

ニューカマーの子どもの対処をめぐる 教師のストラテジー

学校教育開発学コース 金 井 香 里

A teacher's strategies for coping with issues of "newcomer" students

Kaori KANAI

Based on a field research conducted in a diverse classroom in a public primary school in the Kanagawa Prefecture, this article explores what kind of strategies a teacher adopts in order to resolve the dilemmas he encounters in coping with the issues of "newcomer" students in the classroom.

It has been pointed out in a former study that Japanese teachers tend to have a peculiar way of dealing with issues of "newcomer" students: they eliminate rather than make the most of the cultural differences of the students' (*datsu-bunmyakuka*); they treat each "newcomer" student as a member of the homogeneous population in the classroom/school (*doshitsuka*); and they treat the difficulties/failures the students go through as individual issues, i.e., his/her own personality, rather than social issues (*kojinka*).

Teachers seemingly have such tendencies. However, they encounter dilemmas, considering hard situations a "newcomer" student is in due to his/her own cultural/historical background. Through an analysis of a teacher's narratives as well as the teacher-student(s) interactions, the author illuminates why the teacher adopts strategies which may be expressed as *kojinka* or *doshitsuka* while he considers the hard situations the "newcomer" student is in due to his own cultural/historical background.

目 次

- 1 課題設定
- 2 研究の方法と対象
- 3 事例
 - A ロウ君への対処をめぐる葛藤とストラテジー
 - B リン君への対処をめぐる葛藤とストラテジー
- 4 考察
- 5 結論

1 課題設定

日本の公立学校で学ぶニューカマーの子どもの数が急増したことを受け、1990年代後半以降、ニューカマーの子どもたちに対する教育をめぐるさまざまな立場から研究が蓄積されている。これまでの研究では、ニューカマーの子どもたちの学校への適応 (*acculturation*) を主要なテーマとして、学校・教室での子どもたちの経験・アイデンティティの葛藤のありよう (コガ 1998,

児島 2001, 関口 2003, 森田 2004¹⁾等), 日本の学校文化の特性 (恒吉 1996, 太田 2000 2002, 志水・清水 2001, 志水 2002²⁾等) が明らかにされてきた。これらの研究は、日本の学校での子どもたちの経験と日本の学校文化を明らかにすることを通して、学校・教室を異質な他者にひらかれた空間へと変革するための糸口を模索しており、意義深い。しかしここでは、学校・教室でニューカマーの子どもに対処する教師についてはこれまでのところ十分な議論がなされてこなかった点に留意したい。

先行研究において教師は、学校文化を体現するエージェント (志水・清水 2001, 志水2002) として描かれている。例えば、志水 (2002) は、ニューカマーの子どもたちが学校「不適応」に陥る要因を三つ挙げ³⁾、そのうちの一つに日本の教師に特徴的な思考パターンを指摘している。教師は教室で子どもに対処するにあたっては子どもの異質な文化的・歴史的背景を極力排除し (脱文脈化), 「われわれの学校」「私のクラス」に所属す

る同質的集団の一員として親密に関わり(同質化)、子どもに関わる学習上・生活指導上の問題を子ども本人の問題として対処する(個人化)傾向が強いという⁴⁾。

学校という組織において教育の実践を行なう以上、教師はその制度上・構造上の制約を受け、またそこで共有される価値規範によって支配されることを免れ得ない。教師が学校文化を体現するエージェントであることは間違いない。しかしながらここでは、教師は学校文化を体現する一方でこれとは別の経験をしている点に留意したい。佐藤(1997)は、教師が子どもと大人、大衆と知識人、従属者と権力者等、さまざまな二項対立における中間的な性格を露にした存在であることを主張し、教師を「中間者」(intermediator)として認識している。「中間者」としての教師は、学校という制度を生き、また同時に固有名を冠した自己の世界を生き、それゆえに幾重もの身体の亀裂を経験している⁵⁾。教師は学校という組織のなかでその制度と構造によってさまざまな制約を受け、その価値規範によって支配されながらも同時に自身の経験世界を生きており、それゆえさまざまな葛藤(dilemma)ないし矛盾(conflict)を経験しているのである。

ニューカマーの子どもの担任を受け持つ教師も例外ではなく、日々葛藤を経験しながら子どもに対処している。教師は、これまでの経験のなかで獲得した個人的実践知(personal practical knowledge; Connelly and Clandinin 1988⁶⁾)や技能をもって従来の日本の学校制度では前提とされてこなかった子どもの学習、生活態度、あるいは交友関係に対処し、さまざまな葛藤を経験している。しかし、教師は自らが経験する葛藤をやり過ぎしているわけではない。教師は自ら経験した葛藤を解決するために何らかのストラテジー⁷⁾を編み出している。子どもの言語能力、学習の進み具合、学習態度、生活態度、積極性・社交性等のパーソナリティ、将来の見通し(帰国予定の有無等)、家庭の状況(親の日本語能力、親の就労状況、学校方針に対する親のスタンス等)、自身と他の教師(別の学級の担任教師、日本語学級の担当教師等)の関係のあり方、学校が位置する地域の特性等を考慮しながらストラテジーを編み出している。

ここで、教師はニューカマーの子どもが学校に適応するよう対処するなかで、さまざまな葛藤を経験している点に留意したい。教師は子どもの生育歴(出身国、母語、来日の時期等)、家庭での生活状況(家庭での使用言語、両親の日本語能力等)といった異質な文化的背景に配慮しながら、子どもが日本の学校に適応する

よう対処している。しかし子どもは、その異質な文化的背景ゆえに学校に適応してゆく上で何らかの困難を経験するかもしれない。教師は、こうした困難な状況にあるニューカマーの子どもに対処するにあたって、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、子どもの学習・生活面に対処するにあたって経験する葛藤である。例えば、学習思考言語⁸⁾としての日本語をなかなか習得出来ず授業についていけない子ども、あるいは学校で適切とされる生活習慣を身につけられずにいる子どもがいたとしよう。教師はこうした子どもが日本語を習得し学習についていけるよう、また学校において適切とされる生活習慣を身につけられるよう対処する。しかしここで教師は、子どもの学習・生活上の問題を解決しようとして対処する一方で、子どもが異質な文化的背景ゆえに教室内外で経験している困難な状況を考慮する。教師は、子どもの学習・生活上の問題を解決してやりたいとする教師としての自らの立場と、異質な文化的背景ゆえに学習・生活上の問題を解決するのが困難な状況にあるニューカマーの子どもの立場の狭間に立ち、葛藤を経験する。いま一つは、教師が、子どもの交友関係に対処するにあたって経験する葛藤である。例えば、自らの意思を日本語で自由に疎通することが出来ず、他の子どもたちとの間に良好な関係を築けずにいる子どもがいたとしよう。教師はこの子どもと教室の他の子どもたちの関係を改善しようとして対処する。しかしここで教師は、異質な文化的背景ゆえに他の子どもとの間に関係を築くのが困難なニューカマーの子どもの立場と、そのニューカマーの子どもとの間に良好な関係を築けずにいる教室の子どもたちの立場を考慮し、これら二つの立場の狭間で葛藤を経験する。

教師は、何らかの困難を経験しているニューカマーの子どもに対処するなかで、異質な文化的背景ゆえに困難を経験しているニューカマーの子どもの立場を考慮し、葛藤を経験している。そして何らかのストラテジーを編み出し、葛藤を解決しようとする。しかし、かりにこうして教師が編み出すストラテジーに、志水(2002)のいう「脱文脈化」「同質化」「個人化」といった子どもの異質な文化的・歴史的背景を排除した対処のあり方が見出されるのであれば、教師はどうしてこうしたストラテジーを編み出すに至っているのだろうか。教師は、子どもが異質な文化的背景ゆえに経験している困難な状況に配慮するからこそ、あえてこうしたストラテジーをとるのかもしれない。あるいは、

子どもが異質な文化的背景ゆえに経験している困難な状況を考慮しているにもかかわらず、やむなくこうしたストラテジーをとるのかもしれない。いずれの場合であれ、教師は何らかの判断のもと意図・目的をもってこうしたストラテジーを編み出しているものであり、教師がストラテジーを編み出す背景を明らかにする必要がある。本稿では、具体的に以下二つの課題に取り組むことを通じてこの問いに取り組むことにしたい。第一に、ニューカマーの子どもに対する教師の対処を、さまざまな葛藤の伴う複雑な経験として詳細に検討することである。学習・生活面ならびに交友面において何らかの困難を経験している子どもに対処するにあたって、教師はどのような葛藤を経験し、どのようなストラテジーを編み出し解決を試みているのか。教師が解決を模索する過程を明らかにする。その上で第二に、教師が編み出すストラテジーを子どもの異質性に対する対処という観点より考察し、かりに教師のストラテジーに「脱文脈化」「同質化」「個人化」が見出されるとすれば、教師はどうしてこうしたストラテジーをとっているのか、その背景(教師の判断)を明らかにする。

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2004年6月より2005年3月まで神奈川県内の公立小学校A校で調査を行なった。ある5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⁹⁾。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なうほか、休み時間・放課後等には個人的な会話をした。A小学校へはほぼ週一回の割合で計25回訪れ、授業は一回の訪問につき1～3時間観察している。

本研究では、ナラティブ(物語・語り)による探究(narrative inquiry; Phillion 2002abc¹⁰⁾)の発想をとり入れている。ナラティブによる探究は、ナラティブを通じて考察すること(thinking narratively)、対象者の生活の只中に身をおくこと(being in the midst of lives)、対象者との関わりの中かで(対象者の)経験を解釈すること(making meaning of experience in relationship)の三つを特徴としている¹¹⁾。参与観察を行なうにあたって筆者は、教師との関係づくりに努め、学校・教室において教師が置かれた文脈(過去から現在に至るまでの教師の経験)に対する理解を深めながら、一個人と

しての教師が教室で経験する喜び・悲しみ、あるいは不確かさ・曖昧さといった感情を体得するよう努めた。一方、フォーマル・インタビューならびに会話では、教師がニューカマーの子どもをめぐる自らの経験をどのように意味づけ、価値を与え、また他の経験と関連付けているかを、教師自らの語りを引き出すことを通じて探究した。参与観察を通じて良好な関係が築かれ、また教師が教室で経験する困難な状況を筆者がある程度共有していたことによって、インタビューでは教師がニューカマーの子どもへの対処をめぐるどのような思いを巡らしていたかを詳細にきくことが可能となった。

本研究において対象とするのは、A小学校で5年B組を担当する高田先生¹²⁾(30代男性)である。高田先生は教職歴14年で、A小学校に赴任して二年めである。家庭での言語・文化が異なる子どもたちの担任を受け持つのは、A小学校での経験が初めてである。5年B組(34人)には、中国出身のニューカマーが3人、韓国出身のニューカマーが1人(学年途中で帰国)いるほか、在日コリアン、在日中国人、在日台湾人の子どもが1人ずついる。高田先生は、本年度4月より学級担任として5年B組の子どもたちと関わっている。

なお、A小学校は県内大都市に位置する全校約450名の小学校であり、学区域付近はかつてより外国人が多く居住してきた地域である。学区域には、アジア系エスニック・コミュニティが含まれ、そこに転居してきたおもに中国出身のニューカマーの子どもたちがA小学校に入学・転入している。全校児童のうち二割弱を外国籍の子どもたちが占め、うち四分の三は中国籍を有する子ども、残りは韓国・朝鮮籍、ベトナム籍等の子どもである。外国籍を有する子どもには、在日中国人、在日コリアンも多く含まれている。

3 事例

ここでは、高田先生がロウ・テイエイ君、リン・シン君という中国出身のニューカマーの子どもへの対処をめぐるどのような葛藤を経験し、どのようなストラテジーを編み出していたかをみることにしよう。高田先生は、ロウ君の学習ならびに生活上の問題・課題に対処するにあたって、異質な文化的背景ゆえに問題を解決するのが困難な状況にあるロウ君の立場と、ロウ君の問題を解決してやりたいとする教師としての自らの立場との狭間に立ち、さまざまな葛藤を経験している。

A ロウ君への対処をめぐる葛藤とストラテジー

ロウ君は二年生の4月に来日すると同時にA小学校に転入し、現在に至っている。筆者が観察を始めた当初より、ロウ君は授業中教師や他の子どもたちの話をよく聴き、教師の問いかけにはすすんで発言し教師の依頼ごとにも自発的に応じようとするなど、授業に積極的に臨もうとする様子が見受けられた。高田先生は、こうした教室でのロウ君のあり方を好意的に受け止め関わっている。しかし一方で、やがて高田先生はロウ君をめぐる二つの課題を認識し対処することになる。一つは、ロウ君は日本語で文章を書くことが困難で、しかもロウ君本人がこれまで文章を書く作業を回避したまま過ごしてきたこと、いま一つは、家庭で学習したり授業のための持ち物を準備する習慣が身についておらず宿題の未提出や忘れ物が多く、しかもこれも家庭での生活のあり方を改善することなくこれまで乗り切ってきたことである。高田先生は、ロウ君の両親とともに働き、また日本語をほとんど使えないことから、ロウ君の宿題や授業で使う持ち物の確認をする余裕をもちにくいのであろうと察する。しかし、この先ロウ君は日本で過ごし、小学校を卒業すれば中学校へ進むだろうとも考える。今後、学習内容はますます難しくなることもあり、5年生である今のうちに家庭での過ごし方を改めさせ、忘れ物をなくし持ち物を揃えた上で授業に臨めるようにさせたい。同時に家庭や学校で課題に取り組ませ、自分の思いを日本語で表現したり、日本語で文章をまとめる力を身につけさせてやりたい、と思いを募らせる。ロウ君に対してさまざまな思いを巡らせながら高田先生は当初、ロウ君本人に対して個別に声をかけるというストラテジーをとっている。宿題や課題を出した際、あるいは帰りの会等で翌日の持ち物を確認した際に、ロウ君には個別に声をかけ、ロウ君の意識を変えようと試みたのである。しかしロウ君の様子に変化はなく、例えば宿題を回収する時に高田先生が尋ねると、ロウ君は口先では「やってきた」「書いてきた」とは言うものの実際には何も提出しない状況が続いていた。

夏休みが明け、高田先生は、夏休み中の課題へのロウ君の取り組みのあり方を目の当たりにし、今後これ以上で以上に厳しく対処する必要があることを実感する。ロウ君は宿題として課された読書感想文、作品、漢字練習をほとんどやってこなかったのである。高田先生は、これまでロウ君が学校において適切とされる生活習慣(宿題を期日までに仕上げる、忘れ物をしない)を身につけることなく来た別の背景には、この学校の地

域性もあると考えている。一般に宿題であれ、持ち物であれ、忘れることが度重なればその子どもは周囲の子どもたちより否定的な反応を受けがちである。しかしながら多様な地域を学区域に含むこの学校では、子どもたちは学校にはさまざまな子どもがいることをある程度わかっている。そのため、ロウ君のように宿題をやって来なかったり忘れ物ばかりしている子どもに対して「彼は彼だから」と必ずしも冷ややかには見ず、物を忘れれば貸してあげるなど暖かく接する子どももいる。かくして、ロウ君は自らの生活のあり方を正すことなくやって来てしまった、というのである。

高田先生は、子どもたちが忘れ物をする友達に対して暖かく関わることそれ自体は評価しながらも、ロウ君は自らの生活のあり方を改める必要があると考える。そこで教室の子どもたちに対してロウ君の生活態度(忘れ物、宿題忘れ)が好ましいものではないことを意図的に顕在化するというストラテジーを編み出し、ロウ君の変容を試みることになる。ロウ君が、自身に対する周囲の子どもたちの否定的な反応を感じることで、自らのあり方を振り返り変えようとするのを期待するのである。インタビューではこうしたストラテジーをとることにした経緯を次のように語っている。

- 筆者 確かに(ロウ君の)¹³⁾持ち物は…毎回何か、ないですよ。でも(ロウ君は)それでも萎縮しないで、(他の人から)借りちゃって…
- 高田先生 要領よくやっちゃっている。それはいかんぞ、というのを9月から少しやっていて。これは意図的ですけど、そういうこと(=それはいかんぞ)を皆の前で言うことによって、周りからもね、「何だ、ロウ、もって来てないの?」みたいなところが少しあってもいいのかなって思う。周りから(の反応)がきつくなりすぎたら、ちょっと抑えますけど。¹⁴⁾

教師の対処によって、一定の作用はあったように見受けられる。9月初めのある放課後、B組の子ども二人が通学路を歩きながら、「ねー、テイエイ、また先生に怒られてた」「テイエイ泣いてた」と話していたのである。この日筆者は高田先生より、この数日間ロウ君に対し生活態度をめぐる厳しく注意していることをきいており、この子どもたちの話しがロウ君に対して高田先生がとった対処のことであることは明らかであった。ロウ君が高田先生によって厳しく注意されて

いることそれ自体は、子どもたちによってある程度認識されたものと考えられる。しかしながらその一方で、ロウ君がすすんで宿題を提出するようになったわけではなく、また忘れ物がなくなったわけでもなかった。

10月半ばのある図工の時間には、カレンダーづくりを行なっている。この日子どもたちは各自カレンダー製作に必要な道具(糊、はさみ、カッター等)のほか、色紙、色画用紙、布等自由に持参し製作に励んでいる。ロウ君は自分の糊を持っておらず田村さんより借り、和田君より分けてもらった色紙や教室のリサイクル箱の中にあったプリントや包装紙を使って製作に取り組んでいる。高田先生がいなくなった包装紙をリサイクルと称して子どもたちに提供する旨呼びかけると、ロウ君は率先してとりに行き使っている。この日、ロウ君以外にも持ち物を準備して来なかった子どもが多かったことから、授業の終了間近に高田先生は、子どもたち全体に対して持ち物についての注意をしようと冗談めかしたトーンで問いかけている。「今日、材料お友達から借りた人～？ 忘れた人～？ 沢山もらった人～？」忘れ物をしたにもかかわらず挙手しない子どもが幾人もいるなか、ロウ君はひとり臆することなく挙手し、「はい！ いっぱい借りられた。のり借りられた！」と回答している。高田先生は、「あなた、『借りられた』じゃないでしょ？」とロウ君に返している。

こうして高田先生は、子どもたちの前で意図的にロウ君には厳しく注意する一方で、ロウ君が日本語で文章を書くよう働きかけている。授業中ロウ君が取り組みそうなテーマがあれば調べてノートに記述するよう声をかけ、ロウ君が家庭で継続的に日記をつけるよう配慮する。ロウ君が久しぶりに日記を書いてくると、教室の子どもたちの前で紹介し読み上げることもあった。別の時には日記を返却する際、ロウ君に日記を手渡ししながら「テイエイ、その調子だよ。頑張れ」と声をかけている。日記が提出されない日には、「テイエイ、日記は？」とロウ君に尋ねている。

やがて高田先生は、ロウ君の家庭での生活状況を詳細に知るようになる。両親が日本語を使えないことはもとより、二人とも夜遅くまで働いており9時頃帰宅すること、したがってロウ君の宿題、持ち物の準備等、学習全般に対する家庭の支援は難しいことがわかったのである。家庭での生活ぶりがわかったことで高田先生は、ロウ君にはある程度家庭学習には取り組ませなくてはならないとしつつ、取り組まない場合も「大目にみる」「しょうがない」と考えるに至っている。その一方で、学校で取り組む課題についてはきちんと期日

を守って取り組むよう声をかけてゆくことにしている。高田先生は、ロウ君の家庭での学習についてはある程度は黙認するというストラテジーをとる一方、学校で取り組む課題については引き続きロウ君本人に対して声をかけるというストラテジーをとることにしている。ロウ君が課題に取り組む場所に応じて、ストラテジーを使い分けるようになるのである。

しかし同時にこの頃、ロウ君に変容が見られるようになる。12月になり、総合学習で地域に関する学習を行なうなかロウ君が住むエスニック・コミュニティがテーマになると、高田先生の働きかけもあってロウ君は帰宅後自分の住む地域、近くを通る鉄道について調べ、調べたことをきちんとメモ書きしてきたのである。高田先生は、ロウ君のこうした「光ってきたところ」を子どもたちの前で紹介している。さらに冬休みに入ると、ロウ君は一日一日記をまめに付け、休みが明けるとほぼ毎日分の日記を提出している。漢字の学習にも少しずつ取り組むようになり、1月に入ってから行なわれた漢字テストでは初めて満点をとるに至っている。

ロウ君のこうした変容の一方で、高田先生はことにロウ君が書いてきた文章を読むようになり別の難しさを経験するようになった。高田先生は以下のように語っている。

ただね、文章をみると、書くことは…あの子は自分の気持ちを皆の前で表現することは結構出来るんですよ。ただ文章が、まず上手にならないし、濁点が抜けるんですよ。それがやっぱり直らないですね…で、本当は逐一みてやる時間があればいいんですけど、この状態なので。一応、文章は全部読んで、直しはしているんですけど、それをみて自分(=ロウ君)が濁点を直そうっていうふうにはなかなかいかないですね。¹⁵⁾

高田先生は、新たな葛藤を経験している。一緒に文章をみながら逐一間違いを直してやりたい。しかし現実にはさまざまな制約があって難しい。このため高田先生はロウ君の書いた文章を全部読んだ上で修正を施している。しかし、ロウ君が自ら修正された箇所をみて直そうとするという流れにはなかなかならない、というのである。高田先生は、この先ロウ君にとって日本語で文章を書くということは課題であり続けると考える。

ロウ君に対処する一方で高田先生は、教室の他の子

どもたちとの間に良好な関係を築けずにいるリン君という別のニューカマーの子どもにも対処していた。高田先生は、異質な文化的背景ゆえに他の子どもたちとの間に関係を築くのが困難なリン君の立場と、リン君を受け入れられずにいる教室の子どもたちの立場を考慮し、これら二つの立場の狭間で葛藤を経験している。そこで次に、高田先生がリン君と他の子どもたちの関わりのあり方をめぐってどのような葛藤を経験し、いかなるストラテジーを編み出すことで解決を模索していたかをみとめることにしよう。

B リン君への対処をめぐる葛藤とストラテジー

B組には、一年生の3学期に中国より来日したリン・シン君がいる。リン君は耳の聴こえが悪いため個別学級にも所属し、5年B組では朝の会と帰りの会、給食、体育、図工、家庭科の実習、その他参加できる授業に参加することになっている。

7月に入り、これまで個別学級の意向により個別学級で給食をとっていたリン君がB組で給食の時間を過ごすようになると、高田先生はリン君と子どもたちの間に「ごたごた」が起きるようになったことを認識する。リン君は耳の聴こえがよくなく、日本語で上手く言葉を発することも出来ないことから、触る、くすぐる、叩くといった行為によって、また時には誰かしらの持ち物や机・椅子といった学校の備品等、物品を介して他の子どもと関わりをもとうとする。しかしリン君からのこうした関わりのあり方は必ずしも他の子どもによって受け入れられるとは限らず、時には行き違いとなって激しい叩き合い、蹴り合いという事態に至っていたのである。

高田先生は、日本の学校でさまざまな困難を経験しているリン君の立場を考慮しつつ、リン君特有の関わりのあり方を受け入れられずにいる教室の子どもたちの立場をも考慮し、葛藤する。リン君が日本の学校で耳の聴こえや言語の違い等、さまざまなハンディキャップを経験しながらも決して萎縮することなく元気にやっていることそれ自体はいいことと考える。しかしリン君は頭がよく回り悪知恵を働かせることもあり、それが事態を複雑にし、子どもたちのうちにはリン君を冷ややかな目でみたり、悪口を言うといった傾向も見られる、と認識していた。

高田先生は、教室の子どもたちがリン君との間に良好な関係を築きにくくなっていることの背景には、これまで子どもたちがリン君をどう受け止めるべきかいま一つ明確に認識していなかったことがあるのではな

いかと考える。そこで7月の末、子どもたちに対してリン君の置かれた状況を十分考慮しながらリン君への関わりのあり方を考えてほしいと話している。高田先生は、リン君が経験している二重の異質性(言語・文化、障害)を顕在化するというストラテジーをとることで、子どもたちに対してリン君に対する理解を促そうとしたのである。この時のことをインタビューでは次のように語っている。

彼(=リン君)に対してクラスがどう捉えていいかっていうのも、今まで結構ふわ～っと「ああ、いるなあ」ぐらいの感じできたみたいなので、(クラスの子どもたちに対して)話したんですね、7月の終わりに。「彼は、自分(=彼)としては言葉で君たちとコミュニケーションをとりたいたけれど、まず日本語と中国語の問題が一つにはあるのと、それに加えて耳の問題があって、どうしても伝えたくても伝えられないことがある」と。「だから、二つの問題があるから、その壁を何とか乗り越えてやってくれないか、そのことをちゃんと皆、頭に入れて彼のやっていることを考えてくれ」っていう話しをして。¹⁶⁾

9月に入り、個別学級に転入生が入ったためリン君はまた個別学級で給食をとるようになった。学級で過ごす時間が減ったこともあり、リン君と子どもたちの間に「ごたごた」は減りいったんは落ち着きをみせている。子どもたちのリン君に対する関わりのあり方にも、徐々に変化が見え始めている。リン君が何かちょっかいを出してきても、本気になってそれに対応することなく軽く応じてすます子ども、授業中リン君が間違っていたことをしていると傍らで大きな声で口を大きく開きリン君がわかるように説明してあげる子どもの姿が見られるようになったのである。しかしその一方で、リン君が叩いた、蹴ったと教師に言いつけに来る子ども、リン君を揶揄する発言をしたり、リン君の口真似をする子どもも見受けられた。別の学年の子どもがB組を訪れ、高田先生に「リン君がつばをとばした」「(リン君に)暴力振るわれた」と苦情を寄せることもあった。

高田先生は、リン君自身、他の子どもに対して執拗に関わりを迫ったり、くすぐりやじゃれるといった行為で関わりをもとうとする等、精神的に幼いところがあることに気を留めていた。そこで状況に応じてリン君に対しても直接注意をしている。その一方で高田先生は、周囲の子どもたちからの関わりのあり方を変えることでリン君が成長することは出来ないかと考える。

高田先生は、学級の子どもたちに対してリン君を「学級の一員」「友達」として受け入れ、リン君が成長出来るような形で関わってほしいと声をかけてゆくことになる。リン君が「学級の一員」であることを強調するストラテジーをとりながら教室の子どもたちのリン君への関わりのある方を変容させ、リン君の成長を促そうとしたのである。インタビューでは次のように語っている。

彼ら(=学級の子どもたち)に話しているのは、彼(=リン君)はまだ幼いわけですよね。だから、「周りの雰囲気が変わらないと、彼も大人にならないから」と。「自分たちで全体の雰囲気を大人っぽく変えて、それは(やっても)意味ない、とか、態度で示さないと、雰囲気で変えないと、彼は変わらない」と。「君たちは彼の友達、(彼は)学級の一員なんだから、(リン君は)これからまだ(日本に)いるであろうし、周りから雰囲気を変えていかなきゃいけないよ」っていう話を度々してきたんですよ。¹⁷⁾

リン君が「学級の一員」であることを強調する高田先生のストラテジーは、授業中のリン君に対する高田先生の関わりのある方にも表れている。高田先生は、リン君が学級の一員として何らかの役割を果たし学級に貢献できる場面では、リン君に役割を与え遂行させ、教室の子どもたちの前でリン君が学級の一員であることを顕在化しようとしている。

11月の初め、学級ではハロウィンのパーティを行なっている。この日、子どもたちは各自思い思いの衣装や飾りを持ち寄り、時間になると仮装している。リン君も、個別学級の岩崎先生が付き添う形で参加した。プレゼント交換を終えると司会を務める子どもが、「自分が何に仮装したか発表会してもらいます」と続ける。高田先生の指示のもと、子どもたちは大きな円をつくって向かい合って座り、一人ひとりが順番に立って、自分の仮装について説明しポーズをとることになる。最初に発表した子どもたち6人は、自分の仮装についてはどうにか説明出来たものの照れてしまい上手くポーズをとれず、高田先生より最後にやり直し、と指示される。この6人に続き子どもたちは、ミッキーマウス、魔女、女の子のサンタクロース、ドラキュラ、怪しい人、泥棒、牛、女装…と自分の仮装について説明し、ポーズをとってゆく。子どもたちが熱く盛り上がってきたところで、リン君の発表の番となる。リン君は以前より教室に飾ってあった、ハロウィンのかぼちゃの

切り絵のついた紙製の手作りの魔女の帽子をかぶっていた。高田先生はリン君の番になるや、「シン、ポーズ、ポーズ」とポーズをとるよう促す。傍らにいた和田君も先生に合わせて「ポーズ、ポーズ」と声をかける。いったん間があいた後リン君が「ゲッツ」のポーズをとると、リン君のポーズは大いに受け、教室中大笑いの拍手喝采となる。高田先生はリン君に対して自分の仮装について説明することは免除しポーズをとるよう促すことで、発表という学級の一員としての役割を遂行させている。しかも学級全体が大いに盛り上がったことで、リン君は学級に貢献することが出来たのである。高田先生は、リン君にとって遂行するのが困難な事柄はさり気なく免除しながらリン君が学級の一員として子どもたちの前に現われるよう取り計らっていた。

高田先生は、周囲の子どもたちがリン君を学級の一員として受け入れ、関わりのある方を変えてゆくことでリン君は変わってゆくと考えている。しかも変化は劇的に現われるわけではなく、教師が取り組みを続けるなかで徐々に現われると考えている。

(リン君が)違う出し方をしたりとか、もっと言葉で伝え合ったりとか出来たりすると、成長ですよ。今はくすぐったりとか、ぶったり蹴ったり、大きい声出したり。もうちょっと周囲の雰囲気が、(リン君が)そういうの(=くすぐったり、ぶったりする)をやってもあんまり反応しなくなったりすると、徐々にわかって彼が変わっていく。だから、すぐ劇的に変わるとは思ってないし。あと岩崎先生も、もうどういふふうにやったらいいかわからない。だけど、それはもう、やっていく中でね、(リン君が)変わっていくんじゃないでしょうか、とお話ししているんです。¹⁸⁾

4 考察

先の事例では、高田先生がロウ君、リン君それぞれに対する対処のあり方をめぐってさまざまな葛藤を経験し、何らかのストラテジーを編み出すことで解決を模索していることを明らかにした。この二人に対して高田先生が編み出したストラテジーを子どもの異質性に対する対処という観点からそれぞれ考察すると、高田先生がロウ君に対してとったストラテジーには、「個人化」(「学習上あるいは生活指導上の問題の原因をもっぱら子ども自身に帰属させ、なお一層の努力や心がけの変化を求めようとする姿勢」¹⁹⁾)、リン君に対してとったストラテジーには、「同質化」(子どもを「『わ

れわれの学校』や『私のクラス』に所属する同質的集団の一員として扱い、親密にかかわっていかうとする構え²⁰⁾が見出される。しかし先の事例で明らかになったように、高田先生はそれぞれの子どもに対処するにあたって、異質な文化的背景ゆえに困難な状況にある子どもの立場を考慮し、さまざまな葛藤を経験していた。子どもの異質な文化的背景を考慮し葛藤を経験しているにもかかわらず、高田先生がとったストラテジーには「個人化」ないし「同質化」が見出されるのである。そこでここでは、高田先生がどのような判断のもとこうしたストラテジーを編み出していたかを検討することにしたい。

高田先生は当初、宿題をやって来ず、たびたび忘れ物をするロウ君に対して、本人に対して個別に声をかけるというストラテジーをもって対応し、ロウ君の生活態度を変えようとしている。高田先生がとったストラテジーには、「個人化」が見出される。しかしここでは、高田先生が、ロウ君は文化的背景が異なるために日本語の文章を上手く書けず、しかもこれまでこの問題に向き合うことなく回避することで乗り切ってきたと認識している点に留意したい。高田先生は、ロウ君が宿題(日記、調べもの、漢字学習、読書感想等)に取り組まない背景として、家庭での生活習慣だけでなく、日本語で文章を書く作業に対するロウ君自身による回避も考慮していたのである。かりに子どもが日本語で文章を書くことを回避しているのであれば、本人の意識を変えることが重要になる。忘れ物についても同様であり、高田先生は、ロウ君はこれまで他の子どもに借りることで乗り切ってきたと認識している。他者に依存するのをやめさせるには、本人の意識を変える必要がある。そこで高田先生は、ロウ君本人に対して声をかけ、意識を変えようとしていたのである。

しかし高田先生が頻繁に声をかけたにもかかわらず、ロウ君になかなか変容は見出せなかった。ロウ君は、教師による宿題に関する声かけに対しては「やって来た」「書いてきた」と口先では応答しておくという、いわばカウンター・ストラテジーをもって対応している。高田先生は、ロウ君のこうした反応を踏まえ、ロウ君本人には従来通り頻繁に声をかける一方で、忘れ物をする事が多く宿題をやって来ないロウ君を必ずしも排除的に扱うわけではない教室の子どもたちを考慮したストラテジーを編み出す。ロウ君本人に対して厳しく注意・叱責することを通して、教室の子どもたち全体に対してロウ君が忘れ物をしたり宿題を提出しないことはいけないことであることを暗に伝え、ロウ君に

対する周囲の子どもたちの否定的な反応をもってロウ君の意識を変えようとしたのである。あえて教室の子どもたちの前でロウ君本人に対して注意・叱責するという高田先生のストラテジーは、一見すると「個人化」である。しかしそこには、ロウ君が忘れ物をしたり宿題をやって来ないことに対して寛大な周囲の子どもたちの意識をも変えるという意図があった。

やがてロウ君には少しずつ変容が見られるようになる。また同じ頃、高田先生はロウ君の家庭の状況を改めて認識することになる。ロウ君が家庭では両親からほとんど学習の支援を受けられない状況にあることを認識し、ロウ君が宿題をやって来ない場合でも、ある程度は「しょうがない」「大目に見る」と黙認するストラテジーをとることにする。しかし、家庭で両親の支援を得られず、家庭での学習には期待が出来ないからこそ、高田先生は、学校で取り組む課題についてはロウ君自身が期日までに取り組むよう支援することにする。「個人化」ストラテジーをもって対処するのである。高田先生は、一般的な日本の子どもとは異なるロウ君の家庭の状況(両親の日本語能力、就労状況)に配慮しているからこそ、ロウ君の家庭学習への取り組みと学校での課題への取り組みに対して異なるストラテジーを使い分けている。

一方、リン君に対しては異なったストラテジーを編み出している。リン君と子どもたちの間に「ごたごた」が多発するようになった当初、高田先生は教室の子どもたちに対してリン君が経験している二つの「壁」についての話しをしている。リン君の二重の異質性(障害、言語)を顕在化するというストラテジーをとることで、弱者としてのリン君に対する理解を促そうとしたのである。

しかしやがて高田先生には、リン君自身の特性が見えてくる。リン君は頭の回転が速く時には悪知恵を働かせること、リン君には精神的な幼さを感じさせる関わりのパターンがあることがわかってきたのである。高田先生は、状況に応じてリン君に対して直接注意をする一方、教室の子どもたちには、リン君の精神的に幼い部分が成長するような関わり方をしてほしい、と働きかけている。ここで高田先生は、以前、二重の異質性を顕在化することでリン君に対する理解を促していたのとは異なり、同じ「学級の一員」「友達」であることを強調することでリン君に対する受容と理解を求めている。「学級の一員」であることを強調するこのストラテジーには、「同質化」が見出される。

高田先生がこうした「同質化」ストラテジーをとった

背景には、二つのことが考えられる²¹⁾。一つは、すでに子どもたちに対してリン君が日本の学校で経験している二つの「壁」についての話しをし、リン君の置かれた状況に対する理解を促していたにもかかわらず、子どもたちからはリン君に対する理解を十分には得られずにいたことである。いま一つは、リン君が叩く、くすぐるといった特有の方法で他の子どもに関わりをもとうと働きかけていたことである。リン君は、相変わらず、学級の子どもたちのみならず、同学年の別の学級や他の学年の子どもとの間にもトラブルを起こすことが多く、教室の子どもたちはややもするとリン君に対して排除的な扱いをしかねない状況であった。高田先生は、こうした状況を考慮し、リン君が同じ「学級の一員」「友達」であることを強調することで、子どもたちに対してリン君を排除することなく受容するよう促すとともに、リン君が成長を遂げられるような関わりのあるあり方をするよう促していたのである。

高田先生は、リン君が「学級の一員」であることを文字通り子どもたちに伝える一方、リン君に対して他の子どもたちと同じように「学級の一員」としての役割を付与し学級に貢献させることで、リン君が「学級の一員」であるというメッセージを伝えている。しかし他の子どもたちと同じようにリン君に対して何らかの役割を遂行させるにあたっては、リン君の異質性を考慮し、役割の内容を軽減したり優先権を与えたりしている。

ロウ君、リン君それぞれに対処するにあたって高田先生がとったストラテジーには、志水(2002)の指摘する「個人化」と「同質化」が見出された。しかし高田先生は、子どもが異質な文化的背景ゆえに経験している困難な状況を考慮するからこそ、あえてこうしたストラテジーをとっていたのである。

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対処のあり方をめぐってどのような葛藤を経験し、自らが経験する葛藤を解決するためにどのようなストラテジーを編み出しているかを検討した。教師は、学習・生活面で困難な状況にあるニューカマーの子どもに対処するにあたって、子どもの学習・生活上の問題を解決してやりたいとする教師としての自らの立場と、異質な文化的背景ゆえに学習・生活上の問題を解決するのが困難なニューカマーの子どもの立場の狭間に立ち、葛藤を経験していた。

そして子どもが異質な文化的背景ゆえに経験している困難な状況を考慮するからこそ、「個人化」ストラテジーをとっていた。あるいは教師は、交友関係をめぐって困難な状況にあるニューカマーの子どもに対処するにあたって、異質な文化的背景ゆえに他の子どもとの間に関係を築くのが困難なニューカマーの子どもの立場と、そのニューカマーの子どもとの間に良好な関係を築けずにいる子どもたちの立場を考慮し、これら二つの狭間で葛藤を経験していた。そして子どもが異質な文化的背景ゆえに経験している困難な状況を考慮するからこそ、「同質化」ストラテジーをとっていた。教師がとった「個人化」ならびに「同質化」ストラテジーには、「脱文脈化」(「子どもたちが学校に持ち込んでくる、彼らの家庭的バックグラウンドや生育歴に由来する「異質性」を生かそうとするよりは、それを極力排除しようとする傾向」²²⁾)は伴っていないのである。

本稿において明らかになったのは、こうした「個人化」ないし「同質化」と指摘され得る教師の対処のあり方にも、それが生み出されるさまざまな背景(教師による模索の過程)があるということである。教師の模索には、さまざまな葛藤が伴っている。教師がニューカマーの子どもに対処するということは、さまざまな葛藤と格闘しながら解決を模索する過程そのものを意味している。

(指導教官 佐藤学教授)

註

- 1) コガ, エウニセ・イシカワ「在日日系ブラジル人子弟のアイデンティティ—出稼ぎ現象の子どもたち」(『年報社会学論集』11号, 関東社会学会, 1998年, 71-82頁)。
児島明「『創造的適応』の可能性とジレンマ—日系ブラジル人が生きる学校世界」(志水, 清水編『ニューカマーと教育 学校文化とエスニシティの葛藤をめぐる』明石書店, 2001年, 80-126頁)。
関口知子「在日日系ブラジル人の子どもたち—異文化間に育つ子どものアイデンティティ形成」(明石書店, 2003年)。
森田京子「アイデンティティポリティックスとサバイバル戦略—在日ブラジル人児童のエスノグラフィ—」(『質的心理学研究』第3号, 2004年, 6-27頁)。
- 2) 恒吉僚子「多文化共存時代の日本の学校文化」(堀尾, 久富編『講座学校6 学校という磁場』柏書房, 1996年, 215-240頁)。
太田晴雄「ニューカマーの子どもと日本の学校」(国際書院, 2000年)。
太田晴雄「教育達成における日本語と母語—日本語至上主義の批判的検討—」(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)。
志水宏吉・清水睦美編著『ニューカマーと教育 学校文化とエス

ニシティの葛藤をめぐって』(明石書店, 2001年)。

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)。

- 3) 志水は, 日本の学校世界がニューカマーの子どもたちに対して課している三重のハードルとして①同化を強いる風土, ②「個人化」する教師のイデオロギー, ③ソフト化をすすめる改革トレンドを挙げ, これらは子どもたちの学校「不適応」に関与しているとしている。

前掲志水「学校世界の多文化化」72-80頁。

- 4) 同上76-78頁。

- 5) 佐藤学『教師というアポリア 反省的实践へ』(世織書房, 1997年), 18頁。

- 6) Connelly F. M. and Clandinin D. J., *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*, Toronto: OISE Press, 1988.

- 7) 本稿では教師のストラテジーを, 教師が自ら経験する葛藤との交渉(negotiation)を通じて創り出す対処方略として認識している。

- 8) 前掲太田「教育達成における日本語と母語」101-102頁。

- 9) 録画に関しては, 給食・掃除時間を除く。

- 10) Phillion, J., "Narrative Multiculturalism," in *J. Curriculum Studies*, 2002 a, 34(3), pp. 265-279.

—— "Classroom stories of multicultural teaching and learning," in *J. Curriculum Studies*, 2002 b, 34(3), pp. 281-300.

—— "Becoming a narrative inquirer in a multicultural landscape," in *J. Curriculum Studies*, 2002 c, 34(5), pp. 535-556.

- 11) Phillion 2002c, pp. 537-539.

- 12) 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。

- 13) インタビュー中, ()は筆者による補足である。以下に同じ。

- 14) 2004年9月23日インタビュー。

- 15) 2005年2月4日インタビュー。

- 16) 2004年9月23日インタビュー。

- 17) 2005年2月4日インタビュー。

- 18) 2005年2月4日インタビュー。

- 19) 前掲志水「学校世界の多文化化」77頁。

- 20) 同上。

- 21) さらにこの背景には, リン君が個別学級に通級していたこともあると考えられる。通級により学級でのリン君の存在はとかく不安定になりがちであったことから, 高田先生は, リン君が同じ「学級の一員」「友達」であることを強調し, 学級でのリン君の存在を安定させ, 子どもたちに対して学級としての結束を喚起しながらリン君が成長を遂げられるような関わりをするよう促していたものと考えられる。

- 22) 前掲志水「学校世界の多文化化」77頁。

謝辞 A小学校の高田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, 心より感謝いたします。