

<実践報告>

外国の人々と共に生きていく資質や能力を育む教育実践
—ヨハネスブルグ日本人学校での教育活動を事例に—

白鳥勝教 信州大学教育学部附属松本小学校

Educational Practice to Cultivate Qualities and Capabilities
for Symbiosis with Foreign People
—Based on the Educational Activities in the Japanese School of
Johannesburg—

SHIROTORI Katsunori : Matsumoto Elementary School Attached to Faculty of
Education, Shinshu University

研究の目的	海外で暮らす日本人学校の子どもたちが「外国の人々と共に生きていく資質や能力」をどのように育んでいるのかを事例を通して明らかにする.
キーワード	国際理解教育 日本人学校 異文化共生のための資質・能力
実践の目的	国際理解教育に必要な資質・能力を高める取り組みの報告
実践者名	著者と同じ
対象者	ヨハネスブルグ日本人学校の全児童 (32名)
実践期間	2011年4月～2013年3月
実践研究の方法と経過	ヨハネスブルグ日本人学校の国際理解の取り組みを国際理解教育の観点から考察する. 転校当初は外国人に恐怖感すら抱いていた日本人の子どもたちが次第に外国人と共生していくことの意義を感じ取るようになるプロセスを, 実践事例を通して国際理解教育の観点から考察した.
実践から得られた知見・提言	①子どもたちは目的を共有する中で, 自分の中にある劣等感や不安な思いなどを乗り越え, 「相手とともに問題を解決しようとする協働性」が強められた. ②異文化に生活する者同士が学び合う場面で, 自分の国との違いに興味関心を持ち, 前向きに向き合おうとする態度が育まれた. ③出会えた個人との関係を踏まえて, 異世界の事象について単なる知識理解にとどまらず, 自らの問いを持ち, 対象となる相手の立場になって共感的理解を深めようと問いかける資質・能力が高められた.

1. はじめに

筆者は、2011年から2013年までの3年間、文部科学省の在外教育施設派遣教員として、ヨハネスブルグ日本人学校に勤務した。それに先立って国際理解教育に関わる国内での研修に参加したが、いずれも日本国内の学校で取り組まれた国際理解教育の実践事例の紹介であり、海外の日本人学校における実践事例を取り上げる例はほとんどない。

筆者は、今後ますます国際化が進展するであろう次世代の教育を思い描きながら、国際理解教育が果たす役割の大きさを理解しつつも、これまでに外国人と関わった経験がないことや、海外日本人学校での実践事例を学ぶ機会がなかったために、ヨハネスブルグで暮らす日本の子どもたちの国際理解教育の実践を具体的に準備することができなかった。その後、ヨハネスブルグ日本人学校に赴任し、日々の授業実践に取り組む中で、現地で暮らす子どもたちにとっての国際理解教育のあり方を考える際に「外国の人々と共に生きていく資質や能力」を子どもたちはどのように育んでいるのかという問いを自ら抱くことになった。

本研究の目的は、ヨハネスブルグ日本人学校の国際理解教育の取り組みを通じて、現地で暮らす日本人学校の子どもたちが「外国の人々と共に生きていく資質や能力」をどのように育んでいるのかということの一端を報告することである。本稿では、異国での生活に対する戸惑いや不安を乗り越えて、外国で出会う人々との繋がりを深め、異文化に暮らす外国人と共生していくことの意義を感じ取るようになる子どもたちの姿を、国際理解教育という観点から考察を試みている。

2. ヨハネスブルグ日本人学校を取り巻く南アフリカの社会環境

2.1 解消されない貧富の格差

南アフリカには約300万人の孤児がいると言われ、その正確な人数を明らかにすることができないことも含めて大きな社会問題となっている。ヨハネスブルグ日本人学校では、私が赴任する1年前から、ヨハネスブルグの南西部に位置するソウェトにあるオルランド孤児院との交流活動を国際理解教育の一環として取り組み始めていた。ソウェトとは、アパルトヘイト（人種隔離政策）時代の旧黒人居住区であり、現在でも「危険な場所」と聞かされていた場所でもあった。赴任して2ヶ月後に、私は日本大使館の警備対策官や拳銃を手にしたガードマンに護衛されてソウェトへと向かった。ソウェトに入ると、町の雰囲気が一変したことを覚えている。アパルトヘイト廃止から20年経過したにもかかわらず、そこには黒人しかいなかった。シャックと呼ばれる廃材を組み立てた簡易住居が延々と建ち並び、道も建物も店も、私たち日本人が生活する場所とは別の世界に見えた。赤ん坊を抱いた母親たちや小さな子どもたちが、路上で物乞いをする姿をたびたび目撃したが、私は生まれて初めて貧困や人種差別の実態を自分の目で見ているのだと感じた。

2.2 オルランド孤児院での気づき

ソウェトでは私自身がこれまでに見たことのない現実状況に戸惑い、不安いっぱい

まオランダ孤児院の中へ入った。しかし、私の不安は間もなく一変することとなった。孤児院の子どもたちが、本当に素敵な笑顔で私を迎えてくれたからだ。オランダ孤児院は確かに厳しい社会的環境の中にあるが、私は、そこに目を輝かせて前向きに生きている子どもたちがいることを知り、穏やかな気持ちになることができた。そこでの子どもたちとの出会いは、私自身の南アフリカでの生活にも大きな影響を与えることとなった。

家族を伴ってヨハネスブルグに赴任してから、治安に対する不安がいつも頭の中であり、学校以外では周囲に親しい人がいないこと、日本人がいないことがその不安を一層大きくしていたが、むしろ地元の黒人住民たちと関わりをもち、知人を増やしていくことで現地での生活不安を軽減させることができるのではないかと思うようになった。家族と外出して店やレストランで黒人に積極的に話しかけ、スポーツクラブに入会して地元の人々と一緒に過ごす時間をつくった。すると、現地の人々との繋がりが生まれ、半年もするとヨハネスブルグでの暮らしが、私たち家族にとって心地よいものとなっていた。

事前に書物を通して理解に努めたり、インターネット等で情報を集めたりしても解消されることのなかった「外国での生活」に対する不安は、出会った人たちとの交流を通して徐々に軽減されていった。ヨハネスブルグ日本人学校の教員として国際理解教育に携わる立場となった私にとって、オランダ孤児院の子どもたちとの交流が貴重な学びとなったことは間違いない。

2.3 わが子が通った幼稚園から学んだこと

私の長男が通った幼稚園・小学校（ワンダーランドプレプライマリースクール）は、20か国以上の子どもたちが共に生活していた。日本人しかいない環境で教育を受けてきた私には、驚きの教育環境であった。この幼稚園併設の小学校は、かつて白人のための学校であったが、アパルトヘイト廃止後の教育改革により、人種を越えて共に学ぶ学校へと生まれ変わった。息子の担任だったキャシー先生の話によると、共生への道のは黒人にとっても白人にとっても今なお課題が山積しているものの、共に学び合う子どもたちの姿に手ごたえも感じているとのこと。「様々な人種の友だちと一緒に生活することが、子どもたちにとって当たり前のこととなるように、様々な人種の子どもたちが共に学び合う場を創り、守っていくことが教育の大きな役割」であると、キャシー先生は強調された。

白人による黒人の支配が撤廃された当時、アフリカの国々では白人を許せなかった黒人たちによる白人追放運動も起きた。そんな中で、黒人と白人の共生の道を選んだのが南アフリカであり、その共生思想を人々に訴え続けたのがネルソン・マンデラであった。アパルトヘイト反対運動に身を投じた彼は、27年間に及ぶ獄中生活を送ったが、彼は白人を許すことを選び、共生社会の建設を南アフリカの人々に訴え続けた。その基本思想が現在のワンダーランド幼稚園・小学校にも根付いており、その教員スタッフが日本人としての私たちを受け入れてくれていることを実感した。入学当初は日本人が息子1人だけであることへの不安ばかりが先行していたが、共生・共学といった思想のもとに教育活動を担っている先生方との関わりの中で、人種や言語の違いを前向きに受け止められるようになって

ていった。

3. ヨハネスブルグ日本人学校の国際理解教育

3.1 ヨハネスブルグ日本人学校に転校してくる子どもたちの実情

ヨハネスブルグ日本人学校に転校してきたばかりのA児が、初めて近隣のオランダ孤児院の子どもたちと対面した時、黒人の子どもたちに近づけずに後方でじっと立ち尽くしていたA児が突然泣き出した。私はその手を握ると、A児は強く握りかえして黙って黒人の子どもたちを見つめた。父親の海外転勤に伴って南アフリカ共和国（以下、南アフリカ）へやって来たA児にとっては、外国での暮らしに関する期待よりも外国人と日常的に接することへの戸惑いや不安が強く、恐怖感を抱く場合すらあった。そのA児に歩み寄ったのがY児だった。「私もはじめはそうだったよ。恐かったの。」と言ってY児が手を差し伸べると、A児は私と繋いでいた手を離して、Y児と共に黒人の子どもたちのいるところへ歩み寄って行った。それから2ヶ月後、3回目の交流会を終えたA児が「今日はたくさん遊んだよ。まだ話せないけど、すごく楽しかった。次はもっともっと仲よくなれそう」と感想を語った。その横にはA児に向かって優しく微笑むY児がいた。このエピソードは、決して特殊な事例ではなく、日本から転校してくる多くの子どもたちに共通する実情である。

南アフリカは、豊かで美しい自然を持つ国、多人種共生の国として、世界から注目される一方で、貧困・犯罪の問題に加えて、アパルトヘイトの傷跡といった社会問題を多く抱える国でもある。日本の学校教育において海外事情をインターネット等のツールで理解しようとする場合、どうしても日本社会とは異なるものに注目が集まり、アフリカ大陸の国々については“危険な場所”という印象を持たせやすい。だから、ヨハネスブルグ日本人学校の子どもたちも、言語や生活習慣などの違いに戸惑いつつ、さらに恐さを感じながら、その場に立つことになる。そうした中でヨハネスブルグ日本人学校の子どもたちが「南アフリカの子どもたちと、もっと仲良くなりたい」という願いを抱くようになる姿を通して、国際理解教育に求められる教育実践がどうあるべきなのか、そこで育成されるべき資質・能力とはどのようなものなのかを問い直すことができるのではないかと考えるようになった。

3.2 オランダ孤児院との合同授業

ワンダーランドプレプライマリースクールで共に学ぶ子どもたちの姿を見ながら、私は、オランダ孤児院との交流活動の中に、合同授業を組み込むことを思い描いていた。これまでの交流活動は、双方の生活や文化について紹介し合って体験的に学び合う活動が主流であったが、お互いが何か共通の目的に向かって協働する学習活動をアレンジしてみたいと考えた。その頃、ヨハネスブルグ日本人学校では運動会に向けて組体操の授業を行っていたので、私は子どもたちに「オランダの子どもたちと一緒に組体操をやってみないか」と提案した。子どもたちはしばらく考えてから、組体操を経験したことのないオランダの子どもたちとの組体操の実現に向けて、合同の体育授業に取り組む覚悟を決めた。

合同授業が始まると、子どもたちの心配通り、技の説明には苦勞したが、準備の甲斐あってオランダの子どもたちにも動き方を伝えることが出来ていた。しかし、いざ実技に入ると失敗の連続となった。体格の不一致や並ぶ位置取りの乱れ、動作のタイミングの不一致などが原因で、完成形をつくることができない時間が続いた。普段の組体操の授業ではリーダー的な存在となつて友だちに声をかけていた R 児は、土台となる子たちの体格差や膝の曲げ方の不統一などに問題点があることに気づいていたものの、英語で話しかけることに消極的な面があり、オランダの子どもたちへアドバイスができずにいた。写真を見せて技の説明をするだけでは成功させることのできない難易度の高い技である「架け橋」を成功させるためには、その場で気づいた問題を随時指摘して修正していくことがどうしても必要となる。何度チャレンジしても成功しない状況の中で、オランダの子どもたちに諦めの様子が見えはじめた時、「All of you please come.」「We need to talk more.」と R 児が声を発した。R 児がもう 1 度「Talk more.」と言うと、オランダの子どもたちと日本の子どもたちが集まって、一緒にどうすれば架け橋を成功させることができるのかを語り合いはじめた。R 児は土台となる人の膝の曲げ方のこと、そして、上に乗る人は足をどこに置くのかを実演しながら懸命に伝えようとした。英語が得意な T 児が、言葉を付け足して R 児をサポートした。オランダの子どもたちからも「並び方を変えたらどうか」「君は大きいから僕の上に乗るといい」などの提案があった。「Let's go.」子どもたちは、声を掛け合って再び架け橋にチャレンジした。それから何度か失敗もあったが、子どもたちの表情には諦めの気持ちは感じられなかった。「One, Two, Three!」タイミングを合わせるための声が、勢いよく何度も響いた。私はオランダと日本の子どもたちの声が重なり合ってきたことに気づいた。そして、「架け橋」が成功したとき、大きな歓声が上がった。そこには、技の成功を共に喜び合うオランダと日本の子どもたちがいた。

R 児は、この日のできごとについて、次のように書き綴った。

「架け橋の完成度はたぶん 75%くらいだったと思う。少しグラグラしていたし、僕も肘を伸ばしてきれいにできなかった。でも今日はすごくうれしくて、自分でも不思議なくらいうれしかったです。僕は自分の上に（オランダの）B 児を乗せました。僕は B 児をたくさん応援しました。成功したとき B 児は、すごく喜んでいました。オランダの友だちとハイタッチをしたとき、一緒に頑張ったんだなと思いました。一緒に頑張ってよかったです。」

また、オランダの子どもたちは次のようにこの日の感想を書いていた。

‘I feel good about my friendship with the Japanese. I wish that could happen every day. I think that was best first friendship with Japanese.’（私は日本人と良い交友関係を結ぶことができたと思う。こういったことが毎日あってほしいと思う。日本人との素晴らしい友情だと思う。）

‘What I feel is I am at home and I feel welcome about gymnastic. I feel like I can do it again and again can't wait to do it next time.’（よい気持ちで組体操を楽しんだ。次の機

会が待ち遠しく、またやりたいと思う。)

‘I felt happy and they are like my sisters and brothers. There are kind and loving.’
(彼らは私の姉妹や兄弟のようで、幸せだった。思いやり愛情を感じた。)

3.3 IR グリフィス校との合同授業

南アフリカには、英語、アフリカーンスのほか、ソト語、コーサ語、ズールー語など、民族によって異なる言語があるため、11もの公用語がある。さらにアジア、ヨーロッパなど様々な民族の言語が加わるため、南アフリカの人々は多様な言語の中で生活することになる。多民族・多言語の国家における学校も同様に複雑な文化的背景を前提に教育を行うことになる。IR グリフィス小学校もワンダーランドブレブライマリースクールと同様に、アパルトヘイトが撤廃される前までは、白人のための学校であったが、今では、多様な人種・民族の子どもたちが共に学ぶ学校である。

この多言語環境の中で、授業中の会話は共通言語としての英語が採用されている。南アフリカの子どもたちは、自分の母語の他に第二言語として英語を学ぶ。生活するために共通言語が必要となる南アフリカの人々にとって、複数の言語を習得することは必須のことである。IR グリフィス校の学習内容(教科名)からも分かるように、小学1年生から、英語とアフリカーンスの授業が位置づけられており(図1)、同校の子どもたちは、小学校低学年の段階から、2~3種類の言語を習得していく。日本で生活する中では複数の言語を習得する必要性を得がたいが、外国の人々と共に生きていく資質・能力を育てていくためには、外国の言語についての知識や理解と共に、他言語に対する感覚も欠かせないものとなる。

日本国内の学校や海外日本人学校において国際理解教育を進めるにあたり、授業の中で多言語に対するこのような感覚をもたせることは困難であるが、この多民族・多言語の世界にわずかでも踏み込ませてみたいという思いから、IR グリフィス校との合同授業の企画

を進めることになった。日本の子どもたちがアフリカの学校の中へ入って行くこと、アフリカの学校の中で共に学ぶことを求めた。

H児(小学2年生)は、Grade2の算数の授業に参加した。授業の内容は時刻のよみ方だった。図2は、授業で使用した時計の教材資料である。教師が時計の針を動かしながら、時刻のよみ方を2つほど確認すると、次からは子どもたちが時刻

Subjects offered at IRG	
Foundation Phase : for Grade R,1 and 2	
1	Home Language (English)
2	First Additional Language (Afrikaans)
3	Mathematics
4	Life Skills
5	Beginning Knowledge
	• Creative Arts
	• Physical Education
	• Personal and Social Well-Being
Intermediate Phase : for Grade 3-6	
1	Home Language (English)
2	First Additional Language (Afrikaans)
3	Mathematics
4	Natural Science and Technology
5	Social Science
6	Life Skills
	• Creative Arts
	• Physical Education
	• Personal and Social Well-being

図1 学習内容(教科名)

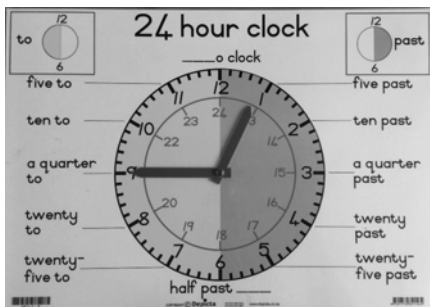


図2 時計の教材資料

をよんでいく。「What time?」「Nine.」「Half past nine.」「Ten.」「Half past ten.」先生は、30分ずつ長針を動かしていった。H児は時刻を声に出して読むことはなかったが、教師の時計をじっと見つめ、周りの子どもたちの読む声をよくきいていた。Half-past を使って時刻を読むことは初めてだったので、H児は、その意味を理解できなかったようだ。声に出して時刻を読んだあと、学習シートが配られて時刻を書く学習が始まった。Half-past nine. Half-past ten. 子どもたちが時刻を書き込んでいく。時刻を声に出して読むときには黙っていたH児が、シートに時刻を書き込み始めた。9時半、10時半。H児は、数字と漢字で時刻を書いた。すると隣席のK児（黒人の男の子）がH児のシートを覗き込んだ。そして、H児の書く文字を興味深そうに見入る。K児がH児の書いた9時半を指さして「Is it half past nine?」とH児に尋ねた。H児が「Yes.」と答えると、K児は‘時’と‘半’の文字を指さして「What's this?」とまたH児に尋ねた。H児は‘時’の文字について答えることはできなかったが「It is half.」と‘半’はhalfと同じ意味であることをK児に伝えた。こうしてH児とK児のやりとりがはじまり、2人はそのやりとりの中で、英語の読み方や書き方、漢字の読み方や書き方、アフリカの時刻の読み方、日本の時刻の読み方を伝え合い、教え合っていた。そして僅か30分程度の間に、H児は‘Half-past’を使っての時刻の読み書きができるようになり、K児は‘半’を使っての時刻の読み書きができるようになってしまった。H児とK児、2人のシートには英語と日本語の両方の文字で時刻が書き込まれていた。

3.4 アパルトヘイトを振り返る授業

「エドガー先生は、アパルトヘイト時代に政府がつくった法律に苦しめられました。私は、エドガー先生のお話をきいて、とても悲しくなりました。先生には子どもの頃、白人の友だちがいました。一緒に映画を見に行くととても楽しかったそうです。でも、法律のせいで離ればなれになり、その関係が壊されてしまいました。先生は、大好きな映画にも

行けなくなりました。もし私がそんなことをされたら、いやでたまりません。とてもかわいそうだと思います。今の南アフリカにアパルトヘイトはありません。白人も黒人も一緒に生活できるようになり、本当に良かった。ワンダーランド、IRG、オルランドへ行って、私にも黒人さんや白人さんの友だちができて、とても嬉しいです。」

これは、南アフリカの歴史学習の中で、小学5年生が書いた振り返りの一部である。ヨハネスブルグ日本人学校では、小学部5学年から国際

表1 人種差別法案

【アパルトヘイト政策の人種差別法案の概要】
1911 鉱山労働法(白人労働者の保護)
1913 先住民土地法(居住区を指定, 黒人を隔離)
1949 人種間通婚禁止法(異人種間の結婚禁止)
1945 原住民調整法 (白人地域への72時間以上滞在を禁止)
1945 パス法(身分証の携帯義務)
1950 背徳法(異人種間の性的交渉禁止)
1950 集団地域法(人種別に居住区を指定)
1953 分離施設保留法 (公共施設を白人用・黒人用に区別 (黒人だけの学校・教育)

理解教育の一環として南アフリカの歴史学習を位置付けており、2013年度はアパルトヘイト政策における人種差別法案（表1）についての学習を進めていた。

子どもたちは一つひとつの法律の内容について学習するうちに、政府の白人の利益保護という偏った考え方に大きな疑問を持つようになり、またアパルトヘイト政策の中での黒人たちの生活に思いを寄せるようになっていった。そして「ソウェトには黒人しかいないね」「日本人学校のスタッフさんたちも差別を受けてきたのかな」と、友だちや学校スタッフなど、自分のすぐ近くに厳しい人種差別に苦しんできた人たちがいることを知るのだった。私自身、日本での授業でアパルトヘイト政策を授業で取り上げたことがあるが、これまでにその実態をリアルに考える機会をもったり、人種差別を受けている黒人と直接関わったりする経験はなかった。しかし、日本人学校で働く黒人たちと出会い、親しく交流する関係を築いてから、赴任2年目にヨハネスブルグで生活する黒人からアパルトヘイトについて初めて話をする機会を設けた。隔離された黒人と隔離を選んだ白人の両方にその当時の様子やご自身の思いを尋ねてみたいと思ったのである。

この授業では、南アフリカに住む人々をゲストティーチャーとして日本人学校にお招きし、現地の人々と直接対話しながら人種差別について考える学習を展開した。子どもたちはこの学習の中で生まれた疑問や自分の考えを直接ゲストティーチャーに投げかけた。

T児は、エドガーさんに「すごく長い間、50年以上、白人は黒人にひどいことをたくさんしました。死んでしまった人も大勢います。エドガーさんも、お父さんを殺されてしまったのに、どうして白人を許せたのですか」と尋ねた。T児は、アパルトヘイト政策を強行し、それに反対する黒人たちを暴力で弾圧した白人たちに強い疑念を抱いていた。エドガーさんは、T児の質問に対して次のように答えた。

「苦しみ、悲しみ、怒りを忘れることは決してありません。ただ、憎しみからは幸福は生まれません。それに30年もの間、牢屋に閉じ込められたマンデラが許すというのだから、私にもできると思いました。それから、あなたは白人と言いましたが、白人のみんながアパルトヘイト政策に賛成であったわけではありません。私には大切な白人の友人がいますよ。アパルトヘイト政策に苦しんだ白人もいたんです。」

T児はエドガーさんのお話を頷きながら聞いていた。そして、黒人と白人の両親をもつマイブエさんのお話をきいたT児は、次のようにこの日の授業を振り返った。

「白人にもたくさんの犠牲者がいた。マイブエ先生のお話を聞いて、僕はそう思うようになりました。先生のお父さんは黒人、お母さんは白人です。白人が黒人を隔離したアパルトヘイトの時代に、二人は一緒に暮らそうとしました。お母さんのマリーさんは、アパルトヘイトに反対して、たくさん悲しい思いをしました。周りの人たちからも辛いことを言われて苦しみました。でも、マリーさんと同じようにアパルトヘイトをおかしいと思う白人の友だちのおかげで、乗り越えることが出来たそうです。僕は、アパルトヘイトに反対した白人さんがいたことを知りました。そして、そんな白人がいて嬉しいと思いました。白人も辛い思いをしたと思います。良くないと思うことを見ているのは辛いからです。マ

イブエ先生のお父さんとお母さんは、悲しい思いをたくさんしましたが、そんな人たちがいたからアパレルヘイトを無くすことができたと思います。」

4. 考察

ヨハネスブルグ日本人学校で学ぶ子どもたちの国際理解をより深めていくために、筆者は南アフリカの現地の人々との交流をさらに深めて、現地の子どもたちとの合同授業や現地の人々をゲストティーチャーとして教室に招き、リアルな声に学ぶ授業を実践した。これらの授業を構想した動機は、筆者自身が南アフリカの人々との繋がりによって異国で暮らすことへの戸惑いや不安を解消できたという経験が大きく影響していた。そして、異なる人種・民族からなる社会において、違いを当然のことと認め合い、「一緒に生活することを子どもたちにとって当たり前のこととなるようにしたい」という南アフリカの人々が掲げる共生思想に共感したことがそのエネルギーとなった。

本稿では、ヨハネスブルグ日本人学校での三つの授業実践を通して、子どもたちの姿を手がかりに「外国の人々と共に生きていく資質や能力」がどのように育まれていたのかを紹介した。その要点は以下のように整理することができる。

第一に、組体操の合同授業においてみられたように、目的を共有し相互に助け合える関係を築く中で子どもたちの中に協働して挑戦する意欲と達成感を共有する姿があった。組体操を成功させられない自分たちの状況に向き合う場面で、英会話に自信のなかった R 児は外国人に自分の気づきや考えを伝えることに消極的になり、普段のリーダーシップを発揮できずにいたが、目的をあらためて自覚し、仲間と共に課題を乗り越えようという意識が優先したとき、その R 児が勇気を持って英語での指示を発し、日本とアフリカの子どもたちの協働的な活動の質が高まった。南アフリカの子どもたちは、R 児のアドバイスを受け止めるだけでなく、その熱意を感じるにより R 児と共に考えようと行動も積極的になったと考えられる。子どもたちは目的を共有する中で、自分の中にある劣等感や不安な思いなどを乗り越え、この場面で求められていた資質・能力である「相手とともに問題を解決しようとする協働性」が強められていた。相互に助け合える関係を築く過程において、人種・民族や言語の違いにとらわれることなく自分の力を精一杯発揮しようとする態度が重要であることに子どもたちも気付けた実践であった。

第二に、算数の合同授業で明らかになったように、互いの言語に興味関心を持ち、相互に教え合える関係を築く姿があった。IR グリフィス校の教師から英語での表現を教わる場面では言語理解が進まなかった H 児が、第 2 言語としての英語を学ぶアフリカ人児童の K 児との学び合いの場面では急速に言語理解を深めていった。また、H 児と K 児との直接のやりとりは、お互いの言語表現を教え合うといった関係性を生み、お互いに伝え合い、聴き合おうとする学習意欲が高まっていた。この合同授業は H 児と K 児の間に学び合う関係を創り出し、互いの言語への理解を深めたといえる。ここでは相互に教え合える関係を築く過程において、日本人の H 児と南アフリカ人の K 児との間に、「自分の国と

の違いに興味関心を持ち、前向きに向き合おうとする態度」が育まれたと考えられるが、これも国際理解教育で求める資質・能力として認められよう。

第三に、アパルトヘイトの学習において示唆されたように、実際に人種差別に苦しんできた現地の人々と直接にふれ合い、差別について共に考え合える関係を築く姿が見られた。T児は人種差別に苦しんできた人が身近にいた事実に出会い、直接に話をきいてこの国のアパルトヘイトについての知識を深めた。そして、人種差別への疑念を強めたT児は、生活状況や心情など、その実態についてこの国の人々に問いかけるようになった。注目したいのは、人種差別についての知識を得ることにとどまることなく、自らの疑念を相手に問いかけ、対話の中で差別の実態やそこで苦しむこの国の人々へと迫っていったT児の姿である。知識の獲得をきっかけとするT児の相手への問いかけが、外国人との対話による学習場面を創り出し、T児はこの国の人々の立場に立って、人種差別について共感的に理解を深めていった。ここでは、共に考え合える関係を築く過程において、単なる知識理解にとどまらず、自らの問いを持ち、対象となる相手の立場になって共感的理解を深めようと問いかける資質・能力が高められる場面を確認できた。

5. おわりに

本稿は、筆者がヨハネスブルグ日本人学校の教員時代に経験した実践を掘り起こして、国際理解教育を通して育成されるべき資質・能力を考えるための私見を、当時子どもたちの姿を通して意味づけた実践報告である。日本国内での国際理解教育に求められるべき要件を問い直していく際の手がかりとなれば幸いである。筆者自身もこれからの国際理解教育の推進に必要な、広い視野からの問い直しを怠らず、今後も追究を続けていきたい。

(2018年9月27日 受付)