

多文化教育の観点からみた日韓の教科外活動：日本の「特別活動」・「総合的な探究の時間」と韓国の「創意的な体験活動」の比較

金, 美連
熊本学園大学

<https://hdl.handle.net/2324/7164792>

出版情報：国際教育文化研究. 23, pp.13-24, 2023-12-28. Comparative and International Education, Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン：

権利関係：



多文化教育の観点からみた日韓の教科外活動

～日本の「特別活動」・「総合的な探究の時間」と韓国の「創意的な体験活動」の比較～

金 美連

1. 問題の所在と本稿の目的

本稿の目的は、多文化教育の観点から、日韓の学校における教科外活動の実態を分析し、多文化共生に向けた教科外活動の課題や可能性を検討することである。近年、社会の変化に対応した新しい資質・能力の育成が議論され、そのための教科外活動のあり方も注目されるようになったが、その背景にはOECDのDeSeCoプロジェクト以来、多くの国で求められる資質・能力について、伝統的な認知的スキルという枠組みに収まらない新しい能力の育成を重視していることが挙げられる。近年のOECDの Education2030 プロジェクトにおいても、エージェンシーや態度・価値観の育成が重視されているが、こうした動きは近年日韓のナショナルカリキュラムの改正・改訂の際にも少なからずの影響を与えてきたとされる。例えば、2018年に文部科学省が告示した学習指導要領をみると、「知識および技能」に加え、「思考力・判断力・表現力等」や「学びに向かう力・人間性など」という育成すべき資質・能力が提示され、コンピテンシーに基づく教育課程となっている。同じく韓国においても、2009年版の教育課程において、自己マネジメント、知識および情報の処理、創造的および収束的思考、芸術的感性、コミュニケーション、コミュニティ精神の6つを育成すべきコンピテンシーとして提示している。その中から、日本の「学びに向かう力・人間性など」や、韓国のコミュニケーション能力、コミュニティ精神などは、多文化共生社会で希求されている能力であり、多文化教育とも深くかかわっている。

多文化教育が目指すコンピテンシーの育成について、森茂（2013：99）は日本の学校カリキュラムで実践される方法として、総合的な学習の時間のように、教科や領域の枠にとらわれないテーマを設定して学年・学期を通して特設の多文化カリキュラムをデザインする方法と、学習指導要領に示された各教科、領域における既存の学習内容に多文化教育の視点を加えたり、その視点から再構成する方法（発展学習の可能性も含む）の二つの実践可能性を指摘している。また、中澤（2023：42）も「日本の教育課程の基準になる学習指導要領には、多文化教育という表現は見られないものの、森茂が提案するように、各教科・科目、領域において多文化カリキュラムを組むことは可能であり、特に総合的な探究の時間においては各学校の裁量にその内容が委ねられ、学習指導要領や教科書といった縛りが無い分、汎用的なカリキュラム・デ

ザインを構成することは可能」とみている。

しかしながら、これまでの日本における多文化教育の研究は、比較教育学や異文化間教育学、教育制度学の分野を中心に、制度紹介や政策分析といった理論的な研究が主流となっており、その具体的な方法として、教科外活動（特別活動と総合的な探究の時間）に関する実践研究は乏しい。学校教育における教育実践を行う上で、多様化する人々にどのように対応するのか、教育を通して多様化する人々と互いを尊重し合える児童生徒をどのように育てていけるかが課題となっていることを考えると（熊丸2016：512）、教科外活動をはじめ、学校全体のカリキュラムについて多文化共生の観点から具体的な方法を探ることは有益といえる。また、韓国においても急速な多文化社会への変化を背景に、教育外活動を通じた多文化教育が進められている現状があるが、日韓の実態比較を通して、多文化共生に資する効果的な指導方法や授業のあり方への示唆を得ることには意義があると考えられる。

以上をふまえ、本稿では日韓の教科外活動の実態について、先行研究、行政文書および学校の事例分析に基づいて分析し、多文化共生に貢献できる教育内容や方法を検討する。論文の構成として、まず、本稿の分析の視点として、スリーターとグラントの多文化教育のアプローチ（2008）の概要について説明し（2節）、それを参考にしながら、日本の現状について先行研究を中心に分析を行う（3節）。そのうえで、韓国については外国人集住地域の学校における公的文書・学校公開資料ならびに教師へのインタビュー調査を中心に検討を行う（4節）。最後に日韓の教科外活動の現状を対比しつつ、多文化教育の実践に必要な視点について考察を行う（5節）。

2. 分析の視点：スリーター・グラントの5つのアプローチ

多文化教育のカリキュラムへのアプローチは、学校教育におけるカリキュラムの内容に追加したり、変更を加えたりする過程の中で、多文化教育を概念化することにより（中澤2023：32）、ゲイ（2002：106）によれば、多文化教育のカリキュラム改革は「多様な民族的・人種的・社会的集団を無視し、侮辱し、搾取し、抑圧する政策や実践というものを脱構築し、また、社会を変革し、自由、平等および公正をより確かにする社会的行動力を促すために生徒を指導する教育的アプローチから成り立っている」という。

このように構造的な視点から社会の変革や行動を促す多文化教育のカリキュラムのアプローチは、バンクス（1999：49-52）とも通じている。バンクスは①祝日や祝典などに限定する「貢献アプローチ（the contribution approach）」、②文化的な内容やテーマがカリキュラムに付け加えられるが、カリキュラムの基本的な構造や目的は変わらない「付加アプローチ（the additive approach）」、③カリキュラムの原理やパラダイム、基本的な前提を変え、生徒が異なった視点から問題を考察することを可能にする「変革アプローチ（the transformation approach）」、④変革アプローチをさらに発展させ、個人的・社会的・市民的な行動プロジェクトや活動に取り組む能力を生徒に身に付けさせる「社会的行動アプローチ（the social action approach）」という4つの段階を提示している（中澤2023：32-33）。同じく、スリーターとグラント（2008）も多文化教育のアプローチを5つに分類し、社会的行

動スキルを育成し、差別の解消にむけて行動できる市民の育成を最も高次としている。

具体的にスリーター・グラント（2008）は、多文化教育のアプローチについて、①例外的で文化的に差異のある生徒のための教育（teaching the exceptional and the culturally different）、②人間関係（human relations）、③一つの集団に対する学習（single-group studies）、④多文化教育（multicultural education）、⑤多文化・社会正義のための教育（multicultural social justice education）の5つに分類し、それぞれの特徴について以下のように述べている。

第一に、「例外的で文化的に差異のある生徒のための教育」とは、マイノリティ生徒の主流社会への適応を重視し、教師も主流社会の知識を教えることに力を入れる。学力格差の是正のために一時的・集中的な支援を行うこともあり、社会的・経済的に恵まれない家庭の生徒のハンディキャップを克服するために行われてきた従来の補償教育の側面をもつ（Sleeter・Grant2008:43-61）。言い換えれば、従来の教育の枠組みの中でそれぞれ自分を適応させ、自己概念を高め、成功を収めるための様々な取組みを行うことが中心となる（齋藤2006：72）。第二に、「人間関係（へのアプローチ）」では、全ての生徒を対象に偏見・差別の軽減や相互理解を促進させ、調和や寛容といった社会情動的な側面を重視する。生徒同士の肯定的な人間関係作りに力を入れ、協同学習やロールプレイ等を取り入れることも多い（Sleeter・Grant2008:85-101）。第三に、「一つの集団に対する学習」とは、マジョリティの意識変化とともに、マイノリティの生徒が自分の歴史や文化の学習を通して、社会的認知を高め、構造的な不平等への是正を促すアプローチである。（Sleeter・Grant2008:122-135）。第四に、「多文化教育のアプローチ」とは、米国が「サラダボウル」という言葉で比喻されるように、構造的な平等や文化的な多様性の促進を重視し、学校は人種や民族だけではなく、ジェンダー、言語、障害などの多様性と平等の実現を目指す場所であると捉えながら、学校教育全体における多様性の実現を重視する（Sleeter・Grant2008:161-185）。第五に、「多文化・社会正義のための教育」とは、先述のバンクスの「社会的行動アプローチ」に類似するものとして、批判的な思考の育成を重視しながら、社会的に行動できるスキルやエンパワーメントを教えることに注力する（Sleeter・Grant2008:197－210）。民主主義社会における重要な原則である平等を実現できる市民の育成の教育を目指し、請願書を書いたり、地域でボランティアをしたり、地域問題を扱った新聞等を発行したりする活動などを取り入れることが多い（齋藤2006：73－74）

本稿では、以上のスリーター・グラントの5つのアプローチ（2008）を分析の枠組みとして援用し、日韓の教科外活動で実際にどのようなアプローチが重視されているのか、現状分析を行う。

3. 日本の現状：先行研究の分析を中心に

日本では、教科教育とともに教科外活動も重視しており、教育基本法において教育の目的を「人格の完成」と示されている通り、教育は教科教育のみではないという理念のもと、日本の学校教育は様々な教育外活動を教育課程に位置づけ、実施されてきている。その一つが

教科以外の活動の延長である特別活動であり、もう一つが教科の延長である総合的な探究（学習）の時間である（上岡2019：49）。この二つは教科外活動の両輪といえる一方で、京免

（2021：309）が指摘するように、「教員が伝統的に担ってきた特別活動を中心とする教科外活動は、国際的にみた日本の学校教育の強みであるが、実際には教員間における意識差や学校間の取組状況の差が著しい」現状がある。そこで、本稿では日本の先行研究を中心に、学校で実際にどのような内容が教えられているのかに関する実態分析を試みる。

（１）多文化教育からみた特別活動

近年、日本の特別活動は社会情動的スキルの発達や市民性の育成に有効であるとして、エジプトや東南アジアなどへ海外展開されており（京免2023：29）、ルイス(2017)は「特別活動が注目を集める理由として、子どもが学校の規範づくりに積極的に関わることで、自主性、帰属感、達成感という基本的ニーズを満たしていること」を指摘している。しかし、特別活動は学習指導要領によって規定されたカリキュラムであり、さらに学校現場における特別活動の実践は学習指導要領の内容から大きな影響を受けている（長谷川2021：30－31）。このような状況を踏まえると、多文化教育の観点から特別活動の教育課題を検討するためには、学習指導要領とその解説の内容を検討することが必要となる。

中等教育の場合、特別活動は学級活動（高校はホームルーム活動）、生徒会活動、学校行事から構成され、「それぞれ構成の異なる集団での活動を通して、生徒が学校生活を送る上での基盤となる力や社会で生きて働く力を育む活動として機能してきた」と評価されている（文部科学省2018：6）。また、学習指導要領の解説では、外国籍の生徒や外国につながる生徒の増加によって多様な社会的・文化的背景をもつ他者と共に生活していく必要性に触れながら

（2017b：24）、学校行事などを通して「外国出身者など多様な他者への配慮などに関わる資質・能力が身に付く」としている（文部科学省2017b：79）。同じく小学校の学習指導要領においても、障害のある児童や海外から帰国した児童、外国人の児童など、様々な事情を抱えた児童が増えている現状について言及しながら、多様な他者と理解し合って協力し合える人間関係の形成が一層重要となっており、特別活動を通して様々な人間関係を経験させることが重要としている（文部科学省2017a：55）。

以上のような学習指導要領のスタンスは、集団活動や様々な体験を通して社会性を身に付けること、すなわち、生徒の人間関係形成能力を育む教育活動であり、これはスリーター・グラント（2008）のアプローチからすると、人間関係に焦点を当てるアプローチにかなり近い。それでは、実際に学校現場ではどのような実践が行われているのだろうか。これについて、本稿では実践報告に関する先行研究の分析を通して現状把握を試みる。分析方法は、国立情報学研究所によるデータベースであるCinii articlesにおいて、キーワードとして特別活動のほか、多文化教育に密接に関連すると考えられる言葉として、多文化、多文化共生、多様性、異文化理解、世界市民教育、外国人児童生徒という6つの単語を入力し、過去10年間（2014年～2023年7月まで）の論文の中から、該当する論文を抽出した。なお、総合的な探究（学習）の時間と特別活動の両方を扱っている場合は、特別活動の方で検討を行った。

表1 特別活動に関する先行研究（2014年～2023年7月）

番号	著者	題 目	出版元	出版年
1	澤田 真実	第3章 総合的な学習の時間、特別活動等の研究 第4節 違いを認め、幅広い視野を持つことを意識した道徳・人権学習の授業実践	滋賀大学 研究紀要	2016
2	林 秀 樹	第3章 総合的な学習の時間、特別活動等の研究 5 国際理解教育 国際交流で培う国際理解教育	滋賀大学 研究紀要	2016
3	杉田 真衣	生徒集団における多様性と特別活動	首都大学 東京教職 課程紀要	2017
4	加藤 裕明	新教育課程における総合的な探究の時間と特別活動 及び教科との連携：国際理解教育の教育内容を事例として	札幌大谷 大学社会 部論集	2019
5	犬塚 文雄 他	外国人児童生徒に対する進路指導・キャリア教育： 特別活動、総合的な学習との連携の可能性	名古屋学 院大学年 報	2020
6	金塚 基	特別活動における学校行事のあり方に関する一考察	東京未来 大学紀要	2020
7	二宮 孝司	ユネスコの提唱する「国際理解をめざす教育」の実 現に迫る広島市内A小学校の実践：特別活動を中心 に据えた20年間の取組	広島都市 学園大学 紀要	2021
8	二宮 孝司	外国にルーツをもつ児童との共生を図る特別活動： 地域での居場所をつくる学校の役割	同上	2021
9	長谷川 祐介	多様性を重視する社会における特別活動研究の課題	教育実践 総合セン ター紀要	2021
10	宇田 竜子	第3章総合的な学習の時間、特別活動等の研究 3国際 教育 国際理解教育から国際教育への実践 ― グ ローバル社会に生きてはたらく資質・能力を育成す る国際教育―	滋賀大学 研究紀要	2022

特別活動に関する表1の論文については、以下の特徴が明らかとなった。まず、多文化・多様化した日本の学校で、単一性を前提としてこれまでの特別活動がもつ限界を指摘する研究が近年増えている（3、6、9番）。多様な文化的背景をもち、価値観も異なるものが一つの空間を共有し、生活する中で生じるさまざまな課題を共有し、討論を重ね解決していく特別活動の役割は大きいとされる一方で（末松2010：40－49）、多様性が承認される特別活動をいかに作っていくのが指導者の共通の認識となっているという（金塚2020：31）。これらの研究は学校教育がもつ構造的な矛盾に気づき、学校全体の变革を求めるスリーター・グラント（2008）の4、5のアプローチに通じるものがある。

次に、総合的な探究（学習）の時間との連携を模索しつつ、学校行事の一部として異文化体験を取り入れる実践が多数を占めていることがみてとれる（1、2、4、7、8、10番）。これは多文化共生の実現のためには、まずは異文化を知ることから始めるべきとの認識に立っており、スリーター・グラント（2008）のアプローチからすれば、異文化接触による人間関係のアプローチに近い。

最後に、外国人児童生徒の特殊性に配慮した取組みとして、キャリア教育（5番）や居場所づくり（8番）から特別活動を考える論文がある。これは、スリーター・グラント（2008）の1つ目のアプローチ、すなわち、社会的・文化的に不利な立場に置かれている生徒への手厚い

支援の側面をもつ。先述の通り、学習指導要領では特別活動を人間関係形成の重要な場として考えており、多文化教育の観点からみても、多文化社会におけるポジティブな人間関係形成を育むことにその意義があると捉えている。そのゆえに特別活動の実践においても、異文化の人や文化との接触によって偏見や差別の軽減を目指す取組みが多いことが確認できた。

（２）多文化教育からみた統合的な探究（学習）の時間

日本の学習指導要領（中学生編）では、統合的な探究（学習）の時間について「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・統合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を目指す」ことを目標として掲げており（文部科学省2017C: 8）、実際には国際理解、情報、環境、福祉・健康といった現代的な諸課題を扱うことが多いとされる。多岐にわたる先行研究の中から、本稿では多文化共生に関連する取組みに焦点を絞る。そこで、本節では日本の統合的な探究（学習）の時間に関する文献を広範に検索したうえで、そこに描かれた実践の特徴を検討する。研究方法として、先述の特別活動と同じく、国立情報学研究所によるデータベースCinii articlesにおいて、過去10年間（2014年～2023年7月まで）の論文について、キーワードとして統合的な探究（学習）の時間に加え、多文化、多文化共生、多様性、異文化理解、世界市民教育、外国人児童生徒の6つを入力し、タイトルにそれを含んだ論文を抽出した。その際に英語教育や博士の学位論文、大学生の教職課程に関するものは除外した。対象となった9点（表1）は3番を除いて、いずれも学校現場での実践に基づく研究であり、筆者は小中高での実践に直接かかわっていることから、各文献内での記述からは実践の様子をうかがうことができる。

表2 統合的な探究（学習）の時間に関する先行研究（2014～2023年7月）

番号	著者	題 目	出版先	出版年
1	植村和美	「統合的な学習時間II」と学校生活を融合したESDワークショップーマラヤ大学との修学旅行意見交流会を通してー	研究紀要	2014
2	勇谷美奈子他	統合的な学習の時間と教科をつなぐESDの実践	日本教科教育学会誌	2014
3	谷村綾子	世界市民教育と「統合的な学習の時間」のカリキュラム接合に関する検討	千里金蘭大学紀要	2017
4	太田満	多文化共生社会を目指す外国人学校との交流実践ー小学校第3学年単元「みんなが笑顔で共に暮らせるまちをめざそう」を通してー	共栄大学教育学部研究紀要	2018
5	中澤純一	統合的な学習の時間における「多文化共生」に焦点をあてた単元開発と実践：マジョリティの意識変革を視座として	グローバル教育	2019
6	磯田三津子	外国人集住地域の小学校と統合的な学習の時間：地域から国際理解に向かう授業実践く教育科学く	埼玉大学紀要	2020
7	飛田勘文	国際理解教育および国際教育における演劇活動	清泉女子大学人文科学研究紀要	2021
8	吉田寛ほか	「ひとに会おう」を通して学ぶESDの価値実現の教育実践の構想Ⅲーコロナ禍における地域フィールドワークの可能性を探る	次世代教員養成センター研究紀要	2021
9	轟木靖子ほか	小学校の統合的な学習の時間における防災教育ー多文化共生の視点からー	香川大学教育実践総合研究	2022

表2の総合的な探究（学習）の時間に関する論文について、その特徴をまとめると以下のようになる。まず、外国人集住地域の学校を中心に多文化教育を地域の視点から捉える授業が多いことが指摘できる。例えば、地域の外国人学校との交流（4番）や外国人集住地域における地域理解の試み（6番）、地域の人から話を聞く取組み（8番）、外国人住民のための防災マップ作り（9番）など、地域の現状やニーズを反映した取組みが目立つ。これらは、スリーター・グラント（2008）のアプローチからすると、地域社会の多文化理解や市民的な行動までを視野に入れた「多文化教育」または「多文化・社会正義のための教育」のアプローチに該当する。

次に特徴的なのは、ESDや世界市民教育など、単なる定住外国人への生活支援や援助を超え、高次元で普遍的な価値を追求する形で多文化教育が進められていることである。2番と3番の論文がそれに該当するが、これは社会的不平等に対して市民としての行動を重視するスリーター・グラント（2008）の「多文化教育」または「多文化・社会正義のための教育」アプローチにも通じるものがある。

最後に、マジョリティの意識変化に焦点をあてた授業開発の研究もあるが（5番）、国際理解教育の一環として、文化体験（1番）や異文化接触（7番）を重視した授業も散見される。これはスリーター・グラント（2008）のアプローチからすると、人間関係を重視するアプローチに近いと言える。これまでの日本における多文化教育のカリキュラムの研究は、松尾（2021）や森茂（2013）などの網羅的な研究が主流であったが、本稿で扱った実践例からは学校現場の現状をより鮮明に捉えることができると考える。

4. 韓国の現状：外国人集住地域の学校の事例

韓国の創意的体験活動は、日本の特別活動と総合的な探究（学習）の時間を合わせた内容となっており（キム2023：55－72）、教育部は「教科との相互補完的な関係の中で、学ぶことを積極的に進め、心身ともにバランスよく発達することを目的として行う教科以外の活動」と定義しながら、新しい能力観に基づく未来型の人材育成と、教育の本来の姿を取り戻すという

「公教育の正常化」を目標として掲げている（教育部2015b：3）。具体的に創意的体験活動は自律活動、サークル活動、キャリア教育の3つの領域に分かれており¹⁾、小中高の全授業時間において、それぞれ12.63%、9.10%、11.77%を占めている教科となっている（ユ2019：146）。

ただし、教育部は学校の自律性の向上の観点から、創意的体験活動に関する教材の開発・普及はしておらず、全体の実施状況については不明な点も多い。また、国の教育課程の総論（教育部2015a：39）において「帰国子女および多文化家庭の生徒の教育経験の特性や背景を考慮し、教育課程を履修するうえで困難を感じないように支援すべき」としながら、1年に2時間以上、教科や創意的体験活動等において多文化教育に関する授業を行うことを義務化しているものの（教育部2023：16）、その実態に関する文献は管見の限り見当たらない。そこで、本稿では限定的ではあるが、外国人集住地域の学校に焦点をあて、教育部が発行している公的文書、学校の公開資料、教師へのインタビュー調査の3つを用いて現状分析を試みる。

(1) 教育部が提示する外国人集住地域の学校における創意的体験活動

韓国の公立学校で行われる創意的体験活動はどのようなもので、多文化教育からみていかなる可能性をもっているのだろうか。ここでは、教育部が外国人集住地域の支援学校として指定している「多文化教育政策学校（以下、「政策学校」とする）」に焦点を当て、その学校向けに発行される『政策学校運営ガイドライン（小・中）2023年』の内容について分析を行う。先述の通り、教育部は学校の自律性の向上のために、創意的体験活動に関する教材や指導書等を作成・普及していないが、例外的に政策学校にはガイドラインおよび事例集などを提供している。そのガイドラインの中身をみると、学校運営全般に関する説明に加え、①多文化教育の視点を各教科にどのように反映できるかを提示する部分（22-35 頁）と、②創意的体験活動および学校行事に関する部分（36-42 頁）、③その他（43-49 頁）の三つに分かれている。本稿ではその中から教科外活動に関する②の内容を中心に分析を行う。

表3 教育部が外国人集住地域の学校に提示する教科外活動の事例

創意的体験活動	学校行事など
①バイリンガル放送班の運営 ②世界市民教育のサークル運営 ③サークルを対象とした多文化教育のプロジェクト週間運営 ④読書感想文の大会開催 ⑤扇子を一緒に作成し、介護施設などへ配布 ⑥多文化関連のイラスト制作のサークル ⑦世界の民族舞踊を習って披露するボランティア活動 ⑧多文化関連の旅行を計画 ⑨外国ルーツの生徒のための就職キャンプに参加 ⑩様々な国の植物を育てる ⑪遠隔の進路メンターリング実施 ⑫多文化社会の進路体験	【学校行事】 ⑬多文化関連のクイズ大会 ⑭多文化関連の意識改善の大会実施 ⑮放課後の外国語教室 ⑯多文化教育関連の新聞製作 ⑰外国学校とのオンライン交流 ⑱世界各国の食べ物の体験 ⑲多文化教育関連の読書週間の運営 ⑳バイリンガルの本を一緒に読む 【外部リソースの利用】 ㉑多文化教育関連のゲストスピーカーの講演 ㉒「希望の手紙」を書く（開発途上国の生徒との文通） ㉓教育行政等の多文化教育プログラムの活用 ㉔移住民による多文化教育プログラムの運営 ㉕家族センターのプログラムとの連携

表3は教育部が政策学校向けのガイドラインで提示している創意的体験活の事例であるが、その特徴をまとめると次の通りである。まず、サークル活動やボランティア活動等、集団活動を前提とした取組みが目立つ（①～⑦）。これは、協同学習を重視するスリーター・グラント（2008）の人間関係へのアプローチをベースとしながらも、社会に開かれた様々な活動（アクティビティ）を通して、市民的なアクションができるような力量形成の側面を持ち合わせている。次に、進路指導の強化（⑨、⑪、⑫）や外部機関との連携（㉓～㉕）など、社会的・経済的に不利な立場に置かれている生徒のための手厚い支援の要素を含んでおり、スリーター・グラント（2008）の第1アプローチの観点から、職業体験やメンターリング等を通して体験格差の解消を目指していることがうかがえる。最後に、外国の文化体験や異文化交流の要素も強いことが見てとれる（⑧、⑩、⑰、⑱、㉒）。従来の多文化教育においては3F、すなわち、Food（食糧）、Fashion（民族衣装）、Festival（祭り）の単発的な紹介が主な内容となっているこ

とがしばしば批判されてきたが、日本と同じく、韓国の学校現場においても文化体験による異文化理解の実践が多数を占めている実態がみえてきた。

（２）創意的体験活動の実態：京畿道Ｓ中学校の事例

以上のようなガイドラインの下で、外国人集住地域の学校では実際にどのような実践が行われているのだろうか。ここでは、京畿道において「多文化国際革新学校」²⁾ という支援学校の指定を受けているＳ中学校の事例について分析してみたい。Ｓ中学校は、2023年４月現在、外国人生徒の割合が70%以上（ロシア圏74.3%、中国21.5%、東南アジア 4.2 %）を占めていることから、支援学校の指定を受けており、筆者は2023年２月と８月の２回にわたってフィールドワークを行った。その際に７年間、京畿道の外国人集住地域の学校で勤務してきたＵ教員（進路教育の責任者）に対して、半構造化インタビューを行い、録音した（各２時間）。主な質問項目は、学校全体の状況のほか、創意的体験活動の目標、内容、方法および多文化教育の進め方である。

Ｓ中学校がホームページで公開している『学校教育課程運営計画書（2023年）』によれば³⁾、創意的体験活動について「生徒の多様なニーズや興味、適性を反映した新しい領域を設定し、直接的体験活動および多様でクリエイティブな活動を通して、生徒の主体的な学習の向上を目指す（p.8）」としながら、その中で①中学校１年生向けに世界市民教育の実施（17時間）、②中学校２、３年生向けに「サークル活動としてロシア文化班」（１年38週）を設けている。さらに、②のロシア文化班については、ロシア語のネイティブ教師の指導の下で、ロシア圏の歴史や文化、コリアンの移住・ディアスポラの歴史等について学んだ後、町の多文化地域に足を運び、食べ物などの体験を通して、世界文化への理解や寛容さを身につけることを提示している。このような実践について、Ｕ教員は次のように述べる。

特別な工夫をしなくても外国ルーツの生徒が多いことから、多文化教育のベースは備わっているように感じます。製パンの授業や写真展示といったイベントも行われますが、自然な形で異文化交流が行われやすい環境です。外国ルーツの生徒が半分以上を占めていることから、創意的体験活動だけではなく、全ての教科においても多文化教育の視点を取り入れやすいです。

そもそも、創意的体験活動では情報通信教育や国際理解教育、性教育、持続可能発展教育など、次代の教育に求められる教育の時間に活用することが提案されているが（田中2017：36）、外国人集住地域の支援学校であるＳ中学校の場合は、ロシア圏の生徒が多い「地域性」が重要な要素となっており、教科外活動として世界市民教育やサークル活動を中心に、その「地域性」を活かした取組みが展開されている実態が明らかとなった。

5. おわりに：スリーター・グラント（2008）のアプローチから見た日韓の多文化教育の課題

本稿では、教科外活動である日本の特別活動・総合的な探究（学習）の時間と韓国の創意的体験活動の事例を通して、多文化教育の視点からみた教科外活動の可能性について検討を行った。スリーター・グラント（2008）のアプローチからすると、日韓ともに異文化交流や文化体験が多文化教育の実践のベースとなっている現状、すなわち、人間関係へのアプローチが主流となっていることが見えてきた。一方で、外国人集住地域の学校を中心に、日本の場合は地域社会に根付いたボトムアップ的な実践が模索されている事例も確認され、また、韓国の場合は国（教育部）がガイドラインの普及等を通して一定の方向性を示していることがうかがえた。

スリーター・グラント（2008）のみならず、バンクス（1999）やニエト（2012）も構造的な視点による包括的な学校変革や市民的・社会的な行動のための多文化教育のカリキュラムを重視しているが、両国ともに、国の学習指導要領や個別の学校の計画書などにおいて、社会の構造的な問題や批判的な視点の重要性に関する記述は殆ど見当たらず、そのような視点の育成が重視されているとは言い難い。サークル活動やボランティアといった集団活動や、異文化交流・文化体験による人間関係の改善を重視するアプローチは差別や偏見の軽減につながるという独自の意義をもっているが、今後は社会的正義や構造的な観点からも多文化教育の進め方を考える必要がある。ただし、今回の分析は日本の先行研究および韓国の学校の事例という限定された分析から導かれた知見に基づいており、さらなる検証の余地がある。また、外国人集住地域の学校以外における実践分析や、諸外国の事例分析も今後の研究課題としたい。

【謝辞】本稿の内容には、JSPS科研費22K13662、19KK0051、20K02986の助成を受けた研究成果の一部を含む。

注)

- 1) 「2022年改訂教育課程」において、従来のボランティア活動はサークル活動に統合された。
- 2) 教育部による支援学校（政策学校等）は、地域によってその名称が異なる場合がある。
- 3) 学校のホームページより <http://www.i-sunil.ms.kr/board.list?mcode=2510&cate=321110>（最終アクセス 2023 年 9 月 7 日）

参考文献

- 上岡学（2019）「教科外活動における特別活動と総合的な学習の時間の実践：東京都武蔵野市におけるセカンドスクールの分析」『武蔵野教育學論集』pp. 49-60。
- 金塚基（2020）「特別活動における学校行事のあり方に関する一考察」『東京未来大学研究紀要』14、pp. 29-36。
- 京免徹雄（2021）『現代キャリア教育システムの日仏比較研究』風間書房。
- 京免徹雄（2023）「市民性の育成に向けた学級活動の機能に関する日仏比較」
- 熊丸真太郎（2016）「学校経営における「多様性」の尊重に関する一考察」『教育学研究紀要』pp. 512-517。

- ゲイ、シュネバ（2002）「カリキュラム変革」カール・A. グラント、 グロリア ラドソン＝
 ビリング編著、中島智子・太田晴雄・倉石一郎監訳『多文化教育事典』明石書店。
- 齋藤眞宏（2006）「多文化共生教育： バンクス、ゲイ、グラント、スリーター、ニエトの視点
 から」『旭川大学紀要』61、pp. 63-87。
- 末永ひみ子（2010）「特別活動と人間関係育成に関する一考察」『日本特別活動学会紀要』
 18 , pp. 40-49。
- 田中光晴（2017）「韓国のナショナルカリキュラムにおける創意的体験活動」25、 pp. 29-38 。
- 長谷川祐介（2021）「多様性を重視する社会における特別活動研究の課題」『教育実践総合セン
 ター紀要』38、pp. 23-35。
- 松尾知明（2018）『新版教育課程・方法論：コンピテンシーを育てる学びのデザイン』学分社。
- 松尾知明（2021）『多文化クラスの授業デザイン』明石書店。
- 森茂岳雄（2013）「多文化教育のカリキュラム・デザイン」 pp. 87-106 、松尾知明編著『多文化
 教育をデザインする』勁草書房。
- 文部科学省（2017a）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説特別活動編』。
- 文部科学省（2017b）『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説特別活動編』。
- 文部科学省（2017c）『中学校学習指導要領（平成29年告示）総合的な学習の時間編』。
- 文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説特別活動編』。
- ルイス（Lewis）,C.（2017）「『特別活動』から世界は何を学べるのか」『日本特別活動学会
 会報』第 76 号、 p. 2 。
- キム・ジンスク（2023）「韓国・中国・日本の小中等学校の非教科教育課程の比較」『教員研究』
 Vol. 36, No. 2 、 pp. 55-72。《韓国語文献》
- 教育部（2015a）『小・中等学校 教育課程総論』
- 教育部（2015b）『創意的体験活動教育課程』《韓国語文献》。
- 教育部（2021）『2022改訂教育課程総論の主要事項』。《韓国語文献》
- 教育部（2023）『2023年多文化教育支援計画』。《韓国語文献》
- ジャン・インシル（2015）「多文化教育の実行のための学校教育課程の開発方向の探索」『教育
 課程研究』Vol. 33、No. 2、pp. 45-70。《韓国語文献》
- ユ・ジェスン（2019）「創意的体験活動の発展のための一考」『教育文化研究』第25巻第 5 号、
 pp. 129－ 150 。
- Banks, J. A. （2009） *Teaching strategies for ethnic studies (8th. ed.)* Boston: Pearson
 Education. 《英語文献》
- Christine E. Sleeter, Carl A. Grant(2008) *Making Choices for Multicultural Education:
 Five Approaches to Race, Class and Gender*, Wiley. 《英語文献》
- Nieto, S., & Bode, P. (2012). *Affirming diversity: The sociopolitical context of
 multicultural education* (6th ed.) Boston: Pearson. 《英語文献》

A comparative study on the non-subject curriculum of Japanese and Korean schools: Implications for multicultural education

Miyeon Kim

Non-subject curriculum can be crucial in achieving multicultural education goals and cultivating multicultural competency. The paper aims to study and compare the characteristics and trends of the non-subject curriculum in Japan and Korea. Special Activities (short for Tokkatsu) and Periods for Integrated Studies in Japan and Creative Experimental Activities in Korea were analyzed within the scope of multicultural education. The national curriculum and school practices were reviewed using the current Japanese research literature, the Korean government's document, and an interview with a teacher. Sleeter and Grant's theory of the five approaches to multicultural education (2008) was also reviewed.

The results revealed that non-subject curricula in both countries have something in common in their contents, which emphasize intercultural exchange and cultural pluralism to reduce prejudice and stereotypes. It is mainly related to Sleeter and Grant's approach to human relations. The finding also shows that the one-size-fits-all model of the national curriculum has changed in some schools where the culturally diverse population has grown. In those Japanese schools, the contents of Period for Integrated Studies reflected a local community's cultural diversity and was involved with local community action projects. In Korea, a national guideline was issued, and it was also observed that culturally diverse schools have an advantage in promoting multicultural education.

Even though Japan and Korea's approach to human relations can promote unity and reduce prejudice, it is limited in working actively toward social structural changes.