

# 琉球大学学術リポジトリ

2007-2011

日本・ベトナム共同授業研究会の歩み ～自己の尊  
厳・地域の尊厳から、「子ども中心主義」を問い返  
す～

メタデータ	言語: 出版者: 村上呂里 公開日: 2012-03-27 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 村上, 呂里, 西岡, 尚也, 善元, 幸夫, 那須, 泉, Ta Van Thong, Dao Thi Van, Nguyen Thi Nhung, Tran Thi Loan, Murakami, Rori, Nishioka, Naoya, Yoshimoto, Yukio, Nasu, Izumi メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/24032">http://hdl.handle.net/20.500.12000/24032</a>

## 第Ⅳ部

# 考察

- ◇「内なる国際化」が進む日本社会と識字教育  
—今後の国際理解教育のあり方を考える—  
西岡尚也
- ◇多文化共生教育としての世界地図学習の役割  
—ベトナム・クックドオン小学校における公開授  
業からの考察—  
西岡尚也
- ◇善元幸夫「太陽と山に住む人々」の授業について  
—ドキュメント風に—  
村上呂里
- ◇漕ぎだそう、うちなあじあの<sup>うなぼら</sup>海原へ  
—沖縄発・多言語多文化共生教育の創造を—  
村上呂里

# 「内なる国際化」が進む日本社会と識字教育

## －今後の国際理解教育のあり方を考える－

西岡尚也（琉球大学教育学部）

キーワード：国際理解教育、内なる国際化、識字教育、民族アイデンティティー

### 1. はじめに

近年わが国では、国際理解に関する教育が盛んになっている。これらは学校教育においては、「国際理解教育」と便宜的に総称されてきた<sup>1)</sup>。

日本の国際理解教育は、これまでの歴史を振り返れば「外からの国際化」への対応がスタートとなった。特に江戸幕府末期の開国以来、海外から流入する異文化に対し、それらをいかに「受信」「消化」し、また「吸収」するかというのが、常に日本社会の大きな課題であった。そして、このような従来国際理解教育の中心は「外からの国際化」への対応が目的であり、一般民衆への「海外知識」の啓蒙であった<sup>2)</sup>。

すなわち日本の国際理解教育は、「国家の枠組み」を前提としながら、他国との協調のあり方を考え、他国や異文化を理解することが主要なテーマであった（平 2007、p.63）。

しかしながら、今日の日本社会ではこのような「国家の枠組み」を前提とする国際化は大きく変容してきた。特に 1990 年代に日本国内の不足する労働力を補う意味から、外国人労働者（南米からの日系人：ニューカマー）を多く受け入れたことがこの要因となった（図 1）。従来国際理解教育の前提であった「国家の枠組み」を越えて、国境の内側における国際化が急速に進展しているのである。

このことに注目した戸井田（2005、p.13）は、1990 年を「ターニングポイント」と呼んで、日本社会が「内なる国際化」へと大きく転換したことを指摘している<sup>3)</sup>。このような転換により新たな国際理解教育の視点や領域が必要となってきた。すなわち従来とは異なった「内なる国際化」に対応できる教育が求められているのである。そしてまた「内なる国際化」は日本国内の「民族問題」にもリンクして行くといえる<sup>4)</sup>。

本稿では「内なる国際化」へと転換する日本社会に必要な、国際理解教育の分野・領域として注目される識字教育に焦点を当て考察する。その際、ホーチミン、パウロ・フレイレ、東京都新宿区立大久保小学校における善元幸夫の実践を例にあげ検討する。

### 2. さまざまな国際理解教育の領域

わが国における国際理解教育の変遷に関しては、永井(1985・1989)、大津(1992)、樋口(1995)、大津・溝上(2000)などの先行研究・実践がある。

この教育の歴史的な変遷は、永井(1989、pp.21-31)でまとめられているように、ユネスコ憲章の調印(1945年11月)が、用語「国際理解教育」誕生の一つの転機になったと考えられる。さらに名称の広い範囲での合意が成立したのは1974年のユネスコ総会＝総会勧告の表題であった。ところがこの表題では「国際理解と国際協力及び国際平和のための教育

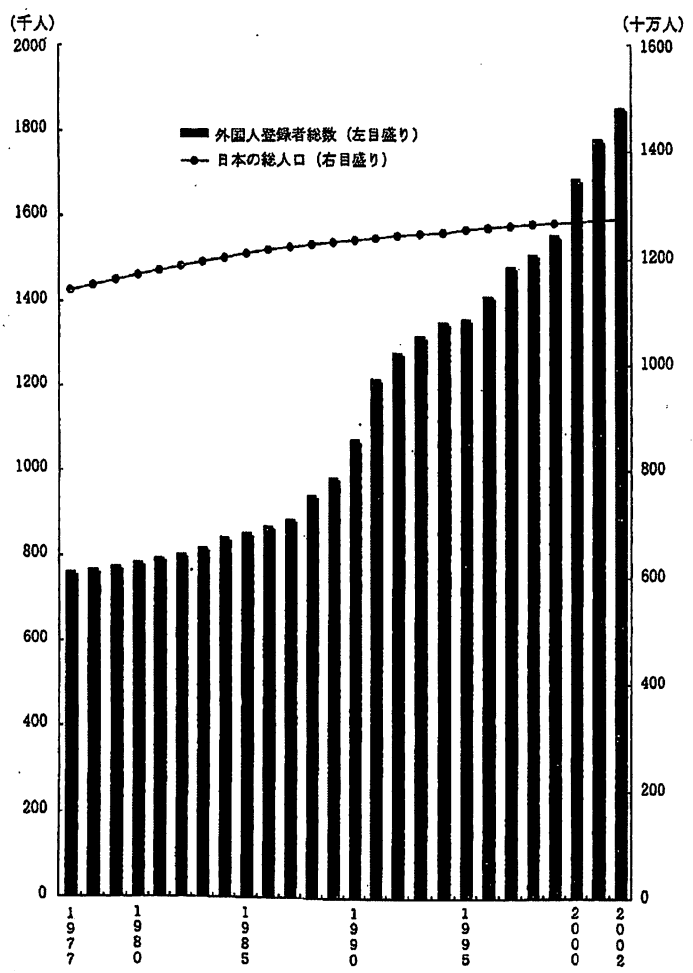


図1:日本の総人口と外国人登録者数の推移 (1977～2002)。数字は各年末現在。

出典: 戸井田(2005、p.16)

表1: 国際理解に関わる教育 (50音順)

- 異文化間教育
  - 異文化理解教育
  - 海外子女教育
  - 開発教育
  - 開発のための教育
  - 外国語教育
  - 環境教育
  - 帰国子女教育
  - グローバル教育
  - 現地理解教育
  - 国際化教育
  - 国際教育
  - 国際理解教育
  - 人権教育
  - 多文化教育
  - 地球市民性教育
  - 平和教育
  - ワールドスタディーズなど
- 出典: 西岡(2001、p.12)に加筆

並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告」という非常に長い名称であったため、略称で「国際教育」と呼ぼうという提言が勧告中にあった(大津・溝上2000、p.23)。いろんな経緯があったものの、1991年には日本国際理解教育学会が設立された。

また現在多くの都道府県において総合教育センターでは、毎年公立学校教員を対象にした「国際理解教育講座」が開催されている<sup>9)</sup>。したがって用語としての「国際理解教育」は、日本社会に定着してきたといえる。

しかしながら、この一方で「国際理解に関わる教育」には、現在もさまざまな名称が存在する(表1)。このことは、「便宜的」に国際理解教育と総称されているものの、それぞれ誕生の背景(場所・時期・理念)が異なることを意味している。

そしてまた、このユネスコの「国際教育」の内容ですら一定でなく、時間とともに何度も変化してきたのである(表2)。

表2:ユネスコと国際連合の国際理解に関する教育の呼称変化

- |            |  |
|------------|--|
| ① 1947年～   | ; 国際理解のための教育                                     |
| ② 1950～52年 | ; 世界市民性教育  |
| ③ 1953～54年 | ; 世界共同社会に生活するための教育                               |
| ④ 1955～    | ; 国際理解と国際協力のための教育                                |
| ⑤ 1960～70年 | ; 国際理解と平和のための教育                                  |
| ⑥ 1960年頃～  | ; 国際協力と平和のための教育                                  |
| ⑦ 1974年～   | ; 国際理解国際協力および国際平和のための教育<br>ならびに人権および基本的自由についての教育 |
| ⑧ 1994年～   | ; 平和・人権・民主主義および持続可能な開発のために教育                     |
| ⑨ 2005年～   | ; 国連・持続可能な開発のための教育の10年                           |

出典：田中(1994、pp.170～171)に加筆

具体的には、1950年代には第二次大戦の反省から世界市民教育が唱えられた。しかし60年代東西両陣営対立(冷戦)が深刻化すると、国家主義を復活させた米・ソ2大大国への警鐘から平和教育が強調された。また第三世界勢力(非同盟主義)の台頭、公民権運動などの影響から「協力」「自由」「人権」どの用語が含まれてきた。

その後1972年ストックホルム人間環境宣言や、1992年リオ・デ・ジャネイロ地球サミットで「環境」と「開発」が注目されてくると、「持続可能な開発 Sustainable Development」がこの教育の理念に加えられた。この92年地球サミットで「アジェンダ21」が宣言された。それを受けた2002年世界首脳会議(ヨハネスブルグ・サミット)にて、日本政府の主導により「持続可能な開発のための教育 ESD = Education for Sustainable Development」が世界に提唱された(梅村2008、p.84)。このように国際理解に関わる教育は、実は一定したものでなく、時代によりまた大国の利害・政治力により変化し(させられ)てきたのである。

このユネスコにおける「国際理解に関わる教育」の流れからいえば開発教育＝「南北問題の解決をめざす、南北問題を中心に置いた国際理解教育(西岡2007、p.9)」は、最も新しい国際理解教育の視点である。南北格差の是正なくして持続可能社会は実現困難である。

しかし、残念であるが国際連合自体が加盟国＝「国家の枠組み」からなる組織である以上、表2の①～⑨にあげた教育も、前述の「国家の枠組み」を前提とした教育(平2007、p.63)

から脱却できない。すなわち、わが国の例でいえば 1990 年代以降「内なる国際化」への対応という面では不十分ということになる。

### 3. 識字教育の役割

このような「内なる国際化」の課題に対応する教育として、近年わが国では識字教育が注目されてきた<sup>9)</sup>。本章では内なる国際化時代＝現代日本社会における識字教育の役割について考察する。

1951 年ユネスコ専門委員会は、識字を「日常生活における簡単な文章を、理解して読み書きできること」と定義している。その後これを契機に国連・ユネスコが牽引した識字教育運動が、世界各地で展開されていくことになる。倉田(2004)は、1960 年代～ 70 年代の識字教育・運動のアプローチについて、次の表 3 に示す 6 つの形態に分類している(倉田 2004、pp.221-222)。

表3：1960年代～70年代における識字運動のアプローチ

#### 1：倫理的・道徳的アプローチ

人間として生を受けたものとしては、文字を覚えるのは義務があり権利もある。

#### 2：基本的人権として推進するアプローチ

識字を基本的人権として規定し、国家が重点的に識字教育を行う義務を負う。

#### 3：社会福祉的アプローチ

文字を覚えることで、社会的認知度や尊敬の念が増し、自己の誇りや生き方に張り合いが生じることを強調する。

#### 4：政治的・戦略的アプローチ

国家が政治統合や国家形成の手段として行う教育運動で、国民意識、国家忠誠心を高揚する。

#### 5：意識化のアプローチ

文字を覚えることで、なぜ非識字者自身が社会の主流から疎外される立場に立たされていたのかについての認識を深め、社会的矛盾を追求していくなかで自己の解放と高揚を図っていく。

#### 6：技術的・多目的アプローチ

非識字者の学習動機に視点をおき、自己改善の手段・技術獲得をめざして識字教育を実施するという考え方。経済的地位の向上・雇用の可能性・収入増加・就職に必要な技能習得など、実務的な知識・技法を重視した識字教育。

出典：倉田(2004、pp.221-222)に加筆・修正し作成

また 1975 年イランのペルセポリスで開催された「識字のための国際シンポジウム」の宣言では、識字は「単に読、書、算の技能習得にとどまらず、人間の解放とその全面発達に貢献するもの」と定義された(大津・溝上2000、p. 152)。このことは識字教育の役割が、

単なる「技能習得」から、多様な社会参加・社会開発活動への「入り口」としての役割までと拡大していったことを意味する(国際協力事業団 1987、p.74)。

### (1) ホーチミンの識字運動

前述したようにユネスコ専門委員会は識字教育の重要性を認め、1951年「識字の定義」を発表したが、すでにそれ以前に「識字教育」の意義を評価し「識字運動」を展開したのが、ベトナム独立解放の父、ホーチミン(1890～1969)である。ホーチミンの識字運動については、ベトナムにおける言語教育史からの村上(2008)による研究がある。ここでは主に村上(2008)を参考にしながら、ホーチミンの識字教育を概観することにする。

ベトナムの歴史は古いが、紀元前111年中国の漢帝国が南越国を滅ぼして以来、1000年以上におよぶ中国支配の影響を受けたため、ベトナム語の語彙の約60%は漢語から移入され、ベトナム式に発音されたものである(村上2008、p.272)。中国が執拗にベトナム諸王朝を支配しようとしたのは、「海のシルクロード」に結びついたベトナムの豊かさと繁栄があったからである(古田1997、p.8)。中国の古代帝国にとって南方の隣国ベトナムは、長期的に支配し続けたい魅力的な地域であった<sup>7)</sup>。

1858年フランスは中部ダナン(ツーラン)に砲撃を加え、フエを都としていた阮(グエン)王朝に開国を迫った。これに屈する形で1862年対仏協定が結ばれ、フランスの植民地が本格化する。ベトナム語(漢語)のラテン文字表記は、すでに17世紀中期にはキリスト教宣教師たちによって布教目的で行われていた。その後19世紀後半フランス植民地支配に協力的であった知識人チュオン・ビンキーによって、ラテン文字表記法が確立され<sup>8)</sup>、この用語は国語(クオックグー)とよばれ、ベトナムの近代化を担う公式文字として現在に至っている(村上2008、p.273)。

フランス植民地支配(1858年～)や、日本の占領(1941年～)に抵抗したベトナム解放運動の担い手たちは、この国語(クオックグー)を民衆の識字化の視点から重視し、国語(クオックグー)の普及に精力的に取り組んだ。

ホーチミンが1941年、30年ぶりに祖国ベトナムに帰国した際、最初に取り組んだことは「識字学級」を組織することであった(村上2008、p.275)。

さらに第二次大戦で日本が敗北・敗退した直後の1945年10月、ホーチミンは国語識字運動のアピール「奪われた学びをとりもどすために」を出している。

表4：ホーチミン識字運動の目的

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1, 国民の知的水準の向上</li><li>2, 搾取からの解放</li><li>3, 独立の維持</li><li>4, 富国強兵</li><li>5, 国民としての権利と義務の理解</li><li>6, 選挙権と被選挙権の行使</li><li>7, 国家建設への参加</li><li>8, 女性の解放</li></ol> |
|---|

出典：村上(2008、p.279)より作成

このアピールでは、それまで「劣等言語」として追い遣られていたベトナム語の「正式な位置づけ」こそが、歴史の長期にわたって被植民地状態からの「解放の証」であることを宣言している(村上 2008、pp.277-278)。そしてこのアピールで掲げられた識字運動の目的は、表4の8項目にまとめられる。この時代のベトナムには「植民地からの独立＝新しい国づくり」という大きな歴史的な最優先課題＝時代要請があった。したがってホーチミンの識字教育にもこのような時代の要請が大きく反映されていた。

具体的には表4で示されたように、「1, 国民の知的水準の向上」「3, 独立の維持」「4, 富国強兵」「7, 国家建設への参加」などが、当時の時代要請と強く結びついた識字教育の目的である。そしてこれらの目標は前述の表3に関わっていうなら「政治的・戦略的アプローチ」という側面が強い。

しかしながらここで注目したいのは「2, 搾取からの解放」「5, 国民としての権利と義務の理解」「6, 選挙権と被選挙権の行使」「8, 女性の解放」を識字教育の目標として、ホーチミンがあげている点である。この理念は受け継がれ、現在ベトナムでは地方(少数民族地域)においても、積極的に国語(クックグー)教育が行われている(写真1)

第二次大戦直後の1945年10月の段階で、このような人権尊重の思想や、民主的な視点を、識字教育の目的にすでに取り入れているところにホーチミンの偉大さがあるといえるだろう。識字教育を、単なる「読み・書き・計算」の技能習得だけにとどめず、「人間の解放」にまで含めている点で優



写真1:ベトナム、タイグエン省ボーニャイ郡

クックドゥオン小学校にて(西岡撮影)

れている。また彼は「言葉とは民族にとって時空を越えた貴重な財産である」と繰り返し述べている<sup>9)</sup> ことから、少数民族への言語教育も視点においた識字教育をめざした。

前述したように、識字教育における「人間の解放」が国際的に認知され共有されたのは、1975年「識字のための国際シンポジウム」の宣言であるから、この30年以前にすでに、表3にあげられた「基本的人権として推進するアプローチ」や「社会福祉的アプローチ」の理念がベトナムでは主張されていたことになる。ホーチミンがいかに時代の先を見つめ、先見性を持っていたかを、うかがい知ることができる。

## (2) パウロ・フレイレの識字教育

識字教育の先駆者としてはブラジル出身の教育者、パウロ・フレイレ(1921～97)がよく知られている。1960年代のはじめフレイレは、ブラジル東北部の貧困地域で大衆運動を実践していたが、そのなかで行った識字教育が注目された。



フレイレは識字教育を受けた人々は、「自分がより豊かな人間になっている」ことを発見し、そのことによって学習における「情緒的自信」をますます深めていくことになるとした(フレイレ、1982、p.119)。また、彼は教育(全体)を、「人間を支配する道具」ではなく、「人間を解放する努力」とみなした(前掲フレイレ 1982、p.124)。

また社会的な弱者・抑圧を受けてきた人々(非識字者)が、識字教育を受けることをきっかけとして、「自らの権利に目覚めること」を、フレイレは「意識化」と呼んだ(モアシル・ガドッチ 1993、p.47)。すなわち極言すれば、識字教育の目標は非識字者の「意識化」であると主張した。(上記の表3では5「意識化のアプローチ」に相当する。)

このようなフレイレの社会的被抑圧者すなわち非識字者の、「意識化」をめざす識字教育は、抑圧された反体制側の政治的・社会的な「反政府運動」とみなされ、ブラジル政府(当時)からは危険視された(倉田 2004、p.219)。フレイレ自身もブラジルから追われ(亡命)ることになり、ボリビア、チリなどへ移り住んだ。

第二次大戦後ブラジル国内は混乱が続いた。特に 1964 年からは長期にわたる軍事政権が成立し、5人の軍人出身大統領政権が相次いだ(樺山 1994、p.1220)。当時のブラジル政府のめざした識字教育は、「国家統合」「国家形成」や「国家忠誠心」の高揚が目的であった(表3-4)。したがって当時の政府から、抑圧された民衆の「意識化」を掲げたフレイレの識字教育が「体制批判」「反政府」とみなされたのは、むしろ当然であった。

このような波乱に満ちたフレイレの識字教育であったが、今日では彼の主張した理論は、高く評価されている。すなわち非識字者が社会的被抑圧者である限り、その意識的解放を抜きにして識字教育を徹底することはできない(倉田 2004、p.220)からである。

このようなフレイレの視点は、近年のわが国の「内なる国際化」社会における、識字教育にも大いに参考になると考えられる。

#### 4、「内なる国際化」する日本社会と識字教育

##### (1) 新宿区大久保小学校の実践

筆者は 2008 年 3 月と 9 月に、東京都新宿区立大久保小学校を訪問する機会を得た。ここでは、大久保小学校日本語国際学級における善元幸夫教諭の教育実践に視点を当て、識字教育を考察していくことにする。

大久保小学校は新宿区の繁華街である歌舞伎町を学区とし、学校のまわりには外国人の商店や飲食店が集中している(写真2)。多様な文化・言語・習慣を持った子どもたちが在籍し、外国にルーツを持つ子どもは全校児童の 50%を越える<sup>10)</sup>。

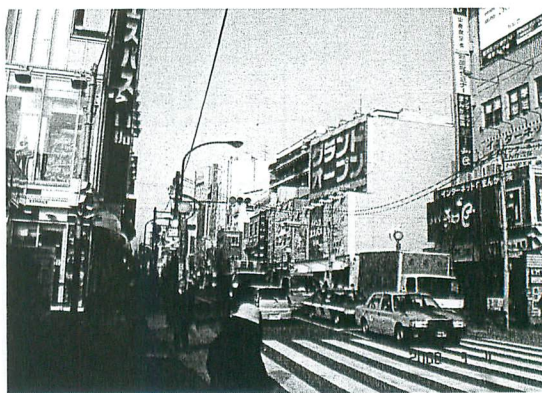


写真2：JR新大久保駅前(西岡撮影)

外国にルーツを持つ子どもは全校児童

資料1

保護者各位

下校:場所  
平成20年度 学校公開日時調整表 9月17日(水)～20日(土)

新宿区立大久保小学校 9月 16日

開始時間	9月17日(水)				9月18日(木)				9月19日(金)				9月20日(土)							
	8:30~	8:55~	9:45~	10:50~	11:40~	13:50~	14:40~	8:30~	8:55~	9:45~	10:50~	11:40~	13:50~	14:40~	8:30~	8:55~	9:45~	10:50~	11:40~	13:30~
	朝会							朝会							朝会					
1年1組	生活 教室	体育 校庭	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室
2年1組	音楽 音楽室	算数 教室	国語 教室	国語 教室	国語 教室	国語 教室	国語 教室	国語 教室	国語 教室	国語 教室	国語 教室	国語 教室	国語 教室	国語 教室	国語 教室	国語 教室	国語 教室	国語 教室	国語 教室	国語 教室
3年1組	社会 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室
4年1組	算数 教室	国語 教室	体育 校庭	体育 校庭	体育 校庭	体育 校庭	体育 校庭	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室
4年2組	算数 教室	国語 教室	国語 教室	国語 教室	国語 教室	国語 教室	国語 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室
5年1組	国語 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室
6年1組	国語 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室	算数 教室
日本語1	56年	4年	4年	2年	3年	3年	4年	56年	3年	3年	3年	3年	56年	3年	2年	2年	2年	2年	2年	4年
日本語2	5年	4年	4年	2年	2年	3年	4年	5年	2年	2年	3年	3年	5年	2年	2年	2年	2年	2年	2年	4年
日本語3	6年	4年	4年	2年	2年	3年	4年	6年	2年	2年	3年	3年	6年	2年	2年	2年	2年	2年	2年	4年

★ ★ ★

道徳地区公開講座授業

全校朝会

つつじタイム 水やり5年

縦割り班遊び

食の指導

出所：東京都新宿区立大久保小学校における学校公開（2008年9月17～20日）で配布されたプリントに、★印を加筆。

近年、日本国内では外国からの永住、帰化する人、労働のために来日する外国人が増加している<sup>11)</sup>。特に東京都では結婚する人の10%は国際結婚であるという事実からも、学校は外国人児童や国際結婚の児童が増えている。今後ますます、地域や職場、学校など様々な場面でいろいろな国の人との共生が必要になってくることが予想される<sup>12)</sup>。

大久保小学校ではこのような実情をふまえ、次のような「学校の課題。」をあげている。

「……本園・本校の子どもたちは様々な違いがあっても、先入観なしに自然にかかわり合っている。その子どもたちのよさを生かしながら、一人一人の自信を高め学ぶ意欲を育てること、違いを乗り越えかかわり合うことの豊かさを心から実感させ、国際社会に通用する態度・能力を育成すること…」を課題とし「心をつなぐ国際理解」をめざしている<sup>13)</sup>。

また「地域に開かれた学校」を目標に、6月と9月に「学校公開日」が設定されている<sup>14)</sup>。資料1は学校公開日に向けて保護者(訪問者)に配布された時間割表である。

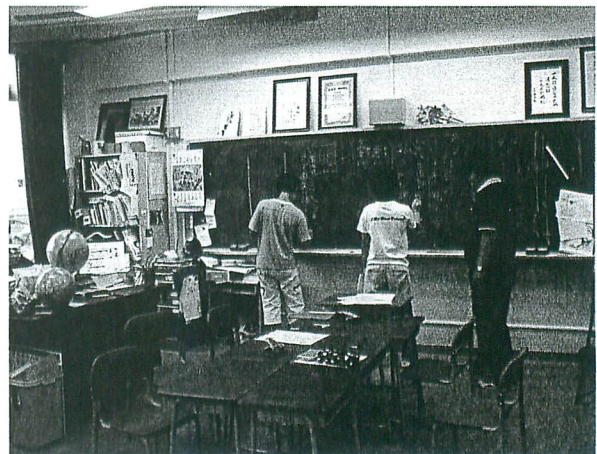
この資料1の表では最下段の3行にある★★★「日本語1～3」に注目して欲しい。これは1990年4月からスタートした、各学年クラスの「国語」の通常授業と並行して、行われている「日本語国際学級」である。学年と習得レベルに合わせ「日本語1～3」の3学級があり、善元を含め3人の担当教諭が配置されている(2008年度)。ここでは日本語を第一母語としない子どもたちへの、識字教育が実施されている(写真3)。

## (2) 善元幸夫の識字教育

善元(1988)によれば、彼の日本語学級との出会いは墨田区立葛西小学校時代である。葛西小学校には1971年に設置された日本最初の独立した「日本語学級」があり、中国帰国者の子どもたちを受け入れて教育が行われていた。善元もまず子どもたちの日本語習得に力を入れた(善元1988、p.11)。しかし、目の前で繰り広げられる中国帰国者に対するいじめ差別が、単に子どもの世界だけの出来事なのではなく、大人社会にみられる「アジア蔑視」の反映だということ…。…文化的には自分たちが中国人だと思えるほど、中国文化を色濃く身につけていることの多い帰国者子弟には、(日本語教育は)強烈な「同化圧力」となって作用することに気付いたという(善元1988、p.14)。

後にこの体験を善元(2006)で次のように振り返っている。『…教師になりたての私は、子どもたちの日本での壁は「ことばの壁」であると考えて一生懸命に日本語能力を高めることを考えてきた。しかし、子供たちのかかえていた壁はそれだけではなかった。日本の

写真3：大久保小学校、日本語国際学級での善元教諭  
(右)の授業。左に地球儀がある (西岡撮影)



子どもたちの偏見や差別のために、彼らは学習意欲を失わされていたのである。「ことばの壁」以上に高い「差別の壁」が中国や韓国から来た子どもたちの前に大きく立ちはだかっていたのだ(善元 2006、pp.140-141)……』。

子どもたちの幸せを願って、自分が一生懸命取り組んだ日本語教育が、逆に子どもたちを苦しめる「同化圧力」になっていたということを知り、善元も反省することになる。

人間形成の最も多感な幼少年期に「異文化にさらされること」、そこにはつねに不安感がつきまとう…、(これは)自らが培われてきた文化が遮断されることで、子どもたちにとっては自分のよりどころが喪失されてしまうことなのではないだろうか(善元 2006、p.142)。その結果「ことばはコミュニケーションのための、単なる技術ではない。文化を伴うものである(善元 1988、p.14)」という考え方に到達していくことになる<sup>14)</sup>。

彼はこの経験から葛西小学校に「中国クラブ」という一般の日本人の子どもと、中国帰国者の交流する場を作った。ここでは日本語がしゃべれない子どもも、週に一度「中国クラブ」の時間になると、生き生きして他の子どもたちに中国語や中国の遊びを教えて楽しく参加したという(善元 1988、p.15)。

善元は一連のこの体験を、次のように整理している。『……日本で生まれ日本で育った日本の子どもは、当然のこととして日本人として生きていく。そこには自分を包み込んでくれる社会があるからである。しかし、外国にルーツをもつ子どもたちは、自分のことをどう考えていいのかわからないのである。子どもたちにとって深刻なことは、「民族的なアイデンティティー(依って立つ自分の存在の基礎)」の形成がうまくできないまま、日々の生活を送らなくてはならない、「不安感」をかかえることになる……(善元2006、p. 142)』。

『……異国の地に来ることによりニューカマーの子どもたちが失ってゆくものは、子どもたちの存在の根っこ＝アイデンティティーが保たれにくくなっていくことであろう(善元 2006、p.143)。……自分の依って立つ存在の根っこ(アイデンティティー)がしっかりしてこそ、新しい文化や言語を受け入れることができるのだろう……(善元2006、p. 160)』。

善元がここで主張する識字教育の過程における子どもたちの「アイデンティティー(依って立つ自分の存在)」の形成は、フレイレの識字教育での「意識化」＝社会的被抑圧者の意識的解放(倉田 2004、p.220)にある意味では同じ変化ではないかと私は考えている。

フレイレの「意識化」とは非識字者が、識字教育を受け文字を獲得していくことを通じて「自らの権利に目覚める」ことであった(モアシル・ガドッチ 1993、p.47)。幼少年期に日本に来て「異文化にさらされた」小学生にとって、一度は「民族的なアイデンティティー」を見失うことになる。そして「不安感」にさいなまれることになる。

このような不安感「自らが培われてきた文化が遮断される(善元 2006、p.142)」という経験が引き起こしていると考えられる。

### (3)、フレイレの「情緒的自信」と善元の「不安感」

フレイレは識字教育を受けた人々が「自分がより豊かな人間になっている」ことを発見し、そのことが「情緒的な自信」を深めていく（フレイレ、1982、p.119）と述べている。しかし善元は逆に、識字教育を受けた子どもたちが「不安感」を抱くようになり「民族的なアイデンティティーを喪失する」のではないか（善元 2006、p142）としている。同じ識字教育において、このような違いが発生するのはどうしてだろうか？。

この要因には2つが考えられる。第一はフレイレの場合は識字教育の対象が、成人であったのに対して、善元の場合は幼少年期の小学生である。成人にとって「民族アイデンティティー」はすでに確立されている。したがってたとえ異文化にさらされた（この場合は識字教育）としても「自分が培われてきた文化が遮断される」までには至らないのである。

成人が識字教育を受けたとしても、すでに第一母語が習得されている状況からの学習であるため、一度獲得した「民族的なアイデンティティー」を喪失することにはならない。むしろ喪失とは逆に、すでに獲得している「民族的なアイデンティティー」を基礎・土台にして、「(本来の) 自らの権利に目覚める」のである。

非識字であった民衆が、識字教育を受けなければならない自己の状況＝被抑圧の状況を客観的に認識し、逆境に対抗して行くなかで「自らの権利に目覚める」のである。文字を獲得することは「武器」を手に入れることに結びつくのである（高野 1993）。これはフレイレの「意識化」に結びついている。すなわち成人が識字教育を受ける場合は、プラス方向への自己変革のエネルギーに結びつくのが、幼少年期よりも容易なのである。

第二の要因は、ブラジルが様々な民族の混在する多民族国家であるのに対して、日本は「単一民族に（極端に）近い社会」であるという点である。共通語としてのブラジルポルトガル語は「技術的・多目的アプローチ」の手段としては大変優れた言語であり、成人学習者にも「不安」を抱かせることなく受け入れられていったものと考えられる。

一方、善元のケースは「単一民族に近い日本」しかも圧倒的な少数派への識字教育である。「内なる国際化」が進展しつつあり、徐々に多民族社会に移行しつつあるものの、依然として日本社会に存在する偏見や差別＝「ことばの壁」以上に高い「差別の壁」（善元 2006、pp.140-141）のために、子どもたちは学習意欲を失わされていたのである。

こんな日本国内においては、共通語＝日本語の有効性は認めるものの、子どもたちにとっては、せっかくの識字教育の機会が「同化圧力」にしかないのである。

すなわち善元の「自分の依って立つ存在の根っこ(アイデンティティー)がしっかりしてこそ、新しい文化や言語を受け入れることができる（善元2006、p.160）」は、日本社会における識字教育の困難性の訴えでもある。

成人が対象で、しかも多民族国家ブラジルにおけるフレイレの識字教育とは異なり、小学生対象で単一民族に近いゆえに「差別の壁」が存在した日本における善元の識字教育は、スタートから「環境」が大きく違い、困難な要素も比較にならないほど多かったのである。

#### (4)、世界を身近に感じる環境設定（地球儀の効用）

このような状況のなかで善元が「文化的な側面からのアプローチ」に気づき、「中国クラブ」（葛西小学校）をターゲットさせたのは画期的な実践として評価されだろう。このことは、現在の勤務校大久保小学での実践「世界を身近に感じる環境設定」に生されている（表5）。さまざまな工夫がされているなかで、私が特に注目したいのは、注目されるのは地球儀が校舎内（教室・廊下・国際展示ルーム・校長室）などに多くみられたことである（写真4）。

表5：世界を身近に感じる環境設定

##### 1、世界を感じる教室

- ・ 国際展示ルーム
- ・ 諸外国の図書の充実
- ・ 多言語での教室表示

##### 2、世界に心を寄せる環境

- ・ 掲示物の工夫
- ・ 多言語でのあいさつ
- ・ 多言語での教室紹介

##### 3、世界を感じる地域の活用

- ・ 多文化共生プラザ
- ・ 韓国広場
- ・ 高麗博物館
- ・ 地域の関連施設

##### 4、交流教育の充実

- ・ 姉妹校（中国遼寧省佛寺小学校）  
などとの交流
- ・ 赤十字の活動への参加
- ・ 外国との交流教育の実施

出典：新宿区大久保小学校・幼稚園編

（2007、p.4）より作成

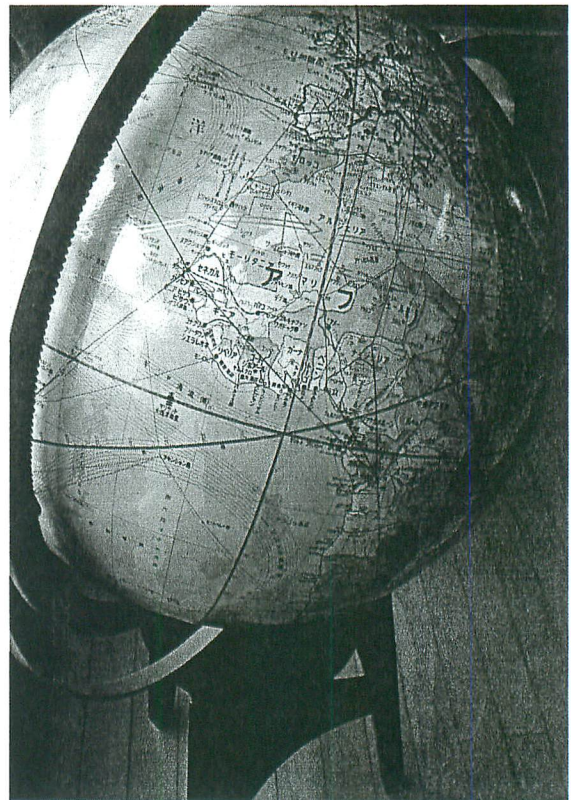


写真4：大久保小学校の廊下（玄関）に置かれている地球儀（西岡撮影）

最も新しい小学校学習指導要領では、国際理解に関する学習の「改善」として「地球儀の活用」が加えられた（文部科学省 2008、p.9）。国際理解の分野における、地球儀や世界地図の有効性・重要性については筆者もこれまで主張してきた（西岡 2007）。

日常地球儀に親しむことで地球規模の視点が育成され、現在住んでいる日本も、子どもたち・両親の出身国も「対等なもの」として相対化した認識（世界観）が可能となる。このように「世界を身近に感じる」ことで「国家」という壁を越えた視点・認識が育つと考

えられる。これは宇宙飛行士の「…宇宙から地球を見ると、人為的な国境線というものを全くみることができず、…国家が分立し互いに対立抗争しているのが、全く滑稽に見える…(千田 2005、p.13)」に結びつく視点である。

けれども日本の外務大臣執務室には、2001年5月まで世界地図も地球儀も置かれていなかった(千田 2005、pp.5-7)というから、全くの驚きであきれてしまう。21世紀になってようやく「地球儀」の重要性に気づいた文部科学省や外務省には、「遅きに失した感」があるが、今後の「改善」に期待したい。

「世界を身近に感じる環境設定」の取り組みを通して、積極的に地球儀を活用した大久保小学校から多くを学びたい。

地球儀の他にもさまざまな言語のポスター・壁新聞などが掲示されている。このような工夫は将来日本の全国の学校で「実践」されると考えられる(写真5・6)。大久保小学校のこのよう実践は、「内なる国際化」する学校教育現場を先取りした、優れた教育実践である。これらは今後日本国内の他地域小学校における、識字教育のモデルとなるだろう。



写真5：5つの言語で表記された「職員室」  
(西岡撮影)

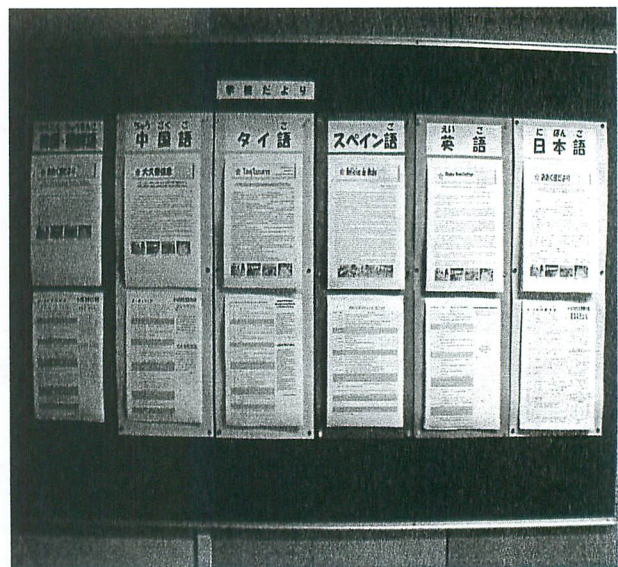


写真6：6つの言語、韓国・朝鮮語、中国語、  
タイ語、スペイン語、英語、日本語で  
作成された「学級だより」(西岡撮影)

## 5、まとめ

本稿では、国際理解教育の歴史からスタートし、現代日本における国際理解教育として、従来は国際理解教育の分野に含まれることが少なかった「識字教育」に焦点を当てて考察してきた。

これまでの日本における国際理解教育は、さまざまな領域・分野があるものの、「外からの国際化」に対応するものであった。しかにながら近年、特に 1990 年を転換点として「内なる国際化」が急速に進展してきた。このように多民族化する日本社会では学校教育において「識字教育」の必要性が高まり、注目されるようになった。

従来の識字教育では、ホーチミンの識字教育運動やパウロ・フレイレ成人識字教育など、どちらかというとな成人の非識字者が対象であり、国家建設・政治的な側面が強かった。

これに対して「内なる国際化」する日本社会で必要なのは、流入する外国人労働者の子弟を対象にした、主に小学校段階における識字教育である。このことは「民族的アイデンティティー」がすでに確立された成人ではなく、幼少年期の子どもたちを対象にしているという困難性を伴うこととなる。

すなわち、同じ識字教育でもベトナムやブラジルは、すでに「多民族化」した社会であった。これはすでに「内なる国際化」した国(ベトナムやブラジル)と、これから「内なる国際化」が本格化する国(日本)の違いであるといえるだろう。

この点からいえば日本は、世界的にみて大変ユニークな国(不自然で異常な国)である。誤解を恐れずにいえば「1 億人以上がほぼ同じ言語を使用(アイヌ語・琉球語などがあるものの)する、単一民族に限りなく近い国<sup>15)</sup>」である。このような日本における急速な国際化=内なる国際化は、他国の例にはないと考えられる。ある意味では日本社会は「人類史上の大きな実験の場」といえるだろう。

世界でも数少ない「不自然で異常な」状況の中で、さまざまな困難を克服し識字教育を実践しているのが、新宿区立大久保小学校である。この実践の根底には、「ただ単に日本語だけを教えればよいということにはならない」そして「自分の依って立つ存在の根っこ(アイデンティティー)がしっかりしてこそ、新しい文化や言語を受け入れることができる(善元2006、p. 160)」という視点が存在する。

善元の長年における教育実践から生まれたこれらの視点は、時代や地域により状況が異なるものの、ホーチミンが識字運動を単なる「読み・書き・計算」の技能習得だけにとどめず、「人間の解放」にまで含めて考えた視点や、フレイレが唱えた「被社会的抑圧者の意識的解放」の視点と同様に、今後の識字教育を考える際の優れた到達点であり、理論である。

本稿で紹介した善元を中心とした小学校での教育実践は、今後日本全国で進展する「内なる国際化」の最先端を行く識字教育のモデルになると考えられる。

日本における国際理解教育としての識字教育は、今後もますます必要になってくるだろう。私たちはこのような識字教育の役割について、教育実践を振り返りながら整理しておく必要がある。なぜならそのことが「内なる国際化」社会の国際理解教育を考える重要な手がかりになるからである。今後も日本国内における識字教育に注目して行きたい。



## 注

- 1) 第二次大戦後の 1951 年、わが国がユネスコに加盟したことを契機にこの分野の教育が本格的にスタートした。そして出版物（単行本では）日本ユネスコ国内委員会編(1957)『国際理解の教育－総合実験研究－』日本ユネスコ国内委員会で、タイトルに「国際理解の教育」が最初に用いられたと考えられる（永井 1989、p.170）。
- 2) 例えば、福澤諭吉(1870)『世界國儘』慶應義塾愛蔵版などは、一般大衆への世界地理・歴史教育のテキストとして、海外の情報の少なかった当時多くの人に愛読され、新設された学校で教科書としても使用された(荒木ほか 2006、p.56)。
- 3) 用語としての「内なる国際化」は 1980 年代後半から使用されるようになった。もとは在日韓国・朝鮮人、中国人、アイヌなどの課題を主な対象に使用されてきたが、1990 年代に南米からの日系労働者(日系ニューカマー)、中国残留孤児帰国者、帰国子女などの日本国内への移住者急増による社会変化を呼ぶようになってきた。具体的には 1990 年 6 月「改定・入国管理法」が施行されたことにより、外国籍の日系二世・三世の日本滞在が「日本人の配偶者など」および「定住者」の資格で許可されるようになった(山中 2008、p.146)ことが移住の急増に結びついた。この結果、「内なる国際化」は現在では「日本人自体の民族問題」的な色彩を帯びるケースに使用されている(戸井田 2005、p.3)。ただし、わが国ではこれまで「内なる国際化」に関しては、琉球・沖縄人の課題は、民族問題にされず政府によって政策的・意図的に避けられてきた(宮里 2008)。
- 4) 2007 年 9 月 13 日には国連総会で「先住民族権利宣言」が決議された。これにあわてた日本政府は 2008 年 6 月 6 日国会にて「アイヌ民族は日本の先住民族である」を決議した。また、2008 年 10 月 30 日国連人権委員会で、沖縄・琉球人はアイヌ民族同様、日本の先住民族であることが決議され、日本政府に対し「琉球民族の言語・文化だけでなく土地の権利も認めるべきだ」との勧告が出された(新聞各紙による)。これらの「決議」や「勧告」は、日本国内における民族問題を覚醒させることになると考えられる。今後は「内なる国際化」とも密接にリンクして日本社会を大きく変革すると考えられる。
- 5) 例えば 2008 年度では青森県総合学校教育センター「国際理解講座－多文化共生社会に対応できる児童生徒の育成をめざして－」(6 月 16～17 日実施)や、栃木県総合教育センター「国際理解教育－ジェンダーと国際理解－」(11 月 29 日実施)等がある。
- 6) ここでいう識字教育とは非識字者への教育に限定する。したがって外国語教育＝例えば日本人(第一母語：日本語をマスターした人への)への英語教育などは含まない。小学校における識字教育としては、1971 年東京都江戸川区立葛西小学校にわが国初の独立した「日本語学級」が設立された(善元 1988、p.11)。また東京都新宿区立大久保小学校では、1990 年 4 月日本語学級(現在：日本語国際学級)が新設された(2007 年度新宿小学校学校要覧)。全国の夜間中学校で実施されてきた識字教育(成人対象)は、それ以前から

の歴史がある（高野 1993、p.237）。その他の識字学級の例としては、朝鮮学校における朝鮮語教育などがある（李 1998）。

- 7) このことは日本の例でいえば、海外交易で栄えていた琉球王国を、薩摩(島津)藩が侵略支配したり(1609年～)、明治政府が琉球処分(1872年～)を行い日本領土に強引に組み込もうとしたことと、酷似している。豊かなるがゆえに支配を受けたといえる。
- 8) 1907年に進歩的な知識人や官僚、都市商人などのより、ハノイに「東京義塾」が設立された。これは単なる学校ではなく、教育・宣伝・著作・財政の部門を持つ総合機関であった。教育部門では「国語(クオックグー)」(ローマ字化したベトナム語)、漢文、フランス語、歴史、文学などが教えられた。生徒は上流階級や裕福な商人の子供だった。その後は、次第に反フランス思想が強くなってきたために、フランスは「東京義塾」を閉鎖を命令した(地球の歩き方編集室 2005、p.372)。
- 9) 村上(2008、p.287、p.288)
- 11) 東京都の他には、愛知県(特に豊田市と豊橋市)、静岡県(特に浜松市)、群馬県(特に太田市と大泉市)など自動車産業や電機産業の工場が集中している地域に急増している。(山中 2008、p.147)。当初の東京一極集中から、地方都市への分散傾向が見られる。
- 10) 善元(2006、p.140)
- 12) 新宿区立大久保小学校・幼稚園編(2007、p.3)
- 13) 前掲 11)
- 14) 2008年度は、6月16～19日と9月17～20日の2回実施された。
- 15) 私たちはベトナムの北部と南部の2か所の少数民族地域を訪問する機会を得た。北部ではタイグエン省タイグエン師範大学における教員養成過程でのフン先生「民間文学」の講義(2007年12月26日)を参観した。南部ではランドン省ダラット郡タヌン小学校を参観、ギエンティ校長からの聞き取り(2008年12月25日訪問)調査ができた。どちらの地域でも、ベトナム語の識字教育が行われていたが、それと並行して少数民族の学生に対して「民族音楽」や「祭り」などの「伝統文化」を尊重した体験学習・実習が行われていた。これは少数民族の学生たちにとって「アイデンティティー(自分の依って立つ存在の根っこ)」を確認することになる。善元の理論・実践と結びつくと考えられる。
- 15) 前掲 4) で述べたとおり、世界(国連)レベルではアイヌ民族、琉球民族などが認められ日本は多民族国家である。しかしながらこの一方で政治家の「単一民族発言」も依然としてなくなる。例えば過去には中曽根康弘首相(1986年9月24日の発言)、鈴木宗男(2001年7月2日の発言)などがある。最近では中山成彬国土交通相(2008年9月25日発言)がある(渡名喜 2008)。例えば琉球(沖縄)民族が自分たちの権利「民族自治権」を主張すれば、沖縄一県に現在のような米軍基地負担を押しつけられにくくなる。その他にも今日、沖縄県のかかえる他府県との格差の課題についても、「民族問題」に拡大すれば、世界の通目を集めることとなる。したがって日本国内には民族問題を存在さ

せたくない政治的圧力があると考えられる。残念であるがこれまで日本国内の「民族問題」は広く国民を巻き込んで議論されることが少なかった。いずれにしても「内なる国際化」のさらなる進展で、日本が名実ともに「多民族国家」になっていくのは時間の問題である。

## 文献

- ・荒木一視・川田力・西岡尚也（2006）『小学生に教える地理－先生のための最低限ガイド－』ナカニシヤ出版。
- ・梅村松秀（2008）「持続可能な社会に向けて・地理教育の挑戦第4回、コミュニティを創るのは私たち」、地理 53 巻 8 号、pp.84-91。
- ・大津和子（1992）『国際理解教育－地球市民を育てる授業と構想－』国土社。
- ・大津和子・溝上泰編（2000）『国際理解－重要用語 300 の基礎知識－』明治図書。
- ・樺山紘一ほか編（1994）『クロニク世界全史』講談社。
- ・倉田知幸（2004）「非識字の諸問題」、千葉泉弘監修、寺尾明人・永田佳之編『国際教育協力を志す人のために－平和・共生の構築へ－』学文社、pp.208-228。
- ・国際協力事業団編（1998）『国際協力用語集第2版』国際開発ジャーナル社。
- ・新宿区立大久保小学校・幼稚園編（2007）『2006・2007年度新宿区教育委員会研究発表校、研究紀要、みんなちがってみんないい心をつなぐ国際理解－幼少の連携を通して－』新宿区大久保小学校・幼稚園発行。
- ・平篤志（2007）「国際理解教育と地理学・地理教育」、小林浩二編（2007）『実践・地理教育の課題－魅力ある授業をめざして－』ナカニシヤ出版、pp.62-73。
- ・高野雅夫（1993）『夜間中学生タカノマサオ－武器になる文字とことば－』解放出版社。
- ・田中治彦（1994）『南北問題と開発教育』亜紀書房。
- ・地球の歩き方編集室編（2005）『地球の歩き方ベトナム、2005～06』ダイヤモンド社。
- ・戸井田克己（2005）『日本の内なる国際化－日系ニューカマーとわたしたち－』古今書院。
- ・渡名喜守太（2008）「自己決定権の行使を－抑圧者にならぬ沖縄人に－」国連先住民族権利保護勧告（下）、沖縄タイムス 2008 年 12 月 11 日付け記事。
- ・永井滋郎（1985）『国際理解教育に関する研究－国際的共同研究を通して－』第一学習社。
- ・永井滋郎（1989）『国際理解教育－地球的な協力のために－』第一学習社。
- ・西岡尚也（2001）「開発教育のなかの異文化理解」、地理 46 巻 9 号、pp.11-15。
- ・西岡尚也（2007）『子供たちへの開発教育－世界のリアルをどう教えるか－』ナカニシヤ出版。
- ・日本ユネスコ国内委員会編（1957）『国際理解の教育－総合実験研究－』日本ユネスコ国

内委員会。

- ・パウロ・フレイレ著、小沢有作ほか訳(1979)『被抑圧者の教育学』亜紀書房。
- ・パウロ・フレイレ著、里見実ほか訳(1982)『伝達か対話かー関係変革の教育学ー』亜紀書房。
- ・樋口信也(1995)『国際理解教育の課題』教育開発研究所。
- ・古田元夫編著(1997)『写真記録東南アジアー歴史・戦争・日本5、ベトナム・ラオス・カンボジア』ほるぷ出版。
- ・宮里護佐丸(2008)「沖縄の権利を裏付けー抑圧打開へ政府に義務ー」国連の先住民族権利保護勧告(中)、沖縄タイムス 2008年12月10日付け記事。
- ・村上呂里(2008)『日本・ベトナム比較言語教育史ー沖縄から多言語社会をのぞむー』明石書店。
- ・モアシル・ガドッチ著、里見実・野元弘幸訳(1993)『パウロ・フレイレを読む』亜紀書房。
- ・文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説社会編』東洋館出版。
- ・山中信幸(2008)「人の移動」、田中治彦編著(2008)『開発教育ー持続可能な世界のためにー』学文社、pp.133-154。
- ・米田伸次ほか(1997)『テキスト国際理解教育』国土社。
- ・善元幸夫(1988)「中国帰国子弟の教育と内なる国際化」、開発教育 No.13ー内なる国際化への課題その2ー、pp.11-16。
- ・善元幸夫(2006)「ニューカマーの子どもたちが日本語で語り始めるときー日本語国際学級で学ぶ自分と世界ー」、秋田喜代美ほか編(2006)『未来への学力と日本の教育④ことばの教育と学力』明石書店、pp.138-175。
- ・李月順(1998)「朝鮮学校における朝鮮語教育ーバイリンガル教育の観点からー」、中島智子編著(1998)『多文化教育ー多様性のための教育学ー』明石書店、pp.97-132。

## 善元幸夫「太陽と山に住む人々」の授業について

～ドキュメント風に～

村上 呂里

善元幸夫による授業「太陽と山に住む人びと」の意義については、時間をかけ、じっくり議論を深めたい。ここでは、その場に立ち会った者として、その感動が新鮮な内にドキュメント風に感想を記しておきたい。(授業の詳細は、善元の学習指導案と授業の記録を参照されたい。)

### (第1回)

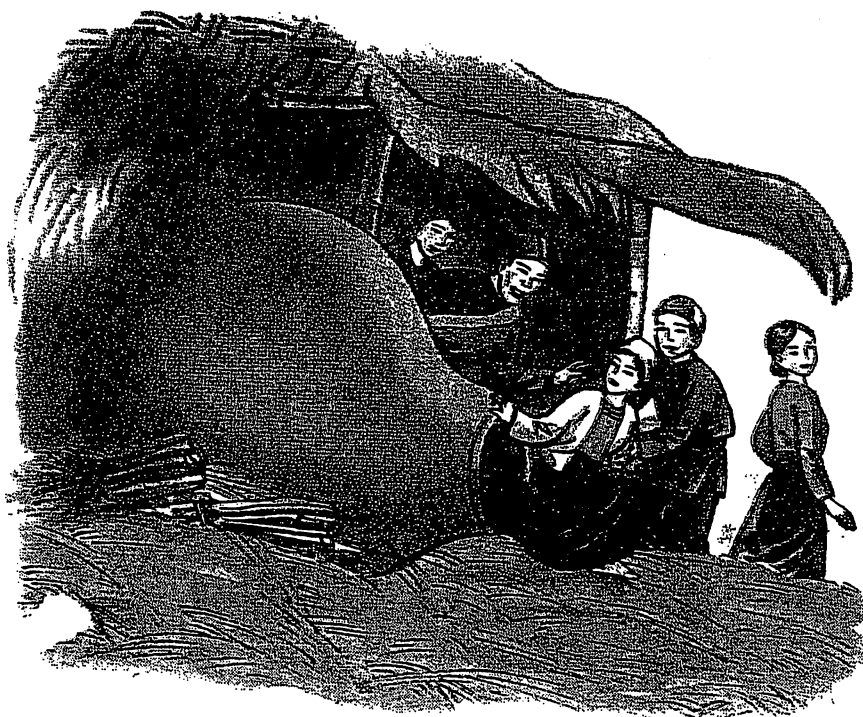
授業をしたのは小学校4年生のクラスで、タイ一族(18名)、フモン族(10名)の計28名からなる。保護者の職業はほとんどが農林業にたずさわりの、いちばん遠い子どもは3キロ先から歩いて通ってくる。就学率は100パーセントだが、卒業率は82パーセントとのことだった。私がまず感じたのは、子どもたちの服装に見える貧富の差である。ベトナムといえども北部の冬は寒い。真新しいかわいい暖かそうなジャンパーを着ている女の子もいれば、繰り返される洗濯で泥色になり、少し破けたシャツ1枚の男の子もいる。一番年長の子どもは、13歳とのことであった。

善元は、校長に授業の前に、学力的に困難を抱える子どもの名前を3名教えてほしいとお願いした。13歳のクエンさんの名前は、この中に入っていた。善元は、授業中に二度、クエンさんが活躍する場を用意した。クエンさんの顔がだんだんうれしそうに輝いていくのが忘れられない。クエンさんにとって、授業が楽しく、活躍できる場であってほしい、一人ひとりの子どもに自尊心を育むことを願う善元の授業づくりの根幹を学ぶことができた。「はじめに」でも書いたように、ともすれば遅れた子どもは置いてきぼりにされ、優等生ばかりが授業で発言するベトナムの授業風土の中で、こうした善元の姿勢はおそらく新鮮であっただろう。こうした姿勢がベトナムの先生方に伝わり、風土として根づくことを願う。

善元は授業をまず、机を運動場に出すところから始めた。机は、3人が並んで座る縦長のタイプだ。一昨年訪問したときは、重くてぶ厚い木の机であり、山岳地域の小学校らしい雰囲気をかもし出していた。今回は木とスチールが組み合わさった軽い真新しいものに

変わり、工業製品のなものになっている。それでも、机が一斉授業用のタイプであることに変わりはない。善元はまず、教室のつくりを対話式にしようと提案し、机を運動場に出し、椅子を幾重かの和になるように置き換えた。授業をする際の善元の姿勢は、少しかがみかげんに見える。子どもたちとの距離感を少しでも縮めようとする思いからだろう。

授業は、銀河系の写真からはじまった。銀河系の誕生、そして太陽の誕生→地球の誕生→微生物の誕生→動物の誕生→アフリカ大陸における人類の誕生→人類の大移動→各地域に根ざしたさまざまな民族の誕生へと展開し、その後タイ族・フモン族の文化を感じさせる写真を見せる→隣の人との違いと共通点の話し合いへと進める。まとめの段階では、教科「ベトナム語」の教科書にも掲載され、子どもたちみんなが知っている多民族国家ベトナムの創世民話（ひょうたんから、各民族が生まれた）をもとに「ひょうたんの音色を聞きながら、さまざまな民族の誕生の音を聞こうね」という声かけのもとに、ひょうたんからできた民族楽器（善元がハノイの市場を精力的に歩いて見つけ出し買ったものである）の音色に目をつむって聴き入り、最後に「みんな太陽の子 Tre Con cua Mat troi」というフレーズを唱和して授業を終えた。



(挿絵 ベトナムの創世神話 『ベトナム語』2年生、下巻、116頁)

宇宙の誕生という壮大なスケールから身近な隣に座る友だち（他者）へとまなざしを移していく。写真を用い、視覚的にその誕生を辿っていくので、子どもたちは惹きつけられ、決して難しさは感じない。あらゆる生命は宇宙から誕生したという普遍性と、移動と交わりによってさまざまな固有の言語や文化を発展させていったという独自性（異なり）との双方を意識づける授業であった。

私が感嘆したのは、ベトナム社会の中でマイノリティの側に置かれた子どもたちに、社会という次元から解き放ち、宇宙という壮大な次元から生命の尊厳と平等の光を照らし、あらゆる生命ある存在が、まるごとすっかり受け容れられ根源から承認されていることを体得させるという授業のつくりのスケールの大きさと根源性である。宇宙の遙けき道のりに想いを馳せながら、あらゆる生命ある存在の尊厳への“気づき”がひらかれてゆく。何ともいえない開放感と向日性（太陽（お日様）に向かう）が内側から湧いてくる。まど・みちおの詩や宮沢賢治童話の世界とも通底する感覚といってもよい。実際の社会では、異文化理解は厳しい壁をのりこえることの連続である。しかし、まず社会という次元から解き放ち、生命の尊厳の根源に子どもたちを誘っていったのである。

「人と動物は、どう違うの？」という問いに対して、子どもたちは盛んに発言した。この問いは、善元が若い頃から授業で探究しつづけている問いのようで（『ほんとはネ、いじめっ子じゃないよーふるさとを中国にもつ少年の記録』（ポプラ社、1984年）など）、その意図は深いところにあるように感じられる。これについては、善元に直接にお聞きしてみたい。

また善元は、授業が始まる直前まで、普遍性の側に力点を置いて授業を終えるか、独自性（異なり）の側に力点を置いて授業を終えるか、悩んでいた。結局は、最後に「みんな太陽の子 Tre Con cua Mat troi」を唱和して授業を終えたが、もう一つの展開もあり得たということになる。この善元の”悩み”は、根源的な問題を孕んでおり、筆者らもさらに問いつづけていきたい。

「多文化共生」という概念を、認識面と感性面の総体において、子どもたち自身にどう体得させていくか。「多文化共生」の内実を豊かなものとしていくことは、もちろん大人の私たちにも絶えず問われていることである。善元の授業は、①宇宙の誕生から解き明かし、太陽の光にあたたかく照らされ、宇宙の摂理（法）によって育まれるあらゆる生命は先験的に尊厳と平等が保障されていることを体感させる、②アフリカにおける人類の誕生と大移動をイメージ化させることによって、地球規模で多様な民族の誕生と交わりを認識させる、③それを経て隣に生きる他者の尊厳への“気づき”をもたらす、という流れに

において、「多文化共生」を子どもたち自身に体得させた授業であるといえよう。

## (第2回)

第2回目は、5年生に進級した同じクラスの子どもたちを対象に行われた。

今回のテーマは、この地で祖先から代々引き継ぐ父母の仕事の厳しさと尊厳を「書くこと」を通して認識し、その仕事から生み出される特産物(米や茶)を味わい、地域の尊厳を五感をくぐらせて内側からあらためて意識化し、自己の尊厳への認識へとつなげるというものである。そして、前回の人類の誕生から大移動、そして各々の民族の誕生という「人類の道」を書いた世界地図に、「お茶の道」を書き込み、各々の風土と歴史に根ざし、さまざまな文化が交わりながら、独自性が生まれていったことを確認した。「お茶」という身近で暮らしに欠かせない、親しみ深い具体物を通して、文化の交わりを意識させ、普遍性と独自性の双方から光を当てる。人びとや文化が交わり、移動する「道」を意識させることによって、本質主義的文化観が陥る閉鎖的なナショナリズムから解放され、自由となることが可能となる。この交わりと移動の象徴である「道」を視覚的にとらえさせることによって、普遍性と独自性の両義性に目をひらかせ、地域に根ざした各々に固有な文化の尊厳と平等への認識に至らせるところに、多言語多文化共生を切り拓く授業の核心的な意義があると考えられよう。

さて、善元の授業づくりは、ベトナム入りしてから進展する。正直なところ、周到な準備をして通訳に臨みたいと考える通訳泣かせである。

ハノイに到着した夜、旅の疲れをとるために、皆で指圧屋(日本の指圧師が研修を行い、できた店)に出かけた。そこで善元を担当した方が、たまたまタイグエン省出身だった。そこで善元は「タイグエン省の特産物は何ですか?」と尋ねる。「お茶が有名です。」という答え。ここから、「利き茶」(利き酒と同様に、お茶の香りと味を利く)の発想が生まれた。授業の中核に、タイグエン省でできたお茶と紅茶、日本茶の「利き茶」を位置づけようというのだ。ルソーの『エミール』を自らの教育観の原点とする善元は、「知識を与える前に、その道具である諸器官を完成させよ。感覚器官の訓練によって理性を準備する教育を消極教育と呼ぶ」(ルソー『エミール』)に拠り、自らの五感をくぐらせて内側から認識に至らせる道筋を何よりも大切にす。

そこからお茶探しが始まった。タイグエン省の特産物であるお茶は、タイグエンで手に入るであろう。紅茶もホテルにティーパックがある。問題は、日本茶だ。ベトナムに来て



から、皆で日本茶探しをする。きっと、日本料理屋にはあるはず。通訳的那須の案内に従い、皆でハノイで有名な日本料理屋へ。焼き魚定食を食べながら、日本語が上手なベトナム人従業員と仲良くなり、「日本茶を欲しいのですが…。もちろんお金は払います。」と切り出す。東京で修業したという板前さんが「いいですよ。ただであげます。」と行ってくださり、日本茶をゲット。教材探しで妥協しない善元の姿勢は、何かと不案内なベトナムに行っても変わらない。

タイグエン省に入ってから授業当日となる深夜まで、学習指導案作成はつづく。朝、小学校に入ると、ポットや子どもたち全員分のコップの準備に追われる。

実際の授業で、「利き茶」の試みは大成功であった。三つのお茶の香りをかぎ、味わうとき子どもたちの顔がパッと輝き、ほころぶ。今年替わったばかりで、私たちの訪問の趣旨を未だ十分受けとめきることができないでいた Oanh 校長の顔も、一瞬で輝いた。香りと味……自ずと皆、タイグエン産を探り当てる。ふだん意識せずともやはり、自分の地域の特産物をいちばんおいしいと感じている。自らの五感をくぐらせた体験を通して、あらためて地域の尊厳を意識化させる。子どもたちも先生も皆、「そうなんだ！」と腑に落ちた顔をしていた。

子どもたちの親の仕事は、ほとんどが米と茶の栽培である。ベトナムが世界第4位の米の輸出国であることを知り、「利き茶」を通してタイグエン省の特産物のすばらしさをあらためて再認識し、それらを作り出している自らの親の仕事の尊厳を認識させる。子どもたちは、親の仕事についての作文を、時間を超過しても残って一生懸命書き続けた。そこには、両親の仕事の厳しさを日頃感じ、その労苦を思いやり、支えたいと思う、各々にかげがえのない気持ちが書き綴られていた。教科書通りの作文ではなく、ふだんの暮らしの中でいちばん切実に思ったり、考えたりしていることで、表現したくてたまらなかったことを書く機会を与えられたという様子がひしひしと伝わってきた。そして、子どもたちが一生懸命書いている様子に、ベトナム人の先生方は一様に驚き（「こんなに書けるのか」という驚きであろうか）、かつとても喜んでおられた。

今回、「生活を書く」ということを位置づけたのは、共同研究者間で相談し合い、日本の生活綴方的教育方法を伝えていきたいという思いからである。今回はその出発点であった。今後は、子どもたちの作文を学習材とする授業づくりを模索していきたい

親の仕事について書いたあと、さいごに沖縄の海<sup>うみんちゆ</sup>人が魚を捕っている写真やさとうきび刈りをしている写真を見せ、それぞれの地域に根ざした多様な仕事の姿と誇らしげな表

情を見せ、終了した。

### (まとめ)

2回の授業を通して、見えてきたことをまとめておく。

(1)「子ども中心主義」を、多様で各々に固有の生命の尊厳、文化の尊厳の次元から問い返す  
善元の授業は、あらゆる生命は宇宙から誕生し、太陽に平等に照らし出されているという普遍性と、移動と交わりによってさまざまな民族が誕生し、独自の言語や文化を発展させていったという独自性(異なり)との双方に光を当てた。その際、交わりと移動の象徴である「道」を視覚的にとらえさせることによって、本質主義的文化観が陥る閉鎖的なナショナリズムから解き放たれ、自由となることが可能となろう。人類の交わりと移動の「道」に本来、国境はなかった。「絹の道」然り、「ことばの道」然り。こうして普遍性と独自性の成り立ちに目をひらかせることによって、各々に固有な生命の尊厳と平等、地域に根ざして発展した文化の尊厳と平等への認識に至らせるところに、多言語多文化共生を切り拓く授業の真髓があると考えられる。

(2)「子ども中心主義」の教育方法を、自らの感覚を通じた体験を経て、内側から認識を育むという観点から問い返す。

「子ども中心主義」は、単に学習者が活発に積極的に活動するという意味にとどまらない。一見、「主体的」であったとしても、表層的な活発さであることもありうる。その活動の根幹に、自らの五感や身体をくぐらせて思考や思想を獲得し、それをもとに授業に参加し、活かされてこそ、真の自尊感情を育むことができだろう。「利き茶」という教育方法は、単に手法としてとらえられるのではない。自らの感覚に拠って立ってこそ自尊の感情が育まれるという、ルソー『エミール』由来の善元の教育思想に基づくものである。

(3)「子ども中心主義」を「教室空間のつくり」から問い返す。

ベトナムの山岳少数民族地域も、今、急激に近代化の波が押し寄せている。私たちが訪れたクックドゥオン小学校の校舎も途中で木造からコンクリートに変わり、机や椅子も新しくなった。しかし、とても残念なことに、その机と椅子は固定してくっつけられたものであり、一斉授業向けのものであった。善元はその机と椅子を全部、教室の外に出し、パイプ椅子を円形になるように置き、教室の空間を対話型の空間にした。「教室空間のつくり」は、教育思想の反映としてある。

日本のODAも山岳少数民族地域の小学校に援助を行っている。少数民族の子どもたち

の尊厳を何よりも大切にするという教育思想の次元から熟慮した「援助」となることを、心より祈る。

#### (4)「子ども中心主義」を教師像から問い返す

今回の授業研究会を通し、ベトナムの先生方は一様に、ベトナムと日本の教師像の相違について述べられていた。ベトナムの先生方は、授業の場面以外で会うととても親しみやすく温かさを感じさせるが、授業の場面では表情も硬く、「権威主義的教師像」が未だ根強い。にこやかで表情豊かな善元や西岡など日本人の教師像は「異文化」そのものであったようだ。実際に「異文化」としての授業を見ていただきながら、こうした教師像について深め合いたい。

#### (5)「子ども中心主義」を、生活綴方的教育方法から問い返す

2回目の善元の授業の際、両親の仕事について書いてもらった。子どもたちは夢中で書き、またその様子にベトナム人の先生方もとても喜んでおられた。今回は、作文を交流するにとどまったが、次回は、子どもの作文を学習材とした授業を提案していきたい。日本の伝統的な教育方法としての生活綴方的教育方法について、ブラジルの識字教育から生まれたP・フレイレの対話型教育とも関連させながら紹介し、教師と子どもたちが互いに子ども自身が書いた生活に学び、そこに描き出された課題を共に探求していくような授業を、ベトナム人の先生方と共に創っていくことを今後の「夢」としたい。(実際に実現するには、ベトナム教育システムのあり方など大きな困難があるであろうが…。)

# 漕ぎだそう、うちなあじあの海原へ<sup>うなばら</sup>

— 沖縄発・多言語多文化共生教育の創造を

村上 呂里

\*以下は、沖縄とベトナムの地域間共同授業研究の研究的背景について、高校生を対象としてやさしい文章で綴ったものです。

## ベトナム人と新宿・大久保ウォーク

JR新大久保駅を降りると、そこはもう韓流<sup>はん</sup>の街。ハングルと韓流スター（ヨン様はもう古い？）のポスターがあふれ、少し歩くとタイレストランの看板があちこちに、さらに歩くとベトナムレストランも…。その先には、リトルヤンゴンと呼ばれる街。軍事政権下のミャンマー（ビルマ）に帰ることができない人々も暮らしています。大久保地区では住民の三分の一が外国籍であり、外国にルーツを持つ人びとの割合は半数を超えます。

この夏、ベトナム人のニユン先生、ヴァン先生（お二人ともタイグエン師範大学教員・ベトナム語教授法担当）、トンさん（国立言語学院少数民族室室長）とともに、この通りを歩きました。Tokyo といえば、ハイテク・高層ビル、あふれる高性能の電化製品メイド・イン・ジャパン…、そんなキラキラしたイメージを持って昨日東京に到着したばかりの3人は、とまどいを隠せません。ここはどこ？…。アジアにおける経済発展の「お手本」としての一元的イメージからはかけ離れた世界。そこにはグローバリゼーションの渦のど真ん中で東アジア・東南アジアの諸文化が出会い、息づき、独特な地域文化を育てている、“もう一つのTokyo”の貌<sup>かお</sup>が広がっていました。

「アジア的地域としての国際化」（善元幸夫）の現実をまざまざとこの目で見て、日本とアジアとの新たな協同のあり方を互いに見出したい、そんな願いのもとに行った大久保ウォークなのでした。

そして一行は、新宿区立大久保小学校へ。

## ベトナムの大学と琉球大学の学術交流

ここで、なぜベトナム人研究者といっしょに大久保小学校を訪問することになったのか、

これまでの経緯について説明しましょう。

琉球大学教育学部は、2003年8月23日、ベトナム北部山岳地域のタイグエン師範大学と学術交流協定を結びました。

ベトナムは54の民族からなる多民族国家。1945年の独立以来、憲法で各民族の言語と文化の平等と尊厳の保障を掲げています（日本では今年6月、アイヌ民族を日本の「先住民族」と認めたところでしたね）。現在、「民族融和」という理念のもとに国民国家の現代的発展を遂げるという難問<sup>アボリア</sup>に挑み、教育の場でもさまざまな模索をしています。

タイグエン師範大学は、中国国境とつらなる北部山岳地域にあり、多くの民族が居住する多言語地域に小学校教員を送り出しています。

- ①各民族の言語と文化の尊厳と伝統を学びあい、継承する
- ②ベトナム社会を生きる上で必要な共通語（ベトナムでは「普通語」）の学力を子ども達に保障する

この双方を実現するバイリンガル教育の実践的研究に取り組んでいます。

タイグエン師範大学の先生方は、島嶼地域を含み、独自の風土と歴史に根ざし、チャンプルー文化を育み、多様な今日的発展を見せている RYUKYU / OKINAWA に深い関心を寄せ、学術交流協定締結の運びとなりました。

この協定を受け、2007年度より、タイグエン師範大学および国立言語学院少数民族室室長トンさんともに「多言語多文化共生のための言語教育カリキュラムの創造―越地域共同研究」というプロジェクトをはじめました。その一貫としてこの夏、新宿区立大久保小学校の日本語国際学級善元幸夫先生の授業参観に行くことになったのです。

### 「日本で最も進んだ学校」って？

新宿・大久保は、かつてツツジ園の美しさで知られる閑静な住宅街でした。明治期から小泉八雲（ラフカディオ・ハーン）や中国革命の志士孫文など外国人とそれを支える人びとが住み、戦後には在日コリアンが起業したロッテのチューインガム工場で多くの日本人が朝鮮・韓国人とともに働いていました。さまざまな矛盾を孕みながら、「外国人と共に暮らす」経験を豊かに持つ地域です。

駅から歩いて七分ほどのところに大久保小学校があります。1879年（そう、「琉球処分」の行われた年ですね）創立、やがて百三十周年を迎える伝統ある学校です。小泉八雲の子どももこの学校に通っていました。

1980年、日本語学級ができ、2005年、文部科学省指定「母語を用いた帰国・外国人児童生徒支援に関する調査協力校」となりました。現在十二カ国の国籍の子どもたちが在籍しています。

私たちを歓迎してくださった校長先生は、こうきっぱりとおっしゃいました。

「わが校は、2050年の日本を先取りした、日本で最も進んだ学校と自覚している」

日本社会で盛んに叫ばれている「少子化問題」は、世界では「労働者問題」と呼ばれます。2050年には、日本に住む外国籍の人口が一千万人を超えることは確実だそうです。沖縄もちろん例外ではありません。昔からのインド系住民、南米移民の子弟、アメリカンの子供たちに加え、フィリピンやベトナムからの「お嫁さん」などニューカマーの子供たちが増えつつあります。「隣の外国人と共に生きる」ための教育が、これからの日本の切実な教育課題であり、その意味で校長先生は、大久保小学校の実践を「日本で最も進んだ学校」と自負されているのです。

日本語国際学級の善元幸夫先生は、中国語、韓国語、タイ語を自在に駆使し、子供たちの母語を用いた日本語教育を行っています。子供たちは「自分達の母語が大切にされている」という安心感のもとに、第二言語として日本語を学びます。そうして学んだ日本語で、タイ人の生徒が綴った作文です。

きのうぼくは、にほんごでべんきょうしなかつた。せんせいが、かなしいかおになった。／どうして？ぼくわかつたです。にほんごができない。おもしろくないです。／…せんせいごめんなさいです。／ぼくは、おおきくなったら、タイにかえるかわかりません。(タイ・十歳)

昼夜を問わず働き、生活に追われる父母、これから日本で生計を立て続けることができるのか、それともタイに帰るのか、どこで暮らすかもわからない、その中で「わからない」日本語に取り囲まれて生きなければならない不安がひしひしと伝わってきます。

善元先生はじめ先生方は、こうした子供たちの不安と丁寧に向きあい、キムチや太鼓などそれぞれの民族文化を日本人の子供たちと共に学ぶ場をつくり、子供たちを支えています。親(家族)の文化の尊厳を大切にすることによって子供たちの「心の居場所」

を守り自尊心を育むこと、そして学級や地域で異文化が<sup>あ</sup>い<sup>は</sup>うことによって新たに生まれる共に生きる文化を創造すること、この二つを何よりも大切にしているのです。ちなみに、那覇市出身琉球大学教育学部の先輩も、大久保小学校2年生の担任としてがんばっています。

## 沖縄という地域の可能性—カナおばあへの聞き書きから

さて、ここで少し沖縄の教育の歴史をふりかえってみましょう。

<sup>ヤンバル</sup>山原（沖縄本島北部）の静かな集落<sup>へんとな</sup>辺土名で生まれ、その地で生涯を全うしたカナさん（1906年生まれ）は、昭和のはじめ、子ども達が小学校に通っていた頃のことを想起し、つぎのように語ってくださいました。（文字を見ると、何て読みづらい！と思うでしょう。でもここは少しがんばって。声に出しておばあの語りを思い浮かべてください。）では、どうぞ…。

子ども達の時代は、

<sup>クォータルユ</sup>子達世 あの一 標準語 やりなさい 言うてですなえ

湧川先生はやってきて、（中略）家庭訪問で

<sup>シェンシェー</sup>湧川先生よお かまねえてい（中略）<sup>ハティホーモン</sup>家庭訪問ねえ なあ

「子ども達は、皆、（学校で標準語教育をされているから家庭でも）標準語をなさってくださいね。」

<sup>クォター</sup>「子達 むる ありやとう、標準語しみそーりろー。」

と先生が来ていったわけさ、

いちかあ 先生が 言いんばしや、

「家では（ふだん）、子ども達と標準語で話せますが、

<sup>ヤー</sup>「家ねんてえ <sup>クォーター</sup>子達とう ないびいしが

先生の前では（緊張して）ひっかかりひっかかりしてできませんよー、先生。」

<sup>シェンシェーターナー</sup>先生達前なれえ ふいつかはい ふいつかはいしい ないびらんろー、先生。」

(笑い)

<sup>ヤンバル</sup>山原は貧しい地域で、カナさんの世代はまだ、小学校の出席率、修了率とも低い時代でした。「小学校に行っていない」ということは、文字を書けない、そして「国語」＝「標準語」を話せないということです。ところがカナさんの子ども達の時代は、戦争へまっしぐらに向かう時代、皆を「国民」にするために、県民総動員で「標準語励行」運動が行われていました。有名な「方言札」（「方言」を使うと、罰札をさげさせられる）も、この頃、盛んに用いられました。

家庭訪問に来た担任の先生は、「お母さん、お家でも標準語を使ってくださいね」と言う。でもカナさんは標準語を話せない…。

「いつも家では子どもたちと標準語で話しているのですが、今だけ、先生の前だから緊張してできないだけです」…。

カナさんは、60年以上も前の家庭訪問のときの緊張を甦らせながら、精一杯の“じんぶん”（「存分」（考え）と語源を同じくする<sup>ウチナーグチ</sup>沖縄口。生きる知恵の意）を働かせてやり過ぎたことを誇らしげに語っているのです。

大久保小学校では、親の文化の尊厳を大切に学ぶことこそが、子ども達の「心の居場所」を守り、学び成長する源泉となる自尊心を育むこととなるという理念のもとに教育しています。母の言葉を否定された痛みをわがこととして知る沖縄だからこそ、大久保小学校の実践の意義を受けとめることができるのではないのでしょうか。

### 「国語教育」と「日本語教育」がボーダーレスとなる時代

グローバル化がさらに進展すれば、「国語教育」と「日本語教育」の連携はますます大切となり、やがてボーダーレスとなるでしょう。これからの時代を<sup>のぞ</sup>臨むとき、必要となるのは多言語社会を豊かに生きる言語教育論の構築です。

『うちなあぐちフィーリング』（沖縄タイムス社）等の著作で知られる儀間進さんは、沖縄地域の言語教育体験を踏まえ、つぎのように語っています。

僕は二重言語生活というのは非常にいいものだと思っています。二重言語は学力が低下するとか、いろんなこと言う人が多いけれども、二重言語によって言葉というのを相対化して見ることができるし、よその言葉を馬鹿にしなくなると思うんです。（中略）



その人たちにとって絶対に必要な言葉なんだということが分かってくると思います。

他者の言語の尊厳を認めあうことを可能とする点に、バイリンガル（多言語）生活、そして教育の積極的意義と展望を見出しているのですね。近代国民国家のさまざまな矛盾を背負わされた地域であるがゆえに、沖縄はさまざまに変貌しつつあるこれからの言語教育論への先駆的視点を提示する可能性を持っています。アメリジアンスクールの実践もその一つでしょう。

### おわりに

先日、ニュン先生から「善元先生という親友と手をつなぐことができた幸せ」を綴った手紙が届きました。

この沖縄の地を拠点に、新宿・大久保、そしてベトナム山岳地域へ…自在に越境し、さまざまなアジアの多言語地域と結びあい、素敵な出会いを重ねながら、多言語多文化共生のための言語教育論を創造する、そんなわくわくするプロジェクトをこれからも進めたいと思っています。

さあ漕ぎだそう、うちなあじあの<sup>うなぼら</sup>海原へ！

### （参考文献）

- 善元幸夫「ニューカマーの子どもたちが日本語で語り始めるときー日本語国際学級で学ぶ自分と世界」秋田貴代美・石井順治編『ことばの教育と学力』明石書店、2008年
- 儀間進・岡本恵徳・高良勉「座談会 うちなーぐちから豊かな言語生活を」『国語通信7+8』NO.277。筑摩書房、1985年
- 野入直美「沖縄のアメリジアン」、琉球大学編『やわらかい南の学と思想 琉球大学の知への誘い』沖縄タイムス社、2008年

（附記）本原稿は、琉球大学編『融解する境界 やわらかい南の学と思想・2』（沖縄タイムス社、2009年）に掲載されたものに加筆修正を加えたものである。



琉球大学教育学部・タイグエン師範大学教育研究交流報告書

Thai Nguyen University of Education & The University of the Ryukyus

2007—2011

日本・ベトナム

共同授業研究会の歩み

～自己の尊厳・地域の尊厳から、「子ども中心主義」を問い返す～

*The report of the lesson research in elementary education  
jointly carried out between Japan and Vietnam*

著者 村上呂里・西岡尚也・善元幸夫・那須 泉

Ta Van Thong ・ Dao Thi Van ・ Nguyen Thi Nhung ・ Tran Thi Loan

発行 2011年1月31日

平成23年度科学研究費補助金基盤研究(B)報告書

「ベトナム教育改革の質的向上を支える授業研究—日越地域間共同—」

(課題番号 23310184・研究代表者 村上呂里)