

社会の「内なるグローバル化」と学校における「多文化共生」に関わる 教員研修の一考察

－ 2022年度の教員研修プログラムを事例として－

A Discussion on Teacher Training Programmes regarding 'Internal Globalisation' in Society and 'Multicultural Living Together' at Schools : A Case Study of the Teacher Training Programme in the Fiscal Year 2022

坂口 真 康* 坂口(山田)有 芸** 山田 文 乃***
SAKAGUCHI Masayasu SAKAGUCHI (YAMADA) Yuki YAMADA Ayano

本稿の目的は、筆者らが講師として担当した2022年度の教員研修プログラムを事例とし、社会の「内なるグローバル化」と学校における「多文化共生」に関わる教員研修について考察することである。具体的には、先行研究等の検討を通じて問題の所在を浮き彫りにしつつ、本稿の探索課題と意義を提示する。その上で、上記の研修の概要を提示するとともに、同研修の受講者（14名）のワークシート（講義の事前・最中・事後に記入）の記述内容を分析・考察し、主に次の点を示す。まず、事後ワークの記述からは、上記の研修に参加するまでは「インクルーシブ教育」では外国につながる児童生徒に焦点は当てられていないという認識を抱いていた教員が、同研修を通じて同児童生徒が「特別な支援」の対象であるという点を認識することができたという記述が見られたことを示す。次に、事前ワーク時には「多文化共生」よりも社会の主流文化への「同化」を重視する認識を抱いていた教員が、上記の研修を通じて、文化的差異を知ることの大切さを抱く認識へと変容したことが読み取れる記述が見られたことを示す。また、事前ワークの記述からは、所属する組織（学校）における「多文化共生」の状況について、外国につながる児童生徒が不在の場合には十分に実施できないという認識が抱かれている側面が見えてきたことを示す。一方で、事後ワークの記述からは、上記の研修を経て、教育委員会等を通じて利用可能な資源を認識することや教職員研修を実施することの重要性を認識する様子が見えてきたことも示す。そして、事後ワークの「もやっと」したものを記載する箇所における、現状の課題の認識や理論的な説明よりも「うまく」取り組まれた事例が知りたいという記述から、「実用的・実践的」な技術、いわゆる「ノウハウ」を研修の内容として求めている側面があることを示す。他方で、日本の教育における「同一性」を求めることを省察する記述からは、学校で「多文化共生」に取り組む上で一元的な形態での実践の設定ではなく、個別具体的な状況に応じた課題解決のための実践の設定が必要であると認識している側面もあることを提示する。本稿では最後に、分析結果をもとに社会の「内なるグローバル化」と学校における「多文化共生」に関わる研修の課題を考察した上で、今後の課題を提示する。その中で、そのような研修を高等教育機関で実施する際には、「ノウハウ」に特化するのではなく、学校教員が「わからない」ことが表出されることを肯定的に捉えつつ、理論的（学術的）な観点からも議論を展開する必要があることなどを示す。

キーワード：教員研修, 「内なるグローバル化」, 「多文化共生」, 外国につながる子ども

Key words : teacher training, 'internal globalisation', 'multicultural living together', children with foreign backgrounds

1. 問題の所在と研究の目的

本稿¹の目的は、筆者らが講師として担当した2022年度の教員研修プログラムを事例とし、社会の「内なるグローバル化」と学校における「多文化共生」に関わる教員研修について考察することである。

岡崎敏雄は、「1990年代の後半以降、日本社会は顕著な形で、グローバル化による構造的変動が進行してい

る」（岡崎 2008: 17）ことを指摘している。「グローバル化」という現象は、日本社会で生きる人々に一層身近な現象となってきたといっても過言ではない。岡崎は、日本社会では「グローバル化と一括りにされる多面的な変動の中」において、「国際化」という概念の下に多面的な変動のうち一定の部分を取り切つてとらえてきた」としている（同上: 22）。すなわち、近年の日本社会では、

*兵庫教育大学大学院人間発達教育専攻教育コミュニケーションコース 講師

令和4年10月17日受理

**大阪公立大学

***兵庫教育大学大学院博士課程学校教育実践学専攻学校教育方法連合講座

特に「国際化」と「グローバル化」という概念により、社会構造の変化が認識され、議論されてきたのである。

さらに、社会の「国際化」と「グローバル化」現象を説明する際に用いられてきたのが、「内なる国際化」と「内なるグローバル化」という視点である。杉村美紀は、1980年代以降の日本で取り上げられるようになった「内なる国際化」を、「自文化と他文化をともに尊重し、外国人労働者やその子弟、留学生等の受入れにあたり、異文化の人々の価値観や考え、慣習を理解しつつ、日本人の行動や慣習との共生を図るという考え方」(杉村2012: 167——原文中の注は引用者により省略)と定義している。さらに杉村は、「内なる国際化」の考え方は、「外国に行き、外国語を話して交流するという対外的な意味での国際化とは異なり、日本の社会や文化体系に異文化を取り込むという国際化を意味しており、そこでは外からの異質なものを寛容にかつ柔軟に理解し、受け入れるという精神面・意識面での国際化が強調される」(同上: 167)としている。この議論を踏まえると、「内なる国際化」とは、外国に出向くといった日本社会の外部を志向する「国際化」とは異なり、日本社会の内部の「国際化」を意味する視点であり、そのような視点を持つ際に、「共生」概念が重要な役割を果たすということになる。

加えて、杉村は、「日本における国際化の課題」として、「閉鎖的・保守的傾向が強い日本社会においては、欧米先進諸国社会との文化交流には比較的積極的であっても、それ以外の異文化との交流には消極的であり、外国人を日本社会の安定や秩序を揺るがす存在と見なす場合も少なくない」(同上: 167)ことを指摘している。すなわち、現代の日本社会における「閉鎖的・保守的傾向」の打破や、様々な「異文化との交流」——言い換えれば「多様性」との出あい——の促進が、「内なる国際化」の議論の中では課題とされてきたといえるのである。

同様に、恒吉僚子は、日本の「国際化」に関わる教育改革の課題として、「『多文化化』教育改革と統合されていない」可能性があることを挙げている(恒吉2021a: 5)。さらに恒吉は、「一時的に来て出身国にもどる『外国人』を建前として想定している日本の教育では、彼らの社会的統合、特に彼らが日本社会で育っていくなかで獲得すべきスキルや知識、肯定的アイデンティティや自尊感情などに直接的につながる教育を通じた社会的統合、「多文化化」教育改革が進んでいない」(恒吉2021b: 134)ことを指摘している。以上の指摘に見られるように、日本社会の「国際化」と教育に関わる議論では、外国につながる人々が長期的に社会で生活するという視点や「多文化化」の視点の不十分さが批判されてきた。だからこそ、社会の「国際化」を議論する際には、「多文化共生」の視点を含み込むことが不可欠といえるのである。

そして、日本社会の「内なる国際化」から「内なるグローバル化」へという展開を指摘する岡崎は、「グローバルな課題」の登場により、既存の「国際化」に関わる課題に加えて、「環境」などの課題が取り上げられるようになったことを指摘している(岡崎2008: 23)。加えて岡崎は、「内なるグローバル化」により、「開発教育・それを継承発展させる持続可能性教育が、生活不安にさらされない状況の下では他人事であったものが、自らの問題を対象とする学習の場へと転換した」(同上: 25)ことも指摘している。換言すると、「国際化」の視点のもとで前提となっていた「国」の枠組みを超える「環境問題」などの出来事をも含み込む、より幅広い視点を提供するのが「内なるグローバル化」の視点であるといえる²。

さらに、岡崎は、「グローバルな課題」が「内」的性格を持ち始めるという世界および日本社会の状況の下で、大学教育、言語教育はどのような役割を担うべきかが問われている」(同上: 25)として、「内なるグローバル化」対応において高等教育が担う役割の重要性を指摘している。そこで具体的な教育課題の1つとして挙げられているのが、「学習者において、自己との関連性(relevance)を形成しながら、「内なるグローバル化」に伴って変化してきている、特に若い世代の意識変化を、彼ら自身が、どのように自らのライフコースの確定性低下の状況に結びつけて実現していくか」(同上: 30——下線部原文)という課題である。これらの指摘を踏まえると、「内なるグローバル化」の議論では、各自が社会の課題を自身の課題として捉えることが重要であるとともに、高等教育においてそのような観点からの教育を営むことが重要であるということになる。このような指摘にも、後ほど詳述する本稿で取り上げる研修が高等教育機関を通じて営まれることの意義が見出せるだろう。

ところで、「内なるグローバル化」は、日本の学術界のみならず、政治・行政でも注目されてきた現象であることが指摘できる。若者の海外留学促進のための関係省庁等連絡会議が2014年に発表した「若者の海外留学促進実行計画」においては、「本実行計画〔若者の海外留学促進実行計画〕では日本人の海外留学という側面からのみ整理をしているが、日本人の海外留学の促進に当たっては、外国人留学生の受入れ促進という双方向の留学生交流を加速させ、「内なるグローバル化」を促進し、学生等の人的交流の好循環を確立していくことが重要である」(若者の海外留学促進のための関係省庁等連絡会議2014: 13——[]内引用者)という文言が登場する。さらに、この文言の前には、「各府省庁の強みを生かした取組を有機的につなぐことによって、具体的な課題に対して、連携し、対応していくことが肝要である」(同上: 13)という文言が登場することからも、「内なるグロー

バル化」への対応は、日本の政治・行政にとっても重要な課題として受け止められていることが指摘できる。

以上、「内なる国際化」から「内なるグローバル化」へという議論を整理した。次に、それらと関連づけて指摘されてきた、「多文化共生」に関わる課題を整理する。

先に示したとおり、「国際化」への対応の議論の中の「多文化化」教育改革の不在を指摘する恒吉は、「大きな課題は、同質性前提が日本の諸制度に組み込まれ、それが児童生徒に必要な多文化関連スキルの育成を阻んでいることであろう」(恒吉 2021b: 134)として、日本の社会(学校)の「同質性前提」の風潮を批判している。

同じく、山野上麻衣は、「多文化共生」に関する議論の中で、次のように指摘している。

適応支援策は、善意であっても同化主義や文化の剥奪につながりかねないことに注意が必要です。[中略] 多文化共生の理念は、いまある社会にマイノリティを適応させることではなく、多様な人びとが公正な条件下に生きられる社会を新たに構想するためにあるのです。

(山野上 2019: 180—— [] 内引用者)

ここでの指摘に見られるように、外国につながる子どもの支援を「適応支援」として営む際には、「同化主義」という観点からの注意が不可欠ということになる。さらにそのような状況下では、マジョリティ側の変容が求められるということになる。総じて、「多文化共生」としながらも、既存のマジョリティ社会(日本社会)の側を疑わない——あるいはむしろそこへの「同化」を目指す——方策が、外国につながる子どもに関わる「多文化共生」の議論の中で批判の対象とされてきたのである。

他にも、グローバル化の進行による日本社会の変化を踏まえて「公教育における多文化共生の推進が求められている」(山田・坂口 2021: 13)中、「日本語指導が必要」か否かではなく、「外国につながる」児童生徒という幅広い視野でもって展開される必要性が指摘されてきた(同上: 16)。この議論を踏まえると、先の山野上(2019)の議論でも示した「適応支援」ではない形態で「内なるグローバル化」と「多文化共生」について探究するためには、支援が必要な対象を捉える際の発想の転換が求められているといえる。その点を踏まえて、本稿(で取り上げる研修)では、「外国につながる子ども／外国にルーツをもつ子ども」³という観点から、「内なるグローバル化」と「多文化共生」について議論する。

そして、以上の議論において重要な役割を担うことが期待されてきたのが学校教員である。例えば、中山博夫は、「グローバル時代」を「多文化共生や持続可能な社会の構築を追求しなければならない時代」とした上で、「学校教育の第一線で働く教員は、多文化共生や持続可

能な社会の構築に対応した教育実践に邁進しなければならない」としている(中山 2013: 324)。すなわち、「内なるグローバル化」と「多文化共生」について探究するに際して、学校教員が担う役割の重要性が指摘されてきたのである。この議論を踏まえると、本稿が学校教員に焦点を当てる意義が見えてくるといえるだろう。

また、学校教員に着目する際に、本稿では教員研修に焦点を当てるが、そのことについては、現代の学校教員を取り巻く社会的状況の観点からの意義がある。小坂明は、学校教員が時代の変化にあわせつつ継続的に学び、成長することの重要性と教員研修の法定義務について説明している(小坂 2022: 24)。さらに、小坂は、2019年に文部科学省が発表した教員免許更新新制度の廃止について、教員研修の「発展的解消」として行われ(同上: 36)、「新たな研修制度の構築が求められることとなった」(同上: 40)と指摘している。実際、文部科学省によって、2022年6月21日に「教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正する法律等の施行について(通知)」(文部科学省総合教育政策局教育人材政策課 2022)(以下、改正法)が出された。その中で、2023年4月1日の同改正法の施行日を待たずして「新たな教師の学びを早期に実現していく観点」から、2022年7月1日以降に「研修等に関する記録や資質の向上に関する指導助言等に関し可能なことから着手し、できる限り速やかに今回の制度改正の趣旨を実現する取組を実施」することの依頼がなされた(同上)。このように、2022年度から新たな形態の教員研修を試行することが求められたのである。本稿で取り上げる教員研修(とその評価)は、そのような試みの1つである点に意義がある。

ところで、上記改正法の「改正の趣旨」の中では、「グローバル化や情報化の進展により、教育を巡る状況の変化も速度を増している中で、教師自身も高度な専門職として新たな知識技能の修得に継続的に取り組んでいく必要が高まっている」(文部科学省総合教育政策局教育人材政策課 2022)として、「グローバル化」への言及が見られる。そのことから、現代の日本社会において「グローバル化」を前提とした学校教員の研修について議論することが不可欠とされているのである。さらに、同改正法では、「社会的変化、学びの環境の変化を受け、令和の日本型学校教育を実現するこれからの「新たな教師の学びの姿」として、教職生涯を通じて探究心を持ちつつ主体的に学び続けること、一人一人の教師の個性に即した個別最適な学びの提供、校内研修等の教師同士の学び合いなどを通じた協働的な学びの機会確保が重要となる」との観点から、「新たな教師の学びの姿」の実現のために、例えば「普通免許状及び特別免許状の更新制を発展的に解消する等の措置を講ずる」とされた(同上)。「学び続ける」や「発展的に解消する」という

文言に見られるように、2022年に教員免許更新制度（教員免許更新講習）が廃止された後でも、「グローバル化」などの社会変容に対応しつつ教育活動を展開するために「発展的」な形での研修の必要性が謳われているのである。

本稿では、以上の議論を踏まえつつ、筆者らが講師として担当した教員研修を考察する。本稿は、社会変化に対応するための教育を議論する際の参照点を導く試みという点での意義のみならず、いかに「発展的」に教員研修を構築するのかという課題を議論する際の参照点を導き出すための試みであるという点においても意義がある。

2. 2022年度の教員研修プログラムの概要

本稿で取り上げる、筆者らが担当した2022年度の教員研修である「社会の「内なるグローバル化」と学校教育における「多文化共生」について考える」⁴は、兵庫教育大学教員研修プログラム⁵の1つとして実施された。本研修は、「特別支援教育セミナー」、「多文化共生セミナー」、「特別支援免許取得セミナー」で構成される「インクルーシブ教育プログラム」の1つとして設定されたことに特徴の1つがある（当該研修は2つ目の「多文化共生セミナー」の1つとして設定された）。

ここで、日本の「教職課程コアカリキュラム」⁶との関連における本研修の位置づけについて述べる。同カリキュラムでは、「教育の基礎的理解に関する科目」の内、「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」の中では、「障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の把握や支援」の項目が設けられている（教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 2017: 15）。そして同項目では、「一般目標」として「障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難とその対応を理解する」ことが掲げられ、「到達目標」として「母国語や貧困の問題等により特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難や組織的な対応の必要性を理解している」ことが掲げられた（同上: 15）。これらの記述に見られるように、同カリキュラムでは、「特別な支援」の対象が「障害」の有無ではなく、より幅広く「特別の教育的ニーズ」の有無により判断されることが明記されたのである。言い換えると、「特別な支援」の対象に外国につながる子どもも含まれると理解できる文言が同カリキュラムでは登場しているのである。そのような中、本稿で取り上げる教員研修は、「インクルーシブ教育＝障害のある人々に関わる教育」とされるような限定的な捉えられ方を乗り越えるという意図も含みつつ、「インクルーシブ教育プログラム」の中で設定することとした。

また、当該研修は、自主研修と同時に、中堅教諭等資質向上研修⁷として開設された。中堅教諭等資質向上研修については、「中堅教員を取り巻く環境が、以前に比べて遙かに切迫感を増しているという現状に鑑みると、中堅教員の資質・能力の向上に対して有効な手立てができていない状態である」（池田ほか 2020: 97）とされてきた。すなわち、より複雑化する社会環境——その1つが「内なるグローバル化」であるといえるが——に対応できる教員の研修としての中堅教諭等資質向上研修のさらなる精緻化のための実践や研究が求められているのである。さらに、「社会的文脈を踏まえた「省察」を前提とした中堅教員研修は十分に展開されておらず、その具体像の提示が必要な状況にあるといえる」（同上: 98）ともされてきた。つまり、中堅教諭等資質向上研修においては、単なる「ノウハウ」の伝達ではなく、社会的文脈も含み込んだ中で教員が自らの教育活動を振り返ることができるような機会を提供することが求められているのである。

以上のような特徴を有する当該研修は、シラバス⁸に記載のとおり、「社会の「内なるグローバル化」と学校教育について、「多文化共生」のための教育等の理論的観点からの理解を深めるとともに、日本の学校教育における外国にルーツを持つ児童生徒の支援・指導について、実践的観点からの理解を深める」ことを「到達目標」とした。そして、同研修では、講義①「「グローバル化」と「多文化共生」の理論的検討と外国の事例を踏まえた探究」、講義②「日本の学校における外国にルーツをもつ児童生徒の支援・指導」、講義③「身近なところから始める「多文化共生」の教育実践」の3つの講義が組まれた。

講義の時間はそれぞれ90分であった（講義①と講義②は午前中に実施され、昼休憩を挟んで講義③が午後実施された）。新型コロナウイルス感染症の対策を取りつつ研修を実施するため、募集人数は15名とした。最終的には、15名の応募⁹があり、当日参加した受講者は14名であった。後ほど言及するとおり、研修においては、講義①の冒頭、講義②と講義③の途中、講義③の最後にワークシートへの記入の時間を設けた。

2.1. 講義①の概要

既存の教員研修プログラムを踏襲しつつ構成された講義①¹⁰では、「日本の学校教育と外国籍者の教育」、「共生」概念と「共生教育」、「南アフリカ共和国（南ア）の「共生教育」という項目を立てた。講義①が依拠した既存の研修でも狙いとされたとおり（e.g. 池田ほか 2020: 100）、同講義では、グローバル化による日本の中の外国人数の推移と少子化による日本人人口の減少という社会の変容を踏まえつつ、多文化社会の事例とし

て南アの「多文化共生」に関わる教育内容を整理した。また、こちらも既存の研修（e.g. 同上：100）と同様に、日本社会の外国につながる子どもの教育を受ける権利の保障について吟味することや、「共生」概念について先行研究をもとに理論的に検討することに重点を置いた講義を行った。

具体的には、講義①の冒頭で、個別に考える時間として、法務省や総務省統計局のウェブサイトを通じて入手したデータをもとに作成した、2008年12月から2021年6月までの外国人人口と日本の総人口の推移を示したグラフを読み解く時間を設けた。その上で第1に、「日本の学校教育と外国籍者の教育」では、臼井智美（2017）をもとにして、「日本における外国人児童生徒の教育」の法制度上の課題などを示しつつ、山田文乃（2020）や坂口（山田）有芸（2019）の議論をもとに、日本の学校における外国につながる子どもの教育の課題として、同化主義（学級規範）の強さやアイデンティティ形成やニーズの充足の観点の弱さなどについて整理した。また、その中で、利用できる資源としてのボランティアの存在や、兵庫県における取り組みとして、2003年に開設された子ども多文化共生センター（兵庫県教育委員会）¹¹の活動や、2020年に出された『外国人児童生徒等のための受入れハンドブック～指導・支援を充実させるために～』（兵庫県教育委員会 2020）などの紹介を行った。第2に、「共生」概念と「共生教育」としては、井上達夫ほか（1992）や岡本智周（2013）などをもとに「共生」概念について理論的観点から整理した。その中で、「コンフリクト」（「対立」や「論争」）を含む概念（ただし「差別」は含まない）としての「共生」概念に関する説明などを行った。第3に、「南アフリカ共和国（南ア）の「共生教育」では、南アに対して抱くイメージについて個別に考えるエクササイズも取り入れつつ、坂口真康（2021）などで取り上げられている南アの「共生教育」の事例を提示した。そこでは、「共生」の理想と現実を分けることの重要性、憲法で謳われるような「共生」を想像させながらも、それとは異なる現実を生きるための獲得が容易なスキルの教育の重要性などについて提示した。そして最後には、講義①の内容の要約を提示して講義を終えた。

2.2. 講義②の概要

講義②の主な狙いは、第1に、日本の学校文化の作用を受けた従来の教育実践と外国につながる児童生徒が日本の学校で抱えるニーズや課題との関係について理解し、当該実践を「多文化共生の理念」にもとづく学校教育（佐久間 2014: 38, 42）の観点から批判的に検討することであった。そして第2に、講義②の担当者の学校における外国につながる子どもを対象とした支援（ボ

ランティア）の経験や研究成果も踏まえつつ、外国につながる児童生徒の学校におけるニーズや課題を充足・解決するための支援・指導を行う上で受講者個人や所属する組織（学校）として参照できる、自治体等の様々な資源の利活用について提示することであった。

第1の狙いを設定した背景には、外国につながる児童生徒が他の児童生徒と比較し、教育的・社会的・経済的リスクを抱えやすい立場にある（例えば、「進学も就職もしていない者の率」の高さなど（文部科学省総合教育政策局国際教育課 2022: 16-17））とされてきた実情が挙げられる。そのような中で、児童生徒の多様な背景に関わりなく同様の教育的対応が行われる側面があるとされてきた日本の学校（文化）における実践（児島 2006）では、同児童生徒の背景の差異に由来するニーズの把握とそれらへの応答に遅れが生じる可能性が指摘されている（清水 2006）ことを理解することの重要性を伝達する狙いがあった。第2の狙いを設定した背景には、上述のような課題認識をもとに外国につながる児童生徒の多様な背景とニーズを踏まえた支援・指導を実施する際には、既存の資源（人、モノ、情報）や知見を活用することで、時間的・地理的・経済的制約がある中でも、受講者や所属する組織（学校）がより適切かつ迅速な対応をとることができると思われたからである。

上記の観点から、講義②では、まず、外国につながる人々の権利の保障に関わる法制度や施策といった社会制度について説明した。その中では、文部科学省の近年の外国人児童生徒等教育に関わる施策の特徴として、日本人児童生徒をも含んだ児童生徒全体を対象とした多文化共生等の教育が求められていること（例えば、「外国人児童生徒受入れの手引き 改訂版」（文部科学省総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課 2019））や、外国につながる児童生徒の背景（母語や母文化）を配慮・尊重することが重視されていること（外国人児童生徒等教育に関する研修用動画や関連資料（文部科学省 2021））などについて指摘した。その上で、文部科学省による主な取り組みとしての学校における日本語指導を取り上げ、それに関わる外国にルーツをもつ児童の事例（坂口（山田），2019；2022）を通して、同児童の在籍学級（以下、学級）における経験、教員や他の児童生徒との関係性や、同児童の日本語指導や学級の指導に対する認識等を紹介した。講義の最後では、受講者や所属する組織（学校）が今後外国につながる児童生徒に対する支援・指導を検討する上で参照できる資源として、省庁、自治体、教育機関や民間団体が提供している代表的な情報や取り組みを紹介した。

講義②では、以上に加えて、受講者が本講義内容を踏まえて、自身や所属する組織（学校）における支援・指導上の課題や解決策を考えるための演習の時間を設

けた。そこで受講者は、後述する表2の途中ワークの①と②に取り組んだ。なお、途中ワークの②については、受講者同士が互いの考えや経験を共有できるように、1グループ3～4人で構成し、意見交換を行う時間を設定した。

2.3. 講義③の概要

講義③では、講義①と講義②で示された理論と制度、実態と課題を踏まえつつ、受講者各自の教育実践への応用可能性を探究することを狙いとした。その際、講義③の担当者の学校教員や外国につながる子どもの支援の経験も共有しつつ講義を展開した。学校教員は私的領域での思考とは一線を画し、教育実践では既存のマジョリティの規範や慣習を守ることを当然の「ルール」と捉える傾向があるとされるため(高橋 2021)、知識を得ても慣例的な対応を志向する傾向が強くなると考えられたからである。加えて、実践を決定する判断は意識的なものではなく、無意識の内に様々な思いや考えが各々の中で葛藤し、選択された結果として表出されるという想定があった。その選択された方略については、子どもの文化的背景を配慮したつもりであっても、子どもを学びから排除する可能性があることが指摘されてきた(金井 2012)。

そこで講義③では、「ちがいを認める」対応が求められる外国につながる子どもの教育実践について、得られた知識と関連づけて多面的に今日的課題を捉え、意識的に判断できるようにすることを目的とした内容を設定した。講義のはじめは、一例としてイスラム教に関する知識を取り上げ、写真を使ったスライドを活用しながら、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時間を設けた。次に、多文化共生教育を推進する裏付けとなる提言や報告について確認した上で、自分なりの多様性と包摂性と高める実践を具体的に考察する時間を設けた。

これらの導入を踏まえ、最後には講義③の中心的活動を行った。具体的には、子どものもつ文化的背景と学校文化の間に対立が生じうる場面を設定し、その文化間の対立・緊張関係が顕在化する「動的な状態」において、対立解消を担う教員の役割をロール・プレイで演じ、可視化した。そして、対立解消に向けて対応を思考する過程やロール・プレイ中に表出された自他の言動を客観的にモニターすることで、実践を構築するもととなる自らの「多文化共生」観を省察する時間を設けた。設定場面は表1に示したとおりである。規定されている条件以外はそれぞれの受講者に任せ、1グループ2～3人とした。講義中は場面を捉え、配付した講義資料に思考した内容を記録できる欄を設け、後で省察できるように工夫した。

表1 講義③のロール・プレイで設定した5つの場面

A: 小学校2年生で来日数ヶ月の児童が、生活科の観察した内容をワークシートにかく活動場面
B: 小学校3年生の来日した児童の保護者に、明日の遠足に備えてお弁当の説明をする場面
C: 小学校1年生の初めての遠足において、持ってきたお弁当が他の子どものものと違い、周りの子どもが「ずるい」と担任に報告をしに来た場面
D: 小学校6年生から体育の水泳の授業を、見学したいという申し出を受けた場面
E: 中学校2年生のイスラム教徒である女子生徒の保護者が、男子生徒との接触を避けて、公立中学校での学びの機会を保障することを求めた場面

3. 分析・考察の対象と観点

3.1. 分析・考察の対象

既述のとおり、本稿では、上記の研修の受講者のワークシートの記載内容¹²を分析・考察する。具体的には、研究目的による利用の同意¹³が得られた研修の受講者14名全員分のワークシートを分析・考察の対象とする。

ワークシートは、フェイスシート、基本情報、事前ワーク(講義①の冒頭に記入)、途中ワーク(講義②と講義③の最中に記入)、事後ワーク(講義③の最後に記入)で構成される。基本情報では、①学校教員歴、②年代、③現在の学校種、④現在の職種、⑤学校における外国につながる子どもの教育・支援経験(年数と教育・支援内容(担任、日本語指導、その他))、⑥学校における多文化共生の実践経験(ある場合はその内容)を尋ねた。また、事前/途中/事後ワークでは表2に示した内容を尋ねた。

表2 事前/途中/事後ワークの内容

<p>【事前ワーク】(以下、【事前】)</p> <p>[講義①の冒頭に記入]</p> <p>①あなたは、「インクルーシブ教育」についてどのようにお考えでしょうか?</p> <p>②あなたは、学校における「多文化共生」についてどのようにお考えでしょうか?</p> <p>③あなたは、所属する組織(学校)の「多文化共生」の状況についてどのようにお考えでしょうか?</p>
<p>【途中ワーク】(以下、【途中】)</p> <p>[講義②の最中に記入]</p> <p>①日本の学校文化が児童生徒への支援・指導に与える影響を踏まえて、あなたは、外国にルーツをもつ児童生徒に対する支援・指導をする上でどのような点に配慮しようと考えますか?学校文化そのものの見直しや、他の児童生徒に対する支援・指導についてもあわせて考えてみましょう。</p>

②あなたは、現在所属する組織（学校）で外国にルーツをもつ児童生徒の支援・指導をする上で、どのような学校内外の資源の活用が必要だと考えますか？また、それはなぜですか？
 [講義③の最中に記入]

③あなたは、学校の多様性と包摂性を高めるために、どのような実践に取り組みばよいと考えますか？

【事後ワーク】（以下、【事後】）
 [講義③の最後に記入]

①本研修プログラムを受講したことを踏まえて、「インクルーシブ教育」について、どのようにお考えでしょうか？

②本研修プログラムを受講したことを踏まえて、学校における「多文化共生」について、どのようにお考えでしょうか？

③本研修プログラムの講義を受講したことを踏まえて、これから学校における「多文化共生」に関していかなる実践に取り組もうと考えますか？

④本研修プログラムの講義をふりかえり、もやっとしているものをご記入ください。

ワークシートの記載にもとづいた研修受講者の基本情報の概要は表3に示した。表3のとおり、今回分析・考察の対象とするワークシートに記入した研修受講者は、小学校の教員5名、中学校の教員7名、特別支援学校の教員2名であった。また、学校における外国につながる子どもの教育・支援経験があったとしたのは9名（1～2年が5名で3年以上が4名）で、ないとしたのは4名であった（無回答が1名）。さらに、学校における多

表3 研修受講者の基本情報¹⁴

仮名	現在の学校種	外国につながる子どもの教育・支援経験	多文化共生教育の実践経験
A氏	小学校	3年（担任）	あり
B氏	小学校	2年（担任）	あり
C氏	小学校	6年（担任）	あり
D氏	小学校	4年（担任）	あり
E氏	小学校	[無回答]	なし
F氏	中学校	1年（担任、教科指導）	なし
G氏	中学校	2年（教育）	なし
H氏	中学校	≠2年[原文ママ]（担任）	なし
I氏	中学校	0年	なし
J氏	中学校	0年	なし
K氏	中学校	0年	なし
L氏	中学校	0年	なし
M氏	特別支援学校	3年（担任）	あり
N氏	特別支援学校	2年（保護者対応）	なし

文化共生教育の実践経験があったとしたのは5名で、ないとしたのは9名であった。これらのことから、本稿で取り上げる研修の受講者の全体的な特徴として、学校における外国につながる子どもの教育・支援経験や多文化共生教育の実践経験をそれほど有していないという点が挙げられる。

表3以外の基本情報としては、年代は30代が9名、40代が4名、60代が1名であり、学校教員歴は10年が9名、11年が1名、12年が2名、13年が1名、38年が1名であり、現在の職種は、学年主任が1名、教諭が6名、特別支援学級担任が1名、学級担任が6名であった。

3.2. 分析・考察の観点

本稿では、当該研修の受講者のワークシートを質的観点から分析・考察する。そのことにより、学習の成果を探索しつつ研修の実践内容を評価し、今後の教員研修プログラムの展開の可能性を探る。その際、本稿では、上述した研修プログラムの到達目標の観点からの学習の成果や同プログラムの実践を評価する上で有益と思われる記述に焦点を当てた分析・考察を展開する¹⁵。具体的には、上記のワークシートの内、①「インクルーシブ教育」と外国につながる子ども、②「多文化共生」における「同化」と文化的差異、③「多文化共生」の取り組みに対する認識、④今後の「多文化共生」の取り組みに対する展望、⑤「多文化共生」に関わる教員研修への期待、という5つの観点から象徴的な記述を取り上げる。

なお、本稿で質的観点からの探索に焦点化した背景には、次のような指摘がなされてきたことが理由として挙げられる。すなわち、政策立案における証拠（エビデンス）が量的研究（量的データ）に偏ってきたという指摘や（酒井 2018；中澤・倉石 2018）、「質的研究の立場から現在の動向を論評しようとする場合、国内には議論の手がかりになる資料は少ない」（酒井 2018: 37）という指摘である。また、「エビデンス、といったときに、そのエビデンスの範囲をあまり狭く捉えすぎるのは、むしろ視野狭窄に陥り、問題の解決を難しくすることもあり得る」（中澤・倉石 2018: 7）ともされてきた。すなわち、「量的研究（量的データ）」に偏るエビデンスに傾倒した議論への懸念が表明されてきたことが挙げられる。

さらに、本稿では、「効果的だというエビデンスのある教育方法を採用すれば、必ず全員に効果が現れるわけではない」（中澤・倉石 2018: 7）という指摘も土台とする。つまり、本稿では、「ノウハウ」を導き出すことに従事しない。そもそも、中澤・倉石一郎により「教育活動は、人間同士の相互作用であり、その相互作用の結果を予測するのはかなり難しい」とされ、「同じ教育者が同じ方法を実行しても、相手によって効果が異なることもあるだろう」（同上: 7）とされてきた中、ある種

の「型」を提示し、その体現を目指すような取り組みは、教育を深く吟味する上で得策とはいえない。そしてそれは、「多様性」を前提とする「内なるグローバル化」と学校における「多文化共生」に関わる教育を議論する際には特に困難なことであると考えられる。そのため、「学校教育の現場は、予想もしないようなことが起こりうる」(同上:7)という立場に立つと、教育方法(教員研修)の「ノウハウ」を示すことは本稿の関心から妥当とはいえないだろう。

4. 分析結果

4.1. 「インクルーシブ教育」と外国につながる子ども

第1に、当該研修に参加する前は「インクルーシブ教育」が焦点を当てるのは、特別支援教育が対象とする子どもであり、外国につながる子どもはその対象として想定していなかった教員が、同研修を通じて外国につながる子どもも「特別な支援」の対象であるということを確認するようになった様子を指摘することができる。例えばそれは、D氏の事後ワークの中の次の記述に見られる。

「「インクルーシブ教育」は 講義でおっしゃっていた通り、特支[特別支援教育]にフォーカスした教育だと思っていました。来日した子どもたちにも特別な支援を…特に言語的なこと、文化的なこと、が必要となる児童に向けてと、再確認できました。(D氏【事後①】)

ここで示した記述からは、D氏の「インクルーシブ教育」観の変容が指摘できる。そしてそのことから、外国につながる子どもという観点からの「多文化共生」に関わる研修プログラムを「インクルーシブ教育」の中に位置づけたことの意義を垣間見ることができるだろう。

他方、ワークシートの事前ワークの段階で「インクルーシブ教育」に外国につながる子どもも含めている記述も見られた。例えば、次のB氏の記述が挙げられる。

幸い、勤務校には、外国にルーツをもつ児童が少ないのですが地域、(あるいは、実家の小学校では)によっては、様々な国にルーツを持つ児童がいて、その指導に悩まれている先生のお話も聞くので、今後必要不可欠になる考え方だと思います。(B氏【事前①】)

この記述が示すように、必ずしも「インクルーシブ教育＝障害のある人々に関わる教育」という認識ばかりが持たれているわけではないと指摘することができる。

さらに、ここでのB氏の記述に関しては、「幸い」という言葉や、他の学校教員の「悩まれている」姿への言及に象徴されるように、外国につながる子どもの教育が負担になるという認識を抱いている様子がうかがえる

点も特筆することができる。すなわち、このような記述からは、外国につながる子どもの支援の観点からの「インクルーシブ教育」に対する学校教員の必ずしも肯定的とはいえない認識を垣間見ることができるのである。

4.2. 「多文化共生」における「同化」と文化的差異

第2に、事前ワーク時には「多文化共生」よりも社会のマジョリティの文化への「同化」を重視する認識を抱いていた教員が、当該研修を通じて、文化的差異を知ることの大切だと考えるようになったという認識の変容が示唆された記述が指摘できる。具体的には、次に示すI氏の事前／途中／事後ワークの記述である。

それぞれの文化の違いを最低限理解し、ある程度守ることは必要だが、「郷に入っては郷に従え」も大切。(I氏【事前②】)

学校文化の見直しは必要ないと思う。日本国籍を持つ生徒ですら日本文化を理解できていないので、日本らしさは指導すべき。外国にルーツのある子どもたちには、言葉や理解の支援は必要だと思うが、その文化を否定することなく、指導していけばいいと思う。(I氏【途中①】)

文化の違いを知ることが大切だと思いました。それをお互いに伝える機会があれば共に生きることができると思いました。(I氏【事後②】)

I氏の【事前②】の「「郷に入っては郷に従え」も大切」、【途中①】の「学校文化の見直しは必要ない」や「日本らしさは指導すべき」といった記述は、先述の先行研究(e.g. 恒吉 2021b; 山野上 2019)で指摘されてきた「同質性」や「同化」の観点を含む認識であることが読み取れる。それが、【事後②】では、「文化の違いを知ることが大切」や「文化の違い」を「お互いに伝える機会」を重要視する認識、ひいては「共に生きる」ことを意識化する認識へと変容していった様子が読み取れる。表3に示したように、I氏は、学校における外国につながる子どもの教育・支援経験も多文化共生教育の実践経験がなく、事前ワークでは「インクルーシブ教育が何かよくわからないので勉強しようと思います」(I氏【事前①】)と記述していた。そのようなI氏が、研修を通じて「インクルーシブ教育」との関連において「多文化共生」について学ぶ機会が得られたことは意義深いことだと考えられる。

4.3. 「多文化共生」の取り組みに対する認識

第3に、所属する組織(学校)における「多文化共生」の状況について、外国につながる子どもが不在の場合には十分に実施できないという認識が抱かれている側面

があることが指摘できる。それは例えば、次に示す A 氏、B 氏、C 氏の事前ワークの記述内容に見られる。

どうしても、外国籍の児童がいる担任は考えるが、いない場合には意識できていないように感じる。研修をしたり、共有したりする場が必要。(A 氏【事前③】)

目立って外国にルーツをもつ子がいないこともあり、あまり進んでいないように思います。(B 氏【事前③】)

[支援] 対象のお子さんがいない分、様々な文化に触れられているとは思いません。(C 氏【事前③】)

他方、外国につながる子どもが所属する組織（学校）に在籍する場合も、「特別な支援」を進める上での困難を抱えている様子が見えがえる。例えば、次に示すのは E 氏と K 氏の事前ワークの記述内容である。

外国にルーツをもつ児童を差別するようなことはないが、マニュアルやガイドラインがあるわけでもなく、手探りの状態だと思う。(E 氏【事前③】)

ほとんど何も行っていない。外国籍の生徒はいるが他の生徒と全く同じ様に生活をしている。(K 氏【事前③】)

上記の記述に加えて、K 氏の途中ワークにおける「日本語をサポートする教員がいない」(K 氏【途中②】)という記述を踏まえると、外国につながる子どもの教育や支援を促進する際に利用できる資源に限られているという現状による困難さがうかがえる。かねてより、外国につながる人々の「非集住地域」では、「予算や人材の面から特別な人的配置は難しいことが多く、理念や方法論の蓄積もないなかで、子どもたちは十分な教育機会を与えられず、子どもたちも学校も格闘」(山野上 2019: 184) しているとされてきた。上記の記述は、このような指摘とも重なり、現代の日本社会における「多文化共生」に関わる課題を示しているといえるだろう。

4.4. 今後の「多文化共生」の取り組みに対する展望

第4に、事後ワークの記述からは、上記の研修を経て、教育委員会等を通じて利用可能な資源を知ることや教職員の研修を実施することの重要性を認識する様子が見えがえた。例えば、次に示す C 氏、F 氏、M 氏の事後ワークの記述からは、利用可能な資源を認識することを重要視する様子が見取れる。

まず、在籍している学校、教育委員会の取組を知る。(C 氏【事後③】)

まずは、様々な資源にどのようなものがあるのかについて知るようにしたい。(F 氏【事後③】)

兵庫県の「日本語指導支援推進校事業」の存在を勤務校に知らせる。必要な児童・生徒が居るか実態把握をし、利用を勧めていきたい。(M 氏【事後③】)

また、次に示す H 氏と J 氏の事後ワークの記述からは、教職員を対象とした研修等を通じて教職員の理解を深めることを重要視する認識が見取れる。

集会をしても、担任の影響は多い。職員研修しかない。(H 氏【事後③】)

教職員に伝えていくこと。(J 氏【事後③】)

さらに、中には、学校内に外国につながる子どもがいるか否かにかかわらず「多文化共生」に関わる教育活動を展開する必要性を訴える記述も見られることが提示できる。例えば、次に示す A 氏と N 氏の事後ワークの記述である。

外国籍児童がいなくても、街での取り組みなどを紹介していこうと思う。気付いていないだけで、それを気付く働きかけが必要。まずは知ることが大切。(A 氏【事後③】)

まずは、在籍している生徒に多文化、外国の身近な文化を体験してもらえ授業をしてみたいと考えました。(外国籍の児童生徒は在籍しておらず、異文化に触れる機会も小中学校に比べてかなり少ないと思われるので)(N 氏【事後ワーク③】)

これまでに「教員に「社会的アクター」としての役割を担うことへの自覚を生むことは、教員に改めて、社会における教育の持つ責任や意義、可能性に気づいてもらう機会となるため、非常に重要」(池田ほか 2020: 105)とされてきた。そのような中、上記の事後ワークの記述は、研修の受講者が学校における取り組みを牽引する「社会的アクター」としての自覚を芽生えさせ始めている可能性が示されたという点で重要であるといえる。

さらに、今後の「インクルーシブ教育」や「多文化共生」の取り組みに関する記述からは、それらの教育や取り組みにおける課題を認識する（ために意識的になる）ことの重要性を認識している様子が見えがえた。それは例えば F 氏、G 氏、K 氏の事後ワークの記述に見出せる。

外国籍の人々が増えてきていることは数値としては知っていましたが、自分の身の周りで起きている変化に

ついてはほとんど気づいていない、意識できていなかった。「多文化共生」についてもっとアンテナを張っていきたい。(F氏【事後②】)

正解はないが、文化や個を尊重し、日本の同化という考え方を、生徒及び教員が考え直すべき (G氏【事後②】)

身の周りにある違いに気付かせ、「なぜ」その違いが生まれているのか考えさせてみたい。(K氏【事後③】)

加えて、L氏とD氏の事後ワークでは、自らの「常識」、既存枠組みを組み直しつつ、「インクルーシブ教育」や「多文化共生」の教育を展開する意欲が読み取れる。

まず、自分の中にある「あたり前」「常識」を取り払い、社会や身近な生活の中の変化や、ちがいに気づき、「なぜ」「どうして」を大切にしたいと考えます。

その「ちがい」にたくさん生徒に触れてもらい、教師も生徒も共に、個々の「お互い」の「ちがい」を知っていく教育でありたいです。(L氏【事後①】)

共生がハーモニーのみならず、コンフリクトも含むという視点に、今日は、すごく納得しました。日本の学校では、皆一緒に同じ方向を向いて、ルールを守る。このことが、ニューカマーの児童にとって、どれほど難しく、努力がいることかということを改めて思い、彼らの思いをもっと聞いてキャリアのことも見通しつつ、共生サポートが出来たらと思いました。(D氏【事後②】)

他にも、次のE氏の記述からは、外国につながる子どもの教育のみならず、他の課題を抱える子どもの教育へと想像力を膨らませて考えている様子がうかがえる。

同調圧力は、昔からある日本人独特のものというより近年進んできた風潮・考え方だと思った。多文化共生の考え方は、外国にルーツをもつ子どもたちだけでなく、課題をもつ児童・生徒が多い昨今、とても重要なことだと感じた。(E氏【事後③】)

「いま、ここ」で取り上げられていない人々のことを想像しつつ教育について考える志向は、「内なるグローバル化」という「多様性」が一層複雑かつ広範に進行する社会の中で、「学び続ける」姿勢が求められる学校教員にとって重要な志向であると考えられる。

4.5. 「多文化共生」に関わる教員研修への期待

第5に、「多文化共生」に関わる教員研修への期待として、当該研修を受講した学校教員が、同研修の目的とはしなかった——むしろ距離を置いていた——「多文化共生」に関わる「実用的・実践的」な技術、いわゆる「ノ

ウハウ」を学ぶことを研修の内容として求めている側面があることが提示できる。それは、次に示すE氏の事後ワークの記述に顕著に見出すことができる。

概念や定義、外国にルーツをもつ子どもと接する際に注意すべき点があることはわかったが、実用的・実践的ではないと思う。うまくいった実例、実践が知りたい。(E氏【事後④】)

ここでの現状の課題の認識や理論的な説明よりも「うまくいった実例」が知りたいという記述からは、自身が有する(内部の)知識や経験の省察をもとに自身が関わる学習者のための教育実践を考えるというよりも、(外部の)「お墨付きの」助言を求めている様子がうかがえる。

一方で、学校における「多文化共生」に取り組む上で、「同一性」の要求を省察し、一元的な形態での実践の設定ではなく、個別具体的な状況に応じた課題解決のための実践の設定が必要であると認識している側面もあることが指摘できる。それは例えば、次に示すN氏の事後ワークとA氏の途中ワークの記述に見出すことができる。

小学校での勤務経験もありますので、日本の教育は同一性を求めがちであるという言葉はすごく心に残りましたし、実際、自分もそのようにしてしまいがちだったように振り返ります。(N氏【事後④】)

みんな同じことをしないといけないという考え、ルールが多い。もっと自分で課題を見つけ解決していくことが大切。日本では“こう”というのではなく、外国籍児童の文化や考えを受け入れ、その人を知ることができるようにしていきたい。⇒押しつけをしない。(A氏【途中②】)

外国につながる子どもの支援に関わる教員研修に関する先行研究の中でも、学校教員の「困り感」を軽減するためには、「日本の学校文化における「ルール」を当たり前だと捉えずに一度問い直してみる作業」(田口・山森 2021: 41)の重要性が指摘されてきた。そのような中、上記のN氏とA氏の記述からは、別なる視点を組み込むことにより自らの実践の幅を広げることにつながりうる認識が示されていると捉えることができるだろう。

5. 考察

ここでは、「実用的・実践的」な技術の学びへの期待が表明されたことに着目しつつ、「多文化共生」に関わる学校教育やそれに関わる教員研修について考察する。

上述のとおり、E氏の【事後④】の記述からは、「ノウハウ」を知ることへの願望を読み取ることができる。当該研修では、実践の「正解」の提示を意図しないことを強調し、個別対応の重要性を指摘した。それにもかかわらず、そのような記述が見られたことは、一步踏み込んだ議論を展開すると、昨今の日本の学校における「ガイドライン」や「マニュアル」重視の風潮——それらを重視する認識は前述のE氏の【事前③】の記述にも見出せる——による影響であると解釈することもできるだろう。

教員研修を通じて「ノウハウ」の取得を願う教員の存在については、中堅教諭等研修を題材とした先行研究でも同様の指摘がなされてきた。泉村ほかの研究においては、例えば、SDGs（持続可能な開発目標）に関する教員研修における受講者のアンケートにて、「what」ではなく「how to」を知りたいという声も見られた」（泉村ほか 2021: 186）とされる。さらに同研究では「how to」への要望は、多忙な教師が研修に対して切実に求めているものであると考えられる」（同上: 186）としながらも、「中堅教員に対して日々の実践を俯瞰的に見て相対化する機会を提供し、社会的な文脈を踏まえたリフレクションを促す」という研修の目的の理解をいかに促進するのかの議論が必要であるとされていた（同上: 186）。すなわち、「ノウハウ」の提供を切望する学校教員の立場を理解しつつも、その提供に終始するのではなく、教員研修の本来の目的をより円滑に達成するための方策を議論することの重要性が指摘されているのである。

確かに、「教員研修は、実践的な指導力を高めることが大切である」（中山 2013: 333）ともされてきた。しかし、学校内の教員研修はともかく、高等教育機関が実施する教員研修では別なる視点が必要であると思われる。そもそも、「教員は日々の職務と研修を積み重ねていくことで、専門的な知識や技術を不断に向上させることができる」（小坂 2022: 26）という議論に沿えば、教員が実践を更新するのは、日々の実践の中だと解釈することもできる。そのことも踏まえ、高等教育機関が実施する教員研修として、「処方箋的な目前の課題解決手法に関する情報収集」（河野・佐藤 2017: 326）ではなく、理論的（学術的）に物事を俯瞰的・論理的に考えるという視点の強化も含んだ教員研修の展開の可能性を、今後とも一層議論する必要があるといえる。それは、大学が提供する教員研修では「安易に現場のニーズに応じた研修内容を実施するのではなく、最新の教育政策や関連する議論、研究や実践の全国的・全体的傾向といったより広範な動向を踏まえて、方向性を示す研修であることが望まれる」（同上: 326）という指摘とも関連することである。

本稿で取り上げた教員研修では、安易な「ノウハウ」

よりも「もやっと」したものを残すことで、各自での省察が深められるという想定のもとで行われた。その点に呼応する反応は、例えば、次に示す記述の内に見られる。

正解はない。おりが合いがつくところ、見つける。尊重
≠わがままと分かっているが実状は、少し違う所もある
のももやっとしている。（G氏【事後④】）

現在、まだ実感がわかないところがあります。（L氏【事後④】）

生徒が1人1人何が必要なのかを考え、納得解をみつ
けていくことが大切だと思いました。

教員間の納得解を出すのが難しそう。（K氏【事後②】）

K氏は別の箇所でも「教員間で折り合いをつけていくのが難しそうだなと思いました」（K氏【事後④】）と記述しているが、総じて、既存の認識枠組みを編み直すことの困難さを認識している様子がうかがえる。これらの「もやっと」したことを示す認識は、教員研修の「成果」としては敬遠されてきたことかもしれない。しかしながら、むしろ「わからない」ことを認識し、表明できること自体に意味があるとも考えることもできないだろうか。実際、Sakaguchi et al. では、教員研修の内容設定に関する仮説の1つとして、受講者が「理解していない」学習内容を取り上げることで教員の「学び続ける」態度を要請することができる可能性が提示されている（Sakaguchi et al. 2020: 11）。この指摘を踏まえると、「もやっと」した「わからない」認識が研修の事後ワークで記述されたことは上記の研修の「成果」と捉えることもできるだろう。

さらに、「わからない」ことに加えて、「とまどい」や「間違い」といった要素も、「多文化共生」の観点から重要な要素である可能性を指摘することができる。例えば、次に示すのは、L氏とD氏の事後ワークでの記述である。

小さな「ちがい」や「とまどい」を学びの機会として
とらえ、教職員間、当事者、地域、生徒と話しあいをして
相互理解をすることが大切だと考えます。（L氏【事後②】）

担任していますが、間違いを極端に恐れたり、不安に
感じる児童が多いです。日本で生まれた大多数の児童が
枠から、はみ出したり、ちがうことを恐れています。[…]
同化せよ！遠回しな同調が息苦しいと日本人も思い始めて
います。外国から「ちがい」の新風をふかせて、日本
で暮らす人が呼吸しやすい日本になればと思います。（D氏【事後④】）

これらの記述からは、「とまどい」や「間違い」が敬遠される学校教育の構造を組み直そうとする認識や、日本社会の同調傾向を相対化し、俯瞰視する認識の萌芽が見受けられる。そして、このようなマジョリティ側の変容は、先行研究でも重視されてきた観点であることが指摘できる。例えば、次の額賀美紗子の指摘が挙げられる。

「あたりまえ」とされるマジョリティの論理や規範を変えていくことは簡単ではない。[中略] 研究者の使命のひとつは、沈黙させられてしまうマイノリティの声を丁寧やすく取り、公共空間へと接続させていくことで、多様性と社会的公正が尊重される社会に向けた変革を支持していくことであると考え。

(額賀 2021: 41——括弧内引用者)

ここでは、マジョリティ側の変容とマイノリティ側の「声」を拾い上げる重要性が指摘されている。この指摘と上記のD氏の【事後④】の記述を踏まえると、「多文化共生」の取り組みでは、マイノリティはもちろんのこと、マジョリティとされる側からも、社会構造に対する違和感を伝えることの重要性が指摘できるだろう。

ただし、上記の考察には留意が必要である。それは、「わからない」ことが、議論の深化よりも、思考の言語化の回避や抽象的な規範（「べき」）論へとつながる可能性である。例えば、本稿で取り上げたワークシートの内、J氏のものでは、「よく分からない」（【事前①】）、「特にイメージがない」（【事前②】）、「多様性を認めつつ、ここだけは、と思う所は、守っていくべき。『ここだけは』の部分は変わっていくものだと思う」（【事後①】）、「多文化についての理解を増やしていくべき。考え方も変えていくべき」（【事後②】）、「[もやっとしているものは]なし」（【事後④】）とする記述が見られた。これらの記述は、「多様性」の尊重を志向する方向性を示す箇所はあるものの、他のワークシートの記述と比べると、内容が豊富ではなく思考の過程がやや不鮮明であることに加え、「べき」という文言で抽象的な規範の提示に傾倒した記述であることが指摘できる。このような記述は、学校における「多文化共生」のための教育を探究する際に不可欠といえる具体的な課題や方策の議論が示されているとはいえず、今後とも注意深く吟味される必要があると思われる。

6. 今後の課題

最後に、社会の「内なるグローバル化」と学校における「多文化共生」に関わる教員研修をより「発展的」に展開するための議論を進める際の課題を提示する。

社会内の価値観の多様化が一層進む「内なるグローバル化」という時代に「多文化共生」の教育に関わる学校

教員には、目まぐるしく変化する出来事への自らの対応を常に省察し、次の実践へとつなげることが求められていると考えられる。そして、省察により新たな方策を練る過程では、目前の実践に着目するのみならず、それらを理論的（学術的）観点から俯瞰視することも不可欠だと思われる。上記の結果を踏まえると、本稿で取り上げた教員研修では、学校における「多文化共生」を考える際に、既存の学校文化に沿って実践されている教育活動を批判的に捉えることの重要性を学ぶ機会——既存のマジョリティ文化の脱構築へのきっかけや道筋を見出す機会——は創出できたと考えられる。しかしながら、当該研修のみでは新たな価値観の再構築のための視点の提示が不十分であったことも否めない。各自の具体的な教育実践では、それぞれの文脈で目の前の子どもと向き合いながら紡いでいくことの重要性は看過できないものの、田口香奈恵・山森理恵により、学校教員の外国につながる子どもへの支援の中での「困り感」は「教師各々の問題というよりむしろ現在の外国ルーツの子どもへの支援が個人の努力に委ねられているためだと考えられる」（田口・山森 2021: 40）とされてきた点も無視できない。

そのような中、田口・山森は、「授業での取り組みなど、教師個人で行える内容については比較的実現可能であるが、学校全体の取り組みの実現は難しい」（田口・山森 2022: 52）ことから、「学校関係者だけの責任とせず、学校外の研究者や専門家などが、他地域の事例なども参考にし、取り組むべき方法を提案していくことが必要ではないだろうか」（同上: 53）という点を提起している。その点を踏まえると、本稿で取り上げた研修では、得られた学びをいかに所属する組織（学校）での日常の実践で実行するかを視点を紹介する取り組みが不十分だった可能性がある。

加えて、「多忙」が障壁となり「納得解／最適解」が見つけられないという記述にも注意する必要がある。

納得解／最適解をみつけるという点はわかるが、そのためにはじっくり話し合う時間が必要だと思う。しかし、余裕をもってじっくり話し合える時間が、現在の教師にあるのだろうか。

学校で多様性を尊重するためには、教師（学校）の多忙も解消する必要があるのではないか。（F氏【事後④】）

この記述からは、「多忙」の観点から教員研修を通じて脱構築したそれぞれの思考を再構築するための過程を進むことが困難である教育現場の現状が見えてくるだろう。

それでは、このような学校教員が置かれている現状に、高等教育機関での教員研修はいかに関わることで

きるのか。また、固定観念の脱構築の後に再構築への道筋を探る過程に、同研修はどのように関わることができるのか。個々の文脈で実践を試みる学校教員が、種々の要件により個別に対応することが困難な状況を踏まえると、研修後も講師と受講者（同士）が関係性を継続・発展させ、共に実践を構築・省察するための方策の議論が肝要となるだろう。つまり、高等教育機関での「発展的」な教員研修には、研修を契機として築いた関係性を継続・発展させるための仕掛け作りが求められているといえる。そのためには、1 回限りのパッケージ化された教員研修というよりは、講師と受講者（同士）が研修後も中長期的な関係性を構築できるような機会の創出を視野に入れた研修の開発・実施が重要となるだろう。それは、外国につながる子どもをはじめとした全ての子どもの教育環境の改善のために、「支援体制整備に向けたフォローアップ研修や新たな研修を提供・提案し、教師が個人を超えて学校や行政、地域と連携し、自らの手で実践の改革ができるような基盤づくり」を志向する研究（田口・山森 2021: 41）とも親和的な観点である。そこで、同観点からの教員研修の具体的方策等の探究が今後の課題となる。

注

- 1 本稿は、シティズンシップ教育研究大会 2022 における筆者らの発表を加筆・修正したものである。
- 2 「国際化」と「グローバル化」の概念的異同については杉村（2012: 166）の定義を参照のこと。
- 3 本稿では、「外国につながる」と「外国にルーツをもつ」という表現を基本的には同義の表現として用いている。
- 4 当該研修プログラムは、筆者らで担当した 2021 年度教員免許状更新講習選択必修「社会の「内なるグローバル化」と学校教育について考える」（2021 年 7 月に兵庫教育大学で実施）を土台としつつ、内容を再構成したものである。その点において、教員免許更新制度の「発展的解消」を議論する上で、同更新講習を土台とした当該研修は有意義な事例であると考えられる。
- 5 兵庫教育大学ウェブサイト「教員研修プログラム」（<https://www.hyogo-u.ac.jp/facility/create/training/program/#toc1>, 2022 年 8 月 31 日確認）。
- 6 同カリキュラムでは、「教員を養成する大学、教員を採用・研修する教育委員会や学校法人等の関係者は相互に連携して学習機会や研修機会を設けることにより、養成・採用・研修の各段階を通じて、教員に求められる資質能力を常に向上させることが望まれる」（教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 2017: 3）とされ、高等教育機関や教育委員会等が連携しつつ教員研修を展開させることの重要性が指摘されている。
- 7 「中堅教諭等資質向上研修」とは、「教育公務員特例法」により規定された研修（2003 年から「10 年目研修」として実施され、2016 年以降より現在の名称）であり、「教員としての資質向上を図るための研修と焦点化して、義務づけた」ものである（小坂 2022: 31）。
- 8 兵庫教育大学ウェブサイト（<https://www.hyogo-u.ac.jp/facility/create/22db1t.pdf>, 2022 年 8 月 17 日確認）上に当該研修のシラバスが掲載されている。
- 9 事前に登録された研修区分の情報によると、応募者 15 名の内、中堅教諭等資質向上研修としての応募が 13 名、自主研修としての応募が 2 名であった。
- 10 講習①は、Masayasu Sakaguchi et al. (2020) や池田匡史ほか（2020）の「グローバル時代における多文化共生」の研修の内容を踏襲し、再構成したものである。また同講習の内容は、泉村靖治ほか（2021: 182-183）で取り上げられている「SDGs と多文化共生教育」に関する研修の内容や、福本謹一ほか（2021: 68）で構想されている「多文化共生のための教育について考える」の教材案の内容とも大いに関連するものである。
- 11 同センターウェブサイト（<https://www.hyogo-c.ed.jp/~mc-center/index.html>, 2022 年 9 月 10 日確認）。
- 12 ワークシートのデータ化の際に、誤字脱字は修正した。
- 13 ワークシートのフェイスシートにおいて、各自の記載内容の研究目的の利用に関する依頼を行った。ここでは、プライバシー保護の観点や研究目的に関する合意は自由意思により判断されるものであることの説明などを記載した上で、研究目的の同意の可否を判断（「はい」か「いいえ」に○をつけて）いただいた。
- 14 プライヴァシー保護の観点から、仮名を使用し、「職種」等の情報は記載していない。また、年代、学校教員歴、現在の職種は、表 3 で個別には記載しない。
- 15 ワークシートの記述の引用の際の下線部と [] 内の記述は引用者によるものである（[...] は省略）。

参考文献・資料

- * URL の最終確認日は全て 2022 年 10 月 5 日である。
- 福本謹一・田中雅和・森田猛・浅海真弓・坂口真康, 2021, 「兵庫教育大学における STEAM 教育に関する予備的考察——Arts & Humanities 作業部会での検討を軸に」『兵庫教育大学学校教育学研究』第 34 巻, pp.59-72.
- 兵庫県教育委員会, 2020, 『外国人児童生徒等のための受入れハンドブック——指導・支援を充実させるために』（https://www.hyogo-c.ed.jp/~mc-center/syuugaku/ukeire_handbook/ukeirchandobok2020.pdf）。

- 池田匡史・徳島祐彌・津多成輔・坂口真康・泉村靖治・阪上弘彬・山本真也, 2020, 「中堅教員に求められる資質・能力の再検討とリフレクション研修の構想——社会的文脈を踏まえた視点から」『兵庫教育大学研究紀要』第57巻, pp.95-108.
- 井上達夫・名和田是彦・桂木隆夫, 1992, 「《人間が豊かな共生社会》をめざして」井上達夫・名和田是彦・桂木隆夫編『共生への冒険』毎日新聞社, pp.6-36
- 泉村靖治・徳島祐彌・阪上弘彬・池田匡史・山本真也・坂口真康・内海友加利・花輪由樹, 2021, 「SDGsを題材としたリフレクションを促す中堅教員研修——研修プログラムのデザインおよび受講者による研修評価」『兵庫教育大学学校教育学研究』第34巻, pp.177-188.
- 金井香里, 2012, 『ニューカマーの子どものいる教室——教師の認知と思考』勁草書房.
- 河野麻沙美・佐藤賢治, 2017, 「キャリア教育の視点に立った特別な視点を必要とする児童生徒のための進路指導——地域の実態と課題に即した研修デザイン」『上智教育大学研究紀要』第36巻第2号, pp.319-328.
- 児島明, 2006, 『ニューカマーの子どもと学校文化——日系ブラジル人生徒の教育エスノグラフィー』勁草書房.
- 小坂明, 2022, 「教員研修の意義と課題——多様な教員研修からの考察」『神戸親和女子大学児童教育学研究』第41号, pp.23-48.
- 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」(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf).
- 文部科学省, 2021, 「外国人児童生徒等教育に関する動画コンテンツについて」(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003_00004.htm).
- 文部科学省総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課, 2019, 「外国人児童生徒受入れの手引き改訂版」(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm).
- 文部科学省総合教育政策局国際教育課, 2022, 「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結果の概要(速報)」(https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021406_02.pdf).
- 文部科学省総合教育政策局教育人材政策課, 2022, 「教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正する法律等の施行について(通知)」(https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/mext_00051.html).
- 中山博夫, 2013, 「グローバル時代の教員研修——外国語活動とESDを視野に入れた教員研修」日本学校教育学会「グローバル時代の学校教育」編集委員会・多田孝志・和井田清司・黒田友紀編『グローバル時代の学校教育』三恵社, pp.323-335.
- 中澤渉・倉石一郎, 2018, 「教育政策・教育実践とエビデンス・ベースド・ポリシー——教育現場における調査のあり方を考える」『社会と調査』第21号, pp.5-10.
- 額賀美紗子, 2021, 「不可視化される移民の子どもの複合的困難——グローバル化する日本社会に求められること」恒吉僚子・額賀美紗子編『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, pp.27-44.
- 岡本智周, 2013, 『共生社会とナショナルヒストリー——歴史教科書の視点から』勁草書房.
- 岡崎敏雄, 2008, 「持続可能性教育とその要としての言語教育のためのカリキュラム論——アクロス・カリキュラムのデザイン」『文藝言語研究 言語篇』第53巻, pp.17-32.
- 坂口真康, 2021, 『「共生社会」と教育——南アフリカ共和国の学校における取り組みが示す可能性』春風社.
- Sakaguchi, M., Tsuda, S., Ikeda, M., Yamamoto, S., Tokushima, Y., Sakaue, H. & Izumimura, Y., 2020, "A Study of the Development and Implementation of the Graduate-Level Teacher Training: In Collaboration with the Prefectural Programme", *Proceedings of the 8th Japan-China Teacher Education Conference*, pp.1-14.
- 坂口(山田)有芸, 2019, 「日本語指導が必要な児童を対象としたボランティアの支援に関する考察——入り込み指導により生じる関係者間の相互作用に着目して」『ボランティア学研究』第19号, pp. 87-101.
- , 2022, 「外国にルーツをもつ児童の日本語指導に対する認識——日本の小学校における経験に着目して」『異文化間教育』第55号, pp.103-120.
- 酒井朗, 2018, 「「エビデンスに基づく教育」への質的研究の立場からの批判的検討——課題と可能性」『社会と調査』第21号, pp.37-44.
- 佐久間孝正, 2014, 「文部科学省の外国人児童生徒受け入れ施策の変化」『専修人間科学論集 社会学篇』第4巻, 第2号, pp.35-45.
- 清水睦美, 2006, 『ニューカマーの子どもたち——学校と家族の間の日常生活』勁草書房.
- 杉村美紀, 2012, 「国際化 internationalization」日本比較教育学会編『比較教育学事典』東信堂, pp.166-169.
- 田口香奈恵・山森理恵, 2021, 「外国ルーツの子どもの関わりをテーマにした教員研修の意義——教師間の対話の必要性和そこから見える学校現場の困り感」『東海大学紀要国際教育センター』Vol.3, No.1, pp.29-

48.

- , 2022, 「外国ルーツの子どもへの支援をテーマにした教員研修から見える学校の現状・課題、研修の効果——他校の研修と比較して」『東海大学紀要語学教育センター』 Vol.1, pp.39-58.
- 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」恒吉僚子・額賀美紗子編『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, pp.47-60.
- 恒吉僚子, 2021a, 「課題先進国、国際化後進国——日本の教育が歩むべき道」恒吉僚子・額賀美紗子編『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, pp.1-21.
- , 2021b, 「国際的に見た日本の教育の強さと弱さ」恒吉僚子・額賀美紗子編『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, pp.133-149.
- 臼井智美, 2017, 「外国人児童生徒教育研究の立場から」『日本教育経営学会紀要』第59号, pp.80-84.
- 山田文乃, 2020, 「つながり・支える「外国にルーツをもつ子ども」の学びと暮らし」柏木智子・武井哲郎編『貧困・外国人世帯の子どもへの包摂的支援——地域・学校・行政の挑戦』晃洋書房, pp.84-122
- 山田文乃・坂口真康, 2021, 「グローバル化する社会を支える公教育でのしくみとカリキュラムから見えるもの——日本語指導が必要な児童生徒の受入れから考える多文化共生教育のあり方」『学校教育コミュニティ（兵庫教育大学と大学院同窓会との共同研究論文集）』第11号, pp.13-18.
- 山野上麻衣, 2019, 「多文化共生と日本の学校教育（施策編）——公正な社会をめざす学校教育のあり方とは」額賀美紗子・芝野淳一・三浦綾希子編『移民から教育を考える——子どもたちをとりまくグローバル時代の課題』ナカニシヤ出版, pp.179-190.
- 若者の海外留学促進のための関係省庁等連絡会議, 2014, 「若者の海外留学促進実行計画」(<https://www.cas.go.jp/jp/seisaku/ryuugaku/pdf/honbun.pdf>).

