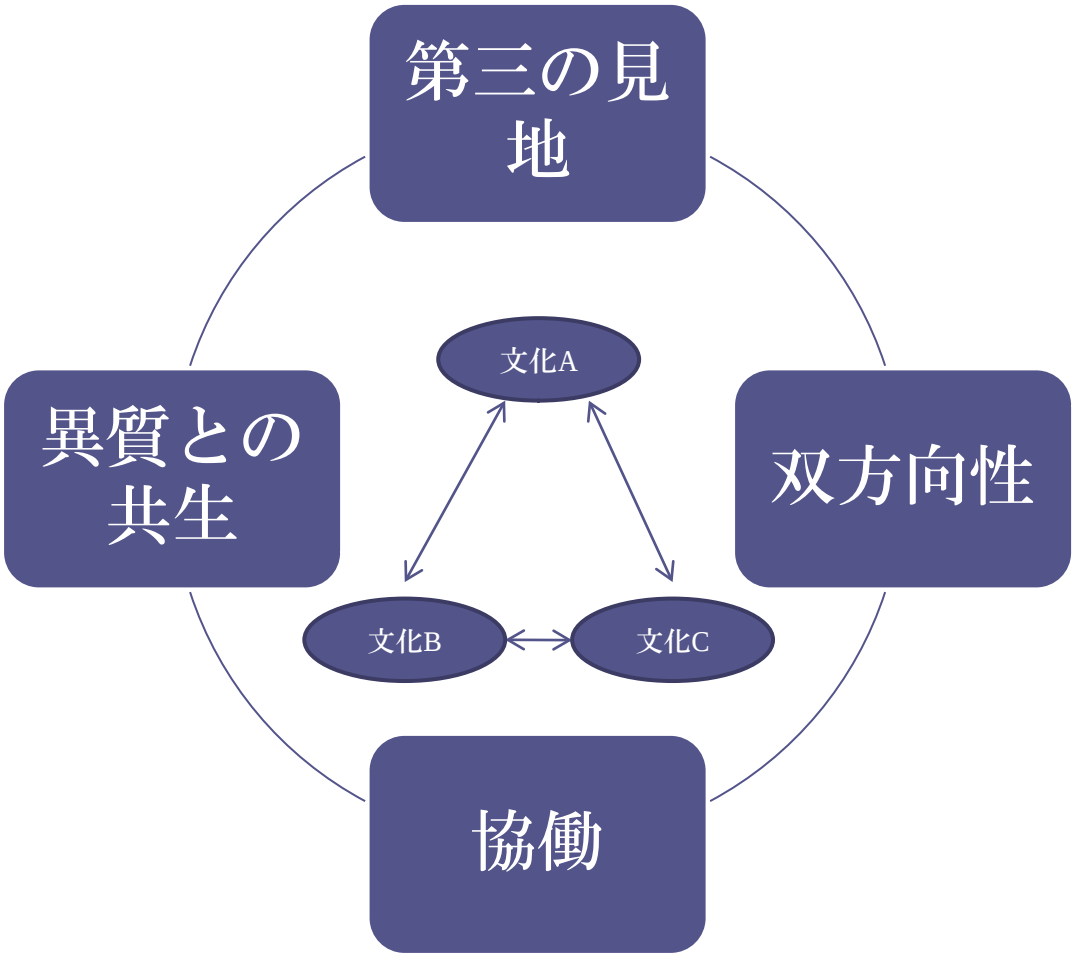
HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	「自らを見つめる」異文化間教育の実践 ： 9名の学生の学びの考察
Author(s)	齋藤, 眞宏
Relation	第20回日本教師教育学会. 平成22年9月25日（土）～26日（日）. 日本大学, 東京都世田谷区.
Issue Date	2010-09-25
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/43890
Type	conference presentation
File Information	saito.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

「自らを見つめる」異文化間教育の実践 －９名の学生の学びの考察－

第20回日本教師教育学会
（於　日本大学　文理学部）
齋藤　真宏（旭川大学）
E-mail: saitoum@live.asahikawa-u.ac.jp



１．異文化間教育の見取図

異文化間教育のエートス（小島、pp.9-14）

1. 二（多）元性・異質の共生
2. （異文化）間性・双方向性・相互性
3. 相対性・第3の見地・普遍性
4. 関係性・対等性・権力性
5. 相互変容性・構築性・創造性

参考　多文化教育の範囲

グラント（Grant, C.）とスリーター（Sleeter, C.E.）は文献および実践から多文化教育の特徴を以下のように分類している（1999）。

① 文化的に多様な生徒を教える
② 人間関係
③ 単一学習
④ 多文化教育
⑤ 多文化的で社会の再構築を目指す教育

2．教育実践者としての問題意識

表面的なものにとどまる「異文化理解主義」「ナイーブな文化相対主義」（馬渕、2008）

1. 予定調和的学習態度
2. 単純な二項対立
3. コンフリクト・フリー
4. 「異」のカテゴリーを無批判に受け入れる。
5. 社会の不平等や不公正に無関心

３．教育機会の平等を保障するために

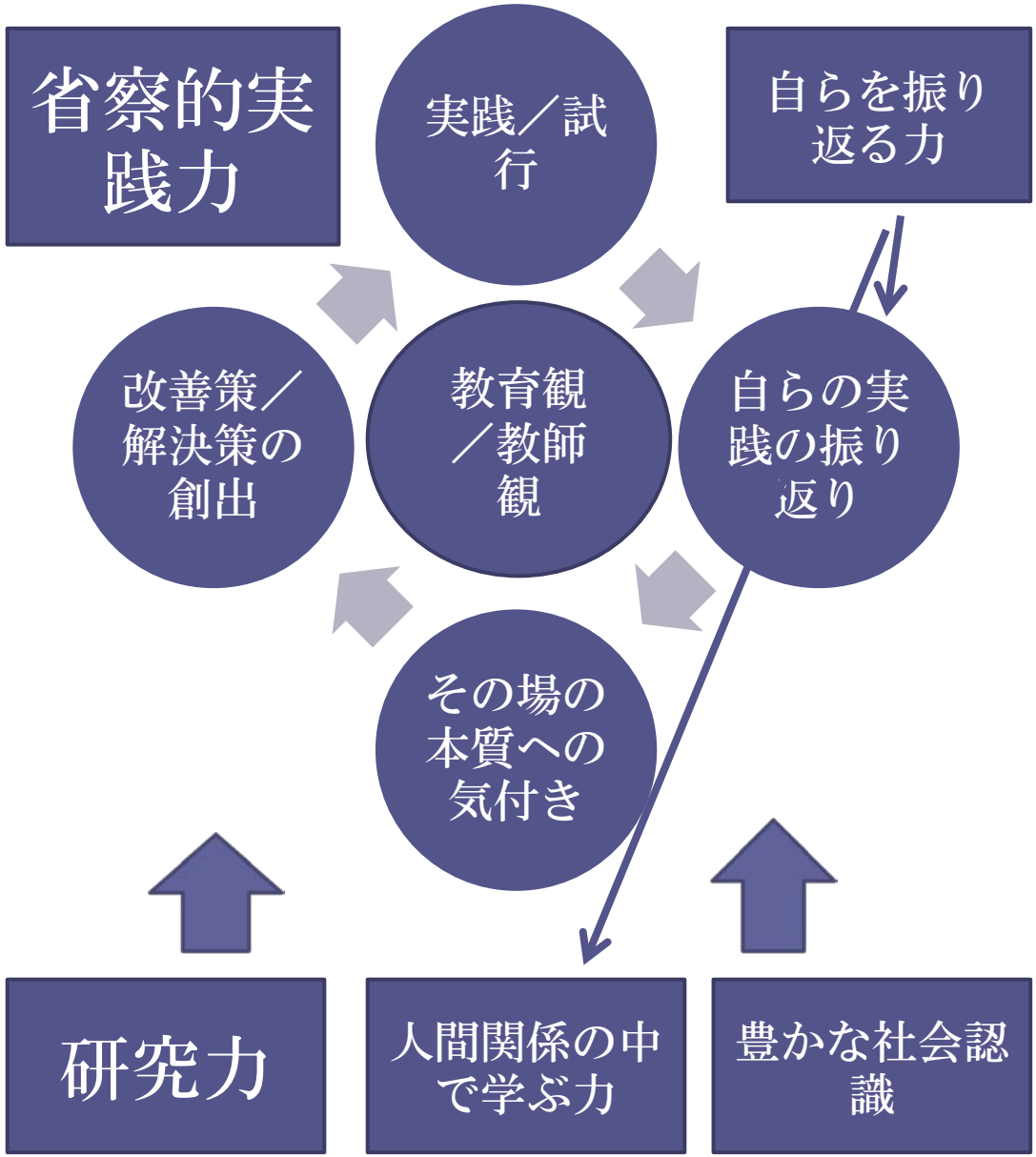
1. 形式論的解釈（入口や教育内容の平等）
2. 補償論的解釈（ESL、ヘッド・スタート等）
3. 参加論的解釈

（Howe, 2004）

４．教師教育と異文化間教育

1. 「我々（We）」と「彼ら（They）」と安易に峻別する二項対立的な思考を改め、どのように「お互い（Both）」の課題として考えることができるか
2. 自分達の所属する社会、学校、教師集団、生活指導や授業の方法など、自明視している価値観、制度、構成員などの背後にある「隠れたカリキュラム」をどう自覚するか

（田渕、p.48）



4-2.　私の「実践的指導力」観

1. 多様な子ども達の可能性を引き出すためには省察的実践力を最重要視
2. 省察的実践の中心は教師としての「信念」（教育観／教師観）
3. 省察的実践を支える力として研究力、人間関係の中でブレーク・スルーする力、豊かな社会認識

4-3.　自らを振り返る力の重要性

- 省察的実践を行う最初の段階では「自らの実践を振り返る」ことが求められる。
- 省察的実践力を獲得するうえで、人間関係の中で学び、ブレーク・スルーする力は他者との共生を必要とする→他者理解のためには自ずから自らを理解する力が必要である。

自らを振り返る力を養成する場としての異文化間教育

5-1.　教職課程「異文化間教育」①

2009年度「異文化間教育」

教職課程開講科目

夏期集中講義（8月21日～28日）

履修者　9名（うち社会人学生6名）

コース目標

自らを見つめるとともに多様な視点を獲得し、その結果としての学生たちがそれぞれの変容を遂げることできる。

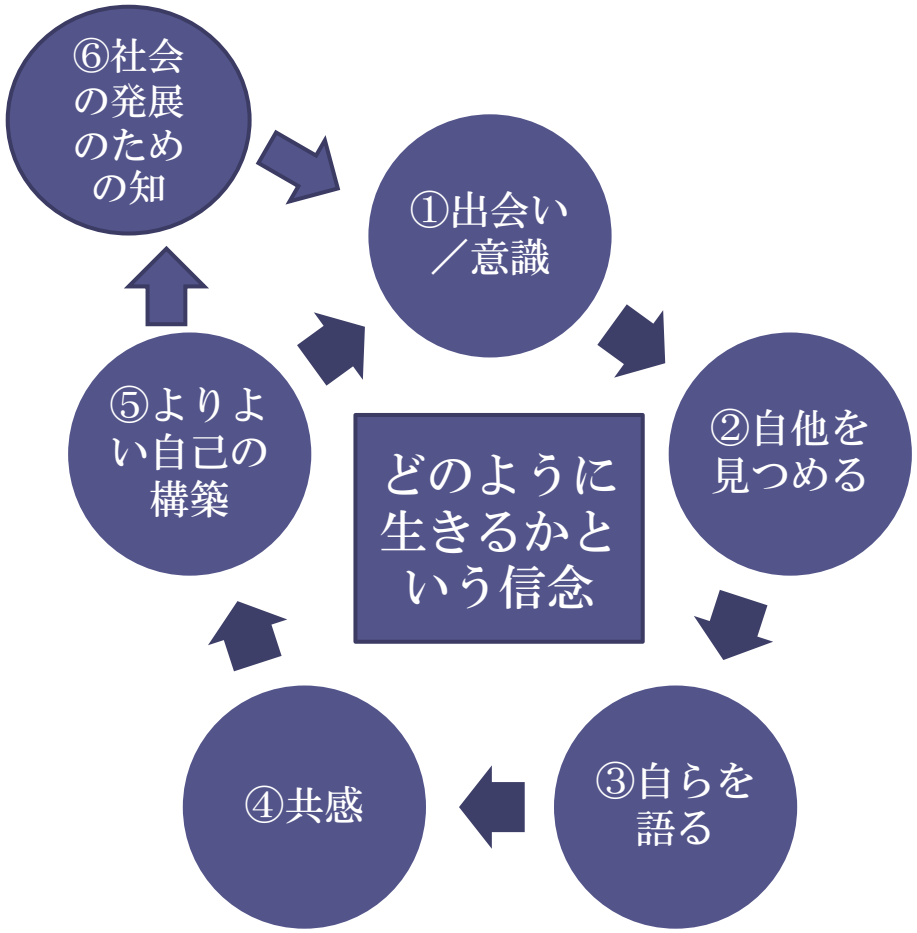
5-2.　教職課程「異文化間教育」②

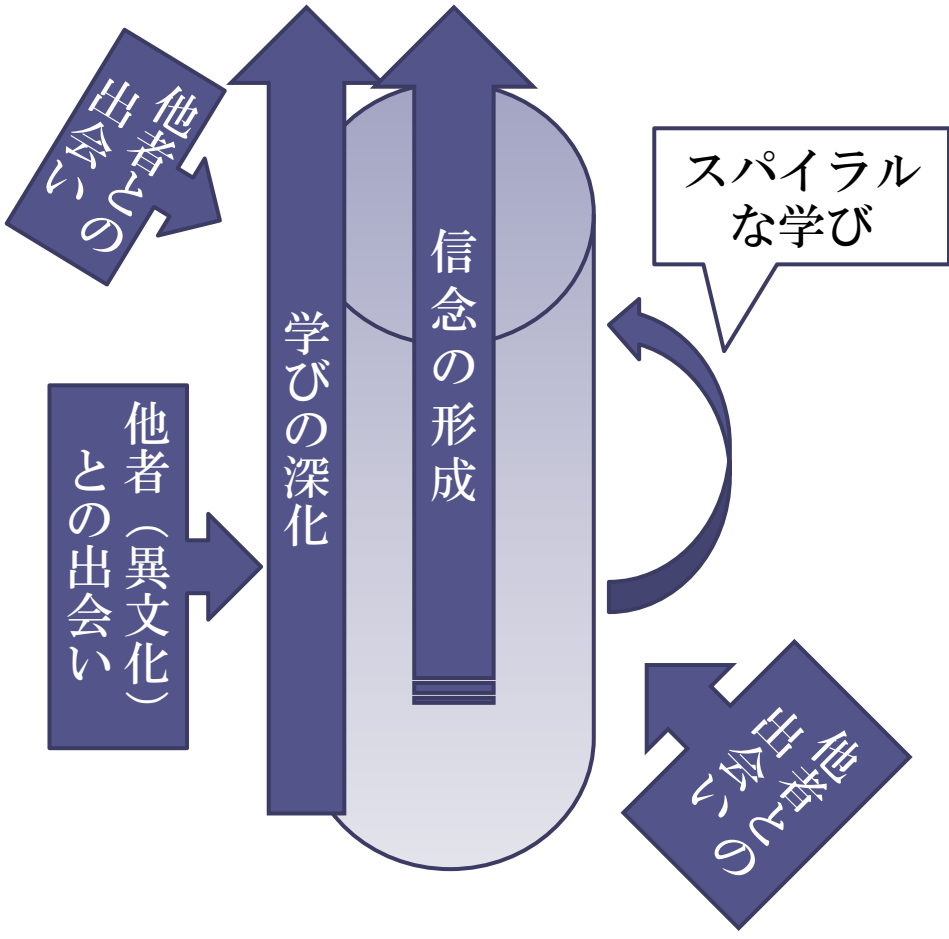
最も重要視した学び

<u>学びの5段階</u>

① 異文化に出会い、その存在を意識する
② 「異文化」と自己を見つめる
③ 自らを「語り」他者に共感して、関係性を構築する大切さに気付く
④ よりよい自己の構築につなげる（変容）
⑤ 社会の発展につながる視点と活動への意欲（発展）

5-3.　教職課程「異文化間教育」③





6-1. 異文化間教育指導計画

大まかな講義の流れ

異文化を見つめ、共感する（第２～４講）

自分を見つめる（第5~8、10~11講）

異文化間教育について考察し、パラフレーズする（第9、12~15講）

6-2. 「異文化間教育」指導計画

講（全15講）	学習内容
第１講	オリエンテーション 「パワーシャッフル」「部屋の四隅」 意見カード①：「ある学生の意見：異文化理解は必要ない」[7]に賛成か、反対かを論ぜよ。
第２講	「世界がもし100人の村だったら？」意見カード②
第３講	「地球の仲間たちフォトランゲージ」意見カード③
第４講	「レヌカの学び」意見カード④
第５講	「雪渡り」から学ぶ他者理解　意見カード⑤⑥
第６講	アイヌ民族と国民国家日本
第７講	「イオマンテ」とアイヌ民族と日本人　意見カード⑦

6-3. 「異文化間教育」指導計画

講（全15講）	学習内容
第８講	「自文化」「異文化」と異文化間理解／自己をみつめるアクティビティー
第９講	「共生」について
第１０講 第１１講	臨時講義　講師トンコリ（アイヌ伝統楽器）奏者　加納沖氏
第１２講 第１３講	人間解放のための教育：多文化共生教育
第１４講 第１５講	多文化共生教育の実践：その歴史と現在
最終レポート	「すべての教育は異文化間教育である」（倉地、p.ⅱ）という視点について論ぜよ。

6-4.　「異文化間教育」指導計画

講義における「仕掛け」

- 全15講で計７本の意見カードを記入
- 各意見カードに記載された意見は各学生の許可を得たうえで、次の講義時の冒頭でコピーして配布した。
- 10分から15分のディスカッションを行ってクラス全体で各学生の意見や価値判断を共有した。
- 全15講における学習のまとめとして最終レポート。

7-1.　学生達の学び①

① 異文化に出会い、その存在を意識する（学生A）

- （第５講「雪渡り」の最後で、狐が差し出した団子を食べるかと問われて）「もしそれが石であったり体に害があるものである可能性を否定できない」
- （第７講で「イオマンテ」のVTRを視て）「我々アイヌ系ではない日本人としては異文化と感じる」
- （最終レポートで）「子供は男の子と女の子では考え方も違っている。仮に同性同士の子供でも性格は違う場合が多いだろう」※記述の揺れ（＝自らの偏見への気付き？）

7-2.　学生達の学び②

② 「異文化」と自己を見つめる（3名）

- 「（イオマンテは残酷に見えるかもしれないが）私たちは自ら殺していないが、誰かが殺したのを食べている」（学生B）
- 「（イオマンテは）普通に生活して普通に食事をするのが当たり前という考え方を改めて考えさせられるとても良い伝統なのではないかと思いました」（学生C）
- （何のためにイオマンテをするのか良くわからずに）「共感できなかった」からイオマンテに反対（学生D）

7-3.　学生達の学び③

③ 自らを「語り」他者に共感して、関係性を構築する大切さに気付く（2名）

「偏見を持ってはいけないというのは無意味である。なぜならば偏見を持たない人間など存在しないから。偏見をお互いに持っていると認めて、そこからお互いを理解することを始めるしかない」（学生E）

「上の文化も下の文化もなく、お互いに違う知識や違う価値観を出し合い、認め合い、初めて出会うものを自分の価値観の範囲で理解すること（が異文化間理解）」（学生F）

7-4-1.　学生の学び④

④ よりよい自己の構築につなげる（3名）

<u>学生Gの場合</u>

（最初）話せない自分に戸惑いを感じ、「集団から取り残された感覚になっていた」

（自分への気づき）「自分のことを書けば書くほど、自分が少数の部類になっていくことを感じ、『マイノリティ』になることを避けたかっただけ」

（学び）「（異文化間理解とは）人と人のコミュニケーションから始まり、『人』を理解していくことであり、その人の生きてきた背景を含めた現在を理解し合うこと」

7-4-2.　学生の学び④

学生Hの場合

（最初）

「社会的に弱い立場とされている人が感じている“生きにくさ”を取り払うためにはマジョリティ側からの理解しようとする気持ちが大切」

（学び）

「教師は自分の価値観で生徒を判断してはいけない。生徒児童を自分の既成概念の枠にはめ込むということは、子どもの可能性の芽を潰してしまうことになり、個人の潜在能力を引き出すことが出来なくなってしまう」

7-4-3.　学生達の学び④

学生Iの場合

（最初）「（異文化を知らずに）自分は幸せだと思えるのは、物質的であったり、自分が作ったわくの中での幸せしか感じることが出来ないと思いますし、生きていればいつかは自分が作ったわくから強制的に出されてしまったとき、対応が全くできない」

「異文化間教育と聞いても、どうしても日本に対した外国、日本人に対した外国人という、狭い視野でのイメージしか浮かばなかった」

（学び）「（異文化とは）すべて身近なことである」

7-5.　学生の学び⑤

⑤ 社会の発展につながる視点と活動への意欲（2名）

- 「子どもが視野を広げ、より豊かな可能性をみつけながら成長していくためにも異文化理解の視点は（教育上）必要」（学生H）
- 「同じクラスの隣の同級生と自分が異文化なのだということから考えることを繰り返し、それが家族になり、地域になり、国、人種などと視野が広がっていく教育を私は目指したい」（学生I）

8.　結論

1. 9名の学生のうち、「自らを見つめるとともに多様な視点を獲得し、その結果としての学生たちがそれぞれの変容を遂げることできる」という目標に達した学生は3名（学生G、H、I）である。
2. H、Iは「社会の発展につながる視点と活動への意欲」の学びがあった。
3. 9名のうち8名の学生は「自分を見つめる」経験をした。

9-1. 学生達の学びからの考察

(1)学生達は二項対立を乗り越え、お互いの問題として捉えていたか？

○	H、I
△	E
×	A、B、C、D、F、G

学生達の記述から

（〇）「食べられること、食べさせてもらえることのありがたさを学ぶことが出来るのではないかと思いました。」（学生B）

（△）「心理的には反対ですが、自分達が生存する為の貴重なタンパク源を取るための儀式であること（略）伝統文化の保存の観点からも賛成する立場です」（学生E）

（×）「この人たちはたまたま自分たちで殺して、自分たちで食べているだけだけで、私たちは、自ら殺していないが、誰かが殺したのを食べている。よってこの行為は変わらない」（学生B）

※「アイヌの人たち」vs.「私たち」

9-2.学生達の学びからの考察

（２）学生達は自明視している価値観、制度、構成員などの背後にある「隠れたカリキュラム」を自覚していたか？

○	
△	C、E
×	A,B,D,F,G,H,I

学生達の記述から

△の学生

（アイヌ民族やイオマンテのことは）普段の私たちの学校生活の中では学べなかった事なのではないかと思います。（学生C）

（イオマンテに対して否定的になってしまうのは）私たちが命や動物愛護の道徳的な教育と、殺す・死などを否定する情緒的な教育をされてきたからである（学生E）

9-3.　学生達の学びからの考察

1. 学生達には二項対立的な思考が根強い。
2. 学生達はメタ認知をする必要性を感じていない。

→学生達のレディネス（特に「暗黙知」）と、「異文化間教育」で学習内容の隔たり

細やかな学生の内面の理解、学生相互の内面の理解と異文化間教育の必要性の認識なしには、講義はどうしても教師の「外在的指導」（＝押し付け）に陥ってしまう恐れがある。

9-3.　学生達の学びからの考察

「どうしても拭えない不安」：教室内の人間関係を利用して「自らをまなざす」ことを学びの要素として掲げ、その価値基準を持って学習評価を行うことはその「強要」にならないのか？

「今まで『異文化』を学ぶことが、自分の生活上どこに必要なのか理解できないでいた。特に、他を知るために、自己を知るとして、自分のことを書きだす作業（第8講）は『違い』を明らかにしてますます分けていくことにしか思えず、結局書くことが出来なかった」（学生G）

地獄への道は善意によって舗装されている？

（小学校時代の教師たちの「認識」よりも「行動」を重視し、行動を指導することによって思想の発展や変革を迫る実践を批判して）

「自らの教育行為そのものが、実はその理想に反して、近代天皇制やナチス・ドイツにも通じる権威主義をはらんでいることに対してなんら自覚を持たないまま、『民主主義』の名のもとに『異質的なものの排除ないし絶滅』がなぜ行われたのか」（原、p.212）

参考文献リスト

- ハウ、K.（Howe, K.）大桃敏行、中村雅子、後藤武俊（訳）(2004).『教育の平等と正義』（*Social Justice, Democracy, and Schooling.*) 東信堂.
- 原武史. (2008).『滝山コミューン1974』. 講談社.
- 小島　勝. (2008).「異文化間教育学の研究主題と研究の観点」小島勝（編）『異文化間教育学の研究』. ナカニシヤ出版.
- 馬渕仁. (2008).「多文化・異文化リテラシーにおける『文化のとらえ方』」. 小島勝 (編),『異文化間教育学の研究』. ナカニシヤ出版.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1999). *Turning on Learning.* N.Y.: Wiley.
- 田渕五十生. (2007).「日本の教師教育と異文化間教育」.『異文化間教育』, pp.47-57.