

ライフストーリー分析による中学校日本語教員の歩みと ビリーフ

The History and Beliefs of a Japanese as a Second Language Teacher at a Junior High School via Life-story Analysis

竹内 陽介

TAKEUCHI Yosuke

I はじめに

グローバル化が進み、日本国内に暮らす外国人の数は増加している。その多くは労働者で、学齢期の子供たちを含む家族を伴って来日する人もいる。2021年の統計では日本の小学校や中学校には日本語指導の必要な児童生徒¹⁾が58,353人在籍しており、その数は2010年代に入り更に増加している(文部科学省, 2022)。外国人が多く住む地域の学校などでは、日本語指導のための加配教員(以下、日本語教員)が配置され教育の拡充が行われている(文部科学省, 2020)。今後、日本語指導の必要な児童生徒が増加すれば、加配のための教員がさらに必要になる。

現在、小学校や中学校で日本語指導を行うための教員免許はなく、各自治体や学校がさまざまな工夫をして日本語の指導を行っている。日本語教育の資格を持つ人が担当になるほか、日本語指導の担当になった教師が新たに勉強する場合もある。教師のための研修は整備されつつあり、子供の日本語教育を扱った研究が進み指導法に関する書籍も出版されている(日本語表現を工夫したJSLカリキュラムの開発の普及など)。それでも日本語指導の担当をすることになった教師にとって、新しいことを理解し、効果的に指導できるようになるまでには、他の教員が知ることのない混乱があり、相当の努力が必要だ。

こうした日本語教員についての研究はまだ日が浅く、文部科学省が日本語教育学会に委託したモデルプログラム開発事業などを通して、初等中等教育の教員たちが日本語指導について理解を深めていく準備が始まったところだ(公益財団法人日

本語教育学会, 2020)。浜田・齋藤(2018)、河野(2018)、臼井(2011)などの質問紙を使った調査や、先に挙げたモデルプログラム(公益財団法人日本語教育学会, 2020)のように量的質的のミックスメソッドで行われた大規模な研究もあるが、一人の個人について深く掘り下げた研究は少ない。古川(2015)のようにある時の教師の感性に着目することは、これからの日本語教員の参考になるだろう。そこで本研究では、長期間にわたって日本語指導を行ってきた教師のライフストーリーに着目してインタビューを分析することにした。日本語教員がどのような経験を重ね、どのように意思決定をして小中学校の日本語指導を切り開いてきたか、日本語指導や外国人等児童生徒²⁾の対応についてどのような思いを持って行ってきたのかを明らかにする。長期間の振り返りに着目することで得られる知見が、日本語教員の養成といった長期的な計画に役立つのではないかと考えられる。

II 先行研究

日本の学校教育の研究において、児童生徒の学びを向上させたり、学校生活を改善するために教員側の要因も研究対象にされてきた。辻・小倉(2022)はこれまでの教員の信念やビリーフについて研究されてきた歴史を概観し、「教師の信念は研究ごとに定義が異なるものの、教師が教育実践や児童生徒との関わりによって得た、指導行動を決定する知識である」(p.216)と表現した。また上杉(2021)も海外の研究を含めても、ビリーフの定義ははっきりしていないと指摘しており、

各研究者が先行研究を参考にして定義づけをして、真理に迫っていると考えられる。

学校の教員のビリーフに関する研究として顕著なのは、河村・國分 (1996) が実施した小学校教師特有のビリーフについての調査である。この研究は、エリス (Ellis) の論理的な前提をもとにしたラショナル・ビリーフと、非論理的な「～せねばならない」というイラショナル・ビリーフ (以下 ib) の理論を基盤としている。調査の結果、教員たちの ib は強迫的な感情に結びつき、管理的な教育を行ってしまう可能性があることを指摘した。そして管理的な学級の雰囲気、児童の学級適応に負の影響を与えている可能性を示唆している。

こうした教師の考えが教室環境に働く負の側面を軽減するために、ib を下げる対策が考えられる。渡部・加世田 (2004) は小学校教諭と幼稚園教諭のビリーフを比較し、小学校教諭の ib が有意に高いことを報告した。「教師が (中略) 自己の ib を低減させることにより、視点が多様になったり、子どもの個性に目を向けることが可能になるだけでなく、多様な視点を軸に子どもをとらえることができるようになる可能性が示唆された」(p.25) と述べている。また安田ら (2019:39) は ib を下げるための会議を設定し、その結果「子どものことを多面的にとらえようとする心理的ゆとり」ができたことで、「イラショナルビリーフを下げる効果を持っている可能性が推察できる」と結論づけた。教師が、子供たちの多様性に着目して自分の仕事の仕方を振り返ることに効果があると考えられる。

一方で小学校教員を対象にした黒羽 (1999) は、児童中心的な授業を展開する教師は、肯定的な授業観、児童観を形成しているといい、児童が楽しく授業を受け理解が深まっていれば、児童の学習意欲が継続される。また児童は個人として扱われるべきで、授業中の活動は個人が行うことでなくてはならないという信念を持っていることを明らかにした。このように教師のビリーフを研究するにあたってさまざまな定義づけが試みられているが、本研究では教師のビリーフを、生徒を教育するあらゆる活動の判断基準となって教師を動かし

ている考えとして扱う。

日本語指導と教員のビリーフの関係について、浜田・齋藤 (2018) は現職教員に対するアンケート調査を行い、教師がそれぞれの人生の中で経験してきたことが、日本語指導が必要な子供に対する認識にどのような変化を与えているか、その傾向とともに調査をした。その結果、特に日本語指導の経験を持つ人は、「日本語習得や文化接触に関する見方が深まっていた」(p.67) と述べている。そして、このような教師のビリーフは、研修によって変化する可能性も示唆された。多文化教師 (日本語教員を含む) の実体験がビリーフの形成に関わっていることは、河野 (2018) にも指摘されているが、実体験だけではなく研修などの間接的な手段で効率よく教員のビリーフに変化を与えることができると考えられる。

さらに日本語教員のビリーフについて質的な研究を行った古川 (2014) は、新しく日本語を指導することになった教員に対して PAC 分析を行い、ビリーフの変化を調べるために、年度の初めの時期と終わりの時期に 2 度の面談を行った。すると対象の教員が日本語指導を経験することで、児童を捉える視点に変化が起こっていた。それは日本語を教えなければならないという焦りや緊張を感じさせた 1 回目の面談と、児童に対する余裕を持つようになった 2 回目の面談との変化であり、日本語指導を受けている児童のことを「『多文化・多言語背景を持つ子ども』として意識するようになった」(p.35) ことだ。日本語指導という未知の業務を担うことになった教員の戸惑いと、経験を通して児童に対応していく心構えが身についたことが、この研究から理解できる。

このように、日本語教員が教師としてのビリーフを認知することは、佐藤 (1993; 1997) の省察的実践家や、石井 (2013) の問題探知的省察を行う教師として、自身の教育実践を振り返り変化させていくことの基盤となると考えられる。

そこで本研究では、中学校で長きにわたり日本語指導に携わってきた教員が、どのようなビリーフを持って外国人等生徒の教育を行っているかについて調査し、日本語教員の成長について論じる。

Ⅲ 研究方法

日本語教員が他の教員とは異なる体験をしていることに着目し、その体験を通して日本語教員がどのようなビリーフを形成しているか調査をするため、公立中学校で長く日本語指導に携わってきた教師に対してインタビューを行い、教師のライフストーリーに着目して分析を行った。

桜井（2002:14）によるとライフストーリーは経験者の語りを聞き、その語りの中に含まれる「主体の経験の主観的な意味やアイデンティティなどを重視する」分析手法である。やまだ（2000）は、ある経験者に質問をすると、その経験者は質問について考えるという自身の体験を振り返る過程で、経験の中にある印象的な出来事すくい上げるといふ。人が体験を語るということは、そのすくい上げられた出来事を繋ぎながら話をするを言い、その過程でその人にとっての意味がつけられていくのだと述べている。

ライフストーリーを分析する際に着目するのが、質問に答える時に語った出来事と、その出来事について感想を述べたり評価をしたりする点である。桜井（2012）や青山（2015）は、マスターナラティブ、モデルストーリー、パーソナルストーリーの3つの段階に分けて個人の人生における物語を科学的に捉えようとした。特に本研究では、マスターナラティブとして分類したものは、外国人労働者についての施策や外国人等児童生徒に関わる統計から読み取れるものなどで、数は多くなかった。モデルストーリーは研究協力者の所属する学校の職員室や保護者、そして外国人等生徒やそれ以外の日本人生徒たちと理解し共有している事柄についてである。そして、パーソナルストーリーはそのような他の人々が思っていることについて、研究協力者が感想を述べていたり、他人の言動について判断をしたり、他の人たちと自分が違うと思ったりすることであり、個人のアイデンティティや考えが強く現れる部分である。

このような語り手の話を分析するためには、語り手が思ったことや感じたことを正直に話すことが必要である。語り手がストレスなく話しができるようにするために、聞き手の存在が重要な役割を果たす。井出（2013:59）は、「語られる内容は、

いつ、どこで、誰に向けて、なぜ語るのかという『いま、ここ』の状況次第で、いか様にも変容する」と述べており、聞き手の存在や聞き手が作り出す環境によって、語り手から得られる情報が変わることを指摘している。

1 対象者

今回のインタビューでは、筆者はR市で日本語指導に長年携わってきた小池教諭（仮名）の話を聞くことができた。R市には1970年代以降中国帰国者が住まうようになってから、一部の学校に日本語教室が設置された。小池教諭はそのうちのP中学校の日本語指導担当となった。そして、インタビュー当時に勤めていたQ中学校でも日本語指導を続けた。

本研究を開始するにあたって、立命館大学における人を対象とする研究倫理審査委員会の承認を得た。小池教諭には研究についての説明（インフォームドコンセント）ののち同意を得て、インタビューを行った。インタビューは2020年1月と2月、2021年3月の計3回行った。一回のインタビューは約2時間であった。インタビューは録音し、音声データを逐語録化した。分析には主にこの逐語録を使用し、一部インタビュー中にとったメモや小池教諭との電子メールのやりとりを参考にした。

2 研究者（筆者）と対象者との関係、「構え」

聞き手の存在について、桜井（2012）や佐藤（2015）では、語り手と聞き手の関係性や聞き手がどのようなつもりで話を聞くのかということ「構え」という概念を使って説明している。佐藤（2015）は聞き手の「構え」によって、インタビューが左右され、語り手から得られる情報が変わることを指摘している。また筆者は過去に中学校の教員をしており、小池教諭と筆者との間には共有の知人もいたため、リラックスした環境でインタビューを行うことができた。このような筆者の構えや状況が今回のインタビューに影響した可能性は高い。

Ⅳ 分析結果

日本語教員のビリーフに関わる発言をしている箇所から、小池教諭のパーソナルストーリーを読み取った。そして、関連するものをまとめて分類した。Kは小池教諭、Tは筆者の発言である。〔 〕は省略されている言葉を補うため、() は補足をするために使用した。

1 好奇心と向上心

小池教諭が日本語指導を始めたのは、1990 年代はじめに P 中学校に赴任してからだ。その頃小池教諭は、中国を旅行したり中国語の勉強を始めたりするなど、中国に興味を持ち始めていた。当時の経済的に発展途上の中国で親切的な現地の人々との交流を体験し、中国に対する興味を高めていった。このような好奇心が小池教諭を動かし、日本語指導と出会うきっかけであった。初めは自分の教科を教えること以外の新しい役割に期待をしていた。しかし P 中学校に赴任して、外国人等生徒の指導にあたることや日本語を教えることは、想像以上に苦勞を伴うものであった。P 中学校にも前任者にもそのような教育をどうすれば良いのかという決まった形はなかった。

P 中学校で日本語指導の対象になったのは、主に中国帰国者³⁾の子供たちだった。小池教諭は中国に対する関心はあったものの、当時はまだ中国語を流暢に話せず、日本語を教える方法もわからなかった。P 中学校にいた外国人等生徒は、ある程度日本語が話せたが、2 年目に日本語が全く話せない生徒が編入してきた。その時、自分がこの子の日本での生活を支えなければならないという使命感を持った。

(引用 1 2020 年 1 月)

K その次の年の、9 月くらいに全く喋れない子が一人入ってきたんですよ。

T それも中国から。

K そう、中国から。もう全部（その学校にいる外国人等生徒は）中国なんですけどね。で、えーどうしようって思って、それ（中国に売ってる日本語の教科書）を買いに行ったんかもわからない。

T あー。

K で、こんなん買ってきたから、これ覚えとか言って、無茶苦茶な [教え方]。とにかく覚えて覚えてって、何回も何回も言って覚えてってしてたんですけども、その子がね、あの、作文をね、書いたんです。それはもちろん中国語で書いたんですけども。僕は悪い学生ですって。先生が一生懸命教えてくれるのに、僕は日本語が全然しゃべれないっていうのを読んだときに、あんたが悪いんじゃないって、私が悪い先生なんだと思って。ほんで、その頃、どうし、この先どうしたらいいやろうというのもあったんで、なんかきつとどっかに、その、[日本語の] 指導要領のようなものがあるんじゃないかと思ったり、留学生が日本に来てるっていうことは、どこかで日本語を教える学校があるんやろうとか、そんな [程度の] 知識なんですよ。

引用 1 からわかるように、教師がきちんと日本語の教え方を理解していないと生徒たちに教えることができないということは、日本語指導に限らない。そのため、専門的な研鑽を積んでいない自分にはまだその力が足りていないという気づきが、小池教諭の日本語を教えることや外国人等生徒の学校生活を支えるために必要な知識や技能の習得を探究させるきっかけであった。

小池教諭は、外部の日本語教師養成講座に通うために就業時刻より早く退勤する許可を得て、すべて自費で勉強をした。学校にも教育委員会にも小池教諭に日本語教育の専門性を支援する制度はなく、状況の認識には隔たりがあった。それでも小池教諭は、独自の努力を続けた。

日本語指導は教科としてではなく、特別の教育課程で指導することとなっている。そのため中学校で日本語指導をする場合は、なんらかの免許を持っていなくてはならない。小池教諭も別の教科で採用され、日本語指導をすることになったが、既存の教科との違いを次のように話していた。

(引用 2 2020 年 2 月)

K それはそうやね。多分ね、私が、この仕事を

して、まあ子供にもよるんですけどね、あの砂に水が染み込んでいくようにね、日本語が喋れるんですよ。それで、たどたどしいけども、それで自分の生活を語ってくれる。

T うんうんうん。

K （中略）なんかそういう風に、自分の生活で起こったこととかを話ししてくれるようになる。

教科指導をしていても、必ずしも教師の指導によって上達したかは分かりにくい。しかし例えば日本語の初期指導では、自分が教えたことがすぐに生徒の身になり実際に使用される。その達成感は教科指導では味わえないものだったという。上達する生徒を見るのは、教師冥利に尽きると語っていた。このような生徒の成長のために、文部省（当時）の研修に参加するなど日本語指導の能力を高めたり、教育委員会主導の教材作成に加わったりした。そして自分自身の日本語指導の理解が深まり、教材が充実していくことで、生徒たちに指導できることも増えていった。また他校の日本語指導者と協力して研究会を発足させるなど、日本語を教え外国人等生徒の教育をする実践を重ねた。

日本語教員が求められている専門性は、教育課程で多くの生徒が学ぶものとは異なり、言語を教えることに慣れない教員にとっては負担かもしれない。それでも仕事をする上で自分の専門性を磨くことは重要だと述べていた。しかし、日本語指導をしている教員の中には、日本語指導は一時的なもので積極的に学ぼうとしない人もいると話していた。

（引用 3 2020 年 1 月）

T 何も知らない人がです。教諭でも講師でもいいんですけど、全然専門外、日本語ではない。美術とかでもそうですし、国語とか英語だとまだ親和性がある気がするんですけど、理科とか音楽とかで例えば担当頼まれたような人が、じゃあやってみるかって嫌々ではなくまあまあじゃあ、そう言う運びならやってみようと思った人が、こんなことはやっておいた

方がいいよみたいなことってありますか。

K まずね、その嫌々かってことになるんですけどね。この仕事でお給料をもらってるん。ね、それはこの仕事って言っても、子供いろんな子がいるんでね。例えばここに手話が必要な子がおったら、手話勉強せなあかんと思いますし。そりゃ極めるかは別ですよ。（中略）この目の前にいる子をなんとかするためには自分が勉強するしかしょうがないですよ。それは嫌とかいいとかいう次元じゃない。引き受けたなら、絶対やらなければならないと思うんですよ。まずそれがある。

手話の例にもあるように、小池教諭はたまたま外国人等生徒という特徴を持つ子供たちの教育に深く携わるようになった。しかし、一般学級の担任をしていてもいろいろな背景を持つ子供に出会うことはある。教師が体験していない、想像もつかない境遇に身を置いている子供もいるだろう。そういう子供たちに、勉強を教えたり自信をつけさせたりするのは、教師の仕事であり子供の事情とは関係がないと強く話していた。

また、教科の授業についても変化が必要だと考えていた。日本語の理解が十分でない生徒が教えている教室にいるのであれば、その子に向けた授業の工夫をすることが、教師には必要だと語っていた。

（引用 4 2020 年 2 月）

B あの、不安って言ってね、私がほんなら教科担当やったり、担任やったりしたらできるんかって言われたらそれはちょっとクエスチョンが3つか4つかつくんやけど、やっぱりその自分の授業改革の中でね、そういう子供がおるって言うことがやっぱ分かってへん人がいっぱいいてると思うんですよ。

T それは、言葉の問題とか。

B そうそうそう。言葉もそうやし、認知の面でもそうやし。で、そんなんどこにターゲット合わすって、そりゃ難しいんだけど、（中略）ってか、でけへん子がおるのはわかってはると思うんね。でもそのでけへん子をどう

したらできるかっていうことを科学的に考えたような大枠があれば。例えば今、特別支援なんか UD 化（ユニバーサルデザイン化）って言って視覚支援しましょう、こんなんしましょうって具体的に出てるけど、日本語の子はどうなんやろ。こんなん振り仮名打った、いちいち打つのがめんどくさかったら、双曲線って書いて、そうきょくせんって書いてあるのをベタって貼ったらいちいち書かんでもいけるやん。そこのなんか一手間。で、双曲線、私いつもやってんねんけど、双曲線 3 回言ってみて。言ったらちょっとは記憶に残る。言わしてもあかんかもしれないけど、それは専門家じゃないからわかれへんけど。そんな工夫とかも言うねんけど。なかなかそういうこともやってくれる人がおれへん。

T んー。なるほど。なんだろう、特別支援的な要素で授業改善を図っているケースは多いけれども、日本語の能力の視点で授業改善を、一般の授業でってことですよね。

B そうそうそう。

T 教室の授業で、一般教室での授業改善が進んでいない。

B そう。

小池教諭はこうした生徒の事情に合わせた教育を展開するために、勉強を続けてきた。インタビューを行った時期は、学習障害などを持つ生徒の支援を行う必要があると考え、特別支援教育士の資格を取るための勉強をしていた。

小池教諭が担当する児童生徒は日本語での理解や表現が、同年齢の日本語母語話者の児童生徒に比べて発展途上であったが、中には日本語だけの問題とは考えられない児童生徒もいたという。例えば日本語の数字の言い方を覚えて、時間や日にちの言い方を合わせて練習しようとしても、アナログ時計の読み方がわからない場合は、日本語だけ覚えればその表現ができるようになるわけではない。時計の読み方やカレンダーの読み方がわからない場合は、さらに特別支援としての指導が必要になる。

2 外国人等生徒の学校生活に対する責任

生徒の背景にかかわらず一度入学(または編入)すれば、学校の一生徒として扱われる。しかし、十分に安心した学校生活が送れているかという、外国人であることや言葉や文化の違いが、多数派の誤解につながっている例があった。特に中学校では生徒指導が学校運営において重要で、外国人等生徒が非行に走ることもたびたびあった。そのような事情を理解している小池教諭は、外国人等生徒と日本人生徒や教師の間に入り、生徒の問題や不安解消に努めた。こうした活動を通して、生徒や保護者の信頼を得ていった。

(引用 5 2020 年 2 月)

T なるほど。でもやっぱり、その、中国語のなんていうか、生徒の母語ができるっていうのは利点がありますか。

K それはすごくありますね。子供が自分らの味方と思ってるし。だから、あの、今そんなこと言う子いないけど。ちょっと前は、日本人の先生っていう言い方していたからね（言い方をしている子も多かった）。（中略）すごく中国人にとって、中国人を悪いイメージを持って見る先生もいてはったみたい（先生もいたのかもしれない）。

小池教諭には日本語指導を担当するようになってから、いろいろな人との出会いがあった。日本語教室の運営に協力的な人もおり、人権教育や国際理解教育などの機会に担当の教員たちと協力して、外国人等生徒の背景（例えば、中国帰国者の問題など）を日本人生徒たちに教える試みをしたこともあった。しかし日本語教育や日本語教員の仕事の認知が進んでいないために、他の教員から思わぬ誤解を受けたり、日本語教室に対して偏見を持っている教員に出会うこともあった。たとえば、日本語の授業があるにもかかわらず、学年の仕事（自習監督など）をするように言われたことや、新任教員に日本語教室の担当者は指導力がないのではないかと軽視されたことがあったという。

（引用 6 2020 年 1 月）

K そう。だから自習も入らなあかん。

T そうですね。

K 本当にカツカツ。

T ひー。大変、それ。

K [私も自分の仕事を]やってるのに。で、(中略)あ、自習入ってくださいって。え、私授業なんですけど。え、何人来るんですかって。ふたりですけど、ほんなら自習入ってくださいって。え、先生それは[できませんよ]っていうような。

T それはちょっとな。

K それは、ちょっと話して、こっちでこんなふうな授業してますって理解してもらったんですけど。そんな人もいるし。

このような誤解は度々起こった。ほとんどは、一般的な職場で起こるすれ違いであったが、P 中学校で苛烈な扱いを受けたことがあった。それは日本語指導の対象を広げたり、小池教諭が教育委員会と連携して仕事をしている頃で、P 中学校の一部の教員がその様子を快く思っていなかったことが原因だったという。当時は、職場で起こるハラスメントに対しての認識は現在と異なっており、小池教諭は精神的に辛い時期を送った。しかし、小池教諭はその圧力に負けず外国人等生徒のためになることを続けた。

（引用 7 2020 年 2 月）

T うーん。なるほど。現在の事情とは少し違うところがありそうですけど。でもそういうので、[日本語指導に関する新しい挑戦を]諦める人もいるかもしれないですね。

K そりゃそうだわ。(中略)でも、私は何にも怖くなかったし、それはね、生徒がいてるからやねん。私ね、どっかでしんどくなった先生がおったら[この経験を]言ってあげたいと思うんやけど。ほんなら、自分倒れたらこの子ら誰が面倒見るねんって思ってたから。そんななんぼやられても、かかってこいよみたいな気持ちでいてたし。それだけのものがこの日本語教育にはあったと思う。私を支え

てくれるね。なんかもう、もっとやったるで、みたいに思ってたから。

小池教諭は、こうした教員の誤解や不理解があることを知った上で、他の教員との信頼関係を築くように心がけた。外国人等生徒の関わる生徒指導や進路指導に積極的に加わり、学級担任と生徒や保護者の双方を安心させる努力を行ってきた。

また学校内で校内研修を担当していたため、他の教員に対する啓発的な働きかけを行ったり、国際理解を促進させるための学校行事を運営したり、日本語学級通信の発行、学校のウェブサイト日本語教室の活動を発信するなどした。日本語教室に直接関わる小池教諭や外国人等生徒の考えと、日本人教員や生徒たちの考えていることには差があったが、その差を減らしていくための努力を行った。

（引用 8 2021 年 3 月）

K 結構言ってくれるよ。先生は私らが卒業するまでおってやって言ってくれるし。(中略)で、今ここに来てくれてる、A さんって女の子がおんねんけど、それは P 中学校で教えた子の奥さんって話し前に言ったっけ？

T あああああ、あーあ。

K 前の。その子なんかは、もう A が今いるのは先生のおかげですとか言ってくれるし。うん。だから恩と感じてくれるかくれへんかはその子次第やけど、まあ私はあの、平等に愛してたと思う。

小池教諭は自身の仕事に実直に向き合い、丁寧に対応してきた。そんな小池教諭のことを生徒や保護者は信頼し、慕っていた。

V 考察

1 探究する教師

小池教諭は好奇心が強く、P 中学校に赴任した時、外国人等生徒の指導をやってみたいと思った。はじめは日本語を教えることの詳細を知っていたわけではないが、新しいことに挑戦する気持ちを持っていた。しかし実際には日本語を教えること

は、簡単ではなかったため、どうすればよいか戸惑った。そして日本語を教えるための方法があることを知ると、独学で日本語教育を勉強した。日本語指導に慣れてきた頃にも、生徒たちが日本語だけではなく認知面に課題があると気づき、特別支援の勉強をするなど探究は終わらなかった。小池教諭を取り巻く環境は、決して恵まれたものではなかったが、目の前にいる外国人等生徒が困っているのを放っておかず、この生徒たちにどうやって勉強をさせて学校生活を楽しませるかと考え、その時考えるだけのことを実践した。

臼井 (2011:86-87) は、外国人児童生徒の指導に必要な能力として「教員として一般に求められる力」をあげており、その中には教科指導力、生徒指導力、学級経営力などが例として示されている。また、黒羽 (1999) の述べているような、生徒基準の気づきが小池教諭の中に起こったと考えられる。それが元々持っていた好奇心を刺激してより良い教育のための探究につながっていったのではない。そして日本語教育の研修や日々の実践を繰り返す中で、それまでの知識では解決できないことに出会い、新たな勉強が始まった。こうした変化を繰り返すことで、自分自身や担当する生徒たちの環境とあるべき状態との違いに気がつき、自らを変化させようとする試みを行うことをいとわないと言うビリーフを持つことになったのだと考えられる (古川, 2014; 古川, 2015; 浜田・齋藤, 2018)。教師の気づきが教師の成長につながっていることは、佐藤 (1993; 1997) などが提唱している省察的实践家や石井 (2013) の挙げている問題探究的省察を行う教師と通ずるところがある。小池教諭が、P 中学校で日本語指導を始めた時には戸惑いがあった。しかし、それ以来外国人等生徒のために努力してきたことが小池教諭の矜持となって現在の専門性を形作っていると言える (辻・小倉, 2022)。

中学校は義務教育であり、どんな家庭の生徒が入学してきても誠意を尽くして教育を行うことが教師として必要な態度だという考えは、日本語教員にだけ求められるものではない。引用 1 に見られるような自分自身の探究だけではなく、引用 3・4 のような他の教師に対する希望としても表れて

いる。それは、生徒たちは一人の教員だけでなく他のいろいろな教員との関わりがあり、その全てが生徒にとって貴重な教育の機会であるからだ。

2 外国人等生徒の学校生活を守る教師

このような「教師は探究すべき」という考え方は、河野・國分 (1996) で示す児童生徒に対して管理的な指導をする傾向の強い ib の高い教師と関連しているように考えることができる。しかし小池教諭は外国人等生徒に対する責任感と愛情を持ち、現状を改善させるために教師に何ができるかを問うといった教育観を再構成させる形にビリーフを働かせていたといえる (石井, 2013)。

文部科学省はこれまでに教員に求められる資質・能力を提示しており (津村, 2019)、「幼児・児童・生徒に対する教育的愛情」はいつの時代にも求められる資質・能力だと述べている (文部科学省, 2006)。先述の臼井 (2011) も教員として一般に求められる力の一つに、「子どもへの愛情・思いやり」を挙げており、教員たちの一般的な考えとしても定着していることだとわかる。小池教諭自身が引用 8 で、生徒たちを「平等に愛してたと思う」と発言したのは、この教育的愛情の表れだと考えられる。

教育的愛情について濱名 (2016) は「子どもがどんな状態であれ受け入れることであり、また望ましい方向に向けて子どもを導いていくこと」だと論じており、同様に、辻・小倉 (2022:219) は、外国人等生徒を含む「多様な教育的ニーズに応えるためには、『教職観』や『教職への熱意』を持っていること」が必要だと述べている。このことから、複雑で多様な背景を持つ児童生徒を教育する際には、彼らを温かく受け入れる教師の心理的な働きが重要だと考えられる。

ib との関係では、安田ら (2019:39) は教師の「子どものことを多面的にとらえようとする心理的ゆとり」が ib を下げる効果の要因となると述べている。同様に渡部・加世田 (2004:24) でも ib の低い教師は「子どもを見る視点の数も多く、子どもの個性を認める視点も有する」と述べており、ib を下げる方法として、「教師が論理療法や自己点検など」を挙げている (渡部・加世田, 2004:25)。

このことから、小池教諭が多様性を尊重し、複雑な背景を持つ生徒を理解するために「教師は探究すべき」と言った信念は、ib を高める心の働きとは逆であり、管理的な指導を避け多様な子供たちを温かく指導する視点を持つことにつながったと考えられる。

加えて、外国人等生徒は、多数派である日本人には想像できない学校生活のストレスを抱えていることも問題である（宮澤, 2020）。日本語教員はそんな生徒たちの窓口であり、生徒たちにとって身近で話しかけやすい存在だ。生徒たちにとって日本語教室がシェルターとしての役割を果たしていることもあり、日本語教員はその場所を守る役割も果たしている（竹内, 2022）。古川（2014）の研究で、教員のビリーフに変化が生じたように、担当になった時は日本語指導に不安を感じていても、外国人等児童生徒との関わりの中で接し方を理解することがある。引用7にあるような外国人等生徒を守らなければならないという強い意志は、小池教諭が長きにわたって日本語指導に携わってきた間に、経験を重ねることでさらに強化されていたと考えられる。

こうしたこれまでの研究によって示されている日本語教員や日本語教室の役割は、日本語教員のビリーフやものの見方、価値観などによって変化する。しかし、教員が非積極的な態度であれば、外国人等児童生徒にとって頼れる大人を失うことになってしまう。

また他の教員や生徒の理解を深めることも日本語教員の重要な働きだ。引用6のように他の教員と考えが衝突したときだけではなく、小池教諭は国際理解の授業を通して、学校内の研修を通して、文化祭の出し物を通して、さまざまな場面で日本語教室や外国人等生徒のことを取り上げて広報をした。こうした地道な活動によって、学校の関係者の外国人等児童生徒に対する考え方に変化が起こるだろう。

VI まとめ

本研究では、中学校の日本語教員に対するインタビューをライフストーリーの手法を用いて分析し、好奇心と向上心を持った教員が自身の専門性

を向上させるために探究を続けようとしたこと、また受け持った生徒に対する責任から外国人等生徒たちを守ろうとしていた意思に教師としてのビリーフがあるとわかった。本研究で取り上げたのは、一人の日本語教員のみであり、この結果が全ての日本語教員のビリーフを代弁しているわけではないが、小池教諭のように教員人生のほとんどを日本語指導や外国人等児童生徒の教育に情熱をかけてきた教員は多くはなく、日本語指導を担当する教員の在り方としてモデルを示しているといえる。

コロナ禍であっても、グローバル化の流れは止まらず、日本語指導の必要な児童生徒の数は増加している（文部科学省, 2022）。今後もこの傾向が続くようであれば、日本語指導を受け持つ教員や外国人等児童生徒を担当する教員も増えるであろう。そうした状況で起こる混乱を整理し、児童生徒に最善の教育を提供するため、これまでの経験から学ぶことは多いはずだ。こうした教師の行動や判断の裏側にある個別の心の動きを拾い上げることは、同じように現場で悩んでいる教師に共感を与えることだろう。その共感を増幅し広げていくためには、さらに異なる切り口からの研究を進める必要があるだろう。

謝辞

本研究は立命館大学研究推進プログラム、およびJSPS 科研費 JP21K00638 の助成を受けたものです。

注

- 1) 文部科学省の調査では、「『日本語指導が必要な児童生徒』とは、日本語で日常会話が十分にできない児童生徒、もしくは、日常会話ができていても学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じている児童生徒を指す」とされている。
- 2) 親が外国人であるなどの児童生徒には、さまざまな呼び方があるが、本稿では日本語指導が必要な児童生徒、言語的文化的に外国にルーツを持つ児童生徒を総じて、外国人等児童生徒と呼ぶことにする。
- 3) 中国帰国者とは、第二次世界大戦の前および最中に日本から中国に移り住んだ日本人のうち、戦後の混乱期に日本に帰国できず、現地に残らざるをえなかった人々のことである。日本人であることがわかった場合、本人やその家族が日本に帰国することができたが、日本で生活す

るには言語面文化面で障壁が多くあった (南, 2016)。

参考文献

- 青山陽子 (2015) 「インタビューという会話の構造を動的に分析する」, 『ライフストーリー研究に何ができるかー対話的構築主義の批判的継承』 桜井厚・石川良子編, 新曜社
- 井出里咲子 (2013) 「ナラティブにおける聞き手の役割とパフォーマンス性ー震災体験の語りの分析より」, 『ナラティブ研究の最前線ー人は語ることで何をなすのか』 佐藤彰・秦かおり編, ひつじ書房
- 石井英真 (2013) 「教師の専門職増をどう構想するか: 技術的熟達者と省察的実践家の二項対立図式を超えて」, 『教育方法の探究』, 16, 9-16
- 上杉嘉見 (2021) 「教師のビリーフ研究の展開と課題: アメリカを中心とした研究史を手がかりに」, 『東京学芸大学次世代教育研究センター紀要』, 2, 17-24
- 臼井智美 (2011) 「外国人児童生徒の指導に必要な教員の力とその形成過程」, 『大阪教育大学紀要 第 IV 部門』, 59 (2) 73-91
- 河村茂雄・國分康孝 (1996) 「小学校における教師特有のビリーフについての調査研究」, 『カウンセリング研究』, 29, 44-54
- 河野俊之 (2018) 「多文化教員のビリーフはどのように形成されるか」, 『日本語教育方法研究会誌』, 24 (2), 110-111
- 黒羽正見 (1999) 「授業行為に表出する「教師の信念」に関する事例研究ーある小学校教師の挿話的語りに着目してー」, 『日本教科教育学会誌』, 21 (4), 27-34
- 公益財団法人日本語教育学会 (2020) 『外国人児童生徒等教育を担う養成・研修のための「モデルプログラム」ガイドブック』, <https://mo-mo-pro.com/report/2022/11/23> 閲覧)
- 桜井厚 (2002) 『インタビューの社会学 ライフストーリーの聞き方』, せりか書房
- 桜井厚 (2012) 『ライフストーリー論』, 弘文堂
- 佐藤正則 (2015) 「語り手の「声」と教育実践を媒介する私の応答責任ー日本語教育の実践者がライフストーリーを研究することの意味」, 『日本語教育学としてのライフストーリーー語りを聞き、書くということ』, 三代純平編, くろしお出版
- 佐藤学 (1993) 「教師の省察と見識=教職専門性の基礎」, 『教師教育学会年報』, 2, 20-35
- 佐藤学 (1997) 『教師というアボリアー反省的实践へ』, 世織書房
- 竹内陽介 (2022) 「中学校日本語指導教員のアイデンティティー職務と情熱ー」, 『立命館言語文化研究』, 34 (1), 139-155
- 辻歩実・小倉正義 (2022) 「わが国の教師の信念/ビリーフに関する研究の成果と展望ー多様な教育的ニーズに応える意識とは?ー」, 『鳴門教育大学学校教育研究紀要』, 36, 215-220
- 津村敏雄 (2019) 「「教員に求められる資質能力」の考察: 地方自治体の「求める教師像」から読み解く」, 『東洋学園大学教職課程年報』, 1, 49-66
- 浜田麻里・齋藤ひろみ (2018) 「日本語指導が必要な子どもに関する現職教員ビリーフ影響を与える経験に着目して」, 『子どもの日本語教育研究』, 1, 61-75
- 濱名陽子 (2016) 「教員・保育者に求められる資質能力としての「教育愛」に関する考察」, 『教育総合研究叢書』, 9, 165-173
- 古川敦子 (2014) 「小学校の日本語指導担当教員が持つビリーフに関する研究」, 『一橋日本語教育研究』, 15, 69-84
- 古川敦子 (2015) 「外国人児童に対する日本語指導の実践と課題ー小学校教員による「個別の指導計画」作成を事例としてー」, 『共愛学園前橋国際大学論集』, 2, 47-58
- 南誠 (2016) 『中国帰国者をめぐる包摂と排除の歴史社会学』, 明石書店
- 宮澤理恵 (2020) 「外国人児童生徒の居場所とは何かーあるブータン出身の高校生の場合ー」, 『社会文化論集』, 16, 71-80
- 文部科学省 (2006) 『1. これからの社会と教員に求められる資質能力』, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1346376.htm 2022 年 11 月 23 日アクセス
- 文部科学省 (2020) 『外国人児童生徒等教育の現状と課題』, 令和 2 年度 (2020 年度) 文化庁日本語教育大会 (WEB 会議) https://www.soumu.go.jp/main_content/000684204.pdf 2022 年 2 月 18 日アクセス
- 文部科学省 (2022) 『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結果の概要 (速報)』, https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021406_02.pdf 2022 年 9 月 28 日アクセス
- 安田陽子・石津憲一郎・本村雅宏 (2019) 「チーム支援会議が教師のイラショナル・ビリーフに及ぼす効果: 教師の児童生徒理解の促進の視点から」, 『教育実践研究: 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要』, 14, 29-49
- やまだようこ (2000) 『人生を物語る: 生成のライフストーリー』, ミネルヴァ書房
- 渡部玲二郎・加世田直巳 (2004) 「幼稚園教師と小学校教師の子どもを見る視点についてー子どもの幼稚園から小学校への円滑な移行の一助として」, 『カウンセリング研究』, 37, 124-134