



Title	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
Author(s)	古川, 敦子
Citation	一橋日本語教育研究(2): 47-58
Issue Date	2014-02-14
Type	Journal Article
Text Version	publisher
URL	http://hdl.handle.net/10086/27972
Right	

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

古川 敦子

要旨

日本語指導が必要な児童生徒が抱える教育的課題は多岐にわたるため、その対応には現場の教員の視点を取り入れることが必要であると考えられる。本研究では、小学校で日本語指導が必要な児童を担当する教員のビリーフを探求することを目的に、インタビュー調査を行った。5名の教員に対する調査の結果、共通して現れたビリーフは①学習に関する指導、②生活・学習態度に関する指導、③日本語教室の役割、④担任教員との連携という4つの領域に分類された。このビリーフには、教員が学校生活での行動や学習態度などを含め、広い視点で児童を捉えようとする傾向が見られた。また、教員は言語知識や教科内容に関する知識の習得のみを目的として指導するのではなく、児童が集団内で、その一員として活動に参加し、他者とのつながりから学ぶという点を重視していることが明らかになった。

キーワード： 日本語指導担当教員 ビリーフ 日本語指導が必要な児童 日本語教室

1. はじめに ー問題の所在ー

1.1 日本語指導が必要な児童生徒に関する施策

1990年代以降、日本に定住する外国住民の数が増え、それに伴って日本の公立学校に在籍する外国人児童生徒数も増加を続けてきた。文部科学省の「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査¹⁾」によると、平成24年5月1日現在、公立学校に在籍している日本語指導が必要な外国人児童生徒数は27,013人、日本国籍の児童生徒は6,171人である。このうち、実際に日本語指導を受けている児童生徒はそれぞれ23,375人(82.2%)、5,039人(81.7%)と報告されている。つまり日本語指導が必要とされる児童生徒のうち約2割が支援を受けられずにいるのである。この調査では日本語指導の対象となる児童生徒について明確な基準が示されていない²⁾ため、実際にはより多くの児童生徒が日本語支援の枠から外れてしまっている可能性が高い。また、日本語指導を必要とする児童生徒の在籍数が5人未満の少数在籍校が8割ほどを占めていることから、広範な地域に散在していることがわかる。地域によって差はあるものの、学校教育の現場に異なる言語や文化背景を持つ児童生徒が在籍していることが特別珍しい状況ではなくなっている。平成20年度の調査以降、全体数としては減少傾向が見られるが、日本語指導が

¹⁾ http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/04/_icsFiles/afieldfile/2013/04/03/1332660_1.pdf

²⁾ 上記の調査結果には、「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』『日常会話ができて、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おり、日本語指導が必要な児童生徒』を指す」と記されている。

必要な児童生徒は公立学校に多く在籍していること、そして彼らの生育環境や学習状況なども多様化していることを考えると、今後、これまで以上に受入れ体制の整備と指導の充実が求められるだろう。日本語を母語としない児童生徒の教育に関する問題は、外国人集住地域に限らず、全ての学校に共通する現代的課題、かつ喫緊の課題であると言える。

これまで文部科学省は外国人児童生徒の受け入れや日本語指導に関する施策として、日本語指導を担当する教員の加配措置、日本語指導者養成研修³、教材や教員用指導資料の開発⁴、日本語能力測定方法の開発、適応指導・日本語指導に関するガイドラインの作成⁵などを検討しており、既に実施が開始されているものもある。平成24年には「日本語指導が必要な児童生徒を対象とした指導の在り方に関する検討会議⁶」が設置され、日本語指導が必要な児童生徒に対する教育を「特別の教育課程」として明確に位置付けることも検討されている⁷。都道府県や市町村によっては、独自に教員研修会の開催、児童生徒の母語が堪能な外部人材（指導補助員など）の配置、日本語指導の拠点となる指定校の設置等、その地域の実情に応じた取り組みを始めているところもあり、徐々にではあるが、教育行政の制度面において児童生徒の日本語指導に対する施策が広がりつつあると言えよう。

1.2 日本語指導を担当する教員の「課題」

では、学校教育の現場ではどのように指導が行われているのだろうか。現在、当該児童生徒の在籍校内で指導が可能な場合は、「取り出し指導⁸」、「入り込み指導⁹」という形態が取られている。地域によっては児童生徒が日本語指導拠点校（センター校）に通うこともある。しかし散在地域においては行政からの支援が得られず、担任教員が学級の中で、または他の教員が授業時間外で指導に当たるなど、対応に苦慮している例も見られる。

実際の指導内容に関しては担当する教員個人に任されている部分が多く、個々の児童生徒の状況に応じて行われている。しかし多くの教員にとって、第二言語としての日本語の指導は未経験の分野である。指導の方針や内容、期間について、相談できる相手が身近にいないこともあり、担当となった教員は「戸惑いながら」「手さぐりの」日々対処をしているのが現状であろう。

公立学校での日本語指導に関する先行研究では、日本語教育の専門的な知識を持つ教員の不足が課題として挙げられることが少なくなかった（伊藤 2007、石井 2009 など）。日

³ 「外国人児童生徒等に対する日本語指導者養成研修（独立法人教員研修センター）」など

⁴ 「学校教育における JSL カリキュラム（小学校編・中学校編）」など

⁵ 「外国人児童生徒受入れの手引き」平成23年3月発行

⁶ http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/kaigi/_icsFiles/afieldfile/2013/03/04/1330284_1.pdf

⁷ 上記検討会の資料によると「特別の教育課程」は平成26年度から導入予定となっている。

⁸ 児童生徒の在籍学級以外で、個別または少人数の形態で行われる指導

⁹ 児童生徒の在籍学級の授業に日本語指導担当教員や、他の指導者が入って行う指導

本語指導にはこれまで教員が培ってきた指導方法や既存の学習方法とは異なる枠組みが必要となるが、日本語教育の専門的知識や技能を学ぶ余裕のないままに日本語指導担当を任される教員が多いことも指摘されている。この問題の解決には、教員の個人の努力だけではなく、教員研修の一層の充実と日本語教育専門教員の養成など行政の取り組みが必要であるという提言もなされている（石井 2006、縫部 2007 など）。今後、児童生徒への日本語指導がさらに必要性を増すと予想されることから、どの地域においても教員が日本語指導の基礎的知識を身につけられるよう、教員養成や教員研修プログラムを提供することが求められるだろう。しかし、教員養成や研修で子どもの言語能力に関する理論や第二言語としての日本語指導のノウハウを学んだとしても、それだけでは多様な背景を持つ個々の児童生徒に対応しきれないと思われる。教育のような複合的な要因が関与する領域においては、教育理論や優れた指導技術を実践にそのまま当てはめようとする「科学技術の合理的適用」（佐藤 1997）は難しいとされる。教員の指導や対応は専門的・科学的知識のみに依拠して行われるものではなく、個別の児童生徒の状況に応じて、また、教員の経験的、価値的判断を通してなされるものである。より実践的な観点から指導のあり方を検討するには、実際に指導を担当した教員の視点に着目することが不可欠である。教育実践を通して各教員の内面に個人的に生成される知識や指導観を「実践の中の理論」（佐藤 1997）として認め、探求していく立場を取ることが重要になるのではないだろうか。

日本語指導が必要な児童生徒に対する教育的課題は多岐にわたり、その実態はまだ捉えきれてはいない。また、教材や指導方法に関する研究の蓄積は他教科のそれと比較しても十分とは言えない。このような状況の中でも、教員は自身の経験や知見を活用して日々実践を行い、様々な問題に対応しながら、その過程において個々の事例に即した新たな知見を形成しているはずである。このような教員の視点から見出された指導上の知見を解明し、それを教育行政の指針や方策に繋げていくことは、公立学校における日本語指導の充実を検討する上での中心的課題となるだろう。

1.3 本研究の目的

前述のように、日本語指導が必要な児童生徒に対する教育研究には、教員が実践の過程で個別的に形成した知見、つまり「実践的知識」を明らかにすることが求められる。本研究ではその端緒として、実践的知識の背景にある教員のビリーフ¹⁰について論じていく。

教員のビリーフは指導観や教科観、教師の役割観など、指導行動決定の根底にあるものであり、実践的知識の形成を支え、その機能に大きく影響するものである。日本語指導を担当する教員（以下、日本語教員）であれば、日本語や教科の指導の目的、内容、方法、そして期待される成果に関して、「このようにするとよい」「こうあるべきだ」というビリーフ

¹⁰「信念」「確信」「Beliefs」「ビリーフス」等様々な呼称が用いられるが、本稿では「ビリーフ」に統一して使用する。

ーフを持っており、そのビリーフによって、実際の指導や児童対応を行っているだろう。

本稿では、日本語指導が必要な児童（以下、JSL 児童）に関して教員が持つビリーフの領域と傾向について探ることを目的とする。教員のビリーフは JSL 児童の指導経験によっても異なる可能性があるため、今回は JSL 児童と接する機会が多い小学校の日本語教員 5 名を対象としてインタビュー調査を実施し、ビリーフの大枠を捉えることをねらいとした。

小学校の日本語教員は教科学習や日本語学習だけではなく、JSL 児童の成長に大きく関わると考えられる。しかし、これまで JSL 児童の教育に携わる教員を対象とした研究報告は少なく、教員が実際にどのようなビリーフをもとに教育にあたっているか、十分に研究されてこなかったと言える。本研究は 5 名を調査対象者とした事例的研究ではあるが、日本語教員の実際の「声」を調査し、質的に分析したという点で意義があると考えられる。

2. 教員のビリーフに関する先行研究

2.1 ビリーフに関する研究

佐藤（1997）は、教師の実践的知識を教師たちが現場の経験を通して形成した特有の知見や見識であると定義している。また秋田（1992）では、その知識の特徴として領域、場面固有に働き、言語化した説明を行うのが難しく、暗黙知のような性格も含んでいる点を指摘している。実践的知識は、科学的・客観的な知識とは性格が異なり、その文脈に依存し、体験的に得られた総合的な知識であると言える。そして、このような知識には、各教員の価値観や考え方、ビリーフが関係していることが明らかになっている。そこで、教員を対象として、授業観や教科観、指導のあり方などのビリーフに関する研究が行われるようになった。秋田（1992）はビリーフ研究の意義として、教員にビリーフをフィードバックすることにより、教師自身が自覚していなかった指導の特徴に気付くことが可能になることを指摘している。

以下ではビリーフに関する先行研究の例として、教科指導に対する教員の意識や考え方について示した「個人レベルの指導論（Personal Teaching Theory）」（梶田他 1984）と、小学校教員の児童への指導行動、および対応行動に関する「教師特有のビリーフ」（河村・國分 1996）について記述する。

● 個人レベルの指導論（Personal Teaching Theory）

梶田らは、教師の指導行動は社会的状況の中で行なわれる一種の問題解決行動であることを前提とし、その問題解決行動において判断の中核になるのは教師自身の指導に対する「信念（belief）」であるとした。そして、教師の指導行動の背後にあって、それをコントロールしている、指導に対する教師個人のパーソナルな信念を「個人レベルの指導論 Personal Teaching Theory（以下、PTT）」と呼んでいる。PTT は、具体的な状況や文脈に結びついた体験的知識であり、またその人固有の私的知識であること、そして個人内で

主観的に検証された考え方であり、教員間で相互に共有・検討されていることに特徴がある。この論考において梶田らは、これまで教授・学習理論では PTT のようなインフォーマルで個人的な知識が特に注目されてこなかったことを指摘し、PTT を中核とした考え方を積極的に受け入れることの必要性を主張している。

● 教師特有のビリーフ —イラショナル・ビリーフ—

教育現場では日々多様な問題が生じ、教員は教科指導以外にも児童生徒に対して対応を迫られることが多い。その際の対応には教師特有のビリーフが影響すると考えられる。これはエリスによって提唱された論理療法の ABC 理論の考え方に基づいている。すなわち、すべての結果（感情・行動：C 点）は、出来事（A 点）からビリーフ（Belief System：B 点）を経てもたらされるため、同じ出来事に遭遇してもビリーフが異なれば行動や感情も異なるという考えである（河村・國分 1996）。河村・國分（1996）は、小学校教員が教育実践中に行う指導行動や児童への対応行動、および態度についてその背景となるビリーフを検討し、イラショナル性の高さを調査した。イラショナル性の高いビリーフとは、強迫的で絶対的な「～ねばならない」とするタイプのビリーフであり、このようなビリーフを持つことは強迫的な行動・感情に結びつくと考えられる。この調査からは、小学校の教員が持つビリーフは共通性があり、イラショナル性が高いこと、そしてこのビリーフは、教師という職業によって形成されたものであることが示された。教員は児童に対してある一定の学力と生活態度を育成することを期待されているため、無自覚的に教員の信念や教育方針に児童を従わせようとする児童管理の思考傾向を持つのではないかと示唆されている。

2.2 本研究の意義

日本語教員の JSL 児童に対する指導行動の選択・決定の根底にもビリーフが存在し、機能していると考えられる。JSL 児童の指導は、在籍学級での集団指導とは異なり、個別または少人数での形態で実施される場合があること、日本語指導と平行して教科指導も行われること、そして複数の指導者が関わることなどから、先行研究とは異なる領域のビリーフが現れる可能性が予想される。本研究において日本語教員が持つビリーフや思考傾向を調査し、実際の現場で重視されている指導観の一端を明らかにすることは、JSL 児童の指導の実態、および、現場で生じている様々な問題の把握にも資するところがあると考えられる。また、教員が自身の指導のねらいや特徴について改めて振り返る機会にもなり、新たな実践の創出にも繋がることを期待できる。さらには、今後の教員養成や教員研修において、専門的知識の習得や、指導スキルの向上のみを目指した内容ではなく、現場の実態や教員の実践に主眼を置いた内容を提供するための一助となるのではないかと考えられる。

3. 調査の概要

3.1 調査協力者について

調査は 2011 年度に実施した。調査協力者は、外国人集住地域である Y 市の小学校教員 5 名である。Y 市では日本語指導が必要な児童生徒の教育の充実のために、①日本語指導の初期対応校¹¹と拠点校の設置、②日本語教室の設置、③指導補助員¹²の派遣という 3 点を実施している。インタビュー調査は、Y 市内の小学校で日本語教室を担当している教員の中から、教職歴、日本語指導担当歴、勤務校の日本語教室通級児童の状況等を考慮して筆者が直接依頼した。調査協力者の属性¹³を以下の表 1 に示す。

表 1 調査協力者の属性 (2011 年度)

調査協力者				調査協力者の勤務校情報		
教員	年齢	指導年数 ¹⁴	備考 (校務等)	通級児童概数 (全児童概数)	外国人児童受入れシステム	指導補助員勤務状況 ¹⁵
A 教諭	40 代	2 年	教務主任	40 人 (700 人)	初期対応校・拠点校指定	週 5 日 3 人 (交代)
B 教諭	50 代	1 年	—	18 人 (400 人)	初期対応校・拠点校指定	週 5 日 1 人
C 教諭	40 代	3 年	—	10 人 (700 人)	指定なし	週 4 日 2 人 (交代)
D 教諭	50 代	3 年	教務主任	11 人 (330 人)	拠点校指定	週 5 日 1 人
E 教諭	50 代	1 年	教務主任	8 人 (730 人)	指定なし	週 4 日 3 人 (交代)

Y 市内の小学校では日本語教室担当者が 1 年で交代することが多いが、A 教諭は 2 年、C 教諭と D 教諭は 3 年担当している。B 教諭の勤務校は初期対応校・拠点校であり、JSL 児童が多く在籍している。また B 教諭は以前にも JSL 児童の学級担任を経験している。E 教諭は教務主任としての経験が豊富であり、日本語指導にも高い関心を持っている。以上のことからこの 5 名の教員に調査の協力を依頼することとした。

3.2 調査・分析方法について

インタビューでは、①日本語教室での指導の内容、②実践で感じていること、③指導上重視している点、④児童の通級に関する教員間の連絡方法などについて質問した。インタビュー内容は調査協力者の許可を得て録音し、文字化した内容を協力者本人に確認してもらった後、分析を開始した。

分析の手法には、大谷 (2008) によって開発された質的データ分析の手法である SCAT

¹¹ 外国から編入してきた児童生徒が日本の学校生活に適應できるよう、一週間程度集中的に指導を受けられる学校として Y 市に指定されている。

¹² JSL 児童の母語と日本語が理解できる人材。Y 市から小学校に派遣されている。

¹³ 協力者は 5 名とも海外在住経験、日本語教育経験はない。JSL 児童とは日本語で接している。

¹⁴ 日本語指導を担当した (日本語教室の担当教員となった) 年数

¹⁵ 指導補助員は、複数校を巡回勤務する場合と勤務校が固定されている場合がある。A 教諭の日本語教室の場合、毎日勤務している指導補助員は 1 人で、2 人は他校の日本語教室も巡回しながら交代で勤務している。B 教諭の場合は 1 人の指導補助者が毎日勤務している。

(Steps for Coding and Theorization) を使用した。SCAT は言語データをセグメント化し、それぞれに〈1〉データの中の着目すべき語句、〈2〉それを言い換えるためのデータ外の語句、〈3〉それを説明するための語句、〈4〉そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の順にコードを考えて付していく 4 ステップのコーディングと、〈4〉のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを作成し、理論を記述する手続きからなる手法である。「一つだけのケースのデータやアンケートの自由記述欄などの比較的小さな質的データの分析にも有効」(大谷 2008) とされており、今回の調査のような 5 名のインタビューデータの質的分析にも適用できると考えた。今回の分析では、インタビューの文字化データから、JSL 児童の指導に関するビリーフと関連があると考えられる箇所を抽出し、SCAT の手続きに沿ってコーディングを行った。そして〈4〉のテーマ・構成概念を見ながら類似するものをカテゴリー化して、それぞれについてストーリーラインと理論記述を作成した。

4. 分析結果

5 名のインタビュー調査を分析した結果、共通して現れたビリーフは①学習に関する指導、②生活・学習態度に関する指導、③日本語教室の役割、④担任教員との連携、という 4 つの領域に分類された。以下、順に分析結果を記述する。

4.1 学習に関する指導

JSL 児童への学習指導に関しては、取り出し指導と入り込み指導という 2 つの指導形態のそれぞれの利点、そして指導に用いる具体的な方法についての語が見られた。

今回調査した教員は主に日本語教室で取り出し指導を行っている。取り出し指導ではよりきめ細かい指導が可能になること、個々の躓きに即時対処が可能になることなどが利点として挙げられている。その一方で、入り込み指導、つまり、JSL 児童の在籍学級の授業に日本語教員が入り、授業の進行に沿って支援を行う指導形態の必要性も指摘されている。既に入り込み指導を始めている D 教諭の場合は、JSL 児童の在籍学級の授業内容によって、取り出し指導をするか、入り込み指導をするかを選択している。取り出し指導のほうが、効率よく学習が進むとも考えられるが、グループで活動する時や問題を解く過程を導入する時などは、在籍学級で他の児童との交流を通して学ぶことを優先させている。A 教諭も、例えば理科の実験時に入り込み指導を行うほうが JSL 児童の理解に役立つと述べている。

指導の具体的な方法については、語彙や表現等の理解に関する支援について多く語られた。学年が上がるにつれ、多種多様の語彙や表現が教科書に使用されるようになる。今回のインタビュー調査では、社会科や理科の教科書に使われている専門用語が JSL 児童にはわかりにくいという指摘が多く見られた。また特に社会科では、JSL 児童の歴史的知識や文化背景の違いを考慮して説明することが必要だという認識も示された。語彙や表現の指導に多用されているのは視覚情報の利用である。絵カードや具体物を使う、書かれている

内容を図示する、教科書の該当部分を指差しながら説明するなど、児童が視覚的に確認できるような工夫がなされている。その他にも、より易しい語彙や表現での言い換え、児童の体験とその言語表現との関連付けといった方法が用いられている。教科学習については教育課程の系統に沿って教えることが意識され、躓きが確認された場合はその学習の基礎となる箇所に戻って教えたほうがよいとの認識も見られた。一方で、系統的ではないが、児童の興味関心に即した指導のほうが学習意欲を喚起しやすいという考えも見られた。

4.2 生活・学習態度に関する指導

今回の調査では、日本語教員は日本語習得や教科学習の到達度といった学習面だけではなく、学校生活における JSL 児童の行動や学習態度も重視し、指導・評価の対象に含めていることが示された。

教員には、JSL 児童が学習に積極的に取り組んでいるか、集団の中で学習に参加できるかという点を重視している傾向が見られた。また、JSL 児童に求められる態度や行動として、教員の指示を聞いて理解できること、学校の決まりを守ること、学習の準備を整えること、学習に真剣に取り組むこと、そして学習する習慣を身につけることなどが多く指摘された。このような点は、取り出し指導の必要性を判断する基準の一つとしても使われている。D 教諭は「(通級の必要がないと判断するには、テストで) 何点まで取れるようになればいいかっていうんじゃないと思う」「(学習内容を) わかっているだけじゃなくて、自分からそれに参加できて、一緒になってできるようになればいいのかな」と述べており、テストによる学習到達度の評価よりも「子どもが積極的にその学級の中の学習にくっついていこうっていうような気持ち」、つまり学習活動への参加意欲を重視している。

また、JSL 児童への指導は、彼らが日本社会に適応して生活するために必要な力を育てるといふ、将来的な見通しを持つべきであるとの認識も示された。JSL 児童がこのまま日本に永住するのであれば、進学や就職の際に多くの選択肢の中から希望する進路を選択できるようになってもらいたい。そして日本社会の一員として日本人と協調しながら社会に参加し、貢献できるようになってもらいたい。このように、教員は「将来日本で生活するのであれば、児童にこのように成長してもらいたい」という期待を持っている。そして、そのためには小学校の段階で基礎的な学力をつけること、コミュニケーション手段としての言語力と集団に参加するルールを教えることが必要だと認識している。この考えは、教職は児童の将来に責任を負う仕事であると考え「教職の公共的使命感」(河上・國分 1996) に共通すると考えられる。

JSL 児童の生活・学習態度への教員の対応については、2名の教員(A・B教諭)が「他の日本人児童と同様に接する」と言及している。A教諭は「外国籍だからって特別な目線は必要ないと思う。日本人と同じように褒めたり怒ったり、そういうところが大事なかなと思いますね」と述べている。明示的ではないが、他の教員も同様の指摘をしていることか

ら、学習指導においては個々の児童の状況に応じた柔軟な指導方法を取るが、生活・学習態度に関しては他の児童と同一の対応をするという傾向が示されていると言えよう。

4.3 日本語教室の役割

日本語教室は JSL 児童の取り出し指導が行われる場として設置された教室である。通常は一つの教室に固定されているが、児童の在籍学級に近い空き教室を適宜使用して指導をしている教員（D 教諭）もいた。また、今回の調査協力者の勤務校では、日本語教室に通級している児童の多くは日常的な日本語を習得しているため、指導の内容は教科に関する学習の割合が大きかった。

日本語教室は一般的に「JSL 児童の学習を補完する場」と認識されていることは予想されたが、今回の調査でも同様の認識が示された。しかし、日本語教室の役割について、協力者の 5 名全員が「JSL 児童にとって母語で話せる、安心できる場である」と言及していることにも注目したい。彼らは日本語教室で JSL 児童が指導補助員と会話しているのをよく見かけており、その時の児童の様子から、母語を使用することで JSL 児童が「安心」し、「リラックス」でき、「自分を出せる」と肯定的に捉えている。原（2003）では、日本語が全く話せない児童に対し、教員自身が児童の母語を学ぶことでコミュニケーションを図った例が紹介されており、母語が児童の情緒的安定に貢献するという教員の認識があると指摘されている。今回の調査では、日本語である程度会話ができる児童にとっても母語使用が情緒的安定に繋がるということ、そして、日本語教室に児童の母語ができる指導補助員が在室していることが大きな役割を果たしているという認識が示された。また B 教諭は「(母語が話せる) 先生もいるし、少しストレスが出せるのかなと思う。だから日本語教室に来なくてすんでいる子も週に 1 回ぐらい来てもいいんじゃないかな」と述べ、日本語教室に通級していない児童に母語が話せる場を提供することも有用ではないかと考えている。

4.4 担任教員との連携

JSL 児童の指導には担任教員、日本語教員、そして指導補助員等、複数の指導者が関わっているため、通常の学級運営以上に指導者間の連携が必要になると考えられる。インタビューで C 教諭が「担任の先生と意思の疎通をしていかないと日本語教室をうまく経営できなくなる」と述べているように、担任教員の意向や在籍学級での学習状況は、日本語教室での指導計画や毎時間の学習内容など、JSL 児童の指導に大きく影響する。本節では、日本語教員が担任教員との連携をどのように捉えているかについて述べる。

今回の調査では、日本語教員は担任教員の意向を優先させる傾向が見られた。それは、日本語教室での学習内容だけではない。取り出し指導の必要性の有無や日本語教室への通級時間数など、児童の通級決定に関して担任教員と日本語教員の意見が異なる場合は、担任教員の判断を優先するとしている。日本語教員の観点からは通級指導が必要だと思われ

る児童でも、担任教員が必要としなければ通級指導は行われたいという例もいくつか挙げられている。日本語教員には「日本語教室はあくまで在籍学級の（学習の）フォロー」（E教諭）であり、児童の活動の中心は在籍学級となることが望ましいと考えられている。この認識が、担任教員の意向を優先する傾向の背景にあるのではないかと推察される。

日本語教員には、日本語教室での学習内容や児童の様子を担任教員に伝えることの必要性が認識されており、口頭での連絡（B教諭）の他、連絡用のカードやノートの利用（A・C・E教諭）、日本語教室の学習内容の週予定表の配布（D教諭）といった連絡手段が使用されている。しかしながら、JSL 児童の指導の方向性や具体的な指導方略について「担任教員と日本語教員が協力して検討する」という点については、「今後の課題」とした教員が1名（E教諭）いたのみで、全体としては消極的な傾向がうかがえた。日本語教室で行った学習内容を連絡する際にも、「担任教員の負担にならないようにする」と配慮を示している例（B・C教諭）も見られた。担任教員の業務の多さ、忙しさを理解しているためと考えられるが、このような例からは、JSL 児童の指導に関して日本語教員が担任教員よりも控えめな立場にいることが示されている。

また、今回の調査では日本語教員と担任教員との間で JSL 児童の指導に対する共通理解が十分ではないことに言及する教員もいた。時として、指導内容や通級時間等の連絡が行き違うこともあり、両者に齟齬が生じる要因にもなり得る。このような点は課題と認識されながらも、調査時点では解決に向けた具体的な方策は示されていなかった。

5. まとめ

前節で検討した日本語教員の JSL 児童の指導に関するピリーフの領域と傾向は、以下のようによまとめることができる。

- (1) 学習に関する指導： JSL 児童の指導形態として取り出し指導だけではなく、入り込み指導の必要性も認識されている。教科学習においては、教科書で使用される語彙や表現を分かりやすく説明するなど、理解のための支援が重視されている。また、教科指導では、学習内容の系統を重視するかどうかという点で教員間に差が見られた。
- (2) 生活・学習態度に関する指導： 日本語教員は日本語や教科の学習状況だけではなく、学校における生活や学習態度も指導の対象としている。また、長期的な視点から、将来、日本社会に適応して生活できるようにするための指導も必要だと考えている。
- (3) 日本語教室の役割： 日本語教室は、「JSL 児童の学習を補完する場」という役割とともに、「JSL 児童が母語で安心して話せる場」としての役割も認識されている。
- (4) 担任教員との連携： 日本語教室での指導は在籍学級での学習や担任教員への補助的支援と捉えられており、JSL 児童の通級や学習内容の判断に関しては担任教員の意向が優先されている。

このビリーフの領域と傾向からは、教員が言語知識や教科内容に関する知識を習得させることのみを重視して指導するのではなく、学校での生活や学習の様子を含めて JSL 児童を捉えようとしていることが読み取れる。インタビュー調査では日本語教員が JSL 児童を捉える観点として、児童の生活・学習態度に関するものが多く語られており、学校のルールを理解すること、集団の中で学習に参加できること、意欲的に学習に取り組めることなどが重視されている。教員は「学校は集団の中で様々な活動に参加する場である」と捉えており、学習面でも「他の児童との交流の中で学ぶことに意義がある」と考えている。日本語力が多少不足していても取り出し指導のみに偏らず、在籍学級での学習に参加することも必要だと考えていることからその認識がうかがえる。また、担任教員の意向を優先することや、日本語教室での指導を在籍学級の学習進度に合わせようとすることも、上記の認識の延長線上に位置づけられよう。このことから教員には「JSL 児童が集団の一員として参加し、他者と共に行動できるようにする」というビリーフが形成されていると推察できる。そして「将来は日本社会に適応し、その一員として生活できるように指導しなければならない」という使命感も持っていると考えられる。

また、日本語教員は校内に JSL 児童の母語を使える場があることを肯定的に捉えている。インタビューでは 5 名全員が、JSL 児童が母語を使用できる場、そして第二言語環境でのストレスから解放され、安心できる場として日本語教室が機能していることに言及している。これまで母語の使用は、日本語や教科学習の理解を助けるのに有効であるという視点から語られることが多かった。しかし今回の調査協力者が担当している児童の多くは、日常生活での日本語使用が可能であり、普段は在籍学級でも授業を受けている。5 名の教員はこのような児童にとっても校内に母語を使える場があることが情緒的安定に有効であると考えている。JSL 児童は日本語でのコミュニケーションが可能であったとしても言語的負担を感じている。集団の中で、第二言語での教科学習に参加することには不安や緊張が伴う。さらには文化的、言語的にマイノリティの立場にある児童は、学級内で孤立してしまう可能性を常に内包している。JSL 児童と接する機会の多い日本語教員はこのような実情を十分に把握していると言える。だからこそ、児童の抱える負担が少しでも軽減される場が必要であり、学校生活への適応にも有用であると認識しているのだろう。

このように、日本語教員のビリーフには「JSL 児童が周囲から孤立せず、他者との相互のつながりを得られるようにする」ということが中核にあり、それをまず学校の中で、将来的には日本社会の中で実現させようとしているのではないかと考えられる。他者とのつながりの中で学ぶということは公教育の基本的な視座であり、学校教育では極めて当然のことで、取り立てて議論されない事柄であろう。しかし、文化的、言語的背景を異にする児童も含めた指導が求められるようになったことで、改めてこの原点が着目され、重要性が再認識されるようになったと言えるだろう。

ここに記述した教員のビリーフは、5 名の日本語教員のインタビューから得られたもの

であり、必ずしも教員全体のビリーフが明らかになったわけではない。しかし日本語指導経験が豊富な教員から共通して出されたものであることから、小学校の日本語指導に関するビリーフの中核的な部分が抽出されていると言っても良いだろう。

6. 今後の課題

今回の調査は日本語教員を対象としたものであるが、JSL 児童の指導は日本語教員だけでなく、在籍学級の担任教員も大きな役割を担っている。特に JSL 児童が散在する地域では、担任教員が一人に対応に当たっている事例も多い。このような教員も含めてビリーフを検討することが必要であることは論を俟たない。次に取り組むべき課題は、教職歴の長さ、日本語指導経験や海外滞在経験の有無など、教員の多様な属性も含めて調査を行い、日本語指導に関するビリーフを包括的に捉えることである。その調査での質問項目を検討する材料として、今回の調査で示されたビリーフの領域と傾向は有効なデータとなると考えられる。また、次回調査では教員の具体的な指導事例も収集し、ビリーフと関連してどのような実践的知識が形成され、機能しているかについても明らかにしていきたい。

参考文献

- 秋田喜代美 (1992) 「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部紀要』 32
- 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
- 石井恵理子 (2009) 「JSL 児童生徒の日本語学習支援体制の整備—教員養成・研修を中心に—」水谷修監修『日本語教育の過去・現在・未来 第1巻 社会』凡人社
- 伊藤健人 (2007) 「定住外国人児童生徒の日本語教育—現場で今何か必要なのか」『言語』 36 (9)
- 大谷尚 (2008) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案 —着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』 54, 2
- 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
- 梶田正巳・石田勢津子・宇多光 (1984) 「「個人レベルの学習・指導論 (Personal Learning and Teaching Theory)」の研究」『名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科』 31
- 佐藤学 (1997) 『教師というアポリア —反省的实践へ』 世織出版
- 縫部義憲 (2007) 「『日本語教育』の研究の動向と展望」『日本教科教育学会誌』 30 (1)
- 原みずほ (2003) 「外国系児童の教科学習に対する小学校教員の認識：相互依存仮説の観点から」『言語文化と日本語教育』 25