

多文化共生社会を目指す外国人学校との交流実践

—小学校第3学年単元「みんなが笑顔で共に暮らせるまちをめざそう」を通して—

Exchange Practice with Foreign Schools Aiming for Multicultural Society:
Through the Elementary School Third Grade Unit “Let’s make the town where everyone can live
together with a smile”

太田満 (共栄大学)

Mitsuru OTA

概要

本研究の目的は、小学校第3学年単元「みんなが笑顔で共に暮らせるまちをめざそう」の実践（総合的な学習の時間）を事例として、多文化共生社会を目指す外国人学校との交流の在り方を検討することである。外国人学校との交流については、多文化教育の知見を踏まえ、実践事例を位置づけながら、以下の学びの道筋を明らかにした。まずは交流の中で人として共通する認識をもてるようにすること、また異なる文化や価値観に対する理解を促し、我々の住んでいる社会や多数派の考え方を相対化させること、そして葛藤や対立を生じさせている問題を共に解決しようとする態度を形成することである。このような学びの前提として、実践者自身が、外国人学校を「地域の学校」として捉える視点を持ち、外国人学校に通う児童生徒を同じ地域住民（外国籍住民）として捉えられるかが問われる。グローバル化・多文化化が進展する今日の日本社会においては、国境を越えた交流だけではなく、身近な地域に住むルーツの異なる人間同士の交流がより一層重要だと考える。

キーワード：多文化共生，外国人学校，交流，多文化教育，身近な地域

Abstract

The purpose of this research is to examine the way of interaction with a foreign school aiming for a multicultural society, taking the practice of integrated study of the elementary school third grade unit “aim for the town where everyone can live together with a smile”. As to how to interact with foreign schools, based on the knowledge of multicultural education, while positioning this practice, I revealed the following learning paths, first of all, to make common recognition as people in the exchange, next, to promote understanding of different cultures and values and to form an attitude to relativize the ideas of society and majority, and to solve conflicts and problems together. As a prerequisite for such learning, it is important for teachers to have a viewpoint to grasp foreign schools as “local schools”, and to be regarded students going to a foreign school as the same local residents. In today’s Japanese society where globalization and multiculturalization progresses, I think that it is important not only to exchange across borders, but also to exchange people with different roots in living area.

Keywords: Multicultural Society, Foreign School, Exchange, Multicultural Education, Living Area

1. はじめに

日本社会のグローバル化・多文化化が進む中、多文化共生という言葉が人口に膾炙しつつある。それは1993年頃から川崎市で使われ始め、1995年の阪神・淡路大震災を機に全国に広まった和製語である（竹沢：2011）。つまり、海外から輸入された「多文化主義」の「多文化」とそれ以前から国内で使用されていた「共生」という語が結合したものである。日本の多文化共生は多数のニューカマーが集住する一部の自治体を中心に展開されてきたが、2000年以降、国の方でも多文化共生施策を進める上での課題や今後の取り組みが議論されるようになった。その成果が『多文化共生の指針に関する研究会報告書 地域における多文化共生の推進に向けて』（総務省：2006）である。同報告書によると、「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」が多文化共生の定義である。

しかし、日本の多文化共生はマイノリティの側から発生した言葉ではない、という指摘もある（ハタノ：2006）。マイノリティは「多くの場合、マジョリティによって権利を侵害されている、あるいは認められない状態にある。そのため、マイノリティがマジョリティ側に何かを要求する場合、（略）『多文化共生を実現してほしい』ということはない」、「マイノリティの立場からすれば、むしろ、『自分たちのこの権利を認めしてほしい』（略）といった形で切実な要求を掲げるのが自然である」という主張である。また、日本の多文化共生はその定義一つとっても、国籍や民族などの異なる人々が地域社会の構成員として認められても、日本社会の構成員たる市民としての権利は認められていないのである。本研究のいう多文化共生は、現状を調和的に維持することを目的とするのではなく、マイノリティの見方や権利を踏まえた社会改革の一環としての多文化共生であることを述べておきたい。また、地域社会で活動する多文化共生の担い手は、共生する相手を「国籍や民族などの異なる人々」に限定されることなく、高齢者や障害者など多様な人々との共生を意識して取り組んでいるのが実情である。このことから、本研究では多文化共生の定義を「国籍や民族の異なる人や障害者、高齢者など、社会におけるマイノリティを含めた全ての人がお互いの違いを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、社会の構成員として共に生きていくこと」とする（太田：2016）。

さて、日本に住む外国人の数は年々増加している。法務省の在留外国人統計によると、2016年末現在における在留外国人数は2,382,822人であり、前年末に比べ15,633人増加し、過去最多となっている。また、文部科学省の「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成28年度）」によると、日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数は34,335人に上り、前回調査（平成26年度）より5,137人増加している。これらの数値からも日本社会のグローバル化と教室の多国籍化の進展が想像できる。ただ、日本にいる外国籍児童生徒の全てが日本の国公立小中学校に通うわけではない。いわゆる、外国人学校¹⁾に通うケースも見られる。文部科学省の学校基本調査によると、2017年現在、外国人学校は日本に133校あり、入学者数は4,508人、卒業者数は7,847人である。これまで、同じ学校に在籍しながら、外国籍児童生徒と日本人児童生徒とが共に学ぶ教育実践研究は積み重ねられてきている。だが、外国人学校に通う児童生徒と日本の国公立学校に通う日本人児童生徒とが共に学ぶ教育実践研究は手つかずの状態である。

外国人学校との交流実践はこれまで国際理解教育実践としての国際交流に位置づけられてきた²⁾。多田孝志（1997）は、「日本には多くの外国人が居住している。それらの人々を学校に迎えて、児童たちと身近に交流させることは、外国人への親しみを持たせるだけでなく、人間同士としての理解を深める。できればお客様としてだけではなく、共同作業をしたり、議論をするなどして来校した外国人の方も充実感をもつ交流が望まれる」と外国人学校との交流について述べている。日本社会のグローバル化が進み、多文化共生が叫ばれるようになった今日、外国人学校に通う児童生徒と双方向に行き来しながら相互理解を深め、多文化共生社会に寄与する交流が求められるのではないかと。本研究では、小学校第3学年単元「みんなが笑顔で共に暮らせるまちをめざそう」を事例に、実践の意義と課題を踏まえながら、多文化共生社会を目指す外国人学校との交流の在り方を検討したい。

そこでまず、単元「みんなが笑顔で共に暮らせるまちをめざそう」を起こした実践の背景、及び単元の概要、単元計画を示す（第2章）。次に、児童の日記や振り返りカード、実践前に行った自由記述形式カード等、児童が残した記述内容を分析し、本実践の意義と課題について述べる（第3章）。その上で、多文化教育の知見を踏まえ、実践事例を位置づけながら、多文化共生社会を目指す外国人学校との交流の在り方を明らかにする（第4章）。最後に本研究の意義と課題を述べる（第5章）。

2. 単元「みんなが笑顔で共に暮らせるまちをつくろう」の計画

2.1 実践の背景

単元「みんなが笑顔で共に暮らせるまちをめざそう」は、社会科学習の「港から神戸のまちをさぐる」での児童の声を尊重しながら、既存の内容を修正して実践したものである。社会科の同単元は、以下の児童の実態を踏まえ、多文化共生の観点からまちのよさを見つめることを目指した³⁾。つまり、店や道路など目にみえる便利なものの存在でのみまちを捉え、開港都市神戸に住みながらも多文化共生に関わるまちのよさを捉えられず、地域住民が協力して地域の問題にアプローチする姿に気づかない児童の姿である。そこで単元目標を「北野町、南京町、新長田周辺の、神戸のまちに関心を持ち、それぞれのまちの様子や歴史、抱えてきた社会問題を調べ、まちの様子は移り変わりながら現在に至っていることや地域住民が社会問題を克服しながらまちのよさを作り出してきたことを理解し、多文化共生の観点から神戸のまちのよさについて考えることができる」とした。

社会科学習で取り上げたまちは、北野町、南京町⁴⁾、JR新長田駅周辺である。神戸は1868年の開港以来、移住した外国人らによって形成されたまちが存在するが、北野町や南京町はその代表例である。現在では神戸有数の観光地だが、1970年代においては、北野町は高度経済成長の下、異人館が取り壊されてビル建設が進み、南京町においては外国人バーが立ち並ぶ「裏通り」となっていた。これを神戸市と地域住民が協力してまちづくりを行った結果、現在の姿になっていったのである。また南京町の場合、1970年代当時、華僑が経営する店は南京町全体の61件中3分の1程であった。現在の南京町は華僑と日本人とが協力して新しい「チャイナタウン」を一から作るという取り組みの下につくられたまちである。

これら二つのまちは開港都市ならではの、JR新長田駅周辺のまちは日本全国のまちが抱える問題を共有している。神戸市長田区は高齢化率は3割を超え、空き家率が約18%と市内で最も高い。阪神・淡路大震災後、高齢化の進展と共に空き家率が増えたという事情がある。長田区が直面している課題に対して、アートというアプローチで創造的に乗り越えようとする地域住民の取り組みを通して多文化共生のまちづくりに向き合わせたいと考えた。

この学習を展開している最中に、何人かの児童が神戸にある外国人学校を見つけ、見学を希望したのである。筆者はその外国人学校に問い合わせたが、諸事情により見学は叶わなかった。児童は残念そうにしつつも、外国人学校への関心は高まるばかりであった。その後、筆者は様々な外国人学校と連絡をとり見学・交流できないか交渉を試みた。その結果、二校から快諾を得た。神戸朝鮮初中級学校とマリスタ国際学校である。その時には、上述の社会科単元は終わっていたので、単元「みんなが笑顔で共に暮らせるまちをめざそう」（高齢者の視点からまちの在り方について考える単元）の中に、両校との交流を位置づけ、高齢者と外国人児童の両視点に基づく単元構想に練り直した。つまり、高齢者と外国人児童の二つの視点から多文化共生のまちの在り方について考えることを目指したのである⁵⁾。

加えて、本実践の背景に3年生児童による夏休みの作品があったことに触れておきたい。「自分の目でみよう『在日韓国朝鮮人』ってどんな人?」という作品を仕上げた児童は、調査活動の動機として「ぼくはニュースで『朝せん人は半島に帰れ!』と言っている人たちを見ました。ぼくもそれを聞いて『悪いことをするなら帰ったらいいのにな』と言うと、お父さんに『よく知らないのにそんなことを言うのはよくないよ!』と

言われたので調べることにしました」と記している。その後、本を読んだり、コリアタウンに足を運んだり、朝鮮学校を訪れ学校長にインタビューをしたりして、調査結果をまとめた。最後の感想欄には、「もしぼくが在日だったらと考えた…朝鮮学校に行く前は、日本名で朝せん人というのをかくした方がラクだと思っていたけど」、「校長先生に会った後は、朝せん人のほこりをもって生きた方がかっこいいなと思った」と記している。

この作品から、在日コリアンに対する「帰れ!」という声を聞いて、「帰ればいいのに」と思う児童がいることが分かる。また、感想欄からは、実際に足を運び人と出会うことで、相手の立場に置き換えて考えようとする児童の姿が窺える。この作品は、現代日本社会に生起するヘイトスピーチのような排外主義に子どもがどう向き合うべきかを示唆しているのではないだろうか。排外される側の人々と出会って話を聞き、立場を変えて考えることが重要だとすれば、まずは、国内のマイノリティである外国籍住民と交流し、まちな在り方を考える場面を設けることは意味があると考えた。とりわけ、これからの日本社会をつくる同世代同士の交流を設定し、大人と子ども間交流に見られるような「教え-教わる関係」ではなく、同じ目線で共生社会の在り方について考えることに意味があると考えた。

2.2 単元の概要

本単元は、神戸大学附属小学校第3学年の児童を対象に総合的な学習の時間に行った⁶⁾。学校周辺のまちは「みんなが笑顔で共に暮らせるまち」かどうかを児童に尋ねることから単元学習を始めた。これは、笑顔で暮らせるような共生社会の志向を前提に、現状のまちをどう捉えるかの表出を意図したものである。結果、およそ5/6の児童が笑顔で暮らせるまちだと考え、それ以外の児童がそうは思わないと答えた。笑顔で暮らせるまちだと答えた理由として、「交番に落とし物をわざわざ送ってくれる人がいる」、「スーパーがたくさんある」などと記し、人の親切な行動やまちな便利さ等を挙げた。そうは思わないと答えた理由として、「マナーが悪い人がいる」、「バリアフリーが最後までできていない」など人の行動やまちな在り方等を挙げた。お年寄りの視点で考える児童の数は少なく、外国人の視点で考える児童についてはごく少数だったので、様々な背景をもつ人々が「笑顔で共に暮らせるまち」になるよう、自分の行動やまちな在り方を考えていこうと声かけをして単元を進めた。単元目標は、「みんなが笑顔で共に暮らせるまちに関心を持ち、神戸朝鮮初中級学校やマリスタ国際学校の児童と交流したり、高齢者疑似体験活動や高齢者と交流したりすることを通して、様々な背景をもつ人たちの願いや考えを知り、これからどのようなまちを目指すべきかについて考えを深められるようにする」である。

なお、単元目標にある神戸朝鮮初中級学校は、1945年に初級学校ができ、幼稚園(1962年)、中級部の併設(1970年)を経て、神戸朝鮮初中級学校と明石朝鮮初級学校が統合(2011年)されてできた学校である。民族性教育を重視し、国語(いわゆる朝鮮語)、朝鮮歴史、朝鮮地理などの「民族科目」の実施に教育的特色があるといえる。神戸朝鮮初中級学校との交流は、本校児童の人数が多かったため、同じ小学3年生を含めた低中学年児童が担った。交流の際に使用した言語は主に日本語である。

他方、マリスタ国際学校は、1817年にサン・マルセリン・シャンパーニュによって設立され、神戸校は、世界各地にある数百の学校の一つである。ローマカトリックの価値観に基づき、カリフォルニア州のカリキュラムに準拠した初等中等教育を実施している点に教育的特色があるといえる。マリスタ国際学校との交流は、同じ小学3年生同士で行った。クラスの中に数名の日本人児童が在籍していると聞いている。交流の際に使用した言語は日本語と英語である。本校にもマリスタ国際学校にも日本語と英語の両方ができる児童がいたため、意見交換や説明の際は、それらの児童が積極的に適宜仲間に分かるように通訳をした。なお、本校児童は両校を訪れたことはなく、本校児童の数名が両校に通う児童を知っている程度であった。

2.3 単元の計画

本単元は全20時間計画で、五つの学習活動で構成する。パート①では、神戸大学附属小学校周辺の様子をイメージして、わたしたちの住むまちは『みんなが笑顔で共に暮らせるまちになっているかどうかを話し合う(2時間)。パート②では、外国人児童との交流、高齢者との交流の計画を立て、学習の見通しをもつ(2時間)。具体的には、神戸朝鮮初中級学校の児童との交流活動及びマリスト国際学校の児童との交流活動の中から一つ、高齢者福祉体験活動及び高齢者との交流活動の中から一つ選択して学習計画を立てる。パート③では、パート②に基づき体験的活動を行う。また活動後は振り返りの交流を行う(14時間)。パート④では、これからのまちの在り方や自分にできることを考え、意見交流をする(1時間)。パート⑤では、これからのまちの在り方や自分にできることを再度考え、これまでの学習を振り返る(1時間)。以上をまとめたのが、表1「単元の計画表」である。

表1 単元の計画表

学習活動(全20時間)	指導上の留意点
1. わたしたちの住むまちは「みんなが笑顔で共に暮らせるまち」になっているかどうかを話し合う。(2)	・学習テーマについて考えやすいように、まずは学校周辺の様子をイメージして考えるよう助言する。
2. どのような体験をして学習を進めるか見通しをもつ。(2)	・外国人児童との交流、及び高齢者との交流計画を立てる。
3. 体験的活動を行う。(14) ○神戸朝鮮初中級学校の児童との交流活動 ○マリスト国際学校の児童との交流活動 ○高齢者福祉体験活動 ○高齢者との交流活動	・外国人児童と高齢者の両方の視点で考えられるように、各活動後に振り返りの交流を行う。 ・一人二つ以上の活動を行う。その際、外国人学校での交流と高齢者との交流の両体験をするよう児童にすすめる。
4. わたしたちの住むまちは、みんなが笑顔で共に暮らせるまちになっているかを再度話し合い、これからのまちの在り方や自分にできることを考える。(1)	・調べた事実をもとに考えられるように、体験中のメモを生かしたり、児童の夏休みの作品も参考にして考えるよう助言する。
5. これからのまちの在り方や自分にできることを再度考え、これまでの学習を振り返る。(1)	

2.4 神戸朝鮮初中級学校との交流について

神戸朝鮮初中級学校との交流を実施するに当たり、初めての交流であることや時数等の問題もあり、交流内容の枠組みについては筆者と神戸朝鮮初中級学校の教員との間で決め、中身については各校の児童が決めるようにした。交流内容は以下の通りである。

①本校児童より(15分程度)・・・交流目的、本校の紹介、みんなが笑顔で共に暮らせるまちについての本校児童の考えの発表
②交流校児童より(15分程度)・・・神戸朝鮮初中級学校の紹介、朝鮮語の紹介
③レクリエーション交流(30分程度)・・・本校児童の提案(氷おにと福笑い)

2.5 マリスト国際学校との交流について

マリスト国際学校との交流を実施するに当たり、神戸朝鮮初中級学校同様、交流内容の枠組みについては筆者とマリスト国際学校の教員との間で決め、中身については各校の児童が決めるようにした。交流内容は以下の通りである。

①本校児童より(15分程度)・・・交流目的、本校の紹介、みんなが笑顔で共に暮らせるまちについての本校児童の考えの発表
②交流校児童より(15分程度)・・・マリスト国際学校の紹介
③レクリエーション交流(30分程度)・・・マリストの提案(グループタワー作り)

3. 本実践の意義と課題

3.1 児童の日記から見えてくること

神戸朝鮮初中級学校と交流した児童は日記で次のように記している。

今日は神戸朝鮮初中級学校に行きました。交流する時、福笑いは一番私のが面白い顔になったのでみんなが笑ってくれて、よかったです。うれしかったです。氷おにの時は、1, 2, 3年生みんな走るのが早くてすぐつかまってしまうました。少しくやしかったです。朝鮮学校の3年生は文を分かりやすくまとめたり詳しく説明してくれたからすぐにかいできました。かんぺきですごかったです。ふだん学校でかん国ご・ちょうせんごだけ話して、日本ごのじゅぎょうの時しかしゃべらないのに日本ごがペラペラですごかったです。私のグループが一番目でとてもきんちょうしたけれど、うまく発表できてよかったです。(A児)

また、マリスト国際学校と交流した児童は日記で次のように記している。

今日、マリスト国さいがっこうに校外学習で行けて、本当に楽しかったし、よかったです。協力や思いやりが大切だという事も学べました。この学校の子は、いろいろな国の子どもたちが、一緒に勉強しています。だから、学校の中では、英語で話すそうです。ちがう国どうしても、仲良く遊んだり、勉強したりできるなんて本当にすごすぎます。私が一人ではいるとどうなるかな～。私たちが、日本語で発表したり、しつ問すると、日本語が分かる子どもが、分からない子のために英語で説明してあげていました。先生にたよらないで、自分たちで協力してがんばってました。マリスト国さい学校のしょう介ビデオも、自分たちだけで、アイパッドで上手に作っていたので、すごいな～と思いました。さいごに、マリストの子と附ぞくの子を交せて、グループを作りました。そして、紙とのりを使って高くつみあげるゲームをしました。私のグループには、イタリアとアメリカの子がいました。すぐ仲良くなれました。協力してつみ上げて、私たちは一位になれました。とてもうれしかったです。仲良くなれたと思ったら、終わりの時間だったので、もっともっとこうりゅうしてみたかったな～と思いました。(C児)

神戸朝鮮初中級学校と交流した児童も、マリスト国際学校と交流した児童も、交流校児童の能力や態度に一目置くことができたことが読み取れる。また、交流を成功させようと緊張していた様子や、活動の機会が貴重であったことを振り返りながらもっと交流をしたいという気持ちをもてたことが窺える。神戸朝鮮初中級学校と交流した児童は「日本ごのじゅぎょうの時しかしゃべらないのに日本ごがペラペラですごかったです」と記しているが、日本語が問題なく話せるわけについて問題意識をもたせ交流を重ねれば、在日コリアンの生活や在日の歴史に目が向けられていくと考える。

3.2 振り返りカードから見えてくること

神戸朝鮮初中級学校との交流に参加した児童は、「交流する中でどんなことが分かりましたか」という項目に次頁表2のように答えている。児童の記述は「交流校児童」、「交流校」、「交流」、「言葉」の四つの内容に分類することができる。その中で最も多いのが「交流校児童」についてであり、高い関心をもてたことが窺える。また少数ながら「言葉」についての記述があったが、それは活動の中で交流校児童から朝鮮語の紹介があり、印象に残ったためと考えられる。

次に「交流することにどんな意味があると思いましたか」という質問に対して、次頁表3のように答えている。児童の記述は「仲良くする」、「相互理解」、「共生」、「異文化理解」、「地球市民」の五つの内容に分類することができる。その中で最も多いのが「仲良くする」や「相互理解」である。これは、鬼ごっこや福笑いを通して実感したことやお互いの学校を紹介し合ったことなどが印象に残ったためと考えられる。また、「交流することが『みんなで笑顔で共に暮らせる町をつくろう』だと思います」のように、交流そのものに、この単元でやろうとしていることの具体的姿を重ねる児童や、神戸大学附属小学校の教育目標にある「グローバルキャリア人」を意識して交流をする児童の様子が窺えた。

表2 神戸朝鮮初中級学校の児童と交流する中で分かったこと

内容	人数	記述例
交流校児童	18	・みんなは朝鮮語, 英語, 日本語がしゃべれるという事が分かりました。 ・ぼくたちと神戸朝鮮初中級学校の人はあまりかわらないことが分かった。
交流校	14	・朝鮮学校の人たちは日本のことも学んでいるということ。 ・全ての授業で朝鮮語を使っているということが分かりました。
交流	11	・色々な子と遊んだり, 会話すると少しでも多くの笑顔がつけられること。 ・こおりおにでは違う国の人でも協力してできる。
言葉	5	・分かったことは朝鮮語です。こんにちはは「アンニョンハセヨ」です。あけましておめでとうは忘れてしまいました。

注：本表は、神戸朝鮮初中級学校に参加した児童31名を対象に、交流後の振り返りカードの記述（自由記述）を基に作成した。ここに記した人数は延べ人数である。一人の児童が複数の視点で記述していた場合は各視点の人数に加算している。（表3も同様に作成）

表3 神戸朝鮮初中級学校の児童との交流を通して考えた交流の意味

内容	人数	記述例
仲良くする	19	外国の人とでも仲良くするための意味があると思います。
相互理解	10	わたしは交流をすることによってお互いに分かりあったり友達になったり自分とは違う人のいい所などが分かって交流を深めることがあると思う。
共生	5	交流することが「みんなで笑顔で共に暮らせる町をつくろう」だと思います。
異文化理解	5	ちがう国の人といる時にどんな感じが分からない。ちがう国の人といるとどんな感じが知るため。
地球市民	2	朝鮮学校の人と自分たちとでグローバルキャリア人になるため。

次に、マリスタ国際学校との交流である。同学校に参加した児童は、「交流する中でどんなことが分かりましたか」という質問に、表4のように答えている。朝鮮初中級学校との交流同様、様々な記述が見られたが、「交流校児童」についてが最も多く見られ、関心の高さが窺えた。また、少数ながら「まち」に関する記述も見られ、前回の高齢者体験を踏まえ、単元のねらいを意識して交流する児童がいたことが窺えた。

そして、「交流することにどんな意味があると思いましたか」という質問に対して、次頁表5のように答えている。児童の記述は「共生」、「相互理解」、「仲良くする」、「異文化理解」、「地球市民」、「その他」の六つの内容に分類することができる。その中で最も多いのが「共生」や「相互理解」である。これは、お互いの考えや学校を紹介し合ったことが印象に残ったためと考えられる。

表4 マリスタ国際学校の児童と交流する中で分かったこと

内容	人数	記述例
交流校児童	15	・マリスタの子たちは何か国もしゃべれていた。 ・マリスタの人たちはやさしくて温だんにせっってくれる人だと分かりました。
交流校	15	・いろんな国の人が集まっても仲良くできることが分かりました。 ・学校の先生がちょうりいんさんいがい全員外国人だということが分かりました。
交流	3	・日本人も外国人もあいさつやお話をして仲良くしているということが分かった。 ・人間は初めて会った人とすぐに仲良くすることが難しい。
まち	3	わたしたちのまちにはあんまり困ったことはなさそうだった。
無記入	1	

注：本表は、マリスタ国際学校に参加した児童25名を対象に、交流後の振り返りカードの記述（自由記述）を基に作成した。ここに記した人数は延べ人数であり、一人の児童が複数の視点で記述していた場合は各視点の人数に加算している。（表5も同様に作成）

表5 マリスト国際学校の児童との交流を通して考えた交流の意味

内容	人数	記述例
共生	9	新しい意見がきけてもっとよりよいまちになると思いました。
相互理解	8	日本人は外国人、外国人は日本人を知ることができると思いました。
仲良くする	4	たくさんの人と仲良くできるようになる。
異文化理解	3	交流することは他人のことを知ると思いました。
地球市民	3	グローバルキャリア人に近づけるから。
その他	2	グループでタワーをつくることによってチームワークが高められていた。

3.3 実践前後の児童の変容から見てくると

今回の交流を通して、単元の始めと交流後ではどのような変容が見られただろうか。「みんなが笑顔で共に暮らせるまちはどんなまちだと思いますか」、「みんなが笑顔で共に暮らせるまちにするために自分は何ができますか」という設問に対し自由記述形式で児童の回答を得た。表6は、先の日記で紹介した児童（A児とC児）と、当初から外国人学校の見学・交流を希望していた児童（B児）、及び夏休みの作品づくりで朝鮮学校を訪問していた児童（D児）の記述を実践前後に分けて整理したものである。実践後の変容は次のように解釈できる。

まずA児の場合、笑顔で共に暮らせるまちにするためのまちのイメージや方法について、外国人を視野に入れて考えるようになったといえる。B児の場合、実践後の変容が見えづらいが、神戸朝鮮初中級学校との交流の意味については「もっと朝鮮の人たちと仲よくできるようにするため」と述べ、交流後の日記の中では「これからももっと仲良くなりたかったです」と述べていることから、「朝鮮の人たち」を含めた「みんな」と「仲良くらせるまち」をイメージしていると考えられる。C児の場合、当初から外国人を視野に入れて考えていたが、実際に交流しこれまでの学習を踏まえながら、「みんなが助け合い、協力する」まちの姿を記述したのではないかと考えられる。D児の場合、夏休み中に自主的に朝鮮学校を訪れた経験を踏まえながら「差別をせず誰でもが協力して笑顔な町」、「言葉や文化が違って支え合う」と記述したと考えられる。ただ、どの児童も設問に対する記述量が少なく、上の解釈とは異なる考え方をもっている可能性も否定できない。他方、ここに挙げていない他の児童の記述を見ると、A児のように、交流後に外国人を視野に入れて記述した児童は多くおり、このことは外国人学校との交流が意識化され、外国人の存在を念頭にまちの在り方が描けるようになったことを意味すると考えられる。

表6 「みんなが笑顔で共に暮らせるまち」に対する交流前後の考え方

	単元の始め		交流後		
	どんなまち	自分のできること	どんなまち	自分のできること	
神戸朝鮮 初中級学 校	A児	ろう人が多い場所ではかいだんをスロープにかえる。ゴミは自分でもちかえったり、町をせいけつにする。町をにぎやかにする。	ゴミひろいや町をにぎやかにする。おまつりをひらいてもらったり自ら自分でやる。	いろんな人とかんけいなく会話したりあそんだりする町。外国の人とでもしゃべる町。	だれとでも会ったらあいさつや話をする。外国の人と自分たちが会話する町。
	B児	みんながルールやマナーを守ってお年よりの人などにやさしくしてあげる必要があると思う。	ふぞく小学校でルール・マナーを守って、みんなにわかってもらいたい。	みんなが仲良くらせるまちだと思いました。	人にやさしくすることだと思いました。
マリスト 国際学校	C児	外国の人たちのために、南北町のように外国語で書いてあるかんばんや、道あんないをつくれればよい。もう少しバリアフリーをつくれればよい。	おとしよりの人が重たそうに荷物を持っている人に荷物をもつてあげる。もしあと一つしかない物と一緒にとろうとしたら、むこうの人にゆずってあげる。	外国の人でも分かるようにつうやく者がいればいい。みんなが仲良く助け合い、協力する、えがおでみんながいられるまち。	もし、外国の人が道にまよったりしていたら教えてあげる。おもしろなものもつとかもっていたら手伝ってあげる。
	D児	若い人も声をかけて若い人が楽しく会話できるようにする。	たくさんの人に声をかけて仲良くする。	差別をせず誰でもが協力して笑顔な町	言葉や文化が違って支え合う。

3.4 本実践の意義と課題

本実践の第一の意義は、自らの偏見を改めることが出来たことである。ある児童は交流後に「はじめは韓国はこわい所だと思っていました。でもこの学校に行って韓国人はとてもやさしい人だと分かりました」と記した。交流を通して朝鮮半島にある国への否定的イメージを改めることができたといえる⁷⁾。

第二に、交流そのものが単元名に迫る営みであることを実感できたことである。ある児童は「朝鮮初中級学校に行って、だんだん共にくらするまちができていっているんだなーと思った」と記している。交流が共生と結びつく形で意識化されていったといえる。

第三に、今回の交流をきっかけに新たな交流が生まれたことである。つまり、学習計画にはなかった、マリスタ国際学校の児童を招待する取り組みが行われた。これはマリスタ国際学校の児童と教員の要望で実現したものだが、本校児童はより親しくなろうと、再度交流会を企画・運営した。ルーツの異なる同世代の児童と交流しようとする積極的な態度と行動こそ、児童の手による多文化共生社会の実現につながっていくと考える。

第四に、本研究では深く取り上げることはできなかったが、外国人と高齢者の両視点でものを考える児童が現れてきたことである。交流を通して得た考えとして、「バリアフリーにし、差別なくみんなが平等でいられるまち」、「外国の人の意見と合わせて共に暮らせる町。バリアフリーやユニバーサルデザインで高齢者の人を笑顔にしてそして私達も笑顔でいるまち」と記した児童が見られた。

課題は、「みんなで笑顔で共に暮らせる町をつくろう」という単元名とその活動が抽象的であったことである。何か問題はないかという視点でお互いの考えを聞き合い、共に暮らせるまちについて意見交換をする学習活動は一定の価値があったと思われる。けれども、小学校3年生児童にとって、地域問題の発見は容易ではない。外国人学校に通う児童とまちの在り方について考える際には、まちの課題を共有し、その課題をいかに解決するかという学習を双方で展開するなどの手立てが必要である。まちをよりよくしたいという共通の土台があつてこそ、主体的・対話的な学びが実現すると考える。

4. 多文化共生社会を目指す外国人学校との交流の在り方

多文化共生という言葉の多文化は多文化主義に由来することについては先述した。本章では多文化主義の教育、即ち多文化教育の観点から本実践の課題を検討し、多文化共生社会を目指す外国人学校との交流の在り方を考えたい。多文化教育とは、文化的多元主義や多文化主義を思想基盤とし、アメリカ合衆国、イギリス、カナダ、オーストラリアなど、国内に多様な民族集団を抱える多民族国家において積極的に展開されてきた教育論である。文化的多元主義や多文化主義とは、同化主義、融合主義を経て発展してきた社会統合理論である(松尾:2013)。同化主義とはマイノリティがマジョリティの文化を受容しながら、社会に適応していくことである。いわば「アメリカ人になることはアングロ化することである」と言われていた時代の考え方である。融合主義とは、人種・民族的な偏見や差別に対する反発から生まれ、多様な人種・民族が一つに溶け合う「るつぽ」に見立てた考え方(るつぽ理論:melting-pot theory)であるが、実質的には同化主義とほとんど変わらないものとされた。そして文化的多元主義とは、文化的多様性は社会を豊かでダイナミックにする価値ある資源とする考え方で、サラダボールがメタファーとして使われた。つまり、異なる野菜が混ざり合い、全体として一つになった時においしいサラダになるという考え方である。この文化的多元主義は、公民権運動を支える概念として重要な役割を果たしてきたものの、不平等な社会構造の解決には貢献していないという疑念が出された。不平等な社会関係に見られる権力作用に着目して登場したのが多文化主義である。多文化主義では「脱中心化」が語られ、多様性の統一を目指す原理として一つの中心をもたない、比較的小さな多数の権力場から成る社会を想定する。また「多様性の多様化」が語られ、一集団内の多様な主体の存在に着目する。そして「ハイブリディティ」が語られ、集団の文化は借用、模倣、交流と創造によっ

て歴史的に形成されてきたものとする。文化的多元主義と共にそれが抱える問題を克服しようとする多文化主義の考え方は、多文化共生社会のあり方を検討する上で示唆に富む。

本実践を多文化教育の実践として捉えた時、新たな課題が見えてくる。川崎誠司(2011)は多文化教育が国際理解教育やグローバル教育と混同されて認識されている傾向を指摘し、多文化教育のねらいは、個別の文化の理解に留まるのではなく、多数派の意識改革を進めて、権利の再配分を自ら積極的に推進しようとする態度形成にあると述べている。その意味では、「互いの立場について理解を深め、異なる文化、社会、価値観を尊重し合うようになることを目指す」国際理解教育としての交流とは性質が異なる(多田:1997)。国際理解教育としての交流であれば、外国人学校に通う児童生徒は、地域社会で共生する「隣人」ではなく、「外部の人」として捉えられることがある。けれども、多文化教育としての交流では、多数派の意識改革を進める前提として、まずは教師自身が、外国人学校を「地域の学校」として捉える視点を持ち(金森:2016)、そこに通う児童生徒を同じ地域住民として捉えられるかが問われる。

日本における多文化共生のための教育(以下「多文化共生教育」と称する)の進展は、在日コリアンの反差別運動の中で育まれた部分が多いといわれる(岸田:2011)。つまり、1970年前後の大阪での在日コリアンを巡る実践や運動を転換点として、1980年代に全国へと広がり、1990年代には在日コリアンだけでなく、多様な背景をもつ子ども達への教育へと、対象が広がっていったのである。その意味では、在日コリアンとの共生は多文化共生教育の原点、さらに言えば日本における多文化教育の原点だといえる⁸⁾。

坂井俊樹(1997)は、在日コリアンとの共生を念頭に、在日コリアン、学校現場、地域の取組の考察を踏まえた民族理解の側面と段階について指摘している。つまり、〔ア〕人間としての普遍性理解(人間としての共通的な認識)、〔イ〕異質な韓国・朝鮮の豊かな文化の理解(他者理解)、〔ウ〕相互理解(相対的日本観の形成)、〔エ〕共存・共生の視点から今後の在り方の思考(問題解決思考)、の側面である。坂井は、これらが段階的にかつ循環しながら、相互に高まっていく姿を描いている。これを下敷きにするならば、まず土台としてあるのは、人として共通する認識をもつことである。本研究で取り上げた実践でいえば、交流の中のレクリエーションの場面であろう。事実、児童の心に残ったのは交流の中のそれであり、遊びを通して交流相手の人間性に触れたことも少なくなっただけである。このような経験が土台にあって、異なる文化や価値観に対する理解があり、我々の住んでいる社会や多数派の考え方を相対化しようとする思考が働く。そのような理解や思考の中で、葛藤や対立を生じさせる問題を共に解決しようとする態度は育まれるだろう。その意味で本研究で取り上げた実践は多文化共生社会を目指す交流の入り口に過ぎないのであり、学年を重ねながら継続的で発展的な交流が求められることは言うまでもない。

5. まとめ

本研究では、小学校第3学年単元「みんなが笑顔で共に暮らせるまちをつくろう」の実践を紹介し、その意義と課題を明らかにしてきた。本実践の意義としては、交流を通して自らの偏見を改める児童がいたこと、交流が共生と結びつく形で意識化されていったこと、ルーツの異なる同世代の児童と積極的に交流しようとする姿が見られたことなどである。これらの姿は、児童の手による多文化共生社会の実現につながっていくと考える。また、外国人学校との交流については、多文化教育の知見を踏まえ、実践事例を位置づけながら、以下の学びの道筋を明らかにした。つまり、まずは交流の中で人として共通する認識をもてるようにすること、また異なる文化や価値観に対する理解を促し、我々の住んでいる社会や多数派の考え方を相対化させること、そして葛藤や対立を生じさせている問題を共に解決しようとする態度を形成すること、である。このような学びの前提として、まずは教師自身が、外国人学校を「地域の学校」として捉える視点を持ち、外国人学校に通う児童生徒を同じ地域住民(外国籍住民)として捉えられるかが問われる。本研究で明らかにした、多文化共生社会を目指す外国人学校との交流の在り方については、中学校を含めた他学年での実践を通して

検証することが今後の課題である。

ところで、今日の日本社会において、小学生が海外に行くことは珍しいことではない。神戸大学附属小学校では、1980年代に始まる、アイアンサイド小学校（オーストラリア）との交流実践があり、現在も続けられている。しかし本研究で着目したのは地域にある外国人学校との交流である。グローバル化・多文化化が進展する今日の日本社会においては、国境を越えた交流だけではなく、身近な地域に住むルーツの異なる人間同士の交流がより一層重要だと考える。同じ時代、社会に生きていても、日本人児童生徒にとっては当たり前前の権利が保障されない現実に突き当たる児童生徒が外国人学校には存在する。交流を重ねた日本人児童生徒がそのことに気づけば、本当にそれでよいのかと真剣に考え始めるのではないか。外国人学校との交流は、顔の見える関係性の中で、公正で平等な民主主義社会の在り方を考える学びの橋渡しが期待できる。

註

- 1) 外国人学校については中島（2004）による整理に依拠し、自国のカリキュラムをもとに教育する民族系の学校と、どこの国の子どもにも門戸を開放している国際学校の両者を含めた総称として用いる。
- 2) 多田（1997）は国際交流を以下のように整理している。①児童生徒の作品の交換による国際交流、②在日外国人との定期的交流、③外国使節団の訪問、④姉妹校との交流、⑤在日外国人・外国人学校との交流、⑥外国の学校や外国人との文通、⑦クラブ活動を通しての交流、⑧海外子女、帰国子女との交流、⑨地域・PTA活動と一体となった交流。
- 3) 社会科単元の詳細については、太田（2016）を参照。
- 4) 南京町は正式な地名ではなく、神戸市中央区の元町通と栄町通にまたがる狭いエリアの通称名である。
- 5) 本実践は、筆者が全体の指導計画を立てた上で外国人学校との交流を担当した。そして同学年担当の別の教諭が高齢者体験や高齢者との交流を担当した。本研究は筆者の担当した学習内容を主に取り上げる。
- 6) 当該小学校で当時「こころ」と呼ぶ学習領域で実践した。指導要領上の総合的な学習の時間である。実施時期は2015年2月～3月である。
- 7) 交流校と繋がる国については特段児童に伝えず、いわゆる北朝鮮と韓国の違いについても指導していない。朝鮮学校については「朝鮮半島にルーツをもつ子どもが通う学校」と紹介した。その学校に通う同世代の人間をまずは自分の目で見て思考の土台にしてほしいと願ったからである。
- 8) 田淵（1999）は「在日コリアンの教育こそ日本における多文化教育ではないか」、「それほど英国におけるマイノリティ教育と日本における「在日コリアン」教育が平行な歩みをしていた」と述べている。

引用・参考文献

- 太田満（2016）“排外主義（ヘイトスピーチや反ムスリムの風潮など）に対抗する多文化の共生をめざす社会科の授業とは”，『社会科教育の今を問い未来を拓く—社会科（地理歴史科，公民科）授業はいかにしてつくられるか—』東洋館出版社
- 金森咲季（2016）“地域社会における外国人学校と日本の公立学校の相互変容過程—コンタクト・ゾーンにおける教育実践に着目して—”，『教育社会学研究』第98集，p.115
- 川崎誠司（2011）“多文化学習”全国社会科教育学会編『社会科教育実践ハンドブック』明治図書
- 岸田由美（2011）“多様性と共に生きる社会と人の育成—カナダの経験から”馬淵仁編著『「多文化共生」は可能か 教育における挑戦』勁草書房，pp.116 - 117
- 坂井俊樹（1997）『韓国・朝鮮と近現代史教育 共生・共存の視点から』大月書店，pp.113 - 117
- 竹沢泰子（2011）“移民研究から多文化共生を考える”，日本移民学会編『移民研究と多文化共生』，御茶ノ水書房，pp.1 - 3
- 多田孝志（1997）『学校における国際理解教育 グローバルマインドを育てる』東洋館出版社，pp.158 - 161

- 田淵五十生 (1999) “「在日コリアン」の教育が国際理解教育に示唆するもの—「異文化理解」から多文化教育の発想へ—” 日本国際理解教育学会編『国際理解教育』第5号, p.17
- 中島智子 (2004) “公教育における外国人学校の位置づけに関する試論—私立学校であり民族学校であるということ—” 『プール学院大学研究紀要』第44号, pp.118 - 119
- 松尾知明 (2013) 『多文化教育がわかる事典—ありのままに生きられる社会をめざして』明石書店, pp.26 - 28, pp.207 - 208
- リリアン・テルミ・ハタノ (2006) “在日ブラジル人を取り巻く「多文化共生」の諸問題” 植田晃次・山下仁編著『「共生」の内実』三元社