

Title	外国人生徒を「特別扱いする学校文化」の形成に関する考察：大阪府立特別卒校の事例から
Author(s)	伊藤, 莉央; 王, 一瓊; 林, 貴哉 他
Citation	未来共生学. 2019, 6, p. 299-327
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/72133
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

外国人生徒を「特別扱いする学校文化」の形成に関する考察

大阪府立特別枠校の事例から

伊藤 莉央

大阪大学大学院人間科学研究科博士後期課程

王 一瓊

大阪大学大学院言語文化研究科博士後期課程

林 貴哉

大阪大学大学院言語文化研究科博士後期課程

山本 晃輔

大阪大学未来共生プログラム特任助教

要旨

本研究の目的は、外国人生徒を受け入れる「特別扱いする学校文化」がいかんにして形成されるのかを、大阪府における特別入試枠校の当該生徒の支援を担当する教員個々の語りから明らかにすることである。具体的には、それぞれの担当教員がシステム整備や諸実践の実施といった「特別扱いする学校文化」を形成していくことに対して各特別枠校の異なる社会的文脈がどのような影響を与えているのか、担当教員へのインタビューから解釈的に捉え、担当教員が「特別扱いする学校文化」の形成に果たす役割について明らかにした。

調査を行った3校は、ともに外国人生徒を受け入れる特別枠校でありながらも、それぞれ学校のおかれているコンテキストの差異によって、担当教員の果たす「特別扱いする学校文化」の形成への役割にも差異が確認された。各校の担当教員が抱える困難が異なるなかで見えてきたのは、担当教員のあり方いかんで、「特別扱いする学校文化」の形成や維持が大きく左右されることである。「特別扱いする学校文化」は人権教育を基盤としたコンテキストのもと、特別枠という制度を整備するだけで十分に形成されるわけではない。「特別扱いする学校文化」の形成においては、システムを運用し、実践する担当教員が非常に大きなファクターとなり得るということを指摘した。

目次

1. 問題の設定
2. 先行研究と分析枠組み
3. 調査概要
4. 分析
 - 4.1 B 高校—伝統に基づき、時代とともに
 - 4.2 F 高校—多様性がもたらす課題と可能性
 - 4.3 G 高校—普通科における特別枠の挑戦
5. 考察

キーワード

外国人生徒
特別扱いする学校文化
高校入学者選抜

1. 問題の設定

本研究の目的は、外国人生徒¹を受け入れる「特別扱いする学校文化」がいかにして形成されるのかを、大阪府における特別入試枠校において当該生徒の支援を担当する教員個々の語りから明らかにすることである。

外国人生徒を対象とする教育上の配慮は、出入国管理及び難民認定法（入管法）の1989年改正とニューカマー外国人の流入以降、喫緊の課題となった。直近では、2014年に文科省が全国の教育機関に「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について」の通知を行い、外国人生徒に対して教育的な配慮を行うことを求めている。こうした通知の背景には、外国人生徒への教育的対応が自治体や学校それぞれに任されてきたという歴史がある。なぜなら、法制上、日本の公教育は「国民」のみを対象としているため、外国人生徒への教育は例外的な「恩恵」の位置づけしか有してこなかったからである（太田 2000）。文科省通知は、日本の学校において外国人生徒の増加が、一部の学校の自助努力だけでは対応できず、正面から向き合わなければならない課題となっていたことを示唆する。

文科省通知は、外国人生徒が日本の学校で生活できるような日本語能力の向上が主たる目的とされているが、外国人生徒が日本の学校生活において直面する課題は語学能力だけではない。例えば日本の学校は、生徒に対し集団で一斉に行動することを求めることが少なくない。教員にとっても日本人生徒にとっても自明な日々の振る舞いは、外国人生徒にとっては馴染み難い（恒吉 1996）。むしろ日本の学校への適応を求めるあまり、外国人生徒の文化的背景を「奪文化化」してしまうという批判もある（太田 2000）。その背景には、日本の学校では特定の生徒に教育資源を投入することは不平等であるとされ、「外国人だからといって特別扱いしない」という学校文化がある（志水 2002）。言語習得や学校への適応は、結果的に外国人生徒個人の自助努力に帰せられてしまうのである。

外国人生徒自身に一定の努力の必要性があるにしても、それを外国人生徒の個人的な課題とするだけでよいのか。私立学校と公立学校の雰囲気や校則、進学校と定時制学校の指導観の違い、教員・生徒関係の諸相等々、いわば校風と

呼ばれてきたものを、学校研究では「学校文化」として概念化してきた。外国人生徒の学校における課題の所在を個人にではなく、社会の側に求める観点において、前述した「不適応」は、必ずしも個人の資質や学力の問題というだけでなく、日本人を中心とする硬直的で排他的な学校文化、教員文化の課題が浮かび上がる。日本の学校においては、外国人生徒の文化的背景や言語的な多様性が評価されることは少ない。日本の学校に通う場合、バックグラウンドに関係なく日本の学校文化に適応しなければならないということは、多文化共生社会の逆行を意味する。むしろ、日本の学校文化を共有できない外国人生徒に対して適応を迫るだけでなく、日本の学校文化にこそダイナミックな変容が求められている（清水・児島 2006）。

外国人生徒に関する教育社会学的研究は、学校文化研究に影響を受けながら継続的に試みられ（志水・清水 2001など）、小・中学校における臨床教育学的研究を皮切りに、学校適応の問題から徐々に高校（鍛治 2007、徳永 2008、趙 2010）や大学進学、就労（山本 2014、清水・チューブ 2015、今井 2017、石川 2017）へと研究領域が拡大していった。

このような中で注目されるのが、志水（2008）による、外国人生徒を積極的に受け入れようとする高等学校を主題とした研究である。2008年当時、外国人生徒の進学率の低さが知られるようになっていたが、大阪府は際立って外国人生徒の進学率が高かった。大阪府における外国人生徒の進学率を下支えしていたのは、一定の条件をみたま外国人生徒に対して、特別な受験資格を付与する「特別枠制度」の存在である。大阪府は2001年に「中国帰国生徒及び外国人生徒入学者選抜」を実施、2017年には「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学者選抜」（以下、この選抜方式を特別枠、また特別枠が設置されている高校を特別枠校、とする）と改称し、7校（2018年現在）において入学定員の5%を基準に、一般入試とは別枠の入試（数学、英語に加え、日本語あるいは母語による作文）を外国人生徒に対して行っている。

この日本版アフーマティブ・アクションとも言いえる「特別枠制度」の際立った特徴は、高校入学時点だけでなく、入学後も特別な支援が行われる点にある。志水他（2007）、志水（2008）において「特別枠」の内実は、コンテキスト、システム、実践の3つの要素において整理されている。まず特別枠校には、同

和教育・人権教育、在日朝鮮人教育の実践や、中国帰国者の集住地域であったことを背景とした外国人教育支援の取り組みなど、マイノリティ生徒を支える教職員の実践が枠設置以前から存在していた（コンテキスト）。そして、外国人教育を主に担当する日本人教員に加えて、外国人教員（ネイティブ教員と呼称）が配置されていることが目玉となっている。カリキュラムの面でも、学校制度（総合選択制、総合学科、単位制）の枠組みのなかで、日本語や母語、各教科の授業が抽出で行われ、外国人生徒を対象とした選択科目などが運用されてきた（システム）。そして、柔軟なシステム運用のもと、日本語指導、母語保障、外国人講師を中心とする特別な授業が編成されるなど、外国人生徒のための具体的な支援が行われる（実践）。

外国人生徒は特別な教育的ニーズを有するが、日本の学校における中心的な支援対象となってきたわけではない。しかし、大阪の特別枠校では、外国人生徒が有するニーズを個人の課題とするのではなく、可能な限り応えようとし、学校や教員の個別的な努力だけでなく、制度的に保障しようとする。志水(2008)は、一般的な外国人生徒を特別扱いしない学校文化と対比し、大阪の特別枠校に外国人生徒を積極的に支援しようとする「特別扱いする学校文化」の存在を見出した。

もっとも、志水(2008)は特別枠校へのフィールド調査から特別枠校の内実であり、「特別扱いする学校文化」として共通して見られるコンテキスト、システム、実践を析出しているが、その3要素の関係は必ずしも明確ではない。第1の課題は、特別枠設置当初の研究であったため、学校固有の文脈を画一的に捉えてしまいがちであった点にある。「特別扱いする学校文化」がコンテキストやシステムに依存しているならば、学校固有の文脈において形成されると考えられる。2018年度現在、大阪府には7校の特別枠校が存在しており、7校はそれぞれ特有の文脈のもとにおかれ、各校の学科も同一ではない。はたして特別枠校という制度下におかれている各校が、近似した過程を経て、同様のコンテキスト、システム、実践を構成要素とし「特別扱いする学校文化」を形成していくのだろうか。

また、過去の研究では「特別扱いする学校文化」に共通して見られる人権教育のコンテキスト、システム、実践が強調されていた。そうであれば逆に「人権

教育のコンテキストを有さない学校において特別扱いは難しいのか」といった疑問も生じる。このように議論を敷衍したとき、第2の課題として、コンテキスト、システム、実践のそれぞれが重要であるにしても、いかなる対応関係にあり、何がボトルネックとなっているのかを明確にしなければ、一般化可能な議論にはならない。

そこで、本研究では各校における差異を考慮したうえで、「特別扱いする学校文化」が形成・維持されるには何が必要なのか、共通する重要な要因とその対応関係を検討し、志水(2008)の議論を精緻化することを目指す。全国的な外国人生徒の更なる増加を見越すならば、どのように外国人生徒を受け入れる「特別扱いする学校文化」が形成されるのかを明らかにすることは、共生社会における公教育を考えるための試金石となろう。

2. 先行研究と分析枠組み

本節では学校文化研究、教員文化研究の視点から、前節で示した志水(2002; 2008)、志水他(2007)についての具体的な検討課題を提示する。

そもそも学校文化・教員文化とは、教育行政の文化を基盤とし、教員たちの置かれる社会的・制度的位置の変化に規定されつつ、日々創出され実践される教育活動の間に位置し、教員個々の実践を律するという側面をもつ(久富1994: 200)。つまり、学校文化の検討においては、各校のおかれている社会的文脈²を考慮に入れる必要があるが、志水他(2007)では「特別扱いする学校文化」の1要素であるコンテキストを大阪府全体のものとして扱っており、こうした各校のおかれている社会的文脈(入学者の階層構造など)の差異にあまり注目してこなかった。

荻谷(1981)はKing(1973)の組織構造分析の枠組みを参照し、学校階層構造(入学者の階層)と制度的統制の機構(学習指導要領や学校規則といった制度的規制)を指すobjectiveな契機による拘束が、学校の状況に即した教育行為を組織化させようとする教員の主体性であるsubjectiveな契機と相互に結びつくことで、学校組織が成立する図式を提示した(図1)。そうであるならば、各特別枠校における社会的文脈の違いを考慮し、「特別扱いする学校文化」がいかに

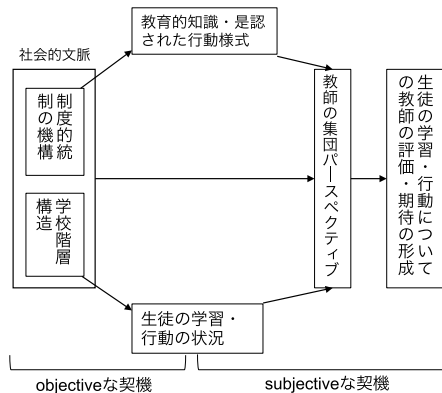


図1 先行研究における学校文化・教員文化の形成を捉えるモデル図
 苅谷(1981)を一部変更

して形成されるのか検討する必要がある。本稿の調査対象校でいえば、人権教育の基盤、進学指導の基盤といった教育理念、教育方針の差異や、普通科、総合学科という設置される学科の差異が具体的な各校のコンテキストのなかでも社会的文脈やシステムの差異として想定できる。こうした社会的文脈の差異によって、「特別扱いする学校文化」の形成のされ方も異なることが想定されるのである。

では学校文化はどのように形成され変容するのか。富田(2015)は、「進学校」制度が浸透していた学校から部活動に力を入れていた学校に異動した教員が、異動先の高校に「進学校」制度を普及させた事例を検討した。そこではアクターとなる教員が、日々の学習課題の提示や居残り学習の軽減など、実践レベルに働きかけることで、「進学校」として学校組織運営を進めていく意識を教員に根付かせていったことが報告されている。その他にも、外国人生徒支援の中核を担う日本語教員が、同僚教員に働きかけることで、学校システムの変容が見られたとする研究もある(児島 2001)。こうした研究は、既存の学校文化を静的なものではなく、動的なものとして捉えていくことの必要性はもちろんのこと、教員が学校文化の変容を担うキーパーソンであることを示唆する。「ティーチングコミュニティの相互関係や文化を創り維持する要因は不明確なままである」(Hargreaves 1992: 218)ならば、特別枠校における担当教員がいかんしてコ

ンテキスト、システムと関わり、具体的な実践を編み出すのかを分析する必要がある。

こうした観点から改めて志水(2008)の議論を整理すると、特別枠校は外国人生徒を積極的に受け入れ、そのために学校システムを工夫する。そして外国人生徒が学校生活をおくることが日常化し、その結果として形成されるのが「特別扱いする学校文化」であると考えられる。したがって、「特別扱いする学校文化」は、土壌となるコンテキストやシステムの上で、担当教員によって語られる各校の具体的な実践によって確認することが可能となる。そこで本稿では、担当教員によって語られた実践のエピソードや実際に観察された取り組みを「実践」として捉え、外国人生徒支援の実践がいかんして取り組まれているかという視点から解釈的に「特別扱いする学校文化」を検討する。ただし児島(2001)や富田(2015)からわかるように、学校のコンテキストやシステムを「特別扱いする学校文化」を生み出す土壌として定数的に扱うだけでは不十分である。担当教員による実践を通して、「特別扱いする学校文化」の形成に不可欠なコンテキストやシステムが整備されていく可能性も十分に考えられるからである。担当教員が各校のコンテキストやシステムとどのような対応関係にあって実践し、「特別扱いする学校文化」を形成しようとするのか、語られる実践エピソードをコンテキストやシステムが文化形成に与える影響の結果であるとして分析を試みる。

以上の先行研究より本稿では、各特別枠校のコンテキストのなかでも社会的文脈が、それぞれの担当教員がシステム整備や諸実践の実施といった「特別扱いする学校文化」を形成していくことに対してどのような影響を与えているのか、担当教員へのインタビューから解釈的に捉える。そのうえで、担当教員が「特別扱いする学校文化」の形成に果たす役割について明らかにする。具体的な分析では、各校のコンテキスト(社会的文脈)がどのようなもので、そうしたコンテキストが担当教員のシステム整備や諸実践にどのような影響を与えているのか、3つの観点から各校の「特別扱いする学校文化」の内実について描き出す。次節以降では、調査概要について明記する(3節)。そして各学校での観察調査及び、担当教員のインタビューデータから検討課題について分析を行う(4節)。そして最後に分析によって得られた知見から、担当教員が「特別扱いする学校

文化」の形成に果たす役割について提示する。

3. 調査概要

高等学校では入学者の出身階層や学校の運営するシステムが、学校の取り組みや教員の意識に大きな影響を与えている（荻谷 1981）。そして、山本（2007: 45）が「学校では取り巻く環境の変化に合わせて新しい学校システム（単位制高校や全寮制高校など、筆者注）が次々に採用されており、新しいシステムにおける学校組織運営のあり方を検討することは、重要課題となっている」と指摘するように、高校の運営システム（普通科、総合学科など）の違いによって学校組織にも差異が生じやすいとされる。「教員組織には、状況に合わせた柔軟な学校運営や教育実践が求められるようになってきている」（山本 2007: 45）ことから、同じ特別枠校であっても、普通科と総合学科のように運営システムの異なる学校においては、担当教員の担う役割にも差異があり、その役割について検討する必要がある。

そこで、本研究では全7校の特別枠校を訪問調査した上で（表1）、B校、F校、G校のデータを分析の対象とした。特別枠は2001年から2005年にかけて5校に設置され、B校には2002年に設置された。その後、F校は2015年、G校は2017年に設置されている。上述のような課題意識から、特別枠新設置校であるF校とG校では、異なる運営システムのもと現在進行形で外国人生徒を受け入れる「特別扱いする学校文化」が形成途上であることが予想され、その形成の実態を詳細に検討できると考えた。

F校、G校と比較対象とするために、先発的に枠設置校となった学校からも対象校を選定する。外国人生徒を受け入れる枠を設置したとしても、形式的なことではなく実質的に意味あるものとして運用しなければならない。枠設置の初期はそのシステム運用に力を入れることがあっても、長期間の運用にはそれに伴った課題が生じると予想されることが、先発校から対象校を選定する理由である。B校とF校は、近隣地域に同和地区を抱えており、マイノリティを中心とする学校づくりを行っており、またB校はF校と同様に総合学科の学校である。こうしたF校と類似するコンテキスト（社会的文脈）を有しており、比較

検討のしやすさを鑑みて特別枠初期設置校の中からB校を分析の対象に加えた。

分析対象とした3校のうち、もっとも長期的な調査を行ったのがB校である。B校には2007年に約1年間のフィールド調査を実施、その後も断続的な訪問調査を行ってきた。2017年から2018年にかけての約半年間は、週1回程度のフィールド調査を行った。F校、G校については、2017年から2018年にかけて、月1回程度の訪問調査を行い授業等の観察を行った。そのうえで、2017年から2018年にかけて特別枠校の7校全てに訪問し、校長、外国人生徒担当教員、ネイティブ教員にインタビューを行っている。これは特別枠校の全体像を把握するだけでなく、別の学校から見たB校、F校、G校の位置づけを検討するためである。その他、大阪府教育委員会や特別枠校を支援するNPOなどにも調査を行っている。

調査では学校の基本的な情報を収集するとともに、授業見学や校内行事への参加など訪問調査を実施した。加えて、具体的な取り組みや志水（2008）によ

表1 特別枠校7校の概要（分析対象校の3校を網掛けとしている）

	A校	B校	C校	D校	E校	F校	G校
所在地	中部	中部	中部	南部	中部	北部	北部
学校設立年	1975年	1983年	1978年	2003年	2001年	1984年	1955年
学校システム (学科再編年度)	普通科単位制→総合学科エンバメントスクール。2015年度～	総合学科(2003年度～)	普通科→デュアル総合学科→総合学科(エンバメントスクール。2017年度～)	普通科総合選択制→総合学科(2018年度～)	普通科総合選択制→総合学科(2017年度～)	総合学科(2015年度～)	普通科(専門コース設置。2017年度～)
全校生徒数 (在籍者数/定員数)	573人/630人	704人/720人	558人/660人	695人/720人	788人/800人	651人/720人	829人/840人
枠設置年	2001年度	2002年度	2005年度	2003年度	2001年度	2015年度	2017年度
特別枠定員	12人	12人	10人	12人	14人	12人	14人
ルーツ生徒数 (枠外生徒含む)	66人	60人	60人	55人	50人	37人	29人 (※2学年)
外国人生徒 のエスニ ティ	フィリピン、中国、韓国朝鮮、ベトナム、タイ、インドネシア、ネパール、ブラジル、イタリア、コンゴ、ペルー、ポリニア	中国、ネパール、ベトナム、フィリピン	中国、フィリピン、韓国朝鮮、ベトナム、ブラジル、インドネシア、セネガル	フィリピン、中国、パキスタン、ベトナム、スーダン、タイ、ペルー、マレーシア	中国、フィリピン、ネパール、韓国、アフガニスタン、ロシア	中国、フィリピン、ペルー、ブラジル、パキスタン、エジプト、ロシア、インドネシア、ネパール	中国、フィリピン、ネパール、ウクライナ、タイ

る調査から10年経っての変化、外国人生徒に関する項目について、各校で担当教員、校長を中心に半構造化インタビューを行った。インタビューは1時間から2時間前後行い、録音データからトランスクリプトを作成し、分析データとした(表2)。

B校は大阪府の南東に位置する全日制総合学科の高校である。地域の教育力向上を目的として1983年に創立された。B校の近隣地域には、同和地区が含まれていた。また、当初より、障がいをもつ生徒も在籍してきた。地域の声と特別な支援の必要性を背景とし、B校には同和教育・人権教育の土壌が培われた。その後、入学する生徒のニーズに応じるため、B校は、2003年度に普通科から総合学科へ移行した。B校は、長年にわたって外国人生徒を受け入れてきており、その歴史は普通科時代に中国帰国者とベトナム難民を受け入れることから始まった。枠設置年は2002年である³。

2015年度より特別枠校となったF校は、大阪府北部に位置する全日制総合学科の高校である。近隣地域に同和地区を有していることから、人権教育を重要視した実践が積み重ねられている。大阪府北部において、外国人生徒数が増加しており、地域住民からの要望もあり、特別枠校となった経緯をもつ。中国やフィ

表2 インタビュー対象者一覧

No.	高校	仮名	役職
1	B校	B1	校長
2		B2	ネイティブ教員(中国)
3		B3	一般教員(元外国人担当)
4		B4	日本語担当教員
5		B5	一般教員(元外国人担当)
6		B6	外国人担当教員
7		B7	一般教員(元外国人担当)
8	F校	F1	校長
9		F2	外国人担当教員
10		F3	ネイティブ教員(中国)
11		F4	地域連携担当教員
12	G校	G1	校長(元E校校長)
13		G2	外国人担当/日本語担当教員(元A校外国人担当)
14		G3	外国人副担当教員(元E校外国人担当)
15		G4	外国人副担当教員(元F校外国人担当)

リピンにルーツをもつ生徒をはじめ、近年ではエジプトやロシアにルーツをもつ生徒も入学してきており、生徒の文化的背景が多様化している状況にある。

G校は大阪府北部に1955年に設立された。複数の鉄道路線が交差するオフィス街の中にあり、交通の便がよい。2009年度から2016年度までは普通科総合選

択制であったが、現在は、文系と理系に加えて、幼児教育コースと看護医療コースを併せ持つ普通科専門コース設置校に改編された。それにあわせて、特別枠入試の実施校になった。B校やF校とは異なりG校には、外国人生徒の受け入れを行うにあたっての地域的要請があったわけでも、外国人生徒教育に取り組んできた土壌があったわけでもないが、長年、大阪市内に特別枠校の設置の強い要望があったことから、学校の改編に合わせて特別枠が設置されており、地域性というよりも、交通の便がよいという機能性や立地の点から特別枠が設置されている面がある。

以下では3校について分析を進めていく⁴。

4. 分析

4.1 B校—伝統に基づき、時代とともに

4.1.1 コンテキスト

3節で示したようにB校は、大阪府における枠設置校の先発校的な位置づけにある。上述したように、人権教育を核とするB校は、ひとりひとりを大切にし、それぞれの違いを豊かさに変え、ともに学んでいくという理念を有する。B校は2002年度より特別枠校となっていたが、それと時を同じくして2003年度より普通科から総合学科へと学校システムを変更した。特別枠設置に伴い、柔軟なカリキュラム編成をする目的もあり、当時在籍していた教員は総合学科への変更にも前向きであった。学力的には府内の中堅校である。日本人生徒、外国人生徒ともに社会経済的に厳しい層の生徒が一定数入学している。10年前の調査時と入学者層の変化はみられないが、当時は外国人生徒を受け入れて間もないタイミングであったこともあり、日本人生徒の荒れが語られたが、現在は落ち着いた雰囲気となった。

10年前の調査では、枠設置にあたり外国人生徒が利用できる教室をB校の中心部に配置していた。当時の校長は「外国人生徒が学校の中心にすることが大切」とし、外国人生徒が校内で生活することが当然のものにしたいと語っている。現在、B1校長によると、外国人生徒が学校内にいることが当たり前のものとなっているという。

2018年度現在、B校の全校生徒数は約700人であり、そのうち外国人生徒は60人である（中国、ネパール、ベトナム、フィリピン）。その中には、小学校から来日し、日本で生活してきた生徒もいるが、保護者の就労などで、中学校から来日した生徒も少なくない。また、母国の中学校を卒業し、日本の学校を経ないで高校に直接入学する「ダイレクト」と呼ばれる生徒も増加してきている。他校と比較したとき、中国系の生徒が多いことが特徴である。長年B校で勤務していたB3先生によると、「偏りの理由は不明だが、中国人のネイティブ教員による手厚い指導が、中国系コミュニティの中で知られているからではないか」という。

4.1.2 システム

外国人生徒の抽出授業や放課後の活動などの教室となる「グリーン」(仮名)を支えているのは、外国人生徒を支援している教員たちである。10年前、主に中国出身のネイティブ教員（B2先生）とコーディネートを担当する日本人の教員（B3先生）が中心となってグリーンを切り盛りしていた。B2先生によれば「日本の学校を知らないのでB3先生が理解してくれ、他の日本の先生に繋いでくれた」といい、B3先生によれば「外国人生徒のことはわからないので、B2先生に任せきりになった」という。そこに日本語教育の専門家であるB4先生が加わることで、外国人生徒の母語や家族との関係を取り持ち、手厚い日本語教育を行うとともに、学校内での位置づけを確かなものにするシステムが構築されてきた。

2018年現在、グリーンでは中国以外の外国人生徒が増加したことから、中国出身のネイティブ教員（B2先生）は漢字圏の生徒を担当し、日本人教員（B4先生）は非漢字圏の生徒を担当している。2人の仕事は一見分かれているが、互いに支え合い、漢字圏・非漢字圏を問わずに、外国人生徒を指導している。また、充実した日本語教育と母語保障を提供するために、母語教員と教育サポーターなどが含まれる各言語の非常勤教員も数名配置されている。

各科目は受講する外国人生徒の日本語や漢字圏・非漢字圏出身の違いなどで3講座に分割されている。外国人生徒の母語を保障し、一般生徒にも外国語の魅力を感じさせるため、外国語の授業も多数設定されている。少数言語であっ

ても、外国人生徒に合わせて母語の授業を開設するという方針は今でも継続されている。以上のようにカリキュラム編成が柔軟に行われるのは、担当教員の努力だけではなく、B校が総合学科というシステムを運用しているということが関係している。

4.1.3 実践

特別枠校として、長年の支援の蓄積のあるB校においては、日本語教育や教科指導だけではなく、生徒指導に対する一般教員の関わり方も変化してきた。B4先生は、若い世代の教員の様子を以下のように述べた。

担任の先生の若い世代がうちのクラスの子という形で、やっぱり関わり方があの頃と全然違ってくるかなという。やっぱり、自分たちもその子たちとちゃんと関わっていきこうというのは大きな違いかもしれませんね。例えば、願書などでも、もう私がきたころにはみんな持ってくるんですよ。書き方がわからない。全部やりますよね。(中略)やっぱり今は、ちゃんとこっちも願書チェックしても、もう一回担任の先生のところに持って行きなさいって言ったりとか。志望動機とかも、全部丸なげ時代から、担任の先生がそこは色々志望動機とかも一緒に考えてくださるとかという形にはなってきたかなという感じがありますね。(B4先生・日本語担当教員)

以上に示したように、外国人生徒支援の教職員組織に所属する教員だけではなく、新世代の一般教員も積極的に外国人生徒の支援や指導に携わるような働きかけが担当教員から促され、「特別扱いる学校文化」を維持していきこうとする動きが見られる。

近年の大きな変化は、長年グリーンを支えてきたB3先生が退職したことである。そこでB校では、B3先生を非常勤で採用し、コーディネーター職に若手教員を配置している。コーディネーター職の大きな役割は、グリーンの取り組みや外国人生徒の様子を、他の日本人教員と共有することにある。こうした調整役といえる仕事を若手教員に担わせることは、大きな負担ともなりえる。若手教員であるB5先生やB6先生によると、教員キャリアが浅いこともあり、橋渡

し役を十分に果たせないという課題を感じている一方で、従来の外国人生徒支援のあり方を実地で取り組みつつ、校内における位置づけについても学ぶことができたという。このように、一般教員を外国人生徒支援に巻き込むように担当教員が働きかけることで、若手教員が新たな視野をもち、時代の流れに応じて学校に新たな理念をもたらすことができる。

4.1.4 小括

枠設置から10年以上がたち、教員が外国人生徒に対して組織的に対応ができるようになってきた一方で、B校は教員の世代交代の課題に直面している。B校では毎年人権に関する教員研修が設定されているが、これはB校の理念を若い世代の教員たちに継承することは容易なことではないからである。そうした実践を通じた理念の共有は、特別枠設置時から勤務するネイティブ教員（B2先生）が中心となることで可能となっており、ネイティブ教員を日本人の支援担当教員や日本語教員が下支えしている。こうした若手教員が外国人生徒支援に対して向き合っていく場合は、担当教員によって促されており、特別扱いする学校文化の維持が目指されている。こうして、一定程度教員集団に外国人生徒支援の意識が根づいてきた学校において、担当教員はその学校文化を維持することが主な役割となることがわかる。

4.2 F校—多様性がもたらす課題と可能性

4.2.1 コンテキスト

2018年度の1年生に関しては、18人もの外国人生徒（外国人生徒支援の校内拠点「フラワー」(仮名)から、在籍生徒はフラワー生と呼ばれている）が在籍している。これは、一般入試で入学してきた支援の必要な外国人生徒に対しても、特別枠入試で入学した生徒と同様にフラワー生として支援をしていくということが関わっている。フラワー生の傾向として、生活上の厳しさを抱える生徒や、日本語能力に由来して学力的に厳しい生徒も数多く在籍している。枠設置年は2015年で、毎年度10人程度の外国人生徒が入学する。在籍するフラワー生の多くは中国にルーツをもつ生徒であり、次いでフィリピン、ペルー、ブラジル、パキスタン、エジプトなどにルーツをもつ生徒が在籍するという状況である。

大阪府北部に位置するF校には、様々なエスニシティの生徒が通っている。大阪府北部の特別枠校としてF校が選ばれた背景には、近隣地域に同和地区を有するということが、かねてから人権教育にも力を入れてきたことが大きく関わっている。しかし、人権教育の基盤をもつF校であっても、「(外国人生徒支援の取組について)本校はまだまだのほうかなと思います」(F2先生)と担当教員が語るように、外国人生徒を「特別扱いする学校文化」の形成が容易にはいかないことがうかがえる。またF校では、外国人生徒への支援だけでなく、日本人生徒のなかにも生徒指導関係で関わっていかねばならない生徒が増加しており、F校の一般の教員が外国人生徒の支援について腰を据えて取り組むことが難しい学校状況にあることがわかる。

4.2.2 システム

F校において、外国人生徒を「特別扱いする学校文化」の形成が困難となる要因として、学校が設置しているシステムの影響も考えられる。「うちは総合学科なので(中略)授業中に日本語の授業をやる、日本語の保障をすることという大きな特徴」というF2先生の語りからも、総合学科であるF校ならではの日本語指導のカリキュラムが編成されていることがわかる。こうした総合学科としての特徴により、柔軟なカリキュラム編成を行えるようになり、外国人生徒支援を学校組織として行っていきやすい点についてはB校と共通するところである。しかしながら総合学科の特性をいかした柔軟なカリキュラム編成が行える一方で、総合学科ならではの教員の困難も担当教員から語られる。

G校は授業の種類が少ないのでわかりやすい。うちは総合学科なので、授業の数多いですね。100種類以上あります。(F3先生・ネイティブ教員・中国)

総合学科ですから、教員の数が圧倒的に足りないと思います。(中略)少人数展開なり、いろんな科目を、つくってやっているところにそこに外国人生徒への授業まで入ってくると手は足りません。圧倒的に足りない。そして勉強する余裕もほしいです。(F4先生・地域連携担当教員)

授業の種類が多さ、それにとまなう教員の多忙さがその大きな困難の要因となっている。なかでも、F3先生が近年同じように特別枠校となったG校の状況と対比的に語っていることが印象的であるが、日本語の授業などをはじめ、習熟度別に展開されている授業もあるために、担当教員を含めた教員が受け持つ授業数も必然的に多くなる現状にある。日本語指導が必要な生徒を受け持った経験の少ない教員が多い中で、授業時数が増えることは、F4先生が語るように、授業内容を検討する時間や余裕の減少につながってしまうおそれがある。

2015年度より「特別枠校」となったF校では、「日本語指導、母語保障とアイデンティティの確立、日本にルーツをもつ生徒との共生」の3点をフラワー生に対する支援の大きな柱として掲げている。多文化共生プロジェクトチームがF校には設置されており、フラワー生へのカリキュラム編成や実際の支援方針などについては、実質的にこのプロジェクトチームが中心となって決定している。多文化共生プロジェクトチームは、3人の教員が中心となって運営されている。プロジェクトチーム全体のマネジメントを行うF2先生、フラワーの担任として外国人生徒たちの支援を担うF3先生、日本語担当の教員の3人である。この3人の他に、各学年に1人ずつプロジェクトチームのメンバーが配置され、行事の時など人手が必要な時にはF2先生より声がかけられるという体制となっている。

4.2.3 実践

家庭状況が厳しい外国人生徒が多く在籍するというコンテクストが関係し、フラワー生への支援は学校内だけにとどまらない。具体的には、年度初めに外国人生徒の家庭を訪ね、家庭の状況などを把握するということである。ここでは、「母語の先生頼りで、一緒に行って、母語の先生はどうせお世話になる方なので、そういう方と一緒に家庭の状況をつかんでいく」(F2先生)ことが重要視されており、多文化共生プロジェクトチームの教員だけでなく、母語保障を行う担当の講師も同行することになっている。しかしながら、このような外国人生徒への丁寧な関わりが重要視されている一方で、特別枠の新設置校としての組織的な課題を以下の担当教員の語りからうかがうことができる。

前任の先生はパワフルやし、なんでも知ってるし、あともう1年いてほしかったなとか思いながら(中略)私本当に今年からぼっとかんでるみたいな感じなので。(F2先生・外国人担当教員)

先生が、授業のなかでフラワー生に深く関わることは、体制としても余裕がない。中心となるベテランの先生がいないと支援を組織的にやっていくのは難しい。(F3先生・ネイティブ教員・中国)

F校には昨年度まで、外国人生徒への支援について豊富な経験を有するベテランの教員がコーディネーターを務めていたのだが、今年度からF2先生に引き継がれることになった。F2先生は今年度から本格的に外国人生徒への支援に取り組みははじめ、F3先生も講師経験を含めて4年目の教員キャリアということもあり、支援を「組織的にやっていくのは難しい」状況にある。支援の蓄積が学校として豊富でない場合に、赴任したばかりの教員やキャリアの短い教員がその基盤を形成していくことは想像以上に困難が積みまとうものであろう。例えば、外国人生徒支援の体制や文化は、特別枠のシステムを学校内に設置するだけで形成されていくわけではない。そこで、F校では、放課後に生徒の文化を紹介する行事を行い一般教員の参加を促している。あるいは、昼休みの時間にイングリッシュカフェを開催し、日本人生徒と外国人生徒が英語で話す場が持たれている。これらの外国人担当教員の日常的な実践は、外国人生徒と接点を持ちにくい教員や生徒を巻き込むものである。他方で、こうした実践は自発的に生じるというよりも、若手担当教員の積極的な発案と校内調整などの努力に支えられているが、多大な労力を必要とするといったジレンマが生じてしまう。

4.2.4 小括

F校では、総合学科の特色をいかしたフラワー生に対するカリキュラム編成がなされており、外国人生徒の日本語能力や学力に合わせた柔軟な支援が行われている一方で、授業数の多さや入学者層の変容などの影響から、担当の教員が外国人生徒を「特別扱いする学校文化」を形成していくことが困難となる状

況もうかがえた。F校は同和教育、人権教育の土壌や実践が豊富にあるものの、支援体制の基盤を整備するに際し、経験豊富な教員がいない場合、担当教員に大きな負担がかかるという課題もみえてきた。F校の事例からは、人権教育の基盤のようなコンテクストのもとで、特別枠の制度を有するだけで自然発生的に「特別扱いする学校文化」が醸成されるのではなく、担当教員がいかに同僚教員に働きかけていくのかが非常に重要となることがわかる。

同じ総合学科でありながらも、B校とF校の担当教員の語り方の差異についてもここで考えることができる。総合学科であることは、カリキュラム編成の面で特別扱いする学校文化の形成に向けて担当教員を後押しする背景になるものの、そうしたシステムのもとで実践を担っていく教員のキャリアが豊富でない場合にはその語られ方が異なるのである。つまり、B校のように支援の蓄積や担当教員の経験が十分ではない時、担当教員自身が多様な授業のなかで外国人生徒にどのような具体的支援を行っていくべきなのか同僚教員に伝えていくことが難しくなるため、総合学科としてのシステムがB校のようにあまり肯定的に捉えられなくなる可能性がある。

4.3 G校—普通科における特別枠の挑戦

4.3.1 コンテクスト

3節でも述べたように、G校には外国人生徒の受け入れに関する地域的な要請や外国人生徒教育に取り組んできた土壌があったわけではなく、学校の改編に合わせて特別枠が設置された。特別枠校7校の中では多くの生徒が大学や専門学校等への進学を目指している学校である。したがって授業構成も教員組織も外国人生徒を念頭に構成されてきたわけではない。G1校長によると、G校では、現在、外国人生徒を受け入れるための「基礎工事」をして「地盤」を作っている最中だという。

特別枠の定員は14人であり、設置2年目の2018年度は、中国、フィリピン、ネパール、ウクライナ、タイにルーツをもつ29人（編入してきた生徒を含む）が学んでいる。多文化副主担のG4先生は「意識が学校からあまりはみ出そうとはしない」のがG校の全体的な生徒の特徴であり、学校や勉強に消極的に見える生徒であっても、かなりの割合で大学や専門学校への進学を希望していると

いう。教育に熱心な保護者も一定程度おり、説明会や懇談会にもそれほど多くはないが来る。G校では、家庭の問題が、学校生活を続けられないほど、大きな影響を及ぼしているという話がなくはないが、毎日学校に来るのが当たり前であるという生徒が多い。多文化主担のG2先生は、このような生徒の様子を「G校の生徒はまだ全員の指導が効く」とし、「学校おるだけでいいね。ほっといてくれーみたいな子は少ない」と指摘する。こうした生徒像は外国人に対しても当てはまり、課外の自由参加の行事であっても、G校の外国人生徒はほとんど全員が出席をするように指導を行っているという。

4.3.2 システム

G校では外国人生徒は「ペガサス生」(仮名)と呼ばれており、多文化教室で抽出の授業を受けたり、多文化研究部（通称、ペガサス）の活動に参加している。B校やF校と同様にこれらの活動を通して外国人生徒への支援が行われているが、カリキュラムや教員組織などのシステムは、現在、外国人生徒の受け入れを進めながら整備しているところである。

まずは、教員による支援組織に着目する。ペガサス生を主に担当しているのは、特別枠が設置された学校での勤務経験があるG2先生、G3先生、G4先生である。G2先生の教員免許は英語であるが、日本語教育が専門であり、特別枠を設置しているA校において講師をしていた経験もある。G3先生は、E校の前身となった高校において人権推進委員を担当していた際に、中国帰国者の生徒に関わるようになり、E校における特別枠の立ち上げ、運営に取り組んできた。国語の免許を有するG4先生はE校において特別枠の生徒の国語の抽出授業を担当するようになり、F校での特別枠の担当を経て、G校に赴任した。G1校長は、同じく特別枠校のE校でも校長を担っていた。このように、G校ではベテランのG1校長、G3先生、G4先生（3人とも、定年退職後にG校で再任用や常勤講師として勤務）が外国人生徒の受け入れのための土壌を整えながら、若手のG2先生が主に指導を行っている。

さらに、G校には外国人生徒の支援を行う多文化会議があり、多文化主担、多文化副主担、外国人生徒の担任、総務部、進路指導部、保健部、人権、日本語の担当者のほか、G校における特別枠の設立に当初から関わっている教員が

所属している。分掌の中では、多文化は総務部に位置づけられている。多文化主担と日本語主担を兼任するG2先生が、外国人生徒支援のコーディネーターの役割を担っており、外国人生徒の情報はG2先生に集めるようにしているという。

日本語指導が必要な生徒のために抽出授業のカリキュラムを組む際には、学期の途中でも日本語に問題がなくなれば、原学級に戻ることができるように、原学級と抽出の授業で同一科目を同じ時間に設定するのが理想的である。G校以外の特別枠校は総合学科（かつては、普通科単位制、普通科総合選択制の学校もあった）であり、時間割を比較的自由に組むことができる。一方、G校は普通科である。そのため、時間割に制限があり、抽出の授業を必ずしも原学級と同じ時間に組めるわけではない。生徒の日本語が上達し、授業についていけるようになったとしても、学期の途中には原学級に戻ることができないという問題がある。

G校以外の特別枠校には、中国語のネイティブ教員が配置されており、中国語の母語の授業だけでなく、中国ルーツの生徒を対象にした日本語の授業や、面談や家庭訪問の通訳等も担っている。G校の場合は、ネイティブ教員が配置されておらず、母語の授業を担当するのは、中国語も含め、すべて特別非常勤の教員である。ただ、外国人生徒が問題を起こした時には、昼夜を問わず、通訳として来てもらう必要があるため、G3先生は生徒の文化的な背景がわかる人が常に学校にいて、懇談の通訳をお願いできたり、相談に乗ってもらえたりすることが重要であるという。G校も常勤のネイティブ教員の配置を企図しているが現時点では実現しておらず、中国出身の生徒や保護者の対応の際は、外国語大学の中国語科出身のG4先生や、2年生の担任をしている中国ルーツの教員が対応している。

4.3.3 実践

コンテキストでも述べたように、G校の外国人生徒やその保護者は、勉強に対してそれなりに力を入れており、進学を希望している。そのため、G2先生は以前、A校に勤務していた頃の実践と、現在のG校における実践は異なるものであると指摘している。

A校で教えていた時には、ちょっとでもこの子が卒業するまでに漢字を書かしてあげなきゃあかんし、この子が面接を受けるためにはせめて履歴書が書けるようにしてあげなきゃいけないっていう、もうほんとに土台を整えてあげるところからの日本語教育やったけど、そこら辺がちょっとだいぶ変わってきてるんじゃないですかね。(G2先生・外国人担当/日本語担当教員)

G校には、センター試験を受ける実力がある外国人生徒も一部在籍するが、今の制度では「伸びる子が伸びない」とG2先生は語る。G校の一般生徒はセンター試験を受験して進学するとは限らないため、G校の授業で使用している教材を用いた学習をするだけではセンター試験に対応できない。そのため、特別枠の生徒の進路希望を叶えるためには、一般生徒よりも多くの学習をさせる必要がある。しかし、前述のように、カリキュラムが固定的なものであるため、それぞれの外国人生徒を個別で教えることはできない。クラブの活動としての日本語の学習会では、日本語能力試験の対策を行っているが、学習会の時間もすべての外国人生徒を一括で見ることになる。G2先生は、現状では外国人生徒の学力を十分に伸ばすことができないため、クラブ活動で結果を残し、AO入試に備えることが指導の中心になっているという。

また、担当教員の具体的な動きとして、各学年だけでなく分掌単位で多数の一般教員を外国人支援の会議に巻き込むことや、放課後の日本語指導の時間でも一般教員が関与できる時間を積極的に作り出していることがあげられる。このように、人権教育の基盤がB校やF校に比べて強固ではなく、教員集団の外国人生徒支援に対する意識が高くない普通科高校では、担当教員は具体的な実践を通して同僚教員に外国人生徒支援を行う意義を浸透させ、「特別扱いする学校文化」を形成していく役割を強く担うのである。

4.3.4 小括

立地の良さもありG校の志願者数は多く、ほとんどの外国人生徒が進学希望となっている。外国人生徒の進路希望に応えるためには、多様な授業展開を行

うことが理想であるが、G校は普通科であるためにカリキュラムの編成に困難を抱えざるを得ない。

G1校長は、外国人生徒を受け入れる文化や土壌があまりなかったG校であるが、外国人生徒に対する実践を他校でやりがいを持って行ってきた教員に来てもらうことで、他の教員にも「熱伝導」が起こり、G校に「生徒を受けとめて包摂する」という「教育の根底」としての人権が「文化」として根づくことを目指している。実際、外国人生徒支援の経験が豊富なベテラン教員の同僚教員に対する積極的な働きかけが行われており、放課後の日本語指導の時間では外国人担当以外の日本人教員も顔をだすことがある。こうした積み上げを通じて、「特別扱いする学校文化」が形成されていくことが目指されている。

さらに、G1校長によると大阪府立高校に7校目の特別枠を設置することは、外国人生徒の受け入れ以外の現代的課題にも対応できる教員を育てることにつながるという。B校やF校のような人権推進校とは違い、G校は大学や専門学校への進学を目指す生徒が多いため、教員の意識もまずは進学を念頭に置いた教育活動を行おうとする。そうした状況をむしろ活用することで、多くの日本人教員に外国人生徒が抱える課題等に気づき、向き合う機会にもなっていく。G1校長はG校に勤務する全ての教員が、他の学校に赴任しても、外国人生徒の受け入れ等の経験を活かして、困難を抱える生徒に対して、それをサポートする最低限の実践ができるようになってほしいと考えている。

5. 考察

本稿では、外国人生徒を受け入れる「特別扱いする学校文化」がいかんにして形成されるのか、大阪府における特別枠校において当該生徒の支援を担当する教員個々の語りから明らかにすることを試みた。本研究を通じて明らかになってきたのは、「特別扱いする学校文化」の形成に関して担当教員が直面する困難が同じ特別枠校であっても各校の設置されている学科の違いなどの社会的文脈などによって異なることである。

F校の事例から捉えられたのは、教員配置のゆらぎによる「特別扱いする学校文化」の形成の難しさである。F校は、かねてから人権教育を基盤に据えた

学校運営を行ってきたこともあり、外国人生徒を受け入れることに関して特に大きな混乱がなく、支援体制が整えられ、実践が行われることになった。しかし、特別枠の設置4年目にして現在課題として明らかになってきたのが、外国人生徒への支援を担ってきたベテラン教員の異動や、総合学科制による複雑なカリキュラム編成、外国人生徒以外の支援の必要な生徒の入学といったシステムの変容である。F校からは、豊かなコンテキストのもとで特別枠という制度を導入したとしても、そうしたシステムのもとで実践を引っ張っていける教員が世代交代のなかで不足している場合、また特別枠以外の学校のシステムの課題(例えば、総合学科制による複雑なカリキュラム編成)によって教員の多忙化がすすむ場合には、担当教員から同僚教員に働きかけることが難しく、「特別扱いする学校文化」の形成が予想以上に困難になるということが示唆される。

人権教育と外国人教育の接続の困難さという観点はB校にも見いだせる。B校では若手の一般教員にコンテキストを認知させるだけでなく、具体的な実践に携わる経験を積み上げることを通じて、若手教員がシステムの主要な担い手となり、学校のコンテキストを受容する存在として成長させる仕組みが整備されていた。そしてそのシステム整備には退職後、非常勤で採用された日本人教員だけでなく、継続的にB校に携わるネイティブ教員が尽力している。いわば、担当教員の働きかけを通じて外国人生徒支援の組織体制を維持し、「外国人を中心に据えた教育実践をB校は行う」といった認識を補強することで「特別扱いする学校文化」を定着・再生産するような仕組みである。このように、B校のように人権教育の基盤を有し、外国人生徒支援に対する一般教員の意識が高められている学校においても、そうした文化は自然に維持されるわけではない。担当教員はその文化を維持していく役割を大きく担うことになる。

「特別扱いする学校文化」の構成要素であるコンテキスト、システム、実践の影響関係は、単線的なものではなく複雑なものである。その最も顕著な例として挙げられるのが、G校である。G校はB校やF校とは異なり、普通科高校である。前項で検討したように、普通科はタイトな授業時間割となっているため、総合学科のように外国人生徒向けの授業を設定することは容易ではない。そこでG校では、一般教員が外国人生徒支援に関与できる時間を担当教員が調整し、学校全体で外国人生徒を特別に支援していこうとする意識を高めていくことが試

みられていた。人権教育の基盤がB校やF校ほど強くはないG校においてうまく実践が行われている裏にある、担当教員の力量の大きさを見逃してはいけない。

同僚教員に対する積極的な働きかけを日本語教員が行うことで、外国人生徒を受け入れる学校文化の形成を個人の教員が試みたことを児島（2001）が描いたように、学校のおかれている社会的文脈によっては、担当教員のような個々の教員からの主体的な働きかけ（実践）が、「特別扱いする学校文化」の形成においても重要となる可能性が示唆される。分析から見出される知見は、「特別扱いする学校文化」は人権教育を基盤としたコンテキストのもと、特別枠という制度を整備するだけで必然的に形成され、維持されていくわけではないということである。各校の担当教員が抱える困難や担う役割が異なるなかで見えてきたのは、担当教員のあり方いかんで、「特別扱いする学校文化」の形成や維持が大きく左右される。

B校やF校のように同和教育におけるマイノリティを重視する教育の伝統は、確かに特別枠設置を下支えしていた。ただここでG校のように人権教育の基盤がB校やF校よりも強固ではない学校における「特別扱いする学校文化」についても考えなければならない。ここまで記述してきたように、G校でうまく実践が行われているのは、担当となる教員の力量が大きく関係している。その一部分だけをみれば、力量のある教員を長期的に担当に据えて実践を積み重ねていくことは可能であろう。しかしその場合、担当教員が異動などで代わった場合には「特別扱いする学校文化」が維持されることが困難となろう。「特別扱いする学校文化」を形成するだけでなく、文化として維持していくためには、B校や実際にG校でみられたように担当教員が一般教員を外国人生徒支援の現場に巻き込み、外国人生徒を特別に支援することが当たり前になるようなコンテキスト（社会的文脈）を形づくることが重要となるだろう。

もっとも、こうした「特別扱いする学校文化」は課題含みであるという点もみえてきた。上述したような分析が妥当であるとすれば、「特別扱いする学校文化」の形成は担当教員に依存的なものとなってしまふ。外国人生徒支援を学校全体の課題として捉え、制度依存的なものではない点を強調するために、本研究ではコンテキストの重要性を示唆したつもりである。それでもなお、枠設置にお

いて先発校であるB校においても、後発校であるF校、G校においても外国人担当教員の役割は大きく、その中核的存在であることは、「特別扱いする学校文化」の形成と維持には、担当教員の力量や、外国人担当教員を組織としてどのように位置づけるのかといった力学が重要であると考えざるを得ない。したがって、担当教員に掛かる負荷は大きなものとなるため、担当教員に対するサポート体制を整備することは必要不可欠である。それは例えば、本事例からみてきたように、ベテラン教員と若手教員をバランスよく担当に配置し、実践を形づくっていくノウハウを継承しやすくすること。またG校のように、担当部署以外の教員が外国人生徒支援について考えていけるように、多様な分掌の教員が外国人生徒支援を検討する場に参画できるような組織体制を整備することを定める、などが具体的なサポートとして考えられる。

以上のように、特別枠校の「特別扱いする学校文化」とは、外国人生徒が必要とするニーズに対して、可能な範囲で資源を投じることを制度的に保障することによって形成されているが、それは「外国人だけを特別扱い」することに留まらず、学校内で日本人生徒を含めた「豊かな多文化教育」を育てていることも見受けられた。本稿で扱った範囲において「豊かな多文化教育」とは大きく2つの観点からなる。

第1の観点は、外国人生徒を受け入れることで日常が多文化を学ぶ現場となることである。インタビュー調査や観察調査で聞かれたことは、教員だけでなく日本人生徒も、外国人生徒が在籍し、特別な授業が存在していることに違和感がないという語りである。例えば、B校の校長によれば「車椅子を使用する生徒のためにエレベータを設置しても、生徒は当然と考える」ように、外国人への支援が日本人生徒にとっても当たり前と思え、当然のものとして受け入れられているという。F校におけるイングリッシュカフェも校内での日常の一コマとなりつつある。もちろん、本調査の過程で、ミクロな場面では外国人生徒と日本人生徒の対立や、外国人生徒を指導することに困難を感じる一般教員の存在が聞かれた。しかしながら、そこで生じるコンフリクトの調整に多くの教員が「苦勞」を語りながらも、その必要性を強調している。外国人生徒を受け入れることで生じる多文化なコンフリクトが、学校文化を再考する機会となっているのである。本研究を通じて見えてきたのは、外国人生徒を支援するための

システム改善や教育実践が、「外国人」を下支えするコンテキストを形成するというだけに留まらず、日本人教員や生徒にとっても「多文化」を考える機会となっているということである。

第2の観点、外国人生徒のポジショナリティーへの配慮についてである。本稿の事例部で紹介したように、特別枠校では「外国人生徒を外国人として扱うこと・扱われること」を重視しつつも、「外国人生徒に日本の学校文化・日本語を教えること」にも注力する。ただし日常生活は「外国人・日本人を問わない学校の成員」として扱われるなど、外国人生徒の学校におけるポジションが移り変わる。これは外国人を「特別扱いする」ことを通じて生徒の外国人性を強化していくというよりも、生徒の多様なポジショナリティーに配慮しながら、場面に応じた接し方を日本人教員や日本人生徒が模索するということである。

以上のように、「特別扱いする学校文化」の本丸と言い得るものは、校内の誰もが「多文化教育」に向き合うことで、多文化ゆえに生じる葛藤とそれを調整するための「バランス感覚」を養うことにある。こうしたバランス感覚は多文化教育の基盤となり、「外国人生徒への教育とは日本語教育である」といった教育観を相対化するものであろう。さらには、G校の校長が語ったように、特別枠校の教育は単一校で完結するのではなく「特別枠校」を通じて大阪府に外国人生徒支援を知る人材を波及させ、コンテキストやシステムを強化していくことが期待されているのである。

最後に、こうした豊かな多文化教育、あるいは多文化教育のためのバランス感覚は、豊かであるがゆえに「新たな課題」を特別枠校に生じさせてもいる。B校とF校には中国人ネイティブ教員が雇用されているが、多様化する外国人生徒にとって中国語話者のネイティブのままではよいのか、といった議論である。たしかに、インタビューでは「言語ができたとしても、外国人生徒の家族に寄り添うには日本人ではできない」といった語りも聞かれた。もっともな指摘かもしれないが、外国人生徒のエスニシティを強調したとき、同じ外国人であれば全ての外国人生徒に関与可能なのか、という点が残る。特別枠校では母語教育をカリキュラムに導入し、週に1から2コマ程度、母語話者による授業時間を確保しているが、誰もがそれを十分なものだと語っていない。これは障がい児教育分野で語られる合理的配慮の論争とも接続されうる。それはすなわち、

外国人支援が重要だとしても、どこまでの資源をどのように投じるか、といった課題群は継続的な議論を必要とする。特に本稿の分析結果からは、上述したような外国人生徒支援を中心的に担う教員に対するサポートをいかに図っていくのか、この点について各校のおかれている状況ごとに検討し、制度運用を進めていくことが「特別扱いする学校文化」の形成や維持にとって肝要となるといえるだろう。

注

- 1 本稿では志水（2008: 16-17）にならい、1970年代以降に来日した外国人の親をもつ外国にルーツをもつ子どもを「外国人生徒」と表記する。ただし、先行研究において上記のような生徒が「ニューカマー生徒」と表記されている場合は、引用箇所においてのみ「ニューカマー生徒」と表記する。「外国人生徒」の表記を採用する理由としては、「1990年当初に来日した家族であれば、当時の子どもが現在は親になり、その子どもが学校に通うという世代交代が進んでいるから『ニュー』という表現もすでに相応しくない」、という今津（2012: 124）の考えに依拠するからである。
- 2 本稿では、志水（2008）で述べられているような、大阪府全体の人権教育などの基盤となるものをコンテキストと称し、社会的文脈の語は、各学校のおかれている状況や各校の教育理念などのコンテキストの一部としての意味合いで用いる。また社会的文脈と同義で各校のコンテキスト、と表記する場合もある。
- 3 B校では、外国人生徒が抽出の授業などで学ぶ教室が「グリーン」と呼称されており、特別枠入試で入学した生徒のことも「グリーン生」などと呼ばれることがある。F校では同様のことが「フラワー」として呼称され、G校では「ベガス」とされている（すべて仮名）。
- 4 本稿の執筆分担は以下の通りである。1節・5節：山本、2節・3節・4-2項・5節：伊藤、4-1項：王、4-3項：林。また、B校は王が、F校は伊藤が、G校は林がそれぞれ山本とともに調査を行った。

参考文献

石川朝子

2017 「外国にルーツをもつ若者研究におけるキャリアの視点の必要性」山本晃輔編『大阪府立高校の外国人支援に関する教育社会学的研究—特別枠校における取り組みとその変容』pp.104-117、大阪：大阪大学未来戦略機構第五部門未来共生イノベーター博士課程プログラム。

今井貴代子

2017 「ニューカマー高校生のその後—卒業生の語りに見られる、社会・文化的仲介者・媒介的コミュニティ・帰属」山本晃輔編『大阪府立高校の外国人支援に関する教育社会学的研究—特別枠校における取り組みとその変容』pp.83-103、大阪：大阪大学未来戦略機構第五部門未来共生イノベーター博士課程プログラム。

今津孝次郎

2012 『学校臨床社会学』東京：新曜社。

太田晴雄

2000 『ニューカマーの子どもと日本の学校』東京：国際書院。

苅谷剛彦

1981 「学校組織の存立メカニズムに関する研究」『教育社会学研究』36: 63-73。

鍛冶致

2007 「中国出身生徒の進路規定要因—大阪の中国帰国生徒を中心に」『教育社会学研究』80: 331-349。

久富善之

1994 「戦後史の中の教師文化」稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』pp. 200-222、東京：東京大学出版会。

児島明

2001 「ニューカマー受け入れ校における学校文化『境界枠』の変容」『教育社会学研究』69: 65-83。

2006 『ニューカマーの子どもと学校文化』東京：勁草書房。

志水宏吉

1990 「学校文化論のパスベクティブ」長田彰夫・池田寛編『学校文化—深層のパスベクティブ』東京：東信堂。

2002 「学校世界の多文化化」宮島喬・加納弘勝編『変容する日本社会と文化』東京：東京大学出版会。

2008 『高校を生きるニューカマー』東京：明石書店。

志水宏吉・清水睦美編

2001 『ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐる』東京：明石書店。

志水宏吉・棚田洋平・榎井縁・比嘉康則・新矢麻紀子・奥村美保・今井貴代子・山本晃輔・石川朝子・館奈保子

2007 「ニューカマー特別枠校の可能性—高校3校の事例分析から」日本教育社会学大会発表資料。

清水睦美・児島明編

2006 『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』京都：嵯峨

野書院。

清水睦美・チューブ サラーン

2015 「ニューカマー二世世代の青年期—義務教育の経験と就職後の生活状況との関係に注目して」『日本女子大学人間社会学部紀要』25: 25-49。

高松美紀

2013 「定時制高校における『取り出し指導』の現状分析—日本語指導体制の変革に向けての課題」『異文化間教育』37: 84-100。

趙衛国

2010 『中国系ニューカマー高校生の異文化適応—文化的アイデンティティ形成との関連から』東京：御茶の水書房。

恒吉僚子

1996 「多文化共存時代の日本の学校文化」堀尾輝久・奥平康熙・佐貫浩・久富善之・田中孝彦編『学校文化という磁場』pp.251-240、東京：柏書房。

徳永智子

2008 「『フィリピン系ニューカマー』生徒の進路意識と将来展望」『異文化間教育』28: 87-99。

富田知世

2015 「『進学校』制度の普及過程に関するミクロレベル組織分析」『教育社会学研究』96: 283-302。

山本晃輔

2014 「長田を生きるベトナムにルーツをもつ子どもたちの高校進学と就労」今井貴代子編『外国にルーツをもつ子どもと支援活動』pp.156-175、大阪：大阪大学未来戦略機構第五部門未来共生イノベーター博士課程プログラム。

山本祐子

2007 「新しいタイプの高校における教員の仕事と多忙化」『教育社会学研究』81: 45-65。

Hargreaves, A.

1992 Culture of Teaching: A Focus for Change. In A. Hargreaves and G. Michael (ed.), *Understanding Teacher Development*, pp. 216-240. New York: CASSELL.

King, R.

1973 *School organization and pupil involvement*. London: Routledge & Kegan Paul.