

〈研究論文〉

大学における教職課程と日本語教育学との
連携に関する考察

— 筑波大学「日本語学習支援者養成修了証プログラム」の成立経緯とその課題 —

長 田 友 紀
松 崎 寛
澤 田 浩 子
入 山 美 保
吉 田 武 男

大学における教職課程と日本語教育学との連携に関する考察

—— 筑波大学「日本語学習支援者養成修了証プログラム」の成立経緯とその課題 ——

長 田 友 紀*¹ 松 崎 寛*²
澤 田 浩 子*² 入 山 美 保*²
吉 田 武 男*³

1. 問題の所在

はじめに日本語指導が必要な児童生徒の現状と日本語教育における歴史と現状を記し、その問題状況から本稿の目的を述べる。

1-1. 日本語指導が必要な児童生徒の現状

近年、国内外で日本語の学習者数が増加し、またその対象者も、かつてないほど多様化してきている。平成31年4月に「出入国管理及び難民認定法及び法務省設置法の一部を改正する法律」が施行され、新たな在留資格として「特定技能」が創設された結果、日本語学習者層の拡大と多様化が進んだ。それ以前の、留学生を中心とした日本語教育が中心的課題であった時代から、留学生に加えて「生活者としての外国人」、そしてその帯同家族である外国人児童生徒に対する日本語支援方法の確立が必要とされるようになった（以下、「外国人」は、外国にルーツを持つ日本国籍取得者も含める）。

文化庁国語課の「令和元年度 国内の日本語教育の概要⁽¹⁾」によれば、国内に在留する外国人日本語学習者数は、令和元年末には277,857人となり、「出入国管理及び難民認定法」改正・施行後である平成2年末の60,601人と比べて4.6倍という急激な増加を見せている。

2019年の茨城県の統計⁽²⁾では、在留外国人数は、全国10位の71,125人であり、対前年比

で7.2%（4,804人）増加している。そしてその帯同家族である外国人児童生徒数は、小学校で1,749人、中学校で795人となっている。つくば市には、留学生・外国人研究者やその帯同家族を中心に10,514人が在住し、前年比5.9%（589人）増、外国人児童生徒数は、小学校で264人、中学校で79人となっている。

日本語指導が必要な児童生徒数は、文部科学省の「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況などに関する調査（平成30年度）⁽³⁾」によれば、図1のように、51,126人と過去最高となっている。その内訳は外国籍40,755人、日本国籍10,371人で、前回平成28年度調査より7,179人増加（16.3%増）、6年前の平成24年度調査の33,184人から1.54倍に増加している。

現実の数は、これよりもさらに多いものと考えられる。この「日本語指導が必要な児童生徒」の調査は、日本語能力とは何か明確に定義されない状態で現場の教師に判断を委ねているた

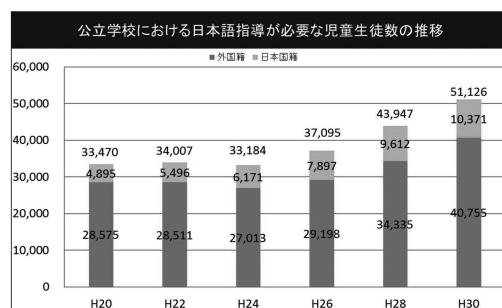


図1：公立学校における日本語指導が必要な児童生徒数（棒上の数値は、下が外国籍、上が日本国籍）の推移

* 1 筑波大学人間系

* 2 筑波大学人文社会系

* 3 筑波大学(名誉教授)・関西外国語大学 外国語学部

め、判断が曖昧になることが川上（2005）によっても指摘されている。

外国人児童生徒の日本語支援においては、「一時的ことば」の類似概念である日常会話能力＝BICS（Basic Interpersonal Communicative Skills）と、「二次的ことば」にあたる学習言語能力＝CALP（Cognitive Academic Language Proficiency）それぞれの習得に適切な措置を講ずることが肝要である。教科学習に必要なCALPの習得には、6年程度の長い期間を要するという説もあるが、日常会話ができることで日本語に問題はないと誤解され、日本語力の問題が学力不振の問題に置き換えられているケースは、非常に多いと言われる。

さらに、外国人児童生徒については、保護者に就学義務が課せられていないため、ここに含まれない不就学児童生徒が外国人全体の1～2%程度いることも問題視されてきた。令和元年度の速報値⁽⁴⁾によると、その数は単純合計で19,654人、さらに国内転居後に不就学状態になっている可能性のある者も含めると22,701人程度がいると考えられている。

前述の平成30年度の文部科学省調査⁽³⁾では、日本語指導が必要な高校生の中退・進路状況についても明らかにされている。全高校生等と比較すると、日本語指導が必要な高校生の中退退学率は7.4倍、就職者における非正規就職率で9.3倍、進学も就職もしていない者の率で2.7倍高くなっている。また進学率は、全高校生等の6割程度となっている。

以上のように、日本語能力不足により学業不振となる外国人児童生徒のおかれた環境は過酷なものであり、社会が一丸となって解決に向けて取り組むべき課題となりつつある。

全国的には、日本語指導が必要な児童生徒が在籍する市町村は、5人未満であるところが全体の約半数であり、加配教員による特別支援が受けられない学校が多い。茨城県内も、総数で見ると外国人児童生徒数が多いものの、学校ごとに見た場合は加配教員がつけられない「散在地域」が多い。日本語支援を行うボランティア団体は数多くあるが、それだけでは対応しきれ

ない状況が生じている。そして、生活言語・学習言語としての日本語も、家族との共通語である第一言語も能力不十分な状態の児童生徒が生み出され続けている。

1-2. 日本語教育における歴史と現状

令和元年6月に「日本語教育の推進に関する法律」が公布・施行された。「公認日本語教師」資格の創設条件についても様々なことが議論されており、職業としての日本語教師の社会的認知が向上し、処遇・雇用条件の改善につながる事が期待される。

現状、日本語教師になるには、国家資格や免許はなく、教育機関での採用条件は、

- (1) 大学で日本語教育を専攻する
- (2) 日本語教師養成講座420時間コースを修了する
- (3) 日本国際教育支援協会実施の「日本語教育能力検定試験」に合格する

のいずれかとなることが多い。

(2)(3)であれば、日本語教師職の条件には学士を有することが含まれないことになるが、文化庁が「日本語教育能力」の判定に関して国民の意見を募集したところ、「職業地位の向上のためには、教職に就く者として学士は必須」との声が多く寄せられた。さらに、「日本語教師の専門性を担保し、一定の資質能力を満たす上で、検定試験合格と教育実習は義務化すべき」との意見が圧倒的であった。

つまり上記(1)か(3)か、ではなく、教養としての(1)と、専門性の(3)双方を求める意見が趨勢であり、ここに、今後の大学での日本語教師養成の担うべき役割が示されている。さらに、外国人児童生徒教育については、その専門性の高さから、別の資格を創設することを希望する声もある⁽⁵⁾。

教職課程と日本語教育とのかかわりを論じる上で重要なのは、現状、教職課程においては日本語教育について学ぶことが義務化されておらず、児童生徒に対する日本語支援の内容や方法は、現場に任されているという点である。

学校教育法施行規則が改正され、文部科学省

告示が施行された平成26年4月以降、日本語指導は、特別の教育課程を編成して実施できるようになった。だが、実際の取り出し授業では、在籍学級の教科学習内容の補充学習や、下級学年の漢字ドリル演習、算数の計算ドリル演習等が行われるケースが多く、例えば言語インプット増強を狙った継続的多読実践などの、日本語支援を中核に据えた活動は、ほとんど見られないという(松井・松井2019)。

前述の文部科学省調査[®]においても、指導を実践していない理由として、「日本語と教科の統合的指導を行う担当教員がいない」が1位、「特別の教育課程」で行うための教育課程の編成が困難である」が2位となっている(複数回答)。教科学習を行える日本語力を身につけさせるには、計画的指導に基づく「日本語基礎」や「技能別日本語」の強化を体系的に行う必要があるが、日本語教育学的な専門的知見の不足により、対応に苦慮する現状が示されている。

外国人児童生徒の支援を、大学を含めた地域社会が包括的に行っていくことは、今後の多文化共生社会における重要な課題である。

日本語指導が必要な児童生徒が9,100人と日本一多い愛知県[®]では、2003年頃から愛知教育大学の日本語教育専攻学生がボランティア日本語支援活動に取り組んでいる。2005年から「外国人児童生徒支援リソースルーム」を設置して、ボランティア派遣や日本語教室の開催、相談業務、現職教員研修、教材開発、保護者のためのガイドブック作成等を組織的に行い、多文化共生社会を目指す教育支援活動に取り組んでいる。2017年度にはボランティアの登録者数が300人を超えたという。

同大学では、2017年度入学の学生から、「外国人児童生徒支援教育」という教養科目を学部で必修化し、また、2017年度から、教員養成課程の初等教育教員養成課程に「日本語教育選修」を開設するなど、教員養成大学として他大学に先駆けた取り組みを行っている(川口2018)。

1-3. 本稿の目的

これからの多文化共生社会に向けた地域づくりのためには、学校教員および大学生・卒業生をはじめとする地域住民が、何らかのかたちで日本語支援にかかわっていけるような基礎的素養を高めることが大切である。また、ボランティアベースを超えた持続可能な支援体制の構築も欠かすことができない。

筑波大学は、留学生や研究者をこれまで多数受け入れてきた。歴史的にも全国の中学・高等学校教員を数多く輩出してきており、小学校教員養成も2012年度から始まっている。また地域組織としても、つくば市、そして茨城県内の日本語教育に関する問題解決のイニシアチブをとる社会的責任がある。

このような問題意識のもとで、本学の日本語・日本文化学類(以下、日日学類)は、教職課程と連携する形での「日本語学習支援者養成修了証プログラム(以下、「学習支援者CP」CPはCertificate Programの略)を、2019年度より提供し始めた。

今後の社会状況を考えれば「学習支援者CP」のような教職課程と日本語教育学との連携は多くの大学で試みられていく必要があるといえる。しかし、このようなプログラムの設立経緯が詳細に検討されたり、そこでの課題が分析されたりする研究はほとんどなかった。

そこで本稿では、教職課程と日本語教育学との連携という特徴を備えたこの「学習支援者CP」の設立背景と実施状況について報告し、その成果と課題を明らかにする。本稿は、今後続くと思われる他大学の類似のプログラムにとっても貴重な情報提供になると思われる。

2. 支援のための修了証プログラム科目開設と教職課程との連携

ここでは、日本語教員養成に関する教育内容の歴史と現状を記し、「学習支援者CP」設立の必要性や経緯、実際の開設形態やカリキュラム、その後の実施状況について報告する。

2-1. 修了証プログラム設立の必要性

日本語教員養成に関する教育内容については、平成12年3月に出された文化庁「日本語教育のための教員養成について⁹⁾」が、長期にわたってその拠り所となっていた。先述した「日本語教育能力検定試験」の出題範囲も、これに準ずるものである。

図2は、その三つの教育領域「社会・文化に関わる領域」「教育に関わる領域」「言語に関わる領域」と、五つの区分「社会・文化・地域」「言語と社会」「言語と心理」「言語と教育」「言語」を図式化したものである。

日日学類でもこの基準に従って科目を選定し、2013年度より「日本語教育力強化プログラム（以下、「日本語CP」）」修了証を発行してきた（<http://www.japanese.tsukuba.ac.jp/cp-2018/>）。これは、所定の単位を履修することで、卒業時に授与される学士号とは別に日本語教育力を保証する証明書である。

この文化庁の指針に関しては、

- ・幅広い教育内容が示されているが、様々な活動分野や役割に応じた資質・能力や教育内容は示されていない。
- ・三つの教育領域、五つの区分とそれに対応する教育内容の例等を示しているが、必ず学習すべき内容が明確に示されていない。

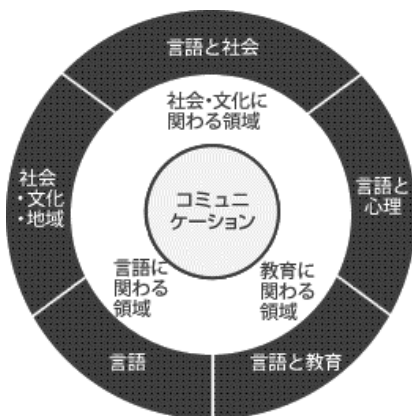


図2：「日本語教育のための教員養成について」における三つの教育領域と五つの区分

・提示以来18年が経過していることから、大学等における教育・研究の進展や社会情勢の変化に、対応できていない。

などの課題があることが指摘され、平成30年に新たに、「日本語教育人材の養成・研修の在り方について¹⁰⁾」が出されることとなった。

そこでは特に「活動分野」について、「生活者としての外国人」、留学生、児童生徒等に関する検討が行われ、求められる資質・能力や、知識と実践力のバランスの取れた教育内容などについて、様々なことが議論されている。

平成12年版「日本語教育のための教員養成について」においても、上述の五つの区分に対応する、日本語学・言語学、教育学、社会学、心理学、異文化コミュニケーションや国際理解といった多岐にわたる知識が教師には必要とされていたが、児童生徒のための日本語教育となると、さらに、発達心理学や学校教育に関する知識、そして教育実践力・社会的実践力など、より幅広い領域をカバーする資質・能力が要求されることとなる。

石井（2006）は、次のように述べている。

人としての成長・発達過程にある者の言語習得という認識が何より重要である。子どもの成長・発達において重要な言語能力の育成に関わる日本語教育は、そうした全人的発達を支える教育の一環として位置づけられる。人としての成長を支える教育であることを基本理念とすることによって、年少者日本語教育の視野は、学習者ニーズに応じた日本語の知識や運用能力の育成という従来の対象別日本語教育の枠組みを大きく越える。

全国45大学の日本語教員養成課程に対して質問紙調査を行った縫部他（2005）でも、外国人児童生徒に関わる教育内容の充足度については、最も教育内容への対応ができていないと認識されていることが明らかになっている。人文学と教育学、さらには隣接諸分野の幅広い知

の統合・整理が求められる。

平成30年版の「日本語教育人材の養成・研修の在り方について」では、以下のような3つの役割・段階が示されている。

- (1) 日本語教師：日本語学習者に直接日本語を指導する者…【①養成】【②初任】【③中堅】
- (2) 日本語教育コーディネーター：日本語教育プログラムの策定・教室運営・改善，日本語教師等に対する指導・助言を行うほか，多様な機関との連携・協力を担う者…【①地域日本語教育コーディネーター】【②主任教員】
- (3) 日本語学習支援者：日本語教師や日本語教育コーディネーターと共に日本語学習者の日本語学習を支援し，促進する者

大学の教師養成においては、「(1)日本語教師」の「①養成：日本語教師を目指す者」がこれにあたる。日文学類でも，この新しい枠組みに添った形で「日本語CP」を再構築し，2019年度より「日本語教師養成修了証プログラム（以下，「日本語教師CP」<http://www.japanese.tsukuba.ac.jp/cp2/>）を提供することとした。教育内容，教育方法，単位数／単位時間数，科目等は，図2における三つの教育領域と五つの区分の詳細を示した「教育内容及びモデルカリキュラム（教育課程編成の目安）」に準拠し，「日本語教育実習」を含む26単位分のカリキュラムを決定した。

これ以外に，CPについてはもう1点，前述の「生活者としての外国人」や帯同家族である外国人児童生徒が急増した近年の社会情勢を踏まえ，新たに「(3)日本語学習支援者」としての資質・能力を保証するプログラムを設置するのはどうか，という提案がなされた。

文化庁の説明に従えば，日本語学習支援者とは，未成年を含む日本語学習者の学習支援を行える地域住民のことであり，「生活者としての外国人」を支える地域のボランティア希望者，また，日本語教育の専門家が指導する研修等における会話練習に参加し学習者の日本語運用を

促進する係等がこれにあたる。

修了証プログラム再構築の検討を開始していた2018年4月頃，日文学類教員の澤田は，本学近隣の小学校の日本語指導担当教員から相談を受け，現状の様々な課題の聞き取りを行っていた。

その小学校では，日本語指導担当の加配教員が配置され，日本語ボランティア団体と連携して日本語教室を運営していたのだが，それでも外国人児童の急激な増加により人手が足りないこと，また，以前にも増して多様な文化的・宗教的背景の児童が在籍することにより，学校行事の運営が難しくなっていること，保護者との連絡において意思疎通に困難が生じていることなど，現場の教員が日々生じる課題を工夫しながらなんとか乗り切っている状態であるとのことであった。

今後も外国人児童生徒の増加が見込まれる状況に鑑みると，すべての教員が日本語教育のごく基礎的なスキルを有し，多文化状況の中で教育に従事できる「日本語教育マインド」を持つことが重要であり，また，外国人児童生徒教育の課題を理解し，地域で教育を支える市民の育成を行うことも重要である。外国人児童生徒，またその保護者の日本語学習の支援に携われる「日本語学習支援者」の育成は，大学教育の重要な社会的意義を持つと考えられる。

このような必要性から，将来，教員志望の学生や，学校教育に関心を持ち多様なキャリアを志向する学生に修了証を提供するべく，教職課程と修了証プログラムをリンクさせる「しかけ」を作る構想に至った。

2-2. 修了証プログラム設立の経緯

これをもとに，日文学類が提供する日本語教育関連の学術科目と，教職課程が提供する教職科目とを組み合わせた「学習支援者CP」開設へ向けて動き始めた。この提案について，日文学類側から，本学「グローバル教師力開発推進室」室員でもあった長田に相談したのが，2018年7月であった。

その後，すぐに長田は，修了証プログラムに

おける教職科目の活用について当時の室長の吉田と意見交換を始めた。

「グローバル教師力開発推進室」は、2015年4月に発足した、本学の教職課程の中核を担う組織で、「グローバル化に対応した人材育成を担う教員を養成するための施策を研究及び企画立案し、その推進及び支援を行うとともに、大学全体の教員養成に係る質の保証とその向上を図ることを目的」⁹⁾としている。

この組織の特徴から言っても修了証プログラムにおける教職科目の活用の問題は、もともと十分に意見交換できるものであったが、室長は当初から積極的であり、修了証プログラムへの協力はグローバル教師力開発推進室の「グローバル」という名称にふさわしい先端的な課題の一つであると判断できるので、推進室として全面的に協力することが可能であるという見通しを語った。そのような室長の回答は修了証プログラムを提案する側にとって想像以上のものであったため、初回において話し合いは順調に進むこととなった。

この話の中で、室長から筑波大学の全学教職課程における先駆的な試みの科目の事例が具体的に語られた。教育職員免許法等の改正により2019年度入学生から全国的に新課程が開始されることになったが、そこでは新しく「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」に関する科目が新設され、筑波大学でも「特別支援教育」という科目が設置された。

だが筑波大学では20年前に独自の判断で、指導法に関する必修科目として全国で最初に「障害児指導法」という名称の科目を新設していた。他大学とは異なり、今回の改正においては科目名を「特別支援教育」に改称するだけで認可の基準に簡単に対応できたのである。

見方を変えれば、通常の学級にいる、障害により学習上の困難を抱える子どもに対する理解と指導法の必要性を見抜いて筑波大学が特設した「障害児指導法」という科目を、20年遅れて文部科学省が取り入れたといえる。社会のグローバル化の影響による外国人児童生徒の増加を考えると、これと同様の先駆的な試みになる

ことがこの修了証プログラムにも当てはまるのではないかと、という話題が出された。

また、そのような少し大きな話題とは別に現実的な話として日日月類と全学教職課程の両者のメリットについても室長から言及があった。日日月類側で言えば、教職課程の教育学や心理学関係科目を学ぶことは日本語を教える者として間違いなく有益になる。それに対し全学教職課程の側で言えば、教職課程だけを履修して教師になろうとする者にとっても、外国人児童生徒と関わる際、修了証プログラムの科目で得た知識は大いに教育実践に役立つ。さらに言えば、自分の専門領域以外のところでその内容と指導法を学ぶことは、大いに参考になるはずである。

それゆえ、教員採用に際してプログラム修了の証は有利になっても不利になることはない。いずれにせよ、筑波大学の多くの学生にとって修了証プログラムは大いにメリットがある。しかもそのメリットを生み出すためにお互いの組織もそれほど大きな負担にならないのではないかと、という話も室長から出された。

このような話をする中で、筑波大学の学生の資質・能力をよりいっそう高めるために、日日月類と教職課程の間で前向きに進めていくことが大筋において合意され、改めて詳細については今後詰めていくこととなった。

2018年12月には、推進室の中心的なメンバーと推進室・教職事務の担当者を交えて具体的な議論を行った。主な論点は二つあった。

第一に、社会人への対応をどうするかであった。2-3節に後述するが、当初、このプログラムは、現職教員や市民ボランティアなどの社会人にも広く開放することを検討していた。平日昼間の教職科目を現職教員などが受講するのは難しいため、免許更新講習の科目の活用もアイデアとしては出された。しかし、その他の課題も大きく、最終的には社会人を対象とすることは見送ることとなり、これ以上の検討は行われなかった。

第二に、教職課程から提供すべき科目をどのように選定するのかであった。当初は2科目が

予定されていたが途中から4科目を提供することになった。この4科目は修了証プログラムとしてふさわしい科目を選びたいという要望ではあったが、教職課程側としては授業担当教員との個人的な交渉が必要になったり、特定の科目に学生が集中したりする可能性が懸念された。

そこで、長期間にわたり安定的に科目を提供するために免許科目のうち教育実習や各教科内容や指導法の科目以外である「教育の基礎的理解に関する科目」と「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」から選択させるという形にした⁹⁹⁾。これらはいずれも免許取得の必修であるため、教員希望者にとっては取りやすい。

一方、教員免許は取得せず修了証プログラムのみを取得する学生にとっても、科目の選択肢の幅が大きく、自分の希望や時間割の都合によって履修しやすくなる。選択の幅を広げたことで、教職課程側としても、修了証プログラムだけの履修者が特定の科目に集中することを避けることができ、それらの学生に配慮した授業科目の曜時限の設定を行う必要がなくなった。

2019年2月には、グローバル教師力開発推進室会議で最終案が承認され、実際の授業科目を開設する人間学群長からも承認を得た。これらの審議の中で、本件に関して反対という意見はみられなかった。時代の要請に応じたプログラムの開設ということを実感した。その後、各授業担当教員が所属する組織にもアナウンスがなされ、これで、2019年4月からの実施のための準備がすべて整った。

2-3. プログラムの開設形態について

ここで、修了証プログラムの開設形態に関わる議論を記しておく。上にも述べたとおり、当初われわれは、現職の学校教員や日本語ボランティアとして活動している社会人にも、広くプログラムを解放し、実施することができないかを検討していた。

その際、学校教育法に基づく「履修証明制度」¹⁰⁰⁾を活用することを考えた。この制度で「履修証明プログラム」として開設すれば、法的根

拠に基づく認定証が学長名で発行されるため、社会人のキャリアパスにとって、より有効な形態でプログラムを提供できる。また、大学レベルでプログラムを開設することで、外国人児童生徒の教育に関する社会的課題に対する認知を高め、課題に対応できる教育人材育成の拠点として、本学の特質を学内外へ発信していくこともできると考えた。外国人児童生徒に対応できる教育スキルを証明する資格として、将来的には、各県の教員採用試験の加点対象資格として検討してもらえるよう働きかけていくためにも、こういった発信力は重要である。

しかし、課題がいくつかあった。現職教員が履修しやすい時間帯を確保することのほかに、プログラムの総時間数も問題となった。2018年7月当時、「履修証明プログラム」開設に必要なカリキュラム時間数は120時間以上と定められており¹⁰¹⁾、受講料も大学の規定で時間数当たりの金額が決められていた。現職教員を対象とした場合、それだけの時間と費用を割くことは難しいと考えられ、提供プログラムが現職教員らのニーズと合致しないのではないかという危惧があった。また、「履修証明プログラム」を立ち上げるには、履修管理や証明書発行のための恒常的な事務組織の整備が必要であり、準備にかなりの資金と時間がかかるという難点もあった。

以上、半年にわたり様々に検討を重ねたが、最終的には「履修証明プログラム」としての開設は断念し、本学の学群レベルで、在籍生および科目等履修生を対象として、「修了証プログラム」として開設するに至った。

なお、社会人向けのプログラムは、この段階では断念せざるを得なかったが、これを契機に2019年8月から筑波大学エクステンションプログラム¹⁰²⁾として、毎年1回「子どもたちの日本語学習支援研修Ⅰ・Ⅱ」を開講する運びとなった。研修Ⅰ・Ⅱ、それぞれ1日間での開講とし、現職教員であっても参加しやすいよう組み立て、2019年度の初回はⅠ・Ⅱいずれも40名近い受講者があった。

以上のように、最初の発案から1年ほどで修

了証プログラムの運用開始までに至ることができた。プログラム編成の経緯を振り返ると、トップダウンで理念に基づきプログラムを作成したというよりも、研究者同士の人間関係をもとに複数の組織で相談しながら、手探りで作り上げてきたものであった。その際、意識していたことは、現行制度の中でどれを活用すれば、より多くの受講者にプログラムが届くのかという点であった。また、そのためのプログラムの発信力の在り方も苦慮した点である。今後もこの課題は時期ごとに検討し、より良いプログラムのあり方を模索する必要があると考えている。

2-4. 「学習支援者 CP」のカリキュラム

「学習支援者 CP」および「日本語教師 CP」は、筑波大学に在籍する全学生（筑波大学に在籍する大学院生、また科目等履修生を含む）を対象としている。

「学習支援者 CP」のカリキュラムは、大きく2つの科目群（学術科目群・教職科目群）に分かれており、表1のように、2つの科目群から各4単位以上、計8単位以上を取得することで、修了証の申請が可能になる。

学術科目群に指定されている科目は「日本語教育文法論」「日本語技能指導論」「第二言語習得論」「外国人児童生徒教育論」「異文化間心理

学」「日本語教育心理学」「外国人児童生徒支援研究」の7科目である。これらは、概説科目や専門導入科目ではない専門科目であり、4単位＝4科目を履修することで、日本語教育の内容学・方法学に関する講義内容が、バランスよく習得できるようになっている。

「日本語教師 CP」では合計26単位の履修が必要であり、「学習支援者 CP」の学術科目がすべて含まれるかたちとなるが、「学習支援者 CP」は、日日学類以外の学生に、日本語教育に対する理解を深めてもらうことをねらいとして設置されたものであるため、必要単位数は4と、少なめに設定されている。

一方の、教職科目群に指定されている科目は、中学校・高等学校教諭一種の場合であっても、小学校教諭一種の場合であっても、〔教育の基礎的理解に関する科目〕〔道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目〕それぞれで、免許法に規定する区分の科目ごとに定められた最低取得単位数が8～10単位であるため、4単位の条件は、自動的に満たされる。

すなわち、教員免許状を取得する学生は、「+α」として、上記学術科目群を4単位履修すれば「学習支援者 CP」修了証が取得できるというように、ハードルを低く設定したことが、その最も大きな特徴である。

表1：「学習支援者 CP」取得に必要な単位

科目群	科目名	必要単位数
学術科目群 (開設母体：人文・文化学群日本語・日本文化学類)	日本語教育文法論、日本語技能指導論、第二言語習得論、外国人児童生徒教育論、異文化間心理学、日本語教育心理学、外国人児童生徒支援研究	4単位
教職科目群 (開設母体：人間学群)	【中学校・高等学校教諭一種】 〔教育の基礎的理解に関する科目〕 〔道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目〕 【小学校教諭一種】 〔教育の基礎的理解に関する科目〕 〔道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目〕	4単位
	合計	8単位

教員希望者が「学習支援者 CP」をきっかけとして「日本語教師 CP」取得にも興味を示したり、あるいは日本語教師志望者が「学習支援者 CP」における教職科目を足掛かりに、さらに多くの教職科目を履修したりする可能性もあり、ここでは「学習支援者 CP」が図3のように、その橋渡しの存在を担っているという意義付けもできそうである。

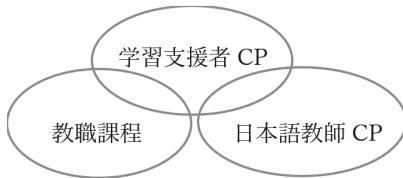


図3：「学習支援者 CP」、教職課程、「日本語教師 CP」の関係

2-5. 「学習支援者 CP」の実施状況

2018年度以前の日国学類の科目には、もともと、外国人児童生徒教育を中核に据えた科目自体がなかった。授業担当教員の裁量で、年少者教育に関することを扱う講義科目や演習科目はあったが、「児童生徒」を冠した授業自体は存在していなかった。

2019年度の新カリキュラム移行を契機に、「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（2017～2019年度の文部科学省委託、公益社団法人日本語教育学会開発）」のカリキュラムを盛り込んだ「外国人児童生徒教育論」が2018年に開講され、さらに2020年には「外国人児童生徒支援研究」が開講され、「学習支援者 CP」の学術科目に加えられることとなった。

「外国人児童生徒教育論」は、開講以来、日国学類以外の学類生も含め、例年、2～4年生50人ほどが履修しており、この問題に対する受講生の関心の高さがうかがわれる。

これ以外の学術科目、「日本語教育文法論」「日本語技能指導論」「第二言語習得論」「異文化間心理学」「日本語教育心理学」においても、外国人児童生徒教育にかかわる話題を積極的に取り上げるようにして、修了証プログラムの理念

を支えるようにしている。

「学習支援者 CP」の修了証は、2019年度は11名、2020年度上半期は5名に対して発行された。これはすべて日国学類の学生であるが、他学類生からの修了証プログラムに関する問い合わせは数多く寄せられており、上記学術科目への他学類生の履修者、特に、障害科学類や教育学類の教員免許取得希望者も昨年度から漸増している。

日国学類生の卒業時に取得可能な教員免許状として推奨されているのは、現在「国語（中学校一種、高等学校一種）」のみである。しかし、教育現場で「日本語と教科の統合学習」をより効果的に行うためには、その他の様々な教科指導力を有する教員が、連携しながら多種多様な日本語支援を行うことが必要なことは言うまでもない。日国学類生を鍛えることで、日本語教育プログラムの策定・教室運営・改善等、日本語教師等に対する指導・助言を行える「日本語教育コーディネーター」育成の可能性を追究する一方、初等や中等全教科の教職課程との連携をさらに深め、日本語教育の素養を有する教員志望者を数多く輩出してゆくことが、大学に与えられた社会的使命であり、そのような方向へ展開させてゆくことが、大きく期待されるところである。

3. まとめおよび今後の課題

本稿では「学習支援者 CP」の設立経緯やその課題について述べてきたが、プログラムを作った副次効果として、組織を超えた教員間の研究が本格的にスタートしたこともあげられる。本プログラム作成過程で広がった研究者ネットワークをもとに、リサーチ・グループ「多文化的背景を持つ児童生徒教育のための研究グループ」が結成され、2019年1月に大学の認可が得られた。

2020年10月現在、日本語教育学、国語教育学、数学教育学、理科教育学、社会科教育学、言語人類学、国際教育学、教育社会学、国際政治経済学等を専門とするメンバー14名が、つくば市内や近隣の小中学校、高等学校等の教育

現場、保育園等に関する諸問題について、学際的な視野から複合的に議論を深め、問題解決へ向けて実効的な提言を行うべく活動中である (<https://tsukuba-kosodate.net/>)。

また、2-3節でも述べた、社会人向けのエクステンションプログラムの開講など、少しずつではあるが、全学的・社会的な存在感を高めていくこともできたといえよう。修了証プログラムの開設を通して、研究者や社会と繋がることのできたことが、本プロジェクトの波及効果として特筆すべき点の一つである。

今後の課題としては、全学学生に向けて展開されたこの教育の枠組みを、より充実させ、継続的に運用してゆくには、受講生の評価や、修了証取得希望者のニーズやビリーフを明らかにし、教育内容をさらに深化させる必要がある。長期的には、日本語教師、学校教員やそれ以外の職に就いた卒業生を対象に追跡調査を行い、筑波大学での学びがその後の自身のキャリア形成にどのような影響を与えたのかを明らかにしていく予定である。

そうして得られたデータをもとに、教職としての在り方がこれで十分か、教職科目側および日国学類側の両面からさらなる検討を行うとともに、「学習支援者 CP」や「日本語教師 CP」が教員採用試験の加点対象の資格の一つになるよう、県の教育委員会等にアピールしてゆくことも、今後の戦略としては重要である。

また現状では、日国学類生以外の全学への広報は、グローバル教師力推進室ウェブサイトへの掲載が主たる手段だが、オリエンテーション等で担当教員から教員希望者全員に呼びかける等、広報活動を更に展開する必要がある。

一方で、希望者が全学に広がりすぎ、受講生数がキャパシティを超えた場合にどう対応するか、担当教員の負担軽減や学生のモチベーションの維持についても、考えなければならない問題がある。これには、1-2節で述べた、「外国人児童生徒支援教育」を全学必修化した愛知教育大学の取り組み等に学ぶべき点が多い⁽¹³⁾。今後の課題として、更に考えてゆきたい。

* 本研究は JSPS 科研費 20K00696, 19K02699 の助成を受けたものです。

注

- (1) 文化庁国語課「令和元年度 国内の日本語教育の概要」(2020年10月1日参照)
https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/r01/pdf/92394101_01.pdf
- (2) 茨城県庁データ集「県内の在留外国人数(法務省「在留外国人統計」)、「外国人児童生徒数」(2020年10月1日参照)
<https://www.pref.ibaraki.jp/bugai/kokusai/tabunka/jpn/data/index.html>
- (3) 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「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(2020年10月1日参照)
https://www.mext.go.jp/content/1421569_002.pdf
(数値は、令和2年1月10日報道発表「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況などに関する調査(平成30年度)」の結果の訂正について(2020年10月1日参照)による修正後のもの)
https://www.mext.go.jp/content/20200110_mxt-kyousei01-1421569_00001_01.pdf
- (4) 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「外国人の子供の就学状況等調査結果(速報)(令和元年9月27日)」(2020年10月1日参照)
https://www.mext.go.jp/content/1421568_001.pdf
- (5) 文化庁 第98回日本語教育小委員会「日本語教育能力の判定に関する報告(案)」に対する国民からの意見募集の結果について(令和2年1月)(2020年10月1日参照)
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/ikenboshu/nihongoiken_hanteihoukoku/pdf/92016501_01.pdf
いくつか引用すると次のような意見である。
○資格と安定した雇用とが結び付いていなければ量の確保に至ることはできないのではないだろうか。例えば、児童生徒への日本語教育が必

要とされているものの、学校現場に専門家として日本語教師が関われる制度はない。各分野の雇用と結び付けられるよう、公的な資格としていくべきである。

○留学生や児童生徒あるいは高度人材のビジネスマンに日本語を教えることを考慮すると、学士以上であることは必要条件である。特に、小・中学校において今後日本語を教える場合、教職資格のない日本語教師は教職資格のある教員の助手のような存在になりかねないが、それでは教育効果は上がらない。小・中学校の教員と同等な資格、少なくともそれに準ずる資格と言うためには学士以上である必要がある。

○公立学校での外国籍等の児童生徒への日本語教育など、「公認日本語教師」の活躍の場について、明記されるべきである。

○日本語教師も学校教員と同様の免許制度を設けることが必要である。

○多様なニーズと背景を持つ日本国内外の学習者について一つの「公認日本語教師」の資格で事足りるとすることはできないだろう。年少者教育は、専門性の高い分野なので、この「公認日本語教師」資格に加えて「年少者日本語教育の専門資格」を早急に設けるべきはないか。日本語教育の対象者が細分化された「専門日本語教師」のような追加資格があるのも良いだろう。

- (6) 文化庁・日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議報告「日本語教育のための教員養成について」(2020年10月1日参照)

https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_yosei/

- (7) 文化庁「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)」(2020年10月1日参照)

https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html

- (8) グローバル教師力開発推進室規程の第2条。本推進室は教職課程の管理だけでなく、研究開発機能も備えている。詳しくは下記参照。

<http://human.tsukuba.ac.jp/gkyoushiryoku/>

- (9) 原則として本学の教職科目は、免許希望者

でなくても履修できることになっている。ただし、CP開設にあたっては「免許取得希望者のみ可」や「科目等履修生は不可」などの科目についてはそれらの条件が優先されることを確認した。また大学院生がCPを履修する場合は、既修の教職科目があればそれを充てることができるが、そうでない場合は科目等履修生として当該授業を履修できるようにした。

- (10) 平成19年の学校教育法改正により創設された制度で、大学のより積極的な社会貢献を促進するため、社会人等を対象とした一定のまとまりのある学習プログラムを「履修証明プログラム」として開設し、その修了者に対して法に基づく履修証明書を交付できる制度。詳しくは文部科学省サイトを参照。

https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shoumei/

- (11) 2019年4月以降、総時間数の要件は「60時間以上」に改訂されている。

- (12) 本学の産学連携課が運営する社会人対象の有料プログラム。

- (13) 文部科学省「外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議」(第3回)「愛知教育大学における外国人児童生徒等教育に係る取組み(令和元年8月28日)」(2020年10月1日参照)

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/151/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2019/08/27/1420580_02.pdf

引用文献

石井恵理子(2006)「年少者日本語教育の構築に向けて—子どもの成長を支える言語教育として—」『日本語教育』128, 3-12.

川上郁雄(2005)「年少者に対する日本語教育の課題」『月刊言語』34-6, 36-43.

川口直巳(2018)「情報を伝えることの大切さ」への気づきに向けての試み—外国人児童生徒支援に向けたガイドブック作成より—」『複言語・多言語教育研究』6, 130-139.

縫部義憲・松崎寛・佐藤礼子(2005)「日本語教員養成カリキュラム開発に関する基礎的調査」『日本教科教育学会誌』28(2), 21-30.

松井孝彦・松井千代(2019)「外国人児童に対す

る取り出し授業内での10分間多読の実践』『日本語教育』174, 45-60.

山崎由紀子・金久保紀子（2010）「つくば市在住外国人に対する日本語支援状況」『筑波学院大学紀要』5, 131-140.

Analysis of “Certificate Program for the Development of Japanese Language Learning Supporters” within the University of Tsukuba

Yuki OSADA Hiroshi MATSUZAKI Hiroko SAWADA
Miho IRIYAMA Takeo YOSHIDA

In recent years, the number of people learning Japanese, both in Japan and abroad, has increased and the target audience has become more diverse than ever before.

The number of students of primary and lower secondary age in need of Japanese language instruction has also increased to record highs. However, the rise in the dropout rate among high school students requiring Japanese language instruction, the high rate of non-regular employment for those who later become employed, and the low rate of these students entering universities have become social problems. These are all serious challenges that require society to work together as a whole, in order to solve these problems.

It is an extremely important issue for our future multicultural society that the local community comprehensively supports foreigners as everyday residents. The University of Tsukuba, as an organization that is part of the regional community, has a social obligation to take the initiative in solving problems regarding Japanese language education in Tsukuba City and Ibaraki Prefecture, as it has accepted many foreign students and researchers.

Thus, the University of Tsukuba’s College of Japanese Language and Culture began offering a “Certificate Program for the Development of Japanese Language Learning Supporters” from the 2019 academic year, under the auspices of the Office for the Development of Professional Global Educators. This program awards a certificate to students who earn at least 8 credits (4 or more from both the Academic and Teaching Courses), ensuring that they have the most basic qualifications and skills required for Japanese language education.

In this paper, we discuss the history and philosophy behind the establishment of the certificate program, and the social significance of education that universities can provide for the regional development of our future multicultural society.