

中学校日本語指導教員のアイデンティティ

——職務と情熱——

竹内陽介

Abstract

In this study, interviews with three Japanese as a Second Language (JSL) teachers were analysed by Steps for Coding and Theorization which is advocated by Otani (2019). I identified four major identities that JSL teachers used to protect and support JSL children. These identities were: (1) supporting JSL students' school lives and learning; (2) offering a home base for JSL students; (3) accepting JSL students' language and cultural issues; (4) advocating for JSL students and their backgrounds. The JSL teachers were responsible for the foreign students' entire school lives, as their duties entailed not only teaching JSL, but also providing comprehensive support at the schools. The results also indicated the possibility of convincing the Japanese majority group to transform the school into a multilingual and multicultural environment.

キーワード：中学校，日本語教室，外国人児童生徒，教師アイデンティティ，教師の役割

I はじめに

現代は世界的に国境を越えた人の往来が増加し，国外で暮らす日本人や日本で暮らす外国人が増えている。その結果，複数の文化や言語を持つ人々が同じ場所に集うことは，めずらしいことではなくなった。日本の小学校や中学校においても多言語化多文化化は起きており，日本に住む日本人家庭で育った日本語を母語とする子供（以下，日本人児童生徒とする）外国人の子供や国外在住経験のある日本人の子供¹⁾（以下，外国人等児童生徒とする）が，同じ教室で学習をしている。子供の海外滞在歴や家庭の文化と日本社会の文化との違いは，子供のアイデンティティや学校生活に深い関わりがあり，さまざまな研究がなされている（宮島2014）。しかし子供の国籍や文化にかかわらず，学校生活や学習活動に参加するためには，日本語の運用能力が必要である。そのため，日本語指導の必要な児童生徒に対してのさまざまな支援が検討され，実践されてきた（神田・矢崎2016，涌井2007）。

これまで小中学校の日本語指導は，法的な整備がされていなかったが，2014年に各学校で日本語指導の必要な子供に対して個別の指導計画を作成することで，特別の教育課程という形で扱うことができるようになった。2019年には，日本語教育推進法が制定され，日本に暮らす人が日本語を話せるようにするために支援することは，人権を保障することだという認識が示さ

れた。初等中等教育段階の日本語教育を充実させるため、2017年度から文部科学省の委託を受けた公益財団法人日本語教育学会が外国人児童生徒等の教育に関わる研究を進め、2020年モデルプログラムを公表した。これにより公立の小中学校の教員たちが専門的な知識を身に付けることで、日本語指導や外国人等児童生徒の教育に、自信を持って取り組めるようにするための研修や教員養成の方向性が定まった。

こうした研究によって蓄積した知見や法整備をもとに、今後新たに日本語指導を必要とする子供たちが学校にやってきた際に、遅滞なく高度な日本語指導を行うことが求められている。しかし、現在現場で働いている日本語教室²⁾の運営や日本語指導の担当教員（以下、日本語指導教員とする）は、曖昧な職務に翻弄され専門性獲得の苦労を余儀なくされてきた。

本研究では中学校で日本語指導を経験した教員に対するインタビューを行い、日本語指導教員が外国人等生徒のために仕事をする中で、日本語指導教員が外国人等児童生徒に対してどのような存在であろうとし、そのためにどのような努力を行ったのか、そしてどのようなアイデンティティを構築していったのかという点に着目して調査分析をおこなった。

Ⅱ 先行研究

教師を対象とする研究は、学習を最大化する要素として長く研究対象とされてきた。教師はどのような知識や技量を持ち、どのような姿勢で学習者に向き合い、教師である自分と向き合っているのかという教師の全体像を追うには、細分化されたさまざまな教師に関わる知見を習合させる必要がある（浅田 1998）。その中でも教師がどのような姿勢で、または役割を意識して、仕事に向き合っているかということについて、佐藤（1997:12）は「中間者としての教師」という概念を提唱した。それは教師が「中間領域において、人とモノ、人と人を媒介し、教室内外の多様な文化を媒介し、その交流と交歓を通して、学校と教室に文化の公共空間を構成する実践を展開している」存在であることと説明している。これは外国人等児童生徒の文化に限ったことではなく、教師が中間領域である学校という場所にあるさまざまな文化を教育の資源として、学びの主体である子供たちの糧にすることができるという示唆を与えている。このことを裏付けるように学校内の異国文化と教師の関わりについて、澤邊（2017）の研究では、日本の高等学校の日韓それぞれの背景を持つ韓国語教師たちが、教育者のアイデンティティの一つとして「複文化・複言語を身につけていく人のモデルというアイデンティティ」を持っていることを明らかにした。日本語指導教員についても同様に、日本語教室に来る子供たちや保護者の文化と教師自身の文化、そして一般学級にいる子供たちや教員たちの文化を媒介する存在であり、自分自身の文化や自己認識に変容が現れている可能性が十分にある。

教員の自己意識の変容は、浜田・齋藤（2018）の質問紙による調査にも現れており、教員のさまざまな経験がその後の教師にピラーの構成に影響を与えていた。特に日本語指導の経験のある教員は、自分と異なる子供の言語や文化に受容的であり、多文化多言語の事情についても理解していた。外国人等児童生徒が増加していることから、他文化や他言語との出会いのなかった教師にとって、外国人等児童生徒たちとの出会いは戸惑いとなるが（藤井・孫 2015）、こうした子供たちとの経験を通して、それぞれの教師が子供たちを教育活動に参加させる方法を

理解するようになる。こうして得たノウハウは、次に外国人等児童生徒に出会ったときに生かせるようになる（金井 2012）。

日本語指導教員に対する質問紙を使った臼井（2011）の調査では、日本語指導教員に求められる能力とその獲得の過程を追っている。結果から、日本語指導に自信を持つようになるには時間がかかること、外国人等児童生徒の指導に3つの必要な要素を指摘している。その3つとは、「①「外国人」の指導に必要な新しい知識・技術、②情報収集・ネットワーク力、③教員として一般に求められる力」であり、臼井は特に③の重要性を指摘している。このような日本語指導教員の専門性については、小学校の日本語指導教員に対するインタビュー調査を行った古川（2014）の研究でも言及されている。日本語教室が外国人等児童の支援指導の補完的な役割を果たしており、学級担任と連携して教科や生活に関わり、学校生活を安定したものにするための働きを担っていることを指摘している。

日本語指導教員の職務は、日本語指導教員以外の学級担任や教科担当の教員など（以下、他の教員とする）とは異なる部分がある。現行の教育課程では、特別の教育課程という方法以外に日本語を正規の課程として教えることはできない。例えば国語のような教科として確立されていないため、日本語指導をどのように理解し扱ったらいいのかという学校内の合意が形成されていない（古川 2015）。特に中学校では、教員になるための免許状は教科を指定して発行されているため、教科ではない日本語に対して理解が進まないという可能性もある。外国人等児童生徒自体がどのような存在なのか、他の教員たちが理解していない、または理解することに消極的な態度を示す教員がいる場合もあり、日本語指導や外国人等児童生徒の生活指導は、日本人児童生徒の指導にはない困難がある。

近年、子供のための日本語教授法や日本語教材の研究が進んでいるが（e.g. 清田 2016, 滑川 2019）、日本語が話せれば日本語が教えられるというものではなく、日本語を学んだことのない日本人教員が戸惑うことは自然なことであろう。浜田・齋藤（2018）で指摘されているような、他文化や他言語に抵抗のない教員であれば対応することは難しくないかもしれないが、現時点で日本語という免許がない以上、どの教科の教員でも日本語指導を任される可能性があり、日本語指導教員のアイデンティティに関する問題は、軽視することができないと考えられる。

そこで本研究では、中学校の日本語指導教員が、外国人等生徒の対応にあたってどのような存在として学校内の役割を認識し、実践しようとしているのかについてインタビュー調査を行い、その語りの中から中学校の日本語指導教員のアイデンティティについて論じる。

Ⅲ 研究方法

本研究では、日本語指導教員のアイデンティティに焦点を当てるため、経験者に日本語指導教員の仕事内容や、仕事をしているときに感じたり思ったりしたことについて質問した。このような人間の経験が話されることを取り扱うナラティブ・アプローチは、人々が生きて活動していることに着目し、「その人のそれまでの経験、人生、社会的存在といったライフ全体を生身の人間として理解しようとする」研究の姿勢を指す（北出 2021: 23）。

インタビューによって研究協力者から語られる物語は、協力者の経験や思い出である。その

話し手が、研究者の問いを聞き、どのようなことを思い出し、どのような言葉でそれを語るかということは、偶然ではない意味が込められている。やまだ（2000）は、話し手が出来事を語り、出来事を結びつけていくことで意味が生まれると述べている。つまり現在の自分が語ることを通して、過去の自分の行動を評価したり、心の内側にある複雑な情景を言葉によって詳らかにしていくということである。北出（2021:18）も、語りの中で「経験が再構成、または再意味付けられ、研究過程のさまざまな段階において意味生成や学びが起きる」とナラティブに着目した研究方法の特徴を述べている。

本研究の調査では主に次の3点について質問をした。日本語指導教員に任されている仕事内容、生徒たちから見た他の教員との違いと自分の専門性、またその専門性を身に付けた過程だ。研究協力者が語る言葉には、問いに対する答えがあり、それにつながる具体的な記憶、思い出が含まれていた。なぜそれぞれの経験の中でそのことを思い出したのか、さらに質問を重ねていくことで、その出来事はその人にとってどういう意味があるのか、その出来事はその人のどのようなアイデンティティに触れているのかを分析することができるようになった。

また、インタビューは一人語りではなく、研究者との対話である。やまだ（2000: 28）が「物語は相互行為の中で語られる」と述べており、井出（2013:59）もインタビュー調査において「語られるその内容は、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、いか様にも変化する」と述べていて、聞き手によってインタビューが変化することを証明している。そのため、研究者と調査協力者との信頼関係がインタビューにも大きく影響する。

(1) 分析方法

分析には、SCATを用いた。SCATは大谷（2019:271）が考案した質的データの分析方法で、文字データを4つの段階を経てコード化することで、抽象概念を取り出す手法である。「〈1〉テキスト中の注目すべき語句」を抜き出し、「〈2〉テキスト中の語句の言い換え」を行い「〈3〉左を説明するようなテキスト外の概念」と結びつけて、「〈4〉テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）」を生成する。現れてきた概念同士を繋ぎ合わせ、ストーリーラインを書く。ストーリーラインを元に分析から得られた知見を理論記述として整える。なお、本稿では得られた理論記述をさらにカテゴリーに分けて、代表的なものを中心に論じていく。

(2) 研究対象者

立命館大学人を対象とする研究倫理委員会から本研究計画の倫理面において承認を受け（衣笠-人-2019-49）、対象となる人物を募集した。その結果、大阪府A市の中学校で日本語指導教員をした経験のある3名の教員の協力を得ることができた（表1参照）。

表1 研究協力者の一覧

名前（仮名）	日本語指導期間	日本語指導をした学校	インタビュー時期
青山教諭	30年間	X中学校, Y中学校	2020年1月, 2月, 2021年3月
沖田教諭	3年間	Z中学校	2020年3月, 7月, 11月
川原教諭	1年間	Z中学校	2020年3月, 2021年3月

X中学校とY中学校には、中国帰国者とその家族などの中国ルーツの生徒が多く在籍していた。Z中学校にはペルーやブラジルにルーツのある生徒が多くいたが、中国や東南アジアにルーツのある生徒も何名かいた。どの学校にも、日本で生まれて日本で育った生徒から、中学生になってから来日した生徒までいた。日本語が全く話せずに、編入学する生徒は少なかったという。日本の生活が長い生徒は、日本語日常会話は流暢であったが、学習に使う言葉を理解していなかったりアイデンティティの問題を抱えていることが多かった。日本に来て間もない生徒は、日本語が話せないことが一番大きな問題であり、日本の学校文化に馴染めない場合もあった。

沖田教諭と川原教諭は同じ中学校に勤めた経験があったが、時期が異なっているため直接の面識はない。川原教諭は2010年代の前半に、沖田教諭は2010年代の後半にそれぞれ担当していた。どの教諭も日本語指導を担当する前に10年前後の学級担任や教科担当の経験をしていた。日本語指導を始めるまでは、日本語教育についての知識はなく、沖田教諭と川原教諭は、担当をする前にZ中学校で既に働いていたため前任者の様子を見ていたが、具体的に仕事内容を理解していたわけではなく、進んで日本語指導をしたいという思いがあったわけではなかった。

調査は2020年から2021年にかけて半構造化インタビューを行い、1回のインタビューは1時間から2時間ほどだった。インタビューのうち、1回はフォローアップを目的としたインタビューであった。

Ⅳ 結果

今回の調査に参加した3名の日本語指導教員のインタビューから、特徴的な4つの日本語指導教員のアイデンティティが見られた。(1) 外国人等生徒の学習・生活に責任を負う存在 (2) 外国人等生徒の居場所を作る存在 (3) 外国人等生徒の文化・言語を受け止める存在 (4) 外国人等生徒のことを他の人に伝える存在の4つである。4つのアイデンティティには優劣はないが、日本語指導教員の仕事の多くが(1)に関連するため、他に比べて得られた知見が多い。しかしその根底には(2)や(3)といった日本語指導教員の考えがあり、(4)へと繋がっていた。各教諭から得られた理論記述を例示する際には教諭名と整理番号を添える。下線部は、SCATにより各教諭の発話を抽象化した概念である。

(1) 外国人等生徒の学習・生活に責任を負う存在

(1-1) 日本語の指導

日本語指導教員にまず期待される役割は、外国人等生徒に日本語を教えることである。外国人等生徒に日本語を教えることで、生徒は日本語が話せるようになり、学校生活や授業に参加できるようになる。3人ともそれまでに日本語を教えたことがなかったため、仕事内容に対して不安を感じた。沖田教諭や川原教諭が担当した時は、年に数回A市教育委員会などが日本語の教え方などを学ぶ研修があった。青山教諭が始めた頃には、研修そのものがなかった。そのため日本語指導に必要な知識や技術を身につけなければならないと考え、自主的に日本語教育の勉強を始めるきっかけとなった。

- 始めた当時は日本語の初期指導に対する困惑があり、指導力不足の反省を繰り返しながら、また日本語指導教員として保護者との信頼関係の構築しながら、生徒が自主的に学習できるようにするための日本語を教える。(青山教諭 B64)
- 予期せぬ初期指導を経験したため、生徒の言語を理解するための学習の必要性を感じたり、異文化接触による母語への気付きがあるため、日本語学や日本語教育の専門性を獲得する必要がある。(川原教諭 D15)

日本語指導は、原学級³⁾から対象の生徒を取り出して、日本語教室で行われていた。青山教諭が日本語指導を始めた頃は、小中学校で使える教材が少なかったため、A市や大阪府の教育委員会を中心とした教材作成事業に参加した。それ以外にも個別の教材を用意したり、教員の得意分野を活かした教材作成も行なわれていた。例えば、子供向けの新聞記事を読解したり、都道府県の名前と特産物を一緒に覚える地図を作成したりした。

- 子供たちの日本語学習のため、学校で使われる日本語の聞き取りの練習、説明したり文章にする練習、文章を作る技術の指導などを行なう。(沖田教諭 C20)

(1-2) 教科指導

日本語教室の指導を終える明確な基準はないと青山教諭は話していたが、ある程度日本語を話せるようになれば⁴⁾原学級での活動が基本になる。しかし日常会話ができても授業中に使われる言葉は生徒にとって難しく、日本語教室での取り出しを続けて教科の指導をすることは多いようだ。そうであっても中学校の教師は他教科を教えることがないため、沖田教諭は生徒がわからないと言ったことは生徒と一緒に勉強するつもりと語っており、川原教諭も直接的な内容に触れない提出物の手伝いをよくしたと話していた。

- 中学校の日本語指導では、日本語初期指導の技術よりも日本語以外の幅広い教科を指導する力が求められている。(沖田教諭 C13)

外国人等生徒の背景は多様で、来日前に受けてきた教育によっては日本の学習指導要領とずれが生じるために、学年に見合った知識や技能を備えていない場合がある。そのため日本語教室では、生徒たちの学力の差を受け止めて、日本語に加えて生徒の学習到達度に合わせて教科の指導を行っている。しかし中学校では自身の専門の教科以外は指導できない場合がある。また青山教諭は長い日本語指導の経験から、生徒の学力や知的能力について気づきがあり、教科指導を超えた特別支援の視点からの支援の必要性があると考えようになった。そのため日本語指導に加えて、特別支援教育の専門的な勉強をして資格を取得する努力を行った。

- 日本語教室には学習に困難をきたす発達面の課題を抱えた生徒から日本語はできないが学力優秀な生徒までおり、日本語に加えて教科の指導など幅広い学力の生徒に対応する力が求められる。(青山教諭 B54)

（1－3）原学級との連携、生徒指導・生活相談

日本語指導、教科指導に加えて、外国人等生徒たちの生活相談や生徒指導、そして進路指導に関わる実践が多くみられた。もともと日本語教室は学級認定されていないため、生徒は一般学級に在籍している。そのため学級担任が外国人等生徒に対する責任を持っているが、状況に応じて日本語指導教員が学級担任に代わる役割を果たしていた。今回の調査では、日本語指導や教科の支援よりも、多くの時間を生活指導に費やしている実態がわかった。日本語指導教員たちは、日本語教室にやってくる生徒の様子を観察しており、時に校内を巡回して生徒の様子を見に行くこともある。生徒たちは3学年に渡っているため、学級担任が自分の学級のことだけ知っていればよいのと比べて、3学年分の連絡事項やスケジュールを把握しなければならないという苦勞を語っていた。

- 日本語指導教員は、学年ごとの伝達事項の把握、生徒の様子を観察し変化に気づく力、生徒指導の能力が必要だ。（沖田教諭 C36）
- 基本的には日本語指導担当者と担任と共同で行う進路指導だが、日本語教室だからこそ踏み込める進路指導もある。時に卒業後の生活に必要な社会的な支援の提供を行うことも特徴的だ。（青山教諭 B66）

このように日本語指導教員が外国人等生徒の指導を行うときは、学級担任を介することがあるが、学級担任がどの程度外国人等生徒の指導をすればよいかかわからないことがある。極端な例では、外国人等生徒が日本語教室に在籍していると勘違いして日本語教室に丸投げになってしまい、学級で連絡されるべきことが伝わっていないという話もあった。

生徒指導や進路指導についても、学級担任が気が付かない外国人等生徒特有の事情がある。例えば、高校入試そのものがないという国から来た生徒や、義務教育以上の教育の必要性に対する認識の違いにより、子供が進路を選択することに関心がない保護者がいることなどだ。この場合、日本の当たり前と彼らの事情とをすり合わせることで日本語指導教員に求められる。特に青山教諭は進路指導に力を入れており、日本語教室で見せる生徒一人一人の特性を生かした進路選択を提案するようにしていると語っていた。

（1－4）保護者との連携

中学校では保護者との密な連絡は、生徒の学校生活を安定させるためにも重要であり、外国人等生徒の家庭も例外ではない。しかし外国人と接する機会の少ない教員にとって、日本語が流暢でない外国人保護者への連絡は難しいと感じているのではないかと話していた。3名の教員はいずれも外国人等生徒の家庭と密に連絡を取るよう心がけていたが、学級担任との役割分担があいまいで、学級担任たちの認識もまちまちであった。

- 外国人家庭を理解する気持ちを持っていても、日本人とは異なる対応になることがあり、外国人保護者が日本人保護者と違うことがあるため、外国人家庭との連絡に困難がある。（川原教諭 D21）

- 公立中学校であるため、外国人生徒の生徒指導に対応する能力や外国人家庭と密に連絡を取ることなどが期待されていたが、他の教員の日本語教育についての乏しい理解はその後の仕事に影響を与える。(青山教諭 B03)

青山教諭がX中学校に赴任した際に求められていたことの一つが、中国人家庭との連絡であった。しかし認識の違いはここにも現れていた。例えば、翌日の持ち物のような連絡事項は、学級担任が工夫次第で外国人家庭に伝えられると思われるが、些細なことでも日本語指導教員に頼る学級担任もいたという。沖田教諭も進んで外国人等生徒の家庭連絡に努めたが、家庭連絡は日本語指導教員の仕事だと考えている学級担任もいるようであった。

川原教諭は、日本語指導を経験したのちに別の学校で外国人生徒のいる学級の担任になった。外国人生徒の保護者と話しをするときには、わかりやすい日本語を意識して使うように心がけたという。こうした工夫は、日本語指導の経験をしたからできるようになったと話していた。

外国人保護者の教育に対する考え方や学校教育の制度に違いがあり、学校の役割や学校のできることと家庭で行うべきことの線引きなど、日本で常識とされていることと異なった理解をしている場合があるらしい。そのため、思わぬところで学校の指導と保護者の意向とに食い違いが起こることがある。また教科によっては、日本人保護者には簡単なことでも、言語の問題から外国人に頼ることができないことがあり、日本語教室が代わりをすることがあるようだった⁵⁾。

(1-5) 生徒の言語と理解能力の問題

上記以外で課題として浮き上がるのが、言語と知的能力の問題である。原学級での生活に十分な日本語が身に付いたら、日本語教室を卒業するため、日本語指導が一時的なものであることは広く認識されていた。しかし日本語で行われる教科学習に問題なくついていくためには、相当の日本語の能力が必要で、上達には時間がかかることが研究されている (e.g. Cummins 2000)。日本語指導教員は知識として知っているが、実際に生徒を目の当たりにして、この問題を深刻にとらえていた。

また日本語能力が低いことが原因とは言い切れない、生徒の理解能力や知的能力の問題が原因にあるのではないかということを考えて、前述の通り青山教諭は特別支援の専門知識を身につける努力をしていた。

川原教諭「日本語もちゃんとしゃべれるわけじゃないってなると、(中略) その言葉だけじゃなくて、考えられへんねんやって。だから、思考って言語でするんやなってつくづく思ってる。」

川原教諭はそれまでさまざまな生徒の学力問題に向き合ってきたが、外国人等生徒の教育を経験するまで言語の能力と物事を理解する能力の違いを深く考えたことはなかった。しかし人間の考える能力の基本には言語があり、言語の能力を育てることで生徒たちが社会に出て使う思考力を育てているという気づきがあったという。

以上のように、日本語指導教員に求められる第一の役割は外国人等生徒の学習と学校生活の支援である。日本語を教えること以外にも、担当を始めてから気づいた外国人等生徒の課題を解決するために柔軟に教科学習や生活面の指導を行っていた。時に生徒の家庭や知的能力といった部分に立ち入ることもあった。

(2) 外国人等生徒の居場所を作る存在

(2-1) 安心できる場所の確保

日本語教室は日本語の学習をする場所であると同時に、外国人等生徒等の共通点である文化と言葉の問題に向き合う場所であり、子供たちが感じる学校生活や社会の中での不自由さが理解されている場でもある。そして外国人等生徒が自分たちの背景を肯定し、認め合う場所であることがわかった。

- 日本語指導教員は外国人生徒からの生活相談を受けることがあり、日本語教室は外国人生徒の心の拠り所である。(沖田教諭 C33)
- 日本語指導教員は外国人生徒は一般教室で辛い思いをすることがある現実を受け止め、日本語教室が生徒の精神面を支える場所であることを大切にしている。(青山教諭 B31)

学校生活にはストレスがつきもので、どの生徒も学校内外にそのストレスを吐き出したり、自分を認めてくれる場所が必要だ。全ての外国人等生徒が日本語教室を頼りにしているわけではないが、学校内で日本人生徒に気兼ねなく過ごせる場所であると協力者たちは考えていた。沖田教諭は日本人生徒が持っている外国人に対する認識について次のようなことを語っていた。

- 日本人生徒の認識はさまざまで、偏見を持つ子供もそうでない子供もおり、日本語指導教員は外国人も日本人も分け隔てなく、安全に対する配慮が行き届いた誰にとっても安心できる場所を提供したいと考える。(沖田教諭 C69)

沖田教諭は日本語教室を開放された場所にしたいと考えていた。それは日本語教室に出入りできるのを外国人等生徒に限定してしまうと、日本人生徒に外国人等生徒は自分たちとは違うと思わせるのではないかと危惧したからだ。一部の日本人生徒は、日本語教室の居心地がよいと感じているようだった。外国人等生徒だけで活動することもあるが、同じ中学校に通う生徒を分け隔てなく扱うことで、中学校全体の多様性を尊重する姿勢を体現する効果がある。そのため休み時間には日本語教室の扉を開け、沖田教諭が教室を安全を守る努力を行っていた。

(2-2) 教室の開放・多文化活動

日本語教室は外国人等生徒の安心できる場所であるが、沖田教諭の実践のように教室を開放して、それ以外の生徒にとっての居場所になる可能性を広げたり、多文化活動の場としている場合がある。

- 日本語教室では、多文化を取り入れる活動や日本語教室への抵抗感を減らす取り組みを行い、当該の子供たちが持つ多様な個性を大切にする環境を作ることが大切である。(沖田教諭 C17)

青山教諭も日本語教室で餃子作りをするなどの活動をして、日本人生徒や教員に日本語教室のことを知る機会を作る活動を通して、日本語教室が孤立しないようにしていた。日本人生徒は日本語支援を受けることはないため、他文化や他言語に興味があれば縁のない場所かもしれない。しかし、日本語教室に誤った印象がついてしまうと、外国人等生徒の学校生活に悪い影響が出てしまうかもしれない。川原教諭も日本語教室の閉鎖性に問題を感じており、外国人等生徒も日本語指導教員も意識的に日本人生徒や教員たちと交流しないと、簡単に孤立してしまう危険性があると語っていた。

日本語教室が外国人等生徒の学習や学校生活の支援の場であるだけでなく、学校内での居場所づくりという観点でも重要な場所であることがわかった。日本語が十分に話せて、原学級の学習に参加できる生徒であっても、日本語教室にやってくる生徒もいるようであった⁶⁾。

(3) 外国人等生徒の文化・言語を受け止める存在

日本語教室が、外国人等生徒の学校生活において重要な場所であるのは、日本語指導教員が文化や言語の違いは当然と考えていることが理由に挙げられる。日本語指導の担当者として自然なことに思えるが、全ての教師が他文化や他言語に興味関心を持っていたり、多様性を肯定的に捉えているとは限らない。今回インタビューをした3名は、日本語指導者になる前から外国文化に興味を持っていなかったが、これが偶然なのかは任命した管理職の見る目とも言えるかもしれない。また実際に担当になってから、外国人等生徒たちを取り巻く問題によく気づくようになったのは、担当になってからだという。

- 外国人等生徒が感じているであろう疎外感は、多数派の日本人には理解しにくいいため、外国人等生徒の優先順位が低くなり後回しにされる可能性がある。(沖田教諭 C70)

沖田教諭が指摘しているように、外国人等生徒は少なからず日本の社会や学校で疎外感を感じているはずである。しかし日本人である自分がその心の内の全てを理解することはできないと考えていた。他の教員が外国人等生徒を不平等に扱っていると感じることもあり、学校生活のさまざまな場面で、外国人等生徒は日本人生徒に比べて優先順位が低いのではないかと不安に思うことがあると言う。

- 日本語教室は、世界を移動することによって子供たちに起こる精神的不安を受け止め、異国で暮らすストレスを抱える生徒のケアをしたり、文化的な差異の指導や外国人生徒のトラブルに積極的な介入をしながら、生徒の境遇を理解した上での人間関係づくりを行うなど、包括的な生徒の指導と支援をする役割を果たす。(青山教諭 B57)

青山教諭は、日本語指導の長い経験を経て、外国人等生徒には日本人には分からない不自由があり、その不自由さを日本語教室で受け止めて、足りない部分を補うことが重要な役割であると認識していた。

前項の外国人等生徒の居場所に通ずるが、日本語教室が学習の場であり外国人等生徒の学校生活を支える場であると同時に、彼らの母語と日本語の関係や文化の差を理解する大人（日本語指導教員）がいる場所である。つまり外国人等生徒と社会をつなぐ場所であることがわかった。

(4) 外国人等生徒のことを他の人に伝える存在

日本語指導教員は、外国人等生徒やその保護者との深い関わりを通して、日本社会で生きる不自由さについて理解を深めていた。特に沖田教諭や川原教諭は、日本語指導を始める前に学級担任として外から日本語教室や外国人等生徒を見ていた時の視点と、日本語指導の経験を通して深まった中からの視点を併せ持っていた。日本語教室に関わりのない多数派の日本人教員や生徒は外国人等生徒や日本語教室の実態について誤解していたり、理解しようとしていないのではないかという問題意識を持つようになっていた。

- 日本人教員の中にある外国人生徒に対する固定観念は、教師の外国人に対する意識や教師のマイノリティに対する姿勢に課題があるからだ。（沖田教諭 C38）
- 学校内に日本語指導に対して理解を示す教員と無関心な教員があり、日本語指導が対等に理解されていないという不信感となる。（沖田教諭 C53）

今回の協力者の間にも差はあるものの、日本語指導自体を軽視される場面に出会ったり、他の教員の外国人等生徒との関わりに違和感を感じるたりすることはあったようだ。外国人等生徒が差別されているのに怒りを感じた経験を語った協力者もいた。しかし、日本語指導教員がその感情をそのまま露わにすれば、関係者の理解を得られない。そのため協力者たちは、日本語教室の日常やそれを取り巻くさまざまな問題に気づいてほしいという思い、紙媒体のお便りや学校の日常を伝えるウェブサイトで、日本語教室の出来事や外国人等生徒のことを発信する活動を始めた。青山教諭は中国から来た生徒たちの歴史的背景を理解してもらうため、全校で行う国際理解教育の教材の提供を行った。それは同時に日本人生徒教師に対する啓発活動でもあったと語っていた。

- 日本語教室について学校内の認知が深まっていないため、異文化についての理解を深める内容や歴史の事実と身近な問題を繋ぐ内容の中学校における日本語教育を理解してもらうための啓発活動を行う。（青山教諭 B27）

前述の通り、川原教諭も日本語教室の閉鎖性を問題視しており、日本語教室と日本人生徒教員の意識的な交流が必要だと語っていた。このような広報活動の目標は、多数派の日本人が外国人等生徒たちのことを理解し、衝突なく共に学べる学校である。沖田教諭の言葉にあるように、

安心して子供たちが教育を受けられるようにするには、教員間のネットワークから外国人等生徒がはみ出さないようにしなければならない。外国人等生徒を包括するための第一歩は多くの教員が外国人等生徒たちの実態を理解することだといえる。

- 教員も生徒も日本語教室との意識的な交流を行う必要がある。(川原教諭 D17)
- 多くの教員が外国人生徒に対応できるようにすることで、教員間のネットワークで外国人生徒を守る体制を作ることができることであり、教員が外国人生徒を理解することの必要性が指摘される。(沖田教諭 C40)

V 考察

(1) 日本語指導という思い込みと学級担任との関係

今回の調査から得られた特徴的な知見は、日本語指導教員の仕事は日本語を教えることだけではなく、外国人等生徒の生活面に多くの支援をおこなっていることである。日本語教室は日本語を教える場所というイメージがあるが、協力者の話によると、日本語が全く話せない生徒の数は少なかった。来日したばかりの生徒も、時間が経つとともに日本語が話せるようになる。しかし、外国人等生徒は学習や学校生活のさまざまな面で支援を必要としており、日本語指導教員は日本語教室を拠点に全般的な支援を行いつつ、日本人生徒や日本人教員に対する働きかけを行っていた。そのため、沖田教諭は日本語を教えるための特別な教室を任されたという実感がないと話していた。

公益財団法人日本語教育学会(2020)が「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』」でも指摘しているように、日本語指導教員は日本語を教えるだけの仕事ではなく、外国人等生徒の教育に関わる業務は全てに関係していると言ってもよい。本研究でも「日本語指導教員」という名称を使用しているが、実際は「外国人等生徒支援担当」という方が実態を表しているかもしれない。

日本語指導教員が外国人等生徒の教育のさまざまな場面で、重要な役割を担っているとしても、日本語教室は学級認定されていない。文部科学省(2014)の説明では、小中学校における日本語指導は「特別の教育課程」を編成することで、「在籍学級の教育課程の一部の時間に替えて、在籍学級以外の教室で行う教育の形態」のことを指す。そのため、生徒たちは例えば1年1組という学級に所属しており、学級担任がその責任を負っている。しかし、外国人等生徒が日本語教室で取り出し授業を受けたり、日本語指導教員が外国人等生徒の生活指導をしているところを見た日本人の学級担任が、外国人等生徒は日本語教室に在籍しているから自分は何もしなくていいと誤解してしまう可能性がある。

日本語教室を学校内でどのように位置づけるかは学校ごとに異なっているが(田巻 2014:63)、川原教諭は日本語教室のことが後回しになったり、忘れられてしまったことにより、適切な情報が得られなかったと話していた。これは、日本語指導教員の仕事が多岐にわたることで(白井 2011)、かえってその専門性がつかみにくくなっていること、既存の枠でその専門性を捉えることが難しいため、多くの日本語指導の経験のない教員にとって、その実態の理解が進まない

ことに原因があると考えられる。

外国人等生徒にも日本人生徒と同様の生活指導、生徒指導、家庭連絡、進路指導などの支援が必要であり、ときに日本人生徒以上に丁寧な対応が求められる。そのため学級担任と日本語指導教員の二重状態が外国人等生徒にとって好都合になる場合もあるが、両者がきちんと連携されていないければ、どちらの手からもこぼれてしまう危険性もある。学級と日本語教室の緊密な連携が、取りこぼしの可能性を下げると考えられ、教員間の連携についてはさらなる調査が必要だ。

(2) 教科指導に対する責任

教科指導についても、誤解やすれ違いが起きる可能性が指摘された。外国人等生徒が学級に所属している限り、教科指導はその学級を受け持つ教科の担当者が責任を負っている。生徒の日本語の能力に応じて、日本語教室に取り出して個別に授業を行うことは必要だが、日本語指導教員が全ての教科を教えられるわけではない。小学校であれば、原則全教科を教えることができるが、同じことを教えるにも授業者ごとに進め方や指示は異なる。中学校は教科担当制で教員免許も教科ごとであるため、自分の専門教科以外を十分に教えられる必要はない。そのため、提出物の補助などの限定した支援にとどまってしまう可能性がある。

日本語レベルがある程度に達したら、外国人等生徒は日本語教室を離れて原学級に戻って教科の学習をすることになる（宮島・加藤 2005）。そのため、例え日本語指導教員がさまざまな教科の内容を熟知していたからといって、日本語教室でいつまでも教科の指導を行うことはできず、原学級の指導に慣れさせていかなければならない。

沖田教諭はZ中学校で教科担当をしていたのちに日本語指導を任された。そして、日本語指導を始めてからは日々の学習に二人三脚で付き合ってきた。このような日本語指導教員が培った外国人等生徒の学習を円滑にする工夫を授業担当者と共有することができたら、原学級の授業を文化や言語の観点から改善することができるだろう。例えば、重要な用語にふりがなを振る、挿絵が動くデジタル教科書を使うなどは、外国人等生徒の理解を促すことができる。

(3) 外国人等生徒の居場所づくり、言語や文化を受け止める場所の運営

外国人等生徒にとって日本語教室のような場所は、外国人であることや、外国にルーツのある自分を認め、自己を肯定できる場所である。一般学級（原学級）にはマジョリティである日本人が中心の文化があって、それは外国人等生徒の外国につながっていることとそれに伴う日本人ではない部分を持つことに配慮されていない（宮島・加藤 2005）。一般学級で外国人等生徒たちは、できないことの多い自分の状況と日本人が当たり前に行っていることの差に失望を感じることもある（宮澤 2020）。同じことは、本研究の協力者からも聞くことができた。日本語教室はこのような異なる現実に対して寛容で、外国人等生徒にとっては原学級では得られない安心感を得たり、押し込めている自分らしさを発揮することができる場所としての機能を持っている。古川（2014）も、日本語教室が子供たちにとって自分を出せる場所であるという認識を持った教員の姿を捉えている。

川原教諭は、日本語教室の運営の姿勢について、生徒たちを囲い込んで教室に籠ってしまえ

ばとても楽だろうと語っていた。外国人等生徒も日本語指導教員も、他の教員たちから見ると、扱いにくい生徒、関わらなくていい生徒というラベルを貼ることができる。そのため、自ら進んでそのラベルを受け入れてしまえば、他の教員も生徒も日本語教室で行われていることに目を向けなくなるのではないか。実際に閉鎖的な日本語教室運営をしている教員がいたことがインタビューの中にもあった。日本語教室のあり方が定まっていない現実を逆手に取ると、担当者の裁量によって外国人等生徒に対する支援が限定されてしまう可能性も示唆される。それは同時に、日本語教育について理解のある同僚がいない場合や、管理職の関心が薄い場合などに、日本語指導教員が孤立してしまう可能性が十分にあることでもある。

日本語教室をどう運営するのかということは、単に多数派の日本人が外国人等生徒の日常を手助けするというのではなく、児童生徒の中にある言語的文化的な違いを学校の財産と捉え、学校の風通しをよくしたり立場の弱い者に向き合う学校の姿勢を表したりすることに通ずる。つまりこの日本語教室の開放とは、日本語教室が外国人等生徒を受け入れる場所であると同時に、他の教員や日本人生徒もアクセスでき、ここに来れば外国人日本人という枠にとらわれず、多言語多文化に対する興味や好奇心を満たしてくれる場所であるという、積極的な多言語多文化の基地になる可能性を秘めているということでもある。

(4) マジョリティとマイノリティを超えて

佐藤（1997）の言う媒介者としての教師アイデンティティ、澤邊（2017）の複数の文化を行き来する教師像と比較すると、本研究における日本語指導教員は、自国の自文化の中に居ながら異文化との関わりを持つことになったケースであり、外国人と日本人、日本語教室と原学級、日本語指導教員と学級担任などといった対立構造の中で、日本人側と外国人側を実務面においても精神的な視点からも往來を繰り返していると言える。

しかし、このような対立構造はある一部の見方であったり、学校という組織の性格上現れてくる違いを構造化しただけとも言えるだろう。日本人と外国人という対立軸を設定する以前に、教室の中にいる子供たちは色とりどりの個性を持っていて、日本人家庭で育った子供であっても、能力も家庭環境もバラバラであったはずである。外国人であることや、外国にルーツを持っていること、日本語以外の言語を母語とすることは、個性の一つと見ることができる。ただ、文化や言語、そして日本人らしくない容姿といったことは、他の違いに比べて個性を隠しにくい。

外国人に関わる問題に限らず、マジョリティにとって、マイノリティを無視して生活することは難しくないが、それは私たちが目指す社会のあり方なのかという疑問がある。私たちの社会では、違いがあることを理由にして、覆すことのできない不自由を誰かに押し付けることを認めてはいけなはずである。一般学級の例でもわかるように、日本の学校における文化や言語の違いについては、明らかなマジョリティとマイノリティが存在するが、マジョリティでありながらマイノリティの側に立って活動する日本語指導教員が、両者をつなぐ架け橋となる可能性が本研究では示唆された。こうした活動を積み重ねることで、日本人教師や生徒たちの他者理解を進めることができれば、双方にとって有益であると考えられる。本研究に協力した日本語指導教員たちは、マジョリティの子供たちがマイノリティとの交流の中で成長することを間近で観察していた。その積み重ねにより、マイノリティの不自由な日常を変化させることが

できるのではないだろうか。そしてそうした子供たちが大人になっていくことで、成熟した共生社会へと結びついていく希望が見出せるだろう。

Ⅵ まとめ

本研究では、日本語指導教員のアイデンティティについての調査を行い、日本語指導教員が学校内で以下の4つの存在を意識して業務に当たっていることがわかった。(1) 外国人等生徒の学習・生活に責任を負う存在、(2) 外国人等生徒の居場所を作る存在、(3) 外国人等生徒の文化・言語を受け止める存在、(4) 外国人等生徒のことを他の人に伝える存在である。

日本語指導の業務には、広く認知されている学級担任などの業務と異なる働きと役割があった。それは、学校内の一人で行っている役割（例えば、保健室の養護教諭、学校司書など）についても同じことが言えるかもしれない。多数派の教員にとって何かの機会があるまで、こうした業務に携わっている人々の仕事や、その仕事はどう自分の仕事や担任している生徒たちにつながっているのかが見えにくいかもしれない。沖田教諭や川原教諭が、日本語教室のことは知っていたが、自分が担当するまでは具体的な働きまではわからなかったと話していた。それは自然なことかもしれない

学校では国際理解教育の充実が期待されてきた。そこでは、一国の政治や市民活動では解決できない国を超えた視点での社会問題解決意識を育むことを目標としてきた（佐藤 2001）。しかし、足元に目を落とせば、すでに中学校の教室の中に自然に発生している多文化多言語の問題があり、子供たちが多角的な視点を養うことのできる機会とも言える。本研究で得られた知見は、日本語教室や日本語指導教員が、足元の国際理解を推進するために中心的な役割を果たせる可能性を示唆しているものである。学校に外国人等生徒の支援の網を広げる基礎を作ることは、学校と地域社会に多様性を基盤とする共生社会を構成することに通じていると考えられる。本研究をさらに発展させて、学校の多文化多言語化を題材とした可能性に関する研究を計画し、日本語指導教員がその過程でどのように効果的な働きができるのか明らかにしたいと考えている。

注

- 1) 本稿で取り扱う子供たちの背景は多様であり、日本国籍か外国籍か、出生や育ちが日本か外国か、日本語指導が必要か不要か、両親や家族が外国人かによって様々な呼称を付けられているが、日本に住む日本人家庭の日本語を母語とする日本人児童生徒以外の児童生徒を、外国人等児童生徒と呼ぶこととする。
- 2) 日本語教室は自治体によって「国際教室」などと呼ばれることがある。日本語指導の必要な児童生徒の人数が基準を超えると、専任の教員が配置され専用の教室があてがわれる。日本語を教えることが主たる目的だが、後述するように教科指導を行ったり外国人等児童生徒の居場所になったりと、活用の範囲は広い。
- 3) 外国人等生徒は1年1組などの学級に在籍している。本稿では、日本語教室に取り出されている時、在籍している学級のことを原学級と呼ぶ。
- 4) 青山教諭は、日本語検定試験 N4 合格程度の能力をつけることを日本語教室の目標としていた。

- 5) 国語の暗唱の練習や教科書を音読して保護者にサインをもらうなどという活動は、外国人家庭ではできないため、日本語指導教員が代わりに宿題をみていた。
- 6) 逆に日本語教室には全く来なくなる外国人等生徒もいるという。青山教諭は生徒自身の捉え方によると話していた。

参考文献

- 浅田匡 (1998) 「教師学を目指して」, 『成長する教師－教師学への誘い』 浅田匡・生田孝至・藤岡完治 (編), 301-307, 金子書房
- 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－震災体験の語りの分析より」, 『ナラティブ研究の最前線－人は語ることで何をなすのか』 佐藤彰・秦かおり (編), 43-63, ひつじ書房
- 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部門教育科学』, 59 (2), 73-91
- 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
- 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
- 神明明治・矢崎満夫 (2016) 「外国人児童の学力向上を目指した〈つながる・つなげる〉支援：在籍学級と支援教室との連携により子どもの学習ニーズに応える」, 『静岡大学教育実践総合センター紀要』, 25, 297-306
- 北出慶子 (2021) 『ナラティブでひらく言語教育－理論と実践』 北出慶子・嶋津百代・三代純平 (編), 新曜社
- 清田淳子 (編) (2016) 『外国から来た子どもの学びを支える－公立中学校における母語を活用した学習支援の可能性－』, 文理閣
- 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> (2021/04/20 閲覧).
- 佐藤郡衛 (2001) 『国際理解教育－多文化共生社会の学校づくり』, 明石書店
- 佐藤学 (1997) 『教師というアポリア－反省的实践へ』, 世織書房
- 澤邊裕子 (2017) 「日本と韓国の学生をつなぐ授業を創る教師のアイデンティティー－隣国の言語を教える教師の授業事例と語りの分析から－」, 『複言語・多言語教育研究』 5, 20-36
- 田巻松雄 (2014) 『地域のグローバル化にどのように向き合うか－外国人児童生徒教育問題を中心に－』, 下野新聞社
- 滑川恵理子 (2019) 『言語少数派の子どもの概念発達を促す教科学習支援－母語と日本語が融合したことばのやり取り－』, ココ出版
- 藤井美穂・孫恩恵 (2015) 「小学校におけるニューカマー児童の受け入れと指導：U市の学級担任教師の認識と態度を中心に」, 『熊本大学教育学部紀要』, 64, 105-112
- 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のピリーフ－影響を与える経験に着目して」, 『子供の日本語教育研究』, 1, 61-75
- 古川敦子 (2014) 「小学校の日本語指導担当教員が持つピリーフに関する研究」, 『一橋日本語教育研究』, 2, 47-58
- 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－小学校教員による「個別の指導計画」作成を事例として－」, 『共愛学園前橋国際大学論集』, 15, 69-84
- 宮澤理恵 (2020) 「外国人児童生徒の居場所とは何か－あるブータン出身の高校生の場合－」 『社会文化論集』, 16, 71-80
- 宮島喬 (2014) 『外国人の子どもの教育－就学の現状と教育を受ける権利－』, 東京大学出版会

中学校日本語指導教員のアイデンティティ（竹内）

- 宮島喬・加藤恵美（2005）「ニューカマー外国人の教育機会と高校進学：東海地方 A 中学校の「外国人指導」の観察にもとづいて」『応用社会学研究』, 47, 1-12
- 文部科学省（2014）『「特別の教育課程」による日本語指導の位置付け』, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341926.htm, 2021/12/21 アクセス
- やまだようこ（2000）『人生を語る：生成のライフストーリー』, ミネルヴァ書房
- 涌井まき子（2007）「実践研究：公立中学校の外国人生徒のための「JSLカリキュラムの授業」－フィリピンから来日したある生徒を対象に－」『横浜国大言語研究』, 25, 40-55
- Cummins, Jim. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters Ltd

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。

