

ゲームと日本をつなぐ教育実践

— ポストコロニアルな視点にたった小学校における先住民学習の実践 —

東京学芸大学附属高等学校 居 城 勝 彦
海老名市立東柏ヶ谷小学校 東 優 也
帝京大学教育学部 中 山 京 子

目 次

1. 研究の目的と視点	148
2. 本実践をめぐる小大連携組織	149
3. 小学校における実践「チャモロの時間」の詳細	149
3. 1. 子どもの実態と実際の展開	149
3. 2. 交流活動②と④の詳細	150
4. 子どもの変容—ポストコロニアルの視点にたった学びの姿は見られたか—	152
4. 1. 子どもの姿やワークシートから見とる変容	152
4. 1. 1. 交流活動②「私たちのチャモロダンスを見て！」の学習感想から	152
4. 1. 2. 交流活動④「チャモロの歴史を知ろう」の授業記録から (T:居城 N:中山 C:児童)〈「スペイン支配からアメリカ支配へ」の場面〉	152
4. 1. 3. 交流活動④「チャモロの歴史を知ろう」, ⑤「ダイアナさんにチャモロダンスを披露しよう」を終えて	153
4. 1. 4. 1年の活動の子どもの変容	153
5. 大学生の変容—ポストコロニアルの視点にたった学びの姿は見られたか—	154
5. 1. 学生による3人の振り返り記述	154
5. 2. 記述の考察—ポストコロニアルの視点から—	155
6. 結語—ポストコロニアルな視点にたつことへの可能性と地球市民育成—	156
6. 1. 本活動から考える学びの関係性とネットワークの構築	156
6. 2. ポストコロニアルな視点を求める困難さと可能性	156

グアムと日本をつなぐ教育実践

— ポストコロニアルな視点にたった小学校における先住民学習の実践 —

東京学芸大学附属高等学校 居 城 勝 彦
海老名市立東柏ヶ谷小学校 東 優 也
帝京大学教育学部 中 山 京 子

1. 研究の目的と視点

筆者らは数年にわたり、グアムと日本をつなぐ教育実践を展開してきた。日本の大学生・教員がグアムでともにフィールドワークをしたり、日本の小学校から大学においてグアム理解を通じた国際理解教育・異文化理解教育の授業を行ったりしてきた（中山 2011, 居城・中山・織田 2014）。グローバリズムに翻弄されるマリアナ諸島、生き抜いてきたグアム先住民チャモロの姿、日本との関わりをポストコロニアルの視点から追究し、学びへとつなげてきた。授業を通して、「南国の楽園」という見方に隠されてしまっている植民地主義の問題に気づかせることができた。その中で、授業者によって一方的に講義をするスタイルから、グアム・スタディツアーに参加し音楽や舞踊のトレーニングを重ねてチャモロの人々と継続的に交流を重ねている大学生を介在しながら、授業を展開することのよさも見出してきた。しかしこうした1, 2時間の取り組みの中で、学習者が先住民民族チャモロとその文化に興味を持つ契機としては効果的であったが、学習の深まりや関わる大学生自身の学びの検証には不十分であった。また実践の多くが高校生を対象としていた。今や小学生でもメディアを通して太平洋の島々についてコロニアルな見方を吸収したり、グアムなどに旅行に出かけたりすることが増えているが、小学校におけるグアムを事例にしたポストコロニアルな視点を含む先住民の可能性は検証できていなかった。

本実践は、小学校3年生を対象に、大学生が1年間継続的に関わりながら行ったグアムと日本をつなぐ教育実践である。大学生と小学生の双方にどのような変容が現れるのか、その変容の中でポストコロニアルな視点が養われる過程を明らかにすることを目的とする。

本研究において、ポストコロニアルとは、「植民地主義時代後においてさえなお続く支配者による言説や見方に支配されてきた人々の立場からの抵抗やその視点にたったものの見方である」（中山 2012: 11）と定義する。これは、本橋の「ポストコロニアリズムは必ずしも起源を否定するのではなく、起源がどのようにつくられたか、その創設の過程を問い、現在の国家や社会のありようを別の角度から見直すきっかけとする」（本橋 2005: xiv）とした考えに近い。グアムは、アメリカ連邦政府に支配・支援され植民地支配と同様の現状であり、チャモロの島としての文化的自立を求める動きと、島の外からの移民の流入による多文化化の進行が混在している状態がある。

日本からは年間約90万人がグアムを訪れ、グアムに行った経験をもつ児童生徒も増えている。しかし小学校から高校までの学校教育の中で、グアムについて触れる機会はない。「マリアナ諸島のグアム」「先住民民族チャモロの島」という認識はなく、チャモロの歴史や文化を尊重する姿勢は育っていない。

そこで、ポストコロニアルな視点にたつ授業づくりの視点として、①グアムには先住民民族チャモロがいる、②グローバリズムに巻き込まれながらも生き抜いている、③日本は歴史的経済的にグアムへの負担を強いてきた、④文化的アイデンティティを育てる教育活動がある、⑤日本の先住民はどうなっているのか、の5つを設定する。この視点を、学習対象の発達段階に即した教材として構成することとする。

2. 本実践をめぐる小大連携組織

小大連携研究は多様で、環境教育、英語教育、キャリア教育、特別支援教育、音楽教育、理科教育などの分野で先行研究が多く報告されている。国際理解教育の分野においては、数少ない事例として、片岡義順（2009）『『アジアシリーズ』の成果と課題-和光大学と岡上小学校の連携を通して（研究プロジェクト 地元小学校における国際理解教育プログラムの実践と効果）や、荒尾浩子（2009）「英語活動によるエコ学習」が報告されている。片岡（2009：193-204）では、アジアに焦点をあて同地域にある和光大学との連携を生かしながら、地域在住のマレーシア人、スリランカ人、ベトナム人を教室に招き、食をテーマにした国際理解教育実践が報告されている。荒尾（2009：85-88）では、小学生を大学に招き、大学生がエコロジーをテーマにした英語学習活動を行う事例が報告されている。前者は小学校教員が中心となり大学研究機関の支援を得た実践であり、後者は大学生が媒体となった実践である。こうした国際理解教育の領域における小大連携の実践と比して本研究の特異性は、関わる大学教員と学生、教員の三者の連携に加え、年間を通じた継続研究であり、小学生のみならず活動に参加する大学生の学びも検証の対象にしたことである。

本研究を展開するにあたり、帝京大学の中山京子と研究室の学生東優也（2015年度、現在教員）、東京学芸大学附属世田谷小学校居城学級（2015年度）の三者が連携する小大連携実践と位置づけた〈図1〉。授業の展開計画作成の段階から、学級担任および主たる授業者として居城勝彦が、学習活動補助者および観察者として東優也が、ゲストティーチャーおよびスーパーバイザーとして中山京子が、それぞれの立場から協議を重ねた。こうした大学との連携、学生の教育活動への参加、1年間にわたる教育研究活動の実現は、附属学校という教育実践研究を牽引する役割を担う側面もある。

三者はグアム政府の認定を受けているチャモロダンスグループ「ファマグウンタノザニタシ」（「大地と海の子どもたち」の意）に所属し、グアム・スタディツアーを企画計画・参加し、日本やグアムで歌や舞踊の練習および公演を継続的に行っている。筆者らが先住民族の声を代弁するという行為をすることの妥当性に関して、図1に示したようにグアムのNGOや研究者との強力な連携や協力が背景にある。筆者らは、複数年かけてグアムの人々とかかわりチャモロダンスを学ぶプロセスにおいて、植民地支配した側の歴史を引き受ける立場で再考をし続けてきている。そして、グアムと日本をつなぐ活動に参加する学生やグループを、教師や子どもは「ファマグウン」（=子どもたちの意）と呼び、本論においてもその呼称を用いる。

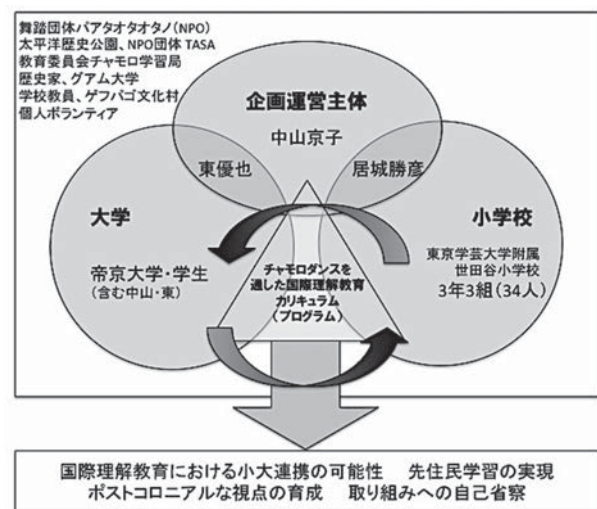


図1 日本とグアムをつなぐ小大連携による国際理解教育実践

3. 小学校における実践「チャモロの時間」の詳細

3. 1. 子どもの実態と実際の展開

対象となる3年生児童34名のうち、海外への渡航経験がある子どもは22人（グアム渡航経験9名）で、海外での生活経験があるものは11人である。グアムに行った子どもたちは、買い物、海でのレジャー、ガイドブックにある観光地を巡る経験をしたようで、チャモロダンスやチャモロの文化に触れた印象を強く持っているものはいない。「チャモロの時間」は、学級担任であった居城を中心に、チャモロダンスを知る（1学期）、チャモロダンスを楽しみながら学ぶ（2学期）、チャモロについて知り、考える（3学期）として考え、年間を通して6回の交流活動を含む、クラスの総合的活動として以下のように展開した。

	●子どもたちの活動	●大学生の関わり ★留意点☆評価の視点
学習	●世界地図を用いてグアムの場所を確認する。そこに暮らしている人が「チャモロ」であることを知る。 ●昔話「フウナザンブタン」はどんなお話だろう？ ●「フウナザンブタン」を歌ってみよう	★視覚的にわかりやすくするために紙芝居を用いてグアムの創世物語を知る。 ☆歌に合わせて踊ることに興味を持ち、楽しんでいるか。
交流 ①	ようこそ、ファマグウンの皆さん ●自分たちの「フウナザンブタン」を披露しよう ●ファマグウンに踊ってもらおう ●グアムについて中山先生のお話を聞こう ●学習感想とメッセージを書こう	●歌詞の意味やグアムの創世期に関する振り付けがあることを確認しながら子ども達と一緒に踊る。 ☆踊ったこと、交流したことを再整理し、次の活動に向けて目標を見つけているか。
学習	●「トゥレットティ」を練習しよう ●「まほうのチャチャチャ」（ホリン作曲）をリコーダーと鍵盤ハーモニカの演奏に合わせて歌う	★居城（担任）による学級指導 ☆歌詞に出てくる「アディオス」というスペイン語に気がつくことができるか。
交流 ②	●「フウナザンブタン」「トゥレットティ」を披露 ●音楽の時間に練習した「まほうのチャチャチャ」 ●グアムのことをもっと知りたいな	☆曲の歌詞にあるスペイン語がチャモロ語と同じことに関心をもつことができたか。
交流 ③	●ふじのみフェスタ（学習発表会）で発表しよう	☆楽しむことから周囲の人を巻き込む活動へと意識を向けることができているか。
交流 ④⑤⑥	●スパニッシュを練習しよう ●チャモロの歴史を知ろう ●チャモロの人に自分たちのダンスを披露しよう ●ファマグウンの大学生の卒業公演で踊ろう	☆歴史を知ることによってチャモロの人たちに対する理解が深まったか。 ★在日チャモロのダイアナさんにショーを見て、話をしてもらおう。

3. 2. 交流活動②と④の詳細

子どもたちとファマグウンにとって意義ある活動とするために、担任と学生リーダーとの間で共通理解を図る場を複数回もうけ、学生の関わりやポストコロニアルの視点を子どもや学生にどのように持たせていくか、気づかせていくかについて、検討を重ねた。交流活動②では大学生に披露する場面を設定し、子どもたちが発表の手応えを得ると同時に、同じダンスを踊る仲間として意識できるようにした。

交流活動②の活動展開（9月14日） 子どもたちが学生たちを仲間として意識するための展開

	○子どもたちの活動 ・予想される反応 ☆評価の視点	ファマグウンの活動 ★留意点
5分	○「フウナザンブタン」「トゥレットティ」を披露する ・ここを頑張ったんだ！ ・緊張するけど楽しいね。 ・男子と女子で踊りが違うからよくわからない部分がある。	★子どもたちのパフォーマンスを楽しみながら、部分的にアドバイスする。
15分	○みっちり教えて！ ・手を気にすると足がわからなくなる	★短時間で「トゥレットティ」を教える。
5分	○ハマグウンの皆さんと「フウナザンブタン」と「トゥレットティ」を一緒に踊ろう	★本格的な踊りを間近で見せる。
10分	○お礼に私たちの演奏する「魔法のチャチャチャ」を聴いてください ・歌とリコーダー、鍵盤ハーモニカで合奏します ○ハマグウンの人たちが踊っているのは何？ ・今までの曲と違って男女ペアで踊っている	★1番が終わったら、男女でチャチャチャのステップを踊りだす。 ★チャチャチャが現代のチャモロの人が好んで踊るリズムであること，“アディオス”はもともとスペイン語だ

	<ul style="list-style-type: none"> ・自分たちも踊ってみたい ○チャチャチャを覚えたいから、先生伴奏して！ ・曲に合わせているうちに、踊れるようになってきた 	<p>が、チャモロ語でもさようならの意味になることを伝えてほしい。簡単にチャチャのステップを曲に合わせてながら教える。</p>
10分	<ul style="list-style-type: none"> ○最後にハマグウンの皆さんと「フウナザンプンタン」と「トゥレットティ」を一緒に踊ろう ・歌いながら踊れるようになった ・「トゥレットティ」の続きの曲は何？ ・自分たちもおどってみたい！ ・次はこの曲を教えてほしい 	<p>★「トゥレットティ」に続けて「ピダス」を踊る。子どもは不思議がるだろうが構わず続ける。男子はカヌーの動きを左右で繰り返す。</p> <p>★次に自分たちが覚えたい曲として「ピダス」に出会えば良い。</p>

また、これまで踊りを中心に学習を展開していたが、3学期になると、子どもの知りたいという要求と、実際にチャモロの人と対面する前に、知識理解をはかったほうが良いという担任教師である居城とスーパーバイザー中山の判断により、歴史的背景を知る授業として交流活動④を1時間設定した。

交流活動④の活動展開（2月23日）チャモロの歴史を知るための展開

	○子どもたちの活動 ・予想される反応 ☆評価の視点	実演者の活動 ★留意点
10分	<ul style="list-style-type: none"> ○今のチャモロを知る。 「チャモロダンスを大事にして学んでいる、グアムの人たちを紹介しましょう。気がつくことはある？」 ・おそろいのシャツやパレオを着ている ・男女、さまざまな年齢の人たちがいる ・肌の色が自分たちと違う 	<p>★自分たちと見た目はほとんど同じであることに気づかせる</p>
10分	<ul style="list-style-type: none"> ○古典チャモロの衣装を見よう 「チャモロダンスの衣装はTシャツ・パレオではありません。フウナザンプンタンやチャイフィのような曲のときにはこのような衣装になります」 ・頭に何かつけている・裸みたい・動くときシャラシャラ音がする・男女で衣装が違う・男の人でもスカートみたい 「この衣装で踊るとこんな感じになります」 ・同じ曲でも違う感じがする。・裸で恥ずかしくないの？ 「当時の人は海や川からの自然の恵みを受けて生きていました。採ったものは近くの村と交換したり分配したりして食べていました。冷蔵庫がないので長い間保存はできないのでその日食べる分しか採りませんでした。」 ・どんな魚？ ・果物も食べたの？ 	<p>古典の服装を示す。アクセサリーの素材やチャモロ語での呼び方も紹介する。</p> <p>★子どもの質問やつぶやきの中にポストコロナルな視点に近づくために有効だと判断したものがあれば取り上げる。その他は後で学習カードに記述させる。</p>
10分	<ul style="list-style-type: none"> ○スペイン占領時代を知ろう 「1521年3月6日、マゼラン上陸。そして1565年にスペインが占領を宣言。それから333年間、グアムはスペインになりました。」「スペイン人がやってきて、チャモロダンスも変わりました。衣装はこんな感じです。」 ・スカートが長い ・パパが仕事に行くときの服に似てる・腰のベルトが長い 「キリスト教とともに教育制度や音楽や美術も入ってきました」 	<p>黒板に世界地図を掲示し、スペインとマゼランの移動経路を図示。</p> <p>スパニッシュの衣装を示す。</p> <p>★生活の中にスペインの影響が大きいことに気づかせる</p>

10分	○その後のグアムを知ろう 「1898年にスペインとアメリカが戦争をしてグアムはアメリカのものになりました。」 「さらに1941年12月10日、日本がグアムを占領し『大宮島』と名前をつけて、日本語を使うことを強制しました。2年7ヶ月間続きました。」 「1944年7月21日にアメリカが再上陸し、グアムはアメリカのものになりました。」	日本人がチャモロの歴史や文化を学ぼうとしていることをチャモロの人たちは喜んでいる、支えてあげてほしいことは伝えたい。 ★チャモロの立場で歴史を眺めさせたい
15分	○今日の学習をまとめよう ・初めて知ったこと ・今のチャモロの人たちの気持ちは？ ・どんな気持ちで翌週の最後の交流に臨むのか	知識理解と心情面を視点に振り返らせたい。チャモロの人の前で踊ることの意味を考えさせたい。

4. 子どもの変容—ポストコロニアルの視点にたった学びの姿は見られたか—

4. 1. 子どもの姿やワークシートから見とる変容

1年間の活動の中から、子どもたちにポストコロニアルな視点や、それにつながる視点が見られた学習感想・授業記録をあげて、子どもたちの変容を追う。(下線部筆者)

4. 1. 1. 交流活動②「私たちのチャモロダンスを見て！」の学習感想から

学生にチャモロダンスを披露した交流活動②の後、「『アディオス』とはスペイン語だと思っていたので、スペインでしか伝わらないと思ったけど、グアムでも通じるということを知った。グアムはアメリカだからアメリカでも（「アディオス」が）通じると思ったけれど、通じないことを知ったのでびっくりした。どうしてか疑問です」(A児)と学習感想に記した。ただ楽しく踊ることから、自分が上手に踊れるようになりたいという強い思いに変容し、細かな部分の観察が行われていることがわかる。この後A児は、なぜグアムでスペイン語由来の言葉が通じるのか、と考えたことがわかる。外国語活動で英語に触れ始めた3年生としては、地域と言葉の関係に疑問を持っている。コロニアリズムを知る視点に結びつく感想である。

11月の学習発表会を終えると、「グアムの人たちの生活を知りたいです」「グアムに行って、グアムの人々の生活、食べ物などを実際に見てみたいです」といった、踊る楽しさだけでなく、知的な理解を伴う学びを求めるように意識が変容してきた。

4. 1. 2. 交流活動④「チャモロの歴史を知ろう」の授業記録から (T:居城 N:中山 C:児童)

〈「スペイン支配からアメリカ支配へ」の場面〉

T:(スペインの支配が) 333年間、そのあとどうなったの?ということですがけれども、今度ねスペインがアメリカと戦争します。

C:勝て、勝て、アメリカ勝て。

C:グアムはアメリカのものになるんだ。

N:お話しするね。今、「アメリカ、勝って勝って」ってなんでそう思ったの?

C:だってさ、アメリカ優しいとかそういう問題じゃなくて、さっき言ってくれたけれど、グアムがスペインに食料あげたときに、スペインは何もくれないで、盗ったときに泥棒だっていって、グアムのチャモロの仲間を大勢殺されたから、グアムはスペインを恨んでいて、いやだからグアムはアメリカとスペインの戦争になったら、スペインが嫌だからアメリカに勝ってほしい。だからグアムはアメリカのものになった。

N:鋭い。すごくいいこと言ってくれました。スペインの人たちは自分たちのことを殺したし、いろんなことを禁止したからね、馴染んだとは言っても、やっぱりね。グアムの人たちはアメリカっていう国もわからない、アメリカの人もわからないから、スペインがいなくなるのはいいけれども、何が起るかわ

からない。だからね、怖かったの。でも、わからないうちに、自分たちが関わっていないのに、勝手にスペインとアメリカの間で戦争になって、スペインがグアムをアメリカにあげるって言ったの。アメリカがドーンとグアムにやってきました。グアムの島で戦争はなかったんだけど、何も殺人はなかったんだけど、アメリカになりました。グアムの人たちはドキドキするの。今度の人たちはどんな人たちだろう。怖いなって思ったんだけど、アメリカの人たちはね、スペインの人たちみたいに、チャモロを殺さなかったの。言葉もどうのこうの言わなかったの。宗教も変えろって言わなかったの。うるさいことを何も言わなかったの。そうしたらチャモロの人たちは、彼が言った通り「あれ？アメリカって良くわからないけど、嫌なことしないからいい国かも」って思ったの。いい人たちだな、って思った訳。アメリカ嫌じゃないかもって思ったの。でもね、よく考えて。でも、そもそもグアムはチャモロの人たちの島でしょ。スペインからアメリカに変わったんだけど、アメリカいいかもな、って思うのがそもそも間違いなわけ。

C：確かに。

N：確かにでしょ？

C：だってグアムはチャモロのものだったんでしょ？

上記のやりとりから、歴史の事実を先住民チャモロの立場に立って考え始めたことにより、感情が動いた様子が読み取れる。この場面は、子どもたちがポストコロニアルな視点に立つためのきっかけであると考えられる。

4. 1. 3. 交流活動④「チャモロの歴史を知ろう」、⑤「ダイアナさんにチャモロダンスを披露しよう」を終えて

居城と中山による講話と実演を中心に授業を展開し、子どもたちは、「今日思ったことは、グアムはいろんな国のものになって、かわいそうに思いました。(中略)もうひとつ思ったことがあります。チャモロ文化を大切にしなければいけないということを思いました」「グアムはスペインやアメリカ、日本に占領されてしまって、グアムの人はいやな思いをして戦ったけど負けてしまってとてもかわいそうだと思いました。金属やものなどの欲望で戦争が起こるのは良くないことなので平和でみんな仲良くしていけたら良いと思います。スペインからカヌーを禁止されてしまったけれど、今もチャモロの伝統を取りもどすためにがんばってほしいと思いました。ぼくがグアムに行ったときもそのことを考えてグアムの人と話してみたいです」と学習感想を書いた。

踊りを楽しむことで自分にとって身近になったチャモロの存在があった。その歴史を知る中で、チャモロの人たちの立場に立って、感情が動いている。ポストコロニアルな視点を持ち始めているととらえられる。さらに自分の行動目標も持ち始めている。チャモロ文化を大切に、グアムの人と話してみたい、といった素朴な気持ちが地球市民としての意識につながるであろう。

チャモロダンスではなく、日本在住のチャモロであるダイアナさんと会って、「ダイアナさんはもう少しアメリカンな感じだと思っていただけだけど、どちらかという日本人ぽかったです」「ダイアナさんは日本語もしゃべることができて、英語もしゃべることができた。私は1年間の最後にダイアナさんとちょくせつ話すことができうれしいです」といった感想があげられた。これまでの学習からアメリカ、英語というイメージが培われている。直接人と接することで、子どもたちのチャモロの人というイメージは変容していることがわかる。

4. 1. 4. 1年の活動の子どもの変容

1年間の活動を振り返ると、子どもたちは踊ることが楽しい段階から、より上達した踊りを目指すようになり、チャモロダンスやチャモロ文化に対する知的好奇心が増してきた。この過程では大学生たちが寄り添ってくれる存在であることや自分たちよりも高度な技を持ったメンターとなっていることが効果的であった。そして、自分たちの発表を観客として受け止めてくれる保護者や同学年他学級の仲間がいてくれたことも、子ども自身の活動への意味付けに寄与している。

高橋(2009)は、「体験学習は、知識学習と異なり、短期的な成果は必ずしも明瞭ではない。体験は、知識の

ように言語という厳密な表象を持たず、視覚的、聴覚的、身体運動感覚的というような複数の感覚相におけるイメージとして記憶される。(中略) 記憶された多層的なイメージは、他の多くの経験や知識と結びつき、大きく広がる記憶のネットワークの結束となる。そして後に学習する知識や体験の結び場所を提供する。体験学習の成果は、短期的に獲得された知識の多少ではなく、後の学習につながる可能性の大小を持って長期的に評価されるべきであろう」と述べている。子どもたちにとって、チャモロダンスを仲間と踊るという体験学習は、交流活動④のような歴史を学ぶ1時間にのみに結びついている訳ではない。これから触れるであろうさまざまな知識や経験と結びつくことによって、記憶のネットワークの結束となりうるのである。子どもにとって地球市民となる第一歩となったことが、次にあげる保護者のコメントからも読み取ることができる。

聞きなれない言葉の歌詞とちょっとおかしな？踊り…。(中略) 神様の話もしてくれました。僕は何教？幼稚園は礼拝があったし、キリスト教だったけど、おばあちゃん家には仏壇があるし仏教だよ。イスラム教もあるよね。色々な神様がいて、宗教によって神様が違うんだね。宗教といえばブタとか食べちゃいけない国もあるんでしょ？お肉食べないで栄養足りるの？お肉の変わりの栄養は何？お豆かな？畑の肉って言われてるんだよね。畑といえば、グアムは常夏で四季がないけど、野菜は育つのかな？お米作ってるのかな？チャモロの人達は何を食べてるのかな？作れない物はどうするの？輸入や輸出をするんだよ。日本はどんな貿易してるの？常夏の国は世界には他にどんな国があるのかな…。など、どンドン話は広がって行きました。地図や地球儀を見たり、気候、農業、貿易、宗教、言語など、世界の国々に目を向けるきっかけになりました。卒業公演前の中山教授の授業も印象的だったようです。各国、日本とチャモロとの関わりについてお話を聞き、歴史にも興味を持ち、家に帰ってから歴史の本を開いたりもしていました。帝京大学の皆さんの公演も素晴らしかったです。これはどんな時に踊る踊りなのか、歌詞の意味などを想像しながら観させていただきました。今回のチャモロの活動は、グアムに留まらず、世界に目を向けるきっかけとなりました。チャモロから世界を知る！こんなに発展した学習につながるとは思ってもいなかったもので、嬉しい驚きです。

5. 大学生の変容—ポストコロナル視点にたった学びの姿は見られたか—

5. 1. 学生による3人の振り返り記述

交流に参加した学生たちの多くは教職志望であり、小学生との交流を通して教育者として活動をみとる視点を養っている。また、子どもたちがダンスに取り組む姿や感情を伴って先住民の立場を理解していく姿に、自らのポストコロナルな視点を問い直している様子も見られた。学生リーダー(東)が、交流場面を含めた年間の活動で担任が何を目標としているのかを理解し、それを学生メンバーと共有していたことの効果が大きいだろう。以下に活動に参加した学生の二人のコメントを紹介する。

(前略) 自分の中のポストコロナルな視点は、子どもの姿からその根源を問い直されたように思える。今までの自分のポストコロナルな視足の立脚点は権利や社会的な扱われ方などであったが、子どもたちのグアムに対する思いの寄せ方を見ると、そこには、「いやだ」や「悲しい」という感情があった。自分のいままでの考えには生の人間が存在していなかったように思える。ポストコロナルな視点を持ったとしても、その対象はグアムに住んでいる人間という概念的なものであった。頭の構造からして順当なのかもしれないが、子どもたちのそこに住んでいる人に焦点を当てる姿を見ると、その基本を忘れてはならないのだと戒められるように思える。そこに生きる一人ひとりが苦しんだり、悲しんだりという感情をもつからこそ、自分たちはその人たちに思いを寄せたり、学んで社会に貢献していかなければならない。そう改めて思った。(K.K)

(前略) 教師としての知識と技能を、教師が持つことで初めて、子どもたちもポストコロナルな視点を持つことができるのではないだろうか。子どもたちがどこまで、そのことを理解できるかは、個人や発達段階に応じ

て違うだろうが、そのことが大事で大切なことであるということは、どんな子どもたちにも理解できるだろう。今回の実践を通してみると、子どもたちに対して私たちは、踊りを教えつつポストコロニアルの部分にも触れてきたはずである。子どもたちの中では、これがポストコロニアルであると言ってもわからないだろうが、理解はしているのである。だからこそ、小学生のうちにこのような活動をするすることで、中学・高校生になり知識を得たときに、私たちの教えたことが引き出されるのではないだろうか。私はその可能性にかけて、この実践をする意味はあると考える。(S.Y)

5. 2. 記述の考察—ポストコロニアルの視点から—

大学生の記述（特に下線部）からわかるように、チャモロダンスの活動によって子どもがポストコロニアルな見方ができる可能性を見出している。そして、鋭く「子どもたちにポストコロニアルな視点を育てることの可能性だが、それと同時に、人びとの気持ち寄り添うことで、同情に終結してしまう危険性もある」とも指摘している。学生は子どもたちの変容をポストコロニアルという視点で語ろうとしているが、実はその行為を通して、自らの中にポストコロニアルな見方を育てていることがわかる。大学では、用語として学んだ「ポストコロニアル」を概念的に理解していたが、子どもたちが「いやだ」「悲しい」「そんなのひどい」という感情的な言葉を発する場面や、子どもレベルで歴史を理解して自らの言葉で言い換えたり考えを話したりする場面を目の前にして、本来の用語の発生の背景を考える契機となっていると言えよう。

ポストコロニアルな視点に立って考えるということは、その立場にある人々だけを考えるのではなく、それに加担している立場からも考える必要がある。「今」を生きていると見逃しても何ら不思議ではないことも、気づきやそれを学ぶ価値を見出すことによって当事者意識が生まれると考える。そうして場や時間を共有しつつ、人の思いに共感し考える機会を持てたことは自らの思考の育成にも影響するであろう。

チャモロの人々にとっての文化は、歴史の中で日本やその他の国の人々によって少しずつ形を変えられていった。その中でも、「自分たちにしかないもの」を守り、そして現在再構築しようとする姿勢を小学校3年生なりの理解で捉え、考えていた。「かわいそう」などの感情的な発言がこれからどのような形で行動に表れるのかは未知である。しかし、文化を知る面白さや相手の立場にたって理解しようとする姿勢はこれからの生活に必要となる。歴史学習は小学校6年生社会科に設定されているが、その時にしか歴史を学ばないという感覚では歴史認識を深める可能性を狭めてしまう。

一方、この学習活動に参加した立場から述べると、日本にも米軍基地がいくつも存在していることに対する疑問や諸外国の政治的情勢に敏感にならなければならない必要性を考える機会にもなる。世界の中の一つの国として、また社会に生きる市民としてどのように捉えるのかという視点に気づく結果となった。単なる「教師-学習者」の関係ではなく、大学生が関与し、間の立場に入り教育活動に参加することで、どの立場にもポストコロニアルな視点に立ち考えることの意義を見出すことができる。

中山（2012）は、ポストコロニアルな視点にたった先住民学習を通して、下の三つの能力を身につける可能性をあげた（中山 2012：291）。

- (1) 植民地支配側のものの見方で語られがちな物語について、先住民自身の見方からの物語にふれることで、先住民の歴史的経験と現在の様相を理解し、知識をもつことができる。
- (2) 多文化社会において自らのエスニシティについて考え、ポストコロニアルな視点から自らのエスニシティを見つめ直すことができる。
- (3) ポストコロニアルは現在も進行形であり、そうした社会における自らのあり方（生き方）に関する意思決定をすることができる。

1年間の実践で、ポストコロニアルについて考えることは概念上の理解だけでは到底実現されるものではな

く、難しさを感じる結果となった。しかし、歴史的な出来事や諸外国との関わりの中でコロナルな問題が生じた過去を知った時、レディネスとして子どもたちの内から学習に生かそうとする知識があることは肯定的に捉えることができる。日本とグアムの関わりや諸外国の動向の中で第二次世界大戦中から現在に至るまで、ポストコロナルについて考えることができる事象は数多くある。国際理解教育の土台を養うことの一つとして本実践が位置付くのであれば、大学生の変容は評価できるものであり、社会を生きる年代として、特に教育現場でこの経験を生かしていく場面があるならば積極的に教育活動の実践やそのカリキュラムの作成に取り組むべきであろう。それが、自己の生き方につながる。

本実践を批判的に見るならば、二つの要素が挙げられる。一つは1年間の三者（担任、スーパーバイザー、大学生）が学習の場を共有した回数が多いことである。ゲストティーチャーなのか共に学習をすすめる立場なのか曖昧であった。もう一つは、時間的制限に伴う不完全燃焼のような感覚に陥ったことである。グアムは支配を長く受けている。語りきれない歴史事象が多かった上に系統的に考える機会が少なかった。発達段階への配慮や、小学校6年間のカリキュラムとの兼ね合いもあるが、通史的理解も求められるであろう。つまり、次なる課題は、知的な学びも一過性のものにするのではなく、継続性のある取り組みを求めることが重要である。子どもが「かわいそう」という感覚をもったところで終止符を打ってしまえば、1年間の学びの評価をするのは肯定的に捉えることはできない。地球市民育成のためには、そのあと自分がどのような行動をし、ポストコロナルな視点に立って「今」と向き合うのが重要であると考えられる。

6. 結語—ポストコロナルな視点にたつことへの可能性と地球市民育成—

6. 1. 本活動から考える学びの関係性とネットワークの構築

本活動に関わる人々として、大学生の家族や友人たちの存在も欠かせない。学生たちの活動に理解を示して発表や交流の場に足を運ぶことは、学生の支えになるだけでなく、先住民の存在や文化の認知が拡大していることにもつながっている。

本実践のような継続的な小大連携活動を行う上では、担任、大学生の活動をまとめる学生リーダーの役割が大事である。そして、活動全体を見渡し必要な人材とつなげ、参加者にとって有効な情報を適時に配慮して提供できるスーパーバイザーの役割が欠かせない。それぞれの立場とキーワードを整理したものが〈図2 グアムと日本をつなぐ教育実践の構造図〉である。

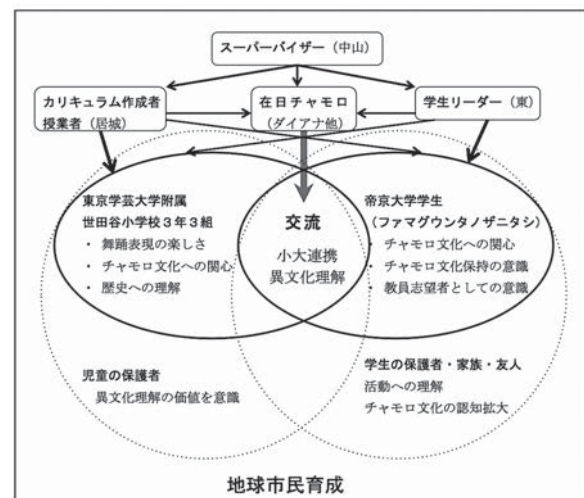


図2 グアムと日本をつなぐ教育実践の構造図

本実践はポストコロナルな視点がどのように養われるかを考えながら進めてきたが、1年間の活動をふり返ると、交流に参加した人や活動に関わった人たちに国際理解や異文化理解に気づき考える機会を提供していることがわかる。活動全体が地球市民育成につながるととらえることができる、と実践の途中で意識するようになった。

6. 2. ポストコロナルな視点を求める困難さと可能性

学生も子どももポストコロナルの視点に立つことは容易ではない。5.の学生の変容で示したように、子どもの学びの姿から自らも「ポストコロナルな見方」を意識するようになる場合もあるが、それは偶発的なものであり、東のように、先住民チャモロの視点にたつこと（つまり、ポストコロナルの概念を意識すること）を意識していることで、変容や学びのディスコースが生じる。

子どもにも、異文化であるダンスを楽しく踊る時間を提供するのではなく、意図的に先住民チャモロの視点

にたつこと、彼らに寄り添うための仕掛けが必要である。発達段階や他教科・領域での学習活動での経過をふまえると、その仕掛けの最も有効なものは、チャモロに出会うことである。国際理解教育実践において、ポストコロニアルな視点にたち（近づき）、当事者の立場に寄り添う姿勢を育成するためには、出会う前のプロセスが重要となる。本実践では、チャモロダンスに1年近く取り組んだ子どもたちが、「日本に住んでいるチャモロの人、ダイアナさん」に会うことで、人物への興味関心への高まりがあり、相手を分かりたいという姿勢が強く生まれるだろう。

しかし、発達段階に応じた理解の様相を十分に踏まえる必要がある。本実践の小学校3年生では、チャモロダンスを通してグアムにはスペインや日本によるコロニアルな歴史があったことを理解できた。自分たちと生活の様子が対して変わらないグアムの子どもたちが、チャモロダンス学習を通してチャモロ語や文化を大事にしようとしていることも理解した。そうした子どもたちが、マイノリティである先住民の存在と歴史に気づき共感的に寄り添おうとしている姿は、ポストコロニアルな視点への萌芽であり、小学校3年生の段階ではこれが限界であろう。将来子どもが、この学習活動を思い出した時がポストコロニアルな視点に立つ時であり、現段階では即効性があるとは言いきれない。歴史学習の中で、この活動と植民地主義に関する理解が結びついた時に、グアムが置かれている状況、チャモロのアイデンティティを示す必要性をリアリティをもって実感することができるだろう。

では、この活動の価値はどこにあるのだろうか。筆者らが「ポストコロニアルな視点にたつ」という高次の概念レベルを学習者に求めることで、その具現については困難さを伴っているが、ポストコロニアルな視点にたつ授業づくりの視点として、冒頭に掲げた①グアムには先住民族チャモロがいる、②グローバリズムに巻き込まれながらも生き抜いている、③日本は歴史的経済的にグアムへの負担を強いてきた、④文化的アイデンティティを育てる活動がある、⑤日本の先住民族はどうなっているのか、の①、②、④は到達できていると考えることができる。また、異文化理解や文化交流、体験を通じた国際理解教育としての意義は大きい。

今回の一連の活動を経験した子どもたちが、今後のさまざまな学習活動を通して、アメリカに支配される状況のグアムに異議を唱えている人々、先住民族としてのアイデンティティを持つようとしている人々、文化を取り戻す行動をしている人々、アイデンティティを取り戻すための熱意が存在していることを知った上で、身体をともなったチャモロダンスの活動が成熟した時に、内発的に生じる感情や行動目標につながる可能性が高い。

〈引用文献〉

荒尾浩子（2009）「英語活動によるエコ学習」『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』（29）。

居城勝彦・中山京子・織田雪江（2014）「スタディツアーにおける学びと変容—グアム・スタディツアーを事例に—」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.20.pp51-60

片岡義順（2009）「『アジアシリーズ』の成果と課題—和光大学と岡上小学校の連携を通して—（研究プロジェクト地元小学校における国際理解教育プログラムの実践と効果）」東西南北。

高橋順一（2009）「モノが育てる異文化リテラシー」中牧弘允・森茂岳雄・多田孝志編著『学校と博物館でつくる国際理解教育』明石書店。

中山京子（2016）「小大連携を活かした国際理解教育実践—ポストコロニアルな視点にたったグアム先住民学習—」『帝京大学文学部教育学科紀要』第4号，pp.27-40。

中山京子（2012）『先住民学習とポストコロニアル人類学』御茶の水書房，明石書店。

中山京子（2011）「太平洋地域学習の意義と可能性—マリアナ諸島・グアムを事例にポストコロニアルの視点を育てる—」『帝京大学文学部教育学科紀要』第36号，pp.193-204。

本橋哲哉（2005）『ポストコロニアリズム』岩波書店。

黒木雅子（1996）『異文化論への招待—「違い」からの自文化再発見—』