



Title	マイノリティの複数在籍校におけるニューカマー生徒支援の課題：異なる歴史的な文脈を有する学校の比較分析から
Author(s)	伊藤, 莉央
Citation	未来共創. 2022, 9, p. 67-96
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/88548
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

マイノリティの複数在籍校における ニューカマー生徒支援の課題

異なる歴史的な文脈を有する学校の比較分析から

伊藤莉央

要旨

本稿の目的は、マイノリティ集団の複数在籍という学校の社会的な文脈が、いかにしてニューカマー生徒支援の課題に影響するのか、その要因と合わせて明らかにすることである。本稿で明らかになった知見は以下である。

ニューカマー生徒と同程度以上に厳しい状況にある同和地区出身生徒といったマイノリティ生徒が在籍してきたA中は、差別の現実から実践を形成してきた歴史的な文脈を有しており、地区出身生徒の差異のジレンマ（アウトティングなどのリスク）に直面しやすくなっていた。こうした状況から、ニューカマー生徒を対象とした支援の実施に関しても地区出身生徒への配慮が同時に求められ、取り組みの実施について慎重な判断が必要となっていた。直接的な資源配分が容易に行いづらいう意味において、マイノリティ集団が複数在籍するという社会的な文脈が、ニューカマー生徒支援を困難にしている側面があると考えられた。しかし、直接的な支援の実施に慎重な判断が求められることから、A中では差異のジレンマを回避しつつニューカマー生徒を含むマイノリティ生徒を支援するために、授業時間外に複数のマイノリティ集団が少人数で集い活動できる場（人権サークル）を構築することや、信頼できる生活班を基本とした多文化共生教育などの取り組みが模索されていた。

本稿の知見から、ニューカマー生徒支援の課題や可能性について、社会的にマイノリティとなる生徒の在籍状況といった社会的文脈と合わせて捉えていく必要性を指摘した。

目次

1. 問題の所在
2. 本稿の射程と分析の視点
 - 2.1 本稿で捉える社会的な文脈
 - 2.2 分析の視点
3. 調査概要
4. 支援の拠点をめぐる諸相
 - 4.1 教室設置をめぐる両校の違い
 - 4.2 支援対象の明確化に伴う差異のジレンマ
5. 多文化共生教育の取り組みをめぐって
 - 5.1 取り組みの諸相
 - 5.2 地区出身生徒の差異のジレンマとニューカマー生徒支援
6. まとめと考察

キーワード

ニューカマー生徒支援
校区の有する歴史的な文脈
差異のジレンマ
マイノリティの在籍状況

1. 問題の所在

これまでのニューカマー¹と教育研究において、ニューカマー生徒への支援が教員によって容易に行われない姿が明らかにされてきた。それは例えば、日本人のための教育という前提を守るために、ニューカマー生徒を日本人生徒とは異なる存在として扱い、特別な支援を行わず差異の固定化の戦略をとる教員や（児島 2006）、学級経営など教員として履行すべきことがらを意識するために、ニューカマー児童への積極的な支援を行わなくなる教員（金井 2012）などである。児島（2006）や金井（2012）をはじめとする諸研究では、教員を取り巻く日本の学校文化や教員の履行すべき教職との関わりといった、マクロな視点から教員の行為を解釈し、ニューカマー生徒支援の課題を整理してきた。

近年では、ニューカマー児童が少数点在する学校では、行政上の支援体制が整っておらず、支援の蓄積が十分ではないことから、教育ボランティア頼みの教育実践をせざるをえない実態が明らかにされた（坪田 2018）。坪田（2018）から、ニューカマー生徒支援は、教員のおかれている学校の社会的な文脈（ここではニューカマー生徒の在籍数の多寡）から影響を受けることが示唆されたといえる。児島（2006）や金井（2012）のような、ニューカマー生徒と教員との相互行為から支援の実態を解釈するだけでなく、ニューカマー生徒の在籍数といった、ニューカマー生徒と教員がおかれている社会的な文脈を考慮したうえで教員の行為を解釈していく重要性が示されたといえる。

日本のニューカマーと教育研究の他にも、教員の行為を教員のおかれている社会的な文脈から解釈しようとする研究がみられるようになってきた。例えば同一自治体にある公立中学校でも、校区の社会経済的な状況によって貧困層などへの学力保障のアプローチが学校毎に異なることが示された（知念 2019）。また、エスニックマイノリティの教育研究が先進的である欧米でも、カラーブラインドなイデオロギーが教員にどのように受け入れられるかは、学校の人種構成や生徒の階層構造、保有する資源、専門的な文化など、学校の有する社会的文脈によって影響を受けることが示されている（Cobb 2017）。

知念（2019）やCobb（2017）の研究では、校区の社会経済的状況や学校規模、

人種構成などが教員の実践に影響を与える社会的な文脈として捉えられている。その中でも Cobb (2017)において示唆的なのが、貧困層の在籍状況といったマイノリティ集団の存在が、エスニックマイノリティの対応にも影響を与えると指摘されている点である。上記の研究から、日本におけるニューカマー生徒支援も、ニューカマー生徒以外のマイノリティ生徒の在籍状況(マイノリティ集団が複数在籍することや在籍してきた経緯など)から影響を受けると推察される。

ここでマイノリティ集団が複数在籍するような社会的な文脈において、ニューカマー生徒支援が困難となる可能性について言及したい。確かに知念(2019)やCobb(2017)の議論から、ニューカマー生徒をはじめとした社会的に厳しい状況におかれやすいマイノリティ集団の複数在籍校では、ニューカマー生徒支援も手厚くなると考えることもできる。しかしマイノリティ支援の際に危惧されるのが「差異のジレンマ」(dilemmas of difference)(Minow 1990)である。差異のジレンマとは、バイリンガル教育といったエスニックマイノリティの統合を意図した教育的支援策であったとしても、それが結果的にマイノリティの固有性を認めないことにつながったり、エスニックマイノリティのマイノリティ性が強調されるためスティグマ化させたりするジレンマを意味する(Minow 1990)。差異のジレンマの議論は、特定のマイノリティ集団への明示的な支援の実施が、スティグマ化のような負の影響を与えるジレンマを内包しており、支援の実施に難しさが伴うことを示唆している。差異のジレンマは、教育施策のようなマクロ場面のみ生じるのではない。マイノリティ集団の生徒について、学校内でどのように承認するのかという側面、同一のカリキュラムを受けさせるかどうかという側面、また同一の教室で学習させるかどうかといった側面など、日常的な教育実践場面においても生じるものとされる(Norwich 2009)。

知念(2019)、Cobb(2017)を参照したうえで本稿が狙上にあげたいのが、複数のマイノリティ集団が併存する状況において差異のジレンマが教員に対していかに生じ、ニューカマー生徒支援に影響するのか、ということである。差異のジレンマの議論では、基本的に特定のマイノリティ集団とマジョリティとの差異を取り上げ、マイノリティ集団への資源配分の実施に困難が伴うこ

とが想定されている。ここで資源の配分の議論を引き、本稿で議論したい差異のジレンマについて述べる。

資源の配分に関わる機会の平等化には、一方から他方への機会の移転が伴う（宮寺 2011）。そのため、資源配分に関わる不公平の議論は、限られた機会を当事者が奪い合う関係にある時に意味をなす（宮寺 2011）。宮寺（2011）の議論は、配分できる資源の総量は限られており、特定集団への資源配分が、その他の集団への資源配分にも影響を及ぼすことを意味している。例えば、マイノリティ集団Aに資源を配分することにより、Aとマジョリティとの間の異質性が再認識されるのと同時に、一方で場を共にするマイノリティ集団Bとマジョリティとの間の異質性もまた再認識される事態が想定される。そして、集団Aへの資源配分が異質性の顕在化を防ぐために躊躇されてきた場合、新たに場をとる集団Bに対して資源配分することが、Aの異質性の再認識につながる可能性もあるため、AだけでなくBへの支援も躊躇される事態もあわせて想定される。つまりここで指摘したいのが、あるマイノリティ集団への支援に伴う差異のジレンマが、別のマイノリティ集団の支援にも影響を及ぼし、支援が困難となる構造である。こうした差異のジレンマの構造があるならば、マイノリティ集団が複数在籍する学校では、ニューカマー生徒支援のあり方が他のマイノリティ集団の差異のジレンマによって影響を受けることも考えられる。以上のことから本稿が検討したのは、ニューカマー生徒支援の課題が、他のマイノリティ集団の差異のジレンマに影響を受けるかたちで生じる可能性である。このように、複数のマイノリティ集団が併存する状況において差異のジレンマがいかに生じ、ニューカマー生徒支援に影響するのかを注視する点において、Minowの議論を広く捉えていくものであるといえる。

教員のニューカマー生徒への対応を社会的な文脈との関わりから丹念に描きだすことは、ニューカマー生徒支援を困難にする教育制度や教育システムの要因の解明につながることも指摘される（佐藤 2011）。先行研究の知見は、ニューカマー生徒への対応からもたらされる課題なのか、マイノリティ生徒の在籍状況といった、社会的な文脈から影響を受けて生じるものなのかは不明確であり、マクロな視点から課題を指摘しつつも、教員とニューカマー生

徒との相互行為に焦点化して検討されてきた点で部分的な課題の提示であったといえる。

以上の問題意識から本稿では、マイノリティ集団の複数在籍という学校の社会的な文脈が、いかにしてニューカマー生徒支援の課題として現れるのか、その要因と合わせて明らかにすることを目的とする。先行研究では、ニューカマー生徒の多数在籍する学校が主に研究対象とされてきた（例えば、児島 2006; 金井 2012; 清水・児島 2006 など）。そして、ニューカマー生徒が多数在籍する状況で、カリキュラム面の整備が行われる事例や（清水・児島 2006）、一方で少数在籍校では教員による手厚い支援が困難となることが明らかにされてきた（坪田 2018）。このような先行研究では、ニューカマー生徒の在籍数という数に注目されてニューカマー生徒支援の課題などが検討されてきた。ここで本稿が着目するのが、ニューカマーの在籍数そのものの影響ではなく、複数のマイノリティ集団が在籍する状況におけるニューカマー生徒支援の課題であり、ニューカマー生徒支援の課題が他のマイノリティ集団の差異のジレンマとどのように関わり表出するのかである。こうしたニューカマーの在籍数の多寡ではなく、マイノリティ集団の複数在籍という社会的な文脈に着目することは、坪田（2018）をはじめとした既存の研究とは異なる独自の視点を持つといえ、効果的なニューカマー生徒支援の方策をより広い視野から明らかにするうえでも意義があるといえる。また知念（2019）では、マイノリティの複数在籍する状況において生徒支援にポジティブな影響があることが指摘されるが、本稿ではマイノリティ集団が複数在籍する状況において差異のジレンマがいかに生じてニューカマー生徒支援に影響するのか、教員にとって課題となる点を中心的に検討する。

2. 本稿の射程と分析の視点

2.1 本稿で捉える社会的な文脈

マイノリティ集団の複数在籍校におけるニューカマー生徒支援の課題を検討するために、本稿ではニューカマー生徒在籍校でも、同和地区を校区に有する学校に焦点を当てる。その理由を以下で述べる。

志水ほか(2014)では、ある程度研究の蓄積のある日本の代表的なマイノリティ集団として、同和地区、障がい者、外国人が取り上げられている。また倉石(2009)では、教育における排除と包摂の議論において、在日外国人と被差別部落が論じられている。日本における社会的排除が深刻なマイノリティ集団として、外国人、被差別部落の教育研究が蓄積されてきたといえる。本稿では、志水ほか(2014)でも取り上げられているマイノリティ集団のなかでも、障がいをもつ生徒には焦点を当てずに、同和地区を有する校区に着目する。ここで、障がいをもつ生徒に焦点化しない理由を述べる。

すべての学校段階の教員免許を取得する際の最低必修単位として、特別支援教育について学習することがカリキュラム上必須となっている(権・太田2018)。こうした制度上の位置づけに象徴されるように、障がいをもつ生徒については、個別の教育支援計画を作成し、担当教員によって組織的に支援するような体制が制度的に整えられてきた。そのため、障がいをもつ生徒への支援については、学校毎に特色があるというよりも、行政区単位で支援の体制が整えられてきたと考えられ、障がいをもつ生徒への支援が学校独自の生徒支援のあり方に影響する側面は弱いといえる。その点、同和地区出身生徒(以下、地区出身生徒)への支援に関しては、下記に述べるように障がいをもつ生徒への支援以上に、学校独自の支援のあり方に影響を与えられ考えられる。学校の社会的な文脈と生徒支援の関連に着目する本稿では、上記の理由から障がいをもつ生徒への支援については焦点化しないものとする。

日本においてマイノリティ支援を検討するうえで注目されてきたのが、同和教育の歴史的な文脈である。石川ほか(2020)は、大阪府と神奈川県 of 外国人生徒に対する高校入試の特別枠をめぐる比較検討を行い、同和教育の教育実践が結果的に外国人生徒への教育支援にも影響を与えている示唆を提示した。また知念(2019)では、同一自治体においても校区に同和地区を有しているか否かにより、人権教育や集団づくりで積み重ねられた実践に違いが生じ、結果的に同和地区を有している校区において貧困層の生徒への教育支援に教員が積極的に取り組むことが整理された。

以上から、校区に同和地区を抱えていることは、マイノリティ支援の歴史的な実践が蓄積する要因として捉えられる。そして石川ほか(2020)や知念

(2019) から、地区出身生徒のようなマイノリティ集団が在籍してきた学校では、マイノリティ支援の歴史的な文脈が形成され、ニューカマー生徒支援についても影響すると考えられる。これはつまり、同和地区を有する学校では、ニューカマー生徒支援をめぐる教員の捉え方に関して、地区出身生徒への支援の蓄積というマイノリティ支援の社会的な文脈と関連させて検討しやすいということでもある。以上より本研究では、ニューカマー生徒在籍校でも同和地区を校区に有する学校に着目する。本稿では、同和地区を校区に有し地区出身生徒とニューカマー生徒が在籍する学校という意味においてマイノリティ集団の複数在籍校と称し、本稿で記述するマイノリティとは、ニューカマー生徒と合わせて、地区出身生徒を想定するものとする。そのうえで、マイノリティ集団の複数在籍校におけるニューカマー生徒支援の課題を抽出するため、同和地区を校区に有する学校とそうでない学校におけるニューカマー生徒支援の諸相の比較検討を行う。

本稿では、校区における同和地区の有無に注目し、それに関わって蓄積されてきた生徒支援の歴史的な文脈と合わせてニューカマー生徒支援の違いを解釈する。分析では、学校の有してきた生徒支援の歴史的な文脈を、マイノリティ生徒の在籍状況という社会的な文脈の一側面として想定するものとする。ニューカマーと教育研究における先行研究（児島 2006; 金井 2012; 坪田 2018 など）では、マイノリティ集団が混在する学校における支援について検討されてこなかった。マイノリティ集団が混在する学校において、ニューカマー生徒支援の困難と可能性を検討することは、よりよい共生社会を実現していくための方策を探ることにつながる意義のある検討課題であるといえる。

2.2 分析の視点

ニューカマー生徒に対する資源配分が正当かどうかについての教員の公正さの解釈を固定的に捉えるのではなく、資源配分における葛藤を教員のおかれる文脈との関わりから捉えることが肝要である（佐藤 2011）。そこで、調査対象校でニューカマー生徒支援の取り組みに違いが生じる要因を、公正解釈の葛藤の視点から検討し、ニューカマー生徒支援がマイノリティ生徒の在籍状況によっていかに困難となるのかを明らかにする。本稿では公正解釈の葛

藤について、前節で記述した差異のジレンマの視点からアプローチする。1節の差異のジレンマの議論から、複数のマイノリティ集団が在籍する状況では、特定のマイノリティ集団に対する支援の実施が困難となると考えられる。この特定集団への支援の志向とその背後にある生徒への不利益を考慮する差異のジレンマはまさに、資源の配分に伴う公正解釈の葛藤と捉えられるだろう。そこで本稿では、地区出身生徒への差異のジレンマが教員にいかんが生じ、それがニューカマー生徒支援に影響しているのか、という視点から教員の語りを分析していく。

以上より本稿では、同和地区を有する学校において、差異のジレンマがいかんが生じてニューカマー生徒支援に影響しているのかを、同和地区を有さない学校の支援の諸相と比較分析することから明らかにするが、調査対象校においてどのような資源配分に注目するのか明記する。ニューカマー生徒支援をめぐるのは、支援の拠点となるような教室を校内でいかに位置づけるかが議論されてきた。例えば、児島（2006）ではニューカマー生徒の取り出し指導が行われる教室が校内で周縁的な位置づけとなることで、そこで過ごす生徒や担当教員まで周辺化されることが課題視された。また先述したNorwich（2009）から、マイノリティとなる生徒を同一教室で学ばせるのか否かは、差異のジレンマをもたらし側面とされている。別教室などでの生徒の個別対応や、専用の教室の設置については教員個人による資源配分とは捉えづらいものの、学校の取り組みとして行われる資源配分が生徒にどのような影響を与えるのかは、教員個々に差異のジレンマが生じるものと想定される。そこで、支援の拠点となるような教室設置という資源配分に注目し、差異のジレンマとの関わりについて分析を行う（4節）。Norwich（2009）より、マイノリティをいかに承認していくかもまた、教員にとって差異のジレンマが生じやすい側面であるとされる。ニューカマー生徒に特化した多文化共生に関わる取り組みを学校が実施することで、生徒の自尊感情や学習意欲が高まると示唆されるように（清水・児島 2006）、多文化共生に関わる取り組みは、生徒の承認を意識して配分される資源として捉えることができる。多文化に関わる取り組みにおいて、教員がいかん実践しているのか、その違いがみられるならば差異のジレンマの影響を捉えやすいと考えられ、本稿でも多文化に関わる実

践を検討する(5節)。

3. 調査概要

本稿では、関西圏の同一市内に所在し、隣接する校区の学校である公立A中学校(以下A中)とZ中学校(以下Z中)で行った参与観察データ及び教員へのインタビューデータを分析の対象とする。A中は全校生徒数約180名、教職員数約20名、Z中は全校生徒数約450名、教職員数約55名の公立中学校である。調査当時A中には中国やフィリピンにルーツをもつ生徒が10名程度在籍しており、Z中には中国やブラジルにルーツをもつ生徒が6名程度在籍していた。こうしたニューカマー生徒が在籍してきた背景から、両校ともに日本語指導の加配教員を1名受けてきた状況にある。多くの生徒は幼少期来日や日本生まれのため、日常的な日本語でのコミュニケーションに課題のある生徒はほぼみられない。そのため、日本語指導担当教員はニューカマー生徒への学習支援を主に担ってきた。

両校を分析対象とした理由はまず、両校が多文化共生教育²を人権教育の柱の1つとして設定し、ニューカマー生徒を意識した取り組みを行っていることである。次に、同一自治体に所在するA中とZ中であるが、A中校区は同和地区を有しており、地区出身生徒が在籍してきたことから、人権同和教育を推進してきたという歴史的背景を有していることである。A中は地区出身生徒が在籍してきたことにおいて、マイノリティ生徒の在籍状況がZ中とは異なり、独自のマイノリティ支援の歴史的な文脈を有してきたといえる。

以上より同一自治体内に所在し、日本語担当教員が配置されていることから、両校を取り巻く教育行政的、制度的な状況は共通しており、またニューカマー生徒を意識した多文化共生教育の取り組みの実施も共通している。こうしたなか明確な違いであるのが、A中には地区出身生徒というマイノリティ生徒の在籍してきた状況があり、人権同和教育の教育実践を積極的に積み重ねてきたことである。両校のニューカマー生徒支援の方針や実践に違いが確認されるならば、それを教育行政的、制度的な側面からではなく、学校の有してきた支援の歴史的な文脈から検討できると考え、両校を調査対象として

選定した。なお、生徒名を含め本文中の固有名詞はすべて仮名である。

インタビュー対象者は、ニューカマー生徒支援に対する捉え方や、学校の取り組みの経緯などを検討する目的に鑑みて、両校ともにニューカマー生徒への支援に携わったり、クラス担任を受け持ったりしている教員、調査校で在籍年数が長い教員を中心に選定した。A中でのインタビューは、2016年6月－2020年3月の期間に行い、同期間に週一回程度の参与観察を行った。Z中のインタビューは、2019年2月－2020年3月に行い、同期間中に週一回程度の参与観察を行った。インタビューでは、ニューカマー生徒支援に関わる内容の半構造化インタビューを1人につき1時間程度実施した。

分析では、教員から語られるニューカマー生徒支援の困難などをコード化して抽出し、比較検討することを方法とした。A中のマイノリティ支援に関わる困難の語りを差異のジレンマとして捉え、ニューカマー生徒支援との関連を教育実践の歴史的な文脈から解釈する。そのうえでマイノリティの複数在籍校におけるニューカマー生徒支援特有の課題を社会的な文脈から明らかにする。引用は調査者の語りを「○」、調査者による補足を「()」、テキストの省略を「(中略)」と記す。発話者は「A1:」と記し、フィールドノーツの引用では文末にデータ収集日と場面の説明を記し、事例の番号は①の形で記す。調査対象については、表1表2を参照のこと³。なお、本調査地及び調査対象についての研究は、大阪大学人間科学研究科の設ける倫理委員会の承認を得たうえで実施している。

表1 A中調査対象者一覧

名前	年齢	担当	A中在籍年数等（年数はインタビュー実施年度当時）
A1 先生	20代	国語	2016年度実施・5年目
A2 先生	40代	社会	2019年度実施・7年目
A3 先生	20代	日本語担当	2016年度実施・7年目・2015年度の日本語担当・ウイの在籍する学年担当
A4 先生	30代	理科	2019年度実施・7年目・ウイの在籍する学年担当
A5 先生	30代	理科	2019年度実施・4年目
A6 先生	40代	保健体育	2016年度実施・8年目
A7 先生	30代	英語	2019年度実施・9年目
A8 先生	30代	国語	2020年度実施・10年目

表2 Z中調査対象者一覧

名前	年齢	担当	Z中在籍年数等（年数は2019年度当時）
Z校長	50代	校長	Z中校長3年目
Z1先生	30代	日本語担当	5年目・2017年度から日本語担当
Z2先生	50代	特別支援	10年目・シンの学年所属

4. 支援の拠点をめぐる諸相

4.1 教室設置をめぐる両校の違い

支援に関わる教室設置という資源配分を教員がいかにつかえるのか検討するために、まずは両校の状況を確認していく。Z中では、国際教室と呼ばれる教室が設置されている。「外国につながるのある子が使う部屋みたいな。課外活動する部屋。学習をする部屋」（Z校長）とあるように、ニューカマー生徒支援を目的として国際教室は設置されてきた。国際教室近くの掲示物には「国際教室は、みんなが楽しく多文化共生のきっかけを手に入れる教室です」と説明がされている。取り出し指導の対象となるような言語的に厳しい生徒が減少傾向にある近年では、国際教室は多文化共生教育の理念にのっとった多様性の理解に寄与するような位置づけになってきている。週に1度昼休みに国際教室は解放され、すべての生徒が自由に部屋に入ることができる。国際教室には中国コマや衣装があり、生徒は好きなように遊んだり衣装を着たりすることができる。

- ① Z校長：国際教室でおもちゃを通じて遊ぶというのがいいと思った。
 - ：そのなかでルーツのある子が活躍できたらなおいいというイメージ。
- Z校長：中国コマできるとか、そんなんになったらいいし、（他の生徒に）教えられたらいい。

国際教室の位置づけとして、ニューカマー生徒が他の生徒と関わりを持

つなかで活躍できる場となることも期待されていた(①)。

② Z1先生に国際教室で声をかける。「今日は高井(中国にルーツをもつ生徒)来ませんでしたね、約束していたのに」とZ1先生は語った。(Z中フィールドノーツ/2019年7月4日/昼休みの一場面)

③国際教室に高井が入る。廊下にて、中国コマを披露しようと高井は「みんなきてー」と呼びかけていた。日本語担当のZ1先生が「廊下で披露してもいいよ」と声をかける。技が成功すると、集まってきた生徒から「おーっ」と歓声があがることがあった。(Z中フィールドノーツ/2019年6月20日/昼休みの一場面)

②の場面のように、日本語担当であるZ1先生は高井を積極的に国際教室に呼び、活動を共にしようとしていた。また③より、高井が教室に来た際には廊下にて中国コマを披露させようとするなど、他の生徒と積極的に関わりを持たせようとしていた。Z中の日本語指導の目標の1つとして「母国と、日本との掛け橋となる使命感を持たせる(自己肯定感の育成)」が掲げられている。このような目標とZ校長の語りから、③におけるZ1先生の関わりは、ニューカマー生徒が国際教室の場で活躍し、周りの生徒と関わるなかで自己肯定感を向上させることに寄与していたと解釈することができる。このように、特定のニューカマー生徒に対して明示的なかたちで他の生徒と関わらせることが、国際教室という資源を通して可能となっていたといえる。

一方A中では、Z中のようにニューカマー生徒を支援することに特化した教室は設置されてこなかった。この背景についてはA中の歴史的な文脈と合わせて次項で検討するが、A中でZ中の国際教室のような役割を担っていたのが人権サークルの場であった。A中では、元々生徒が部落問題について考える解放研の活動が行われてきた。その後、人権サークルとして再組織されるなかで、2010年代半ばに当時の人権担当教員や日本語担当教員がニューカマー生徒を中心に呼びかけ、新たなかたちでの人権サークルの取り組みが進められてきた。人権サークルには、ニューカマー生徒の

他に 20 数名の生徒が参加しており、夜間中学校への訪問や文化祭における活動などを行っている。

④人権サークルのメンバーで夜間中学校に訪問する。人権サークルにはミン（中国にルーツをもつ生徒）も参加している。ミンはA 中生から夜間中学生への質問を中国語に翻訳していた（夜間中学校には多くの中国籍の生徒が在籍している）。後で「周りの人うなずいていたよ」と伝え、ミンは笑顔になる。またミンは交流の最後に、中国の方からありがとう、といわれたことが嬉しかったと語った。（A 中フィールドノーツ/2017年7月14日/人権サークルの活動の一環である夜間中学校訪問の一場面）

人権サークルには、A1 先生をはじめとした教員からの働きかけもあり、多くのニューカマー生徒が参加している。④は、ミンが夜間中学校での活動を通して中国語を話した場面である。後日、ミンが友人からかっこいいと言われていたことなどを A1 先生から伝え聞くことがあった。このように、人権サークルはニューカマー生徒支援に特化した場ではないが、ニューカマー生徒のアイデンティティ保障といった支援を間接的に行える場となっていたといえる。ニューカマー生徒支援に特化していない人権サークルの場を通して、ニューカマー生徒の自己肯定感を高めるような支援が行われていた。

4.2 支援対象の明確化に伴う差異のジレンマ

前項から、Z 中ではニューカマー生徒を対象とした教室の設置がなされ、A 中ではニューカマー生徒に特化しないかたちでの支援の場が形成されてきた。こうしたニューカマー生徒支援に特化した教室の設置、つまり学校としての資源配分に違いが生じる要因を、両校の歴史的な文脈から検討する。具体的には、学校として教室設置や個別的な支援という資源配分を行うことについて A 中教員に差異のジレンマがいかにかに生じ、ニューカマー生徒への支援に影響するのか検討していく。

Z 中で多文化共生教育を重視してきた背景について質問した回答として

のZ校長の語りから(⑤)、その教室設置の歴史的経緯を読み取ることができる。

⑤Z校長：X市の中学校でいったら同和地区を有して人権同和教育を推進してきた学校3つね。そこは地区生がいるというので人権大切にしながら教育というので進めてきた。(中略)Z中学校は渡日とか、帰国とかいう子どもたちを大切に教育していく学校やなど。

○：Z中はそうした学校ではない。

Z校長：ではない。でも課題を抱えてる学校で、だからそのような子たち(ニューカマー生徒)を大切に教育。

A中、Z中が所在するX市には、校区に同和地区を有する中学校が3校あり、そうした学校では地区出身生徒を中心に据えた人権同和教育が重点的に行われてきた。同和地区を有していないZ中において、人権教育に取り組んでいこうとする時に校区の中心的課題として位置づけられたのがニューカマー生徒であり、課題が顕在化しやすい状況にあったニューカマー生徒を中心に据えた多文化共生教育の基盤がZ中では形成されてきた。同様の流れのなかで国際教室が設置されたのであった。Z2先生がZ中に赴任した当時は、Z中をはじめ多くの中学校で生徒の荒れが顕在化している状況にあった。

⑥Z2先生：外国にルーツをもっている子どもたちにはしんどい家庭の子も多いですので、その子どもたちの生活をまず立て直していこうという部分もあったんだと思います。

一連の取り組みのなかで特に注目されてきたのが、「しんどい家庭の子」が多いと認識されていた「外国にルーツをもっている子どもたち」であった。Z校長の語り(⑤)にあった、人権教育の柱としての多文化共生教育が推進されてきた背景を考慮すると、特に家庭の状況から学校内で課題が顕在化しやすいと捉えられていたニューカマー生徒への積極的な資源配分

が公正なものとして教員に捉えられやすい土壌が形成されてきたといえる。そもそも周囲の生徒との違いが顕在化していたことから、学校として教室の設置を行うというニューカマー生徒への明示的な資源配分に伴う差異のジレンマが教員に生じにくかったと解釈できる。

一方のA中では、同和教育の歴史的な実践の積み重ねが基盤として形成されてきた。

⑦A2先生：まずはムラの子たちがいる。ムラの子たちの生活の困窮度合いが現実にあって、自分たちがどういうところでうまれてそれを自覚して、社会に巣立っていく力にしていくというのが同和地区を有して人権同和教育を推進してきた学校の昔からのやり方。

同和地区を有するA中では、「まずはムラの子たちがいる」(A2先生)という語りに表れているように、ニューカマー生徒が在籍するようになる前から、地区出身生徒の課題に向き合うような人権教育の実践が積み重ねられてきており、「ムラの子」への教育支援と合わせてニューカマーへの支援にも目を向けてきた歴史的な文脈がある。

10数年前までのA中は、授業エスケープなど生徒の荒れが顕在化する状況であった。生徒の荒れは、厳しい状況に置かれている家庭背景に起因しており、生徒の家庭背景を知り、生徒と密な対話を繰り返す「寄り添う生徒指導」がA中では大切にされてきた。こうした地域的状况から、A中では人権・同和教育が実践され、地区出身生徒、ニューカマー生徒に関わらずいわゆる「しんどい子」を中心に据えた授業実践が行われてきた。

⑧A3先生：(エスケープする生徒が)外にでているよりかは教室にいて友達と一緒にいるほうが大事やし、そっちのほうを優先というか。

○：それはA中校区の特徴になっている。

A3先生：排除しないというか、それはある。

前述したように地区出身生徒を中心にすえた実践が重要視されつつも、

そうした生徒を別室指導など含めて個別に指導をしていくことについては慎重な対応がとられていた。人権・同和教育が推進されてきたA中では、生徒同士の結びつきを重要視してきた。そのため地区出身生徒を中心とした、学習や生活状況が厳しい生徒がいた場合でも、個別的な対応をとることは、当該生徒を集団から引き離し、結果的に排除につながるものが危惧される(⑧)。こうしたことから、教員にとって地区出身生徒をはじめとした特定の生徒を個別に対応していくことには差異のジレンマが生じやすい状況にあったといえる。

⑨ A1先生：(ニューカマー生徒への学習支援として) 学力担当の先生がしてくれてるのが昼の学習会なんですよ。(中略) ルーツもってる子を昼よんできてやろうっていうのは一番最初の案でやってるんやけど、結局それ以外に勉強頑張りたい子なんか山ほどおるから、結局その子ら(ニューカマー生徒)だけが対象となるわけではなく。

⑩ A4先生：せこいとかそういうことになったら、どうにもならへんわけで、それが認められていることが、初めて平たく、同じところにやっと初めてそこにたてるというか(中略) ええな〇〇先生に教えてもらって、ってポロっというような子もおったんですよ。

⑨、⑩はニューカマー生徒への個別指導の実施について質問した回答である。ニューカマー生徒の他にも「勉強頑張りたい子」が多くいる状況のなかで、ニューカマー生徒に特化した支援を行うことにより、生徒間関係においてニューカマー生徒に不利益が生じる可能性が考慮されていた(⑩)。こうした考慮により、A中ではニューカマー生徒に特化した支援の実施に関して慎重な判断がなされていたと考えられる。

生徒間関係を考慮し、個別的な対応に慎重となることは、前述した地区出身生徒を中心とした対応と共通しているといえる。地区出身生徒を中心とした生徒への対応のなかで蓄積されてきた生徒支援の歴史的な文脈、つまり地区出身生徒を中心とした生徒対応に伴う差異のジレンマが、ニューカマー生徒支援の方針についても影響を与えていたといえるだろう。以上

のような差異のジレンマがニューカマー生徒支援に影響していた構造により、ニューカマー生徒支援に特化した教室の設置という資源の配分が、A中ではZ中よりも行われづらい状況にあったと考えられる。

5. 多文化共生教育の取り組みをめぐって

5.1 取り組みの諸相

まず、多文化共生教育とニューカマー生徒支援が両校でどのように関連づけられているのか確認しておく。Z中では、日本語担当教員が作成する資料において、ニューカマー生徒支援の目標が掲げられているが、その1つに「母国と、日本との掛け橋となる使命感を持たせる（自己肯定感の育成）」が掲げられている。その具体的な取り組みとして「対象生の思いを受けとめ、共に生きる姿勢を育てるため、多文化共生教育などをZ中の人権学習の主題として位置づけ、実施する」とある。Z中では、多文化共生教育を通してニューカマー生徒のアイデンティティ保障を行う方針を確認できる。A中では、日本語指導の方向性として、「アイデンティティの確立や母語保護についての取り組みを進めたい」と校内資料に記されており、ニューカマー生徒のアイデンティティ保障を行う方針を確認できるが、多文化共生教育とニューカマー支援の関連についての明確な記述はみられなかった。

それでは実際の取り組みにおいてニューカマー生徒がどのように処遇されるのか、具体的に記述していく。

①1年生全クラスが体育館に集まり、日本語担当のZ1先生が多文化共生についての話をするという多文化共生教育の授業である。

Z1先生：多文化では、外国にルーツをもつ人に注目して学習していきたいと思います。(中略) みんなの中にも外国にルーツをもつ友達いますね。ジュリアさん(ブラジルにルーツをもつ生徒)とシン(中国にルーツをもつ生徒)さん。(中略) みんな疲れたよね、せっかく多文化の学習をしているので、疲れたって外国語でいってみよう。(スクリーンに漢字が表示され

る)中国語でシンさん、なんと読みますか？

シンはマイクを持って漢字を読む。(Z中フィールドノーツ/2019年9月30日/総合的な学習の時間における多文化共生教育の一場面)

上記で注目したいのは、Z中では毎時間ではないものの、生徒から事前
に許可を得たうえで、ニューカマー生徒を取り組み内で取り上げて授業が
進められることである。ニューカマー生徒を多文化共生教育の取り組みに
おいて取り上げることにはどのような意図があるのだろうか。

⑫〇：ニューカマーの子への支援としてはアイデンティティを保障して
いくということも大事かと思いますが、取り組みのなかで特定の子をピッ
クアップするのもその流れで。

Z1先生：そうですね。彼にというのもあるし、他の子たちに君たちに関
係ない話じゃないよ、君たちの中にそういう友達がいるよというのを目
に見えてわかる形で(伝えたい)。

⑫から、生徒のピックアップはニューカマー生徒に自信を持たせようと
する意図があった。ニューカマー生徒の自己肯定感を高めるために、生徒
同士の関係性を中心とした無形の関係的資源が教員によって配分されるこ
とがある(額賀 2003)。こうした示唆から、Z中でも生徒を取り上げるこ
とで、ニューカマー生徒に関係的資源が配分されていたと考えられる。そ
して、そうした資源配分が正当なものとして教員に捉えられていたといえ
る。多様性を認め合う環境を構築し、ニューカマー生徒の自己肯定感も保
障していこうとする方向性を見出せる。

A中でも、「自己肯定感がものすごく低い、自分のルーツのところにつ
いて引け目に思っている子もいる」(A2先生)という語りが聞かれるよう
に、ルーツゆえに自己肯定感が高まっていないニューカマー生徒がいると
認識されており、水餃子づくりといった生徒の自己肯定感を育むような
取り組みが多文化共生教育の一環として行われることがある。また、多言
語に接することを目的とした多文化共生教育の活動として、外国語表記の

文章を班毎に解説する活動が実施され、そのなかで中国ルーツのニューカマー生徒が活躍するような様子もみられた。

⑬ A1 先生が人権サークルの活動計画を立てる目的のため、ミンとニコル（フィリピンルーツの女子生徒）、ナナ（ネパールルーツの女子生徒）を昼休みに別教室に呼ぶ。全校生徒に人権サークルの新たな名称が決まったことや、今後どのような活動を行っていくのかについて2学期末の終業式で発表してほしいことがA1先生より生徒に依頼される。（A中フィールドノーツ/2016年11月15日/昼休憩の一場面）

⑬は、新たに活動を進めていく人権サークルについて、A1先生が特定のニューカマー生徒を集めて話合っている場面である。人権サークルはA中の多文化共生教育の一環としても取り組まれている側面があり、A1先生はその中心として3名の生徒に呼びかけ、全校生徒の前で発表を行う機会を設けていた。ここで言及しておくべきなのが、上述した3名の生徒の在籍するクラスには、他にも日本生まれ、もしくは幼少期来日のニューカマー生徒が在籍していたことである。また、先述した多言語の活動を実施した日のホームルームにおいて、2015年当時の日本語担当教員が入り込み指導の対象であるミンやニコルの名前をだし、外国から日本にきた人の苦勞について述べていた。上記の内容から、活動を行う意図としては、取り組みを通して関係的資源を生徒に配分し、ニューカマー生徒の自己肯定感を高めていこうとするものであったと解釈できる。このようにA中では、多文化共生教育の取り組み内で特定の生徒を取り上げることはほぼみられないものの、授業時間外の場においては生徒が取り上げられることはあった。

⑭の場面で取り上げられたジュリアは取り出し指導の対象とはなっていなかったが、取り組みにおいて取り上げられていた。一方A中では、授業時間中の取り組みそのものにおいてニューカマー生徒が取り上げられることはほぼなく、授業外で取り上げられる場合でも、明確に支援の対象となっているようなニューカマー生徒が取り上げられる傾向にあったといえる。

このような違いから、生徒が取り上げられることがあった場合であっても、A中ではその取捨選択がZ中以上に行われており、生徒への直接的な資源の配分がZ中と比較した時、より慎重な判断のもと実施されていたといえる。

⑭〇：スポットライトを当てすぎると逆にその子らが周りの目を気にしてとか言う配慮も。

A3先生：自分のルーツをあんまりよく思っていない子もいるから、がっつりやるとその子が傷ついてしまうんちゃうかなと学年会では（話していた）。（中略）部落問題学習にせよ、教室にその子がいたらやりにくいとか思っていた。

Z中のような特定の生徒に焦点をあてるような取り組みについては、「できればよかったんですけど」（A7先生）という語りがA中教員から聞かれたように、教員にとっても望ましい取り組みとして捉えられていた。その一方で、そうした取り組みが躊躇される語りも同時にみられた（⑭）。こうした事例から、特定の生徒を取り上げて生徒に関係的資源を配分することは、A中の教員にとってZ中の教員以上に容易に行いづらい状況にあったと考えられる。

5.2 地区出身生徒の差異のジレンマとニューカマー生徒支援

前項から、A中では多文化共生教育の取り組みを通しての資源配分が、Z中と比較したとき制約されたなかで行われていると推察された。こうした制約が生じる要因について、A中の歴史的な文脈から検討を加える。A中の人権教育を取り組むうえで強調されるのは、「差別の現実から深く学ぶ」ことである。A中の多文化共生教育は、ニューカマー生徒をはじめとして多様な生徒を認め合うだけでなく、生徒の生活の現実から差別に立ち向かっていく力を育てていくことにも力点が置かれている。地区出身生徒が日常的に経験する差別の現実があり、そうした差別に立ち向かっていくためにA中において人権教育が推進されてきたことも校内資料に綴られて

いる。

例えば、校区に居住する部落差別をうけた当事者からの聞き取りを通して、差別の歴史とその現実が自分たちにも関係することを学び、差別を許さず、自分たちがこれから社会でどのように生きていくのか考えさせる取り組みがある。部落差別だけでなく、在日コリアンの当事者の聞き取りから、外国につながるのある仲間とともに生きる社会をどのようにつくるのか考える学習も行われる。また、すべての学年の1学期のはじめに、自分語りを行う取り組みがあり、そこで家庭の不安定な状況について、また中国ルーツであることで自分の名前前の呼ばれ方に不安があることについて語る生徒もいる。お互いのマイノリティ性や不安感を知り、安心して生活していけるようにする集団づくりの実践として自分語りの取り組みは重要な位置づけとなっている。このように、身の回りの差別の現実をその歴史と合わせて学ぶだけではなく、そこから自分たちはどうしていくのかを考えさせるような学習の流れが意識されており、社会での生き方を模索することが人権教育の取り組みとして積み重ねられてきた。

上述した内容のように、A中では社会に出た後に直面する可能性のある差別に打ち勝つ力を育てていく実践が、同和教育の基盤の上に形成されてきたといえる。Z中がいわば現在進行形の交友関係への効果を意図した資源配分が意識されているのに対し(⑫)、A中ではそれが生徒の卒業後、社会進出時にまで意図した形で実践されている側面が強いといえる。

⑫ A5先生：例えば生い立ち学習をしたら、たぶん知らんところから知ってしまうことが出てくると思います(中略)じゃあカミングアウトしてみようと思ったら、え、みたいな僕は被差別部落？みたいな話もでてくる可能性もあるので、じゃあ俺もなの？みたいな。保護者によって伝えている量もばらばらなので。

地区出身生徒をめぐる社会的な差別に向き合う実践に取り組むという、歴史的な文脈を有してきたA中では、取り組みを通して生徒が不利益を被らないかがZ中以上に慎重になっていると捉えられる語りがみられた。例

えば A3 先生は、差別に関わる部落問題学習に取り組む際、地区出身生徒が取り組みにおいて傷ついてしまうのではないかという不利益の可能性を考慮し、取り組みの「やりにく」さを感じていた (14)。これは、取り組みをすることによって、特定集団の生徒の自己肯定感などを低下させるのではないかという、差異のジレンマが生じていたと考えることができる。このように A 中では、地区出身生徒を中心とした取り組みの歴史的な積み重ねにおいて、そもそも地区出身生徒への差異のジレンマが教員に生じやすい独自の文脈があったといえる。そのため、ニューカマー生徒を意識した取り組みについても、生徒が「傷ついてしまう」のではないかという自己肯定感の低下の懸念が教員に生じやすくなっていたと考えられる (14)。

そしてこうした地区出身生徒への差異のジレンマは、ニューカマー生徒支援のあり方にも影響していることが 15 から読み取れる。A 中では、多文化共生教育において生徒のマイノリティ性に迫るような取り組みをした場合、「僕は被差別部落？」 (15) のように地区出身生徒を意図しない形でアウトティングするリスクが想定されていた (15)。確かに Z 中でも、自分自身に自信をもてていない生徒への配慮によって取り組みが困難となることは十分に考えられる。一方マイノリティ集団が複数在籍する A 中では、ニューカマー生徒を意識した取り組みであったとしても、地区出身生徒の差異のジレンマについて教員は考慮する必要性が生じていたといえる。前節では、地区出身生徒への支援に伴い生じてきた差異のジレンマが、ニューカマー生徒支援の実施に影響することを指摘した。本節ではこの点と合わせて、地区出身生徒への差異のジレンマをまず考慮するという文脈が、ニューカマー生徒を意識した取り組み内容に関しても影響しており、A 中では特定の生徒を取り上げた多文化共生教育の実施が、Z 中よりも相対的に制約されたものとして表出したのだと考えられる。

ここまでの記述から、A 中では地区出身生徒の差異のジレンマや、学校として蓄積してきた生徒支援のあり方を考慮する必要から、ニューカマー生徒支援を行ううえでも慎重な判断が求められ、Z 中ほど明示的に資源配分が行いづらくなっていたと考えられる。地区出身生徒といった、他のマイノリティ集団の差異のジレンマに配慮しつつニューカマー生徒支援のあ

り方を検討し、支援の実施状況を熟慮しなければいけない状況は、直接的な資源配分が行いづらくなるという意味において、A中教員にとってのニューカマー生徒支援の課題になっているととれる。

教員に慎重な判断をもたらす状況は、一見すると支援を困難にしているとも捉えられるが、支援に伴って慎重な判断が求められるからこそ、下記で記述するように差異のジレンマを回避しつつ生徒が差別に打ち勝てるように取り組みを進めることがA中では模索されてきた。A中では、前節でも記述した人権サークルの取り組みの他にも様々な工夫がなされていた。

⑩ A6先生：部落問題学習をしたときに、不安に思っていることを班の子に言うてみるというのがあったんですけど、(中国にルーツをもつ生徒が)ルーツのことを話していたんです。不安なんだということを。人権学習をしていくなかでも多文化共生ではなくて部落問題学習の中で自分は外国人だという、立場はマイノリティになるという感覚をもてた。

⑪ ○：いろいろなマイノリティ問題というのはつながっているということで(中略)実践をするなかでの配慮みたいなものも気を付けているのかなと思うんですけど。

A7先生：それが差別につながらないようにとか、そういう配慮はあります。この言葉で誤解を生むことがないかとか、課題をみて教員で相談しながら文言に気をつけたりはあります。アウトティングにはならないようにはしますね。

人権サークルの取り組みの他にも、生徒が4人班のなかで自分の考えていることを話す機会が部落問題学習の時間にとられていた(⑩)。活動において、自分のマイノリティ性を語るかどうかは生徒の自主性に任されているが、生徒が生活を共にしてきた班のメンバーという信頼できる少人数の場において、マイノリティ性を語り、周りから承認される機会が確保されていたといえる。生活班という信頼できる関係を通した取り組みにより、ニューカマー生徒が差別に打ち勝てるような力を育んでいく基盤を構築できていたと考えられる。そして、こうした取り組みを行ううえで、

教員もマイノリティ集団の生徒に不利益が生じないように常に事前準備を行っている(⑰)。確かにZ中とは異なり、地区出身生徒の差異のジレンマを考慮する関係から、ニューカマー生徒への資源配分のあり方に影響があるA中ではあるが、そこでニューカマー生徒をはじめとしたマイノリティ生徒への支援が行えていないわけではなかった。授業時間外では人権サークルのような場を、部落問題学習や多文化共生教育の取り組みでは、信頼できる生活班のなかで自己開示できる場を確保することや、教員間で事前確認を行う場をもつことで、差異のジレンマを回避し、差別に打ち勝つ力を育むことが模索されていた。

6. まとめと考察

本稿で明らかになった知見を整理する。ニューカマー生徒と同程度以上に厳しい状況にある地区出身生徒といったマイノリティ生徒が在籍してきたA中では、「しんどい子」を中心に据えた教育実践が歴史的に形成されてきた。そのため、生徒間関係の考慮もあり、特定のマイノリティ生徒集団に特化した支援の実施による差異のジレンマがZ中以上に生じやすく、それはニューカマー生徒支援のあり方にも影響していた。また、差別の現実から実践を形成してきたA中では、地区出身生徒の差異のジレンマ(アウトィングなどのリスク)に直面しやすい文脈が形成されてきた。こうした状況により、ニューカマー生徒を対象とした支援の実施に関しても地区出身生徒への配慮が求められ、取り組みの実施について慎重な判断が必要となっていた。直接的な資源配分が容易に行いづらいという意味において、マイノリティ集団が複数在籍するという社会的な文脈が、ニューカマー生徒支援を困難にしている側面があると考えられた。しかし、そうした直接的な支援の実施に慎重な判断が求められることから、A中では差異のジレンマを回避しつつニューカマー生徒をはじめとしたマイノリティ生徒を支援するために、授業時間外に複数のマイノリティ集団が少人数で集い活動できる場(人権サークル)を構築することや、信頼できる生活班を基本とした部落問題学習・多文化共生教育などの取り組みが模索されていた。

先行研究では、ニューカマーの在籍数という社会的な文脈に着目し、在籍数の多寡によって支援の状況が異なる様相が描かれてきた（坪田 2018; 清水・児島 2006）。こうしたなか本稿の差異のジレンマの視点から明らかになったのは、地区出身生徒の差異のジレンマや、学校として蓄積してきた生徒支援のあり方を考慮することが、ニューカマー生徒支援のあり方にも影響を与えていたことである。その影響は、直接的なニューカマー生徒支援を難化させる課題ともとれる事態を生じさせる一方で、マイノリティ支援の新たな方策をひらくことにもつながっていた。このことから、学校の有してきた実践の歴史的な文脈や、社会的にマイノリティとなる生徒の在籍状況といった社会的な文脈との関わりと合わせてニューカマー生徒支援の諸相を捉えていくことは、ニューカマー生徒支援の課題となる面だけではなく、支援の可能性もまた模索できると期待できる。そのため、在籍数の多寡からニューカマー生徒支援の課題を解明するだけではなく、今後は生徒や教員のおかれている社会的な文脈とあわせて支援の課題を捉えていく重要性が指摘できる。

知念（2019）や Cobb（2017）の知見にあるように、社会経済的な状況の厳しい生徒を多く抱える学校では、教員の生徒支援の意識が高まると考えられる。確かに本稿の知見から、そうした校区では教員の全体的な生徒支援の意識が高まる一方で、多様なマイノリティを受け入れるがゆえに、ニューカマー生徒といった特定集団に特化した支援が困難となる側面もまた指摘できるだろう。言語やアイデンティティの課題など、ニューカマー生徒特有の課題が指摘されるなかで（志水 2008）、ニューカマー生徒集団に特化した支援の実施が多様な集団が混在するなかで容易にいかなくなる状況は、教員にとって課題になるともいえるだろう。本稿の知見から、複数のマイノリティ集団を受け入れる状況における、効果的なニューカマー生徒支援の方策を検討していくことが今後求められるといえる。そこで次に、本稿の知見を踏まえた実践的なインプリケーションを提示する。

先行研究のようなニューカマーの多数在籍校において描かれてきたのが、Z 中の国際教室のような、ニューカマー生徒支援に特化した教室の存在である（例えば、児島 2006）。しかし、地区出身生徒の差異のジレンマ

を考慮する文脈があった A 中では、そうした特定の生徒に特化した支援の場の設置には慎重な判断が伴うものとなっていた。差異のジレンマに配慮する必要性に迫られやすく、支援の実施が困難にも映る A 中であるが、そうした状況だからこそ差異のジレンマを回避しつつ生徒を支えていこうとする取り組みが積み重ねられてきた。その重要な位置づけとなっていたのが、人権サークルの場や、生活班を基本とした部落問題学習・多文化共生教育の取り組みであった。Z 中のような対象生徒を支援することが明確である場とは異なり、人権サークルの場ではすべての対象生徒を参加させられるか不確実であることや、生徒の自発性を基本とした生活班での取り組みは、支援が狙い通りに行えない側面があるとも考えられる。そうしたなか、差異のジレンマの視点を考慮した時見えてくるのは、複数のマイノリティ集団の生徒が少人数で任意のもとで集える場や、信頼できる関係性を基にした少人数の生活班の場は、生徒同士が安心して取り組みに参加でき、それぞれの生徒に不利益が生じにくい支援の場となり得ることである。

多様なマイノリティ集団への支援を行うことにおいて、差異のジレンマを回避しつつ支援を進めていくには、少人数の安心できる生徒間関係のなかで実践できるような場を校内や取り組み内に創出し、資源配分を徐々に行っていく意義が見いだされる。志水ほか（2014）でレビューされているように、外国人や障がい者といったマイノリティ集団への支援に関してはそれぞれ個別に検討されてきたといえる。しかし本稿の知見から、障がい者や貧困層といったマイノリティ集団に特化した支援は、本稿の事例からも教員にとって差異のジレンマをもたらす可能性は大いにあり得ると言える。ニューカマー生徒支援のみならず、A 中の人権サークルのような場の創出は、多様なマイノリティへの支援を進めていくことに関しても重要な示唆となるだろう。

対象となるニューカマー生徒に声をかけ、活動の主体にしていくような場づくりといった A 中の取り組みは、生徒間の交友関係をあらかじめ教員が把握しやすい小規模校だからこそ行える実践であるともいえる。そのため今後は、生徒数が大規模である学校や、よりマイノリティ集団が複数在籍する学校においてマイノリティ支援がいかに取り組みされるのか検討して

いくことが求められるといえる。しかしながら、ニューカマー生徒支援をその他のマイノリティ支援と合わせて検討する際には、A中の人権サークルのような場や生活班を通した取り組みが重要な資源となり得ることに変わりはないだろう。生徒が主体的に参加できる場づくりについては、まずA中で取り組まれていたように、生活班を中心とした集団づくりや、人権担当や日本語指導担当のようなマイノリティ支援を担う教員が、生徒の関係性などを考慮に入れたうえで生徒に個別に声をかけ、場の土台を形成していくことが重要な一歩になると考えられる。多様なマイノリティ集団への支援と合わせて、いかにニューカマー生徒支援を学校や教員が取り組んでいくべきなのか、こうした視点を持ってニューカマーと教育研究の知見を蓄積させていくことが、共生社会の実現に向けた教育研究にとって今後重要となるだろう。

最後に、本研究で得られた知見の限界と課題について言及する。本研究では、同和地区を校区に有しており歴史的に人権同和教育を推進してきた学校を対象とした。そのため、地区出身生徒の差異のジレンマについて教員が直面しやすい状況は確認された。しかし、教員がニューカマー生徒の差異のジレンマをいかに捉え、支援の課題となっているのか、また地区出身生徒の差異のジレンマとニューカマー生徒の差異のジレンマがいかに影響し合い、支援の課題となるのか、その関連性まで検討するに至らなかった点に限界がある。こういった点において、本研究の知見が特徴的な社会的な文脈のもとで得られたことに留意する必要がある。地区出身生徒の差異のジレンマの考慮が結果的にニューカマー生徒支援のあり方に影響することは指摘できたが、マイノリティ集団が複数在籍する状況において、差異のジレンマが生じやすいという構造まで言及できなかった点にも本研究の限界があるといえる。こうした本研究独自の文脈を考慮したうえで、今後は地区出身生徒以外のマイノリティ集団が複数在籍する学校において差異のジレンマが教員に生じやすくなる構造があるのか、そしてそれがニューカマー生徒支援の難しさにつながっていくのかなど、明らかにすべき課題が残されたといえる。

注

- 1 本稿では志水（2008: 16-17）にあるように、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「ニューカマー生徒」と表記する。なお先行研究中の表記にあわせるため、先行研究でも小学校で実施されたものに言及する場合には「ニューカマー児童」と表記する。
- 2 多文化共生についてZ中では「多様な（多くの種類の）文化を持った人たちが共に生きていく」とことと定義されている。またA中では共生の意味に関わり、「多様な人々の違いを認めつつ対等な関係でつながり、尊重する共生社会をめざす」ことが掲げられている。両校における多文化共生教育とは、人権教育の取り組みの一環として、ニューカマー生徒を中心とした多様な文化的背景をもつ生徒が、互いに認め合えるような取り組みを行う実践を指している。
- 3 本稿ではA中をマイノリティの複数在籍校と位置づけ、ニューカマー生徒支援における課題を抽出することを目的とすることから、Z中は比較対象としての位置づけとする。そのためZ中では、Z中に長年在籍し、実践の歴史的な文脈を把握していると想定される教員、管理職を精選して選定したため、調査対象者数はA中よりも少数となっている。

参考文献

石川朝子・榎井緑・比嘉康則・山本晃輔

2020 「外国人生徒の進学システムに関する比較研究」『未来共創』7: 193-220。

金井香里

2012 『ニューカマーの子どものいる教室』勁草書房。

倉石一郎

2009 『包摂と排除の教育学』生活書院。

児島明

2006 『ニューカマーの子どもと学校文化』勁草書房。

権倍珍・太田麻美子

2018 「高等教育機関における教員養成制度と多様性教育の動向」『Journal of Inclusive Education』5: 61-76。

佐藤郡衛

2011 「異文化間教育における『公正さ』の問い直し」『異文化間教育』34: 52-63。

志水宏吉 編

2008 『高校を生きるニューカマー』明石書店。

志水宏吉・高田一宏・堀家由妃代・山本晃輔

2014 「マイノリティと教育」『教育社会学研究』95: 133-170。

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』嵯峨野書院。

知念渉

2019 「学校はいかに学力格差に向き合っているのか」若槻健・知念渉編著『学力格差に向き合う学校』pp. 227-250、明石書店。

坪田光平

2018 『外国人非集住地域のエスニック・コミュニティと多文化教育実践』東北大学出版会。

額賀美佐子

2003 「多文化教育における「公正な教育方法」再考」『教育社会学研究』73: 65-83。

宮寺晃夫

2011 「『教育機会の平等』の復権」宮寺晃夫編『再検討教育機会の平等』pp. 273-302、岩波書店。

Cobb, S, Jessica

2017 Inequality Frames. *Sociology of Education*, 90(4): 315–332.

Minow, M

1990 *Making All the Difference*. Cornell University Press.

Norwich, B

2009 Dilemmas of difference and the identification of special educational needs/disability. *British Educational Research Journal*, 35(3): 447–467.

A Study about Difficulties of Support for newcomer students in secondary education which has multiple minority students: Focusing on Differences of historical context

Rio ITO

Abstract

This paper explores how the social context affect to support for newcomer students and this paper reveals the causes of difficulties. This paper especially focuses on the school which has multiple minority students.

First, teachers which have multiple minority students can't special support for newcomer students because teachers fall into a dilemmas of difference. Teachers consider the risks of special support for newcomer students when teachers have students who are severe situation as much as newcomer students. For that reason, teachers emphasis on the club of human rights which have a small number of students and operate at afterschool. Second, teachers which have multiple minority students can't pick up newcomer students in the class of multicultural education. Teachers face to a dilemmas of difference in the class of multicultural education because if teachers pick up the specific group of minority students, teachers take risk about outing of other group of minority students.

Finally, this paper indicates the importance of consideration of not only mutual action between teachers and students, but also social context about how school has minority students to exam about the matters of support for newcomer students.

Keywords : support for newcomer students, historical context, dilemmas of difference, enrollment status of minority students
