

## 外国にルーツを持つ子どもたちと「学校生活」

### School Life for Immigrant Children

公立中学校

大久保菜月

教職課程センター

荒井 文昭

風巻 浩

絹村 俊明

杉田 真衣

竹浪 隆良

ハスゲレル

#### はじめに

教職課程センターでは、センターが設立された2019年度より「教員キャリアガイダンス」と称して、教員を志望する学生や、志望するまでには至らなくとも教員を進路の一つとして考えている学生を対象として、ガイダンスを開催してきた。教員キャリアガイダンスでは、学生が本学を卒業した若手教員の話を通じて直接聞ける機会をつくってきた。卒業生の話によって、学生が教員という進路を具体的に思い描けるようになるだけでなく、本学教員が教育現場の状況を知ることができてきた。このガイダンスは2023年度に「教職キャリアガイダンス」と改称しつつ継続しているが（その具体的な内容は本号「2023年度教職課程センターの取り組み」にて報告している）、それとは別に2023年に新たに「東京都立大学教職研究会」を立ち上げた。

教職研究会を立ち上げた理由は、本学の教職課程が掲げている教員養成の目標にある。その目標とは、「1）教職をみざす学生自身が学び続け、生涯にわたって「人格の完成」・「平和で民主的な国家及び社会の形成者」（教育基本法第1条。以下同じ。）を目指すとともに、教員として、生徒一人ひとりの学習する権利（日本国憲法第26条）を保障し、「人格の完成」の追求を支援することができる力量を養成する。2）上記1）の実現のために、幅広い教養を身につけ、教科専門性及び教職専門性の基礎理論を理解し、両者を結び合わせて教育現場で実践できる力量を養成する」ことである。こうした目標を達成するための一つの機会として教職研究会を開催することとなった。まずは2023年1月8日（日）に「プレ企画」として教職に就いたばかりの卒業生を交えての会を開催し（その内容については本号掲載の白井智子「たくさんの方の言葉とともに」を参照のこと）、同年9月24日（日）に「教職研究会2023」を開催した。教職研究会をどのようなものとして企画したかがよく表れているため、開催にあたって卒業生たちに報告を呼びかけた文章の一部を紹介する。

みなさんが、学級・HR 指導や授業でどうしたらいいのか悩んでいることなどを「実践記録」として記述し、それをみんなで共有し意見を交換し合うことで、生徒ばかりでなく教師自身の成長にもつながる教育実践の在り方、そして現代教育の方向性について学び合うことができます。「日常の教育現場でこんなことがあったけど、どうしたらいいのかわからなかった」という経験はどなたにもあると思います。是非、報告をお願いいたします。実践報告を書くことで、自身の教育実践を相対化し、次の実践への飛躍につながります。

「教職研究会 2023」では、この呼びかけに応えた大久保菜月（人文社会学部 2022 年 3 月卒業）が公立中学校での実践を報告し、討論を行った。ここではその内容について報告する。

## 1. 研究会開始の挨拶

実践報告に入る前に、荒井文昭教職課程センター副センター長より次の挨拶があった。

2006 年教育基本法の第九条には「法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」、「2 前項の教員については、その使命と職責の重要性にかんがみ、その身分は尊重され、待遇の適正が期せられるとともに、養成と研修の充実が図られなければならない」とある。教員は、「研究」を続けることによってその職責を遂行していくことができる。どんなに、多忙などの制約があったとしてもだ。逆に言えば、研究ができなくなれば、教室の質は下がる。教育を教え込む教化の場所におとしめさせないものにするためには、教育と研究を分離させないことの原則を再確認することが大切である。また、子どもの意見表明権を実現させていくことが求められている現在、子どもの生活と声をもとに毎日の授業をつくっていく教職の仕事は、未来に関わる重要な仕事となっている。卒業された方の実践から私たちが学ばせていただくことは、まさにおもしろい取り組みとなる。

## 2. 大久保菜月による実践報告

### (1) 外国にルーツを持つ子どもたち

教員になって初めての勤務校は、県内でも最も外国にルーツを持つ子が多い地域で、繁華街の真ん中にある公立中学校である。全校生徒は全部で 350 名以上、1 学年は 3～4 クラス、1 クラスに 35 名前後の生徒が在籍している。この学校には、特別支援学級や、支援が必要な生徒に対するサポート教室など、様々な支援を受けられる仕組みが浸透しつつある。その中にもう一つ、「国際学級」と呼ばれる場所がある。

国際学級は日本語教育を必要とする生徒に対して、日本語の習得を目的とする授業を行い、基礎・基本の確実な定着を図ると共に、様々な教育活動を支援する。国際学級の教員が各学年に 1 名つき、入級を希望した生徒に対して国際学級での指導を行う。通級

のような形をとり、多くの時間を生徒は他の生徒と同じように自分のクラスで授業を受けるが、いくつかの時間は自分のクラスを抜けて国際学級で勉強をすることができる。そこでは生徒と教員の的一对一の学習が行われており、生徒は抜けてきた授業のプリントを教員と一緒にゆっくり進めたり、ひらがなや漢字のドリルや、小学生の国語や算数の勉強をしたりするときもある。加えて外部に委託して日本語の専門的な指導員と連携し、日本語を一から習得する日本語指導も希望し受けることができる。

現在国際学級に所属する生徒は、全部で15名程度になる。各クラスに必ず1～2名ほど、ほとんど日本語がわからない生徒がいるような状態であり、転入、転出も多い。定期テストには、国際学級の生徒用に、別室での受験を行い、ルビ振りの問題を作成する。(はじめて定期テストのルビをふったとき、3時間以上かかり驚愕した。)教員はそうした生徒がいる中で毎日授業を行い、成績を付け、生徒や家庭とコミュニケーションをとり、指導をおこなう必要がある。

## (2) 転校して行ったA

私が学校で初めて国際学級の生徒を認識したのは、他の教員の授業の補助に入っているときであった。Aは、一目でおそらく外国からの転入生であることがわかる。Aは授業中ずっと目をつむっていて、たまに机に突っ伏したり、姿勢が悪くなったりする。プリントはもちろんほとんど白紙で、周囲も特に気に留めることはない。私は机に突っ伏したAのそばにより、顔の見える位置にしゃがみ込み、「おはよう」と声をかけた。Aは日本語が話せるようだった。やり取りは些細なもので、「調子はどう?」「昨日何時に寝たのさ?」といったところからはじまり、その会話の中で授業プリントの進捗具合を確認することができた。書けていないところから書いてみようかと声をかけたが、Aは「やだ」という。何とか説得し、鉛筆を持たせることに成功し、Aは板書を取り始めた。目を細くし、ゆっくりゆっくり、一生懸命に、漢字を一つ書いた。その漢字は、つながるべき線がつながらず、必要な長さも画数も足りず、何の漢字を書いたのかさっぱりわからなかった。Aが漢字を一つ書く間に、クラスのプリントの穴埋めは3つほど進んだ。

自分がメインで授業をすることになり、Aと一対一で関わる機会は少なくなっていったが、授業をする際は、Aでも参加できる授業をしたいと思った。黒板に書く難しい漢字にはルビを振り、プリントの構成と板書を同じ形にし、どこに何を書くか一目でわかるようにした。赤字で強調する部分を示し、せめてそこだけは書いてみようと思いついた。机間指導の際にこっそり伝えることもあった。言語がわからなくても伝わるのではないかと思いついた。授業で写真や動画を必ず使用することにした。班での話し合いの前には、自分の考えをまとめる時間を取ったり、まずは隣同士で答えを共有する時間を取ったりし、その時にAのプリントと一緒に埋めてから話し合いに送り出した。Aはたまに板書を見てプリントの穴埋めをするようになり、起きている時間が増えたように感じた。話し合いではAも書いたものを読むことができるようになった。周囲は外国にルーツのある生

徒が存在することを当たり前を感じているため、誰も A を仲間外れにすることはなく、かといって手取り足取り教えることもない。私は A が少しでも授業に参加できているのではないかと思っていた。

慣れない校務とテストと学校行事で、私は授業の準備が少しずつできなくなり、加えて支援が必要な他の生徒の存在にも気づくようになると、A だけに特定の支援をすることが少なくなっていく。ある時ふと A を見ると、机に突っ伏し、話しかけても反応することはなかった。ときたま鉛筆を持って、一文字書いてやめるようになった。A は 2 学期の真ん中で転校した。A の成績は一度も上がることなく、話せる日本語も書ける日本語もほとんど増えることはなかった。

### (3) 拒食症を病む B

B は学期の途中から転校してきた。日本語が全く話せず、国際学級の入級を希望し、日本語の初期指導を順調に進め、すぐに国際学級に通うようになった。B はノートを一冊もっており、いつもそこに日本語を母国語で調べてメモしていた。社会の授業ではたくさん漢字と日本語が使用される。「伊藤博文」「世界恐慌」「第一次産業」「〇〇県」「昼夜間人口比率」。B はこうした自分がはじめて見た日本語を一つ一つメモし、授業プリントの余白に記入し、たくさん出てくるものは自分のノートにメモして後で意味を調べていた。そんなことをしている生徒は、国際学級には誰一人いなかった。職員室では、「授業プリントをこんなに早く一人で埋めることができるようになった国際学級の生徒が今までいたか？」と、感心の声がよく上がるようになった。けれど B は、話したり、文章の意味を理解したり、書いたりすることはほとんどできなかった。

A と同じ I 国から来た生徒は、ほかにも学校に多く在籍していた。(ただし同じ I 国の生徒によると、A は I 国の言語が理解できていないらしい。) しかし B と同じ II 国から来た生徒は少なく、加えて B は英語でのコミュニケーションも取れない。そのため B は、休み時間に母国語で話せる人がおらず、自分から積極的にほかの生徒に話に行くこともなかった。グループ活動では、班員が B に書く場所を教えてあげたり、自分のプリントを見せて写させてあげたりすることが多い。また、学校には一人一台タブレットを持っているため、B は文章を写真に撮って翻訳したり、自分の言いたいことを打って見せ合ったりしていた。B が打ち込み翻訳された文章を見て、班から「おおー！なるほどー！」と声が上がったこともあった。それでも、廊下を一人で歩く B の姿や、教室で一人机に座ってノートにメモを取る B の姿を見る回数に変化はなかった。

当然学校にはテストがあり、成績を付ける時期になってきた。小テストでは、書いてある文章が読めないから、何を答えるべきかわからない。とくに社会という科目だから、簡単な計算問題や英語のスペリングのような問題は出さない。B は 0 点を取った。次のテストでは、記号問題で 1 点を取った。次のテストに記号問題はなく、B はまた 0 点を取った。

テストの他に、課題でも評価をつける。この時の夏休みの課題は、地域を調べて新聞

を作ることに、人権に関する作文を書くことであった。国際学級では、夏休みの課題を一緒にやる「夏の質問教室」を開いており、国際学級の教員が課題を手伝っている。Bは新聞を母国語できれいに書き、かわいくデザインして提出することができた。しかし作文は出すことができなかった。

夏休み明けから、Bの様子がおかしくなっていた。誰の目にもわかるように、極端に痩せていった。給食はほとんど食べなかった。家でもご飯を食べず、ずっと母国に帰りたいと言っているようだ。ただ、Bの保護者は母国にどうしても帰りたくない、帰らないと繰り返す。Bの日本語の上達スピードはこのころを境に遅くなり、授業中も目がうつろで促されない限り穴埋めを進めなくなった。Bは厚手のベンチコートを着ないと教室に居られなくなり、階段を登ることができずエレベーターを使うようになった。学校から再三病院での診断を保護者にお願いし、ついに初めて診察を受けた2月ごろには、重度の拒食症と診断された。学校の養護教諭の丁寧な説明と粘り強い勧めにより、Bは春休みに一度母国へ帰り母国の病院での治療を受けることができた。

新しい学年になり、Bは提示していた期間に治療を終え、こちらの予想通りの日に登校してきていた。(この学校では、学校にいつ帰ってくるか言わないまま親が急に生徒を国外へ連れ出したり、いつの間にか帰ってきたりすることが多々ある…。) Bの見た目は最も悪かったときと比べればよくなっていると感じたが、おそらく初めて会った時ほどまでには回復していないように見えた。Bに久しぶりに会ったとき、かわいい手袋をしていたため、「それ、かわいいね」と声をかけると少し笑って手をひっくり返し、表と裏を両方見せてくれた。長期治療を終えてBが帰ってきても、クラスで特に話題になることもなく、新しいクラスでの活動が始まった。(生徒にとってみれば、クラスに必ず2～3人は不登校の生徒がいるし、たまに行事の時だけ来る生徒や、学校を休んで遊びに行ったり国に帰ったりする生徒も多いため、誰かがいてもいなくても不思議に思わないことが多いのであろう。)今でもBは、廊下を一人で歩き、休み時間もノートにメモをし続け、2～3点の答案を受け取っている。ただ、今年の夏の課題では、Bは作文をはじめ日本語で書いて提出することができた。翻訳してから書いたため言い回しの変なところはたくさんあるが、他の生徒より光る表現と力強い主張のある、立派な作文だった。私は、Bの母国語で、「とても素敵な作文です。素晴らしい！」と書いた付箋を貼った。

担当する学年が変わったため詳細は去年よりつかみづらいが、Bの見た目はいまだ回復せず、教員間ではBの様子について心配する声が上がるときがある。Bはまだ家で母国に帰りたいと言いつけているようで、保護者はもう二度と母国に帰りたくないと言いつけている。

#### (4)「どんな悪口を言ったの？」一部活内のトラブルー

生徒にとって日本語がわからないことと同じように、私たち教員も、生徒が母国語で話したときは何を言っているのかさっぱりわからない。私が顧問をしているバスケット部に

は、Ⅲ国の生徒が複数名所属している。CとDは非常にバスケが上手で、高いシュート力と機動力があり、もし試合に出場できれば、常に欠かせないメンバーであろう。彼らがスタメンで出たことがないのは、彼らが練習で何を言われているかわからず、勝手に練習をしたり、シュートの際にふざけて周囲と違う入れ方をしたりすることが原因で、他の生徒とともにコミュニケーションをとりながらチームとしてバスケをすることができるのか、という信用に欠けているからだ。しかし、やり方がわからない練習も、顧問に聞いてくるのがたくさんあるし、「ガンバレ！」と周囲に声をかけることができるし、何より心からバスケが好きでバスケを楽しんでいるように見える、良い生徒でもあった。特にDは部活動にいままでほとんど来ていなかったCに、「部活はくるものだよ」と教え、Dを毎日連れてくるほど部活を大事にしていた。

女子チームで、彼らと同じⅢ国のEは、とても内気でいつも自分に自信がないように見えた。何をするにももじもじして自分からやることはほとんどないし、練習でミスをするとその場に立ちすくんでしまう。それでも人数が少ない中バスケ部の友達と、一生懸命真面目に練習に取り組んでいた。ある日Eが、顧問の先生に話があるといい、友達と私のもとにやってきた。話の内容は、最近Eに対してCとDが悪口を言う、というものであった。すべてⅢ国の言葉で、「へたくそ」「やめればいいのに」「次シュートが入らなかつたら殺す」といった内容であるようだ。彼らはEだけがその部活で言葉がわかるのをいいことに、悪口だけは彼らの言語を選んで使っていた。怖かったであろうEの気持ちと、それをこちらに伝えてくれた勇気と、気づけなかった悔しさと、様々な思いがこみ上げたが、Eとコミュニケーションをとりながら他の生徒と同じような進め方で指導を行った。Eへの聞き取りののち、CとDへの聞き取りを同時刻に別の部屋で複数名で行う。CとDは、自分たちの悪口をはじめは認めず、激励のつもりだったと言った。こちらの伝えたい細かいニュアンスも、日本語が十分にわからない彼らに届くには、いつもの倍以上の時間がかかった。それでも、その行為の不適正さと、Eの気持ちを何とか理解させ、その後、CとDはEへの謝罪がすむまで部活での活動を停止させられた。保護者にも連絡をし、彼らには部活でEと関わらないこと、SNSを通じてのやり取りもしないことが決められた。指導が明けてEが部活に顔を出すようになったころ、Dは学業を理由に引退し、Cは部活に来る日が以前のように不定期になった。Eに何か困ったことはあるかたまに聞くことがあるが、そのたびに「とくにないです」といつものようにもじもじしながら伝えてきた。Cには廊下ですれ違う時にたまに、「今日はくるー？」と聞くと、にやにやしなながら「たいそうぎ、ない」ということもある。現在バスケ部は新体制になり、Eは部活を家庭の事情でやめ、Cはほかの生徒に誘われてまた顔を出すようになっていく。彼らと同じ国の生徒が入部してきており、Cがその生徒たちと母国語で会話する場面がみられる。まだCは日本語がわからないことが多く、周囲と違うことをすることがあり周囲に注意されることもあるが、逆に後輩の面倒を見ることもあり頼られたりしながら、以前よりも定期的に部活動に来て練習をしている。

### 3. 実践報告に関する質疑応答

以上の報告を受けて、まずは事実確認など、報告に関する質問とそれへの応答を行う時間をもった。

一つ目に、国際学級に関する質問があり、次のことが確認された。担当する教員は特に専門の資格などを有しているわけではなく、生徒たちの母語を話せるわけでもない。「日本語を少しでも話せるといい」というのが国際学級において目指さされていることである。所在自治体の教育センターが実施する、取り出しの日本語指導はある。国際学級での授業数は、生徒によるが、週3コマくらいの場合もあれば、社会科だけといったかたちで週1～2コマのこともある。授業数については、国際学級担当教員と担任教員と本人が話し合っていて決めている。国際学級での授業としては、国語、理科、社会が選ばれることが多い。国際学級では生徒は教員と一対一で学習し、そこにやって来る生徒は学年も国も異なることが多いため、国際学級において生徒同士で関わる機会は持ちにくい。同じ国にルーツがあっても、仲良くなる場合とならない場合がある。国際学級の教員がそうではない教員とどう関わっているのかといえば、職員会議で生徒についての報告がされることはあり、また廊下等ですれ違う時に立ち話をしたり生徒の自宅に電話をかける時にどちらからかけるのがよいか話し合ったりすることは日常的にある。来日暦等の生徒に関する情報は共有されているが、把握しきれない時などは国際学級の教員のところに訊きに行く。なお、生徒とコミュニケーションをはかるのが難しい時には、管理職がポケットマネーで購入して各学年に1台あるポケトークでコミュニケーションをはかることがある。

二つ目に、保護者との関わりについての質問があり、次のことがわかった。保護者と連絡がつかないことが多く、連絡がついても保護者が日本語が話せなくて、コミュニケーションが難しいことがある。三者面談では、特に進路について話す際は、保護者ときちんと話さなくてはいけないので、所在自治体に通訳の派遣を申請する。保護者本人が通訳を希望しなくても、教員のほうで必要だと判断して、保護者に説明した上で申請することがある。他の生徒に通訳をしてもらうこともあるが、「もう私を使わないでください」と言われたことがあった。

三つ目に、生徒の移動の多さに関する質問があり、以下のことが確認できた。外国にルーツを持つ生徒でなくても学校を休んで海外に行く生徒はいるが、親戚がいるからといった理由で海外に行く生徒もいる。教員は業務として生徒がどこにいて、無事であるのかを把握しなければならないが、電話が急につながらなくなり、後になって1週間旅行に行っていたことわかったり、職場体験の前日に「明日から行ってきます」と言われたりすることがある。学校を変えることもしばしばあり、そのきっかけとしては転居が多い。同じ自治体内で学区が変わったり、インターナショナルスクール等に移ったり、海外に行ったりする。転校先から求められれば生徒に関する情報を送るが、求められなければ送ることはない。

四つ目に、外国にルーツを持つ子どもへのサポートについての質問があり、次のこと

が把握できた。定期テストに際しては、ルビふり以外には別室対応（希望する場合）をするのみである。地域からのサポートとしては、祭りで地域につながる子どもがいるかもしれないが、ただサポートとしてはおそらくあまりない。所在自治体の作文コンクールの応募条件が日本語で書かなくてもいいとされていて、外国にルーツを持つ子どもでも参加できるようになっているが、こうした応募条件は他の自治体でも設定されているだろう。外国にルーツを持つ子どもが行けるコミュニティがあるといいが、あっても学校に伝わっていないのかもしれない。

五つ目に、外国にルーツを持つ生徒とそれ以外の生徒との関係の形成に関する質問と応答があった。外国にルーツを持つ生徒が抱える困難について他の生徒に話したり、挨拶程度の簡単なものでも外国にルーツを持つ生徒の母国語を他の生徒に教えたりして、双方のコミュニケーションを促すことはあるのかとの質問に対しては、日本語が話せない生徒に対してまわりの生徒がサポートしていたかという点、あまりしていなかった。どのようにサポートをしたらよいかわからなかったり、自分のことで精一杯だったりするため、教員のサポートがないと動けない。そもそも教員が職員会議で「外国にルーツを持つ生徒にはこういうことをしましょう」と言われることもない、との応答があった。担任の教員は学級集団づくりのような取り組みをしているか、との質問に対しては、学年発表会のような行事の時に国際学級から発表をして自分の国を紹介する等の機会を設けたり、国語の授業で中国にルーツのある生徒に漢文を読ませて拍手喝采を浴びることとなったり、社会科の国調べの授業で自分の国を調べていいことにして、生徒が調べて紹介したりするくらいであるとの応答があった。CとDはバスケットボールが得意とのことだが、言語でコミュニケーションがとれなくてもプレイでコミュニケーションはとれるはずであり、スタメンに出さないというのは誰が判断しているのか、との質問に対しては、顧問の間で話し合っていて決めているが、試合に勝つためにチーム内で決めた動きをすることができないためにスタメンに出られないとの応答があった。

#### 4. 実践報告を受けての討論

質疑応答を行ったあと、討論を行った。討論は、司会の絹村俊明より示された三つの柱をもとに行った。①外国にルーツを持つ生徒への大久保の関わりで「いいな」と思う点とその理由、「こうしたらよかったのに」と思う点とその理由、②実践を通して外国にルーツを持つ生徒への支援の体制（学校・地域・国）としてどのような課題が見えてくるか、③外国にルーツのある生徒への支援の課題は他の生徒たちへの支援の課題とどうつながるか、の三つである。柱ごとに討論の内容を報告していく。

##### (1) 「いいな」「こうしたらよかったのに」と思う点とその理由

「いいな」と思う点に関しては、厳しい状況にあっても「Aでも参加できる授業をしたい」と思えた点がまず挙げられた。大久保はそこから出発したのだと思われるが、そのような大久保の授業によってAは疎外感ではなく「ちゃんと面倒をみてもらえている」



と感じられて、うれしかったのではないか。「机に突っ伏したAのそばにより、顔の見える位置にしゃがみ込み、『おはよう』と声をかけた」という場面も素晴らしい。自分も「生徒と目線を合わせる」と教わってはいるが、何気なくできるかといえどできないとの指摘があった。

Bのことをよくほめ、特に母国語で「素晴らしい」と伝えているのもBによく響いたと思われるという意見、またBに久しぶりに会った時にBのしていた手袋に対して「それ、かわいいね」と声をかけ、久しぶりに生徒と再会し心情や状況を詳しく聞きたい部分もあったと思われるがこうした何気ない会話がBにとってはうれしかったのではないかとの意見があった。

CとDと話すのに「いつもの倍以上の時間がかかった」というが、それだけ時間をかけて二人の話を聞き、自分からも伝えようとしているところや、最後まで生徒たちの様子を見続けているところにあたたかさを感じたとの感想も話され、全体を通して生徒一人ひとりのことがよく見えているとの指摘もされた。

「こうしたらよかったのに」と思う点に関しては、ルビ打ちがより楽にできる技術があれば利用したらよいのではないかとの意見が出され、関連する情報が共有された。

## (2) 外国にルーツを持つ生徒への支援の体制の課題

実践を通して、外国にルーツを持つ生徒に対する支援体制（学校・地域・国）としてどのような課題が見えてくるかという二本目の討論の柱に関しては、長野県には一つの学校に5人以上の外国にルーツを持つ生徒がいる場合は通訳や日本語を教える講師を派遣する制度があるが、行政からの支援の体制が不十分である。母国語保障が特に小学校・中学校では重要であるが、日本では日本語同化政策になっていて母国語保障が非常に遅れており、母国語も日本語も不十分なために自分自身を確立していくうえで不安を抱える生徒がいるとの指摘があった。国際学級を専門外の教員が担当していることも問題であり、専門性の高い教員を確保するという課題があるとの指摘もあった。

授業等では、言語が通じなくても、ジェスチャーゲームやUNOゲームをするなどして、生徒同士で仲良くなれるような場面がつかれるといいのではないかという意見が出された。大久保からは、社会の授業では、板書の内容はノートに写しておいたほうが試験で得点できるが、プリントに自分の考えを書く時は母国語で書いていいと伝えているとの話があった。他の教員は日本語を学ぶ機会を奪っていると見ることもあるが、母国語で考えてもいいのではないかと思っているという。

この大久保の話も受けて、学校は何のためにあるのか、それは子どもたちを力づけること、エンパワーメントではないか、との指摘があった。母国語で書いてもいい、できるという気持ちになることがその子どもを力づけることになる。また言語がなくてもいきいきとする場があることも子どもたちを力づけるのであり、そういった側面が部活にもあっていい。部活は優勝するためにあるのではなく、エンパワーメントというキーワードを学校に入れていくことが重要ではないか。外国にルーツを持つ子どもではない

が勉強についていけない子どもも含めてエンパワーメントをするために、たとえば点数がとれる問題を20点分くらい作るということも考えられるとの意見が出された。

中学校の夜間学級に勤める卒業生からは、外国にルーツを持ち、日本語が話せない生徒が、中学卒業資格を敢えて与えないというかたちで夜間学級に入ってくるケースの紹介があった。そうした措置は可能であり、また多文化フリースクールもあるので、外国にルーツを持つ生徒を支えるための情報を探して教員の間で共有できるといいのではないかと指摘があった。

### (3) 他の生徒たちへの支援の課題とどうつながるか

外国にルーツを持つ生徒への支援の課題は、他の生徒たちへの支援の課題とどうつながるか、というのが三本目の討論の柱であった。それに関しては、大久保の ABCD へのアプローチの仕方、たとえば子どもたちをまず安心させて、子どもたちの心を開いていくといった仕方は、外国にルーツを持つ生徒でなくても、支援が必要な生徒たちにアプローチをする際の仕方と変わらないとの指摘があった。それに対して大久保から、「外国にルーツを持つ子どもたちと『学校生活』」というテーマで報告したが、今回取り上げた子どもたちのことが職員室でメインのケースとして取り上げられたことはなく、それほどに、たとえば家庭環境や障害など、困難を抱えた生徒は他にも多くいて、ABCD よりも点数がとれない生徒たちがいるため、「B をサポートしよう」というようにならないとの応答があった。点数が取れる問題の作成はそうした生徒のためにもしたことがあり、言葉を知らなくても盛り上げられるゲームのような活動も、日本語がベースである生徒も参加できない授業の時などにしたいと考えているとの話があった。

この大久保の応答を受けて、そもそも校内で実践の話がしにくくなっているのではないかと指摘があった。校内研修や行政研修は多くあっても、教員たちの役には立っていないのではないかと。職員会議でも忙しくてそういった話はできない。学校での自主的な研修、自由に発言できる研修はどれだけできているのか。またどうしたらできるのか、との質問がなされた。大久保からは、校内研修は学期末に一回あり、今年度はこれまで養護教諭からいま学校にいる生徒の状況（子ども家庭センターにつないでいる生徒のことや外部機関へのつなぎ方等）やエピペンの打ち方を教わってきて、昨年度は外国にルーツを持つ生徒のことを取り上げたようだとの応答があった。行政研修では、地域の概況について聞き、実践例については一つくらい聞くが、教員間の話し合いはほとんどないとのことだった。

こうした討論をふまえて、いまの学校は教員が失敗、弱みをさらけ出せないようになっているようだがそういうことができる方がいい、どうしたらサポートできるかわからない生徒についての対応においてはなおさらであるとの指摘があった。

## 5. 討論の総括

以上の討論を受けて、杉田真衣が大きく三点に分けてまとめを行った。

第一に、討論において「いいところ」がいくつも確認されように、さすがだと思わされる場所が多くあった。机に突っ伏したAの顔の見える位置にしゃがみ込んで声をかけた場面もたしかにいいが、その後にかかれて「昨日何時に寝たのさ？」といった声かけにも注目したい。「～のさ？」という軽妙な語尾は相当工夫されたものである。気軽な、他愛ないかたちだが「あなたのことを見ているよ」と伝えている場面が他にもある。日頃から生徒のことをよく見ていて、関われるチャンスを見逃さないからこそ、Bに手袋のことを言うこともできた。何かをしたと書いていないところでも、生徒のことをよく見ていくことがわかる記述があった。たとえば「廊下を一人で歩くBの姿や、教室で一人机に座ってノートにメモを取るBの姿」と書いているが、誰でもできることではない。そのようにしていつも生徒のことをよく見ているからこそ、Cと廊下ですれ違った時にも「今日はくるー？」と言えたりしているのではないか。こうした何気ない日常のやりとりにも大久保さんの思想が表れており、そこに自分の考えを母国語で書いてもいいといった指導が加わっているのだろう。

第二に、生徒のことをよく見ているからこそ立ち上がる実践の課題がある。「今でもBは、廊下を一人で歩き、休み時間もノートにメモをし続け、2～3点の答案を受け取っている」という、読んでいて苦しくなる描写がある。休み時間は授業よりもつらい時間になることがあると研究で言われてきたが、自由な時間のほうが自分が一人であるということを感じさせられるので、「私はいまこれをしている」と説明できるためにもメモをし続けていたのかもしれない。そうしたBさんの状況を大久保はよく見ており、だからこそ、生徒同士の関係はいかにつくられるのかという実践課題がどうしても立ち上がる。今回は外国にルーツを持つ子どもに焦点をあてて報告したからであろうが、理想を語り合えるのが教職研究会の良さなので敢えて言うと、外国にルーツを持つ生徒ではない生徒の名前がF、Gのように実践記録に出てこない。ABCDがそうした生徒と関わっていないから出てこないのかもしれないが、先の質疑応答において、授業中に班の中で外国にルーツを持つ子どものことを気にかける生徒もいるという話が出ており、また大久保が「ABCDがこの子ともしっかりつなげられないだろうか」と期待して見ている生徒もいるはずなので、生徒同士の関係づくりという点で今後さらに議論できるとよいのではないか。この実践課題をめぐっては、たとえば、バスケットでCDをなぜスタメンに入れないのかという議論において、二人を入れたら他の生徒たちが気持ちよくプレイできなくなることがあるという話があったが、これをどう考えるか。みんなで考え合いながら、みんながそれなりに心地よくできるプレイのあり方を見つけられないのか。こうしたことがこれから追求していく課題としてはあるのではないか。ABCD以外の子どもたちも家庭環境や障害のことがあって自分のことで精一杯であるため、他の子どものことを気にかけるのが難しいという話があったが、それぞれが様々な事情で精一杯でいるなか、その精一杯さをどこかしら共有して、みんなでそれぞれの精一杯さに向きあっていくにはどうしたらよいのかという実践課題があるはずで、とても難しいが今後議論できたら有難い。

第三に、実践の課題以前に、圧倒的に支援が足りていないという、そもそもの制度の問題がある。今回も夜間中学の話などが出されたが、各地、各実践現場の状況を出し合い、情報を提供し合って、いまどのような制度が求められるのかを議論できる場としてもこの教職研究会が存在することがよくわかった。

まとめの終わりには、多忙ななか報告を引き受けた大久保への謝意が述べられた。

## おわりに

報告者の大久保は、最後に次のように感想を述べた。多くの質問とアドバイスを得られたのがうれしく、また教職課程センターの絹村や竹浪のサポートがあったからこそ報告することができた。いま自分が抱えている業務の多さでは自分から報告をしようとは到底思えないため、今後こうした機会があるとそこで得られたことを自分の実践に反映させられるので今後も続けてほしい。

司会の絹村からは、東京都立大学教職研究会は現代の教育・教職の持つ課題を実践的に明らかにしつつ、扱う実践は地を這うようなものだが、よりよい未来をつくる教職のありかたを相互に探り合う場であるので、次回もまたそれぞれの実践を持ち寄り、議論し合い、教育について学び合おうとの呼びかけがあった。

参加者は卒業生5名、在学生7名、教員11名、職員1名、計24名であった。今回は9月下旬の日曜日に開催したが、卒業生がより参加しやすい日時に設定する必要があるかもしれない。そのことも含めて、次年度の研究会に向けた検討を進めていきたい。