

寄稿論文

日本語指導が必要な子どもに関する現職教員のビリーフ

—影響を与える経験に着目して—

キーワード

ビリーフ, 現職教員研修, 教師の成長, 再媒介, 経験の影響

浜田 麻里 (京都教育大学)・齋藤 ひろみ (東京学芸大学)

1. はじめに

日本語指導が必要な子どもの教育に関しては、ここ数年、施策においては大きな進展があった。日本語指導を正規の教育課程（特別の教育課程）として編成・実施することが可能になり（平成26年度より）、学習指導要領（平成30年度より施行）においては、「特別の配慮」として日本語習得の困難な子どもについて言及がなされた。また、「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」が改定され、外国人児童生徒等18人に対し教員1名の割合での教員の加配が基礎定数に組み込まれた（平成29年度からの10年間で）。

現在残された最大の課題の一つは、日本語指導が必要な子どもに対する指導を担う教員の養成や力量の向上である。筆者らは教員養成や現職教員研修の前提条件となる教員養成課程学生や現職教員のビリーフに関する質問紙調査を実施し、その分析の結果を発表してきた（浜田他2017, 河野他2017）。本稿では、ビリーフは経験からどのような影響を受けるのかに焦点を当てて分析を行う。

2. 先行研究

1970年代後半から教師の専門性を教師の知識や思考過程の問題として捉えようとする流れが起こった。個々の教師の指導のあり方は各自がもつ考え方に大きく影響されるため、教師のもつ教科や指導に関する考え方の個人差を明らかにしようとする試みがそれ以降多くなされてきた（秋田1993）。筆者らは日本語指導が必要な子どもに対する指導を担う教師の専門性を明らかにしようとする試みを続けてきた（齋藤2011, 浜田2017）が、日本語指導に求められる教師の専門性にも教師の認知の面から接近する必要がある。

言語教師の認知の研究に関しては、Borg(2006)（笹島・ボグ(2009)）に包括的なレビューがある。言語教師に限っても、その認知に関わる研究は大きな広がりを見せ、多様な概念や名称が提案されてきている（Borg 2006（笹島・ボグ 2009, p.85~88)）。日本語教育の領域では「ビリーフ」という用語が最も頻繁に用いられている。日本語教師の認知やビリーフに関する研究としては、岡崎(1996), 齋藤(1996), 岡崎(2001), 要(2005), 久保田(2006, 2017), 亀川(2006), 山田(2012)等がある。

ただし、「ビリーフ」の元になっている beliefs という概念についてもこれまで多様な定義が示されてきており（笹島・ボグ 2009, p.188~193), その訳語も「ビリーフ」の

他、「確信」「信念」など定まっていない。本稿ではビリーフを「子どもの第二言語習得や認知発達、異文化適応、日本語の指導法等に関して教師がもつ意見」とゆるやかに定義する。

ビリーフは過去の言語学習の経験や文化背景等によって形成される (Horwitz 1987)。秋田 (1993) は Lave (1991) らによる新参者が職業技術を獲得していく過程に関する研究と比較して、教職は職業集団に参加する以前からすでに何らかの教育に関する知識や信念、素朴理論を有している点を特徴として挙げている。教師の入職前の様々な経験がビリーフに与える影響も考慮する必要がある。

また、学校現場で日本語指導に当たる教員は日本語教育の背景を持たない教員も多く、日本語教育について学んだ経験があったとしても、子どもに対する日本語教育について組織的に学んだことのある教員はほとんどいない。そのため、日本語教師養成課程を経た日本語教師や、自分自身が日本語を外国語として学んだことのあるノンネイティブ教師とは異なり、経験のなかった領域に対応するためのビリーフをどのように獲得していくかという観点が求められる。

ビリーフの変化について、教師ビリーフの総合的レビューを行った Pajares (1992) は、次のようにビリーフの変容の困難さについてまとめている (p.325)。

- ・性質や成り立ちによって、他よりも変化しにくいビリーフがある。
- ・ビリーフ構造に早く組み込まれれば組み込まれるほど、変化しにくい。新しく獲得したビリーフは最も変化しやすい。
- ・成人になってからのビリーフの変化は非常にまれな現象で、最もよくある原因は権威から別の権威への変換かゲシュタルト・シフトである。

ただ、最近の研究では、ビリーフを固定的なものではなく、環境に合わせて柔軟に変化するものとして捉えようとする見方が広まっている。岡崎 (1996) は目的意識的な介入によって変容しうることを先駆的に示した。山田 (2014) では自己啓発意識の強い教師のビリーフが変化した事例が示されている。社会文化理論の枠組みからはビリーフは学習者と学習環境を媒介し、ビリーフの変化は学習者による再媒介化 (Cole 1986) のプロセスであるとして捉えられている (Yang & Kim 2011)。

教師は新たな教育課題の出現によって新たな環境への適応が求められる。そのため、ビリーフを変化させ、再媒介することによって、新たな環境に適応し、自身の力量形成につなげていく必要がある。したがって、本来は変化しにくいビリーフを、新たな教育課題への対応に合わせて変化させるプロセスを検討し、それを教師の成長や力量の形成として位置づけることが求められる。

3. 研究の目的

本稿では、現職の学校教員が日本語指導が必要な子どもに関してもっているビリーフはそれぞれの教員が経てきた経験によってどのような違いがあるのかを検討する。その結果から、教員のビリーフはどのような経験によってどのように変化するのか、また変化させるためにはどのような働きかけを行っていけばよいのかを考えるための手がかりとする。主に以下の2点について分析する。

- ・教師の個人的あるいは職業的経験によってビリーフは影響を受けるのか。

- ・経験の違いから影響を受けやすいビリーフと受けにくいビリーフがあるか。

4. 調査の概要

4-1 ビリーフ調査

ビリーフの研究方法として、日本語教育の分野においては Horwitz (1987) の Beliefs about Language Learning Inventory(BALLI) およびその修正版を初めとする質問紙法が多く用いられてきた。質問紙法の限界は多く指摘されているが、今回のように特定のグループに共通する傾向を把握するためには、もっとも適切な方法であると思われる。そこで今回は質問紙法を採用することとする。

本稿で使用する調査票は、河野他(2017)の齋藤発表部分、浜田他(2017)、河野(2018)で使用したものと同一のものである。調査項目の選定に当たっては、まず共同研究者グループでブレインストーミングを行い、現職教員によく見られるビリーフを抽出した。さらに、日本語指導が必要な子どもの指導に関わるあらゆる局面を網羅するため、「言語学習ビリーフ調査(BALLI)(Horwitz 2013)」の項目に加えて、文化面のビリーフをカバーする枠組みとして「相互文化的能力(intercultural competence)」を参照した。「ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)」の基盤ともなっているこの枠組みでは、異なる文化同士がどのように関連し合っているかを把握し、異なる文化の仲介者として行動する能力が重要であるとされる(バイラム 2015:73)。この考え方を踏まえるなら、学校での多様な文化の扱いについて、日本語指導が必要な子どもに一方的に日本の文化への同化を迫るのではなくマジョリティの子どもとの相互適応を図り、双方に異なる文化の仲介者としての能力を育てるという方向性が示唆される。

以上の観点を踏まえて抽出されたビリーフを次の5つのカテゴリーに分けて整理し、全部で45項目のビリーフについて尋ねる質問紙を作成した。

- A コミュニケーション・言語習得観
- B 言語と認知・学力の関係
- C 言語と文化・アイデンティティの関係
- D 相互文化的能力
- E 日本語指導・教育的対応の方法

質問項目一覧は文末を参照されたい。協力者には、ビリーフの内容を表す文を読んで、6(全くそう思う)から1(全くそう思わない)までの6段階のリッカート尺度上から最も自分の考えに近いものを選んでもらった。

4-2 日本語指導が必要な子どもに関する認識に影響を与える教員の経験

日本語指導が必要な子どもに関する認識に影響を与える可能性がある教員の経験として、以下の5項目の個人的・職業的経験についてフェイスシートで尋ねた⁽¹⁾。

- (1) 年代
- (2) 海外居住経験
- (3) 日本語教育・指導に関する研修の受講経験
- (4) 外国人児童生徒への日本語指導の経験
- (5) 勤務地域の外国人児童生徒在籍状況(散在地域か集住地域か)

(1)と(2)は、教員であるかないかに関わらない個人的経験、(3)～(5)は教員という職業を通じた経験である。(5)で勤務地域が外国人集住地域か散在地域かを尋ねるのは、勤務地域の状況により教員としてどのような経験をするかが異なり、それがビリーフにも影響を与えるという仮説を踏まえている。本稿ではこれらの経験の有無や経験の内容によってビリーフに違いがあるかを検討することで、これらの経験がビリーフに影響を与えうるかどうかをみることにする。

4-3 調査協力者

筆者らがそれぞれ講師を務める現職教員を対象とする研修において、主催者等に許可を得た上で、研修受講者に任意で協力を呼びかけた。回答は匿名で休憩時間等に記入してもらった。

2016年から2017年にかけて5ヶ所で行われた研修の受講者、計243名から協力を得ることができた。今回は欠損値を含むデータを分析対象から除き、179名分のデータを分析対象とする。協力者の内訳は以下の通りである。

年齢：20歳代 15名、30歳代 33名、40歳代 51名、50歳代以上 80名

性別：女性 98名、男性 81名

勤務校：小学校 108名、中学校 46名、その他（特別支援学校、幼稚園、教育委員会等）25名

5. 結果と考察

5-1 年代

山崎(2002, 2012)は教師のライフコースを「歴史時間」を視野に入れながら捉えようとしている。異なる年代の教員は、異なる時代背景の中でそのビリーフを形成しており、それを「歴史性」と捉えている。異なる年代の教員の日本語指導の必要な子どもに関するビリーフにはどのような違いが見られるだろうか。

年齢の分布を見たところ、50歳代以上の教員だけで半数近くを占めることがわかったため、ベテラン世代(50歳代以上、80名)と若手・中堅世代(20歳代～40歳代、99名)の2つの群に分け、ビリーフの平均値に違いがあるかどうかを調べた²⁾。平均値に有意な差が認められたのは以下の項目である。平均値が高いほど、そのビリーフに同意する傾向が強いことを示している。

この結果から、ベテラン世代の特徴を挙げると次のようになるだろう。「A コミュニケーション」については、正確さ志向(A1)が強く、言語習得における沈黙期の認識(A12)が弱い。「B 学力との関係」では、学習に必要な言語能力(B1)や母語での学びの重要性(B6)への認識が弱い。また、「E 教育的対応」については、日本語が話せない子どもとの意思疎通(E3)に消極的であり、発音の正確さ(E10)をより志向している。すなわちベテラン世代は、正確さを重視する傾向があり、習得のプロセスやジャンルの多様性への意識が弱く、母語話者を標準とした固定的な捉え方になりがちな傾向が若手・中堅世代よりはやや強いようである。

このようなビリーフはベテラン世代が育ってきた社会背景と不可分ではないだろう。1987(昭和62)年8月の臨時教育審議会答申においては国際社会において真に信頼され

る日本人を育成することが改革の目標として設定され、国際的コミュニケーション能力の育成が不可欠であるとされた。同年3月には自治省(当時)から「地方公共団体における国際交流の在り方に関する指針」が出され、翌年には地域の国際化の支援を目的とした自治体国際化協会が設置されるなど、この前後から日本では「国際化」「外国語コミュニケーション能力の教育」が強く叫ばれるようになる。ちょうどこの年に20歳になったのが調査時点で50歳の教員であり、ベテラン世代はこれよりも上の年代ということになる。つまり、若手・中堅世代はこのような国際化の時代の波を受け、それに対応した教育や社会の期待を受けながら育ってきた世代であり、外国語学習においても実際的なコミュニケーション活動を多く経験してきた可能性が高い。一方、ベテラン世代も教員として子ども達に国際性やコミュニケーション能力を育成するという期待を受けていたはずだが、世代の影響を打ち消すほどの変化は見られていない。若手・中堅世代は、子どもの母語で授業をすることがよい(B6)という意識がより強いが、実際に外国語でのコミュニケーションによるストレスを体験したことがあるからこそ、母語でのコミュニケーションの重要性を強く感じているのかもしれない。

ただ、データをみていくと、研修受講によってある程度これらのビリーフが変化する可能性も見取れる。表1の6項目のうち、ベテラン世代の中で比較すると、A12「日本語を話さなくても、言われたことを理解できている期間がある。」E3「日本語が話せない子どもでも、視覚的な補助やジェスチャーなどで、簡単な意思疎通はできる。」については、研修受講歴の有無によって平均値に有意差が認められる(A12:研修受講経験有り(n=25)平均4.40,無し(n=55)平均3.95, p=0.0456。E3:研修受講経験有り平均4.84,無し平均3.29, p=0.0055。)歴史性をもつビリーフでも、研修の在り方によっては変化しうる可能性がある。

一方、ベテラン世代にとっての日本語指導経験の有無の影響をみると(経験有り35名,経験無し45名),A1「日本語を正しく話せないと、コミュニケーションに支障をきたす」のみに平均の差が見られたが、日本語指導担当経験者の方がより強く「正しく話すこと」が必要だと認識しており、指導経験がビリーフを強化する結果となっている(日本語指導担当経験有り:平均4.77,経験無し:平均4.31, p=0.0421)。

表1 年代の影響

**<.01 *<.05

	ビリーフ	若手中堅 平均	ベテラン 平均	p 値
A1	日本語を正しく話せないと、コミュニケーションに支障をきたす	3.97	4.15	0.006**
A12	日本語を話さなくても、言われたことを理解できている期間がある。	4.67	3.09	0.0042**
B1	日本語で日常の会話ができれば、教科内容が理解できる	2.67	3.09	0.0315*
B6	学習内容が理解できるように、子どもの母語で授業をしたり、通訳をしたりするのがよい。	3.72	3.30	0.0068**
E3	日本語が話せない子どもでも、視覚的な補助やジェスチャーなどで、簡単な意思疎通はできる。	4.73	4.46	0.0416*
E10	日本語の力で最も大事なことは、母語のなまりのない発音ができることだ。	2.11	2.41	0.0431*

メジロー (2012) は「成人学習者である私たちは、自らの経歴や歴史にとらわれている。(中略) 私たちのことばや文化、個人的経験によって形づくられた、承認されたものの見方や理解の仕方は、お互いにかかわりあいながら、私たちの将来の学習に制約を設けている」(p.3)としている。つまり、新しい現象を目にしても、旧来のものの見方で見ている限り、それが新しい現象であることに気付くことは難しい。ものの見方の前提そのものを問い直さなければ、新たな解釈を見出し、学びや成長に結びつけることはできないのである。ビリーフが変化するためには、日本語指導が必要な子ども達に関する経験を積み重ねることとともに、その過程で自らのビリーフそのものを批判的に検討する機会をもつ必要があるだろう。

5-2 海外居住経験

海外経験の有無によって平均値に統計的有意差が認められた項目を示す。海外居住経験有り群は 36 名、無し群は 143 名である。なお、5-1 で世代によって「国際化」からの影響の受け方が異なる可能性について述べたが、海外居住経験と年代の間には相関はほとんどない (r=0.12)。世代にかかわらず海外の日本人学校勤務経験のある教員が含まれているためとみられる。

表 2 海外居住経験の有無の影響

**<.01 *<.05

	ビリーフ	海外経験有平均	海外経験無平均	p 値
B1	日本語で日常の会話ができれば、教科内容が理解できる	2.46	3.04	0.0056**
D4	日本人の子どもも、外国人の子どもの母語を知る機会を設けるべきだ。	4.88	4.25	0.0098**
E8	日本語学習で最も重要なことは、母語と日本語の訳の練習をすることだ。	2.32	2.80	0.0171*

自分自身が海外で日本と異なる言語、文化の環境の中で過ごす体験をすることによって、学習に必要な言語能力は日常会話の能力とは違うという意識 (B1) や翻訳練習は重要でないという意識 (E8) が強くなっている。また、「D 相互文化的能力」に関しては D4「日本人の子どもも、外国人の子どもの母語を知る機会を設けるべきだ。」という認識が強まっている。

海外に居住し、異言語、異文化の環境に身を置く経験をすることにより、ビリーフは変化するものと考えられる。立場を変えて当事者の視点で見てみる経験をすることで多くの気づきが得られることは示唆的である。

5-3 外国人児童生徒への日本語指導の経験

日本語指導に携わる経験はビリーフにどのような影響を与えるか。日本語指導経験有り 75 名と無し 104 名とに分けて比較する。

日本語指導経験の有無による違いがあったビリーフは以下の通りである。今回検討した5つの経験の中でもっとも多くの子に影響が見られた。日本語指導を通して実際に日本語指導が必要な子ども達に関わる経験は多面的な影響を与えるという結果になった。

表3 日本語指導経験の有無の影響

**<.01 *<.05

	ビリーフ	指導経験有 平均	指導経験無 平均	p 値
A2	聞いたり読んだりして理解できれば、話したり書いたりすることもできる。	2.13	2.61	0.0018**
A8	母語で読み書きを学んだことがあると、日本語の読み書きを学ぶときにプラスになる。	4.55	4.13	0.0079**
A9	小学校1年生から日本の学校で学んでいけば、日本語の力が問題になることはない。	2.21	2.62	0.0102*
B1	日本語で日常の会話ができれば、教科内容が理解できる。	2.59	3.05	0.0174*
C2	日本語で係などの仕事が行えれば、日本語に自信がもてる。	4.53	4.13	0.0049**
D5	授業などで、外国人の子どもの文化や言語に関する内容に触れるべきだ。	4.88	4.59	0.0209*
E13	日本語の力で最も大事なことは、語彙量を増やすことだ。	4.19	3.88	0.0339*

日本語指導経験のある教員は、「A 言語習得」について、理解と産出の差 (A2)、母語での読み書き能力が日本語に転移されること (A8)、幼少時来日でも日本語習得の課題に直面しうること (A9) を経験のない教員よりも認識している。「B 学力との関係」についても、学習に必要な言語能力 (B1) を認識している。C2「日本語で係などの仕事が行えれば、日本語に自信がもてる。」のように言語とアイデンティティとが関連していることへの意識や、D5「授業などで、外国人の子どもの文化や言語に関する内容に触れる」ことで、周囲の子どもとの相互理解を図るべきであるという意識についても、指導経験のない教員よりも強い。「E 指導方法」については、語彙量の重要性 (E13) が強く意識されている。漢字語彙も含め、授業に参加するために短期間で多くの語彙を習得することが求められる子ども達の状況を目の当たりにした経験によるものであろう。

日本語指導を経験し、実際に日本語指導が必要な子ども達のことばの状況や習得の様子を間近で見ることによって、A~E の全てのカテゴリーのビリーフが影響を受け、子ども達の日本語習得や文化接触に関する見方が深まっていた。

5-4 勤務地域の外国人児童生徒在籍状況の影響

集住地域の学校であれば、直接日本語指導を担当しなくても日本語指導が必要な子ども達に関わったり、教員間で情報共有が行われたりすることがあるかもしれない。そういった経験から日本語指導が必要な子ども達についてビリーフが変わることはあるのだろうか。そこで、勤務地域の外国人児童生徒在籍状況による影響をみるため、集住地域か散在地域かによる平均値の差を見る。集住地域 35 名、散在地域 141 名である (教育委員会所属の指導主事などは除く)。その結果、次の2項目に有意差が見られた。

表4 勤務地域の外国人児童生徒在籍状況による経験の影響

**<.01 *<.05

	ビリーフ	集住地域 平均	散在地域 平均	p 値
A2	聞いたり読んだりして理解できれば、話したり書いたりすることもできる。	2.13	2.50	0.0445*
B3	日本に来て数年たっても教科内容が理解できるようにならない場合、発達障害などの日本語能力以外の理由がある。	3.50	3.07	0.0330*

日本語指導経験者同様、集住校の教員は理解と産出の差 (A2) についてより強く意識している。校内で日本語指導が必要な子どもとコミュニケーションしたり、そのことについて同僚と意見交換をおこなったりする経験によるものと推察される。

少し気になるのが、集住地域の教員は、教科内容の理解の困難さと発達障害を関連づける(B3)傾向が強いという結果になったことである。飯高(2010)は日系移住労働者の子ども達について「彼らが示す不適応行動は、脳の発達障害や機能不全によって生じる「発達要因」によるものか、環境要因によるものかの判別が難しい(p.7)」とする。集住地域では境界的な事例に多く接するため、発達障害等との共通性を強く意識するようになるのかもしれない。障害に早く気づき必要な対応がなされるとすれば望ましいが、新たな「素朴理論」につながることはないよう、注意していく必要がある。

5-5 研修受講経験

日本語指導が必要な子どもの教育に関する資質の育成を含め、教師の資質向上のために研修に頼むところは大きいですが、研修受講はビリーフを変えるのだろうか。

日本語教育・日本語指導に関する研修を受講した経験の有無によってビリーフの平均に差があるかどうかを検討した。受講経験有り 75 名、受講経験無し 104 名である。有意差があった項目を下に掲げる。

表5 研修受講経験の有無の影響

**<.01 *<.05

	ビリーフ	研修経験有 平均	研修経験無 平均	p 値
A8	母語で読み書きを学んだことがあると、日本語の読み書きを学ぶときにプラスになる。	5.24	4.14	0.0248*
B1	日本語で日常の会話ができれば、教科内容が理解できる。	2.39	3.04	0.0033**
B2	しゃべれるのに教科内容が理解できないのは、学力の問題だ。	2.08	2.48	0.0303*
D2	子どもたちが教室等で、母文化のルールに従って行動するのは自然で、受け入れるべきだ。	3.43	3.83	0.0460*
E8	日本語学習で最も重要なことは、母語と日本語の訳の練習をすることだ。	2.33	2.85	0.0070**

研修の影響のあった項目のうち「A コミュニケーション」では母語の力の日本語への転移 (A8), 「B 学力との関係」では、学習に必要な言語能力 (B1) は日本語指導の経験に

よってもビリーフに変化がみられた項目である。実は研修経験のある教員48名のうち39名(81.2%)が日本語指導の経験も有しており、この2つのビリーフの変化については、指導経験か研修経験かどちらの影響なのか判然としない面もある。

ただ、日本語指導経験者の中で研修受講経験の有無による違いを比較すると(経験有り39名、経験無し36名)、表5の5つの項目のうち話し言葉の力と学力が一致しないことの認識(B2)、翻訳練習は重要でないという意識(E8)については、研修受講経験者の方が強く意識するようになっている(B2: 受講経験有り平均 1.97, 無し平均 2.42, $p<0.05$, E8: 受講経験有り平均 2.26, 無し平均 2.89, $p<0.01$)。子ども達の様子を目にして感じていることが、研修を受けることによってより強いビリーフとなり、実践を導く指針となっていることがうかがわれる。個人の経験が研修によって増幅され、いわば研修によるブースター効果^③がもたらされたと言える。

また注目されるのは、D2「子どもたちが母文化のルールに従って行動するのを受け入れるべきだ。」について、研修受講経験者のほうが否定的な考えをもつ傾向が見られることである。研修では子ども達が日本の学校という異文化環境に適応するにはどうすればよいかに焦点が当たりがちである。そのことが、結果的に、子ども達が母文化のルールに従って行動するのは望ましくないことだという方向にビリーフを強めることにつながっているのだとすれば、研修における適応支援の扱いにはより慎重さが求められる。

5-6 経験による影響を受けやすいビリーフと受けにくいビリーフ

ビリーフの中には経験による影響を受けやすいものと受けにくいものがある。もっとも変化しやすかったのはB1「日本語で日常の会話ができれば、教科内容が理解できる」で、勤務地域以外の全ての経験によって変化する可能性があることが示された。日常会話ができていても複雑で抽象的な内容が理解できるとは限らないことは、自身の外国語コミュニケーション体験でも、子どもとのやりとりで見られる現象としても、比較的捉えやすいのかもしれない。

一方、今回取り上げた経験によっては変化しにくいという結果になったビリーフもある。全体に平均値が3.0~4.0の中間的な値をとっており、「どちらとも言いがたい」と考えられたものか、あるいは経験に関係なく多くの教員の意見が一致したものである。平均値が3.0~4.0のものを除いて、経験による影響が少なかったビリーフは以下の通りである。

AからEまでの全てのカテゴリーの多様なビリーフが含まれているが、母語に関わるビリーフがいくつか含まれていることが目を引く。C5「母語の力を高めることが、日本社会で自分の将来を切り開くための資源になる。」のように、母語の力をもつことの意義は経験に関係なく積極的に認められている。ただし、A5「家庭で日本語を使っている子どもの方が日本語が上達する」という認識が強かったり、C4「日本語ばかり勉強していると、母語や母文化を肯定的にとらえられなくなる」という認識が弱かったりする等、母語・母文化の保持の具体的な方策についての認識は、経験の違いに関わらず、共通して弱い。

母語や母文化の問題は、日頃の教育活動とは縁遠いと感じられがちであるし、また子どもの母語の知識のない教員にとっては母語教育の成果を確認することも難しい。こういった内容について、あらゆる機会に教員の理解を促していくことが必要だろう。

表6 経験による影響の少なかったビリーフ

	ビリーフ	平均	SD
D6	日本語ができるのであれば、周囲の子どもとのトラブルの原因はその子にある。	2.34	1.05
E4	日本語学習で最も重要なのは暗記だ。	2.44	1.03
E9	日本語の力で最も大事なことは、文法を正しく使うことだ。	2.60	0.98
E2	子どもは、英語ができる教員が指導するとよい。	2.63	1.07
A3	作文がうまく書けないのは、ひらがなや漢字などの読み書きができないからだ。	2.72	1.07
C4	日本語ばかり勉強していると、母語や母文化を肯定的にとらえられなくなる。	2.77	0.97
B5	出身国での教科学習の経験は、日本語が使えなければ生かせない。	2.80	1.08
A4	日本で生活していれば、自然に日本語を身に付けられる。	2.97	1.09
C5	母語の力を高めることが、日本社会で自分の将来を切り開くための資源になる。	4.07	1.01
E6	日本語学習で最も重要なことは、何度も繰り返し、話したり書いたりして練習することだ。	4.18	0.96
C6	子どもの日本語の力を高めるために、社会を知る経験を重ねることが重要である。	4.52	0.87
A5	家庭で日本語を使っている子どもの方が、日本語は上達する。	4.62	1.04
A13	年齢によって、日本語の学び方は異なる。	4.73	0.9
D3	外国人児童生徒と接して、周囲の日本人のものの見方・考え方が変化することはよいことだ。	4.98	0.82

6. 考察

教師の個人的経験として年代、海外居住経験、職業的経験として、日本語教育・指導に関する研修の受講経験、外国人児童生徒への日本語指導の経験、勤務地域での経験について検討した。いずれも日本語指導の必要な子どもの教育に関するビリーフに影響を与えることが示された。

教員のビリーフの形成には、教師になるまでに生きてきた時代や海外居住のような個人的経験が大きな影響を与える。教師になった後も、教育実践の中でビリーフは絶えず変化を迫られる。社会の変化とともに新たな教育課題が生じた場合には、教員は新たな環境に合わせてさらにビリーフを変化させ、再媒介させることによって新たな課題に対応していく必要がある。本研究でも現職教員が日本語指導が必要な子どもへの指導に実際に取り組むことで、ビリーフが変化して再媒介が起こり、子ども達の日本語習得や文化接触に関する見方がより精緻になることが示された。ビリーフの変化は、教育実践のさらなる向上へと還流することが期待できる。また、研修もビリーフに働きかけるという点で一定の効果があった。ことに実践を通して教員が感じていることが研修によってより強化される可能性があることがわかった。ただ指導経験も研修も、必ずしも望ましい方向にだけビリーフを変えるわけではない。言語習得と発達障害の関連のような「素朴理論」が実践によって構築されたり、研修によってビリーフの過剰般化が起こったりする危険性も示唆された。

このように、ビリーフは教員の個人的あるいは職業的な経験から様々な形で影響を受ける。単独の経験、例えば指導経験だけ、あるいは研修だけからビリーフの変化を期待することは難しい。むしろ研修で聞いたことを実践の中で確認したり、現場で感じていたこと

が研修で明確になったりと、多様な経験が複層的に作用することで教師としての成長につながっていくのではないかとということが示唆された。

また、ビリーフの中には、母語・母文化の保持の方策に関するビリーフのように、少なくとも現段階では経験によって理解が進んでいないものがあった。子どものことばの発達を日本語だけでなく母語も合わせて考える必要があることは知識として理解はできても、なかなか具体の実践に結びつきにくいのではないか。ビリーフにも働きかけるためには、体験者の話を聞いたり、他校での実践例を具体的に紹介したり、ビリーフが変化した先に見える環境をイメージしやすくする等、再媒介を促進するための手立てを講じていく必要があるかもしれない。

このように、ビリーフの変化を教師の成長と位置づけることによって、教師の成長を支援するためには、現場での体験とその振り返りを複層的に関連させつつ、たえず意識的、批判的に自身のものの見方に対する問い返しを行っていくことが重要であることがあらためて浮かび上がってきた。日本語指導が必要な子ども達に対する教育を行う教員の力量の形成のためには、現場での教師の経験に対して省察を加え理論化を進めていくプロセスを支援したり、研修での学びを基に実践を構想したり、実施した内容に対する振り返りを、異なる世代や立場の教員が協働しながら行ったりする等、実践の文脈に寄り添いつつ、多様な視点を取り込んだ成長の支援のシステムを考えていく必要があるのではないか。

7. おわりに

日本語指導が必要な子どもに関するビリーフの量的調査の結果から、日本語指導が必要な子どもに関する現職教員のビリーフの変化に関する傾向を垣間見ることができた。

ただし、今回の分析はあくまでも限られた範囲の協力者の結果を基にしたものであり、結果が適用できる範囲には限界はある。今後さらに大量のデータによって検証を続けていく必要がある。

また、これらのビリーフが実践の場での意思決定にどのように影響を与えているのか、ビリーフの変化が実践の際の行動にどのような変化をもたらすのかなど、ビリーフに関してはまだまだ明らかにすべきことは多い。今後も探求を続けていくことが求められる。

付記：本研究は科学研究費補助金『日本語指導教員の成長過程に関する研究-成長を支えるシステムに着目して-』（課題番号 25284095）の研究成果の一部である。本研究で使用した質問紙は、研究分担者（市瀬智紀、上田崇仁、金田智子、河野俊之、川口直巳、橋本ゆかり、南浦涼介）が共同で作成したものである。調査実施に当たっては多くの現職教員の皆さん、研修主催機関の皆さんのご協力をいただいた。ここに改めて感謝の意を表すものである。

【注】

- (1) この他、大学での日本語教育に関する授業の受講歴についても尋ねたが、受講経験者は少数であった（179名の協力者中14名）ため、分析の対象としない。
- (2) 2群の検定には、分散が同じでない可能性を考慮してウェルチのt検定（両側検定）を用いた。以下同様。

- (3) 体内で作られた基礎免疫が、再度抗原に接触することによって増強されることを、ブースター効果と呼ぶ。ビリーフについても、個人的に見聞きしたり体験したりしたことが研修で意味付けられることでより強化されると考えられる。

【引用文献】

- (1) 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, p.221-232.
- (2) バイラム, マイケル(2015) 『相互文化的能力を育む外国語教育—グローバル時代の市民性形成をめざして』大修館書店
- (3) Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London:Continum.
- (4) Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Cleveland:Multilingual Matters.
- (5) Cole, M. (1983). “A Socio-Cultural Approach to the Study of Re-Mediation.” *New Directions in Studying Children*, Speeches from the conference of the Erikson Institute. (ERIC Document Reproduction Service No. ED265955)
- (6) 浜田麻里・齋藤ひろみ・南浦涼介・市瀬智紀・河野俊之・橋本ゆかり・上田崇仁・川口直巳(2017)「教員養成学部学生の「日本語指導」に関する認識—外国人児童生徒等教育にあたる教員養成の充実のための前提条件を探る—」(2017年10月14日 日本教育大学協会研究集会 口頭発表)
- (7) 浜田麻里(2017)『日本語指導教員の成長過程に関する研究—成長を支えるシステムに着目して—』科学研究費補助金研究成果報告書(課題番号 25284095)
- (8) Horwitz E. K. (1987). Surveying Students Beliefs About Language Learning. In A.Wenden & J.Rubin (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. pp.119-129.London: Prentice-Hall.
- (9) Horwitz, E. K. (2012). *Becoming a Language Teacher: A Practical guide to second language learning and teaching*, 2nd Ed. Upper Saddle River, NJ:Pearson.
- (10) 飯高京子(2010)「日系移住労働者子女の日本語習得と言語・コミュニケーションの支援」『日本語教育』146, 4-17.
- (11) 要弥由美(2005)「社会的位置づけを持った日本語教師のビリーフシステム-構造方程式モデル(SEM)によるモデル化とその考察-」『日本語教育』127, 11-20.
- (12) 亀川順代(2006)「日本語教師の成長に関わる意識調査-自己成長に関わる諸要因の基礎的研究-」『日本語教育』130, 23-31.
- (13) 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
- (14) 河野俊之・橋本ゆかり・金田智子・川口直巳・齋藤ひろみ・南浦涼介・浜田麻里(2017)「現職教員の「日本語指導」に関する認識—「多文化教員研修」の検討に向けて—」(2017年6月17~18日異文化間教育学会第38回大会 共同発表)
- (15) 久保田美子(2006)「ノンネイティブ日本語教師のビリーフ—因子分析にみる「正確さ志向」と豊かさ志向—」『日本語教育』130, 90-99.

- (16) メジロー, ジャック(2012)『おとなの学びと変容—変容的学習とは何か』(金澤睦・三輪健二監訳) 鳳書房
- (17) 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)」(http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/06/1373387.htm 2018年8月30日取得)
- (18) 岡崎眸(1996)「教授法の授業が受講生の持つ言語学習についての確信に及ぼす効果」『日本語教育』89, 25-38.
- (19) 岡崎智己(2001)「母語話者教師と非母語話者教師の BELIEFS 比較—日本と中国の日本語教師の場合—」『日本語教育』110, 110-119.
- (20) Pajares, M. F. (1992). "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct." *Review of Educational Research* 62:3, 307-332.
- (21) 齋藤ひろみ(1996)「日本語学習者と教師のビリーフス—自律的学習に関わるビリーフスの調査を通して」『言語文化と日本語教育』12, 58-69.
- (22) 齋藤ひろみ(2011)『学校の多文化化で求められる教員の日本語教育の資質・能力とその育成に関する研究』科学研究費補助金研究成果報告書(課題番号 20520461)
- (23) 齋藤ひろみ(2017)「調査2:「日本語指導」に関するビリーフ調査」河野他(2017)
- (24) 笹島茂, サイモン・ボグ(2009)『言語教師認知の研究』開拓社(3~5章は Borg(2006)の1~3章および10章を再構成し和訳したもの)
- (25) 山田智久(2014)「教師のビリーフの変化要因についての考察—二名の日本語教師への PAC 分析調査結果の比較から—」『日本語教育』157, pp.32-46.
- (26) 山崎準二(2002)『教師のライフコース研究』創風社
- (27) 山崎準二(2012)『教師の発達と力量—続・教師のライフコース研究—』創風社
- (28) Yang, J.-S. & T.-Y. Kim (2011). "Sociocultural analysis of second language learner beliefs: A qualitative case study of two study-abroad ESL learners". *System* 39, 325-334.

【資料】 ビリーフ質問項目と全回答平均

分類	ビリーフ	平均	SD
A コミュニケーション・言語習得観			
A1	日本語を正しく話せないと、コミュニケーションに支障をきたす	4.21	1.06
A2	聞いたり読んだりして理解できれば、話したり書いたりすることもできる。	2.41	1.03
A3	作文がうまく書けないのは、ひらがなや漢字などの読み書きができないからだ。	2.72	1.07
A4	日本で生活していれば、自然に日本語を身に付けられる。	2.97	1.09
A5	家庭で日本語を使っている子どもの方が、日本語は上達する。	4.62	1.04
A6	毎日日本語に触れていれば、2年ぐらいで日本語能力は身に付く。	3.06	1.09
A7	文章が読んで理解できないのは、漢字語彙がわからないからだ。	3.44	1.08
A8	母語で読み書きを学んだことがあると、日本語の読み書きを学ぶときにプラスになる。	4.30	1.03
A9	小学校1年生から日本の学校で学んでいれば、日本語の力が問題になることはない。	2.45	1.04
A10	心理的に不安定でも日本語は学べる。	3.03	1.01
A11	母語以外に言語を操れる人は、賢い人だ。	3.50	1.15
A12	日本語を話さなくても、言われたことを理解できている期間がある。	4.32	0.97
A13	年齢によって、日本語の学び方は異なる。	4.73	0.90
B 言語と認知・学力の関係			
B1	日本語で日常の会話ができれば、教科内容が理解できる	2.85	1.28
B2	しゃべれるのに教科内容が理解できないのは、学力の問題だ。	2.35	1.07
B3	日本に来て数年たっても教科内容が理解できるようにならない場合、発達障害などの日本語能力以外の理由がある。	3.12	1.10
B4	日本語能力が低い子どもには、その日本語に合わせて学習内容を下げたほうがよい。	3.44	1.23
B5	出身国での教科学習の経験は、日本語が使えなければ生かせない。	2.80	1.08
B6	学習内容が理解できるように、子どもの母語で授業をしたり、通訳をしたりするのがよい。	3.53	1.03
C 言語と文化・アイデンティティの関係			
C1	母語ができないと、民族的なアイデンティティが安定しない。	3.63	1.18
C2	日本語で係などの仕事が行えれば、日本語に自信がもてる。	4.30	0.93
C3	家族とは母語で話した方がよい。	3.83	1.11
C4	日本語ばかり勉強していると、母語や母文化を肯定的にとらえられなくなる。	2.77	0.97
C5	母語の力を高めることが、日本社会で自分の将来を切り開くための資源になる。	4.07	1.01
C6	子どもの日本語の力を高めるために、社会を知る経験を重ねることが重要である。	4.52	0.87
D 異文化間能力			
D1	日本語を上達させるためには、日本の習慣や文化に従って行動することが必要だ。	3.66	0.95
D2	子どもたちが教室等で、母文化のルールに従って行動するのは自然で、受け入れるべきだ。	3.71	1.07
D3	外国人児童生徒と接して、周囲の日本人のものの見方・考え方が変化することはよいことだ。	4.98	0.82
D4	日本人の子どもも、外国人の子どもの母語を知る機会を設けるべきだ。	4.44	0.99

D5	授業などで、外国人の子どもの文化や言語に関する内容に触れるべきだ。	4.71	0.84
D6	日本語ができるのであれば、周囲の子どもとのトラブルの原因はその子にある。	2.34	1.05
D7	子どもの生活・学習に、来日の理由や親の学歴・社会階層が影響を与える。	4.16	1.12
E 日本語指導・教育的対応の方法			
E1	子どもとやりとりする際、その子の母語がわからないとコミュニケーションがとれない。	3.09	1.13
E2	子どもは、英語ができる教員が指導するとよい。	2.63	1.07
E3	日本語が話せない子どもでも、視覚的な補助やジェスチャーなどで、簡単な意思疎通はできる。	4.61	0.87
E4	日本語学習で最も重要なのは暗記だ。	2.44	1.03
E5	誤りを訂正しなければ、日本語は上達しない。	3.26	0.99
E6	日本語学習で最も重要なことは、何度も繰り返し、話したり書いたりして練習することだ。	4.18	0.96
E7	日本語学習で最も重要なことは、模倣することだ。	3.79	0.92
E8	日本語学習で最も重要なことは、母語と日本語の訳の練習をすることだ。	2.70	0.99
E9	日本語の力で最も大事なことは、文法を正しく使うことだ。	2.60	0.98
E10	日本語の力で最も大事なことは、母語のなまりのない発音ができることだ。	2.25	1.00
E11	日本語の力で最も大事なことは、場面や相手にあったことばの使い方ができることだ。	3.98	1.08
E12	日本語の力で最も大事なことは、わからないときに、推測したり教えてもらったりして対応できることだ。	4.10	1.04
E13	日本語の力で最も大事なことは、語彙量を増やすことだ。	4.01	0.95