

初等教員養成でのグローバルなものの方と異文化間能力の必要性

ーフィンランドと日本の比較研究ー

植松希世子¹, 永田 忠道²

要約

次世代を担う子どもたちの教育者となる教員養成課程に所属する学生は、広がるグローバル化の波を感じながら、教員になるための準備をどのような思いで進めているのか。フィンランドのオウル大学と広島大学の初等教員養成課程に所属する学生を対象としたアンケートと面談調査をもとに、学生がどのようにグローバルなものの方や異文化間能力の必要性を捉えているか、また教員養成課程がどの側面からそれらの構築を促しているかについて考察した。その結果、双方の学生の多くは、異文化間能力やグローバルなものの方がかこれからの教員に必要なだと捉えており、限られた授業や講義、また大学キャンパスにあるリソースを、どのように有効活用することで、このような学生の求める教員としての資質向上に答え学びの幅を広げていくことができるのか、についての更なる検討の必要性が明らかとなった。

キーワード：教員養成，グローバルなものの方，異文化間能力，フィンランド，日本

1. はじめに

グローバル化が急速に進む中で、高等教育の国際化が世界各国で進められている (Knight, 2004)。地域や学校環境も変化するなかで、高等教育機関で教員を目指し学んでいる学生は、多様化する教育に向けた準備や対策をどんな思いで進めているのか。本論文では学生が「グローバルなものの方」や「異文化間能力」⁽¹⁾の必要性についてどのように捉えているのか、また教員養成課程はその構築をどのように促しているかの2点に焦点をあてる。

従来、グローバルパースペクティブという概念は、グローバル教育やグローバル市民教育の中で唱われてきた。Hanvey (1976) を始めとする欧米の研究者により、グローバル性への理解や文化相対主義の考え方が含有されたかたちで提示され、グローバル教育の前身である英国のワールドスタディーズにも大きな影響を与えた (木村, 2000)。その視点の重要性は、今も世界に通用する人材育成のための議論に欠かせず、将来を担う地球市民を育てる側の教員にも求められている。また、複雑さや相互依存の増す地域・国際社会の中では、異文化間能力も教員に求められている資質の一つである (Jokikokko, 2009)。実際、「文化」という概念自体が変化を続ける流動的なものであるがために、「異文化」(intercultural) の定義は困難ともされている (Nieto, 1996)。文化や歴史的背景だけでなく、そ

¹ オウル大学大学院教育学研究科博士課程後期 院生

² 広島大学大学院教育学研究科

れは時に、属しているグループの輪や、経済的要素によって分別されることもある (Davies, 2006)。多様化するアイデンティティーや人々の移住が進む現代社会の中では、異なる考え方への理解と円滑なコミュニケーション能力を教員が持つことが、児童生徒やその家族の様々な文化的背景に対応する際の思考や行動を導くことに役立つと考えられている。

本稿では、フィンランドのオウル大学と広島大学での調査から得られた現時点での結果をもとに、教員養成に属する学生たちが、どのように今日求められている視点や資質を捉えているかにまずは焦点を当て、考察を進める。

2. グローバルな時代に求められる教員像

伝統的に、「教育」は国家の発展を支える国民の育成が念頭に置かれてきた。現在は、「グローバル市民」や「世界市民」という概念 (Fujikane, 2003 ; Rasanen, 2007) が頻繁に用いられ、開かれた国際社会の一員としての義務・責任を認識するための教育へのシフトが重要だとする論議がすすめられている (Zhao, 2010)。学校教育は、現実社会を一つの観点からではなく「異なる視点」から捉え、「認識の違い」が存在することを教えることができる特別な場所であると、Pike (2008) は捉えている。お互いを尊重し合う社会づくりを助け、偏見や差別の撤廃に貢献するためにも、将来の教員を育成する養成課程を見直す必要があると考えられる。

国際的なテーマを扱った単元を円滑に教えるために、またグローバル社会との繋がりを考えながらの学びを促すためにも、教員の新しい資質が求められている。例えば「相互関連・依存性」や「平和な共存の模索」及び「持続可能な開発への対話」などは、教科の境界を越えたテーマである。また授業を通して子どもたちに教育をする以外にも、教員の個々の姿勢が様々な形で児童生徒に伝わる可能性があるのは、この議論に限られたことではない。

欧米では 1990 年代から、教員養成課程における異文化・多文化教育のための取り組みが報告されている (例えば Zeichner, 1992)。21 世紀に入ると米国では、児童生徒と教員の「文化の差」を埋めるために、①多様な文化背景を持つ将来の教師の募集、②知識や資質習得のための海外での「異文化の洗礼」、③多文化教育に特化した授業の提供、など大きく分けて 3 つの取り組みが Sleeter (2001) によって報告されている。Banks (2004) は、教師がまず自分自身の民族・文化的背景を認識する重要性を説いており、特に偏見や疎外感を経験している生徒たちの背景を理解し、意義のある学びの提供に努めるべきであると主張する。そのためには、多様性に対して常に「Self-reflection」(自己反省・内省) を繰り返し、クリティカルに物事をとらえること、また新しい学びに常に興味を示すことが大事だと、Ambe (2006) は強調する。これから増加していく「多様な学習者」を様々な側面から支えるためにも、それらの努力と資質が教員に必要とされており、異なる生き方・文化や社会的背景を尊重する姿勢を育てる際にも重要な鍵となる。

3. フィンランドと日本の教員養成課程

本研究ではフィンランドと日本の比較研究を視野に入れて、現在まで調査を進めてきた。周知のとおりフィンランドは近年の PISA における結果や評価で世界各国から脚光を浴びている。また日本も

同じように、従来の国際調査でも高い評価を受け、2011年の東日本大震災の復興が進む現在も教育に重きを置く姿勢が広く認められている(OECD, 2013)。フィンランドと日本を比較対象に選んだ理由として、どちらも世界経済における競争力を上げるために、グローバル人材の育成を推進していることが挙げられる。同時に、国内における「異文化」や「多様化」に対する姿勢も見直されている。伝統的に、フィンランドも日本も単一民族国家であると誤解して捉えられることもあるが、社会の中の多様性は両国に長年内在してきたとも考えられている(Tsuneyoshi, 2011; Jokikokko, 2005)。グローバル化が勢いを増す現代社会では、他の文化が国内に目に見えるかたちで増えているのも現状であり、持続可能な「共生」社会を実現するためには、教育を通して何ができるのか、改めて問う時期が訪れているのかもしれない。本比較研究を通して、今後の教育改善のためのヒントや未来の教員群に内在する問題の発見を期待している。ここで本研究の対象となっている2つの大学の教員養成課程について説明を加えたい。

フィンランドには現在10の国立総合大学が存在し、オウル大学はその1つである。教員養成の中でも初等教育科は競争率が高く、フィンランド国内における教員という職業の人気(Sahlberg, 2007)が理由の1つにある。5年～6年に及ぶ教員養成課程の中で、180単位(学士論文執筆含む)と120単位(修士論文執筆含む)の合計300単位の取得が卒業に繋がり、これが教員免許の要件となる。オウル大学の初等教育科には、毎年100人の学生が選抜される。本研究の調査対象は、技術・理数科目に特化した初等教員養成課程(Technology oriented teacher education)に所属する学生で、彼らは初等教員養成課程に属する学生全体の20%を占める。教員養成課程では、選択科目の一つとして「多文化教育」という3単位の講義が提供されている。この講義の学習目標としては「グローバル教育や社会正義に重きをおいた教育(social justice oriented-education)の基本的概念の理解」、「学校現場での不当な慣行に気づき改善方法を模索」、「様々な背景や視点を持つ子どもたちと関わる中での課題や可能性について学ぶ」(University of Oulu, 2014a)等が掲げられている。

広島大学教育学部は、86の国立大学の1つであり、西日本の主要教員養成機関として発展を続けている。初等教育教員養成コースでは、通常4年間の在学中に130単位を取得することが(学士論文の執筆を含む)が義務付けられており、卒業と同時に教員資格を得る。毎年約150人の学生が当コースに入学する。本研究の調査に協力していただいたのは、2013年時点での初等教育教員養成コースの3年次生である。広島という地の持つ歴史的背景や意義からも、広島大学では国際感覚や平和への関心の強化が、教養教育の目標として挙げられている点も注目される(広島大学, 2014)。

4. 調査からみる学生たちの声

4.1. アンケートからみる質的結果

初等教育の教員養成課程に所属している学生は、相互関連が強まっているグローバル社会に対して、どのような意識を持って将来の教員をめざしているのだろうか。本研究の初期段階に実施したアンケートでは、表1のような自由回答と択一式回答を混合した10項目を学生に質問した。広島大学では、教育学部の教員にご協力をいただき、初等教育教員養成コースに所属する3年生99名からの回答を得た。フィンランドのオウル大学では初等教育科に所属する学生のうち、特に技術・理数科目に特化した教員養成課程に在籍中の1年生～3年生の学生45名から回答を得ることができた⁽²⁾。

表1 アンケートの質問項目

番号	質問内容	形式
1	教員にとって異文化間能力やグローバルなものの見方は、役に立つと思うか	択一式 回答
2	教員養成課程での学びが上記資質の構築に役立っていると感じるか	
3	具体的に、教員養成課程のどの側面が上記資質の構築に役立っていると感じるか	
4	大学における教育や授業以外では、何が上記の構築に役立っているか	
5	貴大学ではどのような国際化が目に見える形で進められていると感じるか	
6	グローバル関連の単元を教えることになったら、どのような難しさ(チャレンジ)が浮かび上がると考えるか	
7	国際的なテーマで議論をする機会があったら、どれくらいの自信を持って臨むか	
8	教員にとってのグローバルなものの見方とは、どのようなものであると捉えるか	自由 回答
9	新たな取り組みとしてグローバル教育や地球市民教育が紹介されているが、子どもたちに教える目的をどう考えるか	
10	異文化間能力やグローバルなものの見方の構築を考える上で、教員養成課程を修了時には、どのような知識やスキルの習得ができると考えているか	

表2 質問項目1「異文化間能力やグローバルなものの見方は、役に立つと思うか」への回答

	広島	オウル
とても役に立つ	33.68%	31.71%
役に立つ	57.89%	58.54%
あまり役に立たない	8.42%	4.88%
全く役に立たない	0%	4.88%
無回答者	4名	4名
合計(回答実数)	95名	41名

表3 質問項目2「教員養成課程での学びが上記資質の構築に役立っていると感じるか」への回答

	広島	オウル
とても役に立つ	6.06%	6.67%
役に立つ	28.28%	66.67%
あまり役に立たない	63.64%	22.22%
全く役に立たない	2.02%	4.44%
無回答者	0名	0名
合計(回答実数)	99名	45名

その量的データを表2にまとめた中で、広島大学とオウル大学の学生のその多くが、教員という職業における異文化間能力やグローバルな見方の必要性を強く認識していることが分かる。また大きな違いとして現れたのは、教員養成課程での学びが異文化間能力やグローバルなものの見方を習得するのに役立っているかを問うものであり、その結果は表3のようになる。

広島大学とオウル大学の教員養成課程では、学生の多くが必修または選択授業でのみ人権教育や多文化について学ぶ機会を与えられている。独立した講義として、少数文化やグローバルなテーマに特化した取り組みはほぼ同じように限られているのにも関わらず、なぜ学生たちはそれらの側面が教員養成を通して育成されている、または育成されていないと感じているのか。同じアンケートの中で、

表4 質問項目3「教員養成課程のどの側面が上記資質の構築に役立っていると感じるか」への回答

	カリキュラムや授業内容		教授や講師の知識		授業内議論やクラスメートとの意見交換		課題や試験などの内容	
	広島	オウル	広島	オウル	広島	オウル	広島	オウル
とても役に立つ	5.15%	4.88%	5.15%	4.88%	5.15%	4.88%	5.15%	4.88%
役に立つ	30.93%	43.90%	30.93%	43.90%	30.93%	43.90%	30.93%	43.90%
あまり役に立たない	58.76%	43.90%	58.76%	43.90%	58.76%	43.90%	58.76%	43.90%
全く役に立たない	7.32%	5.15%	7.32%	5.15%	7.32%	5.15%	7.32%	5.15%
無回答者	2名	4名	2名	4名	2名	4名	2名	4名
合計	97名	41名	97名	41名	97名	41名	97名	41名

教員養成のどのような部分から学生はそれらの学びを得られていると感じているか質問したところ、表4のようなデータが抽出された。

両大学で類似している点は、「教授や講師の知識」と「課題や試験などの内容」が異文化間能力やグローバルなものを見方を育てるうえで、あまり役に立っていないという側面である。違いが現れたのは、「カリキュラムや授業内容」と「授業内議論やクラスメートとの意見交換」について、オウル大学の学生が広島大学の学生よりも肯定的回答が多くなっている点である。このアンケート結果を考察する上で、安易に両国の文化的・社会的違いからこれらの違いが生まれていると結論付けることはできない。グローバル化の勢いが増す中で、これからの教員養成の在り方へのヒントを探るためにも、次節では教員養成課程での経験に焦点をあて、面談調査で集めたデータをもとに考察を進める。

4.2. 面談調査を通して浮かびあがった特徴

アンケート調査での結果を踏まえ、表5のような半構造的な面談の質問を構成した。広島大学では10名の学生に面談調査を実施し、オウル大学では合計6名から調査を行った⁽³⁾。前述されたアンケートにおいて、双方の大学生が「異文化間能力」の育成や「グローバルなもの見方」の必要性を示したことを追って、面談調査ではなぜ異文化間能力やグローバルな見方を、将来教員になるうえで必要になると感じているのか、その理由について調査を進めた。

表5 面談調査の半構造的質問項目

<ul style="list-style-type: none"> ● 異文化間能力やグローバルなもの見方が教員という職業において必要だと考える理由 ● 教員養成がどのように上記の資質の構築に役に立っていると感じているか <p>[その他、面談中の返答を得て共有された内容があった項目]</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 日常生活の中で異文化間能力やグローバルなもの見方が必要だと感じた出来事 ● 上記の資質の育成には何が必要ととらえているか ● 教員養成課程に入学を希望したきっかけや将来の職業展望

表6 両大学の学生から共に挙げられた類似点

<p>異文化能力やグローバルな見方が将来教員になるうえで必要になると思う理由</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 外国から来た子どもが学校に増えているから ○ 異なる背景を持つ他者について、子どもたちに教えていく必要があるため ○ 自分自身の考え方や姿勢が、自然に子どもに伝わると考えるから

表7 教員養成課程内での学びについて

[オウル大学の学生]

- 宗教についての必修科目を通して国内の異文化や教育現場での課題について学ぶ機会
- 選択教科の「多文化教育」の授業を通して得られる学び
- 留学生と話し合いをする機会がある副専攻の講義

[広島大学の学生]

- 社会科教科関連の授業の中での考えるきっかけ
- 他学部での国際関連の講義や、特別授業（例：他国の授業方法など）に参加した際の印象

表6にオウル大学と広島大学の学生が共に挙げた理由をまとめた。グローバル化が急速に進む中で、外国籍を持つ子どもや彼らの語学のサポートが多方面から必要となってくると、双方の学生は懸念している。オウル大学の学生の中には、「時事問題を自分自身が理解せずには、子どもたちにそれらについて話することはできない」という理由から、グローバルな視点が必要だという理由が多かった。しかし将来の勤務地によっては「異なる背景を持つ子どもたちと接することが日常でない」という指摘もオウル大学の学生達自身からあり、グローバルなものの方や異文化間能力の現実的な必要性や実用性について、迷う声もあった。

広島大学の学生の中には「何ができるかと言われたらまだわからないですけど、漠然となにかしなければ」と感じているなど、グローバルなものの方や異文化間能力の必要性を肌で感じているという声が多くあった。海外から来た子どもやその家族を支えるために、それぞれの異なる家庭環境や生活を理解しながらも、地域社会と「繋げてあげる役割」が教師にはあると学生は感じている。同時に、グローバルな視点など異なる価値観や見方を持つことが教師という「組織の中でやっていくのはちょっと大変かな」など、実現の難しさを推測している。今回オウル大学で収集された調査内容には見られなかったが、例えばフィンランドの新任教員間には、異文化や多様性に対して「異なる」視点を持つこと、また持ち続けることが難しいという認識が共有されており（Jokikokko, 2005）、学んだことや習得したスキルを効率的に、且つ円滑に実践するための手段は、国境を越えても実在する課題であると考えられる。

続いて、教員養成課程内のどのような講義・経験を通して、グローバルな側面の構築が進行していると感じるのか、双方の学生への面談調査を進めた。表7のように、両大学の学生たちからは教員養成内の必修科目の中でグローバルなものの方や異文化間能力を直接培うことができていると感じる内容は、全体的にあまり多くないと回答がでていたが、しかしながら、他の文化について考える時間や、グローバルな視点からものを考える機会というのは、様々な講義内で与えられているとの声も寄せられた。

オウル大学では、必修科目の1つに宗教（または倫理）についての授業、そして選択科目では多文化教育のクラスが、グローバルなものの方や異文化間能力を培うことを助けているという認識があった。フィンランドの初等教育では宗教教育（または倫理⁽⁴⁾）が義務付けられているため、宗教の意義や宗教教育とは何かについて、教員養成課程でも講義が開かれている。宗教教育の学習目標には、「教師の専門能力の一環としての異文化間能力や文化的感受性」の習得が位置づけられている（University of Oulu, 2014b）。選択科目の1つである「多文化教育」の授業では、少数民族の文化に詳しいゲスト講師と共に、現場での経験や少数文化に対する固定概念などについてのディスカッショ

ンを広げることで、多様な考え方の習得に役立っていると感じている学生もいる。授業は人種や文化の違いに留まらず、性別やセクシュアリティや信仰の違いも「多様性」に含まれるとの再認識を促し、学生も改めて学校現場におけるその必要性について感じている。その他にも、専攻以外の講義を通して様々な国出身の留学生たちと交流し、授業内での話し合いをする機会が新しい知識の取得やグローバルな視点について考えるきっかけに繋がっているとの認識がオウル大学の学生にあった。

一方、広島大学の教員養成に属する学生の多くが、社会科関連の講義の中での歴史・地理・他国との授業比較などを通して、より幅の広い視野を持つことの必要性を感じたと話している。また関連テーマとして「世界の中の日本」や「国際協力」なども挙げられた。広がる世界についての学びの傍ら、日本についても「もっと知ろう」という気持ちが芽生え、日本の社会制度や近代の歴史などに対する学びの必要性について再確認できたという声もあった。「異なる文化」を違う枠組みでとらえると、学校教育全体もまた異文化教育の場として認識することができ、専門講師による講義からも意義のある学びがあったとの声があった。

面談調査を通して集めた学生たちの認識の中には、いくつか気になる要素がある。それぞれの大学の学生による視点、また今後の教員養成への課題として受けとめるべき事項を表8にまとめた。面談調査の中でも確認されたが、先立って行われたアンケート調査の中にも、フィンランドの教育カリキュラムは国内における多様性に焦点をあてたものが多くグローバル性の理解の必要性についてはまだまだ閉鎖的という指摘があった。同時に、教員養成では少数民族や文化についての議論は進められているものの、保守的な国の性質と他文化への偏見などの問題は内在していると学生は答えている。

広島大学の学生によると、留学生と学ぶ機会は限られており、自発的な行動や交流が唯一の手段と考えられている。このため、海外出身の留学生との交流機会は学生自身の積極性に左右される。日本の教員養成課程の持つ「時間的な制約」や固定化されたカリキュラムについては、大学教員も学生たち自身も周知していると面談調査を通して感じる。学生の中には「自分のしたいことをしたり、いろんな方面でいろんな知識を得るとか、そういう自分の興味のある、初等教育以外の勉強や学びがしたいなと思っても、それが制限される」という現実を理解した上で、教員養成課程以外の場所で個々に学ぶ機会を模索しているという声もあった。調査のなかで、教員になるための「ルートが決まっている」という表現があり、グローバルなものの見方や異文化間能力の育成など通常のカリキュラムに属さない要素は、その必要性の認識はあっても実現が困難であるというのが現状である。

表8 両大学の学生による視点と今後の教員養成への課題

[オウル、大学の学生]
○国内の現状についての話はあっても、グローバルな見方や多様性についての講義は少ない
○少数民族出身の子どもたちが、タブー化して社会で扱われていることや水面下での差別
[広島大学の学生]
○留学生との交流が教員養成課程ではあまりない
○「知識を入れるだけ」の授業やカリキュラム構成による制約
○講義の端々に含まれているきっかけはあっても、それを確立・発展させる時間の制限

5. 考察

ここまで、地球社会への認識や異文化理解について学生たちがどのようにその必要性を理解し、教員養成課程の中での取り組みをいかに認識しているか、特に類似点・相違点の解明に、部分的ではあるが、努めてきた。調査対象となった双方の大学の学生の多くは、異文化間能力やグローバルなものの方がこれからの教員に必要なだと捉えている。その理由として挙げられたのは、外国籍の子どもの増加・異なる背景を持つ他者について子どもたちに伝えるため・教員自身の考えが子どもに自然に伝わるなどがあった。学生たちの認識に多様性はあったが、オウル大学と広島大学の調査ではこの問いにおいて類似点が多かった。一方、教員養成課程内のどの側面が、グローバルなものの方の見方や異文化間能力の構築を助けているかという質問への返答には、相違点が多く、それぞれの大学の教員養成の取り組みを垣間見ることができた。

オウル大学では宗教教育や多文化教育の講義を通して、個々の気づきを促し、様々な問いかけやディスカッションを通してのきっかけ作りが行われている。異なる文化背景を持つ子どもたちへの教育について考える機会が、現場での実践の難しさだけでなく、彼らの教員としての意識や知識の構築に繋がっている。同時に、教員養成課程内の取り組みが国内における少数民族や文化についての課題に留まるケースが多く、グローバル性への理解に必ずしも結びつかない現状があることが分かってきた。学生たちの認識からは、異なる視点や考え方を持つ留学生との授業内でのやりとりは、少なからずグローバルなものの方の見方を育てる要素として捉えることができている。

広島大学では主に社会科関連の講義などを通して、グローバル社会について興味を持つきっかけが生まれている。経験豊富な教授・講師による他文化との教育比較や授業法の紹介を始め、国際社会についての特別授業なども、グローバルな側面の育成に役立ち、同時に日本の制度や歴史について改めて考える機会にもなるとの学生たちの声があった。しかし、固定化されたカリキュラムの中では、グローバルな見方や異文化間能力育成のための取り組みを時間的に制約している現状があり、他学部や専攻外の授業を受けることは困難である。学生の自発性によって留学生との交流は左右されるため、どのように留学生との学びの機会を構築し、教員養成課程の発展を促すかは今後の課題になってくる。

限られた授業や講義、また大学キャンパスにあるリソースを、どのように有効的に活用することで、学生の求める教員の資質向上に応え、学びの幅を広げていくことができるのかについては、両大学及び両国の中でも共通に、引き続きの議論の必要がある課題とも考えられる。

6. おわりに

本稿では、オウル大学と広島大学の初等教員養成課程に所属する学生に対するアンケートと面談調査の結果の一部を報告し、考察を深めた。この2つの国だけでなく、世界各地で教育の国際化がうたわれている。その中で、フィンランド・日本にとっての「共生」できる未来の社会像、また学校現場の形について、文化背景を意識して考慮した上での対話が教員養成にも必要とされる。本研究は引き続き進められており、今後も考察は広げられるべきであり、深められるべきである。現時点までの質的・量的データは、グローバルな時代における教員養成課程を見直すうえで、その文化や人種の特徴に沿った対応を考える鍵として捉え、将来の教師群の養成に貢献できると望ましい。

注

- (1) 本稿では暫定的に「グローバルなものの方」を、より広い文脈で様々な状況を理解すること、地域と国際情勢のつながりを認識するために必要な知識やスキル、また地球全体として捉える見方と設定する。同じく「異文化間能力」は、文化的意識 (cultural awareness) を筆頭に、異なる文化背景を持つ人々との共存・理解・対話・協力のために欠かせない能力として考察を進める立場をとる。
- (2) 本調査は2013年4月～5月(オウル大学)、5月～6月(広島大学)にウェブ上のアンケート形式で実施した。
- (3) 面談調査は2013年7月24日～25日(広島大学)、11月29日～12月9日(オウル大学)の期間にそれぞれの大学にて個別に実施した。
- (4) 宗教教育ではキリスト教(ルータ派)に基づいて教えられている。ルータ派に属さない宗教や文化背景を持つ子どもや家族は、宗教教育に代わり倫理教育のクラスを選択することが可能である(National Core Curriculum for Basic Education 2004)。

参考文献

- Ambe, E. B. (2006). Fostering multicultural appreciation in pre-service teachers through multicultural curricular transformation. *Teaching and Teacher Education*, 2, 690-699.
- Banks, J. A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68, 289-298
- Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5-25.
- Fujikane, H. (2003). Approaches to global education in the United States, the United Kingdom and Japan. *International Review of Education*, 49(1-2), 133-152.
- Hanvey, R. G. (1976). *An attainable global perspective*. New York: The American Forum for Global Education.
- Jokikokko, K. (2005). Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*, 16(1), 69-83.
- Jokikokko, K. (2009). The role of significant others in the intercultural learning of teachers. *Journal of Research in International Education*, 8(2), 142-163.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- NBE. (2004). *National Core Curriculum for Basic Education 2004*. Vammala: The Finnish National Board of Education.
- Nieto, S. (1996). *Affirming Diversity*. Longman, New York.
- OECD. (2013). Japan country note and key fact table. <http://www.oecd.org/edu/eag2013.htm> (2014年10月9日閲覧)
- Pike, G. (2008). Citizenship Education in Global Context. *Brock Education*, 17(1), 38-49.
- Räsänen, R. (2007). Intercultural education as education for global responsibility. In T. Kaivola & M. Melén-Passo (Eds.), *Education for global responsibility- Finnish perspectives* (pp 17-32). Helsinki: Ministry of Education, 31.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.

- Tsuneyoshi, R. (2011). The 'internationalization' of Japanese education and the newcomers: Uncovering the paradoxes. In D.B. Willis & J. Rappleye (Eds.), *Reimagining Japanese education: Borders, transfers, circulations, and the comparative* (pp. 107-126). Southampton: Symposium Books.
- University of Oulu (2014a). Description for intercultural education. <https://weboodi oulu.fi/oodi/frame.jsp?Kieli=1&valittuKieli=1> (2014年10月9日閲覧)
- University of Oulu (2014b). Description for Religion course. <https://weboodi oulu.fi/oodi/frame.jsp?Kieli=6&valittuKieli=6> (2014年10月9日閲覧)
- Zeichner, K. M. (1992). *Educating teachers for cultural diversity*. NCRTL Special report. Michigan State University, East Lansing.
- Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422-431.
- 木村一子. (2000). 『イギリスのグローバル教育』勁草書房.
- 広島大学. (2014). 初等教育教員養成プログラムの詳細. <http://www.hiroshima-u.ac.jp/prog/syusenkou/17/index.html> (2014年10月7日閲覧).