

休み時間における異文化交流の試み

— 子どもとネパール人とのかかわりを読み解く —

The Trial of the Cross-cultural Communication in the Break Time

- Interpretation Relations Between Children and One Nepalese -

伊藤 晃一

千葉大学大学院教育学研究科カリキュラム開発専攻

子どもたちと学校に招かれた外国人とがなんらかのかかわりをするというような異文化交流の実践のほとんどは、今まで授業の中で行われていた。しかし筆者は、授業の中で行われる異文化交流の実践が、授業がもつ特徴によってむしろ制約されてしまい、本来の意味での異文化交流が出来ていないのではないかという問題意識を持つようになった。

本研究は、授業の特徴が異文化交流の実践にどのような影響を及ぼしているのかを詳しく検討した上で、その問題点を指摘し、授業の枠組みをはずした場における異文化交流の実践を作成し、その成果と課題を考察し、学校における新しい異文化交流の可能性を見いだすことを目的としている。実践は、実践時間をあえて授業から切り離し、休み時間に行った。

実践の成果としては、子どもたちが多様な仕方でも外国人とかかわろうと試行錯誤する様子が見受けられ、それを休み時間に行った成果と結論づけた。一方で、今後このような実践を学校文化の中にどう位置づけていくのかということや、異文化交流ということばが、果たして客観的なことばとして機能するのかということや、子どもたちのかかわりを記述するとはどういうことかという問題も明らかになった。¹

キーワード：異文化交流、異文化理解教育、かかわり、休み時間、隠れたカリキュラム、学校文化

1. 問題の所在

1.1. 学校で行われてきた異文化交流の典型例

具体的に異文化交流の実践の問題を論じる前に、まずは実際に教育現場で行われている異文化交流の実践を振り返ってみたい。筆者が実際に見たさまざまな授業や、公表されている多くの実践例に共通する特徴をもとに書いていく²。

仮に、まだ経験年数が浅く、かつ外国人とあまりかかわったことのない、小学校高学年を受けもつ若手教師が、外国人をゲストによんでの異文化交流の授業を任された、という状況を想定しよう。こうなった場合、その若手教師はどのように異文化交流の授業を計画し、実践していくのであろうか。

まず教師は、授業であるので、おおまかにねらいを立てるだろう。しかし、ここで教師が立てるねらいとは、そもそもその教師が予想できる程度のことであるので、おおよその察しがつくものである。では、どういうねらいを立てるのか。仮に韓国人をゲストによぶということが決まっているということにしよう。

まず、最初に頭に浮かぶのは、キムチとかチヂミとか、日本でも有名で、教師も食べたことのあるような韓国料理である。教師は、食文化を通じて、韓国の文化にふれ

るということを授業の目標として考える。キムチやチヂミを通して、韓国人と交流すれば、韓国料理について知ることでもでき、さらに韓国の文化にもふれることができるだろう。若手教師はこのように考え、限られた交流時間のなかで、どのような交流ができるのか考える。

教師は実際に授業の作成にとりかかる。教師には、あらかじめたてた目標がある。だから、それを達成するための計画を立て、実行しようとするだろう。逆に、目標の達成に関係ないことは、授業の中では避けたいだろう。その実践が、目標を達成するために滞りなく進行するかどうかは教師の関心事となってくる。こういう考えは、授業の作成にも現われていて、交流するための時間配分をしっかりと決めたり、韓国人や子どもたちが、交流のどの場面で何をするという役割をしっかりと決めたりするだろう³。教師はこのようにして予定どおりにことが運ぶように授業の構成に配慮するだろう。教師はたとえば、次のように考える。

韓国人によるチヂミの作り方の説明の場面では、韓国人が丁寧に説明しすぎたり、長く話しすぎたりして、時間をたくさん食ってしまうかもしれない。そうすると時間どおりに交流が終わらなくなるだろう。あらかじめ話してもらった時間を決めておいて、その時間内で終わるように話してもらおう。料理の作り方は、韓国人が話しただけではわからないこともあるだろうから、あらかじめ

こちらで大きな紙にまとめておいて、説明時に子どもたちに見えるように掲示しよう。交流というのだから、子どもが韓国人に質問がする場面をつくりたい。しかし子どもたちは、いきなりはじめからうまく聞きたいことが見つけ出せないかもしれないから、事前学習を設けて、質問したいことを考えさせプリントに記入させておこう⁴。当日はそのプリントをもたせて発表させれば問題はないだろう。交流会の中で韓国人と話せる機会を設けたいが、時間が限られていて、1人の韓国人相手にみんなが話せないかもしれない。それならクラスを班分けして、班ごとに役割分担をして、それぞれに韓国人とかかわらせる時間を保証してあげよう⁵。

おそらくこの実践は、大きな問題もなく滞りなく進んでいくだろう。子どもたちはそれなりに楽しみ、それなりに韓国の文化にもふれることができたようである。さらに、授業は計画どおり、時間どおりに終わるだろう。おそらくこの後、子どもたちには、この体験をきっかけにして、班ごとに韓国について調べたことを壁新聞などにまとめ、それを発表しようという授業が待っている。

これがおそらく、多くの学校現場で行われている異文化交流の授業の一つの典型例である。外国人が教室に来るというだけで、普段の授業とは違う雰囲気になるだろう。

しかしこのような授業には何か違和感が残らないだろうか。

1.2. 学校外で経験される異文化交流の例

そこで次に、学校における異文化交流の実践と比較するために、上に述べた異文化交流とは、まったく違うものとして、学校外で異文化交流をした人は、具体的にどのような体験をしているのか、記述する。以下の話は、外国に旅行や留学に行った人たちから聞いた話を参考にし、筆者がある国に行ったときの体験を、中国の上海という場に置き換えて記述した⁶。

20代の若者が、外国に一人旅に行くということを想定する。行く場所は上海である。若者は、今回の旅の目的である、現地の人との交流をしようとして街に出る。

タクシーに乗って運転手に思い切って話かけてみたり、出店に行くと現地の人に話しかけたりと、若者は積極的に現地の人とかかわろうとする。若者には、その土地の人と直にかかわりたいという強い意欲があるから、旅に対する、現地の人との交流に対する、それなりの目標もあって、その目標を達成しようとかかわっている。

しかし実際に人とかかわってみると、それが、事前に若者が想像していたような交流とはまったく別のものであることに気がつくであろう。というのも、おそらく予想外のことが次から次へと起こるからである。

たとえば、覚えて来た中国語で話しかけても、まったく通じない。相手は、半ばあきれたような顔をしている。

若者は、異国の地に一人なのでだんだんに肩身がせまい思いをしてくる。思い切って英語で話してみる。すると、ようやくどうにかこうにか話は伝わった。相手も英語で話してくる。しかし今度は、その英語がうまく聞き取れない。おそらく英語が両者とも苦手なのだ。異文化交流に立ちあがる言語の壁にぶつかる。

予想外にうれしい出会いもあるだろう。歳が同じくらいの若者と、言葉は正確にはわからないが親しくなって、一緒に上海を歩く仲になるかもしれない。いっしょに歩いて観光地を案内してくれる。たどたどしくとも言葉がかわし、分かれるまでにはお互いにたくさん話ができているかもしれない。歩いている最中は驚きの連続である。たとえば、その人の感覚であれば躊躇してしまうような出店の食べ物を中国の若者はおいしそうに食べたり、お金の使い方が自分とはまったく違ったり、相手の髪型はどこか独特だと感じたり、独特なおいがするのだなと気がついたり、些細なことにも異文化を感じるのである。

こういったことに、典型例を見いだすことはできないであろうが、一つの例としては、おそらく学校外で異文化に出会うとこのようなことが起こりうるということがいえるであろう。

異文化交流とは、本来、そこに飛び込んでみないと何が起こるかかわからないものであり、違和感との出会いの連続なのである。

このように学校外での異文化交流を描き出し、学校での異文化交流の実践と比べみると、両者の間には、異文化に出会い、かかわるということについて、大きな違いがあることに気がつく。

学校外で経験された異文化交流の例を見ると、学校における異文化交流の典型例は、授業の目標に縛られ、予定調和で、異文化交流とはいうものの、外国人と子どもとのかかわりが教師によって限定されすぎている印象を受けてしまう。ではこのことをどのように考えればよいだろうか。

上に挙げた二つの例を比べてみると、仮に授業の中で異文化交流が行われるとき、単純に目標を達成することを考えて授業を進めるならば、そこではむしろ、異文化交流における意外なこととの出会い、かかわりという要素がまったく失われてしまうように思われる。

異文化交流において大切なことは、予定調和で、しつらえられた場における交流をすることではないはずである。むしろさまざまな意外なことに出会いながら、自分の感覚を研ぎすましたり、ギャップに悩んだり、とまどったりすることそのものに大きな意味があるのではないだろうか。

もし、授業で異文化交流をするということが、異文化交流の本来あるべき意味を失わせているのであれば問題である。

ではこの問題をどう解決していけばよいのであろうか。

1.3. 異文化交流の授業における隠れたカリキュラム

ここでは、前節の問題をうけた上で、授業という営みの特徴を挙げて、それが、異文化交流の実践にどのような影響を与えているのかを考察していく。

授業の特徴を挙げてみよと言われると、一般的には、教師と子どもがいて、教師が子どもに何かを教えることとか、子どもが教師の指導や助言からあることがらを学ぶことなどと答えることが予想される。しかし、授業という営みをよく見てみると、そこには、教師や子ども、それから授業の観察者も見落とししてしまいそうになる、いわば隠された特徴があることに気がつく。こういったことについては、すでに、社会学者であるP・W・ジャクソンが、「隠れたカリキュラム」(The hidden curriculum)と表現し、彼の著書である『Life In Classrooms (1968)』の中で、具体的な事例とともに示している⁷。

ここでは彼の仕事にならって、一見すると、見落とししてしまいそうになる授業の特徴を挙げて、それが異文化交流の実践にどのような影響を与えるのかを考えていきたい。

《特徴1：授業にはねらいが必要であり、ねらいを達成するために授業が構成される。》

授業には目標がある。少なくとも目標があることが望ましい。これは授業の特徴である。

教師は、目標をたて、それにそうように授業を構成する。そしてその目標が達成されたかどうか、授業の評価の基準となる。

これは、上に挙げた、授業における若手教師の異文化交流の典型例にも見られた。たとえば、教師は、「韓国の方とのチヂミ作りを通して、交流を深めることができる」とか「チヂミ作りを体験しての自分なりの感想をもつことができる」ことを目標にする。そしてそれを達成するために、授業を構成する。子どもたちの活動としては、子どもたちにチヂミ作りの際、わからないことを韓国の方に積極的に質問をさせたり、ゲストの韓国人にチヂミの作り方を説明してもらい時間を設けたりするだろう。

この実践において、子どもたちはチヂミ作りを通して、ゲストの韓国人と交流することはできるだろう。だから、そういった意味で、この実践はまったく意味がないわけではない。

しかし、その交流の中身を見てみるとどうであろうか。交流の仕方は、あくまでも教師の考えによって限定されている。子どもは、韓国人にチヂミの作り方についてわ

からないことを聞くだけ、韓国人側は、それに答えるだけである。そして、目標以外のかかわりは授業の目的上、歓迎されないものになってしまうのである。

授業は時間に制限があり、その限られた時間の中で、教師は自らが設定した目標の達成を目指す。このことは、裏を返せば、目標とは関係のないことは避けてしまう可能性があるということである。

また、教師は、授業ということになると、どうしてもねらいというものを定めて、何かをしていくという癖がついているので、確実にそのねらいを達成したいと思うであろう。しかし確実にねらいを達成するためには、ねらいの達成を阻害するような、授業における不確定要素を排除することにつながる可能性がある。

しかし、本来異文化交流とは、してみないとわからないという面があるのではないか。この不確定要素の排除は、異文化交流を、その教師が考えられ得る範囲の活動に収束させてしまっているという点で問題がある。むしろ本来の異文化交流は、教師が考えるところの不確定要素の連続であるとさえ言えるのではないか。

少なくとも、あまり異文化交流のない教師があらかじめ予想したことしかできないという異文化交流の実践は、実践が豊かになる可能性が低くなるということと言えるだろう。

以上のことから、次のことが言える。

授業には、いわゆる目標やねらいが必要であるが、異文化交流の実践を授業の中で行うと、目標やねらいが、かえって異文化交流の実践を制約してしまう可能性がある。具体的には、授業が目標やねらいにそって進められると、外国人は、授業のなかでの振る舞いを教師に限定されたり、子どもは、外国人へのかかわり方を限定されたりしてしまう。

結果として、授業という営みが、異文化交流を制約してしまうのである。目標を達成するために排除される不確定要素のなかにこそ、異文化交流の醍醐味があり、これを排除することは問題ある。

《特徴2：授業は、教える一教えられるという権力関係が明確であり、基本的には指導者一人対子ども多数の関係で行われる。》

現代の日本において、学校には基本的には教師と子どもがおり、授業では教師が教える立場、子どもが教えられる立場にあるというのが、おそらく一般的な認識であろう。基本的に子どもは教師の指示にしたがって活動することになっている。また、一つの教室に教師1人、子どもは30人から40人程度いる。このことは、授業の特徴である。

簡単に述べれば、通常30人から40人の子どもが一緒に学ぶというのが授業の形式である。そして、教師はあ

ることがらを、30人から40人の子どもに、平等に教えられるように、授業を工夫する。たとえば、誰にでもわかりやすい言葉をつかって、あることがらの説明をしたり、まんべんなく発言回数が回るように指名を工夫したりする。これはこれで問題はないが、異文化交流においては、独特な問題が生じるように思われる。

通常、指導者は30人から40人の子どもに対して、ある程度平等に指導しなくてはいけない。しかし外国人とかかわるということを考えたとき、異文化交流においては、全員が一斉に平等に外国人とかかわるということはまず不可能である。この事態をできるだけよくするために、教師は、どのようにしたら子どもたち全員が、平等に外国人とかかわることのできる機会を与えられるのかを考える。結果として、たとえば、班分けをさせ、その班に役割分担をさせて、外国人とかかわらせることになると考えられる。そうすると、結局子どもたちは、順番に外国人とかかわることになるだろう。このことはどういった問題を生むのか。

まず考えられるのが、子どもたちは、外国人とかかわっていない間、ずっと待っていなければいけないということである。子どもたちは、外国人とかかわる時間が順番に回ってくるので、かかわっていない時間はひたすら待たなければならず、加えて、クラス全員がいちおう平等にかかわるので、実際に外国人とかかわる時間はかなり限られてくることになる。

このことは、子どもたちからしてみれば、目の前に外国人がいるにもかかわらず、かかわりたいときにかかわれないという状態が続くことを意味するであろう。異文化交流が、違和感との出会いの連続だという考えからすると、これは不自然な状況である。

このように考えると、30人から40人が平等に学ぶという授業が、かえって子どもが異文化とかかわることの制約になってしまう可能性があるということが指摘できるだろう。授業という営みが、不自然な異文化交流をつくりだしているといえるのではないか。

このように授業の特徴を見てきたが、これらのことから以下のようにまとめることができる。

異文化交流という視点から見ると、授業というのは非常に不自然な異文化交流を強いたり、ねらいに縛られることにより、ねらいに関係のない交流を排除したりする。また、教える一教えられるという権力関係がある中で、大人数が一定の指導者のもとで学び、外国人とのかかわりを待たされるが多くなる。

上に示したように、こういった授業の特徴が、本来のあるべき異文化交流を制約してしまっている。授業がこういった特徴をもったものであるということを踏まえないで、異文化交流の実践を行うと、先に述べたような問題がでてくるのではないか。

今まで隠れた授業の特徴として挙げてきたことは、授

業という営みを規定し、構成する条件のような役割を果たしている。本稿では、こうした授業を規定、構成している条件を、「授業の枠組み」と表現したい。

ではその「授業の枠組み」が、異文化交流を制約しているとするれば、その制約を極力減らすためには、いったいどうすればよいのであろうか。

1.4. 授業の枠組みをはずしてみたら

一つの考えとして、授業の枠組みをはずしたところで、異文化交流の実践を行えばよいのではないかということが考えられる。しかし、具体的にどのようにしたら授業の枠組みをはずすことができるのであろうか。

単純に考えると、授業以外の時と場で異文化交流の実践を行えばよいのではないか、ということが考えられる。では、授業以外の時と場所というのは、いつであり、どこなのか。

奇をてらわず考えると、それは休み時間、授業をする教室以外の場所ということになるだろう。このことについてはまだ、議論の余地があるが、このような条件の中で、異文化交流をすることはできそうである。

それでは、実際に授業の枠組みを全部とりはずしたところで行われる異文化交流の実践は、従来の授業の枠組みの中で行われて来た異文化交流が持っている問題をどう解決してくれるのであろうか。状況を仮定し、考察していこう。

授業の特徴として上述したものの中に、授業では、一人の指導者に対して子どもが多く、しかもある程度平等に指導しなければいけないために、異文化交流においては、待たせる時間が多くなってしまおうということがあった。

しかし、もしここで授業の枠組みをはずすと、もうそれは授業ではなくなってしまうのであって、それゆえ、指導が子ども全員に平等に行き渡らなくてもよいということになると思われる。たとえば、授業時間ではない休み時間に異文化交流の実践を企画すれば、学びたい、経験したいと思っている子どもだけが異文化交流を経験すればよいということになるだろう。そこには、もう30人から40人という人数に対して平等に指導したり、かかわる機会を与えたりする必要がないのである。外国人とかかわりたい子が、よりかかわることができるということになるだろう。子どもたちは授業の枠組みの中で異文化交流するときのように、かかわることを待つ必要がなくなり、自分の気持ちにしたがって、外国人とかかわりをもつことのできる機会を与えられると考えられる。

このように、授業の枠組みで行われていた異文化交流の実践が、基本的には指導者一人対子ども多数の関係で行われるために、肝心の異文化交流を制約していたという問題は、授業の枠組みをはずしてしまえば、問題では

なくなり、異文化交流をより充実したものにする事ができそうである。

次に、授業の目標やねらいといったものが、異文化交流を制約しているという問題があったことを踏まえ、これについても、授業の枠組みをはずすとどうということになるのか、考えてみよう。

たとえば、前の問題と同様、休み時間に異文化交流の実践を行ったとしよう。休み時間に行うのだから、授業で設定するような目標はなくなるということがまずあるだろう。しかしながら、授業の枠組みをはずしたのだから、目標やねらいはまったくなくなるかと言われると、そうではないだろう。休み時間に異文化交流を行うとしても、いちおう実践者側にそれを行う意図はあるのだから、授業ほどしっかりとした目標はなくとも、ゆるい意味でのねらいや、教育的な意図はあると考えた方がよい。では、そのような中で、異文化交流をするとすると、どうなるのであろうか。

もし休み時間に異文化交流を行うのであれば、いらない授業の枠組みは外されているので、実践者が設定したねらいは、ある部分は達成され、ある部分は達成されなくても当然だということになるのではないだろうか。つまり、ねらいや目標を立てたととしても、必ずしも達成されなくてもよいということになるのではないだろうか。このことは、子どもたちが、教師が設定したかわり方を強制されることなく、かかわることができるということを指し示している。そのような場における異文化交流の実践は、子どもと外国人とのかかわりが、偶然性にある程度ゆだねられるということになる。

以上のように、授業の枠組みでの異文化交流の実践が、目標やねらいに縛られ、制約されているという問題が、授業の枠組みをはずすことによって、ある程度解決できるかもしれないという仮説がたつた。

しかし、授業の枠組みをはずした異文化交流の実践には次のような指摘をされることも考えられるであろう。

学校という場にもかかわらず、子どもたちが平等に何かを学べないという状態は倫理的に問題があるのではないか。かかわりたい子どもだけかかわるといことは、そもそも外国人に興味があつてかかわりたいと思っっている子どもにとってはよいが、そうでない子どもは、なんの学びもできないことになるだろう。あまり興味のない子どもにも興味をもたせる努力をしなければならない。また学校は、みな平等にいろいろなことがらを学ぶ場所でなければならない。そしてそのために、授業という時間があるのである。授業の枠組みをはずすということは問題である。

筆者としては、すべての実践で同じように子どもを成長させることはできないという立場にたち、ある実践ではある子が成長し、またある実践では、他の子が成長するというように考えて、長い目でみれば、みんなが成長

しているような実践を意図的に組み立てるべきではないかと答えたい。

異文化交流の実践を行うことによって、ある子どもは大変興味関心をもって、外国人と学校外でもかかわってみたいと思うかもしれない。このこと自体はとても意味のあることである。しかしクラス全員、学年全員をその子のような気持ちにさせることは、基本的には無理であろう。

韓国の人を呼んだ実践では興味をあまり示さなかった子どもでも、まったく違う国の人がきた実践では、興味をもつかもしいない。こういった発想で、実践を行うことが必要ではないだろうか。

2. 研究の目的と方法

本研究の目的は、授業の枠組みをはずした場における異文化交流の実践を作成し、その成果と課題を考察し、学校における新しい異文化交流の可能性を見いだすことである。

具体的には、千葉市内にある公立小学校の5学年を対象として、その学校の中でオープンスペースと呼ばれている、ふだん子どもたちが授業で使う教室とは違う場に、外国人とかわるこのとのできる場をつくったうえで、休み時間を利用し、そこで子どもと外国人がどのようにかわるのかを一定期間観察し、記述し、それをもとに考察していく。そして、その考察をもとに、授業の枠組みをはずした異文化交流の実践は、授業の枠の中で行われている異文化交流の実践とどう違うのかを明らかにし、前者の有効性と課題をそれぞれ明らかにしていく。

3. 実践における条件の検討

問題の所在で授業の枠組みをはずす必要を論じたが、単純に授業の枠組みをはずすといっても、具体的にどのようにすればよいのであろうか。実践は、休み時間、オープンスペースとよばれる場所で行うこととしたが、はたしてそれでよいのだろうか。また条件はそれだけでよいのだろうか。ここでは、それら条件をあらためて整理し、より厳密に検討していく。

3.1. 時間をいつにするのか

休み時間は、子どもたちにとって、次の授業への準備時間であるとともに、気持ちをリフレッシュする時間でもある。子どもたちは、たとえば、友だちと遊んだり、本を読んだり、自分の好きなことをするであろう。休み時間をどう過ごすのかは、基本的には子どもたちにゆだねられていると言ってよい。

このように整理すると、休み時間は、授業のように目標に向かって何かをするとか、みんな同じことを平等に

しなければならないということがないので、授業の枠組みをはずした異文化交流の実践に利用する時間として適しているように思われる。

3.2. どのような場所で行うのか

一つの条件として、子どもたちの教室から近いということが挙げられる。あまり教室から遠い場所だと、行くのに時間を食ってしまいもったいない。また遠いとその場で何が起きているのか分かりづらい。教室の近くにあれば、たまたまの通りすがりでも、その場で何が起きているのか簡単に知ることができ、入るきっかけにもなるだろう。

また、適度に子どもたちが動けるような広さが必要である。子どもたちがどのようなかかわりを外国人とするかは、してみないとわからないことではあるが、ある程度、身体をうごかすようなかかわりあいをしたとしても、それに対応できる場が必要であると考えられる。

実践で使うオープンスペースは、上記の条件をある程度満たしている。

3.2. 外国人はどのような人をよぶべきか

どのような外国人をよぶのかということは、特に慎重な議論を要する。いろいろな外国人をよぶことが考えられるが、まずゲストをよぶ異文化交流の実践を行う前提として、学校によぼうと思っている外国人は、学校の教師もしくは教師に準ずるものが、公的私的にある程度かかわっておくことが望ましいように思われる。

それを踏まえた上で、どのような外国人をよぶことが望ましいのであろうか。

まずは、一つの選択肢を設けて、考える契機としよう。

実践者が普段からかかっているような外国人をよぶのと、最低限の打ち合わせの他は、かかっていないような外国人をよぶのとは、どちらがよいだろうか。

実践者がよく知っていて普段からかかっているような外国人を呼ぶ場合、子どもたちはおそらく、実践者が、その外国人とどのようにかかっているのかを見るであろう。そして、その外国人にはどのような仕方がかかわればよいのかということを知り、かかかっていくと思われる。

それでは逆に、実践者もあまり知らないような外国人が来たときはどうであろうか。子どもたちは、実践者が、やはりどのように外国人にかかかっていくのかを見るだろう。つまり実践者自身が、かかわる当事者になり、どうかかわるか探ろうとしている様子を見せることになるだろう。子どもたちは実践者が戸惑ったり、行き詰まったりする様子を見て、自分ならどうかかわるか考えたり、挑戦してみようと思うかもしれない。

このように、異文化交流ということを考えてときに、教育上どちらの外国人をよんだ方がよいのかどうかと

いうことは簡単には言えないだろう。

ではどうすればよいのであろうか。別の視点から考えてみよう。実践者が外国人に、子どもを任せる場合はどうであろうか。

実践者と外国人とが普段からかかわり合っている仲の場合、彼らは実践にたいする率直な意見を交わすことができ、実践者は比較的安心して、その外国人に場を任せることができるであろう。

一方、教師があまり外国人のことをよく知らない場合、つまり、ある状況において、その外国人がどういう反応をするかわからないような場合はどうであろうか。おそらく実践者は、そういう外国人に、休み時間を通して子どもを任せるのはとても怖いはずである。何が起るかかわからないので、結果として教師は、外国人にその時間どう振る舞えばよいのか指示してしまうことになるかもしれない。つまり授業という枠を外したにもかかわらず、なお外国人に役割を与え、交流をその教師が予測しうる程度のものに収束させてしまうかもしれない。

こういった側面から考えると、教師と外国人とがかかわり合っている仲であるほうが、実践を進める上では臨機応変な姿勢で臨めることがいえるだろう。

しかしながら、実践者と外国人とがかかわり合っている仲であると、逆に彼らが共同実践者ようになって、異文化交流が彼らによって過度に仕組みられてしまうということも考えられる。

本実践では、授業の枠組みをはずすという特殊な実践ゆえに、その実践がまったく何もできなくなるということも考えられるため、実践の可能性を担保するために、少なくとも実践者がよく知っている人をよぶことがよいと結論づけた。

今回の実践は、筆者が取り仕切ることになる。そこで筆者が大学時代からかかかって来た外国人をゲストによぶこととした。キラン・シャーキャさん（ネパール人）である。

キランさんは現在、千葉市にある「カトマンド・カフェ」というネパール料理店を営んでいる。彼は、料理をつくるのが好きだということからお店を始めたのであるが、自らのお店である「カトマンド・カフェ」を拠点として、ネパールの文化を千葉の人へ、日本の人へ伝えたいという大きな目的もある。筆者は、そういったキランさんの目的を、基本的には応援しており、お店のホームページの作成や、メニューの相談会のようなものにも携わっている。

4. 実践の方法

前章の結果を受けて、2008年10月後半に9日間にわたって、千葉市にある公立小学校の5学年を対象とし、キラン・シャーキャさんをゲストに招いて実践を行うこ

ととなった。キランさんは9日間のうち5日間学校に来る。

時間は、業間休み、昼休みと呼ばれる休み時間を利用した。場所は、オープンスペースという5学年の教室に近く、教室の2倍ほどの大きさの開けたスペースを利用した。

オープンスペースには、キランさんのお店である「カトマンド・カフェ」の店内の実際の装飾品や、インド・ネパール料理に多用されるスパイス、民族楽器、地図、壁新聞などを掲示した。またこれらの展示品は日を追って更新しつづけた。これらは、子どもたちがキランさんやネパールに興味をもち、かつキランさんに何らかの仕方がかかわるための媒介として位置づけた。

また、もうひとつキランさんとかかわるための装置として、質問カードやリクエストカードといった、カードを設けた。

さらに、実践者（伊藤）が書き、デザインした壁新聞も掲示した。実践者が本実践において、新聞を書く、いわば新聞記者になることには、積極的な意味がある。どういった意味があるのか以下に述べる。

本実践のように、授業の枠組みをはずしているという特徴をもつ実践では、実践者がどういった立場で実践に臨めばよいのかという問題があるだろう。授業の枠組みをはずしているのだから、筆者は教師に準ずるような立場でいてはいけないことになる。そうであれば、授業とはまったく関係のない枠組みを自らに与えて、立場をつくるのが考えられる。

そこで、筆者は、自らを、キランさんと子どもとの様子を見てそれを記事にする新聞記者というふうに位置づけることにした。新聞記者という立場でオープンスペースにいれば、教師のようにかかわりを進めるような立場でなくてもよいことになる。つまり教師のような、ある種の力をもった存在としてオープンスペースにいないくてすむことになり、子どもの自由なかかわりをなるべく妨げない存在としていられることができると考えた。しかも、新聞記者であれば、子どもとキランさんの近くにいることができ、彼らのかかわりも観察もできるわけである。

新聞記者であるということは、子どもたちにとりたてて伝えなくてもよいだろう。ただ、単純に新聞記事をつくれればよいのである。そういった様子が、子どもになんともなくでも伝わればよい。ここでは、新聞記者という役割を自分に与えて、教師的にふるまわないことが重要なのである。

壁新聞は二種類用意することにした。一つ目は、子どもたちの生活する地域である稲毛区で活躍する外国人（キランさん）や、外国文化を紹介している日本人を紹介するものである。子どもたちにオープンスペースが地域の異文化情報を知ることのできる場所と認識しても

らうために作った。二つ目は、子どもたちとキランさんとかかわりを筆者が記事にしたものである。これら二つは、オープンスペースの情報発信源として位置づけた。

5. 実践の実際

字数の関係上、詳しく実践の中身を述べることはできないが、大きく見ると、子どもたちは、次のような活動をした。

実践の前半は、子どもたちが自ら工夫してキランさんとかかわるきっかけを模索したり、オープンスペースの展示を見て、それを生かしてネパールやキランさんへの理解を深めたりする場面が多く見受けられた。

実践の後半は、前半に引き続いて、キランさんとかかわったり、ネパールについて理解を深めたりする子がいる一方、オープンスペース内で異文化交流とは違うことをする子どもたちが出てきて、磁力を持った。たとえば、オープンスペース内で将棋をする子が出てきた。

6. 結論

6.1. 研究の成果

(1) 休み時間に異文化交流の実践を行うことの有効性と課題

本実践では、休み時間に異文化交流の実践を行うことで、以下の二点の利点があったと言える。

一点目は、子どもたちがそれぞれ工夫しながらキランさんとかかわれたことである。

本実践での子どもたちとキランさんとかかわりは、それぞれ独自の特徴をもったものであった。不自然な会話をきっかけとしてでも関係を築こうとした子や、キランさんに一問一答形式の質問をしつづけた子や、自分のことを積極的にキランさんに話した子など、その子その子に応じてさまざまであった。これは子どもたちがキランさんとかかわろうとして、自分で考え、行動した結果なのであり、授業の枠組みで行われる異文化交流の典型例に見られるような教師の想定した行動をなぞるものではない。

子どもたちが多様な仕方で異文化交流ができたのは、休み時間に行ったからだと言える。休み時間という、誰からも強制されることなく、自分たちの好きなように過ごせる時間だからこそ、外国人とかかわるきっかけを探そうと苦心したり、話すことの楽しさを味わったりできるといった、異文化交流としての充実したかわりが出来た。

二点目は、子どもたちが自分のペースでキランさんとかかわることができたということである。

子どもたちのオープンスペースでの過ごし方は、人そ

れぞれだったが、基本的には自分の興味にしたがって行動をしていた。新しく展示されたものを見たり、キランさんのまわりで何かあるなどと思えば、そこへ向かったり、また他のことに興味がでてきたら、そちらに向かったり、という具合である。

こういった仕方は、子どもが、キランさんに聞きたいことができたり、話したいことを思いついたりしたときに、すぐに聞きにいけるということを可能にした。これは休み時間の利点と言える。授業においては、異文化と出会った結果、自分が外国人とこう接してみたいと思っても、すでに活動の仕方が決められていたり、交流が待たされたりするということがあるが、休み時間であるからこそ、そういった制約はなくなったと言える。

こういったことが本研究の成果として明らかになった。しかし一方で、以下の二点の課題も明らかになった。

一点目は、休み時間に異文化交流を行うことの是非である。

休み時間という時間を設定した以上、授業のように、子どもたち全員に異文化交流の体験をさせるということではできない。こういったことは、公教育の場である学校の中で行われる実践として問題はないのかどうか常に考えなくてはならないであろう。本実践は、実践を子ども一人ひとりの実態にそくして意図的に何回も企画することで、ある一定期間の中ではみんな成長しているという立場をとって行ったが、実際には本実践は一回しか行ってないのであり、そういった意味では、キランさんとかかわった子と、かかわらなかった子が分かれて、実践が終わってしまっている。

こういった特殊な異文化交流の実践を行う際には、学校の文脈を最大限尊重するという前提のもと、たとえば一年間という比較的長いスパンを単位として異文化交流のカリキュラムを計画し、子どもたちの実態にそくして複数回実践していくといったような工夫が必要となるだろう。

二点目は、休み時間という時間ゆえに、異文化交流とはまったく違うことをして遊ぶ子がでて、異文化交流の実践がある部分では機能しなくなるという課題である。

実践中に、オープンスペースで将棋をはじめた子がでたことや、カーテンの後ろにかくれてひなたぼっこをする子どもがでたことや、思いっきり走り回って遊ぶ子どもがでてきたことがその例として挙げられる。特に本実践での将棋は、それをやる子が出始めてから日がたつにつれ、徐々に磁力をまし、初日からキランさんとかかわってきたような子どもたちまで取り込んでいくほどになった。

休み時間に実践を行うのであれば、こういった子どもたちの行動も考慮にいれなければならぬであろう。しかし子どもたちとキランさんとかかわりの時間が、ある部分では機能を失くなるということについても認め

なければならない。

本実践において、なぜ将棋ができたのかということについては、オープンスペース内に、子どもが将棋をすることができる、いわゆる死角のスペースがあったから、という理由が考えられる。そのことから、こういったことが起きないために、場をさらに徹底的に作り込むという方法が考えられ得る。しかし、こういった方法はおそらく対処療法にしかならないであろう。子どもが異文化交流の場でそれとはまったく関係のないことで遊ぶのは、本実践がもっている特徴と考えた方がよい。

具体的にどうすればよいのか現段階で提示することはできないが、この問題は、授業の制約をはずした本実践すら乗り越える新たな実践の必要を示唆しているように思われる。

異文化交流をさせるなら、子どもも予測できないような異文化との出会いを作りだすべきである。少なくともそういう考えのもとに、本実践は、授業の枠組みをはずしたのであった。しかし、今回のように、子どもたちによって、こういう場のいわゆる「過ごし方」が確立してしまうならば、おそらく異文化交流としての活動は収束していくであろう。

そのように考えると、本実践には、従来の異文化交流を乗り越えるためのものであり、そうである一方で、すぐさま他の実践に乗り越えられるためのものであるという二重の意味がある、ということができないだろうか。

異文化交流を目標にするならば、ある実践をよしとし、それが最高峰であるというような事態はあり得ないのかもしれない。

では、異文化交流とは、結局なんなのであろうか。問題の所在では、「異文化交流とは、本来、そこに飛び込んでみないと何が起こるかかわからないものであり、違和感との出会いの連続なのである。」と述べたり、「意外なことに出会いながら、自分の感覚を研ぎすましたり、ギャップに悩んだり、とまどったりすることそのものに大きな意味がある」ことが、「異文化交流において大切なこと」であると述べたりしている。しかしこれではまだ、曖昧である。万人に通じる「異文化交流」とは何かをまだ明らかにできていないのである。

筆者は異文化交流とは何かという問いを、研究をはじめた当初から考えていた。しかししっかりと定義のようなものをたてることができなかった。それはなぜなのか。

異文化交流とは何かという問いを立てて、考えようとすると、どうしても、自らの異文化交流であると思われるような体験を振り返ることから出発しなければならない。それが自分にとって一番リアルな異文化交流の体験であったからである。しかし自分がそうであると思うことと、人がそうであると思うこととは違うであろう。自分がよいと思った事が、人にとってもよいかどう

かはわからないのである。実践者側の立場にいる筆者が、よいとおもう異文化交流は、人にとってはよくない場合はもちろんある。ひとりよがりの実践になることもあるだろう。

しかしこのことを突き詰めて考えるとどうなるであろうか。実は、異文化交流とは、客観的に述べることのできるようなことばではなく、むしろ主観的にしか語ることの出来ないことばなのではないだろうか。

このように考えることは、「異文化交流」ということばを本論文のタイトルに使っていることと矛盾する。この矛盾をどう乗り越えるべきなのであろうか。

一つの考えとして、次のことを提案したい。

「異文化交流」ということばが、仮に大きく主観によることばであるとするならば、学校の教師一人ひとりや、筆者のような大学院生や、異文化交流の実践に興味のある大学生一人ひとりに独自の「異文化交流とは何か」があるはずである。

こういったそれぞれの「異文化交流とは何か」をあえてまとめあげることにはせず、それぞれの思う異文化交流の実践を、次々に学校の中で行って行けばよいのではないだろうか。

ある実践は、もう一つの実践と相反する考えで進められるかもしれない。しかし、だからといって、早急にさまざまな異文化交流の実践を大きくまとめてしまえば、おそらくお互いが自己欺瞞に陥ってしまうだろう。

大切なことは、異なる考えをもつ実践者と議論をし、さまざまな形で何度でも、新しい異文化交流の実践を行うことではないだろうか。そしてその成果と課題を正確に読み解き、それを乗り越える実践を新たにつくることである。

具体的な案としては、異文化交流に興味のある、教師や大学生や外国人が連携し、常に新たな発想で実践を、次々つくりだし、行っていくことが挙げられる。ここでいう連携には、同調するという意味や、妥協するという意味を持たせない。絶え間ない議論をするという意味としたい。

(2) 場を設けたことの有効性と課題

本実践は、オープンスペースという場を使って行った。期間中はキランさんが来る、来ないにかかわらず、常に何らかの形で企画を行った。オープンスペースは子どもたちの教室から近く、また子どもたちが一定数きても適度に身体を動かせる広さをもっている。この場を異文化交流に使うことで二点の利点が明らかになった。

一点目は、こういった異文化交流のための場をとりたてて設定したことで、子どもたちの興味関心をひくことができたことである。

実践期間中、子どもたちには、「オープンスペース」

という単語が、キランさんやネパールや「カトマンド・カフェ」を彷彿とさせるキーワードになった。子どもたちには、オープンスペースに行けば、キランさんやネパールに関する何かが起きているということが暗にメッセージとして伝わった。結果、子どもたちは興味関心をもってオープンスペースに来ることができたと思われる。

二点目は、実践期間を通してこのような場がありつづけることで、よりキランさんとより深い関係を築いていくことのできた子がいたことである。

キランさんが来ない日でも、オープンスペースでは展示品を更新するなどして、企画を続けた。こういった日にもオープンスペースに足を運ぶ子の中には、後日、キランさんとそこで得た知識を用いて、話しをする子も見受けられた。このことは、場がありつづけることの有効性を示している。

はっきりと、利点とも不利点とも指摘できない点もあった。

それは、こういった場があることで、その場に入れないう子がでてきたことである。

本研究では主に、オープンスペース内でキランさんとかかわった子どもたちに焦点をしばって記述しているが、実践全体をとおして見ると、オープンスペースの外にいて、中には入らない子どもたちも多くいた。

彼らはオープンスペースの外にいて、オープンスペースの中を見ているのであるが、中には入らないという行動をした（何かのきっかけで入ることもある。）また質問カードや、リクエストカードをよく書き、投函した。ある決められた場があるからこそ、その場に入れないうということもありうるのだろう。

あえてかかわる場を設けてしまうことで、キランさんとかかわりに敷居をつくって、かかわりづらくしているということも考えられる。

6.2. 研究の課題

上記に挙げられなかった本研究の課題として以下の点が挙げられる。

本実践は、ある特定の外国人、特定の学校でのひとつの事例でしかない。本研究で明らかになったことが、そのまま他の外国人、他の学校に応用できるとは限らない。今後は、さらにさまざまな異文化交流の実践事例を見ていき、それが行われる条件などを中心に、より厳密に考察していく必要がある。

また、子どもたちとキランさんとかかわりの様子など、いかにして記述し分析するのかという課題も残った。ある子どもの様子について、記述し分析するとき、自分の主観的な解釈に偏りすぎぬよう、子どもたちの行動をできるだけ客観的に文字化しようと思うのだが、客観的に文字化しようと工夫すればするほど、その工夫が主観

によっていることを感じた。また、実践をビデオテープなどで記録したのを見て記述するという営みについても、記述をしている際に、研究しやすいように記述しているのではないかと自問自答することが多かった。さらにその記録そのものを見ていても、記録しやすいように実践を見ているのではないかと自問自答することが多かった。

こういったことは、筆者自身の課題でもあるが、子どもの様子やかかわりの様子を記述するとはどういうことかという問題でもあるように思われる。記述について書かれた文献や、実際に子どもの様子の記述がなされている文章を見て、こういった問題を厳密に考察していく必要がある。

¹ 本論文は、筆者の平成20年度千葉大学大学院教育学研究科修士論文『休み時間における異文化交流の試み—子どもとネパール人のかかわりを読み解く—』の内容を抜粋し、新たに考えたことをつけ加えたものである。

² たとえば、千葉県総合教育センターにある教育コンテンツ・データベース「Wakaba」などに挙げてある指導案や、それを作成した実践者の意図が述べられている箇所を参照した。

教育コンテンツ・データベース「Wakaba」
http://db.ice.or.jp/wakaba_html/index.php (2009/2/6 現在)

³ 一つの例であるが、手元にある指導案には、「一人一人が直接外国の方と触れ合えるように、グループ活動の場において、個々の役割を細かく分担し、コミュニケーションの場を保証した。」と書かれている。

⁴ 異文化交流の実践に先駆けた事前指導は、多くの実践校で行われている。単に外国人とかかわるのではなく、事前にその外国の食や衣服や学校の様子について、聞きたいことをまとめておくという活動が行われているようである。詳しくは、たとえば上のURLを参照されたい。

⁵ 異文化交流の実践例を見ると、班による活動が多いことに気がつく。食の班、衣類の班など、文化をさまざまなカテゴリーに分けてその担当の班を決めるという仕方が多い。詳しくは、たとえば上のURLを参照されたい。

⁶ 基本的には、筆者が大学2年時、ネパールに旅行に行った経験をもとに書いている。それに加えて、2007年の12月に、大学院生や大学生を対象に、自らの異文化体験をインタビューしたものも参考にした。

⁷ 教育学者の長尾彰夫によれば、ジャクソンは、「教室において頻繁に起こっている出来事や実際を、ありのままにとらえるなかから(中略)隠れた形で潜在的に生徒が一定の行動や態度を身につけていくことを示した」人物である。(引用：『学校文化への挑戦—批判的教育研究の最前線—』マイケル・W・アップル 長尾彰夫 池田寛 編 東信堂 1993年 P198)