

異質性への配慮をめぐる教師の葛藤

教職開発コース 金井香里

A Teacher's Experienced Dilemmas in Considering Differences of a "Newcomer" Student

Kaori KANAI

Based on an in-depth field research conducted in a public primary school located in the Kanagawa Prefecture, this article explores a teacher's experienced dilemmas in coping with some difficulties a "newcomer" student goes through in school/classroom.

It has been pointed out in former studies that a Japanese teacher tends to take into little consideration different cultural/historical backgrounds of newcomer students in coping with difficulties they go through, which leads them to academic failure (low academic achievement, dropouts etc.). In actuality, however, the teacher does consider different cultural/historical backgrounds of "newcomer" students somehow. Although the teacher attempts to cope with the students' difficulties in consideration of their backgrounds, his/her treatment at times causes preventing them from studying in school/classroom.

Through an analysis of a teacher's experienced dilemmas in her classroom practice, the author illuminates why the teacher's treatments cause preventing a "newcomer" student from studying in classroom/school while she attempts to take into much consideration the student's cultural/historical backgrounds.

目次

- 1 課題設定
 - 2 研究の方法と対象
 - 3 事例
 - A フルヤ君の登校状況への配慮をめぐる葛藤
 - B フルヤ君の学習への配慮をめぐる葛藤
 - C フルヤ君の体操着の不備への配慮をめぐる葛藤
 - 4 考察
 - 5 結論
-
- 1 課題設定

近年、日本の公立学校で学ぶニューカマー(新来外国人)の子どもたちの学業達成に関わる問題が、さまざまな立場より取り上げられ議論されている(志水 2002, 太田 2002, 宮島 2002, 金井 2004, 宮島・太田 2005¹⁾等)。これまでの研究において指摘されてきたのは、日本の学校は同質化への志向性が強く、そのため子どもたちは異質な文化的・歴史的背景を十分配慮されないままに学習困難や不就学に陥っているということである。学業達成の問題を克服するための手立て

として、子どもたちの言語(母語・日本語)操作能力を配慮した政策を導入するとともに、教師は子どもたちの異質な生育歴・家庭状況を十分配慮してゆくことが主張されている。

ここで、教師の実践のあり方という点で留意したいのは、現状においても教師は、子どもの生育歴や家庭状況を何かしらの形で配慮しようと試みている点である。日本の教師は、子どもの学習面のみならず生活面全般における成長にも関心を抱いている。欧米諸国では一般に家庭・地域において責任を負うべきとされる領域の問題にも深く関与する(Tsuneyoshi 2001²⁾)。教師は、授業はもとより朝・帰りの会、休み時間の遊び、給食、清掃といったさまざまな活動のなかで、子どもの家庭での生活習慣(宿題への取り組み、授業に必要な持ち物の準備、食事、睡眠等)、放課後・週末の過ごし方(習い事、交友関係等)、家庭の状況(親の就労状況、経済状況等)を考慮しながら子どもに関わっている。ニューカマーの子どもとの関わりにおいても例外ではなく、子どもの家庭での生活習慣や放課後・週末の過ごし方、家庭の状況を考慮している。そうするなかで教師は、日本の子どもとは異なる生育歴(出身国、母語、来日の時期等)や家庭の状況(親の日本語能力、

家庭での使用言語、日本の学校教育に対する親の考え方等)についてもあわせて配慮することになる。

かりに教師がニューカマーの子どもの異質な生育歴や家庭状況を配慮しながら子どもに対処しているにもかかわらず、子どもが学業達成上さまざまな困難を経験しているのであるとすれば、それはなぜなのであろうか。もっとも、子どもの学業達成の成否に作用するのは、教師の対処のありようだけにとどまらない。学校の制度的構造等、さまざまな要素が複雑に絡み合って関与している。しかし、教師が子どもを配慮した上でとった対処が、教師の意図とは裏腹に子どもを教室での学習から疎外するよう作用していることがあるとすれば、どうしてそのような事態が起きているかを明らかにする必要がある。教師が子どもの異質性についての認識をもとにどのように思考し、そうした思考をもとにとった対処が、子どもに対してどのような作用をもたらしているかを検討する必要がある。

そこで本研究では、教師がニューカマーの子どもの異質性への配慮をめぐって経験する葛藤を分析することにしたい。教師は、自らの専門的知識の風景(the professional knowledge landscape; Clandinin & Connelly 1995, 1996³¹⁾)のなかにあるさまざまな物語(stories)⁴¹⁾を参照しながら自らの実践のあり方を思考し、葛藤を経験している。とりわけ日本の学校制度において従来前提とされてこなかったニューカマーの子どもに対処するにあたっては、自らの専門的知識の風景にある物語や子ども本人や親、同僚教師等から得た情報をもとに子どもとその家族の日本での生活をめぐる物語をつくり出している。子どもは、家庭でどのような言語環境に置かれているか。子どもとその家族の日本での暮らしぶり(経済状況)はどのようなものか。親は、家族の日本での滞在をどのように意味づけ、子どもが日本で学校教育を受けることをどのように認識しているか。教師は、子どもとその家族をめぐる物語を参照しながら子どもに対してどのように対処しようかと思考するなかで、葛藤を経験している。

本稿では、教師が経験する葛藤を二つのレベルにおいて着目したい。一つは、教師が自らを個々の子どもの成長を支援する者として位置づけることによって経験する葛藤である。教師は、ニューカマーの子どもが、日本の子どもとは異なる生育歴・家庭の状況であることから学級で授業に参加し学習に取り組むにあたってはさまざまな困難を経験していると認識している。しかしその一方で、子どもに対して何らかの形で授業に参加させ学習に取り組ませ成長を図りたいと考える。

教師は、子どもが成長するよう支援したいとする教師としての自らの立場と、異質な生育歴・家庭での生活状況ゆえに学級で学習に取り組むのが困難なニューカマーの子どもの立場の両方を考慮し、葛藤する。

しかし教師は、自らを個々の子どもの成長を支援する者としてだけでなく、学級経営を担う者としても位置づけている。そうすることで、また別の葛藤を経験している。本稿で着目したいもう一つの葛藤は、教師が教師としての自らの立場のあり方をめぐって経験する葛藤である。教師は、ニューカマーの子どもの異なる生育歴・家庭での生活状況を配慮し、子どもに対して学級の他の子どもたちとは異なる課題を与えたり例外的な対処をすることで成長を支援したいと考える。しかし、学級の子どもたちはニューカマーの子どもに対してのみ異なる課題を与えたり例外的な対処をすることを必ずしも容認するとは限らず、場合によっては不服を申し立てるかもしれない。教師は、ニューカマーの子どもに対して他の子どもたちとは異なる対処を行い成長を図りたいとする教師としての自らの立場と、学級の子どもたちが不服を申し立てるような対処は回避したいとする学級経営を担う者としての自らの立場の狭間で葛藤する。

このように、教師は自らの専門的知識の風景にあるニューカマーの子どもとその家族の日本での生活をめぐる物語を参照しながら、自らの対処のあり方を思考し葛藤している。しかしかりに子どもの置かれた困難な状況を配慮した上での教師の対処が、子どもを教室での学習から疎外するよう作用しているのであるとすれば、どうしてであろうか。教師が子どもの置かれた困難な状況を配慮し子どものためにあえてとった対処(他の子どもたちとは異なる課題の付与、例外的な対処)が、実は子どもを学習から疎外するよう作用しているのかもしれない。あるいは、子どもの置かれた困難な状況を配慮しつつも教師として考慮しなければならぬ別の事項(学級経営)を優先することが、子どもを学習から疎外するよう作用しているのかもしれない。教師がニューカマーの子どもへの対処をめぐってどのような葛藤を経験しているか、そして葛藤ののちにとられた対処が、子どもに対してどのように作用しているかを明らかにする必要がある。

以上をふまえ、本研究では以下三つの課題に取り組むことにしたい。第一に、教師は、ニューカマーの子どもとその家族の日本での生活をめぐる物語をもとに子どもへの対処のあり方を思考し、どのような葛藤を経験しているか。第二に、教師はニューカマーの子ど

もに対し、いかなる判断のもとどのような対処を行っているか。第三に、かりに教師がニューカマーの子どもの置かれた困難な状況を配慮した上でとった対処が、子どもを学習から疎外するよう作用しているのであるとすれば、それはどうしてか、である。教師がニューカマーの子どもの異質性への配慮という課題に取り組もうとすることで経験する、さまざまな困難を明らかにすることにしたい。

2 研究の方法と対象

上記の課題に取り組むために、筆者は2005年7月より2006年3月まで神奈川県A市の公立小学校B校で調査を行った。ある二年生の学級で授業を中心に休み時間、給食・掃除時間、帰りの会を過ごし、教師と子どもたちの関わりを参与観察すると同時にビデオカメラを用いて録画した⁵⁾。観察中とその後にはフィールド・ノートを作成している。さらに教師を対象にフォーマルなインタビューを行うほか、休み時間・放課後等、個人的な会話をしている。B小学校へは、ほぼ週一回の割合で計20回訪れ、授業は一回の訪問につき1～3時間観察している。

本研究において対象とするのは、B小学校に勤務する青木先生⁶⁾(40代女性)である。青木先生は教職歴23年で、B小学校に赴任して二年めである。五年前、前任校にてブラジル出身の子どもの担任を受け持った経験があるものの、日本語学級に通級する子どもの担任を受け持つのは本年度が初めてである。2年1組(37人)には、小学校入学少し前にペルーより来日したフルヤ・アキラ君と、幼少時に同じくペルーから来日したミヤシロ・カヨコさんがいる。青木先生は、本年度四月より学級担任として2年1組の子どもたちと関わっている。

なお、B小学校は全校約700人の小学校である。B小学校の学区域付近には1990年代以降、おもに中南米、東南アジア出身の外国人が居住するようになった。全校児童の約5%を外国籍の子どもたちが占め、うち半分はペルー籍を有する子ども、残りはブラジル籍、ドミニカ共和国籍、中国籍、フィリピン籍等の子どもである。

教師が自らの実践のあり方をめぐって経験する葛藤を検討するにあたって本研究では、ナラティブ(語り・物語)⁷⁾による探究(narrative inquiry; Clandinin & Connelly 2000, Lyons & LaBoskey 2002, Phillion 2002abc⁸⁾)の発想をとり入れている。ナラティブによ

る探究では、個々の教師の経験を、歴史(history)、相互作用(interaction)、文脈(in-place context)という三次元の空間において解釈しようとする⁹⁾。本研究では、教師の思考ならびに実践のありようを、参与観察やフォーマル・インタビュー、個人的会話を通じて得たフィールド・テキストをもとに分析する。その際、教師の思考ならびに実践を、その場その場で生起する事象に対するその場限りの考えや対処としてではなく、教師自身の過去の経験についての認識ならびに将来に対する見通し等をも含むある一連の時間の連続性(continuity)のなかでの考え・対処として捉える。さらに教室の子どもたち・子どもたちの親・同僚といった教師が関わる人々との相互作用や教師の内的世界との相互作用、教師の置かれた文脈をも考慮しつつ教師の経験を分析してゆく。

具体的に、本稿で扱おうとしているのは、青木先生がフルヤ・アキラ君への対処をめぐる経験していた葛藤である。フルヤ君は、小学校入学前にペルーより来日し、日本の幼稚園・保育園を経験することなく就学年齢に達した四月よりB小学校に入学している。フルヤ君は一年生の頃から時折学校を欠席することがあり、学校に来る際も二時間目、三時間目頃からであることが少なくなかった。青木先生は、登校状況のほかにも、フルヤ君には学習する上で必要な持ち物の不備が多いことを気に掛けながら、フルヤ君が教室で授業に参加し学習に取り組むことが出来るよう配慮している。自らの専門的知識の風景にあるさまざまな物語を参照しながら、フルヤ君の登校状況、持ち物の不備、学習に対する対処のあり方を模索している。青木先生が参照する物語は、青木先生が過去に経験した出来事についての物語だけにとどまらない。現在そして将来に関わる物語も含まれている。青木先生は、過去に担任を受け持った子ども(ニューカマー・日本の子ども)やその親との関わりをめぐる物語、そしてフルヤ君本人やその親、学校外部の第三者等との関わりの中かで得た情報をもとに、フルヤ君とその家族の日本での現在の生活をめぐる物語(家庭の言語環境、日本の学校教育に対する親の意味づけ、日本の学校で学ぶわが子に対する親の思い、親の自尊心等)やフルヤ君とその家族の将来をめぐる物語(日本での滞在についての将来の見通し)をつくり出し、参照している。

青木先生はこれらの物語を参照する一方で教師としての自らの立場を考慮し、葛藤している。本稿では青木先生が経験していた葛藤を二つのレベルにおいて着目する。一つは、青木先生が、フルヤ君の担任を受け

持つ教師としての自らの立場と、フルヤ君とその家族が日本において置かれた状況を考慮することで経験する葛藤である。青木先生はフルヤ君を学級の授業に参加させ学習に取り組ませることで成長を支援したいと考える。しかし同時に、フルヤ君とその家族の現在・将来の日本での生活をめぐる物語を参照し、葛藤する。青木先生は、フルヤ君に対して学級の子どもたちとは異なる課題を与えたり、例外的な対処をすることでこの葛藤を克服しようとしている。いま一つは、青木先生が教師としての二つの立場の間で経験する葛藤である。青木先生は、フルヤ君の担任を受け持つ教師として、フルヤ君に対して他の子どもとは異なる課題を与えたり例外的な対処をしながら学級で学習に取り組ませ成長を促したいと考える。しかしフルヤ君に対してのみ他とは異なる対処を行えば、学級の子どもたちは不平不満を訴えるかもしれない。2年1組の学級担任として、学級の子どもたちから不服を申し立てられる事態は避けたいと考慮する。青木先生は、フルヤ君の担任を受け持つ教師としての自らの立場と、2年1組の学級経営を担う教師としての自らの立場の狭間で葛藤する。青木先生は、学級の子どもたちに対して事前にフルヤ君には異なる対処を行うことを伝え子どもたちの了解を得ておいたり、学級の子どもたちには隠れてフルヤ君に対して異なる対処を行うことで、この葛藤を克服しようとしている。

しかし葛藤を克服しようとする青木先生の試みには、いずれも困難が伴っている。第一に、青木先生によるフルヤ君への他とは異なる対処それ自体が、青木先生の意図とは別にフルヤ君を学校・教室での学習から疎外するよう作用するかもしれない。第二に、学級の子どもたちに隠れてフルヤ君に異なる対処を行うことが難しく、なおかつ子どもたちから事前にフルヤ君に異なる対処を行うことについての了解を得るのが難しいと判断されれば、青木先生はフルヤ君の異質な生育歴・家庭での生活状況を認識していながらも何ら取り計らいをすることが出来なくなる可能性がある。フルヤ君は適切な対処を受けることのないままに、学習から疎外されるかもしれない。

本稿では以下、青木先生がフルヤ君の登校状況、学習、持ち物(体操着)の不備についてどのように思考し、どう対処していたかをみてゆくことにする。青木先生がいかなる判断のもととったどういう対処が、なぜフルヤ君に対して学校・教室での学習から疎外するよう作用していたかを検討することを通して、教師が異質性を配慮しようとする中で経験する葛藤と困難を

明らかにしたい。

3 事例

A フルヤ君の登校状況への配慮をめぐる葛藤

フルヤ君は、一年生の頃から学校を欠席したり遅刻することが時折あった。B小学校では保護者からの連絡なしに子どもが二日間続けて欠席すると、担任が家庭を訪れ保護者より事情を聴くことになっている。青木先生は、放課後幾度かフルヤ君の家庭を訪問し、片言の日本語を話せる母親からフルヤ君の家庭での様子を聴いている。しかし次第にわかってきたのは、フルヤ君は必ずしも体調不良で学校を休んでいるわけではなく、家族の都合で休んでいるらしいということであった。青木先生は筆者に次のように語っている。

想像に過ぎないんですけど、どうもフルヤさんは、家族との楽しみが(学校に登校することよりも)¹⁰⁾優先されているように思われるんですね。天気が悪かったりすると、お父さんは職場がお休み(だから)なのか、(フルヤさんも学校を)休んで、どうも家族と家で楽しく過ごしている、というような。そういう文化なのかもしれない¹¹⁾。

青木先生は、登校よりも家族との楽しみを優先する生活のあり方が文化の違いによるものかもしれないと気に留めつつ、母親に対して出来るだけフルヤ君に登校させてほしいと伝えている。一方、フルヤ君が登校すると何をしたらよいか自分から尋ねるなど学習しようとする意欲を示すことから、本人には学級で学習する際出来るだけ楽しい思いをさせ、学校に行きたいという気持ちを持てるようにしたいと考える。さらにフルヤ君本人に対して学校には始業時刻の8時30分より前に来るよう、ことあるごとに伝えている。

二学期も11月を過ぎた頃より欠席と遅刻がこれまで以上に目立ってきたことで、青木先生はフルヤ君の母親に対してフルヤ君に登校させるようこれまでも増して言う必要が出てきた。しかし子どもに登校させるようどの程度厳しく要請していいものか悩むようになる。青木先生はかつて前任校でブラジル出身の子どもの担任を受け持ったことがある。その際、父親が、子どもに登校班の仲間と集団登校させることを拒み、父母のいずれかが学校に送迎したいと主張したことがあった。青木先生は、日本の学校のやり方に従おうとしない父親の気持ちを理解出来ず、校外委員の保護者とと

もに過保護ではないかと強く反発した。結局父親は、担任らの反発にもかかわらず意思を変えることはなく、その後三年間夫婦で子どもを送迎している。その後、青木先生は南米に長く滞在していたメーカー技術者の叔父から話しを聴く機会があって、治安の悪いブラジルでの生活に慣れているブラジル人の親にとって、子どもを学校まで送迎したいと考えるのは親としての自然な気持ちであったことを痛感した。かつてのこの苦い経験もあって、青木先生は、外国から来日した子どもの担任を受け持つにあたっては、保護者の思いを出来るだけ考慮してゆきたいと考えるに至っている。

青木先生は、子どもの登校よりも家族の都合を優先したいとするフルヤ君の親の思いは文化の違いによるものかもしれない、ある程度やむを得ないと考える。しかし欠席・遅刻が度重なれば、フルヤ君は授業からますます遅れ、学級の他の子どもたちと関わる機会も少なくなる。そうなれば、学校に行きたいという気持ちは一層抱きにくくなるだろう。フルヤ君をもっと登校させたいと考える。青木先生は、フルヤ君の担任を受け持つ教師としての自らの思いとフルヤ君の親の思いの狭間で葛藤し、母親に対してはフルヤ君を登校させるよう厳しく要請することが出来ずにいた。

1月に入ると、フルヤ君は休み明けの初日に学校に来た後、二日間続けて連絡なく学校を欠席している。青木先生が家庭を訪問し母親から聴いてわかったのは、フルヤ君は、初日に取り組んだ書初めが嫌で、学校を休んでいたということであった。本校の二年生は、書初めとして「春ですよ」という詩をマス目の印刷されたB4版の色画用紙に鉛筆で書き写す。フルヤ君は初日この作業に取り組んでいたものの、平仮名と漢字を間違わずに書き写すことが容易ではなく、作業半ばで終えていた。この件で、親が特定の学習を嫌がって学校に行きたくないという子どもの言い分を聞き入れ欠席させていたことが明らかになった。青木先生は、校長より親に対して、たとえ子どもが嫌がっても登校させるのが親の役目である旨厳しく伝えるよう言われるに至っている。しかしそれでもなお、日本の学校に通うわが子に対する母親の思いを察し、母親に対してフルヤ君を登校させるよう強く要請することは出来ずにいた。

B フルヤ君の学習への配慮をめぐる葛藤

一学期、青木先生は、フルヤ君の家庭を幾度か訪れたことで、母親が片言の日本語しか話せないこと、家庭には日本語で書かれたもの(書籍・新聞等)がほとん

どないことを知るに至っている。青木先生は、フルヤ君が授業に参加するための日本語の操作能力を十分身に付けておらず、家庭でもほとんど日本語に触れていないことを考慮して、状況に応じてフルヤ君に対し学級の子もたちとは異なる課題を与えたり、例外的な対処をしている。例えば、学級の子もたちに対して漢字ドリルの宿題を出す際、フルヤ君には日本語学級で一度習った漢字の問題を宿題プリントとしてあらためて用意し、やって来るよう指示している。図書の間、前週からの予告通り学級の子もたちに対しては時間中一切口を開かず黙読して過ごすよう指示する一方で、フルヤ君は隣の席に座らせ絵本を音読するのを聴いたり、一緒に絵本を眺めたりしている。別の図書の時間には、当日返却するはずの本を自宅から持ってくるのを忘れたフルヤ君に対して、借りたい本を翌日まで預かっておく旨約束している。学級のきまりでは、返却する本を持ってくるのを忘れた子どもは一週間別の本を借りられないことになっている。当日、返却するはずの本を家に置き忘れて登校した根本君が本を借りたいと懇願するのを退ける一方で、青木先生は、同様に本を家に置いたまま登校したフルヤ君には一日猶予を与え、翌日返却する本を持ってくれば新たに別の本を借りて自宅で読めるよう配慮している。

青木先生は、日頃より学級の子もたちに対してフルヤ君が家庭ではどのような言語環境に置かれているかを繰り返し伝えている。子どもたちには、フルヤ君が学習に遅れのあることや学級で他の子どもたちとは異なる学習内容に取り組んでいることをばかにするのはなく、温かく見守ってほしいと考えている¹²⁾。

「アキラさんはすごいよね、こんなに日本語読めるんだから。おうちに帰ったら日本語(を使う機会)はないんだよ。スペイン語なんだよ、お父さん、お母さん(が使う言語は)」「みんなは、お父さん、お母さんに(国語の教科書の文章を音読するのを)聴いてもらえるけど、アキラさんは先生にしか聴いてもらえないんだよ。そういう意味で、アキラさんは違う」「おうちに帰っても新聞も日本語じゃない。おうちに帰っても日本語に触れることが少ないから(九九を)覚えるのが遅くても悪いことじゃない。(日本語の文章を)読むには時間がかかる」って(子どもたちに)話して。私は、(アキラさんが)読めない、書けないというのをばかにするのはなく、これしか出来ないというのもみんなに知ってもらって温かく見守ってもらって、「頑張れ」って助けてくれるようなクラスでありたいから¹³⁾。

欠席が以前より目立ち始めた11月以降、青木先生は、フルヤ君が学校で学習することを楽しく感じられるよう一層配慮してゆく。これまで、学級の子どもたちに算数の計算問題や漢字の書き取り問題を解かせる際、フルヤ君には学習の進み具合を考慮して別途計算問題を作ったり、別の漢字の書き取りをするよう指示していた。しかしフルヤ君が算数の計算問題に比べ、漢字の書き取りをあまり熱心に取り組もうとしなかったことから、次第に漢字の書き取りよりも算数の計算問題(繰り上がりのある足し算)に取り組ませるようになる。10月半ばから始まった九九の学習にも関心をもったことから、青木先生は、フルヤ君が以前から好んで取り組んでいた足し算の問題とあわせて九九の一部の段の問題(二の段)を積極的に取り組ませている。青木先生は、フルヤ君に対しても学級の他の子どもたちと同様に漢字の学習に取り組ませたいと考えていた。しかしフルヤ君が日本において置かれた状況(家庭の言語環境、日本での滞在についての将来の見通し)を配慮することで次第に葛藤するようになる。フルヤ君にも漢字は学習させたい。しかしフルヤ君にとって漢字を学習することは苦痛ではないか。学校に来たいと思えるよう、フルヤ君には苦痛な思いよりむしろ楽しい思いをさせたい。いずれ祖国に帰るであろうフルヤ君に対して、苦痛な思いまでさせて漢字の学習をさせる必要はあるのか。青木先生は、フルヤ君の担任を受け持つ教師としての自らの立場とフルヤ君の日本で置かれた状況の両方を考慮し、さまざまな思いを巡らしていた。

(漢字の学習は、アキラさんも)クラスの子と同じように出来るといいなと、基本的には思っているんですね。ただ個人差があったり、(いずれ祖国に)帰るっていうことがわかっているとか。アキラさんの場合は、楽しければ学校に来るだろうっていうのもあって…¹⁴⁾

C フルヤ君の体操着の不備への配慮をめぐる葛藤

青木先生は、11月以降フルヤ君に欠席が増えてきたことの背景には、10月初め頃から体育の授業を見学するようになっていたことも少なからず関係しているのではないかと気に掛けていた。フルヤ君は、9月半ばの運動会以降、どういふわけか学校に体操着を持って来なくなっていた。学級のきまりでは、体操着を忘れた子どもは体育の授業を受けられないことになっている。身体が成長しサイズが合わなくなったためか、紛失したためか、理由は定かでないものの、フルヤ君は体操着を持って来なくなり、それ以降体育の授業には

参加せず見学していた。

青木先生は、フルヤ君本人に対して体操着を持ってくるよう伝えるとともに、母親にも電話をかけて体操着を持たせるよう話している。しかし「ある」「持って来る」と言いながらも体操着を持参することはなく、10月、11月と過ぎていた。同僚教師より、保健室に置いてある予備の体操着一式を貸し出したらどうかとの助言を受けたものの、青木先生はフルヤ君の親に対して貸し出しの提案をするのを躊躇していた。というのも、かつて家庭に事情のある日本の子どもの担任を受け持った際、持ち物の不備をめぐってその子の父親とやりとりをし、苦い経験をしたことがあったからである。その子どもには持ち物の不備が多く、なかなか改善されなかったことから、青木先生は父親に対して体操着等物品をいくらか貸し出す旨申し出ている。しかし父親からは「そんな施しいらない」と突き返されていた。青木先生はこの一件で、教師の側からのこの種の申し出が親の自尊心を傷つけることがあることを痛感している。同様の件でこれまで関わりをもった保護者の全てがこの父親と同じように反応していたわけではない。しかしフルヤ君は体操着のほかにも上履き、鉛筆、クーピーペンシル(色鉛筆)、縄跳びと、持ち物の不備が少なくなかった。体操着と同様、上履きも再三持参するよう伝えていたもののなかなか持って来なかったことから、青木先生は、フルヤ君の親は経済的な事情のために新しい製品を買えずにおり、自尊心を傷つけまいとして「ある」と言い続けているのではないかと考えるに至っている。青木先生はフルヤ君の親の立場を配慮し、貸し出しの申し出をするのをためらっていた。

12月になってもフルヤ君が体操着を持参しない状態が続いていたことから、青木先生はフルヤ君には私服のまま体育の授業を受けさせることにし、学級の子どもたちに対してそのことを事前に伝え了解を得ることを考えるようになる。しかし学級担任である自らが特定の子どもにだけ学級のきまりを破ることを認めれば、子どもたちは不服を申し立てるかもしれない。今後、学級を経営してゆく上で好ましくない影響が出てくるかもしれない。青木先生は、フルヤ君の家庭の日本での厳しい経済状況を配慮し、フルヤ君には私服で体育の授業を受けさせることにしたいと考える。しかし今後の学級経営を危うくしかねない取り計らいは避けたいとも考える。青木先生は、取り計らいをしてフルヤ君を体育の授業に参加させたいとするフルヤ君の担任を受け持つ教師としての自らの立場と、学級経営

を危うくしかねない取り計らいは避けたいとする2年1組の学級担任としての自らの立場の狭間で葛藤する。しかしこの間、学級経営を担う教師としての立場が重視されていたことから、青木先生はフルヤ君が体育の授業を受けられずにいることを気に掛けつつも、フルヤ君に対して体操着を持参するよう伝えること以外には何ら対処を行うことも出来ずにいた。

フルヤ君が体育の授業に参加しないまま二ヶ月以上が過ぎてしまったことから、ついに青木先生はフルヤ君が不在の折に、子どもたちに「相談」を持ちかけている。青木先生は、この時の様子を以下のように語っている。

体操着を持って来ないと(体育の授業に)参加出来ない、見学っていうのがルールだから、12月、アキラさんが(学校に)来ない時に、クラスの子に「相談があるんだけど」って言って。「アキラさんは、理由は言えないけど体操着がない。深くは聞かないでね」って言って。「先生にもよくわかんない。でもずうっと体育をやらなければいけないから、体操着を忘れていても(体育を)やらせてほしい」っていうのを言ったんですよ¹⁵⁾。

子どもたちからは「いいよ」と快諾を受け、12月半ばからフルヤ君は私服で体育の授業を受けることになる。

4 考察

先の事例では、青木先生が、自らの専門的知識の風景にあるさまざまな物語を参照しながらフルヤ君の登校状況、学習、持ち物(体操着)の不備に対する対処のあり方を模索するなかで、教師としての自らの立場をも考慮し、さまざまな葛藤を経験していたことを明らかにした。青木先生は、葛藤を克服しようと試みている。しかし、なかなか解決の策を講ずることが出来ずにいたり、葛藤を克服しようとしてとった対処がフルヤ君に対して青木先生の意図とは別の作用をもたらしている。ここではまず、フルヤ君を学校・教室での学習から疎外するよう作用していた対処に着目し、フルヤ君の異質性を配慮した上でとられた対処が、なぜフルヤ君を学習から疎外するよう作用していたかを検討することにしたい。

青木先生は、フルヤ君の親が子どもの登校よりも家族の都合を優先しているために、フルヤ君は学校を欠席したり遅刻して登校することがあると考えていた。

しかし子どもの学業よりも家族の活動に重きを置くフルヤ君の家庭のやり方を文化の違いによるものとして認識し、親に対して子どもを毎日定時に学校に来させるよう強く要請することは出来ずにいた。2学期の半ば以降フルヤ君に欠席と遅刻が目立ち始めた後、さらに3学期に入りフルヤ君が特定の学習を嫌がって学校を欠席したことが判明した後も、子どもの学業に対する親の意味づけ、日本の学校に通うわが子を思う親の気持ちを配慮するがために、フルヤ君の親に対して強く要請出来ずにいる。フルヤ君は遅刻と欠席を繰り返して、学校で学習する機会を失っている。ここでは、青木先生の意図とは別に、フルヤ君本人に対して日本の学校で与えられる学習の機会を最大限に活用させることよりもむしろフルヤ君の親の価値観・親の気持ちを尊重することが重視されるという事態が起きている。フルヤ君の異質な生育歴・家庭の状況(子どもの学業に対する親の意味づけ・日本の学校に通うわが子を思う親の気持ち)を配慮した上で登校状況に対処していたことが、かえってフルヤ君を学習の機会から疎外するよう作用していた。

一方青木先生は、フルヤ君が学習を楽しんでいることで自ら学校に来たいと思えるよう、学級でのフルヤ君の学習に配慮してゆく。そうするなかで、フルヤ君が漢字の学習をあまり熱心に取り組もうとしないことから漢字の学習課題を与えることを次第に控えるようになる。青木先生は、漢字の学習が苦痛となることでフルヤ君が自分から進んで学校へ行こうとする気持ちを抱きにくくなることは避けたいと考えていた。登校状況を今まで以上に悪化させることにつながりかねない漢字の学習をさせるよりも、学校で楽しい思いをさせ学校に来たいという気持ちを持たせたいと考える。青木先生のこの配慮によって、フルヤ君は漢字を学習する機会を失っている。ここでは、フルヤ君が漢字を学習することよりもむしろフルヤ君の登校状況を改善することが重視されていた。フルヤ君の異質な生育歴・家庭の状況(家庭ではほとんど日本語を使う機会がないこと、将来は祖国に帰る予定であること)を配慮してあえてとった対処(漢字の学習を控えさせる)が、フルヤ君を学習の機会から疎外するよう作用していた。

二学期、運動会を終えた頃からフルヤ君は学校に体操着を持って来なくなる。学級には、体操着を忘れた子どもは体育の授業を受けられないというきまりがある。青木先生は、フルヤ君本人と母親に対して体操着を持って来るよう繰り返し伝えている。しかしフルヤ君が家から体操着を持って来ることはなく、その後体

育の授業には参加せず見学して過ごしていた。フルヤ君は、私服で体育の授業を受けるようになる12月までの間、体育の授業を受ける機会を失っている。青木先生は、フルヤ君の家庭の日本での厳しい経済状況を配慮し、フルヤ君は経済的な事情で体操着を準備出来ずにいるのかもしれないと考える。しかしそれにもかかわらず、学級のきまりの適用からフルヤ君を外し、私服のまま体育の授業に参加させるよう取り計らうまでには時間を要していた。ここでは、フルヤ君に対して例外的な対処を行い体育の授業に参加させることよりも、フルヤ君を学級のきまりに従わせることが重視されていた。フルヤ君の異質な生育歴・家庭の状況(日本での厳しい経済状況)を配慮していたにもかかわらず、青木先生は学級のきまりを遵守することを重視し、そのことがフルヤ君を学習から疎外するよう作用していた。

ここで、一つの疑問が浮かび上がってくる。青木先生は、フルヤ君の学習面に対処する際には、フルヤ君の異質な生育歴・家庭での生活状況を配慮しフルヤ君に対して他の子どもたちとは異なる課題を与えたり異なる対処を行っていたにもかかわらず、なぜ体操着の不備に対処するにあたっては、フルヤ君の異質な生育歴・家庭での生活状況を配慮していたにもかかわらず、例外的な対処を行うことを思いとどまっていたか、である。この点を検討するにあたっては、青木先生が、学級の子どもたちとの間で、フルヤ君の学習、持ち物の不備のそれぞれへの対処をめぐってどのような価値観を共有しようとしていたかを着目することにしたい。

青木先生は日頃から、学級の子どもたちに対してフルヤ君の家庭の言語環境について伝え、フルヤ君は授業に参加したり学習に取り組む上で状況に応じて学級の子どもたちとは異なる対処を必要としている旨理解を促してきた。子どもたちとの間で、フルヤ君が状況に応じて教師である自らより異なる対処を受ける、という価値観を共有しようとしていた。フルヤ君に対して他とは異なる対処を行うことを容認する土壌を形成していたことで、青木先生はフルヤ君の学習面に対処するにあたっては、他の子どもたちの反応(不服の申し立て)に煩わされることなく、異なる対処を行うことが出来ていた¹⁶⁾。

一方、持ち物の不備に対処するにあたっては、学習への対処において重視した先の価値観を子どもたちとの間で共有しようとしていたわけではなかった。むしろ、フルヤ君をも含む学級の子どもたちとの間で、学級で設けたきまりを守ることは重要、という価値観を

共有しようとしている。学級のきまりは、教師と学級の子どもたちが互いの了解のもとに設けたもので、フルヤ君も含め学級の子どもたちは学級の一員として遵守する義務がある。青木先生にとって、フルヤ君に対して例外的な対処を行い私服で体育の授業に参加させることは、学級のきまりに抵触する。かりに学級担任である自らがフルヤ君を学級のきまりから除外することを提言すれば、今後の学級経営上好ましくない影響が出てくるかもしれない。青木先生は、2年1組の学級担任を受け持つ教師としての自らの立場を強く意識せずにはいられない状況にあった。それゆえに、たとえフルヤ君の異質性を配慮しようとも、学級のきまりに抵触する取り計らいをすることはしかねていた。

5 結論

本稿では、ある一人の教師の実践に焦点をあて、教師がニューカマーの子どもの異質性を配慮しようとする中でどのような葛藤を経験しているかを明らかにした。本稿において明らかになったのは、教師がニューカマーの子どもの異質性を配慮しようとするなかで経験するさまざまな難しさである。教師は、ニューカマーの子どもとその家族の日本での生活状況を配慮しながら、子どもが学校・教室での学習に参加できるよう対処している。しかし、教師の対処は時として教師の意思とは裏腹に子どもを学校・教室での学習から疎外するよう作用している。さらに、ニューカマーの子どもとその家族の日本での生活状況を配慮していながらも、学級経営という教師として考慮しなければならない別の事項を重視することが、時として子どもを学校・教室での学習から疎外するよう作用している。

本稿でとり上げたのは、一つの事例に過ぎない。しかしそれにもかかわらずここで強調しておきたいのは、教師にとって異質性を配慮するということは、帰結点ではなく、あくまでも起点であるということである。異質性を配慮するということは、文字通りに異質性を配慮するという課題を遂行することのみを意味しているのではない。異質性を配慮しようとするに伴って認識されるさまざまな困難や課題を引き受け、格闘してゆくことを意味している。

教師が異質性を配慮しようとするに伴って格闘することとなる新たな課題の一つには、異質性を配慮するということを、学級経営のなかにもどう組み込んでいくかについて省察してゆくことがある。本稿で扱った事例にみられたように、青木先生は、フルヤ君の家

庭の日本での厳しい経済状況を配慮しつつも学級で設けたきまりへの抵触を考慮して、フルヤ君に私服で体育の授業を受けさせるという取り計らいは出来ずにいた。この事例は、青木先生がフルヤ君の体操着の不備に対処するにあたっては、フルヤ君の異質性への配慮を学級経営とは別の次元の課題として認識しており、しかも当初、異質性への配慮よりもむしろ学級経営を重視していたことを表している。異質性を配慮することは、教師と個々の子どもの間でなされる子ども支援の問題としてではなく、学級経営の問題そのものとして捉える必要がある。

実は、異質性への配慮と学級経営とを別の次元の問題として捉えるという傾向は、教師の認識においてだけでなく、ニューカマーの子どもに対する教育に関わる従来の研究にも見受けられる。これまでの研究において異質性への配慮は、教師が個々の子どもの異質性を配慮しようとするかしないかという、子ども支援をめぐる教師の意識の問題として捉えられる傾向にあった。今後、この視点に加え、教師は異質性への配慮という課題をどのように学級経営のなかに位置づけ組み込んでいったらよいかについて研究を蓄積してゆく必要がある。一定の基準への到達(学級目標の達成)、一定の義務の遂行(学級のきまりの遵守、学級の係りの任務遂行)を基盤として学級の子どもたちに対し学級の一員としての認識を獲得させてゆく従来の学級経営のあり方を、どう変えていったらよいか。カリキュラムの研究を進める必要がある。新しい学級経営のあり方を検討してゆく上で中核に置くべきものは、子どもの学習する権利の尊重である。この点は、教師が実践のなかで新しい学級経営のあり方を模索してゆく上でも同様である。

(指導教官 佐藤学教授)

謝辞 B小学校の青木先生をはじめ諸先生方には長期間にわたって調査にご協力頂き、心より感謝致します。

注

- 1) 志水宏吉「学校世界の多文化化 日本の学校はどう変わるか」(宮島・加納編『国際社会2 変容する日本社会と文化』東京大学出版会, 2002年, 69-92頁)。
太田晴雄「教育達成における日本語と母語」(宮島・加納編『国際社会2 変容する日本社会と文化』東京大学出版会, 2002年, 93-118頁)。
宮島喬「就学とその挫折における文化資本と動機付けの問題」(宮

島・加納編『国際社会2 変容する日本社会と文化』東京大学出版会, 2002年, 119-144頁)。

金井香里『日本におけるマイノリティの学業不振をめぐる議論』(文部科学省21世紀COEプログラム 東京大学大学院教育学研究科 基礎学力研究開発センター ワーキング・ペーパー第10巻, 2004年, <http://www.p.u-tokyo.ac.jp/coe/publish/vol.10.pdf>)。
宮島喬・太田晴雄『外国人の子どもと日本の教育』(東京大学出版会, 2005年)。

- 2) Tsuneyoshi, R., *The Japanese Model of Schooling*, New York: Routledge Falmer, 2001.
- 3) Clandinin D. J. & Connelly F. M., *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*, NY: Teachers College Press, 1995.
——“Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories-Stories of Teachers-School Stories-Stories of Schools, in *Educational Researcher*, 25(3), 1996, pp. 24-30.
- 4) 個人の経験・知識は、ある構造をもって個人内部に存在することから「物語」として認識することが可能である。克蘭ディニンとコネリー(1996)は、教師がこれまでの経験の中で獲得した個人的な実践的知識や専門的知識を、「履行されるべき物語」(sacred stories), 「生きられた秘密の物語」(secret lived stories), 「カバー・ストーリー」(cover stories)という三つの物語として認識している。
前掲 Clandinin & Connelly, 1996, pp.24-25.
- 5) 録画に関しては、給食・掃除時間を除く。
- 6) 本稿でとり上げる教師と子どもの氏名はいずれも仮名である。
- 7) ナラティブは、個人の経験の性質(quality)としての「物語」だけでなく個人の経験を探究する手法(method)としての「語り」をも意味している。克蘭ディニンとコネリー(1996)は、ナラティブに含まれるこれら二つの意味を明確に区別するために、前者には story, 後者には narrative という表現を用いている。
Clandinin & Connelly 1996, pp.29.
- 8) Clandinin, D. J. & Connelly, F. M., *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
Lyons, N. & LaBoskey, V. K., eds., *Narrative Inquiry in Practice: Advancing the Knowledge of Teaching*, NY: Teacher College Press, 2002.
Phillion, J., “Narrative Multiculturalism,” in *Journal of Curriculum Studies*, 34 (3), 2002a, pp. 265-279.
——“Classroom Stories of Multicultural Teaching and Learning,” in *J. Curriculum Studies*, 34 (3), 2002b, pp. 281-300.
——“Becoming a Narrative Inquirer in a Multicultural Landscape,” in *J. Curriculum Studies*, 34 (5), 2002c, pp. 535-556.
- 9) Clandinin & Connelly 2000, pp.49-51.
- 10) 引用された語りのうち、()は筆者の補足である。以下に同じ。
- 11) 2005年7月8日個人的な会話。
- 12) 青木先生のこうした配慮は、学級のある子どもが筆者に対して話した内容より、子どもたちによって一定程度受容されていたものと考えられる。2005年9月半ばのある日、運動会に向けて学年合同で体育の授業を行っていた際、岡君が筆者に話しかけている。
岡「ねえ、あそこの子見てあげて。日本語わからないけど頑張っ

てやってるから」

筆者「あそこの子ってだあれ？」

岡「フルヤ・アキラっていうの」

13)2005年12月8日インタビュー。

14)2006年3月27日インタビュー。

15)2006年3月27日インタビュー。

16)しかしそれでもなお、フルヤ君に対して他とは異なる課題を与える際には、他の子どもたちの反応(不服の申し立て)を気に掛けることがあった。ある図書の時間、青木先生は学級の子どもたちには本を黙読させ、フルヤ君には絵本を音読させていたことがある。授業後、青木先生はこの時のことを振り返り、子どもの中から不平不満の声が上がるのではないかと心配していたことを明かしている。(2005年10月20日)