

複数の言語文化環境で育つ子どもの学びを育む
支援環境構築に関する一研究
ー校内連携による支援体制の変化に着目してー

米澤 千昌

キーワード：複数の言語文化環境で育つ子ども、連携、在籍学級での学び、アクション・リサーチ

1. はじめに

日本の公立学校では、家庭と学校での使用言語や文化が異なったり、家庭内で複数の言語や文化に触れている等、複数の言語文化環境で育つ子ども（以下、複言語・複文化の子ども）の数が増加している（文部科学省 2019）。この中には、日本語指導を必要としている子どもも多く、在籍学級の授業から取り出して別室で支援を行う取り出し授業や、放課後に開かれる日本語教室¹など、さまざまな形で支援が行われている。子どもたちへの日本語教育を考える際には、人としての成長・発達過程にあるものの言語習得という認識が必要であり、全人的発達を支えるという視点で支援を行うことが重要である（石井 2006 他）。近年は、学校生活の中で一番長い時間を過ごす「在籍学級での学びを支える」という視点で支援を行う重要性も指摘され、取り出し授業／日本語教室と在籍学級が連携して行った支援についての研究結果も報告されている（櫻井 2008、神田・矢崎 2016、米澤 2017 他）。しかし日本各地で取り組まれている複言語・複文化の子どもたちへの支援に関する研究や実践報告からは、現場で連携の重要性が認識されているものの、日本語教室の役割について教職員間で共通理解を図る機会がない（臼井 2012）、一部の関係者から支援活動に対する理解が得られない（ハヤシザキ他 2009）、担任が一人で抱え込んで支援をしている（藤井・孫 2015）、担任が日本語指導員に依存している（藤井・孫 2014）などの報告も見られ、連携の実現が容易ではないことが窺える。

複言語・複文化の子どもの学びを育む支援環境の構築において、支援関係者による連携が1つの課題であることがわかる。

2. 先行研究

ハヤシザキ他（2009）は、東海地方の外国人集住都市における公的機関と民間との連携・協働事例をいくつか取り上げ、Brown et al.（2006）で示されているマルチ・エージェント・ワークにおける連携や協働の成否の鍵となる要因を基に、それらの知見を裏付ける事例や、新たな要因の抽出を試み、連携の成否要因や連携・協働の意義、効果について考察を行っ

た。その結果、外国人集住都市における公的機関と民間との連携・協働においても、Brown et al. (2006) で示された「資金」「職業文化」「役割と責任の明確性」「リーダーシップ」「職場の雰囲気」という5つの要因²が連携・協働の阻害・成功要因として見いだされたと報告している。さらにそれ以外の要因として、ハヤシザキ他 (2009) は「リスクテイキングと信頼度」「両者の理念や目的の共有」「公-民の権力の不均衡性・不平等性の緩和」を抽出した。「リスクテイキングと信頼度」とは、リスクや労働負担が小さい場合は信頼関係は必要ないが、リスクや相互の負担が比較的高く、相互信頼が必要な場合には、学校側や行政側ではなく、民間やNPO側に信頼に足る実績、実績を知らしめる情報の流通が必要になるという。「公-民の権力の不均衡性・不平等性の緩和」については、連携・協働において、公-民の間で対等なパートナーシップを結ぼうとする「公」側の努力が不可欠であると説明している。また「両者の理念や目的の共有」の事例で見られたように、成功要因は、プロセスの進行にしたがって生み出されることがあり、継続性の大切さをハヤシザキ他 (2009) は指摘している。

在籍学級での学びを目的とした在籍学級と取り出し授業／日本語教室の教員、支援員との連携に焦点をあてたものとしては、櫻井 (2008)、神田・矢崎 (2016)、米澤 (2017) の例が挙げられる。櫻井 (2008) は、スペイン語を母語とする日系ペルー人児童を対象に、「在籍学級と取り出し授業の連携モデル」による支援を実施した。この取り組みでは、まず担任と取り出し授業の支援者が支援の目的を一致させ、取り出し授業で母語を使った予習型の支援を行った後、在籍学級で児童中心で探求型の「全員発表」の授業を行った。この支援を実施した結果、対象児童は在籍学級で他の児童の意見を聞き、考え、取り出し授業で学んだことを活かして在籍学級で意見を発表することができ、さらには母語の力も伸びたことが報告されている。神田・矢崎 (2016) は、校内で複言語・複文化の子どもの支援を行っている支援教室の担当教員と在籍学級の担任が連携して実施した、子どもの学習ニーズに応える支援の実践2例を紹介している。神田・矢崎の実践では2例共に複言語・複文化の子どもたちを在籍学級での学びにつなげることに成功し、学級の友達に努力や成長を認められて「在籍学級＝自分の居場所」という認識が高まったことを報告している。この2つの実践に共通しているのは、子どもたちが「できた」「わかった」という「学びの成功体験」を味わえたという点である。この「学びの成功体験」は、「在籍学級での学び」を基盤とする指導観を共有した教員同士が〈つながる〉ことにより実現したものであると説明されている。このように、子どもの在籍学級での学びを支えることを目指して実施した連携による支援では、支援の目的や指導観を一致させた支援関係者同士のつながりが大切であることがわかる。

しかし、第1章でも言及したように、連携による支援では一部の関係者から支援活動に対する理解が得られないこと (ハヤシザキ他 2009) や、日本語教室の役割について教職員間で共通理解を図る機会がない (臼井 2012) などの課題が挙げられており、ハヤシザキ他 (2009) も指摘しているように、どのように支援関係者同士がつながり、連携を実現してい

くのか、そのプロセスを明らかにすることが必要である。そこで米澤（2017）では、複言語・複文化の子どもの在籍学級での学びを支えることを目的に支援を行い、学校内外の支援関係者らが連携して支援体制を整備していく過程について分析、記述を行った。研究フィールドとなった X 小学校では、市教育委員会と校長を中心に支援基盤、支援環境が整えられ、在籍学級、取り出し授業、放課後の日本語教室それぞれが対象児童と関わりながら支援を行っていた。連携による支援は、全ての支援関係者が集まって支援者会議を開き、支援の目的や指導観を共有し、連携によりどのように子どもの学びを育む活動を実施していくかを決定したところから始まった。目的や指導観を共有した「人」と「人」が会議で決定した「活動」を通してつながりを強め、その「人」のつながりが新たな「活動」のつながりを生み出していった。そしてつながった活動の中で対象児童は、主体的に周囲との関わりを広げ、言葉の力を伸ばしていったことがわかった。

以上より、連携による支援体制の構築においては、目的や指導観を共有した支援関係者同士のつながりが重要であるという点は共通して見られたが、そのプロセスを示した米澤（2017）はケーススタディであるため、他のフィールドでの連携による支援体制の構築にどれほど活かせるのかはさらなる研究が必要である。

3. 研究概要

3.1 研究目的

本研究では、米澤（2017）とは異なるフィールドで、複言語・複文化の子どもの在籍学級での学びを支える環境を整えるべく、放課後に開かれている日本語支援教室と在籍学級との連携による支援体制の構築を目指して実践を行ってきた。本稿は、支援関係者同士の連携に着目して支援体制の構築過程を分析し、連携の成否要因を探ることで、連携による支援に関する知見を深めることを目的とする。

3.2 研究フィールドと研究協力者

本研究は、大阪府にある公立 H 小学校をフィールドに実践を行った。筆者は 2016 年 11 月に市教育委員会から依頼を受け、H 小学校の日本語支援教室で複言語・複文化の子どもの支援に携わり始めた。教室は週に 1 回、放課後に 40 分程度開かれている。筆者は学外からの日本語支援員という立場で支援に入り、2016 年 11 月～2017 年 3 月の間は筆者を含む 2 名で、2017 年 4 月以降は筆者が 1 人で支援を行っている。支援内容は支援員に任されており、子どもたちの様子を見ながら決定している。

本研究の研究協力者は、校長、教頭、学級担任、その他教職員、市教育委員会、そして日本語支援教室に通う 2 名の児童 O と J である。H 小学校での支援では、管理職員が教室の確保や支援員の出勤の管理等の事務的な手続きを行い、さらに毎週支援後に支援員が作成する報告書も管理職員に提出している。この報告書は管理職員がファイリングし、そのファイ

ルを担任経由で子どもから保護者に渡すことで、管理職員、担任、保護者と支援内容や子どもの様子が共有できるようになっている。学級担任については、2017年度はOとJそれぞれの担任と、2018年度はOとJが同じクラスだったため、1名の教員と関わった。また、支援が行われた教室は、普段、習熟度別算数教室として使用されていたため、日本語支援教室が始まるまでの時間に、算数教室で片づけをしていた算数担当の教員と話をすることもあった。

OとJは、2016年11月から日本語支援教室に通い始めた。表1は日本語支援教室に通い始めた2016年11月時点でのOとJの情報をまとめたものである。

表1 OとJの概要（2016年11月時点）

	学年	保護者の国籍	家庭での言語使用状況	移動歴
O	2年生	父親：アメリカ 母親：日本	父親と：英語 母親と：日本語 姉弟と：英語と日本語 両親同士：英語	アメリカで生まれ2016年（小学2年）の夏に来日
J	2年生	父親：日本 母親：タイ	両親と：日本語 姉弟と：日本語 両親同士：日本語と英語 ※母親からタイ語を時々教えてもらっている	日本で生まれ、5～6歳の1年間をフランスで過ごした後、2015年（小学1年）の秋に帰国

言語能力については、2016年10月に「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA³」を用いて日本語の力を測定したところ、OもJもステージ2の初期支援段階からステージ3の個別学習支援段階へと移行するレベル⁴、つまり、学校生活に必要な日本語の習得が進み、支援を得て日常的なトピックについて理解したり、学級活動にも部分的にある程度参加したりできるレベルであった。日本語以外の言語の力についてもDLAを用いて語彙力のみ測定した。その結果、Oは85%以上の語彙を英語で答えることができた。一方Jは、タイ語やフランス語については挨拶や単語を数語知っているレベルでありDLAでの評価は不可能であると判断した。

3.3 実践の概要

本研究では、OとJの在籍学級での学びを支えることを目指し、在籍学級での他の児童とのやりとりを促進するためのサポートとして、まず子どもたちが考えたことや伝えたいことを自分で、日本語で表現できるようになることを目指した支援を日本語支援教室で実施した。その中で、子どもたちの母語・継承語やその国の文化を含む複数の言語や文化を同時に扱った活動（Candelier et al. 2012）を行うことで、子どもの複数言語の育成、および、異なる文化背景を持つ他者と交流する力の成長を目指した。そして、複言語・複文化の子どもたちが在籍学級で他の児童と関わり、学びを育む環境を整えていくために、在籍学級との連携

を試みることにした。2017年度にまずどのような形で連携が可能かを探り、2018年度に実践を行い、よりよい環境を探っていくことを目指した。

表2は2年の間に日本語支援教室で実施した活動内容の一覧である。下記の表のうち、2018年9～12月に行った「世界の国調べとポスター作り」、及び2019年1～3月の「10年間の振り返りと将来についての作品作り」は、在籍学級と連携し、在籍学級での「国際理解教育」、及び「2分の1成人式の活動」それぞれの先行学習として実施したものである。

表2 2017年4月～2019年3月の実践内容一覧

活動時期	活動内容	活動時期	活動内容
2017年 5月	学校探検（教室探し、カタカナ探し）	2018年 1～2月	すごろく作り
	お話作り	3月	1年の振り返り
6月	カタカナ間違い探し	4～5月	プロフィールカード作成
	スリーヒントクイズ	5～6月	巨大学校地図作り
	間違い探し	6～7月	水問題に関する新聞づくり
	お店屋さんごっこ	9～12月	世界の国調べとポスター作り
9～10月	新聞作り	2019年 1～3月	10年間の振り返りと将来についての作品作り
10～12月	世界の国々について学ぶ		

3.4 研究、および分析方法

本研究では、学びを育む支援環境として1つの答えがあるのではなく、学校環境や子どもたちにあった支援方法を探りながら、連携による支援体制を整えていくことが必要であった。そこで、アクション・リサーチによる支援を実施することにした。アクション・リサーチとは、「地域社会や社会的機関、学校、教室、あるいは調査者個人の内部にすらあるかもしれない、実践的、社会的あるいは個別的問題を解決するために用いられる」（メリアム・シンプソン 2000/2010: 140）手法であり、その特徴として挙げられている、調査者が問題解決への支援者としてフィールドに関わる点、調査結果が調査に関わった人々や調査を行う対象となった人々による即座の活用がねらわれている点、またアクション・リサーチのデザインが、調査の進行中に組み立てられていくものであるという点が本研究の手法としてふさわしいと考えた。

アクション・リサーチでは実践段階でも、課題やその原因、対処法を考え実践を修正していったが、本研究ではこのように変化する支援現場で何が起きていたのかを分析し、実践段階では気づくことのできなかった現場の様子を把握することで、次の実践へとつなげていくことができると考えた。そこで、「ある環境や状況に実際に参与している人びとにとっての、その場がもつ社会的秩序や意味を見いだすために、調査者が用いる」（メリアム・シンプソ

ン 2000/2010 : 119) というエスノグラフィー分析の手法を採用し、アクション・リサーチによる 1 年間の実践終了後、エスノグラフィー分析により実践の振り返りを行い、その結果を活かして、次の 1 年間の実践を行うことにした。本稿では、毎週の活動内容や子どもの様子、教員とのやりとりを記録したフィールドノート（以下、FN）を主な分析データとし、学校への提出用に作成した報告書、子どもや教員へのインタビューデータも補足的資料として使用した。分析は、小田（2010 : 181-213）で示されているエスノグラフィー分析の作業手順に倣って以下のように行った。

- ① FN を何度も読み、データに親しみ、データ内の内容的にある程度まとまった固まりに見出しをつけていく。
- ② データと理論的テーマを結びつける。理論的テーマとは具体的な事実よりも抽象的な議論の領域にあたるものであり、分析概念の一種となる。
- ③ 再度データを見直し、概念と概念を結びつけ、その関係性を考察する。

これらの作業は一度でできるものではなく、上記の手順を繰り返しながら、連携による支援体制がどのように変化していったのか、また課題・成功要因が何であったのか、概念の関係性を明らかにしていった。以下、分析、考察結果を記述するが、分析の結果取り出した概念は【 】で、FN からの引用文は「 」で記す。

4. 分析、考察結果

4.1 2017 年度の連携による支援体制

4.1.1 支援体制の整備

H 小学校では、2016 年 11 月に日本語支援教室が始まり O と J が通い始めたが、2017 年度に入ると、教室への参加児童が増えたことと子どもたちの時間割や習い事の関係で支援の曜日や時間帯の調整が必要となった。そのため特に 1 学期は日本語支援教室の実施日に管理職員が在籍学級まで子どもたちを呼びに行ったり、子どもたちがきちんと日本語支援教室に参加できているかを確認しに来るなど、管理職員による日本語支援教室実施のためのサポートが行われた。また、年間を通して、支援場所の確保や出勤の管理、日程の確認、報告書ファイルの受け渡しといったサポートや事務的な手続きも管理職員との間で行われた。さらに、筆者は市教育委員会からの依頼で派遣されていたこともあり、市教育委員会の担当者（以下、市教委担当者）も、学期の初めには教室と一緒に参加したり、今後の支援の計画について話し合ったりした。

このように、学校の管理職員、市教育委員会によって、継続的に日本語支援教室を実施する体制が整えられていった。

4.1.2 子どもの状況把握

支援体制を整えると同時に、筆者は授業時の O と J の様子を把握するよう努めた。当時、筆者が関わっていたのは管理職員以外では、習熟度別の算数の授業で O と J を担当していた算数教員のみであった。校長からは「J は、教室をととても楽しみにしている」と日本語支援教室に対する子どもの反応を聞くことはできたが（FN 2017 年 5 月 12 日）が、在籍学級での様子について情報を得ることはなかった。一方、算数教員からは、授業中の O と J の様子、二人ができることや課題について話を聞くことができた。また、課題についても、その原因がどこにあるのか話し合うこともあった。しかし、担任とは顔を合わせる機会が得られず、在籍学級での O と J の状況を把握することはできなかった。

4.1.3 在籍学級との連携に向けたアプローチ

2017 年度、市教委担当者とは H 小学校以外の場所で週に 1 度会う機会があったことから、日本語支援教室での子どもの様子について情報共有したり、市教委担当者が複言語・複文化の子どもたちに対して、どのような街づくりをしていきたいのか、また筆者自身が複言語・複文化の子どもたちにどのような学びを提供していきたいと考えているのかもお互いに共有したりし、同じ方向を見て支援を行っていた。しかし、実際に在籍学級と連携し、子どもの学びを育む支援を実施するためには、管理職員、そして担任とも支援の目的や指導観を共有し、方向性を一致させることが必要であった。

筆者は、算数教員と情報共有する中で、O と J が在籍学級で授業に参加するにはまだ課題があると感じていた。そのような状況の中、日本語支援教室内で O と J が自身のルーツであるタイやアメリカについて積極的に話したり書いたりする様子が観察され、ルーツのある国に関する知識や経験を活かして参加できるような活動であれば、O も J も在籍学級での授業や活動に自信をもって参加し、発言することができるのではないかと考えた。そこで、そのような活動を在籍学級で行う予定があるかどうか、ない場合は、実施が可能かどうか、校長に相談を持ち掛けた。すると校長からは、O も J もコミュニケーションがとれていて、他の子どもたちの輪の中にも入れているため、担任もそのような活動を必要としていないのではないか、そういう状況では 1 人の子どものために時間を割くのは難しいかもしれない、という答えが返ってきた（FN 2017 年 11 月 24 日）。筆者が必要だと考える支援と、在籍学級／学校から求められる支援に食い違いがあったのだ。この時は、筆者と校長の考えが一致しなかったため、その後、担任との話し合いにまでは至らなかった。

4.1.4 2017 年度の支援における連携の成否要因

既述の通り、2017 年度に見られた連携による、もしくは連携のための取り組みとして【支援体制の整備】【子どもの状況把握】【在籍学級との連携に向けたアプローチ】が行われていた。まず、管理職員や市教委担当者と年間を通して行われていた【支援体制の整備】の

ためのやりとりは、米澤（2017）にも見られたものであった。これは、継続的に支援が実施できるよう支援体制を整えるための連携であり、ハヤシザキ他（2009）が挙げている要因の「資金」という面を解決する動きでもあった。【子どもの状況把握】や【在籍学級との連携に向けたアプローチ】は、在籍学級での学びを支えるための支援に向けた動きであるが、2017年度は、先行研究で挙げられていた他地域での支援上の課題と同様に、学校側と支援の目的や支援の必要性を一致させること、つまり「両者の理念や目的の共有」（ハヤシザキ他 2009）ができなかった。

米澤（2017）では、支援関係者の連携による支援体制の構築にはプロセスがあった。まず支援関係者による話し合いの場が設けられ、支援の目的や理念、指導観を共有し、その後話し合いで決定した活動を通して「人」のつながりが強まり、さらには「活動」「学びの場」へと徐々につながりが広まっていった。そこで本研究でもまず校長と話し合いの場を持ち、その後、担任と話し合って徐々に関係を強めていこうと考えていた。しかし、既述の通り、校長と支援の目的を一致させることができなかった。

H 小学校では、支援に関するすべての手続きの窓口は管理職員であった。そのため担任と連携を行うためにも、まずは管理職員である校長と信頼関係を築き、理解を得ることが必要だと筆者は考えていた。しかし 2017 年度の筆者と校長のやりとりは支援体制の整備のためのものがほとんどであった。筆者から校長に子どもの様子を伝えることはあったものの、その目的は子どもたちが教室に参加できているかどうかを報告するためであり、日本語支援教室内で見られた子どもたちの課題や解決方法、成長等、支援時の子どもたちの具体的な様子についての情報共有は十分に行っていなかった。支援の目的や理論的基盤となっている考え方も、4.1.3 で述べた校長との話し合いの日に初めて伝えている。また、算数教員から O と J の教室での話を聞くことはあったが、在籍学級での子どもに関する情報や担任が感じている課題を把握することはできていなかった。

一方、米澤（2017）では、会議では DLA の結果を基に話し合いを行っていた。そのため、支援関係者が初めて集まった会議であっても、子どもの課題やできることに対する共通認識を全員が持ったうえで、話し合いを進めることができていた。本研究では、4.1.3 で見た校長の発言からも分かるように、話し合いの場で、子どもの日本語の力や課題に対する共通の認識がなかった。このような「対象者の課題への共通認識」がなければ、課題解決のための方法はもちろん、「両者の理念や目的の共有」（ハヤシザキ他 2009）を図ることが難しいのは当然である。

2018 年度の連携に向けて、まず在籍学級での子どもの様子を知り、「対象者の課題への共通認識」を持った上で、ともに解決案を考えながら、「両者の理念や目的の共有」を行っていくことが必要だとわかった。

4.1.5 実践計画の修正

2017年度の実践を終え、OとJは日本語支援教室内で自身のルーツや経験について日本語で積極的に話すようになっていた。しかし、在籍学級では他の人と「違う」と思われることを心配し、ルーツを隠していることがOとJの発言からわかった(米澤2019)。つまり、いくら日本語支援教室で自分の言いたいことが日本語で表現できるようになったとしても、在籍学級で情報を発信できる環境を整えなければ、日本語支援教室での学びはそこで止まってしまう。また、子どもたちが自分のルーツを隠しながら過ごす教室では、本当の学びが保障できるとは言い難い。この課題を解決するためには在籍学級の環境づくりが大切であり、そのためには担任との連携が欠かせなかった。

2017年度の実践の分析結果より、在籍学級との連携を進めていくためには「両者の理念や目的の共有」が必要であり、そのためにはOとJの日本語の力や課題について、筆者と学校側とが「対象者の課題への共通認識」を持つことが大切であることがわかった。そこで、2017年度の3学期終了後、校長に依頼して担任との話し合いの場を設け、まずはOとJの在籍学級での様子を把握することから始めた。その結果、在籍学級ではOもJも教科学習に課題を抱えており、特にJは発表しようと手を挙げることはあるが、考えを言葉にできず発表をやめてしまうことがあることがわかり、そこを支えるための日本語指導が必要であることが確認できた。しかし、2018年度になればOとJの担任は替わる。そのため、2018年度の担任と再度話し合いを行い、「対象者の課題への共通認識」を持った上で「両者の理念や目的の共有」を図り、連携による支援の実施を目指すことにした。

4.2 2018年度の連携による支援体制

4.2.1 間接的な情報交換

2018年度に入り、大きな変化が3つあった。まず1つ目は、異動による市教委担当者の交代、2つ目は、市内の日本語指導が必要な子どもに対する支援体制の変化である。H小学校がある市では、市内の他の小学校に勤務する日本語加配教員が市内の複数の学校を巡回指導することが決まり、H小学校にも巡回指導に来ることになった。加配教員は特別の教育課程として、授業時間内に取り出し授業を行うため、日本語支援教室で効果的な支援を行うためには、市教委担当者や加配教員との連携も必要となった。1学期は市の支援体制の整備を目的とし、市教委担当者と筆者との間で日本語支援教室での子どもの様子や子どもが抱える課題を共有したり、これまでの取り組みや今後の支援計画について話し合いが行われたりした。また、市教委担当者からも在籍学級での子どもの様子についての情報提供があったり、逆に日本語支援教室内で子どもが抱える課題について市教委担当者が担任に情報を伝えたりするなど、市教委担当者が筆者と担任の間に入り、情報共有が行われた。

3つ目の変化は、2017年度に筆者と校長との間で支援の目的を一致させることができなかったことから、2018年度、筆者が校長にOとJの状況や課題を積極的に伝えるようにした

ことである。それが校長を介して担任に伝えられ、また在籍学級での O と J の様子についても筆者に伝えられた。2 学期、3 学期と時間がたつにつれて、筆者と担任が直接情報共有を行うことが増えていった。しかし、会議やその他の仕事の関係で担任に会えないときには、校長を介して情報が伝えられ続けた。

4.2.2 担任との目的の一致

2018 年度 1 学期は、自然災害⁵の影響で担任との話し合いの時間を確保することができず、夏休みに入ってから、第 1 回目の担任と筆者の話し合いが行われた。そこでは、2017 年度に課題として挙げられた支援の目的の一致が担任との間で見られ、2、3 学期に連携して行う実践の方向性や大まかな計画を立てることができた。支援の目的の一致に至るまでには、話し合いの中で、在籍学級、日本語支援教室それぞれでの子どもの様子や課題を共有し、子どもの力や課題に対する共通認識を持つよう努めた。その後、筆者が目指す支援の理念や、それを実現するための支援方法案について筆者の考えを伝えた。すると、その直後に、待っていたかのように担任から「実はちょうどいい活動がある」と提案が出された。その提案とは、在籍学級の総合的な学習の時間に行われる国際理解教育であった。子どもたち全員が好きな国を 1 つ選び、その国について調べ、紹介し合うという活動で、子どもたちがいろいろな国を知り文化の多様性を知ることが狙いであった。これは O と J がルーツについて話したいときに安心して話せる環境づくりという、筆者が必要だと考えていた取り組みと一致するものであった（FN 2018 年 7 月 24 日）。また、在籍学級では 2018 年度 3 学期に、保護者を呼んで実施する 2 分の 1 成人式が控えていた。2 分の 1 成人式では、全ての子どもたちが自分の生い立ちについて話をする可能性もあったため、在籍学級で O と J がルーツを隠さずに過ごせる環境作りは、担任にとっても解決すべき重要な課題であった。

4.2.3 活動の実施に向けた情報共有

2 学期の初めに再び担任との話し合いの場を持ち、連携による実践の詳細や、支援における目的の再確認が行われた。この時点ではまだ在籍学級で実施する活動の詳細が決まっておらず、同学年の担任全員で打ち合わせをしてから詳細が決定すると伝えられた（FN 2018 年 10 月 1 日）。そのため、その後も、活動内容や在籍学級での活動実施日の確認のためのやりとりが行われた。これは担任と直接行ったものもあれば、前述のように、担任に会えないときには校長を介して行われることもあった。

3 学期の連携による実践内容は、夏休み中の話し合いの際、2 分の 1 成人式に向けて協働して準備を進めるということで、すでに決定していた。そこで 3 学期の支援が始まるとすぐに、担任と活動の実施状況の確認を行っている。そこでは、実践の大まかな方向性や 2 分の 1 成人式当日の発表内容、それに向けた在籍学級での準備の進捗状況や、活動に取り組む子どもの様子や課題について話し合っている。しかし、在籍学級での準備の進捗状況について

は、なかなか活動の詳細が決まらず、在籍学級での活動時間も確保できていないことが担任から伝えられた。また、この時期 O がクラスで悩みを抱えていたこともあり、話し合いでは子どもが抱える課題の共有が大部分を占めていた（FN 2019 年 1 月 28 日）。その後も担任と活動の実施状況の確認をしたり、校長を介して情報共有が行われたりもしたが、在籍学級での準備時間の確保が難しく、日本語支援教室と在籍学級との活動を十分に連動させながら実施することはできなかった。

4.2.4 2018 年度の支援における連携の成否要因

2018 年度、始めは筆者と担任との間に市教委担当者や校長が入り【間接的な情報交換】が行われ、その後、校長の仲介により、筆者と担任とのつながりが生まれた。そして、【担任との目的の一致】を経て、連携することで 2 学期には国際理解教育、3 学期には 2 分の 1 成人式の活動につながりを持たせることができた。筆者と担任とのやりとりも 3 学期に入り回数が増え、【活動の実施に向けた情報共有】や子どもが抱える課題についての情報交換を行っている。支援日が職員会議と重なることが多く、支援後に話せる日も限られていた。そのような時は校長が担任と筆者の間に入った【間接的な情報交換】が行われ続けた。

本研究では、担任との話し合いの場で筆者が考えを述べた後、すぐに、担任から活動の提案がなされ、【担任との目的の一致】が見られた。活動の提案がなされた背景には、4.2.1 で述べたように、話し合いをするまでの間に市教委担当者や校長を介して担任との間で子どもの様子や課題についての【間接的な情報交換】がなされていたことが影響しているのではないかと考える。既述の通り、在籍学級では 3 学期に 2 分の 1 成人式が控えていたため、在籍学級で O と J がルーツを隠さずに過ごせる環境作りは、担任にとっても解決すべき課題であった。【間接的な情報共有】がなされていたことで、筆者も担任も直接会って話し合いを行う前から、「対象者の課題への共通認識」を持つことができ、さらにその解決の必要性を感じていたことから、限られた話し合いの時間の中で「両者の理念や目的の共有」（ハヤシザキ他 2009）が行われ、具体的な活動案まで話し合うことができたのではないだろうか。

また、2 学期に入り、筆者と担任との間で【活動の実施に向けた情報共有】が行われ、次第にその頻度も増していった。これは、米澤（2017）の実践でも見られたように、「人」がつながることで「活動」のつながりが生まれ、その「活動」を通して情報共有が行われることで「人」のつながりがさらに強まっていった例である。この変化の要因には、在籍学級から提案された活動が、もともと在籍学級で予定されていた活動であったため、連携による支援を行う上での担任の負担がそれほど大きくなかったこと、さらに、話し合いの場で一度顔を合わせて「両者の理念や目的の共有」がなされたことで、信頼度も増したことなど、「リスクテイキングと信頼度」（ハヤシザキ他 2009）が関係していると考えられる。また、連携による「役割と責任の明確性」（ハヤシザキ他 2009）があったことも、それぞれの役割の進捗を相手に報告するという情報共有を促す要因になったと考える。

しかし連携による支援には課題も残った。まず、国際理解教育では在籍学級で発表するための先行学習を行うことで、O も J も、日本語支援教室で好きな国を1つ選び、情報を調べてポスターにまとめ、在籍学級で発表することに対して自信を持ち始めていた。しかし2学期末、学校行事や予定外の出来事により在籍学級での授業時間の確保が難しくなり、校長から在籍学級で国際理解教育の活動が実施できなくなったことが伝えられた（FN 2018 年 11 月 26 日）。国際理解教育は、国の多様性を認め合うことを目的とした活動であり、在籍学級で「違う」と思われることを心配していた O と J が2分の1成人式で安心してルーツについて話ができるようになるためにも必要な活動であった。そこで、筆者は、2分の1成人式の前に、何か違う形でも多様性を認め合う活動ができないかと考えた。国際理解教育が実施できなくなったと伝えられたときに校長も、活動を「3学期に持ちこせたら」と言っていた（FN 2018 年 11 月 26 日）。しかし3学期は、在籍学級で2分の1成人式の準備時間がなかなか確保できていないことが分かり、また筆者と担任との話し合いも、当時 O が抱えていた悩みについての話し合いが中心となり、多様性を認め合う活動の提案はできずに終わった。米澤（2017）では、支援関係者が支援の目的や理念、指導観を共有することで、子どもや環境の変化に臨機応変に対応しながら同じ方向に向かって支援を続けることができたと述べられていたが、本研究では、予想外の出来事に対応することはできなかった。

このようなことが起きた要因としては、筆者と担任との間の「両者の理念や目的の共有」が不十分であったことが挙げられる。既述の通り、2学期に国際理解教育の活動ができなくなったと伝えられたとき、校長とは3学期に同じような取り組みが何とか実施できないかという話をした。さらに3学期に入ると、複言語・複文化の子どもが在籍学級でも自分を隠さずに話せるようになれば、日本人児童も視野が広がりプラスになる、と校長が述べており、校長の考えが、「複言語・複文化の子どもたちが在籍学級で自分を表現できるようになることで、複言語・複文化の子どもたちと日本人児童とが互いに学び合う環境をつくることができる」という、筆者が目指す支援の方向性と一致していたことがわかった（FN 2019 年 1 月 28 日）。一方担任とは、3学期に入ると2分の1成人式にむけた連携の話が行われたのみであり、2学期に実施できなかった文化の多様性を認める活動についての話題は出なかった。これは、担任とは、国際理解教育や2分の1成人式にむけた活動の目的を共有することはできていたが、校長のように、O と J の学びを支えるという、支援全体における目的や理念の一致までは十分にできていなかったためではないかと考える。つまり、「両者の理念や目的の共有」が「活動」を超えて、子どもたちの「学び」全体に関わるものであるがどうか、支援関係者が同じ方向を見て支援を行うかどうか、予想外の出来事に対応できるかどうかにも影響していたのではないだろうか。

では、活動を超えて「両者の理念や目的の共有」を行い、支援の方向性を一致させるにはどうしたらよいのか。2017年度の時点では支援の目的が一致していなかった校長との間で何があったのだろうか。

2017年度の筆者と校長とのやりとりは、支援環境を整えるためのものがほとんどであった。しかし、2018年度に入ると、支援の目的、子どもが抱えている課題、学校や日本語支援教室の様子等、継続的な情報交換が行われた。そしてその中で、課題への対応策や支援の効果についての情報を共有したり、子どもたちの成果物を見せたりするなど、子どもの現状をより良くしていくことを目的とした話し合いが行われていた。このようなやりとりの継続が子どもの現状や支援に対する共通の認識へとつながり、支援の目的の一致につながっていったのではないかと考える。一方、担任とは、Oが抱えていた悩みの相談以外は、活動の進捗状況を中心に情報交換がなされていた。つまり、「両者の理念や目的の共有」を行い、支援関係者が同じ方向を見て支援を行うためには、「対象者の課題への共通認識」を持つだけでなく、これに関する情報交換を継続して行うことがもっと必要であったのではないだろうか。

5. おわりに

本研究では、米澤（2017）で得た連携による支援体制の構築に関する知見を基にして、異なるフィールドで実践を行い、連携による支援体制の整備を試みた。その過程を分析し、ハヤシザキ他（2009）の枠組みを使って連携の成否要因について考察を行った。

その結果、まず支援関係者の間で、「両者の理念や目的の共有」（ハヤシザキ他 2009）を行うことの重要性を確認することができ、そのためには、支援関係者間で「対象者の課題への共通認識」を持つことが必要であることがわかった。先行研究では関係者の理解を得ることに課題を抱えている現場の報告（ハヤシザキ他 2009、臼井 2012）が挙げられており、本研究でも同じ課題に直面したが、このような課題の背景には、「対象者の課題への共通認識」とそれに対する継続的な情報共有が十分に行われていなかったことが1つの要因としてあったのではないかと考える。また、「両者の理念や目的の共有」は、「リスクテイキングと信頼度」や「役割と責任の明確性」（ハヤシザキ他 2009）に関わる要因でもあり、それがその後の支援関係者同士のつながりを強めることに繋がっていた。さらに、「両者の理念や目的の共有」により支援関係者が同じ方向を見て支援を行うことができるかどうかには、支援関係者が「対象者の課題への共通認識」を持つだけでなく、継続した情報共有が関係し、それが、環境や子どもの変化に対して、臨機応変に対応することができるかどうかにも影響していた。

このように、ハヤシザキ他（2009）で重要性が確認された「両者の理念や目的の共有」や「リスクテイキングと信頼度」、「役割と責任の明確性」が、本研究でも在籍学級での学びを支える支援を行う上で重要な要因であることが明らかになったが、そのためには、「対象者の課題への共通認識」を持つこと、そして、それについての情報共有を継続して行うことが重要であることが示された。

本研究では、支援関係者同士のつながりが徐々に強まり、活動のつながりも作ることがで

きたが、O と J がルーツについて安心して話せる在籍学級の環境づくりという点では課題が残った。また、学校現場では年度が替われば担任が替わり、管理職員が異動となることもあるため実践の継続性も課題である。これらの課題を解決していくためには、アクション・リサーチを継続し、現場の変化とともに、連携による支援の成功要因やそのプロセスをこれからも探っていくことが必要であると考ええる。

注

- 1 在籍学級から複言語・複文化の子どもを取り出して支援を行う教室や、放課後に開かれている日本語教室の呼び方は、取り出し授業、日本語教室、日本語支援教室、国際教室など様々である。本稿ではこれらの違いは区別しないものとする。
- 2 ハヤシザキ他（2009）によると、Brown et al.（2006）が挙げている連携・協働の成否の鍵は以下の通りである。
 - ・資金：資金の将来的な不確定性による事業自体の持続性の問題、連携・協働にかかるコストの問題、資金の配分や負担が複数のエージェントで定まらず懸念事項となる問題など。
 - ・職業文化：各エージェンシー間の職業文化の違いによる障害。例えば、専門用語の意味の違い、情報共有への態度、職業倫理、利害関心、協働への志向など。
 - ・役割と責任の明確性：分担の不明確性が、業務の重なりや空白を作りだしたり、不平等感・不信を導き出したりする。
 - ・リーダーシップ：成功している事例には、戦略的なリーダーシップ、ビジョン、継続的なサポート、適切なガイドなどが見出される。
 - ・職場の雰囲気：チームワーク、柔軟性、コミュニケーションの自由さ、ビジョンの共有、職業への自信や誇りなどが肯定的な結果を導き出すとされている。
- 3 文部科学省が2014年に公表した「対話型」アセスメントであり、子どもたちの言語能力を把握すると同時に、どのような学習支援が必要であるか、教科学習支援のあり方を検討するためのものである。〈初めの一歩（導入会話、語彙力チェック）〉と〈話す〉〈読む〉〈書く〉〈聴く〉の4つの言語技能から構成されている。
- 4 DLA では日本語の力の段階を6段階の「ステージ」で評価する。ステージ1～2「初期支援段階」：日本語による意思の疎通が難しく、サバイバル日本語の段階。在籍学級での学習はほぼ不可能で、手厚い指導が必要だとされている。ステージ3～4「個別学習支援段階」：ステージ3は単文の理解が難しく、発話にも誤用が多くみられるレベル、ステージ4は日常生活に必要な基本的な日本語がわかり、自らも発話ができる、話し言葉を通したクラス活動にはある程度参加できるレベルである。しかし、授業を理解して学習するには読み書きにおいて困難が見られる。ステージ5～6「支援付き自律学習段階」：教科内容に関連した内容が理解できるようになり、授業にも興味をもって参加しようとする態度が見られ、必要に応じた支援をしていくことが必要である（文部科学省2014：8）。
- 5 2018年6月18日に大阪府北部地震が発生した。

参考文献

- 石井恵理子（2006）「年少者日本語教育の構築に向けて－子どもの成長を支える言語教育として－」『日本語教育』128号 日本語教育学会 pp.3-12
- 白井智美（2012）「外国人児童生徒教育における指導体制の現状と課題－「教育の成果」の向上に資する

- 組織づくりに向けて－』『学校経営研究』第37巻 大塚学校経営研究会 pp.43-56
- 小田博志（2010）『エスノグラフィー入門〈現場〉を質的研究する』春秋社
- 神田明治・矢崎満夫（2016）「外国人児童の学力向上をめざした〈つながる・つなげる〉支援：在籍学級と支援教室との連携により子どもの学習ニーズに応える」『静岡大学教育実践総合センター紀要』25 pp.297-306
- 櫻井千穂（2008）「外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方－母語力と日本語力の伸長を目指して－」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』4 pp.1-26
- 中島和子（2016）『完全改訂版バイリンガル教育の方法』アルク
- ハヤシザキカズヒコ・中島葉子・山崎香織・浅田秀子（2009）「ニューカマーの子どもに関わる〈連携・協働〉の地域比較研究－東海地域の外国人集住都市におけるマルチ・エージェンシー・ワークの事例研究より－」『教育実践研究』第17号 福岡教育大学教育学部附属教育実践総合センター pp.119-127
- 藤井美保・孫恩恵（2014）「外国人児童の学校生活における日本語教室の機能－U市T小学校の事例から－」『熊本大学教育学部紀要』第63号 pp.103-113
- 藤井美保・孫恩恵（2015）「小学校におけるニューカマー児童の受け入れと指導－U市の学級担任教師の認識と態度を中心に－」『熊本大学教育学部紀要』第64号 pp.105-112
- メリアム, S. B. & シンプソン, E. L. (2010) 『調査研究法ガイドブック 教育における調査のデザインと実施・報告』堀薫夫監訳 ミネルヴァ書房 (Merriam, S. B. & Simpson, E. L. (2000) *A guide to research for educators and trainers of adults*. 2nd edition.)
- 文部科学省（2014）『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA』
- 文部科学省（2019）「「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況に関する調査（平成30年度）」の結果について」 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/_icsFiles/afieldfile/2019/09/27/1421569_002.pdf（最終アクセス2019年11月11日）
- 米澤千昌（2017）「CLD 児の学びを支える連携体制に関する一研究－大阪府X小学校に通う児童Yの事例研究より－」大阪大学大学院言語文化研究科日本語・日本文化専攻修士論文（未公開）
- 米澤千昌（2019）「複数の言語文化環境で育つ子どもの学びを育む支援環境の構築を目指したアクション・リサーチ－大阪府公立小学校の日本語支援教室での実践より－」『神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学会紀要』第4号 神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学会 pp.63-78
- Brown, K. & White, K. (2006) Exploring the Evidence Base for Integrated Children's Services. Scottish Executive Education Department. <https://www.gov.scot/publications/exploring-evidence-base-integrated-childrens-services/pages/4/>（最終アクセス2019年12月16日）
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meissner, F.-J., Noguerol, A., Schröder-Sura, A. & Molinié, M. (2012) FREPA- A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures-Competences and Resources. Strasbourg: Council of Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-EN.pdf?ver=2018-03-20-120658-443>（最終アクセス2019年12月17日）

〔付記〕本研究は、公益財団法人博報児童教育振興会による第13回児童教育実践についての研究助成を受けたものです。