

アメリカ公立小学校における学校文化

古屋喜美代

1 現在のアメリカ教育現場でおきていること

<アメリカ教育事情>

私がカリフォルニア州サンタ・バーバラに滞在したのは、ブッシュ政権4年目、次の年が大統領選挙という年であった。9.11テロ事件からまだ2年、イラク戦争後果てしないテロリストの報復が世界中に広がり、世界はいつそう混迷を深めていた中、小学生と高校生の子どもたちを連れての1年間の在米生活であった。

私は子どもの通う小学校に週1回継続的に通わせてもらった。アパートが決まった後学区指定により決定した学校だが、この学校は中産階級の家庭の子どもたちが大部分を占めるような学校であった。公立小学校といっても地域によって格差が大きいのがアメリカの特徴である。それぞれの学校で、人種構成、経済状況が著しく異なり、教育の内容にも差が大きいということは頭に入れて話をすすめねばならない(恒吉1992)。私としては学校の内側から見てきたことを取り出してみたいと思う。というのも、学校制度が教育の中身に大きく影響することは当然だが、同時に教師と子どもという関係は個別であり、普遍的であるからである。

まずは、アメリカ教育現場の背景を簡単に見ておきたい。アメリカでは情報公開が徹底しており、人種構成、学力テスト平均点などその多くは数値である。何でも点数化して優劣を競うという傾向が非常に強い。学校自体も生徒の学力、教育環境、保護者との協力関係などさまざ

まな点から総合評価を受け、優れた学校が州からの表彰を受ける。さらには、詳しい審査基準はわからないが教師個人としても「最も優れた先生」として表彰を受ける仕組みがある。そのうえ、ブッシュ政権はNCLB(No Child Left Behind)という教育政策を打ち出し、教育の規準、規制を強める方向に動いていた。州、学校、教師個人、どのレベルでも自由度が高いと同時に差異が大きい教育事情に対し、国としての統一規準により教育の平均レベルを押し上げようとするものである。共通学力テスト得点の公開、低学力校に対するある種のペナルティ(財政カットや、生徒の他校への越境入学の許可、これに伴う交通費の負担をもとの学校に求める)など、学校間に強い競争原理を持ち込んでいた。この競争原理は、現在の日本の学校が取り込みつつあるところに通じるものがある。

教育の現場や保護者の反応はどうだろうか。何より心配されていたのが、学力達成度の低い学校への財政補助がどんどん削減されるのではないか、まるでうまくいっていない学校を罰するための政策ではないか、という点である。すでにある地域格差に加えてますます学校が序列化され、学校選択の偏りが助長されていく。また、教室がテストのための学習の場になりはしないか、点数至上主義に対する危惧も大きいようであった。実際、ある公立校でテストのための総復習をしている姿を見かけた。低学力校へのでこ入れどころから、切り捨て、格差の拡大に向かっているようで、保護者にとっては、不

安と混乱がむしろ拡大していた。

＜学校間格差が人種問題とむすびつく＞

学校、家庭、地域の協力というのは、日本でも声高に語られることがらである。地域の特徴を生かし、その学校ならではの特色を持った学校づくりに協力して取り組むというものだが、アメリカの場合は最も色濃く出るのが財源の違いである。住環境によってどうしても白人中産階級家庭を中心とした地域、ヒスパニック移民家庭を中心とした地域などに分かれてしまい、結果的に大きな人種的偏りが生じている。同じ学区でありながらある学校はヒスパニック家庭が7、8割、別の学校はヒスパニック家庭の割合は1割、といった状況で、NCLB政策でこの傾向はさらに拡大していた。

この家庭状況の違いが学校の財源に結びついている。というのも、アメリカでは保護者によるファンド・レイジング（教育のための寄附活動）が学校の教育活動に直接反映するものだからである。アメリカの学校では体育、図工、音楽といった教科は担任の教師の力量しだい、学校の財源の余裕しだいで、拡充もカットもありうる。ファンド・レイジングはそうした教科の特別講師の採用やフィールド・トリップ（遠足やキャンプ）、学校環境整備の財源に使われる。つまりファンド・レイジングの差は教育内容の差となって現れてくる。どの学校も保護者のスーパーの買い物に伴い金額の1部が学校に寄附される仕組みを作るなど実にさまざまなファンド・レイジングを行う。正直言って、私がアメリカの教育システムの中でもっとも困惑したのがこのファンド・レイジングであった。

私が驚いたのは、ファンド・レイジングに対する学校の姿勢である。観察に入った小学校では、新学期が始まってほどなく大規模なファンド・レイジング週間が開催され、主催は保護者であるが、学校全体が一丸となって取り組んでいた。学校集会が開かれ、保護者役員から子どもたちに今年度の目標金額が示される。そこか

ら1家庭あたりの平均寄附金額が示され（高学年より低学年の方が高く設定されていた）、子どもたちがいっしょに目標金額を唱和するにいたっては、心底仰天してしまった。もちろん保護者にはファンド・レイジングの手紙が渡り、担任の先生からは各教室で「お金を出すことがむずかしい家庭もあるでしょう。そうしたら、あなたのお小遣いからほんの少しを寄附すればそれでよいのです」といった話がなされる。さらには、ファンド・レイジング週間終了後、再び報告の集会が開かれ、達成金額を子どもたちに示すとともに、クラスごとの集金額、学年でもっとも多く寄附金を出した家庭の表彰（副賞は玩具店での買い物券など）などが行われる。何をやるにもご褒美感覚を伴わせるのはアメリカ流であろう。子どもたちは表彰され、副賞をもらえばうれしそうであったが、当の子ども自身の行動とは無関係のことがらであり、日本人の私には強い違和感があった。同時にそれほどお金の問題が学校にとっての切実な問題なのだということを痛感させられもした。しかし過剰なファンド・レイジングの取り組みは、人種的な差別感、偏見を増幅しかねない危うさを含んでいる。

さて、最近の日本は学校間の競争を活性化させるために学力テストの結果公表に踏み切る傾向が強まっている（朝日新聞2004年10月10日版）。また学校財政に関しても義務教育費国庫負担金の存廃をめぐる議論やバウチャー制度導入（家庭に学費補助にあたる金券配布をし、多くの子どもを集めた学校が多額の助成を得る）の検討などもなされている（朝日新聞2004年10月9日版）。しかしアメリカの現状を見る限り、十分な財政補助を確保しないまま過度な学校間競争を推し進めることは決して教育の質の向上につながらない。学校間格差は広がるばかりで、さまざまな歪みをもたらしている。アメリカでは学校間格差が人種問題と結びついてしまっているが、日本でも経済格差の問題と結びつき、似たような歪みを拡げる恐れがある。各

学校レベルの個々の工夫を促進することと、教育の根幹を支える部分での公的補助の確保とは両立すべきことで、またあまりに学校間競争をおおることは危険極まりなく思われる。

2 学びの場での、教師と子どもの出会い

<アメリカの教室の特徴>

アメリカの教育現場はさまざまな問題をはらんでいる。しかしそうした事情はともあれ、各教師と子どもたちのさまざまな出会いと学びは日々生まれ、そうした個々の出会いには学ぶことが多かった。なかでも異文化の中で担任教師に支えられていった娘の様子を軸にして教育へのヒントを取り出してみたいと思う。このような紹介に当たって、子ども本人からの承諾を得ている。

まずはアメリカの教室の特徴をあげておこう。公立小学校は、朝8時15分ころから午後3時ころまでで、週1日だけ午後2時ころに早く終る日がある。日本の幼稚園年長組にあたるキンダーの子どもたちだけは午前授業で、校庭も1年生以上と別になっている。1年生は1クラス20人程度、高学年は1クラス26、7名で、先生によれば「とても多い」人数だそうである。掃除は専門の人が行い、休み時間とお昼についても、教師以外の大人が係りとして担当し、教師と子どもの活動はおもに学習に特化されている。休み時間は午前中1回と昼休みで、授業内容のスケジュールは毎日先生がホワイトボードに書いて示す。授業内容の切り替えは教師の指示によるが、各クラス毎日の平均的展開があるので、子どもたちが戸惑うことはない。特に低学年では子どもたちの集中力が短いため、非常に短いテンポで子どもたちの学習内容と活動を教師が切り替えていき、一つの教室であっても子どもたちの座る場所を積極的に移動させていく。たとえば絵本を読むときや子どもたちによるシェアリングと呼ばれるプレゼンテーションの際にはホワイトボード前に半円形に床に座ら

せるなど、低学年では個人の机といすでの学習はそう多くはない。高学年では伝統的な一斉授業スタイルが主であったが、教師はできるだけ個別の演習時間をもうけ、机間巡視しながら一人ひとりの学習を見てまわり、個別の支援をしていくことを目指していた。

各教室の雰囲気は担任教師の持ち味が出て個性的であり、子どもたちは「～先生のクラスの子どもたち」になるという感じである。つまり子どもたちが集まったところで、集団のねらいやルールをたてるのではなく、初めから「～先生」には「～先生」の教室のねらいとルールが先にある。こうした意味で、アメリカの小学校の教室は日本より教師のコントロールが強いということが出来る。発言は奨励されるが、本当に小さいころから（それこそ3、4歳児の集団での絵本読み場面でも）集団の場合は挙手して指名を待つことを徹底して教えていた。

<はじめての異文化学校体験・カルチュアショック>

さて、このようなアメリカの教室にやってきた小学校5年生の娘Rは、英語についてはアルファベットやごく基礎的なことしか知らない状態であった。Rの日本の小学校のクラスメートに韓国の子供も2人おり、後から来た女の子は言葉がまったくわからない状態でクラスになじむのはなかなか大変そうであった。その女の子が「初めのころ涙をぼろぼろこぼしていた」といった記憶はあってもまさか同じ立場に自分が立つことになろうとはRは露とも思わなかったであろう。韓国の友達も初めは学校を休んだりしながらも、みなに取り囲まれ、韓国語での表現を聞かれたりちやほやされる所もあり、1年2年と経つうちに日本語を習得し、日本の生活になじんでいった。Rにはしゃべれなくても何とかなるだろう、という気持ちもあったようである。

ところが、アメリカの学校では彼女の予想は何かとはずれたようであった。中産階級の家

の子どもが多いこの学校では、日系の子はいっても日本語のわかる家庭の子どもは一人もおらず、それでいて在外研究員としてやってくる外国の家庭の子どもになれているからか、日本語しかわからない子どもを特別珍しがる雰囲気もなかった。この小学校には主にメキシコから移民としてやってきた子どもたちが約1割いて、Rのクラスにも半年前に移民してきたKというヒスパニックの女の子がいた。彼女も英語が話せず、先生の配慮により、RとKはいつも向かいに座って、何かと学習を共にするように計られていたが、ヒスパニックの子どもたちはそれなりの人数がいて、互いにスペイン語でおしゃべりし、休み時間にはその子たちと一緒に遊んでしまう。Rにとってはまったくの別世界に感じられたであろう。積極的に自己アピールするタイプではなく、自意識も強くなっている年齢で、Rはクラスの中で孤立してしまい、午前中1回の休み時間とお昼休みはRにとって苦痛の時間でしかなく、頭の中に日本の友達との生活を思い描いて時間をやり過ごす、まるで白昼夢に逃避することでなんとか時間を持たせているようなせつない生活であったようである。初めはがまんを重ね、明日は変わるかもしれないという思いを託していたようだが、事態は好転しないまま2週間たち3週間たち、Rのカルチュアショックは突如として激しい症状で現れてきた。初めて体験する孤立と、自分を表現できないもどかしさの中で、Rの自尊心はひどく傷つき、どうしようもなく落ち込んでしまった。

<カルチュアショックを乗り越えるプロセス・担任教師との読書日誌>

友達がまったくRを無視していたわけではなく、隣のクラスのリーダー格の女の子が休み時間になると遊びに誘ってくれるようになり、Rは居場所を確保したい一心で彼女たちのグループについていっていたようである。しばらくするうちに、同じクラスの中にもいつも声をかけ

てくれる女の子が出てきた。しかし「付いて行っているだけの自分」に対する自尊心の低下は辛いものがあり、自分がグループの足手まといになっているのではないか、足手まといと見られているのではないか、といった思いをぬぐい去ることができなかったようである。話し言葉について気後れしがちなRは、最後までどこか友達の後を付いて行かざるをえない自分というものに釈然としない思いを持ち続けていた。

そんなRにとって、1番頼りになるのは担任のP先生であった(どこかロビン・ウイリアムズを思い起こさせる風貌であった)。英語がわからず、ひたすら座っているだけのRにウインクを投げかけてくれ、みなに「Rは英語がわからないだけで、本当は何でもよくわかっているのだよ」といった話をしたり、教室でさまざまな気配りをしてくれた。P先生は読書指導に熱心で、教室にはたくさんの先生所有の本が学級文庫として置いてあり、機会を作っては、子どもたち一人ひとりの顔を思い浮かべながら「あの本、この本」と薦めてくれるような先生であった。小学校高学年であるが、ほぼ毎日昼ごはんの後子どもたちに本の読み語りを行っていた。先生は子どもたちにそれぞれノートを渡し、週単位で読書日記(Reading log)をつけるように求めていた。子どもたちは自分の読んだ本の感想、紹介をノートに書き、先生はコメントを書き込む一種の対話ノートである。忙しさの中で、提出したノートがなかなか返されないこともあったが、先生の意識の中では、この読書日誌はとても大事なものであったらしい。毎週学年共通のプリント宿題が出されるが、それは家庭学習の習慣づけをねらうもので、内容チェックはしない。しかしこの読書日誌に対しては、先生は一人ひとりに毎回相当量のコメントを書いて返していた。

Rはもともと読書の好きな子どもで、英語の本は幼児向け絵本の音読から出発し、学校でも家庭でも毎日音読を積み重ねていった。初めは読書日誌といっても、「わたしは～という本を

よみました。」で終わってしまうのだが、何とか、1文感想を加えると先生がとてもほめてくれて、いろいろと質問や情報が赤で書かれてくる。先生の赤の文が子どもも親もとても楽しみなのである。シャチの本を読むと、「この近くの丘からアラスカに渡る鯨が見えるのだよ」と教えてくれ、ジキルとハイドを読むと「人間はよき面悪い面どちらも持っている、そう思わないかい？」とP先生は問いかけてくる。その質問に応えるというやりとりまではできなかったが、Rは先生の赤ペンを楽しみに音読を重ねていった。

そうすると、先生の方から英語読解力の伸びに伴い、あれこれ本を薦められて家に持ち帰り、小学校低学年レベルの本からだんだんレベルが上がって、挿絵が少なくなっていく。もはや音読には量が多すぎるようになり、ひとりで辞書を片手に読書するようになっていった。初歩レベルの短い本と違って、簡単に読みきれものではないので、本の内容に興味がもてるかどうかが大事成ってくる。この時感じたのはP先生がとてもRのことをよく見ており、読書の好みもかなり察知してくれていたということである。ときどきは「つまらない」で終わってしまうこともあったが、大好きな日本の物語と同じようにはらはらときどき、早く次が読みたいというシリーズ本にRは何度か出会うことができた。

小学校中学年レベルの本になると、英語を学習して数ヶ月のRにとっては、1章集中して読むとくたくたになる、という感じで、その疲れを思うと次の章に取りかかることが億劫になるのだが、読み始めてしまうと没頭しておもしろい、という状態であった。端から見ても相当きつそうに見えながらも、本を読み続けようというRの気持ちを支えたものは何であったのだろうか。ひとつは没頭した時に「おもしろい」と感じられるところまでいけたこと、もうひとつは、自分のためにこの本を選んでくれたP先生の期待に応えたい、読書日誌にこの本のことを

書きたい、ということであったろう。

大変な集中力を動員しながら読んだ本が、その本を読み終わるころにはほとんど集中力を動員するために苦痛を感じることなく、楽に読めるようになり始めていた。Rは自分でも本を読む楽しさが大きく変わったことに気づき、読書に対して非常に自信をもったようであった。Rは英語の物語の世界に入っていくことで、そしてそれを確かに認めてくれる先生や家族の存在によって自分に対する自尊感情を取り戻していったのである。

<子どもはしっかりと聴き取られているか>

日本には優れた教育実践の中で、書き言葉が子どもを支え、心を開いていくという報告がたくさんある(鹿島1995, 今泉1998, 増田2004など)。Rもまた、読書という書き言葉に大きく支えられた。

Rは英語で書くということ自体については「自分をありのまま表現すること」までには到底達していないが、Rが必死に書く読書日誌の中に、書かれた言葉以上に彼女の努力がどれほどのものであるか、そこを汲み取り一緒に感動してくれるP先生であった。P先生が読み取ってくれると信じられたからこそ、Rは読書の苦勞をいとわなかったのだとも思う。

ここで思い出すのが、大野栄子先生という方の障害児教育の実践である(汐見1987, なぜ人は書くのか 補稿)。障害児学級のちえこちゃんはまだ読み書きがほとんどできなかった。読み書きのできる子に詩を書かせようと大野先生がチャレンジしていたある日、ちえこちゃんは「る、み、ち、あ」という4文字を書いてきた。ちえこちゃんが精魂込めて書いた文である。これが読めなければ担任教師の甲斐がないとばかりに、大野先生は必死にちえこちゃんの昨日の行動、今朝の様子に思いをめぐらし、そしてちえこちゃんの4歳の遊び友達るみちゃんのこと、けさ椎の実をだいじそうにポケットに入れていたことが思い出される中で、「るみちゃん

とあそびました。じんじゃでしいのみをひろいました」と大野先生はノートを読み上げる。わが意を得たりとにっこりわらったちえこちゃん、それから毎日書いて先生に読んでもらったという。

大人が本当に自分のことをわかろうとしてくれている（読み取ってくれる、聴き取ってくれる）と感じた時、子どもは自分を表現したいと本当に思うものなのだと感じる。本当の意味で子どもの思いを大人が聴き取ろうとしているかということは、親と子、保育者、教師と子どもの間で問い直さねばならないもっとも大事なことなのだと思う。

3 書きことばを重んじる学校文化

P先生は一人ひとりのきこえない声でもなんとか拾い上げようとする先生であったと思う。しかしP先生個人の資質だけではない、ことばを大事にするアメリカの学校文化がP先生のような個人への働きかけを促す土壌を作っていたと思う。

日本でも赤ちゃんからの親子での絵本との出会いを促進する動きが活発で、幼児期はもちろん、小学校に入ってから読み聞かせを大事にする先生がたくさんおられる。しかしアメリカの学校では教科を勉強する以外のすき間の時間に、読むこと、書くことがびっしり浸透している気がする。アメリカの小学校には司書の先生がいて図書室は充実しており、各教室もそれぞれの先生の裁量でたくさんの学級図書を用意している。担任の先生や司書の先生は、子どもたち一人ひとりの好みや状況を踏まえながら、一人ひとりに「あれはどう？この本はどう？」と本を貸し出す。国語の教科書にあるお話しはみないっせいに学習するものだが、読書は完全に一人ひとりとは本との出会いであり、そういう出会いを先生が励まし助けている。アメリカでは、クリスマスに子どもたちが先生に小さなプレゼントをし、P先生からは子どもたちにお返しの

ペーパーバック本が準備されていた。驚いたことにすべての子どもたちに違った本を、一人につき、3、4冊用意していた。

パジャマデイというユーモラスな日には、子どもたちは教室に寝袋を広げ、1日中パジャマで寝転がって読書三昧といったこともあった。教師、大人たちもパジャマやガウンで教室を訪れ、本の読み聞かせをしたりしていた。

書くことについては、あるチャータースクールの低学年では、子どもたちが作成した絵と文のお話をきちんと製本して一人ひとりの本とし、「書き手」の立場に立つ経験をつくっていた。P先生の教室では毎朝先生からの主題が与えられ、これを文章日誌（Writing log といっていた）につづる。主題は毎回さまざまで、「もし百万ドルあったら」の続きを書かせ、お金の見つけ方も考えさせたり（仮定法過去の文章を作るねらいも含んでいるのだろう）、「戦争捕虜はどのように扱われるべきか」とまさに時の政治的課題を考えさせたり。P先生が赤ちゃんを正式に養子にすることが認められると「養女のあかちゃんを育てていく上で、P先生にアドバイスしてください」といった具合である。作文の時間がしっかり確保されているわけではなく、日本でいえば朝自習の時間に開始し、1日の活動の切り替えの合間合間に細切れでもこのライティングは続けられる。先生は一人ひとりのノートをのぞいては、書いてあることを話題に対話し、子どもたちが考えを深めるチャンスを作る。時々、先生は子どもたちのおもしろい作文をクラス全体に紹介する。アメリカの小学校は、日本のように教科単位で時間割があるわけではなく、先生の裁量で学習活動が切り替えられ、算数などは2クラスの習熟度別学習のため、子どもたちが教室を入れ替わる。そんな活動の切り替え場面で、自分の席に着いた人から文章日誌を出して続きを書く、といった約束になっていた。何はともあれ、子どもたちは国語の教科以外のところで何かしら自分の考えを書くことを毎日積み重ねる。他にも、社会科で

ネイティブ・アメリカン（インディアン）についての個人レポートを作成するために、まずエッセイの書き方の骨子を学ぶといった具合である。

国語という教科以外のところで、一人ひとりに合わせて徹底して子どもたちの書き言葉の世界を拓けようという文化の香りが強くする。先生と子どもが読書や日誌を通して個人として関係を結んでおり、子どもの方から先生に「こんな本が面白かった」と紹介することもある。Rも日本語で大好きだった「ダレン・シャン」の原作版（英語）を手に入れ、P先生に紹介していた。そして、その本をクラスメートが借り出すといったネットワークができるのである。子どもがこの教室を卒業する時に、自分が好きだった本を教室にプレゼントしていくこともよくある。そうした本には「ミスターPへ、だれだれより」と子どもらしい文字が見開きに書かれ、借りてきた本にそんな文字を見つけるとほほえましく感じたものである。日本でも好きな本の貸し借りは、子どもたちの間で自然にみられる。しかし日本と比べて、読書を通じての自己内対話だけでなく、他者との対話、ネットワーク（秋田 1998）を学校ぐるみで生み出す教室文化の厚みの違いを強く感じた。

4 達成感を積み上げ、満たされると、子どもは壁を突き破ることができる

<自分の思いを語れるようになる>

大人であっても、苦しく葛藤する中でそのような自分を語るということはとてもむずかしい作業である。カルチュアショックの最中にある時には、子どもは「自分のおかれた状況がどのように苦しいものであるか」を切々と語るだけの力を持ち合わせない。人間にとって自尊感情が低まっている自分を直視するのは辛いことである。しかし不安と苦しみでいっぱい自分が受け止められ、支えられていると感じると語る力を取り戻していくようである。あるいは語り

つつ自尊感情をいたわり、いたわられ、自分を受け入れ、取り戻していくのかもしれない。今の日本の子どもたちや若者は「すぐキレル」「何でも「べつに」」で語ることばを持たないなどといわれるが、逆にいえば、子どもたちが「語り」を聴き取ってもらう場面をどれほど持ててきたのか、が大人に返される問題なのではなからうか。そして「語れない」子どもの自尊感情はいかばかりかを思うと、子どもの心と向き合い、きちんと聴き取っていく大切さを痛切に感じる。

Rは徐々に自分のおかれている状況や自分のまわりで起きているアメリカ社会の矛盾のようなものについて母親に語ってくるようになった。そうした語りをしながら、これまで付いて行くので精一杯であり、無理にも適応しようとしていた社会に対して、少し距離を置いて客体視するようになっていった。それは自尊感情を取り戻し、自分のあり方に自信をもって社会（ここでは小学校社会）に向き合っていくこうとする姿であった。

Rにとっての最大の不本意は、自分の力が周囲の子どもから正当に評価されていない、ということだった。彼女は英語が理解できるようになってもあまりしゃべらなかつたこともあり、よく知らない子どもの中にはRは勉強ができないのだと思っている者もいた。ある女の子が算数の時間にRに答えを聞いてきた時、一人の男の子が「なぜRになど聞くのか?」と言ったりし、まだまだ傷つきやすい自尊感情をかかえたRは、ただ受け流すことはできないのであった。でもそうした心の引っ掛かりを誰かに聞いてもらい、受け止めてもらうことが傷つきやすい状態にあったRの自尊心を支えたのだと思う。

また、アメリカの友達になじむにつれ、表立って見えなかつた差別意識にもぶつかったようである。R自身は初めから1年間だけの滞在者であると紹介されていたので、彼女自身にまつわる差別はなかつたが、ヒスパニックの移民の子どもたちにまつわる差別を感じたようであ

る。差別感への憤りと同時に、差別意識をもつ身近な友人の中にある屈折した思いにも気づき(友人は東欧国の母親を持つ混血であった)、金髪碧眼が理想とされる暗黙のアメリカ文化にぶつかったようである。R自身もいつのまにかそうした暗黙の理想にあこがれるところもあったと思われるが、ある程度自信を取り戻したRは、少しずつその友人と距離をおきながら、もし一人となっても孤独感に陥ることなく教室にいられるように変わっていった。その後、Rは自ら希望して放課後テニスを習い始め、徹底して打ち込むようになった。

<自閉傾向を持つ少女の話>

自分を周囲にわかってもらえるように表現することができない、そして周囲から自分を正当に評価してもらえないという苦しみは、軽度発達障害(LD, ADHD, アスペルガー症候群など)の子どもたちがぶつかりやすい苦しみと共通している。そして苦しみを乗り越えていく姿にもやはり共通のものがある。

これは日本での話である。自閉傾向をもつ小学校低学年の女の子Iは普通学級の1年生にあがったときに、落ち着かずクラスにいられないことが問題となり、学校と保護者がぶつかり、転校することになった。新しい学校では理解ある教師のもと、その先生がIに上手に教材準備を手伝わせたりしながら、教室を飛び出すことなくその場にいられるようになっていった。Iは放課後の学童保育所にも通っていたが、Iのまわりの子どもたちの気持ちに荒れが目立ち、Iを毛嫌いし、いじわるをする風潮が生じていた。Iは自分が気持ちを引かれたものに突進していったり、のぞき込んだり外の世界に積極的に関わっていくところがあり、その関わりが関わられる方からすると唐突であり、やり方が奇妙であったりするので嫌われてしまう。いそがしい生活の中で、子どもたち一人ひとりがさまざまなストレスを感じていることもあり、学童保育所でも学校でも指導員や先生に個別に甘え

るIの姿が、そうした愛情に満たされない他の子どもたちの不満を助長した所もあるかもしれない。積極タイプのIはやられたら、やりかえすということを学習し、そんなこんなで叩く、つねる、引っかくの応酬になってしまった。しかも困ったことに、Iの矛先はいじわるをする相手と無関係に、むしろIのお気に入りの子どもに向かうことが多くなってきた。

学童保育所の指導員たちは、まずは子ども集団全体がもっとエネルギーと気持ちを発散できるような遊び場面をつくってほしいと考え、いじわるな行動の理不尽さについて個々に話して聞かせることもしたが、子どもの方は自分だってIからいやなことをされたのだ、という意識のほうが強いようであった。Iに対しては、雑然とした学童クラブ室の中に、カーテンとサークルで仕切ったままごと部屋を用意して、落ち着きやすい場を工夫して作り、担当指導員がいっしょに遊びを探し、周囲の子どもたちとの間をつなぐ努力をしていった。しかし、友達とのトラブルは一進一退の中、あるとき猛烈に悪化して、Iの様子はいつも全身力んで防衛的になっているような状態になってしまった。これは相当Iにとって危機的であると直感した指導員の先生方は、とりあえず子ども集団から離れて、Iと担当指導員とで遊び込むことを優先することにした。

最初Iは一人二役で空想遊びにふけるようなところがあり、そこに指導員がかかわろうとしてもなかなか関係が結べないような子どもで、いっしょにいろいろな遊びに誘いかけながらも、すぐにはこれといった手ごたえある遊びを見つけることはむずかしかった。しかし徐々に1度関心を持つと、目標を持って徹底的にがんばる力をもっていることが指導員の目にはっきりとわかってきた。負けず嫌いで、ローラースケートの競争は絶対Iが勝つように先生はずっと後ろのほうからスタートする、といったことを要求してくる。でも一応競争ができるようになるまで、ローラースケートを一生懸命練習す

ることができる、という粘り強さをもっている。指導員がIを集団から一時避難的に離すことに決めたこのころは、ちょうど一輪車の練習にうまく誘うことができた時で、「一輪車にのれるようになりたい」という思いのIは指導員と2人、屋上で黙々と努力していた。少し手離しできると「やったー」と大喜びで指導員に甘えてくる。集団から離れたのは、当面の他児とのトラブルの機会を減らし、Iが安定して放課後過ごすためではあったが、同時に、Iが安定して自分の力を育てていくための努力を重ね、達成感をもっていくための大切な時間としていったのである。このような1, 2ヶ月を経て、Iが心の安定を取り戻し、また一輪車の上達を通して「できるようになってうれしい」と自分に自信をつけていった。そうした成長と共に、この一輪車がまた他の子どもたちとの関係をつなぎなおすものともなっていた。状況を見ながら指導員から集団での練習に部分的に誘うようにし、他児といっしょに一輪車にのって輪に加わることから始まり、一輪車発表会の演技に向けて自分の出番に参加練習するといったことができるようになった。

こうして、緊急避難的な時をはさんで、子ども集団とIとの関係も危機を乗り越えていった。Iにとって、信頼する指導員の先生と一緒に自身の有能感を高めていけたことは、彼女が苦しい状況から立ち直る大きな要因であったと思われる。そしてぶつかりの多かった他の子どもたちの目にも、Iの努力の結果が目を見張るものであること、はじめて一緒に一輪車演技という共同活動を体験できたことなどを通して、Iの成長を素直に評価できるようになっていったのであろう。行きつ戻りつ、子ども集団の関係は揺れ動くものだが、ゆれながらも子どもたちの他者に対するまなざしは多様化し、少しずつ決め付けから脱していけるよう大人が間接的に見守っていくことが必要であろう。

5 アメリカの教室・多様な子どもにどう対応するかー効用と限界ー

<教育現場への保護者の参加>

現在、日本でも総合学習などで積極的に保護者や地域の方の知識や経験をいかす取り組みが始まっている。アメリカの小学校での保護者ボランティアは学校の日常に組み込まれており、子どもたちの個別の学習を助けていく、いわばチーム・ティーチング感覚で支援をしていく。たとえば、低学年のクラスには毎日「センター」という学習時間があり、同じ教室の中で、算数のプリント、スペルの学習、CDを使っての本読み等々、5, 6種類の学習活動に子どもたちは一定時間ごと移動して取り組む。各場所にボランティアが待機してやってきた子どもたちの学習を助ける。このセンターの学習を支えるために、保護者ボランティアが2名づつ表に書き出されている。高学年では第2言語学習者の子どもたちに英語を教える手助けに保護者が教室に入っていた。もちろんスペシャリストによる第2言語学習者用の特別な時間はあるが、英語初心者に対してはクラスの国語に参加する代わりに保護者ボランティアがいっしょに絵本を読んでいくようにしていた。教師によってボランティアの活用状況はさまざまだが、言語能力に大きな差異を含む子どもたちの多様な状況からすると、アメリカの教室ではどうしても個別の学習を中心に置かざるをえないところがあり、そのためボランティアの必要性がとても高く、子どもたちも教室に大人が出入りすることに慣れている。

こうしたボランティアの仕方は、保護者にとってもやりがいあるものだと感じる。それは教室の子どもたちの学びを目の当たりにし、実際にそれを支援するという手ごたえある内容だからだ。子どもたちにとっても、先生と生徒という直接的な縦の関係だけではない、「だれかのお母さん」といった間接的な関係が学校生活の中に存在するメリットは大きい。わたしも週に

1回1時間、2、3人の第2言語学習者に絵本をいっしょに読むボランティアを経験した。その中にメキシコから移民してきて3年目の小5の男の子がおり、彼は話し言葉はスムーズだが読みに関してはアルファベットを拾い読みしがちな子どもであった(後に学習障害と診断されて、午前中はリソースクラスで勉強するようになった)。学習に集中しにくい子どもであったが、初めに「あなたは英語を話すのがとても上手。私は日本から来て話すのはうまくないから、いろいろ私たちに教えてちょうだいね。」と頼んだところ、その時の彼は大変うれしそうな顔をした。パラグラフごとに順番に子どもたちに読んでもらうことにした時、この男の子は読みが苦手であるにもかかわらず、「もっと続けて読ませて。おねがい」と頼んでくるのがよくあった。教室やESLのクラスでは注意を受け、叱られることの多い子どもだったが、今ふりかえると、彼にとっては自分なりの有能感を感じることのできる小グループ経験であり、あまり叱ったりしない日本人の大人と接するのも楽しかったであろう。私は英語を教える技術はまったく持っていないが、子どもにとっては間接的な関係の立場にある大人と接する機会があることは何かしら学校の中の間関係に幅をもたせるメリットがあったと感じる。

<個別の指導とスペシャリスト>

学校の住所録を見ると、担任教師の氏名に続いて多用なサポートスタッフの名前が掲載されている。サイコロジスト、ナース、スピーチスペシャリスト、リーディングスペシャリスト、ELD(英語第2言語学習)スペシャリスト、GATE(英才児教育)教師、リソーススペシャリストなど。多様な職種の人たちが役割分担して子どもたちの学習を支援する。基本は教室から個別に子どもを抜き出して指導をし、特に低学年のクラスでは、入れ替わり立ち代りいろいろな子どもが個別指導のための呼び出しを受けては戻ってくるという感じである。それはクラ

ス全体の中で特別なこととは受け止められておらず、教室を抜けてもあまり困らないような授業の仕方がなされているともいえる。その一方で、そうしたスペシャリストがクラスの中での子どもの行動を支援するということは見かけなかった。教室であれ特別指導の場であれ、基本は個別の指導が重視され、これはスペシャリストの役割、といったようにクリアカットな役割分担がなされているようであった。

子どもたちが教室から呼び出されて別室で個別指導を受けるというスタイルは、日本にそのままのスタイルを持ち込むことはなかなかむずかしいことだろうと思う。日本の教室は変わってきたとはいえアメリカよりずっと一斉授業スタイルが多いので、子どもの出入りが頻繁になると教師が授業の流れを作りにくくなり、また呼び出されることが「特別なこと」に子どもの目に映る傾向も強いであろう。アメリカでもあまりの頻繁な取り出し指導が問題になっているところもあるようで、特に第2言語学習者が多い学校で、多くの子どもが取り出し指導にでかけてしまい、肝心のホームクラスの人数が極端に少なくなるなどの問題が起きたりもしている。さまざまな呼び出しを受ける子どもたちから、教室を離れることによって感じるデメリットがあることを拾い上げ、教室の中でのスペシャリストの支援をもっと導入すべきという考え方もある(Louis Brandts 1999)。

教師とスペシャリストの間の共同と連携の仕方については課題があるが、多様な立場の大人が子どもをサポートしていくという発想は日本の教育にとっても有効である。

<協同学習展開のむずかしさ>

形の上ではアメリカの教室でも小グループを作ることはよくあるが、私が見た範囲では小学校段階では子ども同士の相互作用を目指すというより、教師が子どもたちを動かしやすくする、一斉授業で説明をした後に効率的に個別支援を行いやすくするためにグループを作っているよ

うに感じた。たとえば、小5のネイティブ・アメリカン（インディアン）の歴史の学習ではグループ別に異なる部族の歴史を調べるが、エッセイを書くことは完全な個人作業であった。一斉授業の説明の後には、教師は机を回りながら子どもたち一人ひとりの学習をできるだけ詳しく見てまわり援助する時間を確保したいと考えていた。小1のクラスでも「何々グループの人はこの活動をして」という指示が出されることはあったが、その活動は基本的には個別活動であった。

日米の教室談話の比較研究によれば、日本では子ども1人あたりについて1回の談話量がアメリカの4、5倍である（白井2001）。日本の子どもの方が1回の発言で先生とあれこれ長くやりとりするということであり、一般的に日本の教師の方が子どもの頭の中でおきている思考のプロセスをクラス全体に返しつつ、子ども同士の相互作用を期待しているといえる。総合学習などを通して、協同的学習の機会を持ち込むという姿勢も日本の方が強い。

高等教育にいくにつれ状況は変わるが、小学校段階では協同学習への取り組みはあまりなされていない。その一方、個人での調べ学習やプロジェクトに関しては厚みと蓄積をもっている。というのも、アメリカの教師は専門の学年を持っているからで、教員養成段階から「小学校高学年を専門とする」なら高学年で教育実習をし、教育現場に立ってからもほとんどの場合高学年を持ち続ける。年間に何度か大がかりな個人でのプロジェクト的活動を授業に盛り込んだりするが、毎年の蓄積があるので子ども一人ひとりに対するバックアップ（資料、本の提示など）がしやすい。昨年度の作品が教室に持ち込まれることで、子どもにとっても課題が見えやすく動機付けられやすくなる。日本の総合学習についても、教師が深い知識と情報収集力をもって子どもたちの活動を支えていかないと「とりあえずやってみた」だけに終る子どもが多くなるのではないだろうか。

<日本の特別支援教育について>

日本の特別支援教育は、これまで障害児教育の対象が極端に狭かったのに対し、通常学級に在籍する軽度発達障害の子どもたちをきちんと教育の対象に位置づけ、また分離教育からできるだけ通常の学級の中でのともに学ぶ機会を保障していく方向に向かっている。カリフォルニアではどちらかというとな分離教育がとられているようであったが、学習障害など軽度発達障害の子どもたちの場合は学内のサイコロジストによる個別教育計画の作成やスペシャリストの援助が保障されていた。特別支援教育を充実させるためには、スペシャリストの学校支援が欠かせないが、アメリカ型の子どもを次々に取り出して指導する形は日本の教育現場の実情にはそのままでは適合しにくい。日本の教室は集団での学びを練り上げ、作り上げていこうとするタイプだからである。日本においてはスペシャリストの個別指導と集団場面への指導の両方が必要となり、特に後者の重みが大きくなるであろう。

また、小学校中学年から高学年にかけて、通常学級に在籍しながらどうしても付いて行くだけになってしまい、疲れてしまう子どもの姿がある。そうした子どもたちの場合は自分のペースに合わせて生活していける少人数の場、いわゆる養護学級の存在が大切な役割を果たし、この意味でこれまでの日本の障害児教育の成果を十分いかせるようなシステムにしていかなければならないと思う。

6 学校に見るアメリカ文化のおおらかさ

アメリカの小学校について良さと同時にいろいろな疑問を感じたが、全般に学校という場のおおざっぱさ、おおらかさを感じた。学校は学習の場であり、それ以外の学校行事はあまり多くない。学習についても音楽、図工、体育はその学校の財政状況と教員の考え次第、といっ

たような適当さで、この点は学校としては何とかてこ入れしてレベルを向上させたいという考え方の方であった。学校行事といって日本で思い浮かべるのは「運動会、学芸会、音楽会」といった集団活動の成果の発表だが、アメリカでは集団として競い合う、成果を発表するといったことはほとんどない。むしろ行事といって思い浮かべるのは、ハロウィーンの仮装パレード、パジャマデイ兼読書デイといったものである。

ハロウィーンは朝から仮装で学校にやってきて、先生も含めて学校の中を仮装パレードし、親たちも見物に参加して楽しんだ後、各クラスでパーティを楽しむ。パジャマデイ兼読書デイは、子どもたちは毎日着ている結構よれよれのパジャマ姿で登校し、寝袋やらぬいぐるみやらを持ち込んで、1日ごろごろしながら読書にふける。週に1回はバディという異年齢交流の時間が設けられ、上級生と下級生の2人組みでいろいろなことをする。この読書デイにはバディで3年生が1年生に絵本を読んであげるといったこともあり、学校という場に実のんびりした日常性が持ち込まれている。

学校運営に当たってファンド・レイジングに頼らねばならないアメリカの学校のあり方やそのやり方については強い疑問を感じたが、やらねばならないものなら楽しくやっておもうというアメリカ流ユーモアにはほっとさせられるものがあった。保護者主催の学校カーニバルやオークションなどで売り上げを寄附する仕組みになっていて、たとえば学校の駐車場の1区画使用权やら子どもの絵画やらを保護者同士で競り落としたりする。実際には駐車場使用权などまず必要ないものだが、オークションを楽しむのである。なかには1日デイベ券（先生のデイベといっしょに1日好きなように遊べる）などというものを売っている学校もあると聞いた。教師もファンド・レイジングに協力するために「Mac Day」という日があり、校長以下先生方が近くのマクドナルドで夕方5時から8時まで

働き、その時の売り上げの何割かが小学校に寄附されるというイベントもあった。子どもたちは先生に会うのを楽しみに、家族でマクドナルドに出かけるというわけである。

なにはともあれ、「学校とはこうあるべきだ」といった規格、規準のようなものはゆるく、ユーモアが盛り込まれていることが大変印象的であった。今アメリカの学校は教育の規準、規制を引き上げる方向に動いているが、それでも子どもたち一人ひとりがそれぞれのペースで学ぶことを保障するよう「個人」が強く意識されていた。協同での学びや集団での目標達成といった子どもたちの活動面の弱さを含んでいるが、反面子どもたちが学校生活にプレッシャーを感じにくい、ある種の気楽さがあった。学びの場全体にユーモア感覚があふれていることは、子どもたちにとって学校の居心地よさにつながる。日本の小学校においても民間出身の校長、コミュニティースクールなど、多様な感覚を学校という場に持ち込もうという試みが始まっている。こうした動きを通して学校という場が「ユーモア・おおらかさ」を増していくことを期待したい。

参考文献

- 秋田喜代美 1998 読書の発達心理学 国土社
 今泉博 1998 「荒れる」子どもたちに教えられたこと ひとなる書房
 鹿島和夫 1995 言葉で結ばれる人間関係 佐伯・藤田・佐藤編「言葉という絆」第1章 東京大学出版会
 Lois Brandts 1999 Are Pull Out Programs Sabotaging Classroom Community In Our Elementary Schools? Primary Voices K-6, Volume 7, Number 3
 増田修治 2004 笑いはこころの万能薬 現代と保育 58 ひとなる書房
 汐見稔幸 1988 書くことと「やさしさ」 茂呂雄二 「なぜ人は書くのか」補稿 東京大学出版会
 恒吉僚子 1992 人間形成の日米比較 中公新

書

白井博 2001 アメリカの学校文化 日本の学
校文化 金子書房