

## 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

内田 千春・亀山 有希

### What student teachers learned from Oversea School Internship ～ Meaning of intercultural experience in teacher education programs

Chiharu UCHIDA and Yuki KAMEYAMA

#### 研究の視点と目的

本研究は、異文化接触経験が教員・保育者志望の学生の、『異文化理解』にどのような影響を及ぼすのかを検討する。小学校での英語学習への対応力養成や、異文化理解を目的として海外を訪問する教員養成課程は増加してきている。だが、こうした海外訪問プログラムによって学生が実際に何を学ぶことができたのか、必ずしも細かな検討が加えられているとは言えない。

本学科では、オーストラリア海外スクールインターンシッププログラムを過去8年実施してきた。このプログラムは日本文化伝達を目的とした実習を含む1ヶ所滞在型である。3年目からはメルボルン郊外にあるH市の特定の小学校と幼稚園に毎年滞在している。これにより、現地の学校の日本語教育、異文化理解教育カリキュラムに本学のプログラムが組み込まれるようになり、互恵的関係に基づくプログラムを持つことができるようになった。

本研究では、この相互関係が安定した平成17年度以降の学生へのアンケートから、1) この海外滞在プログラムにより学生はいったい何を学んできているのか、2) プログラム内のどのような条件が多文化共生教育に対する意識の高い教員・保育者を養成する事につながるかを考察する。

#### 多文化共生教育と教員養成

文部科学省によれば、全国の公立の小学校、中学校、高等学校等に在籍する外国人児童生徒数は7万936人(平成18年5月1日現在)である。ニューカマーと呼ばれる児童生徒は都市部や特定の地域だけではなく、様々な地域に存在し、児童の半分が外国籍である集住地域と散在地域では、援助の方法や地域のリソースも異なる。この傾向は幼稚園・保育園でも同様であり、むしろ保護者の日本文化適応を援助する役割を担うことを考えると、深い多文化共生に関する理解が必要となる。

このような多文化共生をめざし、比較文化、多文化教育、異文化理解教育等の名称を冠したコースが設置されることがあるが、「多文化」には、国籍、エスニシティに限定せず、言語、人種、経済的地位、能力・障害 (ablism)、性別・ジェンダーなど様々なものが含まれる (Banks, 1997; 1998; Gollnick & Chinn, 2008)。このとき使用される「文化」という概念には一つの国等

が持つグローバルな文化と同時に、社会文化的に構成された価値体系による地域的なローカルな文化も含まれる。社会にある主流文化(マジョリティ)の価値体系は少数派(マイノリティ)の価値体系を差別視し多数派の権力Powerを保持するように働く(清水 2009)。従って社会に組み込まれた多数派に都合のよい隠れた仕組みを認識し、民主的な社会を作るためには教育(学校とは限らない)の役割が重要である(Freire, 1970)。

そこで、教員・保育者養成課程では、この社会に組み込まれた仕組みを読み解き、多数派に含まれない文化、自分のものと異なる文化への理解を深めていくことが必要となる。さらに、児童・生徒の持つ多様性に応じた指導をするためには、『文化的応答性culturally responsive』『文化的敏感性culturally sensitive』を持つ教育・教員(Gay 2000; Ladson-Billing 1994)が必要であり、それは知識と実体験の両方から身につけていかなければならない(Seidl 2008)。文化的に応答的な教育では、多様な生徒の文化的知識、それまでの経験や表出スタイルを理解してそれぞれの生徒の長所を理解し、ふさわしいまた効果的な学習機会を提供することをめざす(Gay 2000)。しかし、人は特定の体験をすれば、自然に文化的応答性や感性が高まるといふわけではないことは自明であり、状況や体験者の反応に応じて経験を媒介し、その理解を援助するものが必要である。

異文化体験を教員・保育者養成課程にどのように取り入れれば、文化的応答性を高めることができるのか。様々な実践報告を通して、その本質を吟味していくことが重要であろう。

## 方 法

平成17年度～21年度のオーストラリア海外スクールインターンシッププログラムに参加した、N大児童教育学科の学生260人を対象に質問紙調査を行った。アンケート調査は各年度のプログラム終了直後に実施した。アンケートは無記名で行われ、全ての回答を年度ごとにエクセルファイルへ転記し集計した。表1に、実習先(小学校または幼稚園)及び年度ごとの調査対象者人数と合計人数を示す。

表1 調査対象者の年度ごとの合計人数(人)

実習場所	小	幼	幼小	合計
H17	34	33		67
H18	48	17		65
H19	42	15		57
H20	20	8		28
H21	16	17	10	43
合計	160	90	10	260

また、調査内容は、以下のとおりである。

**4件法による満足度・意識変化調査：**1) 研修内容・日程に関する5項目について4件法を用いた満足度の違いについて、2) 文化の違い・教職や異文化理解教育に対する意識の変化の有

無に関する4項目を「そう思う、やや思う、あまり思わない、思わない」の4件法で尋ねた。これらの回答を年度・実習場所ごとに集計し、その年の参加者数に対する割合で比較した。**自由記述の分析**：それぞれの項目について、自由記述欄が設けてあり、ほぼ全員が全項目に記入していた。これらの記述を、年度、実習場所ごとにグラウンデッド・セオリー法により記述内容を分類した。自由記述回答の分析は、海外スクールインターンシップ引率経験者2名が行った。第7・8回の2度引率した者と第8回の1度引率した者であり、比較的引率経験が浅いといえる。別々に回答を分類し、分類されたカテゴリーを比較した。最初の比較後、その時点での分析、第1次の考察を行った。そして自由記述について、年度ごと及び実習場所ごとの差異を検討した。さらなる分析を重ねた後、全記述を合わせて、最初に分類した『違い』に関するカテゴリー35個、『教職・保育職に関するもの』28個、『異文化理解教育に関すること』32個を、類似するテーマごとにグループ化し分析を進めた。

## 結果と考察

### (1) 研修そのものへの評価

研修全体に対して、全ての年度で98%以上の学生が満足と答えていた。そこで、満足度の項目については、自由記述についてのみ分析し、プラス面・マイナス面の割合をまとめた。プラス面とは、本研修全体に対して、肯定的な捉え・中立的な立場での記述であったものとし、また、マイナス面とは、自分が知らないこと・戸惑いを感じたことについての記述があったものについて分類を行った。その実数と、一人あたりの回答件数を表2に示す。ただし、平成21年度については、実習先の分類が異なるため、別に分析した。平成18年の幼稚園実習者と19年の幼・小どちらも、また平成20年度の小学校実習者でプラス面への言及よりもマイナス面への言及が多かった。

表2 各年度、実習先ごとの自由記述記入件数の参加人数に対する割合 (%)

回答の内容		H17年		H18年		H19年		H20年		合計
		小	幼	小	幼	小	幼	小	幼	
旅行 内容	プラス面	1.03	0.79	1.33	1.41	0.29	0.80	0.25	0.38	0.83
	マイナス面	0.79	1.42	0.02	0.94	1.55	1.80	0.70	0.38	0.92
実習	プラス面	0.09	0.52	0.13	0.65	0.21	0.27	0.20	0.13	0.25
	マイナス面	0.12	0.39	0.35	0.00	0.17	0.07	0.05	0.00	0.20

自由記述の中で、研修のマイナス面に言及しているものを集めると、主に旅行内容そのものに関するものが多かった。実習に関する記述よりも旅行全体に対する記述が多く、特定の要素について改善の希望を記述しているものが多い。プラス面への記述も多いがマイナス面についても同様に記入されている。満足度自体は高いことから、次回参加者のために改善点を記入するという意識が強いとも考えられる。

表3に、参加者数に占める研修旅行全体に関する記述項目数の割合をまとめた。このうちスケジュールへの不満が56%と多くを占めるが、その内訳を分析すると平成19年が実数で79件

表3 自由記述回答のうち研修旅行の内容に関するもののプラス面とマイナス面の比較

プラス面	実数	割合	マイナス面	実数	割合
人間関係の充実	21	0.10			
経験の充実	27	0.12			
研修旅行の充実	36	0.17	研修旅行への不満	10	0.04
見学(モナシェ・子ども病院)	23	0.11			
ホストファミリーの充実	35	0.16	ホームステイの不満	16	0.07
引率の充実	1	0.00	引率への不満	3	0.01
シドニー観光の充実	5	0.02	シドニー観光への不満	16	0.07
フィリッパ島の充実	18	0.08	フィリッパ島への不満	25	0.12
			メルボルン観光への不満	8	0.04
スケジュールの充実	11	0.05	スケジュールへの不満	122	0.56
主体性	4	0.02			
合計	181	0.83	合計	200	0.92

(100%以上)と圧倒的に多かった。これは、その年にK航空が名古屋地区から撤退したことにより途中寄港地で宿泊しなければならなくなったこと、帰国便が早朝の出発であったこと等が大きく影響していたと考えられる。平成18、20年度はむしろ、実習で自分たちが行う授業への不安、準備でのサポート、スケジュール変更を早く教えてほしいといった点があげられていた。

表4に、実習の内容に関する自由記述について、『プラス面』『マイナス面』に分類しまとめた。研修の中で、学生たちが評価している事項は、研修旅行全体ではホームステイを含む人間関係・他施設訪問(モナシェ大学・子ども博物館など)を含む研修旅行全体の充実度が重要視されていた。学校での実習に関しては、自由記述への記入が全体の4分の1であり少ないものの、オーストラリア教育について理解を深められたことを10%の学生が評価している。

表4 自由記述回答のうち実習の内容に関する項目のプラス面とマイナス面の比較

プラス面	実数	割合	マイナス面	実数	割合
授業実践の充実	18	0.08	準備に対する不満	12	0.06
英語理解	4	0.02	授業に対する不安	22	0.10
オーストラリアの教育理解	22	0.10	オーストラリアの教育に対する未理解	6	0.03
子どもの様子	1	0.00			
教員理解	4	0.02			
事前準備に対する満足	1	0.00			
ESLの充実	2	0.01	ESLへの不満	3	0.01
オーストラリアの理解	3	0.01			
合計	55	0.25	合計	43	0.20

次に、実際にどのように学生たちがオーストラリア文化を理解していたかを考察するため、文化の違いについて尋ねた項目を分析する。

## (2) 文化差の捉え方

表5に、文化の違いの認識に関する学生の回答を示す。ほとんどの学生が、違いを感じていたことが伺える。さらに、4件法での回答に伴う自由記述の内容を一次的に分類したものを表7に示す。記述の傾向として、二つの国の違いについて単純な指摘、驚き、感動が書かれていた。これらの一次的分類から更に二次的カテゴリーを抽出したものを図1に示す。

回答数が多かったものは「学校文化に関するもの」、すなわち学校・授業で大切にされていること、授業参加に積極的な子どもの様子、先生と子どもの関係、親がボランティアとして教室に交代で手伝いに来ること等についての記述や「オーストラリアでは、子ども達に一人ずつ意見を言わせる等『自分』をしっかり作っていく教育をしている。」や「親がいつも幼稚園に

表5 二つの国は違っていたか

	多ある	少ある	あまりない	全くない	無回答
幼	0.42	0.49	0.05	0.00	0.03
小	0.47	0.51	0.01	0.00	0.01
H21*	0.70	0.28	0.00	0.00	0.02

\*平成21年度は幼・小両方で実習したグループを含むので別に示す

表6 教職に対する意識の変化はあったか

	多ある	少ある	あまりない	全くない	無回答
幼	0.85	0.12	0.00	0.00	0.03
小	0.87	0.11	0.01	0.00	0.01
H21*	0.86	0.12	0.00	0.00	0.02

表7 二つの国の違いについての自由記述回答

回答内容	回答数	割合*
学校 学校文化	113	0.43
生活習慣	108	0.42
家族・家庭	88	0.34
学校 カリキュラム・方法	68	0.26
社会 交通・環境	67	0.26
社会 食事	65	0.25
社会 かかわり	64	0.25
水不足	32	0.12
学校 制度	30	0.12
社会 価値観	28	0.11
社会 仕組みその他	23	0.09
気候・自然	23	0.09
生活習慣 時間	21	0.08
多文化	17	0.07
日本 再確認	13	0.05
英語	1	0.00
生活習慣 不衛生	3	0.01
学校 欠点	2	0.01
理想化	3	0.01
合計	769	2.96**

表8 教職への意識変化に関する自由記述回答

回答内容	回答数	割合*
自己の課題認識	72	0.28
豪州の教育の特徴	70	0.27
教育方法の多様性	42	0.16
学んだ教育技術	25	0.10
大人のかかわり	23	0.09
外国への志向	21	0.08
日本の理解	20	0.08
その他	13	0.05
多様性の認識	10	0.04
豪州の子ども	5	0.02
変化なし	3	0.01
豪州の賛美	1	0.00
合計	305	1.17

\*割合は、参加者全体に対する割合  
\*\*一人あたり平均2.96個の回答を記入していたことを表す

学校——学校文化	社会——多文化	社会環境——
カリキュラム・方法	家族・家庭	交通・環境
制度	食事	仕組みその他
かかわり・子ども	生活習慣	気候・自然
環境	不衛生	水不足
欠点	かかわり——	その他——
	かかわり	日本の再確認
	価値観	理想化
	時間の流れ	環境問題
		英語

図1 オーストラリアと日本の違い（文化差）に関するテーマ

交代で来ていた」「小学校へは親が送迎する」等があげられた。

次に、多かったのが「生活習慣」に関するもの（食事に関するもの25%を除く）であり、43%であった。「家族・家庭」に関するものは、父親の家事参加や家庭を大切にできる勤務時間、事実婚やシングルペアレントについて、共働き家庭の働き方、家族が揃う時間の多さなど、家族関係に関するものを中心に、全体の34%を占めた。「学校 カリキュラム・方法」に関しての記述は、26%であり、様々なことが同時に行われるセンター方式による授業、子どもの自由度が高い幼稚園・小学校の指導法、等が含まれていた。

交通の仕組み、街の環境、食生活、水不足に関するものの様な生活の基盤に関する違いの他に、「社会 かかわり」と分類した人と人との関わり方に関するもの25%、「価値観」の違いに関するもの11%等、質的な違いに対する記述も少なからずみられた。例えば、「知人以外の偶然合った人間と親しみをもって接する」こと、「子どもや配偶者に対する愛情表現が多い」こと、「しついで厳しくする部分が異なる」ことなどがあげられていた。

また、少数ではあるが、『多文化社会』としてのオーストラリアに言及したものもあった。「たくさんの他民族系の人々がいて、日本人も多い」「多民族国家であるが、日本とは違って人種を意識せず生活していると思った」等がこれにあたる。このように、「他民族」という部外者を表す言葉を使用する一方で、多民族であることが当たり前であることを表すのに『意識せず』という表現を選んでいる。様々な民族がそれぞれの文化を持ち寄り、共存するには当然、「その違いを意識した上で多文化共生社会が成り立つ」と考えられるが、上記の記述からは、必ずしも深い理解を伴っていない可能性があげられる。残念ながら、学生らの記述では、実際にどのような理解をしたのかは読み取ることができなかった。

### (3) 教職・異文化理解教育に関する意識の変化

次に、教職に対して及び異文化教育に関する意識の変化について表6、8、及び表9、10に示す。表6には変化の有無についてを、表8には自由記述の一次的な分類を示してある。総じて豪州での実習を通して、教育・保育が多様であり得ることを実感し、改めて自分の教育観・教師観を見直した学生が含まれていたと思われる。しかし、自由記述には、平成17～18年は自己を問い直すような記述が一定の割合で見られていたのが、平成19～20年にかけて、観察した事象の端的な記述に留まる割合が増加していた。これは、参加学生が2・3年生中心から1・2年生に変化したことで、日本での実習経験・授業での学習内容が少ない段階で参加している学生が多くなっていることの影響と考えられる。さらに、これらの回答から二次的なカテゴリー

を抽出したものを図2に示す。

印象に残ったこと— 学校の特徴 豪州の子どもたち 多様性の認識	日本の理解 自己の課題認識—— 適性について 意欲について 外国への志向
いろいろな方法があること— 教育方法 学んだ教育技術 大人のかかわり	賛美 変化なし その他

図2 教職・保育職に関するテーマ

また、教職に対する考えの変化について、自由記述の回答は305件（総参加者の1.17倍）であった。一方、異文化理解教育に関する自由記述回答数は237件（0.91倍）であり、回答の割合は全般的な文化の違いに比べると記入が少なかった。更に、回答内容に曖昧なものが散見されたことから、異文化理解教育に対する認識自体が薄く、またその目的についての認識も曖昧な様子が伺われた。そのため、自由記述の回答の中から二次的カテゴリーを抽出しようとしたものの、異文化理解教育に関するものはまとまりがなく、抽出できなかった。

次に、自由記述回答について、表8、図2の分類を元にさらに考察する。『自己の課題認識』として、「もっと先生になりたいと思った。そして海外で教師になっても良いなと感じた」「子どもと接すれば接するほどその子どもが可愛く見えたので子どもと接するときをもっと大切にしようと思った。そして教える立場はたくさん勉強して知識を身につけなければと思った」等、未到達の課題、将来の目標、教師・保育者のやりがいの再認識、適性の確認などを含む記述が28%あった。

『豪州の教育の特徴』としてあげられたものには、「オーストラリアでは、子ども達に一人ずつ意見を言わせる等『自分』をしっかりつくっていく教育をしている」「オーストラリアの子ども達は主体的に取り組み、授業中ほぼみんなが挙手して自分の意見を言っていた」等子どもたちが主体的に授業参加するやり方についての言及がよく見られた。他に、「特別支援学級がないこと（一般学級でのインクルージョンが基本）」「2つの学年で1つのクラスであること」等制度上の特徴もこれに含む。他に学級経営の特徴として、「子どもを縛り付けなくても、先生がしっかりしていれば子どもたちはけじめをつけて行動することがわかった」「しつけやマナーに厳しく、先生が指示を出すと子どもが自ら行動する場面が多く見られた」等、自由に見える半面けじめがあることに関しての記述や、「オーストラリアでは、一つのクラスにたくさんの人種の子どものみんまで授業をしているので教師は臨機応変に対応することが必要だとわかった」等、多様な子どもたちへの個別対応の様子を観察したことがわかる。

『多様な教育方法』としては、自分が思っていた以外の教育のあり方や、様々な意見を認めようという意識に関するものがあげられる。例えば、「以前は一方の考え方しか受け入れられなかったが、いろいろな考え方を受け入れられるようになった。」「日本の教育の仕組みが世界共通だと思っていたがたくさんの相違点があり、驚かされた。」「オーストラリアの学校へ実習に行ってみて、日本の学校と授業体系などが全然違いそれぞれの国の良い部分も悪い部分も見

られた。」等の記述があった。

次に異文化理解教育に関する学生たちの意識について分析する。ここでは、自由記述の数も他の項目に比べると少なく、また共通する概念が少なかった。さらに、国際理解教育に関する幼稚園実習学生の記述を分析すると、『体験取り入れ型』とも言える具体的な保育教材に言及する者が多く、「異文化理解教育」という概念そのものを理解しないまま解答している傾向が

表9 異文化教育に対する意識の変化はあったか

	多ある	少しある	あまりない	全くない
幼	0.45	0.47	0.08	0.00
小	0.60	0.35	0.05	0.00
H21	0.65	0.33	0.00	0.00

表10 異文化教育に対する意識変化に関する自由記述回答

回答内容	回答数	割合*
多様性へ対応する必要性	22	0.08
自分の体験を子どもにも与えたい	22	0.08
日本に必要なこと	18	0.07
単純化、経験することが大事	18	0.07
英語教育	16	0.06
自己経験の一般化	13	0.05
外国のやり方を輸入する	11	0.04
自己課題の認識	10	0.04
自己の国際理解について	10	0.04
具体的内容	10	0.04
広い考え方を持つ	9	0.03
多文化社会の理想化・日本の課題	7	0.03
豪州の子どもから学んだこと	7	0.03
相互理解	6	0.02
理解してもらおう嬉しさ	6	0.02
教育の違い	5	0.02
多様性の意識化	4	0.02
希望	4	0.02
外国のことを知る意義	4	0.02
異文化理解教育の曖昧さ	3	0.01
小学校英語	3	0.01
曖昧な理解(無関係な記述)	3	0.01
国際理解教育の体験ができた	3	0.01
一般論	3	0.01
抵抗	2	0.01
外国に行った経験が必要	2	0.01
変化なし	2	0.01
その他	14	0.05
合計	237	0.91



見られた。

自由記述の例を以下にあげる。

- \*日本だけでなく他国の人と話をしたり、接したりすることはすごく魅力のあることだし、様々な国のことを知るの楽しいことだと感じた。(自己の経験の一般化)
- \*他国の文化を知るとは、自分の世界観・人生観を広げるのによいきっかけになると実感した。(自己の国際理解について)
- \*世界にはいろいろな人がいるということ子ども達に教えたい。いろんな文化を知るとは、きっと子ども達にとってプラスになると思う。日本のことをもっと知ろうというきっかけになるかもしれない。(異文化理解教育の必要性)
- \*小さい頃から国際理解教育を行っていたら、異文化理解がスムーズにいくのではないかと思った。また、オーストラリアは多文化な所だったので、私たちが街にいても浮くことはなく、みんな普通に接してくれた。そのような体験からも異文化をたくさん知ってもらいたいと思った。(多様性の意識化)
- \*オーストラリアの小学生が日本について学んでくれているのを直接見たことにより、日本でももっと他国について知ることは礼儀であると思った。(相互理解)
- \*日本の子どもたちも、もっと積極的に発言してほしい。国際的な授業形式を取り入れたいと思う。(曖昧な理解)

このように様々な自由記述が散見傾向を示したのは、そもそも「異文化理解教育とは何か」という指導が不十分だったためと考えられる。更に、学生が豪州文化と捉えたことの中には、滞在したH市、特定の家族、小学校の文化であったものもあり、これらローカルな文化とグローバルな視点の区別がない記述も確認された。

#### (4) 総合的考察～学生は何を求め、何を学んだのか

学生は、必ずしも小学校英語に対応することや、英語教育に関する理解を深めることをこの研修で求めているようである。では、何を目標として海外スクールインターンシップに参加しているのだろうか。

学生が満足感を持っている事柄には、自分の視野が広がったこと、言葉の壁を越えて異文化環境の中で出会った人々とのつながりを感じたこと、オーストラリアの教育を経験できたことがあげられていた。これらが、将来の教員・保育者としての自分にどのようにつながると考えているのかは、今回のアンケートデータの分析からは明確にはならなかった。

オーストラリアの小学校や幼稚園での現場体験を通して感覚的に、また、生活として体験したことは、学生の心にどのように吸収されているのだろうか。更に、異文化をどのように理解し、学生自身の変容につながっているのだろうか。言葉が通じにくいからこそ、自分の意志を伝えようとする行為(挑戦)、またわかろうとする行為(挑戦)がある。その行為が、他者の価値感を受け入れる範囲を広げ、結果、様々な文化への寛容性(tolerance)が高まると考えられる。さらに、自分の価値観や自らがとった行動の意味に気づき自己理解も深まると推測される。

こうしたことから、少なくとも本学科の実習生は、「受け入れてから考える」という姿勢を持って研修に臨んでいたと考えられる。過去の研修に参加した先輩たちの話や事前指導を通じて、オーストラリア人に対する「好意的」な態度が既に形成されており、状況を「好意を前提とし

て」判断していたのだろう。同時に、「外国」という状況では、自分が知らないこと・戸惑いを感じることは、自然であり、その場合、異質な出来事を受け入れることが要求される。

図3に異文化に出会った実習生の理解の過程を推測した概念図を示す。

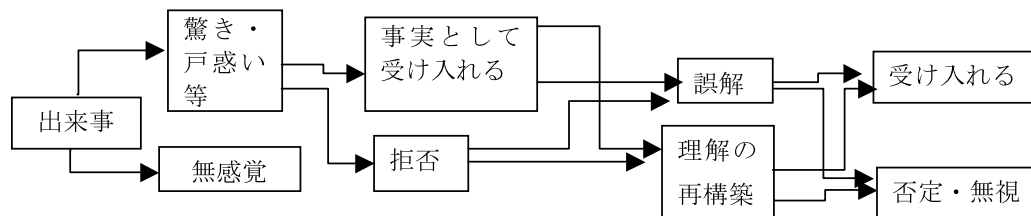


図3 異文化に出会ったときの実習生の理解の過程

人は異文化に出会った時、その出来事を事実として受け入れても、また、拒否から始まったとしても、その出来事に対して自分の経験知を利用して理解をすり合わせることになる。このプログラムの学生たちは、同じ経験に対する友人や引率教員・現地コーディネーターの反応や現地の先生や子どもたち、ホストファミリーの考え方などを参照しながら、理解を再構築する作業を繰り返すことになる。その過程の一部が、今回報告したアンケート結果に表れているといえる。

ただし、現在のプログラムでは、学生が体験した出来事を『どのように』理解したかを検証する機会がない。今後、現地及び帰国後の事後指導の内容を検討する必要があるだろう。

さらに、相手の文化を受け入れなければいけない状況は、西洋文化の中に入ったマイノリティのアジア人女性としての立場が引き起こしているものとも考えられる。しかしながらその人種間・文化間の権力的関係に気がつく機会を学生に用意するまでには至っていない。こうしたマイノリティの立場を経験できる貴重な機会を学生の財産にできていないことにも反省の余地があるだろう。将来、教員・保育者となった時に会うマイノリティの子どもたちや保護者を取り巻く状況を理解するために、この社会構造的な視点を伝えていかなければならない。

Banks (2008) によれば多文化カリキュラムへのアプローチについて4つのレベル：1) 貢献的アプローチ、2) 付加アプローチ、3) 変換アプローチ、4) 社会行動的アプローチがあるという(森茂 2009)。学生たちの振り返りが示す限りでは、このプログラムは、ほとんどの学生がレベル2にあたる、対象集団の文化的概念、内容の理解を達成していると考えられる。しかし、レベル3のパラダイム変換を伴う異なった視点から概念や論点、問題を考察できるレベルまで全ての学生が到達しているかどうかは、疑問である。ましてや、学習したことを元に自分の問題として行動に移すことができるレベル4には至っていない。こうした理解の深さについて意識したプログラム作りが今後求められる。

実際に、大学での授業における学びが、異文化経験の理解に影響することを伺わせる以下のような記述が見られた。

(前略) 授業で国際理解について勉強してすぐの研修だったので、自分の中で、国際理解教育についての意識(国際理解教育をしなければならない立場であるという意識)が高い状態のまま研修に参加でき、よい経験になった。自信が少し持てるようになったし、<

異文化理解教育を>やってみたいと思えるようになった。研修全体を通して、オーストラリアという国に行ってみて初めて自分が“外国人”という立場に立ってみて、受け入れてもらえる嬉しさと、日本に興味を持ってもらえる嬉しさを感じた（H21年度参加者）。

海外研修プログラムと、様々な授業の中で、多文化共生教育や社会の中の多様性について学ぶ機会とを、より計画的に組み合わせたカリキュラム編成を考えることが必要ではないだろうか。

### まとめと今後の方針

本学の海外スクールインターンシッププログラムの特色は、学生が主体的に与えられた環境に関わる過程で、受け入れ先の教員・コーディネーター・大学側の引率教員が協力して、実習生の変化や受け入れ側の状況に対応しながら研修内容をその場で調整し創り上げていくことにある。だからこそ、学生たちにとって充実した研修になっていると言える。こうした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」（山田 2009, p.17）ボトムアップアプローチは、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。

現在のわれわれのプログラムは個人の情緒的な経験の面では充実しているが、その経験を知識として理解する過程はやや弱いと考えられる。すなわち、異文化理解教育、外国籍児童への対応ができる教員を養成するためには、経験したことに意味を持たせる「手がかり」を訪問前に持つことや、経験を読み解くための現地での「媒介者」が重要となる。また、経験後の指導で『誤った理解』を修正していく取り組みを加える必要が考えられる。

今回のアンケートは、研修直後の振り返りである。経験したことに対する意味づけは、その後日本での実習等の経験を含めて様々な機会に捉え直しが行われていると考えられる。今後、研修参加者へのインタビューを行い、その後異文化体験をどのように捉えるようになったか、また異文化理解教育についての考えが深まっているかどうか等を調査する必要があるだろう。さらに、本学を含めた教育・保育者養成カリキュラム全体の課題として、このコースを選択できない学生も含めた文化的応答性の高い教員・保育者を養成するための工夫が今後求められる。

### <引用文献・参考文献>

- Banks, J. (2008) . An introduction to multicultural education, 4<sup>th</sup> ed. Pearson Education.
- Cochran-Smith, M., Davis, D., and 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)
- Freire, P. (1970, 1993) . Pedagogy of the oppressed. The Continuum International Publishing: NY.
- 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.
- 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号, 25-41.

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.

清水睦美. (2009). 学校内部の権力関係の再構築過程—研究者によるフィールドワークは、ニューカマーの子どもたちの周辺に何を生み出したのか——、異文化間教育30号, 42-52.

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.

### 要 約

本研究は、異文化接触経験が教員・保育者志望の学生の『異文化理解』にどのような影響を及ぼすのかを検討する。本学科では、オーストラリア海外スクールインターンシッププログラムを過去8年実施してきた。このプログラムは現地の学校の日本語教育・異文化理解教育カリキュラムに本学のプログラムが組み込まれる互恵的關係に基づくプログラムである。

本研究では、相互関係が安定した平成17～21年度にこのプログラムに参加した児童教育学科の学生260人を対象として行ってきた、4件法と自由記述によるアンケート結果について分析した。その結果から、学生が満足感を持っている事柄には、自分の視野が広がったこと、言葉の壁を越えて異文化環境の中で出会った人々とながりを感じたこと、オーストラリアの教育を経験できたことが明らかとなり、学生は必ずしも英語に対応することや英語教育に関する理解を深めることに限定してはいない実態がうかがえた。

以上のことから、本学のオーストラリア海外スクールインターンシッププログラムの特色を前提に、異文化経験を学びにつなげるための必要な条件について検討を加え、多様な子どもたちへの対応を視野に入れた教員・保育者養成の在り方について提言した。

### ABSTRACT

The current study investigates how intercultural experience by the Australia Internship Program can provide a learning opportunity for student teachers. From 2005 to 2010, 260 student teachers participated in the program and answered questionnaires with 4-likert scale questions as well as open-ended questions. Analysis of the overall data from these cohorts revealed that the student teachers did not expect their improvement in their English teaching skills or their own English; rather, they valued their experiences to learn the differences in school curriculum and culture, types of relationship among students and teachers, family members, and people in the society. On the other hand, the results revealed that quite a few students had insufficient knowledge of their own culture, and multicultural education. To provide a more effective curriculum for becoming teachers to meet the demands of children with diverse needs, the instructors themselves should be culturally responsive, and give the student an opportunity to raise the student's awareness of diversity before and after the internship program in addition to providing support during the internship.