

国際理解教育における学習観の転換に向けて

横 田 和 子

はじめに

本論は、従来の国際理解教育における「ねらい」や「結果」などに示された学習観のあり方を再考し、その学習観の転換の可能性を、〈異質さへの軋みに耳をすます〉ことをキーワードに考察するものである。

まず、かねてから論じられてきた国際理解教育の「ねらい」について振り返れば、そこに示される人間像は、時代により大きくふたつのタイプに分けて考えることができよう。ひとつは、1980年代から顕著になった、英語とコンピューターを操る「国際化時代を生き抜くための」とか「りっぱな日本人として世界で通用する」ため等と形容される教育目標に掲げられるタイプであり、他方は1990年代以降顕著になった「共生」社会や文明や異文化間の「対話」に資するためのというタイプである。これらの目標には、国際理解教育の包括的なねらいを伝えるには若干問題があるように思われる。というのは、前者にはスキル自体が目的化して解釈されてしまうきらいがあり、後者には理想論として片付けられる、あるいは抽象的でつかみどころがない等の面があるからである。更にいうならば、後者には「取り繕いの多文化主義」、いわゆるコスメティック・マルチカルチュラリズム⁽¹⁾を生み出しかねないという問題もあるが、ここではさしあたってそれらの内容の是非は問わず、あくまで国際理解教育という文脈に投げかけられるメッセージのあり方を考えてみたい。たとえば、両者に共通するその力の入り方はどうだろうか。国際理解教育というのは誰か専門家の独占する専売特許ではなく、誰もが実践できるものでなくてはならない。そのためには、肩に力が入ったことばではなく、ふつうのことばでふつうの人に伝わるヴィジョンと方法を示すことが必要となろう。筆者のイメージするそれは、異質さへの感受性を養い、異質さとの軋みに耳をすまし、異質さとの絶え間ない交渉を模索するための国際理解教育である。異質さの対象には、自己を含む人間、世界、価値観や習慣、あるいは宗教・超自然的な存在等、およそありとあらゆるものが含まれよう。もちろん、既存の「ねらい」イメージを根底から否定しようというつもりはない。「結果」的に国際化時代を生き抜けてしまったり、世界に通用してしまったり、「共生」や「対話」に寄与してしまうこともあるかもしれない。ただ、その土台として、異質さへの感受性を養うこと、異質さに対して耳をすますということが考えられてよいの

ではないだろうか。

以上のような問題点を踏まえ、本論では筆者自身がモンゴル民話『スーホの白い馬⁽²⁾』と音楽をモチーフとした出前授業を小学校等で行ってきたことを中心に、学びの触媒としてのアートや外部講師のもつ意味についても触れながら、異質さへの軋みに耳をすますための学びについて考察する。

1. 国際理解教育の目的

(1) 国際理解教育に内在するあやうさ

国際理解教育の目的や内容はその時代と共に推移してきた。そして、国際理解教育ということばそのものもつ限界性が明らかになるのとは裏腹に、ことば自体は既に一般に浸透し馴染み深いものになっている。ただ、「国際」という文字に含まれる国家や国籍の意味、そして何かを「理解する」という認識の、ある種不遜とさえとられかねない無邪気さが「国際理解教育」という表現に常に幾許かのあやうさと罪深さをつきまとわせているという点は否めないだろう。その背景には、「国際理解」という概念や、その目標として語られることの多い「共生」といった概念を自明のものとして捉える傾向が潜んでいる。その目標に掲げられる「共生」「対話」といったことばは、なにがしかプラスのイメージで使われているが、その実態は抽象的でつかみどころがない。この点についてたとえば馬淵仁は国際理解教育の研究の課題として、研究者の間に普遍的な国際理解教育というものに対する信仰のようなものがあり、こうあってほしいという願望、見解は述べるものの、「国際理解」という概念の普遍性にメスを加えぬまま議論を進めている点を指摘している⁽³⁾。確かに、〇〇理解が進めば〇〇理解も進む、という考え方においては、それぞれの「理解」の間に緊張や摩擦が生じることは前提とされていない。「共生」という概念も自明のものとして、その意味を正面から取り上げることなく、普遍的な価値を持つ目標、規範として語られてきているという。また、声高に「共生」や「対話」を謳っても、それが一方的なものであるならば、それが正論らしくあるがゆえに、たとえ「リベラルで民主主義的」であることを目指してはいても、グローバルな権力作用の温存・強化に繋がってしまう。更に、国際理解の目標は国内理解や郷土教育と当然のようにセットで語られることが多い。「郷土」ということばはよそいきなものであり、自分達の暮らしの場でありながらその「魅力」を発見されるべきエキゾチックなものという響きを含んでいる。たとえば村井紀は口承性をキーワードに、かつての民俗学や短歌をとりまく言説において、ありもしない「日本」や「伝統」を「想像」し、「日本」を特権化しようとした現象があったことを指摘している⁽⁴⁾が、教育においても徒に「日本」や「郷土」を引き合いに出すことは、無批判に愛国心や郷土愛を煽りかねず、無意図的にせよアイデンティティの囲い込みに通じることは容易に想像される。

しかし、ある種のあやうさというものはどんなものにもつきまとうものであり、それは教育に

本来備わっている両義性の宿命である。両義性があるからといって教育をなくしてしまうことが不可能なように、「国際理解教育」のもつそうした側面に対して見ないふりをするのではなく、それを併せ呑んだ上で、常にその学びのありようを見直しつつ、再構築していく方途を探る必要がある。国際理解教育はそうした不断の運動であるともいえる。

(2) 一般化への欲望に距離を置くこと

国際理解教育が、その文化本質主義のために、文化を固定化し、文化によって人間を抑圧する面を併せ持っていることは、さまざまな形で指摘されてきた。現代では国籍と民族が一致しないことがごく普通であるにも関わらず、様々な場面で、悪意ではなく友好的なおしつけがましきによって「らしさ」を押し付けることは珍しいことではない。こうした作用は、たとえば関啓子が指摘しているように、他者に対して抑圧的に働くのみならず、自己に対しても同様である。自ら好んで「ステレオタイプを生きる」ことで、人は安心感を覚える。甘美な「らしさ」の畏にはまってしまうのである⁽⁵⁾。

しかし否定的にとらえられがちな「ステレオタイプ」だが、人は誰もが何がしかのステレオタイプに依存することで日々の生活を送っている。我々の日常生活の営みが、そうした予想可能な秩序なくしてはありえないように、国際理解教育の実践のためには、あえて「ステレオタイプ」が与えられるべき部分もある。但しそれはあくまで更新可能な状態で与えられねばならない。いつでもそれは裏切られるためのかりそめの知識としてのステレオタイプなのである。たとえば、小学生に「モンゴルの遊牧民」について話しているとき、「貧しい人たちですか」と聞かれるとする。モンゴル、アジア、動物と共に移動する暮らしから想起された、屈託のない質問である。こうしたある種の「ステレオタイプ」が既に子どものなかにある場合、それこそが彼にとっての学びの萌芽になる可能性があることに着目すべきであろう。こうした子どもの頃のなにげない、小さな疑問に、即時に答えを出すのではなく、あるいは観念的な徳目論、道徳論から「貧しいなどといっけいはいけない」などと啓蒙したり押さえつけるのでもなく、彼の長い人生の中で「貧しさ・豊かさ」を考え、その尺度を自分の中で育てていくためのきっかけにする。ある者は数値をだして貧しいと答え、ある者は哲学的に、あるいは倫理的に、貧しいとはいえないと答えることもあるだろう。その逆もあるだろうし、わからない、と答えるものもいるだろう。質問者にとっては、問いの数と答えの数は一致していないということを知るチャンスとなる。また、そうした疑問に明確な答えが出せないことは、その割り切れなき自身がひとつの答えの形でもあることを知る機会となる。一方、問いかけをなされた者にとっても、そうした疑問を共に考えていく姿勢を培う契機となり得る。子どもの頃だからこそ、素直に現れる、異質さについての小さな、だが大切な疑問を抱く自由と、そうした疑問に周囲が共に寄り添っていく姿勢を、いかに支援できるかということが国際理解教育の課題であろう。絶え間なく変化しつづける世界を対象とする国際

理解教育に、答えを一般化する権利などなく、それをしはじめたら国際理解教育のもつ動的な魅力は失われてしまう。一般化したいという欲望に距離を置くことが、国際理解教育の実践者にはまず求められるのではないだろうか。

(3) 軋みに耳をすますための学び

前述したように、筆者の考える国際理解教育のねらいは、異質さへの感受性を養い、異質さとの軋みに耳をすまし、異質さとの絶え間ない交渉を模索するための国際理解教育である。異質さへの感受性について、翻訳家の管啓次郎は次のように述べている。「文学でも音楽でも、日本の現在の二十歳前後の若者たちと日常的に接触して思うのだが、かれらに概して『外国』のものに対する関心がひどく薄いのは、ぼくには驚くべき光景だ」。管は更に「異質な言葉への感受性の衰退」、「異なる視覚を追及しようという気持ちの衰弱」「異質な言語とのあいだの軋みに耳をすまそうという意欲の減退」が現代の日本語世界をおおいつくしているという⁽⁶⁾。こうした感受性の衰退は、決して日本語世界だけの問題ではない。異質さへの感受性を絶えず養っていくことは、教育においても課題であり、とりわけ国際理解教育においては国籍や民族、文化に備わる人々を固定化する力から他者を自由にし、自己を解放するために必要であり、大きな目標であり役割でありえよう。

では、実際異質さへの感受性を養うとはどういうことなのか。筆者は、それは特別なことではないと考える。それは決して前述したような肩に力の入った「国際人」になることではない。「生きづらさを増す創造された文化やアイデンティティの枠付けから他者を解き放ち、自らも自由になる⁽⁷⁾」、そんなしなやかでしたたかで強靱な感受性をもった「ふつうの人であること」、それは「ただの人であること」ともいえるが、そうしたあたりまえのイメージがむしろ適当であるように思われる。

では、「ふつうの人である」とはどういうことだろうか。たとえば文化人類学者の原尻英樹は「異文化間教育学」について次のように述べている。「異文化間教育学」は「あいだ」についての学問であり、その主要な研究課題は「かかわり方」である。彼にとって「異文化間教育」の実践とは、「言語、文化、国家を越えて、あまりにも自明な人間関係の基本を表現すること」であるというが、これはそのまま「国際理解教育」と読み替えが可能である。国際の「際」は「きわ」である。国際理解教育は、「きわ」を見据えた上で、再びその流動化を促すための学びの支援であろう。当然、国家、国籍は便宜上使われるもので、目的にはならない。更に、原尻はマイノリティとマジョリティの関係を脱構築し、「ただの人」同士の関係に変換するために宮沢賢治の思想をよすがとしている。「『わたし』とは関係性の現象である」という賢治の思想、つまり近代的自我とは異なる仏教的な考え方により、「自」と「他」を隔てる「線引き」が無意味化されることに着目している。「世界」とは関係性の束の曼陀羅であり、「ぜんたい幸福」とは、権力関係を

変換し、「ただの人」間の関係をつむぐ努力を前提にした「ただの」差異の連鎖を意味するといふ⁽⁸⁾。このような態度は言語化して教育目標に据えるにはあまり見栄えがしないかもしれない。だが、実践の場では実は多く見られる態度ではないだろうか。たとえば、作曲家の野村誠は、子ども達との共同作曲を行う上で、作曲家である自身が何もしないで寝転んでしまうと、子ども達が動揺し、そこから主客が逆転し、子ども達が主人公となって作曲が行われる事例を紹介している⁽⁹⁾。そこでは「表現する人」や「鑑賞する人」のような線引きが通用しない。子ども達は、「表現させよう」「鑑賞させよう」という大人に管理される客体ではなくなるのである。つまり、そこでは主と客、あるいはマジョリティとマイノリティというように固定化された関係性ではなく、「ただの人」の関係性の模索こそがなされるのである。関係性は固定されたものではなく、生成を繰り返す。

「ふつう」とか「ただの」ということばのもつ豊かなイメージを生かすには、様々な方法が考えられるだろうが、ここでは次節以降、特に音楽等を含むアートをモチーフとし、更に外部人材を利用した学びの取り組みについて考察する。音楽やアートをモチーフとするのは、それがいままさに目の前で行われ、感覚に直接作用することで、それまでの知識や経験の蓄積にある種かかわらない、「ふつうの」、「ただの」人として感じたり学んだりすることができると考えられるためである。また、外部講師の取り組みを取り上げるのは、普段「教師」と「生徒」という関係に明確に分けられた空間に、そのどちらにも属さない「ただの」人として外部人材が入ることで、教え、教えられるという関係をあいまいにし、ただの人同士の関係から互いに学びあうための動きに着目するためである。

2. 学びと触媒

(1) 触媒としての外部講師

さて、国際理解教育において外部人材を用いることについて考えてみたい。近年、全国でも多くの学校が日々国際理解教育の実践で外部講師を呼んでおり、そうした授業を紹介した新聞記事なども枚挙に暇がない。たとえば文部省の報告書⁽¹⁰⁾を見ても、国際理解教育を行っている学校の多くが、なんらかの人材を外部から招いていることがわかる。だが、その外部人材の多くは外国人であるようだ。「国際理解教育＝外国人を講師に」と発想する時点で、やや柔軟性に欠けているようにも思えるし、このことはいささか文化本質主義、つまり「らしさ」の畏にはまっているといえなくもない。教育における「ホンモノ」や実物、特にその「起源」に対するこだわりやありがたがる傾向がここに如実に示されている。ミラーは「我々があえてある地域の文化の『真正さ』ということに文化本質主義に陥ることなくこだわるとすれば、それは先天的ではなく後天的に見出されるものである。つまり、文化の『起源』ではなく、様々な場所・人々による絶え間ない文化の翻訳・現地化の『結果』にこそ、『文化の真正さ』は求められる」と述べている⁽¹¹⁾。

たとえば筆者が教材として使用している『スーホの白い馬』はモンゴル民話ではあるが、内モンゴル自治区に伝わる民話とされ、モンゴル国では知る人は少ない。それを日本人の作家陣が絵本にしたのであって、この作品に価値があるとすれば、モンゴルに起源があるからではなく、彼らによる民話の「現地化」にあるとあってよい。あるいは、それを優れた児童文学、外国民話として紹介し続けた出版界や教育界、そして何よりもそれを読みつづけてきた読者のひとりひとりが「現地化」を行っているのである。このように「起源」ではなく「結果」を考えれば外部講師を外国人と考える必要のないことは言うまでもない。前述の報告書を見ると、学習目標においては「国際社会に生きるたくましい文化人の養成⁽¹²⁾」や「豊かな国際感覚を身につけた子どもの育成（自国認識・異文化理解・国際・社会貢献その他を含む）⁽¹³⁾」などとあり、また、内容においては、何らかのテーマを設定することもあるが、英語学習が中心であったり、外国人から「お国」の話の話を聞く、自分たちは日本文化を紹介するという、ある種のパターン化が見られる。

そこにはある種の予定調和が期待されている。もしも子ども達に国籍や文化本質主義に捕らわれない「結果」を期待するのであれば、外部講師にはむしろ日本人のほうが向いている面も大いにある。同時に外国人も一方的に「起源」という幻想を押し付けられてとまどうことがあることを認識しておかねばならない。無論、講師の国籍や人種が問題なのではない。要は誰であろうと、ある国や文化の伝統や真正さをそのまま体現したり、一般化した人物などどこにもいないということであり、問題なのは、「絶え間ない文化の翻訳・現地化」とでもいうべき、予定調和でない学びがそこでどれくらい繰り広げられるかということである。

(2) 触媒としてのアート

予定調和ではない学びの触媒の一つの選択肢として、アートを考えてみたい。ここで取り上げるのは、作品の成立や技術の習得を目指す既存の教科教育（音楽教育・美術教育）とは若干趣を異にするアートの用い方である。そこでは子ども達とアートの「出会い」そのものが大きな目的となる。近年、テレビや新聞などでも、アーティストの学校訪問などが取り上げられる機会が増えたことで、そうした試みへの期待は高まっている。また、そのような目的をもつアート NPO などの力を活用することも求められている。アメリカなどではそうした団体は数限りなく存在するというが、現在の日本ではアート NPO はまだそれほど認知度が高いとはいえない⁽¹⁴⁾。そんな中で、たとえば、学校と芸術家の出会いをサポートする NPO「芸術家と子どもたち（以下「ASIAS」とする）」という団体がある。代表の堤康彦は、国際理解教育のあり方について触れた際、次のように述べている。「最近、小学校では“国際理解”という言葉をよく耳にします。（中略）なかには、多文化理解、という切り口で学んでいるところも多いようです。さて、この“多文化”を考えることは、なにも国家や民族という単位で、その文化的背景に関する知識を得ることだけではないはず。むしろ、“自分と他者”という最小単位にまで、落とし込むことから始める

ほうが良いのではないのでしょうか？すなわち、隣にいる友だちの考え方やものの見方、表現の仕方が、自分と違う、ということに気づくことから始めるべきではないのでしょうか？“多価値観理解”の教育について、考えてみてはどうでしょうか？⁽¹⁵⁾」こうした自分と他者との出会い、さらには自分の知らない自分との出会い、そうした最小単位を意識すること、それを促していくこと、つまり「国際理解」という幅広い視野と、同時にその最小単位への意識をもつことが、多様な気づき、複眼的な思考の獲得のために、欠くことができないものなのである。

こうした堤の認識は、学校のそれに比べて力が抜けている。自分たちの活動は「教育だけのためのものでない」ければ「アートだけのためのものでない」、「だれそのため」と明確に言うことは不可能であり、「あえていえば自分のため」とまで言っている⁽¹⁶⁾。こうした表現からは、アートのためでもあり、教育のためでもあり、自分のためでもあり、関わる人のためでもあり、ひいては今は関わっていない人のためでもありたいという「枠」とらわれない、この活動の土台にある自己完結しない発想が見てとれよう。

ASIASの授業には、日本に在住するアフリカ出身のアーティストも登場する。このアーティストの出身国名は報告書には記載されていない。それはさして意味をもたないことなのだろう。もしもこのアーティストが音楽という触媒抜きに、出身国の「理解」をメインに授業をしてくれ、と頼まれたら、できないことはないだろうが、おそらくその資質は充分には生かされなかったのではあるまいか。外部講師を招く際は、先に「触媒ありき」で進めた方が、「国籍ありき」で進めるよりもうまくことが運ぶのではないだろうか。それが「国際理解教育」をある時限に枠付けされたものとしてではなく、ありとあらゆる教育に絡めていくための方途となるのではないだろうか。

以上、外部人材とアートというふたつの触媒の力を踏まえた上で、次に、筆者の外部講師としての経験をもとに、異質さへの感受性を育む学びについて考察してみたい。

3. 異質さへの感受性を育む

(1) 「わからない」ことと「学びの醍醐味」

筆者は、音楽とモンゴル民話を用いた出前授業を外部講師として小学校等で展開してきた⁽¹⁷⁾。その実施状況の概要については表を参照されたいが、ただ、出前授業という条件のもとで、こうした試みはむしろ文化をかえて固定したものにとらえ、モンゴルへのステレオタイプを高めているのでは、という疑問が、外部講師としての筆者に常につきまってきた。

表1 出前授業実施状況（2004年）

事例	月日	場所	生徒数	時刻	時間	教室名	朗読担当
1	1月10日	井の頭保育園（三鷹）	約50	11:00-12:00	60分	ホール	ゲスト

2	1月23日	玉村中央小（群馬）	93	1:55-3:05	70分	体育館	ゲスト
3	2月6日	逗子小1年（逗子）	124	11:40-12:10	30分	体育館	ゲスト
4	2月6日	同上2年	118	1:30-2:30	60分	体育館	ゲスト
5	2月10日	淀四小（新宿）	44	10:40-12:10	90分	多目的室	ゲスト
6	2月12日	戸山小（新宿）	70	1:00-2:00	60分	視聴覚室	ゲスト
7	2月18日	金富小（文京）	47	10:40-12:10	90分	多目的室	ゲスト
8	2月26日	沼間小（逗子）	120	1:40-2:50	70分	体育館	ボランティア
9	2月27日	藤の台小（町田）	78	1:30-2:30	60分	音楽室	ボランティア
10	3月10日	富士見台小（練馬）	77	10:55-12:30	95分	多目的室	ゲスト
11	3月11日	稲田小（川崎）	約120	1:15-2:15	60分	多目的室	担任
12	3月12日	小坂小（鎌倉）	83	1:30-2:45	75分	体育館	担任
13	3月15日	御成小（鎌倉）	約50	1:45-2:45	60分	フリースペース	担任
14	3月17日	北原小（中野）	約50	1:40-2:40	60分	多目的室	教頭
15	6月28日	東京農大（湘南）	約70	16:20-17:50	90分	教室	学生
16	6月30日	東京農大（世田谷）	約70	10:40-12:10	90分	教室	学生
17	6月30日	東京農大（世田谷）	約70	18:00-19:30	90分	教室	学生
18	8月24日	池雪小（大田）	約100	3:00-4:00	60分	多目的室	ボランティア
19	10月30日	八幡小（世田谷）	約270	1:30-3:30	120分	体育館	ボランティア
20	11月16日	高山保育園（三鷹）	約60	10:30-11:30	60分	教室	担任

モンゴルとはこういうところである、という一般化からは距離を置く。あくまで自分の見てきたモンゴルを、自分を媒介として感じ取ってもらうことしかできない。そこで筆者は、参加者がモンゴルのことをわかった、という気持ちになることよりも「わからない、でももっと知りたい」と思ってもらえれば、と思いつつ授業を行うことになる。筆者が与えたモンゴルに関する知識なり情報なりは、その後の学習者の人生の中で適宜更新されるために与えられるものであり、それを記憶する必要は全くない。「国際理解教育」の授業は記憶されるための授業ではない。「わからない」ということを考え、あるいは楽しむ。そうしたことを学べば、それがどんな対象であれ、応用が可能となる。更には、国際理解教育が特定の時間や単元で完結するのではなく、むしろ学習者の人生に長い伏線をはることにつながるのではないだろうか、と考えたのである。

より早くより多くの情報を得たり、それに触れたりということにはそれだけの意味しかない。それ以上の意味がないともいえる。わからないままにいることは人生にとっては面白いことで、必要なことなのではないか。わかった気分を味わうだけよりも、わからないでいることを楽しむ余裕があること。行間、余白、遊びといったものを、子どもたちに楽しんでもらいたい。わからないことが心にひっかかり、どこにも進めなくなってしまうこと、わからないものやいったことのない場所、聞いたことのない音楽、そうしたすべての未知のものに憧れつづけることにはそれなりの力が必要である。つまり、自分の中で「わからない」という思いを、どれだけ大切にできるかが、次の課題を自分で見つけることにつながる。授業が、ひいては学びが、「ひっかかり」の強度をさらに強いものにするためにある、と考える学習観である。

何かを「わかった」という気持ちにさせることよりも、この世の中はむしろ知らないこと、わからないことだらけであり、でもそのわからないということ自体がいかに魅力的なことか、そしていずれそれがどこかであなたの人生にかかわってくるかもしれないという、そんな長い伏線をはってやるのが、国際理解教育の醍醐味であってもいいはずである。人生に長い伏線をはることは、国際理解教育という大きなテーマの中に子どもたちを放してやることであり、それには外部人材はもちろん、保護者やNPOを含む地域、社会もまきこんで、子どもたちに学びの醍醐味を味あわせようという方針が必要になる。そしてそのためには地域社会自体が、学びの醍醐味を楽しんでいることが前提になる。逆に、もしそうした醍醐味を知らない、あるいは楽しんでいない地域や学校で育った子どもが、たとえばいつか教師になったときに、「教えること」のみを教育ととらえ、「答えること」のみを教師の役割ととらえれば、極端な場合、いつかは行き詰まってしまうだろう。

(2) 異質さへの感受性と柔軟性

次に教職課程の大学生に筆者の出前授業を体験してもらったときに聞かれた意見について考察してみたい⁽¹⁸⁾ (表の事例15-17)。まず興味深かったのは、「小学校のとき読んだときと内容は同じなのに感じ方が違った」という意見がいくつか見られたことである。

「私、小学校のときスーホの白い馬の時間あまりイイ思い出はありません。かなしい……しか思えなくて。でも今日馬頭琴とあわせて聞いて少し変わりました」

「小学校以来で、話の内容を忘れていたが、こんな内容だったのかあと思い出した。感情移入してしまってウルウルした」

等。この民話を初めて知った学生も、

「スーホの白い馬自体の話はなんか悲しい感じの物語なのに、馬頭琴の音色は心地よい温かい音色だった」

と述べていることから、音楽という触媒が加わることで、話の内容は同じでも表情が変わり、手触りが変わる、ということを経験したのではないだろうか。

この授業では遊牧民の動きをモチーフとしたダンスを行ったが、それについては賛否が分かれた。

「いい感じに目立てた」

「子どもの頃に帰ったよう」

などの肯定的な意見もあったが、

「照れ臭かった」

「歌ったり踊ったりは正直恥ずかしくて……」

「周囲の目が気になって」

「でももっとはしゃぎたかった」

「踊っていた人たちがうらやましかった」

という、否定的ではないにせよやや後悔気味の意見が少なからず寄せられた。学生たちは生身のからだを人前で晒すという経験に慣れていない。これは子ども達も同様である。堤は、「身体感覚を伴う授業では、それが100%楽しいとは限らず、“ヘンな” “イヤな” 感覚も含めて、子どもたちが体験すること自体に意義のあることがきっとあるように思う⁽¹⁹⁾」と述べている。自分が動いてみたことのない動きをすること、話したことのないことばや歌ったことのない歌を歌うこと、そしてそれら全てを通して他者との関係性を培っていくこと。これらはわからないこと、未知のものへどれだけ心身が柔軟に対応できるか、自らの内と外にある異質さへの感受性、すなわち精神的な柔軟性が試される場面でもあろう。自分を晒けだすということにはもちろん抵抗が付きまとうが、それがなければスマートなだけの学びに終始し、予定調和の学びの域を出ることはないように思われる。別の学生は次のように述べている。

「音楽を聴いたり体を動かしたり、自分自身が体験できる型になっていたのもおもしろかった。ただ私は大学生なので体を動かすのは周りの目が気になってできませんでした。教職の勉強とは本を読んだり机に向かうだけではないんだなと思いました。」

つまり、「肌で感じる」ことの意義を頭では理解できても、動けないというもどかしい現状が浮かび上がってくるのである。ただ、このとき学生が自分の身体の「固さ」に気づけたのならば、それもまた一つの学びといえよう。

(3) 学びと即興性

こうした気づきは、既に至るところで起こっている。美術家の川俣正は、「個性、創造性などがうたわれる背景には、長く日本を支配してきた『集団同調主義』による弊害（いじめ、没個性など）がわれわれの前にあった。しかし、創造性をと言われると、私は天才＝有能じゃないし、アーティストでもない、といいたくなる若い世代も圧倒的に多い。その息苦しさからの解放を求めて、むしろプロジェクトでは調整する、交渉する、プレゼンする、ひとりひとりの『試行錯誤』を共感をもって支持し、新しい『創造性』とみなしている⁽²⁰⁾」と述べている。

また、ASIASの活動取材したメディア関係者は、「アーティストは『子どもたちとお互いが刺激あい、特別な時間を過ごす』ことを考えているのに対して、先生方は『学習のめあて』による『いますぐでる結果』を求める授業を目指している」と指摘した上で、「『10年20年経って、あの時へんてこな授業があったけど、面白かったな』と思えるような授業があってもいいじゃないか⁽²¹⁾」と述べている。やはり外部の人間は全体的にねらいや結果に対して鷹揚な態度を見せるものなのだろうか。

一方、筆者の前述の実践を見た学生は

「異文化に触れるのは楽しい。だが今の自分はそれでおしまい。視野が広がるのは私の勝手

な期待で、子どもにとっては一ヵ月後には何が残っているだろうと思った」

という意見を示した。はたして、一ヶ月といわず、何かきちんと納まりのよい結果を残そうという明確な目的を、そもそも持ち合わせていないのが外部人材ではないだろうか。そのときの子ども達との「出会い」を「点」としてとらえていて、決して時系列でとらえてはいないのである。

「子どもの中にも、広い土地へ行ってみたいとか、楽器に興味をもったとか、一人一人感想はあると思うし、少なくとも何かを感じてくれる」

という意見もあった。しいていえばそのとき、その「点」における出会いにおいて「何か」感じたというふくらみをもった体験をしたということだが、それはきちんとことばにできたり、目に見える成果で一ヵ月後に残ったりすることを意図してはいない。だから「何か」なのである。この「何か」ということを学生たちは言語化するのに苦労していたようだ。たとえば別の学生は

「これで指導案をつくるとなると、ねらいやまとめを書くのに困りそうだが、むずかしいへりくつ抜きに、きれいな音色を聴かせたり、みんなでおどったり、モンゴルという異国の文化をしってもらったりするのはとてもいい経験になる」

という感想を示した。時間内におさまりのよい「ねらい」を設定したり「まとめ」たりということは、外部人材にとっては後からついてくるものなのではないだろうか。

前述の堤は「着地点・到達点を定めずに、カリキュラムをスタートさせることは、学校の先生にとってかなりの冒険だ。でも、リスクはあるが、子どもたち一人一人がそこに何を感じ取り、何を表出するか、彼らの予想のできない反応に先生も真剣勝負で臨む、そんなライブ感のある授業を展開したい⁽²²⁾」と述べている。ライブ感は、即興性とも言い換えられよう。それらは異質さへの柔軟性ともわがちがたく結びついている。堤は更に言う。「アーティストが何をするかあらかじめ決めておかないような、『ルーズな出会い』は実現できないものだろうか？いつの間にか教室にアーティストがいるというような出会い方。そこから何も生まれないかもしれないし、子どもとなにかを始めるかもしれない。あるいは子どもたちの中でなにかがおこっても目には見えないような出会い方。「ルーズ」であること、「目に見えない」ことや「何も生まれない」ことは既存の学習観ではマイナスの価値しかもたないが、堤はそうしたルーズな出会いの場に、オルタナティブな学びの可能性を感じている。言うまでもなく、着地点、到達点を定めないこと、いわゆる「ねらい」や「結果」を定めないことは、全くの無計画、無目的や、単なる放任を意味しない。それは、時間をかけて予想外の結果につながったり、新たなねらいがその都度生まれてきたり、またそのねらいからずれていったり、ということを繰り返す、そうした試行錯誤、いい意味で期待が裏切られることが学びであるという捉え方に根ざした、常に目標が生成し、変化を余儀なくされる学習観なのであり、そこでは絶えず学習者の異質さへの柔軟性が試されているのである。

終わりに

本論では、従来の国際理解教育における学習観を再考しつつ、外部人材やアートという媒介を用いることで、国際理解教育において異質さへの感受性を養うための学習観への転換の可能性について、具体的な実践を検証しつつ考察してきた。

筆者はかつて「国際理解教育における知的な余裕、本質的なゆとりにとって必要なのは、『理解』や『表現』などのお題目や強い理論ではない」と指摘した⁽²³⁾。必要なのはむしろ即興性、力が抜けていることであり、そうしたライブ感、脱力感は柔軟性に通じる。「理解」や「表現」と線引きしながら人々が日々生活しないのと同じように、学びの世界でもそれらはもっと渾然一体となっているはずである。「結果や即効性を求めない」ことや、「異質なもののすりあわせ」、「見方を少しだけずらす」ことはアーティスト達が得意としていることであり、それは異質さへの感受性を育むことにつながっている。こうした点は、国際理解教育が貪欲に取り入れていくべきであろうし、また国際理解教育から既存の教科学習や学校教育における学習観に対して発信していくべきであろう。

国際理解教育は、何かをわかったと思ひ込む／思ひ込ませるというような窮屈な試みではない。本来ひとつの「わかった」は多くの「わからない」の種である。学習者が「理解したいか、したくないか、どちらにせよなぜそう思うか」ということを考える時間をもつのが、国際理解教育の前提である。はじめから理解できる、あるいは理解せねばならないという前提のもとにその教育が進められては、どんなに優れた内容を教材とし、普遍的と思われるテーマを設定したところで、学習者にとっては暴力的で窮屈な時間でしかない。無論、教育である以上、設定したテーマに関心をもってもらいたいことは自明であるが、関心をもてるかもてないか、最終的な選択は学習者に委ねられている。大事なことは、国際理解教育という枠の中だから、はじめから「理解」せねばならぬものだから「理解」するのではなく、自分が「理解したいのかどうか」、目の前にあらわれた小さな軋みに気づき、そことどういにかかわりを結んでいくのか、どういった交渉をしていくのか、そこから考えるチャンスを与えることではないだろうか。国際理解教育の「ねらい」という枠がしっかりしてしまえばしまうほど、子ども達も優等生的な反応しか見せなくなる恐れもある。「共生せねばならないのか、共生したいのか」ということを自ら考え、他者とのかかわりのなかで、「ふつうの人」として異質さへの感受性を育てていく、そうした実践の積み重ねが国際理解教育の学習観、ひいては教科学習、学校教育における既存の学習観をも、転換させていく可能性を生むのではないだろうか。

注

- (1) テッサ・モーリス・スズキ『「ポストコロニアリズム」の意味をめぐって』『現代思想』七月臨時増刊号、2001年、183～187ページ。

- (2) モンゴルの楽器「馬頭琴」の誕生の由来を描いた民話。大塚勇三／再話、赤羽末吉／絵による絵本（福音館書店、1967年）をベースに教材化され、2004年現在光村図書が小学二年国語科教材として教科書に採用している。
- (3) 馬淵仁『「異文化理解」のディスコース—文化本質主義の落とし穴』京都大学学術出版会 2002年、104-106ページ。
- (4) 村井紀「滅亡の言説空間—民族・国家・口承性」『創造された古典—カノン形成・国民国家・日本文学』（ハルオ・シラネ、鈴木登美編）1999年、新曜社。
- (5) 関啓子『多民族社会を生きる—転換期ロシアの人間形成』新読書社、2002年、22ページ。
- (6) 管啓次郎『さまよい 旅行（うつし）と翻訳（うつし）における「私」のうつる「場所』（今福龍太編『「私」の探求』（21世紀文学の創造2 岩波書店、2002年、36-37ページ。)]
- (7) エイモスゆかり「文化相対主義と多文化教育；グローバルな視点に向けて」『国際理解』第33号、帝塚山学院大学国際理解研究所、111-119ページ、2002年。
- (8) 原尻英樹「マイノリティと異文化間教育」江淵一公編『異文化間教育研究入門』玉川大学出版部、1997年、160-163ページ。
- (9) 芸団協・芸能文化情報センター『子どもと舞台芸術—出会いのフォーラム2000報告書』、2000年、12ページ。
- (10) 文部省『特色ある教育活動の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（小学校編）』1999年、教育出版。
- (11) Miller, Daniel. *The young and Restless in Trinidad A case of the local and global in mass consumption, Consuming Technologies, Media and information in domestic spaces*, London, Routledge, 1992. 訳は岩淵功一に倣った。
- (12) 文部省、前掲書、61ページ。
- (13) 文部省、前掲書、194ページ。
- (14) 林睦「アーティストが街に学校に」『教育と芸術／新たな関係』芸団協・芸能文化情報センター、2002年。
- (15) 特定非営利活動法人芸術家と子ども達『エイジス活動記録集』2003年、91ページ。
- (16) 堤はこの発言を「NPO にそぐわない発言なので」と確信犯的に「撤回」している。
- (17) 筆者の出前授業の主な内容と参加者（小学校二年生）の反応については、拙論「モンゴルの民話を活かした国際理解教育」『フィロソフィア』早稲田大学哲学会、91号、2003年を参照のこと。
- (18) 東京農業大学の「教育制度概論」講義において、教職課程の学生に対して“出前授業”を行った。授業後、「小学生になった気分で」及び「教職を目指す大学生として」というふたつの観点からコメントを提出してもらった。
- (19) 堤康彦「アーティストと子どもたちの幸福な出会い」『子どもたちの想像力を育む アート教育の思想と実践』（佐藤学・今井康雄編）東京大学出版会、2003年、257ページ。
- (20) 川俣正、ニコラス・ペーリー、熊倉敬聡『セルフ・エデュケーションの時代』フィルムアート社、2001年、53ページ。
- (21) 松井秀裕「テレビ番組制作現場からみた『エイジス』」『エイジス活動記録集』2003年、67-70ページ。
- (22) 堤康彦「エイジスマールマガジン ACT より『なかやすみ』」、特定非営利活動法人芸術家と子ども達『エイジス活動記録集』2003年、86-90ページ。
- (23) 拙論「モンゴルの民話を活かした国際理解教育」『フィロソフィア』第91号、早稲田大学哲学会、2003年、134ページ。