



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	「わたし」と向かい合う異文化間教育の実践：映像教材『雪渡り』からの教職志望学生の学び
Author(s)	齋藤, 真宏
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 119, 155-166
Issue Date	2013-12-25
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.119.155
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/53826
Type	departmental bulletin paper
File Information	AA12219452_119_07.pdf



「わたし」と向かい合う異文化間教育の実践

—— 映像教材『雪渡り』からの教職志望学生の学び ——

齋 藤 眞 宏*

【要旨】 異文化間教育はエンパワーメントのための教育であり、社会の構造改革まで視野に入れた全面的なものである。本稿では2009～2011年度に筆者の「異文化間教育」を受講した計20名の教職希望の学生たちが映像教材『雪渡り』からの学びに注目した。講義では狐という「異文化」との仮想現実的な「遭遇」を題材に、学生たちは実生活における異文化に対する態度とその社会的背景を考察した。結果として学生たちは自らの偏見や思い込みが生成されてきた社会的背景に対しては無自覚であったが、①学生たちが感情的葛藤を抱き、予定調和的な異文化間理解観が揺り動かされた②異文化間理解をパラフレーズした、の2点の成果をあげることができた。一方で他者との出会いから浮かび上がった自分の感情や感覚に対して批判的な思考は加えられず、また自分自身の思い込みや偏見、そしてそれらが構築されてきた社会的背景についても無自覚であった。

【キーワード】 異文化間教育, 実習生教育, 臨床の知, 自己探求, 映像教材

1. はじめに

異文化間教育は個と集団のエンパワーメントのための教育であり、全ての人にとって基礎教育である。また社会の構造改革まで視野に入れた全面的なものである¹。教師の仕事は、子ども達一人ひとりが他者との関係性の中で、「自分らしさ」を発揮しながらより良い成長・発展をしていく支援であることを考えれば、異文化間教育は教師教育において中核科目の一つと言える。

しかし異文化間教育は教職課程において一般的に選択科目であり、学生たちからすれば履修しなくてもよい教科である。また異文化を理解することが「正しい」という予定調和的な考えや、「私たち」と「あの人たち」といった二項対立的な考えに陥っている学生もいる。さらに心に葛藤を生じさせる異文化は理解できないものとみなして避けたりする傾向もある。また「異」のカテゴリーを無批判に受け入れ、社会の不平等や不公正に無関心でもある²。

異文化間理解は自分へのまなざしと無関係ではいられない。学校を始め、差別問題に関する啓発の場ではよく思いやり、共感と言った言葉がよくつかわれる。確かにそれらは大切であろう。しかし他者に対して思いやりや共感は誰しも簡単に持てるものではない。好井(2007)は「(他の人々の思いに共感したいが、できないとき)その共感できない『わたし』の姿をどのように詳細に自分に納得させたいかで、差別を考えることができるのか。『わたし』のなかにある“他者と向き合う、あるいは向き合おうとしない姿”を、どのように生活するなかで反省的に捉え、批判することができるのか。そして、感じた自分に対する批判を、次の『いま、ここ』で、

* 北海道大学大学院教育学院博士後期課程、旭川大学教職課程准教授

どのように実践できるのか」(p.201)と述べている。

教師は多様な社会背景を持つ生徒たちを一人の人間として尊重し、その可能性や潜在能力を拓いていく支援をしなければならない。そのためにこのような「わたし」と向かい合う視点は必須である。それは、過去、現在、未来の自分を見つめ、周囲の人々や地域、社会との関係を考察していくことである。言い換えれば他者との関係の中で社会の一つの存在である自分をもう一人の自分の立場から洞察することである。筆者は教師を目指す学生には特にこの部分を強調している。そこで「異文化間教育」の講義においては第5講から10講まで計6講を充ててきた。本稿では2009～2011年度に受講した学生たちが第5講の映像教材『雪渡り』³を通じてどのような学びを獲得したのかについて報告する。

2. 「わたし」と向かい合う異文化間教育

人はたがいに異文化である。従って人がお互いにより良く生きていくためには、共通項や差異をプラスに転化させ、共生していく工夫や努力が求められる。そのためには双方向性、そして対等性が必須である。教室において双方向性、対等性を保障するためには教育機会の平等の考察を避けては通れない。ハウ(2004)は教育機会の平等を形式論的解釈、補償論的解釈、参加論的解釈に分けて論じている。形式論的解釈とは入口およびインプットの平等であり、補償論的解釈とは社会的に不利の生徒に補償的教育内容を与え(例ESL、ヘッド・スタート)、結果の平等を求めることである。これらの解釈は一見、妥当のように見えながら大きな問題点を抱えている。それは当事者の声が反映されておらず、また支援者が持つ権力性に無自覚であることである。従って第3の参加論的解釈では、支援者が自らを見つめるとともに、当事者の声に耳をすませてそのニーズに配慮した教育方法や内容を提供することが求められる。

教師といえども固定観念や偏見とは無縁ではいられない。田淵(2007)は自らの教育者の歩みを振り返り「無意識の自文化中心主義的な固定観念や偏見に気付かされることの連続」と述べ、異文化間教育における要諦として「『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」「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」(p.48)の2点を挙げている。これらの他者と自己へのまなざしは現在教師教育において脚光を浴びている省察につながる。ショーン(2001)は教育も含めて実践における不確実性、独自性、不安定性と価値の葛藤を指摘し、行為の中で省察する「反省的实践家」という概念を提唱した。Korthagen(1985)は教師が獲得すべきコンピテンシーとしての省察を重視し、5つの段階からなるALACTモデル⁴を提唱している。その第2段階「行為の振り返り」から第3段階「本質的な諸相への気づき」では自身も含めたその場に関係する人々の行動、願望、思考、感情を具体的に振り返り、その場の「本質的な諸相」を考察しなければならない。それは自らの理想的な状況と、その状況に達しない自己規制要因(行動、感情、イメージ、信念)の認識につながる。これはまさに自己との対話である。教師が省察的でなければその実践は、必然的に子どもたちの外部に存在する「事実」についての情報を「与える」だけにとどまる。子どもたちは自分自身につなげて考えるこ

とはできず、より多様で豊かな学びを獲得できないままであろう。教師にとってもまたその実践が「いかにうまく教えるか」という技術論に傾き、子どもたちとの出会いから自らをふりかえり、それを通じた学びから相互変容、そして普遍性につながる視点に気づくことはできない。それはともすれば教師の価値観の押しつけとなり、子どもたちの潜在的な可能性の芽を摘むことにもつながる。日々の実践をしていく中で教師の自らへのまなざしの大切さは強調しても強調しきれない。

3. 「わたし」と向かい合う異文化間教育と映像教材『雪渡り』

「わたし」と向かい合うことは難しい。だから映像教材は有効である。映像教材はそのインパクトゆえに感情移入をもたらしやすい。そして感情を動かされた後で、自分を生かしながら、他者、例えば教師や他の学生など、と関わる場があれば、今までにない気づきを獲得し自分自身を別の角度から見つめるきっかけになる⁵。

筆者の担当する「異文化間教育」の講義目標は将来の教師として「異文化との出会いを通じて、自らをまなざし、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」である。第2講から4講は『レヌカの学び』⁶などの参加型学習による擬似的出会いを通した他者理解を主な学習内容とする。続いて先述の通り第5講から10講が最も重視されている「わたし」と向かい合うための講義となる。11、12講が教育と異文化間教育のつながり、13、14講では異文化間教育とその実践例、最後の15講では特別講師によるイオマンテやアイヌ文化についての臨時講義である。

全15講のうち一番の「山場」は第7講である。多くの学生達が「異文化」とみなすアイヌの送りの儀式であるイオマンテについて学ぶからだ。この講義では1977年に北海道沙流郡平取町二風谷で行われたイオマンテの映像ドキュメンタリー⁷を使用する。これには仔熊を弓で射殺するシーンが入っており、学生たちはこれを視聴したうえで熊を殺す行為も含むイオマンテ継続の是非について価値判断をする。多くの学生たちは拒否反応を示すが、一方で実家が酪農家や畜産業を営んでいるなど一部の学生たちは肯定的な反応を示す。このような相互作用は学生たちの視点変更を可能にする。

しかし今日のような情報社会では映像を見る前にアイヌ民族に対して一方的なイメージをもっていたり、逆に氾濫する情報の一部であるために何も知らなかったり、あるいは社会に対して無関心といったこともあり、仔熊を殺す行為に対して一方的な反応を示す学生も少なくない。結果として新たな偏見を生んだり、「我々(=和人)」と「あの人たち(=アイヌ民族)」といった安易な二項対立的考えを強化してしまったりする。命が奪われることに対する感情からなかなか「わたし」と向かい合う段階に行かないのである。

そこで7講を行うための事前学習が必要となる。そのために5～6講の2コマを充てているがより重要なのは5講である。授業目標は「自らの偏見を意識し、その偏見の成立過程を認識するとともに、異文化間理解を自分の言葉で表現することができる」である。そのために映像教材『雪渡り』を使用する。『雪渡り』は狐たちとの交流を通して主人公の兄妹が狐たちへの偏見を低減させていくストーリーである。最後に主役の一人である狐の紺三郎が他者理解は自分

次第という「まとめ」のような発言をしている。アニメゆえに学生たちにとって感情的な「壁」が低いこともこの教材を用いる理由である。また6講では日本近現代社会における同化主義とアイヌ民族を扱う。

ちなみに前期試験ではイオマンテの継続(仔熊を殺す行為も含む)についての論述を必ず課しており、試験一か月前に問題を公開してすべて持ち込み可で実施している。事前に調べ学習をしたうえで答案を作成してくることも薦めている。なお学生たちから求められれば前日まで添削に応じている。

4. 研究手法

2009年度から11年度までに履修をした39名のうち、受講時に教職課程を履修していたのはそのうち20名であり、本稿ではその学生たちの学びに焦点を当てる。

第5講の目標は以下のとおりである。

- ①〈異文化に出遭った際の自分の感情に気付く〉狐という「異文化」に対峙した時の自分の感情を認識することができる。
- ②〈「わたし」と向かい合う〉なぜ①の感情を抱いたのかについて、それらが構築されてきた過程を振り返ることができる。
- ③〈関係性の構築のための視点の獲得〉他者理解は自分次第であるという狐の紺三郎の視点を自らの言葉で表現することができる。

松浦(2006)は「授業という手段によって」学生に気づきの機会を与えることが異文化間教育における「実践の一つの形態」である述べ、学生の意識の定着を見る指標としてのレポートや課題の重要性を指摘している(p.92)。岩田(2002)は「市民的資質の評価は、価値判断の根拠とその組み立ての論理の分析を通してできる」(p.33)としている。異文化間教育も社会科教育と同様に学びの過程を重視するので、この視点は本実践においても応用できる。そこで6個の問い(表1の問1から6)を用意し、学生たちにそれらに対する回答を記述させてその論理的構成から学生達の学びを判断することにした。

表1 第5講の流れ

学習内容	学生達の動き	教師の支援
1. 導入(15分) (前時の学習内容の振り返り)		(前時で各学生が書いた小レポートをコピーして配布) T:『レスカの学び』の「まとめ」のスライドを提示
異文化に接する際には: ① 自分の偏見に注意する	S: 前時に書いた小レポートを見ながら、パワーポイントを見る S: それぞれ印象に残った意見を挙げ、	T: 指示① 「隣の人と小レポートを交換し、それぞれ印象深い意見を挙げてください」

② 地域差や個人差に注意する ③ 言葉とは相対的なものであることを認識する	その理由についても述べる。 (予想される意見) 一人ひとりの寛容性が大切 偏見はなくさなければいけない 偏見や差別は簡単にならない S: 回答する。 (予想される回答) 偏見をなくすことは無理 S: 回答する。 (予想される回答) 人間は偏見をもつ 社会が偏見だらけ 偏見があるから頑張ることができる人 もいる	T: 発問① 「偏見をなくすことは可能だろうか？」 T: 発問② 「なぜ偏見はなくならない？」
2. 展開 (50 分)『雪渡り』の視聴 狐という「異文化」に 対峙した時の自分の感情を認識する。	S:『雪渡り』を視聴する。 S:考える／周囲と相談をする／ワークシートに回答を記入する／回答する。	T:指示②「それでは『雪渡り』のDVDを視ます。それぞれの場面でワークシートの対応する箇所に自分の意見や経験を記入してください」 ※ 学生の回答はすべて板書する ※ 学生が参加しない権利も認める (四郎とかん子が狐の幻燈会に誘われる場面で映像を一時停止) T: 発問③ 問 1「あなたが四郎だったら、狐の幻燈会に行きますか？行きませんか？その理由も述べなさい。」 ※ディスカッション中は映像を停止 (四郎がお兄さんに狐の幻燈会に行くことを相談する場面で映像を止める)

教師としての立場に立って異文化に対峙した時の自分の感情を認識する。 狐の紺三郎の言葉を踏まえて自らを振り返る。	S: 考える／周囲と相談をする／ワークシートに回答を記入する／回答する。 S: 考える／周囲と相談をする／ワークシートに回答を記入する／回答する。 S: 最後まで映像を見る。	T: 発問④ 問 2「もしあなたが四郎の担任の先生で、狐の幻燈会に行くことを四郎から相談されたらどのようなアドバイスをしますか。」 ※ディスカッション中は映像を停止 (幻燈会の最後に再びお団子が出されて映像を止める) T: 発問⑤ 問 3「幻燈会のときにお団子が再び出されたとき、あなたが四郎だったら食べますか？食べませんか？その理由はなぜですか？」 ※ディスカッション中は映像を停止 (映像を再開する。終了とともに映像を止める)
3. 発展 (15 分) ① 自らの偏見や思い込みが構築されてきた過程を振り返る。 ② 他者理解は自分次第であるという狐の紺三郎の視点を自らの言葉で表現する。	S: ワークシートを記入する ※周囲と相談をしても可	T: 指示③ 「それではワークシートを記入してください」 問 4 日常生活において四郎とかん子が体験したような出来事に遭遇したことはありますか？ 問 5 問 4 においてなぜそのように行動したのですか？ 問 6 この講義内容を踏まえて、異文化間理解のために必要なことを書きなさい。

5. 映像教材『雪渡り』からの学生たちの反応

5.1 狐という「異文化」に対峙した時の自分の感情に気付いている。

18名の学生達が狐という他者に対峙した時に、興味・関心、受け入れなければならない義務感などとともに、不安感や不信感を抱いていたことを認識している。また1名の学生は狐に対する不安感や不信感を明瞭に表現した。

20名のうち10名の学生は幻燈会に行くし、お団子も食べるという「積極派」⁸である。しかしこの学生達にも好奇心や興味、信用したいという気持ち、狐の紺三郎の善意に応えるべきという倫理観と狐のことを信じきれない気持ちの葛藤がある。例えばある学生は「楽しそうだから」「自分も興味があるから」行くけれども、お団子を食べることについては「今までの話からキツネを信頼できるから」と書いている。また別の学生は「狐の善意に応えたい」し「好奇心がそえられるから」行くがお団子を食べる理由として「人間を理解しようとしている狐が裏切るはずはない」と述べている。今までの関係性に言及しなければ自分の食べるという判断に説得力を持たせることができなかったと言える。

3名の学生は幻燈会には行くがお団子は食べないという「中間派」である。ある学生は「行かなかったら後悔する」から行くがお団子は「ちょっと不安なので」食べないと回答している。別の学生は「(誰からもらっても)食べ物口に入れるものなので食べない」と述べている。なお「中間派」よりも若干否定的な学生もいた。彼は興味を持つが「幻燈会がどのような内容か質問をしてその内容によっては行かない」、そして「お団子は持って帰り、様子を見る」と答えている。

しかし教師として四郎に関わる場合、学生達はより複雑な判断をする。無条件に「行かせる」と答えたのは2名であった。その理由として「少しでも子供達の世界観が広がる」「他者を信じることは良いこと」などと答えている。1名は危険がある事を念頭に「狐の幻燈会はどんなものか質問してみる」上で「出来るだけ行ってほしい」ので「その方向で考える」、別の2名の学生は「行きたい」なら行かせるとし、うち1名は「安全の確保もやらせる」としている。5名の学生は自分も子ども達についていくと回答をした。そのうち1名は保護者に相談して了承を得るという条件を付けた。また別の学生は「保護者と一緒なら行ってもよい。もし自分に予定がなければ一緒に行く」と述べている。一方2名は「行かせません」と断言し「生徒がどんなことになるかわからない」と述べている。また「『行け!』とも『行くな!』とも言わず」何かあった時のアドバイスのみをする、「二人だけで行くのは賛成できない」という意見もあった。自分に何か危害を加えられたとしても自己責任だが、子ども達意思を尊重しつつも、何かあったら教師としての責任問題という意識が働いているものと思われる。

そもそも幻燈会には行かないが、もし行くならばお団子は食べるという「消極派」は4名だった。4名のうち2名は興味を持つけれどもやはり信用できないし、怖いので行かないと答えている。また残りの2名は親切にしてもらっているが知り合って間もないし、よくわからないので行かないという答えだった。

幻燈会にも行かないし、お団子も食べないという「否定派」は2名だった。うち1人は「子供2人では、げんとう会には行きません」そしてお団子を食べるか食べないかについては「(何が入っているかわからないから)お団子は食べません」という回答をしている。もう1名の学生はそもそも興味がなから「行かない」し、団子は嫌いだから「食べない」と答えている。

教師として対応する場合「消極派」と「否定派」の学生達はより否定的になる。「行かせない」と答えた3名のうち2名は「やはり行かないように話します。化かされては大変です」「万一誘拐とかになっては困るから(略)行かせるわけにはいかない」と述べていた。子どもの意思を尊重したい一方で「帰ってこれなかったときの責任を取れないので、行かないように説得する」と述べた学生もいた。他の1名は子どもたちに決めさせる、1名は保護者同伴ならよいとした。いずれも狐は信用できないゆえに、安易に行かせて責任問題になっては困るという意識が見受けられた。

5.2 なぜどのようにそのような感情を抱いたのか、その感情が構築されてきた過程を振り返っている。

この項目は問4「日常生活において四郎とかん子が体験したような出来事に遭遇したことはありますか?」と問5「問4においてなぜそのように行動したのですか?」に対する学生たちの回答から考察した。その結果、学生達はそれぞれの日常生活の他者との出会った経験とその時にどのように感じてどんな行動をとったのか述べただけだったことがわかった。それは意識的／無意識的な思い込みや偏見が構築されてきた社会環境については十分に認識していないことを意味する。

例えばある「積極派」の学生はタイで現地の人を信用したが結果として騙されてお金を盗られたという「失敗経験」を挙げ、信じた自分の責任と述べている。この学生はその時「住所不定無職」の現地の人から「食料調達を任せてくれ」と言われて「怪しい」と感じたと言う。しかしワークシートには「近くにスーパーがなかった」「(自分達の)バイクが故障して困っていた」「(無職だから)時間はある。働きたいと訴えていた」から食料調達は依頼したと書かれていた。その後のディスカッションにおける筆者の「なぜ住所不定無職だと怪しいの」という質問に対し「住所不定無職なんていかにも怪しいじゃないですか」と応えている。そして他の学生たちはそれに共感的な笑いで応えている。筆者が求めていたことはここで「住所不定」「無職」という社会カテゴリーに否定的な意味合いを付与する「日常性」を学生たちが意識し、それを別の視点から「批判」することだった。しかし「怪しいものは怪しい」という教室の空気を崩すことはできなかった。

また別の「中間派」の学生は山岳スキーでスウェーデン人と知り合いになる。飲みに誘われた時に、「外国人と飲みに行くなんてめったにないし、だまされてもいい」から行ってみようと感じたという。最終的には「サッカーやスキーの話で盛り上がって楽しかった」と言うが、彼もまたどのようにスウェーデン人＝外国人＝だます人といった偏見が形成されたのかについて無自覚だった。

また3名の学生は全く知らない他者との出会いが「なかった」と答えていた。

5.3 他者理解は自分次第であるという狐の紺三郎の視点を自らの言葉で表現している。

『雪渡り』における学びを踏まえて学生全員が異文化間理解を自分の言葉で回答した。顕著に多かったのは「関わる」「相手を知る」といった回答だった。

(関わる)20名中10名の学生が言及した。ある学生は「『異文化』の人と接すること、その土地を訪れること」と述べ、その経験から「興味を持ちもっと知りたいと思えることが必要」だと述べている。他にも「(『雪渡り』の)子ども達と同じように一歩踏み出す」「騙されてもよいぐ

らしいつもりで一步踏み出す」「新しいことに目を向ける」「行動しないと始まらない」と言った記述があった。人は他者に偏見をどうしても持ってしまうということを意識し、それを低減するために関わるのが大切だと学生たちは考えたと判断した。

(相手を知る)20名中7名の学生が言及した。「(理解出来ないと思う相手でも)根気よく理解出来合う点を探す」や「各国の常識にはその国なりの理由があり、その理解のためにはその国の文化を知ることが必要」といった意見が挙げられた。これらは狐の紺三郎の「一生懸命勉強して、相手のことをもっと理解すればするほどその人のことを怖がらなくて済むようになる」にもつながってくる。また「(相手を)ちゃんと見て、そのうえで考えればいいと思う」という意見もあった。これは異文化を理解することは自然にできるものではなく、相手を知ろうと努力をしたうえで、それでも理解出来ない異文化の存在を念頭に置いていてと考えられる。

筆者は回答の裏にある学生たちの社会経験に注目していたが、そのような個人の深い部分にまで至る言及はなかった。しかし2名の学生が自分自身に対する視点を述べていた。うち1名は「自分も他の人の中や他の土地に行けば『異文化』であると自覚する」と述べ、別の学生は「偏見や先入観を持っていることを受け入れる」と述べていた。他には異文化間理解の難しさの指摘もあった。「(理解しようとするのが大切だが)自分に危害が加えられると思うと自然に避けてしまう(から異文化間理解は難しい)」「今まで散々他人のことやお互いを知ることが大切だとわかっているのに、いざ知らない人を知るために知らない場所に行ったり、連れて行かれるのは怖いことだと思った。相手のことを理解するのは勇気がいるし、難しい」などである。関わることに言及した学生たちの記述の中に「一步踏み出す」と言う表現が見受けられたが、それらも異文化に出会ったときの緊張感や恐怖感が含まれていると考えられる。

上記のとおり映像教材『雪渡り』は学生たちの情動面における葛藤をもたらし、そしてそれぞれの「異文化は理解するもの」といった予定調和的理解を越えた異文化間教育観を培い、それを自らの言葉で表現している。これらが『雪渡り』という映像教材を使用した本講義の成果であろう。一方で他者との出会いから浮かび上がった自分の感情や感覚に対して批判的な思考は加えられず、また自分自身の思い込みや偏見、そしてそれらが構築されてきた社会的背景についても無自覚であった。

6. おわりに

学生たちは自身へのまなざしを持つことに慣れていない。その大きな理由として学生たちの学習観が挙げられる。筆者は異文化間教育だけではなく教職課程で担当する講義において必ず「コミュニケーション・カード」を配布している。そこでは必ず①本講で学んだことは何か②なぜどのようにそのようなことを学んだと考えるのかという2項目を問い、自らをみつめることを促している。学生たちは講義内容をまとめて書くことは得意だが、自分の具体的な経験とつなげて考えることを苦手とする。自分自身の経験は取るに足らないものという思い込みが存在している。これは「客観的」で「実証主義的」な「正解」を素早く求められる傾向にあるこれまでの学習経験とともに、自己効力感の欠如にも起因している。

学校現場においては往々にして特定の価値観や知識、技術や方法について習熟することが

「善」とされる。学校文化には特定の「ふつう」が存在するのである。そこでは「生きるとは誰かのように生きること」(フレイレ, 1979, p.25)である。だからそれらに沿わなかったり、出来なかったり、知らなかったりすれば「問題」とされ、そのような学習者(だけではなく時に教師も含めたすべての成員)は排除の対象となり得る。しかしその「ふつう」の合理性やその「ふつう」を実践する教師の価値観や社会化の過程、そしてそれを維持、強化している学校文化の是非も問われることはない。

しかし学習とは自己と他者、そして集団のエンパワーメントであろう。佐伯(2003)は学習を「文化的実践への参加」(p.30)と定義し、「参加」と言う言葉を強調して「きわめて個人的な『自分探し』のいとなみでありながら、同時にきわめて社会的な、人びとの共同のいとなみに、自らのユニークな『自分らしさ』を生かしながら、『加わっていく』いとなみだ」(pp.30-31)と述べている。学習とは自分の外にある知識を得ることではない。獲得した知を生かしながら他者と協働し、周囲の状況をより良く変えていく過程である。さらに同時に自己をより良く形成していくことでもある。教師が「自分らしさ」を自覚していなければ、その様な実践は不可能であろう。従って学生たちの「小さな物語」は取るに足りないものではなく、貴重な学びの資源である。それだけに「自らと同じような暮らしを持つであろう他者」(好井, 2006, p.101)に出遭う方法を探求するために、学生たちが自己へのまなざしを意識的に持つことを促す意味でこの授業は一定の意義がある。

今回、学生達の記述と「対話」しているうちに、筆者もまた「教師が教えれば学習者は学ぶ(=変容する)」という「ふつう」に無批判であったことに気づかされた。山口と山口(2005)は教育実践の「不確実性」は「教師の仕事の複合的な性格に由来するというよりは、教育がそもそも教師の手の届かない〈他者〉へと向かう営みであることに起因する」(p.138)と指摘している。実践者としてこの「〈他者〉へ向かう営み」ということをもっと慎重に謙虚に捉えなおすべきである。学生の何気ない一言は、時に本人も気づいていないが、見方を変えれば実は重要な視点を含んでおり、そのために授業の「深み」が増すことは珍しくはない。講義の目標や意図に「沿わない」「外れた」学生の学びを、あらかじめ講義計画に位置づけつつ個人およびクラス全体の発展につなげる大切さに改めて気づかされた。異文化間教育の実践だけにこの「広がり」を大切にしたい。

引用文献

- 岩田一彦, (2002), 『社会科固有の授業理論 30の提言 総合的な学習との関係を明確にする視点』, 明治図書.
- 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, pp.1-38.
- 佐伯胖, (2003), 「文化的実践への参加としての学習」, 佐伯胖, 藤田英典, 佐藤学(編), 『学びへの誘い』, 東京大学出版会.
- ショーン, ドナルド, (佐藤学, 秋田喜代美訳), (2001), 『専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える』, ゆみる出版.
- 田淵五十生, (2007), 「日本の教師教育と異文化間教育」, 『異文化間教育』, 25号, pp.45-57.
- 塚本美恵子, (2006), 「『利用メディアの調査』から見た異文化間教育の現在」, 『異文化間教育』23号, pp.69-83.
- ハウ, ケネス, (大桃敏行, 中村雅子, 後藤武俊訳), (2004), 『教育の平等と正義』, 東信堂.

- フレイレ, パウロ, (小沢有作, 楠原彰, 柿沼秀雄, 伊藤周訳), (1979), 『被抑圧者の教育学』, 亜紀書房.
- 松浦真理, (2006), 「異文化間教育に関する授業の現状と課題－異文化間教育学会のアンケート分析を手掛かりに－」, 『異文化間教育』23号, pp.84-94.
- 馬淵仁, (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, pp.247-268.
- 山口美和, 山口恒夫, (2005), 「教師の専門性と自己省察能力－『習熟』モデルと教育における理論／実践観の批判的考察－」, 『信州大学教育学部紀要』, No.115, pp.131-142.
- 好井裕明, (2006), 「ハンセン病者を嫌がり, 嫌い, 恐れるということ」, 三浦耕吉郎(編), 『構造的差別のソシオグラフィー』, 世界思想社.
- 好井裕明, (2007), 『差別原論〈わたし〉のなかの権力とつきあう』, 平凡社新書.
- Korthagen, F.A.J. (1985). Reflective teaching and pre-service teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36 (5), pp.11-15.

注

- 1 小島(2008)は異文化間教育を「二(多)元性・異質の共生」「(異文化)間性・双方向性・相互性」「相対性・第3の見地・普遍性」「関係性・対等性・権力性」「相互変容性・構築性・創造性」の5観点にまとめている。
- 2 例えば馬淵(2008)は各々の文化の違いを強調し, それぞれ尊重されるべきであるという異文化理解の立場について, 「人類に共通の普遍的な価値をどうするのか」「文化相対主義の中立的な立場が現状維持を助長する」(p.248)と批判している。
- 3 『雪渡り』は宮沢賢治の作品である。主人公である四郎とかん子は子狐の紺三郎に出会い, 誘われて狐たちの幻燈会に出かけた。当初は狐に対して懐疑心を拭えなかったが, 幻燈会が進むうちに偏見を乗り越えるのは自分次第という事に気が付く。最後に2人は狐の作った団子を食べ, 狐達との信頼関係を確実なものとする。この物語で語られている人間と狐の関係は私たちの社会における人種や民族をはじめとする社会問題にもつながって考えることができる。本講では株式会社ハリケーンフィルムズ(現/株式会社サイプラス)が制作し, 『Animated Tales of the World』に収録されている映像教材を使用した。
- 4 教師の教育学的知(Capital T)と実践的知(Small t)は, 実践(Action), 実践の振り返り(Looking back on the action), その場の本質への気付き(Awareness of essential aspects), 対応策の創出(Creation of alternative methods of action)とその試行(Trial)の繰り返しから獲得されるとしている。ALACTはそれぞれの段階の頭文字である。
- 5 映像教材と異文化間教育の授業については塚本(2006, p.76)に詳しい。
- 6 『レヌカの学び』とは開発教育協会(DEAR)が制作した参加型学習教材である。レヌカは, ネパール人女性である。ネパール公立聾学校の校長として25歳の時に研修のために来日し, 仙台で一年を過ごした。その生活によって彼女の生活や行動は変わっていく。人は環境に影響されて生きていることを理解することが, 異文化理解につながるというメッセージがこの教材には込められている。
- 7 民族文化映像研究所編(1977)『日本の姿第7巻イヨマンテ熊おくり』を使用した。
- 8 本稿では便宜上「積極派」「中間派」「消極派」「否定派」という言葉を使用している。この映像教材はあくまでもフィクションであり, 当然のことながらそれらのカテゴリーがそれぞれの学生の現実世界における異文化間理解に対する態度と一致することを意味しているわけではない。

Intercultural Education to Examine and Transform Oneself: What Pre-Service Teachers Learned from “Snow Crossing” ?

Masahiro SAITO

Key Words

Intercultural education, pre-service teacher education, clinical competency, self-examination, media materials

Abstract

Intercultural education is essential for all pre-service teachers. It extensively covers reforms of school cultures and social structures. However, some learners regard it as studies about those who have no connection with them and consequently show little or no interest in it. While some learners respond positively to intercultural education, they often have prejudices and one-sided assumptions about “alien” cultures. This study focuses on the reactions of 20 pre-service teachers to “Snow Crossing” material as they examined, deconstructed, and reconstructed themselves. They were asked to watch an animated video called “Snow Crossing,” featuring people’s prejudices, after which they were asked to write a short essay, followed by discussion of how they felt about the story and about their own prejudices. Since the essay was an important medium of learning and development, the pre-service teachers were asked to write their feelings, ideas, and desires at the end of the lesson. Some of them included their thoughts and feelings in their final essays. By analyzing their essays, this study concludes that these pre-service teachers attained some “good” perceptions about intercultural understanding, but neither of them progressed to the expected stage of understanding, nor did they reflectively examine their socio-cultural and political backgrounds.