

外部講師の視点から見た小学校における国際理解教育

小島 文英*・石井 由理

Education for International Understanding at a Primary School
from a Guest Speaker's Point of View

KOJIMA Fumie and ISHII Yuri

(Received July 25, 2005)

キーワード：国際理解教育、小学校、社会科

はじめに

国際理解教育は、第二次世界大戦後に設立されたユネスコが、戦争の教訓をもとに平和な社会を築くための手段として提唱してきた教育である。日本がユネスコに加盟したのは1951年であるが、早くも1958年の道徳や社会科の学習指導要領の中に、ユネスコの国際理解教育の理念を反映した記述を見つけることができる（水井・石井，2004）。また、1974年の中央教育審議会答申ではユネスコ協同学校計画に言及し、国際理解教育を一般の学校の教育活動の中でも推進していくように提案した（中央教育審議会，1981）。これを受けて1976年の教育課程審議会答申では、国際理解教育はより明確に教育課程の中に示されるようになった。そして1980年代半ばの臨時教育審議会が用いた「教育の国際化」に関連して「国際理解教育」ということばが盛んに使われるようになり、一般的に知られるようになったのである。

このように、国際理解教育は戦後の日本の学校教育課程の中に常に含まれていたものであり、1998年告示の学習指導要領に示された「総合的な学習の時間」によって初めて学校教育に導入されたのではない。「総合的な学習の時間」がない時代においても、1974年にユネスコ総会で採択された「国際理解、国際協力、および国際平和のための教育と、人権と基本的自由についての教育に関する勧告」（以下「国際教育勧告」）で述べられているように、教育のあらゆる機会を捉えて実践される教育として、日本の教育政策の中に存在してきたのである（ユネスコ第18回総会，1998）。また1998年の教育課程審議会答申においても、「現在、国際化の進展に対応した教育は、社会科、地理歴史科、外国語科を中心に各教科、道徳、特別活動の特質等に応じて行うこととされている」（教育課程審議会，1998：17）と明確に書かれている。

しかし実際にはそれまで教育課程になかった「総合的な学習の時間」が教員の関心を集めたために、国際理解教育に関しても、同答申の「『総合的な学習の時間』においてもこのような視点に立った教育の充実を図っていく」（同上：17）の部分のみが強調されてし

*国際基督教大学大学院博士課程

まった感が否めない。このため、国際理解教育をいかに行うかを扱った出版物や事例報告には、「総合的な学習の時間」を活用したものが多い。

「総合的な学習の時間」に行われる実践の中には、新教育課程で国際理解教育の一部として示された「小学校における外国語」に関するものが多いが、ユネスコの理念を反映している国際理解教育の例も存在する。例えば、多田（2003）の論文「国際理解教育とカリキュラムー私の場合」には「平和的な国際社会の実現を目指して世界の国々の人々と共に生き行動ができる市民の資質を国際理解教育の目標として位置づけ活動を展開」（第6学年32時間）した事例や、地球上の出来事に対して物語を作り出す展開（第2学年）など、教科学習と総合学習を融合させた事例が紹介されている（多田，2003：232-237）。

また、中山（2003:92）は、論文「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ー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」において「仲間と願いを重ねて活動をつくり上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求し、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。」ことをねらいとした「ワールドカルチャー：劇と展示をつくろう」（第4学年）を紹介している。学習活動の流れは、まず、「立ち上げる」みんなでしたいことを話し合う。次に、「追求する」興味がある地域や国のことを調べ、一番表現したいことを絞り込む。最後に、「表現する」劇と展示に仕上げるというものである（同上：93）。中山は、活動の中で伺われた児童の思考の流れに、A：身近な生活から視点が生まれ、追求の対象が海外へと広がる、B：外国の諸情報から追求の対象が国内多文化事象へと向かう、C：外国の諸情報から視点は生まれ、その国・地域内で追求する、D：街の中や身近な生活から視点が生まれ、その範囲で追求が始まる、E：視点がどこであれ、追求の対象は海外と国内の双方を含むという5つのパターンを捉え（同上：96）、多文化化の進む社会に生きる子どもたちが異文化に興味を持って主体的に追求する時、その思考は、国内の多様な文化に視点が向かう多文化教育と、視点が主として他国へ向かう国際理解教育という、二つの学問的枠組みの境界を越えて自由に行き来すると分析している（同上：91）。この思考の自由な往来が可能になったのは、予め視点をどちらかに定めたテーマを設けることをせず、子どもたちの願いにもとづき子どもとともに作る総合学習の実践を行った成果である。

このように「総合的な学習の時間」の中の国際理解教育が広がっていく一方で、「総合的な学習の時間」以外の場での国際理解教育は忘れられがちである。これは「総合的な学習の時間」が教育課程からなくなった場合、それとともに国際理解教育もなくなってしまいう危険性をはらんでおり、「総合的な学習の時間」の意義が問われている現在、その危険性を現実のものと捉えて対処すべき問題である。前述のように国際理解教育は各教科をはじめ教育活動全体を通して実践されるべき性質のものであり、「総合的な学習の時間」のみで行われるものではない。よって、本稿では教科の枠組みの中でどのような国際理解教育の実践が可能であるかを、外部から招かれて社会科の授業の中で国際理解教育を行った講師の視点から論じていきたい。

1. 社会科と国際理解教育の隔たり

中村（2002：vii）は、大阪市での同和教育の実践経験に基づき、「日本の内側」「アジ

ア」「地球的・人類的規模の諸課題」を柱とし、「多文化共生」を目指す国際理解教育を、社会科という教科の中で行うことを提唱している。そして、日本という一国家の教育政策に見る国際理解教育の特徴と、国際的審議を経て同意を得たユネスコの「国際教育勧告」の間にある隔たりを、「際だつ両者の違い」（同上：99）と表現している。国際機関として各々の国家の国益に対しては中立的な立場を取る「国際教育勧告」と自国の国益に照らして教育政策を決めていく国家の唱える国際理解教育の間には、おのずから隔たりが生ずるのであり、教科という学習指導要領によってある程度枠組みを決められた場の中で国際理解教育を実践する場合、この隔たりをどのように埋めるかが重要な点となるのである。

まず学習指導要領について概観すると、社会科の目標は、「社会生活についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。」（文部省，1998：25）である。さらに「国際社会」が扱われる小学校第6学年を見ると、目標として「日常生活における政治の働きと我が国の政治の考え方及び我が国と関係の深い国の生活や国際社会における我が国の役割を理解できるようにし、平和を願う日本人として世界の国々の人々と共に生きていくことが大切であることを自覚できるようにする。」（同上：30）とある。その内容としては、「我が国と経済や文化などの面でつながりが深い国の人々の生活の様子」と「我が国の国際交流や国際協力の様子及び平和な国際社会の実現に努力している国際連合の働き」が示され、「世界の中の日本の役割」について調べて考えるようにする。その際、思考の方向性として示されているのは、「外国の人々と共に生きていくためには異なる文化や習慣を理解しあうことが大切であること」と「世界平和の大切さ」と「我が国が世界において重要な役割を果たしていること」である（同上：32）。内容の取り扱いとして、「つながりの深い国から数カ国を取り上げ、（略）様々な外国の文化を具体的に理解できるようにするとともに、我が国や諸外国の文化や伝統を尊重しようとする態度を養うこと」（同上：34）と記されている。

以上を整理すると社会科に求められているのは、世界平和の大切さ、それを維持するための国連システムや、日本が国際協力を通して果たしている重要な役割をこどもに理解させること、平和を願う公民的資質を持った日本人を育成するために、日本および日本と関連の深い数カ国について文化や習慣の理解を深めさせることである。

これらをユネスコの1974年「国際教育勧告」の内容と比較する。まず国連システム理解であるが、これはそもそもユネスコの存在意義そのものであって、ユネスコ協同学校の活動においても、平和維持システムとしての国連理解は常にその中に位置づけられてきた。しかし、日本が国際協力によって重要な役割を果たしていることや、平和を願う公民的資質を培うために日本と日本に関連の深い数カ国についての理解を深めるという点はどうか。「国際教育勧告」（ユネスコ第18回総会，1998：192）が、教育の諸目標の達成に貢献し、世界の諸問題を解決するために必要な国際的連帯と協力を促進するための諸目標としてあげている指導原則を要約すると、「国際的視点・地球的視野、すべての人民・文化・文明・価値および生活様式に対する理解と尊重、グローバルな相互依存関係の増大の自覚、意思疎通能力、権利と義務の自覚、国際的連帯と協力の必要の理解、社会、国および世界全体の諸問題の解決への参加の用意」である。つまりここで唱えているのは、世界全体が相互依存関係にあることを念頭においたうえでの相互理解・尊重であり、世界の諸問題を解決するための国際連帯・協力である。

既に述べたように国際機関としてのユネスコと国家としての日本では立場が異なり、よって日本の学習指導要領とユネスコ勧告の教育目標に違いがあることは理解できる。しかしそれを考慮にいたした上でもなお、社会科の学習指導要領が、多様な文化が織りなす「世界」の認識よりは日本の国際的地位を強調するものであること、日本と関連深い数カ国という捉え方に見られるように、日本の国益を中心とした世界観を提示していることは、はたしてこれが「地球的視野」や「世界規模の相互依存」、「多文化・多様性との共生」などに発展させていけるのだろうかという点で、課題を多く残している。

以上のことから、本稿の著者である小島が社会科の枠のなかで「国際理解」を取り上げた授業を行った際には、海外で日本政府の国際協力の仕事をした経験を持つ外部講師という立場を生かし、いかに「地球的視野」「世界規模での相互依存」「多文化・多様性との共生」へとつなげられるかに留意した。

2. 小学校での授業実践

外部講師としての授業を行ったのは川崎市内の一小学校である。この学校では地域に市の社会福祉施設を擁する環境に鑑み、「福祉」を総合的な学習の時間のテーマとしている。筆者が招かれたのは、第6学年の社会科教科書（教育出版）の最後の単元「世界の人々のつながりを広げよう」の時間枠の中であった。この単元は、最も端的に「国際理解」が扱われる単元である。

まず始めに、この小学校の概要とそこでの「総合的な学習の時間」のありようについて述べる。次に、この事例の教材となった外部講師の JICA（現独立行政法人国際協力機構の前身国際協力事業団）技術協力専門家として、ミャンマーの基礎教育カリキュラム改善案件に携わった体験に基づいた授業展開の概要を述べるとともに、招聘の趣旨、事前準備において配慮したことについて言及する。最後に、授業後寄せられた児童の感想文の一部と学級担任の感想文の分析から、外部講師の海外経験が、児童にとって意味ある国際理解教育の教材になり得るための要件を考察する。この授業は、平成14年度と15年度に行われた。同じ学校の同じ6年生全3クラス（111人 H.14, 93人 H.15）を対象にしたにも関わらず、題材の扱い方や児童の反応には相違があるため、それらを考察するために、2年度分の実践を並列的に扱う。

1) ミャンマー連邦基礎教育カリキュラム改善案件

小島が1997年12月より2000年4月までの間に通算2年間携わった基礎教育カリキュラム改善案件は、国際教育協力のために外国人が入るのは困難と一般的には考えられている分野である。とりわけ初等段階は国民形成の根幹に触るため、被援助国は外国人がかかわることに消極的である。このような一般的な傾向にもかかわらず、ミャンマー政府がこの分野での国際協力を要請した背景には、ミャンマーでは1981年以来一度もカリキュラム改訂が行われておらず、学校教育においては知識の詰め込みが中心で、教師が一方的に授業を行ってきたという事情がある。これを、実用的かつ児童の学習活動を中心とした教育に改めたいので、どのような修正を加えたらよいかを提言してほしいというというのが、ミャンマー政府の要請であった。小島の立場は日本国政府が派遣する技術協力専門家であるが、

実際の仕事は相手国政府、今回の場合は基礎教育局の一員として働くことになる。「アジアの先進国に範をとりたい」という教育大臣の意向はあっても、日本をそのまま当てはめられはしない。担当部局内ではカリキュラム改訂の必要性は共通の認識であっても、実情は外国からの影響への警戒と、自分の影響力を保持したい現行カリキュラム執筆者による影響、日本、オーストラリア、欧米といった異なる国からの既に存在している影響が同居する状態であった。よって、技術協力専門家としての提言には、上記の異なる意見のバランスをとりながら、現行カリキュラムを基点とし、かつ国際的動向にも鑑みて、政府に要請されている方向性に合致しているのだという根拠の説明が求められた。日本を引き合いに出すとなると、日本人故日本の影響力をねらったものではないかと警戒されやすいので、妥当性が根拠をもって論じられる必要が特に求められた。

後述のように、日本の社会科教科書の記述では、国際協力における「日本の貢献」が強調されているのであるが、現実の国際協力は、日本の貢献と日本の紹介ばかりではまならず、むしろ相手国事情を理解することや相手方との相互作用という側面が重要である。このため、外部講師の行う授業では、講師の実体験に基づき、日本を主張するのではなく、いかに相手を尊重しながら合意を形成していくかを強調するよう考案した。

2) 川崎市立片平小学校

川崎市立片平小学校（以下、K小学校）は、2004年、創立20周年を迎えた。児童数628名の、市内中規模校である。学区には緑地が残り、閑静な住宅街の一角に位置する。K小学校の「総合的な学習の時間」は、福祉、環境、および「ザ・デー」と称される行事の3本柱で構成されている。「ザ・デー」は、生きる力の育成を主眼として、奉仕活動や校内での寝泊まり体験等が行われる。児童は役割を分担して各人のテーマに取り組むが、そのなかには和太鼓演奏や少林寺拳法の体験なども含まれる（安全ならびに保護者の協力などの問題で、2004年度以降、校内宿泊は廃止された）。

片平小学校の「総合的な学習の時間」は、多くが行事と絡めて展開される。この時間の内容は自由裁量がきくので、課題を学ぶことを教科の時間で行い、実働は「総合的な学習の時間」が充てられる。例えば、5年生の行事「自然教室」は八ヶ岳で実施されるが、その準備の一環として「総合的な学習の時間」のなかで八ヶ岳の植物や星座についての学習が進められる。また、6年生の移動教室では、鎌倉へ行く。鎌倉は、社会科の歴史的領域に登場するのだが、「総合的な学習の時間」のなかでも鎌倉にまつわる人物やゆかりの場所等の調べ学習が並行して行われる。もう一つの行事が、学芸会に代わる「学習発表会」で、そのテーマは「世界の国々」であった。児童は、インターネット検索、資料集め、外国に駐在した保護者の話や、具体物を持ち寄っての展示と、関連する歴史の劇化、民族衣装のファッションショーを企画実施した。卒業を間近に控え、地域の清掃や校内美化活動、福祉施設への奉仕活動も行う。ちなみに、平成14年度のクラスは、この「世界の国々」に興味をもって取り組んだ学年であった。

「異文化」とのふれ合いは、教育委員会に登録されている英語のネイティブ・スピーカーが1年に1度来訪する他、地域に住んでいる児童の外国人保護者から話を聞くことがあるが、該当学年においてはその機会はなかった。学校は、「学習協力者」を数名確保しているが、「国際」領域の該当者は今回の授業を行った外部講師である小島のみで、実際には、

どこに、また誰に相談を持ちかけたものか分からず、獲得が困難なのが実情である。

小島の招聘に協力的なであった教頭は、音楽専科の出身であり、平成15年に着任した(それまでは現校長が教頭であった)。この教頭は、教育活動の基本方針として、子どもがその成長過程で様々な人やできごとと出会うことと、子どもが自らの体験を通して学ぶことを重要視し、多彩な学習環境の準備に心を砕いている。この外部講師の招聘もその一環であった。また、保護者やその他の来訪者の名前もよく記憶にとどめるが、他方、どの学年にもいる配慮を要する児童全員の名前を記憶しており、そうした児童には目がよく行き届く。そして、彼らの行動や学校生活の中での様子を捉えては、常に学級担任に声かけをする。そのような理由から、教職員からは絶大な信頼を得ている。

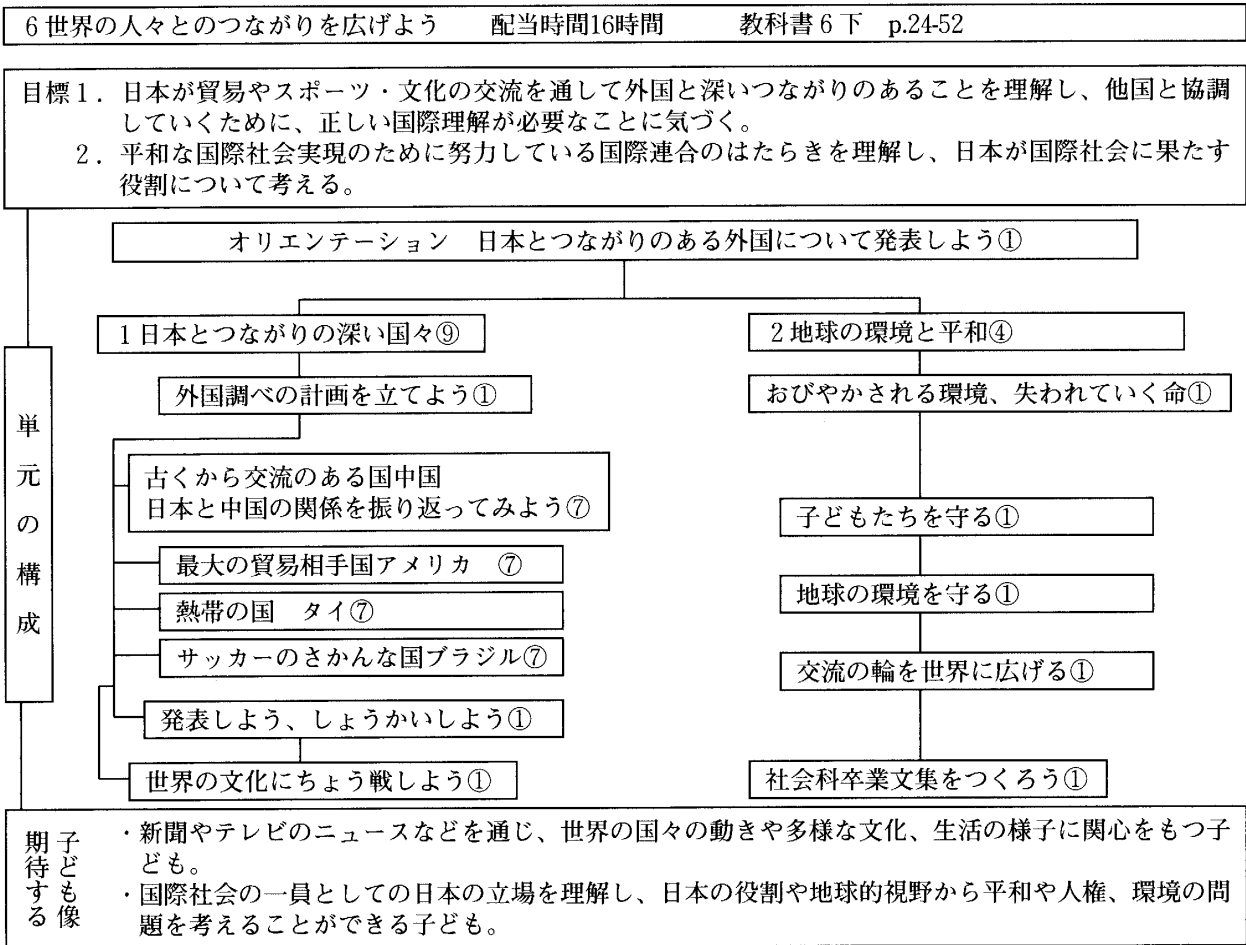
3) 社会科単元「世界の人々とのつながりを広げよう」(配当時間16時間) 授業展開

この学年では、この単元の目標を、「地球上に残された様々な課題に目を向けるとともに、今後日本が国際社会のなかで果たすべき役割などについて、考えられることができるようにする。」と掲げた。教科書の学習で、ユニセフ、ユネスコ、WHO(世界保健機関)などの働きについては学んだが、それは抽象的な理解にとどまり、実際にどのような活動が行われているかについては、具体的にはわからない。そこで、海外での日本人の活動を実感させたいと、管理職も講師を招くことを快諾した。

外部講師として招聘された小島には、招聘を積極的に推進した6年の一学級担任から教科書が貸し出され、児童の実態についても事前に説明がなされた。教科書は、そこに記載されている内容を覚えるためというよりは、補助的な資料として活用しているとの説明を受けた。この単元は「日本とつながりの深い国々」と「地球の環境と平和」の二本柱で構成されている(図1)が、授業の対象となる児童が行った「外国調べ」は、児童の興味関心にそって児童が選んだ国の選んだテーマについて調べを進めるというものであったということである。聞く態度が育っていないので、関心を持ちそうなミャンマーの国土や暮らしの様子について具体物を示して頂くとよい(平成14年度)また、外国語に興味をもっているので、援助機関の略号の説明などには関心を示しそうだ(平成15年度)という助言をもらった。

この授業で講師に要請されていたのは、柱の二つ目の方(中単元「地球の環境と平和」)で、教科書の中で国際理解教育がどのように表現されているかを確認するために、特に「国際協力」に焦点を当てて通読した。その内容は以下のようなものである。小単元「地球の環境を守る」では、世界が直面する問題が、砂漠化、温暖化、オゾン層の破壊、海や大気汚染、増え続ける人口、民族同士の対立から起こった紛争等、やや羅列的に提示されているが、このような羅列によって「地球の環境と平和を守り、豊かな暮らしを実現させるために、人々はどのような努力をしているのだろうか。」(教育出版、2003a:45)という疑問を呈して次の小単元「子どもたちを守る」へ移る。ここで国際連合の名称が出てきて、国連では困難な状況にある子どもたちを守るさまざまな活動が行われていることが紹介される。具体例として挙げられているのが、「その中心となっている」ユニセフの他、「教育を広める活動」のユネスコ、「予防接種を広めたり、保健の大切さを伝えたりする活動」のWHOである。また、イラストの吹き出しに「わたしたちにできることは何だろ

図 1



う。」(同上:47)とあるように、問題の認識にとどまらず、行動を働きかける記述がみられる。

次の小単元「地球の環境を守る」では、それは「一つの国が取り組んだり、対策を立てればよいという問題ではありません。世界じゅうのすべての国々が、(略)真剣に考え、協力し合って問題の解決にあたる必要があります。」(同上:48)と述べ、世界が抱える問題の性質を、子どもに即した言葉で端的に表現している。しかし、そうした問題の解決に取り組む国際協力の観点からは、話し合いや合意形成の場、そして具体的な対応策の実施機構としての国際連合の提示はない。また、国際機関による援助、二国間援助、NGOによる援助など、それぞれの立場や異なるミッションに規定される活動の性質上の違いによって、異なる援助活動が考えられるが、教科書にはこの点に関する言及はなく、日本の貢献が述べられているのみである。この小単元では「経済援助や技術協力を通して」と、日本のODAの仕組みの枠組みそのものを説明しているが、経済援助や技術協力として具体的にどのようなことが行われているかに関しては、「青年海外協力隊の一員として、現地の人々とともに、産業や教育、医りょうなどの分野で技術や知識を伝え、広めている人々もたくさんいます。」(同上:48)というように、多様な活動のほんの一端の紹介に終わっている。また、小単元の最後に、「国として行われる援助のほかに、民間のさまざまな団体も、地域の環境や人々の生活の向上のために、海外で活やくしています。」と民間の参加が言及されているというように、様々な形の援助が互いに補完しあう形で行われている全

体像を示すのではなく、個々の情報を断片的に提供しているにすぎず、互いの関連性が捉えにくい構成となっている。このような断片的な情報の寄せ集めでは、あげられている事例が国際協力全体の中のどのような位置を占めているのかが見えてこないために、学習者自身がどのように国際協力にかかわっているのか、またかかわっていただけるのかも、想像しにくい。

さらに、「現地の人々とともに」「現地の人々の立場に立って」という記述があっても、実際の仕事の体験の中ではいくら強調してもし過ぎることはないと考えられる「相手をよく理解する」ことや、ユネスコ「国際教育勧告」に唱われているような文化の価値相対性の感覚といった側面についての言及は見られず、学習者と同様に現に生きて生活している人間としての「現地の人々」ではなく、援助の対象としての抽象的な「現地の人々」として記載されている感を否めない。著者自身の業務体験においても、実際の援助は目の前にいる被援助者を抽象化して行うことはできない。ましてや現実に目の前にいる当事国が世界的潮流（Education for All等）にのることを望むのであれば、国際的な動向や方針を無視はできないのである。たとえその希望が現地の実情に合致した最善のものであるとは思われない場合でも、その影響力を拒むことはおそらく困難であろう。

そこで、この日の授業は、相手国の事情をよく知ることの大切さを「外国調べ」の延長線上にのせて強調することを授業の方針とした。小学6年生が対象なのだから、技術用語の解説よりは、「様々な形態」があって活動もその分野も「さまざま」であることを言及した後に、それは、富める進んだ国から発展途上の国への「ヒト・モノ・カネ」の片方向の移動ではなく、相手国の事情の理解の上に立った、そこに住む人々の意思や希望との擦り合わせを重ねる相互交渉的な活動であることを伝えることにした。教科書では、困難な状況にある子どもたちとそこで中心的なはたらきをするユニセフは、ともすれば募金と配給に象徴されてしまう。しかし、難民キャンプや食糧難の中の子どものことについて扱うのであれば、発展的に政治や経済問題との絡みの中で扱いたい。また、国際協力の「活動を実感させたい」というのがこの授業の目的であることも考慮して、次の節で述べるように、ミャンマーとそこで自分が行ってきた仕事を教材とすることにした。

自分たちの日常とミャンマーの現実とのあいだで、授業を聞く子どもたちは自分をどのような位置におくことになるのだろうかという疑問があった。そこで授業では、子どもたちが自分の日常が当たり前ではないのだという認識をもつとともに、紹介するミャンマーの学校の様子、街の風景、ロンジー（ミャンマーの民族衣装）姿、高層ビルと屋台等々の写真を、「これも地球の上の現実」として「そこに暮らす人たち」の目線、つまりそちらの方からはそれが「日常」なのだという視線、で見ることができるよう、偏見とは対局にある全体的なイメージとして伝えられるように意識した。

次に続く小単元「交流の輪を世界に広げる」では、スポーツと文化の交流が中心になっている。ここにおいても、援助の効果が「持続可能」であるかどうかという観点からの教育分野における援助の評価では、援助をする側がある一定期間の中で何をどれだけ行なったかよりも、むしろ受け入れ国がプロジェクトから何を学んだか、また学ぼうとしたかの方がより重要な意味をもつという私見から、国際協力における対等な関係を意識した「交流」の意義を前面に出すよう図った。

4) 児童の反応

児童集団には、二つの年度それぞれに異なる特性が見られた。平成14年度の学年は、真面目だが学習は受け身で、よく知られたアメリカやヨーロッパを取り上げる児童が多かった。平成15年度の学年は、たくさんの国について次々に調べた児童がいる一方で、担任に資料を提示されてやっと調べた児童がいるというように、二分されていた。興味・関心や問題意識の方向性もだいぶ異なり、扱った教材は同じでも、そのアプローチはそれぞれに異なるものを準備する必要があった。しかし、前述の授業の基本方針に変更はなかった。平成14年度では（表1）、外国の様子に非常に興味を抱き、誰も調べていないアジアの国ミャンマーの国土や気候の様子、民族衣装、食事や珍しい南国の果物に始まり、ミャンマーの小学校の様子を中心として授業は展開した。平成14年度では、「外国について知る」という内容よりも、むしろ「なぜ今まで鎖国状態であったのか」「外国の人と一緒に仕事をする事のなかで大変だったことはどんなことか」「うれしかったことはどんな時だったか」等、著者の予想に反して、海外での人との交わりまた国際協力の仕事への関心やその本質に迫るような質問が目立った。自分たちが知らない国がたくさんあることに気づき、「日本が世界に何ができるか」を考える以前に、世界の実態を知ることが大切だと児童が考えるようになり、新たにいろいろな国調べを始めた。授業後に児童から寄せられた感想文に、「外国との関わりをなくしてしまうのは良くないと思うけれど、（ミャンマーの人たちにとって外国は）それほど恐ろしかったんだと思いました。そして壁をとりぞくことが独立と考えられるようになって良かったと思います。」というものがあつた。これは授業を受けた児童の中には、ミャンマーの人々の視点からミャンマーの鎖国を見ることができるようになったものがいたことを示している。

（表1）『世界の人々とのつながりを広げよう』－日本の国際協力

2003.2.21 川崎市立片平小学校6年生

時間	キーワード	備考
導入 1:45	生活のなかにあふれる外国のもの；外国にいる日本人；日本にいる外国人；つながりなしには成り立たない暮らし；どこの国も同様；それが世界	
10 1:55	ミャンマー 国際協力 外国への興味・関心	私はミャンマーで日本の国際協力の仕事をしたことがあります。今日はそのときのことをお話ししましょう。 興味を持って外国のことを知ろうとすることは、国際協力で一番大切なことです。
展開1 15(25) 2:15	-ミャンマーの位置 -気温・降水量比較 -ロンジー（実演） -土地の様子（6000m級の山々；乾燥した高原；デルタ） -踊り（多民族） -学校の様子	【世界地図】 【教科書P. 36】 【写真】
10(35) 2:25	川崎市のお友だちが調べたこと	【作品】 彼の疑問： 「週休二日制、他の国では？」自分で調べた。米・英・仏・独の様子が少しわかった。さらに、耳にしたことのあるミャンマーではどうか調べた。

		「学校が少ない；午前下級生、午後上級生；経済危機のためか？」電話をくれた。彼はどんなことが分かったのでしょうか？後ろの方の人は見えないかもしれないので、大きな声で読んでください。ミャンマーでは学校へ来られる子は幸せ。出会った物売りの少女。
展開2 10(50) 2:35	-幻の写真：Education for All (すべての人に教育をそして国づくり・国の発展にすべての人が参加する) 「子どもたちを守る、おびやかされる環境：これも地球の上の現実」	【板書】 【p. 46第1段落】
まとめ 5 (55) 2:40 5 (60) 2:45	一人の人、一つの国では解決できない。国際協力のやり方のさまざま JICAの技術協力専門家： 一人の人、一つの国では解決できないけれども解決に向かわなければいけないこと。そうとは思いませんか。そこで、力を合わせ、多くの人の仕事をつなぎ合わせるのが国際協力だと私は思います。 感謝	UNICEF, UNESCO (国際機関) JICA (二国間援助機関) NGO (最近注目される) 教科書；国の将来を担う人に何を知っていて欲しいこと 植民地；鎖国；政治のしくみの問題；“独立” 他の国の教育の様子を知り、書き換える。 もうすぐ中学生になるみなさんに。6年生まで成長できたのに多くの人の支えがあったことをふりかえってみてください。忘れずに。 (外国語は必要。でも、～だけでは不十分。) 外国調べ；広い視野と多面性とバランス

平成15年度では(表2)、英語や国際機関等への関心が高いようだったので、JICAということばがJapan International Cooperation Agencyの省略されたものであり、「日本国際協力機構」の意味であることを伝えて、そのはたらきや仕事の様子の話にはいった。児童の中には、英語の綴りをメモ帳に熱心に書き写している者もあった。さらにユニセフなどの国連機関の略号を紹介すると、なれ親しんだ音の意味が分かったことを喜んだ。担任教諭によるといずれも普段見られない熱心な聞き入りようであったそうだが、事前にこうした特徴を聞いていたので、数あるアプローチの中からの選択が、的確にできたのである。それぞれの触角で、「未知なる世界」との出会いから何かを吸収しようとする姿が伺えた。平成15年度の方は、授業後数人が講師の方へ来て、JICAで働くにはどうしたらよいか、何が必要か、外国語は何がいるかなどと、真面目に問う姿が見られた。他には、授業後、国際機関の略号をすべて調べ上げた児童がいて、その成果を担任がコピーして学級全体に配布するなど、児童同士が刺激しあって発展的な学習につながっていた。

(表2)『世界の人々とのつながりを広げよう』—日本の国際協力

2003.2.21 川崎市立片平小学校6年生

時間	キーワード	備考
導入 10:50 (15)	UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund 国連国際児童緊急基金	【板書】 「子どもたちを守る、おびやかされる環境」 【p. 46第1段落】 -これも地球の上の現実 (イラク)

	<p>UNESCO: United Nations Education, Scientific, and Cultural Organization 国連教育科学文化機関 (国際機関)</p> <p>JICA—ジャイカ独立行政法人 国際協力機構 (二国間援助機関)</p> <p>*国際協力の仕事</p> <p>*仕組みはさまざまでも、一人の人、一つの国では解決できないまたは国と国にまたがる問題を扱う。</p> <p>JICAの技術協力専門家： 教科書；国の将来を担う人に何を知っていて欲しいこと</p> <p>他の国の教育の様子を知り、考え直してみよう。</p>	<p>Education for All</p> <p>-何をしているところですか？</p> <p>*NGO (最近注目される)</p> <p>-私はミャンマーで日本の国際協力の仕事をしたことがあります 力を合わせることのすばらしさ</p> <p>(植民地；鎖国；政治のしくみの問題；“独立”)</p>
<p>展開1 11:05 (10)</p>	<p>-ミャンマーの位置 -気温・降水量比較 朝晩と日中の差 -ロンジー -土地の様子 (6000m級の山々；乾燥した高原；デルタ) -学校の様子 *生活のなかにあふれる外国のもの；外国にいる日本人；日本にいる外国人；つながりなしには成り立たない暮らし；どこの国も同様；それが世界</p>	<p>【世界地図】 【教科書P. 36】 【写真】</p>
<p>展開2 11:05 (15)</p>	<p>川崎市のお友だちが調べたこと</p> <p>彼の疑問： 「週休二日制、他の国では？」自分で調べた。米・英・仏・独の様子が少しわかった。さらに、耳にしたことのあるミャンマーではどうか調べた。</p> <p>「学校が少ない；午前下級生、午後上級生；経済危機のためか？」電話をくれた。</p> <p>彼はどんなことが分かったのでしょうか？後ろの方の人は見えないかもしれないので、大きな声で読んでください。</p> <p>*興味を持って外国のことを知ろうとすることは、国際協力で一番大切なことです。みなさんも外国調べをしてみましょう。</p>	<p>【作品】</p> <p>図書館へ本をさがしに行った。</p> <p>指名</p>
<p>まとめ</p>	<p>外国で仕事をする (いろいろある)。</p> <p>*国際協力の仕事 一人の人、一つの国では解決できないけれども解決に向かわなければいけないこと。そこで、力を合わせ、多くの人の仕事をつなぎ合わせるのが「国際協力」だと私は思います。自分にとっての当たり前は、誰にとっても当たり前とは限らない。 外国語は必要。でも、～だけでは不十分。 *広い視野と思いやりの心 (古賀先生にタッチ：質問、感想分等)</p>	<p>大学生の就職活動のこと</p> <p>英語</p>

5) 考察

K小学校の教師たちからは、「あの子どもたちがあれだけ聞いていたことがまずすごい」との評価があった。聞く態度が育っていないことを懸念していた学級担任にとっては、特に平成15年度では、最も危惧していた児童が、授業後に外部講師の方へ来て質問をするグループの中にいたことに驚嘆したということである。授業の様子などのデータを記録する準備が事前になく、体系的また比較検討が行えないものの、前述のように、外部講師が授業を行うにあたり配慮した点に応えるようなうれしい感想が聞かれた。平成14年度に寄せられた31名分の感想文の、それぞれ一つの文を1件と数えると、全部で157件の感想が寄せられた。授業目標から、(1)「相手をよく理解することの重要性」(2)「国際協力の相互作用性」(3)「文化の相対的価値」の3つの観点からこれらを分類し、項目ごとに見て行く。

寄せられた感想文に言及されている項目は以下のようなものがある。

フルーツ	国際協力
宝石	国際機関
場所	交流
気温	貧しい国 苦しい国
面積	小さい子の死
人口	児童労働
パゴダ (金ばくとダイヤモンド)	大戦中にかけての迷惑
踊り	日本の明治との対比
服装/ロンジー (気候との関連で)	
学校のこと	
進級試験	
校庭がない	
義務教育がない	
学校の前でものをうっている	
二部制 (下級生と上級生のふれ合いがないのは寂しいだろう)	
大クラス (60人は多い!勉強がしにくいにではないか)	
理科がなかった (びっくりした 社会はないのか?)	
自分の外国調べとの対比	韓国 (伝統やグルメ)
	中国 (服装)
	スウェーデン

項目(1)「相手をよく理解することの重要性」に関しては、どの感想文も必ず「ミャンマーの～がわかった」とか「地球(世界)のことがわかった」に類するものが含まれている。これは、相手を理解することが「大事だ」と述べる代わりに、児童自らがそれを体現したものと解せられる。

次に、項目(2)「国際協力の相互作用性」であるが、まず国際協力について述べた感想としては、以下の11件みられた。授業後、やや説教がましく双方の意気が投合した時の嬉しさや達成感を共にした喜びなどの話しにウェイトを置く方がよかったと悔やんだものであ

るが、項目(3)に該当するものが少ない(7%)のに披瀝される。しかし、ややステレオタイプの教科書の記述に影響されていると見受けられるものが3件(9~11)あった。

- 1 「私は世界の国々がこういうふうに、国のことや特徴などについて話して、えんじょしたり、交流を深めていってほしいなと思います。」
- 2 「心にのこりました。」
- 3 「どういうことかわかりました。」
- 4 「国際協力をする大切さがわかりました。」
- 5 「国際協力があるといいことが知れたのでとても良かった」
- 6 「国際協力をして、世界で活やくしているこじまさんは、すごい！」
- 7 「最後の「1人1人がつないでいく」という言葉がとても心に残った。」
- 8 「国際協力にはみんなで力を合わせる必要があるということがわかりました。」
- 9 「まだまだずいぶん国などくるしい国がたくさんあります。・・・はやくこういう国がなくなっ
てほしいとおもいました」
- 10 「ユニセフぼ金とかで、世界の人たちが住みよい生活をしてほしいです。」
- 11 「外国の子どもなどを助けるために国際協力をする大切さがわかりました。」

項目(3)「文化の相対的価値」に該当するものとして、以下のようなものを抽出すると、157件中27%に相当する44件が該当する。()内は、件数を表す。

- 「驚いた／びっくりした」(16)
- 「・・・とはちがう〜」(6)
- 「きれい／豊富／ごうか」(4)
- 「世界に目をむけて行きたい」(3)
- 「もっと知りたい／行ってみたい」(3)
- 「～が心に残った」(3)
- 「～がわかってよかった」(3)
- 「(ミャンマーとは) こんな(こういう)所か！」(2)
- 「・・・と同じような〜」(1)
- 「なぜか」(1)
- 「どくとくな感じ」(1)
- 「またちがう国のこともしりたくなかった」(1)

これ以外にもミャンマーの文化に言及したものには次のようなものがある。これら12件は真意また分類先を判断しかねるので、判断保留とする。明らかに「貧しい」「遅れている」「かわいそう」といった偏見につながるようなものは見られない。

「六年生まで学校に来れたことを当たり前のように思っていたけれど、もっとミャンマーは厳しかったので大変だと思いました。」

「かきゅう生とじょうきゅう生が、勉強が、べつべつだと、ふれ合いもなくて、さみしいと思いました。」

「1クラス60人以上はちょっと多いと思いました。多いと、勉強が、しにくくて、大変だと、思いました。」

「日本は、学校に行くことが保障されていて、それあたりまえだとおもっていたけど、本当はそうじゃなくて、ちゃんと行けることがすごいんだとおもいました。」

「小学校の数が少なくて大変だ。」

「試験におちた子は学校に行かないなんて、かわいそうだなあと思いました。」

「家の人たちの仕事を手伝うのは、親も少しはらくになるんじゃないのかなと思いました」

「ぼくたちはつらいとおもったこともあるけど、こんなのはミャンマーの人たちはこんなのはまだ甘ちゃんだということがわかった。」

「進級試験が必要なんて！！私たちはとっても楽をしている」

「次の学年に上がるにはしんきゅうしけんをうけないといけないなんてとてもきびしいとおもいました。」

「子どもで、小学校に行く人と働く人がいるのは、僕には、変だなと思いました。」

「ミャンマーでおきている現実がどれだけ大変なものかがよくわかりました。」

児童たちが講師の話を「聞いていた」ことの原因として、いくつかのことが考えられる。一つは外部講師という授業者自体のもの珍しさである。いつもの授業と違う「今日だけの特別な授業」は、それだけでも児童の関心を引く。しかし彼らの関心がそれだけのものではなかったことは、将来自分が働く場としての可能性を考え、そのために身につけるべき必要な能力とは何か質問をしてきた子どもたちの反応を見れば明らかである。講師が実際に現場で働いた経験に基づいた具体的な活動内容を示すことによって、ユニセフやユネスコ、JICA など、ことばとして、あるいは国際協力のための機関という漠然としたイメージとしてしか捉えられていなかったものが、その中で人々が現実に働いている、実体のあるものになったといえる。そして実体をつかめない故に自分とは関係のない世界の、何だかよくわからないものでしかなかったものが、児童自身にも関係のあるものとして認識されたのである。

「外国」についても同様のことがいえる。外国には、自分たちが日本に住んでいるのと同じようにそこに住んでいる人たちがいて、彼らにとって、それは児童たちが日本に住んでいることと同じように当たり前のことなのだと伝えることによって、抽象的なイメージであった「外国」に、ある程度実体を与えることができたと考える。すべての児童の感想を集めることができなかつたため、どの程度の割合の児童に対して、このような実感を持たせることができたかは不明である。しかし、外部講師が授業を行うにあたり配慮した点に応えるような、現地の人々の視点からその国のことを見つめた感想を持った者がいたことは事実である。

まとめ

教科という枠の中で国際理解教育を行う際の難しさの一つは、時間的制限である。今回授業を行ったような、国際理解や国際協力に直接関連がある単元が社会科で扱われるのは、一般的にあって6年生の最後である。著者が担当した授業も、どちらの年度とも6年生の2月末の最後の社会科の時間にあたる90分であった。担当した6年生児童には「異文化」

という概念は未発達なようで、彼らにとって「異文化」とは単純に「外国」のことであり、純粹に「未知なる世界」への興味関心を向けてきたのであるが、90分という限られた時間の中では、その興味関心を十分に受け止めて授業を展開できたとは言いがたい。そもそも児童に、ことば、食べもの、服装、住まい、伝統、社会のしくみ、慣習などが、人びとが暮らしの中で培ってきたアイデンティティーに根ざした「文化」の一部という認識はあっただろうか。「彼らのアイデンティティー」としての「彼らの文化」さらに「すべての人民・文化・文明・価値および生活様式に対する」理解と尊重は、国際協力の基本姿勢になければならない。「彼らのアイデンティティー」が脅かされるとき、おおよそ協力活動は最大の危機に直面する。「相手をよく理解することの重要性」は、こうした危機感から会得したものであったが、「文化」の認識なしにその意図はどこまで理解されるものであろうか。授業の中で児童は自分たちの生活とミャンマーの人々の生活の違いに気づき、開発途上国の現実に驚き、さらに探究心は、貧困また南北問題に関わる方向へと向かいさえした。このような探究心を生かし、さらに学習を進めていくことによって、「異文化＝外国」という単純な概念や、未知なる世界への単なる好奇心が、現実の社会をつくっている複雑な文化の概念や経済システムの理解へと発展してゆくものと思われる。このような展開を可能にするためには、小学校での国際理解教育の実践において、6年生社会科のこの単元の重要性が今後一層認知され、より多くの時間が確保される必要がある。「外国調べ」の中で、「文化」という認識の育成がいかに行われうるかの実践的研究は、今後の課題として期待される。

次に、外部講師にとって、現地での豊富な体験を生かした教材の取り上げ方はほとんど無数に考えられるが、それぞれ特性の異なる児童集団に相応しい教材の取り扱い方を見いだすには、学級担任の外部講師へのナビゲーションが必要である。招聘する側としての教師と招聘される側の講師が、お互いのもっている経験を有効に生かすことができるかどうかは、この二者間の相互理解にかかっているのである。現場の教師の指摘によれば、この単元を児童にとって抽象的な知識から現実感のある内容にするためには、教える側の「体験」が極めて重要な要件である。しかし、実際には教師自身が国連機関や国際協力機関に対して、漠然としたイメージしかもっていない場合が多い。その点を補充するためには、異文化環境（海外）で働いた経験者の招聘は有効なことであるといえそうだが、逆に多くの外部講師にとってみれば、小学校で授業をするということや小学生がどの程度のことを理解し、どのような反応をするのかなどの知識や体験が乏しい。本稿の事例では、外部講師も小学校教員免許状をもっていて、小学校教育についてある程度の理解と実習の経験もあったが、それでも担任教師から事前に与えられた児童の特性やそれまでの学習についての情報が、授業を構成するうえで大いに役にたったのである。

限られた招聘機会を最大限に有効に活用するには、担任教師による単元の授業構成が重要である。外部講師の海外経験が子どもを触発する教材になりうるかは、その日の限られた授業のなかで行われることがすべてではなく、むしろ担任教師による先立つ授業の中での導入や、外部講師による授業の後のフォローアップが大切である。先行する学習とその授業とに何らかの関連性がもたれることは、児童にとっても望ましいことである。この事例、特に平成14年度では、児童は、先行する学習の中で自らも熱心に「外国調べ」を行っている。しかし、担任からの事前の情報でミャンマーは誰も調べなかったということがわかっており、子どもにとっては意外な国である、東南アジアのミャンマーの地理的な位置、

気候、町の様子、食べ物、学校の様子などを話すことによって、講師が児童の興味を引きつけることは、比較的容易であった。このように、招聘側との事前の打ち合わせによって、児童の視野に入っていなかった意外な国を選びつつも、彼らにとってなじみやすいトピックを選ぶことによって、児童が初めて知る国と自分とのつながりに気づくよう、円心的に展開を図ることが肝要である。また逆に、児童がなじんできた国の視野に入っていなかった意外なことをテーマとすることも可能であろう。このように、外部講師による授業を効果的に展開するための単元構成は、その学校の教員と外部講師の「協同」関係なしには、実現できない課題であろう。

今回の授業における児童の反応が示すように、外部講師の授業の児童へのインパクトは確かに大きい。しかし、それが児童にとって意味あるものとなるには、まず外部講師の体験が児童にインパクトを与えるに値するものかが問われる。国際理解教育の場合、それは、外部講師の話す体験が国際理解教育の理念に合致したものであるかどうかということであろう。筆者が小学校の授業で話した、地球の上の現実を知り、国際交流また技術協力の意義を問いつつ、異なる環境の中で相手国の人と共に課題に向かうという体験は、まさに国際理解教育の理念を体現したものであった。そして、講師の体験の中身もさることながら、講師がもつ体験に共感し、それが社会科の中で国際理解教育として話されるにふさわしいと判断をした招聘側の教師たちの感性もまた、外部講師の行う授業によって、子どもに価値のあるインパクトを与えられるかどうか大きく影響するのである。

謝辞

この論文の端緒となった授業を共につくった川崎市立片平小学校の皆さん、執筆をお手伝いくださった古賀千穂先生、そして終始力強くご支援くださった大野佳子教頭先生に、厚く御礼申し上げます。

参考文献

- 川崎市立片平小学校「平成16年度学校要覧」。
教育課程審議会（1998）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」、教育改革研究会（編）『学校運営研究'98 9月号臨時増刊』485号、5-90頁。
教育出版（2003a）『小学社会6下』。
教育出版（2003b）『小学社会6下教師用指導書研究編』。
ぎょうせい（1998）『文部省告示 小学校学習指導要領』。
小島文英（2002）「ミャンマーの児童中心主義と合科的指導の採択にまつわる課題：日本における社会科および生活科の成立過程との対比において」国際基督教大学教育研究所 ジョンC.マーハ（編）『国際基督教大学学報 1-A 教育研究45』、国際基督教大学、43-55頁。
多田孝志（2002）「国際理解教育とカリキュラムー私の場合」国際理解教育学会紀要編集委員会（編）『国際理解教育Vol. 9』、日本国際理解教育学会、230-241頁。

- 中央教育審議会(1981) 「教育、学術、文化における国際交流について」、教育事情研究会(編)『中央教育審議会答申総覧』ぎょうせい。
- 中西 京子 (2003) 「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」国際理解教育学会紀要編集委員会(編)『国際理解教育Vol. 9』、日本国際理解教育学会、90-103頁。
- 中村 水名子 (2002) 『多民族・多文化共生の明日を拓く社会科授業』、三一書房。
- 樋口信也 (2003) 「中村水名子著『多民族・多文化共生の明日を拓く社会科授業』」国際理解教育学会紀要編集委員会(編)『国際理解教育Vol. 9』、日本国際理解教育学会、276-279頁。
- 水井知紀、石井由理 (2004) 「国際理解と人権の尊重」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』18号、1-13頁。
- ユネスコ第18回総会(1998) 「国際理解、国際協力、および国際平和のための教育と、人権と基本的自湯についての教育に関する勧告」、堀尾輝久、河内徳子(編)『平和・人権・環境 教育国際資料集』、青木書店、190-200頁。