学部教員養成課程における日本語教育科目の意義

―教員の成長の基盤構築の視点から―

浜　田　麻　里

1. はじめに

新型コロナウイルスによる入国制限が撤廃されて以降、在留外国人数の増加は著しく、2023年末で341万992人に達した。そのうち、永住者や定住者等を除く在留外国人の扶養を受ける「家族滞在」の在留資格の0～17歳の子ども（以下「外国人の子ども」とする）は、2023年末現在で12万101人となった。1年前の10万9,962人より9.2%増となっている。日本国籍であるが親のどちらかが外国出身等の「外国にルーツをもつ子ども」も含めると、さらに多くの外国につながる子どもが公立学校に編入することになるわけで、受入れ体制充実が急がれるところである。

受入れ体制充実のためには、日本語指導のできる担当教員の配置が必要であることは言うまでもない。2024年4月からは「登録日本語教員」が国家資格として制度化され、学校で活動することへの期待も高まりつつある。しかし日本語教員の配置だけでは十分とは言えない。日本語指導の時間を除くほとんどの時間、彼ら彼女らは在籍学級で過ごすからである。在籍学級での授業や活動を担当する全ての学校教員が外国人の子どもの日本語指導や教科指導について一定の専門性を身に付ける必要がある。

本稿では、学部教員養成課程を設置するA大学における外国人の子どもに対する日本語教育科目（座学）の成果について検討する。受講を通して学部学生はどのような学びを得ているのであろうか。また、学校教員養成カリキュラムにおいて外国人児童日本語教育について学ぶことにはどのような意義があるのだろうか。

2. 先行研究

教員が身に付けるべき専門性の内容については、文部科学省の委託を受けた日本語教育学会（2020）が「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・

研修のための「モデルプログラム」」をとりまとめ、公表している。また、教員養成大学のうち一部の大学では、外国人児童生徒に関連した授業やコースが設置され、上記モデルプログラムを踏まえた教員養成がすでに始まっている。

ただ、実際にモデルプログラムをどのように活用すれば、どのような成果が得られるのかについては、これから実践を蓄積して検討を重ねる必要がある。

3. 研究の概要

3.1 対象とする科目

A大学では学部専門教育科目に、全ての専攻共通で一定の科目の中から何科目かを選択して履修しなければならない科目群があり、本研究で分析の対象とする日本語教育科目はその選択必修科目の一つとして位置付けられている。授業は週1回、1回90分で15週間にわたって行われる。

授業の内容を図表1に示す。授業は「外国人児童生徒等教育を担う教員の「養成・研修の内容構成」」（日本語教育学会2020，p.7-10）に示された内容（図表2）のうち「M 現場での実践」を除く全ての内容をカバーするものであった。

3.2 アンケート調査

授業を通した学びの成果を明らかにするため、授業の開始時と終了時にアンケート調査を実施した。質問項目は以下の通りである。

［授業開始時アンケート］

日本語教育学会（2020，p.5-6）の「求められる具体的な力」について5段階（全くできない：1点～よくできる：5点）で自己評価するもの

［授業終了時アンケート］

①授業開始時と同じ項目について自己評価するもの。

②授業開始時と終了時を比較して、授業を通した自己の教師としての成長についての感想（自由記述）

図表１　授業の内容

（（ ）内のアルファベットは日本語教育学会（2020）「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修の内容構成」の内容構成に該当）

W1	外国人児童生徒等教育の課題（A）
W2	外国人児童生徒等教育の背景・現状・施策（B）
W3	学校の受け入れ体制（C）
W4	文化適応（D）/ 母語・母文化・アイデンティティ（E）
W5	言語と認知の発達（F）
W6	言語能力の測定法（F）
W7	日本語の特徴（G）/ 日本語教育の理論と方法（H）①
W8	日本語教育の理論と方法（H）②
W9	日本語教育の理論と方法（H）③
W10	日本語指導プログラム（I）①
W11	日本語指導プログラム（I）②
W12	指導計画の作成（I）
W13	在籍学級での学習支援（J）
W14	社会参加とキャリア教育（K）/ 保護者･地域とのネットワーク（L）
W15	成長する教師（N）

図表２　外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のモデルプログラム　内容構成（日本語教育学会 2020）

A	外国人児童生徒等教育の課題
B	外国人児童生徒等教育の背景・現状・施策
C	学校の受け入れ体制
D	文化適応
E	母語・母文化・アイデンティティ
F	言語と認知の発達
G	日本語の特徴
H	子どもの日本語教育の理論と方法
I	日本語の指導計画の作成
J	在籍学級での学習支援
K	社会参加とキャリア教育
L	保護者・地域とのネットワーク
M	現場における実践
N	成長する教師

アンケートにはGoogleフォームを利用した。自分自身で開始時と終了時の結果を比較しながら回答してもよい旨、伝えた。そのためアカウント共有ありの設定にしたが、授業の成績には影響しないことを伝えている。回答は授業外の時間に記入するよう依頼した。

欠損値のあるデータを除き、有効回答数は56件であった。内訳は、1年生11名、2年生30名、3年生9名、4年生6名である。

4. 結果と分析

4.1 授業前後の自己評価の変化の概要

自己評価については、開始時と終了時の評価を比較した。「求められる具体的な力」の開始時評価と終了時評価の得点の差を「具体的な力」の「伸び」と見なすこととした。そして「具体的な力」毎に「伸び」の平均点を求めた。結果を次頁の図表3に示す。

開始時の自己評価平均を見ると、最高値は3.6、最低値は2.3であった。もっとも評価が高かった項目は「ヘ　子どもの言語や文化に興味をもち、自身と異なる言語・文化に価値を見いだすことができる。」である。一方、評価がもっとも低かった項目は「ナ　地域の支援活動団体等、学校外の様々な関係者と連携し、支援体制を構築することができる。」と「ヌ　子どもの学びが広がりと連続性をもったものになるように、地域の他校、あるいは保幼小中高の連携を進めることができる。」である。どちらも地域づくりに関わる項目であった。

終了時の自己評価平均については、最高値は「タ　子どもの母語、母文化、アイデンティティを尊重し、学級・学校・地域における社会参加を促すことができる。」で4.1点であった。この項目は開始時から自己評価が全項目平均よりも高い項目であったが、授業後にはさらに伸びが見られた。最低値は「ウ　子どものことばの力を、日本語と母語の両言語を視野に入れ、言語能力の多面性に留意して測定したり評価したりすることができる。」で3.5点であった。日本語だけでなく母語の力も視野に入れて評価しなければならないという点に難しさが感じられているのかもしれない。

学生達は、例えば母語の力を評価する等、指導に必要な具体的な技能は当然ながらまだ十分ではないが、外国人の子どもの母語、母文化を価値あ

図表３　具体的な力の伸びの平均

	具体的な力	開始時	終了時	伸び
ア	子どものシグナルを見逃さず、文化間移動と発達の視点をもってその困難さを理解することができる。	2.8	3.9	1.1
イ	子どもの心理的状況を文化適応や家庭の状況に関連づけて理解することができる。	2.9	3.7	0.8
ウ	子どものことばの力を、日本語と母語の両言語を視野に入れ、言語能力の多面性に留意して測定したり評価したりすることができる。	2.4	3.5	1.1
エ	認知面の力と教科等の学力を、年齢的な発達や学習経験を考慮して捉えることができる。	2.7	3.7	1.1
オ	外国人児童生徒等教育に関する施策や制度を、自ら情報を収集して理解することができる。	3.2	3.9	0.8
カ	文化間移動や家族の状況を、グローバル化や歴史的背景、社会制度の変化等に関連付けて理解することができる。	2.7	3.6	0.9
キ	子どもの暮らしを、地域の多文化化や外国人住民支援の状況に関連付けて把握することができる。	2.8	3.7	1.0
ク	子どもがどのような自己像を描き、どのように社会参加し自己実現ができるかを、社会の変化と共に展望することができる。	2.7	3.8	1.0
ケ	外国人児童生徒等の受け入れ体制・指導体制に応じて、指導・支援を行うことができる。	2.7	3.9	1.2
コ	第二言語習得や教育方法に関する知識を踏まえ、子どもの年齢的な発達の違いを考慮した日本語や教科の指導・支援をすることができる。	2.5	3.8	1.3
サ	日本語に関する知識を生かして、子どもの日本語の力に合わせた日本語や教科の指導･支援をすることができる。	2.8	3.8	1.0
シ	子どものニーズ、能力、学習経験に応じて個別の指導計画を作成し、日本語指導等を実施し、評価を行うことができる。	2.6	3.8	1.2
ス	子どもの日本語の力を考慮して教材等を選んだり作成したりしてリソースを準備し、学習参加を促すことができる。	2.7	3.8	1.1

セ	学校内外の生活・学習に結び付けて、日本語や教科の指導・支援、内容（教科等）と日本語を統合した指導・支援をすることができる。	2.6	3.7	1.1
ソ	子どもが新しい環境に適応することを支援できる。	3.4	3.9	0.4
タ	子どもの母語、母文化、アイデンティティを尊重し、学級・学校・地域における社会参加を促すことができる。	3.0	4.1	1.1
チ	子どもの文化間移動の経験や言語的文化的多様性を価値付け、周囲の子どもの学びに結びつけることができる。	2.8	3.8	0.9
ツ	人権教育、持続可能な開発のための教育、市民性教育等と関連づけて、外国人児童生徒等教育を行うことができる。	2.4	3.6	1.2
テ	外国人児童生徒等教育を学校の教育課題に位置づけ、学校全体で取り組むよう働きかけることができる。	2.5	3.9	1.3
ト	コミュニケーションの仕方等を工夫して保護者との信頼関係を築き、学校の教育活動への参加を促すことができる。	2.9	4.0	1.1
ナ	地域の支援活動団体等、学校外の様々な関係者と連携し、支援体制を構築することができる。	2.3	3.7	1.4
ニ	学校が拠点となり、地域の様々な関係者と連携して、子どもの学習環境を豊かにすることができる。	2.6	3.9	1.3
ヌ	子どもの学びが広がりと連続性をもったものになるように、地域の他校、あるいは保幼小中高の連携を進めることができる。	2.3	3.8	1.5
ネ	外国人児童生徒等教育に関する社会的関心を高めるために、自身の取り組みを広く発信することができる。	2.4	3.9	1.4
ノ	外国人児童生徒等のマイノリティの立場を理解し、公正性を意識した教育・支援ができる。	2.8	4.0	1.3
ハ	外国人児童生徒等が地域にもたらす影響を多様性として肯定的に捉えられるように、マジョリティである受け入れ側に働きかけることができる。	2.8	3.9	1.0
ヒ	子どもが多様性を資源に活躍できる教育を実施し、多文化共生を促すことができる。	2.7	3.8	1.1

フ	外国人児童生徒等の教育を通して、自身のものの見方を批判的に問い直すことができる。	3.2	3.9	0.7
ヘ	子どもの言語や文化に興味をもち、自身と異なる言語・文化に価値を見いだすことができる。	3.6	4.2	0.6
ホ	実践の質の向上のために、教師集団で経験を共有したり相互に研修を行ったりすることができる。	2.8	3.8	1.1
マ	外国人児童生徒等教育の経験を、自己の教師としての成長として意味づけることができる。	3.4	4.0	0.7
全平均		2.8	3.8	1.1

※二重下線は最大値、一重下線は最小値を表す。

るものと認め、アイデンティティを尊重しながら教育に当たることについては、少なくとも自己評価で見る限りは、元々意識は高いし、授業を通して高めることも比較的容易であると考えられる。

開始時と終了時を比較した「力の伸び」については、平均で 1.1 点、また、全ての項目でプラスの値となったことから、全ての力について一定の伸びが見られたことがわかる。

なかでも最も伸びが大きかったのは「ヌ　子どもの学びが広がりと連続性をもったものになるように、地域の他校、あるいは保幼小中高の連携を進めることができる。」で平均 1.5、もっとも伸びが小さかったのは「ソ 子どもが新しい環境に適応することを支援できる。」で平均 0.4 の伸びであった。項目ソは開始時から自己評価が高いため、天井効果で伸びが小さかったのであろうと考えられる。子ども一人一人に対する援助者としての教師の役割については、学生は授業を受ける前からある程度意識しているようである。

伸びが大きかった項目は、項目ヌに次いで伸びが 1.4 と大きかった「ナ 地域の支援活動団体等、学校外の様々な関係者と連携し、支援体制を構築することができる。」「ネ　外国人児童生徒等教育に関する社会的関心を高めるために、自身の取り組みを広く発信することができる。」についても同様に地域や社会とのつながりに関わる項目であった。学校教育が教員以外の主体との連携や社会的ネットワークによって支えられており、多様な

主体との連携が重要であるといった観点は、これまで学ぶ側として学校に関わってきた学生達は意識する機会があまりない。そのため、この授業を通して連携の重要性に気付くことができたと言える。

4.2　自己の教師としての成長について

授業終了後に尋ねた「自己の教師としての成長」について、自由記述で得られた回答に対して2段階のコーディングを実施したところ、以下の9つのカテゴリーが得られた。簡単な解説とともに示す。

①意識高揚：これまで外国人の子どものことを考えたことがなかったが、考えるようになった。
②理解増進：これまで実態や指導法を知らなかったが理解できた。
③視野拡張：様々な視点から考えていかなければならないことがわかった。
④態度変容：自分自身の異文化理解が進んだ。考え方変わった。
⑤可能性拡大：支援は可能だと考えるようになった。
⑥行動変容：外国語を学ぶ、自分から発信する等、行動したい。
⑦自信獲得：指導する自信がついた。
⑧自信喪失：簡単に考えていたが自信がなくなった。
⑨不明：経験がないのでまだわからない

このように、教師としての成長は、「これまで日本語指導について考えたことがなかったが、しっかり考えていかなければならない」といった問題意識の高まりから、「さまざまな方法があり工夫すること出来ることを学ぶことができた」という外国人の子どもへの対応の可能性への気付き、「自分から発信したい」といった行動の変容にまで及んでいることがわかる。「自信がなくなった」という回答もあるが、概ね外国人の子どもの指導に対し前向きに取り組もうとする姿勢が伺え、それが教師としての成長と捉えられていることがわかる。

興味深いのは、単に外国人の子どもへの対応に留まらず、「多様な生徒との関わりの在り方」等、公教育に携わる教員としての在り方の基盤に敷衍した記述が見られることである。また、次のように常に新たな課題に向き合うことを求められる教員として「学び続ける」ことの重要性にも言及

がなされていた。

・より多様な生徒と関わっていかなければならない状況で、どのような考え方で児童生徒と向き合っていくべきかを学べたことは、自己の成長の糧となった。

・教員というのはこう言う（ママ）積み重ねを就職した後も続けてより良い教育を目指すものだと思う。自分も常に学び、常に考え、常に想像し続けてこれからも成長を続けていきたい。

このように、日本語教育科目受講は、これまで「教えられる」側であった教員養成学部学生が、「教える」側の視点を獲得すること、さらに今後学校教員として教壇に立ち成長を続けるための基盤を構築することにとって、大きな意義があったと考えられる。

このような学びがあったことの要因として一つ挙げるとすれば、日本語教育科目の内容が、単に日本語の指導法を扱うだけでなく、社会・歴史的背景、子どもの成長発達を見通す視点、学校づくりや地域づくりにおいて教員が果たすべき役割まで、広範な内容を扱っていたものであったことがある。まず外国人の子どもの教育課題を社会全体の中に位置付けることによって、さらに教員の職務もその文脈の中に位置付けて示すことが可能になっていた。

5. 教師の成長の基盤を構築する

それでは、学生達の自己評価によってこのように位置付けられた成長は教員養成全体の中でどのような意味を持つのだろうか。

楠見（2012）は専門職が仕事などの長い経験を通して高いレベルのパフォーマンスを発揮する熟達者になるプロセスを（1）初心者、(2）一人前、(3）中堅者、(4）熟達者の 4 つの段階に分けている。このうち（4）熟達者は、きわめてレベルの高いパフォーマンスを発揮でき、新奇な難しい状況においても創造的な問題解決によって対処できるとされる。そして、熟達者を特徴付ける「創造的熟達」の土台になるのは「批判的思考態度」であるとされている。

外国人の子どもという新たな教育課題に対して問題意識を持ち、どのような支援が可能かを考えようとする姿勢は、熟達者が創造的問題解決を行

うのに必要な「批判的思考態度」の形成の土台となる可能性があるのではないか。

さらに油布（2013）は、養成課程に「実践的指導力」の養成が求められることが養成を硬直化されているとする。そして、「教員養成において必要とされ、また特に大学が担うべきなのは、現場における様々な事象を相対化し、社会の中の自分の立ち位置を俯瞰し認識できることである」としている。

外国人の子どもを含む「多様な子ども達」について、社会的、制度的文脈の中で捉え、学校教育の枠内での表層的な対応に留まらず、根本的な在り方を考え、そのための学びを続けようとすることにもつながる。このように、日本語教育科目受講は学校教員の成長の基盤の構築の一端を担える可能性がある。

従来、日本語教育の文脈では外国人の子どもに対する日本語教育は成人に対する日本語教育と異なり発達途上にある年少者を対象とすることのみに焦点が当たりがちであった。外国人の子どもたちへの日本語教育が学校教育全体に対して批判的視座を提供するものになりうるという観点からも外国人の子どもに関わる教員の養成の在り方を検討していく必要がある。

（本学教授）

参考文献

楠見孝（2012）「実践知の獲得―熟達化のメカニズム」金井壽宏・楠見孝（編）『実践知』, pp.33-57, 有斐閣

公益社団法人日本語教育学会（2020）『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のための「モデルプログラム」ガイドブック』公益社団法人日本語教育学会

油布佐和子（2013）「教師教育改革の課題―「実践的指導力」養成の予想される帰結と大学の役割―」『教育学研究』80-4, p.78-90.