

# 相互理解促進による多文化共生社会実現に関する実践的研究

—CLD 児童と日本人児童の合同授業を通じて—

李 月

## 概 要

本論の目的は、小学校における多文化共生教育の現状と課題を提示しつつ、理論的アプローチや社会実験を通じて、異なる言語的・文化的背景を持つ児童同士の相互理解を促進するための教育モデルを考案することである。その作業に取り組むに当たり、筆者はまず、日本の小学校における多文化共生教育の実態および CLD 児童の現状を整理し、日本人児童と CLD 児童の相互理解を促進することが、CLD 児童が急増している教育現場での大きな課題になっていることを認識した。そして、その課題を解決するための具体的かつ効果的な方法を見いだすことが今後の多文化共生教育に求められていることではないかと考えるに至り、次いで、その方法に理論的根拠を与える概念枠組を構築する作業に着手した。この概念枠組における嚮導概念の一つが「他者を受容する力＝他者受容力」である。筆者は嚮導概念としての他者受容力を、子供一人一人が自らの自己表現を通して異なる文化の相手と対等な関係性を築き、好意的感情を相手に伝える努力の中で育まれるものであると措定した。そして、筆者は、この「他者受容力」を育成していく教育プログラムとして「見立て遊び」を独自に考案し、実践した。これは、CLD 児童の母語・母文化を重視し、かつ日本語能力に左右されない多文化共生教育のための実用的プログラムである点にその特徴がある。本論では、「見立て遊び」を社会実験として京都市内の小学校で実施し、その概要を述べ、結果を分析し、その有効性を検証した。最後に、この検証作業を通じて、「他者受容力」を育成できる、より効果的で持続的な多文化共生教育プログラムのさらなる可能性を展望して結論とした。

## 1. はじめに

法務省によれば、近年のグローバル化により、在留外国人数は 2019 年 6 月末の時点で 2,829,416 人となっており、長期的にも増加傾向となっている（URL1）。とすれば、これから日本に在住する外国人の多様性は、国籍、在留目的、滞在期間、居住形態等の点で、一層拡大していくことが予想される。観光やビジネスで一時的に日本に滞在するのではなく、就業や就学目的で長期間日本社会に定住する外国人が増えることは、移民が急増して様々な摩擦を経験している欧米諸国の例を見るまでもなく、宗教、生活習慣、価値観等（ここでは以下便宜上「文化」と総称する）の違いから、日本人と接触する様々な局面で摩擦をもたらす可能性は否定できない。いや、同質化傾向や同調圧力が強い日本社会においては（遠藤 2013）、そうした摩擦はもっと激しいものにすらなる可能性がある。

しかし、だからといって、外国人住民にその文化的アイデンティティの放棄を求め、“日本人化”を強制することはあり得ないだろう。そうではなく、文化的差異を原因とする摩擦を最小化して、外国人居住者の長期的増加という不可避的な日本社会の構造変化に適応していくことこそが全社会的課題として認識され、取り組まれねばならないのではないかと筆者は考える。その方向性がまさしく多文化共生社会の実現なのである。

2006 年に総務省は多文化共生を「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」（URL2）と定義し、指針化した。これを受けて、多文化共生はすでに多くの地方自治体の政策等

に反映されている。

しかし、国や地方自治体が政策目標に多文化共生を掲げただけでは、多文化共生は理念にとどまり、地域社会に暮らす住民の間に具体的な実践的規範としては広がっていかないだろう。「文化的ちがひ」に直面し、違和感や戸惑いを覚え、それにどう対処し、どう反応し行動するか、自ら考える体験がなければ、多文化共生は実践的規範としては体得できない。とくに、次世代を担う子供達にとって、そのような機会を与えるのが教育である。したがって、多文化共生社会の実現には多文化共生教育が不可欠になるのである。その意味で、日本学術会議が2014年に「多文化共生政策の中でも、とりわけ教育は今後ますます重要になる」(URL3)と指摘したのは的を射ているといえよう。

文部科学省の2018年の調査によると、日本語指導が必要な児童数は国籍に関わらず50,759人にのぼり、2016年の調査より6,812人増加している(URL4)。同調査では、多様な文化的・言語的背景を持ち、日本語指導を必要とする外国籍の児童(=以下「CLD (Culturally and Linguistically Diverse Children) 児童<sup>1</sup>」という)の在籍人数が1校当たり5人未満の小学校が全体の約72%(4827校中3471校)を占めた。また、日本語指導が必要な日本国籍の児童でも、1校当たり5人未満の小学校が約84%(2495校中2093校)を占めた。

日本語教育推進議員連盟(URL5)は、外国籍児童が多数在籍する集中地域と在籍数が少ない散在地域があることに着目し、「すみわけ」(分離)や「不可視化」(同化)の問題があると指摘している。田村によれば、外国人および彼らの子供は、「言葉の壁」、「制度の壁」、「心の壁」などが原因で、日本社会の中で様々な問題を抱えており、その結果、外国人児童の母語と母文化の損失、アイデンティティの揺れ、低学力などの課題が浮き彫りになっている(田村2000: 33)。外国籍児童を「分離」すれば、彼らの文化的アイデンティティは維持できても、日本社会で生活していくために必要な日本文化の吸収

や適応は困難になるだろうし、「同化」させればアイデンティティ・クライシスを引き起こす可能性がある。

そこで筆者は、外国籍もしくは日本語指導を必要とする児童数の多寡にかかわらず、そうした児童がたった一人であれ在籍する限り、多文化共生教育は必須であるとの前提に立ち、本論の目的を、小学校における多文化共生教育の現状と課題を提示し、理論的アプローチや社会実験を通じて、異なる言語的・文化的背景を持つ児童同士の相互理解と他者受容を促進するための教育モデルを考案することであると設定する。この教育モデルでは「他者を受容する力=他者受容力」が嚮導概念となる。本論では、CLD児童を支援する上で、彼らの母語・母文化を重視し、かつ日本語能力に左右されない「多文化理解」の授業が実施され、児童の考えを共有する機会を提供することに着目した。なぜなら、それらを通して児童同士の相互の承認が始まり、相互理解の関係が構築されることで、他者受容が発生すると考えたためである。その上で、本論の仮説を、「そうした他者受容が積み重なっていく過程で、相互理解、尊重、好意的態度等が各々の児童の中で内部規範化し、その規範の尊重と遵守が常態化していくことで、多文化共生能力が育っていくのではないか」と設定した。

その仮説を実証するために、多文化共生教育モデルとしての「図形の見立て描画遊び」を用いた授業を実地に行う社会実験を行った。その効果をエスノグラフィーやアンケート調査等を用いて分析し考察したのが、本論が採った研究方法である。なお、本研究は、同志社大学の研究倫理規定に従い、実践および調査の実施方法、協力、研究目的、結果の処理について、対象となる各施設、団体の代表者、参加者および家族には口頭と書面で許可を得るなど、最大限の倫理的配慮を行った。

<sup>1</sup> 中島ら(2011)は、とりわけ15歳以下のCLDのことを指して、「多文化・多言語環境に育つ年少者」(Culturally and Linguistically Diverse Children=CLD児)という用語を造った。Cummins, J. (2009) "Transformative Multiliteracies Pedagogy: School-based Strategies for Closing the Achievement Gap," *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11(2): 38-56.

## 2. 小学校における多文化共生教育の現状と課題

本章では、多文化共生教育の定義をした上で、多文化共生教育の重要性を指摘し、また、小学校における多文化共生教育の現状と問題点を明らかにし、そして、CLD 児童が在籍している学校の多文化共生教育の現状と課題を述べる。

### 2.1 多文化共生教育の定義

文部科学省によれば、「共生社会」とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障がい者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会である。それは、誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会である (URL6)。

多文化共生推進に関する総務省の研究会では、多文化共生について、「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的違いを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きて行くこと」(URL7)と定義している。

これらの政府機関の定義を踏まえ、本論は、多文化共生社会を、「国籍や国を問わず、相互の人格や個性を尊重し支え合い、認め合い、積極的に地域社会の参加をし、共に生きる社会」と定義する。この定義を前提にして、次に、多文化共生社会を形成していく上で教育に求められるものは何かという観点から本論としての多文化共生教育の定義を考える。その作業のために、以下、既存の多文化共生教育に関する見解を見ていくこととする。

まず、バンクス (Banks) は、多文化共生教育は「第一に、生徒たちが民主的で自由な社会に参加するのに必要な知識、態度、スキルを育みます。第二に、多文化共生教育は、ほかの文化や集団に参加するために、エスニックや文化の境界線を越えることができる自由、能力、スキルを拡大します」と述べている (Banks 1999=1999: 157)。次に、松尾は、多文化共生教育を「マイノリティの視点に立ち、社会的公正の立場から多文化社会における多様な人種・民族あるいは文化集団の共存・共生をめざす教育理念であり、その実現に向けた教育実践であ

り教育改革運動でもある」と定義している (松尾 2013: 6)。さらに、佐藤は、学校の多文化共生教育を阻む要因について、「学校では『ブラジル理解』や『中国理解』といった異文化理解のための教育や交流活動が行われているが、それらは日本の子供のための教育の手段として活用されていることが多い。外国人の『異文化性』を過度に強調し、『外国人対日本人』という二項対立のもと、『外国人』という枠だけを浮かび上がらせ、差異を強調してしまう。こうなると、ステレオタイプがつくられ、『外国人』を一定の枠に閉じ込め、その人間性や多様な背景に触れられなくなってしまう」と多文化教育の「歪み」に警鐘を鳴らしている (佐藤 2010: 195)。

これらの見解に共通しているのは、多文化共生教育が成功するためには、他者の個性やそれぞれのあり方や生き方を尊重することが重要だということである。しかし、「尊重する」というのは、佐藤が指摘するように、差異を強調することではないだろう。多文化共生教育は、子供達に、そうした差異の向こうにある人間としての共通性や普遍性に目を開かせ、それらを共生の基礎として理解させるものでなければならぬし、それが「尊重する」の本来の意味ではないかと考えられる。それゆえに、本論は、多文化共生教育を「文化的背景を異にする子供達が、対等な関係に立って、お互いに理解、尊重し合って、相手に対する好意的態度を養い、相手を人格的に受け入れいくための教育」と定義する。

### 2.2 多文化共生教育の重要性

一般的に、地域社会において日本人住民が外国人居住者と継続的に同じ空間を共有して接するのは職場が学校であろう。職場では経営上の必要性からそれぞれの事情に応じた多文化共生教育が行われていると推測されるが、本論はそうした職場での多文化共生教育を研究対象とはしない。本論が研究対象とするのは、学校における多文化共生教育である。それは、日本の学校における多文化共生教育が様々な課題を抱えているからにはかならない。日本学術会議も、「現在様々な多文化共生政策が打ち出されたが、とりわけ教育は今後ますます重要になるにも拘

わらず、取組がやや弱い分野である」(URL3)とその課題を指摘している。

学校において子供の持つ文化の多様性が進んだ現在、大人の社会より子供達が様々な文化に接している。そして、学校を社会集団と捉えたとき、学校社会こそ子供達が最初に接触する「多文化社会」であり、そこでどのような「多文化共生」の経験や学びをするのが子供達と地域社会の多文化化に影響を与えることになるだろう。

多文化共生とは、文化的差異を肯定的に認識し理解して、その差異を受容し共に生活していくことであるが、その前提として、たとえ同じ日本人であれ、一人一人が個人としてそれぞれ独自の性格、価値観、文化的規範、嗜好等を持った“違った存在”であることを肯定的に認識し理解して、その差異を受容し共に生活していくことが求められる。つまり、「個人として尊重される」(日本国憲法第13条)が教育の基本原則なのである。日本人児童が個人として尊重されない学校で、外国人児童だけが個人として尊重されることはあり得ないだろう。しかし、現実には、日本の学校には必ずしも児童を個人として尊重しない傾向があるという。松尾は「集団全体に一齐指導が行われる、集団への同調的な行動が要求される、個人としての意思決定の機会が少ない、細いところまで決められている」(松尾2013:5)と指摘している。

多文化共生教育は、こうした個人よりも集団を重視する教育と軌を一にせず、個人の尊重を基点としたものでなければならない。言い換えれば、児童が持つ視点や見解がたとえ少数意見であっても切り捨てることなく、尊重し合って、相手に対する好意的態度を養い、相手を人格的に受け入れていくことができる教育プログラムでなければならないと考えられる。その意味で、多文化共生教育は、単に外国人児童と仲良く学ぶことを教えるだけでなく、あらゆる人を個人として尊重する人権感覚を醸成しうる点でも、重要である。

## 2.3 学校における多文化共生教育の現状と課題

総務省は2006年に「地域における多文化共生推進プラン」を策定し、地方自治体へ通知した(URL2)。それから10年以上が経過し、各自治体では、外国籍親子の放課後の居場所づくり、外国人児童の学習支援など様々な取り組みがなされている。しかし、その実態は、日本語教育や適応指導等を通じて、外国人児童というある意味異質な児童をいかに既存の教育環境に適応させるかの取り組みが中心である(若林2017:117)。こうした取り組みは、日本の学校教育に特徴的な同化主義や統合主義<sup>2</sup>を反映したものだと考えられる。

これに対して、佐藤は「日本の学校の同化主義、統合主義を告発しそれに代わる理念・理論として『多文化共生教育』を提示するのが多かった。そうではなく、マイノリティの子供達とマジョリティである日本の子供達の相互作用、教師とマイノリティの子供の相互作用などに焦点をあて、その相互作用の分析を通して、日本の学校文化の変更過程や子供達の異文化適応過程を明らかにしていくことが必要である」(佐藤2001:143)と述べている。つまり、佐藤によれば、多文化共生教育は、単に反同化主義・統合主義であってはならず、個人としての教師と子供、日本人児童と外国人児童との相互作用をきめ細かく観察して、相互に個人として尊重し合う態度・文化が発達するような教育であるべきとされている。

そこで筆者は、文化や言語の「ちがいを」ハンディキャップとしてではなく、お互いにとっての「豊かさ」をもたらすチャンスないしリソースとして捉えるべきではないかと考える。そうすると、学校における多文化共生教育は、CLD児童のためのものだけではなく、日本人児童にとっても、自らの「心の壁」を超え、文化的差異を含む個人的差異を受け入れ、他者を個人として尊重できる人間に成長できる可能性を与えてくれるものと位置づけるのである。

<sup>2</sup> 統合主義という「統合」とは、Aをマジョリティ文化、Bを異質な文化とするならば、 $A+B=A+B$ というように、異質な文化を尊重するものの、Aは固定したままであることが「統合」である。出典：佐藤郡衛(2001)『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり』明石書店：143。



## 2.4 CLD 児童が在籍している小学校の現状と課題

ここでは、いくつかの事例に即して、小学校における多文化共生教育の現状をみていきたい。

横浜市のいちょう団地にある市立飯田北いちょう小学校では、全校生徒の約 54% に当たる 148 名（2017 年）の多国籍ルーツの CLD 児童が在籍している。同校の「多文化共生」の取り組みでは、原則として国際教室担当がコーディネートし、学校教育活動の中で円滑に進められるように連絡調整を図っている。また、母語による生活適応支援・教科補習に関しては、学校に外国語補助指導員が常駐している。多文化的な支援では、多文化共生委員会が設置され、その活動の一つとして、毎年 12 月の人権週間に合わせて「ベトナム・カンボジア募金」やラオス支援の行事を行っている。

次に、大阪府門真市の砂子小学校では、全校生徒の約 2 割が中国籍の CLD 児童である。ここでは「陽光教室」があり、各学年週 1 回 1 コマ（45 分）の母語支援がある。櫻井（2019）によれば、中国の行事・文化と関連する体験を重視する体験型授業が多く、学校行事や教科学習とも連結している。一方、多文化共生教育の推進においては、自分につながるのある国の文化や言語を理解し、自分自身に誇りを持つ児童を育てることに重点を置いている（櫻井 2019）。さらに、陽光教室で扱う中国文化に関する学びの内容も、全校の一般クラスの多文化の授業にも取り入れるなどの注目すべき実践を行っている。

門真市に中国系の住民が多いのは、家電部門での世界的メーカーを軸にした工場団地があるためである。したがって、門真市は典型的な CLD 児童の集中地域であるといえる。門真市の小学校に通う CLD 児童達は学校内に居場所（日本語教室）が設置され、学校側は日本語学習の向上、児童の母語、母文化維持などに配慮し、日本語教室を拠点とした多文化共生教育が学校全体の取り組みとして実施されている。

CLD 児童数が少ない散在地域の学校では、こうした集中地域の学校のような手厚い教育はなかなか期待できない。しかし、だからといって、CLD 児童への配慮が少なくてもよいという

ことにはならない。そうした学校においても、CLD 児童がたとえたった一人であっても、その CLD 児童の個性を引き出す自己表現の場を設け、多文化共生教育カリキュラムに CLD 児童の母語や母文化をテーマとして組み入れ、日本人児童との間の相互理解や他者受容を図っていくべきではないかと考える。そして、そうした相互理解や他者受容の教育過程は、教師が児童に既成の知識や規範を教え込む一方的なものであっては、期待した学習効果は望めないだろう。なぜなら、個人の尊重へと至る相互理解や他者受容は、個々の児童の内面から湧き上がってくる内発的かつ自発的な（heuristic）ものでなければ持続しないし、自己変容をもたらすこともないからである。

そこで、本論では、多文化共生教育においてそのようなヒューリスティックな学習過程を正当化する理論的枠組を社会構成主義（social constructionism）に求めるべく、次章で理論的な検討を行うことにする。

## 3. 多文化共生教育への理論研究的アプローチ

多文化共生教育の主たる目的の一つは、多文化共生社会を支える、多文化共生能力を持った市民を育成することである。その意味で、学校における多文化共生教育もそのような市民を将来に向けて育成することを目的としなければならない。それでは、「多文化共生能力」とは何であろうか。筆者は、それを個人の尊重へと至る内発的な相互理解や他者受容を行う能力だと考える。ここでは、その他者受容力の概念を詳しく検討するとともに、児童同士がどのような過程を経て相互に理解し合い、他者受容を進めていくのかについて解明する。その上で、知識は「人々の相互作用によってたえず構築され続けている」（上野（編）2001：4）とする社会構成主義の概念を本論の理論的枠組の一つとしてその有用性を考察し、その作業を踏まえて、多文化共生教育を社会構成主義的にプログラム化していく可能性について論じたい。

### 3.1 他者受容を基軸とした多文化共生能力

文化庁委託の「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発」(URL8)によれば、異なる言語文化背景を持つ者同士が、関わりの中で共通に抱えている問題を解決していくためには、協力関係を作りその関係を維持していくための知識やスキルが必要となる。同研究はそのような知識やスキルを「多文化共生コミュニケーション能力」と定義している。

一方、藤本らは「コミュニケーション・スキルに関する諸因子の段階構造に関して、文化や社会への交流・適応、社会性に関する能力、直接的コミュニケーションの三つの段階」があるとし、直接的コミュニケーションにおいては、基本スキルと対人スキルがあるとしている。また、対人スキルにおいては、自己主張と他者受容、関係調整の3つのスキルがあるとしている。さらに、その内のメインスキルである他者受容は、相手を尊重し、相手の意見や立場を理解することであるとし、そのサブスキルとして「共感性」、「友好性」、「譲歩」、および「他者尊重」を挙げている(藤本・大坊 2007: 348)。

これらの見解を参考として、本論においては、多文化共生能力を「他者受容が積み重なっていく過程で、相互理解、尊重、好意的態度等が内部規範化し、その規範の尊重と遵守を常態化させていける能力」と定義する。そうすると、多文化環境の中で行われる、多文化共生を意図したコミュニケーションが「多文化共生コミュニケーション能力」であると考えることができる。また、「多文化共生コミュニケーション能力」は単に「多文化コミュニケーション能力」と言い換えることも可能である。宮本・松岡はこの多文化コミュニケーション能力の要素として「行動」、「技術」(スキル)、「認知」(知識)、および「情緒」の4つを挙げている(宮本・松岡 2000: 101-02)。

#### 3.1.1 他者受容と多文化共生能力の関係

これまで多文化共生に向けた教育の取り組みは、マイノリティである外国人児童の教育支援の問題として進められてきた。おそらく、そうした支援の範囲に一般の日本人児童は含まれてこなかったと思われる。そのような現状に対し

て、若林は「多様性を認め合う豊かな社会を形成するためには、受け入れ側を含めた双方がどう適応し合うべきか考えることが大切だ」(若林 2017: 117)として、外国人児童と日常接する日本人児童を多文化共生教育の対象として包摂する必要性を指摘している。こうした文脈においては、「外国人児童と日本人児童の交流や相互理解を進めるような取り組みを行うことが期待される」(古川 2017: 150)という提言は至極妥当であろう。

それでは、古川が言うような外国人児童と日本人児童の間の実効的な相互理解は、理論的にどのように位置づければよいのであろうか。本論は、若林や古川の見解を参考にしつつ、相互理解を「具体的な共同作業を通じて情報を共有することで、話者同士がお互いに興味や関心を持ち合い、コミュニケーションの過程で生起する感情を共有し、かつ相手の内面世界を認知してそれを肯定的に評価できるようになること」と定義する。この定義によれば、相互理解の過程は直線的なものではなく、図1のように、他者の存在を肯定し承認することにより、他者を承認する範囲が時系列的に徐々に広がっていく過程がらせん状に連続して発展していくことになる。このような発展過程では、児童同士が相互の存在を承認し合うことで、相互理解が進み、その結果として他者受容力が向上していき、やがて一番上の多文化共生の構築に必要な諸能力の獲得に到達することになる。つまり、他者受容力は、単純な直線的プロセスで完成するのではなくて、〈相互理解の向上→他者受容の向上

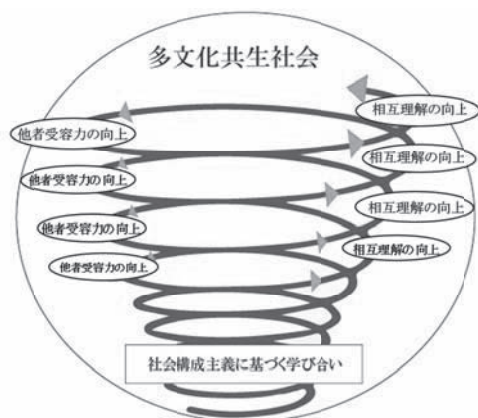


図1 多文化共生能力育成のプロセス (筆者作成)

→相互理解の向上→他者受容力の向上〉のプロセスを何度も繰り返しながら徐々に熟成していくものではないかと考えられる。

### 3.1.2 他者受容の定義と測定

バーガー（Berger 1952）は心理学者であるシェラー（Sheerer）の10個の他者受容（＝「他人を受容する人のこと」）の定義を以下のように7つにまとめている（服部 1952＝1991：348）。

- (1) 他人の行動や基準が自分自身のもつものと相反していると思える時でも、他人を拒否したり、憎んだり、否定的な判断を下さない。
- (2) 他人を支配しようとししない。
- (3) 他人のために責任を負おうとししない。
- (4) 他人の価値を否定しないし、人間として他人が自分と平等であることを否定しない。ただし、このことは、特定の業績については、平等だということを意味するわけではない。自分が会おう人々に対して優っているとも劣っているとも感じない。
- (5) 他人の役に立ちたいという強い願いを示す。
- (6) 他人に旺盛な興味を持ち他人とお互いに満足のいく関係を築きたいという強い願いを示す。
- (7) 自分自身の幸福の向上を図ろうとすると共に、他人の権利を侵害しないように気をつける。

以上を踏まえ、筆者は他者受容を「他人の人格、価値観、権利などを尊重し、他人と持続的

な友好関係を築きたいと思う心的態度」と定義する。この定義を前提にすると、他者受容のプロセスは、表1のような4つの段階を経ながら進んでいくのではないかと考えられる。

### 3.2 社会構成主義の概念

社会構成主義の前提の一つは、知識は個々人の頭脳に単独に分断されて存在しているのではなく、「ひとびとの相互作用によって構築されつづけている」（上野（編）2001：5）ということである。だからこそ、庄井がいみじくも指摘するように、「構成主義の理論は、実証主義に基づいた従来の一方的伝達型の教授教育と異なり、これまで論じてきた行動主義学習論の『刺激と反応』の関係を超越して、学校教育における構成主義の学習観に基づく教育方法論を見直す機会となった」（庄井 1995：104）のである。

筆者は、社会構成主義がいうところの「知識の社会性」の概念を前提として、これまでのCLD児童に対する教育支援が「日本語、日本文化を覚えさせる」（＝知識の一方的伝達）ことに偏っていたことに対し批判的な立場を取る。そして、CLD児童に対する教育支援においては、社会構成主義的学習観に基づく「学びあいの場の創出」が推進されるべきであると考ええる。

磯部・青木が、社会構成主義的学習観を「個人的還元論を越えて、分析の単位を社会集団、あるいは文化と位置づけ、『知識は、社会的文脈に影響されつつ構成される』と捉える立場である」（磯部・青木 2009：35）と述べている。社会構成主義的な学習観からすれば、児童が、受け身で学ぶのではなくて、学ぶ主体として他

表1 他者受容の向上プロセスと尺度（筆者作成）

| 段階            | 0段階                  | 1段階                                    | 2段階   | 3段階   | 4段階   |
|---------------|----------------------|--|---|---|---|
| 受容の態様         | 拒否                   | 対等意識                                   | 相手に関心をもつ                                      | 相手を尊重する                                     | 相手と友好な関係を結ぶ   |
| 受容度           | 0                    | 1                                      | 2   | 3   | 4   |
| コミュニケーションのあり方 | ・ 無視、軽蔑、侮辱、物理的に距離を置く | ・ 相手の存在を認知する<br>・ 接近をいとわない<br>・ 言葉をかわす | ・ 挨拶をする<br>・ 話しかける<br>・ 言葉を交わす<br>・ 個人的な質問をする | ・ 相手の長所や個性を知る<br>・ 相手の言動をほめる<br>・ 相手に意見を求める | ・ 一緒に行動する時間が長くなる<br>・ 第三者に相手を友人として紹介する<br>・ 相手の言動を自分の言動に取り入れる |

の児童達と自分との関係性を創造していくこと、さらに言えば、生徒たちが、自分達が社会を形作り、構成していくという自覚を持つことが望ましいということになる。

久保田賢一は、大学教育や生涯教育においても構成主義教育は必要であるとし、その普遍性を次の様に指摘している。「構成主義の学習理論では、客観的な知識は存在せず、知識は相対的なものと規定している。なぜなら、構成主義の立場においては、知識は人間と個人的な体験や個人の所属する文化などと切り離すことができないため、各人がそれぞれ世界を違った形で理解すると考えられているからである」(久保田 2001 : 27)。

久保田にとって、社会構成主義による学習とは、「学習者自身が知識を構成していく過程であり、主体的に『意味を作り出していくプロセス』であり、単なる『知識の転移』ではない」(久保田 2003 : 12-13) のである。

また、看護教育の研究者である中村恵子は、構成主義による学びを「生徒が学ぶ状況に持ってくる知識、態度、趣味の出発点」としている(中村 2001 : 294)。これは、従来の一斉・一方的な学習ではなく、児童の本来持っている自分らしさを尊重し、主観的知識を引き出す学びこそが構成主義的学習だからにほかならない。

### 3.3 社会構成主義からみる多文化共生教育

本節では、社会構成主義に立脚した多文化共生教育のあり方について考察する。社会構成主義の基本概念の一つである相互性が、多文化共生教育においても重要であると指摘するのは、この分野の第一人者である佐藤郡衛である。彼はいみじくも「日本の学校の同化主義、統合主義を告発し、それに代わる理念・理論として、多くの論考において『多文化教育』を提示して来たが、その真意は、マイノリティの子供達とマジョリティである日本の子供達の相互作用、教師とマイノリティの子供の相互作用などに焦点をあて、その相互作用の分析を通して、日本の学校文化の変更過程や子供達の異文化適応過程を明らかにしていくことが必要である」(佐藤 2001 : 143) と述べている。

筆者は、佐藤の見解が示唆しているように、社会構成主義の基本的前提の一つは「人はそれ

ぞれの知識世界を持っているが、それらの知識世界は他者のそれと接し交わることで流動的に変化し、常にその内容を変えていくということではないか」と考える。

ヴィゴツキー心理学と社会的構成主義の関連を論じた中国の教育学者である高文は、次の様に述べている。「すなわち、学習の過程において、客観的知識は内在化され、再構成され、意味を獲得することにより、個人の主観的知識になるが、個人はさらに、この主観的な知識に基づいて新しい知識を創造して表出する。これにより、知識の構成のサイクルが完了する。明らかに、知識の社会的構成の過程で、主観的知識と客観的知識は、互いの生産、更新および再生産を促進する」(高 2008 : 41)。

この高らの所論を踏まえ筆者は、「自分と他者の知識世界が同質的であったり、世界の内容の更新度が低いときは、知識世界の“化学反応”は起こりにくいか、起こっても変化の程度は軽微であろう」と考える。逆に、異なった知識世界が接し交わるとき、そこには大きな、ときには激しい“化学反応”が起こる可能性がある。それは子供にも大人にも言えることであるが、しかし、経験が浅く知識量も少ない子供達の間では、とくに強い反応と変化が起こることが予測される。日本人児童と外国人児童が共に学ぶ教室はまさにそのような強い“化学反応”の場になりうるのではないだろうか。

その意味で、多文化共生教育の現場は、社会構成主義的教育観を適用して、児童間や教師と児童間の相互作用を引き出し、他者受容のスキルを高めていく絶好の機会を提供してくれると考えられる。次章では、そうした機会を活かすべく筆者が行った社会実験について述べていきたい。

## 4. 社会実験—日本人児童と CLD 児童の相互理解促進

### 4.1 「見立て遊び」を用いた授業とは

本節では、以上の内容に示された他者受容に基づく多文化共生教育プログラムを小学校で適用するための検討を行う。そのために、文化的要素を重視したプログラムを開発し、それを社



会実験として実施し、児童の自己表現や相互作用といった手法や役割を検討したうえで、日本において実現可能な「他者受容力」を目的とした多文化共生教育のモデルを考案する。

モデル作成にあたり、筆者はまず、「他者受容」を促す参加型のワークショップ<sup>3</sup>のような場づくりを社会実験としての多文化共生教育プログラムとして考えた。このワークショップの主体は児童達であり、筆者は控えめなファシリテーター<sup>4</sup>としての役割に徹することとした。このワークショップでは、児童達が自らの思いを主体的に表現し発信していくことが求められる。それは、村上が言うように、「普遍的な問いかけに挑み続ける子供達の発信から、社会を変える力となる共感や相互理解を生み出すはず」(村上 2012:7) と期待したからである。また、ワークショップのツールとして抽象的図形の見立て遊びという方法を用いることにした。「見立て遊び」は図2のように示している。

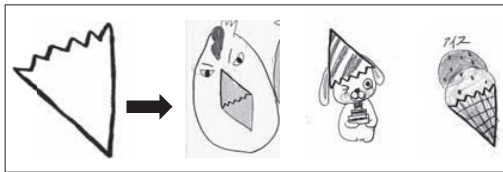


図2 「見立て遊び」の例（児童の実例）

こうした「見立て遊び」を使うことにより、CLD 児童と日本人児童が相互に自由に表現できるようになり、児童達が主体的に「自分の絵」、「相手の絵」について知ろうとし、語り合えるようになるのではないかと考えたからである。これには、カルペナ・メンデスらの「外国にルーツを持つ児童達を対象にした視覚的手法（児童が描いた絵）を用いた方法が、子供達のアイデンティティの形成や、家族や同世代の人とのコミュニケーションの促進に有効である」(Carpena-Méndez et al.2010:155) という見解にも示唆を得ている。

## 4.2 社会実験—日本人児童と CLD 児童の合同授業を通じて

本章では、CLD 児童と日本人児童を中心に「彼らがどのような学びを得ていたか」、プログラムを展開するプロセスにおいて「どのような効果が見られたか」に焦点を当てて考察する。

### 4.2.1 日時・参加者・授業内容・分析方法

京都市内にある A 小学校の、2016 年 2 月に来日した 1 番児が在籍している 3 年生のクラスにおいて、社会科の授業を通して「多文化学習推進プログラム」(URL9)を利用した、社会実験を行った。

本社会実験は 2016 年度から 2019 年度にわたって 12 回行った。授業の計画づくりについては、担任の先生と筆者との間で打ち合わせを行い、プログラムの内容や進め方等について検討し、共同で授業を実施した。本稿で使用する「図形の見立て描画遊び」を用いた授業の詳細は以下の通りである。以下、「見立て遊び」と表示する。

12 回の授業からの抜粋（5 時間目：午後 1:50～2:35、6 時間目：2:45～3:30）

- ・④回目 2017/11-5 時間目、四年生、中国の伝統模様-1（八卦、元宝、扇子）
- ・⑧回目 2019/1-5、6 時間目、五年生、漢詩-春暁（多、鳥、雨）
- ・⑨回目 2019/2-5、6 時間目、五年生、中国の室外遊び（お手玉、羽根けり、ゴム跳び）
- ・⑩回目 2019/6-5、6 時間目、六年生、中国の小学校-2（赤いスカーフ、プレート、国旗）
- ・⑪回目 2019/12-5、6 時間目、六年生、中国のお正月-3 とクリスマス（クリスマスカード、クリスマスツリー、サンタクロース）

<sup>3</sup> ワークショップを「講義などの一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学び合ったり創り出したりする学びと創造のスタイル」と定義する。出典：中野民夫（2001）年『ワークショップ：新しい学びと創造の場』岩波書店：11。

<sup>4</sup> ファシリテーター（facilitator）とは、ワークショップの場に責任を持ち、参加者の活動を促進し、流れを進行する役目を負う人のことを指す。具体的な内容を教えたり伝達する（ティーチングする）のではなく、参加者の「発見」や「気づき」を促していくのが主たる役割である。出典：中野民夫（2001）年『ワークショップ：新しい学びと創造の場』岩波書店：11。

プログラムの内容は中国の文化的な図形を主に扱っている。授業の内容は、20分～30分の「見立て遊び」を取り入れている。いくつかの図形を「何に見立てているのか」について、クラス単位でアイデアの発表を行う。さらに、3つの図形を関連して短いお話作りも取り入れている。その後、それぞれの図形の由来を説明した上で中国の文化を伝える内容となっている。

クラス児童の属性は、男：8人、女：17人である。CLD児童は3人であり、その内訳は2015年に来日した中国のルーツの1番児、日本生まれの中国のルーツの13番児、日本生まれのタイのルーツの21番児である。

このCLD児童と日本人児童の合同授業の実践から多文化共生教育プログラムとしてのモデルを構築する上で、継続的なアンケート及び動画をもとにCLD児童と日本人児童の双方からの学びを分析した。また、児童や教師へのアンケート調査、授業中の参与観察で得られた観察記録などによって収集したデータを質的に分析した。授業中の児童の発言や行動は会話分析を行い、アンケート調査の内容はそれぞれの記述を意味合いごとに分類する「KJ法」を参考に整理した。

## 4.2.2 「見立て遊び」の実施結果と考察

### 4.2.2.1 アンケート調査から

自由記述の質問Aをカテゴリーに分類したのは以下の通りである（表2）。

### 4.2.2.2 会話分析から

この表では、イントネーションの上昇、平板、および下降の略号として、それぞれ「↑→↓」を用いる。動作は（ ）で表示する。【 】周辺の発言を表示する。CLD児童（1番児）と日本人児童の用紙は図3で示している。

【会話例1】1番児は自分の絵を指して「なんか似ているよね」と尋ねた。その疑問に対し、4番児は「何か？何に？」と質問した。一方、1番児が「投げても、戻ってくるやつ」と説明した。8番児と4番児は1番児が「ブーメラン」のことを指しているのを理解し、1番児の主観

を理解した。1番児は、絵に関するイメージを伝える意欲があり、「ブーメラン」という名詞を知らなかったにも関わらず、物の特徴を8番児と4番児に説明し、伝えようとする姿勢が見られた。このように、8番児と4番児は1番児の主観を理解し、3人が「ブーメラン」のイメージが一致し、共通の認識によってコミュニケーションが成り立った（表3）。

【会話例2】1番児はクラッカーについて質問し、それを受けて23番児は自分の主観で動作をしながら、「ひもを引いたら、パーンで出るやつ」と説明した。そこで、1番児は23番児の主観の説明を聞き、一緒に体験したことを思い出して、パーティーの時に使った物だと認識した。3番児の説明に対し、1番児が自分の経験を想起して言語交流が進められている。「お別れ会」に使ったもの（共有情報）に、2人とも相手の発言に応じた適切な返答を行っている姿が見られた。1番児の過去の経験が呼び起こされ、3人ともお別れパーティーのことを頭の中で浮かべ、過去の共通の経験によってコミュニケーションができた。1番児はある絵のイメージから疑問と質問の応答というパターンが見られた（表3）。

【会話例3】1番児は7番児の「帽子」という発想に刺激され、「サンタの帽子」と連想した。そして、「点につけて、赤にして」と自分のイメージを拡張し「サンタの帽子」という考えを23番児に伝えた。1番児はすぐに自分の考えを絵にして、絵を用いて23番児に伝えた。それに対して、23番児は1番児と共通のイメージを持ち、「よく思いついたね」と評価し、さらに発表した。1番児がイメージを拡張し伝えるというパターンが見られた。その後、「サンタの帽子」を描いた児童が3人いた（表3）。

【会話例4】1番児は日本人児童の発言に対し、反応が他の日本人児童より遅く、「どれどれ」、「見せて」と発言し、その絵を見て初めて「ほんまや」、「本当だ」と気づいて驚いき、嬉しそうに見えた。絵を通して、みんなそれぞれの主観的知識の共有ができたといえよう（表3）。

【会話例5】1番児の「カッパ」の発言に対して、4番児と8番児は疑問を感じ「カッパ？」と反復した。周りの困惑に対し1番児は「めっちゃ似ている」と主張した。中国には「カッパ」という生き物がないため、1番児は1年の間に教

表2 質問A「どうして相手の絵が面白いと思いますか」のカテゴリおよび事例の表  
(回答数⑧回目は65、⑨回目は74、⑩回目は97、⑪回目は115)

|  |   |
|--|---|
| ①「相手の考えや発想が面白い、驚くといった感情など相手の発想に興味や関心」を示す意見が見られた    |   |
| 16→20  | 鳥がひげに見えたということが凄く面白かった                           |
| 5→2  | 形を横にして熱帯魚にしているのが面白かった                           |
| 11→2   | 名画という発想がとても面白くてびっくりした                           |
| 16→4   | 逆三角形が口に見えたのが面白かった                               |
| 18→8   | 地面にロケットが付くという発想が面白かった                           |
| 22→13  | 普通のナスではなくて、手が生えていたので面白かった                       |
| 14→10  | なんか笑えたから  |
| ②「相手の考えにすごい、いいといった肯定的評価など、相手が工夫していることを褒めたこと」が確認できた |   |
| 11→18  | 窓という考えはあったけど一番小さな所をドアに考えるのは私にはなかったので凄いなーと思った    |
| 16→22  | 私は全然思い付かなくてEにしたけど分けて工夫してチョコレートにしている凄いなーと思った     |
| 18→7   | 電柱にぶつかった時のビヨビヨが思い付かなくて凄いなーと思った                  |
| 15→18  | とても凄いなー発想で、今の季節に合っていたので、とても凄いなー考えだなーと思った        |
| 17→18  | 節分のますというのは、あまり普段でも思い付くことが少ないのに凄いなーと思った          |
| ③「相手の発想に対して、同感し、納得するなど、同意する態度」がうかがえた               |   |
| 20→1   | アニメを見たことがあり、すごくよく分かった（共感）                       |
| 20→5   | 以前、社会で見学に行ったことを思い出した                            |
| 6→3  | 私マジお腹がすいてきちゃったから                                |
| 4→8  | 確かに、何個かの部屋に分かれているのはパレットに見えるなーと思った               |
| 5→3  | 私も箱に入っているクッキーを食べたことがあるから、可愛いなと思った               |
| 20→3   | 私も一度似ていることを思い浮かべたけど絵がかけなかったの、それをかいた3番さんはすごいと思った |
| 3→4  | そういえばそんな形のあったなーと思ったから                           |
| ④「いろんな考えや見立てがあるなど、多様な考えがあると認識していること」が確認できた         |   |
| 4→5  | 前から見たら▽だけれど、様々な方向から見るという考えが素晴らしいかった             |
| 13→2   | 私はずっと方向を変えて見ていなかったの逆にするといろんな物に見える               |
| 17→5   | 横からみて考えるとそう見える                                  |
| ⑤「自分はそういう発想ができないなど、意外性を示す言葉」があった                   |   |
| 3→2  | なかなか思い付かないから                                    |
| 4→3  | 自分にはない考えだから                                     |
| 21→3   | そういう発想はなかった                                     |

注：アンケートの回収人数：⑧回目、22/25名⑨回目、25/25名⑩回目、24/25名⑪回目、23/25名

例：16→20：16番児の20番児に対するコメントを意味する。

科書などで知ったと推測できる。しかし、「カッパ」という概念がないため、周りの疑問の発言に対して、1番児はさらに、「似ている」と小さい声で言った。結果日本人児童何人かがカッパの絵を描き、発表した。このように、これでは日本人の児童の主観の共有により、1番児の主観が補われたパターンが見られた（表3）。

【会話例6】4番児の「スーパーボール」の発言に対し、1番児は同意した。8番児の「ドラ

ゴンボール」という発想の転換を1番児が1回否定をした。8番児はさらに「これがドラゴンボールだ」と言い切った。一方、8番児の返事に1番児は「ちいさー」と疑問を持った。これは共通認識を築けなかったパターンである（表3）。

表3 CLD 児童（1 番児）と日本人児童の会話の例（④回目、2017/11/21）

|        |  |        |   |
|--------|--|--------|---|
| 【会話 1】 |  | 【会話 3】 |   |
| 1      | 8 番：「え、どうしようかなあ、なんか鉛筆に見えるんだけど、これも何かなあ、違うかなあ、ミサイルかな？」 | 29     | 7 番：「帽子」【あーほんまやん】（クラス内の発表）  |
| 2      | （8 番児が自分の絵を見て言う）                                     | 30     | 1 番：「あー↑」（手を 1 回叩く）（鉛筆を持って描こうとする）   |
| 3      | 1 番：「ミサイルって何？」（8 番児が返事なし）                            | 31     | 3 番：「アイスのコーン」（クラス内の発表）  |
| 4      | 1 番：「これ、これなあ、これに、これ抜けたら、なんか似ているよね↓」（手で絵の半分を隠しながら言う）  | 32     | 23 番：「またアイスか、お前↑、アイス大好きやなあ↑」  |
| 5      | 4 番：「何か？↑何に？↑」                                       | 33     | 【僕もアイスと思った】   |
| 6      | 1 番：「あの、投げて、戻ってくるやつ」                                 | 34     | （1 番児が 3 番児の発表を振り向いて見る）   |
| 7      | 1 番：「あ、これ鉛筆やん↑」（鉛筆で 8 番児の絵を指しながら言う）                  | 35     | 1 番：「ここに」（絵を描きながら呟く）  |
| 8      | 4 番：「ブーメランやろう」（1 番児を見て言う）                            | 36     | 1 番：「ねねねねね、23 番ちゃん、23 番ちゃん」（絵を指しながら 23 番児の名前を呼ぶ）「これはさあー、サンタさんの帽子やん↑」（用紙を持って指さしながら、23 番児に向けて、笑いながら話す）「点につけて、赤にして↓」 |
| 9      | 8 番：「ブーメラン」（1 番児の絵を指しながら言う）                          | 37     | 23 番：「よく思いついたなあ↑」（大笑いする）  |
| 10     | 8 番：「鉛筆」   | 38     | 23 番：「さっき、帽子が出てきたなー↓」（小さい声で呟く）  |
| 11     | 1 番：「これ鉛筆やん」（8 番児の絵を指しながら言う）                         | 39     | 23 番：「サンタさんの帽子、点つけたら」（23 番児は 1 番児の代わりに手を挙げて発表した）（クラスの他の児童がサンタの帽子なんやなどエコーする）                                       |
| 12     | 1 番：「確かに、鉛筆に見える」                                     | 40     | 8 番：「とげとげじゃなくて、もふもふしている」（手で説明しようとした）  |
| 13     | 省略   | 41     | 23 番：「もういいやんけー、どうでも↓」   |
| 14     | 8 番：「これは顔だ！」   | 42     | 1 番：「ねー」（23 番児とアイコンタクトをし、頷きながら言う）   |
| 15     | （8 番児が 4 番児の真ん中の絵を指しながら発言する）                         |        |   |
| 16     | 1 番：「これはお尻だ！」  |        |   |
| 17     | （1 番児が 4 番児の真ん中の絵を指しながら発言する）                         |        |   |
| 18     | （4 番児は返事なし）  |        |   |
| 19     | 1 番：「だって、ほんまに似ているもん」                                 |        |   |
| 【会話 2】 |  | 【会話 4】 |   |
| 20     | 4 番：「クラッカー」（クラス内の発表）                                 | 43     | 23 番：「うらに向けて、マリオに出てくるキノコ」【びろびろ】【きのう】  |
| 21     | 1 番：「クラッカーって、何？」                                     | 44     | 1 番：「どれどれ、ほんまやん」  |
| 22     | 23 番：「ひもを引いたら、バーンで出るやつやんな」                           | 45     | 1 番：「あ、キノコやん」   |
| 23     | （23 番児がクラッカーを鳴らすような動作で説明した）                          | 46     | 2 番：「なめこ」（クラス内の発表）  |
| 24     | 1 番：「前、K ちゃん（友達の名前）のお別れ会の時」                          | 47     | 1 番：「どれどれ、見せて」  |
| 25     | 23 番：「そうそう、そうそう」（頷く）                                 | 48     | 1 番：「ほんまや、確かに、キノコ、確かにキノコやん、かわいい！↓」  |
| 26     | 8 番：「おわかれ会」  | 49     | 8 番：「ほくもキノコにすればよかった」  |
| 27     | 23 番：「おわかれ会」   | 50     | 21 番：「反対している寿司」（クラス内の発表）  |
| 28     | 1 番：「お別れパーティー」                                       | 51     | 【マグロだ】  |
|        |  | 52     | 1 番：「どれ？見せて」（21 番児の絵を見て言う）「あ、本当だ」   |
|        |  | 53     | 【23 番：（21 番児の絵を見て言う）「本当やんマグロ寿司やん、おいしい、大好き」】   |
| 【会話 5】 |  | 【会話 6】 |   |
| 54     | 1 番：「あ、わかった、13 秒 / カッパや↑」                            | 60     | 4 番：「スーパーボール」（絵を見て発言する）   |
| 55     | （1 番児が自分の用紙を見て言う）                                    | 61     | 1 番：「スーパーボール、あ、確かに」   |
| 56     | 8 番：「カッパ↑？」  | 62     | 8 番：「ドラゴンボール」   |
| 57     | 4 番：「カッパ↑？」【カッパ↑？】、【カッパ↑？】、【カッパ↑？】                   | 63     | 1 番：「ドラゴンボールになってないだろう」  |
| 58     | 1 番：「カッパにめっちゃ似ている」                                   | 64     | 8 番：「これがドラゴンボールだ」   |
| 59     | 8 番：「1 番ちゃん、### くれる？」（聞き取り不可）                        | 65     | 1 番：「ちいさー↓」   |



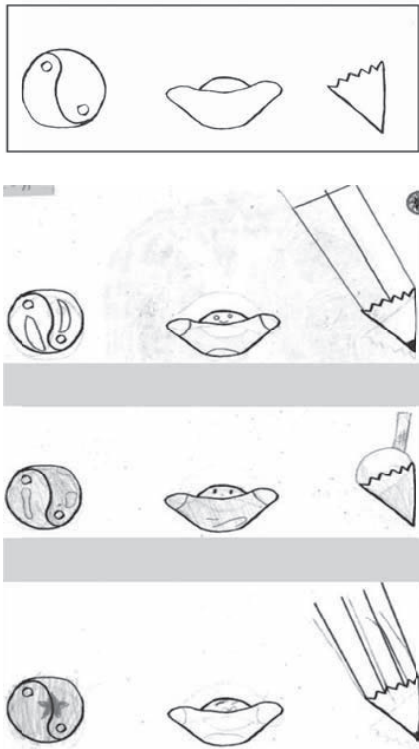


図3 上から下の順に、元の図形、CLD 児童（1 番児）、4 番児、8 番児の絵（2017/11/21）

#### 4.2.2.3 担任先生のインタビュー

3 年生の時に担任した A 先生の語りを通して、1 番児は抽象的図形を取り入れることによって、周りの日本人児童とやり取りをし、そして周りの児童達の声掛けや、励ましに 1 番児が影響を受け、1 番児の成長も速いことがうかがわれた。そして、あまり日本語ができない 1 番児にとって、本授業の「見立て遊び」は、日本人児童とのコミュニケーションを支援するツールになったと考えられる。

一方、4 年生の時に担任した B 先生によれば、「見立て遊び」は、児童のそれぞれの考えを引き出し、児童達は授業が面白いと述べていた。

また、5 年生と 6 年生の 2 年間連続担任した C 先生によれば、普段の授業ではない子供の様子がみられ、「できるか、できないか」ではなく、生徒たちがのびのびして、意外な面を観察できたことがよかったと述べていた。

#### 4.2.3 考察

本社会実験における「見立て遊び」を通して抽出される、相互理解や他者受容の多文化共生教育上の意義はどうであったかについて考察したい。

本授業の第一義的な目的は、児童同士の対話や発話を通じて、お互いに刺激を与え、今後互いに興味関心や人間関係の向上になるきっかけをつくることにあった。そこで、本項では児童の相互作用の学びの中から、他の児童に対する「興味関心」や「好意的態度」、「肯定的評価」といった動機づけが抽出されたかについて、とくに中心的に考察する。

第 1 に、授業に参加した CLD 児童たちは、分からない日本語などを日本人児童に聞いたりしながら自身の意見を発言しており、正解がない問題と一緒に取り組んでいる姿が確認できた。主観的認識を表現した時に、CLD 児童が日本人児童達と相談し合い、言語の違いに関わらず、図形の見立てに専念し、自由にイメージを発言し合う姿が会話分析によって、観察できた。

第 2 に、相手に対する興味関心について、「興味を示す」、「共感し合う」といった具体的な場面が現れ、児童達がお互いの意見に疑問を持つことなどの反応を示しており、また、自分の見立てた理由を周りの児童に説明し、その説明に他の児童達が納得する様子が見られた。相手の主観的認識に対して消極的な反応も見られたが、その疑問は今後の学習につながる機会となるとも考えられる。

第 3 に、「見立て遊び」の抽象的な「図形」を媒介して、CLD 児童と日本人児童間の「相互伝達行為」が見られた。お互いの認識が共有され、驚き、喜びといった感情が観察された。児童達が自由にイメージをし、共に関わり合う中で相手の気持ちを受け取り、自分の気持ちを伝えることにより、共感し合う関係を深め、児童同士が構築する世界をさらに広げていく可能性がそこでは見られた。従って、発話のプロセスを分析すると、一見は日常会話に過ぎない対話だが、その中に人間関係や共同行為の存在を確認することができる。自ら質問したり自分のことを語る行為は、単なる主観の発話だけではなく、周りとの関係性を築く契機にもなりうる

という意味で、社会構成主義的に現実を創り出していく行為とも言える。

そして、第4に、児童自身が「その発想がない」ことに気づいただけではなく、新しい発見や見方があることに気づくことができたということである。また、相手に対する関心や興味などが多く見られ、感情の起伏がお互いに刺激を与え、授業への参加のモチベーションが高まったことが分かった。さらに、同種の感情や経験を想起することで、相手を賞賛したり、肯定的に評価する傾向があることが確認できた。

### 4.3 相互作用による他者受容の発達

次に、相互作用による児童達の肯定的評価(価値観の肯定)について考察する。図4より、肯定的評価に関する言辞(テキスト)の出現数が多いのは「面白い」(13→21→24→45)、「すごい」(17→17→27→29)であり、実験回数を重ねる毎に、このような言辞数が増えることがわかる(図4)。とくに11回目では「面白い」という評価が8回目の3倍にも大幅に増加している。大幅に増加した理由として、二つが考えられる。一つ目は、それぞれの図形に対して、クラス全体のアイデア数が増加していることであり、それによって児童同士の相互作用がより活発に行われ、それにより肯定的評価が高まったのだと考えられる。二つ目は、児童個人の記述評価には、単に「面白い」と記述しただけで

はなく、どこが面白いかを根拠と結びつけている評価が多くみられることである。これによって、互いの他者受容が進んだことが相互に確認できたのではないと思われる。また、11回目において評価数が著しく増加したのは、新しく「他者紹介」というワークが加わり、他の児童の図形を自由に見に行くことが可能になったことによるものと示唆される。

さらに、相互作用による児童同士の友好関係について考察した。11回目の質問B(この授業を受けて、クラスの他の子供の考えや性格、よく理解できるようになりましたか)に対して、「非常にそう思う」、「そう思う」、「どちらでもない」と回答した人数はそれぞれ8人、10人、4人である。また、11回目の質問C(お絵描きのワークで、友達として、親しみが増しましたか)に対して、「非常にそう思う」、「そう思う」、「どちらでもない」と回答した人数はそれぞれ9人、12人、1人である。これらの回答により、「見立て遊び」のワークで、児童同士が親しみを感じられ、他者の性格や考えを理解する手がかかりになっていることが示唆される。以上、このような「見立て遊び」を活用した授業によって、児童同士の「イメージ」を共有し、他者受容を推進する効果があることが観測された。

相互作用による相互の尊重の発達を分析するにあたっては、個々の普段の関係性を考慮した。担任のC先生から物理的に近く<sup>5</sup>、よく一緒に遊ぶ児童の関係性により、5つの非公式集団

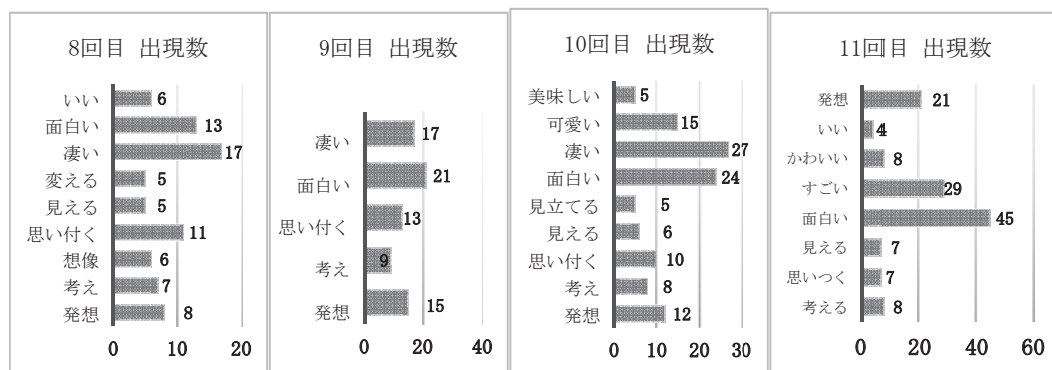


図4 8～11回目の質問Aの記述におけるテキストの出現数(出現数4以上)

<sup>5</sup> 「物理的に近い」とは、一箇所に存在している人間集団が相互の空間的距離を短かく保ったまま共に行動するとの意味である。

(informal group)<sup>6</sup>がこのクラスにはあると考えられる（支援学級に通う 24 番児と 5 番児を除く）。具体的には、A（4、9、14、16）B（3、6、13、17、22）C（2、19、20、21）D（11、12）E（1、7、8、10、15、18、23、25）の 5 つのグループである。

一般的に子供達はグループ内のみ仲良くし、学級集団ではいくつかのインフォーマル・グループ（非公式集団）が形成され、児童・生徒の友人関係は主にそのインフォーマル・グループ（非公式集団）を通して形成される可能性が高い（山中 2009：24）。すなわち、グループ内の相互理解や他者受容は進むが、一方、非公式集団以外での相互理解や他者受容は相当進まない傾向があるとされる。

次にクラスの全体的な変化について考察を行いたい。質問 D に対する結果と、相互評価表

を表 4 で示している。これによると、網かけでない数字グループ内の評価数が 106 個を占めている。一方、網かけ数字グループ外の評価数が 218 個であり、グループ内の評価数の 2 倍にのぼる。ここから、多くの児童がグループ外の児童に対しても肯定的な評価を多く与えたことがわかる。すなわち、表 1 の他者受容尺度によれば、多くの児童は 2 段階（相手に関心を持つ）から 3 段階（相手を尊重する）に進行したことが示唆される。

また仲間はずれやいじめは、非公式集団内の児童の地位関係が原因になって起こる恐れがあると言われている（水野 2017：11）。一方、本授業を通して、非公式集団の壁の境界を越え、他グループの子供達の発言に対し、積極的に「面白い」や「すごい」など肯定的な評価を与えていることが窺えた。つまり、相互理解・受容が

表 4 D 質問「誰の考えが面白かった」の回答における相互評価表（8～11 回目）

|    | 8Q1-A |    |    |    | 9Q1-A |    |    | 10Q1-A |    |    |    |    |    |    |    |    |    | 11Q1-A |    |    |   |    |    |    |   |
|----|-------|----|----|----|-------|----|----|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--------|----|----|---|----|----|----|---|
| 1  | 18    | 12 | 23 | 6  | 22    | 21 | 7  | 6      | 5  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | 21 | 15 | 6      | 7  | -  | - | -  | -  | -  | - |
| 2  | 21    | 17 | 6  | 3  | 3     | 11 | 8  | 7      | 18 | -  | -  | -  | -  | -  | -  | 13 | 15 | -      | 21 | 18 | - | 20 | 22 | -  | - |
| 3  | -     | -  | -  | 2  | 7     | 18 | 7  | 22     | 4  | -  | -  | 15 | -  | -  | -  | 12 | -  | -      | 2  | -  | - | 6  | -  | -  | - |
| 4  | 10    | 3  | 18 | 2  | 3     | 2  | 8  | 23     | 5  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | 8  | 15 | -      | 21 | 2  | - | 18 | 6  | -  | - |
| 5  | -     | -  | -  | 2  | -     | 11 | 3  | 22     | 12 | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -      | -  | -  | - | -  | -  | -  | - |
| 6  | 22    | -  | 7  | 12 | 3     | 17 | 18 | 21     | 2  | 8  | 10 | 3  | 25 | 11 | 18 | 21 | -  | -      | 18 | 17 | - | 12 | 11 | -  | - |
| 7  | 6     | 20 | 18 | 3  | 8     | 4  | 17 | 10     | 15 | -  | -  | -  | -  | -  | -  | 10 | -  | -      | 12 | -  | - | 15 | -  | -  | - |
| 8  | 18    | -  | -  | 3  | -     | 4  | 21 | 7      | 2  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | 23 | 15 | -      | 23 | 18 | - | 18 | 15 | -  | - |
| 9  | 11    | 3  | 12 | 22 | 8     | 17 | 6  | 11     | 3  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | 21 | -  | -      | 18 | -  | - | 2  | 18 | -  | - |
| 10 | 18    | -  | 7  | 3  | 8     | 2  | 19 | 25     | 9  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | 1  | -  | -      | 7  | 18 | - | -  | -  | -  | - |
| 11 | 1     | 17 | 23 | 2  | 7     | 2  | 18 | 22     | 2  | 8  | 21 | -  | -  | -  | -  | 15 | 8  | -      | 21 | -  | - | 23 | -  | -  | - |
| 12 | 6     | 1  | 21 | 18 | 2     | 4  | 21 | 22     | 3  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | 17 | -  | -      | 18 | -  | - | 10 | 6  | -  | - |
| 13 | 12    | 1  | 12 | 22 | 7     | 4  | 3  | 21     | 2  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | 8  | -  | -      | 2  | -  | - | 6  | -  | -  | - |
| 14 | -     | 7  | 5  | 10 | 7     | 4  | -  | -      | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | 15 | 23     | 4  | 25 | 2 | 6  | 18 | 23 | - |
| 15 | 18    | -  | 7  | 10 | 18    | 2  | 7  | 10     | 22 | -  | -  | -  | -  | -  | -  | 8  | 10 | -      | 20 | 2  | - | 23 | 7  | -  | - |
| 16 | 3     | 20 | 22 | 22 | 10    | 2  | 6  | 21     | 4  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | 21 | 10 | -      | 11 | -  | - | 4  | -  | -  | - |
| 17 | 22    | 21 | -  | 22 | 18    | 21 | 6  | 10     | 21 | 15 | 22 | 5  | -  | -  | -  | 21 | -  | -      | 3  | -  | - | 6  | -  | -  | - |
| 18 | 23    | -  | 7  | 8  | 21    | 17 | 8  | 7      | 8  | -  | -  | 2  | -  | -  | -  | 1  | 15 | -      | 20 | -  | - | 2  | 10 | 1  | - |
| 19 | 18    | 17 | 23 | 10 | 18    | 22 | 10 | 25     | 9  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | -      | -  | -  | - | -  | -  | -  | - |
| 20 | 1     | -  | -  | 22 | 8     | 22 | 3  | 10     | 2  | 17 | 21 | 5  | -  | -  | -  | 10 | 15 | -      | 21 | 2  | - | 1  | 3  | -  | - |
| 21 | 6     | 2  | 2  | 2  | 3     | 11 | 7  | 10     | 2  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | 22 | 1  | 18     | 2  | 7  | 8 | 10 | 4  | 6  | - |
| 22 | 11    | 17 | -  | 13 | 14    | 17 | 21 | 10     | 7  | 17 | 17 | 20 | -  | -  | -  | 13 | 14 | -      | 2  | 15 | - | 4  | -  | -  | - |
| 23 | -     | -  | -  | -  | 22    | -  | -  | -      | -  | 7  | -  | 18 | -  | -  | -  | 10 | 15 | -      | 8  | 7  | - | 6  | 7  | 10 | - |
| 24 | -     | -  | -  | 8  | 21    | 3  | 18 | 2      | 8  | 17 | 22 | 5  | -  | -  | -  | 6  | 23 | 17     | 11 | -  | - | 2  | -  | -  | - |
| 25 | -     | -  | -  | 22 | 8     | 18 | 18 | 23     | 8  | -  | -  | -  | -  | -  | -  | 10 | -  | -      | 18 | -  | - | 6  | 10 | -  | - |

注：縦一列は児童の番号、網かけをしてない数字は非公式集団内児童に対する評価、網かけをしている数字は非公式集団外の児童に対する評価。

<sup>6</sup> 非公式集団（informal group）とは、組織の中で自然発生的に生じる人間関係ないし集団であり、学校では、休憩時等の自由時間に恒常的かつ習慣的に共に同じ行動をとるいわゆる仲良しグループがこれに相当する。

進んでいると判断してもよいと考えられる。非公式集団そのものを壊すことは難しいにしても、「見立て遊び」を通して、その集団間の壁を低くし、非公式集団を越えて、子供達がお互いに仲良くしてコミュニケーションを取りながら、相互に理解し合うことは可能であることがここから示唆される。その結果として、クラスという共同体の中で客観的知識が構築され、他者や多文化への理解が深まり、児童達の関係性も変容を遂げていく過程を垣間見ることができたというのが、本社会実験プログラムの一つの成果だと言える。

## 5. おわりに—多文化共生教育プログラムの可能性

本研究の目的は、小学校の多文化共生教育での相互作用による他者受容を測るにあたり、異なる言語的・文化的背景を持つ児童同士の相互理解を促進するための、教育の現状や課題を提示し、理論研究的アプローチや社会実験を通じて、持続可能な多文化共生教育プログラムの実現のための方途や課題を明らかにすることであった。

持続可能な多文化共生能力を育てるための方途として、児童が双方の価値観を共有し、かつ共同作業を行い、体験を共有するような機会を提供することで、相互の承認が始まり、その承認関係が持続することで他者受容が発生し、そうした他者受容が積み重なっていく過程で相互理解、尊重、好意的態度が見られることが社会実験によって明らかになった。また、そうした態度やあり方が各々の児童の中で内部規範化し、その規範の尊重と遵守が常態化していくことで、多文化共生能力が育っていくということも社会実験結果から示唆された。

しかし、本社会実験においては、同一クラスの授業内の児童の反応しか測っていないため、授業後の児童同士のコミュニケーションが反復され、その後もクラス内で持続しているかどうか明確につかめないという点で課題が残る。今後は、別の学校においても同様の社会実験を実施し、社会実験に参加した児童の参加前後の心の動きや他者に対する考え方の変化も、詳細に検証しなければならないと考えている。

また、中国にルーツを持つ児童以外の CLD 児童の社会実験への可能性も検討し、国の文化の違いによって他者受容の意識生成の態様に異なるのかという点についても、比較検討したい。さらに今回の社会実験の結果については、アンケートに加え、会話やエスノグラフィー形式の質的分析を行ったが、今後は一人一人の他者受容の蓄積を客観的に測定し、数値化する分析手法も考案し、多文化共生教育のプログラムに適用できればと考えている。

また、「図形の見立て描画遊び」を用いた多文化共生教育プログラムは、単に学校におけるカリキュラムの質的向上のための取り組みとしてだけでなく、児童達が相互理解や、時には相互批判をも通じて相手の人格を理解し、尊重し、対等で民主的な社会関係を構築する「市民教育」としての要素も持ち得るのではないかと考えている。

これを持って、本研究の考察のまとめとした。

## 参考文献

### 【日本語文献】

- 磯部裕子・青木久子 (2009)『脱学校化社会の教育学』萌文書林。
- 上野千鶴子 (編) (2001)『構築主義とは何か』勁草書房。
- 遠藤正敬 (2013)『戸籍と国籍の近現代史—民族・血統・日本人』明石書店。
- 久保田賢一 (2001)『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部。
- 久保田賢一 (2003)『構成主義が投げかける新しい教育』『コンピュータ&エデュケーション』15: 12-18。
- 櫻井千穂 (2019)『継承語教育と『めやす』との接点—中国ルーツの文化言語の多様な子供に対する継承中国語教育の実践を通して』田原憲和 (編)『他者とつながる外国語学習をめざして—「外国語学習のめやす」の導入と活用三修社』: 260-77。
- 佐藤部衛 (2001)『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり』明石書店。
- 佐藤部衛 (2010)『異文化間教育—文化間移動と子どもの教育』明石書店。
- 庄井良信 (1995)『学びのファンタジー「臨床教育学」のあたらしい地平へ』淡水社。
- 田村太郎 (2000)『多民族共生社会ニッポンとボランティア活動』明石書店。
- 中村恵子 (2001)『教育における構成主義』『現代社会文化研究』21: 283-97。
- 服部智 (1991)『「自己受容」の基底因 2—Acceptance of Self and Others Scale の因子分析的検討—』『茨城大学教育学部紀要。教育科学』40: 345-60。
- 藤本学・大坊郁夫 (2007)『コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み』『パーソナリティ研究』15 (3): 347-61。
- 古川敦子 (2017)『多言語会話集『はなしてみよう—きになるあの子となかよくなろう—』の作成—外国人児童の在籍学級への受け入れと交流促進を目指して—』『共愛学園前橋国際大学



論集』17: 147-55。

松尾知明 (2013)「日本における多文化教育の構築—教育のユニバーサルデザインに向けて—」松尾知明 (編)『多文化教育のデザインする移民時代のモデル構築』勁草書房: 3-24。

水野君平 (2017)「友だちグループといじめの関連グループの有無—グループ内の関係性・スクールカーストに着目して」2017年度若手研究助成研究報告書。公益財団法人日工組社会安全研究財団ホームページ (2020年4月12日閲覧、[http://www.syaanken.or.jp/wp-content/uploads/2018/12/RP2017B\\_003.pdf](http://www.syaanken.or.jp/wp-content/uploads/2018/12/RP2017B_003.pdf))。

宮本律子・松岡洋子 (2000)「多文化コミュニケーション能力測定尺度作成の試み」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』22: 99-106。

村上桂太郎 (2012)「たかとりコミュニティセンターにおける外国にルーツを持つ子供達による表現活動」『移住労働者と連帯する全国ネットワーク情報誌—移住労働者と連帯する全国ネットワーク』155: 6-7。

山中一英 (2009)「『学級集団と友人関係』をめぐる諸問題への社会心理学的接近」『兵庫教育大学研究紀要』34: 23-34。

若林秀樹 (2017)「『適応指導』とは—学校における教員の役割」荒牧重人・榎井緑・江原裕美・小島祥美・志水宏吉・南野奈津子・宮島喬・山野良一 (編)『外国人の子供白書』明石書店: 116-17。

#### 【外国語文献】

Banks, J. A. (1999) *An Introduction to Multicultural Education*, Allyn & Bacon (=1999、平沢安政訳『入門多文化教育—新しい時代の学校づくり』明石書店)。

Carpena-Méndez, F., White, A., Ni Laoire, C., and Bushin, N. (2010) Using Visual Methodologies to Explore Contemporary Irish Childhoods, *Qualitative Research*, 10(2): 143-58.

高文 (Gao, W.) (2008)「维果茨基心理发展理论与社会建构主义」高文・徐斌艳・吴刚 (編)『建構主義教育研究』吉林教育科学出版社: 38-42。(高文 (2008)「ヴィゴツキー心理發展理論と社会的構成主義」高文・徐斌艳・吴刚 (編)『教育における構成主義』38-42、吉林教育科学出版社。)

#### 【URL】

1. 法務省 (2019)「平成30年末現在における在留外国人数について」法務省ホームページ (2020年1月3日閲覧、[http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04\\_00081.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00081.html))。
2. 総務省 (2006)「地域における多文化共生推進プランについて」総務省ホームページ (2020年2月3日閲覧、[http://www.soumu.go.jp/main\\_content/000400764.pdf](http://www.soumu.go.jp/main_content/000400764.pdf))。
3. 日本学術会議 (2014)「記録—教育における多文化共生」日本学術会議ホームページ (2020年1月2日閲覧、<http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/kiroku/1-20140901-1.pdf>)。
4. 文部科学省 (2018)「日本語指導が必要な児童の受入状況等に関する調査の結果」文部科学省ホームページ (2020年1月3日閲覧、[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/31/09/1421569.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569.htm))。
5. 田村太郎 (2017)「地域における多文化共生の現状と日本語教育推進への期待」日本語教育推進議員連盟 第6回総会 公益社団法人日本語教育学会ホームページ (2020年1月3日閲覧、<http://www.nkg.or.jp/wp/wp-content/uploads/2017/04/20170426-4.pdf>)。
6. 文部科学省 (2012)「中央教育審議会・初等中等教育分科会 特別支援教育の在り方に関する特別委員会報告」文部科学省ホームページ (2020年1月2日閲覧、[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325884.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325884.htm))。
7. 総務省 (2006)「多文化共生の推進に関する研究会 報告書」総務省ホームページ (2020年2月3日閲覧、[http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota\\_b5.pdf](http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf))。
8. 社団法人日本語教育学会 (2008)「外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発—報告書—平成19年度文化庁日本語研究委嘱」日本語教育学会ホームページ (2020年2月3日閲覧、[http://www.nkg.or.jp/pdf/hokokusho/080424seikatsusha\\_hokoku.pdf](http://www.nkg.or.jp/pdf/hokokusho/080424seikatsusha_hokoku.pdf))。
9. 京都市教育委員会 (2016)「多文化学習推進プログラム」京都市教育委員会ホームページ (2020年2月3日取得、<http://www.city.kyoto.lg.jp/kyoiku/page/0000131428.html>)。