本(詩「おまつり」群読)

3．表現する：劇と展示にしあげよう（１月～）
・仲間とつくる～シナリオ・劇づくり　展示づくり
・味わう～劇を発表しよう
感想文を読みあおう
ビデオを見よう

活動が立ち上がってから３か月間を，追究するための時間にあてた。図書やインターネットを活用し，街の中に情報を求めて多文化マップづくりをし[9]，博物館訪問や博物館から実物を借り[10]，時間をかけてじっくり調べる過程で，子どもたちは外国人を含めた様々な人や機関に出会い，それぞれの方法で追究した。また，学級内で追究成果を発表することを繰り返し，相互啓発をしながら表現づくりに向けてのテーマ設定や全体像の把握を進めていった。あらかじめ時数や展開計画が細かく決められているのではなく，子どもとともに活動をつくるからこそ，子どもの意識変容や主体的な学びの成果が活動に反映している。完成した45分にわたる劇「ワールド・アドベンチャー」の内容は，図２に示す。

図１　総合学習「ワールドカルチャー」活動の流れ

〈ねらい〉・仲間と願いを重ねて活動をつくりあげる楽しさを味わう。
・興味を持ったことについてじっくり追究し、その成果を展示や劇を通して表現する。
・多文化にふれてその多様性を知り、それらを尊重する姿勢を持つ。

立ち上げる

〈教師の手立て〉
子どもが願いを重ねあう時間をとる。子どもの言葉を聞きながら、教師の支援として博物館との連携の視点からヒントを出す。

〈子どもの意識／活動の姿〉

9月　２学期にみんなでしたいことを話し合おう（みんなの願いがかなうこと）
10／4　みんながしたいこと（ダンス、楽器、民族衣装のファッションショー、劇、サンバ、など）を実現させるためにはどうしたらよいか。一調べたことを生かして、日本人の子どもの主人公が世界を旅する劇みたいなものはどうか。
10／9　とりあえず調べてみたことを報告します。調べたことを生かして、発表ができそうだ。
10／11　これからの計画をたてよう
10月資料集め　11月自分たちがしたいことの話し合い　12月神奈川地球市民プラザの見学　1月国立民族学博物館から「みんぱっく」をかりる　２月発表（発表スタイルは未定）

追究する

調べる

これまでの経験に基づく追究方法から出発し、追究の深まりに応じて、追究の方法や範囲を広げるための支援を段階的にする。

10／17　調べてきたことを話します。家にあるものを探してみた。
10／26　調べてきたことを話します。大使館に聞いてみました。
11／15　調べてきたことを話します。コンピュータールームで調べました
11／22　みんなが今興味を持って進めていることは。
・面白いなあと思う国を調べています。
・民族衣装について調べています。
・民族楽器について調べています。
・プラザやみんぱっくで何がわかるかな。

行動する

活字資料に子どもの視点が留まっていることから、人やものとかかわろうとする視点を積極的に取り上げる。

12／3　家の近くでワールドカルチャーを探したよ。
人に聞いたり実物で調べられないかな。
大使館に行ってみよう。
親子でつくるワールドカルチャーマップ
12／5　ようこそグンさん　タイの踊りを教えて
12／6　お手紙を書こう（グンさん、プラザに）
12／7　ナシルさん　パキスタンのことを教えて
12／11　かながわ地球市民プラザに調べに行こう！

出会う　体験する

単発的な博物見学ではなく、事前に博物館職員と個々の子どもの手紙のやり取りの場を設け、打ち合わせも繰り返し行い、子どもの追究を支えられるような環境づくりをする。
直接的な出会いや体験から膨らむ新しい追究の視点や興味関心を大切にする。
音楽専科とのＴＴをこの段階から始め、博物館見学の打ち合わせに参加し、博物館での指導にもあたれるようにする。

12／12　プラザの感想話し合い
12／14　ワールドカルチャーの発表に向けてどうしたらいいか。
展示発表と劇の発表を組み合わせれば、調べたいことを生かしてみんなの願いがかなう！

テーマを絞る

表現する

仲間とつくる

仲間とつくりあげる過程を保障する。子どもができる範囲、やりたい範囲に則した支援をする。また、音楽専科とのＴＴを随時行い、子どもの劇づくりを支える。

1／9　物語作りをしよう（グループ）（国語）
1／15,16,17,18　物語作り（国語）・展示づくり
物語づくりをどうすすめたらいいかな
台本をつくってみよう　台本の手直しをしてみよう
1／21～　音楽をつくろう　楽器はあるかな
どうしたらその国の音楽ができるかな
1／28　「みんぱっく」が来た！　馬頭琴、ダムニエンの使い方は？
2／1～15　劇をつくろう
2／16,18　児童館で発表しよう
2／19,20　思い出を綴ろう

味わう

〈図２〉創作劇「ワールド・アドベンチャー」

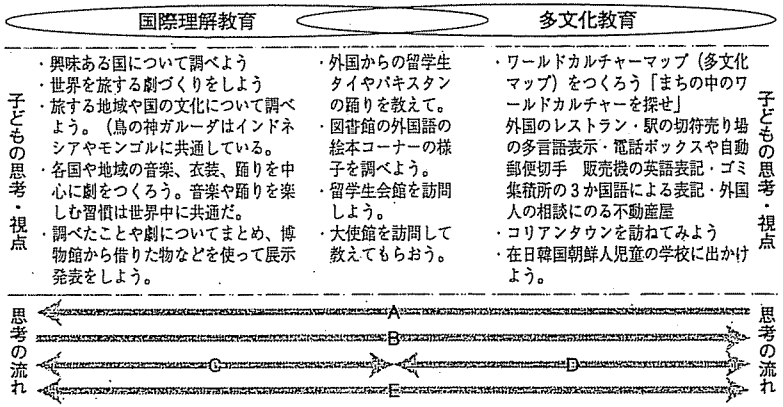
○オープニング
○場面１：神奈川県立かながわ地球市民プラザ「子どもの国際理解展示室」（立ち入り禁止の地下室で日本人の子どもの主人公二人が魔法使いに出会い，世界を旅することになる。）
○場面２：韓国～小学校の音楽の授業(韓国の子どもたちと韓国の楽器を演奏)
○場面３：中国～誕生日パーティ（カンフーや扇子についての説明）
○場面４：モンゴル～草原に立つゲルの前（馬頭琴の演奏など）
○場面５：ブータン～ブータンの山岳地帯の学校(ダムニエンの演奏)
○場面６：インドネシア～(歌・踊り，学期演奏，神話の中からガルーダ神登場)
○場面７：タイ～ワットプラケオ寺院の前（タイのおじいさんの話，踊り）
○場面８：スペイン～建築物サグラダ・ファミリアの前（フラメンコ舞踊，カスタネットの話）
○場面９：アフリカ　草原～(パーカッションによるリズム演奏，歓迎の踊り)
○場面10：ブラジル～カーニバル（全員でのサンバ演奏）
○場面11：アメリカ～中西部の牧場(カウボーイによる牧場の暮らしの説明)
○場面12：日本～神奈川県立かながわ地球市民プラザ（北原白秋「おまつり」学級全員群読）
○エンディング

3　子どもたちの活動・思考の分析

それぞれの方法で追究を深めていく子どもたちの姿や思考を，多文化教育，国際理解教育という学問領域の視点で具体的に分析をしてみると，子どもたちはそのインターフェイスの部分を自由に行き来していることが見えてきた。日系移民の教材開発では，グローバル教育と多文化教育をインターナショナルとナショナルの文脈からとらえてインターフェイスを考えた。小学４年生の児童にグローバル教育の領域まで発展させて思考することを求めるのは発達段階からして難しいものの，グローバル教育の領域に踏み込む思考もみられることから，インターナショナルとナショナルの文脈を国際理解教育と多文化教育で考える。この視点から，本活動「ワールドカルチャー」における子どもの思考と活動全体の構造図を図３に示す。

〈図３〉　本活動の全体構想と子どもの思考の流れ

みんなでしたいことを追究しよう（ダンス、楽器、民族衣装のファッションショー、劇、サンバ、など）
→劇「ワールドアドベンチャー」・展示「ワールドカルチャー」



A：街の中の身近な生活から視点が生まれ、追究の対象が海外へと広がる。
B：外国の諸情報から視点が生まれ、追究の対象が日本国内の多文化事象へ近付いてくる。
C：外国の諸情報から視点が生まれ、追究はその国、地域内が対象となる。
D：街の中や身近な生活から視点が生まれ、その範囲で追究が始まる。
E：初めの視点がどこであれ、追究の対象が海外と日本国内の双方を含める。

◉身近な生活から外国への焦点化（矢印Ａ）

例えば，矢印Ａの思考の流れをあげよう。Ｙ児は街の中のワールドカルチャー探しでタイ料理レストランに行き，店の人との交流からタイに興味を持った。そこで，日比谷公園で翌日アジアンフェスティバルが開催される情報を得て父親と出かけ，日本在住タイ人から話を聞きタイ舞踊を見た。そのことをＹ児が学級に報告し，仲間とやりとりする様子から，タイ人を招待して踊りを教わる場面を設定した。その頃から，Ｙ児はタイという国そのものを追究の対象としていく。Ｙ児の追究に共鳴したＳ児と二人でタイにこだわって追究を継続し，タイの劇を作ることになる。劇では，タイ人に教わった挨拶の言葉の他，仏教を大切にする国であること，戦時中日本軍がいたことなどが二人によって物語られ，舞踊のシーンでは有志６人が参加した。彼らの意識は，街の中や身近な生活にある多文化的状況の中から始まり，追究の対象が外国へ焦点化されていくという過程を経ている。

Ｓ児は以下のように日記に表現した。

> 二学期からこの活動をはじめた。ワールドカルチャーの時間に，Ｙ君がタイのことを発表していた。その時ぼくは「仏教を信じる国かあ」と思った。タイに関係するお店にも行った。その時からタイの国をやることにした。二人だったので話し合いはどんどん進んだ。大道具づくりやタイの国を知らせる展示の紙などやりとげた。でもぼくは行ったこともないタイの衣装など持っていなかった。ぼくはどうしようどうしよう，と迷っていた。そこでお母さんが「タイは仏教を信じる国なんでしょう」とお坊さんの服を作ってくれました。その時に迷っていたぼくの気持ちは元気になりました。ぼくは児童館でタイのお坊さんの衣装を着て踊ったり，セリフの練習をしています。　（Ｓ児）

◉海外の諸情報から国内の多文化への焦点化（矢印Ｂ）

矢印Ｂの思考の流れをあげよう。これは，韓国について追究したグループにあてはまる。韓国グループは，チョゴリの美しさにひかれたり，ワールドカップ日韓共催に影響を受けたりして追究し始めた子がほとんどであった。初めは，韓国の民族衣装や楽器，音楽を児童図書を中心に調べていた。しかし，楽器を手にして演奏してみたい，本物の衣装を着て踊りたい，もっと詳しく知りたいと願いが高まってくると，大使館以外に近くにそういったものを扱っている店はないか，機関はないか探すようになった。そのうち「コリアンタウンとは何だろう」「朝鮮学校とはどんな学校か」と考えるようになり，在日韓国朝鮮人の存在を知る。発達段階からしてその歴史認識は十分ではないが，「仕事や短期滞在で日本に来ている人」ではなく，「悲しい事実が背景にある」ことを知る。そして，在日韓国朝鮮人の小学生が通う学校の文化祭に行き，舞踊や楽器を見学し，交流する中から衣装を借りる約束もするようになった。その後，楽器の演奏法をその学校の児童に教わり，劇では借りてきた楽器や衣装を用いて演じた。外国である「韓国」の衣装や楽器に興味を持ち調べているうちに，在日韓国朝

鮮人の存在に気付き交流が始まったというその過程は，「外国」としての視点から国内の多文化的状況に子どもの気づきが移っていることを示している。

●追究の視点がその国や地域で継続（矢印C）

スペインのフラメンコの研究に始まり，あくまでもフラメンコ舞踊にこだわった活動をする矢印Cのような姿もみられる。地元でフラメンコ舞踊を教えているスペイン人にフラメンコを教わり，展示制作もフラメンコとカスタネットに焦点化した。視点がフラメンコに集中している点ではスペインのもつ文化理解に限定されているが，日本在住のスペイン人と接点をもつあたりは多文化教育の領域にかかわっているといえよう。モンゴルについて追究をしたグループも，同様である。図書，インターネットなどで調べる他，国立民族学博物館から馬頭琴を借り[11]，最終的にはゲルやモンゴルの子どもの遊び，馬頭琴などを劇化した。

●多文化社会における追究（矢印D）

矢印Dは，すべての子が多文化マップづくりの活動の中で経験した。本やインターネットから情報を集めるかたわら，社会科での地域調査の中で学区にネパール大使館があること，外国人が居住していることに子どもたちは気づいた。そこから情報収集の視点が地域に向けられるようになり，そこで教師からの提案として「家の周りのワールドカルチャーを探せ！」を実施した。多文化マップの作成である。これは，地域の多文化化を探る手法の一つである。榎井縁は，地域の多文化探検について次のように述べている。「1990年代に入ってから100人に一人は外国人であるという社会になった。地域によっての差はあっても，実際に住民として生活する外国人は増え続けており，その背景も多様化している。『国際』は外国との交流から，身近に暮らす人々との関係となってきた。特に均質性の高い環境に育つ子どもたちには，地域の多元的文化に積極的に価値を見出せるような機会が必要である。（中略）このテーマは『調べ』型の学習ではなく，出会いや気づきを目的としたものである。[12]」

本活動で子どもたちは，大使館11か国・区役所外国人相談窓口，国際交流協会等公共機関・外国人児童を対象とした学校・レストラン・フェアトレードショップ等の店・舞踊教室・留学生会館などの施設・外国人向け広報紙などの言語情報物・標識・外国人の相談にのる不動産などを見つけてきた。マップを作成して，子どもたちは次のような感想を記した。

> ○「私の家の近くにこんなに外国にかかわることがあるなんて思わなかった。それからセネガル，ハンガリーなどのあまり聞いたことがない国が世界のどこにあるのか，何語を話すのかを知りたいと思った。」
> ○「在日韓国人のキムさんがやっているお店にいきました。ここのお店の品物は日本に住んでいる韓国人が作ってて，輸入した物ではありません。おばあちゃんは78才だけど全部自分の歯だそうです。キムチを食べていると病気にならないそうです。」
> ○「ぼくは外国の人が日本語をぺらぺらしゃべれてすごいと思いました。あと，外国の人がとても親切に教えてくれたのでよかったです。」

これらの記述から，子どもが探検をして地域をこれまでとは違う視点で見ることができたこと，国や言語への興味の広がりが出てきたこと，人との交流によって文字情報からでは得られない感性を育てていることが読みとれる。インタビューや探検という行為の中に，感想として表現しきれない学びがあること推測すると，マップの出来上がりの完成度よりはその過程やまとめた作品に見え隠れするその子の発見を評価したい。

●外国と国内を往き来（矢印E）

本実践における矢印Eは，インドネシアのチームがあてはまる。親友がインドネシアに引っ越してしまったI児の思いと，インドネシア料理屋が家の近所にあるK児の気づきがもとになる。二人に引き連れられて活動を始めた仲間は，近くに住むインドネシア人を訪ねて質問したり，大使館を

訪問して民族衣装を借り，歌を教わったりした。また，本やインターネットに加え，子ども館を訪ねるなど積極的に学習した。そして劇づくりでは，民族衣装を身につけてインドネシアの楽器アンクロンを演奏し，またインドネシアでよく知られているガルーダという神を登場させる物語をつくった。すると，その神がモンゴルの民話に出てくることもモンゴルチームによって明らかにされた。このことから，宗教は国や地域を越え共通する点があることを理解し始め，各グループの子どもたちの活動の視点に「宗教」が垣間見えるようになる。最初の興味は友達が住む「外国」であるインドネシアだったが，追究の場は日本在住のインドネシアに関係する人たちとの交流によって深まり，他のグループの追究と重なり視野を広げ，最終的な劇表現ではインドネシアのみに限定はせず範囲を世界に広げたガルーダを中心に据えた。

●追究対象が国内外の双方を包含（矢印Ｅ）

実践における子どもの姿を振り返ると，個人または同じ興味をもつ小集団で多文化教育，国際理解教育，時にはグローバル教育といった枠組みを越えて課題を追究をしていることがわかる。そして，学級集団としての活動「ワールドカルチャー」の展開そのものが，多文化教育や国際理解教育を包含するレベルで展開され，また展示，劇づくりという協同作業により興味関心が異なって活動してきたグループの相互啓発が進み，全体として矢印Ｅの状態に到達している。

> ぼくはワールドアドベンチャーの劇ができてとても良かったと思いました。もうすぐ本番です。ここまでこれたのはみんなが協力しあったからだとつくづく思います。ワールドカルチャーは，最初は話し合いから始まり，踊り，楽器，民族衣装に分けて話し合いをしていました。初めは資料ばかりもってきていたので，踊りや衣装のことは良くわかったけれど，演奏や劇をどうするのか，ぼくはあんまりわかりませんでした。しかし，その後，みんなで興味がある国のことを調べたり，マップをつくったり，外国からのお客様が来たりして，だんだんワールドカルチャーの世界が広がっていきました。やっぱり一人でやるより，みんなで一つのことをやるとどんどん世界が広がっていいなあ，と思いました。（Y児）

前述したタイをテーマに表現をつくっていた本児は，上記の作文から見られるように，自分の追究はタイに焦点化しながら，最終的には他のグループとの相互啓発を通して自らの「ワールドカルチャー」を広げていることが分かる。

4 結 語

子どもの思考を国際理解教育と多文化教育のインターフェイスの視点から分析することは，二つの意味があった。一つは，子どもの願いや求めに応える中で活動の価値が見えなくなることを防ぎ，子どもの思考や活動を整理し，評価や支援をする新たな手立てが明確になるという指導者としての実践の取り組みへの可能性である。

もう一つは，子どもがら生まれる追究活動の思考過程に，学問領域のインターフェイスが存在することが検証できたことである。日系移民についての教材開発で示したように，教材を通してインターフェイスの部分に学習者の思考を導かずとも，この活動の中ではボーダレス化が進展する社会に生きる子どもたちは必然的に思考をインターフェイスさせ，軽々とその学問領域の境を乗り越えている。自分たちが実現させたいこととして，世界各地域の文化に関することを掲げ，次に追究する中で身近な地域でそのヒントを得，ダンスや音楽といった共通項で地球をめぐりその地域に生きる人々を描く物語をつくりあげたこの子どもたちの思考や追究の様相は，現在の国際社会の進展によるインターナショナリゼーション，それにともなうトランスナショナルな人の移動，さらにはボーダレス化の進行による世界相互依存関係が強まったグローバリゼーション状況を反映しているかのようである。

今後，子どもを取り巻く社会のグローバル化と多文化化が同時に進行していく中で，国際理解教育の内容と多文化教育の内容が切り離せなくなることが予想される。そこで，この二つの学問の固有な課題を維持しながら教材開発，学習支援の在り方を考えることが重要であると考える。

（東京学芸大学教育学部附属世田谷小学校）

[注]

1）2001年５月に愛知教育大学で開催された異文化間教育学会第22回大会シンポジウムは「グローバル教育と多文化教育のインターフェイス」とするテーマで実施された。

2）Johon J.Cogan, "The Interface between Global and Multicultural Education: A Search for New Meaning",（日本グローバル教育学会『グローバル教育』Vol.２，1999年，56-59頁。）

3）森茂岳雄「グローバル教育と多文化教育のインターフェイス―移民史学習の可能性」（中央大学教育学研究会『教育学論集』第44号，2002年所収）。

4）1992年の開館以来，日系人に関する資料の収集，保存，展示，研究，教育活動を展開している。同博物館は，1997年に巡回展示「弁当からミックスプレートへ―多文化社会ハワイの日系アメリカ人」を企画し，その展示は全米を巡回した。2000年末，沖縄県立博物館で日本巡回が始まり，大阪の国立民族学博物館，広島県立美術館において開催され，その後2002年秋に新潟県立歴史博物館で開催された。

5）森茂岳雄・中山京子「日米の博物館との連携を生かしたハワイ日系移民に関する単元開発と実践―グローバル教育と多文化教育の結合可能性」（中牧弘允編『日米共催の展示における学習プログラムと展示ボランティア活動』国立民族学博物館研究調査報告26号，2002年，123-139頁）。実践の詳細については，森茂岳雄・中山京子・吉荒佳枝「学習プログラムの開発と実践」（同上書，59-122頁）参照。

6）天城勲「国際理解教育の基本概念として『国』を問う」（日本国際理解教育学会『国際理解教育』vol.6，2000年，７頁）。

7）本テーマの立ち上がりの話し合いについての詳細は，中山京子「願いを重ねる総合学習『クラスのテーマ』の時間―劇と展示への表現をめざして」（社会科の初志をつらぬく会編『考える子ども』275号，2002年，34-43頁）参照。

8）東京学芸大学教育学部附属世田谷小学校では，総合学習はあらかじめ学校全体，学年としてテーマを設けず，子どもの願いにもとづき子どもとともにつくる手法をとっている。本実践を行った児童にかかわる総合学習の記録については，内山隆・中山京子・佐藤佳世『子どもとともにつくる総合的な学び―低学年の体験活動』（東洋館出版社，2001年）に詳しい。

9）多文化マップの作成については，森茂岳雄「多文化共生教育の実践的課題」（兵庫県教育研修所『兵庫教育』53巻11号，2002年）に詳しい。本実践における多文化マップの一例を掲載している。

10）本実践の博物館と学校の連携については，中山京子「子どもとともにつくる総合学習―博学連携を生かして」（神奈川県国際交流協会編『Hello Friends』225号，2002年３月）に詳細を示した。

11）馬頭琴・モンゴルの民族衣装は，国立民族学博物館小長谷有紀氏から借用した。現在国立民族学博物館では，民族学研究開発センターを中心に貸し出し用学習キット「みんぱっく」の開発を進めている。すでにカナダイヌイット・ペルーのインディオ・インド・インドネシア・アラブ・ブータン・韓国などの貸し出し用スーツケースが準備され，「みんぱっく厨房」研究会においてそれらを活用した国際理解教育などについて検討されている。本実践では，インドネシアとブータンのパックを活用した。

12）榎井縁「国際理解どんなテーマがよいか」（『社会科教育』No.441，明治図書，1997年）参照。ここで榎井は多文化探検の視点として，日本語が勉強できるところ，料理・食材があるところ，多言語情報があるところなど，７項目をあげている。地域の多文化を探すという実践は，社会教育講座の中でも行われている。例えば，神奈川県国際交流協会主催により，2001年11月17日,18日の二日間にわたって地球市民講座A「身近な『多文化』を撮ろう」が開催された。

Hello Friends 2002年3月号より抜粋

子どもとともにつくる総合学習 —博学連携を生かして—

東京学芸大学教育学部附属世田谷小学校　中山京子

「総合的な学習の時間」が来年度から小中学校で実施される。最近の学校関係の研究会はこの「総合的な学習の時間」をどうつくるかということに話題が集中している。地域の特色を生かしたもの、環境・福祉・国際・情報といった現代的な諸課題に視点をあてたもの、子どもの興味関心に基づいた組み立てをしているものなど、様々な実践が取り組まれている。どのようにその学校の総合学習を性格づけるかという点については、それぞれの学校がこれから議論を深めていくことになるが、共通していることは学びの場がこれまでの「教室」を飛び出そうとしていることでもある。総合学習を展開するにあたって、地域の人材や施設との連携が模索されたり、地域と関わって課題を追究したり、子どもの探究心に応えるために学校外に出かけたりしている。だから今こそ博物館と学校の連携（＝博学連携）は新しい学びの場をつくる可能性を秘めていると言えよう。これまでも博物館は学びの場であったし、博物館に学びの場を求めることはあった。



しかし、この博学連携における学びの場づくりは、一方的な学習材の提供や求め（資料提供や単発的な見学など）ではなく、本当に子どもが探究しようとしていることに応えるために、博物館スタッフと学校教員が共通理解を図りながら学びの場を構成していくことを意味している。

以下に示す総合学習の実践「ワールドカルチャー」は、子どもが願うことから活動を立ち上げ、その実現のために博物館（地球市民かながわプラザ（以下プラザと略す）・国立民族学博物館「みんぱっく」（民族のテーマごとにパックされた学習材）と連携して活動を展開していった小学校4年生の事例である。まず、教師が課題を先に示すのではなく、子どもとどんなことをしたいと願っているのか話し合うことから始めた。そこで出されたことは、ダンス、いろんな楽器の演奏、民族衣装のファッションショー、劇、サンバなどであった。これらの願いを叶えるためにはどうしたらよいか、皆で考えた結果が、世界の国々について興味ある視点で調べ、それらを劇と展示に表現するという方法であった。そして、子どもたちは探究を始めるが、子どもが理解できる範囲の文字情報の少なさと実物と出会えないことの壁にぶつかった。

そこで教師から子どもの学びを支援するために、博物館という視点を子どもに示した。子どもの探究の様子を見守りつつ、博物館と事前に連絡をとりながら、どんな博学連携が可能か考え、学びの場をつくる。ただし、安易に博物館と連携をして活動をすすめるのではなく、あくまでも子ども主体の活動ペースを待ちつつ、適切な時期に学びの場を拡大させたい。この実践で、活動が立ち上がってからプラザの見学まで3ヶ月かかっているのはこの理由による。そしてプラザで実物を通して探究を深めた子どもは、自分の最終的なテーマを設定し、劇に向けて取り組むことになる。そこで、劇表現やそれを補足するための展示に使用したいものや情報を得るために「みんぱっく」を活用した。

子どもたちは、これまでの探究をもとに台本を仕上げ、劇づくりに取り組んだ。ひたむきに取り組むその姿から、時間をかけ子どもの求めにあった学びの場づくりの成果を感じる。（活動の流れや教師の支援についての詳細は**次頁**に示す。）

資料

「学校を出て博物館へ」 ～オランダ・ミュゼオン（教育博物館）の教育プログラム～

湯本　浩之（開発教育協議会）

観光でオランダを訪れる日本人は少なくない。そのお目当ても十人十色ではあろうが、とりわけ西洋絵画の愛好家にとっては、オランダを旅程から外すわけにはいくまい。愛好家ならずとも、レンブラント、ゴッホ、フェルメール、モンドリアンなどオランダが誇るいわば"世界遺産"級の珠玉の絵画には、やはり機会を見つけて出会っておきたいものである。

さて、オランダ第3の都市であるデン・ハーグの中央駅から市内バスに乗って約15分。オランダ近代絵画を代表するモンドリアンの世界最大のコレクションで知られるハーグ市立美術館に、その博物館は隣接している。ミュゼオン（Museon）の愛称で親しまれているこの博物館の正式名称は、オランダ語で"Museum voor het Onderwijs"。直訳すれば「教育博物館（Museum for Education）」である。

展示フロアは1階と2階に分かれており、1階は特別展示用のスペースの他、図書室やカフェテリアがあり、2階が常設展示用のフロアとなっている。ざっと一回りしてみると、案内書にある通り、地質学、生物・生態学、科学技術、歴史・考古学、文化人類学の5つをテーマとした自然科学博物館のようである。

しかし、この博物館を「教育博物館」たらしめているものは、何と言ってもそのプログラムである。Museonでは現在、小学生向けの初等教育プログラムとして37のコースと、中高生向けの中等教育プログラムとして21のコースが用意されている。そして、Museonのスタッフ（教員免許をもった学芸員）が学校と連携協力しながら、これらのコースが実施されている。また、2階のフロアは18の展示室に区切られており、それぞれの展示室で各開連コースの講義やワークショップが受けられるようにもなっている。

たとえば、小学校低学年を対象とした「アフリカ旅行」というコースでは、まず最初にMuseonのスタッフが学校を訪問して、導入のためのワークショップを実施する。この時、スタッフはニジェールの日用品や衣服などが中に入った箱（「アフリカ・トランク」）を持参し、子どもたちにニジェールという国の生活や文化などに親しんでもらうプログラムを提供する。また、子どもたち一人ひとりに配られる学習キットの中には「パスポート」が入っており、アフリカ旅行を疑似体験するための演出も図られている。

こうした事前学習を学校で受けてから、子どもたちはMuseonにやってくる。入口では「パスポート」にスタンプが押され、いよいよアフリカ入国となる。「サヘルの生活」と題された常設展示室が即座にワークショップ・ルームとなり、展示品を使った"ハンズ・オン（hands-on）"な参加型学習が展開されるという仕組みになっている。そして、子どもたちは学校へ戻り、アフリカに関する課題学習を深めていく。

このような博物館と連動した教育プログラムには、開発教育や環境教育などの視点が取り入れられたものも少なくなく、オランダでは多くの学校で採用されている。Museonに限らず、アムステルダムの熱帯博物館やこれに併設された「こども博物館」もその一例である。オランダでは一般の美術館や博物館でも、入口に子ども用のワークブックが置かれているところが多く、また、館内には授業の一環で訪れた生徒たちの姿が目立つことも多い。

Museonの前身となった「教育恩恵協会（Association for the Benefit of Education）」の設立は1904年。今から約100年も前に学校と博物館とを結びつけた「教育プログラム」が構想され、その実践の場としてこの教育博物館が生まれた背景には、20世紀初頭に導入された実践的・実証的な教育理念の伝統がオランダの教育界にあることが指摘できる。近年でもオランダの教育系政府機関が「学校を出て博物館へ」というキャンペーンを展開するなど、博物館を活用した教育プログラムが進められているのも特色といえるだろう。

教育改革の柱として、この4月から「総合的な学習の時間」が正式に導入される。日本でも、学校と博物館との連携協力による新しい「学びの場」が生まれていくことを期待したい。

<参考ウェブサイト>
Ｍｕｓｅｏｎ（教育博物館）http://www.museon.nl
Tropenmuseum（熱帯博物館）http://www.kit.nl/tropenmuseum/
Kindermuseum（子ども博物館）http://www.kit.nl/kindermuseum/

小学校4年生総合学習「ワールドカルチャー」
—博物館を活用して—

＜活動のねらい＞・仲間と願いを重ねて活動をつくりあげる楽しさを味わう。・興味を持ったことについてじっくり追究し、その成果を展示や劇を通して表現する。・多文化にふれてその多様性を知り、それらを尊重する姿勢をもつ。

立ち上げる

＜教師の支援＞

子どもが願いを重ねあう時間をとる。子どもの言葉を聞きながら、子どもがもっているイメージを具現化するための教師の支援として、博物館との連携の視点からヒントを出す。

＜子どもの意識・活動の姿＞

9月下旬　2学期にみんなでしたいことを話し合おう
（このクラスのオリジナル、みんなの願いがかなうこと）

10／4　みんながやりたいこと（ダンス、楽器、民族衣装のファッションショー、劇、サンバ、など）を実現させるためにはどうしたよいか。どうしたら調べられるか。

10／9　調べてみたことを報告します。調べたことを生かして、発表ができそうだ。

10／11　**これからの計画をたてよう**（10月資料集め、11月自分たちがしたいこと、12月地球市民かながわプラザの見学、1月国立民族学博物館から「みんぱっく」をかりる、2月発表）

追究する

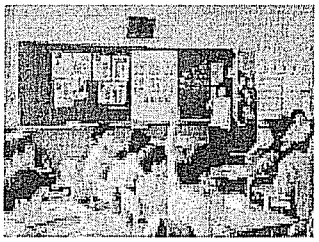
調べる

これまでの子どもの経験に基づく追究方法から出発し、追究の深まりに応じて、追究方法や範囲を広げるための支援を段階的にする。

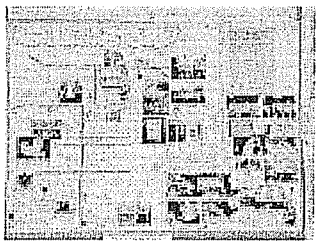
10／17　調べてきたことを話します。
家にあるものを探してみた

10／26　調べてきたことを話します。
大使館に聞いてみました

11／15　調べてきたことを話します。



11／22　みんなが今興味を持って進めていることは。
・興味ある国　・民族衣装　・民族楽器
・プラザやみんぱっくで何がわかるかな。
・プラザに質問の手紙を書こう。



12／3　家の近くでワールドカルチャーを探したよ
人に聞いたり実物で調べられないかな。
親子でつくるワールドカルチャーマップ
ワールドカルチャーマップを作ろう

行動する

活字資料に子どもの視点が留まっていることから、人やものとかかわろうとする視点を積極的に取り上げる。

出会う・体験する

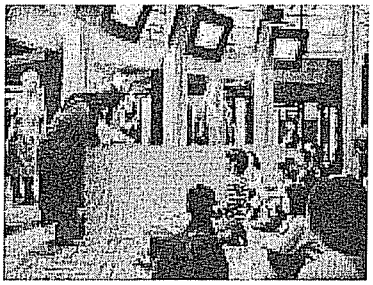
単発的な博物館見学ではなく、事前に博物館職員と個々の子どもの手紙のやり取りの場を設け、打ち合わせも繰り返し行い、子どもの追究を支えられるような環境作りをする。見学後も継続して活動の支援を得られるよう、事後のかかわりも継続する。

直接的な出会いや体験から膨らむ新しい追究の視点や興味関心を大切にする。

12／5　ようこそグンさん　タイの踊りを教えて
12／7　ナシルさん　パキスタンのことを教えて

12／11　**地球市民かながわプラザに調べに行こう！**





テーマを絞る

12／12　プラザの感想話し合い
12／14　ワールドカルチャーの発表に向けてどうしたらいいか。
展示発表と劇の発表を組み合わせれば、調べたことを生かしてみんなの願いがかなう！

表現する

仲間とつくる

仲間とつくりあげる過程を保障する。音楽専科教諭とのTTを組むなど、子どもができる範囲、やりたい範囲に即した支援をする。

1／9　物語作り（グループ）（国語）
1／15,16,17,18　物語作り（国語）・展示づくり
物語づくりをどうすすめるか　物語を台本にしてみよう　台本の手直しをしよう
1／21　音楽をつくろう　楽器はあるかな　どうしたらその国の音楽ができるかな
地球市民かながわプラザに相談してみよう

味わう

2月上旬　展示づくり　劇づくり
2／16,18　舞台で発表しよう
2／19,20　思い出を綴ろう

日米の博物館との連携を生かした国際理解教育のプログラム開発と実践

森茂岳雄（中央大学）
中山京子（東京学芸大学附属世田谷小学校）

2000年は、沖縄からのハワイ移民100周年にあたり、ロサンゼルスにある全米日系人博物館(Japanese American National Museum)の巡回展示「弁当からミックスプレートへ―多文化ハワイの日系人―」が、沖縄県立博物館で開催され、翌2001年には大阪の国立民族学博物館においても開催された。本年は5月24日から6月23日まで広島県立美術館で開催される予定である。

この巡回展示のタイトル「弁当からミックスプレートへ」は多文化社会ハワイに生きた日系移民の文化や経験の象徴である。ハワイでは、プランテーションに従事するために集まってきたさまざまな国からの移民の交流によって、歴史的に独自の文化が形成された。とくに、食文化はその象徴的な事例である。主にサトウキビのプランテーションに従事した初期の日本人移民は、毎日の昼食に下段ご飯、上段に漬け物などの簡単なおかずの入った二段重ねのアルマイト製の弁当箱を持参した。

プランテーションで働く労働者には、ハワイの先住民に加えさまざまな国からの移民も多く、彼らは共に昼食をとる間に自然にお互いに持ち寄った食べ物を交換し合うようになった。例えば、フィリピンのパンシット麺、ポルトガルのチョリソー・ソーセージ、プエルトリコのパステレ・ポーク、中国のチョイサム（キャベツ料理）、朝鮮半島のカルビー、琉球のアンダギ・ドーナッツ、そしてハワイ先住民のロミロミ（魚料理）などである。やがてこれらの経験が、さまざまな国や地域の郷土料理を一つの皿に盛りつけた「ミックスプレート」と呼ばれるハワイ特有の食文化を誕生させた。このような食文化の融合は現在まで受け継がれており、ミックスプレートはハワイ料理のレストランにおいて代表的なメニューの一つになっている。

このミックスプレートは、まさに今日の多文化社会ハワイの象徴表現である。すなわち、ハワイでは、様々の国からの移民が持ち込んできた文化や価値観と先住民やアメリカ本土のそれらが接触、変容して新しい独自の文化（ローカル・カルチャー）が生まれた。

本展示では、移民当初から第二次世界大戦期の強制収容等の苦難の経験を経て今日のローカル・カルチャーが生まれるまでの日系人の歩みを、実物、写真、ビデオ、などの展示を通して紹介している。

そこで、日米の両博物館及び周辺の学校、児童館等と連携・協力して、その展示を活用して、日系アメリカ移民の歴史的経験やハワイにおける多文化共生の現状についての理解を深め、今後多文化化の進展が予想される日本における多文化共生について共感的に考える学習プログラムの開発と実践を行った。その際、展示を主催する全米日系人博物館と展示内容、授業や活動で活用可能な資料や指導計画について一年をかけて意見交換をし、館内での体験活動やそれに使用する具体的な教材の開発を行った。また、具体的なプログラムの実施に当たっては、展示を開催した日本の博物館、実際に活動を実施する学校や児童館、団体とそのつど綿密な協議を行い、実施した。実践の概要は以下の表の通りである。

学びの場としての博物館の持つ意義は、何と言っても展示物であるモノや映像のもつ力であり、そこにおける体験的学びの可能性である。例えば本展示ついていえば、子どもたちにとって遠いハワイに移民した人たちの苦労（移民の歴史的経験）やそれらの人々がハワイで他の文化と接触することによって生み出された新しい文化（文化変容、多文化共生）について、文字や言葉による概念的学びには限界がある。モノや映像は、それら抽象的なメッセージを具体的に示してくれる。またそこでの「体験」は、子どもたちの感性に訴え、好奇心や探求心を刺激し、学ぶ楽しさを啓発してくれる。

今日、2002年度からの「総合的な学習の時間」の開始を控え、多くの博物館が来館者の参加・体験的な学びを強く意識するようになってきている。そのような中で、子どもの学びの場の拡大という意味からも博物館のもつ意味は大きい。

博物館	対象	日時	活動名・単元名	内容
沖縄県立博物館	那覇市立大名児童館 小学生7名、中学生7名	2000年 12月2日	博物館探検に出かけよう	●「ハナハナウエアを着てみよう」 ●活動（ミニブック作成、Q&Aカード作成、フォトアクティビティ、世界に広がるウチナーンチュマップ作成、ハワイのいろいろな言葉調べなど）●「紙芝居を見よう」
	那覇市立城東小学校6年生 （4学級）	2000年 11月17日～ 12月5日	世界に広がるウチナーンチュ（総合的学習）	●日系移民についての調べ活動 （移民とは何か、なぜ移民をしたのか） ●博物館見学　●新聞づくり・紙芝居づくり ●学級内発表会　●学年発表会
国立民族学博物館	大阪府茨木市立三島中学校 2年生	2001年 6月～10月	大阪再発見人権ウォーク（総合的学習）	●人権総合学習の一環としての取り組み ●事前授業（6月1日）●博物館見学（6月7日） ●まとめの作品作り・発表（6・7月） ●文化祭での展示発表（10月）
	和歌山県高等学校国際教育研究会（中高生26名、留学生8名、＊ALT3名、教員9名） ＊assistant language teacher	2001年 7月31日	第5回和歌山県国際教育セミナー	●博物館見学（活動とグループディスカッションなど） ●講義 ●ミニレポート

●国立民族学博物館の貸し出し教材：『みんぱっく』

国立民族学博物館では、学校等への貸し出し用資料教材の開発を行っている。この教材は「みんぱっく」と名付けられ、まだ試行段階ではあるが、すでに小・中・高等学校６校が、この貸出キットを使った授業を実施している。国立民族学博物館（以下「民博」と表記）が、こうした事業に取り組み始めたのは２年前。初年度に、先行事例や学校のニーズ調査を行い、昨年夏に、現在の「みんぱっく」としての形がほぼ整った。

現行の「みんぱっく」は、インドネシア、ペルー、アラブ、インド、ブータン、イヌイットの６種類で、貸出キットの中には、民族衣装・楽器などの実物資料のほか、モノにまつわる様々な情報を詰め込んだティーチャーズ・パックが含まれている。６種類のうち、すべてに共通するのは民族衣装のみで、他の実物資料については、そのパックを担当した研究者の関心によって異なっている。例えば、「みんぱっく」ブータン版には、通学鞄や教科書等の学校生活に関わる資料が入っており、インドネシア版には、衣装のほか楽器や人形芝居用の人形などが入っている。ティーチャーズ・パックには、「コンセプト・シート」、「テーマ・シート」などが含まれており、パックを活用するうえで参考になる。

これまで「みんぱっく」の開発は、民博非常勤研究員の佐藤優香さん、民博の民族学者、デザイナーを含む展示業者らが連携しながら進めてきた。今年度より、開発にかかわる人達や、関心を持つ人たちが、ともに語り合う場として「みんぱっく厨房」という名の研究会を開始した。上記の佐藤さんは、「みんぱっくで扱われているモノは、教師にとっても普段目にしないようなものばかりなので、教師と児童生徒がともに探求するための道具になるといいなと思います。また、教師同士が授業のデザインについて考えたり語ったりするきっかけにもなるといいですね。『みんぱっく』を使うことで、いろんな人やものがつながることを望んでいます。『みんぱっく厨房』も、そうした思いを形にしたもののひとつです」と語っている。

４月から本格実施される「総合的な学習の時間」を目前に控え、「みんぱっく」の利用を希望する学校が増えることが予想される。現在民博では、こうした学校の期待に応えるため、貸出を円滑に行うための具体的な仕組みづくりを進めているところである。



「みんぱっく」ペルー版の内容



「みんぱっく」ペルー版に含まれる衣装

●スーツケース総合学習教材開発研究会

スーツケース総合学習教材開発研究会（以下「スー研」と表記）は、1998年から活動を続けている「Children's　Museum研究会」のメンバーが中心となり、2000年９月に発足した。構成員は、教育学を専門とする大学教員、小学校教員、博物館プランナー、国際交流財団職員など。メンバー全員が、博物館のアウトリーチ活動に関心をもっていたことから、博物館と学校をつなぐスーツケース教材（貸出キット）の開発を研究テーマとすることになった。幸い、研究会活動を始めるにあたり、神奈川県立地球市民かながわプラザ（以下「プラザ」と表記）の協力・支援を得ることができたため、研究テーマを「食」を切り口とした国際理解に定め、プラザの展示を活用したスーツケース教材を開発することになった。

「スー研」では、上記の貸出キットをプラザのアウトリーチ教材として活用することを前提に、以下の４点を考慮しながら研究を進めている。

・学習プログラムの中に展示の見学を入れる。
・地球市民かながわプラザの展示に関連するもの。
・神奈川としての地域性を考慮する。
・対象年齢は、小学校の中学年から高学年。

なお、研究会代表の小笠原・日大教授によれば、「スー研」は、実物資料を館外に貸し出す従来型の「キット」という枠を超え、総合学習等での活用の方法についても提案することを目指しているという。こうした開発コンセプトを実現させるため、スーツケース教材の中には、アジアの食器等の実物資料のほか、教師用カリキュラム＆リソース・ガイド、児童図書、教師用参考図書、学習支援資料（ＶＴＲ・ＣＤ）、ワークシート、香辛料セットなど、総合学習を展開するうえで必要となることが予想される関連資料が豊富に盛り込まれている。博物館展示と学校をつなぐツールとしての利用にとどまらず、子どもたちが総合学習を創るうえでの学習材としての活用も期待したい。

４月からは、プラザの学校連携プログラムの一環として，スーツケース教材の整備・検討に着手することが決まっている。これまで実験的に行われてきた「スー研」の活動は、研究開発の期間を経て、これから現場での試行段階に入ることになる。スーツケース教材が、今後の国際理解教育の中で、どう生かされていくのか。将来の発展が楽しみである。



スーツケース教材の教師用ガイド

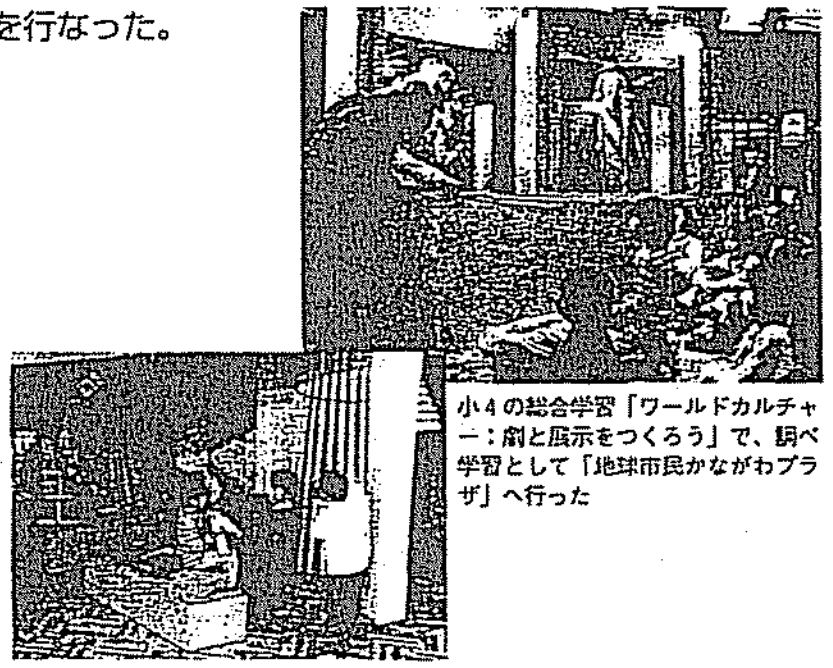
博物館と連携して

博物館を活用した授業づくりから見えてきたこと

東京学芸大学教育学部附属世田谷小学校 教諭　中山京子

この新しい学び場づくりは、子どもが探究しようとしていることに博物館と学校・教員が互いの専門を生かすことだろう。展示を活かした実践として「みんぱっく」「地球市民かながわプラザ」を利用して授業を行なった。





小4の総合学習「ワールドカルチャー：劇と展示をつくろう」で、調べ学習として「地球市民かながわプラザ」へ行った

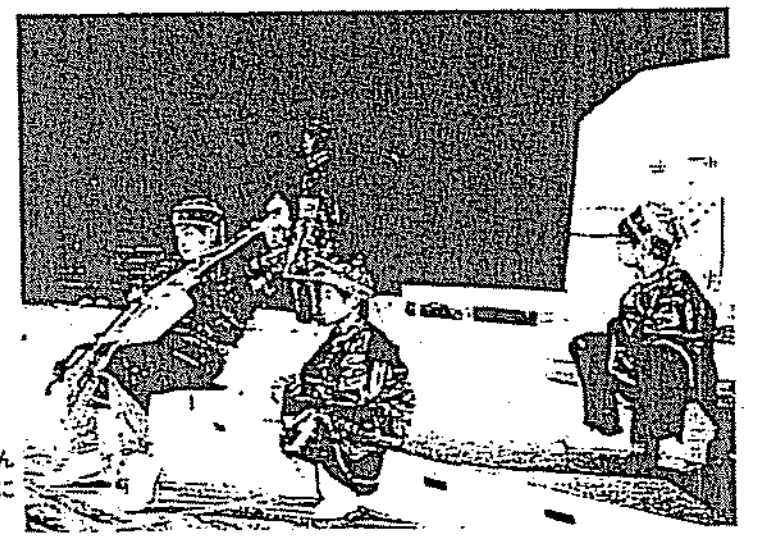
博学連携で新しい学び場づくり

「総合的な学習の時間」が14年度から小中学校で実施され、15年度から高等学校でも実施される。最近の学校関係の研究会はこの「総合的な学習の時間」をどうつくるかということに話題が集中している。地域の特色を生かしたもの、環境・国際・福祉・情報といった現代的な課題に視点をあてたもの、子どもの興味関心に基づいた組み立てをしているものなど、さまざまな実践が取り組まれている。どのようにその学校の総合学習を性格づけるかという点については、それぞれの学校がこれから議論を深めていくことになるが、共通していることは、学びの場がこれまでの「教室」を飛び出そうとしていることである。総合学習を展開するにあたって、地域の人材や施設との連携が模索されたり、地域と関わって課題を追究したり、子どもの探求心に応えるために学校外に出かけたりしている。だから今こそ博物館と学校の連携（以下「博学連携」と略す）は新しい学びの場をつくる可能性を秘めていると言えよう。これまでも博物館は学びの場であったし、博物館に学びの場を求めることはあった。しかし、この博学連携における学びの場づくりは、一方的な学習材の提供や求め（資料提供や単発的な見学など）ではなく、本当に子どもが探究しようとしていることに応えるために、博物館スタッフと学校教員が共通理解を図りながら学びの場を構成していくことを意味している。

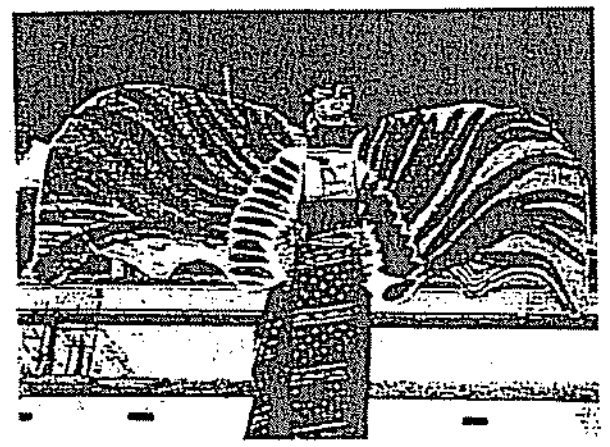
博学連携を生かした学習プログラムの開発

ロサンゼルスの全米日系人博物館の巡回展示「弁当からミックスプレートへ一多文化社会ハワイの日系アメリカ人一」を活用した取り組みをあげよう。本展示は、ハワイプランテーション労働時代から多文化社会に生きる今日までの日系移民の歴史的経験を紹介している。全米巡回後、2000年に沖縄県立博物館において日本巡回がスタートし、大阪の国立民族学博物館（以下「民博」と略）、広島県立美術館、新潟県立歴史博物館を巡回した。これまで日本の学校教育の中では、海外に出ていった移民や日本に移民してきた外国人の歴史的経験について、授業の中で十分に取り上げられてこなかった。社会科教育・多文化教育を専門とする筆者らは日系移民の教材開発を研究する過程で全米日系人博物館とともに仕事をするようになった。まず、全米日系人博物館を訪れる日本の修学旅行生にどう対応したらよいか、日本の教員が日系人の歴史についてどの程度理解しているかなどを議論し、日本人生徒・教員向けにブックレットを作成した。次にブックレットだけでなく展示を活かした実践を考えるようになった。そこで、この巡回展示を契機に、日米の博物館スタッフと地元学校教員らが連携・協力して展示を活用した単元開発をし、巡回先各地の小中学校で実践をしてきた。(1) 特に那覇市立城東小6年「世界に広がるウチナンチュ」、茨木市立三島中学2年「人権フィールドワーク in 大阪」（両方とも総合学習）の実践では、単発的な見学ではなく展示見学が学習者の一連の学びの中に位置付くように、博物館スタッフによる事前授業後、事前授業の学習感想をふまえた見学内容・環境設定、事後授業の流れで学習活動を構成した。

協同でのカリキュラム開発をゼロから行うのではなく、より一般的な博学連携を生かした取り組みもある。日本博物館協会では、ホームページで「総合的な学習の時間」に対応した窓口を設け、日本各地の博物館の学習プログラムや教員と共同して開発したワークシート検索などを紹介している。博物館の貸し出し教材を活用することもできる。現在、国立民族学博物館では民族学研究開発センターを中心に貸出し用学習キット「みんぱっく」の開発を進めている。すでにカナダイヌイット、ペルーのインディオ、インド、インドネシア、アラブ、ブータン、韓国などの貸出し用スーツケースが準備され、研究会「みんぱっく厨房」においてそれらを活用した国際理解教育などについて検討されている。どんな形で連携をするにせよ、博学連携とは、学校や教師が授業のために単純にモノやヒトを借用することでもなく、博物館が子どもを預かることでもない。博物館と学校・教師が互いの専門を生かして一緒に学びや学びの場をつくることである。



民博の貸出しキット「みんぱっく」を活用して45分にわたる大作の劇を上演した



継続的な連携が子どもの活動を深める

2001度、総合学習の実践として「ワールドカルチャー：劇と展示をつくろう」（小4）を行った。(2) この活動は、学級でどんなことに取り組みたいかを話し合う中で、ダンス、楽器演奏、民族衣装のファッションショー、劇、サンバといった意見が出て、それらを実現させるための話し合いから始まった。その結果、日本人の主人公が世界を旅するという設定の劇と、その劇を補足する展示をすることになった。以下はその活動のねらいと実際の展開の流れである。

ねらい：

1 仲間と活動をつくりあげる楽しさを味わう。
2 興味をもったことをじっくり追究し、その成果を展示や劇を通して表現する。
3 多文化にふれてその多様性を知り、それらを尊重する姿勢をもつ。

活動の流れ：

❶立ち上げる：みんなでしたいことを話し合おう（9月～）
❷追究する：興味がある地域や国のことを調べよう（10月～）
・調べる　図書館、インターネット、インタビュー、
　「民博からみんぱっくをかりよう」
　「神奈川県立地球市民かながわプラザに質問してみよう」
・行動する　調べにでかけよう
・出会う／体験する　教えてもらおう
・テーマを絞る　一番表現したいものを絞りこもう。
❸表現する：劇と展示にしあげよう（1月～）
・仲間とつくる　シナリオ・劇づくり　展示室づくり
・味わう　劇を発表しよう　感想文を読みあおう　ビデオを見よう

子どもたちは世界各地の民族の生活や文化を調べ始めるが、児童図書やインターネット活用、街探検からでは子どもが理解でき、必要な情報がなかなか得られない。そこで、子どもの活動を支える支援として、博物館を活用するという視点を教師から子どもに示した。具体的には、子どものための国際理解展示室を持つ「神奈川県立地球市民かながわプラザ（以下「プラザ」と略す）」と民博の活用である。プラザへは、子どもたちから質問紙を送り、それに対して返答をいただいた後、見学を実施した。劇のために民族衣装を借用し、劇のオープニングも子どもたちのプラザ見学場面から始まることになった。民博では、馬頭琴・モンゴルの民族衣装を小長谷有紀助教授から借用し、「みんぱっく」からインドネシアとブータンのパックを活用した。劇の中で民族楽器が活用される他、劇にかかわる詳細を展示する展示室（空き教室を利用）では、子どもたちが自分たちで調べたことや博物館から借用したものを展示をした。完成した劇のは45分にわたる大作であった。

この活動において教師は、子どもたちの願いを予想して活動を支える手だてを構想し、博物館との連絡を密にすることに重点を置いた。博物館活用の視点はこちらから示すが、質問、見学依頼、借用依頼、招待状送付、礼状作成などは子どもたちが主体的に行った。教師はこういった子どもたちの活動を支えながら、活動の成果を博物館にフィードバックし、博物館は子どものニーズやそれに対応した支援を実施した。博物館と教員で連携成果を互い共有することが、また更なる連携のステップアップにつながると考える。

今後の課題

以上、国際理解教育に関わる領域での博学連携の事例をあげてきたが、博学連携はさまざまな領域での可能性を秘め、すでに実際に開発が行われている。さまざまな事例を多くの教員が理解し、相互に情報交換することで、カリキュラム開発段階から構想される質の高い博学連携が展開することを期待している。そこでて、単発的に終わらない密度の濃い連携を進める時には、以下の点を大切にしたい。

①学習者に応じて効果的にカリキュラムを作成し、授業と展示見学や貸し出しキットの活用が子どもの一連の学びとして位置づくよう授業を構想する。
②内容についての学習者の思考を生かした見学環境づくりをし、展示に対する子どもの思考の中から学習目標にせまるプロセスをとることで、学習の深まりをつくる。
③学習支援にあたる博物館スタッフと学校教員が相互理解を図る努力をし、連携のためのよりよい関係づくりをする。

「総合的な学習の時間」が実施され、新しい学びの場が模索されている今こそ契機到来なのである。

（なかやま・きょうこ）

［注］（1）単元開発の詳細は、森茂岳雄・中山京子「日米の博物館との連携を生かしたハワイに系移民に関する単元開発と実践一グローバル教育と多文化教育の結合可能性一」中牧弘允編『日米共催の展示における学習プログラムと展示ボランティア活動』（国立民族学博物館研究報告26号）2002年、123-139頁参照。沖縄県立博物館、国立民族学博物館での博学連携の実践の詳細については、森茂岳雄・中山京子・吉冨佳枝「学習プログラムの開発と実践」同上書、59-122頁参照。（2）本実践の博物館と学校の連携については、中山京子「子どもとともにつくる総合学習一博学連携を生かして一」神奈川県国際交流協会編、Hello Friends 225号、2002年3月に詳細を示した。

資料

【質疑応答】

中山

民博とも関わってやったわけですけれども、子どもたちがプラザの国際理解展示室への思いが強くて、劇もそこから始まり最後はプラザへ帰っていくあらすじです。展示室との関わりができたのでせっかくだからその辺の連動とか人のコミュニケーションがもっとできればよかったかなという気持ちは残りました。

小山

101ページに、『子どもの願いや求めに応える中で活動の価値が見えなくなることを防ぎ』とありますが、この文章の意味は、たとえば、総合学習の中で、"活動主義"はダメ、という考え方がありますよね。賑やかにグループ活動をしていると、いかにも学びが成立しているように見えるけれど、実は、そこには学ぶ「深み」がないんじゃないか。こういう批判が、よくあるんですが、中山さんがこの文章で意図したことは、これと同じような意味でしょうか？

中山

はい。

小山

それから、『二つの教育のインターフェイスと視点を導入することで評価や支援をする新たな手だてが明確になる』と書いてあるんですが、その理由がわからないので、少し補足説明をしてくださいませんか。

中山

総合学習をやっていてまさにおっしゃっているグループワークをして子どもが楽しくやってると活動が成立していていいなと見えがちですが、そこにはどんな学びがあるんだろうと考えた時には怪しい時もあります。

例えば、フラメンコを踊っていた子ですけど、ずっとフラメンコをやってるのです。本人たちは楽しいのですよ。ずっとフラメンコの音楽を流して、音楽の時間も休み時間も踊っているのです。そういう姿を見たときに、確かに楽しいし、子どもの活動は充実している45分間で、「楽しかった～今日も」と言っています。そこで、クラスで取り組む中で、独走態勢に入っている彼女たちを見て、クラスの中の位置づけはどうあるのか、彼女の思考はどうなっているんだろうと問い直しました。

子どもにそんなことを問いかけると、活動しながらも転々といろんなグループを見に行って、評価者になり、「もっとそこはそうした方がいいよ、こうした方がいいよ、君達が調べたことを台本に入れた方がいいよ」と彼女たちが言うようになります。逆にフラメンコ組に見に来てもらって、踊ってるだけじゃつまらないとか言われて、はたと考えて、展示でカスタネットコーナーを作ったり衣装を飾ったりしました。そういうやりとりを見ていると、ただ踊っているのではなく、いろいろ考えた結果選択しているのことがわかります。他の子にはその選択が見えないので「踊っているだけ」と見えて批判されますが、そこでステップアップして、フラメンコの展示のコーナーを創るわけですね。そういう時に、「踊ってないで、調べでもしたら？」と言ってしまいそうですが、実は彼女達はしっかり考えていて、だからそういう時に、こんな思考が動いているんだなと評価ができ、踊ったり展示をしたりする空間や場の設定や、他のグループとの交流を促すような場の設定などの支援が可能になってきます。

金子

前回の森茂先生の理論的な部分と、今日の中山先生の具体的な実践報告で、国際理解教育と多文化教育の接合部分が、私としてはわかった気がします。この研究会に参加している方にとってはそのことはたぶん共有化できたと思うんですけども、問題はこうした実践がなかなか教育現場に共有化できないことなんですね。いろいろな学校でどのように実践をしてもらうのか、或いはここは神奈川県国際交流協会が主催されている研究会ですから神奈川を視野に入れていくわけですよね。横浜を含めて神奈川県の教員にどのようにこ

うした理論に基づいた教育実践をしてもらうのか。普段私は外国人の子どもたちの教育に携わっておりますので、自分としてはやはり外国人のこどもと日本人の子どもとの共生教育が課題になっていくと思うんです。今日の中山先生のお話の中で非常に具体的でわかりやすかったのは、リソースが非常に明確で、リソースを生かしきっているという気がするんです。附属小は、地理的な有利性があると思うんです。世田谷とか、大使館が近いとか。でもそれだけじゃなくて、本郷台までわざわざ足を伸ばして……。横浜の教員でもその存在すら知らない人もいますが……。(笑) あーすぷらざにおいでになって子供たちと実践を重ねて、リソースが充分に活かしきれていることで子どもたちはただ調べて終わるだけじゃなくて、付属という利を生かして、実際に外国人と関わりをもってみるとか、充分に人的なあるいは物的なリソースを活かしきってる実践なのかなと感じたんです。横浜においても神奈川においても、総合的学習が始まってもなかなか国際理解教育とか多文化教育っていうのは地についていない。実践の段階で中山先生のような飛び抜けた、すばらしい実践をしている先生を見ると、まだまだ「国際理解、多文化、インターフェイス？なんだそれ？」っていうその現場とのギャップを感じます。そういう意味では僕の遭遇した現実と、理論とをどう接合させていくかという、別のインターフェイスという問題が（笑）……でてくるんじゃないかと思います。皆さんどういう風にお感じでしょうか。

中山

逆に質問ですが、附属はある意味では均質化されている世界です。だからクラスの中に外国人の子達がいて、そういう子と日常的に交流する環境の子たちの方がインターフェイスを考えた教材が成立しやすいのではないかと思うのです。今回、大使館という地の利はありましたけど、もっと庶民レベルの交流とかそういうことが活かしきれないというか、機関に頼らなければならない限界を感じたのです。だから私が前に勤務した学校のクラスでは外国から来た子や、日本語を十分に理解しない子が在籍して、授業や学級経営をどうしようかと悩んでいる世界の方が、何かもっと授業の中でエッセンスをいっぱいとれたなっていう思いがあったのです。

金子

外国人の子が実際に教室にいることによって、作りやすいものと逆に作りにくいものがあると思うんです。その外国人の子どもが自分のアイデンティティーをさらけ出すことを何とも思ってない、プラスに考えていればいいんだけれども、そうでない場合にはなかなか表立ってその子の国の文化について触れることは難しいと考えます。それは一概に言えるのではなく、やはり子ども自身の思い、あるいは保護者の思いを十分に酌んでの実践になるのかと思います。今どの学校にもわりと外国人の子どもっていますよね。ただその数は1人だったり2人だったり、あるいは教室にはいない、とか。僕の学校はそういう意味では特異な学校です。クラスの半分は外国人だから。そういうことじゃなくて、中山先生の実践は一般的な学校の先生たちにとってもわかりやすいんじゃないかと思います。

石川

3月まで勤めていましたのは、今の下布田小学校ではなくて、同じ川崎市の同じ区なんですけど、麻生区っていうところの百合ヶ丘小学校に勤めていたんですけど、その時に私はここまで素晴らしくはないんですけれど、4年生で同じような形で自分達の知りたいところを掘り下げて行こうということでとりあげました。それで実際に何人かの方たちに学校に何回かいらしていただいて、例えば韓国の方だと楽器をふれあい館というところがあるんですけれども、北部の子どもたちも気軽に楽器に接することができるように、置いてあるんです、幾つか。楽器だけでなく衣装とかそういうものも置いてあるんですけど、そうすると貸出しがなかったならば、楽器何種類とか衣装とかお借りして、ただそれもどうやって遊ぶのか、演奏するのか解らないんですね。それは地域の保護者の人に呼びかけてそれでお願いしたいんですけど、楽器はわからないっていうんですね。でも

ちょっと待って、私の友達がそれ知ってるから、って言うんでそのお友達が町田の方からお越しいただいて、それで演奏のしかたを何回か学校で教えていただいたっていうそういうことをしました。それは韓国のグループだったんですけれども。その他にインドネシア、やはり同じようにアンクロンを使ったりだとか、そういうこともやったのですが、アンクロンを借りたのはJICAの協力隊が戻ってくるときに自分達が現地から集めてきたようなものを子どもたちの教育に、使ってほしいということで「ワールドボックス」っていうのが同じような形であるんですね。このくらいの箱に入っていて、そこにお茶が入っていたり、いろんなものが入っているんです。使い方だとか写真だとか全部書いてあって、一揃い入っていたりするんですけれど、それも送料だけで貸出しOKなんです。インドネシアの場合はそれを借りました。ところがインドネシアのアンクロンの使い方がわからないので、音楽の先生がインドネシアに行ったことがあるという人のところに出向いて、じゃあどの曲にしようか、オウムっていったかな、その曲を演奏するっていうようなこともしました。

そうやっていくつか、6カ国くらいでたんですね。その時に子どもが外国に接するときに3つのF、Festival, Food, Fashionというのがあって、そうなるとやはりFoodってでたんですね。お祭りみたいにしてみたいとか、衣装着てみたいっていうのも出たんですが、Foodもやっぱりでました。揚げせんべいを食べてみたい、とかキムチ作ってみたいだとかそういうのがでたので、それもどうしようかなと思ったんですけど、子どもたちもいらしていただくボランティアの人達と相談して自然な形でということで、作るという体験もそれぞれのグループに分かれてやってみました。今回中山先生の場合ですね、Foodについては触れていないのでその辺りは自然な声の中になかったのかな～と思っているんですれども、私たちも例えば川崎の場合だと、川崎の国際理解教室の場合、地域を教材にしたというところがあるので、なかなか近くに大使館などがないというのもありますけれどまず保護者に声をかけてみる、などというところから初めてみるという感じです。

中山

この子たちは3年4年と2年間クラス替えがありませんでした。外部からの依頼で、様々な試行的な授業をします。食べものについては2年間かけて散発的にですが、食文化概論の子ども版のような授業や、カレーを手食して食べるとか、そういう別の活動をやってきた後だったので、この場に限って、表現の方が中心になり、あまり食べるということについてはこの活動では出てきませんでした。

金

私は12年間横浜市の小学校で、国際理解教室の講師をやっておりました。そのとき、仕事の名前が国際理解教育というものだったので、そのまま国際理解教室をやっているんだ、という風にずっと思っていたのですが、自分の心の中にどうしても冴えないものがあったんです。それは何かというと、どうしても韓国のことをとりあげると、今現在日本に暮らしてる在日の方たちの文化、あるいは存在そのものと韓国から来た私との違いとか相違とかを子どもたちが気づいてくれたらいいな、という気持ちがありましたし、もちろん先生方にもそういう気持ちがあったんですが、そこを避けたいというような学校の中の雰囲気があったり、もちろんそれをすごく踏み込んで今先生がおっしゃったような多文化教育につなげよう、という熱心な先生もいらっしゃったのですが、ほとんどの学校は、あの時は、今考えたらそれは多文化教育にはいるんだと思うのですが、人権教育っていう考え方がひとつあって、自分はいつも人権教育と国際理解教育のあいだで、どうすればいいんだろう、っていう気持ちがずっとあったんです。

うちの学校は国際理解教育だけやればいいんだよ、余計なことは言わないでほしい、みたいなものもありました。その学校には外国の講師は1人しかいないし、週に一度しか行かないし、同じクラスに年間通して多くて5回くらいですけれども、その中で自分ができることというのは単発的なことしかできないんですね。今先生が言ってくださった場面ひとつひとつはそれぞれのクラスで料理もやったり、遊びもしたり、唄も踊りも

したんだと思うのですけど、私の場合は、それをいつも一時間で終わってしまうんですね。いつも一番最初に多文化として紹介されていくときに、単限のなかで私は韓国について、是非協力しますのでお声をかけてください、という呼びかけをしますけど、やはりなかなか一緒にやりましょうと声をかけたりかけられたりはなかったりして、今先生のクラスの子どもたちを見てすごく幸せだなとうらやましいなという気がしました。子どもたちがそこまで夢中になれるということ、と、ひとり一人が輝いているということと、やはり国際理解教育から外国に対する視線、すぐ近くに多文化があるんだということをすごく気づいたと思うんですけど、多文化があるからやはり、どうにかして仲良くしていきたいという気持ちがでてくると思うんですよね。どうすればこの人たちも幸せに生きていけるかっていうことまで最終的にはそれを考える力に繋がってくると思うんです。ですからもちろん自分は国際理解教室で自分なりにとても楽しくやらせていただいたんですけれども、本当に楽しいから、目指している国際理解教育というのはどこに目的があるのか、終わった今もあまりよくつかめないまま終わってしまった気がするんですね。そういう意味でお１人で子どもたちをそこまでもっていった先生には関心しました。

中山

様々な人を巻き込んだからできたことで、私ひとりでは多分できませんでした。

奥村

感想ですが、正にこういった実践が神奈川のいろんな小中高校で行われていくようになればいいなと思っているんです。ただ、率直な感想として言うと、すごいな、小・中学校の先生方もこの実践を見て多分すごいなと思う筈です。おそらく私の知っている中でも、これだけの実践をやるのは中学校の学年単位くらいでやっているレベルだと思います。これ９カ国ですね、グループからしてみると。一つのクラスでこれをやることはまずありえない、というかできないですね。一つの学年で取り組むような指導になっていくと思います。その時に一番こわいのは、うちの学校じゃできないな、と思われてしまうことで、その時にこの実践がどのように普及できるのかというと、一つはリソースの問題があると思うんですね。例えばうちのカリキュラムセンターなども豪日交流協会さんと一緒にやらせてもらうオーストラリアパックというのがやはりあって、リュックの中にオーストラリアのいろんなものが入っていて、そういうのを貸出ししてもらえますってことを提供してるんですが、そういうリソースの面で、「みんぱっく」というのがあるんだね、ということがわかってもらえたりとか、神奈川にもそういう場所があるんだねっていうことが横浜の人にもわかってもらえたり（笑）とかというところが一つあると……。でも今までの経験からいうとやはりリソースの問題だけだと、絶対に頼っちゃうんですね、それこそ丸投げになっていってしまう可能性があって、単に衣装を借りてきて衣装を着たとか、音楽だったら楽器を借りてきて楽器を弾いてみた、とかそれで終わり、それで楽しかったという感想で済んでしまうという……。この実践で重要なのは、９月から始まってみんなで劇をやるんだ、という最終的な行き着きがあって、最後に何につながるんだ、何になるんだ、というところが明確な点だと思うんですよ。同時に「出会い」をつくっていくんだと。博学連携っていうけれども実際にはその博物館の人と出会うんだということが明確で、あるいは地域の中のどこか違う国のおじさんであったり、とにかく人と出会う、というこの流れそのものがとても重要なんだと思います。リソースの問題と学習の関係をどうやってつくっていくか、そこが重要だと思います。

そこでひとつ聞きたいのは、通常テーマ設定を時間かけてやりますね。例えばよくやる例でいうと、ここでも途中でやられてる、地域の多文化マップづくりをむしろ最初の一ヶ月かけてやっておいて、そこで皆の中でいろんな気づきがあって、自分のテーマが決まってくる、というのをよくやります。しかし、ここでは割とすんなりテーマが決まって、最後の劇も決まってきますね。課題設定をどのようにしたかというのを聞きたい

のと、それから子どもたちの評価、あるいは教師側の評価というのはどういう風になっているのか、またここで出会った人たちとはその後どうなっているのかを聞きたい。

中山

この1ヶ月間毎朝朝の会で20分づつ、時間限定で、このことについて話し合います。始める時にはおぼろげながら劇やってみたいとかいろんな国を調べてみたいなというイメージがあるのだけれど、できるということの確信を子どもも持てないんですね。そういうことが本当に今自分がやりたくてずっとやっていけるのかどうかも判らない、思いつきで言っているところがあるから、とりあえず10月9日でもまずは調べたことを発表します。このあたりはまだ"とりあえず"、の状況なのですね。やっていく中でなんとなくいけるという確信をもつのです。例えば10月～11月の時点ではまだ、「調べたことをやってみます、聞いてみました」という、「民博やプラザに行って調べてみて」という感じです。だいたい決意したのが11月頃でした。教育実習生のこともあり、劇をやるんだということが本当に確認されてシナリオづくりが始まったのは12月の終わりでした。ワールドカルチャーの発表に向けてどうしたらいいか話し合い、展示発表と劇の発表を組み合わせれば調べたことを生かせて皆の願いが叶うという結論になりました。ここまではみんな疑心暗鬼のまま繋げてきて、こちらも果たして子どもたちの追究がどこまで深まるかとか、エネルギーがどこまでもつかということは未知数のままでした。

次に子どもの評価、私の評価ですけれども、今回は論文の形だったので、子どもの作文集などは出していませんけれども、私が今まで反省してきたのは、何かやると必ず子どもにまとめさせて書かせて、冊子を作って文集にして配るとか、そういうことをしがちでしたが、実は最近はそれ自体が教師の発想なのかなぁという気がするようになってきました。劇を終えて子どもが表現した「すべて出し切っちゃった」という劇の後の虚脱感というようなもの、次の日に学校に来ても何もやることが思いつかないような子どもたち、そういう子どもたちのその姿がひとつの評価に値するものだろうと思います。それは有形で残っていかないものですが。

子どもの評価というのは日常的に相互交流する中で日々できていることだし、自分の思いというものはその文集に綴ったり、最後のスピーチで話したりするので、私の評価としては日々の座席表にとっていく"カルテ的"な子どもの記録だとかプロトコールを思い起こしてこの子の考えをインターフェイスの枠組みにあてはめて、これだけ子どもたちが考えたから十分ハナマル、と評価していました。ハナマルじゃない子がいると、どうしてなんだろう、自分に課題があるのではないだろうか、というように日常的なことをやってきたので、私の評価は最終的に出来上がったもの云々というよりも、思考過程とか追究の姿に対して実施していました。

ご指摘のとおり、この活動をどう評価するかということをまとめたり、それについて自分が思考することはしてなかったので、逆に今宿題をいただいたな、という気がします。

宇土

今回のインターフェイスの問題で、教育空間の中に、外国の子どもたちがいる、それがいるいないというのはかなり大きな要素を示していると思うんですけれど、その教室の中に外国の子どもが特にマイノリティーでいる場合に、国際理解教育を安に簡単にやってしまった場合に、実はその子どもたちっていう自発的な同化傾向ってやはりありますよね、そういうのって対立するようなことってあるんですよ。

それを今回中山先生のところではあまりないクラスでいた、と。ですから中山先生は、いや、いた方がインターフェイスの状況が生まれるんじゃないかという指摘は正しいことで、今回外国の子どもが特にマイノリティーで教室に存在するときに、じゃあ一番学級担任として考えるのはその子どもが教室空間の中で共生できるかということがあると思うんですよね。その時に実はその教室空間の中がその子がいることだけで多文化教育のものと国際理解教育のものとインターフェイスされてしまっている、んですよね。でもその子どもの状

況とか、学級担任とかいろいろな意識の中であまりやらないで済んでしまうか、逆にすごい国際理解教育をやってしまおうとするか、どちらかひとつだけやっても上手くいかないのではないか、という時にインターフェイスというのはもの凄く重要で、そしてその多文化教育が国内の共生と、それ自身はその子が本当に心から共生できるような環境づくりから配慮が必要ですよね。

それを行うために国際理解教育的な仕掛けとかができてくると思うんです。しかも小学校の場合、多様な視点取得能力がありますよね。よく思いやりをもちなさい、とか言うけど、発達段階の中で、他者の立場に立って、本当に理解するというのは意外と難しいことで、理解しているようでいてそうではない、だから発達段階の項目と学級の中にいる、その子どもを学級集団の中で共生させる、いろんな配慮を構えた上で実はインターフェイスが起こっていると思うんです。ですからそのマイノリティの子どもがいる時に、余計安易にインターフェイスしてしまった場合の問題点もあるんですけれど、逆にきちんといろいろな要因を考えながらきちんとやっていく、その為にはその子どもの存在を学級集団と考えて、クラスの中での物語をつくるなかで実はインターフェイスが起こりやすい。

では中山学級の今回の実践は、そういうのがないところでしたよね、ないところでありながら、あのくらいだというのはやはり大きな仕掛けを国際理解教育からもってきたと思うんですよね。それでいろんな人と出会わせながら最後にやはり劇化していくのが実は小学校の発達段階の視点取得能力も含めて、劇の中で実はインターフェイスしてる状態がいかなるものを作りだしていくかということを探求しないと、本当の研究にならないと思うんですよね。そこの劇化にもっていったプロセス、劇というのは子どもたちが自分の存在で私とあなたという存在のときに役割関係で変えたり、そして全く外国の人と自分の関係をつくってしまったりとか、あのクラスルームの中にないんだけれども、それを完全に生み出している、というその辺りも大きな要素になっているのではないかと思う。インターフェイスした状態をどういうメカニズムとして、起こっていくかきちんととらえることは大事じゃないかと思います。それをただ展示しただけでなく、劇化したことに上手く仕掛けられたのではないかと思います。

外国の子どもにとって自分は自発的に同化しようとしているのに、完全にその子の「違う存在」だけ見いだしちゃって、共生空間にならないということがよく起こるんですよ。そういうかなり綿密なダイナミックな構造が起こっているのは事実だから、そこらへんをきちんと解明することが大切だなと思います。

森茂

このテーマと関わって、僕は実践も、実際に劇も見たんですけれども、中山実践がおもしろいなと思ったところは、僕は前回の研究会でややアカデミニズムを背景に概念整理みたいなことをしたんだけれども、子どもの頭の中では国際理解教育とか多文化教育とか全然ないけれどもしかし子どもはそこは自由にそういう思考を行き来しているんじゃないかってことを彼女は指摘したわけですよね。それはすごく面白くて、あまり区別しないでひとりひとりやっちまえばいいというのではなくて、そこは教師の側で多文化教育とかグローバル教育とか、国際理解教育という視点をもっていることによってやはりだいぶ違ってくるというか、そこを繋げていけるという、よく身近なものから問題意識をもって子どもがそこで終わらないでいきたいとか、教師はいろいろな思いがありますからね、そんな時に絶対に視点というものをもっていくことが大事であって、だけれども子どもの思考というものは自由に飛び交っているという、それは意図的に作り上げなくても、色々な形でそういうものが自然につくりあげられていくのではないかなというそういう可能性をみたと思います。外国籍のいない学級でも子どもたちはこんな風に気づき、追究してみたという過程があるわけだから、今、目の前の子どもたちの学びを先生方が想定していくのも可能かどうか、ひとつの手掛りになったのではないかなと思います。

反対に私たちのように大学にいるものにとっては、こういうことが研究そのものとして考えさせるひとつの

反省材料になる。というか、あまり枠を決めて"これはグローバル教育の実践"とかではなくて、子どもの思考の方からそういう学問を考えていくということもひとつの反省的な視点を与えてくれて、非常に面白かった。

中山

多文化マップづくりというのは学校教育の中で少し注目されつつあって、教科書だとかそういう資料集みたいなものの、副読本とかでそういう活動を提案していくことによって、大きなメディアにのっけていけば一気に普及していくでしょう。ただ、形だけの実行が広がり、その活動がもっている意味が吟味されないと、簡単にアクティビティだけが流布する危険性があります。その辺の微妙なバランスが必要かなと思いますけど、でも可能性を秘めている気がします。

総合の中で考えると、学校の外に出るということは教師からすれば危険が一杯なのです。交通や不審者の問題だったり、グループ活動で出していくときのサポート体制が取れないとか、そういった問題点があるので、多文化マップづくりというのが授業の中でポピュラーになっていくのはなかなか厳しいです。

森茂

僕は大学にいるんですけど、今、多文化教育っていう授業をもっているんですけれども、必ずはじめにやらせるんです。そうするとやはり「自分の身近なところでもこんなに」という、さきほどの「気づき」ということが、すごくあります。その中には多文化のエスニックの問題だけではなくて、中には点字表記のことを気づいた学生がいたり、そこから障害者の問題にいったり、いろいろなそういう意味で多文化マップというのはすごく可能性があると思います。

宇土泰寛（東京都港区立三光小学校）

本研究会の「インターフェイス」という新しい提案により、自分の実践の履歴を振り返るという機会を与えていただきました。今日は、「教室の国際化とインターフェイス ～外国人児童生徒と共に生きる学びの空間作りの中で～」というテーマでお話したいと思います。

■取り組みの歴史

1970年代から現在までの私自身の教育実践を振り返ってみますと、教師になってからずっと「教室の国際化」という事態が、日本の社会状況としてあり、より進展してきたことを強く感じています。これは、個人の歩みというだけではなくて、日本の教育状況における教室の現実、あるいは学校教育と国際状況のかかわり、国際理解教育とのかかわりとしてあったのだと言えます。それらをインターフェイスという視点から見ると、面白い側面が見えてくるのです。

まず70年代の後半ですが、新宿の高層ビル街の近くに中央公園、そのすぐ裏に、淀橋第六小学校があり、そこには、ニューヨークからの子どもなど、海外からの帰国の子どもたちがいました。しかし、そこでの教室の様子を振り返ってみたときに、インターフェイスは起こっていなかったのです。本当は、異文化を抱えた「帰国の子ども」がいるわけですから、インターフェイスが生まれていてもいいはずなのです。その当時は、「個性を活かす」という主張はあったのですが、個性を活かしながらも「日本の教育」、「日本の教室」に適応させていくという側面が確かに強かったと言えます。

私自身も教師になる前に実は、ファミリースクールといって、日本の学校に入れない海外から帰国した子どもたちを特別に預かっていたところで、現在は、日本語教育で著名な大倉先生のいらっしゃる学校として有名ですが、そこの夏休みに講師をやったりして、「え、日本の中学生で日本の学校に行けない子がいる？これはすごいことだな。」と驚いてしまったことを覚えています。そして、新宿の小学校の教師になってみると、やはり「帰国の子ども」がいたのです。その当時は、道徳教育に私も関心がありまして、その視点から対応していたような気がしました。ですから「帰国の子ども」という一つの教育状況で考えたならば当然、ここで課題になっている国際理解教育と多文化共生教育のインターフェイスが背後にあるのですが、学校教育の中では、ほとんど意識されていないが故に、状況としてのインターフェイスはあっても、インターフェイスとしての教育はなかったのです。つまり、このような国際化の対応は、インターフェイスの状況が学校内にありながら、学校では対応せず、外部のファミリースクールのような特別の場で教育を実施していたとも言えるのです。

その後、1984年から、ニューヨークの日本人学校に行きました。そこでは、アメリカ人スタッフと日本の教師の対立など、いろいろな問題を抱えていました。私は、研究推進委員長になりまして、とにかく日本人学校に来る子どもたちはアメリカの学校でどんなことを学び、どんな態度を身につけてくるのだろう、英語ができなくても見に行こうということで、たくさんのニューヨークの現地校を見て回りました。そこにはいろいろな文化、人種の子どもたちがいまして、多文化教育がなされていたのですが、資料の図（→P85）のように、日本人学校は完全に自分の文化の殻の中に入りまして、日本に帰って受験をどうするかとか、日本志向でやっていたわけです。もちろん国際交流は各学年、一応年に２、３回やっていましたけれども、やはり日本志向中心と言えます。ここでは、外部に多文化教育の状況がありながら、日本人学校の中では、インターフェイスの教育は感じられなかったのです。

実は、日本人学校を取り巻くコミュニティの状況は、日本人排斥問題を含めて地域の教育摩擦として深刻な問題になっていたのです。ニューヨークでも、世界のほかの大都市と同じく日本人の住居が集まる地域がありましたし、それぞれの民族にこのような傾向があったのです。経済力にも勢いのあったその頃、日本人がどんどん集まって現地校の中でも、あまりにも日本人が増えすぎるというので、日本人は住まなくていいというような教育摩擦が起こっていました。TBSの報道特集で取り上げられたのですが、そのときのディレクター

が現在の千葉県知事の堂本さんでした。私がちょうどそのことをレポートした研究報告を書いていましたら、ニューヨークに来て、その報告を読み、テレビの番組をつくられたのです。

ここでは、地域の中に深刻な多文化状況がありながら、学校は、日本志向で、インターフェイスとしての教育はなかった。この問題は、海外子女教育にとっては、大きな問題で、特に、アジアの日本人学校での課題となっています。

このように、ニューヨークでは、ESL（English as Second Language）のクラスとかいろいろな受け入れの準備をしていても、こういう摩擦が起こるのに、日本に帰ってきて、受け入れの体制がほとんど何もないときに、外国の子どもが増えたら絶対問題が起こるというのはこのとき強く感じたのです。

日本に帰国して最初に赴任したのが、羽田空港の近くにある東京都大田区立東糀谷小学校でした。この学校では、受け持ったクラスの中にインドシナ難民の子どもがいました。その後、受け持ったクラスでも中国引揚げ家族の子どもたち、あるいは、在日韓国・朝鮮の子どもたちがいたわけです。

この現実は、ニューヨークの現地校におけるマイノリティとしての日本の子どもたちとまったく逆の現象であると言えますし、マイノリティの子どもたちを受け入れる学校として、ニューヨークの現地校と同じ立場になったのです。

ここでは、外国の子どもを受け入れる教育を行うわけですから、国際理解教育と多文化共生教育のインターフェイスは、必然的に生まれるのですが、実は国際理解教育をやればうまくいくというものではないという重要な体験を私自身もしました。

インドシナ難民のラオスの子どもがその教室にいたので、いっしょに共生できる教室をつくろうとして、国際理解教育を一生懸命やるわけです。そうしたら「先生、世界のこといろいろやるのはもうイヤだ。」と言って来るのです。国際理解教育をやればやるほど、うまくいかない典型的な例でした。これもよく考えましたら当然のことなのです。当時、インドシナのニュースを集めて国際理解教育の素材にしても、マイナスイメージばかりなのです。クラスの子どもたちは、本当の視点を持たないかぎり、日本にいる自分の家、自分の生活、自分の基準で物事を見ていくのです。

このような経験を踏まえて、平成2年に都立教育研究所の国際理解教育の研究生になり、いろいろな学校を見に行ったのです。そのときに本研究会のメンバーでもある金子先生が現在取り組んでいらっしゃる神奈川県央地域のインドシナ難民の児童への学習指導ボランティアを開始したり、ボランティア養成プログラムを綾瀬市の公民館とつくったり、神奈川県とつながりを持ちながらやりました。

そして、このインターフェイスの状況と教育のあり方は単純ではないな、という認識から研究をしたのが、「宇宙船地球号」プログラムなのです。

P92にある表と構造図は、20時間の「プログラム」と「教室の国際化の全体構造」です。「宇宙船地球号」プログラムをつくりましてやったところ、教室のなかに、国際理解教育と多文化共生教育とグローバル教育の三つのインターフェイスが生じていた、あるいは意識的につくったという状況があるのです。外国の子どもがいる教室というのは、外国の子どもがいない一般的な教室でのインターフェイスの状況と、ものすごく質的な、あるいは要因の複雑さがからんでくるのです。

これが今日の話の中心になりますので、後で詳しくふれます。

4番目の図は、蒲田小学校に移ったのですけれども、ここでは「地球子供教室」というのをつくりまして、外国の子どもたちに日本語を教える立場でした。ただ、単純に日本語を教えるだけという発想は、「あそこは日本語のできない子どもたちがいる場だよ」「できない子が来ている」というメッセージを送ることになると感じたので、「地球子供教室」という名称にして、その中にオンボロのパソコン、いろんな電車や車があるプラレールなどを置き、飛行機が飛んだり、自分たちでどんどん世界の国旗をつくって貼ったり、ぬいぐるみがあったり、中国語のビデオがあったりと、非常に面白い空間をつくったのです。そうすると、休み時間にな

ると、外国の子どもに日本語教えているのに、日本の子どもたちが廊下に並ぶのですね（笑）。「先生、終わった？」といいながら日本の子どもたちも入ってくる。このように、「あそこはマイナスの場所ではない」という場所をつくったのです。実は、資料の「宇宙船地球号」プログラムのところでは大きな枠組みがなく、「地球子供教室」では、学校という枠組みを図で示しています。これは、今日は話題の中心にはしませんが、後で十分研究しないといけない重要な課題を示しています。この意味は、教室で授業としてやっている実践はチャイムが鳴ると消えますね。子どもには実践の痕跡がもちろん残っているし、先生にも残っている。でもほかの外部の人にとっては、「何か授業でやっているみたいだけれど…」っていうふうになります。ところがこの「地球子供教室」のように空間としてはっきりと在るということは、学校に対して完全に多文化共生のメッセージが出ているのですね。そこに在ること自体で実はインターフェイスがガンガン起こって、それがメインストリームの学校から見たらうまくいけば非常にいいし、うまくいかなければ「なんだあそこの空間は」となります。これもまたインターフェイスの新しい次元の課題になるのではないかと考えます。

現在は、港区の三光小学校にいますが、ここでは前の事例とは逆のことをやっています。日本の子どもたちの立場、メインストリームの側からの変革をやっています。いずれの視点や立場からも、「教室の国際化」が課題となります。

▩教室の国際化

そこでまず「教室の国際化」という概念ですが、二つの意味があります。一つは教室における異文化接触の状況を表しています。もうひとつは異文化接触を前提にしながら新しい国際化の時代に対応する教育の実践を創っていくという意味です。研究者が客観的に見る立場と違って、実践者というのは客観的に立場や状況を把握しながら、なおかつ実践として教育をつくり出して、効果のあるものとして成果を出さなければなりません。つまり、二重の状況を抱えているわけです。

P86に世界の異文化接触に対応する教育の流れの概略図を書いておきましたけれども、これもインターフェイスの研究を体系立てるうえにおいては、異文化接触に応じた時代の流れ、つまり、非常に人種差別のあった時代、同化主義の時代、メルティング・ポット・セオリーとしての融合主義の時代、マルティカルチュラルな多文化主義の時代と変わっていくわけですけれど、これは実はインターフェイスの状況に作用する重要な要因になると思います。

もうひとつ、時代状況の変化と同時に日本の私たち自身がマルティカルチュラル（多文化）と言いながら、実は、同化主義の発想でまだ教室を運営しているとか、そのような先生が多いとか、このようなものも関係しているのです。たとえば、最初の事例で、インターフェイスが起こらなかったのは、非常に人間主義的に一人一人の子どもを生かすことをやったけれど、基本的な発想としては日本の集団に同化させる同化主義の発想だったかもしれないということがあるのです。個人の実践のレベルでもこの大きな流れは押さえておかなくてはならないのではないでしょうか。

「教室の国際化」を次のような定義をしてみました。「教室における異文化接触によって生じる差異や摩擦を同化主義ではなく、多様性の認知、および多文化主義の価値、態度によって解決していく過程である」と。つまり、児童生徒が教師の援助とともにお互いの独自のアイデンティティを持ちつつ自己概念の拡大を通して多文化の状況を受入れ、身近な問題を解決し、また世界に関心を向け、グローバルな問題に対して主体的・協同的に取り組む集団を形成していくことである。したがって、教室の国際化には、学級構成員全員に対する指導と、外国人児童生徒に対応する指導の二つの側面があり、指導内容の変更にとどまらず、教師対児童生徒の関係をも含む教室の基本構造の変革を要求される。単にカリキュラムをつくるだけではなくて、教室全体の基本構造の変革が要求される。

このような自分なりの定義をふまえながら、新しい教育実践をつくっていったわけですけれど、「宇宙船地球号プログラム」をつくったこの時期は、今から13年

くらい前ですから、まだ日本で、欧米の本もまだそれほど訳されていなかった時期なのです。その後、90年代になって、ワールドスタディーズとかいろいろな本が訳されて、様々なアクティビティが紹介されたのですけれど、これをつくったときにはそうしたものが訳されていませんので、自分で原著を読んだり、「自己概念」という最も基礎になる概念から研究したりしながら、理論的なカリキュラム、プログラムの枠組みを自らつくっていったのです。逆に言うと、だからいろいろな仕掛けが独自につくれたのだと思います。ここが中心課題になりますので、さらに後で詳しく話します。

■「教室の国際化」と「教室の地球的課題」

教室の国際化過程ですが、教室自体を変革していく。そのためには、次のP86の教室の国際化過程、改革過程を見て頂きたいのですが、外国の子どもたちがいるということ自体のなかで、実は、子どもたちのいる教室を変えていかなくてはいけない。そのときに個人のレベルの態度変革過程と、集団レベルでの構造変革の過程があり、これらの複眼的な視点からきちんと考えていかなくてはいけないというのがありました。

つまり、「教室の国際化」段階と次の教室の地球的課題に取り組んでいく、「教室の地球化（グローバル化）」の二つの段階があるのではないかということ。個人レベルでは自己イメージのマイナスイメージ、あるいは自己の否定観、そういうものを肯定的なもの、自尊感情、セルフエスティームを高めていくにはどうしたらいいかということ。さらに、集団のレベルでは、「差異の排除－統合の構造」から「差異の受容－共生の構造」への変革ということなど、輻輳した視点や関係からアプローチしていくことが必要なのです。

この差異の排除－統合というのは、ほんの小さな違いを強調して、たとえば外国の子どもの持っている小さな違いを強調し、その子を排除することによって、他の子どもたちが団結していく、まとまっていく、これは差別の構造として非常に強くあります。子どもたちの仲間関係のなかでも、三人寄って一人の悪い点をどんどん言えば二人はどんどん仲がよくなっていくではありませんか。それと似たようなものです。でもそれは本当の仲良しじゃなくて、もう一人の方が今度、「あんなこと言っているわよ」と一言言うことによって崩れる。こういう構造というのは今の学校の教室のなかにもあるのではないか。そういう差異の排除－統合の構造を小さな差異を受け入ながら共生していける構造に教室自体を変革していかなければいけない。そのために、いろいろなプログラムの仕掛けが必要なのです。教室の国際化過程の段階で、集団レベルと個人レベルでの変革が生じた後、グローバル教育へのインターフェイスといえる地球的視点を持った共通な課題に対してともに協同しながら問題解決をはかっていく。その過程のなかに個人レベルでの地球意識とか、独自で重層的なアイデンティティへの態度変革、あるいは集団レベルでの共同性などをつくりながら教室自体を変革していくという教室の地球化（グローバル化）過程があると思います。

このようにして、日本の集団の志向性などを研究した上で、自分の教育経験をふまえながら、実践の戦略、イメージがでてきて、これをもとにプログラムをつくるわけです。そこで、この宇宙船地球号プログラムにおけるインターフェイスの問題に入っていきたいと思います。

■外国籍児童がいる教室といない教室

今日の課題として議論していかなくてはいけないのは、一般（外国籍児童がいない）教室におけるインターフェイスと、外国籍児童生徒がいる教室でのインターフェイスです。

一般教室における国際理解教育と多文化共生教育のインターフェイスについては、中山先生の提案があったり、森茂先生からは、グローバル教育と多文化共生教育のインターフェイスの提案があったりしたわけですが、そこでは、グローバル教育と多文化教育をインターフェイスすることのできる教材やカリキュラムの開発というのが課題になるのではないか。一般教室の中には、教材とかカリキュラムがないかぎり、子どもたちにとって学ぶ必然性はないわけですから、それを森茂先生の場合には、「日系移民」という問題を教材化するアイ

デアを出してくださったと思うのです。もうひとつは授業実践を通した児童生徒の意識の変容です。これは前回、中山先生が見事に分析なさったインターフェイスが児童の意識の中で起こっている事例だと思います。

今日は、外国の子どもが教室にいるという状況でのインターフェイスを取り扱ってみたいと思います。

外国の子どもが教室に在籍していること自体でインターフェイスが起こる可能性があるのではないか。ということは、教材とかカリキュラムというのは、一般教室の次元と違ったものでも可能なのではないか。もちろんそういう子どもがいるから、「道徳」などで自作資料を私はよくつくるのですが、教室のなかにある問題を構造化した意味で違った登場人物を出して道徳の資料をつくるというのはよくありますでしょう。その意味で一般教室の教材化と非常に共通性もあるんですけれど、そこにいること自体でインターフェイスが起こるわけですから、教材・カリキュラムが相当違ったもの、違った視点、違った意味を持つ可能性があるわけです。

2番目は、授業実践を通した外国人児童生徒の意識の変容です。授業実践を通したときにその子どもたちがいろいろなインターフェイスを起こしているのだけれど、そのとき、外国の子どもの意識の変容と日本の子どもの意識の変容というのを相互に敏感に見ていかなくてはいけないのではないか。つねに教師の意図するプラスの変容になるとは限りません。これは、単純に国際理解教育をやればよいということではないのです。教師自身が一つの文化的視点からしか認識していない可能性もあるわけです。外国の子どもがいるという自体のなかに、子どもたちの意識の変容の複雑さが実は生まれている。実践でいちばん大事なのは、実在している児童への配慮です。「地球子供教室」のときに私はよく言ったのですが、外国の子どもがいるときに、子どもたちの傾向として、自発的な同化傾向があるということです。資料（→P86）の「教室設置の原則と役割」のところですが、(5)「学級社会の外国人児童の無意識的な自発的な同化傾向が生み出す問題への配慮」と書いています。これは、人間はある集団に所属した場合には必ずそこに自発的に同化していくということです。これを学級担任が誤ったメッセージとして受け取ることがよくあるのです。「本人に聞いたって、親に聞いたって、日本の学級で日本人そっくりになりたいって言っているからいいじゃないか」「みんな日本の子どもと同じだよ」といって放任してしまう場合などです。この傾向の存在の意識は、自覚的に持っていない限り、「同じ」に扱ったとしてもやはり「違い」があるということ、そして「違い」への配慮が必要だというモメントが抜け落ちることがあるのです。実在している児童への配慮というのは、実践者にとって非常に重要な問題です。その配慮と同時に、集団の構造の変革を教室の国際化では、一つ一つのプロセスとして見ていけばものすごい状況が生まれているのがわかるのです。そのように考えると、外国の子どもが一つの文化集団、自分の文化と違うところに登場したということは、まさにマージナルな状況と言えるのです。

「マージナル」という概念も非常に重要ではないかと思うのです。「境界人のアイデンティティ」から「バイカルチュラルなアイデンティティ」へということを意識的に考えていかなくてはいけません。そして、子どもたちの変容を促さなければなりません。当然国際理解教育においても、多文化共生教育においても、児童の態度形成が非常に重要です。その態度形成のいちばんもとになっている部分が「自己概念」です。「自己意識」とか「自己概念」とか、いろいろな言葉が言われますが、自分がいろいろな経験をしているなかで、「ぼくはこのコーヒーを飲みたいな」というような自己意識があるのですが、このような自己意識がずっと積み重なって、こういう状況のときには、「宇土」はいつもこのような判断をし、このような行為を行うというように、自分の態度としてはっきり示すときがあります。そういう態度形成のいちばんもとになっている概念が「自己概念」です。だから、子どもたちの変容を見るときに「自己意識が変わった」という変容を、いかにも授業のなかで変わったというふうに見るのと、態度形成のもとになっている「自己概念」の部分まで踏み込んで見るのとでは相当違いがあるのです。ですから国際理解教育で目指される態度形成は、自己概念のレベ

ルでの拡大深化をはからなくてはいけないのではないかと考えるのです。当然、それをやるためにはなんらかの仕掛けが組み込まれたカリキュラムが必要ではないか。こう考えていきますと、拡大深化を子どもたちはどんな契機で得るのだろうか、あるいは、子どもたちにはいろいろなタイプがいますがタイプごとにどのように反応するのか。したがって、それに応じた多層な構造を持ったカリキュラムが必要なのではないかなど、プログラムのなかにも、外国の子どもがいる教室での実践には、非常に複雑な構造が入ってくる。そして、もちろん、集団レベルでの構造変革が必要になる。こういうふうに外国の子どもがいる教室でのインターフェイスというのを考えると、このように複雑な課題が生まれてくるのです。

■宇宙船地球号プログラム

ではこういう課題に対してどういう取り組みをやったのかというと、「宇宙船地球号」プログラムの開発です。どうしても外国の子どもが学校に入ってきたときに、一般の先生たちからみたら「言葉の問題」と捉えられてしまう「問題」があるのですが、ここでは「21世紀の地球時代に向けた児童のグローバルな態度の育成と、外国人児童の円滑な受入れ、そしてお互いの共生を可能にする教室改革をめざし、地球時代の国際教育を促進する学習プログラムを開発することをねらいとする」というような形でつくったのです。

エピソード的に言いますと、これをつくって都研で発表したら見事に怒られまして、わざわざ教育部長から呼ばれて…。今でこそ、いろいろな学校で「総合学習をどうやってつくるのですか？」と聞かれるのですが、当時は、この時間は「道徳」なのか「理科」なのか、いったい何なんだとさかんに言われまして…（笑）。でも、ちゃんとお話したらすごく理解してくださって、その後応援してくださったのですが…。ぼくにとって非常にありがたかったのは、森茂先生も関係しているのですが、異文化間教育学会というところでこれを発表させていただいたのです。ほとんどの学者の先生たちが、こうした実践を知らない時代に発表したのですが、そうしたらこの良さをわかってくださって非常に評価してくださって…。お茶の水女子大学の箕浦先生あたりも非常に評価してくださって、それから、いろいろな研究関係に入るようになったのです。

■準拠枠の拡大、自己概念の拡大、実践力

このプログラムの背景として、戦略的に考えているのは、そのページの下にあります「準拠枠の拡大」そして「自己概念の形成拡大」そして「実践力の育成」の三つの次元です。なぜかというと、多文化共生プログラムをつくるうえで、自己形成過程が重要だと思うのですが、自我の分析は、G.H.ミードが相当研究していまして、ちょうど私も研究していましたものですから、それを援用しながらつくることができたわけです。「自己概念」というのは、態度とか自分の価値観とかを決定する非常に重要な部分なのですが、その概念をつくりだしていくのが「準拠枠」です。「準拠枠」というのは、我々がいろいろな状況にかかわりながら生活し態度をつくっているもとになるものなのですが、その「準拠枠」自体を拡大していくカリキュラムがあって、それを通しながら自己概念を形成し拡大していくといいのではないかと、戦略的に考えたわけです。この「自己概念」と「準拠枠」との関係を図で示していますが、「自己概念」のなかで自分のもとになる部分をつくっていくのですが、そのときの一つの要素として「社会化のエージェント」と言われるもの、特に子どもにとっては家族とか仲間とか学校とかメディアですが、これが直接的に「自己概念」を形成していくことになるのです。そのときに異文化のなかで生活するということは、要するにこの「エージェント」の部分が複雑になっていくのです。どういうことかというと、私たちは普段話しているときに、「日本語」についてあまり意識しません。宗教がどうこうと意識することもありません。でも、ここに外国の人が入ってきたときに、普段自分が意識しない宗教のこと、食べ物のこと、言葉のこと、いろいろなことが問題になってきます。そういうものが実は無意識のなかでずっと私たちの生活を支えているのですが、それが浮き上がってくる。これが

「顕在的なエージェント」と「潜在的なエージェント」と書いている部分なのです。ふだんはこの「顕在的エージェント」だけで私たちは生活しているわけですけれど、異文化接触によって、「潜在」していたものまでかかわってくる。そういうふうに複雑な社会化のプロセスをつくりだしているのが、「複合的な社会化のエージェント」です。ただ複合するだけだったら問題はないのですが、この「複合している」エージェントが一貫性を持たない場合が問題です。たとえば、アメリカに行っている日本の子どもにとっては、「家族」は自分の生まれた日本の文化をすごく強調して子どもに影響を及ぼす、一方で、「学校」はアメリカの文化をすごく強調する、そして親が違う国だったら余計複雑になっていきますね。そういうふうに、子どもに態度形成を及ぼすエージェントはそれぞれ文化が違う、一貫性がない状況、こういうふうに異文化接触のなかでは難しさが生じます。そこに非一貫性が生まれますと子どもにとってはちょうど間と間みたいになりますよね。Aという文化とBという文化のちょうど「間」という感じですよね。

■マージナルということ

「間」の状況、境目のことを「マージナル」といいます。「マージナルマン」がこういう文化状況では生まれる。心理学等でもかなり「マージナルマン」の概念でずっと説明されていたのですが、その場合、二つの文化の境目にいるが故に不安感が非常に強いとか、マイナスイメージで捉えられる人間像だったのです。だから今まで、「混血」の人たちを「ハーフ」と言っていましたが、今やっと「ダブル」と言うようになりました。これと同じような状況でもあるのです。心理学のなかでも研究がさらに進んできて、その下に「バイカルチュラリズム」と書いていますが、「バイカルチュラル」なパースン、二つの文化をどんどん活かして積極的に生きていける人間像が生まれてきているわけです。ですから私たちにとって、教育のインターフェイスをつくっていくということは、外国の子どもたちがいる教室のなかで、とくに外国の子どもたちとか少数派の子どもたちですが、「マージナルマン」の二つの文化の境目で非常に不安定な人間像をつくるために国際理解教育や多文化共生教育をやるわけではありません。インターフェイスと子どもの状況を複合して考えることによってインターフェイス論がさらに豊かになっていくと思います。教室の中にAとBのちょうど境目の子どもたちがいるわけです。でも不安感が強いとか、一方を否定してしまおうみたいな教育をやるために、この研究会があるのではないですよね。「マージナルマン」的な学習者、子どもたちを、「バイカルチュラル」な、積極的に生きていける、パーソンにするための教育を追求しているではないかと思います。そのときにひとつは「教室の国際化」のプロセスで、個人レベルでずっと変容していくプロセスと、もうひとつは受入側の教室の構造自体を変革していく二つのプロセスがかかわってくるのです。インターフェイス論が非常に面白いのは、こういう複雑な状況自身をかなり明確にしてくれる面があるところです。インターフェイス論は、異文化接触した教室のなかの子どもたちをどのようにしていくかということと実は関係しているのではないかと思うのです。

■グローバリティと技能・認知・価値・情意

資料（→P88）に進みます。まずは、この子どもたちを学級集団のなかでどのように活かしていくか、どのように人間形成していくか、それをまず考えてみようと思います。プログラムをどうやってつくっていくのかという話です。

宇宙船地球号プログラムは、国際理解教育と多文化共生教育とグローバル教育の三つのインターフェイスになっています。まず「グローバリティ」というものを基盤にしてプログラムをつくるのです。そして、カリキュラムをつくるときに、「技能」、「認知」、「価値」、「情意」の四つの側面を重視しています。

ワールドスタディーズもそうですが、心理学者が言うのはつねに三つなのです。ですから先生方はみんな「情意」と「認知」そして「態度」の三つの側面でつくられてしまう。私は、子どもたちの姿を見たり、調査したり、自分で考えたりしたときに、小中学生というのは、その態度のもとになっている「価値」をつく

りあげていっている段階ですし、いろいろな技術とか学習の仕方を学んで行っている段階なので、どう考えてもカリキュラムをつくるときには、「情意」と「認知」と「価値」と「技能」の四つがあった方がうまくいくと考えていますので、ひたすら四つの側面を重視するのです。

一つは子どもたちの態度形成の側面として四つを設けているということと、そしてグローバリティの次元とかかわりながらやっていくことをベースにしながらプログラムをつくりはじめたわけです。この下の方に「宇宙船地球号」の基本内容として書いてありますけれど、多文化な状況の教室をさらに背景にある地球意識やグローバリティを体験的に学習し、その過程で人類としての共通性と異質性を知り、お互いのアイデンティティを認め合い、相互に連帯し、身近な問題からグローバルな問題まで主体的に取り組める場として教室を形成すると考えているのです。この視点を意識させてくれたのは、結局、小学校の段階ではとくに、厳密な意味でアイデンティティ形成がなされるというよりも、それはまだ途上の段階で、むしろ、ラオスの子どもだからラオスの国際理解教育をいっぱいやったうえで仲良くなるというよりも、同じ地球の仲間という共通性の土台を実は素朴な概念ながらつくりながら行った方がよいのではないか。地球的な視点というといっきに難しく考えてしまうのですが、実は英語圏では、global teacher, とか、global classroom とか簡単に使っている。でも日本では使えない。よく考えましたら、結局、アメリカとか英語の世界では、globe と earth という概念があるのですが、日本語には、自然科学概念の「地球」しかないものだから、非常に難しく考えてしまうということがわかったのです。だからぼくの実践はすべて「地球号の子どもたち」とか「地球子供教室」とか「地球子供博物館」とか、地球概念を文化的、社会的な次元で意識的にもっと使いこなしていこうということが実は背景にあるのです。

■宇宙船地球号プログラム

「宇宙船地球号」プログラムの基本内容のところですが、自己概念の拡大と、人間関係のプログラムを併せ持ったものであるということと、その当時は道徳の時間、学級活動、社会科などを中心としながらとわざわざ書いてありますが、いまは総合的な学習の時間でやれますね。同化主義でなく、多文化主義を基礎にグローバルな準拠枠の形成をねらいとする。そして外国の子どもが入ってきたときは日本語指導のプログラムも中心として対応を考える。

このプリント（P91の資料）を見ていただけるとわかりますが、真ん中に「教室の国際化」という定義が書いてあり、その下にグローバルな態度形成と書いてあります。グローバルな態度形成を目指すわけですが、これまでの説明でもこの準拠枠を拡大する次元と、自己概念を形成し拡大する次元と、実践力を育成する次元が必要だということが見えてきたと思います。そのそれぞれの次元で、情意・認知・価値・技能のそれぞれの側面と対応しながら、子どもの態度形成の四つの側面をぐるぐると回していこうということです。情意的側面では「出会い」をプログラムのなかに仕掛けて、共感的な受容性、愛他的な行動、そういう受容的な心情をとにかくつくりだしていこうと。その下に具体的なプログラムがあって、①出会い、②地球を見て、③宇宙船乗組員とありますが、この①～③が情意的側面を非常に強化していくプログラムの内容なのです。認知的な側面は、世界を子どもたちはどのようにイメージしているか、そして今回のグローバル教育でも非常に重要な相互依存システムの認識をどのようにはかっていくか、それを意図的にセットするわけです。プログラムとしては④～⑦の時間のなかでやっていくわけです。認知的な側面、相互依存関係の認識が非常に高まったところで、価値的な側面の授業に入ります。そこでは地球的普遍主義の価値、多様性、社会的正義、人類の一員という同一性、個の確立を目指してプログラムとしては⑧⑨になります。そのような価値的なものができましても、日本の学校のなかで子どもたち一人ひとりはとてもいい考えをもっているけれど、それを実践できないということがよくあります。それが道徳教育をやっている人の問題点でもあったような気

がします。道徳的な価値をどんどん、植えつけても、たとえば、「友だちと仲良くしなきゃいけない」ということを学ばせていくのだけれども、「仲良くしなきゃいけない」という価値をもし実践したら「自分がやられる」教室集団とかあるわけですから、価値的な判断と実践的な判断とは違うということを認識しないまま道徳をやればやるほど、実は子どもがジレンマに陥ってしまうという面があるのです。ですから私としては、技能的な側面とか実践的な側面をわざわざ入れているわけです。このようにして、プログラムの構造をつくりだしていきました。「教室の国際化」について、このようにたくさん書いている背景には、プログラムをつくればそれですべて解決するのではないということがあるのはおわかりだと思います。まだまだ教師の意識変革の次元があるし、さらにその上には世界の教育の流れがありますし、そして教室の人間関係がどういうものか、そして指導方法自体、授業形態が問われているわけです。そして、外国の子どもが当然教室にいるわけですから日本語指導の側面とか、いろいろなものが教室のなかにあるのだということを、このなかで表してみたわけです。

もう一枚の別紙がプログラムの内容になっています。Aは「出会いと役割取得」、情意的な側面です。みなさんご存じだと思いますが、この「グロービンゴ」は必ずやりますね。大人の研修会でもやりますが、これは見事に国際理解教育を表しています。ここにいる空間がなにもない空間だけれど、グロービンゴをやってみると、いっきに世界とかかわっているということが見えてきます。国際理解教育というのは、ひとつには見えない世界を見させてゆくことです。どういうものかというと、準拠集団、自分の普段生活しているところと違う、遠い国のことをやるから見えない。それを見させていくということ。それともう一つは、いま自分たちが生活しているこの中に実は世界のいろいろな支え合いがあるということを見させていく。グロービンゴはそれを見事に反映するアクティビティです。それと「私の誕生月」。これも授業でやってみて面白かったですね。「とにかく世界でみんなが持っているものはなんだ」という問いかけのなかで、やはり誕生日が出てきますし、自分たちの同じ誕生月ごとに集まっていく。それと「自分は～になりたい」。ですからここでは「世界」との出会い、友だちとの出会い、自分との出会いというものが意図的に組み込まれたひとつの授業なのです。そのあと「地球を見て」ということで、宇宙の映像を見ていくわけです。地球の映像というのはすごいもので、地球時代と言われるときに私たちがそれを自覚的に感じるようになったのは、アポロ11号以来の地球を丸く撮った直の映像を見ることができるようになった。いろいろな世界の宇宙飛行士が冷戦時代から言っていますけれど、みんな感動的な言葉で、そういうのを映像のなかにちりばめていまして、聞きながら、そういう意識を持っていく。そして「宇宙船乗組員」。これは宇宙船で100日かかる旅というのを設定して、どんなものが必要か。いろんな普段のいらないようなものまで、みんな物は出すのですけれど、やはりいちばん人間にとって必要なのは何かという、HBN（Human Basic Needs）を出していく。世界と友だちと自分とそういうのと出会わせていくひとつのステージです。

B（認知）の次元になって、認知的な側面にいくわけですが、まず地球への興味ということで、自分が生活として知っているものをいっぱい出させます。高学年になりますと、温暖化、砂漠化などものすごい情報が出てきます。わざといっぱい出させます。でも普段の授業というのは、そういうものを出させて「よく知ってるね」で終わってしまう。それをわざと、次のステージは、five senses、自分の感覚でもう一回それを全部捉えなおしてみよう、これを徹底的に訓練して、学校の屋上に上げたのです。普段屋上というのは、体育が校庭でできないときに走ったりするくらいですけれど、羽田空港の近く、京浜工業地帯の中の学校ですから、空気の汚れとか、匂いとか、フェンスの汚れとか。フェンスの汚れをフェンスの汚れとして感知すると同時に、地球の大気汚染のことまでイマジネーションを起こすことができるのです。ほんとうに自分のfive sensesをきちんとやったうえでの授業になると、ぜんぜん違ってくる。そう言う形で（⑤の）「地上の探検」を進めまし

た。そうしますと、これをやらないで、ある子どもは「地球の温暖化」のような知識は塾でも教わってたいへん知っている、そういうのをそのまま受け入れたのではそのレベルの授業なのですね。それを一回自分の感覚に戻しているから、6番目から変化が起こってくるのです。6番からはグループ学習で、自分たちのHBN、何が人類が生きていくうえで大事かというのをもとにしながらチームに分かれて研究していくのです。いよいよ7では「森林資源」の問題に入ります。6番目のところで非常に面白かったのは、子どもたちが調べたもの、森林、住居、水などのHBNをとにかく黒板にアトランダムに発表してもらうわけです。ちょうど都研にいってたときで、山下さんという私の同僚が授業をやってくれて、たとえば水から出てきた問題をずっと挙げていくわけです。コンセプト・マッピングとか概念地図とか言いますが、これをどんどんつくっていったわけです。そうしたら黒板いっぱいに相互依存関係、世界のつながりが見えてくるのです。見事だったのは、「南の国の問題」と「北の国の問題」に分かれていったことでした。そういうので、子どもたちのなかには、ほんとうに具体的なレベルで認知的に相互依存関係が見えてきたわけです。そういうなかで、熱帯雨林の問題をしぼってやったのです。熱帯雨林の現地の人たちがどのような状況になっているか、そしてそういうものに対して自分たちはどう考えるか、もうひとつは割り箸の資料を使いながら二つの立場に立ってディベートをやる。そして教室自体を「豊かな社会」と「貧しい社会」に分けて、ほんとうにそういう状況をシミュレーションという形で授業をやったのです。もとの資料（→P88）に戻りますが、そして一つの授業ごとにずっと子どもたちの意識調査をやっていったのです。TST（Twenty Statements of Test）というテストです。プログラム統計の表を見ていただきたいのですが、「浅くて狭い自己概念」、「浅くて広い自己概念」、「深くて狭い自己概念」、「深くて広い自己概念」という次元に意図的に分析する枠をつくりまして、そのなかに子どもたちの回答していったものを当てはめていったのです。たとえば授業前の第1回目はやはり「浅くて狭い自己概念」が非常に多かった。A-3情意的な側面が終わる段階になって「広い自己概念」の側面が出て、そしてB-6, B-7でそういう変化が起こっている。それが変化の概略です（表-2）。いまのは人数でしたが、回答数で調べたときにこれが面白かった。表-3の「否定的自己」というところを見ていただきたいのですが、自分を否定的に見るというのが、授業の前は12あります。他のところは授業が進んでだんだん減っていったり、あるいは増えていったりしているのに、B-7で22になって、C-8で41に増えているのです。これがまさに私たちの授業のなかで「態度形成」というときのポイントに見えてきたのです。

ミードではないですけれど、私たちはIとmeという自我があって、社会化のエージェントを通しながら、いろいろな情報を収集していくわけです。そこで得たものを知的な理解としてずっとつくっていく。知的な理解の蓄積でいい教科学習というものももちろんあります。しかし、それではダメだというのが、国際理解とか態度形成を重視する教育です。そのときに「知的な理解」から「自己を否定する」転換点が起こって、今度は自己の態度形成に向かっていくというのが、見えてきたのです。

■価値的ジレンマと自己概念の拡大

価値的ジレンマ、要するに自己を一回徹底的に否定する次元が起こってはじめて、本当に「自分がどうしたらいいんだ」、「どう考えたらいいんだ」というのをつくって、自我の態度形成につながっていく。そういうことがこのプログラムのなかで見えてきたのです。それがどのように起こったかというのがその下の表-4なのです。そのときに22と41っていうのでわかりますように、子どものタイプによって違うということがわかったのです。全部が流れるのではないのです。これが面白いです。タイプIの子どもは、認知的なレベルと自分を問う内省力が強い子どもたちですけれども、この子どもたちはB-7、認知的なレベルの学習を通してもすでに内省もしくは「価値的ジレンマ」がすでに起こってきている。タイプIIの子どもたちは、Cのプログラム、

つまり価値的なことを問う、そこのなかで転換点が起こっています。タイプⅢというのは、価値の次元でも内省への転換が起こらなかったけれど、ディベートによって起こる。ディベートというのは、二つに分かれてチーム内の他のメンバーといっしょにやりますから自分はその立場の考えや主張のとおりに思っていなくても、たとえば「森林を守る」という立場に立たされて自分が意見を言うわけですから、そこで起こってくる。そしてタイプⅣは、「タイプⅣの児童は、ディベートによって、両者の立場を体験しつつも、ステージDのシミュレーションによる持てる国と持たざる国の体験によって初めて自己との関連での現地の人との相互関係があることに気づいた。このタイプは、学習への関心も高く、学力もあるが、知識習得型の学習に慣れた児童である。つまり、知識としては、現地理解もするが、自己との関わりが薄く、C-9の教室の中での二つの立場に分かれてのディベートと、ステージDでのシミュレーションの体験をして、初めて自己概念の拡大と結びついている。しかし、価値ジレンマは起こっていない。こういうふうに、子どもたちのなかに実はいろいろなタイプがある。今回のプログラムがこういうふうにやれたのは、普通の授業というのは、一通りの授業でやるから、ほんとうは子どもたちがタイプⅠとか、タイプⅡとかタイプⅢとかいるのだけれど、ふつうの授業はただやって、タイプⅠとⅡに合うくらいの授業をやって終わっていく、次々と進んでいくわけではないですか。でも今回の授業は、タイプⅠに1回仕掛けて、それでうまくいかないときにはタイプⅡにも仕掛ける次のステップがあって、タイプⅢ、タイプⅣと、4層くらいの授業で組み込んでいるのです。そういうふうな授業の重層的な関わり合いをみたわけです。

■理解の質について

その結果、図-5ですが、これが今回のインターフェイスにとっても、多文化共生にとっても非常に大事だと思うのです。よく「相手理解」「立場理解」とか授業のなかで言われます。しかし、「立場理解」の質がタイプによって違うということなのです。タイプⅠの子はほんとうに相手の立場にたった理解なのです。でもタイプⅡは自分の立場からの相手理解なのです。ラオスの子どもたちの話で言えば、日本の立場に立ったまま、「日本の家」の視点で、ラオスの高床式の家を見たりするのと、ラオスの立場に立って見るのとは全然違うのですね。現地の側の立場にたてば、非常に暑い気候のなかで、風通しがよくて…というふうに理解できるけれど、日本の住居の立場からしか見ていないと、「なんであんな素朴なオンボロの家なんだ」とか言うことになってしまいます。これは多文化共生とか国際理解教育の非常に重要な一つのタイプではないかと思います。タイプⅢは相手の存在を知るのです。「ああ、こういう人がいる」というふうに。これでも授業は進んでしまいます。タイプⅣは相手を見るけれども、人間として見るより、知的な理解としてしまいます。自分と他者との関係をどのように見るかということ自体の中にも、いろいろなメカニズムがあります。インターフェイスのなかで、インターフェイスしているがゆえに非常にいいと思ったのです。国際理解教育だけでやってしまうと、たとえば、外国理解にはこんな理解があるよというふうに、タイプⅢ、タイプⅣでも済んでしまうではないですか。多文化共生と国際理解がインターフェイスしているがゆえに、多文化共生の立場からすると最低限タイプⅡまでいかないと共生になりません。その構造が、インターフェイスしている方が生まれやすいのです。

今回のぼくの実践で言えば、さらにグローバルな視点、「みんな同じ地球の仲間だよ」「地球はいっしょに課題を解決していかなくてはいけないよ」という一つの視点を明確にグローバル教育から与えながら、国際理解教育の素材をたくさん使って、そして多文化共生教育の態度形成に向かっていると言えます。この三つのインターフェイスを私は、資料（→P85）の宇宙船地球号プログラムを示す三つの集合の絡み合いとして描いてみました。インターフェイスを研究するということは、「こういう教育はこうなっている」ということだけではなくて、実は、教育実践を生み出すうえにおいても有用性があるのではないかと今回非常に感じたわけ

です。

■起こった変化について

最後の資料（→P90に掲載）にいきますが、このプログラムが終わったあと、学級担任によれば、さまざまな変化があったといいます。ひとつは、韓国から来た子どもが非常に積極的な生き方をするようになったと。すごく能力はあったのですが、いつも学級のスポーツとか運動の場面で控えめになってしまう。それがこの授業のあと、非常に積極的になったそうです。もうひとつは学級自体が雰囲気的に受容的になってきていて、在日韓国・朝鮮の子どもがいたのですが、自分がそうだということを公にしていない立場だったのですが、それは担任が云々ではなくて、意識的にこちらから担任に働きかけたりしたわけではないのですが、自分の方から自分の名前を担任にはっきり出したりということが出てきた。

もうひとつクラスルームのなかで起きたことはリサイクルです。この頃はまだアルミ缶とか集めていろいろやれた頃ですから、そういうことが始まった。このような形で起こってきたということを聞きました。プログラムの学習スタイルはさまざまなものを取り上げています。そのなかでも「内省する」、「自分を見つめる」、それを非常に重視してきたのは事実です。こういうふうな形で授業をやってきて、インターフェイスの視点からもう一回こういう実践を見直してみるということは非常に意義があるのではないかと感じています。

■日本語を教えるということ

外国の子どもに日本語を教える「地球子供教室」のことで一つ付け加えたいと思います。「地球子供教室」のことを徹底的にやるなかで、総合的な学習のカリキュラムのイメージができたのです。「地球子供教室」に子どもたちが来ます。最初はぼくも慣れていませんのでテキストどおりにやるわけです。子どもたちは原学級に入って日本語をどんどん吸収しているから、「なんでそんなことを勉強しなきゃいけないの」とか言うのです。「過去形まだやってないから」と教師側は思っていても子どもの方はどんどん使っているわけですね。テキストどおりだとうまくいかないようになる。また反対に、学級での宿題、自分に関心のあることなど、いろいろなことを持ってくるわけです。持ってきたものを対応してあげるのはいいのですが、それが積み重なったあとに、彼は何を習得したのかを考えたときに、何もないのです。国語の本にふりがなを書いてあげたのですごく読めるようになった。教室でいつもあてられるとうつむいていたのが、教室にいって本を読めたわけです。友だちも拍手するし先生も「よく読めたね」と言って、みんなハッピーなのです。でも次の日にぼくのところに来たときに内容を聞いてみると何も理解していない。ただひたすら読めるようになっただけ。そういうことを経験しながら、この「地球子供教室」では、子どもたちがいろいろなものを持ってくるし、いろいろな活動をするけれども、それでもかならず日本語の体系に落とし込んでいくという空間づくりをしたのです。

総合的な学習で子どもたちはいろいろなテーマを学習する、いろいろなものをやるのだけれども、「やらせるだけ」というのがいまちょっと批判されていますよね。「やらせるだけ」ではなくて、総合的な学習が必然的に起こったのは、これからの社会において「国際理解」とか「情報」とか「福祉」とかそういう現代的な課題、生き方に対応する基本的なことを身につけるというのを完全にやりますよね。そういう中で知的な体系に落とし込んでいくのと同じではないですか。「地球子供教室」の日本語のカリキュラムだけれど、実は総合的な学習の実験をしていたような動きがするくらいなのです。

教室の国際化とインターフェイス

―外国人児童生徒と共に生きる学びの空間作りの中で―

東京都港区立三光小学校
主　幹　　宇土 泰寛

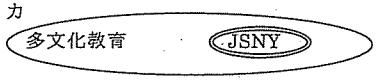
Ⅰ．教室の国際化におけるインターフェイス

（1）教室の国際化と私の歩み

「教室の国際化にどう対応するか」というテーマ自身が、教育実践の歩みでもあった。

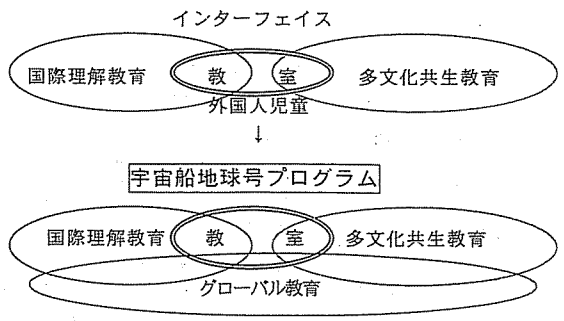
① 新宿・淀橋六小学校　1970 年代後半
　教室に帰国児童　　個性を生かしながらも同一集団への適応、道徳教育
　国際理解教育と多文化共生教育は背後にありながらも、インターフェイスは起こらない。

② ニューヨーク日本学校　1984 年（昭和 59 年）から 3 年間
　海外児童生徒、コミュニティでの教育摩擦、ＥＳＬ、バイリンガル教育
　「ニューヨークにおける日本人子女への現地校体験の影響と日米教育摩擦」
　アメリカ

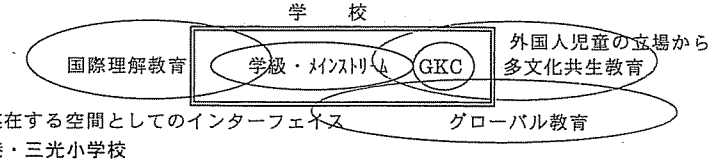


日本志向中心
国際交流

③ 大田・東糀谷小学校　　1987 年（昭和 62 年）
　教室にインドシナ難民児童、教室に中国引揚げ者児童、在日韓国朝鮮人児童
　都立教育研究所研究生　1990 年（平成 2 年）「 宇宙船地球号プログラム」
　神奈川県央地域でのインドシナ難民児童への学習支援ボランティア活動開始



④ 大田・蒲田小学校　1992 年（平成 4 年）
　地球子供教室（ＧＫＣ）1996 年（平成 8 年）学校に 30 人の外国からの子供たち



⑤ 港・三光小学校
　地球子供博物館（ＧＫＭ）2000 年（平成 12 年）日本の子供の立場から

（2）教室の国際化

教室の国際化は、教室における異文化接触の状況を表わすと共に、異文化接触を前提にした新しい国際化の時代に対応する教育の実践の一つである。

教室における異文化接触の問題は、いくつもの国が抱えている問題であり、様々な歴史的展開の中で問題解決への取り組みがみられる。世界の異文化接触に対応した教育の流れを探ってみると、基本的流れは、次の通りである。

人種主義→同化主義→融合主義→多文化主義

そこで、教室の国際化を研究する上での視点として、多文化主義を基礎に、自己のアイデンティティと共に、グローバルな態度形成を目指すことを基本的な考えとし、次のように、「教室の国際化」を定義したい。

> 教室の国際化とは、教室における異文化接触によって生じる差異や摩擦を同化主義ではなく、多様性の認知及び多文化主義の価値、態度によって解決していく過程である。つまり、児童生徒が教師の援助と共にお互いの独自なアイデンティティを持ちつつ、自己概念の拡大を通して多文化な状況を受け入れ、身近な問題を解決し、また世界に関心を向け、グローバルな問題に対して主体的・協同的に取り組む集団を形成していくことである。したがって、教室の国際化には、学級構成員全員に対する指導と外国人児童生徒に対応する指導の二つの側面があり、指導内容の変更に留まらず、教師対児童生徒の関係をも含む教室の基本構造の変革を要求される。

（3）「宇宙船地球号プログラム」の創出過程

カリキュラム開発の基礎

① 態度形成 と 自己概念

準拠枠の拡大 → 自己概念の形成・拡大 → 実践力の育成

② 4 つの側面

情意・認知・価値・技能

③ 地球上の事象や全体像の認知と子供の態度形成過程

（4）教室の国際化過程

同化の原理から共生の原理へ

教室の変革　個人と集団の相互作用

集団：「差異の排除－統合の構造」から「差異の受容－共存の構造」へ

個人：自己概念の拡大、深化

基本的価値－多様性の受容 、相互依存関係

教室の国際化過程

教室の改革過程

同化の原理
↓
共生の原理

相互依存認識
価値としての多様性

教室の国際化

個人レベル	態度の変革形成	プログラム	教室の構造変革	集団レベル
自己否定感・弱さ 自己肯定感・自尊感情 自己の準拠枠の拡大 ↓ 自己概念の拡大 自己概念の深化		情意的側面 認知的側面 価値的側面 技能的側面		差異の排除－統合の構造 差異の受容－共生の構造 多文化共生の教室 ↓ 差異の受容 開かれた教室

地球的視点
生命の連なり・地球の健康
主体的参加・未来志向

教室の地球的課題

個人レベル	態度の変革形成	カリキュラム	教室の構造変革	集団レベル
地球意識の芽生え 地球上の出来事への関心と意欲 ↓ 独自で重層的なアイデンティティ形成		学習過程－1 学習過程－2 学習過程－3 学習過程－4		地球規模の問題 問題解決に向けた協働性のある集団 ↓ 地球の仲間たちとの連帯活動

教室から地域へ、そして、地球へ

地球市民的態度

（地球的視点を持った自主的で責任感ある市民的態度）

（5）「地球子供教室」の実践

①地球子供教室の設置とサポートシステムとしての役割

・教室設置の原則と役割

1. 学級社会への外国人児童の無意識的な自発的な同化傾向が生み出す問題への配慮
2. 外国人児童の母語尊重と母語保持への取り組み
3. 世界的教育動向としての、多文化共生の教育原理への移行

・教室のねらい

教室の運営及び活動は、その子供たちの日本社会での生活・学習を援助し、その子供たち自身が自他の文化を尊重し、自己実現にむけて生きることを支援していく。

・教室の役割

A．外国から来た子供達の抱える問題解決と支援
B．学級や学校の国際化への対応の促進と協働的実践

多文化共生への学校改革

学級社会

人間関係
いじめ、偏見
・自尊感情の育成
・協働の場と活動
・共生時代の態度

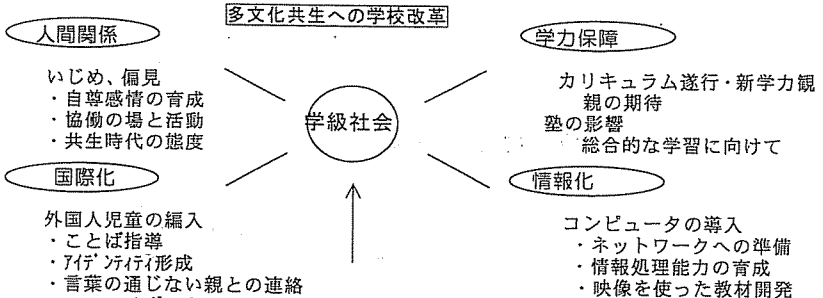
学力保障
カリキュラム遂行・新学力観
親の期待
塾の影響
総合的な学習に向けて

国際化
外国人児童の編入
・ことば指導
・ｱｲﾃﾞﾝﾃｨﾃｨ形成
・言葉の通じない親との連絡

情報化
コンピュータの導入
・ネットワークへの準備
・情報処理能力の育成
・映像を使った教材開発

サポートシステム　協働的実践　新たな学習環境作り

地球子供教室



②地球子供教室の活動

A．地球子供教室での言語指導及び学習支援
①外国人児童等の編入時の支援活動
②定住希望者及び長期滞在者
日本語の系統的指導、学習支援
バイリンガル指導（日本語＋中国語）、母語支援（中国語）　H9年度
③ 一時滞在者　日本語の系統的指導、学習支援　と　母語学習（スペイン語）

B．所属学級と地球子供教室の連携した国際教育活動
① 学級での国際教育プログラム（6年）「教室から地球」へ学習プログラム
② 学級での国際教育プログラム（5年）「私と仲間たち」学習プログラム
③ 学級での国際教育プログラム　（4年）「外国語に触れながら進める文化理解交流プログラム」

C．地球子供教室での児童の自主的活動
① 地球子供教室のオープンタイムを使った活動
「地球子供ネット」　コンピュータでの学習、世界に関連するビデオ・読書
② 新聞委員会「蒲小ワールド」の発行

D．その他の活動
① 放課後の「地球教室」での学習相談、教育相談
・地球教室（放課後）の学習相談及び学習支援
・地球教室での教育相談（中国語でも可能、中国語ボランティア）
② 学級担任等の教師への支援と連携
・個人面談等での通訳による相互理解・学級担任との連携による児童理解と教育相談活動
・学級での教科学習へのコンピュータでの学習支援・メディア関連の学習サポート室
・国際理解の観点からの教科学習の視聴覚教材の開発
③ 全校での国際理解への取り組み
南米日系日本語教師の学校訪問と音楽朝会での歓迎会

Ⅱ．外国人児童と教室のインターフェイス

（1）一般教室における国際教育関連のインターフェイスと課題

①グローバル教育と多文化教育をインターフェイスすることのできる教材やカリキュラムの開発

②授業実践を通した児童生徒の意識の変容等

（2）外国人児童生徒のいる教室での国際教育関連のインターフェイスと課題

①外国人児童生徒が在籍していること自体でのインターフェイスの可能性
教材やカリキュラムの（1）との違い

②授業実践を通した外国人児童生徒の意識の変容と日本人児童生徒の意識の変容という相互に関連した意識や態度を見ていかなければならない。
常に、教師の意図するプラスの変容になるとは限らない。
教師自身が、一つの文化的視点からしか認識していない可能性もある。

③実在している児童への配慮と集団の構造の変容

マージナルなアイデンティティ → バイカルチュラルなアイデンティティへ 自己概念の拡大と深化 → しかけられたカリキュラム、地球の仲間 拡大・深化の契機、児童のタイプ、カリキュラムの多層な構造 個人レベルと集団レベルの構造変革 → 共生原理への変革

（3）宇宙船地球号プログラムの開発

学校における外国人児童生徒等の異文化接触の問題は、未だに言葉の問題と見られる傾向があり、日本語指導に注目されがちだが、教師の学級経営や指導法、あるいは、受け入れ側の日本人児童生徒の意識・態度も含めた複雑な要因が関わり合っている。

ここでは、21世紀の地球時代に向けた児童のグローバルな態度の育成と外国人児童の円滑な受け入れ、そしてお互いの共生を可能とする教室改革を目指し、地球時代の国際教育を創出する学習プログラムを開発することをねらいとする。

①自我論とグローバルな態度形成

異文化の中で過ごす児童生徒や多文化共生の問題を研究するとき、その児童生徒と、社会や文化の関わりは極めて重要であり、その多文化共生のプログラムを作るには、自我の発生から自己形成過程までも検討することが必要である。

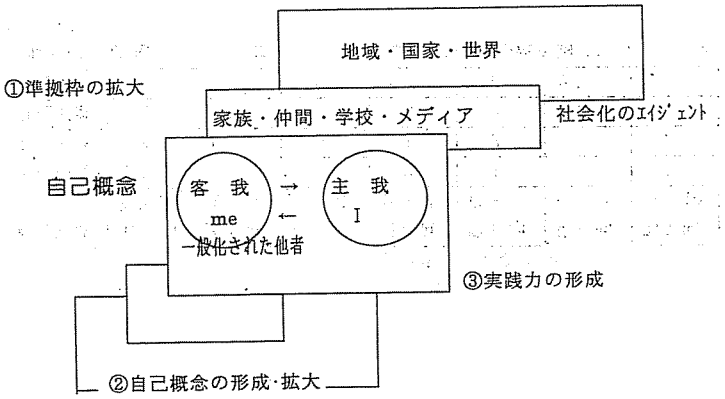
ミードの分析を通して、グローバルな態度形成の指導プログラムを作成するにあたっては、次のような過程が必要であることが分かる。

児童生徒が、日常生活の中での態度形成の基礎になっている準拠集団の枠を拡大すること、その拡大された集団や社会に対して、主体的に行動し、自己概念の形成と拡大を図り、その自己の実践により、社会に反応し、更に、自己の態度化を図るというらせん状の相互作用が必要である。つまり、グローバルな態度化には、以下のような態度形成の過程が必要であることが分かる。

準拠枠の拡大 → 自己概念の形成・拡大 → 実践力の育成

そこで、自己概念と準拠枠との関係を図示してみると、次のようになる。

自己概念と準拠枠との関係



②異文化の中の児童生徒とマージナルな状況

a．異文化接触の中の児童の社会化

異文化の中で生活する子供の社会化

顕在的なエイジェントと潜在的なエイジェント

「複合的社会化のエイジェント」[multiple socialization agency]

この複合的社会化のエイジェントは、必ずしも相補的で、一貫性を持ったものではない。むしろ、同一個人に作用しているいくつかのエイジェント間には、背景となる文化の違いによる価値の不一致や矛盾があることが多いのである。つまり、社会化のエイジェント間の非一貫性である。この非一貫性による個人のパーソナリティ形成への影響は極めて大きいのである。異文化の中で生活する子供たちにマージナル・マン[marginal man]的な特質が現れやすい原因の一つが、この社会化のエイジェント間の非一貫性にある。

b．教室（学級社会）とマージナルな状況

異文化接触を伴う教室では、文化の複層化により、マージナルな状況が起こる。

そして、この状況では、児童生徒がマージナル・マンとしての特性を持つようになるといわれる。異文化接触を伴う教室の研究にとって、重要な視点となるので、マージナリティ理論の基礎概念を検討し、教室（学級社会）の分析の枠組を作る。

「マージナル・マンとは、二つの相異なる民族の文化生活と伝統のなかに、両者に緊密に関与しつつ生きている文化的雑種であり、彼の過去や伝統と縁を切ることが許されていても、自ら進んでそうしようとはせず、新たに自分の場所を見つけなければならない新しい社会の中にも、人種的偏見のために十分には受け入れられない人間である。」[1]、つまり、決して完全には浸透し合わず、融合もしない2つの文化ないし2つの社会の境界にたたずむ人間なのである。

c．バイカルチュラリズム

この二つの文化の重なる状況を積極的に捉える見方として、「バイカルチュラリズム（二文化併存）」[biculturalism]がある。

③グローバリティと態度形成の基本構造

a．グローバリティ

グローバリティの基本的次元と中心概念

空間次元・・相互依存性、	時間次元・・価値実現、未来予測
人間次元・・所属、文化、	問題次元・・葛藤、紛争、希少性

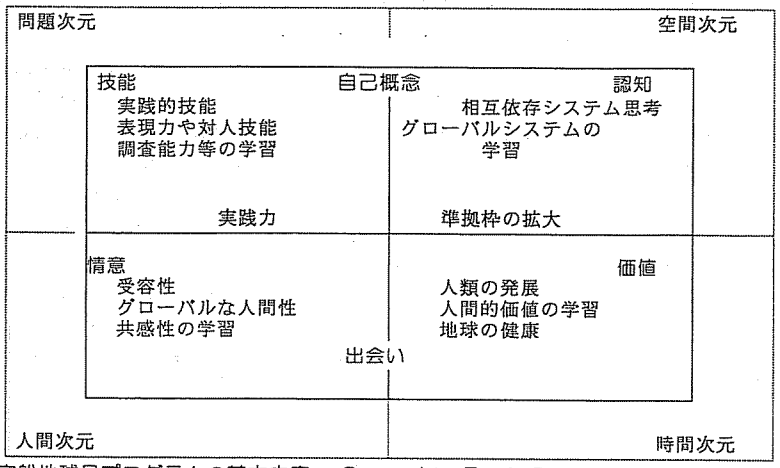
b．グローバルな態度形成と自己意識、自己概念、準拠集団

グローバルな態度形成には、自己概念の拡大が重要な働きをなすが、その形成過程は、自己意識から始まり、自己概念の形成、拡大、深化、そして態度化へと進む。

c．児童の反応からみた態度形成の四つの側面とグローバルな態度の基本目標

態度は、情意的側面、認知的側面、価値的側面、技能的側面の４つの側面に分けられる。

グローバルな態度形成の基本構造と基本目標



宇宙船地球号プログラムの基本内容～ Spaceship Earth Program ～

その基本は、いろいろな国籍や多様な文化を背景に持って集まって来る児童生徒からなる多文化な状況の教室を、その更に背景にある地球意識やグローバリティを体験的に学習し、その過程で、人類としての共通性とそれぞれの異質性を知り、お互いのアイデンティティを認め合い、相互に連帯し、身近な問題からグローバルな問題まで、主体的に取り組める場としての教室を形成することである。

宇宙船地球号プログラムの基本内容

基本的内容

・自己概念拡大のプログラムと人間関係のプログラムを併せ持ったものである。
・道徳の時間、学級活動、社会科などを中心としながら、学校教育全体の中で実施する。
・同化主義ではなく、多文化主義を基礎に、グローバルな準拠枠の形成をねらいとする。
・外国人児童生徒が編入して来た時、「日本語指導プログラム」を中心として対応する。

内容・進め方

ステージＡ（情意的側面）　出会いと役割取得

① 出会い－－－－－－－－－－世界との出会い、他者理解・自己理解、交流ﾌﾟﾛｸﾞﾗﾑ
② 地球を見て－－－－－－－－地球のイメージ
③ 宇宙船乗組員－－－－－－－協同する仲間社会、ﾋｭｰﾏﾝ ﾍﾞｰｼｸ ﾆｰｽﾞ

ステージＢ（認知的側面）相互依存システムの認識

④ 地球についての課題－－－地球への興味、課題発見のための討議、先験的認識自然、経済、文化、人間
⑤ 地上での探険－－－－－－－自分の存在と基本能力の再確認、身近な地域での発見
⑥ 相互依存関係の認識－－－地域間、国家間、地球、トピック別ネットワーク
⑦ 地球問題の理解と自己関与－現地理解

ステージＣ（価値的側面）価値基準の形成と判断力の養成

⑧ 自己認識－－－－－－－－－自己への問いかけ、内省
⑨ 価値基準の形成－－－－－－普遍的価値基準、人類の一員という同一性

ステージＤ（実践力の育成と態度化）

⑩ 問題解決のためのシミュレーション学習－－－問題解決、体験学習
⑪ 身近な実践活動のプロジェクトワーク－－－－協同連帯意識と行動力

ステージＥ（態度実践）

⑫ 実践と評価、宇宙船地球号プログラムから自主的活動へ

宇宙船地球号プログラムの実施と児童のグローバルな態度形成過程

グローバルな態度形成と調査法

調査方法としてのＴＳＴ

自己概念の分析は、以下のような視点を設けて行うことにした。

a．自己意識と自己概念
b．否定的自己意識・自己概念と肯定的自己意識・自己概念
c．自己概念の深さ、広さ
d．人間所属次元の自己意識・自己概念と問題次元の自己意識・自己概念

宇宙船地球号プログラムを通した自己概念の変容

①プログラム指導を通した自己概念の変容

児童のプログラム指導を通した自己概念の変容を見てみると、表－２の通りである。

表－２　プログラムのステージごとの自己概念の人数の変化

調査回数 / 自己概念 ステージ	第１回 指導前	第２回 Ａ－３	第３回 Ｂ－６	第４回 Ｂ－７	第５回 Ｃ－８	第６回 Ｃ－９	第７回 Ｄ－10
浅く狭い自己概念	２１	１４	4	2	1	1	0
浅く広い自己概念	4	１１	5	1	2	1	3
深く狭い自己概念	4	2	4	8	2	3	0
深く広い自己概念	2	4	１８	２０	２６	２６	２８

また、自己概念の分析視点ごとの特性について、学級全員の回答数を調べてみると、表－３のようになった。

表－３ステージごとの自己概念とその特性及び広がりの回答数

調査回数 ステージ / 自己概念	第１回 指導前	第２回 Ａ－３	第３回 Ｂ－６	第４回 Ｂ－７	第５回 Ｃ－８	第６回 Ｃ－９	第７回 Ｄ－10
自己概念の深まり	５７	８１	１６４	２９０	２９３	２３１	３０６
否定的自己	１２	６	０	２２	４１	１３	１３
自己概念の広がり	１２	３３	６２	１１４	１１４	１２０	１８３
人間次元	１１	３１	５３	３２	５０	３９	６３
問題次元	１	２	９	８２	６４	８１	１２０

備考：　広がり＝各国・世界・地球に印された広い自己概念

②児童のタイプ別変化

児童の自己概念の危機とも言うべき、否定的自己意識の価値ジレンマを児童のタイプ別に考察してみる。

表－４　児童のタイプ別にみたステージごとの自己概念の反応

ステージ　タイプ	タイプⅠ	タイプⅡ	タイプⅢ	タイプⅣ
Ｂ－６ 相互依存認識	問題次元への深化	人間次元での拡大 相互依存の理解	日常的準拠集団の中での深まり	日常的準拠集団
Ｂ－７ 現地理解	価値的ジレンマ	問題次元への深化	相互依存の理解	日常的準拠集団
Ｃ－８ 自己内省	普遍的価値基準の形成へ	価値的ジレンマ	日常的準拠集団に戻る	日常的準拠集団
Ｃ－９ ディベート	実践意欲	普遍的価値基準の形成へ	価値的ジレンマ	日常的準拠集団
Ｄ－１０ シミュレーション	技能的課題 行動ディレンマ	実践意欲 行動的ジレンマ	問題次元	自己概念の拡大

タイプⅠの児童の価値ジレンマ

タイプⅠの児童は、ステージＢ－６の相互依存認識において、現地の人の存在に気付き、問題次元に意識が進んでいるが、まだ、自分の気持ちで見ている。Ｂ－７で、現地の人の訴えを知り、生活の破壊を知る。問題意識が進んでいるが故に、自己への問い掛けが強く、極めて強い自己否定につながっていったと考えられる。ステージＣは、自己認識と両者の立場をディベートによって体験し、普遍的な価値基準の形成へと向い、ステージＤでは、どのようにしたら解決できるかという技能的な課題へと進んだ。

タイプⅡの児童の価値ジレンマ

タイプⅡの児童の場合、ステージＣ－８において、価値的ジレンマに陥っており、Ｂ－７の現地の人の訴えでは、問題次元での反応になっている。つまり、Ｂ－７の段階で、現地の人の存在を具体的に知り、Ｃ－８の自己への問いかけと現地の人の訴えによって、価値のジレンマに陥っている。

タイプⅢの児童の価値ジレンマ

タイプⅢの児童の場合、ステージＢまでに現地の人を知るまで進んでいたのが、Ｃ－８の自己認識のところでは、日常的な準拠集団まで戻ってしまった。つまり、相互関係の認識まで進んでいなかったのである。そして、Ｃ－９の両者の立場のディベートによって初めて価値のジレンマを知ることになった。教室の中で、模擬的に現地にかかわる行為者の体験学習によって、自己概念と結び付いたといえる。

タイプⅣの児童の価値ジレンマ

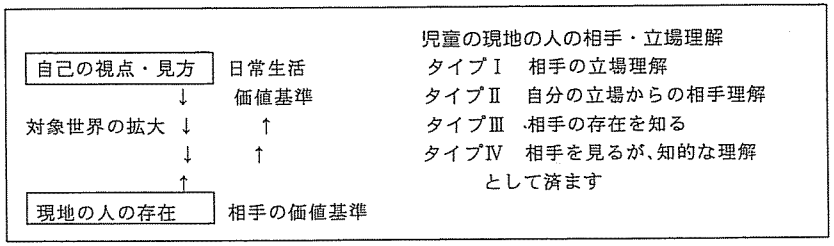
タイプⅣの児童は、ディベートによって、両者の立場を体験しつつも、ステージＤのシミュレーションによる持てる国と持たざる国の体験によって初めて自己との関連での現地の人との相互関係に気付いた。このタイプは、学習への関心も高く、学力もあるが、知識習得型の学習に慣れた児童である。つまり、知識としては、現地理解もするが、自己との関わりが薄く、Ｃ－９の教室の中での二つの立場に分かれてのディベートと、ステージＤでのシミュレーションの体験をして、初めて自己概念の拡大と結び付いている。しかし、価値ジレンマはない。

この価値ジレンマについてのタイプ別の児童の反応を見てみると、現地の知識理解と言うより、現地の人の存在を知り、その現地の人の生き方や主張をぶつけられ、自己の価値基準を揺さぶられるような相手との出会いの中で、価値ジレンマが引き起こされている。そして、この相互作用の契機は、児童それぞれによって異なり、今回の授業実践では４つのタイプに分けられた。

そこで、自己概念の拡大につながる価値ジレンマの契機となる要因を探るために、ステージＢ－７の授業における児童の相手理解に関する反応を見てみる。Ｂ－７は熱帯森林の中で暮らす現地の人の生活を理解する授業で、対象世界を拡大し、自己の前に現地の人の生活が現れてくる学習内容である。

この学習内容に対する認知の仕方を見ると、以下の図－５のように、その認知の仕方は児童によって違っていた。

図－５　ステージＢ－７における児童の反応と相手理解



現地の生活が、同じ様に児童に示されても、その反応は違い、４つのタイプの児童に分かれた。

タイプⅠの児童は、現地の人の生活を相手の立場理解から自己の価値基準の再吟味を行い、価値ジレンマに陥っていった。タイプⅡの児童は、現地の人の生活を見て、相手理解はするが、自分の基準からの理解である。タイプⅢの児童は、現地の人の生活を見て、相手の存在を知るが、自分との関係や自己の再吟味もない。そして、タイプⅣの児童は、現地の人の生活を知るが、相手を見るだけの４つである。

このように、自己概念の拡大につながる価値ジレンマを引き起こす主な要因は、自己の価値基準の再吟味を問いかける現地の人の生活や訴えなどを含む学習内容であり、その学習内容に主体的に関わり、自己の日常的準拠枠を問い直し、自己の再構築を図れる児童生徒自身の認知能力と実践力である。そして、これらの学習構造を作り出す教師及び教室の運営であるといえる。従来の単なる知識としての情報から、まったく違った関係性を持つ知識であり、知識から態度形成への転換点になる要素とも言え、今後の態度形成を目指す国際教育にとっては大きな意味を持つ発見であった。

③宇宙船地球号プログラムでの課題

今回のプログラムを実施し、学習場面そのものでも、児童の変容が見られたが、学級担任の山下によれば、プログラム終了後、様々な変化があったという。

中国からきた児童の積極的な生き方とそれを受け入れる学級の雰囲気ができた。そして、在日韓国朝鮮人の児童がクラスのみんなに始めて自分の立場を公言したり、みんなとリサイクル運動を起こしたり、いろいろな変化が見られた。

今回のプログラム成功の原因として、今までの考察してきたプログラムの内容と共に更に大きな要素として、次のことが挙げられる。

プログラムの学習スタイルは、一斉授業、小集団ディスカッション、先生を囲んでのディスカッション、空間内を自由に移動する、ディベート・シミュレーション・ゲーム、屋外での調査探検で、プログラムの早い段階で、児童同士がお互いに接したり、コミュニケーションしやすい内容が組まれており、自発的な学習の雰囲気が作りやすかったとも言える。このような活動の後、必ず内省し、自分を見つめ、他者を思いやり、地球的立場で想像し、自分なりの意見を持つことが繰り返された。この内省力を高めたのが、教師側としては調査の道具としてあったＴＳＴであった。ここにも、実践的研究調査としての方法論を問い直す視点がある。

また、今回のプログラムでは、質の高いコミュニケーションが教室全体で成立し、お互いを「分かち合う」ことがたくさんの場面で生じた。このコミュニケーションを次々と生成し、教室全体で価値を見出し、お互いに感化しあっていく、更に、多くのコミュニケーションを作り出していく相互作用は、とかく実践者の研究に見られがちな学習内容だけの研究ではなく、学習過程そのものをダイナミックに作り出していく研究も必要なことを強く示唆している。つまり、プログラムの内容研究だけではなく、プログラムを実施する教室の構造自体を見直し、改革していかなければならない。

これは、児童の基本的な態度形成と関わっており、学級社会の全体を通して、日常的に関わらざるを得ない課題として残った。

☆　インターフェイスの視点から、更に、実践を吟味しなおすことで、様々な側面や要因が見えてくる。これからの課題である。

教室の国際化の全体構造

東京都大田区立蒲田小学校　宇土　泰寛

異文化接触に対応した
世界の教育の流れ
・人種主義→同化主義→融合主義
　→多文化主義
・グローバル教育、国際教育

日本の国際化の状況
・日本の国際化－－－２１世紀に向けての日本人の国際性の育成
・新たな国際化への対応－－－外国人児童生徒の増加、グローバルな態度の育成

国際化に対応する教育
・臨時教育審議会答申－国際社会への貢献
・教育課程審議会－国際社会に主体的に生きる日本人の育成
・新学習指導要領－自ら学ぶ意欲、社会の変化への対応能力
　基礎基本の徹底、個性を生かす教育
配慮事項：海外帰国児童生徒等の生活適応と外国経験を生かす指導

教　室　の　国　際　化

教室の国際化とは、教室における異文化接触によって生じる差異や摩擦を、同化主義や融合主義ではなく、多様性の認知によって解決していく過程である。つまり、児童生徒が、教師の援助と共に、お互いの独自なアイデンティティを持ちつつ、自己概念の拡大と深化を通して、多文化な状況を受け入れ、身近な問題を解決し、また、世界に関心を向け、グローバルな問題に対して主体的・協同的に取り組む集団を形成していくこと

教師の意識変革
・基本的考え方、態度
・指導方法の変革
・異文化理解・相互依存システム理解
・異文化接触時における児童生徒理解

教室の人間関係
教え
教師←→児童生徒の関係の構造変革
学ぶ
①知的伝達型の構造
↘　②文化的実践型の構造
　↘　③多文化実践型の構造

指導方法の変革
・ことば中心　→　具体物中心
・知識記憶型　→　相互関連思考型
・消極的関与　→　積極的自己関与

授業形態・内容
1.普通授業＋個別指導
2.単元学習＋日本語指導プログラム
3.プロジェクトワーク（グローバルな課題）
　＋日本語指導プログラム
4.シミュレーション学習（グローバルな課題解決）
　＋日本語指導プログラム
5.ロール プレイ 学習（グローバルな状況）
　＋日本語指導プログラム ＋対人関係指導
6.総合学習（総合劇）
7.ボランティア活動への参加

カリキュラム運用
・教科　・道徳　・特別活動

グローバル・シーン

グ　ロ　ー　バ　ル　な　態　度　形　成

準拠枠の拡大 ⇐ ⇒ 自己概念の形成拡大 ⇐ ⇒ 実践力の育成

A情意	B認知	C価値	D技能	→ E実践
↓↑	↓↑	↓↑	↓↑	↓↑
出会い	世界社会イメージの深化	価値基準の形成と判断力の養成	実践技能の育成	グローバルな態度・実践
↓↑	↓↑	↓↑	↓↑	↓↑
共感的受容性 自己認知 受容的心情 愛他動機 愛他行動	相互依存システムの認識 人間・生活理解 文化・世界理解 相互依存関係の理解 地球の健康の意識	地球的普遍主義の価値 多様性の認知 社会的正義 人類の一員という 同一性 個の確立	グローバルな実践技能 社会の調査、学習の仕方 表現力・コミュニケーション 能力 情報の管理、批判的見方 問題解決のための技能	グローバルな態度 誘惑への抵抗力 紛争対立の受容 と解決の努力 協同連帯と実践力

指導プログラム
宇宙船「地球号」プログラム　－Spaceship Earth Program－

①出合い	④地球についての興味・課題	⑧自己認識・人類の同一性	⑩問題解決のためのシミュレーション学習
②地球を見て	⑤地上での探険	⑨価値基準の形成	⑪身近な実践活動のプロジェクトワーク
③宇宙船乗組員	⑥相互依存関係の認識		⑫グローバルな態度と自己評価
	⑦地球の抱える問題の理解		

指導内容・指導方法

自己概念拡大の指導プログラム（社会・生活科）	人間関係指導のプログラム（道徳・特活）	実践指導のプログラム（特活）

基本的能力　認知能力　＋　役割取得能力　＋　協同実践能力

外国人児童生徒の受け入れ体制　と　指導プログラム

教育環境
国際理解を進める教育環境
・教室環境
・学校環境
・国際理解資料室
・自主学習室
・地域の環境
・ＡＶ
・パソコン通信
・ボランティア活動センター

外国人受け入れの教育環境
・日本語指導教室
・区や市の特別プログラム教室
・母語や自文化の学習指導教室
・外国人家族のための相談室

受け入れ体制
一般学級での受け入れ
・学校内の特別教室での指導
・学校外の特別指導プログラム
・ボランティアなど民間プログラム
・学級担任の個別指導
・個別指導の教師
・バイリンガル教師

受け入れ直後の指導
・外国人児童生徒の異文化背景と基礎知識
・受け入れ指導プログラム－交流、スポーツ交流
・日本語指導－言語パターン、コミュニケーション ストラテジー
・生活指導
・学習指導
・家庭との連絡体制
・異文化トレーニング

日本語の不十分な時の指導
課題－日本語指導と生活適応
　学習指導の工夫
外国人児童生徒が意欲を持って、取り組める指導
・学習＝学習指導＋日本語指導プログラム
・生活＝豊かな仲間関係、異文化相互理解
・家庭＝言葉の面を配慮した連絡・相談

日本語に慣れた時の指導
課題－ コミュニケーション言語と学力言語
　アイデンティティ の確立への配慮
外国人児童生徒が自信を持ち、生かす指導
・学習＝学力言語を習得させる指導
・生活＝グローバルな意識や態度
・家庭＝自文化や母語の尊重、親と相互理解
・地域＝地域活動への積極的参加、ボランティア

資　料

５年生――宇宙船「地球号」プログラム

	テーマ	ねらい	指導内容	準備	留意事項	日本語指導	教科領域	中心概念	時間
A出会いと役割取得	1 出会い	・世界の相互依存関係を友達との交流の中で、身近なものとして感じ取る。 ・友達の誕生月を聞き合いながら、自分と相手を尊重する。 ・自分を語り、他人を受け入れる。（対他、対個人）	①グロービンゴ(Globingo) 相互依存関係を認識する質問 → お互いに聞き合う ②私の誕生月 友達の誕生月を聞き合いながら、自分と同じ月の人が見つかったら、名前を記入してもらい、グループ化を図る ③自分を語る 「私は・・・・になりたい。」など	グロービンゴの質問と表	・必ず言葉で質問する ・人数を確認し、教室の中の世界を知る。 ・自己他者とも肯定的にとらえる。	初級 ②から参加 ①の時、個別指導 中級 質問の言葉に絵を入れておく。 ③「私は～です。」の練習をする。	学級活動 望ましい人間関係の育成	肯定的自己認知	1
	2 地球を見て	・自分たちの生活を内省し、新しい社会での生き方、在り方を考える。 （対集団、対社会）	惑星を目指し、地球上の様々な人々が参加し、新しい社会を作る（宇宙のビデオを見てイメージ）ための話し合いをする 各グループでブレーンストーミングを行う 社会を語る「私は・・・・な社会を作りたい」	宇宙のビデオ まとめ用の模造紙	・自分たちの生活の良さ、欠点も関連させて出させる	社会に関連した言葉の理解	学級活動 協力してより良い生活を築く態度	共感性	1
	3 宇宙船乗組員	・宇宙船乗組員（ロールプレイ）としての人間関係を考える。 ・「私たち」と関係するものをシステマチックに考え、条件の中で選択する。	宇宙船で１００日かかる旅　宇宙船のビデオを見て 「私たち」に関係するものあげ、ネットワークを作る 準備・計画――何をどのくらい持っていくか 係の決定――――どんな仕事があるか きまりやルール――基本的なきまりから	宇宙船のビデオ 計画書	・ビデオで模擬体験を行う ・ロールプレイへの導入を行っておく	「私たち」と関連する概念や言葉を理解する	学級活動	愛他性	1
B相互依存関係の認識と自己関与	4 地球への興味	・準拠枠を自分たちの生活から地球（世界）へ移し始める。 ・自分の意見を発表し合う。	宇宙船や惑星で必要なものは、地球上ではどうだろうか 空気・水・食糧・エネルギー・家（シェルター）・緑・・・	事例の資料の用意	・自分が自然に感じる事を発表する	基本的な概念を理解する	学級活動	生活理解	1
	5 地上での探険……	・自分の体験を通して、事実に迫る。 ・知識と体験の一体化を図る。	実際身近にあるもので、調べる インタビュー、新聞、実地調査	調査の記録用紙	・調査方法を事前に教室で予備的に行う	インタビューの言葉の使い方の練習	理科 ・生物と環境 ・地球と宇宙	体験学習	2
	6 相互依存の認識	・自分たちの生活や地球の生態系、社会関係をシステムとして理解する。	テーマ別ネットワーク学習 水・食糧・家・緑・移動・ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ ・儀式・・・ ・・森林資源と地球環境	ネットワークを書く模造紙	考えながら関係付けていく	基本概念と関係する概念の理解	社会 ・環境の保全と資源	相互依存関係の理解	3
	7 地球問題の理解と自己関与	・地球の生態系システムの破壊が、私たちの生活、将来の地球上での生活に大きな影響を及ぼすことを理解する。	森林資源の問題 熱帯雨林の減少 地球の生態系システム 環境問題	森林資源のビデオや写真	現地の人の生活まで考える	資料の読み方 文型 語句	社会 ・環境の保全と資源	地球の健全化の意識	2
C判断の養成	8 自己認識	・私たちの生活を振り返り、資源と自分との関係を知る。 ・現地の人々の生活を知る。 ・相互性から判断基準を作る。	森林資源と私たちの生活 私たちの生活の中の森林資源 現地の人々の生活と訴え	読み物資料 日本の生活と資源 現地の人の訴え	自分たちの生活と現地の人の生活を比較する	資料の読み方 内容の読み取り	道徳 4-(8) 外国の人の心の理解 1-(1) 節制	価値的ジレンマ	1
	9 価値基準の形成	・２つの立場からの価値ジレンマを討議し、根拠を考える。 ・準拠枠の拡大と正義・公平	資源の分配～割りばしの資料～ ２つの立場 １、残木の有効利用　２、使い捨て	ジレンマの資料 価値の対立	ディベート	意見の聞き方、話し方	道徳 4-(3) 公平・正義	社会的正義 人類の一員	2
D実践力の育成	１０ 問題解決のためのｼﾐｭﾚｰｼｮﾝ学習	・不平等な模擬体験をし、社会正義の重要性をつかむ。 ・人類の一員という立場から、問題解決を図る。	分配の不平等なグループを作り、模擬体験する。 消費だけするグループ、取られてばかりいるグループ 世界を良くするために、限られた予算を自主的に分配する。 良くするための方法を具体的に考える（森林資源と関係）	シミュレーションのプリント	やり方をきちんと説明する	意見の聞き方、話し方	道徳 4-(1)、4-(4) 社会への関わり、奉仕	普遍主義 人類の一員 問題の解決の考え方・方法	2
	１１ 身近な実践のﾌﾟﾛｼﾞｪｸﾄ・ﾜｰｸ	・身近に取り組める問題を調べ実践方法を検討する。 ・実践活動に取り組む。 ・誘惑への抵抗力をつける。	割りばしの問題を考え、使い捨ての割りばしを集めよう。 資源の問題に関心を持ち、缶を集めてみよう	割りばしを集める 親への文書	やり方・行動の仕方を校内で十分練習してから行う	大人の人との会話の仕方の練習 敬語の使い方	学級活動 実践的態度 勤労奉仕	総合的判断力 協同連帯意識と行動力	2

【質疑応答】

森茂

宇土さんの今日のご発表のもとになった発表を十何年か前に学会で聞いたのです。見学者はみんなびっくりしていました。何にびっくりしたかというと、経験的にやられてきたことと、現場の先生は発表はそういう発表が多いのですが、そういうものをミードの社会学だとか心理学あるいは教育学の理論などをきちっと位置づけて構想されたということでみんな驚いたわけです。それから、さらにそれを実証的に研究されたということでした。今日改めて聞いていろいろなことを感じました。この研究会のおもなテーマである多文化共生教育とグローバル教育のインターフェイスという視点から2，3質問があります。

資料5ページ目（→P87）に、前回と前々回で中山さんと私が少し問題提起をしたのですが、それとは違う形でプレゼンテーションされました。そこが非常に面白かったのですが…。ぼくはどちらかというと教材とかカリキュラムのレベルでどうやってインターフェイスを考えるかという話をいたしました。それから中山さんは、そういうものに基づいて、しかし子どもたちの意識、思考というものがすでにインターフェイスになっているという話でした。宇土さんはもう少し違う立場から、外国人の児童生徒が在籍していること自体でインターフェイスが起こることを扱っていらっしゃるわけです。そこのところを「教室の国際化」の立体構造と関連づけて、もうちょっとご説明願えないだろうかと思います。それは、どういうことかと言うと、宇土さんのこの構想は、日本でもまだ「多文化教育」ということが言われていない頃にされたので、たとえばP92の5年生のプログラムの中には、ほとんど「多文化共生教育」的な内容が含まれていないわけですよね。だから、たとえば多文化共生教育的な内容をどういう観点で位置づけられるのかとか、あるいは外国人児童生徒がいることでインターフェイスという考え方が（できる活動が）ここの中にどういうふうに入って来るのかとか、そういうことを聞きたかったのです。宇土さんの「宇宙船地球号」のプログラムは、大きな目標が「グローバルな態度形成」とされているのだけれども、いま「グローバルな態度形成」の中には、ただ相互依存を理解してグローバルな価値や行動ができるということだけではなくて、もっと多文化共生能力、muti-cultural literacyといったものも含んで捉えようとしているのが世界的な動きだと思いますが、そういう「多文化共生」的な目標とか内容がこのプログラムのなかにどのように位置付くのか、そこを話していただくと、インターフェイスということにつながっていくのではないかと思うのです。

宇土

重要な指摘だと思います。確かにこれをつくったときにはあまり「多文化共生」というのは言われていなくて、ほとんど概念的に入っていない。「環境教育」ではないかとか、そういう見方もあるのですが…。この図にありますように、グローバルな視点、地球的な視点を非常に重視するという実践をやったわけです。ですから、このなかで「多文化」はどうなっているのかという疑問が生まれるわけですが、あえて言うならば、たとえば、「グロービンゴ」は、認知的には地球的な相互依存を認識するアクティビティです。教室の中でも、世界のいろいろな人が関係していることをみんなで理解しあう時間として、いつもまとめるのです。やった後に、「どんなふうに感じた」と聞いてみたときに、「え、あの人がこんなことをしていたの」とか、そういうアクティビティをやっていくプロセスのなかに、お互いを知り合うとか、お互いとコミュニケーションするスキルを高めるとか、実はいろいろなものが仕掛けられているおもしろさがあるなと思ったのです。今回は簡単にしか資料をつくらなかったので、もう一回このプログラムを詳細に考察してみると、いま森茂先生がおっしゃったような側面が項目として出てくると思うのです。そのときに一つ一つのプログラム、たとえば「私の誕生月」というのも、一人ひとりの誕生日を大事にしようねっていうメッセージですよね。そういうふうにして、多くの場面で、多文化の要素が出てくるのではないかと思います。

森茂

最初に聞いたこととのかかわりで、もう一つ、外国人児童生徒が在籍していること自体でインターフェイスが可能なのだということをもうちょっとご説明いただきたいのですが。

宇土

「外国人児童生徒が在籍していること自体でインターフェイスが起こる」とは書いていません。「教室の国際化」の概念と同じように、その状況としての概念と、教育としての状況をふまえたうえで意図的につくりだしてゆくものという概念があります。外国の子どもたちがいること自体でインターフェイスをつくり出していく「教育的な営み」は、もう外国籍の児童生徒がいること自体で起こってきますよね。外国の子どもがいて、日本の子どもがいて、教室のみんなで仲良くやっていこうという状況が生まれますからね。もちろんそうしない例もあげられますが。

森茂

そのことをお聞きしたのは、前回の中山先生の発表は「附属小学校」だったし、そこには外国人の子どもたちはいなくて、全員日本人の子どもというなかで中山さんはそこ（多文化共生とのインターフェイス）へつなげていったわけですよね。そういう実践と、宇土先生のクラスの中に外国の子どもたちがいてという状況は、インターフェイスの授業をつくる作り方が違うのかとか、なにか視点が違うのか、そういうことをお聞かせいただければ…。

宇土

外国籍児童生徒がいない場合には、中山先生がやられたように、教材とかカリキュラムとかプログラムのなかで、とくに「日系の（移民）」の人を教材にしたというのはすごく意味のあることだと思うし、その意味でシンボリックな教材ですよね。そういうのを意図的につくり出すなかで、一般の子どもたちがインターフェイスの状況をやって経験していくと思うのです。でも外国の子どもが教室のなかにいること自体で、必然的にその子どもをどう受け入れるかとか、必然的に起こる問題というのが出てきます。ここに、まず多文化共生の状況がひとつ生まれる。そして外国の子どもがかかえている文化的な背景などというのはいわゆる国際理解教育で扱うことが多いわけですから、そこにインターフェイスも生まれている。その教室にいるその子どもたち自身のなかで、実は、意識的に教材とかカリキュラム化をしなくてはいけなかったことと違った在り方、その意味で教材などの目に見えなる形を通さない、子どもたち自身によって進められていく実践のあり方がありうる。そういう意味での可能性なのです。一方で、そういう子どもがいるという状況を無視して何もしない人もやはりいます。

中山

初任者の頃に教室にペルーからの子がいたのですが、私はその子に対応するだけの力がなくて、日々の授業をこなすのが精一杯だったのです。いま思えばその子を無配慮にその教室に存在させていたのですね。存在はあったのだけれども、とてもインターフェイスの状況に持っていけるような環境作りを教師ができていなかった。ですから、子どもがいるだけではインターフェイスにはならないわけですよね。その子の存在が相互に作用するような環境作り。先生が先ほど「空間存在そのもの」とおっしゃったのですが、私は、博物館という空間をマネージメントすることによって、子どもの学びとか、教師が意図的に動きやすくなる場（がつくりだせると思ったわけです）。その「空間」という部分とか、環境マネージメントというところが多く背景にあるのではないかと思うのですが…。宇土先生は、教室という空間でのインターフェイスの状況を描いたのだ、なるほどなと思いました。

森茂

自然発生的にというよりは、宇土さんは相当意図的に、選択的に空間、環境構成をなさったのだと思います。

中山

「日系人移民」のような教材ではなくて、子どもに内在するものがあって、そして環境という三つ目の私にとっては新しい、大きな視点が得られました。

宇土

やはり子どもがいて、ともに生きる実践をより進めていこうとしていくときに、やはり教材とかカリキュラムが生まれていく。それが今回は、地球的な視点、「みんな地球の仲間だよ」っていうメッセージを強化するプログラムとして出てきたのです。また違ったプログラムがもちろんあっていいと思います。

小山

金子先生たちと、以前、外国人児童生徒教育をテーマとする研究会をやっていたのですが、神奈川県内の学校の状況を見ると、国際教室が設置されているのは全県で200校程度で、残りの学校は、自分のクラスのなかに、中山先生が初任者の頃に経験されたように、ペルーの子が一人だけポツンといる、というような場合が、圧倒的に多いわけです。そこでの課題は、外国にツールを持つ児童がクラスの中にいるだけで、インターフェイス的な状況が生まれるわけではない、ということです。そこには、教師の子どもの「見とり方」という問題もあるでしょうし、仮に教師が課題に気づいていたとしても、子どもの状況に的確に対応するだけの教師の力量が形成されていない、という問題もあると思います。子どもの眼差し方が、教師自身の中に十分育っていないという問題。これはある学識経験者の方がおっしゃっていることですが、「個性の違いは、日本人の子どもの間にもある。外国人も違うけれど、日本人だって違うのだから、子どもへの支援は平等にやるべきであり、外国人児童を特別扱いしてはならない」というような理解のされ方が、教師集団の中に強固にある、というのです。これ以外に、担任が、なんとなく外国籍児童への配慮の必要性を気づきつつも、多忙なため、十分時間が割けないということもあるでしょう。また、それほど忙しくなくても、教師の側の力量不足から、具体的な「手だて」が想起できない、ということもある。結局、外国籍児童をめぐるクラスの問題状況を放置してしまう構造的な要因が、教材論以前の問題としてあるのではないでしょうか。子どもを眼差す視点の問題と、外国籍児童を具体的に支援していく教師の力量形成の二つの課題が、結構大きいような気がするのですが、いかがでしょうか。

宇土

ほんとうにそう思います。ぼくが自分の歩みでいみじくも出したのは、こういうこと子どもが見えない、見えても何もできないことは起こりえますよね。初期の頃の私は外国から帰国した子どもがいるのだからインターフェイスの状況をぼくがつくっていてもよかったわけですが、ほとんど意識的につくっていないわけです。これはぼく個人だけというよりは、一般の日本の教育のなかでよく起こりうることです。

小山

それはもしかしたら「多文化教育」というコンテキストでいいますと、外国人児童生徒教育と帰国子女教育だけではなくて、たとえばLD（学習遅滞）の問題などのように、気づいているのだけれども投げかけ方がわからないという問題とオーバーラップするような気がしますし、そこのクラス運営に対しての教師の力量の問題も、かなり大きいのではないかなという気がしているのですが…。こういう話にしてしまうと、インターフェイスの研究にならないのですが、抜本的な問題として、眼差し方の問題、投げかける手だての素材をもっていないというような構造的な問題があるのではないでしょうか。でも、それを言ってしまうと、元も子もないのですが…（笑）。

奥村

交流・実践が日常的に神奈川の先生方に広まっていくには何が必要なのだろうというお話があったと思うのです。宇土先生にぜひ教えていただきたいのは、まさに最初の時点で、日本人学校のリターナーがいたに

もかかわらず、その子たちを学級の文化的な中心者にもっていけなかったのは、単純に自覚がなかった、あるいは技量的な問題なのか。それがなぜこういう形で宇土先生のなかで発展してきたのか、それは技術の問題なのか、自覚の問題なのか、そこのところがはっきりすれば、たとえば総合教育センターとしては、どこで工夫していけばいいのかわかると思うのです。単にカリキュラムを提供すればそれは食いついてもらえることなのか、そこはかなり大きいところだと思います。

小山

教育委員会としてはけっこう大きな問題で、指導計画を立てていくときに何が欠落しているのかということをきちんと問うということは恐らく大事ですし、この研究会も、理論化することだけを目的にするのではなく、これから神奈川の中で、指導主事も含めて実践的な教師養成の指導計画をつくっていく場合に、どこに焦点化して先生方の育成を図ったらいいのかということを、「ねらい」としているわけです。そういう意味では、自覚の問題なのか、技量の問題なのか、多分両方あるような気がします。この研究会の成果を普及するうえで、中山先生がよくおっしゃるように、「中山先生だからできるのよ」、「特別な教員しか出来ない実践よ」というように、他の教員に受け取られないようにしなければなりません。

中山

共有したいと思っているのに、「あなたは特別だから」という言い方をされると悲しいです。私も一人の「駆け出し」ですし、公立に帰ってやれないかといわれれば「やれる」という思いもあります。グローバル教育と多文化教育のインターフェイスとちょっと視点が違いますけれど、学校の先生は研究の自由が保証されていないと、思うのです。とくに、研修でも「ガソリンスタンドで働いてこい」、「デパート行って見習いしてこい」とかいう形式ではなくて、もっと教育の現場に還元できるような研究研修の選択の自由が必要です。先生方は結局、ほんとうは色々な才能があって学校教育に活かしたいと思って先生になっている方が多いはずなのに、なんだか「もういいや」となって9時・5時の勤務になってしまったりする。その人のガッツとかエネルギーとか良さが生きるチャンスが、もしかしたら奪われているのではないかと思ったりしますが、これはこのインターフェイスの研究会の結論にはならないのですが…（笑）。私などは、自由に博物館に行かせてもらったり、勉強をさせてもらうチャンスがあるから、ネットワークができてきて私が持っている財産を活かそうとか動かせていけるわけですけれども、もし私にそういうチャンスがなくて学校に閉じこもっていなさいということになったら、自分の勉強の場が限られて来てネットワークが生きてこない、人的なネットワークができないとそういうチャンスもなくなってくると思います。

小山

P89掲載の児童のタイプ別ですが、これはどういう根拠でカテゴライズされたのかを教えていただければと思います。TSTという方法論でやった場合に結果的にこの4類型に分類されるということなのか、もともと分類していく指標があってのことなのか、教えていただければ…。

宇土

これはクラスの子どもたちですから、日常的な観察をベースにしています。何かの心理テストをやってタイプに分けたというものではありません。生活態度、学習、日常性から（導いたものです）。数字自体は授業のあとに（振り返りシートのようなものに）書いたものによっています。そこに書かれたことを「自己概念としての浅さ・深さ」などの指標をもとにマップしていって数字ができあがるのです。

「出会い」は意外と仕掛けられているのです。最初の「出会い」などは、アクティビティをうまく使った典型的な例です。「グロービンゴ」ですが、子どもたちにはビンゴにしたいという心理が絶対あります。最初は男の子は男の子と、女の子は女の子にだけ聞いてまわります。でもそのうちにここを聞けばビンゴになると思え

ば、男の子、女の子関係なくなりますね。そのうちに、みんながどうしても埋められない箇所が出てくるのです。そのときに誰かが「中国から来た○○○さんは中国で生活したんだ！」というふうに気づくのですね。そうすると、普段は教室のなかで端っこでうつむいている子どもが、このアクティビティのなかでいっきに主役になる。その子の前に列ができてしまうのですから。それは、その子どもにとって、教室の空間が全然違ったものになってくるわけです。

高学年になると一般的に子どもはあまり発言しなくなるではないですか。それがこのクラスではいい発言がずっと出ていいコミュニケーションが続きました。広島大の上原先生が興味を持たれて、ビデオを分析なさったのです。もちろん、子どもたちのコミュニケーションをつないでいく教師の「うまさ」のようなものがあったようです。教師が一人一人の意見をとにかく大事にしているから、子どもたち同士も意見を大事にしていく。中国から来た子どもがたどたどしく言ったとしてもそれを（ありのままに尊重して受け止めていくことを）やっていく。それと対照的なことが昨日あったのです。ぼくの学校で、フィリピンから来た子どもですが、コンピュータクラブの部長をやっていました。活動のなかですごく大事なメッセージを言うのですが、日本語が十分ではないので「おかしい日本語」になってしまう。内容ではなくてその「おかしさ」で笑ってしまうのです。そのようなこととは全然対照的でした。やはりそういう雰囲気になれば、「受け入れられている」というふうになりますし、今度は「いっしょに地球的な課題を目指そう」というふうになっていくわけですから、もうその子どもにとっては「どこの国」というよりも、地球的な課題、環境問題をどうしていくかということをやっていくことができるわけです。そういう「レトリック」とか「仕掛け」ということをぼくは最近強調しています。

一見、何をやらせてもいいように見えますが、子どもたちがやる（活動の）範囲は限られています。そのなかで、しかし、実は教師サイドは、そういう教育であるがゆえにものすごくもっと大きな体系を持っているわけです。だから、子どもから何かが出てきても、繋いでいけるのです。教科書の学習というのは、今日教える範囲があります。先生もその範囲を知っていればなんとか授業は成り立ってしまう。お互いの暗黙のうちに範囲が限られている。でも総合的学習ではいろいろなことが出てきますよね。（問いや展開が）自由に出てきていてもそれを繋いでいくというの（能力の必要性、より大きな体系を用意することの必要性）を感じます。教室のなかの対話のコミュニケーションの質とか、出会いの仕掛けとか、いろいろななかで一人一人が「受容的なもの」を感じていくのではないでしょうか。プログラムが終わったあとに、先ほど申し上げた担任の先生が教えてくれたようなことがやはりあったわけです。そのときに「みんな同じだよ」という言葉が出てきた。それが出てくる雰囲気を感じない限り、言えませんよね。

奥村

教員がどのように最初につかんだものに目を凝らしていけるのかという視点で言うと、多分、答えは「仲間」づくりなのだと思っています。宇土先生の授業のなかのいちばん最後の部分で、保護者とか、地域の人とか、つまり「大人の学び」と「子どもの学び」とのインターフェイスみたいなものが、どういうふうに図られていくのか。そして、最後で実践にどうつなげるのかということが気になっています。子どもたちの学びが教室の中だけで完結したとしたらつまらないということもあって、自分の住んでいる地域の中で同じようなことを考えている人がどうつながっていくのかということに興味があります。そのあたりの実践等がありましたら教えてください。もう一つは、評価のことです。「振り返る」というお話がでましたが、具体的な評価の方法について教えてください。

宇土

第一の質問で、日本で国際理解教育をすごくやっている馬場財団というのがあります。馬場賞というのを出すのですが、その審査委員をやっています。国際理解教育をやっている学校がかなり応募してくるのです

が、その中で見えることは、学校としての取り組みがずっと続いている場合は必ず、教室の実践がPTAとか地域に行っていますね。学校の方針という形にまでなったときに、ずっと継続します。タイの学校と連携したりとかいろいろな例があります。今日紹介した実践でいえばリサイクル活動を自分たちでやりはじめました。今日はいっさい話していないのですが、「ホンモノに出会う」、本当に社会で起きていることに出会ってそれに対峙していく。これは阪神大震災のときの話なのです。このインターフェイスは、国際理解教育だけではなくて、authenticity（ホンモノ性）に出会うということがさらに組み合わさったクラスが実はあったのです。そのときには、子どもたちが自分たちで活動しながらドキュメントをずっと取っていって、そして大人たちもいっしょに動かして活動したということもありました。そこまでいくというのは非常に意味のあることだと思います。

もう一点、評価ですが、ちょうど都研に行っていたときでしたので、分析する材料としてずっと蓄積したものなのですが、TSTも自分を振り返るものです。調査ではなくて、この振り返りを必ず授業の終わりに入れたということが結果としてよかったと思います。調査のための調査ではなくて、必ず振り返りを入れていったのです。ここでは毎時間確保されていますから、自分を見つめていく評価になりました。

金子

人材育成、研修という話になるのかもしれませんが、どうしたら宇土先生のような考え方をもった教員が増えていくことにつながるのか。外国人を含むマイノリティの人たちにどれだけ私たちが寄り添って共感できるのかというところにたどりつくのだと思います。第1回目の研究会で森茂先生から、外国人だけではなく違った文化を持つ障害者を含めた方々との共生を目指すものが多文化共生教育であるというお話をいただきました。つまりそういう人たち、あるいは子どもたちにどれだけ寄り添えるのか。ところが小学生の段階ではなかなか子ども自身はそれを語れない。先ほど態度を形成する過程が小学生であるというお話をされましたが、だったら私たちは保護者なり、外国人の当事者に、積極的に話を聞く機会を作る必要があるのだと思います。とくに校内研修でそうした場をつくるべきだと私は思っています。学校に一人でも二人でもそういう子どもがいれば、学校として保護者を招くなり、地域で活動している外国人の方を招くなりして意見を聞くことによって、共感を持てるようになる。多分、宇土先生は、ニューヨークに行かれてイヤと言うほどそういう思いをされてきたのではないかと私は思っています。そういう視点を持つことによって実践が変わっていく可能性があると思うのです。外国人の子どもたちの教育をしていてよく感じるのは、本当の意味で「子どもの思い」だとか、「外国人である当事者の思い」というものになかなか私たち教員が寄り添っていない。こういう研究会を開いても、ほんとうの意味で発信すべき外国人の人たちが入っていないフォーラムが結構多いですよね。日本語教育や、年少者の外国人児童生徒の教育を考えるという場合に…。当事者の思いに耳を傾けるということが必要なのではないかと思います。それは人権教育に根ざす視点ということになるのではないかと思いますが…。そのあたりのことを少し感じました。

宇土

このプログラムのなかで、子どもたちの「態度変容」がおこったのはまさに金子先生がおっしゃったことです。「当事者との出会い」でした。そこではじめて自己が問われるのですね。それまでは、子どもたちは「環境問題」だ、グローバルイシューの問題、砂漠化の問題とかどんどん挙げられますよね。それをステージの4のところであんなに挙げて、でもfive sensesという自分の実感で一回感じさせて、そして7のところで当事者に出会ったときにすごい問いかけがありましたよね。大人のわれわれも、そういう出会いをつくることが…。でも単に教育委員会が設定して壇上に誰かを呼んで話すような「出会い」というのは相当動機づけられていてはじめて感じる人は感じるけれど、子どものタイプがいろいろあったのと同じように、「呼ばれたから行った」くら

いの感覚では、「そういう人がいるということを知った」というタイプⅣくらいですよね（笑）。タイプⅠになる「出会い」を教育委員会は仕掛けられるのかどうか。

丸谷

このプログラムを、先生がやったらいいと思います。そういうプロセスのなかで先生が気づけるようになると…。

宇土

そうですね。

三ツ木

先生がタイプ別にいろいろな仕掛けを考えられていることに感心し、すばらしいと思いました。もしここに引っかかってこない、気づきがない子どもがいた場合には、どうされるのか。また、何かされたようなことがありましたら教えてください。

宇土

Ⅳのタイプが引っかかっていないんですよね。価値ジレンマに至っていないのです。これはやっかいです。認知的にあまりわからない子どもがそうなるのならまだいいのですが、むしろ、いろいろな地球環境の問題でどんなものがあるかについてバンバン発言した子どもたちなのです。この層が自己変革になっていない。いまの教育は徹底的にやればやるほど、国際理解教育の態度形成は起こらないかもしれないというような予感すらしますよね（笑）。でもぼくは無理はしません。プログラムが終われば、いろいろな機会をとらえます。ただこの子どもたちがすごく活躍する場が何かあると思いますし、無理する必要はないです。

やはり内省力というとき、今回は、ぼくは学級担任をしたら必ず「自己カード」というのを毎日やるのです。子どもが朝出して、子どもが学校にいる間にコメントを書いて、それを子どもたちが家で読んで…。とにかく自分を「内省」する。これをひたすらやります。国際理解教育で目立つものを宇土さんはいつもやっていると思う人もいるけれども、実は半年くらいそういうことをずっとやっているわけです。そうすると、中学受験をするしないにかかわらず、子どもたちは4時間くらい勉強するようになります。最初、授業はとなりのクラスに比べるとぜんぜん進みません。保護者にはJ（ジェイ）・カーブというのがあるのですと説明します。最初は遅れるのですが、そのうち、学習してくるようになって、内省力（が養われたことがよくわかるようになります）。

6年生で男の子と女の子が対立したりしたときに、その「自己カード」にすごくいいことを書いてくるのです。自分のクラスを鋭く自分たちで見ていく眼が出てきます。あるクラスで（「自己カード」に）「掃除は人の心が表われたもの」、そういうのが出たのです。先生が見ているとやるけど見ていないとやらないというようなことがありますよね。あるいは「考えることができない世界ほどこわいものはない」、これも鋭いですよね。いまの子どもたちは、考えないですぐいろいろなことをやってしまうではないですか。「心に鍵をかけちゃいけない。心をいっぱいひろげてみなと見つめ合おう」。5，6年になるとついついイジメられたりすると影になってしまうけれど、そういうときにこそオープンにしていく。「ちょっとした悪い態度、それをあたりまえにしないのがぼくたちなんだ」。「正しい判断が心の成長。ひとりひとりへのサポートが本当の幸せ」。「肌色は一つじゃない。匂いだって一つじゃない。いまはクラスにはみんな同じと思う自分たちだけの世界より、他人の世界も必要なんだ」。これなんかは外国の子どもとかが長く来たときに（書かれたものです）。こういう言葉を「内省」のなかで生み出していくわけです。これを教室にずっと貼っていくのです。まるで自分たちの「ことわざ」みたいに。クラスのなかには絶対問題が起こるではないですか。問題が起こったときに、「先生、あのことだよ」という意見が出てくるのですね。そういうふうな「内省力」とか「対話」そういう世界を豊かにしておくと、何かがあったときに誰かが訴えてくれる。そういうのがないまま、日本の教育では黙ってしまう。

ほんとうの「自己概念」をつくっていくよりも、「状況的同一性」といいますよね、日本人の（行動様式

を)。その状況のなかに自己同一性（自己同一化？）してしまうので、うまくいっているときはものすごく力を発揮する。日本の企業が80年代にバンバン行ったのは非常にうまくいったときのことですよね。状況的同一性だから、自分の核がなくて状況に同一（化）するわけだから、クラスルームがいじめの集団になったら、そっちの方に同化してしまうのです。だから止めどもなくイジメが起こってくる。そういう日本の集団状況を教師がひとつでも知っていれば、「いま、こういう傾向になっているな、じゃあ、断固こうしなきゃいけないな」となるし、そのためには一人一人の価値判断力を高めなければいけないとか、内省力を高めなければいけないとか、いろいろな次元で出てくるのです。日本の教育研究というのは、縦型の教科の研究できてしまっているので、ほんとうにクラスをマネジメントしていく、ほんとうにクラスの子どもたちをひとりひとり活かしていく、そこのテクニックなどはあまり研究されないまま来てしまったのです。

三ツ木純子
（川崎市教育委員会人権共生教育担当）

■「民族文化講師ふれあい事業」という取り組み

教育委員会に来て2年目を迎えます。

川崎には、「川崎市外国人教育基本方針」があります。多文化共生の社会を目指して1986年に制定、1998年に改訂しています。1986年の制定前、川崎市教育委員会は人権を教育の基盤として考えている、学校において韓国・朝鮮人を日本人と同様にあつかっているという考えを示しました。すると、「同じ教育ではダメなのだ」という指摘を受けまして、「基本方針」がつくられたという経過があります。いろいろな歴史のうえに作られました。最初は「主として在日韓国朝鮮人教育」という形でおこなってきたのですが、近年さまざまな分野から国際化の流れということで、新たに来日する外国人の方が増えまして、1998年に「多文化共生の社会を目指して」ということで改訂をしました。現在の川崎市の外国人登録者は、26,000人を超えています。全人口の2％、国籍数では111カ国を数えるようになりました。韓国・朝鮮国籍者は37%です。

■事業の背景について

各学校に外国籍の児童生徒がふえています。日本国籍でも国際結婚等で保護者が外国籍というのが非常に多くなってきています。二つの国のルーツを持っているダブルの子どもも増えています。でも全体的に見ると、その子どもたちはマイノリティなのです。その子どもたちに、自尊感情、自国の文化というものをもっと大事にしてほしい、という思いがあります。教育委員会の事業として「民族文化講師ふれあい事業」を1997年に立ち上げました。

「民族文化講師ふれあい事業」は、川崎市の学校に通う日本人児童生徒、そして外国人児童生徒の双方に、お互いの文化を尊重しあい、ともに生きる豊かな社会を築いていこうとする意識と態度をはぐくんでいくことがねらいです。異文化を持つ外国人市民等に、自分の文化を児童生徒に伝えるボランティア活動として依頼するものです。地域に住んでいる外国人市民に、自分たちの文化を子どもたちに伝えてもらうことで、子どもたちが異文化を理解してそれぞれの文化を尊重するようになります。地域の外国人が講師になることで、子どもたちが町で会ったときに「身近な人」になります。そのような意味合いが多く含まれているこの事業は、外国語の習得をするためのものではありません。多文化共生を目指す教育の一環として、いろいろな文化があり、その文化がすばらしいものなのだということを子どもたちに伝えていくものです。

■事業の内容

事業内容としては、いろいろな場面が考えられます。さまざまな事業のなかで民族文化講師として外国人の方を呼び、教師といっしょに授業をつくっていってもらうという形が主ですが、児童生徒の実態に合わせて活動を学校独自につくっていくことができます。とくにクラスに外国籍児童がいる場合に、その子の文化を伝えていきたいという思いがあります。クラスのなかで外国籍児童がマイノリティである場合、どうしても声を出せずにいたり、どうしても沈んでしまったり、日本人の側からすると「異質なもの」という感覚があったりします。ですから、もしそこにフィリピンのお子さんがいたなら、フィリピンの文化を、こんなに面白いものがあるんだよと伝えることによって、そのクラスにいる子どもたちが生きてきます。「自分の文化、フィリピンってすばらしい」という気持ち、自尊感情を新たに起こしてゆくというようなことができればいいと思います。それがいちばんのねらいです。「川崎市外国人市民代表者会議」のなかでも、外国人の保護者は、外国（自分）の子どもが埋もれてしまい、アイデンティティがなくなってしまうという不安な気持ちを抱いています。そこで、外国人ボランティア講師として学校入ってお手伝いしていただいている方もたくさんいます。事業を通して、日本の子どもたちも、多文化を理解し尊重する契機になっています。

■事業の概要

「実施概要」がありますが、平成10年度は、小中高あわせて40校でしたが、毎年増えてきています。平成15年度は、69校になりました。おもな文化圏は韓国・朝鮮、モンゴル、フィリピンという順ですが、韓国・朝鮮が多いのは、「在日」の方が多いということももちろんあるのですが、小学校の国語の教科書に「三年峠」というお話があるからです。「三年峠」は韓国・朝鮮のお話ですが、韓国・朝鮮を理解する発展学習として使えるということで、小学校では韓国・朝鮮文化に触れたいという要望がたくさんあります。モンゴルも小学校2年生の国語の教科書に、「スーホの白い馬」というお話が載っています。国語の発展としてモンゴルに触れたいと考える学校もあります。学級に外国籍の子どもがいるので、その子の文化を伝えられる講師を送ってほしいという要望もあります。外国人講師に文化を紹介してもらう授業に、子どもたちの保護者も一緒に参加している例もあります。文化を通して、子どもたちだけでなく、保護者にも多文化共生という意識がひろがっていきます。

民族文化講師には資格はまったく必要ありません。地域の外国人や学校に来ていただいているALTの講師、市民館のボランティアの方、川崎市外国人市民代表者会議の委員、留学生などさまざまな方々に協力をお願いしています。講師を学校側が探してくる場合もあるのですが、学校が○○の国の文化に触れたいから講師を送って欲しいという形で教育委員会に申し入れがある場合もあります。事前に、学校と講師が打ち合わせをして授業を作っていくことが前提ですが、打ち合わせが不十分なこともあります。「川崎市ふれあい館」にも協力をお願いして、ワークショップをしていただいていますが、最初はほんとうに「お任せ事業」という感じが強かったとも聞いています。最近は学校側も、それぞれの思いを話し合い、ともにつくっていく事業なのだという考え方が広がってきました。教育委員会は、そのお手伝いをしているという形です。

■いくつかの事例

実施事例としてS小学校の3年生の学習活動案をお持ちしました。これは総合的な学習の時間の学習活動案です。「三年峠の国を知ろう」という形で入っています。活動計画は、24時間のカリキュラムですが「民族文化講師ふれあい事業」は、国語の「三年とうげ」の学習をもとに、導入の部分で使っています。その前に「韓国について知っていることを話し合おう」という時間がありますが、実際に話しあってみると意外に知らないということが確認され、そこで韓国の文化の体験をしてみようというワークショップが導入されます。川崎市ふれあい館の方たちを講師に、「遊びのコーナー」「音楽のコーナー」「ことばのコーナー」「料理のコーナー」の4つのコーナーで、子どもたちは自分の興味のあるところから学習していきます。川崎市ふれあい館の方たちも最後に「母文化」というお話をしてくださっています。

実際に講師の方の言葉で語っていただくと、子どもたちはそこでホンモノに触れます。力のある言葉からその思いを受けまして「課題づくり」に取り組みます。「韓国についてもっと知りたいことや、やってみたいことを話し合い、これからの計画を立てよう」というテーマで進めていきます。この場合は「2年生に伝えよう集会」がゴールになっています。学習全体のまとめを、2年生を招いて、自分たちが調べた韓国の文化を伝えていく活動になっています。最初にふれあった講師の方を「伝えよう集会」のような最後のまとめのときにもう一度お呼びしている学校もあります。本当は2回3回と同じ講師に来ていただいて、より深く、より地域（に根ざした形）で、「いっしょに生活していく」というような意識が芽生えてくれるといいなと願っています。

事業ですから、派遣するのに予算が伴いますので、全部の学校に均等にやろうとすると3人ずつの派遣しかできないのが現状です。あとは学校で何とかしてくださいという形で投げてしまっているのですが、予算がつかない場合などに、学級にいる子どもの（外国籍の）保護者になんとか協力してもらおうという学校も増え

てきています。事業がきっかけになって、それを受ける形で保護者が講師になる場合と、最初に保護者が来てから事業を実施する場合などさまざまです。この事業を実施して文化を子どもに伝えるには、大人の方から伝えていくことがいいと思います。学校の教師と外国人講師との打ち合わせができるからです。担任の思い、講師の思いが重なって、いっしょに授業という形で仕掛けていくことが「民族文化講師ふれあい事業」のいちばんいいところでもあり、ねらいでもあると思います。

■仕掛けている

「意見交流会で出された主な意見」は、年度末に、講師で来ていただいた方と学校の間での意見交換をおこない、そこで出されたものです。プラスの意見も多いのですが、「授業のねらいをはっきりともっていないとただやって終わりになってしまう」「やって終わりという形の単発的なものに外国の人を呼んでやるのでは意味がないのではないか」という意見も出されています。学校のなかにいる外国にルーツを持つ子ども、そこに焦点をあてていかなければほんとうの多文化共生にはならないのではないか、という指摘もあります。事前準備がきちんとしていると、ほんとうに効果がある事業なのですが、まったくのお任せプログラムという形で学校側の意識が弱いと単なる「イベント」で終わってしまうという反省が出されています。

「民族文化講師ふれあい事業」をより良い事業として継続させていくためには、まだまだ改善が必要だと思います。まず、教職員自身の多文化共生の意識を高め、子どもと保護者の意識を高めていくために、効果的な仕掛けを考えていく必要があると思います。この事業をきっかけに、学校から家庭・地域へと多文化共生の意識が広がることを願っています。

このあと、石川先生には、保護者、地域のボランティアを招いて実践された効果的な事例を紹介してくださるようにお願いしてあります。保護者をまきこんで、多文化共生の意識の広がりがよくわかる実践例です。

多文化共生の社会をめざして

民族文化講師ふれあい事業について

川崎市教育委員会　人権・共生教育担当　三ッ木純子

1．はじめに

川崎市在住の外国人市民は、現在 111 カ国から約 26,000 人ですが、国籍上では見えない民族的・文化的な側面として国際結婚により生まれた子どもや多文化を受け継いでいる日本国籍者が直面している問題も多々あります。異文化に対する差別や偏見に加え、学習言語の習得の困難さや教育制度の違いなどもその一つです。

教育委員会では、1998 年４月に改定した「川崎市外国人教育基本方針～多文化共生の社会をめざして～」を踏まえ、多文化共生教育の推進を図ってきています。

2．趣旨

民族文化講師ふれあい事業は、川崎市の学校に通う日本人児童生徒と外国人児童生徒の双方に、互いの文化を尊重し合い、ともに生きる豊かな社会を築いていこうとする意識と態度を育くんでいくことをねらいとしています。

民族文化講師は、異文化をもつ地域の外国人市民等に、自分の文化を児童生徒に伝えるボランティア活動として依頼するものです。地域には多くの外国人市民が暮らし、子どもたちも学校に通っています。その外国人市民や子どもたちが自分の文化に対する自尊感情をもち、また日本の子どもたちも異文化を理解し尊重する契機となることをめざして、この事業は１９９７年度に創設されました。

この事業は、単に民族的な芸術・文化の鑑賞を奨励したり外国語（とりわけ英語）の習得したりするためのものではなく、「川崎市外国人教育基本方針」にそって、多文化共生をめざす教育の一環として位置付くものです。

3．事業内容

民族文化講師ふれあい事業は、次のような学習場面で活用することができます。また、一回に複数の講師に依頼したり、内容によっては数回にわたって継続して依頼したりすることもできます。事業の計画にあたっては、できる限り児童・生徒の実態にあわせ、保護者の理解・協力を得ながらすすめていくことが望まれます。

①様々な授業の中で、担当教員が民族文化講師と協力して、その学習内容に合わせて民族的な文化の紹介を行い、学習の定着と異文化の理解を図る。（場面としては、国語・社会・家庭科・音楽・外国語・総合的な学習の時間・特別活動等が考えられる。）

②教科書等の学習内容にからめて、その文化的背景を理解するために、民族文化講師が舞踊・劇・音楽などを演じる。（場面としては、全校集会、学年行事、保護者との合同研修会などが考えられる。）

③子どもたち自身が民族的な舞踊、音楽など民族文化を体験したり学習発表会等で発表したりする際に、民族文化講師がその指導・援助にあたる。（場面としては、クラブ活動や放課後の活動時間などが考えられる。）

4．これまでの実施概要

①実施校（延べ数）

〔平成 10 年度〕	小学校３５校、中学校４校、高校１校	計４０校
〔平成 11 年度〕	小学校４２校、中学校１校	計４３校
〔平成 12 年度〕	小学校５０校　中学校２校	計５２校
〔平成 13 年度〕	小学校４３校　中学校６校	計４９校
〔平成 14 年度〕	小学校５６校　中学校６校	計６２校

②おもな文化圏

〔平成 10 年度〕韓国・朝鮮２６校、モンゴル５校、フィリピン３校、ブラジル、中国・台湾、スペイン、インド、アメリカ、ペルー、アラブ諸国、ザンビア、アルゼンチン、マレーシア　等

〔平成 11 年度〕韓国・朝鮮３４校、フィリピン４校、中国・台湾４校、ブラジル、スペイン、インド、アメリカ、ペルー、カナダ、スリランカ、コロンビア、フランス　等

〔平成 12 年度〕韓国・朝鮮３７校、モンゴル３校、フィリピン２校、インド２校、中国・台湾、アメリカ、カナダ、ペルー、オーストラリア、タイ、ベトナム　等

〔平成 13 年度〕韓国・朝鮮３６校、フィリピン５校、タイ５校、ブラジル４校、アメリカ４校、中国４校、モンゴル３校、インド３校、フランス３校、スリランカ、インドネシア、ウクライナ、ペルー、マレーシア、ベトナム　等

〔平成 14 年度〕韓国・朝鮮４６校、ブラジル５校、タイ５校、モンゴル５校、フィリピン４校、中国２校、フランス２校、インドネシア２校、ベトナム２校、モロッコ２校、ドイツ、ポルトガル、台湾、カンボジア、マレーシア、インド、ウクライナ　等

5．実施手順

各学校では、以下の手順によって教育委員会事務担当と連絡をとりあいながら、事業を

進めてください。

どのような学習場面で民族文化講師を招請するかについては、子どもたちの実態にあわせ、各学校が主体的に工夫し計画します。

計画の概要がまとまったところで、「事業計画書」を教育委員会事務担当に提出し、内容の詳細やねらいにふさわしい講師の招請について打ち合わせます。

計画された学習展開にあわせ、各学校で招請したい民族文化講師と連絡をとり、日程や内容、担当教員との役割分担等の調整を行い、実施します。

事業の実施後は、速やかに「事業実施報告書」や経費関係書類を事務担当に提出します。活動の評価を行い、次の実践に生かせるよう配慮します。(貴重な実践資料となります。)

6．事務担当

民族文化講師ふれあい事業については、教育委員会総務部人権・共生教育担当が事務にあたります。

事務担当は、講師謝礼の支出等の事務手続きをとるほか、学習計画や講師の紹介について相談に応じていきます。また、情報収集につとめ、各学校や地域の生涯学習機関・団体等と連絡をとりあい、相互の連携を図りながら事業の充実をはかっていきます。

7．その他

（1）民族文化講師について

民族文化講師には、資格は特に必要ありません。地域の外国人や学校に来ていただいているALTの講師、市民館のボランティアの方、川崎市外国人市民代表者会議の委員、留学生等さまざまな方々に民族文化講師として協力をお願いしています。

講師依頼のコーディネーターとして、主にLET'S、KFV、川崎市ふれあい館に協力を求めています。

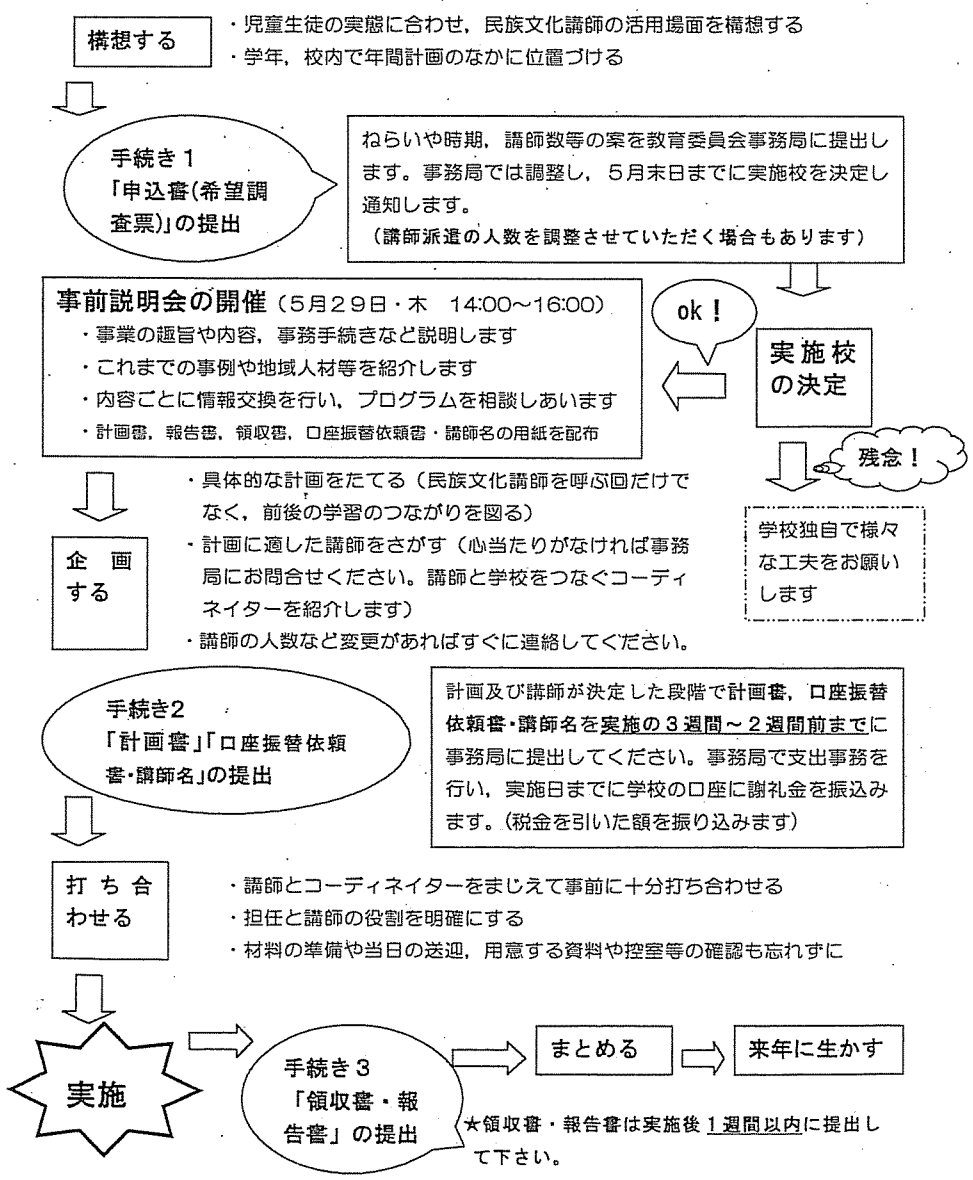
（2）実施して

民族文化講師ふれあい事業を各学校で実施するねらいの中には、学級の中の外国人児童生徒の人権を尊重し、自分の文化に対する自尊感情をもつこともその一つです。実際に、外国籍児童生徒が事業を通して勇気づけられたという報告を多々聞きます。また、国際結婚などで外国人の保護者も増えています。保護者も一緒に参加していただくことで、児童生徒が自尊感情をもつことができたり、保護者自身の自信につながったりという報告もされています。事業をきっかけに保護者が講師になり、継続した活動を行っている学校もあります。

事業だけではなく、保護者や地域のボランティアを招いて授業を組み立て、ふれあいや体験活動を発展学習や総合的な学習の時間などで扱う学校も増えてきました。いろいろな活動を通した多文化共生の意識が、学校から地域へと広がることをめざしています。

民族文化講師ふれあい事業の進め方

（２００３年度資料）



「民族文化講師ふれあい事業意見交流会」で出された主な意見

1　民族文化講師ふれあい事業を実施しての感想

＜学校教員から＞

①事業に取り組んだ動機

- 「身近にいろんな国・文化があるということを知ってほしいから」という声が多かった。
- 「授業で韓国を取り上げた時，在日の子どもが下を向いてしまい，これではいけないと思ったので」「外国籍の子が胸を張って言える学校にしていくために」などが特徴的な意見としてあった。

②実施した感想

- 「子どもたちが新しいことを知る喜びを得られた」「目の輝きが変わってきた」など，外国人とのふれあいを通して子どもたちに大きな効果があったとの感想が多かった。
- 異文化理解では，「いろんな国の人たちが自国の文化を大事にしながら住んでいることを実感した」「具体的な人を介して他の国を理解できるようになった」との声があった。
- 「館を訪問して，『三年峠』を鑑賞しておわりというものではないことがわかり，『まずは話を聞かせてください』と改めてお願いした」と背景も含めて学ぶ必要性が出された。
- さらに，「異文化を知らせるという段階でとまっていてよいのか，低学年ではそれも意味があるが，異質なもの（違和感のあるものも含めて）といかに共存していくか，そこに気づいていくことが目標ではないか」と共生の意識を育むことをめざす意見もあった。

＜民族文化講師やボランティアから＞

①事業に取り組んだ動機

- 「日本以外にもよい国がある。テキストに書いてないことを教えてあげたい」との声や「自分の子どもが通っている学校のことがわからないから」という声があった。
- また，韓国・朝鮮文化を伝える講師からは，「在日コリアンとして生まれた子どもたちに，異なること，『違っていていいんだ』ということを喜びとして受け止めてもらいたい」「日本しか知らない外国人を理解してもらいたい」と，事業に取り組むねらいが語られた。

②実施した感想

- 「子どもたちに母国のことを教えることで自分の国の文化を改めて見ることができ，気づきがあった」など自分の勉強になったという声が多かった。
- また，「子どもたちから感想の手紙をもらって感激した」「地域の子どもたちと知り合いあいさつするようになった」「講師を行なったことが自信になった」など，地域社会に外国人市民として参加できたことへ喜びの声も，大変多かった。
- 文化紹介では「講師はできる範囲のことをやることが大切であり，日本語がうまく話せなくても，かえって子どもが集中して聞いた」との声もあった。通訳がつくと間があいてしまい，かえってうまくいかなかったとの反省もボランティアから語られた。
- 事前の準備については，「子どもたちが事前に勉強しているとやりやすい。子どもたちの熱心さ，純粋さが励みになる。」「子どもが知りたいことがわからないので，学校から具体的に言われたほうが話しやすい」「事前の話し合いが不十分で先生と自分との間にズレがあったときや、子どもから質問が出ないときは，疲れだけが残った。」「親の参観日というのを知らずに行き、驚いた」と，事前の打ち合わせと準備の大切さが多く語られた。

2　来年度に向けての改善点

①事業のねらいをはっきりともつ

- この事業は、単なる文化紹介や鑑賞が目的ではなく，外国人と子どもたちが地域に暮らす隣人として互いの違いや共通点を認めあい，継続した出会いがもてるような企画が望ましい。行って，やって終わり，ありがとうございましたでは何もならない。
- 「ふれあい」から「異文化理解」「共に生きる」意識へ，年代ごとのねらいの設定とプログラムづくりが必要。
- 外国のことはインターネットで調べられるが，そうではない生身の人間同士の出会いを大切にしたい。また，学校の中にいる外国にルーツをもつ子どもに目を向けることが重要である。
- 「外国人教育基本方針」はぜひ読んでほしい。また，保護者も参加できると，子どもは家庭でも話題にできて理解が深まるし，地域の多文化共生の意識づくりにつながる。

②事前準備をしっかりと

- 講師を依頼する際には，ねらいを明確にもち，事前に十分打ち合わせてほしい。
- 同じようなねらいで行なった他の学校と情報交換し，先進事例は十分参考にしてほしい。
- 構想を活動プログラム案に組み立てていく段階での情報提供や相談の部分が整っていないことが明らかになった。
  活動プログラム案の相談は，教育委員会事務局で調整していきたい。市民館やボランティアには，案がある程度まとまったところで外国人を紹介する役割をお願いしたい。
- 今回は初めての交流会だったが，今後は事業説明会を行なったり，報告会を行なったりしていきたい。また，各地域でもこうした情報交換の場がもたれていくと連携が深まるのではないか。

２００３年度（平成15年度）民族文化講師ふれあい事業　実施要綱

（目的）

１　この要綱は，「川崎市外国人教育基本方針」に則り，川崎市の学校において民族文化の紹介や指導を行う外国人市民等（以下，「民族文化講師」という。）を招請して多文化共生をめざす学習活動を実施する際に，教育委員会が行う支援の内容を定めるものとする。

（事業の定義）

２　この要綱でいう多文化共生をめざす学習活動とは，日本人児童生徒と外国人児童生徒の双方に，文化の相互尊重と多文化共生社会を築く意識や態度を育むことをねらいとする教科学習，特別活動，部活動等をいう。ただし，外国語（とりわけ英語）の援助のためのものではなく，また単に民族的な芸術・文化の鑑賞会に止まるものであってはならない。

（支援の内容）

３　民族文化講師ふれあい事業において，教育委員会は以下の支援を行う。

（１）講師謝礼の負担

民族文化講師として学校での教育活動に参加した場合，講師への謝礼として一人一回５，０００円を教育委員会が負担する。

（２）講師選定の支援

民族文化講師の選定は，教育委員会事務担当と連絡を取り合いながら，学校が主体的に選定し，招請する。教育委員会事務担当は，講師選定に関する情報の収集・提供等の他，多文化共生をめざす学習活動がより効果的に行われるよう助言等を行う。

（事業の実施）

４　民族文化講師ふれあい事業は，学校の申請に基づいて実施する。ただし，その目的や期間，招請人数等によっては教育委員会は支援できない場合もある。

（申請書等）

５　学校は，申請に際しては「事業計画書」を提出し，事業が終了した際には「実施報告書」を提出する。

（事務の所管）

７　民族文化講師ふれあい事業に関する事務は，川崎市教育委員会総務部　人権・共生教育担当が行う。

（委任）

８　この要綱に定めるもののほか，必要な事項は，学校と教育委員会事務担当がその都度協議のうえ，定めるものとする。

附則

この事業は、1997年度(平成９年度) ５月１日より実施した。

この要綱は、1999年度(平成11年度) ５月１日より施行する。

資料提供：　S小学校

第３学年１組　「総合的な学習の時間」学習指導案

１．日時・場所　　平成１４年１１月１２日（火）1:30~2:30　　図書室　家庭科室　体育館

２．単元名　　「三年とうげ」の国を知ろう

３．単元目標

・「三年とうげ」の舞台である韓国に興味・関心をもち、知りたいことや、やってみたいことを出し合い、どのような方法で調べたらよいかを考えて調べていこうとする。
・日本と違う文化に触れ、それを受け入れる心を養い、日本のよさについても気づくようにする。
・韓国の文化を体験したり調べたことを伝えたりする活動を通して、自分をふりかえり、自分や友達との違いを認め、自分のよさに気づき、共に学んでいこうとする。

４．本単元で育てたい力

	課題を見つける力	課題を解決する力	相手に伝える力	自分自身をみつめる力
評価規準	韓国について自分なりに調べたいことや、やってみたいことの課題を見つけようとしている。	課題を解決するために進んで調べたり聞いたりしようとする。	自分が学んだことを楽しくわかりやすく人に伝える。	学習を通して、自分自身やクラスの友達について考えようとする。
具体的な子どもの姿	ワークショップの体験をもとに、さらに知りたいことや、やってみたいことを考え、自分の課題を決める。	課題解決に向けて資料や図書室・ふれあい館の本、インタビューなどから、自分の課題について調べたり、体験したりする。	学習を通してわかったことを伝えたい相手を意識して、一緒に体験し伝えていく。	異国の文化にふれ違いや似ているところに気づき、さらに友達と自分のちがいを認め、自分のよさに気づく。

５．単元の構想

（１）子どもの実態と単元設定の理由

３年生は、男子２０名女子１２名計３２名でパワーあふれる学年である。学習に対しては意欲的だが、学習以前の基本的なことができていない子が多い。人の話が聞けず騒然となってしまったり、最後まで集中できなかったりといった課題を抱えている。また、友達の良いところを見ずに、相手の悪いところを非難する子が多く、ささいなことからのトラブルも見られる。２学期に入り、連合音楽会に向けて学年として取り組み、みんなで一つのことをつくりあげる喜びを味わうことができた。３年生の子どもたちにとって、協力することの大切さを学べた貴重な経験になったにちがいない。

１学期から２学期にかけて、３年生は、社会科の発展として地域に目を向け、町のよさについて総合的な学習の時間に取り組んできた。自分の課題と同じ課題をもつ友達と協力して調べ、グループでまとめたものをお互いに発表し合った。ちょうど同じ時期に４年生の総合的な学習「多摩川ウォッチング」の発表を聞く機会があり、発表経験の少ない３年生にとっては参考になった。自分たちのときは発表のしかたをまねしながら、楽しく聞き合い感想交流することができた。この経験を土台にし、次の総合的な学習は、町からさらに視野を広げていきたいと考えていた。

１学期の終わりに国語で「三年とうげ」を学習し、子ども達は非常に興味をもって読み取り、文章表現の中や挿し絵から韓国の文化をたくさん見つけることができた。また、サッカーの大好きな子ども達が多く、６月に開催された日韓合同のサッカーワールドカップの影響もあり、韓国や他の国についても興味をもっていた。そこで、国語の学習を発展させ、世界にはたくさんの国があることを知り、日本以外の国にも視野を広げることをねらいとした。

そこで「三年とうげ」の舞台でもある日本のとなりの国、韓国を取り上げ、同じアジアの国なのに日本とは違った文化を知ることの楽しさを味わわせたいと考えた。また、異国の文化を受け入れる心をもつことによって、日本のよさ、友だちのよさ、自分のよさに気づかせたい。９月に国語で学習した『金子みすず』の詩の中の一節「みんなちがってみんないい」の本当の意味を考えていきたい。違いを認め共に歩んでいく３年１組のクラスに必要な心の学びもこの単元を通して子ども達が少しでも感じてくれたらと願い、この単元を設定した。

（２）テーマに迫るために

自ら課題を見つけ、調べたことや感じたことを進んで表現しようとする子

☆韓国の文化体験（ワークショップ）を導入に

ふれあい館の方に韓国の文化を紹介してもらい、韓国の文化に興味をもち、もっと知りたいことや、やってみたいことについて自分なりに考えがもてるようにする。

ワークショップの内容（10月25日）

・３年生全体で体験　　原語を交えての「三年とうげ」の紙芝居を見る。
・グループごとに体験
　☆あそびコーナー　　チェギチャギ・ペンイ（こま）で遊ぶ。
　☆言葉コーナー　　ハングル文字であいさつをする。
　☆音楽コーナー　　楽器体験（チャンゴをたたく）をする。
　☆料理コーナー　　韓国のりを焼いて食べる。

☆今まで学習した方法を生かし、さらに新しい学びをとりいれて

国語の「調べたことを発表しよう」で、テーマ別グループごとにインタビューや図書室の資料で調べ学習を行い、発表し合った。今回は、図書室だけでなく、ふれあい館から参考図書や資料を借りて調べ学習をしていく。また、グループの友だちと協力しながら調べていくことのよさも経験しているので、自分の課題を解決していく際に今までの学習をいかし、友だちと楽しく学習することできると思う。さらに新しい学びをとりいれたい。今までは調べたことを調べたとおりに発表していたので、実際に自分たちが調べたつくり方や遊び方を体験できる学習場面を作っていきたい。その様な体験をすることで、韓国の文化のよさや、楽しさに体で気づき、自分のものとして課題を解決できると思う。また、生き生きとした表現活動にもつながり聞いている側の児童も主体的に参加できると考える。

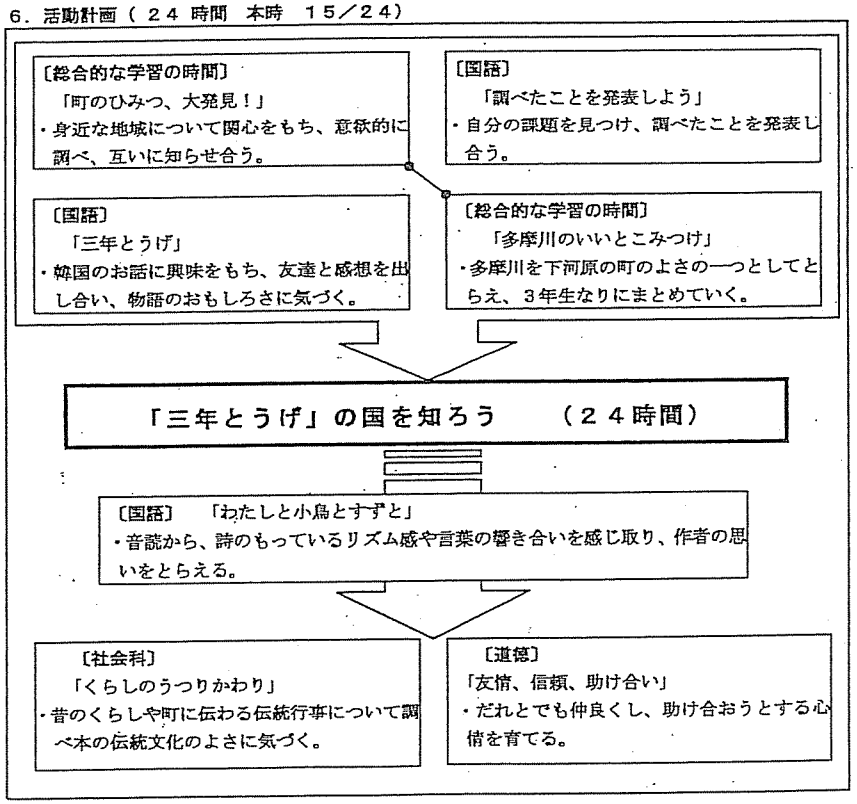
☆伝える相手を意識して

自分たちが調べたことを伝える場を設定し、進んで楽しく伝えられるような雰囲気づくりをする。クラスだけでなく、来年「三年とうげ」を学習する２年生に伝える集会を計画し、発信していく。

☆感想カード、ふりかえりカードの活用

できるだけ毎時間ごとにふりかえりカードに感想を記入させ、学習したことを確認しながら進めていきたい。また、自分なりにめあてをもって次の活動につながるようにふりかえりを大切にし、表現力を高めることへつなげていきたい。

6．活動計画（２４時間　本時　１５／２４）



《導入》

（国語）「三年とうげ」の学習をもとに

韓国について知っていることを話し合おう。　（１時間）
・韓国について知っていることを自由に出し合い、学習カードに書こう。

↓

韓国の文化体験（ワークショップ）をしよう　（５時間）
・ワークショップの内容を知って、回る計画を立てよう。
・ふれあい館の人に韓国の文化を教えてもらおう。
「遊び」「言葉」「音楽」「料理」の４つのコーナーを回って楽しもう。
・感想交流をし、感想をカードに書こう。
・ふれあい館の先生方にお礼の手紙を書こう。

《課題づくり》

韓国についてもっと知りたいことや、やってみたいことを話し合い、これからの計画を立てよう。　（２時間）
・もっと知りたいことや、やってみたいことを考えよう。
・２年生に伝えていけるように計画していこう。

↓

自分の課題について友達と協力して調べていこう。　（６時間）

予想される課題

遊びについて
・チェギをつくって遊ぶ。
・ユンノリ

料理について
・チヂミのつくりかた。
・キムチ

言葉について
・ハングル文字を調べる。
・あいさつのしかた

お話について
・民話を調べて劇にする。

民族衣装について
・チマチョゴリについて調べる。
・チョゴリのカードをつくる。

音楽について
・歌を調べて覚える。
・おどりについて調べる。
・楽器について調べる。

↓

《伝える》

グループごとに調べたことを伝え合おう。　*（２時間）・・・本時１/２*
・クラスの友達に自分達が調べたことをわかりやすく伝えよう。
・友達の発表を聞いてよかったところやもっと工夫したほうがいいところを見つけてカードに書こう。

↓

友達の意見をもとに、自分たちの発表を工夫していこう。　（３時間）
・友達に書いてもらったアドバイスをもとに、２年生にもっとわかりやすく伝えられるように話し合おう。

↓

「２年生に伝えよう集会」を開こう。　（３時間）
・くわしい計画と準備をしよう。
・２年生を招いて自分たちの調べた韓国の文化を伝えよう。

↓

《まとめ》

学習全体のまとめをしよう。　（２時間）
・学習を終えた感想を出し合い、カードに書こう。
・国語で学習した金子みすずの詩の意味をもう一度考え、これからの学校生活に生かそう。

7. 本時

(1)本時の目標

・韓国の伝統的な文化について調べたことを分かりやすく伝える。

・友達の発表から韓国の伝統的文化について知り、さらに分かりやすく伝えていけるように意見を出し合う。

(2)子どもの姿と支援

児童の活動	教師の支援と留意点
1. 本時のめあてを確かめる。 (話し手) 韓国について調べたことや体験したことを分かりやすく伝えよう。 (聞き手) 友達の発表を聞いて、分かりやすいところや直した方が良いところを伝えよう。	
・発表するときに大切なことを確かめる。	・言葉だけでなく体験や活動を通して伝えるようにする。
・見るときの観点について確認する。	・本時は2年生に分かりやすく伝えていけるようにするための時間であることを確認する。
2. グループで調べたことを発表し、感想交流する。 (本時は下のグループの半分が発表する。) 料理グループ ・キムチの料理を作ったよ。 ・辛いけどおいしいね ・一人は作って、もう一人は説明するといいよ。 遊びグループ ・チェギってしってる？ ・リフティングと同じ遊びだよ。 ・簡単に作れるから沢山作ってみんなで遊べるといいね。 音楽グループ ・アプロって歌を歌います。 ・振り付けて歌うよ。 ・歌詞を大きく書くとみんなで歌えるよ。 ・楽しいね。 民話グループ ・自分たちで調べた民話を話します。 ・少し長いね。 ・紙芝居みたいに出来ないかな。 言葉グループ ・ハングル語であいさつするよ。 ・文字も書くね。 ・難しいね。 ・自分の名前を書けるといいね。 民族衣装グループ ・韓国の民族衣装「チョゴリ」について話します。 ・着せ替え人形を作りました。 ・もっと多く作るといいよ。	・よかったと思うこと、直したほうがよいと思うところを話し合ったり、感想カードに書いたりして相手に伝える。 ・教師はグループを回って助言していく。 ・発表場所が図書室、家庭科室、体育館と離れるため目が届かないところが出てくるので、保護者にも学習ボランティアを呼びかけ見守ってもらう。 ・発表者側には、感想カードに記入してもらったものを見ながら次の時間以降手直ししていくことを知らせる。 ・今日の2つのめあてをもう一度確認してから発言するようにする。 ・よい発言を取り上げて認め、紹介する。 ・次の時間は発表グループと聞くグループが交代して活動することを知らせる。 ・ふりかえりカードを用意し、感想カードとは別に記入し、今日の学習のまとめとする。
3. 全体で今日の発表について感想や意見を出し合う。	
4. 今日の学習をふりかえり、次時の活動について確認する。	

(3)評価の観点

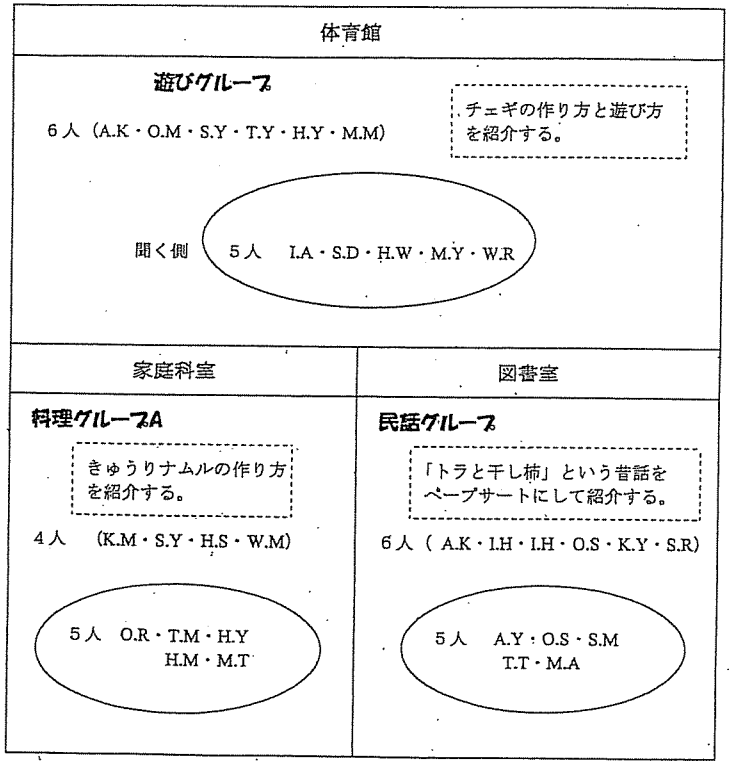
・韓国の文化について興味・関心をもって活動している。(観察・発言・カード)

〔発表側〕・調べたことを、伝える相手を意識してわかりやすく発表しようとしている。(観察・ふりかえりカード)

〔聞く側〕・友達の発表について自分の意見や感想をもとうとしている。(発言・カード)

本時の学習の流れ　(1：30～2：30)

・全体で今日の学習について確認する。(体育館)
↓
・3カ所に分かれて活動する。
↓
・全体で今日のふりかえりをする。(体育館)



聞く側・・・3つのグループの発表を聞く。(上は1回目)
15分ずつをめやすに時計回りにまわる。

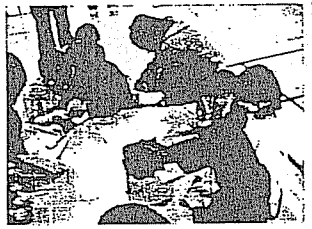
発表する側・・・同じ内容を3回紹介する。

本時の様子とその後

本時の記録と課題

・3つのグループの発表を聞き合い、感想交流をする。→*感想カード*に記入
（課題） 自分の視点が書けるような教師の投げかけやカードの工夫が必要。

遊びグループ



ワッシャーとうす紙を使ってチェギを作り、それをけって遊ぶ。

↓

・T 男が活動に集中できず、個別にアドバイスしたがめあてをすっかり忘れてしまっており、なかなかきびしいものがあった。
・A 男は、チェギに興味をもち、ふだん以上に集中して楽しみながら紹介している姿が見られた。

料理Aグループ

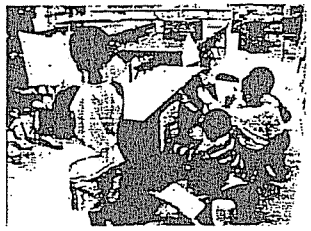
きゅうりを塩もみにしておき、ごま油でいためヤンニョムペーストを入れ、味付けしてさます。
*きゅうりナムル*の完成→試食

↓



・火を使うため、教師（大人）が必ずついている必要があるので、計画するとき教師の配置や協力体制の確保がポイントになる。今回は、保護者に教育ボランティアをお願いしておいたので、担任が自由に動くことができた。手立てとして正解だった。
・ボランティアに何をしてもらうか明確にすることが大切。（今後の課題）

民話グループ



「トラと干し柿」という韓国の昔話を調べ、ペープサートにして練習し発表。

↓

・本時までにペープサート作りにかなり時間がかかったので、このグループだけ放課後や朝の時間を使って本時に向けての活動時間をとった。子どもたちはたいへん意欲的で、図書室の本を調べたり進んでペープサートの作り方を工夫したりした。
・日本の民話と比べたり、お話の中の韓国らしさについて考えたりしていけるように今後支援する。

ふりかえりの時間の確保

・子どもたち同士の意見交流を大切に。もっと意見を言わせる必要があった。
・2年生に伝えていくときの気持ちについても触れたかった。
・1つを取り上げて詳しく話し合うことも必要だったかもしれないと反省している。

韓国らしさ

・韓国の文化について質問が出るような雰囲気、教師の投げかけも必要だった。
・韓国の雰囲気づくりをしていく。

その後の活動について

韓国ムードをつくるために

・後半の発表を行う前に本時の反省を生かして、さっそく韓国らしさについて考える時間を設定した。その手立てとして、キムチの試食とその感想から日本と韓国の違いについて考えるように促した。また、世界地図でもう一度韓国の位置を確認し、しばらくその大きな世界地図を教室に掛けておいた。
・各グループの紹介の中に韓国らしさが出るようにと投げかけ、それぞれのグループごとに工夫していけるように手直しのポイントを子どもたちと相談していった。

授業参観で後半の発表をする （資料参照）

	内　容	子どもたちの様子
音楽	・「アプロ」の歌を韓国語と日本語の両方で歌う。 ・振りをつけておどる。	・自分たちで歌を覚え、振りも考え、楽しんで取り組むことができた。 ・歌いながらおどるのはたいへんなので、事前に歌を日本語と韓国語で録音した。
料理B	・カルビ焼きサンドの作り方を説明。 ・試食して感想を言ってもらう	・材料を分担して用意するなど、意欲的。 ・聞く側も楽しく参加していた。 ・お母さん方にも、少し試食してもらった。
言葉	・ハングル語で聞く側の人に自分の名前を書いてもらう。 ・ハングル語の発音を CD を使って紹介する。	・3年生は1度ワークショップでやっているので、名前を書くことは2度目。 ・発音については、CD の声を聞きながらその後について言うことができていた。
民族衣装	・チョゴリカードの作り方を紹介する。	・韓国の民族衣装について調べ、チョゴリカードの作り方の研究をした。 ・来る人数分のたくさんの部品を切り取って用意する姿は立派だった。

8．考察

◎ゴールに「2年生に伝える集会」を設定したことについて

今回は、伝える相手を子どもたちと話し合う中で2年生に決め、発表することを目的に学習を進めていった。他に、発表を最終ゴールにしないで、十分な活動や体験を重視していく方法も考えられる。いずれにしても、テーマによって考えていくことが大切である。

ただ、今回の場合は、2年生に伝えるためにはどうしたらよいかという点を常に意識しながら活動を進めていったことで、2年生に分かりやすい表現のしかたや工夫を3年生なりに考えることができた。「2年生に伝える集会」に向けて、自分たちがやったことを振り返って、それぞれのグループが多少ではあるが、改善していくことができた。

実際には時期的なことや場所の問題があり、クラス内での見合いが終わって、かなりの時間が経過してから集会を行った。しかし、3年生の子どもたちは意欲を失うことなく、自分たちのグループの紹介することを一生懸命2年生に伝えることができた。意欲の持続のもとにあったのは、2年生に伝えてあげたいという思いだったと思う。

◎「2年生に伝える集会」の様子

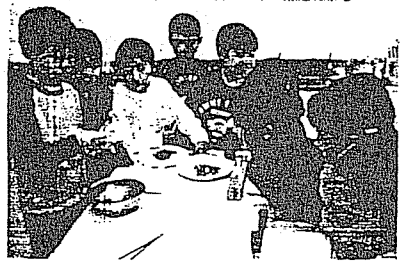
〈日時と方法〉

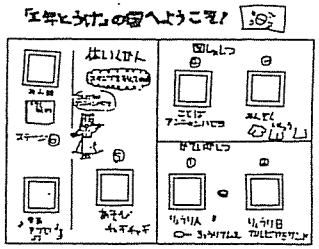
1月24日（金）10：30～3、4校時

・2年生の協力を得て、体育館のフロア、舞台の上、家庭科室、図書室を使い、ワークショップ形式で行った。スタンプラリーも取り入れた。
・音楽と民話は、2つのグループを合同で1コーナーとし7グループを6コーナーにした。
・2年生42人が、7人ずつ6カ所をローテーションして回り、全部のコーナーにいけるようにした。

〈活動の様子〉

・3年生の子どもたちは、全部で15分ずつ6回同じことを行ったわけだが、よくがんばって最後のグループまで伝えることができた。
・全部終わって、2年生が体育館に集まってきてチェギをし始める姿をみて、遊びグループの子どもたちは大喜びし、とても満足していた。
・2年生の協力があったからこそできた活動で、異学年交流を自然な形で取り入れている下河原のよさの一つを実感することができた。





◎育てたい力について

課題を見つける力

・韓国の文化について興味をもって、自分なりの課題をもち学習を進めることができた。
・ワークショップの体験をもとに、さらにやってみたいことや調べてみたいことの課題を見つけていったのは、学習の流れとしてもよかった。

課題を解決する力

・自分の課題について、資料を活用しながら、友達と協力して調べたり実際にやってみたりして解決しようとする姿が見られた。
・ふれあい館から本や資料を借りてきたことも手立てとしてよかった。

相手に伝える力

・2年生に伝えることを目標に、楽しくわかりやすく伝える工夫をした。

自分自身をみつめる力

・自分自身のよさ、友達のよさについて考え、ちがいを認め共に学んでいこうとする気持ちを育てるきっかけになった。ただ、この力については、今後とも折に触れてクラスの課題として考え、取り組んでいく必要があると痛感している。

◎今後の課題

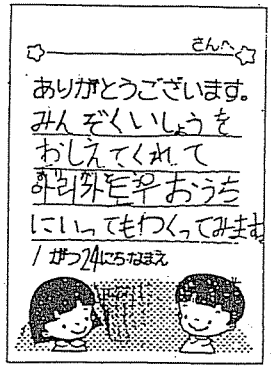
単元の流れとしては、悪くはなかったと思うが、かなり長期にわたっての活動になるので、子どもたちの意欲の持続ということが大きな課題になる。また、他学年に伝える場合、時間の調整、活動場所の確保がたいへんになってくる。年間を通して他の総合の学習との兼ね合いも考えながら取り組んでいくことが大切である。

また、子どもの課題が多岐にわたるので、担任一人では対応しきれないというのが現実である。今回のように教育ボランティアを確保したり、複数の教師で協力しながら、少しでも子どもの願いがかなうように、支援の体制づくりを考えていくことも必要である。

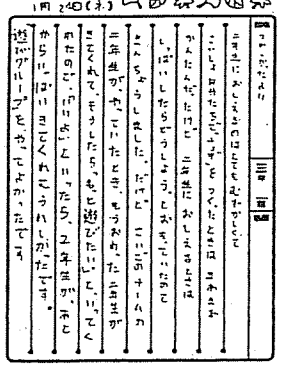
自分自身をみつめる力については、この単元だけでなくいろいろな場面で、また、6年間を通して子どもたちにつけさせていけるように今後も考えていきたい。

今年の取り組みを土台にして、来年度以降も3年生でこの国際理解の単元を継続していけたらと思う。

2年生からの手紙 ↓



3年生の感想 ←



石川奈緒美（川崎市立下布田小学校）

■Aくんのこと

保護者の現実の様子などをお話しながら実践例を紹介していきたいと思います。三ツ木先生がおっしゃったように、マイノリティとしてクラスに存在すると沈んでしまったり声が出せなかったりということがあります。だからなんとか引っ張っていきたいという思いを持っている担任の先生も多いと思います。保護者も同じで、保護者会をしても沈んでしまったり、自分の居場所がないように終わった後さっと帰ってしまったりとか、そういう光景を（私も）目にしていましたので、なんとか親子共々引っ張って、自分が輝けるような場をつくってあげたいなと思っていました。

Aくんは台湾生まれの当時5年生でした。いまは高校生になっていますが、1歳のときに両親とともに日本にやってきて、家族全員が「帰化」しています。両親は日本の生活にすべて合わせる感じでした。「日本は異質なものを排除し同一性を重んじる傾向がある」というような情報を、日本語教室に通いながら仲間同士で話をしたようなのです。ですから、なんでも日本のやり方に合わせようという考えでした。学校や生活に不満があったとしても、「こんなものかな、日本語も通じないし我慢しようかな」というような我慢の連続の生活を送っているように見えました。実は先日も電話でお母さんと話をしたのですが、まだ日本語がうまく電話では伝わらないようでした。「今回のことをみなさんにお話したいと思うのですけれどよろしいですか？」と話したのですが、「私は何時にどこに行ったらいいでしょうか？」というくらい、なかなか電話では難しいなと思いました。何度も何度もお話をしてやっとわかっていただいたという状態です。

■言葉が伝わっていない

実践を始めた当時はもっと日本語がうまくできないという状態でした。そうなると、子どもの日本語（の吸収源）はテレビがほとんどになります。子どもにとってはテレビが自分の日本語の先生になります。テレビから流れてくる言葉をよくわからないままに使っているという状況でした。使いかたがわからないので、（心ならず）「心ない言葉」を言って友だちに嫌われたり、「あの子は乱暴ね」と言われたり、とても活発で利発な子なのですが、誤解を生じてしまうという状況でした。このままだと単なる暴れん坊の少年ということだけで終わってしまうかもしれないと思いましたので、個別に日本語のことを話しました。

何かのきっかけで私が台湾のことを聞いたとき、Aくんは「知らない」と言うのです。「台湾に珍しい蝶々がいるって聞いたのだけど知らない？」「知らない」「お母さんたち台湾のこと話さない？」「話さない」「お母さんたちとどんな話をしているの？」「算数のこととか学校のことを話している」…。台湾がまったく話題にのぼらないということでした。家では台湾のことを話すのはタブーになっているのかなと思ったものですから、お母さんと話をしてみようと試みました。そうしますと、「こんどの○○会には何を持っていったらいいですか？」などの学校教育に関係のあることだけを質問して、それ以外のことはまったく話そうとしません。「わかりましたか？」と聞いても「はい、わかりました」と言うのですが、伝わっていなくて、結局何回も言い直しをしなくてはいけないということが続いていました。けっこう厳しいなとおもったのは、算数のことがきっかけでした。Aくんが私のところに来て、「このやり方はどっちが正しいの？」と言うのです。わり算だったのですが、お母さんのやり方と違っていたのです。そのとき「これは混乱するだろうなあ」と思いました。そこで「お母さん余計なことしないでください」と言うのも変だなあと思いましたので、総合教育センターに5カ国語対応の算数のテキストがあることを思い出したので、それを取り寄せました。お母さんに手渡して日本の学校のやりかたを見せたところ、「日本語は教えられないけれども算数だけやっておけばなんとかなると思って算数だけは教えられるので教えていた」と話してくださいました。子どもが混乱しているという状況を見て、お母さん自身もこれでは算数嫌いにさせてしまうのではないかと、悩んでいるところだったとのことでした。そのテキスト

をお渡ししたところすごく喜んでくださいました。そのあたりから（壁が）とけていった感じでした。学校から歩いて1分くらいのところに住んでいらっしゃいましたので、そのうち、「お話しませんか？」と声をかけるとすぐ来てくださるようになりました。

お母さんが注目をあびる

いまAくんが、友だちから「心ない」と思われてしまうような日本語の使い方をしているので、親と学校が協力してAくんを育てていきましょうと、何回も話しました。何かイベントのようなきっかけがあると始めやすいかなと思ったものですから、学習発表会で「北風と太陽」の中国語劇を取り上げてみることを提案してみました。すぐにお母さんが喜んでぜひ取り組んでみたいとおっしゃってくださいました。そこから拍車がかかった感じで、わざわざ学校に来て子どもたちに発音を教えたり、訳したり、録音テープに取ったりする作業に取り組んでくれました。Aくんの方も、お母さんが注目をあびていることがとてもうれしいらしくて、それまでは人前であばれても授業中はシュンとしている子だったのですが（自分からすすんで劇の主役になるということはまずなかったのですが）「ぼくが主役になりたい」と申し出たのです。いまでも覚えていますが、お母さん自身が自信をもてた場だったようで、親戚や仲間たちを呼んでいっしょに鑑賞していました。そんなふうに保護者が自分の存在を確かなものとして感じてくると、子どものほうもそれと同時に気持ちが高まっていくのだろうなと感じました。

その後お母さんの方から、今度は、本格的な台湾の餃子を作って子どもたちに食べさせてあげたいという提案をしてくださいました。それなら子どもたちといっしょに作りませんかというふうにこちらも提案をし、子どもたちといっしょに手に触れながらキャベツのもみ方などを教えていただいたり、分量のことなども実際にそばで言葉を聞いたりしながら交流をはかっていきました。それまではAくんの家に子どもたちが遊びに行くということはなかったのですが、それをきっかけにして、遊びにいったり、Aくんのお母さんの手作りの料理を食べてきたりという経験を、子どもたちがすごく楽しむようになりました。実は、餃子づくりのときに子どもたちは一口、家に持って帰っていたのです。そうしたら今度は保護者の方から自分たちが教わりたいという声があがりまして、学年の懇親会を開いて、保護者同士の交流会に発展しました。近所の農家からキャベツが届いたりとか、スーパーの経営者から醤油が届いたりとか、みんなで持ち寄りの懇親会ができました。活動を通してお母さん自身が学校に対して柔らかい態度になりましたし、子どもも同じくらいの友だちと話す場面が増えることで、子ども同士で通じる語彙を増やすことができました。

これは、どこにでもあるような例かもしれないのですが、川崎の場合外国出身の人たちがどんどん増えていると言っても、まだまだ地域によって差がありまして、クラスに一人か二人しか存在しないし、0という場合もあります。たった一人であっても、光を当てていく必要性を強く感じています。

Aくんのその後

先日電話をして「いまどうしてますか」と聞いたところ、大学受験に向けて塾に行っているとのことでした。お父さんが電気技師ですので、将来は電気関係の仕事につきたいのでその方面を目指しているとうれしそうに話していました。実は国語の力に関してはとても心配なところがありましたので、中学に上がるときに事前に連絡して国語の先生のクラスにしてくださいと依頼しました。中学は、実際にそのとおりにしてくれたのですが、入学後もこちらから様子をたびたび聞きましたし、中学校も現状についていろいろと連絡を入れてくれました。取り組みがクラスだけで終わるのではなくて、先のことも考えてつないでいかなくてはいけないと感じました。ささいな一例ですけれども、こうしたことをコツコツと続けていくことが大事なのではないかと思います。

多文化共生理解教育を考える　　2003. 11. 5

少数派として存在する外国人児童の例

川崎市立下布田小学校　石川　奈緒美

1. 新学期に出会った時のA君とその保護者

台湾生まれのA君は5年生。1歳の時に両親と友に日本にやってきて、2年前A君が3年生になったときに帰化し名字も変えた。家族構成は両親、妹、本人の4人である。両親は、共に夜間の日本語教室に通いながら、昼間は仕事に就いていた。学校との連絡は主として母親があたっているが、日本語の理解力不足のために十分に連絡が伝わらないこともある。子どもの教育については関心が高い。

A君自身は、勉強よりも体を動かして遊ぶことが大好きな男の子であった。休み時間や放課後にいっしょに遊ぶ友だちはいるが、ときどき心無い言葉をつかうことがあり、心から仲良しと言える友だちはいなかった。日ごろA君が話す言葉を聞いていると、テレビを通して覚えたものが多く、意味を十分に理解しているとは言えず、その使い方も不適切なことが多かった。

2. 保護者の考えと担任との話し合い

授業参観日には母親が必ず出席し、その後の懇談会にも参加するが、担任が話す内容を十分に理解することは困難な様子だった。プリントだけを頼りにする傾向があり、担任から声をかけても「大丈夫です」と返事をするだけで、自分から担任とかかわろうとすることはなかった。しかし、子どもの話によると、母親が教育に関しては大変厳しくて、算数や国語の漢字などは母親がつきっきりで見ているとのことだった。ある日、「先生、算数のやり方なんだけど、どっちが正しいやり方なの」とA君から質問された。どうやら母親から教えてもらったやり方と学校でのやり方に違いがあったらしい。A君は算数があまり得意ではなく、帰宅してからも母親といっしょに家庭学習をしていたのである。そこで、川崎市総合教育センターに連絡をとり、算数の5か国語対応テキストを送ってもらって早速母親に渡した。母親はそのテキストを手に取り、「あの子がこの日本で暮らしていくためには、日本の教育をあの子にきちんと身につけさせることが一番大事だと考えています。私は日本語があまりできませんが、算数だけは教えることができると思っていました。だから一生懸命に教えてきたんですが、やり方が違うと泣かれてしまいました。これでは算数が嫌いになってしまうと私も困っていたところです。日本の教科書を見ても説明が日本語で難しいので、このテキストが助かります。」と話した。

その後、担任から電話をかけたり、連絡帳で家庭での様子をたずねることが多くなったが、先方からもわからないことを聞いてくるようになった。この家族は学校の近所に住んでいたので面談することも増え、両親の生活環境なども話すようになった。ふだんは中国人の友人たちと接することが多く、日本人とはあまり交流がなかった。学校関係のクラスの保護者と話す機会があっても会話がうまく成り立たず、仲良しができないとのことだった。A君に対する理解が必要であると同時に、母親に対してもいっしょに考えていこうと思った。

3. 中国語劇から始まった多文化理解と自国理解

台湾で生まれたけれど台湾のことを殆ど知らないA君。家庭では、両親が話題にのぼらせていなかったとのことだった。母親に自国のことをもっと自信を持って子どもたちに話すことをすすめ、両方の文化を受け継いでいこうとする気持ちをもってほしいと話した。A君ばかりでなくその母親もいっしょに輝ける場を求めて、学習発表会での中国語劇に取り組んでみようと考えた。

「北風と太陽」の話を中国語に訳してもらい、子どもたちと改めて顔合わせをした。北風にはもちろんA君が名乗りをあげ、クラスの友だちの励ましを受けながら役作りにとりかかった。母親は教室で子どもたちに教えるばかりでなく、テープに撮って子どもたちが自主的に練習ができるようにしてくれた。発表会当日まで何度か学校まできて子どもたちといっしょに活動し、当日は、日本にきている親類や友だちを引き連れて見ていた。

A君とその母親とのクラスの交流はその後も続き、今度は先方から「子どもたちに台湾のぎょうざを教えてあげたい」といってきた。どうやら家でA君が「みんなにこのぎょうざを食べさせたい」とつぶやいたらしい。それまでは家に友だちがきて遊ぶことがあまりなかったとのことで、このA君のことばが母親にとってはたいそううれしかったらしい。劇への取り組みからクラスの周囲が少しずつ動き出していることを感じ、母親の申し出を実現させたいと思った。

4. A君とその保護者の変容

「台湾の本格的な水餃子」は子どもたちにとっても、またクラスの他の保護者たちにとっても大変楽しみな活動であった。水餃子づくりの前日に同じクラスの保護者（農家）からとれたてのキャベツが届いた。餃子づくりを聞きつけて材料を提供する家も現れたのである。当日のA君は生き生きとしており、キャベツの千切りも包み方も堂々としていた。また、母親が友だちから声をかけられている様子をにこにこしながら見ていたのが印象的であった。

次の日、子どもたちからのお礼の手紙を手にして、子どもが認められているというよりも自分自身がクラスの子どもたちに認められているようでうれしいと話していた。これからはもっと自分の方から学校に出向いてきたいと話し、学校に対する不安や心配などが薄れてきたとも言っていた。

5. 保護者から保護者へ広がる多文化理解

「台湾の本格的な水餃子」はクラスの友だちの家でも噂になっていたらしく、殆どの子が一口だけでも大事に持ち帰っていた。次の日の朝の会では、餃子づくりの話題で大いに盛り上がった。そのときもA君はうれしそうにしていて、「ぼくのおかあさん、いつでも来ていいと言ってたよ」と話していた。

一方、保護者の一人がA君の母親に遇い、餃子づくりを自分たちもしたいと話したところ、懇親会でとり上げようということになった。保護者どうしの交流がこうして始まったのである。もともとA君の母親はクラスの中で親しいと呼べる保護者が存在しなかったため、声をかけてもらったことだけでもうれしかったらしい。

懇親会へは予想よりも多くの保護者が集まり、盛況の内に終わった。終わった後も、中華料理のちょっとしたこつや台湾のことに関する話題が集まって、A君の母親を中心にして会をすすめることができた。反対にA君の母親から日本のお正月のやり方やおせち料理などについての質問があり、また、日頃の子どもの生活で困っていることなども話した。A君の母親ばかりでなく、他の保護者たちがわかりあえる貴重な経験だったように思う。その後、地元出身の保護者からA君の母親によく声がかかり、兄弟関係も同じということもあってなかよく接していた。

6. 事例から考えられるこれからの多文化共生理解教育

クラスの中に1～2人でしかもこれといった表だった問題がない場合、うずもれたままになってしまいそうな例であるが、子どもだけに目をかけるのではなく、その保護者もいっしょに多文化共生理解教育を図っていくことの大切さを大いに感じている。子どもは学校や友だちのかかわりの中から随時指導していくことが可能であるが、その保護者については立ち入っていいものかどうか迷うこともしばしばである。しかし、保護者の立場になってみると子どもよりも心配や不安が大きい場合があり、保護者への気配りを見直していきたいと思っている。また、子どもは子どもどうし、大人は大人どうしとよく言われるように、保護者どうしの交流が大変効果的に行われたと改めて感じた次第である。いつも同じようにはいかないとは思うが、保護者の理解、協力があってこその結果が出たと思っている。

【質疑応答】

森茂

三ツ木先生にお聞きしたいのですが、民族文化講師ふれあい事業に関わって実践されたS小学校の事例は、国語の教科書に載っている「三年峠」という韓国の民話からはじまって総合学習につなげてゆくというお話でしたが、この研究会のテーマである多文化教育と国際理解教育・グローバル教育のインターフェイスという観点から言うと、これは、三年峠を題材にして韓国の文化に触れるというところまでは行っているのですが、その後、身近にいる「在日」の子どもたちへの理解にまで行っていないような気がします。そこをどうつないでゆくのかというところが大事で、プリントのふれあい事業意見交流会で出されたさまざまな意見の改善点のところにも、学校の中にいる外国にルーツを持つ子どもたちに目を向けることが重要であるというような指摘がなされています。ただ単に外国のことを知ればいいのではなくて、それを通して自分たちのクラスにいる外国籍の○○ちゃんを理解するというところまで行けるといいと思います。

そういう点からすると石川先生のご発表は、外国籍の保護者を通してというところがとてもユニークなところだと思います。多分、これは最初からインターフェイスをねらって実践されたのではないと思いますが、保護者をうまく活用してインターフェイスを試みるという課題意識も潜在的にあるようです。教室にいるマイノリティの子どもたちやその保護者を通して多文化共生教育を進めることを、外の世界の理解にどう拡げていくのか、インターフェイスという視点で見るとどういう課題が残っているのか、というところについて意見をいただければと思います。

三ツ木

民族文化講師ふれあい事業は、多文化共生教育の意識をねらいの一つとしてあげています。子どもがやってみたいということをもとに計画を立てるというより、先生からの仕掛けが大切になります。S小学校の実践の場合も、学級に在日韓国・朝鮮籍の子どもがいて、川崎市ふれあい館の方に来ていただいたことで、その子たちに光が当たったと聞いています。韓国の文化を紹介していただいたことによって、自分たちの文化はすばらしいということが再認識できたようです。この事業を通して、自分の隣にいる外国の人を意識してほしいという気持ちは非常に強くあります。外国人の保護者、友だちによって、発信されるものについては、子どもたちの方が浸透が早いです。日本の子どもの理解、意識を変えていくということと同時に、やはり日本人の親たちの意識を変えられたらいいという願いがあります。学校のなかだけでやっていても、インターフェイスになっていかないわけですが、まずは子どもたちから発信して隣にいる外国の人、街にいる外国の人といっしょに生きる、ほんとうの意味での多文化共生の意識が根づいてくれることを願っています。

石川

最初のときは校長からこういう事業があるからやってみないかと言われたのですけれど、はじめての経験で、何をやっていいのか、やり方もわからず、なかなか判断がつかなかったです。「とにかくやってみよう」ということで、5年生を対象に、8人の方が来てくださいました。2回目の実施で、6年生のときには「3人までしか出せません」と言われ、予算が厳しくなったのだなあと思いましたが…（笑）。三年峠の劇を全校で見た後に、6年生だけが残って、グループごとに分かれて活動した後、再び体育館に集まって、それぞれの活動経験を交換しました。6年生ですので、「生の声」を聞かせたいと思いましたので、実際にお話を聞きました。50分くらい講師の方の生い立ちなどのお話を聞いて、そのあと質問したりしました。当時、クラスのなかに本名を名乗っている子がいました。子どもたちはその子の本名を「○○さん」となにも考えずに呼んでいたのですが、「え、本名を名乗れない人もいるの？」「え、違うの？」というふうにみんなが初めて気がついたのです。講師の方へ「○○さんがいるんだけど、これから特別な見方をしなくちゃいけないのかな？」と

いう質問があがりました。そのときに応えてくださった講師の方は、聞き慣れない名前だと、「これは違うね」って言って省いてしまうことがあるから、いままでと変わりなく接すればいいと教えてくれました。それを受けて、保護者を通して、何度かにわたって、何人かの在日の方々をお招きしました。楽器に触れて楽しむというレベルにとどまるのではなくて、その人たちとふれあうことができて、最後にそれを保護者の方々の前で発表しました。民族文化講師ふれあい事業で、このやり方がよいというものは見つかってないのですが、学校や子どもの実態に合わせて変わっていくのかなと思っています。講師の方々には、何を望んでいますか、何をねらっていますか、とはっきり言われます。それに応える必要があるなと思いました。教員の意識を高めていく必要があると思いました。

先ほど発表した事例の保護者の方から、自分たちだけではなくて、学校の財産にしていこうという提案があがりまして、学校独自の講師名簿をつくることになりました。たとえば、中国語関係には○○さん、日本琴のことなら○○さんというふうにリストをつくって、子どもたちの授業だけではなくて、保護者の家庭教育学級などでも多文化にふれるという機会を持ちました。いまでも年に1，2回やっているようです。

小山

「来年度に向けての改善点」の二つ目に、「『ふれあい』から『異文化理解』『共に生きる』意識へ、年代ごとのねらいの設定とプログラムづくりが必要」とあります。共生意識にもいろいろなレベルがありますから、子どもの発達課題とか、発達状況に応じたプログラム開発が必要だということでしょうか。

三ツ木

その通りです。学校のなかにいる外国にルーツを持つ子どもに目を向けて光を当てて、多文化共生をうたっているのですが、なかなか難しいです。違うということで「いじめ」があるのも事実です。思いはあるのですが、それが現場にうまく伝わっていかないというのも悩みです。

小山

発達課題に応じたモデル事例のような形で今後整備してゆく計画がありますか？

三ツ木

今年度末に事例が学校側から上がってきますので、そのなかから選んで、モデル事例になるものを冊子にまとめたいと思っています。学年別、学科別に実践事例として紹介したいと思っています。

森茂

「『ふれあい』から『異文化理解』、『共に生きる』意識へ」というところに即すると、たとえば低学年は「ふれあい」、中学年では「異文化理解」、高学年では「共に生きる」というところまで行くという、そういう順序をもった構想なのですか？

三ツ木

そうなればいいなと思っていますが、そこまで整理はできていません。今年度つくるものは、単なる実践事例というまとめになってしまうと思いますが、今後、各発達段階に応じたプログラムのねらいについても協議していかなくてはならないと思います。前途多難だな、と感じています（笑）。

森茂

学年があがっていくごとのシークエンスの構想についてですが、ぼくは、どんな学年でも、「共に生きる」というところまで行ってもらいたいと思います。低学年の子どもでも、自分と違いを持つ人と仲良くするというレベルで「共に生きる」ということもあるわけですから、低学年では「ふれあい」だけ、というふうにならない方がいいと思います。

三ツ木

「ふれあい」から「異文化理解」「共に生きる」へと

いうのは、一つの構想であって、年代ごとのねらいという具体的なところまではありません。事業名が「ふれあい」なので、ただ学校へ行って子どもと遊んでくださいと講師にお願いしてしまう学校があるという批判からあがってきた意見です。「共に生きる」という意識をメインに持ってきてほしいという思いが講師のみなさんの側にはあると思っています。子どもだけでなく、その背後にいる保護者にも、そうした意識が浸透するといいと思います。

中山

打ち上げ花火的に単発的にならないように継続的におこなっていくことが大切で、事前事後の関わりが大事だというお話はその通りだと思います。ALTでもなんでも教育委員会から「降ってくる」という感覚が現場にはどうしてもある。自分から求めていってコネクションをつくってやっていける先生にとってはパイプを効果的に使えるのだけれども、そういう意識をなかなか持てない先生にとっては「降ってくる」「何かしなくちゃいけない」(笑)。そういうふうにならないで…。石川先生はリーダーシップを発揮されたのではないかと思うのですが、家庭教育学級に位置づけていったりしたこと、それが先生が出た後も残っているということは、石川先生が器をつくられたからだと思うのです。担当者が変わってしまうことによって、継続しなくなることがとても多いと思うのですが、石川先生のお話を聞いていると、管理職の先生の意識もそういうところにあって、理解もあったからだと思います。たまたま管理職の先生に理解があって実現したのか、川崎市全体の大きな流れのなかで定着していっているのか、教えてください。

石川

確かに管理職の先生に恵まれたというところはあると思いますが、担任の思いだけでなく全職員で、学校全体で「動く」ことが大事なのであろうと思います。こちらのねらいとか、互いにメリットがあるということを話して、担任の思いを大切にあきらめずに突き進むのがいちばんだと思います。現在も、小中連携で何かをやろうと進めていますが、担任だけではなかなか進んでいきません。思いを共有して、初めて前に進むことができます。予算も大きな要素ですが、開かれた学校、保護者が自由に意見が言える雰囲気など、口では言うけれども、まだまだ、現場としては閉鎖的な部分があると感じます。

三ツ木

学校間の温度差は非常にあります。ふれあい事業のいいところは、この事業を使ってくださった先生が異動していることです。そのことによって広く学校への周知ができたということがあります。やはりやってくださる先生は意識の高い先生といえるかもしれません。「だれでもできます」と言っているのですが、なかなか手をつけてくださらないという学校もあります。

中山

ふれあい館の方々に来ていただいて授業をやったケースがあるのですが、ふれあい館は川崎市の施設ですよね。

三ツ木

そうです。川崎市ふれあい館では、子ども部門の事業の柱として学校連携事業があり、そのなかに「民族文化講師ふれあい事業への協力」が位置づけられていて、館をあげて協力していただいています。

丸谷

この事業を利用している学校は、市全体の何%くらいなのでしょうか。小学校がやはり多いですか。

三ツ木

3分の1くらいですね。中学校は先生方が各教科担任になりますよね。それで時間がなかなか取れないという制約が大きいようです。中学校の場合は「道徳」の時間に呼ぶケースが非常に多いです。総合的な学習の時間で活用している中学校は少ないです。

丸谷

単年度で終わる学校が多いですか？継続して呼ぶ学校もあるのですか？

三ツ木

継続している学校ももちろんあります。そのときには同じ講師の方を派遣してほしいという要望があります。小学校での経験が中学校に伝わるという形で何年か繋がりができるという場合もあります。

丸谷

小学校はどういう科目で入ることが多いですか。

三ツ木

総合的な学習の時間がいちばん多いと思います。総合的な学習の時間の中に国際理解の枠がありますので、その辺りで組んでいる学校が多いです。

丸谷

横浜の場合も、小学校でも、中学校でも、どの時間にやるかというのは、難しいようですね。そういうふうに資金的な補助が出るということはいいことだと思います。

三ツ木

補助はほんとうに少なくて、手を挙げてくださったのに、お断りする場合も多いのですが…。

中山

財政的にそういうバックアップがあるというのは大きいですよね。

奥村

私は実は、謝金は必要ないんじゃないか、といつも言っているのですが…（笑）。学校側がねらいを明確に持っていることは大切だと思うのですが、参加されている方の思いということも大切です。ゲストティーチャーは学校の意図でお願いをするわけですから報酬を支払うというのは理解できますが、学校支援ボランティアとして学校側がお願いをするのであれば、それは学校が一方的にこれをやってほしいということではなくて、ボランティア側にも思いがあって、それと学校のねらいとのすりあわせの中でやっていくものでしょう。だから「報酬」はいらない。私もよくボランティアで授業をやりますけど、1000円、2000円もらってもうれしくなくて（笑）、学校に居場所をつくってもらった方がうれしい。

たとえば余裕教室を活用して、その中にふれあい事業のこれまでの流れが展示されているとか、その地域の国際理解関係の資料が集まっているとか、そこでちょっとお茶が飲めるスペースをつくってくれた方が、お金を5000円、5000円はかなり大きいですが（笑）、地域の側からしたらその方がうれしいかなと思います。そういう場があると、日常的に保護者も巻き込んで、子どもだけではなくて大人も一緒に学んでいこうということがより発展していくのかなと思います。と同時に、やらされている、「降ってきた」というのではなくて、学校の中に地域が入り込んでいけば、教師の異動に関係なく、日常的に続いていくものになっていくのではないか。

三ツ木

エリアの違いにもよるのかもしれませんが、川崎も広くて、需要に見合ったものを地域のリソースの中でやろうとすると無理がある場合があります。いまは過渡的なのかもしれませんが、金順玉さんの場合やふれあい館もそうだと思いますが、「出かけていく」ということが必要な場合がどうしても出てきます。その場合には交通費がかかったり、プログラムを持っていくときに準備が必要だったり、場合によっては「手弁当」で夜遅くまで準備をしたりということも現実としてあります。それは「思い」で相殺できればいいのだけれども、バランスを欠くことがあるのではないかと思います。衣装などの消耗品についての減価償却の部分も理解されにくいところかもしれないです。ボランティアの「主体的」や「自発的」という意味だけがクローズアップされると、「思い」をもっている人がけっこうしんどく

なってしまう。マイノリティが自己表現をしていくときに、「たかが1000円」として切るのではない考え方がありえるのではないでしょうか。

奥村

一律に2000円をただにした方がいいという話ではもちろんないと思います。保険や交通費などの財政措置は必要でしょう。ただ、学校側の意識というところで言うと、お金がないから、財政的な援助がないから、ということを言い訳にしてしまうところが強い。そうではないと思うのです。

小山

工夫すればできるのに、「お金がないから、外部と連携できない」と、学校側の言い訳に使われてしまう可能性は確かにあると思います。ただ一方で、仕組み化（必要な資金を学校予算化）することで、人権教育をベースにした、共生教育が実現するとすれば、すべて手弁当でやるのが必ずしもいいとは言えないと思います。ニーズやねらいに応じてフレキシブルに考えていく必要があるのではないでしょうか。NPOも、我々のような財団もそうですが、学校に入る者と学校が良好な関係にある場合に、事業として継続していくためには、先ほどの民族衣装の減価償却の話があったように、ある程度お金を学校から支出してもらうことも必要ではないでしょうか。

三ツ木

とくに小学校などでは、楽器などがプログラムの最中に壊れてしまうということが実際にあります。衣装なども汚れてしまいますし、消耗品も多々あるとおもいます。それを保障することまではできないのが現状です。

丸谷士都子（地球の木）

これまで発表された教育関係の方々の話を聞いて、私たちNGOがおこなっている開発教育が、もし学校側と充分な話し合いができ、目的・ねらいがはっきりとすれば、多文化共生とも自然につながっていくのではないかと思いました。どういう過程でそう思ったかをお話します。

■「地球の木」という背景

「地球の木」は、生活クラブ生協によって設立された団体です。牛乳の共同購入からはじまって、自分たちだけが安全なものを手に入れるだけではなくて、社会そのもののしくみを変えていこう、という視点から運動をしてきました。川崎市と横浜市で公共の場で石けんを使う条例をつくる直接請求運動、遺伝子組み換えに反対する運動などをやってきました。このような流れのなかで、1980年代の終わりにアフリカで飢餓が起こり、一食カンパ運動というのを始めました。集まったお金はユニセフに募金したのですが、寄付という形の支援だけでは何も変わらない、という反省から、継続的な運動として「地球の木」が誕生しました。海外支援と共に、他の国に負荷を与えている私たちの暮らしを見直していこうと活動が広がっていきました。

海外支援は、ラオスの森林保全と自然農業、フィリピン・ネグロス島の農業研修、カンボジアのチャイルドケア・センター、ネパールの識字教室などのプロジェクトをおこなっています。国内では、開発教育の講師派遣事業のほかに、学習会やシンポジウム、日本に住む外国籍の方たちとの交流、スタディツアーなどがあります。

■学校への出前

1999年に、「マジカルバナナ」という教材を開発しました。日本に輸入されてくるプランテーションで育ったバナナと自然に育ったバナナを題材に、それぞれの労働者、村人の様子をロールプレイを通して疑似体験する教材です。もともとは生協の無農薬のバランゴン・バナナを薦める消費者教育のためにつくられた教材ですが、今年改訂して学校でも使いやすくしました。この教材がきっかけで、あちこちでワークショップをやっていくうちに、横浜市内の中学などから問い合わせや派遣の依頼が来るようになりました。とくに総合的な学習の時間が始まったころから、依頼が増えました。

ある公立中学全体への講座依頼が来た時、学校で授業をおこなう時、どういうことをねらいにしなければならないかを話し合いました。①世界に生きるさまざまな人びとの生活を知ることによって異なる生き方に対する理解を深め、各々が固有の存在であることを尊重する。②自分の生活や考え方を再認識したり問題を意識化する。③共同の作業を通してコミュニケーションの力をつける。ほかの教材からの学びや地域での日常生活のなかでの問題と関連づけ解決に向けての行動を促す。このようなことをみんなで確認しました。日本の生活だけが唯一の生活ではなくて、世界にはいろいろな生活をしている人がいて、それを認めていく。多文化共生の概念も含まれています。

たくさんの依頼が来る中、全部はなかなか受けられませんので、どういうものを受けるのかという話し合いも行いました。「ちょっと来てください」という単発的なものは受けない。何をしたいのかを学校とこちら側の双方が十分理解したうえで、継続的にやっていきたい、信頼関係がつくれたら継続的に努力しあいながら関わっていきたいということを話し合いました。

■失敗の経験と「打ち合わせ」の重要性

2002年は小学校2校、中学校5校、高校3校。高校でも総合学習が始まり依頼が増えてきました。2003年は中学5校、高校4校です。他に他団体からの依頼や教育委員会・小中学校教員対象のワークショップなどがあります。継続的におこなっているのは、学校全体で取り組んでいるところです。いくつかの事例を紹介したいと思います。

学校によって取り組み方が違うので、それぞれの課題や成果を発表します。1番目の事例です。横浜市立中学校・国際理解講座概要という資料をご覧くだ

さい。ある中学の先生から3年生5クラスに対して国際理解講座をしてほしいという依頼がありました。下町にある中学校で、外国籍の子どもが多い地域でした。実施までに何度も打ち合わせを重ねました。私たちは2，3名でチームを組んで授業をします。みんなで相談することによってよりよい内容にすることができるということと、振り返りも客観的にできるからです。ファシリテーターを増やすためでもあります。「表」にあるようにクラスごとに4種類のワークショップをおこないました。

実はこの第一回目は失敗だったのです（笑）。私たちにとってはショッキングな体験でした。給食の後の授業で、暑かったので窓が開いていて、声は通らないし、生徒の3分の1くらいは寝ているし（笑）。聞いているのかどうかわからない、私語が多くて声が通らないので疲れてしまった状況の中で何を伝えられたのかと、ショックが大きかったのです。ところが、学校側からは続けてやってみようといわれ、2年生、1年生に対しても同じ年におこないました。私たちのやり方も反省しました。できるだけ参加型にして、もっと子どもの興味を引き出すようなものにしようと。このときの工夫から新しい教材も生まれました。

この学校には、「マジカルバナナ」を買った先生がいて、その先生が国際理解講座担当の先生に「地球の木」を薦めたのです。ですから最初は、ただ「手続きをする」という感じだったのですが、打ち合わせを重ねていくうちに、先生の顔がだんだん変わってきたのです。いろいろ学習しても「募金しましょう」で終わるようなプログラムじゃいけないということまでおっしゃるようになって…。私たちも大人対象のワークショップと同じではダメで、子どもにわかりやすいものを工夫しようと、お互いに歩み寄っていった例です。その後も毎年一回、一学年ごとに伺わせていただいています。

いちばんの変化は、先生と事前打ち合わせができるようになったことです。先生対象に他の教材やアクティビティの紹介もしました。そのうちに事前授業を先生がやるようになったり、担当の先生が100人村のビデオを編集して全校生徒に見せたりというような、拡がりが出るようになりました。先生とのコミュニケーションはまだ充分とは言えないのですが、担当の先生がとてもがんばっていらっしゃる。そういう状況で、毎年行くようになると、他の先生方も心を開いてくださるようになったと思います。

■素早い学び

次の例は私立高校で、1年生対象に「国際セミナー」を泊まりこみで実施しています。専門の方の講演やNGOのワークショップ、生徒の発表などが盛り込まれ、とてもすばらしいセミナーです。しかし、ある財団にコーディネートを依頼していますので、学校の先生と私たち外部講師との接点は当日だけなのです。私たちは、ネパールの識字教室の講座をしています。生徒たちはとても感触がよくていろいろな意見を出し、発表もでき、グループのまとまりもあります。やりがいがあるのですが、その後どうなったのかという報告がないのが残念でした。毎年参加させていただくたびに、ワークショップがどのように活かされているのか知りたいと思っていました。今年、文化祭の案内が来たので行ってみました。パワーポイントを使って立派な発表をしていました。セミナー後、インターネットを使った調べ学習へとつなげたようで、国連、WFP、識字についての発表がありました。私たちは、現地の人の思いや輝きみたいなものを伝えていたと思っていたのですが、だんだん、夏休みの調べ学習のあいだに、大きな機関の情報を頼りにして発表しているような感じを受けました。結論も、「募金をしよう」というものが多く、残念に感じました。先生ともっと話がしたかったと思いました。継続はしているが、先生とのコミュニケーションが少ない例です。

■平楽中学校という場

3番目の例は、国際学習・国際教育のなかから、多文化共生の意味を感じとってくれるケースです。平楽中学の取り組みです。資料にありますように、全校の取り組みであること、NGOとの連携で進められること、子どもたちが自ら語る（スピーチコンテスト）と

いうなかでさまざまな表現をし始めるということが特徴です。南区にある学校ですが、米軍住宅の近くにあります。中華街も近く、外国籍の子どもたちがととても多い地域です。以前はかなり荒れている学校だったそうなのですが、私たちが学校に行くと、生徒たちはいつも気軽に「こんにちは」と声をかけてくれます。スピーチの発表のあいだもちゃんと聞いているのには感心しました。ワークショップのときはワイワイ気楽にやっているのですが、そのうち真剣な顔つきになり、自分なりに考えて意見を出してくれます。とてもよい印象を受けました。

■教師の体験、生徒の体験

平楽中では、教師の体験を聞くことから事前学習を始めます。中心となっている先生の一人がバングラデシュに行ったことがあり、もう一人がネパールに2年ほど滞在していました。国際教育を単に、ファッションとか食というような、文化紹介だけで終わらせない、そして「募金することがいいんだ」という結論ではなくて、自分たちの足下に問題を戻していくということをいつも大事にしながらやっていきたいという、はっきりした主張を教師が持っていることが生徒たちの反応につながります。この教師の体験から、いろいろな国を調べる事前学習がはじまります。

次に、外部講師によるワークショップでは、東京や神奈川の開発教育をやっている主なNGOが招かれ、各クラスで一斉におこないます。その後で、学級担任によるクラスごとのワークショップがおこなわれます。教師全員で取り組んでいるところがすごいと思います。教師対象の研修を「地球の木」が担っています。「マジカルバナナ」などの研修をまず先生方が受けられ、それを先生方は自分のクラスでやる、という仕組みです。1年目は「マジカルバナナ」で、2年目は「貿易ゲーム」で、3年目が「新・貿易ゲーム」でした。このように先生たちが研修を受けているので、私たちが行ったときに先生方がとてもよく受け入れてくださいます。

地元の方を講師に招いての授業もあります。中華街の方、在日韓国人の方などを招いてお話を聞くのです。

最後に学習のまとめとして、感じたこと、考えたことを作文にするという作業があります。その後に、学年単位でスピーチとして発表するのです。まずクラスで発表をしてクラスの代表を決めます。ですから一度クラス全員に自分の意見を伝えることができるということです。最後に学年の代表が全校生徒の前でスピーチをするのです。スピーチコンテストに代表で行くとか、優勝するとかいうことよりも、この過程がとてもすばらしいと、先生方はおっしゃっていました。2度ほど参加しましたが、確かに、模範的な作文を書くというよりは、心で感じたことが直に伝わってくるスピーチでした。最終まで残った10人の生徒の中に外国に背景を持つ子どもが、2、3人かならず含まれているということも特筆すべきことだと思います。

■スピーチ！

去年のスピーチから読んでみます。1年生の女の子です。

「みんながやさしくなれば。私は国際学習でフィリピンという国のことを学びました。私の母はフィリピン人です。フィリピンの子どもは子どもの頃から親の仕事の手伝いをして、少しでも生活の役に立とうとしていました。そのとき、私は母に言われたことを思い出しました。私の家では、小さい頃から母が仕事をしていたので、家のことは全部私がやっていました。たまに「何で家の手伝いをしなくちゃいけないの？」と聞くと、母に、「フィリピンでは5歳から親のために働くの」と言われてました。私はそのときに、そんなのフィリピンだけだと思いました。ここは日本なんだから、フィリピンとは違って当たり前だと思いました。でも実際は、一回目で学習したバングラデシュという国も、フィリピンみたいな国でした。そのような国があることを知ることができました。そして、国際学習の三日目の授業では、フィリピンの農薬を使ったキャベンディッシュ・バナナと、農薬を使わないバランゴン・バナナのことを学びました。日本の人は農薬を使わない野菜や果物を好んでいます。でも農薬を使わないバランゴン・バナ

ナは黒いのが当たり前なのに、日本の人はバランゴン・バナナは見た目が悪いので、買いません。仕方なくフィリピンの人は強力な農薬を使います。そのため農薬をまいている人の体は悪くなります。その話を聞いて、日本の人はなんて勝手なんだろうと思いました。フィリピンの人はもっとそう思っているはずだと思います。私は昨年の12月にフィリピンの親戚のところに行きました。フィリピンの人は私のことを知らない人でもこころよく迎えてくれました。そしていま、私にできることは、どんな人にもやさしくすることだと思います。やさしさは差別をなくすと思います。ひとりひとりがやさしくなれば、みんなやさしくなっていくと思います。私はぜったいにやさしさが国際平和につながると信じています。」

最後に残った人のスピーチは、どれもほんとうにすばらしくて、文章がうまいとか、表現力がうまいだけでなく、内容がとても人の心をうつものがあると感じました。国際学習というものが、多文化共生という気持ちにうまくつながっている例だと思って、紹介しました。

■成果と課題

「NGOの講師派遣」(6)（→P125）ですが、NGOが学校に入ることの利点は、体験したことを伝えることにより、現場の声や雰囲気を伝え、身近に感じてもらうこと、世界の問題を自分の生活に結びつけて考えてもらうこと、参加型の視点の反映などを挙げることができます。学校ではよく、「正解は何なんですか」と聞かれます（笑）。参加者が自由に思ったことを述べていくやり方にまだ慣れていない先生が多くて、とても不安に思うらしいのです（笑）。打ち合わせによって開発教育の意義への理解が深まることは、最初の事例で紹介したとおりです。

課題は、教員とのコミュニケーション、これがうまくいけば、さらに良い内容になると思うのですが、これがなかなか難しいところです。一人の先生だけががんばっているとか、校長先生が無関心であるというあたりが、大きな課題だと思います。ファシリテーターの養成という面では、私たちは教師ではありませんが、学校に行く場合の責任として担い手を養成することは大切だと思っています。学校に行くのはウィークデイですので、仕事を持っている人はなかなか行けないのが最近は特に問題です。女性も働く人が増えていますので、人員の確保はだんだん難しくなってきています。講師料は、一定の基準は示しますが、学校との相談としています。プログラムをつくるときには、対象に合わせて工夫（教材の改良）をしますし、何度も下準備や打ち合わせをしますので、無償では難しいと思います。

NGOの講師派遣

2003年12月2日インターフェイス研究会
特定非営利活動法人　地球の木　丸谷士都子

1．地球の木について

地球の木は、1991年神奈川県の生協活動に携わる人たちによって設立された。2000年4月に特定非営利活動法人を取得。生協活動を通じて日本の大量生産、消費、廃棄という生活が途上国の環境破壊や人権侵害を起こしていることを知り、問題解決のためには途上国の人びとの支援と同時に日本の私たち自身の生活を見直す活動が必要であるという理念のもとに設立された。現在会員は1200人。

海外支援はラオスの森林保全・自然農業、フィリピンネグロス島の農業研修、カンボジアのチャイルドケアーセンターの運営、ネパールの女性識字教室、トレーニング。国内では、開発教育の講師派遣事業の他に、学習会、シンポジウム、コンサート、日本に住む外国籍の方たちとの交流、スタディツアーの他、他団体とのネットワークづくりも行っている。

2．学校への出前授業のねらい

1）世界に生きるさまざまな人びとの生活を知ることによって、異なる生き方に対する理解を深め、各々が固有の存在であることを尊重する。
2）自分の生活や考え方を再認識したり、問題を意識化する。
3）協同の作業を通してコミュニケーションの力をつける。
4）この授業で扱う問題には唯一の解答というものがない。他の教材からの学びや地域での日常生活の中の問題と関連づけ、解決に向けての行動をうながす。

講師派遣をする際の地球の木としてのスタンス

なるべく単発のイベント的な要素の濃いものは避けたい。相手が私たちに求めるものと、私たちの伝えたいものを互いに理解しあった上で、信頼関係をつくり、継続的に関わっていけるようになることが好ましい。そのためには事前の打ち合わせが大事。

3．学校での出前授業が始まった経緯

設立以来、神奈川県各地で支援地の報告会や学習会を行ってきた。地域の生涯学習事業のコーディネートや学校やグループへの出前講座も単発的に行っていた。

1999年にオリジナル教材「マジカルバナナ」が発売されて以来、横浜市内の中学校などから問い合わせや講師派遣の依頼が来るようになり、継続的な取り組みが始まった。特に「総合的な学習の時間」導入後は依頼が増えている。

4．活動実績

＊2002年度派遣先
　小学校（横浜市立小学校×2）
　中学（横浜市立中学校×2，藤沢市立中学校×1、私立中学校×1、都立中学校×1）
　高校（県立高校×2，私立高校×1）
＊2003年度派遣先
　中学校（横浜市立中学校×2、茅ヶ崎市立中学校×2、藤沢市立中学校×1）
　高校（県立高校×3，私立高校×1）
＊そのほか、他団体、教育委員会、小中学校教員対象などのワークショップ
＊学校全体で取り組んでいる場合は継続性が高い

5　様々な事例　ー　学校の取り組み方によって様々なケースが見られる

1）横浜市立中学校ー継続することで互いに努力、歩みより
2000年ー全クラスの国際理解講座の依頼　3年生4クラスから始める
以後、毎年継続し、教師との事前打ち合わせや事前事業などが実施されるようになった。
地球の木側は授業の工夫、学校側は担当教師の努力により体制が改善される。

2）私立高校ー先生との接点がないことによる不安
高校1年生に対する国際セミナーを泊まり込みで実施。NGOや国際機関から講師を招き、講演やワークショップを行っている。コーディネートはある財団がおこない、教師との接点はワークショップ当日のみ。一度だけの出会いで何を伝えられたか、その後どのように発展するのかわからない。
文化祭での発表。インターネットを使った調べ学習。結論が募金になっているものが多くあった。

3）横浜市立中学校ー学校全体の取り組みによる国際学習から身近な問題へ
　＊全校で取り組む国際学習
　＊NGOとの連携
　＊自らを語り始めた子どもたち

①導入
教師の体験（バングラデシュ、ネパール滞在体験者2名）を聞くことから事前学習を始める

②外部講師によるワークショップ
全校一斉に外部講師による開発教育の手法を用いたワークショップを行う

③学級担任による各クラスでのワークショップ
教師が地球の木の研修を受け、マジカルバナナ、貿易ゲームなどのワークショップを行う

④ 地元の在日外国人関係者を講師に招いての学年単位の授業
地元で暮らしている身近な外国人や関係者の話を聞き、これまでの学習が遠いよその国の話ではなく、自分たちの生活の身近なところにある問題と密接に結びついていることを学習する。

⑤学習のまとめ
国際学習で感じ、考えたことを作文にする。学年単位でスピーチとして発表、さらに全校生徒の前で学年代表がスピーチを行い学校代表を選出する。他の人の話を聞くことでさらに理解が深まる。

6．成果と課題

1）NGOが学校に入ることの利点
現場の声、雰囲気を伝えることができ、より身近に感じてもらうことができる。
その国の文化だけでなく、世界の問題を自分たちの生活に結びつけて考えてもらうことができる。
参加型ワークショップなどの開発教育の視点を反映させることができる。
教師との話し合いや研修により、学校に開発教育の意義を理解してもらう。
2）課題
教員とのコミュニケーション
ファシリテーターの養成
人員の確保
資金

特定非営利活動法人　地球の木

国際理解教育講座を企画するに当たって

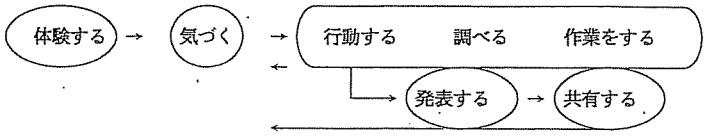
国際理解教育は第２次世界大戦後、戦争をおこさないために教育が重要であることから作られたユネスコ憲章の精神に発しています。民族や文化の接触の中で生じてくる偏見や文化摩擦などが戦争の原因の一つと考えられるため、その問題を解決する糸口として異文化理解が重視されたのでした。その後、経済開発がすすむにつれて顕在化した地球規模の環境破壊や開発途上国に住む人々の権利などの問題を解決していく上でも必要と考えられています。近年では、さらに経済の相互依存の関係がすすみ、情報伝達や交通の速度が速まり、地球規模での人と物の移動が加速しています。そしてその一方で、異なる立場の人を尊重する余裕が失われ、他者との関係がうまく作れず、地域社会でも人々の支えあう力が弱まっています。このような中で育つ子供たちのために、国際理解教育は、異文化を体験することを通して、他者を尊重し共に生きる力を育てることを目的とします。

ねらい

①世界に生きるさまざまな人々の生活を知ることによって、異なる生き方に対する理解を深め、各々が固有の存在であることを尊重する。
②自分の生活や考え方を再認識したり、問題を意識化する。
③共同して作業するなどしてコミュニケーションする力をつける。
④ここで出てくる問題には唯一の解答というものがない。他の教科の学びとの関連や地域での日常的生活などとの関連のもとに解決に向けての行動をうながす。

学校とＮＧＯのパートナーシップ

○地域にある問題や異文化理解につながることがらを活用する
○作業・聞き取り・訪問など体験をする
　・テーマに関連することがらについて調べる作業をする。
　（例）新聞から探す、家の人に尋ねる
○企画、資料作成、場所・道具の提供、机などの配置準備、
○問題の意識化
　・これまで知っていたこととの関連の形成（やはり～だった、あのことは～だったのか～と聞いていたがずいぶん違う）
　・体験した内容の分析、気づき　（わかったこと　わからなかったこと）
　・次の行動につなげる、どうすればいいか（してほしかったこと　これからしたいこと
○つぎのテーマにつなげるコミュニケーション



横浜市立中学校・国際理解講座概要

日時：２０００年7月１１日（火）５、６校時　１３時～１４時３５分
場所：横浜市立中学校
対象：３学年（３８人の５クラス）
内容：体験型・国際理解教育
中学校の実施目的：ＮＰＯ「地球の木」を招き、国際理解に関する４つのテーマについて、生徒が講師とともに活動することによって、体験的にテーマについて学習を深め、国際理解の一助とすることを目的とする。

	１組・５組	２組	３組	４組
講座名	マジカルバナナ	フィリピンの子どもの絵から	貿易ゲーム	ネパールの識字教室「学ぶ」って何だろう
担当	①澤野、岩瀬、広瀬 ②嶋、坂下、飯田	後藤、石川、稲葉	横川	丸谷、戸代澤
ねらい	バナナを生産している人の生活を知り、私たちの暮らしとつながりがあることを知る。自分の生活や考え方を再認識したり、更に国際関係や経済のしくみに興味をもって考えていくきっかけ作り。	フィリピンの子どもの描いた絵や写真から、人々の生活や考え方を知る。日本とフィリピンを対比して生き方の多様性に気づく。	貿易が世界の人々の暮らしに、どのような影響を与えているか知り、貧富の差、不公平な貿易に気づく。解決に向けて探求する。	読み書きができることや様々な知識を得ることが、ネパールの村の女性たちに大きな変革をもたらしていることを知り、自らの「学ぶ」意味について考える。
事前学習	バナナについて調べる。	フィリピンについて新聞や家で調べてくる。	Ｔシャツの生産国を調べる。	自分たちは何のために学校に行くのかを短い文にする。
事後学習	ビデオ学習、ランキング	「ゆめ」を実現させるにはどのようにすればいいかみんなで出し合って考える。	ﾌｫﾄﾗﾝｹﾞｰｼﾞ「地球家族」を使ってお金だけではない豊かさって何かを話し合う。	ランキング（何のために学校にいくのだろう）

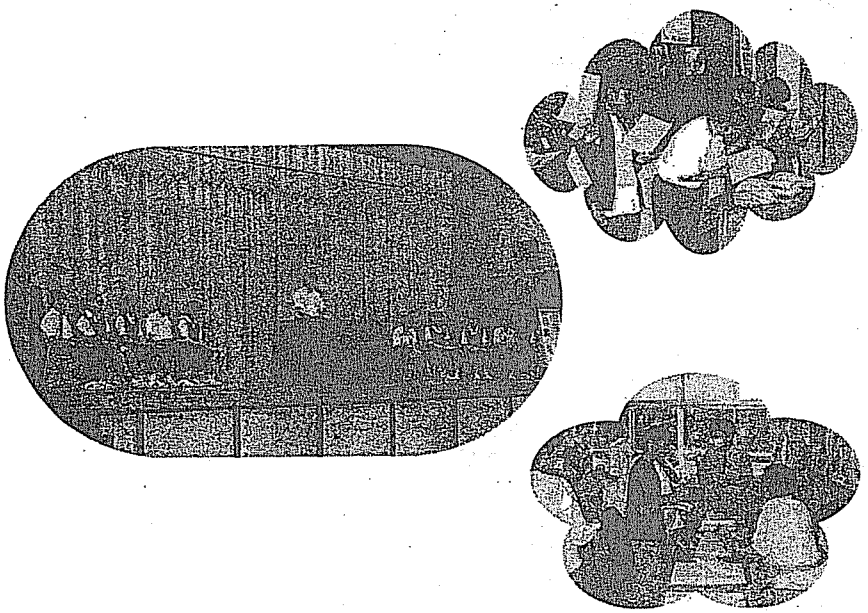
経過：

５月２９日　中学校から依頼
６月　６日　地球の木・理事会で承認
６月　７日　第１回地球の木・企画会議
６月１３日　中学校との打ち合わせ
６月２１日　第２回地球の木・企画会議
６月２９日　中学校との最終打ち合わせ
７月１１日　講座終了後反省会
７月１２日　第３回地球の木・企画会議（反省会）

2003（平成15）年度　国際教育セミナー

国際教育はじめの一歩

第2分科会『NGOと連携した国際教育の実践』



『自らを語り始めた子どもたち』
・・・・全校で取り組む国際学習・・・・

横浜市立平楽中学校

はじめに

平楽中学校では4年前から総合的な学習の時間で、「国際理解教育」ではなく「開発教育を中心とした国際教育」に取り組んでいます。平楽中学校の『国際教育（生徒側からは「国際学習」）』は、まだまだ発展途上ですが、これまでの取り組みから、整理できる部分について、報告したいと考えます。

《全校で取り組む国際学習》

一つ目は、中学校ではいかに全校での取り組みにするかが重要かという点です。小学校や高等学校ともちがう発達段階にある子どもたちと、それを取り巻く学習環境から、一担当者の取り組みではない、全校・全職員を巻き込んだ教育活動が必要だと強く感じます。

《NGOとの連携を深める》

もう一つは、「文房具や毛布を集めて送ること」「募金して学校を建てること」などを学校教育の場で行うことに、批判の声を上げていく必要があるということです。歴史的な事情から定住している外国籍生徒。増える新渡日の外国籍生徒や、外国につながる日本国籍生徒。急激に「国際化」する日本社会の縮図が学校現場にあります。新たな国際連帯の取り組みを急がなくてはならない現代に、学校現場や教育行政は相変わらず「異文化理解」と「チャリティー」の域を出ようとしてしません。『開発教育』を正しく学校教育の場に広める必要と責任を強く感じます。こういった意図を理解してくれるNGOから多くの外部講師を招き、開発教育ワークショップを展開しています。また、職員自身もNGOスタッフによる研修を積み、自らワークショップをおこなえるようになりました。

《自らを語り始めた子どもたち》

発展学習として、横浜市教委が主催している「よこはま子ども国際平和スピーチコンテスト」に全校生徒が参加し、校内大会を経て学校代表を決めています。「かわいそうだから文房具を贈ろう」とか「私たちにできることは募金です」ではなく、途上国の独自の文化や伝統を守る姿に共感し、自分たちの勝手な価値観で「貧しい国」と決めつける態度を反省し、さらに自分のアイデンティティについて考え、語り始めた生徒たち。生徒たちが書いたスピーチ原稿は、怖いくらいにわれわれの意図を反映していました。改めて生徒の変容を目の当たりにすることのできるのすばらしさと、怖さを思い知ることとなりました。

下町のごく普通の子どもたちが変容を遂げる国際学習。みなさんは彼らのスピーチをどう受け止めますか？

平楽中学校の『国際教育』は、このようにおこなっています‥‥

1．学習全体の流れ

「よこはま子ども国際平和スピーチコンテスト」の日程や修学旅行等の学校行事日程等を考慮し、１学期中の５～６月を中心にした日程としています。また平楽中生徒の特徴から、短期間の集中的な学習が効果的であると考えられるので、次のような学習の流れを作り、それに合わせて職員研修や講師の選定をおこなっています。

Ⅰ　導入
- 体育館で全校生徒を対象に、ビデオやスライド等を利用し、身近な教師が身近な「南の国」での体験談等から、この学習の方向性を示し意識づけをする。
- スピーチコンテストに至る学習の流れを説明する。
- 教室に戻り、担任とともに学習のしおり（ワークシート）を使用し、体育館での学習の振り返りをおこなう。
- 次回の学習で外部講師の方と一緒に学習する国や地域に関する知識を、ワークシートの必要なページを使って事前学習する。

Ⅱ　外部講師によるワークショップ
- 全校一斉展開で外部講師によるワークショップをおこなう。１・２年生は各クラス１名(１チーム)、３年生は選択制による８コース(最大２０名)。
- おもにアジアの国や地域での活動をもとに、開発教育の手法を用いてのワークショップをお願いする。
- 南北問題から自分たちの問題へのアプローチとなるよう留意する。

Ⅲ　学級担任による各クラスでのワークショップ
- 上記の学習を受けて、南北問題がおもに北の国々と南の国々との経済の問題でつながっており、我々の普段の生活に密接に結びついていることを理解する。
- そのために、おもに経済と貿易に関するワークショップを、学級担任が自ら研修を重ねて、自分の担当クラスでおこなう。

☆教師がやることに意義があると考える。ⅡとⅢがうまく結びつくよう留意する。

Ⅳ　地元の在日外国人関係者を講師に招いての学年単位の授業

→地元で暮らしている身近な外国人や関係者（韓国・朝鮮、中国、他）の話を聞く。
- これまでの学習が、遠いよその国の話ではなく、自分たちの生活の身近な所にある問題と密接に結びついていることを学習する。
- 国籍や、アイデンティティーといったことに、発展させた学習をする。

Ⅴ　学習のまとめ
- 以上の学習に触発された、国際問題に関する自分の考えを作文（スピーチ原稿）にすることで、この学習のまとめとする。
- 学年集団の前で、スピーチをおこない、自分の考えを発表する。
- 全校生徒の前で、学年代表生徒がスピーチをおこない、学校代表を選出する。

Ⅵ　その他
- 「よこはま子ども国際平和募金」は、ユニセフに限らず、これまでの学習で必要と思った活動に対して募金をおこなうこととする。

2．今年度〔平成１５（２００３）年度〕の日程（○番号は総合的な学習の時間の時間数）

◎６月３日（火）
- ①　全校（体育館）。山本ちなみ（ネパール在住経験あり）教諭のネパールでの取材に基づいた導入学習。学習全体の説明。
- ②③　各クラス（教室）学習のしおり（ワークシート）を使っての学習。

◎６月４日（水）１～３校時
- ④⑤　全校一斉（１・２年各クラス１名，３年８コースの選択制）講師を招いての講演・ワークショップを行う。(担当ファシリテーター一覧は別紙)
- ⑥　各クラスで課題の学習。(ワークシート使用)

◎６月５日（木）３～４校時
- ⑦⑧　各クラスで担任が自分のクラスでワークショップを行う。
  （１年・マジカルバナナ，２年・貿易ゲーム、３年・新貿易ゲーム）

◎６月６日（金）３年生→１～３校時。２年生→２～４校時。１年生→３～５校時。
- ⑨　地元講師による学年集団での授業。体育館にて。
  １校時〔信愛塾代表・李根秀さんのお話〕
  ２校時〔横浜中華学院校友会・矢野(杜)文剣さんのお話〕
  ３校時〔斎藤のまとめの話（バングラデシュで学んだこと)〕
- ⑩　各クラスで前の時間を受けて冊子を使って学習、スピーチ原稿の作成。
- ⑪　各クラスでスピーチ原稿の完成。

◎６月１０日（火）１年生→１校時～２校時
２年生→３校時～４校時
３年生→５校時～６校時
- ⑫⑬　学年スピーチコンテスト
  →各クラス代表１５～１６名で行い、各学年代表３～４数名選出する。

◎７月１日（火）
- ⑭　校内スピーチコンテスト。→体育館で全校生徒の前でスピーチコンテストを行う。各学年代表１０名から、学校代表２名を選出する。

◎７月３日（木）
- ⑮　代表生徒のスピーチ発表とまとめのお話。

◎７月４日（金）午後

☆南区スピーチコンテスト（横浜市婦人会館）代表生徒および応援生徒参加。

※「よこはま子ども国際平和プログラム」の「国際平和募金」について‥‥
→横浜市教委のプログラムの一つに上記募金があるのですが、自動的にユニセフ募金とされています。平楽中ではユニセフの学習はしていないので、６月４日の学習を受けて，いろいろな国際協力団体（４日に講師として来てくださった方の団体）への募金を、国際平和募金として行うことにしました。

※文部科学省の「豊かな体験活動推進事業」の実践推進校に指定されています。

《参考》「開発教育」とは……

◎開発教育とは英語の「Development Education」を日本語に直訳した言葉です。「開発」というと経済発展のための開発を思い浮かべる人が多いと思います。しかし，英語の「Development」には」人々のよりよい発展や人間を中心に据えた社会発展的な意味合いが多く含まれています。

◎開発教育は 1960 年代に南の開発途上国でのＮＧＯ活動やボランティア活動に出かけていたヨーロッパや北米の青年たちによって始められた教育活動です。

◎最初は，途上国に住む人々の窮状，つまり貧困，経済格差，栄養不良・保健・医療・教育の遅れなどの状況を，本国の多くの人々に知らせ，それらの国々に対する援助の必要性を訴えかけることに主眼がおかれていました。

◎その後，私たちの毎日の生活が，それらの国々やそこに暮らす人々とのつながりによって成り立っていることや，南北問題や貧困，環境破壊といった問題が，先に工業化した国々との関係の中で構造的に起こることを理解し，それらの問題の解決に向けて一人ひとりが参加し，行動していこうとする教育活動に変化してきました。

◎現在提唱されている，開発教育の具体的目標は次の５項目です。

①開発を考える基礎として，人間の尊厳性と世界の文化の多様性を理解すること。

②世界各地に見られる貧困や南北格差などの開発問題の現状を知り，その原因を理解すること。

③開発問題と環境破壊などの地球的諸課題との密接な関連を理解すること。

④開発をめぐる問題と私たち自身との深い関わりに気づくこと。

⑤開発をめぐる問題を克服するための努力や試みを知り，それに参加できる能力と態度を養うこと。

◎すなわち，開発教育は開発をめぐる諸問題に焦点を当てていますが，同じように他の地球的諸問題に焦点を当て，その問題の解決を通して共に生きることのできる公正な地球社会の実現を目指している「人権教育」「平和教育」「環境教育」「多文化教育」などと，密接に関連しあっていると言えるのです。こうしてみると，『総合的な学習』のテーマとして開発教育を取り上げる必要性があきらかになると思います。

《参考》「国際教育」とは……

1974 年にユネスコが提唱したもので、教育を通して『人の心の中に平和のとりでを築く』ことを目指して、地球的諸問題（民族、平和・軍縮、人権、人種差別、開発、人口、環境など）に焦点を当てた教育です。ということは「開発教育」も、この「国際教育」の一部を担うものということができます。

→以上のように、単に『３Ｆ（ファッション・フード・フェスティバル)』の体験をする「異文化理解教育」ではない、『開発教育を中心とした国際教育』を実践している理由が分かっていただけると思います。

（参考文献：『「開発教育」ってなあに？』開発教育協議会・編）

≪今年度・６月４日（火）お世話になった外部講師の方々≫

◎１年１組　乳井京子（にゅういきょうこ）さん、堀　千鶴（ほりちづる）さん　「地球の木」ネパールチーム

◎１年２組　中山郁子（なかやまいくこ）さん、大室直子（おおむろなおこ）さん「日本国際ボランティアセンター（ＪＶＣ)」

◎１年３組　岡山典靖（おかやまのりやす）さん、白井佐智子（しらいさちこ）さん
「シャプラニール＝市民による海外協力の会」

◎１年４組　田中浩平（たなかこうへい）さん、綿谷亜希（わたたにあき）さん　「開発教育協会」

◎２年１組　川口みどり（かわぐち）さん　「シェア＝国際保健協力市民の会」

◎２年２組　山口誠史（やまぐちまさし）さん　「シェア＝国際保健協力市民の会」

◎２年３組　西山美希（にしやまみき）さん、藤山美和子（ふじやまみわこ）さん「シェア＝国際保健協力市民の会」

◎３年Ａグループ　高山由香（たかやまゆか）さん　「シャンティー国際ボランティア会（ＳＶＡ)」

◎３年Ｂグループ　東　宏乃（あずまひろの）さん、竜野啓子（たつのけいこ）さん、図司令子（ずしれいこ）さん、桜井丘里子（さくらいくりこ）さん
「シャプラニール＝市民による海外協力の会」（開発教育教材チーム）

◎３年Ｃグループ　出口雅子（でぐちまさこ）さん　「ピナツボ復興むさしのネット（ピナット)」

◎３年Ｄグループ　丸谷士都子（まるたにしづこ）さん、真矢公子（まやきみこ）さん　「地球の木」ネパールチーム

◎３年Ｅグループ　国井和子（くにいかずこ）さん、村田祈世子（むらたきぜこ）さん、市山　拓（いちやまたく）さん
「ＷＦＰ応援団・ＷＦＰ協会」

◎３年Ｆグループ　北川泰弘（きたがわやすひろ）さん、加藤美千代（かとうみちよ）さん
「ＪＣＢＬ＝地雷廃絶日本キャンペーン」

◎３年Ｇグループ　牛尾紀美子（うしおきみこ）さん　「シャプラニール＝市民による海外協力の会」
（開発教育教材チーム）

◎３年Ｈグループ　角倉和恵（すみくらかずえ）さん　「東京大学大学院・環境学専攻」

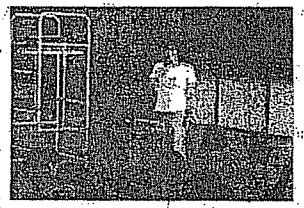
≪６月６日（金）お世話になった外部講師の方々≫

◎３年生　李　根　秀（イグンス）さん　「信愛塾・横浜の民族差別と闘う会」代表

◎２年生　矢野（杜）文劍（やのとぶんけん）（ドゥ ウェンジエン）さん　「横浜中華学院校友会」
（横浜市立戸塚高校定時制教諭）

山本先生のお話を聞いて・・・・（導入）　6月3日（火）

生徒の感想より・・・



●少しぐらい不便でも、民族の文化を大切にしていていいな。
●先生が伝えたかったことは物やお金があることが豊かじゃないってことだと思う。
●日本人は寄付をし、病院などを造って満足してるけど、そこで働く人がいなければ意味がないということ。
●ネパールは６０以上の民族がいっしょに暮らしていて日本のようにものはたくさんなく、不便なことがあるけど、無駄なゴミは出さないし、みんなが仲良く暮らせるのはお互いが認め合っているからなんだそうです。とても豊かだといってました。
●色々な物をリサイクルして無駄使いをしていないそうです。これからは少しでもリサイクルしようと思います。
●「本当の豊かさとは何か？」ネパールから見た日本人は、努力家で、優しくて、裕福というイメージがあるがほんとうにそうなのかな？政治的なことはよくわからないし、自分の生活もそんなに追い込まれて大変というわけでもないし、また子どもという立場にいて守られていることもあるのでほんとうところはわからないけど、日本はものがあふれすぎていて、それを外国から見た日本は裕福と勘違いしているのだと思う。本当の豊かさは違うところにあると思う。
●本当に寄付するだけでいいのか深く考えよう。寄付したお金がどのように使われるのか知る必要がある。ものを送るだけで、働く人がいないのは意味がない。そこまで考えないと本当の役には立たない。
●学校や病院を建てることが人を助けることになるのだろうかという言葉が印象に残った。
●ネパールの民族の衣装が個性的だった。
●「豊かさ」ということに考えさせられた。募金をすればそれでいいのか・・・これから考えようと思った。
●私たち、先進国に住んでいる人のほとんどが『豊かさ』とはパソコンや携帯電話などお金があれば手に入れることのできることだと思っているのではないか。本当の『豊かさ』は「心の豊かさ」だと思う。

お話の内容

「豊かさ」ってなんだろう。お金があっておいしいものが食べられて、何でもほしいものがそろうことが豊かさなんだろうか。

私は二年生の一年間を、ネパールの学習のためネパールで暮らしていました。都会に住んでいたら不便さや便利じゃない生活でした。私が特別なのではなく、平均的な家庭は同じような暮らしをしています。それはネパールの『貧しい』からなのでしょうか。ネパールには六〇以上もの民族がお互いの文化や伝統を守り、認め合って暮らしています。文化や伝統を守ることは『不便』なことでもあります。でも、その不便さの中にも守り大切なものを守り続けたいと思う人の心は世界一豊かだと感じました。「便利さ」をもとめると大切なものを失っていくのだと思います。大切なものの「伝統」「文化」「民族の誇り」私たちが失いかけているものだと思いました。ネパールはけっして「貧しい国」ではありません。ネパールの人々、文化の豊かな国です。ネパールの人々からたくさんのことを学んだ二年間でした。

（山本ちひろ）

斎藤先生のまとめの話を聞いて　〔1年生〕　6月6日（金）

生徒の感想より



●バングラディシュと日本ではお金の価値が全く違うことがわかりました。ハンバーガーが日本円にすると４００円なのにはおどろいた。

●バングラディシュの学校では筆記用具がそろっていないそうですが、私たちはかわいそうだと思ってしまったりするけど、バングラディシュではそれがあたりまえなのだそうです。国同士の違い、文化の違いがあって、いいんだと思いました。

●ボロボロの学校、古い教科書やノート、少ない稼ぎ、でもそれを当然の事として過ごす人たちにおどろいた。かわいそうだと思っていたのだけど勘違いだった。バングラディシュの人たちはすごいと思った。

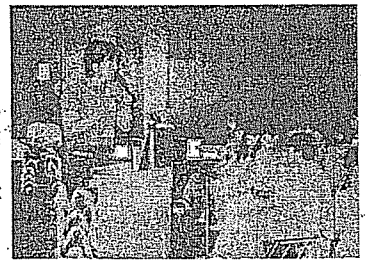
●「かわいそう」。私は小さな子どもたちが必死に働いている姿を見て、はじめはそう思いました。なんでこんな小さな子どもが働かなければならないの？なんでそんな大変な暮らしをしてるの？と疑問が浮かびました。しかし、学習をしているうちにそれは誤解だとわかりました。加藤先生が作ってくれたビデオには、貧しいバングラディシュではなく、色とりどりの食べ物に囲まれた町が映っていました。値段の高い安いは私たちの高い安いとは違うこともわかりました。価値観の違いなんだということも。なんでもかんでも『あげる』という考えはいけないということを理解できてよかったです。

話の内容

バングラディシュの小学校に赴任していた斎藤先生のクラス日本人学校に赴任していた斎藤先生のクラスの99年になってきたビデオを見せた。その中で、町出て子どもたちにインタビュー。ボランティア先生が必ず年齢を尋ねる場面。答えがばらばらで、とても本当の年齢とは思えないシーンもある。そこで一自分の年もわからないバングラの幼い子どもが働かされていて可哀そう」と思いがちだ。実はバングラディシュでは相手の年齢を聞く習慣はなく、子どもも自分の年を適当に答えることが多い。子どもを見ればまず年齢を尋ねるという日本では当たり前の習慣だが、心の国でも同じとは限らないということに気づかされた。

そのだ。それからお金。外国の生活を紹介するとき必ず「日本円では〇〇円」と換算していませんか？タクシーに1キロ乗って十バングラ。たったの二十五円！なんて日本の二十五円じゃないでしょう。バングラディシュのサラリーマンの平均月給は高校レベルの学習じゃありません。こんな話をしてみたら、生徒だけにはとても新鮮だったようです。感想にはそのことばかり書いてあったりしました。問題はそのことばかり書いてあったりしました。問題はそのことばかり書いてあったりしました。問題は

矢野文剣さんのお話を聞いて　〔2年生〕　6月6日(金)



生徒の感想より

●僕は日本と中国のダブルです。でも，中国の事も自分の先祖の事もよく知りませんでした。矢野さんの話を聞き，中国の事が少しわかりました。

●私もダブルです。「アイデンティティ」についてはよくわかりませんが，自分の国の文化も含めて，これからゆっくり考えていきたいと思います。

●華僑・華人という言葉の意味をはじめて知りました。今まで，何も考えずに中華街に入っていたけど，中華街には歴史や文化がかなりあるということを知って，今度中華街に行くときは，もっと歴史などについて考えていきたいと思った。

●中華街の話はわからないことが多かったですが，勉強になりました。クイズはあまり正解しなかったけどとても楽しかったです。獅子舞はとても迫力がありドキドキしながら見ていました。



●中国のおいしい料理や昔からの伝統や文化をいっぱい知ることができました。「アイデンティティ」を真剣に考えてみると，自分の事がよくわからなくなりました。

●私も矢野さんみたいに両親が中国人ですが私は日本で生まれました。でも中国語はしゃべれない。日本国籍でも食事は中国系で，だから私は何人なのかなって考えるとわからないけど，確かに存在しているって事は言えます。矢野さんのおかげでいろいろと考えることができました。

お話の内容

矢野さんは横浜中華学院校友会で中国の伝統文化の伝承に力を尽くしており，獅子舞を踊る方でも現役です。昨年まで横浜に来てくれていた陳天璽（ラン）さんが作った教材を使って，中華街の歴史，食文化，伝統などについてクイズ形式で話をしてくれました。

知っているようで，知らない中華街とそこに住む人々について知ることができました。

日本国籍を持ち，日本語と中国語の二つの言葉を話す華僑二世というご自分の「アイデンティティー」について，今の時点での考えを話してくれました。難しい問題でありながら，生徒の心にずっと入っていったようで，感想の中にその点に触れたものがたくさんありました。多くの生徒たちが自分自身の「アイデンティティー」について考えるきっかけになったようです。最後に獅子舞を実際に演じて見せていただき生徒達は大喜び，拍手に子どもたちの心をつかんだようです。

李根秀さんの話を聞いて　〔3年生〕　6月6日(金)



生徒の感想より

●私の父は在日韓国人です。小学校3，4年生の頃まで自分がダブルだとは知りませんでした。私自身はあまり自分のことでは悩みませんでした。今はまだ韓国へ行ったことはありませんが，自分に流れる韓国の血は私の誇りです。

●李さんのお話をきいて「自分の名前」や「差別」について考えました。自分の名前の漢字が難しい字なのでよく間違われ悲しかったです。呼び方も間違われるたびに笑われるのでバカにされたりして学校に行きたくありませんでした。でも，今は平気です。それは自分の名前を誇れるようになったからです。これからも「アイデンティティ」を忘れないで生きていきたいです。

●国が違うといじめられることがある。自分は日本人。友達に韓国人がいる。もしかしたら，その友達に悪いことをいっているかもしれない。今日の話をきいて心を打たれた。

●自分自身の「アイデンティティ・・・」僕はそんなこと考えたこともありませんでした。今日，李さんの話をきいてなぜそんあことになるのか，国の歴史を勉強していく必要があると思いました。

●私は「韓国」という国がとても好きです。日韓サッカーを見る時，どちらも応援しています。だから，韓国の話を聞いたときは嬉しかったです。でも，日本で生まれ育った韓国人はなんだか『悲しい道』を歩いているような気がしました。私達は世界の国々をもっと理解するべきではないかと思いました。韓国をもっと知りたいです。

●今まで李さんと同じ様な話をたくさん聞いたことがあります。最近、在日朝鮮人への差別やアイデンティティをテーマにした映画を見たことがあります。その話は李さんの話と同じ様なことがありました。よくテレビなどで韓国は「近くて遠い国」と言われるのをよく聞きます。本当の意味で近い国になるにはまず，個人が差別をなくすことことと、それに差別に負けない勇気が必要だと僕は思いました。

お話の内容

在日韓国人二世の李根秀さんが三つの名前を持っていることから話。生まれたとき病弱だったこと，いろいろな事情から育った年齢によって名乗った名前が違うこと，そして本名を名乗ることにしたこと。ご自分の半生と名前にまつわるエピソードをお話しいただきました。なぜ自分の思いをこめて中学に上がるときに指紋押捺拒否運動が最後に出されましたかって，そういう差別の歴史の勉強をしてくださいという宿題が最後に出されました。日本人から送られてきた二枚のハガキ，「韓国人は韓国に帰れ！」。これには，北朝鮮による拉致事件のことも関係していると思われます。

金順玉（横浜コリアン文化研究所）

日本に来たのは1986年です。日本人と知り合って結婚するために来日しました。1991年度から2002年度にかけて、横浜市内の小学校の国際理解教室というプログラムに関わりました。外国人講師が学校に派遣されて半年、あるいは1年契約で自分の国の文化を子どもたちに紹介するという仕事でした。

私が赴任した当時は、外国人講師が全部で13名でした。実施している学校も少なくて、週に2回1年間派遣されていたのですが、だんだんと増えて、4，5年前から全市内のすべての小学校に国際理解教室が実施されるようになりました。それによって、1年間通してということが無理になって、期間も半年に縮まり、講師の数も、おそらく100名くらいになっているでしょう。10年の間でかなりの変化がありました。私は、はじめての韓国人講師だったのですが、そういうこともあまり知らずに行っていたのですが、中村小学校というところ、平楽中学校のとなりにある人権教育を推進しているセンター校でもありますが、どうしても韓国人の講師が必要だということを教育委員会に訴えて、ほぼ推薦で行くことになりました。（採用の際に）英語でのインタビューはありましたが、当時は「そんなに英語を使わなくてもいいですよ」という感じでした。その中村小学校ともう一つの小学校で国際理解教室をやりながら、中村小ではオリニ会（子ども会）を特別クラブとしてつくりました。年に40人くらいの子が入ります。放課後に1時間くらいやるのですが、「在日」の子どもたちが14人いたのですが、友だちもいいですよと言いましたら、40人くらい入って…。ここは国際理解教室ではないので、なんでも自分がやりたいこと、歌を歌ったり、料理をしたり、文字を覚えたり、カルタ遊びをしたりとか…。7年間この会の担当を務めました。

国際理解教室の講師として派遣された学校の数は、30校以上になります。それぞれの学校に半年間、1年間と派遣されて、いろいろな先生との出会いもありました。いろいろな国籍の子どもたちとも出会いました。赴任した多くの学校では、「在日」の子どもたちが在籍しているので、国際理解教室というのは、単なる文化の紹介ではなくて、最初から多文化共生がテーマだということを自分なりに認識していたと思います。ふつう外国人の講師が来るというと、「欧米人」を想像するわけです。着任式に行くと、最初はがっかりする生徒も多かったです（笑）。「ええーー」「あれが外国人なの？」と言われたりしましたが（笑）、でも、似ているからこそ異なっていることに気づいてほしいと考えました。身近な習慣、礼儀作法、考え方も似ているけれども、体験を通して、子どもたちが自らわかってくるような、そういうことを伝えようとしました。違っても、異なっていても、それは楽しい。違いが楽しさに変わってくることを願っていました。

■限られた時間の中で実践する国際理解教育

実際に、一つのクラスで授業をするのは、多くて年に6回です。少なければ3，4回で終わってしまいます。そのなかで何ができるかと考えると、ほんとうに単発的なことでしかないわけです。1日目は地図や旗や衣装を見せたら、2回目はちょっと楽器をたたいてみようか、3回目は料理をしようか、4回目は絵本を読んであげるとか。もっともっと深まりのある授業をやりたいと思うのですが…。少ない回数の中で、英語に親しむことと国際理解教育を両立させるのは、思いのほか困難な作業だと感じています。

たとえば、こんな場面を想定しみてください。在日の子ども、あるいは韓国から来た子どもが、国際理解教室に座っているとします。教室の中で紹介する民話の中に、「アボジ」（お父さん）とか「ハラボジ」（おじいさん）という言葉が出てくると、これらの子ども達が生き生きとしてくるのです。そこで、「father」と言っても、子どもたちの心に、言葉が響かないのです。確かに、国際理解教室の講師の中には、英語を使ってすごく楽しい授業を作る方がいます。英語でゲームをやったりショーをやれば、みんな乗ってくれますし楽しいです。しかし、時間数が少ない中で英語を使って授業を進めることで、逆に英語が嫌いになってしまう子ども

もいるようです。5年生、6年生ともなると、授業を聞いてくれないと、米国人の先生も言います。ちょっと声をかけると「わけわかんない、声かけないで」みたいな顔をするんだよという話も聞きます。低学年ならまだ「英語で遊ぼう」という感じで楽しくできるかもしれませんが、だんだんと好奇心の方向が変わってくるのです。韓国人は日本人を嫌っているのではないかとか、自分たちの歴史を少しでも知っている子は、そういうことを気にして知りたがるのです。

小学校の3年生の国語の教科書に「三年峠」という民話が載っていますので、お芝居をいっしょに考えて、練習して、衣装を着て発表するということをやったこともあります。歴史のことを少し深く話してほしいという学校もあります。最小限、韓国の挨拶の言葉くらいはと思い、毎週、紙に大きく書いて発表します。熱心な学校では、朝会のときに担当の子が大きな声で「アンニョンハセヨ」といって、一週間に1個ずつ韓国の言葉を覚えていく。今度は何だろうという楽しさのなかで言葉に触れたり…。そういうことがいいことだと思って続けていましたら、ある小学校で校長先生が担当の先生に壁に貼られていた韓国語の挨拶文を見て、「英語を教えるんじゃないの」とおっしゃったそうです。途中でやめるわけにもいかないし、英語も書いて韓国語も書いて（笑）、2行で貼ったりしたこともあります。

この学校には、中国の朝鮮族の子もいましたし、韓国からの子もいましたし、在日の子もいました。10年前は、韓国籍・朝鮮籍であるということを隠そうとしていました。あまり目を合わせようとしませんでした。これは時代の流れだと思いますが、最近は、自分のことをアピールするようになって…。自分が韓国人なのに、それは言わないで「うちのお父さん韓国人だよ」っていうんですね。まるで自分は日本人みたいに。それは、周りがみんな日本人だから、自分が韓国人だっていう勇気はまだない。でも私にこっそりと「うちのおとうさん韓国人だよ」と言えるまで、だいぶ雰囲気が変わってきましたし、本国から来たばかりで日本語がまだしゃべれない子どものために、クラス全体で韓国語を勉強するようなこともありました。クラスのなかの国際化、こういうことこそ国際性ゆたかな人間になるための教育ではないかと思います。

現在、文部科学省では、小学校段階から英語教育を実施することを検討していると聞いています。将来、小学校段階から英語教育が導入されるのであれば、国際理解教育の時間を十分確保したうえで、語学教育としての英語を実施するのが望ましい姿ではないかと思います。

■文化という媒介

最後に横浜コリアン文化研究会について簡単に紹介します。1998年につくった会です。小学生だけではなくて大人にも韓国文化を体験してもらいたいというのが動機でした。在日のいとこが経営するカラオケボックスの一室を借りて、5人でチャンゴという楽器の練習を始めました。そのうちにワークショップや公演の要請が入るようになって、それに応じられるように、一生懸命練習しました。民族楽器、舞踊のグループが一つと、もう一つはハングル教室です。「冬のソナタ」という韓国のドラマの影響でしょうか、町の30代、40代の女性たちが韓国語を習いたいということで、130人くらい来ています。もちろん、これまで大変な思いをしながら在日の方々が努力して勝ちとってこられた成果があってこそ、ということは忘れてはなりません。それでも何本の韓国の映画とかドラマが、韓国に興味のなかった40代、50代の女性たちを、韓国語を学びたいという気持ちにさせるのですから、互いの文化を知ることはほんとうに重要だと感じます。

■「在日」と「新渡日」

「新渡日」である私は、講演などで「在日」のことについて語っても説得力がありません。たまたまチャンゴの講師が在日3世の朝鮮籍で、彼女と私がいっしょに出かけると私はとても助かります。彼女が自分のことをちょっとだけ語ることによって、生徒たちは、北朝鮮と韓国が友だちだということがわかるのです（笑）。私とそのチャンゴ講師のCさんは、金大中大統領と金正日さんが抱き合う前から抱き合っていたよって言う

と、「あー仲良くできるんだ」って気づくようです。Cさんは被害者意識が強い方ではないので、淡々と朝鮮学校に通っている自分の子どもの話をするだけです。それだけで差別をしてはいけないんだということが、児童にもわかるのです。Cさんはすぐ涙ぐんでしまうので、私は少し困ったなと思うのですが（笑）、静かに訴えるだけで、「在日」という人たちが、日本のなかに共生しているのだということが、子どもたちに伝わります。

こんなに楽しい音楽、きれいなチョゴリを着た人たちのことを知らないでいた、そういう人がいるというのは知っていても関心をもてなかったことに気がつく。差別をしたくない、少なくとも自分たちはそうしないと、ほんとうに大勢の子どもたちが感想文に書いてくれます。私はすすんで人権教育に取り組むつもりはなかったのですが、いま、振りかえってみると、韓国人が日本で何かをするということは、たんなる文化の紹介で終わらないのだなというのが実感です。表面的ではいけないでしょうが、あまり堅苦しくない形で伝えていければと願っています。

■学校の取り組み方

最後に、学校の体制について。学校によっては事前学習をしっかりしていて、タイミングよく私たちが来て、その後にまた取り組みを深めていくという学校もあります。しかしまた、人権週間だから来てください、あとはやりっ放しの学校もあります。

ある高校に、もうすぐ夏休みという、ものすごく暑い日に呼ばれました。全然、生徒たちは聞く気がありません。後日、「くそ暑いのに人権なんかやるな」っていう感想がそのまま送られてくる（笑）。せっかく時間を費やすなら、時期などももうちょっと考えて、呼んで欲しいと思います。私にできるのはきっかけをつくることだけです。成果が生まれるかどうかは、先生方の受け止め方、取り組み方しだいなのですから。

2003/12/02

「国際理解教育」講師の体験から

横浜コリアン文化研究会　金順玉

1．横浜市小学校国際理解教室について

1991年度から2002年度までの12年間、30校以上の小学校で講師をつとめさせていただいた。就任した当時は、講師の数も13名とすくなく、実施校も限られていた。初めての韓国人講師であったため、国際理解の講師であると同時に、人権の分野にも踏みこんだ活動にも取り組むこととなった。具体的には、在日の生徒が多数在籍していた南区の中村小学校で「オリニ（子ども）会」を発足させ、7年間講師をつとめた。

赴任した多くの学校では、在日の生徒も在籍していたため、たんなる文化紹介ではなく、最初から「多文化共生」がテーマであると認識していた。日本人と韓国人が似ているけれど、異なっていることについて、身近な習慣、礼儀作法、考え方などを通して理解してもらうと同時に、異なっていることの楽しさを実感してもらうことを心がけた。未知なるものに対する嫌悪感と好奇心のバランスを、なるべく心が開いた形にもっていけるよう努力した。

横浜市の小学校国際理解教室においては、原則として英語と講師の母語のみを使用して、日本語は使わないという決まりになっていた。年を経るごとに「英語を通した国際理解教育」の側面が強調されるようになったことは、私にとっては遺憾であった。横浜市の教育委員会も認めているとおり、国際理解教室が英語教育でない（年に十数回の授業ではその面の効果は期待できない）。

それにもかかわらず、「とにかく英語で授業を」という姿勢には、疑問がある。じっさいに私の体験として、ある低学年の生徒から「韓国では英語を話してるんだ」といわれたことがある。それ以後、授業のなかで「ハングル（文字）で自分の名前を書いてみよう」と内容もとり入れることにいた。

国際性豊かな子どもに育てる、というのはどういうことなのか、もう一度原点にもどって考え直してみる必要があると思う。

2．横浜コリアン文化研究会の活動をとおして

1998年にこの会をつくったのは、小学生を対象とした国際理解の体験を大人相手にも広げていきたいという思いからである。活動は「ハングル教室」「チャンゴ（伝統楽器の太鼓）練習会」「公演・講演」の三つを柱としている。

公演は小中学校を中心として、生涯学習や地域のイベントに呼ばれて行うことが多い。内容は、楽器演奏、踊り、歌、お話、ワークショップなどの演目を組み合わせたものである。公演で舞台に立つということが、チャンゴを練習する会員の励みになっている。また「民話を読む会」というサークルで制作した紙芝居を、公演で披露することもある。

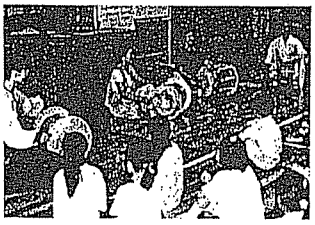
テーマは、国際理解の場合もあれば、人権の場合もある。どちらにせよ、学校側の取り組み方、姿勢について考えさせられることが多い。学校全体で積極的に取り組んでいる場合は、事前学習や事後学習に力を入れてくれるので、公演が盛り上がるだけでなく、心が通じ合ったように感じることさえある。しかしまた、まるで取り組みに熱意が感じられない学校もある。私たちにできるのは、あくまできっかけづくりであり、その先については学校に期待するしかないというのが現状である。

スポーツや映画、Kポップスなど現代の韓国文化を通して、韓国に関心をもつ若い人たちが増えている。私たちも現代の韓国社会、日本社会の有りようから取り残されないよう、感性をみがいていくことも課題のひとつと考えている。

公演・講演・ワークショップ

■ 横浜コリ文の学校公演

器演奏に舞踊や手作りの大型紙芝居、お話を組み合わせた
ログラムをつくり、毎年多くの小中学校で披露しています。



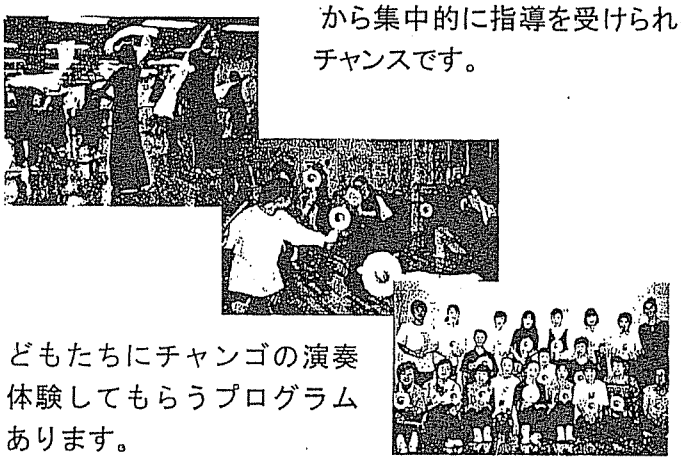
■ イベント出演

まざまなイベント，地域のお祭りなどに招かれる機会も増
ています。



ワークショップ

に1、2 度、韓国で活躍している演技者を招いて、伝統舞踊
チャンゴのワークショップを開催しています。本場の専門家から集中的に指導を受けられるチャンスです。



どもたちにチャンゴの演奏
体験してもらうプログラム
あります。

プロデュース公演

国を代表するサムルノリチーム「民族音楽院芸術団」を日本に招き、小中学校での鑑賞会、横浜美術館でのステージ公演を企画運営しました。



1998年
- 6月26日 日本女子大にて、湘南コリ文の公演に参加
- 9月24日 横浜市立能見台南小学校(教職員研修)
- 10月 8日 横浜市立新田小学校(国際理解)
- 10月12日 横浜市立羽沢小学校(国際理解)
- 11月 4日 横浜市立坂本小学校(音楽集会)
- 11月12日 横浜市立生麦中学校(人権週間)
- 11月16日 横浜市立荏古田小学校(人権週間)
- 11月18, 25日 YOKE 主催 料理講習会
- 11月24日 磯子区生涯教育市民講座
- 11月24日 横浜市立北方小学校(教職員研修)
- 11月27日 日本女子大にて、湘南コリ文の公演に参加
- 11月30日 横浜市立美しが丘小学校(国際理解)
- 12月 4日 横浜市立上川井小学校(人権週間)
- 12月 5日 横浜市立磯子小学校(国際理解公演)
- 12月 7日 大磯中学校にて、湘南コリ文の公演に参加
- 12月 8日 横浜市立犬山小学校(国際理解公演)
- 12月10日 横浜市立入船小学校(ワークショップ)
- 12月14日 横浜市立汲沢小学校(人権週間)

1999年
- 1月23日 オリニハングル講座「書き初め大会」
- 1月28日 横浜市立つつじヶ丘小学校(ワークショップ)
- 1月31日 地球市民かながわプラザ「子ども広場」
- 2月 4日 横浜市立上川井小学校(教職員研修)
- 3月 9日 「春の韓国を知る講座1」(岩間市民プラザ)
- 3月13日 「お料理会」(神奈川韓国綜合教育院)
- 3月16日 「春の韓国を知る講座」(岩間市民プラザ)
- 3月18日 南区役所「生涯教育国際理解講座」
- 6月25日 城山町幼小中教諭人権講演
- 6月26日 第1回神奈川県 韓国語弁論大会出場
- 7月 2日 横浜市立富岡中学校(家庭教育学級)
- 7月 3日 横浜市立坂本小学校(ふれあい教室)
- 7月21日 地球市民かながわプラザ「夏休み音楽教室」
- 7月27～29日 舞踊ワークショップ(関内ホール)
- 8月 3日 津久井教育事務所「教職員人権講演」
- 8月27日 新田中学校3年生「人権講演」
- 9月13日 子安小学校「運動会のためのカンガンスーレ」
- 9月29日 津久井郡相模丘中学校3年生「人権講演」
- 10月 8日 能見台南小学校3年生「国際理解公演」
- 10月22日 横浜市中区生涯教育講演会
- 10月23日 川崎平和館文化公演
- 10月28日 松本中学校、中村小学校「サムルノリ公演」
- 10月29日 帷子小学校、横浜美術館「サムルノリ公演」
- 10月30日 矢向小学校、新つるみ小学校「サムルノリ公演」
- 11月 8日 坂本小学校3年生「国際理解公演」
- 11月10日 茅ヶ崎市立鶴が台小学校「国際理解公演」
- 11月11日 保土ヶ谷小学校「家庭教育学級」講演
- 11月12日 戸塚小学校3年生「国際理解公演」
- 11月15日 川崎市立大師高校「ハングル教室」ゲスト
- 12月 4日 末吉小学校「文化公演」
- 12月19日 「保土ヶ谷国際交流のつどい」

2000年
- 2月14日 大岡小学校「チャンゴにふれよう」(3年生)
- 3月26～31日 韓国ツアー(10名参加)
- 5月 4～7日 チャンゴ・ワークショップ(イ・ボンギョ)
- 5月27日 港北区生涯学習講座
- 6月 2日 神奈川県生涯学習研修講演
- 6月 5、26日、7月14日 富岡中学校、紹介公演
- 6月16日 磯子区生涯学習講座
- 7月 1日 坂本小学校ふれあい教室
- 7月 7日 左近山小高小学校講演
- 8月 3日 津久井教育事務所6年次研修
- 8月24日 地球市民かながわプラザ「チャンゴにふれよう」
- 9月12日 浦島小学校「チャンゴに親しもう」
- 9月20日 千葉県市原市千種中学校「音楽鑑賞会」
- 9月26日 小田原市社会科研修
- 10月 2日 小田原市足柄教育事務所6年次研修
- 10月 6日 神大寺地区センター生涯学習講座
- 10月12日 羽沢小学校「サムルノリ・ミニコンサート」
- 10月16日 能見台南小学校「3年とうげ」公演
- 10月18日 茅ヶ崎市立鶴嶺小学校「音楽鑑賞会」
- 11月15日 岸根高校料理教室
- 11月24日、12月8、15日 藤沢市遠藤公民館
- 11月25日 横須賀市国際交流協会「チャンゴ公演」
- 11月27日 綱島小学校「文化公演」
- 12月 5日 桜台小学校人権週間講演
- 12月11日 城山町立湘南小学校「6 年生国際理解」

【質疑応答】

ヤマダ

私も日本人じゃないし英語圏じゃないので、金さんのおっしゃることはよくわかります。国際理解教室は、私の担当じゃないので、よくわかりませんが、英語でやるのは横浜市の方針です。私が聞いたのは、英語はあくまでもコミュニケーションの道具で、英語にもいろんな英語があるからということで、ドイツの英語もあるし、フィリピンの英語もあるということを子どもたちに知ってほしいということではないかと思います。

平出

藤沢市で国際教育を担当しています。藤沢市でも平成13年から6人ほど、国際理解協力員という名前の同じような方を学校に派遣しています。もちろん小学生に対して英語で全部というわけにはいきませんので、日本語も使っています。英語でのコミュニケーション活動も入れてくださいとお願いしています。なぜそういうふうに派遣しているかといいますと、国際理解は英語教育ではないと思っていますし、いろいろな国を知ることによっていろいろな人のことを理解できると考えていますので、いろいろな国籍の方をお願いして文化を伝えることが大事だと思うからです。それと同時に、英語という共通語を介して、韓国の方でも、アメリカでも、アフリカの方でも通じるというコンセプトがあるわけです。一方で英語によるコミュニケーション活動という形の方を雇用して、他方で国際理解という形でいろいろな国籍の方を雇用して、中学校はまた別にALTを雇用して、というふうにできれば理想的なのです。しかし、予算的なものがありまして、なかなかそういうふうにたくさんは雇えない。そこで次善の策として、コミュニケーション活動と国際理解を同時にするにはどうすればよいかという視点から、国籍は問わない、英語もできるという条件で雇っています。いろいろなニーズを一人の方でやっていただくというなことにどうしてもならざるをえない。ですが、金さんのおっしゃることは、よくわかりますし、私自身が担当として悩んでいるところです。自治体によっては英語のみを導入しているところもあり、今後、小学校でも英語が教科になっていくという可能性もあるわけですが、金さんがおっしゃるような形で母国のことをいろいろと伝えていく国際理解教育もよいと思っています。一方で、英語のコミュニケーションもしていく必要がある。確かに韓国語などの他の言葉でのコミュニケーションもあるのですが、そのあたりがなかなかうまくいかないという悩みもあるわけです。

ヤマダ

先ほど、英語で全部やるのは無理だと、おっしゃっていたのですが、横浜市でもそうやっています。逆に低学年の方がやりやすいと思うのです。先ほどの5,6年生だと英語が嫌いになっちゃうというのは、ハッと思ったのですが…。横浜市では逆に英語を嫌いにならないためにということでやっている。

金

子どもにもよるでしょう。私は自分の子どもの学校にも講師として行きました。子どもは、卒業までに6人の講師を経験したわけですが、私のときがいちばん楽しかったと言います。他の先生たちは英語をしゃべっているから意味がわからない、何をやったのかわからなかったと言うのです。私の場合は、英語の歌くらいは歌ったりしましたが、半分以上日本語を使っていましたので、ちゃんと伝わっていたのだと思います。6年生なんか難しい時期で、態度悪い子どももいたりすると大変です。頭痛いから英語やめてという子なんかも実際にいます。

平出

藤沢市は時間数が非常に限られていて、1クラスに多くても年間3時間しかいけません。したがって全部英語というのは、とくに国の紹介をしていただくときには…。

金

英語なら英語を教えるべきだと思いますね。英語と

国際理解を両方一緒にしようとするから無理が生じているわけです。

宇土

東京都港区の事例で、ほとんど似たような構造が思い浮かびます。最初はALT、Assistant of Language Teacherですから、中国語や韓国語の先生を呼んでも、誰を呼んでもよかったのです。要は自分の学校のテーマに沿って、言葉の学習と同時に料理、ファッションなどを楽しむ。ところが3年前に港区教育委員会がAET（Assistant of English Teacher）にするという決断をしたわけです。そのときから、それまでのプログラムに替わって、すべてEnglishという形になったのです。最初の年は、各クラスに年間で7時間くらいでした。当然のことですが、それで言語学習ができるはずはないですから、英語の先生が来てもみんなで楽しむ程度。それでも最初はよかった。6年生だって、歌ったり踊ったりしても、はじめてのプログラムだから。でも2年、3年と経過するといまおっしゃったようなことが起こってくるのです。Language Learning（言語学習）とLanguage Acquisition（言語習得）とは決定的に違いますから。

小学生の場合は言語習得ですから、手法と子どもの認知レベルの内容がミスマッチなのです。幼児教育で歌ったりなんなりはいいんです。低学年まではうまくいく。1年目というのも、まだ紹介という意味でなんでもよかった。でも2年、3年過ぎても、来るたびに自己紹介とか歌ったりだと、だんだんズレが起こってくる。文法や文字を習わずにいるので結局限界があります。だからアクティビティ型でやるわけです。ところがアクティビティ型というのは、学習者にとっては楽しい面もあるけれど非常に厳しいことです。実際の授業だったらわからなくても聞いているふりをすれば1時間無事に過ぎてくれるのですが、アクティビティ型は判断し行動させるから、わからない子にとっては不安、恐怖になっていく場合がある。そのようななかでついに学校としてもいろいろな手だてをやりはじめました。区のネイティブ・ティーチャーは年間で、各クラス、今年は11回です。区としてもだんだん増やしてきているのです。しかし、その枠で言語習得はできませんので、私の学校では、テンプル大学と提携したプログラム、そして民間の幼児教育の方の、三つをうまく組み合わせながら、週1時間おこなえるようになってきました。そのくらいやってはじめて言語を通しての英語のプログラムになんとかなるかなという感じです。

地球子供教室を蒲田でやっていたときに、中国からの留学生にお世話になっていましたが、平成9年度に横浜市の国際教育の講師になられたのでみんなで喜んでいたのですが…。本人も「英語使用」に戸惑っていましたが、そのときは好意的に解釈して、「英語」は「ネイティブ」ではなくて、英語を母語としないいろいろな国の人が話すワールドイングリッシュの意味での「英語」ということをやり始めたということで、「さすがだなあ」と見ていたのですが…。

森茂

金さんのお話を聞いていていちばん問題に感じたのは、韓国人である金さんが英語に自分の気持ちを乗せてしゃべることの困難さを言われたことです。それは精神的に苦痛になっている。国際理解の講師として行く方が、そういうアンバランスな状態になっている。

宇土

制度が始まってすぐの状態でしたら、港区みたいに英語重視というのも考えられますが、横浜の場合、ある種の伝統、制度的な手だてがあるからでしょうか、制度のなかで中身を変えようとするから無理が生じるのでしょうか。

金

一人ひとり日本人の担当の先生と話すと、けっこう理解してくださいます。採用したり指導したりするチーフは、アメリカ人の度量の広い親切な方です。とても好きな方なのですが、私がいくら違うといっても、「あなたは十分英語上手だから」と言われてしまうのです。英語を日常的に話さない人が英語を話すこと、それも

アメリカで話すのならまだわかるのですが、大切なこと、伝えたいことをなかなか表現できない大変な思いをしている矛盾を、「十分上手」と言われても困るということです。最初のチーフはエクアドルの方で、その当時は英語にこだわらない感じだったのですが…。個々の人を大切に思ってくださる方なのですが、英語に関してはそれが当然のことになっていると感じました。「それで十分だ」と励ましてくれるのですが、問題のポイントが多分、私とずれていると思うのです。

国際理解教室とは違う名前にするべきだと思います。韓国や中国を端において、英語ですべてを覆ってしまうやり方を、国際理解教室という名前でやっていくという教育のありかたに、怒りを感じることがあります。

丸谷

年に7回だったら、英語教育とは絶対に言えませんね。

金子

私は横浜市で教員をしています。採用になったときから国際理解教室をやってきたのでその成果と課題はよく理解しています。いい点は、小学生のうちから外国人講師とふれあうことで、世界には肌の色や髪の毛の色、目の色まで違う人たちがいるということを体験的に知ることができる。また体を動かして英語を学ぶので、みんなとても英語に親しみをもてるようになります。子どもたちは国際理解教室が大好きです。一方で課題もあると思います。それは、せっかくいろいろな国の講師に来てもらっても、その先生の母語や母国の文化を十分に知ることができないという点です。私の学校の例を挙げますと、クラスの半分は外国につながる子どもで中国人の子もいます。そこに国際理解教室の講師として中国人の講師が来る。でもそこで教える言葉は英語なんです。ここで問題なのは英語教育と国際理解教育を同時にやろうとしていることです。

最初に言っていただいた丸谷さんの事例についても、表面的な、いわゆるスリーエフ（food、fashion、festival）と言われている国際理解教育ではなくて、平楽中学の斉藤先生はそこから一歩踏み込んでいるすぐれた実践だと思っています。自分自身の生活を振り返ったり、友だちとの人間関係、他者との関係を学び取るプログラムを、「地球の木」の方々と協同してやっていらっしゃる。「子ども自身を変えていく原動力になる」という意味であえて「国際教育」と呼びたい。それが模索されて現場に根付いていかなければ、多分、子どもも変わらないだろうし、学校現場自身も変わっていかないのではないかということを、お二人の報告から読みとることができます。

森茂

この研究会の本来のテーマにもう一度戻って、いまのお話を考えてみたいのです。丸谷さんの報告を興味深く聞いていました。平楽中学校のプログラムの流れを見ると、開発教育、南北問題について子どもたちに考えさせる、その後に地元の在日の講師を招いて、これまでの学習が遠いよその国の話ではなくて、自分たちの生活の身近にある問題だ、というふうに結びつけて学習する。これは、まさに、私が一番最初に提案した、そこがうまく学校のなかでつながっていくといいなと思っている点です。そこのところをもう少し具体的に聞きたかったのです。「学習全体の流れ」のⅣ（→P128）に、「国籍やアイデンティティといったことに、発展させた学習をする」と書いてありますが、「地球の木」は、この部分にまで関わってやっていらっしゃるのか、その辺りを少しお聞かせください。

丸谷

国籍やアイデンティティというところはとくに地元の在日外国人の講師の方の貢献だと思います。資料集に中華街の華僑の方の矢野文剣さんの話と在日韓国人の李根秀さんの話が出ていますが、この部分だと思います。私たちのワークショップではとくに、アイデンティティという言葉は使わないのですが、多分、いろいろな国の人たちがいて、そのなかに自分もいるのだという形でつなげていくのではないかと思います。

森茂

開発教育で考えさせたことが、ここの活動と具体的にどういうふうにつながっているのか、先生の頭のなかでそこをどういうふうにつなげていくのかというところ。一見、フィリピンのバナナの話と、横浜中華街の話は遠いわけですよね。この授業を通してそこをどういうふうにつなげていくのか。そこがこの研究会のテーマだと思うのです。

丸谷

私も最初にこの学校の取り組みを聞いたときに、最初にネパールで、次にバングラデシュで、次に地雷の話を聞いて、というふうにすると、ゴチャゴチャにならないかなと思っていたのです。さらに在日外国人の話があり、あまりにも忙しくいろいろなことをしすぎるのではないかと、思っていました。しかし、子どもたちの作文を聞いていると、自分が悩んでいることに結びつけて考えているように感じました。ワークショップのなかでは、外国の話だけではなくて、バナナを消費するということに結びつけています。ほかのワークショップでもなんらかの形で日本とつながっているのだということをふまえていると思います。平楽中では、講座をするNGOに対する基準も厳しくて、ただの文化紹介はいらないとはっきり言われます。問題意識をもって何か問いかけをするようなものを、先生方が厳しく選ばれているということは確かだと思います。

金子

想像の域を出ないのですが、恐らく斉藤先生が目指しているのは、途上国の人びとの生活を知ることによって、それがどんどん自分の生活に近づいてくる。ここで座って息をして電気をつけてということが、途上国の人たちの在り方とかかわっている、あるいはいままでは「遅れた国」だと思っていたのが、実はそうではなくて、自分たちとはまた違う尺度を豊かな生き方をしているのではないか、つまり、「途上国に学ぶ」という表現がよく出てくるのですが、いままで持っていた価値観が揺さぶられてくる。そういう意味での自分への迫り方、それを斉藤先生は意図されているように思います。

丸谷

確かにそうだと思います。「貧しさ」を強調しないでくれと必ず言われます。私たちにそのつもりはなくても子どもたちにはそう伝わってしまうことはよくあるのです。先生方が「途上国に学ぶ」という視点を持っているということが大事だと思います。

森茂

金さんの実践についても同じようなことを聞きたいのですが、韓国の文化について教えられることと、在日の問題をどういうふうに意識されてこられたのか。先ほど少し、もう一人の協力者のことを話されましたが、母国である韓国や朝鮮の文化や生活のことと、いま日本にいる在日の問題は、金さんの意識のなかでどういうふうに関連していているのか、関係なくやっていらっしゃるのか、どのようにつなげられているのかをお聞きしたいのですが…。

金

韓国にいる間は在日のことについては考えたこともありませんでした。はじめは戸惑いました。よく人権教育でお話を頼まれますが、在日の方たちの思いを私の口から語るのは、いまだに自信がありません。できれば遠慮したいです。私自身は本名と通名のあいだでアイデンティティの問題を抱えたり、いじめられたり、つらい思いをしたこともありません。Cさんの一言のほうが、私がどんなにしゃべるよりも力があると思います。それでも私が話さなくてはならないときは、在日の子との出会いの話とか、君たちのそばにも在日、韓国籍の子どもがいることを気づいてほしいということを伝えます。また制度上の不公平、参政権や入管法については大人向けに話すことはありますけれど。

私があまり日本人を批判しないので、もっと厳しく言ってください、とおっしゃる人権教育に熱心な方もいらっしゃいます。私はちっともおかしい、悪いと思っ

ていないことを、ものすごくへりくだって日本が悪いのですと言ってくる先生とか、いろいろな先生がいらっしゃいます。たとえば、日本で言う日本海を韓国では東海（トンヘ）と言うのですが、「日本が日本海と言うのはいけない」と言ってしまう。そうすると、私はとても困るのです。東海だって、韓国が自分たちを中心にしてつけた名前だし、日本海も日本が自分を中心に考えてつけた名前であって、どっちが正しいということは一切言いたくないと思っています。我々だけが正しいのだということは言いたくありません。ただ事実を述べて、子どもたちに判断してほしいと思います。私はそういう思いですが、先生方はへりくだってしまうか、あるいは全然興味がないか、すごく悩みます。もちろん熱心な先生方といっしょに、手作りでつくっていたものを「韓国・朝鮮と出会おう」という本にしたりとか、小学生・中学生向けにハングルと併せて文化を紹介する本を書いたりとかしています。

個人的には、素人が学校に入って子どもたちと接して何かをきちんとした結果をだすということは、あまり期待しない方がいいのじゃないかと思います（笑）。子どもたちの教育というのは、やはり、先生方がやっていくべきですし、先生方がやってくれないと、誰も子どもたちを変えていくことはできないと思います。

グローバル時代の国際理解教育のカリキュラム開発

― グローバル教育と多文化教育の包含と結合の視点から ―

中央大学　森茂　岳雄

はじめに

本稿では、これまでの「グローバル教育と多文化共生教育のインターフェイス研究会」の議論や国際理解教育のカリキュラム開発に関する先行研究[1]に学んで、グローバル時代における「新しい国際理解教育」のカリキュラムの内容構成の視点と具体的な内容構成例を提示したい。

そこでまず今日のグローバル時代をどうとらえるかを簡単に再確認し、それに則して国際理解教育の課題を抽出する。

1．グローバル時代の国際理解教育の課題と内容構成の視点

今日、私たちは好むと好まざるとにかかわらず、地球のあらゆる人間、あらゆる地域と直接、間接に結ばれ、お互いに依存し、影響を及ぼし合って存在している。今日のこのような地球的相互依存社会にあっては、一国の利益や繁栄を優先させる「国益」主義を超える「人類益」（Human Interests）といった普遍的な価値概念の設定とその追求が人類にとって不可欠な課題となってきている。そこで、このような「人類益」の実現に向けて、地球的課題の解決に努力しようとする地球市民意識（Global Citizenship）の育成は教育の大きな課題である。

一方このような地球的相互依存社会の進展は、トランスナショナルな人々の移動の増大をもたらし、その結果一国内の人種的民族的構成の多様化を押し進める原因ともなっている。このような多文化化する地球社会において「多文化共生」はこれからの人類的課題である。しかし、一方でそれら急増する外国人、特にアジアや第三世界の人々に対するステレオタイプな認識や差別意識が日本の子どもたちの中に強く存在している。そこで、子どものこのような異文化に対するステレオタイプや差別意識を軽減し、「多文化共生」にむけての価値や態度を形成することは教育の大きな課題である。

以上、グローバル時代の到来によってもたらされた新しい教育課題をまとめると次の二点に要約できる。

1．地球的な規模での政治的、経済的、社会的、文化的相互依存関係の理解と、そのようなシステムの一員としての地球市民意識の形成。
2．国内外の民族的・文化的多様性の承認、相互理解と、それら多様な文化との平和的共生に向けての受容的態度の形成。

今日の国際理解教育は、まさにこのような二つの新しい教育課題に直接に応えるものでなければならない。言い換えれば上の二つの課題はグローバル時代の国際理解教育の課題といってもよい。

1980年代以前の国際理解教育と呼ばれた実践の多くは、あくまでも主権国家間の「相互理解」や「相互交流」をめざしたものであった。それに対し、今日のグローバル時代における「新しい国際理解教育」は、前述したように地球的な相互依存関係性を増しつつある世界を前提にグローバルな視野に立って、トランスナショナルに思考し、行動し、過去の歴史認識に立って未来に向けてよりよい地球を創造していこうとする「地球市民」の育成が課題となる。

今日、このような「課題1.」に立った新しい国際理解教育は、「グローバル教育」「開発教育」「ワールド・スタディズ」といった名前のもとに実践されてきている。また、上の「課題2.」にあるように、特に一国内の異文化の相互理解と共生をめざす教育実践は、「多文化（共生）教育」と呼ばれている。このようにこれまで上記の二つの課題は、別々の文脈の中で語られ、実践されてきた。これからの「新しい国際理解教育」はこの二つの課題を意識しながら、全体として内包して構想される必要がある。

そこでグローバル教育と多文化教育の内包という視点から国際理解教育の内容構成の視点（学習領域）を「A多文化社会」「Bグローバル社会」「C地球的課題」の三つに分け、そのねらいを示してみよう。

A．多文化社会

a．自文化の理解に立った異文化の理解と受容

自己の文化についての理解を深めることによって自己の確立をめざすとともに、日本の他の地域や世界には自分達とは異なる文化を持ったさまざまな人々が存在していることを知り、交流を通してその違いを相互に認めあうことができる。

b．「内なる国際化」の推進と多文化共生

日本が多民族社会であることを認識し、アイヌ民族などの先住民、在日コリアンなどの在日外国人、主にインドシナからの難民、その他ニューカマーとしての外国人等々、国内の異文化をもつ人との相互理解を図り、彼らと積極的に交流し、共生できる。

B．グローバル社会

a．地球的相互依存関係の理解

国際的労働移動や貿易、情報通信を通してヒト、モノ、カネ、情報等が国境を越えて移動、交流し、世界の国々が相互に依存し合い、影響し合っている現実を理解する。

b．情報化社会への対応

世界が交通や通信網等の発達によって一つのシステムになっていることに気づくとともに、世界からの情報を正確に受信し、それに主体的に対応し、発信できる。

C．地球的課題

a．地球的課題の認識と国際協力

人権、環境、平和、開発等々、一国では解決できない地球的課題を認識し、その解決には国際協力が重要であることを理解する。

b．地球市民意識の形成と社会参加

地球市民としての意識を持ち、地球的課題の解決に向けて積極的に社会参加し、共に行動できる。

2．国際理解教育の内容構成例

このような内容構成の視点に立って、小学校を例に、国際理解教育の具体的な学習内容（単元）例<表１>を示してみよう。

「Ａ多文化社会」の学習領域は「異文化理解」と「多文化共生」の下位領域から、「Ｂネットワーク社会」の学習領域は、「相互依存」と「情報化」の下位領域から、「Ｃ地球的課題」の学習領域は、「人権」「環境」「平和」「開発」の下位領域から構成される。

それぞれの学習領域に以下の点を留意して、いくつかのテーマ例とそのねらいを示した。本表では、各単元は各学年の教科との連携が図りやすいように主に生活科、社会科の内容を意識して設定したが、当然言語的、自然的、芸術的な内容を含めることも可能である。[2)]

「Ａ①異文化理解」については、異文化間コミュニケーションの研究などによって、異文化を理解するには自文化についての十分な理解の深まりが必要であり、反対に自文化についての理解が深まれば深まるほど異文化についての理解も深まることが指摘されている。これは国際理解教育の内容構成の重要な視点であるが、自文化理解については社会科等の他の教科の中で日常的に学習していることから、あえてそれを独立させる形で本表には含めなかった。

また国際理解教育の実践では、目標・内容として「生命の尊重」「人権の尊重」をあげているものも多くみられるが、これはどの単元を学習する場合においても根底に置かなければならない視点であり、本表では独立した項目として設定しなかった。

同様に内外のグローバル教育で強調されている「未来志向性」という視点も国際理解教育のカリキュラムを考える上で重要な視点であるが、これも「歴史的視点」と同様どの単元を学習する場合においても考慮しなければならない視点であり、各単元に則して目標・内容に反映させる形で含めるようにしたい。

低、中、高の学年段階は、学習指導要領の内容をも考慮に入れたおおまかな目安である。学習によっては同様の内容を別の学年、学校段階に設定して実施することもできるし、ある学年段階に設定されたテーマを学年を通して行うことも考えられる。また実際の単元構成にあたっては、ここに示したテーマ例を複数組み合わせて一連の学習（単元）を構成することが考えられる。特に、前述したように社会のグローバル化と多文化化が連動して進行している世界にあっては、「グローバル教育と多文化教育のインターフェイス」という視点から、「Ａ-ａ異文化理解」「Ｂグローバル社会」「Ｃ地球的課題」と「Ａ-ｂ多文化共生」の内容を結合して単元を設定することに意義があると考える。[3)]

表１　小学校における国際理解教育の内容構成例（＊学習領域）

学年＼学		低学年 ⟷ 中学年 ⟷ 高学年		
A多文化社会	①異文化理解	**○世界の歌や遊び、衣食住** 世界の歌や遊びや衣食住の体験を通して、世界には自分たちとは異なった文化を持った人々がいることを知る。 **○世界の学校・世界の家族** 世界のほとんどの地域には学校があり、世界の子どもたちの多くは家族の中でくらしているが、その形態やそこでのくらしは多様であることを理解する。	**○世界の特色ある地域のくらし** 日本の中には、暖かい所と寒い所、山地と平地、都市と農村、漁村、山村など異なった特色を持つ地域があり、そこでは、異なったくらしをしていることを知るとともに、世界にもいろいろな特色ある地域があることに気づく。	**○日本と関係ある世界の国々のくらし** 日本と文化や経済面でつながりの深い国々について取り上げ、その国の人々のくらしや産業などについて学習するとともに、日本と比較し、その共通性や差異性を理解する。 日本の文化の中には外国から入ってきたものがあることに気づく。
	②多文化共生	**○学校や地域に住む外国人と友達になろう** 学校や地域に住む外国の人々との交流を図り、彼らの簡単な言葉やあいさつ、生活習慣（衣食住や遊び、歌など）を体験する。	**○異文化と共に生きる** 日本の地域の中にはアイヌなどの先住民族やコリアンなどの在日外国人がいることを知り、交流などを通して相互の文化を認めあいながら、共に生きることの大切さに気づく。	**○増えてきた外国人** 現在たくさんの外国人が日本に入ってきている現状を知り、来日の理由や日本での生活上の苦労について理解し、共生に向けた努力について考え、行動できる。
Bグローバル社会	①相互依存	**○外国から来た動物や植物** 動物園や植物園、水族館での観察を通して、わたしたちの身近にいる動物や植物の中には外国からきたものが多くいることに気づく。	**○地域と外国とのつながり** 地域の生産活動や消費活動が世界や世界の人々と結びついていることを知る。	**○世界と日本とのつながり** 食料や工業原料の輸入をはじめ諸産業に利用される様々な貿易品を通して、外国との相互依存関係なしには生きられない日本の現状と問題点を理解する。
	②情報化	**○外国からの郵便** 世界各国から日本に郵便が送られてくることや、日本からも多くの郵便が外国に届けられていることを知る。世界の切手や世界のポストを調べたり、外国の友達に手紙を書いたりして、日本と世界がつながっていることに気づく。	**○世界のニュース** 世界の大きな事故や災害などの様々な出来事が、瞬時にして日本に伝えられることに気づき、世界の出来事に興味を持つ。 **○交通の世界的なつながり** 身近な地域にある港や空港が、船や飛行機によって世界とつながっていることに気づく。	**○運輸、通信、情報網の発達** 新聞、放送、電信電話、インターネットなどの通信や、交通の発達によって世界は今や一つのシステムになっていることに気づく。
C地球的課題	②人権	**○ちがいを認める** わたしたち一人一人は、異なった姿・形をしていると同時に、異なった考え方をもっていることを理解し、他の人々の考えを大切にする。	**○地域の中の差別と人権** 日本の地域の中でくらしている先住民や在日外国人の人々は、長く差別の中にあったことを理解するとともに、それらの人々と共に生きていこうとする気持ちや態度を養う。	**○世界の中の差別と人権** 世界には、人種、民族、性別、年齢、障害などによって差別があることを知り、差別を許さない態度を身に付ける。
	①環境	**○花や木を育てる** 学校や家庭で花や木を大切に育てるとともに、それらが私たちの生活に潤いを与えていることに気づく。	**○日本と世界のゴミ問題** 身近な地域のゴミ問題について関心を持つとともに、その解決策を探るために環境先進国のゴミ処理の方法やリサイクルの方法について学ぶ。	**○限りある資源としての森林** 自然環境としての森林の働きについて調べるとともに、森林の伐採による砂漠化や地球温暖化などの地球規模の環境破壊の現状を知り、持続可能な社会に向けて自分で協力できることを考え、行動できる。
	③平和	**○けんかから学ぶ** 身近なけんかの事例を通して、対立の原因やその結果について話し合い、どうしたらそれが回避できたか考える。また国と国との間にもけんかがあることに気づく。	**○平和への願い** 戦争を描いた世界の子どもたちの絵や作文から戦争の悲惨さに気づくとともに、彼らが自分たちと同じように平和で豊かな社会を願っていることを知る。	**○平和な世界をつくる努力** 戦争の歴史について、いくつかの例を通して学習するとともに、戦争をなくし、平和な世界を築くための国連の働きや日本の国際協力について考える。
	④開発	**○飢える子ども・働く子ども** 写真などを通して地球には飢えている子どもたちやそのために小さくても働かなければならない子どもたちが沢山いることを知る。	**○手に入れることが困難な水** 発展途上国の中には日本に比べて水の得にくい地域のあることを知るとともに、その解決のための国際協力について知る。	**○難民問題** 同時代に生きる難民の存在を知り、彼らの悲しみや願いを想像し、その解決のために自分達にできる支援を考え、行動する。

<注>

1) 本論では、大津和子、藤原孝章、多田孝志らの開発研究を参考にした。この点については、拙稿「グローバル時代の国際理解教育のカリキュラム開発の課題と視点－会員のカリキュラム開発研究に学ぶ－」国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.10、2004年（近刊）参照。

2) 例えば、「文化理解」「地球的課題」といった同じような枠組みで国際理解教育としての音楽科の事例分析を行った研究に磯田三津子「国際理解教育としての音楽科の事例分析－分析枠組みの開発と考察－」東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科芸術系講座音楽教育学研究室『音楽教育学研究論集』創刊号、1999年、6-14頁がある。

3) グローバル教育と多文化教育のインターフェイスの可能性については拙稿「グローバル教育と多文化教育のインターフェイス－移民史学習の可能性－」中央大学教育学研究会『教育学論集』第44集、2002年、49-65頁、及び太田満「国際理解教育における地域学習の意義と課題－グローバル教育と多文化教育のインターフェイスとしての「地域」－」帝塚山学院大学国際理解研究所『国際理解』34号、2003年、203-212頁、等参照。またその実践については以下の論文を参照。森茂岳雄・中山京子「日米の博物館との連携をいかしたハワイ日系移民に関する単元開発と実践－グローバル教育と多文化教育の結合可能性－」『国立民族学博物館調査報告書』26、2002年、123-139頁、中山京子「総合学習『ワールドカルチャー』の実践における子どもの思考の分析－多文化教育と国際理解教育のインターフェイスの視点から－」。日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.9、創友社、2003年、90-103頁。

第Ⅱ章

グローバル教育・多文化共生教育のインターフェイスの課題と展望

～フォーラム「これからの国際理解教育を提案する」関連資料～

■フォーラム■

これからの国際理解教育を提案する!　2004.1.31

～グローバル教育と多文化共生教育をつなぐ～

「外国人」を親に持つ、子どもの数はこの10年で倍増しています。それらの子どもたちの背景もとても多様なものになっています。しかし、「国際教室」などで取り組まれているそうした子どもたちを対象とした「多文化共生教育」と、「日本人」の子どもたちが世界や地域を理解してゆくためのグローバル教育、国際理解教育は、多くの場合、別のものとして取り組まれてはいないでしょうか。

このフォーラムでは、地域で学び育つすべての子どもたちが、地域と世界の成り立ちを理解し、互いを理解しあい、ともに生きるための実践の可能性について考えます。

●日 時●
2004年1月31日（土）
午後1時～4時30分

●場 所●
地球市民かながわプラザ1F　会議室
（JR根岸線 本郷台駅下車3分）

●主 催●
神奈川県国際交流協会

●後 援●
神奈川県教育委員会
横浜市教育委員会　川崎市教育委員会
藤沢市教育委員会 (予定)

同時開催！！
グローバル教育-多文化共生教育関連の教材・教具展を開催します。
市販の教材をはじめ、海外の教材、NGOが独自に製作した教材など、
総合学習などに活用できる教材、約200点を展示します。

■ フォーラム ■

2004.1.31

これからの国際理解教育を提案する！

～グローバル教育と多文化共生教育をつなぐ～

■第1部■　ワークショップ　13:00～14:15

"『移民』をテーマにした実践の新しい試み"

中山　京子さん（東京学芸大学附属世田谷小学校教諭）

国立民族学博物館、全米日系人博物館などとの共同作業の経験をもとに、さまざまな博物館展示を活用したプログラムを紹介します。
「移民」をひとつの切り口に「グローバル教育」と「多文化共生教育」の接合を、具体的に教室のなかでどのように展開できるのか、新しい実践の方法を提案します。

■第2部■　パネルディスカッション　14:30～16:30

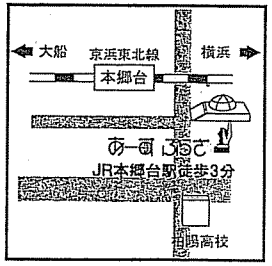
"『モノ』と『人』の背後にあるさまざまな関係をどう学ぶか？"

私たちをとりまく生活世界は、移動するモノや人とのさまざまな関係によって結ばれているにもかかわらず、子どもたちにはそのような関係がなかなか見えにくい状況が生まれています。

人やモノと私たちはそれと知らずにどのように結ばれているのか、そのことを自分の身体で感じることから、生活や文化や歴史の深い理解へと向かってゆく。そのような視点から、教科学習で、総合学習で、グローバル教育と多文化共生教育をどのように結びつけることができるのか。学校・行政・NPOのそれぞれの立場から話しあいます。

●パネリスト●
中山　京子さん（東京学芸大学附属世田谷小学校教諭）
宇土　泰寛さん（東京都港区立三光小学校教諭）
中津土識彦さん（三重県伊勢市立宮川中学校教諭）
金　　順玉さん（横浜コリアン文化研究会）
三ツ木純子さん（川崎市教育委員会　人権・共生教育担当）

●コーディネーター●
森茂　岳雄さん（中央大学文学部教授）



●参加費●
無料

●申込み●
名前、連絡先、所属をお知らせください。1.31フォーラム希望と明記のうえ、企画情報課まで
TEL：045-896-2896
FAX：045-896-2945
e-mail：kikaku@k-i-a.or.jp
＊月曜は休館です



■第１部　ワークショップ

博物館を活用した国際理解教育



中山京子さん

東京学芸大学教育学部附属世田谷小学校の中山京子と申します。はじめは、学校の先生を対象とした活動内容を考えていたのですが、申し込みしていただいた方にはNGOや、いろいろな団体の方が多いということですので、学校向けだけではない内容を考えてみました。私としてもどのようにターゲットを絞ってお話すればよいかちょっとあいまいなところもありますが、どうぞよろしくお願いします。私は小学校の教員ですがいろいろなことに興味があり勉強させていただく機会があり、最近では博物館で活動しております。今日は、博物館を学習の場の一つと考えて、学校と博物館が連携してどのような国際理解教育ができるのか、一例をお話したいと思います。

■移民というキーワード

ワークショップということですので、話だけではなく後半は少し皆様と一緒に活動しながら進めたいと思います。今日は移民をキーワードにしてお話ししたいと思います。移民がどうしてインターフェイスなのか。何かと何かをつなぐというときにインターフェイスという言葉をパソコン雑誌では普通に使っております。辞書でインターフェイスという言葉を引くと、接合、接点というふうに載っています。つまり、何かと何かがドッキングするということをイメージしていただければよいかと思います。接点・接合というのはくっつけば良いわけですけど、もう少しそこを重ねるとどうなるかということに今日の「グローバル教育と多文化共生教育をつなぐ」というテーマと重ねていきたいと思います。

現在、世の中がどんどんグローバル社会となってきています。学習内容、教育内容にもグローバル教育、国際理解教育というものがあります。学問の整理についてはいろいろな意見、見解があるわけですが、日本という枠組みから見た場合の「外」の世界についての教育を、仮にグローバル教育・国際理解教育と考えたいと思います。

反面、"内なる国際化社会"について対応するのが多文化教育となります。国内、地域の中でいろいろな文化が存在する、いろいろな子どもたちや人々が生活する、そういうことに対応していく教育が多文化教育というふうにここでは概念整理します。「外」の世界に向かったグローバル教育と、地域の問題とか「中」側に視点を向けた多文化教育、それらが、重なりをもった部分をインターフェイスと考えます。現代、グローバル化と国内の多文化化が連動して起こっています。つまり人の移動だとか経済だとか、文化交流が、外は外、内は内ではなくて、当たり前のように一緒になって連動して動く現代では、学問、教育においても、この二つを一緒に考えていかなくてはならない。私はそういう立場にたっております。

今日はそのグローバル教育、国際理解教育、それから多文化教育をインターフェイスした場合、どんな実践が考えられるかということをお話していきます。

■事例１

【多文化マップ作り】（小学校４年生）

たとえば子どもたちの世界、生活環境にも、インターフェイスはあります。あーすプラザでは多文化な視点に立って写真を撮る等の企画もありますし、「多文化」は珍しいことではなくなってきています。たとえば「街のなかで探してごらん」と投げかけると、飲食店、多言語表示の看板、大使館、公民館内の活動の案内、外国語教室、日本語教室、在住外国人の表札、不動産や案内等々、多文化的な視点に立っていろいろな素材を見つけてくることができます。４年生でもこれだけものが見つけられる力を持っていました。駅にある日本語、ローマ字表記、ときにはハングルなどもありますが、特に面白いなと思ったのが、不動産屋さんに行ったときに見つけた、「外国人相談にのります」の掲示です。「外国人相談にのります」ということは、相談にのってもらえないところもあるわけですね、裏を返せば外国人お断りという風に。そういうものを通し

て「どうして？」「相談にのってもらえるということは、そんなに特別なことなのかな？」ということに子どもたちは気が付くようになりました。

ある男の子が探検に出掛けました。そして、タイの料理屋さんに行って、店員さんとお話ししました。

「君は興味があるのかい？」

「はい、今、多文化のことについて調べてるんだ。」

「明日、日比谷公園でアジアンフェスティバルというのがあるから行ってみる？」

アジアンフェスティバルのチラシをもらった子どもは、早速お父さんと日比谷公園に出掛けて行って、いろいろな体験をしてくることができました。

このような素材が街のなかに広がっています。学校の周りの様子やイベントなどからも、こういう視点で先生が投げかけることによって、いくらでも世界が広がっていくのではないかなと気が付きました。ここまでは、学校の町探検ということでお話しましたが、次は今日のメインの「移民」ということで教材を考えていきたいと思います。

■事例2

【移民を教材に考える】

「移民」を教材化するということは、今までは、海を越えて国際社会、グローバル社会に羽ばたいて行った日本の人々の歴史的な経験とか、存在、歴史を意味しました。しかし今は2世、3世が、今度は外国人労働者として来ている。それから、もう一回日本のアイデンティティを確かめたくて戻ってきている人々もいる。そういった中で日系とか、移民という人々の存在や、その歴史的経験を探っていくことは、グローバル化と内なる国際化のちょうどインターフェイスの部分に当たる。素材という言い方をすると失礼なのですが、それは学ぶチャンスになるものをたくさん秘めているということです。ですから先程、ここがインターフェイスになると言ったところに、「移民」というキーワードが入ってくると思います。あくまでも、移民史として勉強すればそれは「海外史」だとか「南米アメリカ研究」になったりもするのですが、いま日本で起こっている国内の問題と連動して考えることによって、子どもたちにも自分とつながる学びに変化していくものだと考えています。

「移民」といいましても、子どもにとって、とくに小学生にとって、「移民」という言葉はわかりずらいし、そういう人々のこともあまりわかっていない段階で、どうしたらいいかなと思いました。当然地域にも差があって、移民の送り出しや受入れという歴史的経験を持っている地域と、まったくそういうことに無関係の地域があります。しかしせっかく総合的学習の時間のなかで教科にはなかった学びを作りましょうということにもなっていますし、地域の課題を拾っている教科書もある。たとえば広島、三重、沖縄、熊本などの移民輩出県では移民についての学習というのは充分成立し得る用件をもっています。市教委が編纂している小学校中学年が持つようなその地域の学習のための郷土読本（副読本）にも「移民」という言葉がでてきます。しかし、実際に子どもに「移民」を教えるといっても、なかなか現代のこととしてはおこっていないことが多いので、難しいと感じていたのですが、たまたま、全米日系人博物館（ロサンゼルス）の巡回展「弁当からミックスプレートへ」（「from Bento to Mixedplate-Multicultural society Hawaii」）という特別展示にめぐりあったことが、「移民」とインターフェイスを考えるきっかけとなりました。これはハワイの日系人の博物館スタッフが作った展示なのですが、アメリカ本土、ハワイ本土を回って日本に来まして、2000年に沖縄でスタートし、広島、大阪、新潟を巡回しました。

【弁当からミックスプレートへ】

「弁当からミックスプレートへ」というのはいかにも不思議なタイトルです。日系人は移民のプランテーション労働に行くときに、アルマイト製の二段重ねの丸い弁当箱のなかに、白いご飯と煮物などの日本のおかずをもっていった。プランテーションにいくと、フィリピン、ポルトガル、韓国などから移民が来ていて、食事の時間になると一緒にお弁当を広げる。そのうちに、「それはなんなの？」とおかずの交換が始まる。そして最後にはそれが日本食の弁当ではなくて、いろいろな国の食べ物が混在したミックスプレートになる。そのような食べ物に象徴される日系人の文化変容、日系人が日本を出て行って、どのような経験をして文化変

容を起こして、いまの我々（日系人）があるのかということを示す展示です。

私は、学部学生の頃から移民のことについてずっと興味がありました。当初は、現在のように日本からたくさん海外旅行に行ったりする時代ではないですから、当然アメリカという地でいろいろな経験をするわけです。そういう人々が、どのように学校という枠で教えられたのか、興味を持っていまして、教科書だとか、いわゆる指導書や授業案、いろいろな日系人団体が作っているカリキュラムガイド等をずっと研究して参りました。そうこうしているうちに日系人博物館の方々と一緒にお仕事をするようになりました。

アメリカの博物館は面白いのです。展示そのものに学習プログラムがくっついていました。「学校で使ったらこのように展示を活用して下さい」というように。当然「弁当からミックスプレートへ」にもそれがあったのです。日本に来るに当たって、これを日本の学校でやれるかという相談があったのですが、それはアメリカの文脈の中でのレッスンプランであって、日本の学校メンバーがこれを見てもとても受け入れてもらえないという話をしたところ、「じゃあ、あなた方が作ってくれ」ということになって、この仕事に関わることになりました。

そこで本格的に博物館を活用した学習プログラム、学校と博物館の連携というものを考えるようになりました。博物館展示を活用することによって、学校教員が知らない世界もうんと広がって見えますし、学びの場が、教室という閉じた世界から広がりました。これは単に空間としての意味だけでなくて、「教科書、図書室、学校、塾」だけじゃなくて、こういうところにも学びの場があるんだという形で、子どもの視点が広がっていくという意味でも貴重な経験でした。

「学社融合」とか、文科省の指導要領でも博物館の活用について載っています。これまで学校とか子どもの中では、"博物館を活用して"というと、地域の資料館に行って、古いものを暗い所でじーっと見て、何か言わなきゃいけないとか、遠足で雨の日に行って分からないけど何か見て味わってくるぐらいのことでしかなかった。キチッと子どもの中に学びとして博物館の良さってものがなかなか入っていかない。そう思っていたのですが、ちゃんと組み立ててあげることによって、子どもの中にも博物館の学びというものが活気づいていくのではないかと感じました。

【沖縄県立博物館】

それでは、博物館を使ってどのような移民についての学びが展開できたかというのを、沖縄県立博物館で「弁当からミックスプレートへ」展が開催されたときの模様をビデオでご覧いただきたいと思います。これは、首里城のすぐ近くの城東小学校6年生4学級、担任の先生、博物館の学芸員の方、沖縄県立博物館の方、それから私たちサポート役によって行われました。学校と博物館と私たちサポート役の3者が連携した事例です。…〈ビデオ視聴〉

いくつかの言葉の中に「主体的に関わる」ということがキーワードのようにありました。学習材に向かって主体的に関わろうとか、何か参加してやってみようという気持ちを、子どものなかに作ってあげることが、学習の中で大事だなと思います。

【移住資料館】

これから皆様と一緒に、「主体的に関わる」ために"作ってみよう"と思います。横浜赤レンガ倉庫の横に茶色いとても大きな素敵なビルが建ちました。それはJICAの建物で上は研修センターで、日系人の方や、JICAが招聘して日本に研修に来られている方の宿泊施設、レストラン、資料館、図書室、リソースセンター、等々の複合施設です。そこに、「移住資料館」というものがあります。日系人が海外に移住していってそこでどんな経験をしてきたか、どんな社会的貢献、地域的貢献をしてきたか、そういったことが主に展示されています。地元横浜にそのような資料館があるということ、また、横浜港からたくさんの日系移民が旅立っているということを考えて、ここ神奈川県横浜という地域を素材として、なおかつ「移住資料館」という博物館を活用して、どのような学びが展開できるかということを考えてみたいと思います。

まずは、移住資料館が、どのような中身、空間かということをまだご存じない方が多いと思いますので、お借りした資料館の紹介ビデオをご覧いただいて、「移住資料館」についてのイメージを膨らませていただけ

ればと思います。…〈移住資料館のビデオ視聴〉

個別展示物が広い空間の中に整理されておかれています。それから、メディア環境がとても整備されていて、今流行の双方向のメディアコミュニケーションができるようになっていて一方的に流されるような映像だけではなくて、自分で選択し、質問事項にかなり近い項目を選ぶこともできるようになっています。

たとえば、日系人のいろいろなジェネレーションの方を取材して、その世代ならではの思いだとか、その人個人の思いを画像でいろいろ調べることができます。この方の場合は、「日本人の子孫で4世です。日系であることを誇りに思っています。」というコメントがありますけども、いろいろな画像をたくさん見ることができます。

こちらの画像は、アメリカのオレゴン州ポートランドの日系人農業組合が、ローズ祭りという農業のお祭りの時に出した屋台です。これには、日系人移民が作った野菜や物をいっぱい飾って出していく。日系人は農業などの産業において相当に地域に貢献しています。誇りを持って出品した作品等が飾られています。

移住資料館も、これからは展示だけではなく資料館のものをどんどん一般の方々に還元していきたい、使っていただきたいという気持ちがあるということで、学校と連携した学習プログラム作りがこの資料館で進んでいくなかで、私もお手伝いしています。

もちろん一般来館者(土日にいらっしゃる大人の方、一緒に来る子ども)と、学校教育の中で（社会科見学など）の双方をターゲットにした学習プログラム作りがこれから考えられるところです。

▩日系移民の歴史的経験 ～ブラジルを中心に～

今日は、日系移民を移住資料館の物を使って考えていきたいのですが、短い時間の中ですので、焦点をブラジルに絞りたいと思います。そこで、なぜブラジルなのかということをこれからお話します。お手元の資料をご覧ください。

【法務省の資料】

＜資料参照（→P158掲載）＞法務省入国管理局のデータによりますと、いわゆるニューカマーの中ではブラジルからの人々が神奈川県では一番多い。当然日系ブラジル人の子どもも学校に通っています。ですから理由の一つ目は、ブラジル人が外国人登録者数の中で一番多い人数を占めているということです。

【教科書の記載】

それから、小学校の教科書の一部をコピーしてきました。たとえばこちらは、現在使われている東京書籍の6年生の教科書です。＜資料(東京書籍教科書)＞6年生になりますと国際理解の学習、単元があります。何カ国か選んで学習を進めるのですが、ここにはアメリカ・中国・ブラジルが載っています。東京書籍は教科書の大手シェア約5割をしめています。つまり、約5割の日本の子どもたちが、今皆さんのお手元のページを読むことができるわけです。もう一つ、教育出版が3割5分ぐらいです。そこにもブラジルというページがあります。つまり、日本の小学校6年生の8割5分がブラジルについて勉強するチャンスをもっている。なぜ"勉強する"と断言しないかというと、必ずしも教科書の内容がクラスのなかで取り上げられるわけではないからです。しかし、ブラジルという国を勉強すると当然、日本とブラジルの関わりということで、「移民」が出てきます。これが理由の二つ目になります。

それからもちろん、（今日は中学の教科書も載せましたけども）中学、高校においても同様に、ブラジル日系移民などの言葉がでてきています。学校社会の中で、教科書という素材のなかに、移民だとかブラジルということが強く描かれていることは、それなりに価値があります。ただし、私も含めて普通の学校現場の教員は、自分の専門的な領域に近くなければなかなか知識とがないものですので、学習しづらいのも事実です。しかし、せっかくここ横浜にこういうところがあるのだから、どうせだったら通える範囲とか連携できる地域ぐらいならば、そうした施設の学習プログラムを使うことも可能なのではないかと思います。それから、いま子どもたちは男の子を中心にサッカーがとても好きですね。ブラジルはサッカー王国で、ロナウドなどいっぱい選手がいます。ブラジルの国旗やブラジルの雰囲気というのは子どもたちの中に大分浸透していて、親近感があるということで、今回はブラジルを挙げてみたいと思いました。

いよいよここから、皆様と一緒に学習プランを作っ

ていきたいと思うのですが、今回のこのフォーラムのテーマがインターフェイスということなので、単に、たとえばブラジル博士を作るわけではありません。ブラジルと日本、ブラジルと自分といった関わりの中で、たとえば、回りにいるブラジルの2世、3世の子どもとのやりとりとか、何かそういうことを意識したものが作れるといいなと思います。

■学習プランづくり

カルタ作り、紙芝居、学習単元構想というものを考えました。本当は学習指導案みたいなものを作ろうかとも思っていたのですが、学校現場の方々ばかりではないということですので、少し幅を拡げて考えたいと思います。

それでは、カルタと紙芝居を紹介します。実践的に活用していけるものとしては、今日皆様が作られる物がそのまま移住資料館の学習プログラム作りにも役立ちます。みなさんは、開発教育等でいろいろなそれぞれの手法をお持ちの方々ですので、大変おこがましいですけれども、カルタや紙芝居という手法も、今後活用する上での少しでもヒントになればと思って、紹介したいと思います。

【紙芝居づくり】

短い時間で「移民」という子どもにとって遠い世界のことを子どもたちに共感的にわかってもらうにはどうしたらよいか？ということで「弁当からミックスプレートへ」展の時に生み出したのが紙芝居だったのです。

紙芝居というのはとっても都合が良くて、こちらの思いを絵や言葉に乗せて伝えることができます。私がいちいちしゃべらなくても紙芝居を通して自分の思うように伝えることができます。それから、年齢を問わない。紙芝居というと子ども向けかと思うとそうでもない。博物館ボランティアの方とか学芸員の方にお話を聞くと、紙芝居の対象は大人が多いそうです。ですから、私も子どもしか聞かないかと思ったのですが、そうではなくて、年齢を問わないということがわかりました。

それから、分かりやすいし、伝えやすい。参加型のプログラムでもあります。私は本当はボランティアさんの方に読んでもらうために紙芝居を作ったのですが、たとえば和歌山から来た高校生のように気が付くと自分たちで勝手に空間を作って始めてしまう例もあります。いちいちボランティアさんや指導員の手がいらないのです。学習が子どもたちの世界で自由なやりとりの中で行われているということです。

こちらが「ハワイに渡った日系移民」の紙芝居ですが、日系移民がどのような経験をしたかというような紙芝居を作りました。これはかなり歴史の概要みたいなものを語っています。これは、沖縄の子と自分の親戚を訪ねて遊びに来たハワイの日系人4世の子との交流がストーリーで、物語風にして紙芝居を作りました。

もう一つは、あくまでも「弁当からミックスプレートへ」という抽象的なタイトルをいかに子どもたちに伝えるかということで、それを物語風ではなくて、事実として伝えるような物にしました。たとえば絵も勝手に書いたのではなくて、写真記録から全てをできるだけ忠実に再現するようにしました。場合によっては写真等も入れるようにして、先程ご紹介したようなお弁当が変わっていく様子なども絵で示しました。そうするとたとえば私が、言葉だけでぶつぶつ言わなくても絵が一枚あることによって、理解度がかなり深まるのではないかと思います。紙芝居というのは以外とヒットするんだなあと感じました。

移住資料館の中に日系人の食べ物を集めた展示のコーナーがあります。ブラジルのハレの日の食卓には、いなり寿司・お刺身からフェイジョアーダというブラジルのお豆料理まで一緒に並んでいます。たとえばこういう食べ物の写真一枚からどんなストーリーができるか。先程の物語風の登場人物がでてくるようなお話にするならば、～今日は誰かの誕生日です。いろいろな人が集まってきました。お祝いしましょう！～という感じで、「これは一体なーに？」とかいろいろなコミュニケーションがとれるような物語づくりもできます。

たとえば紙芝居とかそういうストーリーラインのものが添えてあったり、教師から提示できたり一緒に作ったりすることによって、教えてあげるのではなくて主体的に関わったり、学ぼうとするお手伝いができればいいなと、私は思っています。このようなひとつの展示のコーナーから、お話とか紙芝居を作ることもできます。

【カルタ作り】＜作品共有化の視点＞

それではカルタ作りに入っていきたいと思います。ここに「ハワイ・沖縄文化カルタ」という教材があります。これは、沖縄のハワイ文化研究会とハワイ大学の沖縄文化研究会の双方で作った文化カルタです。これは移民に関して焦点化していないのですが、移民に関する言葉はたくさんあります。こういう物も学習材としては有効です。

これも紙芝居同様、指導者が介在することなく自分たちで学べる。そして、読み札の言葉、絵札の映像から印象的に何かが残っていく。そういう意味でカルタもかなり効果的な教材・教具に成り得ると思います。

そこで、たとえば読み手の心に残るリズムとして五・七・五のリズムは良いのではないかなと思い、ちょっと考えてみました。

「ブラジルの食卓彩るいなり寿司」

「横浜の港に戻る海越えて」

「晴れの日にフェイジョアータと刺身食べ」

「春の日に日系祭り大泉」（大泉地域には今かなりのブラジル人の人達が来ています。）

「資料館お話聞きます３世に」

こういった形でカルタを作っていくこともできるかと思います。たとえばこういうものが移住資料館に置かれたり、地域の近隣の学校に配られることによって、資料館や移民に対するきっかけが随分増えるのではないかなと思います。

これから皆様に短い時間ではありますが、アイデアを出して作っていただきたいと思います。もちろん学校の先生方は、ご自身の学習指導案を作るというのも一つです。後ろにカルタのカードを用意しましたので、読み札だけ作られても結構ですし、合わせて絵札も作られても良いと思います。それから紙芝居の方も、大小の紙を用意していますが、短い時間ですので、絵コンテという形で文面、内容、絵等の概略だけでも作られてはいかがでしょうか。

それらを作っていただいたあとに、それぞれ皆様の背景が違いますので、自分のバックグラウンドでは今から作るものや、今日の活動内容がどのように実践へ消化できるか、また、ヒントになる可能性だとか、それからインターフェイスを意識して、ブラジルと日本、ブラジルと自分、ブラジルと地域の問題をどのように意識したかとか、それから、移住資料館での活用の具体性などを議論できればいいと思います。

今日はJICAの方がご出席されています。私は北米移民に関しては多少勉強してきたので、ご質問があればお答えできるのですが、南米移民についてはあまり知識がありません。何か専門的な質問があればどうぞご質問していただければお答え下さると思います。それからお手元の資料、先ほどの教科書の次のページで紹介しているのは、小学校の図書館に置いてあるような本です。ブラジルに焦点化して基礎データとして使えるようにしたものをお配りしたので、こちらもご覧ください。後ろの方にもいろいろな本を用意しました。それらを参考にしてお作り頂きたいと思います。

それではここから先、15分から20分程度ですけれども、どうぞお作り下さい。



＜カルタ・紙芝居作り＞

【カルタ作りのふりかえり】

あっという間にたくさんのカードを皆様ありがとうございました。本当はもっと時間があれば皆様はもっともっといろいろなアイデアを下さるのだと思いますけれども、短い時間で絵も描いてくださった方もたくさんいらっしゃいます。いくつか読みますね。

「移民史を学んで祖父の苦労を知る」

「弁当箱持った裸足の父を思う」

「それぞれの文化違えどサッカーが強く結ぶよ静岡とブラジル」

「広いんだね行ってみたいな君の国」

「気がついた君と僕とは地球人」

「日系人私も貴方もルーツは日本人」

「ポルトガル語ではなくブラジル語」
「日本語の学習禁じた時代有り」
「明日もまた会うが楽しみあの人と」
「こんにちは一言話せて友ができ」
「さあ行こう寂しさ胸に南米へ」
「鳥危機の日本を支えるブラジルの鳥」
「海の向こう遠いブラジルでも祖父母の代には開拓に渡り遠いのに近い国と感じている国戦後の日本にとって明るい風を送ってくれた。」
「サッカー選手になりたいな僕の夢」（絵札付きですね）
「ブラジルのコーヒー毎朝飲みます」
「ボンバイエ　ボサノバサンバ　盆踊り」（笑）
「私は両親とも日本生まれ君たちは」
「黙ってると賛成と思う日本では」（笑）
「賛成はYESもあるしNOもある」
「ブラジルは身近な国と言うけれど」
「よさこいとサンバに熱くなる○○の地」
「ブラジルに夢求めて船に乗る」

いろいろありましたけども、今の作品の中でインターフェイスを感じるものもたくさんありました。ありがとうございます。移住資料館でのプログラムの参考になりました。

カルタを作られて分かったと思いますが、作るということは知らないと作れないので、作るために何かを自分から知りたいと思ったり、調べようという思いがあったと思います。しかし、短い時間だったので、とても対応できるものではなかったことは充分承知の上なのですが、ある物をただ遊ぶのと、作って自分達で遊ぶのとはまた意味が違うと思うのです。

学習プランの中で、どれくらいのスパンの中でその活動が位置付いていくかによって、取り組み方が同じカルタでも違うのはよく分かっております。それから、一人で来た一般来館者が一人で作って遊ぶことはおそらくないと思うので、一人の来場者の場合のコーディネートについてもいま考えています。

「こういう物があります、それを使って皆様体験してみてください。」「…いかがでしたか？」「また、改善のために…」というのがワークショップの手法だと思うのですが、私は学校の人間なので、ワークショップに慣れていないということもありながら、もう一方では、一緒に作っていく中でその手法についてお互い交流できたらいいな、という思いがあります。そういう相互性をカルタとか紙芝居をつくる過程のなかに入れたいと考えています。

学校教育と博物館との連携で学社融合、博学連携にとどまらず、更に進めて、次世代育成支援の一環として、保健、医療、福祉との連携、総合（インターフェイス）が求められると考えられます。

私が話した内容が、今皆様の背景の場でどういうふうに位置づけられるか、意味があるか、無いかも知れませんけど（笑）、あったとしたらそんなことをちょっと踏まえてお話いただければと思います。

先ほどの「無言はYES」ということだと解釈して、ちょっとお話を勝手に伺わせていただきたいと思います。

＜意見交換＞

ユッカの会の方

私は、ユッカの会というボランティア団体に属していまして、中学生を相手に一緒に勉強させてもらっている者です。今日ご説明していただいた中で、多文化の共有ということは非常によくわかりましたけれども、グローバル教育というのがもうひとつ…。

今日のお話はとても具体的なのですが、グローバル教育とどのように結び付けて理解しようかなというところでまだ迷っております。と申しますのは、先ほどからお話にありますように、手段としては北米の例などをお持ちになられて、グローバル化を図り始めていらっしゃるなあということを強く感じたわけですが、一体、グローバルというのは何なのでしょうか。各、アイデンティティを持っている国の最小公倍数なのか最大公約数なのか。そしてそこに結びつける何かというのは何なのか、ということに、これから私も関心をもって行きたいと思っています。

中山

ありがとうございます。グローバルとか、インターフェイスとかということについては、多分次のパネルディス

カッションで、また違ういろいろな事例で深まるのではないかと思います。もうお二方、お話を聞いてみたいと思います。先ほど、少しご自身の体験談をお話くださって、私自身も興味深かったのでよろしくお願いします。

地球の木：乳井

こんにちは。「地球の木」の乳井と申します。私たちは、開発教育の教材を作っています。私自身もネパールの支援をしていて、７回くらい行ってますけども、その中から「ネパールわくわくバッグ」というものを作っています。今日は移民のことを扱うということをぜんぜん知らないで来たのですが、私の祖父はハワイの移民でして、父の代までハワイに居りましたので、すごく共感というか考えることがたくさんあって面白かったです。

中山

ありがとうございます。カルタとか紙芝居についてご意見いただければと思うのですが、教材開発に関わっていらっしゃる方に聞いてみたいと思いますが、いかがでしょうか。

乳井

さっきの紙芝居はすごく参考になりまして、私もあのようなものを作ってみたいなと思いました。すごくわかりやすいし、経験した本人が居なくてもそれを理解してもらえるというところで、とても使い易いなと思いました。

中山

紙芝居は、私も絵描きではないのですごく辛かったのですが、やはり自分が伝えたいことをまず物語にして、自分でお絵描きをしてみました。そして、子どもに試してみたら、ああこれは食い付きが違うと感じました。いつまでも自分の絵をさらすのは恥ずかしかったので、美術大学を卒業されて絵を描いてくださる方にお願いをしましたが、その方は、移民についての知識はまったくない方なのでその方が描けるように、写真資料や自分が人の構図等の下絵まで全て描いてお渡しをして描いていただけるようになりました。

その紙芝居は、現在、全米日系人博物館の方に移譲しましたので、そちらの方で使っていただいています。

私にとって、カルタの方は今回作ったのが始めてでした。これから取り組んでいこうと思うのですが、カルタについてのご意見を良かれ悪しかれいただければなあと思います。

高校教員

こんにちは。高校の教員をしています。僕も授業で、ワークショップ的なことをやります。ワークショップというとやはりこっちで準備したものを生徒たちにやらせるというタイプが多いのですが、白紙のカードを用意しておいて、それで自分たちの考えたことを書きなさいということをやったことがあります。そうすると深く考えた子は結構良いことを書いてきます。そういうわけで、カルタ作り等も面白いかなというふうに思いました。

中山

私も開発教材とかこういうものの教材づくりの専門家ではないので、展示会に展示されている教材をこれからゆっくり勉強させていただきたいと思っています。まだ一方的にお話しする形になっていますけれども、これから第２部の方でまたより幅の広い視点で深まっていくと思います。とりあえず第１部のワークショップはこれで、閉じさせていただきたいと思います。どうもありがとうございました。（拍手）

2004. 1. 31

フォーラム
これからの国際理解教育を提案する～グローバル教育と多文化教育をつなぐ～
主催　神奈川県国際交流協会

第１部　ワークショップ

博物館を活用した国際理解教育　ー「移民」をキーワードにー

東京学芸大学教育学部附属世田谷小学校　中山京子

１．多文化教育とグローバル教育のインターフェイス
　事例1：多文化マップづくり
　　まちの中のワールドカルチャーを探せ！（東京/小学校４年生）
　事例2：「移民」を教材に考える

２．博物館展示を活用することの意義
　・JICA移住資料館の活用　　・移住資料館概要

３．これからの学習プログラムづくり
　・一般来館を対象として　　・学校教育を対象として

４．日系移民の歴史的経験ーブラジルを中心にー
　・外国人登録者数から（資料１）　　・小学校教科書記述（資料２）

５．学習プランづくり
　ーグローバル教育と多文化教育のインターフェイスを意識してー
　　かるたづくり　　紙芝居絵コンテ　　学習単元構想

６．紙芝居のよさ

７．ストーリーラインをつくる　「ハレの日の食卓」を例に

８．カルタづくり

９．作品の共有化
　・地域に応える可能性
　・インターフェイスをどのように意識して表現したか
　・移住資料館の活用仕方

資料

2004.1.31

フォーラム　これからの国際理解教育を提案する

～グローバル教育と多文化共生教育をつなぐ～

於　地球市民かながわプラザ１Ｆ

●第１部ワークショップ●

多文化教育とグローバル教育のインターフェイスを考える

－「移民」をキーワードに－

東京学芸大学教育学部附属世田谷小学校　中山京子

資料集

資料１　平成12年末外国人登録者数データ

資料２　教科書における移民に関する記述

資料３　ブラジル移民略年表

資料４　移民に関する基礎情報『国境をこえた人びとの歴史』

（坂井俊樹監修、ポプラ社、1999年）より抜粋

＊資料４は割愛させていただきました

●資料１　外国人登録者数（12年末現在）

市・区	総数	韓国・朝鮮	中国	ブラジル	フィリピン	ペルー	米国	そ
横浜市	53,897	15,468	16,732	3,535	4,535	1,448	2,280	9
川崎市	21,205	9,270	4,418	1,192	2,172	408	550	3
横須賀市	3,630	1,048	379	326	818	276	329	
平塚市	3,854	530	373	1,075	562	208	47	1
鎌倉市	1,150	420	155	31	72	4	172	
藤沢市	4,837	909	507	905	210	817	188	1
小田原市	1,493	439	263	278	216	36	36	
茅ヶ崎市	1,181	299	178	175	137	51	60	
逗子市	304	127	22	4	20	1	52	

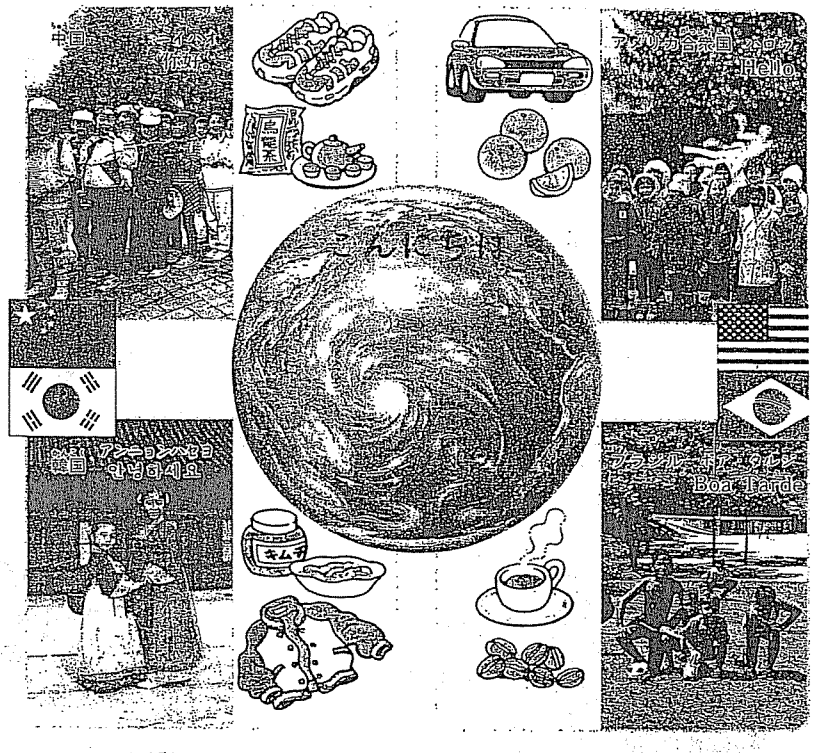
＊国内総ブラジル国籍人口　12年末　254,394人

●資料３　日本とブラジルの交流史

1803年　海上漂流中ロシア軍艦に救助された日本人４名が日本送還途中、サンタカタリーナに寄
1889年　ブラジル軍艦「アルミランテ・バローゾ」が横浜港に寄港。
1892年　ブラジルは、日本及び中国からの移民導入を法的に認める法律第97号を公布。
1895年　パリにおいて日伯修好通商航海条約が調印される。
1897年　日伯両国が相手国内に公使館を開設。
1907年　皇国植民会社とサンパウロ州農務局「３年間に日本人３千名を導入する」契約に調印。
1908年　最初の移民158家族、計781名を乗せた笠戸丸サントス港に入港。
1915年　日本はサンパウロに総領事館を開設。
1926年　日伯協会が神戸に設立される。
1928年　神戸市に移民宿舎が開設され、後に「移住センター」と改称。
1940年　日伯文化交流協定を調印。日本が米州諸国と交わす最初の文化条約となる。
1941年　笠戸丸以来３３年間、合計188.986名の日本人移民をブラジルは受け入れた。
1952年　第１回アマゾン向けの移住者を乗せたサントス丸が神戸港を出発し、ブラジル移住の再
1955年　日本からブラジルへの企業進出が拡大。
　コチア青年移民の第１陣（109名）がブラジルに到着。以後16年間に計2,508名がブラ
に移住した。
1956年　横浜に海外移住センター開設。
1958年　日本移民５０年祭。パリグ航空が日本発着便を開設。日伯合弁事業のウジミナスが落成。
1959年　ブラジル石川島造船所（イシブラス）が操業開始。
1961年　日伯文化協定の調印。ジュセリーノ・クビシェック元大統領の日本訪問。
1962年　日伯航空協定調印。ウジミナス第一溶鉱炉に火が入る。
1967年　皇太子御夫妻（当時）がブラジルを訪問。
　日伯関税条約調印。東芝やＮＥＣなどの日本企業がブラジルへの投資を開始。
1969年　ファビオ・ヤスダが日系人初の大臣就任。
1972年　ブラジル銀行が日本第１号支店を東京に開設。
1973年　日本人移住者の渡航手段として航空機を初めて使用。三笠宮宣仁殿下がブラジルを訪問。
1976年　エルネスト・ガイゼル大統領が日本を訪問。
1978年　皇太子御夫妻が日本移民70年祭記念式典に出席。日本航空の日伯定期便の第１便。
1985年　神戸のブラジル総領事館閉鎖。
1990年　日本が入国管理法を改正実施。コロル大統領夫妻が天皇の即位の礼に出席。
1992年　竹下登、海部俊樹両元首相がリオデジャネイロ国連環境会議（地球サミット）に出席。
1995年　日伯修好百周年記念式典
1996年　在日ブラジル人の数が20万人を突破。
1997年　天皇御夫妻がブラジルを訪問。

資料2 教科書における移民に関する記述（東京書籍 H14年度版）（小6社会）





日本と関係の深い国々

日本と関係の深い国はどこでしょうか。

外国のこと知ってるよ　ミリアムさんは，町の中学校や公民館で，英会話を教えています。

「町のスーパーで，ミリアムさんに会ったよ。」

「5年生のクラスのサカタさんは，ブラジルから来たんだよ。ブラジルは，サッカーがさかんな国だね。」

「社会科資料室に，韓国の人形と教科書があったよ。」

「中国について，歴史で勉強したよ。中国と日本は，古くから交流しているんだよ。」

近年，日本には，世界の国々から多くの人々がおとずれ，ものが入ってきます。また，日本からも多くの人々が外国をおとずれます。

日本と結びつきの深い国から一つ選んで，その国の人々が，どのような生活をしているのか調べましょう。

まなび方コーナー
調べる

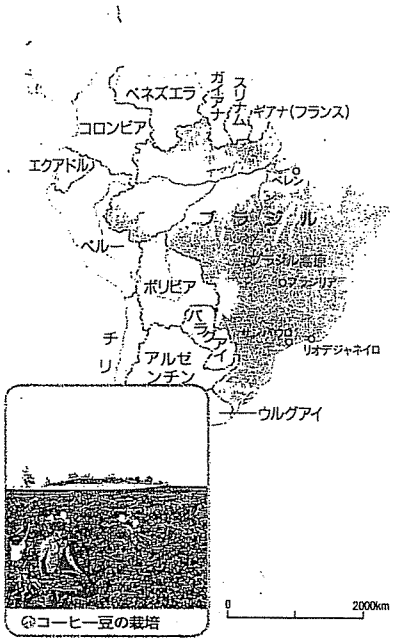
国ごとに調べること
- 世界地図の中の位置
- 日本との関係
- 生活の様子（食生活など）
- 学校の様子
- 国旗と国歌
- そのほか，出し合ってみよう

日本とブラジル

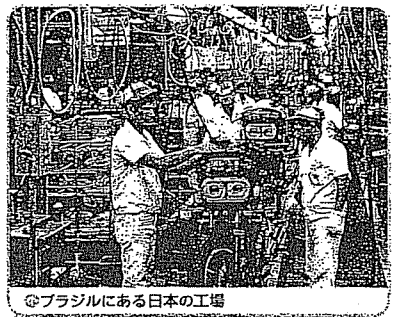


㊤移民した日本人が働いたブラジルの農場

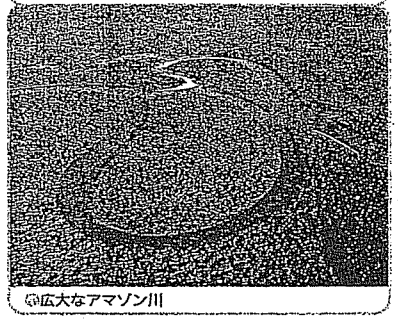
㊤日本人移民の移り変わり



㊤コーヒー豆の栽培



㊤ブラジルにある日本の工場



㊤広大なアマゾン川

ブラジルは，どのような国なのでしょうか。



㊤日本とブラジルの位置

地図帳で，ブラジルの位置や面積を調べ，日本と比べてみましょう。

日本からブラジルへ，ブラジルから日本へ

サカタさんの家族は，お父さんが日本の工場に勤めることになったため，ブラジルから転校して来ました。家族は，お父さん，お母さん，弟の４人です。

サカタさんのおじいさんは，若(わか)いころ日本からブラジルへ移民し，ブラジルの人と結婚(けっこん)して，サカタさんのお父さんが生まれました。

ブラジルは古くから，多くの日本人が移民して，農園や工場などで働いている国で，日本との結びつきの深い国です。



「ブラジルには，たくさんの日本人が移民したんだね。」



「アマゾン川やコーヒー豆の栽培(さいばい)で有名だね。」



「ブラジルには，日本の工場がたくさんあると聞いたよ。」



「ブラジルの学校の夏休みと冬休みは，日本と逆になっているんだね。どうしてかな。」



「ブラジルの学校の夏休みは12月から２月の３か月もあるんだね。すごいな。」

ブラジルの学校

前期
- ３月～６月
- ７月冬休み

後期
- ８月～11月
- 12月・１月・２月夏休み（カーニバル）

ブラジルにいる日本の人たちは，どんな仕事をしているのでしょうか。

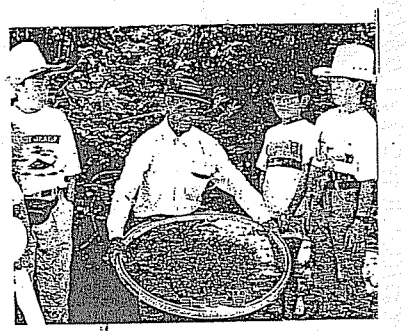
教科書における記述(中学校)

人口の国際的な移動

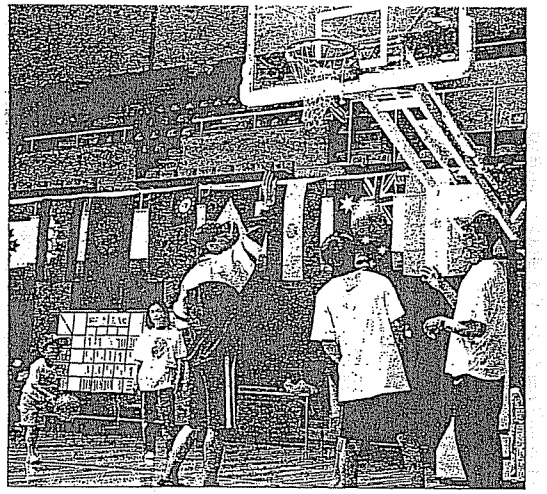
アメリカ合衆国が，ヨーロッパなどから移住した人々によってつくられた移民の国といわれるように，世界の人々はむかしから，国境をこえて移動してきました。日本でも，明治時代から第二次世界大戦直後にかけて，おもに農地を得る目的で，多くの人々が外国に移住しました。移住先は，南アメリカのブラジルやペルーなどで，これらの国々には，いまでも多くの日系人が住んでいます。

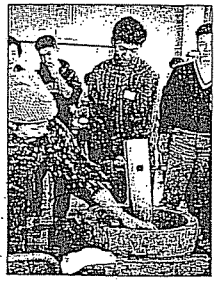
☞ p.112： アメリカ合衆国への移民のようすを見てみましょう。

(帝国書院 H15年版『社会科 中学生の地理』)



▲⑤ 日系人が経営するコーヒー園（ブラジル，リオデジャネイロ） 現地の日本人学校の生徒が見学に来ているようすです。

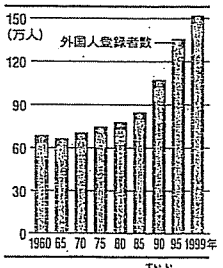




⑥⑦ボランティア活動で，在日外国人と地域の人々が交流しているようす（愛知県豊田市）

7 多文化社会に生きる

▶ 身のまわりの事例から，多文化社会の現状と問題点を考えてみましょう。



⑦外国人登録者数の推移
（「日本の統計」各年度版）

内なる国際化

近年の大きな社会変化の一つは，人やものや情報が，国境をこえて頻繁に飛びかっているということです。このような現象を国際化とよんでいます。特に，人々の国家間での移動が増大することによって，世界の多くの国々では，さまざまな人や文化が共存する多文化社会ができています。このような現象を，「内なる国際化」とよんでいます。

多文化社会の進展は，外国だけの現象ではありません。近年，わたしたちの身近なところでも，外国人と接する機会が増えてきています。日本には第二次世界大戦の前から，韓国・朝鮮人や中国人など多くの外国の人たちが暮らしていましたが，特に1980年代後半以降，日本の経済的発展が要因となって，おもにアジアや南米から労働者としてやってくる人たちが増えてきています。今日，日本で暮らしている外国人登録者の数は，日本の総人口の1.2％に当たる150万人をこえています。

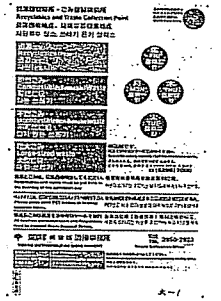
→p.39

多文化の共生

多文化社会では，それぞれの文化のちがいを尊重し合い，ともに協力して暮らしていく共生社会をつくることが求められます。外国人の多い自治体では，外国語による生活ガイドや広報誌を出すなど，外国人にも住みやすいまちづくりに取り組んでいます。

現在，外国人の定住化にともなって，医療，保険，教育，住宅などの問題，あるいは同じ地域社会の住民として理解し合う心の問題が生じてきています。また，日本に住んでいる外国人に，地方選挙権を認めるかどうかといったことも，課題になっています。

これからの日本は，ますます多文化社会が進展していくと予想されます。そのなかで，異なる文化をもった人々に対して差別や偏見をもたず，共存・共生していくことのできる心の「内なる国際化」が求められています。



⑧4か国語で書かれたごみ収集所の看板（東京都新宿区）

・自分の身のまわりの国際化について調べ，地域の多文化マップを作成してみましょう。
・1980年代後半以降，おもにアジアや南米から多くの人たちが日本にやってくるようになった理由を考えてみましょう。

ホームステイやボランティア活動について，自分たちのまちの広報紙を見たり，役所で聞いたりしてみましょう。

(東京書籍『新しい社会』公民)

■第２部　パネルディスカッション

趣旨説明



森茂岳雄さん

ご紹介にあずかりました中央大学の森茂でございます。これから第１部に引き続き第２部のパネルディスカッションを、『これからの国際理解教育を提案する！～グローバル教育と多文化共生教育をつなぐ～』というタイトルで２時間ほどに渡ってさせていただきたいと思います。各先生方のお話の前に、なぜこのようなパネルを開くことになったのか、また、趣旨は何かということについて少しだけお話をさせていただきたいと思います。

すでにご承知のように、学習指導要領が変わりまして学校で「総合的な学習の時間」が始まってそれを中心に、国際理解教育のいろいろな実践が進められるようになってきています。しかし、今、そういう実践の中からいろいろな問題も見えてきています。国際理解教育と称して英会話をやって、それで国際理解をやっていますと言っているような学校。本当に英語が話せれば国際理解なのかとか、そもそも何で英語なのかとか、いろいろ素朴な疑問もあります。また、よく外国の方を教室に呼んで交流するというような授業も増えていますけれども、外国人を教室に呼んでそれで交流すれば終わりなのかとか、餃子を作って食べたらそれで国際理解なのかとか、今、このようないろいろな反省や疑問もでてきております。

それで、これまでの国際理解教育と呼ばれている実践の反省に立って、これからの新しい国際理解教育のあり方というものを少し考えてみようということで、神奈川県国際交流協会が主催して研究会を始めました。その視点が今日の副題になっております、「グローバル教育と多文化共生教育のインターフェイス」です。インターフェイスという言葉がやや奇をてらった感じがありますけども、そういうテーマでこれまで研究会を通して少し考えてきました。今日お話してくださる先生方は中津先生を除いて、その研究会に出てくださった先生なのですが、今日はその研究会の締めくくりとして、これまでのいろいろな研究成果を、ここで共有してフロアと先生方とディスカッションしたいというのが趣旨でございます。

■グローバリゼーションと「人類益」の追求

まず、「グローバル教育と多文化共生教育のインターフェイス」とは一体どういう意味なのか？この点について私の方から少しだけ説明させていただきたいと思います。このテーマの背景には、いわゆるグローバル時代と言われる今日の社会変動をどう捉えるかと言うことが非常に重要な視点になってきているわけです。研究会では、グローバル時代にふさわしい国際理解教育のあり方を模索してきたわけですが、そこでの一つの視点が地球的な相互依存の進展という問題であります。今私たちの生活というのは、好むと好まざるとに関わらず、地球のあらゆる人間だとか地域だとかと、直接、間接的に結ばれてお互いに影響を及ぼしながら存在しているわけです。こういうような世界を国際政治学の方では「地球的相互依存社会」という言葉で呼んでおりますけれども、こういう社会の中で、私たちはもはや一国の「国益」だけを追求するような価値観から脱して、地球上の全部の人たちが共有しなければならない「人類益」とか「地球益」といったようなもの、こういう普遍的な価値を追求していくことが、今日のグローバル時代の人類に求められていると思います。そういうなかで、そのような人類益の実現に向けて地球的な課題の解決に努力していこうという「地球市民」の育成、これが今、教育の中で非常に大きな問題になってきているわけです。これが一つの視点です。

■地域の多文化化の進展と多文化共生

それともう一つが、グローバル社会の中で起きてきています地域の多文化化の進展という問題であります。地球的相互依存社会の進展というのはトランスナショナルな形で人々の移動の増大をもたらしてきています。その結果、一国内の人種的・民族的な多様性が非常に顕著になってきています。統計的に言いますと現在、

170万人を超える外国の方々が日本に共生をしていらっしゃいます。このプラザがあります神奈川県でも、14万人を超える外国の方々が神奈川県で生活をし、一緒に暮らしているという状況があります。

このような多文化化する地域社会の中で、多文化の共生の問題はこれからの人類的な課題になってきているわけです。一方、多文化化が進む一方で、子どもや青年の異文化認識を見ると、特にアジアや第3世界に対するステレオタイプや差別・偏見も非常に強く存在しています。そこで異文化に対するステレオタイプや偏見を軽減して、多文化共生に向けての価値や態度というものを育成していく、これも、グローバル時代の大きな教育の課題ではないかと思います。こういう二つの課題に向けて、国際理解教育が実践され、考えられていかなければならないと感じております。

■切り離されたグローバル教育と多文化共生教育

これまでにも地球市民を育成する教育として、グローバル教育であるとか、ワールドスタディーズとか、あるいは開発教育だとかが、さまざまな形で提案され実践されてきました。一方、多文化共生に向けての教育ということでは、外国人教育だとか、多文化教育というラベルでそういう実践がこれまでにも行われてきています。しかし、それがやや分離した形で、外の世界の理解、あるいは地球的な課題についての学習と、「内なる国際化」というか身近な人たちとの共生という問題が、これまでのところ別々の文脈で、切り離された形で行われてきました。そういうものをなんとか繋いで、包括した形で国際理解教育を進めて行くことが大きな課題なのではないかと思っておりました。

そこで、そういうことを普段から考えていらっしゃる先生方、それからNGOや、あるいは行政の立場でそういうことをいろいろ実践されている先生方に集まっていただいて、自分たちがこれまでしてきた実践や考え方を共有して、新しい時代の国際理解教育を提案したいということで、研究会を進めて参りました。そして、今日は、前にいらっしゃる五人の先生方に来ていただいて、パネリストとして、これからグローバル教育と多文化共生教育のインターフェイスに焦点を当てて、これまでご自分のなさってきた実践について報告いただき、討論したいと思います。詳しくは、それぞれお一人お一人の発表のなかで自己紹介を兼ねてお話をしていただきたいと思います。

子どもの思考から見るインターフェイス



中山京子さん

どうぞよろしくお願いします。私は第1部の方では博物館とか移民をテーマに、学校教育からやや離れた次元でお話をさせてもらった感があります。でも本業は小学校の教員ですので、子どもたちと授業を作るということが、私の大事な日々の生活です。第1部では移民ということを扱った教材からインターフェイスを考えましたけれども、第2部では、教材でインターフェイスを導いていくということもひとつの手法であるけれども、本当はそんなことをしなくても子どもの思考の中には充分その可能性があるし、インターフェイスだ、国際理解教育だ、多文化教育だ、グローバル教育だ、といわずとも、すでに子どもたちは垣根を越えて学びを展開してるということをお話したいと思っております。

「小学校4年生総合学習ワールドカルチャー～博物館を活用して～」と書いてある資料を用意しました。「総合学習」を作るときに私の学校では、4年生になったら地域、5年生になったら環境、6年生になったら国際というようなテーマを設けることはまったくありません。クラスの子どもたちに、総合学習は「どんなことをしたいの？」と問いかけて、作るところから始めています。

この4年生の子たちは、ちょうどモーニング娘がアラビアンナイト風の衣装を着て、お父さんお母さんありがとうという不思議な歌を歌っている頃で、子どもたちからは、ああいう衣装を着てファッションショーをやりたい、ダンスを発表したい、音楽が好きな子は音楽発表会を開きたい、などいろいろな意見がでました。それで、総合学習の時間にクラスでどんなことをしたいかを話し合っていくうちに、意見が集約されていきまして、この「ワールドカルチャー」という活動ができました。

■ワールドカルチャー

ここでご紹介するのは、「ワールドカルチャー」の実践のお話です。2学期になってどんなことがやりたいの？という問いを投げかける中で、ダンス、楽器、民族衣装をきたファッションショー、劇、サンバ等いろいろ挙げられました。みんなの願いがどうしたら叶うかということを話し合った結果、主人公二人が世界中を旅する劇にすれば、劇をやりたい子は劇を、音楽をやりたい子はそのBGMだとかその国の場面で演奏ができる。ファッションショーがしたい子はその国の衣装を着てできる。そういうふうに自分がやりたいことに関われることを組み立てていって、劇作りをしました。10月、11月、12月とずっとインターネットだとか、地域にそういう物を探しに行ったり（先程紹介しました「多文化マップ」もその活動の一部だったのですけれども）、それから図書館等の本で調べたりし、「あーすぷらざ」5階の国際理解展示の係の方にもお世話になって、9月から始めた実践が2月になってようやく劇として仕上がりました。

概略はこういうことなのですが、資料の裏面に、学問的な概念としてではなく、国際理解教育、多文化教育についての子どもの思考、子どもの考えた中身の内容としてまとめてみました。

左の方にありますのが国際理解教育に相当する子どもの考え方です。たとえば、興味のある国について調べよう。世界を旅する劇作りをしよう。旅する地域や国の文化について調べよう。各国や地域の音楽、衣装、踊りを中心に劇を作ろう。右側が多文化教育に相当するところで、町の中のワールドカルチャーを探そう。外国のレストラン、駅の切符売り場の多言語表示、電話云々。真ん中が、留学生です。留学生というのは日本で生活している多文化状況を構成している一要素だけれども、その留学生ということを窓口にして外国、その留学生の国、故郷の地域について調べることができるということで、その双方をつなぐものとして真ん中の方に子どもの実際の言葉で書きました。

興味関心が、地域の問題から生まれて、「その人の国ってどんなだろう」、「その人の故郷ではどんなことがあるんだろう」というように外国に移っていくような思考の流れがあります。この時は、日韓ワールドカッ

プで盛り上がっていたので、「韓国って格好いい！」と単純に思った子が韓国の衣装だとか音楽をやりたいと。それで調べていくうちに、楽器を借りたい、借りたいのだけど、なかなか博物館から借りるわけには行かない。そこで、インターネットで、コリアンタウンがあるとか、朝鮮・韓国の子どもの学校があるというふうに、子どもはやっと気がつくのですね。子どもはすごく純粋で柔軟性があるので、「楽器貸して」って門を叩くんですね。そうしながら初めてその世界を垣間見て帰ってくる。韓国という興味を単純に外の国にもっていたのが、サッカーを通してもった関心がだんだん身近な世界に迫ってきて、自分の隣にはそういう人々が住んでるじゃないか、どういうことだ？っていうふうに、興味関心の質が変わってくる。興味が「外」から「内」側へ向いてくる。そういうことを考えると、子どもの思考は自由に外からでも中からでもこのように行き来している。それがABCDEと矢印で示したものです。

詳しくお話しすればいろいろな事例があるわけですけれども、このページには矢印Aから矢印Bの二つの子どもの流れを書きました。タイ料理屋さんに行って、日比谷のアジアンフェスティバルまで行ったというさっきのタイの男の子は、近くの料理屋さんからアジアンフェスティバルに行って、タイっていう外国そのものに興味をもっちゃったんですね。でも、何をやったかというと、この子はタイで、タイは仏教を大事にする国だっていうふうに思ったんです。そして、劇の中ではお坊さんの格好で登場するんですね。タイには昔日本軍が居て、それで日本語を話せる人が居る、日本語を話せる人がいるという事は、その背景には実は戦争という悲しい歴史があったのだとかいうことを劇のセリフとして書いていく。そんなふうに子どもの思考は動くのだな、自由自在に学問の枠を飛び越えて行くのだな、インターフェイスを本当に自然にしているのだなと思いました。

教材からそういうものを導いていく手法について、子どもの内在するものを表にだしてあげることについて、考えた実践でした。また詳しくは、話す場があればお話ししたいと思います。

第２部　パネルディスカッション
子どもの思考からみる多文化教育と国際理解教育のインターフェイスを考える

東京学芸大学教育学部附属世田谷小学校　中山京子

第1部においては、教材からインターフェイスを構想したが、第2部では子どもの思考からインターフェイスを考えたい。小学校4年生総合実習実践「ワールドカルチャー」の活動において、グローバル教育や国際理解教育、多文化教育といった学問の領域を超えて、自由に発想し、子どもの活動の中に既にインターフェイスが内在していた。以下に、その実践の概要（図1）と、インターフェイスにかかわる思考の分析（図2）を示す。

HELLO FRIENDS

小学校４年生総合学習「ワールドカルチャー」
—博物館を活用して—

＜活動のねらい＞・仲間と願いを重ねて活動をつくりあげる楽しさを味わう。・興味を持ったことについてじっくり追究し、その成果を展示や劇を通して表現する。・多文化にふれてその多様性を知り、それらを尊重する姿勢をもつ。

立ち上げる

＜教師の支援＞

子どもが願いを重ねあう時間をとる。子どもの言葉を聞きながら、子どもがもっているイメージを具現化するための教師の支援として、博物館との連携の視点からヒントを出す。

＜子どもの意識・活動の姿＞

9月下旬　2学期にみんなでしたいことを話し合おう
（このクラスのオリジナル、みんなの願いがかなうこと）

10／4　みんながやりたいこと（ダンス、楽器、民族衣装のファッションショー、劇、サンバ、など）を実現させるためにはどうしたよいか。どうしたら調べられるか。

10／9　調べてみたことを報告します。調べたことを生かして、発表ができそうだ。

10／11　これからの計画をたてよう（10月資料集め、11月自分たちがしたいこと、12月地球市民かながわプラザの見学、1月国立民族学博物館から「みんぱっく」をかりる、2月発表）

追究する

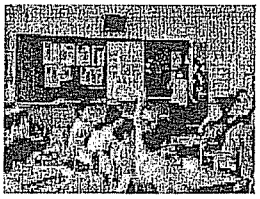
調べる

これまでの子どもの経験に基づく追究方法から出発し、追究の深まりに応じて、追究方法や範囲を広げるための支援を段階的にする。

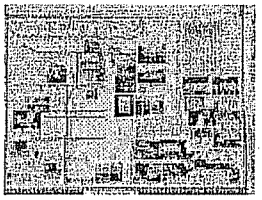
10／17　調べてきたことを話します。
家にあるものを探してみた

10／26　調べてきたことを話します。
大使館に聞いてみました

11／15　調べてきたことを話します。



11／22　みんなが今興味を持って進めていることは。
・興味ある国　・民族衣装　・民族楽器
・プラザやみんぱっくで何がわかるかな。
・プラザに質問の手紙を書こう。



行動する

活字資料に子どもの視点が留まっていることから、人やものとかかわろうとする視点を積極的に取り上げる。

12／3　家の近くでワールドカルチャーを探したよ
人に聞いたり実物で調べられないかな。
親子でつくるワールドカルチャーマップ
ワールドカルチャーマップを作ろう

12／5　ようこそグンさん　タイの踊りを教えて

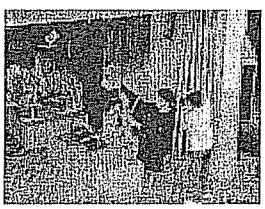
12／7　ナシルさん　パキスタンのことを教えて

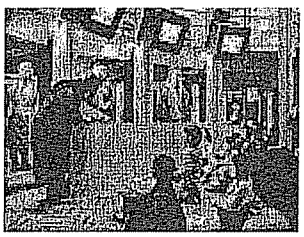
出会う・体験する

単発的な博物館見学ではなく、事前に博物館職員と個々の子どもの手紙のやり取りの場を設け、打ち合わせも繰り返し行い、子どもの追究を支えられるような環境作りをする。見学後も継続して活動の支援を得られるよう、事後のかかわりも継続する。

直接的な出会いや体験から膨らむ新しい追究の視点や興味関心を大切にする。

12／11　地球市民かながわプラザに調べに行こう！





テーマを絞る

12／12　プラザの感想話し合い

12／14　ワールドカルチャーの発表に向けてどうしたらいいか。
展示発表と劇の発表を組み合わせれば、調べたことを生かしてみんなの願いがかなう！

表現する

仲間とつくる

仲間とつくりあげる過程を保障する。音楽専科教諭とのTTを組むなど、子どもができる範囲、やりたい範囲に即した支援をする。

1／9　物語作り（グループ）（国語）

1／15,16,17,18　物語作り（国語）・展示づくり
物語づくりをどうすすめるか　物語を台本にしてみよう　台本の手直しをしよう

1／21　音楽をつくろう　楽器はあるかな　どうしたらその国の音楽ができるかな
地球市民かながわプラザに相談してみよう

2月上旬　展示づくり　劇づくり

味わう

2／16,18　舞台で発表しよう

2／19,20　思い出を綴ろう

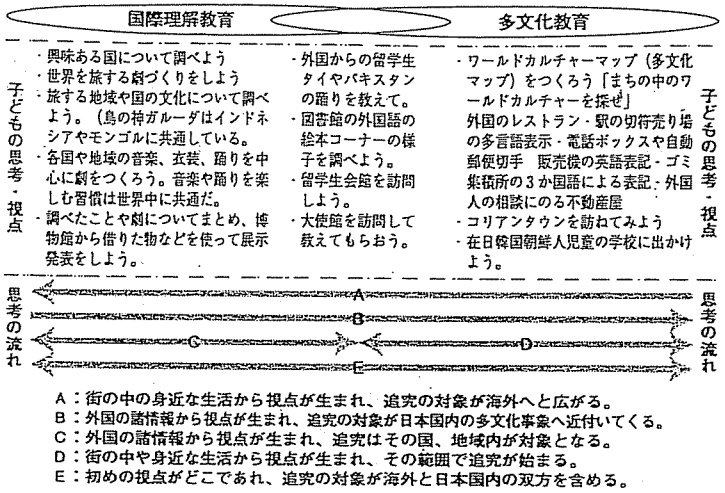
Hello Friends（神奈川県国際交流協会発行）No.225 号より

資料

図2

本活動の全体構想と子どもの思考の流れ

みんなでしたいことを追究しよう（ダンス、楽器、民族衣装のファッションショー、劇、サンバ、など）
一劇「ワールドアドベンチャー」・展示「ワールドカルチャー」



A：街の中の身近な生活から視点が生まれ、追究の対象が海外へと広がる。
B：外国の諸情報から視点が生まれ、追究の対象が日本国内の多文化事象へ近付いてくる。
C：外国の諸情報から視点が生まれ、追究はその国、地域内が対象となる。
D：街の中や身近な生活から視点が生まれ、その範囲で追究が始まる。
E：初めの視点がどこであれ、追究の対象が海外と日本国内の双方を含める。

◉身近な生活から外国への焦点化（矢印A）

例えば，矢印Aの思考の流れをあげよう。Y児は街の中のワールドカルチャー探しでタイ料理レストランに行き，店の人との交流からタイに興味を持った。そこで，日比谷公園で翌日アジアンフェスティバルが開催される情報を得て父親と出かけ，日本在住タイ人から話を聞きタイ舞踊を見た。そのことをY児が学級に報告し，仲間とやりとりする様子から，タイ人を招待して踊りを教わる場面を設定した。その頃から，Y児はタイという国そのものを追究の対象としていく。Y児の追究に共鳴したS児と二人でタイにこだわって追究を継続し，タイの劇を作ることになる。劇では，タイ人に教わった挨拶の言葉の他，仏教を大切にする国であること，戦時中日本軍がいたことなどが二人によって物語られ，舞踊のシーンでは有志6人が参加した。彼らの意識は，街の中や身近な生活にある多文化的状況の中から始まり，追究の対象が外国へ焦点化されていくという過程を経ている。

中山京子「総合学習『ワールドカルチャー』の実践における子どもの思考分析
―多文化教育と国際理解教育のインターフェイスの視点から―」
国際理解教育学会『国際理解教育』vol9,2003年

S児は以下のように日記に表現した。

二学期からこの活動をはじめた。ワールドカルチャーの時間に，Y君がタイのことを発表していた。その時ぼくは「仏教を信じる国かあ」と思った。タイに関係するお店にも行った。その時からタイの国をやることにした。二人だったので話し合いはどんどん進んだ。大道具づくりやタイの国を知らせる展示の紙などやりとげた。でもぼくは行ったこともないタイの衣装など持っていなかった。ぼくはどうしようどうしよう，と迷っていた。そこでお母さんが「タイは仏教を信じる国なんでしょう」とお坊さんの服を作ってくれました。その時に迷っていたぼくの気持ちは元気になりました。ぼくは児童館でタイのお坊さんの衣装を着て踊ったり，セリフの練習をしています。（S児）

◉海外の諸情報から国内の多文化への焦点化（矢印B）

矢印Bの思考の流れをあげよう。これは，韓国について追究したグループにあてはまる。韓国グループは，チョゴリの美しさにひかれたり，ワールドカップ日韓共催に影響を受けたりして追究し始めた子がほとんどであった。初めは，韓国の民族衣装や楽器，音楽を児童図書を中心に調べていた。しかし，楽器を手にして演奏してみたい，本物の衣装を着て踊りたい，もっと詳しく知りたいと願いが高まってくると，大使館以外に近くにそういったものを扱っている店はないか，機関はないか探すようになった。そのうち「コリアンタウンとは何だろう」「朝鮮学校とはどんな学校か」と考えるようになり，在日韓国朝鮮人の存在を知る。発達段階からしてその歴史認識は十分ではないが，「仕事や短期滞在で日本に来ている人」ではなく，「悲しい事実が背景にある」ことを知る。そして，在日韓国朝鮮人の小学生が通う学校の文化祭に行き，舞踊や楽器を見学し，交流する中から衣装を借りる約束もするようになった。その後，楽器の演奏法をその学校の児童に教わり，劇では借りてきた楽器や衣装を用いて演じた。外国である「韓国」の衣装や楽器に興味を持ち調べているうちに，在日韓国朝鮮人の存在に気付き交流が始まったというその過程は，「外国」としての視点から国内の多文化的状況に子どもの気づきが移っていることを示している。

教育の国際化とインターフェイス



宇土泰寛さん

港区立三光小学校の宇土と申します。私の学校は東京タワーの近くにあります。学校教育にずっと関わってきた私の実践を、今回のインターフェイスという視点を基にしながら考えていくと、実は日本のなかで教室というものが置かれている状況に現れる典型的なケースが見えてきます。今日は、そのことを中心にしながら話していきたいと思っております。

この視点とか、枠組みは、内容よりさらに重要で、教師である私たち自身がそういう視点を持っていますと、その状況にあったときに、どんどん実践を作っていけるんですね。今回のインターフェイスも一つの枠組みづくりの重要な視点であり、ポイントだと思っております。

■外国の子どもがいる状況

中山先生から外国の子どもがいない一般の日本の教室のお話がありました。しかし、国際化・グローバル化の進展の中で、公立学校において、とにかく外国の子どもたちがどんどん増えている状況があります。それで、私としましては、外国からきた子どもたちがいる教室、その中での状況をお話してみたいと思うのです。

外国の子どもたちがいる、存在しているということ自体で、実はインターフェイスの可能性が生まれるのですけども、しかし、教師がそういう視点をもっていないと実はインターフェイスは起こらない。＜資料＞一枚目の一番下に書きました。【教室の国際化ケースの１】というものです。私は27、28年教師をやっています。最初の頃、新宿の都庁のすぐ近くの学校だったんですけれども、海外から帰国した子どもたちがいたわけです。その子どもを自分のクラスの中で受け入れたときのことを、いま、もう一度インターフェイスの視点から振り返ってみると、国際理解教育というよりは道徳教育、あるいは人間尊重教育という形でした。その頃は"外国はがし"みたいなこともよく言われていたのですが、「外国はがし」ではなくて、彼が身につけてきたことをさらに活かしていくという感じでクラスの運営をやっておりました。それはもう国際理解教育、多文化共生教育と繋がっていくものですが、いかんせん20年、30年前の話ですからあまり意識がなかったのです。ですから存在状況としてはインターフェイスはあるけれども、教育としてのインターフェイスはどうだったかといった場合に、やはり起こっていなかったのではないだろうかと思うわけです。

■インドシナの表象

その後、ニューヨークの日本人学校に行きまして、日本の子どもたちがアメリカの異文化の中でどう過ごすか、いろいろな現地校を見てまわりました。その後日本に帰ってきて赴任した大田区の羽田空港の近くの学校には、インドシナ難民の子どもがいました。ニューヨークから帰ってきていろいろな異文化接触に関しても関心が高まっていたので、是非、国際理解教育をやろうと思って、クラスの中で取り入れてやったわけです。でも、よく考えたら、いまは非常に反省しているのですが、逆に国際理解教育を一生懸命やったら、一番注目していたインドシナ難民の子どもから、「もう、宇土先生、世界のことは嫌だ」「世界のことやりたくない」と言われたのです。私にとっては非常に飛躍するバネにもなったし、子どもたちにとっても良かったのですが、これはショックでしたね。普通、隣のクラスではそういう子どもが居てもなんにも関心なくやっているわけです。要するに、最初のケースよりは、無関心でしたね。何もインターフェイスを起こさないような先生が多い時代の中で、こちらは頑張ったのにそういう結果になった。でも、よくよく考えたら、その当時のインドシナの政治社会状況を考えると、子どもたちが調べれば調べるほど、その情報はマイナスのメッセージなのです。戦争だとか、貧困だとかいろいろなマイナスのイメージばかりなのです。

日本の子どもたちが、小学校の発達段階で行う認識では、なんにも教わらずにそういう状況を与えただけでは、決してプラスにはならないことに気づいたのです。

■地球的視点はなぜ必要か？

そこで、どうしたら良いかといろいろ考えたのです。しかし、グローバル教育やワールドスタディーズなどが、日本ではまだ翻訳されていなかったので、自分で翻訳したりして…。その中で、やっぱり地球的視点というのは非常にひらめくものがあったのです。ケーススタディの＜ケース2のB＞です。宇宙的な視点、地球的な視点。子どもたち、日本の子どももインドシナの子どもたちにとっても、とにかく地球的なものは共通なのです。小学校の発達段階では、子どもたちが非常にイメージしやすい。もちろん素朴な概念としての宇宙や地球でいいのです。

しかし、日本で地球という概念を取り出しますと、皆さんは抵抗なさるのですが、それは仕方ないのです。地球という場合、私たちはアースという科学的概念としてほとんど考えていますから。ところが欧米では、アースとグローブという概念がありますから、グローバル教育とかグローバルスチューデントとかグローバルティーチャーとか、どんどん使っているのです。社会的な文化概念として使っているわけです。ですから、私たち自身も、「地球市民」とか「地球子供○○」とかいろいろと意図的に使うことが大事ではないでしょうか。私は実践の中で「宇宙船地球号プログラム」や「地球子供教室」というふうに使っています。

■宇宙船地球号プログラム

宇宙船地球号の内容は3枚目のプリントの上の方に載せています。プログラムの概要として、時間は20時間にわたるものです。その頃は、「総合的な学習」の時間もなく、これはなんだと言われていたのですけれども、学会等で認めていただいたということと、そして、態度形成まで仕組んだプログラムでしたので、いまでも通用するものになっているのではないかと思います。

これは、相互依存システムを認識したり、あるいは情意的なレベルで出会いの場を意識的に作ったり、そしてシミュレーションとかプロジェクトワークとかいろいろな形で方法論を展開したり、新しい学びの視点に立ったプログラムです。しかも、地球的な課題を日本の子も外国の子も一緒になってやっていくというプログラムです。

ですから、ここで初めて国際理解教育、そして多文化共生教育、グローバル教育、どちらかと言うとやはりグローバル教育の視点が強かったわけですけども、インターフェイスができた教育実践になっていたと思います。

■地球子供教室

次の学校に行ったときに、そこの学校ではもう30名ぐらいの外国の子どもがいました。ですから、私は普通学級の教師をずっとやっておりましたけれども、「日本語加配」という形で、日本語教育を担当することになったのです。

そこで、「地球子供教室」を作った。名称は日本語教室でももちろんよかったのですけれど、やはりいろいろな影響を考えたときに、子どもたちに"～ができない子どもたちが行く空間"というマイナスのメッセージを与えるのはまずいと感じましたし、「宇宙船地球号」プログラムを作った背景にある外国の子どもの立場を考えたときに、日本の子も外国の子もとにかく一緒に来て、いろいろな活動ができる場という意味で「地球子供教室」を作ったのです。

この地球子供教室の活動は、学級や教室段階の改革というよりは、学校全体におよぶ改革を意味しました。「地球子供教室」が学校の中にあること自体で、学校の先生方に、つねに多文化共生状況をメッセージで伝えることができる。自分のクラスルームに外国人の子どもがいたら、「地球子供教室」に行って日本語を学ぶというシステムになりますから、これは、学校自体でインターフェイスを生み出していったと思います。ただし、インターフェイスを生み出すのはいいのですが、一人一人の先生たちがそういう子どもたちの存在を国際理解教育や多文化共生教育という視点で捉えながらやっていける視点があればいいのですけれど、ケース1の場合と同じように、「いや、そういう子どもがいても、日本の子どもとまったく同じようにしてればいいんだよ」というふうな発想も多いのです。ですから非常に厳しい状況ではあったのですけれど、先駆的に、日本語ボランティア、大学院生のボランティアなどが10名ぐらい来たりして、いろいろな外部との協力関係を作りながらやっていったわけです。こういう形で、学

校全体のインターフェイスを作った事例もあるわけです。

特に2枚目の下の方に書いてありますように、「地球子供教室」は、言葉の問題を解決すればいいというのではない。ニューヨークではいろいろなESL（English as a Second Language）のクラスがありましたが、そこの様子を見て、実は言葉だけでうまく解決するものではないということをもう体験的に知っていましたので、その絵にありますように、言葉の次元とやはり態度とか習慣とかそういう側面での変革、そして、最終的にはアイデンティティの問題も絡まってくるわけですけれども、そういうものを「地球子供教室」では、外国の子どもにやったのです。でも、彼らは、「地球子供教室」で日本語を学んでいるときには、非常に情緒的に安定して楽しんでいるのですけれど、クラスに帰ったときに本当にあんなに元気のいい子がだまーって座り込んだその状態で1時間授業を受けている。それで、私としては、道徳の時間などを利用しながら、外国の子どもたちが所属しているクラスルームに入って、（3ページ目の下の方にありますけれども）地球子供教室でやっているBのところですけれども、学級での国際教育プログラムを担任と協力しながらやったのです。日本語がそれほどできなくても、一緒にできるアクティビティはあるのですね。そういうものをうまく使いますと日本の子どもも、この例でいいますとフィリピンから来た女の子でしたけど、その子も関心をもっていける。言葉が違うということから、子どもたちはなかなか関係を作れなかった。でも、ちょっとしたアクティビティを学級担任と一緒にやることによって、子どもたちの関係作りができたわけです。これなどは、まさに、国際理解教育と多文化共生教育のインターフェイスの次元であったと思います。

このように、「地球子供教室」という場と一般学級を相互にとにかく交流させながら学校を変えていくという発想がそこにはありました。

■原学級から変える

港区に移ってからは一般学級の担任をやっていたわけですけれど、そこでは、一般学級の方からもう一回学校を変えていけないだろうかと考えました。

最初受け持った4年生の学級では、ハムスターを飼う／飼わないから始まって、博物館を学校に作った。子どもたちが博物館を利用するのではなくて、作るというプロセスをやってわかったのですが、博物館づくりは大変有意義でしたね。博物館というのはいろいろな人を集めますので、実は、幼稚園の子どもが来て、背がちっちゃい子どもにとっては、展示物の高さという点のバリアがあるのですね。それから、目の見えない父兄がいらっしゃいましたので、その人が来たときに、じゃあみんなで点字を学んだり、あるいは、外国の人が来るので英語を学んだり、一つの展開がどんどんどんどん新しい発展を生み出したのです。よく考えたら多文化共生は、単なる外国の人、国際理解教育だけではなくて、そういう本来の意味での多文化ですよね。さまざまな障害を持っている方との多文化共生など、いろいろな次元で考えられる「多文化」を子どもたちが見いだしてくれていたのです。

教室の国際化とインターフェイス

―外国人児童生徒と共に生きる学びの空間作りの中で―

全国海外子女教育国際理解教育研究協議会　副会長
東京都港区立三光小学校　主　幹
宇土 泰寛

1．外国人児童生徒等と教室の中のインターフェイス

（1）一般教室における国際教育関連のインターフェイスと課題

外国人児童生徒や帰国児童生徒など、異文化を背景に持つ子供が在籍しない教室

①グローバル教育と多文化教育をインターフェイスすることのできる教材やカリキュラムの開発

②授業実践を通した児童生徒の意識の変容等

（2）外国人児童生徒のいる教室での国際教育関連のインターフェイスと課題

①外国人児童生徒が在籍していること自体でのインターフェイスの可能性

教材やカリキュラムの（1）との違い

②授業実践を通した外国人児童生徒の意識の変容と日本人児童生徒の意識の変容という相互に関連した意識や態度を見ていかなければならない。

常に、教師の意図するプラスの変容になるとは限らない。

教師自身が、一つの文化的視点からしか認識していない可能性もある。

③実在している児童への配慮と集団の構造の変容

個人レベルと集団レベルの構造変革　→　共生原理への変革
自己概念の拡大と深化　→　しかけられたカリキュラム、地球の仲間
拡大・深化の契機、児童のタイプ、カリキュラムの多層な構造
マージナルなアイデンティティ→バイカルチュラルなアイデンティティへ

2．教室の国際化におけるインターフェイス

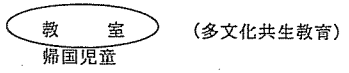
（1）教室の国際化への対応としての教育実践とインターフェイスの関係

教室の国際化は、教室における異文化接触の状況を表わすと共に、異文化接触を前提にした新しい地球時代に対応する教育の実践による状況の変革過程の一つである。

① 教室の国際化ケースⅠ

教室に帰国児童　個性を生かしながらも同一集団への適応、道徳教育

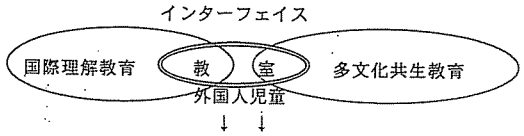
国際理解教育と多文化共生教育は背後にありながらも、インターフェイスは起こらなかった。



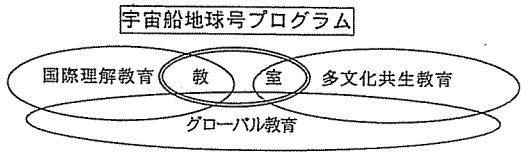
② 教室の国際化ケースⅡ

教室にインドシナ難民児童、教室に中国引揚げ者児童、在日韓国朝鮮人児童

ケースⅡA　国際理解教育のみ重視

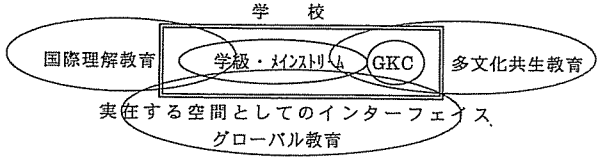


ケースⅡB　グローバル教育の視点から



③ 教室の国際化ケースⅢ

地球子供教室（ＧＫＣ）　学校に30人の外国からの子供たち



（2）地球子供教室における多文化共生空間作り

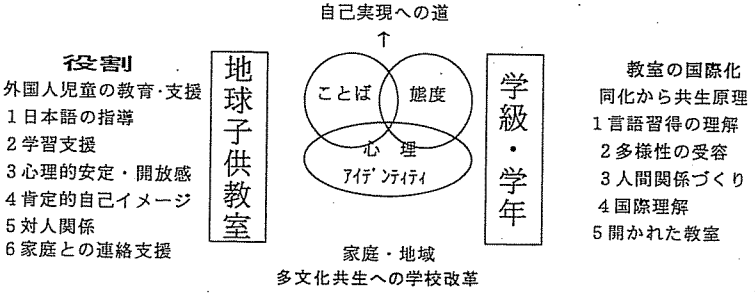
①教室改革から学校改革へ

仕掛けられた空間から生成する学びの展開

学校の中に多文化共生の市民的参加を実践できる場

・教室のねらい

教室の運営及び活動は、その子供たちの日本社会での生活・学習を援助し、その子供たち自身が自他の文化を尊重し、自己実現にむけて生きることを支援していく。



3．グローバル教育と多文化共生教育をつなぐ実践

（1） 教室の国際化を促す宇宙船地球号プログラム

①基本的内容

・自己概念拡大のプログラムと人間関係のプログラムを併せ持ったものである。
・道徳の時間、学級活動、社会科などを中心としながら、学校教育全体の中で実施する。
・同化主義ではなく、多文化主義を基礎に、グローバルな準拠枠の形成をねらいとする。
・外国人児童生徒が編入して来た時、「日本語指導プログラム」を中心として対応する。

②内容と４つのステージ

ステージA（情意的側面） 出会いと役割取得
① 出会い－－－－－－－－－世界との出会い、他者理解・自己理解、交流ﾌﾟﾛｸﾞﾗﾑ
② 地球を見て－－－－－－－－地球のイメージ
③ 宇宙船乗組員－－－－－－－協同する仲間社会、ﾋｭｰﾏﾝ ﾍﾞｰｼｯｸ ﾆｰｽﾞ

ステージB（認知的側面）相互依存システムの認識
④ 地球についての課題－－－地球への興味、課題発見のための討議、先験的認識自然、経済、文化、人間
⑤ 地上での探険－－－－－－－自分の存在と基本能力の再確認、身近な地域での発見
⑥ 相互依存関係の認識－－－地域間、国家間、地球、トピック別ネットワーク
⑦ 地球問題の理解と自己関与－現地理解

ステージC（価値的側面）価値基準の形成と判断力の養成
⑧ 自己認識－－－－－－－－－自己への問いかけ、内省
⑨ 価値基準の形成－－－－－－普遍的価値基準、人類の一員という同一性

ステージD（実践力の育成と態度化）
⑩ 問題解決のためのシミュレーション学習－－－問題解決、体験学習
⑪ 身近な実践活動のプロジェクトワーク－－－－協同連帯意識と行動力
⑫ 実践と評価、宇宙船地球号プログラムから自主的活動へ

（2）学校の国際化を促す地球子供教室の活動

A..地球子供教室での言語指導及び学習支援
①外国人児童等の編入時の支援活動
②定住希望者及び長期滞在者
日本語の系統的指導、学習支援
バイリンガル指導（日本語＋中国語）、母語支援（中国語） H9年度

B．所属学級と地球子供教室の連携した国際教育活動
① 学級での国際教育プログラム（４年）「外国語に触れながら進める文化理解交流プログラム」
② 学級での国際教育プログラム（５年）「私と仲間たち」学習プログラム
③ 学級での国際教育プログラム（６年）「教室から地球」へ学習プログラム

C．地球子供教室での児童の自主的活動
① 地球子供教室のオープンタイムを使った活動
「地球子供ネット」 コンピュータでの学習、世界に関連するビデオ・読書
② 新聞委員会「雨小ワールド」の発行

D．その他の活動
① 放課後の「地球教室」での学習相談、教育相談
・地球教室（放課後）の学習相談及び学習支援
・地球教室での教育相談（中国語でも可能、中国語ボランティア）
② 学級担任等の教師への支援と連携
・個人面談等での通訳による相互理解・学級担任との連携による児童理解と教育相談活動
・学級での教科学習へのコンピュータでの学習支援・メディア関連の学習サポート室
・国際理解の観点からの教科学習の視聴覚教材の開発
③ 全校での国際理解への取り組み
南米日系日本語教師の学校訪問と音楽朝会での歓迎会

参考文献
宇土泰寛「地球号の子どもたち　宇宙船地球号と地球子供教室」創友社　2000

国際理解教育から国際交流教育へ



中津土識彦さん
（三重県伊勢市立宮川中学校）

皆さん、こんにちは。三重県の伊勢から来ました。中津土識彦と申します。私は他の先生方と違って、インターフェイス研究会という形で研究もしておりませんし、さっき打ち合わせのときに言ってたんですけれども、「みんな関東文化圏で、三重県は関西文化圏であるので、私一人だけちょっと異文化だね」って（笑）。いろいろなところに行くといろいろな実践があって面白い。とんでもない実践が当たり前のように、「えっ、これが普通じゃないの」みたいな形で行われている。さっき宇土先生が、教師がそういう視点を持っていないと、インターフェイスは起こらないとて言われてちょっとドキッとしたのですけれども、私の実践がインターフェイスという観点から、どういうふうな関わりを持つのか、私自身は理論的に勉強したわけではないのでわかりませんが、参考になるからと事務局の方に言われて、参加させてもらっています。だから、実践が中心になると思います。学校の先生方はだいたいの様子はわかると思いますが、どういう気持ちで外国人の子どもたちが今、学校生活を送っているのか、というあたりを参考にしていただければいいと思います。よろしくお願いします。

■三重県の事情

三重県は、ブラジル人がとっても多いんです。私は神奈川と言ったら多文化共生とか国際化がとても進んでいる所だと考えていました。しかし、中山先生の「ブラジル人が横浜で3千人」という資料を見ながら、三重ではもうブラジル人だけでも軽く1万人は超えている。だから、ブラジル人とのつきあいのケースが非常に多いのです。なかには、ペルーとか、中国の子どもたちもいましたけれども。ブラジル人の事例が一番多いのですけれども、神奈川とか神戸とか昔から外国人がたくさん住んでいる所というのは、学校自体も外国人児童生徒に対する体制ができてるのですけれども、三重県という所はいきなり増えたものですから、10年ぐらい前からちょこちょこ増えだして、7，8年前に爆発的に増えて、だから何も準備ができていないのです。

外国からの子どもたちがいきなり登校してくるのです。「突然登校」とよんでいますけれども…。現場の教師はバタバタ慌てるだけで、それ以上進まないのです。何かしなきゃ、何かしなきゃってだけです。何かしなきゃ！と思う、でもなにもしない。なにもできないのですね。一番ネックになっているのはやっぱり言葉の壁というような問題だと思うのですけれども。言ってることが何かわからない。やってることもわからない。どうすればいいんだ。というような形で今でもいろいろなところでバタバタバタバタやっています。私もそのバタバタのなかのひとつの実践事例になってしまったわけなんですけれども…。

まず交流の場というものを作るためにIWPという組織をつくりました。IWP委員会の活動については資料をつけさせてもらいました。同時に、前に東京学芸大学の国際シンポジウムで発表させてもらった後、少し砕けた形でアルクのホームページに連載したものをつけました。どういう事が行われたかっていうところの資料ですが、後で読んで頂くことにして…。私もいろいろな所でいろいろな方から話を聞いて、自分の実践の洗い直しをしていきたいと思いますので、読まれてここがおかしいとか、そういうことがあったら是非アドバイスをよろしくお願いします。

■IWP

IWPというのは、私が前にいた一身田中学校のI、WがWorld、PがProject。"Issinden World Project"という名前を勝手につけたものです。「なんかプロレス団体みたいだね」っていうふうに言われたこともあるんですけれども…。最初は何の目的で行われたかと言えば、とにかく何かしなきゃいけないというところです。最初、「国際教室」というのがあったのですけれども、国際教室がなくなっていく経過がありまして、ブラジルから来た子どもたちが何もできない状況になってしまったのです。やっぱり一番困っているのは、漢字の読み方が難しいだろうということで、教師だけが

やっているだけでは限界があるので、ちょっと子どもたちに呼びかけてみようやっていう形で、最初、国際ボランティア委員会という形で呼びかけました。ブラジルから来た子どもたちが困っていますから、君たちの力を、少し手助けしてくださいといういう形で募集をしたのですけれども、びっくりしたのが、500人ぐらいの規模の中学校なのですけども、最初の応募で90人も集まって来たのです。90人もいるともう立派な組織としてきちんと動かさなければならないということで、リーダー的な生徒を集めて執行部を作るんですけれども、それでどうしようかこうしようかって言っている間に、その90人の子どもたちがそれぞれ勝手に動き出したのです。

どういうことをしだしたかというと、部屋を一ついただいて、そこでI・W・P Roomと名付けました。

■一方通行ではない理解の形を

私は前の学校の反省から、「そこにブラジルの子が居るからブラジルの事を理解する教室にする」というふうにはしたくなかったのです。というのは、国際理解教育は、相手のことを学ぶというだけの一方通行的なところがあった。ブラジルの子どもたちがだんだん日本語が上手になっていくと、自分のブラジル人というアイデンティティを捨てて「日本人」になろうとする子がいました。「私は違うんだ、私はもう日本の方でしっかりやっていけるんだから、私を一緒にしないで」。そういう子どもが何人かでてきたことがあったものですから、そんな一方通行的なものは嫌だから、とにかく「異文化」と「日本文化」をいっしょくたに交流できるような部屋にしたいと子どもたちに言った。するととんでもないことが起きたのです。ブラジルの子どもがその時10数名いましたけれども、積極的な子どもたちがブラジルのいろいろなポスターを貼ったり、ポルトガル語で書いたいろいろな挨拶とかそういうのを貼りだす。すると今度は日本の子どもたちが芸能人のポスターなどを貼りだしたんですね（笑）。しばらく黙っていたのですが、芸能人のポスターなどを貼りだしてだんだん華やかな部屋になっていく。子どもたちもどんどん高じてきて…。心がひとつになれるような交流する場にしようと言っていたものだから、トランプとかは、昼休みや放課後はいいよって言いました。まあ楽しそうにやってました。お前たちだけでするなよと言ったら、仲間を引っ張ってきて無理矢理させてましたれども…。そのうち、漫画を持ち出したんですね（笑）。漫画を見だしているものだから、学校という所ですから「漫画はいけない」と言うと、「いいや、先生これはね、僕がどういうふうにして日本語を覚えていったかというのを考えたらね、やっぱ漫画が大きいよ先生」というわけです。「漫画で僕はこの子に日本語を教えるよ」と言うわけです。絵本を見たり、漫画を見たりして、あっ、なるほどそういう順番があるのかなと思って、またしばらく黙認したのですが、だんだんレジャーランド化してきた（笑）。でもその中でね、今まで来なかった子どもたち、そこに足をはこばなかったブラジルの子どもたちが来るようになっていったのです。

■言葉の交流

その中でもうひとつ面白い視点、「言葉の交流」というものが行われたのです。いろいろな子どもたちが居て…。私の学校は、つっぱりの子も髪の毛が真っ茶々の子なんかもいるような学校なのですけれども、その子どもたちも学校に楽しそうな部屋があるというので、どんどんやってくるわけです。その子たちのエネルギーというのはとってもすばらしいものがあって、その子どもたちに助けられたことが結構多かった。言葉の壁を超えて漫画や絵本を使って何かを教えている。ああ、いい光景だなと思っていたら、いつの間にか逆をやっているのですね。ブラジルの子どもたちがポルトガル語を日本人に教えているのです。

なぜそういうことが始まったかと言ったら、資料にもその経過が書いてあるんですけれども、教えるっていうのは、今まであんまり勉強が好きじゃなかった子どもたちにとっては、快感なんですね、今まで教えられてばっかりですから。自分が知っている、相手は知らない、それも簡単な日本語ですね、挨拶から始まる簡単な日本語。そして、こっちが教えたことを相手がわかってくれて、喜んでくれる。そうすると、またやりたくなる。こういうことをどんどんやっていくんです。だんだん今度は逆に、教えてばかりじゃ面白くないわけで、「お前んとこでは、なんて言うんや」っていうふうになるわけなんですね。

「こんにちは」から始まって、「お前んとこではどう言うんや？」「俺んとこではこういうんや」っという感じです。はじめは会話になってないですよ。日本人の方は勝手に日本語しゃべってるし、向こうは勝手にポルトガル語をしゃべってるんですから（笑）。けれども、子どもっていうのは面白いですね、心が通じあったら言葉なんて関係ないみたいなんですね。心が通じ合ったら相手の言いたいこともある程度分かるっていうんです。

ケンカの効用

それが一番顕著だったのがケンカだったんです。最初の頃ある時、ブラジルの子と日本の子が、ケンカをしだしている。まあ口げんかですので見ていると、こっちはポルトガル語で捲したてていて、こっちは日本語で捲したててんですけど、ケンカになっているんですね（笑）。

「お前言葉もわからへんのにケンカようするな」といったら、「目つきでわかる。ケンカ売っとる」と（笑）。手を出さないように見ていたんですけれども…。一段落ついたところで、「ああ、もう落ち着いたからええやろ」って言って、ケンカの原因を聞こうとすると、「もうええ、もうスッキリした。」って言うんですね。向こうも同じようなことを私に言ったと思いますが、私には通じなかった。それでもう、別れて、それから仲良くなるんです、その二人が。言葉も分からない二人が仲良くなっていくんですよ。子どもたちっていうのは、心が通じ合ったらあまり言葉は関係ないのかなと思いました。

大人は言葉の壁っていうものをものすごく意識して、それがあるから次に進めないところがあるんですけれども、子どもたちは違ったんですね。教えたり教えられたりするなかで、自分が外国語を覚えると今度は、教師にひけらかすわけです。「先生、これしっとる？」。ほとんどの教師は「しらん」ていうと、「へっへ、俺知っとるぜ！」って言う。それまで教師に怒られてばかりいた子どもたちが、今度は優越感を持って、また次の言葉を覚えてやろうっていうふうになるわけです。そういうことが繰り返し行われていっていつのまにか言葉で共感が生まれてくる。

ブラジルの生徒が小さい鉛筆でノートに書いてるのを見て、ある生徒が「なんで、お前こんなちっさい鉛筆つこうてんの？」って言うて。それに対してポルトガル語で応えるけど、「ふんふんふんふん」て言うてるけど、何もわからないですね。いろいろな事情を子どもたちに話すと、「そんなん、鉛筆くらいうちのだって余ってるわ」って言って…。そこで、IWP活動のひとつの活動になっていったのです。文房具集めて、そういう子どもたちに使ってもらおうと、いうような運動も起こってきたんです。

ほめる

言葉がそこでひとつのつながりを作ったと、私は思っているんです。誉められたことのない生徒が誉められる。「あっ、上手上手、おっ、こんにちは、それでいいよ」といった感じです。ブラジル人の子どもも同時に、また誉めるわけですね。誉めたり誉められたりしているなかで心が繋がっていって、いつの間にかうれしそうにサッカーをしている。

サッカーをしていると面白いですね。言葉がもう日本人の子どもがポルトガル語を使って、ブラジルの子が日本語を使っているという状況も生まれてきたんです。

だからやはり集える空間ていうものが大事ですね。ただ、一方的なものでは駄目だけれど…。それから、言葉がこれから外国の子どもたちと日本人を繋げるひとつのヒントみたいなものにならないかなと、考えています。

次の中学校でそれをしょっぱな頭に据えて、あんまりこちらからレールを引いておくと、子どもたちの自由な発想を妨げてしまいますので、ある程度我慢をしながら、子どもたちの自由な発想というものを大事にしながら、今回からはインターフェイスっていうことを少し頭に入れて実践していきたいと思います。

森茂

学校関係の3人の先生が終わられましたところで、まだ記憶の新しいうちに、聞いておきたいということがあれば少しここで時間を取って、今までの3人の先生方のご発表について質疑をしたいと思います。

ご意見はちょっと後の議論まで待っていただいて、今お話してくださったことで何かご質問があればお願いを致します。前の方手が挙がっておりますが、ご所属とお名前言ってくださって、ご質問くだされればと思います。

IWP委員会活動について

－生徒会の委員会活動としての多文化共生及び国際理解教育の取り組みの試み－

津市立一身田中学校
中　津　士識彦

1．はじめに

一身田中学校にIWP委員会（Ishinden・World・Project）と言う名の生徒会委員会が発足して1年半になり、この間の経過及び活動内容等を報告するにあたり、以下のようなことを念頭に置いてお読みいただきたいと思います。

まず、このIWP委員会は、綿密な計画の下、満を持して発足したと言うべきものでは決してなく、年々増加する外国籍生徒を背景に、彼らの学力保証の問題や、彼らと日本人生徒との間に生じた一種の「違和感」ともいうべき問題等を何とかしなければという思いと生徒たちの後ろ押しなどから、綿密な年間計画や先の見通し等も不明瞭なまま、年度途中からの「見切り発車」的な発足であったことは否めない。そのため、当初の活動内容は場当たり的なものも少なくなく、発足当初の目標、目的などで今にして未解決なものも数多くあり、未だ未完成以前の組織というべきものであり、今後に課題を山積させている。

次に、発足当時、主旨等に賛同し意欲を持って活動に参加した3年生が卒業し、委員会の目的や年間計画等が不明瞭なまま2年目に入ってしまったことで、新1年生や在校生、転入教職員への説明等が不十分で、委員会の活動内容が浸透せず、昨年度に比べて活動が低迷せざるを得ない現状が今現在あり、この委員会を本校の生徒会委員会活動の中にきちんとした形で定着させていくためには、まだまだ数多くのやるべき課題が残されている。

これを読まれた一人でも多くの方々が、この未完成のIWP委員会活動について、今後の国際理解教育、多文化共生のための教育を見通しつつ、苦言を呈していただければ幸いと思いながら、IWP委員会活動発足からの1年間を記していきたいと思います。

2．IWP委員会結成までの経過

1997年当時、本校には、『国際学級』が設置されており、ブラジル国籍の生徒3～4名（外国籍生徒は、諸生徒の、諸事情により、帰国、入国を繰り返すことがしばしばあり、年間通して在籍人数を確定することは難しい現状がある。）が、加配教員の下、日本語指導を受けていた。他の生徒たちは、『国際学級』の存在は知ってはいても、その設立背景や設置理由は知らされず、言葉もほとんど通じない中、無関心を装わざるを得なかったと思われる。多くの教職員たちも、関心は持ちながらも、その指導方法等、具体的な教育的施策を知ることなく、求められた援助はできるものの、外国籍生徒の教育に関する負担の多くが日本人の加配教員にかかっていかざるをえない現状にあった。

そのような中で、日本人生徒による外国籍生徒に対しての無理解からくるであろう差別的な言動やラクガキ等が、多くはないまでも報告されるようになり、教職員の間からも解決するべき問題として取り上げられるようになっていき、国際理解教育の取り組みの必要性が認識されるようになっていった。

1998年度に入り、市の外国籍生徒に対する拠点校方式の導入により、本校の『国際学級』は廃止され、それまでの加配教員もいなくなったが、この年、住居からより近い学校への通学を希望する理由などにより、外国籍生徒は6名に増えた。

それまで外国籍生徒の指導は加配の担当教員に頼りきっていたため、これからの外国籍生徒の指導に関して数多くの問題が取り残され、教職員の間で今後の指導のあり方について、年度当初多くの論議がなされた。そのなかで、やはり日本語が全く分からない生徒を一日中教科の時間に縛りつけておくのは問題があると言うことで、『国際学級』の教室だけはそのまま設置しておいて、国語、社会等日本語が分からないままの授業参加が困難と思われる教科に関しては、できる範囲内で、数名の教師が割り当てられた教科時間数外で、『国際学級』において日本語の指導を行い、また必要に応じて教師が放課後日本語の補習授業を行っていくということで、他に多くの問題を先送りしつつも、とりあえず1年がスタートすることになった。保護者への連絡等必要かくべからざる事柄については、週一日程度来校する市の外国人対応の派遣指導員に委ねることにした。

そういった指導体制の下で外国籍生徒の指導を行っていく中で、やはり次から次へと新たな問題が露呈してくる。まずは定期テスト時の問題である。日本語の分からない外国籍生徒は、定期テストの期間中、テスト用紙を前に数時間黙って座っているだけの時間を過ごすことになるが、このことを放置して置いていいのかという問題が話し合われた。試行錯誤を重ねるうち、外国籍生徒に関しては、問題用紙の漢字に読み仮名をつけたり、テストの巡回時に教師が解き方のヒントなどを与えることによって、（各生徒の日本語能力に差はあるものの）数学、英語、技能教科等で少しずつ成果らしきものが現れるようになっていった。

このことが他の指導にも少しずつ波及していき、自主的に保護者への案内文書や学級通信などの漢字にも読み仮名をつけたり、わかりやすい文章を工夫するなどする教師が次第に増えていった。

日々日本語の会話の力や、ひらがな、カタカナ等を読む力が向上していく外国籍生徒たちにとって、これらの取り組みはこのような力をさらに伸ばしていくものとして多くの教師が評価し実践していったが、さらにその次の段階にはいるとすれば、生徒たちの使う教科書や、副教材、プリント、資料集などの漢字に読み仮名をつけていければいということになるのだが、それには膨大な時間と労力等が必要となり、今の中学校の現状の中では、教師だけの力ではとてもできるものではなかった。しかし、このことの必要性が、のちにIWP委員会発足の大きな原動力になっていったのである。

外国籍生徒の学力の評価をどうするかということも問題としてあがった。論議の末、評価については、数字等ではなく、各教科文章で表記し、それを派遣指導員の先生にポルトガル語に翻訳してもらい、保護者に、生徒の学校や授業での様子や学習の向上具合、今後の課題などをわかりやすく理解してもらえるような内容のものとした。しかし、文章表記となると、できるだけ生徒たちの力を認め、日本の生活に早くなれて学校生活を有意義なものにしてほしいという教師たちの切実な思いなどもふくまれてくるため、どうしても長い文章にならざるを得ず、これらを外国籍生徒の人数分翻訳しなければならない派遣指導員への負担はさらに増えていかざるを得なかった。

このような教職員らの取り組みに加え、生徒たちの学年や学級での活動などが背景となり、それまで無関心を装わざるを得なかった生徒たちの中からも、外国籍生徒たちに関心を持ち、深く関わりを持とうとする姿勢が現れ始め、今後の課題である日本人生徒と外国籍生徒たちとの交流や異文化理解、多文化共生教育へのみちすじが見え始めてくることになる。

3．IWP委員会発足と一年間の歩み

99年度に入り、外国籍生徒の数は11名にもなり、多くの教師たちが担任や教科担当、クラブ顧問などとして外国籍生徒と関わりを持つようになり、本校の国際理解教育の位置づけが重要な意味を持ってくるようになってきた。また、生徒たちの中からも、これまでの取り組みなどをみて、自分たちも外国籍生徒たちのために何か出来ないか、何かしたいという思いを持つものたちが現れ始め、最初10数名の生徒と本校の研修部、国際理解教育部の教師たちが中心となって「国際ボランティア」的な組織作りを検討し始め、仮称をIWPとして、その活動内容を検討し、それを職員会議に提案した。(資料①職員会提出書類)

数々の問題点や課題などが指摘されつつも、数多くの教員がこのような組織の必要性を認め、とりあえず生徒会執行部と呼びかけた生徒で準備委員会を組織し、生徒向けの案内を作り全校生徒に呼びかけた。(資料②、生徒向け案内書)

生徒たちの反応は教師の予想を超えて遠く大きく、案内書配布から締めきり日まででのわずか10日間足らずで78名もの参加希望者があらわれ(その後追加の希望者を含め、90名になる)、生徒たちの異文化理解に対する関心の大きさを改めて知らされることとなった。(資料③IWP通信NO. 1)

準備委員会のメンバーで、この"巨大な"組織をどうやって動かせていったらいいかという話し合いが連日もたれ、「IWP通信」を作り、それで生徒たちに知らせたりしてとりあえずやれるところから始めようということになり、組織図などを作ったりして、7月初旬にIWP活動の第一歩が始まった。(資料④IWP通信7・12号)

外国籍生徒の中で中心になって活動に参加してくれていたブラジル国籍の女生徒も、活発に他の外国籍生徒たちをひっぱってくれ、独自の発想で「IWP通信」にたいしてポルトガル語の「IWP TIMES」なるものを書いたりした。(資料⑤IWP TIMES NO. 2)この生徒と準備委員会の生徒たちとで、国際教室に簡単なポルトガル語の紹介やブラジルを紹介する絵やポスターを提示するなどの飾り付けを行うなど、教師の手を放れたところでの活動も少しずつ増えていった。(資料⑥IWP TIMES NO. 2)

「国際ボランテイア」的な活動としてとりあえず始めた、教科書等の漢字の読みがなふり活動には、数多くの生徒たちが放課後の時間を使って参加し始め、その延長の活動として派遣指導員の田中テレザ先生が行った夏休みの日本語の補習にも連日多くのIWP委員が参加していった。(資料⑦IWP通信7、16号)

しかし、このころの活動はまだ3年生が中心で、90名もの生徒を動かしていくにはまだまだ準備が足らず、意欲を持って活動に参加を希望した1、2年生にはその活動内容はほとんど浸透していなかった。

2学期にはいり、学校祭が近づく中で、生徒たちからの発案で、IWP委員会として何か発表を行おうということになり、教師側からいろいろな資料を提示する中から中心となる生徒たちの一番関心の高かった"チェルノブイリに関する写真及び絵画展"を行うことになった。この取り組みには、1年生から3年生まで多くのIWP委員が企画、展示などに参加、協力してくれた。(資料⑧IWP通信9、18号)(資料⑨IWP TIMES NO. 4)

学校祭の取り組みには、数多くの委員以外の生徒や教師、父母などからの展示品の提供や協力を得ることが出来た。また、当日にもたくさんの生徒や保護者の見学者があり、本校の国際理解の取り組みやIWP委員会というものの存在を生徒や父母らに理解してもらうための一助となり得た。また、当日掲示した委員会の生徒たちが書いた様々な国の紹介からは、国際理解や多文化理解などに対する高い興味を示す生徒の姿を伺い知ることができた。

"チェルノブイリ"の取り組みは、一部の生徒の関心から始まったものだったが、展示などを手伝ってくれた生徒たちの多くがこの問題に興味を示し、自発的な募金活動へと展開していった。また、見学にきていただいた父母の中から感想を寄せていただいたりもした。この取り組みは2年目の学校祭でも行われた。

学校祭以降、IWP活動室を中心にして読みがなふりの活動や、将棋、チェスなどを通した外国籍生徒と日本人生徒との交流活動が続けられ、ALT派遣教員も参加しての国際交流活動が地道な形で行われていき、外国籍生徒たちも次第にこの活動にとけ込み始めているように見えた。この間、市の広報などで本校のIWP活動が紹介され、参加を希望する生徒が一人二人と増えていった。また、学校祭の取り組みや広報などをみてくれた父母の中から、自分たちの出来るところでこの活動に参加させてほしいとの申し出があり、3人のお母さんがこの活動に協力してくれることになった。一方、受験を控えた3年生が活動の第一線から離れていき、1、2年生が中心となる活動へとうつっていくことになっていく。(資料⑩、⑪津市制だより　シリーズ)

年度後半は、1、2年生を中心に「韓国食文化フェスティバル」と銘打った企画や、ブラジルの中学校とのレター交換の取り組みを行った。また、日本にきている外国籍生徒の中に、現在経済的に困っている生徒がいることを聞きつけると、自分たちが出来ることは何かと考え、家などに余っている文房具類などで使えるものを全校から集めるという企画を考え出し、使えきれないほどの文具類を生徒たちや父母などの協力で集めることができた。その取り組みを通して生徒たちは、ボランティアというものは、"施し"などでは決してなく、お互いの助け合いと相互の心の交流と友好関係であると言ったようなことを理解していったようである。

派遣指導員の田中テレザ先生のおかげで、ブラジルの中学校との手紙の交流が実現した。しかし、田中先生に翻訳や相手の学校との交渉などでかなりの負担をかけてしまったことと、翻訳の関係上、手紙を交換できる生徒が十数名に限られたため、全体の企画となり得なかった。

しかし、手紙のやりとりが出来た生徒については、国際理解というものを肌身で感じることが出来たようである。ひきつづき、手紙やビデオレター、Eメール等のやりとりを今後やっていきたいとの声もあがっているが、翻訳できるものが限られていることを考えると迂闊には手が出せず、関係諸機関との連携の必要性を痛切に感じる。

(資料⑫IWP TIMES No. 5)(資料⑬IWP通信)(資料⑭　同　3月8日号)

4．2000年度の取り組みと今後

IWP委員会発足の原動力となった3年生が卒業し、3年生の外国籍生徒も進学、就職とそれぞれの道を歩んでいった。(全日制高校普通科に一人、定時制高校に三人、就職一人)

2000年度は外国籍生徒の数は6人に減り、その中で「国際学級」での学習が必要な生徒は新入生の2人を含めわずか3人となった。(後に2人増える).IWP委員会活動の主たる活動としてあった"漢字の読みがなふり"は、ボランティアとして本年度よりこの活動に参加してくれることになった3名の生徒のお母さんと数名の三重大生にそのほとんどを委ねることになり、IWPの日常的な活動は停滞していった。しかし、昨年度一年間の活動により、生徒たちが気軽に国際学級に顔を出してくれるようにな

国際ボランティア委員会の発足と委員募集のおしらせ

（ＩＷＰ　Ishinden World Project）

生徒会

１、はじめに

今、日本は国際化の傾向がどんどん進んでいて、毎年数多くの人が世界中のさまざまな国を仕事や旅行で訪れたり、外国に住んだりしています。また、いろいろな国の人たちが仕事などで日本に来ています。

みなさんもしっているとうり、一身田中学校でも今、９人の外国からの友達が学校生活を送っています。

言葉や文化の違う外国で生活するのは大変なことです。９人の外国からの友達は早く言葉を覚えて、日本の生活に慣れていこうと毎日頑張っています。でも、小さいころから日本に住み、日本語の世界の中で生活してきたわたしたちには理解できないようなさまざまな苦労があります。

君ら子供たちには、世界中どこに行っても、きちんとした基礎的な教育を受ける権利があります。

今、日本にいる外国からの友達が、君たちと同じようにきちんとした義務教育がうけられるようになるために、君たちの力を少しだけ貸して下さい。

むずかしいことはなにもありません。それぞれにできることをできる時間にすこしずつでもやってくれるだけでいいのです。

そのことをすることによって、君たち自身が、これから国際社会に生きていく一人の人間として、どこの国の人たちともわけへだてなくつきあっていける国際人として大きく成長していってほしいとも思っています。

君たちの中にもこれから先、外国で仕事などをする人もたくさんいると思います。また、たくさんの外国の人とふれあう機会もたくさんあると思います。そんな君たちが豊かな国際感覚をみにつけていくための大きな力になっていくと信じています。

ぜひ、一人でも多くの人がこの委員会に参加してくれるよう期待しています。もちろん、ほかの委員会とかねてもかまいません。

活動がかさなることはほとんどありません。

２、ＩＷＰ委員会の活動について

（１）活動場所　　おもに国際理解室

（２）活動時間　　おもに昼休みと放課後（自分がいける日のできる時間帯で参加してくれればいいです。）

（３）活動内容

○国際学級の生徒との日常的な交流

○教科書や外国人向けテキストなどの漢字の読みがなふり

○外国のビデオや本などを見てもっと外国のことを知る

○初歩のポルトガル語会話教室

（簡単なあいさつなどを中心に、月一回程度）

○町に住んでいる外国人との交流会

（外国のあそびや料理づくりなどをよていしています）

○外国製グッズの展示など

○ＩＷＰ通信の発行（月一回程度）

○国際ボランティア運動への参加

○その他あったまったメンバーでいろいろ楽しいことを考えよう

（４）　その他

活動時間、活動内容などについては、そのつどお知らせします。

参加希望者は、下のらんにクラスと名前を書いて５月31日までに担任の先生に提出して下さい。

（なお、この日以降でも参加希望者はいつでも受けつけます。）

わからない点があれば生徒会執行部に聞いて下さい。

ＩＷＰ委員会に参加します

（　）年（　）組

名前（　　）

まよっている人がいれば、６月はじめの第一回ＩＷＰ委員会の集まりに参加してみてから決めてもかまいません。

り、そこでお互い言葉の壁を乗り越えて話し合おうとしたり、ゲームなどを通して楽しく交流する姿を目にすることが多くなった。１年生の学級では、簡単なポルトガル語会話を使った交流が行われたり、２年生では、ブラジルと日本との関係の歴史や、外国人労働者の背景などを学習する学活が行われたりと、昨年のＩＷＰ活動を継承するような取り組みがそれぞれの分野で行われるようになった。

本年度も引き続き、ブラジルの中学校との手紙のやりとりや、学校祭での展示活動を行ったが、その中で生徒たちの国際理解・多文化理解への問い知ることは出来てはいるが、今現在、その生徒たちの思いをＩＷＰ委員会活動の中に十分生かし切れているとはいえない。

外国籍生徒たちも、毎日の学校生活の中で、少しずつではあるが日本語を覚え、生活にも慣れ、遠和感は徐々に解消されつつあると思われる。しかし、ＩＷＰが発足当初目指した国際理解とはまだまだかけ離れた現実がそこにはある。

昨年度の活動メンバーの中には、それぞれの進学先でＩＷＰ委員会活動の中で学んだことを生かした形で活動しているものも数多く見うけられる。そのような生徒が増えていくことは、この地域の国際交流活動にとっても意義のあることと思う。そのような生徒が一人でも多く生み出せるような活動のあり方を今後さらに追求していければと思う。

５．最後に

本校の国際理解教育やＩＷＰ委員会活動を通じて出逢うことの出来た外国籍生徒たち、そのほとんどが将来に対しての不安や、内面に大きな悩みを抱えながらも懸命に日々の生活を前向きに送ろうとしている。「言葉がわからないから」とか「彼らには就学義務がないから」とか「そのうち帰ってしまうから」などといって手をこまねいているよりも、教師をはじめとする多くの大人、子供・生徒たちが彼らの生活の現実などをすこしでも知ろうとし、彼らが抱えている様々な問題を、自らの教育課題、自らの国際理解のための問題として考え、そのさらなる理解と国際的連帯に向けて取り組もうとする姿勢こそが今、そして今後大切になってくるのではないだろうか。

そこには「言葉の壁」と言う大きな問題があることは否めないが、それだけを問題にするのではなく、お互いが「ことばの壁」を乗り越えて理解し合おうとする気持ちと、その気持ちを喚起するような体制、いろいろな障壁を乗り越えてでも、国籍を越えて仲間としてお互いが手をつなぎあっていけるような集団を形成していこうとする取り組みが今必要となってきている。

学校教育は、生徒一人ひとり、みんなが毎日楽しんで学校生活を送るための様々な環境・条件を整えることがその責務の一つである。マイノリティであっても、どんなハンデイを背負っていても、いろいろな困難が伴おうとも、子供たちのそのことに関する条件は同じでなくてはならない。このような視点から、今一度外国籍生徒を視て行ったとき、私たちがやるべき多くの課題が見えてくるはずである。

Vol. 1「オレらのヒーロー」

今から30年ほど前、私がまだ子どもだった頃住んでいた地方都市では、外国人を目にすることはまれであった。たまに観光地などで外国人を見かけると、その人たちは必ずアメリカ人だと思い込んでいた。最初は遠巻きに、珍しそうに見て、ちょっと後をつけてみたり、その人たちの一挙手一投足に関心を持ってながめたり、勇気のあるヤツなんかは、目の前までサッといって「ハロー！」と一言だけ言って、サーッと逃げたりしたものだ。たまに外国人の方から「コンニチハ、%～※△＃？」（何語かなどわかるはずもない）などと言われようものなら、もう頭の中はパニックになって、ただ顔を真っ赤にしてその場から逃げ出すだけだった。それでも次の日には「俺ら、昨日外国人としゃべったんやぞ！！」などと家族や友だちに、自慢げに話をしたものだった。

もの珍しさもあったのだろう。その時代特有（地方だけかな？）の"アメリカ人"に対するヒーロー的な見方（アメリカ人はみんな、カッコイイ映画俳優のようだと思っていた）もあったのだろうか。ともかく、あの時代、外国人を見た、少しでも接触を持ったということが、子どもたちにとっては、一つの貴重な誇らしい体験であったような気がする。

時は流れて現在。地方都市においても、外国人を見ることは珍しいことではなくなった。それどころか、同じ街で暮らしている外国人もたくさんいて、当然学校の中でも外国人の子どもたちとも机を並べて勉強するというような時代になってきた。といったところで、今の子どもたちは外国人をどのような眼で見ているのだろうか。同じ教室にいる外国の子どもたちをどう思っているのだろう。

そのような私の素朴な（？）疑問に答えてくれたのが、今回連載の舞台となる、ある地方都市の公立I中学校の"愛すべき生徒たち"であった。この日本人生徒と外国人生徒とのかかわり方、つながり方、子ども同士の駆け引きなどは『多文化共生』というべきものの、一つの方向性を探るきっかけや、考える機会を私たちに示してくれることになった。

【次を読む】
【放課後ノートへ】

Vol. 2「言葉なんか、関係あらへん！」

前回の私の素朴な（？）疑問、「今の子どもたちは、身近にいる外国人をいったいどのような眼で見ているだろうか」の続きから。

結論めいたことから言ってしまうと、今の子どもたちも30年前の田舎の子どもたちと同じだったのだ。外国から来た子どもたちを最初、珍しそうに遠巻きに見て、少し慣れてくると、何らかの接触を試みようとする者が出てきて（それは必ずしも、その時点では"良い"方法とは言えないものも多かったが）わずかでもコミュニケーションらしきものが図れると、それを友だちや教師に自慢げに話したりするのである。

問題は言葉の壁である。教師たちもこれには頭を痛めた。しかも生徒たちの多くは英語苦手意識からか、どうも横文字コンプレックスのようなものを持っていて、スペイン語やポルトガル語などは分かるわけがないと、始めから決め付けているようである。教師たちも（私も含め）、今から新しい言語を覚えようなど鼻から頭にないようであるし、そんな時間的余裕もあるはずもない。何か打開策はないものか、と頭を悩ませているうちに外国からの子どもたちが一人、二人と増えてきた。そんなときに、ある事件が起こったのだ。

「先生！！ T君とM君がケンカしてる。早く来て！」

急いで教室に行ってみると、ブラジル人のT君と日本人のM君がなにやら大声で怒鳴りあっている。それも、お互いの国の言葉で。「えっ？ 何があったのか？」と聞いてもらちがあかない。「おまえたち、言葉もわからん同士で何ケンカしとんねん」と言いながら、制止しようとすると、日本人のM君いわく、

「言葉なんか関係あらへん。眼を見たらわかる。こいつ外国人のくせにおおちゃくや。俺にケンカ売っとる。先生、止めんといて！！」

T君はというと、この言葉を理解できるはずもないのに、M君の言葉に何度もあいづちを打ちながら、相変わらずポルトガル語で、なにやらまくし立てている。まるで、犬のケンカである。

お互い落ち着いたところで、ケンカの原因を探ろうとしてみたが、さっぱり分からない。でも、言いたいことが尽きたのか、二人とも「もう、いい！！」といった感じで、自分の言いたかったことが相手に通じたのか、通じていないのかはどうでもいいようであった。

「言葉なんか関係ない！！」といったM君の言葉で、私の中で何かがはじけた。そう、M君は言葉とは関係ないところで、T君と渡り合ったのである。言葉の壁を恐れて手をこまねいていた、大人たちよりも早く。普段は無口で、ほとんど日本人と接触をしようとしなかったT君も、この時はじめて日本人と感情的なつながりを持ったのである。

そう、言葉は大切だけれども「関係ない」世界があるのかもしれない。と、考え出したのは、この後T君とM君が言葉の壁を無視して、急接近（ここからは親しみを持った関係で）していくのを目の当たりにしたからなのである。

【1つ前を読む】【次を読む】
【放課後ノートへ】

質疑応答１

チェ（早稲田大学大学院博士課程）

現場の話を聞かせていただいて。本当にありがとうございます。早稲田大学の博士課程のチェと申します。宇土先生に、外国人子どもの学力の問題についてお聞きしたいのです。

たとえば、多文化教育や異文化理解教育とかいろいろお話がでていますが、単なる相手の文化を学んでいくのではなくて、相互に人権意識を深めようということに深い意味があると思うのです。イギリスの場合もアフロ、カリブ系の子どもたちが、イギリスに住むにつれて、アメリカの場合は、アフリカアメリカンの子どもたちについて、子どもたちの低学力の問題が起きてきた。要するにその子どもたちが、WASPの子どもたちに付いていけないという問題です。その子どもたちが落ちこぼれになって、また大学に進学できないことによって、就職を思うとおりにできない。そしてまた、低賃金になりますから、その子どもたちがまた…悪循環になるということがあって、それを断ち切ろうという意味で、多文化教育というのが登場してきて、その中でESLなどの言語教育とかが出てきた。しかし、たた言葉を教えるだけではなくて、文化とか根強い差別意識を是正しなくちゃいけないという視点から人種差別教育などが出てきたと思うのですが、日本の港区の学校にいらして、欧米とは現実が全然違うと思うのですが、実際に外国人の子どもたちに、どういう学力の問題が起きているのか、現在実施しているインターフェイスの部分が、この子どもたちにとってどのぐらいメリットがあるのかが、お聞きしたい第一点です。

第二点は、文部科学省の国際理解教育です。その指導要領のなかで限界がいっぱいあると思うのですが、現場の立場で文部科学省の問題は何なのかお聞きしたいです。

宇土

大変重要な、しかも大きな問題ですね。学力の問題は、私は小学校ですからあいまいな点があるのですが、私もボランティアとしていろいろと市民的な立場で関わっていますと、中学、高校でその問題がシビアに出てきて明らかになってくるのは事実です。小学校の中で体験したことは、学力は、日本の私たちが考えている単なる学力ではなくて、学習する、学ぶという発想自体を持てているか、そこまで問われるのです。これは「地球子供教室」で体験したことですが、フィリピンから来た子ども、コロンビアから来た子ども、そして中国でも香港とか上海から来た子どもと、もうひとつは福建から来た子どもがいました。いわゆる学力よりも家庭環境を含めて生い立ちのなかで、「学習」ということが態度形成として習慣として出来てきたかどうかというのが大変大きな課題だと思いました。ある子どもの場合、とにかく文字文化に接していないために、日本の学校に来てもそこからはじめなくてはならない。日本語の五十音をどうするというレベルではなくて、もっと背景のレベルが完全に影響している。先生によっては、とくに非常におとなしい子の場合には、わからないまま能力的な決めつけをしてしまうことがある。それは非常に危険な兆候で、学習態度形成、家庭環境も含めて、そういう次元まで捉えなくてはならないと思います。

インターフェイスによって、その児童の文化的背景や出身国の学校の様子などを子供たち同士で共有することが可能となり、その子の授業中の態度などを共感的に理解し、接することができるのです。この共感的な態度形成を通して、学級の学び合いがより可能になるともいえます。一番のメリットは、このような深いレベルからの学びを始められることだと思います。

指導要領について。たとえばカナダやオーストラリアとか政府自体の発想が、多文化共生の原理に変わっていますよね。でも、日本はそれをずーっとやってきてない。学習指導要領のなかで確かにこの30年間のなかで国際化に対応して少しずつ変化していますが、原理的な転換がないために、学校も民間もいろいろな努力をしているけれど、そこで壁ができてしまうのです。原理からの変革がないと、そういう限界がありますから、ここまで来たら私たち自身が、ポリティカルな視点を持ってどういうふうにしてやっていくのかを考えていった方がいいと思います。

たとえばアメリカの事例でいいますと、教育NGO、NPOが「ロビーイスト」として政策決定にかかわって大統領に重要な点を言わせるなどの行動があると聞きます。そういう意味では、地方の教育行政では限界も

あるし、文科省に働きかける必要はあります。是非こういう場を通しながら考えていくべきで、たいへん重要な指摘だったと思います。

長島（国際社会貢献センター）

長島と申します。国際社会貢献センターというNPOのメンバーです。宇土先生に伺いたいのですが、道徳教育のことを触れられたので。最近少年犯罪が増えています、私は、学校の道徳教育の不足ではないのかと、あるいは、家庭の道徳教育の不足ではないかなと、思っている者ですが。先生のご見解を伺いたいと思います。

宇土

これも、最初の質問にもう勝るとも劣らないくらい、大変な問題です。道徳教育を皆さんがどういうふうに捉えていらっしゃるかということがありますが、学習指導要領の定義は、憲法の前文にあるような非常に国際性豊かな世界に貢献していく一方で、最後の方で「日本人を育成する」としているのです。日常的な社会で起こっている問題を考えたら、モラルティを非常に高めていかないと、このままいったら日本はあぶないのではないかと多分危惧なさっていると思います。それは私も同感です。

だからといって道徳教育を全面に強めていこうという発想に立ったときに、多文化共生の視点からどうなるかといいますと、いま言いましたように、道徳教育の一番最後の文言が「日本人を育成する」になっている。ところが日本社会は、日本人だけではなくて外国の人もいて多文化の状況になっていますよね。そういうときに日本人だけを育成する視点でいいのだろうか。それが全面的に問われるのです。だから、モラリティを高める必要性は絶対にあるのですが、それイコール道徳教育という形で直結しますと…。おそらく意図的にそれをやっている集団の存在も感じるのです。

要するに道徳教育で皆さんが大事だと思われる視点プラス、非常に国家主義的な面が強い集団もそれにかぶさる形で何かを目指しているということ。だから、そこを私たちはきちんとふまえていないといけないと思います。むしろ私が今思うのは、道徳教育も含めた上で、今欧米でもかなり言われていますけど、citizenship educationですね、「市民性教育」、そこに重点を移して行かなきゃいけない。そういう国家政策レベルでの視点を持った上で、道徳教育を考えないと、せっかく外国の人たちとの共生という本当に純粋な気持ちからボランティアとしてやろうとしている皆さんが違う方向に行かされる可能性がでてくるのです。ですからこの辺は、充分研究しながらやっていきましょう。気持ちは同じだと思います。

NGO国際協力会議委員

中津先生のおっしゃたことすごく面白いと思いました。というのは、外国籍のお子さんたちで勉強についていけなくて困ってらっしゃる方がたくさんいて、それをボランティアで助けていらしゃる方も先程お会いしたのですが、そのことが学校の中で、生徒たちによってできるのであれば、それはすごく簡単ですよね。遠くから交通費を払ってこなくていいですし。たまたま私は今、NGO国際協力会議というところで県に対して提言活動を行っていますが、ポリティカルな視点というのが大事だと宇土先生がおっしゃいましたけれど、たとえば中津先生がやってらっしゃるようなことを、神奈川県全体で広げるのにどういうことを言っていけばいいのかを教えていただきたいと思います。

宇土

中津先生のお話を聞いて、実は今日は時間がなくて内容面ではあまりふれられなかったのですが、私の「地球子供教室」が非常に似ています。詳しくは、「地球号の子どもたち」という本に書いておきました。かなり早い段階での実践だったものですから、やっぱりいろいろな抵抗があったのです。今だったら"えーっ"ていうことが問題でした。三光小学校では、いま、学生ボランティアやいろいろなボランティア人がたくさん入っている。それが「いい」って言われて評価されます。しかし、あの頃はボランティアが学校に入ること自体非常に難しかったのです。文部省はいいって言っていたのですが、地方教育行政の段階で壁が高かった。今日的な別の新しい壁はあるのですが、教育委員会レベルでいまは学校外部との連携をどんどん推奨しますし、総合的な学習が始まって地域と連携して地域の人をどんどん取り入れなさいっていう雰囲気になっています。

後の発表にもかかわると思いますが、行政のかかわりは確かに大きいです。細かく言いますと、たとえば交通費の支給とかいろいろ問題もあるのですが、小さな政治次元においてもポリティカルな方向性は、特に先端的な課題をやればやるほど重要性を増すし、それだけに課題は大きい。学校内で先生たちがお互いの良さを認めていく、自由にやっていく、そういう発想があればできることです。「地球子供教室」も最初は相当そういう自由な発想がありましたから。教育委員会が介入するごとにだんだん厳しくなってきたわけですけど…。

でも、中津先生のところでは多分、先生同士が非常にそういうのを認めあうそういう雰囲気があったのではないかと。要するに学校内の問題と行政、政府的な問題は、お互いにリンクし合っているのではないかと思います。

中津

さっき、学力の問題に触れられましたけども、中学校ではかなり深刻なんです。小学校でブラジルから来た子どもたちはある程度日本語しゃべれるのですが、会話能力と学習能力の差には2倍、3倍の年数が必要だと言われています。中学校段階で、どこの国でもいいんですけれども、日本語をまったく知らないまま入ってきた場合は、学校ではもうほとんど無力です。その子たちに関して学習能力をつけるという面に関しては、会話能力が精一杯なんです。日本人でもだんだん1年生、2年生、3年生と学習内容が難しくなっていくのにそのレベルに合わそうと思ったら、私たちは今、何もできません。

中学校からだったら学校には来ない、というケースが多いと聞きます。もうあと3年だから就学義務もないし、歳をごまかして働かせるか、もうあと2，3年辛抱して家で子守でもさせておくか、というパターンが多くて、そういう未就学の子を探しにいったらたくさんでてきたんです。でも子どもたちはやっぱり学校に来たい。やっぱり同じ世代の子どもたちとつながりたいっていう子どもたちが数人入ってきた。最初の頃は、子どもたちに何もしてあげられない。そうすると、その子どもたちは机に1時間中座ってる訳ですよね。1時間じゃないですね、5時間座ってるわけですね。もう地獄ですねこれは。

でも、その子どもたちは学校に来るんです。私たちとしては見ていられなくなるんですね。たとえば体育の時などは体動かしたり、技術の時はコンピューターを使ったり、多少動きますけれども。最初嬉しそうな顔して入ってきた子どもたちがだんだんだんだん無表情になっていくわけです。でも、来るんです。見てられないんです、こちらとしては。見てられないから何とかしようっていうところから、子どもたちに言って、子どもたちが動き出したのが、IWPなんですけれども、とにかくなんでもいいから楽しんで学校に来られる土壌を作らないといけないっていうのが、そもそもの発想です。

学習能力に関しては中学校では本当に無力です。だから、会話能力を少しでも高めながら、学校に来たら何かがあるよ、楽しいよって呼びかける。そのなかで、一つでも二つでも言葉を覚えて、社会的な力をつけていってくれたらいいなって思う。いまのところ、それが限界なんですけれども…。ブラジル人が楽しいと思うには、やっぱり日本の子どもたちも楽しいと思わないと…。一方的なボランティアで、やってあげる的な発想では絶対にお互い続かない。だから、お互い楽しんで、何かをする。勉強からドロップアウトした日本人の子どももずいぶん来ました。彼らもその中で、自分自身を発見するような場面もありました。そういうところが、よかったのかなと思いますけれども、そんなに簡単にできません。いまの学校でそれをしようと思っても、全員クラブ制ですので放課後の時間が取れないんです。前の学校は全員クラブ制じゃなかったもんですから、クラブに参加しない子が放課後来て、そういうことをやっているんですけれども、今の学校はクラブ終わったら帰ってしまいます。クラブの数が減る中で文化部の受け皿がないので今考えてるのは、そういうのを文化クラブの国際クラブ、ボランティアクラブ、名前はなんでもいいんですけれども、そういう形で続けられないかなというふうには考えております。

森茂

はい。どうもありがとうございました。それでは後でまたディスカッションを続けることにして、まだお話を聞いておりませんお二人の方のお話を聞きたいと思います。

「国際理解」と「多文化共生」のあいだで



金順玉さん

■横浜市の国際理解教室

キム　スノクと申します。1986年に結婚のために来日しました。1991年から2002年度まで11年間、横浜市の小学校国際理解教室の講師を務めました。５年前に子どもだけでなく大人にも韓国文化の紹介をしたいと思って、横浜コリアン文化研究会を設立しました。仲間たちとチャンゴという楽器の練習しながら公演を行ったり、韓国語の教室を開いたりしています。

話を国際理解教室にもどしますと、11年間で訪れた小学校は36校です。ひとつの学校に週に一度訪れますが、クラス当たりにすると、年間で多くて５，６回くらいにしかなりません。毎年べつの学校に派遣されるシステムになっています。

国際理解教室では遊びやゲーム、歌などを通して子どもたちに講師の母国の文化を紹介することになっています。初めて知ったとき、すばらしい制度だなと思いました。外国から来た講師と接することで、子どもたちは知識を超えた体験が得られます。いろいろな国出身の講師がそれぞれ独特のコミュニケーションの方法をもっていて、かならずしも言葉がうまく通じなくても、楽しく交流しています。

■英語を使うという縛り

でも、ひとつ納得がいかない点があります。数十カ国出身の講師がいるにもかかわらず、「とにかく授業は英語でおこなうこと」という決まりがあることです。講師は英語圏の出身者ばかりではありません。もちろん皆さんが工夫をこらして授業をなさっていますが、ほんとうに伝えたいことがあっても諦めてしまうといったことも少なくないと思います。たとえば私の場合、韓国の民話を英語に訳して読み聞かせるより、やっぱり韓国語の響きを子どもたちに聞いてほしいと何度も思いました。講師のミーティングなどで、私なりにいろいろ意見を述べてみましたが、この縛りは年を追うごとに厳しくなっていきました。

■さまざまな先生、いろいろな学校

だからといって、それが嫌でやめたわけではありません。子どもたちと出会える機会を与えていただいて、私なりに精一杯やることができたという充足感があります。意義のある体験をさせていただいたという感謝の気持ちを忘れたことはありません。

決まりですから私も英語を使うようにしていましたが、ある学校に着任したとき、（着任式というのを体育館で盛大に行なうのですが）チョゴリを着て壇上に上がって挨拶をしました。英語で３分くらいスピーチをして降りて来ましたら、担当の先生から「なぜ英語で話したんですか」と言われました。ちょっとびっくりして、「なにかまずいことを言いましたか」と答えたら、子どもたちは韓国の言葉を聞きたかったはずですと、がっかりした表情をしていました。学校によっても、先生によっても国際理解教室に対する理解、あるいは認識がずいぶん違うということをその時に知りました。

私は国際理解教室の講師のかたわら、中村小学校という人権教育推進校で在日の児童と日本人の児童がいっしょになって遊んだり、紙芝居を作ったりするオリニ会（子ども会）という特別クラブの指導をしていました。私が赴任したある学校の校長先生が、そのことを踏まえてだと思いますが、差別の問題は一切起きていないので、うちでは人権教育はいりません、とおっしゃったのを覚えています。その学校では、英語以外の言葉を使うなど考えられないような雰囲気でした。その学校にも、韓国籍あるいは朝鮮籍の子も何人かおりました。あるクラスで私が自己紹介をすると、だれかが「この子も韓国人だよ」と一人の男の子を指して教えてくれました。そうしたら、その子は「ちがーう！僕は日本人だ！」って叫ぶんです。差別事件は起きていなくても、自分が韓国人であることを隠したくなる環境の中に子どもはいるのです。それだのに「人権教育はいらない」と言い切ってしまえることに、ショックを受けました。

■誤った認識を与えてしまう

授業のあと一人の子どもが話しかけてきました。「先生、韓国では英語で話をするんですか？」初めて出会った韓国人が英語しか話さなければ、子どもたちがそう思うのも無理ないかもしれません。そうでなくても、英語＝国際性という認識を子どもに植え付けるのは、私にはいいことだとは思いません。世界の共通語としての英語の重要性は国際理解教室で教えなくても、だれでもわかることです。国際理解教育だからこそ、日本をふくめて、さまざまな国にはそれぞれの言葉、それぞれのすばらしい文化があること、それをお互いに尊重していこうと教えることが大切なのではないでしょうか。そうでないとグローバリズムの名前で押し寄せてくるアメリカ化の波が歯止めなく進行して、独自の文化が侵食されてしまうことにつながります。その危険性は日本人にとっても、けっして人ごとではないはずです。

しかも年に数回の授業では、どんなに努力をしても、英語を理解する能力が身につくわけではありません。もともと国際理解教室は英語教育ではないと規定されてはいます。とはいえ、英才教育風な英会話の時間になるか、楽しいショーのようなものになるという傾向はいなめないでしょう。低学年が対象の場合は、それでもじゅうぶんに意義があります。ですが、高学年の生徒には "HELLO" とか "GOOD MORNING" とか "My name is ～" とか、子どもたちが理解できる英語の範囲を超えて、話しかけたいと気持ちを持つのは自然な感情ではないでしょうか。

■伝えたいこと、複雑なこと

日本と韓国のあいだのいろいろなことを話したいと思いました。ですが、それを表現するのに十分な語学力が私にあったとしても、子どもたちにそれだけの英語力を期待するわけにはいきません。そこがもどかしいところでした。ところが、レジュメにも書いてありますが、学校によっては校長先生、あるいは担任の先生のほうから、英語にこだわらず、日本語でいいから本当に話したいことを話してくださいとおっしゃっていただいくことがありました。そういうときは本当にうれしかったです。

そういう言葉による理解をはなれても、たとえば私が韓国語で民話やおとぎ話を読み聞かせると、自分で言うのもなんですが、これはもう響きがやさしくて綺麗なのです。テレビなどでたまに耳にする韓国語のイメージとは、まるでちがう印象を子どもたちが持ってくれます。こうした感覚を大切にしたいと思います。チマチョゴリを着た女の人の写真を見せると、女性が片膝を立てて座っています。それで「行儀がわるいんじゃないの」と言いだす子がいます。「それじゃあ、きみがチョゴリを着て座ってみよう」と声をかけます。じっさいにチョゴリを着て正座をすると、ふんわりとした風合いがくずれて、くしゃくしゃになってしまう。「さあ、どうすればいい？」子どもはいろいろ工夫してみたあと、片方の膝を立てたときが、やはり一番きれいに見えるし、気持ちのいい座り方だということを納得してくれます。

食事の場合もおなじです。ビデオなどを見せると、韓国では器を持ち上げないで、汁やご飯をスプーンですくって食べています。子どもたちは違和感をおぼえて、「なんか格好悪い」とか「おかしい」という感想を持ちます。でも実際に金属でできた韓国のおわんに汁を入れて、目の前に置いてみる。すると熱くて手で持つことができません。

未知の風習を目にして「へんだ」と感じるのは無理のないことです。そこで拒絶しないで、好奇心からであれ一歩踏み込むことができれば、「へん」に見えたことにも、それなりの訳があって面白いと感じるようになります。「文化には優劣はない」ということを言葉ではなく実感してもらいたいと、いつも願っていました。

■いっしょに暮らすというイメージ

何度かおなじクラスを訪れ、ようやく子どもたちの名前をおぼえたなというころ、お別れの時期になります。いっしょに給食を食べるのもこれが最後という日、こういうことをたずねられることがあります。「先生、いつ韓国に帰るの？」この学校を私が去るのは、韓国へ帰るためだと、どうやらそんなふうに思っているみたいです。外国人は一時的に日本に滞在している存在だという思い込みがあるのでしょう。「日本にはいろいろな外国人が住んでいます。仕事の都合で来ている人もいますが、私のように家族がいて一生日本で暮らすつもりの人もいます。日本で生まれて育った『在日』の

人たちもいます。外国人というのは外国にいる人とは限らないですよ」と話すとなんとなく分かってくれるようです。

私が訪れたことがきっかけになって、中国人の生徒がいるクラスで、毎朝、中国語で挨拶をするようになったり、歌を歌ってから授業を始めるようになったりしたことがありました。在日韓国・朝鮮籍の子どもにかぎらず、外国籍の仲間と、どうすれば教室の中でうまくやっていけるか、子どもたちが自分たちでちゃんと考えてくれたのが、なによりうれしいかったです。

■多文化の「多」に何が含まれるか？

また、いろいろな学校で授業をしていると、障害を持った子どもたちと出会うことがあります。多文化共生というのは、外国人に対する問題だけじゃないですね。韓国で、足で蹴って遊ぶ「チェギチェギ」という遊びがあるのですが、みんなでそれをやりましょうというとき、車椅子の女の子がいるのを思い出しました。「あっ、しまった。どうしよう」と心の中で考えていると、子どもたちのほうから、「この子は足は不自由だけど、手は使えるんだよ。こんなふうに手のひらでポンポンやればどうかな」という声が上がりました。

こんなふうに子どもに教えられることもあります。子どもたちの可能性には限りがありません。国際理解＝英語とか、多文化共生＝外国人といった概念を押しつけないことが大切なのではないでしょうか。

「国際理解」と「多文化共生」のあいだで

――「国際理解教室」講師の体験から考えたこと

金順玉

多文化共生とはなにか

「多文化共生」は「文化」が「共生」するのではなく、異なった文化を背負った人々が共生することだ。あらためて当たり前のことを述べるのは、日本ではすでに「多文化」が「共生」しているように見えるからである。古来より、そして明治維新以後、日本は外国文化を取り入れ、アレンジを加え、うまく共生させてきた。衣食住をはじめ、スポーツや娯楽、あらゆる分野で多文化はすでに存在する。

それでも異なった文化を身につけた人々が共生することに困難があるとするなら、その要因はどのようなものであるか。

日本のなかにも地域ごとに独自の文化がある。かつては、その差異は現在よりさらに大きかった。明治になって近代国家建設のための政策として、中央集権的な政府が標準語を導入して、学校教育のなかで強制するようなこともおこなわれた。こうした同質化への欲求は、現在の学校のなかでも根強く残っているように思える。子どもたちの間でも「異なっている」ことが「いじめ」の原因になりがちであることは、よく知られている。

「多文化共生」とは外国と日本の問題ではなく、在日外国人と日本人の問題ばかりでもない。「異なっている」ことでいじめられるのは、「在日」や「帰国子女」ばかりではない。社会のなかに暮らす誰にとっても他人事ではないはずである。

私の「国際理解教室」

1991年から2002年度（2003年3月）まで、横浜市の「国際理解教室」講師として私が訪れた小学校は36校にのぼる。

「国際理解教室」では遊びやゲーム、歌などを通して児童に文化を紹介するといった授業がおこなわれているが、忘れてならないのは教育委員会から「英語をもちいる」という方針がつよく打ち出されていることである。

私はこの方針にたいして、かならずしも納得できず、ミーティングの席などで自分の意見を述べることがあった（しかしながら「とにかく英語で」という考えは年を追うごとに強まるばかりだった）。大部分の期間を通して唯一の韓国籍の講師であった私は、たんなる文化紹介ばかりでなく、たいていの学校に何人かは在籍している在日韓国朝鮮人の児童ともかかわりを持ちたかったからだ。

それで校長先生、あるいは最低限、担任の先生の理解が得られる場合は、教室でなるべく韓国語を使うことを心がけた。そのために学校の協力が得られるよう働きかけたり、授業に工夫をしたりすることが必要だった。

横浜市の「国際理解教室」ではなく、私の「国際理解教室」というのは、そういう意味においてである。とはいえ、「在日」の児童に父祖の文化に愛着をもってほしいと願うばかりでは、「在日」問題の解決にはならないこと、日本人の児童にこそ働きかける必要があることは承知していた。

具体的に「在日」の児童との関係をお話しすると、積極的に「ウリマル（＝韓国語）を教えて」と言って来るような子どもは少数で、たいていの子どもは最初のうちは「在日」であることを打ち明けてくれないか、授業にも消極的な様子を見せる。それでも何度かクラスを訪れる（といっても授業は多くて年に5、6回）うちに、「うちにもチョゴリあるよ」「うちのおばあちゃん、いつもアイゴーってため息つくけど、アイゴーってなに？」と話しかけてくるようになるのが常だった。韓服の試着をするのをいやがっていた男子も「似合うでしょう。うちでも着たことあるんだ」と素直に笑顔を見せるようになる。

日本人の生徒のなかに、最初からいきいきとした好奇心で質問を連発する子ども、「こんどはわたしが日本の遊びを教えてあげるね」と言って、あやとりやけん玉をやって見せてくれる子どもが少なくないのとは対照的だった。

文化を紹介するということ

食生活を例にとると、街じゅうに中華料理店、イタリアレストラン、焼肉屋があり、家庭においても、スパゲティ、ハンバーグ、チャーハンといったメニューがならぶ日本では、西洋料理はフォークやナイフを使って食べるといったことなら、子どもでも知っている。

それでは「国際理解教室」で、「韓国ではご飯はおハシを使わないで、スプーンですくって食べるんだよ」と話すことに、どんな意味があるのか。

西洋文化についての知識は豊富だけど、アジアの文化についての知識が乏しいのが問題だと思ったこともある。しかし今では、知識を与えるというのは、「多文化共生」のためにそれほど重要ではないように思える。私が「国際理解教室」でめざしていたことは何かと問われれば、子どもたちが体験をすること、それによって当たり前に思っていた常識や価値観にひびが入いることである。そしてひびの向こうに透けて見える未知なものを、すすんで探しに出かけようという気になってくれることである。

私の「国際理解教室」にどれだけ成果があったか、はっきりと答えることはできない。さらに言えば、多文化は外国人のものではない。だから、多文化共生の教育をおこなうことができるのも外国人にかぎるものではないはずである。多彩な職業や趣味をもった大人たちが子どもたちとふれ合うこと、それがいまの日本の社会に必要とされていることではないかと思う。

国際理解からグローバル教育・多文化共生教育へ



三ツ木純子さん

皆さんこんにちは。川崎市教育委員会総務部の人権・共生教育という所で仕事をしております、三ツ木と申します。行政の立場からということですが、行政に来て2年目なんですね。その前は川崎市の小学校の教員ですので、学校の立場も分かり、そして行政に入っていろいろと教育行政の方のお仕事もさせていただいているというような状態でございます。

■教育基本方針

レジュメを用意させていただきましたけれども、川崎市では、川崎市外国人教育基本方針というものを制定しております。そして、そこに則りまして外国人教育を行っているというようなことが前提でございます。川崎市外国人教育基本方針ですが、1986年に川崎市在日外国人教育基本方針というのが出されたんです。これは「主として在日韓国・朝鮮人教育」というふうに副題がついております。川崎市はとても在日韓国・朝鮮人の方が多いという歴史的な経過もございまして、そして、その方たちから日本人と同じ教育ではいけないんだというようなご指摘を受けまして、そしてこれを制定するに至った経過がございます。今日はちょっとその辺りを話していると時間がなくなってしまいますので、割愛させていただきます。1980年後半から1990年にかけまして、国際化の流れの進展に伴って、国際結婚だとか留学生、それから日本に働きに来られる方々等、様々な外国の方が生活するようになってまいりまして、「在日」だけではないという形で1998年に川崎市外国人教育基本方針・多文化共生の社会を目指してというようなことで改定させていただきました。

基本的な考えとしましてはレジュメの裏にちょうど資料として載せましたけれども、まず、国籍、民族等に関わらず全ての子どもの学習権の保障ですね。そして、少数の立場の者、マイノリティの文化を尊重して、併せて外国人市民の社会参加を支援すると。そして、もう一つは、日本人と外国人の相互の豊かさにつながる共生教育を目指す、というような形が基本的な考え方でございます。

川崎市の外国人教育の具体的な取り組みということで資料に挙げさせていただきました。1番からずっとありますけれども、今までもお話がでております、国際理解というような観点で主として英語圏とか、それから海外帰国だとか、外国から新しく来られたというような方たちに対しての相談窓口だとか日本語教室だとかそういう所の扱いは、同じ教育委員会でも学校教育部という所が行っております。管轄がちょっと違うんですね。そして、学校教育部指導課という所と、川崎市では川崎市総合教育センターという所が主とした窓口としてなっております。

■国際理解教育と多文化共生のインターフェイス

総務部の人権・共生教育担当という所は、主に民族的な文化、在日の方、それから国際結婚でお生まれになったダブルのお子さんたちの人権だとか学習権というような形のものを取り扱っております。ですけども、これは二つに分かれてるというのではなくて、今まで分かれていた部分もあるんですけれども、今までずっとお話に出ておりましたけれども、分かれたものではないだろうと。国際理解から多文化共生へとやはりつなげて考えていかなければいけない。インターフェイスですね。インターフェイスがあって、それでこそ生きるもの。というふうに教育委員会の中でもそのような考えに変わってきております。そして、お互いの交流というかお互いの理解というような形での情報交換なども、行いながらやっているのが今現状でございます。

ただ、外国の方だと、どちらでも行って全部OK、っていうとやはりその辺は行政の手続き上というようなこともありまして、なかなか仕組みがよくわからないというようなご指摘を受けます。川崎市では今、金さんがお話なさっていましたけれども、国際理解教室というのはございませんけれども、ALT（Assistant Language Teacher）というような形でですね、英語を話していただく方、学校に英語の授業で配置する講

師ということはお願いしております。

■民族文化講師ふれあい事業

それと別にですね、私の方の部署で扱っている"民族文化講師ふれあい事業"という事業が一つございます。この事業についてちょっとお話をさせていただきたいと思っております。

民族文化講師ふれあい事業の狙いというのは、川崎市の学校に通う日本人児童生徒それから外国人児童生徒の双方に、互いの文化を尊重し合って共に生きる豊かな社会を築いていこう、という意識と態度を育んでいくことを狙いとしているんです。そのためにですね、なぜこういう事業が制定されたかということなんですけれども、学校にいる外国人のお子さん、特にマイノリティのお子さん。それから、二つの文化を合わせ持つダブルのお子さんたち。そのお子さんたちが活き活きとして学校で生活しているかどうかというご指摘が多々ありました。そして、その子たちの持っている文化、日本の文化と違う文化、その文化をもっと尊重していく必要があるということなんですね。そして、その文化を日本の子どもたちに知らせるとそこで日本の子どもたちも目が開かれる。それと共に、そこにいるマイノリティの子どもたちが、自分の文化を見直して自分に自身が付くというようなことなんです。ですからそれを誰にさせるかということが大事なポイントになります。

川崎市ではですね、今、在住の外国人市民は、現在111カ国。そして、2万6千人を超えたというような統計がでております。で、それは外国籍の方なんですね。だけども、外国にルーツを持つ方、国際結婚等で親のどちらかが外国の方というようなお子さんが増えております。その子たちもやはり、日本の中で生まれて、日本人だ、という形で育っていくんですけれども、そうではなくて、お母さんの文化、お父さんの文化を受け継いでいるわけです。その文化をなんとか生かして、ホントにここでいう多文化共生ということでできないかということで、川崎市では民族文化講師を募って、募ってというのはこれはNGOとかNPOの方、今日はみえておりますけれどもそちらの方の団体さんにお願いしましたり、それから学校の地域に住む外国の方、それから川崎市には、"川崎市外国人市民代表者会議"というのがございまして、そこの委員さんとかOBの方たちにお願いしまして、各学校に入っていただいて、授業、学習を先生と一緒に作っていただくというそういう事業を打っています。

事業の活用としましては、小学校は、やはり、学習時間の活用が多いです。国語だとか社会だとか総合的な学習の時間だとか、そういうものも特別活動がございますけれどもその時間が多いです。中学校では、やはり、教科担任制になりますので、全校集会だとか文化祭だとかそれから保護者との合同研修会等で使っていただいております。そして高校あたりではやはり、クラブ活動だとかそういうところで使っていただいております。これは文化講師と協力して民族的な文化の紹介を行って、学習の定着と異文化理解を図ったりとか、その講師が自分の文化を紹介するということなんですけども、劇とか音楽をしてくださったりして、そしてその後、自分の文化についてお話してもらうという形です。それから、子どもたち自身が民族舞踊だとかそういうようなものをする時にですね、その指導とか援助にあたるというような形なんです。

実施コースですけれども、ここでは今年度の実施コースをだしておきました。小学校が56校、114校あります。そのなかの56校。中学校は51校あるんですが7校です。高校は5校ある内の1校、今年度は今までの数ですけれども64校使っていただいております。予算が限られておりますので、予算に漏れてしまった学校は学校独自でやり繰りをしてくださいまして、講師だけはこちらでお願いしたいというような形で持ってくる学校もございます。

■ねらい、のぞみ

主な文化圏を挙げておきましたけれども、一番話したいことはその下にあります、民族文化講師ふれあい事業の一提案ということで書かせていただきました。これは一つの例なんですが、講師が自国文化を紹介した場合は、そこにいる児童生徒はやはりそこで国際理解への意識というのが高まっていきます。そしてこの事業というのは一発で終わってしまうと何の役にも立たないっていうようなことがございます。ある程度継続していただきたいというのがこちら側の願いなんですけ

れども、そうすると講師から文化を教えていただいて、そして、国際理解への芽が開くんですね。そうしますとそこに居た日本人の子どもたちは、「あっ、こういう文化もあるんだ」っていうのを知る。と同時にですね、日本の事も知ってもらいたいなというふうな気持ちになるんです。そして、そこにいる外国籍のお子さんは、自分の文化、自分の母国の文化に自信が持てるきっかけになるということなんですね。で、その後講師がやはりそこでは伝えられなかったもっと違うものを伝えたいっていうことになってくるわけなんです。また、児童生徒も講師にこんなことを話したいというような活動になってきます。

子どもの感想の中にはインターネットで調べても出てこなかったことが、講師の先生からよくわかったというようなことが書いてありました。ここでやはり、児童生徒のグローバルな見方、それから価値、これが高まっていくんですね。講師と相互の関係の中で、高まっていく。その後どうなるかというと、今度は講師と自分との関係になってきますけども、講師と街であった時にすごくそこで話しができるとか、それから児童生徒の中での相互理解が高まっていくんです。異質なものとしてみない。一緒にいる仲間というような形で、すごく関係が良くなったというような報告も受けています。また、保護者の方たちの相互理解も深まりました。というような報告も寄せられております。

韓国にルーツを持つお子さんは、韓国の講師を呼んだときに、うちのおばあちゃんは韓国で生まれている、というふうに逆に気づいていったんですね。そしておばあちゃんに韓国のことを聞いたら、おばあちゃんは韓国の言葉で二三しか言葉を覚えていなかったということで、また聞きたいというような、そんなような高まりがでてきております。

この事業が学校から学級、そしてその保護者を通して地域へ広がっていったら本当の意味でのインターフェイスになっていくのかなということを思っております。時間が来ましたので終わりにします。

森茂

どうもありがとうございました。５人の先生方からお話を聞きました。今度はフロアーからもいろいろなご意見をいただいて、少しの間ディスカッションをしたいと思います。今お話くださったお二人の方のご質問からでも結構ですし、また前に帰って三人の先生方も含めて今度はご意見も含めてですね、ご意見、質問共に受けてディスカッションしたいと思います。どなたからでも、よろしくお願いします。

国際理解からグローバル教育・多文化共生教育へ

― インターフェイスを意識しての一事業の取組 ―

川崎市教育委員会　総務部　人権・共生教育担当
三ッ木　純子

1．川崎市外国人教育基本方針
　1986年「川崎市外国人教育基本方針―主として在日韓国・朝鮮人教育―」
　1998年「川崎市外国人教育基本方針―多文化共生の社会をめざして―」

2．川崎市の具体的な取組

3．国際理解からグローバル教育・多文化共生教育へ

(1) 民族文化講師ふれあい事業の取組

◇ 事業のねらい

川崎市の学校に通う日本人児童生徒と外国人児童生徒の双方に、互いの文化を尊重し合い、ともに生きる豊かな社会を築いていこうとする意識と態度を育くんでいく。

◇ 事業の活用

◇ 実施校数

小学校５６校、中学校７校、高校１校　　計６４校

◇ 主な文化圏

韓国・朝鮮、フィリピン、タイ、ブラジル、アメリカ、中国、台湾、モンゴル、インド、フランス、スリランカ、インドネシア、ウクライナ、ペルー、マレーシア、ベトナム等

(2) 民族文化講師ふれあい事業の一提案

① 講師が自国文化を紹介	児童生徒の国際理解への意識の高まり
② 児童生徒が自国文化を紹介	児童生徒の自尊感情の高まり
③ 講師が児童生徒に伝えたいこと	児童生徒のグローバルな見方や価値の高まり
④ 児童生徒が講師に話したいこと	〃
⑤ 児童生徒の相互理解	児童生徒の多文化共生意識の高まり

(3) 民族文化講師ふれあい事業後の成果報告

- 児童生徒が自尊感情をもつことができた。
- 保護者自身の自信につながった。
- 日本人児童生徒と外国人児童生徒の相互理解が深まった。
- 日本人保護者と外国人保護者の相互理解が深まった。

(3) 学級・学校から家庭・地域へ

●資料　川崎市外国人教育基本方針

1986年「川崎市外国人教育基本方針―主として在日韓国・朝鮮人教育―」
1998年「川崎市外国人教育基本方針―多文化共生の社会をめざして―」

◇ 基本的な考え方

(1) 国籍・民族等にかかわらず、すべての子どもの学習権を保障し、教育における内外人の平等、人間平等の原則の徹底に努める。
(2) 社会における少数の立場の者（マイノリテイ）の文化を尊重し、あわせて外国人市民の積極的な社会参加を支援する。
(3) 日本人と外国人の相互の豊かさにつながる共生の教育をめざし、過去の歴史的な経緯をしっかりおさえ、同化や排除意識からの脱却をはかる。

●資料　川崎市の外国人教育の具体的な取組

① 海外帰国・外国人児童生徒等の入級・入学相談及び教育相談
② 川崎市国際教育連絡協議会の設置
③ 日本語教室の設置
④ 日本語教室担当者会の開催
⑤ 日本語指導等の協力者の派遣
⑥ 学習保障としての巡回日本語指導講師の派遣
⑦ 日本語指導補助教材の作成
⑧ 国際理解教育推進のための中央研修支援
⑨ 教職員研修（国際理解、多文化理解、JSLカリキュラム研修）
⑩ 人権尊重教育担当者連絡会の設置
⑪ 国内研修の実施
⑫ 人権尊重教育実践研究の取組
⑬ 民族文化講師ふれあい事業
⑭ 外国人教育教職員用指導資料の作成
⑮ 保護者向け啓発資料（外国人保護者用就学ハンドブック）の作成
⑯ 人権教育に関する書籍及び資料の活用
⑰ 市内にある民族学校との交流
⑱ 外国籍児童生徒基本調査の実施
⑲ 中学校等外国籍卒業生進路状況調査の実施

※川崎市教育委員会の担当部署
①～⑨　学校教育部　指導課、川崎市総合教育センター
⑨～⑲　総務部　人権・共生教育担当

質疑応答 2

伊藤さん

伊藤と申します。金さんにお伺いしたいんですが、ご結婚なさって日本にお住みなんですが、金さんのおばあ様とか、お母様とか韓国の方にいらっしゃると思うんですけども、お子様はおばあ様と会話するときに母国語、韓国語でお話をされるのか、それとも日本語で話されるのか、お子様の韓国語の習得は必要なのか、もう必要ではないのか、その辺のことをちょっとざっくばらんにお聞きしたいんですけれども。

金

自分の子どもをバイリンガルに育てようとは思いませんでした。来日時は日本語がまったくできなかったので、まず私が日本語を学ぶのに精一杯でした。夫とはドイツで知り合ったので、夫婦の共通語はドイツ語ということもあり、日本で暮らしていく以上、大切なのは日本語をしっかり身につけること、あとは子どもが自分で必要だと思う言葉を学んでくれればいいと思っていました。ですから、子どものほうから母親の国の言葉を覚えたいと言い出すまで、強制しませんでした。小学校の3，4年のころ興味を示したので、教えましたけど、まだじゅうぶんに会話が出来るほどではありません。

川崎さん（東京学芸大学勤務）

東京学芸大学に勤めております、川崎と申します。三ツ木さんにお伺いしたいのですけが、資料の川崎市外国人教育基本方針が、1986年と1998年の物がでておりますけれども、その下に基本的な考え方とありまして三つ挙げられていますが、この86年の物と98年のものについて、その間に12年程ありますけど、この基本的な考え方がその間変わったのかどうかということです。(1)のところで、内外人の平等、人間平等の原則の徹底に努めるというふうに書いておられますけれども…。私の専門は多文化教育ですが、アメリカの全米多文化教育学会という学会にほぼ毎年出掛けておりますが、この平等という考え方は、多文化教育の領域においてはもう既に過去のものになっていると言う状況があります。平等の考え方が進んで行きますと、共通性の協調になってしまう。しかしながら、多文化共生を進めて行くためにはむしろ異質性の認識こそが大事であるというふうな流れがでてきているようなわけです。

基本的な考え方の(3)のところに同化や排除意識からの脱却というふうにありますが、その同化や排除意識というのはやはり共通性が前提となってのものでありますから、そこから脱却する、つまりそれを突き崩すということが重要だというふうに書いておられますので、(1)と(3)で多少矛盾が時代の流れによって出てきているような感じがするわけですけども、この基本的な考え方がこの12年の間に変わったのかどうか、これについてお伺いしたいと思います。

三ツ木

変わった時にはこの行政にはいなかったので、ちょっと詳しいことはわからないんですけれども、1986年の在日外国人教育基本方針これが基になっております。こちらの方で指摘がありまして、日本人と違うことを理解して、しなければ教育はなりたたないと、いうようなご指摘がございまして、ここでは結構自分が韓国・朝鮮人であることが知られはしないかとビクビクしている子どもたちの気持ちがあるんだというようなことを強く言われたんです。そのために同化や排除意識からの脱却というようなことが強くだされているんだと思います。

それから、内外人の平等、人間平等の原則の徹底ということで書かれておりますけれども、意図はおっしゃるとおりだと思います。言葉の問題なのですが、ここで言う行政の方では、こういうことはっていうことで、きちんとした文字の定義がございませんので、その時に関係したものの文言になってしまうのかと思うんですけれども、やはり人間としてというような形での基本的な考えということで打ち出されたものというふうに聞いておりますが。そして、改訂をしておりますので、そろそろ見直しも必要ではないかという形で部署の方では言っておりますので、詳しいことわかりましたらば後日お送りしたりも致します。

近藤頼風さん（神奈川大学学生）

神奈川大学学生の近藤頼風と申します。先程の中津先生のお話を伺ってて、ああ、なるほどなあという感想を率直に持ちました。お伺いしたいのは、たとえば生徒間でブラジルの子と日本の子がいた場合に、ブラジルではこうなんだ、でも日本ではこうなんだと言って対立するような場合や文化的な対立ないし矛盾する

ような場合はどのように調整を図るのか？たとえば一律に、"日本社会でこうだから"。みたいにしちゃうのか、そうではなくて、何かこう"うまい落としどころ"があるのか？それをお伺いしたいと思います。

中津

非常に難しい問題なんですね。結構そういうトラブルは、初期は多かったんです。まだ組織も何もないとき、これは結構ありました。心も言葉もわからない段階でしたので、さほど大きな問題になってなかったんです。教師自体がこれは大変なことになるぞと思っていなかった。たとえば「もう帰ってけ」と、「何しに来たんや帰ってけ」というような発言というのはありましたけれども、当のブラジル人の子どもが、わからないので事なきを得たというのがたくさんあるんです。そういうところも結構IWPという組織を作った経緯の中にあって、こういう文化の問題は必ず出てくるだろうと。たとえば、ピアスなんかも文化ですよね、日本人の子どもたちにはもちろん注意するわけですけれども、「なんであいつには注意せえへんのや」というようなことにもなるんですよね。

別に特にここぞといった"落としどころ"といったのはないんですけれども、ケースバイケースで、その都度説明をするわけです。たとえばブラジルというのはちょっとその子にとっては荒唐無稽だから、外国に行ったときにおまえならどうするかっていうことを考えさせるきっかけにしたんですね。そういうことなしに、日本に合わせさせるっていうのもおかしいですよね。だから、考えるきっかけにさせる、そうしたら考えるんですね子どもは。そうすると仲良くなっていく段階でだんだんトラブルはトラブルじゃなくなってくるんです。「ああそうか、あいつはあいつ、こうなんやな」って。勘違いで動くのもたくさんあるんですけれども、「あっ、ブラジル人なんやからこうなんやな」っていうところで、勝手に理解していくみたいなところがだんだん出てくる。だから、さっき言ったように言葉わからなくてもなんか心通じ合ったらなんか許せるみたいなところがあります。そのなかでも小競り合いはたくさんあったんですけど…。

逆にこれは副産物としておもしろいんですが、地域同士のトラブルはありますね、ゴミの出し方とかいろいろな問題ありますけれども、そこに中学生が割って入ったという例もあるんです。誰かに注意されてブラジル人が困っているときに、「おっちゃん、おっちゃん、そんなもんそんなこと言うてもあかんのやって、そんなんな、文化がちがうんやからー」（爆笑）、「そんなもんはな、言うてもあかんし、俺がちゃんとしたげよっとに、もうおっちゃんあっちいっとき」っていうような面白い現象が生まれたんですね。だからやっぱりそれがすべてじゃなくて、トラブルっていうのはいろいろな所で起こるんですけれども、やっぱり繋がりというものの中から、相手を理解しようとする気持ちっていうものが生まれるっていうことが大切かなっていうふうには思っているんですけれども…。答えになってないですかね。

関根さん（中央大学学生）

中央大学学部生の関根と申します。僕は、大学でも国際理解教育の事を勉強しているのですが、国際理解教育というと地球市民を育てるというイメージがある。僕の考える地球市民というのは"think globally act locally"という言葉に表されるように、考えて行動できる人間だと思うんです。でも今の教育の状況を見てみると、国際的な問題について理解するってことは学校の中で充分に行われてはきてるとは思うんですけれども、行動するという面がまだまだ弱いと思います。

たとえば外国人の友達ができて、その外国人の友達と仲良くなるっていう一対一の関係、それから、さっき中津さんがおっしゃっていたIWPという組織で行っていた活動のように小さいコミュニティーでの行動というのは確かに可能だと思うんですけども、もっと広いコミュニティーでの行動となるとなかなかできないのが現状だと思います。

たとえば環境問題についてなんですけど、どうしたら二酸化炭素の量を減らせるかな？と子どもたちに問うてみると、車の廃棄ガスの量を減らすとか、二酸化炭素の排出量を減らすっていう意見の一方で、木を植えればいいっていう意見も出てくるんですけど、じゃ、実際に木を植えるとなるとどうやって木を植えたらいいの？というそこで行き詰まっちゃって、結局木を植えるという行動をプッシュできないから、その計画はその場で終わっちゃうということもあると思うんです。そこで、これからの国際理解教育、考える、理解するという面も大事だと思うんですけれども、その一方で生徒の行動を応援していくという面に対して皆さんどのようにお考えなのか、意見を伺いたいと思います。

中山

おっしゃるとおり私も悩ましいところは、たとえば小学校の社会科のゴミの授業ありますよね。子どもたちはホント、リサイクルすればいいよとなる。今エコ何とかっていっぱい付きますよね。そういうことを簡単に口にする子は多い。だから、言葉とか雰囲気ではわかっているけども、自分が実行していくとなるとなかなか継続性がないですね。頑張る子は「よし、じゃあ地球のために洗剤を使わないでやってみよう」と。たとえば教室の掃除なんかを、昔のおばあちゃんから教えてもらったお茶がらを床にまいてほうきで掃いていくと埃も取れて、ある程度水拭きの効果あってワックスもかかると。そういうことをやってみよう！ってやってみますよね。その場は「わーすごい」「じゃあ、今日からやってみよう」って言うんだけれども、家でいざやろうとすると「面倒くさいからやめなさいそんなこと時間かかるから」となる。

リサイクルでも、牛乳パック集めてハガキにすればいいとか、いろいろありますけど、それを集めるのも洗わなくちゃいけない。干さなくちゃいけない。手間かかる。面倒くさい。学校でどんなにきっかけや、考える場所、空間を作っても、なかなか継続できないのは、それを継続させるだけの器がないからではないか。私は学校では責任もって教室っていう所でそういうことを実現できるように応援していきますけれども、それをサポートしてくださる保護者の応援っていうのはとっても子どもの実行力を継続をするには大切なことなんです。学級通信に、今こういうことやって子どもがこういうことに気が付きました。だから、応援してください、ということをしつこく発信すると、応えてくださる方がとても多いんですね。それをやらなければ、当然家庭にも真意が伝わらない。

前に勤めてた学校で、「全校で牛乳パックをリサイクルしましょう」と、児童会が中心になってやったんだけれども、牛乳パックを全校ランチルームで開いた後、その牛乳を洗わないといけないわけですね。その水道代、それから干すだけの場所、風が来ればベランダに牛乳パックが散乱して、牛乳パックの回収はある程度たまらないと来てくれないので、保管するためにはやっぱり子どもが洗ったものなので、どうしても見たくもない黒い生き物がちらちらするようになってしまう。やっぱり大問題になって、結局水道代はかかる、衛生環境が良くないということで、児童会が立ち上げた活動がポシャッてしまう。

やっぱりそこには問題があって、継続できるだけの用意とか覚悟を大人が作ってなかったのではないか。私は学校にいるので、学校で出来ることはやりますけれども、やっぱり地域の一員としてだとか、子どもたちを支える大人としては、やっぱりそれをサポートするだけの覚悟と理解がないと難しいなというところがあります。保護者との連携を強くして、頑張ってコツコツと“act locally”でやっております。

宇土

この問題は非常に重要な問題で、実は私のプリントで言えば、「宇宙船地球号」プログラムですが、そのステージのDでわざわざ実践力の育成っていうのを書いておきました。⑫にその宇宙船地球号プログラムをやり終わった後、自主的な活動へというのをやっている。この中で子どもたちはリサイクルの問題で本当に動きました。もう一点、多分大学生でいらっしゃるので研究的にも必要かと思いますが、私の本の「宇宙船地球号」プログラムの記述の中に、今までの教育がいかに知識を蓄積するだけだったか、その知識をためていった子どもたちがどうしてACTに移らないかっていうのを分析しています。行動への転換点を実践の中で見いだすことができたのです。その転換点が実は非常に重要な問題でその転換点がない限り、やればやるほど国際的な状況がわかっても行動（ACT）しない。でもその自己判断を自分の価値葛藤を生み出す実践にもっていけば、実は学校の教育からそういう実際に行動する場面に行くのです。

私は、「宇宙船地球号」プログラムを通して自分で分かった後、いろいろ実践してきました。たとえばハムスターから「地球子供博物館」を作ったという事例を話しましたよね。その後ハムスターが亡くなって、何が展開されたかといいますと、ハムスターのえさ代のために親が寄付してくれていたお金がまだ残っていたのにハムスターは亡くなった。その時、インド西部大地震が起こったんですね。そうしますと、その西部大地震にそのお金を寄付してインドの学校建設に役立てようということで、小学校4年生の子どもたちが動いたんです。それで、普通はユネスコとかユニセフに寄付するのですが、教室で自分たちのテーマでいろいろな

事をやっていたおかげで、国際協力のことをテーマにしていた子供が、実際にインドとつながりのある、上智大学の「めぐこ」というNGOを見つけたのです。そして、そことつながって、インドに関わっていったのです。もちろんユネスコに行っても（ユネスコの人を悪く言ってる訳ではないんですけど…）いいんですけど、どこにお金が使われるか、子供たちの目にはわからないでしょう。きっと上智大のNGOの方も、なんで小学生の子どもたちが、私たちのところを知ってくれたんだろうと大学生たちは驚いて、丁寧にはがきを送ってくださいました。

清水さん（英会話講師）

清水と申します。英会話講師で自宅その他で指導しております。この質問ちょっとずれていたらごめんなさい。今まで、お話を聞いたのは全部、普通のというか健常な子どもが通う学校でのお話だったりしたと思うんですけれども、先日英会話講師の集まりで、東京都のALT講師で盲学校とか聾学校とか養護学校で英語を教えているという人のお話を聞きまして、それならば国際理解教育も当然カリキュラムの中にあるので、一体どのように進めていってらっしゃるのかとすごく興味を持ちまして、もし知ってらっしゃる部分がありましたら教えていただきたいなと思います。

中津

盲学校の先生から同じような質問を受けたんですね。僕が他のところでちょっと話しをしていたときに、僕は、言葉で子どもたちを繋げる時に絶対文字から入らないって言う話しをしたんですね。僕たち、どこの国でもそうですけれども、最初言葉があってその言葉をしゃべりだして、言葉というのから文字というものに興味を持ち出す。だから文字から入らしたら今の子どもたちは英語でもうさんざん苦しめられているから、絶対ポルトガル語も、スペイン語も、文字から入ったら絶対こっち向かないから、「そんなんやめようね、とにかく短い言葉でもいいから言葉を返すやつをやろうね」ていう話をした。そのときに、盲学校の先生が「あっ、それならできますね」ていうことで、その後にちょっとお話したんですけれども、文字じゃなくて、言葉で、盲学校の子どもたちだったら目が見えませんけれども、言葉で何か三つくらいの言葉を先生が用意して「これは何語でしょ？」「これは何語でしょ？」じゃなくて、「これを聞いたらこう返す」「これを聞いたらこう返す」。だから日本語で言うたら日本語で返す、英語で聞いたら英語で返す、ポルトガル語で言うたらポルトガル語で返すっていう取り組みをやりましたということを後で教えていただいたことがあります。

森茂

どうもありがとうございました。いろいろなご質問がまだあるかと思いますが、だいぶ時間が過ぎましたので、そろそろまとめたいと思います。

司会者の方でまとめてしまいますと、開かれたフォーラムにならないので、フロアのいろいろな話も聞かれて、まだ先生方の中でいろいろなことのお考えがあるかと思います。パネルの先生方に今日のテーマであるインターフェイスをもう一回反省的に考えていただいて、一言、今までのお話の中からつないでいただいてこの会を終わりにしたいと思います。

三ツ木

はい。今日はどうもありがとうございました。インターフェイスを意識してということなので、私の方からは一言。いろいろな人たちがいるんだということ。そして、自分の隣の文化、自分の居る隣の人の文化を知る。そこからやはりインターフェイスに繋がっていくんではないかなというふうに思っております。

金

多文化共生を外国人にばっかり当てていると、何か不都合が起こった時に、たとえばその犯人が外国人だとしたら、外国人を排除することになります。最近、入管の審査がものすごく厳しくなって、日本語学校に入れる外国人の留学生数が10分の1に（1／10）減ったそうです。そのような全てのことが、何か異質なものを、異質なものが出てきたら排除しようとするんですね。そうじゃなくて、もうこの中にたくさん散在しているその"異文化同士でどうやってやっていくか"っていうのを今日もう一度、皆さんで考えていただけたらなあと思います。

中津

さっき、なぜ行動になかなかつながらないのかってい

う質問があったのですけれども、学校現場というところは、もう自分で自分の首を絞めるようですけれども、経過と成果っていうのをものすごく気にするんですね。それから、子どもたちはそれプラス評価っていうことを気にするわけですね。そうすると、もうがんじがらめになってやっぱり事が動けなんですね。だから、学校以外の所で活動されてる方が多いと思うんですけども、学校っていうのは縛りが多いです。だから、かなり辛抱強く子どもを見るっていうことが、学校現場ではとても大切です。そうすると、大人の頭の中を超えた発想が子どもたちの中から出てくるし、行動にも繋がると思いますので、学校ではなかなか難しい場面もあると思いますので、各地でいろいろなところで活動されてる人、子どもたちっていうのを辛抱強く見て可能性を拡げてやって欲しいなっていうふうに思います。ありがとうございました。

宇土

今日は三重県の中津先生の隣に座って居たわけですけど、非常に似たことをやってるなと感じながら、でも、何か小学校と中学校ではちょっとした違いがあったりするなとかいろいろなのがありました。これは正に今日は出会いだなって、インターフェイスしているなって感じました。私たち自身も多分皆さんもですけど学校と民間とか、学校の中でもその発達段階とかいろいろなところの違いがある中ででも、いろいろとやってらっしゃると思うんですね。ですから私たちも、状況は非常に複雑ですけど、手を繋ぎながらやっていくことがとっても大事かなと思います。

そして、こういう多文化共生とか国際理解教育とかグローバル教育とか、そういう自覚的な意識や視点があることによって、さらに方向性が見えてくるような面もあると思います。それで、理論と実践もインターフェイスしなければいけないかなあって感じています。いろいろな意味でインターフェイスしながらやっていくことが大事だとつくづく思いました。ありがとうございました。

中山

私は実は、関東人という仮面を被った関西人かもしれません。両親は関西なんですね。それで、関東で育っていますけど、家庭では関西弁が飛び交っていまして、私、小学校でそのままの発音をしたら学校で笑われた経験もあります。なので、やっぱり、個人内の中にもいろいろな文化みたいなものを持っていますし。

私が、誰でも障害者になり得るなと最近思うのは、私はとても視力が悪くて重度のドライアイを背負っているので、コンタクトも入らないんですね。メガネでこうやって生きていくしかない。で、申請すれば障害者手帳をもらえる身かもしれません。だけど、自分の置かれている環境で何ができるか考えて、あるものとどうやって自分が繋がるかとか、いろいろなことを自分がどのように繋げていくかっていうことを模索すると、本当にインターフェイスっていうのはいろいろな可能性があって、それを考える事によって見えてくるものもたくさんあるんだと、この半年間この研究会で学びました。どうもありがとうございました。

森茂

どうもありがとうございました。最初に言ったのですけれども、これまで様々な形で行われてきた国際理解教育を少し反省しながら、このインターフェイスという視点を入れて、どう新しい国際理解教育が創造していけるかということで今日はシンポジウムを持ちました。それぞれの先生方の具体的な実践を通したご発表のなかで、インターフェイスに繋がるいろいろなアイデアが出たのではないかと思います。

結論的に何かを提案するというような会ではありませんので、このフォーラムを契機にこれからもまたそれぞれの場所で、ここには学校だけではなくて、民間のNGO・NPOの関係の方もいらっしゃいますし、また、学生の方々もたくさん参加してくださいましたので、それぞれの学びまたは、働きの中で、今日のパネルがいろいろな形で生きて、それぞれの所で少しでもお役に立てばと思っております。今日は長時間に亘って、ありがとうございました。

これで、パネルディスカッションを終わらせていただきます。（拍手）

第Ⅲ章

学校とNGOをつなぐリソース調査

学校とNGOをつなぐリソース調査

2002年度以降、学校の「総合的な学習の時間」への本格的な取り組みが始まり、地球規模の課題解決、国際協力、多文化共生の地域づくり等の分野で活動するNGO等と学校が連携する事例が増えてきました。当協会にも「ゲスト・ティーチャーとして話をしてくれるNGOを紹介してほしい」との相談が、多数よせられるようになっています。

こうした現状をふまえ、当協会では、神奈川県内のNGO等にアンケート調査を行い、各団体が学校に提供できるリソース（講師派遣の有無や教材等）情報を収集し、公開可能な情報については、神奈川県内の教育委員会や教員等の方々に広く役立てていただくため、本報告書に収録するとともに、当協会のホームページ（http://www.k-i-a.or.jp）で紹介することにいたしました。学校とNGO等の連携による「地球市民学習」の実践に少しでもお役にたてば幸いです。

1．アンケート回答団体（94団体）

2．学校に講師派遣を行っている団体（60団体）

3．教材を開発している団体（27団体）

＊調査期間：　2003年11月～12月

＊アンケート送付団体数：　206団体

なお、今回ご紹介するのは、団体からいただいた情報の一部です。団体の連絡先など、より詳しい情報については、企画情報課（TEL:045-896-2896）までお問い合わせください。

1. アンケート回答団体（五十音順）

1 あいうえおプロジェクト
2 アウシュビッツの会かながわ
3 アジアの女性と子どもネットワーク(AWC)
4 あしたの会・かわさき
5 葦の会
6 厚木市友好交流委員会
7 アフリカ平和再建委員会(ARC)
8 アムネスティ・インターナショナル鎌倉グループ
9 IAPE(外国人児童生徒保護者交流会)
10 伊勢原市姉妹都市委員会
11 IWA(インターナショナルワイヴズアソシエイション)
12 インドネシア人妻の会／家族の会
13 (特活)WE21ジャパン
14 (特活)FHCYアジア障害者パートナーズ
15 大磯町姉妹都市協会
16 大津カトリック教会ラテンアメリカデスク
17 小田原海外市民交流会
18 小田原国際交流協会
19 おだわら国際交流ラウンジ
20 開発教育を考える会
21 かながわ女のスペース"みずら"
22 神奈川県日本中国友好協会
23 (特活)かながわ難民定住援助協会
24 鎌倉ユネスコ協会
25 カラカサン～移住女性のためのエンパワメントセンター
26 カラバオの会(寿・外国人出稼ぎ労働者と連帯する会)
27 川崎エスペラント会(Eska:エスカ)
28 (財)川崎市国際交流協会
29 川崎市平和館
30 (特活)草の根援助運動
31 クリオン・フィリピン・アフリカを助ける会
32 グルポ・ヒラソル(ヒラソル)
33 グローバル・フレンドシップ・ネットワーク
34 KHM
35 KFV(川崎外国人市民ボランティア)
36 コーロ・デリ・アミーチ・エ・ファミリエ
37 国際交流 Seya
38 国際交流ボランティア「みなと」グループ
39 国際理解教育研究会(I. E. S)
40 国連WFP協会
41 国連婦人開発基金(ユニフェム)日本国内委員会
42 サークル ミゾラム
43 さがみはら教育応援団
44 さがみはら国際交流ラウンジ
45 相模原市国際化推進委員会
46 相模原市国際交流協会
47 相模原市日中交流協会
48 (特活)サヘルの森 神奈川支部
49 (独)国際協力機構 横浜国際センター(JICA横浜)
50 ジャパンエイペックスクラブ
51 湘南ラオス友好会
52 W.C.M.D.(We Can Make a Difference)
53 NPO法人 多文化ネットかながわ
54 茅ヶ崎市国際交流協会
55 地球市民の会かながわ／TPAK
56 (特活)地球の木
57 チベット交流会
58 チベット難民児童奨学会(TRCS)
59 鶴見国際交流の会
60 T-GAL(Think Globally, Act Locally!)
61 (特活)NICE(日本国際ワークキャンプセンター)
62 難民移住移動者横浜司牧センター(PACEM)
63 日中文化交流市民サークル「わんりぃ」
64 日比パガサの会
65 (特活)ネパール・ミカの会
66 ネパール教育支援の会 NESA
67 ネパリ・バザーロ
68 (特活)ピースデポ
69 平塚市国際交流協会
70 フィリピン人妻の会(F.W.J.A.)
71 藤沢市都市親善委員会
72 保土ヶ谷区国際交流の会
73 まなづる生活学校
74 学び舎づくりの会
75 三浦市国際交流協会
76 緑国際交流協会(MIA)
77 南足柄市姉妹都市交流協会
78 南サークル
79 モンゴル情報誌 しゃがあ
80 (財)大和市国際化協会
81 大和地区日中友好協会
82 ユッカの会
83 (財)横浜キリスト教女子青年会(横浜YWCA)
84 横浜国際人権センター
85 横浜コリアン文化研究会
86 横浜市青葉国際交流ラウンジ
87 横浜市港南国際交流ラウンジ
88 横浜市港北国際交流ラウンジ
89 横浜市国際学生会館
90 (財)横浜市国際交流協会
91 横浜市青年団体連絡協議会
92 横浜日本中国友好協会
93 留学生と語り合う会
94 LET'S 国際ボランティア交流会

2. 学校に講師派遣を行っている団体 （活動拠点順）

	団体名 ホームページ	活動内容	講師派遣テーマ	活動拠点 講師派遣地域
1	インドネシア人妻の会／家族の会	神奈川県、主に横浜市に住んでいる日本人と結婚したインドネシア人の妻/夫、またその家族が親睦と交流を深める会です。料理講習会やインドネシア舞踊、唄などを通してインドネシアの文化を	インドネシアの文化、舞踊、料理等	横浜市旭区 神奈川県内
2	(特活)草の根援助運動 http://www.angel.ne.jp/~p2aid/	・第3世界のNGOと住民組織と共同で開発プロジェクトの実施、スタディツアーの実施、世界のNGOの代表を招いての「開発教育シンポジウム」、学校出前講座等の開催、ニュースレター「ぴいぷる2	国際協力、異文化理解	横浜市磯子区 神奈川県内
3	ユッカの会 http://www.max.hi-ho.ne.jp/miyairi/	教科補習、日本語学習、パソコン学習の手助け等を通じ中国帰国者家族を主とし、外国籍の方々も生活上の問題、進路、就職などの相談や支援活動を行なっています。成人を祝う会、餃子の会、	異文化理解・日本語・教科補習	横浜市栄区 神奈川県内
4	神奈川県日本中国友好協会	日本と中国の二国間の友好交流推進活動を行っている。 ・語学普及（中国語講座、スクーリング、ポップス、漢詩、スピーチコンテスト）	中国文化、歴史紹介。その他留学、観光	横浜市栄区 神奈川県内
5	ネパリ・バザーロ http://www.yk.im.or.jp/~ngo/	ネパールを中心としたアジア諸国のハンディクラフト製品や食品の企画・開発を行い、継続的に輸入を続けることによって、現地での就業の場の拡大を目指しています。フェアトレードを通じて、立場	フェアトレード	横浜市栄区 相談に応じて
6	国際理解教育研究会（I. E. S）	外国人と日本人アシスタントがペアになって、主に公立学校の教室を訪問。外国人の母国を写真、民芸品など様々なものを介して紹介。ふれあいや感動と共に世界に目を向け、人としての平等性	国際理解	横浜市戸塚区 神奈川県近郊、応相談
7	国連婦人開発基金（ユニフェム）日本国内委員会 http://www12ocn.ne.jp/~unifem	国連婦人開発基金（ユニフェム）は、女性のエンパワーメントとジェンダー平等をめざして活動している国連の女性のための基金です。女性の人材や政治参加、経済的安定を推進するプログラムに	開発途上国の女性の現状など	横浜市戸塚区 全国
8	(特活)FHCYアジア障害者パートナーズ http://www.fhcy.org	アジアの障害者を支援する活動を行います。タイ南部の農村部で障害者作業所作りと運営支援、障害者グループのネットワーク創りを進めています。地域に根ざした自主製品造りと貿易活動を通し	アジアの障害者	横浜市港南区 神奈川県内
9	横浜市港南国際交流ラウンジ http://www.yk.rim.or.jp~mk01-kil/	在日外国人支援として情報提供、通訳・翻訳ボランティアの紹介、日本語教室の開催、外国人児童生徒への学習支援、外国語の行政資料・生活資料の提供、国際交流グループや外国人グループ	国際理解教育、国際交流	横浜市港南区 神奈川県内
10	アフリカ平和再建委員会（ARC） http://www2.gol.com/users/intrband/arc	アフリカの平和構築・国民再融和をテーマに現地の市民社会との協力で活動を展開。現在ルワンダに事務所をかまえ、活動中。	アフリカ（ルワンダ）の紛争、戦争と女性・子ども	横浜市港北区 神奈川県内および東京都内
11	(特活)ピースデポ http://www.peacedepot.org	軍事力に頼らぬ安全保障体制の構築をめざし、調査・研究・情報活動を行う、市民の手による平和のためのシンクタンクです。主な活動は、月に2回、核軍縮をめぐる国際政治とNGOの最新の動き	核軍縮・在日米軍問題。日本や国際社会が取り組む核軍縮の動向についての最新情報。軍縮・平和についてと	横浜市港北区 神奈川県内
12	横浜市港北国際交流ラウンジ http://homepage2.nifty.com/kohokulounge/	当ラウンジは地域住民がボランティアで自主運営している国際交流活動の場です。地域に住む外国人と日本人が親しくなり、お互いに異なる文化、生活習慣の共通理解を深めるための身近な情	国際理解	横浜市港北区 市内
13	かながわ女のスペース”みずら”	・国籍を問わず女性から相談を受け、解決に向けてサポート ・国内外のNGO/NPOと広くネットワーク ・行政や関連機関と対等な協力関係	DV、セクハラ防止、国際化、子どもの人権、男女共同参画	横浜市神奈川区 日帰りできる可能な範囲

2. 学校に講師派遣を行っている団体 （活動拠点順）

	団体名 ホームページ	活動内容	講師派遣テーマ	活動拠点 講師派遣地域
14	横浜コリアン文化研究会 http://www2c.airnet.ne.jp/koribun/	ハングル教室、チャンゴ教室のほか、小中学校を中心に公演、講演活動を行っている。表面的な文化紹介で終わらない、生活に密着した活動を目指しています。	人権についての講演、楽器演奏、ワークショップ、ハングル教室	横浜市神奈川区 神奈川県内
15	(特活)WE21ジャパン http://www.we21japan.org	地球環境を保全するため、神奈川県域で資源のリユース・リサイクルを推進するとともに、アジア等における環境破壊、抑圧、性差別、戦禍、飢餓、貧困などにより生存生活の困難にさらされている	リサイクル事業を通しての民際支援活動について	横浜市神奈川区 神奈川県内
16	フィリピン人妻の会(F.W.J.A.)	フィリピンと日本の文化を持つ家庭が日本で幸せな生活を送ることができるように協力する。また、子どもたちの健全な倫理価値を育む。英語によるコンピューター学習コースの開催。	フィリピン文化の紹介、フィリピン料理講座、バンブーダンスのワークショップ	横浜市瀬谷区 神奈川県と東京
17	国際交流 Seya	「日本に暮らす外国人が安心して、少しでも楽しく過ごせるよう、何らかの力になりたい」の願いの下、20名ほどの仲間が集まって活動しています。毎週1回の日本語教室を主に、年数回、日本文	国際理解(依頼があれば応じられる範囲で協力)	横浜市瀬谷区 片道30分くらいで行けるところ
18	国連WFP協会 http://www.jawfp.org/	国連WFPの活動を国内から支援するNPO法人。食料援助活動の大切さを国内に広報し、支援の輪を広げている。又協会を支える会員を拡大し、さらにはWFP活動の資金を広く寄付として集め	WFP活動とは　食料援助・飢餓とは	横浜市西区 費用を負担してくれたら原則どこでも可
19	T-GAL(Think Globally, Act Locally!) http://www.geocities.co.jp/SweetHome-Green/1078/	海外生活を体験した女性たちが中心となってつくったグループ。海外での異なる文化、価値観を尊重し、さまざまな国の人々が地域で共生することの大切さを伝えていきたい。2000年より、地域の	国際理解	横浜市青葉区 市内
20	横浜市青葉国際交流ラウンジ http://www2.ocn.ne.jp/~aoba/	横浜市の委託を受け、国際交流活動・ボランティア活動を通じて地域住民と在住外国人が共に暮らしやすい地域社会の実現を目指し、次の目的を活動の中心にしています。	国際交流、国際理解	横浜市青葉区 神奈川県内
21	W.C.M.D.(We Can Make a Difference)	マレーシアの孤児院ボランティアとして出会った仲間が中心のグループ。アメリカのボランティアに関する本『Focus on Volunteering』の翻訳をし、日本に帰国し、『私にもできる！ボラン	アメリカのボランティア活動紹介	横浜市青葉区 1時間以内で行ける地域
22	アジアの女性と子どもネットワーク(AWC) http://www.awcnetwaork.org	私たちは、アジアの中でも弱い立場にある女性や子どもたちの権利を守るため、教育支援を中心に活動しています。現在までにタイ北部・東北部に六校の学校を建設しました。毎年これらの学校	国際協力・ボランティア・子どもの商業的性的搾取に反対する活動	横浜市中区 神奈川県内と、他県も応相談
23	横浜国際人権センター http://ww.yihrc.jp	主に神奈川県内の小・中・高公立学校へ出向き、"人権教育移動教室"と題して、子どもたちに人権教育の授業をしています。	人権教育、命の大切さ	横浜市中区 神奈川県内
24	カラバオの会(寿・外国人出稼ぎ労働者と連帯する会) http://www.jca.apc.org/kalabaw/	横浜の寄せ場「寿町」で、越冬闘争(年末年始の、日雇い労働者や路上生活者に対する支援活動)の最中に一人のフィリピン人労働者が相談に訪れたことがきっかけで発足。日本で働き、生活す	移住労働者の置かれている状況や直面する問題について	横浜市中区 神奈川県内
25	(独)国際協力機構　横浜国際センター(JICA横浜) http://www.jica.go.jp/	「よりよい明日を、世界の人々と。」をスローガンに国際協力活動を展開するJICA(ジャイカ)の神奈川県に於ける窓口機関です。主な業務は開発途上国からの研修員の受入、海外派遣ボランティア	開発途上国でのボランティア体験談。国際協力活動経験談。	横浜市中区 神奈川県内
26	(特活)地球の木 http://homepage1.nifty.com/EarthTree	大量生産、大量消費、廃棄という経済システムにのった私たちの生活が、途上国の環境破壊や人権侵害、貧困を引き起こしていることから、生活を見直す運動を続けるとともに、国境を越えた地域	国際協力など	横浜市中区 神奈川県近郊、応相談

2. 学校に講師派遣を行っている団体 （活動拠点順）

	団体名 ホームページ	活動内容	講師派遣テーマ	活動拠点 講師派遣地域
27	地球市民の会かながわ／TPAK http://www.tpak.org	・アジア（タイ、ミャンマー、ラオス、インドなど）の子どもたちの就学支援。山岳民族、孤児院の支援。 ・かながわで、トークセミナー、ボランティアインターン制度、国際ボ	国際理解（途上国の子どもたちの生活の紹介など）	横浜市中区 横浜市周辺
28	横浜市国際学生会館 http://homepage2.nifty.com/yish/	横浜市内の大学・専門学校等で学んでいる留学生に宿舎を提供するとともに、在館している留学生による語学講座や文化講座、市内の学校での国際理解授業のお手伝い等を行っています。また、	国際理解	横浜市鶴見区 市内
29	IAPE（外国人児童生徒保護者交流会）	主に鶴見区に在住する南米出身の子どもたちとその家族を対象とした、母語教室（スペイン語・ポルトガル語）、にほんご教室、学習支援、青少年向けのワークショップ、「沖縄へルーツを探る旅」実	外国籍の子ども、地域の国際化	横浜市鶴見区 神奈川県内
30	学び舎づくりの会 http://www.abc-manabiya.org/	「学びたいけれど場所がない」私たちは、主に途上国でこのように思っている人たちとリンクし、ともに「学び舎」の創造に向けて歩みたいと考えています。「場所がある」というのは大切なことです。読	（今後、講師派遣の予定）	横浜市保土ヶ谷区
31	KFV（川崎外国人市民ボランティア） http://www.kfv.jp	KFVは「川崎市外国人市民代表者会議」委員の経験者5人で設立しました。日本人市民との相互の理解や外国人市民同士のネットワークを目指しています。活動内容は、国際理解教育を基本柱	国際理解	川崎市宮前区 市内
32	カラカサン～移住女性のためのエンパワメントセンター	主にフィリピン人女性が活動の中心を担いながら、相談活動の他、主にドメスティックバイオレンス（DV）のサバイバーのためのエンパワメントへ向けた諸事業、ダブルの子どもたちのための教室運	外国籍女性のおかれている状況（当事者の声）、フィリピン文化・料理教室、フィリピンの子どもたちによるパ	川崎市幸区 神奈川県内
33	川崎エスペラント会（Eska：エスカ） http://www.geocities.co.jp/HeartLand-Ayame/6071/	毎週水曜日夜7:30～9:00川崎市国際交流センターで例会を開いています。エスペラントは異なる民族が対等に平和に自由にコミュニケーションできるようにとの願いを込めて、1887年に創案された	国際交流、外国語エスペラント講座	川崎市幸区 神奈川県内
34	LET'S　国際ボランティア交流会 http://inthe.info/lets/	海外生活経験者及び外国人支援・国際交流に関心のある人々で構成する市民活動団体。日本語サロン（週3クラス）、外国人母子のためのRainbow Club（月1回保健福祉センターにて）、国際理解	川崎市教育委員会「民族文化講師派遣事業」に外国人を紹介すると共に、プログラム内容を検討コーディネート	川崎市高津区 市内
35	あしたの会・かわさき http://homepage3.nifty.com/ankk/	インド・マハラシュトラ州プネー市郊外にあるシルール地区の村、10村の女性を対象として、識字教育、職業教育、衛生教育などのプログラムを実施しています。現地では「あしたの会・インド」の	インドの女性の状況、インド女性のためのNGO活動など	川崎市多摩区 神奈川県内
36	（財）川崎市国際交流協会 http://www.bremen.or.jp/kian/	川崎市の一層の国際化を図り、国際相互理解の増進と国際友好親善に寄与することを目的として、次の事業を行っています。 1．諸外国の情報及び資料の収集及び提供	国際理解	川崎市中原区 市内
37	アウシュビッツの会かながわ	“いのちの尊さ・平和の大切さ”を伝えることを目的としています。第二次世界大戦後、1945年にポーランドの子どもたちが描いた絵画“子どもの目に映った戦争”を活動の柱として、各地で絵画展を	国際理解、いのち・平和について	横須賀市 神奈川県内
38	大津カトリック教会ラテンアメリカデスク	・主に中南米からの移住者の相談に対応 ・医療機関、入管、市役所などでの通訳 ・中南米の文化紹介	国際理解（中高での総合学習）	横須賀市 市内
39	アムネスティ・インターナショナル鎌倉グループ http://www.amnesty.or.jp	アムネスティ・インターナショナルは国連の人権委員会にオブザーバー参加資格を持つNGOです。2003年度、鎌倉グループでは「チョムスキー9.11」映画上映会、アフガニスタン難民の最新ビデ	人権について	逗子市 全国

2. 学校に講師派遣を行っている団体 （活動拠点順）

	団体名 ホームページ	活動内容	講師派遣テーマ	活動拠点 講師派遣地域
40	鎌倉ユネスコ協会 http://www.unesco.or.jp/kamakura/	ユネスコ憲章の理念に基づき、市民による国際理解・交流や国際協力のボランティア活動を通じて「人類の知的および精神的連帯」を深める運動を続けています。ユネスコの頭文字に表される教	ユネスコの活動紹介、民間ユネスコ活動としての団体の内容説明、国際交流、寺子屋・世界遺産支援	鎌倉市 市内
41	湘南ラオス友好会	鎌倉市を主体に湘南各市の協力を得て放置自転車をラオス人民民主共和国、山岳少数民族学童生徒の通学用に贈り、就学率の向上に寄与。今年度よりラオス保健科学大学学生の通学、地方に	ラオス人民民主共和国山岳少数民族紹介	鎌倉市 湘南地区
42	IWA（インターナショナルワイヴズアソシエイション）	平素は日本語の勉強会を主な活動としています。また、学校・公民館などから依頼を受け母国（今現在はフィリピン、韓国、ブラジル）の料理、ダンス、音楽、文化の紹介をしています。	母国（今現在はフィリピン、韓国、ブラジル）の料理、ダンス、音楽、文化の紹介など	藤沢市 市内
43	茅ヶ崎市国際交流協会	①国際交流活動（ホームステイ、キッズクラブ、イベント、イングリッシュ・スピーキングコーナー ②国際協力（ソーイングボックス（カンボジア教育基金への支援）、	国際理解教育のため、講師の国と、人々の紹介（例：韓国・中国・バリ等のダンス及び音楽、民族衣装、言語、調	茅ヶ崎市 市内
44	KHM	多方面にわたる市民活動の拠点となっている「ちえのわハウス」の国際協力部門として、フェアトレード・文化紹介・イベント開催等を行っています。要請があれば、小中学校総合学習の実習受け入	国際協力など	小田原市 市内
45	ジャパンエイペックスクラブ	支援現地の要請に基づくスタディーツアーの実施	国際理解、国際支援の実際	小田原市 神奈川県内
46	小田原国際交流協会	相互ホームステイ、語学研修・留学アレンジ、高齢者のためのスペース	国際理解	小田原市 神奈川県内
47	まなづる生活学校	まなづる生活学校のモットーを年代順に並べると、「なによりも生命を大切に」「美しい地球を子や孫へ伝えるために」「共に生きる」「人間いかに生きるべきか」です。活動はこのモットーにすべて集	国際理解、リサイクル	真鶴町 神奈川県内
48	クリオン・フィリピン・アフリカを助ける会	フィリピンのクリオン島、ビゴール、マグサイサイ、アフリカの新コンゴ民主共和国等で児童給食、奨学金、校舎建設、井戸作り、生業創造、医療について援助。	自分たちの活動紹介を通じて世界の正義を	秦野市 神奈川県内
49	モンゴル情報誌　しゃがあ http://www.netlaputa.ne.jp/~SHAGAA	情報誌、インターネットを利用したモンゴル紹介、情報提供、交換を行う。又、展覧会、写真展、スライド上映会、コンサートなどのイベント企画・運営も行う。更にオリジナルCD、DVD等も制作する。	モンゴル関連ならなんでも　おもちゃ、動物、放牧民他	相模原市 交通費を別途いただけるなら全国どこへでも
50	葦の会	主にベトナム、ラオス、カンボジアからのインドシナ難民のために日本語教室、子ども学習教室（毎週金曜日午後5時～7時）、生活相談（毎週火曜日午後1時～4時）などに対応しています。子育	インドシナ難民について	相模原市 神奈川県内および東京等も可
51	相模原市国際化推進委員会	相模原市の友好都市である中国・無錫市及びカナダ・トロント市との交流事業、さがみはら国際交流ラウンジの管理運営業務等、相模原市の国際化推進に係わる諸事業を実施している。	地域国際理解。講師として派遣する外国籍市民の母国紹介。文化、習慣、ことばなど	相模原市 市内
52	さがみはら国際交流ラウンジ http://www1.odn.ne.jp/si1	【地域国際理解プロジェクト】 「総合的な学習の時間」の「国際理解・交流」の学校等への協力は、さがみはら国際交流ラウンジで受け付け分において担当して	国際理解教育、国際交流	相模原市 市内及び近隣の市町村

2. 学校に講師派遣を行っている団体（活動拠点順）

	団体名 ホームページ	活動内容	講師派遣テーマ	活動拠点 講師派遣地域
53	さがみはら教育応援団 http://members.jcom.home.ne.jp/s-terakoya/	教育は学校だけに任せて済む問題ではなく、子どもたちの健全な育成を地域で考え、支援していこうと①行政・学校・住民がオープンに話し合い、情報交換する場を作り、運営する。②総合的な学	国際理解、環境、職業紹介、読書指導など	相模原市 市内他近隣市町村も可
54	(財)大和市国際化協会 http://www.city.yamato.kanagawa.jp/kokusai/	小・中学校やその他の公共機関などからの依頼に基づき、外国人講師を派遣し、外国の文化、生活習慣などの紹介をおこなっています。中でも好評なのは小・中学校での外国料理教室です。生徒	国際理解（文化紹介・料理教室）	大和市 神奈川県内
55	(特活)かながわ難民定住援助協会 http://www.enjokyokai.org/index.html	神奈川県の難民定住者等を対象に、日本語教室や学習室、生活・法律相談を開催し、外国人定住者の自立につながる事業活動を行い地域社会に寄与することを目的とする。	インドシナ難民について	大和市 神奈川県内
56	開発教育を考える会 http://www5a.biglobe.ne.jp/~chikyu/	青年海外協力隊経験者が集まり、自分たちの体験を広く社会に還元し、開発教育を進めるために1983年にに発足したグループ。現地で活動する協力隊隊員と協力し取材した写真と資料を編集	国際理解	座間市 神奈川県内
57	(特活)NICE(日本国際ワークキャンプセンター) http://nice1.gr.jp	国際ワークキャンプという海外ボランティア活動を行っているNGOです。1000人いる会員の7割が大学生で、自分たちのボランティア体験を、お兄さん、お姉さんのような立場から児童、生徒に伝えて	国際理解、海外ボランティア体験談	東京都新宿区 神奈川県内
58	日中文化交流市民サークル「わんりぃ」 http://users.hoops.ne.jp/wanli-jp/	今、日本にはかつてないほど外国の方が来日し、生活しています。共に理解し合い、友好関係を育ててゆくために、お互いよく知り合うためのきっっけづくりを目的に、在日外国人の力を借り、時	馬頭琴演奏者、中国の歌の指導、外国の料理の指導など	東京都町田市 講師による
59	(特活)ネパール・ミカの会 http://ww.ssr.co.jp/mika	“ゆっくりとささやかに、心を込めて、手から手へ”をモットーに、ネパール教育支援活動に毎年2回会員(12～3名)により現地を訪れ支援実績の確認、次年度以降の支援内容の調査と共に現地の	ネパール教育支援ボランティア活動、国際交流	東京都町田市 神奈川県内
60	(特活)サヘルの森　神奈川支部 http://www.jca.apc.org/sahel-no-mori/	西アフリカ・マリ共和国にて、植林を中心とした砂漠化防止と農業支援・炭焼きなど地域住民の生活安定化のための活動。日本国内では、活動報告・牛乳パックの回収・横浜市内での森林整備活	砂漠化防止・アフリカ・サヘルの森の活動について	東京都町田市 条件が合えばどこへでも

3. 教材を開発している団体 （五十音順）

	団体名 ホームページ	活動内容	教材の内容
1	アジアの女性と子どもネットワーク（AWC） http://www.awcnetwaork.org	私たちは、アジアの中でも弱い立場にある女性や子どもたちの権利を守るため、教育支援を中心に活動しています。現在までにタイ北部・東北部に六校の学校を建設しました。毎年これらの学校を訪ねるスタディーツアーも実施しています。	性教育についての意識調査報告書並びにパネル・タイ山岳民族民族衣装
2	あしたの会・かわさき http://homepage3.nifty.com/ankk/	インド・マハラシュトラ州プネー市郊外にあるシルール地区の村、10村の女性を対象として、識字教育、職業教育、衛生教育などのプログラムを実施しています。現地では「あしたの会・インド」のアーミン・モディさんが会長として活動しています。	ビデオ「インドシルール地区村の女性たち」
3	アフリカ平和再建委員会（ARC） http://www2.gol.com/users/intrband/arc	アフリカの平和構築・国民再融和をテーマに現地の市民社会との協力で活動を展開。現在ルワンダに事務所をかまえ、活動中。	ARCの女性・子ども支援活動ビデオ
4	アムネスティ・インターナショナル鎌倉グループ http://www.amnesty.or.jp	アムネスティ・インターナショナルは国連の人権委員会にオブザーバー参加資格を持つNGOです。2003年度、鎌倉グループでは「チョムスキー9.11」映画上映会、アフガニスタン難民の最新ビデオ上映会＆講演会、チェチェン人女性ジャーナリ	「世界人権宣言」（アニメ）「未来を下さい」（戦火の中の子どもたち）
5	かながわ女のスペース”みずら”	・国籍を問わず女性から相談を受け、解決に向けてサポート ・国内外のNGO/NPOと広くネットワーク ・行政や関連機関と対等な協力関係	ビデオ「スクールセクハラ」
6	鎌倉ユネスコ協会 http://www.unesco.or.jp/kamakura/	ユネスコ憲章の理念に基づき、市民による国際理解・交流や国際協力のボランティア活動を通じて「人類の知的および精神的連帯」を深める運動を続けています。ユネスコの頭文字に表される教育、科学、文化の活動分野の中でも特に基礎	スライド
7	カラカサン～移住女性のためのエンパワメントセンター	主にフィリピン人女性が活動の中心を担いながら、相談活動の他、主にドメスティックバイオレンス（DV）のサバイバーのためのエンパワメントへ向けた諸事業、ダブルの子どもたちのための教室運営などを行っています。また、フィリピンの文化・歴史	ビデオ「The Filipino Migrants～移住者たち」
8	クリオン・フィリピン・アフリカを助ける会	フィリピンのクリオン島、ビゴール、マグサイサイ、アフリカの新コンゴ民主共和国等で児童給食、奨学金、校舎建設、井戸作り、生業創造、医療について援助。	ビデオ、スライド
9	ジャパンエイペックスクラブ	支援現地の要請に基づくスタディーツアーの実施	対象学校での支援活動、交流活動
10	チベット交流会 http://www1.ttcn.ne.jp/~tamasan/index.htm	1993年に設立し、東京、横浜を拠点として、在日チベット人やインド及び世界中にクラスチベット難民をお招きして、各種の講演会、料理教室、美術展、コンサートを開いて教育、医療、文化の支援協力をしています。国内外のチベット支援先の紹	教科書、ノート（小学生）、ビデオはオリジナルの物、絵画（幼児～中学生）
11	日中文化交流市民サークル「わんりぃ」 http://users.hoops.ne.jp/wanli-jp/	今、日本にはかつてないほど外国の方が来日し、生活しています。共に理解し合い、友好関係を育ててゆくために、お互いよく知り合うためのきっっけづくりを目的に、在日外国人の力を借り、時刻の文化の紹介をしてもらう機会造りをボランティア	会の活動をケーブルテレビが取材制作したビデオ（中国民族音楽、馬頭琴演奏会）は貸し出し可能

3. 教材を開発している団体 （五十音順）

	団体名 ホームページ	活動内容	教材の内容
12	(特活)ネパール・ミカの会 http://ww.ssr.co.jp/mika	“ゆっくりとささやかに、心を込めて、手から手へ”をモットーに、ネパール教育支援活動に毎年2回会員(12～3名)により現地を訪れ支援実績の確認、次年度以降の支援内容の調査と共に現地の人々との交流を継続している。	写真パネル・スライド
13	モンゴル情報誌 しゃがあ http://www.netlaputa.ne.jp/~SHAGAA	情報誌、インターネットを利用したモンゴル紹介、情報提供、交換を行う。又、展覧会、写真展、スライド上映会、コンサートなどのイベント企画・運営も行う。更にオリジナルCD、DVD等も制作する。	『シャガイ(モンゴルの伝統ゲーム)の遊び方』ほか
14	横浜コリアン文化研究会 http://www2c.airnet.ne.jp/koribun/	ハングル教室、チャンゴ教室のほか、小中学校を中心に公演、講演活動を行っている。表面的な文化紹介で終わらない、生活に密着した活動を目指しています。	チャンゴワークショップのビデオ、歌の歌詞、CD、料理レシピ
15	開発教育を考える会 http://www5a.biglobe.ne.jp/~chikyu/	青年海外協力隊経験者が集まり、自分たちの体験を広く社会に還元し、開発教育を進めるために1983年にに発足したグループ。現地で活動する協力隊隊員と協力し取材した写真と資料を編集し、スライド教材やフォトランゲージ教材などを制	「地球の仲間たち」スライド教材(貸出)、フォトランゲージ教材(25ヶ国／写真とテキスト／販売)、CD-ROM教材(販売)
16	IAPE(外国人児童生徒保護者交流会)	主に鶴見区に在住する南米出身の子どもたちとその家族を対象とした、母語教室(スペイン語・ポルトガル語)、にほんご教室、学習支援、青少年向けのワークショップ、「沖縄へルーツを探る旅」実施の等。地域の学校や行政機関と協力しながら教	「ブラジルと出会おう」(国土社発行) ブラジルの料理や歌・遊び、言葉、文化を紹介する国際理解ハンドブック
17	国連婦人開発基金(ユニフェム)日本国内委員会 http://www12ocn.ne.jp/~unifem	国連婦人開発基金(ユニフェム)は、女性のエンパワーメントとジェンダー平等をめざして活動している国連の女性のための基金です。女性の人材や政治参加、経済的安定を推進するプログラムに基金援助や技術指導を行っています。世界の先進	岩波ブックレットNo.614『女性と復興支援～アフガニスタンの現場から』、ユニフェム紹介ビデオなど
18	川崎エスペラント会(Eska:エスカ) http://www.geocities.co.jp/HeartLand-Ayame/6071/	毎週水曜日夜7:30～9:00川崎市国際交流センターで例会を開いています。エスペラントは異なる民族が対等に平和に自由にコミュニケーションできるようにとの願いを込めて、1887年に創案された国際共通補助語です。文法、発音が規則的で	BBC作成ビデオ、エスペラント語入門教材等
19	国連WFP協会 http://www.jawfp.org/	国連WFPの活動を国内から支援するNPO法人。食料援助活動の大切さを国内に広報し、支援の輪を広げている。又協会を支える会員を拡大し、さらにはWFP活動の資金を広く寄付として集めローマ本部に送金している。	「ハンガーマップ」(200円)「もう1枚の世界地図」(ハンガーマップ副読本300円)、ビデオ、小冊子など
20	(独)国際協力機構 横浜国際センター(JICA横浜) http://www.jica.go.jp/	「よりよい明日を、世界の人々と。」をスローガンに国際協力活動を展開するJICA(ジャイカ)の神奈川県に於ける窓口機関です。主な業務は開発途上国からの研修員の受入、海外派遣ボランティアの募集・選考・訓練、開発教育支援です。	開発途上国への国際協力活動紹介ビデオ200本
21	(財)横浜市国際交流協会 http://www.yoke.city.yokohama.jp/	私たちは国際都市横浜の歴史的・文化的特性を継承しつつ、異なる文化や価値観を共に認め、尊重しあえる豊かな社会づくりを目指し、多文化社会づくりの促進、ボランティア活動・市民活動の活性化、国際協力としての人材育成、地球的規	貸出教材「姉妹都市ボックス(コンスタンツァ、上海、マニラ、ムンバイ、オデッサ、バンクーバー、リヨン、サンディエゴの各ボックス)」「衣装ボックス」
22	川崎市平和館	川崎市が昭和57年(1982年)に行った「核兵器廃絶平和都市宣言」にもとづく平和推進事業の一環として、設立された。川崎大空襲など前大戦の惨禍を伝え、戦争の無い世界をめざすとともに、人権、飢餓・貧困、環境などの諸問題が解決されな	平和館事前学習用ビデオ(貸出可)

3. 教材を開発している団体 （五十音順）

	団体名 ホームページ	活動内容	教材の内容
23	(特活)WE21ジャパン http://www.we21japan.org	地球環境を保全するため、神奈川県域で資源のリユース・リサイクルを推進するとともに、アジア等における環境破壊、抑圧、性差別、戦禍、飢餓、貧困などにより生存生活の困難にさらされている人々に対して、生活及び自主的活動に関する物	リサイクルシステムを理解するための資料、ODA改革に関する資料
24	(特活)地球の木 http://homepage1.nifty.com/EarthTree	大量生産、大量消費、廃棄という経済システムにのった私たちの生活が、途上国の環境破壊や人権侵害、貧困を引き起こしていることから、生活を見直す運動を続けるとともに、国境を越えた地域住民の交流を深め、国家や多国籍企業に対抗	開発教育教材「ニューマジカルバナナ」の販売、貸出教材「ネパールわくわくバック」「ネパール・タルー族家族ゲーム」、各国民族衣装の貸出、紙芝居など
25	(特活)草の根援助運動 http://www.angel.ne.jp/~p2aid/	・第3世界のNGOと住民組織と共同で開発プロジェクトの実施、スタディツアーの実施、世界のNGOの代表を招いての「開発教育シンポジウム」、学校出前講座等の開催、ニュースレター「ぴいぷる2の発行、日本政府のODAなどに関する政策	債務問題理解のロールプレイ教材、日本とフィリピンの関係を知るキット教材「お魚ゲーム」、『貧困と環境問題』、『日本の国際協力を考える』など
26	ネパリ・バザーロ http://www.yk.im.or.jp/~ngo/	ネパールを中心としたアジア諸国のハンディクラフト製品や食品の企画・開発を行い、継続的に輸入を続けることによって、現地での就業の場の拡大を目指しています。フェアトレードを通じて、立場の弱い人々、女性、子どもの自立を支援し、生活	紙すき体験キット、ネパールの少数民族に伝わるお話の絵本（日本語、英語、ネパール語）、フェアトレードに関するビデオ・読み物など
27	まなづる生活学校	まなづる生活学校のモットーを年代順に並べると、「なによりも生命を大切に」「美しい地球を子や孫へ伝えるために」「共に生きる」「人間いかに生きるべきか」です。活動はこのモットーにすべて集約されています。	スライド、紙芝居など

グローバル時代の国際理解教育にむけて
～グローバル教育と多文化共生教育のインターフェイス～

■グローバル教育・多文化共生教育インターフェイス研究会■

石川　奈緒美（川崎市立下布田小学校）
宇土　泰寛　（東京都港区立三光小学校）
奥村　文隆　（神奈川県立総合教育センター）
金子　正人　（横浜市立いちょう小学校）
金　　順玉　（横浜コリアン文化研究会）
中山　京子　（東京学芸大学附属世田谷小学校）
長谷川　祐子（横浜市教育委員会）
平出　純子　（藤沢市教育委員会）
丸谷　士都子（地球の木）
三ツ木　純子（川崎市教育委員会）
森茂　岳雄　（中央大学）
ヤマダ・キヨコ・ベッティー（横浜市教育委員会）

小山　紳一郎（神奈川県国際交流協会）
山内　涼子　（神奈川県国際交流協会）
金　迅野　　（神奈川県国際交流協会）

■発行　財団法人 神奈川県国際交流協会■

■2004. 3■

■印刷　中川印刷株式会社■


宝くじは
豊かさ築く
チカラ持ち。

宝くじは、広く社会に
役立てられています。