

# 多文化状況下における児童間の関係性構築に向けた 音楽教員の対応に関する考察

—— スペイン・ムルシア州におけるインタビュー調査を通して ——

信州大学 桐原 礼

## 要 旨

本研究においては、多様なルーツの児童が混在する学校現場における、児童間の関係性構築に向けた音楽教員の対応の仕方について明らかにすることを目的とした。このため、多文化化の進行しているスペイン・ムルシア州にて、公立小学校に勤務する音楽教員9名を対象としたインタビュー調査を行った。教員の語りにおいて、児童同士の対抗意識のあらわれや孤立児童の様子など、児童間の不和に関する様々な捉えがみられた。音楽教員はこれらの課題解決に向けて、ルーツの異なる児童同士が混ざり合うことに慣れたり、協力し合うことができたりするよう、授業形態や教材選択の工夫を試みていた。また、児童同士が相手への見方を変えたり、個々が自分に自信を持ったりすることができるような場を設定していた。学校の多文化化に伴う課題に直面しながら、児童同士の心理的距離の接近に資する活動を展開している、スペインの音楽教員の配慮や工夫について提示した。

キーワード：学校の多文化化，移民児童，音楽教員，インタビュー調査，スペイン

## Discussion on Teaching Methods of Music Teachers for Building Relationships Among Children with Different Cultural Backgrounds: Through Interview Survey Conducted in the Region of Murcia, Spain

Aya KIRIHARA

### Abstract

The purpose of this study is to reveal the teaching methods employed by music teachers for building relationships at a school site where children with various roots coexist. In line with this purpose, interview surveys were conducted with nine music teachers who worked for public elementary schools in the Murcia Region of Spain, in which cultural diversity has been increasing. It was found from the interviews with such teachers that they were aware of a variety of types of friction among the children, including the manifestation of feelings of competition and the behaviors of isolated children. For resolving such challenges, the music teachers had been making efforts in class plans and the choice of teaching materials so that children with different roots were able to become accustomed to intermingling and cooperating with each other. In addition, the teachers provided an opportunity for the students to change their way to perceive other students and build self-confidence. This paper introduces the considerations and efforts made by the music teachers in Spain, who have been engaging in activities to contribute to the reduction of psychological distance among the children while facing the challenges attributable to multiculturalization of schools.

Keywords : multiculturalization of schools, immigrant children, music teacher, interview survey, Spain

## 1. 研究の背景と目的

本研究において取り上げるスペインは、近年著しく多文化化した国の一つである。スペインはもともと移民を多く送り出している国であったが、1986年のEC加盟以降の経済成長とともに、急激な移民受け入れ国となった(中川 2016, pp. 21-26)。移民の労働者が呼び寄せた子どもたちも増加しており(楠 2013, p. 199)、2002年の「教育の質基本法」(通称LOCE法)において、「特殊教育を必要とする児童生徒への配慮」という条項の中で、「外国人子弟」に対する言語や文化面の学習支援の必要性が示された(LOCE 2002, pp. 45200-45201)。この方針は、2006年の「教育基本法」(通称LOE法)に引き継がれ、「教育の公平性」というテーマにおいて「特別な教育的支援を必要とする児童生徒」のための条項が設けられている(LOE 2006, pp. 17179-17180)。またLOE法にもとづくカリキュラムにおいては、「シティズンシップ教育」教科を新設し必修化するとともに、「社会性・市民性コンピテンシー」<sup>1)</sup>を掲げるなど、欧州評議会の方針にもとづいた教育施策が実施されてきている。こうした中で、各自治州においては、学校の通常クラスに入る前に言語などを学ぶための、特別教室が実施されている(安藤 2007, p. 183)。しかし、短期間における急激な多文化化の中で、スペイン語を話せない児童生徒の流入によって教室内の学力格差が増大したり、欧州評議会の掲げる複数言語習得が推進されたりするなど、これらに対応した教員の育成や資質向上には課題が山積しているという(寺尾 2013, pp. 211-212)。

スペインの異文化間教育学においては、国内の

多文化化に対応していくための研究が蓄積されてきており、ここでは、la interculturalidad (異文化間的、異文化間性、異文化間主義)という用語の示す、文化的少数派の人々と共に行う、相互作用および相互関係がみられる社会的活動を重要視している(Martínezほか 2004, p. 14)。学校教育においては、この理念にもとづき、多様なルーツの児童生徒同士の、関係性の構築を課題としていられると考えられる。

音楽教育学における多文化状況下の児童生徒の関係性構築に関わる研究としては、偏見の低減に向けた音楽的な活動の検討(Casas 1999)など、スペインにおける多文化化初期よりみられる。その後も、音楽科カリキュラム改革に向けた歌の教材化の検討(González 2010)、音楽科教員養成カリキュラムの検討(Bernabé 2013)ほか、理論的・実践的な研究の蓄積がみられる。このような中、多様なルーツの児童が混在する小学校に勤務する4名の音楽教員のエピソードにおいて、多文化状況下における児童の様々な課題が挙げられるとともに、音楽的な活動を実施する意義について語られている(Sánchez・Epelde 2014)。しかしながら、児童間の不和改善に向けて、音楽的な活動をどのように適合させ得るのか、具体的な文脈を含めて情報提供している研究は、現時点では確認できていない。

筆者はこれまでの研究において、多文化化の進行しているスペイン・ムルシア州の小学校2校を対象として、音楽授業場面の分析および教員へのインタビューを行った。ここでは、児童の偏見や孤立、学習態度の不徹底など、音楽授業を行う上での様々な困難に直面していることが示された。また、これら

1) LOE法(2006年)より「基礎コンピテンシー」が示され、その後コンピテンシーの数や名称に多少の変更はあるものの、現行のLOMCE法(2013年)のカリキュラムにも同様の内容が引き継がれている(桐原 2015)。なお、「シティズンシップ教育」教科は、LOMCE法下のカリキュラムにおいては、「宗教または社会性と市民性の価値教育」と名称を変え、選択科目となっている(Real Decreto 2014, p. 19354)。

の改善に向けて、児童の協働および父母との連携場面を設定するなど、試行錯誤の中で音楽的な活動を有効に活用しようとしている様子について確認した（桐原 2014）。そこで本研究においては、児童間の不和やその原因に関する教員の捉えについてより詳細な情報を得るとともに、児童間の関係性構築に向けて音楽的な活動がどのように役立てられるのか、そのねらいの設定や配慮など、音楽教員の対応について明らかにすることを目的とした<sup>2)</sup>。

## 2. 調査の概要

### 2.1 調査地について

スペイン全土は17自治州、50県にて構成されており、本研究上のフィールドとしたムルシア州は、ムルシア県1つから成る1州1県の小規模な自治州、母語は公用語のスペイン語（カスティーリャ語）である。ムルシア州の人口はスペイン全土の約3%にすぎないが、2014～2015年に在籍する移民児童生徒数の割合は、スペイン全体の移民児童生徒数の割合を上回る数字を示しており、多文化化している州の一つである（表1）。

スペインに流入してきた移民の中には先進国出身者もみられるが、1990年代後半以降は途上国出身者

表2 ムルシア州在住の主な外国人とその数（2015）

順位	国名	人数（人）
1	モロッコ	75,939
2	エクアドル	29,457
3	イギリス	16,022
4	ルーマニア	12,948
5	ボリビア	10,947
6	ウクライナ	6,867
7	ブルガリア	6,358
8	コロンビア	4,574
9	中国	4,062
10	アルジェリア	2,579

出典：ムルシア州統計局のデータより作成

が急増している（楠 2011, p. 91）。ムルシア州在住の主な移民は、アフリカ、中南米、東欧諸国の出身者である。また、地中海沿岸のリゾート地に頻りにヨーロッパ人が訪れるため、現在は多くのイギリス人が在住しているようである（表2）。ムルシア州は大規模農業を行っている地域であるため、農業に従事する労働者として移民を多く抱えているという特徴があり（竹中 2009, p. 278）、野菜収穫の労働力として雇用されているモロッコ人とエクアドル人の

表1 スペイン全土とムルシア州の移民率の比較

人口における移民の割合（2015年1月）、児童生徒数における移民の割合（2014年～2015年）				
	人口	移民（%）	初等義務教育における移民児童（%）	中等義務教育における移民生徒（%）
スペイン全土	46,449,565	9.58	8.45	9.76
ムルシア州	1,463,773	13.9	11.1	12.9

出典：スペイン国立統計局および教育文化スポーツ省の大学段階以外の児童生徒数のデータより作成

2) 本稿は、日本音楽教育学会北陸地区大会（2016年2月14日、於 信州大学教育学部）にて口頭発表した内容の一部を取り上げ、大幅に加筆修正したものである。なお本大会は日本音響学会音楽音響研究会と合同開催され、抄録集（『音楽音響研究会資料』34-7, pp. 11-13）に本発表の概要が掲載されている。

集住地域となっている (中川 2016, pp. 27-32)。また、オールド・カマーのロマ族<sup>3)</sup>も存在している。

学校教育においては、もともと経済的貧困家庭およびロマ族の児童生徒のための教育支援として補償教育制度があり、今日では移民児童の受け入れ時の特別教室として適用されている。小学校では言語教育と補償教育が同じ教室で行われており、そのための学習教材の開発も進められている (桐原 2012, pp. 31-32)。音楽の教科は、ムルシア州の初等教育においては必修扱いとされている (Decreto 2014, p.

33058)<sup>4)</sup>。公立学校における音楽教員は、基本的には、難関といわれる教員採用試験に合格した正規教員が配置される。音楽授業は、各教員が作成する州カリキュラムにもとづいた年間の指導計画書 (Programación Docente, Música) により構成されるが、一般的な教科書を使用せずに、独自の教科書を作成している教員も多い。小学校の学区は指定されているため、経済的に豊かな家庭は生活環境や学校の学習環境が良い地域に引っ越したり、私立学校を選択したりするなどの状況もみられる<sup>5)</sup>。

表3 インタビューイの属性

協力者名	性別	年齢	経験年数	担当科目など
A	女性	49	17	小学校音楽6学年分, 4年担任 (国語, 算数, 図工)
B	女性	53	17	幼小すべての学年の音楽
C	女性	37	16	小学校音楽6学年分
D	女性	37	12	小学校音楽6学年分, 1年担任 (国語, 1・2年図工, 道徳)
E	男性	37	15	小学校音楽6学年分
F	女性	38	8	小学校音楽6学年分
G	男性	37	14	小学校音楽6学年分, 科学, 英語
H	女性	49	11	小学校音楽6学年分, 算数, 国語, 図工
I	女性	40	18	小学校音楽6学年分, 移民の補償教育

3) ルーマニア, ブルガリアに次ぐロマ族の定住地であるスペインにおいては, 近年, その数は最大80万人とも言われており, 全人口の1.8%に達しているという記録もある (河口 2003, p. 21)。

4) スペインの学制は, 初等教育6年間 (6歳~12歳), 中等義務教育4年間 (通称ESO, 13歳~16歳), 後期中等教育2年間 (バチリエラート, 17歳~18歳) である。LOE法 (2006年) までは初等音楽は必修科目, 中等では学年によって必修および選択科目であった。LOMCE法 (2013年) 下のカリキュラム改訂により, 音楽科は, 現在では初等および中等にて選択科目とされているが, ムルシア州のように「必修扱い」として従来どおりの授業時間を確保している州もある。初等音楽科の内容は, 「鑑賞」(Escucha), 「音楽演奏」(La interpretación musical), 「音楽における動きとダンス」(La música, el movimiento y la danza) の3つのブロックで構成されている (Real Decreto 2014, pp. 19404-19405)。ムルシア州の初等音楽科カリキュラムは, 国レベルのカリキュラム内容を基本的に踏襲している。

5) ムルシア州の小学校数 (2006-2007) は, 公立388校, 私立97校 (半官半民校を含む), 計485校である (Vicente 2009, p. 206)。小学校1クラスは25人前後で, 小規模校はこの人数に満たない場合もある。教員の異動は, ポストの空きが出た際に, 教育・研究業績ポイントの高い教員から優先的に地域や学校を選択できる仕組みとなっている。このため, 一般的に業績ポイントの少ない若手の教員は, 様々な学校に異動して勤務地域や学校の特徴などを知りながら, 次第に自身の希望に合った教育活動を実施できる学校への異動を叶えていく。この際, 教員が移民の多い学校への異動を避けているとは断定できず, 同僚性や通勤距離などの条件の方が優位であるという (研究協力者への聞き取りによる)。

## 2.2 調査対象について

対象者は、多文化状況下の学校に勤務する正規の音楽教員（父母が移民である教員を除く）のうち、一定の勤務年数を持つ9名を選定した（表3）。

## 2.3 調査方法

2015年1月、対象とした教員の勤務校の一室にて、放課後に、一人30～40分程度の半構造化面接を行った。質問項目は、①児童の様子について（クラスや遊び場にて児童のルーツごとの分離状態がみられるか、移民への偏見や差別的な発言がみられるか、なぜこれらが起こると思うか、音楽的な活動はこのような状況を改善するために役立つと思うか）、②音楽授業における指導法について（移民の増加によって教員自身の態度や指導法を変える必要性があったかどうか、児童同士のいさかいを減少させていくために協働的な活動は効果的であると思うか、互いのルーツを知ったりそれぞれの音楽を混ぜ合わせたりするような活動は効果的であると思うか）、③家庭との連携について（移民の父母とのやり取りに困難を感じているか、スペイン人の父母は多文化状況を受け入れているか、父母が活動に参加することは児童間および父母間の関係性構築に役立つかどうか）、である。

インタビューにおいては、児童本人はスペイン国籍であっても、父母が移民の場合も含めて「外国にルーツを持つ児童」または「移民児童」と呼ぶこと、スペイン国籍でオールド・カマーのロマ族は、一般スペイン人児童と区別するために、「ロマ」と呼ぶことを事前に説明している<sup>6)</sup>。

## 2.4 分析の方法

インタビュー時の逐語記録において、「児童間の不和」および「効果的な音楽的活動」について語られている箇所を取り上げて分析の対象とした。ここにおいて、多文化状況下における児童の不和に対する音楽教員の捉えと、それらの改善に向けた活動上のねらいの設定および配慮や工夫について検討した。

## 3. 結果と考察

### 3.1 児童間の不和に関する教員の捉え

インタビューにおいて、学校における移民児童の流入が始まった当初と比べると、現在ではスペイン生まれの二世世代の児童が増加しているため、教員も児童も多様なルーツが混在している状況に慣れてきているようである。このため、児童同士のいさかいは、民族性の違いに起因するものではなく、個人の特徴による場合が多いと捉えている教員の発言もみられる。このように、以前と比べると、次第に多文化状況下の混乱状態は落ち着いてきていると思われるが、現段階においても、ルーツの違いによる不和を認識したり、その原因について様々な観点から解釈を試みたりしている教員の発言がみられた。

#### 3.1.1 他の児童への対抗意識

児童同士のいさかきにおいて、自分と違うルーツの児童に対して、蔑むような呼び名が使用されていることを多くの教員が挙げている。モロッコ系を「モーロ！（ムーア人）」（A）、中国系を「チノ！（中国人）」（A）、マグレブ<sup>7)</sup>系黒人を「ネグロ！（黒人）」（G）ときつく言い放つ場面や、「モーロは

6) 予備調査（桐原 2014）の結果にもとづいて筆者がインタビュー項目を立てた。予備調査において協力を得た公立小学校音楽教員1名と、これまでも研究協力を得ており筆者の研究内容をよく理解しているスペイン人の研究者（音楽教育学）1名と共に、インタビュー項目やインタビューの方法について打ち合わせを重ね、この2名にインタビューの選択およびインタビュー実施を依頼した。インタビュー冒頭にて、個人名や学校名を公表しないこと、本データは筆者の研究のために使用することなどを伝え、録音の許可を得た。

7) アラブ諸国のうち北アフリカ北西部に位置するモロッコ、アルジェリア、チュニジアの人々の総称。

あっちへ行け！」(B)などの侮辱的な発言があるという。「『あの子にネグロ(黒人)って言われた』と言いくるようなもめ事によって、授業を中断されられる」(G)という状況のように、いさかいの原因として、ルーツや身体的特徴の違いに起因する偏見がみられることが示されている。

児童のこのような発言の意図について、「スペイン人児童が『モロッコ人は小舟に乗ってやってきた野蛮な人たちだ』』と言っている。自分たちよりもひどい状況がモロッコにあると思い、優位に立とうとしている」(B)というように、他者への対抗意識のあらわれであるとしている。

多くの教員が、こうした児童の態度や行動は、父母など家庭における考え方のあらわれであると述べている。「児童の偏見ではない。父母が子供の頃には移民がいなかったから、父母が偏見を持っている」(A)、「『移民がムルシアに来て仕事を奪った。父親の仕事も奪われる』と、親が言っていることをそのままコピーして学校で言う」(C)などのように、家庭からの影響という側面もあるようである。

### 3.1.2 児童同士の馴染んでいない様子

学校内において、同じルーツ同士の児童のグループが形成され、他児童と交わろうとしないような状態について、教員の様々な捉え方がみられた。「中国系はいつも兄弟を探して一緒にしようとする。南米系は孤立しやすい。ロマは他と交わらず、自分たち以外のすべてに対して偏見を持っている」(F)、「皆で遊んでいて問題ないが、ロマだけは交わらない」(I)などのように、ルーツごとの特徴を捉えた様子が示されている。

また、「小さい子の関係性は良いが4年生頃から違いを認識してグループをつくる」(G)、「高学年は互いに馴染むのが難しい」(D)、「モロッコ系は特に高学年でグループを作る」(G)、「何歳からスペインに来たかが馴染み具合に関わる」(E)など

のように、発達段階や滞在期間による差異を認識ながら、児童同士が馴染んでいない状態について解釈しようとしている。

### 3.1.3 特定の児童を避ける行動

特定の児童を避けるような行動として、「転入して来たばかりで衣服の違いがある移民が近づくと、他が逃げる。見た目が違って目立つことが原因」(C)、「食べ物に由来する匂いや衣服の違いが原因で、手をつなぎたくないと言う」(D)などの場面のよう、異質なものに近づくことを嫌がる児童の様子が挙げられている。

さらに、「普段は普通に話しているように見えても、ダンスの時に『この子と手をつなぎたくない!』など嫌がる」(E)という場面が複数の教員から挙げられている。日常的には問題なく接しているように見えても、特に身体的な接触時に、相手を避けるような反応が露呈することが示されている。この際、特にモロッコ系児童について多くの教員が発言しており、「男児の男尊女卑の考えにより、女兒との活動を嫌がる」(G)などのように、身体表現やダンスを積極的に音楽授業に取り入れているスペインの学校文化を、容易に受け入れることのできない移民児童の様子が示されている。

### 3.1.4 児童の孤立や自信の持てない様子

教室内にて児童が孤立している状態については、特に、「ロマの対抗意識により、南米系児童が孤立する」(F)という場面が他の教員からも挙げられている。この原因の一つとして、「ロマが新参者のエクスアドル人を一方的に侮辱し、孤立させている」(E)という例が示されている。こうしたロマ児童の振る舞いが他に波及している場合もあり、「ロマのリーダー格が、転入生や弱そうな児童に、意地悪をしかける。それを見ている児童も真似をして、他を支配しようとすることで、リーダーシップを取ろうとしている」(F)という場面が挙げられている。

上記のように、移民児童が偏見的な発言を受けたり、拒まれるような態度をされたりするために、自分に自信を持つことができていないと捉えている教員の発言がしばしばみられる。「自分たちが差別されていると感じていて、自分に自信を持ってない。グループになることで自分を守っている。父母も同じ」(G) という意見のように、児童同士が距離を置く原因の一つとして、自分に自信を持つことができないことが挙げられている。

### 3.2 音楽活動上のねらいおよび配慮や工夫

先に挙げたような児童間の不和を認識しつつ、音楽教員は、音楽授業がそれらの改善に役立つと考えている。その理由として、「言語の壁をそれほど感じずに、見真似によってついてこられる」(I)、「児童がリラックスしてられる雰囲気がある」(B) など、実技教科としての特徴を挙げている。また、「他教科と比べて児童同士の協働場面が多い。歌でも器楽でもダンスでも、それぞれの役割があるのが良い」(H) という意見のように、もともと協働場面を設定しやすい音楽科の特徴が示されている。さらに、「休み時間に何らかのもめ事が起こっていても、音楽授業に来て歌ったり踊ったりしているうちに、和らげることができる」(D)、「音楽授業は魔法の杖のよう。皆で歌っているうちに問題を解決することがある」(H) などの場面のように、児童の気分を変容させる、音楽の特性について挙げられている。

#### 3.2.1 協力体制による心理的距離の接近

多様なルーツの児童が混在しているクラス内で、グループやペアでの協力体制のもとに活動を展開することにより、児童同士の心理的な距離を近づけようとしている教員の発言が多くみられた。「教え合うことで互いの自信を強化させることができる」(A) という意見のように、児童同士の協力体制の効果がみられる。例えば、転入生や活動につい

ていけない児童にとっては、「上手い子とペアにして、その子を見るだけでも助けになる」(D) という効果があるという。クラス内に西洋音楽的な基礎を全く習っていない移民児童が来ている場合も多いため、「リコーダーを吹く時、『ソミって何?』と困っている児童には、よく理解している児童をペアにして教えてもらうようにする」(B) というように、その活動が得意な児童をペアとして配置することによって、協力体制を設定している。実際に、「リコーダーが上手い子と組ませて、ロマがモロッコ系に教える」(F) など、ルーツの異なる児童を支える様子が示されている。

また、「合唱、器楽アンサンブル、音楽づくりや劇づくりなどのグループ活動の際、先生役のリーダーが入るようにグループを組む」(B)、「あたかも抽選したようにグループを決めて孤立児童に居場所を与える」(C) などのように、児童が自然と他を支えることによって、活動が充実するような体制を設定している。

上記のような、どちらか一方が教え、教えられる体制だけでなく、同等の立場で協力することも重要であるとして、様々な事例が挙げられている。例えば、「リズムやメロディーをペアで作る。1小節ずつ交代で作り、組み合わせると一つの作品のようにするために、協力しながらプリントに記入していく」(G) などのように、互いにアイデアを出し合いながら共に作り上げていくような活動は、協力し合い、補い合う体験となる。

このように、同じ立場で取り組むことができる活動として、遊びの要素を取り入れることを重要視している教員の発言がしばしばみられた。「遊びによって互いに近づく。一生懸命になっている間に、恥ずかしさを捨てて取り組むことができる」(A)、「遊びは、同じレベルで楽しめる。創造性が発揮され、絆を緊密にする」(C) などの意見のように、

学習レベルの差異をそれほど感じさせずに、共に取り組む体制の中で、児童同士の心理的な隔たりが解消されるような効果が挙げられている。移民児童が多く在籍している学校に赴任し、従来の西洋音楽的な内容や座学中心の授業形態では児童の関心をひくことが難しくなったという発言が多くみられた。このために、「より実践的に、遊びを多く取り入れた」(D)という教員のように、児童同士が同じレベルで共に取り組むことができるよう、教員自身が授業改善を行っている様子が伺える。

### 3.2.2 混ざり合うことに慣れる

先に、至近距離での活動や身体的な接触時に児童間の不和が露呈する事例を確認してきた。児童がルーツごとのグループで結束していたり、他者への苦手意識がみられたりするような状況を緩和していくために、様々なルーツの児童が混ざり合うことに慣れる体験を重要視している教員の発言がしばしばみられた。この際、「ダンスだけは積極的に参加する。ペアを交代しているうちに、モロッコ系でもアルジェリア系でも誰でもよくなっている」(B)という場面のように、最も拒否反応のあらわれやすいダンスを敢えて取り入れることで、児童同士の直接的な交流を促そうとする事例が多くみられた。

ダンスなどの身体表現活動について、「始めは手をつなぎたくないと言っていたのに、ギリシャのダンスが楽しくなって、毎週のように、児童がやりたいと言っていた」(F)、「休み時間にいさかいがあっても、ダンスをしているうちに解消されている」(B)などのように、他者への苦手意識を和らげるような効果が挙げられている。ここでは、ダンスなどの身体表現活動そのものが楽しいと感じるために、ルーツの異なる児童同士が混ざり合うことや、身体的な接触が気にならなくなっている状況が示されている。

教員は、児童同士の距離感について注意を払って

おり、至近距離で接しても比較的気にならないようなダンスとして、「列や円、小グループや大グループなど、形態が変わるダンスは、問題なくやっている」(A)、「普段は苦手な子でもペアの交代があれば、相手が誰でもよくなってダンスに集中できる。しかも、孤立することがない」(H)など、固定されたペアやメンバーによらない形態にて活動するための、教材選択の工夫を試みている。また、接触のための段階を踏むことが重要であるとして、例えば、「即興的にペアや三人グループで手をつながせる」(G)など、様々な児童と短時間の身体的接触を体験させるような場面を設けたり、「授業の始めや終わりにダンスで混ぜ合わせる」(D)などのように、日常的に繰り返し行ったりすることで、児童同士の距離が近づくことに慣れさせようとしている様子がみられる。

モロッコ系児童の抵抗感に対しては、「アラブの挨拶が入ったダンスは、児童がとても気に入った。アラビア語とスペイン語の挨拶が入っていて、交代で全員に挨拶をしてみわる」(F)というように、児童にとって馴染みのある要素がみられる教材を取り上げることにより、活動への参加を促そうとしている。また、「女兒と手をつなぎたくないと言い、女兒を軽蔑している。ダンスを始める前や途中で討論に時間を割くが、やっているうちに楽しくなり、繰り返しやりたいと言うようになった」(I)という場面では、時間をかけて活動を繰り返す中で、当初の抵抗感が次第に解消されていく状況が示されている。また、以下のような対応の方法もみられる。

ダンスの祭典に出るための練習で、モロッコ人の父親が、娘が男児と手をつないで踊ることを嫌がった。そこで、男女別の列で踊るようにダンスの形態を変更した。自分の方針を曲げた場面だった。しかし、次の年には、誰も嫌がらなかったの



で、元の形態に戻した。クラス内のメンバーによって状況が違う。(H)

ここでは、従来の方針では、目の前の児童には受け入れられないと教員自身が判断し、打開策を生み出しているような場面である。しかし、翌年には元の方針に戻しており、その場の児童の状況に即した対応の様子が示されている。

### 3.2.3 自分自身と相手への見方を変える

音楽授業において、クラス内の児童のルーツに関わる歌や楽器などを取り上げた活動事例が多く挙げられた。ここでは、西洋音楽中心の従来の授業内容に関心を示さないなど、移民児童の学習への不参加を改善したいとする意図がある。このために、児童が家から民族楽器を持参したり、家族から歌を教わってきたりして、皆に披露するなどの事例が多くみられる。「児童はルーツの文化の音楽や楽器を披露するのが好き。他の国の楽器やダンスは、皆がすぐにやってみたくなる」(I)というように、児童の参加意欲を高めるとともに、児童同士の相互作用を促すことをねらいとしている。このような中で、個別の特徴や文化のつながりに気づくとともに、自分自身や相手への見方を変え、自分に自信を持ったり相手への親近感を感じたりすることを意図していると考えられる。

この際、児童のルーツに関わる音楽を取り上げ、〈主役になれる〉場面を設定することを多くの教員が提案している。自身のルーツに関わる音楽が取り上げられ、嬉しいと感じている児童の様子について、例えば、以下のような場面がある。

クラスにエクアドルの児童がいるため、皆にエクアドルの歌を聴かせて、どこの国か答えさせるクイズをした。いろいろな児童が思い思いの発言

をして、誰も正解を言い当てられない中、エクアドルの子が口の端から端まで笑顔になって、『先生、エクアドルだよ、エクアドルの歌だよ』と言い、とても満足気だった。他の児童もこの歌を歌ったり踊ったりして好きになった。(A)

また、「ロマは生まれつき良いリズムを持っている、フラメンコの手拍子は、音大出身の自分の1000倍上手い。ギターは7倍上手い。ロマの音楽性にモロッコ系が注目する」(B)というように、児童が備えている特徴を表出させることが、他児童の関心をひくことにつながるとしている。さらにこの教員は、「モロッコ系児童が持参したCDの中から、児童に好きな曲を選ばせて、どのように踊るのか教えてもらう。伴奏楽器として、ロマ児童には得意なギターを担当させる。モロッコのタンボーレスはマグリブ系児童が担当すると、とても上手に叩く。このような、ロマとモロッコの音楽やステップを混ぜ合わせた活動をよく実施している」(B)というように、互いの得意分野を生かして、文化混合による音楽を生み出す活動を展開している。この際、「混合するのを嫌がるロマでさえも、自分たちの入る隙間を見つけた」(B)というように、互いに備えている特徴を表出しながら、共に居られるような場面を設定している。

また、音楽文化の共通点について、「バングラデシュの音楽を扱った時、モロッコ系児童が『自分たちと似ているところがある』とコメントした」(I)、「フラメンコとアラビア音楽のメロディーのメリスマが共通していることをよく扱う。また中南米の音楽を取り上げると、地理的には遠いけれど音楽には近いものがあることに児童が気づく」(E)などのように、他文化とのつながりに気づかせるような教材選択の工夫がみられる。

#### 4. 総合的考察

本研究においては、近年の移民受け入れ先進国であるスペインを対象とし、多文化化した州の一つであるムルシア州の音楽教員へのインタビュー調査を行った。ここにおいて、多文化状況下における児童間の関係性構築に向けた、音楽的な活動のあり方について検討した。この際、活動のねらいをどのように設定し、いかなる配慮や工夫を施しているのか、音楽教員の対応について明らかにしてきた。

本研究における事例検討を通して、多文化状況下における児童生徒の関係性の構築とは、多様なルーツの児童生徒が混在している場において、互いの存在を認めながら共に居られるような、その場に馴染んだ状態のことを示すと考えられる。このための最初の段階、すなわち、他者への対抗意識や苦手意識を和らげ、児童同士の心理的な距離を縮めるために、音楽的な活動が役立てられていることが明らかになった。また、こうしたねらいを実現するための音楽活動上の配慮や工夫を施す場面において、音楽教員の力量が発揮されていると考えられる。

個々の音楽教員は、児童間のいさかいや児童同士が馴染んでいない状況などを認識し、それらの原因について解釈を試みながら、児童間の心理的な壁の解消に努めていた。児童同士の微妙な距離感に配慮しつつ、次第にその距離を縮めていけるような音楽的な活動を展開できるよう、状況に応じた活動形態や教材選択などの工夫を施していた。本研究において、多文化状況下の様々な課題に直面しながらも、目の前の児童をいかに導いていくべきかを念頭に置き、自らの解釈とアイデアによって課題を解決していこうとしている、スペインの音楽教員の対応の仕方について情報を得ることができた。

また、本研究の事例において、身体表現およびダンスの活動に関する語りがしばしばみられたことが特徴的であった。スペインでは、初等音楽科カリキュラムにおいて、身体表現およびダンスの活動が位置づけられており、多文化状況下にてこれらの活動が活用されていると思われる。今後、身体表現およびダンスの活動における効果とともに、より具体的な教材や指導法について検討していきたい。この際、宗教上の信条などにより、身体的な接触を好ましく思わない児童や家族が、こうした活動をどのように受け入れているのか、また、もともと身体表現活動に対して消極的な文化圏の児童について、評価をどのように実施しているのか、今後、情報の収集が必要である。また、スペインの学校教育においては、カリキュラムにおいて定められている基礎コンピテンシー育成に向けて、授業構成および評価が実施されている。児童間の関係性構築に資する音楽的な活動を展開していく際の、基礎コンピテンシーの育成に関連づけた授業構成の方法について検討していくことも、今後の課題としたい。

#### 付 記

本研究のインタビュー調査に協力いただいたスペイン・ムルシア州の教員の方々、またインタビュー実施に際して協力を得たスペイン国立ムルシア大学のVicente Nicolás, Gregorio氏、ムルシア市内公立小学校音楽教員Martínez Fernández, Marcos Jesús氏に、この場を借りて謝意を表したい。

本研究は、日本学術振興会科学研究費（課題番号：24730747および17K04761）の支援を受けて行われた。

## 引用文献

- Bernabé, M<sup>a</sup> M. (2013). "Propuesta Formativa Intercultural para el Docente Musical." *Education Siglo XXI*, Vol. 31. n<sup>o</sup> 2, pp. 297-322.
- Casas, A. (1999). "Cambio de Actitudes en Contextos Interculturales en Barcelona: Actividades Lúdicas y Modificación de Prejuicios." *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. N<sup>o</sup> 44. Universidad de Barcelona, pp. 32-54.
- Centro Regional de Estadística de Murcia (ムルシア州統計局). <http://econet.carm.es/web/crem> (accessed 2017.09.20)
- Decreto n.º 198/2014, de 5 de Septiembre, por el que se Establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la REGIÓN de MURCIA*. Número 206, de 6 de Septiembre de 2014, pp. 33054-33556.
- González, O. (2010). "Una Experiencia de Curriculum Musical Intercultural." *Música y Educación*. Núm.81, pp. 18-33.
- Instituto Nacional de Estadística (スペイン国立統計局). <http://www.ine.es/welcome.shtml> (accessed 2016.02.05)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. *BOE*. Núm.106, de 4 de Mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE* Núm. 307, de 24 de Diciembre de 2002, pp. 45188-45220.
- Martínez, Luz., Tuts, M., Pozo, J. (2004). *Formación en Educación Intercultural para Asociaciones Juveniles*. Consejo de la Juventud de España.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (教育文化スポーツ省). <https://sede.educacion.gob.es/portada.html> (accessed 2016.02.05)
- Real Decreto 126/2014, de 28 de Febrero, por el que se Establece el Currículo Básico de la Educación Primaria. *BOE*. Núm. 52, de 1 de Marzo de 2014, pp. 19349-19420.
- Sánchez, S., Epelde, A. (2014). "Cultura de Paz y Educación Musical en Contextos de Diversidad Cultural." *Revista de Paz y Conflictos*. Número 7, pp. 79-97.
- Vicente, G. (2009). *Movimiento y Danza en Educación Musical: un Análisis de los libros de Texto de Educación Primaria*. Universidad de Murcia.
- 安藤万奈 (2007) 「教育 (第3章 生まれ変わったスペイン)」坂東省次・戸門一衛・碓順治 (編) 『現代スペイン情報ハンドブック (改訂版)』三修社, pp.178-186.
- 桐原礼 (2012) 「スペインの異文化間教育における取り組みより」新倉涼子・下島泰子・高松美紀 「教員の『文化応答性』に関する共同研究」『東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科「研究プロジェクト・院生連携プロジェクト」研究成果報告』, pp.30-38.
- 桐原礼 (2014) 「スペインの音楽教育における多文化共生に向けた取り組みについて」『学校音楽教育研究』vol.18, pp.113-114.
- 桐原礼 (2015) 「スペインの音楽教育におけるICT活用—多文化共生に向けた取り組みを中心として—」『帝京大学教育学部紀要』第3号, pp.29-39.
- 河口義人 (2003) 『ロマ・素描—ジプシー・ミュージックの現場から—』東京書籍.
- 楠貞義 (2011) 『現代スペインの経済社会』勁草書房.
- 楠貞義 (2013) 「移民の素描—送り出し国から受け入れ国へ— (IV社会 第32章)」坂東省次 (編著) 『現代スペインを知るための60章』明石書店, pp.197-202.

- 竹中克行 (2009) 『多言語国家スペインの社会動態を読み解く—一人の移動と定着の地理学が照射する格差の多元性—』 ミネルヴァ書房.
- 寺尾江利子 (2013) 「揺れる学校教育—教育における思索と実践— (IV 社会 第34章)」 坂東省次編 著 『現代スペインを知るための60章』 明石書店, pp. 208-212.
- 中川功 (2016) 「スペイン移民社会の変遷」 坂東省次監 『現代スペインの諸相—多民族国家への射程と相克—』 明石書店, pp. 21-45.