

## 「多様性」の視点を導入した国語科教師教育の試み

— 留学生共同ワークショップとフィールドワーク科目とを組み合わせた授業実践の事例から —

石 田 喜 美  
半 沢 千 絵 美  
河 野 俊 之

### 1 問題の所在と目的

近年、グローバル化が急速に進行する中で、学校教育をめぐる議論においても、多様性をめぐる議論が盛んにおこなわれている。教師教育の文脈では、すでに世界的な潮流として、多様性に焦点を当てた議論が行われている。OECD 教育研究革新センターが『多様性を拓く教師教育：多文化時代の各国の取り組み』（OECD 教育研究革新センター，2014）を公開し、教育の文脈における「多様性」の定義を明示するとともに、この定義に応じた教師教育のありかたを提言した。OECD 教育研究革新センターによれば、「多様性」とは「発達の可能性を広げ、学習の促進をするものであり、文化的、言語的、民族的、宗教的そして社会経済的な相違を含むもの」で、これは「格差」とは異なるものである（p31）。また、Cochran-Smith & Villegas（2015）は、1920年代から2010年代までの教師教育の潮流を総括し、現在（2000年から2012年までの期間）における主たる問いのひとつは「揺るぎない不公平の文脈の中で、多様な児童生徒に公平な学習機会とその結果を生み出す指導力に関係する」（Cochran-Smith & Villegas, 2015, p388；訳は引用者）と述べている。

日本においても、2012年に、中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」の中で「当面の改善方策」として「グローバル化への対応」(6)が挙げられ、「グローバル化に対応した人材育成が求められる中、教員自身もグローバルなものの方や考え方などを身に付ける必要がある」ことが指摘された（中央教育審議会，2012, p25）。さらに日本語指導の必要な児童生徒数の急激な増加を受け、「教職課程コアカリキュラム」においても「到達目標」のひとつに、「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」という内容が盛り込まれた（教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会，2017, p15）。また、新学習指導要領においても、「総則」第4の2「特別な配慮を必要とする生徒の指導」の中に、「(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」が明記された。

国語教育学の領域においても、これらの動向を背景に、近年活発な議論が行われている。全国大学国語教育学会では、2014年5月17日にパネル・ディスカッション「外国人児童生徒と学ぶ

ことで拡がることばの世界」が開催された。2017年5月28日には、公開講座「インクルーシブ教育とアクティブ・ラーニング②：多言語・多文化と授業づくり」が開催され（全国大学国語教育学会, 2018）、2019年10月27日には、2018年12月の改正入管法成立を受けて、課題研究発表「国語教育の多層性①：改正入管法を受けて、子どもたちの言語教育をどう保証していくか」が開催された。

このように各領域において、活発な議論が行われる一方、現在の教師教育の制度の中で、「多様性（diversity）」の位置づけが低いという指摘もある。たとえば日本語教育学会（2018）は、現在の大学教員養成課程・教職大学院において、外国人児童生徒教育関連の科目の開設は少なく、開設されていたとしても必修科目ではない傾向にあることを指摘している。また同報告書の中で、岩田康之は、教職コアカリキュラムでの本領域の位置付けについて、「実現可能性」という観点から、「教育の基礎的理解に関する科目」「教科及び教科の指導法に関する科目」で、本領域に関連する内容を部分的に取り扱うことが推奨されると述べている（同上、p101）。岩田による指摘を踏まえれば、国語教育における教師教育の中でも、多様性の視点を踏まえた教師教育のための具体的なカリキュラム・デザインのありかたを見定めていく必要がある。

本稿の目的は、以上の問題意識を踏まえ、国語科教師教育において「多様性」の視点を導入するための方向性を見出し、その可能性と課題を明らかにすることである。そのため、はじめに「多様性」をとりいれた教師教育の現状を確認しその問題点を明らかにするとともに、国語科教育の先行研究を検討することにより、国語科教師教育において「多様性」の視点を導入するためのポイントを明らかにする。その上で、このポイントを踏まえてカリキュラム・デザインが行われた実践の事例を報告し、その実践において生じた学習の様相を、言語および言語教育におけるベリーフ（belief：信念・価値観）の変容という観点から分析・考察し、今後の方向性と課題を提示する。

## 2 「多様性」の視点をとりいれた教師教育の現状

現在の教師教育において、「多様性」の視点はいかなるかたちで取り入れられているのか。

はじめに、現代の学校教育における「多様性」としてもっとも議論が盛んな「外国人児童生徒等に対する教育」の実情を確認しておきたい。教師教育における「外国人児童生徒等の教育」の導入状況に関しては、日本語教育学会の研究チームが、2017年11月に、教員養成課程の認定を受けた大学・教職大学院計665校を対象に実施したアンケート調査を実施している（日本語教育学会, 2018, pp.17-50）。その結果によると、回答校292校のうち、「外国人児童生徒等に対する教育」に関連する事柄を扱っている科目を実施している大学・大学院は、全体の約3分の1程度（92校, 31.5%）に過ぎなかった。

また、扱っている科目として挙げられていた全213科目中、必修科目は81科目（38.0%）に止まり、さらにこのうちの4割程度は日本語教員養成プログラム等の必修科目であったという（81科目中34科目, 42.0%）。ここから、教員養成課程・教職大学院においては、「外国人児童生

徒等に対する教育」に触れる機会そのものが限られていることがわかる。本調査では、具体的な授業の方法・形態についても調査を行っている。それによると、このような事項を扱う講義の9割以上が「講義」であり、実際に教育現場に赴く活動を取り入れている大学・大学院はほとんどなかった。もっとも多い「授業見学」でも20.9%、「授業参加」「授業補助」はいずれも15.4%であった。たとえ「外国人児童生徒等に対する教育」に触れる機会があったとしても、その状況にアプローチするための方法の多くは、知識伝達型の「講義」のみに限られる。

このような状況の中、学生たちは、教員養成課程における「多様性」の学びをいかに考えているのだろうか。植松・永田（2015）は、フィンランド（オウル大学）と日本（広島大学）の初等教員養成課程の学生を対象にしたアンケート調査・面談調査によって、双方の学生たちがいかに「グローバルなものの見方」や「異文化間能力」の必要性を捉えているかを明らかにした研究である。「グローバルなものの見方」および「異文化間能力」双方ともに、教師や児童の多様な文化背景への着目や、多様性に対する姿勢がその中核となる。そのため本調査の結果は、日本の学生たちが自分たちの学修における「多様性」をいかに位置付けているかを知るための手がかりとなる。

植松・永田によると、「教員にとって異文化間能力やグローバルなものの見方は、役に立つと思うか」という設問に対して、日本の学生もフィンランドの学生もともに9割以上の回答者が肯定的な回答をしており（日本91.57%、フィンランド90.25%）、どちらの学生たちもこれらの必要性を感じていることがわかる。一方、「教員養成課程での学びが上記資質の構築に役だっていると感じるか」という設問への回答は対照的であった。フィンランドの学生のうち73.34%が肯定的な回答をしていたのに対し、日本の学生で肯定的な回答をした者の割合は34.34%に止まった。日本の学生の6割以上は、教員養成課程での学びは、異文化間能力やグローバルなものの見方を育成する上で「あまり役に立たない」(63.64%) と思っているのである。

同調査では、学生たちが上記資質の育成に役立つと考える具体的な内容についても調査している。それによると、有意に差が出る結果となったのは「授業内議論やクラスメートとの意見交換」および「課題や試験などの内容」であった。どちらも、フィンランドの学生に比して、日本の学生がその有用性を評価していないことがわかった。「カリキュラムや授業内容」「教授や講師の知識」については両国の学生ともにその有用性を認めており、その結果に有意差も認められなかった（以上、Uematsu-Ervasti, 2019, pp.126-127）。日本の教員養成課程・教職大学院における「外国人児童生徒等に対する教育」のほとんどが、知識伝達型の「講義」のみで行われている現状を踏まえると、日本の学生たちが「カリキュラムや授業内容」「教授や講師の知識」の有用性を認める一方、自身がなにか活動に取り組んだり、表現したりする機会の有用性を認められないのは、当然であるともいえる。

### 3 国語科教師教育における「多様性」の視点の導入

「授業内議論やクラスメートとの意見交換」「課題や試験などの内容」への評価が、教員養成課

程全体への評価と結びついているのであるとすれば、今後の課題は、学生自身が活動を行ったり表現をしたりする活動の中で、「多様性」を学ぶ授業を実現するということであろう。では、そのために、国語科教師教育においては、どのような試みを行うべきなのか。

国語教育では、すでに1990年代後半から、多文化・多言語状況における言語教育のありかたについて議論が行われてきたが、その議論の主軸は、「言語について意識すること」であった。中嶋（1997）は、1970年代から1980年代の英国の社会文化的動向の中で「多文化・多言語社会において機能する母国語教育とはいかなるものであるべきか」という問いへの答えが模索されたことに触れ（中嶋，1997，p65）、そのひとつの解答が言語意識化（Language Awareness；以下LA）アプローチであったことを示している。塚田（2003）は、1980年代以降、「言語について意識すること」が明示的かつ批判的なかたちでリテラシー教育観に取り込まれるようになったと述べ、「言語について意識すること」にかかわって開発された2つのアプローチ—LAと批判的リテラシー（Critical Literacy；以下CL）—を批判的に検討し、第3のアプローチとしての「言語批評意識」を提案した。「言語について意識すること」に関しては、すでに昭和52（1977）年版の中学校学習指導要領で、国語科の目標に「国語に対する認識を深め」という文言が盛り込まれており、これは、平成20年版学習指導要領まで継続する。さらに新学習指導要領では、「言葉による見方・考え方」が強調され、小学校では「言葉がもつよさを認識する」こと、中学校では「言葉がもつ価値を認識する」ことが教科の目標に掲げられたことから、国語教育における「言語について意識すること」が重要視されてきたことがわかる。

このような議論の蓄積がある一方、国語科教師教育の文脈において、多言語・多文化状況に対応する教師教育のありようについて議論したものは数少ない。そのような中、坂口（2008）は「言語について意識すること」にかかわる教師教育への提言を行っており、注目に値する。坂口は、国語科教師教育において「国語学習構想力の基盤となる国語教育観の形成」こそが最重要であるという認識を示したうえで、そのための方策として、「まずは国語教育という枠組みをいったん解き、言語そのものの機能や日本語のもつ特質という根幹的な把握に立ち返る作業が必要であろう」と述べ（坂口，2008，p201）、教師教育の実践を組み立てる際のキーワードとして「相対化」を提案する（同上，p207）。これに対し原田（2009）は、「相対化」というキーワードの有効性を認めつつもそれが「学習者自身の構えに対する理解が不十分である点において限界がある」と指摘し、「国語科教員養成の思想として必要なのは、相対化の視点の有無ではなく、学生がもつ『自分自身・他者・世界とのかかわりへの構え』を基盤に位置づけることである」と述べる（原田，2009，p43）。さらに原田は、教員養成課程における自身の授業実践から得られた学生の記述をもとに考察し、国語科教師教育において必要な思想として、「学びの当事者という思想」「マイノリティ／マジョリティという思想」の2つを挙げる。

両者の提言には、当然異なる点もあるが、共通する部分も多い。まず、両者ともに、教師自身が抱いている言語や言語教育に対するビリーフに焦点を当てている。坂口は「国語教育観」のみに焦点を当てているが、原田はさらに「自己観」「家族観」なども含むより広い「観」を視野に入

れる必要があると述べている。さらに学習者自身による自文化の再認識や、自身が有するものの見方や態度の変容を促そうとする点も類似している。欧州の複言語・複文化主義にもとづく教育の中では、他者理解のプロセスで自己を再認識したり、自分の持つ知識や認識を変容させたりすることが重視される傾向にあるが（和泉元・岩坂，2016，p50），坂口および原田の論においても、このような姿勢が共有されている。

以上の議論を踏まえ、国語科教師教育において「多様性」を導入する際のポイントを整理すると下記のようなようになろう。

- 「言語について意識すること」を基軸とする
- 言語や言語教育に対して抱いているビリーフに着目する
- 異なる文化を持つ他者を理解しようとするプロセスの中で、自己自身および、言語や言語教育に対して抱いているビリーフの再認識・変容を促す

以下、これらのポイントを踏まえて教員養成課程1年生を対象とした授業を構想し、実践した結果を報告する。

## 4 横浜国立大学「教育実地研究」でのワークショップ+フィールドワーク型授業の実践

### 4.1. 授業の概要

本稿で事例として取り上げるのは、横浜国立大学教育学部で2017年度に実施されたフィールドワーク科目「教育実地研究」である。横浜国立大学教育学部では、教育実習が実施される第3学年を除き、各学年に1科目、必修のフィールドワーク科目が設置されている。「教育実地研究」は、このうち、第1学年を対象とした科目である。本授業は、専門領域別に開講されており、本稿では報告するのは、このうち、国語専門領域の学生を対象とした授業である。本授業科目は、領域ごとに独自のカリキュラムを構想・実施することになっており、本稿で報告する授業のカリキュラムも、主に、稿者の構想に基づくものである。

2017年度の「教育実地研究」は、オリエンテーションをのぞき、計3つのテーマで構成されていた（表1）。

3つのテーマとは、「学習指導の計画と授業の実際」「教室における多様性」「学級における児童・生徒との関係づくり」である。本稿で取り上げるのは、このうち「教室における多様性」というテーマの授業である。

### 4.2. 「教室における多様性」のカリキュラム・デザイン

カリキュラム・デザインにあたっては、日本語教育学会（2019b）によって示された「モデルプログラム活用の方法」を参考にした。まず、本実践を教員養成課程における国語科教師教育として行われる実践と位置付け、その目的を、「異なる文化を持つ他者を理解しようとするプロセスの中



過半数を占める横浜市内の小中学校の学校・授業見学（表1：11/24, 12/8）および、横浜国立大学附属特別支援学校の学校・授業見学（表1：12/1）を実施した。また表1には記されていないが、学校・授業見学の成果の振り返りと共有のため、2017年12月15日に、横浜国立大学教育学部棟内にて、ワークショップ形式の振り返り会を実施した。

### （1）留学生との共同ワークショップ

留学生との共同ワークショップは、横浜国立大学教育学部1年次必修科目「教育実地研究」の受講生25名と、同国際戦略推進機構の開講科目である「J200集中日本語」受講生9名を対象として実施された。「J200集中日本語」は、日本語の初級文法の習得を軸に、話す・聞く・書く・読む、の4技能を総合的に扱う授業で、受講生は週に6コマ集中的に日本語を学ぶ。実際にワークショップに参加した8名の留学生の出身国はアメリカ、イタリア、フランス、韓国で、ほとんどの留学生が日本に留学中にもかかわらず、普段日本人学生とのコミュニケーションの機会は少ないと報告していた。藤井（2014）が2003年および2012年に実施した、横浜国立大学への留学生へのアンケート調査結果では、「友達や先生との人間関係」において留学生が困難と感じているのが「日本人（学生）とうまくつきあえない」こと、および、「友達が少ない」ことであることが示された。また、これらを困難と感じる留学生の割合は、2003年から2012年にかけて増加していた（同上、pp.159-160）。このように、横浜国立大学では全体として、日本人学生と留学生との交流が十分でない傾向にあり、これは本ワークショップの参加者においても同様であると考えられる。

ワークショップは前半・後半の2部構成である。前半では、言語に依存しないコミュニケーションの可能性や課題を体験するための3つのアイスブレイク・ゲームを実施した。また後半では日本語初級クラスを受講する留学生と教育学部の学生による混合チームでキャンパス内を探索し、学内の不思議なものを発見するとともに、そこでの発見に基づくクイズ・スライドを作成し、発表会を行うという活動を行った（表2）。アイスブレイク活動および「YNUふしぎ発見！」のロケーション・ハンティングでは、教員の役割は活動内容の指示に止まっていたが、クイズ出題用のスライド作成の場面では、必要に応じて教員が言語的なサポートも行う場面もあった。

### （2）学校・授業見学

学校・授業見学では、①外国につながる児童生徒が過半数を占める小中学校の見学と、②横浜国立大学附属特別支援学校の見学を実施した。①については、1教室あたりの見学者数が過剰になり、学校への負担とならないよう配慮する必要がある。そのため、横浜市教育委員会との相談の上、見学者数の上限を決定し、各学生の希望も考慮しながら、全25名の学生を小学校視察チーム（10名）と中学校視察チーム（15名）に分けた。小学校視察チームは、2017年12月8日に小学校の見学、中学校視察チームは、11月24日に中学校の見学を行った。どちらの学校も、外国人児童生徒数が全校の過半数を占める学校であった。②については、横浜国立大学附属特別支

表2 留学生共同ワークショップの内容

前 半	「わかりあえない」面白さを体験するアイスブレイク	アイスブレイク1：ミャンマー・ゲーム (グループで、順番に「ミャンマー」と言い続け、失敗せずに言えた人が勝ち)
		アイスブレイク2：自己紹介ビンゴ (ビンゴシートを使い、「～が好きです」「～に行ったことがある」等の説明に該当する学生を探し、簡単な自己紹介をする)
		アイスブレイク3：イラスト伝言ゲーム (4～5人のグループで、先頭の学生がお題を確認してイラストを描き、次の学生に見せ、その学生は自身の理解した内容をもとにイラストを描き次の学生に見せる。最後の人が絵を描き終えた後、お題を当てる)
後 半	「YNU ふしぎ発見！」 共同制作・発表	ロケーション・ハンティング (グループに分かれ、大学の中で「不思議なもの」を探し、写真を撮影する)
		クイズ出題用スライド制作 (発見した不思議なものをもとにクイズ (スライド) を作成する)
		クイズ大会 (グループごとに互いにクイズを発表しあい、一番いいクイズを作ったグループを投票で決める)

授学校から配布された授業時間割と見学可能な教室についての資料にもとづき、学生たちが自由に、自身の関心に応じて学校・授業の見学を行った。

なお、12月15日に実施された振り返り会では、①で小学校視察チームに属していた学生2名と中学校視察チームに属していた学生3名による小グループ(計5グループ)を構成した。学生たちには、①②の見学の中で、各自が見聞きしたエピソードについて情報共有することを促し、グループごとに、話し合いの内容を、付箋とA3用紙を用いて整理してもらうこととした。

## 5 体験を通じたビリーフ形成の複雑さ—受講生を対象としたビリーフ調査の結果を中心に

### 5.1. 調査方法・分析方法

本授業によっていかなる学習が生じたのかを明らかにするため、本実践では2つの調査を実施した。

ひとつは、(1)言語・言語教育についてのビリーフに関する定量的調査である。国語科教師教育としての本実践のねらいは、「異なる文化を持つ他者を理解しようとするプロセスの中で、自分自身が抱いている言語および言語教育に対するビリーフを再認識し、変容することを促すこ



と」である。そのため、学生たちが抱えている言語や言語教育に関するビリーフを調査し、その変容の様相を定量的に明らかにする必要があると考えた。具体的には、受講生を対象に「教室における多様性」テーマによる授業の実施前および実施後に、浜田ほか（2017）によって開発された「日本語指導に関するビリーフ」調査紙を用いたオンライン調査を実施した。本調査紙は、Horwitz（1987）の Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI) や、Byram（1997）の「相互文化コミュニケーション能力 (intercultural communicative competence)」などの先行研究を参考に作成された調査紙である。設問は計 45 項目あり 1)、回答は「全くそう思う (6)」～「全くそう思わない (1)」の 6 件法で調査される (浜田ほか, 2017, pp.2-3)。浜田ほか (2017) は、6 大学の日本語教員関連科目受講者を対象にした中規模調査を実施し、学生の属性とビリーフとの関連を分析した結果を報告している。また河野 (2018) は、本質問紙について「研修前後で、意図した変化が起きていないことがある」(p110) と指摘し、多文化教員 3 名に対して本調査紙による質問紙調査とインタビュー調査とを組み合わせた調査を行うことで、その原因を明らかにしようとしている。本稿では、同じ質問紙を用いて実施されたこれらの研究の結果を参照しつつ、本実践によって生じた結果を考察する。具体的には、事前・事後調査の結果を比較し、平均値に  $\pm 0.5$  以上の差が見られた項目を抽出し、これらが生じた原因をこれらの先行研究の結果と比較しながら解釈していく。

2 つ目は、(2) 留学生との共同ワークショップ直後に実施された簡易なアンケート調査である。本実践そのものは、留学生との共同ワークショップと学校・授業見学とを組み合わせるところにその独自性があるが、学校・授業見学では「異なる文化を持つ他者を理解しようとするプロセス」そのものを丁寧に扱うことは難しい。留学生との共同ワークショップには、留学生と教育学部生とがともに「不思議なもの」を発見しそれをもとに共同制作を行う活動が含まれており、この活動の中で生じる他者理解のプロセスについても焦点を当てる必要があると考えた。本アンケートは、ワークショップ全体や各アクティビティーの満足度、コミュニケーションの楽しさ・難しさについて尋ねる多肢選択式 (4 件法) による設問と、自由記述式の設問から成る。本稿ではこのうち、教育学部の学生による自由記述式設問への解答を、(1) の結果を解釈する際の参考資料として用いている。

## 5.2. 実践前後のビリーフの変容

(1) 言語・言語教育についてのビリーフに関する定量的調査について、受講者 25 名に任意での調査協力を依頼したところ、11 名から協力を得られた。11 名の回答結果について事前調査・事後調査それぞれに平均値を算出し、それらを比較したところ、平均値に  $\pm 0.5$  以上の差が見られた項目が 9 項目見られた。これら 9 項目の設問に着目すると、これらはそれぞれ、言語学習に関するビリーフ、言語能力に関するビリーフ、母語に関するビリーフに分類することができる。表 3～表 5 に、設問ごとの事前・事後の結果を示す。

表3 言語学習に関するビリーフの変容 (±0.5以上の差が見られたもの)

設 問	事前 (平均値)	事後 (平均値)	差
5 聞いたり読んだりして理解できれば、話したり書いたりすることもできる。	1.82	2.33	+0.51
9 作文がうまく書けないのは、ひらがなや漢字などの読み書きができないからだ。	2.00	2.58	+0.58
23 子どもの生活・学習に、来日の理由や親の学歴・社会階層が影響を与える。	3.82	3.25	-0.57
44 日本語学習で最も重要なことは、模倣することだ。	3.91	4.42	+0.51

表4 言語能力に関するビリーフの変容 (±0.5以上の差が見られたもの)

設 問	事前 (平均値)	事後 (平均値)	差
16 日本語の力で最も大事なことは、場面や相手にあったことばの使い方ができることだ。	3.36	3.92	+0.56
20 日本語の力で最も大事なことは、わからないときに、推測したり教えてもらったりして対応できることだ。	4.64	3.67	-0.97
45 日本語の力で最も大事なことは、語彙量を増やすことだ。	4.09	3.33	-0.76
44 日本語学習で最も重要なことは、模倣することだ。	3.91	4.42	+0.51

表5 母語に関するビリーフの変容 (±0.5以上の差が見られたもの)

設 問	事前 (平均値)	事後 (平均値)	差
11 日本人の子どもも、外国人の子どもの母語を知る機会を設けるべきだ。	5.64	5.08	-0.56
31 家族とは母語で話した方がよい。	3.82	4.42	+0.60

言語学習に関するビリーフは、より学校・教室内で観察しやすいもの、学校・教室内で対応可能なものへと焦点がシフトしている。浜田ほか(2017)は、学校ボランティア経験の有無とビリーフ調査の結果との関連性を分析し、学校ボランティア経験者がそうでないものと比べ、狭義の言語能力を重視する傾向になることを指摘しているが(浜田ほか, 2017, p3), 「聞いたり読んだりして理解できれば、話したり書いたりすることもできる」(表3:5)「作文がうまく書けないのは、

ひらがなや漢字などの読み書きができないからだ」(表 3:9) の平均値の変化は、この結果と符合する。また後者の項目 (9) は、学校ボランティア経験の有無のみならず、教員免許取得予定の有無によっても有意に差が示された項目でもある。すなわち、教員免許取得予定の者の方がそうでない者に比べて、この項目を有意に高く評価していたのである。以上の結果をあわせて考察すると、見学にせよ、学校ボランティアにせよ、教員志望者として授業の現場に立ち会い、そこで生じている児童生徒の言語学習を観察することは、狭義の言語能力への焦点化をもたらす可能性がある。

一方、このような焦点化は、学校・教室において「見えない」ものへの想像力を弱める傾向にあることも指摘できる。「子どもの生活・学習に、来日の理由や親の学歴・社会階層が影響を与える」(表 3:23) の回答が、マイナスに転じたことは、「育む力」(4.2. 参照) の育成という観点からすれば、意図せざる結果ということになる。もちろん、これは、学生たちが見学の中で見聞きした経験から、各学校において達成されつつある子どもたちのレジリエンスを感じたことの結果ともいえよう。振り返り会で出されたコメントの中には、学校での昼食に関するコメントが複数あったが、それらのコメントは、「先生が保護者と協力し、6人くらいでお昼のお弁当づくり」、「中学生になったら弁当になるのでそれを見据えて家庭科の授業で弁当作りを行う」など、そのような取組を行わざるを得ない社会的・文化的背景よりも、そのような状況を積極的に受容し対応する学校・授業の取り組みに焦点を当てたものが多かった。児童生徒が来日に抱く複雑な感情に焦点を当てたコメントもあるが、「日本に来たくて来たわけじゃない子もいる⇒国際交流をさかんに行い理解を深めよう」と、やはり、学校の積極的な取組に主眼が置かれている。

一方、浜田ほか (2017) は、外国人児童生徒ボランティアの経験者が、そうでないものに比して、同項目について高い数値での回答をする傾向にあることを報告している。外国人児童生徒のボランティアとして複数回継続して、児童生徒の生活・学習とかかわり続けることではじめて、社会・文化的な背景のもたらす影響の重さについて考えるきっかけが得られるのであろう。金 (2020) は、外国につながる児童生徒がいかに、日本社会の中で「見えない」存在であるかを論じているが、その「見えなさ」は、数回、学校現場を見学するだけで解消されるようなものではない。そのような意味で、このようなビリーフにアプローチするためには、単に、留学生や外国につながる児童生徒に出会うのみならず、異文化を生きる人々の生に迫り、「見えない」存在を直視せざるを得ないような経験を学習者にもたらすことが必要となると考えられる。

次に、言語能力についてのビリーフの変容を確認する。ここでの焦点は「日本語の力」として最も重要なものは何かである。この問いに対して、事前調査の回答でもっとも高い評価をされていたのは、「日本語の力で最も大事なことは、わからないときに、推測したり教えてもらったりして対応すること」(4.64) (表 4:20) であった。しかし授業後、この項目の評価は、数値を 1 ポイント近く下落させ、代わりに「場面や相手にあったことばの使い方」(表 4:16) への重要性に対する信念 (+ 0.55) が強まり、これが「日本語の力」としての重要性をもっとも認められたものとなる (3.92)。浜田ほか (2017) では、教員免許取得予定者がいない者と比べて、「日本語の

力で最も大事なことは、わからないときに、推測したり教えてもらったりして対応できることだ」を低く評価する傾向を指摘しているが、本実践の受講者においても、同様の傾向のシフトを見せたといえる。ただし、「語彙量を増やすことだ」のピリーフも弱まっており、狭義の言語への焦点化がこのような結果をもたらしたわけでもない。このことから、受講生たちが本実践を通じて、異文化接触場面を生き抜くための能力として、場面や相手に合わせる能力をより重視するようになったことがわかる。留学生との共同ワークショップ後に実施した簡易アンケートの自由記述欄には、留学生に対して積極的に話しかけられた／話しかけられなかった理由として「簡単な日本語を使って質問や会話を少しすることができたからです」「積極的に話そうとしたが、上手く言葉が出てこなかったり日本語がうまく伝わらない時に言い換えができなかったりしたから」という回答があった。また、ワークショップ全体の満足感の評価理由においても、「こちらもある程度の英語を話せないとコミュニケーションをとるのは難しいと思った」「“わかりやすい、やさしい日本語”と再考するきっかけとなったため」という回答があった。これらの回答は、受講生が、英語や「やさしい日本語」を使用することも含め、相手に応じて言語や伝え方を選ぶことの重要性を切実なものとして経験する状況があったことを示唆している。学校・授業見学後の振り返り会でも、「少人数の英語教室では、母国語でない言葉（英語）を母国語でない言葉（日本語）で学んでいたため、日本語の理解があやふやのまま英語で学ぶのは難しそうだった」や「感覚的な授業（ex 数学 振り付けで公式を覚える）」「取り出しがない授業ではジェスチャーなどでわかりやすく」など、授業場面で用いられる、広義の「ことば」に着目したコメントが複数存在していた。これらのことから、留学生との共同ワークショップと学校・授業見学を組み合わせた本実践は、いわゆる「コミュカ（コミュニケーション能力）」「ボキヤ貧」という言葉で世間から注目されるような言語能力のイメージを解体し、新たに「場面や相手にあったことばの使い方」に注目するきっかけを与えたといえるだろう。

表5に示された結果は、母語に対するピリーフが揺るがされた経験があったことを示している。たとえば「家族とは母語で話した方がよい」(表5:31)は、本授業を経て、より高く評価される方向へシフトしている。振り返り会のコメントの中にも「母語」に注目したものは多く、「母語で書くからこそ本当の思いが伝わる～子どもは頭の中で母語で考えている～」「母国語が同じ子同士で伝え合ってもらえる」(以上、振り返り会でのコメントより)といったコメントが見られた。

母語に関する項目は、河野（2018）においても、日本語教育関連科目を履修している学生と多文化教員の調査結果にギャップがある項目として多く取り上げられており、教育の実体験に基づいた回答を行うことで複雑な回答傾向がもたらされることが示唆されている（河野，2018, p111）。例えば、「家族とは母語で話した方がよい」(表5:31)について、A教員は、「親子で会話ができないという話を聞いたことがあり、さらに、母語の重要性を知識として学んだから。5・6年生の親が『家庭では日本語しか使わない』と言うが、親の低い日本語力に子どもも合わせる必要はない」という理由から「全くそう思う（6）」と回答している。A教員の語りには、「母語の重要性」に関する知識が表明される一方、「家庭では日本語しか使わない」というポリシーを持

つ家庭の存在も示されている。「家庭では日本語しか使わない」というポリシーにも、その家庭なりの考えがあり、それはまったく不合理なものとはいえない。A教員もそのことを踏まえつつ「親子で会話ができない」方がより問題であること、「親の低い日本語力」に子どもが合わせる必要はないことからこのような回答をしているのである。このような意味で、母語に関する項目については、自身が出会う多様な出来事によって、その都度、ビリーフを揺らがせながら、自分自身への問い返しを行い続けていくというのが実際なのではないか。もともとかなりの高数値(5.64)を示していた「日本人の子どもも、外国人の子どもの母語を知る機会を設けるべきだ」(表5:11)が、0.55ポイント下落したこともこのようなビリーフの揺らぎを示すものと考えられる。これまで当然のように良いとされてきた規範が一旦留保され、捉え返されているのである。

以上のことから、学校見学・授業見学によって、母語に関するビリーフになんらかの揺さぶりがかけられたこと、それまで規範的に「善いもの」とされてきた考えに留保をかけたり、あまり自分の中で曖昧であった価値観を考えたりするきっかけとなったことがわかる。

## 6 まとめと今後の課題

本稿では、先行研究の検討から、国語科教師教育において「多様性」の視点を導入するためのポイントを整理し、それを踏まえてデザインされた実践事例について報告してきた。言語および言語教育におけるビリーフの変容という観点から、本実践における学習の様相を分析・考察した結果明らかになったことは、留学生との共同ワークショップとフィールドワークを組み合わせた本実践は、学習者の言語能力や母語に対するビリーフを揺るがすきっかけを提供すると同時に、言語学習のビリーフについては、より「見えやすい」もの、対応可能なものへの焦点化を促すリスクも併せ持っているということである。

もちろん、ワークショップやフィールドワークは、学習者に、実感をともなった学習をもたらす点で有用である。本実践においても、学習者が自身の経験を通じ、これまで有してきた言語能力や母語に対するビリーフを捉えなおしたことには意義があったと言えるだろう。一方で、このような学習によって「見えない」存在へとアプローチすることは難しい。本実践においても、「見えやすい」ものの焦点化が、「見えない」ものへの想像力を弱める結果となったことが見てとれた。しかしながら、現在の日本において外国につながる児童生徒の存在が「見えない」ものである以上(金, 2020), 「見えない」存在に想像力をはたらかせること、あるいは「見えない」存在を可視化していくことは重要なことである。そうであるとすれば、国語科教師教育における「多様性」導入のための視点として、学習者自身のビリーフへのアプローチのみならず、学習者自身にとって思いもよらないこと、想像の限界を超えたことに対してアプローチすることも課題となる。このような課題について検討することは、今後の課題としたい。

## 註

1) これら45の設問は「A コミュニケーション・言語習得観」「B 言語と認知・学力の関係」「C

言語と文化」「D 異文化間能力」「E 日本語指導・教育的対応の方法」の5カテゴリーに分類されているが、本稿ではこのカテゴリーを用いた分析は行わない。

## 文献

- Byram, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, 1997, 136p.
- 中央教育審議会. 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申). 文部科学省初等中等教育局職員課, 2012, 27p. [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm), (参照 2020-03-01).
- 中央教育審議会. これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について: 学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて (答申). 初等中等教育教育職員課, 2015, 61p. [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm), (参照 2020-03-01).
- Cochran-Smith, Marilyn; Villegas, Ana Maria. "Studying teacher preparation: the questions that drive research". *European Educational Research Journal*. 2015, 14 (5), 379-394, doi: 10.1177/1474904115590211.
- 藤井桂子. 留学生は何に困難を感じているか: 2003年と2012年のアンケート調査結果から. ときわの杜論叢, 2014, (1), 145-171.
- 浜田麻里, 齋藤ひろみ, 南浦涼介, 市瀬智紀, 河野俊之, 橋本ゆかり, 上田崇仁, 川口直巳. 教員養成学部学生の「日本語指導」に関する認識: 外国人児童生徒等教育にあたる教員養成の充実のための前提条件を探る. 平成29年度日本教育大学協会研究集会発表資料, 2017, 4p. (配布資料).
- 原田大介. 国語科教員養成に必要な思想の構築: 広島大学教育学部の授業「初等国語」を手がかりに. 国語教育思想研究, 2009, (1), 41-50.
- Horwitz, K. Elaine. "Surveying student beliefs about language learning". *Learner strategies in language learning*. Wenden, Anita.; Rubin, Joan, eds. Prentice Hall, 1987, pp.119-129.
- 和泉元千春, 岩坂泰子. 教員養成大学におけるグローバル化に連動した国内学生と留学生との共修による言語文化教育. 次世代教員養成センター研究紀要, 2016, (2), 47-51.
- 河野俊之, 金田智子, 川口直巳, 齋藤ひろみ, 橋本ゆかり, 浜田麻里, 南浦涼介. 現職教員の「日本語指導」に関する認識: 「多文化教員研修」の検討に向けて. 異文化間教育学会38回大会抄録, 2017, [n.p.]. (配布資料).
- 河野俊之. 多文化教員のビリーフはどのように形成されるか. 日本語教育方法研究会誌, 2018, 24 (2), 110-111.
- 金春喜. "序章第1節 見えなくされてきた外国人児童たち". 「発達障害」とされる外国人の子どもたち: フィリピンから来日したきょうだいをめぐる, 10人の大人たちの語り. 明石書店, 2020, pp.16-30.

- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会. 教職課程コアカリキュラム, 文部科学省, 29p. 2017, [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm), (参照 2020-10-30).
- 南浦涼介, 川口広美, 橋崎頼子, 北山夕華. 多様性の視点を日本の学校教員養成に取り入れるための教師教育者の戦略: バダゴジーと制度の観点から. 東京学芸大学紀要 人文社会系 I, 2020, (71), 109-126.
- 永井涼子, 南浦涼介. 大学授業において留学生と日本人学生は共に何を学べるか: 留学生教育と社会科教員養成をつなぐ試み. 大学教育, 2014, (11), 49-66.
- 中嶋香織. イギリスにおける多言語状況下の言語教育論の史的検討: Language Awareness アプローチの成立過程. 人文科教育研究, 1997, (24), 65-74.
- 日本語教育学会. 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. 日本語教育学会, 2018, 248p. <https://mo-mo-pro.com/report>, (参照 2020-05-03).
- 日本語教育学会. 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: 事例集 モデルプログラムの活用. 日本語教育学会, 2019a, 152p. <https://mo-mo-pro.com/report>, (参照 2020-05-03).
- 日本語教育学会. 2018 年度版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. 日本語教育学会, 2019b, [n. p.](リーフレット). <https://mo-mo-pro.com/pdf/201904.pdf>, (参照 2020-05-03).
- OECD 教育研究革新センター. 多様性を拓く教師教育: 多文化時代の各国の取り組み. 斎藤里美監訳. 布川あゆみ, 本田伊克, 木下江美, 三浦綾希子, 藤浪海訳. 明石書店, 2014, 404p.
- 塚田泰彦. リテラシー教育における言語批評意識の形成. 教育学研究, 2003, 70 (4), 484-497.
- 坂口京子. “教師教育としての言語の教育: 小学校教員養成課程における実践「インタビュー作文『ひと』」を中心に”. 浜本純逸先生退任記念論文集 国語教育を国際社会へひらく. 記念論文集編集委員会編. 溪水社, 2008, pp.199-211.
- Uematsu-Ervasti, Kiyoko. Global Perspectives in Teacher Education: A Comparative Study of the Perceptions of Finnish and Japanese Student Teachers. Acta Universitatis Ouluensis, Series E, Scientiae rerum socialium 183. University of Oulu, 2019. Ph.D.thesis.
- 植松希世子, 永田忠道. 初等教員養成でのグローバルなものの方と異文化間能力の必要性: フィンランドと日本の比較研究. 初等教育カリキュラム研究, 2015, (3), 13-22.
- 全国大学国語教育学会編. インクルーシブ教育とアクティブ・ラーニング: 教室のなかの多様性 / 多言語・多文化と授業づくり. 東洋館出版社, 2018, 75p.