



書評

## どのような教育実践を目指すのかという 絶え間ない問いと葛藤

金井香里 (2012). 『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.

本間 祥子\*

© 2017. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

### 1. はじめに

1990年の「出入国管理及び難民認定法（入管法）」改正を契機に、日本の公立学校は、急増するニューカマー（新来外国人）の子どもをめぐる、これまでにない課題に直面することになった。ニューカマーの子どもを受け持つ教師は、子どもたちの学習や生活、交友関係に関する課題をどのように認知し、対処しているのだろうか。また、子どもの学びを支援する過程で、どのような葛藤や困難を経験しているのだろうか。さらに、自らの経験する葛藤を克服するために、どのような対処方略を編み出し、採用しているのだろうか。以上のような問いを明らかにするために、本書では、公立小学校においてニューカマーの子どもを担当する教師たちに焦点をあて、教師が子どもを学級に受け入れ、関わり、学びを支援しようとするなかで体験する内的な経験世界を描き出している。

本稿では、複言語で育つ子どもの「ことばの教育」に主眼を置く年少者日本語教育の立場から、本書の成果と課題について考察する。なお、「年少者日本語教育の立場から」と強調するのには、次のような理由がある。本書は、教育学研究の立場から、ニューカマーの子どもをめぐる学校現場で生起する事象のメカニズムを解明する点に重きを置いている。それゆえ、本来「ことばの教育」を意図した研究ではなく、年少者日本語教育の立場に立つ評者とは見据える先が異なる。

\* 早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程（Eメール：blythe@akane.waseda.jp）

しかし、それでも本書を取り上げるのは、本書から得られる知見を出発点として、年少者日本語教育の分野においても今後の教育実践の展開に向けて議論していくべきことがあると考えるからである。

## 2. 本書の構成と概要

本書は、序章、第Ⅰ部（第一章～第三章）、第Ⅱ部（第四章・第五章）、第Ⅲ部（第六章・第七章）、終章から構成される。以下、本書の概要である。

まず序章では、本書の問題意識が提示される。近年のニューカマーの子どもの教育をめぐる問題は、「画一的な教育」、「同質化圧力」、「モノリンガル・モノカルチュラル」といった、日本の学校の体質に起因すると考えられることが多い。このような日本の学校の制度的構造や支配的価値規範のせいで、ニューカマーの子どもは、文化の差異を認められることなく同化を強いられ、学校教育から排除されているのだという。しかし、学校で日々ニューカマーの子どもと関わっているのは、学校という大きな制度的組織そのものではなく、個々の教師である。教師は、学校において教師という制度的立場に身を置きながら、教師としての、あるいは教師とは別のさまざまな属性をもつ個人として、これまでの経験を振り返りつつ、実践を行っていると考えられる。ニューカマーの子どもが経験する同化、差別、排除の問題に着目するのであれば、教師がどのような認識・思考を経て、ニューカマーの子どもにどのような関わり方をしているのか、そして、その関わり方が教室でどのように作用しているのかを明らかにする必要がある。

以上のような問題意識のもと、1997年から2009年にかけて、著者が断続的に行った、二つの公立小学校におけるフィールドワークを通して、次の三つの次元から教師の内的な経験世界を描き出している<sup>1</sup>。

- ① 教師がニューカマーの子どもないし子どもに関わる事象に対して付与する表象。
- ② 教師が子どもをめぐる問題ないし課題に取り組み解決を試みるなかで経験する葛藤。
- ③ 教師が対処方略の構築と採用をめぐって経験する葛藤。

### 2. 1. 教師による表象の政治

第Ⅰ部では、一つめの次元として、教師がニューカマーの子どもを学級に受け入れ、関わり、学びを支援しようとするなかで、子どもをめぐる問題や課題に対して付与する「表象 (representation)」を描き出している。教師は、日々子どもたちと関わるなかで、なんらかの

---

1 本書では、公立小学校に勤務する6名の教師に着目し、各教師の勤務する学校においてほぼ週1回の参与観察（教室内外、休み時間等も含む）と、ビデオカメラによる録画を行い、データを収集している。また、1か月～2か月に一度の頻度で教師を対象としたフォーマルおよびインフォーマルなインタビューを実施している。

問題表象をすることによって、さまざまな事態に対処していると考えられる。しかし、教師がニューカマーの子どもの文化的差異になんらかの表象を与えることによって、教室内に「ボーダー (border : McDermott & Gospodinoff, 1981 ; Erickson, 1986, 1997)」が形成される。ボーダーとは、文化的差異をもとに任意に形成される不均衡な権力関係の境界を意味する (p. 53)。教師は、ニューカマーの子どもと日本の子どもの差異だけでなく、子どもたちの学習や生活に関わるさまざまな差異によって形成される複合的なボーダーを調整しようと日々取り組んでいる。しかし、ボーダーが形成されたり、調整されたりすることによって、子どものもつ別の側面が隠れ、見えにくくなってしまおうという事態に陥る。その結果、教師がニューカマーの子どもの問題に付与する表象と、ニューカマーの子どもが日本の学校において生きる経験世界との間には、なんらかの齟齬が生じることになり、ニューカマーの子どもが差別されたり、学びから排除されたりするのである。例えば、子どもがある程度流暢に日本語を話すようになったと見なされると、その子どもが文化的差異によって経験している困難な状況が、教師には見えにくくなる、といったことである。その一方、ここで著者が強調しているのは、教師は、意図的にニューカマーの子どもを学びから排除しているわけではないという点である。むしろ、個々の子どもの生育歴や家庭状況、日本語の運用能力など、ニューカマーの子どもの文化的背景に派生する差異に配慮しようと懸命に努力しているのである。言い換えれば、教師の意図しないところで、ニューカマーの子どもに対する同化、差別、排除といったことが生じていることになる。それでは、なぜ教師がニューカマーの子どもの文化的差異に配慮しているのにも関わらず、教師の意思とは裏腹に、子どもが教室での学びから排除されてしまうのだろうか。

## 2. 2. 実践における教師の葛藤

教師の意思とは別に、なぜニューカマーの子どもが学びから排除されるのか。ここで著者が注目したのは、教師が日々の教育活動のなかで経験する「葛藤 (dilemmas)」である。第Ⅱ部では、二つめの次元として、教師がニューカマーの子どもをめぐる問題や課題に取り組み、解決を試みるなかで経験する「葛藤」を描いている。教師が日々の実践を通して構築する知識や価値観は、「筋 (plot)」を伴い構造化されたかたちで存在していると考えられる。ゆえに、そのような知識や価値観は、「物語 (story)」として捉えることができる。教師は、日々子どもたちと関わるなかで、自らの「専門的知識の風景 (the professional knowledge landscape : Clandinin & Connelly, 1995, 1996)」に立ち現れる複数の物語を参照することにより、差異に対する対処のあり方を模索している。しかし、ときに自らの教師としての知識や価値観とは相容れない複数の物語が立ち現れることによって、その物語の間で葛藤を経験することになる。例えば、教師は、目の前の子どもとその家族が日本で厳しい生活を強いられていることを知り、子ども自身やその家族の気持ちに配慮した対応を取ろうとする。しかし、その反面、学級担任として学級の子どもを平等に扱ったり、学級の子ども全員にルールを守らせたりしなければならぬため、葛藤が生じる。言い換えると、ニューカマーの子どもやその親の思い (「生きられた秘密の物語 (secret lived

stories : Clandinin & Connelly, 1996)』) を考慮する一方で、学級経営という自らの「履行すべき物語 (sacred stories : Clandinin & Connelly, 1996)」を優先しなければならないため、結果的にニューカマーの子どもに対する取り計らいをすることができずにいるというのである。教師が葛藤を経験するのは、この二つの物語の間に留まらない。本書では、複数の「履行すべき物語」の間の葛藤、さらに、複数の「生きられた秘密の物語」の間の葛藤という側面からも、教師の葛藤について説明している。以上をふまえ、教師はこのような葛藤を乗り越え、折り合いをつけようと交渉するが、さまざまな物語の間に揺れ動いているその間に、ニューカマーの子どもを学びから排除してしまっているというメカニズムが明らかになった。

## 2. 3. 対処方略の構築と採用における教師の葛藤

それでは、教師が可能な限り複数の物語を重視できるような「対処方略 (strategy)」を編み出しさえすれば、このような葛藤を乗り越えることができるのではないかと、という問いが生まれる。しかし、教師は、自らの経験する葛藤を克服するためになんらかの対処方略を編み出してもなお、さらなる葛藤と困難に直面するのである。続く第Ⅲ部では、三つめの次元として、教師が対処方略を編み出し採用する過程で経験する、さらなる葛藤と困難の様相が描かれている。教師は、自らの経験する葛藤を克服するために、対処方略を編み出す。しかし、方略を編み出すことは、必ずしも問題の解決を意味するとは限らない。なぜなら、教師にとって方略を編み出すことと、採用することは別問題であり、自身の編み出した方略を必ずしもつねに採用することができるとは限らないからである。そして、仮にその方略を採用できたとしても、必ずしも教師の意図するような変化が見出されるとは限らない。逆に予期しない別の事象が起こる可能性もある。予期しない事象が起これば、教師は自らの表象のあり方をめぐって、さらなる葛藤を抱えるかもしれない。ここでは、教師にとって葛藤を克服することは容易ではなく、教師が対処方略を編み出すことで葛藤を克服しようと試みてもなお、葛藤と格闘しなければならないというメカニズムが明らかになった。このことは、教師にとって、自己のあり方についての問いは、どれだけ追求しても安定した解答にたどり着くことのできない「アポリア (aporia: 難題)」として成立していることを示唆している。

最後に、終章では、以上三つの次元から明らかになったことを総合的に考察し、今後の課題について述べている。これまでのニューカマーの子ども教育をめぐる問題は、子どもの文化的背景を無視し、子どもの性格や努力不足といった個人の問題として置き換えられていた。それに対して本書で明らかになったのは、子どもたちの文化的背景に配慮しようとしながら、絶え間なく葛藤する教師たちの姿であった。そのうえで強調すべきは、葛藤を乗り越える具体的な方法を模索することではなく、子どもたちの文化的差異に向き合うこと自体が、解決することのできないアポリアであることを認める点にあるという。著者は、この点について、次の三つの視点を提示することにより、その複雑さと難しさを説明している (p. 233)。

- ① 教師はニューカマーの子どもたちの文化的背景を考慮するからこそ、日本の子どもに対するの

と同様の対処をニューカマーの子どもに行うことがあるということ。

- ② 教師にとって、ニューカマーの子どもの文化的背景に派生する差異を考慮し、日本の子どもに対するものとは異なる対処を行うことは、つねに可能であるとは限らないこと。
- ③ ニューカマーの子どもの文化的背景に派生する差異を考慮した対処（日本の子どもに対するものと同様の／異なる対処）を行った場合でも、これが必ずしも差異の受容（問題の解決）へと結実するとは限らないこと。場合によっては、子どもを教室での学びから排除する可能性もある。

以上をふまえ、本書で明らかになったのは研究者の視点から描かれた教師の経験世界のほんの一部にすぎないため、教師の経験する複雑で曖昧な世界の様相をより深く探求していくことが、今後の課題として挙げられている。

### 3. 考察——年少者日本語教育からのアプローチ

以上、本書から得られた知見をふまえ、複言語で育つ子どもの「ことばの教育」に主眼を置く年少者日本語教育の立場から、本書の射程である公立学校の教師たちに焦点を絞ったうえで、その成果と課題について考察していきたい。

#### 3. 1. 教師の内的な経験世界への接近

本書の大きな貢献の一つは、ニューカマーの子どもの研究における、教師の描かれ方にあるだろう。著者が指摘する通り、従来の研究において、日本の教師は子どもの文化的背景に配慮しようとはせず、子どもに関するさまざまな問題を子ども個人の問題（性格や努力不足）として捉えようとするのが指摘されてきた（例えば、志水，2002）。そのような教師の思考パターンゆえに、子どもが不適応を起こしたり、学びから排除されたりすると考えられてきたのである。しかし本書で明らかになったのは、むしろ、ニューカマーの子どもの文化的背景に配慮しようと葛藤し、懸命に子どもたちと向き合う教師の姿であった。年少者日本語教育の先行研究においても、これと類似する点が指摘できるのではないだろうか。

これまで、日本語を学ぶ子どもの学級担任を受け持つ教師の内的な経験世界は、教師自身の視点からではなく、子どもや支援者の経験を通して、あるいは、学校という制度的組織の一部として論じられることが多かった。そのような研究では、教師は日本語教育に関する知識や経験のない存在として描かれることが多く、複言語で育つがゆえの子どものことばの問題を見落としてしまうことが指摘されてきた（例えば、間橋，2006；小本，2015）。それゆえに、日本語教育の専門的知識をもつ支援者と、学級担任である教師との連携のあり方が、教育実践を通して模索されてきた。間橋（2006）の研究では、日本語を学ぶ子どもの学級担任と日本語支援者との連携による教科指導の有効性が論じられている。一方、小本（2015）では、日本語教育に関わった学級担

任の意識変容を分析したうえで、すべての教員にとって日本語教育が必要な分野であることが指摘されている。

しかし、ここで問題としたいのは、「連携」そのものの是非ではなく、そのように学級担任を受け持つ教師たちを「日本語教育の専門的知識のない存在」とまなざすことによって生じる影響が考慮されていない点である。ここでいう影響とは、目の前の教師に日本語教育に関する知識がなかった場合、その知識を与えさえすれば問題が解決すると考えられてしまう可能性のことである。例えば、白井（2007）は、外国人児童生徒教育に関する教師研修がどのように行われているのかを全国規模で調査し、十分な研修が行われていない傾向をふまえたうえで、教師が適切な知識や態度を習得していくための研修を行うことの必要性を指摘している。さらに白井（2014）では、外国人児童生徒の学級担任に向けて、指導のポイントや保護者と関わる際の注意点などをマニュアルのかたちでまとめている。もちろん、そのような研修を通して教師たちの理解を促進していくことは重要であるし、マニュアルがあることによって解決する問題も大いにあるだろう。しかし、本書が明らかにしているように、教師は目の前の子どもをめぐる事象になんらかの表象を与えることなしには、子どもたちと関わっていくことはできない（p. 211）。そうであるならば、個々の教師は子どもたちとの関係性のなかで、今、自分はどのような表象を付与しているのか、そのためにどのような葛藤を抱えているのか、といったことに自覚的になる必要があるのではないだろうか。そうでなければ、どんなに知識を与えても、自らの実践と与えられた知識とが有機的に結びつかず、知識だけが独り歩きする可能性がある。

改めて年少者日本語教育の文脈に置き換えると、目の前の子どものことばの力を自分はどのように捉えているのか、そのうえで、どのようなことばの力を育てていきたいと考えているのか、ということへの自覚である。教師は単に与えられた知識を頭に詰め込むのではなく、自らの実践に対して試行錯誤する主体的な存在であるはずだ。仮に、学級担任と日本語支援者の連携が可能であるならば、子どもたちのことばの力について、双方の考えをすり合わせながら共に実践をつくっていくことができる。あるいは、学級担任自身が日本語支援を行うのであれば、教師自身のことばの力に関する自覚を促すための働きかけを、日本語教育の立場から行っていくことが必要になるだろう。本書では、研究者である著者の視点から教師の表象と葛藤が描かれているため、教師自身はその複雑な内実をどこまで認識しているのかは分からない。しかし、著者が述べるように、子どもの差異に対処すること自体をアポリアとして受け止めるのであれば、教師自身がその内実を自覚し、把握すること、またはそのための働きかけが必要なのではないだろうか。その理由については、次節で詳しく触れる。

### 3. 2. どのような教育実践を目指すのか

教師が子どもの文化的差異に対処することをアポリアと認めたとうえで、一体どうすればよいのか。本書では、その点に関する考察がほとんどない。ゆえに、本書で明らかになった教師の認知と思考のメカニズムをふまえたうえで、何ができるのかを考えていくことが、本書の残された課

題となるだろう。

前節では、教師が自らの付与する表象や葛藤を自覚し、把握することの必要性を指摘した。それは、自らの抱える課題の内実を把握することが、自身の行う実践の背後にある理論と向き合うことになるからである。石黒（2016）は、人間の行動の背後には、その人の人間観や人生観があるように、教師の教室における日常の実践にも理論があるという。教師は自分の実践体験から子どもに対する指導や学級経営に自分なりの実践理論をもっており、それを日々利用している。ゆえに、すべての実践には理論が存在し、それを明らかにすることが実践研究における主要な課題であるという。しかしながら、そのような理論は多くの場合、実践者に自覚されず、言語化されることもない。そうなると、なんらかの問題が起こったときに、個人の「指導力不足」にその要因を落とし込んで納得してしまい、教師としての成長も止まってしまう。そこで重要になるのが、自らの実践理論を問うことである。問題を個々人の指導力に帰属させて終わるのではなく、実践理論を問うことができたならば、実践は変革することができる（p. 208）。

本書に登場した教師のなかに、青木先生という教師がいた。青木先生は、担任を受け持つフルヤ君というニューカマーの子どもが体操服をいつまでも持参しないために、体育の授業に長期間参加できていないことをずっと気にかけていた。青木先生の勤める学校では、体操服を忘れた子どもは体育に参加することができず、見学をするというルールがあった。青木先生は、なんらかの事情で体操服を用意できないフルヤ君の家庭状況に配慮しながらも、保護者に体操服の貸し出しを申し出ることを躊躇っていた。過去に、別の子どもの保護者ではあるが、学用品の貸し出しを申し出たことによって、かえって保護者の自尊心を傷つけてしまうという苦い経験をしていたからである。また、フルヤ君を私服のまま体育に参加させてしまえば、特定の子どものみならず、ルールを守らないことを認めることになってしまう。そうすると、自身の学級経営に影響が出るかもしれない。悩み抜いた青木先生は、ある日学級の子どもたちに、そっと相談を持ちかけることにした。フルヤ君が体操服なしでも体育に参加できるよう、そして、深くは詮索しないよう理解を求めたのである。結果的に、子どもたちは青木先生の話を理解し、「いいよ」と受け入れるにいった。その背後には、クラスのみならず「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。」（p. 197）という青木先生の思いが込められていたように感じられる。もちろん青木先生がこのような決断をするまでには、さまざまな葛藤があり、決断をしてもなお、解決すべき課題は残っているのかもしれない。しかし、人と人との関わりである以上どのような教師にも、すべて自分の思い通りに実践をコントロールすることはできない。それよりも重要なのは、青木先生がそれまでの実践を見つめ直し、自分がどのような学級をつくっていきたいのかという実践観と向き合ったうえで、その変革に向けて行動したことではないだろうか。

年少者日本語教育の文脈においても同様である。一人ひとりの子どものもつことばの力は異なるが、同じ子どもであっても場面や相手によってことばの力の見え方が全く異なることもある。ただ一つの正しいことばの力のあり様を見極めることはできないし、ことばが人と人との関係性のなかに存在する以上、ことばの力とは本来そのようなものではない。しかし、だからといって、

子どもたちのことばの力を見極めることをアポリアとして認識するだけでは、子どもたちのことばを育てていくことはできない。今ある現状を乗り越え、実践を変革するためにできることは、自分は目の前の子どものことばの力をどのように捉えているのか、そのうえで、どのようなことばの力の育成を目指し、そのためにどんな指導をするのか、その絶え間ない問いを繰り返していくことに尽きるのではないだろうか。それは、日本語教育の専門的知識をもつ支援者だけではなく、学校現場で日本語を学ぶ子どもを受け持つ教師たちにとっても同様である。仮に、教師が日本語教育に関する知識や経験がないのであれば、支援者が共に教師の実践を振り返るなど、その背後に潜む実践理論を自覚するための働きかけをすることができる。そうしたことによって、よりよいことばの教育に向けた連携をしていくことができるのではないだろうか。学校教育と日本語教育の連携とは、「日本語教育の知識や経験のない」教師に、知識や態度を教え込むことではない。本書が明らかにしたように、子どもたちを取り巻くさまざまな事象に向き合い、日々葛藤する主体的な存在としての教師と共に、どのような教育実践を目指すのかを考えていくことが重要である<sup>2</sup>。

#### 4. おわりに

2014年度より学校現場における日本語指導は、「特別の教育課程」として実施することが可能になった。これにより、今後ますます多くの教師が、子どもたちの日本語教育に関わるようになるだろう。その具体的な方法は模索段階にあるが、実際に齋藤ほか（2015）では、公立学校の教師たちによる「ことばと教科の力」を育む授業実践が紹介されている。学校の教師たちの大きな役割の一つは、日々の授業実践である。授業実践を通して、子どもたちに学ぶ喜びも、友達と関係を築く難しさや楽しさをも伝えていくことができる。子どもたちが学んだり、人と関係を結んだりするなかで不可欠なのが、ことばの力である。そのことばの力を、いかに育てていくことができるのか。そして、そのことばの力を育成するために、今後、日本語教育はどのように学校現場に関わっていくことができるのか。さまざまな関わり方があるだろうが、その背後にはつねに、自らの実践理論と向き合い、どのような教育実践を目指すのかという絶え間ない問いと葛藤の繰り返しがあることを、本書は示唆している。

#### 文献

石黒広昭（2016）. 『子どもたちは教室で何を学ぶのか——教育実践論から学習実践論へ』 東京

---

2 ここで具体的な取り組みについて詳述することはできないが、例えば、子どもたちのことばの実態や、子どもたちに必要なことばの力を学校の教師と話し合い、その力を育成するための授業実践を共同でデザイン・実施する、あるいは、ことばの力を育成するための活動を、日々の教科の授業実践のなかに落とし込む、といったことを、評者は学校現場で実際に行っている。

大学出版会.

白井智美 (2007). 外国人児童生徒教育に関する教員研修の現状と課題 『国際教育評論』 4, 17-33.

白井智美 (2014). 『学級担任のための外国人児童生徒サポートマニュアル——ことばが通じなくても大丈夫!』 明治図書出版.

小本そのみ (2015). 日本語教育は学級担任の認識をどう変えるのか——JSL 児童の支援に携わる学級担任経験者へのインタビュー調査から 『ジャーナル「移動する子どもたち」——ことばの教育を創発する』 6, 27-40. [http://gsjal.jp/childforum/journal\\_06.html](http://gsjal.jp/childforum/journal_06.html)

齋藤ひろみ, 池上摩希子, 近田由紀子 (編) (2015). 『外国人児童生徒の学びを創る授業実践——「ことばと教科の力」を育む浜松の取り組み』 くろしお出版.

志水宏吉 (2002). 学校世界の多文化化——日本の学校はどう変わるか. 宮島喬, 加納弘勝 (編) 『国際社会 2 変容する日本社会と文化』 (pp. 69-92) 東京大学出版会.

間橋理加 (2006). 「JSL バンドスケール」を使った在籍クラスと日本語指導の連携による教科指導——小学校高学年 JSL 児童の場合. 川上郁雄 (編著) 『「移動する子どもたち」と日本語教育——日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える』 (pp. 190-207) 明石書店.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories-stories of teachers-school stories-stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.

Erickson, F. (1986). Culture difference and science education. *The Urban Review*, 18(2), 117-124.

Erickson, F. (1997). Culture in society and in educational practices. In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Multicultural education issues and perspectives* [3rd ed.] (pp 32-60). Boston: Allyn and Bacon.

McDermott, R. P., & Gospodinoff, K. (1981). Social contexts for ethnic borders and school failure. In H. Trueba, G. Guthrie & K. Au (Eds.), *Culture and the bilingual classroom studies in classroom ethnography* (pp. 212-230). Rowley: Newbury House Publishers.