

Teacher Agency の観点から考察する日本語指導が必要な生徒を育てる教員の輪

The Teachers' Cooperation to Foster Students Study Japanese as a Second Language via Teacher Agency

竹内 陽介
Takeuchi Yosuke

I 問題の背景

日本に暮らす外国人は増加しており、その中には学校に通う年齢の子供たちも含まれている。こうした子供たちの多くは、地域の公立学校に通っており、文部科学省が提供している外国人の児童生徒の数によると、この流れは、新型コロナウイルスの感染爆発による人流の停滞期を経ても大きな変化はなかった（文部科学省 2022）。日本語指導が必要な児童生徒の増加が常態化しているため、日本語指導を行う教員（以下、日本語指導教員とする）を対象とした研究が進められている。文部科学省は、実践を重ねてきた現場の教員や研究者らと 2011 年に、「外国人児童生徒受け入れの手引き」を作成した。そして 2017 年から公益財団法人日本語教育学会に「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開発事業」を委託して、学校で日本語指導にあたる教員が、滞りなく業務にあたる知識や技能を身に着けられるようになるための手立てを用意した。同じ時期に、手引きの改定を行った。

このように学校における日本語指導をめぐる状況は日々進歩してきた。しかし、日本語指導が必要な児童生徒が在籍する全ての学校に日本語指導教員が配置されているわけではない。日本語指導教員の配置は自治体の教育委員会に任されており、その予算は限られている。文部科学省が 2 年に一度公表しているデータでは、日本語指導が必要な児童生徒が域内に 5 人に満たないという自治体が 352 あり、全体の 4 割を占めている。このような外国人がまばらに住んでいる散在地域や日本語指導が必要な在籍児童生徒が少ない学校（以下、少数在籍校とする）には、専任の教員が常駐して

おらず、たとえば 2021 年の調査によると、在籍している日本語指導が必要な児童生徒が一人である学校は、外国籍では全体の 36.8%（3106 校）、日本人では 52.7%（2050 校）であった（文部科学省 2022）。

このような状況でも、現場の教員は工夫をして日本語や教科の指導をしたり、生活の支援をしている。中川ら（2015:51）は、散在地域の日本語教育について、「外国人散在地域では、教育支援が必要な子どももそれを担う大人も数が少なく散在しており、孤立する傾向にある」ことを指摘しており、指導者、指導する場所、教材が不安定で不足しがちであると述べている。新谷（2019）も日本語指導が必要な子供が少ない散在地域の学校では、日本語ができないことが個人やその家族の問題として捉えられることがあり、教員が子供たちの言葉の問題だけではない様々な課題や事情に気が付かない可能性があるとして述べている。こうした問題は散在地域でなくとも少数在籍校でも起こりうる。日本語指導教員が配置されていない学校では、人権担当や外国人教育担当といった校内分掌が設定されている場合や、学級担任が日本語指導が必要な児童生徒を助けることとなるが、日本語がわからないことを補完するのは多くの労力を必要とする。そのため、日本語指導が必要な児童生徒の支援は、教員の個人的な力量と児童生徒本人の能力や家族の状況によって、成果が大きく左右される（志水 2022）。

日本語指導のように、個別に丁寧な対応が求められる指導を 40 人近い子供たちを任されている学級担任一人に求めることは、許容量を超えている。そのため、学校にいる他の教員が、日本語指

導が必要な子供に気を配ることで、子供の状況を正しく理解し、支援の不足を回避することができるだろう(若林 2022)。こうした教員の連携によって、現代の学校が直面する課題を解決することができるのではないかと、研究や実践が行われている。

II 先行研究

これまで、教員は協力して教育活動を行ってきたが、文部科学省の中央教育審議会は、チームとしての学校の在り方(以下、チーム学校)を再検討することは、現代の学校が直面する課題を解決するために必要な手段であるという見解を示した(文部科学省 2015a)。

文部科学省は同じ時期に、子供たちがこれからの社会を生きていくために必要な資質・能力を育むために、各学校がカリキュラムマネジメントの視点から教育体制を整えることを推し進めており、学校長を中心に教職員の組織を再構築することを提言している(文部科学省 2015b)。これは、チーム学校自体を指しているわけではないが、カリキュラムマネジメントで目指す児童生徒の実態や社会の変化に合わせて、教育課程を構成して実行するために、学校を構成する関係者がチームとなって連携させ、それぞれが責任を持って教育活動に取り組み振り返りをするという循環を起こすことは、チーム学校が目指している形と大差はない。

チーム学校では、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーといった専門家の見識を学校の課題解決に活かすことが利点として挙げられている(文部科学省 2015a)。しかし、いくら外部の専門家の意見を得られようとも、学校を組織している多くの部分は教員であり、教員が一次的に子供や保護者と対応する役目を担っている。チーム学校の効果を得るためには、教員がチーム学校という概念と組織の成り立ちをよく理解しなければならない。この点において、安藤(2016)は、チーム学校の効果を十分に得るには、教師の役割の再確認が必要だと述べている。高木ら(2015)によると、実際の学校現場では、学級「担任と子供が個と個の関係に収束してしまい、閉ざ

された状況を作り出して」(p.12) いる側面があると言う。また教員間でも、ある校務分掌の仕事その担当者に任せきりになってしまったために、内容が更新されず時代遅れになったり、時間が経つにつれてそれまでのやり方では不具合が出てしまうことがあると述べている。こうした不具合は、教員間での情報共有に問題点があるという指摘もあるが(孕石・野村 2014; 今井 2016)、そもそも教師の専門性の議論が進んでいないということにも問題があるだろう(横山 2016)。

このように教師の専門性と、教師が他の教師との関係の中や、学校という機構の中でどのように専門性を発揮しようとしているのか議論することは、チーム学校や教員の連携について考える上で重要な出発点であると考えられる。そこで、本研究では、Teacher Agency(以下、TAとする)に着目して、議論しようと試みた。

White(2018)によると、TAは教師がある環境の中で、最善の決断をする努力を描写するものと説明している。また Kitade(2015)はCALL(Computer-Assisted Language Learning)の授業を担当していた言語教師に対して、インタビューを行い、新しい機器を使用して今までになかった授業を展開することになった教師が、どのように考えて判断を行っていたのかを調査した。すると、CALL教師は周囲の環境が求めるものと個人の考えが異なる中で、総合的に判断をして技術を身につける努力を行なったと言う結論を出した。このようにTAは、個人の判断に帰属するもので、個人の思惑と周囲の状況(学校のある土地や設備、教具などに関する側面と、教師を取り巻くディスコース的な側面など)によって、教師が判断をして教育活動を行っていることを説明することができる。同様に Molla & Nolan(2020)は、TAを十分に活用している教師は、自分が教える子供たちに最適な方法を選ぶ勇氣と自由を持っていると述べている。

TAは個人が持っている判断する能力という捉え方ができる一方で、個人と集団の関係について説明するという見解を示す研究もある。専門職の学習共同体(Professional Learning Communities)とTAの関係について研究をし

た Brodie (2021) は、教師の間に TA が働くことで教師同士の協力体制が構築され、専門職の学習共同体の効果が出てくる。すると、若年教師の離職が減ったことを明らかにした。また Fu & Clarke (2021) の研究は、コロナ禍という特殊な状況において、教師たちが協力をするようになった事例の背景には、集団的な TA (Collective Teacher Agency) が働いていたと述べている。

このように、TA は研究者によって解釈に幅がある。Biesta & Tedder (2007) はエージェンシー (agency) を、行動を起こす文脈での一時的な関係者をつなぐ取り組みの質と定義しており、Biesta et al (2015) は、教師の方針や思い (belief) が一致していないと、TA は達成されないため、集団の成長が必要になると述べている。このような TA を環境として捉える考え方は、TA が個人に帰属するものではないという立場をとっている。Priestley et al. (2015) は、エージェンシーは個人 (能力、技術、知識、考え方など) と環境条件 (集団の文化、構造的物質的な資源、集団内の制約など) の相互作用によって現れてきたものであると述べている。そして、個人のそれぞれ異なる能力や考え方が、学校という職場で相互的に作用して、教育を実行するのに最適な環境が整っているということは、良い TA が達成されているといえると述べている。

以上のことから本研究では、TA を個々人の教師が学校をよくしようと取り組んだ結果、教育活動が行いやすくなった状態として、Priestley et al. (2015) の理論をもとに、日本語指導教員のいない学校で、外国人等生徒を支援するために教員が連携して TA を達成させている要素は何かを検証することを目的とする。検証結果は、今後も増え続けると予想される日本語指導教員のいない学校で、指導体制を整える際に役立つと思われる。

Ⅲ 研究方法

本研究の目的である教員たちの連携の様子を明らかにするため、外国人等生徒が少数在籍する B 中学校の学年主任から話を聞くことができた。中学校の学年主任は、学年に所属する学級担任をはじめ、学年に所属する教員や他学年の動き、管理

職の仕事などにも気を配っている (黒木 2012)。

B 中学校のある A 市には、日本語指導を中心に担うセンター校が数校あり、B 中学校の生徒もそのうちの一つに通っていた。特筆すべきは、B 中学校は、過去に生徒指導の困難を経験した学校で、現在もその指導体制を生かした教員の連携体制を作っていたことである。本研究では、この体制の中に外国人等生徒を組み込んで、専門の教員がいないながらも、生徒を支援する取り組みを行っているということを聞き、詳しい話を聞くことになった。

外国人等児童生徒の学校生活には、日本人児童生徒が会おう困難とは異なる種類の困難も含まれている。同じように、教員が現場で実際に教育活動にあたる際には、外国人等児童生徒に対して、日本人児童生徒とは異なる支援や配慮が必要になることがある。しかし日本人である教員にとっては、外国人等児童生徒がどのようなことに困っているのか理解することは難しい。また日本の学校の当たり前と外国人等児童生徒の指導が食い違うことがあるなど、日本人教員が混乱を感じることもある (金井 2012)。

こうした当事者である教員が、その時に感じたことを振り返って語ることで、過去の体験を改めて理解することができる。北出 (2021:16) は「語り」が「当事者とその状況を批判的に捉える媒介となりえる」と指摘しており、「語る」という行為はただ誰かに話しをするだけでなく、話者がその状況がどういうことであったのかという意味を考えたり、その時に働いていた作用を分析したりすることを可能にする行為であると言える。

インタビューが相互的に作用することは、インタビューを単に聞き取りの場として扱うのではなく、対話を通して思いや感情が言葉になっていくという視点でとらえているからである。桜井 (2002) はこれを対話的構成主義と呼び、その後の多くのインタビュー調査で用いられている。本研究においても、研究者が研究協力者との間に信頼関係を築いて対話に参加することで、双方にとって有益な情報が得られ、気づきの場になると考えている。桜井 (2002) はこうした研究者が協力者に向かう姿勢を「構え」と呼び、研究を行う

条件として提示する必要があると述べている。

1 研究協力者

本研究では、外国人生徒が少数在籍している中学校の教員を対象とした。研究者の所属する大学の研究倫理委員会の承認を得たのち、対象となる特徴を持つB中学校で、学年主任を務めていた寺前教諭（仮名）の協力を得ることができた。寺前教諭の学年には、全体の1割ほどの生徒に外国との関わりがあるが、日本語能力の点において、指導に必要な生徒は1名（以下、Cさん）であった。

本研究においては、インタビューを通して現職の教員である協力者にとっても振り返りの機会となることを念頭において、半構造化インタビューの形式を取りながらも、協力者の答えに応じて研究者が柔軟に質問を返す方式を取ることにした。また、研究者と協力者は同年代で、研究者は過去にA市内の別の中学校に勤めていた経験があり、A市の事情やB中学校の地区についての予備知識があり、共通の知り合いもいた。このような条件を活用して、研究協力者との関係づくりに努めた。

インタビューは2022年3月と6月に行った。それぞれ1時間半ほどの面談時間のうち、許可を得てインタビューとして録音したのは3月に52分間、6月に63分間であった。

2 分析方法

録音した音声データを文字に起こし、発言内容の分析を行なった。分析には大谷（2019）のSCATを用いた。SCATは、発話から本研究オリジナルの「〈4〉テーマ・構成概念」を取り出し、それをつなぎ合わせて、理論記述を作る分析方法だ。まずは、SCAT分析用の表に、インタビューデータを発話ごとのセグメントに分けて貼り付ける。そして発話の中から、「〈1〉テキスト中の注目すべき語句」を抜き出す。〈1〉に関連する「〈2〉テキスト中の語句の言い換え」を次のセルに書く。〈1〉と〈2〉を元に、すでに研究で使われている「〈3〉左を説明するようなテキスト外の概念」を次のセルに書く。そして〈1〉〈2〉〈3〉を踏まえて、こ

のセグメントで語られている概念は何かということを考え、「〈4〉テーマ・構成概念」を新しく作り出すというものだ。（図1参照¹⁾）

その後、「〈4〉テーマ・構成概念」をつなぎ合わせた「ストーリーライン」を作り、それを整えて「理論記述」として仕上げる。こうして生成された「理論記述」の文をさらにつなぎ合わせて意味のあるまとまりを作った。

Priestley et al. (2015)によると、教師の判断の元となる考えは、個人 (individual)、学校文化 (culture)、社会構造 (structure) という異なる階層に分類できると言う。個人とは教師が持っている考え方や方針、学校文化は学校内のディスコースや他の教員との関係性など、そして社会構造は教育制度などを指している。本研究ではこの枠組みに照らし合わせて、分析結果を整理した。

表1 SCATの例

番号	話者	Text [theme]	<1> テキスト内の注目すべき語句	<2> 言い換え
238	寺	そうですね。ですけどね、子供たちにわかる良いものと思ったらね、やっぱりね、そっちの方が絶対いいかなっていうのはすごく感じますね。	そっちの方が絶対いいかなっていうのはすごく感じます	生徒のためになっている／生徒が読みやすい／生徒に届いている
			<3> テキスト外の概念	<4> テーマ・構成概念
			効果の実感／読みやすさ	生徒に届く実感

IV 結果

録音したデータのうち、寺前教諭の勤務経験などを聞いている部分を除き、会話を細かい部分(セグメント)に分けた。3月は238個、6月は482個のセグメントに分けられた。そのうち本研究の観点「外国人等生徒をめぐる教員間の連携」に関わり、「〈1〉気になる語句」として抜き出した語句のあるセグメントは、3月に62個、6月に49個あった。なお、一つのセグメントから二つ以上の気になる語句を抜き出すこともあった。抜き出した語句を上記の手法で概念化させて、「〈4〉テーマ・構成概念」を作り、それをつなぎ合わせて作成した「理論記述」は37個の文であった。

SCATによって生成された37個の「理論記述」の文をさらに内容ごとにつなぎ合わせ、15個のまとまりを作った。これを Priestley et al. (2015) の提唱している「個人」「学校文化」「社会構造」に当てはめた。すると、「個人」には6個、「学校文化」には7個、そして「社会構造」には2個のまとまりが当てはまった。内容によっては、はっきりと区別をつけることが難しいものもあったが、今回の分析ではより関連が強いと思われる方に分類することにした。下線が引かれているものが、「〈4〉 テーマ・構成概念」である。

1 「個人」に当てはまるもの

Priestley et al. (2015) は、教師の方針や思いを3種類に分けて提示していた。それらは、①子供に対する考え、②教師の役割、③教育の目的である。本研究でも、寺前教諭が持っている教育に対する考え方や、生徒に対する認識、外国人等生徒の対応をどうするべきかといった認識に関するものを取り上げて、この3種類に分類をした。

① 子供に対する考え

・生徒指導の方法は多様であり、いろいろなアプローチが考えられる。学校によるが、生徒の歩調に合わせた指導をする優しい対応が主流だ。生徒による違いは大きく、方法を誤ると生徒との関係崩壊に至ってしまうこともある。丁寧な対応を重ねて、生徒情報の蓄積を行う。

寺前教諭の学年にいた外国人生徒のCさんは、A市内のセンター校で集中的な日本語指導を受け、ある程度日本語が理解できるようになったところで²⁾ B中学校の教育課程で学習していた。しかし、Cさんには支援が必要な場面が多くあった。Cさんが日本の学校で困難に直面することは当然であり、寺前教諭はCさんに合わせた対応を行っていた。しかしこの対応はCさんが外国人生徒だからという理由ではなかった。過去に生徒の問題行動を経験したB中学校では、生徒を抑えつける指導ではなく、生徒に歩調を合わせて信頼関係を作っていく指導を心がけており、この体制がCさんを支援する際にも応用されていた。

② 教師の役割

・外国人等生徒の教育に当たっても、学級担任との信頼関係は重要であり、進路を決定させるための手厚い支援をするためにも必要と考えられていた。経験のある教員は教員間の指導助言、学年主任の手助けを行うべきである。それぞれの教員が、自分らしい教え方ができるようにしたいと言う熱い思いを持っている。学級担任を動きやすくすることで、生徒とそれぞれの先生の関係が深まり、生徒が言えないでいることを聞くことができるのである。

・生徒との関係の原点は話しをすることであり、生徒との安定した関係を築くことが教師の役割だ。外国人等生徒には入り込み支援があるが、予算の問題で回数は限られる。日本人の生徒に対応する支援員の可能性も考えられる。

・生徒の理解を促進するため、配布物にふりがなをつけて読みやすくする工夫をしたり、ルビ打ち試験問題を用意する。教員の手間は増えるが、生徒に届く実感を感じさせる。

寺前教諭の語りには、教師の役割は生徒を支援することであるという考えが多く見られた。そして、生徒に一次的に対応するのは学級担任の仕事で、学年主任である寺前教諭はその学級担任を補佐する仕事だと認識していた。以下の発言は、この学年主任と学級担任との関係がわかり、寺前教諭がたびたび口にしてきた「寄り添う」という言葉が使われているインタビューの部分である。なお、発話者を表すアルファベットは、寺前教諭が「T」、研究者が「R」とした。

[会話1 (2022年3月インタビュー)]

R なるほど。その担任をこの学校でしていた時から、学年主任になられて、どうですか仕事も変わるんですか。

T あー、ですよね、そのどっちかっていうと、担任の時はやっぱり自分が行かなって、この子なんとかせなっていうまあ、結構近い距離で行くんですけど、やっぱり主任になって、それではいけないなって。まあ自分の中で、まずあって、やっぱりあくまでも担任の先生

がやっぱり近くで、寄り添う、その子の課題に向き合う。なので私は一歩引いて、いやこの子どうなんっていうのを担任の先生に振ろうっていうのは心がけています。でも自分も気になったらいっちゃうタイプでもあるので、それをまあ、ちょっと引きながらは、したいなってのは心がけてることです。はい。

R なるほど、そうすると担任だとその二人で協力するっていうのが多い。

③ 教育の目的

・教員たちは、生徒の事情を理解した行動を心がけており、生徒の利益を優先した教育を行おうとする。外国人等生徒の理解は外国人という視点だけでなく、困っている生徒を助けることという視点で、校務分掌と責任の差はあっても、教師の目配りの対象としている。

・教員が協力する体制とは、日常的なさりげない助け合いを重ねてできる、学校の基本的体制だ。

B 中学校では、困っている生徒を探すために教員が生徒をよく観察しており、次のような気づきがあった。

[会話2 (2022年3月インタビュー)]

T その子はすごい振る舞いとかは明るいですけれども、でももうわからんってなったらすぐ諦めちゃう子なんです。で、なかなか伸び悩んで、ちょっとしんどいっていうのを、まあ学年の方でも、まあ、話をして、なので、その子、あんまりこう見えてこない。実はこの子しんどいんちゃうかっていう頃が、ちょっとまだ支援というか、ちょっとまだ、なんていうかな、支援しきれないんちゃうかって

R 拾いきれていないみたいな感じですか？

T そうですね、拾い切れていないってところがありますね。はい。

前出の①と②にあるように、教師は生徒を支援する者であるという考えがあり、生徒に主に接するのは学級担任の仕事であるが、その学級担任が安

心して仕事に向かえるように学年主任が背後に控えているという構図を寺前教諭は心がけていた。

こうした同じ思いを持った教員集団は、「さりげない助け合い」を行うことで、学校の中で教師が活動しやすくする「学校の基本的体制」を作っていると考えていた。

2 「学校文化」に当てはまるもの

Priestley et al. (2015) は、教員の教育に対する考えが学校文化を作っているとしている。教員が教育とは何かと考えていることが、自然と教員の行動に現れるものであると述べており、そうした教員の行動が教員同士の関係にも現れてくるのである。Priestley et al. (2015) の考察を元に、寺前教諭が考える学校文化に関わる理論記述は以下の通りである。

・教員たちは、日常的な話し合いを頻繁に行なっており、異なる教員が交互に生徒に関わることを通して生徒一人に合わせた指導を心がけることで、生徒との信頼関係を築く。教員の協力を得て、生徒指導を目的とした巡回も行われるが、生徒との巡回中の距離感はさじ加減が難しい。

・学校では教育の目標の共有をする。学校内の異なる担当の協力で学年を超えた教員のチームを作り、学校の状況にあった改善をし、より良い教育のための研究を行なう。学校で新しい定番となる教育方針を立てて理解の促進を図る。

・授業の担当をすることで、教員の情報を伝えるネットワークを広げることができ、生徒指導の基本となる情報交換をするための学年を超えた情報交換の機会となる。こうした教員の日常的な連携は、学校の生徒指導方針に沿っている。

・学年主任には学年を超えた枠組みの仕事がある。学年主任には生徒と学級担任の近さとは異なる、学年主任としての距離感があり、学年主任と学級担任の関係をもってして生徒と関わる。しかし生徒の実態に気づく力は、どの教員にとっても仕事の基本だ。

・中学校には幅広い人権感覚を育てる教育が

根付いており、またつまづきのある生徒の教育を進めるため、生徒を取り出して学習を支援する体制が組まれている。授業のない時間に、教員が個別学習の監督をするという、学校内で個別に支援する仕組みがある。これにより生徒の実態に合わせた指導が行われる。それでも学校の教育体制の網から漏れる生徒はおり、生徒の学力を測る試験や教員のネットワーク上に浮かび上がる生徒は支援の必要性の表れだ。

・生徒同士の関係は重要で、私を受け入れている学校の仲間をふやし、学校という生徒を受け入れる場で、安定した学校生活のための人間関係を築けるように、教員が積極的な関係づくりを促し、時に外国語の通訳によるコミュニケーションも行う。

B 中学校で、生徒の歩調に合わせた丁寧な指導を行なうために、学級担任だけでなく、教科担当や他学年の教員が生徒の様子を観察しており、気になることがあれば当該の学年教員に連絡するように意識されていた。

この背景には、生徒を支援するという生徒指導に対する考え方があり、その考えは寺前教諭だけでなく B 中学校の教員がこのことを共有していることがわかった。教員が同じ目標を持って教育活動に当たっており、生徒の指導をどのように行うか、より良い指導をどのように実現するかといった、改善し続けるための話し合いの場をこまめに持つ努力を行っていた。中学校では、学年を単位に生徒の活動を行うことが多いため、教員も学年の関係で活動することが多い。しかし、他学年の教員との関わりを増やすように話し合いのチームを組むことで、学年の中では得られなかったより良い意見を知ることができるという目的があるという。こうした話し合いを繰り返して、生徒のために学校の体制を変化させる努力を行っていた。

3 「社会構造」に当てはまるもの

Priestley et al. (2015) では、政府や経済界などの、教師がすぐに働きかけたり、変化を実感できることのできない要素について議論している。

本研究のインタビューでは、日本語指導の制度や高校進学についての記述がこれにあたりと考えられる。

・日本語指導の終了をもって在籍級で学習することになる。外国人等生徒にも学校内の活動の自由があり、クラブ活動などに参加できる。また日本人生徒と同じように進路を決めることになるが、母国へ帰国しない場合は、日本の学校を卒業して社会に出ることを前提に日本の教育制度に則って高校進学を目指す。しかし、教育制度の理解は難しく、外国人等生徒を高校に受け入れようとする流れはあるが、高校進学という壁は高く、支援の必要性がある。

・日本語指導に関しては、拠点校での指導が終わった後も、日本語指導拠点校のフォローアップされることがある。また予算と補助員の勤務回数に制限はあるが、補助員の助けを受ける制度があった。生徒間の支え合いも見られたが、生徒の個性と交友関係には教員は立ち入らない。

日本語指導は最終的に終了して、子供たちは在籍学級で授業を受けることになる。在籍学級に戻っても、他の日本人の生徒と同じようにはいかず、何らかの支援が必要なこともあり、支援員がつくことある。しかし、支援するには予算の限界がある。また中学校を卒業して学習を続けるには高校に進学しなければならない。しかし、高校進学には学力試験がある。制度を理解し試験を受けるための準備をすることは、外国から来た子供や保護者には難しいことがある。

V 考察

1 教員が教育について考えていること

TA の達成には、教師の教育に対する考え方が大きく関わっていると Priestley et al. (2015) は述べている。この点について、「『個人』③教育の目的」にあるように、教育は子供たちの利益のためであるが、教育活動に参加することが難しい子供たちがいることも事実であり、その子供たちには支援が必要だと寺前教諭は考えていた。特に寺前教諭が繰り返していた「寄り添う」という言葉

が象徴するように、子供たちにはできないことも多い。子供たちが必要としている助けはさまざま、日本語が話せないこともそんな事情の一つである。

『『個人』①子供に対する考え』にあるように、学校は生徒が基本であり、生徒を指導する場面では生徒に歩調を合わせることが重要だと考えられていた。B中学校の教員たちはこのような考え方を共有していて、会話2にあるように、現在の指導体制で助けが必要にもかかわらず、教員の助けが届かない子供がいなく常に点検していた。

結果の「学校文化」にあるように、学年主任は学級担任とは異なる生徒との距離感を持っていた。また異なる担当（校務分掌）を持つ教員が、お互いを尊重することで、学校の中に協力する体制を作っていた。B中学校の教員集団は、Priestley et al. (2015) の学校文化と言えるものを持っていたのだと考えられる。そして、それぞれの仕事をバラバラに行なっているのではなく、B中学校を良くしよう、生徒の学習を助けようという目的を共有していることで、集団がまとまっているのである。

2 教員の協力関係と情報交換

寺前教諭のインタビューから、B中学校では日常的に情報交換や話し合いが多く行われ、生徒の情報が蓄積するように心がけていることが、協力体制の基盤となっていると考えられる。情報交換は、授業中や部活動やそれ以外の場面で、生徒の小さな変化に気づいた教員が、学級担任にそのことを伝えるという流れだ。B中学校では、生徒と直接対応する学級担任や教科担当が、生徒たちの状況を理解した上で適切に対応することで、生徒との信頼関係を作ることができていた。情報は学校の中だけに限らず、子供たちが利用できる制度や高校進学などについても、学校内で情報共有されることで、本人や家庭に届けることができる。

孕石・野村(2014)が、教員が気づいたことや知っていること(暗黙知)を共有することの必要性を説いているように、情報交換とはどの組織にも必要なことであるが、実際に生徒と直接対応するときや校務分掌の仕事をしているときは、教師

が一人であることもあり、教員同士が話をする時間は、限られているのである。教員が情報を共有するものだという「個人」としての考えがあり、同じような考えや行いが他の教員にも共有されていくことで、教員文化(または学校文化)を作っている(長谷川 2021)。逆に、教員が自分の仕事を一人で抱え込んでしまうと、他の教員からはその人がどんな授業をしているのか、どんな学級経営をしているのか分かりにくい(高木ら 2015)。日本語指導に関しても、他の教員との情報交換や理解が重要である。担当者だけが、日本語指導の対応をすることになると、他の教員が理解しなくても良いと思い、担当者が孤立してしまう可能性がある(竹内 2022)。

B中学校では、このように生徒の情報を気軽に話し合う環境があるが、これは日本語指導のために用意されたものではない。それはB中学校の指導体制全体が、子供たちの複雑な状況に対応するようにすでに工夫されていて、教員たちがその指導体制を信じて協力しあっていることが、結果的にCさんを支援することにもなっていたということだ。

日本語指導の必要な子供が少数在籍している学校においては、常勤の日本語指導教員を配置することが難しい(志水 2022)。しかし、日本語指導の必要な子供たちを支援することの基本的な姿勢は、言語や文化の状況によって変わるものではない。もちろん、言語や文化的な違いによる特性はあるかもしれないが、学校にあるさまざまな背景を持つ子供たちを支援する体制や、教員間の協力体制を強化することでも、日本語指導が必要な子供の学習環境を改善することができることが示唆される。

3 TAを達成させるミドルリーダーの存在

Priestley et al. (2015) は、良いTAが達成されるためには、教員が教育や児童生徒についてどのような理解をしているかという個人の考えが重要だと指摘する。この個人の考えに基づいて、生徒に関わるために必要な情報をもたらされるか、情報のやり取りが活発に行われるかどうかは、教員同士の関係性や学校文化によるだろう(中村

2019)。自分の対応している生徒の情報を得ることができたり、他の教員（学年主任など）も自分と同じように生徒のことを観察している環境であれば、自分も同じように他の教員に対して同様に行動するかもしれない。寺前教諭は学年主任として、他の教員を支える行動をとっていた。それは B 中学校の中で、TA が達成されることにつながるのではないかと考えられる。

こうした学校内の風通しに深く関わっているのが、学校の中のミドルリーダー（仲介役）である学年主任だ（加藤 2016）。生徒と直接に対応することもあり、学級担任の後ろにいて様子を見守っていることもある。他学年との調整を行ったり、学校の大切な方針を決める会議などに出席する場面がある。学年主任は、実働部隊でありながらも、現場の細かい調整役としての働きを持っている。チーム学校でも、専門家の持っている力が生きるためには、誰かしらの調整的な役割をする人が必要だと言われている（加藤 2016）。仲介役としての学年主任は、教員間の連携が円滑に行われ、TA が達成されるための重要な潤滑油としての働きを持っていると言える。学年主任の存在が TA の達成に強い関係があるのではないかと考えられる。

VI まとめ

本研究では、日本語指導が必要な子供の少数在籍校において、教員の連携を深めるために TA が達成される要素について検討をした。まず、教員の教育に対する考えが TA を達成するためには必要であり、子供たちをどう教育するかという共通の目的に沿って、一人ひとりの教員が行動することで集団としてのまとまりができる。そして、その協力関係は、教員同士が遠慮せずに生徒について話し合うこと、情報を伝え合うことで互いの仕事を支え合っている。そして、日本語指導の必要な生徒が支援されている体制は、言語や文化の違いだけでなく、子供たちの様々な違いを受け入れる体制でもある。また、教員の協力関係を円滑にする仲介役の存在が TA の達成を促進しているのではないかと考えられた。

日本語指導が必要な生徒の在籍している学校の

うち、大多数は少数在籍校だ。そして学校ごとに、また地域ごとに学校の体制や教員の指導の方針は異なっている。そしてその違いは、教員一人ひとりの考え方にも違いがある。寺前教諭に研究のためにインタビューを依頼したため、寺前教諭の教育に対する思いを聞くことができた。しかし、生徒のことについて話をすることはあっても、B 中学校の教員が日常的に教育についての考えを話し合うことは、ないかもしれない。今回調査では、B 中学校の実際の教員間の関係を網羅したわけではなく、B 中学校の寺前教諭をめぐる一つの事例としての検討を超えるものではない。しかし、意識的に他の教員に働きかけて、情報交換が円滑に行われるように取り計らうことで、少なくとも寺前教諭が納得をして日々仕事をしているということは、寺前教諭の学年や B 中学校の中には協力的な空気が満ちていて、TA が達成されている可能性があると言えると思う。

日本の学校における教員の関係を TA の視点で検討した研究は、まだ少ない。こうした研究を進めて、子供たちをより安心した環境で教育し、より良い教育的成果が得られるようにするために、TA に着目した研究が行われることが期待される。

謝辞

調査にご協力いただいた方に感謝いたします。本研究は JSPS 科研費 JP21K00638 の助成を受けたものです。

注

- 1) 本来の表は横一列であるが、体裁の関係で2段にした。
- 2) 来日して直後に集中して学ぶ初歩的な日本語をサバイバル日本語と言う。しかしサバイバル日本語だけでは学校生活はできず、授業についていくことは困難である。A 市はある程度授業に参加できる日本語能力検定 N4 程度の日本語能力をつけさせるための通級教室を開設している。

参考文献

- 安藤知子. (2016). 教育行政・学校の葛藤と教師役割の変容—連携・協働の在り方—. 日本教育行政学会年報, 42, 233-237.
- 今井文俊. (2019). チーム学校における円滑なマネジメントを実現するための課題と検証—特別な配慮を必要とする児

- 童へのある小学校の事例から～. 拓殖大学教職課程年報, 2, 1-17.
- 大谷尚. (2019). 質的研究の考え方－研究方法論から SCAT による分析まで. 名古屋大学出版会.
- 加藤崇英. (2016). 「チーム 学校」論議のねらいと射程. 学校経営研究, 41, 1-9.
- 金井香里. (2012). ニューカマーの子どものいる教室－教師の認知と思考－. 勁草書房.
- 北出慶子. (2021). 言語教育とナラティブ：なぜナラティブなのか. 北出慶子・嶋津百代・三代純平（編）, ナラティブでひらく言語教育－理論と実践, 2-20. 新曜社.
- 黒木和実. (2012). 中学校における学年経営と学年主任のリーダーシップの現状と課題：岐阜県内の公立中学校を対象にした実証調査から. 教師教育研究, 8, 129-139. 岐阜大学教育学部教員研修計画委員会.
- 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>
- 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.
- 志水宏吉. (2022). 日本の学校の中で. 荒牧重人, 榎井緑, 江原裕美, 小島祥美, 志水宏吉, 南野奈津子, 宮島喬, 山野良一（編）, 外国人の子ども白書第2版：権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から, 113-115. 明石書店.
- 高木展郎・三浦修一・白井達夫. (2015). 「チーム学校」を創る. 三省堂.
- 竹内陽介. (2022). 中学校日本語指導教員のアイデンティティ－職務と情熱－. 立命館言語文化研究, 34 (1), 139-155.
- 中川祐治・足立祐子・内海由美子・土屋千尋・松岡陽子. (2015). 外国人散在地域における「特別の教育課程」による日本語指導. 福島大学地域創造, 26, 49-61.
- 中村瑛仁. (2019). 〈しんどい学校〉の教員文化. 大阪大学出版会.
- 新谷遙. (2019). 奈良県における日本語指導の現状と課題—公立小・中学校を中心として—. 奈良教育大学教職大学院研究紀要学校教育実践研究, 11, 67-76.
- 孕石敏貴・野村泰朗. (2014). 日本語教育を必要とする多様な児童生徒への生活言語の指導力向上モデルの提案. 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 13, 25-32.
- 文部科学省. (2015a). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf
- 文部科学省. (2015b). 教育課程企画特別部会における論点整理について. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf
- 文部科学省. (2019). 外国人児童生徒受入れの手引改訂版. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm
- 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報告書. https://www.mext.go.jp/content/20221017-mxt_kyokoku-000025305_02.pdf
- 横山剛士. (2016). 多職種構成による学校組織開発の論点－近年の学校経営研究および教育政策における組織観の比較分析－. 学校経営研究, 41, 18-25.
- 若林秀樹. (2022). 「適応指導」とは－学校における教員の役割. 荒牧重人, 榎井緑, 江原裕美, 小島祥美, 志水宏吉, 南野奈津子, 宮島喬, 山野良一（編）, 外国人の子ども白書第2版：権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から, 116-117. 明石書店.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21 (6), 624-640.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39 (2), 132-149.
- Brodie, K. (2021). Teacher agency in professional learning communities. *Professional Development in Education*, 47 (4), 560-573.
- Fu, G., & Clarke, A. (2022). The development and impact of teachers' collective agency during Covid-19: insights from online classrooms in Canada and China. *Educational Review*, 74 (3), 664-684.
- Keiko, Kitade. (2015). Second Language Teacher Development through CALL Practice: The Emergence of Teachers' Agency. *CALICO Journal* 32 (3), 396-425.
- Molla, T., & Nolan, A. (2020). Teacher agency and professional practice. *Teachers and Teaching*, 26 (1), 67-87.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency : an Ecological Approach*. Bloomsbury Academic.
- White, C., J. (2018). Language Teacher Agency. In S., Mercer, & A., Kostoulous (Eds.), *Language Teacher Psychology*, 196-210. *Multilingual Matters*.