

## 小中一貫校における教師のニューカマーの子ども対応に関する

### アクションリサーチ

－研究者と教師の協働による  
ボトムアップ的な教育政策の発信を目指して－

石島照代（東京大学）

大林徹也（東京大学）

Action Research on Teachers at Unified Elementary through Junior High School  
for Dealing with "New Comer" Children:

To spread the education policy by collaboration with teachers and researchers,  
taking bottom-up approach

Teruyo Ishijima and Tetsuya Obayashi  
The University of Tokyo

#### Authors' Note

Teruyo Ishijima is a PhD Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

Tetsuya Obayashi is a Master Student, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

This research was supported by a grant, Youth Scholar Program from Center for Excellence in School Education, Graduate School of Education, The University of Tokyo.

### Abstract

For the teacher's support on "new comer" children, the purpose of the present study is to spread the education policy about understanding of diversity for teachers by collaboration with them and researchers, taking bottom-up approach. First, qualitative analysis revealed tasks for teacher's support on "new comer" children (1-a) and the resolution process (1-b). The results indicated 1-a produced 2 tasks for understanding and 1-b revealed the process of changing consciousness regarding tasks of 1-a in discussion activities based on "Open Dialogue" approach.

Then, based on the results above, the results produced 2 policies. One is "understanding of diversity among children by teacher is important to assure them the opportunity for learning. However, the classroom does not follow it under the current environment with the increasing number of children whose diversity need to be understood. Therefore school should conduct enforcement for small class system to make sure they guarantee children the opportunity for learning as well as understand the diversity". The other is "although the discussion activities in the present study is useful when it comes to understanding diversity, the presence of supervisor who oversees teachers as well as children would be more helpful".

#### *Keywords:*

Diversity, Open dialogue, Unified Elementary through Junior High School, Collaboration with teachers and researchers, Teacher education.

## 小中一貫校における教師のニューカマーの子ども対応に関する アクションリサーチ

—研究者と教師の協働によるボトムアップ的な教育政策の発信を目指して—

### 1. 本研究の目的

#### 1-1. ボトムアップ的な教育政策の発信の重要性

近年の移民政策の転換、在留外国人の急激な構成の変化という状況において、在留する外国人子弟（以下、ニューカマーの子どもと表記）の公教育への受け入れ体制整備は喫緊の課題となっている。政策監査を担当する総務省も、日本の学校への就学を促す勧告を文部科学省に出すなどの動きもあり（齋藤, 2015）、教育行政の観点からもニューカマーの子どもに対する教育環境の改善が期待されている。

従来から、ニューカマーの子どもに対する教育委員会や学校ぐるみによる支援は、文部科学省の監督下で行われてきた（国立教育政策研究所国際研究協力部, 2015）。総務省の勧告は、文部科学省においてマクロな観点で決定した政策実行時の安定性が、ローカルな教育現場で担保されにくい現実的な背景に基づくものと推測できる。

この「ローカルな教育現場で担保されにくい現実的な背景」は、なぜ生じるのであろうか。もちろん、教育政策はその性質からして、すべての子どもにとって有益なものであるように策定されるべきである。しかし、子どもたちの能力とニーズ、そしてそれぞれの家庭環境が生み出すであろう生活経験の負荷は様々であり（勝野, 2012）、ニューカマーの子どもでもその事情は変わらない。その事情こそが「ローカルな教育現場で担保されにくい現実的な背景」であり、マクロな観点で決定した政策実行を不安定

にさせる根本的な原因でもある。そのような原因から目を背けずに、子どもたち1人ひとりの人生を大切にするように子どもの多様性に対して包摂的でありつつ、なおかつ安定的な教育政策の策定を目指すことが教育行政には求められている。ゆえに、その志向性を担保し続けようと努力し続ける姿勢にこそ、教育行政ならではの存在理由と価値があると言えるだろう。

このように、子どもが背負う個別具体性を尊重しながら進まざるを得ない教育行政は、財務省との予算折衝時の説明が不十分であるという批判を受けることがある。たとえば、土井

（2016）は、「教育は優先されるべきもの」という教育関係者が持つ前提を共有しない予算決定権者に対し、説明がトートロジカルになった結果、教育予算を獲得しにくくなっていると指摘する。その状況の解決には「学校現場で、教員はこういう仕事をする必要があって、そのために教育費が必要」というように、教師による現場からのボトムアップ的な教育政策の発信も必要であるという。しかも、このような発信がされてこなかったために、学校の先生方が現場でもがいている実態と、保護者が税金と絡んで学校教育に対して願っていることのギャップが明らかにされず、結果的に教育政策の予算を獲得しにくいという悪循環に陥っていると土井（2016）は主張する。

このような、現場からのボトムアップ的な教育政策の発信の重要性は、元来教育政策の策定においては教育現場のニーズの積み上げに基づく政策形成が主流であること（前川, 2002）、加

えて国際的にエビデンスに基づいた実践・政策への動きが求められていることから（OECD, 2007; 立田, 2010）, さらに高まると考えられる。岩崎（2009）は、「透明性ある政府、情報公開と言った世の中の動きに対し、政策決定者が政策の妥当性を根拠あるデータで国民に説明する道義的義務とそれに対する社会認識が高くなっている」という政策策定上の背景を説明した上で「実証性のない社会・経済的施策が結果として経費のムダに帰結するというアカウンタビリティに応じた政策効率性の問題が生じている」という。したがって、現場からのボトムアップ的な教育政策の発信は、教育政策立案に欠かせないアカウンタビリティの向上、および政策効率性に貢献することが期待されている。

また、教師が自ら教育政策を検討することは、政策採用の有無にかかわらず、自らの行為を内省する意味でも効果があると考えられる。しかし、OECD（2013）でも明らかになっているとおり、日本の教師の多忙ぶりは国際比較においても顕著である。現場からのボトムアップ的な教育政策の発信の重要性を理解していても、教師が実行に移すことは容易ではない。

そこで、以上の議論を踏まえて、ニューカマーの子どもに対する教育政策に関する発信を、研究者と教師の協働によってボトムアップ的に行うことを本研究の目的とする。具体的には、学校の教師と研究者が協働しながら課題解決を目指すことが可能な共同実践研究手法であるアクションリサーチ（Levin, 1979; 酒井・藤江・小高・金田, 2004）を用いて、子どもと教師の社会構成主義的視点において進行する関係性（Gergen, 1994）に注目し、1）教師のニューカマーの子ども対応に対する課題と、その解決プロセスを質的な分析を用いて明らかにしたの

ち（研究1）、2）研究1の知見を踏まえて、現場からのボトムアップ的な教育政策の発信を行う（研究2）。

なお、本研究におけるニューカマーの定義は、金井（2014）に従い、「1980年代以降、アジア・南米地域を中心とする諸外国より就労、留学等、様々な事由や経緯のもと来日した外国人の子ども」とし、在日コリアンや、オールドカマーと呼ばれる旧植民地出身の定住外国人は含まないこととする。

## 研究1

### ニューカマーの子ども対応に対する教師が抱える課題背景と問題、解決のための視点

日本ではニューカマーの就学や学力などの教育問題は、これまでニューカマーの子ども自身に焦点を当てて検討されてきた。たとえば、教育カリキュラム研究（e.g. 小川, 2014; 清水・児島・家上, 2005; 園部, 2009）、ニューカマーのライフストーリーなど語りを対象にした研究（e.g. 児島, 2009; 2010; 落合, 2011; 矢野, 2007）などがあるが、それらはすべてニューカマーの子ども自身に焦点を当てた研究である。

しかし、ニューカマーの就学や学力などの教育問題もまた、通常の教室環境に置かれた子ども同様、子ども自身が抱える問題意識だけでなく、ニューカマーを支援する人々や教師の質、友人関係など、ニューカマーの子どもを取り巻く外的要因の変数がローカルな教育現場で常に影響し合っていると考えられる。したがって、ニューカマーの子どもに対する安定的な教育政策の策定を行う上でも、教師の対応を検討することは重要である。にもかかわらず、ニューカマーの子どもに対応する教師の問題を扱った研

究は、子どもの有するエスニシティに困惑する教師の状況を明らかにした金井（2014）などしか見当たらず十分とはいえない状況である。

しかし、ニューカマーの子どもに対応する教師の問題はいまや国際的にも共有される重要な課題であり、さらなる研究が求められている。教師の対応に関する研究自体は少ないまでも、ニューカマーの子ども対応や支援に欠かせない、居住国での言語や生活背景の違いなど、子どもが持つ多様性に対する教師の理解が必要不可欠であることは、これまでも国内外で指摘されてきた（e.g. Burns& Shadoian-Gersing,2010; Essomba,2010; 広崎,2007; 金井,2014; 宮島,2002; 斎藤,2014; 志水・清水,2001）。にもかかわらず、OECD（2010a）による国際調査では、教員養成段階の学生の47%、教師教育担当者の51%、教師の66%が「子どもの多様性に対応するための支援が不足している」と回答している。

さらに、OECD（2010b）は、子どもの多様性を理解しようとする教師を支援する方法が少ないとも指摘しているが、この二つの調査結果が示しているのは、教師が子どもの多様性を理解することはかなり難しいという現実である。たとえば、中国系ニューカマーの高校生の進路選択支援に関するアクションリサーチを行った広崎（2007）は、中国系ニューカマーの高校生は大学進学の際、たとえ高い学力を持っていたとしても、言語面の壁で有効活用できない問題を指摘している。つまり、高い学力を有していても日本語のリテラシーがないので、入試問題そのものを読むことができないため、回答行動につながらない。その結果、ニューカマーの子どもは学業不振者として扱われてしまうという。

そこで、広崎（2007）は、ニューカマーの子どもの進路形成に自覚的な学校の教師が、ニュー

カマーの子どもと継続的な関係性を築くことで、将来を展望しながら学力を養成する解決策を提示している。しかし、この解決策を OECD の2つの調査結果と併せて考えると多様性をもたらす社会的経済的影響もたらす困難の把握や課題解決の難しさを感じて、途方に暮れている教師の姿が浮かび上がる。つまり、ニューカマーの子どもが背負う多様性に関する知識的な理解（例・どんな国からやってきたか、食生活はどんなものか）はできても、その状況を改善する手立ても見つけられずに無力感を感じやすい状況に教師が置かれているかもしれない。

そこで本研究の研究1では、この広崎（2007）の知見に基づき、「ニューカマーの子どもの将来を考えること」という具体的な問題を設定し、ニューカマーの子どもに対する教師の多様性理解に関する課題を明らかにする（1-a）。次に、研究1-aの知見をもとに、先輩教師との話し合い活動を用いた教師の多様性に対する理解とそのプロセスを明らかにする（1-b）。

## 2. 方法

### 2-1. 研究倫理について

実施に当たっては、研究参加者に不利益が生じないよう細心の注意を払った。まず研究計画策定に当たっては、指導教師の指導を経て、東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センターの承認を得た研究計画書を当該校長に提出し、個人情報保護の厳守を条件に許可を得た。また、本研究の実施中、学校長と指導教師には研究の進捗が逐次報告され、適宜スーパーバイズが行われた。

### 2-2. 対象および実施時期

研究1-aと1-bとも、第1筆者が客員研究員

として参与する都内の小中一貫校で行った。研究 1-a には、ニューカマーの子どもに対する学習支援も行っている非常勤講師の秋本先生（中学社会科，26 歳）と中南米出身の日系人林さん（中学 2 年，在日期間半年）が参加した。研究 1-b では，秋本先生，先輩教師 4 人（小学校籍 3 人，中学校籍 1 人）と，第 1 筆者の 5 人が参加した。（Table1 参照）第 1 筆者は当該校の客員研究員として校内研究にも参加していることから，既にその存在を認知されており，ラポールが形成されている状態である。

実施時期は 2015 年 10 月～2016 年 1 月であった（ただし，フィールド調査そのものは 2015 年 4 月から実施されている）。

### 2-3. データ収集方法

研究 1-a は，「ニューカマーの子ども的高校進学」というテーマについて，秋本先生と林さん双方に個別でインタビュー 1 度ずつ 1 時間行った。林さんに対してもインタビューを行ったのは，教師の多様性理解との相違点を検討するためである。

Table1 研究参加者

調査協力者	教員年数	所属	性別
佐藤先生 (50代)	25年	中学部 (管理職)	男性
桐田先生 (50代)	35年	小学部 (管理職)	男性
西島先生 (30代)	10年	小学部 (主任)	男性
安達先生 (30代)	10年	小学部 (主任)	男性
秋本先生 (20代)	非常勤	中学部	男性

研究 1-b では，研究 1-a で明らかになったニューカマーの子どもに対する教師の多様性理解に関する課題に基づき，話し合い活動を用いた

秋本先生のニューカマーの子どもに対する教師の多様性に対する意識変容プロセスを明らかにする。話し合い活動は全部で 4 回，個別面談が 1 回行われた（Table2 参照）。

Table2 研究スケジュール

	日程	参加者
構成員選び	8月～10月	
個別面談1回目	10月	秋本先生
話し合い活動1回目	11月5日	全員
個別面談(対子ども)		林ユキコさんと第1筆者
話し合い活動2回目	12月3日	全員
話し合い活動3回目	1月12日	全員
個別面談2回目	1月13日	秋本先生，安達先生
話し合い活動4回目	1月27日	全員

話し合い活動では，フィンランドの臨床家ヤーコ・セイックラが提唱した，バフチン（1984）の他者との関係性が理解の軸になる社会構成主義的な対話理論に基づいた対話的臨床的手法「オープンダイアログ・アプローチ」を援用した。援用した理由は，他者との対話を通じて，多様な理解に対する可能性が拓かれることが明らかになっていること（e.g. Seikkula,2002; Seikkula&Arnkil,2014; 斎藤, 2015），また参加者の立場が対等になるように設定されることから，研究者もしくは先輩教師が実践者に対して専門的な知を一方向的に提供するという権威関係を脱して，相互の対話の中で新たな理解を育む（酒井, 2007）ことが可能であるという 2 点である。

事前に全参加者に対して，1）第 1 筆者は話し合い活動を通じて一緒に答えを探したいので，教えた答えは持っていないこと，2）先輩教師は秋本先生に「何かを教えてはいけない」こと，3）そのうえで感想やニューカマーの子どもに対する多様性理解の難しさなどは好きなようにしゃべっていいこと，4）話した内容によって校内で不利益を受けることは全くないことを校長が保証していることを説明し，了解を得た。なお，インテグレーターは，第 1 筆者と桐

田先生が務めた。また、本研究では、患者役に当たる秋本先生が所用のため途中で退席した回があることから、オープンダイアログ・アプローチの鉄則を完全に守れていないことから、「援用」とした。ただし、後日すべて話の内容は秋本先生にも伝わっている。

研究 1-a・1-b とも、インタビューおよび話し合いの発話データは全参加者了承のもと IC レコーダーに録音し、分析にはこの録音データの逐語記録を用いる。

### 3. 結果と考察

#### 研究 1-a 教師の多様性に対する理解に関する課題

研究 1-a の目的は、教師の多様性理解に関する課題を具体的に明らかにすることである。そこでまず、秋本先生の語りをケース 1 に示す。「林さんは勉強できないわけじゃないんですよ、数学とか日本で言えば高校レベルのものができ。でも、日本語は分からないから、他の教科、国語とか社会とかはもう絶対にできない」という秋本先生の語りの内容は、ニューカマーの子ども（林さん）の高い学力を肯定するものである。しかし同時に「この状態であと 1 年で日本の高校受験レベルまでいけるかという、かなり難しい」という、学力形成に対する見通しも持っている。

そこで、第 1 筆者の「高校行きたいって言ったらどうする？」という問いかけに対しては、高校に行きたいという気持ちに理解を示しつつも、「それは僕ではどうしようもない問題ですよ」と語ることで、ニューカマーの子どもの進学支援対応は自分の仕事ではないことを暗に示した。ニューカマーの子どもの進学支援対応は自分の仕事ではないことを暗に示した。

#### ケース 1 ニューカマーの子どもの進学支援対応は、教師ではどうにもできない

(秋本) やっぱ、難しいですね。言葉が通じないと。なに考えてるかも分からないし...

(第 1 筆者) 言葉が通じないと難しい？

(秋本) そうですね、難しいですね。たとえば、今見ている林さんは勉強できないわけじゃないんですよ、数学とか日本で言えば高校レベルのものができ。でも、日本語は分からないから、他の教科、国語とか社会とかはもう絶対にできない。その時間は、「みどり」(取り出し授業のこと)で数学やってるんですよ。彼女今 7 年生 (中 2) ですよ、この状態であと 1 年で日本の高校受験レベルまでいけるかという、かなり難しいんじゃないかなあ。

(第 1 筆者) でも、彼女高校行きたいって言ったらどうする？

(秋本) そうですね、気持ちは分かりますけどね。難しいんじゃないでしょうかね。でも、それは僕ではどうしようもない問題ですよ。

ニューカマーの子ども・林ユキコさん(仮名)は、中南米系国籍の日系 4 世である。母国ではすでに中学校を卒業しているが、事情により 7 年生として通学している。両親は父親・母親とも日系 3 世で、両親とも日系人が多く働く職場で働いている。

日本語は二語文程度(「教室、いく」)で、教師やクラスメートとやりとりを行う状態である。そのため、第 1 筆者との個別面談は、林さんの母国語と日本語を自動翻訳するツール「Google チャット」を用いて行われた。学力は、数学の

みが日本の中学卒業程度だが、他教科は英語も含めて、かなり困難な状況であるようだった。第1筆者のやりとりでは、チャットシステムを使いながら「あなたは心理学者ですか？」と尋ねてくるなど教養も感じられ、秋本先生の発話通り潜在的な学力の高さを推測させた。

チャット開始後、「私の気持ちを話せるあなたを求めています」と書いてきたことから、誰にも自分の気持ちを打ち明けられない状況で創られた孤独感の深さが感じられた。

「日本にずっといるかどうかは分からないが、(国名)に帰るのは今じゃありません。私の父は私と私の母の1ヶ月前に(日本に)来ました。今母国は悪い時期を通過しているため、税金はあまりにも高価であり、そしてここ日本では母国よりも優れた(生活)提案を提供しています。

人々が投票を通じた選択大統領によって支配されている。母国人はお金を得ていない。政府は、電気代と水道代(公共料金のこと)を増やすことによって、このような公立学校などすべての費用をカットしています。日本はとても住みやすい。(チャットシステムの自動翻訳。カッコ内は適宜加筆と修正を加えている)

このように、林さん一家が日本に来日したのは、現政権の汚職から逃れるため、意識的には政治的難民に近いと考えられる。進路に関しては、「日本語むずかしいから高校はムリ」と語り、日本の高校に進学することの困難も感じている。ただし、第1筆者から「日本語ができないと、進学は難しいですか？」と尋ねられると、涙ぐんだことから、進学を完全にあきらめられない心情が窺えた。

以上の状況から、秋本先生は林さんを、潜在的ではなく現実的に「学力がないニューカマーの子ども」として判断して、「ニューカマーの高

校進学を支援することは、自分の仕事ではない」と諦観していることが分かった。一方の林さんも、高校入試に対して「日本語ができないから、高校入試はムリ」という、潜在的ではなく現実的に「学力がないニューカマーの子ども」として自らを捉えていることが明らかになった。この状況は、母国にいれば年相応の学力を保有していると判断されているはずのニューカマーの子どもが、言語の壁に阻まれて、高い学力を有していても日本語のリテラシーがないので、ニューカマーの子どもは学業不振者として扱われてしまうという広崎(2007)の指摘を肯定すると同時に、ニューカマーの子ども自身も意に反して、そのような扱いを甘受せざるを得ない状況になっていることを示している。

以上の結果を踏まえ、研究1-aでは、教師のニューカマーの子どもの多様性に対する理解に関する課題として、2点の課題を生成した。

課題①：ニューカマーの子どもは日本語ができないので高校進学はできないという理解。

課題②：ニューカマーの子どもの進学支援は教師の仕事ではないという理解。

#### 研究1-b 対話的支援を用いた教師の多様性に対する理解プロセス

研究1-aの結果を受け、「ニューカマーの子どもの高校進学」という具体的なテーマを用いて、対話的支援を用いた教師(秋本先生)の多様性に対する理解プロセスを明らかにする。

オープンダイアログ・アプローチでは、参加者の多様な発話が他者の発話の契機となることで、対話活動が構成される(Seikkula, 2002)。これは、自分で発話する意思がなくても、他者の発話を聞いて、自分も話してしまうという状況を示している。この理論的背景にあるのは、

言葉が個人の行為の結果でも個人の反応の結果でもなく、共同行為の産物で有り (Shotter, 1984), 言葉は本質的に「人と人との間にある」(バフチン, 1981) といった, 人間行為の調整の産物としての社会構成主義的視点 (Gergen, 1994) である。

このような社会構成主義的視点を元にオープンダイアログ・アプローチでは, 参加者の発話を, 私的な内容を扱っていると判断できる「自分の声 (Inner Voice, もしくは horizontal voice)」と, 他者との共有を前提とした公的な内容を扱っている「他者の声 (External Voice, もしくは vertical voice)」に分類している (Seikkula&Arnkil, 2014)。本研究でもこの分類を分析枠組みに採用し, 全参加者の発話や語りを分析した。

話し合い活動に先立ち, 第 1 筆者とともにインテグレーター役を担当した桐田先生とは事前に話し合い, 研究 1-a の結果から生成された 2 点の理解課題に関するコンセンサスを形成した。

### 話し合い活動 1 回目 (11 月 5 日)

話し合い活動の 1 回目はインテークと, オープンダイアログ・アプローチのやり方をなじませることを目的に行った。なじんだところで, 秋本先生の個別面談同様, ニューカマーの子どものたちの人生について考えたことはあるか尋ねてみた。(ケース 2)

### ケース 2 ニューカマーの子どもの人生に対する他人事発話

(西島) 賢い子 (学力のある子) はなんとかなると思うんだけど, だから本当ね, 言語

の能力が低くて, もととの能力が低い子はどうなっていくのかなあ... ガテン系とかに進んでいくしかないんじゃない。

(安達) 中学, 高校って, 勉強頑張るとかしてくれたらいいとか。ああしてほしい, こうしてほしいって希望ばかりですけど, そうですね, 勉強も大事だけど, 自分で地を足をつけて生きてくれれば, 別に何をしてくれてもいいかなって。

西島先生の考えは, 学力トラッキングがあるという現実的な判断によるものである。しかし, 「もともとの能力が低い子はどうなっていくのかなあ...」と発話している。また, 安達先生も「別に何をしてくれてもいいかな」というニューカマーの子どもの自由意思を認めているように見えて, ふたりとも「自分には何もできない」という教師として意思表示をしている。この発話は, 教師として他者 (西島・安達両先生) との意識を共有する公的な内容を扱っている「他者の声」と判断され, この時点での西島・安達両先生の意識もまた, 「ニューカマーの高校進学を支援することは, 自分の仕事ではない」という秋本先生の認識と同じ状況を示している。

そこで最後に, 第 1 筆者から秋本先生がニューカマーの子どもも対応に苦慮していることが会の終了時に告げられる。そこで, 次回は秋本先生に具体的に困っていることを持ってきて話そう, 先輩教師全員から依頼がなされる。

### 話し合い活動 2 回目 (12 月 3 日)

秋本先生は前回の依頼通り, 課題を持参して発表し読み上げながら, 最後にケース 3-1 のようにまとめた。

### ケース 3-1 ニューカマーの子どもの未来を考えることは、自分の仕事ではない

(秋本) (林さんが) 学習内容をどこまで身に付けるのか、どこまで身に付けられるのか。日本語って言うハンデがあるだけによく分からない。彼女は何のために勉強してるかって分かってるのかなって。

これあと、私自身の悩みなんですけど、彼女の持つ悩みを自分がどこまで共感・理解できるのか。別に（ニューカマーの子どもに限らず）「みどり」に来る生徒は全部そうですね。みんな何かしら持ってる。そもそもオレって彼女のことを何にも知らないよねって。

てゆうか、彼女の人生について考えることは、僕の仕事なんですかね？ 彼女の言葉も分からないから、コミュニケーションも取れないし、気持ちなんて分かるわけないし。

僕はただの学習支援員ですし、勉強を教えること以上は何もできない。彼女がやりたいことを手伝うだけ。そもそも、(支援室は) そういう場所だし。

このあと、秋本先生は部活動指導のため退出した。

### ケース 3-2 「しくじり先生」だから分かる、子どもの未来

(西島) 今自分が教えてることが、子どもの人生にどう影響するのかっていつも考えてます。もちろん、決められたことを教えてるんですけど、でも自分が教えてることに対して、無自覚ではいけないなって。

オレ、しくじり先生なんです。本当は弁護士になりたかったの。でも、学校の勉強は

ちゃんとやってたから、弁護士にはなれなかったけど、学校の先生にはなれたんだよって、いつも子どもには言ってます。

人生何が起きるか分からないですからね、そういうことも子どもに伝えないと。

秋本先生の発話を聞いた西島先生は、秋本先生に対する違和感を、後輩から尊敬される力強い先輩教師の「他者の声」ではなく、弁護士になる夢を叶えることができなかった悲しい過去に関する「自分の声」を使って示している。ケース 2 での分析で示した通り、西島先生はニューカマーの子どもに対する理解は秋本先生と同等であった。しかし、西島先生は秋本先生の発話（語り）を契機に、自分の気持ちを内省し、秋本先生との共同行為の産物として私的な内容を扱っていると判断できる「自分の声」を生じさせている。

第 1 筆者と同じインテグレーターの役割を担っていた桐田先生は会終了後「コミュニケーションができないという点においては、場面緘黙の日本人と外国の子どもも変わらないんだからさ。外国人だからできないんじゃないよ。たぶん、秋ちゃんは日本人であってもできないよ。今はいいけど、本採用になってクラス持ったら大変だぞ。正規採用になる前になんとかしないと。まずは自分で答えを探してくるように、秋ちゃんに言っといて」と第 1 筆者に念を押した。翌日、不在時の内容と次回会合の開催の予定(年明け 1 月)が秋本先生に告げられた。

#### 話し合い活動 3 回目 (1 月 12 日)

会の冒頭、秋本先生から「答えは見つからなかった」という報告があった。そこで、第 1 筆者が前回までの内容をまとめたスライドをリフ

レクションとして全員で見た。西島先生の「しくじり先生発話」(ケース3-2)を見た秋本先生は、黙ってしまう。この秋本先生の様子を見た安達先生は、ケース4の内容を語る。

#### ケース4 自分の生い立ちを語る安達先生

(安達) オレ、実は家がすごく貧しくて、片親家庭で育ったのね。で、欲しいのものも十分に買ってもらえなかったんです。オレ小さいころ野球やってたけど、道具もたまたま祖父母が買ってくれていたのを使い続けたので、いつもボロボロで。そりゃあもちろん、子ども心にすごい傷つきましたよ。

そういう自分が教師を目指したのは、ふたりのすごい先生に会えたから。自分もあいう先生になりたいなど。で、いま教師になって、結婚して子ども持ってっていう、昔と全然違う人生を送れてることはすごいありがたいなって思う。

だから、自分みたいなそういう子どもに対して自分が何ができるかと言うことは、いつも考えてしまう。多分、林さんとか、「みどり」にいる子なんかホントそうじゃない？

安達先生もケース2での分析で示した通り、ニューカマーの子どもに対する理解は秋本先生と同等であった。しかし、安達先生も秋本先生に対する違和感を、西島先生同様プライベートにおける悲しい過去に関する「自分の声」を使って示している。つまり、安達先生も西島先生同様秋本先生の発話(語り)を契機に、自分の気持ちを内省し、秋本先生との共同行為の産物として私的な内容を扱っていると判断できる「自分の声」を生じさせている。

一方の秋本先生は何も話すことなく、会は終

了した。

#### 個別面談2回目(1月13日)

翌日、第1筆者の判断で秋本先生に対する個別面談を実施することとした。秋本先生は「昨晚眠れなかった」と話し、「西島先生とか安達先生とかと、オレの違いって何だろうってずっと考えてました」と消え入るような声で話し出した。(ケース5-1)。

#### ケース5-1 周囲から取り残される、正規採用じゃない自分

(第1筆者) 確かにさ、プロの先生かそうじゃないかってことは違うよね? でも、プロの先生になるにはさ、試験に受からなきゃいけないよね?

(秋本) 西島先生と安達先生は受かったからいえる?

(第1筆者) まー確かにね、秋本先生は試験受かってないからプロじゃないよね、残念ながら。でも、受かってないってことは秋本先生にとってはあんまし考えたくないことでしょ? 考えると胸痛くなるんじゃない?

(秋本) そうですね、考えたくないです。だって教師になった友だちは、学級運営がどうのこうのとか、学校の仕事(管掌業務のこと)がどうのこうのとか楽しそうに話してて、なんかどンドン自分と差が開いてる気がする。自分2回試験落ちてるんですけど、オレ受かるのかなって、受からなかったらどうなるんだろうって思うと、もうつらい...

秋本先生も西島先生・安達先生同様、発話(語り)を契機に、自分の気持ちを内省し、秋本先

生との共同行為の産物として私的な内容を扱っていると判断できる「自分の声」を生じさせている。そこで秋本先生の発話内容を、自分の弱さの発露による援助要請ととった第1筆者は、秋本先生不在時に起きた出来事の話をする（ケース 5-2）。

#### ケース 5-2 正規採用ではない秋本先生は、価値がない？

(第1筆者) あのね、あたし、2回目の時、秋本先生いなくなっちゃった時ね、佐藤先生にこう言ったの。秋本先生がこの会議に出てるのは、正規採用になりたいからなんじゃないですかってわざと言ったのね。そしたら、佐藤先生なんて言ったと思う？

(秋本) (無言, 9秒) わかりません...

(第1筆者) 佐藤先生ね、間髪入れずに「秋ちゃんはそんなヤツじゃない。秋ちゃんはそんなヤツじゃないから、僕がウチで引き取ろうっていったんだよ。秋ちゃんは絶対にいい先生になるから」って。

(秋本) (無言, 6秒)

(第1筆者) 秋本先生はさ、今は正規採用の先生じゃないよ、確かにね。でもさ、その正規採用じゃないあなたを佐藤先生は受け入れてくれてる。佐藤先生にとっては、正規採用かどうかはあなたの価値を決めるものじゃないんじゃない？

(秋本) 先生じゃない自分なんてなんの価値もないでしょ

(第1筆者) そんなことないんじゃないの、少なくとも佐藤先生にとっては。それにさ、「みどり」にきてる子たちが「勉強やらない子どもはいちゃだめ」ってそういうこと、

絶対にあっこたん先生(中学部養護教諭、「みどり」管理運営者のこと)は言わないでしょ。だって、「みどり」追い出されたらその子たち行く場所ないよね？ そういうことなんじゃないの、佐藤先生が秋本先生を引き取った理由は。先生である以前の問題なんじゃないの、佐藤先生があなたを受け入れたのは。

(沈黙 2分)

(秋本) わかった、僕も林さん(ニューカマー)も「みどり」にきてる子も同じだ、先が見えないという点においては。同じ仲間なんですよ。僕はまだ教採には受かっていない。みどりに来てる子たちも教室に戻らなきゃいけないかったり、高校入試に受からなきゃいけない点においては同じ。だから、現実から逃げるんじゃなくて、立ち向かえるような支援をしなきゃいけないんじゃないんでしょうね。自分が試験勉強をするように、みんなも立ち向かえるように。

分かってたんですよ、この問題はね、実はいつからか自分の問題になってました。うっすら考えてたんで。みどりの子どもとオレって似てね？ 状況がぼやっとね。自分だけ取り残された感。その場だけ楽しくても、人生は楽しんでない。お酒と一緒にのかな、不安を先送りしてるだけ。オレ何したらいいんだろうな、オレ何したらいいんだろう...

以上の話し合い活動3回と個人面談の状況をまとめたものが、Figure 1である。

秋本先生は、先輩教師の弱い「自分の声」を契機に弱い「自分の声」を生成し、多様性理解に至る「他者の声」を生成することができた。しかも、「尊敬できる先輩教師からの力強いメッセージ」ではなく、先輩教師たちの弱い「自分

の声」を契機に、ニューカマーの子どもと同じように自らの将来を不安視する同じ立場の人間としてニューカマーの子どもに対しての多様性理解を変容させたと判断できる。この時点において、研究 1-a で生成された多様性理解課題②「ニューカマーの子どもの進学支援は教師の仕事ではないという理解」は、「ニューカマーの子どもの進学支援は教師の仕事であるという理解」に変容したと判断できる。

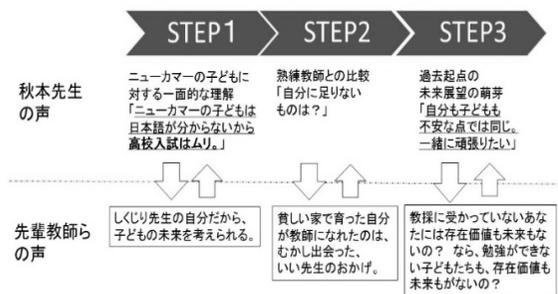


Figure 1 秋本先生と先輩教師らとの多様性に対する対話的理解プロセス

#### 話し合い活動 4 回目 (1 月 27 日)

会の冒頭、秋本先生は「林さんも含めて『みどり』にいる子はすべて、自分と同じように未来が見えない子たちだと思ったら、今のままではいけないと思った」といい、前回の個別面談の内容も含めた 13 分にわたる大演説を行った。

秋本先生はニューカマーの林さんに対してもなるべく日本語で話す機会を増やしたところ、林さんから勉強を教えてくれるよう声をかけてくれる回数が増えたという。そこで、「将来どうしようと思ってる？ 高校行きたいの？」と聞いたところ、「わかんない、でも日本の職業はいいものが多くて選べない」と返ってきたという。このやりとりから、秋本先生は研究 1-a で生成された多様性理解課題①「ニューカマーの

子どもは日本語ができないので高校進学はできないという理解」は、「日本語ができないニューカマーの子どもでも、教師が働きかけることで変わる可能性がある存在であるという理解」に変容したと判断できる。

以上の結果を踏まえ、研究 1-a 生成された 2 つの多様性理解課題は、以下の通り変容した。

課題①：ニューカマーの子どもは日本語ができないので高校進学はできないという理解。

→日本語ができないニューカマーの子どもでも、教師が働きかけることで変わる可能性がある存在であるという理解

課題②ニューカマーの子どもの進学支援は教師の仕事ではないという理解。

→ニューカマーの子どもの進学支援は教師の仕事であるという理解

#### 研究 2

ニューカマーの子どもに対する教育政策に関する現場からのボトムアップ的な教育政策の発信

研究 2 では、研究 1 の知見を踏まえて、ニューカマーの子どもに対する教育政策に関する現場からのボトムアップ的な教育政策の発信を行うこととする。本研究結果は学校長および参加者全員に開示され、研究結果をもとにニューカマーの子どもに対する教育政策に関する現場からのボトムアップ的な教育政策として考えられることを検討した。その結果まず、以下のような検討課題が提示された。

「教師の仕事はどこまでなのか？ ニューカマーの多様性理解のような教科教育以外の仕事はどこまでやればよいのか。」

この検討課題に対して、話し合い活動参加者全員が「ニューカマーの多様性理解は、子ども

の教育環境を保証する義務を持つ教師の仕事である」と回答した。

佐藤副校長は「貧しかった安達先生を見守ってくれた教師と安達先生の関係のように、子どもは家族か教師にしか、特に子ども同士では解決できない悩みを打ち明けることができない。この事実は重く受け止める必要がある」と語る。つまり、子どもは自分を見守ってくれる担任の教師との信頼関係の上に、知識構築などの学びを可能にするということである。たとえば、子どもの貧困のような問題解決を具体的に行うのはスクールソーシャルワーカーであるにせよ、子どもの訴えを先ず聞くのは、教師、特に担任教師であると考えられる。したがって、「ニューカマーの多様性理解は、子どもの教育環境を保証する義務を持つ教師の仕事である」という回答は全員一致となった。

しかし、参加者全員から「弊社に限って言えば、理解しなければいけない多様性は、子どもの貧困なども含めて年々多種多様になっており、対応しなくてはいけない人数もまた増加している」という現場の限界を訴えられた。これは、土井（2016）が指摘する「学校の先生方が現場でもがいている実態と、保護者が税金と絡んで学校教育に対して願っていることのギャップ」が浮き彫りになった発言と言える。

「国際調査（OECD, 2013）で示されたとおり、日本の教師の多忙感には限界。弊校の教師は、さまざまな多様性を背負った子ども対応に空き時間をほとんど使っている。子どもの学びと育ちの観点からの多様性対応の間で両方を教師に求めるのであれば、教育政策としての少人数学級の設置を前向きに検討していただきたい」という意見で合致した。

また、ニューカマーの多様性理解に関する意

識変容に関しては、秋本先生本人からも「研修のように答えを『教えられる』のではなく、今回の話し合いのかたちのように自分で答えを探せるように先生方や石島さん（第1筆者）が見守ってくださったことがよかった」という評価をいただいた。桐田・西島先生もそれを受けて、「講演会式の研修スタイルよりも、今回のようなグループで話し合う形の方が本音も出やすく、考え方（意識）も変わりやすいのではないか」という指摘がなされた。また、「このような話し合いの機会でもないと、日々忙しすぎて考えることがない。ニューカマーの多様性理解をさせたいのであれば、このような機会を積極的に設けてもらえたらありがたい」（安達先生）。

確かに、オープンダイアログ・アプローチを援用したグループ話し合いという形式は、西島・秋本先生の弱い「自分の声」も出やすい環境であったと考えられ、秋本先生の意識変容に大きく貢献したと考えられる。しかし、それと同じように影響したのが、佐藤副校長の存在ではないだろうか。教師として望まれる態度の観点で考えれば「ニューカマーの子どもの進路支援をするのは自分の仕事ではないと言っている教師はいらない」ということもできたはずである。しかし、秋本先生は佐藤副校長の中学生時代の教え子でもあった。それと同時に、佐藤副校長は秋本先生の人となり事前に把握し、いつか誕生するであろう「秋本先生」という存在に大きく期待していた先輩教師でもあった。「秋ちゃんはそんなヤツじゃない。秋ちゃんはそんなヤツじゃないから、僕がウチで引き取るうっていったんだよ。秋ちゃんは絶対にいい先生になるから」（ケース 5-2）という発話にはそのような背景がある。ニューカマーの子どもの対応に限らず、教師がすぐに解決できない課題は、

教師の職能発達の状況に応じていくらでも発生するだろう。子どもが日々見守ってくれる担任を必要とするように、秋本先生もまた佐藤副校長という「見守ってくれる存在」があってこそ、意識変容に結びついたのではないだろうか。

ケース 6 は、最後の話し合い時の佐藤副校長と秋本先生のやりとりである。このやりとりからは、佐藤副校長と秋本先生の一朝夕ではつけない関係性の深さが伺える。見守ってくれた佐藤副校長の存在があったからこそ、秋本先生は西島・安達両先生の弱い「自分の声」を頼りに、自分の声を作り上げることができたと考えられる。

#### ケース 6 秋ちゃんは将来、絶対にいい教師になる。

(佐藤) 秋ちゃんさ、この経験絶対にいい経験になるよ。一発で受かっちゃった教師なんて、絶対にこういう視点持てないんだから。なんでも上から目線でさ、子どもたちもついていけないんだから。この立場に立ってことはさ、そうならないってことなんだから、秋ちゃん絶対にいい教師になると思うよ。それをきっかけにさ、子どもが自分の将来に向き合って学習しはじめたわけでしょ。秋ちゃんさ、今年普通に受かっててごらん、教師としてここに勤めてたとしたら、こんな経験絶対できない。

(秋本) な...いですね、確かに。

(佐藤) 学年の一員として普通に授業教えて、空いてるところでちょこちょこって「みどり」って、それだけじゃん。だからさ、同学年の友だちはみんな自立してるとか言ってる、自分はダメな人間だとか思わないで、

そいつらが経験できないいい経験を今してるんだって思って。将来に向けた貯金だと思ってさ、そんな年なんだって思った方がいいよ。中途半端な状況だから、こういう仕事ができるんだって絶対。

したがって、今回の秋本先生の意識変容に結びついたのは、「失敗談などの弱い自分の声ができるやすいオープンダイアログ・アプローチを採用したグループ話し合いを用いたこと」と、「成長を見守ってくれる存在」の2点が挙げられる。

以上の議論を受けて、下記の2点において教育政策の発信をおこなう。

- ・ニューカマーの多様性理解は、子どもの教育環境を保証する義務を持つ教師の仕事であることは言を俟たない。しかし、子どもの貧困や家族構成の変化、LGBT (性的少数派) など子どもが背負う多様性は国籍だけではなく多種多様であり、また理解して包摂しなくてはいけない子どもの数も年々増加しており、現在の40人学級構成では限界である。子どもの多様性を理解しながら、教科教育等の学びを保証することは重要であることから、そのことを実現するためにも少人数学級の設置を前向きに検討していただきたい。

少人数学級に関しては、多様性の影響を社会的にも経済的にも受けられない子どもにとってもメリットがあると考えられる。なぜなら、すべての子どもは「見守ってくれる」大人との関係を精神的な安全基地として用いて、成長していくからである(田島, 2012)。多様性の有無にかかわらず、すべての子どもにとって有益である少人数学級の設置の検討をお願いしたい。

- ・ニューカマーの多様性理解は、子どもの教育

環境を保証する義務を持つ教師の仕事であるが、本研究が示した通り多様性が及ぼす困難は当人でない理解できないことも多く、トップダウンに知識を示されても実感しにくい。そこで、本研究で行ったオープンダイアログ・アプローチを援用した話し合い活動のように、問題を自分のこととして考えられるような少人数の話し合いの機会を積極的に設けてもらうことをお願いしたい。

本研究の知見に基づけば、話し合いの際のメンバー構成も重要になる。課題を抱える教師の声を出しやすく自分の話をする先輩教師や、成長をあたたく見守ってくれる先輩教師がいると、より多様性理解が深く進むと推測しうる。子ども同様、教師の成長を見守ってくれるような装置としての話し合い活動の機会の設置の検討をお願いしたい。

「成長を見守ってくれる人の存在」の重要性は、古くから語られてきた。たとえば、フィンランドの「7人兄弟」(キビ, 1967) という話のなかでも、7人の成長を見守り続けた「牧師先生」がいた。村から不識字者がいなくなることを願っていた牧師先生は7人にもボランティアで文字を教えようとするが、学習自体のおもしろさに基づく学習動機を持たなかった7人は勉強を投げ出し逃げてしまう。その後、7人は人生経験から「文字が必要」であることを悟り、もう一度牧師先生のところにいて謝り、今度は必要に迫られて真面目に文字を習う。そして最後は、農場経営に成功するという話である。

この話で重要なことは、7人が人生経験から学習動機を培っていったこと(勝野・庄井, 2015)と同時に、忍耐強く彼らの成長を見守る牧師先生の存在である。そもそも、彼らが謝ったとこ

ろで、牧師先生が以前の秋本先生のように「それは自分の仕事ではない」といったら終わりである。牧師先生はあくまでボランティアであって、教える義務はない。いくらでも拒否できたはずだが、(話の展開上もあるにせよ)拒否しなかった。

本研究だけの知見で、ニューカマーの子どもの多様性理解に関する教師の対応を一般化することは当然できない。しかし、本研究のプロセスは、子どもだけでなく教師も成長しようとするときに、牧師先生のように見守ってくれる存在が欠かせないという、古いが新しい、しかし教育・発達上必要不可欠なことを教育現場から再確認することには役立つのではないだろうか。そして、トートロジーではなく、教師と研究者の協働によってボトムアップ的に再確認された教育上必要不可欠なことが、教育関係者以外にも広く共有され、教育政策策定のお役にたてたら幸いである。

## 引用文献

- バフチン, M. 望月哲男・鈴木淳一 (訳) (1995). 『ドストエフスキーの詩学』, ちくま学芸文庫.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic imagination*. (C.Emerson & M. Holquist, Trans). Austin, University of Texas Press.
- Burns, T., & Shadoian-Gersing, V. (2010). The importance of effective teacher education for diversity. *Educating Teachers for Diversity: Meeting the challenge*, (pp. 19-40), OECD Publishing.
- 土井丈朗 (2016). 「学校はもっとお金のことを考えよう」『教職研修』, 6月号, pp.3-7, 教育開発研究所.
- Essomba, M. A. (2010). Teacher education for

- diversity in Spain: moving from theory to practice. *Educating Teachers for Diversity: Meeting the challenge*, (pp.19-40), OECD Publishing.
- Gergen, J. K. (1994). *Realities and Relationships Sounding in social construction*, Harvard College. (長田素彦・深尾誠 (訳) (2004) 『社会構成主義の理論と実践 関係性が現実をつくる』ナカニシヤ出版.)
- 広崎純子 (2007).「中国系生徒の進路意識と進路選択支援の課題」酒井朗編『進学支援の教育臨床社会学 商業高校におけるアクションリサーチ』誠心書房 139-170.
- 岩崎久美子 (2009).「教育学分野でのエビデンスの産出」『薬理と治療』Vol.37, 5, ライフサイエンス出版.
- 金井香里 (2014).『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.
- 勝野正章 (2012).「学校の組織と文化」小川正人・勝野正章(編著).『教育行政と学校経営』, pp.172-187, 放送大学教育振興会.
- 勝野正章・庄井良信 (2015).「教育と学校の未来はどうなるの?」勝野正章・庄井良信(2015).『問いからはじめる教育学』, pp.174-182, 有斐閣.
- キビ・A. 宮脇紀雄 (訳) (1967)「7人兄弟」『少年少女世界の名作文学 39』小学館.
- 児島明 (2009).「ニューカマー児童生徒教育をめぐる経路依存性と展開の固有性--神奈川県大和市における国際教室の事例から」, 『和光大学現代人間学部紀要』, 2, 117-131.
- 児島明 (2010).「ニューカマー青年の移行に関する研究--在日ブラジル人青年の「自立」をめぐる物語を手がかりに」, 『地域学論集』, 6, 283-297.
- 国立教育政策研究所 国際研究部協力部(編).研究代表者 大野彰子(2015).『外国人児童生徒の教育等に関する国際比較研究報告書』国立教育政策研究所.
- 前川喜平 (2002).「文部省の政策形成過程」白山英明(編).『続・中央省庁の政策形成過程』中央大学出版社
- 宮島喬 (2002).「就学とその挫折における文化資本と動機づけの問題」宮島喬・加納弘勝(編).『国際社会 2 変容する日本社会と文化』東京大学出版会, pp.119-144.
- 二井紀美子 (2015).「愛知県 T 市における外国人児童生徒教育支援--少数言語の子どもたち・散在地域の子どもたちへの指導を中心に」国立教育政策研究所 国際研究部協力部編 研究代表者 大野彰子『外国人児童生徒の教育等に関する国際比較研究報告書』 62-70.
- 落合知子 (2011).「表現活動を行う外国人青年に関する研究 : ライフストーリー分析を通じて」『多文化関係学』 8, 3-15.
- OECD (2010a).*Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice, and Performance*, OECD Publishing. (斎藤里美(監訳).布川あゆみ・本田伊克・木下江美・三浦綾希子(訳).(2012).『移民の子どもと格差 : 学力を支える教育政策と実践』明石書店.)
- OECD (2010b).*Education Teachers for Diversity: MEETING the CHALLENGE*, OECD Publishing.
- OECD (2007).*Knowledge management :Evidence in Education--Linking Research and Policy*, OECD Publishing. (岩崎久美子・菊澤佐江子・藤江陽子・豊浩子(訳).(2009).『教育とエビデンス 研究と政策の協働に向けて』明石書店.)
- OECD (2013).*Teaching and Learning International Survey*, OECD Publishing.(国立教育政策研究所(編).(2014).『教師比較の国際比較 OECD

- 国際教師指導環境調査 (TALIS) 2013 年調査結果報告書』, 国立教育政策研究所).
- 小川修平 (2014). 「ニューカマーの学業達成のために : J.エスカランテの教育実践が示唆するもの」『比較文化研究年報』(24), 13-28.
- 斎藤里美 (2014). 「監訳者はしがき」斎藤里美(監訳). 布川あゆみ・本田伊克・木下江美・三浦綾希子・藤浪海(訳). (2014). 『多様性を拓く教師教育 多文化時代の各国の取り組み』 pp.3-8 明石書店.
- 斎藤環 (2015). 『オープンダイアログとは何か』 医学書院.
- 斎藤泰雄 (2015). 「日本における外国人児童生徒の教育に関する議論と政策の展開」国立教育政策研究所 国際研究部協力部編 研究代表者大野彰子(2015). 『外国人児童生徒の教育等に関する国際比較研究報告書』 pp.1-16.
- 酒井朗(編) (2007). 『進学支援の教育臨床社会学 商業高校におけるアクションリサーチ』 勁草書房.
- 酒井朗・藤江康彦・小高さほみ・金田裕子 (2004). 「幼小連携におけるカリキュラムの開発に関するアクションリサーチ」『お茶の水女子大学 21 世紀 COE プログラム誕生から死までの人間発達科学 家庭・学校・地域における発達危機の診断と臨床支援総合報告集』, 51-71.
- Seikkula, J. (2002). Open Dialogues with good and poor outcomes for psychic crisis. Examples from families with violence. *Journal of Marital and Family Therapy*, 28, 263-324.
- Seikkula, J., & Arnkil, T, E. (2014). Open dialogues and anticipations: Respecting the Otherness in the present moment, Helsinki, THL.
- 清水睦美・児島明・家上幸子(2005). 「外国人生徒のためのカリキュラム : 境界線の政治(在日外国人とカリキュラム)」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』, 57, 29-34.
- Shotter, J (1984). *Social accountability and selfhood*. Oxford, Blackwell.
- 園部陽子 (2009). 「イギリスにおけるニューカマー教育 : ロンドン市内の小学校を訪問して」『英語英文学研究』 15, 60-70.
- 立田慶裕(2010). 「学校をめぐる状況変化」『学校教師の現代的課題 教師力・学校力・実践力』, pp.2-17, 法律文化社.
- 田島充士 (2010). 「『安全基地』と学校不適應の子どもたちの成長」『児童心理』, pp.102-103, 金子書房.
- 矢野泉 (2007). 「ニューカマーの子ども・若者の居場所をめぐる考察」『横浜国立大学教育人間科学部紀要, I, 教育科学』 9, 169-177.

#### 謝辞

ご多忙の中、研究にご協力くださった先生方(校長先生, 佐藤副校長, 桐田先生, 西島先生, 安達先生, 秋本先生, あっこたん先生)と林ユキコさんに感謝いたします。

本研究の一部は第 17 回教師学学会年次大会分科会(奈良学園大学)で発表されました。貴重なご助言をくださいました, 瀧明知恵子先生(奈良学園大), 遠山孝司先生(新潟医療福祉大), オチャンテ 村井 ロサ メルセデス先生(三重県教育委員会), 岩永力男先生(大阪市浪速高等特別支援学校)に感謝いたします。

また, 本研究に対して貴重なご助言をいただいた, 藤江康彦先生(教職開発コース), 北村友人先生(教育内容開発コース), 小玉重夫先生(基礎教育学コース), 酒井朗先生(上智大学), 武田丈先生(関西学院大), 伊藤秀樹先生(東京学芸大), 稲田祐貴さん(基礎教育学コース・金森

研), 柿原賢二さん・楠見友輔さん・遠山裕一郎さん(教職開発コース・藤江研), 加藤慧さん(東京外国語大・田島研)に感謝いたします。また, 本研究の会計事務をバックアップくださった松本憲子さん(財務・研究支援チーム)に感謝申し上げます。

オープンダイアログ・アプローチに関しては, メタ理論であるバフチンの対話理論を田島充士先生(東京外国語大)から, また臨床心理学の観点から横山克貴さん(臨床心理学コース・能智研)にご指導いただきました。ありがとうございました。

そして, 完成まで本研究に併走し粘り強く見守り続けてくださいました, 能智正博先生(臨床心理学コース, 学校教育高度化センター長), 高橋史子先生・草薨佳奈子先生(学校教育高度化センター), 村上祐介先生・勝野正章先生(学校開発政策コース), 笹井宏益先生(国立教育政策研究所・総括客員研究員)の”牧師先生”の皆さんには特に感謝を申し上げます。本研究も, 6人の牧師先生がいなければ完成しませんでした。ありがとうございました。

\*所属がコース名かセンター名の方はすべて

「東京大学大学院教育学研究科」関係者です。