

## 外国にルーツを持つ児童生徒の教育を担う資質育成に向けた教員養成課程 — 学生の価値観からみるレディネスと課題 —

馬場智子\*

(令和3年2月1日受理)

BABA Satoko

Course Content About Multicultural Children Required for Teacher Training Programs  
: Readiness and challenges from a survey of students' values

### 1. 問題の背景

2019年4月、新たな在留資格として「特定技能」が創設された。この資格には「特定技能1号」「特定技能2号」の2種類があり、2号の方は家族の帯同が認められている。法務省資料「新たな外国人材の受入れ及び共生社会実現に向けた取組」の説明によれば2号に認定される分野は建設、造船・船用工業だけにとどまるものの、法務省(2019)では1号の場合でも家族の帯同が可能なケースがあると認め、留学生に向けた説明を行っている<sup>1</sup>。こうした法務省の措置について、西日本新聞(2020)では「特定技能のうち一定の技能を求められる『特定技能1号』は家族の帯同が認められていないが、留学生の家族は『家族滞在』の資格で在留できるため、引き続き日本で暮らせる『人道的な措置』を講じているという。ただ有識者は『他の在留資格からの移行は家族帯同が認められておらず、不公平感がある』とも指摘している…特定技能の資格取得者が当初の政府見込み(2019年度最大4万7550人)を大きく下回る2639人(17日現在)にとどまる中、法務省は『これから留学生からの移行が増える』と予測。家族の滞在を容認することで取得者を増やしたい狙いも透ける」としている。

また同時に、家族とともに住む可能性が広がるという観点から、外国にルーツを持つ子どもの教

育が社会的課題として改めて注目を集めている。東京新聞(2020)では「政府は昨年末、外国籍の子ども約二万人が学校に通わない『不就学』状態で放置されている現状を受け、関係閣僚会議を開催。『外国人児童生徒の就学機会の適切な確保』を明記した就学促進策をまとめた。促進策では、外国籍の子どもを把握して就学に結びつけるために、自治体の転入手続き担当部署と教育委員会の連携を促した…ただ、外国籍の子どもは法律上の義務ではなく、自治体の判断に委ねられている。異文化教育や多文化共生の専門家からは、先進事例が各自治体に広がるかどうか見通せないとして、就学義務化が必要だとの声が相次いでいる」として、就学促進策の実効性に疑問が呈されている現状を説明している。

これらの報道では、同資格でも家族への対応が異なる点、子どもの就学の権利を保障する法的な根拠がない点など制度上の不備が指摘されている。一方、平成29年(小・中学校)・30年(高校)の学習指導要領改訂では外国にルーツを持つ子どもに関わる大きな変化がみられる。それは、学習指導要領の総則「第4 児童(生徒)の発達の支援」における「特別な配慮を必要とする児童(生徒)への指導」の項目に「日本語の習得に困難のある児童(生徒)に対する日本語指導」が加わっ

\*岩手大学教育学部

たことである（小学校はp.25、中学校はp.26、高校はp.30）。また、児童生徒の実態に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的・計画的に行う必要についても明示されている。こうした内容が外国にルーツを持つ子どもを受け入れる学校向けの資料ではなく、学習指導要領に記載されたことは、全ての学校に対して受け入れ体制の整備を求めていることを示唆している。

では、実際の人員配置や支援はどのように進められているのだろうか。文部科学省の「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」から、日本語指導が必要な児童生徒に対する施策の実施状況について、各市区町村が国の補助金や委託費を受けずに独自に実施した施策について平成28年度と30年度を比較すると、児童生徒の母語を話せる支援員の派遣を行う自治体は338から367カ所に、日本語指導の支援員の派遣を行う自治体は334から341カ所へと増加している。一方で担当教員（常勤）の配置の実施は91から88カ所へと減少しており、そもそも支援員と比べて数が少ない<sup>2</sup>。また、研修の実施状況に目を転じると、担当教員の研修は124から139カ所へ、支援員の研修は134から139カ所へと増加している。在籍学級担任・教科担当教員も含めた研修も58から61カ所へと増加はしているものの、担当教員や支援員を対象としたものと比較すると実施自治体の数は半分以下である。

次に文部科学省が実施する「帰国・外国人児童生徒等教育の推進支援事業<sup>3</sup>」から、国がどのような事業に注力しているのかを確認する。基本実施事項として掲げられているのは、「日本語指導担当教員及び指導補助者への研修の実施」等の言語支援、「就学相談窓口の設置」等の就学機会の確保、学校への受け入れとしては「支援員の派遣（日本語指導と児童生徒の母語）」であり、学級担任や教科担任への予算項目は明記されていない。

自治体と文部科学省による施策を分析すると、外国にルーツを持つ子どもの教育の専門家の養成や派遣についてはその重要性が認識され、実施規模の拡大がみられるが、教育の担い手が、いまだ

特定の教員や支援員に限られていることが分かる。

しかし、NPO法人おおさかこども多文化センターの報告書では、支援員の視点から生徒と教科・学級担任のやりとりを分析し、教科担任が生徒のニーズに応じて母語を調べたり母語の使用を促して生徒同士での教えあいを助けたりする授業内での支援と、学級担任が校則で禁じられたアクセサリーを没収せずに「母国にこのような文化はあるのか<sup>4</sup>」と支援員に確認して対応した配慮を例に、生徒と長い時間接する教科・学級担任教員の働きかけも重要であることが示されている。

それでは、外国にルーツを持つ児童生徒の教育を担う教員に求められる資質・能力を育成するために、教員養成課程・科目をどのように改善すればよいのだろうか。外国人児童生徒を専門に受け持つ教員や支援員の資質や研修内容については、日本語教育学会(2018)等による研究がなされているが、中学校以上になると専門教員が全教科を教えるのは難しく、現場では教科担任や学級担任が長い時間子どもと接している。つまり、外国にルーツを持つ児童生徒と関わるにあたって専門教員ではなくても備えておくべき資質があるのではないか。本稿では、いわゆる一般の教員養成の中でどのような内容を教える必要があるのかに着目して分析する。

各章の概要を説明する。2章では平成29年・30年の学習指導要領における外国にルーツを持つ子どもへの対応に関わる改訂と、当該内容が指導要領に記載された意義について述べる。3章では大学での多文化社会に求められる資質育成について、先行研究で指摘された課題を整理する。その課題を踏まえて、4章で外国人児童生徒の非集住地域（外国人散在地域）<sup>5</sup>に位置する大学の教員養成課程の学生を対象としたアンケート結果から、学生が既に備えている資質と、不足している資質を分析する。最後に、不足を補うために教員養成課程で取り扱うべき内容について考察する。

## 2. 学習指導要領改訂にみる外国にルーツを持つ子どもへの対応

本章では、平成29・30年度に改訂された学習指導要領について、全般を説明した「総則」と、各教科・時間のうち「特別活動」に焦点を当ててその内容を分析する。

文部科学省(2020b)による「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント」および「高等学校学習指導要領の改訂のポイント」では、共に総則の「児童(生徒)の発達の支援」の中に日本語の習得に困難のある児童生徒や不登校の児童生徒への教育課程を新たに設定したことが挙げられている。文部科学省(2018)、文部科学省(2019b)、文部科学省(2020b)を比較すると、「(2)海外から帰国した児童(生徒)などの学校生活への適応や、日本語の習得に困難のある児童(生徒)に対する日本語指導」は全ての教育段階で説明があり、小学校と中学校には「通級による日本語指導の推奨」に関わる記述が共通している。さらに中学校にのみ「(4)学齢を経過した者への配慮」が加わり、外国にルーツを持つ子どもに関わる記述が最も多い。したがって本章では、文部科学省(2020b)(中学校総則)およびその解説の文部科学省(2020a)(中学校総則解説)の(2)と(4)の説明から、学校や教員に求められる対応の内容を分析する。

(2)の総則には「海外から帰国した生徒などの学校生活への適応や、日本語の習得に困難のある生徒に対する日本語指導…イ 日本語の習得に困難のある生徒については、個々の生徒の実態に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。特に、通級による日本語指導については、教師間の連携に努め、指導についての計画を個別に作成することなどにより、効果的な指導に努めるものとする<sup>6)</sup>」と記されている(下線部筆者)。

また内容の詳細を説明した中学校総則解説では、国際化の進展に伴い、従来から認識されていた帰国生徒や外国人生徒に加え、両親のいずれかが外国籍であるなどの外国につながる生徒の受け

入れについても言及している。支援の必要性に加え「帰国生徒や外国人生徒、外国につながる生徒は、他の生徒が経験していない異文化での貴重な生活経験をもっている。外国での生活や異文化に触れた経験や、これらを通じて身に付けた見方や考え方、感情や情緒、外国語の能力などの特性を、本人の各教科等の学習に生かすことができるよう…本人に対するきめ細かな指導とともに、他の生徒についても、帰国生徒や外国人生徒、外国につながる生徒と共に学ぶことを通じて、互いの長所や特性を認め、広い視野をもって異文化を理解し共に生きていこうとする姿勢を育てるよう配慮<sup>7)</sup>」を求め、外国につながる生徒の強みを生かすことや、全ての生徒を対象にした指導を行うことを示している。

また、具体的な指導の方法について「一人一人の日本語の能力を的確に把握しつつ各教科等や日本語の指導の目標を明確に示し、きめ細かな指導を行う…平成26年に学校教育法施行規則が改正され、日本語の習得に困難がある生徒に対し、日本語の能力に応じた特別の指導を行うための特別の教育課程を編成し、実施することが可能となった<sup>8)</sup>」と説明し、外国人生徒の指導について研修を受けていない教員を想定して制度の改革についても説明している。さらに文部科学省(2020a)では、通常学級の担任に求められる配慮として、教材の工夫、生徒の日本語習得状況や学習理解度の把握に基づいた指導計画の作成等具体的な内容を説明している。授業外での対応としては「生活習慣の違いなどによる生徒の不適應の問題が生じる場合もあるので、教師自身が当該生徒の言語的・文化的背景に関心をもち、理解しようとする姿勢を保ち、温かい対応を図るとともに…外国人生徒や外国につながる生徒については、課外において当該国の言語や文化の学習の機会を設ける<sup>9)</sup>」とし、母語・母文化への理解と、学習機会の設定を求め、その際は学校全体で取り組む体制の構築や外部の人材との連携が重要であると強調している。

外国人生徒や日本語に困難のある生徒について

は、解説に限れば平成20年の学習指導要領でも言及され、既に外国人生徒への対応だけではなく、全ての生徒に対して異文化理解や相互に尊重する態度の育成を求めている。しかし、平成29年に総則の本文にも記載が加わったことは、その重要度の変化を示すものであるといえる。また、平成29年の解説では外国につながる生徒についても触れ、国籍だけで区切らず、生徒の実態を踏まえた対応の必要性を示している。

さらに、組織的かつ計画的な指導の実施や、通級による日本語指導の必要性については全て新規に加わった説明である。文部科学省(2020a)でも、日本語に困難のある生徒への指導や支援の方法について具体的かつ詳細な説明がなされており、中でも「通常の学級の担当教師(学級担任と同義)」や「大半の時間を過ごすことになる通常の学級」について、その重要性和担う役割の大きさを確認する内容となっている。

次に、文部科学省(2020b)で新設された学齢を経過した者への配慮の内容を確認する。夜間中等での学習を想定し「学齢を経過した者を対象として特別の教育課程を編成する場合には、学齢を経過した者の年齢、経験又は勤労状況その他の実情を踏まえ、中学校教育の目的及び目標並びに第2章以下に示す各教科等の目標に照らして、中学校教育を通じて育成を目指す資質・能力を身に付けることができるようにする<sup>10)</sup>」としている。文部科学省(2020a)では「夜間中学には、義務教育未修了者に加えて、本国において義務教育を修了していない外国籍の者や不登校など様々な事情から実質的に十分な教育を受けられないまま学校の配慮などにより卒業した者で、中学校で学び直すことを希望する者、そして不登校となっている学齢生徒の受け入れが可能である…平成29年3月に学校教育法施行規則を改正し、夜間中学において学齢経過者に対して指導を行う際に、その実情に応じた特別の教育課程を編成することができることとした<sup>11)</sup>」とし、夜間中学校の実態とそれに応じた制度変更をより具体的に説明している。

本項目の冒頭に、本国において義務教育を修了

していない外国籍の者が対象者として挙げられており、外国にルーツを持つ子ども(成人も含む)もその対象であることが明言されている。また、夜間学校が学齢経過者の受け入れを行い、必要に応じて中学校で小学校の教育内容を取り扱えるように改正されたことが説明されており、これは学校教育法の第十七条に規定される「年齢主義」に対し、一部弾力的な運用を示すものである。

総則とその解説の内容を分析すると、まず全ての教職員に向けた資料の中で、外国にルーツを持つ子どもへの対応を具体的に説明し対応を求めるという大きな変化が生じたことが明らかとなった。その中でも(2)は、現場での具体的な教育方法や支援について、(4)は個々の状況に応じた教育課程の編成を可能とした制度について説明している。こうした外国にルーツを持つ子どもに関わる説明は、文部科学省(2019a)等と比べて決して目新しいものではなく、いわゆる外国人集住地域で働く教職員や、自治体職員、NPOなどの民間組織で子どもに関わる人々にとっては既知の内容である。内容自体よりも、記載がなされたという事実が政策の変化を示しているといえるだろう。

次に、特別活動の内容を分析する。特別活動は「学級活動」「児童(生徒)会活動」「学校行事」「クラブ活動(小学校のみ)」で構成され、授業外の児童生徒の活動全般に関わっている。改訂によって、特別活動全体の目標に育成すべき資質の詳細が記述されるという変化があった。また、それぞれの資質の意義についても説明されており、文部科学省(2017a)で第一に掲げられた資質は「(1)多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする<sup>12)</sup>」である。ここで想定される「多様な他者」の具体的事例は、文部科学省(2019c)(以下「中学校特別活動解説」)の中で「例えば、近年、地域を問わず、外国籍の生徒やいわゆる外国につながる生徒が学校に増えてきているように、様々な社会的・文化的背景をもつ他者と共に生活するということが急速に身近になり…地域や国という境界を超えて人と人とのつな

がりが広がっている。このような社会の変化において、生徒は、多様な他者と関わり、今までに経験したことも見たこともない文化に向き合って生きる<sup>13)</sup>と説明されている。つまり、特別活動の目的に「多様な他者」が新たに入った背景として、外国にルーツを持つ子どもの増加があると明言しているのである。

ここまで、学習指導要領の総則と特別活動について、その解説も含めて外国にルーツを持つ子どもについての記述を分析した。これまでも文部科学省は『外国人児童生徒受け入れの手引き』を2011年に出版するなど、外国人児童生徒を受け入れる学校や自治体の担当主事に向けて、研究者や現場で教育に携わる人々の知見を取り入れた資料を作成してきた。だがこれらの資料は、外国にルーツを持つ児童生徒に接したことがない教職員や教員養成課程の学生は、積極的に関心を持たない限り参照しない可能性が高い。

しかし、平成29・30年の改訂では学習指導要領に外国にルーツを持つ子どもへの対応が明記され、全ての教育関係者に求められるものへと拡大しており、文部科学省も改訂のポイントとして強調していることが明らかとなった。

では、上述の役割を求められる教員を育成するにあたって、現在の教員養成課程で何が不足しているのだろうか。

### 3. 多文化社会を前提とした現在の教員養成課程の課題

#### 3.1 日本人大学生の異文化理解意識

沼田(2010)は、質問紙調査の結果から日本人大学生の異文化理解の意識要因には、「多様な価値観」「少数派への無関心」「保守的思想」「ステレオタイプの理解」「自己中心性」から成る因子構造があり、これら5つの枠組みに集約される異文化理解の意識を持っていると結論付けている。以下、沼田が分析した5つの因子について詳述する。

1. 「多様な価値観」という因子から、日本人大学生が様々な考え方があることを認め、積極的にそれらを受け入れようとする姿勢を示している。

2. 「少数派への無関心」の因子は日本社会における社会的少数者に対して十分な関心が示されていないことを表している。つまり、多くの日本人大学生は少数派の声を真剣に受け止めようとする意識が低いことを示しているとし、沼田は、社会的マイノリティが（自分とは異なる）様々な問題に直面することに対する認識が弱いのではないかと述べている。

3. 「保守的思想」からは、日本人大学生の多くが社会の変革に抵抗があるということを示していると第1因子から多様な価値観は認める傾向が見られるものの、多様な価値観の尊重と社会の変革とのつながりが十分には認識されていないと考えられる。

4. 「ステレオタイプの理解」からは、日本人大学生は他者を画一的・固定的に捉えようとする傾向があることが考えられる。一人ひとりの個性を重視し、それぞれの多様な考え方を受け入れようとする姿勢は見られる一方で、他者を画一的なイメージで一括りに捉えようとするに対して無批判であることがうかがえる。

5. 「自己中心性」からは、日本人大学生が自己中心的に振る舞う傾向があることを示している。

次に、沼田が名付けた各因子の元となる質問項目をみていく。第1因子については「反対意見でも相手の意見を最後まで聞こうとする」「従来からある社会の考え方にとらわれず、新しい考え方に挑戦する」などの項目で6段階中4以上（1:まったくそうは思わない～6:非常にそう思う）の平均値を示しており、価値観の多様性、新しい考え方を認める傾向が強いことが分かる。

第2因子について沼田は「日本は単一民族国家であると思う（平均値3.3）」や「アイヌ民族の芸術文化や服飾文化に興味がある（同3.0）」などの項目からこの因子を抽出しているが、他に構成要素として挙げられている項目では「沖縄米軍基地問題に関して、沖縄の人々がどう考えているのか気になる（同4.1）」「アイヌ民族が受けてきた差別の歴史や現状に興味がない（同2.8、つまり興味がある）」など、一概に関心が低いとは言い切れない

結果もみられる。推測される要因として、沼田の研究では知識については分析されていないが、学生が「関心がある」とした項目はいずれも高校までの教科書で扱う内容であり、既習の事柄については関心が高く、そうでない事柄については関心が低いという知識の多寡による違いではないかとも考えられる。

次に第3因子について、「日本で生活する外国人は、日本社会のルールに従うべきである（同4.4）」「自国のなじみ深い伝統や価値観が一番大事だと思う（同3.7）」が保守的傾向を示している一方、同じく構成要素として挙げられている「女の子がサッカーで遊んでいるのを見ると、非常に違和感を覚える（同1.8）」「男性が育児休暇を取ることに非常に違和感を覚える（同2.1）」では、反対の回答結果となっている。特にジェンダーに関しては、育児休暇のようにむしろ制度の変革を受け入れる部分が見られる。

第4因子に関わる質問項目には「政治家は自分の利益のことしか考えていないと思う（同4.5）」のような「○○（属性）は～（行動や性質）だと思う」という項目が並び、平均より高い値を示している。また因子を構成する項目には含まれていないが「「○○○人は陽気である」や「△△△人は商売上手である」などのカルチャー・ステレオタイプは異文化理解のために有益である（同3.6）」のように、他者をカテゴリーに分けて理解することを受け入れる傾向がみられる。しかしながらこうした行為は、学級での多文化共生教育実践を支援するために作成された、大阪府在日外国人教育研究協議会実践プラン集作成プロジェクト編(2017)等で「マイクロアグレッション」として示され、悪意はなくても他者を傷つけたり戸惑わせたりするという注意喚起がなされている。

第5因子の「自己中心性」については、自分勝手にふるまうということを沼田は意図していない。「他の人の関心事には、それほど興味をそそられない（同3.0）」「親しい人たちとの結びつきを求める（同5.1）」といった、親密に付き合いのある人への関心が高い一方で、より広い人間関係への

関心が薄い状態を「自己中心性」と名付けている。

文部科学省(2020a)の中で言及された、互いの長所や特性を認めるという考え方については、沼田の調査結果からも大学生が様々な考え方があることを認め、積極的に受け入れようとするという結果が示されている。一方、ステレオタイプによる理解が内包する問題について意識が薄い、社会的マイノリティに対しても知識がある（と推測される）場合とそうでない場合で関心の差があり、多文化共生に関わる全般的な知識を持っているとは言い難いという課題も明らかになった。

これらの結果から、多文化化する教育現場で求められる資質や能力の中には、学生が既に獲得できているものと、重点的に教員養成課程で育成すべきものがあると考察される。次節では、多文化化した学校現場に対応するために教員養成課程でどのような内容が必要とされているのかについてドイツの事例を基に分析する。

### 3.2 多文化社会における教員養成課程

杉原(2015)は、日本社会の多文化化に対応して、教員養成課程をどのように改革するかという研究の中で、文部科学省(2019a)（杉原は2011年の初版を分析）を中心に、日本の教員に求められる対応を「教室の子どもたちの多様性に向き合う際、教員にはマイノリティである外国人児童生徒のニーズに応えるだけでなく、外国人児童生徒の存在をプラスに捉え、日本人児童生徒も外国人児童生徒も含めたすべての子どもたちに他者を認め、尊重する態度を養うことが求められている<sup>14)</sup>」としている。ここから、杉原の参照した文部科学省(2019a)の内容は、2章で分析した現行の学習指導要領にかなりの部分踏襲されていることが分かる。では、こうした教員を育成する教員養成課程にはどのような内容が必要なのか。

移民の急激な増加によって既に学校現場が多文化化しているドイツでは「多様であることが教育にとって重要な財産であることを教員の中に醸成させる<sup>15)</sup>」ことを第一義としている。OECD教育研究革新センター(2014)は、教員養成課程に求める項目を以下の通り示している。

(1) 教員養成機関は移民や障害を持つ学生など、多様な背景を持つ学生を積極的に受け入れていく。

(2) 教員養成課程では、多様であることが学習にとっての財産であることを学ぶ機会を提供することで子どもに応じた指導方法を採用する力、子ども同士が異なるアイデンティティや見方を尊重しながら話し合うように促す力を育てる。

(3) 教員養成課程では、多様性やアイデンティティ、民主主義、多元主義などの概念について学生が学ぶことができるような機会を提供する。

(4) 教師教育は文化や宗教、エスニシティ、ジェンダーについてのみならず異文化間コミュニケーションについての知識も広く取り扱う。海外に行ったことのない教職志望学生は、異文化間コミュニケーションに関する研修を受けるよう求める。

(5) 教職志望学生に外国語学習や海外でのインターンシップ、留学を義務づけることで学生の視野を広げ、かれらのものの見方を多様化する。

(6) 教職志望学生には多様な人々が集中して集まる地域の学校などで「よい実践」を観察し、学ぶ機会を持つことができるようにプログラムを作る<sup>16</sup>。

日本の学習指導要領が教員に求める対応と比較すると、大きく2つの違いがみられる。まず、日本では教員は児童生徒に「互いの長所を認める・理解する」姿勢を育てることを重視し、ドイツではそこからさらに「話し合うように促す」力の育成に踏み込んでいるという点である。次に、日本の学習指導要領における教師への要求が「当該生徒の言語的・文化的背景に関心をもち、理解しようとする姿勢を保ち、温かい対応を図る<sup>17</sup>」であるのに対し、ドイツの方はより多文化理解に関連する概念や具体的な文化・宗教等に対する知識の習得を求めているという点である。日本の公教育

では宗教を扱うのが難しいということを考慮しても、多様な背景を持つ子どもが学校で直面する問題の多くが宗教に起因している（宗教的理由による食事のタブーや運動の制限等）ことから鑑みると、教員志望の学生にとって主要な宗教や多文化共生に関わる概念についての専門的学習は不可欠なのではないかと考えられる。

さらに、ドイツでは内容にとどまらず「教員となる人の多様性」を保障するように促している。これは入試制度や教員採用制度の改革に踏み込んだ示唆であり、学習指導要領や文部科学省(2019a)で記載のない新たな視点である。

本章では先行研究から、日本の大学生が多文化共生に関わって既に得ている資質と不足している資質、さらにはドイツの事例を参照し、日本の教員養成課程を改革する際の観点について分析した。その結果、①多文化共生に関わる概念・宗教・文化等外国にルーツを持つ子どもを理解する上で欠かせない内容についての専門的な知識を得るべきである、②ステレオタイプが持つ危険性について、学生の認識を高める必要がある、③留学・インターンシップ等の機会を設定し、学生の視野を広げる必要があるという3点が明らかとなった。次章では特に教員養成課程で必要な改革について考察を深めるために、教員養成課程に在籍する学生へのアンケート調査結果を先行研究の結果と比較して分析する。

## 4. 教員養成課程の学生に対するアンケート調査

### 4.1 調査の概要

本章では、外国人児童生徒の非集住地域に位置する大学の教員養成課程の学生を対象に、2017年(165名、最も多いのは3年生で103名)と2019年(146名、最も多いのは2年生で133名)に実施したアンケート調査<sup>18</sup>の結果を分析し、教員志望者の意識から多文化共生に対するレディネスと課題を考察する。調査対象は教育学部2年生から4年生で、教員免許の必修授業で実施した。理由は、異文化理解に関わる選択科目では特に関心の強い学生が集まる可能性が高く、教員養成課程の学生全

体の状況を確認するには必修授業が適していると考えられるためである。質問項目は、Association of American Colleges and Universities の「Intercultural Knowledge and Competence VALUE Rubric」を基に作成した。Deardorff, D.K. (2015)によると、ルーブリックを構成する分野とその詳細は以下の通りである。

- 1) Cultural self-awareness : 自身の規範を形作っている経験を自覚している、もしくは、自分のうちにある文化的バイアスを認識しどのように表現すればよいかを理解している。
- 2) Knowledge of cultural worldview frameworks : 別の文化に属する人々の歴史、価値観、政治、信条等の構成要素の複雑な関係性について教養があり、その詳細を表現することができる。
- 3) Empathy : 自分、および自分とは別の世界に対する見方を理解するとともに、他の文化の人がどう考えているのかについてそれを支持するやり方を知って、行動に移すことができる。
- 4) Verbal and nonverbal communication : 文化の違いからくるコミュニケーションの仕方の違いについて詳細を理解し、お互いの表現の違いを理解し、うまく交渉したり話し合ったりすることができる。
- 5) Curiosity : 他の文化に対してより高度な問いをもち、多様な文化の視点からその答えを導き出すことができる。
- 6) Openness : 文化的に異なる相手と進んで関係を持つとする。文化的に異なる相手に対する価値判断をすぐに下さず、いったん保留して考えることができる。

前章で先行研究から分析した課題「ステレオタイプへの意識」「専門知識」「異文化理解への広い関心」は、ルーブリックではそれぞれ「Cultural self-awarenessとOpenness（文化的に異なる相手について自分の判断で決めつけないという点）」、

「Knowledge of cultural worldview frameworks」、 「Curiosity」に対応している。それに加えこのルーブリックではEmpathyやVerbal and nonverbal communicationといった、行動に関わる分野を網羅している。

#### 4.2 調査結果と分析

本稿では、2回の調査結果をYes/Noの割合の変化に着目して比較する。表1にアンケート調査の結果を示す。

2017年と2019年を比較するとほとんどの項目でYes/Noどちらの回答が多数派かは一致しているが、問1「グローバル化は、日本文化のいい面を損なう恐れがある」と問9「『犯人は〇〇人で…』という報道を聞くと、その国出身の人がどう思うか気になる」のみ、回答の過半数がNoからYesに変化している。

この2項目について2017年と2019年の回答の違いに有意差があるか t 検定を行い、問1は  $p=0.012$ 、問9は  $p=0.020$  で、いずれも5%水準で有意という結果であった。この過半数を占める回答の逆転はどのような意味を持つのだろうか。

まず問1はOpennessに対する態度に関わる項目として設定した。2019年の回答では、グローバル社会のマイナスな側面を感じる学生の割合が増えている。一方自由記述欄を見ると「損なったとしても新しい文化をどう作るかが大切だと思う」や「世界大戦の状況や自国と他国の関係(主従・貿易)によって考え方が違う」など、一概に言い切れないと考えている意見も見られ「いい所も悪い所もある」という多面的な見方の学生が増えたとも捉えられる。問9はEmpathyに関わる項目として設定した。大きな割合の変化ではないものの、相手の価値観に照らし合わせて考える学生が過半数を占めるようになったことがうかがえる。

また、2017年と2019年では、回答者の学年構成が異なり知識の差が出ることも予想された。しかし「専門的知識」として設定した「マイクロアグレッション」についての問いは、両方とも学習した経験がある学生は10%以下であった。

次に、2017年と2019年で同様の傾向を示す項目

表1 異文化理解・多文化共生に関する意識調査の結果

問	2017年		2019年	
	Yes %	No %	Yes %	No %
1. グローバル化は、日本文化のいい面を損なう恐れがある	39	61	53	47
2. 自分の国の文化や風習について、これまでに深く考えてみたことがある	52	48	53	47
3. 文化的バイアスや偏見の危険性を認識している	67	33	56	44
4. 自文化の言語的/非言語的コミュニケーション方法について十分理解し、他の文化での方法との違いを説明できる	24	76	21	79
5. 海外のこと、国際問題などに関心がある	65	35	61	39
6. 他の国の現在の教育事情を知りたい	80	20	85	15
7. 外国の人が日本に来たら、日本語で話すべきである	22	78	12	88
8. ヒジヤブを着ないといけないイスラム教徒の女性はかわいそう	18	82	21	79
9. 「犯人は〇〇人で…」という報道を聞くと、その国出身の人がどう思うか気になる	40	60	52	48
10. 英語さえ話せれば、(非英語圏の)言語や文化が分からなくても十分である	15	85	16	84
11. 意見の対立を、よりよい改善点を探るきっかけにすることができる	81	19	84	16
12. グローバル化は大切だが、自分には関係ない	13	87	12	88
13. 外国で起きたニュースを自分自身に関わりのあるものとして見る	47	53	35	65
14. 重要な課題について、自文化とグローバルな観点とを比べて考えることができる	41	59	31	69
15. 文化の多様性は、外国に行く人だけが理解すれば十分である	7	93	7	93
16. 文化の違いからくる困難に直面した際、相対的な視野から解決策を探ることができる	49	51	42	58
17. 様々な文化的背景を持つ人と対話できる(語学力関係なく、同じ言語で会話する前提)	68	32	59	41
18. 相手の民族・人種によって自分の対応が変わってしまうと思う	53	47	52	48
19. 特定の宗教に対して、ネガティブなイメージを持ったことがある	72	28	71	29
20. 高校までの授業でマイクロアグレッションという言葉聞いたことがある	5	95	0	100
21. 大学で上記のテーマの講義を受けた(教員養成に関わる講義以外)	7	93	3	97
22. 教員養成に関わる講義(特活以外)で上記のテーマの講義を受けた	7	93	2	98

注：筆者作成、グレーは2019年に回答の過半数を占めるのがNoからYesに変化した項目。

について分析する。Curiosityに関わる項目として設定した問5「海外のこと、国際問題などに関心

がある」と問6「他の国の現在の教育事情を知りたい」を比較すると、前者は関心のある学生が6

割前後、後者は8割強という差がみられる。ここから、国際問題への関心という広い興味よりも、より自分の専門に近い教育課題への関心が強いということが分かる。ただし問13「外国で起きたニュースを自分自身に関わりのあるものとして見る」でYesの回答が過半数に満たない所からは、関心はあっても自分との関係性を考えるまでには至らないという状況も見てとれる。

次に、Verbal and nonverbal communicationに関わる項目として設定した問4「自文化の言語的/非言語的コミュニケーション方法について十分理解し、他の文化での方法との違いを説明できる」については、特に2019年（2年生が最多）の対象者は、ほとんど一般教養の授業しか受けていない段階であり、その力に自信がないというのはやむを得ない部分があるが、問11「意見の対立を、よりよい改善点を探るきっかけにすることができる」でどちらの年もYesが8割を超えており、異なる文化・意見を持つ人とのコミュニケーションに高い意欲があるということが示されている。

さらにCultural self-awarenessに関わる項目の問18「相手の民族・人種によって自分の対応が変わってしまうと思う」、問19「特定の宗教に対して、ネガティブなイメージを持ったことがある」から、自分の視点に差別的な面があると認識していることが分かる。それに対して問3「文化的バイアスや偏見の危険性を認識している」では、危険性を認識しているのが6割前後にとどまっており、授業でバイアスの危険性について取り上げる必要性があることを示しているといえるだろう。

## 5. 結論

本稿では、全ての教員が外国にルーツを持つ子どもの教育に携わる際、教員養成課程でどのような教育内容が求められるのか、特に、学生が既に備えている資質と不足している資質を明らかにすることを課題として設定した。分析で明らかにしたことを整理すると、以下の二点となる。

第一に、学習指導要領の改訂内容から、外国にルーツを持つ子どもの教育は限られた集住地域の

教職員や、支援員などの専門家のみ任せと置くものではないという政府の見解の変化が示された。しかしながら、予算措置の面では、依然として専門員の配置や日本語指導教員が主であり、学級担任や教科担任への研修は比較的少ないことも明らかとなった。

第二に、教員養成課程で多文化化に対応するための改革として先行研究から①専門的な知識を得るべきである、②ステレオタイプの危険性について認識を高める必要がある、③学生の視野を広げる必要があるという3点が指摘された。この指摘を踏まえたアンケート結果からも、多文化共生に関わる概念や個々の宗教・文化についての正しい知識を教える必要性や、自分にステレオタイプの見方があるという認識はあるものの、危険性への意識が薄いことが示された。また、学生の視野を広げるという点については、非集住地域の学生でも国際社会に関心が低いというわけではなく、特に自分の専門に近い分野への関心は高かった。また、文化の多様性については、日本に住んでいても理解すべきであるという認識も強い。しかし、関心は高くても自身との関わりについては至っていないという課題も明らかとなった。

ここから、日本あるいは各地域の教育現場で既に関心の高いトピックを基に、国際社会あるいは日本の多文化化の状況を扱えば、学生が自身との関わりを考える契機になるのではないかと予測される。例えば「子どもが主体的になる授業づくり」や「子どもの貧困」などの全国的な課題や、今回の調査実施地域であれば「小規模校の学級活動」「防災と復興教育」などのテーマで各国を比較することで文化・社会的背景の違いが教育実践に与える影響や、自身との関わりを考える必然性に気づきやすくなるだろう。

最後に本稿の課題について述べる。第一に、実施したアンケート調査の項目で1～6の分野を同量で配分できず、また項目によっては抽象的な説明にとどまった。これは専門用語の知識の差による回答の偏りを防ぐねらいもあったが、今後はより精度の高い項目を設定して研究を進めたい。

第二に、多文化化に対応した教員養成の先行事例についてドイツを取り上げたが、多文化化への対応方針は、EU諸国内に限ってもバリエーションがある。また、EUは日本と文化的・社会的背景が大きく異なっており、今後の研究では複数の国の多文化化への対応を参照し、分析して日本の改革に資することを課題としたい。

### 引用文献

- Association of American Colleges and Universities, Intercultural Knowledge and Competence VALUE Rubric. Retrieved from <https://www.aacu.org/value-rubrics> (April, 27, 2020)
- Deardorff, D.K., (2015). *Demystifying Outcomes Assessment for International Educators: A Practical Approach*, Virginia, Stylus Pub Llc.
- 法務省「新たな外国人材の受入れ及び共生社会実現に向けた取組」Retrieved from <http://www.moj.go.jp/content/001293198.pdf> (最終閲覧2020年11月27日)
- 法務省(2019)「特定技能への移行を希望する令和2年春卒業予定の留学生の皆様へ」Retrieved from [http://www.moj.go.jp/isa/policies/ssw/nyuukokukanri07\\_00003.html](http://www.moj.go.jp/isa/policies/ssw/nyuukokukanri07_00003.html) (最終閲覧2020年11月27日)
- 文部科学省(2017a)「中学校学習指導要領比較対照表 特別活動」Retrieved from [http://www.mext.go.jp/content/1384661\\_5\\_1\\_2\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/content/1384661_5_1_2_1.pdf) (最終閲覧2020年11月27日)
- 文部科学省(2017b)「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成28年度)」Retrieved from [https://www.data.go.jp/data/dataset/mext\\_20170824\\_0017](https://www.data.go.jp/data/dataset/mext_20170824_0017) (最終閲覧2020年11月27日)
- 文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編改訂版』東洋館出版社.
- 文部科学省(2019a)『外国人児童生徒受け入れの手引き改訂版(初版2011年)』明石書店.
- 文部科学省(2019b)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 総則編』東洋館出版社.
- 文部科学省(2019c)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別活動編』東山書房.
- 文部科学省(2019d)「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成30年度)」Retrieved from [https://www.mext.go.jp/content/1421569\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1421569_002.pdf) (最終閲覧2020年11月27日)
- 文部科学省(2019e)「2019年度予算(案)主要事項」Retrieved from [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2019/01/18/1412042\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2019/01/18/1412042_02.pdf) (最終閲覧2020年11月27日)
- 文部科学省(2020a)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編改訂版』東山書房.
- 文部科学省(2020b)「平成29・30年改訂学習指導要領、解説等」Retrieved from [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1384661.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm) (最終閲覧2020年11月27日)
- 日本語教育学会(2018)『平成29年度文部科学省委託 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事業報告書』
- 西日本新聞「留学から『特定技能』で家族も残留 法務省容認『帰国は不合理』」2020年1月26日, Retrieved from <https://www.nishinippon.co.jp/item/n/578703/> (最終閲覧2020年4月27日)
- NPO法人おおさかこども多文化センター(2019)『外国につながる子どもを元気にするための実態調査報告書』
- 沼田潤(2010)「日本人大学生の異文化理解に関する質問紙調査—異文化理解の意識に関わる諸要因の基礎研究—」『評論・社会科学』91, pp.169-186.
- OECD教育研究革新センター編(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.
- 大阪府在日外国人教育研究協議会実践プラン集作成プロジェクト編(2017)『ちがいでドキドキ多文化共生ナビ 在日外国人教育実践プラン集』

杉原薫(2015)「多文化社会において(原文ママ)求められる教員養成に関する予備的考察」『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編』67, pp.91-100.

東京新聞「外国籍の就学支援強化 政府、自治体へ名簿作成促す『義務化必要』の指摘も」2020年1月8日, Retrieved from <https://www.tokyo-np.co.jp/article/14720> (2020年4月27日 最終閲覧)

### 付記

本研究は科学研究費補助金「タイにおける外国人児童の教育に関する総合的調査研究」課題番号20K02591、ならびに「トランスサイエンス的課題に対する中等教育段階における双方向的合意形成能力の育成」課題番号20K13995の一部である。

### 註

- 1 留学生が特定技能1号となった場合、その家族は「家族滞在」を「特定活動」の資格に変更して引き続き在留することができる。
- 2 文部科学省, 2017b, p.22ならびに文部科学省, 2019d, p.22のデータを比較。

- 3 2019年度予算額は289(百万)円、文部科学省(2019e)より。
- 4 NPO法人おおさかこども多文化センター, 2019, p.88
- 5 基盤研究(C)「移住外国人のコミュニケーションのための言語政策に基づく共通言語教育」(研究代表者 松岡洋子)等で外国人の非集住地域として位置づけられている。
- 6 文部科学省,2020b
- 7 文部科学省, 2020a, p.114
- 8 文部科学省, 2020a, p.115
- 9 文部科学省, 2020a, p.116
- 10 文部科学省, 2020b
- 11 文部科学省, 2020a, p.119
- 12 文部科学省, 2017a, p.162
- 13 文部科学省, 2019c, p.24
- 14 杉原, 2015, p.100
- 15 杉原, 2015, p.99
- 16 OECD教育研究革新センター編(斎藤里美監訳), 2014, p.276
- 17 文部科学省, 2020a, p.116
- 18 本調査は岩手大学研究計画倫理審査を受け、承認された。