

2007年度

卒業論文

ニューカマーの子どもたちと日本の子どもたちが
共生できる社会への教育

教育学部・社会科教育専攻・4年次

社会学研究室

041110Y

鈴木 直也

目次

はじめに	2
第1章 外国人の変遷	3
第1節 外国人の数・増加傾向	3
第2節 外国人の国籍・国別増加傾向	5
第3節 外国人の現状	7
第2章 ニューカマーの子どもたちの教育の現状	9
第1節 ニューカマーの子どもたちを受け入れる学校の現況	9
第2節 教師から見たニューカマーの子どもたち	11
第3章 教師のまなざしに対するニューカマーの子どもたちの反応	16
第1節 ニューカマーの子どもたちが抱える「不安な毎日」	16
第2節 「ふり」をするニューカマーの子どもたち	18
第3節 「不安な毎日」がニューカマーの子どもたちに与える影響	19
第4章 奪文化化教育の推奨及び外国人の日本人化を進めるための教育	22
第1節 「奪文化化教育」の必要性	23
第2節 従来の「奪文化化教育」の問題点	25
第3節 「奪文化化教育」を推進していくために	26
おわりに	30
参考文献	31

はじめに

近年、ニューカマーと称される外国人が日本国内に多く居住するようになってきている。ニューカマーとは、1970年代末から日本に長期間滞在する外国人のことで、第二次世界大戦期に強制的に連れてこられた在日韓国・朝鮮人や中国人を示す「オールドカマー」と区別される。ニューカマーの来日理由は様々であり、戦乱から逃れてきたもの、出稼ぎ、国際結婚など多くの理由からニューカマーは来日しており、子どもの教育に対する考え方に関しても大きく異なる考えを持っている。そんなニューカマーの子どもたちが学校に多く在籍し、多くの問題を抱えていることをメディアを通して知った。

さらに私は、宇都宮大学国際学部国際社会学科の田巻教授を中心として進めている宇都宮大学重点研究「外国人の子どもたちに関する調査・研究」に、学生として参加している。その内容はおおまかにいうと、栃木県の外国人の子どもたちの実態を把握し、外国人の子どもたちに携わっている小中学校の先生や県教育委員会の協力の下に、栃木県の外国人の子どもたちを支援していく体制を確立していくことを目標においた活動である。その活動にかかわるうちに、今まで以上に、ニューカマーを含む外国人の子どもたちの置かれている状況に興味を持ち、外国人の子どもたちはどのような制度、考え方の中で教育を受け、生活しているのかということ調べてみたいと考えた。そこで、外国人の実態・生活が描かれた本や、外国人に携わる先生や研究者は外国人に対してどのような見解を持っているのかということ調べ、外国人の子どもたちと日本人の子どもたちがともに生活できる教育、支援の方法は何なのかということ考察していきたい。特に、外国人の中でも今後さらに増加してくると予想されるニューカマーについて考えていきたい。

また、その考察は理論で終わるようなものでなく、出きる限り現場において使用可能と思われる考察にしていきたい。なぜなら、私が来年度から小学校教諭として働く、川崎市の小中学校にも多くの外国人が住んでおり、私の中で外国人の子どもたちと日本人の子どもたちの共生というのは、目の前の問題となる可能性が非常に高く、この研究の考察を生かし、来年度以降の教育に役立てていきたいと考える所存だからである。

第1章 外国人の変遷

ニューカマーの子どもたちと日本の子どもたちが共生できる社会を考えていく前に、ニューカマーの子どもたち自身及びニューカマーの子どもたちを取り巻く環境について考えなければならない。そこで、第1章ではニューカマーを含む外国人について考えていく。外国人の変遷や歴史、また外国人の数の動向を説明し、かつ外国人の人々はどのような問題に直面しながら暮らしているのかというところまで考え、外国人の子どもたちを取り巻く環境の側面を述べていきたい。

第1節 外国人の数・増加傾向

法務省入国管理局によると、2006年末の時点で、外国人登録を行っているものは208万5,000人あまりで、総人口約1億2,777万人(2005年10月時点)に占める割合は1.63%である。この数は年々増え、2005年末と比べて7万7,364人(3.6%増加)、10年前(1996年)と比べ66万9,783人(47.3%増加)となっており、1969年以降一度も減少に転ずることなく連続して増加してきている。(表1-1-1 法務省2007)

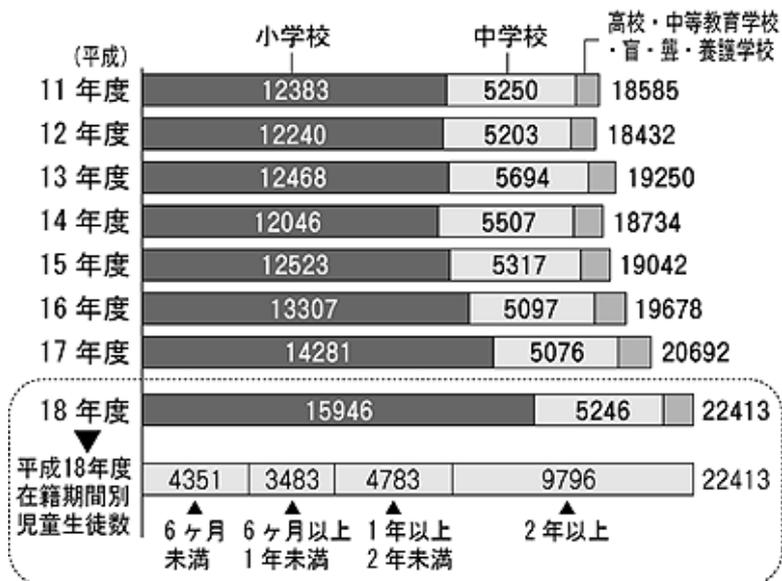
その増加に伴い、各学校には外国籍の子どもたちが多く在籍するようになってきている。2007年8月に発表された文部科学省のまとめ(表1-1-2)によると、2007年8月現在、公立学校に在籍している外国人児童生徒は約7万人。このうち、「日本語指導が必要な児童生徒」は、2006年9月現在、全体の約30%に当たる22,413人で、前年より8.3%増えた。児童生徒が在籍する学校数は5475校、実際に日本語指導を受けているのは19,189人で、全体の85.6%である。(文部科学省2006)しかし、このデータは一昨年段階での数であるため、増加の推移のペースを考えると、現在ではさらに多くの外国人児童生徒が日本の学校に在籍していると考えられる。

表1-1-1

(法務省2007)

表1-1-2

日本語指導が必要な外国人児童生徒数の推移



(文部科学省まとめ)

(文部科学省2006)

第2節 外国人の国籍・国別増加傾向

法務局によると、外国人登録者の国籍（出身地）は、188カ国にのぼり、韓国・朝鮮が全体の28.8%を占め、以下、中国、ブラジル、フィリピン、ペルー、アメリカと続いている。しかし、近年、韓国・朝鮮は減少傾向にあり、その他の国籍がその減少を上回る増加を見せている。各国籍の近年の傾向は以下のとおりである。（表1-2 法務省2007）

（1）韓国・朝鮮

韓国・朝鮮は特別永住者数の減少を受けて、近年、毎年減少を続けており、59万8,219人となった。

（2）中国

中国は、昭和50年代から増加を続けており、平成18年末は同17年末に比べて7.9%と増加している。

（3）ブラジル

ブラジルは、平成元年末から同3年末に大幅に増加をし、以降平成10年末を除き、毎年増加を続けている。

（4）フィリピン

フィリピンは、平成17年末に減少に転じたが、平成18年末は同17年末に比べて3.3%増加している。

（5）ペルー

ペルーは、平成元年末から同3年末にかけて大幅に増加し、以降毎年増加を続けている。

表 1 - 2

(法務省 2 0 0 7)

第3節 外国人の現状

この約208万5,000人の外国人が、日本で生活するには様々な問題があると思われる。労働条件がその代表格であろう。職種にもよるが、日本社会で外国人労働者に対する賃金は安いという傾向があり、求人情報誌のアルバイトやパートタイムの注意書きに「時給〇円、ただし高校生及び外国人の方は要相談の上」と書かれていることが多くあることから労働者の中で低位に位置することが容易に想像できる。さらに、日本企業における外国人労働者の昇進については、「一般日本人従業員と差別なく扱う」と答えた企業が44.1%あるものの、「日本人とは異なる体系で行う」、「行わない」も、それぞれ23.6%を占めている。(花見／桑原1993 p. 67) このことから、賃金の安さをうかがい知ることができる。このように、いくら賃金が安かろうとも、出稼ぎを理由に来日したのであれば、賃金を母国に送る場合には母国の為貨幣と円との為替によって、母国ではそれなりの収入となるが、日本での生活を送るには厳しいだろう。

さらに、家族を養っていくということが日本での生活に重くのしかかる。特に、子どもの養育費は家計の上で重荷となるだろう。法律上、6歳～15歳の子どもであっても外国人は学校に行く義務はなく、保護者も教育を受けさせなくとも良いことになっている。わざわざ学校に通わせ、お金を消費するのであれば、家で家事をさせたほうが好都合である。私たちの頭の中では、義務教育はお金がかからないという考えが浮かぶかもしれないが、実際お金はかかる。給食費、PTA会費は当然のことで、上靴、体操服、体育館シューズ、ジャージ、リコーダー、習字セットにも多くのお金がかかっているのである。そして、上靴、体操服、体育館シューズ、ジャージは中学校に入るときに中学校にあわせたものに買い替えなければならない、中学校になれば制服を着なければならないという場合もある。

実際、財団法人子ども未来財団「子育て家庭の経済状況に関する調査研究」(2005年度)によると、子どもの養育費は、小学校の6年間で、177万円の費用がかかるとされ、また中学校3年間では148万円もの費用がかかるとされている。(表1-3 子育て家庭の経済状況に関する調査研究 [報告書概要])

上記の例以外にも、生活の多くの場面で外国人が苦勞しなければならない部分は多くある。そしてその結果、学校に行かせたくても経済的に行かせられない事情によって、子どもが教育をうけることができなくなることがある。

表1-3

(子育て家庭の経済状況に関する調査研究 [報告書概要])

第2章 ニューカマーの子どもたちの教育の現状

第2章では、第1章の外国人の現状を踏まえ、ニューカマーの子どもたちを取り巻く環境に迫っていく。中でも、ニューカマーの子どもたちと日本の子どもたちが共生していく主な場である学校に焦点を当てていく。

第1節では、ニューカマーの子どもたちを受け入れる学校の現況と題し、文部科学省及び地方自治体の定めるニューカマーに対する制度をもとに、ニューカマーの子どもたちに対する受け入れ態勢について言及し、さらにその中でおきる問題についても触れていく。

第2節では、より焦点をしばりニューカマーの子どもたちを直接支援する教師の視点に立って述べていく。第1節の制度では把握しきれない支援の実態や、ニューカマーの子どもたちを教師がどのように位置づけ、判断・評価をしていくのかについて述べていく。そして、教師の認識・判断に伴って、ニューカマーの子どもたちがどのように支援されているのかについて言及していく。

第1節 ニューカマーの子どもたちを受け入れる学校の現況

第1章で述べたように金銭的な問題はあるにせよ、ニューカマーの子どもたちの保護者のほとんどは、わが子に教育を受けさせようとしている。しかし、日本の子どもたちのように、教育を受けるべき年齢になったら入学、というわけには行かない。なぜなら、日本における義務教育は、法令上、日本国民に義務付けられているものであるため、外国人には適用されないのである。外国人には、子どもを日本の義務教育諸学校に就学させる義務がないために、就学を希望する場合は、当該の教育委員会に就学を依頼し、それが許可されなければならないからである。以下、この問題を扱う研究者の見解を参考にしながら、ニューカマーの子どもたちを受け入れる学校の現況を述べていく。

ニューカマーが急増した当初は、学校教育へのアクセス事態が困難であるという「入り口」の問題が起こったとされる。そこで紹介されているのは、日系ブラジル人の子ども就学を「日本語がわからないから」という理由で拒否した事例や、就学案内が送られていなかったカンボジア人家庭の子どもが、就学時期を6ヶ月も過ぎていながら本人も家族もまったく気づかないまま、地域のボランティアによってそれが発見されたという事例もある。(阿久澤1998 pp. 97-98) また、編入学年を年齢相当学年にすることが適当かどうかの問題となった場合もあるとされている(太田2000b pp. 148-153)。

ニューカマーが急増した当初はこうした「入り口」の問題があり、ニューカマーの子どもたちが就学することができないこともあったが、近年では各市町村で就学案内を配

布したり、就学説明会を行うなど「入り口」は開放されてきた。しかし、開放された「入り口」を通り、日本の学校に通うことができるようになったかれらは、一体どのように扱われることになるのだろうか。「日本人と同様に扱う」というのが、文部科学省の示す基本原則であるという。外国人の子どもには、日本人と同様に、教科書は無料で配布され、もちろん授業料も徴収されない。その代わりに、授業も日本人と同じ内容を同じ方法で受け、学校生活も日本人と同じように過ごすことが求められる。言い換えれば、日本の学校は、外国人を「特別扱いしない」ということである（太田2000b pp 25-26）。

皆さんも法令に関してはご存じだとは思いますが、日本の学校には、外国籍生徒を受け入れる義務は法律上ありませんから、学校の方針に従えない生徒については、ご遠慮いただいて結構だと考えています。

[フィールドノーツ、1999年3月2日]

これは、清水が調査を行ったS中学校にフィールドワークを依頼する際に、当時の管理職が話した内容である。この内容からも、「特別扱いしない」という日本の学校の姿勢をうかがい知ることができる。

しかしながら、現実的には、日本語をほとんど解さないニューカマーの子どもたちを、日本の学校で「日本人と同様に扱う」ということには無理がある。そこで行われるのが「特段の配慮」である。そのことは、文部科学省の『帰国・外国人児童生徒教育に関する施策』の冒頭部分に次のように示されている。

【帰国・外国人児童生徒教育の充実】

帰国児童生徒については、単に国内の学校生活への円滑な適応を図るだけでなく、海外における学習・生活体験を尊重した教育を推進するために、帰国児童生徒の特性の伸長・活用を図るとともに、その他の児童生徒との相互啓発を通じた国際理解教育を促進するような取り組みが必要である。

また、外国人の子弟には就学義務が課せられていないが、我が国の公立小・中学校への進学を希望する場合には、これらの者を受け入れることとしており、受け入れられた後の取扱いについては、授業料不徴収、教科書の無償給与など、日本人児童生徒と同様に扱うことになっている。このような外国人児童生徒の我が国の学校への受入れに当たっては、日本語指導や生活面・学習面の指導について特段の配慮が必要である。

(文部科学省2006)

こうした制度的枠組のもとで、外国人児童生徒の教育施策がなされることによって、

ニューカマーの子どもたちに対する「特段の配慮」は日本語や生活面・学習面での指導に焦点化されていく。事実、前述した「外国人児童生徒に関する施策」の冒頭、帰国・外国人児童生徒教育の充実の後には、文部科学省で具体的に実施している施策が記されている。その中でも、中心となるのはやはり日本語をどう教えるか、日本の生活にどうなじませるかという施策であり、「日本語指導」と「適応指導」に関係するものとなっているのはこうした制度的枠組の結果であろう。

また、こうした目的のもとで行われる教育施策は、文部科学省の施策だけでなく、自治体ごとに取り組みられているものもある。例えば、「日本語指導」では、拠点校方式・センター校方式・教員の派遣方式・協力者（通訳）の派遣方式など、各自治体の教育施策や財政状況などの要因から多様な形がとられている。また、「適応指導」では、一定数（一般的には5人）の「日本語指導が必要な外国人児童生徒」が在籍する学校には、教員を加配して「国際教室」といった場が設けられたりしている。さらに、千葉大学や東京学芸大学など、9大学19校の附属学校には、国立大学附属学校帰国子女教育学級なるものが設置され、独自の教育を実践している。

以上、ニューカマーの子どもたちを受け入れる学校の現況を述べてきたが、そこから明らかになったことは、「日本人と同様に扱う」「特別扱いしない」ことを前提とする制度的枠組のもとで、日本の学校は、ニューカマーの子どもたちを受け入れているのである。次節では、そのような方向性の学校に在籍する教師がニューカマーの子どもたちをどのように受け入れ、支援していくのか考える。

第2節 教師から見たニューカマーの子どもたち

前節において、ニューカマーを受け入れる学校の現状を述べてきた。しかし、それらは全て、文部科学省が作った規則や制度の下での話であり、実際にはその規則や制度の下で動く教師の手によってニューカマーの子どもたちは学校に迎えられる。本節では、ニューカマーの子どもたちが受け入れられる学校の現状を、教師の目線から考えることを通して、どのようにしてニューカマーの子どもたちは認識・判断されているのか、そして、現場レベルではどのような支援や援助が行われ、またどのような問題が起きているのか考えていく。

就学が許可されたニューカマーの子どもも多くは、日本語がほとんどわからない状態で日本の学校に通うようになる。制度状況の下では、こうしたニューカマーの子どもたちを「特別扱いしない」となっている。ここでの「特別扱いしない」というのは、日本の子どもたちと同じように、教科書の無償配布するという意味での「特別扱いしない」ではなく、日本の学校にいる以上、周りの日本人の子どもたちと同じ扱いをするという意味での「特別扱いしない」である。しかし、日本語がほとんど分からず、しゃべれな

いニューカマーの子どもたちに対して、日本人と同じように扱うことは実際できない。言葉が通じる子どもと言葉が通じない子どもを同じように扱おうというのには無理がある。そこで、教師はその子どもが「やれている」というように認識するようになるまで「手厚い支援」を行うのである。(清水2005 pp. 30)

では、「手厚い支援」の目標地点である「やれている」という状態はどういった状態のことを指すのだろうか。それぞれの教師で差はあるが、清水の調査ではおおよそ「日本語による教師の指示や子ども同士のやりとりに対する反応に大きな逸脱がない」状態のことを指す。この「やれている」状態になると、子どもたちに対し、教師は一気に「特別扱いしない」方向へと転換し、さらにその方向へ加速していく。これは、「支援の方向性の転換」と呼びうるものである。この「支援の方向性の転換」をしながら、教師はニューカマーの子どもたちを認識し、支援しているのである。(清水2005 pp. 30)

これは日本人の子どもに対しても行われうることであると想像できるであろう。学習が遅れている子どもに対して、机間指導の際に多くの時間を割いたり、宿題チェックを実施したりして他の児童生徒に追いつけるように支援をし、ある程度他の子どもたちのレベルにまで追いつけたら「やれている」という認識を持ち、支援は徐々に少なくなっていく。これは、日本の学校で行われる、日常の光景であろう。強いてニューカマーの子どもたちと日本の子どもたちに対する教師の認識の仕方に違いを見出そうとするならば、日本の子どもたちが成績により多少の高低はあるがだいたい同じ平均的な位置から判断されるのに対し、ニューカマーの子どもたちは低い位置から判断されやすいことくらいで、このことに関しては大きな違いはないであろう。

だが、ここでの「支援の方向性の転換」における判断の基準において、日本人の子どもたちとニューカマーの子どもたちには大きな違いがあると考えられる。確かに上記したように、日本の子どもたちであっても、ニューカマーの子どもたちであっても「やれている」か「手厚い支援」を行うべきかの判断がされる。だが、日本の子どもたちが学習と生活の両面において判断され、援助されるのに対し、ニューカマーの子どもたちは生活、いわゆる、どれだけ適応できているかという「適応指導」の面に重点を置いた判断をされるのである。言い換えれば、日本人と似たような生活を送っていることのみが「問題」とされているのであり、学校での学習内容を理解しているかどうかはあまり「問題」とされていないのである。つまり、ニューカマーの子どもたちへの教師のまなざしは、学校生活への適応状況に向けられがちなのである。

では、比較的日本語に触れていると予想される、日本生まれや幼少期に来日したニューカマーの子どもたちの場合はどうだろう。結論から言うと前述したニューカマーの子どもたちと同じ、あるいはそれより深刻となるケースが多い。なぜなら、母国での経験が記憶に残っているような年齢で来日した子どもに比べ、「やれている」と教師に判断されることが多いからである。

日本生まれや幼少期に來日した子どもたちの多くは、保育園入園や学校就学前、家庭では母国語で生活している。しかし、入園や就学により、家庭での生活よりも保育園や学校での生活が長くなる中で、かれらの多くが次第に母国語を使わなくなり、日本語だけを話して生活するようになる。かれらの母国語の能力は、親の話を何とか聞くことができる程度で、話すことも、書くことも、読むこともできない場合が多い。(清水2005 pp. 40)

一方、日本人の多くは、小学校入学段階でひらがなが書ける状態になっているという。そうした状況を背景として、小学校入学事前指導においては、「ひらがなは書けるようにしておいてほしい」といったことが、小学校側から保護者に要求される場合もあるという。しかしながら、ニューカマーの親にとって、外国語である日本語を子どもたちに教えることは困難である。まして、日本語を話すというレベルでは子どもたちの方が流暢に日本語を使いこなしているのであり、その子どもに日本語を教えるという場面設定そのものが困難である。こうして、ひらがなを書くことができずに学校に行くことになるニューカマーの子どもたちは日本の子どもたちとは日本語のレベルが同程度にはならないまま、小学校入学を迎えることになるのである。(清水2005 p. 41)

こうした差を伴って小学校生活は始まるわけであるが、入学当初、日本の学校では、ニューカマーであろうが日本人であろうが関係なく、学校生活に慣れること、つまり適応することに重点がおかれた指導がなされている。したがって、日本語を話したりすることがある程度できれば、「やれている」という判断を教師がくだすような状況は、容易に準備されてしまう。

最初、この学校に來たとき、カタカナ書きの子どもばかりで、本当にどうしようって戸惑ったけれども、でも、実際に子どもたちと話してみると、日本語も話せるし、聞けるし、なんだ問題ないじゃないって思って、それからは、外国人とか日本人とか、そういうこと意識しないで、平等に扱っていますよ。[フィールドノーツ、1998年11月26日、S小学校での教師との会話]

こうした教師のまなざしは、清水のフィールドワークでの多くの教師の発言に共通している。この点を、S中学校のある教師は、次のように指摘する。

自分も外国籍生徒のいろんなことを知るようになるまでは、日本語話せるんだから、学力が低いのは努力してないからじゃないかって(考えていました)。こういう考えて、たぶん、今でも、学校の教員の多くが思っていると思いますよ。[フィールドノーツ、2006年9月12日]

このような教師のまなざしと、学校の生活に慣れること、つまり「適応指導」を強調する学校のもとで、ニューカマーの子どもたちと日本人の子どもたちの日本語能力の差は隠されたまま、学校での学習は進められていくのである。しかしながら、その差は、学年進行とともに、学業達成の差として表面化することになる。そして、こうした状況を学校の教師は、「日本語が話せるんだから、学力が低いのは、努力してないからじゃないのか」と解釈してしまうのである。この語りには示されるのは、日本語能力の差によって生じるニューカマーの子どもたちの学業達成の差を、「努力」といった個人の問題とする教師の解釈枠組である。

会話の流暢さが、必ずしも学力に結びつかないという点は、言語学的に多くの論者が指摘するところであり、言語能力には「会話的能力」と「学力に結びついた言語能力」という概念的にはっきり異なった範疇が存在するとされている。(ベーカー 1996[1993] p. 20)。これらの指摘の中で、太田(2000b)は、特にカナダの言語教育学者のカミンズに注目して、次のように指摘する。「会話的能力」は、会話の流暢さに結びつく言語能力で「社会生活言語」と称することができ、顔の表情やジェスチャーなど言語内容を理解するのに役立つ非言語的要素を多く含んだ文脈依存度の高いものである。一方、「学力に基づいた言語能力」は、学力に結びつく言語能力で、「学習思考言語」と称することができ、内容の理解はテキストそれ自体を理解する以外に手がかりがなく、言語それ自体のほかに言語の意味内容を理解する手がかりとなる非言語的要素がない、もしくは少ない状況で用いられるものである(太田2000b pp. 172-175)。したがって、ニューカマーの子どもたちの学業達成が低位にとどまってしまうのは、この「学習思考言語」が獲得されていないことに起因すると考えることができるであろう。しかし、日本の学校の教師はニューカマーの子どもたちが話す言語において、この二つの言語能力を区別していないからであるとかんがえることができる。

つまり教師は、ニューカマーの子どもたちがジェスチャーなどを交えながら、「社会生活言語」を使用する姿を見て、あたかも「学習思考言語」を獲得しているかのように捉え、「やれている」と判断するのである。ここに「状況理解のスキップ」が起きているのである。

こうした「状況理解のスキップ」を伴う教師の認識によって、「外国人である」ということによる、「手厚い支援」は行われなくなる。つまり、日本生まれや幼少期来日のニューカマーの子どもたちは、日本の学校への就学当時から「特別扱いしない」という状況が設定されてしまうのである。しかし、実際は「学習思考言語」は獲得されておらず、学業達成は低位にとどまることになってしまう。さらに、ニューカマーの子どもたちが言語思考能力を獲得していると認識している教師は、それにもかかわらず学業達成が低位に位置しているのは、個人の「努力」の問題であるというような判断をしていくのである。(清水2005 p. 42)

これらの「状況理解のスキップ」は、日本生まれや幼少期来日のニューカマーの子どもたちだけでなく、母国での経験が記憶にある年齢で来日したニューカマーの子どもたちにも用いられ、影響を及ぼすだろう。少しずつ日本語を学び、「社会生活言語」を獲得してきた子どもたちを見て、学校に適応でき始めている、さらには言語も使うことができはじめているという判断を行い、「やれている」という認識を早めてしまうことも引き起こすのである。

以上、こうした教師のまなざしでニューカマーの子どもたちは判断され、日本の学校で生活していくのである。つまり、母国での経験が記憶にある年齢で来日したニューカマーの子どもたちに関しては、教師によって日本の学校社会に適応できているかどうかで「やれている」かどうか判断され、ニューカマーの子どもたちの学習についてはまったく感知されないまま学校での生活を送らざるを得なくなるのである。また、日本生まれや幼少期来日のニューカマーの子どもたちも同様に「判断のスキップ」によって「やれている」と判断され、学習の遅れについては「努力」という個人的な問題に転換されてしまい、結果的に学習に対する支援は、日本語がほとんど分からない外国人に対する支援ではなくなり、日本人の子どもの中で「努力」をしていない子どもに対する支援と同様のものになってしまうだろう。具体的には、日本の子どもたちが宿題をやってこないときに、「宿題をちゃんと提出しなさい」という支援であり、やればできるのにやらない子どもに対する支援である。そして、そのような視点で行われる支援により、ニューカマーの子どもたちの学業達成は低位に位置することになってしまうことがあるのである。

どちらのニューカマーの子どもたちの場合でも、日本、及び日本の文化・学校に適応することを強いられ、そこに焦点を当てた日本語教育、適応教育が行われているために学習が低位に位置してしまうような教育になってしまっている。そして、ニューカマーの子どもたちはそのような状況の下で、日本語が飛び交う教室で授業を受け、箸を使って給食を食べ、掃除をし、明日の必要な連絡を聞いて、また明日登校してくるのである。次章では、このような状況下で学校生活を送ることによって生じる、ニューカマーの子どもたちの心の問題について述べていく。

第3章 教師のまなざしに対するニューカマーの子どもたちの反応

第2章では、ニューカマーの子どもたちに向けられる「教師のまなざし」について述べてきた。そこで第3章では、「教師のまなざし」によって「やれている」と判断されてしまった子どもたちは、その認識に対してどのような反応を示すのか、またそこから浮かび上がる問題について考えていきたい。ここでは、実際の子どもを見て、その行動から読み取れることを描き出していくため、この章では、清水（2005）のS中学校でのやりとりの内容をそのまま用いる。

第1節では、教師の「状況理解のスキップ」によって「手厚い支援」を受けることができず「やれている」という認識の下で学校生活を送ることになったニューカマーの子どもたちの内情を考えていく。

第2節では、「ふり」に向かう態度に焦点を当てる。第1節で浮き上がった日常におけるニューカマーの子どもたちの「不安な毎日」に対し、それが表面化しないように「ふり」という防衛反応を行っていく過程に着目し、言及していく。

第3節では、第2節でおこるニューカマーの子どもたちの防衛反応が、子どもたちの心の問題につながってしまうということについて述べていく。自分の中の自分と、他人の中の自分とのギャップにとまどい、不登校などの問題へとつながってしまうプロセスに重点を置き、言及していく。

第1節 ニューカマーの子どもたちが抱える「不安な毎日」

教師によって「やれている」と判断されることは、「支援の方向性の転換」を伴い、「特別扱いしない」という学校の日常が、ニューカマーの子どもたちに準備されることにつながる。このことは、ニューカマーの子どもたちにとって、「わからない」と言える場を一気に失うという経験と連動していくことになる。

当然のことながら、ニューカマーの子どもたちの多くは、学校の教師によって「やれている」と判断されることに対して、心地よく思っている。清水のフィールドワークの中でも、そのことを確認できる場面が多くある。「〇〇、わかるようになってきたな」という教師からの声がけに、ニューカマーの子どもがにこりとする様子は、よく観察される。言葉が分からない日常から、相手のいっていることがわかるようになり、それに対する自らの反応が誤りでないと判断されるような日常へと変化していることを、ニューカマーの子どもたち自身が実感として感じるだけでなく、他者の自らへの評価が“よい”ものであることによって、かれら自身の実感はより強化され、学校の日常での活動を活発にさせたりもする。しかしながら、たとえそうだとすると、言葉のわからないことに起因する「不安な毎日」が、日常での活動の活発な様子に覆い隠されるように存在して

いるというのが、ニューカマーの子どもたちの感覚には近いと思われる。清水のフィールドノーツの中でも、そのような内情が垣間見える場面がある。例えば、次のような場面にも垣間見える。

孝（カンボジア、中3、男、来日年未確認）は高校入試をひかえて、学習補充教室で数学の勉強をしている。筆者は、ボランティアを急遽その場で頼まれて、数学の分からないところを孝に教えることになる。午後1時から始まった勉強で、平方根の計算問題は、難題を除けば多少時間がかかるものの、すらすら解くことができ、難問の解き方を教えてあげる程度のフォローで学習は進んでいた。特に無駄話もせずに、黙々と、時には「疲れた」といいながらも休んでは勉強を続けた午後二時半過ぎのことである。

孝：（思いついたように、また、独り言をつぶやくように）願書の清書もあるんだよな。

筆者：（無視できるような声だったのだが、あえて反応をして）自分で書くの？

孝：（筆者のほうを見ることもなく頷いた後、また独り言をつぶやくように）無理だよな・・・。

筆者：じゃあ、区切りまで行ったら、その後、一緒にやろう。

孝：（筆者のほうを見て、にこりとして頷く）

【フィールドノーツ、2005年1月4日】

ここでは、当初、数学の学習に向かう孝の「やれている」状態が観察されるわけであるが、その数学が「やれている」ことの向こう側に、受験願書の書き方に関わる不安が孝にはある。しかし、彼はそれをそれとして言い表すことはしない。いや、できないという方が正しいのかもしれない。つまり、教師の「やれている」という判断のもとで、彼は「わからない」と言える場を失ってきた日常の積み重ねとして、このような形でのコミュニケーション方法しか身につけて来なかったのである。ニューカマーの子どもたちの「やれている」状態に覆い隠された「不安な毎日」は、そうした意識がかれらに存在していることを予測できる他者にしか反応できない、そのような類のものである。つまり、教師のまなざしによってニューカマーの子どもたちは、「わからない」と言える場を失い、自らのコミュニケーション方法を享受してくれる他者にしか、不安を話すことができず、伝わらない不安を多く抱えながら日常生活を送っているのである。

第2節 「ふり」をするニューカマーの子どもたち

このような「不安な毎日」を過ごすニューカマーの子どもたちは、不安をさらに内在化させてしまう防衛反応を行っていく。先の孝の事例のように、きっかけさえあれば「不安な毎日」は表面化する可能性を持っているのだが、清水のフィールドワークの中で多く観察されたのは、「不安な毎日」が表面化することを恐れて、「ふり」に向かう態度を身につけ、それを使用しながら日常生活を行っていくニューカマーの子どもたちである。教師の「やっている」という判断により、「特別扱いしない」という学校の日常がニューカマーの子どもたちに広がるようになると、かれらにとって「やっている」とみなされることが日常となり、「手厚い支援」は負の意味を持つことになっていく。その結果、かれらは、負の意味を持つ「手厚い支援」を受けなければならないような状態を避けて行動するようになるのである。それが「ふり」に向かう態度である。

以下、清水の調査の中で、ティー（ベトナム、中2～3、女、来日1～2年）について、S中学校での授業記録には次のような清水の見解があり、そこから「ふり」の存在をうかがい知ることができる。

グループ学習ではそれぞれ吉田さんの言葉にそってプリントを埋めていた。そんな中で、ティーは漢字を教えてもらいながら答えを書こうとしているのだが、意味がわからなくても漢字で答えを埋めれば終わりといった意識が見られ、しかも非常に急いでいる様子であった。ひらがなでもいいし、全部が終わらなくてもいいからじっくり取り組んでいくことを教えないと力がかからないのではないだろうか。[2001年度「選択国際」授業のあしあと、12月3日より抜粋]

こうした様子が見られたティーが、中3のある授業の自己紹介をする場面（フィールドノート）では、小さな声で早口に自己紹介を行う様子が観察された。その自己紹介に対して、授業者からやり直しが指示されるが、当初、ティーはそれを嫌がり、「いいです」を繰り返していた。しかし、授業者が執拗に促したので半ば投げやりな感じではっきりと自己紹介を行うという場面があった。やり直された自己紹介に間違いはなかったわけであるが、そうであるにもかかわらず、最初にティーが小さな声の早口で自己紹介を行ったことから、ティーには、自己紹介として許容される範囲がいかなるものであるかを判断する基準がまだないこと、そのために、間違いがあるかどうか判断されることを可能な限り避けるように場面をつくる態度形成ができつつあることがわかる。また、別の授業の場面で、テット（ベトナム、中3、女、日本生まれ）に対して授業者から質問がなされたとき、テットが困っている様子に、ティーはテットに対して「もういいよ」と投げやり言い方で声をかけたということがあった（フィールドノート、2002年6

月3日)。ここでのティーの発言の意図は、「わかるか、わからないか」を判断される場に、テットが長時間置かれることをティー自身が嫌ったことであると解釈できる。

このティーの事例に見られるのは、ニューカマーの子どもたちの抱える「やれている」状態と、「不安な毎日」は、かれらの内部で完全に分断されて表出されているということである。先の孝の事例では、まだ孝の内部で両者は分断されていないので、「やれている」状態に覆い隠された「不安な毎日」を予想することができる他者の存在によって、それは表面化し、それによって孝は他者が提示する支援（願書の清書）を受けることが可能になる。しかしながら、ティーの場合には、両者が分断しているために、覆い隠された「不安な毎日」をティー自身はまるでないかのように扱うことになる。それが「ふり」という行為となって表出するのである。

にもかかわらず、学校の日常生活において「不安な毎日」を露わにさせるような場面はたくさんある。しかし、それら多くの不安を覆い隠して、ティーの「やれている」という状態は維持されていくのである。その結果、ティーは、孝が受けることのできた支援を受けることができなくなる。これは、ティーが「ふり」をすることで、ティー自身が受ける必要がある支援を受けられない状況に自らを導いていることになるのである。

つまり、「やれている」という判断の状況下では、負の意味を持つ「手厚い支援」を受けなければならないような状態を避けて行動する、「ふり」が行われ、この「ふり」をしてしまうとニューカマーの子どもたちの「不安な毎日」はさらに子どもたちの心の中に内在化されていってしまうのである。このような「ふり」の状態になってしまうと、自らのコミュニケーション方法を享受してくれる他者でさえも、「不安な毎日」は感知されず、適切な支援は行われなくなっていってしまうのである。

第3節 「不安な毎日」がニューカマーの子どもたちに与える影響

第1節と第2節で述べたように、「不安な毎日」は「やれている」とみなされたニューカマーの子どもたちの心に生じ、それは、「ふり」に向かう態度によって表面化しないため、ニューカマーの子どもたちの心に居座ることになる。では、ニューカマーの子どもたちが、この「不安な毎日」を心に抱えたまま日常を過ごしていくと、どのような問題が生じてしまうのだろうか。この点を考察するためには、個人の内面に閉じ込められた「不安な毎日」を、彼らがどのように処理していくのかを検討する必要がある。以下は、清水の調査における、小野田（中国、中3、男、来日4年）の作文である。

中学校に入って、最初、誰も知らなくて誰にも話しかけなかった。日本語に自信がなかった。だんだんみんなの名前は分かるようになったけど誰とも遊ばなかった。日本語分からないから、何を話しかけていいのか分からないし、話しかけてもなんてい

っていいか分からない。みんな「この子つまらない子」と思ってるんじゃないかと思った。／2年生になって、また知らない人が増えた。2学期になって、「自分がつまらない」「何でこんな生活してるんだ」とおもって、中国に帰りたくなった。2年になって、つまらなくて、めんどくさかった。起きるのが遅くて、朝ごはん食べる時間がなくて、体育つまらなくて、学校へ行ってもつまらないから休むことが多くなった。体育は、たとえば、ソフトやっていると、やり方がわからないけど誰も教えてくれないし、聞こうとしたけどやめた。そのままだった。間違えると、「ちゃんとやれ」といわれた。／日本語分からないからすぐく傷つく。例えば「死ねよ」って遊びのときに言われても傷つく。日本語分からないから、考えたらそういうこと言わないと思うから。その人にとっては普通かな。でもかなり傷つく。だから遊んでもつまらなくなる。／3年になって女子から悪口を言われた。言葉は聞こえなかったけど、こっち見て笑って、変な顔していた。体育のとき、やり方間違ったら、笑って何かしゃべっていた。／今は、クラスの中で、毎日そのまま過ごしている。誰にも話しかけない。話しても「友達じゃないけど話してるな」という感じで話している。話す「ふーん」という感じで終わってしまう。他の人と話している人に話しかけると、気づかない振りされて、何回か言ってたまに気づくと、「なーに」といわれて、話したくなくなる。「今日も早く終わっちゃった」と毎日思う。つまらないと一日が早い。[選択国際授業資料、2004年10月18日]

ここに示されているのは、「不安な毎日」が個人の内部にそのように蓄積されていくのかという過程と、その結果として「学校へ行ってもつまらないから、休むことが多くなった」と語られる不登校傾向である。不登校傾向にある日本の子どもたちでも同じ過程を示しそうだが、日本語が分からないということに対する劣等感が強く述べられており、そのことがつまらなさへと移行していることから、ニューカマーの子どもたち特有の不登校傾向への過程であると考えられる。

ニューカマーの子どもたちの欠席日数が、日本人の子どもと比較して多いことは、正確な統計結果が公表されていないものの、多くの教師に共有された考えである。実際、清水の調査フィールドであるS中学校で、2000年～2002年について残された資料(表3-1)によると、日本人生徒の欠席日数と外国人生徒の欠席日数の比較において、外国人生徒の欠席日数のほうが多い傾向にあることが分かる。長欠者を除く平均欠席日数が、日本人生徒の場合10日～12日であるのに対し、外国人生徒は23日～74日となっており、不登校傾向の存在を予想することができる。こうした状況に追い込まれたかれらに対して、日本の学校が準備する対応は、第2章の第1節で示したような「日本の学校には、外国籍生徒を受け入れる義務は法律上ありませんから・・・」(フィールドノート、1999年3月2日)というものである。

このように、「不安な毎日」が存在する日常の中で、「不安な毎日」が表面化しないよう「ふり」をしながら学校生活を送るニューカマーの子どもたちは、「不安な毎日」をさらに内在化させていき、不登校傾向に陥ってしまう場合がある。日本語を使いこなすことができる日本の子どもたちでさえ不登校になってしまうということが問題とされる現在において、日本語を使いこなすことができないだけでなく、教師を筆頭とした周囲の「やれている」という目線や、内在する「不安な毎日」を抱えて学校生活を送るニューカマーの子どもたちが日本の学校に行きたくないというのは当然のように思える。

では、ニューカマーの子どもたちが抱えるこのような問題に対し、どこで歯止めをかけていくことが必要なのだろうか。次章ではこの点に焦点をおき、私の考える対応について述べ、「日本の子どもたちとニューカマーの子どもたちが共生できる社会への教育」について考えていく。

表 3-1

(清水 2005 p. 40)

第4章 奪文化化教育の推奨及び外国人の日本人化を進めるための教育

ここまでニューカマーの子どもたちやその周辺における現状及び問題点について述べてきた。大まかに言えば、日本の学校は、ニューカマーの子どもたちに対し、いかに適応できるかという、「適応指導」を重視し、それに基づく「日本語指導」をしている。その考えを踏まえ、教師は、ニューカマーの子どもたちの学力を「社会生活言語」から判断し、「学習言語」では判断しないため、学力的には日本の子どもたち水準では「やれていない」のにもかかわらず、「やれている」という判断をして支援する傾向にある。このことによって、ニューカマーの子どもたちはさまざまな不安を抱え、不登校といった問題を引き起こしてしまっている。以上のことが問題となっている。

では、この問題はどこで歯止めをかけ、対処していくべきなのだろうか。私は、学校の教師がニューカマーの子どもたちを「やれている」と判断する「状況理解のスキップ」において、歯止めをかけて対処していくべきであると考え。なぜなら、「やれている」という教師の判断によって、ニューカマーの子どもたちの「不安な毎日」が引き起こされ、それが不登校などの問題として浮き上がってきていると考えるからである。つまり、この問題の原点は「状況理解のスキップ」によるものであると考えるからである。

そもそも、「状況理解のスキップ」の中で、問題を引き起こしているのは、日本の子どもたちに対する評価の判断基準と、ニューカマーの子どもたちに対する評価の判断基準の違いであると考え。日本の子どもたちに対する評価の判断基準は、学校生活に適応しているかはもちろんのこと、各学年に設けられた学習目標をどれだけ達成できたかという学習に対する評価も大きなウェイトを占める。他方、ニューカマーの子どもたちに対する評価の判断基準は、いかに日本の文化や生活に適応しているかということがメインであり、学習の習熟度はあまり問題とされない。たとえ問題とされたとしても、「外国人であればこの程度できればよい」というような、日本の子どもたちに対する基準より低位に基準が設けられ、その習熟度を見ているに過ぎない。

つまり、日本の学校・教師は日本の社会に適応するようにニューカマーの子どもたちを教育しているにもかかわらず、日本の子どもたちに与えているような学習、つまり、日本の社会で生きていくために必要な術は、日本の子どもたちに比べ、与えられてはいない。

では、このような「状況理解のスキップ」をどのように改善すれば、歯止めがかけられるだろうか。「ニューカマーの子どもたちが、日本の社会に適応しなくてもよい教育」をしていけばよいのだろうか。

このことについて、ニューカマーの子どもを受け入れている日本の学校でフィールドワークを行った太田（2000a 2000b）は、彼らに対して行われている実際の日本語指導や適応指導は、日本の学校が「日本人」のための学校であり続けるための営

みに過ぎないのではないかと指摘する。こうした指摘から、太田は、ニューカマーの子どもたちに対する日本の学校の対応を、かれらから文化を奪い、彼らになじみのない新たな文化を強要する「奪文化化教育」として批判している。

太田のように、「奪文化化教育」を認めず、ニューカマーの子どもたちが日本の社会に適応するように強要されない教育をしていけば、日本の枠組みでの学習をする必要性は少なくなり、「やれている」という判断や、その判断による「不安な毎日」を抱えることはなくなるだろう。ここでいう日本の社会に適応するように強要されない教育というのは、現実には外国人学校に行き、日本への適応を迫られることなく母国語で授業を受けることができるのなら、確かにここで扱っている問題は生じにくくなるであろう。

だが、私はそのような考えを持ってこの状況を打破していこうとは考えていない。以下、私なりの意見として描いていくこととする。

第1節 「奪文化化教育」の必要性

奪文化化教育、つまり、「文化を奪う教育」。とてもいいようには聞こえない言葉である。だが、私はこの教育方法がニューカマーの子どもたちには必要であると考え。ただし、私が推奨するのは「奪文化化教育兼、与日本文化教育」である。ようするに第2章や第3章で問題として述べられてきた、「適応指導」に基づく教育である。なぜなら、私は、やはりニューカマーの子どもたちが日本で生きていく以上、日本人のように生きていくことは、ニューカマーの子どもたちにとっても、日本人にとってもいいことであると考えからである。

では、どこがいいのであろうか。ニューカマーの子どもたちにとっていい点について考える。ニューカマーの子どもたちが、日本に来ることで得られるメリットは、私が思うに大きく1つあると考える。それは、文化を手に入れられることである。日本語を学ぶこと、そんなことはある程度の経済力があり、語学を学ぶための勉強をすれば外国でも手に入れることができる。しかし、日本の文化はいくらお金を積んでも、いくら勉強しても手に入れることはできないだろう。私も、今まで英語を習ってきたし、大学では中国語を習ってきた。家に帰れば、洋楽を聴き、ハンバーガー、キムチ、餃子を食べ、ベットで寝る。しかし、アメリカの文化や中国の文化を手に入れたかというとなんか決してない。それは、手に入れようという気がなかっただけなのかもしれないが、私は日本文化を手に入れようと思わずとも日本文化はこの体に染み付いている。つまり、日本で生きることは、日本文化を手に入れることができるチャンスなのである。これは、日本に来日しなければできないことで、さらに言うならば、日本文化を獲得しなければ、日本社会で生きていくことが困難になりやすくなると思う。

たとえば、ブラジルでは、バスや電車の到着時間が遅れることがしばしばあり、そういう意識を持って予定場所に行くが、日本で公共交通が遅れるようなことはまず起こり得ないし、社会の場で「バスが定時に来たから遅れました」、などという理由で遅刻するなどということは日本社会では認められるはずもなく、それらは、社会で生きる中で個人の利益の低下に直結する。このたとえば、言い過ぎかもしれないが、私たちは日本人であるから、電車が定時に来るというのは当たり前であって、ブラジル人であれば、電車が定時に来ないというのは当たり前なのである。

実際、花見／桑原（1993）では、外国人を雇用している企業の人たちに「外国人を雇用する上での問題点」を調査したところ、「勤務時間に対する感覚が異なる」と答えた企業が161社中13.7%（全12選択肢中、その他を含め6番目）もあり、時間の面で日本社会に適応できていないことをうかがい知ることができる。（花見／桑原1993 pp. 67）また、その調査では「言葉のギャップが大きい」と答えた企業が28.6%にのぼり、選択肢の中でトップとなっている。さらに、手塚（1991）における同様の調査においても、「言葉のハンディキャップがある」と答えた企業は160社中53.1%にのぼり、この調査でも選択肢の中でトップとなっている。このように、言葉の問題が子どもたちの将来の就業において問題を引き起こしていることを示している。（手塚1991 pp. 104）

ニューカマーの子どもたちが不登校になってしまうからと、外国人学校に通わせ、母国の社会ルールや、母国での生活習慣、母国語を維持したまま教育をしていくことは、彼らが将来日本社会で生きていくときに大きな問題となって降りかかってしまうのである。言い換えれば、「奪文化化教育」をすることなく、母国の文化を維持し、外国人学校などで教育を受けていくことは、彼らが将来直面するであろう問題を先延ばしにするだけではないだろうか。そのような事態になれば、不登校という学校からのドロップアウトということではなく、社会からのドロップアウトにつながる危険性もあるだろう。

その意味でニューカマーの子どもたちは、たとえそれがいばらの道であっても、幼少期における教育では日本人のように生き、日本の文化に適応される教育がされるべきであり、そのような観点によって、私は「奪文化化教育兼、与日本文化教育」を推奨していくべきであると考えてるのである。

また、日本人にとっても、「奪文化化教育兼、与日本文化教育」を推奨することでいい点がある。それは、ニューカマーの子どもたちが日本に適応し、日本人と同じように日本社会で仕事・生活をし、税金を納めることで、少子高齢化社会に対する特効薬となりえるからである。少子高齢化社会によって、日本社会が直面する問題は、年金問題や介護保険料の増加など、数多くある。では、ニューカマーの子どもたちが「奪文化化教育」を受け、日本人のように生活していくことがなぜそれらの問題の特効薬となりえるのか。基本的に、若年のニューカマーの子どもたちが増え、日本人と同じ枠組みで日本社会で

生きていくならば、少子となった部分を改善することができる。年金問題であれば、労働年齢のニューカマーの子どもたちが働き、年金を納めることで、年金負担額が軽くなり、その問題は改善の方向に向かうと考えられる。また、介護保険の負担に関しても、ニューカマーの子どもたちが国民年金を払うようになれば、問題とされている高齢者の介護保険料の増額に歯止めをかけることができるようになる。このように、ニューカマーの子どもたちが日本の社会に適応し、日本社会で生きていくならば、少子化問題において大きな役割を果たし、それは日本社会全体の問題改善へとつながっていく。

つまり、ニューカマーの子どもたちが日本の社会で、日本人らしく生きていくことで、ニューカマーの子どもたち本人だけでなく、日本の社会全体にとっても明るい未来が待っていることになるであろう。

第2節 従来の「奪文化化教育」の問題点

このように「奪文化化教育の推奨」を大きく掲げてしまうと、朝鮮・中国人を強制的に連れてきて日本人化しようとした戦前の日本を連想させてしまうかもしれない。しかし、この歴史の影の部分には、当時の朝鮮・中国人に選択の自由がなかったのに対し、ニューカマーの子どもたちには、制度上、学校選択の自由が一応は保障されている。ただ、実際のところ、ニューカマーの子どもたちの誰にも選択の自由があるのかという点に疑問が残る。それはつまり、ニューカマーの子どもたちが、今後日本で生きていきたいと願っているかどうかということである。もし、彼らが将来的に日本を離れ、外国で生きていくことを望むのであれば、無理に日本の社会に適応することを強制されることはない。外国人学校へ行き、自分の国の文化や言葉を尊重しながら教育を受け、将来的に外国で住むことがベストであろう。自分にとって将来的に価値のない日本の社会に適応するために、日本の学校で多くの困難を乗り越えて教育を受けていく必要性はないのである。だが、そのような考えを持っていても、実際は、外国人学校という選択肢は選びづらい状態にあるだろう。小中学生に将来に対する明確なビジョンがあるかどうかは別として、経済的な面で外国人学校を選ぶということは困難になってしまう。

表1-3で示したように、日本の公立学校では、授業料を徴収されないにもかかわらず、子どもの養育費は、小学校の6年間で、177万円の費用がかかるとされ、また中学校3年間では148万円もの費用がかかるとされている。外国人学校に通わせる場合、これに加えて授業料を払わなければならない。当然、外国人学校は公立ではないため、授業料はかかってしまう。学校ごとにその額に差はあるが、およそ4万~5万円となっている。大学生の我々の学費が年間約60万円なので、小中学校の時点で、大学生の学費に値するお金を家計から捻出しなければならないのである。このような額を見せられて、公立の学校と外国人学校を同じ目線を持って選択してください、というのには無理

があるだろう。

このような状況下で、やむなく日本人学校を選び、ニューカマーの子どもたちは日本の学校で、日本社会に適応される教育を受けることになる。このように、ニューカマーの子どもたちが将来日本で住むことを望まないのにもかかわらず、公立学校で「奪文化化教育の推進」を行ってしまうことは、まさに彼らのアイデンティティーの侵害である。ここに「奪文化化教育」の問題点がある。

また、本章の冒頭でも述べたように、「奪文化化教育」の進行の仕方にも問題がある。つまり、教師が、ニューカマーの子どもたちの学力を「社会生活言語」から判断し、「学習言語」では判断しないため、学力的には日本の子どもたち水準では「やれていない」のにもかかわらず、「やれている」という判断をして支援する傾向にあるということである。この方法で教師が判断して「奪文化化教育」を推進していくようであれば、将来、日本で適応して行く、行かないの前に、学校でドロップアウトしてしまう子どもたちが増えてしまい、「奪文化化教育」はまったく意味のないものになってしまうであろう。つまり、教師がニューカマーの子どもたちの学力に対する判断を現在のように判断して「奪文化化教育」を進行していくならば、日本の文化を与えるどころか、何も与えないまま社会に出向かせることになりかねない。ここにも従来の「奪文化化教育」の問題があると考えられる。

第3節 「奪文化化教育」を推進していくために

第1節と第2節において、「奪文化化教育の必要性」とその問題点について述べてきたが、それらの二つを踏まえ、この節では「奪文化化教育」を推進するために、問題点に対する具体的な方法を示し、実際に「奪文化化教育」が推進していける環境について言及していく。

まず、外国人学校と日本の公立学校のどちらかを選ぶときに、多大な学費が発生する、外国人学校を選ぶことが困難になってしまう点について考えていきたい。ニューカマーの子どもたちが将来母国に帰りたいと望む場合、当然外国人学校に通ったほうが円滑な教育を受けることができ、母国に戻った際に、その社会に適応しやすい状態で生活することができるだろう。そのため、母国に帰ろうとするならば、外国人学校を選ぶことが望ましい。だが、将来的に外国に流出してしまうニューカマーの子どもたちのために、国の税金をはたいて外国人学校を建て、公立の外国人学校を作ることは現実的には困難であろう。たとえ、リスク承知で首都圏や名古屋など、外国人人口が多い場所に立てたとしても、帰国を希望する子どもたち全員のニーズにこたえられるわけではない。

では、どうしたらよいのだろうか。私は、企業の力を借りることが望ましいと考える。静岡県浜松市の南米系外国人学校「ムンド・デ・アレグリア」を例にとる。「ムンド・デ・

アレグリア」では月謝4万6千円だったのだが、それが災いし、開講して2年で60人が退学したため、これを市に訴えた。すると、浜松市から年145万円の助成金が与えられ、また、「各種学校」という名の信頼の下に地元企業53社から2000万円の寄付があり、それらを元手に月1万5千円に値下げされ、生徒数も増加したのである。この「ムンド・デ・アレグリア」の例のように、企業がお金を負担をし、外国人学校に行きたい子どもたちが外国人学校に入られるように援助することは、望ましい姿であろう。しかし、やはりそれらの援助があったとしても、そうした援助のある外国人学校に行ける人数は限られており、希望者の一握りしか学校に行くことはできない。また、「各種学校」の信頼をもとに企業が援助してくれたわけであるが、外国人学校の半数以上が「無認可教育施設」であり、その援助を受ける可能性が薄い学校が大半である。だがやはり、現実的には、そういった企業からの援助に期待するのが、最も有効な方法であると考え。そのために政府レベルでは、もちろん外国人学校の全てを、安易に「各種学校」と位置づけてはいけませんが、「各種学校」と認定する基準を極力低くし、また、現場レベルでは、今以上にボランティアを活発に行えるよう推進し、将来的にはボランティアのみに頼らず、資格を持つ外国人学校教員が支援していくことが求められる。そうすることで、企業からの支援を受けやすくし、学費を安くすることが必要であろう。この、外国人学校の充実がなされていない状態で、「奪文化化教育」を行ってしまえば、日本社会への適応を望まない子どもたちに対する教育がなされていかないため、「奪文化化教育」の推進は、外国人学校の充実と同時進行で行われていかなければならないと考える。

では、教師のまなざしはどのように改善されていくべきであろう。「奪文化化教育」の推進に伴う、学校での適応指導は必要であるが、その適応具合だけを見て評価することがあってはならない。そこから発生する問題はこれまで述べてきた。そういった事態を防ぐために、私はニューカマーの子どもたちに言葉の適性テストを実施したうえで、指導法を考えていくべきであると考え。ニューカマーの子どもたちには、クラスで教育を受ける前に、日本語と母国語で書かれた同じ内容の問題を解いてもらう。

この結果、日本語のほうが点数が良かったなら、日本語による指導を行うことが可能となる。ただし、何名か抽出した日本人の子どもたちの点数との差が激しいならば、同じ学習を進めていくのは不可能であり、そのレベルに応じた対応をしていく。たとえば、音楽や体育や図工などのコミュニケーションをとることが重要となる教科では、日本人の子どもたちとともに学習することで、日本の社会に適応する力を得ることができるようにし、算数や理科などの学習は、特別学級のような個人的に教えることができる場所において教えていく。これだけでは差は埋まっていけないので、土曜日や放課後などを使い、日本語の指導や、授業の補習を行っていくことで差を詰めていくことが望まれる。

また、中学生や高校生での来日など、母国語での学習効率が日本語での学習効率を上回るときには、母国語での指導をしていく。この場合も、日本語での学習と同じく、日

本の社会に適応させるため、コミュニケーションをとることが必要とされる教科では、日本人とともにクラスに入って学習させる。しかし、数学や理科などは、ポルトガル語や中国語を話せる教師のよって学習を進めていく。しかし、「奪文化化教育兼、与日本文化教育」では、日本語の学習も必要となって来るため、放課後や土曜日などで日本語の学習を進めていくことが必要である。そうすることで、学力と日本社会適応能力を同時に養っていくのである。

このような手順を踏んで学習を進めていくことで、それぞれの学習段階及び、語学能力に応じた支援をしていくことができる。教室に入る前にこのような指標を定めて支援していくことができるため、教師の「状況理解のスキップ」による安易な「やっている」という判断は起こりにくくなると考えられる。さらに、単に母国語での学習を実施するだけでなく、日本語指導も随時行っていけるので、将来的にも日本社会に適応しやすいであろう。

だが、特別支援学級で学習指導を行おうとして日本語指導を専門としない教師が付け焼刃の指導法で支援を行っても、日本への適応に結びついた支援はされにくいだろう。やはり、日本語指導免許を有した教師の配置が必要となってくる。日本語指導教師は一般的な教師のように教員採用試験で公務員として採用されるのではなく、週何日というように出向くシステムとなっている学校がほとんどである。または、ボランティアで日本語指導をしてくれる人もいる。だが、このような模倣的な支援の仕方では、「与日本文化教育」はできず、ただ単に「奪文化化教育」だけになってしまうであろう。さらに、日本語指導の教材も不足しており、「奪文化化教育」をしてからの支援体制の確立がなされていないように感じる。この支援体制を確立するため、ちゃんと教員として日本語指導教諭という枠組みで教員を採用していくことが望まれる。また、教材開発においても、現在、宇都宮大学において、田巻教授をはじめとして行われている活動が各地で行われ、国語や社会の教科書をつくるように日本語指導教材も作られていかなければならないだろう。教師のまなざしを客観的なまなざしにし、そこから「手厚い支援」が必要な子どもたちを発見するとともに、しっかりとした日本語指導の土台の上で適応指導をしていくべきであると考えます。

以上、外国人学校の充実、言語適性テストの導入、そして日本語指導の整備の3つが同時進行で行われ、「奪文化化教育兼、与日本文化教育」が推進されていくべきであると私は考える。どれも実現に向けては厳しい状況にあるかもしれないが、事実外国人の数は増加しており、彼らを受け入れる側である日本の教育整備は必要不可欠である。表1-1-1のデータから単純に計算しても外国人の数は2050年には530万人となり、現在の人口と比べるとおよそ25人に1人が外国人となる。日本の人口の減少、そして、子孫繁栄による倍数的な外国人数の増加が起きれば、さらに外国人の数の割合は増えているだろう。そのような事態を迎える前に、一刻も早く、上記のような教育整備を全国

的に行うことが必要であるとする。

おわりに

本論は、宇都宮大学国際学部国際社会学科の田巻教授を中心として進めている宇都宮大学重点研究「外国人の子どもたちに関する調査・研究」に、学生として参加したことで外国人の子どもたちに興味を持ち、その状況・対策を論じてきた。さらに、来年度から就職する川崎市の小中学校にも多くの外国人児童生徒がいることが予想されるため、そこで行う教育に生かそうという思いからこの論を始めた。しかし、始める前には見えていなかった問題が多く浮かび上がった。それに対する私なりの対応は第4章で述べてきたが、現場レベルの対処法という点では明確なものを見出すことができなかった。第4章で説明したような、教育における枠組みを改善しなければ現場も対応のしようがないと言ってしまえばそれで終わりなのだが、これからニューカマーの子どもたちと接する機会が増える中で、何もしないというのはこの論を述べた意味がまったくない。では、今、私がニューカマーの子どもたちにしてあげられることはいったい何だろうか。私は、客観的な目で彼らを捉えること、そして、粘り強く見守ることではないかと思う。田巻教授の重点研究において、現役の先生として参加している荻部先生は次のように述べていた。「毎日、外国人の子どもと一緒に下校しました。片言の日本語なので会話はほぼなかったけれど、毎日一緒に下校しました。」このような姿が教師には望まれるのではないだろうか。

今回の論文では、実際の調査を行わず、清水の調査を参考にして述べてきた。そのため、ニューカマーの子どもたちの状況や実態の細部はいまだ理解できていない部分である。だが、幸運にもこれから教育現場に入ることができ、ニューカマーの子どもたちと接することができる。今回の論を生かし、その対応は本論の方向性でよいのかどうかを再考することができる。調査ではなく、実際の教師としてニューカマーの子どもたちと関わるため、清水の調査以上の苦悩や葛藤があると思われるが、それを生かし、現場レベルでの対応を獲得していきたい。しかし、やはり制度的な課題を克服しなければ問題の抜本的な改善は難しいだろう。今後、日本における外国人の数の増加はほぼ確実な見通しであり、社会的な問題が生じる前に、本論で書いたような内容が一刻も早く実施され、日本人の子どもとニューカマーの子どもたちが共生できる教育、ひいては、日本人とニューカマーが共生できる社会となる日を願う。

参考文献

法務省 2007 : <http://www.moj.go.jp/>

文部科学省 2006 :

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/08/07062955/001.htm

子育て家庭の経済状況に関する調査研究 [報告書概要] :

http://www.i-kosodate.net/mirai/research/pdf/17_2.pdf

文部科学省 帰国・外国人児童生徒教育情報 :

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001.htm

清水睦美 2005 :

『ニューカマーの子どもたち ―学校と家族の間の日常世界―』 勁草書房

阿久澤麻里子 1998 :

『マイノリティの子どもたちと教育』 明石書店

太田晴雄 2000a :

『ニューカマーの子どもの学校教育 ―日本的対応の再考』 玉川大学出版部

太田晴雄 2000b :

『ニューカマーの子どもと日本の学校』 国際書院

Baker,C.1993 Foundations of Bilingual Education and Bilingualism,Clevedon:
Multilingual Matters. (=1996 岡秀夫訳編『バイリンガル教育と第二言語習得』
大修館書店)

花見忠／桑原靖夫 1993 :

『あなたの隣人 外国人労働者』 丸井工文社

手塚和彰 1991 :

『続・外国人労働者』 日本経済新聞社