

多文化共生教育を推進する教員研修の可能性と課題

——脱構築を図る教師の意識への働きかけに着目して——

Possibilities of Teacher Training to Promote Multicultural Education in Japan
Focusing on Deconstructing Teachers' Consciousness

山田 文乃
YAMADA Ayano

I. 問題の所在

学校現場で多様な文化的背景をもつ子どもたちの増加傾向は近年も継続している¹⁾。文部科学省有識者会議「外国人児童生徒等の教育の充実について（報告）」（2020, 22-25 頁）や中央教育審議会「令和の日本型学校教育」の構築を目指して（答申）」（2021, 74 頁）において、「日本人を含む全ての児童生徒等」が多様性を尊重し、「異文化理解や多文化共生の考え方が根付くような取組」を進めることが重要であると明記された。

しかし、報告や答申には具体的な方策が明示されていない上、その方策の実現にも多くの困難が予想される。その一つに、学校文化が挙げられる。久富（1996, 10 頁）によると、学校文化とは「学校に集う人びとの行動や関係のある独特の《型》へ向けて人びとを形成する日常的な働き」の存在」と定義され、本稿もその定義に依拠して議論を進める。その学校文化の問題は、学校の「ブラック校則」の改善に言及した文部科学省の事務連絡²⁾、生徒指導提要の 12 年ぶりの初改訂などからも推察され、規律を重んじる画一的な教育は、困難を抱える多様な子どもの包括的な支援とは相容れない一面を有している。強い同調圧力は、外国につながる子どもに「同化」を求め、「早く外国人を日本の社会や文化に適應させる適應教育」につながるものとなる（佐久間 2014, 38 頁）。異質性を寛容に包摂できる学校文化の醸成は、時代の要請ほど進んでいないと言えるだろう。

このような、学校文化が異質なものを周辺に追いや排除する力をもつことは、ずいぶん前から指摘されていた。志水（1999, 141 頁）は、学校は個の異質な背景を尊重せず、「脱文脈化」や「同

質化」が起こること、そしてその問題の原因を、課題を抱える子ども本人に求める「個人化」が起こると言及している。石川（2008, 158-159 頁）は、日本の学校はエスニシティによる文化の違いなどを把握し、配慮する学校づくりができておらず、教育課題の根底にあるエスニシティを尊重する学校文化は育っていないと論じている。

学校内に多様な文化や価値観が存在する「内なるグローバル化」の視点からも、言語的文化的マイノリティに変容と適應を求める教育活動だけでなく、全ての子どもを対象とした「多文化共生教育」を推進することにより、異文化理解や多文化共生の考え方に基づく学校文化の醸成を図ることが求められる。

II. 研究の背景

1. 「多文化共生教育」の実践と定義

「多文化共生」は 1990 年代初頭に生み出された和語である（風巻 2017, 201 頁）。山西（2022, 48 頁）は「多文化共生」を、「個人そして社会レベルで、文化間の対立・緊張関係が顕在化するなかであって、人間が、問題・課題に即して、その対立・緊張関係の様相や原因を読み解き、協働してより公正で共生可能な文化の表現・選択・創造に参加している動的な状態（下線は筆者）」と定義し、理念ではなく行為や行動として捉えている。

ただ、「多文化共生」の語は、風巻（2017, 203 頁）が榎井（2008, 7 頁）を引用して「多文化共生のバーゲン化」と指摘するように、多義的に使用され共通の認識は見られない。同様に、「多文化共生教育」と名がつく教育実践の扱うテーマや対象は千差万別の状態である。森茂・太田（2021,

176 頁) は、1990 年代以降新しく国際理解教育が向き合うことになった課題として「国内外の民族的・文化的多様性の尊重、保護、及び文化間の相互理解を促進し、それら多様な文化間の差別や対立を克服し、平和的共生に向けての受容的価値や態度の形成」を挙げ、この教育を「多文化教育」「多文化共生教育」と併記して同義的に使用しながら、その実践がグローバル教育や ESD など多岐に渡ることを明らかにしている。

一方、「多文化教育」は欧米の多文化主義を理念とした教育を起点としており、マジョリティとマイノリティ 2 つの相対的關係性の改善を図る教育を指すことがあること、及び、「多文化教育」と「多文化共生教育」が同一視されることで、在日外国人問題やアジア諸国との関係性など、日本独自の課題が見えにくくなるのが危惧される。そこで、本稿では日本の文脈で検討を進めるため、日本生まれの「多文化共生教育」の語を使用する。

その「多文化共生教育」実践の萌芽は、大阪の在日外国人（韓国・朝鮮人）教育に見られる。語の初出と考えられる民族差別と闘う大阪連絡協議会編（1992, 111-112 頁）では、多様な文化的背景の子どもが共に学ぶ現状から「人権を基盤とした多文化共生教育の早期開発」を求め、その教育を、「各人、各民族が互いの文化的特性、生き方、歴史を相互に学び合うことによって自分自身のあり方、自文化のアイデンティティを再認識し、そのことによってより人間的になれる教育」と定義づけている。

稲垣（2001, 17-19 頁）は、在日外国人教育実践の文脈から、「多文化教育の指針」として以下の点を挙げた。①カリキュラム全体からの学びの視座、②学ぶプロセスの重視、③隠れたカリキュラムを意識した学校全体の環境の見直し（下線は筆者）、④教員の多様化、⑤児童生徒のセルフエスティームとアサーティブネスの育成、⑥母語を含めた言語教育の検討、の 6 点である。特に③の「隠れたカリキュラムを意識」することはマジョリティのもつ特権性への気づきを促し、「学校全体の環境の見直し」は脱構築を示唆していることから、これは大阪の文脈で導き出された未来志向の指針であると言える。

上記の大阪での実践の背景を踏まえ、本稿では、「多文化共生教育」を、人権を基盤とし、背景となる文化の多様性多面性を重層的に捉え、個を尊重しエンパワーメントする教育活動全てを通して、多様性・包摂性のある公正・公平な社会の実現を可能とする資質・能力と態度の育成及び意識の醸成をめざすものと筆者なりに定義することにする。

2. 多文化共生教育を巡る教師の意識と脱構築

森茂（2022, 11 頁）によれば、多文化共生時代の教育には、①多様性の尊重と②社会正義（公正）の実現の 2 点が必要で、その実現には「異己理解」³⁾と、「マジョリティが持っている特権性に気づき、それを脱構築する」ことが重要である。この特権性とは、「学校教育についていえば日本の学校のもつマジョリティの支配的な価値（日本人性）」（森茂 2013, 88 頁）であり、その脱構築は「マイノリティの視点から学校知を再構成していく」（森茂 2013, 102 頁）ものである。しかし、現在の学校教育において、「多文化共生という視点が重視されてきたが、共生の概念が抽象的であり、教育現場では既存の権力関係を前提にした取り組みになっている」（佐藤 2007, 81 頁）と指摘される現状は否めない。

これら森茂及び佐藤の議論を参照し、脱構築を、日本の学校に内在するマジョリティのもつ特権性に気づき、そのマジョリティの特権性の上に構築された既存の枠組や体系、支配的な価値、規範、学校環境などの学校知を問い直し、新たにマイノリティの視点から再構成していくこと、と位置付ける。

その上で、本稿では、この脱構築により問い直される対象として、明示的に規定され可視化された制度や規則（ルール）でなく、教師が内面化している規範や価値などの不可視化された側面に注目することとする。なぜなら、一人ひとりの教師のもつ規範や価値は、学校カリキュラムや教育システム、暗黙知である学校文化から潜在的に影響を受けながらも、教師の規範や価値は、それらを再構成する可能性があると考えからである。脱構築に必要なマイノリティの視点を得るために

も、既存の学校文化から影響を受け、また学校文化に影響を与えうる、教師が内面化している規範や価値の中のマジョリティ性への着目が基点になると考える。

この教師が内面化している規範や価値が及ぼす影響は、先行研究により既に指摘されている。

金井（2022, 210・228頁）は、学校教育から排除される背景を日本の学校の体質のみに見いだすことを十分ではないとし、教師の認識もしくは思考がどう作用しているか明らかにする必要性を論じている。また、学級経営を担う教師としての「履行すべき物語」が、内的世界で葛藤を生じさせ、子どもの文化的背景を配慮することの難しさを明らかにしている。その懸念は、高橋（2021, 58-59頁）の研究にも見いだせる。教員は既存の規範や慣習を守ることを当然の「ルール」と捉え、そこに潜むマジョリティの特権性を問い直さないまま、子どものために「ルール」を身につけた方がよいという見方をする傾向を明らかにしている。

ここから、多文化共生教育を実現するための脱構築には、教師自身の認識や思考、葛藤を可視化し、教師が内面化している規範や価値がマジョリティの特権性の上に構築されていることをメタ認知するところから始める必要がある。そのためには、マジョリティがもつ特権性の上に構築され教師が内面化している規範や価値では、マイノリティの文化的背景への配慮が困難であり、無自覚のままにマジョリティの特権性の上に構築された規範や価値をマイノリティに押しつけていることを認識できるよう教師の意識に働きかけることが重要となると言える。

3. 多文化共生教育を推進する教員研修と脱構築

教師への働きかけとして、職能開発の場である教員研修は、教育実践に関する教師の意識に影響を与える可能性が高いため、脱構築を図るために重要な手立てになると考える。では、脱構築の視点は多文化共生教育を推進する教員研修にいかに関与されているのか。

文部科学省委託事業特別委員会編（2020）『外国人児童生徒等教育を担う教員養成・研修のため

の「モデルプログラム」ガイドブック』には、「多文化共生の実現」が位置付き、市民性を育成する多文化共生教育が課題として挙げられている。ただ、その研修内容は、日本語などの困難を抱えた子どもへのアプローチに主眼が置かれ、脱構築を図る意識への働きかけには言及していない。

また、木原他（2022）の「多文化共生教育に関する研修プログラムの開発」では、ニュージーランドの教育の特徴と課題を理解し、多文化共生教育に関わる学校改革を所属校で推進することを目的としている。その研修内容は、教育システムの理解や交流、課題図書の見学等であり、既存の枠組や体制の上に構築される従来の教育を脱していない。

JICA（2022）による教師国内研修「多文化共生の文化」共創プログラム」では、基調講演やダイアログ、フィールドワークなど体験的活動を通して学びを深めていた。ワークショップ内で具体的な実践を構築しているが、教師自身が内面化している既存の規範や価値への気づきやその問い直しを迫る働きかけは見当たらない。

これらに代表される日本語教育やグローバル教育の分野における多文化共生を推進する教員研修に関する研究や実践は散見されるものの、現状では、外国につながる子どもの困り感解消に向けた支援の具体的方策、文化理解を中心とする知識理解の伝達や教材開発、海外での事例紹介が大半である。また、教育行政の教員研修において多文化共生教育の推進を謳うものもあるが、その内実の詳細は明らかにされていない。教員研修によって教師がもつ既存の価値の脱構築を図り、多文化共生教育を推進する先行研究は、管見の限り見られない状態であるといえる。

そこで本研究は、脱構築の契機となる多文化共生教育を推進する教員研修が、教師の意識にどのように働きかけるのかに注目する。脱構築の契機となりうる多文化共生教育を推進する教員研修の構成要素は、ここまで検討してきた森茂（2022）、山西（2022）、金井（2012）、高橋（2021）、稲垣（2001）に依拠して、以下の5点に整理した。

①「異己理解」の重要性とマジョリティがもっている特権性に気づく。

表 1 有効回答の所属と教職経験年数

経験年数	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20～	無記載	計
A高校	1	2	0	1	0	2	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	10	1	23
B小学校	3	3	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	11
C小学校	3	0	2	2	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	2	0	1	0	3	1	19
計	7	5	4	3	1	3	2	0	2	1	1	0	0	2	0	2	2	1	0	13	4	53

表 2 教員研修の流れ (1.5 時間の場合)

分	研修活動	具体的内容
20	1. 身近にある異文化への気づきや理解を客観的に捉え直す。	身近にあるイスラム教に関するものについて、写真を使ったスライドを見せ、どのくらい知っているのかを確認する。自分自身の異文化に関する知識や情報のキャッチアップを客観的にふりかえる。知らない現状は自らが知らなくても生きていける立場であり、その人々の存在が見えない状態は配慮を困難にすることに気づく。
10	2. 多文化共生教育の推進を後押しする答申や報告について知る。	答申や報告の内容を聞いて理解を深めることに加え、自分なりの多文化共生教育の定義を考える。教科・領域の教育課程内だけでなく、学校の教育活動全体で取り組む教育であることを確認する。
45	3. 多様性の尊重を問われる場面を提示し、その対応方法を考えロールプレイする。	校種に応じた多様性を認める対応が求められる場面カードに従い、グループごとにその対応を演じながら、多様性の捉えと受け止め、その対応を可視化してふりかえり、討議する。
15	4. 研修をふりかえる。	ワークシートに学びを記入し、グループ内で共有した後、全体化する。

②文化間の対立・緊張関係が顕在化の中で協働し解決を図る「動的な状態」を再現する。

③子どもの文化的背景に配慮した対応の困難さを体験し、教師が内面化している規範や習慣の自覚から、内的世界の葛藤も含めた「本音」に迫る。

④自己の言動を可視化し、多文化共生教育の捉えと実践方略をメタ認知し、省察する。

⑤隠れたカリキュラムを意識した学校全体の環境／システムの見直しを迫る。

これらの構成要素は、教師や教育現場の実態を踏まえた研究により、現状ある課題の解決に必要な視点として導き出された知見である。その視点は多文化（共生）教育や外国につながる子どもの教育に依拠したものであることから、これらの視点を踏まえた研修は、教育実践に関する教師の意識に影響を与える可能性が高く、脱構築を図るために重要な手立てになると考えられる。

この5点に基づき、本研究では独自の多文化共生教育を推進する教員研修プログラムを立案し、その実施を通して得られた教員研修プログラム参加者の脱構築への意識に関するデータを分析することにより、多文化共生の考え方にに基づく学校文化の醸成を図ることへの教師の捉え、及び、脱構築を図る意識への働きかけの効果と課題を明らかにする。

Ⅲ. 研究方法

1. リサーチクエスションの設定

脱構築を図る多文化共生教育を推進する教員研修は、教師の意識にどう働きかけるのか。

2. 教員研修と調査の概要

現職の教職員を対象とした校内研修として実施された教員研修に講師として関わり、上記5つの要素を満たす研修プログラムを立案・実施し、参与観察を行う。研修中は発言等の口頭データ、観察によって得られた視覚データ、ワークシートの記述データを収集し、終了後は質問紙調査を実施する。研修会参加者の意識の分析から、多文化共生教育を推進する教員研修の可能性と課題を探る。

教員研修の目標は、第一に、文化間の対立・緊張関係が顕在化し、教師の協働が求められる「動的な状態」への個々の教師の対応を可視化し見つけ直すことである。そして、第二に、その可視化・見つけ直しを通して、学校文化もしくは教師が子どもに示す隠れたカリキュラムも含めた自らの教育実践を教師自身が省察することである。第三に、それらの研修を通して、教師がもっている既存の価値の脱構築を図り、学校現場での本来の意味での多文化共生教育を推進することである。

3. 研究対象・実施時期

調査対象はA市の2小学校、1高校の3校であり、実施時期は2021年12月から2022年6月である。質問紙調査提出への同意⁴⁾を得られ回収できた回答から、逆転項目の回答を元に惰性回答や誤答回答を排除した有効回答総数が53であり、研修を受講した人数はこれより多い。所属校と教職経験年数ごとにサンプルを整理したのが表1である。

4. 分析方法

分析方法は、観察によって得られた言動や質問紙調査の自由記述欄等の質的データ及び、質問紙調査で得られた量的データの混合研究法を用いる。量的データのクロス分析で得られた傾向と、数値では見えない葛藤も含めた「本音」を質的データから迫る。脱構築を図る教師の意識に焦点化し、傾向を分析する。

量的データの質問項目は、「多様性を認める」教育活動に対して教師が内面化している規範や習慣と、教師自身の認識や思考を可視化するため、表3にある10の質問項目について、評定尺度（間隔尺度水準）を使用し5件法（1. 全く思わない、2. あまり思わない、3. どちらともいえない、4. 少し思う、5. とても思う）で尋ねた。8と10に支援や見直しの主体を記述で尋ねる項目を付け、2を逆転項目として設定した。

これらの質問項目は、脱構築を図る教師の意識に密接に関連している多様性や個を尊重する意識及び言動に焦点を当てている。また、私生活や仕事上での態度や実践の視点、組織や学校の視点など、同じ概念や行動に関する異なる側面からの多角的なアプローチにより、教師自身がもつ規範や価値の「本音」に迫ることができるようにしている。質問項目は主観的な意見だけでなく、実際の行動や状況に焦点を当てており、メタ認知を求める活動を通した客観的な自己の言動の捉えを再確認するものとなっている。以上のことから、脱構築を図る教師の意識を測定するために妥当であると考えられる。

また、質問紙の最後には「グローバル化する学校の現状に対する率直な思いや本日の研修の感想

をお聞かせください」という自由記述欄を設けた。

Ⅳ. 多文化共生教育を推進する教員研修プログラム

学校の校種や要望により内容は3校それぞれ異なるが、前述の5つの構成要素に基づき、4つの段階に分け、表2にある内容で1～1.5時間の研修プログラムを構築した。

まず、第1段階では、身近にある異文化の存在と見えない現状への気づきに主眼をおいた。その上で、見えない状態自体を、マジョリティがもつ特権性によるものだとして認識できるようにした（要素①）。

次に、第2段階では、実践の根拠となる答申や報告から、学校の多様性と包摂性を高める必要性を知識として理解し、「タテマエ」の共有を図った。

第3段階は、研修の中心的活動としてロールプレイを実施した。子どものもつ文化的背景と学校文化に象徴される教師の慣れ親しんだ方略の間に対立・緊張関係が顕在化する場面を設定し、協働し解決を図る「動的な状態」を再現した（要素②）。グループで役割を決めて演じ可視化する活動により、対立解消に向けた対応を思考する過程やロールプレイ中に表出された自らの言動を客観的にモニターし、実践を構築する礎となる自らの多文化共生の捉えを省察できるようにした（要素④）。ロールプレイで設定した場面は図1以外にも、保護者への遠足に持参するお弁当の説明／遠足にもってきた子どものお弁当のちがいの対応／戒律を守った学校生活を希望する生徒の入学／定期テストでの翻訳機使用など、複数の場面を用意した。場面設定カードに明示されない内容は参加者が状況を推測することで、「異己理解」の重要性への気づきにつなげた（要素①）。また、「タテマエ」だけでは子どもの文化的背景に配慮した対応が困難であることを実感し、教師の内的世界の葛藤も含めた「本音」に迫れるよう個別の声かけを重視した（要素③）。

第4段階は研修を振り返り、可視化された自己の言動をメタ認知し、省察する時間とした（要素④）。グループ内での共有や全体化を通して、多様な考えの存在に気づく機会とした。その中から、

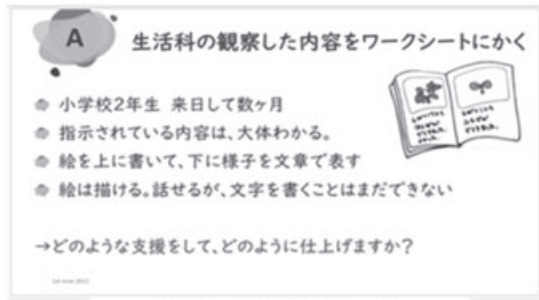


図1 場面設定カード

正解はなく、子どもの背景に応じ異なる対応が必要なこと、仲間との議論を通して納得解を導き出す過程に意味があることを実感できるようにし、学校全体の環境／システムの見直しへの視点をもてるようにした（要素⑤）。

4つの段階を通して、知識理解を図る一方通行の講義形式ではなく、参加者との対話で「本音」に迫れる、双方向型の研修をめざし（要素③）、思考を可視化し省察するために、気づきをワークシートに記述する時間を多く設定した（要素④）。

そして、隠れたカリキュラムを意識した学校全体の環境／システムの見直しにまで迫れるように、教師自身が内面化している既存の規範や価値から導き出した言動に対して、「誰のために？」「何のために？」「なぜ？」と、問い直すような助言をし、脱構築の契機となるようにした（要素⑤）。

V. 分析結果

1. 量的データ分析で得られた傾向

質問紙調査の量的データから、学校ごとの平均（表3）と各質問項目間の相関関係（表4）を作成

した。

4/5/6の実践への意識と8/9/10の理念の理解の質問間にはそれぞれ相関がみられたが、実践と理念の間にはほぼ相関がみられなかった。理念理解の1/8/9/10の4つの回答平均が4を超えたのに対し、4/5/6の実践への意識の回答平均が4を超えない。ここから、理念としての多文化共生教育の推進に対し理解を示すことが求められていると認識しているが、その理解ほど日々の実践には反映できていない実態が浮かび上がる。加えて、3と4の比較から、生活より仕事上での言動を高く評価する傾向が見られ、教師として意識的な行動を心がけていると推察される。

散布図に表すと、一部の質問項目と教職経験年数の間に関連する傾向が見られた（図2／図3）。図2は、質問項目2の回答と教職経験年数をバブルチャートで表したものである。教職経験年数が10年を超えたあたりから4、5の回答、つまり簡単だという回答がなくなる。質問項目7との関連に着目した図3は、教職経験年数が15年を超えたあたりから、1、2の回答が減少することから、教職経験年数が長いと組織・学校は「多様性を認め、個を尊重」していると考えられる傾向は強くなる。

一見すると、図2と図3が矛盾しているように見える。しかし、教職経験年数が長くなると、個人として難しさを実感しながらも、組織・学校は可能な限り取り組んでいるという認識をもち、現状を容認し肯定的に捉える傾向が強まると言える。これは、教職を通して経験された様々な課題

表3 質問紙調査の質問項目と学校ごとの回答平均

	質問項目	A	B	C	平均
1	「多様性を認め、個を尊重」するのは大事だと思う。	4.8	4.7	4.7	4.7
2	「多様性を認め、個を尊重」するのは、簡単だ。	2.2	2.7	2.2	2.3
3	私は生活の上で「多様性を認め、個を尊重」している。	3.3	3.7	3.6	3.5
4	私は仕事の上で「多様性を認め、個を尊重」している。	3.5	4.2	3.6	3.7
5	私は仕事の上で、ちがいに出会い認める学習の場を持つことができる。	3.4	3.5	3.6	3.5
6	私は仕事の上で、ちがいに出会い認める学習の場を設定しようとしている。	3.4	3.5	3.6	3.5
7	組織・学校は「多様性を認め、個を尊重」している。	3.7	2.9	3.3	3.4
8	多文化共生の学校づくりのために、児童/生徒に対する包括的な支援が必要である。	4.3	4.5	4.4	4.3
9	文化の違いによる対立を解消できるように、教員および学校が折り合う力をつけなくてはいけない。	4.5	4.3	4.3	4.4
10	多様であることを認めるために、既存のしくみや学校文化の見直しが求められる。	4.0	4.0	4.2	4.1
	有効回答数	23	11	19	53

表4 各質問項目間の相関関係

	質問1	質問2	質問3	質問4	質問5	質問6	質問7	質問8	質問9	質問10
質問1	1.00									
質問2	0.05	1.00								
質問3	0.23 *	0.41 **	1.00							
質問4	0.16	0.27 *	0.24 *	1.00						
質問5	-0.06	0.11	0.00	0.32 *	1.00					
質問6	-0.10	0.14	0.05	0.06	0.68 **	1.00				
質問7	0.45 **	-0.07	-0.03	0.22 *	0.19	0.08	1.00			
質問8	0.00	-0.11	-0.17	0.18	0.12	0.20 *	0.13	1.00		
質問9	0.12	-0.04	-0.20	0.08	-0.02	0.09	-0.01	0.40 **	1.00	
質問10	-0.11	-0.19	-0.21	0.17	0.12	0.16	-0.15	0.33 *	0.32 *	1.00

質問項目間の相関は、弱い相関がみられたものは *，相関が見られたものは ** で示している。

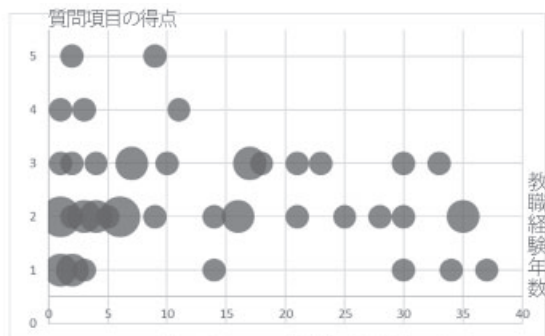


図2 質問項目2と教職経験年数の関連

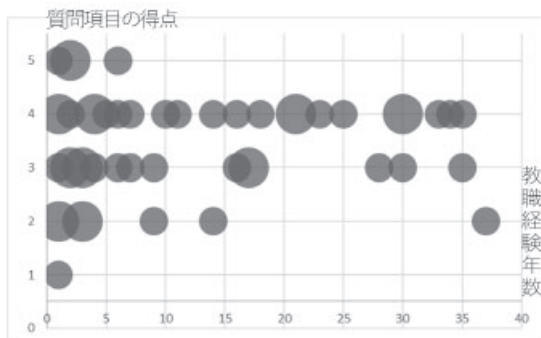


図3 質問項目7と教職経験年数の関連

への対応から得られた意識は、そのくぐってきた対応などの経験内容や環境は多様であっても比較的似た傾向を示していると推察される。

2. 脱構築を図る教師の意識に関する類型

量的データの結果と脱構築を図る教師の意識に焦点化した質的データの分析を踏まえ、得られたデータを脱構築への意識の傾向ごとにグループ化し、脱構築に近い順に集約してカテゴリー化し、5類型としてまとめた。四角囲み内はそのカテゴリーを象徴する参加者の記述データであり、丸括弧内のアルファベットは所属、数字は教職経験年数を表す。

(1) 脱構築の兆し

「思っていたより、自分の日本の文化ややり方がふつうだと思っている自分がいました。頭では理解していると思っていたけれど…。」(C30) / 「同調圧力が強くなった理由はなぜなのか知りたい。自分のとらわれに気づくことができた。」(C28) / 「多様性を認める社会になる上で教育現場の多様性は欠かせない。これから先、学校の今までの常識が変わることの覚悟が必要だと感じました。」(A6) / 「グローバル化を進めるなら、学校の風習や決まりを見直していかないといけないと考えた。」(C1) / 「生徒自身のアイデンティティに、もっと目を向けなければいけない…“自分ごと”として考えていきます。」(A4)

学校文化や慣れた方略のメタ認知と気づき(C30, C28)、異質性に寛容でなく包摂できていない現状の認識と変革への覚悟(A6, C1)、変革の主体としての自覚(A4)がみられた。これらは換言すれば、マジョリティのもつ特権性への気づきや脱構築を図ろうとする反応であり、本研修の目標に一定到達したと捉えられる。

(2) 脱構築への意欲と実践への不安

「制服・給食・宿題、それ以外にも、「多様性を認め、個を尊重する」ことは想いの中では100%実現していきたいと思うが、現実、未だにまだまだできてないことは多々あると思う。」(B9) / 「いろいろなことが変わっていく中で、自分のやり方がどこまで通じるのかなあと感じることが多いです。でも、自分も変わっていきながら芯はぶれずにしていきたいと思います。」(C9)

脱構築への意欲と同時に、実践への不安感(B9, C9)もみられた。これは、「芯はぶれずに」個を尊重する実践への思いはもちつつ、同調圧力の強い学校文化と外国につながる子どものもつ多様な

文化との間に生じる対立・緊張関係を教育的課題として認識しながら、実践の「正解」や「到達点」が明示されない中で、自己の実践を客観的に捉え、相対的に評価できないことに起因すると考えられる。

(3) 「学校文化」の囚われによる脱構築への葛藤

「組織としての秩序と個の尊重でいつも揺れ動いている自分がいます。」(A23) / 「一人の市民として考えると何でも OK というような発想になるが、教員として対応するとなると、一概にそうとも言えない部分があるのは事実。」(C3) / 「多様化することが難しいのは、学校が規律を教える場でもあるため、どうしても画一的な性質を持つからだと思う。」(B2)

学校文化とちがいに配慮する公平な教育の間で葛藤する様子 (A23) が見られた。学校や学校文化に囚われている自分自身をメタ認知できず (C3)、問い直しができない (B2)。内的世界の葛藤も含めた「本音」に迫ることはできたが、脱構築には至らなかった例だと言える。これは、異なる複数場面において保護者との対応が求められるロールプレイ中に観察された「教頭先生、来てください。」(電話での対応で) 管理職に代わります。」という、管理職に判断を委ねる発言に通ずる。現場での教師のもつ権限の縮小が学校文化を不変的なものと認識させ、主体的判断と積極的行動への躊躇を生じさせたと受け止められる。

(4) 脱構築より慣れた方略や「正解」を選択

「多様性について、考えなければ、実行しなければ」と思いつつ、現実では難しいと思っています。」(B1) / 「個を尊重しているつもりだが、学校の中でしなければいけないこととのバランスを考えると、あまり尊重はできていない。」(B3)

脱構築の重要性への理解はあっても理念理解に留まり、現状を容認する傾向 (B1, B3) は、第 5 章第 1 節の量的データ分析結果と重なる。ロールプレイでは、学校文化に根付く「みんな一緒」という平等へのこだわりで囚われた「オレンジジュースは持って帰ろうね」「お弁当の写真を持って家庭訪問する」といった慣れた方略が選択される様子も観察された。また、他グループの発表を

手がかりに、新しい「正解」を模索する様子も見られた。結果としてその場で評価されると考えた方略を演じて見せたが、それは納得して導き出したものではなく、研修を踏まえて仕方なく選んだ「正解」の対応であった。

この多文化共生教育の理念理解と、具体的な教育実践の間の隔たりは、実践への移行の段階で、隠れたカリキュラムに気づけず、差異を目立たせたくない教師の潜在意識から慣れた方略や「正解」が選択されることが要因の一つであると推察される。

(5) 脱構築への抵抗感・忌避感と当事者性の欠如

「多様性を認めすぎると、また違った問題が出てくると感じた」(A7) / 「とても大切な考えではあるが、人手が足りず、時間が全くない現状では、気持ちはあっても実際に取り組むことは難しい」(A33) / 「考えている以上に、人的負担、経済的負担は大きくなる。」(A35) / 「個を尊重しているつもりだが、学校の中でしなければいけないこととのバランスを考えると、あまり尊重はできていない。」(B3)

質問項目 7/9/10 の比較から、組織や学校は「多様性を認め、個を尊重」していると積極的には思っておらず、教師や学校が力をつけることは必要だと感じているが、しくみや学校文化の見直しは質問項目 9 より低い値になっていることから、現状認識はできているが、変革していくこと、つまり脱構築への消極性が感じられる。記述からは、管理教育への慣れによるきまりに象徴される学校文化を変更することへの抵抗感 (A7)、条件整備の遅れを補う個別対応が業務内容を増加させることへの忌避感 (A33, A35) が読み取れる。

「ハード面がまにあっていない。人員の配置についても、圧倒的に足りていないので、そちらの充実も必要。」(B3) / 「共生というのは、一方だけでなく互いに変化をもたらすものなのかな? と思った。」(C1)

また、多文化共生教育を推進する当事者性欠如と、変革主体を外的なものに求める傾向 (B3, C1) もみられた。現状を変革する主体を尋ねる質問項目 10 の自由記述では、文部科学省や国、教育委員会や管理職などの回答合計が 32% で、教職員と回答した 26% を上回った。教師自身が

変革していく主体としての意識は共有できていない現状にあると考えられる。自覚をもてない要因として、人的財源的制度的な条件整備の遅れを理由にしたものや、多文化共生教育自体への無理解も見られた。

Ⅵ. 脱構築を図る意識への働きかけの効果と課題

教師がもつ規範や価値の脱構築を図ることをめざし、多文化共生教育を推進する教員研修の構成要素を整理し、独自の研修プログラムを実施した。文化間の対立・緊張関係が顕在化した「動的な状態」を場面設定カードで示し、ワークシートやロールプレイを活用して日々の教育実践における経験に依拠した判断や選択をメタ認知し、省察する活動は、異文化理解や多文化共生の考え方にに基づく学校文化の醸成を図る契機になると想定した。

この調査結果から達成度を分析した結果、先述の5類型のうち2つに、(1) 脱構築の兆し、(2) 脱構築への意欲が見られた。学校文化や慣れた方略のメタ認知を促す活動を通して、異質性に寛容でなく包摂できていない現状を認識し、変革への覚悟や変革の主体としての自覚を表出する反応から、マジョリティのもつ特権性への気づきや脱構築を図ろうとする契機が見出されたとと言える。

しかし、研修実施が参加した全ての教師の意識を脱構築に向かわせることはできず、次の3つに課題が残された。①学校文化とちがいに配慮する公平な教育の間の葛藤、②経験から得られた潜在意識による慣れた方略や「正解」の選択、③脱構築への心理的抵抗感・忌避感と当事者性欠如の傾向である。これらは、教師のもつ権限の縮小が学校文化を不変的なものと認識させ、教師の主體的な実践や自律性を失わせていることに起因すると推察された。また、多文化共生教育を推進する人的財源的制度的な条件整備の遅れなど外的要因を理由に、自己を主体として認識しないでいることを容認していた。これら起因することや外的要因への対応が、残された課題を解決する方向性であると言えるだろう。

また、「動的な状態」の研修を立案したが、差異を目立たせたくない潜在意識から慣れた方略や「正解」を選択する教師意識へのアプローチは難

しく、一度の研修実施で変容が見取れなかったのは本研修プログラムの限界性である。その限界性を理解しつつも、今日的課題に取り組む上で多文化共生への脱構築は必要不可欠であり、具体的な研修プログラムの一例において、限られた研修の機会と時間内でいかに教員の意識に働きかけるかを示せた点に本論稿の意義があると考ええる。

その点から、今回は検証できなかったが、本研修プログラムでの学びと経験が、その後の教育活動において脱構築の契機として機能する効果は期待できる。研修中のロールプレイに設定された具体的事例での協働の経験は、現場での異質性包摂の対応に自覚的になると予想される。研修を通して同僚と共有した暗黙知である学校文化やそれに依拠する教育実践の可視化・課題の顕在化は、学校全体の環境／システムを問い直しにつながる。目の前の子どもの実態から自らの判断で教育実践を構築できるという教師の矜持を取り戻すために、条件整備を俎上に載せることも可能となる。この中長期的な教育活動への影響から研修の有効性を検討する視点を踏まえ、多文化共生教育に向けて教師の潜在意識を脱構築する研修プログラムの改善を図り、その効果検証を今後さらに蓄積していくことが求められる。

〈注〉

- 1) 文部科学省総合教育政策局国際教育課（2022）「外国人児童生徒等教育の現状と課題」によると、2021年5月現在、日本語指導が必要な児童生徒数は58,307人、義務教育諸学校の就学者数は112,148人であり、コロナ禍において増加傾向を維持している。
- 2) 2021年、大阪府立懐風館高校の頭髪指導をめぐる裁判をきっかけに、行き過ぎた指導が社会問題となり、時代に合わせて積極的に校則を見直すよう教育委員会に連絡した。
- 3) 森茂（2022, 3頁）によると、「異己理解」とは「逆転した価値観をもつ集団がいることに気付いて、その人達の考え方を理解すると同時に、普段当たり前と思っていた自分の考えを相対化し、変えるきっかけをつくる」ことを意味する。
- 4) 研究の趣旨と個人が特定されないことを口頭で説明し、研究に協力可能な参加者のみ無記名でアンケートの提出を依頼した。

【引用文献】

JICA 地球ひろば・教員向け研修運営事務局, 2022, 『誰もが

- 自分を発揮できる学校づくり～多文化共生アイディア
BOOK～』
- 石川朝子, 2008, 「小・中学校から高校へ」『高校を生きるニュー
カマー 大阪府立高校にみる教育支援』明石書店
- 稲垣有一, 2001, 「共生を育む学校教育を展望するー大阪市に
おける《在日韓国・朝鮮人教育》実践史からー」『教育
実践研究』1
- 榎井縁, 2008, 「「多文化教育のいま」を考えるにあたって」『解
放教育』493, 明治図書
- 風巻浩, 2017, 「多文化共生教育を実践できる教員の養成を」
解放出版社『部落解放』748
- 金井香里, 2012, 『ニューカマーの子どものいる教室ー教師の
認知と思考ー』勁草書房
- 木原俊之他, 2022, 「多文化共生教育に関する現職教員向け研
修プログラムの開発」『大阪教育大学紀要 総合教育科学』
70
- 久富善之, 1996, 「学校文化の構造と特質」『学校文化という
磁場』柏書房
- 佐久間孝正, 2014, 「文部科学省の外国人児童生徒の受け入れ
施策の変化」『専修人間科学論集社会学編』4 (2)
- 佐藤郡衛, 2007, 「国際理解教育の現状と課題ー教育実践の新
たな視点を求めてー」『教育学研究』74 (2)
- 志水宏吉, 1999, 「外国人のいる教室」『のぞいてみよう！今
の小学校 変貌する教室のエスノグラフィー』有信堂高
文社
- 高橋史子, 2021, 「移民児童生徒に対する教員のまなざし 多
文化社会における社会化を問う」『新グローバル時代に
挑む日本の教育 多文化社会を考える比較教育学の視
座』東京大学出版会
- 民族差別と闘う大阪連絡協議会編, 1992, 『反差別と人権の民
族教育を』民族差別と闘う大阪連絡協議会
- 森茂岳雄, 2013, 「多文化教育のカリキュラム・デザインー日
本人性の脱構築に向けてー」『多文化教育をデザインす
る 移民時代のモデル構築』勁草書房
- 森茂岳雄・太田満, 2021, 「多文化教育としての国際理解教育
の授業はどうあるべきか」『国際理解教育を問い直すー
現代的課題への15のアプローチ』明石書店
- 森茂岳雄, 2022, 「多文化共生時代の学校づくりー多様性の尊
重と社会正義の実現に向けてー」『立命館実践教育研究』
4
- 文部科学省委託事業特別委員会編, 2020, 『外国人児童生徒等
教育を担う教員養成・研修のための「モデルプログラム」
ガイドブック』公益財団法人日本語教育学会
- 山西優二, 2022, 「多文化共生」『現代国際理解教育事典』, 明
石書店