

国際教室をめぐる資源の編み直し

—神奈川県大和市の事例から—

角替 弘規

桐蔭横浜大学スポーツ健康政策学部

(2009 年 3 月 7 日 受理)

1. はじめに

本稿の目的は、外国人児童生徒の就学を支える上で重要な役割を果たしている国際教室の多様なあり方を、資源の編み直しという観点から整理し俯瞰することである。

ニューカマーの子ども達の就学増加への対応策として、文部科学省は 1992 年度から外国人子女日本語指導に対応する教員加配を開始し、一定数の外国人児童生徒が在籍する学校に対し教員加配を行えることとした(梶田・松本・加賀澤, 1997, 16 頁)。この加配を受け、外国人児童生徒の日本語指導と学校適応を目的とした「教室」が設置された。その設置は自治体の政策や財政状況に依存するため、自治体や学校により対応は異なり、その名称も「日本語指導教室」や「国際教室」など様々である。

神奈川県教育委員会では、日本語指導が必要な外国人児童生徒が 5 名以上在籍する学校には 1 名、20 名以上在籍する学校には 2 名の教員を加配している。大和市では 1980 年代から市内の公立小中学校に「国際教室」(1992 年までは「国際交流学級」など)と称する教室を設置し、調査時点では小学校全 29 校中 5 校、中学校全 9 校中 4 校に開設さ

れていた(大和市教育委員会, 2007)。

「国際教室」という言葉でイメージされるのは、「教室」としての空間が確保され、資格を持った教員がおり、一定水準の教材とカリキュラムが整えられた「教室」であろう。しかし実際の国際教室は各学校の事情により極めて多様な形で運営されている。これらの実態は、国際教室の開設と、それに関する諸々の運営の方針が各学校の裁量に任されていることを示している。また、個々の教室の児童生徒への指導のあり方は、国際教室を担当する教員個人に全面的に任されていることの反映でもある。こうした状況は志水・清水(2001)において既に指摘され、教員個人への負担が課題とされている(12-13 頁)。国際教室を外国人児童生徒の就学を支える要因として考ようとする際、私達はまず実際の国際教室が極めて多様であるという点に留意しなければならないだろう。では、この多様さをいかに捉えることができるだろうか。

一つは外国人児童生徒に対し組織的な対応を図ろうとする国際教室を「目指すべきもの」とし、より周辺的な位置づけにある国際教室を「立ち遅れたもの」として捉えることである。しかしこうした見方は、国際教室のあり方を本質主義的に捉えているために恣意的であると言えよう。国際教室は教育委員会あ

るいは学校の判断により設置されるものである。そこには目指すべき国際教室のあり方等についての公のモデルがあるわけではない。つまり、現時点での国際教室のあり方がいかに組織的であるかということは、複数の国際教室の優劣の尺度とはならない。外国人児童生徒への組織的な支援により何を指すのかが明確にならなければ、単に形式的な組織だけを備えた国際教室であればよいということになってしまうだろう。

加えて、こうした見方はある時点・ある地点の国際教室の姿を切り取った姿に対して極めて静的な比較に留まる危険性を持つ。各学校の国際教室の設置は、外国人児童生徒数等の偶然性により左右され、さらにその運営は誰が担当するかというもう一つの偶然性により大きくその姿を変えうる。国際教室は特定の資源の必然的組合せの結果として出現しているのではなく、偶発的に獲得された資源を状況に応じて編み直されたプロセスとして暫定的な姿を示しており、こうした流動的な側面をいかに踏まえるかということが重要である。

このような国際教室の多様なあり方を、国際教室をめぐる資源編成と、その結果として観察される校内の国際教室の位置づけから整理した場合、どのように俯瞰できるだろうか。以下、神奈川県大和市における国際教室の実態に基づきながら国際教室をめぐる資源に注目しながら検討しよう。

なお、本稿において用いるデータは、神奈川県大和市内において2007年度現在国際教室を開設している、公立小中学校9校を2008年1月から3月にかけて訪問し、国際教室担当者に対して行なったインタビュー調査から得られたものである。

2. 分析枠組み

本稿で国際教室をめぐる資源について考察する際に参考とするのはS.ウォルマンが『家庭の三つの資源』(1986)において示した「構

造的資源」と「編成的資源」の概念である。ウォルマンは家庭を伝統的な「構造的資源」(「資本」・「土地」・「労働力」)に「編成的資源」(「情報」・「アイデンティティ」・「時間」)を加えた資源システムとして捉え、ある家庭がある場所ですましくやっていると捉え、それらの資源の活用のあり方によると指摘した。構造的資源は生活のハード面を規定し、編成的資源は生活のソフト面を規定するとされる(訳書, 48-49頁)。

国際教室の多様性は、学校の中で国際教室がどれだけ「うまく」やれているかを示すものと考えることができる。ある学校が国際教室において外国人児童生徒への対応をしようとする際、それを「教室」と称することで制度的に運営上必要な資源の調達全てが保証されるわけではない。教員加配の基準以外は教室の開設をはじめとする全てが各学校の判断と担当者の努力と工夫に委ねられている。法制度的に明確な位置づけを持たない国際教室は、それに関わる人々がいかに資源を調達し活用するかにより、学校内の位置づけが決定される。それにより、当の外国人児童生徒の日常が大きな影響を被るのである。

そこでウォルマンの資源概念を国際教室の分析に適用して考えよう。国際教室の客観的構造を最も根本的な部分で規定するのは「外国人児童生徒数」であろう。かれらが一定数在籍していなければ、教員加配はなく、国際教室も開設できない。さらに一定数以上の児童生徒が在籍した場合、かれらの数により国際教室での指導のあり方も異なり、必要経費も変化する。国際教室以外の場面でも、外国人児童生徒の数が増えれば在籍学級内でもかれらの存在が意識されることとなる。したがって、まずは外国人児童生徒数を最も基本的な構造的資源として考えることができる。

国際教室の構造的資源として次に指摘するのは国際教室に関わるスタッフの動員である。これには2つの要素が指摘できる。1つは「学校内の教員の動員」の度合いである。国際教室での指導は個別指導が基本となるこ

とが多く、国際教室担当教員だけでは対応が難しい面があるため、学級担任等の他教員の動員が欠かせない。しかしその連携のあり方は、学校によってまちまちである。多くの教員が連携を図っている学校が見られる一方、全てを国際教室担当教員が抱え込んでいるケースもあった。このように教員の動員状況は、国際教室の客観的構造を規定する上で極めて重要な資源と考えられる。これと並んで2つ目の要素として「校外スタッフの動員」がある。地域ボランティアのように学校外のスタッフの動員状況も国際教室のあり方を規定する重要な資源である。国際教室の慢性的な人手不足は深刻であり、その点から見ても、学外スタッフの存在は国際教室における貴重な戦力と言える。同時に国際教室の客観的構造を規定する上で極めて重要な要素である。

三つ目に国際教室の運営に関する「意思決定の制度化」である。より具体的には国際教室の指導方針や個々の児童生徒の通級や進級等の諸々の課題についての意思決定が、国際教室担当の教員個人の判断によるものなのか、学校全体の組織の中で何らかの会議体が置かれ、その責任として様々な決定が下されているかということである。国際教室の運営に関して学校が組織として関与する度合いは、日々の国際教室での指導の根本を左右すると思われる。これは同時に学校の中で外国人児童生徒がどのように見られているのか、学校が国際教室をどう位置づけているかを示す。

以上「児童生徒数」・「スタッフの動員」・「制度化」の3つの構造的資源によって規定されるのは、国際教室における「行為の枠」であり「客観的構造」(ウォルマン, 同書, 48頁)である。それらは一時点での静的な国際教室の有り様を示す。同時にこれらの資源は意図的な操作が難しく、関係者(特に国際教室担当者)に対し所与のものとして存在する資源である。

しかし、これらだけで国際教室のあり方が規定されるわけではない。国際教室で何がど

のように行われるのかは、ウォルマンの指摘する「編成的資源」のあり方に関わるものと思われる。では、ウォルマンが「編成的資源」とする「情報」・「アイデンティティ」・「時間」に該当するのは何だろうか。

まず「情報」に相当するのは、「課題の認識」である。それは国際教室が学校の中でどの程度開かれているかということである。志水・清水(2001)は、実際の学校生活における外国人児童生徒の「実態としての見えにくさ」と、教師が外国人児童生徒の異質性を「見ようとしなない」二重の見えにくさがあることを指摘している(72-79頁)。外国人児童生徒が「見えにくい」存在としてあるからこそ、かれらが抱える生活・学習上の問題や、必要な支援についての情報が教員やスタッフ間でどの程度共有されているか、ということが国際教室のあり方を大きく規定するものと思われる。

次に「アイデンティティ」に相当するのは「国際教室担当教員の職務の選択」である。ある教員が国際教室を担当するに至る経緯は様々であり、必ずしも自ら望んで国際教室の担当となっているとは限らない。一方、国際教室の運営において行うべき職務は、通常の学級を担当するよりもはるかに自由度が高い。それ故に、国際教室の運営方針の策定、教材の開発・選択等において、自らの創意と工夫によっていかようにも拡大深化することが可能である。しかしその逆も可能である。国際教室担当としての職務の選択がどの程度積極的なものかによって、国際教室のあり方は大きく変わりうる。

最後に「時間」に相当する編成的資源は「指導の前提となる滞在期間」である。かれらの滞在を一時的なものと想定するならば、まずは日常生活で最低限必要となる生活言語の獲得に重点を置くことになり、定住や帰化等永続的な滞在を前提とするならば進学や就職において必要不可欠となる学習思考言語の習得の獲得を視野に入れた支援が必要である。

以上の諸資源の関係性を示したのが図1で

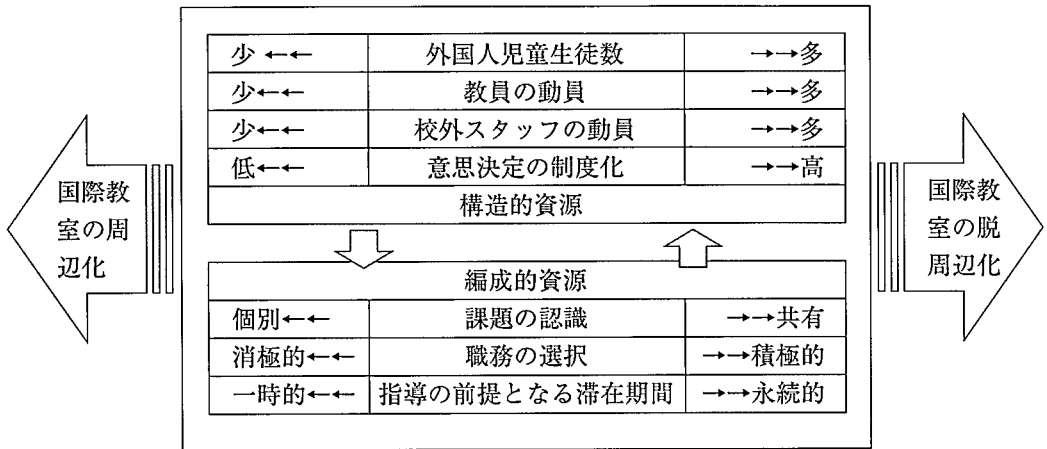


図1 国際教室をめぐる資源

ある。国際教室は、3つの構造的資源と3つの編成的資源の重層的な組み合わせの結果として、極めて多様な形態をもって私達の前に立ち現れる。児童生徒数、スタッフの動員、運営等に関する意思決定の制度化は、国際教室の構造的資源としてそれが設置される初期条件を設定し、ある一時点の学校内における国際教室の位置を定位する。特に初発の段階では構造的資源は国際教室担当者に対して与件として立ち現われる。

編成的資源は構造的資源により一時的に定位された国際教室の枠の中で、その運営のあり方を規定する資源であり、さらに将来に向けての方向性を示す資源でもある。

構造的資源の在り方はその時点での編成的資源の在り方ある程度規定する一方、編成的資源も時間的経過と担当者の資源の編み直しを通じてその在り方に影響を与える。構造的資源と編成的資源は相互に影響を与えあうことで国際教室の在り方そのもの、さらには学校内の国際教室の位置づけを規定する。

ある一時点において観察されたある国際教室の有り様は一定ではない。外国人児童生徒の指導に携わる教職員は編成的資源を駆使することで教室のあり方を変化させていく。国際教室は、常に周辺化への圧力を受けている。

その力を受けつつ、国際教室担当教員が所与の構造的資源の中で編成的資源を編み直すことで周辺化への圧力に逆らうのか、流されるのかにより国際教室の位置づけは変わる。その意味で、国際教室は時間の経過とともに大きく変化する可能性を有している。

ではこれらの資源に着目した場合、大和市内の国際教室の多様性はどのように捉えることができるのだろうか。各校のインタビュー等から得られたデータに基づいて分析する。

3. 資源編成から見た国際教室の比較

以下、各学校の国際教室の状況を資源編成の観点から俯瞰する。ここでは小学校と中学校を区別して分析することとする。

(1) 小学校

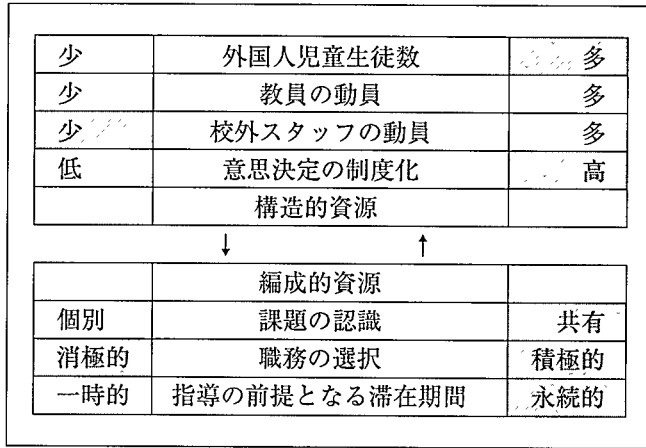
まず、小学校5校の国際教室についてそれぞれの構造的資源と編成的資源の布置状況を整理したところ、大きく2つのパターンを見出すことができた。

① 構造的資源によって国際教室が周辺化されにくい状況にあるもの(図2)

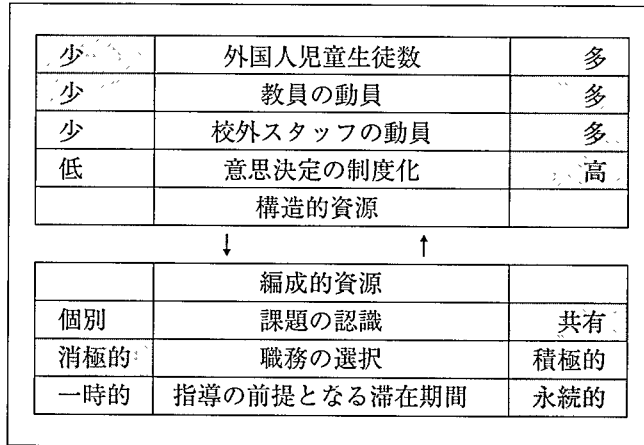
第1のパターンは構造的資源(特に外国人

図2 小学校の国際教室における布置状況 1

①D小学校



②A小学校



児童数)の豊かさから、必然的に組織的な対応が必要とされ、学校全体のあらゆる関係者がそれに関わらざるを得ないことから、国際教室または外国人児童の存在そのものが周辺化されにくい状況にあるものである。具体的にはD小学校がこれに該当する。

D小学校には市内最多の外国人児童が在籍するため国際教室が3クラス開設され、担当教員は3名であった。注目すべきは、国際学級への通級の有無や進級の判断が年1回校長・国際教室担当教員・クラス担任によって構成される「判定会議」で決定されることで

ある。この会議は国際学級への通級の有無に関わらず外国籍児童約90名全員の通級の是非を判定するもので、これにより各児童の取り出し指導の判断は会議体の中で行われた意思決定に基づく判断となる。このため担当者はクラス担任などの関係者と密接な連携を取ることが可能である。

これと関連し、D小学校では各学年のクラス編成に対し国際教室から要求が出され、各学年はそれを考慮してクラス編成を行っている。これは国際教室での指導において児童の日本語能力や学力の水準を一定にするためだ

が、そうした特有の事情が周囲に理解されるほど課題認識の共有化が図られている。国際教室に通級する児童もクラス編成に配慮することでクラス単位での取り出しとなり、児童が通級を嫌がることも少ないという。むしろ国際教室に通級することが当然のように思われている向きもあるという。

D小学校に在籍する外国人児童は100名に近く、この規模となるとその数自体が国際教室の在り方を大きく規定する。それは外国人児童をどう扱うかが学校そのものの在り方を左右することともなる。D小学校の校長の見解はまさにそのことを物語る。

その子達にいかにもいい場所を作って、日本の子と同じように、同じような生活、同じような学習ができるようにしていかなくゃいけない。クラスで4、5人いるわけですね。その子達をどういうふうに育てていくか、学校に参加させていくかによって、D小の全体に関わってくる大きな問題だなということやってますけども。(D小 校長)

また多数の児童を受け入れるために組織的な対応をとることは不可欠で、組織としての一定の流れが出来上がり、機能している。外国人児童の問題や課題は必然的に関係者に共有され、担当者の職務選択が積極的か否かに関わらず、一定水準の支援が遂行される。

図2中に示すA小の事例はこのパターンの変形である。A小学校に在籍する外国人児童数は5校の小学校中、2番目に少ない。国際教室の担当は初任者のR先生1名で、児童数の点と合わせてD小学校とは対照的である。S先生は前任者から十分な引継ぎを受けず国際教室担当となった。故に国際教室担当として何をすればよいか分からないまま、手探りの状態で赴任したと言える。その状況下では積極的な職務の選択も難しい状態であった。

(前任者からは)いろいろお話が聞けなかった

ですね。なので、教務の先生とか教頭の先生に出来る範囲で話を聞いて、後は残った資料を見て、本当に4、5月は子ども達の様子もわからないし、やったこともないので、すごく苦労したというか、子ども達に迷惑をかけたかなあというぐらいにござたしてました。(A小 S先生)

ただしA小学校には「国際教育部」という校長・教頭・クラス担任・国際担当教員から構成される委員会があり、年2回の会議で情報交換や議論がなされていた。また、校外ボランティアを相当数受け入れ、S先生は各外国人児童に対し個別指導を可能とすることを目標にボランティアの調整作業を担当していた。A小学校では「校外スタッフの動員」が積極的に行われ、国際教育部が設置され「意思決定の制度化」が進んでいること等、構造的資源の編成が整っていることで、国際教室を担当経験のないS先生であっても一定水準の対応が可能となっていた。つまり構造的資源がA小学校の国際教室の周辺化を抑制しているということである。その一方、S先生は他の教員の国際教室に対する理解は十分得られていないと感じている。

国際級はちょっと独立しているものですから、やっぱり学校全体の先生が子ども達のことはよく知って下さるんですけど、国際級のシステムっていうものですか、ちょっと把握して下さっていただくとよくなると思いますけど、他の先生も自分のクラスが忙しいから、国際級に巻き込んできているというのは難しいと思うんですけども。(A小 S先生)

このことは編成的資源の一つである「職務の選択」において、S先生が初任者であるが故に積極的な働き掛けが困難な状況に置かれているという意味で消極的な職務選択がなされた結果、課題認識の共有化が低下し、構造的資源の「他の教員の動員」が低下しつつある状況を示している。各資源の布置状況が図

2 中右側から左側へとシフトすることで、国際教室の位置づけが周辺化する方向にある。それは外国人児童を支援するために立ち上げられた諸々の組織や組織的取組みが形骸化する危険性を孕んでいることを示す。

しかしこれは、国際担当のS先生の個人的力量によってA小学校の国際教室の位置づけが周辺化してしまっているということでは決してない。重要なのはS先生が国際教室担当としての役割や働きを十分に果たすために周囲が理解しフォローすることにある。A小学校の国際教室が今後周辺化するか否かは、学校全体が国際教室をいかにフォローしていくかという点に掛ってくる。

② 構造的資源は乏しいが編成的資源の編み直しにより脱周辺化しつつあるもの(図3)

第2のパターンは、構造的資源が乏しくとも、担当教員が編成的資源を編み直し、構造的資源の組合せに介入することで国際教室の位置づけが脱周辺化しつつあるものである。具体的にはI小学校、B小学校、G小学校がこれに該当する。

これら3小学校の外国人児童数は様々だが、国際教室の運営に関して組織的な意思決定がなされていないという点で共通している。国際教室での日常の指導では学級担任との連携が図られていることもあるが、教室自体の運営は国際教室担当者に委ねられている。結果的に国際教室が周囲から孤立した状況が出現している。

やはり担任とどの位意思の疎通が持てるかってことですね。かなり担任によって、要求の土台が違うということがありまして、かなり色々と厳しいことを言うてくる先生もいれば、もう「こちらにお任せですよ」っていう感じで送ってくれる先生もいますから、その辺のところは、うちの学校だけじゃないかとは思んですけど。結局共通理解ということですね。そこら辺は話し合いの場がなかなか普段、時間的には取るのが難しいってことですね。(B小 Q先生)

同じインタビューで「孤独です」とも語っていたQ先生は、孤立した状況の中で国際教室を運営しつつも他教員との課題認識の共有が必要であると認識していた。しかしそのための機会を獲得できないままであったということは、学校内における国際教室の周辺化の程度を示す。

しかし、いずれの小学校においても国際教室が周辺化された中で、その状況を積極的に変えようと努力する担当教員の姿があった。

B小学校でQ先生とともに新たに国際教室を担当したP先生は外国人児童のクラス担任との連携の下で国際教室の指導を行うよう、他の教員に働きかけながら、指導のあり方も模索している。さらに国際教室における指導内容も、単なる日本語指導に止まらず、積極的に教科指導に乗り出し、外国人児童が在籍学級での授業についていけるようフォローする形に整えられつつあった。

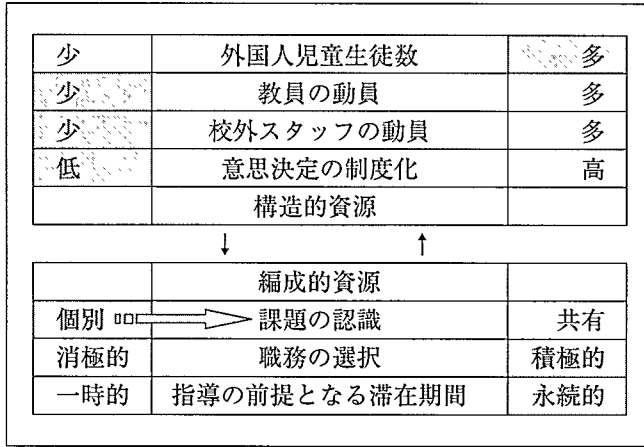
I小学校では、O先生が国際担当となった時点で学校全体が落ち着きを失っている時期であり、国際教室の運営のあり方も転換点を迎えていた。それは前任者が国際教室を「息抜き場」として位置づけていたがために、在籍学級においても他の児童達の学習面に悪影響が見られたことに端を発する。O先生はこの位置づけを見直し、国際教室で学力を養い、在籍学級での授業にしっかりと参加できることを目指した方針を採り、そのために学内の連携を模索し始めている状況であった。これらのことは、O先生の下で編成的資源の編み直しが生じていることを示している。O先生は年度途中で国際教室を引継ぐという困難な状況下で、従来の「休息の場」から「学習の場」へと転換させるべく奮闘していた。

みんなたくさんでこうなっちゃっているのを、勉強していく姿勢に持っていくのが、I小学校の国際級の課題かな…(I小 O先生)

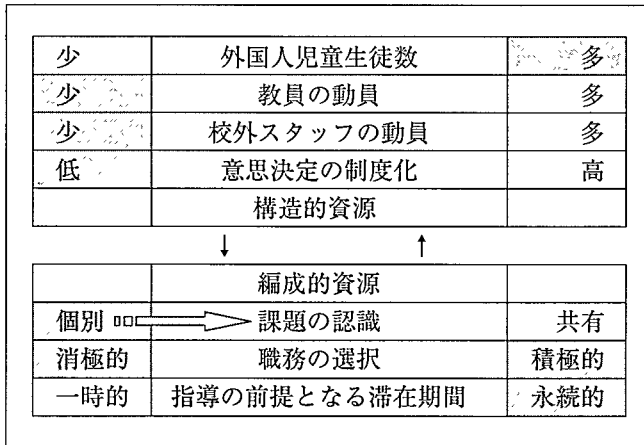
O先生をそのような取組みに駆り立てたの

図3 小学校の国際教室における布置状況2

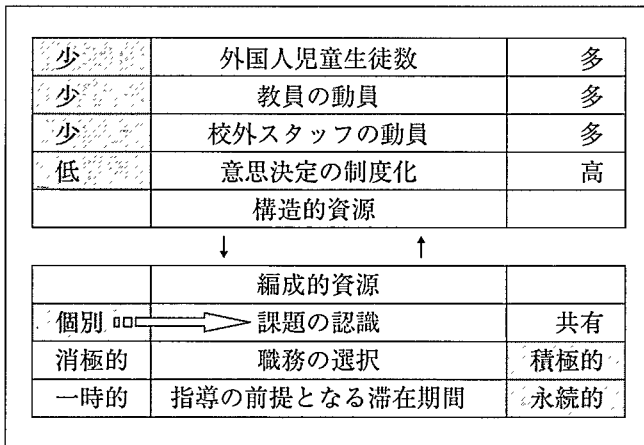
① I 小学校



② B 小学校



③ G 小学校



は、当時のI小学校の状況である。O先生は学校全体が落ち着かない一因が国際教室の在り方にあるのではないかと考えている。それは単に外国人児童の学力を危惧しての発言ではなく、国際教室という周辺の位置に置かれた部分の問題解決が学校全体の落ち着きを取り戻す上で重要であるという認識をベースにしていると思われる。

国際級が落ち着けば全体が落ち着くという1要因にはなるということ（他の教員も）わかってきているとは思いますが。（I小学校 O先生）

そしてこの考えは国際教室の運営を何らかの組織の意思決定の下で行いたいとする考えにつながっていく。

それと、ここに国際のコーディネーターの先生が一応いるんですよ。その先生もお忙しいので、なかなか色々な事が出来ないのですが、校長先生とその先生と私達で、本当は何か基準みたいなもの、日本語レベルチェックみたいなもので小学校にふさわしいものがあれば、それをやらせてみて、親御さんも納得する形で思っていたんですけど…（I小 O先生）

I小学校のO先生が示す取組みは、たとえ構造的資源が乏しくとも、編成的資源を積極的に編み直すことで、結果的に構造的資源の組み換えが起こりうるということを示す。

G小学校のR先生の事例も見てみよう。G小学校でも国際教室の運営は国際教室担当者に委ねられていた。さらに校内の他の教員からの理解や支援も得られにくい状況にあった。その中でR先生は積極的な「職務の選択」を行い、周囲に対し国際教室の存在をアピールしていた。

エリザベス（仮名）の担任の先生も（取出しがあることを）よく忘れるんです。まず忘れないで「何でここに来るか」ってことも訴えなくちゃいけないし、それからここで何をやってい

るか。そのエリザベスの担任の先生がこの間は珍しく私をほめてくれたんですけど、今までは「担任がやってもこんなことできるなというものをやっていた」と。「だけどそうじゃない、先生になってからね」と。そうやってほめてくれたんです。だって個別で1時間やるんですから、かなり濃い内容ができるし、じゃあ何をやるかって、本当に適当にやればいくらでも適当にできるんですけど、そうじゃないんです。

この子は何ができなくてというのを全部調べ上げて、そこをやっていかないといけないんです。どこかの研修で私が受けたのは、「やはり日本語がいくら達者でも日本語を覚えた段階で、それ以降5年間国際で個別に指導しないとうまくない」ということを聞いたんです。だから「話せるからいいんじゃないんですよ」ということをまず先生達に訴える。それでこの6時間のことはいろんな場所で訴えていますけど、やはり感覚が違います。

「いや、それはこの学校では前からこうだし」と、受け入れてもらえなかった。私の反対意見は、まだ賛成してくれる先生達は少ないです。（G小 R先生）

R先生は国際担当教員としての専門性を強く意識しつつ、国際教室で行われる取り出し指導の記録をクラス担任に提出したり、生活言語と学習言語の違いをクラス担任に訴えることで、国際教室の位置づけや学級担任の意識を変えようと周囲に働きかけていた。そうした働きかけは外国人児童の今後の日本での進学や生活を懸念してのことであった。R先生はG小学校を去ることとなってしまったが、周辺化された国際教室にあって、それをより開かれた長期的展望に立った学習支援が可能な体制に変えるべく資源の編み直しに取り組んでいた。

これらの小学校が示すパターンで注目したのは、ある編成的資源の在り方により他の編成的資源の在り方も次第に変わることである。すなわち、P先生、O先生、R先生の積極的な職務選択の結果、課題認識の共有化が

行われる方向に変化するということである。さらにこうした変化が将来的には構造的資源の意思決定の制度化に影響を与えることも考えられる。これらは構造的資源が少ない所には経験豊かな教員を配置することで積極的な編成的資源の編み直しを促し、さらに編成的資源から構造的資源への影響を強くすることができることを示唆するものと言える。

(2) 中学校

中学校4校については、各学校の国際教室における各資源の布置状況から、2つのパターンを見出すことができた(図4参照)。

① 構造的資源によって国際教室が周辺化されにくい状況にあるもの(E中、C中)

一つ目は、小学校と同様、その構造的資源の規模から必然的に国際教室が周辺化されにくい状況にあるものである。具体的には中学校では最も外国人生徒数が多いE中学校と、生徒数は少ないが、活発な校外ボランティアの活用と意思決定の制度化が図られているC中学校である。

いずれの中学校でも国際教室を担当していたのはかつてF中学校に赴任し、当時取組まれていた外国人生徒への教育実践を直接間接に経験したU先生、T先生である。先述の通り、過去の外国人生徒支援における経験が生かされる形で構造的資源の編み直しが図られた結果、学校内の国際教室の脱周辺化が実現している。

E中学校では国際教室の運営等は特別な委員会や会議体の意思決定として決定されるのではなく、国際担当教員の働きに任されている部分が多いようである。故に制度化が著しく進んでいるというわけではない。しかし学校全体の中で、外国人生徒の問題が国際教室担当の問題として切り離されるのではなく、全教員の問題として共有され臨機応変な対応がとられている。

そう。国際だから、じゃあ、ここは国際の先

生がやってとかそういうのもないし、担任が抱えているっていうと、みんなで協力してやっていくっていう感じですね、ここ。(E中 V先生)
クラスに多いですからね。外国籍の子が多いじゃないですか。で、もう年数が経っている子もいれば、来たばかりの子もいるわけで、その辺の力の加減は個々に応じてみんな先生方が判断してやる、その場、その場で。会議はやるんだけど、そんなにはできませんから。(E中 U先生)

E中学校の場合、外国人生徒の数という構造的資源の豊かさが、外国人生徒の問題は国際教室の問題に留まらず各学級の問題としても共有されやすい土壌を準備している。

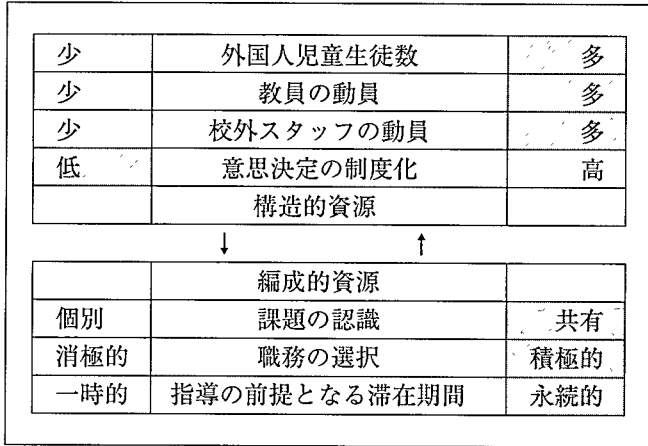
E中学校とは対照的にC中学校は外国人生徒の数こそ少ないが、校外スタッフの活用や意思決定の制度化が進んでいる。こうした体制は一朝一夕に出来上がったのではなく、T先生が地道な働き掛けを継続することで実ったものである。その取組みは現在でもたゆまず行われている。

私なんかも辞書を教室に置いて、「また、使ってください」とか、あとこれを記録してるので、時々、なるべく担任の先生がここにその子を教える時間を作るんですね。そうするとほかの時間ここで何やってるっていうのが分るので、極力それをしてるんですよ。時間的に1時間は持ってもらうとか。でも持てない先生っていますよね。そうしたらこれをコピーして、時々「こんな様子ですよ」とか、「こんなところが成長してますよ」というのをね、見てもらってやってます。(C中 T先生)

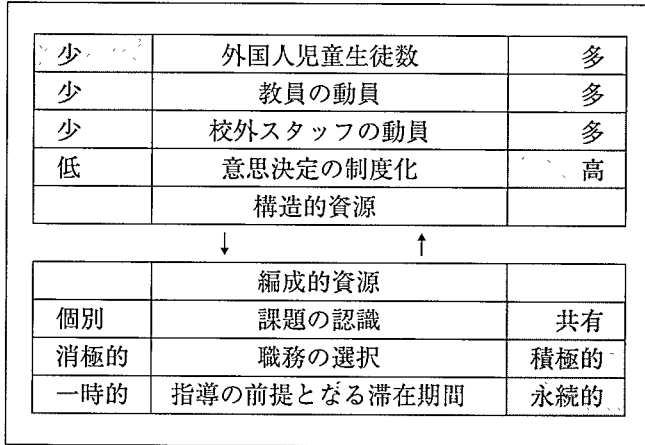
Y先生は国際教室担当だけでなく、通常のクラスも受け持っている。クラス担任も同時にこなすことで国際教室の在り方を客観的に捉えることができるという。そのことが他の教員の国際教室への見方やY先生への見方も変えていく。

図4 中学校の国際教室における布置状況

①E中学校



②C中学校



③J中学校・④K中学校



場面見られないですもん。だからやっぱり担任やると、「ああ、やっぱりこういうところがまずいな」とか、「こういうとこ仕事やってないじゃん」っていう。だからそういうふうに担任から言われると、ここではいい子ちゃんになっている部分ありますよね、私に見せる部分は。(中略)

だから私はもうどこのクラスに入っても、国際の先生だから、平気です。特に自分の学年のときには、もう常にこうあれして。ほかの担任の先生にもなるべく自分のクラスに、ちょっと荒れてるクラスの場合は、「入ってその子を見ながら、かつクラスを見ていってください」っていうんですよ。(C中学校 T先生)

② 構造的資源、編成的資源双方の枯渇により周辺化したもの (J中学校、K中学校)

もう一つは、構造的資源にせよ、編成的資源にせよ、そのほとんどが枯渇した状態の中で、国際教室が孤立・周辺化しているパターンである。

それは外国人生徒数が少数であるということにも起因するが、国際教室担当教員に対して学校全体としてのフォローが行われていないことが大きく影響していると思われる。結果的に、国際教室の孤立や周辺化は担当教員の力量不足として認識されがちだが、体系的な指導計画の欠如、教材の不足、学校全体の状況等、担当教員個人の能力を超えた部分で対処しなければならぬ切実な状況があることこそ問題にされなければならないだろう。

J中学校のZ先生は国際教室を実質的に1人で運営していく中で、国際教室がどのようにあることが望ましいのか、どのような指導のあり方が望ましいのかを模索している。その中でクラス担任との連携が必要であることも認めつつ、実際に他教員の動員を積極的に呼びかけるまでには至っていない。また、Z先生は先に触れたC中学校の実践事例を知っていることを認めながらもそれは「あり得ない」ことであるとして、組織的な体制に移行していくことの困難さを訴えている。

C中辺りだと、大学生とかいろいろボランティアで来て、放課後勉強を教えたりとか、そういうのが結構あるんです。あと教科からの応援もかなりありますよね。そういう体制に持つていくには、とてもうちの学校ではあり得ない。(J中 Z先生)

一方K中学校では、学校そのものが極めて困難な状況の中にあつたことが現在のK中学校の国際教室の状況を生んだと解釈されていた。

何て言うかな。あんまりいい表現ではないんですけど、要するにK中すごい大変なんです。国際に全力を傾ける全体の雰囲気っていうか、もうはっきり言って、日々の生徒指導でもうとにかくすごかったんです。もうどうにもならない。国際とかがつてかまてられない。はっきり言って。だって授業が成り立たないですから。(K中 X先生)

調査時点でK中学校は既に落ち着きを取り戻していたが、国際教室が周辺化された状況のままであることには変わりはない。こうした状況を打開するためには、担当教員個人の努力だけでは如何ともし難い。繰り返し指摘するように、教員間の課題認識の共有化、国際教室の運営への多くの教員の参加、さらには学校運営全体の中に国際教室を組込んでいくことが今後の大きな課題としてある。

4. まとめ

今回調査した小中学校全ての国際教室において唯一共通しているのは、指導の前提となる滞在期間が永続的なものとして認識されている点である。それは極めて大規模かつ組織的な対応が図られている学校でも、逆に極めて周辺化されてしまった国際教室を擁する学校でも共通していた。「かれらはすぐに帰国してしまうから…」という見解はどの教師か

らも聞くことはなかった。こうした時間的見通しが共有されていることは、大和市における外国人児童生徒の就学要因を考える上で極めて大きな意味を持っている。

それとは別に国際教室の現状を観察する中で見えてきたものは、何らかの目指すべき理想形との対比において用いるべき資源の不足や、選択可能なオプションを追加することによって派生するバリエーションとしての姿ではなく、「できることから手当たり次第にやってみたらこうなっている」、「とにかく今できることからやっつけていかなければならない」という国際教室関係者の必死な姿であった。「日本の学校は、日本人のために存在する」という暗黙の前提（志水・清水,2001,369頁）に立つ学校において、突如として姿を現す外国人児童生徒のために予め準備された資源は極めて乏しい。さらに国際教室担当教員は与えられた資源を何らかの展望を持って自由に組み合わせたり活用できる立場にあったり、そのための方法や経験を有しているとは限らない。むしろ、周辺的な国際教室にあって、そこにある限られた資源を試行錯誤しつつ組み合わせ、編み直すことを通して、何とか国際教室を運営していると表現した方が妥当であろう。

各学校の国際教室の多様さは、それぞれの優劣を示すものではなく、それぞれが暫定的な完成形としてそこにあるという一時点の状況を示しているに他ならない。それは同時に国際教室が資源の活用次第によって次の瞬間には大きく姿を変える可能性を秘めていることをも示す。但し、その変化は良い方向だけとは限らず、多くの場合は無に転ずる危険性を常に孕んでいる。

国際教室が外国人児童生徒の就学を支える主要な基盤となっていることは疑う余地のないものであるが、単に「国際教室」なる空間を確保すればそれだけでかれらの就学が保障され、困難も軽減するというわけではない。国際教室を資源システムとして捉えれば、ある「国際教室」が「国際教室」として十分な

機能を果たすためには絶えず資源の編み直しが行われなければならない。そして各資源の編み直しを円滑に行うためには国際教室担当教員だけでなく学校全体が国際教室の意義を理解し、組織としての地道な取組みが必要とされるのである。

〈参考文献〉

- S.ウォルマン著 福井正子訳 1996 『家族の三つの資源』河出書房新社
- 梶田正巳・松本一子・加賀澤泰明編著 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
- 志水宏吉・清水陸美 2001 『ニューカマーと教育』明石書店
- 清水陸美・児島明編著 2006 『外国人生徒のためのカリキュラム』嵯峨野書院
- 大和市教育局委員会 2007 『平成19年度 大和の教育』