
私立高等学校における 多言語多文化共生教育への挑戦

— 明德義塾高等学校における事例を通して
コーディネーターの役割を探る —

The challenging the multilingual and multicultural education in a private high school

— To explore of the role of a coordinator
throughout the action plans in Meitoku Gijuku High School —

和田 利一*

WADA Toshikazu

This is one example of challenging the linguistic and cultural diversity in high school in globalizing Japanese educational context. "Multilingual and multicultural education in Meitoku Gijuku High School has been progressing rapidly in recent years, and the linguistic and cultural diversity of students causes a lot of problems to come out into the open. Therefore, traditional educational practices in our school have little relevance in the current diversified environment. This report raises the issue of how to integrate multicultural and multilingual minorities in the school, and examines the coordinator's approach to develop a three tier action plan to help create a harmonious learning and residential environment. The first tier deals with the establishment of a relationship between the homeroom teacher and the student to identify, discuss and rectify existing or potential challenges based on cultural or linguistic differences. The second tier involves the development of programs which promote intercultural understanding and harmony between Japanese and overseas students. The third tier approaches the issue at the administrative level aiming to adopt and regulate school policies to foster multilingual and multicultural dialogue within the greater school community. The primary purpose of this paper is to encourage fellow secondary educators to consider a new educational framework that accommodates the inevitable internationalization of Japanese society.

*明德義塾高等学校

1. はじめに

筆者の奉職する明德義塾中等学校は、高知県須崎市の横浪半島の中央部に位置し、周囲を山と海に囲まれた自然豊かな環境の中にある。全校生徒873名(中学生173名、高校生700名)の内、775名の生徒(全体の88.7%)は寮で集団生活をしている。寮では毎朝午前6時15分に起床し、冬ではまだ暗いうちから走ってグラウンドに集合し、ラジオ体操、朝礼、行進を行う。夜は午後7時30分に夕礼と呼ばれる集会があり、寮生全員が座禅を組み、一日を振り返りながら、故郷を思い感謝の祈りを捧げる。また、放課後は全員クラブ制をとっており、生徒は必ずいずれかのクラブ活動に参加しなければならない。このように、本校では学校教育、寮教育、クラブ活動と3つの教育の場があり、それぞれの場で明德教育が行われている。

明德教育とは何かを的確に表した創立者、吉田幸雄の言葉がある。それは、「君たちの自由を奪う代わりに、夢をあげよう」という吉田幸雄曰く、鯛焼き教育である[森1983]。社会に氾濫する有害なものから隔離し、道徳科学(モラロジー)を根幹とした徳体知(徳育・体育・知育)の優先順位で教育を施すことで、社会で生きていく力を養う、といものである。教師も生徒も同じ敷地内で生活し、師弟同行の感化教育を教育の基本方針に据えている。

このような教育環境の中で、近年急速に学校内の国際化が進み、現在では全校生徒の34.4%(301人)を中国、韓国、タイ、インドネシア、ベトナム等からの長期留學生が占めている。さらにオーストラリア、カナダ、タイ、アメリカ、中国などから、短期留學生が毎年延べ100名以上来校する。また最近では、帰国子女や国際家庭の子女も増えつつある。留學生は全員寮で生活するため、寮内の留學生の割合は全寮生の39%を占めている。このように、留學生や帰国子女の割合が増すにつれ、学校や寮における生徒の多様化、多文化化によるひずみや問題が生じており、これまで機能していた感化教育がたちゆかなくなり、学校全体として見過ごすことができない課題となっている。

筆者は本校における多文化共生コーディネーターとして、次の2つの立ち位置がある。1つは国際交流部長として、学校内における多文化共生を俯瞰的に捉える立ち位置である。英語教諭である傍ら、国際交流部長として留學生に関わる業務全般を担当し、留學生に関係する教科担当教諭や担任、生徒指導担当教諭や教務担当教諭等と連携を取りながら留學生の対応にあたっている。留學生が生徒指導上の問題を起こした時などは、担当教諭と共に対応したり、教務部と留學生の学習指導について協議、検討等を行ったりする。

もう1つは、高校1年生の留學生クラス40名のクラス担任としての立ち位置である。

高校1年生の留学生クラスには、中国、ベトナム、タイ、台湾等からの留学生や、メキシコ、トルコ、イラン、アメリカ、中国等からの国際家庭の生徒が混在している。クラス担任として、生徒との直接的な関わりを通して多文化共生を捉える立ち位置である。

国際理解教育の第一人者である佐藤[2010]が、異文化間教育研究方法の課題として、「自らの関与を織り込み、関係性の中で自己の変容と「場」の相互変容を記述し、更に課題解決に向けた新しい関係性の構築というダイナミックな過程を捉える方法が必要である」と述べている。本稿では、杉澤[2009]がコーディネーターの役割を、多文化共生社会を実現するために「参加」→「協働」→「創造」のプロセスをデザインすることであると定義しているように、筆者がコーディネーターとしてのそれぞれの立ち位置において参加者の中に入り込み、実践の省察を通して、多文化化する学校教育に関わるコーディネーターの役割について論ずる。

2. 国際化の背景

なぜこのように留学生が増え、急激に国際化が進行したのか。本校における国際化の背景には2つの流れがある。1つは学校の教育理念としての流れである。本校の教育方針の中に「国際的な視野と感覚を身につけさせよ」という一文があり、それを実践すべく、1973年に明德義塾中学校が開校され、そのわずか5年後の1978年には、オーストラリアの私立学校と姉妹校提携を結んでいる。その後、中国、ブラジル、韓国、ベトナム、タイ等世界16か国に姉妹校を増やし、各国から多くの留学生を受け入れている。また、学校の国際化は留学生を受け入れるだけではなく、日本人生徒を海外へ送り出す方向でも進められてきた。1987年に日本人の生徒が英語圏へ留学するための英語コースを設立、1997年には日本人生徒が中国へ留学する中国語コースを設立し、毎年30名前後の生徒がカナダ、オーストラリア、中国の姉妹校へ1年間留学している。このように、「国際的な感覚を身につけさせよ」という教育理念の下で、本校の国際化は創立初期の段階から、姉妹校提携や留学生の受け入れ、そして日本人生徒の海外への送り出し等と共に、様々な国際交流行事を通して進められてきた。

もう1つの流れは日本人生徒の減少を補うという学校経営上の施策である。少子化という社会問題に加え、バブル経済崩壊に始まり、リーマンショック等日本の経済情勢悪化の影響で、学費の高い私立学校は敬遠され、生徒数は減少傾向にあった。そこで、生徒募集の範囲を日本国内だけではなく、海外にまで広げたのである。このため、平成18年までの留学生数は全校生徒の10%程度にすぎなかったのが、平成19年には留学生数が倍増、さらにその翌年には留学生が全校生徒の約30%を占めるようになって

た。ここまで急増した要因としては、中国の経済発展や日本の外国人受け入れ緩和など、国内外の社会の変化も、留学生数増加を後押しする材料になったと考える。

このように、本校の国際化の流れは教育理念に基づく積極的な国際化の推進と、学校経営上の施策の2つ流れで進められ、さらに社会のグローバル化の進行によって、より一層加速したのである。

3. 問題点と実践課題

このように、学校の国際化、生徒の多文化化、多様化により、教育現場のいたるところで問題が生じ、これまでの教育方法が立ち行かなくなっている現在、本校はどのように対処すべきなのであろうか。森繁[馬淵編2011]は日本の学校における多文化共生に関して、マジョリティの意識(価値)の変革なしに多文化共生はあり得ないと述べ、また日本の学校の持つ支配的な価値(日本的学校文化)を相対化し、学校環境全体の構造改革が必要であると述べている。本校においても、まさに同化教育がもたらす日本的学校文化を見直し、マイノリティの視点に立って、森繁が述べているようなダイナミックな転換が学校に求められているのではないかと筆者は考える。

このような視点で本校における多文化化、多様化がもたらす問題点を考察した場合、大きく2つに分類することができる。1つは関係の希薄さと対立である。入学する留学生の90%は、高校3年間のほとんどを留学生のみのクラスで過ごし、学校生活において日本人と関係を持つ機会が極めて少ない。その為、日本人と留学生という二項対立のもとで隔たりが生じている。同時に、国籍の異なる留学生間関係の希薄さもあげられる。留学生クラスの中で中国人留学生が60%以上を占めるなど、国籍に偏りがあり、クラスの中で中国人の優位生が際だっけしまい、他のマイノリティの国籍の生徒と隔たりがある場面も見受けられる(図-1)。

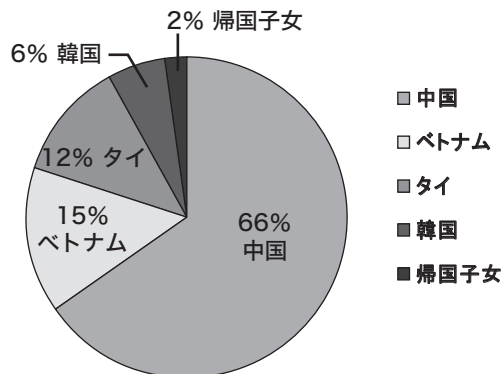


図-1 2011年高校1年生留学生クラスの国籍別割合

寮生活においても同様のことが言える。学校の教育理念の下で行われてきた「鯛焼き教育」は、本校の寮文化として深く根付いており、教育を受けている日本人生徒にも深く浸透している。その為、共生の当事者であり、受け入れるホスト側である日本人生徒も、この価値観の下で留学生に接しているのである。高校2年生の留学生が、日本語読解の授業で書いた「偏見・思い込み」に関する作文で、留学生の日本人生徒に対する気持ちが表れている；

留学生A：「日本人は留学生に対して怖いとか悪い印象しかない。しかし本当の理由は日本語が出来ない為に日本人と話も充分出来ないし、相談も出来ないことにある。その為、日本人は留学生のことを理解出来ず、悪いイメージだけが出来てしまった。だからもし日本人と留学生がもっと話をしたり、認め合ったりしたら、留学生に対するイメージが変わると思う。」

留学生B：「2年間明德で生活をして一番びっくりしたことは、留学生に対する日本人の態度です。日本に来る前は「日本人はみんな親切でやさしい」と思っていたのですが、ここに来てそのイメージは消えました。…日本人は留学生のことを日本語が出来ないから無視します。日本人の後輩は日本人の先輩に挨拶はしても、留学生の先輩には挨拶しません。日本人の先輩の言うことは聞いても、留学生の先輩の言うことは聞きません。」

留学生C：「日本人は中国人に偏見を持っています。日本人は寮でなんか臭いがあるときには、直ぐに中国人がやったと言います。…留学生も日本人も、みんな明德と一緒に勉強したり、生活したり、これは縁だと思います。なぜこの縁を大切にしないのでしょうか？」

寮は生活の中心であり、多文化が交錯する現場であるにも関わらず、寮文化として深く根付いている同化教育が無意識の内に排他意識を生みだし、「同化できない他者」への差別意識へと繋がっているように思われる(表-1)。

表-1 2011年明德義塾高等学校留学生105名に対する差別意識アンケート調査より

感じたことがない	感じたことがある	学校である	クラブである	寮である
48.5%	51.4%	25.6%	16.6%	57.6%

「学校生活において差別を感じたことがあるか」「ある場合にどこであるか」という問いに対する回答

このように、日本人と留学生、また国籍の異なる留学生間関係の希薄性や対立が共生の障壁となっていることが伺える。

もう一つはカリキュラムや評価方法、校則、クラブ活動など学校の構造自体における問題である。カリキュラムに関していえば、これだけ生徒の多様化が進んでいる中で、これまでのような画一的なカリキュラムでは、生徒個々の能力に応じた授業を提供できない。評価に関しても、授業は全て日本語で行われているため、教科の知識や理解力で評価されるのではなく、日本語の能力差によって評価されたり、日本語能力が十分でないために、また生徒の学習に対するモチベーションを充分喚起できず、点数を取らせるだけの暗記のテストに陥ってしまう事もある。校則においても、留学生が多い現状や社会の変化にそぐわない校則が残存しており、生徒を管理するという視点で校則が決められている。また、教育の大きな柱の1つであり、重要な教育の場であるクラブ活動においては、全員クラブ制であるにも関わらず、全国大会をめざすような強化クラブの割合が多く、留学生を受け入れる態勢が整ったクラブが少ないことが挙げられる。受け皿が少ないため、特定のクラブに留学生が集中してしまい、留学生ばかりのクラブができてしまう。本校独特のクラブ体制に同化し適応できる留学生もいるが、中には適応できずにトラブルを起こしたり、入るべきクラブを見つけられずに居場所を失う留学生もいる。

このように、関係の希薄性、学校の構造上の問題を如何に解決するかが本校における課題である。

4. 課題解決へ向けたコーディネーターの取り組み(3つの実践事例)

筆者は、クラス担任や国際交流部長という教員としての立場は、学校内で認知されているが、コーディネーターという肩書はない。コーディネーターという立ち位置は、教員の延長線上にある、多文化共生を目指す筆者の想いによって駆り立てられた立ち位置である。学校の国際化、生徒の多様化による関係の希薄性、学校の構造上の問題を踏まえ、コーディネーターとしての立ち位置で次の3つの視点で課題解決へ向けて取り組んだ実践のプロセスを省察する。

4-1. コーディネーターがクラス担任という立ち位置で留学生に直接働きかける取り組み

筆者が留学生の担任になる前は、国際交流部長として留学生を深く理解していたつもりであった。しかし実際にクラス担任として留学生の中に入り込み、介入²してみると、これまで見えていなかった、留学生の意思疎通が困難であることへのもどかしさや苛立ち、不慣れな環境で生活していることへの不安、また、ちょっとしたことでも分かり合えた時には大いに喜ぶこと等、留学生特有の特性があることに気付いた。

これは生徒対教師というよりも、一人の人間対人間という対等な関係で対話を重ね、筆者自身を留学生に置き換えて想像することにより、初めて共感できるものであった。担任をするまでは、留学生を外から眺め、“留学生とはこういうものだ”“留学生はこうあるべきだ”といった枠の中でのみ捉えてきたように思う。そう考えると、留学生に対する同化教育に異論を唱えてきた筆者であるが、筆者自身が無意識の内に留学生を枠にはめ込み類型化してきたのかもしれない。こうした気づきや変容があったからこそ、この枠を取り除き、留学生に共感することで、これまで気付かなかった仕掛けや実践を思いつくようになった。この発想の転換は、日頃から自分の立ち位置を、クラス担任にだけ置くのではなく、コーディネーターであるという自覚、つまり自分自身の中に多文化共生の課題解決へ向けて、挑戦しようとする積極的な態度があつて可能になると考える。

その事例として、筆者が担任をしているクラスの中で、I君という中国籍と日本国籍の両方を持つ国際家庭の生徒に、コーディネーターの視点で関わった実践を紹介する。

実践事例1. 国際家庭の生徒に中国語検定試験

(1) 生徒の実態

I君は中国の大連で育ち、僅かな日本語が家庭内でのみ教えられていた。勉強があまり得意ではなく、学習習慣が身につけているとは言い難い。個人面談で、I君自身は「将来は日本人として生きていきたいが、日本語も出来ないし勉強も苦手だ。大学進学の事や将来のことが不安である」と語っていた。I君は特定のスポーツが得意というわけではなく、どちらかというとクラブ活動が続かない方である。中国で育っている事もあり、クラブ活動の意義を理解することも難しいようであった。

(2) 対話と協働を通して生じた、コーディネーター自身と生徒の変容

筆者は、I君との対話を通して、日本人であるのに日本語が十分でない劣等感、将来に対する不安等、「自分は何者であるか」というまさにアイデンティティの形成の最中にあるのを目の当たりにした。この対話を通してI君に共感出来たことで、これまでのように「国際家庭の生徒」という枠にはめ込み、外側から支援しようとするのではなく、I君の視点で必要なものは何か、これからどのように生きていくべきかを考えるようになった。

筆者はこれまでI君のことを日本人としてではなく、留学生の枠組のなかでとらえてきたが、I君との対話を通して、I君を日本人としてとらえるよう視点を変えてみた。日本人であるI君の中国語がネイティブであるということは、彼にとって大きな財産

であり、将来武器になる。そこで、中国語検定試験2級の模擬試験を勧めてみると、一生懸命問題用紙に向かっていた。そこには、普段の「やらされている感」はなく、主体的に学習に取り組んでいる様子が伺えた。結果は2級合格最低点を遙かに上回り、「今度は1級をやってみる」と言い、これまでの不安そうな表情とは一変し、自信に満ちた表情で、意気揚々としていた。I君は、これまで普段何気なく使っていた中国語が、自分にとっては財産であり、大きな武器になると知り、不安を抱いていた将来に明るい光が差し込んだようであった。I君との対等な対話がなければ、I君の将来に対する不安や悩みなどには気付かなかっただろう。

最初に勧めた問題が1級ではなく、2級の問題を解かせたのは、中国の国際家庭の生徒の中には、中国語も日本語も中途半端な生徒がおり、中国語の文法等正しく中国語を学習していないと、問題を解けないケースもある。その場合、逆に本人のやる気や、将来に対するモチベーションを下げってしまう可能性があるため、あえて2級を選択した。

(3)実践事例1の省察

この事例の省察を通して注目すべき点は2つある。1つは先に述べた通り、コーディネーターが生徒の中に入り込み、対話を重ねることにより、コーディネーターに共感と気づきという変化が生じ、生徒との間に新たな関係が構築されたことである。もう1つは、筆者は日頃から母語の重要性を認識し、その活用の仕方を模索していたことである。高校生という15歳～18歳の間、母国や母語から離れ、異国の地で他言語を学ぶということは、本来その年齢のうちに母語で習得すべき知識や物事概念が抜け落ちてしまう危険がある。そこで筆者は母語による朝読(始業前の10分間のホームルームを利用して、毎朝教室で生徒全員揃って読書をする。書物は母語で書かれた、高校生レベル以上の本、もしくは日本語で書かれた本を指定)を取り入れたり、各国の数学の教科書を取り寄せるなどして、できる限り母語を活用するよう心掛けていた。そのような状況の中で、「日本語を学ぶ」という視点から、「中国語を活かす」という視点への転換は、ごく自然の流れであったのだろう。このように、日常における多文化共生への模索が、新たな価値創造のヒントとなり得るのである。

カミンズ[2011: 68-69]はバイリンガル教育における教師の姿勢を、「教師、児童・生徒の言語と文化をただ容認するという受け身の姿勢だけでは十分ではありません。教師が率先してプロアクティブ(proactive)に、つまり積極的に彼らの言語的アイデンティティを容認する必要があるのです」と述べている。教育現場におけるコーディネーターにとって、外国につながる子どもたちに対して、言語に対するこのような積極的な態度と共感こそが、新たな価値創造を可能にする重要な要素であり、根気強く対話

を続けていくことが不可欠である。

4-2. コーディネーターが仕掛けとして課題解決へ向けた「場」を設定する取り組み

次に、コーディネーターが共生の為の新たな関係を創造するために仕掛けとしての「場」を設定する実践である。共生の障壁となっている問題として、留学生と日本人の関係の希薄性があることは既に述べてきた。これだけ留学生が多い状況であるにもかかわらず、留学生をリソースとして活かせていないことは、共生の問題点をコーディネーターとして深く掘り下げておらず、認識が甘かったのではないかと自省する。また、生徒同士が多様性を肯定的に捉えるための仕掛けや、協働で問題を解決していく経験が不足していたことも原因であろう。そこで、留学生と日本人が新たな関係を作る「場」を提供した、日中合同授業を行った。コーディネーターにとって「場」の設定とは、単に「場」そのものを作るだけではなく、コーディネーター自身が実践に関与し、参加者との相互作用を繰り返す中で、課題を解決するための「場」を作り上げていくことであり、また「場」で生じた新たな課題を解決するための実践を展開するダイナミックな関与を続けることが重要であると、佐藤[2010]は述べている。ここでは教育現場における、新たな関係の構築のための「場」の設定を通して、コーディネーターとして実践を省察する。

実践事例2 中国人留学生と日本人生徒の合同授業

(1) 生徒の実態

- ・日本人生徒…中国語の学習期間が10ヶ月の高校1年生14名、内3名は1ヵ月後に中国大連市の姉妹校へ1年間の留学に出発する。残り11名の生徒は引き続き在学して中国語を学習する。これまでの中国語の学習は週7単位。
- ・中国人留学生…筆者が担任をしている中国人留学生で、日本語能力試験N2～N4レベル。現在は高校第1学年に在籍し、大半は日本の大学に進学する。

(2) 合同授業の目標とねらい

- ・目標…中国人留学生の指導のもとで、日本人生徒が中国語で自己紹介出来る。
- ・ねらい…筆者がこの合同授業で狙っていたのは以下の3点である；
 - ①関係性の構築…日本人生徒と留学生が共に学ぶ事で新たな関係を構築する。
 - ②関係性の組み替え…日頃、教わっている立場にあり、マイノリティとして劣位性を感じている留学生に、指導するという優位性を持たせ、また日本人生徒には教わるという劣位性を持たせ、お互いの立場を逆転させることで共感し、理解を深める。

③多文化共生の意識付け…多国籍の中で生活している留学生、日本人生徒双方
が、自らが多言語多文化の中で生活しているという意識づけを行う。

(3) 合同授業という「場」の設定と参加

中国人留学生は筆者が担任をするクラスに26名いる。今回の交流に参加したのは14名の希望者であった。留学生においては、日常の様子から、あまり積極的に行事に参加するような態度が見受けられないため、今回参加を呼びかけたときに、果たしてやりたいという生徒がいるかどうか不安であった。しかしクラスで呼びかけるとすぐに14名が手を挙げた。また、日本人生徒の方も、思春期という年齢もあり、恥づかしがったり、積極的には取り組まなかったりするのではないかという心配があった。しかし、事前に行ったアンケート調査から、どちらの生徒も今回の合同授業が「楽しみである」「友達になるのが楽しみ」という回答が最も多く、「やりたくない」「どっちでもよい」等というネガティブな回答は皆無であった。留学生も日本人生徒も、これまで経験したことのない授業形態で、しかも自分が学んでいる言語をアウトプットする良い機会になると期待していたのかもしれない。このような合同授業の「場」を提供しただけで、対話をしないうちからお互いに関心を抱き、新たな関係の構築がはじまっていた。

(4) 協働

合同授業の目標は、日本人生徒については「中国語で自己紹介出来る」であり、中国人留学生については、日本人生徒と1対1のペアになり、「中国語で自己紹介ができるように指導する」ことである。今回の合同授業は2回に分けて行われた。

第1回目は予め日本人生徒が考えた自己紹介の日本語を、中国人留学生の指導のもとで中国語に直し、話す練習をすることである。中国人留学生が日本人生徒の教室に椅子を持って入ると、「ニーハオ」という声が双方から飛び交い、和やかな雰囲気の中で活動が始まろうとしていた。和やかなのは良いのだが、授業が始まろうとしている雰囲気としてはあまりにも緊張感が感じられなかった。そこで、留学生が日本人生徒の横にそれぞれ椅子を並べて作業に入ろうとした際に、筆者は「今回参加している留学生は、全員、是非中国語を教えたい、と自ら手を挙げて参加した人たちです。日本人の生徒はわからない事は何でも聞いて下さい。また、留学生は日本に来てまだ10ヶ月です。日本語がまだまだ不十分なので、教えてあげて下さい」と一言付け加えた。留学生は「認められ期待されている。しっかりやろう」という気持ちが無意識のうちに表れ、日本人生徒は「自分たちのために自ら進んで来てくれたのだ」と親近感を抱くのを筆者は期待した。生徒達は皆真剣な表情で話を聞いており、この一言を付け加えることで、生徒全員が和やかに、かつ真剣に授業に集中することが出来たように思

われる。教育現場におけるコーディネーターの役割としては、単に場を設定し、参加させるだけでは不十分で、設定した場を活かす為にも、参加者である生徒のモチベーションをいかに喚起し、持続させるかが、価値のある協働になるかどうかの重要な鍵となる。協働の中で起こる変化や新たな関係の構築は、協働しようという意識があつて初めて作られるもので、この意識が無ければ、たとえ新たな関係が構築できたとしても、その関係の中に価値を見出すことには繋がらないと筆者は考える。つまり、コーディネーターは場を設定するだけでなく、参加者の中に積極的に入り込み、ダイナミックな関与を続けていくことが、課題解決のための重要な要素である[佐藤2010]。

第2回目の授業は、自己紹介の発音練習と発表をし、予め中国語指導教諭が作成した評価表をもとに、生徒全員が発表者の評価を行うことである。評価項目は、発音、文法、態度、四声、内容の5つの項目をそれぞれ20点ずつで合計100点となるように作られている。また、参加者が参加者全員を評価することで、人の発表を注意深く聞かなければならず、また参加者全員に評価されることで、発表することに真剣に取り組まなければならないよう工夫されていた。発表が始まると、より真剣に聞いていたのは中国人留学生であった。自分が教えた中国語を、日本人生徒がどのくらい上手に話すのかに関心があるようであった。これは事後アンケート調査結果にも表れていたが、「自分の国の言葉を教えることが出来て良かった」という感想が留学生から複数あがっていた。つまり、自分の国の言葉を教えたいということは、母語や母国への愛着の現れではないかと分析している。自分の母語を教えるということは、留学生のアイデンティティの形成に少なからず良い影響をあたえるのではないだろうか。

(5) 新たな関係の構築

合同授業の最後に、アンケート調査を行った。留学生も日本人生徒も、今回の合同授業に対して、「楽しかった」「勉強になった」「よいコミュニケーションの場になった」「是非またやりたい」と答えており、一人としてネガティブに答えている生徒はいなかった。中でも「日本人(又は留学生)と仲良くできて良かった」という感想が最も多かった。このように、アンケートの結果からも、合同授業のねらいであった、関係性の構築、多文化共生への意識付けにおいては、今回の合同授業は上手く機能したといえる。また、関係性の組み替えに関しては、優位性の逆転ではなく、それ以上に対等な関係という良い関係が構築されたのではないだろうか。関係が希薄であった双方が、合同授業という「場」を設定したことで、「参加・対話」→「協働」というプロセスを経て、新たに対等な関係を創り出すことが出来た。

(6) 実践事例2の省察

このような仕掛けは、一過性のもので終わってしまい、継続的な関係の構築に結び

つかない恐れがある。重要なことはこの仕掛けを持続可能なものにするのである。その為には、担当者によって左右されるのではなく、学校の教育システムの中に1つのプログラムとして組み込む必要がある。今後はコーディネーターとして、新たな関係を構築する為の仕掛けを、授業だけではなく生活面等多方面にわたり組み込み、さらに持続可能なシステム作りという新しい課題に取り組む必要がある。

4-3. コーディネーターが国際交流部長という立ち位置で、学校や組織に働きかけ、学校の構造改革という大きな課題解決へ向けた長期的な取り組み

冒頭でも述べたように、国際交流部長という視点で捉えた場合、学校内における多文化共生の課題は、学校自体の構造改革であると考えた。私学における構造改革は、学校の教育方針の転換とも捉えられ、この大きく、かつ重要な課題に取り組む前に、「本当に再構築の必要があるのか」、「同化教育・感化教育で良いではないか」、「学校を再構築できるのか」と自問するところから始め、注意深く省察した。

実践事例3 学校の構造改革への挑戦

(1) 課題設定が正しいのかどうか省察を通して考察する

筆者が本校における構造改革が可能だと判断したのは、竜国際キャンパスに新しい寮が建設されると決まったときである。これまで、寮教育は明德教育を実践する上で重要な役割を担ってきた。生活の中心となる寮での教育は、人間関係や生活・学習習慣の構築、また生徒の思考や情操面等でも様々な影響をあたえており、生徒のアイデンティティを形成する上で大きな割合を占めているといっても過言ではない。

留学生数が急増する15年ほど前までは、言葉も通じ、文化的背景も同じである日本人生徒に対して行っていた感化教育は機能しており、成果を上げてきた。しかしながら、学校と社会の変化に合わせて留学生の数が急増することにより、これまでの感化教育が立ちゆかなくなってきた。感化教育に欠かせない、人の機微に触れるような深い意味の日本語や、あ・うんの呼吸を留学生は理解出来ず、育ってきた文化的背景も異なる為に、感化されることが困難になったのである。現在のように、全寮生の約40%が留学生となり、マジョリティとマイノリティの差が縮まり、これまでの感化教育、同化教育に共感しない生徒が増えてきたことが主な理由である。その為、現在では旧来の感化教育に共感する主に日本人生徒と、それに反発する主に留学生とが対立してしまう構図さえ生じている。これは学内における差別意識にも繋がっている。実際に留学生105人から聞いた差別に関するアンケート調査では、54名の留学生が「差別を感じたことがある」と答えており、中でも寮内で差別を感じたと答えた生徒が最

も多かった(表-1)。もちろん、このような独特の寮文化に適應し、自分の居場所を見いだしている留学生もいる事を付け加えておく。

これは生徒に限ってだけ言えることではない。寮教育は本校における教育の基本でもあり、創立当初から脈々と受け継がれた寮文化として存在している。筆者自身もこれまで寮の担当教諭や寮舎監と何度も対話を重ねてきたが、留学生が増えたからといって、これまでの寮文化を見直そうという考え方はなく、むしろ如何にして寮文化を守っていくかという視点で捉えている。つまり、受け入れるホスト側が変わらなければならないという観点で問題を解決しようとしているのではなく、入る側が適應すべきである、という捉え方をしている。多文化共生は、マイノリティを受け入れるホスト側が変わらなければならないと佐藤[2001]は述べているが、そのような体制に変えていくには、寮の壁はあまりにも厚いのである。

しかし2年前、国際竜キャンパスに新しい寮が建設されることが決まった時、これまでの寮文化に囚われない、新しい教育方針を掲げた国際教育寮を作る事が出来るかもしれないと考えた。現在の学校の構造上、多文化共生は非常に困難であるが、新しく寮が出来た場合には、寮をきっかけに学校全体を多文化共生に挑戦する新たな価値創造を目指した学校に変えることが可能なのではないか、学校全体の構造改革が可能ではないかと考えた。

(2)新たな関係を生み出すための「場」の設定

筆者の所属する国際交流部は、留学生に関わる教諭8名で構成されており、毎週1回、国際交流部定例会議を開催している。この会議は、単に部署に関する業務内容を話し合うだけでなく、学校全体を見渡し、部署として問題点や課題等に取り組むための議論をする場として設けている。国際交流部会で話し合われた議事録は、学校長や所属長へ提出し、出来る限り部内での意見を学校側と共有できるようにしていた。そこで国際交流部内で新寮開設に伴う様々な議論を重ね、新しい寮に関する提案書を国際交流部として教頭会議に提出したり、職員会議で議題としてあげることで、学校の構造改革へ向けて他の教職員や学校へ働きかけていった。しかしながら十分に会議で他教諭と意見を共有したり、議論することが出来なかった。また個人的に教務部長や進路担当者、留学生担任等と意見交換等も行ったが、それ以上のアクションを起こすには到らなかった。それぞれの立場の担当者は、それぞれの立場の視点で状況を捉え、現在の状態を土台にした上での改善は考えていても、再構築するといったことは考えていないし、また必要であるとも思っていないようであった。若しくは、必要であったとしても、日々の業務に対応するのが精一杯で、構造改革に取り組むほどエネルギーを注げないといった印象を受けたのが正直なところである。

個別に対話するだけでは、それぞれの立場を主張するだけで、問題点の共有や議論を通して、何かアクションを起こすには到らないということがわかった。そこで現場に関わるそれぞれの所属長(教務部長、生徒指導部長、進路部長、渉外部長、教頭、そして国際交流部長である筆者)同士が膝をつき合わせ、喫緊の課題である新しい寮に関して意見交換する「場」を設けることで、新たな関係を構築すべきではないかと考えた。そこで、学校に部長会開催の許可を取り付け、部長会という新たな関係を構築する「場」ができあがった。

しかしながら、「場」を設定するだけでは不十分であった。事例2でも述べたように、「協働の中で起こる変化や新たな関係の構築は、協働しようという意識があつて初めて作られるもの」であつたのだ。第1回目の部長会では、意見を出し合う場として有意義な会であつた。筆者はコーディネーターとして会議の進行を担当し、議事録の作成、日程の調整、議題の提示などを行った。ところが、第3回目の会議の日時を設定し、メールと口頭で確認していたにも関わらず、「別の会議が入ったから出られない」「今日はちょっと無理」などと、明らかに部長会議に対する認識に筆者と参加者の間に隔たりがあり、「部長会議で議論しても、決めるのは学校だから…」という意識が参加者の根底にあるのを感じた。つまり、「協働で新しいものを生みだそう」という意識が欠落していたのである。

そこで、次回の会議以降には校長代理に参加してもらうよう手配した。これにより、会議の重要性を参加者に認識させ、直接学校に影響を及ぼす会議であることを伝えようと考え、校長代理から会議の重要性を直接話をしてもらうよう、あらかじめ話を付けておき会議に臨んだ。当日の部長会議で校長代理は会議の重要性について話をしてくれただけでなく、更に部長会議に対する期待感を語ってくれた。これにより、参加者は意識を高め、会議の重要性を認識し、「協働で新しいものをつくりだそう」という意識が芽生えてきたように思う。

(3) 協働のプロセスによる新たな価値創造

実際に、具体的な寮の運営や教育方法等を部長会議で話し合う際に、校長代理と共に、寮の現場責任者にも会議に参加してもらい、新しい寮のあり方について議論をする機会を設けることができた。その会議では現在の寮文化を変えるべきだという寮教育の改革を重視する意見と、創立当初は機能していた同化・感化教育(鯛焼き教育)を基盤に寮教育を行うべきであるという意見が真っ向から対立し、激しく意見がぶつかり合う場面も見受けられた。しかし議論を重ねるうちに、少しずつこの対立に変化が見え始めた。それまでのお互いが対立する姿勢から、歩み寄る態度へと変化してきたのである。これは、現在の寮教育の問題を真剣に受け止め、「良い寮を作りたい」「良

い学校を作りたい」という想いの部分では、お互い共通しているということに気づいたからである。

会議の結果、寮の現場責任者の想いでもあり、創立当初からの学校の教育方針である“鯛焼き教育”を基盤とする寮教育を行うことが決定された。ただし、そこには留学生と日本人の関係性を密にするような部屋割りや、教職員も寮教育にかかわるような工夫が取り入れられことになった。また、寮内での学習や指導方法、朝礼や夕礼の進め方やその意義等、寮教育の細部に及ぶ内容も、寮、国際、教務、生徒指導担当教諭等を含む部長会議の「場」で意見を交換して進められていくことになった。新しい寮での教育は、単に型にはめるだけの同化教育ではなく、型にはまることの意義まで理解できるような教育になるように思われた。対立から始まった関係性が、お互いの想いを共有し、共感することで、これまでの学校の理念を踏襲した新しい価値観を持った寮が生まれようとしていた。

(4)実践事例3の省察

この実践を述べるにあたり、学校の構造改革という大きな意味を持つ言葉を使うことに抵抗があったのは事実である。しかし、学校における多文化共生を実現させるのに必要なこととして、森茂[馬淵編2011]がバンクスの主張を引用して、「学校における多文化共生の実施は、数週間や数年では完了し得ない継続的なプロセスである。多文化教育を実施するには、学校の改善や構造的改革に向けた長期にわたる取り組みが必要である」と述べている。部長会議自体が、「参加」→「協働」→「創造」のプロセスであり、現場の所属部長が集まり、対話を重ね、協働で課題解決に向けた新たな価値を創造していく「場」である。この取り組みを除いては、本校における共生の実現は困難であると考えている。

5. おわりに

佐藤[2001]は、共生教育に関して、多国籍化の過程において、当初マイノリティをマジョリティの文化に組み込んでいくA（マジョリティの文化）+B（マイノリティの文化）→Aという同化教育が中心であったが、A+B→A+Bという「統合教育」を経て、今ではマジョリティとマイノリティの相互作用を通して新しい価値創造が可能になるような、A+B→Cという共生教育の必要性が提起されるようになった、と述べている。これまで述べてきた、本校における多言語多文化共生へ向けた3つのアプローチの何れも、A+B→Cという新たな価値を創造することにある。本校の同化教育や感化教育が生徒の多様化に対応しきれていない原因は、マジョリティの視点に立ち、マジョリティの価値観をマイノリティに押し付けているからだと考える。このマジョ

リティとマイノリティの関係を再構築することで、お互いが共生できる新たな価値を創造することが可能なのではないだろうか。本校のこれまでの同化教育におけるマイノリティに対する抑圧を、「参加」→「協働」→「創造」というプロセスを辿ることで、 $A+B \rightarrow C$ という新たな価値創造が可能であると筆者は考える。

杉澤[2009]は、「コーディネーターとは、多様な人々との対話、共感、実践を引き出すため、「参加」→「協働」→「創造」のプロセスをデザインしながら、言語・文化の違いを超えてすべての人がともに生きることが出来る社会の実現に向けてプログラムを構築・展開・推進する専門職である」と定義している。学校の国際化、生徒の多様化により同化教育、感化教育が機能しなくなった現在、創立当初の教育方針を踏襲しながらも新しい教育方法を模索しなければならない。その為には、マイノリティの視点から関係性の構造や、学習環境、カリキュラム、寮生活、校則、クラブ活動といった学校全体の構造を見直し、杉澤の言う「参加」→「協働」→「創造」というプロセスをデザインすることで、新たな価値創造につなげていくことがコーディネーターの重要な役割であると考えられる。

本校では2013年度から新しい国際寮が誕生する。この機会を生かし、従来の本校の教育の原点を引き継ぎつつ、多様性に対応した新しい多言語多文化共生教育を模索し、学校の発展に寄与すると共に、中等教育における国際教育に一石を投じることを目指していきたい。

[注]

- ¹ 道徳科学(モラロジー)とは、「道徳」を表すモラル(moral)と「学」を表すロジー (logy)からなる学問名で、道徳科学研究所の創立者廣池千九郎(法学博士)が、著書『新科学モラロジーを確立するための最初の試みとしての道徳科学の論文』(昭和3年)の中で使った学術語(合成語)である。
- ² ここでいう介入とは、佐藤[2010]が述べているように「政策提言という意味にとらわれるのではなく、研究者と対象者という二項対立の枠をこわし、研究者自らが対象者との相互作用を繰り返す中で、相互に影響しあい、場そのものを変容させ、新しい場をつくり上げるといった意味合いを持つことになる」の意味である。

[文献]

- 馬場仁, 2011, 『「多文化共生」は可能か—教育における挑戦』勁草書房。
- Cummins, J, 2011, *A Dialog between Theory and Practice: The Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students.* (=2011, 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。
- 伊東祐郎, 三輪健二, 杉澤経子, 石川秀樹, 斎藤重雄, 小浜道子, 北脇保之, 小平達也, 佐藤郡衛, 山西優二, 2009, 「多文化社会に求められる人材とは？」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊1 多文化社会コーディネーター養成プログラム—その専門性と力量形成の取り組み』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター, 59-90.
- 森彰英, 1983, 『黒潮に燃える徳・体・知—明徳中高等学校十年の歩み』ダイニチ。
- 森茂岳雄, 2011 「多文化共生をめざすカリキュラムの開発と実践」馬淵仁編著『多文化共生は可能か』勁草書房, 22-42.
- 佐藤郡衛, 2001, 『国際理解教育』明石書店。
- 佐藤郡衛, 2010, 『異文化間教育—文化間移動と子どもの教育』明石書店。
- 杉澤経子, 2009, 「「多文化社会コーディネーター養成プログラム」づくりにおけるコーディネーターの省察的実践」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊1 多文化社会コーディネーター養成プログラム—その専門性と力量形成の取り組み』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター, 6-30.