

教師同士の対話を通じた包摂性に対する意識向上の実践  
A Practice to Raise Awareness of Inclusiveness through Collaborative Dialogue among  
Teachers

金梨花・田中香織, ブリティッシュコロンビア大学  
Ihhwa Kim, Kaori Tanaka, University of British Columbia

## 1. はじめに

本稿は、カナダの一大学における初級日本語教育において、教室内の包摂的な環境づくりを目指し、教師同士が対話を通じて取り組んだ実践の報告である。

多様な背景を持つ学習者が共に学ぶ教室内の包摂性がますます重要視されるようになってきている昨今、我々教員には包摂性に対する高い意識と実践が求められる。そこで、ブリティッシュコロンビア大学日本語プログラムでは、約一年間に渡り、EDI (Equity, Diversity, and Inclusion : 公平性・多様性・包摂性) をテーマに、定期的に教員間で対話を重ね、教材の内容や授業運営を再検討してきた。

検討の中では、ジェンダー表現、障害のある学習者への配慮、漢字圏・非漢字圏出身者の学習負担の違い、継承語話者に必要なサポートなど、多岐にわたる課題が浮かび上がった。それらに対し、補助教材の導入、教材内容の一部修正、教員の言葉遣いや態度の再検討など、具体的な対応策について議論を重ねた。

本報告では、話し合われた課題の具体例や対応策、実践の試みを報告し、EDI を体現する授業のあり方を考察する。

## 2. 背景と目的

1970年代から多文化主義政策を推進してきたカナダでは、多文化・多言語の共存に対する寛容さは早くから社会に根付いているが、近年、カナダの大学では、文化・言語の多様性に限らず、先住民・ジェンダーなど様々な背景を持つ学生への公平性・多様性・包摂性を重んじることがますます重要視されている。そこで、本学日本語プログラムでも、出身国や地域・言語背景・ジェンダー・心身の健康状況などの面で多様な学習者が共に学ぶ中、学生が教室内で自分が受け入れられているという感覚や、授業で扱われている教材に自分が反映されているという感覚をいかにして醸成するかが課題となった。

日本語教育における教材には、異性愛規範や性別二元論、また、ジェンダーに限らず様々なステレオタイプが反映されていることがあり、多様な学習者の実態に十分に対応していないことがある。改善のためには、教員が教材に使われている表現の排除性に気づいたり、教員自身が日頃学習者の前でどのような表現を使用しているか振り返ったりすることが、まず重要である。

また、カナダの高等教育機関における日本語教育現場では、学生がこれまでどこでどのような教育を受けてきたかという背景の違いにより、学生間に知識や技能の差が大きく、異なる対応が求められることがある。プログラム内の教員同士が状況を共有し、課題を整理し、対応を検討する中で、教員間の異なる考えに触れて視野を広げ、教師としての成長につながることを期待できる。

以上のような背景を踏まえ、授業を包摂的な方向へ改善していくことを目指した対話を通じて、EDIに関する教員の意識を向上させ、実践する風土を培うことを目的とし、今回の対話による学び合いを実施した。

### 3. 教員間対話の設計と実施方法

勉強会は2024年度を通して約月一回のペースで実施した。それぞれのレベルに特有の問題について、同じレベルのコースを担当する教員同士が深く話し合えるよう、初級前半と初級後半の勉強会を別々に開催した。

話し合いは主に本学の初級コースで採用している教材『げんき』の内容を題材に行われた。月毎に2課または3課を話し合いの対象範囲とし、教員が日頃の実践で気になっていることや、教材を補うことによる改善方法、学生の背景に合わせた変更などの観点で、問題の共有、意見交換、対応策の提案などをし、授業実践の改善に役立てた。

教科書の内容に関わるトピックと並行して、包摂性に関わるその他の課題や問題点についても教員が同僚と話し合いたいと感じていることをトピックとして採用した。

### 4. 実践内容と分析

上述のような方法で実践を進めた結果、全てのトピックは、包摂的なコースの提供と授業実践を目指すに当たって、大まかに公平性を議論すべき課題と多様性を考慮して実践すべき課題の二つに分けられることがわかった。

以下では、勉強会で取り上げられたトピックを「公平性についての議論」と「多様性に配慮した実践例」に分けて報告する。

#### 4.1 公平性についての議論

学生の知識の差異や背景を考慮して、それぞれの学生に合ったサポートを十分にいき、コース終了時に全ての学生にコースの目標を達成させることができれば理想的である。しかし、以下四つの公平性に関する議論を通じて、個々の教師の意識改革と努力だけでは実現が難しい状況もあることが認識された。

##### 4.1.1 漢字の知識の差異

本学における日本語プログラムの履修者は、出身国または出身地域の面で非常に多様であり、2018年度に実施された調査では、日本語コースを履修した学生の出身地として最大の割合を占めたのが中国で36.6%だった。次いで、カナダ出身が26.7%、韓国7.5%、香港6.3%、台湾5.4%、アメリカ4.8%、日本2.1%、その他10.5%であった。

このような状況の中、本学の日本語コースには自分の母語を介して漢字の知識を得ている学生が相当数おり、全く漢字の知識がない学生と同じ授業を受けている。これについて勉強会で話題になったのが「漢字の知識がある学生に、コースで習った漢字以外を使わせてもいいのか」、「授業の時間を漢字指導にどの程度割くのが妥当か。どのように指導すれば知識の差異に関わらず有益なのか」、

「中国語と日本語の漢字の違いなどを話題にすることで、学生が公平に扱われていないと感じることがある」といった問題であった。

この中で、特に、コースで習った漢字しか使わせないとといった指導に対しては、未習の漢字を使うことに高い評価を与えさせなければよいのであって、学生が持っている能力を制限し、生かさないことは公平性の観点から問題であろうという意見交換がなされた。

また、非漢字圏出身の学習者は、すでに漢字を知っている学生が多いと感じて自信を失い、漢字に対して苦手意識を持ちやすいという問題も指摘された。学習負担の差を考慮し、振り仮名の併記によるサポートや書くことに重点をおきすぎない評価基準の見直しを行うなど、改善の方法が話し合われた。

#### 4.1.2 技能バランスの差異

特に初級後半のコースの履修者の中には、「読む・書く・聞く・話す」の技能のバランスに極端な偏りのある者がいる。その原因の一つが、コースを履修する前の学習方法によるものである。2024年度にプレイメントテストを受けた学生の中には、独習者が23%、継承日本語話者が21%おり、合計するとプレイメントテストを受けた学生の半数近くに上る。

このような学生の中には結果的に初級後半のコースに入る学生も多いが、これらの学習者の知識や能力はユニークに異なっており、教員たちは個別に十分なサポートをすることが難しいと感じている。勉強会では、聞く力と話す力が強く、周囲の学生を萎縮させてしまったり、逆に周囲に遠慮してほとんど発言しなかったりする継承日本語話者のケースが報告された。現状では彼らが苦手な部分を伸ばすために個別に取り組める補助教材を紹介または提供して自習させるしかないが、結局苦手な部分が苦手なまま放置されてしまい、その後の順調な上達に結びつかないケースも多い。

過去には読み書きの技能を補うことに特化したコースが提供されていたことがあるということで、勉強会では、このようなコースの復活を望む声が上がった。このように、この課題に対する公平性の実現のためには大掛かりなサポート態勢の改善が必要であり、教員が個別に対応するには限界がある困難な状況が共有された。

#### 4.1.3 学習経緯による差異

上述の独習者や継承日本語話者ほど能力の伸び方に偏りはないものの、高校の日本語コースを履修した学生や、他大学からの転校による単位認定によって次に履修すべきコースが決まってしまう学生の中にも、スムーズな学習の継続に苦勞するケースが見られる。たとえ実際の能力が不足していても、制度上、次に取るべきコースが決まっており、そのコースで次のレベルに進むための条件になっている成績を修めることができないと、そこで日本語コースの履修をやめてしまう。このような場合も教員が個々に対応することに限界を感じる状況が共有された。

#### 4.1.4 言語以外の要因による差異

公平性についての議論の最後の項目は、言語以外の要因による差異への特別な措置に関するものである。具体的には学生の障害または継続的な健康問題を考慮した措置に関する話題であるが、教員は、学内で障害に関する合理的配慮を促進する部門から連絡を受けると、対象の学生に対し、特別措置を施す。特別措置の内容で最も一般的なものは、全てのテストや試験を教室外の集中しやすい環境で、時間を1.5倍に延長して受験させることであるが、初級日本語のコースでは、小さいテストが頻繁に実施されるため、特別措置を必要とする学生が複数名いる場合、教員の負担が大きくなっていることも否めない。

#### 4.2 多様性に配慮した実践例

次に勉強会で話し合われたトピックのうち、多様性に配慮した実践に関する内容について報告する。まず、この議論の出発点となった問いは以下のような点であった。

- 教科書の登場人物設定は学習者の多様性を反映しているか
- 学生に必要な表現の選択肢は十分に提示されているか
  - 人称代名詞が性別二元論を強化していないか
  - 出身地を訪ねる表現は、国籍や民族を限定的にとらえていないか
  - LGBTQ+の学生が安心して自己表現できる語彙や表現が提供されているか

勉強会では、このような点に意識を向けた話し合いの結果、以下の四つのカテゴリーにおいて具体的な改善案を共有することができ、すでにある程度授業実践に繋げることもできた。

##### 4.2.1 ジェンダー表現の尊重

授業内での会話練習や文法説明において、学習者が自らの性自認や話し方のスタイルに合った表現を選べるよう、「私」「ぼく」「おれ」など複数の一人称表現を並列表記し、選択の余地を設けた。例えば、自己紹介の課題では、あらかじめ選択肢を提示し、学生が自然に自分の話し方を選べるよう配慮した。

「わぁ」などの感嘆詞、文末表現や終助詞に見られるジェンダー的表現について、「自然さ」と「包摂性」のバランスを考慮し、学習者とともに言語使用について考える場を作った。

また、「けんさんはブライアンさんと2年間つきあっています」のようにLGBTQ+の存在を前提とした例文を積極的に導入し、異性愛中心的な言語空間を見直した。この例文は、学習者が自然にジェンダーと関係性の多様性に触れる機会となった。この他、「彼氏」「彼女」だけでなく、「パートナー」「恋人」というジェンダーニュートラルな語彙も紹介し、関係性を表す語彙の幅を広げる取り組みを行った。

これらの実践により、言語形式と社会的背景との関連性に対する学生の意識を高めることができ、多様な表現への受容を促進することができた。

#### 4.2.2 国籍・出身地の表現の尊重

出身についての質問は、日本語初級学習における定番表現だが、国籍や民族を強調しすぎる懸念もある。そこで、より柔らかく自然な代替表現として「出身はどちらですか」「～の方ですか」といった表現を導入した。また、「大阪人」「バンクーバー人」といった地域的アイデンティティの表現も紹介し、国籍に限らない多様な自己紹介のあり方を提案した。これにより、学習者が自らの出自や所属に応じた表現を選べるようになり、アイデンティティの多様性に対する理解が深まった。実際の授業では、学習者から「私はカナダ人でもあり、日本人でもあります」といった回答があり、その発言を肯定的に受け止め、複数のアイデンティティの存在をクラスで共有した。

#### 4.2.3 多様な家族の形を反映

会話練習のシナリオとして、同性カップルのデートや、祖父母と暮らす学生の家族旅行など、多様な家族観やライフスタイルを反映した設定を取り入れることも重視した。一方で、個人的な話題を授業で扱う場合には、本人の許可なく他の学生の家庭環境に触れる質問をさせることを避け、家族についての話題を扱う際には教室で話させる活動としてではなく、宿題として書かせることで本人が教師と共有してもいいと思える範囲でのみ自分のことを語れる配慮をした。

#### 4.2.4 身体的特徴や外見

「背が高い」「太っている」といった身体的特徴を表す形容詞を学ぶ課では、軽率に外見を比較していないかということに注意を払う必要がある。ここでは、スライドの絵を人物ではなく動物やぬいぐるみを使ったものに変更した。また、「ぞうは大きいです」「ねこは小さいです」など、身体的な特徴を人間に当てはめないよう配慮することで、外見を比べ合うことへの不安を軽減するよう努めた。この他、外見については「髪が長い・化粧をする・リボンをつけている・スカートをはく＝女性」といった固定観念が教師の言動や教材に反映されていたり、車いすに乗る人・白杖をつく人などが無意識に排除されていたりしないかといったことについても考え、教材にも多様な社会の構成メンバーを反映させる配慮をした。

### 5. 成果と課題・展望

今回の教師同士の対話を通じ、教員間で問題意識が共有され、共通理解が深まった。多様性と包摂性を意識した具体的な教育実践が提案され、それらを現場に応じて柔軟に取り入れる文化が醸成されつつある。本実践を通じて、包摂性に関する対話を日常的に行うことが、授業改善に有効であることが実感された。教員は「自分の表現が誰かを排除していないか」を意識するようになり、授業で使うスライドや会話例の選定においてもより慎重になった。包摂性を意識したイラストをスライドに入れるといった小さな変更であっても、可視化させることで多様な学習者を私たちが気にかけているということを知らせることができ、学習者が安心して自分らしさを表現できる環境づくりに繋がるであろう。

一方で、次のような課題も明確になった。まず、評価との整合性である。授業の包摂性と評価の整合をどのように保つかが課題であり、評価基準の再検討も必要である。また、対話の継続と教員間の連携強化にも課題がある。定期試験やイベントの前後には対話の時間を確保することが難しく、継続的な話し合いの場を持ち続けることの難しさが感じられた。さらに、非常勤教員はこのような会議への出席が義務づけられていないが、本来授業に関わる全員での対話や学び合いの機会が得られることが理想的である。そのためには学部や学科との連携も重要となるだろう。今後はこうした課題に対応しながら、対話を非公式にでも継続的に行える環境を整え、学内外に共有することで、包摂的実践の拡充を図っていきたい。

教師の包摂的な態度は学生に対する教育現場でだけ必要なものではなく、日頃から養っておくべきものである。学生のほうから授業中に突然発せられる可能性がある無意識の非包摂的な発言に対し、即座に如何に包摂的な対応ができるかは日頃の心がけと実践によるものであろう。今回プログラム内の教員同士で意見交換をする中で、それぞれの教師が異なる点に気づいていることを知ることができ、共有することにより気づかされ、さらに考え、これまでの自身の思考の枠を広げる機会が得られた。我々教員が包摂的な考えを自然に具現化できるレベルに達すれば、多様性を特別な配慮ではなく、自然な前提とする教育スタイルへの転換を実現することができるだろう。

#### 参考資料

Inclusive Teaching @ UBC. <https://inclusiveteaching.cltl.ubc.ca/>

International Institute for Social Change. Artist: Angus Maguire. *Illustrating Equality VS Equity*. <https://interactioninstitute.org/illustrating-equality-vs-equity/>

Kubota, R. (2020). *Language, race, and gender: Intersections in Japanese language education*. *Japanese Language and Literature*. 54(1). 95-117.

Mukherjee-Reed, A., & Szeri, A. (2021). *University of British Columbia Annual Enrollment Report 2020/21*. <https://pair.ubc.ca/wp-content/uploads/sites/145/2021/01/UBC-Annual-Enrolment-Report-2020-21.pdf>

UBC Vancouver. Planning and Institutional Research Office. (2022). *Undergraduate Experience Survey 2022 Demographic Profile*. <https://pair.ok.ubc.ca/wp-content/uploads/sites/145/2022/09/UES-2022-Demographic-Profile-UBC-Vancouver.pdf>