

多文化社会において求められる教員の資質・能力と その養成

—日本とアメリカに目を向けて—

末藤 美津子

要旨

近年、日本においては在留外国人の数が急増し、日本の学校に在籍する外国人児童生徒数も増加しており、2018年度には小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校に合わせて 93,133 人の外国人児童生徒が在籍している。こうした多様な言語文化背景を持つ子どもたちの教育を担う教員には、どのような資質・能力が求められているのであろうか。また、そうした資質・能力を身に付けた教員はどのように養成したらよいのであろうか。その手がかりを、日本語教育学会が 2017 年度から 2019 年度にかけて取り組んだ「外国人児童生徒等の教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」の報告書である、『外国人児童生徒等の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』から探っていく。そして、この報告書で示された日本の現状と課題を、多文化・多言語に対応する教員養成の実績をもつアメリカの事例に照らして検討する。

I はじめに

今日、多くの国々で多様な言語文化を背景とする人々との共生が大きな課題となっており、学校現場では多様な言語文化背景を持つ子どもたちへの教育のあり方が模索されている。アメリカにおいては 1960 年代後半以降、マイノリティの人々の人権の尊重を求める運動を背景に、多文化教育ならびにバイリンガル教育の実践が繰り返されてきた。一方、第二次世界大戦後の復興期に国内の労働力不足を補うため多くの移民を受け入れたヨーロッパ諸国においては、多様な言語、文化、宗教の背景を持つ移民の子どもたちに対して各国が独自の教育政策をとってきた。

日本においては、1990 年の「出入国管理及び難民認定法」の改正を契機に、在留外国人の数が急増し、2020 年 6 月末の時点で 2,885,904 人となっている^①。それにともない、日本の学校に在籍する外国人児童生徒数も増加し、2018 年度には小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校に合わせて 93,133 人の児童生徒が在籍している^②。こうした外国人児童生徒の中には、日本語での日常会話が十分にできない児童生

徒、ならびに、日常会話ができていても学年相当の学習言語能力が不足し、学習活動に参加できない児童生徒も含まれており、ともに日本語指導が必要とされている。また、日本国籍であっても帰国児童生徒や国際結婚家庭の子どもの中には、日本語指導が必要な児童生徒がいる。このように、近年の日本の学校では、国籍に関わらず多様な背景を持つ子どもたちが日本語指導を必要としている。こうした外国人児童生徒と日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒を合わせて、本稿では外国人児童生徒等と呼ぶこととする。

多文化社会における学校教育のあり方が多くの国々で喫緊の課題として問われていることから、本稿は多文化社会において求められる教員の資質・能力とその養成について考察する。具体的には、日本の学校で多様な言語文化背景を持つ子どもたちの教育を担っている教員に求められている資質・能力を明らかにし、そうした資質・能力を育成する試みを検討する。加えて、すでに多文化・多言語に対応する教員の養成を行っているアメリカの経験に照らして、今後の課題を探っていく。

Ⅱ 日本の場合

日本の学校における外国人児童生徒等の受け入れ態勢は徐々に整備されてきた。2014年（平成26年）には、外国人児童生徒等が在籍する学校において、児童生徒一人ひとりに応じた日本語や各教科の指導を目指した「特別の教育課程」^③を編成・実施することが可能となった。また、2016年（平成28年）には、「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」^④が制定され、年齢や国籍等に関わらず、能力に応じた教育機会を保障していくことが示された。さらに、2017年（平成29年）には、外国人児童生徒等教育を担当する教員の安定的な確保を図るため、義務標準法等の改正^⑤も行われた。

外国人児童生徒等が多数在籍している学校では、国際教室や日本語教室といった特別な教室が設置され、その教室の担当者が配置されたりしているが、外国人児童生徒等が僅かしか在籍していない学校では、特別な教室を設置したり担当者を配置したりする余裕がないところが大半である。地域によっては、外国人児童生徒等への日本語指導のために、学校外から支援者を受け入れているところも少なくない。このように、外国人児童生徒等の教育には、国際理解教育担当者や学級担任といった教員が携わっている場合もあれば、日本語支援員など教員以外のさまざまな立場の人々が携わっている場合もある。こうした人々の養成・研修はおおむね以下のような三つの形態で実施されている。第一は、主に現職教員を対象とする都道府県・市区町村の教育委員会による研修^⑥、第二は、主に日本語支援員を対象とする国際交流協会等の団体による養成・研修^⑦、第三は、教員養成課程の学生や日本語教師養成コース等の学生を対象とする大学による養成^⑧である。このような養成・研修の形態の中で本稿は、第三の形態に分類される大学の教員養成課程における取り組みに焦点を当てていく。

1. 外国人児童生徒等の教育を担う教員の資質・能力

日本語教育学会は、2017年度から2019年度にかけて文部科学省の委託を受け、「外国人児童生徒等の教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」に取り組み、その成果を『外国人児童生徒等の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』⁹⁾として刊行した。この報告書は、外国人児童生徒等の教育を担う教員の資質・能力を明らかにし、そうした資質・能力を身に付けた人材を育成していくための養成・研修のモデルプログラムを提示している。報告書の内容を見ていきたい。

外国人児童生徒等の教育を担う教員の資質・能力は、「捉える力」、「育む力」、「つなぐ力」、「変える／変わる力」という四つの力で説明されている¹⁰⁾。「捉える力」とは、外国人児童生徒等の実態を言語能力のみならず、生育・学習歴、文化適応状況などから多面的に把握し、家族とその文化、社会的歴史的な背景を理解する力であるという。「育む力」とは、日本語指導に加え、教科学習に参加するための力を育成し、本人および周囲の児童生徒や関わる人々が、文化的多様性を尊重し、対等に、そして相互に関わりあうための異文化間能力の涵養を促す力であるという。「つなぐ力」とは、外国人児童生徒等が学び・暮らす学校と地域の連携をはかり、異領域の専門家との協議等により、それぞれの場での学びをつなぎ合わせる環境をつくる力であるという。「変える／変わる力」とは、外国人児童生徒等教育に携わることを通して教育における公正性を具現化し、文化的多様性に対して寛容な学校・地域づくりに貢献することと、その営みを通して教師（教員・支援員）として成長していく力であるという。この四つの力のことを、報告書は資質・能力の四つの要素と呼んでいる。

さらに、これらの四つの力（要素）がそれぞれどのような場面で必要とされているのかを明らかにするため、報告書は、それぞれの力（要素）が求められている場面を課題領域と呼び、一つの力（要素）に二つずつ場面（課題領域）を設定している。「捉える力」の課題領域は、子どもの実態の把握と社会的背景の理解、「育む力」の課題領域は、日本語・教科の力の育成と異文化間能力の涵養、「つなぐ力」の課題領域は、学校づくりと地域づくり、「変える／変わる力」の課題領域は、多文化共生社会の実現と教師としての成長とされている。こうした課題領域は、「～することができる」という、より具体的な能力としても示されている。これらをまとめたものが表1である¹¹⁾。

表1 外国人児童生徒等の教育を担う教員の資質・能力

4 要素	課題領域
捉える力	子どもの実態の把握 <文化間移動と発達の視点から、外国人児童生徒等の状況を把握することができる>
	社会的背景の理解 <外国人児童生徒の背景や将来を、社会的、歴史的文脈に位置付けることができる>
育む力	日本語・教科の力の育成 <外国人児童生徒等の実態等に応じ、言語教育活動に関する専門的知識に基づいて、日本語・教科の教育を行うことができる>
	異文化間能力の涵養 <外国人児童生徒等と周囲の子どもとの相互作用を通して、双方に異文化間能力を育てることができる>
つなぐ力	学校づくり <保護者や地域の関係者と連携・協力して、よりよい支援、教育のための学校体制をつくることことができる>
	地域づくり <異なる立場の人々と協働しながら、学習環境としての地域づくりをすることができる>
変える／変わる力	多文化共生社会の実現 <社会的正義と公正性を意識し、多文化共生を具現化することができる>
	教師としての成長 <外国人児童生徒等に関する教育・支援活動を振り返り、自己の成長につなげることができる>

これらの四つの力は次のように考えることができるのではないだろうか。

「捉える力」は、外国人児童生徒等の実態とその家族も含めた背景を理解できる力を指している。「捉える」対象はあくまで目の前にいる外国人児童生徒等である。

一方、「育む力」には二通りの意味が込められている。第一に、外国人児童生徒等に日本語や教科学習を指導して、外国人児童生徒等を育てていく力のことである。第二に、外国人児童生徒等のみならず、その周りにいる児童生徒や教職員、地域社会の人々が文化的多様性を尊重し、異文化間理解を深めていけるよう育てていく力のことでもある。「育む」対

象は、外国人児童生徒等のみならず、それ以外の児童生徒、さらには周りの人々までも含んでいる。

「つなぐ力」は、外国人児童生徒等が学び、暮らす学校さらには地域社会で、外国人児童生徒等のための支援の輪を築いていく力のことである。「つなぐ」対象は、外国人児童生徒等の周りにいる子どもや大人たちである。

「変える力」は、外国人児童生徒等の教育実践を通して、多文化が共生する学校と社会を実現していこうとする変革の力のことである。「変わる力」は、そうした多文化共生の学校や社会の実現を目指した活動を通して、教師自身が成長していく力のことである。「変える」対象は学校と社会であり、「変わる」対象は教師自身である。

これらの四つの力について、報告書は、『捉える力』、『育む力』、『つなぐ力』が相互に関わりながら実践を動かし、『変える／変わる力』がそれを推し進めるという関係にある」と表現し、「四つの力が絡まり合いながら成長し実を結ぶ『豆の木』のようなイメージである」と述べている⁽¹²⁾。図1がその「豆の木モデル」である⁽¹³⁾。

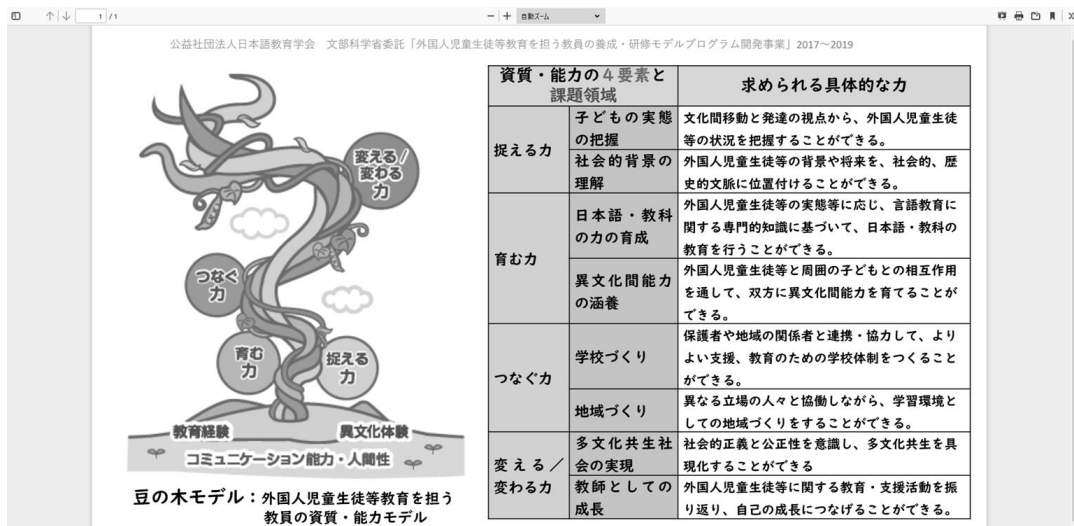


図1 外国人児童生徒等の教育を担う教員の資質・能力「豆の木モデル」

2. 外国人児童生徒等の教育を担う教員の養成

こうした四つの力を身に付けた教員を教員養成系大学や大学の教育学部で養成するための具体的なプログラムとして、報告書は表2のようなモデルプログラムを提示している⁽¹⁴⁾。90分の授業15回分のカリキュラムである。

表2 教員養成系大学・大学の教育学部でのモデルプログラム

回	内容	活動
1	外国人児童生徒等の教育の背景・現状・施策 (1)	外国人児童生徒等の現状と背景について理解を深める
2	外国人児童生徒等の教育の背景・現状・施策 (2)	同上
3	言語と認知の発達 (1)	言語発達と認知、第二言語習得について理解を深める
4	言語と認知の発達 (2)	同上
5	母語・母文化・アイデンティティ/文化適応 (1)	異文化接触と文化変容について基本的な知識を得て、外国人児童生徒のおかれた状況への理解を深める
6	母語・母文化・アイデンティティ/文化適応 (2)	同上
7	外国人児童生徒等の教育の背景・現状施策/日本語指導の計画と実施	「特別の教育課程」について、制度に位置付けられることになった背景や効果等を理解する
8	現場における実践 (1)	小学校における取り組みと課題
9	現場における実践 (2)	中学校における取り組みと課題
10	日本語指導の計画と実施 (1)	初期日本語指導の内容と必要性について理解し、指導の仕方を考える
11	日本語指導の計画と実施 (2)	同上
12	日本語指導の計画と実施/在籍学級での学習支援/子どもの日本語教育の理論と方法	JSLカリキュラム ⁽¹⁵⁾ の考え方について理解し、実践事例を読み解く
13	子どもの日本語教育の理論と方法	リライト教材の考え方について理解し、実際にリライトを試みる
14	保護者・地域とのネットワーク/学校の受け入れ体制	学校内外における連携の重要性を理解する
15	学校の受け入れ体制/外国人児童生徒等の背景・現状・施策/言語と認知の発達/社会参加とキャリア教育	まとめ

このカリキュラムの各回の内容を、外国人児童生徒等の教育を担う教員に求められる四つの力の育成と照らし合わせてみると、第1回から第7回までは「捉える力」の育成、第8回から第13回までは「育む力」の育成、第14回は「つなぐ力」の育成、第15回は「変える力／変わる力」の育成に対応していると思われる。「捉える力」や「育む力」の育成にはそれなりの授業時間が割かれているが、「つなぐ力」や「変える力／変わる力」の育成には、それぞれ1回ずつの授業時間しか割り振られていない。15回という講義回数数の制約があるとはいえ、いかにも時間が少ないように感じられる。この15回の講義のみで四つの力を育成するという目的を達成するのは、難しいであろう。このあたりのことについて、報告書では、このモデルプログラムの成果と課題が次のように紹介されている⁽¹⁶⁾。

受講学生は、日本語指導が必要な児童生徒に関する最低限必要な知識を得ることができた。将来教員になった時に、クラスにいる日本語指導が必要な児童生徒に適切に対応を行うことが期待できる。ただ、「最低限必要な知識」といっても、幅広い領域に及ぶため、この授業で実際の教育現場での観察や実習までを含めることは時間的に難しい。本授業履修後、観察実習や実践を伴う授業や活動へつなげていく必要がある。

このプログラムの成果を「最低限必要な知識」ととらえ、これで終わりにするのではなく、むしろこのプログラムを一つの契機として、その後の具体的な現場での実践や活動が必要であると指摘している。モデルプログラムはいくつかの教員養成系大学や大学の教育学部で検証が進められているところであり、今後、さらなる検証を重ね、内容の充実が図られていくことが期待される。

Ⅲ アメリカの場合

第2章では、日本の学校で多様な言語文化背景を持つ子どもたちの教育を担っている教員に求められる資質・能力を明らかにし、そうした資質・能力を身に付けた教員の養成・研修のプログラム開発を進めている日本語教育学会の取り組みを検討した。そこで、第3章では、1960年代後半から多文化教育やバイリンガル教育の実践に取り組んでいるアメリカの事例に目を向け、多文化社会において求められる教員の資質・能力がどのようにとらえられ、そうした資質・能力を身に付けた教員の養成がどのように行われているのかを検討していく。

アメリカにおいて英語を母語としない児童生徒は、英語学習者（English Language Learners: ELLs）と呼ばれている。2017年度に全米の公立学校に在籍する英語学習者は4,952,708人である。こうした児童生徒の家庭内言語をみると、一番多いのがスペイン語で3,749,314人となっていて、全体の74.8%を占めている。次いで、アラビア語が136,531人で全体の2.7%、中国語が106,516人で全体の2.1%を占めている⁽¹⁷⁾。他の言語集団を圧

倒する勢いで、スペイン語を母語とする児童生徒が最大の言語集団となっている。この英語学習者の分布を州別にみると、カリフォルニア州が最大で 1,197,296 人となっていて、全米の英語学習者全体の四分の一ほどを抱えていることがわかる⁽¹⁸⁾。そこで、本章ではカリフォルニア州の英語学習者への対応を取り上げる。

1. カリフォルニア州における英語学習者への対応

カリフォルニア州の公立学校では、キンダーから 12 学年に在籍する児童生徒の約五分の一に当たる 120 万人ほどが、英語の能力が十分でない英語学習者である⁽¹⁹⁾。こうした児童生徒に対応するため、1998 年に教員免許法が改正され (SB2042) ⁽²⁰⁾、すべての教員免許取得志願者に、英語学習者のための「英語能力向上 (English Language Development: ELD)」と「英語による特別教科教育 (Specially Designed Academic Instruction in English: SDAIE)」の教授資格が求められるようになった。ELD とは、英語学習者の英語の聞く技能、話す技能、読む技能、書く技能を向上させるために特別に考案された授業で、第二言語としての英語 (English as a Second Language: ESL)、英語以外の言語話者への英語教育 (Teaching English to Speakers of Other Languages: TESOL) とも呼ばれている。SDAIE とは、英語学習者がカリキュラムを理解できるようにと特別に準備された、英語による教科内容の授業である。

2009 年 7 月には「英語学習者・バイリンガル教員資格法 (AB1871)」⁽²¹⁾が施行され、英語学習者を教えるための資格とバイリンガル教員資格が明確にされた。カリフォルニア州のすべての教員には、英語学習者を教えるための ELD と SDAIE の教授資格を持つことが求められる一方、バイリンガル教員には、ELD と SDAIE に加えて、児童生徒の第一言語の能力を高めることと第一言語による教科教育を実施することが求められている。現在、カリフォルニア州におけるバイリンガル教員の資格は、アラビア語、アルメニア語、広東語、ペルシア語、フィリピン語、フランス語、ドイツ語、ミャオ語、日本語、クメール語、韓国語、中国語、パンジャブ語、ロシア語、スペイン語、ベトナム語の 16 種類の言語で取得できる⁽²²⁾。そこで、次にこのバイリンガル教員の資格要件を見ていく。

2. カリフォルニア州におけるバイリンガル教員の資格要件

州の教員免許に関する業務はカリフォルニア州教員免許委員会 (California Commission on Teacher Credentialing: CCTC) が統括しており、バイリンガル教員の資格としては、以下の三つの要件をすべて満たすことが求められている⁽²³⁾。

- (1) 有効なカリフォルニア教員免許を保有する者、あるいは、特別支援学級教員資格 (Special Class Authorization) として有効な言語療法士資格、医療支援員資格、リハビリ支援員資格を保有する者、あるいは、特別支援教育教員資格として有効なスクールナースの資格を保有する者

- (2) 以下のどれかが証明できること
- a. 有効な言語能力向上専門家 (Language Development Specialist: LDS) 資格、CLAD 資格⁽²⁴⁾、英語学習者教授資格あるいは優勢な言語による CLAD 資格 (CLAD Emphasis) を伴う教員免許状
 - b. CLAD 資格に相当するか、以下のどれかの条件に基づく英語学習者教授資格を伴う教員免許状
 - ・「カリフォルニアの英語学習者のための教員 (California Teachers of English Learners: CTEL)」試験の 1、2、3 に 10 年以内に合格すること
 - ・英語学習者教授資格を示すカリフォルニア州以外の州の教員免許を保有していること
 - ・全米教職専門基準委員会 (National Board for Professional Teaching Standards: NBPTS) ⁽²⁵⁾の児童期初期か児童期中期の「新たな言語としての英語 (English as a New Language)」の教員資格証、あるいは青年期前期から成人の「新たな言語としての英語」の教員資格証を保有していること
- (3) 以下のどれかが証明できること
- a. 「カリフォルニアの教員のための教科試験 (California Subject Examinations for Teachers: CSET)」の「世界の言語 (World Languages)」のテストⅡかⅢ (言語種による)、Ⅳ、Ⅴに 10 年以内に合格すること
 - b. カリフォルニア州教員免許委員会に認定されたバイリンガル教育プログラムを修了し、プログラムを提供する機関からバイリンガル教員免許に推薦されること
 - c. CSET の「世界の言語」のテストの合格水準に対応するカリフォルニア州教員免許委員会に認定されたバイリンガル教育プログラムを修了すること

(1)は基礎資格となる教員免許を保有することを求めており、(2)と(3)はバイリンガル教員としての資質・能力を証明する試験に合格することやそれと同等の資質・能力を証明することを求めている。バイリンガル教員の資格試験としては、(2)の「カリフォルニアの英語学習者のための教員 (CTEL)」試験と(3)の「カリフォルニアの教員のための教科試験 (CSET)」がよく知られていることから、この二つの資格試験を取り上げたい。

2-1. CTEL 試験の概要

カリフォルニア州教員免許委員会 (CCTC) は CTEL 試験の作成と運用に関して、ピアソン (Pearson) と提携している。CTEL 試験は、「言語と言語能力向上」を扱う CTEL 1、「評価と教授」を扱う CTEL 2、「文化と包摂」を扱う CTEL 3 から構成されている⁽²⁶⁾。

「言語と言語能力向上」を扱う CTEL1 の小論文は、英語学習者の英語能力を向上させるために教員として何ができるかを尋ねており、解答例では、学校内の同僚教員と連携することの必要性を説いている。英語学習者への対応経験が豊富で、生徒指導の知識や技能を兼ね備えた教員と、英語学習者への対応経験がほとんどない教員が、校内で研修を積むことで、学校内のすべての教員が英語学習者への対応方法を身に付けることができるとしている。これは、今日、日本の教育現場で、学校内のすべての教職員が一丸となって生徒指導に当たることを謳っている「チーム学校」の考え方にも通じるものである。

「評価と教授」を扱う CTEL2 の小論文は、英語学習者の読み書き能力の向上にとって読書指導が果たす役割を問うている。解答例では、生徒は読書を通して、テキストに書かれている内容を正確に把握することができるようになるのみならず、自分自身の抱える問題を問い直したり、自分自身を見つめ直したりする、メタ認知の技能も身に付けることができる」と説いている。学年進行につれ授業内容が高度化していく中で、こうした考える力を養成することがいかに重要であるかも指摘されている。今日、日本においても考える力を養成するための国語教育が提案されており、通底するものが感じられる。

「文化と包摂」を扱う CTEL3 の小論文は、学業成績が振るわない移民の生徒の学力向上策を尋ねており、解答例では、教員に対して、それぞれの教科の基礎的内容を丁寧に、必要ならば下の学年の教科内容にまで立ち戻って指導することを説いている。しかも可能であれば、個別指導を推奨している。今日、日本の学校には日本語指導が必要な児童生徒が 5 万人以上も在籍しており⁽²⁷⁾、日本語で行われる教科教育の授業についていけない者も少なからずいることから、基礎的内容を丁寧に指導し、個別指導を導入することは同様に求められている。

2-2. CSET の概要

CCTC は、教員志願者に対する教科に関する試験として CSET を開発し、その作成と運用に関しては CTEL 試験と同様にピアソンと提携している。CSET は、志願者の知識と技能を他の志願者と比べるのではなく、「カリフォルニア・コモン・コア州スタンダード (California Common Core State Standards)」、「カリフォルニア・カリキュラム・フレームワーク (California curriculum frameworks)」、「カリフォルニアの K-12 の生徒のアカデミック教科内容スタンダード (California K-12 Student Academic Content Standards)」などに照らして評価する。

CSET は、複数教科教員免許状、単一教科教員免許状、特別支援教育教員免許状、教育工学教員資格、バイリンガル教員資格のために、志願者の基礎的な技能と教科教育に必要な能力を測る試験である。バイリンガル教員資格には CSET「世界の言語」が用いられ、16 種類の言語に対応している。「世界の言語」のⅡかⅢかは言語種によるもので、Ⅱはアラビア語、アルメニア語、ペルシア語、フィリピン語、モン語、クメール語の 6 言語、Ⅲ

は広東語、フランス語、ドイツ語、日本語、韓国語、中国語、パンジャブ語、ロシア語、スペイン語、ベトナム語の 10 言語を対象としている⁽²⁸⁾。

バイリンガル教員資格には CSET の「世界の言語」のⅡかⅢ、Ⅳ、Ⅴの三つの試験に合格することが求められている。「世界の言語」のⅡとⅢは、言語とコミュニケーションについて、聞くこと、読むこと、書くこと、話すことの四技能を測るものとなっている。例えば、日本語のバイリンガル教員資格の要件となっている「世界の言語（日本語）Ⅲ」の書くことの記述式問題では、以下のような課題が出されている⁽²⁹⁾。これは、日本語の単一教科教員免許状のための試験と同一の内容で、ハイスクールで日本語を教えることを目指している教員志願者のための試験問題でもある。

日本の友人が、あなたが今、住んでいる地域にある大学院に入学したいと考えていて、その地域に関する情報を得たいと思っています。この要望に応えるために、あなたの友人に日本語で手紙を書いてください。その手紙には、あなたの住んでいる地域の大切な特徴を記してください。例えば、気候、自然の特徴、住民の構成、地域の特徴、文化施設、教育環境、医療環境、娯楽施設などについてです。また、その手紙には、あなたの地域に住んで大学院に通うことの長所と短所も記してください。（課題文は英語で書かれている。）

「世界の言語Ⅳ」は、バイリンガル教育とバイリンガリズム、異文化コミュニケーション、教授と評価という三領域から成り、アメリカならびにカリフォルニア州におけるバイリンガル教育の歴史、政策、理論、実践に関する知識を問うものとなっている。「世界の言語Ⅴ」は、地理的、歴史的内容、社会・政治的、社会・文化的内容という二領域から成り、アメリカならびにカリフォルニア州の民族・言語・文化の多様性に関する知識を問うものとなっている。日本において外国にルーツをもつ児童生徒の指導に当たる教員にも、こうした「世界の言語」が扱っている領域の知識は求められているであろう。

IV おわりに

本稿では、日本の学校で多様な言語文化背景を持つ子どもたちの教育を担っている教員に求められている資質・能力を明らかにし、そうした資質・能力を持つ教員を養成するための取り組みを検討した。こうした日本での試みを、アメリカにおける多文化、多言語に対応するための教員養成の実態と比較すると、いくつかの課題が浮かび上がってくる。

第一に、アメリカでは、英語の能力が十分でない児童生徒を英語学習者と呼び、その英語学習者を教えるための教授資格が厳密に規定されている。カリフォルニア州の場合、教員養成課程ですべての教員志願者に、英語学習者を教えるための「英語能力向上 (ELD)」と「英語による特別教科教育 (SDAIE)」の教授資格が求められている。つまり、教員は英

語学習者を教えることが前提となっていて、それに備えて、教員養成課程ではすべての教員志願者に、英語学習者の英語能力を高めるための指導法と教科内容を英語で教えるための指導法が課せられているのである。一方、日本の教員養成課程では、すべての教員志願者が、日本語指導が必要な児童生徒を担当することは想定されていないし、それに備えた特別な指導法が準備されているわけではない。

第二に、アメリカでは、英語学習者への教育の中でも、バイリンガル教育は特別な位置づけがなされている。児童生徒の英語と母語の二つの能力を高めていくことを目指すバイリンガル教員には、英語学習者を対象とする教員資格に加え、さらに特別な資質・能力が求められている。カリフォルニア州の場合、バイリンガル教員には、英語学習者の英語能力と学力を向上させるための指導法の習得に加え、児童生徒の母語を流暢に使いこなす能力、アメリカならびにカリフォルニア州におけるバイリンガル教育の歴史、政策、理論、実践に関する知識、アメリカならびにカリフォルニア州の民族・言語・文化の多様性に関する知識などが求められている。それに対して、日本の教員養成課程では、日本語指導が必要な児童生徒を担当する教員を養成する特別な課程は設置されていないし、日本語指導が必要な児童生徒の教育に関心のある教員志願者に、バイリンガルの能力やバイリンガリズムの知識を身に付けさせる機会も準備されていない。

日本においても多様な言語文化背景を持つ児童生徒が増加しつつある今日、こうした児童生徒の教育を担う教員の資質・能力を明らかにし、そうした資質・能力を身に付けた教員を養成していくことは喫緊の課題となっている。すでに多文化・多言語に対応した教員養成のしくみを持つアメリカの事例からは学ぶべき点が少ない。そうした先進的な事例を参考に、日本の教員養成課程においても新たな取り組みが始められることを期待する。

注

- (1) 法務省「令和2年6月末現在における在留外国人数について」、『報道発表資料』、http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00018.html、2020年10月、2020年12月20日（最終確認）。
- (2) 文部科学省 総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課『外国人児童生徒受入れの手引き 改訂版』2019年3月、明石書店、5頁。
- (3) 文部科学省 初等中等教育局 国際教育課『日本語指導が必要な児童生徒に対する「特別の教育課程」の在り方等について』、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/kaigi/_icsFiles/afieldfile/2013/03/04/1330284_1.pdf、2020年12月20日（最終確認）。
- (4) 文部科学省「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1380956.htm、2020年12月20日（最終確認）。
- (5) 文部科学省「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律及び地方教育

- 行政の組織及び運営に関する法律の一部を改正する法律」、https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hensei/005/1305487.htm、2020年12月20日（最終確認）。
- (6) 京都市教育委員会、豊橋市教育委員会、浜松市教育委員会、横浜市教育委員会等のカリキュラム等が以下で紹介されている。ニットノットネット KNiT knot-net、「養成・研修の事例」、<https://mo-mo-pro.com/deliverables>、2020年12月20日（最終確認）。
 - (7) 磐田国際交流協会、可児市国際交流協会、浜松国際交流協会、福島県国際交流協会等のカリキュラム等が以下で紹介されている。ニットノットネット KNiT knot-net、「養成・研修の事例」、<https://mo-mo-pro.com/deliverables>、2020年12月20日（最終確認）。
 - (8) 愛知淑徳大学、上越教育大学、筑波大学、兵庫教育大学等のカリキュラム等が以下で紹介されている。ニットノットネット KNiT knot-net、「養成・研修の事例」、<https://mo-mo-pro.com/deliverables>、2020年12月20日（最終確認）。
 - (9) 公益社団法人日本語教育学会『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』2020年3月。
 - (10) 同上書、3頁。
 - (11) 同上書、3-6頁。
 - (12) 同上書、3頁。
 - (13) ニットノットネット KNiT knot-net、「モデルプログラム」、<https://mo-mo-pro.com/model-program>、2020年12月20日（最終確認）。
 - (14) 公益社団法人日本語教育学会、前掲書、24-28頁
 - (15) JSLカリキュラムとは、日本語の力が不十分なため、日常の学習活動に支障が生じている子どもたちに対して、学習活動に参加するための力の育成を図るためのカリキュラムである。それは、日本語の習得を通して学校での学習活動に参加するための力の育成を目指している。これを実現するために、子どもたちの体験を日本語で表現したり、学習の過程やその結果を日本語でまとめたり、さらには学習したことを他の子どもたちに向けて日本語で表現したりといったように、日本語による「学ぶ力」の獲得を目指している。日本語で表現させるのは、「少し分かる」「何となく分かる」といった曖昧な理解ではなく、他者に向けて自分の理解を日本語で発信していくことにより、「よく分かる」というレベルにまで理解を深めていくことをねらいとしている。理解を深めるためには、日本語による他の子どもたちとのやりとりの場を授業で保障し、自分が理解したことを日本語で産出する力を付けていくことが前提になる。
 - (16) 公益社団法人日本語教育学会、前掲書、28頁。
 - (17) National Center for Education Statistics (2020), “English Language Learners in Public Schools (May 2020),” *The Condition of Education*, https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgf.asp, accessed December 20, 2020.
 - (18) National Center for Education Statistics (2019), “Number and percentage of public school students participating in English language learner (ELL) programs, by state:

- Selected years, fall 2000 through fall 2017,” *Digest of Education Statistics*, https://nces.ed.gov/programs/digest/d19/tables/dt19_204.20.asp, accessed December 20, 2020.
- (19) California Department of Education, “Facts about English Learners in California -CalEdFacts,” *Data & Statistics*, July 9, 2020, <https://www.cde.ca.gov/ds/sd/cb/cefelfacts.asp>, accessed December 20, 2020.
- (20) California Commission on Teacher Credentialing, *SB 2042 Multiple Subject and Single Subject Preliminary Credential Program Standards*, Standards Adopted January 2009, <https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/educator-prep/standards/adoptedpreparationstandards.pdf?search=%27California+Commission+on+Teacher+Credentialing%2C+SB+2042+ Multiple+Subject+and+Single+Subject+Preliminary+Credential+Program+Standards%2C% 27>, accessed December 20, 2020.
- (21) California Commission on Teacher Credentialing, *Proposed Amendments to 5 California Code of Regulations Pertaining to English Learner and Bilingual Authorizations*, March 2010, <https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/commission/agendas/2010-03/2010-03-1h-pdf.pdf?sfvrsn=0>, accessed December 20, 2020.
- (22) California Educator Credentialing Examinations, “English Learner and Bilingual Authorization Requirements,” *California Teacher of English Learners (CTEL)*, https://www.ctcexams.nesinc.com/TestView.aspx?f=HTML_FRAG/CA_CTEL_TestPage.html, accessed December 20, 2020.
- (23) State of California Commission on Teacher Credentialing, *Bilingual Authorizations*, May 2017, <https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/leaflets/cl628b.pdf?sfvrsn=2#search=%27State+of+California+Commission+on+Teacher+Credentialing%2C+Bilingual+Authorizations%27>, accessed December 20, 2020.
- (24) CLAD 資格とは、「異文化理解、言語能力、学力の向上を目指す教員資格（Crosscultural, Language and Academic Development (CLAD)）」のことである。カリフォルニア州以外の州で教員資格を取得し、英語学習者のために必要とされている教授資格を持たない者、ならびに、英語学習者への教授資格が含まれる以前にライアン法（Ryan Act of 1970）の下でカリフォルニアの教員資格を取得した教員を対象とし、プログラムを修了することで、ELD と SDAIE の教授資格を得ることができる。なお、詳細は、末藤美津子「カリフォルニア州におけるバイリンガル教員の資格と養成」『東洋学園大学紀要』第 28 号、2020 年 2 月、を参照のこと。
- (25) 全米教職専門基準委員会とは、1986 年のカーネギー財団の報告書『備えある国家—21 世紀の教員— (A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century)』の提言を受けて、1987 年に設立された非営利組織で、教職のための専門職基準作成とそれに基づく「熟達教師」の資格認定を行っている。教師は何を知るべきで、何ができるべきかという観点から厳格な基準を作成し、その基準を満たした教師に全米委員会資格証（National Board Certificate）を発行している。なお、詳

細は、末藤美津子「カリフォルニア州におけるバイリンガル教員の資格と養成」『東洋学園大学紀要』第28号、2020年2月、を参照のこと。

- (26) California Educator Credentialing Examinations, “English Learner and Bilingual Authorization Requirements,” *California Teacher of English Learners (CTEL)*, https://www.ctcexams.nesinc.com/TestView.aspx?f=HTML_FRAG/CA_CTEL_TestPage.html, accessed December 20, 2020.
- (27) 文部科学省『「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30年度）」の結果について』、令和元年9月27日、https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569.htm, accessed December 20, 2020.
- (28) California Educator Credentialing Examinations, “General Information about the CSET Program,” *California Subject Examinations for Teachers Test Guide*, 2019, https://www.ctcexams.nesinc.com/content/docs/CSET_Prep/CS_testguide_geninfo.pdf#search=%27California+CSET+Test+Guide+General+Information+about+the+CSET+Program%27, accessed December 20, 2020.
- (29) California Educator Credentialing Examinations, *California Subject Examinations for Teachers, Test Guide, Japanese Subtest III Sample Questions and Responses and Scoring Information*, 2015, https://www.ctcexams.nesinc.com/content/docs/CSET_Prep/CS_159_items.pdf, accessed December 20, 2020.

本稿は、平成30～32年度科学研究費助成事業（基盤研究（C）（一般））『「カリフォルニア多言語教育法」の意義と課題』（研究代表者：末藤美津子、課題番号：18K02396）の成果の一部である。