

教科教育における文化に関連する 教育 (culturally relevant education) 理論

日本の学校の文化的多様性を前提とした教科教育の展望

児玉 奈々*

Teaching Subjects in a Culturally Relevant Way

Nana KODAMA

キーワード：文化に関連する教育理論、culturally relevant education、外国人児童生徒教育、
多文化教育、多文化教師教育

1. 日本の外国人児童生徒教育の現状と課題

1989年改正の出入国管理及び難民認定法（以下、入管法）の施行を契機に、1990年代の日本の学校は日系南米人などのニューカマーと呼ばれる外国人家庭の子どもの急増を経験した。これ以降、各地の学校で外国人児童生徒教育が行われるようになったが、関連する取り組みは義務教育の中心的な実施主体である市町村による地方先行型で進められてきた（佐久間、2015）。

しかし、近年、国レベルの外国人児童生徒教育に関連する政策は著しく改善向上し、外国人児童生徒教育の質的向上を目指した理想的な指導・体制の在り方も提示されるようになってきている（二井、2015）。例えば、2001年度からは日本語指導の必要な子どもの日本語指導の初期学習から教科学習につながる段階までカバーすることを目的とする学校教育におけるJSLカリキュラムの開発が行われた。2010～2012年度には外国人児童生徒の総合的な学習支援事業として、『外国人児童生徒受入れの手引き』の作成と教育委員会等への配布、各地の教育委員会が作成した多言語文書、実践例、教材が掲載された情報検索サイト「かすたねっと」の公開、各地の教育委員会が外国人児童生徒教育の研修を計画する際の参考となるマニュアルの作成・配布、そして、日本語で日常会話はできるが教科学習に困難を感じている子どもの言語能力を把握し、必要な学習支援を検討することを目的とする「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメント～DLA～」の開発という各事業が実施された。

こうした外国人児童生徒に関連する日本の学校教育の制度・政策の動向を概観すると、外国人児童生徒教育という言葉が登場した1990年代前半に発行された政府文書にあるように、日本語能力が十分でない外国人児童生徒ができる限り早く日本の学校生活に適応できるよう日本語教育をはじめとする必要な対応を、外国人児童生徒教育を担う教員が行うこと（文部省、1992）が、国の基本的な考え方であることがわかる。

一方、入管法改正から30年近くが経過した現在の外国人児童生徒等の状況は、生育の背景、学習歴、母語の多様化・複雑化が見られる（文部科学省、2017）。外国籍であっても日本の学校生活に支障のない日本語力を持つ児童生徒、日常生活には支障はないが学習言語の理解が難しく教科学習に困

* 滋賀大学国際センター

難を抱える外国生まれの子ども、国際結婚家庭に生まれるなど日本国籍でも日本語指導が必要な児童生徒というように、子どもの日本語のレベルも多様である。また、近年、外国人児童生徒は全国の学校に散在する傾向にあり、こうした外国人児童生徒を含む文化的に多様な背景を持つ子どもへの対応は、日本のどの地域のどの教師にも起こり得ることとなっている。

外国人児童生徒が全国の学校に散在する現状では、日本語指導教室の非設置校の方がはるかに多く、実質的に外国人児童生徒教育を担っているのは学級担任や教科担任である（臼井、2016）。古川（2017）は、群馬県内の外国人児童生徒を教えた経験のある教員を対象に実施した調査において、教員たちが対応において感じた困難として、日本語の指導内容・方法・教材についての疑問、保護者対応で意思疎通のしにくさや保護者から教育活動への協力が得られにくいことへの難しさとあわせて、子どもが教科学習において学習内容の理解に難しさを抱えている際の対応の困難さがあることを明らかにしている。子どものニーズが多様化し、学級担任や教科担任といった一般の教員が外国人児童生徒教育の日常的な担い手となっている昨今の状況を踏まえると、日本の学校は一般教員も外国人児童生徒等の文化的に多様な子どもたちに対応するために必要な資質や能力を持つことが求められる。特に、文化的に多様な子どもが学校生活の中で最も多くの時間を費やすことになる教科学習の場で、適切な指導・対応を行うことのできる教師が必要となっていくだろう。

外国人児童生徒教育に関わる教員の専門的な資質・能力については、2008年に文部科学省に設置された「初等中等教育における外国人児童生徒教育の充実のための検討会」が、外国人の子どもの持つ言語や文化に対する理解を持ち、外国人児童生徒の日本語等の指導や国際理解教育に関する知識、技能、意欲を持った教員や支援員の養成と確保を日本の学校教育が取り組むべき施策の一つとして提言している。そこでは国、地方公共団体、大学等における取り組みにより、これらの教員や支援員の専門性の確立を図ることが必要として、大学の教職課程や現職研修で日本語指導や国際理解教育に関する内容を取り入れることに触れている（初等中等教育における外国人児童生徒教育の充実のための検討会、2008）。そして、2015～2016年設置の「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議」の報告でも、外国人児童生徒教育を担う人材を育成することの必要性が改めて取り上げられている。外国人児童生徒等教育のための専門的な資質・能力のあり方について関係者の共通理解が必ずしも図られてこなかったことへの反省に立ち、教員養成・研修を通じた専門的な資質・能力を有する教員の確保を課題としている。また、同報告は、日本語指導にとどまらず、子どもの文化的背景を踏まえた学校生活への適応や日本語と教科の統合指導、生活指導等を含めた総合的・多面的な外国人児童生徒等教育が求められると同時に、人材の育成が急務であると指摘している（文部科学省、2016）。

そして、文部科学省は2017年に「外国人児童生徒等を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」を開始し、日本語指導・教科指導・生活指導等の多様な役割を担う外国人児童生徒等教育担当教員に必要な資質・能力の提示、教職課程や現職研修を通じた教員の専門性の養成のためのモデルプログラムの研究・開発を進めている。この事業では、基礎教育（管理職や学級担任など外国人児童生徒に関わるすべての教員を対象とするもの）、専門教育（外国人児童生徒等教育に専門的に携わる教員を対象とするもの）、支援員教育（学習、生活を支援する日本語指導支援員を対象とするもの）の3種類のモデルプログラムの開発を目指している（公益社団法人日本語教育学会、2018）。また、現状は教職課程で外国人児童生徒教育に関わる科目の設置は必修化されていないが、今後実現することとして、2019年度以降の必修となる「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」に関わる教職科目の中で、「母国語や貧困の問題等により特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難や組織的な対応の必要性を理解している。」という到達目標が示されている（教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会、2017）。このようにすべての教師が外国人児童生徒に携わることを想定した教員養成・研修の取り組みは、日本では端緒にすぎたばかりである。

一方、現状の日本の外国人児童生徒教育における日本語指導と学校文化への適応指導を、問題とし

て捉えようとする視点が提示され始めている。在日コリアン等の子どもを対象とした外国人児童生徒教育で取り組まれてきた子どもの多様性や差異を尊重する教育を、現状、日本語指導と日本の文化や習慣に慣れることを中心に行われているニューカマーの子ども対象の外国人児童生徒教育へとつなげていくという提案(磯田、2018)、「生活言語と学習言語の違い」や「母語の重要性」を意識した日本語指導など、外国人児童生徒と接する教員が異なる文化への対応に関わる知識を持ち、違いを尊重する態度と能力を身につけていくことの重要性(宮崎、2018)が論じられている。

この点に関連して、昨今の国の施策も子どもの多様な文化に対する尊重や配慮の必要性に言及している。例えば、2011年に文部科学省が作成した『外国人児童生徒受入れの手引き』では、「外国籍ではあっても、日本で生活が長く、日本語指導を必要としない児童生徒も日本の学校に在籍しています。したがって、様々な背景を持つ児童生徒への実際の支援は、その一人一人の背景により異なることとなります。(p.3)」として、外国人児童生徒受入れに当たっての配慮の具体例として給食や衣服(体操服、上靴)などの生活文化に関わる配慮が挙げられている。また、この手引きでは「児童生徒の文化的な背景の理解は重要な視点」であり、「学校においては、児童生徒一人一人が、自分をかけがえのない大切な存在であると認識、実感し、自尊感情を高めることができるよう、教育活動を行うことが重要(p.8)」であり、学校や教員、周りの子どもや親、地域社会が多文化につながる子どものことを理解し、子どもの母語、母文化、母国に対して誇りを持って生きられるような配慮が必要という見解が示されている。2015～2016年に設置された「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議」が取りまとめた報告も、これからの外国人児童生徒教育を外国人児童生徒等と共に学ぶ日本人児童生徒にとっても、異なる文化を理解する能力やコミュニケーションをする能力の向上といった効果が期待できる、「多文化共生に基づく外国人児童生徒等教育」として位置づけて、多様な文化の子どもが同じ教室環境で過ごすことの利点に触れている(文部科学省、2016)。

このように、ようやく日本の学校でも子どもの多様性や違いを尊重する教育への取り組みが提案されるようになったと言える。しかし、これらの提示されている視点や見解は学級づくりや生活指導の場面を想定したものであり、教科学習と関連づけられたものではない。また、最近では、外国人児童生徒の社会科学習について扱った研究(南浦、2013)や教科指導型の日本語指導に関わる研究(臼井、2016)のように、外国人児童生徒のための教科教育の研究が行われつつあるが、これらは日本語力が不足する外国人児童生徒等の教科学習に必要な日本語力の育成や日本語指導との関わりで検討されたものである。しかし、先に述べたように日本の学校は外国人児童生徒等の文化的に多様な子どもが各地に散在し、日本語レベルやニーズも様々という状況に直面しており、この状況は今後も続くことが予想される。同じ教室内で外国人児童生徒と日本人児童生徒が教科学習に参加することを前提とした教科学習指導についての検討を行うことが重要である。しかし、現在、文化的に多様な子どもが同じ教室環境で参加する教科教育について扱った日本国内の研究は僅少であり、管見では家庭科教育による多文化共生教育について検討した研究(上野・星野・伊藤、2017)以外に見当たらない。

この課題に示唆を与えるのが、1980～1990年代にアメリカの多文化教育研究者たちによって提起された「文化に関連する教育(culturally relevant education:CRE)」の理論である。2000年以降はCREの観点から教科教育を捉え直そうとする研究が登場するようになった(Aronson & Laughter, 2016)。このCRE理論の特徴の一つが、教科の学習に遅れの見られる子どもは、言語力が不足していることだけが理由ではなく、学校や教師に文化的多様性への配慮が欠落していることが遅れの要因となっているという見方を提示したことである(Adams, Zimmer, & Rodriguez, 2017)。日本国内の研究ではCRE理論を扱ったり紹介したりしたものは極めて少なく(磯田、2016;松尾、2012)、CRE理論の理解は進んでいない。そこで、本論では、アメリカで発展したCRE理論の特徴と教科教育におけるCRE理論の展開を考察する。これにより、日本における文化的多様性を前提とした教科教育とそれを担える人材を育てる教師教育の発展の可能性を考えることとする。

2. 多文化社会の教師が身につけるべき力とは？

移民受入れ社会のアメリカの学校では、1960年代に黒人、貧困家庭、ヒスパニック系移民などのマイノリティの子どもの学習面の遅れやマジョリティである白人の子どもとの間の学力格差や進学率の差が課題となり、マイノリティの子どもの学力向上を促すための補償教育の検討が始まった（Zeichner, 1993）。1960年代後半には、補償教育が多文化教育として発展すると同時に、人口の多文化化がますます進む当時の状況を背景に、多文化教育の理論や方法論だけではなく、多文化教育推進の担い手である教師の役割が注目されるようになった（Cochran-Smith, Davis, & Fries, 2004; Sleeter & Milner, 2011）。アメリカの学校では、教師は白人、女性、中流階級出身という同質性が維持されている一方、生徒の民族性、人種、言語の多様化が急速に進むという教師と生徒の人口動態の隔たりの問題が長年指摘されており、その状況は1990年代以降も続いていた（Gay & Howard, 2000; Grant & Secada, 1990; Irvine, 1992; Zeichner, 1993）。教師を目指す学生のほとんどが、育った地域、通った学校、それまで過ごしてきた時間において自分とは異なる文化的背景を持つ集団との交流経験がなく、大学の教職課程でも自分とは異なる文化的背景を持つ子どもとの関わり方について十分な指導を受けていない。このため、教職に就いた後、多くの場合、有色人種をはじめ多様な子どもがいる学校に配置された新任教師は子どもに対応できないという課題を抱える（Gomez, 1994）。そうした中、教員養成系学部で有色人種を優先した学生募集、有色人種の学生の在学継続率の向上を目指した教職課程の改良・整備のように、有色人種の教員数を増やすための方策が提案されるようになった（Sleeter & Milner, 2011; Villegas & Irvine, 2010; Villegas & Lucas, 2002; Villegas, Strom, & Lucas, 2012）。そして、同時期には多文化教師教育の発展に向けての議論が活発化し、多様な子どもに対応する教師のための教育理論として「文化に関連する教育（culturally relevant education：CRE）」の理論が提唱された（Brown-Jeffy & Cooper, 2011）。

CREの考え方は、1980年代のアメリカの教育人類学の研究で、学習内容を子どもたちの日常生活に関連づけて指導を行なっている教師たちの教育方法を“cultural congruence”、“cultural appropriateness”、“cultural responsiveness”、“mitigating cultural discontinuity”と呼んでいたことに由来する（Ladson-Billings, 1992a）。これまで多くの論者が、“culturally relevant pedagogy”（Howard, 2003）、“culturally sustaining pedagogy”（Paris, 2012）、“culturally relevant teaching”（Adams, Rodriguez, & Zimmer, 2017）などの名称を使って、CRE理論を提唱してきた。また、教職論の研究者が、多文化化が進む社会における教職論を展開する中で、教師が言語や文化背景をはじめとする多様な学習者に教えるための知識を持つことの重要性を指摘している（ダーリング-ハモンド・バラッツ-スノーデン、2009）。

こうしたCRE理論の中でも、ゲイ（Gay, G.）による「文化に対応可能な指導（culturally responsive teaching: CRT）」、ラドソン-ビルングズ（Ladson-Billings, G.）が提唱した「文化に関連する教育学（culturally relevant pedagogy: CRP）」の二つは、関連研究などで数多く引用、参照されている（Gay, 2002; Ladson-Billings, 1992a）。

ゲイは、1970年代半ばに発表した論考の中ですでに、アメリカの学校を改革していくためには文化的に多様なカリキュラムが必要だと論じており、そこにはのちに提示されるCRTの基本的な構想が含まれている（Gay, 1975）。ゲイは、CRTを「民族的に多様な児童生徒にとってより関連づけられていて、効果的な学習機会となるように、民族的に多様な児童生徒の文化的知識、これまでの経験、物事の見方（frames of reference）や価値判断の枠組み、行動の様式を用いる」（Gay, 2010, p.31）指導だと定義した。児童生徒の生活経験や物事の見方と結びついている学問的知識やスキルは、その子どもにとってより大きな意味を持ち、より関心を引くものとなり、より学びやすいものとなるという仮定に基づいた提案である（Gay, 2010）。文化的に多様な子どもは、自分の文化や経験のフィルターを通して学ぶことにより、学力は向上する（Gay, 2010）。

一方のラドソン-ビルングズはアフリカ系アメリカ人の子どもたちに優れた指導を行っている教師

たちの教育実践の参与観察を行い、それらの実践の分析結果をもとにCRP理論を提唱した(Ladson-Billings, 2009)。ラドソン-ビルングズによると、CRPは「知識、技術、行動を伝える文化的な指示物を用いることで児童生徒が知的に、社会的に、情緒的に、政治的に能力を発揮することができるようにする教育学」(Ladson-Billings, 2009, p.20)である。そして、CRPが目指す要素は、学問的成功(academic success)、文化的な力(cultural competence)、社会や政治への意識(sociopolitical consciousness)の3点であると述べている(Ladson-Billings, 1995a)。

それぞれの理論では、ゲイは教師が文化に対応可能な指導を行うための能力や方法といった教授法(teaching)に注目する一方、ラドソン-ビルングズは教師の態度や素質を指す教育学(pedagogy)について主に言及する。こうした違いはあるものの、両者は社会正義のための教育(social justice education)への傾倒という確固たる信念に基づいた教育理論という点で共通する(Aronson & Laughter, 2016)。このようにCRE理論は、社会公正的な多文化教育理論に依拠している(Dover, 2013; Nieto, 1996; Sleeter & Grant, 1987)。例えば、ラドソン-ビルングズは、度々、バンクス(Banks, J. A.)による多文化教育の五つの次元を参照しながら、CRP理論について解説している(Ladson-Billings, 1995b, 2000)。バンクスの多文化教育の五つの次元とは、多文化教育が広範囲にかつ効果的に実施されるために考慮されるべき「内容の統合」、「知識構成過程」、「偏見の軽減」、「公正な教育方法」、「学校文化と社会構造のエンパワー」の各次元のことである(Banks, 1995)。

スリーターとグラント(Sleeter, C. E. & Grant, C. A.)は、アメリカ各地で行われてきた多文化教育をアプローチの違いごとに、①特別で異文化の子どもに対する教育(teaching the exceptional and culturally different)、②人間関係(human relations)、③単一集団学習(single group studies)、④多文化教育(multicultural education)、⑤多文化的で社会構築主義的な教育(education that is multicultural and social reconstructionist)に分類した(Sleeter & Grant, 1987)。ラドソン-ビルングズは、このスリーターとグラントによる分類のうち5番目の多文化的で社会構築主義的な教育がCREの考え方に合致する教育アプローチだと論じている(Ladson-Billings, 1992a)。なお、スリーターとグラントも、それぞれの教師が学校において実践を希望する、あるいは実施することが現実的だと考えるアプローチは異なると指摘しつつも、多文化的で社会構築主義的な教育がよりよい学校教育の提供及びよりよい社会の構築の実現に最も可能性を持ったアプローチであると主張する(Grant & Sleeter, 2009a)。

提唱者たちがCREを推進するための重要な要素として第一に位置付けているのが、教師の資質・能力である。ゲイによれば、CRTに立脚した教育では、教師は①異なる民族の文化的価値、学習スタイル、歴史、貢献、実績についての十分な「知識」、②学校で落ちこぼれた子どもを非難することを止めたり、既存の教育制度に関わる悪習が存在することを認めたりする「勇気」、③教育に関わる既存の規範や信念に対抗し、教授・学習面における文化的共通性や中立性を捉え直す「意志」、④文化的多様性についての知識や意識を教育実践に移行させることのできる「技術」、そして、⑤現在、学習についていけない子どもが総合的に高いレベルまで学習到達するよう指導できる「粘り強さ」を持つ必要がある(Gay, 2010)。ラドソン-ビルングズは、教師が生徒の生活や文化及び文化の教育において重要な役割を担っていることを認識しなければならないと主張する。また、教師は生徒の文化について知っているだけでは不十分であり、生徒の持つ文化を学習の基盤として活用しなければならない(Ladson-Billings, 2001)。そして、多文化教育を機能させるためには、学校はカリキュラムを変えることだけでは不十分であり、教師は、学習指導における「何」、「どのように」、「なぜ」についての意味を考えなければならない(Ladson-Billings, 1992a)。

ヴィレガスとルーカス(Villegas, A. M. & Lucas, T.)は、CREを実行に移すことのできる「文化に対応可能な教師(culturally responsive teachers)」を以下のように定義して、教師のあり方についてより詳しく言及している(Villegas & Lucas, 2002, p.xiv)。

①社会や文化に対する意識が高い人、自分の世界観が普遍的なものではなく、様々な要素(主に人種、

民族、社会階層、性別)の影響を受けた自分の生活経験によって形作られていることを理解している人

②多様な背景を持つ子どもを肯定的に受け入れることができ、マジョリティの文化とは異なる文化の子どもやマジョリティ文化に適応できない子どもを問題児として見るのではなく、すべての子どもが学習のための資源を持つ存在であると捉えられる人

③教師が学校を多様な背景を持つ子どもによりよく対応できる場所へと変革する責任と能力をあわせ持つ存在であるという感覚を持っている人

④教えることと学ぶことを構成主義的に見ている人、つまり、学習は学習者が新たな情報、アイデア、理念、刺激に意味付けを行う能動的な作用であり、教えることは生徒の知識や信念に変化をもたらす作用であることを理解できている人

⑤子どもが個人的・文化的な経験を通してすでに獲得している知識や信念を熟知している人

⑥子どもがすでに知っていることに基づきつつ、それらの知識を超越したところへと導く指導計画を設計できる人

3. 文化に関連する教育 (CRE) 理論の教科教育への応用

CRE 理論が提唱され始めた当初は、その内容や教師のあり方についての研究や特定の教科に限定せずに CRE 理論を実践している教師の態度や行動を観察した研究などで占められていた (Rodriguez & Sjostrom, 1995; Morrioso, Robbins, & Rose, 2008)。

その後、2000年代半ばから、CRE 理論や文化的多様性への対応の観点から教科教育を再検討する動きが現れ、CRE 理論に基づいて教科教育の内容や方法を検討する研究が発表されるようになった。英語 (Dover, 2013)、音楽 (Butler, Lind, & McKoy, 2007; Campbell, 2018; Lind & McKoy, 2016)、社会科 (Cruz et al., 2014)、美術 (Kraehe, Acuff & Travis, 2016; Campbell, 2018) というように様々な教科で CRE 理論関連の研究が行われているが、特に理科 (Elmesky & Seiler, 2007; Meyer & Crawford, 2011; Wallace, & Brand, 2012)、算数・数学 (Aguirre & Zavala, 2013; Driver, 2017; Felton-Koestler, 2017; Leonard, 2007; Lipka et al., 2005; Nasir, Hand, & Taylor, 2008; Peterek & Adams, 2009; Thompson & Davis, 2013; Torres-Velasquez & Lobo, 2005; Yow, 2012)、両者を含んだ STEM 教育 (Hudley & Mallinson, 2017) の理数系教科・領域において増加している。

CRE 理論を使った理数系教科教育の研究が増加した契機として考えられるのが、1990年代に、全米の理数系の教育研究者や教師が参加する団体が発表した学校教育における公正や多様性、多文化教育に関わる声明である。アメリカでは、1983年に連邦教育省長官諮問委員会による報告書『危機に立つ国家 (A Nation at Risk)』で児童生徒の学力を中心とした教育の危機的状況が指摘され、学校改革の必要性が訴えられた。その後、連邦政府による全米の教育目標の設定をはじめ、様々な教育研究団体も子どもの学力向上を目指す改革に取りかかっていった。こうした中、理数系教育研究団体が重要視したのがマイノリティの子どもの学力問題への対応である。全米数学教師協議会 (National Council of Teachers of Mathematics: NCTM) は、州ごとに異なるカリキュラムが使われてきたアメリカで、算数・数学教育の全国共通カリキュラム指針を提案するなど、各州のカリキュラムの方向性や改善に大きな影響力を与えている団体である (山口, 2011)。NCTM は、アフリカ系アメリカ人、ヒスパニック、アメリカ先住民、他のマイノリティの子どもが学力不振に陥っていることを指摘した上で、1989年以来、各種の指針を示してきた (Nasir, Hand, & Taylor, 2008)。これらの指針では、子どもの学習の質を高めるためには全国共通の算数・数学教育の指針が必要という見解に立ち、「すべての子ども (every child)」にとっての算数・数学教育の提供・保障という原則が貫かれている。そのうち 2000年に発表した「学校数学のための原則と基準 (Principles and Standards for School Mathematics)」は、「公正 (equity)」の概念を用いることで、その原則がより強められたものとなっている (Malloy, 2009)。

理科では、全米科学教師協会 (National Science Teachers Association) が 1991 年に多文化理科教育を推進する立場を表明しており、2000 年にはその改訂版を公表している (Cooper & Matthews, 2005)。1993 年には学会誌 “The Science Teacher” に掲載された論文上で、多文化理科教育の原則として、「すべての子どもが理科を学ぶことができる」、「どの子どもも理科の教室になくてはならない存在である」、「文化的多様性は理科教育の充実や効果を減じるものではなく高めるものであるため、理科の教室では尊重される」の三つが提唱されている (Atwater, 1993)。

アメリカの教育研究団体が多文化教育や学校教育の公正や多様性に関わる声明を発表したのは、理数系団体が初めてではない。連邦政府の研究機関および全米の教員養成系大学が加盟する全米教員養成大学協会 (American Association of Colleges for Teacher Education: AACTE) の専門調査部会が 1969 年に刊行した報告書『実社会で求められる教師 (Teachers for the Real World)』で、多様な子どもに対応できる教師を養成することの必要性がすでに指摘されていた (Zeichner, 1993)。そして、1970 年代以降、全国的な基準づくりと各州の教職課程設置基準に多文化教育の要素を取り入れるという方法で、教員養成制度上の多文化教師教育の整備が進められていった。さらに、AACTE は、1977 年に実施した教員養成系大学における多文化教師教育の導入状況に関する調査の結果を踏まえて、多文化教師教育の実施指針を策定した。また、アメリカの教員養成機関の課程認定を行う団体の一つである全米教師教育資格認定協会 (National Council for Accreditation of Teacher Education: NCATE。現在は Council for the Accreditation of Educator Preparation: CAEP) は、AACTE の取り組みから影響を受けて、1979 年に多文化教育に関する認定基準を新設し、2 年後の 1981 年までに認定を受ける大学に教員養成プログラムのカリキュラム上に多文化教育を組み入れることを求めるとした (Ladson-Billings, 1999; 森茂, 2007)。AACTE と NCATE が教師教育における多文化教育の導入を推進した背景にあったのも、当時の文化的・言語的に多様な子どもに見られた学力問題だったと言われる (Trent, Kea, & Oh, 2008)。

教科別の団体についても、1974 年の全米英語教師協議会 (National Council of Teachers of English) による声明 (Students' Right to Their Own Language) や全米社会科協議会 (National Council for the Social Studies) が 1976 年に発表した「多民族教育のためのガイドライン (Curriculum Guidelines for Multiethnic Education)」のように、理数系よりもはるかに早く発表されたものもある。この時期の多文化教育理論の主流は、マイノリティの歴史、文化、声をカリキュラムや学校組織に追加的に取り入れようとするものであった (Banks, 1993, 2013)。

一方、1990 年代以降、理数系教科が参照するようになった CRE 理論は、英語や社会科の団体が採用したマイノリティの文化などを追加的に取り入れる多文化教育理論ではなく、社会の再構成や社会正義を追求する社会公正的な多文化教育理論に依拠している。CRE 理論は理数系科目の規範や常識を再構成しようとする。算数・数学、理科は伝統的に文化的多様性を教科指導の実践に組み入れることに苦勞してきた教科として認識されている (Hernandez, Morales, & Shroyer, 2013)。教師や教員養成系学部の教員は自分の担当教科は文化的多様性と相容れないものだと考えており、特に算数・数学や理科の教師がそのように考える傾向が強いという (Gay, 2002; Cahnmann & Remillard, 2002)。また、算数・数学のような領域自体が、中立的、客観的、そして、多文化教育に関わる議論とは関わりがないと考えられてきた (Ladson-Billings, 1995b; Nasir, Hand, & Taylor, 2008; Ukpokodu, 2011)。さらに、算数・数学教育では、数学は「文化とは無縁 (culture-free)」であることが当然視されてきた (Parker, Bartell, & Novak, 2017)。しかし、CRE 理論では、学校で教えられているすべての教科に文化的多様性が含まれていると捉える (Gay, 2002)。CRE 理論は、数学は文化と無縁といったこれまでの規範や常識から、まずは教師が脱することを奨励する (Gay, 2009; Ukpokodu, 2011)。また、生徒の持つ文化を学習の基盤として活用することを目指す CRE では、生徒の普段の生活が文化であり、それらを効果的に算数・数学の指導に活用することにより、生徒の積極的な参加が期待できるのだ (Ladson-Billings, 1995b; Ukpokodu, 2011)。

4. まとめと課題

本論では、日本の学校教育において文化的に多様な子どもが同じ教室で共に教科学習に参加していくことができるような環境づくりを検討するために、アメリカで萌芽・発展したCRE理論の特徴と教科教育におけるCRE理論の展開を考察した。文化的多様性とは相容れない領域と考えられてきた理数系教科でもCRE理論に基づいた教育の実践の有効性が主張されるようになり、あらゆる教科教育において活用可能な理論として今後のさらなる実践・応用が期待される。

しかし、CREは理論から実践への展開において課題が残されている。アキバ(Akiba, M.)らが2005～2006年に実施した全米各州の政策レベルの多文化教師教育の実施状況を把握する調査によれば、アメリカ全50州と1特別区のすべての州・特別区においてそれぞれ採用している教職課程認定基準で多様性を扱うことが触れられており、全米各州の政策レベルで多文化教師教育の重要性は広く認識されている。しかしながら、このことは、それぞれの州の各大学の教職課程でも多文化教師教育が必修化されていることを意味するものではない。教職課程で多文化教師教育関連の科目を設置・開講するか否かは、各大学の判断に任されている(Akiba et al., 2010)。

この課題は教職科目よりも教科教育の科目で顕著である。クルーズ(Cruz, B. C.)らは、NCATEの多文化教育に関わる課程認定基準の設定等によってアメリカの教員養成機関で多様性の扱いについて大きな進展が見られる一方で、例えば、理科の授業で教師が多様性の問題を効果的に扱うにはどのようにすべきかといったことについて基礎的な情報が不足していると指摘している(Cruz et al., 2014)。音楽でも教員は様々な文化を取り入れることの重要性を認識しており、教員養成機関で多文化社会の音楽を扱う授業が増えているものの、多文化音楽教育の指導方法がよくわからないという声も多いという(Butler, Lind, & McKoy, 2007)。算数・数学、理科でもCRE理論に基づいた教科教育が重要であると認知が進む一方、教員養成機関で算数・数学教育や理科教育を専攻する学生がCRE理論を教科教育に取り入れることを学べる機会はまだ十分に保障されていない(Hernandez, Morales, & Shroyer, 2013; Ukpokodu, 2011)。また、学生が、教職課程で学んだCRE理論を実習や卒業後に教師となった後の実践に十分に生かすことができていないという報告もある(Daniel, 2016)。

スリーターによれば、CRE理論は、アメリカの教育現場や教師教育において一定程度広がっていったが、その後台頭してきた新自由主義に基づく教育改革により現在では重視されなくなっている(Sleeter, 2012)。2000年に多様な背景を持つ子どもが増加するアメリカで必要とされる教師と教員養成制度改革についての論考を発表したニエト(Nieto, S.)は、その後のおよそ10年間で子どもの多様化はさらに進み、多文化教師教育の方法、推進計画、研究、教員養成プログラムの改革は事例も種類も増えたことに対して一定の評価を与えている。一方、教員養成制度は2000年当時と変わらず、多様な子どもに対応できる教師の養成・輩出という社会からの要請には十分に答えられていないという問題点も指摘している(Nieto & McDonough, 2011)。アメリカの学校教育は、CRE理論を教科教育に根付かせることができるかどうかの正念場を迎えていると言える。

CREは、日本における文化的多様性を前提とした教科教育とそれを担える人材を育てる教師教育の発展に大いに参考となる考え方や実践であると考えられる、本論では理論の展開に対象を絞って論じたが、アメリカの学校教育で蓄積されつつあるCRE理論による教科教育の具体的な実践についての考察は、今後の課題としたい。

<参考文献>

- Adams, M., Rodriguez, S., & Zimmer, K. (2017). Preface. In: M. Adams, S. Rodriguez, & K. Zimmer (Eds.), *Culturally Relevant Teaching: Preparing Teachers to Include All Learners* (pp. ix-xiv). Lanham, Boulder, New York, London: Rowman & Littlefield.

- Aguirre, J. M., & Zavala, M. D. R. (2013). Making culturally responsive mathematics teaching explicit: A lesson analysis tool. *Pedagogies: An International Journal*, 8 (2), 163-190.
- Akiba, M., Cockrell, K. S., Simmons, J. C., Han, S., & Agarwal, G. (2010). Preparing teachers for diversity: Examination of teacher certification and program accreditation Standards in the 50 States and Washington, DC. *Equity & Excellence in Education*, 43 (4), 446-462.
- Aronson, B., & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, 86 (1), 163-206.
- Atwater, M.M. (1993). Multicultural science education. *The Science Teacher*, 60 (3), 32-37.
- Au, K., & Jordan, C. (1981). Teaching reading to Hawaiian children: Finding a culturally appropriate solution. In: H. Trueba, G. Guthrie, & K. Au (Eds.), *Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography* (pp. 139-152). Rowley, MA: Newbury Home.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J. A. (1995). Multicultural education: Historical development dimension, and practice. In: J. A. Banks, & C. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp.3-24). New York, NY: McMillan.
- Banks, J. A. (2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society (2nd ed.)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2008). *Teaching Strategies for Ethnic Studies (8th ed.)*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2013). Approaches to multicultural curriculum reform. In: J. A. Banks, & C. A. M. Banks (Eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives (8th Edition)* (pp. 191-199). Hoboken, NJ: Wiley.
- Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., Darling-Hammond, L., Duffy, H., & McDonald, M. (2005). Teaching diverse learners. In: L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp.232-274). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown-Jeffy, S., & Cooper, J. E. (2011). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Teacher Education Quarterly*, 38 (1), 65-84.
- Butler, A., Lind, V. R., & McKoy, C. R. (2007). Equity and access in music education: conceptualizing culture as barriers to and supports for music learning. *Music Education Research*, 9 (2), 241-253.
- Cahnmann, M. S., & Remillard, J. T. (2002). What counts and how: Mathematics teaching in culturally, linguistically, and socioeconomically diverse urban settings. *The Urban Review*, 34 (3), 179-204.
- Campbell, P. S. (2018). *Music, Education, and Diversity Bridging Cultures and Communities*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., Davis, D., & Fries, K. (2004). Multicultural teacher education: Research, practice, and policy. In: J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Handbook of Research of Multicultural Education (2nd ed.)* (pp. 931-975). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cooper, J., & Matthews, C. (2005). A decade of concern: A review of multicultural science education issues in *The Science Teacher*. *The Science Teacher*, 72 (3), 49-52.
- Cruz, B. C., Ellerbrock, C. R., Vasquez, A., & Howes, E. V. (2014). *Talking Diversity with Teachers and Teacher Educators: Exercises and Critical Conversations Across the Curriculum*. New York, NY: Teachers College Press.
- Daniel, S.M. (2016). Grappling with culturally responsive pedagogy: A study of elementary-level teacher candidates' learning across practicum and diversity coursework experiences. *The Urban Review*, 48, 579-600.
- Dover, A. G. (2013). Teaching for social justice: From conceptual frameworks to classroom practices. *Multicultural Perspectives*, 15 (1), 3-11.
- Driver, M. (2017). Mathematical problem-solving in context: Improving comprehensive for students with mathematics difficulty. In: M. Adams, S. Rodriguez, & K. Zimmer (Eds.), *Culturally Relevant Teaching: Preparing Teachers to Include All Learners* (pp.15-28). Lanham, Boulder, New York, London: Rowman & Littlefield.
- Ellis, M. W. (2008). *Mathematics for Every Student: Responding to Diversity in Grades 6-8*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Elmesky, R., & Seiler, G. (2007). Movement expressiveness, solidarity and the (re) shaping of African American students' scientific identities. *Cultural Studies of Science Education*, 2, 73-103.

- Felton-Koestler, M. D. (2017). Mathematics education as sociopolitical: Prospective teachers' views of the What, Who, and How. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 20 (1), 49-74.
- Ferguson, M. J., & Fleming, D. B. (1984). Native Americans in elementary school social studies textbooks. *Journal of American Indian Education*, 23 (2), 10-15.
- Garcia, J. (1980). The American Indian: No longer a forgotten American in U. S. history texts published in the 1970s. *Social Education*, 44 (2), 148-152, 164.
- Gay, G. (1975). Organizing and designing culturally pluralistic curriculum. *Educational Leadership*, 33, 176-183.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (2), 106-116.
- Gay, G. (2009). Preparing culturally responsive mathematics teachers. In: B. Greer, S. Mukhopadhyay, A. B. Powell, & S. Nelson-Barber (Eds.), *Culturally Responsive Mathematics Education* (pp.189-205). New York and London: Routledge.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice (2nd Ed.)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43, 48-70.
- Gay, G., & Howard, T.C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36, 1-16.
- Gomez, M. L. (1994). Teacher education reform and prospective teachers' perspectives on teaching "Other people's" children. *Teaching and Teacher Education*, 10 (3), 319-334.
- Gorski, P. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education* 25, 309-318.
- Grant, C. A., & Gibson, M. (2011). Diversity in teacher education: A historical perspective on research and policy. In: A. F. Ball, & C. A. Tyson (2011). *Studying Diversity in Teacher Education* (pp.19-62). Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Grant, C. A., & Secada, W. (1990). Preparing teachers for diversity. In: W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 403-422). New York, NY: Macmillan.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2009a). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender (6th edition)*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2009b). *Turning on Learning: Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender and Disability (5th edition)*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Hernandez, C. M., Morales, A. R., & Shroyer, M. G. (2013). The development of a model of culturally responsive science and mathematics teaching. *Cultural Studies of Science Education*, 8 (4), 803-820.
- Hollins, E. R., King, J. E., & Hayman, W. C. (1994). *Teaching Diverse Populations: Formulating a Knowledge Base (SUNY Series the Social Context of Education)*. New York, NY: State University of New York Press.
- Howard, T. C. (2003). Culturally relevant pedagogy: Ingredients for critical teacher reflection. *Theory into Practice*, 42 (3), 195-202.
- Hudley, A. H. C., & Mallinson, C. (2017). "It's worth our time": A model of culturally and linguistically supportive professional development for K-12 STEM educators. *Cultural Studies of Science Education*, 12 (3), 637-660.
- Irvine, J. J. (1992). Making teacher education culturally responsive. In: M. E. Dilworth (Ed.), *Diversity in Teacher Education: New Expectations (1st edition)* (pp.79-92). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jennings, T. (2007). Addressing diversity in US teacher preparation programs: A survey of elementary and secondary programs' priorities and challenges from across the United States of America. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1258-1271.
- Jordan, M. L. R. (1995). Reflections on the challenges, possibilities, and perplexities of preparing preservice teachers for culturally diverse classrooms. *Journal of Teacher Education*, 46 (5), 369-374.
- Kraehe, A. M., Acuff, J. B., & Travis, S. (2016). Equity, the arts, and urban education: A review. *The Urban Review*, 48, 220-244.
- Ladson-Billings, G. (1992a). Culturally relevant teaching: The key to making multicultural education work. In: C. A. Grant (Ed.), *Research and Multicultural Education: From the Margins to the Mainstream* (pp.106-121). London/Washington D.C.: The Falmer Press.
- Ladson-Billings, G. (1992b). Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching. *Theory into Practice*, 31 (4), 312-320.

- Ladson-Billings, G. (1995a). But that's just good teaching!: The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34 (3), 159-165.
- Ladson-Billings, G. (1995b). Making mathematics meaningful in multicultural contexts. In: W. G. Secada, E. Fennema, & L. B. Adajian (Eds.), *New Directions for Equity in Mathematics Education* (pp.126-145). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ladson-Billings, G. (1995c). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 465-491.
- Ladson-Billings, G. (1999). Preparing teachers for diverse student populations: A critical race theory perspective. *Review of Research in Education*, 24, 211-247.
- Ladson-Billings, G. (2000). Introduction. *Teaching and Teacher Education*, 16, 411-412.
- Ladson-Billings, G. (2001). *Crossing Over to Canaan: The Journey of New Teachers in Diverse Classrooms*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (2009). *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children (2nd ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the remix. *Harvard Educational Review*, 84 (1), 74-84.
- Leonard, J. (2007). *Culturally Specific Pedagogy in the Mathematics Classroom: Strategies for Teachers and Students*. New York, NY: Routledge.
- Liang, X., & Zhang, G. (2009). Indicators to evaluate pre-service teachers' cultural competence. *Education & Research in Education*, 22 (1), 17-31.
- Lind, V. R., & McKoy, C. (2016). *Culturally Responsive Teaching in Music Education: From Understanding to Application (1st edition)*. New York and London: Routledge.
- Lipka, J., Hogan, M. P., Webster, J. P., Yanez, E., Adams, B., Clark, S., & Lacy, D. (2005). Math in a cultural context: Two case studies of a successful culturally-based math project. *Anthropology & Education Quarterly*, 36 (4), 367-385.
- Malloy, C. E. (2009). Preface. In: C. E. Malloy (Ed.), *Mathematics for Every Student: Responding to Diversity in Grades PK-5* (pp.ix-x). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Meyer, X., & Crawford, B. A. (2011). Teaching science as a cultural way of knowing: Merging authentic inquiry, nature of science, and multicultural strategies. *Cultural Studies of Science Education*, 6, 525-547.
- Morris, K. A., Robbins, H. H., & Rose, D. G. (2008). Operationalizing culturally relevant pedagogy: A synthesis of classroom-based research. *Equity & Excellence in Education*, 41 (4), 433-452.
- Nasir, N. S., Hand, V., & Taylor, E. V. (2008). Culture and mathematics in school: Boundaries between "cultural" and "domain" knowledge in the mathematics classroom and beyond. *Review of Research in Education*, 32 (1), 187-240.
- Nieto, S. (1996). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York, NY: Longman.
- Nieto, S. (2016). Education in a globalized world: Challenges, tensions, possibilities, and implications for teacher education. In: J. A. Banks, M. M. Suárez-Orozco, & M. Ben-Pretz (Eds.), *Global Migration, Diversity, and Civic Education* (pp. 202-222). New York, NY: Teachers College Press.
- Nieto, S., & McDonough, K. (2011). "Placing equity front and center" revisited. In: A. F. Ball, & C. A. Tyson (Eds.), *Studying Diversity in Teacher Education* (pp.363-384). Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- OECD (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Paris: OECD Publishing.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41 (3), 93-97.
- Parker, F., Bartell, T. G., & Novak, J. D. (2017). Developing culturally responsive mathematics teachers: Secondary teachers' evolving conceptions of knowing students. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 20 (4), 385-407.
- Peterek, E., & Adams, T. L. (2009). Meeting the challenge of engaging students for success in mathematics by using culturally responsive methods. In: C. E. Malloy (Ed.), *Mathematics for Every Student: Responding to Diversity in Grades PK-5* (pp.149-159). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Rodriguez, Y. E., & Sjoström, B. R. (1995). Culturally responsive teacher preparation evident in classroom

- approaches to cultural diversity: A novice and an experienced teacher. *Journal of Teacher Education* 46 (4), 304-311.
- 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.
- Sleeter, C. (2011). An agenda to strengthen culturally responsive pedagogy. *English Teaching Practice and Critique*, 10 (2), 7-23.
- Sleeter, C. E. (2012). Confronting the marginalization of cultural responsive pedagogy. *Urban Education*, 47 (3), 562-584.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*, 57, 421-444.
- Sleeter, C. E., & Milner, H. R. (2011). Researching successful efforts in teacher education to diversify teachers. In: A. F. Ball, & C. A. Tyson (Eds.), *Studying Diversity in Teacher Education* (pp.81-103). Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Thompson, L., & Davis, J. (2013). The meaning high-achieving African-American males in an urban high school ascribe to mathematics. *The Urban Review*, 45 (4), 490-517.
- Torres-Velasquez, D., & Lobo, G. (2005). Culturally responsive mathematics teaching and English language learners. *Teaching Children Mathematics*, 11 (5), 249-255.
- Trent, S. C., Kea, C. D., & Oh, K. (2008). Preparing preservice educators for cultural diversity: How far have we come? *Exceptional Children*, 74 (3), 328-350.
- Ukpokodu, O. N. (2011). How do I teach mathematics in a culturally responsive way?: Identifying empowering teaching practices. *Multicultural Education*, 19 (3), 47-56.
- Villegas, A. M., & Irvine, J. J. (2010). Diversifying the teaching force: An examination of major arguments. *The Urban Review*, 42 (3), 175-192.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating Culturally Responsive Teachers: Coherent Approach*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Villegas, A. M., Strom, K., & Lucas, T. (2012). Closing the racial/ethnic gap between students of color and their teachers: An elusive goal. *Equity & Excellence in Education*, 45 (2), 283-301.
- Wallace, T., & Brand, R. (2012). Using critical race theory to analyze science teachers culturally responsive practices. *Cultural Studies of Science Education*, 7, 341-374.
- Yow, J. A. (2012). Prospective teacher beliefs about liberative and oppressive mathematics teaching practices: A first step toward equitable instruction. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15 (1), 83-96.
- Zeichner, K. M. (1993). *Educating Teachers for Cultural Diversity*. NCRTL Special Report. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- 磯田三津子 (2016) 「社会的公正をめざす音楽授業と教師の役割—米国の音楽教育における子どもの民族的多様性をめぐる論考を通して—」『教育方法学研究』第41巻、25-35頁。
- 磯田三津子 (2018) 「在日外国人児童生徒への差異を尊重した教育」『教育と医学』第66巻1号、62-69頁。
- 上野顕子・星野洋美・伊藤葉子 (2017) 「家庭科教育において多文化共生の視点を育てるための課題」『金城学院大学論集社会科学編』13 (2)、63-70頁。
- 臼井智美 (2016) 「外国人児童生徒教育に関する教員研修プログラムの開発—子ども理解力と教科指導型日本語指導法の習得」『日本教師学会年報』第25号、90-100頁。
- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 (2017) 『教職課程コアカリキュラム』 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf
- 公益社団法人日本語教育学会 (2018) 『平成29年度文部科学省委託外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業—報告書—』 http://www.nkg.or.jp/pdf/2017momopro_hokoku.pdf
- 佐久間孝正 (2015) 『多国籍化する日本の学校—教育グローバル化の衝撃』勁草書房。
- 初等中等教育における外国人児童生徒教育の充実のための検討会 (2008) 『外国人児童生徒教育の充実方策について (報告)』 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/042/hokoku/08070301/005.htm
- L. ダーリング - ハモンド・J. バラッツ - スノーデン (秋田喜代美・藤田慶子訳) (2009) 『よい教師をすべての教室へ：専門職としての教師に必須の知識とその習得』新曜社。
- 二井紀美子 (2015) 「日本の公立学校における外国人児童生徒教育の理想と実態」『比較教育学研究』第51号、3-14頁。

- 古川敦子 (2017) 「外国人児童生徒の教育において教員が感じる困難および意義に関する一考察」『共愛学園前橋国際大学論集』第 17 号、39-50 頁。
- 松尾知明 (2012) 「日本における多文化教育の構築—教育のユニバーサルデザインに向けて—」『社会科教育研究』No.116、45-56 頁。
- 南浦涼介 (2013) 『外国人児童生徒のための社会科教育—文化と文化の間を能動的に生きる子どもを授業で育てるために—』明石書店。
- 宮崎元裕 (2018) 「外国人児童生徒との違いを尊重する教育」『京都女子大学発達教育学部紀要』第 14 号 (2)、23-18 頁。
- 森茂岳雄 (2007) 「アメリカにおける多文化教師教育の展開と課題—日本の教師教育に示唆するもの—」『異文化間教育』第 25 号、22-34 頁。
- 文部省 (1992) 『我が国の文教施策 スポーツと健康—豊かな未来に向けて (平成 4 年度)』。
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課 (2011) 『外国人児童生徒受入れの手引き』http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm
- 文部科学省 (2016) 『学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について (報告)』http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/06/_icsFiles/afiedfile/2016/06/28/1373387_02.pdf
- 文部科学省 (2017) 『「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 (平成 28 年度)」の結果について』http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/_icsFiles/afiedfile/2017/06/21/1386753.pdf
- 山口武志 (2011) 「新しい算数・数学科学習指導要領に関する比較教育的視座からの考察」『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育科学編』第 62 巻、15-29 頁。

本研究は、科学研究補助金基盤 (B) 「文化的多様性を前提とし活かした教科教材の開発：移民受入れ先進国との比較を通して」 (課題番号：17H2699、研究代表者：杉江淑子滋賀大学教授) の研究成果の一部である。