

寄稿論文(研究論文)

多文化社会が求める教師の資質・能力
—外国人児童生徒等教育の担い手に焦点を当てて—

キーワード

「モデルプログラム」, 「豆の木モデル」, 就業能力, 異文化間能力, キー・コンピテンシー

齋藤ひろみ・和泉元千春・市瀬智紀・浜田麻里

1. はじめに

2018年度からの外国人材の積極的な受入施策により, 日本社会の多文化化は一層加速することが見込まれ, 文化間移動をする人々の教育を担う教師⁽¹⁾の養成・研修が社会的に注目を浴びている。こうした中, 文部科学省は外国人児童生徒等教育の担い手の資質・能力モデルの構築と養成・研修の内容・方法を開発した⁽²⁾。「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」である(以下, そのシステム及び成果物を総称して「モデルプログラム」と呼ぶ)。

Organization for Economic Co-operation and Development(経済協力開発機構・OECD)国際教員指導環境調査(TALIS: Teaching and Learning International Survey)では, 2018年に日本を含む48か国・地域に向けて調査が実施されている。それによれば, 日本の教員は「多文化的な学級での難題に対処する」「指導を生徒の文化的な多様性に適応させる」「移民の背景を持つ生徒と持たない生徒が共に活動できるようにする」「生徒間の文化的な違いへの意識を高める」「生徒間の民族に対する固定観念を減らす」というすべての質問において参加国中最低値となっており, 参加国平均と比べても顕著に低くなっている。先進諸国の教員に比べ, 外国人児童生徒等の文化的多様性への価値付けや文化的差異等への教育的対応の必要性に関する認識は十分に形成されていないことは明らかである。こうした状況の改善のためにも, 「モデルプログラム」を活用した教員の養成・研修等によって, 多文化社会の教育の充実を推進することが強く望まれる。

本稿では, 「モデルプログラム」の資質・能力モデルを, 多文化社会における資質・能力に関するより汎用的な理論・概念に照らし, その特徴の可視化を試みるとともに, 多文化共生社会を推進する担い手としての教師の役割を捉え直す。そのため, まずは, 国内の学校教員及び日本語教師の資質・能力に関する近年の議論を整理する。そして, 「モデルプログラム」の資質・能力モデル「豆の木モデル」を紹介する。次に, 3つの資質・能力モデルに照らして「豆の木モデル」の特徴を分析する。1つ目のモデルがスペンサー・スペンサー(1993/2011)の就業能力としてのコンピテンシーモデル, 2つ目がDeardorff(2006)の異文化間コンピテンシーの分析モデル, 3つ目がOECD生徒の学習到達度調査PISA(2018)のグローバル・コンピテンシーである。既存の資

質・能力モデルとの比較によって浮かび上がる「豆の木モデル」の特徴から、社会のダイバーシティの実現に向け、学校教員・日本語教師の養成・研修に対して本モデルがもつ可能性と課題を検討する。

2. 国内の教師の資質・能力に関する議論

2-1 学校教員に求められる資質・能力

学校教員に求められる資質・能力については、文部科学省（およびその前身である文部省）の審議会で議論されてきた。「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」（平成9（1997）年7月28日教育職員養成審議会第一次答申）では、

教員の資質能力とは、一般に、「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能等の総体」といった意味内容を有するもので、「素質」とは区別され後天的に形成可能なものと解される。

とされた。そして、今後特に教員に求められる具体的資質・能力の例として「地球的視野に立って行動するための資質能力」「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」「教員の職務から必然的に求められる資質能力」が挙げられている。また、「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」（平成17（2005）年10月26日中央教育審議会）では、「優れた教師の条件」として「①教職に対する強い情熱」「②教育の専門家としての確かな力量」「③総合的な人間力」が挙げられた。

なお、「養成と採用・研修との連携の円滑化について」（平成11（1999）年12月10日教育職員養成審議会第三次答申）では、教員のライフステージに応じて求められるものは異なるとし、「初任者の段階」「中堅教員の段階」「管理職の段階」に分けて必要な資質・能力が示されている。

これらの議論を踏まえて、養成段階においては教員として最小限必要な資質・能力の全体が身に付いているかを確認するための必修科目として「教職実践演習」が4年次の後期に新設された（平成22（2010）年4月入学生より適用）。この科目では、①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、②社会性や対人関係能力に関する事項、③幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、④教科・保育内容等の指導力に関する事項について、自己にとって何が課題であるのかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図る。授業の方法としては、講義の他、グループ討論、模擬授業等によることとされている（「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」平成18（2006）年7月11日中央教育審議会）。さらに「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」（平成27（2015）年12月21日中央教育審議会）の提言を受けて教育公務員特例法が改正され、教育委員会は教員としての資質に関する指標（教員育成指標）を策定すること、また指標を踏まえて研修計画を定めるものとする事となった（第22条）。同法では、教員育成指標の策定を行う協議会には教員養成を行う大学も参画することにより、教員養成の改善を図ることも目的とされている。

指標には、特別な配慮を必要とする幼児、児童、生徒の指導に関する事項も含むも

のとされている（文部科学省告示第55号）が、残念ながら外国人児童生徒等に関する具体的な記述が指標に含まれているのは現時点では愛知県のみである。

2-2 日本語教師の資質・能力

外国人材受け入れ拡大に伴い、日本語教師の養成も大きな転換点に立っている。文化審議会国語分科会日本語教育小委員会では「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改定版」（平成31（2019）年3月4日）をとりまとめた。この中で日本語教師を含む日本語教育人材の専門性が、役割（日本語教師、日本語教育コーディネーター、日本語学習支援者）・段階（「養成」「初任」「中堅」）・活動分野毎に分けて示されている。日本語教師の活動分野の一つとして「児童生徒等」が挙げられており、その初任段階で求められる資質・能力が、「知識」「技能」「態度」に分けて整理されている。この報告における日本語教師の人材育成モデルは、養成段階でまず日本語教育に関する専門的な教育を受けて日本語教師としての専門性を獲得したのちに、活動分野や学習対象者に応じて求められる専門性を身に付けるというプロセスを前提としている。そのため、外国人児童生徒等教育に携わる学校教員や支援員が、多様な経験を経て日本語指導や支援に携わるようになり、それぞれのキャリアを基盤として外国人児童生徒等教育や日本語教育の専門性を身に付けていくという実態には、当てはまらないところも多い。

3. 外国人児童生徒等教育を担う教員の資質・能力の「豆の木モデル」

3-1 文部科学省「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開発」事業

「モデルプログラム」事業の背景について簡単に紹介する。文部科学省は国内の学校現場の多文化化の状況に対し、平成26（2014）年に、学校教育施行規則の一部を改正し、取り出しの日本語指導を「特別の教育課程」として編成・実施することを可能にした。さらに、平成29・30年度公示の新学習指導要領（小・中・高等学校）においては、その総則に「特別な配慮を必要とする児童（中・高は生徒）への指導」項目として、「海外から帰国した児童などの学校生活への適応」と「日本語の習得に困難のある児童に対する日本語指導」が明記され、外国人児童生徒等教育やその日本語指導は、学校教育の文脈に公的かつ明示的に位置づけられた。

しかしながら、平成28（2016）年度の「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」（文部科学省）によれば、「特別の教育課程」として日本語指導を受けているのは、日本語指導が必要な児童生徒の50%にも達していなかった。その最大の理由が「担当教員の配置がない」「担当教員の専門性が不十分」という教育人材の問題であった。これを受け、文部科学省は平成28（2016）年度に有識者会議を設置し、「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について」検討し、その結果を報告している。その中で、以下が提案された。

外国人児童生徒等教育を担う人材を育成するため、国は、日本語指導・教科指導・生活指導等の多様な役割を担う外国人児童生徒等教育担当教員に必要な資質・能力を具体的に示すとともに、教員養成学部等の課程・現職教員研修を通じてそのような教員の専門性を養うために必要なモデル・プログラムを研究・開発するべきである。

(文部科学省, 2016, p.17) 傍点は筆者らによる

本事業は、この提案を受けて実施されたものである。「モデルプログラム」の対象は、将来教員になることが見込まれる教員養成課程を履修する学生、現職教員に加え、教員を補助する外部人材である支援員を含む。また、現職教員についても、外国人児童生徒等を直接担当する教員のみならず、学校管理職や在籍学級担任・教科担当教員等にも適用できる資質・能力と、その育成のためのプログラムの開発である。つまり、教育行政主導で、現場の切迫した外国人児童生徒等教育を担当する教育人材のニーズに対応するため、運用範囲が規定された中で実施されたものだったのである。「モデルプログラム」の資質・能力モデルである「豆の木モデル」の再解釈においても、この点は重要な意味を持つ。

次に、「豆の木モデル」の構築過程について簡単に触れておく。まず、外国人児童生徒等教育や日本語指導に関する研修の実施状況に関し、教員養成課程を有する大学、教育委員会（都道府県、市区町村）、国際交流協会等の団体を対象に、質問紙調査が実施された。これに加えて、学校教育現場で外国人児童生徒等教育に携わる教師を対象に「求められる資質・能力」等に関するインタビュー調査が行われた。これらの調査結果をもとにボトムアップで暫定的な資質・能力モデルが作成された。事業の一環として行った研修会等の参加者（学校教員・支援員、指導主事等）より聴取した意見をもとに、暫定モデルは改訂が重ねられ、「豆の木モデル」となった。

3-2 「豆の木モデル」(外国人児童生徒等教育を担う教員の資質・能力モデル)

(1) 資質・能力の4要素・8課題

「豆の木モデル」のイメージが図1である。「豆の木モデル」では、多文化教員の資質・能力を、「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とする。この4つの力は、本事業の調査結果を踏まえ、外国人児童生徒等教育の現場で教師が行っている教育課題への働きかけを抽出し、類型化したもので、課題領域により区分されている。

「捉える力」は、外国人児童生徒等の実態とその歴史的・社会的背景を把握し、子どもたちを言語能力や文化適応状況などから多面的に捉え、家族とその文化を理解する力である。「育む力」は、子どもたちの日本語指導と教科学習を支援する教育実践の力と、外国人児童生徒等と日本人児童生徒、周囲の大人に異文化間能力の涵養を促す力である。「つなぐ力」は、学校と地域の連携や、異領域の専門家との協働等により、学びをつなぎ合わせる環境をつくる力である。そして、「変える／変わる力」は、

文化的多様性に寛容な社会づくりに貢献し、外国人児童生徒等教育において教育の公正性を実現する力、その経験を通して教師として成長する力である。4つの力は、「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。その資質・能力発達の過程は、蔓が絡まり合って成長し実を結ぶ「豆の木」に例えられ、「豆の木モデル」と命名された。

外国人児童生徒等教育を担当する者は、担当になる前に、長さや度合いの違いはあれ、それぞれに、日本語・教科やその他の多様な教育・支援活動を行った経験（教育経験）を持ち、外国語学習経験や異なる文化との接触体験（異文化体験）を有する。そうした経験や、それまでに培われた「人間性・コミュニケーション力」を土壌として、外国人児童生徒等教育の資質・能力を発達させる。「豆の木」の成長は根の成長と共にあり、外国人児童生徒等教育に携わる経験によって育まれる資質・能力は、教師としての成長をも促す。



図1 資質・能力の「豆の木モデル」

表1 「豆の木モデル」
—4つの要素と課題領域—

4要素	課題領域
捉える力	子どもの実態の把握
	社会的背景の理解
育む力	日本語・教科の力の育成
	異文化間能力の涵養
つなぐ力	学校づくり
	地域づくり
変える／ 変わる力	多文化共生社会の実現
	教師としての成長

文部科学省「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開発事業」（<https://mo-mo-pro.com/modelprogram>）より

(2) 「求められる具体的な力」

「豆の木」モデルで示した資質・能力の4つの要素は、課題領域毎に、教師に「求められる具体的な力」として、具体化されている。「つなぐ力」の課題領域「地域づくり」の「具体的な力」を表2に示す（全体は、稿末資料）。教育現場の課題として浮かび上がる「異なる立場の人々と連携する」、「教育コミュニティとして地域を再構築して学習環境を整備する」という課題を解決するための力がニ、ヌ、ネである。

表2 「豆の木」モデルの「求められる具体的な力」の一部

		求められる具体的な力	主な内容
つなぐ力	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。〉	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 L 保護者・地域とのネットワーク N 成長する教師
		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。 ヌ 子どもの学びが広がり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。 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。	

(3) 資質・能力育成のための「養成・研修の内容構成」

「モデルプログラム」では、「豆の木モデル」に紐付けて、外国人児童生徒等教育を担う教師の養成・研修で取り扱う内容を提示している。表3に示す14項目(A~N)である。この14項目が、表1の資質・能力の4要素(力)・8課題領域に対応して配置されている。先に示した「つなぐ力」・「地域づくり」では、表2の右欄に示すように、A, B, L, Nを「主な内容」として学ぶことが求められている。

また、「モデルプログラム」では、「豆の木モデル」の資質・能力、「求められる具体的な力」がどう高まったかを定期的に確認したり、授業・研修等の受講記録を履歴として残したりして、自己評価を行い研修計画を立てる仕組みが評価システムとして提案されている。(詳細は、<https://mo-mo-pro.com/report> 本事業の『「モデルプログラム」ガイドブック』)

表3 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」

	内容項目
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	日本語指導の計画と実施
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(実地教育・研修)
N	成長する教師(教員・支援員)

4. 3つの既存の資質・能力モデルとの比較

海外の多文化教育や異文化間教育に関する研究でも、「豆の木モデル」同様、多文化社会における資質・能力に関する理念・概念が提案されている。そこで、それらの中から史的変遷上重要な意味をもつ3つの資質・能力モデルとの比較を通して、本モデルの特徴を描く。

なお、本モデルでは、「資質・能力」ということばを用いたが、これは文化庁(2019)や新学習指導要領にも採用され、様々な領域で使われていることばである。一般には、英語の「コンピテンシー」とほぼ同じ概念を表すものとして用いられている。

4-1 コンピテンシー

コンピテンシーということばが広く用いられるきっかけとなったのは、マクレランや(McClelland, 1973・マクレラン, 2011)その後継者であるスペンサー・スペンサーの研究(スペンサー・スペンサー, 1993/2011)である。彼らは人々のどのような特性が成功に関連しているかを見いだそうとした。マクレランらは実際にある職務領域で優れた業績を上げている人と平均的な業績の人に対してインタビューを行い、両者の行動の違いを優れた業績の要因と考えた。そして「ある職務または状況に対し、規準に照らして効果的、あるいは卓越した業績を生む原因として関わっている個人の根源的特性」をコンピテンシーと呼んだ。

コンピテンシーには①動因(個人が常に考慮し、願望する、行動を起こす際の要因)、②特性(身体的特徴、情報に対する一貫した反応の仕方)、③自己イメージ(価値観、態度等)、④知識、⑤スキルの5つのタイプがある。スペンサー・スペンサーは、このうち④知識と⑤スキルは、

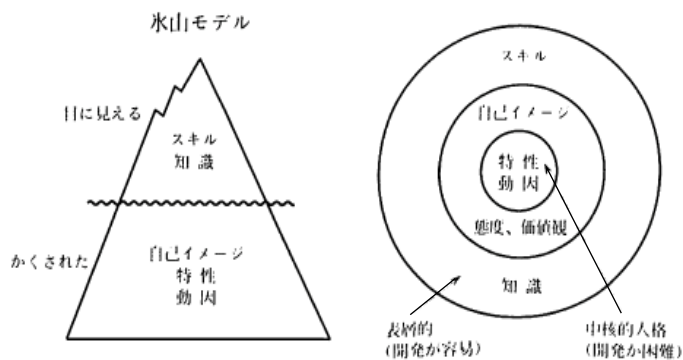


図2 中核と表層のコンピテンシー
(スペンサー・スペンサー, 1993/2011, p.11)

表層的で比較的開発が容易であり、就業後に訓練して身につけることができるが、①動因②特性③自己イメージは、人格の中核をなし、また可視化しにくいいため、開発することは困難であると考えた。スペンサー・スペンサー(1993/2001)では様々な職業・職務毎にコンピテンシーモデルが示されており、コンピテンシーに基づいて職務執行能力の評価や開発を行うことで効果的な人事マネジメントが可能になると考えられている。

このコンピテンシーモデルを背景としてOECDが1997年から開始したDeSeCoプロジェクトでは「キー・コンピテンシー」の概念が提案される(ライチェン・サルガニク, 2003/2006)。「キー・コンピテンシー」とは「キー」であると考えられるような少数のコンピテンシーを指し、政治的、経済的、社会的、文化的文脈を超えて有効な、汎用的能力である。その影響は大きく、昨今では「コンピテンシー・ブーム」とも揶揄されるように、日本を含む世界各国でコンピテンシーに基づく教育改革が進められている。その根源にはグローバリゼーションや知識基盤社会の到来という新たな課題にいかに対応するかという政策的な関心がある。

元々のコンピテンシーモデルとキー・コンピテンシーの間には二つの点で断絶がある。一つは、「各国の高等教育機関でのコンピテンシー教育の推進も手伝って、動因や

特性等のコンピテンシーの中核的部分も開発できると考えられるようになったこと」(国立教育政策研究所, 2016, p.44), もう一つは, 「元々特定の職務における極めて領域固有の能力を指していたコンピテンシーが文脈を超えた汎用的能力を指すようになったこと」(国立教育政策研究所, 2016, p.46) である。

スペンサー・スペンサー(1993/2011)のコンピテンシーの枠組みを「豆の木モデル」と比較してみる。スペンサーらのコンピテンシーは, あくまでも雇用者側の観点から見た現在の特定の職業への適応性に重点がおかれており, その点で, 現状肯定に止まってしまう危険性がある。一方, 「豆の木モデル」の図には豆の木が根付く土壌に当たる部分に「教育経験」「異文化体験」「人間性・コミュニケーション能力」等が位置づけられている。「人間性・コミュニケーション能力」はコンピテンシーの「特性」と重複するところが大きい, 経験・体験はコンピテンシーには含まれておらず, このモデルを特徴的なものとしていると考えられる。

外国人児童生徒等の指導・支援に当たる教師のキャリアは多様である。学級担任として一定期間勤務した後指導に当たる者, 成人対象の日本語教育を経験した後, 児童生徒等の活動分野に入る者, あるいは大学で一定の教育を受けたものの実践経験はほとんどない者など, 指導に関わる様々な経験・体験を持つ教員・支援員が養成・研修の対象者となりうる。個人の体験として, 自身が長く海外で生活した経験を持つこともありうる。このような経験・体験は, 教師としての成長を支えるものとなる。また, 外国人児童生徒等教育において経験が蓄積されることは, 教師としての成長を促す。自身の経験や人間性に支えられながら, 児童生徒や周囲の人々との相互作用を通して学び, 成長することによって, 個々の教師がそれぞれに唯一無二の存在としてのアイデンティティを形成していく。

このように, 一人一人が多様なキャリアを前提として自身の教師としての在り方を模索するという点, そして経験・体験を媒介として周囲との相互作用を行い成長するというダイナミズムをモデルに含んでいるという点が「豆の木モデル」の特徴であると考えられる。

一方, 「豆の木モデル」では, コンピテンシーモデルに見られる中核と表層といった資質・能力の階層性に関する検討は加えられていない。この点は, 次の異文化間コンピテンシーとの相違とも共通する点である。次節で詳しく検討する。

4-2 異文化間コンピテンシー

言語的, 文化的に多様な子どもたちの教育を担う教員にとって, 異文化間コンピテンシーは, 異なる文化間の言語的・文化的に複雑な状況に対応するために必要不可欠である。これまで異文化間コンピテンシーをめぐる様々な概念的なモデルが示されている(Ruben, 1976・Byram, 1997など)。本節では, その中から異文化間コンピテンシーの向上を経時的に分析する視点を盛り込んだ Deardorff (2006) のモデルを取り上げて比較し, 「豆の木モデル」における要素抽出の特徴と構造の可視化を試みる。

Deardorff の異文化間コンピテンシーモデルは、異文化間コンピテンシー領域の研究者や大学管理職といった専門家を対象として実施されたアンケート調査の結果に基づいて構築された。このモデルでは、資質・能力は「心構え^③（寛容さ、尊重、曖昧さへの忍耐）」「知識とスキル（文化に対する意識、自分自身の文化および他の文化への知識、観察、評価能力）」「内面に関する成果（順応性、柔軟性、共感、異なる観点から物事をみる能力）」「行為に関する成果（状況に適した行動とコミュニケーション）」（訳は OECD 教育研究革新センター，2010/2014）の4つの要素で捉えられている。図3に示されるように、4要素が個人

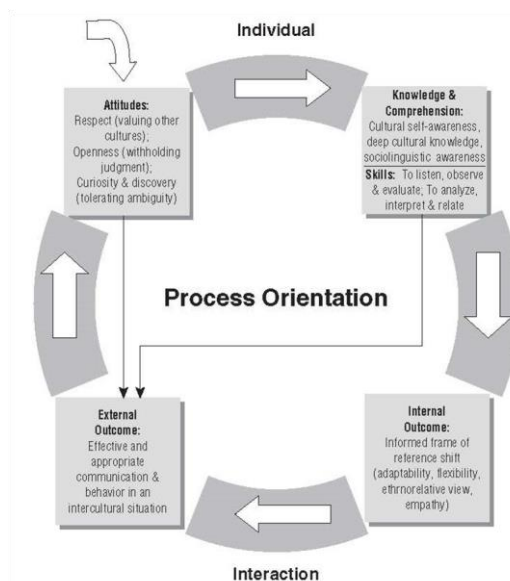


図3 異文化間コンピテンシーモデル (Deardorff, 2006 より転載)

(Individual) レベルの「心構え」→「知識とスキル」、そして、対人レベル (Interaction) の「内面に関する成果」→「行為に関する成果」へと、循環しながら異文化間コンピテンシーが発達することがモデル化され、異文化間コンピテンシー獲得の複雑さを示しているのが特徴である。また、このモデルでは「心構え」が最も重要な要素であり、循環の出発点と捉えられている。さらに、その循環は固定的なサイクルではなく、個人が異文化状況において異なる視点で物事を見る能力を完全には持ち合わせていない段階でも、対人レベルで行為に関する成果を（限定的ではあるものの）達成することが可能である。こうした相互作用を循環構造としてモデル化したことにより、異文化間コンピテンシーの向上を経時的に観察することを可能にしている。

この異文化間コンピテンシーの枠組みと「豆の木モデル」を比較してみる。

まず、「豆の木モデル」は異文化間コンピテンシーモデルとは異なり、8つの課題領域を軸に資質・能力が4区分された構造となっている。例えば、外国人児童生徒等教育の「日本語・教科の力の育成」、多数派の子ども「異文化間能力の涵養」という実践的場面で必要となる力が、「育む力」として資質・能力の4要素の一つとなっている。つまり、国内の外国人児童生徒等教育の具体的な実践課題の解決のための力を前景化したモデルなのである。そのため、「個人」と「対人」といった局面の捉え方や、「内面」と「行動」等の層によって構造化されている異文化間コンピテンシーの要素とは異なっている。

資質・能力の発達に関しては、構成する要素が相互に複雑に影響しあっているという点で共通している。ただし、異文化間コンピテンシーモデルでは、前述のように、その発達を4要素の循環とし、「心構え」を最も重要な力と捉えて発達の出発点に位

置づけているが、「豆の木モデル」では、4要素間の重要度の差については言及されていない。「豆の木モデル」では「心構え（寛容さ，尊重，曖昧さへの忍耐）」に当たるものは「変わる／変える力」の一部（たとえば「へ．子ども言語や文化に興味をもち，自身と異なる言語・文化に価値を見出すことができる」）に配置されている。対象の子どもへの教育に直接関わる3つの力である「捉える力」「育む力」「つなぐ力」が並列に置かれ，相乗的に発達する。その資質・能力の発達が「変える／変わる力」によって押し上げられるというイメージでモデル化されている。「豆の木モデル」では，4要素の重要度や発達の順序性に関する議論は見られず，3つの力（「捉える力」「育む力」「つなぐ力」）の相互作用による発達を「変える／変わる力」がメタ的な側面から制御・促進する構造となっているのである。

さらに，異文化間コンピテンシーモデルは経時的成長の観察が可能だとされるが，「豆の木モデル」においては，教師自身が資質・能力の獲得を把握し，意味づける仕組みをもつ。外国人児童生徒等教育を担う教師としての成長を，自身の教師としてのキャリアに位置づけることができる力が「変わる力（例えば「マ．外国人児童生徒等教育の経験を，自身の教師としての成長として意味づけることができる」）」に配置されている。また，「求められる具体的な力」をリスト化した自己評価票と研修履歴の作成が評価システムとして提案されている。ここまで述べてきたように，外国人児童生徒等教育を担う教師の場合，有する専門性や経験が多様である上，各現場のニーズによって求められる専門性も異なる。そのため，一般の学校教員のように段階化されたキャリアステージごとに育成すべき資質・能力を示して評価する方法は馴染まない。「モデルプログラム」では，外国人児童生徒等教育の経験によって培われた資質・能力を教員自身が把握し，今後の目標や課題を具体的に設定し，研修とその成果を履歴として記録する仕組みによって，教師としての経時的成長が可視化できるようにしてある。

4-3 グローバル・コンピテンシー

OECD は，政策決定者や推進者，教員のためのツールとして，2018年にグローバル・コンピテンシーを養うためのフレームワークを開発している。グローバル・コンピテンシーは，上述の Byram (1997) や Deardorff (2009) を踏まえて考案されている。「グローバル・コンピテンシーとは，地域のグローバル社会の異文化間の課題に対応する能力である。他者の価値観や世界観を理解して認め，異なる文化を有する人々に寛容で，それらの人々を認めながら，効果的な相互交流を行い，公共の福祉と持続可能な発展のために行動できる能力である。」と定義されている。その必要性は，多文化の共生するコミュニティで協調しながら生きていくため，変化の激しい労働市場に対応できるようになるため，メディア媒体を効果的に適切に使うため，持続可能な開発目標を実現するためとされる。

グローバル・コンピテンシーは，次の4つの能力が循環的に形成されることを意図している。①地域と世界の事象と異文化の重要性を理解する能力，②異なる見方や世界観を受け入れ理解する能力，③異なる国籍や人種，価値観，宗教，社会，文化背景の人々と肯定的にかかわる能力，④持続可能な開発と公共の福祉のために建設的な行動

をとれる能力である。

多文化社会の教師養成・研修のための「モデルプログラム」でも、教師は児童生徒のグローバル・コンピテンシーを育成すること、大学の教員養成課程の学生がこうしたコンピテンシーを養うこと、そして、教師自らがこのようなコンピテンシーを獲得することを求めていると考えられる。「豆の木モデル」をグローバル・コンピテンシーに照らし合わせてみると、まず、目指す多文化社会の実現に向けて必要な課題への対応力を資質・能力とする点に共通性がある。また、グローバル・コンピテンシーは異文化の課題に対応する力を、「豆の木モデル」は外国人児童生徒等教育の実践課題を解決する力を、資質・能力として構造化しているが、その設定された課題には共通性が見られる。それは「豆の木モデル」の「求められる具体的な力」（稿末資料）の項目からも窺える。たとえば、「育む力」の「異文化間能力の涵養」領域には、「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。」「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。」「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」力が示されている。グローバル・コンピテンシーに示された4つの能力をカバーしつつ、特に③の部分に貢献できる内容である。

ここで、注目すべき点として、「変える／変わる力」では、反省的、批判的態度等による個人の価値や行動の変容を、「社会的正義と公正性」「多文化共生の具現化」へと方向付けている。つまり、多文化化する社会における教師の役割が外国人児童生徒等の教育のみならず、マジョリティである受け入れ側や社会の変革にあることを、「豆の木モデル」は明確に示したのである。

グローバル・コンピテンシーは、他の今日的資質・能力モデル同様に、知識→認知的技能→社会的技能と態度→価値観の4つの面で発展的に育成していくものとされている（図4参照）。一方、「豆の木モデル」では、先の議論にもあったように、資質・能力の発達のプロセスについては議論が行われていない。今後、本モデルによる教師

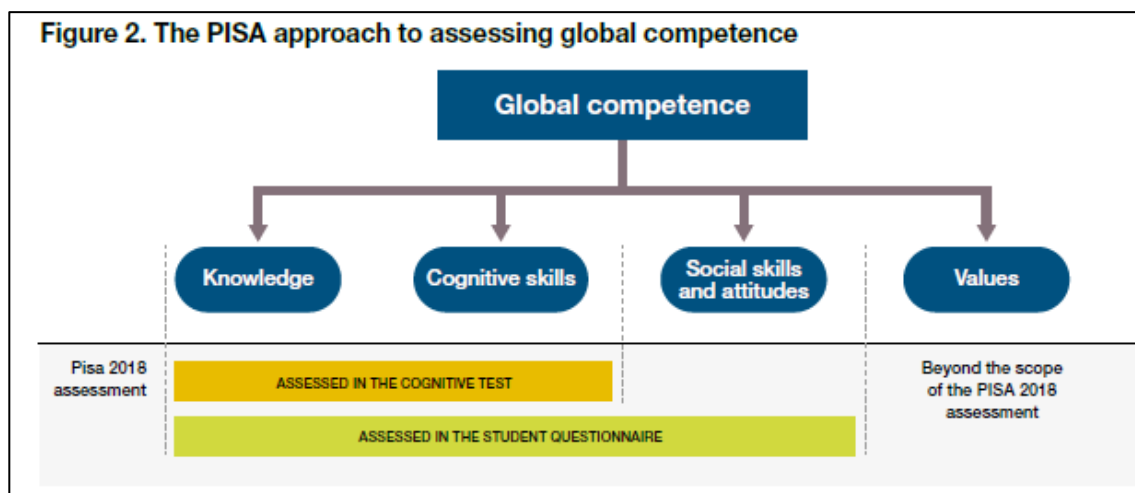


図4 グローバル・コンピテンシーの評価軸

Directorate for Education and Skills OECD (2018) p.22

の養成・研修においても、グローバル・コンピテンシーとの関係性を明確にしつつ、資質・能力を発展的・循環的に育成していく過程をモデルに組み込むことが望ましいと考えられる。

5. 「豆の木」モデルの検討課題

以上、既存の資質・能力に関わる3つのモデルに照らして検討した結果、「豆の木モデル」の特徴として次の4点が浮かび上がった。

- 1) 個々の経験を媒介とした成長の視点
- 2) 本教育領域の実践課題への対応力を前景化した要素「捉える力」「育む力」「つなぐ力」「変わる／変える力」による構造化、
- 3) 要素の相互作用による発達
- 4) 個人の成長（価値・行動の変容）の社会変革への方向付け

資質・能力の「豆の木モデル」は、学校管理職や在籍学級担任等の一般の教員をも対象として考案されたものであるが、最後に、外国人児童生徒等を直接担当する担当者（教員・支援員）に焦点化して検討する。また、外国人児童生徒等教育担当者を多文化社会の教育の中心的担い手として捉え、「多文化教師」と呼んで論を進める。「豆の木モデル」は、動的で多次元的な資質・能力モデルとなっており、多様な背景経験を土台とする教師の経時的発達を可視化し、多文化教師としての資質・能力の育成のためのフレームワークとして機能しうる。つまり、「豆の木モデル」は外国人児童生徒等教育における多様な教師の在り方を踏まえ、その成長までも含みこむダイナミックなモデルだと言える。現職教員に関しては、大学等における養成段階で学ぶ機会がなく、担当することになっても研修が十分に制度化されていない中、目前の緊急性の高い問題解決のための方策を求めざるをえない。そこで形成される力量は、知識・技能偏重に陥りやすく、断片的になりがちである。本モデルにより多文化教師の総体としての資質・能力が意識付けられることで、その学びを内省によって捉え直し、教員キャリアにおける外国人児童生徒等教育経験の意味づけ等に展開できる可能性がある。支援員に関しては、さらに、学校以外の場での職業経験などを外国人児童生徒等教育の資質・能力として発展させるための方向付けという機能を果たす。多文化教師の背景、職務の複雑さや対象の広範さを考慮すると、「豆の木モデル」の複合性は必然であり、強みでもある。ただし、4-2、4-3で述べたように、その発達の過程や4つの要素（力）の関係性を解明し、モデルとしての更なる精緻化が求められる。

一方、多文化教師の養成・研修という実践文脈においては、「豆の木モデル」は、その成長（育成）プロセスが可視化されておらずわかりにくいものとなっている。学校教員の場合は、養成・採用・研修といった過程を、社会人採用等の例外はあるにせよ、ある程度均質な年齢集団が終身雇用の枠組の中で歩いていく。他方、日本語教師は、年齢や職業経験は多様であったとしても、日本語教師としての養成・初任・中堅の段階を順に踏んでいく。「豆の木モデル」には、こうした積み上げ型の資質・能力の捉えはない。行政的な観点から見たとき、この特徴は、一斉的な政策には馴染みづらく、

使い勝手の悪さともなっている。実効性における弱点と言わざるをえない。

本モデルの実効性の問題は、多文化教師の養成という課題がはらむ問題と分離して検討することはできない。冒頭で指摘したように、日本国内における多文化教師に関する認識形成が十分ではないことと相まって、学校教員の養成・研修文脈にこの教育課題は安定的には位置づけられていない。多文化教師としての力量形成が、学校教員のキャリアにどう組み入れられるのかについても明示的な指標はない。また、育成対象も学校教員から支援員まで多様であり、その育成過程は一般的な教員のそれと軌を一にすることはできない。こうした状況にあって、育成する側の大学教員や指導主事、日本語教師養成担当者も、外国人児童生徒等教育担当者（教員・支援員）の力量形成のための学びの過程をいかに構成するかに、手こずっているのである。

今後、「豆の木モデル」の資質・能力モデルとしての精緻化に向けては、上述した強みと弱みのどの側面を軸にして検討をするかを、研究ベースで考えることが次の段階として求められる。一方、「モデルプログラム」は、文部科学省の事業としては完結したものであり、現在はその活用推進の段階にある。本モデルがもつ複合性は、教員養成、担当教員研修、一般教員研修、支援員養成・研修という制度的文脈の異なる人材育成が一括りにされた枠組みで進められたことに関わる。現場の現実問題を解決せんがための行政的な判断であったわけだが、この点からの検討も一つの解決の糸口となる。強みを活かしつつ、弱点を補うために、育成対象の属性別に、本モデルを適用して教員・支援員の養成・研修について実践例を積み重ねていくこと、そしてその在り方について議論を重ねていくことが求められる。その中から、画一的ではないが示唆的な養成・研修の手がかりが得られていくであろう。また、そこに、「豆の木モデル」自体の再構造化への示唆が含まれるものと考えられる。

【注】

- (1) 本稿では、学校教員の他、学校等で支援員の立場で外国人児童生徒等の教育に携わる者を含めて教師と呼ぶ。区別が必要な場合には、学校勤務の教師を教員、教育委員会等からの派遣で教育に携わる者を支援員と呼び分ける。ただし、「モデルプログラム」では「教員」に教員と支援員の両方が含まれている。
- (2) 本稿は、公益社団法人日本語教育学会文部科学省委託「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開発事業」（2017～2019）の成果の一部である。「モデルプログラム」は、「豆の木モデル」「求められる具体的な力」「養成・研修の内容構成」からなり、この枠組みに基づき、50の授業・研修のモデルプログラム（実施計画案）が提案されている。詳細は、公益社団法人日本語教育学会（2020）『文部科学省委託「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開発事業 「モデルプログラム」ガイドブック』、2017年度の『報告書』2018年度の『事例集』（本事業 web サイト <https://mo-mo-pro.com> で公開）を参照のこと。
本稿執筆者の4名は、本事業の委員であり、「モデルプログラム」の開発に関わっている。
- (3) OECD 教育研究革新センター(2010/2014)では、Attitude を「心構え」と訳して

おり、それに従って本項では、「心構え」とするが、他節・項で用いる「態度」と同義である。

【付記】

文部科学省「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開発事業」（2017～2019年度）は、公益社団法人日本語教育学会が委託し実施したものであり、執筆者4名はその開発メンバーの一部である。本事業の運営・実施にご協力くださった関係各所の皆様に心より感謝申し上げます。

本稿は公益社団法人日本語教育学会 2020年度春季大会において発表した内容に加筆したものである。なおこの大会は新型コロナウイルス感染症のため開催中止となり、発表を予定していた内容は予稿集として公表された（予稿集公開：2020年5月7日）。

資料 文部科学省「モデルプログラム」

外国人児童生徒等教育に携わる教師に「求められる具体的な力」

資質・能力	課題領域	求められる具体的な力	主な内容
捉える力	子どもの実態の把握	<p>〈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。〉</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p>	<p>A 外国人児童生徒等教育の課題</p> <p>D 文化適応</p> <p>E 母語・母文化・アイデンティティ</p> <p>F 言語と認知の発達</p> <p>I 日本語指導の計画と実施</p> <p>M 現場における実践</p>
	社会的背景の理解	<p>〈外国人児童生徒等の背景や将来を、社会的、歴史的文脈に位置付けることができる。〉</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p>	<p>B 外国人児童生徒等教育の背景・現状・施策</p> <p>E 母語・母文化・アイデンティティ</p> <p>L 保護者・地域とのネットワーク</p> <p>K 社会参加とキャリア教育</p>

育む力	日本語・教科の力の育成	<p>〈外国人児童生徒等の実態等に応じ、言語教育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。〉</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p>	<p>C 学校の受け入れ体制</p> <p>F 言語と認知の発達</p> <p>G 日本語の特徴</p> <p>H 子どもの日本語教育の理論と方法</p> <p>I 日本語指導の計画と実施</p> <p>J 在籍学級での学習支援</p> <p>M 現場における実践</p>
	異文化間能力の涵養	<p>〈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。〉</p> <p>ソ 子どもが新しい環境に適応することを支援できる。</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p>	<p>D 文化適応</p> <p>E 母語・母文化・アイデンティティ</p> <p>I 日本語指導の計画と実施</p> <p>J 在籍学級での学習支援</p> <p>K 社会参加とキャリア教育</p>
つなぐ力	学校づくり	<p>〈保護者や地域の関連者と連携・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ができる。〉</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p>	<p>A 外国人児童生徒等教育の課題</p> <p>C 学校の受け入れ体制</p> <p>L 保護者・地域とのネットワーク</p>
	地域づくり	<p>〈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。〉</p> <p>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。</p> <p>ヌ 子どもの学びが広がり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。</p> <p>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。</p>	<p>A 外国人児童生徒等教育の課題</p> <p>B 外国人児童生徒等教育の背景・現状・施策</p> <p>L 保護者・地域とのネットワーク</p> <p>N 成長する教師</p>

変える／変わる力	多文化共生社会の実現	<p>〈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。〉</p> <p>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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p>	<p>A 外国人児童生徒等教育の課題</p> <p>D 文化適応</p> <p>K 社会参加とキャリア教育</p>
	教師としての成長	<p>〈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〉</p> <p>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。</p> <p>ヘ 子どもと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。</p> <p>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。</p> <p>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。</p>	<p>A 外国人児童生徒等教育の課題</p> <p>M 現場における実践</p> <p>N 成長する教師</p>

文部科学省「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開発事業」「外国人児童生徒等教育に携わる教師に「求められる具体的な力」」<https://mo-mo-pro.com/modelprogram>（2020年9月30日最終閲覧）より作成

【引用文献】

- (1) OECD 教育研究革新センター（2010）、斎藤里美監訳（2014）『多様性を拓く教師教育—多文化時代の各国の取り組み』明石書店
- (2) 国立教育政策研究所（2016）『資質・能力 [理論編]』東洋館出版社
- (3) 国立教育政策研究所（2018）「教員環境の国際比較：OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）2018 報告書 [第2巻]—専門職としての教員と校長—」明石書店
- (4) スペンサー、ライル M・スペンサー、シグネ M（1993）、梅津祐良・成田攻・横山哲夫（訳）（2011）『コンピテンシー・マネジメントの展開 [完訳版]』生産性出版
- (5) 文化庁（2019）『日本語教育人材の養成・研修の在り方（報告書）』（https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html）（2020年4月1日最終閲覧）
- (6) マクレラン、デイビット・C（1993/2011）「序に代えて」スペンサー・スペンサー（編）（1993/2011）p.3-6.
- (7) 文部科学省（2016）『学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について（報告）』（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/151/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2019/07/29/1418919_10.pdf）（2020年9月30日最終閲覧）
- (8) ライチェン、S・ドミニク・サルガニク、ローラ・H（2003）、立田慶裕（監訳）（2006）『キーコンピテンシー—国際標準の学力をめざして』明石書店
- (9) Byram, M. (1997). *Teaching assessing intercultural communicative competence, Multilingual Matters.*
- (10) Deardorff, D.K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of

- higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- (11) Deardorff, D. K. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment. In D. K. Deardorff (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 477-491). Sage.
- (12) Directorate for Education and Skills OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world -The OECD PISA global competence framework*. OECD. (<https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>) (2020年4月1日最終閲覧)
- (13) McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- (14) Ruben, B.D. (1976). Assessing communication competence for intercultural communication adaptation. *Group and Organization Studies*, 1(3), 334-354.

（齋藤—東京学芸大学・和泉元—奈良教育大学・
市瀬—宮城教育大学・浜田—京都教育大学）