

小学校の異文化理解に関わる認知的発達

松岡 靖 中田 晋介 古賀 一博 朝倉 淳

1. はじめに

平成20年版小学校学習指導要領改訂に伴い、小学校の国際理解に関する教育は、新たに小学校高学年において外国語活動が新設され、「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う。」としたコミュニケーション能力中心の目標が設定された。また、従来の総合的学習においては、「異なる文化をもつ人々との交流活動を体験し、文化等に対する理解を深めること」が、内容として示された。このことは、総合的学習における国際理解では、特に異文化理解に関わる領域（大津，1997）が内容の中心として位置づけられたと言えよう。

これまでににおいても、総合的学習では、探究活動のために異文化体験や調査活動が位置づけられてきた。しかし、それらの活動において、どのような異文化体験が子どもたちの認知面にとって有効であるのか明確になっていないために、異文化理解の評価が定まらないといった問題性を有する。

このことは、異文化といった曖昧な概念の枠組みが明確化されていないこと、つまり、どのような異文化に関する文化事象が子どもたちの異文化理解の形成につながるのか、そして、そのことが子どもたちの異文化に関する認知形成の段階性とどのように関わるのか、明確な内容と認知面の関わり方が十分でないことが要因であると考えられる。

したがって、本研究では、これまでの小学校の異文化学習の検討を行い、その特徴を検討した上で異文化理解の概念的枠組みを仮説的に提示し、実際の授業を通して、子どもたちの異文化に関する認知形成の段階性を明らかにすることを目的とする。そのために、次の研究方法に基づき、研究を行っていく。

(1) 先行研究より異文化理解の概念的枠組みを示す。

- (2) 概念的枠組みに応じた異文化理解学習の段階性を示す。
- (3) 附属小学校児童を対象に、段階に応じた異文化交流活動を実施する。
- (4) 活動の様子と子どもの反応から認知的段階性について検討し、研究の成果を明らかにする。

なお、今年度は、研究方法で示している「(3) 段階に応じた異文化交流活動」の一年目の研究成果を示すものとする。

2. 異文化理解の概念的枠組み

(1) 異文化理解における「文化」

異文化理解学習で扱う「文化」という概念は、人間が作り上げた恣意的なものである。人が属する社会集団の違いによって、「文化」の尺度も内容も違ってくる。それゆえ、「文化」は、多義的であり曖昧な概念なのである。このような「文化」に一定の定義を与えたのは、イギリスのエドワード・タイラーであると言われている（小島，2003）。タイラーは、「文化」について「知識・信仰・芸術・道徳・法律・慣習・その他、およそ人間が社会の成員として獲得した能力や習性の、複合的全体である。」と定義づけた。この定義によると「文化」とは、単独で成立するものではなく、その「文化」が存在する社会的背景を含めた複合的全体が「文化」ということになる。そして、このような恣意的で複合的な「文化」が学習対象となる時、取り上げた「文化」の現象面だけでなく、その背景や特色等の理解を求める学習がなされなければならない。そうでなければ、子どもたちは表面的に「文化」を捉えてしまい、ステレオタイプの「文化」を認識してしまうといった危険性を常に孕むことになることを示唆しているのである。

したがって、異文化理解における「文化」理解は、表面的な文化事象だけを理解するのではなく、文化的

事象の背景を含めた複合的概念の理解であると捉えることができるであろう。

(2) 異文化理解の文化事象

では、このような異文化理解では、どのような文化事象を選定すればよいのであろうか。このことについて、瀬田(2007)が、異文化理解教育に適した文化項目・文化要素について論じている。瀬田は、これまでの文化概念を整理し、文化要素を目に見える「外面的文化要素」と目に見えない「内面的文化要素」に整理した。

「外面的文化要素」に関しては、瀬田は、異文化理解教育は国際理解教育にとって不可欠な分野であり、国際理解教育の最終目標の一つが人権教育であるとすれば、異文化理解教育で扱うべき「外面的文化要素」は、異文化に暮らす人々そのものに焦点の当たるものでなければならないとし、言い換えれば、人々の生活する姿、生きる姿を映し出すものでなくてはならないとする。そして、小学校における外面的文化要素として、次の文化事象を提案している。

食べ物、衣服、住居、気候(人々の生活との関連)、
学校の様子、遊び

これらの「外面的文化要素」は、基本的には衣食住といった基層文化に、学校、遊び、気候的特質が入った、これまでの異文化交流学習においても扱われた妥当な文化的事象ということができるであろう。

また、「内面的文化要素」に関しては、瀬田は、価値観・価値志向などが挙げられるとし、価値観とは、個人あるいは集団の行動様式や行動の手段や目的に影響を及ぼすような概念(考え方)を意味し、その中で一般化され組織化された概念を価値志向とする。そして、異文化理解に適した内面的文化要素として、次の要素を提案している。

- a 個人主義か相互依存か
- b 可動性(変化を志向するか)
- c 社会的相互性(give-and-take)
- d 交友関係(集団への隷属)

これらの価値観は、属する文化全体の傾向を示している。しかし、小学校段階において「内面的文化要素」を子どもたちが追究する文化要素とするには、無理があると言えるだろう。なぜなら、異文化理解において価値観・価値志向は、異文化との交流を通して、自己の価値観や考え方との違いを知り、多様な価値観があることに気づくこと、また、そのような価値観も多様な価値観の中の一部であることを認識しない限り、ス

テレオタイプ的に異文化を価値づける恐れがあるからである。

したがって、「内面的文化要素」に関しては、決定づけられた価値観を学習対象とするのではなく、多様な価値観を内存する文化要素を対象とすることが求められると言えるであろう。

(3) 異文化理解学習の先行事例

事例としたのは、総合的な学習の時間に実施された異文化交流実践事例である。その中で、谷口の「児童労働」を題材にした異文化実践(2004)と峯岸の「われら地球人」の実践(1999)を取り上げる。

谷口の実践では、貿易ゲームで先進国と途上国の貿易の仕組みについて認識させた上で、えび、ガーナチョコレート、パーム油を事例に、途上国と自分たちの生活がつながっていることをについて考えさせている。そして、異文化交流の中で、自分たちの身近な商品が途上国と先進国の貿易による児童労働問題につながっていることを体験的に学ばせている。このような複雑な社会問題を体験的に学ばせることは、小学校段階において具体的に問題を追究する有効な学習方法であると言えるであろう。しかし、貿易問題と児童労働問題といった多様で難解な社会問題の概括的な内容については認識できても、その背景やそのことに対する社会的見方等については学習していないのである。よって、多様な社会問題ではなく、一つの事例を異文化交流を通して具体的に追究し、その問題の背景を認識できるよう学習を構成することが課題と言える。

また、峯岸の実践研究では、児童が興味を持った各国の文化的事象について調べ学習をした後、ユニセフの方や地域ボランティアの方と交流するといった人物に焦点をあてた異文化への共感的理解を図る学習が構成されている。このように人の営みに焦点をあて、体験的活動を通して共感的理解を図ることは小学校の発達段階から有効な活動であると言えるだろう。しかし、社会科と総合的な学習との融合単位としての位置づけであり、ゲストティーチャーに国際問題等について聞く活動が中心となっている。つまり、児童自らが国際問題に対して課題を持ち、追究する活動とはなっていないのである。よって、児童自らが、人の文化的営みに注目しながら、その国の問題の背景を追究する学習を構成することが課題であると言える。

以上の先行研究から、単に表面的・概括的な文化事象を知ることが目的となるのではなく、文化事象の交流を通して、その背景にある特質や社会的仕組み、また、文化事象を知ることによる自己の認識内容の変化と深化が求められると言えよう。

そして、このような学習は、段階的に学習を構成することによって可能になると考えられる。したがって、小学校の異文化理解において求められる概念的枠組みを図1のように示した。

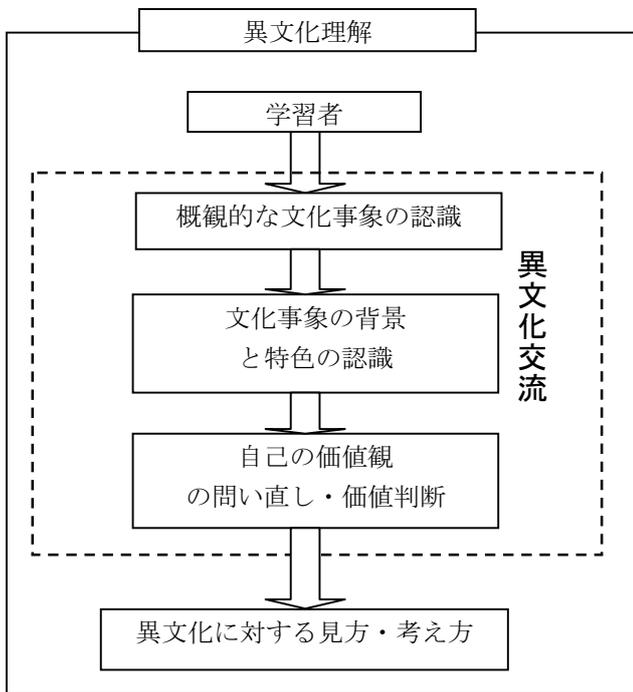


図1 異文化理解の概念的枠組み

この枠組みは、異文化理解においては基層文化を中心とした文化事象を異文化交流を通して追究することで、表面的・概括的な文化事象の認識、そして、文化事象の背景と特色の認識、更に、自らの価値観を問い直し価値判断することで、異文化に対する見方と考え方が養われ、異文化理解が進むことを示している。

3. 異文化理解学習の段階性

このような異文化理解の枠組みの中で、子どもたちはどのような段階性を踏んで学習を進めれば良いのであろうか。本研究では、子どもの認知面の段階性を含んだ学習の段階性として次に示していく。

(1) 異文化を知る段階

この段階は、異文化に初めて接したり、初めて体験したりする段階である。小学校段階では、経験的に異文化の人たちと交流した経験がない子どもたちも多い。そして、中には先入観として異文化がうえつけられている子どももいる。そこで、異文化と体験的に交流することを通して、異文化のことを知り、自分たちの持っている異文化に対するイメージについて問い直すことが求められる。

・目標

異文化との体験的な交流活動を通して、異文化のことを知り、自分のもっている異文化のイメージについて考えることができる。

・内容

基層文化を中心とした文化事象に関する異文化交流体験活動

(2) 異文化がわかる段階

この段階では、異文化を知る段階を踏まえて、異文化についての疑問点や課題を追究することで、異文化の特色や背景がわかる段階である。そのためには、異文化の表面的な認識に留まるのではなく、その事象に積極的に関わらせ、交流を通して課題を追究させ、異文化の事象の背景まで追究させることが求められる。

・目標

異文化との体験的な交流活動を通して、異文化についての課題を追究し、その背景にある特質や社会的仕組みを認識することができる。

・内容

基層文化を中心とした文化事象の特色や背景を追究する異文化交流活動

(3) 異文化と自文化を価値づける段階

この段階では、異文化を知る・わかる段階を踏まえて、異文化の価値観に気づき、自らの価値観について考える段階である。そのためには、異文化について多面的に認識した上で、その文化が持っている価値観に気づき、自らの価値観と比較し、考える場面を設定することが求められる。

・目標

異文化について多面的に認識した上で、異文化との体験的な交流活動を通して、異文化がもっている価値観について知り、自分のもっている異文化のイメージについて問い直すことができる。

・内容

基層文化を中心とした文化事象に関して、自他の価値観を追究する異文化交流活動

以上、学習構成は、「知る—わかる—価値づける」といった3段階の学習段階を想定する。

本研究においては、最初の「異文化を知る段階」の異文化交流学習を実践した。次に、その実践結果について示していく。

4. 小学校異文化体験学習の実際

(1) 対象児童

広島大学附属小学校第3学年2学級79名

(2) 交流した異文化の人々

- ・ロシア、ネパール、カザフスタン、南アフリカ、ベトナム、スリランカの6名
- ・不作為に3名ずつ、各学級に配置。

(3) 対象児童の異文化体験のレディネス

- ・異文化との先行経験と内訳

本校児童79名のうち、56名(72%)が外国の方と交流した経験がある(図2)。そして、その内訳は欧米が約80%である。アジア系は中国・韓国中心であり、その他の国は多岐にわたっている(図3)。

多くの児童は英会話学校(アメリカ・オーストラリア人など)、旅行、友人宅などで外国の方とふれあっている。

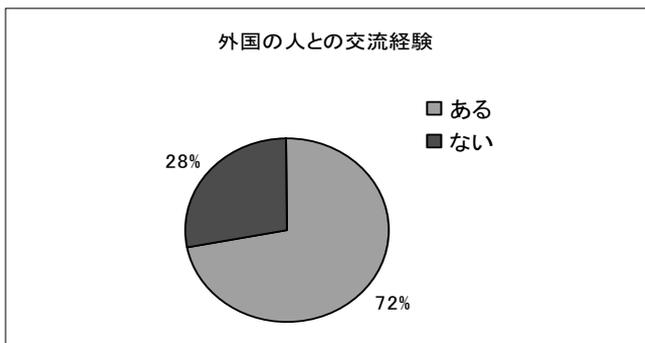


図2 外国人の方との交流経験

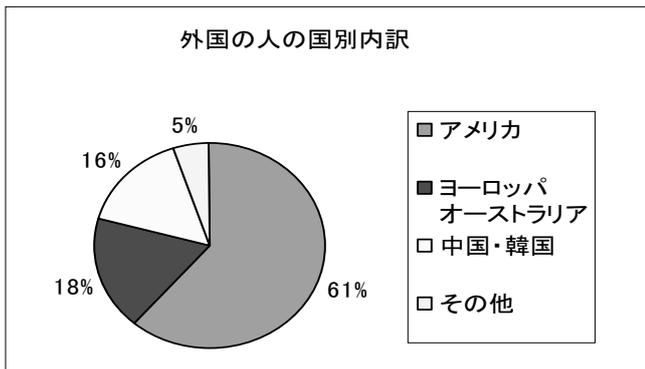


図3 交流経験のある外国人内訳

- ・形成されている先行イメージ

先行イメージに関しては、全体的に、背が高い、色が白い、色が黒いなど身体的特徴、また、やさしい、こわいなど心理的特徴を挙げている児童が多く見られる。

また、外国の方と交流経験がない場合、背が高い、色が白いといったイメージを持っている児童が、経験が

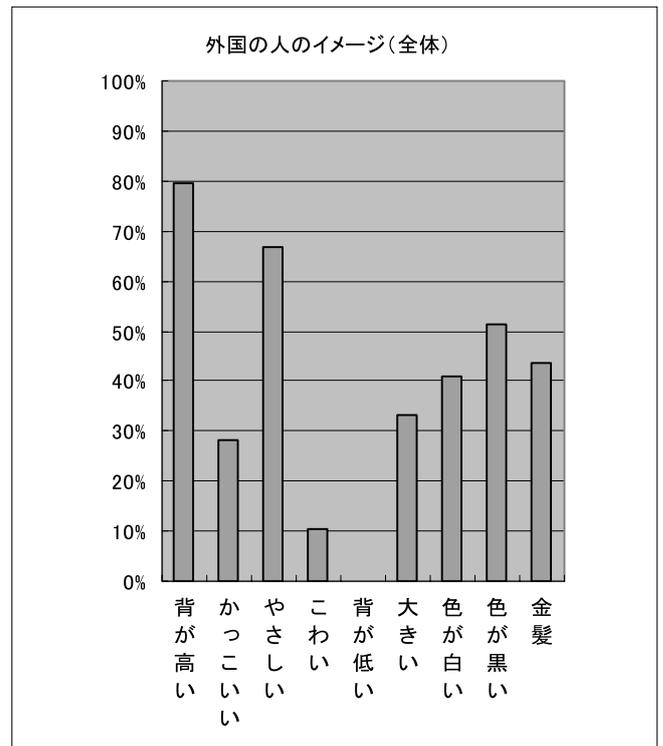


図4 外国人の方の先行イメージ(全体)

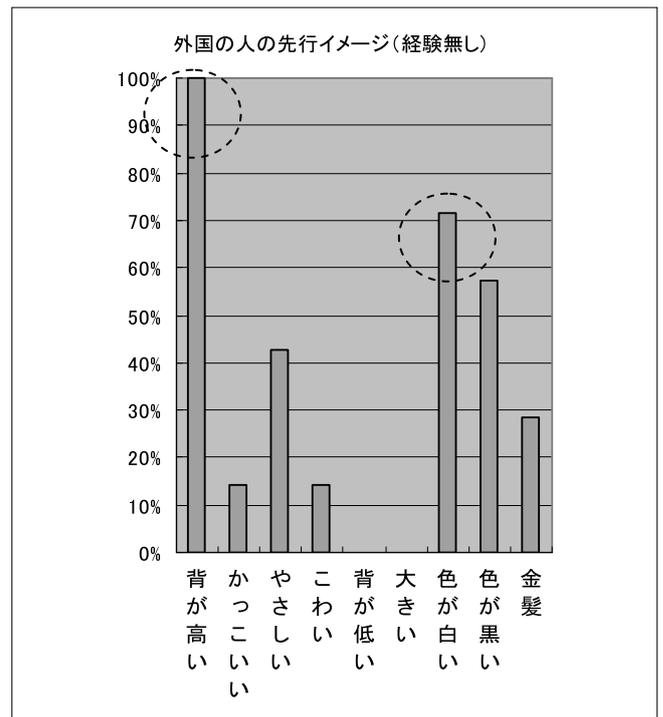


図5 外国人の方の先行イメージ(経験無し)

ある児童に比べ顕著に多く見られる。

(4) 異文化体験プログラム

- ・プログラム構成

1. はじめの言葉
2. 自己紹介(外国の方)

3. 自己紹介（学級の児童）
4. 外国の遊びの体験交流
5. 感想の交流
6. おわりの言葉

最初に、各学級とも外国の方をお迎えし、それぞれが自己紹介した。初めて外国の方と交流する児童の緊張を解くために、自己紹介カードを渡し握手しながら自分の名前を伝えさせた。初めての児童も、自分から話しかけ、名前と自分の好きなことをカードを利用して、伝えることができた。



図6 交流活動（自己紹介）

次に、ロシア、ネパール、カザフスタン、南アフリカ、ベトナム、スリランカそれぞれの特有の遊びを体験した。初めてする遊びであり、また、英語による説明だったため戸惑っている面も見られたが、意欲的に外国の方に関わろうとする姿が見られた。



図7 遊びの交流活動

そして、最後に本プログラムを通して感想を伝え合った。感想の多くは、「緊張したけれど楽しかった。」「最初は怖かったけれど、だんだん慣れてきて楽しく

なった。」など、気持ちを示している感想や「やはり日本語が通じないことがわかった。」「日本人の肌の色ににていると思った。」など相違性或類似性について感想を述べる児童、「交流して、ちょっと大人になった気がした。」「また、外国人と交流したい。」など、成長と次への意欲を示した児童もいた。

（5）異文化体験によるイメージの変容

異文化交流プログラムが終わった後、児童に外国人のイメージを再度アンケートした。

今回の異文化体験により、全体的には、やさしいといったイメージが顕著に増え、身体的特徴に関しても変移している。このことは、3学年といった発達段階

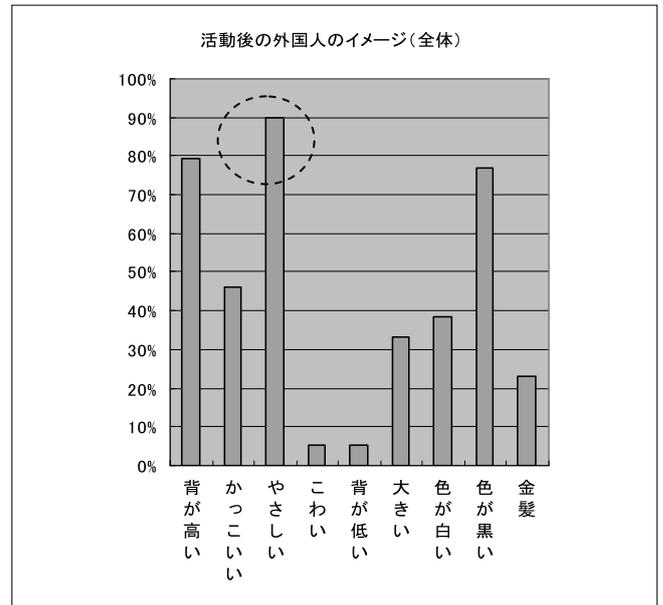


図8 活動後の外国人のイメージ（全体）

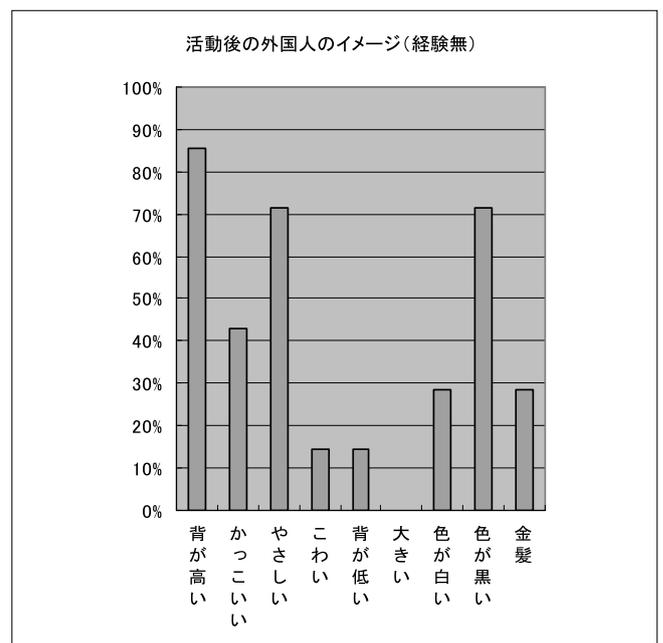


図9 活動後の外国人のイメージ（経験無）

では、交流活動の結果がそのままイメージとして形成されることを示していると言える。

また、外国人との交流経験がない児童に関しては、図9のグラフの形態が、図8のグラフの形態と類似している。このことは、先行イメージに比べ、経験がある程度統一されたことにより、イメージの均衡化が行われた結果であると予想できる。更に、図5では、背が高いなど偏向したイメージであったが、図9では、多様なイメージに変化している。このことは、多様な外国の方と交流することで、最初に持っていた先入観から多様なイメージの形成へと変化していることを表していると言える。

しかし、全員のイメージが変容したわけではない。特に交流経験のない児童のイメージが変化したことから、このような「異文化を知る」段階では、経験のない児童にとって、多様なイメージを生起させる上で有効であったと指摘できるであろう。

5. 研究の成果と課題

本研究は、現状の異文化交流活動において、どのような異文化体験が有効であるのか明確化されていないといった問題意識から、異文化理解の概念的枠組みを示した上で、異文化理解学習の段階性を設定し、異文化交流活動を実施した。今年度においては、最初の段階における実践であったが、異文化経験がない子どもにとって、具体的な遊びを通して交流することにより、異文化に対するイメージが多様に変化したことから、先行イメージを問い直す上で有効であったと予想することができるであろう。

課題としては、遊びだけでなく、他の様々な基層文化を中心とした異文化交流活動を実施し、その中で児童の認識の変容を計ることで、どのような文化事象を体験的に学習することが意味があるのか明らかにし、より精密な研究となるよう実践を重ねていくことである。また、今年度は最初の段階における実践であったが、今後、他の段階においても実践し、同一の子どもたちの認識の変容を検討することで、異文化理解の段階性に応じた異文化体験について検討していきたいと考えている。

引用（参考）文献

1) 大津は国際理解教育において必要とされる資質と

して、A地球的視野（相互依存性の認識）B異文化に対する理解・寛容C異文化者との間のコミュニケーション能力D人権の尊重の4つの資質を示した。米田伸次・大津和子・田淵五十生・藤原考章・田中義信『テキスト国際理解』国土社,1997年

2) 文化の概念について以下の文献を参考にした。

・小島孝之・小松親次郎編『異文化理解の視座』東京大学出版会、2003年

・平野健一郎『国際文化論』東京大学出版会、2000年

3) C. マクガートイ・Y. Y. イゼルビット・R. スピアーズ『ステレオタイプとは何か―「固定観念」から「世界を理解する“説明力”へ』明石書店、2007年

4) 中田光雄『文化の協応』東京大学出版会、1982年

5) 異文化理解について、西川は、文化とは本来、他者の理解を超えたものであり、異文化を受け入れることは、自文化の一部を変えることであると指摘している。

西川長夫「国民国家と異文化交流―文化交流を妨げるものと促進するものとの関係についての理論的考察―」『立命館経済学』第46巻（6）、1997年、pp.701-712

6) 瀬田幸人「異文化理解教育で扱うべき文化要素について」『岡山大学教育学部研究集録』第134号、2007年、pp.129-139

7) 永田成文・夏 著揚・増山 稔「小学校の異文化理解学習における実体験の効果」『三重大学教育実践総合センター紀要』第26号、2006年、pp.19-24

8) 文部省『特色ある教育活動展開のための実践事例集―「総合的な学習の時間」の学習活動の展開―』教育出版、1998年

9) 谷口康代「人・人・人～見つけよう つなげよう 人の輪」『総合的な学習の時間・選択教科に役立つ国際理解教育の手引き「大きな地球の木の下で」』国際協力機構、2004年、pp.48-59

10) 峯岸由治「小学校国際理解学習の改造―小6 総合学習『みんな地球人』を手がかりに―」『社会系教科教育学研究』第11号、1999年、pp.37-44