

セルフスタディによる教師教育者の専門性の探究 — 多文化保育・教育の授業者としての葛藤の分析

Using Self-Study to Explore the Emotional Conflicts of a Teacher Educator

Teaching Multicultural Early Childhood Education and Care

内田 千春* 齋藤 眞宏**

要 旨

本稿は幼稚園教諭・保育士等（保育者）育成に関わっている教師教育者の「多文化共生保育・教育」に関する授業実践についてのセルフスタディである。近年国内での実践が広がってきたセルフスタディは、実践者の授業姿勢のチェック機能を持つと共に、モノローグの省察では得られない、教師としての信念の問い直しの機会となる。継続的な授業観の問い直しにより、「多文化共生保育・教育」を担当する教師教育者としての成長につながると同時に、多文化教育の実践者に必要な姿勢が実践を通して確認された。対話のプロセスを分析し語られていたことを分類した結果、「教室の持つ権威性と多文化教師教育」、「教師の期待は価値観の押し付け」、「文化の相対化作業の難しさ」、「学生の文化と実践者の文化」、「矛盾や対立と共に生きる態度への志向性」などのテーマが見つかった。大学の授業の枠組みの中で、教師教育者は一定の期間内に学生に一定の変化を期待しながら授業をする。しかし、この関係は学生の育ちを長い目で見た時、多文化教育のあり方と矛盾する側面を持つ。教師教育の実践者が授業を受ける学生に対してもつ期待そのものが、実践者の文化の押し付けになっている可能性があるため葛藤を生み出す。このような葛藤と緊張関係の中で、教師教育者は自分を常に変革可能な状態、つまり多様な視点を尊重するスタンスに保つ必要があり、それによって自身の文化と個々の学生の文化の対立を共生的関係へと変えていくための構えを持つことができる。そのために、セルフスタディは手段の一つとして有効である。

キーワード：多文化教育、セルフスタディ、教師教育者の専門性、変革

1. 問題意識と目的

本研究は、多様な文化に応答的に対応する教師・保育者の養成に取り組んでいる教師教育者のセルフスタディである。

多文化教師・保育者の養成については、諸外国に比較してあまり日本では関心が高いとは言えないことが、OECD国際幼児教育・保育従事者調査2018（国立教育政策研究所2020）¹⁾やOECD国際教員指導環境調査（TALIS）2018（国立教育政策研究所2019）²⁾からわかってきた。例えば、「言語・文化的に多様な背景を持つ子供への対応に自信がある」と回答する割合が低く、また「多様性に対する配慮等に関する研修を受けている」と回

答している割合が比較的低かったのである。

こうした傾向を受け、日本の教員養成教育における多様性への対応についての現況を三重大学（2019）³⁾が文部科学省委託研究として調査し報告書を公表している。彼らは教員養成を行う全ての養成校に質問紙を送付し、160校（有効回答率46%）の回答を分析している。その結果、外国人児童生徒等への教育・支援に関してコースの一部で取り扱う科目を持つ養成課程は多いが、1科目全体で必修科目として提供する養成校は少ないことが明らかになった。このような科目の導入や実施にあたって最も多く課題として挙げられたのは、専門性を持った教員の不在（20校）であった。さらに、異文化理解教育や

* ライフデザイン学部生活支援学科子ども支援学専攻 内田千春 ** 旭川大学 齋藤眞宏
セルフスタディによる教師教育者の専門性の探究

異文化コミュニケーションといった一般教育としての科目が設置されていても、必ずしも教員免許等を取得する学生が多く履修しているとは限らない点が指摘されている。また科目を増やそうとしても、カリキュラム上のゆとりがない（８校）といった課題も挙げられており、現在の養成課程で定められた内容を満たしながら、新たな課題をカリキュラムに組み込んでいく難しさが伺える。

一方、教員養成で多様性を尊重する多文化教育に関して、どのような授業内容でどのような養成をしていくべきかの方法論も確立されているとは言えない（物部・内田, 2015; 内田, 2019）^{4) 5)}。松尾（2020; 2021）^{6) 7)}は、アメリカの多文化教育の内容を基に、日本の大学の授業等での多文化教育の方法や内容について提案をしている。ここで提案されている多文化教育では、異文化を知識として知るに留まらず、異なる文化と自分が属する文化を対照しながら自分のあり方や文化の問い直しを迫っている。繰り返し問い直しながら、多様性に対する個々の態度をより開かれた応答的なものにしていこうとするのである。また、歴史的な経緯や権威的な関係について意識化し、隠された意味についても考えさせようとする。

本研究では、多文化共生保育・教育を担当する教師教育者として、また異文化間教育を保育者養成課程で行う実践者としての専門性は何に依拠するのか、授業に参加する学生と教員自身の自己の成長を促すには何が必要か、セルフスタディを通して考察する。本研究では、第1著者が授業実践者であり、第2著者は別の大学で異文化間教育を専門にしつつも中等教員養成に携わっている。なお本研究では、教師教育者及び養成教員を、教員・保育士・その他子どもの育ちを支える専門職を養成する養成校の教員や、その専門職の研修に携わる者と考えている。また保育士、幼稚園教諭、保育教諭を総称して、保育者と記述する。

2. セルフスタディについて

2.1 セルフスタディとは

セルフスタディとは、教育にかかわる実践者による自

らの実践の協働的探究である（Cochran-Smith & Lytle, 2004; Loughran, 2006）^{8) 9)}。セルフスタディは、既に日本でも黎明期を過ぎ一定の広がりを見せている（齋藤・大坂・渡邊・草原, 2022）¹⁰⁾。

セルフスタディでは、クリティカルフレンドという、共感的でありながらも多様な視点から実践を検討する共同研究者を迎え、実践に関わる多様なデータ（主に質的なデータ）を検討しながら「間主観的」にその実践の意味を探究する。その研究過程は個人の葛藤や「もやもや」、実践上の課題を出発点に、より良い教育実践を目指し、ミクロだけではなくより民主的な学校や大学、社会を創るといったマクロ的な視点も持つことで、新しい知を創出することを視野に入れる。

セルフスタディには3つの段階がある。準備→実践→リフレクションである。図1には、研究過程を概念図として示した。セルフスタディでは、実践者（リサーチャー）の課題や葛藤を出発点とする。そしてクリティカルフレンド（CF）とリサーチクエスションの特定と精緻化を行う準備段階の対話もセルフスタディの一部である（Lunenberget al., 2019）¹¹⁾。

実践上の課題を整理し特に探究したい課題に焦点化したら、その分析・解釈をしていく。授業実践からのデータ収集やその分析、解釈、得られたことの一般化・普遍化の過程で、常に実践者は自己と向き合い問い直していく。リサーチクエスション（RQ）が、探究を続ける間に変化していくこともありうる。さらに論文化や発表もま

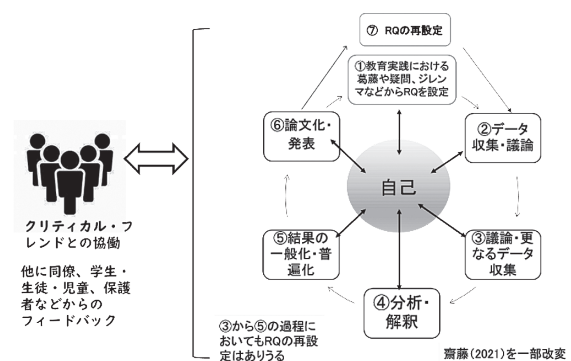


図1 セルフスタディの研究過程概念図¹²⁾

* 内田千春 ** 齋藤真宏

た大事な研究過程でもある。時に査読者や分科会の参加者から有意な示唆が得られて、研究が深まることもあるからだ。

2.2 本研究でセルフスタディを行う意義

本研究で行うセルフスタディは、教師教育者としての信念を問い直し分析するプロセスにおいて、背景にある理念を含めた課題共有・教師教育者自身の側の変容等、実践者自身の文化と個々の学生の文化の対立を共生的関係へと変えていくための構えが必要とされる点を含めて、考察・提案をするものである。特に、下線部の点において、多文化共生に関わる理念や理解をめざす「多文化共生保育・教育」の授業を探究していく方法として、馴染みがよく有効であると考えセルフスタディに取り組むことにした。

クリティカルフレンドは、既にいくつかのセルフスタディの経験があるのに対し、実践者は初めて取り組んだ。ただし、これまでに対話的に自己を探究する研究（物部・内田, 2015）¹³⁾ に取り組んだ経験がある。これまでの研究では、多文化教師教育を実現するためには、教師教育者自身が教室での自らのdisposition（態度）を批判的に省察し、教師教育者は教員をめざす学生との新たな出会いを通して変わり続ける必要があること、またそのプロセスは「痛み」や「葛藤」を伴わざるを得ない（物部・内田, 2015）¹⁴⁾ ものであることについては、本セルフスタディの初期から語られていた。

「授業」という複雑なプロセスを丁寧に振り返り読み解くには、個人では難しい。授業ではうまくいかないことが必ずあり、それを問い直す作業が必要である。そうした場合、感情的なプロセスが伴うものであるが、個人で自分の授業を批判的に捉えるのは難しい。

教育をよくするために確固たる予測可能で失敗するリスクがないものにするべきだという考え方は、うまくいかない教育に対するフラストレーションの表出であり希望の裏返し表現である（Biesta, 2013）¹⁵⁾。教育は本来対話的なプロセスであり、授業者と学習者の主体性がそ

の関係性の中でどう浮かび上がり、どのようにつながるかが肝要になる。当然それは不確実で予測不可能なものになる。だから、プロセスの中で授業を考える機会やはり重要だろう。授業実践の「評価」をプロセスで行うことができるセルフスタディは、授業者にもクリティカルフレンドにとっても大きな意義があると考えた。

2.3 対象となる授業

東洋大学ライフデザイン学部にある子ども支援学専攻の保育者養成課程では、1年次からインクルーシブ保育、障がい理解教育とインクルーシブ教育、外国につながる保護者支援、家庭の言語が日本語ではない子どもたちへの支援を、専門科目や必修科目を通して伝えるカリキュラムを策定している。本セルフスタディの対象にしているのは「多文化共生保育・教育」である。当該科目は3年次後期15回のコースである。その中で、卒業必修科目の一つとして主に言語的・文化的多様性を扱う卒業必修科目である。1クラス50名であり、2コースで開講している。

本研究では2020年9月～2021年1月及び2021年9月～2022年1月の授業について振り返りながらセルフスタディを行った。授業の目標は、多様性に対する感受性・公正性への志向を育てることと、保育現場で現在課題となっている家庭の言語が日本語ではない多言語環境で育つ子どもへの支援について必要な知識とスキルを獲得することである。そのために、図2にあるような内容をカリキュラムに含めた。

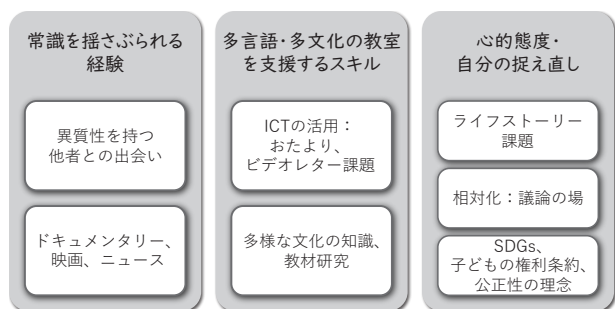


図2 多文化共生保育・教育の授業の要素

2.4 クリティカルフレンド（CF）との対話

第1 著者が実践者、第2 著者がクリティカルフレンドである。実践者は乳幼児教育・多文化教育を専門としている。第2 著者は異文化間教育を専門にしつつ、社会科教員養成に携わっている。2011年に異文化間教育学会で出会い、同年の日本教師教育学会でも出会った。研究分野が近接していると共に米国在住経験があり、それ以来同僚として付き合いしてきた。

本研究では、1 回1 ～2 時間の対話をZoomによるオンラインで2020年4 月から2022年8 月まで18回行った。そのうち、2020年12月～2021年6 月、2022年3 月と8 月に行った対話について分析する(表1)。対話中に、内容や各回で重要だと思われる点を記録していった。そしてZoomの録画・録音機能を使って記録の補強をした。各対話では、前回までの対話の内容を確認し、次の対話を行った。

表1 対話履歴と対話のテーマの変遷

回	日	対話の流れ
0	2020年3月	プロジェクトの確認
1	4月9日	探究すべき課題の言語化 多文化教師教育、多文化教育
2～4	5月28日・6月18日・7月22日	学び手に対する自分の感情に向き合うこと『実践者の価値観』何にひっかかっているのか、何について対話すべきか
5～7	8月17日・9月17日・10月8日	自分のペダゴジーを説明してみる『実践者の願い』『文化の相対化』もう一度学生の『声』から考える(学生のレポートを読み直す)
8～10	12月21日・2021年1月5日・1月21日	変わらない自分『権威性』と『公平な関係』『繰り返し』確認される『信念』(セルフTEMによる分析)
11～16	2月18日・2月24日・3月～6月	プロセスを振り返る: 多文化保育・教育を教える矛盾と対立と共に生きる自分、実践者としての自分、学会発表準備中の対話
17～18	2022年3月・8月	分析のための対話

最後に行った2022年8月の対話の際に、これまでのプロセスを整理し分析した際に浮かび上がったテーマ、「教室の持つ権威性と多文化教師教育」、「教師の期待は価値観の押し付け」、「文化の相対化作業の難しさ」、「学生の文化と実践者の文化」、「矛盾や対立と共に生きる態度への志向性」について、以下に記述する。

2.5 倫理的配慮

この対話においては実践者とクリティカルフレンドは互いの授業に参加する学生の情報については守秘義務を持つことを確認した上で、対話記録は実践者が作成した。

その中では学生の名前は仮名にした。また授業検討をする上で事例として取り上げた学生のレポートや作品は、15回の授業期間を終了したものについてのみ取り上げるようにし、データそのものには含めていない。分析の対象は、これらの事例についての対話そのものとした。

3. 実践者の価値観の問い直し

3.1 教室の持つ権威性と多文化教師教育

本授業の目的は、批判的視座や公正性、多視的視座などを紹介し学生の持つ園や学校に関する固定観念を変えらることをめざしていた。しかし、実践者はそれがうまくいっていないと感じ問題意識を持っていたことから、この授業をセルフスタディの対象にした。

授業の目標達成を妨げる要素として1 クラスが50人と多すぎることで、50人の個別の文化的背景を把握した授業ができないこと、授業外の学習時間を実習によって確保しにくいこと、などの構造的な課題があった。「(以前勤務した大学の)15人から20人程度のクラスでならできたワークが、ディスカッションをモニターしきれずうまくいかない」、「実習で五月雨式に抜けるので継続的な学びやディスカッションにならない」等、実践課題として実践者は話していたが、クリティカルフレンドは学生を変化させようとする実践者の意識として、繰り返し問いかけていた。

大学の授業では一定の期間内に学生に一定の変化を期待しながら授業をし、その変化は良いものとして目指されており、到達できるのが良い授業という考え方が根強い。セルフスタディでの対話の中で、この前提の持つ矛盾について、実践者は違和感を繰り返し表現していた。実践者が理想とする教員と学生の対等な立場での学びのコミュニティづくりを目指す時、教室が持つ権威性や人間関係の権威的構造と本質的に矛盾する(内田・齋藤, 2021)¹⁶⁾ という事実に向き合い、折り合いをつけていかなければならなかった。

* 内田千春 ** 齋藤真宏

3.2 教師の期待と価値観の押し付け

授業実践という行為において、実践者は願いを持って授業を行う。クリティカルフレンドの「何をめざして授業をしているのか」という問いに対して実践者は「多文化保育・教育を実践の場で実現できる、または実現しようとする人になってほしい」という期待を述べた。しかし、教室の中のこうあるべきだという価値基準を教師がつくるという前提を塗り替えたいという期待さえ、実践者の価値基準の押し付けになってしまう可能性がある。授業のために用意したビデオ教材の選択、課題の構成自体が実践者の価値観の押し付けになるという矛盾が対話に表れるようになった。

授業で自己分析の共有をした後の振り返りの内容には同じ考えの友達が多くて安心したとか、頑張っていてすごいと思ったとか、知れてよかったという感想が多く、実践者は学生の考察が深まらないことに焦りを感じていた。ただ、この焦りを打開する方策を探究する方向にはセルフスタディの対話は進まなかった。むしろ、セルフスタディは実践者が学生の価値観を尊重しているかという態度についてのチェック機能を果たしたと分析できる。一方で、セルフスタディのチェック機能によって明らかになってきた実践者自身の心的態度と多文化教育の理念の矛盾は、扱いの難しいものであることが判明した。以下にその葛藤が現れた対話について示す。

3.3 文化の相対化作業の難しさ

学生たちのレポートについて、実践者は繰り返し「自分が書いてほしいような分析に至っていないこと」から、授業の方法や内容についての悩みを語っていた。

今の自分を肯定的にとらえられるようになってよかった、自分を見直す機会になったと肯定的に捉えてもらっているのはうれしいし悪いことではないが、俯瞰したり相対化したりすることができない。どういう経験やワークを用意すれば、既存の自分（学生自身）の考えの変革につながるのか悩んで

いる（2020年10月 実践者）

といった語り等である。自分の価値観を押し付けないようにと思いながらも、レポートを読むときには授業の結果・成果について評価してしまいがちであった。

対立していることや違いがあることにまず気がつくところが、うちの学生の課題のようです。自分の既にもっている考えを譲れないというところは、本質的にはほぼ（CFの大学の学生と）同じ現象なのかもしれませんが。（2021年1月）

と繰り返し感情の揺れが表れている。対話を繰り返す中で、2021年6月にクリティカルフレンドから以下のような提案があった。

セルフスタディにおいては、ここが大事になってくると思います。私たち教師の側もこれまでの個人的な経験を教育学の理論を介して意味づけしてきたのではないかと思います。だから譲れない。学生たちもまた（狭かったり稚拙だったりするかもしれないけれど）その生きられた経験のなかから譲れないものがあるのではないかと。したがってその譲れないものに合わせながら部分的な小さな変化を認めていく・・・ぐらいまで言葉にしないちょっと漠然としているように思います。（2021年6月 CF）

お互いに簡単に変わらないことや譲れないことがあることを認めるべきなのではないか。学生が譲れないでいるものを実践者である教師が否定した瞬間に、教師は多文化教育の理念に反していることになる。権威性を持つ教師として学生を変えようとしてしまう自身の姿勢を批判しても、代替となる教師のあり方を新たに持つことができないでいた実践者の葛藤を、クリティカルフレンドが言語化・意識化しようとした対話が重ねられていた。

3.4 矛盾や対立と共に生きる態度への志向性

教師の持つ権威性を、教室という場で完全に消去することはできない。与えられた条件の中で様々な情報や経験を基になされる“wise judgement” (Biesta, 2013)¹⁷⁾の概念が対話を深めた。それには、それぞれの教師の技能・資質そのものが反映される。学生を見る目があるかどうか、こちらが学生の文化を尊重しているかどうか、学生自身を見ようとしているか。学生がわからないときや、学生のあり方をすぐに教師が受け入れられない時も、その葛藤を含めて学生は教師教育者の姿を見ているはずだろう。クリティカルフレンドは3.3で示した葛藤の時期に、

教師だって簡単には変わらないじゃないですか
(CF) (2020年12月)

と、変われない教師が変われない学生を変えようとする矛盾について自分ごととして発言をしている。実践者も共感的に振り返っている。

私たちは、どうやってこういうことに気が付いてきたのか。そんなに簡単なことではなかったはずなのに。(実践者 2020年12月)

変化を求めることと、学生の主体性の尊重の間のどこにラインを引いて授業をするべきなのか。変わることを求めるのではなく、教師が変わる姿を呈示するしかない。すなわち、学生とのずれを受け止めてその中でお互いの関係をどう架橋するか、学生の主体性を大事にしながら方策を模索する教師がそこにあることしかないのだろう。

共感をベースとした関係の中で、学生が変わらないこと、15回で結果を出すことができないことと「共に生きる」。同時に、譲れない点をあきらめるのではなく、オルタナティブとして違うあり方がある可能性を示す。実践者は、それがこの授業に必要なスタンスではないかと考えるようになった。

4. 自分のペダゴジーを捉え直し精緻化する

4.1 ライフストーリー課題と学生の姿

図2にある3つの要素にかかわる課題に学生たちは取り組んだのだが、特に「心的態度・自分の捉え直し」にかかわるライフストーリー課題について、実践者はジレンマを語ることが多かった。批判的教育学や脱コロニアリズムを理念的に紹介しても、自分の体験として腑に落ちることがなければ「理解」にはつながらない。

松尾(2021)¹⁸⁾は、主流派である日本人によって構築された「日本」社会の「現実」リアルは、中立で純粋なものとして正当化されふつうの日本として語られていることを指摘している。その「ふつう」の言説に気づき脱構築するためには、別の視点、日本に住む多様な人々の歴史や文化の視点から、日本社会のふつうを捉え直さなければならないとする。

しかし、学校文化の中でマジョリティとして生きてきた場合、別の視点から自分の価値観を俯瞰したり相対化したりするのは簡単なことではない。別の視点を、講義、児童文学、ドキュメンタリーなどによって提供したからといって、それらをすぐに実感を持って活用し、マイノリティとしての視点を得られるものではない。レポートの内容が興味深いと思える学生の多くは、これまでに何らかの形でマイノリティとしての経験を持っていることが多く、この授業の結果としての気づきと考えることはできなかった。

このころ実践者は、オンライン研究会で学ぶ機会があった、質的研究法TEAで使われているTEM図(安田, 2019)¹⁹⁾を用いて自分のライフストーリーの図式化を試みた。

4.2 教師としてのライフストーリー

TEM図は、人生の中の分岐点を重視する。その時自分が選択した道と選択しなかった道、その選択に与えた外的なできごととは何だったのかを考えるツールとして使用した。いくつもの分岐点を整理する中で、実践者のライフストーリーを再構成し、セルフスタディの対話の中で

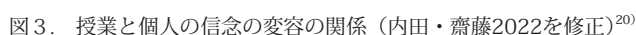
* 内田千春 ** 齋藤真宏

自分はこれだけの経験の中で今の自分に変わってきた。少しずつし変われないし、いつ自分が変わるような経験に出会うかは、コントロールできないですよね。15回の授業の間に、用意したことがその変わるような経験になるとは限らないわけで、15回の間に、こっちが用意した目標に到達しろという方が乱暴なのかもしれないですね。(2020年12月)

これは、本来15回の授業で成果を出さなければならない大学の講義に向かうスタンスとして矛盾している。しかし、教師・保育者になる学生たちの生涯発達を考えると、授業期間後に少しずつ変わりはじめたとしてもそれは教育的に意味がある。この「待ちの姿勢」は、実践者だけではなくクリティカルフレンドにとっても、セルフ

図3は、実践者自身のライフストーリーをTEMで分析した際に確認した信念の変容プロセスのイメージである。真ん中の「現在の私 (present self)」は授業を体験しており、の中で様々なワークや課題に出会うが、「現在の私」は自分の過去の経験を参照し、今出会っている「出来事 (events)」について判断する。同時に今新たに出会うことから、過去の捉え直しをしている。新たな知識や新たなできごとにさらに出会っていく中で、これまでと変わらない考え方であり続けることもあるが、少しずつ信念が変容していくかもしれない。またその変容の方向は、必ずしも「現在の私」や、授業を行っている実践者が望む方向になるとは限らない。

このイメージを得た時、参照する過去の出来事は授業では変えられないことを再認識し、授業の中でできるのは、「未来の私」が会う出来事について考えるために使う「過去の経験」(未来に対する現在の経験)や知識を少しでも豊かにしておくことだと再認識した。授業というこの行為は、将来実を結ぶかどうかかわからない種まきをしているようなものだとも言える(内田・齋藤, 2021)²¹⁾。このとき、小さい変容ではあるが、授業者の多文化教師教育者としてのペダゴジーが捉え直されたと言える。



5. 総合考察とまとめ

セルフスタディで扱う実践は、実践者のものである。実践について記録し、クリティカルフレンドに考えを伝え、意見をもらい、伝え直していく中で、自分の授業に対する姿勢や考え方を確認する。その際、クリティカルフレンドも、常に自分の実践と照らし合わせて省察を重ねている。このプロセスが、教師教育者、保育者養成教員としてのアイデンティティを強め、授業研究を深めていった。

特に多文化教育や多文化保育、幼児期の多様性理解に関わる授業は日本では実践例が少なく、授業方法も報告のような内容がよいと確実に言えるわけではない(内田, 2022)²²⁾。そこでこのセルフスタディを通して、多文化教師教育者としてのペタゴジーの問い直しのプロセスとその意義を考察してきた。

本研究のセルフスタディは、実践者の授業実践上の学生への期待が、学生の実態に応答的ではないことへの悩みから対話が始まった。CFとの対話では、その悩みに向き合うことが促され、より深い教師教育上の矛盾が意識化された。

その矛盾とは、大学の授業の枠組みと学生の学びのタイミングが必ず一致するわけではない点である。教師教育者は一定の期間内、多くは15週間の授業期間内で学生が一定の変化を起こすことを期待しながら授業をする。しかし、この期待は、多文化教育のあり方と矛盾する側面を持つ。すなわち、教師教育の実践者が学生に対して持つ期待そのものが、実践者の文化の権威的な押し付けになる危険性が常に存在する。この危険性の意識化は、多文化共生保育・教育を担当する教師教育者として重要だった。

クリティカルフレンドとの対話を通して、実践者は、教師としての権威性を手放す用意をし、これまでと異なる教師と学生の関係を目指し、自分が変わり続ける努力を継続した(内田・齋藤, 2021)²³⁾。クリティカルフレンド

との対話は、実践者が学生に求める変革を自分自身にも求める心的態度や、多様な視点を尊重するスタンスを維持し、心理的調整の機会を得るチェック機能を果たしていたと言える。

次にクリティカルフレンドからの視点である。教師教育とは「専門職としての主体性 (professional subjectification)」の形成 (Biesta, 2013, p.135)²⁴⁾ である。それは、学生自身が将来専門職としての主体性を培っていくことができるように、教師教育者が今現在の学生に働きかけていくことでもある。ゆえに教師教育者もまた自己の主体性に対して意識的であるべきだ。ただその専門性は、経験や実践を積み重ねれば自然と培われるわけではない。それぞれの実践の文脈において、何が教育的に望ましいのかということを常に考察する必要がある。教師や教師教育者は、経験や知識を積み重ねた「仲間」の実践から、多くの学びを得ることができる。ただ、それらの実践の教育的判断の根拠は必ずしも明白ではない。個々の教師教育者の置かれた文脈に埋め込まれたものであるからだ。だからなぜそのような教育的判断が行われたのかについて、その実践者との対話が大切となる。本稿を共同執筆するにあたって、そのような教育実践をめぐる協働の重要性に改めて気付かされた(齋藤ら, 2022)²⁵⁾。

成長を続ける保育者を育てる教師教育者として、日々の授業を繰り返す中での葛藤や緊張関係と向きあい成長していくための手がかりが、セルフスタディには含まれている。省察的实践を共同で行うとき、少なくとも多文化教育を行おうとする教師教育者は自分を常に変革可能な状態(多様な視点を尊重するスタンス)に保つ手がかりを得ることができるのではないか。それによって自身の文化と個々の学生の文化の対立を共生的関係へと変えていくための構えを維持することができる。こうした点で、セルフスタディは教師教育者としての専門性を高める手段の一つとして有効だと言える。

* 内田千春 ** 齋藤真宏

セルフスタディによる教師教育者の専門性の探究

参考・引用文献及び脚注

- 1) 国立教育政策研究所 (2020) 幼児教育・保育の国際比較:OECD国際幼児教育・保育従事者調査2018報告書—質の高い幼児教育・保育に向けて 明石書店.
- 2) 国立教育政策研究所 (2019) 教員環境の国際比較 OECD国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018調査報告書 ぎょうせい.
- 3) 三重大学 (2020) 外国人児童生徒への理解と指導力を育てる 教員養成カリキュラムの検証と再構築 成果報告書 2019 年度 文部科学省 教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業 実施テーマ: 7 先導的な教職科目の在り方に関する研究 https://www.mext.go.jp/content/20201020-mxt_kyokujinzai01-000007916-36.pdf
- 4) 物部ぐみ子・内田千春 (2015) 自分史の掘り起こしと多文化教師教育者としてのアイデンティティ形成—対話的なナラティブ分析の試み— 異文化間教育学会第36回大会発表抄録, 154-155.
- 5) 内田千春 (2019) 就学前の子どもの複言語発達を支える保育に求められる専門性, 異文化間教育学会第40回大会 (明治大学).
- 6) 松尾知明 (2021) 多文化クラスの授業デザイン—外国につながる子どものために 明石書店.
- 7) 松尾知明 (2020) 「移民時代」の多文化共生論 明石書店.
- 8) Cochran-Smith, M., and Lytle, S. L. (2004). Practitioner inquiry, knowledge, and university culture. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 601-649). Springer.
- 9) Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. Routledge.
- 10) 齋藤真宏・大坂遊・渡邊巧・草原和博 (2022) 教師教育者の専門性開発としてのself-study (セルフスタディ): その理論的背景と日本における受容と再構成 学校教育実践学研究, 28, 105-120.
- 11) Lunenberg M., MacPhail A., White E., Jarvis J., O'Sullivan M., Guðjónsdóttir H. (2019) Self-Study Methodology: An Emerging Approach for Practitioner Research in Europe. In: Kitchen J., Berry A., Guðjónsdóttir H., Bullock S., Taylor M., Crowe A. (eds.) *2nd International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education*. Springer, Singapore. pp. 1-30.
- 12) 齋藤真宏 (2021) 教師教育におけるセルフスタディ: 日本の学校教育におけるその意味の考察. 旭川大学経済学部紀要第78・79合併号, pp.147-163.
- 13) 4) と同じ
- 14) 4) 13) と同じ
- 15) Biesta, G.J.J. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers, p. 3.
- 16) 齋藤真宏 (2021) 教師教育におけるセルフスタディ: 日本の学校教育におけるその意味の考察. 旭川大学経済学部紀要第78・79合併号, pp.147-163.
- 17) 15) と同じ
- 18) 6) と同じ
- 19) 安田裕子 (2019) TEA. サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実編 質的研究法マッピング 新曜社, 16-22.
- 20) 内田千春・齋藤真宏 (2022) 多文化保育・教育を担当する教師教育者に何が求められるのか—セルフスタディによる考察— 日本教師教育学会第32回研究大会発表論文集.
- 21) 内田千春・齋藤真宏 (2021) なぜ保育者を目指す学生に異文化への「応答性」を求めるのか—セルフスタディを通じた探究— 異文化間教育学会第42回大会・口頭発表.
- 22) 内田千春 (2022) 保育者養成課程の21世紀初頭の変化と課題—グローバル化の影響と養成教員の責務— 教師教育学年報31, 54-62.
- 23) 21) と同じ
- 24) 12) 14) と同じ
- 25) 11) と同じ

備考

本研究は、科学研究費助成事業 基盤研究 (C) 18K02460 及び21K02472の助成を受けている。