

## 海外スクールインターンシップを通して学生は 何を得ているのか (第2報)

～異文化間経験を生かす指導のあり方を考える～

内田 千春

### What the teacher candidates learned from Oversea School Internship (Ⅱ) ～Ways to make intercultural experience more meaningful to students

Chiharu UCHIDA

#### はじめに

本来、どのような人間社会も多様性に富み、様々な人々が同じ時間・空間・場に共存することで成り立っている。学校にやってくる子どもたちの社会文化的背景も異なり等質な集団であることはない。ところが、日本の戦後の教育では「一つの日本文化」が前提とされ、あたかも本質主義的な日本文化が存在し、それを伝達することが学校の役割である(田淵 2007)とされてきた。

一方、異文化間教育・多文化(共生)教育の理念から考えると、「民族的、文化的に多様な子どもの実態やニーズを確認すると同時に、教師が所属する社会や教師集団のありようを相対化して、子どもたち相互のグループダイナミックスを保障するのが、異文化間教育の視点にたつ教育である。」(田淵 2007, p.48)これは、他の文化を肯定的にとらえる視点を育てる異文化理解教育の中に、批判的視点(Cockran-Smith et. al., 2003)を持ち込んだものと言える。こうした、文化的多様性を包含した学級経営を行う教師の資質を育てるために、以下のことが必要であるとされている。

- (1) 文化多様性についての知識基盤
- (2) 適切な教授方略の開発
- (3) 教師教育のための教職員の資質
- (4) 多文化教育に関する諸能力
- (5) 学生の文化的差異への感受性
- (6) 多文化教育の内容と体験についての評価能力
- (7) 価値の明確化の技能など
- (8) 学生参加型の主体的活動(授業)
- (9) 多文化な地域・学校におけるフィールド経験(森茂 2007)

このうちの一つである(9)多文化な地域・学校におけるフィールド経験は、個人の情緒的な側面の発達、「すなわち多文化・異文化を知識として理解するだけでなく、個人の内面の省察へと結び付けていく」ボトムアップアプローチとして、多文化共生社会をめざすための実践につながる可能性を伴っている(山田 2009, p.17)。つまり、フィールド経験を通して(5)

文化的差異への感受性を高め、(6) 多文化教育の内容と体験の評価をするための視点を得る機会となっていくのである。その例の一つとして、本学の海外スクールインターンシップがあげられる。このプログラムは、オーストラリアH市での小学校と幼稚園での実習とホームステイを組み合わせた異文化体験によって成り立っている。その教員養成上の意義と役割を検証するため、内田・亀山(2010)では過去5年間のアンケートを分析し、参加した学生の異文化理解・多文化教育に関する意識の変化について分析した。その結果、参加学年により経験理解に差がある可能性が指摘された。

本研究は、上記の継続研究として参加学生たちの間に存在する経験理解の質の違いと原因を探るため、アンケートに参加した学生を対象とした聞き取り調査を行った。以下にその聞き取り調査の結果を報告し、類似のプログラムを運営するための条件等を論じる。

## 方 法

調査協力者：インターンシップ参加後1年以上経過している参加者のうち調査時点で大学3～4年生の学生、すなわち国内での実習を経験した後に調査協力を依頼した。依頼に応じた13名の学生のうち、研究者との日程調整ができた10名の学生(表1)に改めて調査の目的を説明し了承を受けた後、面接調査を行った。

面接調査は、研究に協力的な学生を中心に行われてはいるが、アンケート調査により参加者のほぼ全員がスクールインターンシップに対して肯定的に捉えており(内田・亀山 2010)、日程的な都合による偶然から抽出されたサンプルと言える。

表1 参加学年ごとの協力者の人数

	参加時1年生	参加時2年生	参加時3年生
協力学生数	4人	4人	2人

期間：2010年7月～2011年1月。

場所・時間：面接は筆者の研究室で行い、所要時間は、約20～30分であった。

面接者：面接は、筆者及び訓練を受けた研究補助者(大学4年生)1名により行った。

質問内容：面接は以下の内容を含み、協力者の話の展開に応じて順序を変え、話題を確認、明瞭化するための質問を適宜加えていく半構造的インタビューの手法を用いて聞き取り調査を行った。調査の最初に、改めて調査の意図を説明し、録音の可否と録音内容の保管方法について説明した。また、面接中に協力を中断すること、面接後に話したことを修正、撤回する権利があることを伝えた。

### 半構造的インタビューの質問例

- ・いつ参加したのか
- ・なぜその時参加したのか
- ・印象に残っていること
- ・(印象に学校が出て来なかったら)日本とオーストラリアの学校・園の違いや共通点
- ・日本について気がついたこと
- ・自分の保育・教育に取り入れてみたいことはあったか
- ・日本での準備についてはどう思うか。後輩に伝えたいことはあるか。
- ・オーストラリアに行って、変わったことはあるか

分析方法：全員が録音に同意したため、全ての面接は一旦デジタル音声ファイルとして保存され、その後書き起こした録音データをコンピューター上でNVivo8（QSR社）を用いて管理・コーディングした。

コーディングのカテゴリーは、質問内容と話されたトピックにより分類した。その分類カテゴリーの選定にあたっては、インターンシップ直後に行われる全参加者対象のアンケート回答から抽出されたカテゴリー（内田・亀山 2010）を参考にした。

## 結果と考察

### 1. 「文化的参照」(cultural frame of reference) の認識

学生たちが、「日本とオーストラリアの学校・園の違いや共通点」を問われた時、主に1年次に参加した学生からは、「～だったような気がする」「～みたいな感じ」等曖昧な回答が多かった。それぞれの語り方や感情表出には個別の特徴が見られたが、語られた内容は共通であった。その中で特に多かった話題は、以下のようである。

- 学校におやつを持って来る
- 机があるのに机を使わない。(小学校のみ)
- 保護者が常に教室にいる。
- 何の教科を勉強しているのか分からない。指導案があるように見えない。
- みんなばらばらのことをしている。
- 授業中にコンピューターをしている子がいる。(小学校のみ)

特徴的な発話の例を以下に掲げる。

語り1-1：何をやってるか分からない授業が多くて、子どもたちが、遊んでる子もいるし、パソコンみたいなコンピューターで遊んでる子もいるし、本を読んでる子もいるし、（聞き取れない）って言ってばらばらに、グループによってばらばらな活動をしているので、私が見ただけでは何の授業で何をやっているのかわからなかったし、子どもに聞いても英語だから、何となく「ああそれやってるんだ」って感じで、パソコンやってるって言えばパソコンの授業なのかなと思って。それが、私の中で疑問です。（2年生で参加。インタビュー時4年生）

語り1-2：園が一部屋しかなくて、その中にこの時間は何歳児という風に分かれていて、その園だけが特別なのか今ひとつわからないのですが [中略] 何かシステムが違うなって思って。あとは、保育の中に先生の他に保護者の方もいて、一緒に保育を行っていたのが新鮮というか、その時はまだ実習してなかったから何なんですけど、違うなと思って驚きました。（1年生で参加。インタビュー時3年生）

語り1-1と1-2では、日本の学校文化を参照し日本の学校で当たり前のことが向こうでは違っていたこととして理解されている。事前指導で説明されたはずのオーストラリアの異年

年齢保育のしくみは、知識として使用されていない。更に疑問点は解決されないままインタビュー時点まで抱えていた、または忘れられていたことが伺え、曖昧な語り口も特徴的である。このように、自分が持っていた文化的参照枠 (cultural frame of reference) を使用しながら異文化に接しつつも、「あまりにも違いすぎて」「違うことばかりで」と異なる文化様式が存在を認めることに精一杯だった者は1年次参加者に多かった。

さらに、興味深かったこととして、ほとんどの学生が、「帰って来てから日本について気がついたことは何か」という発問で、日本について語るのではなく、オーストラリアで気がついた特徴を描写し始めたことである。これは、日本の特徴を説明するために、オーストラリアの文化的特徴を参照し、比較することで特徴を際立てさせようとしていたと考えられる。

その一方で、2～3年次参加の学生の特徴として、やはり文化的参照枠を使用しつつも、その精神的作業をより慎重に行っていたことがあげられる。「日本と違って」ではなく「自分が知っている範囲の日本」と自分が見てきたものを比較しているのだということを意識した発言がみられた。例えば、「少なくとも私が行った実習先では、そういうときに子どもから目を離すことは避けるようにしていたと思うんです。(3年生で参加)」「始めはびっくりしたんだけど、実は最初に先生がきちんと流れを説明していて、教室の中にその1時間とか2時間することが子どもにわかりやすいように用意されているんですね。(2年生で参加)」「その、状況は違うんだけど、子どもが学んでいるっていうのは同じかなって思って。子どもは同じなのかなって。(2年生で参加)」等の発話が見られた。

自分にとって違和感があったことについて、自分の視点を転換し『あの人たち』(オーストラリア人)の視点・意味を探ろうとしている点で、一段階深い視点を得ていると考えられる。

次に、しつけに関連する子どもと教師の関りに関する語りを1-3と1-4に示す。この2つの語りでは小学校と幼稚園で学生の評価が異なるにも関わらず、どちらも日本とは違うものとしてとらえられている。

語り1-3：[全員で話し合いをしているとき幼稚園で]手をあげてって言うてる時もあったし、[子どもたちが勝手に]わーって言うてる時もあったけど。・・・なんか、静かにしなきゃいけないときに、ちょっと先生がなんか怖かった。・・・みんなが静かになるまで、待つとか、日本だったら、多少静かになったらはじめちゃうじゃないですか。[日本では]少し静かになるために、先生が声を小さくしてみたりとか、子どもが気づけるように、何かしら周りから「あっ」って自分から気づけるようにしてたけど、あの、そこ「オーストラリア」では、「静かに」とか「今先生が話している」のこのことを言って、静かにさせてたっていう感じが違うなって。それは、ブレップ [小学校の最初の学年、年長児にあたる] も一緒に、普段は優しいのに [こういうときは] すごく怖い。(3年生で参加。インタビュー時4年生。[ ]は筆者による挿入)

語り1-4：[子どもが床に座ってるのは] すごく新鮮でした。なんか、あぐらをかいて。日本だと必ず体操座りとかなのに、むこうはあぐらでよくて、自由で…あ、あと、先生がすごく子どもを、発言するたびにひろってほめていたので、子どもたちもすごく安心して挙手がすごくよく発言していました。(面接者：なるほど) すごくほめてのばす教育だなと思いました。(面接者：先生が子どもをしかっているのは見たことある?) うん、しかるといえるのはなくて、論してました。先生が、感情的になっていることは、一度も見

たことはなかったです。なんか体育でバレーやってたんですけど（3年生）、ルールを全然守れてなくて、先生が一回中断してみんな集めて「なんで今中断したかわかる？」って言って、「ルールを守れてなかったから」って子どもたちが言って、「そうだよ、ここはこうしなきゃだめだよ。じゃあもう一回それ気をつけてやろうか」って[先生が]言って、またやりました。子どもたちに考えさせてっていう感じで。（2年生で参加。インタビュー時4年生。[ ]は筆者による挿入）

この2つの語りに表れたルールを守れない子どもたちへの教師の対応は、自発性の尊重という視点では両極端と言える。ところが、二人の学生は、上記の語りに続いて「教師はこどもを対等の存在として捉えている」からこのような対応になると意味づけしていたことは興味深い。ちなみに、筆者がこれらの教室を観察した印象では、この違いは学年の違い・発達差に加えて、教師の個性にも起因しているように推測している。

一方、今回の面接調査で、学生から面接者に対する『オーストラリアについての質問』がよく出てきた。結果的に面接者が発言する機会の多い面接となったため、分析の過程で、面接者（聞き手）の語りも分析することにした。その結果、面接者の発話には、あいづちや確認的発話以外に、

- 1) 「あの時質問したかったこと」への回答
- 2) 共感的発話・共有する思い出話への付加情報
- 3) そのままにしてほしくない誤解等を修正しようとする発話、追加情報を伝える発話

があった。1)、2)については、上級学年で参加した学生に多くみられた。例えば、自分の持っている印象がオーストラリア全体のものだと判断していいのかの質問等、持ち越しになっていた疑問点の表明（例：「あの時は誰にきけばいいのかタイミングが合わなくてそのままになってしまったのですが」）である。疑問を1年以上保留にしなければいけなかったことは指導上問題と言えるが、反面、参加学生が疑問点を1年間心の中に暖めてきたことは、「異質さ」にすぐに自分の解釈を適用せず『他者の視点』を尊重する態度の反映とも考えられる。

自文化あるいは元々持っている価値観に依拠しつつ、オーストラリアでの様々な出来事を理解するときの心の動きを、内田・亀山（2010）でモデル化したものを修正し、図1に示した。ある出来事に対する観察・体験を理解するとき自分のフィルター（楕円で表している）を通してその出来事に対して理解しようとするかどうか、おそらく最初は無意識のレベルで決めるかもしれない。その、驚き戸惑った事柄を、可能性の一つである事実として受け入れることができる場合と、納得がいかず抵抗感を覚える場合とあるだろう。さらに、同じような出来事や同じ相手に対する新奇な出来事を再び観察・経験するとき、同様に自分のフィルターを通して解釈し、以前と同じ解釈を強化したり、新しい情報を加えて理解を再構築したり、実際とは異なる解釈（誤解）をすることもあろう。

こうしたことを繰り返し、その対象を、『理解不能』なものとして『忘却』し『無意識の記憶』としていくかもしれない。あるいは、自分とは相容れないものとして『否定・無視』する負のものとして捉え続けるかもしれない。または、その違いや存在を『受容』することができた場合でも、あこがれをもちただ素晴らしいものとして扱う『憧憬・賛美』の段階から、『対等な関係』の中でそのままの存在を受け入れる『真の受容』にいたることもある。

このプログラムに参加する学生は、少なくとも文化的な違いを『受容』して戻ってくる事ができたと考えられていた(内田・亀山 2010)。しかし本研究の面接調査では、参加学生たちは、疑問をそのままに『事実として受け入れる』段階でとどまっていたと推察される。最終的にどのように自分の体験を消化して受け入れていくのかは、何年もかけて吟味していく問題なのかもしれない。

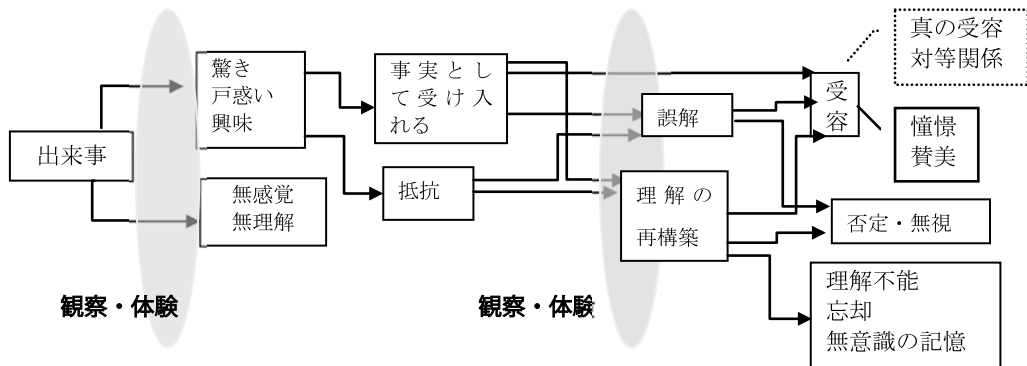


図1 異文化環境での実習生の体験理解  
(内田・亀山 2010 を修正)

## 2. 語りに表れた授業を見る視点の違い

多くの学生が、オーストラリアの小学校や園を「ばらばらなことをしていて、つかみにくい」と捉えていた。そこで、個別や小集団での活動と、一斉式の活動のバランスについての語りを中心に、学年差・個人差を分析した。一見理解しにくい状況でも授業の構成や環境設定における教師の意図を読み取ろうとしていた語りを2-1、2-2に挙げる。

語り2-1：まず子どもと先生の距離が近いっていうか。教壇がないからかもしれないけれど、先生が子どもとなんていうか個別に目を配って、ばらばらなだけで、ちゃんと把握していて、ひとりひとりを大事にしてる。(2年生で参加。インタビュー時4年生。[下線は筆者])

語り2-2：集団で、何かを、保育をするっていうのが少なかったかなって思います。日本は、何かを作るとかにしたら、あの、みんなで、クラス全員で何かを作るじゃないですか。そういう時間が割と多くないですかね、日本は。[面接者に同意を求める]でも、オーストラリアの幼稚園は、集団で朝の会的なものはあるにしる、それ以外は自由というか、自分のやりたい遊びに行って、常に自由保育みたいな。まあ、日本もそうですけど、準備はちゃんと保育者がして、絵のコーナーとかブロックのコーナーとか、粘土コーナーとか、好きな所へ行きなさいって感じで…(2年生で参加。インタビュー時4年生。[下線は筆者])

語り2-1は、教師が教室のどこにいてどのように子どもとの関係を持とうとしているかに触れている。同様に、2-2では幼稚園の教室に置いてあった遊具の設定の仕方によって子

もがどう感じるかについて等、授業者の視点が加わっている。ばらばらに見えていた個別の活動の中の教材配置・準備の工夫に気づき、子どもの視点を基準に語られている。次の語り2-3でも、子どもの視点で教室を理解しようとしていることが伺える。

語り2-3：オーストラリアの学校の教室の環境設定というか壁面というのがすごく凝っていて、子どもたちの作品だとか、天井にもたくさんいろんな国の国旗がかざってあるとか、子どもたちがそこにいると楽しめる空間というか、そういう温かい雰囲気のある教室だったので、すごく居心地がよくて、それは子どもたちにとっても居心地がいい教室だったんじゃないかなと思って、それは取り入れてみたいと思いました。（2年生で参加。インタビュー時4年生）

この学生も、実習当初は混沌とした状況の中にいた。しかし、何らかの理由で日本文化を基準とした視点を越えて、オーストラリアの授業者や子どもの視点の一端に気づくことができた。語り2-1～3の例のように図1でいう楕円形の「フィルター」を変化させていったものは何だったのか、次に考察する。

### 3. 授業を見る『目』を育てるもの

次に、自分の視点を評価する語りについて検討し、1年時と2・3年時の違いの原因を考察する。語り3-1では、自分の視点への反省に加えて、今ならまた違う見方ができるのではないかという気持ちが語られている。

語り3-1：一つの園で先生が一人、二人で、あとは保護者の人が来ていて、もう先生みたいな感じで保護者の人がやってたことが、違うなって思ったし。先生の感じは、どうかなあ…あー、先生は特に厳しいとかそういう印象を持った覚えはあまりないので…歌とか、パネルシアターとかもよく使ってたし、野球をやらせてました、子どもに。なんか、幼稚園は、[私が子どもと]一緒に遊んでたんで、何か保育っていうか、ちゃんと見てなかったなと思って。英語もあまり通じないし、戸惑いばかりで。（1年生で参加。インタビュー時3年生。[ ]は筆者による挿入）

3-1の学生の課題は、「全体を見ながら個々の子どもをとらえる」という一般的な実習生が持つ課題が壁になっていたとも言える。同じく1年生で参加した語り3-2の学生は、子どもも同じような戸惑いや、自分が見えていたものと見えていなかったものについての内省と共に、この面接調査に参加したことで、初めて自分が見えていなかったものに気づいたという。

語り3-2：（前略 15秒の沈黙後）今もし実習とかに行ったら、先生がどんな風に言ってるんだろうってそういうところに注目するじゃないですか。でもその時は、自分対子どもで、どうやってこれを伝えようとか、いちいちそういう所に神経が、なんか、子どもとどういう風にしようとかそういうところに一生懸命になって、英語もあんまり通じないし、なんか、全てが戸惑いみたいな感じだったんで、なんか、先生こういうことやってるからすごくいいなとか、そういうところまで見れていなかったって、今、この沈黙によって気づきました。なんか、そう・・・（1年生で参加。インタビュー時3年生。）

面接者の意図とは別に、この面接調査自体が省察の機会となった例でもある。面接協力者の中には、面接者と『オーストラリアについて語り合えるのを楽しみに』してきたと明言した学生も4名いた。今回の面接調査のように誰かと経験について語り合い経験を学びなおす機会が不足していたことの表れだろう。

語り3-3では、3年生としてインターンシップに参加した時、行くからには何かを得て帰ってこようという意気込みが強かったこと、教師になるものとしての自分を意識しながら異文化に向き合った自負が語られている。

語り3-3：異文化理解の授業を受けてから行ったことはラッキーだったんじゃないか… [下級生と] 同じものを見ても違ったんだと思う。1年生では大学の流れに慣れるのがせいっぱいでやっていて、2年生でその[1年生で知ったことの]上に[新たな知識を]かぶせて濃くしていくんだと思うんです。そのうっすら理解しているところに[知識が]積もって積もって、自分が授業を受けるっていう立場から、自分が保育者になるっていう考えでいるから、同じように参加しても違うんじゃないかなって感じました。(3年生で参加。インタビュー時4年生。[ ]は筆者による挿入)

語り3-3の学生が受けた異文化理解に関する内容を扱う授業は、幼児保育学専攻では3年生で履修している。一方、児童教育学専攻では2年生で履修しているものの、面接では話題として上らなかった。従って、単純にこの授業だけが学生の理解を深めているとは言い難く、さらにデータを収集し、カリキュラム全体の流れの中で議論する必要があるだろう。

少なくとも語り3-1～3から、もしプログラムとして一定の目標に向けた学びを保障しようとするれば、異文化の教室を見る『視点』をツールとして持った上でインターンシップに参加できる必要があることが示唆される。いずれにしても、様々な学年が参加できるプログラムであるからこそ、日本での実習がなくても『気づき』の多い実習になるような指導を、このプログラムの中で配慮していく必要があることは間違いないであろう。

#### 4. 名古屋女子大学の学生の『文化』に合わせたカリキュラムとは

多文化教育では、マイノリティとして過ごす人々が往々にして感じる文化的な疎外、周辺化、マジョリティ側が無意識のうちに行使する権力の持つ乱暴さが問題にされる。アメリカにおける多文化教師教育では、社会に生きていく中で常にマジョリティの価値基準で回転していくシステムの不平等の理解が強調されている (Gollnick & Chinn, 2006)。この視点からは、本研究に参加した学生たちの肯定的すぎるともいえる語りには、西洋文化を賛美し自分の属する文化を下に見る視点や、批判的視点を欠く様子が伺え、多文化教育としての成果が不十分な証拠と考えることができる。

しかし、面接調査のデータを細かく分析していくと、必ずしも自分たちが周辺の参加者であることを理解していないわけではないことも明らかになった。言葉が分からない疎外感、自分のあたりまえが他者から見れば変わったことになる違和感。こうした疎外感、違和感に対する反応が、他者への攻撃的・否定的感情として表れないことが、このグループの特徴であったと言えよう。

- ・ 「一生懸命わかろうとして」もらった。身振り手振りや、絵や、辞書やいろんなものを使っ



て何とかわかろうとしてくれるホストマザーが嬉しかった。

- たいへんだったけれど、「私は何も変わらなくてよくて、そのまま受け入れてくれた」ということ。
- わからないことがあったときに、こんなことを聞いたらどう思われるのかか考えずに、聞いていいと心から思えた。日本では、相手が自分のことをどう思うのかか考えてしまっていたのに。
- 教室のお昼の時間でも、お弁当とかいろいろあって、いろいろあって違うことをそのままに、子どもたちが関わりあっている。自分にとっても居心地のよい教室だった。

概して、上記の様な語りの後には、オーストラリアでもらったことを、自分も日本にいる外国人や外国籍の子どもたちにしてあげたいという語りが続いた。すなわち、オーストラリア人の異文化への対応をモデルと考え、今後の自分の行動のための指標・レポトリーの一つにしようとしていた。異文化で過ごす中で、自分をそのままの存在で認めてもらう嬉しさ、相手に尊重してもらう嬉しさを実感して来たという経験は、この学生たちにとっては重要なものと言えるだろう。

このプログラムでの経験は、短期であり、何よりも自主的選択による。つまり、学生たちにとっては、自分たちが周辺の参加者となったことは自己選択によって起きたことである。バンクスが述べているように、同じ異文化で生活する場合に、どのような経緯でそこにいるのかも重要な要素であり、周辺化の意味を変える。参加学生が経験した周辺化は、自分の意志に反して日本につれてこられた人々、外国籍の子どもたちとは質が異なる。それでも、異文化性を捉えるための新たな視点を得るきっかけではあっただろう。

筆者が授業の一環として調査したところ、2011年度名古屋女子大学教育系学生（2～3年生）の40%前後が、中学までの義務教育期に、外国につながるのある級友がいたことがあると答えている。これは、この地域の学生がもつ重要なリソースの一つだろう。しかし、個人が育つ上で出会ってきた異文化間経験は、個人のフィルターを通して様々に理解されるため、その理解が直接多文化共生教育を行う力につながるとは限らない（Gollnick, 2006）。

日本で見えない存在（invisible）だった級友たちに比べ、オーストラリアの学校のマイノリティの子どもたちは、教室の一員・有能な仲間として存在感があった（visible）。そうした教室文化に接した意義を肯定的に捉え、そのメリットを生かすためには、指導教員が、1）多文化教育方針が明確なビクトリア州ならではの異文化経験の特徴と、2）これまでの日本国内での参加学生の経験を理解し、図1に示した「理解の再構築」につなげる指導を追求するべきである。

## まとめ

公正な社会を築くために学校が果たす役割について、ヴィヴィアン・ペイリーは次のように述べている。

学校は小さな社会である。子どもたちはその小さな人生を持ち込み社会への第一歩を踏み出す。もしこの小さな教室の中で理想的なコミュニティをつくることができないのであ

れば、この世の中のどこで公平で平和なコミュニティを実現できるだろうか。(Paley, V., 1997, 筆者訳)

子どもたちが毎日を過ごす保育所・幼稚園・学校は、子どもたちの生活の場であり、小さいながらも大人の社会が反映される社会である。すなわち、教室は、社会の多重性、多文化性を映し出す鏡であると同時に、外部社会にある偏見が再生産される場でもある。従って、教室という場に関わる大人たちが『文化的応答性』『文化的敏感性』(Ladson-Billings, 1995; 松尾, 2007; 内田・亀山 2010) を持ち、教室を公平で全ての子どもに居場所があるものにしていかなければならない。

そのために、自己の経験を分析するツールとしての理論を学び、他者の経験の追体験としてのナラティブストーリーに接することが必要である。その上で、自分の持つ文化を見直すための効果的な活動の一つが『異文化経験』であると言えるだろう。しかし、経験すればそれが即効果的な内省にはつながらないというわけではないことは既に研究されてきており (Seidl, et. al., 2008)、本研究の結果からも同様の傾向が得られた。

今回の結果を単純に一般化することはできないものの、少なくとも以下の3点が、海外・国内を問わず異文化経験を伴う実習・参与観察等を取り入れる上で配慮すべきこととして得られた。

1. 多文化性 (multicultural)、複声性 (multi-vocal) のある地域での経験はポジティブな多文化共生モデルとして機能できる。
2. 経験の途中や事後の指導で他の学生や教員と共に振り返り『理解』を修正していく機会は重要である。今回の面接調査自体が、学生の気づきの機会として機能したことから、少人数での討論を伴うワークが有効と考えられる。
3. 文化的応答性は所謂教師・保育者としての基本的な素養と関連している。場に飛び込み『経験』するだけでは、学びの機会を生かせない学生が存在する可能性がある。事前に『見る目・感じる心』を育てる経験 (実習等) がない場合は、特に重要である。

本学の海外スクールインターンシップは、9年の歴史の中で経験的に積み上げられてきた指導方法があり、現状ではうまく機能していると言っていいだろう。しかし、今後さらに多様な学生が参加することが予想される中、理論的な根拠を持った援助方法を強化しておくべきと考える。

特に上記3番は新たな課題である。『経験』から学び吸収していく力自体が弱まっていると思われる最近の学生に対して、今まで以上に意図的な働きかけを行うことが肝要であろう。今回のデータからは検証できなかったが、今後は同じ教室で実習を経験した学生間の意識の違いを分析し、学生のタイプと援助方法について考えていきたい。また、文化的応答性を育むために、このインターンシップを始めとした異文化理解経験を積極的に生かしたカリキュラムづくりも今後求められるだろう。地域にある多文化共生教育につながる資源を有効に生かしながら、外国籍児童への対応や異文化間教育の理念を組み込むことにより、ベイリーの提唱する、全ての子どもたちにとって居心地の良い、公正で平和な教室をつくり出すことができる教師・保育者の養成が可能になるのではないだろうか。

参考・引用文献

- Cochran-Smith, M., Davis, D., & Fries, M. K. (2003). Multicultural teacher education: Research, practice and policy. In J. Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd edition). San Francisco: Jossey Bass. (pp. 931-975)
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gollnick D.M., & Chinn, P.C. (2006). *Multicultural education in a pluralistic society*. Pearson Merrill Prentice Hall: NY.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- 松尾知明 (2007). アメリカ多文化教育の再構築 明石書店.
- 森茂岳雄. (2009). 多文化共生を目指すカリキュラムの開発と実践—学会・学校・教師の取り組み, 異文化間教育 30, 25-41.
- Paley, V. (1997). "Starting Small: Teaching Tolerance in Preschool and the Early Grades." Southern Poverty Law Center.
- Seidl, B., Conley, M., Monobe, G., Rivera, J., Uchida, C.H., & Pedraza, L. (2008). Making the world we want to live in: A transformative relational approach to preparing teachers for diversity. Presented at the Annual Conference of AERA 2008.
- 内田千春・亀山有希 (2010). 海外スクールインターンシップを通して学生は何を得ているのか～教員・保育者養成における異文化体験の意義. 名古屋女子大学紀要57, (人文社会編), 161-172.
- 山田礼子 (2009). 多文化共生社会をめざして—異文化間教育の政策課題— 異文化間教育第30号, 12-24.

