

外国につながる子どもへの学習資源の配分

—特徴が異なる3つの教室のフィールドワークから—

How to Distribute of Learning Resources to Foreign Children in Classrooms — Fieldwork in Three Types of Classrooms with Different Characteristics —

根 岸 佐 織

Saori NEGISHI

(日本女子大学大学院 人間社会研究科 教育学専攻 博士課程前期 2020年度修了)

要 約

本研究の目的は、外国人児童にどのような学習資源が配分されているかをフィールドワークの手法を用いて明らかにすることである。特に焦点をあてるのは、特徴が異なる3つのタイプの教室で、外国人児童がどのように適応していくのかである。まず、自己責任型の教室では、必要な資源は投入されておらず、外国につながる子どもは不安を感じていた。次に差異消滅促進型の教室では、主に関係の資源が投入されていて、外国人の子供たちは安心して見えたが、時にはひどく緊張している様子が観察された。最後はインクルーシブ型で、関係の資源に加えて、文化的資源も投入されていて、外国につながる子どもたちは自分のペースで過ごしていることが観察された。以上のことから、インクルーシブ型の教室には、多くの資源が投入されていることにより、外国につながる子どもにとって安心して過ごしやすいことを示した。

[Abstract]

The purpose of this study is to find out what kind of learning resources are distributed to foreign children by using fieldwork methods. The particular focus is to compare the differences that how foreign children adapt in three types of classrooms with different characteristics. The first classroom is characterized by self-responsibility and do not provide the resources necessary for foreign children. In this classroom, they are observed to be anxious. The second classroom is characterized by facilitating the extinction of differences, in which mainly relational resources are invested. In this classroom, the foreign children appear to be at ease, but were sometimes observe to be severely nervous. The third classroom is inclusive, and in addition to relational resources, cultural resources are also invested. In this classroom, they are observed to be spending their time at their own pace. These findings show that an inclusive classroom, with their many resources, can be a comfortable for foreign children.

1. 問題設定

国際化やグローバル化の進行にともない、日本でも外国につながる子ども¹が増加している。文部科学省の日本語指導にかかわる最新の調査は、2018年度のものになるが、この時点で日本には外国籍児童生徒は93,133人おり、そのうち日本語指導を必要としている児童生徒は40,755

人で、外国籍児童生徒の約43.8%が日本語指導を必要としている。日本語指導を必要としている児童生徒の中には、国際結婚などにより、日本国籍を有するものもあり、これを含めると51,126人となり、この10年間で日本語指導を必要とする児童生徒は1.5倍にも増加している（文部科学省2020）。

このような増加傾向があるにもかかわらず、日本国籍をもたない児童生徒（外国籍児童生徒）が日本の学校（一条校）で学ぶことは、日本人と同じように義務教育として保障されているわけではなく、文部科学省の方針によれば、「外国人がその保護する子を公立の義務教育諸学校に就学させることを希望する場合には、無償で受け入れており、教科書の無償給与や就学援助を含め、日本人と同一の教育を受ける機会を保障している」ⁱⁱとしている。つまり、日本に住む外国籍児童生徒も、希望すれば日本人と全く同じ教育を受けることが可能であるが、特別な扱いはせず、日本人と同様に取り扱うということである。したがって、かれらが、言語や文化、慣習の違いにより日本人とは異なる教育要求をもっていたとしても、その要求は考慮されない可能性もある。

しかし、日本人と同様に扱うことが前提であったとしても、日本語指導が必要な児童生徒の増加により、学校では外国籍児童生徒を含む外国につながる子どもに対して、日本語指導や日本の学校文化への適応など特別な支援を行わざるを得ないという状況もある。というのも、日本人と同じように指導しても、文化等の違いから日本人とは同じようにできない現実があるからである。このような中で、かろうじて行われているのが、国際教室の設置や加配教員ⁱⁱⁱによる対応であるが、外国につながる子どもの日本での学校生活の困難が解消されるまで続けられるわけではない。例えば、外国につながる子どもの日本の学校への対応を、この問題が注目された1990年代に調査を行った太田（2000）によると、来日して間もなくの初期の段階では、日本語指導を手厚くするが、自治体などで決められている取り出し指導の期間を過ぎれば、ある程度日本語を身につけた段階で手厚い日本語指導はなくなっていくという。そのため、教科に必要な言語（いわゆる「学習思考言語」）を習得していない段階で、日本人の児童生徒とともに普通学級に参加し、教科学習に取り組まなければならない、教科学習に困難を抱える状況も生まれてくるという。そして、これらの状況は、それから20年以上経過しても、ほとんど変わっていないことが指摘されている^{iv}。

このように外国につながる子どもの課題は、教育制度の問題から教室での個々の学びの問題まで大きな幅があるわけだが、本研究が焦点をあてるのは後者である。先にも述べたように、外国につながる子どもに対して、国際教室や日本語指導を行っている。しかしながら、そこでの指導は時間が限られている。そのため、国際教室に通う日本語指導を必要とする子どもは、国際教室に通いながらも、多くの時間は在籍する普通教室で過ごしていることになる。このような場合、限られた時間しか行くことがない国際教室での学習の在り方は、普通学級での過ごし方から大きな影響を受けていると考えられるのである。

国際教室が、国の方針によって全国的に設置されていったのは、1991年以降である。梶田ら（1997）によると、ニューカマーの子どもたちへの就学増加の対応策として文部科学省が1992年度から外国人子女日本語指導に対応する加配教員を開始して、日本語指導が必要な児童生徒が10名以上在籍することを基準に、国際教室の設置や加配教員を行えるようにしたとある。その

教室では、普通学級とは異なり、日本語指導を必要とする児童生徒一人一人のニーズにあった年間計画をたて、日本語指導や適応指導などの指導をおこなうということである。ただし、設置の形式や加配の方針は自治体により異なり、「国際教室」という名称以外には「日本語教室」が使われることもある。さらに、自治体によっては、教室の名称を使わず「日本語指導」という名称で取り出し指導だけをしている場合もある。このように自治体による設置にはバラつきがある。

加えて「国際教室」を対象とする研究は極めて少ない^v。しかしながら、「国際教室」を主な対象としていなくても、普通学級との関係で分析対象となっている場合はある。例えば、児島(2009)は、学校における国際教室の位置づけが、曖昧であるために周辺化されていることを指摘し、また額賀(2003)は、国際教室は児童生徒が「普通学級でちゃんとついていけるようにすることが目的」(p.74)であることを指摘しており、これらは国際教室が、学校組織の周辺に位置づけられていることを示している。しかし、国際教室は、そうした周辺の位置を利用して、教室で不可視化された子どもの文化的背景を可視化したり(高橋 2019)、さらには、生きることを支援する場になったり(篠原 2006)している場合もあるという。ただし、そうした周辺化された国際教室と普通学級が子どもに対してどのように影響を及ぼすのかまで検討した研究は、管見の限り確認できなかった。本研究は、そこに焦点をあてたいと考える。

本研究では、国際教室に取り出されている外国につながる子ども(表1)が在籍する普通教室には異なる特徴が見られたというフィールドワークの結果をもとに、異なる特徴が見られる3つの教室に焦点をあて、それぞれの教室での外国につながる子どもたちの適応の違いを比較することで、かれらへの学習資源の配分のあり方を明らかにすることを目的としている。それらを通して、外国につながる子どもたちにとって過ごしやすい教室を探ってみたいと考える。

2. フィールドワークの概要

本研究に関わるフィールドワークは神奈川県 A 市立 A 小学校で行った。A 市では、文部科学省による国際教室のための加配措置が始まる以前である 1982 年から、神奈川県独自の措置により「国際教室」が設置されてきており、比較的先進的な取り組みをしてきた自治体である。その中であって A 小学校には 1986 年に「国際教室」が設置され、市内で 2 番目となる。筆者の A 小学校での調査期間は、2019 年 9 月 2 日～2020 年 2 月 27 日(6 カ月、週 1 回、延べ 32 時間)である。この期間に国際教室に通級していた児童は 43 名で、全児童の約 7%にのぼる。

これらの児童の中から本研究の対象とした子どもは 3 名で、プロフィールは表 1 の通りである。3 名は、普通学級での比較を念頭に、DLA 検査^{vi}(日常会話はできるが、教科学習に困難を感じている児童生徒のための対話型アセスメント)での日本語レベルが 0～1 で初期支援段階とされた子どもである。しかしながら、次節でデータを用いて詳細を示すが、同じ日本語レベルでありながらも、かれらの国際教室での振る舞いは異なっていた。当初、それらの違いは、学年やルーツ、日本生まれかどうかという違いに起因するものであるのかを検討したが、関連を認める結論には至らなかった。あわせて、かれらを担当する教師 A は日常的に普通学級の教師との情報交換を行っており、それらの情報をもとにすると、児童 A、B、C の国際教室での振る舞いは、普通学級の教室との関連から分析できるのではないかと考え、本研究の対象とした。なお、論文として公表することの許可は得られている。

表1 対象とする子どものプロフィール

	児童A	児童B	児童C
DLAの総合評価	0~1	1	1
性別	女	男	男
学年	小学校3年生	小学校2年生	小学校1年生
国籍	ベトナム	カンボジア	ベトナム
生まれ、育ち	ベトナム生まれ	日本生まれ	日本生まれ
	小学校2年生の時 来日	日本育ち	日本育ち
家庭での言語	ベトナム語	カンボジア語	ベトナム語
外部の講師による初期 の日本語指導、取り出 し時間	あり	あり	あり
	週に2時間(毎週あ るとは限らない)	週に2時間(毎週あ るとは限らない)	週に2時間(毎週あ るとは限らない)
国際教室担当者	A先生	A先生	A先生
国際教室での学習時間	週8時間	週8時間	週4時間

3. 普通学級の特徴と外国につながる子どもの振る舞い

実際のフィールドワークを通して対象とした3名の子どもが在籍する学級の特徴は大きく異なっており、教師の学級経営にも違いがみられた。本節では、それぞれの児童の様子から、それぞれの学級の特徴を明らかにしつつ、国際教室での振る舞い方との関連も検討していく。

(1) 児童Aの場合－「自己責任型」教室

① 児童Aの「不安」

児童Aの教室での特徴は表情の硬さで、それは「不安」に導かれているようであった。

【事例1-1】

児童Aが筆者とともに、国際教室から遅れて教室に戻ってきたときのことである。3、4時間目は2時間続きの初回の図工の授業であったが、前でクラスに向けて話しているD先生は、後ろから教室に入ってくる児童Aに、D先生から声をかけることはなかった。児童Aは筆者の顔を見るが、筆者もどのように対応していいかわからず、児童Aは不安そうにしながら自分の席に座った。

(フィールドノート 2019年12月2日)

事例1-1に示されるのは児童Aが国際教室から遅れて教室に戻ってきても、D先生が児童Aのもとにきて支援をするということがないということである。もちろん、筆者がいたからかもしれないが、筆者のような外部者が児童Aを支援することと、D先生が支援することは、教室の一員として認められているかいないかという点で児童Aにとって意味が違ふと考えられる。日本語をまだ十分に理解できていない中では状況の判断も難しく、主体的に動くことは困難である。加えて、この教室では、D先生だけでなく同じ班の子が、不安そうにしている児童Aに教える行為も見られなかった。

もう一つ、別の事例をとりあげてみたい。

【事例1-2】

国語の授業の漢字の学習で空書きをする場面である。

D先生：一，二，三，四・・・七・・・

（とやっていくが、児童Aは、右効きにもかかわらず左手で空書きをし何を書いているのかわからないまま、適当に手を動かしているだけであった。）

D先生：大丈夫そうですね。じゃあ、練習してください。

（フィールドノート 2019年9月19日）

事例1-2は、筆者が後ろから見ていた観察記録であるが、教師の立ち位置から見ても一人だけ違う動きをしていたら、空書きが理解できていないことや利き手が違うことに気づくことはできるのではないと思われる。しかしながら、D先生は、空書きが終わった後も机間指導をせず、児童Aに個別で支援することはなかった。結局、児童Aは間違っていることを理解しないままに、授業を先に進められてしまったわけである。

筆者が観察する限り、こうしたわからない状態を放置されることによって、児童Aは何もわからないまま周りに合わせてできる「ふり」をするようになり、それが積み重なり、できないことを隠す行為につながっているように見えた。例えば、2019年10月27日の算数の授業では、3桁×1桁のひっ算を行っていたが、かけ算ができていないので問題を解くことができなかったが、ノートを隠しながら板書で書かれた答えを写し、赤いペンで丸をつけていた。わからないことを放置された結果、みんなと同じように何とか振る舞ってその場をやり抜いていこうとしていた。

このように児童Aの在籍する教室は、教師を中心に多くのことが進められており、児童同士で教えあったり、うまくいかない児童に教師が特別な配慮をするということは、筆者の観察の限りほとんど見られなかった。これらのことから児童Aの「不安」を作り出しているのは、そもそも児童Aは日本の学校で生活するための日本語が不十分でわからないことも多い中で、それを手助けしてもらえない方法もないことがわかる。そのため、児童Aの在籍する教室は「自己責任型」と名付けることができそうである。

②国際教室で見られる主体性が意味するもの

他方、児童Aは国際教室では異なる姿を見せる。国際教室では、語彙が少なく同じことしか言えないものの、A先生に対して「ばか」、「やんない」と言ったり、「あっかんべー」などをしたりして、口数や笑顔が多く、自己主張が見られる。A先生も子ども達の言葉を拾い、その言葉に、時に大げさな反応を返している。そこからは、児童Aが「言葉が通じている」ことを楽しんでいる様子がうかがえる。

さらに、国際教室では、自分のルーツであるベトナムの話に自ら触れることもあった。

【事例1-3】

児童A：（地球儀をさしながら）ベトナムわかる？

・・・中略・・・

児童A：これ（本のバインミーを指しながら）おいしい。

(フィールドノート 2020年2月3日)

事例1-3のエピソードは、児童Aの方から筆者に話しかけてきた場面で「ベトナム、わかる」「これ、おいしい」というように使える語彙は少なくとも、主体的にコミュニケーションを図った場面であり、国際教室ではよく見られる光景であった。

では、国際教室と「自己責任型」教室では何が違うのだろうか。

実は、「自己責任型」教室では、児童A以外にも、勉強が苦手と思われる子どもたちに、ノートを隠す、問題を解いているふりをする、答えを聞こうとする姿が多く見られた。つまり、児童Aに限らず、勉強が苦手な子ども達に「わかるふり」を強いている可能性があるということである。こうした教室では、「わかる」ことにあわせる同調圧力が常にかかっているため、児童Aのように、言語的ハンディキャップゆえに、わからないことが多くなると、当然「不安」に覆われることになる。さらに、「不安」で覆われるから主体的に取り組む場面が減り、言語の習得がほとんど進まないという状況になっていると考えられる。

他方、国際教室は担当する子どもの数を減らしているということもあり、子どもの反応に教師は丁寧に対応できる。加えて、そもそも国際教室が日本語がわからない子どもへの指導を重視していることから、わからないことやできないことが認められているわけでもある。したがって、国際教室で児童Aは「不安」から解放され主体性が見られると考えられる。

(2) 児童Bの場合-「インクルーシブ型」教室

①児童Bの「主体性」と教室の「合理的配慮空間」

先の児童Aと異なり、フィールドワークでの児童Bの特徴は、「主体性」である。具体的には、自分のできることはやるが、時には何か指示が出ていても、自分にはできないと感じればやらないという態度が見られ、自分の意志でできることとできないことを判断し行動しているという意味である。以下、その姿を具体的にみていきたい。

【事例2-1】

国語の学習場面で、絵をみてその様子を言葉で表すという内容を扱っていた時のことである。児童Bにとって、プリント本来の内容をやるというのは難しかったようで、児童Bは、プリントに書いてある絵を文字で表すことを始めた。

児童B：やま？

筆者：そう。これもやまって書いておこう。

児童B：これもやま？(平仮名の山の隣に漢字の山を書き出した。)

(フィールドノート 2020年1月15日)

事例2-1からうかがえるのは、教師の指示とは異なる学習であるが、プリントから学ぶことを見つけて展開している様子である。「やま」に関しては、「やま」と平仮名で書いた後に、漢字で「山」を書いており、絵と平仮名と漢字が結びつくような学びを自分からしていた。しかし、常に何かの学びを引き出して取り組むというわけでもなく、例えば、国語の時間の板書を写す時には、児童Bは周りの子どもが、ノートを取っていたとしても、その周りの雰囲気にならなず、書かないという選択肢をとる。

このような「主体性」を表す児童Bに対して、担任のE先生は、みなと同じことをするよう

に指示することはない。しかし、他方でE先生は児童Bに頻繁に声をかけている。例えば、掃除の時間になれば「児童B、今日、教室ほうきだよ」と何をすればいいかを語りかけ、うまくやれていれば「児童B、今日頑張っているね」と声をかける。さらに、次の事例に見られるように、声かけは家庭へも広がっている。

【事例2-2】

生活科の授業で、おもちゃづくりをする際の計画書（材料・どのような順番でつくるか・完成図を描く）を作成する学習場面である。筆者と一緒に計画書を作成した。

E先生：児童B すごいじゃん。お母さんに電話して先生からも材料伝えるからね。

（フィールドノーツ 2019年9月16日）

このようにE先生は児童Bに常に声をかけ、うまく進められていれば褒めるという行為を繰り返しており、他方でうまくいっていないことがある場合には、それを見逃さず何らかの配慮をしている。ここに児童Bの「主体性」が発揮される要因があるのではないかと考える。なぜならば、これら児童Bに対するE先生の行動は明らかに他の児童とは異なるもので、児童Bには、「合理的配慮空間」が作られている。「合理的配慮空間」とは、同じ教室にいながらも、児童Bが、他のクラスの子どもとは異なる配慮をされることで、そこには別の基準が設定される。このE先生が作る「合理的配慮空間」で「褒める」という行為が児童Bの自己肯定感を高め、自分のできることを行おうとする内発的動機づけにつながっているように思われる。

他方で興味深いことに、児童Bが自分でできないことはやらないことによって、教師は児童Bのできないことが把握しやすく、教師がどこに「合理的配慮空間」を作ればいいのかをわかりやすくなっている。先の掃除の場面で、自分の掃除分担がわからないということをはじめ、学校で生活していくうえで児童Bは困難を示すことが多いのだが、困難に対して、児童BはE先生の支援だけでなくクラスの子どもたちからも助けられながら過ごしている。それらの支援によって、児童Bは着実に自分一人でできることが増えていっている。

このように、児童Bは教師によって作られる「合理的配慮空間」だけでなく、クラスの子どもたちが必要に応じて作る「合理的配慮空間」によってもできることを増やしている。これらの教室の雰囲気は明らかに前項で提示した児童Aの教室とは異なっており、この教室での特徴である「合理的配慮空間」に関連づければ「インクルーシブ型」と名付けることができそうである。

②理解を深める場としての国際教室と「インクルーシブ型」教室の関係

「インクルーシブ型」教室に所属する児童Bに見られる「主体性」は、国際教室でも全く変わることがなく、常に自分のペースで過ごしている。一緒に取り出されている児童Aが側にいても児童Aに合わせるということはなく、自分にできるかできないかを判断して課題に取り組むのである。そして、この「主体性」は、国際教室では一層大きく発揮されているように見受けられた。例えば、わからないことへの意思表示は教室より国際教室が多く、また、絵本の読み聞かせでは、自ら音読しようとする様子も見られた。普通学級では、音読する姿は見られなかったが、国際教室では文字を指でなぞりながら自分でも読もうとしたり、絵を見ながら「なんで紫なんだ？」など疑問をつぶやきながら聞いたりする姿が見られ、児童Bにとって国際教室は理解

を深める場になっていると判断できた。

このような児童Bの様子からうかがえるのは、教室が「インクルーシブ型」に整えられた場合、子どもは国際教室と教室での態度を大きく変える必要がない。そのため、「インクルーシブ型」教室では、自分一人のできることを行い、少しずつそのできることを増やす場、国際教室では、学習を深め、学習することの楽しさを認識する場となっているのではないと思われる。このように「インクルーシブ型」教室は、言語にハンディキャップがある子どもにとって負担が少ない学習環境が準備されていると考えられる。

(3) 児童Cの場合－「差異消滅促進型」教室

①「安心」と「緊張」で揺れ動く児童C

児童Cの特徴は、「安心」と「緊張」の両方が教室の中で見られるということであった。「安心」と「緊張」という真逆な顔が学校生活の様々な場面に出てくるのである。まずは、「安心」を見せる場面からみていきたい。

【事例3-1】

算数で、100までの数を学習している場面である。児童Cはインフルエンザで1週間ほど休んでいたため、この日は久しぶりに学校にきていた。

F先生：じゃあ、ここ（黒板をさしながら）、わかった人？

児童Cは、迷うことなく勢いよく手を挙げた。

(フィールドノート 2020年1月27日)

事例3-1では、児童Cが算数の授業に積極的に参加している様子がうかがえる。前述の児童A・児童Bは手を挙げて発言するという姿は筆者の観察の限り見られなかったが、児童Cは手を挙げて発言しており、普通教室での「安心」を得ているのではないかと考えられた。さらに、インフルエンザで1週間ほど学校を休んでいたにもかかわらず、すぐに勉強に向かう姿勢が見られることも「安心」して教室で過ごしていると感じられた。次の場面は、休み時間にクラスの友達と外で遊んでいる場面である。

【事例3-2】

休み時間のチャイムがなった瞬間、児童Cは帽子をかぶり、クラスの友達4人とボールをもって外に遊びに行った。外へ出るとドッジボールをしていて、時間が経つにつれて、一緒に遊ぶ人が増えていった。児童Cは、とても楽しそうで笑顔が常にみられた。さらに、休み時間が終わるころには、汗だくになっているくらい動き回って遊んでいた。

(フィールドノート 2019年9月26日)

これらの事例からわかるのは、児童Cは普通教室の学習の場でも、クラスの友達と遊ぶ場でも、その活動に積極的に関わっていて、そこには「安心」をベースとした生活があるように見受けられた。このような様子は前述の児童A、児童Bには全く見られなかったことであった。

しかし、他方で「安心」とは全く異なる様子を見せることがあった。

【事例3-3】

国語の授業で「ずうっとずっとだいすきだよ」という単元を学習しており、エルフが死んでしまった後のぼくの気持ちも考えるという場面である。

F先生：(机間巡視しながら) どうか？ちょっと難しいかな？じゃあ、一回みんなで考えてみましょう。何かペット飼っている人や飼っていた人はいますか？

(何名かが手をあげて、F先生の質問に答えている。その様子に児童Cは身体が固まり不安そうな様子で、周りの様子をうかがい、周りにあわせるような様子がみられた)

・・・(中略)・・・

F先生：今あげたみたいに、みんなもペットを飼っていたりしたよね。もし、自分が飼っているペットがいなくなったらどんな気持ちになるかなあって考えてみてください。飼っていない人は、今お友達が発表してくれたことを想像して書いてみてください。質問があったら手を挙げてきてください。じゃあ、考えてみよう。

(フィールドノート 2019年11月25日)

この事例の場面では、事例3-1とは異なり、児童Cに「安心」している姿は見られず、周りに合わせながら授業を受けている姿がうかがえた。この姿は児童Aにみられた「不安」の姿と酷似しており、児童Aのように日常的に「不安」を感じることはないものの、時に周りをよくみて合わせなければならぬという「緊張」状態に陥るといことが確認された。

こうした児童Cの「緊張」の様子に対し、F先生からの特別な声かけはない。先の児童Bの担任E先生であれば「合理的配慮空間」を立ち上げていたが、F先生はそのような空間を立ち上げる様子はなかった。その代わりにF先生が基準としていたのが「クラス全体の理解」である。このことが事例3-3にはよく表れている。F先生は最初の問いの段階では、クラス全体として理解が進んでいなかったため、問いの内容を自分の身近なことで物語をむすびつけて考えるように子どもたちを導こうとしている。そうすることで、クラスの子どもの多くは、その問いについて考えノートに書くことができた。だが、このような対応は児童C以外の子どもたちにとっては理解可能であった文脈でも、児童Cには何を考えればいいのかかわからず、困って固まってしまっていたのである。児童Cに筆者が直接聞き取りできる内容でもないため想像の域を出ないが、児童Cのルーツであるベトナムにおいてペットを飼うことは当たり前ではない中で、ペットを飼うということ、飼っているペットが死ぬということに理解を広げていかれなかったのではないかと考えられる。

金井(2012)は、小学校での長期にわたるフィールドワークを通して、教師たちは、文化的背景によって派生する差異の境界線を、教師たちが学習指導上の差異に変換しているという。このことを事例3-3に引きつけて検討すれば、教師たちは学習指導上の理解を進めるために、生活場面として文化的要素を伴う内容を教室に持ち込む。しかしそこには文化的背景の違いにより理解が進まないこともある。にもかかわらず、そこに配慮することはなく、結果として「頑張りきれない」「知的能力が高くない」といった判断になってしまうということである。本事例では、フィールドワーク内でその結果まではおえていないが、後々そのような結果が導かれる可能性はある。

以上の検討から、「文化的背景に派生する差異」を考慮しないものの「クラス全体の理解」に向けてのわかりやすい説明がなされるような教室は、「差異消滅促進型」と名付けることができようである。そこには、「外国人も日本人も、みな同じ子どもだ」といった理解があり、それゆえ児童Cの個別のニーズに対して、「インクルーシブ型」に見られた「合理的配慮空間」は立ち

上げられないというところに特徴があるといえる。

②「緊張」から「安心」に向かう子ども同士の支援

前述してきたとおり「差異消滅促進型」では「合理的配慮空間」が立ち上げられないため、児童Cには「緊張」を感じる場面が出てくる。こうした「緊張」の場面が続けば、当然のことながら、児童Cは「自己責任型」の教室に在籍する児童Aのように「不安」を基調とする学校生活を過ごすことが予想される。しかし、児童Cの場合はそのような様子は見られなかった。それは「緊張」していても「安心」に切り替わる場面があり、それは子ども同士の支援によって引き起こされていた。ここでは、「緊張」から「安心」に変わった場面をあげたうえで、なぜ子ども同士で支援しようとするのかを検討していく。

【事例3-4】

音楽の授業で、タンバリン、トライアングル、カスタネット、ウッドブロック、すずを使ってリズムにあわせながら、音を鳴らすという場面である。最初は、すべて指定された楽器で行い、その後、自分のやりたい楽器を号車ごとに選んでやっていた。

児童Cは2号車だったが、F先生の指示がわからなかったのか、困っている。

周りの子どもたち：児童C！好きな楽器選んでいいんだよ。どれがいい？（自分たちの持っている楽器を児童Cにみせながら）タンバリン？トライアングル？カスタネット？すず？どれがいい？

児童C：・・・すず？

周りの子どもたち：すず？じゃあ、もってきてあげるから待ってて。

（2019年12月2日 フィールドノーツ）

事例3-4では、児童Cは、教師の指示がわからず周りをキョロキョロと見渡すが、何をしたいのかわからず、固まるといった「緊張」が見られた。しかし、周りの子どもたちが児童Cの困っていることに気づき支援をし、かれの困難が解消され、授業に問題なく参加できていた。これによって児童Cは「緊張」から解放され「安心」に向かったと考えられる。

このように子どもたちが児童Cを支援するのは、「差異消滅促進型」教室がもたらす教室の雰囲気に関係しているように思える。それを以下の具体的な事例からみていきたい。

【事例3-5】

2枚でセットのアンケートを配っているときである。

F先生：今からお手紙配ります。まず、2枚配るけど、それはセット、仲良しです（ジェスチャーしながら）。別々にしないで一緒にね。仲良しにして家に持って帰ってください。

（フィールドノーツ 2019年11月25日）

【事例3-6】

音楽の授業で楽器の片付けをしている場面である。楽器を返却する際に、楽器を投げて返している子どもがいた。

F先生：投げないよ。片付け下手くそです。楽器が痛いって言っているよ。投げると壊れちゃうよ。

（フィールドノーツ 2019年12月2日）

これらの事例に共通するのは、プリントを2枚セットにして持ち帰ることをみんながわかるような言葉である「仲良し」あるいは「仲良し」と同じような意味の「一緒」を使ったり、楽器を投げて片付けをしたことに対して、投げないというだけでなく「痛い」という言葉も使ったりして注意を促している。このようにF先生は教室で擬人法を多用しており、それによって理解を促そうという意図が読み取れる。このような説明は児童Cにとってもわかりやすようで、事例3-5では、児童Cも迷わずに2枚のプリントを一緒にしまっていた。加えて、F先生は、何かを説明した後、「質問ある人」と子どもたちに声をかけて、説明への理解の程度をうかがう様子が頻繁に見られる。このように教師が説明した後に質問を受けることで、わからないことがわからないと言える雰囲気生まれている。それと同時に、質問を受けることで、質問した子以外の子どもの理解も深まり、学級全体で理解が深まる結果になっている。さらに、子どもの質問を途中で遮ったりせずに最後まで聞くというのもF先生の姿勢として貫かれている。

さらにわかりやすい説明以外にも注意の仕方という点でもF先生の工夫がみられる事例がある。

【事例3-8】

児童Dが、騒いでいて、大きな声を出していた際、

F先生：（笑いながら）児童Dさん元気なのはいいけど、頭痛くなっちゃうよ。

（フィールドノーツ 2019年12月2日）

一般的に、子どもが騒いでいた時の注意の仕方としては、「うるさい」や「静かにしてください」が使われているが、考えてみれば、そのような注意は、子どもにとって、なぜやめてほしいのかがわかりにくいように思われる。だが、ここでは、どうしてやめてほしいのかの理由付けがされている。そうすることで、今している行為をやめてほしい理由が、注意をしている子どもにとって、どのように迷惑であるか具体的にわかるようになっているのである。

ここまで、「差異消滅促進型」教室の特徴として、擬人法を使って身近なものにたとえたり、説明した後に質問する時間を設けたり、注意に理由付けするなど、「みながわかる」ということに向けて、F先生が様々な工夫をしていることを確認した。仮説的ではあるが、このような工夫によって生み出される教室の雰囲気は、子どもたち同士も「みながわかる」ことを目指すようになっており、それが子ども同士の支援を促しているのではないかと考える。

③感情を表に出す場としての国際教室と「差異消滅促進型」教室の関係

では、「差異消滅促進型」教室で過ごす児童Cにとって、国際教室はどのような場になっているのだろうか。

【事例3-9】

国際教室で、漢字の小テストをしていた場面である。

がっこうでちいさいむしをみた。

下線部を漢字になおすという問題をA先生とやっていた。

・・・中略・・・

児童C：難しい。（そのあと、泣いてしまっていた。）

（フィールドノーツ 2019年10月21日）

普通学級では泣く様子が全く観察されなかったが、国際教室担当のA先生の話によると「今はだいぶ減ってきたけれど、テストやプリントをやるとき、わからないことがあると泣いてしまうことはよくある」とのことである。他方、普通学級担当のF先生は、児童Cの指導について次のように話している。

F先生：児童Cについては、彼からの発信は授業中や私に対しては少なかったですが、言われたことの理解は一年の間はかなり伸びたと思います。みんなと同じは難しいけど、彼の中でできることが少しずつスモールステップで増えていけばと思ってやっていました。友だちとの話は大きい声でしていたので、そこも横のつながりが深まればと、隣の席は配慮してできる女子をつけたりしていました。ペアの活動などもあったので。

(2020年 12月10日 インタビュー)

これらから推測されるのは、児童Cは「差異消滅促進型」教室においても「みなと同じ」にはできないことが多く、そうした中で「緊張」を感じる場面がある。この「緊張」に対しては、教師による「合理的配慮空間」ではなく、子ども同士の支援によって「緊張」が解かれているのである。ただし、こうした場では「緊張」が解けたとしても、児童Cができることが増えたわけではないのである。他方、国際教室の場は、児童Cができることを増やそうという方向で対応されているわけであるから、普通教室での「緊張」が連続している場になっているのだろう。そして「緊張」の奥に押し込められていた「わからない」「できない」「怖い」といった感情が「泣く」という形で表出されているのではないかと考えられる。このように考えると、児童Cにとって「差異消滅促進型」教室における「クラス全体の理解」に向けたアプローチだけでは限界があり、かれの困難を読み取りF先生が合理的配慮空間を立ち上げる必要があるように思われる。そうなれば、児童Cは「緊張」の場面を通して、わからないことを訴えたり、あるいはそれを越えて学びを深めたりすることができ、国際教室での「泣く」という行為にも変化が見られるのではないかと考えられる。

4. 総合的考察

ここまで児童A、B、Cという、学年は違うものの日本語の程度に大きな違いのない3名を対象として、それぞれの児童が在籍する普通学級の特徴について、国際教室でのそれぞれの児童の様子と比較しながら「自己責任型」「インクルーシブ型」「差異消滅促進型」を描き出してきた。ここでは、それぞれの教室について、フィールドワークを通して比較可能であった項目を取り出すことで、教師の学級経営が、外国につながるのある子どもにどのような影響を及ぼしているのかを検討してみたい。

まず比較のために確認したいのが表2である。比較項目としてあげたのは、「学級の特徴」のもとで2項目、「配慮」のもとで4項目である。まず、「学級の特徴」という観点での「学級の中心」は、自己責任型が「授業」であるのに対し、インクルーシブ型は「特別なニーズを必要とする子ども」であり、差異消滅促進型は「日本人も外国人もみんな同じ」という理解がある。それに伴って生み出される「学級の雰囲気」は、自己責任型が「同調圧力が強い雰囲気」であるのに対し、インクルーシブ型は「困難を抱えている子どもとも一緒にやっという雰囲気」であり、差異消滅促進型は「わからないことがわからないと言えるような柔らかい雰囲気」であっ

表2 各教室の特徴

観点	項目	自己責任型	インクルーシブ型	差異消滅促進型
児童のそれぞれの特徴	普通学級での様子	不安	主体性	安心と緊張
	国際教室での様子	主体性	理解を深める場	感情を表に出す場
学級の特徴	学級の中心	授業	特別なニーズを必要とする子ども	日本人も外国人もみんな同じ
	学級の雰囲気	同調圧力が強い雰囲気	困難を抱えている子どもと一緒にやっという雰囲気	わからないことがわからないと言えるような柔らかい雰囲気
配慮	外国につながる子どもの認識	特別な配慮はない	特別な配慮をしている	外国につながる子どもに特別な配慮はないが、困難を抱えている子どもが多くいれば配慮がある
	クラスの子どもの認識	困難を抱えている子どもへの配慮は少ない	・困難を抱えている子どもへの配慮をする ・国際教室へ通級することへの理解がある	困難を抱えている子どもへの配慮をする
	机間巡視	少ない	丁寧である(特に外国につながる子どもや困難を抱えている子どもに対して丁寧である)	(全体に対して)丁寧である
	理解度の確認	児童がどれくらい理解しているのかを把握しているのか、していないのかはわからない	子どもの表情、机間巡視から、説明を付け加えるかを決めている	毎回のように児童からの質問する機会を作り、児童からの質問には丁寧に答える

た。

続いて、「配慮」という観点では「外国につながる子どもの認識」「クラスの子どもの認識」「机間巡視」「理解度の確認」をあげた。「外国につながる子どもの認識」は、自己責任型が「特別な配慮はない」のに対し、インクルーシブ型は「特別な配慮をしている」であり、差異消滅促進型は「外国につながる子どもに特別な配慮はないが、困難を抱えている子どもが多くいれば配慮がある」というように外国につながる子どもの捉え方が異なっている。「クラスの子どもの認識」も教師の認識と似たような傾向があり、自己責任型が「困難を抱えている子どもへの配慮は少ない」であるのに対し、インクルーシブ型は「困難を抱えている子どもへの配慮をする、国際教室へ通級することへの理解がある」であり、差異消滅促進型は「困難を抱えている子どもへの配慮をする」であった。「机間巡視」は、自己責任型が「少ない」であるのに対し、インクルーシブ型は「丁寧である(特に外国につながる子どもや困難を抱えている子どもに対して丁寧である)」であり、差異消滅促進型は「(全体に対して)丁寧である」というように、机間巡視にもどこを重視するかが表れている。「理解度の確認」は、自己責任型が「児童がどれくらい理解しているのかを把握しているのか、していないのかはわからない」であるのに対し、インクルーシブ型は「子どもの表情、机間巡視から、説明を付け加えるかを決めている」であり、差異消滅促進型は「毎回のように児童からの質問する機会を作り、児童からの質問には丁寧に答える」

る」というように、学習の理解度の確認も異なっていた。

ここまでみてきたように、「自己責任型」と「インクルーシブ型」「差異消滅促進型」では学級の特徴が大きく異なっており、外国につながる子どもたちの様子からも、後者の2つを目指す学級経営の方が困難を縮められる可能性がある。

では、後者の2つの学級経営には、どのような違いがあるのだろうか。この違いを検討する分析枠組みとして有効であるのは、額賀（2003）で用いられた「教師が再分配する3つの学習資源」という観点（表3）である。額賀はこの分析枠組みを用いて、ニューカマー生徒に対する資

表3 教師が再分配する3つの学習資源

物理的資源	生徒の学習を促進する有形なもの。資金によって購入可能な学習資源。設備や教材。
文化的資源	生徒の学習を促進する無形なもの。相互作用の中で生み出され、生徒の文化的背景と学校に主流な文化の間の溝を埋める学習資源。教師の授業スタイルや人種的・民族的マイノリティの介入。
関係的資源	生徒の学習を促進する無形なもの。相互作用の中で生み出され、生徒の学校への帰属感やセルフ・エスティームに関わる学習資源。生徒同士の友人関係や教師や他の生徒からの承認。

源配分の違いを、アメリカと日本の公立小学校のフィールドワークによって検討した。アメリカでは「物理的資源>文化的資源>関係的资源」という順序で配分されるのに対し、日本では「関係的资源>文化的資源>物理的資源」という順序になっているという。ここでも、この分析枠組みを用いて、先の表2を検討すると表4の結果が得られた。ここからわかることは、「自己責任型」教室は、外国人の子どもたちにとって必要となる学習資源が投入されていないということである。これに対し、「インクルーシブ型」「差異消滅促進型」には投入されている。両者の違いは、「差異消滅促進型」に比べて、「インクルーシブ型」の文化的資源の投入が多いことである。

このことは何を意味しているのであろうか。前節でも触れたように金井（2012）は、日本の学校の教師たちは、文化的背景によって派生する差異の境界線を、教師たちが学習指導上の差異に変換しているという。そして、このことは「差異消滅促進型」に見られる変換であった。他方、「差異消滅促進型」教室と「インクルーシブ型」教室を「学習資源」の観点から検討すると、「差異消滅促進型」においては「関係的资源」とみられる項目が、「インクルーシブ型」では「文化的資源」とみられる項目になる。ここからわかるのは、「インクルーシブ型」教室においては、文化的背景によって派生する差異を、学習指導上の差異に変換せずに、そのまま文化的背景によって派生する差異として取り扱っている可能性が高いということである。そして、そうした変換をしないために立ち上げられていたのが「合理的配慮空間」であったということである。加えて、「インクルーシブ型」教室に在籍する児童Bと、「差異消滅促進型」教室に在籍する児童Cの振る舞いを比較した場合、普通教室と国際教室の垣根が低く、振る舞いを変えることなく学校生活をより安定的に過ごしていたのが児童Bであることを考え合わせると、外国につながる子どもにとってより過ごしやすい普通学級は「インクルーシブ型」であると言えよう。

最後に残された課題について検討しておきたい。本研究の対象は一つの学校で得られた結論である。そのため、今回の枠組みを使用して、他の学校でも同じように検討していくことが必要である。さらに、本研究は、児童A、B、Cを対象として、それぞれが在籍する教室の雰囲気、

表4 各教室の特徴と投入されている学習資源

観点	項目	自己責任型		インクルーシブ型		差異消滅促進型	
学級の特徴	学級の中心	授業	なし	特別なニーズを必要とする子ども	文化的	日本人も外国人もみんな同じ	关系的
	学級の雰囲気	同調圧力が強いムード	なし	困難を抱えている子どもとも一緒にやっというムード	文化的 关系的	わからないことがわからないと言えるような柔らかいムード	关系的
配慮	外国につながる子どもの認識	特別な配慮はない	なし	特別な配慮をしている	文化的 关系的	外国につながる子どもに特別な配慮はないが、困難を抱えている子どもが多ければ配慮がある	关系的
	クラスの子どもたち	困難を抱えている子どもへの配慮は少ない	なし	・困難を抱えている子どもへの配慮をする ・国際教室へ通級することへの理解がある	关系的 文化的	困難を抱えている子どもへの配慮をする	关系的
	机間巡視	少ない	なし	丁寧である(特に外国につながる子どもや困難を抱えている子どもに対して丁寧である)	文化的	(全体に対して)丁寧である	文化的
	理解度の確認	児童がどれくらい理解しているのかを把握しているのか、していないのかはわからない	なし	子どもの表情、机間巡視から、説明を付け加えるかを決めている	文化的	毎回のように児童からの質問する機会を作り、児童からの質問には丁寧に答える	关系的

それぞれの児童の普通教室と国際教室での振る舞いの関係から描き出してきており、それぞれの担任である D, E, F のそれぞれの先生の学級経営方針までに踏み込んで分析できていない。実はフィールドワークのデータとして、それぞれの教師にもインタビューを行っているが、紙幅の関係で触れることができなかった。それを踏まえれば、本論文で描き出した教室の雰囲気は、教師の学級経営方針と重なる場合もあれば、他の条件や環境により、方針とは異なるものに導かれてしまう場合もあるということである。具体的には、児童 A の担任 D 先生は新卒 1 年目で児童 A を担任しており、理想としては「インクルーシブ型」に近いイメージをもっていたものの、実際には児童 A よりも課題が多いと感じている児童に目が向いてしまっていて、児童 A に十分な配慮ができていなかったことを悔やんでいた。あわせて、新卒 1 年目ということもあり、拠点校指導教員がいるため自分の理解とは異なる指導が入ることで、自分自身が何を大事にしたらいいのかもわからなくなり、ただただ授業を進めることに向かってしまっていたことも悔やんでいた。これらのことを踏まえると、国際教室と普通教室を往来しながら生活する子どもたちが、それぞれで振る舞いを変えずに安定的に過ごすためには、普通学級の教師たちが理想に向かいやす

い制度や環境を整えるために「物理的資源」の配分も検討される必要があり、具体的な資源の姿については今後の課題としたい。

引用文献

- 太田晴雄, 2000, 『ニューカマーの子どもと学校』国際書院.
- 梶田正巳ほか編, 1997, 『外国人児童・生徒と共に学ぶ学校づくり』ナカニシヤ出版.
- 金井香里, 2012, 『ニューカマーの子どもがいる教室－教師の認知と思考』勁草書房.
- 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』, 第2号, pp. 117 - 131.
- 佐久間孝正, 2006, 『外国人の子どもの不就学－異文化に開かれた教育とは－』勁草書房.
- 篠原弘美, 2006, 「学校の中の国際教室：外国人生徒の変化を通して」, 清水陸美・児島明編, 『外国人生徒のためのカリキュラム－学校文化の変革の可能性を探る－』嵯峨野書院.
- 清水陸美ほか, 2021, 『日本社会の移民世代－エスニシティ間比較でとらえる「ニューカマー」の子どもたちの今－』明石書店.
- 高梨宏子, 2012, 「国際教室における担当教員の意識変容－『生徒の母語を用いた授業』に対するPAC分析調査から－」東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター『多言語多文化-実践と研究：実践者と研究者の対話のフォーラム』no. 4, pp.148 - 164.
- 高橋史子, 2019, 「多文化共生と日本の学校教育（学校実践編）－多文化社会における学校の役割と課題」, 額賀美紗子・芝野淳一・三浦綾希子編, 『移民から教育を考える－子どもたちをとりまく時代の課題』ナカニシヤ出版, pp.193 - 204.
- 角替弘規, 2010, 「ニューカマーと学校組織の再構築」『桐蔭論叢』22, pp.159 - 173.
- 額賀美紗子, 2003, 「多文化教育における『公正な教育方法』再考－日米教育実践のエスノグラフィ－」『教育社会学研究』第73集, pp.65 - 83.
- 藤井美保ほか, 2014, 「外国人児童の学校生活における日本語指導の機能－U市T小学校の事例から－」『熊本大学教育学部紀要』, 第63号, pp.103 - 113.
- 文部科学省, 2014, 「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA」
<https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm (最終閲覧日: 2021年10月17日)>
- 文部科学省, 2019, 「外国人児童生徒等教育の現状と課題」
<https://www.soumu.go.jp/main_content/000684204.pdf (最終閲覧日: 2021年8月7日)>
- 文部科学省, 2020, 「『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成30年度)』の結果について」
<https://www.mext.go.jp/content/20200110_mxt-kyousei01-1421569_00001_02.pdf (最終閲覧日: 2021年10月26日)>

ⁱ 本研究で、「外国につながる子ども」という言葉で対象とするのは、子ども本人の国籍が外国にあるだけでなく、両親（実親、義親を問わず）の少なくともいずれかが外国籍である子どもを指している。

ⁱⁱ この文言は、文部科学省のホームページにおいて、「外国人の子どもの公立義務教育諸学校への受入について」というタイトルで公開されているものであるが、このような文部科学省の見解は、1960年代から変更されていないという（佐久間 2006）。<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/042/houkoku/08070301/009/005.htm#top (最終閲覧日: 2021年8月7日)>

ⁱⁱⁱ 加配教員とは義務教育標準法や高校標準法に基づいて算定される公立学校の教員定数に上乗せして文部科学省が配置する非常勤の教員のことである。教育困難校対策やチームティーチング・少人数指導・習熟度別指導の実施などの政策目的に応じて配置されてきている。2020年度には、様々な目的で53000人にのぼる加配定数が報告されている。
<https://www.mext.go.jp/kaigisiryu/content/20200221-mext_syoto02-000005101_5.pdf (最終閲覧日: 2021

年 11 月 23 日)

- iv この状況への指摘には、枚挙の暇がない。最新のものであれば、清水ほか（2021）による指摘で、これらの施策が進まない背景には、日本が「移民政策をとらない」という政策方針があるため多文化共生への施策を具体的に示せていないとしている。なお、こうした政治方針のもとで自治体レベルでの施策がバラつくことについては、佐久間（2006）が詳しい。
- v これらの研究として管見できたのは、4 件のみであった。1 つは、国際教室が学校組織を再構築する起点となる可能性を検討したもの（角替 2010）、母語使用の可能性を検討したもの（高梨 2012）、居場所としての可能性を検討したもの（藤井ほか 2014）、外国につながる子どもの文化的背景を可視化するものとしての可能性を検討したもの（太田 2000）である。
- vi 文部科学省が学校において児童生徒の日本語の能力を把握し、その後の指導方針を検討する際の参考とするため作成したもので、対象校ではこの検査を独自にアレンジして使用している。

