

# JICA ボランティア経験者による国際理解教育の取り組み

岡本 弘子・星野百合子  
加藤 恭子・木下 優子  
住友 夏代

**摘要：**国際化社会、共生社会に生きる力を育てるため、政府は国際理解教育を学校のカリキュラムに取り入れている。筆者らは「国際理解教育は、たんに外国や地球的規模の課題について知ることではない。子ども達は違う国や他者の考えを知る中で、自分について再度考える。それは自分の存在を認める機会になり、相互に理解し受け入れあう関係を築くことにつながる。この意識や態度の育成こそが重要」と考える。

「国際理解教育の対象者は小学校高学年」と考える教員もいるが、本稿の事例は、JICA ボランティア経験者である教員が、高学年だけでなく低学年や特別支援学校も含む4校において実践したものであり、その実践における子どもの意識等の変化を報告する。本実践及び調査の結果、国際理解教育の推進を重要に考える教員が、対象者に適した内容や方法で実践をすると、子ども達は外国のことや他者の考えを肯定的に受け止められるようになると考える。

**キーワード：**国際理解教育 意識の変化 JICA ボランティア

## I. 研究の背景、目的、方法

2016年、本稿の対象地域である愛知県の外国人登録者数は217465人（県内総人口の約2.90%）、県内の18歳未満の人数は32153人であり、増加傾向にある。2015年、愛知県内の小学校には6676人（県内小学校在学者総数の約1.61%）、中学校には2906人（県内中学校在学者総数の約1.34%<sup>1)</sup>在籍しており、本実践校の4校にも両親または片親が外国人（以下、外国籍）の子どもが在籍している<sup>2)</sup>。

日本の国際理解教育は、1951年にユネスコに加盟した後進んだ。1987年の臨時教育審議会で、教育改革の柱の一つに「国際化に対応した教育の推進」<sup>3)</sup>があげられ、1989年の学習指導要領に

記載されたことで、学校で行われるようになった。政府は、国際化に対応できる人材を育成するための一つの方策に、JICA ボランティア<sup>4</sup>（以下、JOCV 等）経験者の活用をあげている。JOCV 等に教員として派遣された者は、開発途上国の生活習慣や文化等を学びながら、その国の教育現場で子ども達に支援や指導をした経験を有す。その経験を、日本の社会に還元することは、同事業の目的の一つでもある。すでに一部の地域では小中学校初任者研修の講師を JOCV 等経験者が担っているが、佐藤・斉藤ら<sup>5</sup>は「JOCV 等の経験や成果を、学校内で還元、貢献するような機会作り」に組織として取り組んでいるのは、教育委員会の認識では約 12%、学校長の認識では約 64%に留まると報告している。愛知県には、このような課題に対し JOCV 等を経験した教員自身が考え合うことを目的に創設した会がある。その会については、後述する。

政府は、国際理解教育の視点として「異文化と共生できる資質や能力、自己の確立、コミュニケーション能力」<sup>6</sup>の 3つをあげている。市川・山本<sup>7</sup>は「日本の国際理解教育は多様な価値を理解するという文脈から、国際社会で競争力のある人的資源を育成するという文脈まで幅広く把握されているが、その本質は態度化<sup>8</sup>である」とする。一方、国際理解教育の定義が様々であり、学習目標や評価基準も確立していない<sup>9</sup>ので、教員の中には「何をしたらいいかわからない」という意見や「外国について取り上げる、英語を学ぶ時間、高学年だけが対象である、総合的な学習の時間だけで行う」と捉えている教員もいる。後述する本稿の B 小学校の調査でも、同様の結果が確認された。筆者らは、国際理解教育は、ただ外国のことや地球的課題を知るのではなく「子どもが、今自分がいる場所とは違う所や自分とは異なる他者の考えを知る。その時、自分自身の考えや気持ちに気づき、自分の存在を認める機会にもなる。次第に、自分とは異なるものも認め、受け入れようとするようになる。この相手を理解しようとする意識や態度の育成が重要」と考える。

これまで様々な国際理解教育の実践や研究がなされてきたが、埴・梶井・細井<sup>10</sup>は国際理解教育の課題の一つに「国際理解教育の実践を通した子どもの変容が検討されていない」ことをあげている。本稿は、JOCV 等を経験した教員が勤務する公立の小学校 3 校と特別支援学校 1 校における国際理解教育の実践に着目する。本稿の目的は、実践の対象者である子ども達の意識の変化等を明らかにすることである。また、国際理解教育における JOCV 等の有益性についても考察する。本実践事例の 4 校について、各学校の国際理解教育の取り組み、在籍者数に対する外国籍の子どもの割合と国籍、及び実践事例の概要を、表 1 に示した。同実践は、2015 年から 2016 年に行ったものである。

表1：実践事例校の国際理解教育の取り組み状況、在籍する外国籍児童、実践事例の概要

	実践事例校の国際理解教育の取り組み等	外国籍の子ども の割合、国籍	実践事例の 対象者	実践回数と実践内容
事例 1	以前も JOCV 等を経験した教員が勤務していたが、国際理解教育は盛んではなかった。国際理解教育に関心のある教員が数人いたので、2016年に、国際理解教育のクラブが立ち上がった。	約5.0%、 韓国、中国、 Bangladesh、 フィリピン、 インド等	小学校 第3学 年40人	1回の実践：総合的な学習の時間 1回目：スリランカについて
			小学校 第6学 年40人	2時間続きで1回の実践：総合的な学習の時間 1回目：世界について
事例 2	国際理解教育はあまりされていないが、外国語教育は積極的に行われている。	約6.2%、 フィリピン、 中国等	小学校 第2学 年19人	計3回の実践：学級活動、道徳科 1回目：いろいろあくしゅ 2回目：いろいろあいさつ 3回目：ことばのたからばこ、ごみばこ
事例 3	これまでは、国際理解教育はあまりされていなかった。学内に国際理解教育に関心のある教員が数人おり、中学校の外国人英語指導助手と元英語教員の協力も得られたので、2015年から国際理解教育のクラブを行っている。	約0.04% フィリピン、 イタリア等	小学校 第4学 年から 第6学 年22人	計9回の実践：クラブ活動 1回目：クラブ活動でしたいこと 2回目：グーグルマップで日本とアメリカとブラジル探し 3回目：アメリカの文化 4回目：日本とブラジルのつながり 5回目：アメリカのハロウィン 6回目：アメリカのクリスマス 7回目：ブラジルのお菓子作り 8回目：アメリカのゲーム 9回目：世界の果てまで知ってQ新聞作り
事例 4	ESD 教育に積極的に取り組んでおり、家庭科や音楽の授業では多文化にふれる取り組みもしている。	約4.4%、 フィリピン、 ブラジル等	特別支 援学校 高等部 第2学 年8人	計5回の実践：家庭科 1回目：米が主食の国、日本とフィリピン 2回目：日本米とフィリピン米の観察 3回目：日本米とフィリピン米でおにぎり作り 4回目：日本米とフィリピン米でチャーハン作り 5回目：日本米とフィリピン米の良い所探し

## II. 研究の結果

### 1. あいち国際理解勉強会について

#### (1) あいち国際理解勉強会の設立と会員の意識

筆者らは、JOCV 等を経験した後、JOCV 等経験者として体験談を話す機会があった。子ども達に体験談を話す時には「子ども達が外国を身近に感じ、自分達との違いを肯定的に受け止めてほしい。ひいては、子ども達が自らのことを考えるような機会になってほしい」と思っていた。しかしながら、日本と開発途上国の違いについて肯定的な受け止め方をする子どもばかりではなく、偏見や同情のような気持ちで受け止める子どももいた。どのような実践をしたら子ども達が外国のことを肯定的に受け止められるのかを知りたいと思っていたところ、国際理解教育の理論を学んだことのある教員は少ないので、他にも同じ思いを有す JOCV 等経験者がいることが分かった。また、JOCV 等の価値は、世界ではラモン・マグサイサイ賞<sup>1)</sup>を受賞した程に認められているものの、日本では、日本人学校教員経験者のようには地方行政や学校に対する発言力がなく「2 年間も自分がしたい事を勝手にやってきた人」という見方をする人もいるので、JOCV 等に参加したこと自体を話せない人があることも分かった。そこで、JOCV 等経験者が連携したら、このような課題に対する新たな手法が見つかるのではないかと考え、2015 年 12 月にあいち国際理解勉強会(以下、会)を創設した。

2016 年、会員の国際理解教育の取り組み状況と会の運営に関する意向を把握するため、質問紙調査を行ったところ、15 人全員から回答が得られた。その結果「会設立前は、JOCV 等の経験を職場で話したり授業で扱ったりしていなかった約 36%」に対し「会設立後に、JOCV 等の経験を職場で話したり授業で扱ったりすることが増えた約 50%」であった。中には「会に参加した後、同僚の教員に、JOCV 等のことを思い切って話せた。そうしたら国際理解教育に興味をもってくれる人が増え、他の教員の授業や子ども会活動の中でも実践してくれた」との報告もあった。これらのことから「JOCV 等の経験を話すことに不安や抵抗のある教員がいたが、会に参加し意見交換をしたことで、他の人に伝えたいという思いに変化した。また、相手に伝わりやすいように、今までとは違う手法に変えてみようとする意気込みにもつながった」と推察する。さらに、行政や学校に JOCV 等経験者を支えるような仕組みがあれば、JOCV 等の経験が教育現場にある課題を解決するための一方策になりえると考えられる。

#### (2) あいち国際理解勉強会における実践報告

会では、自らの学校での実践を報告し、子ども達や周囲への伝え方も考え合っている。事例 1 は、初回に報告されたものである。同実践者は JOCV 等に行く前は国際理解教育に興味があるものの実際にはどんなことをしたらよいのか分からず、世界の現状を伝えるには自分の経験が不足していると考え、取り組みなかった。しかし、現在は、外国の人々の生活を身近に感じてほしい、貧しくても幸せに暮らしている人々がいること等も知ってほしいと思い、国際理解教育に積極的に取り組んでいる。

〈事例1〉 「世界のことをもっと身近に -スリランカってどんな国？世界について学ぼう-」

調査及び実践者：A 小学校特別支援学級担任

対象者：A 小学校通常学級の第3学年40人、第6学年40人

実践内容と方法：第3学年と第6学年の総合的な学習の時間に、スリランカを主な題材とする授業を行った。第3学年の学級には外国籍の子どもがおり、また昨年の担任が現在 JOCV 等に参加しているので、子ども達は外国に興味を抱いていると推察された。第3学年の授業の目標は「外国のことや、その国の子どもや学校のことを身近に感じて興味関心をもつことができる。外国の話の聞き、日本との違いを感じ取ることができる」とした。第6学年の授業の目標は「世界の中には、豊かな国と、戦争、貧困、飢餓など様々な問題を抱えている国があることを知る。国際協力と身近な国際協力の仕方を知ること、自分たちにもできることを考えようとする」とした。

① 第3学年の活動の流れと子ども達の様子

子ども達は、スリランカの民族衣装を見たり、スリランカの国土、民族、食べ物、風土、学校について映像を見たりした。子ども達からの質問も多く、外国に興味関心をもっていることが伺えた。とくに学校のビデオを見た時には、自分達の学校との違いを知り、発言も多かった。

実践後、筆者にスリランカの言葉で挨拶をする子どもがいたり、地球儀を見たりしていることから、外国について少し興味をもてたと考える。

② 第6学年の活動の流れと子ども達の様子

「世界の状況を知る」はクイズ形式にしたため、興味をもって話を聞いていた。スリランカを切り口に世界を身近に感じてほしいと思い話をしたところ「毎日3食カレーを食べてあきないのかなと思った」「最初にカレーを手で食べた時はびっくりしませんでしたか」「スリランカの字は読めましたか」等の発言があった。文化や生活について疑問に思う様子から、関心を抱いたと推察する。写真等で、世界には紛争、貧困、飢餓、未就学等、様々な問題が山積であることを伝えたところ「世界の問題について初めて知った」と述べる子どもが多かった。また「助けてたい」「自分にできることをしたい」「かわいそう」「日本は恵まれている」等の意見も多かった。

「国際協力について知る」は、スライドで JOCV 等の活動を見せたところ、興味をもって話を聞いていた。かまどを作る活動では「そんな活動もあると知り驚いた」と述べた。

「身近な国際協力について知る」は募金、服のリサイクル、フェア・トレード等、小学生ができそうな方法を伝えた。「世界の問題を初めて知った」「自分にも何かできることをしたい」という意見が多く、自分は何ができるのかを考えようとしていることが推察された。

③ 子どもの意識等が変化した要因

両学年とも、外国への興味が増した言葉が確認された。そのように変化した要因には、国際理解の大切さを実体験した教員が世界のことを知ってほしいと思い伝えたことと、子ども達が外国

に興味をもてるような教材が選ばれていたことが推察される。

#### ④ 会での実践報告と、それに対する他の JOCV 等経験者の意見

実践者は会での実践報告をした際「各学年の授業目標は、単元の目標や前後の授業の流れもあるので、各担任と相談して決めた。6年生は自分には何ができるかも発言していることから、授業の目標はほぼ達成できたと考えている」と述べた。一方「日頃、子ども達には外国や自分達との違いを肯定的に受け止めてほしいと思っていた。6年生に世界にある様々な問題を話したところ、子ども達から自分の考えていた反応とは違う『かわいそう』等の発言があった。この発言を聞き、授業の目標は達成できたが、子ども達の中に、貧しい国の人々＝援助されるべき人々＝不幸、日本等お金のある国の人々＝援助する人々＝幸せの図式ができてしまったのではないかと悩んでいる。授業の目標について、もう少し担任と相談をし『多様性を知る』等にしたら違う反応が得られたのではないかと考える」との発言もあった。それを受けて、会では、子ども達が外国のことを肯定的に受け止めるには「自分だったらどのようにするか」という観点で話し合った。その結果、次のようなコメントがされた。「子ども達は、どうしても海外＝日本とは違う所という捉え方になりがちなので、開発途上国のことだけを扱うのではなく、日本と同じ所に気付くようにする。それには見せる写真や説明に工夫が必要である」「公表されている開発途上国の指標は GDP や GNI に関連したものが多く、各国の物価や食料自給率等も考慮する。自分の赴任した国は、食べ物豊富であった。日本のような過剰な残業をしないで、家族との時間を大切にしている。自分は、彼らの方が幸せな部分もあると思うところもあったのでそれを伝えている」「本授業での取り組みに合わせて、例えば家庭科で外国の料理を作ったり、体育で外国のゲームをしたりすると、子どもの思考が進むのではないか」「国際理解教育なのだから、先進国も扱う方がいい。しかし、今は日本にも子どもの貧困がある、子ども達の中に貧困世帯はいないのか、そういう子どもは先進国に生まれて恵まれていると言われてもしっかりこないのではないか」「学年ごとに目標を明確にして実践したことは面白い」「記憶を整理し、事実に基づいたことを正しく伝えようとすることは見習いたい」等である。この報告を聞いたことで「自らも経験を話そう」と思うようになった会員もいる。

## 2. 小学校及び特別支援学校における実践事例

### (1) 小学校における調査及び実践

〈事例2〉 「相互理解教育を考える -国際理解教育の在り方、低学年への指導-

調査及び実践者：B 小学校第2学年担任

対象者：B 小学校通常学級第2学年 19人

実践の背景：実践者は、本実践前にB小学校の教員がどのように国際理解教育を捉え、また実践しているのかを把握するため、2016年に同校に勤務する教員全員に対し質問紙調査を行った。その結果、約40%の教員が国際理解教育は高学年対象と考えていた。この理由の一つには、低学年

ではグローバルな問題を理解することは難しいという考えがあった。これまでに実践した内容は全て外国を扱ったものであるとの回答もあった。また、7割を超える教員が国際理解教育に関心があるとしながら、そのうち約9割が国際理解教育を実践することに不安や心配があると回答しており、その理由の多くは、授業で取り組むべき内容や伝えるべき論点の不明確さと、自分自身の知識や経験が不足しているので情報の整合性に不安がある等であった。

政府の掲げる国際理解教育の視点の一つに、コミュニケーション能力がある。実践者は「第2学年の発達段階では、未体験の事柄を想像したり自分のこととして推考したりしにくいので、すぐに外国について理解することは難しい。しかし、コミュニケーション能力は、幼い時からの日々の生活の中で育てていくものであり、JOCV等のような海外における経験の有無に左右されるものではない」と考え、第2学年を対象に、コミュニケーションに視点をおく実践を試みることにした。本実践には、エンカウンターの手法も取り入れることにした。また、コミュニケーションの一つの方法として、外国の挨拶も取り入れた。

**実践内容と方法：**学級活動と道徳科の時間に、3回に渡り、コミュニケーションを題材とする授業を行った。目標は「進んで友達の気持ちを知ろうとする心を育む。気持ちを言葉で伝えることを通して、相手に自分のことが伝わることや、理解してもらえる喜びを知る。肌と肌の触れ合いを通して、ノンバーバルコミュニケーションのよさを体感する」である。子ども達は、握手と手をつなぐ行為の違いを知ったうえで、色々な握手をした。次に、5つの挨拶の仕方を学び実践した。その後、自分が不快に感じる言葉と喜びを感じる言葉について考え、伝えあった。

## ① 活動の流れと子ども達の様子

### ①-1 いろいろあくしゅについて

最初に行った「いろいろあくしゅ」の活動は、友達とふれあいながらコミュニケーションを深めるものである。「①指先で握手②片手で握手③両手で握手④額と額」と、相手との接触面積が徐々に広がるようにした。「指先での握手」の段階では、14人(7組)のペアが相手の目を見ることができなかったが「片手で握手」「両手で握手」の時には、次第に相手の目を見て握手ができる子どもが増えた。さらに握手をしている時間が指先の時よりも長くなったペアも増えた。実践の途中で握手をした後相手に必ず一言気持ちを伝えることを伝えたところ、子どもたちは笑顔になり、進んで活動に参加する姿が増えた。これらのことからこの活動を通して子ども同士の距離感が縮まっていったと推察される。

「両手で握手」は「指先での握手」の後なので、リラックスして相手と話しており、手を握ったまま設定時間いっぱいまで楽しく会話をする姿が見られた。この時、14人が「片手と両手の握手の違いを体感した」と述べている。また、どの挨拶も大事だが「両手で握手をされると大切にされている感じがする」と11人が答えている。

「額」の時には、子ども達全体がこれまでより能動的に動くようになった。実践者が「色々な友達と握手をしよう」と声を掛けたところ、手で握手をしていた時よりも、積極的に相手を探す

様子も見られた。この時、子ども達は「気持ち伝わる」「心がつながる」「ちゃんと心が伝わる」等と述べている。また、学級全体の過半数を占める子どもが「指先で握手をするよりも額と額で握手をする方が好き」と答えた。

この活動は、言葉をあまり用いていないからこそ、経験がなくても「取り組んでみよう」という気持ちがあれば、活動に参加できた。子ども達は色々な友達と関わることや接触する体験をしたことで、人に接する抵抗感が薄れてきたと考える。

### ①-2 いろいろあいさつについて

次に行った「いろいろあいさつ」の活動は、世界で行われている挨拶の中から「①おじぎ②握手③ハグ④鼻と鼻で挨拶⑤チークキス」を取り上げ、この順番で実践した。本学級では、毎日下校時に、担任とハグかハイタッチをしてから帰る。そのため、対象の子ども達にとって、ハグは日常的にする挨拶である。おじぎと握手は、前時までに体験している。鼻と鼻は始めてだが、前時の額と額で挨拶に近いものである。本時は、チークキスに重きを置く指導を展開した。実践前、実践者は、全員の子どもがペアを組みチークキスを体験すると考えていた。しかしながら、他者との距離とチークキスの音が苦手な子どもがおり、その抵抗感は強かった。そのため、計画を変更し挨拶の方法を紹介した後、希望者がそれを体験する形にした。好奇心をもち体験を通して理解しようとした子どもは全員女兒<sup>12</sup>であり、中には他の活動ではあまり活動的能動的ではない子どももいた。体験後には、体験者全員が級友に対し「やってもらったらいいのに」と発言した。中には、嬉しそうに「ほっぺたが、あたっているだけだよ」と説明する子どももいた。

日本とは違う挨拶を初めて知ったことで戸惑う子どももいたが、嬉しそうな子どももいた。低学年でのこのような体験が、今後外国について学ぶ時の準備にもなると考える。

### ①-3 ことばのたからばこ、ことばのごみばこについて

次に行った「ことばのたからばこ、ことばのごみばこ」の活動は、一人一人の子どもが普段学校や家庭で使用している言葉について考え、それぞれの思いや考えを伝え合いながらコミュニケーションを深めるものである。「①言葉のたからばこ、ごみばこのイメージを共有する②たからばこ、ごみばこに入れたい言葉を出し合う③出てきた言葉について、感じたことを発表する④これからどんな言葉を使っていきたいかを発表する」という順番で進めた。たからばこに入れたい肯定的な言葉集めでは、一人の子どもが発表すると共感する子どもが目立ち、学級全体で「友達から言われると嬉しい言葉は、みんな同じなんだ」と実感した。この時、日常生活において級友に命令口調で話してしまう子どもが「これからはいっぱいたからばこの言葉を使っていきたい」と発言した。また、級友とトラブルが多かった子どもが「みんなのたからばこには、みんなの心が伝わる言葉がいっぱいあった」と発言した。これらのことから、他者理解について大きな気づきがあったものと推察する。「ことばのごみばこ」に入れたい否定的な言葉集めでは、初めて自分が過去に使った言葉で、言われた相手が不快だったことに気づいた子どもがいた。「ごみばこの言



葉もたくさん見つけて、どんどん捨てたい」という発言から、子どもがこれまでのことを振り返り、自分と友達では許せる幅が異なることも知ったと推察する。

この活動はそれまでの活動とは異なり、言葉が主な教材となる実践であった。子どもの表れが異なった要因には「第2学年は、まだ自分の思いや考えを十分には言語化できない。生活における経験が少ないため、未体験の事柄について想像したり、自分自身のこととして推考したりすることも難しい。これらのことと一人一人の言語感覚が影響した」と推察する。

#### ①-4 本実践後の子どもの変化

実践前に比べて、聞いていて嬉しい言葉が積極的に話されるようになった。また、席替えやペアを変える場面等、相手に感謝を伝える際に自然に握手をしあう様子も確認された。

#### ② 子どもの意識等が変化した要因

子どもの意識が変化した要因には、まず教員が、国際理解教育は幼い頃から実践できるものと考えていたことが推察される。教員は、対象者である子ども達の生活や学びの状況を熟知していたので、その発達に適した内容や方法を考え実践している。

### (2) 小学校のクラブ活動における実践

#### 〈事例3〉 「世界を身近に感じることができる子どもの育成」

調査及び実践者：C 小学校教諭

対象者：C 小学校通常学級第4学年から第6学年 22人

実践の背景：「世界の果てまで知ってQクラブ」を創設した切っ掛けは、実践者がJOCV等でブラジルに派遣されていたことを知った子どもが「テレビにブラジルが出ていたよ、ブラジルの子ども達はどんなものを食べるの」等と興味をもって話し掛けてきたことと、他の教員から体験を話すことを勧められたことである。クラブの創設にあたり、実践者は「子ども達により多くの経験をして欲しい、またJOCV等の経験から活動は複数でした方が良い」と考え、同地域にある中学校に勤務するアメリカ国籍の外国人英語指導助手（以下、AET）<sup>13</sup>と、元中学校の英語教員Aにクラブ活動を手伝ってほしいと声を掛けた。2人の賛同が得られたので、活動は3人の教員で行うこととした。部員はフィリピン人の母親をもつ子ども1人、外国人に会ったことがある子ども19人、外国人に会ったことはないが外国に興味がある子ども2人であった。

実践内容と方法：クラブ活動の時間に、9回に渡り、ブラジルとアメリカを主な題材とする実践を行った。目標は「ブラジルとアメリカの文化や食、学校について知り、それぞれの国の相違性と同一性について考える。また、体験活動を通して、それぞれの国への興味関心を育て、外国を身近に感じることができる」である。

## ① 活動の流れと子ども達の様子

初回の授業で、子どもは「いろいろな国について知りたい、外国の食べものを食べてみたい」と述べたので、それは今後の内容に取り入れることにした。ブラジルの国については、サッカーやサンバというイメージをもっていたので、すぐにサンバの衣装を見せ、ブラジルの楽器を弾きながらサンバのダンスを踊る場をもった。子ども達は「ブラジルについて全く知らなかったけどなんか身近に感じた」「ブラジルの人は陽気なので、行ってみたいくなった」と述べた。

3回目の授業は、AET が中心となりアメリカの学校や家族について話した。途中まで英語だけで進めたところ、理解できない子どもがいたので、説明を加えたり日本語に訳したりしながら進めた。子ども達は「アメリカの学校は日本とは違っていることが多かった」「アメリカ人は家族をとっても大切にするのでいいなと思った」「AET の先生には初めて会ったから緊張したけどとてもよい経験となった」と述べた。これらの子ども達の会話から、外国に興味をもつようになったことが分かった。回を重ねるごとに、AET に自分から話し掛ける子どもが増えた。実践者は外国の良さをもっと知ってほしいと思っていたことと、子ども達も調理実習を希望したこととから、7 回目の授業はブラジルでは有名な菓子であるブリガデイロ作りをした。材料は、練乳である。子ども達は「練乳を使うのは、苺やかき氷くらいしか思いつかないけど、ブラジルではたくさんお菓子里に使われているので驚いた」「ブラジル人はすごく甘いもの好きだと分かった」「日本なら売れないと思った」等と述べた。

9 回目は、1 年間の学習のまとめである。子ども達は、一人一人が印象に残ったことや学んだ内容だけでなく、自分が興味をもった国について調べてから、新聞作りをした。その新聞には「今まで外国人を見たら緊張したけど、AET の先生とたくさん話せたから、これからは積極的に関わっていこうと思った」「お菓子作りやハロウィンパーティー等、体験する活動が楽しかった」「ブラジルやアメリカについていろいろ知ることができたので、家族や友達に伝えたいと思った」等と書かれている。その新聞を廊下に貼ったところ、他のクラブに所属する子どもが新聞に興味深げに見る姿も確認された。実践者だけで活動するのではなく、AET と教員 A と共に進めたので、子ども達がより多くのことを経験することができた結果とも考える。一方、片親がフィリピンの子どもがいたので、もっとフィリピンの話題も取り上げたらよかったという思いもある。しかし、子どもの仲間関係を見ると、クラブ活動が始まってからその子に新しい友達ができ、授業時にもその子どもの発言が増えている。

これらのことから、子ども達が外国を身近に感じるようになったと推察され、子ども達が外国に対し興味を抱く切っ掛けになったと考える。

## ② 保護者の反応

保護者から「子どもがクラブ活動を楽しみにしている」「子どもと外国について話すことがある」等の意見があった。第6学年のA子の保護者は「子どもは外国に興味をもっていたが、これまで知る機会があまりなかった。今回、クラブ活動で知ったことを家でもよく話し、将来は国際的な

職業につきたいとまで言っている」と述べている。同実践により子どもの意識が変化したことに保護者が気づき、それを実践者に伝えている。これらのことから、同実践が学校と家庭とをつなぐ一つの手段になりえると推察する。

### ③ AET と教員 A の反応

AET は「日頃は中学生に教えることが主であったので、小学生に、母国の行事や遊びを紹介したりすることができ、とてもよかった。子ども達の反応が、中学生とは違っていた。毎回の授業が、楽しみだった」と述べた。また、教員 A は「国際理解教育には日頃から興味があったが、小学生に教える機会がなかったので、今回の活動はとてもよい機会となった」と述べており、授業内で英語だけでなく国際理解にもふれるようになった。これらのことから、教員にとっても、国際理解の視点が深まる切っ掛けになったと考える。

### ④ 子どもの意識等が変化した要因

子どもが以前より外国を身近に感じるようになり、中には将来国際的な仕事に就きたいという者も表れている。このような子どもの意識の変化は、保護者が気付くほどであった。子どもの意識が変化した要因には、外国に興味のある子ども達が集まっていたこと、教員の中にアメリカ人がいたので生きた国際理解教育ができたこと、2人の日本人には自らが外国に接した経験がありそれを子ども達に伝えたいという思いがあったこと、3人の教員体制だったので子ども一人一人に目が届きやすい環境であったこと等が推察される。

## (3) 特別支援学校における実践

### 〈事例 4〉 「多文化共生教育 -お米の国、フィリピンと日本の共生を考える-」

調査及び実践者：D 特別支援学校高等部教諭

対象者：D 特別支援学校高等部第 2 学年 8 人

実践の背景：同校には、自閉症、ダウン症、発達障がいのある子どもが多く通っている。実践者はフィリピンで活動した際に、障がいのある子どもが外国人である自分に話し掛けくれたことや、日本の文化紹介の話を輝くような瞳で見つめ聞いてくれたことから、同校の子ども達にも、国際理解教育は有益と考える。

実践内容と方法：家庭科の時間に、5 回に渡り、日本とフィリピンの米を題材とする授業を行った。目標は「二国の相違性と同一性を、自分で探することができる。食文化を通して、フィリピンの文化に肯定的な印象で出会える。他と違うことが悪いことではなく、双方の良さに目を向けられるようになる」である。子ども達は、まず米が主食の国として日本とフィリピンについて調べた。その後、日本米とフィリピン米の観察をし、それをういておにぎりやチャーハンを作った。

## ① 活動の流れと子ども達の様子

実践者は、子ども一人一人に特性があることと、外国のことを子ども達が学校で知るのは初めてであることから、それぞれの子どもの、一つずつ丁寧に情報を伝える工夫を考え準備をした。子どもは、初めは、日本とフィリピンがどちらも米を主食にしていることと、日本以外の国にも水田があり米を育てていることを知り驚いた。フィリピンの水田の写真を見て子どもAが「先生、僕の家の前にも同じような田んぼがあるよ。日本とフィリピンは同じだね」と述べた。次に、日本のジャポニカ米とフィリピンのインディカ米の二種類の米を提示し「どちらが日本米か」と尋ねたところ、毎日家庭で米を洗う手伝いをしている子どもBは、すぐに日本米を見分けた。しかし、全く分からない子どももいたので、その特徴を五感を通して観察した。言葉で伝えるのが難しい子どもがいるので、実践者は質問用紙にイラストも描き回答は選択肢で答えるようにした。また、観察が苦手な子どもには、常に一緒に拡大鏡を使って観察をした。その結果「フィリピン米は変な形、色は日本米は白くてフィリピン米は変な色、大きさはフィリピン米の方が大きい」との意見が多かった。「日本米は丸っこい形で美味しそうだけど、フィリピン米の方が長くて変な形」「日本米は良い匂いだけど、フィリピン米は変な匂い」「硬さに関しては分からない」という意見もあった。先入観があることと、新しい物への不安や抵抗があることが、日本米は「良い」フィリピン米は「変だ」という言葉につながったと推察する。調理実習は、子ども達の作業のしやすさを考慮して、1回目はおにぎり作り、2回目はチャーハン作りを行うこととした。おにぎりを作るご飯は、実践者が炊き用意した。握ってみると、ジャポニカ米は上手く握れたが、インディカ米は粘り気がないので何度握ってもパラパラと手からこぼれ落ちてしまった。その結果「やっぱり日本のお米はいい」「フィリピンのお米は食べにくい」等とフィリピン米に対する否定的な意見が多く確認された。おにぎりを作る工程の理解が難しい子どもがいたので、実践者は事前に作業工程を写真で用意したりスモールステップで学べる表を用意したりしている。

翌週の調理実習では、同じジャポニカ米とインディカ米を使ってチャーハン作りをした。調理を始める前に子どもに「どちらのお米で作りたいか」と聞くと、全員がジャポニカ米を指した。新しい物への不安に加えて、前回のおにぎり作りで握りにくかった経験が原因ではないかと考える。しかし、実際にチャーハンを作ると、インディカ米の方が作りやすく、食べてみると味も良いということが分かった。このことに子ども全員が目を丸くして驚き「どうして美味しくなったのか」「家で食べるチャーハンよりも美味しい」「パラパラしていて作る時も面白かった」等と述べた。

その後、もう一度お米を観察しながら、日本とフィリピンのお米の違いを考えた。その結果、初回の授業では日本米の方が「美味しい」「色がいい」「いい匂い」等と述べたり、観察ノートに「いい」と書いたりした子どもが多かったのに、チャーハンを作った後は、フィリピンのお米は「パラパラしている」「日本の米より長い」「チャーハンにむいている」「炒めると美味しい」等の意見が多くなっていた。授業の途中で、友達とどちらの米が良いかを言い合う子どもがいたが、最後の授業では双方が「2つとも違いがあって面白いね」「作り方が違うと、両方とも美味しいね」

等と述べている。

日本で食べている食材が外国にも当たり前のようにあると思っていた子どもにとって、米に種類があることを知ったことは、新しい発見であった。また、新しいものに不安を示す子どもが、チャーハン作りによりフィリピンの米も良いものと捉えるようになったことは、大きな変化である。

## ② 本実践後の子どもの変化

年度当初「先生、Hくんは体育の授業でふざけていて注意されたよ」「先生、Iちゃんがデブと言った」等と悪口を言う姿が見られた。そこで、友達の良い所を見つけて、それを伝えるようになってほしいと思い、子どもが互いに良いところを見つけ、その日一番頑張った子どもが「いいね賞」というトロフィーとシールをもらうという活動に、4月から取り組んでいた。チャーハン作りをした後から、友達の意見に対し「そうだね」と共感する姿が見られるようになり「いいね賞」に関しても変化がみられた。子どもが「Kくんは授業に間に合わなかったけど、その時友達の荷物を運んでくれていた」「Jくんは走るのが苦手だけど、絵を描くと上手」等と短所を長所に変えようとする姿がみられるようになった。実践者は、国際理解教育により、子どもに、違うものや多様性を受け入れようとする心が育めたと考える。

## ③ 保護者の反応

保護者から「家でチャーハンを作ろうとしたら、フィリピンのお米を買ってきて欲しいと言われて、びっくりした。子どもと海外の国の話ができてと思っていたので、嬉しかった」「テレビに海外の様子が写ると、テレビを指差して、誇らしげな表情をしてみせる。自分が海外のことを知っていると、家族にアピールしているようだ」「前は、お兄ちゃんと喧嘩ばかりしていたけれど、最近悪口を言い合わなくなった。フィリピンの授業が、意外な効果を発揮したようだ」等の意見があった。これまではテレビで外国の様子を見ても反応を示さなかった子どもが、本実践により外国のことも反応を示すようになったり、物事を肯定的に受け止められるようになったりしてきた。このような子どもの変化に保護者が気づき、実践者に伝えている。これらのことから、同実践が、保護者に学校のことを肯定的に伝える一つ的手段になったと考える。

## ④ 子どもの意識等が変化した要因

子ども達の意識等が変化した要因には、子ども達のことを熟知した教員が、その可能性を信じたうえで、一人一人に適した教材や方法を考え準備し進めたことにある。同校では初めての国際理解教育の取り組みであったので、実践前には他の教員や保護者から実践に対する批判的な意見もあった。しかし、実践後には保護者が子どもの変化に気付くほど子どもに変化が見られた。一人一人の力を育むためには、子ども達の経験の幅を広げることも大切である。

### Ⅲ. まとめ

本稿は、国際理解教育の実践に関わった子ども達の意識の変化等を明らかにすることを目的とした。調査の結果、全ての事例で、子どもの意識が変化したことを確認した。また、言葉に比重を置いた事例よりも、体験を伴う事例の方が、その後の子どもの行動が変化することも確認した。事例1の対象は、第3学年と第6学年の子ども達であり、それぞれの学年で外国への興味が増した言葉が確認された。第6学年の子どもは、自分は何ができるかまで考えている。国際理解教育について「対象は高学年、題材は外国」と考える教員もいるが、事例2は第2学年を対象とし、コミュニケーションに視点をおいた実践であった。実践後には、聞いていて嬉しい言葉が以前より多く話されるようになったり、相手に感謝をする場面で握手をする姿が見られるようになったりしている。事例3は、第4学年から第6学年の所属するクラブ活動における実践である。子ども達のAETへの関わり方が変わったり、将来国際的な仕事に就きたいという子どもが表れたりする等、子どもは外国を身近に感じるようになってきている。事例4は、特別支援学校における事例である。子ども達には自分とは違うものを受け入れようとする心等がさらに育ち、それは保護者が気付くほどの変化である。

子どもの意識等が変化した要因の一つには、実践者の存在がある。JOCV等経験者が話す時、自らの体験を基にしていたり「子ども達に自分のいる場所とは違う所や違う考えがあることを知ってほしい、真実を伝えたい」という強い思いをもっていたりする。また、本実践者は日頃の子どもの様子を知る立場なので、それぞれの子どもに適した教材や方法を考え準備し実践している。

本稿の調査の結果、教員の中には、国際理解教育の実践に対し不安を感じる者がいることが分かった。本実践者の中にも、JOCV等を経験する前には、国際理解教育の実践に不安を感じる者もいたが、現在は不安が減り「経験を基に伝えたい」という思いの方が強まっている。これは、佐藤・斉藤ら<sup>14</sup>の「JOCV等を経験したことで、国際理解が深まったと回答する教員が約77%いた」との報告と合致する。一方、事例1の実践者は、子ども達の意識は変化したもの「自分の話を聞いた子どもの中に、先進国と開発途上国の関係を、援助する側、される側という視点だけで捉えてしまった子どもがいるのではないかと悩んでいる。教員の情報の提示の仕方や関わり方は、子どもの気づきや考えに直に影響を及ぼすので、JOCV等の経験に加えて、教材の選択の仕方や伝え方を学ぶことは重要なことである。この課題に対して、筆者らが創設した会が活用できる。会の様子は前述したが、他に「会で発表された実践報告のように楽しめる方法で伝えたら、自分達の先にいる子ども達も同じように国際理解教育を楽しめ意識が変化するように思う」「会に参加したことで、総合的な学習以外の授業にも国際理解教育の視点を取り入れるようになった」等の発言もある。このように国際理解教育で用いる教材、方法、結果を語り合うことは、国際理解教育の実践に不安を示す他の教員にとっての一助になると考える。

本稿では、子どもの意識等の変化を教員の観察により分析した。本稿の結果、高学年だけでなく、低学年の子どもや障害のある子どもの意識等も変化したことが確認された。しかし、今後の指導に役立てるには期間が短い、数値化をしていない等の課題もある。今後、対象者に適した教

材や方法等を再度検討し、引き続き子ども達の変化を観察していきたい。また、年少者への実践は、国際化社会に生きる力の根を育むと考えるので、今後は幼児も実践の対象とし、幼児を含む年少者に対する実践方法や意識の変化等も調査していきたい。

## 謝辞

本研究に際し、ご協力いただいた教員の皆様及び関係諸機関に対し深く謝意を表します。

## 注

<sup>1</sup> 法務省『在留外国人統計』2016年参照、文部科学省『学校基本調査』2015年参照、愛知県『愛知県内の市町村における外国人住民数の状況』2016年参照

<sup>2</sup> 外国籍等の子どもの中には、言葉や文化の違いから学校と家庭との連携が取りにくかったり、学習言語の習得が困難であったりすることが原因となり、学校に馴染めない子どももいる。政府はこのような状況に対し、2014年に「特別の教育課程」の実施を認めた。愛知県では、2003年に、あいち多文化共生推進プランを策定し「外国籍県民とともに生きる地域社会づくり」を目標の一つに位置づけた。期間満了と社会情勢や社会環境が変化したことにより、2013年からあいち多文化共生推進プラン2013-2017を実施している。教育分野では2007年から日本語教育適応学級を設けたり、2007年から語学相談員を配置したりしている。(文部科学省『学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について(通知)』2014年1月14日参照、愛知県地域振興部国際課多文化共生推進室『あいち多文化共生推進プラン2013-2017-とともに生き、ともに輝き、ともに創る-』2013年参照)

<sup>3</sup> 文部科学省『国際理解教育の現状について』初等中等教育における国際教育推進検討会、2004年参照、及び、2016年10月、文部科学省国際教育課国際理解教育係職員に面接をした。

<sup>4</sup> 政府開発援助の一環であり、青年海外協力隊、日系社会青年ボランティア、シニア海外ボランティア、日系社会シニア・ボランティアの4種類がある。本実践者は、青年海外協力隊、または日系社会青年ボランティアに参加している。同事業の目的は「開発途上国の経済・社会の発展、復興への寄与」「友好親善・相互理解の深化」「国際的視野の涵養とボランティア経験の社会還元」である。JOCVは、青年海外協力隊の英訳 Japan Overseas Cooperation Volunteers の略称である。(天田聖『スリランカ(光り輝く島)の国際協力とビジネスチャンス』国際協力機構スリランカ事務所、2016年、p.26 p.36参照)

<sup>5</sup> 佐藤真久、斉藤泰雄、他『青年海外協力隊「現職教員特別参加制度」による派遣教員の社会貢献と組織的支援と活用の可能性』文部科学省平成21年度国際開発協力サポートセンター・プロジェクト報告書、筑波大学教育開発国際協力研究センター、2010年、P.58 P.90参照

<sup>6</sup> 文部科学省『前掲書』初等中等教育における国際教育推進検討会、2004年参照、及び、2016年10月、文部科学省国際教育課国際理解教育係職員に面接をした。

<sup>7</sup> 市川顕、山本竜大『国際理解教育科目としてのJATIS2015-その意義と課題-』産研論集第43号、2016年、P.53参照

<sup>8</sup> 態度化とは「学習を通じて獲得した知識・理解、観察・資料活用の技能、社会的な思考力・判断力等をもとに、あるべき社会の発展に向けて自らの価値観を変革し、社会に主体的にかかわっていかこうとする行動がとれるようになること」である。(青木一、竹内裕一『国際理解教育における態度化に関する実証的研究-千葉市立犢橋中学校「国際理解教育プロジェクト」(1996年)に取り組んだ卒業生への追跡調査を通して-』千葉大学教育学部研究紀要第59巻、P.117参照)

<sup>9</sup> 埴万里奈、梶井芳明、細井宏一『附属大泉小学校での国際理解教育における指導・評価項目の検討-項目精選と児童の能力の変容に着目して-』東京学芸大学紀要. 総合教育科学系第65号、2014年、P.141参照

<sup>10</sup> 埴万里奈、梶井芳明、細井宏一『前掲書』東京学芸大学紀要. 総合教育科学系第65号、2014年、P.141参照

<sup>11</sup> ラモン・マグサイサイ賞は、アジア地域で社会貢献等に傑出した功績をあげた個人や団体に対し、フィリピンのラモン・マグサイサイ賞財団から贈られるものである。アジアのノーベル賞とも呼ばれるものであり、2016年に、青年海外協力隊に贈られた。

<sup>12</sup> 林原・石原・岡らは「国際理解などに関連した男女差による研究では、女性の方が男性よりも興味関心が高い」とする。(林原慎、石原直久、岡芳香他『小学校国際理解教育における国際交流学習の効果 -児童の特性からの検討-』学部・附属学校共同研究紀要第38号、2010年、P.41参照)

<sup>13</sup> AETは、外国人英語指導助手の英訳 Assistant English Teacher の略称である。

<sup>14</sup> 佐藤真久、斉藤泰雄、他『前掲書』文部科学省平成21年度国際開発協力サポートセンター・プロジェクト報告書、筑波大学教育開発国際協力研究センター、2010年、P.107参照

岡本弘子 (名古屋経営短期大学 講師)

星野百合子 (愛知県立みあい特別支援学校 教諭)

加藤恭子 (春日井市立八幡小学校 教諭)

木下優子 (名古屋市立稲西小学校 教諭)

住友夏代 (名古屋市立東海小学校 教諭)