



# 東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

## A Fundamental Study on Teacher Education for Diversity : Review of Research in the US and Germany

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-08-23 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 伊藤, 亜希子, 佐藤, 仁 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2309/00173434">http://hdl.handle.net/2309/00173434</a>

# 多様性を志向する教師教育に関する基礎的研究

— アメリカとドイツの研究動向から —

## A Fundamental Study on Teacher Education for Diversity: Review of Research in the US and Germany

伊藤亜希子 (福岡大学)

Akiko ITO (Fukuoka University)

佐藤仁 (福岡大学)

Hitoshi SATO (Fukuoka University)

### <要約>

近年、日本の学校で学ぶ子どもの多様化が進み、学校教育においてもその対応が求められている。例えば、特別支援教育については、2018年に改正された教育職員免許法施行規則に基づき、教職課程における必修科目として位置づけられた。また、近年、増加の著しい外国人児童生徒等に対する教育についても教員養成・研修プログラムの開発・普及が進められたり、2019年6月に可決された日本語教育推進法においても日本語教育の保障が掲げられたりしている。以上からも、こうした多様な背景を持つ子どもに対応できる教員養成は今日的課題であると言える。しかしながら、児童生徒の多様化を「新しい教育課題」と位置づけながらも、それに対する対症療法的な取り組みにとどまり、「多様性を踏まえた学校教育」という在り方の検討には至っていない。日本よりも早く学校現場の多様性への課題に対し取り組みを迫られたアメリカやドイツに目を転じると、多文化教育、異文化間教育の文脈において多様性を志向する教師教育についての議論が、多様性の教育を巡る議論、教師教育、学校開発・改善といったものを組み合わせながら行われていた。さらに、そうした議論は、研究、政策、実践のそれぞれの観点からもなされている。

以上を踏まえ、本論は多様性を志向する教師教育の総体的研究を行うための基礎研究として、アメリカとドイツを対象に両国の研究動向を整理した。その際、アメリカについては多文化教師教育、社会正義を志向する教師教育の議論を、ドイツについては異文化間教育の研究動向を踏まえ、異文化間の学校開発と移民背景を持つ教師の導入を巡る議論を取り上げた。最後に、領域横断的な議論の重要性や両国の議論から共通に浮上る社会正義に対する意識を取り上げ、日本の教員養成に対する示唆として、教員養成を捉え直す視点や多様性に向き合う教師の専門性について指摘した。

\*キーワード：多様性を志向する教師教育、多文化教師教育、社会正義を志向した教師教育、異文化間の学校開発、移民背景を持つ教師

## 1. はじめに

近年、日本の学校で学ぶ子どもの多様化が進み、それに対応できる教員の養成は喫緊の課題となっている。例えば、特別支援教育については、2018年に改正された教育職員免許法施行規則に基づき、特別支援教育が教職科目に必修科目として位置づけられるようになった。また、「教職課程コアカリキュラム」においては、「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」に関する内容項目で、従来の特別支援にとどまらず、「母国語や貧困等により特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒」についても触れられ、児童生徒の多様化を意識した言及も見られる。しかしながら、教職課程で提供される際には、特別の教育ニーズとして障害のある子どもの支援についての内容が多くを占めるというのが実際であろう。多様化の一部として、外国人児童生徒についても、近年、大きな動きが見られる。2017年度から2019年度にかけ、文部科学省の委託を受けた日本語教育学会が外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発・普及に取り組んでいる。また、2019年6月には日本語教育推進法が可決され、この法を実行化するため、日本語教育推進会議及び日本語教育推進関係者会議が設置され、基本的な方針の策定に向けて動いている。この日本語教育推進法においても、日本語を母語としない外国につながる子どもたちの日本語教育と教科指導の充実を可能とする教員の配置が挙げられており、日本語教育推進法の基本的方針がどう定められるか今後留意する必要がある。

以上のような動きは、児童生徒の多様化を「新しい教育課題」として位置づけ、現場のニーズに応える重要な取り組みである。これは評価される一方で、子どもたちの持つ多様性に対し対症療法的なものにとどまり、「多様性を踏まえ

た学校教育」といった教育の在り方そのものを検討するような議論に至っていないと指摘することもできる。こうした対症療法的な教育は子どもたちの持つ多様性を対処すべき差異と位置づけた補償的なものであり、すでに多文化社会となって久しい欧米諸国では批判されてきたものである。そして、そうした批判から子どもたちの持つ差異をどのように受け止め、学校教育に、さらには教師教育に包含していくのが欧米諸国では議論されてきている。例えば、欧州においては、欧州諸国がどのように多様性に対応できる教師養成に取り組んでいるのか、欧州委員会（European Commission）が2017年に調査報告書を提出している。報告書では、多様性の概念化について、「対処すべき」課題としての差異や対処する重荷としての異質性といった欠損の視点から、差異を資源及び教育機会として捉え、社会全体にもたらす利益を理解する視点への変更が示されている。さらに、こうした視点を転換することによって多様性を志向する教育へとパラダイムシフトが広がっている国の例としてアメリカやドイツが挙げられている（European Commission 2017, p. 30）。これらの国々では、多文化教育、異文化間教育の文脈において多様性を志向する教師教育についても議論がなされてきた。それは対症療法的な個別の議論に陥るのではなく、多様性の教育を巡る議論、教師教育、学校開発・学校改善といったものを組み合わせながら進められていることに留意しなくてはならない。加えて、こうした議論は、研究、政策、実践のそれぞれの観点でもなされている。そのため、多様性を志向する教師教育に関わる議論を検討する際には、個別的な議論のみならず関連領域との重なりや三つの観点及びそれぞれの連関に対する視点も欠くことはできない。

以上を踏まえ、本論は多様性を志向する教師教育の総体的研究を行うための基礎的研究とし

て、アメリカとドイツを対象に両国の研究動向を整理することを目的とする。なお、本論で述べる多様性とは OECD 教育研究革新センター (2014) が示した、「発達の可能性を広げ、学習を促進するものであり、文化的、言語的、民族的、宗教的、そして経済的な相違を含むもの」(31 頁) と捉えることとする。その上で、アメリカ、ドイツのそれぞれの文脈を踏まえ検討する。まず、アメリカについては、多文化教師教育、社会正義を志向する教師教育に関わる議論に着目し、その研究動向を整理する。次に、ドイツについては、異文化間教育研究における異文化間の学校開発や移民背景を持つ教師の導入を巡る議論に着目し、論点を整理する。以上の整理を基に、多様性を志向した教師教育を巡る学術的議論を進めるためには個別的な領域における議論では不十分であることを指摘し、領域横断的な検討の重要性を改めて確認したい<sup>(1)</sup>。

## 2. アメリカにおける多様性を志向する教師教育の議論の展開

本節では、アメリカにおける多様性を志向する教師教育の議論として、多文化教師教育 (multicultural teacher education) と社会正義を志向する教師教育 (teacher education for social justice) の議論の展開を整理していく<sup>(2)</sup>。

そもそも、アメリカにおける多様性を志向する教師教育は、多文化教育の進展とシンクロする形で議論されてきた。アメリカにおける多文化教育の流れについては、アメリカだけでなく日本においても、多くの研究者によって整理されてきた。1960 年代から 1990 年代にかけての多文化教育の展開については、Banks (1993) に従えば、民族研究 (ethnic studies)、多民族教育 (multiethnic education)、女性や障害者等を含めた射程の拡大、そして人種や階層、ジェンダーに結びつく要素を相互に関連付ける研究や実践の開発、という 4 つの段階に整理

される。1990 年代以降の展開については、小川 (2015) や松尾 (2015) が整理しているように、多文化教育の対象の拡張、白人性 (whiteness) への関心の高まり、そして批判的教育学や批判的社会理論との融合という特徴が見られる。

こうした多文化教育の研究や実践が進展していく中で、多文化教育を推進する教師のあり方が議論され、そうした教師をどのように育てることができるのか、という教師教育をめぐる議論が活発になってくるわけである。以下、多文化教師教育と社会正義を志向する教師教育に関して論じていくが、両者を明確に区別することは困難であることを先に指摘しておく。なぜなら、多文化教育の範囲が拡大していく過程は、多文化教育を進めていくことのできる教師教育の意味の拡大を意味しており、そのプロセスを明確には分けられないからである。ただし、1970 年代から使われていた「多文化教師教育」という言葉は、2010 年代に入ると、研究や実践において徐々に見られなくなる。その代わりに出てくるのが、「社会正義を志向する教師教育」や「社会正義の教師教育 (social justice teacher education)」である。そのため、両者の時系列的な関係性を踏まえた検討は可能となる。

なお、こうした時系列の変化の背景には、多文化教育をめぐる議論だけではなく、教師教育全体をめぐる動向も大きく関わることは言うまでもない。後述するように、1970 年代後半におけるアメリカの教師教育は行動科学の影響を受け、competency-based teacher education が隆盛するが、この時期の多文化教師教育の議論は、教師が有するべき多文化教育に対する態度やスキルの内実が目が向けられていた (Ramsey, et al. 2003, p. 215)。多文化教育そのものに求められること、そして教師教育全体に求められることという 2 つの観点から、多様

性を志向する教師教育の展開に大きな影響を与えている点を踏まえておきたい。

### (1) 多文化教師教育の歴史的展開と多義性

多文化教師教育の定義に関して、例えば Bennet (2012) は、「多文化教師教育は、教師が多文化社会において文化的、民族的、社会経済的に多様な児童生徒集団と活動できるように養成することに焦点を当てた教師教育の一側面である」(p. 1564) と述べている。また森茂 (2007) は、教師教育における多文化教育の展開そのものが多文化教師教育と呼ばれていると指摘している。ここでは、こうした広範な意味を含むものとして位置づけられる多文化教師教育の歴史的展開を確認し、その多義性を捉える観点を検討したい。

一般的に、多文化教育に基づく多文化教師教育の議論がスタートするのは 1970 年代であり、その契機の一つとなったのが、1972 年に全米教員養成大学協議会 (American Association of Colleges for Teacher Education) が発表した声明『一つのモデルではないアメリカ人 (No One Model American)』である (森茂 2007)。そこでは、文化多元主義に価値を置く多文化教育を教師教育においても展開する必要性が示された。その後、1980 年代にかけて政策的観点 (特に教員養成機関に対する評価の文脈) から多文化教師教育が求められたこともあり、多くの教員養成機関において多文化教育の要素をカリキュラム等に盛り込んでいくことになった。

しかし、こうした流れの中で行われていた実践や取り組みは、「多様性を正しく設定する (remediate) というよりはむしろ、多様性をほめたたえる」(Ramsey et al. 2012, p. 211) ものであった。また、多文化教師教育を求める政策的要請に対応するための断片的で表面的な取り組みに対して、多くの研究論文等で批判的議論が展開されることになった。その中で、

1980 年代後半から 1990 年代にかけて、多文化教師教育の実質化に向けた議論が展開すると同時に、社会改造主義 (social reconstructionist) のスタンスを多文化教師教育に求める声が高まり、多文化教師教育の性質に変化が現れるようになった。

こうした展開を多文化教育論の枠組みから整理すると、次のようにまとめることができる (Ramsey et al. 2013, p. 214)。すなわち、多文化教育論の類型で最もよく利用される Sleeter and Grant (1987) に従えば、1980 年代初頭から 1990 年代初頭にかけての多文化教師教育は「人間関係アプローチ」や「多文化教育アプローチ」に分類されるが、1990 年代半ば以降は、「多文化および社会改造主義的教育アプローチ」の立場に立ったものが登場してきたわけである<sup>(3)</sup>。この流れが、後述する社会正義を志向する教師教育へと結びついていくことは、容易に想像できよう。

さて、Ramsey et al. (2012) は、多文化教師教育の原理の定義や表現が捉えどころのないものとなっている理由として、多文化教育そのものの流動的な特徴と急速な拡大を挙げている (p. 206)。それは、多文化教育の多義化に伴う、多文化教師教育の多義性と説明することができる。では、この多文化教師教育の多義性をどのように捉えたらよいだろうか。ここでは Cochran-Smith (2003) が提案している多文化教師教育の多義性を整理する枠組みをみてみよう。

まず彼女は、多文化教師教育に関する研究や実践、政策は 8 つの主要な問いに答えるものとなっていると指摘する。つまり、どの問いにどのように答えているのか、という点において、多様な議論を整理することができるわけである。それらは、表 1 のようにまとめることができる。

これら 8 つの問いに対する多文化教師教育の実践や政策の回答は、様々な外的な影響を受

表1 多文化教師教育に関する8つの主要な問い

項目	具体的問い
多様性	アメリカの学校における多様な児童生徒の増加は、教職および教師教育にとっての課題もしくは「問題」として、どのように理解されるべきか。そして、この問題に対する望ましい「解決策」とは何か。
イデオロギーもしくは社会正義	学校教育の目的とは何か。民主主義社会における公教育の役割とは何か。そして、経済的および社会的構造を維持もしくは変化させることにおいて学校教育の役割は歴史的にどのようなものであり続けているか。
知識	多様な人々に効果的に教えるためには、どのような知識、解釈枠組み、態度、特に学校教育における文化や文化が果たす役割に関する知識や信念が必要であるか。
教師の学習	どのように多様な人々に教えることを学ぶのか、そして特にこの学習を可能にする教員養成の教授法（例：講義の課題、課題文献、現場経験）は何か。
実践	教師が多様な人々に効果的に教えるのに必要とする能力や教授法のスキルとは何か。
成果	教員養成の結果もしくは成果はどうあるべきか、そしてどのように、誰によって、何を目的として、これらの成果が評価されるべきか。
募集と選抜	アメリカの教師の労働力として、どのような候補者が募集され、選ばれるべきか。
上記7つに貫いたもの	上記7つの問いに対する答えが、特定の政策や実践においてそれぞれどの程度結びついているのか、そして多様性の論点が他の論点との関係においてどのように位置付けられるのか。

(出典) Cochran-Smith (2003), pp. 10-16より筆者作成。

けて、作られることになる。そこで彼女は、これらの回答に外的に影響を与えるものとして、教員養成機関のミッションと力 (capacity)、地域コミュニティとの関係、そして政府/非政府の規制の三つ挙げている (Cochran-Smith 2003, pp. 16-18)。さらに、8つの問いと外的な圧力の関係性を包含するより大きな社会的、歴史的、経済的、政治的なコンテキストの存在を指摘している。

上述したように、この枠組みによって多文化教師教育をめぐる議論のそれぞれのスタンスを定位することが可能となり、その多義性が整理されるわけである。この点に関し、彼女は論文執筆の段階、つまり2003年の段階での多義性の整理を試みているが、そこから「新しい多文化教師教育 (new multicultural teacher education)」の存在を指摘している。これは、「文化やレイシズムを前面および中心に据え、主要な成果として社会正義を志向する教授を含み、地域コミュニティの文化的知識を尊重する」

(Cochran-Smith 2013, p. 20) のものと特徴づけられている。彼女が示した「新しい多文化教師教育」が、社会正義を志向する教師教育につながるものであることは明確であろう。その意味において、社会正義を志向する教師教育は、多文化教師教育の枠組みを踏まえて検討される必要がある。

## (2) 社会正義を志向する教師教育の発展

冒頭で指摘したように、多文化教師教育と社会正義を志向する教師教育を明確に区別することは難しい。上述してきた多文化教師教育の進展を踏まえても、それは理解できよう。この点、社会正義を志向する教師教育に関する議論の観点からも、「社会正義の教師教育は、一部においては、教師教育の中に多文化教育を含めようとする約30年にわたる努力から発生している」(McDonald and Zeichner 2009, p. 596) と指摘されている。また具体的に両者の共通点に関して、その目的 (不利な状況に置かれている

児童生徒を教えることのできる教員の育成)と課題(教師教育において周縁に置かれがちであること)を指摘するものもある(McDonald 2012, p. 2003)。

では、社会正義を志向する教師教育は、どう定義されるのだろうか。McDonald (2012)は、「社会正義の教師教育プログラムは、すべての児童生徒に教えるための知識、性向(disposition)、実践力を有した教師を養成し、自らの教室内での変化だけでなく学校や学区全体の変革を主唱するように、そして教師としての自身の努力を正義と公正に向けたより大きな運動の一部およびそれと結びついたものとして捉えるように養成することを目指すもの」(p. 2002)と定義している。また Sleeter (2009)は、「教師教育における社会正義は、次の三つの要素から構成されるものとして概念化される：(1) すべての児童生徒が自らの文化的および言語的背景に基づいて構築された高い質で知的に豊富な教授にアクセスすることを支援すること；(2) 若者の間の民主的な関わりを促進する教師を養成すること；(3) 不公平をシステム的な社会政治的分析の中に置くことによって子どもや若者を主唱(擁護)する教師を育成すること」(p. 611)と指摘し、その性質を論じている。

一方で、McDonald and Zeichner (2009)は、社会正義を志向する教師教育と多文化教師教育の違いを概念と構造の2つの観点から説明している(p. 597-598)。1つめの概念については、多文化教師教育が文化の多様性に関する問題や、教師個人の信念や態度を変えていくことに焦点を当てているのに対して、社会正義を志向する教師教育は、正義にかかる社会構造の問題に焦点を当て、教師個人の変化だけではなく、社会の変革に向けた行動を促していくものと位置付けられる。これは、先述した多文化教育における「多文化および社会改造主義の教育アプローチ」に通じるものであり、むしろこ

の点を強調した多文化教師教育が、社会正義を志向する教師教育であると言える。

2つめの構造については、具体的な実践から考察されている。多文化教師教育を展開した機関の多くでは、既存のカリキュラムに多文化を学ぶ科目を設置したり、多様な背景を持つ児童生徒がいる学校に学生を配置させたりする等、いわゆる付加型(add-on)の取り組みを展開した。その多くは断片的に取り組みられ、結果として、教科内容の知識やその教え方に関する養成と多様な児童生徒に関する知識や社会正義へのコミットメントに関する養成を分離させてしまうという問題が生じた。こうした課題を踏まえ、社会正義を志向する教師教育ではプログラム全体でのアプローチの重要性が指摘されており、例えばプログラムの目標を見直し、評価や基準の中に社会正義への期待を明確に位置付けるといった取り組みがなされている。

社会正義を志向する教師教育の隆盛の背景には、多文化教師教育との繋がりとという側面に加えて、1990年代後半以降に進展した学力テスト政策があることを指摘しておきたい。周知の通り、アメリカでは学力向上や学力格差の縮小を目的に、連邦政府主導の学力テストを基盤とするアカウンタビリティ政策が進められた。教師教育においても、学力テストの点数を向上させることのできる教師の育成が求められるようになった。こうした「アカウンタビリティシステムと密接に繋がれることを意図した養成とは全く対照的に、社会正義を志向する教師教育はテスト体制(レジーム)とそれが強化する不公平に挑む」(Cochran-Smith 2012, p. 2000)ものとしても受け入れられていったと考えられる<sup>(4)</sup>。

次に、社会正義を志向する教師教育の取り組みの枠組みをみてみよう。Sleeter (2009)は、現在進行している活動に関して、先述した社会正義を志向する教師教育の定義の3つの要素

表2 社会正義を志向する教師教育の活動

	高い質で、知的に豊富であり、文化を肯定した教授に対する公平なアクセスを確立すること	子どもや若者の間の民主的な関わりを促進する教師を養成すること	子どもや若者にとっての公平な主唱者としての教師を養成すること
募集, 入学許可	より多様な教師志望者	多文化民主社会にコミットする志望者	公平性の主唱者を信じている志望者
専門的な科目	自己分析, 教授学習の社会文化的枠組み, 学生が大学に持ち込むものを結び付けた教授戦略	教室に多文化民主社会を形成するための戦略	社会や学校における制度的な偏見の性質
現場実習	文化的に多様および/または低所得の環境, 欠損の理論を崩すための探求ベース, 児童生徒の文化を学ぶためのコミュニティ	民主的な意思決定を支える教室	学校やコミュニティにおける不公平の型の探求

(出典) Sleeter (2009), p. 671 より筆者作成。

と教師教育の領域をかけ合わせたマトリクスを利用して、表2のように整理している。

このマトリクスを見ると、右の列に移るほど、社会との関わりが強くなることや、教師個人の能力や態度育成ではなく社会の変革という側面が強調されていることがわかる。他方、こうした社会とのかかわりの側面の前提として、教師個人の意識変化や知識の獲得が位置付けられていることも見えてくる。また、多文化教師教育と同様に、社会正義を志向する教師教育では、教師を育成する内容や方法、体制だけではなく、そもそもどのような学生を募集し入学を許可するのかといったインプットの要素も取り組みの対象となる。その背景には、現職教師や教師志望者の多くが白人であるという実情があることは、周知の通りである<sup>5)</sup>。

1980年代後半から進展を見せてきた社会正義を志向する教師教育は、多文化教師教育と同様に、その多様な型や実践という性質から、掴みどころがないものとして、否定的な眼差しを向けられることもある(佐藤, 2020)。Cochran-Smith et al. (2009)は、社会正義を志向する教師教育に対する批判として、曖昧性に関する批判(理論化されていないゆえに、定義が曖昧であること)を基盤に据えて、知識に関

する批判(進歩主義的な教育や政治的側面を強調しすぎて、伝統的な教科の知識を軽視していること)、イデオロギーに関する批判(教師志望者は専門職としての知識やパフォーマンスで評価されるべきであり、彼らのイデオロギーや個人的特性で評価されるべきではないこと)、そして言論の自由に関する批判(特に大学において、社会正義に関する基準等が学生が自由に有するはずの信念や道徳的原理を制限していること)の3つがあることを指摘している。これらの批判の大部分は、彼女らが主張するように、新保守主義や新自由主義といった政治的なイデオロギーの観点からなされているが、こうした批判を丁寧にも解くことで、社会正義を志向する教師教育の特徴を逆照射することもできよう。社会正義を志向する教師教育の実践や政策のさらなる進展を踏まえた上で、その内実に関する議論の成熟が求められている。

### 3. ドイツの異文化間教育を巡る 議論と多様性を志向する教師教育

本節では、ドイツの異文化間教育を巡る議論の動向を踏まえ、多様性を志向する教師教育の議論と大きく関係する異文化間の学校開発と移民背景を持つ教師の導入に関する議論を取り上



げる。

ドイツにおいては、外国人教育から異文化間教育へと発展するなかで、ドイツ人の子どもと比べ移民の子どもの持つ文化的な異なりを「欠損」として捉えるのではなく、保障すべき「差異」として捉える視点の転換がなされた(Diehm & Radke 1999)。そして1990年代以降、異文化間教育の議論が拡大するなかで、移民の持つ文化的差異にとどまらず、ジェンダーや障がいも射程に入れた「多様性の教育学」(Prengel 1993)が提起される。こうした議論の展開は、異文化間教育が着目してきた「文化」はあくまでも多様性を構成する一要素でしかないことを示している。これは文化への着目が引き起こす問題性への警鐘でもある。つまり、移民が抱える社会構造に起因する問題が、移民の持つ異なる文化による問題というようにすり替えられてしまうという問題性が生じており、異文化間教育においては常に議論されてきた<sup>6)</sup>。そうした文化概念への着目に対する批判的内省から、Krüger-Potratz (2018)は2000年代以降の研究(Mecheril 2004, Nohl 2006, Prengel 2006)を取り上げ、文化概念を回避し、多様性や異質性、交差性、インクルージョンに関する議論を正当に評価するタームを模索する現状について指摘している。これは、差異を多面的・複層的・交差的に捉え、異文化間教育において議論しようとする傾向の強まりを示している。また、こうした流れの中で、差異への向き合い方として制度的差別論への着目も見られるようになる(Gomolla 2005, Karakaşoğlu, Gruhn & Wojciechowicz 2011, 伊藤 2018)。そして、この制度的差別論に結びついて、異文化間の学校開発(interkulturelle Schulentwicklung)に関する議論が登場する。

### (1) 異文化間の学校開発

異文化間の学校開発が着目されるようになっ

たのは、PISA ショック以降の教育改革のなかで「インクルーシブな学校(inklusive Schule)」の在り方が課題になったこととも関係する。「インクルーシブな学校」が包含する子どもたちは、低学力の子ども、貧困層の子ども、障がいを持つ子ども、移民の子どもといった多様な背景を持つ子どもである。こうした多様性に関われ、子どもの力を高め、構造的差別に取り組むものとしての異文化間の学校開発が重視されるようになった。

異文化間の学校開発論を牽引する一人であるブレーメン大学の Karakaşoğlu は、異文化間教育と制度的差別論の双方のアプローチから異文化間の学校開発の基本的な考え方について述べている(Karakaşoğlu et al. 2011, S.19-20)。まず、異文化間教育のアプローチとして、不均質である生徒及び生徒集団を当然のものとして扱う包括的な学校に転換させること、さまざまな学習の前提条件を持つ子どもが学校システムで平等な教育機会を得られるよう制度的枠組み条件を変更することの2点を挙げている。そして、制度的差別論のアプローチとして、教育の不平等の原因を子どもの性格や家庭背景、出身文化に求めるのではなく、学校の組織的行為にあるという前提に立つ。異文化間の学校開発における基本的な考え方として示される両アプローチは共に、マジョリティ(ドイツ人)を前提とした教育制度を問い、多様な背景を持つ子どもにとっての公正な教育の在り方を検討する必要性を示している。こうした Karakaşoğlu et al. の立場は、Karakaşoğlu et al. (2013)においてさらに明瞭に示されている。彼女らは正義論や学校論に関する先行研究を整理するなかで、公正について言及している。そこで示される公正とは、Berkmeyer, Bos & Manitiuis (2012)を引用し、生徒の修了資格のみで評価されるのではなく、それ以上に生徒の学習や人格形成の空間を重視することとして示されてい

る (S. 74)。そして、こうした意味においては、異文化間教育の視点からすれば、子どもや青少年の人格形成の構成要素として、言語的・文化的多様性並びに社会化における生活状況やその方向性の多様化について不可欠な配慮がなされることになる。さらに、正義論や承認論に基づいた教育学という意味においても、多様性を考慮することが促されなくてはならない。Karakaşoğlu et al. はこうした点に依拠するのが異文化間の学校開発として理解されなくてはならないとしている (ibid.)。

では、こうした異文化間の学校開発はどのように行われるのか。Karakaşoğlu et al. (2011) は異文化間の組織開発を参考に、異文化間の学校開発に必要な4つの次元 (①人的次元, ②内容・教授法・カリキュラムの次元, ③構造的・学校組織的次元, ④社会的次元) を示している (S. 23)。本研究が目指す多様性を志向する教師教育に関わって、見ておくべきは①人的次元である。ここではとりわけ教員養成が取り上げられ、そこで身につける力として以下の点が挙げられている (ibid.)。まず、能力として、異文化間能力、アイデンティティ形成のプロセスや役割規範などに自己内省的に取り組む力、自己と他者に対する (自己) 批判的内省といった特別な力が挙げられる。そして、労働移民が生じる原因と歴史、マイノリティの役割と地位、現在の移民政策に関する知識と適切なコミュニケーションや葛藤解消のストラテジーによる行動能力が挙げられる。ここで留意しておきたいのは、上記の力は教師の専門的能力に併せてさらに獲得すべきものと捉えられているわけではないということである。というのも、Karakaşoğlu et al. は異文化間能力はさまざまな側面の力の総体であるが、文化的感受性を除いて、基本的に教師の専門的力量と区別されるものではなく、生徒志向、個人を中心に据えた教育力、文化的感受性、リーダーシップ、チー

ムワーク、葛藤対処能力から成るとしている (S. 244)。

近年、ドイツの大学の教職課程では、移民の子どもへの教授を念頭に第二言語としてのドイツ語 (Deutsch als Zweitsprache, DaZ) のモジュールが徐々に提供されるようになってきた<sup>(7)</sup>。それに加えて、多様性への対応や異文化間能力の獲得を狙ったモジュールも見られるようになってきている<sup>(8)</sup>。こうした教員養成の充実とともに、移民背景を持つ教師の配置についても議論<sup>(9)</sup>がなされるようになっており、それについて次に見ていくことにしたい。

## (2) 移民背景を持つ教師に対する期待と問題性

移民背景を持つ教師を配置することにより、移民の子どもたちに対するステレオタイプを緩和したり、教師が生徒のロールモデルとなり、学習への動機付けを高めたりといった積極的な効果が一般的に挙げられる。しかしながら、移民背景を持つ教師の存在はそうした積極的な効果をもたらすと同時に問題もはらんでいる。それは移民背景を持つ教師を導入すれば差別の低減や文化的多様性の承認に至るといった誤解を生み出している点にある (Karakaşoğlu & Doğmuş 2018)。

Akbaba et al. (2013) は教育政策に関わる文書の分析を通して、移民背景を持つ教師に対する期待とそれを巡る問題性を検討している。まず、期待については、移民背景を持つ教師が生徒のロールモデルとして、統合の支援者として、伝達/仲介者として、通訳者として、異文化間能力を有する者として、移民から信頼される者として、そして移民の子どもや親を勇気づける者としての役割を挙げている (S. 41-44)。こうした役割とそれが機能する対象ごとに整理したのが、表3になる。

移民背景を持つ教師は、表3の通り、移民背景を有する生徒、有しない生徒、移民背景を

表3 期待される効果対と対象グループの概要

	移民背景を持つ生徒	移民背景を持たない生徒	移民背景を持つ親	同僚/学校
ロールモデル	<ul style="list-style-type: none"> <li>成功した統合のため</li> <li>努力する甲斐のあった幸せな教育キャリアのため</li> </ul>			
統合の支援者	<ul style="list-style-type: none"> <li>われわれの社会秩序や価値を知るために他者を支援する</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>ドイツの教育システムの価値付け</li> <li>移民の文化的環境における価値システムの伝達</li> </ul>	
伝達/仲介者(架橋する者)	<ul style="list-style-type: none"> <li>移民背景を持つ生徒と教師間の重要な仲介機能</li> <li>問題が生じた際の仲介</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>文化間の仲介</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>移民背景を持つ親への橋渡し</li> <li>文化間の仲介</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>移民背景を持つ生徒と教師間の重要な仲介機能</li> <li>問題が生じた際の仲介</li> <li>文化間の仲介</li> </ul>
通訳者	<ul style="list-style-type: none"> <li>言語発達の状況について母語で診断</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>ドイツ語をわずかにしか解さない親のための通訳</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>親との面談のための支援</li> </ul>
異文化間能力	<ul style="list-style-type: none"> <li>差別から自由な考え</li> <li>パースペクティブの多様性</li> <li>異質性に対する感受性のある対応</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>パースペクティブの多様性</li> <li>異質性に対する感受性のある対応</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>差別から自由な考え</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>同僚の異文化間の資質能力の促進</li> </ul>
信頼される者	<ul style="list-style-type: none"> <li>同様の移民の経験がもたらす信頼</li> <li>自分自身の教育歴に基づき、特定の問題をよりよく認識する</li> <li>特別なアクセス</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>同様の移民の経験がもたらす信頼</li> <li>信頼の優位性</li> </ul>	
勇気づける者	<ul style="list-style-type: none"> <li>人生が同様のステージで進んでいる大人</li> <li>母語の価値付け</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>母語の価値付け</li> </ul>	

(出典) Akbaba et al. (2013), S. 46 より筆者訳出。

持つ親、同僚や学校に対して役割を期待されており、実際にそうした機能を果たしてきている。しかしながら、留意すべきは文化を固定的に捉えることや、先述の通り、教師の持つ文化的背景が移民の子どもを巡る教育課題を解決するという考え方や移民背景を持つ教師の導入が差別の低減や多様性の承認に結びつくとする前提が存在することである (Akbaba et al. 2013,

Karakaşoğlu & Doğmuş 2018)。こうした機能は移民背景があるからといって無条件で果たされるものではなく、さらには、移民背景を持つ教師に対するこうした期待は、教師として本来備えるべき教科専門性への関心を弱めているという。これは、教師の異文化間能力と教職専門性を関連づけて検討する研究のニーズが存在することをも示している (Karakaşoğlu &

Doğmuş 2018)。

以上、異文化間教育の今日的議論を踏まえた上で、異文化間の学校開発と移民背景を持つ教師の導入についての議論を提示した。制度的差別論のアプローチから考えると、公正を担保しようとする異文化間の学校開発を支える教師の輩出は喫緊の課題であるといえる。それに資する教員養成がどのように行われているのか、それは各大学に任せられるところとなっており、研究動向と併せて各大学の取り組みを丁寧に見ていく必要があるだろう。また、とりわけ差異と公正に関しては、教育学や学校教育学の文脈だけでなく、様々な分野で議論が展開されているところである (Doğmuş et al. 2018)。こうした点も視野に入れ、幅広く研究動向を押さえ、どのような議論が実践に結びついているのか検討を深めていくことも不可欠である。

#### 4. おわりに

以上、アメリカとドイツにおける多様性を志向する教師教育に関わる議論の整理を行った。それらを踏まえ、それぞれの国の文脈で展開される多様性を巡る教育に関わって、領域横断的に議論する重要性を改めて指摘したい。

アメリカについては、多文化教育の進展とともに多文化教師教育、社会正義を志向する教師教育の議論が展開されており、それらと今日の学力テストを中心とした教育論議との関係を示した。他方、ドイツについては、直接的な多様性を志向した教師教育を扱うというよりも、異文化間教育における多様性を巡る議論と関連し、異文化間の学校開発において求められる教師の資質能力及び移民背景を持つ教師の導入に関する議論の論点を提示した。いずれも、多様性を志向する教師教育を検討する上では、個別的な領域における議論の整理では把握できないため、領域横断的に検討することにより、多様性を志向する教師教育に関わる知見を導き出すことが

できる。

なお、アメリカとドイツにおける学術的議論については、両国における独自性はあるものの、共通して捉えることのできる部分も見られる。まず、社会における変革を意識している点である。アメリカの多文化教育が最終的には社会変革を目指したものであり、それを踏まえれば、Sleeter (2009) の整理から導き出されるように、社会正義を志向する教師教育が社会の変革という側面を強調しているのも当然であろう。ドイツの場合は、異文化間教育研究における批判的内省から社会の構造的差別に関心が寄せられ、制度的差別論からのアプローチが目目されるようになってきている。これも、移民の抱える教育課題をかれらの持つ文化に収斂させるのではなく、それを生み出す社会構造を問い直すという意味では社会変革を迫るものである。さらに、Cochran-Smith et al. (2009) が示す社会正義を志向する教師教育へのイデオロギーに関する批判は、ドイツの移民背景を持つ教師の導入がはらむ問題性の指摘とも通ずる。というのは、イデオロギーに関する批判として挙げられる、「専門職としての知識やパフォーマンスで評価されるべきであり、教職志望者のイデオロギーや個人的特性で評価されるべきでない」という点は、移民背景を持つ教師の「移民であるという特性」が無前提的に移民の子どもの教育課題の解決や差別の低減、多様性の尊重につながることに對する批判と重なるからである。移民背景を持つ教師に対する期待が教師の専門職性を後景に退かせるのであれば、それは本末転倒であり、先述の通り、学校における多様性への対応を巡って異文化間能力や教師の専門職性を関連づけた議論を深化させる必要がある。

これらは2国間比較によって導き出されたものであるが、最後に日本の教員養成における示唆を提示し、論を閉じたい。日本においては外国人児童生徒等を巡って、教員養成・研修に

関わるモデルプログラムが開発されているが、アメリカの研究が示すように、それが付加的なものとなると教職専門性の養成と多様な背景を持つ子どもについての知識や社会正義への関与を分離させる危険性をはらんでいる。それを回避するには、現在の「教職課程コアカリキュラム」といかに関連づけて、外国人児童生徒等教育に関する内容を入れ込んでいくのか、あるいは多様な背景を持つ子どもにとっての公正な教育としてカリキュラムを捉え直していくのが可能なのか、ということを検討する必要があるだろう。また、ドイツにおける議論が指摘するように、外国人児童生徒等に対応する上で確かに文化的な知識は必要であるものの、教師の専門職性で対応できる部分は十分にある。そうした重なりを指摘することによって、付加的ではない、多様性を志向する教師教育の在り方を検討することが可能となるのではないだろうか。そうした議論については、今回のアメリカ・ドイツ両国の研究動向の整理を踏まえ、今後、研究・政策・実践の観点からもさらに議論を深めていきたい。

#### 付記

本研究は、2018-19年度福岡大学推奨研究「多文化共生に向けた教員養成教育の実践的研究—アメリカとドイツに着目して—」（研究代表者：佐藤仁）、2019-21年度科学研究費補助金基盤研究（C）「異文化間教育の抱える課題とその克服に向けた理論的研究—移民社会ドイツに着目して—」（課題番号：19K02577、研究代表者：伊藤亜希子）、2019-21年度科学研究費補助金基盤研究（C）「米国における教員養成の標準化と自律性の相克に関する研究」（課題番号：19K02442、研究代表者：佐藤仁）による研究成果である。

#### 注

- (1) 本稿は、1, 3, 4を伊藤が、2を佐藤が担当している。
- (2) 多文化教師教育に関する先行研究としては森茂（2007）や松尾（2007）が挙げられ、社会正義を志向する教師教育に関しては、高野（2018）や佐藤（2020）が挙げられる。ただし、両者を検討の対象にし、その議論の展開を整理した国内の先行研究は、管

見の限り見当たらない。

- (3) 「人間関係アプローチ」とは「多様な背景を有する児童生徒が仲良くやり、お互いを認め合うように支援する」（Sleeter and Grant 1987, p. 422）もの、「多文化教育アプローチ」とは「すべての児童生徒にとって多様性が反映された学校プログラムを改革することによって、文化多元主義や社会的平等を促進する」（Ibid.）もの、そして「多文化および社会改造主義の教育アプローチ」とは、「児童生徒が社会的に構成された不平等に挑み、文化的多様性を促進するように育てる」（Ibid.）ものとそれぞれ定義されている。
- (4) この点は、学力テストによって学校における知が正当化されていることや、学力格差の是正という「再配分」のみが強調されていることに対する側面と関連して、社会正義を志向する教師教育における批判的教育学（critical pedagogy）の影響も考えられよう。小川（2015）が指摘するように多文化教育論に批判的教育学が導入されることで、より「政治化」された多文化教育が強調されるようになった。そして、それが多文化教師教育論にも影響を与えたわけだが、他方で教師教育論における批判的教育学の影響も検討する必要がある。この点は、別稿で論じたい。
- (5) 例えば、全米の児童生徒の50%が非白人であるのに対し、20%の教員しか非白人ではないこと、17州において95%以上の教員が白人（ただし、白人の児童生徒の割合も82%）であること、全米の40%以上の公立学校では非白人の教員が一人もいないことなどが指摘されている（Warner and Duncan 2018）。
- (6) 例えば、Diehm & Radke（1999）、Mecheril（2002）、伊藤（2017）を参照のこと。
- (7) これについては、立花（2015, 2019）、辻野（2016）が詳しい。
- (8) プレーメン大学は、州内の異文化間の学校開発が進むのと平行し、「異質性への対応（Umgang mit Heterogenität）」のモジュールを開発し、2010年以降必修としている。これは、DaZのみならず、異文化間教育、特別支援教育、ジェンダーの内容を含んだものとなっている（Doğmuş & Karakaşoğlu 2016）。
- (9) こうした移民背景を持つ教師の増員・配置の状況及び移民背景を持つ教師が直面する問題について、木下（2016）はムスリム女性教師の自伝を紐解きながら明らかにしている。

#### 参考文献

- OECD 教育研究革新センター編著、斎藤里美監訳（2014）『多様性を拓く教師教育—多文化時代の各国の取り組み』明石書店。
- European Commission（2017）, *Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education: Final Report*, European Union.

#### ○アメリカ

- 小川修平（2015）「米国における多文化教育の歴史的展

- 開と近年の動向』『盛岡大学紀要』第31号, 1-12頁。
- 佐藤仁 (2020) 「アメリカにおける「社会正義を志向する教師教育」に関する一考察—アクレディテーションの果たす機能—」『名古屋高等教育研究』第20号, 印刷中。
- 高野貴大 (2018) 「アメリカにおける「社会正義」を志向する新たな教員養成プログラム—シアトル教員レジデンシーの事例分析—」『日本教育経営学会紀要』第60号, 112-127頁。
- 松尾知明 (2015) 「アメリカ合衆国の多文化教育—自由と平等のポリティックスの視点から—」『オセアニア教育研究』第21号, 37-51頁。
- 森茂岳雄 (2007) 「アメリカにおける多文化教師教育の展開と課題—日本の教師教育に示唆するもの—」『異文化間教育』第25号, 22-34頁。
- Banks, James A., (1993), "Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice", *Review of Research in Education*, vol. 19, pp. 3-49.
- Bennet, Christine I., (2012), "Multicultural Teacher Education", in Banks, James A. (ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education*, Sage Publication, pp. 1564-1569.
- Cochran-Smith, M. (2003), "The Multiple Meanings of multicultural Teacher Education: A Conceptual Framework", *Teacher Education Quarterly*, vol. 30, no. 4, pp. 7-26.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Lahann, R., Shakman, K. and Terrell, D. (2009), "Teacher Education for Social Justice: Critiquing the Critiques", in Ayers, William, Quinn, Therese, and Stovall, David (eds.), *Handbook of Social Justice in Education*, Taylor & Francis, pp. 625-639.
- Cochran-Smith, M. (2012), "Social Justice and Teacher Education: Issues, Challenges, and Theory", in Banks, James A. (ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education*, Sage Publication, pp. 1995-2002.
- McDonald, M. (2012), "Social Justice Teacher Education", in Banks, James A. (ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education*, Sage Publication, pp. 2002-2005.
- McDonald, M., and Zeichner, Kenneth M. (2009), "Social Justice Teacher Education", in Ayers, W., Quinn, T. and Stovall, D. (eds.), *Handbook of Social Justice in Education*, Taylor & Francis, pp. 595-610.
- Ramsey, P., Williams, Leslie R. and Vold, E. (2003), *Multicultural Education: A Source Book, Second Edition*, Routledge.
- Sleeter, Christine E. (2009), "Teacher Education, Neoliberalism, and Social Justice", in Ayers, W., Quinn, T. and Stovall, D. (eds.), *Handbook of Social Justice in Education*, Taylor & Francis, pp. 611-624.
- Sleeter, Christine E., and Grant, Carl A. (2009), "An Analysis of Multicultural Education in the United States" *Harvard Educational Review*, vol. 57, no. 4, pp. 421-444.
- Warner, R. S., and Duncan, E. (2018) *A Vision and Guidance for a Diverse and Learner-Ready Teacher Workforce*, CCSO.
- ドイツ
- 伊藤亜希子 (2017) 『移民とドイツ社会をつなぐ教育支援—異文化間教育の視点から—』九州大学出版会。
- 伊藤亜希子 (2018) 「ドイツにおける公正な社会の構築をめざした異文化間教育政策—研究との関連に着目して—」『福岡大学人文論叢』第50巻第2号, 379-396頁。
- 木下江美 (2016) 「移民背景をもつ教師の自伝を読む—アフガニスタン出身ムスリム女性にとってのドイツにおける多様性の問題—」『アジア文化研究所研究年報』51, 270-251頁。
- 立花有希 (2015) 「ドイツの学校の言語的多様性と教員」『宇都宮大学国際学部研究論集』第39号, 67-76頁。
- 立花有希 (2019) 「移民社会ドイツにおける教員養成—ベルリンの言語教育モジュールについての検討—」『宇都宮大学国際学部研究論集』第47号, 113-121頁。
- 辻野けんま (2016) 「ドイツ教師教育改革におけるインクルージョン理念の受容と移民」園山大祐編著『岐路に立つ移民教育—社会的包摂への挑戦—』ナカニシヤ出版, 257-274頁。
- Akbaba, Y., Bräü, K., & Zimmer, M. (2013): *Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflektion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund*. In: Bräü, K., Georgi, Viola-B., Karakaşoğlu, Y. & Rotter, C. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 37-57.
- Berkmeiyer, N., Bos, W. & Manitiuis, V. (2012): *Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999): *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Doğmuş, A. & Karakaşoğlu, Y. (2016): *Interkulturelle Bildung im Modul „Umgang mit Heterogenität in der Schule“*. In: Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 87-105.
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P. & Shure, S. (2018): *Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der*

- Migrationsgesellschaft im Spiegel von Modulbeschreibungen. Eine qualitativ-interpretative Analyse. In.: Leonhard, T., Košinár, J. & Reintjes, C. (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 120-138.
- Gomolla, M. (2005): *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz*. Münster: Waxmann.
- Karakaşoğlu, Y. & Doğmuş, A. (2018): Lehrkräfte. In.: Gogolin, I., Georgi, Viola-B., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D., Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Regensburg: UTB, S. 581-586.
- Karakaşoğlu, Y., Gruhn, M. & Wojciechowicz, A. (2011): *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-) Nationale Impluse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen*. Münster: Waxmann.
- Karakaşoğlu, Y., Wojciechowicz, A. & Gruhn, M. (2013): Zum Stellenwert von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund im Rahmen interkultureller Schulentwicklungsprozesse. In.: Bräu, K., Georgi, Viola-B., Karakaşoğlu, Y. & Rotter, C. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 68-83.
- Krüger-Potratz, M. (2018): Interkulturelle Pädagogik. In.: Gogolin, I., Georgi, Viola-B., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D., Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Regensburg: UTB, S. 183-190.
- Mecheril, P. (2002): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In.: Auernheimer, G. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske & Budrich, S. 15-34.
- Mecheril, P. (2004): *Einführung in die Migrationsspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Nohl, A.-M. (2006): *Konzept interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prengel, A. (2006): *Pädagogik der Vielfalt*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS.

A Fundamental Study on Teacher Education for Diversity:  
Review of Research in the US and Germany

Akiko ITO (Fukuoka University)

Hitoshi SATO (Fukuoka University)

**Abstract**

The purpose of this fundamental study is to review researches related to teacher education for diversity in the US and Germany and then discuss some insights for further research. As researches in the US, researches on multicultural teacher education and teacher education for social justice are reviewed from the historical and practical point of view. The review of researches in Germany focuses on intercultural school development and teachers with immigrant background based on the discussion about intercultural education. In the last part, we analyze the characters in the US and Germany comparatively. Based on this analysis, we point out the limitation of researches within individual academic fields such as multicultural education and teacher education, and suggest the importance of multi-disciplinary researches and the researches from multi-academic fields. In addition, some implications for teacher education for diversity in Japan are discussed in terms of teacher professionalism.

**Keywords** : teacher education for diversity, multicultural teacher education, teacher education for social justice, teachers with immigrant background