

神奈川県西部の小中学校における国際理解教育の実践の変化
——教師に対するアンケート調査結果の分析を中心に——

杉村美佳

神奈川県西部の小中学校における国際理解教育の実践の変化 ——教師に対するアンケート調査結果の分析を中心に——

杉 村 美 佳

はじめに—問題の所在—

本稿は、新学習指導要領の実施による「総合的な学習の時間」の授業時数の削減を受け、小中学校の国際理解教育の実践にいかなる変化がみられるか、その内実を明らかにすることを主な目的とする。具体的には、筆者が今年度実施した神奈川県西部 S 市の小中学校教員を対象としたアンケート調査と、2010 年度に行った同様の調査の結果を比較することを通して、S 市における教師の外国籍児童生徒に対する認識や、国際理解教育の実践の変化を明らかにする。

神奈川県西部に位置する S 市は、ニューカマーを中心に外国籍住民が増加しており、児童生徒の多国籍化・多文化が進む地域である。2016 年 4 月 1 日の段階で、S 市における外国人児童生徒数は、249 名であり、このうち、国籍はペルーが最も多く 52 名、次いでブラジル 49 名、ベトナム 43 名であり、合計で 21 国籍であった¹。S 市は、人口約 16 万人、外国籍市民は約 3600 人と、全国平均 1.7% を上回り、南米とインドシナ系住民が多いのが特徴である。市内には工業団地があり、外国籍住民のための雇用機会を創出している。この地域はいわゆる集住都市ではないが、ニューカマーを中心に外国籍住民の定住化は進んでおり、公立学校に通う日本生まれの次世代の子どもが増加している²。

こうした児童生徒の多国籍化を受け、筆者は、2010 年度に S 市の「総合的な学習の時間」担当の小中学校教員を対象に、教師の外国籍児童生徒に対する意識や、国際理解教育の実践に関するアンケート調査を実施した³。この調査の結果、おもに S 市では、国際理解教育への関心は、小中学校教員共に高く、実施率も小学校は 62% と比較的高いことがわかった。また、国際理解教育の目標を多文化共生に向けた態度の涵養に置く教師が比較的多くみられ、一部の教師は、外国籍児童の母語や母文化を取り上げた授業実践を行っていること等が明らかになった。しかしながら、この調査は旧学習指導要領下において実施したため、「総合的

1. S 市教育委員会学校教育課の集計による。
2. 宮崎幸江・河北祐子「地域の資源としてのボランティア日本語教室—多文化型『居場所づくり尺度』の観点から—」『上智短期大学紀要』第 32 号、2012 年、62 頁。
3. 詳細は、拙稿「多国籍化する小中学校における国際理解教育の現状と課題——神奈川県西部の教師アンケート調査結果の分析を中心に——」『上智大学短期大学部紀要』第 33 号、2013 年、1～12 頁を参照されたい。

な学習の時間」における国際理解教育の実践には、「外国語活動」も含まれていた。その後、小学校では 2011 年度、中学校では 2012 年度から新学習指導要領が全面実施されたことにより、国際理解教育を取り扱う「総合的な学習の時間」が週 1 時間ずつ削減された一方で、外国籍児童生徒の多国籍化は進むなど、教育現場には大きな変化が生じている。こうした中で、多文化共生の実現に向けた国際理解教育実践の現状や問題点を明らかにすることが早急の課題であると考えられる。

近年、文部科学省も学級担任に「総合的な学習の時間」などを中心に、国際理解に関する学習の単元を組み、計画的に「学級の国際化」や外国籍児童生徒とともに国際理解教育を進めることを促しており、国際理解教育を通して多文化共生社会を構成する一員としての資質や能力を育成することを目指してきた⁴。しかしながら、今回の「総合的な学習の時間」の削減によって、教育現場にどのような変化が生じているかについては検討されておらず、今後「学級の国際化」をいかに進めていくべきかに関する具体的な指導事例も示されていない。

一方、先行研究でも、「総合的な学習の時間」の削減を受け、教育現場において国際理解教育の実践にどのような変化が生じているかについてはいまだ検討されていない。そこで本稿では、2010 年度に行った調査と、今年度実施した調査結果を比較、分析し、小中学校の国際理解教育の実践や教師の外国籍児童生徒に対する意識にどのような変化がみられるかについて考察を行う。

1. アンケート調査の手順

本アンケート調査は、2016 年 5 月に、神奈川県 S 市立小・中学校の「総合的な学習の時間」の担当教員を対象に、S 市教育委員会によるアンケート用紙の配布、郵送による回収という手法で実施した。「総合的な学習の時間」の担当教員を調査対象としたのは、学習指導要領でも示されているように、国際理解教育が主に「総合的な学習の時間」に行われているからである。今回の調査では、小学校 13 校中 13 校、中学校 9 校中 9 校、計 22 校から回答を回収し、回収率は 100%であった。一方、前回調査は、2010 年 10 月～2011 年 2 月にかけて、今回同様の手法で実施し、小学校 13 校中 13 校、中学校 9 校中 6 校、計 19 校から回答を回収し、回収率は約 86%であった。

なお、本稿では、S 市の小学校教員の意識や国際理解教育の実践の全体像を把握するため、2016 年 3 月に S 市立小学校 13 校の各学年の担任一名ずつを対象に行ったアンケート調査の結果も用いる。同調査の対象者は全 78 名で回収率は 97.4%であった（78 名中 76 名）。

4. 文部科学省初等中等教育局国際教育課「外国人児童生徒受け入れの手引き」2011 年。

II. 「総合的な学習の時間」の削減と「外国語活動」の必修化による「総合的な学習の時間」の実践の変化

今回の調査では、「総合的な学習の時間」の授業時数の削減と「外国語活動」の必修化を受け、前回調査にはなかった質問項目を新たに付け加えて実施した。すなわち、1. 「平成23年度から『総合的な学習の時間』が少なくなりました。そのことにより、『総合的な学習の時間』の実践に何か変化はありましたか。」、2. 「『総合的な学習の時間』と『外国語（英語）』との連携を図った方がよいと思いますか。」、3. 「『外国語（英語）』の授業時数の増加により、『総合的な学習の時間』に国際理解教育を行う時間は増えましたか。あるいは減りましたか。」の3項目である。

まず、図1のように、小学校の教員13名中、「総合的な学習の時間」の削減によって「総合的な学習の時間」の実践に変化が「あり」と答えたのは、6名、「なし」と答えたのは7名でほぼ半々であった。このうち、「あり」と答えた6名全員が時間不足により、「継続的な体験活動や探究的な学びが困難になった」など、「総合的な学習の時間」の活動内容が縮小したと回答した。

一方、中学校教員は、9名中、「あり」が4名、「なし」が5名で、「変化があった」と回答した4名全てが活動内容の縮小（時間不足）と回答した。具体的には、「遠足等での事前事後学習、個人テーマの探求をするには時間が足りない」という意見や、「ボランティア活動や学校の特色を活かした活動の実施が難しくなった」という意見がみられた。

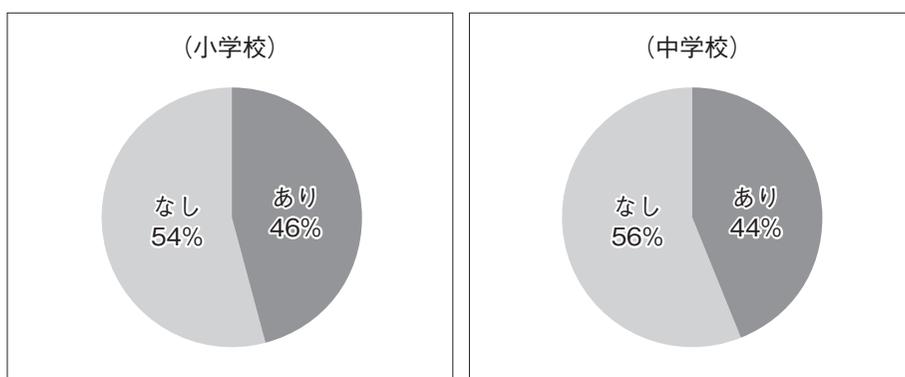


図1 「総合的な学習の時間」の削減による実践の変化

次に、「『総合的な学習の時間』と『外国語（英語）』との連携を図った方がよいと思いますか。」という質問項目に対しては、図2のように、小学校教員13名中、「はい」が4名で31%、「いいえ」が9名で69%であり、「はい」と答えた理由としては、「総合に国際理解の領域がある」、「外国語と外国文化いずれの学びも深化する」という意見がみられた。一方、「いいえ」と答えた教師の多くが、「『外国語活動』と『総合的な学習の時間』は学習の目的が異なる」と回

答した。この回答は、文部科学省が学習指導要領「総合的な学習の時間」の「指導計画の作成と内容の取扱い」で示した「外国語活動及び特別活動の目標及び内容との違いに留意」するという指針に沿ったものと考えられる。それ以外では、「(外国語活動に関わらず) 児童の身近なことから始めるべき」という意見がみられた。

一方、中学校教員は、9名中、「はい」が2名で22%、「いいえ」が7名で78%であった。「はい」と答えた理由としては、「国際化する社会に備えて、活動の幅が広がる」と述べ、「いいえ」と答えた理由として「必要性を感じない」(2名)、「総合的な学習の時間自体が減っているので外国語を取り入れるのが難しい、英語に限らず全教科と連携すべき」と述べた。以上の結果から、小中学校教師ともに「総合的な学習の時間」と「外国語(英語)」との連携は図らない方がよいと考えている教員の方が多く、「『外国語活動』と『総合的な学習の時間』は学習の目的が異なる」と答えた背景には、学習指導要領の「総合的な学習の時間」の「指導計画の作成と内容の取扱い」に示された「外国語活動及び特別活動の目標及び内容との違いに留意し」という文言や、「国際理解に関する学習を行う際には、問題の解決や探究活動に取り組むことを通して、諸外国の生活や文化などを体験したり調査したりするなどの学習活動が行われるようにすること」という指針の影響があると考えられる。

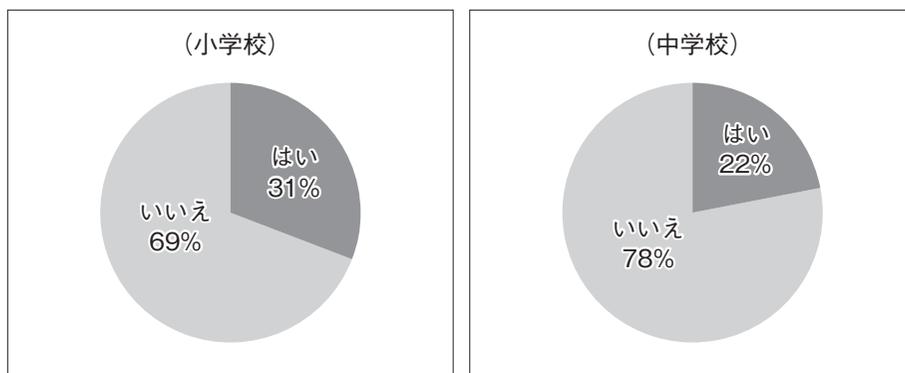


図2 「外国語活動」と「総合的な学習の時間」の連携を図るべきか

Ⅲ. S市における国際理解教育の現状

1. 小中学校教員の国際理解教育に対する認識

まず、「S市における外国籍児童・生徒の増加や、帰国子女や国際結婚などによる児童・生徒の多様化に対して、国際理解教育はどのような意味があると思いますか」という質問に対する回答をカテゴリー別に集計すると、「外国や異文化を知る機会」が9名、「他者の理解と尊重(一般的な意味で)」が9名、「外国籍児童生徒の受容と共生に有効」が5名、「差別や偏見、抵抗感の排除」が3名、「自身を顧みる機会(自国を見直す)」が1名であった(回答内容によっては複数のカテゴリーに分類した)。

このように、最も多かったのが、「外国や異文化を知る機会」、「他者の理解と尊重」であるが、この結果は前回の調査結果と同様である。たとえば、「異文化の良い点を知り、様々な人と積極的に関わることができる児童の育成に有効」（小4・男性）、「異文化理解に有用」（特別支援級・女性）、「共生とコミュニケーション能力の増進、考え方の幅の拡大」（小6・男性）などの意見がみられた。

「差別や偏見、抵抗感の排除」については、「相互理解によるいじめの減少」（小4・女性）、「異文化を知ることで、互いの考え方や価値観を尊重できるようになることで、文化の違いから生じた誤解が招くトラブルを避けることができる」（中学・男性）という意見があった。また、「自身を顧みる機会（自国を見直す）」については、「低学年時から異文化に触れることで異文化理解が深まると共に日本文化を再認識することができる」（小5・女性）という意見がみられた。

前回と異なっているのは、「外国籍児童生徒の受容と共生に有効」という回答が5名から得られたことであり、具体的には、「相互の文化を尊重することで共同生活が円滑化する」（小3・女性）、「外国籍の生徒が日本の教育に自然な形でとけこめるようにするためには意義がある」（中学・男性）、「外国籍の生徒の受容と共生に有効」（中学・男性）という意見があった。また、国際理解教育の課題として、「外国籍の生徒に対する教育システムが整っておらず不自由している生徒も多く、母国へのプライドが低下する傾向があり心配」（中学・女性）と指摘する声もあった。

以上の分析結果から、国際理解教育は外国籍児童生徒の文化を日本人児童生徒が受容、尊重し、互いに共生していく上で有効と考える教師が増えていることが窺える。しかし、回答を精査すると、国際理解教育において、外国籍の児童生徒を日本の環境や学校に馴染ませることに重点を置いている教師も一部見受けられた。したがって、一人の中学教師が指摘しているように、外国籍児童生徒の母国への愛着や誇り（自国へのプライド）をもたせる国際理解教育のあり方を今後検討していくことが課題として挙げられると考えられる。

2. 小中学校における国際理解教育の現状

(1) 小中学校における国際理解教育の実施状況と関心の有無

図3のように、2010年度のS市において、国際理解教育を実施していると答えた小学校は、13校中8校（62%）と比較的多かったが、中学校では、6校中1校（17%）のみであった。これは、中学校では受験準備などがあり、進路指導に時間がとられるためであると考えられる。また、国際理解教育を実施していなくても、「実施することに関心がある」と答えた小学校教師は80%と高く、中学校教師は60%であった。

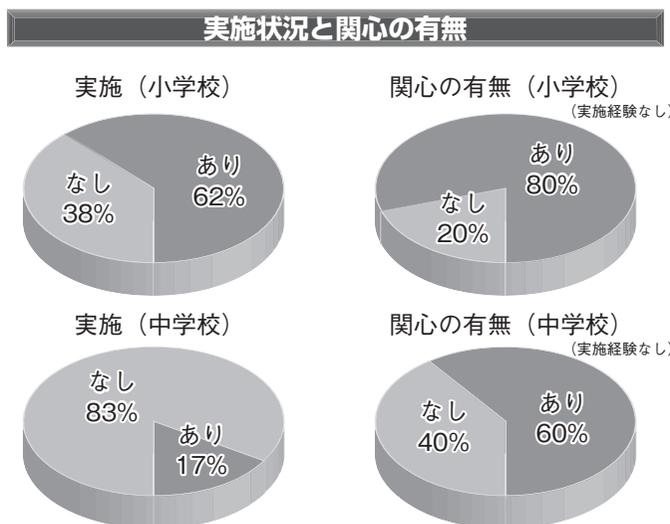


図3 2010年度における国際理解教育の実施状況と関心の有無

一方、今年度行った調査では、小学校教員全13名のうち、国際理解教育の実施経験が「あり」と答えたのは3名、「なし」と答えたのは10名であり、前回調査に比して実施の有無の割合がほぼ逆転している。すなわち、前回調査では、小学校での実施率は62%であったのに対し、今回の実施率は23%にとどまり、国際理解教育を実施している小学校教員は大幅に減少している。また、中学校に関しては、前回調査でも実施率は17%と低かったが、今回調査では、前回はさらに下回り、全9名のうち、「あり」が1名、「なし」が8名で実施率は11%となっている（図4参照）。

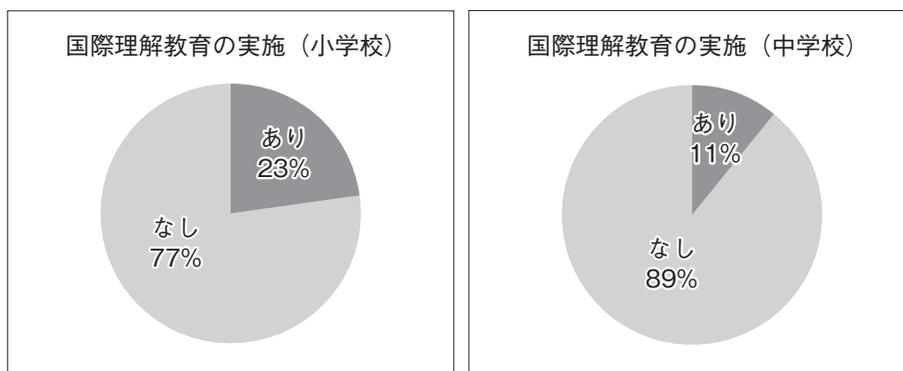


図4 2016年度における国際理解教育の実施状況（総合学習担当）

こうした傾向は、総合学習担当以外の教員にもみられる。すなわち、2016年3月にS市立小学校教員78名を対象に行ったアンケート調査によると、国際理解教育の実践経験が「あ

る」と答えた教員は、76名のうち、25名で33%、「ない」と答えた教員は51名で67%であった。また、国際理解教育を実践したことがない教員51名中、「国際理解教育に対する関心が「ある」と答えた教員は34名、「ない」と答えた教員は11名、「分からない」（無回答）が6名であった。なお、関心が「ある」と答えた教員のうち13名が、「外国籍児童の増加」を理由として挙げた（図5参照）。

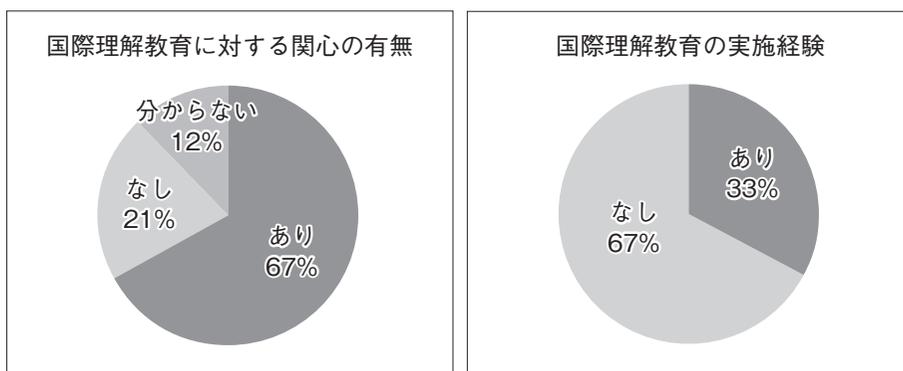


図5 2016年の小学校における国際理解教育の実施状況（各学年担任）

次に、国際理解教育を実施したことの無い教員に国際理解教育に対する関心の有無について尋ねたところ、関心が「あり」と答えた小学校教員は80%、「なし」と答えたのは、20%であった。また、中学校教員では、関心「あり」と答えたのは38%で、関心「なし」は62%に上った。前回の調査と比べると、関心「あり」と答えた小学校教員の割合は、前回と同様に80%であったが、中学校教員では、関心「あり」が60%から38%へと大幅に減少しており、国際理解教育に対する中学校教師の関心が低下していることが懸念される。

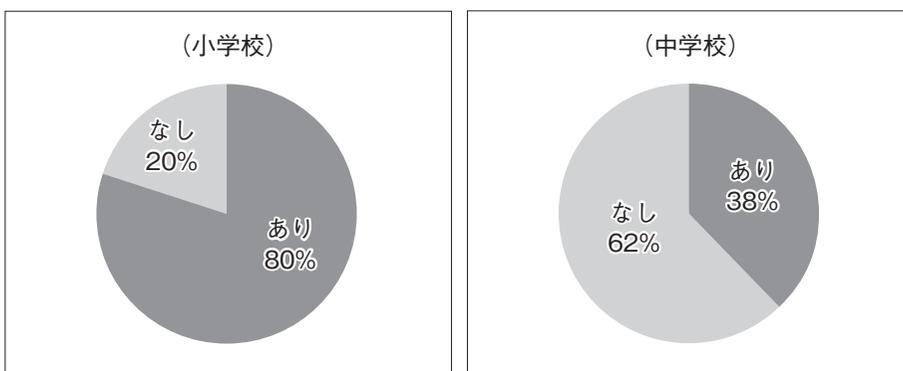


図6 2016年度における国際理解教育への関心の有無（総合学習担当）

以上の調査結果から、S市の小学校教員の国際理解教育への関心は、小学校教師は80%と高く、数値は6年前の調査と変わっていない。しかしながら、実際の実施率は、小学校

で23%にとどまり、6年前の62%に比べ、国際理解教育を実施している小学校教員は大幅に減少している。こうした結果の背景には、「総合的な学習の時間」の実践に変化が「あり」と答えた教員の回答にみられたように、国際理解教育に関心はあるものの、「総合的な学習の時間」の時間数削減によって、実施が難しくなっている実情があると考えられる。また、中学校に関しては、6年前には17%であった国際理解教育の実施率が11%、国際理解教育への関心は60%から38%へと大幅に下がっており、この背景にある実情については今後詳細な検討が必要であると考えられる。

(2) 国際理解教育の授業実践例——母語・母文化の導入に注目して——

バイリンガル教育研究の第一人者であるカミンズ (Cummins, Jim) によれば、「言語マイノリティの子どもをエンパワーすることは、母語を授業の中で積極的に使用させることや、母文化に関して教科の中で取り上げマジョリティの子どもと教えあう協働作業をするなど、言語マイノリティの子どもの言語と文化をクラスの資源として活用すること」⁵であるとされる。そこで以下では、カミンズの理論に基づき、S市の小中学校における国際理解教育の事例を分析してみたい。

2010年度の調査では、「みんなちがって、みんなおなじ」(小1)、「世界の米料理、小麦料理」(小6)、「ブラジルの子供たちと交流しよう」(小6)、「英会話教室」(小6)、「ルワンダから学ぶこと」(中学校全学)など、外国語活動も含めた多様な国際理解教育が各校で展開されていた。

また、前回の調査では、一部の教師が、外国籍児童の母国の言語や文化を取り上げた授業実践を行っており、こうした国際理解教育における外国籍児童の母国の言語や文化の導入には、彼らの自信を高めるなどの教育的効果がみられることが明らかになった。一方、今回の調査では、外国籍児童生徒の母語・母文化を取り上げた実践は1例のみみられた。すなわち、「おいしい米づくりをめざそう！」(小5)というテーマで、できた米からどのような料理ができるかや、外国ではどのような料理があるか、などの活動の中で、外国籍児童の言語や文化を取り上げたようである。また、国際理解教育の実践内容を記載した回答数は前回調査よりも大幅に減り、以下の3例のみであった。すなわち、表2にまとめたように、「中国の文化を知ろう」(小4)、「パサデナ市を知ろう」(小学校・全学)、「外国の文化に親しもう」(小6)の3例である。

5. ジム・カミンズ著・中島和子訳『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会、2011年、148頁。前掲、宮崎・河北論文、52頁。

表1 国際理解教育の授業実践例

学年	教科名	授業 時数	活動名	展開
(小) 4年	国際理解 教育の時間	6	中国の文化を知ろう	1限目 中国の子どもの様子を知り、日本と比較 2限目 日常会話の様子を知り、中国語であいさつをする 3限目 数を数えてみる（数を使った数え歌） 4～5限目 昔ながらの中国の遊びを体験する 6限目 昔ながらの中国の歌を歌い、日本の歌と比較する
(小) 全	学級活動 (1～4年) 外国語 (5～6年)	1	バサデナ市を知ろう	1. 歌 2. 校長挨拶・講師紹介 3. スライドショー（バサデナ市紹介） 4. バサデナと外国の諸事情 5. 児童代表挨拶 6. 歌
(小) 6年	総合的な 学習の時間	5	外国の文化に親しもう	始めに他国の国旗を調べ、興味のある国の文化について調べてまとめる

(3) 国際理解教育の実施に必要な資源や情報

次に、「国際理解教育を実施するにあたり、どのような資源や情報が必要か」を尋ねたところ、図7のように、前回同様、「人材」と答えた教師が最も多かった。「人材」に求めるものの内訳としては、図8のように、①語学力（現地の人材、通訳）、②海外事情の知識、③外国人（地域の外国人、留学生）との交流機会という回答がみられた。次いで「教員の知識」、「教材」の順となっている。

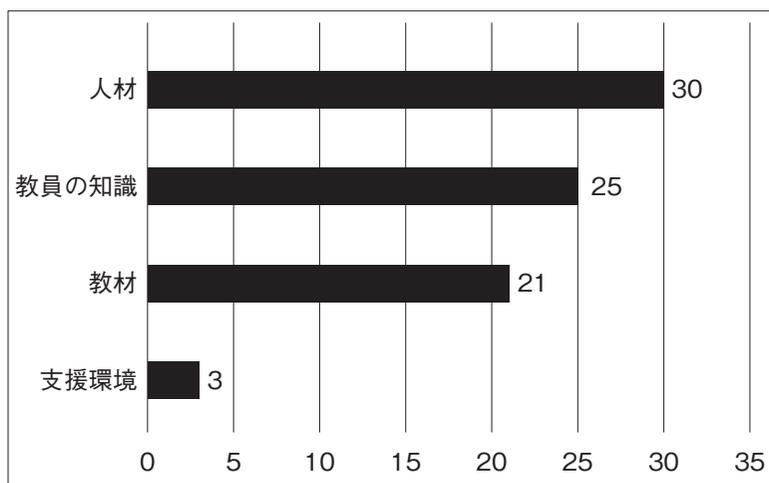


図7 小中学校における国際理解教育実施に必要な資源や情報

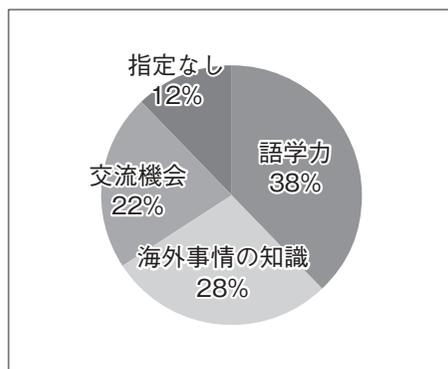


図8 小中学校における国際理解教育実施に必要な人材

IV. 小中学校教師の外国籍児童生徒に対する認識

1. 外国籍児童生徒の指導経験

まず、S市立小中学校の教師が外国籍児童生徒とどのようにかかわっているか、指導経験について述べておきたい。図9のように、外国籍児童生徒の担任経験がある教師は77%と多く、国際教室を担当したことがある教師は、16%であった。

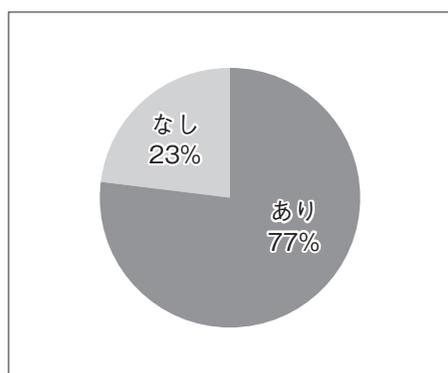


図9 小中学校教員による外国籍児童生徒の担任経験

2. 教師の外国籍児童生徒に対する印象

前回の調査で「担当した児童・生徒について印象に残っていること」（複数回答可）を尋ねたところ、「日本語能力の不十分さ」を挙げた教員が7名、「母国語能力の低さ」1名、「低学力」4名、「親の日本語能力の低さ」7名、「発達の遅れ」1名、「給食費や教材費の支払いの遅れ」1名であり、本人や親の日本語能力の不十分さを挙げた教員が最も多かった。このように、外国籍児童生徒に対する印象を尋ねると、児童生徒や親の日本語能力の不十分さや、本人の学力の低さを挙げた教師がほとんどであった。

一方、今回の調査では、「文化、宗教、風習、習慣の違い」を挙げた教員が5名、「日本語能力の不十分さ」が4名、「親の日本語能力の低さ」が3名、「保護者との考え方の違い（雨が降ると休む等）」が2名、「学力の低さ」1名、「援助を受けた（通訳、外国語支援者、国際教室教員等）」1名であり、「文化、宗教、風習、習慣の違い」を挙げた教員が最も多かった。たとえば、「服装指導をする上で文化の違いとはいえどもピアスの扱いに悩んだ。保護者や外部機関の協力がないと指導が難しい。」「自主学习の習慣がないため週1時間の個別学習では前回の復習程度で終わってしまうことがあった。」等の意見が中学校教員に多くみられた。

また、前回の調査では、児童生徒の性格等に関する回答はみられなかったが、今回の調査では、「色彩感覚が豊かだった」、「自国のことを他の児童に教えるなど日常会話の中で他の児童が他国のことを学ぶ機会になった」、「家庭の事情で帰国する際に母国の紹介を行い、他の生徒が他国について知り、考える機会となった」など、児童生徒の性格や言動についてポジティブな意見がみられた。

3. 担当した児童・生徒の指導で苦労したこと・工夫したこと

前回の調査では、児童・生徒の指導で苦労したことや工夫した点として、日本語能力の不十分さやその指導を挙げた教師が最も多かったが、今回の調査では、「苦労したこと」として、少数ではあるが「保護者との意思疎通（価値観の共有）の難しさ」を挙げた教員が3名で最も多かった。また、小学校教員からは「苦労したこと」は挙げられなかったが、中学校教員から「考え方の違いを克服することはできなかった」、「学習意欲を持たせることが難しかった」、「学習面（国語）に苦労していた。言葉が招くトラブルが多く、他の生徒との意思疎通ができずに苦労することが多々あった。生徒間のトラブルの際に保護者や親戚が学校に訪れることもあり対応に苦慮した。」等の意見が挙げられた。また、小学校教員が工夫している点としては、「言葉が通じていない児童の授業に対する注意力を促すよう、教材を提示したり、ジェスチャーを交えたり、話し方に注意する等の工夫をしている。活躍の機会を増やせるよう意識している。」等があった。以上の結果から、今回の調査では、中学校教員の方が外国籍生徒の対応に苦慮している様子が窺える。

先述のカミンズの指摘によれば、外国籍児童生徒は、言語的、文化的、知的アイデンティティが肯定されると、学校で成功することにも自信が持てるようなパワーが生まれてくるとされることから⁶、まずは早急に、教師、児童生徒、地域社会がともに協働し、日本語学習および母語学習支援などの学習支援を進めるべきであろう。

6. 同前書、102頁。

4. 外国籍児童生徒が他の児童生徒に及ぼす影響

次に、「外国につながりを持つ子どもが学級にいることは、他の児童・生徒にどのような影響があると考えますか」という質問に対して、今回の調査では、「国際理解・国際的な視野を身につける上でプラスの影響がある（外国のこと・異文化・多様な価値観を知る、視野が広がる）」が11名、「他者の理解と尊重に繋がる（知ることによる意識変化、蔑視や偏見・抵抗感・苦手意識がなくなる）」が4名、「自身を顧みる機会（自国を見直す、愛国心が育つ）」が1名であり、前回調査に比べ、「国際理解に有効」とするポジティブな意見が大幅に増えた。

小学校教員からは「他国の異文化を知る契機となり、国籍の違いは人間性の違いではないことに気付く契機となる。」等の肯定的な意見しかみられなかったが、中学校教員からは「外国籍の生徒の母国に対する興味関心をもつ契機になる」などの意見があった一方で「プラス面、注意を要する面の両面がある」という意見もみられた。すなわち、「プラス面、注意を要する面の両面があるので、今後の外国籍生徒の増加に備えて対策が必要」、「生徒間で良好な関係性を築くことができれば外国籍の生徒の母国への愛着がわくが、関係性が良くないものであれば偏見へと繋がることもあり、外国籍の生徒自身の生活態度（保護者の考え方に影響される面もある）により異なる影響がある」、「中学から転入する際には学習に遅れが出るなど苦勞が大きい、まず学習の機会が制度的に保証されていることが重要であり、それを前提として他の生徒とのコミュニケーションの機会が設けられるような制度作りが重要」という意見がみられた。

カミンズによると、教師の意識次第では、抑圧的な力関係を「協働的な力関係」に転換させ、マイノリティの子どもをエンパワーすることも可能であるとされるため⁷、外国籍児童生徒に対し、教師がこうした多文化共生社会の一員としての認識をもつことから、彼らのエンパワーは始まると考えられる。

おわりに

以上、本稿では、おもに今年度実施した神奈川県西部のS市の小中学校教員を対象としたアンケート調査と、2010年度に行った同様の調査の結果との比較を通して、S市における教師の外国籍児童生徒に対する認識や、国際理解教育の実践の変化を明らかにしてきた。主に明らかとなった点をまとめると、主に以下の5点が挙げられる。

すなわち第一に、「総合的な学習の時間」の授業時数の削減によって「総合的な学習の時間」の実践に変化が「あり」と答えた教員と「なし」と答えた教員数の比率は、ほぼ半々であった。このうち、「あり」と答えた全員が、時間不足により「総合的な学習の時間」の活動内容が縮小したと回答した。

7. 同前書、36頁、131頁。

第二に、今回の調査では、小中学校教師ともに「総合的な学習の時間」と「外国語（英語）」との連携は図らない方がよいと考えている教員の方が多く、「『外国語活動』と『総合的な学習の時間』は学習の目的が異なる」と考えている教員が多いことが明らかになった。

第三に、S市の小学校教員の国際理解教育への関心は、小学校教師は80%と高く、数値は6年前の調査と変わっていない。しかしながら、実際の実施率は、小学校で23%にとどまり、6年前の62%に比べ、国際理解教育を実施している小学校教員は大幅に減少している。こうした結果の背景には、「総合的な学習の時間」の実践に変化が「あり」と答えた教員の回答にみられたように、国際理解教育に関心はあるものの、「総合的な学習の時間」の時間削減によって、実施が難しくなっている実情があると考えられる。また、中学校に関しては、6年前に比べ、国際理解教育の実施率は17%から11%に、国際理解教育への関心は60%から38%へと大幅に下がっており、この背景にある実情については今後詳細な検討が必要であると考えられる。

第四に、前回の調査では、一部の教師が外国人児童の母国の言語や文化を取り上げた授業実践を行っており、こうした国際理解教育における外国人児童の母国の言語や文化の導入には、彼らの自信を高めるなどの教育的効果がみられることが明らかになったが、今回の調査では外国籍児童生徒の母語や母文化を取り上げた実践は、1例のみであった。近年、日本の研究でも、外国人児童生徒の母文化の尊重がもたらす教育的効果が指摘され始めているが⁸、バンクス（James A. Banks）の多文化教育の理論⁹を勘案しても、国際理解教育における母語・母文化の導入により、子どものエンパワーメントを促すようなカリキュラム作りが重視されていくべきであろう。

第五に、「外国籍児童生徒が他の児童生徒に及ぼす影響」については、前回調査に比べ、「国際理解に有効」とするポジティブな意見が飛躍的に増え、「国際理解教育は外国籍児童生徒を日本人児童生徒が受容、尊重し、互いに共生していく上で有効」という意見も増えた。しかし、アンケートの回答内容を精査すると、国際理解教育において、外国籍の児童生徒を日本の環境や学校に馴染ませることに重点を置いている教師も一部見受けられた。また、今回の調査で明らかになった上述の結果も鑑みると、教師の外国籍児童生徒に対する認識や、国際理解教育の効果に対する関心は高まっているものの、「総合的な学習の時間」の削減により、多文化共生に向けた国際理解教育の実施が難しくなっている実情が窺える。児童生徒の多国籍化・多文化化が進む中、一人の中学教師からの指摘にもあったように、外国籍児童生徒の母国への愛着や誇り（自国へのプライド）をもたせる国際理解教育のあり方を今後検討

8. 浅沼茂「カリキュラム・エンパワーメントと教授言語の問題」江原裕美編「国際移動と教育—東アジアと欧米諸国の国際移民をめぐる現状と課題」明石書店、2011年、137頁。

9. James A. Banks (1981), *Multicultural Education: Theory and Practice*, Allyn and Bacon. 同書においてバンクスは、それまで少数民族集団のためだけのものと考えられていた民族学習を、すべての民族的文化的集団への学習とするとともに、そうしたすべての集団による民族学習によって少数集団の不利益・不平等の克服が可能となると主張している。

していくことが早急の課題として挙げられる。

今後の課題としては、再度、調査対象者数や対象地域を拡大してアンケート調査を行うことが挙げられる。具体的には、外国籍児童生徒の少ない地域における調査結果と比較して、S市における国際理解教育の特色を明らかにしていきたい。

・付記：本稿は、本学学内共同研究「S市近隣の外国籍市民の実態と地域社会への影響に関する研究」（代表宮崎幸江教授）の成果報告の一部である。なお、本稿で用いたアンケート調査の実施にあたっては、S市の高木先生、佐藤先生、林先生に御指導、御協力をいただいた。また、アンケートにご回答下さった先生方には、お忙しい中、教育実践について詳細に記入していただいた。記して感謝の意を表したい。

