

青年海外協力隊に参加した現職教員の 意識変容に関する研究： 参加者のプロフィールを中心に

小 野 由美子
(鳴門教育大学)

前 田 美 子
(大阪女学院大学)

中 村 聡
(広島大学)

1. はじめに

本研究「青年海外協力隊に参加した現職教員の意識変容に関する研究」は、教師自身が異文化環境に身を置き、異文化環境を体験することで、異文化や異文化出身の子どもに対する見方がどのように変容するのかを探ることを目的とする。

本稿では、本研究の背景にある多文化・異文化に対応できる教員の必要性について述べ、分析の枠組みとする意識変容に関する先行研究及び参加教員の意識変容に関する先行研究について検討する。また、第一回調査で得られたデータをもとに調査対象者のプロフィールの一部を紹介する。

2. 文化・異文化に対応できる教員の必要性

出入国管理及び難民認定法の改正以後、我が国に長期滞在もしくは定住する外国人人数は大幅に増加した。2010年末現在、外国人登録者数は2,134,151人にのぼり、1975年の751,842人に比べると約3倍に増加している(法務省、2010)。また、外国人児童生徒数の増加も著しく、文部科学省の調査では、2010年9月現在、我が国の公立小・中・高等学校に在籍する外国人児童生徒数

は74,219人を数える(文部科学省、2010)。そのうち日本語指導が必要な児童生徒は28,511人と報告されている(文部科学省、2011)。この統計資料は、日本において確実に多言語・多文化が進展していることを示すものである。少子高齢化に伴う生産人口の減少や、社会・経済のグローバル化を考えると、外国人との共生はますます重要な課題となる(全国都道府県教育長協議会、2009)。

ところが、平成17年から平成18年度にかけて文部科学省が「ニューカマー」と呼ばれる南米日系人集住地区で行った外国人児童生徒の不就学の調査(回答数135)では、不就学の理由として「日本語がわからない」(12.6%)、「母国の学校と生活や習慣が違うから」(8.9%)、「勉強が分からないから」(8.1%)、「学校へ行くといじめられる等するから」(7.4%)などが挙げられている(文部科学省 HP)。他方、外国人児童生徒を担当したことのある教師へのアンケートでは、たとえば、教室での言動を含めて学校生活において日本人児童生徒・保護者に対して抱くのと同期待を外国人児童生徒とその家族に対して持っていること、その期待が満たされていないことへの不満が窺われた(新倉、2002)。こうした教師の不満は、同質性を前提とする「一斉共同体主義」(恒吉、

2008) になじまない子どもや家族への違和感の表明である。同化しない異質なメンバーは、子どもであれ、家族であれ、排除される危険性を持つ。しかし、同質性になじまない、一斉共同体主義になじまないのは外国人児童生徒に限ったことではなく、日本人の児童生徒、保護者、地域住民のすべてが、多かれ少なかれ、一斉共同体としての同質性を失いつつある。これからの教員は、異質性を前提とし、多様性の尊重、社会的公正を軸にした実践を模索することが何よりも求められている(恒吉, 2008; 小野・渡邊, 2009)。

3. 意識変容に関する先行研究

異質性の容認、多様性の尊重といった新しい課題に効果的に対処するためには、教員は新たな知識、技能、力量の獲得に努める必要がある。しかし、成人としての教員は、すでに一定のものの見方、価値観を獲得していると同時に、そうしたものの見方、価値観を反映した強固な教師観や授業観を形成している。しかも、教師観や授業観は容易に変化しないことを示唆する研究も多く(Cuban, 1984; Fullan, 1992; Sarason, 1996; Stigler & Hiebert, 1999)、年齢が高くなればなるほど困難であると推測される。また、そうした価値観、

ものの見方は普段はほとんど意識されることはない。

成人がもつものの見方、考え方の変容のプロセスを理論化したものにMezirowの変容的学習理論(または意識変容的学習論: transformative learning theory)がある。Mezirowは、学習を「経験や状況を解釈する活動」と定義し、経験や状況を解釈する前提を省察の対象とする時に、成人がすでにもっている意味スキーム(meaning scheme)や意味パースペクティブ(meaning perspective)を変容させたり、新しい意味スキームや意味パースペクティブを獲得するとした。Mezirowによれば、意味パースペクティブが「経験を解釈する枠組みあるいはレンズ」としてのものの見方を意味するのに対し、意味スキームは特定の知や信念、価値、判断や解釈にかかわるものとして定義される。Mezirowは成人期の最も本質的な学習はこの意味パースペクティブの変容(perspective transformation)にあると主張したが、意味スキームの変容も変容的学習であると述べている(Mezirow, 1991)。

意味スキームや意味パースペクティブは個人の社会化の過程で獲得され、普段はあまり意識されることはない。すでに獲得している意味スキームや意味パースペクティブでは理解できない、機能しないという「混

表1 Mezirowによる変容的学習の10の局面

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 混乱を引き起こすようなジレンマ 2. 罪悪感、羞恥心の感情を伴った自己分析 3. 前提の批判的な評価 4. 不満、変容のプロセスが他者と共有されていることの認識 5. 新しい役割、関係性、行動のための異なった選択肢の探求 6. 行動計画の作成 7. 新しい計画を実行するための知識や技能の獲得 8. 新しい役割の暫定的試行 9. 新しい役割や関係性における能力と自信の構築 10. 新しいパースペクティブを自らの生活に再統合 |
|--|

乱を引き起こすようなジレンマ」が変容のきっかけになる。長期・短期の海外研修や留学による異文化接触を通して経験するカルチャーショックも混乱を引き起こすジレンマとなる可能性があると考えられている (Taylor, 1994)。そうしたジレンマの体験は、いくつかの局面を経て新しいパースペクティブの獲得と生活への統合に至る (表 1 参照)。しかし、混乱を引き起こすようなジレンマの体験が自動的に意味パースペクティブの変容、修正につながるわけではない。変容的学習のためには、自己の前提についての批判的な省察 (クリティカル・リフレクション) と、そこで得られた洞察の正しさ、妥当性を確認するためのディスコースが決定的に重要だとした。

本研究では、Mezirow の変容的学習理論を枠組みとして分析を試みる。変容的学習理論はもともと成人の学習理論として提唱されたことから、主として生涯学習や成人教育の分野でとり上げられてきた (例えば：小池・志々田, 2004；常葉一布施, 2004；安川, 2009)。公立学校教師の意識変容を扱った研究としては田中 (2011) がある。それは小中連携・一貫教育に携わる教師の意識変容に関するものであり、異文化や多様性の尊重を扱ったものではない。この点からも、本研究は変容的学習理論の有用性を検討する試みともなる。

4. 参加教員の意識変容に関する先行研究

青年海外協力隊「現職教員特別参加制度」は、公立学校現職教員のボランティア活動の促進を目的として 2000 年に設置された (詳しい経緯については (斉藤, 2007) 参照)。2012 年度までに 741 名の教員がこの制度により派遣されている (JICA HP)。現職教員特別参加制度の参加教員に関する主な調査研究には、「現職教員特別参加制度・

評価報告書」(国際協力機構青年海外協力隊事務局, 2007) (本稿では調査 I という) と、「青年海外協力隊『現職教員特別参加制度』による派遣教員の社会貢献と組織的支援・活用の可能性」(佐藤, 2010) (本稿では調査 II という) がある。調査 I は青年海外協力隊事業に参加した教員がその経験を日本の教育現場へどのように還元しているのかを中心に調査したもので、調査対象者は平成 14 年度一次隊以降に特別参加制度によって派遣され、2007 年 2 月までにすでに帰国済みの協力隊経験者 187 名である。そのうちアンケートの回答者は 107 名 (回収率 57.2%) である。調査 II は、参加教員の社会への還元・貢献活動の現状に加えて、その組織的支援・活用事例を分析したものである。同じく帰国教員を調査対象者としており、2009 年 10 月の調査実施時期までに該当者は 572 名、うちアンケートの回答者は 124 名 (回収率 21.6%) である。これらの調査は調査対象者や調査項目が重複しているが、本稿では最新の調査 II の結果を中心に、本研究と関連する教員の意識変容に関して考察したい。

4.1 意識変容への期待：

教員の意識変容とそれによる日本の教育現場への影響に対する期待は、文科省の現職教員特別参加制度の導入の背景のひとつである。教員自身の異文化理解が進むことで、『内なる国際化』の実現に向けた取り組みが促進されることが想定されている。

一方、教員個人々の参加目的・動機は、必ずしも国際協力活動に対する意義や日本への還元が意識されているわけではない。調査 II (p. 104) の複数選択式設問によると、124 名の回答者のうち、74% が「物の見方を変え、視野を広めるため」を参加動機の一つに挙げている。これに続いて、「国際協力への参加」(62%)、「国際理解を深めるため」(56%)、「教員として総合能力を向上さ

せるため（指導力、コミュニケーション能力など）」(49%)、「人生観、価値観、世界観を変えるため」「広い目で学校教育を考えられるようになるため」「日本の学校の長所や短所を外から見て、それらが客観的に認識できるようになるため」(各およそ40%)などが主な参加動機である。この結果は、調査Ⅰの結果ともほぼ一致し、参加の動機は、社会に対する影響と並んで個人の内面の変化に関心が寄せられていることがわかる。

ただ、こうした参加動機は派遣される環境が整って湧き上がってきたもののようである。調査Ⅰによると、現職教員特別参加制度がなかった場合に、参加をあきらめたと回答している教員が66%にも上り、退職して参加した教員はわずか8%である(p.33)。教員の内面の変化を促す機会を提供するという観点においても、制度の果たす役割は非常に大きいと言える。

4.2 意識変容の自己認識

帰国した教員の大多数が、派遣前後の個人の内面の変化を認識している。調査Ⅱによると、124名の回答者のうち、89%が「参加して大変よかった」と評価しており、自身の変化として良かった点として「物の見方の変化・視野拡大」を回答選択肢から選んだ回答者は87%にも上っている(p.107)。また、98%が参加経験により自身の異文化理解が進み、81%が児童・生徒や同僚などに対する異文化理解につながる取組みをしていると答えている(p.120)。結果的に、教員の協力隊事業への参加は、文科省と個人の双方の期待に込めている。

帰国後だけでなく、派遣中に意識変容があったことも認識している。磯田正美ら(2004, p.15)の調査によると、任地と日本の教育方法や業務習慣などの相違から障害が生じた場合、11%の回答者が「異文化受容」、23%が「自らの考えや態度を改める」

という対応をとっている⁽¹⁾。

4.3 具体的な意識変容

具体的にどのように意識変容するのか、何に関してどのように考え方や見方が変わるのかということについては、帰国隊員本人によって活動報告書や著書などを通して数多く報告されているが、こうした報告はいずれも断片的・抽象的な記述にとどまりがちである。

一方、調査Ⅱ(p.145)では、より具体的な意識の変容に着目し「国際教育協力のイメージ」が派遣前後でどう変化するか調査している。派遣前は、国際教育協力が一方で行われるものと認識されていたのに対し、派遣後は相互関係が認識され、援助という概念より教育という概念が重要視されていることなどが報告されている。ただ、この調査は認識変化を予測する目的で行われたもので、派遣前後で比較対象とする母集団(派遣前教員76名⁽²⁾、派遣後教員124名)が異なっており、特定の派遣隊次の教員グループを比較したものではない。

5. 本研究の調査対象者のプロフィール

本研究では、平成23年度一次隊派遣予定の訓練中の現職教員に対し、第一回のアンケート調査を行った。アンケートの回答者は18名(男性9名、女性9名:サブサハラアフリカ9名、北アフリカ2名、アジア6名、中東1名)。ここでは、このアンケート調査を元に、本研究の調査対象者のプロフィールの一部を紹介する。

5.1 異文化体験

多くの回答者が異文化の環境に長期的に身を置いたことがない。「これまで海外に3カ月以上滞在した経験はありますか?」という設問に対し、18名のうち3名が「あり」

と答えている。彼らは滞在地も記述しているがいずれも開発途上国ではない。また、「在職中に、外国人児童・生徒を教えたことがありますか？その際、何か困ったことはありましたか？」という設問に対し、18名中7名が経験しており、言葉が通じないこと、保護者への対応、校則の指導の難しさなどの問題に直面したことが記されていた。

5.2 参加動機と帰国後の期待

参加動機を自由記述で問い、カテゴリーに分けたところ、「多様な社会経験をしたい・視野を広げる」に関する記述が最も多く7名であった（表2）。回答例としては、「海外で教えてみたい」「学校現場は視野が狭くなりがちだから」などがある。以下、「途上国への貢献」（6名）、「日本の教育現場への貢献」（6名）に関する記述が多い。そして、「任期終了後、日本で青年海外協力隊員の経験がどのように生かされると思いますか？」という設問に対する自由記述の回答をカテゴリーに分けると、「国際理解教育などの教育活動」が16名で、「視野の拡大」（回答例：

「いろいろな考え方を受け入れることができる」「いろいろな視点から、学校、生徒、教育について分析できるようになる」）が10名であった（表3）。調査Ⅰ・Ⅱの結果と同様に、本研究の調査対象者たちの自己の内面の変化への期待は高い。また、現職教員特別参加制度がなかった場合、参加したという回答者が7名、参加しなかったという回答者が7名であった。これについても調査Ⅰ・Ⅱの結果と同様で、制度が、教員の動機を喚起したといえよう。

5.3 開発途上国のイメージ

具体的なモノの考え方・見方を知るために、「開発途上国のイメージ」を尋ねた。表4のように、自由記述の回答をカテゴリー分けしたところ、回答者の大多数である16名が未発達・未熟というイメージを持っていた。回答例としては、「技術面での遅れ」「システム面で未発達」「教育の質が未熟」などがある。それに引き続き、貧困、好ましい生活観（例：「幸せ」）、好ましい性格（例：「明るい」「情熱的」）、ポジティブな未来（例：

表2 参加動機（N=18）

多様な社会経験をしたい・視野を広げたい	7
長年の夢	6
途上国への貢献	6
日本の教育現場への貢献	5
タイミングが良かった	3
自らの技術力の向上	3
自分の経験をいかしたい	3
自分の力を試したい	2

表3 帰国後の期待（N=18）

国際理解教育などの教育活動	16
視野が拡大	10
教材作成・指導法の変化	6
校内でのリーダーシップ	1
地域の外国籍の方や保護者への支援	1

表4 開発途上国のイメージ (N=18)

未発達・未熟	16
貧困	8
好ましい生活観	7
好ましい性格	7
ポジティブな未来	5
好ましくない気質	4
強い人と人とのつながり	4
自然	3
先進国の被害者	2
先進国のお手本	2
身体能力が高い	2
弱者	2
治安の悪さ	2
飢餓	2
アフリカ	1

「可能性」「これから伸びたいという意欲がある」、好ましくない気質（例：「時間にルーズ」）、「強い人と人とのつながり」というイメージが挙げられている。こうした開発途上国のイメージは、従来の日本人がもつ旧態依然とした開発途上国やアフリカのイメージと同様である(Maeda, 2000; 白石・山岸, 2004)。近年急速に注目を集めつつある、貿易や投資先としてのイメージは皆無であった。

6. まとめ

以上、本研究のねらい、先行研究、調査対象者のプロフィールについて述べてきた。これらを踏まえて、今後の調査・研究の要点を整理しておきたい。

6.1 発展途上国における異文化体験の意義

青年海外協力隊に参加する現職教員の「異文化体験」への意識と期待はアンケートに見られるように高い。「異文化体験」といっても青年海外協力隊のフィールドは欧米で

はない。アフリカやアジアの発展途上国のそれである。日本の教育現場で教師が会える外国人児童・生徒もまた発展途上国の出身者の可能性が高い。途上国での異文化体験は、途上国へのまなざしをどのように豊かなものとするのか。先行研究では国際教育協力について「派遣前は一方向性の認識であったものが、派遣後は相互関係性が認識されるとともに、援助概念より教育という概念が重視される」ということが指摘されている。我々の今回の調査でも開発途上国のイメージは「未発達・未熟」「貧困」と「好ましい生活観」「好ましい性格」「ポジティブな未来」という対極において捉えられている。青年海外協力隊の活動を通して「異文化」「開発」「自文化」のそれぞれとその関係性についての思考・認識の深まりが期待される。

6.2 活動プログラムの評価

青年海外協力隊への参加は「変容的学習」(Mezirow)を期待するものでもある。「異文化体験」は当然「混乱を引き起こすような

ジレンマ」体験も生み出す。しかし指摘されているように、そうした体験が「意味スキーム」や「意味パースペクティブ」の変容を自動的にもたらすわけではない。そこには体験の批判的な省察、洞察についてのディスコース、新たな行動計画の策定・遂行といったサイクルが必要とされる。

青年海外協力隊の活動プログラムは参加者の意識変容を促すためにどのように機能したのか。「事前学習」のプログラム、活動の計画・実施とその省察、新たな活動計画・遂行がどのように計画されどのようにそれは効果的であったのか、アンケートや聞き取りを通して明らかにする必要がある。また、意識変容はそれまでの異文化体験の有無、問題意識のもちかた、参加者のジェンダー差あるいは派遣地域（アジアとアフリカ）の違いといったことも影響するのか、こうしたことも関心事となる。

注

- ⁽¹⁾ しかし、こうした異文化受容は難しいこととは捉えられておらず、派遣前訓練として異文化受容に関する経験が必要な研修内容であると答えた回答者はわずか5%である。
- ⁽²⁾ 派遣前イメージ調査に関しては、平成22年1月に筑波大学で行われた「青年海外協力隊等派遣現職教員特別研修」の参加者76名である。

参考文献

- 磯田正美, 小原豊, & 宮川健 派遣現職隊員の教育活動上のニーズ調査報告：筑波大学教育開発国際協力研究センター, 2004.
- 小野由美子・渡邊理恵 「他文化に配慮した教員養成をどう進めるか」『教師教育研究』第1号, 121-130, 2009.
- 外国人労働者問題関係省庁連絡会議 『「生活者としての外国人」に関する総合的対策』, 2006.
- 小池源吾・志々田まなみ 「成人の学習と意識変

容」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第3部, 第53号, 11-19, 2004.

国際協力機構青年海外協力隊事務局 現職教員特別参加制度・評価報告書：国際協力機構, 2007.

斉藤泰雄 青年海外協力隊「現職教員特別参加制度」による国際教育協力活動. 国際教育協力論集, 10(2), 41-53, 2007.

佐藤真久他 青年海外協力隊「現職教員特別参加制度」による派遣教員の社会貢献と組織的支援・活用の可能性 平成21年度国際開発協力サポートセンター・プロジェクト：文部科学省, 2010.

白石くるみ・山岸玲 「アフリカ促進のための教材ニーズ調査」『開発教育』50号 87-93, 2004.

全国都道府県教育委員会連合会編 「共通テーマ：外国人児童生徒への対応」, 2009.

田中里佳 「成人学習理論の視点をういた教師の意識変容に関する研究—小中連携・一貫教育事業に参加した教師たちの事例分析」日本教師教育学会年報第20号, 99-109, 2011.

恒吉僚子『子どもたちの三つの「危機」』, 勁草書房, 2008.

常葉一布施美穂「変容的学習—J. メジローの理論をめぐる」赤尾勝巳編『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社, 99-110, 2004.

新倉涼子「外国人児童生徒の受け入れに関わる教員の意識」『千葉大学教育実践研究』, 9, 221-229, 2002.

法務省入国管理局 「平成22年度末現在における外国人登録者統計について」, 2011.

文部科学省「学校基本調査」, 2010.

文部科学省「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査（平成22年度）結果について（概要）」, 2011.

文部科学省 「外国人の子どもの不就学実態調査の結果について」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/012.htm

安川由貴子 「認識の変容にかかわる学習論の考

- 察：J. メジローの変容的学習論から G. バイトソンを読む』『京都大学生涯教育学・図書館情報学研究』, 8, 11-28, 2009.
- Cuban, L. *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1980*. London, UK: Longman, 1984.
- Fullan, M. *New Meaning of Educational Change*. New York, NY: Teachers College Press, 1992.
- Maeda, M. The Effect of a Video Produced by Young African People on Perceptions of Japanese Pupils about Africa. *Journal of educational Media*, 25(2), 87-106, 2000.
- Sarason, S. *Revisiting "Culture of the school and the problem of change"*. New York, NY: Teachers College Press, 1996.
- Stigler, J. & Hiebert, J. *Teaching Gap: Best ideas from the world's teaches for improving education in the classroom*. New York, NY: Summit Books, 1999.
- Taylor, E.W. Intercultural competency: A transformative learning process. *Adult Education Quarterly*, 44(3), 154-174, 1994.