

# 学校教育における日本語教育の充実に向けて

## —弘前大学における新たな日本語教育科目開講と 教育学部多文化リソースルーム設置の試み—

### Enhancing Japanese as a Second Language (JSL) at K-12 Schools Designing a New JSL Course in Hirosaki University and Multicultural Resource Room in the Faculty of Education

笹森 圭子\*・吉田 美穂\*\*  
Keiko SASAMORI\*・Miho YOSHIDA\*\*

#### 要 旨

弘前大学における新たな日本語教育科目の開講と教育学部多文化リソースルームの設置という2つの試みを通して、外国人散在地域において教員養成を担う大学が、学校教育における日本語教育の充実に向けて果たすことができる役割について考察した。新たな日本語教育科目を履修した学生への事後調査では、彼らが日本語教育の中でも特に児童生徒を対象とする分野に高い関心を有していることが示され、教職志望の学生が日本語教育科目を履修できるような体制を築いていく必要性が示唆された。また、教育学部多文化リソースルームの取組に対しては教育委員会や学校現場からの期待が大きいことが確認され、大学が、地域の実情を踏まえた多文化・日本語教育の拠点機能を担っていくことの重要性が明らかになった。外国人散在地域においても、大学が、学校教育における日本語教育に対応し、多文化・日本語教育の拠点としての機能の役割を果たすことが求められている。

キーワード：散在地域、日本語指導が必要な児童生徒、教員養成、日本語教育科目、多文化リソースルーム

#### 1. 本論文の目的と課題意識

本論文は、外国人散在地域において教員養成を担う大学が、学校教育における日本語教育の充実のためにどのような役割を果たすことができるのかを、弘前大学の2つの試みを通して考察しようとするものである。その試みとは、教職を志望する学生が履修できる日本語教育科目の開講と、教育学部における多文化リソースルームの設置である。

学校教育における日本語教育は、近年、その重要性を増している。背景には、日本の公立学校における日本語指導が必要な児童生徒の急激な増加がある。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」で2018年に把握された51,126人日本語指導が必要な児童生徒数（うち外国籍40,755人、日本国籍10,371人）は、2008年の約1.5倍となっている。

こうした状況を受けて、2014年には学校教育法施行規則の一部改正により、小中学校においては、日本語の能力に応じて特別の教育課程を組むことができるようになった。さらに、2017年告示の小中学校学習指導要領に「日本語の習得に困難のある児童（生徒）への通級による指導」（いずれも第1章総則第4の2の(2)）、2018年告示の高等学校学習指導要領に「日本語の習得に困難のある生徒への指導」（第1章総則第5款2(2)イ）が新設された。

こうした変化は、大学における教員養成にも新たな内容を求めることにつながっている。2017年に公表された、大学の教員養成で参照される「教職課程コアカリキュラム」<sup>1)</sup>においては、「教育の基礎的理解に関する科目」の「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、「障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の把握と支援」が

\* 弘前大学国際連携本部  
Department of International Education & Collaboration, Hirosaki University  
\*\* 弘前大学大学院教育学研究科  
Graduate School of Education, Hirosaki University

加えられ、その到達目標は、「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及び生活上の困難や組織的対応の必要性を理解している」こととされている。弘前大学においても、2018年度より教育学部3年生の必修科目「インクルーシブ教育概論」のシラバスに上記内容を組み込み、対応している。しかし、障害を含めた特別な教育的ニーズを有する子ども全体の教育に関する理解を目的とする同科目において、日本語指導が必要な子どもについて扱えるのは全15コマのうち1コマ程度である。後述するように、日本語教育は国語とは全く異なる教授法を有する独自性の強い分野である。特に、児童生徒を対象とした日本語教育は、単に日本語を教えるだけではなく、異なる文化を持つ日本の学校への適応を支援し、日本語を学びながら日本語で教科を学ばなければならない子どもに対応した工夫が求められる専門性の高い領域となっている。学校現場での実際の対応を想定すれば、教職課程を履修する学生のうち、少なくとも希望者には、さらに深く学べる機会を保障していくことが求められる。この点を考慮し、弘前大学では2020年度に、教職課程をもつ学部が履修できる教養教育「グローバル科目・日本-日本語教育を知る-」（担当：笹森圭子）を開講した。

また、大学に対しては、教員養成のみならず、教職大学院の設置に象徴されるように、教育に関わる最新の知見を提供し、学び続ける教員を支える研修機能を担うことも期待されている<sup>ii)</sup>。まさに新しい教育課題である学校教育における日本語指導の充実が、現職教員にとって重要な研修テーマであろう。

周知のように、日本語指導が必要な児童生徒は、愛知県、神奈川県、東京都、静岡県、大阪府などに多く、東北地方などは散在地域となっている。集住地域においては、東京外国語大学の多言語多文化共生センターの取組や、愛知教育大学の外国人児童生徒支援リソースルームの取組等、日本語指導が必要な児童生徒の教育の充実に向けて、大学が大きな役割を果たしている。一方、散在地域の大学においては、これまでこうした取組は積極的に行われてこなかった。だが、それは散在地域において支援ニーズがないことを意味しない。指導体制が十分に整っていない散在地域や少数在籍学校で急増する児童生徒に十分対応できていないことが、全国で支援を受けられない児童生徒の割合が減らない要因として認識されている。

散在地域においては、それまで日本語指導経験を有していない学校に、ある日突然日本語ができない子ど

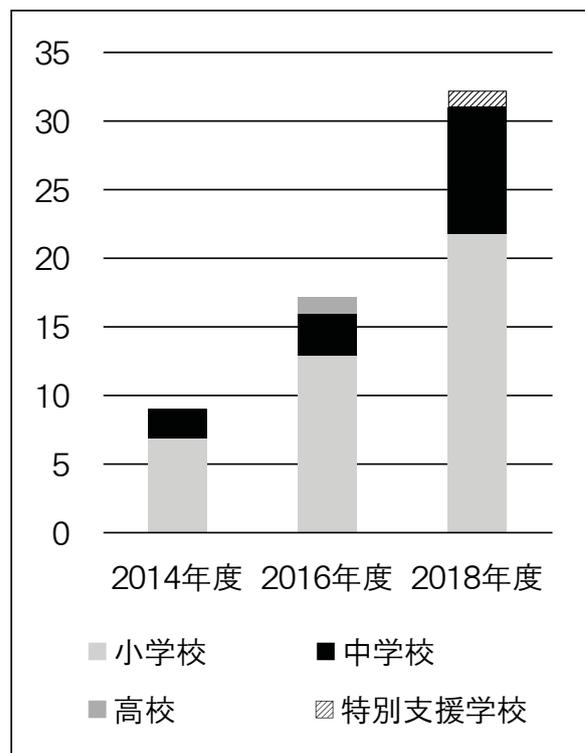
もが入ってくるという状況が生まれやすく、また、継続して在籍しないために、支援経験が蓄積されにくいという課題がある（吉田2019）。散在地域においてこそ、日本語指導が必要な子どもの教育支援のための資源を把握・蓄積し、地域の拠点となるセンター的な機能を大学が担うことが期待されていると考えられる。

青森県においても、日本語指導が必要な児童生徒数は、図1のように確実に増加しつつある。こうした背景から、2020年度、弘前大学は、文部科学省委託事業「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」（研究代表：吉田美穂）を受託し、とくに散在地域における先進的な教育プログラムの開発を担うこととなった。その一環として、教育学部内に設置されたのが多文化リソースルームである。

本論文では、学校教育における日本語教育の充実に向けて、教員志望の学生が履修できる新たな日本語教育科目の開講と教育学部多文化リソースルームの設置という弘前大学の2つの試みを通じて、散在地域の大学が、日本語指導を必要とする子どもたちの教育支援にどのような貢献ができるのかを検討していく。

本論文の構成は、続く第2節で、学校教育における日本語教育の重要性を確認した上で、第3節で弘前大学における新たな日本語教育の展開を、第4節で多文

図1 青森県の日本語指導が必要な児童生徒数



(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」より作成)

化リソースルームの取組について述べ、それらを踏まえて、第5節で、散在地域の大学が、多文化共生に向けた日本語指導の充実に果たすべき役割について総括する。

## 2. 学校教育における日本語教育の重要性

### (1) 行政による日本語教育の推進

日本国内における日本語学習者はこれまで主に留学生や日系人、国際結婚により来住した外国人などの在住外国人であった。このため、一般的な日本語教育もそのような成人への教育内容となっていた。

しかし近年、年少者を対象とした教育の充実が強く求められるようになってきている。先述のように、日本の公立学校に在籍する日本語指導が必要な児童生徒が増え続けているからである。2019年には、日本語教育推進法が公布・施行された。さらに同法を踏まえて2020年6月に策定された「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」では、第1章の理念に続く第2章の具体的な取組の筆頭に「第2章1の(1)ア」として「外国人等である幼児、児童、生徒等に対する日本語教育」が挙げられている。続く記述には、その背景として、日本語指導が必要な児童生徒が「合わせて5万人を超え」、「出身国の多様化」「母語の多言語化」が進み「特定の地域への集住化の傾向」も見られるなど「従前にも増して複雑な様相を呈して」おり、2019年度調査では「約2万人の外国人の子供たちが就学していない可能性がある、又は就学状況が確認できていない状況にある」ことが指摘されている。その上で同方針は、目指すべき方向を次のように記している。「子供たちが生活の基礎を身に付け、その能力を伸ばし、未来を切り拓くことができるようにするためには、適切な教育の機会が確保されることが不可欠であり、外国人等の子供の就学促進、学校への受入れ体制の整備、日本語指導・教科指導、生活指導、進路指導等の充実のために必要な施策を講ずる。その際、母語・母文化の重要性や、保護者への教育に関する理解促進についても留意する。また、こうした施策を通じて、日本人と外国人の子供が共に学ぶ環境を創出することにより、国際的な視点を持って社会で活躍する人材を育成するとともに、活力ある共生社会の実現に資する。」

ここからは、日本語教育支援とひとことでいっても、その支援の内容は非常に広いことが伺える。外国につながる子どもたちに、ただ日本語を教えればよい

のではなく、学校生活でのルールや習慣を伝え、教科学習のための日本語までの幅広く支援するとともに、多文化共生に向けた学校づくりが求められている。子どもの保護者への配慮も不可欠である。

2019年4月の入管法改正により、今後も日本で暮らす外国人は増えることが予想される。日本で働くために来日する外国人の親とともに来日するケース、親のみ日本にやってきて、仕事や家庭が軌道に乗ったら母国から呼び寄せられて来日するケース、少なくとも一方の親は日本人で（本人も）日本国籍を有するが、海外での生活が長く家庭内の言語は日本語以外の言語であるケースなど、多様なケースが増えていくことであろう。子ども一人一人の背景や状況を踏まえて、包括的に支援できる人材の育成が望まれるところである。

### (2) 日本語教育の独自性

日本語教育と聞くと、一般的に日本人だから簡単に教えられるとイメージされることも多い。また、国語教育と日本語教育は同一視されることも少なくない。だが、日本語教育は国語教育とは明確に異なる独自の分野である。ここでは、すでに学校教育の一部として位置づいている国語教育と英語教育の2つの言語教育との比較によって、日本語教育のもつ独自性を確認していきたい。

日本語という言語を教育するという点では、確かに日本語教育と国語教育は共通性を持つが、その学習対象者が、日本語を母語とするかしないかという点で大きな違いがある（森2019）。そのため、教え方が全く異なってくる。例えば、文法についてみると、中学校の国語では、未然形・連用形・終止形・連体形・假定形・命令形と教えるが、日本語教育においては、ナイ形・マス形・テ形・タ形・辞書形・タラ形と教える。また、動詞の活用形の種類は、国語教育では五段動詞・一般動詞・不規則動詞と教えるが、日本語教育ではそれぞれ1グループまたはu-verb・2グループまたはru-verb・3グループまたはirregular-verbと教える。日本語を母語とする子どもが対象の国語教育と比べると、母語ではない日本語を学ぶ日本語教育では、教師が授業で使える日本語が限られていることもあり、学習者にとって実用的なわかりやすい分類や用語が用いられているといえるだろう。

第二言語または外国語として学ぶという点では、日本語教育はむしろ英語教育に類似している。日本語教育の教授法は、英語をはじめとする外国語教授法を参照しながら発展してきた歴史を持つ（高見澤2016）。

とはいえ、英語と日本語では、使われる文字や文法などが大きく異なるため、教授法にも独自の工夫が積み上げられている。

現在の日本の学校教育においては、国語教育、英語教育とともに学習指導要領に提示された学習目的、内容に基づく共通のカリキュラムで実施されているが(森2019)、日本語教育は、学校に通う年齢の子どもであっても、決まったカリキュラムは存在していない。学習者の年齢や来日時期、母語の特徴(文字が漢字圏か否か等)、現在の日本語能力のレベルや教科学習との関係等を考慮し、教師がカリキュラムを決定しなければならない(田中2015)。

国語教育、英語教育、日本語教育という学校における3つの言語教育について、よく比較される相違点と類似点を挙げてみたが、日本語教育は国語教育、英語教育のどちらとも似て非なるものであると言える。

### (3) 年少者への日本語教育に求められること

日本語教育においては、年少者は、日常生活だけでなく学校生活を営まなければならないため、彼らへの指導はより複雑になると指摘されている(河野・橋本2016)。では、実際に子どもへの指導において、どのような配慮が必要なのか。心理、環境、個性という3つの側面から、考えていきたい。

第一に心理面への配慮である。河野・橋本(2016)は、子どもの場合、日本の子どもであっても、その時の心理状況によってモチベーションや自己効力感が低下し、学習活動が上手くいかないことがあるが、複数の言語・文化環境を経験する外国につながる子どもの場合は、モチベーションや自己効力感を左右する要因がより複雑に絡み合い、心理的にもより困難な状況を抱えることが少なくないと指摘する。心理的な困難は、学習意欲の低下やアイデンティティクライシスにつながることもある。例えば、母語と日本語のはざま、自分を何語で表現したらよいのか。母国では勉強ができる方で、学習内容は理解しているのに、日本語ができないために、勉強ができないと思われ低く評価されてしまったり、場合によっては発達障害として扱われてしまうこともある。また、文化の違いで友達とうまくいかずどうしていいかわからない、生活習慣の違いで友達からからかわれる等、友人関係にも悩みを抱えることが少なくない。一見すると日本語指導とは関係ないように思えるが、日本語や日本文化を指導していく上で、子どもたちに寄り添いながら信頼関係を

築き、周りの状況を見ながら、心理面に配慮していくことは、学習指導を支える重要な要素なのである。

第二に、子どもを取りまく環境への理解と配慮が欠かせない。親の両方またはどちらかが日本人ではない場合、家庭での生活は母国の文化や言語で営まれていることが少なくない。しかし、子どもは日本の学校に通い、日本語で友人関係を築き、学ぶ日々を過ごしていく。次第に、子どもが日本の生活や日本語に慣れてくると、親の言っていることがわからなくなってくるケースもある(河野・橋本2016)。一方、保護者への連絡や面談は、集住地域では母語で行われる場合もあるが、多くの場合、日本語で行われるために、保護者は学校の情報を十分に得ることができない(松永2020)。また、母国の教育事情も影響する。親は母国の学校文化を前提に日本の学校をみてしまいがちであり、また親自身の教育歴や母国の教育事情を反映して、なぜこのように勉強するのか、勉強してどうなるのかという答えを見いだせず、子どもが勉強する環境をつくれぬ場合もある。日本人にとっては、学校に遅刻しないように行くというのは当たり前のことだが、これも国によっては時間の概念が全く違うため、日本人の子どもたちや学校の生活リズムと適応しないこともある。家庭環境によっては親の仕事が夜遅く、親の帰りを待って遅い時間に就寝をし、朝起きられずに遅刻してしまう、子どもが必要な家事を終わらせてから家を出なければいけない、などという背景がある場合もある。このように、環境面についても、文化の違いを意識し、子どもが自分で主張できない、見えない部分に隠れているものを含めて観察し、周りへの配慮や保護者への助言や支援をする必要がある。

第三は、個別性についての配慮である。個別性は、成人も子どもも同じように持ち合わせているものだが、学習の途上にある子どもの場合、大人以上に個性が日本語学習への意識を左右することがある。それぞれの性格や性別、日本や日本語に興味を持つきっかけや動機、また子どもがどのような学習ストラテジーを取っているかということも、個性性の特徴といえるだろう(河野・橋本2016)。子どもの日本語指導においては、個性性をしっかり見極めて、一人ひとりに合った学習目標、学習指導を組み立て、支援していくことが望ましい。

クラスになじめなかったり、日本語や日本独自の教科の内容についていけなかったりすると、不登校になってしまう場合もある。背景には、文化や習慣、宗教の違いからクラスメートに理解してもらえなかった

り（齋藤2011）、保護者が日本の学校文化を理解していないために、学校生活への十分なサポートが得られなかったりするなどの要因が考えられる（松永2020）。特に散在地域においては、地域の人々が多文化と接触する機会が少なく、同じ学校や地域に外国につながる子どもは一人しかいないという状況も珍しくなく、孤立しやすい。孤立を防ぐためにも、外国につながる子どもたちが、学校以外の居場所で横のつながりを作り、遊びを含めた様々なことを学ぶ機会が持てるような学習支援の場も必要である（佐藤2008）。

#### (4) 学校における日本語教育の担い手とその育成

日本語指導が必要な子どもの教育支援にあたるのは、第一に、直接子どもに接する教員（学級担任や教科専任教員、加配教員など）、様々な形で学校現場に配置されつつある日本語指導の支援員や母語サポーター等である。

一部の集住地域のように、学校に加配された教員や専任の日本語支援員が指導に当たることのできる体制があればよいが、散在地域の場合、そうした条件は整っていない。学級担任のほとんどは日本語教育の専門性を持っておらず、学級の大多数の生徒のカリキュラムを進めつつ、全く異なる日本語教育を取り入れたカリキュラムで指導しなければならない負担は大きい。また、日本語支援員は市町村から派遣されるが、学校組織の中でどのように学級担任等の教員と連携していくのか、前例のない中で手探りしている状況にある。

こうしたことを踏まえると、支援体制を整えるにあたっては、学校の管理職や教育委員会の役割が重要であるといえる（文部科学省2019）。学校に関わる多様な人材が日本語教育について理解し、家庭や地域、クラスメートを巻き込んで日本語を母語としない子どもの居場所を作り、その学びを支えていく必要がある。

管理職も含め、児童生徒を対象とした日本語教育に理解をもって日本語支援員などと協働できる学校教員を育成すること、同時に、学校組織の中に入って、子どもの学校生活や教科学習に配慮しながら、学級担任や保護者と連携して日本語指導を行える専門性の高い支援員を育成することが急務である。こうした教員や支援員をどう養成していくのか、次節では大学における日本語教育に注目していきたい。

### 3. 弘前大学における日本語教育の新たな展開

#### (1) 東北地方の大学における日本語教育の現状

大学に限らず、東北地方の日本語教師養成機関は限られている。青森県についてみると、「国内の日本語教育の概要」（2019）の都道府県別日本語教師養成・研修期間機関施設等数（全体）<sup>iv)</sup> データによれば、日本語教師養成機関は5つ（内大学2，一般3）しかなく、東北地方では山形県（4機関）に次いで少ない。都市部までのアクセスが容易でない東北地方であっても、日本語のニーズをもつ学習者が増えてきている現状から見れば、甚だ心許ない状況にあると言える。

とりわけ課題となるのが、学校教育における日本語教育である。学校教育における日本語教育については、教員養成に関わる大学の役割が大きい。成人への教育を中心として構成されてきた従来の日本語教師養成講座等では、子どもの日本語教育には簡単に触れられる程度である。これに対し、大学が日本語教員養成課程を副専攻として持っている場合は、これから教員を目指そうとする、興味のある学生たちへの指導が可能である。また、そうして学んだ学生の中から、日本語支援になろうとする者が出てくる可能性もある。

では、養成の現状はどうなっているのか。教員養成の学部をもつ東北地方の7国立大学（岩手大学、秋田大学、東北大学、宮城教育大学、山形大学、福島大学、弘前大学）の状況を概観してみよう。

まず、大学における学校教育と日本語教育の関係をみるため、7大学について日本語教育を専門とする教員の所属学部を確認した。教員養成を主とする学部・研究科に所属しているのは、教育のみの単科大学である宮城教育大学だけで、他大学はすべて、全学組織の留学生教育を目的とする部署に所属しているか、または、人文系の研究科やコースに所属していた。所属の点からも、教員養成と日本語教育は大学内で近い関係にはないといえるだろう。

日本語教師養成課程については、岩手大学、山形大学、福島大学の3大学が設置していた。また、東北大学では、文学部に日本語教育学研究室が置かれていた。しかし、これらの大学で開講されている日本語教育に関する科目のシラバスやカリキュラムを確認すると、主に第二外国語または外国語としての一般的な成人に対する日本語教育となっており、学校教育における日本語教育については、簡単に紹介されるにとどまっていることがほとんどであった。こうした中で、

唯一、岩手大学が、教育学部の専門科目として「学校教育と日本語」の授業を1コマ15回実施し、外国につながる子どもの教育について関心がある学生が履修できるようにしていた。各国の移民教育や学校教育における日本語の役割、DLA<sup>v)</sup>、実際の調査報告やケーススタディーなどが含まれ、学校教育の日本語について知り、考えることができる内容だといえるだろう。

先にも述べたように、学校において日本語を母語としない子どもたちを包括的に支援していくためには、現職の教員や、教職を志望する学生が、日本語指導や多文化共生についての一定の理解を持つておくことが重要である。だが、大学の教員養成における日本語教育の現状は、甚だ不十分であるといわざるを得ない。

## (2) 弘前大学における新たな日本語教育科目の開講

2019年度まで、弘前大学における日本語教育科目は、人文社会科学部文化創生課程文化資源学コース・多文化共生コース特設講義の「日本語教育A（前期）」「日本語教育B（後期）」のみであった。その内容は、日本語の音声の特徴や学習者が困難を感じるような基礎日本語の文法形式を取り上げ、その教授の仕方を考えるものや、「やさしい日本語<sup>iii)</sup>」を取り上げ、非日本語母語話者の目線からやさしい日本語を考えるものであるが、いずれも学校教育の中で子どもを対象とした日本語教育について学ぶことを主眼としてはいない。

笹森は、学校教育における日本語教育をより意識した日本語教育科目の必要性を感じ、また、人文社会科学部だけでなく、教員養成と関わる他学部の学生も含めてより多くの学生に日本語教育について知ってもらいたいと考え、2020年度前期に、教養教育「グローバル科目・日本—日本語教育を知る—」を開講した。学校教育における日本語教育人材育成の目安としては、公益財団法人日本語教育学会に文部科学省が委託して開発した「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」(2019)がある。「グローバル科目・日本—日本語教育を知る—」においては、このモデルプログラムから、外国人児童生徒等教育を担う教師・支援員の方の養成・研修に関わるモデルや内容、システムの一部を取り入れた。授業では、日本語教育全体を教えながら、外国人児童生徒等教育を担う教員の資質・能力モデル「豆の木モデル」<sup>vi)</sup>から、「捉える力」と「育む力」を授業に反映させた。「捉える力」には、子どもの実態把握と社会的背景の理解の2つの課題領域があり、「育む力」には、日本語・教

科の育成と異文化間能力の涵養の2つの課題領域がある。成人対象とは大きく異なるため、授業では両者を関連付け、比較しながら進めていった。

## (3) 新たな日本語教育科目の履修者とそのニーズ

履修者は学部学生4名、交換留学生5名、弘前大学グリーンカレッジ生<sup>vii)</sup>1名と、様々なバックグラウンドを持った学生が集まり、毎回違う学生とブレインストーミング、ディスカッションを行うことで、多様な視点から議論を持つことができた。学部学生は、将来教師となった時に外国につながる子どもがいた場合、どのように対応すればいいのか、日本語教育という分野を知っておきたいというものだった。特に教育学部の学生らは英語専修で、外国につながる子どもが学校に来た場合、まず同じ語学の教科担当が支援にあたることになるのではないかと推測して履修を決めたようだった。過去にも小学校教諭を目指していて、国語専修にいる学生からも同様の相談を受けたことがある。教養教育の授業ということもあり、専門用語や日本語能力検定試験対策にならないよう配慮しながら、日本語教育をより身近に考えられるように、タスクを利用し学生同士で多くの意見交換をする中で様々な意見や考えを拾い、互いに学び合えるようにした。

留学生との共修科目だったこともあり、日本語を外国語として勉強したことのある留学生の意見を聞くことで、お互いに多くの気づきを得ていた。留学生の中には、すでに大学院生で、母国の大学院では日本語教育を専攻している学生もおり、日本での日本語教育や自分たちが日本語を習ってきた時との違いなどを議論し、毎回、時間が足りないほどであった。日本人の学生は、自分たちがこれまで英語を勉強してきた過程などを考えながら、外国語としての日本語をどのように学び、教えられるのかを考えていった。

## (4) 科目履修者を対象とした調査とその結果

授業のフィードバックと今後の授業改善のため、毎回の授業で簡単なアンケート調査を行い、加えて、日本人学生ヘインタビュー調査を行った。アンケート調査の項目と結果は図2のとおりである。

この授業を履修した学生のうち、1名を除く全員が、外国につながる子どもの日本語支援について、もっと深く学びたいと答えている。授業を通して、子どもに日本語を教えるということが思っていたよりも難しいこと、周りの環境や心理的状況なども理解しなければならぬこと、多様性を尊重し、文化や習慣な

ども含めて支援をしていかなければならないことなどを学んでいた。

学部学生の中から前期終了後に協力を申し出てくれた日本人学生2名を対象にインタビュー調査を行った。インタビューの内容は、教職課程を取っているかどうか、このような科目が教職課程にあればどうか、将来教師になった時に学んだことを生かすことができるかどうか、日本語教育をどのように感じたか、という内容で学生Aは25分、学生Bには20分の聞き取りを行った。インタビューは許可を得て録音し、文字に起こして本人に確認してもらい、データとした。

・教職課程を取っているかどうか

学生A：理工学部2年。教員志望であり、教職課程をとっている。海外の人から日本語を教えてほしいと言われたことと、小学校の時、外国につながる子どもが同じ学校にいたことから興味を持って履修した。

学生B：農学生命科学部4年生で、教職課程は取っていないものの、青森県日本語指導サポーター養成講座<sup>iii)</sup>に通い、日本語教師を目指している。本学の大学院に進学予定で、日本語支援員に興味を持ち、調べていく中で教員免許を持っていた方が日本語支援員として、学校に入りやすいことがわかり、教職を取っていればよかったと思っている。

・このような科目が教職課程にあればどうか

学生A：教員志望だと興味のあることだと思うので、教職科目に入っているといいと思う。教職科目であれば、外国につながる子どもの日本語支援について、もっと深い解説にしてほしい。実際の日本語の授業を見学したり、実際日本語指導支援員として外国につながる子どもを教えている人の話を聞けたりする内容だと面白いと思う。ただ、教養でのこの科目も面白かった。

学生B：教職科目の中にこの授業があるといいと思う。教養なので留学生が多かったため、グループワークで留学生対日本人みたいになってしまうこともあり、議論が進まないこともあったので、教職科目だと、そういうことがなくていいのかもしれない。

・将来教師になった時に学んだことを生かすことができるかどうか

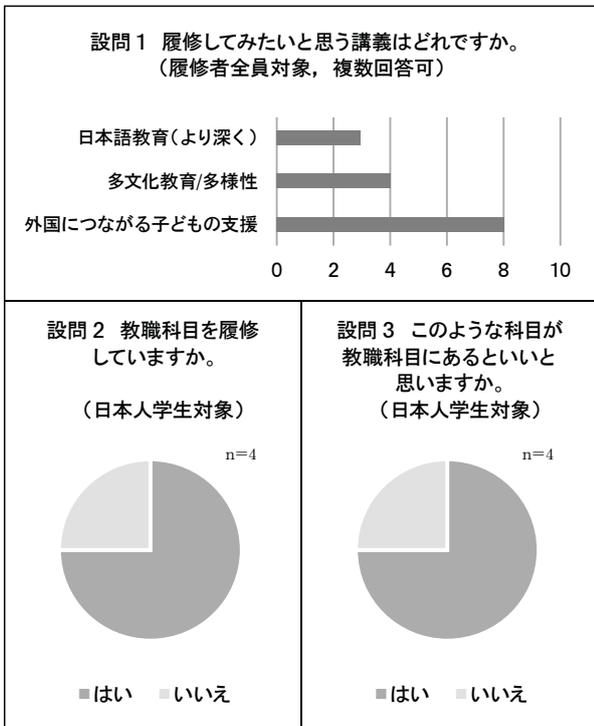
学生A：教員になった時に、自分の勤務先の学校に外国につながる子どもがいる可能性があるし、その場合、様々な配慮が必要だということがわかった。自分が小学生の時に、違う学年だが、外国人の児童がいたことを思い出した。自分が教員になった時には、心理面や保護者対応など気を付けなければいけないことなどがわかった。やさしい日本語に言い換えるなど実際のスキルにつながる項目がもっと知りたいし、教科につながる日本語なども具体的にもっと勉強できればいいと思った。

学生B：教えるということがとても楽しいので、日本語教師や日本語指導の支援員として学校に入っていたらと思うし、サポーター養成講座と授業の内容がリンクしていることも多く、外国につながる子どもへの配慮を考えなければいけないということが分かった。

・日本語教育をどのように感じたか

学生A：一般に学校で教える数学などよりも難しく、奥が深いと感じた。この授業を通じて知ったいろいろな環境で育った人、様々な理由で日本にいて異なる目的を持って日本にいる人などのニーズに応えるのはとても難しいことだと思う。この授業を受ける前は日本語教育ではどんな教え方をするのだろうと「日本語の教え方」だけについて考えていたが、教え方もその人の年齢やレベル、ニーズによって変化することを知って日本語教育の世界の奥深さを知った。また、授業を通じて痛感したのが、日本語の文法や活用が全くわからなかったことである。日本人は文法についてほとんど意識しないので、改めて文法などについて考え

図2 アンケート調査項目とその結果



ると違いを説明できないなどこれでは基本的なことも教えることはできないと感じたとともに日本語教育の難しさも感じた。

学生B：日本人だと考えたことがない分野だと思った。国語の授業で日本語は学んでいるけど、ほとんどの知識は生活から得ているので、日本語教育は全く新しいものだと感じている。留学生と授業を受けていて、グループワークをしても、留学生ととらえ方が違うことがたくさんあり、2つの意見という感じになってしまうことが多かった。ちょっと日本語教育に興味がある段階から受講したが、みんなの意見を聞いていくと、全く新しいものとして日本語教育の知識はあると思う。

以上のように、アンケートとインタビューの結果から、外国につながる子どもの支援や学校教育としての日本語教育について、学生たちはもっと深く勉強したいと感じていることが分かった。今回の授業はあいにく教育学部の専門科目と重なっており、教育学部の学生の履修は2名のみとなったが、次回、開講する際には教育学部の時間割も考慮し、多くの学生が履修できるようにしたい。

教員を目指す多くの学生に日本語教育支援の必要な子どもがいることを知ってもらい、外国につながる子どもの日本語指導について、支援できる人材を一人でも多く輩出できるようにしたい。潜在的に日本語教育の知識をもつ教員が増えることにより、外国につながる子どもの学校での支援は格段に手厚くなると考える。実際の支援に関わるかどうかは別としても、外国につながる子どもの状況について、少しでも知識があれば、学校生活の中の一瞬でも、気にして見ることができるからである。主な支援を日本語支援員が行う場合も、年間を通してすべて取り出し授業をするわけではないし、支援員がいない時間帯や、学校行事などもある。学校として、保護者への対応も考えなければいけないことも出てくる。そういったときに、現場の教員が必要最小限でも知識を持っていれば、何かと支援の手を差し伸べることができるだろう。

また、外国につながる子どもたちの一番近いところで支援を担当するのは日本語支援員や学級担任であるが、支援員や学級担任だけではなく、学校の管理職、教育委員会の役割も大きい。連携を強化し、外国につながる子どもたちの教育を充実させるために、学校教育に関わる関係者全体に、児童生徒を対象とした日本語教育の理解が広がることが望ましい。

#### 4. 教育学部における多文化リソースルームの設置

第3節で述べたように、散在地域の大学では、日本語教育科目担当教員が教員養成の学部にも所属することは少ない。教員構成からも、教育学部において日本語教育は意識されにくい環境にあったといえるだろう。しかし、教員養成や現職教員の研修において、日本語教育に関する内容が不可欠となっている現在、教育学部内に、日本語教育について何らかの拠点を置くことが望ましい。

そこで、文部科学省委託事業「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」の一環として、教育学部内に多文化リソースルームを設けることとした。同調査研究の研究協議会には、県内外の研究者だけでなく、青森県教育委員会、弘前市教育委員会、青森県国際交流協会、NPO等からも委員が参加している。こうした関係者の声も踏まえながら、次のような機能を有するものとして、多文化リソースルームを構想した。

A) 学校教育において活用できる多文化共生・日本語指導に関する関連文献、教材及び指導プログラムの整備。青森県内で日本語指導に携わる教員や日本語支援員が、必要に応じて教材や指導プログラムをいつでも参照することができる拠点とする。

B) 日本語指導や母語支援に関わる人材のネットワーク化と学校への紹介。日本語教師養成課程を有する青森大学や青森県日本語指導サポーター養成講座を開講している青森県国際交流協会と連携して、県内の地域ごとに日本語指導や母語支援をすることができる人材を把握し、学校や教育委員会の要請に応じて、紹介できる態勢を整える。

C) 遠隔による日本語指導の拠点。青森県の面積は広く、中核的な都市だけでも青森市、八戸市、弘前市がある。また、公共交通機関が脆弱であり、とくに冬季は雪に阻まれ閉鎖される道路もあるなど、子どもの通学や支援者の移動に困難が予想される。こうした条件から、外部支援者による日本語指導については、遠隔で行う選択肢を積極的に準備し、多文化リソースルームを県内遠隔支援の拠点のひとつとする。

D) 教員及び日本語支援員の研修の実施。現職の教員の多くは、養成段階で多文化共生教育や日本語教育について学んでいない。日本語支援員の多くも青森県においては手探りで経験を積んできている。現職教員や支援員を対象とした研修の要請に応える窓口とする。

E) 青森県内の外国につながる子どもの実態の把握。

県内の日本語指導が必要な児童生徒の実態や学校の支援ニーズ等をきめ細かく把握するための諸調査を実施する。常に、県内の状況を適切に把握し、支援や研修等に活かしていく。

F) 多文化共生・日本語指導に関する相談窓口。例えば、日本語学習と教科学習の統合を具体的にどう進めればいいのか、異なる文化を持つ保護者とどう連携していけばいいのか、言語・文化が異なることに起因したいじめを生じさせないために何に取り組んでいけばいいのかなど、学校現場が直面する困難には、さまざまなものが想定される。そうした困難に直面した時、学校や日本語支援員が、日本語教育や多文化共生教育の専門家に相談できる窓口となる。

以上のA～Fの機能を果たすため、2020年4月より多文化リソースルームの設置準備を開始した。2020年8月現在、次のような進捗状況にある。

A) については、関連文献・教材の収集を進めている。今後、利用に向けて目録を作成し、適切な場所での陳列、閲覧スペースなどを整備する。

B) については、青森大学の石塚ゆかり准教授及び青森県国際交流協会の協力により、人材リストの作成が進められているところである。また実際に、人材リストの中から、2020年度に日本語指導が必要な生徒が一人ずつ入学した県立高校3校に支援員が派遣されている。特に、そのうち1校は遠隔地であるため、C)の遠隔支援によって、オンラインでの放課後日本語学習支援を行っている。

D) については、2020年8月に、次の①～③の研修を実施した。

① 日本語支援者のスキルアップ研修—8月8日に、豊橋市教育委員会外国人児童生徒教育相談員・築樋博子氏（令和2年度文部科学省外国人児童生徒等教育アドバイザー）を講師として迎え、豊橋市と、弘前大学、青森大学、八戸市のNPO法人みちのく国際日本語教育センター、青森市アスパム（青森県国際交流協会が対応）の県内4か所を結び、約60名を対象に「子どもの学年や日本語レベルに応じた日本語指導法」について研修を行った。

② 弘前市教育委員会日本語支援員対象研修—8月20日・21日に、吉田を講師として、弘前市教育委員会所属の5名の日本語支援員を対象に、「学校組織における協働と支援」に関する研修を実施した。

③ 県立高校1校の校内研修—8月3日に、日本語支援者を紹介・派遣している県立高校3校のうち1校において、吉田を講師として「外国につながる子どもへ

の教育支援」をテーマとした校内研修を実施した。この校内研修には、同校に派遣している支援員や日本語教育のスーパーバイザーである笹森も参加し、教職員とともに、同校の日本語指導を必要とする生徒への具体的な対応も含め協議した。

以上の研修はいずれも、①は日本語支援員、②は教育委員会、③は学校からの要望を受けて実施されており、青森県内における日本語指導に関する研修へのニーズの高さが伺われる。9月以降も、弘前市や青森県の教職員等を対象とした研修を予定している。

E) の県内の日本語指導を必要とする児童生徒の実態調査については、青森県教育委員会の全面的な協力を得て、2020年5～6月に、県内すべての小・中学校及び特別支援学校小・中学部を対象として「外国につながる児童生徒の教育支援に関するアンケート調査」を実施した。8月現在、集計・分析を進めているところである。調査結果は関係機関で共有し、県内の状況を反映したより効果的な教育支援の在り方について検討する際の資料としていく予定である。

以上が2020年8月現在の多文化リソースルームの活動実績である。事業開始わずか5か月で以上のような取組が可能になった背景には、県内関係者の強い期待がある。今後、さらに物理的な面でも整備をすすめ、日本語指導を必要とする児童生徒への教育支援の青森県の中心的な拠点として、県内教育関係者に広く周知する予定である。

## 5. 結語：学校における日本語教育を支える大学の役割と可能性

第3節でみたように、教職に就こうと考える学生には、児童生徒を対象とした日本語教育へのニーズが確実に存在している。散在地域の大学においても、今後、教員志望の学生が日本語教育科目を履修できるような体制を築いていくことが求められる。

また、第4節でみたように、散在地域において、多文化共生・日本語指導に関する教育支援の拠点機能を大学が有することに対して、教育委員会や学校からの期待は大きい。弘前大学教育学部多文化リソースルームの整備は始まったばかりであり、その効果については今後さらに検証していく必要があるが、日本語指導に関する学校、教員、支援員等からの相談や研修の要望に対応できる機能の整備は、教育委員会と連携して、新しい時代に対応して学び続ける教員を支えるという大学の役割そのものであり、大きな地域貢献につ

ながる可能性のある取組であるといえるだろう。

散在地域における日本語教育の重要性は、地域の教育関係者に急速に認知されてきている。とりわけ、教職大学院を備えた地方国立大学は、教員養成と、社会の変化に対応した現職教員の研修を支える重要な役割を担っている。新学習指導要領が求める日本語指導が必要な児童生徒への教育支援は、まさに時代に合った新たな教育課題そのものであり、大学がその実現に向けて積極的な役割を果たすことが求められている。

#### 【注】

- i) 2017年改正の教育職員免許法及び2018年改正の同法施行規則がいずれも2019年4月1日に施行され、全国の大学では、「教職課程コアカリキュラム」を参照した新たな内容の教職課程が実施されている。
- ii) 文部科学省総合教育政策局「教員の資質能力向上に関する参考資料」(2019年1月25日)参照。  
[http://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/2019/01/\\_icsFiles/afiedfile/2019/01/24/siryoy4-2\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/2019/01/_icsFiles/afiedfile/2019/01/24/siryoy4-2_1.pdf)
- iii) 文化庁 令和元年度「国内の日本語教育の概要」都道府県別日本語教師養成・研修期間機関施設等数(全体)(令和元年11月1日)参照。  
[https://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku\\_jittai/r01/pdf/92394101\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/r01/pdf/92394101_01.pdf)
- iv) Dialogic Language Assessment 外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメント  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm)
- v) 簡易表現、文の構造を簡単にする、ルビを振る、などして、日本語に不慣れな外国人にもわかりやすくした日本語。小学校2・3年生程度の学校文法で理解できる日本語。
- vi) 外国人児童生徒等教育を担う教員の資質・能力モデルであり、その資質・能力は「捉える力」、「育む力」、「つなぐ力」、「変える／変わる力」という4要素からなる総合的な力であると捉える。

- vii) 地域のみなさんの「学び直し」や学生と一緒にサークル活動などキャンパスライフを過ごしていただく場として開講している。
- viii) 公益財団法人青森県国際交流協会と青森大学が連携し、正式な日本語指導資格を取得できる「青森大学日本語教員養成プログラム」の一部(「日本語研究(日本語会話)A」と「日本語研究(日本語会話)B」)を公開講義にして、これに「日本語指導実習」を加えた3テーマ全11講座を受講することで日本語指導サポーターの養成を図ることとしたもの。実際に日本語支援員として活動している修了生も少しずつ増えている。

#### 【引用・参考文献】

- 荒牧重人・ほか編, 2017『外国人のこども白書—権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から』明石書店
- 河野俊之・橋本ゆかり, 2016,『教えよう日本語—考え続ける日本語教師になるためのタスク』倉敷印刷株式会社
- 齊藤ひろみ編著, 2011,『外国人児童生徒のための支援ガイドブック—子どもたちのライフコースによりそって—』凡人社
- 佐藤郡衛, 2008,「外国につながる子どもの学習支援ネットワークの構築」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』4, pp. 66-80, 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 高見澤孟, 2016,『新・はじめての日本語教育2増補改訂版—日本語教授法入門』株式会社アスク出版
- 田中 薫, 2015,『学習力を育てる日本語指導—日本の未来を担う外国人児童・生徒のために』くろしお出版
- 松永紀子編著, 2020,『学校と子ども、保護者をめぐる多文化・多様性理解ハンドブック 改訂版』金木犀舎
- 森 篤嗣編著, 2019,『超基礎・日本語教育』くろしお出版
- 文部科学省, 2019,『外国人児童生徒受け入れの手引 改訂版』明石書店
- 吉田美穂, 2019,「外国人散在地域における外国につながる子どもの教育支援—青森県における受け入れの事例の分析—」『弘前大学教育学部紀要』第122号, pp. 167-177

(2020. 8. 28受理)