

# 第1部 川崎市の支援の取り組み

## 第1章 川崎市における外国につながる子どもの学力保障の試み

—本プロジェクトの課題と位置づけ—



### 佐藤郡衛

東京外国語大学特任研究員

東京学芸大学国際教育センター教授

### 1. プロジェクトの目的

本プロジェクトは、外国につながる子どもの学力を保障する体制を地域の中でどのように構築するかについて探ったものである。この「協働実践研究」は、従来の「研究」とは異なり、子どもへの学習支援を実質化することを目的にしたものであり、約2年間にわたりプロジェクトを推進してきた。小論は、その取り組みについて報告するものである。

外国につながる子どもの学力保障には、多様な学習支援が必要である。川崎市には、日本語指導等協力者、在日外国人の支援ボランティア、海外から帰国した母親のボランティア、語学ボランティア等々多くの支援組織・団体が存在し、それぞれ多様な活動を展開している。また、外国につながる子どもの多い学校では学習支援が行われており、さらにはふれあい館をはじめ地域の機関・組織でもボランティアがかかわり、独自に子どもの学習支援を行っている。

川崎市ではこのように多様な外国につながる子どもへの学習支援が展開されてきたが、個々の実践にとどまり、相互の連携がとれていないという問題を抱えてきた。ふれあい館でも独自に外国につながる子どもの学習支援を行ってきたが、学校との連携が十分とれていなかった。なぜ連携がとれていないかという考察が必要だが、とりあえず相互の連携をはかる試みを開始した。取り組みを行っていく中で、連携がとれない要因が浮かび上がり、それを一つひとつ解決することを通して連携の道を探ることにした。このプロジェクトでは、行政、小・中学校、地域組織が連携して、組織的な子どもの学習支援の体制をつくる試みを行うことにした。学校を巻き込んだ学習支援の体制づくりには、行政の果たす役割が大きい。そこで、総合教育センターの帰国・外国人児童・生徒教育の担当指導主事である佐藤公孝さんに協力を求めた。さらにふれあい館の原千代子さんも参加いただくことができ、このプロジェクトを始動させた。

小論は、こうした行政・学校・地域が協働して行う子どもの学習支援体制をつくる過程を記述したものであり、この「協働実践研究」のプロジェクトの意味と課題について検討する。

## 2. 地域における多様な学習支援の回路

本プロジェクトは、約2年間にわたって行われたが、2007年度は川崎市全体の小・中学校の国際理解担当の教員や日本語等指導協力者などを対象に、ふれあい館を場にしたワークショップを開催し、教員間の交流と外国につながる子どもへの理解を深める試みを行った。川崎市の小・中学校には外国につながる子どもが多く在籍しており、早くからこうした子どもの教育に取り組んできたが、全体的には学校や教員間の意識や取り組みについてもばらつきがあり、教員への研修が必要である。そこで、2008年度は、川崎市総合教育センターの研修の一環に外国につながる子どもの教育を位置づけ、研修も行ってきた。

こうした取り組みと同時に、全体の話し合いの中で、私が強く感じたのは、地域やボランティアが行っている学習支援の意味をとらえ直すことであり、その独自性を明確にすることであった。これまでは、どうしても目の前の子どもの日本語力、さらには学校の授業についていくための支援が重視されてきた。外国につながる子どもたちは、日本語力が十分でないため「低学力」というレッテルを貼られることが多いが、その背景には「学力」を狭義に、かつ一元的に捉えるという問題がある。こうした狭い捉え方から脱却するためにも、地域やボランティアが行っている学習支援の意味を捉え直す必要があった。そこで、遠回りのように

も思えたが、「学力」の再定義から始め、そのことで多様な支援のあり方について探ることにした。

昨年度の中間報告書<sup>1</sup>とやや重複するが、最終報告書であるため、その後の議論も踏まえ改めてこの点から述べていくことにする。まず、外国につながる子どもの「学力」をどれだけついたかという結果だけでなく、それをどのようにつけるかというその形成過程を考慮しなければならない。そこでまず「学力」を機能と時間という二つの軸から整理してみた。機能軸は、知識や技能の習得それ自体に価値を見だし、その習得を重視する「道具的」側面、そして意欲・関心、自己学習力といった個々人の情意面を重視する「表出的」側面に分けられる。また、時間軸は「現在」に価値をおくか、「将来」に価値をおくかに分けられる。つまり、子どもたちのいまを重視するか、それとも将来にわたり必要な力の習得を目指すかということである。この二つの軸を交差させることで、「学力」を次の四つの側面に整理した（図1）。

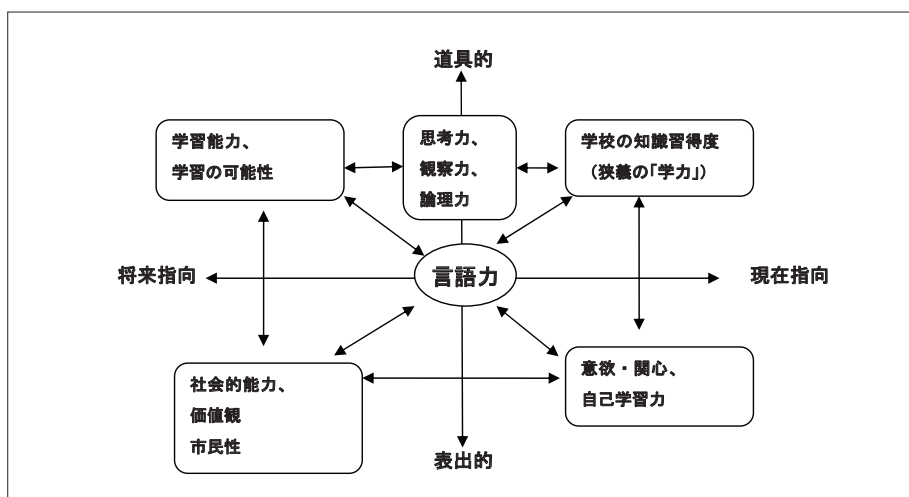


図1 「学力」モデル

- ①「道具的－現在指向」→学校の知識習得度（狭義の「学力」）と知識習得の過程で形成される認識の基礎としての力（思考力、観察力、論理力等）
- ②「道具的－将来指向」→学習能力、学習の可能性
- ③「表出的－現在指向」→意欲・関心、自己学習力等
- ④「表出的－将来指向」→社会的能力、価値観、市民性

ただし、外国につながる子どもの学力を検討するには、「学力」を言語力との関連でとらえなければならない。言語力は、日本語能力と母語能力の両方を指し、「学力」の基底をなすものであり、教科書の意味の理解、授業での教師の説明の理解、教科用語の理解のための言語技能や日本語の文法や語彙を理解する力とittedだけではない。事実を記録する、描写する、報告するといった学習活動を通して、その内容を正確に理解したり、わかりやすく伝えたりするような言語力である。授業では、具体的な事象から概念を導き出したり、具体的な事象に当てはめ説明したりする活動が中心になるが、そうした活動に参加することで、基礎的な概念の理解が深まるし、その理解には言語力が必要になる。さらに、他者との対話を通して自分の考えを深めたり、さまざまな人間関係のなかで自らの価値などを確かなものにしたりすることができるが、そこでも言語力は重要な役割を果たす。このように言語力とは、「学力」の多様な側面と有機的に結びつきながら高まるものであり、また、多面的な「学力」の向上とともに言語力も高まっていくものである。こうした言語力は、単なる日本語指導で身につくものではなく、知的な活動が必要である。

さて、改めて「学力」の多面性に注目するのは、外国につながる子どもたちがいま置かれている状況の中でどのような「学力」をつける必要があるかを明確にするためである。外国につながる子どもの場合、成長・発達の過程でどの側面の「学力」に焦点を当てることが重要か、そのためにはどのような支援が適切かを判断する必要がある。狭義の「学力」である「学校の知識の習得度」は、他の「学力」の側面との関わりがあって向上していくものであり、たとえば、「意欲、関心、自己学習力」といった表出的な側面が「知識の習得度」と密接に関連する。外国につながる子どもの場合、日本語力が十分でないため、「語彙」の習得に力点が置かれることが多いが、それでは文脈から切り離され、学習可能性としての「学習能力」の向上に結びつかない。

また、中学生の場合、高校入試に向けて狭義の「学力」の向上を目指すことが多いが、高校入学後、すぐに中退する生徒も少なくない。こうした生徒の場合、「学習能力」を十分習得していないことが一つの要因になっている。このため、新しい知識や課題を習得・解決していくことができる学習可能性としての「学力」や知識習得の過程で形成される「認識の基礎としての力（思考力、観察力、想像力等）」などに焦点をあてるが必要になる。さらに、子どもたちの社会関係を豊かにし、自分の居場所を確保し、自分を表出できるような場を保障することが、学習意欲に結びつき、それが知識の習得に結びついていくこともある。

図1のモデルに即していえば、外国につながる子どもの学習支援は、「道具的—現在指向」の象限に集中してなされてきた。つまり、学校の取り組みは、狭義の学力に焦点化されてきたのである。地域では、他の象限にかかわるような学力、特に「表出的」な側面を重視する必要がある、実際にはこうした支援を行っている。2007年度の全国フォーラムで、ふれあい館の原千代子さんは、鶴見総合高校に入学した外国につながる生徒がふれあい館でボランティアとして中学生の支援を行っていることを報告している。この高校生は、学校では支援される側だが、ふれあい館では支援する存在になっており、固定した関係性を流動化させている。しかも、中学生にとっては、この高校生の存在は大きく、身近に役割モデルが存在していることで、自分の将来の方向を見いだすきっかけにもなったという。つまり、子どもたちの社会関係を豊かにし、自分の居場所を確保し、自分を出出できるような場を保障するような支援を行っているのである。さらに、原さんは次のようなエピソードを報告している。「最近のサポートぶりをのぞいてみたら、教材を使っていなくて、何をやっているのかなと思ったら、その中1の男の子に、好きな人がいるかと聞いていて、その子は日本人の女の子が好きだったようですが、それだったら、まず彼氏いるかとか、付き合っとか言わないとだめだという指導をしていました」。このエピソードは、学校への関心や学習意欲の向上といった支援に結びつく可能性を示唆している。英語の学習支援がももとのねらいだが、思春期特有の子どもの持つ興味や関心を正面に据えて、学校に行くことの意味を見いだすようにしているのである。「学力」の向上には、その前提である意欲・関心の向上や関係構築が重要なことを示唆している。

また、2008年度の全国フォーラムで金迅野さんの指摘にあったように、外国につながる生徒は、明確な将来展望をもち、その希望を達成するために学習するといったことができない状況におかれている。進路の選択肢が狭く、将来の方向性を見いだせないことが多いためである。従来を進路選択は、明確な将来設計があり、それを基点にして自分の進路を決定することを想定してきた。しかし、外国につながる生徒の場合、こうした進路決定ができない。そこで、まずは生徒の社会関係を豊かにし、自分の居場所を見だし、さらに自分を出出できるような方法や場を見いだすことが必要であり、それが自律的な力につながる。この自律的な力こそが「学力」にはかならないが、こうした支援を地域の組織で行うことが課題になる。

「学力」の多面性に注目することは、多様な回路による学習支援を構想することにつながる。学習支援には次のような回路が考えられる。第一は興味関心を引

き出し、学習意欲を喚起させるような支援である。第二は子どもたちに「学習能力」をつけるための支援の試みである。第三は、言語力の育成を目指した支援である。外国につながる子どもたちは、日本語で学習内容を理解し、それを日本語で表現することが学校では求められる。しかも、他者に向けて自分の理解を日本語で発信していくことにより、知識の定着もはかることができる。このため、理解を深めるためには、日本語で他者とやりとりする多様な場を保障し、自分が理解したことを日本語で表現する力をつけていくことが必要である。第四は、子どもたちの関係性の構築をめざし、他者とのかかわりを通して学習を展開し、「学力」の向上に結びつけようとする支援である。第五は、現在の自分を再構成できるようにすることで「学力」の向上につなげていくような支援である。

以上のように、「学力」の多面性に注目することで、学習支援も多様な回路の可能性がうかびあがってくる。単に、学校での知識の習得の支援だけにとどまったのでは、子どもの意欲を減退させたり、将来につながらなかつたりすることがある。「学力」の多様性に注目することで、多様な回路による支援が可能になり、それが子どもたちの「学力」を向上させることになる。こうした多様な回路による学習支援は、当然、学校だけでは対応できず、地域の多様な支援によって成立するものである。

このプロジェクトは、まずは地域で多様な支援の回路をつくる必要性を示したが、再度、学校と地域が同じベクトルに向かうことではないことを確認しておきたい。学校は、当然、狭義の「学力」の向上を目指すことになるが、地域では、たとえば、生徒の学習習慣づくり、興味・関心を引き出し学習意欲を喚起させるような支援、自信を持たせることで自律的な学習を可能にするような支援などが必要である。先の原さんや金さんの指摘は、このことを示しており、「協働」に結びついていく。つまり、それぞれの機関・組織が固有の役割を担うことで、生徒の総体としての「学力」を向上させるということである。行政、学校、ふれあい館が、まったく同じベクトルにむかうのではなく、それぞれの役割を担うことを目指したのである。ただ、共通の方向性を確認した後、どのように実現するかは手探りであった。

### 3. 地域における支援活動の持つ意味

2007年度は、外国につながる子どもの学習支援は、学校という場に限定されることなく、子どもたちの生活の広がりに応じて支援していくこと、さらに適切な場で有効な支援をしていくことの必要性を確認した。ついで、2008年度は、

川崎市総合教育センター、川崎区の小・中学校、ふれあい館の連携を実質化していくことを目指した。ただ、こうした支援体制を構築することは容易ではない。野津隆志さんは、行政、学校、NPOの連携を実質化するには「公的なコミュニケーションの場の設定」と「対等な規範形成」の二点が必要なことを提案しているが<sup>2</sup>、この2年間の試みは、まさに、「公的なコミュニケーションの場の設定」と「対等な規範形成」の試みであった。ふれあい館のある川崎区の日本語教室を設置している小学校、中学校に呼びかけ、ふれあい館のスタッフと教員との交流を開始した。その中心的な役割を担ったのが佐藤公孝さんであり、5名の日本語教室担当教員とふれあい館のスタッフ（原さん、金さん）、このプロジェクトの参加者（筆者とサブコーディネーターの藤田美佳さん）、さらに途中からは近隣にある鶴見総合高校の教師である松本靖史さんも参加し、話し合いと子どもの情報共有の試みを開始したのである。連携を実質化するには、子どもの情報の共有化が有効であり、子どもの個別ファイルづくりについて佐藤公孝さんから提案があり、その作成について話し合いがなされた。しかも、この話し合いを公的な「場」として位置づけるため、川崎市総合教育センターでの研修の一環として行うことになった。

私は、この協働の試みに東京外国語大学の特任研究員として参加したが、10年以上にわたり川崎市総合教育センターの専門員（国際理解教育についての専門的な助言を行う）という立場にあり、これまでも川崎市の実践に関与してきた。このため以前から佐藤公孝さんと交流があり、自由に意見交換できる立場にあり、そのことがこのプロジェクトを進める上で有効であった。

ただ、このプロジェクトにはいくつかの難しさがあった。その一つは、このプロジェクトが研究に終わるのではなく、実際のネットワーク構築を目指した点にあり、実際に有効なネットワーク構築がなされたかどうか問われることになる。池田寛さんは、こうした試みを「教育コミュニティ」と呼んでいる。すなわち、「学校と地域が協働して子どもの発達や教育のことを考え、具体的な活動を展開していく仕組みや運動のこと」と定義し、学校の教師と地域住民・保護者が協働してその教育効果を実らせていく「恒常的なシステムづくり」が鍵だとしている。その際、「集まって話し合い」「ともに力を合わせ」「いっしょに汗を流す」ことが重要であり、この「協働の作法」はそうした活動への参加を通して学ばれ、伝えられていくものであることが強調されている<sup>3</sup>。このことは、支援活動への参加や共同の活動を通して、新たな関係性をつくり、それをシステム化していくことの重要性を示している。

こうした協働の取り組みは、学校に代わる新しい「公共性」を作り上げていく活動である。齋藤純一さんは、公共性を①誰でもアクセスしうる空間であること、②本質的とされる価値を成員が共有することではなく、複数の価値や意見の〈間〉に生成する空間であること、③何らかのアイデンティティが制覇する空間ではなく、差異を条件とする言説の空間であること、④公共の空間においては、人々は複数の集団や組織に多面的に関わること、と定義している<sup>4</sup>。このプロジェクトに即していえば、子どもの学力を向上させるために、多くの人がかかわり、多様な活動を展開し、その効果を把握しつつ支援のあり方を検討するような話し合いの場を恒常的につくっていくことである。これは「言説系」としての公共性と呼ばれることがあるが、公共性には、この他、個人で解決できない問題群を協働の力で解決するという「問題解決領域」としての公共性という側面もある<sup>5</sup>。それは、社会的な問題解決の実践に参加していく過程で切りひらかれる公共性であり、両者は個々バラバラにあるものではない。価値の多元化は、問題解決の方法をめぐり対立や葛藤をもたらすことになるが、それを解決するために「言説系」の公共性が必要になる。

今回のプロジェクトを振り返ると、個人で解決できない問題群を協働の力で解決するという「問題解決領域」としての公共性は緒についたが、齋藤さんが指摘する「差異を条件とする言説の空間」、さらには「複数の集団や組織に多面的に関わること」といった面ではまだまだ十分ではない。これはすでに指摘したように、子どもの学習支援は、どうしても学校中心になり、学校生活を軸に活動が展開されることになるため、価値の多元化や差異を前提にしたものになりにくい。「学力」を多面的にとらえるということが共有するまでにはいたらなかった。また、学校の教員が個人的にふれあい館と関わることはこれまでもあったことであり、多様な試みもされてきたが、学校という組織とふれあい館という組織の連携は容易ではない。今回は、川崎市総合教育センターが音頭をとり両者の話し合いの場を設定することを試みたが、組織間の連携まではいたらなかった。両者の関係を構築し、「対等な規範形成」をはかるには、子どもの具体の姿を通した公的な話し合いの場を頻繁に設定していく必要がある。学校・教師の多忙感もあり頻繁にこうした話し合いの場を設定することはできないのが実情である。

これは、個々の学校・教師で解決できるものではなく、学校や教師を取り巻く環境の改善を視野に入れる必要がある。特に、教育行政が外国につながる子どもの教育に力を入れ、さらに学校や教員の自律性を認めていくことが大前提であり、日本語教室担当の教員の人事配置などにも十分配慮することが求められる。この



協働実践研究は、学校現場の課題解決を図ることを目的にしたが、学校現場の背後にあり、その実践自体を規定する構造的な要因を視野に入れる必要があった。この点で、実践レベルの取り組みだけでなく、行政レベルへの働きかけが必要であった。そのためには、外国につながる子どもの教育を川崎市全体の教育の課題へと結びつけるような戦略が必要であり、この点で不十分であった。2008年には、川崎市総合教育センターで、川崎市市内小・中学校の校長先生を対象に、私が外国につながる子どもの教育を人権といった視点から講義する機会があった。しかし、こうした研修では、組織・制度改革には結びつかないことを痛感したが、これを実行するための戦略をもてなかった。

#### 4. 協働実践研究のあり方をめぐって

協働実践研究のもう一つの難しさは、私自身の研究の立場である。2006年に立ち上がった協働実践研究に参加したのは新しい研究のあり方に惹かれてであった。私の専門は異文化間教育学であり、これまでも研究において実践とのかかわりを強く意識してきた。つまり、研究が一段高いところになって、実践や現場を「啓蒙」したり、専門家として「指導」したり、あるいは研究という「専門用語」により実践を説明したりしてきたのではないかという疑問を抱いてきた。また、実践のとのかかわりも、実践の側が教育研究に対して実践からかけ離れた説明に終始したものとして受け止めたり、「啓蒙」や「指導」が実践と乖離したもので役に立たないものとして聞き流したりしており、研究に対する不信感を募らせてきたことも感じてきた。

そこでの省察を通して気づいたことは次のようなことであった。研究と実践が同じ土俵に立ち、同じように現実を描き出すということを目指してきたのではないかということであった。研究と実践が描き出そうとする現実の姿は、同じものであっても描き出し方が違うし、しかも、社会的、空間的な重層性の中で、構造的に現実を把握する努力が必要である。この点、奈須正裕さんは、「現場の言葉とアカデミズムの言葉」との違いに注目している。つまり、「現場で流通している言語は、アカデミズムの中で流通している言語とは表面的には似てこそいるが、個々の言葉の持つニュアンスや意味するところはしばしば大きく異なる。原因はいろいろあるだろうが、私は一つには、現場におけるコミュニケーションのパターンが、アカデミズムにおけるそれとは大きく異なるからではないだろうか」と述べている。続けて、現場の言葉を「方言」、アカデミズムの言葉を「標準語」にたとえて、「現場で流通してきた多様な方言のすべてを標準語によって統一し、

置き換えようとしてはいけない。むしろ、われわれ研究者に期待されているのは、方言をその文化の内側から研究し、それぞれの言葉の中に包み込まれてきた豊かな洞察や実践的知恵を学的に『発見』すること、さらに、それを基盤に新たな知の体系を築いていく努力ではないだろうか」と指摘している<sup>6</sup>。

このプロジェクトへの参加は、こうした私自身の研究姿勢を再度問い直すためであった。教育実践とのかかわりを強くなると、教育実践や教育活動を客観的に分析し、その学問的意味を解説するだけではなく、教師・支援者が日々直面している課題や困難を緻密に分析し、それを教師・支援者に返し、共にその解決について考えていくことの重要性を痛感したのである。この協働研究のプロジェクトは、そうした点を確認することであった。つまり、権威的な関係ではなく、共に課題を発見し、その課題解決についてそれぞれの立場から意見を出し合い、具体的な解決策について提案していくことである。

研究と実践を統合する、研究と実践をつなぐということがよく主張される。しかし、安易に両者をつなぐことは、従来の権威的な関係、あるいは分離型の関係を作り上げるだけのようにも思える。これまでシンポジウムやフォーラムを企画し参加してきたが、この両者をつなぐことの難しさを実感する。研究する側が、権威のもとに（通常は無意識のうちに）実践をアカデミズムの言葉で説明するか、あるいは逆に、実践の側がアカデミズムに対する無理解ぶりを指摘することが多い。「豊かな洞察や実践的知恵を学的に『発見』すること、さらに、それを基盤に新たな知の体系を築いていく」には、研究する側がそれらを「発見」できるような関係を実践との間で作り上げることが重要になる。こうした対話を通した新しい関係づくりを試行することが協働実践研究の第一歩である。

実践を試行すればするほど、協働実践研究という枠が先にあるのではなく、共に実践の課題を「共有」し、その課題解決に積極的に関与し、課題解決を目指す「場」づくりが必要である。このプロジェクトの成果もみられるが、課題解決に向けた関係構築から切り離され、傍観者的に実践活動や「場」を記述しなければならないという問題につきあたったのである。これは、自分の研究にとっても重要な問題になった。私は異文化間教育学を専門としているが、そこでは自らその「場」に関与し、その関与を含めた実践活動と「場」の変容を観察し、記録するという方法が求められるが、しかし、課題解決にむけた新しい関係性の構築が不十分なまま、実践活動や「場」を記述するということが先行することになり、協働実践研究の最初のねらいが結果として遠のいていったのである。

以上、このプロジェクトについて、私の立ち位置を含めて記述してきたが、現

段階では関係構築が不十分であり、その過程や「場」づくりを詳細に記述し、そこから課題を提起するまでにはいたらなかった。今後の課題は、関係構築を優先し、その後に省察を通して協働の過程を記述していくことである。

---

[注]

- <sup>1</sup> 佐藤郡衛, 2008, 「外国につながる子どもの学習支援ネットワークの構築」『外国につながる子どもたちをどう支えるのか 当事者も参加した拠点・ネットワークの構築——川崎市での実践——』（シリーズ多言語・多文化協働実践研究 4【佐藤・金班】07年度活動）東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター.
- <sup>2</sup> 野津隆志, 2008, 「ニューカマー支援 NPO と学校・教委・行政の連携—神戸の事例—」『異文化間教育』28号, アカデミア出版会, pp.10-20.
- <sup>3</sup> 池田寛, 2005, 『人権教育の未来—教育コミュニティの形成と学校改革』解放出版.
- <sup>4</sup> 齊藤純一, 2000, 『公共性』岩波書店, pp.5-6.
- <sup>5</sup> 伊藤恭彦, 2002, 「公共性のあり方をさぐる」(『教育』No.676) 国土社, p.12.
- <sup>6</sup> 奈須正裕, 1997, 「現場に生きることを志す人へ」やまだようこ編『現場心理学の発想』新曜社, pp.68-71.