

# 異文化を背景とする子どもたちへの教育支援に関する研究

中矢 礼美  
須藤とみゑ  
橋本 康男  
二宮 皓

## はじめに

日本の社会に暮らす外国人の数は急速に増加している。外国人登録者数で見ると、1991年末には122万人であったものが、2003年末には192万人へと約70万人増加している。このような定住外国人の増加にもかかわらず、日本社会の受け入れ体制は十分に整備されているとは言えない状況にあり、最もしわ寄せを受けているのは子どもたちである。ほとんど日本語を理解できない子どもたちが、日本の学校において日本語による教育を受けるために十分な支援を受けているとは言い難い。また、日本語教育だけ、「外国人子弟」だけの問題ではなく、日本国籍を持ち「日本人」として扱われている子どもたちにも大きな困難を抱えているケースがあるなど、異文化を背景としている子どもたち全般に関わる幅広い問題が存在する。

そこで本研究では、「異文化を背景とする子どもたちへの教育支援」として、まず「異文化を背景とする子ども」の状況および彼らに対する国・地方自治体の取り組みを明らかにし、ついで広島県における教育現場について先行研究から社会的・経済的・教育学的視点から考察を行い、今後の改善方策を考える上で参考となる材料を示したい。

なお本研究は、広島大学の地域貢献研究制度を活用した研究成果の一部に加筆修正したものである<sup>1</sup>。

## 1. 異文化を背景とする子どもの状況

### 1) 日本語指導が必要な外国人児童・生徒数

2004(H16)年9月1日現在、公立小・中・高等学校、中等教育学校および盲・聾・養護学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童・生徒数は、約2万人となっている。内訳は、小学校13,307人、中学校5,097人、高等学校1,204人、中等教育学校15人、盲・聾・養護学校55人である<sup>2</sup>。また、日本国籍を有しながら日本語指導が必要とされている、公立小・中・

<sup>1</sup> 中矢礼美（研究代表者）、二宮皓、兒玉憲一、杉岡正典、橋本康男、須藤とみゑ、三宅健『異文化を背景とする子どもたちへの教育支援に関する研究報告—多様性を受け入れる活力ある社会をめざして—』平成16年度地域貢献研究成果報告書、平成17年10月（126頁）

（<http://www.iie.hiroshima-u.ac.jp/center/staff/japanese/nakaya/index.html>）。

<sup>2</sup> 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

（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/17/04/05042001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/04/05042001.htm) 2004年9月1日現在。）

高等学校、中等教育学校および盲・聾・養護学校に在籍する児童・生徒数は、2004(H16)年9月1日現在で、3,137人とされている。広島県の状況は、以下の通りである。

#### 日本語指導が必要な外国人児童・生徒数（広島県分）

区分	小学校	中学校	高等学校	中等教育学校	盲・聾・養護学校	合計
広島県	311	180	42	0	0	533

出典：・学校基本調査<sup>3</sup>（2003年5月1日）

・第1回初等中等教育における国際教育推進検討会配付資料<sup>2</sup>（2004年9月1日）

#### 母語別児童・生徒数（広島県分）

	ポルトガル語	中国語	スペイン語	その他	計
広島県	209	207	33	84	533

出典：文部科学省、日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査<sup>5</sup>（2004年9月1日現在）

※1.（ ）内の数値は、平成14年9月1日現在。

※2. 小数点第二位以下四捨五入のため、各区分の比率の合計が必ずしも100%にならない。

## 2) 日本語指導を必要とする外国人児童・生徒数把握の問題について

上記の「日本語指導を必要とする外国人児童生徒等の状況」は、いわば文部科学省の公式調査であるが、これが地域の実情を十分に表しているとは言い切れない点もある。

2004(H16)年9月1日開催の「第1回初等中等教育における国際教育推進検討会」配付資料によれば公立の小・中・高等学校、盲・聾・養護学校および中等教育学校に在籍する外国人児童・生徒は、2003(H15)年5月現在、約71,000人とされている。これに対して、上記調査で、小学校と中学校において日本語指導が必要な外国人児童・生徒数は、その4分の1以下の19,000人に過ぎない。大雑把に言っても約5万人程度の違いがある。いろいろ事情はあるにしても、どのようにしてこれほど多く子どもたちが、日本語指導が必要でない状況に至ることが可能になったのかについては、詳しい調査の必要があると思われる。地域で活動している関係者によれば、文部科学省による上記の「日本語指導が必要な外国人児童・生徒の受け入れ状況等に関する調査」は、日本語指導のための非常勤職員の配置とリンクして実施されているために、日本語指導教員が配置されていない場合には、日本語指導が必要な外国人児童・生徒がいてもカウントされない場合や、その逆の場合もありうるのではないかという意見もあり、上記調査の数値が実際に日本語指導を必要としている児童・生徒の人数を正確に示している訳ではないのではないかの疑問も提示された。

このほか、小学校から高等学校の就学年齢に相当する年齢の外国人登録者数は、「韓国・

なお、平成17年度調査結果

([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/18/04/06042520.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/04/06042520.htm)) が新たに公表されている。

<sup>3</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/001/05011201/003.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/05011201/003.htm)

朝鮮」国籍の子どもたちを除いても約10万人程度と推計される。上記の在籍外国人児童・生徒数71,000人は公立小・中・高等学校等に在籍する子どもの人数であり、このほかにインターナショナルスクールなどに就学している人数も一定程度含まれていると思われるが、この71,000人には「韓国・朝鮮」国籍の児童・生徒数も含まれていることなどを考えれば、それでもなお未就学の子どもが相当数いると推定される。今後、これらの子どもたちへの日本語指導体制についても、検討が必要と考えられる。

### 3) 日本国籍を有する日本語指導が必要な児童・生徒

日本国籍を有する日本語指導が必要な児童・生徒数は、合計で3,137人となっている。これは、外国人児童・生徒以外にも、日本語指導が必要な日本人児童・生徒が少なからずいることを示している。これらの児童・生徒は、日本国籍を持つ者であるが、海外で生まれ育ったり、海外生活が長かったりすることにより、日本語指導が必要な子どもたちである。学校基本調査によると、海外に1年以上在留した後に帰国したいいわゆる帰国児童・生徒数をみると、2003(H15)年度間で小・中・高等学校および中等教育学校に、合わせて約1万人在籍している。この人数は、近年、微減傾向で推移している。学校別には、小学校段階の児童数が最も多く、次に中学校、高等学校、中等教育学校の順になっている。

### 4) 日本語指導の必要性の判定基準

日本語指導を必要とする児童・生徒の調査に当たっては、何を基準として「日本語指導が必要」と判断するかが大きな課題である。これまでのところでは、明確な判定基準や判定手法は確立されていないように思われる。

現在、早稲田大学の川上郁雄により「JSLカリキュラムバンドスケール<sup>4</sup>」が開発されつつある。これは第二言語としての日本語を学んでいる子どもたちのために開発されており、言語習得の発達の様子を四技能それぞれで測る「ものさし」とも言うべきものである。今後、このような研究が進み、全国的に統一された使いやすく客観的な判定を可能とする評価手法が確立されていくことが期待される。

### 5) 異文化を背景とする児童・生徒への教育支援施策等

文部科学省の「海外子女教育・帰国児童・生徒教育等に関する総合ホームページ(CLARINET)<sup>5</sup>」によると、国が実施している帰国・外国人児童・生徒教育の充実に関する施策は次の通りである。

#### ①指導体制

- 日本語指導等特別な配慮を要する児童・生徒に対応した教員の配置  
「外国人児童・生徒・帰国児童・生徒」の日本語指導等に対応した教員定数の特例加算により、その給与

<sup>4</sup> <http://www.f.waseda.jp/kawakami/jsl.html>

<sup>5</sup> [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/kiko\\_zi0.html](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/kiko_zi0.html) なお、このホームページの情報のほか、「第1回初等中等教育における国際教育推進検討会」配付資料も一部引用した。

- 費等を国庫負担。(1992(H4)～)
- 外国人児童・生徒等教育相談員派遣事業の実施  
当該児童・生徒の母語を理解でき、外国人児童・生徒等の保護者および教員等に対し教育相談等を行うことのできる教育相談員を学校等に派遣。平成 15 年度の指定地域は 71 地域。(1999(H11)～)
- ②教育研修等
- 帰国・外国人児童・生徒教育担当者を対象とした研究協議会等の開催  
教育委員会の担当指導主事等を対象とした実践事例等の情報交換等を行う研究協議会。(2001(H13)～)
  - 外国人児童・生徒等に対する日本語指導のための指導者の養成研修  
外国人児童・生徒受け入れ校の教員、教育委員会の担当指導主事等を対象とした外国人児童・生徒に対する日本語指導等の研修 (1993(H5)～)
- ③日本語指導
- 「学校教育における JSL カリキュラム」の開発  
日本語指導が必要な外国人児童・生徒等の、日本語の初期指導から教科指導につながる段階の「JSLカリキュラム」を開発 (2001(H13)～)
  - 日本語指導教材の作成・配布
  - 外国人児童・生徒等指導資料の作成・配布
- ④調査研究
- 「帰国・外国人児童・生徒と共に進める教育の国際化推進地域」事業  
帰国・外国人児童・生徒の教育の在り方およびその他の児童・生徒との相互啓発を通じた国際理解教育の推進の在り方等について、実践研究。(2001(H13)～)
  - 母語を用いた帰国・外国人児童・生徒支援に関する調査研究  
母語等の理解できる指導協力者を活用した当該児童・生徒への教育の充実に関する調査研究(2004(H16)～)
  - 国立大学附属学校への帰国子女教育学級等の設置 (9 大学 19 校)  
帰国児童・生徒に対する教育的配慮に基づく指導と実践的研究のために、国立大学の附属学校に帰国子女教育学級を設置。(1974(S49)～)
- ⑤その他
- 高等学校・大学入学者選抜での帰国子女特別枠の設定等の配慮を要請。
  - 帰国児童・生徒受け入れ私立学校に対する助成  
帰国児童・生徒を受け入れている私立学校に対して助成。(1994(H6)～)
  - 各種教材・資料の作成

次に、文部科学省の「日本語指導が必要な外国人児童・生徒の受け入れ状況等に関する調査」(2004(H16)年度)によれば、都道府県・市町村による施策の実施状況は次の通りとなっている。

表 1 都道府県・市町村における施策の実施状況

内 容		都道府県	市町村
1	担当教員(常勤)の配置	10	93
2	児童・生徒の母語を話せる相談員の派遣	6	114
3	上記 1, 2 以外の指導協力者の配置	11	336
4	担当教員の研修	20	86
5	受け入れに際し特別な配慮を行っている学校の有無 (拠点校, センター校など)	5	80
6	研究協力校(地域)の指定	2	21
7	就学・教育相談窓口の設置	7	220
8	保護者用ガイドブック(就学案内等)の作成・配布	5	125
9	その他	11	81

出典:「日本語指導が必要な外国人児童・生徒の受け入れ状況等に関する調査」2004 年。

以上、様々な取り組みが国および地方自治体によって行われているようであるが、それがどの程度問題を解決できているのかについての調査は行われておらず、現状把握はできない状況にある。しかし、後述するように現場では様々な問題が存在し、地方自治体の対応はまだまだ行き届いていないようである。

## 2. 広島県内における異文化を背景とする子どもたちの課題

広島県内における「異文化を背景とする子ども」の教育問題として、「教育を受ける権利」「編入学制度の問題」「異文化適応の問題」などが報告されている。彼らに直接教育・指導・支援を行う者にとって、彼らの現状改善は喫緊の問題として捉えられており、それらに対応できていない行政や社会に対する不満は大きい。以下、典型的な事例をあげ、これらの問題を解決するために、誰が、何のために、どの程度、どのような改善・支援を行うべきなのか、その責任はどこにあると考えられるのかなどについて、先行研究から考察を行う<sup>6</sup>。

### (1) 就学保証問題

#### 事例1 学校に入る術を知らなかった子どもたち

1991(H3)年1月、日本語教師として私が初めて会ったブラジルの三兄弟は就労者の子弟だった。前年の10月に広島へ来たと言った。

初めて見る雪に歓声をあげ、学校へは長ズボンを2枚重ねてはいてきた。当時、小1、小4、小5年生の3人は広島に来て約3ヶ月間学校へ行っていなかった。後で聞いた話によれば、「どうしてよいか分からなかった。会社の人も学校行っても言葉わからないし、大変だと言ったから。」

彼らが学校へ行けるようになったのは、地区の子ども会の方の世話による。この家族から小学校に関する情報がブラジル人仲間に知らされ、編入学希望者が一気に増えた。

その中に埼玉県から転居してきた姉妹がいた。彼女達は8ヶ月間外出せず、両親が仕事から帰るまでテレビを相手に過ごしたという。私と出会ったときには片言の日本語を話し、姉はひらがなを、妹はカタカナを覚えていた。彼らの「面倒を見ている」ブローカーの人が学校の事を言い出さないかぎり、彼らは日本で公立学校へ入る術を知らないまま、「日本語が分からないから」という理由だけで、教育を受ける道を閉ざされてしまうのである。

#### 事例2 就学手続き

11月のある日。その日は小学校で就学時検診があった。ユウジの担任がリストをもってやってきた。「確かユウジの弟が来年4月小学校へ入ると聞いているのですが、

<sup>6</sup> 事例はすべて、須藤（外国人児童・生徒教育支援組織HOPE代表）が、報告書において紹介したものである。

名簿にもないし、本人も来てないんですよ。」早速自宅まで赴いた。「そんなもん、きとらん」と父親は片言の日本語で言った。サンプルに預かったはがきを見せたが覚えがないという。

外国人の場合、広島へ来るとまず区役所で「外国人登録」を行う。そのとき当然子どもたちも登録される。その時点で保護者が希望すれば「就学申請書」を提出する。広島市では、翌年度小学校へ入学する児童をもつ外国人には、8月頃一斉に就学案内<sup>7</sup>と入学案内が発送される。保護者から入学が申請されれば、「就学時検診」の案内が郵送される。就学時検診は、必ずしも学区の小学校で受けなければならないということはない。ただ、案内が来ていなければ、いずれの学校でも受けることができない。11月半ば頃に行われる就学時検診を受けた児童には、入学期日と就学すべき小学校が記された「入学（就学）通知書」が後日郵送される。この通知書を持って、4月1日に親子で指定された小学校へ入学手続きに行く。ただし、前述したように、保護者が外国人登録をしていない場合には、就学案内が届けられることはない。中学校の入学案内は、6年生に在学していれば送付される。しかしすべて日本語で書かれているため、何のはがきか理解できない保護者は捨ててしまうことが多い。日本語教室に在籍していれば、指導者が「このような緑色の字のはがきが来たら絶対捨てないように。そして4月1日の中学校入学手続きのときに持っていくように」と伝えることができる。広島市では、未だにこの申請書は日本語版しかない。せめて英、中、伯、西に訳されたものがあれば、保護者も捨てたりすることはないだろう。

### 事例3 校長の意識

小学校5年生に編入学してきたツヨシには姉と弟がいた。「ねえちゃんも学校へ行きたい言うところ」という。広島へ来るまでは弟の世話と、日本語がわからないという理由で、埼玉県では中学校へは行っていなかった。

まず編入学するためには、校長の意見書があるというので、学区内の中学校へ行った。通された校長室には大きなテレビが置かれ、その前のソファに座って校長は言った。

「ヤツラ、勝手に稼ぎに来といて、子どもを学校に入れてくれとは虫がよすぎるんじゃないか！生徒が1人増えることで、クラスを1こ増やさなきゃけん可能性だってある。という事は1人担任が増えることになり、予算も増やさなければならない。簡単に考えてもらっては困る！それに15歳だろう。日本の義務教育は15歳までだ。15歳になったら退学してもらおう事だってできるのだ。第一、中3の1年間通学するだけで、中学校の卒業証書をもらせるなんて虫のいい話だ。」

日本国憲法および教育基本法においては、教育を受ける権利についての平等は、「国民」に限られている。では、外国人労働者の子弟には教育を受ける権利は保障されないのだろうか。水野氏は、憲法第14条について、「憲法学者が憲法解釈において、平等となる対象

<sup>7</sup> 就学案内；1991年1月の日韓覚書に基づき文部省の初等中等教育局長通知（1991.1.30）は各都道府県教育委員会に在日コリアンの保護者に就学案内を発給すること、他の外国人もこれに準じる扱いとすることを指導している。これに従い「就学案内」を送る自治体が最近では増えてきた。ただし、外国人登録をしていない外国人の子どもに対しては送られてこない。「平成15年勧告」；平成15年（2003年）総務省行政評価局は文部科学省に対して「公立学校へ外国人児童・生徒をもっと受け入れよ」という勧告を行った。

は日本国民に限られない。憲法 14 条に国民として上げられている場合の例示であって、少なくとも国民には保障されなければならない。しかしそれ以上に対象を拡大してもいいんだ。とりわけ日本に住んでいる外国人も、この法もとの平等を適用されるべきであるという解釈が強まって」いるとしている<sup>8</sup>。また、世界人権宣言、国際人権規約および子どもの権利条約を批准する日本としては、世界人権宣言の条文からも外国人子弟の教育を保証するべきであるという主張もされている<sup>9</sup>。世界人権宣言では、第 26 条において「1 すべて人は、教育を受ける権利を有する。教育は、少なくとも初等及び基礎の段階においては、無償でなければならない」としており、この点については、日本では、外国人労働者子弟も希望があれば、公立学校に無償で通い、教科書も配布されている。しかし、同条の「初等教育は、義務的でなければならない」という点については、義務教育は国民にのみ適用されるものであるというとらえ方をしているため、不就学者への適切な対応が行われていないと指摘されている。

1994 年から日本も批准している「児童の権利に関する条約」では、初等教育の義務化、無償化、中等教育の機会の確保と奨学金等による保障、高等教育を受ける機会の開放を挙げており、それに加えて、「定期的な登校および中途退学率の減少を奨励するための措置をとる」という積極的な教育機会の保障を謳っている。さらに、第 29 条においては、教育機会の保障だけでなく、「児童の人格、才能並びに精神的および身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること」「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」を締約国は志向すべきであるとしている。

このように、上記に挙げた日本国憲法の解釈の拡大や諸条約を基盤として、外国人労働者子弟の教育機会の保障および充実が主張されている。就学できるよう制度は整備されていても、事例にあげられているように、保護者に理解されないような書類を送るようでは、機会の平等を保証していても、結果の保証ではない。最終的に彼ら自身が就学するかどうかの決定権を持つのであるが、情報は十分に伝わるようにしなければならない。また、事例 3 の校長のような人がまだ存在するとは驚きであるが、このような教職員・学校に対しては、教育委員会から指導が届くような仕組みの確立が必要である。

#### 事例 4 進学相談

小学校 5 年生で日本に来たマユミは持ち前の負けず嫌いを発揮して中学 2 年生では日本語能力試験 2 級も合格し、英検も受験。そしてバスケットクラブの部長まで務めてイ

<sup>8</sup> <http://www5d.biglobe.ne.jp/~mingakko/koen03114.html>, 2005 年 2 月 25 日現在 (水野直樹出版記念講演会より)

<sup>9</sup> 五十嵐泰正「ネーション・『家族』・外国人：在留特別許可付与をめぐる動きをきっかけとして」『ライブラリ関連社会科学』新世社、2001 年他。

ンターナショナルスクールのバスケット部と交流試合までした。このまま日本の高校へ入学したかった。しかし、ブラジル人のマユミには入試の特別枠はない。日本人の友達と同じ土俵に立って勝負しなければならなかった。一緒にブラジルから来た正一は昨年夜間高校へ入学した。夜間高校なら合格はまずまちがいないだろうが、4年間通学しなければならない。それでなくてもブラジルに帰りがっている父親を4年も待たせることはできないだろう。お金もかかる。迷った挙句、高校受験は諦めた。半年後の帰国を決めた。その間「先生遊んどるのもったいないけえ」とワープロを習いに行つて資格をとった。高校進学率は日本人の97%に比べて外国人生徒は40～50%と聞く<sup>10</sup>。日本語で学ぶ能力が低いという評価が「学力が低い」と判断されてしまう。日本語が理解できなければ、授業はわからない。よつて高校進学は困難である。したがつて諦めるという論理が、教師、保護者、本人たちの中で出来上がつてしまう。生徒たちの学力が付くのは「日本語が分かる」ことが前提となり、限られた期間日本語（BICS）の指導のみが行われる。

世界人権宣言では、第26条において「高等教育は、能力に応じ、すべての者に等しく開放されていなければならない」という点については、日本でも「能力に応じ」て、中等教育修了者には機会が等しく開放されているが、「能力に応じ」ているため、実際には進学率は極めて低い状況となっている。

## （2）適応問題

### 事例5 不就学の問題

日本語教室に通つていたブラジルから来たアンジェロとヒロミ姉妹は、学校生活に慣れていくにつれ、私がつその小学校へ行く時だけ登校してきた。声がけした時は遅刻しながらでもしぶしぶ登校してきたが、そのうち、だんだん欠席日数が増えていき、最終的にはブラジルへ帰国した。しかし帰国しても3年前のクラスには編入学できず、結局、また日本へと戻つてきた。大阪の繁華街で働いているとはがきが届き、一度会いに行つた。何故学校へ来られなくなったのか？姉のアンジェロは「勉強したかつたんよ」と答えた。日本人の子どもでも不登校になるのにはいろいろ原因がある。ましてや外国人の子どもたちが学校へ行けなくなる、つまり「不就学」にはいろいろな要因があり、またそれらが絡み合つている事もある。クラスでのいじめが原因になっていることもある。担任は差別していない、他のクラスの子と同じように扱つているということが「無視」になり、いたたまれなくて、学校へ行けなくなる子もいる。アンジェロのように、本来15歳の中学生として学ぶべきことを学びたいと願つていた子もいる。

佐藤は、異文化適応の「離脱」化が、「反社会的な行動」へ転化しやすくなることを指摘し、異文化共生教育の必要性を提唱し、外国人児童・生徒（特にニューカマー）の異文化適応の問題を異文化間教育の視点から明らかにしている<sup>11</sup>。外国人児童・生徒の大半は、「葛藤」や「危機段階」の「境界化」（文化的アイデンティティや文化的特性の保持が困難で

<sup>10</sup> 浜松 NPO ネットワークセンターの「高校進学ガイダンス」

<http://www.n-pocket.jp/multiculture/highschool.html> (2005. 10. 17 閲覧)

<sup>11</sup> 佐藤郡衛「海外・帰国子女教育研究と異文化間教育」異文化間教育学会編『異文化間教育』第10号、1996年、17-43頁。

あり、また異文化集団との関係作りも困難) という状況にある。「統合」(二つの文化を自分なりに調整) という状態になる児童・生徒は、留学生の子どもなど社会的・経済的に恵まれた一部に限られているという。その原因は、学校・学級内の意図的・無意図的「同化圧力」、日本の学校に特有の「異文化性」の捉え方(ステレオタイプ)、子どもたちの異質なものへの不寛容傾向にある。そして、その結果、学校から「ドロップ・アウト」が増えるとしている。エスニック・コミュニティがある場合は、そうした子どもを吸収する装置(就労の機会など)によって「問題行動」は見えにくい、ない場合は、地域での「問題行動」が顕在化しやすくなる。こうして、外国人児童・生徒の異文化適応の「離脱」化は、「反社会的な行動」へ転化しやすくなることを指摘している。事例のアンジェロの場合は、「離脱」化は、帰国、そして日本への再入国と就職という過程をたどった。日本におけるエスニック・コミュニティに吸収されたケースといえよう。しかし、社会の底辺層を形成する一人となってしまったのではないか。

この点については、経済学者井口は、社会的底辺化の防止のために、移民・外国人労働者の社会的統合の必要性を主張しており、参考になる。日本では多くの外国人労働者を期間を決めて受け入れているため、外国人労働者とその家族を日本社会に「統合」する必要性を認識していないという。そして、EU委員会(当時)の専門家による「社会的統合政策」報告書から「統合」の必要性を導き出している。つまり、「統合とは外国人の社会的な底辺化を防止するあるいは阻止する過程である。統合政策は包括的でなければならない」「統合政策は、短期滞在者はもちろん、滞在期間の制限無しに入国を認められたもの、あるいは滞在期間を制限された新規入国者で長期的に滞在することが合理的に予想される人々も対象とすべきである」「社会統合の目標とは、外国人労働者の底辺化の防止であり、『ある程度の期間』滞在する『可能性』がある外国人」はすべて対象としなければならない」という論理である。この底辺化の防止は、社会のセーフティーネット必要論と趣旨を同じくするものである。外国人受け入れの必然性、すでに多くの外国人が日本に滞在している現状からも、セーフティーネットの確立は急務である。これは、外国人労働者自身にのみ当てはまる政策ではなく、外国人子弟にも適用されるべき視点として、現在研究が進められている。

短期的には、「ドロップアウト」の数が増えないような学校、教師の取組が急がれ、また長期的には、社会的底辺化防止のために社会統合政策を確立する必要があるだろう。

### 事例6 常識の違い

「センセ！」という一言を聞けば電話の向こうに誰がいるかわかる。それぐらい子どもたちから毎晩のように電話がかかった。「古新聞もってこいって。でもうちに古新聞ないよ」「わかった。新聞持って行く。」新聞を取っていない外国人の家庭では「古新聞」があるはずがない。日本人にとっては当たり前のことではあるが、彼らにとっては新聞があること自体、「当たり前」ではないのである。学校へお菓子を持っていく、学校へ口紅をつけていく、学校へピアスをしていく、彼らにとっては当たり前のことが日本の学校では許されない。お互いの「当たり前のこと」「学校の常識」がお互いに違うことを意識して彼らに対応しきれないとき、わが家の電話のベルになる。

### 事例7 「平等な」学習

今年2月に広島に来て、〇〇小学校の5年生に編入学したヨウさんは、毎日学校から帰ると宿題に頭を抱えているという。その宿題とは、漢字ドリルの漢字を覚えて翌日漢字テストを受けることと、日本語で（中国語だと先生が理解できないから）日記を書くことだという。来日して間もない彼女にそれは無理だと母親は訴えた。中国語読みで漢字を覚えてテストの点だけはよくても、それはおかしい。もっと日本語の勉強をさせて欲しいと学校へ相談に行った。しかし、校長と担任は、「日本人と平等に扱っている。外国人だからといって特別扱いするのではなく、同じように宿題もしていれば、子どものことだから自然に日本語を覚えていく。」という答えだった。

基本的に、「日本人と同じ教育」が外国からの子どもたちにとってありがたいこと（問題の無いこと）なのか否か。初期指導においては「日本人と同じ教育」を実現するために日本語習得と日本社会、まずは学校社会への適応指導に焦点が当てられる。同一性を強調する日本の学校は、お弁当から学習内容まで「みんな同じ」路線で行く事が多い。時に子どもだけでなく、保護者までも戸惑う事がある。それはただ同じというだけではなく、「異質なもの」への不寛容、排他性へととなってしまう。そしてこれまで画一的な教育で慣れている教師たちが、多様な子どもたちへの対処の仕方に訓練不足であることも事実である。

児島は、ニューカマー受け入れ校の事例から、差異をめぐる教師のストラテジーと学校文化について以下のような2つのタイプがあることを明らかにしている<sup>12</sup>。一つは、「差異の一元化によってニューカマー生徒を学校文化の「ウチ」に取り込む」タイプで、教師は生徒の多様な背景は切り捨て、「生徒」として一律の基準を当てはめる（「〇〇指導の対象、学力や望ましい行動という一律の基準による差異化」。二つ目は、「「ウチ」への取り込みがうまくいかない場合は「ソト」へ排除」するタイプで、教師は「日本人」の立場からニューカマー生徒の異質性を強調し固定して、「外国人だから仕方がない」と彼らを「ソト」へ排除する。この2つの教師のサバイバルストラテジーによって、多様な差異への対峙はあらかじめ回避され、学校文化が維持され、存続するという。そして、他者との出会いが自文化を相対化する契機とならなければ、子どもたちは絶対化された文化的差異の中に閉じ

<sup>12</sup> 児島明「差異をめぐる教師のストラテジーと学校文化—ニューカマー受け入れ校の事例から」異文化間教育学会編『異文化教育』第16号、2002年、106-120頁。

込められ、理解と対話の断念を正当化することになるという。そして、このような現状では、「国際社会に生きる日本人の育成」という教育目標も達成不可能であり、このような学校文化の払拭に向けた取組みが必要であるとしている。この研究から、事例6や事例7をみると、前者の「ウチ」に取り込むケースと言えよう。教師は、「平等」の意味を理解し、子どもの社会背景を十分に理解し、個別対応を取るべきであろう。

就学保証については、人道的な立場から当然行われるべきと考えられるが、日本語学習支援や教科学習支援にかかる費用について社会統合や共生システムから考える際には、その効果と社会コストに関する議論も必要である。

通商白書(2003)<sup>13</sup>は、外国人労働者の受け入れが、わが国に与える経済的影響について分析を行っており、その結果、経済厚生への影響が最も多い場合は、実質GDPが2.8%のプラスになるとしている。しかし、純粋な経済以外に、外国人労働者および家族の教育、医療、住宅等の新たな社会的費用の発生を考慮すると、単純にプラスとはいえないとしている。専門的／技術的労働者と単純労働者という従来の二分法に基づいて比較すると、所得が高い専門的・技術的労働者の方が、租税等の支払いが多く、かつ、人材育成の社会的費用を節約するため、専門的・技術的労働者の方が社会的費用の支払いは少なくなる。また、外国人労働者および家族がどの程度日本に統合されているかという基準によっても、外国人労働者が支払う租税・社会保険料等の収入と彼らが享受する行政サービスの費用は異なり、統合が進むほどその社会的費用は増大するという。

津崎らによる社会学的見地からの社会コストに関する研究では<sup>14</sup>、社会コストを社会保障と社会サービスにわけて論じ、特に社会サービスについては次のように論を展開している。まず、社会サービスとは、「①外国人が移住先で生活する上で、外国人であることに起因して生じる問題解決や、②外国人労働者の持つ能力を、日本における労働力として有効に活用することを目的とした、あるいはこれらの目的に寄与する活動を指す」と定義している。サービスの提供者としては、政府、自治体、NPO法人などの公的機関、およびボランティアネットワーク、労働者本人を取り巻く家族、親族、友人などの様々な集団をあげている。そして、インドシナ難民の調査を元に、外国人労働者一般について、積極的に受け入れる方針をとる際、どのような効果やコストがかかるのかを以下のようにモデル化して提示している。このモデルでは、企業も自己が雇用による利益を受けるために、福利厚生というサービスを提供し、言語教育や生活相談等のコストを負担していくことが提案されている点が特徴的である。このモデルの課題として、作成者らは、①「社会サービスの効率性と

<sup>13</sup> 経済産業省『通商白書』平成15年。

<sup>14</sup> 津崎克彦、倉田良樹「外国人労働者の導入とその社会的コスト～定住ベトナム人を事例とする政策的考察～」文部科学省科学研究費補助金・特定領域研究B「世代間利害調整に関する研究」(研究代表者 斎藤修 一橋大学経済研究所教授)。

効果の問題」②「ネガティブな社会的影響の問題」③「企業が本当にコストを負担するのか」という3つを上げている。①については、教育機会やその他の変数と犯罪との因果関係や、社会的対立のメカニズムに関する調査分析が必要であるとしている。②については、①の結果に基づいた明確な入国審査基準の提示とそれによる適切な選抜、提示による入国者の事前準備と自己投資の可能性の拡大によって問題が軽減されるという。③については、経済不況に大きな影響を受けることを指摘している。

津崎らの分析フレームワークを外国人子弟教育、さらには「異文化を背景とするこどもたち」にまで拡張して現状分析を行うことによって、「異文化を背景とするこどもたち」への教育支援の必要性と具体的方策の提言に結びつくであろう。

志水らは、ニューカマーのエスニシティの理解の仕方として、「家族の物語」「教育戦略」という観点から長期の学校のエスノグラフィに基づいて、「学校パーソナリティ」に焦点を当てて、現行の支援における諸課題と今後の具体的な支援のあり方を示している。その結果、現行の支援の中で見られる諸課題を挙げている。まず「国際教室」においては「奪文化化教育」が行われる場合と「創造的適応」（予想された規範や価値としばしば矛盾するような仕方でも達成する「適応」のあり方）が行われる場合があるとし、後者においては、担当教師のストレスが非常に増加するという問題点を挙げている。「国際理解教育」においては「博物主義的」な文化交流が行われている現状を指摘し、彼らの文化紹介だけでなく、彼らの現在の生活に結びつくような学習でなければ有効でないことを指摘している。また、日系ブラジル人とインドシナ難民では家族の物語も教育戦略も異なるため、「集団としてのニューカマーに対する支援」を促進しながらも、彼らのエスニシティの別によって生じるニーズに学校が対応する必要性を述べている。このような課題の克服のために、今後は、グローバル時代における学校のあり方として、「日本の学校は、外国人のためにもある」という姿勢をもつこと、教師らは「どの子どももかわいい」という形で教育活動にあたるのではなく、「子どもたちの間にある社会的差異（社会的バックグラウンドの違い）をしっかりと認識した上で、個々のニーズに極力応じた教育的働きかけを行うこと」「子どもたちの間にある社会的差異のベースの上に、学校的差異が積み重ねられていくものだ」という事実を教師が十分自覚的になって、教育的働きかけを行う必要があることを述べている。そして、具体的な学校での支援のあり方に対する提言として、まず「制度」レベルでは、「公立学校における母語保証」と「希望者に対する高校全入」制度の導入、「学校組織」レベルでは、それぞれの子どもの教育ニーズに応じた各種の教育資源の公正な配分（ニーズに応じた言語教育保証、「居場所」でありながら外国人の「租界」ではない「国際教室」、「国際理解教育」などを活用した、ニューカマー自身の感覚による「エスニシティの表明」の保証）、「教室」レベルでは、ニューカマーのこどもたちを「外国人」として、教室で教師が正面

切って取り上げ、「違い」に即したきめ細やかな対応をしていくことなどを挙げている。

### (3) 日本語学習・教科学習問題

#### 事例7 教科言語の和文和訳

アウグストはブラジルから5年生の春に来日した。すぐに小学校へ入り、まじめに日本語の勉強も続けていた。ブラジルから届いたテキストを見ながら「私、理科、上手だったよ。好きだったよ。」と諦めるように言った。

理科の時間、実験があるときはクラスでみんなと一緒に授業を受けるが、それ以外は日本語教室に来て日本語のテキストで勉強している。しかし彼女の知的欲求はそれでは満足できなかった。

理科の教科書に書かれている文章を簡単な表現に変えてみた。辞書の意味さえわかれば彼女の日本語能力レベルで読解できる。文型を変えるのである。得意げに太陽からの惑星の名前をポルトガル語で教えてくれた。私もかろうじて記憶の中に留まっていた「水、金、地、火、木、土、天、海、冥」を伝えた。

#### 事例8 現場での取り組み

ペルーから来た4年生のカルロスが日本語がわからないという理由で1学年下げたが、3ヶ月もすると算数の計算問題を日本人の子どもたちに指導してくれるほどになった。彼にとって4年生の算数内容は日本語さえ理解できれば簡単すぎたのである。かといって5年生に再編入するわけにもいかず、日本語教室では算数の専門語彙を導入しながら、日本語の構文を積み上げていった。

#### 事例9 1年生の国語の教科書

勉強熱心なトレドは宿題もきちんとこなしてきていた。ただ、担任が渡した副教材が1年生用のひらがな練習帳だったのが気に入らないらしい。「ぼくは5年生です」1年生と同じものを使うのはプライドが許さない。その上1年生の国語の教科書は日本語教育の観点からすると難しい。私たちが何気なく日常使っている言葉だが、説明を求められると子どもたちには理解できなくなってしまう。

佐藤は、外国人児童・生徒教育の課題としては、「同化主義」から「分離主義」に移行してきたが、これからは「共生に向けた教育」へ向かうべきであるとしている。そして、学習保証、二言語教育、異文化共生の教育として、以下のように構想している。学習保証としては、文化的異質性に配慮した独自のカリキュラム開発の必要性があるとして、生活言語の習得を中心とした初期日本語カリキュラム、教科学習への橋渡しとしての総合的な学習のカリキュラム、教科学習のカリキュラムの三層を想定して開発を進めるべきとしている。次に、二言語教育としては、現状では、日本語も母語も中途半端なセミ・リンガルが増加しているが、外国人生徒・児童にとっての「学力」とは何かを問い、それを基盤に実現可能な二言語教育の可能性を探る必要性を主張している。最後に、異文化共生の教育としては、「異質性に開かれた社会関係」「差異性の相互豊饒化」「目標の多様性」を掲げ、「個

の尊重」「人権の尊重」「自己の確立」「自尊感情」「共感性」「コミュニケーション能力」の向上を目指すべきだとしている。また、外国人児童・生徒教育を別枠で考えるのではなく、日本の教育全体の枠組みとの関連で構想するべきとし、「日本語教室」等を異文化理解の拠点として活用した、日本の児童・生徒に対する共生教育を行う可能性を述べている。

### 3. おわりに — 「共生」論の問い直し

教育分野においては、「異文化を背景とする子どもたち」に関連する研究は、これまで「在日朝鮮人教育」「海外・帰国子女教育」「ニューカマーの児童・生徒研究」へと変遷してきている。現在は、「ニューカマーの児童・生徒研究」が主に注目を浴びているが、それ以前の「在日朝鮮人教育」「海外・帰国子女教育」に関する研究の成果が受け継がれ、外国人子弟教育の教育的意義および諸課題の解明とその改善に向けての提言が行われている。

まず、多くの研究の基本的に合致している外国人児童教育についての教育学的意義をまとめたものとして、村田は、①地球市民教育の展開、②異文化との共存・共生体験、③個性化教育と共同学習の推進の三点を挙げている<sup>15</sup>。第一の「地球市民教育の展開」については、グローバル化時代、ボーダレス時代の要請として、地球社会において、各国民が国民教育の枠を越えて、運命共同体の一員として共通の認識や協力精神を育てる地球市民教育の重要性を述べ、外国人児童の教育は、地球市民を育てる上で、学校にとっても国民にとっても貴重な体験を得られると意義付けしている。第二の「異文化との共存・共生体験」については、外国人児童にのみ適応教育を行うのではなく、彼らの民族・宗教的・文化的背景を異文化として理解する対象として尊重すること、彼らと一緒に生活し、共に学びあうという異文化との共存・共生という体験を貴重なものとしている。第三の「個性化教育と共同学習の推進」については、教師が個性に応じた指導や評価に配慮するようになった変化を取り上げ、従来のがが国の画一的な指導・評価方法から個性化教育への転換の契機となると意義付けている。

このように、在日朝鮮人教育や帰国子女教育においても主張されるようになった共生モデルを基盤として、現在ではニューカマーも含めて「異なる文化を背景とする子どもたち」の教育について、その教育学的意義が見いだされている。

では、現実的には、どのように「共生」することができるのか。

「共生」論は、非常に多用されているにも関わらず、その概念は漠然としているため、その概念の問い直しから新しいアプローチを提言している小内・酒井らの社会学的な研究

---

<sup>15</sup> 村田翼夫「在日外国人児童教育の課題」江淵一公『異文化教育研究入門』玉川大学出版部、1997年、165-184頁。

成果は注目される<sup>16</sup>。従来の研究が外国人や彼らの受け入れ施策に焦点を当てているのに対し、彼らは「共生の地域づくり」のもう一方の担い手である地域社会がどのような課題を抱えているのかを明らかにすることで、共生とは何か、今後どのように考えるべきかを提示している。小内らは、共生概念の従来の問題として、①唯一理想の共生概念、②社会システム／制度と日常生活における共生の違いを十分認識していない「心がけ論」に終始、③現代社会が抱える現実の矛盾・対立・緊張を無視した「保守的なイデオロギー」への転化を挙げてその問い直しを行っている。具体的には、①日系ブラジル人の集住地域である群馬県太田・大泉地区を対象に日系ブラジル人とホスト社会・ホスト住民(日本人)との連携と変化に注目し、②システム上の共生と労働－生活世界(職場生活, 地域生活, 学校生活, ボランティア活動)の2側面からの共生の考察, ③日系ブラジル人および日本人の多様性(移動一定住と階級・階層構造)の視点からの考察を行っている。そして太田地区の現状と課題として、経済・行政機構においては「オープンなシステム共生」(外国人がホスト住民と対等・平等な条件で利用できる)と「デュアルなシステム共生」が併存し、労働－生活世界には日系ブラジル人コミュニティのセグリゲート化が進み、デュアルなシステム共生を生み出し、それがまたセグリゲート化(分離)を強化する相互関係が存在するとしている。特に子どもの教育と共生問題に関して、「学校教育の矛盾した機能」を指摘している。それは、一方では公立学校は、ブラジル人と日本人が互いに交流し、「共生」できる可能性を示しているが、他方で公立学校は子どもの世界のセグリゲート化を促進し、それを通して地域社会における日本人とブラジル人のセグリゲート化の徹底化を生み出しているというものである。特に後者については、日本人、ブラジル人、教師の間に存在する意識や考え方のズレを背景として、別学化の要求が広がり、実際調査実施後にはブラジル人学校が2校設立されたという。大泉町では、充実した受け入れ体制が作られているにも関わらず、外国人登録された子どもすべてが学校に就学しているわけでもなく、またブラジル人学校が開設されたにもかかわらず、授業料の問題もあって公立学校にもブラジル人学校にも通わない子どももあり、新たな受け入れ場所の確保も模索されているという。ブラジル人学校の設立には、帰国後の教育に対するブラジル人自身の懸念も存在し、彼らにとって積極的意味を持つとしながらも、他方では日本の公立学校がブラジル人の子どもを受け止めきれないことが重要な要因となっていることを指摘し、ブラジル人コミュニティの社会におけるセグリゲート化を促進するものとしても、ブラジル人学校の評価は慎重に行うべきだとしている。このセグリゲート化は、「平和的共存」「棲み分けできているから共生がうまくいっている」という状態には達しておらず、様々な亀裂・摩擦の存在によって、双方から問題視されてきているという。そして、オープンなシステム共生の強化の模索の必要性

<sup>16</sup> 小内透・酒井恵真編著『日系ブラジル人の定住化と地域社会』御茶の水書房、2001年。

を提言している。機構システム上の提言としては、①日系ブラジル人が激減することは将来にわたってありえないという認識を企業、行政、地域住民が持つこと、②企業の責任を明確にすること、③外国人の意見もとり入れながら「地域社会の新しいルール」を作り上げていくこと、④日系ブラジル人のより広い範囲の組織化とそれによる自らの意識の反映、⑤地域社会の問題を企業も含めて共同の力で解決していく体制作りが挙げられている。労働・生活場面における提言としては、①学校の位置づけを重視し、学校という場がもつ交流機能を親まで拡大すること、②町内会における外国人とのコミュニケーション機会の充実、③日本人や外国人への行政情報の公開の徹底を挙げている。

この「オープンなシステム共生」に関する提言は、ここでは集住地域のケースについてであるが、広島県地域のような散在居住地域での共生を考える上でも参考になる。例えば、「教育を受ける権利」「編入学の問題」に関しても、子弟の教育に関する事項を企業が親に伝えることを義務としたり、各学校が交流機能を親までに拡大するよう学校への指導を徹底させたり、行政情報の公開を徹底したりすることで解決の可能性は高まるであろう。