



| | |
|--------------|---|
| Title | 転換期の補習授業校で働く教師の傷つきやすさの変容： 語りあいの場に参加した教師の語りから |
| Author(s) | 瀬尾, 悠希子 |
| Citation | 母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究. 2024, 20, p. 71-84 |
| Version Type | VoR |
| URL | https://hdl.handle.net/11094/102046 |
| rights | |
| Note | |

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

《研究ノート》

転換期の補習授業校で働く教師の傷つきやすさの変容

— 語りあいの場に参加した教師の語りから —

瀬尾 悠希子（茨城大学）

yukiko.seo.bd13@vc.ibaraki.ac.jp

Transformation of Teacher Vulnerability in the Japanese Supplementary School during Transition:

Through a Teacher's Narrative in a Talking Shop

Yukiko Seo

キーワード：補習校、教師の感情、管理職・同僚との関係、物語モードのアプローチ

1. はじめに

補習授業校（以下、補習校）は、在外教育施設のひとつである。日本企業の海外進出とともに1950年代から設置されはじめ、2023年4月時点で世界各地に224校の外務大臣指定の補習校がある（外務省，2023）。従来、駐在員家庭の子どもの帰国準備を目的として日本国内の学校に準じた教育が行われてきたが、近年は日本帰国の予定がない子どもが在籍する補習校が増加している。そのような補習校では帰国へ向けた従来の教育と子ども達の実情との間に齟齬が生じ、教育目的や方法などの再考が必要であると指摘されている（瀬尾，2020；本間・重松，2021 など）。補習校は今、転換期にあると言える。

教える環境の変化は葛藤や失望やバーンアウトといった感情的負担を引き起こしやすく（Song, 2022）、子どもの多様化が進む補習校の教師達も、そのような状況に置かれていると考えられる。しかし、転換期の補習校で働く教師達がどのような感情経験をしているかという点について、これまで十分な検討はなされてこなかった。そこで本稿では、多様な背景の子どもが通う補習校で働く教師がどのような感情経験をしているかを明らかにし、教師が抱き得る負の感情に対処するための糸口を探ることを目的とする。

2. 先行研究

2.1 転換期の補習校と教師

戦後、日本企業の海外進出を背景として世界各地に設置された補習校は、駐在員家庭のニーズに応じ、帰国後の学校生活への再適応のための教育を展開してきた。それは「日本と同じ」であることを重視し、日本の学校と同じ教育内容を日本と同じペースで学ぶことを前提とした教育である（渋谷，

2013)。

しかし、近年は必ずしも日本への帰国予定がない家庭の子どもが多く、補習校で増加しており(リー・ドーア, 2019 など)、先行研究では教師が多様な子ども達に即した教育への転換を図る様子が描き出されている。例えば、瀬尾(2020)では3名の教師が子どもへの理解を深めるとともに教師としての自己認識を再構築して教育実践を変化させていく様相が明らかになっている。Danjo and Moreh (2020)や佐藤他(2020)でも、教師が子ども達の豊かな言語文化的背景を生かした授業を行っていることが報告されている。また、日本から校長が派遣されている補習校¹⁾では、校長の職務範囲が帰国を予定している子どもの国語教育に限られるため、独立した教育ユニットを作って子ども達の多様化に対応しているところもある(リー・ドーア, 2019)。

他方で、教える環境が変わったり教育実践を変えたりすることは、通常、教師に大きな感情的負担を強いる(Song, 2022)。先行研究からは、子ども達に合わせた教育を模索する教師が従来の教育方針と子どもの実態との乖離や同僚との教育観の違いなどから葛藤を抱いている様子もうかがえる(瀬尾, 2020)。しかし、議論の焦点は感情的側面になく、転換期の補習校において教師がどのような感情経験をしているのかについては検討の余地が残る。

2.2 教師の傷つきやすさ (teacher vulnerability)

本稿では「教師の傷つきやすさ」の概念を援用して、補習校教師の感情経験を探る。教師の傷つきやすさとは、教師が羞恥や恐れや苦しみといった負の感情を抱くことを指す(Kelchtermans, 1996; Lasky, 2005)。教師の傷つきやすさは教師を取り巻く言説の影響を受ける。例えば、Song (2016)は韓国の英語教師達が英語圏からの帰国生を教えることに不安やプレッシャーを感じていたことを明らかにした。この傷つきやすさは自分達の英語力への自信のなさ、教師は全能でなければならないという韓国の主流言説に起因していた。

教師の傷つきやすさは、「防御的／非効果的傷つきやすさ」というネガティブな経験にも「開放的／自発的傷つきやすさ」というポジティブな経験にもなり得る(Lasky, 2005)。傷つきやすさが「防御的／非効果的傷つきやすさ」として経験されると、教師は負の感情をもたらす危険性があることに對して防御的な態度を取り、結果として教師としての学びや他者との協働が阻害されることがある。一方、「開放的／自発的傷つきやすさ」として経験された場合、教師は負の感情を抱くリスクを恐れることなく学習者の学びや他者との関係構築のために行動し、教師の学びや成長が促される。「防御的／非効果的傷つきやすさ」は内省を通して自身の感情を認識し、その感情の源を理解することによって「開放的／自発的傷つきやすさ」の経験に変わり得る(Song, 2016)。教師の傷つきやすさは一概に避けるべきものではなく、適切に向きあうことで良い効果を生み出す力にもなるのである。

3. 研究の方法

3.1 研究課題

本稿では転換期の補習校で働く教師の傷つきやすさに着目する。そして、①教師の傷つきやすさはどのような経験として語られたか、②どのような言説が背後にあったか、③「防御的／非効果的傷つきやすさ」はどのようにして「開放的／自発的傷つきやすさ」に変わったかという研究課題を設定し、

ある補習校教師の事例を分析する。

3.2 調査協力者と調査協力者が勤める補習校

調査協力者は、リカさん（仮名）である。筆者とは本調査を通して知りあった。リカさんは大学卒業後に渡米し、当地の補習校に勤めて 20 年余りになる。この補習校は幼稚部から高等部まであり、児童生徒は 250 名を超える。リカさんは高校生に国語を教えており、リカさんの感覚では生徒の約 4 割が日本に帰国予定がなく、約 6 割が帰国する可能性があるという。当校の運営は保護者が 1 年交代で委員を務める運営委員会が担っている。また、日本の文部科学省から校長が派遣されている。

3.3 データ収集の場所と方法

筆者が補習校や継承語学校で働く教師と行った「語りあいの場」および、その後の個別インタビューにおいてデータを収集した。語りあいの場は、参加者が自身の教えている子どもの状況に即した教育を行うために、自己や子どもに対する理解を深め教育実践を振り返ることを目的として筆者が計画した。世界各地の日本語教育関係者が集まる場で参加者を募った結果、リカさんの他に継承語学校で働くユミコさんとタケルさん（いずれも仮名）が参加し、2021 年 5 月～10 月の 6 か月間に計 6 回（各回約 2 時間）の語りあいの場をオンラインで持った。1 回目は、互いに面識がなかったため自己紹介から始めた。毎回子どもあるいは教師が歩んできた人生についての物語であるライフストーリーを読んだ後²⁾、各参加者が語りあいたいトピックを挙げ、それらに基づいて語りあいを行った。筆者はファシリテーターを務めると同時に自身の経験を話すなどして、語りあいにも参加した。これらの語りあいの書き起こしを第 1 のデータとする。各回終了後には、語りあいを通して感じたことや考えたことをそれぞれに振り返って記述してもらった。この記述が第 2 のデータである。語りあいの場終了後 11 か月が経過した 2022 年 9 月にリカさんと約 70 分の個別インタビューを行い、語りあいの場を改めて振り返っての感想、その後の教育実践や考えなどの変化について聞きとった。このインタビューの書き起こしが第 3 のデータである。

3.4 分析手続き

上述した 3 種類のデータを物語モードのアプローチ（Polkinghorne, 1995）によって分析した。このアプローチでは最後の出来事に至るまでに起きた複数の出来事を、時間的流れと筋立てを持ったストーリーとして記述し、分析結果として提示する。筋立てとは、出来事と出来事を結ぶ意味である。例えば、「王が死んだ」「王子が泣いた」という 2 つの出来事はそのままでは互いに独立しているが、「悲しみ」という意味で結びあわされることで「王が死んだことを悲しんで王子が泣いた」という 1 つのストーリーとして組織される。こうして組織されたストーリーを分析結果として示し、研究課題に対する答えを導き出す。物語モードのアプローチにより、特定の状況における個人の経験を文脈を失うことなく豊かなまま理解できる。

具体的には、まず 3 種類のデータからリカさんの傷つきやすさに関する語りが含まれる出来事を抜き出した。次に、第 1 回目の語りあいの場からインタビュー時に至るまでの傷つきやすさに関する語りの変化と、各出来事が変化に与えた影響を検討した。そして、傷つきやすさの変化のプロセスをストーリーとして記述した。このストーリーはリカさんにも確認してもらった。

4. リカさんの傷つきやすさの変容のストーリー

本節では、分析結果である「リカさんの傷つきやすさの変容のストーリー」を示す。データからの短い引用は鍵括弧で、長い引用はインデントで示す。長い引用では、第1のデータに「第X回語りあいの場」、第2のデータに「第X回振り返り」、第3のデータに「個別インタビュー」と右下に記した。引用部の下線は筆者による。[]は筆者による補足である。

4.1 自分の考えは理解されない (第1回)

第1回の語りあいの場で、リカさんは日本から派遣されてくる校長に対して長年感じている思いを繰り返し語った。

発話データ1

リカ：授業をやることに関しては自分なりにいろんなことを工夫してみて、楽しくできていて。それはいいんですけど、やっぱり文科省からいらっしゃる校長先生のやり方っていうのと、現地の目的というか、子ども達の実際に必要なことっていうことの差と。＜中略＞文科省からいらっしゃる先生も、まず教科書を全部コンプリートしなさいということなので、それがずっとジレンマというか。それをどううまくいくぐって、逃げ回って、自分が信じることを教えるかっていう。それが私の一番つらいことです、補習校では。

第1回語りあいの場

発話データ2

リカ：さっきの話に戻るんですけど、これが校長先生に知れたら注意を受けるんだろうなとは思ってます。

筆者：えー、どんなことされてるんですか。

リカ：＜中略＞単元のものを読んで、ここであなた達が、日本とアメリカ両方の文化を知っている人間が何をできるか提案しなさいとか。そういう形でプロジェクトを与えると、自分が何者なんだろうっていうのを考えるっていうか。

第1回語りあいの場

リカさんは自身が教えている生徒達に必要なことを考え、日米両方の文化を知る自分について考えさせるなど、生徒達の言語文化的背景を踏まえた授業を行おうとしている。しかし、そのような教育実践は校長に理解されていないと感じていた。また、他の多くの教員とも考えが相容れない様子がかがえた。

発話データ3

ユミコ：小学部の先生方は別にそれでいいというか、そこ [= 教科書を全て終わらせなければならないこと] にジレンマは感じてらっしゃらないんですかね。

リカ：感じている人と、感じていない人と。もともと教職が仕事で補習校の教員になるわけで

はないので、何らかの指針がないとやっぱり怖い。怖かったり、やりようがないんで、とりあえず教科書って言われたほうが最初の取っ掛かりとして楽は楽だと思います。で、それでやってしまう。

第1回語りあいの場

第1回終了後のリカさんの振り返りからも、自分の考えが周囲に理解されないことへの苦しさを読みとれる。

記述データ1

根本から同意できない考え、交わることはないであろう考えの人達に長年囲まれて、否定され続けると、いつしか相手を理解することにも、自分を理解してもらうことにも無気力になる自分がいる。規模の小さい補習校、継承語学校の方々が、少ない人数で運営することに孤独を感じると話すのをよく聞いた。私には20名程度の同僚がいるが、考えを共にできない他者の中にいることは、また違う孤独を感じる。

第1回振り返り

4.2「日本での国語教育」と「私が行っている補習校での国語教育」の違い（第2回）

第2回では「複言語・複文化の中で育つこと」について語りあい、各々が教えている子ども達の話になった。リカさんとユミコさんは、自分達が教えている子どもは日本文学を読んだときに、日本国内で育った子どもとはイメージするものが異なっていると話した。リカさんは、川端康成の『雪国』の一節である「国境の長いトンネルを抜けると雪国であった」を読んだ際、高校生達が汽車ではなく車に乗っているイメージを持っていたこと、また松尾芭蕉の「古池や蛙飛び込む水の音」の句では蛙が一匹ではなく群となって「何匹もポチャポチャポチャポチャ」と飛び込んでいるイメージを持っていたことを例に挙げた。

この語りあいを通して、リカさんは「日本での国語教育」と「私が補習校で行っている国語教育」の違いがどこにあるかを考えるようになったようである。

記述データ2

「国語教育」と「補習校での国語教育」は同じだとは言えない。同じであるという前提ではあるが、現状は違っている。少なくとも、私が勤める補習校では違う。＜中略＞[生徒達に]日本にいる日本人とは感覚や考え方に違いが出てくるのは自然なことで、「国語教育」はもはや彼らに最も効果的な教育ではないように思えてならない。＜中略＞私が行っている補習校での国語教育は何なのか。それは「バイリンガル・バイカルチュラル教育の片方」ではないか。

第2回振り返り

「バイリンガル・バイカルチュラル教育の片方」が具体的にどのような教育だと考えているかは記されていないが、リカさんは日本での「国語教育」と自分が行っている「補習校での国語教育」が異なっていることを明確に意識するようになった。振り返りの記述は、さらに次のように続いた。

記述データ 3

私の長年の悩みは、文科省からの派遣校長と理解し合えないことであった。だが今回のワークショップ [=語りあいの場] を通して、なぜ私の授業が全否定はされないまでも、受け入れてもらえないのかが、少しわかったような気がした。それは、授業は日本語で行い、日本の教科書を使用していながらも、国語教育をしていないからではないだろうか。現状を考えれば、日本での国語教育をそのまま行うことは現実的ではないというのが私の意見であるが、補習校の趣旨からすれば、この考えは正しくない。＜中略＞派遣校長の多くが、補習校や海外の教育事情を把握しておらず、2年の任期が終了すれば帰国となる。2年間で現状を理解するのは難しく、またそれは業務内容に含まれていないと思われる。理解してほしいければ、私が派遣校長が理解できる形で伝えていかなくてはいけない。その形はまだ見えてこないが、ワークショップの参加の中で模索していきたいと思う。

第2回振り返り

第1回では、自分の考えを校長や他の教員に理解してもらうことへの諦めの念が語られていた。しかし、ここでは日本で行われている国語教育と補習校で自分が行っている国語教育が異なっていることを明確に意識し、校長が前者の国語教育を前提としていることに気づいた。そして、自分が行っている後者の国語教育について理解してもらうにはどうすればよいかを探ろうとしている。

4.3 補習校教育とは何か（第3回）

自身の教育実践を理解してもらえ伝える伝え方を探りはじめたリカさんだったが、第3回の語りあいの場では「補習校教育とは何か」という疑問に突き当たった。

第3回では、瀬尾（2020）に掲載されている田中さんという補習校教師のライフストーリーを読んだ。リカさんは、子ども達により適した教育を模索する田中さんへの共感を語る一方で、田中さんが行っている教育実践に対しては違和感を述べた。特に、日本語力に差がある子ども達全員が参加できる授業を実現するために授業がほとんど理解できない子どもに英語使用を認めている点への違和感が大きいようであった。

発話データ 4

英語を使ってもいいってところは、補習校としてはたぶんアウトではないかと。補習校の枠から出てしまっている。生徒にとっても補習校でそれをやることは、私はプラスにはならないと思っていて。＜中略＞工夫は素晴らしい。で、工夫は見習いたい。でも、この工夫が過ぎると、それは補習校の場合は逃げになるのではないかと。でも、私ってどっちかっていうと田中先生に近い考え方で。じゃあ補習校って何だ、継承語って何だ、外国語教育って何だっていうのが一気にボンと。まあ、地域によっても、人によっても、年齢によっても違うんですけど、それがボンとわからなくなりました、これ読んで。

第3回語りあいの場

第3回終了後の振り返りにも、「補習校教育とは何か。明確な説明ができない自分に気づいた」と

書かれている。

4.4 リカさんは生徒ファーストの先生（第4回）

第4回は、リカさん自身が書いたライフストーリーを読んだ。リカさんのライフストーリーには、これまで補習校でぶつかってきた「2つの壁」について書かれていた。1つ目は、「生徒が理解できない」という「壁」である。帰国生でもなく留学経験もないリカさんは、自分とは異なる国際経験を持つ補習校の生徒達の「心情や環境」を「心から共有することができない」という悩みを当初持っていた。そして、子ども達を「見ることはできない教員」ができることは、「必死で泳ぐ子ども達に敬意を持ち、寄り添う努力を続けること」だというのが「今の時点で行きついた答え」だと書かれていた。2つ目の「壁」は「補習校にいる大人達とどう向きあうかということ」であり、「これは20年以上勤務した今でも解決していない」という。そして、派遣校長や他の教員達にリカさんの考えが理解してもらえなかった経験が綴られていた。

語りあいの場では、主に2つ目の「壁」について話しあわれた。リカさんは「考えを共にしている」教員もいるが、そうでない教員がほとんどであると話した。そして、その例として、もうすぐ行われる運動会を挙げた。

運動会は幼稚部から高等部まで一緒に行く。リカさんは、高校生には競技をするだけでなく進行の補助をさせたり応援団を作らせたりして「成長を促したい」と考えている。しかし、生徒を関わらせると「時間がかかる」「失敗もある」と反対する教員がいるという。また、その年の運営委員が高校生の保護者か否かによってリカさんの案の通りやすさが違ったり、校長の意向が強く反映される年があったりするなど、リカさんの考えのうち何がどの程度認められるかは毎年変わるという。

この話を聞いた後、ユミコさんがリカさんについて次のように話しはじめた。

発話データ 5

ユミコ：なんか、あの、やっぱりリカさんすごい生徒ファーストな先生だなって私は思ってたんです。ずっとお話を聞いてて。

リカ：ああ、そうかもしれないです。はい。

ユミコ：だからしんどいんだろうなって思うんですね。今聞いても全てが大人の都合、大人の自己満足が盛り込まれてるなというふうに私は感じたので。

第4回語りあいの場

ユミコさんが口にしたこの「生徒ファースト」というフレーズは、会合が終わった後もリカさんの心に残ったようである。終了後の振り返りには以下のように書かれていた。

記述データ 4

ユミコさんから、私は「生徒ファースト」の教師であると言っていただいた。ああ、なるほど、そういう言い方があるのかと腑に落ち、すっきりとした気持ちになった。＜中略＞次は、「組織ですから」、「時間的に無理ですから」と言われたら、「そのご意見も大切だと思います」と言いつつ、「ですが、私は教員として常に『生徒ファースト』です」と言ってみようと思った。

第4回振り返り

4.5 再び、補習校教育とは何か（個別インタビュー）

全6回の語りあいの場合終了後11か月経った頃に個別インタビューを行った。その際、リカさんはユミコさんに言われた「生徒ファースト」というフレーズをそのまま用いて自身のビリーフを説明した。それを指摘すると、リカさんは以下のように述べた。

発話データ6

筆者：[語りあいの場合は]1年近く前のことなんですけど、フレーズがそのまま記憶に残ってるってすごいなと思って。

<中略>

リカ：「私は正しい」とかじゃなく、はっきり「生徒ファーストなんです」って言ったほうがたぶん周りの人にも通じるっていうのが支えになったので、印象に残ってるんだと思います。

個別インタビュー

第4回の後、リカさんは運動会について異なる意見を述べる校長や運営委員に対し、実際にこのフレーズを使ってみたという。

発話データ7

リカ：「学校全体を考えてください」みたいなことを言われるんですけど、「それはそちらの仕事であって、私は現場の教員であって生徒ファーストですからって。無理を言ってるのもわかってます。<中略>でも、全否定というのは、子ども達が目的を持ってやるというのをちょっと削いでます」みたいな。ハハ。

<中略>

筆者：で、伝わりましたか。どうでしたか。

リカ：でも、あの、ぐうの音も出ないって感じでしたけど。でも、より敵意を持たせてしまっ

個別インタビュー

インタビューの終盤、リカさんは「こういう悩みっていうのは、大学院に行って勉強すれば解決することなんじゃないか」と筆者に問いかけた。「悩み」とは、第3回でも挙げられていた「補習校教育とは何か」ということだった。

発話データ8

リカ：それぞれが[補習校教育とは何かということを]好きなように取って。で、好みに近い人達がマジョリティになったときに、それが補習校の考えになってるような気がしますね。

<中略>補習校教育とは何だっていうことです。

筆者：皆が理解できる本質的な補習校教育というか、補習校教育の本質とは何かみたいなところが見えない、わからないとおっしゃってたところですね。

個別インタビュー

発話データ 9

筆者：補習校教育とは何かっていうのがわかったらすっきりするんだろうなって感じがするんですか。

リカ：そうですね。すっきりして、私が大事だと思っていたことでもそれに合わないってなったら、それは納得できるんです。これは補習校でやるべきことではない、補習校ではやらないほうがいいことであるっていうのが自分の中でわかりやすくなるし、相手が私が理不尽だと思うことを言ってきても、「補習校っていうのはこういうものだからあなたが間違ってます」と言えるというか。＜中略＞変な言い方ですけど、より正しい健全な補習校教育が作れるのではないかと。

筆者：うーん、なるほどね。で、そこがやっぱり一番の悩みどころというか、それが解決したい。

リカ：はい。もうずっと考えてもわかんない、わかんないことです。

個別インタビュー

リカさんは「補習校教育とは何か」という疑問に対して、人によって異なる「好み」ではなく、本質的な答えを求めている。

5. 考察

本節では分析結果である「リカさんの傷つきやすさの変容のストーリー」を、「防御的／非効果的傷つきやすさ」「開放的／自発的傷つきやすさ」の概念および先行研究と照らしながら考察し、3.1で示した3つの研究課題への答えを導き出す。その上で、転換期の補習校で働く教師が抱き得る負の感情に対処するためにはどうすればよいかを考える。

5.1 リカさんの傷つきやすさはどのような経験として語られたか

リカさんの傷つきやすさは、最初「防御的／非効果的傷つきやすさ」の経験として語られていたが、次第に「開放的／自発的傷つきやすさ」として語られるようになった。第1回で、リカさんは自分の考えや教育実践は校長や他の教員に理解されず、「注意を受ける」ものであり「否定され続ける」ものであると語った。そして、校長の目を「どううまくいかくぐって、逃げ回って、自分が信じることを教えるか」に腐心し、周囲と相互理解を図ることに「無気力」になり、「孤独」を感じていた。つまり、リカさんの傷つきやすさは「防御的／非効果的傷つきやすさ」の経験として語られていた。

だが、第2回以降は「開放的／自発的傷つきやすさ」の語りが見られるようになった。リカさんは第2回の振り返りに「私が派遣校長が理解できる形で伝えていかなくてはいけない」と書き、その方法を探ろうとしはじめた。そして、第4回ではユミコさんに言われた「生徒ファースト」というフレーズを使って意見を異にする人達に自分の考えを理解してもらおうと考えた。うまく理解されず負の感情を再び抱くことになるかもしれないが、リスクを恐れず周囲との関係性を改善するために行動しようとしたと言える。

結局、その試みは失敗した。しかし、今は第3回で抱いた「補習校教育とは何か」という問いに向きあっている。リカさんはこの問いへの答えがわかれば、それを指針として自分の誤りを認め、相手の誤りも論理的に指摘できるようになると述べている。そこには多数派か少数派か、「好み」かそうでないかではなく、共通の指針に基づいて対等に意見の妥当性を判断するという状態ができる。リカさんにとって「補習校教育とは何か」という問いを解くことは、2つ目の「壁」を解消することを意味している。また、この問いへの答えが見つければ、「より正しい健全な補習校教育」が実現できるのではないかと述べている。「ずっと考えてもわかんない」とリカさんが言うように、本質に関わるこの問いは難しく、答えが無事に見つかるかどうかはわからない。また、たとえ答えが見つかったとしても、周囲の人々との関係性が成功裡に変わる保証はない。つまり、リカさんはこの問いに向きあう過程で、そして答えを手にした後に再度周囲に働きかける中で、さらなる負の感情を抱く恐れがある。それにもかかわらず、この問いに向きあうことで補習校の人々との関係性を築きなおし、より良い教育を提供しようとしている。今や、リカさんの傷つきやすさは「開放的／自発的傷つきやすさ」の経験として語られるようになっているのである。

5.2 どのような言説が傷つきやすさの背後にあるのか

リカさんの「防御的／非効果的傷つきやすさ」の背後には、渋谷（2013）が指摘したような「補習校では日本と同じ教育を行う」という言説があると考えられる。リカさんの語りからは、校長が「教科書を全部コンプリートしなさい」と教師達に指導したり、「日本での国語教育」とは異なるリカさんの教育実践を注意したりしており、日本国内と同じ教育を前提としていることがうかがえる。リー・ドーア（2019）は、派遣校長の職務は日本に帰国する子どもに向けた国語教育であると述べており、リカさんの補習校の校長もこの職務に従っていると思われる。また、教職経験のない多くの同僚は教科書を指針としないと「怖かったり、やりようがない」ため、校長の指導するやり方が維持されているという。そのような中、リカさんは自身の「補習校での国語教育」は校長や同僚に受け入れられることはないと感じ、無気力になっていた。つまり、「補習校では日本と同じ教育を行う」という言説が校長によって促進され、それに違和感を持たない教師達によって支えられていたことが、それと合致しないリカさんの教育実践に対する周囲の理解を阻み、リカさんの「防御的／非効果的傷つきやすさ」が生み出されていた。

5.3 「防御的／非効果的傷つきやすさ」はどのようにして「開放的／自発的傷つきやすさ」に変わったか

上述のとおり、第1回で「防御的／非効果的傷つきやすさ」として語られていたリカさんの傷つきやすさは、第2回以降「開放的／自発的傷つきやすさ」として語られるようになった。この変化は、感情や教師としての自分について内省を深める中で起きていた。

第1回で、リカさんは以前から抱いてきた自身の感情とその原因を言語化した。次に、第2回での生徒達についての語りあいを踏まえて、自分が行っている教育実践はどのような教育であり校長の考える国語教育とどう異なっているのかを具体的に考えた。これによって校長に理解してもらえない原因がより明確になり、理解してもらおうための糸口を以前よりも具体的に考えられるようになったと思われる。Song（2016）が「防御的／非効果的傷つきやすさ」は自身の感情とその源を認識し理解

することで「開放的／自発的傷つきやすさ」に変わると主張したとおり、リカさんの場合も感情を言語化して認識し、さらにその原因となっている校長と自身の考え方の相違を明確化したことによって「開放的／自発的傷つきやすさ」に変化しはじめた。

加えて、自分はどのような教師であるかについて内省を深めたことも「開放的／自発的傷つきやすさ」への変化を促したと考えられる。リカさんは「生徒ファースト」だと言われたことが「腑に落ち、すっきりとした」と述べており、このフレーズによって自分がどのような教師なのかをはっきりと意識したことがわかる。そして、教師としての自分を端的に表すこのフレーズを用いて周囲の人に自分を理解してもらうべく行動しようと考え、実行した。感情への内省だけでなく、教師として自分は何者であるのかという自己への内省を深めたことが「開放的／自発的傷つきやすさ」を後押ししたと言える。

これらの内省は、リカさんの感情や教師としての在り方に理解を示して受け入れてくれる他者との対話の中で深まっていた。例えば、第1回では校長に注意を受けると言った際に筆者が「えー」と遺憾を示し、ユミコさんも校長のやり方に従っている同僚はジレンマを感じていないのかと尋ねて暗に校長への疑問を呈している。このような反応は、校長や同僚と理解しあえないリカさんを肯定するものとなっていた。また第2回で、日本の子どもと自分達が教える子どもの違いに関してユミコさんと意見を同じくしていたことも、リカさんの教育実践を支えている生徒観の肯定に繋がっていたと思われる。第4回で言われた「生徒ファースト」という言葉も、教師としての自身の在り方を言い表すものとして納得していた。このように自分が語ったことを肯定したり教師としての在り方を正確に言い表したりしてくれる他者とのやり取りにおいて、リカさんは自身の気持ちや考えがきちんと聴き届けられ受け入れられていると感じたのではないだろうか。その中で自分の感情や考え、実践について率直に語る事ができたことが、内省の深まりに寄与したと考えられる。

5.4「開放的／自発的傷つきやすさ」のために必要なこと

リカさんは校長が考える「日本での国語教育」を補習校で行うことに疑問を持ち、それとは異なる「補習校での国語教育」をしようとしていたが、周囲の理解を得られず傷つきやすさを経験していた。瀬尾（2020）でも、多様な背景を持つ補習校の子ども達に即した教育を試みる教師が日本国内に準拠した教育を重視する同僚達との教育観の違いに葛藤する姿が示されていた。これらの事例は、転換期の補習校では日本と同様の教育を行うという前提がもはや皆が納得するものではなくなっていること、そして納得できずにいる教師が周囲の無理解や考え方の相違から負の感情を抱いている場合があることを示唆している。

そのような教師の負の感情を「開放的／自発的傷つきやすさ」という、よりポジティブな経験にするにはどうすればよいのだろうか。リカさんのケースを踏まえると、抱いている感情や、自身が行っている（あるいは行おうとしている）教育実践とその背後にある生徒観・教育観といった観方や価値観について対話をし、自身の感情や教師としての在り方への内省を深めることが効果的だと考えられる。したがって、同様の機会が様々なところで教師に提供されることが望まれる。また、このような対話は互いを受け入れ耳を傾けあう関係の中で実現していたことから、補習校内外にそのような関係を醸成することの重要性も指摘できる。容易なことではないかもしれないが、そうすることによってリカさんのような考え方を持つ教師も含めて、補習校に関わる者が協働的に転換期の補習校における

教育について考えてゆくことができるようになるのではないだろうか。

6. 結び

本稿ではリカさんの語りを通して転換期の補習校で働く教師の傷つきやすさについて検討した。その結果、「補習校では日本と同じ教育を行う」という言説が力を持つ補習校において、それとは異なるリカさんの考えや教育実践は校長や同僚に理解されず「防御的／非効果的傷つきやすさ」を経験していたことがわかった。しかし、リカさんの「防御的／非効果的傷つきやすさ」は、自身の感情や教育実践と背後にある観方や価値観について、自分を肯定し受け入れてくれる他者と対話を行い感情や教師としての在り方について内省を深める中で、次第に「開放的／自発的傷つきやすさ」へと変容していったことを明らかにした。このことから本稿は、教師が抱えている感情や行っている教育実践とその背後にある観方や価値観について対話を交わすことが、教師の内省を深め「開放的／自発的傷つきやすさ」への変容を促す可能性を指摘した。さらに、互いを受け入れ耳を傾けあう関係性を補習校内外に醸成することが必要であると主張した。

今後は本研究のような対話の場をさらに多くの教師と持ち、教師達がどのような対話を通して傷つきやすさの経験とより適切に向きあえるようになるのかを、さらに詳細に検討することが課題となる。加えて、校長をはじめとした多様な教師から見たリアリティを明らかにすることも求められる。リカさんの視点からは、校長や他の教師が日本国内の教育のみを重視してそれ以外の考えに理解を示していないと捉えられた。だが、彼らの視点を通して見る現実はまだ異なっている可能性がある。それぞれの教師のリアリティを注意深く描出して重ねあわせることによって、転換期の補習校における教師の感情経験やその背後にある問題をより複層的に捉えられるようになるだろう。

謝辞

本研究にご協力いただいたリカさん、ユミコさん、タケルさんに感謝申し上げます。また、執筆の過程で有益なコメントをくださった海外子女教育再考研究会の皆様、匿名の査読委員の方々にも感謝したい。ただし、本稿の誤謬は全て筆者の責任に帰するものである。本研究は JSPS 科研費 20K13073 の助成を受けた研究成果の一部である。

注

- 1) 日本政府は、在籍児童生徒数が 100 名以上の補習校に対して国内の現職教員や退職教員を派遣している（文部科学省 n.d）。
- 2) ライフストーリーとは「個人が歩んできた自分の人生についての物語」（桜井, 2005, p.10）である。第1回は「わたし×にほんご」（<https://watashi-nihongo.com/>）の「シオン」、第2回は山口（2007）の「コウタ」、第3回は瀬尾（2020）の「田中さん」のライフストーリー、第4～6回は参加者自身が教師としてのこれまでの経験を記したライフストーリーを読んだ。

引用文献

- 外務省 (2023)「外務大臣が指定した在外教育施設（補習授業校）一覧」<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/100490231.pdf> (2023 年 7 月 12 日)
- 桜井厚 (2005)「ライフストーリーから見た社会」山田富秋編『ライフストーリーの社会学』（pp.10-27）北樹出版

- 佐藤郡衛・中村雅治・植野美穂・見世千賀子・近田由紀子・岡村郁子・渋谷真樹・佐々信行 (2020)『海外で学ぶ子どもの教育—日本人学校、補習授業校の新たな挑戦—』明石書店
- 渋谷真樹 (2013)「スイスにおける補習校と継承語学校との比較考察—日系国際結婚家庭の日本語教育に注目して—」『国際教育評論』10, 1-18.
- 瀬尾悠希子 (2020)『多様化する子どもに向き合う教師たち—継承語教育・補習授業校におけるライフストーリー研究—』春風社
- 本間祥子・重松香奈 (2021)「海外長期滞在家庭の子どもは補習授業校での学習経験をどのように意味づけているか—補習授業校を卒業した大学生へのインタビューから—」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』17, 92-108.
- 文部科学省 (n.d.)「日本人学校・補習授業校への教師派遣の概要」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/004/001.htm (2023 年 8 月 10 日)
- 山口悠希子 (2007)「ドイツで育った日本人青年たちの日本語学習経験—海外に暮らしながら日本語を学ぶ意味—」『阪大日本語研究』19, 129-159.
- リー季里・ドーア根理子 (2019)「北米の日本語学校における学習者ニーズの多様化」近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美編『親と子をつなぐ継承語教育』(pp.147-159) くろしお出版
- Danjo, C., & Moreh, C. (2020). Complementary schools in the global age: A multi-level critical analysis of discourses and practices at Japanese Hoshuko in the UK. *Linguistics and Education*, 60, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100870>
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-323. <https://doi.org/10.1080/0305764960260302>
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J.A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp.5-23). Falmer Press.
- Song, J. (2016). Emotions and language teacher identity: Conflicts, vulnerability, and transformation. *TESOL Quarterly*, 50(3), 631-654. <https://doi.org/10.1002/tesq.312>
- Song, J. (2022). The emotional landscape of online teaching: An autoethnographic exploration of vulnerability and emotional reflexivity. *System*, 106. Article 102774. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102774>

要 旨

本稿は、在籍する児童生徒が多様化し転換期を迎えている補習授業校で働くリカさん（仮名）という教師の感情経験を、「教師の傷つきやすさ」の概念を援用して探ったものである。教師達の語りあいの場におけるリカさんの語りを分析した結果、リカさんは日本国内と同じ教育を行うという言説が有力な補習授業校において、それと異なる自身の考えや教育実践が周囲に理解されず「防御的／非効果的傷つきやすさ」を経験していたことがわかった。しかし、語りあいの場で自分を肯定し受け入れてくれる他者と感情や教育実践、その背後にある価値観をめぐる対話を行い、自身の感情や教師としての在り方への内省を深めたことにより、「開放的／自発的傷つきやすさ」へと変容していった。このことから、補習校内外で同様の対話の機会が教師に提供されることが、教師の感情経験をよりポジティブなものにする上で必要であると指摘した。

Abstract

This study explored the emotional experiences of Rika (alias), a teacher working in a supplementary school that is undergoing a transition due to the diversification of the enrolled students. It analyzed Rika's narratives in the teachers' talking shop through the concept of "teacher vulnerability." The findings revealed that she experienced "protective/inefficacious vulnerability" because her ideas and practices were not understood by those around her in the school, where the prevailing discourse requires teachers to align with the education in Japan. However, through dialogue about her emotions, the educational practices, and the underlying values with the teachers in the talking shop, who accepted her, Rika deepened her reflection on her own emotions and her way of being as a teacher, which transformed her state into "open vulnerability." This result indicated the need for opportunities for similar dialogues for teachers, both inside and outside the supplementary schools, to help them cope with their emotional experiences.