

教育総研・多文化共生教育研究委員会報告書

# 「多文化」化の中での就学・学習権の保障

2003年5月

国民教育文化総合研究所

# 目 次

はじめに	1
I 多文化共生とは何か——いま学校教育に問われていること	4
1 すすむ学校の「多文化」化	4
2 不就学を生む「構造」	5
3 敬遠される日本の「学校文化」	6
4 異質な生徒の排除	7
5 求められる「同化」への反省	8
6 違いを認め合うこと	9
7 多文化共生とは何か	10
II 就学の保障のために	12
1 教育「放任国」日本	12
2 「就学案内」を送るだけでよいか：未就学者のフォローが必要	12
3 義務教育化？カリキュラムの見直しも不可欠	13
4 スクール・ソーシャルワーカーの設置	13
5 多文化を踏まえた学力の保障	14
6 就学への道を柔軟に	15
7 「取り出し」授業の見直し	15
8 教員、日本人の子ども、地域の役割	16
9 非正規滞在の子どもたちのために	17
10 必要な就学への援助措置	18
III 「日本語の問題」とは何か——学習、母語、アイデンティティとの関連で	19
1 ニューカマーの子どもの言語状況	19
2 なぜ日本語教育なのか	20
3 母語教育を伴わない日本語教育の問題	21
4 JSLアプローチをめぐって	23
5 母語教育を伴う日本語教育への転換	24
6 おわりに：バイリンガル教育の実現にむけて	25
IV 彼らの生き方と日本社会	27
1 はじめに	27
2 私がかかわったニューカマーの子どもたち(中国帰国者)の悩み・軋轢	27
3 「反社会的」行動増加の問題と「治安対象」化	32
4 差別の問題として——社会構造の問題	33
5 みえてきたもの	34
6 ニューカマーの子どもたちの権利としての学習権	35
7 家族を励ます	37
8 地域やボランティアの活用を	37
9 当事者の視点から、という意識を	38
V 地域の教育資源をどう活かすか	39
1 外国人住民の増加とボランティア活動	39
2 外国人児童生徒の急増と学校におけるボランティア活動	40

3	多様化する外国人の子どもたち	40
4	地域における子どもたちへの支援活動	41
5	地域社会の役割と課題	45
VI	在日コリアンが求める教育	47
1	多文化共生の今日的課題	47
2	在日コリアンの歴史的背景と教育の責任	47
3	民族学校・外国人学校・国際学校とは	48
4	外国人学校処遇問題のいま——すべての外国人学校・国際学校の処遇改善を	50
5	民族学校の今日的課題——制度的・社会的差別の撤廃を	51
6	在日コリアンが求める教育——公立学校の在日朝鮮人教育	53
7	多文化共生への教育改革	54
VII	多言語社会の教育を手がかりに日本を見る	57
1	外国人の子どもたちへの言語対応	57
2	外国人の子どもたちに関する言語問題から現在の日本の学校をみる	59
3	言語問題からみる外国人家庭と日本の学校	60
4	学力と言語問題	61
VIII	多文化教育と進路保障	66
1	ある日系女子中学生の夢	66
2	ボランティアたよりの進学説明会	66
3	進路保障の現状	68
4	高校にも「国際教室」を	69
5	中国帰国生だけでよいのか	71
6	両極分解化のいなめない保障校	72
7	高校全入をめざして	72
8	大学への進学保障	73
	多文化共生教育のための提言	75
	「外国人児童生徒の指導に関するアンケート」調査票	79
	「外国人児童生徒の指導に関するアンケート」基本集計	84

## はじめに

2003年3月、中央教育審議会は「新しい時代にふさわしい教育基本法」として、教育基本法「改正」案を答申した。ここでは「21世紀を切り拓く心豊かでたくまし日本人を育成する」として、新たに教育の目的に、「日本人であることの自覚」「我が国の伝統・文化の尊重」「国を愛する心」の涵養等を入れるという。

憲法では教育を受ける権利を「国民に保障する」としているが、「国際人権規約」を批准している以上、この「国民」には日本国籍者だけでなく外国人も含まれると解されている。しかし、日本の教育行政は依然として「日本国民の育成」である。したがって、緊急の課題は、外国人（ないし外国出身者）に対する教育への権利をいかに保障するか、である。まして、「新しい時代にふさわしい教育基本法」というのなら、それにも応えるものでなければならないのに、上記中央教育審議会の答申はこれとは逆である。

現在外国人登録者は約180万人（2001年12月末）。1992年以降、「永住者」より「非永住者」の数が上回り、いわゆるニューカマーの外国人が多くなっている。外国にルーツをもったり、一方の親が外国人である日本国籍者も相当数いる。外国人登録をしていない外国人も予想以上に多く住んでいるようだ。数だけみても、もはや日本は「多民族国家」であり、今後はなお一層そうなるだろう。

日本は、1979年に上に述べた「国際人権規約A規約」（社会権規約）を批准。同条約の13条は「この規約の締結国は、教育についてすべての者の権利を認める」とし、そこに住む誰に対しても（非正規滞在者であっても）、教育への権利を保障した。そして、同規約A規約は教育の目的として「諸国民間、人種的、種族的、宗教的集団間の理解・寛容・友好を促進すること」として、多文化共生教育を指向。さらに、1994年に批准された「子どもの権利条約」では、積極的に多文化共生教育をめざすものとなっている。また、「国際人権規約B規約」（自由権規約・1979年批准）や「子どもの権利条約」では、マイノリティに対して、自己の文化の享有、宗教の信仰、母語使用の権利が認められる民族教育への権利を保障している。

2003年3月6日、文部科学省は、外国人高校40校のうち、欧米の3つの認証機関が認定した卒業生のみ大学入学資格を与え、朝鮮学校等その他の外国人高校卒業生には与えない方針である、と報道された。これは、明確に「上記各国際人権条約違反であり、差別である」という多くの抗議の声に、文部科学省はこの方針を凍結せざるを得なかった。

一方、多文化共生教育は進んでいるとはとてもいえない状況にある。ニューカマーの子どもの大勢をみると、たった一人、ないし数人という孤立状態で学校で学んでいる。ある程度まとまった数のニューカマーの子どもがいる学校では、国際教室等があるが、ここでも日本語指導と適応指導がほとんどである。こうした状況は、上記各「国際人権条約」が求めるものとはほど遠い。のみならず、そのことが日本の学校への子どもたちの反発、疎外感、拒否など深刻な事態をもたらしているのではないか。彼らの教育への権利はどうあったら保障されるか、どうあったら多文化共生教育といえるか、このような問題意識から本研究ははじまった。多文化共生教育研究委員会の活動は、2002年4月に始まり、03年3月までフルに1年間、精力的に展開された。

本報告では、「多文化共生教育とはなにか」という基本的視点を示し、彼らの就学権や学習権を保障するにはどうしたらよいか、現実に行われている「日本語指導」は何が問題で、どう対処したらよいか、学校だけでなく地域の力も生かしながら、進路保障も含めできる取組を模索し、さらに、ひたすら「同化」を求められてきた「在日」に対する教育を顧みて、外国人の子どもの教育への提言を試みた。教育基本法「改正」に抗するためにも、その実現が期待される。

なお、この研究では、今の日本の学校現場での問題の現れ方にかんがみ、過去20年ほどの間に増加してきた中国、南米諸国、東南アジア諸国などの出身の子どもたち（少数ながら日本国籍者も含まれる）に主に焦点を合わせている。「在日」の子どもたちに保障されるべき多文化共生教育の問題を決して無視したわけではなく、しばしばそれに立ち返りながら研究を進めたのが実際であるが、報告の中心は主にこれら「ニューカマー」の子どもたちに置かれた。

本報告では、学力保障の関係で「言語」の問題に比較的ウェイトがおかれている。彼らのアイデンティティ保障と多文化共生教育の広がり・深化のためには、文化の問題について、より深い研究が必要である。これについては他日を期したい。

ことばの問題にふれなければならない。戦後、特に1980年代以降渡日してきた外国人が「ニューカマー」と称されている。それと対になるのは「オールドカマー」であるが、この二つの言葉には問題がないわけではない。これを単に日本にきた時期を尺度にした区別にとらえると、在日韓国・朝鮮人ないしその親、祖父母らが日本での居住を余儀なくされるに至った歴史的経緯が無視されることになるからである。しかし1990年代に入って外国人問題には大きな転換があり、かつ適当な言葉がないので、ここでは上のような渡日外国人の人々を、「ニューカマー」と称することにした。

研究、調査を進める過程で多くの教育関係者にご教示をいただいた。また、実施した「教員アンケート」には、8都府県の4,608名の教員の方々が記入をしてくれた。なかには自由記述欄に積極的・情熱的に意見を記してくれたものもあり、大いに教えられたものが少なくない。心から謝意を表すものである。

多文化共生教育研究委員会

委員長 宮島 喬

幹事 石井小夜子

## 本委員会が行なった調査等について

- 2002年6月～9月 東京都下、神奈川県下で外国人児童生徒の指導に携わっている指導者への聞き取り、意見交換。
- 2002年7月 第12回教育総研夏季研究集会（大津市）に参加。「多文化共生教育」分科会で意見交換を行なう。
- 2002年10月 愛知県豊橋市T小学校、およびN中学校の国際教室の授業の視察、および担当教員、学校長との意見交換。
- 2003年1月 日教組第52次教研全国集会（奈良市）に参加。「子ども参画と学校改革」「国際連帯の教育」分科会等で、外国人の子どもの教育の現状について報告、実践を聞き、資料をうる。
- 2002年12月～03年2月 外国人児童生徒の在籍者の多い8都府県（北から群馬、埼玉、東京、千葉、神奈川、静岡、愛知、大阪）の国際教室担当教員加配校の全教員にアンケート調査「外国人児童生徒の指導に関するアンケート」を実施。有効回収票数は4608票（内国際教室担当教員312票）。本報告中では「教員アンケート」と称する。集計結果は巻末に掲げた。

# I 多文化共生とは何か—いま学校教育に問われていること

## 1 すすむ学校の「多文化」化

このところ日本の学校は大きな転換期にある。少子化によってどの学校にも空き教室が生じている一方で、それに反比例するかのよう外国籍児童・生徒が増えている。文部科学省（以下本報告書では2001年1月以降を文部科学省と表示し、それ以前を文部省とする）は、1991年以来公立の小・中・高等学校・中等教育学校及び盲・聾・養護学校で日本語教育を必要とする児童・生徒数を公表しているが、2002年9月の数字では18,734人と初期の頃と比べるといちじるしい増え方である。しかも母語別にみてもポルトガル語、スペイン語、韓国・朝鮮語、中国語、タガログ語、ベトナム語などで、韓国・朝鮮語、中国語を除けば以前の日本ではほとんどみられなかった母語の子どもたちである。

しかもこの統計で注意しなければならないのは、数字はあくまでも公立学校に在籍している者で、私立学校や民族学校に学ぶ者は含まれていない。これらの数字も含めれば、日本の学校も確実に「多文化」化が進行している。これまで日本の学校は、子どもたちを「日本国民」にするための教育機関であったが、これからは「日本国民」にするだけでなく、アジア人としての、さらには世界市民なり地球市民としての思考・行動様式をも身につけさせることが課題になっている。グローバリゼーションの波は、企業のあり方ばかりではなく、学校の児童・生徒たちの出身国を多様化することで、教育の目的、教科の内容、人間形成の目標・理念に至るまで大きな変革を迫っている。

ところで上述の統計には、ニューカマー（「はじめに」で触れたように本報告書ではニューカマー/オールドカマーの言葉を用いる）の児童・生徒のなかで日本の公立校にも民族学校にも通っていない、いわゆる不就学（他に日本の学校に通学した経験のない児童・生徒を表すために「未就学」という表現もあるが、本報告書では広く就学していない状況を表すものとして「不就学」を使用する）の児童・生徒も排除されている。「先進国」でありながら多くの不就学児童・生徒をかかえていること自体問題であり、近年、ようやくいくつかの自治体でこの問題を重く受け止め、調査もされ始めている。それによると地域差もあるが、外国籍児童・生徒のなかで日本の公立校に就学している者40%前後、民族学校や塾30%前後、帰国や転校で把握できなかった者ほぼ20%、不就学10%前後がおおよその傾向である。帰国や転校とされた者のなかにも不就学が含まれていることを思うと、この層はもう少し増える。地域によっては、不就学児童・生徒を30%前後とみている所もある。

このような外国籍児童・生徒の実態から、かれ／彼女らの現在置かれている状況がみえてくる。それは、日本の公立校に就学しない相当数の児童・生徒の存在であり、帰国や転校に象徴されるように、住居の不安定な姿であり、さらに就学期にありながらどの学校にも属していないかなりの数の子どもたちである。大人の半年や1年の学習上のブランクは、それほど大きな障害にならないかもしれないが、言語や抽象的思考能力を養う子ども期にしかるべき教育機関に通わないというのは、その子の将来にとって決定的なハンディをもたらす。なぜかれらは不就学の状況に追い込まれているのだろうか。

## 2 不就学を生む「構造」

外国籍児童・生徒の不就学には、5つくらいの理由があるように思われる。一つは本人の学習意欲の欠如によるもの、このような生徒は、すでに母国にいたときから不登校の傾向がみられる。二つ目は、両親や家族に起因するもの、親が常に移転を繰り返していたり、帰国か定住かの方針がはっきりしないのも、子どもをしばしば不安にする。日本の学校にどれほど帰属すべきか迷っているうちに次第に通学意欲を喪失していく。三つ目はいじめなどの人間関係が原因で不登校になっているものである。いじめにあっている子どもは——日本の子どももそうであるが——事実をはっきり言わないので教員は単なる学校嫌いとしかみなしかねない。四つ目は日本語指導や受け入れ態勢の不備で授業についていけず、学校が面白くなって行かなくなるのである。

しかし、こうした理由のほかに、日本には、外国籍児童・生徒を不就学へと追い込む「構造」がある。ここではむしろこの側面に注目してみよう。それには、学校への就学手続きから検討する必要がある。

通常日本では、小学校の入学年齢を迎えると日本人は住民登録により、外国人は、外国人登録原票により、該当する児童が抽出され日本人には入学通知書が、外国人には「入学案内」が送付され、入学希望者には申請書を提出させて入学通知書を送付する。この場合まず親が超過滞在者であったり、外国人登録に記載されていない子どもには送付されない。数は多くはないが、無国籍の子どもやパートナーが出生前に認知しない、しかも母親がオーバーステイであるような子どもも対象外となる。また中学校は、小学校の修了者を対象としているため、日本の小学校に在籍していない生徒はすすんで編入の手続きでもしない限り対象外である。

外国人登録は、日本人の住民登録のようなものなのでそれをしていない子どもが受け入れられないのは当然とする自治体もあるが、日本も批准している「国際人権規約」や「子どもの権利条約」では、子どもの学習する権利は、親の滞在資格に影響されてはならないとある。親の滞在資格は子どもにとってはどうすることもできない。しかし、超過滞在者であっても、それなりに地域で安定した生活をしている者がいる。2002年2月一斉に出頭して、在留特別許可をもとめた4家族16人の例（許可が認められる）で明らかになったように、超過滞在者であっても子どもが日本で生まれ、日本の学校に通い、母国や母語を知らない子どもも多い。

この問題をつめていくと、日系人以外は単純労働を認めていない現下の入国管理政策に行き着く。自治体によっては、超過滞在者の子どもでも、年齢や住居を確認できれば、子どもの人権の立場から就学を認める所もあるが、公務員の通報義務を恐れて、こうした手続きを取らない親も多い。自治体によって差のあることも問題であるが、就学期の子どもが、こうした入国管理政策の犠牲になっているのはもっと問題であろう。親の滞在資格だけで子どもの学習権が奪われることのないようにする必要がある。さらに自治体によっては、6ヶ月未満の短期滞在者の子どもの就学は断る所もある。もともと義務教育段階にある子どもの学習の権利は、1日たりとも否定されてはならず、子どもの受け入れにも滞在期間の制限を課すのは好ましくない。

いずれにしてもこれらの例は、非正規滞在者はもとより正規滞在者であっても外国籍児童・生徒を本人の意思とはかかわらないところで不就学へと導く「構造」が存在していることを示している。外国人児童・生徒の不就学というと、われわれは生徒側の問題にのみ



目を奪われがちになるが、学校行政の側にも不就学へと誘導する「構造」があることを見逃すべきではない。

### 3 敬遠される日本の「学校文化」

ところでこうした制度上排除される不就学とは別に、もう一つ無視できないのは、日系人のかなりの数が、日本の公立校への就学を避け、ブラジル人学校や塾を選んでいる事実である。日本の公立校に通えば、小額の教材費等の出費だけで済ませることができる。ところがブラジル人学校の場合は、平均でも月に4～5万円はかかり、送り迎えをしてもらうと6万円近い者もいる。生活が不安定な外国人就労者には荷の重い金額である。それにもかかわらずブラジル人学校を選ぶのはなぜだろう。

いくつかの理由が考えられるが、代表的には、次のようなことが挙げられる。一つは、帰国するため、母語を喪失させないようにし、帰国後編入できるシステムにひかれてである（ブラジル人学校のなかには、ブラジル政府の認可を受けた学校がいくつかあり、このような学校は、日本で修得した単位が換算され、編入できるようになっている）。二つ目は、日本の学校になじめずに、あるいは前述したいじめが原因で日本の学校を中退し民族学校に来ているケースである。三つ目は、本人側の何らかの理由ではじめから日本の学校に行かずにブラジル人学校を選んでいる場合である。三より二の方が圧倒的に多いが、三も無視できない。

理由の二、三の児童・生徒は、本来は日本の学校が受け止めるべき子どもたちである。にもかかわらずブラジル人学校に通っているのは、日本的な学校文化を嫌ってである。ある外国人の集住地域の教育委員会では、外国籍児童・生徒への学校案内に、ピアス、指輪、口紅等の装飾品は認めず、さらに欠席の際も必ず連絡し、授業中の態度も日本の方式に従うこととしている。このような決まりは、日本の多くの教育委員会、そして学校に共通のものだろう。

しかし、日系人がピアスをするのは、単なる装飾品としてではない。彼女たちは、生まれるとすぐ親が耳に穴を開け、ペルーなどでは祖父母が孫の幸せを祈願してピアスを送る。これはおしゃれ用品というよりは、健康や安全を祈願する儀礼的意味合いも持つ。それゆえ彼女たちは、できるだけ常に身に着けることを望む。また、欠席の連絡も、夫婦で働いている家庭では、子どもの登校前に家を出る者も少なくなく、子どもが寝過ごしてそのまま登校しないとは思ってもみないのである。学校によってよく管理されている日本の家庭と比較すれば、このような規則に従わない日系人は、たしかに扱いにくいケースになるだろう。子どももそのような違いを敏感に察知し、気おくれし、行きづらくなるのである。

また、授業中の態度は日本の方式に従え、というのもかなり押しつけ的なものである。しばしば学校では、「大声を出すな」、「物は投げるな」、「頬杖はつくな」、「足は組むな」と注意する。しかし、ペルーなどでは教員と子どもの関係は友達感覚でほとんど上下関係を意識しないというし、ブラジルではみんな大声で話しており、足を組んだり、足を出して話すことも別に失礼ではないという。むしろ「日本人の方がいつも他人の目を気にしてひそひそ話し合っているように思える」とは、インタビューイーが筆者に語った言葉である。足組みして聞く態度は、日本人教員には気になる態度かもしれないが、これには目上、目下の上下関係のはっきりしている特殊儒教的・日本的文化が前提になっている。教員に対して独自の敬語文化をもつ国の方が少数であることを考えると、多文化化も

進行している折、もう少しかれ／彼女らの文化を理解し配慮しえたら、日本の学校にとどまる生徒も多いと思われる。

かれ／彼女らの文化をそれなりに受け止め、学級のなかで日本—ブラジルの文化の違いをとときに議論し、相互交流するくらいのゆとりがあってもよい。少なくともかれ／彼女らをブラジル人学校へと向かわせ、隔離するのは、日本の児童・生徒にも地域社会の「多文化」化という現実を見失わせ、異文化を知る機会すら奪うことになる。

#### 4 異質な生徒の排除

外国籍児童・生徒を受け入れている学校を訪問すると「日本人とはいっさい区別しておりません」、「日本人と同じように扱っています」ということをよく聞く。たしかに、権利面などでは日本人と同等に扱わなければならないが、むしろ文化的な差異は配慮しないと外国人にとって学校は抑圧の場となりかねない。かれ／彼女らは日本人ではなく、日本人とは異なる文化のもとで教育を受け、日本にいても家に帰れば日本の文化と異なる環境のなかで生活している。校門をくぐった瞬間に家庭の文化は棄て、日本人と同じ行動をとれ、といわれてもそれは不可能であり、それなりの配慮がなければ相当のプレッシャーを感じて生活しているのではないだろうか。

ある学校長は、「イヤリングなどはさせません。日本の学校は集団性を身につけさせる所であることを説明して、みんなと一緒に行動をとれない生徒はお引き受けできないことを初めに説明します」と述べている。われわれの今回の「教員アンケート」でも、少なからぬ先生が「日本の文化に合わせようとする外国籍の生徒は少ない」、「学校では日本の方式に従ってもらいたい」と述べている。

たしかに、集団を扱う教室のなかでの異質な振る舞いは、学習指導の効率の妨げになることも多いと思われるが、国際化とは、自明なものとしてされている日本の学校文化を絶対化せず、相手の文化を理解し相互交流、対話を行うところに成立するのではなからうか。

中国人の子どもですら、クラス仲間から「なぜ日本に来たの、歩いてきたの」、「中国にはエアポートはあるの、テレビはあるの」と聞かれて不愉快な思いをしたと述べ、クラスに外国人がいる場合は、その国の文化をきちんと教えて欲しい、と訴えている。お隣の中国に対してすら、子どもが正確な知識をもっていないとなると、日系人がなぜ地球の反対側から働きに来ているかはわからないだろう。自分の学級のなかにある身近な関係・文化の理解から国際化の一步は始まるのであり、それを考慮することなく一方的に同化を強制することは、学校を、日本を真に開かれたものにするにはならないだろう。

同じく外国人の生徒で、縄跳びの仕方が日本と違ったために笑われ、ショックを受けた子どもがいる。母国での飛びかたには1種類しかなく、いじめに会いそうになり、「私のどこがおかしいかを教えて」「私も人間であり誰とも仲良くしたい」と必死に訴えたことと、間に入った先生が授業時間を割いて討論に当ててくれたことで、不登校にならずに済んでいる。外国人へのいじめは、ちょっとしたことがきっかけで起こっている。異質なものを排除することによってではなく、異質なものを対話を通して理解し、誤解を解く方が重要であろう。

しかし現実に日本の学校や教育機関は、異質なものを切り捨てる傾向が強い。日本の学校や教育委員会が、入学前に「体験入学」や「1日入学」をよく開催するのも、前もって日本の学校制度、雰囲気、義務を知ってもらって、かれ／彼女ら自身に適応できるか否か

を判断して欲しいためであろう。「体験入学」や「1日入学」は、外国籍生徒への「踏み絵」になっている。

その結果が、三のタイプの生徒、つまり学校の説明会には参加したが、手続きは取らなかった生徒となって現れている。説明会では、「同化」という言葉こそ使わなくても、日本の学校教育の狙いが、協調性、集団性、社会性を身につけさせることにあることを見抜いて、自分が摩擦の因となることを恐れて敬遠するのである。しかもこれらの教育目標は、そのまま親にも学校行事への協力という形で求められており、出稼者として、当面は仕事を主に生活している外国人の親には負担となり、身を退かせている。日本の学校は、子にも親にも協調性や社会性という形で、実質的にはみんなと同じ行動を期待する「同化」の圧力が、かなり強く働いている。

## 5 求められる「同化」への反省

この「同化」の問題は、日本が歴史的にも異質な文化を認めず、同化以外の共存の経験をもたなかった国だけに、注意する必要がある。現在でこそ日本には、多くの外国人の子どもの教育が学校の大きな課題となっているが、日本人が日本人以外の児童・生徒に大量に出会ったのは、これがはじめてではない。少なくとも二度ある。その一つは、琉球やアイヌの子どもであり、もう一つは在日韓国・朝鮮人の子どもの教育である。このときとられた方法には、いまの外国人の教育にも通じるものがある。

例えばアイヌの子ども教育には、「和人」の生徒と徹底した別学教育が行なわれ、説明言語にアイヌ語が使用されることはあっても、上級生になると日本語のみとなり、アイヌ語に誇りを持つような教育は一切なされなかった。これは多言語・多文化の蓄積のない当時としてはやむをえないとも思われるが、ときを同じくして、聖公会の宣教師たちも日本でキリスト教の布教を兼ねて教育活動を展開し、例えば北海道を活動舞台としていた英国人宣教師バチェラー夫妻は、原住民の言語を重視した。バチェラーは、日本語を話そうとしたアイヌの児童にアイヌ語で話すように指導したという。植民地の言語政策という点では、明らかにイギリスは日本より一歩も二歩も上手であった。そのためアイヌの児童は、日本の学校よりも聖公会の学校に行きたがったが、日本政府は、聖公会の活動はむしろ日本語の習得を遅延させ、同化の妨げとしかみなかった。母語を新しい言語習得の障害としかみない現在の見方は、日本ではこのとき以来のものである。

このような隔離と同化による「日本人化」の方法は、やがて台湾や朝鮮半島の人々に対しても踏襲されていく。代表的なものは、戦後の在日韓国・朝鮮人のおかれた教育である。当初かれ／彼女は、民族の言語を取り戻すために国語教習所を設けたが、GHQはこれを拠点とした左傾化を恐れたためあえなく閉鎖され、日本の公立校へ統合された。ところが1952年・サンフランシスコ講和条約の結果として在日朝鮮人が外国人となると、今度は帰国が奨励され、日本の学校での教育は「恩恵」とみなされた。その方針は、今日に至るまで基本的に変わっていない。1965年に文部次官通達、「朝鮮人のみを収容する教育施設の取り扱いについて」で、「朝鮮人としての民族性または国民性を涵養することを目的とする朝鮮人学校は、わが国の社会にとって、各種学校の地位を与える積極的意義を有するものとは認められないので、これを各種学校として認可すべきでない」としたが、各種学校への許認可の権限は、都道府県にあるので、多くの自治体が各種学校として認めてはいるものの、朝鮮人学校に対する日本政府の態度は、このとき以来一貫して変わっていない。

その証拠に、「はじめに」でもふれたように、文部科学省は、国立大学の入学資格に学外の評価機関から一定の水準を充たしていると認められた欧米系の卒業生の大学受験は認めたが、古くから運動してきた朝鮮人学校をはじめとするアジア系の学校は認めない、とした。日本語にこだわる政府の見方からするとアジア系学校の卒業生こそは、ほとんどが日本語を流暢に話し、欧米系の生徒は大学でも日本語教育がなければ大変と思われるにもかかわらず、である。これは朝鮮人学校に対する態度が、国際化を叫ぶ現時点でもまったく変わっていないことを示している。

日本の教育界には歴史的にみても、①朝鮮人学校を多文化教育の実践の観点から捉える姿勢はなく、②朝鮮語は、公教育の対象とされず、課外扱いであり、③植民地住民への母語の重要性の認識もまったくなかった。その上④公教育を外国人に権利として認めるという発想もなく、⑤朝鮮人の文化や来日の経緯を考慮する授業もなされなかった。このような特徴は、現在の日本のニューカマーの受け入れにも一貫して受け継がれている。

日本の伝統的なナショナル・マイノリティに対しても、エスニック・マイノリティに対しても、多様性は豊かさの現れであり、自国の文化だけを絶対化しないで、異質な文化の理解を通して自らの文化をも豊かにしていくという多文化の視点は欠けている。ところが教育界では、口を開けば「国際化」を叫んでおり、たしかに学校や地域社会の「多文化」化も確実に進行している。となれば、異質なものを排除したり、一方的に同化させるのではなく、違いを違いとして、そのまま受け止め自らも豊かにする方法が確立されなければならない。

これは急を要する課題である。しばしば教育運動家から、日本が在日韓国・朝鮮人の教育をもっと真剣に考えていたならば、現在のニューカマーの子どもたちをここまで追い込むことはなかったろうといわれる。ニューカマーの多くの不就学や民族学校への「逃避」は、日本の教育界がオールドカマーを真剣に受け入れてこなかったツケである。

## 6 違いを認め合うこと

いま、違いを違いとして受け止め、自らも豊かにする方法の確立は急を要するといったが、これは外国籍の児童・生徒にのみ関係することではない。日本が多文化への配慮を欠いてきたツケは、現在、多くの日本人児童・生徒の不登校という形で現れている。不登校の統計は1966年に「学校嫌い」という項目で始まった。一時期下がったこともあったが、75年以来は一貫して増え続け、91年からは年間50日から30日以上欠席者に代え、早期発見を目指したにもかかわらず相変わらず増え続けている。

不登校には、多くの要因が絡んでおり、一人一人異なるが、少なくとも底辺には外国籍児童・生徒と同じ問題が、すなわち各自の個性を尊重すべき学校が、一人一人の個性を認めず、みんなを「同化」の対象として扱い、評価するという、これまでの学校文化が少なくとも関係している。生徒には、進路の早い子もいれば遅い子もいるし、文字文化に向いている子、向かない子、教室内で積極的な子、むしろ教室外で積極的な子等さまざまである。教育の本来の目標が、まさに個々人に内在している固有の資質の開花にあるとするならば、各自の個性に即した方法が目指されなければならない。その意味で教育とは、本質的に個人尊重の多文化的な営みでなければならない。日本の子どもが日本語という共通言語を話すからといって、かれ／彼女らの多文化的側面を見失ってはならない。日本の一人一人の生徒も、言葉は共通でも各自の個性は大いに異なり、本質的に多文化的な存在であ

る。

なお、この点、多文化教育と国際理解教育は同義に考えられているが、厳密には異なる。国際理解教育が重視する文化とは、「国際」の語もあるように、あくまでも国家単位の文化であり、しかもその国家内の主流の文化である。しかし同一の国家内にも多様な文化があり、メジャーな文化もあればマイナーな文化もある。この点多文化とは、極言すれば一人一人の文化であり、同一の国家にありながらも先住民や外国人の文化をも考慮するものである。一人一人の文化を重視する立場からすれば、教育とは本来的に多文化的教育になるだろう。

こうなると、日本の教育も大きな曲がり角にきているといえる。これまでの日本の教育理念を一言でいえば、すべての人間はみな同じ、とする形式的平等主義である。この理念は、権利面では貧富の差、出生の差、性別の差なく教育への平等な権利を保障する上では重要である。しかし、そこからこの理念が各自の個性や文化にも適用されると、実質的にみんな同じように行動することが期待される同化となってしまう。協調性や適応性は確かに重要ではあろうが、それは個の滅却の「強制」によるのではなく、個の発揮による「共生」にこそ意味がある。比喩的にいえば、同質的であるがゆえに機械的に連帯するのではなく、異なるがゆえに違いを超えて有機的に連帯することこそ意味もあり、豊かなのである。いまこの原理の教育界での確立が求められている。

そのためには、違いを違いとして違ったまま受け止める教育が求められている。それには、教室での授業も同一学級同一授業というのではなく、グループごとの進度別、関心別の指導があってもよい。また、外国人も含めてまったく同一の課題、同一のテスト、同一の評価基準でなくともよいはずである。

ある外国人の集住地域の学校では、外国籍生徒が日本の生徒と同じ課題をしないことを「ずるい」とみていじめが始まったという。これなどは、生徒の置かれている条件の差をみないで、ただすべての人間が同じことをするのを平等とみる観念が、生徒にも骨の髄まで浸透していることを示している。単なる機会の平等ではなく結果の平等を重視するなら、一人一人の条件を加味した課題が与えられるべきである。ただし、この場合、外国人の生徒と日本人の生徒を区別することを疑問視する意見もあろうから、これを行なう場合には、各自の能力に対するその子に即した教員の的確な判断と生徒の要求を重視する必要がある。その意味でも教育とは、児童・生徒の多文化（個性）に即した試みなのである。少子化で教室にも余裕のあるいま、いろいろな指導方法が目指されてよい。そのためには、TTの方法や少人数教育への加配が求められる。

また、地域の多文化状況に応じた外国語のカリキュラムのあり方がもっと検討されてよいだろう。外国籍児童・生徒に対してもこのような多様な取り組みがなされたとき、例えば日本の不登校児童・生徒に対しても、それを問題行動とみるのではなく、その子なりの自己表現・存在の証として受け止めるゆとりも生まれてくるのではないだろうか。多文化共生とは、何も外国人に対してだけではなく日本の児童・生徒も含めた試みなのである。

## 7 多文化共生とは何か

ここまでくれば、「多文化共生」とは何であり、いま学校教育にもとめられていることが何かもはっきりしてくる。それを、次のようにまとめたい。

日本のナショナル・マイノリティであるアイヌや沖縄の人々、さらにエスニック・マイノリティである在日韓国・朝鮮人の存在を単なる過去のものとせず、かれ／彼女らの生活・歴史・文化をきちんと教えること。また、とくに在日については、一定数以上通級するような場合には、彼らの希望する言語や歴史の教育を、公教育のなかでも教授すべきである。

一人一人の児童あるいは生徒が固有の文化を担った存在である以上、その指導は一斉かつ画一的なものであってはならないだろう。彼らが日本で生きていこうとする以上、日本語およびそれを通じての理解を進めることは教育の保障すべきミニマムの課題であるが、「違い」を認め、それを積極的な能力として評価し、伸ばすという目配りされた指導も、それに劣らず重要である。彼らの母語の力、言語の違いをこえて発揮される能力に着目するという姿勢が必要である。

「平等」の考え方についても、すべての個人を無条件に同じように扱うことだ、と考えてはならない。たとえば中国帰国生には、東京都では、高校進学に関して11校で特別枠が設けられているが、それ以外の子ども（例えばブラジル人）にはそうした配慮はなされていない。本人の努力によっては容易に埋めることのできない文化的ハンディキャップを負っている者に、特別な援助や配慮をするという対応も、多文化共生を成り立たせる不可欠の「平等」観なのである。

学校を真の多文化共生教育の実現される場にするには、教員から変わらなければならない。マイノリティの子どもたちを「お荷物」とみなす態度が、どこかその心に潜んでいなかったか。これまでに述べた多文化共生の理念に立ち戻って、課題を正面から受け止めること、それがいま求められている。

(佐久間 孝正)

## 参考文献

- 松本一子：「外国人学校の動向」『東海地域の新来外国人学校 増補改訂版』  
今津孝次郎・松本一子編、名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育社会学研究室 2002年
- 宮島 喬：「就学とその挫折における文化資本と動機づけの問題」『国際社会』2（「変容する日本社会と文化」）宮島喬・加納弘勝編、東京大学出版会 2002年
- 宮島 喬：『共に生きられる日本へー外国人施策とその課題』有斐閣 2003年
- 宮島利光：『アイヌ民族と日本の歴史ー先住民族の苦難・抵抗・復権』三一書房 1996年
- 小川正人：『近代アイヌ教育制度史研究』北海道大学図書刊行会 1997年
- 太田晴雄：「教育達成における日本語と母語ー日本語至上主義の批判的検討」  
『国際社会』2（上掲）
- ウリハッキョをつづる会：『朝鮮学校ってどんなところ？』社会評論社 2001年

## II 就学の保障のために

### 1 教育「放任国」日本

1990年のこと、イラン人の少年、ユセフ・ベン・ベグロ君が、栃木県足利市のある古紙問屋でベルトコンベアに上半身を巻きこまれ、死亡した。年齢12歳。もし同年の日本人の子どものようにかれが学校に通わねばならなかったなら、このいたましい事故も起こらなかっただろう。日本の外国人の子どもの状況を象徴する出来事だ。

日本では、義務教育は、外国人には課されていない。年少外国人が昼間から公園で遊んでいても、ゲームセンターで時を過ごしていても補導できないという、今では先進国中、数少ない教育「放任国」なのである。例えばドイツのように、義務教育年齢の子どもを伴う外国人保護者は、子どもを就学させていないと在留資格が認められないおそれのある国さえある。教育の保障に意を注いでいるのである。

日本国憲法26条は、よく知られているように、「すべての国民は……」として、教育を受ける権利と普通教育を受けさせる義務とを定めている。たしかに、「権利」については、これを「日本国民」だけを対象にするとみなすべきではない、という見方はほぼ定着している。ところが「義務」については、「国際人権規約A規約」（社会権規約）が、初等教育は「義務的なものとし……」（13条2項）とし、日本政府もとうに同条約を批准しているのに、そのスタンスは、日本の小・中学校に学ぶことを希望する外国人が申し出れてくれば、これを認め、「無償」という日本人の場合と同じ条件で学校に受け入れるとするが、あくまで「希望する者」という点に力点がおかれる。

### 2 「就学案内」を送るだけでよいか：未就学者のフォローが必要

1991年以降、この「希望する者」が就学の機会を逃さないように、と、市町村教育委員会が「就学案内」を外国人の家庭に送ることが文部省から通達された。だが、上の根本のスタンスは変わっていない。一言でいえば、希望する者が手続きに来るように、と就学案内は送るが、「外国人には就学の義務はない」というタテマエを教育委員会も学校も維持している。

思うに、就学「保障」とはいったい何だろうか。就学を希望する者にはその道が開かれていて、その希望者が学校で受け入れられるならば、それでよいのだろうか。これはあまりに形式的な考え方である。日本の生活、学校制度に不慣れで、日本語もよく読めず、わが子の学校のことを気にしながら、どうしたらよいか分からない外国人保護者が多いのに、「就学を希望するなら、申し出でよ」という姿勢で臨むのは冷たく、一方的である。わが子の教育のことを気遣わない親はいないだろう。それでいて、自力では編入学の手続きまでこぎつけられない親がかなりいる。「希望」を表明し、行動を起こすこと自体が容易ではないのだ。

じっさい、市町村教育委員会はその責任で就学案内を送ることとした以上、送りっぱなしで済ませるのは、上の実情を考えるならば無責任ではなからうか。案内がちゃんと読まれ理解されたか、就学手続きにやって来たか、もし来ないならば私立学校等に手続きしているか、などの事情を個々にフォローするという労をとるべきである。日本人の子どもの就学についてはそれだけのことが行われている。なぜ、そこまでの努力が行われていないの

か。「外国人には義務教育が適用されないのだから、それだけのことを行う義務も、権限もない」というのが判で押したような教委の見解である。とするならば、そのような意識と取り組み姿勢を変えるという意味で、「教育を受ける権利」を確かに保障する、そのために最大限の努力をする、という心組みを徹底させる必要があるだろう。

### 3 義務教育化？ カリキュラムの見直しも不可欠

では、一片の通達あるいは法改正で外国人にも義務教育（就学義務）を適用させればよいだろうか。こうした議論に対しても一考を促したい。それよりもむしろ、日本の義務教育に現に担わされている、「日本国民のための教育」という理念の見直し、より普遍的な「市民のための教育」への転換がより意識的に追求されなければならない。ここでは詳しく触れるスペースはないが、本委員会の実施した8都府県の「教員アンケート」にいくつかの改革方向が代弁されている。回答した国際教室担当教員の約4割（115名）は、現行のカリキュラムの改革の必要を感じていて、その具体的改革の方向としては、「日本の歴史、文化中心ではなく、もっと国際的視点に基づく学習に力を入れる」53%、「外国語は英語中心ではなく、もっと多様な言語を含め、選択させる」44%、「学習する漢字や難解な用語を減らすなど、日本語の負担を軽くする」40%、「実技や実際の知識もっと重視する」34%、などを挙げている。

教員たちの伝えようとするメッセージはこういうことだろう。日本の固有の歴史や文化への価値づけ、漢字・漢語の「聖域」化、外国語＝英語という今一つのモノリンガリズム、これらからなる日本の義務教育諸学校のカリキュラムが、いったい、多国籍化、多民族化の進む子どもたちに真に意味のある知識を伝えているのだろうか、と。こうした疑問、問題を残したままで、「外国人にも義務教育の適用を」と言うのは一面的議論である。教育委員会や学校による、内外人を問わない受け入れと、就学のフォローは必要である。だが、教育内容の見直しも並行して進められなければならない。将来的には、義務教育レベルのカリキュラムについて韓国、中国、東南アジア、南米、等々の教育専門家と意見交換し、新しい目で見直すなど思い切った試みがなされるべきだろう。

### 4 スクール・ソーシャルワーカーの設置

外国人の子どもの就学を確かなものとするには、「人」の問題を軽視できない。第一に、教育委員会には、子どもたちの就学状況につねに注意を払い、必要によっては家庭訪問をし、保護者に情報を与え、相談に乗り、学校との間を媒介する「スクール・ソーシャルワーカー」のような職員が配置され、活動することがどうしても必要である。就学案内を送るだけでは達せられない、個々の事情にもかかわる調査、相談ができることが、そのメリットとなる。「教員アンケート」でも「保護者が学校生活について相談できる場があると良いと思う」という声がある。義務教育年齢の外国人の子どもが百人から数百人に達するような自治体では、この職員を一人置くだけではとても無理であり、数人以上がチームを組み、活動に従事する必要がある。その場合、数でマジョリティの子どもと同国の出身者からこれを募ることがあってよい。否、子どもたちやその保護者に親身になって語りかけ、相談にも応じるには、言葉のカベのない同国人のほうがよい場合もある。子どもとその保護者に単に情報提供するだけではなく、学ぶことの意義を説き、理解をうながし、学習参加の道筋を付けること、それがこうした人々の役割でなければならない。



「人」の問題としてもう一つ無視できないのは、地域社会に生きるさまざまなアクターたちの協力である。たとえば、東海地方のG市では教育委員会は、民生委員とのネットワークをつくり、学校から切り離された子どもたちが地域にいないかどうかの把握に努めている。こういう例はまだ少ないが、子どもたちの日常の動静を一番よく知っているのは、地域の人々（民生委員、自治会役員、スポーツ・学習の指導者など）であるから、その協力をうることは大切である。特に地域の中にあるボランティア学習室は、学校に十分適応できない者、授業についていけない者、事実上不登校に陥っている者としてしばしば接触を保ち、彼らをケアしていることが少なくない。彼らの貢献の意義を十分に評価することが必要である。これはV章でよりくわしく触れている。

## 5 多文化を踏まえた学力の保障

いわゆる学力の問題をぬきにして、就学の保障を論じることはできない。事実、ニューカマーの子どもで、「日本語が分からない」「授業についていけない」と漏らし、疎外感を感じながら学校から遠ざかってしまう事例は少なくない。型どおりに言えば、学力をどうつけるのか、という問題が提起されるのである。その場合まず、彼らが日本の中に生きていこうとするなら、日本語の習得、とくに教科の理解に必要な学習言語の習得は欠かせず、その指導の必要は強調されなければならない。

けれども、「多文化」の教育の理念に照らすとき、彼らを迎える学校文化もまた多様性を容れ——「学力」という言葉をあえて使うなら——学力の再定義を行われなければならないだろう。このことは現場の教師たちも感じるようになっていて、「教員アンケート」によれば、現在の教科書の中で使われている日本語について、外国人児童生徒も「この程度の日本語には慣れるべきだ」と答えた教員はわずか1割にすぎなかった。そのむずかしい教科の日本語を子どもたちが使えなくとも、ただちに彼らの能力を云々すべきではない、と多くの教員は考えるようになっていく。アンケート中の設問、「日本語の力が不十分であっても、彼らの能力がどこにあるかを見出すように努め、それを評価すべきだ」という意見への教員たちの反応は、8割が肯定的なのである（ただ、教育実践においてもそのように努めていると答える者は、その内の4割弱である）。

母語の能力を保持している者についてはこれを評価すること、日本語で表現されなくとも教科の理解を達成しているようなケースもあるから注意深く判断すること、実技のような言語ハンディが比較的現れない側面で彼らの能力を見出すこと、学校の努力はこれに向けられるべきである。中国語、朝鮮語、スペイン語、ポルトガル語などを外国語として採用することは、今後考えられるべきだろう。ある小学校の教員は、指導する南米出身の児童に、じっくりと植物の花と葉の観察をさせ、ていねいに観察図に描かせ、それを褒め、励ますことで、自信をもたせようとしている。こうした学力評価の基準を多様化することで、彼らの隠された「学力」の発見も可能になり、それを評価することが学習への動機づけを新たに与えると期待される（とはいえ個人差もあり、外国人児童生徒がすべて母語を保持しているわけでも、体育や図工など「実技」が好きであるとも限らないから注意は必要）。こうした学力の再定義、評価の基準の多様化は高校入試などにも反映される必要がある。

## 6 就学への道を柔軟に

それにしても、ニューカマー外国人の子どもの境遇を考慮するなら、「就学」という言葉を留保もなく、ストレートに使うてよいかどうか。ある少女は「日本語がほとんど分からないから、日本の学校に行くのが怖い」と言い、ある少年は、「授業を聞いてもよく分からない。何のために教室に座っているのか。早く働きたい」と語る。親や周囲がかれ／彼女たちに「学校に通うべきだ」という圧力をかけると、かえって不登校、学校拒否という反応を招くおそれもあるだろう。このような場合、無理強いをせず、時間をかけたソフトランディングの道を用意することも必要ではなからうか。

二つの考え方がありうると思う。来日間もない、日本語が分からない、日本の学校、生活習慣の知識もない子どもたちをいきなり正規に学校に編入学させるのではなく、日本語教室に3ヵ月ほど通わせ、不要な緊張を課すことなく日本語指導中心に行い、学校教育への準備をさせるという行き方が一つ。「教員アンケート」の自由回答欄にも「来日したばかりの子どもは、日本語習得までじっくり日本語教室で日本語の学習をする方がよいと思う」という意見が寄せられている。愛知県豊田市教育委員会が、そういう主旨で設けた「ことばの教室」は、先駆的なものだろう。今ひとつは、途中で不登校に陥ったり、学校をやめてしまった子どもが、時間が経って再度「学びたい」、「中学は修了したい」と思うようになった時、これを学力に応じて適当な学年で受け入れるという柔軟なシステムを設けることである。一律に年齢対応の学年に入れてしまうという対応（授業についていけない！）や、年齢15歳を超えると夜間中学しか受け入れないといった一部自治体のとっている「排除」の対応は、改められるべきである。

豊田市の「ことばの教室」では、ブラジル人の指導員も熱心に指導にあたっていて、子どもたちに安心感を与え、言語のカベを乗り越えやすくする工夫がなされている。子どもたちに率直な注意ができ、彼らの目線からみでの指導や助言ができるという点でも、同国人指導者の果たす役割は大きい。それでも、その指導内容がもっぱら日本語習得、学校規則への適応中心になってしまうことには注意し、戒めなければならない。先に述べた多文化の学力の観念は大事であり、この段階でも同じ理念が生かされなければならない。

あらためて考えるに、彼らにとり学校の役割とは何だろうか。「中卒」という資格を得られる場、高校など上の学校へとつなぐ勉学の場という役割はあるが、将来の進路をなかなか描けない外国人の子どものなかにはそのような意義づけができない者もいる。それでも、学校的な場は、同輩の友人を得、人間関係をつくる「居場所」という役割をもつことだろう。また客観的な目で見ると、自分中心の行動が許されない規則遵守や他者への協調の必要をまなぶ社会性の涵養の場としての役割も大きいはずである。日本人の子どもにとっての「適応指導教室」やフリースクールの意味するところと相通じる。たとえ結果として彼らを正規の就学に水路づけることにならなくとも、こうしたクラスへの通級で、「居場所」を与え、多少なりとも社会参加の場としようという考え方もある。これも一つの考え方である。

## 7 「取り出し」授業の見直し

ここから一步すすんで学校をみると、これまで多くの学校で行われてきたいわゆる「取り出し」について、ある反省をせざるをえない。「取り出し」授業とは、他の一般の児童または生徒が国語や社会科などの教科の授業を受けている原学級から、日本語が不十分と

判断される外国人児童生徒だけを別教室へ移動させ、日本語の特別指導を行うものである。こうした集中的指導が日本語学習上効果をもつこと自体は否定されない。しかし、原学級から「抜き出す」この形式は、必要最少限にとどめられるべきではなかろうか。

当人はその間、国語や社会科の授業が欠けるわけだから、これらの授業にはいよいよついていくことができなくなる。のみならず、「どうせ彼らには国語や社会科の授業は理解できないのだから・・・」という学校側の態度が彼らにも伝わり、他の一般の子どもにもそのような観念を与え、しらすらすの内に当人を傷つけ、外国人を特別視する雰囲気をも強めてしまう。「どうせ理解できないのだから・・・」という考え方自体が非教育的であり、そういう考え方を察知し、彼ら自らが「国語や社会科は分からないもの、分からなくてもよいもの」と決め込んでしまう恐れもある。

いま障害者等について言われる「インクルージョン教育」の理念がここでも活かされるべきである。二つの考え方が必要だろう。複数教員同室指導制(TT)のようなかたちで、なるべく原学級の授業の中でサポートを与えるようにし、教科についての共学を原則にすること。日本語指導については他の教科との重複を避け、保護者の同意も得て、ゆとりをもてる時間に行なうこと。「取り出し」授業については、取り出される外国人児童生徒の側にも抵抗を感じている場合があり、どの時間に誰を取り出すかを学校側が一方的に決めてよいかどうか問題が残る。もし行うなら、保護者にもよく説明し、同意をうることを条件とすべきかもしれない。

## 8 教員、日本人の子ども、地域の役割

外国人の子どもの学校的適応、学習参加がうまく行くかどうかを規定する環境的要因に、教員、日本人の子ども、そして地域社会の態度もある。

教員の心ない、思慮を欠いた言動が、彼らをいっきよに不登校に陥らせてしまうケースが間々ある。「そんな大きななりをしていて、こんなことも分からないの!」と言われ、翌日から登校拒否となってしまった外国人生徒。教員の側は親しみをこめて冗談まじりで言ったつもり言葉が、当人には深刻な侮辱と感じられたのだ。また、編入後まもない時、制服の第一ボタンをはずしているのを教員にきつく注意をされ、翌日から足が学校に向かなくなってしまう生徒。さらには「体罰」にショックを受け、親も抗議に来、学校と絶縁状態になってしまったケース(教員はゲンコツで軽く頭を叩いただけというが)。体罰文化のない国から来ている上に、異郷でさまざまな不安をいだき、感じやすい状態にある子どもたちに、教員の弁明は通らないのである。

日本人の子どもたちの態度についても、悪意ある組織的ないじめは例外的であろうが、ちょっとしたからかいや、言葉の不自由さへの笑いが、深刻な意味をもつことがある。中国帰国者のA、来日間もないベトナム人のB。この少年たちは、顔が日本人と似ているのに「なぜ日本語がしゃべれないのか」と、理不尽な質問・からかいを受け、言葉が不自由なだけに相手の胸倉をつかむような「実力行使」に出てしまい、「問題児」だとの烙印をクラスのなかで押されてしまう。そのため学習に身の入らなくなってしまう彼らのたどった道は、長期欠席、事実上のドロップアウトである。マイノリティである在日外国人たちは、いろいろな生活側面においてヴァルネラブル(傷つきやすい)な存在である。「教員アンケート」によれば、外国人児童生徒へのいじめ、差別が「ある」と答えている者は、国際教室担当教員では43%、教員全体では33%にのぼる(日ごろ問題意識をもって子ども

たちと接している国際教室担当教員のほうが問題をよく見、気づいている！)。彼らがそれだけ傷つきやすく、学校経験をネガティブなものと思えやすいことを知っておく必要がある。

外国人の子どもたちをこのように笑い、からかう日本人の子どもに、学校はどのような教育・啓発を行うべきなのか。これは学校現場の大きな課題である。たとえば、日本語が不自由なA君、B君も「日本人の使えない中国語やベトナム語のりっぱな使い手であることを忘れてはいけない」ということを説き、異文化の尊重の心を喚起する努力が行われるべきである。父母など保護者にもそのようなメッセージを伝えることが必要である。文化の優劣、言語の優劣の観念が固定してしまえば、外国人の子どもたちが誇りをもって学習に取り組むことは不可能になる。

他方、地域で外国人の子どもの学習支援にかかわろうとするボランティアたちは、しばしば彼らのよき理解者であり、「味方」である。その「味方」の存在を、外国人の子どもたちに知らせるということも重要だろう。

## 9 非正規滞在の子どもたちのために

在留資格が非正規であるため、子どもも不就学となっているというケースが確かにあるといわれる。その親の大部分は、合法的に入国・滞在し、ある時点以降超過滞在者になっているのだろうが、それに拘わりなく子どもは育ち、学齢に達する。親は子どもの教育を気づかい、学校教育を受けさせたいと望んでも、足はなかなか教育委員会に向かない。就学の手続きに際して外国人登録証の提示を求められるから、というのが大きな理由のようである。しかし、親の滞在資格が非正規ならば子どもの日本の学校への就学は認められない、という明文の法令はどこにもない。事実としてそうした不就学のケースがあるならば、子どもの権利条約の第2条第1項（父母や法定保護者の地位を理由とする子どもの差別についての禁止）からみても大いに問題である。

多くの市町村教育委員会の窓口は、就学希望の外国人に対し、本人確認と住所確認のために外国人登録証の提示を求めている、これは文部科学省公認の正当な実務的扱いとされてきているが、問題がないとはいえない。

外国人登録証の提示を求める権限をもつ公務員は、外国人登録法の第13条で限定されていて、そこに教育委員会職員が含まれているとは解しにくい。外国人登録がなされていることが明文で前提されている手続きの場合（国民健康保険の加入、公営住宅の入居申込など）は、所管の公務員が提示、または写しの提出を求めるのは正当なことであろうが、就学の手続きはこれに該当しない。

最近では、支援団体NGOの働きかけもあり、未就学の子どもたちの就学の促進こそが大事であるとの意識転換を図る自治体も増えている。外国人登録証以外のもの（たとえばパスポートや母子手帳）でもよいとする所、保護者が提出する就学申請書に所定の事項が記入されていればそれでよい、とする所も出てきた。網羅的ではないが、名古屋市、三重県の四日市市、神奈川県川崎市、大和市などでこのような改善が行われている。

なお、近年増えている「不法入国」中国帰国者の子どもの学校からの引き離し→収容という法務省入国管理当局の扱いについては、IV章に譲るが、子どもの権利条約と就学保障の観点から、教育界も批判の声を上げなければならない。

## 10 必要な就学への援助措置

保護者のビザ問題は別のかたちで子どもの就学の条件に影を落としている。オーバーステイであるために医療保険に加入できず、したがって子どもも無保険の状態に置かれるといった場合がそれである（なお、親が正規滞在者でも、医療保険未加入であるケースは沢山ある）。病気、怪我、歯の治療などあらゆる場合に子どもは、他の友人たちとは違う困難な条件に置かれる。校庭で転げまわるようにして元気に遊ぶ子どもたちを、「あの子の親は保険未加入だから、怪我などしてくれなければよいが・・・」とはらはらしながら見ていると語る教員もいる。無保険の保護者の下にある子どもについて、特別な医療扶助制度をつくることなども、「子どもの権利条約」の精神に添うのではあるまいか。

そしていうまでもなく、非正規滞在の親や、失業・賃金切り下げを経験している親は一般に経済的に苦しい状態にあるから、市町村によるいわゆる「就学援助」（学校教育法第25条）を要するケースは多いはずである。「教員アンケート」でも、「親の失業や経済状態に敏感で、生活に不安を感じている者がいる」と、子どもへの観察を示す教員は全体の28%に上る。この援助制度を知らせ、それを最大限に利用可能とする配慮が行われなければならない。そうしたバックアップがなければ、このような外国人への就学保障にはならないのである。

（宮島 喬）

## 参考文献

- 太田晴雄：『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院、2000年  
神奈川教育文化研究所：『学習と進路の保障をもとめて』2001年  
志水宏吉・清水睦美：『ニューカマーと教育』明石書店、2001年  
宮島 喬：『共に生きられる日本へ——外国人施策とその課題』有斐閣、2003年

### Ⅲ 「日本語の問題」とは何か — 学習、母語、アイデンティティとの関連で

#### 1 ニューカマーの子どもの言語状況

ニューカマーの子どもたちの多くは「同じ仲間」がだれもない学級に在籍しながら、日本での学校生活を送っている。2002年度の文部科学省の『日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査』によると、ほとんどの学校（約80%）では、外国人児童生徒の在籍数は「5人未満」という少人数にとどまっている。そして、過半数の子どもたちがこのような「少人数校」に通っているのである。

「少人数校」に通う子どもたちは入学／編入時から所属する学級の中で、他の日本の子どもと同様に授業をうけることになる。日本語によるコミュニケーションがほとんど成り立たないような場合は、担任が放課後などに特別指導をしたり、他の教員が空き時間に日本語を教えたりすることはあるが、校内で特別に担当者を確保することは容易ではない。こうした状況に鑑みて、自治体によっては「日本語指導員」を臨時に雇用して「日本語指導が必要な」子どもが在籍する学校を巡回訪問させている。あるいは、子どもたちを特定の時間に「センター校／拠点校」に集めて、日本語指導をおこなっているところもある。

一方、「日本語指導が必要な」子どもたちが一定数在籍する学校では、日本語指導はより集中的におこなわれる。文科省は1992年度以降、「日本語指導が必要な外国人児童生徒」に対して、日本語指導を担当する専任教員の加配措置をとっている。加配教員のいる学校では、「日本語指導が必要な」ニューカマーの子どもは一定時間、原学級を離れて加配教員が待機する「国際教室」あるいは「日本語教室」に出向いて日本語の指導をうけることができるのである。このような「取り出し」方式による指導のほかに、加配教員が原学級に入って授業理解の補助をする「同室指導」（あるいはT.Tと呼ばれるティームティーチング指導）をおこなう場合もある。

加配教員のいる学校といない学校では、子どもたちへの対応はおのずから異なってくるのであるが、共通していえるのは、「日本語を母語としない」子どもの場合、かれらが母語に接する機会は皆無に等しいということである。先の文科省調査によると、子どもたちの母語は65言語に及んでいるが、英語を除けば、子どもの母語に通じている教員はほとんどいないのが現状である。それゆえ、子どもが日本語を理解しない場合は、子ども・教員間の言語によるコミュニケーションが成立しないこともめずらしくはない。こうした状況を打開するために、自治体によっては、子どもの母語を話す職員を雇用して当該学校に派遣しているところもあるが、こうした母語話者は子ども（あるいは保護者）と教員との会話の通訳や母語による会話を通して子どもの精神面のケアをはかるなど、あくまでも学校生活への適応を促進することが期待されており、母語の学習をしたり、母語によって授業をうける機会を与えるということを目的としているのではない。くわえて、両親は忙しく、あまり会話をしないなど子どもたちが母語話者と接する機会は限られているのが一般的である。

以上のように、ニューカマーの子どもたちは母語を使用する機会が制限された環境の中で、日本語による授業をうけ、日本語のみを介した学校生活を送っており、そのなかで日本語指導が展開されている。いうなれば、子どもたちは「母語教育の伴わない日本語教育」をうけることで、日本の学校への適応が期待されているのである。

## 2 なぜ日本語教育なのか

日本語指導が必要であるとみなされるニューカマーの子どもといえども、「学ぶ」ための「ことば」を持ち合わせていないわけではない。「日本語指導が必要である」ということは、裏を返せば、日本語以外のことばは習得している、あるいはしつつあるということである。日本語以外のかれらのことばを今、「母語」と呼ぶならば、かれらは母国において母語によって学校教育をうけ、認知的な発達をとげてきた子どもたちである。母国での学校教育歴がない子どもの場合でも、母語を媒介にしての知的な発達過程にあることには相違ない。

「日本語を母語としない」このような子どもたちが、認知的な発達を中断することなく継続するためのもっとも「妥当な方法」は、母語の学習を続けるとともに母語による学習（両者を合わせた意味で、本章では母語教育と呼ぶことにする）に参加することである。しかしながら、日本の学校では、子どもたちが学習を継続するうえでの「妥当な方法」をとらずに、日本語教育のみがおこなわれている。それはなぜなのであろうか。

いくつかの理由が考えられるが、まず第一に日本の学校での授業言語が日本語に限られているという事実に基づくゆえであろう。たしかに、日本語を理解しない限り授業も理解できないし、他の学校生活においても十分に参加することは困難である。こうした困難を克服するために日本語教育がおこなわれるわけであるが、ここでは「日本語能力」が授業参加や理解にとっての不可欠な要件と考えられている。つまり、日本語教育は、「日本語を母語としない」子どもたちがこの要件を満たすためにおこなわれるのである。「日本語能力」が授業参加のための要件となると、子どもたちにとっては、日本語を習得するまでは十分な学習の機会を失うことを意味する。この間に前述の意味での母語教育がおこなわれるならば、子どもたちの学習の機会は損なわれずにすむのだが、実際にはそのような実践はなされていない。

母語教育ではなく日本語教育のみがおこなわれる第二の理由は、現実的な制約にあると考えられる。子どもたちの母語はポルトガル語、中国語、スペイン語など多言語に及んでいるが、このような言語で母語教育ができる教員が養成されているわけではない。「いくら母語教育の必要性が叫ばれても、現実にはそれを担当できる人が学校にはいない」という声が学校現場からは聞こえてくる。しかし、「日本語を母語としない」子どもたちの日本の学校における存在が知られはじめてすでに15年近くが経過しているにもかかわらず、このような「現実」は何ら変化していないのもまた事実である。

一方、日本語教育はどうかというと、受け入れ当初の頃は母語教育と同様、それを担当できる人がいなかったといえる。第二言語としての日本語を教えることができる教員はほとんどいなかったであろうし、教科書や教材もなかったというのが「現実」であった。しかし、日本語教育はこの10数年の間に様々な教材が作成され、日本語教育に関する研修会が文科省や教育委員会によって開催されるなど、行政的に整備されつつある。「日本語教育は実施できるが母語教育は現実的な制約ゆえに実施できない」という「現実」は、ある意味では作り出されてきたものであるといえまいか。

第三の理由は、母語の使用や母語教育は日本語の習得を妨げるという「常識」によるものである。この考えは第二言語は第一言語（母語）を忘れることによって、つまりその干渉を極力少なくし、そして消滅させることによって習得できるという仮定に基づいている。学校では、日本語に可能な限り接触する一方で、母語に接する機会をできるだけ少なくす

ることが目指される。たとえば、子どもどうしの母語による会話を禁じたり、家庭でも日本語で話すように指導したり、また保護者にも、子どもとは母語ではなく日本語で会話するように求めることもめずらしくない。

母語教育を伴わない日本語教育がおこなわれる第四の理由は、“Japanese Only”ともいべきイデオロギーの存在である。それは学校教育における日本政府の政策上のひとつの立脚点になっているように思われる。たとえば、文部省(旧)関係者は日本語を母語としないニューカマーの子どもに対して母語教育を実施しない理由を次のように説明している。

「日本の学校教育は、国民教育を行なっていくことが大原則であるから、外国人子女の帰国後を考慮してまで、日本の教育課程上に外国人子女の母国語教育の時間を別途設定することは不可能である。」“Japanese Only”とは、言語のみならず、他の属性(民族、文化、国籍等)における非日本的要素を学校教育から排除するイデオロギーでもある。

### 3 母語教育を伴わない日本語教育の問題

「日本語を母語としない」子どもたちは、日本の学校では、かれらにとって第二言語となる日本語のみを媒介とした学校生活を余儀なくされるわけであるが、このような母語を伴わない日本語のみによる対応は、いくつかの深刻な問題を子どもたちにもたらしめている。

まず第一に、子どもたちの教育達成上の問題をまねいている点が挙げられる。日本語のみによる授業は、子どもたちに学習参加のための有効な言語を持たない状態で授業に臨むことを余儀なくさせるのであるが、この状態を打開するカギは子どもたちの日本語習得に求められる。したがって、かれらが日本語を習得するまでは学習参加は不十分な状態が続くことになる。

では、子どもたちの日本語習得はどのように進むのであろうか。教育達成の可否は実にこの日本語の習得いかんにかかっているのである。子どもといえども第二言語の習得はそう容易なことではない。たしかに、小学生の場合、日本人に囲まれ日本語だけが意思疎通の言語手段という環境の中では、日常会話は比較的早い時期に習得していく。入学／編入時から半年ないし1年も経てば、日本人の級友や教員との会話による意思の疎通も相当程度はかれるようになる。しかし、日常会話の習得が必ずしも授業理解へと直結するとはかぎらないのである。中国帰国生徒のひとり自らの体験を次のように語っている。

「日本に来てすごく困ったことは言葉で、でも言葉は友達と話している(間に)自然に覚えられますけど、授業での言葉は全く違うものでした。ふだん友達との間でしゃべる言葉と全然違って、全く外国語に聞こえました」(日教組第52次教研全国集会「子どもフォーラム」2003年1月、での発言)。この生徒の体験は、授業内容を理解するには日常会話とは質的に異なる言語能力が求められることを示唆している。つまり、具体的な事物や事象について、言語的な伝達手段以外の助け(たとえば、ジェスチャーや表情など)をかりて展開される日常会話に比べて、文脈依存度の低い状況において、より抽象的な思考を可能とする言語＝学習思考言語の運用能力である。

教科学習への参加を可能にするこうした言語能力の習得は、日本語を母語とする子どもにとっても容易ではないし長期にわたる継続的で意図的な学習が必要となる。ましてや、第二言語としての日本語において学習思考言語を獲得するには、子ども自身の相当な努力と教員による長期かつ適切な支援が必要なことはいうまでもない。ところが、ニューカマーの子どもたちの多くは、ほとんど特別な支援なしに日本の子どもと同様に授業をうけて



いるのが実情である。

授業理解を可能にする日本語の習得がある程度長期にわたることを考えれば、子どもたちの教育達成は必然的に不十分なまま推移することは否めず、また習得のための支援体制が十分に整っていない現状ではさらに困難な状況にあるといわざるをえない。

くわえて、「日本語のみによって学ぶ能力」だけが評価の対象となることによって、つまり言語的に不利な状況が考慮されることなく、日本の子どもと同列に評価をうけることによって、子どもの教育達成はますます打撃をうけることになる。

こうした教育達成上の問題は高校進学率の低さとなって現れているが、さらに不登校やドロップアウト、不就学などの誘因となっているとも考えられる。

次に、モノリンガルな日本語教育のもとでは、子どもたちの第一言語＝母語の維持／伸長は大変困難になり、場合によっては母語の喪失をまねく恐れがでてくる。先述のように、小学校段階での子どもたちは比較的短期間に日本語での会話の力を身につけるのであるが、母語の維持／伸長がはかられないならば、この日本語会話習得のプロセスが同時に母語喪失のプロセスになる危険をはらんでいる。

しかし更なる問題は、母語喪失という「代償」にもかかわらず、第二言語である日本語の習得が不十分なレベルにとどまるということである。第一言語が十分に確立していない子どもが第二言語のみの教育環境におかれると、第一言語・第二言語ともに母語話者の識字レベルに達しない、いわゆるセミリンガルな状態におちいることが指摘されている。「教員アンケート」でも、9割近くが、当該児童生徒の「学習言語の習得が不十分である」との認識を示しており、日本語の会話能力は身につけてはいるものの、授業理解を可能とする学習言語の習得にまで至っていない実態が明らかになっている。

母語がある程度確立した年齢の子どもの場合では、母語を喪失する危険性は低下するものの、母語を肯定的・積極的に使用できる環境ではないことに変わりはなく、それゆえ意識的に母語の使用を避けることが起こる。たとえば、母国から編入してきた生徒の通訳を頼まれても「そんなことば知らない」と言って拒否する生徒や、自分の親に対して、級友や教員の前で母語で語りかけないようにクギをさす子どもも少なくはない。かれらは日本の学校において、自分たちのことばが無視される状況が何を意味しているのかを敏感に読みとっているのであろう。

日本の学校が発するこのようなメッセージは言語の領域を超えたより大きな意味を持つことにもなる。「ことばは、わたし自身なのです。自分のことばに誇りを持つことができないかぎり、自分自身に誇りを持つことなんてできないのです。」これは、米国在住のヒスパニック系の作家の言であるが、言語は単なるコミュニケーションの手段ではなく、人格そのものであり、アイデンティティの形成において重要な役割を担うものであることを示唆している。

このように、母語が抑圧され、肯定的で安定的なアイデンティティの形成が困難な状況において、第二言語である日本語のみを媒介とする学習に意欲的に取り組むことは、日本語を母語としないニューカマーの子どもたちにとっては至難のわざというほかないであろう。その意味では、かれらは母語を伴わない日本語教育によって、教育の本来の目的であるエンパワーとは逆にディスエンパワーされているといっても過言ではないのである。

#### 4 JSLアプローチをめぐって

文科省は、「日本語指導が必要な外国人児童生徒」の日本語教育の支援として、日本語指導担当の加配教員の配置や日本語指導講習会などの施策を実施してきたが、これらに加えて新たにJSL（第二言語としての日本語：Japanese as a second language）カリキュラムの開発に着手し始めた。本稿執筆時点では、小学校レベルのカリキュラムに関する『中間まとめ』が公表されているにすぎないが、カリキュラムの基本構想が明らかにされている。それによると、現行の日本語教育では、日本語の初期指導から教科学習へつながる日本語カリキュラムが十分確立していないゆえに、日本の子どもと同様に学習に参加できない子どもたちが増加している、との現状認識を示したうえで、日常的な会話の日本語力のみではなく、教科学習のための日本語力の育成が大きな課題であるとしている。そして、学習に参加するための日本語力は、文型や語彙の習得を中心にした日本語指導と教科指導を分離してきた従来の日本語教育では不十分で、両者の統合の重要性が指摘され、「日本語指導と教科指導を統合し、学習活動に参加するための力の育成をめざしたカリキュラム」、つまりJSLカリキュラムの導入の必要性を示している。

具体的には2種類のカリキュラムが提示されている。ひとつは「トピック型」と名づけられており、「具体物や直接体験という活動を通して、しかも他者との関わりを通してながら日本語で学ぶ力を育成すること」を目的とするカリキュラムである。いまひとつは、「教科指導型」で、「教科で最低限必要な語彙、概念、考え方などを習得していくこと」を目的としている。これら2つのタイプのカリキュラムの詳細については割愛するが、いずれにしても日本語を母語としない子どもの教育における大きな課題である学習思考言語の習得を推進するうえで、JSLカリキュラムの導入は遅きに失したという感はしないでもないが、大きな意味を持つことは疑いないであろう。今後は、カリキュラム開発の完成とともに、カリキュラムを実効的に実践できる人材の育成が焦眉の急となるものと思われる。

JSLカリキュラムの導入は、日本の学校での本格的な第二言語としての日本語教育の第一歩を標す試みとして評価できるのみならず、日本語を母語としない子どもの教育の今後の方向を決定づける可能性をも有していると考えられるのである。したがって、JSLカリキュラムをその教育のあり方との関連において考察することが必要である。

日本語を母語としない子どもの教育を考えるうえで重要な視点は、かれらが学校に持ち込む言語、そしてその結果もたらされる言語的多様性をどのようにとらえるかということである。先述のように、現行の日本語教育は、かれらの言語＝母語をほぼ無視した状況のなかで展開されており、“Japanese only”というイデオロギーを色濃く反映したものとなっている。JSLカリキュラムによる日本語教育が、このようなイデオロギーと共鳴して実践されるとするならば、日本語以外の言語やその話者である子どもたちを周縁化する教育構造を維持し強化する役割を果たすことになりかねない。

“Japanese only”に導かれる日本語教育とは、言語的同化主義を基調とする「補償的日本語教育」と呼ぶことができよう。日本語以外の言語は「問題としての言語」と位置づけられ否定的な評価をうけ、その言語を母語とする子どもは「日本語を話すことができない欠陥のある子ども」ととらえられてしまう。ここでの日本語教育とは、母語能力を基盤としてその上に日本語能力を養成するのではなく、「問題としての母語」を除去してそれを日本語能力に置き換えることを意味している。したがって、母語の喪失は日本語習得上の、そして日本の学校教育への参加のための「代償」とみなされてしまうのである。

日本語ができないことによって生じる教育上の様々な「問題」は、子どもにその問題の所在のすべてが背負わされる。「問題」の解消は子どもが日本語を理解し学校生活に順応するという既存の学校への「一方的な適応＝同化」に求められるのであるが、同化主義は教育上の不公正を招来する。

子どもたちは日本語のみの授業をうけ、日本の子どもと同列に評価されるのであるが、これは十分な言語的資源を持たないという不利な条件のもとで他者と同じ成果が期待されることを意味している。たとえば、問題文が日本語で書かれ、解答は日本語で記述しなくてはならない「英語」のテストや、問題文や文章題が日本語の「数学」のテストの成績が、日本語を母語としない子どもの「英語」や「数学」の「能力」として評価されてしまう。この「評価」が子どもの「英語」や「数学」の能力を公正に評価していると言い難いのは明らかであろう。さらに、子どもたちが母語によって獲得してきた知識や経験は、日本語による学習という壁に阻まれ、その蓄積の機会は閉ざされてしまう。これは認知的な発達にとって重要な「学習の連続性」が遮断されることを意味しているといえよう。

このように、JSLカリキュラムは日本語を母語としない子どもの日本語習得にとっては欠くことのできない施策ではあるが、母語を排除する言語的同化主義の枠組みのなかで実践されるかぎり、子どもたちの教育における不公正や差別を補完する機能を果たすことは否めないものである。

## 5 母語教育を伴う日本語教育への転換

これまでの議論によって、母語を排除して展開される日本語教育は、日本語を母語としない子どもの学習参加や言語習得そしてアイデンティティ形成において看過することのできない問題をもたらし、また、その同化主義志向は子どもたちの教育を不公正なものにすることが明らかになったと考えられる。それゆえ、ここでは子どもたちが不当に不利益を被ることなく、日本の学校教育をうけることができるための施策を提言しておきたい。それは要約するというならば、「母語教育を伴う日本語教育への転換」である（日本語教育のみでなく母語教育の必要性は日々子どもたちに接している教員も強く感じているようである。「教員アンケート」では、約7割が「日本語指導ばかりでなく、母語の指導も必要」と回答している）。

ここでいうところの母語教育とは、けっして日本語の習得を否定するものではない。子どもたちが日本の社会で生活していくうえで日本語の習得は不可欠であることはいうまでもない。しかし、同時に次の事実も見落としてはならない。日本語を母語としない子どもたちが学校を含めて日本社会で生きていくことは、母語と日本語のバイリンガルな世界に生きることでもある。たとえ、日本で生まれ日本の就学前教育をうけ、小学校に入学する時点では日常生活上、日本語には不自由しないような子どもの場合でも、親や家族あるいは文化的出自とのつながりを考えると、やはりかれらも二言語にまたがる世界で生きる存在といえるのである。

このような事実認識に立つならば、早急に着手しなくてはならないのは、従来の日本語一辺倒のモノリンガリズムからの脱却であり、子どもたちの母語を学習・授業言語として日本語同様に積極的に用いる施策＝バイリンガル教育への転換である。ここで誤解をまねかないために急いで付け加えたいことは、バイリンガル教育は日本語教育の重要性をいささかたりとも低減するものではないということである。日本語教育、すなわちJSLはバイリ

ンガル教育にとって欠くことのできない構成要素である。ただし、JSLはバイリンガル教育のなかに位置づくことによって、同化主義志向から脱却する契機を得ることになる。同化主義ではない日本語教育の実現は、バイリンガル教育の実践として展開されることによっ  
てはじめて可能になるといえるのである。

ところで、母語を学習・授業言語として日本語と同様に用いることは、それを「資源としての言語」ととらえることでもある。もっともよく理解できる言語を通して授業をうけることにより、授業内容をよりよく理解できることはいうまでもないが、それゆえ母語は授業理解のためのもっとも有効な言語であるし、認知的発達を促すうえで不可欠な言語なのである。

さらに、母語は第二言語である日本語の習得においても有用な「資源」ともなる。一般的には、低年齢の子どもは言語の習得がスムーズに進むと考えられがちであるが、ニューカマーの子どもにとって第二言語である日本語習得に関しては、この「常識」は疑わざるをえないのである。学習言語の習得がおもわしくない状況はすでに述べた通りであるが、なかんずく「日本生まれ」や低年齢で来日した子どもにその傾向が顕著であり、その結果、低学力を余儀なくされている現状が学校現場から頻繁に指摘されている。その要因のひとつが、「子どもの第二言語における能力は、第一言語で獲得した言語能力のレベルに依存する。第一言語が発達しているほど、第二言語も発達しやすくなる」という第二言語習得研究の知見が示す「母語の未確立」である。つまり、ニューカマーの子どもにとっての母語は日本語習得に欠くことのできない「資源」なのである。

母語はまた、肯定的な自己概念やアイデンティティを形成するための資源でもある。ニューカマーの子どもへの教育が「日本人化」という陥穽を避けて、子どもたちにありのままの自己の価値に確信を持たせて学習に参加させることを可能にするうえでのかけがえのないリソースが母語なのである。

バイリンガル教育はさらに、母語によって教育をうける権利を保障することでもある。マイノリティ言語である母語での学校教育へのアクセスを確保することは、国際社会における人種差別の撤廃に関するひとつの重要な指標になりつつある。言語上の不平等が教育における不平等や差別的な取扱いをもたらすことを危惧するゆえんである。母語を「権利としての言語」という文脈からとらえることが、学校言語を母語としない子どもの教育における公正を実現するうえで重要な契機となると考えられるのである。

## 6 おわりに：バイリンガル教育の実現にむけて

バイリンガル教育には様々なプログラムがあるが、現在、理想的な形態として期待されているのが、米国の一部の学校で実践されている双方向バイリンガル教育（two-way bilingual education program）と呼ばれるものである。このプログラムでは、米国社会での言語的マジョリティである英語話者の子どもとマイノリティ言語話者、たとえばスペイン語を第一言語にする子どもが同じ教室で英語とスペイン語の二言語で授業をうける。原則的には、教室にスペイン語話者の教員と英語話者教員が配置されているが、個別の授業は一人の教員が一言語で担当する。用いられる言語はローテーションによって、たとえば一日おきや一週間毎に変わり、同じ内容の授業を二言語でくり返すことはしない。このプログラムでは、二言語の習得と二言語による教科学習の達成が意図されているが、これまでの研究結果によると、子どもの達成度はきわめて良好のようである。また、マイノリテ

イ言語が授業言語として英語と対等に用いられることによって、子どもたちは学習活動などを通して相互理解を深め、偏見や差別の解消につながることが期待されている。

このようなバイリンガル教育は日本の学校とは無縁な話だと考えるならば、それは誤りである。日本語を母語としない子どもがクラスの半数近くをしめるという状況をすでに経験している学校もある。今後、「日本生まれ」が増加することを考えるならば、二言語にまたがって育つバイリンガル児童生徒のしめる割合は、ますます高くなることが予想されるのである。

バイリンガル教育を実施するにはスタッフとしての「母語話者」の存在が不可欠であるが、現在すでに多くの「母語話者」が何らかのかたちでバイリンガル児童生徒の教育に関わっている。たとえば、先述のように、当該児童生徒や保護者と学校／教員間のコミュニケーションを橋渡しする「通訳」あるいは「相談員」や「補助員」として、かれらを雇用している自治体は少なくない。兵庫県では、約70人の「子ども多文化共生サポーター」が県下の学校に派遣され、おもに通訳や翻訳に従事しているが、子どもの原学級で母語による授業補助をしたり、「取り出し」による母語を用いての教科指導を担当しているケースもある。学校によっては、「サポーター」と日本語教室担当教員が連携して日本語と母語による教科指導を試みているところもある。中国帰国生徒が10人程度在籍する大阪府の高校では、日本の教員免許を取得している中国人教員が中国語を担当し、中国語による教科の授業も実施している。また、大阪市では在日韓国・朝鮮人児童生徒を対象に課外で実施されている「民族学級」と同様に、ニューカマーの子どもを対象にしたプログラムを検討中である。

以上の事例はいずれも個々の学校における試みであるが、地域においてもボランティアグループ、NGO、NPOを中心に母語教育の取り組みは各地で広がりつつある。たとえば、神奈川県では1999年の時点で、40を超える「母語教室」が運営されている。もちろん、本格的なバイリンガル教育の実施には、教材や教授方法、指導者の養成をはじめ多くの課題は残るが、可否をめぐる議論に終始することなく、国をはじめ自治体がその実現にむけて舵を取る時をむかえているのである。

(太田 晴雄)

#### 参考文献

- KOBE外国人支援ネットワーク編：『日系南米人の子どもの母語教育』神戸定住外国人支援センター 2001年
- 宮島 喬・加納弘勝編：『変容する日本社会と文化』東京大学出版会 2002年
- 中島和子：『バイリンガル教育の方法』アルク 1998年
- 太田晴雄：『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院 2000年
- 佐藤郡衛：『国際理解教育』明石書店 2001年
- 志水宏吉・清水睦美編著：『ニューカマーと教育』明石書店 2001年
- 末藤美津子：『アメリカのバイリンガル教育』東信堂 2002年
- 山本雅代編著：『日本のバイリンガル教育』明石書店 2000年

## IV 彼らの生き方と日本社会

### 1 はじめに

日教組第52次教研全国集会（2003年1月・奈良）の子どもフォーラム「ニューカマーの子どもたちから見た学校」には、近畿地方の中学高校に在学している中国帰国生徒、南米日系人、在日コリアンの三世・四世、インドシナ難民の子どもたち、23人が集まり、日本の学校と教職員のこと、日本社会について思うこと、その中でどう生きていくか等を語った。参加した高校生の大半は小中学生時に来日。日本語がわからずにいじめにあったり、学校に溶け込めず、相談相手がなくて苦しんだ例などが報告された。

5年前に中国から来日した高校生は、小学校6年の時、教科書をゴミ箱に捨てられた。通訳を通じ担任に伝えたが、黙り込んだだけだったという。「あの時なぜ、一緒にがんばろうと励ましてくれなかったのだろう。今も心の傷は癒えません」と涙ながらに訴えた。日系ボリビア人の高校生は、「ボリビアでは、先生と生徒は友達感覚。日本は上下関係ははっきりしていて、先生が生徒を見ていないようだ」と指摘。日系ブラジル人の高校生は、「みんな違って当たり前なのに、日本の社会はそれを認めない」と日本社会の閉鎖性を指摘した。

一方、ある高校生は、「先生がその国の文化などを紹介してくれることで偏見や誤解がなくなる」と提言。「学校の中に何でも相談できる先生が1人でもいれば救われる」「ここにいる先生が現場に帰って頑張ってくださいれば、必ず解決する問題です」と訴えた高校生もいた。ここに、在日コリアンやニューカマーの子どもたちに対する、今の学校教育や社会の実態の一端が浮かび上がり、また、彼らの求めるものの一端が浮かび上がっている。

### 2 私が関わったニューカマーの子どもたち（中国帰国者）の悩み・軋轢

#### (1) 子どもたちの悩み

彼らの声はなにも一部の声ではない。私がこれまで関わった中国帰国者（後述のように、日本人である中国帰国者本人とその家族はアイデンティティ等は異なるが、便宜上、中国帰国者家族の子どもや孫をも「中国帰国者」と称す。但し、説明の中で正確にしなければならぬ場合は、一世を中国帰国者と称する場合もあり、また子どもや孫を二世三世とする場合もある）とまったく同じだからだ。私は、1989年に初めて中国帰国者の事件を担当することで、彼らに出会った。その後13年経っているが、基本的な問題状況はあまり変わってはいない。

#### (2) 中国残留邦人問題と中国帰国者

- ① 1972年、日本と中国の国交が正常化し、以後中国に残留せざるをえなかった日本人が大量に引き揚げを再開しはじめ、彼らの引き揚げに伴って、その配偶者や子ども・孫が「永住帰国」として来日し、定住し始めた。彼らは、初の「日本語を母語としない」大量のニューカマーであり、以後インドシナ難民・南米日系人などと続く、ニューカマーの皮きりである。

中国帰国者の教育を考える場合、まず、歴史的事実を抜きには論じられない。それは彼らのアイデンティティにもかかわるからである。中国帰国者（中国残留邦人注1）

は、戦前、中国東北部（「満州」と称された地区）に国策として送り込まれ、敗戦時、国により棄民され残留せざるをえなかった人々である。そして、戦後数十年という長きにわたって放置され、ようやく帰国しても、ほとんど支援のなされないまま日本で生活している（今でも、帰国できないまま放置され中国で生活している中国残留邦人は数百人いると言われている）。

2001年12月、3名の中国帰国者が国家賠償訴訟を提起、続いて2002年12月には、500名を超える中国帰国者が国家賠償訴訟を提起したが、これは上記日本国の責任を追及する、彼らの人権回復のための裁判である。中国残留邦人は、日本国に遺棄された被害者であるが、同時に、対中国でみれば、「侵略者」としての一端を担ってきた人々である。中国政府は、「日本帝国主義」の責任であり、彼ら個人には責任はない、彼らは被害者である、としてきたが、民衆の感覚は異なる。中国人の血を受けた彼らの家族のことや教育を考えるには、こうした複雑な事実を見据えることが必要である。

注1 中国残留邦人は通常、中国残留孤児とか中国残留婦人といわれ、彼らのうち帰国した者が中国帰国者と称される。

- ② 中国残留邦人は、長きにわたって中国に残留せざるをえなかったのであるから、中国で家庭をもつことになる。こうして一般的に中国帰国者家族は、日本人である中国帰国者本人と中国人の配偶者、そして、その配偶者との間、つまり、日本人と中国人の血をダブルにもつ子どもや孫という家族を構成しているわけである。現在日本の学校で学ぶ中国帰国者は、ほぼ三世の世代であるが、国籍の問題は別にして、こうした日中の血をもつ子どもである、ということを確認したい。なお、彼らの国籍は一様ではなく、日本国籍の者も中国国籍の者もいる。

### (3) 中国帰国者家族の子ども

- ① 中国帰国者家族の子ども・孫たち（二世・三世・四世）は、上述したように、一世である「中国帰国者」そのものではない。たいていは、親が日本に移住するとして、「ある日突然来日する」のである（注2）。二世・三世にとって、日本はあくまで「父母ないし祖父母の祖国」である。そのアイデンティティも、「中国人」「日系中国人」「中国系日本人」「日本人」とさまざまである（注3）。これは国籍とは直結しない。

注2 1995年、東京在住の中国帰国者二世三世147ケースに対する調査をまとめた筑波大学社会学研究室的調査報告書『中国帰国者二世・三世—中国と日本のはざままで』1996年では、全体の88.4%が「家族が日本へ来るから」の項目に当てはまると回答している。

注3 同調査によると、二世のアイデンティティは①「中国人」39.8%②「日系中国人」35.2%③「中国系日本人」12.5%④「日本人」12.5%であり、三世のそれは、①53.8%、②③19.2%、④7.7%である。

- ② ニューカマーの子どもの今後の教育について考える上では、まず中国帰国者がどのように対処され、彼らがそれをどのように思っているのかをきちんと踏まえる必要がある。もっとも弁護士という仕事から、圧倒的に「犯罪」という反社会的行動を通してみるのであるから、以下述べるのがすべての子どもに該当する、とは言えない。が、ニューカマーの子どもの「不適応行動」の増加は確実にあり、その大きな要因が

日本社会の側にあり、それは中国帰国者が置かれている社会の問題と共通したものである。そこで、その一端を以下に述べる。

- ③ 1989年、私が最初に出会った中国帰国者は、母が中国残留孤児、父が中国人の間の二世で、当時17歳の少年であった。暴走族同士の抗争に巻き込まれ、もっていたナイフで刺した（最終的に正当防衛とされた）のである。この事件は、裁判所の判断が二転三転し、大きく報道され、それまでまったく注目されていなかった中国帰国者二世の、日本における生活や思いを訴えるものとなった（ロック歌手小山卓治はこの事件をもとに『YELLOW WASP』という曲を創った。注4）。

彼は小学校4年生で来日。「日本語学級」のある小学校に編入。「日本語学級」のある中学校への進学を熱望、しかし、住所の関係でそれは受け入れられず中学校でいじめにあい、勉強もわからないと、不登校になっていった。二世の仲間を求めて家出をし、そこで事件に遭遇する。彼の母親は「日本国籍をとれば日本人と仲良くなれる」としばしば口に出したが、彼は「媽媽はなぜ日本人なの？」「なぜボクは日本に来たの？」と悩み、「日本人は心がないから友達になりたくない」「中国語を思いっきりしゃべりたい。中国語をしゃべるとき、仲間といるんだ、と実感できる」と言う少年であった。私に対し、「中国語がしゃべればよいのに。そうすれば、ボクの気持ちはもっとわかってもらえる」と語った。

これ以後も、中国帰国者の事件を担当することが続いた。同時に、彼らの学校とのトラブルや、退去強制、家族の福祉問題等にかかわるケースも担当するようになった。

最初の少年が、いじめ・差別を受けていたが、それは例外ではなく、いずれの子どももそうした体験をしていた。「中国残留孤児の母から、日本人は親切だから『ありがとう』と言えばすべてうまくいくと言われたので、その通りにしていた。だんだん日本語がわかってくるようになって、『馬鹿、中国へ帰れ』と言われていたときも、自分はありがとうと言っていたことがわかった」と語った少年の言葉は、この状況を代表している。「中国語がしゃべりたい、でもしゃべれば、中国人だとわかって差別の対象になる」「オレらは、中国人と日本人の血を受けているが、中国では『小日本鬼子』と言われ差別され、日本にきたら『中国人』として差別される。一体オレらは何者なのか」と語った少年もいる。

それは昔の話ではない。2001年に担当した15歳のケースである。小学校1年時に来日、以後ずっといじめにあってきた彼は、やがて力にたよって自分を守るしかなくなり、以後自己防衛のため力（暴力）で対処してきた（「一旦力を使わなくなったらいじめの待つ谷底に落ちる、僕は崖っぷちにいた」と本人は表現）。これによって傷害事件をおこしたのである。彼へのいじめは、「中国人である」（彼は日本国籍である）ということを経由にされているのである。自分では変えようのない「中国性」を理由にいじめられたり、差別され、やがて「中国性」をもつ自分を嫌悪し、否定していく。しかし、家庭では父は中国人、母は二世、生活は中国人のそれである。自らの「中国性」は否定しようもない事実である。この間で「自分は何者？」と揺れながら、ますます力に頼り、「問題行動」をおこしていく。こうした彼の気持ちは学校では理解されず、「問題生徒」としてのみ対処され、子どもの気持ちを察して弁護する親に対しては「物分りの悪い親」「問題のある親」「権利主張ばかりする親」と評されていく。



そんな中で、少年は不登校になっていく。

また、家庭裁判所で「通訳をつけますか」と言われても頑なに拒む姿勢を示した来日して数年目の子どもがいた。彼は日本語能力も高く、学力も高く、中学校でも期待されていた。友達はほとんど日本人であって、中国帰国者との付き合いはあまりなかった。しかし、家に帰れば中国の世界であり、単純労働、低賃金で働く父親はそのストレスを彼に向けてという日常であった。彼は親を嫌悪し、憎むようになっていく。中国帰国者同士で集まって抗争するというそれまでのケースと違って、「心の闇」とでもいうべき事件を単独でおかす。事件は、中国にいる彼を可愛がってくれた祖父が死んだという連絡を受けた直後であった。彼の中の何かが切れたのだろうか。

上記の彼らは、犯罪をおかすために日本に来たわけでも、もともと犯罪性があったわけでもない。初めての日本に、不安はあっても、「ボクは1日も早く日本語がしゃべれるようになりたかったし、ほんと、日本人と仲良くなりたかったです」（小学校5年生時に来日した子どもの手紙）という子どもたちであろう。

注4 小山卓治作詞作曲『YELLOW WASP』。1990年に自主制作カセットで発表。1995年アルバムに再録しようとしたがレコード会社の自主規制に阻まれ、2001年自主レーベル（WAGAMAMA RECORD）からCDで発売。「この国は俺のこと好きになっちゃくれない。黄色いワスプの住んでるこの国は」「国籍が違うだけでどうしてそんな日で見ると、おまえらも黄色だ、みんな黄色じゃねえか」と叫ぶこの曲は、当時の二世の気持ちをよく表現しており、私が送ったカセットをダビングして回し、彼らにとって宝物のような曲になっていった。

- ④ 中国帰国者に対しては高校入試について特別制度が最初に設けられ、高校進学をする者も少なくない。ただ、いまだに5割程度の進学率である（注5）。この事態を改善し、また進学に際して奨学金制度の確立は不可欠である。さらに問題は、入学後のケアである。特別枠があっても入学後のケアはほとんどないに等しい。高校となると格段に学習内容が難しくなり、また、「義務教育ではない」「適格者主義」の名の下、彼らの行動が理解されず、何か問題をおこすと背後のことは考慮されず、簡単に切られる状況がある。私は、ある高校生の入学に際して保証人になったことがあるし、学校内で事件をおこして退学を求められたケースを担当したことがあるが、これらの経験を顧みるとき、高校入学後の学習権や心のケアをどう保障するか、これからの課題だと思う。ちなみに、1995年度の東京都教育委員会の調査では、都立高校の平均退学率は3.3%であるのに対し、中国帰国者特別枠をもつ都立高校のそれは4.1%であった。

注5 中国帰国者生徒の内、前年度中学3年在籍生徒数と当年度高校（全日制）1年在籍生徒数の単純比較によると、1999年で55.28%である。文部省による1985年「中国帰国子女全国実態調査」では、高校進学率は58%であり、まったく前進がみられない。

- ⑤ 彼らは、「固有の存在」であり、「固有の生活者」である。しかし、「固有の存在」「固有の生活者」としてきちんと受け止められない場面が多い。いじめに対してやり返したら「お前ら中国人てみんなそうなのか、まったく中国人は野蛮だからな」と教員に言われた子ども（小学生）がいたが、これに代表されるように、「中国人」と一括りにされ、しかも、「中国性」を侮辱され否定されるのである。

彼らの中国にかかわるアイデンティティは、自分が生まれ生活してきた場からくる。私達はあまりに彼らの生活を知らないまま、日本人の知る表面的な知識、中国一般に対する認識で対することが多い。彼らの具体的な生活としての「中国」のことはほとんど知らないで、無神経に、「中国ではこんなものないだろう」と彼らに対するとき、彼らは傷つくのである。

#### (4) 日本語による学習と母語の問題

日本の学校では、一定期間、日本語教育をするわけである。そして授業は日本語で受けるのが原則である（ごく例外的に中国語で受けたケースや通訳のある学校がある）。たしかに日本で生活するには、日本語の習得は必要であり、彼らも日本語の習得を求めている。

しかし、日本語で話せても、日本語による学習は困難である。小学校入学時中国長春市で算数が1番であり、飛び級もした子ども（中学1年生に来日）がいたが、その子どもでも日本語による学習は困難であったと語り、中国語による作文でも可とされ、かろうじて自分の価値を保てたと言っている。

一方、日本語を教えられれば教えられるほど、「中国語はだめな言語」というメッセージを彼らに与えている。その上、中国帰国者同士集まることについても、「日本語を覚えなさい」とか「中国帰国者同士で集まれば悪いことをする」などを理由に否定されてきた。この問題が彼らのアイデンティティにかかわる問題であり、彼らをして疎外感を与え、居場所をなくすことは、Ⅲ章に述べたが、実際に、私が接してきた子どもたちはそのことを強く訴えている。

さらに、日本語教育のみを施されて、母語教育を施されない状態では、さまざまな問題を生み出す。小学生時に来日した子どもたちをみていると、確実に母語を忘れつつあることがわかる。家庭では中国語を話しているのであるが、兄弟間は日本語、外に出ると日本語しか話さないからであろうか。「それ何ていう意味」と子どもが親に問う場面、あるいは、親が「きちんと忠告しようと思うが、中国語が通用しない」と言った場面に何回か出くわしたことがある。ある少年は「オレ、友達の親の通訳することあるんだ」と言っていた。14歳で来日し現在30歳の二世は、「自分は14歳という子ども時代までは中国語で思考。来日語は日本語を使うようにされたため中途半端な思考、成人になって日本語思考になっている。子ども時代と成人間の途中が断絶しているので、自分の中でつながって思考できない」と語っている。小学生の時期にきた者の内には、中国語は話せても、中国語を読めない、書けない中国帰国者はいくらでもいる。

#### (5) 「日本人は」「日本は」「この日本人は信用できるか」という枠の中で考える子ども

彼らにとって、教職員は初めての日本人であり、学校は初めての日本社会であるから、単に一個人の役割にとどまらず、いやがおうにも「日本」を担わされている事実がある。

私が出会った中国帰国者（親も含む）は、個別の人間との関係のことであっても、常に「日本人は」「日本は」という括り方で接している。「この日本人は信用できるか」という値踏みを常にしているように思える。その原因として、彼らの日本社会での困難な生活が大きな要素になっていることは想像に難くない。

しかし、一旦「信頼できる人」と思えると、その信頼は絶大である。私はある教員に対する中国帰国者家族からの絶大な信頼を、目の当たりにしてきた。その教員は中国語がで

きるから信頼があるわけではない。決して逃げず、しかも、彼らの主体性を尊重しながら、日常生活にわたって彼らをサポートしてきた人である。中国帰国者が順調に適応しているように思える間は彼らをサポートするが、一旦問題をおこしたりすると、さっと逃げてしまったり、彼らを否定したりする教員やボランティアがいないでもない。そんな人に出会うと、たちまち、「日本人とは」となってしまう。彼らからみると、「手の中にあるときだけ」という受け止めではないだろうか。しかし、その教員は、彼らの問題行動があったとしても、その行動面が否定すべきことであって、彼ら全部が否定されるものではないとし、また、こうした事態に負い込まれる社会状況をみすえて、彼らと共に考え、サポートのために行動する。

先述した私が最初に担当したケースは、(別の)教員からの依頼であり、教員の役割は大きい。そして、通訳として警察や家庭と一緒にまわってくれたのも、教員である。一番困った場面に出てくれ、立ち合ってくれる人、として信頼を得ることの大切さを、私はこうした教員たちから学んだのである。

### 3 「反社会的」行動増加の問題と「治安対象」化

1999年上半期の警察庁生活安全課の発表(少年非行の状況を毎年発表するもの)の中で、(中国帰国者が中心になっている)中国人暴走族「〇〇」と名をあげ、日本人暴走族と一緒に「これこれの凶悪事件をおかした」と記述されていた。日本人暴走族の名は挙げられていない。それ以前にも警察は、彼らに対し「ワタシ、ニホンゴ、ワカリマセン、と言って逃げる」など偏見を煽る報道をさせていた。そして取り調べの過程で、「中国に帰れ」などと言われる子どもも少なくない。彼らに対しては「治安対象としかみていない」のである。

たしかに、中国帰国者の犯罪はあるが、しかし、前述した彼らの軋轢、葛藤の存在、それに直接向き合わない学校現場と社会の存在、そして後述する日本社会の差別構造という大きな問題が要因としてある。私は、上記「暴走族〇〇」のできた当初からかわりがある。当初「〇〇」は暴走族とよべるものではなく、同じ悩みをわかちあう彼らの居場所としての集まりであった。たむろしているうちに、「中国語をしゃべる」として日本人の不良グループに襲われ、襲い返すなかで暴走族になり、大きなものになっていった。この間、彼らが被害者になっても警察は取り上げない(私は何度もそのことで警察に行ったことがある)ことがあって、自分たちでやり返すしかないと思うようになった事情もある。ここにも差別構造があることが明らかになっている。

外国人犯罪、特に「中国人犯罪」についてはことさらに大きく報道させるよう仕向け、「中国人は怖い」という意識を日本社会に植えつけている警察が、地域の健全育成や外国人対策に、かならず入って(むしろ中心になって)くる。しかし、「治安対象」化すればするほど、彼らは「外の人」になっていくのであり、日本社会で共生する余地は狭まり、日本人と外国人の対立関係を強化する。

こうして治安対象は何も問題は解決しないばかりか、問題を深刻化させるだけである。その上、以下に述べる真の問題から目を背けさせることになる。

#### 4 差別の問題として——社会構造の問題

##### (1) 異質なものを受け入れない日本社会

すでに述べたが、いじめ・差別は日常茶飯事である。それは、単に子どもの世界や学校の中だけの問題ではない。労働現場でも、そして地域社会でも同じである。異質なものを受け入れない日本社会全体の問題である。

##### (2) 階層化される中国帰国者

中国帰国者のなかには中華料理店の経営等で成功したり、大学を卒業して大企業に勤務する二世などもないではないが、概ね生活は厳しい。1999年厚生省の「中国帰国者の生活実態調査」によれば、中国帰国者の高齢化、日本の不況もあって、中国残留孤児で65.5%、中国残留婦人で64.8%が生活保護を受けている（注. 厚労省は、敗戦時12歳以下を中国残留孤児とし、それ以上を中国残留婦人等と区分けして対応している）。

「中国残留邦人等の円滑な帰国の促進及び永住帰国後の自立の支援に関する法律」により一世に対しては、まがりなりにも生活保護や公営住宅優先入居がなされている。それに対し、二世世帯や三世には、ほとんど支援策はないといってよい。前記筑波大学の調査によっても、二世三世の生活状況の厳しさがわかる（現在は二世の年齢がその調査時より高まっているので、若干状況は異なると思うが、1995年の調査時以降日本社会の不況が続いており、整理の対象にされがちな中国帰国者家族という状況をみれば、現在もあまり変わっていないと思われる）。

彼らは、何の財産もなく来日し、中国での学歴、職業資格も通用しない日本の中で、自力で働いている。筑波大学の1995年の上記調査によれば、働いている二世三世の職業は、技能工・生産工程作業員38%、その他単純労働が圧倒的で、専門的・技術的職業、管理的職業従事者は7%弱しかない。世帯の月額収入は、11万から20万円（21.2%）、21万から30万円（36.1%）、31万から40万円（17.0%）である。この時点で生活保護を受けている世帯は12.2%ある（もっともその多くは来日まもない世帯である。基本的に、二世三世には生活保護は適用されない）。公営住宅39.5%、民間住宅49.7%であり、家賃は1万円代から7万円代までが約8割と、低額の公営・民間住宅で生活している（持家は0.7%にすぎない）。中国帰国者一世の公営住宅入居率は87.0%（1993年厚生省『中国帰国孤児生活実態調査報告書』）であり、二世三世の世代が民間借家率が高いのは、二世三世世帯には基本的に支援がないことを示している。

こうしたなかで、中国帰国者家族は確実に低階層層に位置付けられてきているが、1972年の日中の国交回復からこの状態が継続しているのは、差別の固定化という以外ない。そして、低所得・低階層層の余裕のなさは、直接に子どもに皺寄せがくるのである。また、子どもに対しても展望を持たせないなのである。

##### (3) 孤立化する家庭

一般に中国人は家族関係を大事にするといわれ、これに基づいて生活すると言われる。中国帰国者家族も同じである。私も彼らの家庭によばれることがあるが、一族皆が集まって歓迎してくれる場面にしばしば出会う。

しかし、日本人との親戚とは疎遠であり、日本人との関係は希薄である。上記筑波大学の調査によれば、二世三世の相談相手は、多くが「中国帰国者」（二世三世も含む）であ

り、特に三世は圧倒的に「帰国者」に相談すると回答している。三世はほぼ学校生活をしており、学校を通して日本人との関係が作られるのでは、と考えがちであるが、この調査では二世より、「日本人に相談する」との回答が低く、「帰国者に相談する」との回答が多いという逆の傾向が見られている。これは学校教育現場の問題に連なる問題だと思われるが、同時に彼らが孤立化している状況も示している。中国帰国者家族は、圧倒的に低所得層用の公営住宅と民間住宅で借家生活をしているが、近所の日本人との関係もあまり作られていない。「私をご近所に餃子をもっていっても日本人は玄関で対応し、中に入っても言われぬ。だからなかなか仲良くなれない」と語った中国帰国者がいたが、生活スタイル・文化・価値観の違い等受け入れられず、差別や偏見も絡んで、子どものみならず、家族も孤立しているのである。

子どもたちは、こういう中で生活している。

## 5 みえてきたもの

### (1) 彼らのSOS・軋轢に向き合う

中国帰国者は、このような社会構造的な問題の中において、この中で生活しているのである。しかし、こうしたことを見ずして彼ら側に問題の所在を設定し、彼らに「ガンバリズム」を押しつける日本社会がある。あるいは、こうした日本社会の問題に気が付きながらも、この問題は解決しないのだから努力で立ちあがるしかないとして、「ガンバリズム」のみで励ます人もいる。しかし、こうした「ガンバリズム」は、結局差別の存在に目を閉ざし、頑張っても十分達せられない子どもを疎外し、頑張れない子はダメと見てしまうのである。「教員アンケート」の自由記述には、「問題の所在」をニューカマーの子どもと保護者側にあるという前提で見解を述べているとしか思えない、マジョリティ側の意識を「率直」に表出した見解が少なくなかった。

前述した子どもの軋轢や「問題行動」はこれらと結びついているのである。自死したり精神疾患に陥る子どももいる。これらは彼らのSOSであり、「問題行動」は「問題提起行動」である。彼らをダメな存在としたり、切り捨てるのではなく、彼らの軋轢に丁寧に向き合いうことこそが、彼らと日本人との関係をときほどく。今必要なことはこれである。

### (2) 居場所の保障を

これまで述べたことから推測されるように、中国帰国者には居場所がない。実際家も狭く、生活の厳しさや親との微妙な違いも含め、必ずしも家が居場所にはならない。「暴走族〇〇」の発生契機が「居場所」を求めてであった（今でも一種の居場所といえる）。

彼らがホッとできる空間が必要である。ホッとできる空間は、やはり同じ悩みをもつ子どもが集まっている場所である。保健室が不登校気味の子どもの居場所になっているように、学校内でも彼らの居場所になれるところが必要である。

Ⅱ章に述べたように、国際教室における取り出し授業には問題があるが、実際は学校内で、ほかに彼らがホッとできる場はない。地域やボランティア団体でこうした居場所を作っているところがあるが、学校内でもそういう場が必要である。

## 6 ニューカマーの子どもたちの権利としての学習権

(1) これまで私がみた範囲では、ニューカマーの子どもには、自分の権利としての学習権があるのだろうか、という疑問が払拭できない。

子どもの権利条約を引くまでもなく、子どもたちはどの国にいても、どんな子どもでも自らを高め成長させるため学ぶ権利があるはずである。しかし、今日の日本の学校教育は、ニューカマーの子どもたちの求める学習に対応したものではない。あくまで、日本では「日本国民の教育」が基本であるとし、ニューカマー（在日コリアンに対しても同じだろう）の子どもには日本側が考えたものを与えるというスタンスで、それもせいぜい日本語を習得させ、日本社会に適応させるためのものでしかないように思える。国際理解教育といわれる内実も、「日本人のためのもの」でしかないのではないか。そうしたことがまた、彼らに疎外感を与え、アイデンティティ喪失の危機に陥らせ、「問題行動」を誘引していることはすでに述べた。

必要なことは、彼らの学習権を保障することである。それには彼らの声や思いをきちんと受け止めた教育に転換しなければならない。「日本の学校はこうだから」とか「郷に入れば郷に従え」とか、問題設定を彼らに置くという、マジョリティ側の発想をまずやめることである。「遅れた彼らに教育してあげる」のではない。

それに、彼らの存在は、日本を豊かにするものでもある。実際、彼らの家に行くと、私は驚きに出会い、学ぶことが多々ある。先に述べたように家族間に微妙な問題はあがあるが家族の親密さと温かさは、日本の非行をおかす少年の家庭に比べるとぬきんでている。ケースが終わっても、人間関係を大切にしてくれる人々であり、お呼ばれはしばしばである。

### (2) 子どもをエンパワーする教育と日本人に対する取り組み

#### ① 教育の権利とは何か

国連子どもの権利委員会一般的意見第1号（2001年1月25日）は、子どもの権利条約29条1項（教育の目的）についてこう述べている。以下一部を引用する。

「第29条1項は、第28条で認められた教育への権利に、子どもの権利および固有の尊厳を反映した質的側面を付け加えるだけにとどまらない。同時に、教育を、子ども中心の、子どもにやさしい、かつエンパワーにつながるようなものにしなければならないと力説しているのである。また、教育プロセスがそこで認められた原則そのものにもとづくものでなければならないことも、強調している。すべての子どもがそれに対する権利を有する教育とは、子どもにライフスキルを与え、あらゆる範囲の人権を享有する子どもの能力を強化し、かつ適切な人権の価値観が浸透した文化を促進するような教育である。その目標は、子どものスキル、学習能力その他の能力、人間としての尊厳、自尊感情および自信を発達させることにより、子どもをエンパワーすることである」（平野裕二仮訳）

彼らの学びを権利として保障することになれば、当然ながら、彼らを励ましエンパワーメントを支援するための教育が不可欠である。特に、彼らに対する差別が社会構造的になっている今日、この教育は重要である。

#### ② 歴史的事実をきちんと教え、学ぶこと

その一つとして、歴史的事実を日本人も含めきちんと教育することである。中学校

時代ひどいじめを受けていた子どもがいた。母親が中国残留孤児と称される女性である。担任がいじめの存在に気が付いてとった方法は、次のようなことであった。なぜ、戦後数十年も経た今日、彼のような子どもがいるのか、彼の母親はなぜ中国に渡ったのか、日本は中国で何をしたか、なぜ母親が中国に残留せざるを得なかったのか、母親は中国でどういう生活をどういう思いで生きてきたのか、なぜ何十年も帰国できなかったのかと、日本と中国の歴史的関係を綴りながら、毎日朝の学活で話したのである。そのうち、いじめがなくなっていった。この青年は「この先生を人として尊敬する」と語っている。

歴史的事実を学ぶことで、日本の子どもも彼の存在を理解できるし、また争いの残酷さを学ぶこともできる。そして当の中国帰国者にとっても、自分の存在に自信を持てる契機になる。なぜ日本で生活することになったのかということを知ることの大切さは何も中国帰国者に関してだけではない。難民の子ども、南米日系人の子どもたちの、来日までの歴史を日本人も含めて知ることの大切さは、まったく中国帰国者と同じことである。

### ③ 差別は差別であることを受け止める力を育む

自分が何で悩んでいるのか、どうして自分が問題行動を繰り返すのか、当事者はわからないことが結構ある。わからないからこそ、自分が弱いからではないかと自信を失い、反社会的行動をおかすという面もある。差別という、問題の因ってきたものが見えたとき、差別する社会構造の問題と自分はどう向き合うか、考えるヒントになる。それまでは、「全部自分が悪いから、弱いから」と受けとめていたものが、実は差別であったり、社会構造の問題と関係するとわかれば、これからの自分をどう創っていったらよいか、を考える出発になる。すぐにそれが効果を表すものでもないが、出発点になり得ることだけは、これまで少年非行を担当してきてわかった。努力の動機付のためにも、この作業は欠かせない。

### ④ 互いに学び合う

彼らを励まし、彼らの学習権を保障するためには、マジョリティである日本人の側とマイノリティが学び合うという教育が必要不可欠である。子どもの権利条約29条で「児童の父母、児童の文化的同一性、言語及び価値観、児童の居住国及び出身国の国民的価値観並びに自己の文明と異なる文明に対する尊重を育成すること」（1項c）「すべての人民の間の、種族的、国民的及び宗教的集団の間の並びに原住民である者の間の理解、平和、寛容、両性の平等及び友好の精神に従い、自由な社会における責任ある生活のため児童に準備させること」（同d）としているが、これは、互いに「違いを学びあい、互いに尊重しあう」ことを学ぶことであろう。現在の学校教育では、こうしたものがまったくないことはここで書くまでもないだろう。彼らの文化についても、それを尊重するというのではなく、せいぜい、マジョリティ側にとっての「博物館的」なものでしかないのではないのか。博物館的にすればするほど、彼らの現実生活の中にある文化、それに対する差別を見逃させ、単に好奇心の対象として彼らを見させてしまう。こうした安易なやり方だと、違いはすべて「文化的」となってしまう、社会構造の中にある彼らに対する差別や、あっていい違いとあってはならない違い

(伝統行事の中にある女性差別の例など)を見抜けなくなる。共生社会を創り出すには、こうした見抜く力の育成は不可欠である。前述した、国連子どもの権利委員会は一般意見のなかで、1項(c)(d)に関連しては次のようにいう。「この規定の重要性の一端は、まさに、教育に対してバランスのとれたアプローチを、そして対話および違いの尊重を通じて多様な価値観をうまく調和させることのできるアプローチをとる必要性を、この規定が認めたところにあるのである。さらに、歴史的に人民の集団を他の集団から引き離してきた多くの違いを乗り越えるうえで、子どもは他に比べるもののない役割を果たすことができる」(平野裕二仮訳)

## 7 家族を励ます

中国帰国者家族は、前述したように、日本社会の中でも孤立し、生活状態も厳しい。また、いやがおうでも日本社会の影響を受けている子どもである。一世と二世、そして二世と三世の感覚の違い、言語の問題等も含めたコミュニケーションギャップなどもあって、親と子どもにギャップがある。互いに理解できない状況もある。子どもから見ると、親からの期待も大きく、学校生活に起因する悩みを語れない場合も多い。

こういうなかで、教職員の役割は大きい。「中国人は権利意識が強い」「自己主張ばかりしている」などと敬遠されがちな傾向があるが、それはあまりに一方的な見方である。十分に主張しあいながら結論を出すのが中国人である。そして、彼らの価値観の違い等受けとめてきちんと対応して信頼を得られれば、決して関係づくりは難しくない。むしろ、日本社会の理解を進め、相談を受けてくれる日本人として、そうした人が求められている。共生を求めるには、親との関係も大切にしなければならない。その点でも、母語のできる教員の確保が求められる。

さて、これまで述べた社会の問題は、簡単には解決しそうもない。だからこそ、学校の役割が期待される。教育の力の大きいことは、ここで書くまでもない。学校から発信しなければ、社会は変わらないのである。ニューカマーの子どもの存在に学校がきちんと向き合えば、確実に豊かな共生社会に向かうだろう。

## 8 地域やボランティアの活用を

母語保障ひとつとっても、実際には人材がないというのが現状だろう。だが、地域には結構人がおり、また、中国帰国者もいる。ボランティアをしている人も多い。私も中国帰国者をサポートするボランティア団体に参加している。今後積極的にボランティアを受け入れる必要があるだろう。前述したとおり、「居場所」としての役割も大きい。

但し、この問題でも課題がないわけではない。中国帰国者問題や彼らの求めていることがきちんと理解される前提をどう作るかということである。私がかかわるボランティア団体は、ある中国帰国者の特別枠のある高校で事件がおきたとき、高校生にきちんと中国帰国者問題を理解してほしいので、実際に中国に残された帰国者の話をきかせてほしいと申し入れたことがあった。しかし、「そんなことをしたら、その子が中国帰国者とわかってしまう。わからせないで溶けこませた方がよい」と言われ、断わられた。その意味からいえば、彼らをどう理解し、どのように学習権を保障するかという質の問題も問われる時代になっている。



## 9 当事者の視点から、という意識を

ここまできて私が言いたいことはたった一つである。ニューカマーとしてやってきた子どもや親の望むことを基本に据えないと、問題は解決しないということである。そのために必要なのは、豊かな人権感覚であり、自分の「常識」から解放されることである。彼らは人権の主体者であるという感覚をもてれば、彼らの学習権を保障する内実はなにか、というものも見えてくるはずである。

### 付・退去強制の問題について

中国帰国生徒の強制退去問題がある。あるH突然教室から子どもたちがいなくなったのである。最初は大阪であった。彼らの親が「偽装中国残留邦人」であったとして、「不法入国」とされたのだ。「財団法人とよなか国際交流協会」が中心になってさまざまな取り組みをした結果、子どもの入管施設への収容は制限されるようになった。一方、熊本では、中国人の妻の連れ子に対し「不法入国」である、として退去強制令書がでている。1991年出入国管理及び難民認定法改変により、「H本人の配偶者等」の対象は「実子」と明記され、養子や連れ子が、入国できなくなった。

前者は中国残留邦人問題を長年解決してこなかったH本のツケが回ったものであり、後者は中国帰国者家族の実態を無視したものである（H中両大使館間の1984年口上書では中国残留邦人の扶養を受けている者の入国を認めるとなっていて、実子には限定されていない）。国際人権規約・子どもの権利条約に照らすと退去強制は問題があるが、ここではこの問題には触れない。しかし、仮に不法入国であったとしても、帰国まで彼らはH本で学ぶ権利があり（子どもの権利条約）、その保障をしなければならない。決して犯罪者視してはならない。

（石井小夜子）

### 参考文献

- 善元幸夫・押村敬子編著：『国境を越える子どもたち』、社会評論社、1986年  
石井小夜子：「浦安暴走族乱闘（中国残留孤児二世）事件」財団法人青少年更生福祉センター等『犯罪と非行』88号所収、1991年  
岩田忠・石井小夜子：「中国帰国者の子どもたち」・子どもの人権双書3中川明編『マイノリティの子どもたち』明石書店所収、1998年  
善元幸夫・長尾彰夫編著：『地域と結ぶ国際理解』アドバンテージサーバー、1999年  
筑波大学社会学研究室：『中国帰国者二世・三世—中国と日本のはざままで』1996年  
江畑敬介他：『移住と適応—中国帰国者の適応過程と援助体制に関する研究』日本評論社、1996年  
草加道常・井野幸子・平野裕二・石井小夜子：「『退去強制』の中の中国残留邦人の子ども」月刊『子ども論』2003年2月号所収  
小川津根子：『祖国よ 「中国残留婦人の半世紀」』岩波新書、1995年  
帰国者定着促進センターのHP <http://kikokusha-center.or.jp/>

## V 地域の教育資源をどう活かすか —愛知県下の事例を中心に

### 1 外国人住民の増加とボランティア活動

1990年末に1,075,317人だった全国の外国人登録者数は、2001年末に1,778,462人となったが、自動車産業が立地し、外国人就労の多い愛知県内でも79,161人から、149,612人に増加している（各年度の「在留外国人統計」による）。増加する外国人住民を対象に、地域で日本語教室が増え始めたのも1990年ごろからで、2002年7月現在で、県内にあるボランティアによる外国人のための日本語教室は、60教室にのぼる（（財）愛知県国際交流協会「日本語教育リソースルーム」<sup>(1)</sup>の調査による）。

日本語教室は、設立経緯や運営方法などそれぞれ特徴があるが、学習者のニーズに応えるために、外国人への日本語学習支援だけではなく、同じ地域に生活する住民として日常生活全般のよろず相談を引き受けている場所であることが多い。学習形態も、ボランティアと学習者が教える人と教えられる人という教授型のところもあれば、ボランティア自身も学習者から学び、同じ市民として地域で共に暮らす関係を作ろうと相互学習型で行なっているところもある。

ほとんどの教室は大人の学習者を対象にしたもので、親について来る子どもには、大人と一緒に対応したり、その都度個別に対応したりして、子どものためのクラスを作って対応しているところは数少ない。子どもは、日本の学校に通学していると、日常会話や読み書き能力が大人よりも早く上達して大人のクラスでは歩調が合わなくなってしまうため、個別に対応してもらえない場合は日本語教室から次第に遠のいて行くことになる。

しかし、学習の状況をつぶさにみるボランティアは別のことにも気づく。豊田市の「A子どもクラス」は、1993年8月に発足した。1992年5月から始めた大人クラスのボランティアのメンバーが、同時期に小学校でもボランティアをしていて、外国人児童への学習支援の重要性を痛感したことが発端となった。市内の小学校を見学して手に入れた教材やカリキュラムを参考にして、週一回の活動を始めた。集まった子どもたちは来日時期も年齢もさまざまなため、子どもの希望を取り入れながら個別に対応した。当初、日本語指導の研修を受けたスペイン語の堪能な人と日本語教育専門家の二人のボランティアが中心になって社会人・大学生等のボランティアとともに取り組んだ活動は、以後多くのボランティアに引き継がれて、現在に至っている。

日本語指導の加配教員が配置されている学校や日本語指導員が定期的に巡回する学校は恵まれているとはいえ、授業理解にはさらなる支援が必要であり、また、そうした環境が整っていない学校に在籍する子どもたちにとっては、週一回でも自分に向き合ってもらえる地域の日本語教室は、学習の場所であると同時に、安らぎの場所でもある。地域で子どもを受け入れるという大切な役割を担っているこうした教室の意義は大きい。

愛知、岐阜、三重、静岡の四県下にある日本語教室のネットワークとして1994年に設立された東海日本語ネットワーク（2003年3月現在、個人会員101名、団体会員34団体）は、月例会では活動に関する情報交換や学習会を企画し、年一回開催されるシンポジウムでは、日本語教室やボランティアのあり方を考えたり、子どもの教育問題を取り上げたりして、

(1) 2000年5月あいち国際プラザ内に設置。日本語教育の資料閲覧、勉強会開催、情報交換等を目的としている。毎週火曜日・土曜日の13:30～17:00開室。

共通の課題の問題解決に向けて連携しながら活動を続けている。また、愛知県国際交流協会では、2002年度より日本語教室の新設を希望する地域に出張して実践講座を開催し、設立を支援する事業を始めた。今までの各地域での活動の蓄積を活かす取り組みをしている。

## 2 外国人児童生徒の急増と学校におけるボランティア活動

愛知県は、1993年の文部省調査以来「日本語指導が必要な」外国人児童生徒数が全国一多い県である。教員加配の制度やブラジル人語学相談員派遣制度もあるが、外国人児童生徒の急激な増加への対策として、地域からボランティアを募って対応しているところがある。

H中学校は、1995年からボランティアの導入を始めた。その理由は、国際教室で生徒の個別の力に応じた指導をするための指導者を増やすことと、「地域に開かれた学校」をめざして外国人生徒への理解を深めるためであった。地域に呼びかけて集まったボランティアは、生徒の保護者を含む9人に上った。以後、増減はあるものの、ボランティアによる日本語支援は現在まで続いている。H小学校では、近隣の大学に呼びかけてボランティアを募り、母学級での支援を要請している。S小学校では、国際教室担当者が母学級担任と連絡をとって、ボランティアがことばの負担が少ない算数の先行学習を国際教室で手伝い、同じ児童の母学級の授業にも参加できるようにしたところ、児童が積極的に授業に参加し、先行学習の成果も見届けることができた。また、ボランティアが、教科書の振り仮名付けや教材作りの手伝いをして国際教室を支援する学校もある。

学校とボランティアがうまく連携するためには、ボランティアの力を引き出せるようにコーディネートすることや、ボランティアが意見を出せる場を作ることが大切である。

## 3 多様化する外国人の子どもたち

日本生まれ、長期滞在、新規来日、再来日、日本の学校とブラジル人学校間の移動、永住希望など、外国籍の子どもたちの現状は実に多様である。特に各地の外国人集住地域には、ブラジル人学校、ペルー人学校、フィリピン人学校などの外国人学校が設立されている。なかでもブラジル人学校は数が多く、ブラジル教育省が認可したものだけでも24校（2003年3月10日現在のブラジル大使館作成資料による）あり、そのうちの7校が愛知県内にある。認可校を修了すれば、ブラジル本国の学校を卒業したのと同じ資格が与えられる。しかし、ブラジル本国と同じ教育制度に基づき、ブラジルの教科書でブラジルの教員免許のある教員が教える学校でも、ブラジルからの援助はなく、ほとんどの学校は有限会社として経営され、高額な授業料（月額2.5万～4万円）に加え教科書代、送迎代などを徴収してまかなわれている（もちろん日本の国や自治体からの援助はない）。

就学年齢にありながら、日本の学校や外国人学校をやめてしまった子どもたち（不就学の子どもたち）が増えているが、原因は、言葉の壁や学力の問題だけでなく、文化・習慣の違いからおきる無理解や偏見、さらには、外国人児童生徒の場合は就学義務がないという認識から、日本人と外国人を分けて考えてしまう差別意識の問題、外国人児童生徒の親の就学に対する意識の問題に、前述したような経済的な問題が複雑に絡み合っている。

2002年11月7日に東京で開催された外国人集住都市会議では、14参加都市（13市・1町）が不就学率を調査して公表した。調査方法にばらつきがあったが、平均すると27.2%であった。不就学率の多いところは日本の学校に在籍しているかどうかを対象にして、外国人

学校に就学している子どもも不就学者として計算したもので41.8%、少ないところは、日本の学校にも外国人学校にも在籍していない家庭にアンケートを送り、回答がなかった家庭の事情を調べるために戸別訪問して転居や帰国と思われるところを除いて算出したもので9.1%であった。数字を鵜呑みにできない事情が明らかになったが、それでも不就学者が少なからず存在しているという事実は重い。

こうした子どもたちが将来自立して生活できるように、ホスト国の日本がどんな教育の場を与えることができるのか。進路保障を制度面で充実させる一方で、さらに必要な地域での支援のあり方を考えてみたい。

#### 4 地域における子どもたちへの支援活動

外国人集住地区では、出身国と日本の制度・文化・習慣の違いが顕著にあらわれ、問題にされやすいが、集住地区にはそうした問題に地域で取り組むさまざまな支援活動が広がっている。豊田市のH団地には子どもの教育に関わるいくつかの取り組みがある。

##### (1) 「日本語教室B」

これは、豊田市国際課が豊田市国際交流協会に「外国人不就学児童生徒のための日本語教室運営事業」を委託して2000年4月に開設されたもので、6歳～18歳の不就学の外国人の子どもや、日本の学校で不登校状態の外国人の児童生徒を対象とした日本語教室である。月曜日から金曜日の午前10時から12時まで、団地の集会所が子どもたちの居場所となる。定員20人、3ヶ月を1タームとして保護者・本人との面談も3ヶ月ごとに実施している。

「日本語教室B」の前身は、1で紹介した「A子どもクラス」が週一回日曜日の活動を続けるうちに、増加する不登校・不就学の子ども（外国人不就学児童生徒対象）を支援する必要性を感じて企画した6週間（週5日）の「短期集中日本語講習」である。1998年2～3月、1998年9～10月、1999年2～3月、1999年9～10月の4回開催し、各回終了後は、学習が途切れないように週2回の平日クラスを作って継続させた。7人～10人の受講生に対し30人ほどのボランティアを募ってローテーションを組んだスケジュール表を作り、ボランティア指導者達が、子どもたちと共に学び合いながらやる気を引き出そうと考えて活動した。1993年から「A子どもクラス」の中心になって活動を続けていたIさんをはじめ何人ものボランティアが「日本語教室B」に加わり、Iさんが「日本語教室B」の代表となった。1993年以來の試行錯誤の蓄積と2年間の「短期集中日本語講習」の実績が「日本語教室B」という事業に活かされているのである。

「日本語教室B」は、教材や指導マニュアル作成・保護者面談に携わるスタッフ6人に、サブスタッフ7人、ボランティア8人、通訳スタッフ4人、託児スタッフ（指導者と受講者のため）6人が加わり、ローテーションを組んで活動している。スタッフのめざすべき姿勢を次のように考えた。①子どもと共に学ぶために、子どもを受容する柔軟な姿勢と自分自身の学びが必要である。②一方的に知識の伝達をする教師役にならない。③子どもが楽しく学ぶためには自主学習が必要で、子どもが望まなければおしつけない。その対応のためにもいくつかの引き出しを持つ。④自己満足の結果を求めない。⑤子どもが置かれている状況を理解し、受け入れ、共感する。

ここに通う子どもたちは、いくつかのタイプに分けられる。①日本の小・中学校をやめた子、②ブラジル人学校をやめた子（日本の学校へ編入することもある。その場合の理由

は、授業料が高額、長期滞在希望、日本の高校進学希望など）、③卒業後、行き場所のない子（仕事を捜すのが困難、仕事をすぐやめる、ブラジル人学校は小・中学校合わせて8年間で、修了後ただちには就職できないなど）、④来日まもない子（とりあえず日本語を勉強しながら、日本の学校とブラジル人学校のどちらに編入するかなど進路を考える）、⑤日本の学校で不登校状態の子などである。そして、こうした子どもたちへの指導は、基本的に①10歳以下のグループ、②初級日本語グループ、③日本語能力中級以上のグループ、に分けて、母語の能力や進路の希望など個々の状況に配慮した教材を用意し、時には個別の指導者を付けて行われている。

団地内で日本の学校に在籍していない家庭を戸別訪問して「日本語教室B」の活動を広めようとした際のことだった。母親が「学校に行っていない子どもが集まっているような場所には、うちの子どもは行かせられない。怖いし、子どもが悪くなる」と拒んだのに驚き、活動を認知してもらうことの重要さと宣伝不足を痛感したという。一度見学に来て話を聞いてもらえばきっと誤解がとけると説得し、実際に見学にきてもらったことが活動理解につながり、現在、その子どもは受講者になっている。

2000年度を受講者総数44人、2001年度46人、2002年度37人であるが、2001年度の進路の内訳は小学校6人、中学校3人、ブラジル人学校5人、就職7人、帰国5人であった。学校をやめた子が、非行に走る場合や、結局学校に戻ることなく就学年齢を超えてしまい、やっと仕事を見つけても長続きせず不安定な状態にいる場合など、厳しい状況を目の当たりにすると、「日本語教室B」に託された役割の大きさと、「日本語教室B」と連携した自立支援の仕組みを作る必要性を痛感せざるを得ない。

## （2）NPO法人「C」

2001年11月に特定非営利活動法人となった「C」の活動は、①放課後学習支援事業「D教室」、②中学生以上の子どもの自立支援、③ゴミ分別作業、④問題を抱えた子どもと家族への支援、⑤文化庁委嘱事業「親子参加型日本語教室」である。

「D教室」は、小学生を対象に月～金曜日の午後2時～6時まで毎日、国語や算数の補習や宿題を中心とした教科学習支援と、土曜日の午後1時半～5時までのスペイン語教室と造形教室が主な活動である。中学生以上は学習者と指導者が時間を打ち合わせて個別指導している。スペイン語教室は子どもの母語習得を心配したスタッフが親の要望を受けて開設した。日本生まれや幼児期の来日で日本滞在が長いこと、家庭での親子の使用言語はスペイン語でも、兄弟では日本語を使い、スペイン語の読み書きが全くできない子どもたちばかりであったからである。在籍者数は24人（2002年度）で、H団地では少数派のペルー国籍やフィリピン国籍が多いことが特徴である。内訳はブラジル人12人、ペルー人7人、フィリピン人4人、日本人1人である。ブラジル人のうち3人だけはブラジル人学校に在籍しており、「D教室」では日本語を勉強している。

毎日の活動には、学校との連携は欠かせない。小学校から届けられる月ごとの行事予定表で学校の様子がわかり、子どもたちの下校時間や学校行事を確かめることができる。担当教員に相談することで、子どもをより深く理解することができ、効果的な学習支援のポイントがわかる。学校との連絡が円滑に行くようになった時期は、「D教室」のスタッフと子どもたちの親とのコミュニケーションがうまく行くようになった時期と重なる。毎月1回開催される父母会は、通訳を交えて和やかな雰囲気の中で、子どものこと、学校のこと、

仕事のことなどが話し合われる。時に自分の意見も交えて頼もしい相談役にもなる通訳の存在は大きい。正確なコミュニケーションが成り立ってこそ、親とスタッフとの信頼関係が生まれ、子どもの状況もしっかり把握できる。そして親、スタッフ、学校の連携もできるようになる。今、子どもたちの一人一人について、こうした支援の基本になる関係作りが進められている。宿題のほかに国語や算数の基礎学力を伸ばす市販教材でも学習した後、遊び、おやつを食べながら話し合い、片付けと掃除を終えて帰るのが日課になっている。掃除当番の割り当てや日課の順番は子ども会議で話し合って決めた。

スタッフ（52人登録）はローテーションを組んで対応しているが、子どもたちに個別に対応できる日とスタッフ不足の日があり、ばらつきがある。スタッフ希望者には、H団地の状況や子どもたちの教育環境について説明する時間を取り、子どもたちとの活動を5回経験した後スタッフ登録をしてもらい、メーリングリストのメンバーに加える。毎日の活動報告はメーリングリストに流して確認しあうことになっている。月1回のスタッフ会議では、子どもたちの抱える問題について話し合ったり、児童相談センターの心理判定員のアドバイスをうけたりして、子どもへの対応の仕方を学び、共通理解を深めている。

NPO法人「C」の活動に関わるスタッフは、すべてボランティアであるが、2002年6月～2003年3月までは、豊田市自治振興課から「外国人青少年学習支援事業」の委託を受けたため、スタッフに交通費や通訳翻訳費などが支給された。また、2003年2月には小学校の学校長から、「D教室」に通う子どもの成長ぶりを喜ぶ内容の手紙が届き、スタッフを勇気づけた。

以上のような「D教室」は、現理事長のIMさんが1999年11月にH団地でボランティア団体を立ち上げ、不登校・不登学児童生徒の家庭訪問を始めたことが出発点である。2000年1月に「子どもの教育を考える会」を開き親の参加を呼びかけ、3月には新1年生2人を対象に「入学前日本語教室」を始めた。そして、放課後子どもの宿題を見てほしいという親の希望で2000年4月から「D教室」がスタートすることになった。

2000年度の夏休み前までは小学生のみで10人程度だったが、夏休み後には中学生が急激に増え、10月の時点では中学生の方が多くなり、総数で40人を超える大所帯になった。小学生と中学生の活動時間を分け、小学生のための活動の場所を確保したが、不登学や不登校気味の複雑な問題を抱えた中学生にもしっかりと向き合うには、数の上でも問題の深刻さにおいても、ボランティアでできる限界を超える状況になっていた。

2001年度以降は、支援を必要としている多くの子どもたちに対して継続してできる活動は何かを考えて、活動を見直すことになった。中学生以上の子どもには、学習者（在学している子ども）と指導者が時間を打ち合わせて行う個別の学習支援と、所属のない子どものために毎週月曜日6時半～8時まで居場所を提供しながら、自立に向けての支援をはじめた。また、H団地自治区の要請で2002年3月末より1年間、中学生以上が、団地内のゴミ分別作業に毎月2回ずつ参加協力することになった。1回の作業につき500円の図書券がもらえたが、暑さ寒さの中での分別の作業は忍耐を要し、参加の意思表示をしたにもかかわらず参加しない子どもたちもいた。しかし、参加した子どもたちは地域の人とふれあい、ゴミ処理の大変さを体験し、地域に貢献した。多くのスタッフの応援に支えられて、とにかく1年間やり終えたことで、地域住民の一人として地域を見つめるきっかけになった。きっと、仕事をやり遂げる厳しさと達成感の心地よさの両方を感じたにちがいない。2003年度は、中学生以上の子どもたちが自立への一步を踏み出せるように、共に食事作りを楽

しみながら語り合う活動をベースに、さまざまな職業の人の話を聞いたり、職場見学をしたり、合宿に参加したりして、自分を見つめ生き方を考えるさまざまな機会を提供する自立支援事業を企画している。

### (3) 「ふれあい家族教室」(文化庁委嘱事業「学校の余裕教室等を活用した親子参加型の日本語教室」)

豊田市教育委員会生涯学習課が文化庁の委嘱事業を受けて、NPO法人「C」の運営スタッフを中心とした実施委員会を立ち上げ、「ふれあい家族教室(親子参加型日本語教室につけた名称)」を開設した。委嘱期間(2002年10月25日～2003年3月31日)内に、16回の「ふれあい家族教室」を開き、地域で生活する外国人を対象に家族のふれあいや他の家族との交流を通して日本語を学ぶ場を提供した。月3回、1回3時間のペースで行い、参加者として20人(親子10組)を募集し、講師3人、通訳2人、運営支援者2人の合計7人で教室運営にあたった。

いくつかのテーマ(「人」、「食」、「大切な思い出」、「あそび」、「時間」など)に沿って、親子で絵を描いたり、ゲームをしたり、料理を作ったりしながら、交流を深めていくうちに、打ち解けた雰囲気になり、少しずつ日常生活に関する質問や要望が出るようになった。その質問内容や要望にこたえるように活動を工夫することによって、相手をより理解することができ、「ふれあい家族教室」の場がさらに楽しいものになった。食材に書かれている表示、銀行や郵便局のATMの使い方、通帳の読み方、電化製品やリモコンの使い方、洗剤や化粧品の表示などがわからないので教えてほしい、ひらがなとカタカナの読み書きを覚えたいという要望に対して、表示の違いがわかるように親子一緒にことばを拾って確認したり、実際に売り場で商品を手にとって説明したり、ATMの操作手順を写真に撮って説明したりした。

活動を通して、日本人スタッフが外国人の日本での生活上の困難さに気づくことができ、参加者がそれまで日本人に抱いていた画一的なイメージを覆すことができ、日本人の相談者を見つけた。また、交流を通して子どもの問題を共有することもできた。そして、こうしたやり取りを実施委員会で市教委の担当者と忌憚なく話し合うことによって、日頃のNPOの活動への理解や担当者同士の相互理解を深め、協働を円滑にした。

### (4) 「E」(就学前の子ども対象)

幼稚園及び保育園に通っていない5～6歳児を対象に2001年9月～2002年3月および2002年10月～2003年3月まで新1年生入学準備のための日本語教室を開催した。ボランティア6～7人と通訳1人が週3回(月・水・金)午後1時～2時半まで、団地公園の集会所を利用して活動した。

日本の保育園に預けると経済的な負担が大きいこと、受け入れ側の保育園への不信感などにより、家の中で過ごす子どもたちも少なくない。就学前に何の準備もしていない外国籍の子どもたちに、日本の小学校生活に必要な生活習慣や学習に必要な基礎知識を、日本語指導を通して理解してもらうための支援活動である。指導内容は、挨拶、返事、衣服・靴の着脱、和式トイレの使い方、クレヨンの使い方や鉛筆の持ち方、紙粘土工作、絵本の読み聞かせ、ひらがなの導入、自分の名前の書き方等である。子どもの成長は早く、親の不安を解消するだけの成果があった。子どもだけでなく、親への働きかけが大切である。

## 5 地域社会の役割と課題

これまで学校や地域におけるいくつかの支援活動を紹介してきた。地域の日本語教室による大人や子どもの学習者への支援、そしてこうした日本語教室のネットワーク作りと新たな日本語教室の設立への支援、学校での地域のボランティアによる子どもへの学習支援、学校へ行かない子どもへの支援（2000年4月より市の委託事業、それ以前はボランティアによる活動）、放課後学習支援（2002年6月より市の委託事業、それ以前はNPOによる活動）、市教委とNPO参加の実施委員会による親子参加型日本語教室の運営（2002年10月より文化庁委嘱事業）、入学準備のための日本語学習支援などである。

こうした活動のほとんどが、数人、あるいはたった一人の地道な活動からスタートし、試行錯誤を重ね、少しずつ実績を積み重ねることによって学校や地域にとって必要な存在になり、いくつかは公的機関の委託事業として資金面で助成を受けて安定した活動を続けることができるようになっていく。最初に動き始めるのは、その活動に何らかの必要性を感じた人達である。そこには支援を必要としている存在が必ずあり、そういう存在を鋭く見つめる目をもった人達が立ち上がる。しかし、その人達がたまたまボランティアか、教員か、あるいは行政に携わる人かによって、活動範囲が大きく制限されたり、広がったりするのが現状である。どんな活動も、継続して軌道にのせるためには、人材と場所の確保が不可欠なため、NPO、学校、そして地域の自治会・行政が連携できるようになることが理想である。

子どもへの支援は、どんな活動も親への働きかけが大前提である。親を抜きにしては、多くの成果は望めない。そして、子どもへのかかわり方がもっとも密接な学校が、支援活動にどのようにかかわるかも大きな要素である。学校がかかわるということは、直接かかわる教員がどのように子どもや親に働きかけて指導するかということと、学校長をはじめとする教員全体の意識がどうかという問題である。地域での支援活動は、地域社会の拠点となる学校（教員）と連携してはじめて大きな成果につながる。学校が地域社会の拠点として機能すれば、外国人・日本人を問わず親への働きかけも増し、地域社会全体の取り組みへの第一歩となるにちがいない。市教委とNPO参加の実施委員会による親子参加型日本語教室の運営の実績はそれを裏付けるものであった。組織や制度を改正して取り組むべき問題への対応を進める一方で、既存の組織の活動を最大限に活かすために、行政とNPOの円滑な協働は新たな活動での連携プレーを可能にするはずである。

愛知県では2001年2月に豊田市が多文化共生推進協議会を設置したのに続き、2002年1月には名古屋市港区が、6月には豊橋市が多文化共生推進協議会を設置した。組織図はよく似ており、例えば、豊田市の多文化共生推進協議会はコミュニティ部会、教育・青少年部会、保険・労働部会に分かれており、教育・青少年部会は、教育委員会、自治振興課、児童相談センター、警察署、商工会義所、トヨタ自動車、市議会、市立中学校、ブラジル人学校、NPOなどのメンバーから構成されている。2～3ヶ月に一度、官民が地域共生のまちづくりのために、さまざまな問題を共有し、情報提供・意見交換・協議ができる場を設定したものである。

2003年4月には、愛知県と三重県内の外国人集住地域にある市営住宅・県営住宅・公団住宅の自治会の代表が発題者となって、意見交換会が開催された。地域づくりを進めるために当事者同士が本音で話しあって課題を共有し、課題の本質を見つけ出し、問題解決のために連携していくというものであった。ここでも子どもの問題が取り上げられた。



多文化共生推進協議会のような組織が十分に機能を発揮するためには、現場に密着した人々の意見や、こうした当事者間の話し合いによって浮き彫りにされた課題をすくい上げて会議に反映させることが不可欠である。そして、問題解決への方向を地道に提案することが地域社会で活動するメンバーの担う役割でもある。

(松本 一子)

#### 参考文献

今津孝次郎・松本一子編：『東海地域の newcomer 外国人学校 増補改訂版』2002年7月

今津孝次郎編：『平成14年度財団法人名古屋都市センター研究助成報告書「多文化共生地域社会」創造の諸条件に関する実証的研究—港区九番団地を中心に—』2003年

梶田正巳・松本一子・他編著：『外国人児童・生徒と共に学ぶ学校づくり』ナカニシヤ出版、1997年

新海英行・加藤良治・松本一子編著：『在日外国人の教育保障』大学教育出版、2002年

豊田市／財団法人豊田市国際交流協会：『平成12年度豊田市国際化推進事業委託報告書』

豊田市／財団法人豊田市国際交流協会：『平成12年度外国人不就学児童・生徒のための日本語教室委託運営事業報告書』

## VI 在日コリアンが求める教育

### 1 多文化共生の今日的課題

海洋社会日本は、古代より周辺の大陸および島々との交流によって、その文化を豊かにしてきた歴史をもっている。その意味で、「多文化共生」は、日本社会の歴史と共に存在してきた古い課題であり、いくつかの外国侵略の時代経験を除けば、近隣アジア諸国とも友好関係の方が長かったという歴史を忘れてはならないだろう。しかし、昨今唱えられている多文化共生の社会づくりは、直接的には、1980年代以降に表面化した現実に向き合うなかで出てきた新しい課題である。入管法改正をきっかけとするニューカマー外国人の流入は、教育現場をはじめ、日本全体が、外国人の受け入れという点では様々な問題をかかえた社会になっているということを改めて気づかせてくれる引き金となった。近年ようやく、外国人や少数民族など多様な社会的マイノリティにも対応した教育や生活の機会・場の保障や基本的人権の尊重など、何人も生活する上では欠かせないベーシックなニーズおよび権利すら満たされないという理不尽な日本社会の問題に、人々の関心が強く向けられるようになってきた。

しかし、外国人などの民族的マイノリティにとっての日本の暮らしにくさという問題自体は、よくよく考えてみれば必ずしも新しいとはいえないことがわかる。近代アイヌや琉球の受難に始まり、アジア・太平洋戦争敗戦時に日本に残留した朝鮮人など旧植民地出身者とその子孫にとっては、少なくとも戦後から今日まで、一貫して日本は暮らしにくい社会であっただろう。国際政治状況や国籍を理由とした差別や抑圧は、法制度を介して、日常生活にまで及んできたのである。ニューカマーが今日直面している問題も、実は、こうしたオールドカマーなどが歴史的に直面してきた問題と重なり合う面が少なくない。

多文化共生とは、そのような問題を一つ一つ解決しながら、多様な民族が暮らしやすい社会へと転換させていくということとどまらず、女性や障害者など、その他の社会的マイノリティも含んで、この社会内に存在する理不尽な抑圧や不備を克服し、すべての人が共に生きる市民として、それぞれのアイデンティティや文化を尊重し合う、その意味で豊かな文化をはぐくむ社会として発展させていこうとする理念である。そうした多文化共生という今日的課題を考えるにあたって、在日コリアンの経験から何を学べるだろうか。以下では、主に在日コリアンの教育を取り上げ、彼（女）らの求めるものが、どのような形で、今後の多文化共生という課題にとってもプラスになるものなのか考えてみたい。

### 2 在日コリアンの歴史的背景と教育の責任

在日朝鮮人（以下、文脈に応じて、「在日」「在日コリアン」「在日韓国・朝鮮人」という言葉も使う）とは、36年間の帝国日本による植民地支配の直接的・間接的な結果として、日本に在住することとなった朝鮮民族とその子孫の総称である。1982年に出入国管理及び難民認定法が発効する頃まで、日本在住の外国人は大多数がこの在日朝鮮人であったため、かつて在日と言えば、在日朝鮮人を意味していた。しかし、在日外国人全体に占める朝鮮人の割合は、1990年には、約64%、2000年には、約40%にまで低下し、代わって、中国帰国者とその子どもたちや南米日系人家族、東南アジア出身者などのいわゆるニューカマー

が急増して現在に至っている。

日本と朝鮮半島は、秀吉の朝鮮侵略など以外、古くから比較的良好な外交関係を結んできた。近世の朝鮮通信使を介した両者の交流などは、その現われであった。しかし、19世紀に本格化した西欧資本主義諸国の領土拡張政策は、従来までの中国を中心とした東アジア秩序をも大きく揺さぶった。いち早く近代的な国家体制を整えた日本が選択したのは、アジアで唯一、他のアジア諸国を侵略する側に立つという帝国主義・植民地主義であった。もちろん、そうしたなかにあっても、友好・連帯を求めた人々がいなかったわけではない。しかし、加藤周一氏が述べたように、あの戦争や犯罪を生み出したところの制度、社会構造、価値観はいまだ残っている。とすれば、それらは、直接の戦争体験があるか否かとは関係なく、すべての世代にとって克服されるべき課題であり、戦後責任でありつづけている。

植民地教育、占領地教育、皇民化教育の傷痕を知り、それを心に刻んで、より人間的な生き方を追求してきた日本人がいる。しかし、残念ながら、癒されぬ旧植民地・占領地出身者の問いかげに於いて、上述した教育の戦後責任を自覚したという人はまだ少数である。一部を除いて、戦時期の教育政策担当者、教師、そして、教育学者の戦争責任も曖昧にされてきた。近年では、他者への共感と和解につながる歴史的事実の解明に対して、「自虐的」という揶揄や罵りが飛び交うほどの深刻な社会状況が日本にはある。そうした勢力の台頭にうろたえず、私たちはいま、過去と現在をしっかりと直視し、未来に向けて多文化共生の教育を築いていかなければならない。

ここで、在日コリアンが求める教育を知るということは、一つには、日本の植民地教育、皇民化教育を生み出した教育の制度や実践、価値観が、私たちの歴史認識、日常の教育活動、文化、社会制度などに残っていないかということ問い直すことを意味する。もし残っているとすれば、それらは、私たちが目指す多文化共生の教育にとって当然改めるべき現実である。そうした現実をひとつひとつ改善していくことが、ニューカマーを含んだ「内なる」「足下から」の多文化共生の社会づくりにつながっていくだろう。これまで在日コリアンがかかえてきた問題を知り、その解決を共に目指すことは、当面するニューカマーのアイデンティティ形成を支援し、その学習を保障するための調査・提言を主眼とした本委員会の立場とも大きく重なっているのである。

### 3 民族学校・外国人学校・国際学校とは

外国人の子どもの教育を目的とする学校を、一般に外国人学校と呼ぶが、このような外国人学校には、①外国の政府または大使館が設置するもの、②外国人の団体または個人が設置するもの、③国際的な機関や団体が設定するもの、などがある。日本においては、現在、朝鮮学校のように、②のタイプに属する学校が多い。一方、世界各地にある日本人学校などの在外教育施設数は、2003年1月現在で、日本人学校が58ヶ国に96校、補修授業校が59ヶ国に183校、私立在外教育施設が10ヶ国に16校ある。認定を受けた日本人学校は、学校教育法の規定に準じた教育の実施を主たる目的としており、日本政府から物的・人的援助を多く受けているが、基本的には、同じ②のタイプである。国際学校（インターナショナル・スクール）で、ニューヨーク国連本部付きのものなどは、③の例である。

日本における外国人学校の歴史は、1872年、横浜に設置されたダームドサンモール校（1899年各種学校として認可）に始まり、1901年設立のセントジョセフ校（横浜）、1902年設立のアメリカンスクールなど欧米系の外国人を対象に、横浜、東京、神戸に多く開設さ

れた。日清戦争後は、清国留学生が受け入れられ、そのための特別学校も設けられたが、1924年、中華学校として中国人のための諸学校が統合された。

これら第二次世界大戦前の外国人学校は戦後も存続したが、朝鮮の独立により新たな局面を迎えた。36年間に及ぶ日本の植民地支配の結果、日本国内には、敗戦時には約200万人の朝鮮半島出身者が在住していたが、解放直後より東西冷戦の影響を受けて、約60万人が残留した。帰国時における日本政府の財産持ち出し制限などの抑制要因があったほか、1948年、大韓民国と朝鮮民主主義人民共和国という祖国の分断と混乱に直面し、心ならずも残留せざるをえなかった者が多かった。引き続き日本に在住することとなった朝鮮人は、朝連を主な組織的基盤としながら、民族学校の前身となる「国語講習所」の自主的創建に取りかかり（直後当時、計525校）、近い将来の帰国に備えて、子どもたちに民族教育を受ける機会を保障することとした。1955年の朝鮮総連の結成以降は、いわゆる民族学校として再スタートを切った。

一方、中華学校は、1897年、在日華僑の子どもたちの教育問題を解決するために、孫文の提唱で横浜に創設された学校が最初である。その後、1952年になると政治的理由により、中華学校は中華学院と分離し、現在5校の華僑学校がある。華僑学校の場合、各種学校としての不利益は朝鮮学校などと同様であり、厳しい財政運営を余儀なくされている。しかし、バイリンガル教育、異文化間教育という点では、朝鮮学校と同様の注目すべき取り組みが行われている。多文化共生時代にあつて、日本の公立学校が、民族学校から学ぶべきものがあり、民族学校との授業や行事などの交流も、多文化共生教育の実践として盛んに取り組まれてよい。日本人が、外国人の子どもを理解するという一方向的な関係ではなく、相互に学び合う主体として成長していくきっかけにもなるだろう。一時期子ども数の減少に悩んでいた華僑学校だが、昨今は、ニューカマーや日本人の子どもを受け入れが増えたこともあり、在籍者数は増加傾向にあり、出身国も多国籍化しているという。しかし、財政問題、教員不足問題、入学・進学問題、施設の規模問題、設備の老朽化問題など、むずかしい課題が山積しているのも事実で、さまざまな面で支援を必要としているというのが現状である。

ここで、「民族学校」という呼称について一言すれば、いかなる学校であっても、その内容において民族的・文化的な特殊性をもっているから、その意味では、すべての学校が程度の差はあつても「民族的」学校である。しかし、これまで、朝鮮学校、韓国学校、中華学校など、在日アジア人の外国人学校に限って、この民族学校の呼称が用いられてきた。あるいは、その中でも大多数を占める朝鮮学校の代名詞のように理解されてきた。アジア人の外国人学校に限らず、国際学校（インターナショナル・スクール）以外、在留国にありながら、帰国後の生活や進学に備えるなどの理由から、主に出身国での教育と同様の内容の教育を実施する外国人学校であるから、フランス人学校や近年増加しつつあるブラジル人学校なども、その意味では、民族学校と呼んでよいと思うのだが、そう呼ばれない。

注意すべきは、アジア人の外国人学校だけを民族学校と呼ぶことで、その他の外国人学校とは異質な「民族主義」の教育を単純にイメージさせる傾向があるが、そうではないという点である。後述するように、朝鮮学校にしても、日本定住という現実を踏まえた教育内容に改革が進められているし、とりわけ韓国学校にあつては、本国からの短期滞在者の受け入れが増加し、在日対象のいわゆる民族教育という要素はかなり減ってきているのである。

#### 4 外国人学校処遇問題のいま—すべての外国人学校・国際学校の処遇改善を—

1948年、日本行政当局は、「阪神教育事件」として知られる民族学校の強制閉鎖を決定し、その結果、民族学校の数は、以前の約3分の1にまで減少した。その後、朝鮮戦争による特需により復活した日本経済は、1950年代半ばからの高度成長を60年代末まで持続する。高度経済成長真っ最中の1965年、日本政府は、日韓条約を結ぶに当たり、5億ドルの供与・借款の代わりとして、植民地支配の免責と対日請求権の放棄を手にした。朝鮮民主主義人民共和国との関係が依然改善されないままであったから、南北分断を固定化する意味ももった。日韓法的地位協定に基づく出入国管理法の改正でも、韓国籍にのみ永住資格を認める「協定永住」枠を設けたことで、韓国籍への大量切り替えを促し、在日社会に大きな動揺を与えた。ただし、この枠は後に韓国籍以外のコリアンにも拡張された。

日韓条約後すぐの1965年12月28日、文部事務次官通達「朝鮮人のみを收容する教育施設の取り扱いについて」が発せられ、学校教育法第1条の学校のみならず、第83条に規定する各種学校としても、民族学校を認めない方針が改めて都道府県知事に指導された。そのため、ひとまず朝鮮学校や韓国学校は、法的保障のない自主的学校運営を続けざるをえなかった。しかし、そもそも法制度上、各種学校の認可権限を有するのは都道府県知事であることから、各自治体でしだいに在日コリアンの要求が盛り上がり、そうした要求を受け入れる形で、漸次、各種学校としての認可がなされていくようになる。なお、認可取得の約8割は、1966年から1971年の間に集中し、1975年までにすべての民族学校が認可を得て、現在に至っている。朝鮮学校以外の外国人学校が現在各種学校の認可を得ているのも、こうした在日コリアンを中心としたオールドカマーの反差別運動の歴史があってこそだ、という点は知っておくべきだろう。

先の1965年通達において「朝鮮人を含めて一般に我が国に在住する外国人をもつばら收容する教育施設の取り扱いについては、国際親善等の見地から、新しい制度を検討し、外国人学校の統一的扱いをはかりたいと考える」と述べた日本政府当局は、1966年から1968年にかけて、各種学校から外国人学校を分離する計画を含んだ、いわゆる「外国人学校法案」を国会に三度提出した。これらはいずれも広範な反対運動の影響もあって廃案となったが、「朝鮮人としての民族性または国民性を涵養することを目的とする朝鮮人学校は、わが国の社会にとって、各種学校の地位を与える積極的意義を有するとは認めないので、これを各種学校として認可すべきでない」（1965年12月28日付事務次官通達）という従来からの方針は改められなかった。しかし、事実上、国内法に抵触する教育を組織運営の目的としているのでないかぎり、この通達は、外国人学校の教育を一律に禁止するものではなく、すでに認可済みのものから各種学校としての認可を取り消す命令でもない。そのためもあって、外国人学校には、現在でも、認可校と無認可校の2種類がある。

現在、高校段階のある外国人学校は、学校法人立が5校、準学校法人立が23校、財団法人立が4校、無認可校が8校、その他、ブラジル人学校のうち本国認可校が13校（認可校の総数は25校）ある。これまでも触れてきたが、2003年3月6日、文部科学省が、外国人高校40校（欧米系23校、アジア系17校。ブラジル人高校13校は含まれず）のうち、欧米の3つの認証機関（WASC、ACSL、ECIS）が認定した16校の卒業生にのみ大学入学資格を与える方針であるとの報道がなされ、いま大きな問題となっている。これには、2001年1月12日の総合規制改革会議の答申で、インターナショナル・スクール卒業者の受験

資格を拡大すべきことが明示され、一時、朝鮮学校を含めて認める方向であるとの報道（2002年7月）があったにもかかわらず、2002年9月17日の日朝平壤宣言をはさむと、一転して、民族学校を除外する方向であると伝えられたという経緯がある（2002年10月）。在日外国人の諸団体や、市民、大学関係者が連日のように抗議の声を上げた結果、文部科学省は、3月6日の方針の「凍結」を表明せざるをえなくなった。しかし、上記3つの認証機関と国際バカロレアの認定を受けた学校に限り、「特定公益増進法人」と認め、税制上の優遇措置を図る方向であるという。ここからも民族学校は排除されている。

一方、京都大学は、他の大学に先駆けて、朝鮮学校や中華学校などの民族学校の卒業生に対して、大検なしで受験資格を認める方向で検討を進めている（1998年に同大学は、朝鮮大学校卒業生の受験も認めている）。早ければ2004年の春の入試から実施することとなり、実現すれば全国で初めてとなる。その他の大学についても、大学認定条項である学校教育法施行規則第69条第6項を活用して、門戸を開く方向こそ、大学自治の本旨であろう。公立・私立大学では、法律上、学校教育法第56条及び同施行規則第69条の適用を根拠として、1985年現在で、公立大学10校、私立大学63校が朝鮮人学校修了者に、受験資格をすでに認めている。

そもそも、外国人留学生は大検なしでも受験資格があるとする一方で、国内で日本の公立学校に準じた教育を受けてきた民族学校の卒業生には受験資格を認めないというのは矛盾している。総授業時間数を根拠として認定されることとなった専修学校卒業生に対する大学受験資格の扱いとも不公平さはまぬがれない。さらには、国連各人権条約審査機関が、2001年8月31日、日本政府・文部科学省に対して、朝鮮学校を正式に認可して財政補助とその卒業生に大学受験資格を与えるよう改善勧告を出していることもあり、これから増加が予想されるニューカマーの外国人学校も含めて、無理なく外国籍の子どもたちが学習機会を保障されるように、文部科学省の方針転換を求めていくことが課題となる。ちなみに、新東京国際学校の他、外国人学校の中には、東京韓国学園や大阪白頭学園など、韓国学校で、一条校として認められているものも少数存在している。そうした場合、一条校ということだけを理由に、その他の日本の学校とまったく同じ画一的な行政指導は行われておらず、私学の自由の下に、一定の独自の民族教育を認めているというのが現実である。

## 5 民族学校の今日的課題－制度的・社会的差別の撤廃を－

日本における「学校」卒業資格は、職業資格を取得する場合の基礎資格としても広く用いられているために、それがなくと社会生活上、職業選択上、多大のリスクを背負うことは言うまでもない。また、公的な補助金が少ないための学校経営難など、諸般の事情からも、各種学校としての法的地位に由来する不利益の撤廃を求めて、いわゆる一条校に「準ずる」処遇改善を求める声が民族学校関係者の間で高まっていることは当然であろう。

ここで「準ずる」とは何を意味するのか。従来、行政解釈では、学校教育法第一条に定める「学校」には、例えば、学習指導要領の遵守が要求されてきた。日本の「国旗掲揚・国歌斉唱」の指導徹底もその中に含んでおり、在日コリアンのみならず、「学校」に在籍する外国人の子どもたちにとっては、単純に遵守すればよいという内容のものばかりではない。とりわけ旧植民地にゆかりを持つ子どもたちにとっては、侵略戦争の象徴でもあった日の丸と君が代の指導は承認しがたいだろう。そのため、教育の内容面では、学習指導要領を見直し、多文化共生の考え方にもとづくバイリンガル学習や民族アイデンティティ形

成の機会を確保しつつ、制度面では、公的な財政的支援や資格付与など日本の公立学校一般と同等の地位と処遇を保障するといった意味が、この「準ずる」という言葉には含まれているのである。私立学校振興助成法にもとづく助成金も、一条校に比べると各種学校の外国人学校はその約10%しかなく、経常経費に対する助成金は全くない。子どもの保護者たちが納税義務を同様に果たしているにもかかわらず、税制上の配慮措置もないため、保護者、教職員の負担加重は否めないのである。

今日、外国人学校と外国人の子どもには、日本語・日本文化を学べるのみならず、自らの母語・母文化を学習する権利や機会が保障されるべきだとする国際法規範的な立場が有力となりつつある。その点からも、日本政府・文部科学省には、より積極的な法制度的・行財政的支援が求められている。

従来まで日本高等学校体育連盟と日本高等学校野球連盟の二大団体は、朝鮮学校の加盟を認めてこなかった。そのうち後者のみ、1991年より朝鮮学校の正式な加盟と大会参加を認める方針を打ち出したが、前者は、依然としてその加盟を認めていない。国民体育大会の参加についても、1985年、ようやく公立の高校生ならば出場が認められるようになり、大学生・一般も1990年には参加制限が外された。しかし、朝鮮高級学校生は、依然として参加できていない。多文化共生社会にあつては、スポーツ大会から、オールドカマーかニューカマーかを問わず、国籍を理由にして生徒・学生を排除しなければならない正当性はどこにもない。これらの排除は、法制度上規定されたものではないから、撤廃されるべき社会的差別にほかならない。

なお、1994年には、全国高校総合体育大会への出場が可能となり、1996年には、全国中学校体育連盟が各種学校に同連盟主催の大会参加を認める決定をした。1998年からは、全国高校サッカー選手権の出場が決まるなど、部分的ながら、国籍条項の撤廃が進んでいる。

他方、1994年には、朝鮮学校生にもJ R通学定期割引が適用されるように改善されたが、それまでは、学校数自体が少数なため、遠距離通学とならざるをえない民族学校の保護者に、通学費面でも公立学校の保護者よりも多大の負担を課していたわけである。朝鮮半島や在日コリアンに対する直接的な偏見や差別のほか、こうした保護者への経済的負担が、民族学校を希望しながらも通学させられない理由のひとつであり、その代わりに、インターナショナル・スクールへ子どもを通学させている保護者がいるという事実も知っておく必要があるだろう。民族学校関係者の中には、日本の私立学校と同等の公的な財政補助を求める声があり、地方分権化時代にあつて、各自治体には、このような面でこそ積極的な政策が期待されている。

一方、朝鮮学校にしても、韓国学校にしても、一部のメディアが矮小化、戯画化して伝えるような教条的な「民族主義」の教育を行っているわけではない。今日の社会状況を踏まえた新たな学校改革も自主的に進めている。例えば、朝鮮学校では、日本の教科書なども参考にしながら、2003年度より新カリキュラムを実施し、初等部から高級部までの118点になるすべての教科書を全面改訂した。約10年ぶりに行われた教科書改訂では、朝鮮学校が、民族性の保持・継承を目的として朝鮮語、朝鮮文化の教育をより発展させていくとともに、情報化社会に対応した幅広い知識が学べるよう、また、より広いバックグラウンドを持った児童・生徒を前向きに受け入れようとする姿勢に変化してきている。また、1993年より導入された「社会科」では、初級部から高級部のすべての学年で、在日社会のみならず、日本社会や国際社会についてもより多く学ぶ時間を設け、定住化の現実に合わせて

教育内容に重点をおくよう改革してきている。

日本の歴史教科書問題が浮上するたびに、過去の植民地支配を正当化する排外的な自国中心主義史観が近隣アジア諸国から批判されてきたが、公立学校と民族学校は、お互いの歴史・社会認識を共有化する努力を進め、共同での教科書・副教材づくりやカリキュラム開発を試みてもよいだろう。文科省、教育委員会、そして日本の公立学校は、使用している教科書を、在籍する子どもの多国籍化・多文化化に対応した内容に改善していく固有の努力をすべきである。外国人の子どもに対して、現行検定教科書による効果的な学習方法を模索することは間違いではないが、そのみを絶対視すべきではない。

## 6 在日コリアンが求める教育—公立学校の在日朝鮮人教育—

日教組は、1950年代と60年代を通して、国際連帯の立場から、組織的には民族学校を擁護する運動方針を取っていた。しかし、この間も、上述したように民族学校に対する抑圧的な教育政策は改善されず、また、日本社会に残る差別と偏見もあって、民族学校に子どもを通学させる朝鮮人保護者の数は伸び悩み、学校数も、約150程度で推移するようになった。多くの朝鮮人の子どもたちは、事実上、日本の公立学校に在籍していた。しかし、民族学校志向を当然とする時代にあつて、そこでの子どもたちが抱える問題に真っ向から向き合おうとする日本人教師はごく少数であつた。民族教育は、同じ民族によってのみ保障されるという当時の原則的な考え方から、日本人教員にできることは、象徴的に言えば、民族学校の門まで子どもたちを連れていくということだと理解されたのである。

しかし、公立学校に在籍しながらも自分の居場所と尊厳を見失った在日コリアンの子どもたちに直面した日本人教員は、運動方針を支える原則的な考え方は理解しつつも、日常的な取り組みの必要性を、子どもたちから突きつけられていたと言つてよい。1970年代に入ると、関西地方を中心に、公立学校における在日朝鮮人教育の実践・運動として、その必要性が少しずつ自覚されるようになっていく。関西では、長年の部落解放教育の蓄積があつたことが、在日コリアンの子どもの教育問題に対する取り組みにも大きな影響を与えてきたと言われている。部落差別のみならず、民族差別、女性差別、障害者差別、階級差別など、あらゆる差別を許さない人間解放を志向してきた解放教育の伝統に影響を受けて生まれた在日朝鮮人教育は、その当初から、文化の承認のほか、反差別という共通の課題に取り組んできた。実際、在日朝鮮人教育を担った教員の少なからずの者は、いわゆる同和・人権教育担当の教員でもあつた。この点、そもそも欧米に生まれた多文化教育にしても、人種的・民族的マイノリティの市民権・人権擁護運動を背景としつつ、しかし、あらゆる社会的マイノリティを含んで、多様な文化を尊重し合う教育として発展的に語られてきたことを想起させる。

実践してきた教員が述べるように、在日朝鮮人教育は、在日コリアンへの民族教育のみならず、公立学校における日本人の子どもも含めた多様な文化の承認と支援を目指してきたという意味で、まさしく日本における多文化教育の一先駆けであつたと言えよう。

大阪で在日朝鮮人教育を実践してきた教員たちは、在日韓国・朝鮮人の教育を考える会を結成してその活動を始めたが、その後の実践・運動の広がりや、1983年には、全国在日朝鮮人教育研究協議会（全朝教）を組織化するまでに発展した。全朝教は、以後、学習内容、自主活動、地域活動、進路保障、生活指導などの項目について、各地での取り組みを持ち寄り、年一回の研究集会を開いて相互の実践交流や情報交換を行ってきた。その中心



的な取り組みが、「本名を呼び名のる」実践といわれるものである。在日コリアンの子どもの少なからずの者が、差別や偏見もあって、自己の民族的アイデンティティを肯定できず、本名から通名に変えて生活している。そうした認識に立つ教員が、お互いを支え合う人間関係づくりを進めるなかで、本人の民族的自覚を促し、本名宣言を支える活動を展開してきた。一時期より、全朝教は、民族的アイデンティティ問題の要として、この本名・通名問題を位置づけてきたとあってよい。これには、在日コリアンの世代交代が進み、朝鮮語・韓国語といった言語学習の困難さが増したことが関連しているだろう。ただ、ニューカマーも含めて、民族的マイノリティが通名を使用する動機・要因は多様だし、実際、世界中に見られる現象ではあるだろうが、当該国の民族的マジョリティに属す教員が、民族的マイノリティの本名使用を指導するというケースはめずらしいのではなかろうか。

全朝教が、ニューカマーの子どもたちの教育問題への取り組みも公に課題として担うようになったのは、1990年代に入ってからであるが、民族共生の教育を求める立場を打ち出したのは1992年の年次大会であった。それから十数年に及ぶ議論と模索の期間を経て、2002年に、その名称を全国在日外国人教育研究協議会（全外教）へと改称した。十数年に及ぶ議論が必要だった理由は、在日朝鮮人から在日外国人一般への対象の広がりに対して、内部にそれを普遍化の過程として評価する声とともに、固有な課題を曖昧化させる可能性もあるといった異論もあったためだという。今後、多文化共生の人権教育という全外教の方向性は、反差別の多民族教育という課題も外すことなく展開することで、その発展形としての真価を発揮していけるだろう。

ところで、上述の大阪の「考える会」が発足した1970年代は、一時的な残留ではなく、定住を前提とした生活設計を考えざるをえない在日二世・三世が在日全体に占める割合が高くなり、日本の公立学校に子どもを送り出す選択をする保護者が増えたという点も見落とせない。留学生など一部を除いて、安価な労働力として危険で不安定な重労働に従事せざるをえなかった多くの在日コリアンにとって、とりわけ職業生活の安定化と社会階層の上昇志向を否定する理由はなかった。「在日」として生きる、ということの積極的な意味が、初めて真正面から語られるようになり、定住化時代の「在日」志向が高まっていた時期である。国籍条項撤廃運動、指紋押捺拒否運動、参政権要求運動などの運動も、従来までのような民族団体だけではなく、市民団体レベルで取り込まれるように変化した。二世以降の、また帰化・国際結婚した在日コリアンの生き難さが社会的に顕在化し、日本の単一民族社会像を問い直すとともに、自らの文化本質主義にも反省の目を向けるようになった時代であった。

## 7 多文化共生への教育変革

上記の在日朝鮮人教育の蓄積などを背景に、近年では、各自治体で「在日外国人教育方針・指針」の策定と定着が進んできている。当初は在日コリアンの集住地域が多かったが、その後、とりわけ入管法改正以降に増加したニューカマーの集住する東海地区などでも、公立学校に在籍する外国人の子どもの教育について、歴史的経緯、民族名や民族文化の尊重など、教育指導上配慮すべきことがらなどを、教育行政当局が方針化するようになってきている。絶対数も少なく内容としてもまだ検討すべき点は残るが、多文化共生教育の構築に向けた自治体レベルの教育条件整備の一つとして位置づけることはできるだろう。国レベルで多文化共生教育を推進していく必要性は「教員アンケート」結果でも指摘のあつ

たところだが、国が動くまで各自治体も各学校も、受け身で待てばよいという理由はない。

また、在日コリアンの教育として公立学校で進めてきた民族学級、朝間研・民族クラブの他、社会教育の領域にある民族団体主催の講座・キャンプ、夜間学校、識字学級などへの行財政的支援も必要である。豊かな多文化の暮らしを創造するという前向きな目標のために、行政がなすべきことは少なくなく、日本人中心の教科書や教科目の内容を多文化化していく課題も大きい。その際、教育委員会改革、地域教育改革、学校参加制度改革、入学試験制度改革など、保護者（家族）と地域住民を包摂しつつ様々な教育改革の現場に、外国人自身の参加を認め、対話しながら共に暮らしやすい社会づくりを進めていくべきだろう。

当初日本敗戦にともなう「戦後処理」の一環として浮上した外国人教員の任用問題であるが、1970年代以降の国籍差別撤廃運動の盛り上がりを受けて、現在わずかながら公立学校にも外国人教員が任用されるようになってきている。国公立大学の教員には、1982年の特別措置法により、いくつかの制限はあるものの、外国人の任用が可能となっている。ただし、現在は、外国人が公立学校の教員になれるとしても、中曽根政権時代に「任用の制限を付さない常勤講師のみ」しか認めないとの方針が出されたため、その方針を転換させ、教諭以上の任用が可能となるよう要望が出されている。1998年、在日コリアンの民族教育保障の推進を目的として結成された民族教育ネットワークでも、関西地区で交渉の結果配置されるようになってきている在日コリアンの民族講師などについて、より安定した身分保障と待遇の改善を課題として提起している。

ニューカマーの子どもたちに対する日本語指導を行う加配教員にしても、今回の「教員アンケート」結果では、児童数10名に対して、教員が1名、児童20名以上に対しては教員2名を基準としている地域もあるという。しかし、20名以上でたとえ100名となっても、加配教員は2名であるという。適切な学習指導が行える条件整備として、然るべき加配数が求められている。

閉鎖的な学校文化の変革という課題も、この正規教員自体の文化的・言語的な多様性を確保するという課題とつながっている。ただ、当面、ニューカマーの日本語や母語の指導場面では、非常勤講師やボランティアという形に依存せざるをえない。しかし、それも中長期的には、身分・地位の確立と待遇向上を図っていくことが不可欠だろう。もちろん、通訳などの場合、外国人の子どもは1人でも必要なため、一定数を基準とした加配措置とは別枠で予算化するなどの柔軟な方策がもっと検討されてよい。また、在日コリアンの民族講師をまとめている民族教育促進協議会（通称、民促協）のように、民族的マイノリティの母語・母文化学習を支援する学内外の教育スタッフのネットワーク化を図り、お互いの実践交流や情報交換ができるようにすることは、孤立しがちな外国人教員や国際教室担当教員にとって重要な意味がある。担当教員に任せるだけといった状況を脱け出し、学校全体での取り組みとして推進していくことも重要である。

今後は、在日コリアンの民族学校をはじめ、外国人学校・国際学校の設置・運営を日本の私学同様に支援していくとともに、多様な文化、民族、言語をもった教員と子どもたちが、日常生活のなかで、その固有な存在を正當に承認され、ともに学び、ともに育ちあえるような場に、公教育を変革していくことこそが必要だろう。例えば、公立学校では、日本語か英語しかほとんど学ぶ機会がないという状況よりも、アジア諸言語のほか、日本手話なども含めて、多様な言語を学べる方が、どの子どもにとっても質的により豊かな言語

教育の経験となるだろう。そうした多文化共生の公立学校ならば、多様化し開かれつつある民族学校・外国人学校・国際学校との交流もより有意義なものになるにちがいない。そして、国籍にかかわらず、一人一人が自らの人生を切り開いていけるような選択肢を、学校のみならず、社会でも保障し、また創出していかなければならない。就職差別を残したままでは、多文化共生への教育変革も名ばかりのものとなる。

在日コリアンや在日中国人などオールドカマーがかかえてきた問題が潜在化する一方で、ニューカマーの日本語力不足や不適應問題が顕在化しているが、オールドカマーを差別したり抑圧してきた制度や価値観の克服なくして、ニューカマーの受け入れだけが、日本社会の中で首尾良く達成されるということは考えにくい。両者を切り離さず、多文化共生教育の構築に向けた課題としてともに取り組まなければならない。

(広瀬 義徳)

#### 参考文献

小沢有作：『在日朝鮮人教育論・歴史編』亜紀書房、1973年

稲富進編著：『ムグンファの香り』耀辞社、1988年

高賛侑：『国際化時代の民族教育』東方出版、1996年

在日本朝鮮人教育会編：『資料集・在日朝鮮人の民族教育の権利』同会中央常任理事、1996年

中山秀雄編：『在日朝鮮人教育関係資料集』明石書店、1995年

尹健次：『異質との共存－戦後日本の教育・思想・民族論』岩波書店、1987年

民族教育ネットワーク編：『民族教育と共生社会』東方出版、1999年

## VII 多言語社会の教育を手がかりに日本を見る

### 1 外国人の子どもたちへの言語対応

#### (1) 日本は歴史段階のどのあたりまで進んでいるのか

日本は、外国人の子どもたちに対する日本語教育に関しては古い歴史をもっている。ところが、第二次世界大戦後をみると、外国人の子どもたちの教育に関して、日本政府は特別な対策をほとんど行なってこなかった。

アメリカやイギリスでは、移民の子どもたちに対する第二言語としての英語(ESL)教育が、およそ1960年代に確立している。イギリスでは、1963年に、教育科学省が移民の子どもに関するガイダンスを発行している。初期の教育方針は、できるだけ早く言語を取り替え、学校に適應させるという「同化主義」であった。そこで認められるのは、一つの言語、一つの文化である。ちなみに、英語教員の免許や言語学にもESLという専門領域が加わった。

次に、1970年あたりから、マイノリティの言語や文化に一定の価値を認め、それにもとづく「統合主義」が起こってきた。母語を利用したバイリンガルの教材が開発された。これが、バイリンガル教育の始まりにつながる。アイデンティティ確立に関心が集まり、学校ではナショナル・デーなどの国際理解教育が始まる。移民の子どもたちは、マイノリティの文化を学習するが、いずれはマジョリティの文化を固定し、マイノリティ側に妥協を強制するという筋道ができていた。その意味では、同化論を抜け出してはいない。しかし、他文化を意味あるものと認知したので、転換期を作り出し、たとえばアメリカ合衆国では、1968年にバイリンガル教育法が成立している。

1970年代末頃から、民族や宗教集団のそれぞれの文化に価値を認める文化相対論、あるいは多文化主義が強くなった。バイリンガル教育が進展し、1980年代には多文化教育の報告書が相次ぎ、その後人権教育の一環として反差別教育が取り組まれるようになった。

今日では、イギリスでは多文化主義が民族棲み分けや分離主義に行き着く傾向にある。欧州統合の影響もあり、受け入れ側も変わっていかなくてはならないという「共生」論も出てきたが、国によってはまったく逆に反発も起き、同化主義、保守主義への回帰も生み出している。アメリカ合衆国における英語公用語化運動やバイリンガル教育廃止運動がそれである。

日本では、日韓外相会議(1991年)以降に外国人の子どもたちにも広く「就学案内」が送付されるようになり、「日本語教育の必要な外国人の子ども」に対する日本語指導と適應指導のための教員を加配するのが1992年、文部省が日本語指導の手引き書を発行するのが1995年である。日本語を母語としない子どもたちに教科の指導する際に役立てるため、文部科学省が主導して「JSL(第二言語としての日本語)カリキュラム」の端緒が付けられたのは2002年のことである。まだJSLという教員免許もなく、歴史的に眺めてみれば、日本の現在は「統合主義」の入り口にたどり着いたあたりだと指摘できるだろう。

#### (2) 日本の外国人の子どもたちの日本語教育に関する民族集団別特徴

第一のグループは、在日韓国・朝鮮人と在日中国人の「永住者」資格をもった定住外国人の子どもたちである。日本政府は、長期にわたってこの集団の教育を無視し、現在でも

国立大学の入学などで不利益を受けている。しかし、それなりの人口規模があり、民族集団が強力であるので、質の高い独自の教育施設を運営できている。何世代にもわたって日本に住んでいたために、日本語は話せるが民族の言葉を知らないという現象も起きている。このグループに対しては、未だ差別が残るにしても、日本人と遜色のない比率で大学進学が可能となっている。2002年のセンター入試からは、外国語に「韓国語」も加えられている。

第二のグループは、中国帰国者の子どもたちとインドシナ難民の子どもたちである。このグループには、政府から一定の定住生活支援があつて、日本語教育も開始された。だが、日常会話ができるようになった段階で特別な日本語指導は終わるので、子どもたちが抱える問題の解決にはほど遠かった。高校進学については、各県で一定の配慮がとられるようになってきている。また、高校教育で外国語として中国語の授業があつたり、センター入試に中国語が取り入れられて久しい。

中国語を母語にする子どもの場合には、漢字圏ということもあり、日本語の習得が比較的速く、1、2年あれば日本語のコミュニケーションには苦勞しなくなるといわれるが、逆に母語を忘れていき、家族との会話に事欠くことになる。子どもの方は、母語の抽象的な表現を理解できず、親は日本語の抽象的な表現が理解できない。とりわけ、人生問題、進路問題など思春期の重要な悩みを相談できなくなるという言語転換の一般的な問題が起きている。

第三グループは、その他のニューカマーの子どもたちである。日本語教育は中国帰国者の家族に準じているが、新たな問題を抱えていることも明らかである。文科省調査を見ても、中国語を母語とする生徒の高校進学の様子と、ポルトガル語、スペイン語、フィリピン語を母語とする生徒の高校進学の様子とは格段に異なったものとなっており、進学率はおよそ3分の1以下に落ちる。

それにはいくつかの原因が考えられる。たとえば、ブラジル人の親は一時滞在のつもりであるが、子どもは日本で人生に一度しかない成長期を過ごすことになる。帰国を予定しているので、親は子どもの就学に熱心でない。子どもたちは、授業の理解にはなかなか届かず、勉強意欲は低くならざるを得ず、さらに女生徒は家事手伝いを任されることもあり、不登校になりがちである。

漢字文化圏でないので言語の壁は大きく、またアジア的文化になじみも薄く儒教文化圏でもないので生活習慣や行動様式の隔たりも大きい。そこで、日本人と交友関係も作れず、孤立化し、自分たちの仲間と溜まり場を作ることになる。学校外では、とりわけ休日には、日本人との交流はほとんど見られない。居住地を離れて、日本の中を旅行したり、キャンプやサマー・スクールに参加するなどということもない。家庭で見るテレビも、アニメがほとんどである。日本語理解が壁になり、ニュースや教養番組を見ることは少ない。このようなことから、学力面で日本人生徒に比べて不利であり、進学希望があつても高校進学はしばしばあきらめてしまうのが現状である。

このような外国人の子どもたちに対して、現在の日本の行政は、外国人なので就学義務はないと解釈し、行政側から就学を積極的に促す働きかけはない。しかし、「国際人権規約」や「子どもの権利条約」の趣旨・精神からすると、「教育権」を満たすべき行政の行為は十分でない。日本のように教育諸施設をすでに保持し、高い経済力のある国にしては、外国人の子どもたちの教育に対して可能な行動がとられていないと言えよう。

## 2 外国人の子どもたちに関する言語問題から現在の日本の学校をみる

本委員会の行った「教員アンケート」では、いくつかの重要な点が確認できる。

国際教室担当教員は「言葉が原因で親とコミュニケーションがよくできず、悩んでいる」様子をよりはっきりとつかんでいる。しかし、その深刻な様子に関しては、それ以外の教員との間で理解の差が大きい。

「あなたの気づいている事例で問題だと思っものを次から二つ以内で選んでください」という設問に対する回答では、無回答が多い。小学校教員で58.5%、中学校教員で50.6%もある。しかし問題の指摘がないわけではない。「日本語ができないため、のけ者とされたり厄介者扱いされる」と答えた教員は、小学校教員の6.6%、中学校教員の11.6%である。同様に、「日本語の発音や、本人の名前のことでからかわれる」（小6.3、中7.9）、「人前で母語を話して、日本人から『変な言葉だ』などと笑われる」（小1.5、中2.0）、「生活習慣や行動の仕方が違うため、仲間はずれにされる」（小16.0、中15.9）、「日本人の側に偏見があるので、日本人とよい関係がつかれない」（小11.0、中12.0）となっている。調査項目にない視点、たとえば外国人の子どもたちの方に問題がある、と見なしているのかもしれない。ともかく、言語の問題が少なからずあることは確かめられる。そして、言語の問題は、小学校よりも中学校の方が深刻であることも分かる。

では、子どもたちの言語問題を教師たちはどのように把握しているであろうか。子どもたちの母語について、日本の学校はある程度の理解を示すようになってきている（表1）。まだ「バイリンガル教育が必要」というほどには高まっていないとみられるが、「母語喪失」の問題は認識されはじめている。

表1 外国人の子どもたちの母語教育について小中学校教員の意見

母語教育は	回答数	その理由	回答数
必要だと思う	2,990	本人のアイデンティティや誇りのため	1,520
		本人の帰国に備えて	1,509
		両親・家族とのコミュニケーションのため	1,270
		母語は教科の理解に役立つこともあるから	238
		多様な言語が保持され、日本の文化が豊かになるから	346
必要ないと思う	1,193	母語指導は日本の学校の役割でないから	690
		教科の学習の時間が減るから	120
		日本語の習得や日本社会への適応の妨げになるから	73

〔注〕「必要だと思う」の理由は、二つ以内の複数回答、「必要ないと思う」の理由は単一回答。

子どもたちの側も、多くの者は母語の学習をしていない。となると、日本語も母語も中途半端という、知的能力だけでなく人格の発達に関しても深刻な問題が起こってくることになる。

外国人の子どもたちが「母語で話す相手がほしい」ということばをもらすことがあるが、子どもたちには日本語で表現しきれないもどかしさがあることを示している。言語に表現

して自分を確かめる行為の重要性、いわゆるアイデンティティの確立が、言語問題から派生している。母語を維持・発達させる努力は個人的になされているのが現状で、母国から本やテープを送ってもらう、友人を作って文通する、同国出身の生徒とは母語で話すようにする、といったような方法がとられている。浜松市では地域に母語の保持教室があるが、このような例は数少ない。

本来は、日本においてもバイリンガル教育、すなわち教科学習をまず母語で実施し、平行して日本語学習を進めることが望ましい。しかし、日本では日常的なバイリンガル教育は実現にほど遠いといわざるをえない。当面可能な方法として、課外で、あるいは土・日に母語教育を行う施設を作り、母語指導を実施する。あるいは、クラブ活動の一環で、外国文化クラブ(ブラジル文化、フィリピン文化など)を設置し、それぞれの言語を学んだり、文化や自然を調べたりすることが望まれる。

小中学校の教員は、カリキュラムの様々な改善策を考えているが、「教員アンケート」によると外国語の学習に関するものが一定数ある。

表2 必要なカリキュラムの改革についての小中学校教員の意見(複数回答)

	小学校	中学校
学習する漢字や難解な用語を減らすなど、日本語の負担を軽くする	382	143
日本の歴史、文化中心でなく、もっと国際的視点に基づく学力に力を入れる	399	139
実技や実地的な知識をもっと重視する	322	85
授業の中に口頭発表やディスカッションを取り入れる	261	75
外国語は英語中心ではなく、もっと多様な言語を含め、選択させる	188	87
その他	94	50
合計	1,646	579

[注] 「必要」と答えた教員は1,305人(28%)で、小学校951人、中学校354人である。

母語教育の視点からしても、中学や高校の外国語に英語以外の言語を加え、母語教育と結合するのは有力な方法であろう。

### 3 言語問題からみる外国人家庭と日本の学校

言語理解の不完全さは、いくつかの問題を引き起こしている。学校側から、集团的行動に関して、また服装など校則に関しての文化的な違いが外国人家庭に説明されていない例が多い。学級・学校からの通信が、日本語で書かれているため親には理解できない。そのため、学校で何が起きているのか分からず、子どもが学校生活に溶け合うようになかなか援助できない。学校行事やクラブ活動など、日本語で説明しても伝わらないわけである。子どもも親も、自分の意見を日本語でうまく表現できない。そのため、外国人の子どもや親からすると教師が特定の行為を一方向的に強要していると映り、拒否反応を示すことになる。学校側からすると、外国人の子どもたちが一方向的に拒否し、怠けている、秩序を乱し

ている、やる気がない、などという評価になる。

ボランティアや指導員が家庭を巡回し、ていねいに説明すると効果があるが、労働に追われる親とのコンタクトもとりにくい状況にある。学級・学校通信は、翻訳が望ましいが、スタッフの確保と財政的裏付けがなく、困難である。日本の学校はうまく有効な手だてを作り出せていない。

#### 4 学力と言語問題

##### (1) 抽象語と抽象的思考の段階への移行

日本語が上手に話せるようになったとしても、学校のテストの成績はふるわず、問題の根の深さを感じている教員が多いだろう。国際教室における日本語指導も、日本語が聞き取れ、話せるようになると通常は終了する。だが、教科の学習に必要な日本語との間には大きな壁があることに、いま日本の教員の多くが苦悩している。日本語では、その壁は二重になっているようだ。

一般に、子どもが言語行為を獲得する道筋は、次のような段階を進んでいく。

- ① 大人の言葉を繰り返す
- ② 大人の問いに対して Yes, No で答える
- ③ 大人の問いに対して必要な単語を探して答える。
- ④ 自分の主張を説明的に展開する。
- ⑤ 書き言葉、作文。

話し言葉ならば、相手の顔を見ながら、言語以外の要素を使用しながらコミュニケーションできる。また、相手の答えをその場で聞きながら、自分の表現を修正することもできる。ところが、書き言葉となると、相手を想定し、問いと答えを自問しながら論理を展開する必要が出てくる。きわめて抽象度の高い、しかも長時間にわたる粘り強い論理的思考が必要になる。「聞く」・「話す」日本語力と、「読む」・「書く」日本語力との間には大きな壁があるということである。

##### (2) 日本語における二つのコード、「生活日本語」と「学習日本語」

抽象的な言葉は、「学習言語」とか「学習日本語」とか呼ばれる。そして、多くの外国人の子どもたちは「学習日本語」が使えないために成績不振に陥ってしまうようだ。

表3 外国人児童・生徒一般の日本語の力について小中学校教員の見解

	小学校教員	中学校教員
会話の力に問題はなく、学習言語もかなり理解している	318 (9.8%)	65 (5.8%)
会話の力はあるが、学習言語の理解は不十分である	1,906 (59.0)	759 (67.6)
会話の力は不十分であるが、学習言語はかなり理解している	100 (3.1)	40 (3.6)
会話の力も学習言語の理解も不十分である	782 (24.2)	236 (21.0)
無回答	123 (3.8)	23 (2.0)
合計	3,229 (100.0)	1,123 (100.0)



「教員アンケート」の調査結果（表3）で分かるように、このギャップは、小学校よりも中学校に行くほど大きくなるようである。日常会話に比べて教科のテストが比較的できると判断される子どもは、来日前にかなりの学力が形成されていたものと予測されるが、その数は少ない。

次の表は、小学校4年生から3年間小学校に在学し、中学1年で10ヵ月帰国後、再来日したあるブラジル人中学生の様子である（調査は、愛知県内の中学校教員O氏により行われた）。Aさんとしておこう。彼女は、まじめに学習にも参加しており、日常会話の語彙は92%理解している。ところが、教科の学習は困難を極めているようだ。

表4 Aさんの中学校1年の教科書1ページ当たりの語彙の理解度

	理解できる語彙	理解できない語彙
国語 説明文 理解度 44%	グループ、ダニ、できる、 ない、ある、土、中、弱い、 たくさん、そこ、いない、 強い、ばかり、なる、はず、 そう、する、見かけ、同じ、 また、手、木、くる、見え る、どの、くらい、森、わ かる、がまん、好きな、～ しか、～のように、こと	使う、自然、健康、診断、考える、場所、調べる、 もし、仲間、住む、残る、所、反対、荒らされる、 クヌギ、雑木林、豊か、違い、判定、人間、苗木、 植える、緑化、行う、育つ、回復、近づく、植物、 つまり、何、言う、僕たち、状態、教える、生物、 指標、次、便利
地理 理解度 30%	むかし、家、つくる、5月、 6月、1か月、この、雨、 とどまる、やすい、1年、 うち、30%、40%、せまい、 強い、こと、ある、これ、 いう、1時間、30mm、山 くずれ、がけくずれ、大き い、これらの、少ない、と き、水、ダム、さんごしょ う、コンクリート、かべ	人々、低い、石垣、防風林、敷地、農地、防風雨 守る、つゆ、豪雨、梅雨、南西諸島、中旬、九州、 上旬、始まる、約、半、続く、時期、もたらす、 梅雨前線、最も、降る、年間、降水量、末期、地 域、比較的、短時間、集中、以上、土石流、発生 する、特に、被害、起こす、かんばつ、水資源、 台風、災害、雨量、夏、秋、特徴、など、島々、 飲料水、不足、農作物、害、貴重、もと、地下、 世界、最初、本格的、島、地層、備える、沖縄、 奄美
理科 理解度 27%	コンピュータ、いろいろ、 できる、たとえば、する、 とき、いう、行う、ようす、 気体、その、水、100℃、 なる、手がかり、ちがう、 いっしょ	参考、資料、使う、温度、測定、温度センサー、 器具、組み合わせる、写真、用いる、実験、示す、 物質、沸点、液体、変化、沸とう、さかんに、水 蒸気、エタノール、決まる、間、一定、種類、見 分ける、海水、食塩、残る、冷やす、再び、方法、 真水、とる、出す、混合液、予想、分ける、思う、 別々、混ぜる、熱する

「重さ」でなく「質量」、「長さ」でなく「身長」とか「距離」など、「早さ」でなく「速度」といったように教科の専門用語は日常生活からなじみの薄い語彙である。大小が理解できていても、「重い、軽い」「長い、短い」「多い、少ない」「大きい、小さい」「太い、細い」「太っている、やせている」「早い、遅い」「遠い、近い」というように、抽象化する尺度・質によって日本語では使い分けている。その言葉は、必ずしも外国語と一対一に対応していない。また「時間」という概念の形成は、時計が読める、つまり時刻の概念からはじまって、相当の抽象化が必要である。

日常生活ではなじみがうすいため、教科特有の専門用語が理解できない。そのため、外国人の子どもたちにとって学習が困難となり、よほどの援助者のサポートがない限り勉学意欲を喪失してしまう。社会科や算数・数学の文章題、理科、技術・家庭科などの学習が難しいようで、逆にあまり言語を必要としない教科を好む傾向にあるようだ。

イギリスの社会言語学者のバーンステインは、コード理論を提起した。英語を大衆言語・制限コードと公式言語・精密コードに分けてその機能的な違いと社会的に機能する相を指摘したのである。前者は、実践を共有する相手に対して様々な省略をともなった表現となっている。後者は、時間的にも空間的にも状況を離れて批判的に考察することのできる言語体系であり、抽象的な知識として蓄積されていくもので、それを使用するには抽象的なシンボル操作・形式操作の能力を必要とする。このコードの習得は、読書など日常生活とは別の教育条件によって長期的に達成される。バーンステインは、学校教育は後者のコードで行われていると指摘している。

学校教育を効果あるものにするためには、子どもの側に言語面で一定程度の準備が必要であることを意味している。そのために、アメリカ合衆国では、1960年代から、就学前の子どもとその親を対象にして基礎的な能力、数や文字など抽象的な記号を扱えるような言語力を中心にした能力を発達させる「ヘッドスタート計画」という政策をとってきている。子どもたちが学校教育を効果あるものにするためには、日常会話の日本語からさらに進めて学年相当の「学習日本語」へと日本語の習得目標を上げなくてはならない。日本語教育のための教員の加配も、授業について行けるだけの「学習日本語」習得を目標とするものとするならば、現状は全く不十分である。

### (3) 漢字の習得、漢語の使用

表4の「語彙の理解度」の欄をみれば一目瞭然なように、理解できないことばは圧倒的に漢字になっている。日本語の場合には、「学習日本語」の語彙は、たいてい漢語が当てられているのである。

日常会話の日本語と「学習日本語」との間の大きな壁に、日本語の場合、さらに漢字という要素が加わる。漢字は表記が複雑で、日本語の読み書きという、書き言葉の壁を二重にしているだけでない。さらに、訓読みと異なる音読みがあるように、中国語をそのまま取り込んでいる言葉も相当多い。生活日本語とは別の、漢語を主体にした「学習日本語」のコードがあるとも考えることもできる。たとえば、「起立、礼、着席」は「立って、お辞儀をして、座って」と同じであるのだが、日本の学校では前者を使う。話の脈絡によって漢語が採用(一種のコード・スイッチング)されるわけであり、しかも日常会話ではあまり使わない語彙に入れ替わる。そのため日本語が分からない子どもには、学校生活は不安で悩みを抱えるものとなる。

この意味で、漢字文化になじみのある者、たとえば中国からの帰国者と、漢字文化になじみのない者との間には、日本語習得において相当のギャップがある。

書き言葉に移行する障害を減らすために、ローマ字やひらがなで表現するのも一つの対策である。だが、それだけでは解決できない問題を日本語は含んでいると言える。

#### (4) 来日した年齢の問題

抽象概念の発達は、10歳あたりから急速にすすむと言われている。発達心理学者のピアジェの研究では、形式操作期への移行は12歳あたりである。その前段階である具体的なイメージの蓄積期も考えると、来日した年齢や発達段階によって日本語指導ならびに母語指導も変化させる必要があるだろう。

一般的に、バイリンガルになる場合の言語理解の組み合わせは次のように分類される。

##### ① 母語が抽象概念を担えるだけに発達していて、そこに第二言語として日本語を積み上げる場合。

ここでは、バイリンガル、なかでも加算的バイリンガリズムが起きる。たとえば、次のような例が紹介されている。

中学3年生(16歳)の時に全く日本語ができずに来日したが、1年間在籍しただけで国際コースに進学した。英語が得意だったので、高校進学につまずかなかった。また、中国語でしっかりとした学力を付けていたので、日本でも学習はスムーズにいった。(中西他『外国人児童・生徒教育への取り組み』教育出版、1995年、31ページ)

##### ② 母語が抽象概念を担えるだけ十分に発達せず、そこに第二言語を積み上げる場合で、第二言語が抽象概念を担えるだけ発達する場合。

ここでは、いわゆる母語の転換が起きる。抽象概念が発達する以前、とりわけ年少のうちに来日し、家庭や学校、友人関係など教育条件がよい場合に起こる。

言語の転換期には、一時的にバイリンガルとなるが、一方の言語を忘れてしまうので減算的バイリンガリズムとも指摘される。日本の学校では、日本語に早く慣れるように促す圧力が強く、母語への配慮は少ないので、減算的バイリンガリズムの見解に強く支配されていると見なせる。だが、小学校、中学年以降に来日する子どもたちに対しては、きわめて手厚い配慮をしない限り第二言語である日本語の十分な発達は期待しえないだろう。

##### ③ 母語が抽象概念を担えるだけ十分に発達せず、そこに第二言語が積み上げられたが、どちらも不十分な発達しか遂げられない場合。

いわゆるセミリンガルの状態 (semilingualism) で、ハーフリンガリズム (half-lingualism) とも呼ばれるが、両方の言語ともに不十分で社会生活に支障が出てくる恐れがある。批判の意味を込めて、「二重ハーフリンガリズム」 (double half-lingualism) とか「ダブルリミテッド」 (double limited bilingualism) と呼ぶこともある。

ニューカマーと呼ばれる外国人の子どもたちが抱える深刻で、決定的な問題はここにある。高校進学にその結果が如実に表れている。日本人なら96%前後が高校に進学するのに比べ、外国人の子どもたちの高校進学は絶望的な状況にある。その主要な原因は、「低学力」にある。それに対して、言語発達の困難さを理解して、長期的に問題を解決していくとする行政側の姿勢もみられない。行政側は、高校教育(後期中等教育)以降に対して

は、保障する義務はなく、本人の選択するものと見なしているのである。高校で、日本語教育を必要とするような生徒を受け入れる態勢をとっている例はきわめて少ない。

16歳以降でも、セミリンガルの状態を克服し、義務教育修了程度の教育水準を得られるような手だてが必要になっているとも考えられる。

少なくとも、高校側に、外国語や第二外国語として、ポルトガル語など多様な言語を取り入れるような改善が求められる。あるいは、国際高校に比較文化コースなどを開設し、ニューカマーの子どもたちを想定し、母語および自民族の文化を学び表現できる機会を作るのも有意義であろう。そこにおいて、日本語と母語の教育を継続し、少なくとも一つの言語が抽象的思考を可能にするほどに発達し、社会生活を不自由なくおくれる言語力を身につけられるようにすべきである。

現在の日本は、国際化の波の中で、多文化や多言語の状態に突入しており、さまざまな問題点を抱えながらようやく多文化が共生する社会へと歩み出したばかりの状況にある。

(福田 誠治)

#### 参考文献

- 山本雅代：『バイリンガル：その実像と問題点』大修館書店、1991年  
広田康生編：『多文化主義と多文化教育』明石書店、1996年  
自由人権協会編：『日本で暮らす外国人の子どもたち』明石書店、1997年  
中川明編：『マイノリティの子どもたち』明石書店、1998年  
太田晴雄：『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院、2000年  
中島和子：『バイリンガル教育の方法・増補改訂版』アルク、2001年  
近藤敦：『外国人の人権と市民権』明石書店、2001年  
佐藤郡衛：『国際理解教育：多文化共生社会の学校づくり』明石書店、2001年  
新海英行他：『在日外国人の教育保障：愛知のブラジル人を中心に・新版』大学教育出版、2002年

## VIII 多文化教育と進路保障

### 1 ある日系女子中学生の夢

以前、日系ブラジル人の女子中学生と進路について話していた折、将来の夢について語ってくれたことがある。彼女はポルトガル語を母語とする二世で、小学校6年次に来日し、出会ったのは中学2年生のときであった。当初はなかなか日本になじめず苦勞したというが、もともと人と話すのが好きな活動的な性格のおかげで友達もでき、日本の生活を楽しんでいる様子であった。将来の仕事の話になり、親は間もなく帰国する予定だが、姉と自分は日本が好きなのでここに残り、勉強は得意ではないが、人と話すのが好きなので中学校を卒業したら美容師になりたいとのことだった。そのためにも、もう少し語彙を増やし力をつけて何とか資格を取りたいというのが、彼女のささやかな夢だった。

このとき、私は美容師になるのにどのような学歴や資格が必要かはわからず、十分なアドバイスができなかった。後日、調べてみて、美容師になるには中卒でも厚生労働省の定める必要条件に該当する者は養成施設に入学できるが、現実には衛生管理や美容保健、美容の物理・化学、関係法規などを養成施設等で学ぶ必要があり、この入学資格は原則高卒であることを知った。日常の生活言語はそれなりに話せるとはいえ、学習言語の習得がまだ十分でない外国籍生徒にとって、たとえ好きな道とはいえ、美容保健や物理、関連法規の学習は大変に違いない。その後風の便りで彼女は、両親と一緒に帰国したことを知った。

以来、外国籍生徒の教育を考えると、いつもこのことを思いだす。日本が好きだといっていた彼女の夢はどうなったのだろうか。自分だけ残って夢に挑戦しようとしたのだろうか。それとも、自分の語彙力では好きな美容師も日本ではかなわぬ夢と思って帰国の道を選んだのだろうか。

この例は、少なくとも二つのことを教えてくれる。一つは、かれ／彼女らの生活の身近な職業に就くにも、外国人にとっては相当の努力が強いられること、二つ目は、現在の日本で将来自立するための資格を得るには、そのほとんどに高校卒業が義務付けられていることである。ということは、外国籍生徒を受け入れ、日本社会に「統合」していくためには、最低限、高校まで進学できる力をつけること、あるいは高校進学を保障する必要があることである。そうした体制はとられているのだろうか。そもそも外国籍生徒は、日本では高校が準義務化していることも含め、日本の学校制度をどの程度まで知っているのだろうか。

### 2 ボランティアたよりの進学説明会

現在日本では、高校進学率が96%前後にまで達している。これは世界的にみても高い数字であり、この数字を思ってもいまや高校進学が日本人の間で準義務化していることがわかる。しかし、ニューカマー外国人の高校進学率となると、予測の域を出ないが、いまだに50%どころか40%そこそこと思われる。その最大の理由には、日本語力を含めた教科に関する学力の欠如があげられがちだが、その前に指摘しておきたいのは、外国人が日本の教育制度について十分な情報を得ていない事実である。

日本人にとっては半世紀以上にわたり定着している6、3、3、4制ですら、この時系

列には多少の知識をもっている、たとえば中学校には「夜間中学」があり、高校にも全日制と定時制があること、難易度も学校の種類によってかなり異なるばかりか、学校のタイプによって就学期間にも違いがあり、年齢上の制限も存在することなど、細かなことはほとんど知られていない。これは、高校に進学するため「学習言語」の習得以前の問題だといってよい。今回の「教員アンケート」でも、保護者に「日本の学校についての知識が著しく欠けている」と答えた者は、小学校、中学校教員共に多く、とくに後者の比率が高い。

ようやく教育界でも、外国籍児童・生徒に対する日本の学校制度の情報伝達の重要性に気づき、自治体単位で、あるいは学校で説明会がもたれ始めている。しかし自治体単位のものは、「市政だより」や公共施設に置かれているチラシの類の文字化された媒体が多く、日本語の読めない外国人には、情報が行き届かない。こうした弊害を補うために、このところ各地でボランティアが中心となり外国籍の父母や生徒を対象に、日本の学校制度や試験に関する説明会がもたれるようになっていく。

たとえば東京都では多文化共生センターや三多摩の国際交流協会（CCS）を中心に、2年前から年に1～2回、中学生のための「進路ガイダンス」が開催されている。例えば多文化共生センター主催のものでは、あらかじめ「冊子」を作り、全文にルビを振り、漢字の読めない人にもわかるようにしてある。また平仮名が読めなくても会場にあれば、中国語、ポルトガル語、スペイン語、英語等の通訳者がおり、演壇の教員の説明を母語別にグループにわけ、同時通訳して解説している。

以前筆者も参加した経験によると、会場前で配られた「冊子」には、すべてにルビが振られ、はじめに先輩からの「声」として、苦勞しながら学力を身につけ高校に進学した様子が紹介してある。その進学先の高校には、商業高校、工業高校、普通校など種類も多く、ひとりでも多くの生徒に共通するよう配慮されている。そのあとで、Ⅰ「学校の仕組み」、Ⅱ「外国人が受けやすい入学テストの方法」、Ⅲ「英語以外の外国語の授業科目のある学校」、Ⅳ「授業がわからない場合のQ&A」、Ⅴ「授業料」、Ⅵ「奨学金」、Ⅶ「学校で使う言葉」、Ⅷ「中学に行かなくても」、の順に外国籍生徒の知りたい情報が網羅されている。

高校入学の選抜は、主に調査書と学力検査によるが、調査書が何を意味するのか、外国籍生徒にはわかりにくい。また推薦入学には、調査書のほかに推薦書も必要であり、さらに欠席が多い場合は、欠席の事情を説明するために「自己申告書」の提出も可能だが、こうした細かな手続きとなると外国籍生徒はほとんどついていけないのが実情である。それだけに会場での入試の仕組みの解説は、何物にも代え難い情報である。

とくにこの説明会の本領がもっともよく発揮されているのは、Ⅶの「学校で使う言葉」に関する解説である。そこには、日本の教育界では常識化している用語でも外国人にはわかりにくい教育用語として、「担任」、「クラス担任」、「ホームルーム」、「放課後」、「部活」、「PTA」、「給食」、「謹慎」、「学期」、「通知表」、「評定」、「単位」、「赤点」、「欠時」、「留年」、「進路」等の用語があげられ、逐一詳しい説明がついている。教育関係のベテランぞろいでなければ、編集できない知恵がいたるところにみられる。

また、Ⅷの「中学校に行かなくても」のところでは、1999年から外国籍生徒にも受験が開放され、これに合格すれば日本の中学校には入れなかった者にも高等学校の受験資格が与えられる「中学校卒業程度認定試験」の様子や「夜間中学」、さらには日本で働く資格

さえあれば、一切の学歴に関係なく機械、建築、電気、化学印刷、事務、被服関係の技能が学べる「技術専門校」の紹介もなされている（ただしこのなかには高卒が義務付けられているものもある）。

2年前に参加したときは、会場に100名近くの父母や生徒があふれ、中央演壇での教員の説明が始まると、会場は母語別の小グループに別れ、通訳者の解説に熱心に耳を傾ける姿が方々でみられた。外国籍生徒もまた、日本で何とか将来の展望を開くため教育には重大な関心をもっているのである。

このような説明会は、本来は各学校が行なうべきだと思われるが、これほどまで日本の高校進学全体に目配りした紹介は、限りのある進学担当者や国際教室担当教員だけでは困難である。

### 3 進路保障の現状

では、こうした説明会でかれ／彼女たちがもっとも関心を示す外国籍生徒への「特別措置」はどうなっているのだろうか。一般に、入学試験の際の特別措置という言い方には、二つの意味が含まれる。一つは、外国籍生徒への時間延長やルビ振り等の特別配慮である。二つは、外国籍生徒の「特別枠」に関することである。この二つがセットで考えられることもあるが、どちらか一方だけのことを指す場合も少なくない。現に、時間延長やルビ振りは行っても、可否に関しては日本人生徒とまったく同じ基準で判定する高校も多い。本稿で特別措置というときは、この二つを区別し、その上で、進路保障としての特別枠に注目することにする。また、外国籍生徒についても多くの自治体は、中国帰国生徒とそれ以外の外国籍生徒に分けることが多いので、ここでも分けて考えることにしたい。

はじめに外国籍生徒の特別措置に対する全国的な動向からみておこう。2002年12月現在、全日制高校（以下、カッコ内は定時制の動向を示す）で中国帰国生徒に入試の特別配慮をしている自治体は、28（23）都道府県、特別枠を設けている自治体は14（6）都道府県である。一方中国帰国生徒以外の外国籍生徒に対して特別配慮している自治体は、27（19）都道府県、特別枠を設けているところは、15（3）都道府県である。これをみてもわかる通り中国帰国生徒を含め外国籍生徒に対する特別措置には、自治体によってかなりのばらつきがみられる。入試科目や編入の措置まで含めれば、そのばらつきはさらに多様である。居住地の自治体の政策によって、同一条件で入国しながら子どもの進学に差のあることは好ましいことではなく、一時も早い是正が必要である。とくに何の配慮もしていない自治体は、早急に対応することが望まれる。

また、中国帰国生徒とそれ以外の外国籍生徒との特別措置では、前者への特別措置を実施している自治体の方が多い。これは、中国帰国生徒は一般には、永住帰国なり「日本国民」とみなされるのに対し、その他の外国籍生徒は、いずれ帰国する一時的な滞在者とみられているからである。中国帰国生徒に関しては、「中国残留邦人等」への「自立支援」のための法律もあり、「教育の機会の確保」が求められているが、外国籍生徒は、その対象外なのである。国籍により教育機会の保障は、異なるのである。

これらのことをもう少し詳しく、東京都の例を参考にみておこう。都では、国際化に伴い海外から帰国する児童・生徒のために海外帰国生徒学級を設けたが、中国帰国生徒に対しても11校が1校当たり10名の特別枠を設けて受け入れている。もしかれ／彼女らが、引揚げ生徒であり、高校に入学する時点で帰国して6年以内の者であれば、都立高校11校で

国語と数学の受験と、その成績だけで受け入れてもらえる。具体的にいえば、小学校4年生以上で帰国し、高校に行きたい場合である。引揚者でなかったり、引揚者でも4年生未満で帰国した場合は対象外である。3年生の2学期に帰国した者と4年生の1学期に帰国した者との大きな差のあるはずはなく、機械的な切り方は検討の余地がある。

また、引揚者という言葉を使用しているが、こうした特別措置の対象は、あくまでも引揚げ家族の者である。中国帰国生徒については、IV章でも一部はみたが、日本政府は、13歳未満とそれ以上を基準に「孤児」と「残留婦人」の区別をしている。孤児は、中国に残置されたとき日本語も日本文化もなじみの薄かった者として、帰国後は日本語と日本の生活習慣についての研修や自立のための援助が国費で行なわれている。残留婦人は、13歳以上だったので日本語や日本の生活習慣を知り得ていたと解され、研修は認められていない。孤児も残留婦人も国費による帰国は認められているが、国費で同伴できる範囲には、いくつかの違いがある。

孤児は、養父母、配偶者、未成年の子ども、成年でも未婚ないしは就学中の子ども、障害をもつ子どもは国費帰国の対象である。残留婦人等は、養父母は不可であるが、配偶者と子どもの同伴帰国は国費の対象である。ただし、子どもは、同伴でなければならず、しかも子どもでも既婚者やその配偶者と子ども——孤児からみれば孫——は認められない。また、本人だけが先に帰国しその後家族を呼ぼうとすると、これも国費の対象外である。

戦後30年近くも国交が開かれず、ようやく開かれた時点で終戦当時の13歳を境に日本語や日本文化の国費研修の区別をすることにどれだけの意味があるのだろうか。政府の見解は、13歳以上で残った者は自分の意思で残留を選択したというのであるが、当時の混乱期に自分の意思だけで残留を決めた者などはいなかった。多くは、すべて生きるために、やむなく残留なり中国人との結婚を選択せざるを得なかったのである。

また、残留婦人の場合、配偶者や子どもが国費扱いになるには、同伴帰国でなければならないが、配偶者は中国人である。日本社会に対する思い入れは残留婦人とは異なり、配偶者にとっては完全な外国への移住となる。そのため、残留婦人だけが先に帰国して日本での生活のメドがついたところで呼びたくなるのも自然である。終戦後、異国に残置されただけでもあまりにむごい仕打ちなのに、帰国後も当時の条件により多くの制約を課す現在のやり方は、多くの問題を残している。高校進学とは、直接関係のないことと思われるかもしれないが、家庭の文化資本が進路の決め手にもなるだけに、国費帰国者のみを特別視しないで、それ以外の帰国者の生活も保障する必要がある。

さらに受け入れ校が、都内全域で11校というのもあまりに少なすぎる。そのためせっかく入学しても遠距離通学を余儀なくされ、ラッシュアワーの厳しい通学を強いられる結果になっている。中途退学者のなかには、理由に遠距離通学を挙げる者もあり、もう少し受け入れ校を増やす必要がある。現在受け入れ校全体でも定員充足率は、4割程度といわれており、そうであれば1校分の定員は少なくとも受け入れ校を増やす方がより現実的である。

#### 4 高校にも「国際教室」を

中退のことに触れたが、最大の理由は、十分な学力がなくて入学したことにある。学力がなければ授業がわからず、授業がわからなければ学校が面白くないのは当然である。この問題をなくすには、高校にも中学校のように日本語が学べ母語も話せる「日本語教室」



や「国際教室」が必要ではないだろうか。高校は義務教育ではなく、しかも「選抜」が前提になっていることもあり、日本語力は十分であるべきだとの認識がある。しかし現実には、日本語力の不十分な生徒が多く、「古文」などの授業にはついていけないので、「取り出し」で指導している。古文に限らず、「現代国語」の時間に取り出して「日本語」を教えることも多い。

日常生活言語と学習思考言語には大きなギャップがあり、小学校高学年から中学にかけて来日したニューカマー生徒の多くが、日常生活言語に慣れ、ようやく学習思考言語にも習熟していくのが高校段階であることを考えると、かれ／彼女らの教育力を高めるためには、高校段階での日本語教育は大切であり、むしろ高校段階こそ、学習思考言語を高める上で重要な時期といえる。高校にも日本語を系統的に学習し、母語で話せ、息抜きもできる「居場所」としての「国際教室」が必要なのである。

この問題、すなわち現在のように特定の科目の授業を利用して日本語を教えるやり方は、より広くは「第二言語としての日本語」教育の導入に行き着く。前述したように外国籍生徒のいる高校で、「古文」や「現代国語」の時間に「取り出し」で日本語を教えても、成績評価の科目名は、「国語一」や「現代国語」となるが、こうした日本語教育と専門教科との分離、さらには授業の内容と結果のズレは、現時点では日本語が教育課程に含まれておらず、「第二言語としての日本語」教育が確立していないためである。「国語」と「日本語」は異なり、何のための日本語学習かといえば、日本語力を前提とするような国語や社会、歴史のような専門教育を理解するためである。となれば、客観的な日本語教育のレベルがわかり、その力が専門教科のどの辺とリンクするかが評定できるようになっていた方が、その後の専門教育の指導を受けるにも便利である。日本語教育を受講しても、他の専門科目と切れたまま、機械的に取り出された科目に振り替えるのではなく、そのまま日本語として評価されるシステムの確立のためには、教育課程のなかに日本語が設置されなければならない。それには日本の学校で学んでいる者は、日本語のできる生徒だけという前提からいまや解放される必要がある。

たしかに現在でも高校には、学校独自の設定科目が認められており、外国籍の生徒の受け入れ校では、この枠を利用して「日本語」を教えている所もある。例えば、都内のある定時制高校では、2003年度より一年次の外国籍生徒を対象に、学校独自の設定科目「国際理解」のなかに、「日本語コミュニケーション」という科目を新設し、日本語教育の必要な生徒を指導している。

しかしこの場合、「日本語コミュニケーション」という教員免許はないので、教職免許をもつ者なら誰でも教授でき、そうなる現実にはしばしば教員免許をすでに取得している大学院生を臨時に雇用し、日本語指導に当てることを行なわれる。そのため、外国籍生徒の存在を、学校全体の問題として受け止め、支援する体制がなかなかとられない。学校を変えるには、まず一人一人の教師が変わらねばならないのに、外国籍生徒の問題は、担当教員だけの一部の問題とされてしまうのである。

学校の「多文化」化、多民族化を不可避の前提と捉え、いまや日本語の話せる生徒だけのものではないことを、教員全体が共有し、すべての外国籍生徒の進路を保障するためにも、日本語教育と専門教科指導の結びついた「第二言語としての日本語」教育の導入が求められている。文部科学省は、やっと小学校レベルでのJSLカリキュラム開発の中間的なまとめを公表したが、本来は、中学校、高等学校をも視野に含めるものでなければならない。

## 5 中国帰国生だけでよいのか

ところで、これまでは、中国帰国生徒を中心に進路保障の実態をみてきたが、かれ／彼女らだけの保障でよいのだろうか。かれ／彼女らへの進路保障が他の外国籍生徒に比べて差があるのは、永住者や「日本国民」であるからだが、その点で類似している者に日系南米人がいる。かれ／彼女らもまた、日本人の血を引き、定住化も進んでいる。しかし、かれ／彼女らへの進路保障は、一般の外国籍生徒と同じ配慮以外はなんら行なわれていない。

以前、日本滞在のブラジル人の14歳以下の児童・生徒3万人中、日本の学校に通っている者は1万人弱といわれ、かなりの者が、日本の学校に就学していない現実が明らかにされた。また、最近日系人の多いある自治体が、学齢期にある南米系の外国籍児童・生徒の実態を調査している。結果は、就学対象者総数600数名中、日本の公立校に在籍している者は50%を切っており、ブラジル人学校に通っている者10%台、ブラジル人塾10%、不就学4%、託児所2%弱、帰国・転出が4人に1人の25%台であった。たしかに、以前、新聞報道された不就学児童・生徒数よりかなり少なかったことで、関係者をほっとさせているが、しかし、帰国・転出とされている者がやはり多く、転出先で子どもが通学しているかどうかは定かでない。

さらに託児所やブラジル人学校の児童・生徒たちにも、決して十分な教育が行われているわけではなく、彼らは本来は日本の学校が受け止めるべき存在である。また、ブラジル人学校の在籍者も、卒業後は多くが日本に滞在するとなると、これも問題は大きいといわなければならない。ブラジル人学校は、帰国を前提にしており、帰国後の編入には便利であっても、日本語教育をはじめ日本社会で生きるための知識をあまり教えていない。卒業後も日本に留まる生徒が多いとなれば、日本の学校のオルタナティブにはなり得ないことになる。

不況がかれ／彼女らを帰国させるという見方もあるが、むしろかえって中小零細企業はかれ／彼女らに依存する傾向も見て取れる。今後がかれ／彼女らの労働力を必要とする限り、児童・生徒の就学・進路を保障する必要がある。

中国帰国者と同じ枠を作る法的根拠づけが困難というのであれば、かれ／彼女らの民族学校を支援するなり、民族学校の卒業生が日本の大学を受験できる道は開く必要がある。文部科学省は、民族学校で一定の基準を充たしている学校は一条校に準じる扱いをし、国立大学の受験資格を認める方向といわれ、アメリカ・カリフォルニア州に本部を置くWASC(Western Association of Schools and Colleges)や同じくコロラド州のACSI(Association of Christian Schools International)、イギリスに本部を置くECIS(European Councils of International Schools)の3つの学校評価機関によって認証されたインターナショナル・スクールの卒業生には、国立大学の受験資格が認められるようである(ただし、この措置の問題点は「はじめに」でもふれた)。なかには無認可校でも認められる方向のものもある。

となれば、今後のことだが、無認可のブラジル人学校も含めて、多様な学びの機関の保障と支援が大きな課題になると思われる。

## 6 両極分解化のいなめない保障校

こうして一部の外国籍生徒の受け入れが保障されても、現状をみると気になることがあ

る。それは中国帰国生も含め外国籍生徒の受け入れ校が、現時点では両極に分解していることである。例えば前述した都内の11校をみても、このなかには、「教育困難校」といわれる高校も少なくない。見方を変えるなら日本人生徒から敬遠されている高校が、生徒集めのために引き受けていると思われるものも少なくない。なかには1人の受験生もいなかったり、いても1人だけという高校もある。

その一方で、例えば都内には、日本の国際化に応えるための「国際」を売り物にしている高校も開設されている。ここには、帰国も含め外国籍生徒35名の定員があり、4月期は外国籍生徒20名、9月期は帰国子女をも含めて15名受け入れているが、帰国子女も含めて、外国人枠が合計でも35名というのは、あまりに少なすぎるのが実情である。対象に「在京外国人」という新概念を作り（「在日」としないで）、かつ特定国出身者や漢字文化圏の者に偏重しない方針には、外国人がある種のエスニシティに固まるのを排除しようとする意図も感じるが、それだけに一般の外国籍生徒にはあまりにハードルが高すぎる。

「国際」とうたっていても、その目的は、あくまでも日本人高校生の国際的視野の育成と日本人で海外の中学校を終了した生徒の受け入れにあり、外国籍生徒の受け入れにはあまり関心がないことを示している。もう少し、ニューカマーの外国籍生徒を受け入れ、かれ／彼女らとの国際交流・理解をはかりながら、語の本来の意味での国際化を推進して行く必要がある。国際化を掛け声だけに終わらせてはならない。

それには、他の公立高校も外国籍生徒の枠を作り、全体で対応する必要がある。中国帰国生を受け入れている高校をみると、中国語を話す教員もおり、受け入れ態勢が進んでいるが、日系ブラジル人が入学した場合、ポルトガル語を話す教員はまずいない。限られた高校の開放だけでは、特定の外国籍生徒以外の生徒が入学した場合、途端に行きづまってしまうのである。公立高校全体で対応すれば、近隣高校への紹介等でやりくりできるはずである。

たしかに、特別枠を設けている高等学校以外でも、中国帰国生徒等の場合、特別措置申請をすれば、時間延長とルビ振りで受験することができる。また、特別枠のある高校では、特別措置申請による受験と一般受験の二種類の受験すら可能である。しかし、特別枠のない高校は、上記の特別措置以上はなされておらず、日本人受験生との競争が相当きつことも事実であり、このことが受け入れ校の二極化にも通じている。国際化の推進を強調するのであれば、すべての公立高校に特別枠を設けて対応していくべきである。そのためには、履修方法を単位制に切り変えるなど必修単位の縛りを和らげる措置も必要である。

## 7 高校全入をめざして

以上のことは、日本のすべての高校が外国籍生徒の進路を保障せよということでもある。高校進学「適格者主義」の立場からすれば、認めがたいことかもしれないが、現実ですべてに公立の定時制高校では、外国籍生徒も含めて全入の時代を迎えている。今後はすべての全日制高校でも、全入を視野に入れた取り組みが求められている。

高校への希望者全入というと、現実を無視した過激な見方と思われるかもしれない。しかし、もともと戦後スタートした新制高等学校は、「学校教育法」41条で「中学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて高等普通教育及び専門教育を施すことを目的とする」としているように、義務制の中学校との連続性のなかでできるだけ多くの希望者へ高等学校の普通教育と専門教育を授けることを目的に単線型として出発した。入学試験は、

志願者が定員をオーバーしたときのやむを得ない処置と考えられていた。このやむを得ない入学試験が、人間の能力を選び分ける「選抜」の性格を強めて現在のような事実上の複線型ともいえる形に移行したのは、高度経済成長期のエリート養成としての財界の要望に応えていった頃からである。

いま、少子化により、学校を選ばなければ希望者全入が可能な時代を迎え、もう一度戦後の高等学校の教育理念を外国籍生徒も含めて実践していくべき時を迎えている。子どもの権利条約28条1項(b)でも、「種々の形態の中等教育の発展を奨励し、すべての児童に対し、これらの中等教育が利用可能であり、かつ、これらを利用する機会が与えられるものとし、例えば、無償教育の導入、必要な場合における財政的援助の提供のような適当な措置をとる」としており、高校への希望者全入を展望している。そのためには、試験のあり方から問う必要がある。現在は、外国籍生徒の試験には、申請により、ルビを付したり、時間を延長する方法がとられているが、外国籍生徒にとって日本の子どもとの同一試験はあまりに難しすぎるのが実情である。出身国いかんでは、外国語から英語をはずすとか、他の試験科目の内容に変えるとか、母語を含めた試験があってもよい。

## 8 大学への進学保障

これらのことは大学受験にもいえる。大学進学率も40%を超える時代に入り、「大学大衆化」と呼ばれて久しい時代には、大学も外国籍生徒に開かれたものにして行く必要がある。しかし現実には、高校進学ですら外国籍生徒にとって至難である限り、大学合格はもっと困難である。現在、外国籍生徒に対する特別枠を設けている大学は少ない。ただし中国帰国生に対しては、特別枠を設けている大学が、2002年時点で国立24大学、公立13大学、私立21大学、公立短大2大学となっている。

東京都では、都立短期大学と科学技術大学が中国引揚者等の子女受け入れ特別入試制度を実施している。1996年以降、過去4年間の都立短期大学の入学者数は、21名であり、その数は年平均でも5名と多くはない。2003年度は、中国引揚者等及び外国籍生徒の受験者は33名であったが、合格した者は中国引揚者等1名、外国籍生徒13名の合計14名であった。合格者は、受験者のまだ半分にも満たない。短期大学してこの数字である。一般の大学合格がかれ／彼女ら外国籍生徒にとって至難の技であることは想像できるが、これからかれ／彼女らが日本社会に定住し、「統合」された「住民」となるには、大学教育へのアクセスのしやすさも保障しなければならない。

そのためには、大学受験も従来型ペーパーテストだけではなく、意欲や英語以外の外国語の力も多様な能力として評価するシステム作りが必要である。現に日本人向けには、「一芸入試」などにみられるように多様な方法が試みられている。これを外国籍生徒にも行なうことである。また大学でも入学後は、日本語教育を充実させる必要がある。現に上智大学や国際基督教大学が、日本人の帰国生の間で人気があるのは、日本語を学びながら自分の専門も深めることができるからである。日本語教育は、高校どころか大学においても充実させるべき時期を迎えている。日本で定住外国人の「文化的市民権」を実現して真に「統合」していくためには、以上のような制度改革が不可避な段階を迎えている。

(佐久間 孝正)

## 参考文献

蘭信三編：『「中国帰国者」の生活世界』行路社 2000年

解説教育六法編集委員会：『解説 教育六法』三省堂 2001年

神奈川県教育文化研究所：『学習と進路の保障をもとめて』神奈川県教育文化研究所 2001年

宮島喬編：『外国人市民と政治参加』有信堂 2000年

宮島喬：『文化と不平等－社会学的アプローチ』有斐閣 1999年

大阪府在日外国人教育研究協議会：『21世紀を展望する多文化共生教育の構想－府外教のめざす在日外国人教育』大阪府在日外国人教育研究協議会

多文化共生センター東京21：『中学生のための進路ガイダンス－卒業したら、どこで何するの?』多文化共生センター 2001年

## 多文化共生教育のための提言

1. 各自治体は、差別のない、多文化尊重の精神に立つ、地域の特色も踏まえた「在日外国人・児童生徒のための教育指針」（仮称）を策定する。その際、外国人自身も含め、教職員、保護者、NGO等の意見を十分反映させるように努める。
2. いわゆる国際学校、民族学校は多文化教育の実践を行ない、日本の文化的豊かさに貢献してきた。これらの学校について文部科学省は差別をもちこまず、可能な限り「一条校」に準じた扱いをすべきである。
3. 日本の学校と国際学校・民族学校との交流を盛んにし、相互理解や差別・偏見の是正のため、合同の授業や課外活動を行なえるようにする。
4. 初等中等教育の目的を、「日本国民のための教育」から「市民のための教育」に転換すべきであり、現行の教育基本法を堅持し、その方向に同法の精神を生かしていく。
5. また、「市民のための教育」（究極的には「世界市民のための」）を目指す以上、国籍や出身文化の異なる児童・生徒にとっても意義のある文化、知識の伝達に努めるべきであり、学習指導要領の根本的見直しの運動が取り組まれるべきである。
6. 日本の学校のモノカルチュラルな「一斉共同体主義」を改め、文化の多様性の尊重（ピアス、食、宗教の習慣）、カリキュラムの多様化、学力評価基準の多様化に努める。そのためアジア、南米諸国の教育者と意見交換を行ない、合同教科書づくりもめざす。
7. 外国人児童・生徒にとって母語または母国語の保持は重要であり、少なくとも希望する者には母語または母国語の教育の機会を提供する（放課後、それが困難なら週末に）。教員（講師を含む）には同国人または同じ文化の出身者を採用することが望ましい。
8. 定住外国人の児童・生徒のために設けられている民族学級、民族講師について、文部科学省、教育委員会は正当な位置づけを行ない、適切な予算措置を講じる。外国人教員のネットワーク化を図り、情報交換・実践交流を促す。
9. 教員の免許の種類に「日本語」を設け、とくに中学校では専門の「日本語教員」を採用できるようにする。
10. 中学校の「外国語」科目では、英語一本の現在のあり方を改め、たとえば中国語、朝鮮語、スペイン語、ポルトガル語なども選択できるようにし、高等学校の入試でも選択できるようにする。

11. ニューカマー児童・生徒の日本語指導のための「取り出し」授業は必要最少限に止め、なるべく原学級でクラスメートと同じ授業が受けられるようにする。そのため必要ならば二言語教育を、または一言語であっても複数教員によるTT教育を導入する。
12. 日本の学校教育では「努力する」「がんばる」という価値を強調し、努力できない者が排除され、外国人の子どもがしばしばその犠牲となってきた。この考え方を改め、努力できないことの背景にある彼らの不利な条件を十分考慮し、支援していくようにする。
13. 外国人児童・生徒の中途編入に際しては、年齢を絶対視せず、学力、親の希望を考慮して受け入れ、学習成果に応じ学年を上げるなど、柔軟に対応する。なお15歳を越えた者でも、当然学ぶ権利はあり、希望者は全日制中学校で受け入れるべきである。
14. 教育委員会は外国人保護者への就学案内を「送りっぱなし」にせず、就学の手続きが確実になされたかどうかを個々に確認する努力をすべきである。
15. 外国人の子どもの就学を確実にフォローするため、また保護者からの相談にも応じ、アドバイスを与えるため、「スクール・ソーシャルワーカー」（仮称）を教育委員会に配置する。
16. 日本語指導を必要とする児童または生徒が50人を超えていても国際教室担当教員が2名しか配置されない学校がある（現行制度では、配置は2名が上限）。学校の実情に応じた、上限のない配置を行なうべきである。
17. 公立小中学校への外国人教員の採用を1%程度まで増やし（欧米中心でなく、アジアなどから積極的に）、「常勤講師まで」という昇進差別もなくす。多様なものの見方や感性を日本人の子どもも日常的に学び、摂取できるようにするためである。
18. 外国人、異なる民族、女性、障害者、高齢者などの社会的マイノリティの言語、宗教、生活習慣、価値観を「文化」として尊重・尊敬する精神を日本人の児童・生徒、保護者にしっかり学習できるようにするため、国際理解、人権をテーマとする学校教育、社会教育に力を入れる。
19. 高等学校については「希望者全入」を実現し、外国人の就学保障を実現すべきである。当面、入試が行われる際、すべての公立高校に外国人生徒の特別枠を設け、受け入れる。また入試で特別な配慮を受けられる条件を「入国後3年以内」と定めている県が多いが、少なくとも5年程度は認め、さらに多様な事情を考慮すべきである。
20. あらゆる子どもに教育を受ける権利があり、親、本人の在留が非正規であっても、

この権利は妨げられるべきではない。就学手続きに際し、教育委員会は、外国人登録証の提示を強かず、必要な事項を必要な方法で確認するのにとどめるべきである。

21. 外国人の子どもの就学支援、補習、受験指導にボランティアの地域学習室が大きな役割を演じている場合がある。教育委員会、学校はこうした地域学習室と協力して指導をすすめる。また自治体は、地域学習室に場所の提供など必要な援助を行なう。



## 「外国人児童生徒の指導に関するアンケート」調査票

国際教室担当教員への設問（Q1からQ11まで）

Q1. 貴校では指導に携わっている指導者数は何名ですか。

- a. 国際教室担当( )人
- b. 嘱託( )人 〈内、巡回で定期的に指導にくる人( )人〉  
（「嘱託」とは、「言語指導員」などと呼ばれる非常勤の指導協力者を指す）

Q2. 嘱託一人の指導時間は、週当たり平均してどのくらいですか。( )時間

Q3. 教室として対応できる言語は次のうちのどれですか(嘱託の協力も含めて)

1. ポルトガル語
2. 中国語
3. スペイン語
4. 英語
5. その他( )

Q4. 貴校の国際教室ではどのような指導が行われていますか(複数の回答を選ぶ場合、もっとも主要なものに◎をつけてください)

1. 日本語の会話、読み書きの指導
2. 教科に役立つ漢字、漢語、日本語表現の指導
3. 教科の指導
4. 日本の生活習慣や文化の指導
5. 母国の言語・文化の指導
6. その他( )

Q5. 日本語の指導を必要とする児童または生徒の数は、貴校ではおよそ何名ですか。

1. 5人以下
2. 6～10人
3. 11～15人
4. 16～20人
5. 21～30人
6. 31人以上

Q6. その主な出身国・地域はどこですか。一番多いものの番号に◎、次に多いものに○をつけてください。

1. ブラジル
2. その他中南米
3. 中国
4. 韓国(ニューカマー)
5. フィリピン
6. インドシナ三国
7. その他( )

Q7. その授業の形式は次のどれにあたりますか(複数の回答を選ぶ場合、最も主要なものに◎をつけてください)。

1. 時間を決めて取り出し授業を行っている
2. 児童または生徒が質問に来たときに、指導して対応する
3. 自分が原学級に出向いて授業を補助する(T, T. システム)
4. 放課後に時間を決めて指導している
5. その他( )

Q 8. 貴校では現在のスタッフ(担当教員、嘱託を含め)で、指導に対応できていますか。  
あてはまるものを次の1~3から一つを選んでください。

1. 対応できている
2. もう少し指導者が必要
3. 指導者が足りず、対応が困難である

Q 9. 国際教室はどんな指導の場であるべきだとお考えですか(複数の回答を選ぶ場合、最も主要なものに◎をつけてください)。

1. 生活に必要な日本語の習得の場
2. 教科の学習に必要な日本語の指導の場
3. 教科の指導の場
4. 日本の生活習慣や文化の指導の場
5. 母国の言語・文化も学ばせる場
6. その他( )

Q 10. 教材は十分ですか。あてはまるものを次の1~3から一つを選んでください。

1. 十分
2. やや足りない
3. 不十分

→SQ(2.3.を選んだ方のみ)足りない教材はどうしていますか。

次の1~4から一つを選んでください。

1. たいてい教室の仲間と共につくる
2. たいてい個人でつくる
3. 私費で買うことの方が多い
4. その他( )

Q 11. どのような教材がほしいとお考えですか

すべての教員への設問 (Q12 からQ23 まで)

Q 12. 出身国などによって違うでしょうが、外国人児童または生徒の多数の傾向として日本語の力はどうか。次の1~4からあてはまると思うもの一つを選んでください。

1. 会話の力に問題はなく、学習言語(教科で使われる言語)もかなり理解している
2. 会話の力はあるが、学習言語の理解は不十分である
3. 会話の力は不十分であるが、学習言語はかなり理解している
4. 会話の力も学習言語の理解も不十分である

Q 13. 出身国などによって違うでしょうが、外国人児童または生徒の多くにとって、教科書の中で使われている日本語はむずかしいでしょうか。次の1~3からあなたの見方に近いもの一つを選んでください。

1. 全体に表現がむずかしすぎる
2. ややむずかしい箇所がある
3. この程度の日本語には慣れるべきだ

Q 1 4. 教科書等で使われる学習言語としての漢字、漢語について、次のような意見があります。あなたの意見は、どれに近いですか。一番近いものを一つ選んでください。外国人児童または生徒を念頭におき、答えてください。

1. 漢字・漢語は現在よりも減らすべきだ
2. 漢字・漢語は減らさず、すべてにルビ（ふりがな）をふるべきだ
3. 現状通りの漢字・漢語の使い方であり
4. その他（具体的に

Q 1 5. 多くの外国人児童生徒が日本の学校で学ぶようになりましたが、これにより現行カリキュラムを改革する必要性が生じたとお考えですか。

1. そう思わない
2. そう思う

→SQ (2. を選んだ方のみ) ではどのような改革が必要でしょうか、お考えに近いものに○をつけてください。複数の回答を選んだ場合、最も重要と思うものに◎をつけてください。

1. 学習する漢字や難解な用語を減らすなど、日本語の負担を軽くする
2. 日本の歴史、文化中心ではなく、もっと国際的視点に基づく学習に力を入れる
3. 実技や実地的な知識をもっと重視する
4. 授業の中に口頭発表やディスカッションをもっと取り入れる
5. 外国語は英語中心ではなく、もっと多様な言語を含め、選択させる
6. その他(あなたご自身の意見を)

Q 1 6. 外国人の児童生徒の能力への見方について、「日本語の力が不十分であっても、彼らの能力がどこにあるかを見出すように努め、それを評価すべきだ」という意見があります。あなたは外国人の児童または生徒にどのように接しておられますか。次の1~4から一つを選んでください。

1. 自分も上の意見のように考え、そのように努力している
2. 上の意見に賛成だが、なかなかそのように対応できない
3. 日本人の子どもと同じように対応している

Q 1 7. 学習が困難な外国人児童または生徒に、あなた自身は次のような特別な指導をしていますか。したことがおありですか。あてはまるものに○をつけてください。

1. 放課後等に特別に指導をしている
2. 外国人児童または生徒の母語を学び、指導に役立てている
3. 不登校の子どものために家庭訪問をしている
4. 彼らの保護者に会って相談に乗ったり、助言をしたりしている
5. 特別な教材や教育方法を開発した
6. その他(

Q18. 外国人児童生徒にとって日本語の指導ばかりでなく、母語の指導も必要だと思いますか。

1. 必要だと思わない
2. 必要だと思う

→SQ (1. を選んだ方のみ) その理由は何ですか。次の内から、あなたの考えに最も近いものを一つ選んでください。

1. 日本語の習得や日本社会への適応の妨げになるから
2. 教科の学習の時間が減るから
3. 母語指導は日本の学校の役割ではないから

→SQ (2. を選んだ方のみ) その理由は何ですか。次の内から最も重要と思われるものを二つ以内で選んでください。

1. 本人のアイデンティティや誇りのため
2. 両親・家族とのコミュニケーションのため
3. 本人の帰国に備えて
4. 母語は教科の理解に役立つこともあるから
5. 多様な言語が保持され、日本の文化が豊かになるから

Q19. 外国人児童生徒の学校内外の生活において、次のようなことがありましたか。ご存知の範囲内で、あてはまるものに○をつけてください。

1. 差別、いじめなどを受け、悩んでいる者がいる
2. 授業についていけず、登校しなくなった者がいる
3. 言葉が原因で親とコミュニケーションがよくできず、悩んでいる者がいる
4. 親の失業や経済状態に敏感で、生活に不安を感じている者がいる
5. 帰国か定住かという将来の予定が分からず、不安を抱える者がいる

Q20. 外国人児童生徒が増えていることとの関連で、学校の校則やその他のルールのありかたについてどうお考えですか。次の1~3からあなたの意見に近いものを一つ選んでください。

1. 外国人児童生徒も、なるべく既存の校則・ルールを守ってほしい
2. 既存の校則・ルールにも問題点があるから、外国人児童生徒の増加を、それらの見直しのきっかけとすべきだ
3. 外国人児童生徒が増え、校則・ルールは事実上変わってきている

Q21. 外国人児童生徒へのいじめ、差別についてお気づきのことがありますか。

1. ない
2. ある

→SQ (2. を選んだ方へ) あなたの気づいている事例で問題だと思ったものを、次から二つ以内で選んでください。

1. 日本語ができないため、除け者とされたり厄介者扱いされる
2. 日本語の発音や、本人の名前のことでからかわれる
3. 人前で母語を話して、日本人から「変な言葉だ」などと笑われる
4. 生活習慣や行動の仕方が違うため、仲間はずれにされる
5. 日本人の側に偏見があるので、日本人とよい関係がつかれない

Q 2 2. 外国人児童または生徒の保護者の態度についてうかがいます。保護者の国籍等による違いはあるでしょうが、総じて、どのような感想をおもちですか。次のうちからあなたの感想にもっとも近いものを一つ選んでください。

1. 子どもの教育への熱意、関心、知識には問題はない
2. そうとはいえない

→SQ(2. を選んだ方へ)では、保護者の側にはどんな問題があるでしょうか。

次の1～5であてはまると思われるものに○をつけてください。

1. 日本語が不自由で、教員や学校からのアドバイスが伝わらない
2. 日本の学校についての知識が著しく欠けている
3. 長時間労働のため、子どもと接する時間がとれないでいる
4. 帰国を念頭におき、子どもの就学を厳しく考えていない
5. 生活が困難なので、日本人並みに教育費を割くことができない

Q 2 3. 最後に、外国人児童生徒の指導に関し、意見、感想を自由にお書きください。

## 「外国人児童生活の指導に関するアンケート」 基本集計

回答者の職務、勤務先

	国際教室 担当教員・ 小学校	国際教室 担当教員・ 中学校	それ以外 の教員・小 学校	それ以外 の教員・中 学校	不明	合計
人数	216	96	3013	1027	256	4608
パーセント	4.7%	2.1%	65.4%	22.3%	5.6%	100.0%

### Q1～Q11 国際教室担当教員のみ回答

Q1. 貴校では指導に携わっている人は何名ですか。

【国際教室担当教員】

	国際教室担当教 員・小学校		国際教室担当教 員・中学校		合計	
0人	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
1人	134	62.0%	31	32.3%	165	52.9%
2人	44	20.4%	22	22.9%	66	21.2%
3人	16	7.4%	11	11.5%	27	8.7%
4人	9	4.2%	8	8.3%	17	5.4%
6人	0	0.0%	6	6.3%	6	1.9%
それ以上	4	1.9%	11	11.5%	15	4.8%
無回答	9	4.2%	7	7.3%	16	5.1%
合計	216	100.0%	96	100.0%	312	100.0%

【嘱託】

	国際教室担当教 員・小学校		国際教室担当教 員・中学校		合計	
0人	19	8.8%	5	5.2%	24	7.7%
1人	64	29.6%	31	32.3%	95	30.4%
2人	39	18.1%	20	20.8%	59	18.9%
3人	18	8.3%	8	8.3%	26	8.3%
それ以上	9	4.2%	3	3.1%	12	3.8%
無回答	67	31.0%	29	30.2%	96	30.8%
合計	216	100.0%	96	100.0%	312	100.0%

【嘱託の内、巡回で定期的に指導にくる人】

	国際教室担当教 員・小学校		国際教室担当教 員・中学校		合計	
0人	13	6.0%	6	6.3%	19	6.1%
1人	62	28.7%	22	22.9%	84	26.9%
2人	23	10.6%	19	19.8%	42	13.5%
3人	13	6.0%	1	1.0%	14	4.5%
それ以上	4	1.9%	2	2.1%	6	1.9%
無回答	101	46.8%	46	47.9%	147	47.1%
合計	216	100.0%	96	100.0%	312	100.0%

Q2. 嘱託一人の指導時間は、週当たり平均してどのくらいですか。

	国際教室担当教員・小学校		国際教室担当教員・中学校		合計	
5時間以下	90	41.7%	42	43.8%	132	42.3%
6～10時間	22	10.2%	11	11.5%	33	10.6%
11時間以上	46	21.3%	14	14.6%	60	19.2%
無回答	58	26.9%	29	30.2%	87	27.9%
合計	216	100.0%	96	100.0%	312	100.0%

Q3. 教室として対応できる言語は次のうちどれですか。(嘱託の協力も含めて)

	国際教室担当教員・小学校		国際教室担当教員・中学校		合計	
ポルトガル語	122	56.5%	49	51.0%	171	54.8%
中国語	66	30.6%	43	44.8%	109	34.9%
スペイン語	81	37.5%	38	39.6%	119	38.1%
英語	65	30.1%	33	34.4%	98	31.4%
その他	45	20.8%	13	13.5%	58	18.6%
無回答	20	9.3%	13	13.5%	33	10.6%

Q4. 貴校の国際教室ではどのような指導が行われていますか。  
(複数の回答を選ぶ場合、もっとも主要なものに◎をつけてください)

	国際教室担当教員・小学校		国際教室担当教員・中学校		合計	
日本語の会話、読み書きの指導	194	89.8%	83	86.5%	277	88.8%
教科に役立つ漢字、漢語、日本語表現の指導	176	81.5%	78	81.3%	254	81.4%
教科の指導	151	69.9%	69	71.9%	220	70.5%
日本の生活習慣や文化の指導	119	55.1%	54	56.3%	173	55.4%
母語の言語・文化の指導	42	19.4%	16	16.7%	58	18.6%
その他	14	6.5%	4	4.2%	18	5.8%

パーセンテージは国際教室担当教員数216(小)、96(中)、312(合計)それぞれに対する比率を示す

【もっとも主要なもの】

	国際教室担当教員・小学校		国際教室担当教員・中学校		合計	
日本語の会話、読み書きの指導	117	71.8%	48	65.8%	165	69.9%
教科に役立つ漢字、漢語、日本語表現の指導	21	12.9%	11	15.1%	32	13.6%
教科の指導	21	12.9%	10	13.7%	31	13.1%
日本の生活習慣や文化の指導	0	0.0%	1	1.4%	1	0.4%
母語の言語・文化の指導	3	1.8%	3	4.1%	6	2.5%
その他	1	0.6%	0	0.0%	1	0.4%
合計	163	100.0%	73	100.0%	236	100.0%

無回答は省略

Q5. 日本語の指導を必要とする児童または生徒の数は、貴校ではおよそ何名ですか。

	国際教室担当教員・小学校		国際教室担当教員・中学校		合計	
	人数	比率	人数	比率	人数	比率
5人以下	34	15.7%	19	19.8%	53	17.0%
6～10人	42	19.4%	33	34.4%	75	24.0%
11～15人	43	19.9%	13	13.5%	56	17.9%
16～20人	24	11.1%	6	6.3%	30	9.6%
21～30人	27	12.5%	13	13.5%	40	12.8%
31人以上	34	15.7%	7	7.3%	41	13.1%
無回答	12	5.6%	5	5.2%	17	5.4%
合計	216	100.0%	96	100.0%	312	100.0%

Q6. その主な出身国・地域はどこですか。

一番多いものの番号に◎、次に多いものに○をつけてください。

【◎ 一番多い出身国・地域】

	国際教室担当教員・小学校		国際教室担当教員・中学校		合計	
	人数	比率	人数	比率	人数	比率
ブラジル	101	51.8%	43	49.4%	144	51.1%
その他中南米	25	12.8%	11	12.6%	36	12.8%
中国	41	21.0%	28	32.2%	69	24.5%
韓国(ニューカマー)	6	3.1%	1	1.1%	7	2.5%
フィリピン	9	4.6%	0	0.0%	9	3.2%
インドシナ三国	9	4.6%	4	4.6%	13	4.6%
その他	4	2.1%	0	0.0%	4	1.4%
合計	195	100.0%	87	100.0%	282	100.0%

無回答は省略

【○ 次に多い出身国・地域】

	国際教室担当教員・小学校		国際教室担当教員・中学校		合計	
	人数	比率	人数	比率	人数	比率
ブラジル	35	16.4%	12	15.0%	47	16.0%
その他中南米	79	36.9%	29	36.3%	108	36.7%
中国	32	15.0%	13	16.3%	45	15.3%
韓国(ニューカマー)	17	7.9%	2	2.5%	19	6.5%
フィリピン	29	13.6%	18	22.5%	47	16.0%
インドシナ三国	12	5.6%	4	5.0%	16	5.4%
その他	10	4.7%	2	2.5%	12	4.1%
合計	214	100.0%	80	100.0%	294	100.0%

無回答は省略

Q7. その授業の形式は次のどれにあたりますか。

(複数の回答を選ぶ場合、もっとも主要なものに◎をつけてください)

	国際教室担当教員・小学校		国際教室担当教員・中学校		合計	
	人数	比率	人数	比率	人数	比率
時間を決めて取り出し授業を行っている 児童または生徒が質問に来た時に指導して対応する	200	92.6%	79	82.3%	279	89.4%
自分が原学級に出向いて授業を補助する	40	18.5%	32	33.3%	72	23.1%
放課後に時間を決めて指導している	141	65.3%	24	25.0%	165	52.9%
その他	26	12.0%	29	30.2%	55	17.6%
その他	3	1.4%	7	7.3%	10	3.2%

パーセンテージは、216人(小)、96人(中)、312(合計)に対する比率を示す



【もっとも主要なもの】

	国際教室担当教員・小学校		国際教室担当教員・中学校		合計	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
時間を決めて取り出し授業を行っている	178	91.8%	73	85.9%	251	90.0%
児童または生徒が質問に来た時に指導して対応する	0	0.0%	1	1.2%	1	0.4%
自分が原学級に出向いて授業を補助する	13	6.7%	1	1.2%	14	5.0%
放課後に時間を決めて指導している	2	1.0%	7	8.2%	9	3.2%
その他	1	0.5%	3	3.5%	4	1.4%
合計	194	100.0%	85	100.0%	279	100.0%

無回答は省略

Q8. 貴校では現在のスタッフで、指導に対応できていますか。(1つ選んでください)

	国際教室担当教員・小学校		国際教室担当教員・中学校		合計	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
対応できている	126	58.3%	37	38.5%	163	52.2%
もう少し指導者が必要	63	29.2%	43	44.8%	106	34.0%
指導者が足りず、困難である	17	7.9%	11	11.5%	28	9.0%
無回答	10	4.6%	5	5.2%	15	4.8%
合計	216	100.0%	96	100.0%	312	100.0%

Q9. 国際教室はどんな指導の場であるべきだとお考えですか。  
(複数の回答を選ぶ場合、もっとも主要なものに◎をつけてください)

	国際教室担当教員・小学校		国際教室担当教員・中学校		合計	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
生活に必要な日本語の習得の場	171	79.2%	84	87.5%	255	81.7%
教科の学習に必要な日本語の指導の場	188	87.0%	79	82.3%	267	85.6%
教科の指導の場	86	39.8%	40	41.7%	126	40.4%
日本の生活習慣や文化の指導の場	123	56.9%	59	61.5%	182	58.3%
母語の言語・文化も学ばせる場	59	27.3%	30	31.3%	89	28.5%
その他	17	7.9%	4	4.2%	21	6.7%

パーセンテージは、216人(小)、96人(中)、312(合計)に対する比率を示す

【もっとも主要なもの】

	国際教室担当教員・小学校		国際教室担当教員・中学校		合計	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合
生活に必要な日本語の習得の場	90	47.4%	56	63.6%	146	52.5%
教科の学習に必要な日本語の指導の場	78	41.1%	23	26.1%	101	36.3%
教科の指導の場	10	5.3%	4	4.5%	14	5.0%
日本の生活習慣や文化の指導の場	7	3.7%	1	1.1%	8	2.9%
母語の言語・文化も学ばせる場	2	1.1%	4	4.5%	6	2.2%
その他	3	1.6%	0	0.0%	3	1.1%
合計	190	100.0%	88	100.0%	278	100.0%

無回答は省略

Q10. 教材は十分ですか。(1つ選んで下さい)

	国際教室担当 教員・小学校		国際教室担当 教員・中学校		合計	
十分	43	19.9%	13	13.5%	56	17.9%
やや足りない	105	48.6%	44	45.8%	149	47.8%
不十分	55	25.5%	33	34.4%	88	28.2%
無回答	13	6.0%	6	6.3%	19	6.1%
合計	216	100.0%	96	100.0%	312	100.0%

Q10-SQ. (「やや足りない」、「不十分」を選んだ方のみ) 足りない教材はどうしていますか。  
(1つ選んで下さい)

	国際教室担当 教員・小学校		国際教室担当 教員・中学校		合計	
たいてい教室の仲間と 共につくる	24	15.0%	8	10.4%	32	13.5%
たいてい個人でつくる	85	53.1%	36	46.8%	121	51.1%
私費で買うことのほう が多い	19	11.9%	11	14.3%	30	12.7%
その他	18	11.3%	9	11.7%	27	11.4%
無回答	14	8.8%	13	16.9%	27	11.4%
合計	160	100.0%	77	100.0%	237	100.0%

Q11 どのような教材がほしいとお考えですか (回答は後掲)

Q12～Q23のすべての教員が回答

Q12. 出身国などによって違うでしょうが、外国人児童または生徒の多数の傾向として日本語の力はどうか。(1つ選んでください)

	国際教室担当 教員・小学校		国際教室担当 教員・中学校		それ以外の教 員・小学校		それ以外の教 員・中学校		合計	
会話の力に問題はなく、学習言語も かなり理解している	10	4.6%	2	2.1%	308	10.2%	63	6.1%	383	8.8%
会話の力はあるが、学習言語の理 解は不十分である	147	68.1%	65	67.7%	1759	58.4%	694	67.6%	2665	61.2%
会話の力は不十分であるが学習言 語はかなり理解している	4	1.9%	2	2.1%	96	3.2%	38	3.7%	140	3.2%
会話の力も学習言語の理解も不十 分である	42	19.4%	20	20.8%	740	24.6%	216	21.0%	1018	23.4%
無回答	13	6.0%	7	7.3%	110	3.7%	16	1.6%	146	3.4%
合計	216	100.0%	96	100.0%	3013	100.0%	1027	100.0%	4352	100.0%

Q13. 出身国などによって違うでしょうが、外国人児童または生徒の多くにとって、教科書の中で使われている日本語はむずかしいでしょうか。(1つ選んでください)

	国際教室担当 教員・小学校		国際教室担当 教員・中学校		それ以外の教 員・小学校		それ以外の教 員・中学校		合計	
全体に表現がむずかしすぎる	92	42.6%	54	56.3%	926	30.7%	443	43.1%	1515	34.8%
ややむずかしい箇所がある	101	46.8%	32	33.3%	1678	55.7%	484	47.1%	2295	52.7%
この程度の日本語には慣れるべき だ	13	6.0%	6	6.3%	318	10.6%	84	8.2%	421	9.7%
無回答	10	4.6%	4	4.2%	91	3.0%	16	1.6%	121	2.8%
合計	216	100.0%	96	100.0%	3013	100.0%	1027	100.0%	4352	100.0%

Q14. 教科書等で使われる学習言語としての漢字、漢語について、次のような意見があります。あなたの意見は、どれに近いですか。(1つ選んでください)

	国際教室担当 教員・小学校		国際教室担当 教員・中学校		それ以外の教 員・小学校		それ以外の教 員・中学校		合計	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
漢字・漢語は現在よりも減らすべきだ	24	11.1%	2	2.1%	271	9.0%	60	5.8%	357	8.2%
漢字・漢語は減らさず、すべてにルビをふるべきだ	94	43.5%	53	55.2%	1232	40.9%	520	50.6%	1899	43.6%
現状どおりの漢字・漢語の使い方だ よい	67	31.0%	28	29.2%	1272	42.2%	362	35.2%	1729	39.7%
その他	21	9.7%	9	9.4%	154	5.1%	72	7.0%	256	5.9%
無回答	10	4.6%	4	4.2%	84	2.8%	13	1.3%	111	2.6%
合計	216	100.0%	96	100.0%	3013	100.0%	1027	100.0%	4352	100.0%

Q15. 多くの外国人児童生徒が日本の学校で学ぶようになりましたが、これにより現行カリキュラムを改革する必要が生じたとお思いですか。

	国際教室担当 教員・小学校		国際教室担当 教員・中学校		それ以外の教 員・小学校		それ以外の教 員・中学校		合計	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
そう思わない	112	51.9%	43	44.8%	1872	62.1%	649	63.2%	2676	61.5%
そう思う	76	35.2%	39	40.6%	875	29.0%	315	30.7%	1305	30.0%
無回答	28	13.0%	14	14.6%	266	8.8%	63	6.1%	371	8.5%
合計	216	100.0%	96	100.0%	3013	100.0%	1027	100.0%	4352	100.0%

Q15-SQ. (Q15で2を選んだ方のみ)ではどのような改革が必要でしょうか。  
(複数の回答を選ぶ場合、もっとも重要なものに◎をつけてください)

	国際教室担当 教員・小学校		国際教室担当 教員・中学校		それ以外の教 員・小学校		それ以外の教 員・中学校		合計	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
学習する漢字や難解な用語を減らすなど、日本語の負担を軽くする	25	32.9%	12	30.8%	291	33.3%	108	34.3%	424	32.5%
日本の歴史、文化中心ではなく、もっと国際的視点に基づく学習に力 実技や実的な知識をもっと重視 する	33	43.4%	16	41.0%	303	34.6%	111	35.2%	447	34.3%
授業の中に口頭発表やディスカ ッションをもっと取り入れる	24	31.6%	7	17.9%	242	27.7%	66	21.0%	332	25.4%
外国語は英語中心ではなく、もっと 多様な言語を含め、選択させる	21	27.6%	8	20.5%	195	22.3%	60	19.0%	276	21.1%
外国語は英語中心ではなく、もっと 多様な言語を含め、選択させる	28	36.8%	16	41.0%	126	14.4%	61	19.4%	215	16.5%
その他	9	11.8%	4	10.3%	59	6.7%	33	10.5%	101	7.7%

パーセンテージは、各カテゴリーの全教員数に対する比率を示す

【もっとも重要なもの】

	国際教室担当 教員・小学校		国際教室担当 教員・中学校		それ以外の教 員・小学校		それ以外の教 員・中学校		合計	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
学習する漢字や難解な用語を減らすなど、日本語の負担を軽くする	13	17.1%	7	17.9%	217	24.8%	88	27.9%	325	24.9%
日本の歴史、文化中心ではなく、もっと国際的視点に基づく学習に力 を入れる	18	23.7%	7	17.9%	202	23.1%	73	23.2%	300	23.0%
実技や実的な知識をもっと重視 する	12	15.8%	5	12.8%	143	16.3%	37	11.7%	197	15.1%
授業の中に口頭発表やディスカ ッションをもっと取り入れる	10	13.2%	2	5.1%	97	11.1%	30	9.5%	139	10.7%
外国語は英語中心ではなく、もっと 多様な言語を含め、選択させる	10	13.2%	9	23.1%	67	7.7%	33	10.5%	119	9.1%
その他	4	5.3%	4	10.3%	54	6.2%	28	8.9%	90	6.9%
無回答	9	11.8%	5	12.8%	95	10.9%	26	8.3%	135	10.3%
合計	76	100.0%	39	100.0%	875	100.0%	315	100.0%	1305	100.0%

Q16. 外国人の児童生徒の能力への見方について、「日本語の力が不十分であっても、彼らの能力がどこにあるかを見出すように努め、それを評価すべきだ」という意見があります。あなたは外国人の児童または生徒にどのように接しておられますか。(1つ選んでください)

	国際教室担当 教員・小学校		国際教室担当 教員・中学校		それ以外の 教員・小学 校		それ以外の 教員・中学 校		合計	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
自分も上の意見のように考えそのように努力している	102	47.2%	41	42.7%	967	32.1%	193	18.8%	1303	29.9%
上の意見に賛成だが、なかなかそのように対応できない	85	39.4%	45	46.9%	1425	47.3%	604	58.8%	2159	49.6%
日本人の子どもと同じように対応している	14	6.5%	5	5.2%	531	17.6%	217	21.1%	767	17.6%
無回答	15	6.9%	5	5.2%	90	3.0%	13	1.3%	123	2.8%
合計	216	100.0%	96	100.0%	3013	100.0%	1027	100.0%	4352	100.0%

Q17. 学習が困難な外国人児童または生徒に、あなた自身は次のような特別な指導をしていますか。したことがおありですか。(複数回答)

	国際教室担当 教員・小学校		国際教室担当 教員・中学校		それ以外の教 員・小学校		それ以外の教 員・中学校		合計	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
放課後等に特別に指導をしている	72	33.3%	45	46.9%	958	31.8%	223	21.7%	1298	29.8%
外国人児童または生徒の母語を学び、指導に役立っている	76	35.2%	36	37.5%	329	10.9%	82	8.0%	523	12.0%
不登校の子どものために家庭訪問をしている	35	16.2%	22	22.9%	162	5.4%	111	10.8%	330	7.6%
彼らの保護者に会って相談に乗ったり、助言をしたりしている	97	44.9%	30	31.3%	965	32.0%	236	23.0%	1328	30.5%
特別な教材や教育方法を開発した	47	21.8%	14	14.6%	213	7.1%	64	6.2%	338	7.8%
その他	25	11.6%	12	12.5%	433	14.4%	198	19.3%	668	15.3%
無回答	28	13.0%	14	14.6%	662	22.0%	298	29.0%	1002	23.0%

パーセンテージは各力カテゴリーの全教員数に対する比率を示す

Q18. 外国人児童生徒にとって日本語の指導ばかりでなく、母語の指導も必要だと思いますか。

	国際教室担当 教員・小学校		国際教室担当 教員・中学校		それ以外の教 員・小学校		それ以外の教 員・中学校		合計	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
必要だと思わない	50	23.1%	18	18.8%	780	25.9%	345	33.6%	1193	27.4%
必要だと思う	154	71.3%	72	75.0%	2111	70.1%	653	63.6%	2990	68.7%
無回答	12	5.6%	6	6.3%	122	4.0%	29	2.8%	169	3.9%
合計	216	100.0%	96	100.0%	3013	100.0%	1027	100.0%	4352	100.0%

Q18-SQ1. (必要だと思わない方)その理由は何ですか。(1つ選んでください)

	国際教室担当 教員・小学校		国際教室担当 教員・中学校		それ以外の教 員・小学校		それ以外の教 員・中学校		合計	
	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合	人数	割合
日本の習得や日本社会への適応の妨げになるから	6	12.0%	0	0.0%	29	3.7%	19	5.5%	54	4.5%
教科の学習の時間が減るから	4	8.0%	3	16.7%	80	10.3%	24	7.0%	111	9.3%
母語指導は日本の学校の役割ではないから	30	60.0%	12	66.7%	415	53.2%	179	51.9%	636	53.3%
無回答	10	20.0%	3	16.7%	256	32.8%	123	35.7%	392	32.9%
合計	50	100.0%	18	100.0%	780	100.0%	345	100.0%	1193	100.0%

Q18-SQ2. (必要だと思う方)その理由は何ですか。(2つ以内)

	国際教室担当 教員・小学校		国際教室担当 教員・中学校		それ以外の教 員・小学校		それ以外の教 員・中学校		合計	
	人数	比率	人数	比率	人数	比率	人数	比率	人数	比率
本人のアイデンティティや誇りのため	77	50.0%	44	61.1%	978	46.3%	331	50.7%	1430	47.8%
両親・家族とのコミュニケーションのため	89	57.8%	33	45.8%	846	40.1%	227	34.8%	1195	40.0%
本人の帰国に備えて	60	39.0%	25	34.7%	1058	50.1%	275	42.1%	1418	47.4%
母語は教科の理解に役立つこともあるから	19	12.3%	12	16.7%	133	6.3%	63	9.6%	227	7.6%
多様な言語が保持され、日本の文化が豊かになるから	14	9.1%	9	12.5%	232	11.0%	68	10.4%	323	10.8%
無回答	5	3.2%	0	0.0%	57	2.7%	17	2.6%	79	2.6%

パーセンテージは「必要だと思う」と答えた教員数に対する比率を示す

Q19. 外国人児童生徒の学校内外の生活において、次のようなことがありましたか。(複数回答)

	国際教室担当 教員・小学校		国際教室担当 教員・中学校		それ以外の教 員・小学校		それ以外の教 員・中学校		合計	
	人数	比率	人数	比率	人数	比率	人数	比率	人数	比率
差別、いじめなどを受け、悩んでいる者がいる	61	28.2%	46	47.9%	480	15.9%	202	19.7%	789	59.1%
授業についていけず、登校しなくなった者がいる	48	22.2%	45	46.9%	446	14.8%	428	41.7%	967	72.4%
言葉が原因で親とコミュニケーションがよくできず、悩んでいる者がいる	77	35.6%	36	37.5%	555	18.4%	212	20.6%	880	65.9%
親の失業や経済状態に敏感で、生活に不安を感じている者がいる	88	40.7%	41	42.7%	770	25.6%	317	30.9%	1216	91.0%
帰国か定住かという将来の予定が分からず、不安を抱える者がいる	100	46.3%	55	57.3%	734	24.4%	404	39.3%	1293	96.8%
無回答	47	21.8%	9	9.3%	1092	36.2%	188	18.3%	1336	100.0%

パーセンテージは、各カテゴリーの全教員数に対する比率を示す

Q20. 外国人児童生徒が増えていることとの関連で、学校の校則やその他のルールのありかたについてどうお考えですか。(1つ選んでください)

	国際教室担当 教員・小学校		国際教室担当 教員・中学校		それ以外の教 員・小学校		それ以外の教 員・中学校		合計	
	人数	比率	人数	比率	人数	比率	人数	比率	人数	比率
外国人児童生徒も、なるべく既存の校則・ルールを守ってほしい	158	73.1%	68	70.8%	2280	75.7%	855	83.3%	3361	77.2%
既存の校則・ルールにも問題点があるから、外国人児童生徒の増加を、それらの見直しのきっかけとすべきだ	39	18.1%	20	20.8%	464	15.4%	129	12.6%	652	15.0%
外国人児童生徒が増え、校則・ルールは事実上変わってきている	5	2.3%	1	1.0%	139	4.6%	21	2.0%	166	3.8%
無回答	14	6.5%	7	7.3%	130	4.3%	22	2.1%	173	4.0%
合計	216	100.0%	96	100.0%	3013	100.0%	1027	100.0%	4352	100.0%

Q21. 外国人児童生徒へのいじめ、差別についてお気づきのことがありますか。

	国際教室担当 教員・小学校		国際教室担当 教員・中学校		それ以外の教 員・小学校		それ以外の教 員・中学校		合計	
	人数	比率	人数	比率	人数	比率	人数	比率	人数	比率
ない	104	48.1%	30	31.3%	1819	60.4%	584	56.9%	2537	58.3%
ある	92	42.6%	56	58.3%	947	31.4%	370	36.0%	1465	33.7%
無回答	20	9.3%	10	10.4%	247	8.2%	73	7.1%	350	8.0%
合計	216	100.0%	96	100.0%	3013	100.0%	1027	100.0%	4352	100.0%

Q21-SQ. (2.を選んだ方へ)あなたの気づいている事例で問題だと思ったものを次から二つ以内で選んでください。

	国際教室担当 教員・小学校		国際教室担当 教員・中学校		それ以外の 教員・小学 校		それ以外の 教員・中学 校		合計	
	人数	比率	人数	比率	人数	比率	人数	比率	人数	比率
日本語ができないため、除け者とされたり厄介者扱いされる	24	26.1%	22	39.3%	185	19.5%	114	30.8%	345	23.5%
日本語の発音や、本人の名前のことでからかわれる	20	21.7%	14	25.0%	181	19.1%	81	21.9%	296	20.2%
人前で母語を話して、日本人から「変な言葉だ」などと笑われる	8	8.7%	4	7.1%	43	4.5%	21	5.7%	76	5.2%
生活習慣や行動の仕方が違うため、仲間はずれにされる	43	46.7%	26	46.4%	474	50.1%	156	42.2%	699	47.7%
日本人の側に偏見があるので、日本人とよい関係がつかれない	43	46.7%	21	37.5%	309	32.6%	125	33.8%	498	34.0%
無回答	1	1.1%	1	1.8%	29	3.1%	7	1.9%	38	2.6%

パーセンテージは、「ある」を選んだ各カテゴリーの教員数に対する比率を示す

Q22. 外国人児童または生徒の保護者の態度についてうかがいます。保護者の国籍等による違いはあるでしょうか、総じて、どのような感想をおもちですか。

	国際教室担当 教員・小学校		国際教室担当 教員・中学校		それ以外の教 員・小学校		それ以外の教 員・中学校		合計	
	人数	比率	人数	比率	人数	比率	人数	比率	人数	比率
子どもの教育への熱意、関心、知識には問題はない	27	12.5%	12	12.5%	725	24.1%	221	21.5%	985	22.6%
そうとはいえない	161	74.5%	67	69.8%	1825	60.6%	654	63.7%	2707	62.2%
無回答	28	13.0%	17	17.7%	463	15.4%	152	14.8%	660	15.2%
合計	216	100.0%	96	100.0%	3013	100.0%	1027	100.0%	4352	100.0%

Q22-SQ. (2.を選んだ方へ)では、保護者の側にはどんな問題があるでしょうか。(複数回答)

	国際教室担当 教員・小学校		国際教室担当 教員・中学校		それ以外の教 員・小学校		それ以外の教 員・中学校		合計	
	人数	比率	人数	比率	人数	比率	人数	比率	人数	比率
日本語が不自由で、教員や学校からのアドバイスが伝わらない	106	65.8%	49	73.1%	1328	72.8%	475	72.6%	1958	72.3%
日本の学校についての知識が著しく欠けている	59	36.6%	37	55.2%	509	27.9%	238	36.4%	843	31.1%
長時間労働のため、子どもと接する時間がとれないでいる	106	65.8%	35	52.2%	634	34.7%	200	30.6%	975	36.0%
帰国を念頭におき、子どもの就学を厳しく考えていない	63	39.1%	25	37.3%	359	19.7%	146	22.3%	593	21.9%
生活が困難なので、日本人並みに教育費を割くことができない	46	28.6%	22	32.8%	341	18.7%	142	21.7%	551	20.4%
無回答	0	0.0%	1	1.5%	18	1.0%	5	0.8%	24	0.9%

パーセンテージは「そうとはいえない」を選んだ各カテゴリーの教員数に対する比率を示す

Q23 外国人児童生徒の指導に関し、意見、感想を自由にお書き下さい(回答は後掲)

Q11 「ほしい教材」の回答内容(自由回答)

表1 「ほしい教材」の内容(内容別)(人)

小学校

	テキスト類	ドリル・問題集類	カード類	AV機器	ビデオ教材	その他	合計
人数	45	23	24	15	5	39	151
%	29.8%	15.2%	15.9%	9.9%	3.3%	25.8%	100.0%

(複数回答あり)

中学校

	テキスト類	ドリル・問題集類	カード類	A V機器	ビデオ教材	その他	合計
人数	31	6	2	7	3	15	64
%	48.4%	9.4%	3.1%	10.9%	4.7%	23.4%	100.0%

(複数回答あり)

※「その他」は、上記の五項目に含まれない教材（言葉事典、あそびの本、絵事典、デジタル辞典、日本の童話や童謡、日本の礼儀・作法に関する教材、日本語力を判定できるような教材、児童の母国の地理、歴史の資料、かるた、すごろく、ゲーム類、絵本など）

表2 「ほしい教材」(言語別)(人)

小学校

	日本語	母語	併記	不明	合計
人数	19	10	26	69	124
	15.3%	8.1%	21.0%	55.6%	100.0%

中学校

	日本語	母語	併記	不明	合計
人数	12	13	10	31	66
	18.2%	19.7%	15.2%	47.0%	100.0%

日本語：日本語による表記／映像／音声

母語：母語による表記／映像／音声

併記：日本語・母語両方による表記／映像／音声

不明：どの言語によるものか不明のもの、その他の意見

※ただし、質問紙では「どのような教材がほしいか」と尋ねており、表記における言語は尋ねていないので、あくまで回答から表記言語を類推したものである。

主な意見

※(小)、(中)はそれぞれ所属の小学校、中学校をあらわす。

1) テキスト類

- ・教科教材の対語訳(生徒が独習でもできるようなもの)(中)
- ・高学年で来日する児童のため、各教科の教科書の各国語訳があるとよい。少しでも教科の遅れをくいとめることができる。(小)
- ・母語で、日本の学校で学習する内容が勉強できるテキスト(中)
- ・ルビのついた教科書(小)

2) ドリル・問題集類

- ・外国人用漢字ドリル(小)
- ・繰り返し取り組めるワーク的な教材、ゲーム的要素を持った漢字や文作りの学習教材(小)
- ・文法(特に助詞)をわかりやすく教えられる教材。覚えると役に立つ構文を含む、暗唱用の教材(中)

3) カード類

- ・ことば遊び絵カード(小)

- ・フラッシュカード各種（小）
- 4) AV機器
  - ・パソコン用ソフト（遊びを通して日本語にふれられるもの）（小）
- 5) ビデオ教材
  - ・VTR（母国語と日本語を対応させたもの）（小）、（中）
- 6) その他
  - ・生活言語を学習する教材はいろいろと多くありますが、学習言語を教科ごとに学習する教材はほとんどありません。だから、教材そのものよりも通訳者が母語できめ細かく説明した方が、効果的である（母語がしっかりとした生徒のみですが）（中）。
  - ・教材の問題よりも、本人の学習以前の態度の問題や知能面での把握ができないので、子どもにより千差万別でわからない（小）。
  - ・来日時期が個々人で異なり、指導の展開が異なるので具体的でステップの細かい指導のできる教材（小）。
  - ・本校では、まずちゃんとした室がほしい（小）。

#### 付されていたコメントの傾向

- ・各国語辞書、（専用の）教室などへの要望があることは、基本的な教育環境の整備が必ずしもなされていないことを示している。
- ・来日時期や年齢など、個人の多様性・発達段階に対応した教材への希望が多くみられる。
- ・独習できるものや、言葉のできる教員などへの要望は、国際教室担当教員と児童・生徒とのコミュニケーションそのものが難しい状況になっていることを推測させる。また、日本の習慣について学習する本が求められており、文化的な摩擦が起きていることが予想される。
- ・全体に対する割合は現時点では少ないものの、母語表記、あるいは日本語・母語を併記したテキスト等が求められている。

### Q23「外国人児童生徒の指導に関する意見・感想」（自由回答）

#### 所属別記入数

国際教室担当・小学校	国際教室担当・中学校	それ以外・小学校	それ以外・中学校	その他・不明	合計
114	63	801	305	64	1,347

#### 記述内容の傾向のおおよその分類

どちらかといえば積極的	どちらかといえば消極的	特別な要望・提案あり	悩んでいる・その他	合計
118(9%)	118(9%)	644(48%)	467(35%)	1,347

(注) 所属別記入数の「それ以外」は、国際教室担当以外の一般の教員を指す。記述内容の分類は、あくまでおおよその分類である。また、「積極的」「消極的」というのは、外国籍児童生徒の受け入れに対する態度を表す。例えば「積極的」というのは、外国籍児童生徒の受け入れに当たって、学校の支援体制が整備されていて特に問題を感じておらず、むしろ国際化の観点から好ましいとする意見などである。「消極的」とは、現行の学校制度の中に外国籍児童生徒を受け入れ、教室の運営が今までのようには行かず、回



答者が負担を感じているといった記入などである。

## 記入のなかにみられる主な意見

- \* 自由記述の内容は多岐にわたっており、その中で代表的な意見や注目すべき意見を取り出している。
- \* プライバシー保護のため、一部固有名詞を伏せている。
- \* 小・国（小学校の国際教室担当教員）、小（小学校の一般教員）  
中・国（中学校の国際教室担当教員）、中（中学校の一般教員）

### (1) 児童生徒への指導に関して

#### 日本語指導と教科指導

- ・日本語学級があり日本語指導助手がいて、日本語がわからない児童については、特別な指導をしてもらえるので大変助かっている（小）。
- ・話せるようになってからも母学級についていくのは大変な場合が多いので、授業が理解でき、授業に参加できるようなサポートが必要だと思います（小・国）。
- ・将来その子が日本で働くことを考えているのなら、学力を日本の子どものレベルまで高めていく厳しい心を学校また教師自身が考えていかなければいけないと思う（小）。
- ・日本語学級に通級してくる児童に、学校生活に必要な日本語を教えているが、それが精一杯で、学習言語の習得には、まだかなりの時間と本人の努力が必要である（小・国）。
- ・日本語をほとんど理解しない生徒にとって、日本のカリキュラムの中で、日本人の子どもたちと一緒に学習を進めていくのは、かなり困難だと思います。日々の授業はただ座っているだけで、本当に苦痛であると思う（中、小）。
- ・児童によって日本語理解の程度が違うので、クラスに複数外国人児童がいる場合、指導・評価の難しさを感じる（小、中）。
- ・現在担任している二人の子どもは、大変な努力家で学ぶ点が多い。他の子と同様に良さを見つけ、伸ばしてあげたい（小）。
- ・外国人児童にもいろいろな児童がいるが、私の接してきた児童はまじめで、一生懸命にいろいろな事に取り組んでいた。将来の事についても考えながら学習をしていた（小・国）。

#### 生活適応指導

- ・忘れ物や提出物の問題が多く、授業にたいしても身が入らない（小）。
- ・学習についていけないがための逸脱行動が目立つ。周りとの人間関係がうまくつくれず、暴力的な言動になってしまう。担任としても何ら具体的な手だてを取れずに日々重い気持ちでいる。本人も先行きの不安を感じていることと思い、悩んでいる（中）。
- ・生活習慣、考え方の違いから無断欠席が多い（雨の日は休む）（小）。
- ・外国人同士の集団が出来てしまい、他の生徒との距離が生まれる傾向がある（小・国）。
- ・言語や生活習慣に配慮しながらも、基本的には日本の子と同じように接していきたいと思います（小）。
- ・服飾面などの文化の違いを特に感じる。また、日本の文化に合わせようとする外国籍

の生徒は少ない（中）。

#### 言語的配慮

- ・週1日だが、外国語の話せる（スペイン語、ポルトガル語）講師が派遣されるので、恵まれていると思う（小）。
- ・通訳できる人材または能力の拡充が必要です。日本語教室にネイティブの教員がボランティアとしてではなく、正規の職員として一日中つくのが良いと思う（小、中）。
- ・手紙、プリント類が多くでるが、国際教室担当といってもポルトガル語、スペイン語に堪能でもなく翻訳版もないし、通訳する人もいない状況での説明は困難です（小・国）。
- ・日本語学級および言語指導の充実を望みます（中国語、韓国語、ポルトガル語等多様な言語に対応）（小、中）。

#### 就学前教育あるいは適応学級の設置

- ・来日したばかりの子どもは、日本語習得までじっくり日本語教室で日本語の学習をする方がよいと思う（小、中）。
- ・日本語が何もできない児童を普通学級に入れることは、学級担任の負担が大きい、ある程度の読み書きができるようになるまで、適応学校のような機関があればいいと思う（小、中）。

#### 特別なカリキュラムや教材の開発

- ・教科書のルビを日本の児童のためにもすべてに付けたい（国語以外）（小・国）。
- ・各外国人生徒の実態に合った特別なカリキュラムを組んで指導を行う方がよい（小、中、中・国）。
- ・外国人生徒教育の指導プラン、マニュアルがあるといい（小、中）。
- ・外国籍生徒用のカリキュラム、教科書、副教材などの開発が必要です（小）。

#### 個人差に応じた個別の対応

- ・出身国、来日時期、意欲等個々のケースによってまったく実態が違うので、個々のケースに問題を向けてほしい（小・国、中・国、小）。
- ・一人一人が日本語能力、学習上の能力が違うため、一斉授業に無理がある。個々への充実した教育を行うための指導者のさらなる増員が急務である（小・国、小）。
- ・入級してくる児童の数が多くなると、障害をもっている子どもでてくる。母語のできる介助員がこれから必要になる場合もあると思う（小・国）。
- ・個々の状況に応じた日本語指導に必要な教材の開発や専用の教科書（母国語→日本語）、いろいろな言語の辞典が必要です（小、中、中・国）。

#### 選択肢の保障

- ・定住外国人の次世代の子どもたちが、全うな人生進路を切り開くためには、マイノリティに対する選択肢(カリキュラム等)を与えるべきだ。中学の外国語は主に英語となっているが、それは中国語でもベトナム語でも韓国朝鮮語でも良いはずだ（小・国）。

- ・将来的な展望（定住あるいは帰国）によって、選択できるカリキュラムをいくつか用意するのが理想だと思う（中）。
- ・将来、日本に定住するのか帰国するのかで、ずいぶん指導法が異なる。本人が帰国を望んでいる場合、母国語や算数などの学習、本人が日本での生活を望んでいる場合、日本の生活習慣も含めて、日本人と同様の指導を行うのがいいと思います（小、中、小・国）。

### 母語、母文化習得の保障

- ・母国の文化や言語を学ぶ機会を設ける（小、中）。

### 編入学年

- ・全く日本語が理解出来ない場合、年齢相当の学年に入れるのは問題がある。子どもの実態（言語能力）に合った学年に入れるべきだと思います（小、小・国）。

### 経済支援

- ・奨学金制度を保障する制度を作る（中・国）。

### その他

- ・未就学の子供たちへの就学の働きかけは、学校の教職員だけでは無理があるので、地域や行政サイドでもう少し支援の手を差し出すべきであると思う（小、小・国）。
- ・国籍を日本に変更したので、外国人児童ではなくなって、援助が受けられない生徒がいる（小・国）。
- ・学区が障害になって、他地区の外国人は外国人援助がある本校に通級できない。通学について配慮すべき（小・国）。
- ・指導助手の派遣できる曜日・時間を増やしてほしい（小）。
- ・言葉の壁によって、その児童の能力を引き出し切れない。学習意欲を感じるが、それにうまく対応することができず、とても歯がゆい思いをした（小）。
- ・専用のカリキュラムがあるわけではなく、毎日試行錯誤の繰り返し、戸惑いながらの指導です（小・国）。
- ・中国、韓国、北朝鮮といった国からの移住者に対する対応を誤らないようにしなければならない。（太平洋戦争当時の偏見に対して）世情に振り回された国籍差別を排除して公平に対応しなければならない（小）。
- ・他国、とりわけアメリカの実状をもっと調査し、応用していくことも必要だろう（小）。

## (2) 保護者との関係

### 言語的配慮

- ・保護者向けの手紙を訳したり、説明できる人がいると助かります（特に英語以外の言語、タイ語、スペイン語、中国語、ベトナム語等）（小）。
- ・保護者とのつながりをもつため、様々な言語で書かれた書類があったことが、とても助かった（小）。
- ・通訳を交えての保護者との定期的な面談は、相互の理解と本人のためにもとても有効で

した（小）。

#### 子どもの教育や学校の決まりに対する態度

- ・外国人児童の保護者の方が、積極的にクラスの役員を引き受けてくれるので、大変助かっております（小）。
- ・保護者が教育熱心であるが、「しつけ」についても日本人以上にきちんとしている面があるので大変指導しやすい（小）。
- ・外国籍児童の保護者が今の生活を維持するのに必死で、子どもに目がいていない。その結果、放任状態で我が国の子どものように行き届いていない（小）。
- ・外国人児童生徒は、就学義務がないため保護者の考え方一つで、学校を休ませたり止めさせたりするケースがあるが、この児童のために何もできないと感ずることがあり、どのように指導していったらいいかわからなくなることがある（小・国、小）。
- ・PTA会費、給食費、その他の集金等で理解、協力を得られない時がある（小、中）。

#### 保護者とのコミュニケーション

- ・両親とも外国人の家庭では、学校からの連絡が行き届かず、学校と家庭の連携が大変難しいと感ずる（中）。
- ・両親が日本語を理解できないので、細かい点がうまく伝わらない（小）。

#### 相談の場、援助の必要

- ・保護者が学校生活について相談できる場があると良いと思う。人数が多い場合、各担任が学校生活全般について、1から指導すると負担が大きくなってしまふ（小、中）。
- ・ボランティアや地域民生委員等が関与し対応したい。対保護者向けの教育的なサービス提供が求められる（日本語教育、日本の教育システムについての説明会）（小、中）。
- ・経済的に困難な家庭については、援助が必要（小）。

#### (3) 異文化交流、相互理解

- ・外国人生徒の持っている日本にない良さを表現する場面がつかれるとよいと思います。学校が異文化交流の原点になると思います（中・国）。
- ・共に学習することにより、世界のどの国の子とも同じように友達になれること、国際的な視野が育つなどとてもよいことと思っている（小）。
- ・PTA活動も外国人保護者を巻き込み、日本の文化を紹介したり、外国の文化を紹介してもらったりして、外国人保護者も学校に慣れ、理解を示している（小）。
- ・教師も子供たちの母国語を学んだり、親たちと交流したりする機会をできるだけ多くもつようにすべきだと思います（小）。
- ・在籍している生徒の国の文化についての学習会を全ての教員にしてほしい。共生は一方通行ではなく、お互いに学び合うことで成り立つのだから（中・国、小）。
- ・小学校唱歌ぐらいのみんなのよく知っている各国の歌を知りたい（韓国のお友達が転入してきた時に「タル」を歌ったらみんながとても喜んだので）（小）。
- ・外国人だからというよりも、日本の学校文化そのものを再構築しなおし、どんな文化に対しても対応できるものにしていければと思う（中・国）。

#### (4) 現行制度の見直し

##### 高校受験

- ・外国人生徒に公立高校が特別枠を設けて受け入れる体制をつくってほしい（中、中・国）。
- ・府立高校の特別配慮は、小学校4年生以降に来日した生徒が対象となっている。しかし、小学校4年生以前に来た生徒の方が学習面で大変しんどい生徒が多い。これは教育行政の間違いであるので、撤廃を提言していきたい（中・国、中）。

##### 加配教員の配置

- ・加配教員が児童10名に対して1名、児童が20名を超えると2名となっているが、児童数が100名を超えても2名である。これは20名を大幅に超えることを考えに入れていないための法律上の不備でないか。特殊教育のように児童の数に比例して、加配教員や通訳を配置してほしい（小・国）。

#### (5) 精神的なサポート

- ・外国人児童へのカウンセリングを行う（小）。
- ・日本人の教員、生徒がもっと彼らの言語・文化における日本でのフラストレーションに気づく学習をし、それについて理解した方がよい（中・国）。
- ・高学年から荒れる子がいるが、言語理解がうまくできない軽度発達障害の子どもに起こる場合がある二次障害と似ているように思う。教育心理学の専門家で、渡日の子どものうちのそういう研究をされている方があれば、ぜひお聞きしたいと思います（小）。
- ・本校の地球広場（外国人指導）担当の先生は、学習だけでなく親子の心のケアまで行って下さっている。そのため、外国人が安心していられることをとても有り難く思っている（小）。

#### (6) 担当教員への支援

##### 相談窓口の設置

- ・相談できる窓口の設置をお願いしたい（中、小、小・国、中・国）。

##### 教員の研修や日本語教育専門家の養成、教材の充実

- ・外国人生徒指導の向上のための研修や人権教育に関する研修・講習会を開催してほしい（中、小、小・国、中・国）。
- ・県外の先進校とのネットワークを広げ、学習教材の充実・共有を図る。他学校の日本語指導の教師との交流がもう少しあったらいい（中・国、小・国）。
- ・文部科学省で、日本語教師の免許資格による養成を早急に図る必要がある。指導が難しいので、特殊教育なみの手当もつけてほしい（小・国）。

##### その他

- ・行政やボランティア、学校との連携が大切（小）。

(7) 外国人に対する国、行政の施策

- ・外国人児童は、国家として対策をとってほしい（小、中）。
- ・これだけ世の中が多様化し、外国人生徒が増えているのだから、学校だけに任せるのではなく、国レベルの対策が必要（中）。
- ・外国人の子どもたちの「学習権」の内実を具体的に明らかにし、普遍化すべきである。学校・地域によって温度差がある状況は、「人権感覚」の啓発に大きな妨げとなる（中・国）。

(8) その他

- ・教師が外国人児童に深い関心と愛情を持って接することが大切。信頼関係を構築していかなければ、システムだけ変えても改善しない（中）。
- ・本人のアイデンティティは誰がどこでつけるのか不安に思っています（小）。
- ・子どもたちの中の偏見を大人が助長している雰囲気（マスコミ）も気になります（中）。
- ・同化政策にならないよう心がけたい（小）。
- ・担当の教師だけが四苦八苦している場面を多く見かける（中）。
- ・新しい渡日の児童に対してだけでなく、目に見えにくくなっている韓国・朝鮮の在日の児童家庭にも差別に立ち向かう学習はまだまだ必要である（不明）。
- ・小学校の低学年段階では、そう差別的な関わりは生じてこないが、学年が進むにつれて大人や親の考え方が加わり、問題が派生してくる印象がある。大人がグローバルな視野に立ち、地球人的な意識、考え方が必要だと思う（小）。
- ・大事なことは外国人児童生徒が、劣等感を抱くことなく伸び伸びと日本の学校で学べる環境づくりであり、彼らを偏見や差別なく、あたたかく受け入れる学校や学級づくりだと思う（人権教育がしっかりなされている必要を感じる）（小）。
- ・特に外国人だと意識したことがありません。他の児童同様、T小学校に学んで良かったと思えるよう関わっています（小）。

## 多文化共生教育研究委員会

委員長	宮島 喬	立教大学
幹事	石井小夜子	弁護士
研究委員	佐久間孝正	立教大学
	福田 誠治	都留文科大学
	広瀬 義徳	松本短期大学
研究協力委員	太田 晴雄	帝塚山大学
	松本 一子	名古屋大学（非常勤）
調査分析協力者	小林 宏美	慶応義塾大学大学院
	熊谷 史	立教大学大学院

国民教育文化総合研究所

東京都千代田区一ツ橋 2-6-2 日本教育会館

TEL 03-3230-0564

FAX 03-3222-5416