

「ダイバーシティ大阪」実現のために学部段階で身につけたい資質・能力 ー大阪教育大学フラッグシップ構想が目指すものー

たかはし のぼる¹・さいとう なおこ¹・さくま あつし¹・いまだ ふみお²・ひらが けんたろう²・なかやま あおい³・
よねざわ ちあき³・よしだ しげたか¹・はった さちえ¹・もりもと かずひさ¹
高橋 登¹・齋藤 直子¹・佐久間 敦史¹・今枝 史雄²・平賀 健太郎²・中山 あおい³・
米澤 千昌³・吉田 茂孝¹・八田 幸恵¹・森本 和寿¹

¹総合教育系（学校教育部門）・²総合教育系（特別支援教育部門）・³多文化教育系（グローバル教育部門）

(2023年5月2日 受付)

(2023年11月6日 査読完了)

抄録：2022年4月に教員養成フラッグシップ大学に指定されたことに伴い、大阪教育大学では先導的・革新的な教員養成カリキュラム・教職科目の研究・開発が求められている。本学が掲げるテーマは「ダイバーシティ大阪の諸課題に応え、学習者の学びに寄り添う教師の育成」であり、本プロジェクトでは、プロジェクトメンバーの専門領域の観点から、本学のフラッグシップ構想、とりわけダイバーシティ科目群について、国内外の状況をふまえながら、その方向性と課題を明らかにすることを目的として検討を進めてきた。本稿では、最初に人権教育、インクルーシブ教育、外国にルーツのある子どもの教育の3領域について、関連領域の教員による報告に基づいて、日本および大阪の現状と課題について検討した。つぎに、それをふまえた上で、対話的な学びの観点から見たダイバーシティ科目の授業の在り方・評価の在り方について検討を行ったうえで、「ダイバーシティ大阪」の諸課題に取り組む上で必要とされる、教員を目指す学生に対して学部段階で身に付けてほしい資質・能力について提言を行った。

キーワード：教員養成フラッグシップ大学、ダイバーシティ科目、人権教育、インクルーシブ教育、外国にルーツのある子どもの教育

I はじめに

1. 背景

科学技術の急速な発展とともに、社会は大きく変わりつつある。来るべき未来社会の姿について、日本では Society 5.0 として語られることが多い。Society 5.0 とは、狩猟社会、農耕社会、工業社会、情報社会に続く新たな社会という意味であり、「利便性や効率性の実現を主目的とするのではなく、デジタル技術・データを使いながら、人間が人ならではの多様な想像力や創造力を発揮して、社会を共に創造していく」ことが目指されている（日本経済団体連合会，2018）。このように急激に変化する社会の中で、教育の場でも育むべき子ども達の資質・能力を定義し、実現に向けた取り組みが進んでいる。それが2019年度から順次実施されている改訂学習指導要領である（文部科学省，2017）。学習指導要領の目指す「生きる力」とは、「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」（中央教育審議会，1996）であるが、「社会の変化」を、社会の在り方が劇的に変わる「Society 5.0 時代」の到来と捉え、そうした急激に変化する時代の中で育むべき資質・能力の再定義を目指したのが、中教審答申（中央教育審議会，2021：「令和の日本型学校教育」の構築を目指して）であった。「令和の日本型学校教育」とは、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実し、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善につなげることを目指すものである。

さらに、「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成、現職教員研修の在り方の指針を示したのが、2022年12月の中教審答申（中央教育審議会，2022：「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在

り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～）である。本答申の背景には、現在の教師の置かれている深刻な状況がある。働き方改革が進められているとはいえ、依然として教師の長時間勤務は続いており、また、一部の地域、学校では教師に欠員が生じる事態となっている。また、採用試験の倍率も低下していることを踏まえれば、教師が従来に比べて魅力的な職業であると社会的に認識されなくなっていることは間違いない。その一方で、教師は「令和の日本型学校教育」を実現するために必要な資質能力を身につける必要に迫られ、また、教職員集団として、多様な教育課題に対応できる組織運営も求められている。

こうした文脈のもとで、多様な教育課題に対応した教員養成のモデルプログラムの開発や、現職教員の資質向上のための研修プログラムの開発など、教員養成大学・学部も多様な役割を果たすことが求められるようになっていく。そうした変化を反映するのが、次節で紹介する教員養成フラッグシップ大学構想である。

2. 教員養成フラッグシップ大学

2021年8月に文部科学省総合教育政策局長名で発出された「教員養成フラッグシップ大学公募要領」では、公募の目的が次のようにまとめられている。

Society5.0時代の到来など、変化が激しく予測困難な社会に対応するためには、「令和の日本型学校教育」を担う高い資質能力を備えた教師の育成が求められており、とりわけ、児童生徒が主体的・対話的に知識を習得していく過程を支援する視点に立ち、他者と協働しながら省察的実践により授業改善に取り組む続けることを通じ、個別最適な学びや協働的な学びの実現を先導する教師の養成は喫緊の課題となっています（文部科学省、2021）。

この目的を達成するために、フラッグシップ大学が指定された。フラッグシップ大学には、①上記の目的を達するための教員養成プログラム・教職科目を研究・開発し、②全国的な教員養成ネットワークを構築することで成果を展開する。そのうえで、③取組の検証を踏まえ、教職課程に関する制度の改善に貢献することが求められている。また、そのために、学部では教員免許状取得に必要な科目・単位を弾力化し、教職大学院では共通5領域の必修単位を弾力することにより、特例科目の開設を認めている。認められるのは、学部の場合で小学校1種免許の取得に必要な59単位のうちの22単位、教職大学院で共通5領域のおおよそ20単位のうちの10単位以下であり、それらの単位を特定科目に充てることができる。弾力化の要件としてはささやかなものであるが、従来、教員免許法上の縛りを厳格に求めてきた文部科学省としては、一歩踏み込んだ内容となっている。

フラッグシップ大学への申請は、国立大学に限定されるものではないが、教職大学院と附属学校を設置していることが条件となっており、求められる課題の内容も踏まえると、ある程度大規模に教員養成を行っている大学でなければ申請は困難である。実際に、応募があったのは15大学、このうち国立大学が13校であり、私立大学は2校のみであった。これらの大学の中からフラッグシップ大学に指定されたのは、東京学芸大学・福井大学・大阪教育大学・兵庫教育大学の4国立大学だった。

3. 大阪教育大学のフラッグシップ大学構想

大阪教育大学の教員養成フラッグシップ構想は、大きくは次の3つの柱にまとめられる（大阪教育大学、2022a）：①大阪市教育委員会や企業などとの連携による「みらい教育共創館」¹⁾の設置、②先導的・革新的な教員養成プログラム・教職科目の研究・開発、③全国的な教員養成ネットワークの構築と成果の展開、とりわけ、学び続ける教員を支えるオープンエデュケーションプラットフォームの構築。これまで見てきた中教審答申等との関わりでは、②と③が特に重要である。③に関しては、コロナ禍でのオンデマンドによる免許更新講習実施の経験なども踏まえ、教員の自律的な学びを支えるオープンなプラットフォームの構築を目指している。

大阪教育大学の独自性が際立つのは、「ダイバーシティ大阪」の諸課題に応えることを目指し、ダイバーシティ教育をベースとしたカリキュラム開発を目的としている点である。外国にルーツのある児童生徒の数は増加し続けており、彼らを支援し、指導できる知識や専門性をもった人材の育成は焦眉の課題となっている。大阪は愛知・静岡などの中京圏、神奈川・東京などの首都圏に次ぐ外国人児童生徒の急増地域であり、その対応が求められている。さらに、大阪では従来から国際学級等の名称で、在日韓国人・朝鮮人を中心とする、いわゆるオールドカマーとしての外国人児童生徒の母語・母文化支援が取り組まれてきた。こうした知見もふまえながら、単なる日本語の獲得支援ではなく、子ども達が日本社会の周縁的な存在としてではなく多様性を持つ

た日本社会の成員として生きて行くこと（社会的包摂）の支援が可能な人材の育成が目指されている。また、大阪の特別支援教育は、障がいの有無にかかわらず共に学ぶことが重視されてきたが、結果的に特別支援学級の設置数は大阪が突出することになり、今度はその質が問われるようになっている（文部科学省、2022a）。こうしたこともまた、ダイバーシティ大阪の抱える課題であり、大阪に位置する教員養成フラッグシップ大学が全国に先駆けて取り組むべき課題であろう。

この目的を実現するために、大阪教育大学では、「未来教育共創推進統括本部」を設置し、さまざまな取り組みが進められている。とりわけ上記の目的との関わりの中で、総合教育系所属教員を始めとする関連領域の教員が深く関わるのは、「ダイバーシティと教育」、「現代社会と子どもの権利」、「多様な子どもとインクルーシブ教育」、「外国人の子どもと理解と支援」の4科目からなる、「フラッグシップ特例科目群」の開発である。従来から大阪教育大学では、人権教育を軸に、関連する科目群を整備してきた（大阪教育大学、2022b）。新たに「フラッグシップ特例科目群」が開発されることをふまえ、これらの科目群も含めた本学の人権教育・ダイバーシティ教育に関しては、全体的な再編成が進められている。

そこで、大阪教育大学総合教育系では、系のプロジェクトを起ち上げ、プロジェクトメンバーの専門領域の観点から、本学のフラッグシップ構想、とりわけダイバーシティ科目群について、国内外の状況をふまえながら、学部段階で身につけるべき・身につけてほしい資質・能力を明確化することを目的として検討を進めてきた。具体的な検討課題は、①メンバーの専門領域からみた「ダイバーシティ大阪」の現状と課題を明らかにし、それをふまえた上で、②「ダイバーシティ大阪」実現のために学部段階で身につけたい資質・能力とその評価方法を提案することであった。なお、本稿では「多様性」と「ダイバーシティ」という用語が混在しているが、次節以降で「ダイバーシティ大阪」について議論する中で、「ダイバーシティ」という用語には、単に「多様であること」だけでなく、それを有意味で価値あるものと考えするという、価値的な意味も担っていることが明らかになるだろう。

プロジェクトでは、最初に人権教育（佐久間・齋藤）、インクルーシブ教育（平賀・今枝）、外国にルーツのある子どもの教育（中山・米澤）の3領域について、関連領域の教員による報告に基づいて、日本および大阪の現状と課題について検討した。つぎに、それをふまえた上で、「ダイバーシティ大阪」実現のために学部段階で身につけたい資質・能力と評価の在り方について検討を行った（吉田・八田・森本）。本稿はその議論のまとめとなるものである。

Ⅱ ダイバーシティ大阪の人権教育²⁾

「ダイバーシティ大阪」という語は、本学の教員養成フラッグシップ学構想のタイトル「ダイバーシティ大阪の諸課題に答え、学習者の学びに寄り添う教師の育成」で用いられているが、構想調書の本文中にはその語の定義は記されていない。むしろ、その内実は実際のカリキュラムの運営のなかで議論され、構築されていくものであると考えられる。この節ではその端緒として、大阪の人権教育においてどのようなテーマが扱われてきたかを概観することを通じて「ダイバーシティ大阪」とは何であるのかを考える。また、人権教育と「ダイバーシティ」をめぐる教育との関連性について整理する。

1. ダイバーシティ大阪とは

1-1. 大阪には「誰がおってもええやんか」

2013年は、インターネット上のヘイト・スピーチが、現実の路上に現れた年であった。大阪においても、繁華街や在日コリアンの多く住む生野区で、差別を煽動する演説やデモが毎週末のように行われていた。正式に道路使用の申請が出され、警察の許可を受けておこなわれているヘイト・デモを規制する方法はなく、警察はヘイト・デモを抑えるのではなく、むしろ「護衛」するようなかたちになっていた。このようなデモを、子どもたちが目にするという事態も少なくなかった³⁾。ヘイト・スピーチを規制する手立てがない状況の中、ヘイト・デモに対抗する活動もみられた。ヘイト・スピーチをする側とそれに反対する側の両者が睨み合い、その間に警察がヘイト・デモを「護衛」という、物々しい雰囲気土日の繁華街などで広がっていた。

しかし、そのような構図では、ヘイト・スピーチをおこなう側があたかも主体的に行動していて、差別に反対する側はかれらの行動に従属しているようにも見えた。そのような状況において、2013年と2014年に、差

別をなくすための主体的で明るい雰囲気活動が模索され、大阪の多様性を祝う「仲良くしようぜパレード」として結実した（OSAKA AGAINST RACISM, 2014）。その後継として、2016年には「ミナミ ダイバーシティ フェスティバル」、2018年には「ダイバーシティパレード2018」が開催された。これらのイベントは、国籍、民族、性別、障害、宗教などのさまざまな「ちがひ」を持つ人々が共に生きることのすばらしさをアピールすることが目的であった（ヒューライツ大阪、2018）。

例えば、2014年のパレードの呼びかけ文には、このような文章がある（／は筆者による）。

この町は誰のもの？ 声を大にして言おう。この町に暮らすみんなのものだ。誰も出て行く必要なんてあるはずない。／「日本人」以外はここで安心して暮らせない？ そんなことは、絶対あっちゃいけない。／まずは、言葉の暴力を止めよう。「誰がおってもええやんか」を、まずここ大阪からみんなで発信しよう。／誰も排除しない、されない。させてはいけない。／誰もが住みやすい町をめざして、いろんな人たちと一緒に。真夏の御堂筋を楽しく歩きながら。

大阪には「誰がおってもええやんか」というフレーズに象徴されるように、これらのイベントで示された大阪の「多様性」は、非常に広がりのあるものであった。例えば、上述の呼びかけ文は、34の言語や方言に翻訳された。2013年から2018年のパレードや舞台では、朝鮮王朝楽団と朝鮮舞踊団、中国の獅子舞、被別部落の太鼓集団、ドラッグ・クイーン、車椅子ユーザーの人々、不安定就労の問題を掲げたフラッグなどが登場した。また「仲良くしようぜ」の「ぜ」という言葉には、男性ジェンダーの優位があるとした内在的批判もみられた。この場に登場した多様な人々の存在や、新しいムーブメントの在り方が、まさに「ダイバーシティ大阪」の内実を表しているのではないだろうか。

1-2. 「ダイバーシティ大阪」の意味

ただ、ダイバーシティあるいは多様性という言葉は、多様な属性を持つ人々が存在していることだけを示してはいない。この概念は、1960年代の米国において人権尊重を求める人種的マイノリティ、女性、障害者、性的マイノリティの人々の運動から生まれたものであり、人権や差別といった概念と不可分のものである（森田、2020）。「ダイバーシティ大阪」という語もまた、ただ単に大阪には多様な人々がいるという意味ではなく、大阪という場所が人権尊重をかけた、差別をなくす取り組みが行われてきたことを含んでいるはずである。

事実、大阪においては、同和教育や、在日コリアンの子どもたちに対する民族教育、障害のある児童生徒がともに生きるインクルーシブ教育の実践など、人権教育や子どもたちの人権を保障する教育が、互いに影響を与えながら地道に繰り返されてきた。また、様々な人権課題に対して市民や行政、企業等が取り組んできた歴史がある。

上述の呼びかけ文に『誰がおってもええやんか』を、まずここ大阪からみんなで発信しよう」とあるように、ヘイト・スピーチが吹き荒れる2010年代前半において、多様性を祝うという実践の先鞭をつけたのは、大阪の人々であった。その後、東京や他の都市にもこの実践は広まっていった。大阪で、いち早く動きがあった背景には、「ダイバーシティ大阪」としての人権教育などの実践による基盤があったからではないだろうか。

2. 副読本『にんげん』にみる多様性

2-1. 『にんげん』で扱われたテーマ

では、大阪の人権教育の歴史とはどのようなものだろうか。大阪の人権教育は、同和教育の実践を抜きに語ることはできない。同和教育の実践は、戦後まもない1950年代初頭から、部落の子どもたちの長欠・不就学問題に取り組んできた。この頃、大阪市では全国にさがけて、部落の子どもたちへの奨学金制度が整備された。その後、長欠・不就学問題が一定解消されたのち、1960年代には、学校での諸課題—「非行」、学力保障、進路保障の問題—に対峙してきた。1970年代は、特別措置法に基づいて同和対策事業が本格的に展開していった時期である。この時代の同和教育のひとつの特徴には、「同和教育副読本」が全国でつくられて、教育現場で使われ出したことがある（中野・池田・中尾・森、2000）。大阪では副読本『にんげん』が編まれた。『にんげん』は、部落問題を中心としているが、さまざまな人権課題についてとりあげられている。改訂ごとにさらに多様な内容が含まれるようになった。

この副読本『にんげん』に扱われているテーマから、歴史的に、大阪における人権問題の諸課題がどのようなものであるとみなされてきたかということを押さえていきたい。

副読本『にんげん』は、1970年に初版が発行された。初期の版では、内容の大半が同和問題で占められて

いたが、その他にも炭鉱労働者、被爆者、紡績・製糸の女工、沖縄、在日朝鮮人などのテーマが扱われていた（全国解放教育研究会，1974）。その後、改訂ごとに扱われる人権課題は増えていった。

90年代半ばから2000年代前半にかけては、一連の同和对策の法期限切れや国際的な人権教育の導入などが重なり、1970年代に確立した同和教育の「四認識」を継承しつつ、同和教育が「人権総合学習」へと発展的に転換していった時期である。また、2000年に「人権教育・啓発推進法」が施行され、いわゆる人権の個別課題が並列的に置かれるようになった。

このような時期に作られた、最後の版である2004年版の『にんげん』では、同和問題（部落問題）、ハンセン病、HIV／AIDS、障害者、水俣病患者、インドシナ難民、被爆者、対人地雷被害者、沖縄戦、アイヌ、環境問題、在日韓国・朝鮮人、ジェンダー問題、インターネットと人権、高齢者、がん患者、震災被害者、部落差別と女性差別の交差的状況など、内容の幅の広がりとともに、加害／被害の単純な二項対立ではなく複雑な人間の関係性が描かれている（にんげん編集委員会，2004）²⁾。

2-2. ダイバーシティはすべての人を含む

ところで、人権問題というと、個別人権課題を思い浮かべたり、「マイノリティの人たちの問題」と考えたりする人が少なくない。しかし、人権問題や人権教育は、「マイノリティの人たちの問題」ではなく、すべての人々が主体的に関わる問題である。ダイバーシティという言葉も、さまざまなマイノリティがいるという意味ではなく、すべての人が多様な性を生きているということの意味している。人権問題や人権教育に無関係な人などいないということは、改めて確認しておかなければならない。

この節では、まず「ダイバーシティ大阪」とは何かということについて述べた。ただ単に多様な人々が暮らす都市であるという意味にとどまらず、大阪では、人権教育をはじめとして人権尊重のための取り組みがおこなわれてきたことも含む語である。そもそもの「ダイバーシティ」という語の成立過程を考えれば、おのずと反差別や人権尊重と関連した語であることが明確になるだろう。また、大阪における人権問題の諸課題とは何であったのかという点について、副読本『にんげん』をもとに概観した。

以上を踏まえて「ダイバーシティ大阪」を暫定的に定義するならば、すでに多様な人々が暮らす大阪で、すべての人が人権問題や人権教育に関わる主体として生きているという、そのような状態を示す語であるといえるだろう。

次節では、大阪を拠点としながらも、広域での教員養成を担う大阪教育大学として、ダイバーシティについて、どのような各論での学生教育が必要であるのかを検討するため、国、大阪府市、本学および学会等における、ダイバーシティおよび人権教育実践の現在の主たる課題について概観する。

（文責 齋藤直子）

3. ダイバーシティと人権教育の関連

3-1. 大阪教育大学におけるダイバーシティと人権の関連

まず、本学の講義でのダイバーシティと人権の関連については、人権教育関連の授業「ダイバーシティと人権」を、「人権教育推進リーフレット」で次のように紹介している（大阪教育大学，2022b）。

互いの違いを通して社会の差別と人権、自己との関わりについて考えます。本学で人権関連授業を開講する第一の目的は本学における全ての構成員が安心してまなべるようにすることです。この授業は、この頁に紹介しているさまざまな人権関連授業の導入となります。必修なので、同じ専攻の同級生達と問題意識を交流できます。

このうち、「この頁に紹介しているさまざまな人権関連授業の導入となります」は、部落問題、多文化共生、「障害」者、ジェンダーとセクシュアリティ、国際理解、外国人児童生徒についての講義を指す。これらは、2023年度までの科目群であるが、2024年度以降予定されているダイバーシティ教育関連の新開講科目において、これらの各論、いわば大阪らしさが、「ダイバーシティ大阪」としてどのように再編され、発展させることができるのかが重要な課題である。

3-2. 大阪市におけるダイバーシティと人権の関連

大阪市民政局は、施策として「ダイバーシティ」を、「人権・多文化共生（ダイバーシティ推進）」としてwebページで紹介し、同和問題（部落差別）、個人情報、犯罪被害者等支援、LGBTなどの性的少数者、北朝鮮当局による人権侵害問題、ヘイトスピーチ、さまざまな人権、多文化共生、外国人の各論にリンクするよう

構成している（大阪府市民局，2023）。

3-3. 国（法務省・文部科学省）における人権・人権教育のカテゴリー

国は毎年「白書」により、「人権課題に対する取組」として、女性、子ども、高齢者、障害のある人、部落差別（同和問題）、アイヌの人々、外国人、感染症、ハンセン病患者・元患者・その家族、刑を終えて出所した人、犯罪被害者等、インターネットによる人権侵害、北朝鮮当局によって拉致された被害者等、その他の人権課題、の各論についての取組状況を報告している（法務省・文部科学省，2022）。

また、文部科学省は別に、「人権教育・啓発に関する基本計画」（平成14年3月閣議決定）に則り、女性、子ども、高齢者、障害者、同和問題、アイヌの人々、外国人、HIV感染者・ハンセン病患者等、刑を終えて出所した人、犯罪被害者等、インターネットによる人権侵害等の個別的課題を、今日においても生じている人権問題としている（文部科学省，2008）。

4. 人権教育に関する研修・研究の現状

4-1. 日本人権教育研究学会における大会テーマの変遷

まず、日本人権教育研究学会研究大会の大会テーマの変遷から、近年の研究主題についての動向を概観する（下線は、キーワードとして筆者による）（日本人権教育研究学会，2023）。

第1回（2001）から第20回（2019）（2005年は2回開催）まで順に、「21世紀の人権教育」、「ジェンダーと教育」、「子どもの福祉と教育」、「今、人権教育の意義を問う」、「メディアと人権教育」、「いのちと教育」、「教師教育の基礎としての人権教育」、「いじめと人権」、「いのちと人権」、「男女共生社会をめざして」、「特別支援教育と人権」、「災害と子どもの心のケア」、「教育現場における性的マイノリティーに対する差別と人権」、「人権教育をどう進めるか」、「ハラスメントと人権」、「人権教育と道徳教育」、「インクルーシブ教育時代の学習権」、「部活動の今後を考える」、「性教育、何をどこまで教えるべきか？」、「子どもの貧困と人権」となっており、震災、道徳の教科化、部活での体罰問題など、研究動向として、年ごとに、タイムリーな課題を取り上げていることがわかる。

4-2. 大阪府教育センターでの研修

次に、大阪府における今日の研修テーマから、教育行政としての課題意識を概観する。

人権教育に関する2022年度の研修は、その対象を、幼・小・中・府立学校園等の校園長、教頭、教職員、人権教育主担教職員、常勤講師、セクシュアル・ハラスメント相談窓口担当者、市町村人権教育研修担当指導主事等とし、概ね以下の内容で実施している（大阪府教育センター，2022）：人権教育総論、同和教育、指導方法等、ジェンダー平等、在日外国人教育、子ども・障がい者の人権、人権教育・授業づくり研修、出会いから学ぶ人権学習、幼児教育人権研修、日本語指導力養成研修、セクシュアル・ハラスメント相談窓口担当者研修、市町村指導主事学習会―人権教育研修担当。

今日、さまざまな人権課題が新たに生起する中でも、大阪府教育センターでは、原則、国の人権課題にそった研修がなされていることがわかる。

4-3. 大阪府人権教育研究大会（2022）での実践研究の動向

最後に、学校現場での課題意識を概観するため、大阪府内のすべての公立学校で構成される大阪府人権教育研究協議会により、2022年10月に開催された、大阪府人権教育研究三島大会での分科会構成を見る。ここでは、大阪府内の幼・小・中・高校から各分科会に3本、計30本の実践研究について、報告と議論を行っている：①部落問題学習、②地域とつくる子どもの学び、③授業づくりと学力保障、④進路保障、⑤子どもの権利と子育て支援、⑥集団づくりと社会参画、⑦SDGsと人権教育、⑧「ともに学びともに育つ」教育、⑨ジェンダー平等教育、⑩多文化共生と在日外国人教育（大阪府人権教育研究協議会，2022）。

同研究大会は、差別の現実から学び、人権課題の解決をめざす教育実践研究を志向していることから、多くの報告で「気になる児童・生徒」を中心とした教育実践、学力保障、進路保障、学級集団づくり等について報告されている。報告に登場する「気になる児童・生徒」のダイバーシティや課題は、同和地区出身、家庭環境（単親・貧困等）、障がい者、LGBTQ+、病気・健康、外国ルーツ（在日コリア・新渡日等）となっており、人権教育の各論とともに、児童・生徒のダイバーシティについて、より詳細な検討がなされている。

（文責 佐久間敦史）

5. 教員を目指す学生に対して学部段階で身に付けてほしい資質・能力について

これまで概観してきたように、国や大阪府、学校現場での、ダイバーシティと人権についての課題のうち、とりわけ大阪では、大阪府教育センターの研修や大阪府人権教育大会の研究から、同和教育（部落問題）、子どもの人権（貧困等）、SOGI、障害者、外国ルーツが重要な課題となっている。したがって、「ダイバーシティ大阪」を標榜する本学の教員養成でも、特に、それらの人権課題への重点的な取組や教育が必要であろう。

以上をふまえて教員を目指す学生に求められる人権や多様性に関連した資質・能力は、大阪や日本社会、あるいは世界中に存在する個別の人権課題に対する知識をつけることがまず求められる。しかし単に知識をつけるにとどまらず、身の回りにいるであろう様々な属性を持った他者を尊重するという態度や、人権諸課題への対応能力などもまた求められるだろう。

このような資質・能力については、文部科学省「人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕」に明記されている、人権教育を通じて培われるべき資質・能力の3側面とも合致する。その3つの側面とは、人権に関する諸概念や個別課題、法律・条約などに関する知識的側面、多様性のある社会を尊重する価値的・態度的側面、そして多様な人々の暮らす社会において誰もが人権を尊重されながらともに暮らすための技能的側面を身に付けることである。具体的には、他の人の立場にたって考える想像力や共感力、自分の考えや気持ちを適切に伝えたり、相手の気持ちを的確に理解できるようなコミュニケーション能力、自分の考えを一方的におしつけるのではなく建設的に調整する能力や、自他の要求を共に満たせる方法を見出してそれを実行する能力や技能を身につけることである。それは、教員を目指す学生についても同様であり、特に、大阪の学校現場や教育行政が現に重点課題としている人権の各論を深く理解し、被差別当事者との「出会い」や対話なども通して省察を行い、新たな教育内容や方法を創造できる能力を身に付けることが重要である。

（文責 齋藤直子・佐久間敦史）

Ⅲ インクルーシブ教育の現状と課題

文部科学省中央教育審議会初等中等教育局に設置された特別支援教育の在り方に関する特別委員会が「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」を発表したように、我が国ではインクルーシブ教育は特別支援教育の領域内で議論されることが多い。しかし、インクルーシブ教育の対象はサラマンカ声明などを踏まえると、障害のある子どもだけでなく、すべての子どもたちが通常の学校にアクセスできる教育のことを指す。そのため、民族等の人権問題、外国にルーツのある子どもなど、多様な子どもを対象とした指導に関して講義を行う本ダイバーシティ科目で扱うことが重要になると考える。インクルーシブ教育については、特別支援教育関連の書籍で制度等が述べられているものの、後述する2022年の国連勧告等を踏まえた制度の変遷等に関する記述は2023年の段階で未だ見られない。本章では、すべての子どもたちが通常の学校にアクセスすることを目的としたインクルーシブ教育をダイバーシティ科目で扱うにあたり、取り扱うべき国際動向、国内動向、特に国連勧告を踏まえた日本におけるインクルーシブ教育の課題を整理し、教員を目指す学生に対して学部段階で身に付けてほしい資質・能力を提言することとした。

1. サラマンカ声明からみるインクルージョンの広がり

1994年にスペインのサラマンカにおける、UNESCO（国際連合教育科学文化機関：United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization）とスペイン政府共催による「特別なニーズ教育に関する世界会議」で採択された「サラマンカ声明」（サラマンカ宣言ともいう）で、初めてインクルーシブ教育という言葉が登場した。サラマンカ声明の日本語訳文を見てみると、障害のある子ども、英才児、ストリート・チルドレンなどが含まれる「すべての子どもたち」を通常の学校にアクセスできるようにし、インクルーシブな社会を築くことが述べられている。加えて、インクルーシブ教育では、子どもたち自身を既存の教育システムに合わせるのではなく、教育システム自体を子どもたちの多様性に合わせて変更していくこと、全ての子どもたちの多様なニーズに対応できる教育方法を見つけることが述べられている。

これを受けて、2008年には、障害者の権利に関する条約（以下、障害者権利条約）が発効された。外務省HPによると、障害者権利条約は「障害者の人権及び基本的自由の享有を確保し、障害者の固有の尊厳の尊重を促進することを目的として、障害者の権利の実現のための措置等について定める条約」であり、この条約の

内容としては、(1) 一般原則（障害者の尊厳、自律及び自立の尊重、無差別、社会への完全かつ効果的な参加及び包容等）、(2) 一般的義務（合理的配慮の実施を怠ることを含め、障害に基づくいかなる差別もなしに、すべての障害者のあらゆる人権及び基本的自由を完全に実現することを確保し、及び促進すること等）、(3) 障害者の権利実現のための措置（身体的自由、拷問の禁止、表現の自由等の自由権的権利及び教育、労働等の社会権的権利について締約国がとるべき措置等を規定。社会権的権利の実現については漸進的に達成することを許容）、(4) 条約の実施のための仕組み（条約の実施及び監視のための国内の枠組みの設置。障害者の権利に関する委員会における各締約国からの報告の検討）、となっている（外務省、2014）。インクルーシブ教育に関連する条文は第 24 条に明記されており、外務省の日本語訳文を参考にすると、第 24 条 2 に「(a) 障害者が障害に基づいて一般的な教育制度から排除されないこと及び障害のある児童が障害に基づいて無償のかつ義務的な初等教育から又は中等教育から排除されないこと。(b) 障害者が、他の者との平等を基礎として、自己の生活する地域社会において、障害者を包容し、質が高く、かつ、無償の初等教育を享受することができること及び中等教育を享受することができること。(c) 個人に必要とされる合理的配慮が提供されること。(d) 障害者が、その効果的な教育を容易にするために必要な支援を一般的な教育制度の下で受けること。(e) 学問的及び社会的な発達を最大にする環境において、完全な包容という目標に合致する効果的で個別化された支援措置がとられること。」と明記されている。つまり、障害のある児童生徒が一般的な教育制度から排除されないこと、そのために合理的配慮が提供されることが述べられている。ここでいう、合理的配慮とは、障害者権利条約第 2 条によると、「障害者が他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。」とされている。

2. 日本におけるインクルーシブ教育の推進に向けた法整備

障害者権利条約について、日本においては、2007 年に署名後、2014 年に批准した。2007 年の署名から 2014 年の批准にかけて、以下の法律の策定や改正が行われた（表 1）。

2013 年の学校教育法施行令の一部改正ではそれまでの認定就学者制度から認定特別支援学校就学者制度に改められた。認定就学者制度とは 2002 年の学校教育法施行令の改正時に創設されたものであり、障害のある児童生徒の就学先の決定の際に、専門家の意見と保護者の意見を聞き、市町村が認める場合、学校教育法施行令 22 条 3 に明記される特別支援学校（当時の養護学校、盲学校、聾学校）就学基準に該当する児童生徒についても、小学校又は中学校に就学させることができたとした。一方、認定特別支援学校就学者制度は、就学先の決定は市町村教育委員会が行うものの、「本人・保護者の意見を最大限尊重する」とし、特別支援学校への就学に市町村の認定が必要とし、原則、障害のある児童生徒等の住所の存する市町村の設置する小学校又は中学校等に就学するとした。

こうした流れの中で、2012 年に文部科学省中央教育審議会初等中等教育局に設置された特別支援教育の在り方に関する特別委員会は「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」を発表した（中央教育審議会、2012a：以下、特特委員会報告）。特特委員会報告は 5 章で構成されている。「2. 共生社会の形成に向けて (1) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築」では、障害者権利条約第 24 条を踏まえ、「共生社会の形成に向けて、障害者の権利に関する条約に基づくインクルーシブ教育システムの理念が重要であり、その構築のため、特別支援教育を着実に進めていく必要があると考える。インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の

表 1 障害者権利条約批准に向けた法制度の改正

年度	法律
2011（平成 23）年	障害者基本法の改正
2012（平成 24）年	障害者総合支援法（障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するための法律） 制定
2013（平成 25）年	学校教育法施行令の一部改正
	障害者雇用促進法（障害者の雇用の促進等に関する法律）の改正
	障害者差別解消法（障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律） 制定
2016（平成 28）年	障害者差別解消法 施行

教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある『多様な学びの場』を用意しておくことが必要である。」とされている。また、「2. 修学相談・就学先決定の在り方について」では、(2) 就学先決定の仕組みにおいて「就学基準に該当する障害のある子どもは特別支援学校に原則就学するという従来の就学先決定の仕組みを改め、障害の状態、本人の教育的ニーズ、本人・保護者の意見、教育学、医学、心理学等専門的見地からの意見、学校や地域の状況等を踏まえた総合的な視点から就学先を決定する仕組みとすることが適当である。」と明記された。本内容を受け、2013年の学校教育法施行令が一部改正された。「3. 障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備」では、『合理的配慮』の充実を図る上で、『基礎的環境整備』の充実が欠かせない。そのため、必要な財源を確保し、国、都道府県、市町村は、インクルーシブ教育システムの構築に向けた取組として、『基礎的環境整備』の充実を図っていく必要がある。」とされている。「4. 多様な学びの場の整備と学校間連携等の推進」では、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった多様な学びの場を整備し、学校間連携の推進や交流及び共同学習の推進について明記された。「5. 特別支援教育を充実させるための教職員の専門性向上等」では、インクルーシブ教育システム構築のために教職員の専門性の確保や障害のある人々の教職員への採用、人事配置を行うことが明記された。「3. 障害のある子どもが十分に教育を受けられるための合理的配慮及びその基礎となる環境整備」で述べられている、合理的配慮については、2012年に発表された『合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ報告』によれば、①教育内容・方法、②支援体制、③施設・設備の3観点を、基礎的環境整備は(1)ネットワークの形成・連続性のある多様な学びの場の活用、(2)専門性のある指導体制の確保、(3)個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等による指導、(4)教材の確保、(5)施設・設備の整備、(6)専門性のある教員、支援員等の人的配置、(7)個に応じた指導や学びの場の設定等による特別な指導、(8)交流及び共同学習の推進、の8項目が挙げられている(中央教育審議会、2012b)

3. 国連勧告からみる日本型インクルーシブ教育の課題

2022年8月には、障害者権利条約について、日本を対象に国際連合の障害者権利委員会による審査が行われた。審査では、政府が作成した報告書や障害者団体等の団体が提出したパラレルレポートを基に、条約の第1条から第33条までについて、①書類による質疑応答と②対面審査が行われた。パラレルレポートには日本におけるこれまでの障害者施策の現状や課題、改善点がまとめられていた。こうした審査を受けて、2022年9月に障害者権利委員会は日本政府に勧告(総括所見)を発表した(外務省、2022: 以下、国連勧告とする)。国連勧告で改善が求められたのは大きく2つであり、①第19条自立した生活及び地域生活への包容と②第24条教育である。外務省の発表した「日本の第1回政府勧告に関する総括所見(和文)」を見ると、①第19条自立した生活及び地域生活への包容については、「地域社会における精神保健支援とともにあらゆる期限の定めのない入院を終わらせるため、精神科病院に入院している精神障害者の全ての事例を見直し、事情を知らされた上での同意を確保し、自立した生活を促進すること。」や「独立し、利用しやすく負担しやすい費用の、いかなる集合住宅の種類にも含まれない住居、個別の支援、利用者主導の予算及び地域社会におけるサービスを利用する機会を含む、障害者の地域社会で自立して生活するための支援の整備を強化すること。」などといった勧告がなされた。つまり、精神障害等による精神科病院への強制入院の見直しや障害児を含む障害者が地域で暮らすことができるよう脱施設化に取り組むことが述べられた。②第24条教育については、「(a) 国の教育政策、法律及び行政上の取り決めの中で、分離特別教育を終わらせることを目的として、障害のある児童が障害者を包容する教育(インクルーシブ教育)を受ける権利があることを認識すること。また、特定の目標、期間及び十分な予算を伴い、全ての障害のある生徒にあらゆる教育段階において必要とされる合理的配慮及び個別の支援が提供されることを確保するために、質の高い障害者を包容する教育(インクルーシブ教育)に関する国家の行動計画を採択すること。(b) 全ての障害のある児童に対して通常の学校を利用する機会を確保すること。また、通常の学校が障害のある生徒に対しての通学拒否が認められないことを確保するための「非拒否」条項及び政策を策定すること、及び特別学級に関する政府の通知を撤回すること。(c) 全ての障害のある児童に対して、個別の教育要件を満たし、障害者を包容する教育(インクルーシブ教育)を確保するために合理的配慮を保障すること。(d) 通常教育の教員及び教員以外の教職員に、障害者を包容する教育(インクルーシブ教

育)に関する研修を確保し、障害の人権モデルに関する意識を向上させること。(e) 点字、「イーजीリード」、聾(ろう)児童のための手話教育等、通常教育環境における補助的及び代替的な意思疎通様式及び手段の利用を保障し、障害者を包容する教育(インクルーシブ教育)環境における聾(ろう)文化を推進し、盲聾(ろう)児童が、かかる教育を利用する機会を確保すること。(f) 大学入学試験及び学習過程を含め、高等教育における障害のある学生の障壁を扱った国の包括的政策を策定すること。」と勧告された。つまり、日本の教育制度である特別支援教育を分離教育とし、その中止をすること、インクルーシブ教育に関する国の行動計画を策定することを求めた。国連勧告にある「特別学級に関する政府の通知」とは、文部科学省が2022年4月27日に通知した「特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について(通知)」を指しており(文部科学省, 2022a), 通知では特別支援学級に在籍する場合、原則として、週の授業時数の半分以上を目安として特別支援学級において授業を行うことと通知した。通知が出された背景には「特別支援学級に在籍している児童生徒が、大半の時間を交流及び共同学習として通常の学級で学んでいる場合」が見られたためであるとしている。文部科学省はその後、「特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について(通知) Q & A」を公表し、「特別支援学級で半分以上学ぶ必要のない児童生徒については、通常の学級に在籍を変更することを促す」とし、本通知はインクルーシブ教育を推進するものとして、国連勧告にあるような撤回の予定はないとしている(文部科学省, 2022b)。

国連勧告において教育制度が改善勧告を受ける背景に、日本のインクルーシブ教育システムは多様な学びの場を認めていることにある。欧米各国でも通常の学校の他に特別学校を設置しており、複数の学びの場があるのは日本だけではない。スウェーデンでは分離教育は極力最低限度という政策がとられ、広い国土に特殊教育学校3校、地域ごとに5校ある。この8校は全て聴覚障害の中でも、ろう者の学校である。知的障害特別支援学校もあるが、そのほとんどが通常の学校と併設であり(高橋他, 2021), 視覚障害、肢体不自由のある子どもたちは通常の学校に在籍しているという状態である。日本は特特委員会報告にもあるように、インクルーシブ教育システムの構築については、「障害のある者が教育制度一般(general education system)から排除されないこと」が必要とされているものの、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導、通常の学級といった多様な学びの場及びその制度を教育制度一般(外務省訳: 一般的な教育制度)としているが、「general education system」とは直訳すると「通常の教育システム」となるため、「障害のある者が通常の教育システムから排除されない」という解釈も可能となる。そのため、日本の多様な学びの場があるインクルーシブ教育システムは障害者権利条約で求めるインクルーシブ教育とは異なるものであることを留意する必要がある。

また、国連勧告を受け、文部科学省に設置された通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議は、2023年3月に報告を発表した(文部科学省, 2023)。報告では、通常の学級に在籍する障害のある児童生徒へのより効果的な支援施策の在り方について、具体的に、「校長のリーダーシップの下、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の実態を適切に把握し、適切な指導や必要な支援を組織的に行うための校内支援体制を充実させること」「児童生徒が慣れた環境で安心して通級による指導を受けられるように自校通級や巡回指導をはじめとする通級による指導を充実させること」「通級による指導を担当する教師等の専門性の向上を図ること」「高等学校における通級による指導の実施体制を充実させること」「特別支援教育に関する専門的な知見や経験等を有する特別支援学校における小中高等学校等への指導助言等のセンター的機能を充実させること」「よりインクルーシブで多様な教育的ニーズに柔軟に対応するため、特別支援学校を含めた2校以上の学校を一体的に運営するインクルーシブな学校運営モデルを創設すること」などの方向性が提言された。特に「特別支援学校を含めた2校以上の学校を一体的に運営するインクルーシブな学校運営モデル」については、「特別支援学校を含めた2校以上で連携しそれぞれの学校が有する教育効果を高め合いながら取り組もうとする教育委員会及び学校をモデル事業として支援することにより、一つの新たな可能性を示すべきである。その成果を踏まえ、他の地域への展開や制度化も含めた更なる検討が可能であると考えられる。」としている。2021年に開校した神戸市立灘さくら支援学校は同じ敷地内に神戸市立灘の浜小学校も併設され、特別支援学校と小学校が一体的に整備されているなど、報告以前に同じ敷地内に通常の学校と特別支援学校が併設されている学校も存在している。よって、学校設置等で、インクルーシブ教育システムの構築に向けた動きは始まっている。

(文責 今枝史雄)

4. 病気の子どもを支える教育システムと現代的課題

近年では、多様なニーズのある子どもが小・中学校等で学ぶ機会が増加しているが、以下では、その一つの例として、病気療養中の子どもの存在やその支援の必要性について取り上げる。我が国には、このような病気療養中の子どもに対して公的な教育サービスが用意されており、特別支援教育の一環である「病弱教育」が中心的な役割を担っている。

小児がんをはじめとする難病の子どもたちは、病状悪化時は入院治療を余儀なくされることが多い。入院中は生活リズムや生活環境が大きく変化するため、子どもたちは学習面への不安や友人との関係性が失われるのではないかという不安を感じやすい。入院した子どもは病院の中の教育機関、いわゆる院内学級に通うことが多いが、一時的な育ちの場が病院の中に移った時でも、学校教育はその子どもらしい成長発達を促すために重要な役割を担っている。院内学級においても様々なICT機器が活用されており、テレビ会議システムやテレプレゼンスロボットを利用して、病室等にいながら、入院する前に通っていた学校の授業を受けるなど、入院前のクラスメイトと同時双方向で交流する新しい取り組みが目立つようになっている。一定の事項等を踏まえたうえでオンデマンド型授業配信を活用した学習活動も指導要録上の出席扱いとみなされるようになるなど、病院で治療を受けている子どもの教育について、学びの保証・充実のための多様な選択肢が整備されつつある。

近年の病弱教育では、「病院内の教室（院内学級）」に加えて、「小中学校の校舎内の病弱・身体虚弱特別支援学級」での教育がこれまで以上にクローズアップされている。この理由の一つは小児医療の著しい進歩である。かつては予後不良であった病気の子どもの命が救われたり、入院期間が短縮化されたりすることで、過去に比べて退院後に地域の学校に通うことのできる子どもが増加している。入院治療終了後、退院して復学した病気の子どもたちは、地域の小・中学校等に通り、健康な子どもたちと過ごすケースが増えている。ただし、退院しても、病気やその治療からすぐに解放されるわけではなく、多くの場合、学校でも運動制限、食事制限、服薬等の継続的な治療管理が求められ、さらに学習面の遅れや感染症への配慮が求められることも少なくない。このようなケースで長時間、通常の学級で健康な子どもたちと過ごすと、心身に過剰な負担がかかる場合があり、病気の子どもの教育的ニーズ・医療的なニーズに対応するための多様な学びの場が整備されつつある。小・中学校内の病弱・身体虚弱特別支援学級の設置数は、過去数年で著しく増加しており、また、病気や治療に伴って特別な教育的ニーズが発生している場合は、通級による指導を受けることもできる。このように病気の状態や治療の状況の変化に即応して、柔軟に学びの場を変更しつつ、その中で教育、医療、福祉等の多職種が連携しながら、チームとなって病気の子どもやその家族を長期的に支える必要がある。

また、退院後の病気の子どもの学校生活における適応に大きく影響する要因は周囲の子どもたち、特にクラスメイトの理解や態度である。クラス全体に対して、病気に関する内容や必要な配慮を適切に説明しておく、周囲からの理解が得られ積極的な支援が行われやすくなる。クラス全体に「いろいろな友だちがいる」、「病気の友だちが困っている時には支えることができる」という雰囲気が形成・醸成される中で、クラスの一体感や子どもたち全体の成長につながることも多い。クラスメイトは病気の子どもと過ごす中で、当該の子どもの病気や必要な支援のみならず、「病気の人」や「困っている人」全般への支援についても考えられるようになることも指摘されている（久保・平賀，2014）。

以上のような、入院中・退院後を問わず病弱教育のシステムや、病気の子どもの教育機会を保障するための制度等については、学校現場には十分に浸透していない。今後は、教員養成段階においてフラッグシップ科目の中で、障害や病気を有する子どもたちのそれぞれの現代的な課題に即応するうえで、利用できる制度や人的資源等について触れることが重要である。

（文責 平賀健太郎）

5. 教員を目指す学生に対して学部段階で身に付けてほしい資質・能力について

インクルーシブ教育の現状と課題を踏まえ、教員を目指す学生は学部段階の講義において、インクルーシブ教育の国際的な動向、日本のインクルーシブ教育の推進に向けた法整備、国際比較からみるインクルーシブ教育システム構築に向けた課題等を知識として身に付ける必要がある。また、本章では病弱教育におけるインクルーシブ教育を紹介したものの、知的障害、肢体不自由、視覚障害、聴覚障害、また比較的、通常の学級に多く在籍している発達障害（LD、ADHD、自閉症スペクトラム障害）を対象に、さらに人権問題や外国にルー

ツのある子どもの指導とも関連づけながら、インクルーシブ教育の事例を知ることも必要である。さらに講義では、インクルーシブ教育の我が国の現状や課題の理解を通じて、今後、教員として、障害のある子どもだけでなく、すべての子どもを対象とするインクルーシブ教育の推進のため、授業実践段階、学級運営段階、学校経営段階等で、どのように取組むか思考・判断していけるような機会を設定する必要がある。これらの機会を通して、学生自身が、日本におけるインクルーシブ教育の実現に向けて、講義の内容を省察したり、学生同士で現状の課題を整理し、解決策を提案したりすることで、すべての子どもを対象とする教育とは何かについて考える力が身につくと考える。

(文責 今枝史雄)

IV 外国にルーツのある子どもの教育

子どもの多様性を論じるときに顧慮しなければならないのは、文化的・言語的に多様な子どもたちの存在である。文部科学省の統計によると、日本の公立学校に在籍する外国籍の子どもの数は年々増加しており、2021年現在 11 万 4853 人に及ぶ。そのうち日本語指導が必要な児童生徒数は 5 万 8307 人に達しており、過去 10 年間で約 2.8 倍に増加している。ここでは、こうした子どもたちを日本の学校に受け入れる際の教育課題や教育支援について考察する。子どもたちが直面する様々な困難について言語と文化変容の側面から検討した後、日本の学校現場における受け入れ状況と支援の現状と課題について論じたい。

1. 外国にルーツのある子どもを支援する際の教育課題

まず、こうした子どもたちは出自や生まれた場所や国籍が多様であり、日本語指導が必要な子どもには国際結婚をした親を持つ日本国籍の子どもも含まれていることに留意する必要がある。文科省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果の概要」(令和 4 年 10 月)によると日本国籍で日本語指導が必要な児童生徒数は 1 万 688 人で年々増加している。そのため、「外国人児童生徒」という呼称ではこうした子どもたちを捉えきれず、研究者や教育関係者の問題意識や観点により、さまざまな呼び名がある。例えば、出自に着目すれば「外国にルーツのある(を持つ)子ども」「外国につながる子ども」と呼ばれ、移動や移動時期に着目すれば、「文化間移動をする/移動する子ども」「ニューカマーの子ども」となる。また言語文化に焦点を合わせれば「多文化の子ども」「多様な言語文化背景を持つ子ども」「CLD (Culturally, Linguistically Diverse) 児」となる。さらに言語習得に着目すれば、「JSL (Japanese as a Second Language) の子ども」「日本語を母語としない子ども」と称される。

こうした子どもたちの教育を考える上で顧慮しなければならないのは、子どもたちが直面することになる三つの壁である。すなわち言葉の壁、文化の壁、制度の壁である。以下、紙幅の都合で言語の壁と文化の壁について考察する。

1-1. 言語の壁

日本語を母語としない子どもにとって、日本の学校で教育を受けるには日本語の習得が欠かせない。日本語の習得を考える上で重要なのは、生活言語能力と学習言語能力の違いである。生活言語能力(BICS: basic interpersonal communicative skills)は2年で習得できるのに対し、教科学習に必要な学習言語能力(CALP: cognitive academic language proficiency)を習得するのに5年~7年かかるという(Cummins, 1979)。そのため、生活言語を習得した子どもで、日本語指導が必要ないと判断されても、実際は教科学習には困難を抱えている場合が多い。教員にそうした知識がないと、子どもの学習困難が言語によるものではなく、学力の問題や発達障害と判断され、特別支援教育の対象となったり、適切な言語支援が受けられなくなったりするなどの危険性がある。

さらに、幼少期に国境を超えて移動した子どもは母語を徐々に喪失する危険性がある。中島(2016)によれば、自然に言葉を覚える言語形成期前期の子どもは第二言語の習得が早い一方で、第一言語と第二言語の両方を保持するのは難しい。さらに第二言語の学習言語をまだ習得していない状況で母語を忘れると、どちらの言語においても年齢相当の能力がない、いわゆるセミリンガル(ダブル・リミテッドバイリンガル)になる可能性があり、どちらの言語でも授業についていけないばかりか、自分のことを十分にアウトプットする言語をもたず、精神的にもつらい状況に陥る可能性がある。他方で抽象力が身につく言語形成期後期の子どもは第二言語習得

に時間はかかるが、母語による抽象力や言語能力を第二言語に転化しやすく、優秀な成績を収める子どももいる（中島，2016）。こうした年齢と二つの言語の習得状況について、特にセミリンガルの子どものための知識がないと、外国にルーツのある子どもの多くが陥る困難な状況を正しく判断できず「個別最適な学び」を導くことは難しい。「ダイバーシティ大阪」の特色の一つでもある外国にルーツのある子どもへの対応は、5つある『令和の日本型学校教育』を担う教師に求められる資質能力」のうちの一つ「特別な配慮や支援を必要とする子供への対応」に含まれることを考慮すると、こうした子どもたちの置かれた状況についての知識は教員や教員志望の学生に必要な資質と言えるだろう。また、セミリンガルの状況を脱するためには、第二言語の習得だけではなく、母語能力の維持や向上も必要であることを認識しておかなければならない。母語能力は、第二言語習得にも良い影響を与えるだけではなく、後述するように子どものアイデンティティ形成にも影響を与える。日本語の初期指導だけに力点が置かれがちな日本の学校教育において、子ども達の学習言語の向上や学力の補償、また母語能力の維持向上という視点を教員や教育関係者に広めていくことが望まれる。

1-2. 文化の壁

子どもの第二言語習得や学業に影響を与えるのは渡日年齢や母語能力だけではない。親の社会経済的地位や文化資本に加えて、ホスト社会の受け入れ姿勢や学校の環境が影響を与える。海外で生まれ育った子どもにとって、教科学習だけではなく日本の学校文化や隠れたカリキュラムもまた困難をもたらす。カナダの移民の文化変容について調査した Berry ら（1992）によれば、出身地のアイデンティティを保持したいか否か、受け入れ国の人々との関係を構築したいか否かにより 4 つの文化変容のヴァリエーションがある。すなわち、「同化」、「分離」、「統合」、「周縁化（marginalization）」である。注意すべきは、出身地の文化や言語を保持することができず、かといって受け入れ国の人々や文化にもコミットしない「周縁化」の状況であり、そうした状況の子どもには居場所がないだけではなく、セミリンガルになりやすいことが指摘されている。一方で出身地へのアイデンティティを保ちながら、受け入れ国との人間関係を構築する「統合」の状況では、バイリンガルになりやすく、学業成績も高い傾向にある。「周縁化」にせよ「統合」にせよ、本人が選ぶというよりは、周りの環境がもたらす影響が大きい。同調圧力の高い日本の学校では、意図的、無意図的に同化を強いる傾向があり（佐藤，2003）、出身地の言語や文化に対して否定的になるだけではなく、そうした周囲への抵抗もあり、周縁化に陥りやすい。周縁化にいる子どもへの支援という観点を、学校現場においても教員養成においても重視する必要があるのではないだろうか。

また、アメリカ移民第二世代の文化変容を研究した Portes and Rumbaut（2001）は、親世代との関係も考察しながら以下の 3 つの文化変容のパターンを指摘している。

①不協和型文化変容（dissonant acculturation）

移民家族の子どもたちが親より先にホスト社会の言語や文化を習得し、それと同時に出身文化を喪失する。

②協和型文化変容（consonant acculturation）

移民家族がホスト社会の言語や文化を習得し、母語と母文化を徐々に捨てるプロセスが親子でほぼ同じ速さで生じる状態。

③選択型文化変容（selective acculturation）

移民家族の親子がともに十分な出身文化の規範と、多様な制度を有する同国人のコミュニティに埋め込まれており、そのコミュニティが移民家族の文化面での変化を減速することで、両親の母語と規範の一部を保持することを促進し、子どもはバイリンガルに育つ。

このなかで、日本語ができない親が子どもに頼る①のパターンでは、子どもへの負担が大きく、親子関係にも負の影響があることが危惧され、②のパターンでは親子とも出身地へのアイデンティティを失い、同化していく恐れがある。一方、③の「選択型文化変容」では、世代間の葛藤が相対的に弱く、第二世代がバイリンガルになり学業成績も高い傾向がみられる。この状況は、Berry ら（1992）のいう「統合」に適した環境であるといえるだろう。

以上のように、言語と文化（変容）は密接に関係しており、母語を維持しながら第二言語を習得する「統合」の状況が、子どものアイデンティティにおいても学業成績においても良い影響があることがわかる。そうした状況に影響をあたえる要因には、親子を支える同国人のコミュニティの存在だけではなく、ホスト社会からの被差別体験も含まれる（Portes & Rumbaut, 2001）。受け入れ先の学校で、教員や他の子どもからの差別や偏見

がないか、例えば名前や出身言語や持ち物をからかわれたことがないかなどが問われる。日本の学校では外国にルーツのある子どもを「特別扱いしない」という言説がよく聞かれるが、それが必要な支援をしない、もしくは同化を強いることになるのであれば、子どもは奪文化化され、セミリングルや「周縁化」に陥ることが予想される。また、日本語力が十分でない児童生徒に対して、教員の期待度が低いと学業にも負の影響を与えるだろう。さらに、学校には同じような外国にルーツのある子どもがどれくらいいるか、こうした子どもの居場所があるかなども文化変容に影響を及ぼすと考えられる。

こうした様々な文化変容の要因を教員は理解するだけではなく、多様な状況下にいる子どもの「個別最適な学び」を導くためには、前述したように生活言語と学習言語の違いや、子どもの母語と第二言語習得の関係についての知識を持ち、一人一人の子どもにどのような支援が必要なのかを見極める力が必要である。そして、子どもの文化変容（適応）についての知識と、周縁化した子どもに気づき必要な支援について考える力、日本の学校文化や学校制度を当たり前として捉えるのではなく、支援が必要な子どもの存在を通して問い直す力が求められる。そのためにどのような教員養成や教員研修が必要なのかを考えてカリキュラムを作ることが大切である。

日本の学校では日本語の初期指導に力点が置かれがちだが、生活言語能力を習得した子どもにおいても学習言語能力獲得の支援が必要であることを日本語支援教員だけではなく、全ての教員が認識する必要がある。さらに日本語の習得のためにも、また「周縁化」の子どものセルフエスティームを高め、出身地の言語や文化への帰属意識を失わないためにも、母語の言語や文化を学ぶ場の拡充が求められる。

(文責 中山あおい)

2. 日本国内の外国にルーツのある子どもたちを取り巻く課題

日本全体でみると、外国にルーツのある子どもたちの教育問題についての議論が活発になったのは、出入国管理及び難民認定法が改訂された1990年代である。一方、大阪府はオールドカマーと呼ばれる在日韓国・朝鮮人への教育を含む、人権教育の取り組みの歴史があり、80年代にはニューカマーである外国人児童生徒への教育の議論もなされていた(真嶋他, 2010)。

本節では、筆者が大阪府内で見てきた教育現場の現状や、外国にルーツのある子どもたちの様子について、文部科学省が2019年に発行した『外国人児童生徒受け入れの手引き 改訂版』(文部科学省, 2019)に記載されている、外国人児童生徒等が直面する課題、すなわち、(1) 学校への適応、居場所の確保、(2) 「学習するための言語能力」の習得、(3) 学力の向上、(4) かけがえのない自分をつくりあげていくこと、(5) 新たな課題(不就学、母語・母文化の保持、進路の問題)の5つの観点から記述し、日本国内の外国にルーツのある子どもたちを取り巻く課題について考察していく。

2-1. 学校への適応、居場所の確保

渡日し、日本の学校に通い始めた外国にルーツのある児童生徒にとって、日本の学校文化の中で過ごすことは容易なことではない。慣れ親しんだ文化とは異なる環境の中で、周りが話している言葉が理解できず、言いたいことが言葉で表現できない状況は、子どもたちに大きなストレスを与えることは想像に難くない。不安やストレスから泣いてしまう子ども、教室から抜け出したり、周りの子をたたいたり、物を投げたりする等の行動で表現する子ども、教室の中をうろうろと歩き回る子ども等、子どもたちのさまざまな様子を目にすることがある。このような子どもたちの様子は、周囲とコミュニケーションがとれるようになってくると落ち着いてくることが多い。しかし、その一方で、日本滞在期間が長い子どもたちの中にも、授業中、時間が過ぎるのをただじっと静かに座って待っている子どもたちもいれば、自分のルーツが大事にされていなくて寂しいと感じることがあるという声が聞こえてくることもある。適応指導とは理念上「参入する外国人児童生徒側と受け入れ側の日本人児童生徒や教師との間の『相互理解』が含まれ」ており(櫻井, 2018)、それにより、前節で既述した、自らのルーツに関わるアイデンティティを保ちながら、受け入れ国との人間関係を構築するのに適した環境が作られていく。しかし、それが実現できているところは多いとは言えないのが現状である。

2-2. 「学習するための言語能力」の習得

筆者が出会ったある外国にルーツのある子どもは、算数の授業で出た「次の数だけ○に色を塗りましょう」という設問で「5」という指示に対し、6つの丸に色を塗った。日常生活で「5の次の数」というと、「6」であり、ここでの「次」も同様の意味で捉えたためである。関西で生まれ育った外国にルーツのある子どもが書い

た作文では「きょうはたのしいひいでした」³⁾のように話し言葉がそのまま文字で表されていたこともあった。

「学習言語能力」という用語やその習得支援の重要性は、支援現場でも広く知られてきているが、本章第1節で既述した通り、日本の学校では学習言語能力を育むための支援が十分に行われているとは言いがたい。現場では、どのような指導をしたらよいかわからないという声が聞こえてくるが、そもそも学習言語能力とはどのようなものなのかについての議論も十分になされていない。日本語を母語とする子どもたちは、国語教育やその他の教科学習を受ける中で学習言語能力を育んでいく。では、母語がまだ確立していない外国にルーツのある子どもたちが、まだ日本語で教科学習に参加するのが難しい段階で、日本語の学習言語能力を伸ばすとはどういうことなのか、どうすればよいのかについては、議論がもっと必要ではないかと考える。

2-3. 学力の向上

成人の日本語学習者とは異なり、外国にルーツのある児童生徒は言語を学ぶと同時に、学校での学習に参加し、学力を向上させることが求められる。日本語指導が必要な児童生徒に対しては、日本語初期指導に加え、教科の補習をしている機関も多く、それで十分だと思われるかもしれない。しかし、文部科学省（2022c）の調査結果では、日本語指導が必要な高校生等の進学率（52.8%）は全高校生等の進学率（73.4%）より約21%低く、日本語指導が必要な高校生等の中退率（5.5%）は全高校生等の2.0%より3.5%も高い数値を示している。進学が必ずしも良いというわけではないが、筆者が出会った子どもたちの中に、「どうせ工場で働くから」と進学や将来の夢を諦めてしまう子がいた。教科内容の理解、試験対策等、外国にルーツのある子どもたちの眼前の課題への対応は大切であるが、支援はいつまでもあるものではないため、子どもたちが自分の力で学んでいけるよう、長期的な視点で子どもたちの学びの支援を行うことが重要である。

2-4. かけがえのない自分をつくりあげていくこと

筆者が外国にルーツのある子どもたちの支援に関わり始めたころの様子が米澤（2020）にまとめられている。そこには子どもたちの「苦手」を克服し、「できる」ことを増やそうという思いで支援を行っていたことが記されている。しかし、ある日教室に通う一人の子どもに「うちの気持ちわかる？学校でも難しい勉強して、ここでもまた勉強やらされて…」と言われたのである。これまで子どもたちのためだと思って行ってきた支援が、実は、支援者側が勝手に「子どもたちに必要だ」と決めつけ、子どもたちの意志を無視して行ってきた支援だったと気づかされた瞬間であった。このような支援、つまり、周りと比較し、子どもたちのできないところを探して、それに対するサポートを行うという方法は他の支援現場でも行われていることではないだろうか。

米澤（2020）から他の例も紹介する。日本に来て2年ほどたったアメリカルーツの児童が、「違う人って思われるときがあるから」と、在籍クラスではアメリカの話はしないといていた。実際に日本に来てから「違う人」と思われたわけではないが、アメリカで他の人がそのような見方をされているのを見て、このように感じたとのことであった。

この2つの例は、一見全く異なる課題のように見える。しかし共通している点がある。それは、どちらも外国にルーツのある子どもたちにとって自分を表現する環境が教育現場で整えられていなかったという点である。我々は日本語指導というと、指導内容や方法を検討し、いかに効率よく日本語を習得させるかを考えがちであるが、子どもたちが自分らしく過ごせる環境をどのように整えていくのかという視点も忘れてはならない。

2-5. 新たな課題（不就学、母語・母文化の保持、進路の問題）

新たな課題として、ここでは母語・母文化の保持について触れておく。外国にルーツのある子どもたちの保護者が、少し日本語がわかる場合、家庭内で母語に日本語を織り交ぜて子どもたちと会話をすることがある。すると子どもたちは、日本語の力が強くなってくると、保護者に対して母語を使用せず、日本語だけで話をする、ということがよく起きる。大阪府では第二次世界大戦後、在日韓国・朝鮮人の子どもたちの民族的アイデンティティを大切にしようと、公教育の中で民族学級が開かれてきた。そのため、ニューカマーと呼ばれる外国人児童生徒の母文化を大切にしようという考えは教員の間でも広く認識されている。しかし、外国にルーツのある子どもたちの母語・母文化の保障に関する課題は、上述のような現状や本章2-1、2-4で述べた課題を見ても、まだ解決に至っていないことがわかる。外国にルーツのある子どもたちの自文化に対するアイデンティティを保証するには、外国にルーツのある子どもたちへの教育だけでなく、子どもたちを取り巻く環境、つまり、周囲の子どもたちや教員への教育が今後より重要となってくる。

3. 教員を目指す学生に対して学部段階で身に付けてほしい資質・能力について

外国にルーツのある子どもの教育では、上述のように、学校や教室の環境作り、母語や母文化の保障、日本語指導、自ら学ぶ力の育成等が互いに影響しながら子どもの成長を支えるため、子どもたちを取り巻く状況を複眼的に捉えて対応していくことが求められる。教員を目指す学生に対して学部段階で身に付けてほしいこととしては、まず、外国にルーツのある子どもたちを取り巻く状況を捉えるための視点や知識を身につけておくことが挙げられる。そして、その視点や知識を用いて、言葉も文化も異なる、多様な背景を持つ外国にルーツのある子ども一人ひとりの立場に立って、必要な支援について考える力を養うことが必要となる。これは、既述の通り、外国にルーツのある子どもたちを取り巻く環境そのものの変革も含む、広い視野で考える力である。また大阪府では、在日韓国・朝鮮人教育の中で育み、積み重ねてきた取り組みや経験がある。これは強みであるが、時には、オールドカマーとニューカマーそれぞれが置かれている状況の違いも踏まえて、考えることが求められるケースも出てくるだろう。

これらに対応できるようになるためには、学生自身が、多様な文化的背景を持つ人との対話を重ねたり、実際の教育現場を見聞したり、海外の事例を学んだりする中で、省察を繰り返すことが重要であると考え。そして、事例をもとに子どもたちの多様性や置かれている状況、直面している課題の解決策を考え、話し合い、それを学生同士が相互に評価し合う機会を作ることで、子どもたち一人ひとりに寄り添った教育について、広い視野で考える力が身についていくのではないだろうか。

(文責 米澤千昌)

V 多様性にひらかれた学校教育のための対話、省察、評価に関する力量形成

これまでの人権教育、インクルーシブ教育、外国にルーツのある子どもの教育の検討から、自分の考えを一方的におしつけるのではなく、当事者をはじめ学生同士の対話から多様性を考え、省察、評価するという視点が、「ダイバーシティ大阪」の諸課題に取り組む上で必要であることが明らかになった。以下では、教員を目指す学生に対して学部段階で身につけて欲しい資質・能力について、対話、省察、評価という3つの力量形成の観点から検討する。なお、本稿において言及してきた人権教育、インクルーシブ教育、外国にルーツのある子どもの教育を「ダイバーシティ」と一括りにすることについては注意が必要である。これまで論じてきたように、「ダイバーシティ」や「多様性」をめぐる差別、不平等などの問題への対応の内実は、異なる背景を有している当事者の立場に立てば、その対応も異なるのであり、それぞれの「ダイバーシティ」「多様性」が意味するものや向き合い方は、その歴史的な背景やこれまでの取り組みの文脈のもとで考える必要がある。ただし、本稿ではⅡからⅣにおいて領域ごとに当事者の背景などに応じた教育について検討してきたことから、以下では、それぞれの歴史的背景のもとでの「ダイバーシティ」や「多様性」概念の背景に想定しうる共通性を視野に入れた教育について論じていくことにする。

1. 教員養成における「対話的な学び」の動向と課題

ここでは「対話的な学び」に注目して検討したい。というのも、ⅡからⅣまでの人権教育、インクルーシブ教育、外国にルーツのある子どもの教育において検討してきたように、当事者との対話や学生同士の対話を通して、次のような対話の意義が導き出されてきたからである。それは、「建設的に調整する能力や、自他の要求を共に満たせる方法を見出してそれを実行する能力や技能を身につけること」、「講義の内容を省察したり、学生同士で現状の課題を整理し、解決策を提案したりすること」、「学生自身が、多様な文化的背景を持つ人との対話を重ねたり、…〔中略〕…、省察を繰り返すこと」、「直面している課題の解決策を考え、話し合い、それを学生同士が相互に評価し合う機会を作ること」などである。こうした「対話的な学び」は、一方的に自分の考えをおしつけるのではなく、多様性を考える契機になるとともに、課題解決などの資質・能力を身につける上で重要である。

こうしたことから、ここでは今日求められる「対話的な学び」に注目して検討したい。「対話的な学び」は、近年の教育改革に見られるアクティブ・ラーニングと大きく関係している。アクティブ・ラーニングは、高等教育から初等中等教育の授業改善として広がり、今日では「主体的・対話的で深い学び」として注目され、「対話的な学び」が求められるようになった。このため、本稿では教員養成大学における「対話的な学び」を主た

る検討対象としているが、初等中等教育の教員を養成する以上は、初等中等教育における「対話的な学び」の在り方も検討対象として含めることにする。

1-1. アクティブ・ラーニングの背景と動向

アクティブ・ラーニングは、1980年代以降米国の高等教育のなかで議論されるようになった。溝上（2017）によると、その背景には、1960年代から1970年代初頭にかけて、米国の大学において学生の多様化が加速し、多様な集団が高等教育を受けるようになったり、また大学教員の役割が分化したりしたことがあげられる。こうしたことなどから、「教えるから学ぶへ」といった教授学習のパラダイム転換が行われるようになった。

このようなアクティブ・ラーニングの動向を受け、日本では、文部科学省中央教育審議会大学分科会の制度・教育部会が2008年に「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）」を発表した。そこでは、「様々な格差の拡大を懸念する声もある中、『底上げ』の観点からも、大学が幅広く多様な学生を受け入れ、学士課程教育を通じて、自立した市民や職業人として必要な能力を育成していくことが求められる」とともに、「多様な学生を迎え入れながら、個性化・特色化の徹底に向けた改革」を行っている大学が評価された。先述した米国の大学の状況と同様に、多様な学生を含めて「主体的・能動的な学びを引き出す教授法(アクティブ・ラーニング)」を重視することが明記された（中央教育審議会，2008）。こうしたアクティブ・ラーニングは、2012年に文部科学省中央教育審議会が「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」の「用語集」においても明記され、「教えから学びへ」といった学習観の転換が求められたのである（中央教育審議会，2012c）。その背景には、2008年の「審議のまとめ」で述べられたように、学生の多様なニーズに応えることも関係している。

このように、日本においても、米国同様に高等教育において学生の多様なニーズに応えることも、アクティブ・ラーニングが要請された理由に含まれていたのである。

1-2. 「対話的な学び」への注目

高等教育の授業改善として登場したアクティブ・ラーニングが、初等中等教育の授業改善として注目されたのは、文部科学省中央教育審議会の教育課程企画特別部会が2015年に発表した「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」により、次期学習指導要領の改訂の議論においてアクティブ・ラーニングが「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」とされたことに起因する（中央教育審議会，2015）。この「報告」では、高等教育において議論されていた多様性が、初等中等教育でも多様性の理解や尊重とともに、「対話」や「協働」の文脈において「多様な相手」「多様な人々」などと明記され、強調されている。

翌2016年に文部科学省中央教育審議会が発表した「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」によって、「アクティブ・ラーニング」の視点は、「主体的・対話的で深い学び」の実現とされ、ここで「対話的な学び」が明記された。その際、「学習の基盤となる資質・能力と学習活動の関係」について、『対話的な学び』を通じて育成される多様な他者と協働する力が述べられ、多様性も継続して強調されたのである。また、この答申では、こうした初等中等教育を「大学教育など高等教育の在り方や、社会生活の在り方につなげていくこと」が明記されている（中央教育審議会，2016）。

このようにアクティブ・ラーニングは、2015年の「報告」では「主体的・協働的な学び」であったが、2016年の「答申」によって「主体的・対話的で深い学び」へと名称が変更された。ただし「協働的」から「対話的」へ文言が変わっても多様性への注目は継続しているのである。

1-3. 「対話的な学び」の課題

2016年の「答申」において、「対話的な学び」は、「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める」と明記された。すなわち、「対話的な学び」は、授業におけるペアやグループ・班などでの子ども同士の話し合いではないのである。またこの「答申」では、「多様な人との対話を通じて考えを広げたりしていることが重要である」、「異文化を理解し多様な人々と協働したりできるようになることが求められている」、「多様な他者と協働したりして、新たな価値を生み出していくために必要な力を身に付け」ることが明記されるなど、多様な人との対話や多様な人々・他者との協働といった多様性との関連性が強くなっている。それでは、そもそも対話とはどのような考え方なのだろうか。

対話について平田（2001）は、『会話』が、お互いの細かい事情や来歴を知った者同士のさらなる合意形成

に重きを置くのに対して、『対話』は、異なる価値観のすり合わせ、差異から出発するコミュニケーションの往復に重点を置く」（平田，2001，p. 153）としている。すなわち、対話とは、異なる価値観をもった者同士がコミュニケーションの往復をすることである。

ただし、対話について、「真の対話」と「授業における対話」に分けて言及している久田（2002）は「授業における対話」の問題点を指摘している。すなわち、「授業における対話」とは、「目標と内容に制約され、その方向へと導かれ、子どもと対等の友人関係にはない教師がその導きの主導権をもつという点で、『真の対話』とは区別されて当然のようにみえる」（久田，2002，p. 127）。例えば、「授業における対話」では、教師は授業において一定の目標を達成するために、学習者の発言を方向づけてしまうのである。これでは2016年の「答申」に明記されたような多様な人との対話や多様な人々・他者との協働は育たない。こうした「授業における対話」に関して、久田（2002）は、「教師によってあらかじめ設定された目標・内容に向けて、それを達成・獲得するためのすじ道を、指導された対話をとおして子どもたちに主体的に歩ませるといった授業像」を「囲い込みの授業」とし、「授業に対話を従属させることではなくて、対話の世界から授業を可能な限りつくりかえる」ことを述べている（久田，2002，p. 128）。「ダイバーシティ大阪」の諸課題に応えるためには、「囲い込み授業」のような授業観では困難である。すなわち、ⅡからⅣで検討してきたように、ダイバーシティの内実は異なる背景を有しており、その教育の在り方も、一定の目標の達成や内容の獲得だけに閉じるのではなく、多様な可能性に開かれておく必要がある。

このように、「対話的な学び」を試みようとしても、一定の目標の達成や内容の獲得をしようとする「授業における対話」では「囲い込みの授業」となってしまう。それでは、いかに多様性を重視しても授業はあらかじめ設定された目標に帰結し、対話は徒労に終わってしまう。このため、「対話の世界から授業を可能な限りつくりかえる」ことは、高等教育の「対話的な学び」においても課題である。この課題に应答する手がかりとして、授業では、個々の価値観の差異を保障し、自分の価値観と相手の価値観をすり合わせて新しい価値観を創り上げること（平田，2001，pp. 154-155）を学ぶ構想も重要である。

また、対話の世界から授業をつくりかえる視点として、多様性に着目することも重要である。Ⅲでは、「サランカ声明」において、インクルーシブ教育では、「教育システム自体を子どもたちの多様性に合わせて変更していくこと、全ての子どもたちの多様なニーズに対応できる教育方法を見つけること」が述べられていた。このように、学習者の多様なニーズに応じて教育の在り方を変えていく方法は、例えば、そうしたニーズに応じた目標の達成や内容の獲得をはじめ、達成や獲得の過程も多様にすることなど、対話においても教師による「囲い込みの授業」を改善する契機になる可能性を有している。その際、Ⅳにおいて「支援はいつまでもあるものではないため、子どもたちが自分の力で学んでいけるよう、長期的な視点で子どもたちの学びの支援を行うことが重要である」と指摘したように、対話も学習者が自分の力で学んでいけるような長期的な視点を持って、教員養成において育成していくことも必要である。

以上から、日本において導入されたアクティブ・ラーニングの動向においては、「対話的な学び」には多様性を重視した学びが求められていたことがわかる。けれども、「真の対話」をめざすのではなく、「授業における対話」として教師があらかじめ決めた目標に向かう授業であれば「囲い込みの授業」となり、教師の発言に方向づけられてしまうと多様性にひらかれた対話にはならない。課題として、多様性にひらかれた対話の世界から授業をつくりかえることが求められる。例えば、教える者と学ぶ者が対話をしながら、学ぶ者の多様なニーズに応じて対話の在り方を問い直したり、多様な学びの過程や方法をつくり出したりすることなどである。

なお、高等教育において対話を重視した次のような実践が試みられている。対話をとおして授業者役と学習者役とが模擬授業の検討会においてフラットな関係をつくり、省察の深まりへとつながる実践（渡辺・岩瀬，2017）や、「ある問題に対して、他者と対話しながら、根拠をもって主張を組み立て、結論を導く活動」である対話型論証をとおしてアカデミック・ライティング能力の獲得をめざした実践（松下，2021）である。前者の実践はフラットな関係を基盤にした対話を実現し、後者の実践は対話型論証モデルをとおした学びの在り方を獲得している。次節以降、対話との関連で取り上げた省察やアカデミック・ライティングについて取り上げる。

（文責 吉田茂孝）

2. 教師の「省察的実践」を支える「専門職学習共同体」

2-1. 基本的な方向性の定位

20 世紀から 21 世紀への展開と同時に、国際連合、OECD、そして世界銀行といった国際機関や国際シンクタンク、また各国の教育政策の中で、子どもの学習および学校と教師の役割の変革が繰り返し謳われてきた。すなわち、グローバル化や AI 化が加速する VUCA の時代の要請として、決まり切った知識や技能の伝達と再生を中心とする教えと学びから、流動する状況において主体的・協働的に探究する学習への転換とそれを支える教師の役割の転換が求められている。

他方で、日本においても全国的に、地域社会がその構成員の国籍・文化的背景・生き方や思想が多様性に富む環境（ダイバーシティ）に変化しつつある。学校教育においては、定型化された教育実践を問い直し、すべての子どもたちの変化するニーズに応え、新しい公共社会を作っていくための新しい教育内容や教育方法を創造することが求められる。

では、いかにして学校教育に実質的な変革を起こすことができるのか。

2-2. 変革の単位への注目

1950 年代後半から 70 年代前半にかけて、先進諸国において、国家レベルでの政策の制定やカリキュラムの開発・普及という形で学校教育に変革を起こそうとする取り組みが隆盛した。たとえば米国では 1958 年制定の「国家防衛法」を背景にして、PSSC 物理を象徴とする新カリキュラム開発運動が行われた。また 1964 年の「公民権法」そして 65 年の「初等中等教育法」の成立を背景として、社会的公正を求める補償教育プログラムの開発運動が行われた。いずれもが大規模で急激な変革を求めるものであり、潤沢な予算が投入されたものの、実際の教育現場に変革が起こったわけではなかった。これらの大規模改革が失敗に終わった経験から、実際に変革が起こる最小単位は何かという点が研究の対象になった。

1970 年代、OECD 教育研究革新センター（Centre for Educational Research and Innovation）は、変革の最小単位を学校に求め、カリキュラムの開発・普及に代わるカリキュラム開発の様式として、「学校に基礎を置くカリキュラム開発（School-Based Curriculum Development: SBCD）」を提唱した。

その後、日本においては、変革の最小単位を学校に求めることは教育研究・政策においてなかば常識化し、1976 年の研究開発指定校制度創設以降、学習指導要領等の国の基準によらない教育課程の編成・実施を認める諸制度が創設されてきた。また特に 1998 年改訂の「総合的な学習の時間」を通して、教育内容の取捨選択は基本的に各学校の裁量に委ねられてきており、指定校だけではなく全ての学校が SBCD に取り組むことができる条件がある程度整備されてきた。

2-3. 「同僚性」・PDS から「専門職学習共同体」へ

しかしながら学校教育が苦境に立たされる状況が続く米国では、学校の実質的な変革に関する研究が陸続として出された。鈴木（2018）によると、1980 年代に入ると米国では、リトル（J. W. Little）が変革を起こす学校の教師たちの特徴として「同僚性（collegiality）」概念を提唱し、爆発的に普及した。リトルらの「同僚性」概念は、教師たちの人間関係における「価値」「習慣」「規範」「信念」などの共有を強調するものとして規定されることが多い。

これに対してハーグリーブズ（A. Hargreaves）は、リトルらの「同僚性」概念は「作られた同僚性」を生み出すと批判した。「作られた同僚性」とは、予測可能な成果を生み出すために教育行政の主導によって生み出される教職文化の形態であり、教育行政による官僚制支配の強化を批判し、そうした取り組みが非常に皮相的であるがゆえに教師の努力やエネルギーを無駄にする問題を提起しているということである。その上でハーグリーブズは、こうした「作られた同僚性」と対照的な教職文化として「協同文化（collaborative cultures）」を位置づけている。「協同文化」は、「自発的」「自由意志を持った」「発展志向」「時間と空間を超える浸透性」そして「予測不可能」という「作られた同僚性」との対照性によって特徴づけられていると鈴木は言う。

つまり、教育改革が皮相的なものに終わらず実質化するためには、単位学校内の構成員にパートナーシップを築き価値観や目標を共有するのではなく、複数の単位学校の構成員が時間と空間を超えて自由に学び合うネットワーク（たとえば学区の教科研究部会）や学び合う文化の醸成が重要となるということである。

このことは教員養成の在り方にも影響を与えている。米国では 1980 年代には、教員養成改革の方向性として、学校と大学という異なる文化を持った組織の間に同僚関係を成立させる場として、PDS（professional

development schools)の開拓が進められた。PDSとは、「学校改善(カリキュラム、授業の改善から組織、運営の改善まで)と教師教育(教員および管理職のいずれも養成・研修)の改革を同時に進めることによって学校も大学もそれぞれに個人としても組織としても利益を受けるという共存関係の教育経営的図式の上に成り立つ実践校」(中留, 1994)である。

しかし柳沢(2021)によると、1996年には全米教育学会において、メイヤーズ(C. B. Myers)が「PDSを超えて」と題する報告の中で、PDSの取り組みが学校と大学とのパートナーシップの創出にとどまり、学校における学習者と教師の学習と成長に十分な力点が置かれてこなかったことを指摘した。メイヤーズはPDSに代えて、①学校を相互的な倫理観に支えられた学習者のコミュニティとしてとらえる、②学習を経験に根ざした知的な構成として捉える、③教師の営みを専門職としての問題解決として捉える、④専門職の知を実践の知として捉えるという四つのビジョンを提示した。そしてこれらのビジョンを集約するものとしてメイヤーズは「専門職学習コミュニティ(Professional Learning Community: PLC)」としての学校というコンセプトを提起したということである。現在ではPLCは教師教育改革の基本的な方向性として共有されている。

2-4. 「省察的实践」の力量形成

PLCというビジョンに示されている専門職としての学習は、「省察的实践(reflective practice)」と呼ばれる。「省察的实践」の提唱者であるショーン(D. Schön)は、それを、状況との対話の中で問題を問題化するフレームを構成する探究であり、①問題なく予想通りことが進んでいる状況、②予期せぬ結果が起こり、驚きが生じる段階、③何が問題なのか、どうしてそうなったのかを探る段階、④問題打開のためのアプローチを探り、それにふさわしいフレームを構成していく段階、⑤それに即して実験し検証する段階という5段階で定式化している(柳沢, 2017)。この5段階を持つ探究のサイクルは繰り返され、不確定・不安定で前例がなく価値葛藤を孕む状況の中で、状況との対話の中で新たなフレームを構成し、実験し、フレームの再構成を重ねながら問題を構成し状況の展開が生み出されていく。PLCでは、このような「省察的实践」のサイクルが幾重にも重なり、結び目を形成しながら長期にわたって相互に展開していく。

以上の「省察的实践」やPLCのビジョンは、ビジョンとしては理解可能である。また、「省察的实践」の力量が定型化された教授・学習のスタイルでは育成されないことも自明である。しかしながら、「省察的实践」は長期にわたり複雑な過程を取るがゆえに、実際に生じている「省察的实践」の過程を詳細に把握することは困難である。ましてや、教師や教師候補者である学生に「省察的实践」の力量形成を図る教授・学習活動を構想することは極めて難しい。加えて、学校も教員養成を行う大学も真空状態にあるわけではなく、制度的現実のもとで様々な制約があり、その制約の中ですでに一定の定型化された実践の蓄積がある。

そこで重要になるのが、「省察的实践」やPLCというビジョンから現実の制度において直接的に適用可能な方式を抽出しようとするのではなく、実際に今ここで生じている教育活動や学習活動を枠付けている制約は何か、いかにしたらその制約や制約の背後にある制度的現実や規範を再編成することができるのか、つまり変化を阻むものは何かということ、一つひとつ吟味していくことである。「省察的实践」の力量を育成するための教育活動の構想・実施それ自体が「省察的实践」であり、「省察的实践」のコーチも実践しながら形成されていくのである。

(文責 八田幸恵)

3. 評価をひらく：価値判断の再帰的問いなおしを通した多様性と包摂を学ぶ空間の実現

3-1. 論争的価値状況における評価バイアス

社会の価値観が多様化・多元化する時代において、多様性と包摂の実現は喫緊の課題である。近年、文部科学省も「多様性と包摂性に基づく学校文化の醸成」を掲げており、現在の学校を多様性や包摂にひらかれた場にする試みが推進されていることはもちろん、未来の学校教育の担い手を育てる教員養成課程を通じて多様性と包摂に理解のある教員をいかに養成していくかが模索されている。このような多様性や包摂への深い理解が求められる科目において、その評価の在り方は客観テストだけでなく、パフォーマンス評価、特にレポートやエッセイが用いられることが多くなるだろう。このとき、そのようなライティング課題をどのように評価するのが適切なのかという問題が浮上する。

ライティング評価においては、書き手がかつ文化的背景・アイデンティティが教師の評価に影響することが指摘されている。アカデミック・ライティングでは「論理的である」ことが重視されると言われるが、そもそ

も「論理的である」という読み手の認識は文化によって差異があるのだ。たとえば Kaplan (1966) は、ライティング評価において「論理的である」という認識は、「読み手にとって必要な部分が読み手の期待する順番に並んでいることから生まれる感覚」に依存すると指摘している。このような「納得」の構造——読み手の期待する文章内容の順番、納得を生み出す構造——は、文化ごとに文章の「型」として共有されている（渡辺，2004）。文化的差異に基づく評価バイアスは、英語で文章を書く場合には直接的・直線的なアプローチの論理展開を好む文化の学生が高く評価され、間接的・婉曲的なアプローチの論理展開を好む文化の学生が低く評価されるという形であらわれることもある。このような場合、教師は主流文化の価値観に従った学生をよりやる気があり学力が高い学生だと判断する傾向がある（Lindsey & Crusan, 2011）。

このように、ライティング評価においては、評価者の意識・無意識にかかわらず、文化的バイアスが滑り込んでくる。すでに多くの教育研究が明らかにしているとおり、評価の過程において必然的に発生する政治的ダイナミズムを切り捨てて価値中立的な教育を行うことは幻想であり、ましてやさまざまな価値観が交錯する多様性と包摂に基づく教育の在り方を教える科目では不可能である。では、教員養成課程において多様性と包摂を学ぶ際の評価ポリティクスと私たちはどのように向き合うべきなのだろうか。

3-2. 指導的プラクシスとしての評価

価値判断を含む内容を教える場合、評価が学習者の「値踏み」行為になってしまうと、容易に教化（indoctrination）へと陥ってしまう。成績評価を人質にして授業者の言うとおりにしなければ不利益を被るような状況を作出すれば、学習者は恭順し深い思考を捨てたり、自らの考え方を秘匿し面従腹背に徹したりしなければならなくなる。しかし、学習者の自由を尊重するために評価を一切放棄してしまえば、学習者は認識の変容の機会を失ってしまう可能性がある。もちろん学習者の内面の柔らかな部分へ土足で踏み入って認識変容を強いるようなことは常に慎重であらねばならないが、地域や社会の状況によっては学習者が、たとえば差別的価値観をすでに内面化している場合もある。教員養成課程の場合、これを放置すると、結果として「教育者」として児童生徒に対して差別的に振る舞う等の可能性があり、大きな問題を生じせしめる。社会における価値多元性を尊重し、教師としての豊かな資質・能力を育むという意味においては、教員養成課程の学習者には、教える者が——あるいは教える者の背景にある学問知が——大切にしているものと対話しながら学ぶことが求められている。

では、評価が「値踏み」や教化の補助装置に陥らず、しかし差別的自己信念の強化やその野放図な表現だけにとどまらないためには、どうしたらよいのだろうか。このような緊張状態に対する一つの解として、ライティング評価研究者であるヒューイト（B. Huot）は、「指導的プラクシスとしての評価（assessment as instructive praxis）」を提唱している（Huot, 2002）。ヒューイトは、評価はライティングとその指導の重要な一部であり、たとえば授業の感想やコメントを評価対象とする場合、学生を評価実践に積極的に参加させる必要があると主張する。評価とは、教師から学習者への一方通行な行為ではなく、教師と学習者の間での相互作用を通じて実現されるものであり（社会構成主義的評価観）、このような評価観への転換のために評価を指導に内在させる

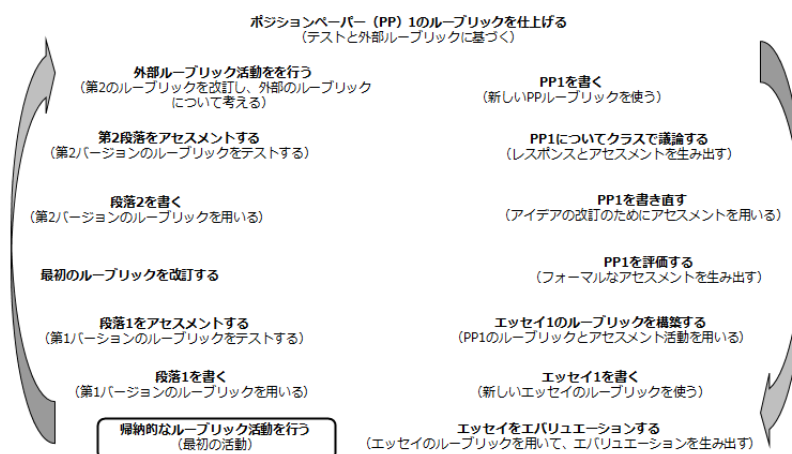


図1 ライティング評価実践の再帰的プロセス（Inoue, 2004 をもとに筆者記）

新しい共通言説を築くことが重要なのである。

3-3. 評価をひらく

このようなヒューイットの提起に応答したのが、イノウエ (A. Inoue) である。イノウエは、ライティング評価研究者であり、また、大学においてライティング科目を教える教員として、特に反人種差別的ライティング評価の在り方について研究している人物である。彼は、自分自身のライティングの授業において、「評価規準 (assessment criteria)、ループリック、ライティング課題の創出等、クラスにおけるライティングと評価の実践をすべて学生がコントロールする」実践を試みている (Inoue, 2004, p. 209)。これは、学生がパブリックな場でループリックとその評価方法について評価することで、より批判的で自己意識的な良い書き手になることを企図したものである。このようなイノウエの実践は、(1) クラス内での評価規範の構築、(2) それを中心に展開される評価実践、(3) 学生が評価について考えるように求める頻繁な省察活動で構成されている。この規範構築、評価実践、省察活動は、図1のように再帰的プロセスで行われる。

この実践の意義の一つは、教師がもつ評価熟達知が学習者に共有される点である。評価は学習者から秘匿されるものという考え方は根強いが、教育評価研究において評価は、評定を通した「値踏み」行為ではなく、教師と学習者が評価知を共有することで学習を促進する機能も有することが指摘されている (石田, 2022)。評価を「指導的プラクシス」と捉えるイノウエの実践は、教育内容に関して一日の長がある教師 (熟達者) がどのような評価をしているのかという評価熟達知を再帰的な評価プロセスのなかで対話的に伝えることを可能にする。このような評価熟達知の共有は、熟達者から初学者へと「垂直方向への評価の広がり」をもたらす。

一方、この実践の特徴は熟達者から初学者へという「上から下へ」の評価知の伝達以上の価値がある。「反人種差別のために」という論争的な問題をテーマとし、かつ、評価権 (の一部) を学生に委譲することで教室において学生同士が書いたものを相互に評価する機会を得ることは、自分以外の学生がその論争的な問題に関してどのような価値判断を行っているのかを知ることを促す (水平方向への評価の広がり)。他者の多様な価値観と出会い、熟議 (熟慮と議論) に開かれた場として教室をデザインすることで、コミュニティ内で評価知を共有するだけでなく、評価知そのものを創出していき、さらにそのプロセスを通してコミュニティを再構成していく一たとえば差別の問題性について熟議するコミュニティを形成する一のである。授業における小レポート等の書かれたものやその指導は、単に授業者が学習者を「値踏み」して評価するための道具ではなく、教室内に熟議を生み出し、多様性と包摂にひらかれたコミュニティの形成への足場かけになりうるのである。

(文責 森本和寿)

VI 総合考察

本稿では、大阪教育大学フラッグシップ構想のキーワードである「ダイバーシティ大阪」について、人権教育、インクルーシブ教育、外国にルーツのある子どもの教育の3領域から、現状と課題を整理し、その上で、そうした課題に向き合うために、教員を目指す学生が学部段階で身に付けてほしい資質・能力について検討を行ってきた。

それぞれの領域では、各領域に固有な歴史的背景を持ちつつ、また、国内外の動向の影響を受けながら、ダイバーシティ、とりわけ大阪のダイバーシティの諸課題に向き合ってきた。大阪教育大学フラッグシップ構想のテーマは「ダイバーシティ大阪の諸課題に応え、学習者の学びに寄り添う教師の育成」であるが、3領域それぞれの現状と課題の分析から明らかになったのは、「ダイバーシティ大阪」の諸課題に応えるために、また、当事者たる学習者の権利を守り学びに寄り添うために、教師は学習者との対話を進めるだけでなく、教員同士が不断に対話を進め、自らの省察を深め、さらに、それを評価することの重要性であった。

この点をふまえ、V節では、「対話的な学び」「省察的实践」「ひらかれた評価」という3つの観点から、教員を目指す学生が学部段階で身に付けてほしい資質・能力について具体的に検討を進めた。「対話的な学び」の検討から明らかになったのは、あらかじめ決められた目標に直線的に向かうような、多様性を抑圧する学びの場ではなく、多様な背景をもつ子ども達の、多様な発言に方向づけられた対話を生み出す教室を目指すことの重要性であり、「省察的实践」とは、個人の営みとしての「省察」ではなく、現在の学校や教室の在り方も視野に入れ、それを批判的に省察する「専門職学習コミュニティ」の構築と、その実践としての「省察的实践」

であるということであった。さらに、「評価」とは、評価者としての教師が被評価者である子どもを序列化し「値踏み」する営みではなく、教師と子どもの間の不断の対話のプロセスであり、また、それを通じて教室内に熟議を生み出し、多様性と包摂にひらかれたコミュニティを形成する営みであるということであった。

これらが、本稿のもとになった総合教育系を中心とする関連領域の教員が議論を重ね、たどり着いた結論であるが、射程は長く広い。大阪教育大学のフラッグシップ構想は動き出したばかりであり、「ダイバーシティ大阪」の課題に込めうる、また、学習者の学びに「寄り添う」ことのできる教員の養成は緒に就いたところであり、これからその成果が問われることになる。

注

1) 申請時の名称は大阪アドバンスト・ラーニング・センター (OALeC) であったが、現在は「みらい教育共創館」(仮称) という名称が用いられている。

2) 本稿では、すべての版の目次・内容について網羅することはできないが、初期は同和問題が大半であった内容が、多様な個人人権課題の割合を増やしていき、最後の版である 2004 年版がもっとも多様な内容を掲載していたといった変遷があったことを注記しておきたい。

3) この例文は、オリジナルのデータの特徴をそのまま残し、筆者が修正を加えたものである。文中の「ひい」は「日」を意味する。関西では一音節の語彙を話すとき「日 (ひ)」ではなく、「日 (ひい)」のように母音を付加し話される。

引用文献

- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 121-129.
- 中央教育審議会 (1996). 21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について. Retrieved September 23, 2023 from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm
- 中央教育審議会 (2008). 学士課程教育の構築に向けて (審議のまとめ). Retrieved September 23, 2023 from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/080410.htm
- 中央教育審議会 (2012a). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告). Retrieved September 23, 2023 from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/houkoku/1321667.htm
- 中央教育審議会 (2012b). 合理的配慮等環境整備検討ワーキンググループ報告. Retrieved September 23, 2023 from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/046/houkoku/1316181.htm
- 中央教育審議会 (2012c). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申) 用語集. Retrieved September 23, 2023 from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm
- 中央教育審議会 (2015). 教育課程企画特別部会における論点整理について (報告). Retrieved September 23, 2023 from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm
- 中央教育審議会 (2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申). Retrieved September 23, 2023 from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm
- 中央教育審議会 (2021). 「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会教員免許更新制小委員会 (第 5 回) 会議資料. Retrieved September 23, 2023 from https://www.mext.go.jp/kaigisiryu/2020/1422489_00019.html
- 中央教育審議会 (2022). 「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～ (答申) (中教審第 240 号). Retrieved September 23, 2023, from

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00004.htm

外務省 (2014). 障害者の権利に関する条約条文 (和文). Retrieved September 23, 2023 from

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf>

外務省 (2022). 日本の第1回政府勧告に関する総括所見 (和文). Retrieved September 23, 2023 from

<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100448721.pdf>

平田オリザ (2001). 対話のレッスン. 小学館.

久田敏彦 (2002). 対話する授業. 久田敏彦・湯浅恭正・住野好久 (編) 新しい授業づくりの物語を織る. (pp. 121-144) フォーラム・A.

法務省・文部科学省 (編) (2022). 令和4年版人権教育・啓発白書, 13-19.

Huot, B. (2002). *(Re)Articulating Writing Assessment for Teaching and Learning*. Logan, UT: Utah State University Press.

ヒューライツ大阪 (2018). 大阪で「ダイバーシティパレード2018」開催 (4月1日). Retrieved April 7, 2023 from <https://www.hurights.or.jp/archives/newsinbrief-ja/section4/2018/04/201842.html>

Inoue, A. (2004). Community-based assessment pedagogy, *Assessing Writing*, 9(3), 208-238.

石田智敬 (2022). ロイス・サドラーによる鑑識眼アプローチの認識論 京都大学大学院教育学研究科紀要, 68, 301-314.

Kaplan, R. B. (1966). Cultural Thought Patterns in Intercultural Education, *Language Learning*, 16, 1-20.

久保由佳・平賀健太郎 (2014). 小学校における病弱教育を対象とした障がい理解教育の実践: 1型糖尿病を扱った実践報告 大阪教育大学障害児教育研究紀要, 36・37, 51-58.

Lindsey, P., & Crusan, D. (2011). How Faculty Attitudes and Expectations toward Student Nationality Affect Writing Assessment, *Across the Disciplines*, 8(4), 1-35.

真嶋潤子・沖汐守彦・安野勝美 (2010). 大阪府および兵庫県の外国人児童・生徒の母語教育 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究, 6, 112-120.

松下佳代 (2021). 対話型論証による学びのデザイン: 学校で身につけてほしいたった一つのこと. 勁草書房.

溝上慎一 (2017). アクティブラーニング論の背景 溝上慎一 (編) 高等学校におけるアクティブラーニング: 理論編 (改訂版) (pp. 16-39) 東信堂

森田ゆり (2020). 多様性ファシリテーションガイド 解放出版社

文部科学省 (2008). 人権教育の指導方法等の在り方について [第三次とりまとめ]. Retrieved September 23, 2023, from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/08041404.htm

文部科学省 (2017). 平成29・30・31年改訂学習指導要領の趣旨・内容を分かりやすく紹介. Retrieved September 23, 2023, from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm

文部科学省 (2019). 外国人児童生徒受け入れの手引き 改訂版. Retrieved September 23, 2023 from

文部科学省 (2021). 教員養成フラッグシップ大学とは. Retrieved September 23, 2023, from

https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/mext_01646.html#:~:text=文部科学省では、「令, 仕組みを創設しました%E3%80%82

文部科学省 (2022a). 特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について (通知). Retrieved September 23, 2023, from https://www.mext.go.jp/content/20220428-mxt_tokubetu01-100002908_1.pdf

文部科学省 (2022b). 特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について (通知) Q & A. Retrieved September 23, 2023 from https://www.mext.go.jp/content/20221102-mxt_tokubetu02-100002908_1.pdf

文部科学省 (2022c). 日本語指導が必要な児童生徒の受入等に関する調査結果報告書 (本編). Retrieved September 23, 2023 from https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00003.htm

文部科学省 (2023). 通常の学級に在籍する障害のある児童生徒への支援の在り方に関する検討会議報告. Retrieved September 23, 2023 from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/181/index.html

中留武昭 (1994). 解説と展望 学校と大学のパートナーシップの再検討一日・米の教育経営研究の視座において シロトニック, K. A.・グッドラッド, J. I. 中留武昭 (監訳) 学校と大学のパートナーシップ 理論と実践 (pp. 303-351) 玉川大学出版部

- 中島和子 (2016). 完全改訂版 バイリンガル教育の方法 アルク
- 中野陸夫・池田寛・中尾健次・森実 (編). (2000). 人権教育をひらく同和教育への招待 解放出版社
- 日本人権教育研究学会 (2023). 研究大会の内容. Retrieved April 7, 2023 from <http://hreandr.server-shared.com/taikai/>
- 日本経済団体連合会 (2018). Society 5.0 —ともに創造する未来—. Retrieved September 23, 2023, from <https://www.keidanren.or.jp/policy/society5.0.html>
- にんげん編集委員会 (編) (2004). 人権教育読本 にんげん中学生ひとときぼう 明治図書
- OSAKA AGAINST RACISM (2014). 仲良くしようぜパレード 2014 仲パレについて. Retrieved April 16, 2023 from <https://nakapare2014.wordpress.com/> 仲パレができるまで /
- 大阪府教育センター (2022). 令和4年度研修対応ポータルサイト. Retrieved April 7, 2023 from <https://www.osaka-c.ed.jp/category/training/r04/portal.html>
- 大阪教育大学 (2022a). 教員養成フラッグシップ構想. Retrieved September 23, 2023, from <https://osaka-kyoiku.ac.jp/university/operation/flagship.html>
- 大阪教育大学 (2022b). R4 大阪教育大学人権教育推進リーフレット, 3.
- 大阪府市民局 (2023). 事業別計画、指針・施策. Retrieved April 29, 2023, from <https://www.city.osaka.lg.jp/shisei/category/3054-1-2-21-0-0-0-0-0-0.html>
- 大阪府人権教育研究協議会 (2022). 2022 年度第 52 回大阪府人権教育研究三島大会実践報告集.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: the story of the immigrant second generation*. University of California Press Russell Sage Foundation.
- (ポルテス, A.・ルンバウト, R. G. 村井忠政 (訳者代表) (2014). 現代アメリカ移民第二世代の研究 移民排斥と同化主義に代わる「第三の道」明石書店)
- 櫻井千穂 (2018). 外国にルーツをもつ子どものバイリンガル読書力 大阪大学出版会.
- 佐藤郡衛 (2003). 国際化と教育—異文化間教育学の視点から 放送大学教育振興会.
- 鈴木悠太 (2018). 教師の「専門家共同体」の形成と展開 勁草書房.
- 高橋智・石川衣紀・田部絢子・石井智也・能田昂・内藤千尋・池田敦子・柴田真緒・田中裕己 (2021). スウェーデンにおけるインクルーシブ教育と知的障害特別学校の役割—ストックホルム市の二つの基礎特別学校の訪問調査から— 研究紀要, 102, 183-193.
- 柳沢昌一 (2017). 解説 ショーン, D. 柳沢昌一・村田晶子 (監訳) 省察的実践者の教育—プロフェッショナルの実践と理論 (pp. 475-520) 鳳書房
- 柳沢昌一 (2021). 教育改革と省察的実践のコミュニティへの企図 教育学研究, 88(1), 65-75.
- 米澤千昌. (2020). 複数の言語文化環境で育つ子どもの学びを育む支援のあり方に関する一研究—大阪府下の公立小学校における質的研究— 大阪大学大学院言語文化研究科博士論文.
- 渡辺貴裕・岩瀬直樹 (2017). より深い省察の促進を目指す対話型模擬授業検討会を軸とした教師教育の取り組み 日本教師教育学会年報, 26 (0), 136-146.
- 渡辺雅子 (2004). 納得の構造 東洋館出版社
- 全国解放教育研究会 (編) (1974). 解放教育読本 にんげん 5 訂版 明治図書

Qualities and Abilities to be Acquired at the Undergraduate Level for the Realization of ‘Diversity Osaka’: What the Osaka Kyoiku University Flagship Initiative Aims for

TAKAHASHI, Noboru¹, SAITO, Naoko¹, SAKUMA, Atsushi¹, IMAEDA, Fumio¹, HIRAGA, Kentaro¹, NAKAYAMA, Aoi², YONEZAWA, Chiaki², YOSHIDA, Shigetaka¹, HATTA Satie¹, and MORIMOTO, Kazuhisa¹

¹Division of General Education, ²Division of Multicultural Education, Osaka Kyoiku University

Summary: Having received the designation of a “Flagship University for Teacher Training” in April 2022, Osaka Kyoiku University (OKU) is turning its attention to researching and developing pioneering and innovative teacher training curricula and teaching courses. The theme for OKU is “Educating Teachers Who Respond to the Various Challenges of ‘Diversity Osaka’ and Support Learners’ Learning.” In this project, we have been examining the direction and issues of the flagship concept of the university, especially the development of diversity-related courses, in relation to the project members’ specialized fields while taking the state of affairs in Japan and overseas into consideration as well. This paper first examines the current situation and issues in Japan, especially in Osaka, drawing on reports from three related fields: human rights education, inclusive education, and education for foreign children. From this, we discussed the way that diversity-related courses should be taught and evaluated in relation to the perspective of active learning and dialogic learning, proposing the qualities and abilities that students who intend to become teachers should acquire while at the undergraduate level.

keywords: Flagship University for Teacher Training, diversity-related courses, human rights education, inclusive education, education for foreign children