



Title	留学生と地域の小学校を結ぶ教育実践 小学4年生「ローマ字導入」を多文化教育として捉えた視点
Author(s)	藤田ラウンド, 幸世; 芳, 軼琛
Citation	一橋大学留学生センター紀要, 5: 107-122
Issue Date	2002-07-17
Type	Departmental Bulletin Paper
Text Version	publisher
URL	<a href="http://doi.org/10.15057/8560">http://doi.org/10.15057/8560</a>
Right	

## 留学生と地域の小学校を結ぶ教育実践

—小学4年生「ローマ字導入」を多文化教育として捉えた視点—

藤田ラウンド 幸世  
労 鞆 琛

### 要旨

留学生が地域の学校に招かれる場合、「国際理解」や「国際交流」という名目で留学生と子どもたちが「楽しく」交流するだけに留まることが多い。本稿で報告する教育実践では日本語教師と中国、ベトナム、ロシア出身の留学生の4人は小学校4年生の国語のカリキュラム「ローマ字導入」にゲストティーチャーとして参加した。学習目的であるローマ字を教えるのではなく、中国、ベトナム、ロシアの国々でも使われる音声記述のための「共通の書きことば」として紹介している。また、子どもたちが日常触れないであろう留学生たちの母語、中国語、ベトナム語、ロシア語を直接話す環境を作り子どもたちに「カルチャーショック」体験させ、同時にそれを乗り越えることを目的とした「異文化接触」も試みた。

本稿では藤田ラウンドが概要と実践計画を、労が実践者として内容の記述を担当し、最後に実践を通して「多文化教育」の今後の可能性を検討している。

**キーワード** 共通語としてのローマ字、カルチャーショック、多文化教育、総合的な学習の時間、コミュニティ参加型実践

### 1. はじめに

一橋大学留学生センターでは春休み、夏休みの終わりに留学生にとって第二言語となる日本語に磨きをかけるため、日本語の集中補講を実施している。2001年度秋季補講後に、この補講の上級クラスを担当した日本語教師とその学生3名がチームを組み、大学近隣地域の公立小学校4年生の「ローマ字導入」にゲストティーチャーとして教育実践を試みた。本稿はその実践を試みた日本語教師の藤田ラウンドと一橋大学社会学研究科修士課程に在籍する労による実践報告である

この教育実践が可能になった経緯としては、まず、補講の上級クラスで教えていた日本語教師がクラスの中でも今回実践に参加した学生3名が母国に帰国後、教職に就くことを希望しており、日本での教育制度や方法に関心が高いことを把握したことから始まる。藤田ラウンドはインターナショナルスクールでの教師経験や国際結婚の家族に生まれたバイ

リンガル・バイカルチュアルの子どもの縦断研究<sup>1</sup>を行っていることから、在住地域の自分の子どもが通う公立小学校で既に「読み聞かせ」という形でバイリンガル教育の実践を試みていた。こうした地域の小学校や教師の先生方との関りを生かし、自分の子どもの担任教師に国語の「ローマ字導入」という目的で留学生による教育実践が可能であるかどうかを提案した結果、4年生の3クラス全員にということで話がまとまった。留学生3名は一橋大学の学部生、大学院生、交換研究者という立場の学生であったので、自分たちの講義やゼミにかからない日程を選び、2001年11月28日に国分寺市の公立小学校の4年生3クラスに午前中1時間<sup>2</sup>づつ、ゲストティーチャーという立場で教育実践を行うことになった。

以下、この留学生と日本語教師がチームを組んだ実践について、実践を計画した藤田ラウンドが実践計画を、実践を行った留学生の一人である労が実践内容と自らの振り返りを記述し、最後に両方で今後の課題について考えることにする。

## 2. 方法と資料

本稿の実践報告に関してはさまざまな資料が存在する<sup>3</sup>。その中でも本稿で以後、筆者二人が主に共通して用いる資料は実践計画であるシラバス、実践時の録画ビデオ<sup>4</sup>、そして実践後の子どもたちの記述である。

### 2.1 実践計画シラバス作成までのプロセス

藤田ラウンド(以下、筆者とする)が3名の留学生と自分を含めた4名のチームティーチングとして実践を行う際にそのシラバスに反映させた概念についてまず述べたい。

その一つは現在、日本の公教育においては外国語教育の「英語」が主流であるため、中学校から始まる「英語」という正式な語学教育を受ける前の小学校の時に、母語であろう日本語と「外国語」とを相対化する実践を目指した<sup>5</sup>。今回のチームメンバーは日本語母語

---

<sup>1</sup> 藤田ラウンド幸世(2002)「家族で育むバイリンガルの母語」、川村千鶴子・渡戸一郎編著『多文化教育を拓く』明石書店 194 - 225 頁がある。

<sup>2</sup> 小学校の授業時数の1単位時間は45分である。

<sup>3</sup> 具体的には4年生の教師たちとの打ち合わせ時のメモ、藤田ラウンドの教案、実践時の1クラス分(4年2組)のビデオ録画テープ、実践後に子どもたちが記述した文章が2クラス分(4年1、2組)がある。ビデオに関してはあらかじめ教師に録画を依頼したものであるが、子どもたちの記述に関しては実践をした側からの依頼ではなく、担任教師が授業の振り返りとして通常の授業時間の中で行った活動である。

<sup>4</sup> 本稿の最後にビデオ録画から起した、3人の留学生たちが用意した話の内容、その内容への子どもたちの反応などを一次資料として提示する。全体を概観する意味でも労の記述との比較材料ともなるであろう。

<sup>5</sup> この「英語」という言語の優位性については拙論、藤田ラウンド(2002:196-199頁)においてバイリンガリズムという視点から分析している。

話者、ベトナム語母語話者、中国語母語話者、ロシア語母語話者であったことから、子どもたちにとってなじみの薄い留学生たちのそれぞれの母語を実際に聞き、また自分たちも発音することで「外国語」の多様性を印象づけようと考えた。また、従来の英語活動とは異なる実践を明確にするためにも「ローマ字」をテーマにし、「ローマ字」がイコール「英語」ではないことを印象づけることに留意した。

また、先行研究<sup>6</sup>によると「接触」の量は異文化理解の助けにはなりうるが、量が多ければ確実に異文化理解や異文化コミュニケーションの能力が向上するとは限らないという指摘がある。それを踏まえ、一度の接触の「質」を高めることでむしろ数多くの量の接触を重ねるよりも効果的であろう可能性を探ることにした。その中で浮かびあがったのが、子どもによっては固定的に持っているかもしれない「外国人」イコール「可視化できる外国人」のステレオタイプの変容を促すことである。つまり、視覚的に子どもたちと外見が同じ実践者（日本、中国、ベトナム出身）と異なる実践者（ロシア出身のNは金髪、青い目）、「日本人」、「可視化できない外国人」と「可視化できる外国人」と本来ならば3つのカテゴリーに分けることが可能であろう人たちがゲストティーチャーとして共同作業をすることで視覚的に「外国人」や「外国語」の多様性をアピールできないかと考えた<sup>7</sup>。

こうした筆者の概念と意識のもとに、実践者のチームメンバーである留学生、日頃子どもたちと時間を多く過ごしている担任教師の先生方と一緒に考えたのが実践活動のシラバスである。筆者の意図以前に、学校の教師たちからも打ち合わせを希望され、また留学生からも実践の内容について問い合わせがあったというように、双方の実践に対する動機と期待は大きかった。そうした状況の中で仲介者の役割を担う筆者がチームを代表して、教室の配置やどのような道具（黒板、CDなど）が使えるかといった設備面の確認だけでなく、どのような内容と活動がふさわしいかをより具体的に双方の考えを擦り合わせ、調整した。こうした双方向の共同作業によるプロセスが実践の成果に繋がっていると考える<sup>8</sup>。

<sup>6</sup> 異文化理解の教育とトレーニングを重ねている八代(1998)は「単に異なる文化との接触が多ければ異文化の人々を理解し、一緒にうまくやっていると自然に身に付くと思うのは安易である」と述べ、また、日本の公立小学校で帰国子女をどのように学校集団が、クラスの子どもたちが受け入れたかという異文化受容に関する調査研究を行った塘(1999)もその研究結果から学級や学校内の異文化度が増加すれば異文化受容態度も高くなるという単純な比例関係ではないと述べている。

<sup>7</sup> この視覚的に子どもたちにインパクトを与えるという発想はジェーン・エリオット教諭が1968年にキング牧師の死をきっかけに行った黒人差別に対する偏見の怖さを意識させるための体験授業、「A Class Divided」、後にNHKにより『青い目、茶色い目』と題して放映されたテレビ番組から得たものである。

<sup>8</sup> 話し合いの後、1クラスの担任教師は話し合った実践内容の意図をもとに、留学生を迎えることを子どもたちに意識させ、自分の興味のある国について調べ、それをまとめたポスター、国旗を作る、そして留学生たちが日本について知らないかもしれないと考えさせて、グループごとに日本の紹介をする新聞を作成したりと、多岐に亘る学習活動として捉えていた。こうした企画者と教師との話し合いのプロセスから後に述べる「総合的な学習の時間」に繋がる活動としても今回の実践が形づけられると指摘しておきたい。

次に、筆者と担任教師たちとの打ち合わせのメモをプロセスの一端として提示する。

筆者から提案した内容

- \* 国語の時間ということもあり「日本語」と外国語とを相対化する活動として位置付ける。その方法としては世界地図を提示したり、外国語の挨拶を試してみる。
- \* 子どもたちと留学生と交流をするときに、今回はローマ字導入ということでもあり、留学生たちに一人一人、子どもたちの名前をローマ字や母語で書いてもらう。
- \* 留学生との交流を強調するために机とイスは教室の後ろ、子どもたちには床に座って、留学生が子どもたちの中に入ってゆきやすいようにする。
- \* 留学生からの質問：どのような内容について子どもたちは興味を持っているか。

筆者の提案を踏まえて担任教師から提案された内容

- \* ローマ字導入なのでことばに親しむ活動をするのはどうか。
- \* 母国での子どもたちの手遊び、ゲーム、歌など楽しめるものをいれるのはどうか。
- \* 挨拶や子どもにとって身近なものを取り上げるのはどうだろうか。
- \* ローマ字にこだわらず、交流を中心としてもいいかもしれない。

この話し合いの後に教師側からの提案を踏まえ、筆者が授業計画のシラバスとして留学生3名に伝えたのが次に挙げた実践計画である。

## 2.2 小学校4年生、国語の単元「ローマ字導入」における実践計画

### 実践者4名

藤田ラウンド：	日本語話者
労：	中国語話者
N：	ロシア語話者
H：	ベトナム語話者

### 1) 導入 —— 「こんにちは。私は〇〇です。」 10分

#### <ねらい・目的>

初めに子どもたちの頭を切り替えるためにカルチャーショックを意図的に与える。この間、10分は日本語を話せるのは藤田ラウンドのみで、子どもたちが日本語で「何？」といっても日本語ではなく、母語で「何？」とか、「こんにちは」と答える。ただし、藤田ラ

ウンドが日本語話者で入るので場に応じて日本語で助けてゆく。

まず、日本語話者が初めに挨拶。続いてそれぞれが母語で「こんにちは」と挨拶。次に、日本語話者が「こんにちは、私は〇〇です。」と自己紹介するので、同様にそれぞれが母語で自己紹介。

次に子どもたちの中から一人を選んで、「こんにちは」、「私は〇〇です。」と子どもの様子を見ながら母語で挨拶してゆく。続いて何人か選ぶ。

ここでは、外国語をその場で聞き、実際に自分でも使うことを体験する。

## 2) 他の国のことを知り、自分と比較する 一人5分位 (合計15分)

藤田ラウンド：ここでは司会、進行役に変わる

話の進行は、ベトナム⇒中国⇒ロシアの順

<ねらい・目的>

ここからは日本語で、今まで自分が行ったことのない国について、その国の人から子どもたちの第一言語でじかに話をしてもらおうということが目的。そうすることで例えばベトナムは地図の上での国ではなく「H」というお姉さんの国という子どもたちにとって身近なものとなる。

話の初めに黒板にそれぞれ「ベトナム」「中国」「ロシア」と国の文字表記をする。H：ベトナムの話(ハノイ)、労：中国の話(上海)、N：ロシアの話(モスクワ)

三人への内容の提案——子どもたちに興味があると思われるのは自分の住んでいる町の様子、食べ物の話、子どもたちに人気のある遊び、また、自分が小学生だったころの話。どんな勉強が好きで、どんな勉強が嫌いだったなど。スポーツの話。女の子に人気のある音楽や趣味の話など。

## 3) 定着——交流活動

子どもたちは3つのグループにわかれ、それぞれの「先生兼おねえさん」の回りに集まり、一人一人、おねえさんに自分の名前を伝え、おねえさんの母語で自分の名前を書いてもらう。

<ねらい・目的>

先の「こんにちは、私は〇〇です。」という挨拶とともに、音だけでなく、文字としても外国語に触れる。また、目を合わせ、名前を聞かれることで子どもたちは個人の「経験」としておねえさんたちと話し、また、おねえさんが書いてくれた文字を家に持って帰り、家の人とも経験を共有することができる。

自分のグループにくる12人位の子どもたちの名前を労は中国の読み仮名(カタカナ)、Hはローマ字で、Nはキリル文字で書く。その時に、発音の確認を一人一人の顔を見ながら行う。

#### 4) 留意点

今回の授業は音を表記する「文字」としてローマ字は世界の共通語になりうるので、英語だけがローマ字表記を使うのではないという「ローマ字」の知識を別の角度からみることが一つ。また、お姉さんたちという生身の人間から地図の上では考えることができない生活の様子を聞かせてもらい、そうすることで、外見は違っていてもヒトは基本的には同じであり、日本人だけしか知らない子どもにとっては日本人だけが人間ではないということが理解できると考える。世界が広いこと、多様性があることを子どもたちが理解できたら今回の授業は成功だと考える。

### 3. 「ローマ字導入」としての教育実践

この節では2節の実践計画を読み、実際の実践を行った留学生3名のうちの一人、労が自らの教育実践を詳細に記述、報告をする<sup>9</sup>。

#### 実践者として

私は、教育実践を行う機会を得た3人の中の一人である。中国からの留学生で、一橋大学大学院で勉強している。今は教育社会学を専攻しており、将来教師になることを志している。「異文化間教育」という講義を履修していることもあり、今回実践する機会を得られたことは、私にとってこれまで勉強してきた理論を見つめ直し、異文化間教育について考える契機になり、将来の夢を実現するにも役に立つことになる。

私はゲストティーチャーの一人として、授業に参加した。ここで、実践中に起こったことを自分自身のことも含めて観察・記録し、また実践を行う前後に自分が考えたことと結びつけて整理してみたい。

#### 3.1 実践をする前

##### 3.1.1 大学院の「異文化間教育」の授業を受けて

履修した「異文化間教育」という講義ではジェームズ・A・バンクスの理論が紹介された。そこでは、「Transformative Knowledge」という理論を活用し多文化教育を行うバンクスの必要性がわかった<sup>10</sup>。それを切り口に、違いを認識すると同時に、どうすれば、

---

<sup>9</sup> 労は今回の実践を大学院のレポートとしてまとめている。本節はそのレポートをもとに労が大幅に書き加えたものである。

<sup>10</sup> Transformative Knowledge というのは常に既存の知識に疑問を投げかけることを可能にし、ある知識体系の価値が他の知識体系に対して固定的かつ権威主義的な優位性を帯びてしまうことを、常に防ぎ続けられる可能性を持った知識。詳しくは Banks,J.(ed)(1996)参照。

民族的、文化的、宗教的不寛容を克服する地球市民の形成の過程をデザインすることができるのか、という問題関心が授業内で持ち出され、議論された。「異文化間教育は、枠をこわす、枠を気にしないという人をつくるということになり、ある枠（支配的発達文化）にはめるという教育の営意に対する自己否定的行為となる<sup>11)</sup>」という。ここから、「きっかけ—気づき—理解」というプロセスは国際理解や異文化への関心を高める望ましい姿勢ではないかと考えた。

しかし、そのプロセスはどうすれば実現できるのか？その後もそうした教育をデザインする可能性を模索し続けたいと常に考えていた。

### 3.1.2 計画者のシラバスを読んで

本稿の2.2にあるシラバスを読んで、以下について考えさせられた。

まず、内容についてだが、切り口は英語ではなく、「ローマ字」にするというのはとても興味深いことと考えられる。日本の学校における「ローマ字」の教育は今まで国語教育の一環として存在している。自国文化を伝達することを中心にする国語の授業で多文化教育の形を取るのには普通に考えられないことだが、それだけに実践する意味があるのではないかと考えた。

次は方式についてだが、導入の部分で最初の10分間に日本語を話せるのは日本語話者だけにする、つまり外国語を聞くことでカルチャーショックを与えることができるとすれば、子どもの反応が楽しみであった。ただし、子どもたちに日本語で「何？」と言われることがありうるので、ショックを受けた反応を十分反映させるために、日本語で答えないことを念頭におく。

最後に、ねらいについてだが、全体を通して相違点を感じさせると同時に、共通点も見つけ出せることを計画者は願っている。つまり多文化教育によって同異の共存を認識してほしいと。しかし、教育をされる子ども側はどう受け止めるのか、この意図を理解してくれるだろうか。疑問に思いながらも当日が楽しみであった。

### 3.1.3 実践の準備

「ローマ字」を切り口にした多文化教育を「総合的な学習の時間」として試みるためには自分は何を準備したらよいかと考えた。まず、相手は子どもであることを常に念頭に入れる必要がある。実物を見せるのは一番印象深いと思われるので、話が及ぶだろうパンダのぬいぐるみと遊び道具の「ジェンズ」<sup>11)</sup>を用意する。

---

<sup>11)</sup> 関啓子代表『「多文化教育」をめぐる諸概念の再検討：〈国際化社会〉における教育改革のための基礎研究』1996-1997年度文部省科学研究費・補助金基盤研究C研究成果報告書

<sup>11)</sup> 「ジェンズ」というのは日本の羽根突きに使う羽のようなものだが、実際の遊びとしてはこの羽根を足で蹴る遊びである。



話の順序はわりと知られているだろう中華料理から始め、子どもに既存の中国のイメージを思い浮かべてもらう。また日本にもいるパンダの話題を出し、地図を見せながら、パンダのふるさとと中国の全体像を話す。中国の広さを強く印象づけたら、自分の出身地の上海は日本にとっても近いということを教える。別の国ではあるが、日本とこれほど近くに住む子どもたちはどのような生活をしているのか、関心を持たせるために「ジェンズ」をやりながら生活の様子を紹介する。

様々な話をした上で、子どもたちに「中国ってこうなんだ、面白そう、行きたいな」と思わせたら成功。中国は中華料理だけではなく、他の文化もいろいろあるということを知ってほしい。

### 3.2 実践をした時

子どもたちの熱烈な歓迎の中で私たちは2組の教室に入った。壁にいろいろな国の紹介が飾られているきれいな教室だった。子どもたちは自由に床に座っていて、楽しそうに私たちを迎えた。

最初は、藤田ラウンドから私たち3人に「こんにちは<sup>12)</sup>」と話しかけ、私たちはそれぞれの言葉で返事した。一通り回ったら、先の賑やかさはどこかに行ってしまったように教室はしんとした。これはカルチャーショックを受けたということだろう、と思った。

それから、もう一遍挨拶し合った。今回は自己紹介も入れた。ベトナムのHの次に、私の番になった。ベトナム語に対して、「こんにちは」の中国語の発音「ニーハオ」はわりと馴染みがある言葉であろうから、試した最初の子どもから正しく、そして自信満々のように「ニーハオ」と答えてくれた。しかし、次の自己紹介の部分は先の段階ほど順調に進んでいなかった。「ウォジャオ チェンチェン」と私は自分の名前を言った。すると「ウォジャオ チンチン」と指名された男の子の答えを聞いたら、子ども全員が笑った。自分の名前の響きはちょっと普通ではないかもしれない、と思った。その時、藤田ラウンドが助けに来た。「○○君は、チェンチェンさんの名前を自分の名前にしちゃったね」そして、藤田ラウンドはもう一回見本をやってあげた。「ウォジャオ サチヨ」と藤田ラウンドがそれを言うときに自分を指した動作に気づいた。ごく自然な動作だが、分からない言語を理解するには役に立つだろう。私も藤田ラウンドを真似して、自分を指しながら、名前を言った。2番目の男の子はやはりやや自信がなさそうな感じで、すぐには答えられなかった。たえず笑い声を気にせず、笑顔でその子を励ました。やっとできた。私をはじめ、皆が彼に拍手してあげた。順調に行くにつれて、笑い声も聞こえなくなった。

「今、実際に自分でしゃべってみて、分かったと思うんだけど、日本語とベトナム語、

---

<sup>12)</sup> ここでは、「」の中は先にあげた資料の一つであるビデオから文字化したものであることをお断りしておく。

中国語、ロシア語の音は違うよね。でも、ここでいいなのは、今サチヨさんのお願いで日本語は話さなかったけれど、実はお姉さんたちは日本語がとても上手なんです。これから、お姉さんたちにそれぞれ住んでいる国、都市、それからいろいろな食べ物、子どもたちの話とか、話してもらおうよ。聞いていてね。」と藤田ラウンドは皆を次の段階に導いた<sup>13</sup>。

「こんにちは、私は中国人のチェンチェンです。中国というと、どんなものが頭の中に出てくるんですか？」と中国を紹介しはじめた。大勢の手が挙げられ、「人口ナンバーワン」、「中華料理」、「孫悟空」、「北京ダック」、「あー、大好き」、おいしい食べ物がでてきたら、随従する声もすぐ出てきた。「ラーメン」・・・「料理の話ばかりですね」。やはり予想通りだ。「まだある、ある」と皆中国のことをよく知っているようだ。

「中国は広いですよ。こんな広い国には料理だけじゃないわよ、ほかのものもいっぱいあります」と言いながら、パンダのぬいぐるみを出した。「あー、かわいい」すぐ喜んでくれた。「パンダは日本にもあるんですね」「うん、多摩動物園、上野動物園にあるよ」「あれは中国からのお土産です」「パンダの中国語の発音はなんですか」「シオンマオ」と教えたら、「おいしそうな名前だね」と思いがけない発言が出てきた。「こんな広い中国ではパンダはどこにでもあるわけじゃありません。パンダのふるさとはいわゆる西の方です」と指で地図を指しながら、産地と中国の全体像を紹介した。

「広いところだから、言葉も違います。チェンチェンの出身地は上海です。上海知っていますか」、「シャンパン」、また食べ物の話、「すぐそっちに行っちゃうね」と私は笑った。「知ってる、知ってる」、子どもたちは上海にも興味がありそうだ。「上海は日本に近いですよ。こんな近いところの子どもたちはどんな生活をしているか知りたいですか」と私は上海の子どもの話をもち出した。

子ども 「野球やりますか。」

労 「野球はないです。」

子どもたち「えーっ!？」

野球王国の子どもにはとても考えられないことだろう。

労 「サッカーはあります。」

子どもたち「サッカー大好き」

子どもの趣味にしたがってスポーツのことを話題にした。共通点はやはりある。「これから冬になると、これが定番です」それをきっかけに用意した「ジェンズ」を出した。子どもの目が「ジェンズ」に集中した。「体のどの部分で遊ぶか知っている？手ですか」皆の推測できなさそうな顔を見て、「足でやる」と自分から公表した。そしてちょっと披露

<sup>13</sup> 次の段階はベトナムの H、中国の労とロシアの N という順序でそれぞれ話をする。ここでは、労が担当する部分だけを述べる。

もした。「えー?やってみたい」「すげー」手がどんどん挙げられてきた。「時間があれば、一緒に遊びましょうね」と言い、時間がなかったので子どもの興をさますのは情けないと思うが、仕方がない。すぐ別の話題にした。

労 「中国、上海もそうですが、子どもは一人っ子が多いです。  
 チェンチェンも一人っ子です」

子ども 「いいね」

子ども 「兄弟がほしいな」

と子どもたちからは違う意見がたくさん出てきた。

労 「寂しいから、皆友達と仲良くしています。この間聞いた話ですが、今誕生日パーティがはやっているそうです」

子ども 「えー、どこでやるの」

労 「お家や、マックなど」

子ども 「何を食べるの?」

子ども 「狂牛病は大丈夫」

子どもたちの反応を聞いていて何でも知っていると感じることが多い。

労 「皆学校で遊びます。学校が終わったら塾に通います。このクラスには塾通いの子はいますか」

子ども 「通います」

労 「上海の子どもは今英語の勉強にとっても熱心です。」

子ども 「日本語は?」

子ども 「勉強嫌い」

厳しい質問が出て、また、つらい生活を思いついたためか、不満の声も出てきて、先の楽しい雰囲気は一転した。どこの子どもも同じように勉強が好きではないようだ。やはりその話題をやめたほうがいいと思って、「上海のこどもと仲良くしてくださいね」と質疑応答に移った。

男の子たちは先を争って質問した。スポーツのことが多かった。「今度は女の子で質問のある人?」と藤田ラウンドが女の子の方へ向かって声を掛けた。そこでちょっと静かな女の子が「チャイナ服は着ますか」と質問を出した。さすが男の子と女の子の関心事が異なるのである。「チャイナ服は着るどころか、持っている人も少ないですよ。チェンチェンも持っていませんよ。」とここから話題が転換するかと思ったが次の女の子は「ラーメンは何種類ありますか」と質問はまた食べ物のほうに行ってしまった。こうして皆の笑い声の中で中国の話の時間は終わった。

### 3.3 実践をした後

たった一コマずつではあったが、今回の試みによって子どもたちが多文化への理解を深

めた手応えを感じた。子どもの変容は子どもたちが書いた作文のフィードバックからわかり、ここでは以下3点に絞って説明したい。

まず、ローマ字に対する理解。今回のテーマは「ローマ字の勉強を通して異文化を知る」であった。しかし単純にローマ字の説明をする授業のやり方は取らず、必要なところだけ説明して（三人の国と住んでいる都市のローマ字表現を黒板に書いて、最後に藤田ラウンドに簡単にまとめてもらうのみ）、ローマ字という文字がどの国でも使われ、大変便利だということ子どもに自然に理解してもらった。一例として「今日はローマジのペンきょうをやるのかと思ったら、ぜんぜんちがって、おもったよりのしかったです。<sup>14</sup>」（A君）という感想があった。授業を楽しみながら、ローマ字の印象はちゃんと残っていることも子どもの感想からわかった。「話を聞いているうちに共通の部分があることに気が付きました。それは、ローマ字はどここの国でも通じるということです。」とB子はこのように書いた。

次は、コミュニケーションの問題。コミュニケーションの中で大きな役割を果たすものは言語であると思われる。言葉が分からなければ、コミュニケーションを取れないだけでなく、カルチャーショックを受けることも考えられる。カルチャーショックを受けた子どもはその場でどうコミュニケーションをとるのかを知るために、実践の最初の10分間を日本語話者一人しか日本語を話さないと計画した。実践は予想通りに進んだ。最初はコミュニケーションが取り難い状況で、子どもたちの緊張感が感じられた。3ヶ国語の中で一番難しいと思われるロシア語が登場した時は特にそうだった。一人の男の子はロシア語を聞いた時、緊張しすぎて泣いてしまった。授業後担任の先生によるとその子は普段とても元気でやる気がある子らしく、「いつもの元気はどこへやら」と担任の先生もカルチャーショックの大きさに驚いていた。子どもたちの感想文にも、最初のコミュニケーションの難しさとカルチャーショックについて書かれていた。例えば、C子は、「わたしはロシアのNさんに、ロシア語でこんにちは、といわれました。はつおんがむずかしいので、つい（口ぐせ）『んあっ？』と答えてしまいました。ほとんどの人が笑いました。わたしまでもつい笑ってしまいました。でもがんばって答えました。」と書いた。また、子どもたちにとって藤田ラウンドの助けを得て、想像と模倣を通じてコミュニケーションがとれるようになった喜びも大きかった。その一つとして、D君の感想文を見てみよう。「すごくきんちょうしていました。でもがんばって答えてほめられてよかったです。」

さらに、子どもの外国に対する興味が強くなったことが一番印象深かった。実践を終えて、三人の外国人の先生を囲んで、質問をしたり、サインをもらったり、先を争って話しかけたりして、給食の時間になっても話を続けた。最初は食べ物の話しかしなかった子ど

---

<sup>14</sup> ここでは「     」の中は実践後、子どもたちが感想や印象を述べた学級新聞からの引用である。

もたちが、授業後、外国へ行ってみたい、もっと知りたいと思うようになった。また、ただ知りたいと思うだけに止まらず、積極的に外国のことを調べる子もいた。「ぼくは、『ロシアの国の面積はどのくらい？』って聞いたら『分かりません』って。それで、とも君のお母さん<sup>15</sup>に『\*\*君は日本の面積は知っている？』っていわれました。家へ帰って調べたら、ロシアの面積は1707万平方キロメートルある。日本の45倍で、日本の面積は約38万平方キロメートルもあるとわかりました。」と書いてくれた。また、学級担任の先生から「外国へ行ってみたい、外国の言葉を覚えたいという気持ちがローマ字をしっかりと勉強したいという意欲につながったようです。『せんせ、時間が足りなかったら、宿題にしてもいいからね。』と、めったに聞けないセリフもとびだしました。」と学級新聞に先生のコメントが記されていた。これらの感想は、この実践が成功したことを示していると言えよう。

また、実践をする前に疑問に思ったことがこの実践を通して見えてきた。例えば、英語ではなく、ローマ字を切り口にする意図は英語よりローマ字のほうが共通するからではないかと考えられる。「異なる」という違いだけではなく、共通点も同時に認識させて、最終的に共存できることは多文化教育に最も求められていることではないだろうか。今回インパクトのあったカルチャーショックについてだが、それを与えることをめざすのではないと心得る必要がある。大切なのはいかにカルチャーショックを克服させ、コミュニケーションの難しさを解決させるかである。そのため、どのように授業を計画し、どのように実行に移すかをよくよく考えて計画を進めることが大事ではないかと考える。

そして、将来教師になりたい私にとって何よりも教職現場の経験が積み、子どもを相手にする腕を少しでも磨けることはありがたいと思う。授業をうまく進めるには、子どもに喜んでもらうには、思いやりや臨機応変が不可欠だと感じている。

最後に付け加えるとすれば、実践に参加することによって、よい勉強環境を提供してくれる地域に微力ながら、貢献ができたことは自分の留学生活にもよい思い出となった。

今回のチャンスをごくださった藤田ラウンド先生に感謝すると同時に、コーディネーターが学校と地域の人々の連携を実現するのに必要とされると感じた。今回の教育実践は「総合的な学習の時間」が学校に導入される時期に当たり、今後の課題としていくつかの示唆を残せるだろう。

#### 4. まとめ

本稿では実践報告という形で、実践が成り立った経緯、実践の内容を詳しく提示することで、今後、留学生に関する立場の方々と留学生、学校や地域にとっての何かしらの示唆を

---

<sup>15</sup> とも君のお母さんは藤田ラウンドを指す。

伝えることを目的としている。そのため、視点としては計画者と実践者という二人の筆者の記述を通して、主に実践内容と子どもたちの実践時の様子に焦点が当たっている。しかし、本稿の記述にこそ詳しくでてこなかったが、こうした多文化との接触を経験したのは子どもたちばかりではない。子どもたちとの接触により、3人の留学生が受けた異文化接触やカルチャーショックもあり、留学生たちもこの教育実践から得たものも多くあろう。こうした留学生たちの経験は本稿の労が担当した3節の記述に垣間見ることができる。

しかし、実際には留学生や子どもばかりではなく、その場に参加していた担任教師、校長や教頭、見学をした他学年の教諭など、日本語母語話者の大人たちにおいても子どもと同様に多文化に接触したことになる。今後の課題としてこのような実践報告に子どもと同じ立場に立った大人たちから見た子どもの変容に関する記述、また大人たちが自分たちの経験を振り返った記述なども加えることでさらに「接触」の質が実践後にも高められることと考える<sup>16</sup>。

最後に本稿の実践者となった筆者二人が共通概念として持っていた多文化教育の発想を振りかえり、本稿の結びとしたい。今回の実践はこれまで「国際理解教育」という名目で行われがちであった「英語教育」とは一線を画している。佐藤<sup>17</sup>が指摘しているように20世紀末までの「国際理解教育」は「『国際的な日本人』という『ナショナルアイデンティティ』の形成をめざし、世界で活躍する日本人の育成を課題にしてきた」のであり、もし同様の目的で国家同士の相互理解を促進するという、国家同士という概念のもとで教育が行われるとすれば、この「国際理解教育」の概念では主体者となるのは「日本人」であり、「日本人」が日本以外のことを理解して国際的な素養を身に付ける教育だとところに留まるにすぎない。つまり、そうした概念自体が自文化中心主義に陥ってしまっているからである。その点からも、今回の実践は「多文化教育」に筆者たちが関心があったことから自ずと、既存の「国際理解」ではなく、国語教育のカリキュラムに付随する「ローマ字導入」という新しい視点を選択するに至ったということがわかる。

文部科学省が2002年4月から実施した新しい学習指導要領に組み込まれた「総合的な学習の時間」<sup>18</sup>のカリキュラム内容に「国際理解」という項目が含まれている。そこでは決められた教科書はなく、学校による創意工夫が発揮できる教育活動と定義づけられている分、「国際理解」をどのように解釈するかは学校やその学校の地域性に関わると考えられる。その地域に大学があるとすれば、こうした「総合的な学習の時間」に留学生たちが地域のゲストティーチャーとして今回のような実践を行うことがありえるわけだが、

<sup>16</sup> 今回の実践後においては時期柄、担任の教師たちにフィードバックを求めることは負担になると考え調査はしていない。実践後の教師たちからのフィードバックは今後の課題である。

<sup>17</sup> 佐藤群衛(2001)『国際理解教育』明石書店 30頁参照。

<sup>18</sup> こうした「総合的な学習の時間」のガイドラインは文部科学省のホームページアドレス <http://www.mext.go.jp> にある。

そうした際に従来から行われてきた「国際理解教育<sup>19</sup>」から転換する意味においても、「地域」または「コミュニティ」に地域住民の一人として留学生がゲストティーチャーとなり、地域の学校に参加することで「新たな国際理解教育」とも「多文化教育」ともいえる教育実践が子どもたちと共に作り上げることができるのではないだろうか。言い換えれば同じコミュニティで生きる「人」同士という点に立てば、「多文化」は外国や外国語に対する理解だけに留まらず、地域に存在する「年齢」「ジェンダー」など個人の「異なる」文化とも広く解釈できる。そうした場で留学生たちと地域の学校、教師、子どもたちとの双方向の「接触」が行われることは「総合的な学習の時間」という学校のカリキュラムの内側に収まるのではなく、学校の外側に向かって、地域の中の「多文化」を考えるきっかけとなるのではないであろうか。教育以前に、多文化教育の「多文化」をどのように捉えるのかを今後もさまざまな立場の人が考えつづけることが必要であろう。

### 参考文献

- Banks, J.A. (ed)(1996) *Multicultural Education, Transformative Knowledge, and Action Historical and Contemporary Perspectives*. Teachers College, Columbia University.
- 佐藤群衛(2001)『国際理解教育——多文化共生社会の学校づくり』明石書店
- 関啓子代表『「多文化教育」をめぐる諸概念の再検討：＜国際化社会＞における教育改革のための基礎研究』1996-1997年度文部省科学研究費・補助金基盤研究C研究成果報告書
- 塘利枝子(1999)『子どもの異文化受容』ナカニシヤ出版
- 藤田ラウンド幸世(2002)『家族が育むバイリンガルの母語』渡戸一郎・川村千鶴子編著『多文化教育を拓く』明石書店
- 八代京子他編著(1998)『異文化トレーニング』三修社

### <付記>ビデオ録画資料から

#### ①実践者の話の前に子どもからでてきたイメージ

ベトナム	中国	ロシア
米好きの国	人口ナンバーワン	でっかい
戦争があった	中華料理	とても寒い
米でつくった彫刻	孫悟空	面積が世界一
	北京ダック	冬にバスが凍って動かない
	ラーメン	ピロシキ

<sup>19</sup> 佐藤(2001)が日本における「国際理解教育」の経緯を1950年代の日本のユネスコ加盟に遡り、現在に至るまでの日本的な特殊性と普遍価値との葛藤を詳しく論じているがこうした経緯をしらない一般の人々や教師たちは総合的な学習の時間の「国際理解」を既存の「国際理解教育」と混同しかねないことを指摘しておきたい。

②学生たちが話のときに用いた道具

ベトナム	中国	ロシア
世界地図 ベトナム拡大地図 旅行パンフレットの写真 絵葉書	世界地図 バンダのぬいぐるみ ジェンズ	世界地図 ロシア語の絵本 インターネット上のロシア語の新聞記事

③留学生在が意図した話の内容

ベトナム	中国	ロシア
ベトナムの位置 ベトナムの国の形 ベトナムの北と南 ベトナムの自然風景 ハノイの風景 ベトナムの子どもたち 家族の手伝い 暑い国 果物や野菜が豊富で新鮮 スターフルーツ パイナップル	中国は広い 中華料理だけではない バンダ バンダの出身は中国西側 上海 上海の子どもたち ジェンズ 一人っ子 友達と仲がいい 誕生日パーティ 親に大事にされている 学校のあと塾にゆく 英語を熱心に勉強 中国語や英語を勉強して中国の子どもの友達に	ロシアの主食 黒パン、ライ麦パン モスクワ ロシア語はキリル文字 モスクワの町の様子 高層の建物 モスクワの建築物 クレムリンの歴史 教会 建築様式 お茶の水のニコライ堂 屋根の形は「ねぎ坊主」

④学生の話の後に子どもたちからでた質問

<ベトナムのHさんへ>

子ども：ベトナムの果物とか野菜は何種類ありますか。

子ども：平均の気温は何度くらい？

子ども：Hさんの着ている服は民族衣装か何かですか？

子ども：えっと、お米料理は何個くらい作れますか？

子ども：学校に何人くらい子どもがいるの？

<中国の芳さんへ>

子ども：「くもん」とかやっている人いますか。



子ども：あのさあ、中国にはさあ、毒を持っている虫とかはいる？

子ども：えっと、中国はどれくらいサッカー強いの？この間日本勝ったよ、5対0で。

子ども：チャイナ服は着ますか？

子ども：動物は何種類くらい？

子ども：亀は何種類くらい？

子ども：ラーメンの種類はどれくらい？

<ロシアのNさんへ>

子ども：ロシアの象徴は国旗以外で何がありますか？

子ども：アナスタシアは？

子ども：ロシア革命は？

子ども：（ロシア革命でニコライ2世が殺されたと聞き）  
どうして（殺されたの）？

子ども：今の大統領は誰？

子ども：どういう暮らしをしているんですか。

子ども：ロシアで人気のある動物は？

子ども：ロシアはどうして大きいのに中国の方が人口が多いの？

子ども：人口が多いのは首都だけ？