



# 東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

多様性の視点を日本の学校教員養成に取り入れるための教師教育者の戦略：  
ペダゴジーと制度の観点から

|       |                                                                                                                        |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| メタデータ | 言語: jpn<br>出版者:<br>公開日: 2020-02-07<br>キーワード (Ja):<br>キーワード (En):<br>作成者: 南浦,涼介, 川口,広美, 橋崎,頼子, 北山,夕華<br>メールアドレス:<br>所属: |
| URL   | <a href="http://hdl.handle.net/2309/152312">http://hdl.handle.net/2309/152312</a>                                      |

# 多様性の視点を日本の学校教員養成に取り入れるための教師教育者の戦略

## —— ペダゴジーと制度の観点から ——

南浦 涼介<sup>\*1</sup>・川口 広美<sup>\*2</sup>・橋崎 頼子<sup>\*3</sup>・北山 夕華<sup>\*4</sup>

日本語教育学分野

(2019年8月26日受理)

### 要 旨

近年多様性の議論は世界的に盛んになり、教師教育の中でも多様性の観点を入れた教師教育を行っていくことが議論されている。一方、日本の学校教員養成では、多様性の議論はカリキュラムの中でも重点的には扱われず、全体的に弱い。

本研究は、1)「多様性」に関心を持つ教師教育者は、どのように実践をしているのか。2)「多様性」をめぐる日本の教師教育が抱える葛藤はどのようなものか。3) そうした葛藤を教師はどのように乗り越えようとしているのかから、日本の教員養成制度の中での多様性の教師教育を検討する。

インタビューから、4人の異なる立場の教師教育者らは、マジョリティの存在と制度を意識しながら、意図的な仕掛けを用いて多様性の観点を教師教育として織り込んでいた。また、意図的な仕掛けは、教師教育者が目的達成のために自身の教育に対する感情を、ペダゴジーと制度の中で「戦略」として織り交ぜているものであった。しかし、「戦略」に依存した多様性の教師教育は脆い。今後いかに制度として整備していくかが重要であることを主張した。

キーワード：教師教育、多様性、葛藤、ペダゴジーと制度、戦略

### 1. 問題の所在

#### 1. 1 多様性と教師教育の世界的潮流

近年、多様性の議論は盛んであり、その意味する例は拡大を見せている。2018年から2019年にかけては、入国管理法の改正に伴って日本でも多くの移民に関する議論が多く沸き起こった。また、同性パートナーシップ制度を取る自治体の拡大、同姓婚に対する全国一斉訴訟が起こったこと。さらにはトランスジェンダー学生を想定した制服の見直しなど、多様な性自認・性的指向についての議論も活発に見られるようになった。

OECD教育研究革新センター(2010 / 2014)は、多様性の例として、年齢、民族性、階級、性、身体的な能力／特質、人種、性的指向、宗教、教育的背景、出身地や居住地、収入、婚姻状態、親の地位や職歴など様々なものをあげているが、教育に焦点を当てて論じる際、次のような定義を行っている。すなわち「発達の可能性を広げ、学習の促進をするものであり、文化的、言語的、民族的、宗教的そして社会経済的な相違を含むもの」(p.31)であること。また、多様性と格差は区別されるものであるとし、上のような個人の特徴が異なる結果や異なる扱いに結びついた時、多様性は格差となると述べる (p.32)。それに応じて教師

\*1 東京学芸大学 日本語・日本文学研究講座 (184-8501 小金井市貫井北町4-1-1)

\*2 広島大学教育学研究科 (739-0046 広島県東広島市鏡山1-1-1)

\*3 奈良教育大学教育学研究科 (630-8528 奈良県奈良市高畑町)

\*4 大阪大学人国際教育交流センター (565-0871 大阪府吹田市山田丘1-1)

に求められる役割もまた変化する。

さらにOECDの報告書では、多様性に対応できる教師を育成するためには、教師が行動様式や実践を変えていく必要があると述べる（OECD教育研究革新センター，2010／2014：43）。

こうした潮流の中で、教師教育研究でも多様性に関する研究は増加している。例えば、アメリカでは、Cochran-Smith & Villegas（2015）が、AERA（アメリカ教育研究協会）の発行する“Handbook of Research on Teaching”の第1版から第4版までの教師教育研究のデータを元にして、1920年代からの教師教育研究の潮流をメタ分析している。その中で、最も新しい時期区分である2000年から2012年までの期間では、教師教育研究に「教師志望者はますます多様化する生徒の存在をふまえて、教育のペダゴジーをどのようにして学ぶのか」という問いのテーマの研究が主要研究カテゴリーの1つだと述べている。その例としては、Haddix（2008）は、2名の白人で標準英語話者の教師志望者が、社会言語学のコースから受けた影響を、ディスコースとオートバイオグラフィーなナラティブから分析し、社会において重視されていない言語と優遇される言語は社会的に構築されていることを理解していったプロセスを描き出している。また、Lambe & Bones（2007）では、教育政策の変化でメインストリームのクラスに障害を持った生徒がいる環境を見たことで、教師志望学生の見方がどう転換したかを記述している。

翻って、日本では、教師教育のテーマは、教科教育や教師の実務遂行の力など多岐にわたるものの、多くの場合「多様性」に焦点を当てられることは、いわゆる特別支援教育を除き非常に少ない。グローバル化の問題にしても、それはしばしば「グローバル人材」「外なる国際化」を想定しており、いわゆる目の前の子どもたちの多様性というのに焦点が当てられていない。教職コアカリキュラムの在り方に関する検討会（2017）が大学の教師教育に対して定めた『教職課程コアカリキュラム』でも、「各教科の指導法」等の部分ではあくまで教育の方法について焦点がおかれるのみで、学級に在籍する子どもの多様性については言及されていない<sup>1</sup>。ただし、近年の外国人児童生徒の増加とともに、そうした日本語指導を必要とする子どもたちに対する教師教育の研究は少しずつ増えている。例えば、齋藤ほか（2011）では、外国人児童生徒に対する日本語指導者のライフコースの聞き取りから、外国人児童生徒に対応できる教員を「多文化教員」と位置づけて、その資質の整理とそれを育成する

ための教員養成のカリキュラムを提案している。また、橋崎、北山、川口、南浦（2017）では、日本の教員養成課程の学生たちが「日本人性」をどのように捉えているのかをノルウェーの教員養成課程の学生たちとの比較から検討をしている。しかし、教員養成課程の学生たちが冒頭に挙げたような多様性を理解したり、行動様式を変えていくことを促すために、具体的に大学でどのような教師教育を行うのかについてはほとんど論じられてこなかった。

## 1. 2 多様性をめぐる教師教育者の葛藤

こうした多様性を理解し、教師としての行動様式に再考を促すような教師教育は、しかしながら教師教育者にとってみればいくつかの葛藤をもたらす。それは大きく2種類の葛藤に分けられる。

### 1. 2. 1 制度設計に向き合う葛藤

1つ目の葛藤は、マジョリティを前提とした教員養成カリキュラムの制度設計にどのように教師教育者は向き合うかに伴う葛藤である。教員養成課程にはもちろん、多様性に関するプログラムも存在する。しかし、それは多くの場合全体の課程に影響を及ぼすものとはいえず、選択的なものであったりすることも多く、教師のキャリア全体を通じて継続的な影響を与えるようなものではない（OECD教育研究革新センター，2010／2014：43）。そのため、多様性についての教師教育を実践しようとする教師教育者は、こうした制度に対してどのように働きかけ、調整するかという問題に立ち会わなければならない。

### 1. 2. 2 教室のマジョリティとマイノリティに向き合う葛藤

また、もう1つの葛藤は、カリキュラムだけではなく、実際の教師教育の教室自体がマジョリティ中心となっている点である。そのため、多様性の視点を反映した授業を実施することで、マジョリティである学生からの抵抗にあう可能性もある（Ellercrock and Cruz, 2014）。これは、Miller（1997）が述べるように、マジョリティの文化に属する者は、自分たちの考え方や価値観があらゆるところで反映された生活に慣れているために、それらが普遍的に受け入れられたものだと思ひ込む傾向がある。したがって、日常生活の中にある不平等や偏見、差別といったものは、実はマジョリティの視点からは見えにくいものになる。こうしたマジョリティの傾向に関し、Varma-Joshi（2007）は、カナダの白人生徒が大多数を占める学校での多文化教育

の実践を考察している。その学校においては、マジョリティにとっての日常的な営為に潜んだ人種差別を取り上げること自体が「論争的」だとみなされる状況であった。Varma-Joshi (2007) は、マジョリティの権力や特権について議論することは時に不快感を伴うものであるが、自分たちの「当たり前」を問い直す学習には批判的思考と創造性が必要であり、教育的実践として意義がある点を指摘している。また、先にも挙げた Ellercrock and Cruz (2014) では、「多様性」を取り扱う場面では常に、教室の中でその多様性を巡って「マジョリティ」と「マイノリティ」の立場にある学生たちの存在が際立ち、衝突や葛藤を繰り返していくパターンがあることを述べる。そして、そうした衝突や葛藤は「多様性」の理解に不可欠なプロセスではあるけれども、それを取り扱う教師教育者は、プロセスをきちんと歩んでいくための教育的配慮、民主的振る舞い、ケアの精神を持つなどの教室環境づくりや態度の存在が不可欠であることを述べている。

こうしたことを踏まえると、多様性や人権の視点を反映し、学生たちが自分たちの「当たり前」を問い直すためには、教師教育者たちは教育的な配慮や振る舞いをどのようにしていくかという葛藤を覚える。そして、その上で教師教育としてどう遂行していくのかを考えなければならない。日本の教員養成の場も、やはりマジョリティ中心のカリキュラムとなっており、多様性が見えにくい状況である。その時、多様性を踏まえた教師教育を行おうとする教師教育者は、この双方の葛藤と向き合わなければならなくなる点は同様であろう。

### 1. 3 研究の目的

こうした問題意識から、本研究は、2点を明らかにする。

第1は、「多様性」に関心を持つ教師教育者は、どのように担当する大学の教師教育の場で実践をしているのか。第2は、「多様性」をめぐる日本の教師教育が抱える葛藤はどのようなものであるのか。そして第3に、そうした葛藤を教師はどのような調整行為で乗り越えようとしているのか。この3点から、多様化した子どもや社会に対応する教員養成のありかたの示唆と課題を検討していきたい。

## 2. 研究の方法

### 2. 1 研究のフレームワーク

本研究では、「多様性」をめぐる教師教育者の実践

を検討していくために、以下のようなフレームワークを用いる。

第1は、前提として実践を社会的構築物としている点である。教育実践が社会的構築物であることは既に様々なところで言及がなされている<sup>2</sup>。本研究も同様に、検討する教師教育の実践を、その実践が置かれた社会的政治的状况、大学の状況、学生たちの状況といった社会的文脈を踏まえて検討する。

また、先にも挙げたように、多様性に関する教師教育をする際には、教師教育者にはいくつかの葛藤が伴うと言われていた。その観点を、分析のフレームワークとして織り込む。

具体的には、多様性の尊重を重視する教師教育者の実践を「ペダゴジー的側面」(教える・学ぶための方法論がどのようなものとなっているか)と「制度的側面」(プログラムやカリキュラムの中で実践がどのような位置づけとなっているか)の双方から捉える。その上で、そうした「ペダゴジー的側面」と「制度的側面」から実践を捉えたとき、教師教育者がどのように制度に対して葛藤を覚えているか、教室の中のマジョリティとマイノリティの存在にどのように向き合いながら葛藤しているかを分析する。その上で、それらをどう乗り越えようとしているのかを検討していく。

こうしたことを行うのは、先述のように、日本の教師教育はマジョリティを基盤とした制度設計が行われてきた。それを変革していくには、ペダゴジーのあり方だけではなく、制度の側面を見据え、双方から変革される必要がある。もちろん教師教育者への調査によって制度を尋ねることは、当人がその制度の中に埋め込まれているため、語りの上で限界もあろう。しかし、少なくとも当事者として一定程度は、シラバスの改訂やプログラム開発といった点で制度的な関与ができる可能性もある。そうした関与が、葛藤の調整行為の一端である可能性を踏まえ、制度とペダゴジーの双方から実践を検討する。

### 2. 2 研究方法

本研究では、2.1で述べたようなフレームワークを用いて、多様性の問題を教師教育として実践している4名の教師教育者に焦点を当て、それぞれの教師教育者の実践とそこでの戦略を分析した。前述のように「多様性」の議論は近年拡大傾向にあり、さまざまなジャンルの「多様性」に関わる教師教育者から話を聞くようにした。

本研究でインタビューを受けた4名は、以下のような分野の担当者である。

表1 インタビューの対象となった大学教員のデモグラフィクス

|     |           |                                              |
|-----|-----------|----------------------------------------------|
| Aさん | R大学教員養成学部 | 英語科教育担当[教科教育の教育法の担当者]                        |
| Bさん | X大学教員養成学部 | 社会心理学担当[専門的内容の担当者]                           |
| Cさん | Y大学教員養成学部 | 日本語教育担当[教科教育以外の教育の担当者]                       |
| Dさん | Z大学教員養成学部 | 留学生に対する日本語教育担当(日本人学生との交流授業担当)[その他の関わりの授業担当者] |

AさんからDさんのこの4名にインタビューをしたのは、まず第1に、分野の違いである。教員養成という点から、学部は教員養成学部と同じであるが、それぞれ異なる分野を担当している教員を選んだ。分野の選択の視点は、教員養成の授業担当分野を一つの指標とした。そのため、「①教科教育の教育法の担当者」「②専門的内容の担当者」「③教科教育以外の教育の担当者」「④その他の関わりの授業担当者」をインタビューを受けていただく人を選ぶ際の観点とし、それぞれにAさんからDさんが当てはまっている。

また、第2に、本研究では「制度的な側面」への向き合い方、その中でどのような実践を意図していくのかなど、繊細な内容を話してもらうことが予測された。そのため、アンケートを実施して代表制サンプリングを行うなどの方法は採らず、TEAをはじめとするライフストーリーなどでよく推奨されている「歴史的構造的ご招待 (Historically Structured Inviting)」(安田, サトウ, 2017) の手法を採用した。具体的には、筆者らの知己、あるいはこれまでに読んできた論文、担当していると聞いていた授業などを手がかりに相互検討し、インタビュー対象者を選定、実施した。

インタビューは半構造化されたインタビューを実施した。具体的には、インタビュー対象者がどのような実践を行っているのか、その具体的な教育の内容、また、それを行おうと思った意図と目的、実践の方法、そうした実践を行おうとした背景に何を考えていたのか、ということを中心に話を伺っていった。

こうしたことを、分析では研究者らが対話データを持ち寄り、分析の観点を共有し、「教師教育実践の具体 (どのような実践をしているのか)」「実践者が感じている課題意識 (なぜそのような実践をしようとしたのか)」という観点から対話を解釈していった。

### 3. インタビューから見えること

#### 3. 1 Aさんの場合

##### 3. 1. 1 Aさんの語りから見られる教師教育実践

Aさんは、教員養成課程で小学校の英語教育を担当している。Aさんは、インタビュー当時7年間の大学教員養成学部での経験を有していたが、その内6年間は前任校での勤務であり、現在の大学は1年目という状況であった。そのため、インタビューでは、主に前任校での経験をもとに説明をしていた。

Aさんは実践の根本の部分として、小学校段階における教師教育に関心を寄せていたのではなく、英語教育における国際理解教育に関心があつたと述べている。

A：それまでは英語教育の中で国際理解教育をどうするかとか、そういうほうにいったんです。市民性教育とか。興味があつたのは英語の中で何ができるかなっていうのをずっとやっていて、小学校に来たというか。

Aさんは元々英語そのものを学び、その学びを進めていく中で、国際理解教育に出会った。国際理解教育を学んでいくと、英語教育と国際理解教育との間に断絶が起こっていることに気付いた。そして、英語教育でこそ行すべき国際理解教育とはどのようなものかを探る過程の中で、多言語活動に行き着いたと述べている。

A：人権の問題とかなんとかの問題とか、国際理解的な地球課題的な問題というのは、子どもたちにしなうって母語でやったほうがそりゃ深まるわけだから、それはそれでやって国際理解もやって、でも言葉の問題点もすごく大きいしやったほうがいいので、でも、発音ばかり特化してやるよりは、それをやることで何かしら自分の価値観とかっていうのが相対化されたほうがいいかなということも思って、ヨーロッパとかでやってる言語の目覚め活動だとか多言語活動だとか、言語教育の中で市民性を、教育をやるうとしてるってところかなとか思って、そっちのほうに行っただす。

そして、国際理解教育の観点から見える、英語科の教員や教員を志望する学生の視点の偏りを考え、それをいかに変えるか、広げるかに問題意識を抱くようになったと述べる。

A: 英語の中にずっといると、すごく井戸の中のかわず状態っていうのはすごく感じていたので、その多言語活動なんかをやり出してから余計に英語科の学生たち(…)を見ると、すごい偏ってるっていうのをすごく思っ。というのは、英語科の学生って、自分たちは英語ができなきゃいけない病なんですよ。他の科の学生とかと一緒にあったときに、英語ってどこまでもついてくるじゃないですか。そのときに、自分たちは英語ができないといけないって思いこんでいる。

Aさんは、ここから、国際理解教育を通していかに英語科の学生の視点や感覚を広げるか、ということを中心に言及する。例えば、多言語活動の効果を次のように述べる。

A: 多言語の教材とか作ったときに、試しにやってみるじゃないですか、英語の学生とかに。で、ああこれは絶対に必要と思ったのは、世の中英語が嫌いな人のほうがもういまや多いわけですが、こんなやらされてるから。なんだけど、英語の学生っていうのは、英語好きでずっときてるから、その英語、嫌なことやらされることの嫌さとか、劣等感とかってやっぱり分からないですよ。なんだけど、多言語の教材やったら、全く分からないことってこんなことなんだとか、ゼロからイチ分かったらこんなにうれしいんだとか、自分で、教えられるんじゃなくて自分で発見したらこんなにわくわくするんだっていうことに気付くので、英語の学生にはぜひ他の言語もやりましょうみたいな。

このように多言語活動を行うことで、必ずしも英語が得意ではなく、必要であるとも考えていない多様な子ども達の立場を身をもって考えることが重要であると述べている。こうしたことは英語教育だけではなく、「毎日朝8時から夕方4時まで、分からない言語の中で座っている」「日本語指導の必要な子たち」の視点を与える上でも重要であると述べている。さらに、こうした活動を通して、「外で英語しゃべれなかったって全然OKな社会」である日本社会における英語教育の意味を考えて欲しいという意味がある。

また、多言語活動とは異なる活動事例としては、当時の勤務校で日本語教育を担当している教員との出会いから始まった留学生との交流授業がある。それは、留学生を英語を話す道具としか見ていない英語科の学

生への課題意識があったと述べる。

A: シャベる相手でいてほしい。でも、それはスワヒリ語じゃ駄目、英語の人みたいな感じなんです。だからスーダンの人来てもらっても、英語でしゃべってねっていう。で、英語、国際英語になったでしょう、ほらねっていう、そういう感じだったんですよ。だけど、日本語教育からすると、日本語教育だから、彼らは日本語を学びに来てるから、彼らの共同の活動をするのはとてもいいことなんだけど、自分たちは見せ物っていうかじゃないよって。利用されてばかりじゃ嫌ですよっていう。(…)人じゃなくて、そんな自分にくっついてるもので選ばれたり選ばれなかったりするっていうのは、すごい良くないと思うんですけど。でも、そういうのって、中にいたら分かんないですね。英語の中ばかりにいと分らない。「なんでそれがいけないの」みたいなこと言う人もいるし。

このように、Aさんは、英語を学ぶ意義そのものを問うことなく、無批判のうちに英語が話せるかどうかというところで人を判断しがちな英語科の学生たちへの問題意識を持っている。そのため、留学生と深く交流することで、言語だけではない、個人が持つアイデンティティの多層性を学ぶことが重要であると考えていた。このようにAさんは多言語活動や留学生との交流授業を通して、多様なアプローチから、英語というものの社会的な位置づけや意味、個人における位置づけを見直すということを重視していた。

### 3. 1. 2 Aさんを取り巻く教師教育の課題

Aさんが学生たちに対して、こうした内容や方法を語るのはなぜだろうか。まず第1は、英語科の学生や英語教師、さらに小学校教師が強く持っている「英語は重要であり、学ぶべきものである」という信念に対しての強い問題意識が根底にある。信念について次のように述べている。

A: 英語だけで世の中渡っていけないじゃないですか、英語しゃべらない国だっていっぱいあるわけだし。なんだけど、英語科の学生って、一言で言えば、英語ができれば何でもできると思ってるんですよ。国際語イコール英語だと思ってるんですよ。それはある意味で正しいけど、でも、そんな世界ばかりじゃないわけで、じゃあ英語ができ

なかったらどうすんのって、言葉でできなかったらどうすんのって、何とかできんのっていうところですね。

これは、先にも述べたように留学生や多様な子どもたちの視点に立っていない、狭い人間に対する見方にも繋がることを危惧していた。さらに、日本語教師との出会いから日本語教育の視点から英語教育を振り返ったことで、英語教育が英語中心・英語絶対主義という社会にある1つのイデオロギーを注入する一端を担うことにも繋がるのではないかと、この課題意識も有していた。

A：アジアの人が当たり前でたくさんいて、すごい日本語熱なんです。日本語やりたいっていう人がすごいたくさんいて。(…)でも、何でそんなに日本語やりたいのっていうと、やっぱりそれは就職につながるとか、経済的なことにつながるとあるということ、英語だってもちろんそうだったし、それを片棒担ぐじゃないけどそれに乗っかってうれしがって教えてるっていうのは、どうやっていう感じがするんですよね。(…)いまやそんなこと、学習者自身がそんなこと思っていないときに、教えるほうがそれって良くないでしょうよ。でも英語だって同じこと起こってるわけで、ノンネイティブで英語を教えるっていうことは、ある意味そういうものの片棒担いでるっていうことに。

このようにAさんは、英語中心主義に対する強い課題意識を持っていた。それらは英語教育や英語教師に限る傾向ではなく、「国際って言ったら英語が話せるってことでしょ」という言葉から見られるように、社会が抱く見方であるとも想定している。これらは一面的な社会や個人に対する見方を生み、結果として、他国や社会、さらには人物を狭い見方で見てしまうことに繋がる。従って、英語中心主義の見方を自覚し、それらの見方が再構築できるように多言語活動や留学生との交流授業を行っていたといえる。これらが今後の多様性のある社会で重要な教員としての資質と捉えていた。

加えて、Aさんは、彼女が重要であると考えている社会や人の見方の脱構築というような、多様性に関わるものが、教科教育において制度的に重視されていない現状について次のように述べていた。

A：テーマでずっとやるのでも、入れそうな所にはやりばめるみたいな。今、コアカリキュラムっていうので、全教科導入されるじゃないですか。英語は先駆的についでというか実験的に最初に〇〇大がやった調査があるんですよね。だからそれに基づいて、もう外国語教育法と外国語っていうのは大体もうシラバスの内容、これを押さえなさいみたいなのが決まってる。それやらなきゃいけないから、そういう配置が決まってるんですよね。その中の異文化理解というところがあるんです。だから、そこにはそれしか書いてないから、それはどう解釈しようが、なので、そこの中にちょっと入れ込んだりします。

Aさんが担当している初等英語の教育法は、先駆的にコアカリキュラムが試行されている。このコアカリキュラム自体には、子どもや社会の多様性に対する配慮等は文言として含まれていない。従って、多言語活動の要素を入れるときは、独立した一時間の授業を設けることはできず、エッセンスとして一部分に取り入れざるを得ないという。留学生との交流授業においても、新たに授業を設定することは難しいため、留学生の授業と同時間帯の授業を設定し、そこで実施せざるを得なかったと述べていた。このように、現在、子どもや社会の多様性をめぐる論点が、教師教育の中で自覚的にとられていないことが実践のやりにくさ、課題として見られている。

このように、Aさんが教師教育実践を遂行していく際に課題感覚としてもっているのは、現在の教師教育での多様性をめぐる観点が制度的に欠落していること、そして英語教育を中心とする学生たちや教師の英語中心的な社会や個人の見方の偏りであるといえる。

### 3. 1. 3 Aさんの教師教育実践の特質

以上から、Aさんの教師教育実践の特質をペダゴジーと制度の2点からまとめた。

まず、「ペダゴジー的側面」については、次の2点があげられる。第1は、教育内容や方法の観点から見られるものである。Aさんは英語教育の学生に対して、直接的に「英語中心主義」の見方の再構築を促さない。あくまでも間接的アプローチをとるという点である。例えば、留学生との交流授業では、学生間の交流とその振り返りを通して、個人のアイデンティティの多層性に気づかせる。多言語活動では、活動を行い、その振り返りにおいて、英語の社会的な意味や英語に対する多様な立場の子どもたちに気づかせるといった

アプローチをとっていた。

第2は、教師の振舞い方から見られるものである。Aさんは、英語科の学生に対して、多言語活動を行う際の冒頭で次のようなスタンスをとると述べていた。

A: 最初にきつと君たち、君たちも被害者だよって、すごいしんどいでしょうって。英語の学生で来て、他の例えば国語の学生と一緒にいて外国人いて、ちゃんと答えられなかったらすごい恥ずかしいとか、ちゃんとしなきゃみたいな、自分は英語なんだからとか思ってるやろうって。そんなん、でも、しゃべれないこといっぱいあるわけだし、事柄によっては、そんな今、例えば今の軍事がどうかとか、分からない話題のことを、例えばIP細胞（筆者注：iPS細胞のこと）がどうかのとか、英語で言われたって、英語分かったって分からないことっていっぱいあるわけだから、そんなことで硬くなる必要ない（…）、そのことすごいもったいないよね。なんで、多分他の人は誰もやってないと思うから、せめてこの時間だけは英語の人こそ英語じゃない言語に触れるっていうのは大事だと思うから、嫌でもやってねみたいな。この時間だけだから。

冒頭に述べるこの振る舞いからは学生に寄り添った姿勢を示すことの重要性が見える。このようなスタンスを取ることで、Aさんが言うところの「普通の英語教育方法の授業ではない」学習に対して、学生達がスムーズに取り組めるようとしていた。

「制度的側面」へのアプローチについては、次の2点があげられる。第1に、Aさんは既存のプログラムを大きく変えているわけではない。「多言語活動」などの活動は全体の中の一部に散りばめ、エッセンスとして入れるという点である。留学生との授業も授業時間帯を工夫して設定したと述べるように、交流授業の時間帯の設定に苦慮していることも伺える。基本的には既存のプログラムを活用することで対応しているが、第2に挙げられるように、そうした既存の制度の中で動かすだけではなく、時に制度を新しく変えたり授業を増やすために、プロジェクトを立ち上げ予算を確保してきてもいる。こうした試みはAさんが担当している本来の授業の外側に学びの場を提供することになり、そこで授業との連続性、拡張性を持たせられるようになっている。

### 3. 2 Bさんの場合

#### 3. 2. 1 Bさんの語りから見られる教師教育実践

Bさんは教員養成課程に属してはいない。ただし、Bさんが担当する社会心理学の授業が複数、教員免許のための選択科目に指定されている。社会心理学は、その基礎概念の中に「偏見」「ステレオタイプ」といったものがある。従って、他のAさん・Cさんなどの教師とは異なり、Bさんは多様性に関連するこれらのトピックを、授業内容として中心的に取り扱うことが求められている。

Bさんは、現在の大学に勤務して6年目であるが、その前に15年ほど前任校での勤務の経験があり、その際も教員免許取得に関わる授業を担当していた。

特に研究関心として、ジェンダー研究や女性に対する社会的認知の研究を多く行ってきた。その原点としては、初めて勤めた大学での経験があるという。

B: 実際世の中のジェンダーの仕組みみたいなのが分かり始めたのは、職を持って女子短大に勤めたんですけど、そこで男性の先生方が、「こんな難しいことを女の子にも教えてもな」みたいなことを会議の場で堂々とおっしゃるんですね。その辺から、え？ みたいな。もう女子たちも、だから、そういうふうな教育を、ずっと共学だったけども、そういうふうな教育を受けてきたのかなっていうのに目覚めて、それからジェンダーに興味を持ち始めました。

その後、女性学を積極的に扱うようになった大学の状況もあり、授業の中でも取り上げるようになったと述べる。ジェンダーの心理学という授業においては、「女子大学なので、食いつきがいいんですよ。なるほどみたいに、目が開かれたという学生も結構いました」というように前任校までは積極的にジェンダーについて教えてきた。

一方、現在の大学における、社会心理学の講義では、偏見やステレオタイプを扱う場合も、自分が専門としてきたジェンダーを中心に扱わないという。代わりに、人種や民族といったトピックを用いて語ると述べている。

B: 社会心理学ではジェンダーって入れてても、ほとんど入れずにやってるんですよね。ステレオタイプにしても、人種とかでしゃべることが多いです。でも、日本の研究は人種っていうのはあまり扱ってなくて、ジェンダーで男女でやることが多

いんだよってというような感じでそれを紹介するっていう流れでするんですが。

さらに、自分の研究であるジェンダースtereotypeについて言及することはあるが、それは、最終の授業で簡単に扱い、学生からのコメントというフィードバックも受け取らないとする。

B：15回目ですよ。それはまず、自分はまだ研究してないですけど、なぜ人々は今の格差社会を受け入れるんだらうかっていう研究が社会心理ではやられてるんですけども、それについてずっと説明した後で、最後にジェンダースtereotype、私がやってる研究について紹介したりするんですけど、そのときは、もう毎回コメントを書いてもらうんですけど、最後はもうコメントなしで。

このようにBさんは、社会心理学の基礎概念としての「偏見」「ステレオタイプ」の枠組みを理解することを重視するため、ジェンダーに関しては直接的に用いないという方法を用いている。

### 3. 2. 2 Bさんの教師教育への課題意識

Bさんが学生たちに対して、こうした内容や方法を語るのはなぜか。Bさんは、これに対して、現在の大学に勤務したときに受けた学生からの反応をあげる。

B：〇大に来ると、駄目なんです。やっぱりできない。すごく反発があるんですよ。学生から。で、特に男子学生もだけでも、女子学生もあまり好きじゃないので、だからあまり入れないようにします。

具体的には、「考え方がおかしい」「見方がおかしい」という主張を彼らなりの証拠を踏まえて、Bさんに反発してくるという。Bさんはこうした学生の反応に対して、次のように考えたという。

B：多分ジェンダーって、その人の生き方を、すごくそこに疑問を当てるみたいなことですよ。そうすると、多分、今まで20年ぐらいそれで生きてきたことを、否定されるってわけじゃないけども、なんかおかしいんじゃないって言われてるってことですよ、ジェンダーっていうのを突き付けられると。だからそういう学生たちにとっては、自分を守るって変だけども。

だから、しかも〇大の学生は論理的に考えることができるから、筋を通して、筋じゃない、何て言うんだらう、彼らの中ではきちんと論理的に反発しているような感じで反発してきますね。

ジェンダーという観点は、学生たちがそれまで当然とみなしてきた見方や考え方の基本的な枠組みに触れることになる。そのため、そこに直接触れることは、学生個人の生き方を直接攻撃することに繋がるため、感情的な反発を招くのではと推測する。これは1. 2のMiller (1997) の議論とも符合する。さらにBさんは次のような説明をしている。

B：格差社会の研究でこういうのがあるんですよ。日本はもう今すごく犯罪が増えててやばいんじゃないんかみたいな文章を読ませてる条件と、日本はまだ安全ですよみたいな文章を読ませる条件で、そのあと、日本はいい国だ、どのくらいそう思いますかっていう質問すると、日本やばいんとちゃうんかみたいな言われた人とかのほうが、日本はいい国だって思うんですよ。だからそれは、自分の、今、生きている社会を肯定、ますます肯定してそれを守ろうとするわけですよ。だから、多分ジェンダーに関しても、特に男性に、あなたたちは上にいるんだよってようなことを教えるわけなんで、それは脅威を与えてるわけですよ。そうすると、ますます今の現状を守ろうとしているってような感じかなと思ってます。

Bさんは格差社会の研究を踏まえて、ジェンダーの観点から現在の社会構造の限界を指摘したとしても、ますます既存の構造を堅持しようとする見方が強まることを懸念した。そのため、あえてジェンダーではなく、多くの日本人にとっては、直接的に繋がると捉えていない人種や民族を主として用い、最終的にジェンダーに少し言及するというアプローチを用いている。

また、Bさんは、他学部で行っている授業と比較し、教育学部の学生の多様性への受け止め方が異なるとしている。

B：〇〇学部の学生は、割と柔軟に入ってくるような気がするんですよ。社会の仕組みとか、そこはちょっと感覚、印象として違うなと思います。〇〇学部の学生のほうがバラエティーが豊かで多様性をもう、もともとと受容してるような気がするん

です。

(…) もともと〇〇学部ってそういうところですね。いろんなものを勉強しましょうみたいなところだからかもしれないけど、教育学部は先生になるんだっていう、将来は学校の先生になるっていう目標があるので、それ目指してやってるみたいなのは、ちょっと印象としてはありますよね。

Bさん自身も「これは私の偏見かもしれませんが」と置いているように、教師をめざす学生全員が多様性を許容しないということではない。ただ、Bさんの視点からは、教育学部の学生は、目標に対して一直線であるがゆえに、これまでの自分の生き方や信念とは異なる視点が入ったときに、それを柔軟に受け止めることが難しくなったのだと捉えられたのではと考えられる。

このように、Bさんが教師教育実践を遂行していく際に課題感覚としてもっているのは、これまでの見方と異なる見方を提示したときの学生の感情的な反発、さらにそれを裏付ける教師を志望する学生たちの多様な見方に対する柔軟性のなさであった。彼らへの心理的配慮をするということが先に述べた内容や方法として現れていたと想定される。

### 3. 2. 3 Bさんの教師教育実践の特質

Bさんの教師教育実践を制度とペダゴジーの両側面からまとめたい。

Bさんは、「ペダゴジー的側面」では、とりわけトピックの選択について、次の2点をあげていた。第1は、トピック選択の方法である。学生に対して、直接的に繋がるトピックを避け、あくまでも間接的（だと想定される）なトピックを選ぶという点である。例えば、Bさんは、あえて人種や民族を取り上げた。それは、Bさんの担当する学生にとって、間接的なトピックであるためである。これによって、自己の位置づけの相対化に伴う感情的な反発が起こることを避け、スムーズに学生はこれまでの自らの見方や生き方に繋がる学習に取り組めると考えていた。

第2は、完全にジェンダーを伏せるのではなく、学習の最後で直接繋がるトピックを示すということである。カリキュラムの最後でジェンダーについて言及することで、学生はこれまでの自らの社会に対する見方を振り返ることができる。第1と組み合わせることで、多様性に関する自らの見方を見直させようとするのである。

なお、Bさんは、「制度的側面」についての直接的

な言及はなかった。これは、Bさんが担当する社会心理学は偏見やステレオタイプを直接扱う教科目であるために、Aさんで教員養成課程の教育法の授業のように、制度的な視点を持って変化させる必要性を感じなかったためではないかと考えられる。この点は、既存のカリキュラムであっても、多様性を受け入れる余地のある科目かどうかには差があることに起因するだろう。ただし、そうした学生たちにとって直接的に関係のあるジェンダーなどの話題を15回目に配置し、学生たちにとって相対的に間接的なテーマとなる人種の問題から取り扱うことなど、こうしたことはBさんが学生たちにとっての課題の距離を考え、制度の中でそうしたセンシティブな話題の扱い方やタイミングを狙うのは、何をどう授業で取り上げるかというペダゴジーの側面だけでなく、それを制度の中でどう位置付けるかを常に思考しているとも考えられる。その意味で、制度的な視点が皆無であるとは言えないだろう。

### 3. 3 Cさんの場合

#### 3. 3. 1 Cさんの語りから見られる教師教育実践

Cさんは、大学教員養成学部で日本語教育を担当している。Cさんの大学では、日本語教育が大学の重点的な課題となっていることもあり、教員を目指す学生たちに対して、日本語教育に関連する多くの授業を担当している。

Cさんは実践の根本の部分として、次のような視点があることを述べる。

C：外国の子どもにしろ、日本の子どもにしろ、大人の方にしても、私がこういうお気楽な性格なので、基本は同じように楽しく日本で生活できるようにしたいんですよ。

だから、私が、すぐ食べながらジュース飲んで「うまい」って言ってるような生活をみんなができればいいし、あの子、かわいいなあって声掛けようって言ったら、嫌がられることなくみんなに声掛けられるようになってほしいわけですよ、外国の人も、障害者も含めて。そういうために、どういうことを学生たちに指導していけばいいかなあっていうのがスタンスであって、特別何かしようではなくって、ただみんな同じようになればいいよってというのは基本の考え方なんですよ。

Cさんは自分の教育の方向を語るときにこのように、理念的な言い方ではなく、非常に具体的な生活の形をとって説明をした。「外国の子どもにしろ、日本

の子どもにしる、大人の方にしても」「外国の人も障害者も含めて」というように、社会の中で思ったことを言える、それに対して周囲から嫌がられない——という表現の中で、多様な人の公正な生活や共生の感覚を述べる。

こうしたことを念頭に置いてCさんは教師教育の実践を行う。Cさんの実践では、具体的な生活の視点が描かれる素材を教育として取り扱う。例えば、日本人学生対象の多文化リテラシーの授業では、Cさんは、植民地の日本語教育のエピソードを話す。

C：戦前のこの日本語教科書を見るときに、専属の先生が作ったプリントが挟まってたんですね、古本で買った。それが、ミニマル・ペアの発音練習するプリントなんです、朝鮮の子どもたちに配った。要するに、「ら」の発音ができなかったら、肩とかからっていうのを練習させる、対比させてやるプリントが1枚挟まっています。今のあんなたちは子どもたちと話す言語を観察できないから、こんなもん作れないんだってという話をして、戦前の先生はどんな非難されても、子どもたち見てたよって話をする。

これは、このまとめのところに外国児童生徒の話につなげるネタにしてるんですけど、今までの教員養成が日本語を話す人を相手に授業しているから、子どもたちの話す言語に注目することが全くない。だけど、戦前の先生のほうがもっとあんなたちよりも子どもたちを見てたはずだという話をして。目的は悪かったかもしれないけど、要するに将来日本のために働かせるとか軍人にするとか工場で働かせなきゃいけないっていうのもあったかもしれないけど、そのためにどうするかって考えたのは戦前の先生のほうがかなり腕はあるはずだと言って。

ここでCさんが述べるのは、学生を貶めているのではなく、学生たちのイメージする「戦前」の情報を与えながら、その中の具体の教師の指導の場面を学生たちに想起させていくことである。たしかに、「戦前」は日本語教育が植民地主義の中で同化の役割を持っていたが、「教師」としての目としては、今以上に子どもたちの「言語」にフォーカスをおいていたことや、成長を願う目を持っていた可能性を考えさせようとしている。

また、別のエピソードでは、次のようなことを話している。

C：△△県出身で、△△大で教育実習やって、△△県

内の学校行くと、△△県がスタンダードになっている。うちの子どもたちがひどい目にあった話を散々するんですよ。一つは、子どもが小学校2年生で△△県の学校に転校して来たときに「明日、図工があるから新聞を持ってきてください」と先生に言われて。私は新聞1日分持たせたら、娘が帰ってきて、半分泣きながら「みんなと違った」って言うから意味が分からなかった。担任に電話をしたら、新聞を半分に折って、周りをガムテープでガードしたものであると言われたんです。新聞は新聞なんですよ。意味が分からなくて、「はあ」って言ったら、「入学時には説明するんです」って言われたから、うちの子は転校してきたんだから入学時と同じ扱いしてもらわないって思いながら、大人の対応、「そうでしたか」って言ったんだけど。授業で話しをしたら、△△出身の子はみんな分かるんですよ、新聞って。それぞれって。だから、そこで育った子は、きょうになって新聞持っていって言えば、自然に言うんですね、それ。あり得ないだろうっていう話。別のときには、「今度は石こうで作品作るから、要らない服持ってい」って先生が言った。石こうで要らない服って意味、「そりゃ粉まみれになるよなあ、汚れるよなあ」って言って、古いスエット持たせたら、先生がすごい困ってたって言うから「なんで？ みんな何持ってた、手袋や靴下って。見たら、石こうで固まった手袋・靴下があって、奥に固まったパジャマがぶら下がってるんです。先生、これぐらいの容器で石こう準備してたらバケツに固まっている。なぜ、一言「作品にする、要らない服」っていうものと言わないのっていう苦情はあったね。

Cさんはこのように、自分自身が他県から移ってきたとき、移動があったが故に発生した自分の子どもが学校で遭遇した困難のエピソードを授業で挟むことが多いという。教員養成大学は各都道府県に存在し、割合としてもその地域出身の学生が多い。そうした状況の中で、国の移動の子どもの話をするだけではなく、県の越境をする子どもの話を通して、地域の学校文化の前提がもたらす問題を語っている。

### 3. 3. 2 Cさんの教師教育への課題意識

Cさんが学生たちに対して、こうしたエピソードにあるような方法を語るのはなぜか。Cさんはたびたび、大学での「日本語教育」というポジショニングについて語っている。Cさんは、学生たちに対する課題意識として次のようなことを述べている。すなわち、

C：今年改組して、うち様子が変わったものですから、今年は良く言えば楽になりましたが、悪く言うと、やりがいがなくなったっていう感じですね。今までゼロ免で日本語教育を見ていたので、日本語教師になりたいくて入って来てたんですけど、今年から初等教員養成に変わったので、小学校の先生になりたいくて来てるんですよ。だから、日本語教育の話ばかりされてもってみたいない感じで。辛いですよ。この辺はどんな仕事とかかガイダンスとかどんな人が学んでるよっていうような統計を見せたりっていう話ですね。教えるっていうのは、翻訳を教えるんじゃないくて、使う場面とかを一緒に考えたりしなきゃいけないっていうような話をしたりする。日本語だけで日本語を教えるっていうのは、TPRの体験をさせて、意外と分かるものだなっていうのをちょっと考えさせてます。朝鮮語だけで朝鮮語を勉強するみたいな。それから、語彙は単位の説明をどうしようとか、表現だったら、どんな場面でこれを使ったり、どんな機能がある言葉なのかっていう話をしたり。7番目（筆者注：の授業）がそのまとめの話をして。これが日本語教育的な話になるはずなんだけど、今年はすごいのが悪くて辛かった。

これまで、日本語教育は「ゼロ免」（教員免許取得を必須としない大学教育課程）だったのだが、学部改組によって学校教員要請の課程の中に組み込まれた。これは、Cさんいわく「大学は日本語教育を重視することが自分たちの大学の特徴づけになると判断した」ことによって、必ずしも授業を受けに来る学生は「日本語教育」を目指すわけではなくなった。そのときに、日本語教育分野は、「教科」に比べて学生自身もイメージを持ちにくく、必要性をともすると感じにくい状況が起きうる。「日本語教育」という「教科ではない」というポジションは、社会的な必要性和、学生たちの中での必要性に乖離があることもあり、Cさんのようにそれを教えなければならない状況の中で葛藤を覚えやすい。

また、Cさんは学生たちの留学に行く数の減少や、「最近の学生は、日本から外に私、出ないしってこと自体が、多分そんなにかっこ悪いことだと思わないだろうなあ」と述べる。また、そういう内向きの指向性が、日本語教育や外国人との関係性を作る際に、ステレオタイプや偏見を気づかないまま持ち、それを目の前の外国人の人に使ってしまう、ということがあるようである。

C：学生さんには、あんたたちが知ってる日本とか外国人っていうのは、自分で実際に見ない限り偏見に満ちてるはずだっていう話をして、ここで外国人と会わせるんですけど、何年か前に社会科の学生がね、とんでもないことを言ったんですよ、ミャンマーの学生に。「買い物はお金でするんですか」って。ミャンマーの学生はその意味を曲解して、「お金の単位は」って言って、お金の単位は何ですか？に曲解したんですけど、学生の意見では、物々交換の経済じゃないかっていうことを言ってたんですね。結構ショックでね。

こうした学生の外国に対する認識は、もちろん特段に教員養成の学生に限ったことではないかもしれない。しかし、Cさんの側から見ると、教員養成の学生たちが、外国や異文化と接触していくことになる日本語教育を学んでいくとき、こうした学生だとの認識は、学習者の理解、ひいては世界のあり方の理解、その中の人のあり方の理解に大きな影響をもたらすと感じられるのだろう。

このように、Cさんが教師教育実践を遂行していく際に課題感覚としてもっているのは、「日本語教育」という分野の学校教育の教員希望者にとっての立場の弱さ、そして教員養成の学生たちの海外への視点や異文化での人々に対する視点のなさがCさんの課題感覚となって表れているのである。

### 3. 3. 3 Cさんの教師教育実践の特質

Cさんのこうした実践は、次のようにまとめられる。

まず「ペダゴギー的側面」としてCさんの実践に顕著なものは、学生たちにとって共感可能な具体的エピソードが実践の中に散りばめられているという点である。例えば、話の中でも登場した、戦前の満州の教科書の中に挟まっていたプリントから、教師として子どもを見、支援していく目線を織り込むことのように、歴史的社会的に起きていることと、その中の教師の子どもへの目線には違いがあることに視点を置き、学生自身の教師の視点をくすぐってみること。また、日本の別の地域から転校してきた子どもが文化的な差異に直面して起きる困難さなど、問題を敢えて「国と国の移動」の視点から「都道府県の移動」に置き換えることによって問題を身近に感じられるようにしていた。このようにCさんは学生たちがより共感をしやすいエピソードを授業の中にちりばめていくことで、学生たちの当事者意識を喚起させようとしているとうかがえる。

また、「制度的側面」としてうかがえるのは、Cさんの立場が「日本語教育」であることがうかがえる。Cさんがいうように、大学の教員養成課程の中では、必ずしも「日本語教育」という分野の立場は強くない。「ゼロ免」という非養成課程の中に「日本語教育」がおかれていた時と違い、養成課程に位置付いた日本語教育では、必ずしも「日本語教育」に関心を持たない者も多く授業を受講する。「教科教育」であれば、学生たちもそれが専門でなくても、学ぶ意義は理解しやすい。しかし、Cさんの大学が日本語教育を必修で行うことが大学の特徴になると判断することから、全体に対して行わなければならない。結果的に必ずしも「外国人」と接した経験がなかったり、学校の中での外国につながる子どものイメージを持っていない学生も増加する。そうした日本語教育がおかれた教員養成課程の中で、ベダゴジー的側面にあるような、より共感を学生たちに誘うエピソードを用いて、具体的なイメージや像を結びやすくする。Cさんの場合、このようにベダゴジーの側面で見られた多様な方法は、自身の制度的な立場と密接に結びついたものとして存在していることが伺える。

### 3. 4 Dさんの場合

#### 3. 4. 1 Dさんの語りから見られる教師教育実践

Dさんは、日本語教育を専門とし、大学外の機関で日本語教育に携わったのち、教員養成課程を持つ大学で教鞭をとるようになって6年ほどである。現在の大学では、国内学生の教員免許取得に関わる日本語教育の専攻はないため、留学生対象の授業を主に担当している。加えて、教職科目の担当教員と協働して国内学生と留学生の合同授業を実施したり、教育課程外で多様性理解に関わるシンポジウムなどを開催している。

インタビューの中で割合多く語られた、Dさんが教科教育の教員と連携して実施した合同授業に注目する。インタビューの中で言及された合同授業の資料によると、合同授業は留学生用科目と教科内容に関わる科目の合同開講の形をとる15回2単位の授業である。

合同開講は双方の科目が抱える課題を補う目的があった。留学生用科目は、日本に関する話題を取り上げ議論する中で多面的な理解を深める科目であったが、国内学生との交流の機会が限られているという課題があった。一方、教科教育の教職科目のほうでも、異文化理解を目指す科目であるが、学生の異文化理解が実践的ではなく概念的なレベルにとどまる傾向があるという課題を抱えていた。こうしたことから、合同授業が始まった<sup>3</sup>。

Dさんが具体的な授業の内容の1つとして言及したのが、前半の食べ物を取り上げた活動である。授業では、滋賀県の郷土料理であり、たんばく質を発酵させた独特な発酵臭がするという事で有名な「ふなずし」が取り上げられる。授業の冒頭で「ふなずし」を出席者全員で食し、それについて意見を交換する。留学生は、日本の食べ物なので国内学生は好むだろうという想定を持っており、一方、国内学生は、独特な発酵食品であるため留学生は好まないだろうという想定を持っていた。しかし、話をする中で、国内学生から「実は余り好きじゃない」という言葉が聴かれた。その一方で、留学生の1人が、自分の国でも発酵したものをよく食べるので、好きですと述べ、国内学生たちが驚くというような展開が見られた。Dさんは振り返りの中で見られた学生たちの学びについて、次のように述べている。

D：振り返りのレポートのときに、それぞれみんな気付きがあって。みんな好きって思ってたけど、日本人だからって好きっていうわけじゃなくて好みなんだねとか。あと、私なんか自分で遠慮して言わなかったけど、彼女は1人だけだけ手を挙げて言ってすごいなと思って、私は彼女を見習いたいと思ったとか。っていうのを、いろんな振り返りがあって、その中で、多様であることとか、他人の価値っていうのが、何かの枠組みによって規定されるみたいなことではないっていうことであるとか。あとその違うっていうことに対して、責任を持ってそれを表明することであるとか。そういう多様なことに対する態度みたいなことのすごく大切なことにいっぱい気が付いているんですよ。

Dさんは、食べ物の好き嫌いを国などの「枠組みによって規定される」ものと考えている学生たちに対して、体験を通してその考え方にゆさぶりをかけ、食べ物の好き嫌いは、個々人の感じ方や価値による部分が大きいことに気づかせようとしている。このような実践を、Dさんは、「他者理解っていうことに対する体験を通して文化っていうのを再定義する」実践であると述べている。

#### 3. 4. 2 Dさんの教師教育への課題意識

Dさんが上記のような授業に取り組む背景には、教員養成課程を持つ大学制度や学生たちの実態に対する問題意識がある。それらは主に2つの葛藤として見る

ことができる。

第1は国内学生を中心とした教員養成課程の中における留学生教育の位置づけの弱さである。留学生教育の位置づけの弱さについて、Dさんは大学の教員養成課程での「多様性」のとらえ方の特殊性について語る。Dさんは来日外国人の日本語研修を担当していた前の職場では、多様な国籍・文化背景を持った学習者への意識や興味は大前提とされてきた。しかし、現在の大学の教員養成課程では、留学生の存在は前提とされていないという思いがある。

D: 多様性って、いろんな人がいるっていうこと的前提の中に、留学生が入ってないんだなっていうことですね。いるんだけど、いないことになっているとか。いるためには何か貢献しなくちゃ、いちゃいけないっていうような暗黙のルールみたいなものがある。それは今まで感じたことがない。留学生というか外国人がここにいることから理由の意義とか、そういうことから説明をしていかなないと分かってもらえないんだなっていうのはちょっとびっくりしたこと。

教員養成課程における中心はあくまでも国内学生であり、外国人留学生の存在意義を示すためには、教員養成に対して貢献していることの説明が求められるというのである。Dさんは、このような留学生教育の位置づけに「違和感」や「カルチャーショック」を受けつつも、大学側から「何も見えないと言われ」ないように、留学生教育の教員養成への貢献を積極的に外に示し、留学生教育の位置づけの強化を図ろうとしている。具体的には、教職科目の担当教員らと授業を一緒に実施したり、授業外でも目に見える形で国内学生と留学生との交流の機会を設けるようにしている。

しかし、留学生科目と教職科目の連携は、制度上保障されていないため、Dさんは、自らの立場上も制度上も「教員養成に立ち入ることはとても難しい」と感じている。先述のように、Dさんは教科教育の教員と合同授業を実施してきたが、これは連携する教員同士の研究や教育理念および科目の目標が、相当重なっていたり、譲歩できる範囲であるという条件がそろわなければ、「表面的には一緒にできるけども、何かを一緒に作り出していくみたいなことっていうのは難しい」と考えている。実際、合同授業を実施してきた教科教育の教員が、他大学へ移動したことを受けて、15回の合同授業は実施されなくなっている。合同授業とは別の取り組みとして、Dさんは、教育課程外で多様性に関わるシンポジウムを開催し、国内学生の参

加も促している。しかし、これは学生の学びを段階的に深めていくような支援にはならないと考えている。

D: やらないよりやったほうがいいので、シンポジウムのような形でいろいろ話題提供するんですけど、積み上がっていかないんですよね。1回きりの、1年に1回きりの。なんか良いお話聞いて。その1回1回は本当にとってもいい気付きもあるし、本当に素晴らしい、学びの場が提供できていると思うんですけど。継続していかないっていうか、深まっていかない。段階的にやっていかないといけないことなのに、そのときホットな話題で、それらしい気付きみたいなのを引き出して終わりみたいな感じになってしまうのが、まあ私の立場では限界かなって思います。

後述のように、Dさんが目指すのは、学生の自己変容を促す実践であり、そのためには、一定の時間が必要であると考えている。特に、学生は最初の段階では、「どうしても先生目線っていうか、そういうところに自分を置いて、その当事者のグループから一步引いたところで、それを批評するようなところ」があるという。また、学生自身の既存の見方を「1回、2回で崩していくっていうことは、なかなか難しい」と述べ、一定の時間をかけて学生の気付きと変容を支援するような時間的な枠組みの必要性を強調する。

第2に、教員養成課程の学生たちの多様性に関する理念的理解と実践の乖離である。Dさんは、教員養成課程の学生たちは、多様性に関する理念的な知識があるが、例えば留学生と接する場面のような実際の場面でそれを実践できているとは言い難いと考えている。このような状態について、「少なくとも教育に携わる人は、もう少し意識的にならないと」知らずに「誰かを傷つけてしまう」可能性があると考えている。そのため、国内学生に対する教育実践を行う上で、「当事者意識」を最も重視しているという。

D: うちの学生は(…)理念的にとってもよく分かっているんですよね。こういう多様性に対する意識も、とっても高いし。いろんなことを良く勉強していると思うんですけども。それを自分のこととして当事者意識を持ってとらえられないっていうところがすごく問題に感じるのが本当に日々あるんですよね。(…)本当に日々の生活の中で、言ってることとやってること違うということがいっぱいあって。そういうところをどういうふう

に意識化できるかっていうことを授業の中で体験的に学べるような仕組みってというのは、仕掛けってというのはすごく意識していたと思いますし。今も協働するときには、それはすごく意識しているんですね。

Dさんは、学生たちに多様性に関する理念的な理解を、体験を媒介にすることによって、自らの日常生活と結びつけて理解してほしいと考えている。

学生の意識における理念的理解と実践の乖離の事例としてDさんは、自身が企画した外国にルーツを持つ子どもの支援に関わるシンポジウムにおける議論を挙げる。参加したある学生が、講師に対して「そもそもなんで外国ルーツの子どもなんかの支援をするのに、あなたはそんなに一生懸命になっているんですか」という質問をした。支援に関わる講師の自分のライフストーリーを交えた応答は、学生の心にとっても響いたという。このやり取りに対して、国連の「子どもの権利条約」に言及すべきだという意見が寄せられたが、Dさんの考えは異なるという。それについて次のように述べている。

D：そこのギャップを埋められないことが問題なのに、そこ出しちゃうとそっちに目が行っちゃうとか。これ法律だから駄目なんですって。人を殺すのは法律で駄目って言われてるから駄目なんですって言われて、そうですかっていうのと、もっとこう例えば命の尊さとかっていうこと。例えば自分の兄弟が殺されたらどう思うみたいなところでの、感受性みたいなことから理解していかないとなかなか本当に分かったといえないんじゃないかなって思うんですね。いっぱい知っているので、そういうことを、うちの学生は。(…)子どもの権利条約とかの話をしているときには、そんな話、多分そんな質問（筆者注：なぜ外国ルーツの子どもの支援なんかするのか）出しにくいだろうと思うんです。でもあの場で出たっていうのは、とってもすごくいい場だったと思うんですけど。

Dさんは、「子どもの権利条約」を出して、子どもに教育を受ける権利があるから支援が重要だと伝えることで、学生の意識が理念的・制度的なものへ向かってしまうことに懸念を示している。この場合学生は、自分の本音の部分で納得できていなくても、「正しい」理念を理解して分かったと思ってしまい、結果として

理念的理解と自らの価値観との間に乖離を抱えることになる。Dさんは、多様性尊重を理念的に理解して分かった気になるのではなく、自らの日常生活と結びつけることで、学生自身の内面にある価値観や感受性を耕すことが必要であると考えている。このような問題意識が、前述の「多様なことに対する態度」の涵養を目指す実践につながっている。

### 3. 4. 3 Dさんの教師教育実践の特質

Dさんは、「制度的側面」と「ペダゴジ的側面」の中で、どのような対応をしているといえるのか。以下にまとめる。

まず、「ペダゴジ的側面」としてDさんは、国内学生の学びに関する問題意識を挙げる。具体的には、教員養成課程の国内学生が持つ多様性に関する理解が理念のかつ表面的であり、例えば留学生と接するような実際の場面では実践されていないことである。そこでDさんは、国内学生が文化の多様性に関する自らのものの見方や考え方の枠組みを問い直したり、再構築することを促す実践を目指していた。そのため、まずは「わかりやすい違い」を表出させる形で、国内学生と留学生が同じ教室空間で学ぶ合同授業の機会を設けていた。また、扱う内容としても、例えば「ふなずし」を食べる体験のように、国の違い＝価値の違いではなく、個々人の見方の違いが表出されるような事例が選択されている。さらに、教育方法としても理念先行型ではなく、食事のような身近な事柄を共に体験し、感じたことを共有するという方法が用いられている。

そして、「制度的側面」としてDさんは、国内学生を前提として設計された教員養成課程における留学生教育の位置づけの弱さへの危機感を抱えていた。その中で、教員養成課程における留学生教育の存在意義が常に問われる状況に違和感を持つという葛藤を抱えながらも、Dさんはその意義を積極的に発信するという対応をしている。そこで、教職科目の教員と協働しての国内学生と留学生の合同授業を実施したり、教育課程外でシンポジウムを開催したりすることなどを通して、留学生が国内学生の学びに貢献しているのだということを示そうとしていた。しかし、このような取り組みは、制度的には保証されていないため、実際には様々な課題があるとDさんは認識していた。例えば、留学生教育と教職科目を担当する教員同士の研究や授業の目標が一致し、一緒に新しいものを作り出していくまでにはなかなか至らないこと、教育課程外のシンポジウムは単発のものにとどまってしまい学生の意識

変容を促すような時間的な枠が取れないなどである。

#### 4. 考察

ここまで、AさんからDさんまでの学校教員養成の中での「多様性」をめぐる教師教育の実際、向き合う課題を検討し、それを「ペダゴジー的側面」と「制度的側面」の双方から検討をしてきた。

4名それぞれは、教科教育の教育法、社会心理学、日本語教育、留学生教育と異なる分野を担当しながら、自分たちの担当の中で多様性に関わるペダゴジーを選定していた。また、その選定した教育内容の実施には、それぞれの教育観からくる課題意識が見られた。しかし、その課題意識は、必ずしも制度の中で保障されたものではないために、どのようにそれを実施するかという点で、葛藤となる。多様性に関わる教育内容を学校教育の教員養成で取り扱おうとした時、なぜこうした葛藤が生じるのか。それを以下で日本の学校教育教員養成課程の文脈から検討し、その上で葛藤を乗り越える行為の価値を考察したい。

##### 4. 1 日本の教員養成の教室の中での学生たちの「マジョリティ」としての立ち位置

第1に、多様性について学ぶ相手となる学生が往往にして「マジョリティ」の立場でそれを学ぶことが多いという点である。先述のように、マジョリティの文化に属する者は、それらが普遍的に受け入れられたものだと思い込みやすい (Miller, 1997)。

日本の教員養成の場面を見ると、多くの場面で、教室全体が当該の話題に関する「マジョリティ」の側に立つことが多い。Aさんの外国語学習の場面における学生の中での「英語」の位置づけや相対的な「他の外国語」の位置づけの低さの関係性、Cさんの日本語教育では、学生の多くが外国にルーツを持つ子どもや国境を越えた文化間移動の経験、そうした子どもに教師として向き合うという構えの前提を持っていないことなどはそれにあたる。Dさんの場合でも教員養成の学生は基本的に「日本人学生」であり、日々の経験では留学生の存在が日常の教室の風景の前提になっていない。Bさんのジェンダーの問題は、教室の中でたしかに男女共修の教室の中で「女性」の存在はあるけれども、権力関係の違いへと視点が向けられにくくなっている、教室の中のほぼ全員を占める「日本人」の共通社会感覚に収斂されて理解されていく懸念がある。

このように、日本の教員養成課程では、教室の構成員であり学生たちが「マジョリティ」の感覚を共有し

ていることが多い。結果的に多様性をその中で取り扱うことは、日常の営為の中に潜むマジョリティの優越性や特権性に触れることになり、まさに Varma-Joshi (2007) が言う「論争的だ」と見なされやすい構造を作ってしまうのだといえる。そうした状況が、それぞれの教員がペダゴジーを考える際に大きな影響を与え、状況に即したものを生み出していることがうかがえる。それは例えば、Aさんであれば、例えば英語教育の学生たちに対して「英語の専門家」として見られる自分たちのプレッシャーに言及すること、Bさんであれば、学生たち全体から遠い位置付けである世界の民族問題や文化の問題からはじめ、近しい問題になりやすいジェンダーについては、その積み重ねの上に最後に被せるように触れるシラバス構造をとること、Cさんであれば、国境を越えた文化間移動の葛藤を、県境を越えた文化間移動の問題におきかえて、自分たちの学校文化の前提に迫る手法、こうしたそれぞれの「意図的な仕掛け」ともいえる手法は、学生たちの占める「マジョリティ」感覚があるからこそ選ばれる行為であるといえる。

また、Ellercrock and Cruz (2014) が述べるような、アメリカの教室で見られる「マジョリティ」と「マイノリティ」の衝突と融和の中で「多様性」が理解されていく、その衝突と融和のプロセスを作るための教師の技法が必要だという状況は、日本の教員養成の教室では大きく文脈が異なっていることもわかる。むしろそれは、Dさんの事例にもあるように、「あえてマジョリティとマイノリティが混在している教室状況をつくる」ということ自体が、決して自然発生的なものではなく、教師教育者が意図的に仕組むことによって生み出されているものとも言える。このように、日本の教師教育の中で多様性について学生に考えさせていくためには、こうした教室空間のマジョリティに対する「意図的な仕掛け」が必要とされることが多い。

##### 4. 2 教員養成の制度としての「多様性」の位置づけの低さ

また、第2に、こうした「意図的な仕掛け」を取らざるを得ないのは、教室空間の中にある学生の「マジョリティ」感覚だけではない。日本の教員養成をめぐる制度の中での多様性の位置づけも相当に影響を与えていることがわかる。既に述べたように、現在の教員養成の大きな方向性は、「外なる国際化としてのグローバル化」に視野を当て、そのための英語教育の推進は大きくうたわれている。一方で、「内なる国際化」とその状況が生み出す教室の中の多様性への言及は、

教職コアカリキュラムにおいて触れられない。特別支援教育に関すること以外は焦点が当たらないことは、結果として、多様な教科をはじめとする教育分野の中で触れられないことになる。こうしたことは、たまたま担当の授業がメインとして偏見やステレオタイプを扱う学問である社会心理学担当のBさんを除いては、各教員の実践の中で大きな影響を与え、結果「意図的な仕掛け」が必要になる場面が多々生まれてくることがうかがえる。

例えば、Aさんにとっては、英語教育の学生や小学校教師の中にある「英語中心主義」の感覚への目線が、多言語活動や留学生の交流を生み出しているが、それはあくまで1時間の授業の中のさらに一部に組み込んだり、新たに授業をつくるのではなく、既存の授業を留学生の授業と時間を合わせた形で設定して交流をつくるようにしていることはそれにあたるだろう。また、Cさんのような「日本語教育分野」は学校教育の中では本来、国語、数学、社会、理科……といった教科と同系の軸ではなく、特別支援教育と同様にどの教科の中でも意識しなければならない「子どもを言語文化的背景から見る目」として存在するべきものであるが、そうした言及が制度の中で位置付けられていない。それが、結果的にさまざまな教科の専門の学生が来る教室の中で、戦前の教師のプリントの赤字のエピソードにあるような、植民地主義の時代であっても教師は言語的文化的背景の子どもたちに目を向けていたことを語るような姿勢をつくっているのだともいえる。Dさんのように、留学生教育の場合はそもそも教員養成の大学の中では位置付けが低くなり、「教員養成にどう貢献しているのか」というプレッシャーに向き合うことになる。Dさんの実践はそうした立場と葛藤の中で生み出される実践の試みであり、実践をすること自体が、教員養成の中で留学生教育担当である自分の強みを組織の中で可視化させていく行為にもなっている。しかし、その実践は制度の中で脆弱であり、積み上がりにくさを感じながら、交流授業、シンポジウムなどの多様な実践を戦略的に生み出している。Bさんにしても、15回目の最後の授業にジェンダーを配置するのは、教室の中のマジョリティ性に向き合いながら、制度的な順序性を利用した思考がみられる。このように、それぞれの教師の多様性に対する「意図的な仕掛け」は、授業が位置づく設計された制度にそれをうまく位置付けたり、あるいは制度を利用しながら新たなプログラムを生み出したりするような調整行為としても位置づいていることがわかる。

#### 4. 3 教師教育者が多様性を考えさせていく「意図的な仕掛け」という「戦略」

教師教育者が多様性を学生たちに考えさせて行くためには、教室空間のマジョリティ性に向き合うペダゴジーとして「意図的な仕掛け」を行っていた。そうした「意図的な仕掛け」は、授業が位置づく設計された制度の中で実践がうまく位置づけたり、制度を活用して新たなものを生み出すものとして存在していた。

こうした「意図的な仕掛け」の意味を考えると参考になるのが、清水（1998）の「ペダゴジカル・ストラテジー」の概念や、伊佐（2009）における「戦略」の概念である。清水（1998）が検討した事例では、教師が理想の教室のイメージに近づけるために、要求の表面化の程度を弱めるなど振る舞い方を変化させ、生徒の価値観に近づこうとする関係に戦略的にシフトする様子が描き出され、これを「ペダゴジカル・ストラテジー」と呼んでいる。伊佐（2009）は清水（1998）を受けて、こうした教師の「戦略」に着目し、教育的目標の達成のために教師が子どもの感情だけでなく自己の感情も含みこみながら戦略的に教育を遂行していることを指摘している。こうしたことを見ると、本研究でそれぞれの教師教育者が行っていた実践上の「意図的な仕掛け」は、必ずしも多様性についての観点が豊穡に保障されているわけではない現在の教員養成制度の中で、それぞれの課題意識によって、多様性について理解のある教師を育成していくためのペダゴジーを運用していくものであった。その点で、「意図的な仕掛け」は通常見られる教育の技法や方法論だけではなく、こうした教師の目標達成に向かっていくための「戦略」だったと見ることができる。

また、清水（1998）や伊佐（2009）の中では言及されないが、こうした「戦略」は、教師教育の文脈で見ると、「戦略」的な振る舞いはペダゴジーにのみ関わるのではなく、その実践が置かれた制度に向き合うものとしても用いられていることがうかがえる。

多様性についての議論と教師教育が世界的な課題となっている中、日本の学校の教師教育は多様性についての明示的なカリキュラムが存在していない。本研究は4名の教師教育者に対するインタビューから得られたものであるため、限定的なものではあるが、その中では関心を持つ教師教育者たちが「制度」に向き合いながら「戦略」的に実践の中で織り込んでいくことを生み出していた。しかし、「制度」による規定がなく、「多様性」に関わる実践が教師教育者の「戦略」に依存する現状は、基盤としては非常に脆い。「多様性」の理解が学校の教師に欠かせないものとなりつつある

今, 教師教育のカリキュラムの中の「多様性」の議論は, 教師の実践と制度の拡張とが合わせた形で広げていく必要がますます求められる。

## 注

- 1 例外的に「通常学級に在籍する発達障害や軽度知的障害をはじめとする」子どもに対しての理解は重要 (p.15) とされ, 「特別の支援を必要とする理解」という科目は示されている。しかしながら, これも「各教科の指導法」等に統合されるものではなく, 「教育の理念・歴史・思想」と同様に独立した科目として設定されている。
- 2 例えば, 細川, 三代 (編) (2015) で提唱されている「実践研究」の枠組みは, 実践を社会的構築物とみなし, 実践を批判的協働的に省察していくプロセスそのものとみなしている。
- 3 資料によれば, 合同授業の全体は, 全体は, 概念の学習や学習者同士の議論を中心とした前半と, 国内学生と留学生が協働でプロジェクトワークを行い発表する後半に分かれている。授業の前半では, 国内学生と留学生が相互に出会い, 生活の中で感じる異文化間の違和感について出し合ったり, 同じ国であっても地域・社会・世代などで変化する言語 (方言・表現など) や食べ物の多様性, 異文化に対して抱く違和感について議論を行う内容となっている。

## 文献

- 伊佐夏実 (2009) 教師ストラテジーとしての感情労働『教育社会学研究』84, pp.125-142.
- OECD教育研究革新センター (編著) (2014) 斎藤里美 (監訳), 布川あゆみ, 本田伊克, 木下江美ほか (訳)『多様性を拓く教師教育—多文化時代の各国の取り組み』(OECD (Ed) (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. NY: Teachers College Press.)
- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 (2017) 「教職課程コアカリキュラム」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm) (参照: 2019年5月2日)

- 齋藤ひろみ, 市瀬智紀, 河野俊之, 徳井厚子, 浜田麻里, 上田崇仁, 岡田安代, 西川朋美. (2011)『学校の多文化化で求められる教員の日本語教育の資質・能力とその育成に関する研究』平成20～22年度科学研究費補助金基盤(B) 報告書 (課題番号20520461)
- 清水陸美 (1998) 教室における教師の「振る舞い方」の諸相——教師の教育実践のエスノグラフィー『教育社会学研究』63, pp.137-155.
- 橋崎頼子, 北山夕華, 川口広美, 南浦涼介 (2017). 日本の教員養成課程の学生のナショナル・シティズンシップに対する意識—日本とノルウェーの7大学における調査を通して,『国際理解教育』23, pp.13-22.
- 細川英雄, 三代純平 (編) (2014).『実践研究は何をめざするか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版.
- 安田裕子, サトウタツヤ (編) (2017).『TEMでひろがる社会実装—ライフの充実を支援する』誠信書房.
- Cochran-Smith, M. and Villegas, A. (2015). *European Educational Research Journal* 14(5), 379-394
- Ellerbrock, C. R., and Cruz, B. C. (2014). A Vision of Diversity in Teacher Education. Cruz, B. C., Ellerbrock, C. R., Vázquez, A., and Howes, E. V. (Eds) *Talking Diversity with Teachers and Teacher Educators: Exercises and Critical Conversations Across the Curriculum*. (pp.13-27) NY: Teachers College Columbia University.
- Haddix, M. (2008). Beyond Sociolinguistics: Towards a Critical Approach to Cultural and Linguistic Diversity in Teacher Education. *Language and Education*, 22 (5), pp.254-270.
- Lambe, J., and Bones, I. (2007). The Effect of School-Based Practice on Student Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Northern Ireland. *Journal of Education for Teaching*, 33 (1), pp.99-113.
- Miller, H. (1997) Teaching and Learning about Cultural Diversity: Breaking the silence, *The Reading Teacher*, 51(3), pp. 260-262.
- Varma-Joshi, M. (2007) Speak no evil, see no evil: the controversy about saying 'hate' in mainly white classrooms. In Claire, H. and Holden, C. (Eds.) *The Challenge of Teaching Controversial Issues*. (pp.161-174) Stoke on Trent: Trentham books

# Strategies for Teacher Educators Including the Perspective of Diversity into Pre-Service Teacher Training in Japan :

From the Perspective of Pedagogy and Systems

MINAMIURA Ryosuke<sup>\*1</sup>, KAWAGUCHI Hiromi<sup>\*2</sup>,  
HASHIZAKI Yoriko<sup>\*3</sup> and KITAYAMA Yuka<sup>\*4</sup>

*Teaching Japanese as Foreign Language*

(Received for Publication; August 26, 2019)

## Abstract

In recent days, years, the diversity perspective has expanded all over the world. And it also has been discussing how does it include in teacher training. On the other hand, in the teacher training in Japan, there is little discussion of diversity in the curriculum.

The aim of this study, we will discuss the perspective of diversity in teacher education in Japan following the research question below. 1) How do teacher educators practice to pre-service teachers including the perspective of diversity? 2) How do pre-service teachers feel some conflicts about diversity when teacher educator instruct about it? 3) How do teacher educators try to overcome such conflicts?

From the interviews, the four teacher educators from different positions were implicitly introducing a diversity perspective in his/her classroom. They considered the existence of the cultural majority in the classroom and systems of teacher training. They therefore were implicitly admitted. Teacher educators' embedded their feelings about diversity education in their classroom. It regarded as "Strategy" in pedagogy and the systems. However, if we hope to expand the perspective of diversity education, the strategy depending on "Strategy" is so fragile. So it was important how to improve it as a system in future.

**Key words:** teacher education, diversity, conflict, pedagogy and systems, strategies

---

\*1 Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

\*2 Hiroshima University

\*3 Nara University of Education

\*4 Osaka University