

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17年10月

広島大学

外国人子弟日本語教育支援研究チーム

はじめに

日産自動車のカルロス・ゴーン社長は、その著書『ルネッサンス』の中で「文化的相違はイノベーションをもたらす」と述べている。

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、率にして約1.6倍に増加している。

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。ほとんど日本語が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に足る十分な支援を受けているとは言い難い。

本研究は、地域において小・中・高等学校レベルの子どもたちに日本語指導をしている方からの課題提案に対して、広島大学の地域貢献研究制度を活用し、広島大学の教員がチームを編成して取り組んだものである。

私たちは、当初、外国人子弟の日本語教育支援を課題として取り上げ、研究を開始した。しかしながら、問題に取り組む過程で、これは「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もあるなど、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であると感じ始めた。このため、研究のタイトルを、「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」と変更して、より幅広い対象を捉えようと務めた。

もとより、限られた時間の中で十分な研究ができたとは言い難いが、本研究が異文化を背景としている子どもたちへの教育支援の研究や実際の支援活動拡大のきっかけになればと願っている。

平成 17 年 10 月

外国人子弟日本語教育支援研究チーム一同

調査結果の要旨

第1章 在住外国人の増加と日本社会

(在住外国人の急速な増加と外国人子弟の就学状況等)

日本における外国人登録者数は、1980年に比べて2.5倍になり、特に1990年の入管法改正以来、急速に増加している。これに伴い、外国人子弟も増えているが、就学年齢に相当する子どもの人数と、文部科学省による全国の公立小・中・高等学校等に在籍する外国人子弟の人数には大きな開きがあり、不就学の子どもたちも少なからずいると想定された。また、日本語指導が必要とされる外国人児童・生徒数の把握についても、さらなる検討が必要という結論に至った。

(日本語指導が必要な日本国籍を持つ子どもたち)

上記のほか、日本国籍を有する子どもの中に、日本語指導が必要な子どもたちが少なからずいることにも、目を向ける必要があると指摘された。

第2章 広島県における異文化を背景とする子どもたちの教育の現状

(外国人子弟の就学の困難さ)

外国人子弟の中には、学校に入る手続きを知らなかったり、義務教育制度の違いなどから就学の機会自体を得られない場合などが少なからずあると報告された。

(学校における外国人子弟への教育体制)

学校において、日本語能力によって学習能力を評価され、適切な教育指導を受けていない例などが報告され、受け入れ態勢や日本語指導体制の充実の必要性が指摘された。

(地域と学校との連携)

臨床心理学を背景とした地域での外国人子弟支援活動から、子どもの人格形成過程への配慮や、教育・生活両面にわたる地域と学校との連携の重要性が指摘された。

第3章 「異文化を背景とする子ども」への教育支援の社会的意義、現状および課題

(法学・経済学・社会学分野等における先行研究)

人権の立場から外国人子弟の教育を積極的に保障していくべきであること、またセーフティーネット確立のため、社会統合の観点からも教育支援の社会的意義が指摘されている。その際、「オープンなシステム共生」の強化が必要とされているが、その形態については効果とコストに関するさらなる研究・議論が必要とされている。

(教育学分野における先行研究)

外国人児童教育についての教育学的意義は、地球市民教育の展開、異文化との共存・共生体験、個性化教育と共同学習の推進の三点にまとめられている。しかし学校における課題は多く、その克服のために、制度（母語保障、希望者の高校全入）、「共生に向けた教育」のための適切なカリキュラム開発（文化的異質性に配慮したカリキュラム、初期日本語カリキュラム、教科学習カリキュラムの開発）、学校文化の変革（差異への対峙による「国際社会に生きる日本人の育成」）などの諸提言が行われている。

第4章 今後必要な取り組みについての提言

以上の検討の中から、社会全体として、異文化を背景とする子どもたちの教育支援に取り組む必要性が提言された。具体的には、地域での日本語指導等の支援拠点となるリソースセンターの設置や、グローバル社会において活躍するための実践能力を高めるための教育（Cross-Cultural Competency）を通じての日本の教育目標のパラダイム転換などが提言された。

目 次

はじめに

調査結果の要旨

目次

第1章 在住外国人の増加と日本社会	5
第1節 在住外国人の増加	
1．在住外国人の増加	
3．外国人児童・生徒の就学状況	
4．在留資格について	
5．国籍について	
第2節 異文化を背景とする子どもの状況	
1．外国人の子どもの就学	
2．日本語指導を必要とする外国人児童・生徒等の状況	
3．日本語指導の必要性の判定基準	
第3節 異文化を背景とする児童・生徒への教育支援施策等	
1．国の施策	
2．地方の独自措置	
3．外国人受け入れ等についての議論	
第2章 広島県における異文化を背景とする子どもたちの教育の現状	19
第1節 日本語教育の現場から	
1．公立学校へ来た子どもたち	
2．日本語教育	
3．外国人児童・生徒の就学状況	
4．子どもたちを取り巻く人々	
5．子どもたちへの支援とそのシステム化へ	
第2節 日系ブラジル人子弟への地域支援活動の現場から	
1．ブラジル人児童・生徒の抱える具体的問題	
2．ブラジル人児童・生徒の心理学的諸問題（発達の課題とその問題）	
3．ブラジル人児童・生徒への支援	
第3章 「異文化を背景とする子ども」への教育支援の社会的意義，現状および課題	48
第1節 法学・経済学・社会学分野等における先行研究	
1．人道主義的法学アプローチ	
2．社会統合政策の視点	
3．「共生」論の問い直し	
4．社会的コスト分析を踏まえた上での政策アプローチ	
第2節 教育学分野における先行研究	
1．在日朝鮮人教育に関する研究	
2．海外・帰国子女教育に関する研究	
3．ニューカマー児童・生徒教育に関する研究	

第4章 今後必要な取り組みについての提言 ----- 59

第1節 地域社会づくりの視点の提案

1. 異文化との共生から生まれるもの
2. 地域の行政に期待される対応
3. 地域社会に期待される対応
4. 企業等に期待される対応

第2節 個を生かした教育への提案

1. 外国人児童・生徒の増加と置かれた環境
2. 学校での受け入れ
3. 教育を受ける権利
4. コーディネーターの配置とリソースセンターの設置
5. 研究課題提案者として

第3節 臨床心理の立場からの提言

第4節 ビザサポートの現場からの提言

1. 子どもの在留資格について
2. 子どもへの支援について
3. まとめ

第5節 Cross-Cultural Competency 教育の提案

1. 日本の「国民形成」という教育目標の限界
2. CCC 教育の提案
3. 異文化を背景とする子どもたちと CCC

第6節 研究メンバー座談会

(参考資料) ----- 89

1. 「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」地域を語る座談会
2. 経団連「外国人受け入れ問題に関する提言」要旨 -
3. 海外交流審議会 外国人問題部会の議論
4. 外国人児童生徒等の教育に関する行政評価・監視結果に基づく通知(要旨)
5. 「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」の結果(抄)
6. 長野県日本語学習リソースセンター訪問調査概要
7. HOPE (Hiroshima Overplaces Pupils Education) プロジェクト
8. 経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約(A規約)
9. 世界人権宣言(抄)
10. 国際人権規約(抄)
11. 児童の権利に関する条約(抄)
12. 各国の教育制度(モンゴル、ペルー、ブラジル、フィリピン)

研究チームメンバー名簿

研究経過

第1章 在住外国人の増加と子弟教育

第1章においては、最近の在住外国人¹の増加状況、その子弟の就学状況や日本語指導などの状況、教育支援施策などについて概観する。

第1節 在住外国人の増加

1. 在住外国人の増加

日本における外国人登録者数は毎年増加しており、2003(H15)年末では192万人と、1980(S55)年の78万人に比べて約2.5倍になっている。総人口に占める割合も、0.67%から1.50%へと、2.2倍になっている。特に、1990(H2)年の入管法改正によって、日系人に国内での求職、就労、転職に制限の無い「定住者」資格が与えられて以降、急速に増加している。

広島県においても同様に、人数で1.8倍、県人口に占める割合で1.7倍になっている。

表1-1 外国人登録者数の推移

(単位:人,%)

区 分		1980	1985	1990	1995	2000	2003
全国	人数	782,910	850,612	1,075,317	1,362,371	1,686,444	1,915,030
	構成比	0.67	0.70	0.87	1.08	1.33	1.50
広島県	人数	18,733	19,401	21,067	25,886	29,632	33,814
	構成比	0.68	0.69	0.74	0.90	1.03	1.17

資料出典：法務省外国人登録者統計²

図1-1 外国人登録者数と人口比率の推移 (全国)

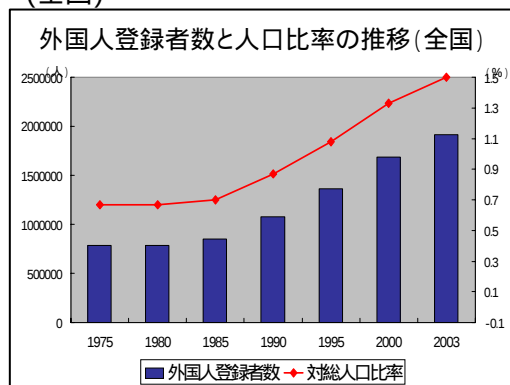
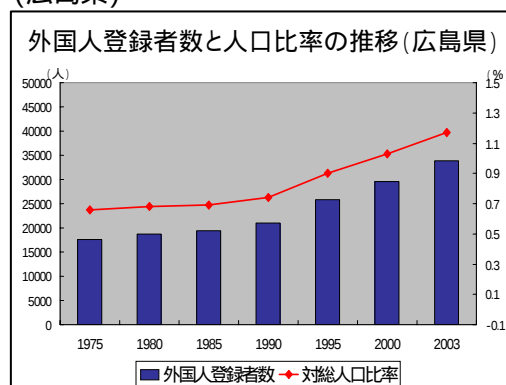


図1-2 外国人登録者数と人口比率の推移 (広島県)



2. 学齢期の外国人登録者数

このように急速に増加しつつある外国人登録者、すなわち在住している外国人の人数のうち、学齢期に相当する者の人数について検討を行った。

¹日本に暮らす外国人については、在住外国人、定住外国人、在日外国人、在留外国人などの表現があるが、本報告書では、「住んでいること」に着目して、原則として「在住外国人」という表現を採用した。

² <http://www.moj.go.jp/PRESS/040611-1/040611-1.html>

学齢期については、現在のわが国における高校進学率の高さを勘案し、仮に、小学校から高等学校までの年齢層を想定することとした。

ただし、法務省統計では5歳階級別の年齢別数値しか入手できなかったため、2003(H15)年末の外国人登録者数について、学齢期に近い年齢層として5 - 9歳、10 - 14歳、15 - 19歳について調べた。

1) 年齢階級別外国人登録者数

5歳から19歳の子どもの人数を年齢階級別に見ると、全国では、約20,400人となっている。このうち、「韓国・朝鮮」国籍の人については、日本語能力の問題があまりないことが多いと考えられる永住者が占める割合が比較的高いことから、ここでは言語コミュニケーション上の障害に焦点を当てた考察に重点を置くために、「韓国・朝鮮」国籍の人数を含めない数字で検討することとした。もちろん、「韓国・朝鮮」国籍の在住者の中には、最近渡航してきた人も少なくないと思われるが、その人数の把握が困難であることから、最近の中国・東南アジア・南米からの在住者の増加に着目するため、便宜上の扱いとしてこのような分析をやむを得ず選択した。

5歳から19歳までの外国人登録者数から「韓国・朝鮮」国籍の人数を除いてみると、約132,000人である。この数字は、5歳から19歳までの15歳分的人数であり小・中・高等学校の12学年分の児童・生徒数を単純に比較することはできないし、就学年齢層とも完全には一致しないが、この人数の12 / 15に当たる約106,000人が、いわゆる外国人の小・中・高等学校への就学対象者数把握の一つの目安になると思われる。

広島県の場合は、同様に、5歳から19歳の子どもの人数は約3,700人、「韓国・朝鮮」国籍の人数を除いてみると約2,400人であり、その12 / 15に相当する約1,900人が就学対象者に近い数値だと考えられる。

表 1 - 2 年齢階級別外国人登録者数 (2003.12.31現在) (単位: 人, %)

区 分	全 国			広島県		
	総数	韓国・朝鮮	差し引き	総数	韓国・朝鮮	差し引き
全年齢	1,915,030	613,791	1,301,239	33,814	12,347	21,467
60歳以上	153,556	122,001	31,555	3,436	3,009	427
50-59歳	166,824	95,823	71,001	3,530	2,421	1,109
40-49歳	293,232	101,593	191,639	4,234	1,772	2,462
30-39歳	494,443	111,687	382,756	8,039	1,946	6,093
20-29歳	539,364	96,359	443,005	9,880	1,651	8,229
5-19歳計	203,606	71,406	132,200	3,681	1,312	2,369
[対総数比]	10.6	11.6	10.2	10.9	10.6	11.0
15-19歳	84,784	29,509	55,275	1,703	622	1,081
[対総数比]	4.4	4.8	4.2	5.0	5.0	5.0
10-14歳	55,629	22,741	32,888	989	386	603
[対総数比]	2.9	3.7	2.5	2.9	3.1	2.8
5-9歳	63,193	19,156	44,037	989	304	685
[対総数比]	3.3	3.1	3.4	2.9	2.5	3.2
0-4歳	64,005	14,922	49,083	1,014	236	778
[対総数比]	3.3	2.4	3.8	3.0	1.9	3.6

(注)全国の60歳以上には、年齢不詳の4名を含む。

資料出典：法務省外国人登録者統計¹

2) 年齢別国籍別外国人登録者数

また、全国の数値について、国籍別に見ると、5 - 19歳が全体に占める割合は、ブラジルとペルーがいずれも15%を超えており、他の国に比べて突出して多い。これは子どもを連れた若い家族が多いことを示している。

表 1 - 3 年齢別国籍別外国人登録者数 (2003.12.31現在)

(単位：人，%)

区 分	総数	韓国・朝鮮	中国	ブラジル	フィリピン	ペルー	米国
全年齢	1,915,030	613,791	462,396	274,700	185,237	53,649	47,836
60 歳以上	153,552	122,001	13,479	6,394	1,247	1,255	4,119
50-59 歳	166,824	95,823	20,441	24,613	4,571	4,271	4,966
40-49 歳	293,232	101,593	63,141	43,460	24,010	10,263	8,848
30-39 歳	494,443	111,687	121,091	66,275	73,965	15,567	11,655
20-29 歳	539,364	96,359	191,237	76,016	62,877	9,666	11,830
5-19 歳計	203,606	71,406	41,300	41,171	14,287	8,910	4,707
[対総数比]	100.0	35.1	20.3	20.2	7.0	4.4	2.3
(国別比)	10.6	11.6	8.9	15.0	7.7	16.6	9.8
15-19 歳	84,784	29,509	19,840	16,558	6,269	2,916	1,460
(国別比)	4.4	4.8	4.3	6.0	3.4	5.4	3.1
10-14 歳	55,629	22,741	10,658	9,736	3,569	2,373	1,503
(国別比)	2.9	3.7	2.3	3.5	1.9	4.4	3.1
5-9 歳	63,193	19,156	10,802	14,877	4,449	3,621	1,744
(国別比)	3.3	3.1	2.3	5.4	2.4	6.7	3.6
0-4 歳	64,005	14,922	11,707	16,771	4,280	3,717	1,711
(国別比)	3.3	2.4	2.5	6.1	2.3	6.9	3.6

資料出典：法務省外国人登録者統計

3) 都道府県別の状況

「韓国・朝鮮」国籍を除く外国人登録者数を都道府県別にみると、大きな違いがある。最も多いのは東京都の24万人であり、次いで神奈川県11万人となっている一方、3,000人以下の県も3県ある。人口1万人あたりの人数で見ると、東京都と静岡県の200人から北海道の21人まで大きな違いがある。

5 - 19歳の年齢階級の外国人登録者数の状況も、同様に都道府県毎に大きく異なる。最も多いのは、東京都の19,915人であり、次いで愛知県の15,831人、神奈川県11,767人となっている一方、1,000人以下の県が26県と過半数を占めている。また、人口1万人あたりの人数でも、静岡県の27人、群馬県の26人から北海道の2人まで大きな違いがある。

表 1 - 4 都道府県別外国人登録者数 (韓国・朝鮮国籍を除く，2003.12.31現在) (単位：人)

都道府 県名	全 体		5-19 歳		都道府 県名	全 体		5-19 歳	
	人数	人口比	人数	人口比		人数	人口比	人数	人口比
北海道	12,165	21.4	1,033	1.8	滋賀県	18,558	138.2	2,400	17.9
青森県	3,824	25.9	375	2.5	京都府	18,225	68.9	1,675	6.3

岩手県	5,464	38.6	421	3.0	大阪府	62,327	70.8	5,895	6.7
宮城県	11,984	50.7	1,169	4.9	兵庫県	40,466	72.9	4,504	8.1
秋田県	4,001	33.6	279	2.3	奈良県	5,661	39.2	584	4.0
山形県	5,094	40.9	498	4.0	和歌山県	3,405	31.8	246	2.3
福島県	10,334	48.6	953	4.5	鳥取県	2,843	46.4	177	2.9
茨城県	43,121	144.4	4,188	14.0	島根県	4,294	56.4	281	3.7
栃木県	27,328	136.3	3,174	15.8	岡山県	10,595	54.3	809	4.1
群馬県	40,375	199.4	5,236	25.9	広島県	21,467	74.6	2,369	8.2
埼玉県	80,330	115.8	8,015	11.6	山口県	5,510	36.1	482	3.2
千葉県	73,789	124.5	6,715	11.3	徳島県	4,979	60.4	277	3.4
東京都	241,909	200.5	19,915	16.5	香川県	6,311	61.7	509	5.0
神奈川県	110,255	129.9	11,767	13.9	愛媛県	6,643	44.5	371	2.5
新潟県	11,632	47.0	858	3.5	高知県	2,914	35.8	258	3.2
富山県	10,469	93.4	972	8.7	福岡県	23,069	46.0	2,035	4.1
石川県	6,368	53.9	462	3.9	佐賀県	2,939	33.5	243	2.8
福井県	9,062	109.3	701	8.5	長崎県	5,559	36.7	352	2.3
山梨県	13,770	155.0	1,415	15.9	熊本県	6,518	35.1	482	2.6
長野県	37,690	170.1	4,151	18.7	大分県	5,748	47.1	521	4.3
岐阜県	37,846	179.6	4,061	19.3	宮崎県	3,369	28.8	318	2.7
静岡県	75,528	200.5	10,047	26.7	鹿児島県	5,206	29.1	529	3.0
愛知県	122,264	173.6	15,831	22.5	沖縄県	7,785	59.1	760	5.8
三重県	32,246	173.6	3,887	20.9	全 国	1,301,239	102.5	132,200	10.4

(注) 人口比は、各都道府県の 2000(H12) 年国勢調査人口 1 万人あたりの、「韓国・朝鮮」国籍を除く外国人登録者数。

図 1-3 都道府県別外国人登録者数数
(「韓国・朝鮮」国籍を除く)

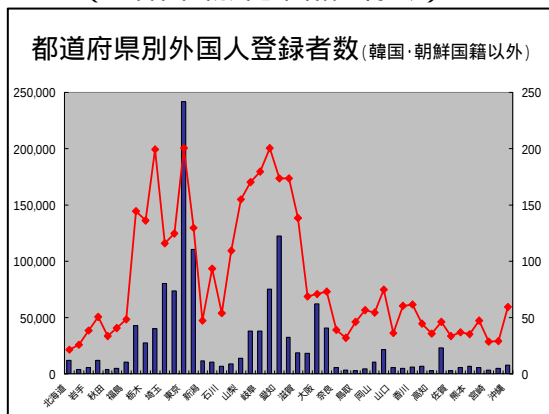


図 1-4 都道府県別 5 - 19 歳外国人登録者
(「韓国・朝鮮」国籍を除く)

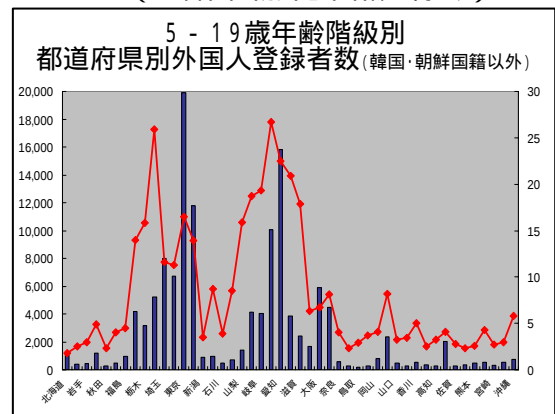


表 1-5 広島県国籍別外国人登録者数(「韓国・朝鮮」国籍を除く, 2003.12.31 現在)(単位: 人)

区 分	総数	中国	ブラジル	フィリピン	米国	ペルー	インドネシア	その他
広島県	21,467	7,544	5,184	3,865	764	665	618	2,827

3. 外国人児童・生徒の就学状況

実際に就学している外国人児童・生徒在籍者数については、定期的には公表されていないが、2004 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」の配付

資料³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月現在で約71,000人とされており、かなりの差が見られる。なお、この人数には、「韓国・朝鮮」国籍の児童・生徒数も含まれている。

4．在留資格について

入管法に定める在留資格は27種類⁴あるが、このうち子どもについては、主には、家族滞在、日本人の配偶者等、定住者、永住者が考えられる。在日韓国・朝鮮人の子どもについては、特別永住者という在留資格となる。ある程度の年齢の子の在留資格としては、留学と就学、短期間の語学留学をする子どもについては、短期滞在の在留資格が考えられる。これらのうち、子どもの日本語での教育において特に問題となるのは、「家族滞在」や「日本人の配偶者等」「定住者」「永住者」の場合である。

「家族滞在」は、親が人文知識、国際業務や技術等のいわゆる就労ビザを持つ者の子どもが多いが、それだけに限られるものではなく、親が留学している場合にも意外に多くみられるものである。

1990年の入管法改正以後、日本人の血を引く者として、日系2世や3世の日本での就労が比較的容易に認められるようになったので、それらの在留資格を持つ者の子どもの数が増えてきている。日本人が外国に行った時に、その日本人を1世とすると、その1世の子が2世となる。この2世が日本に入国する時には、「日本人の配偶者等」の在留資格となる。2世の配偶者は「定住者」となり、この夫婦の間に生まれた子どもは3世となり、この子どもの在留資格は「定住者」となる。つまり、現在日本に在留している日系人の子どもの在留資格は、その多くが「日本人の配偶者等」か「定住者」ということになる。

日本語能力の有無について考えると、いずれの在留資格であれ、海外から来日した子どもの場合には、海外におけるその子の育った環境にもよるものの、日本語が堪能であることは少ない。特に、来日時の年齢が高い子どもほど、日本での適応には苦勞することになる。

表1-6 在留資格一覧

区 分		在留資格	計27
第 1	1	外交，公用，教授，芸術，宗教，報道	6
	2	投資・経営，法律・会計業務，医療，研究，教育，技術，人文知識・国際業務，企業内転勤，興行，技能	10
	3	文化活動，短期滞在	2
	4	留学，就学，研修，家族滞在，	4
	5	特定活動	1
第 2		永住者，日本人の配偶者等，永住者の配偶者等，定住者	4

5．国籍について

子どもの国籍取得については、アメリカ、イギリス、カナダ、オーストラリアなどは生

³http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/026/shiryou/04102501/005/004.htm

⁴ <http://www.moj.go.jp/NYUKAN/nyukan04.html>

地主義を採り、エジプトなど父系血統主義（日本も1985(S60)年1月の改正国籍法施行までは父系血統主義）を採っている国もある。

日本は、スイス、中国、韓国、フィリピン、タイなどと同じく、父母両系血統主義を採っている。

このため、両親のどちらかまたは両方が日本人であれば、海外で生まれても、国籍の留保の手続きをすることを前提として、日本国籍を取得することが可能である。しかしながら、このように日本国籍を有していても、海外での生活が長い場合や母親が日本語能力に乏しい外国人の場合などには、子どもたちが日本語に不自由で、日本語による教育に困難がある場合もあり得る。

つまり、外国人の子どもたちだけでなく、このように「日本人」である子どもたちの中にも、異文化の中で生活してきたことから、日本語教育や日本語教育のみならず教育全般への支援が必要な子どもたちがいるということである。本研究では、このような子どもたちを総称して「異文化を背景とする子どもたち」と呼ぶことにした。

これが、本研究において、当初「外国人子弟への日本語教育の支援に関する研究」としていたのを、「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」へと研究テーマを変更した一つの理由である。

第2節 異文化を背景とする子どもの状況

1. 外国人の子どもの就学

教育を受けさせる義務があるのは、「国民」すなわち日本国籍を有する者⁵に限られる。

このため、外国人の子供については日本の法律による就学義務はないが、「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約」（昭和54年条約第6号）に基づき、入学を希望する者については、公立の義務教育諸学校への受け入れが保障されている。日本の義務教育を受けることを希望すれば、就学許可願いを申請して就学することができ、日本人子弟と同様に無償の教科書配付などがされる。

ただし、外国人の子どもについては、就学は義務ではないため、仮に不登校になったとしても、必ずしも就学の働きかけが熱心になされるとは限らない。

なお、国家が保障する権利の対象者を、日本国籍を有する「国民」に限定することは、世界的に見て、必ずしも当然のルールではないことには留意が必要である。詳しくは第2章で述べる。

2. 日本語指導を必要とする外国人児童・生徒等の状況

文部科学省では毎年9月1日現在で、「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」を、公立の小・中・高等学校、中等教育学校および盲・聾・養護学校を対象として実施している。

この調査は、1990(H2)年6月に「出入国管理及び難民認定法」の改正が施行されたこと

⁵日本国憲法第26条の第1項、第2項。教育基本法第4条。国籍法。

などにより、日系人を含む外国人の滞日が増加し、これらの外国人が同伴する子どもが増加したことを契機に1993(H3)年度から開始されたものであり、以後1999(H11)年度までは隔年で、2000(H12)年度からは毎年実施されている。

1) 日本語指導が必要な外国人児童・生徒数

2004(H15)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。

母語別では、ポルトガル語7,033人、中国語4,628人、スペイン語2,926人、フィリピン語1,799人、その他の母語3,292人で、ポルトガル語、中国語、フィリピン語およびスペイン語の4言語が全体の8割以上を占めている。

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・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(H15)年9月1日現在で、3,137人とされている。

表1-7 日本語指導が必要な外国人児童・生徒数学校種別在籍状況（公立学校）

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
児童・生徒数全体	7,084,675	3,394,055	2,612,679	1,277	94,929	13,187,615
うち外国人児童・生徒数	(2003年5月現在で約7万1千人)					
日本語指導が必要な外国人児童・生徒数：	13,307人 (3,215校)	5,097人 (1,783校)	1,204人 (308校)	15人 (1校)	55人 (39校)	19,678人 (5,346校)
うち日本語指導を受けている児童・生徒数：	11,460人 (2,630校)	4,117人 (1,448校)	906人 (213校)	15人 (1校)	31人 (23校)	16,529人 (4,315校)
構 成 比 (/ ×100) [%]	86.1% (81.8%)	80.8% (81.2%)	75.2% (69.2%)	100.0% (100.0%)	56.4% (59.0%)	84.0% (80.7%)
日本国籍を有する日本語指導が必要な児童・生徒数	2,277人 (943校)	663人 (332校)	186人 (80校)	5人 (1校)	6人 (4校)	3,137人 (1,360校)

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

資料出典：・学校基本調査⁶（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²（2004年9月1日）

・文部科学省、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⁷（2004年9月1日現在）

表1-8 母語別児童・生徒数

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
-----	-----	-----	------	--------	----------	----

⁶ http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/05011201/003.htm

⁷ http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/04/05042001.htm

ポルトガル語	5,305 人 39.9%	1,568 人 30.8%	138 人 11.5%	0 人 0.0%	22 人 40.0%	7,033 人 35.7%
中国語	2,294 人 17.2%	1,703 人 33.4%	621 人 51.6%	3 人 20.0%	7 人 12.7%	4,628 人 23.5%
スペイン語	2,127 人 16.0%	617 人 12.1%	165 人 13.7%	5 人 33.3%	12 人 21.8%	2,926 人 14.9%
フィリピン語 (タガログ語)	1,232 人 9.3%	479 人 9.4%	82 人 6.8%	0 人 0.0%	6 人 10.9%	1,799 人 9.1%
韓国・朝鮮語	603 人 4.5%	253 人 5.0%	41 人 3.4%	2 人 13.3%	3 人 5.5%	902 人 4.6%
ベトナム語	509 人 3.8%	152 人 3.0%	57 人 4.7%	0 人 0.0%	0 人 0.0%	718 人 3.6%
英語	387 人 2.9%	88 人 1.7%	25 人 2.1%	0 人 0.0%	1 人 1.8%	501 人 2.5%
その他	850 人 6.4%	237 人 4.6%	75 人 6.2%	5 人 33.3%	4 人 7.3%	1,171 人 6.0%
合計	13,307 人 100.0%	5,097 人 100.0%	1,204 人 100.0%	15 人 100.0%	55 人 100.0%	19,678 人 100.0%

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

資料出典：文部科学省，日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査⁵
（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) 都道府県別日本語指導が必要な外国人児童・生徒数

日本語指導が必要な外国人児童・生徒数を都道府県別に見ると，愛知県の2,776人から鳥取県の7人まで，大きな違いがある。

日本語指導が必要な外国人児童・生徒が在籍している市町村数は992市町村で，「5人未満」の市町村が564市町村で全体の過半数を占める一方，「30人以上」の市町村も159市町村で約16%を占めている。

この違いが，自治体別の取り組みの違いを生み出していると考えられる。

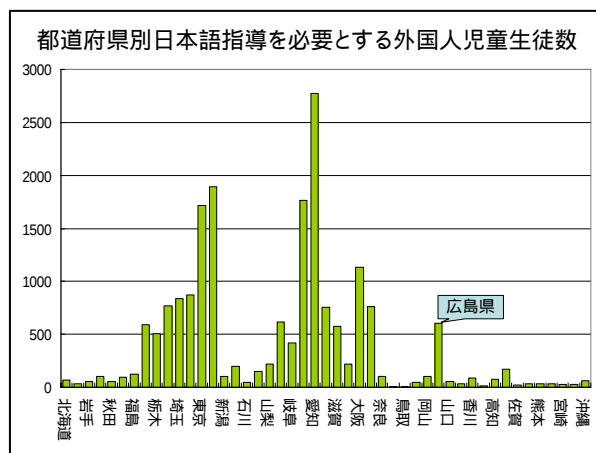


図1-5 都道府県別日本語指導を必要とする外国人児童・生徒数

3) 日本語指導を必要とする外国人児童・生徒数について

上記「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と考えられる。

本章1節の3)「外国人児童・生徒の就学状況」で触れたように，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。

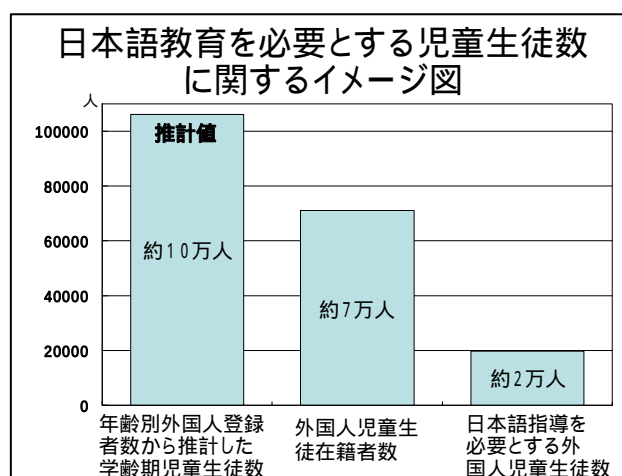
これに対して，上記調査で，小学校と中学校において日本語指導が必要な外国人児童・生徒数は，その4分の1以下の19,000人に過ぎない。

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の子どもたちが，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「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・生徒がいても統計として計上されない場合や，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との疑問も提示された。

このほか，前節の「3)外国人児童・生徒の在籍者数」で見たように，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・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想定される。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。

図1-6
日本語教育を必要とする児童・生徒数に関するイメージ図



4) 日本国籍を有する日本語指導が必要な児童・生徒

上記表1-7によれば，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。

表1-9 帰国児童・生徒数

区分 / 年度	1978	1998	1999	2000	2001	2002	2003
小学校	(6,828)	7,808	7,248	6,358	6,487	6,389	6,231
中学校	(2,930)	3,061	2,990	2,652	2,510	2,460	2,192
高等学校	(1,687)	2,015	2,003	1,909	1,829	1,918	1,858
中等教育学校	(0)	0	0	2	1	11	17
計	(11,445)	12,884	12,241	10,921	10,827	10,778	10,295

資料出典：学校基本調査，帰国子女数⁸

「帰国子女」とは、海外勤務者等の子女で、引き続き1年を超える期間海外に在留し、帰国した児童生徒をいう。

3. 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教授により「JSL カリキュラムバンドスケール⁹」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。

第3節 異文化を背景とする児童・生徒への教育支援施策等

1. 国の施策

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）¹⁰」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。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。

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

⁸ http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/05011201/003.htm

⁹ <http://www.f.waseda.jp/kawakami/jsl.html>

¹⁰ http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/kiko_zi0.html

加算により，その給与費等を国庫負担。(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

2. 地方の独自措置

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 1-10 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

資料出典: 「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。

3. 外国人受け入れ等についての議論

ここでは、最近の社会における外国人受け入れに関する議論などをいくつか紹介しておきたい。

1) 通商白書

2003(H15)年通商白書は、その「第3章日本経済の活性化に向けての取り組み」の「第2節海外の優れた人的資源の活用 - 国際的な労働力移動」の中で、日本では第9次雇用対策基本計画にもある通り、専門的・技術的分野の外国人労働者の受け入れを積極的に推進しようとしており、そのためには、外国人子弟の教育環境の整備、住宅環境の整備など国内における受け入れ環境を整備していく必要があると指摘している。

また、外国人労働者が日本に統合される段階として、「出稼ぎ期」(外国人労働者が単身で日本に来て、その収入の多くを母国に送金する段階)、「定住期」(受け入れ国での長期滞在を目指し、配偶者等を本国から日本に呼び寄せる段階)、「統合期」(すべての家族を受け入れ国に呼び寄せ、継続的に滞在し、本国への送金はゼロとなる段階)の3つに分類することができるとしている。

なお、「専門的・技術的労働者以外の労働者の受け入れについては、日本の経済社会と国民生活に多大な影響を及ぼすと予想されること等から、国民のコンセンサスを踏まえつつ、十分慎重に対応することが不可欠である。」として、専門的・技術的分野の外国人労働者の受け入れとは異なる姿勢を示している。

2) 経団連「外国人受け入れ問題に関する提言」

(社)日本経済団体連合会では、2004(H16)年4月14日に「外国人受け入れ問題に関する提言」(巻末資料参照)を発表した。その基本的な考え方は、「付加価値創造力を高める

ために外国人の力を」というものである。

提言では、「戦後の日本は、労働力の同質性、均質性を力に経済大国となったが、少子化・高齢化の進展に直面し、専ら労働力の“マス”の力に頼って経済を発展させることはもはや困難になっている。（略）2006年から総人口が減少に転じる見込みになっているが、私たちは、その“埋め合わせ”のために、外国人の受け入れを進めていこうとは考えていない。（略）そこで本提言では、多様性のダイナミズムを活かし、国民一人ひとりの“付加価値創造力”を高めていく、そのプロセスに外国人がもつ力を活かすための総合的な受け入れ施策を提案する。」としている。

3) 海外交流審議会 外国人問題部会での議論

外務省が設置している海外交流審議会においては、外国人問題部会を設置しており、その中で子弟教育の問題も取り上げている。

その中では、「外国人学齢期児童・生徒の約半数が不就学・不登校であるとの数字もあり、これら子弟が非行に走るケースも多い。教育を受けていない子弟が成人した暁には、彼らをいかに支えるかなど、本人のみならず日本社会全体の問題でもあるので、今から解決の途を探ることの重要性が指摘された。特に、学校教育における日本語教育の重要性が指摘された。公立校での受け入れについては、外国人集住地域を中心にそれなりに進んでおり、NGO・NPOの活動も大きな役割を果たしているが、教育環境を一層充実させるために、政府、地方自治体等の外国人子弟支援強化の重要性が強調された。また、保護者が子弟を学校に行かせることに熱心でないという問題について、保護者の責任の明確化が重要である旨についても指摘された。学校教育以外に、社会全体として不就学者等を受け入れる態勢を整えていくことの重要性も指摘された。」としている。

さらに、言語政策、教育全般にかかわる問題として、「外国人の新来者に対して日本語教育をどのように行っていくのかについての国レベルでの基本的な考えを示した言語政策が必要。外国人の子供を受け入れるにあたっての明確な方針がない上に、受け入れのためのシステムが確立されていない。外国人児童・生徒に対する日本語教育のための指導カリキュラムが未整備。外国人学校への支援を図るため、準学校法人の認可、学校設立要件の緩和検討が必要。外国人の子供のみならず、成人に対する日本語教育も必要。外国人が日本語を学ぶに際しては、単に言葉を学ぶだけではなく、文化教室、成人教育、生涯教育等の場で日本語を使用しての学習も必要。日本人のみならず、外国人の子供に対しても義務教育を明確にする必要があるが、その前に具体的な受け入れ方法・理念についての更なる議論と整備が必要。」としている。

4) 諸外国の外国人受け入れ状況

諸外国の外国人受け入れ状況を外国人労働者の人数とそれが総人口に占める割合で見ると、ドイツは外国人労働者が355万人で8.8%、英国は101万人で3.7%、米国は1,611万人で11.7%となっている。

これに対して、日本は13万人で0.2%と極めて低くなっている。

表 1 -11 各国の外国人労働者数と割合

区 分	外国人労働者数（千人）		総人口に占める割合（％）		
	1990	1999	1990	1999	
オーストリア	230	334	7.4	10	
ベルギー	289	375	7.1	8.8	1998年データ
デンマーク	69	125	2.4	4.4	
フィンランド	24	37	1.0	1.5	1994年データ
フランス	1,550	1,594	6.2	5.8	
ドイツ	1866	3545	6.9	8.8	1987年データ
アイルランド	34	60	2.6	3.4	
イタリア	285	748	1.3	3.6	1991年データ
日本	86	126	0.1	0.2	1992年データ
韓国	30.5	93	0.1	0.4	1994年データ
オランダ	197	235	3.1	3.4	1998年データ
ノルウェー	46	67	2.3	3	1998年データ
ポルトガル	52	92	1.0	1.8	
スペイン	85	173	0.6	1	
スウェーデン	246	222	5.4	5.1	
スイス	670	701	18.9	18.1	
英国	882	1005	3.3	3.7	
米国	11,564.6	16,114	9.4	11.7	
(資料)「Trends in international migration 2001Edition」(OECD)					

資料出典：2003年版通商白書¹¹

（橋本 康男）

¹¹ <http://www.meti.go.jp/report/tsuhaku2003/15tsuushohHP/index.html>

第2章 広島県における異文化を背景とする子どもたちの教育の現状

第1節 日本語教育の現場から

須藤 とみ系

1. 公立学校へ来た子どもたち

1-1 教育を受ける権利を巡る問題

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。

「1991年春、香川県の手冷凍食品メーカー『加ト吉』の工場日系ブラジル人の就労に伴い、小・中学生相当の子どもたちも激増。『加ト吉』はプレハブ作りの寺子屋教室まで作り対応したが、市教委からの入学案内はブラジルから来た子どもには届かなかった。」

このニュースは、日本語教育界では一時大きな問題となったことがある。当時、地域も学校側も外国人を公立学校へ編入学させることなど前代未聞のことであったし、学校社会では、外国人と日本人の子どもが同じ教室で席を並べることなど想像だにできなかった。¹²

1990(H2)年6月、「出入国管理および難民認定法の一部を改正する法律」の施行に伴い、いわゆる「出稼ぎ」と呼ばれる日系南米人の就労者が家族をも呼び寄せるようになり、当然のことながら子どもたちの入国も激増した。

当時、彼らの多くは「観光ビザ」で入国していた。往復航空券の代金を払い、復路のチ

¹² 1990年以前には、難民の子どもたちが入国し学校でも受け入れている。「ボート・ピープル」のベトナム人、メコン川を渡ってタイへ逃れたラオス人、ボル=ポト体制から逃れたランド・ピーブルのカンボジア人の子どもたちである。しかし、当時難民の子どもは大和定住促進センター（神奈川県大和市南林間）や姫路定住促進センター（1996年閉所）など全国で3カ所に設置され定住促進センターへ入所し、基本的な生活適応指導と日本語の初歩を学んで日本社会に出され、子どもたちは学校へ編入学していった。また主に欧米系の外国人の子どもたちは当時市内にあったインターナショナルスクール（現在の「広島インターナショナルスクール」<http://www.hiroshima-is.ac.jp/jp/index.html>）へ入学している。）

ケットは取り上げられたと聞く。それでも好景気の日本での就労を望んだ。多くは日系2世とその家族であり、仲介業者（ブローカー）の世話で就職先も住居も準備された。ブローカーの斡旋で企業へ派遣されるという就労形態が主であった。「お父さん100万円以上払ったよ。」家族5人の航空券は約150万円。毎月の給料からその借金は引かれていったという。

事例2 自国で義務教育を修了した子どもたち

アロヨは今年（2005年）7月に初めて日本へきた。母親は10年前に来日。そして日本人男性と結婚。この度、フィリピンのハイスクールを卒業したジョイを呼び寄せた。フィリピンの学校では、成績もよかったというジョイは、まじめでおとなしい女の子だった。日本で勉強を続けて高校、そしてできたら大学まで行きたいという。今、近くの公民館でボランティアに日本語を教えてもらっているが、やはりきちんとした学習環境の中で学んでいきたいと希望した。8月になったら満17歳になる。

日本の義務教育¹³は15歳までである。たとえ2学年下げて中学校へ編入学できたとしても年齢が超えている。フィリピンの教育事情¹⁴を知る術がないので、日本の義務教育がどのように相当するのかかわからないが、とりあえず教育委員会指導課の外国人担当の指導主事に問い合わせた。公立中学校へ編入学を希望するのなら学事課で相談するようにと言われた。しかし学事課では義務教育年齢を超過しているので、高校進学となり、それは指導第二課だと言う。ここでは「高校は義務教育ではないので入試を受けなければならない。たとえ入学できたとしても学校に受け入れ体制がある訳ではない。」と説明を受けた。

高校入試を受けるほどの日本語能力はなく、行き場のないアロヨは、今公民館などでボランティアによる日本語指導を受けている。しかし、ボランティアではアロヨが期待するだけの教科指導は望めない。地域の学習教室（塾など）がこういった子どもたちを受け入れ、そこで学んだ単位や成績が大学入試時に考慮される仕組みができればとアロヨとも話した。しかし、そうすると今度は授業料など別の問題が生じてくる。

事例3 自国で卒業した子どもたち

エンフバヤルは内モンゴルのフーホハオトの中学校を卒業してから来日した。モンゴ

¹³義務教育；日本人の場合、6歳から15歳までの9年間小・中学校へ就学する義務がある。学齢期の子どもをもつ「保護者」がその子どもの義務教育諸学校に就学させる義務を負っているということである。しかし「外国人」においては憲法になんら明文化されていないため、条文の解釈に委ねられている。「教育を受ける権利」が外国人にも適用されるかどうか、解釈は二分されている。（手塚和彰『外国人と法』有斐閣、1995年、270頁；島田晴雄『外国人労働者問題の解決策』東洋経済新報社、1993年、197頁）日本国民固有の権利と同じその保障はない。就学は「義務」ではなく、「許可」として教育の機会が提供され、就学後は日本人と同様に扱われるものの、小・中学校で「退学」が認められているのは外国人児童・生徒だけである。平成10年に改正された学習指導要領でも外国人の就学についてはなんら言及されていない。しかしわが国は1994年4月22日に「児童の権利に関する条約」に批准している。第28条第1項(a)には「初等教育を義務的なものとし、すべての者に対して無償のものとす」とある。また「国際人権規約A規約第13条、1項」には「教育についてすべての者の権利を認める」と述べられ、日本は1979年に批准している。

¹⁴ フィリピンの教育事情については巻末資料参照。

ルでは常にトップであり、そのことが母親には誇りであった。編入学予定の中学校へ行き、その旨を話した結果、校長から「中学校を卒業して義務教育を終えた者は編入学できない」と断られた。

高校への進学を考えているため、どうしても中学校へ在籍して日本語学習と並行して一刻も早く教科学習を進めたかった。

バス通学になるが、日本語教室がある学区外の中学校へ申請することにした。それから1年と4か月。放課後と土・日曜日はボランティアグループによる補充学習の甲斐あって、無事私立高校へ進学。今は学年のトップで奨学金ももらっていると聞く。

編入学年は基本的には年齢相当学年に合わせる事になっているが、広島市の場合2学年は下げてもいいことになっている。ただ、その情報が地域の教育委員会や教育事務所、学校の管理職に届いていないことが多い。日本は飛び級や落第が認められていないため、一旦編入学すると卒業するまで学年を変える事は不可能となる。

では日本語能力を理由に1, 2学年下げればよいか。必ずしもそう簡単に判断できない場合もある。つまり学年を下げる事で支障をきたすことがあるからだ。能力、体力の格差がある。また精神的、身体的な発達段階の相違によってクラスの中で孤立してしまう恐れもある。さらに広島県の場合、高校入試で「中国帰国者枠¹⁵」という特別枠が入国6年以内の者にだけ認められていることに関係してくる。中国人帰国者枠での受験には社会と理科の入試科目がないので、帰国者枠に該当するのであれば、できるだけこの枠を活用したい。この条件を勘案して、編入学年を決定する必要がある。

中学校への編入学は先ほど述べたように、母国で卒業していなければ受理されるが、別に卒業証明書を提示する訳でもなく、基本的には「自己申告」である。しかし先日ある地域で、母国での中学校卒業証明書を出したがために、編入学が認められなくなったという相談があった。国によって義務教育期間は異なっている問題や教育システムの違いによる問題がある。日本の教育システムでは、このような場合編入学ができないということについて、納得を得ることが難しかった。

このような問題に直面する際には、各国の教育制度についての情報が不可欠である。文部科学省の出版している『諸外国の初等中等教育』（教育調査第128集）にはアメリカ、イギリス、フランス、ドイツ、イタリア、ロシア連邦、中国、韓国の8ヶ国の初等中等教育制度の概要がまとめられているが、我々の必要とするブラジル、ペルー、モンゴル、フィリピンなどの情報¹⁶を得ることは難しい。

事例4 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、名簿にもないし、本人も来てないんですよ。」

¹⁵ 中国帰国者枠；「海外在住期間が9年以上で帰国後の期間が6年以内の者」に該当する入試特別枠。学力検査の教科は「国語、作文、数学、英語、面接」。平成16年度（広島県公立高等学校入学者選抜実施要項41頁「帰国生徒等の特別入学に関する選抜」より）。

¹⁶ フィリピン、ブラジル、ペルー、モンゴルの教育事情については巻末資料参照。

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¹⁷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ないことはない。

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、何のはがきが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。

外国人児童・生徒から勤務校に編入学したいという連絡が入ると、筆者はまず一緒に区役所へ行き、編入学の手続きをとる手助けをする。入学許可書が出ると再度学校へ行き、編入学年を決めてもらう。何歳まで母国で就学していたのか、保護者の希望はどうか、子ども本人の希望はどうか、学習能力はどの程度なのか、などの質問をする。それをもとに、カリキュラムを作成するのであるが、母国での教育との接続をいかにスムーズに進め、またその継続をどうするについて、悩むことが多い。15年経った今もまだ課題のままである。

事例5 保護者との連携

新学期が始まって間もない日、保健室の先生が困惑しながら一枚の調査票を差し出した。ケンのそれには「心臓が悪いといわれた事がありますか？→はい」「ひきつけや気を失ったことがありますか？→はい」「結核にかかったことがありますか？→はい」など…。後日改めて保護者に対面で質問した。日本語が少し分かる父親からの答えは「『いいえ』より『はい』の方がいいと思って、全部『はい』に○をした。」とのことであっ

¹⁷ 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。

た。

子どもたちだけでなく、保護者も日本の学校社会に戸惑うことが多い。特に毎日子どもが持ち帰る「お手紙」には言葉の問題もあって閉口するようだ。

筆者には、教室にいる子どもたちの母語にそれぞれ対応するだけの力はない。その上、英語が通じることがまれである。教育委員会にその都度通訳者を頼むことも不可能である。先輩格の子どもに通訳を頼みながら、なんとかこなしたこともあるが、時間にかかるし、質問内容によっては第三者がいるために保護者が回答しにくいこともある。

2003 年 5 月 30 日の毎日新聞千葉版に「小学校で女児飛び降り重傷。担任交代など対応策——市原市が公表 / 千葉」という記事が出た。紙面には次のように書かれている。

「市原市内の小学校で 5 年生のフィリピン出身の両親を持つ女子児童が、担任教諭から書類提出の遅れをとがめられ、校舎 3 階から飛び降り重傷を負った事故で、市教委は 29 日、担任教諭を交代、学校連絡文書などを外国籍の保護者向けに翻訳した冊子を今学期中に作成——などの対応策を発表した。（略）女子児童は連休前の今月 1 日、両親が書いて提出することになっていた家庭環境調査表、保健管理表を期限内に提出できず、同級生の前で約 30 分間、担任の男性教諭から厳しく叱責（しっせき）されており、6 日になっても書類を持ってきていなかった。女子児童の両親は来日して 10 年以上たつが、日本語の読み書きは苦手で、これまでも親の書くべき書類を提出しなかったことがあったという。しかし、女子児童は日常生活で日本語に支障はないという。市教委は「負傷した児童の学校復帰のための条件整備を学校、PTA と協議していきたい」と話している。」（毎日新聞）

なぜ、その担任が家庭訪問をして、片言の英語でもいいから保護者にその調査票の説明をしなかったのか、あるいは英語に対訳されたものを渡さなかったのか。

最近では、特に集住地域でこうした学校生活のマニュアルが多言語での対訳付で作成されているのでそれらを活用したい。しかし、行政で作られたものは、税金や著作権の問題があり、自由に入手できない。その上そういったものが発行されているという情報すら届きにくい。多くの学校で同じ悩みを抱えていることを聞き、外国人保護者が一番入手しやすいのは、やはり書籍として本屋に並ぶ事だと考え、一昨年『ブラジル人と小学校教師のための学校生活まるごとガイド』（ポルトガル語対訳つき）を出版した（平成 17 年 3 月中国語対訳付きを出版）。

新学期に持っていかなければならない「雑巾」、給食が無い時のお弁当の作り方、帰国時の退学手続きまで、小学校での生活適応に必要な事柄を網羅したつもりだ。「入学式、卒業式にどんな服を着たらいいの？」という質問に参考までに写真も掲載している。

「本来このようなマニュアルは行政が発行すべき」とインターネットの書評に書かれていた。

1 - 2 学習を受ける権利を巡る問題

事例 6 学校の受け入れ体制

久しぶりに Kさんから電話があった。中学校の先生をしていた Kさんは退任のあと地

域の公民館などで外国人やその子どもたちに日本語指導をするためボランティア活動が続いている。受講生の1人である中国の女性がこのたび子どもを呼び寄せた。

地域の中学校に編入学させたいからと申請に行ったが、まだ「受け皿」ができていないという理由から待たされていたという。そしてやっと9月になって指導協力者になってくれと電話があった。その間およそ半年、その子はKさんから日本語指導は受けてはいたものの、中学生としての教育は受けられない状態のままだったという。

広島市では、外国人児童・生徒が学校へ編入学してくると校長の申請により「日本語指導協力者」が派遣される。これは1992年から始まった事業で1回に2コマ(90分)その子の日本語レベルに合わせて週5回まで派遣される。トータルとして80回前後(要広島市教育委員会確認)になっている。そこでの指導者には資格は要求されない。

市内5校の小学校と2校の中学校(夜間は除く)には「日本語教室」が設置され、非常勤講師が30時間常駐している。日本語指導のみならず、教科の補充学習もする。広島県でも「非常勤講師¹⁸」という名前で学校に派遣されている。

事例7 日本語の学習形態(広島市A小学校の場合)

新学期間近のある日、ブラジルから3人の子どもたちが編入学したいとやってきた。エリカは1年生に、ケンシは5年生に編入学することになった。お母さんの後ろに隠れるようにくっついていたエリカを見ていると「だいじょうぶかな?」と心配ではあったが、入学式から毎日元気に登校し始めた。

保護者が働いている子どもたちのために、3年生まで「学童保育¹⁹」が放課後、校内の教室で行われている。エリカもそこに通う事になった。ハルミが最初に覚えた言葉は「だめ!」であった。自分の気に入らない事、したくないことは「だめ!」なのである。エリカにとって、日本語は生きていくために不可欠なものであった。その語彙習得は目覚しく、同じ時期に入ったケンシは「先生、エリカはなんでイッパイしゃべる?」というも悔しがっていた。

ケンシのようにまったく日本語がわからない子どもが編入学してきた場合、「取り出し指導」といって国語や社会など、日本語能力のウェイトが高い教科の時間に日本語教室に来ていわゆる「日本語指導」を受ける。最初は日本語のサバイバル言語、つまり生活に必要なとされている会話から入っていく。挨拶、自己紹介、そして「トイレはどこですか?」等。

ある日、女の子が「先生、いやだぁ!エリカ私のものみんな盗るよ。」と口を尖らせてきた。キャラクターのついたかわいい消しゴムなどなんでも盗ってしまうと言う。よく話を聞いてみると、かわいいので「見せてほしい」とポルトガル語で言いながら手に取っただけのことであった。早速「見せてください」「貸してください」を覚えさせた。日本語によるコミュニケーションがとれないために往々にして誤解が生じることがある。日本語の教科書よりも彼らにとって必要な語彙、構文から教えていかなければいけない。

¹⁸ 広島県教育委員会の派遣する日本語指導者は「非常勤講師」と呼ばれ、教員免許を要する。

¹⁹ 学童保育;両親が勤めに出ている学童を、放課後、保護者に代わって保育すること。1~3年生が入会できる。

一方、ケンシは夏休みが近づく頃から、口癖のように、「センス。オレ、バカニナル。バカニナル」と言い出した。日本語が分からないために教科学習が進まない。本来 11 歳の子どもが習得すべき内容から見れば、日本語教材に書かれている内容は「幼稚」であり、また担任が提示する副教材が 1 年生のドリルだったりすると、子どもたちはプライドを大いに傷つけられる。今は外国の子どもたちのために作られた漢字教材(『かんじだいすき』²⁰など)やドリルがあるが、当時は私たちが子どもの能力に合わせて作った手づくり教材だけだった。それらは、まずケンシの知的欲求を満足させるものでなければならなかった。

手づくり教材を作るにしても、彼らが母国でどれだけ学習しているか、こちらには知る術もない。日本人の子どもであれば学習指導要領などで、4 年生なら分数は学習したな、などと大まかにでも既習内容を把握できるが、外国から来た子どもたちの既習内容は子どもたちから引き出すしかない。しかし、現実にはお互いそこまでコミュニケーションできるだけの「媒介言語」を持たない。

ブラジルの教科書を見れば少しは分かるかもしれないと考え、ブラジル大使館と日伯協会に手紙を書いた。幸いにして日伯協会でもたまたま来日していたサンパウロ大学の二宮先生の目に留まり、ブラジルの教科書を入手することができた(ここでもどこがお金を出すかもめた)。ブラジルでは日本のように「検定教科書」というものは無く、学校レベルに合わせて選択されるという。特に歴史の教科書などは、著者によって選ばれるそう。今では外国へ行った子どもたちの教育を憂いて、ブラジル大使館が 2 ～ 3 年前の教科書を無料で希望校に配布してくれる。しかし、これは 10 人以上の在籍者がいる学校という条件があり、広島県の場合、該当する小学校はほとんどない。

彼らが母国でどのくらい学習経験があり、学習能力を持っているのか、いわゆる日本語能力ではなく、教科学習のレディネスを調べる方法があったらと願う。そうすれば 1 人 1 人の学習能力に合わせた日本語指導が可能となる。

事例 8 日本語の学習形態(広島市 B 小学校の場合)

4 月に編入学してきた時には、まったく日本語がわからなかったタカシは、毎日 2 時間、市教委から派遣される日本語指導協力者 I 先生の個別指導を受け、今では授業もなんとか受けられるところまで来た。もう少し個別指導を受け、教科学習の理解力をつけたいという保護者と担任の希望もあったが、指導時間が残っていない、つまり予算がないという理由で教育委員会からの指導協力者の派遣は打ち切られた。

毎年、文部科学省は「日本語指導が必要な外国人児童・生徒数」を発表している(第 1 章第 2 節参照)。ここ数年、外国人児童・生徒数が減少しているにもかかわらず、日本語指導が必要な児童・生徒数は増加傾向にある。この原因が、学校側の「日本語指導を必要とする」判断基準が上がってきたためなのか定かでないが、実際この判断基準は学校側に委ねられている。日本語教室を存続させるために、すでに指導下にはない子どもも対象者数に入れたり、逆に、本人および保護者は日本語指導を希望しているのに、予算の関係上指導

²⁰ AJALT(社)国際日本語普及協会編『かんじだいすき 1 ～ 4 - 日本語を学ぶ世界の子どものために - 』AJALT(社)国際日本語普及協会編。

者を派遣できないため、「指導の必要は無い」と判断されてしまうこともあると言われていたりする子どもたちも多い。高知県では外国人児童 77 人のうち 56 人が日本語指導を必要としており、それは約 7 割を占めると聞く。

彼らは就学が許可されると、日本人と同様、授業料も教科書も無償となる。日本人の子どもたちと同じように、「平等に」扱われるという事は、教育内容においても「同じ」である。

事例9 「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）日記を書いてくることだという。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はではなく、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、排他性へとになってしまう。

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。

2. 日本語教育

1) 生活言語（BICS²¹）と教科言語（CALP²²）

事例10 おしゃべりはできるけど――

小学校 3 年生で編入学してきたパウロは、親が日本へ行くからというのでブラジルでは 1 年生の頃からまともに学校へは行っていなかったという。そして日本の小学校に編入学してからは、日本語教室に通いながら生活言語（BICS）はすぐにマスターした。友人たちが彼の日本語指導者だった。

²¹ BICS; Basic Interpersonal Communicative Skill(生活言語能力): 友達とおしゃべりのように、表情やジェスチャー、場面状況など言語以外の助けと支えがある場で、主に具体的な内容についての対面で会話する時の力のことである。(月刊『日本語』アルク、2005 年 5 月、13 頁。)

²² CALP; Cognitive Academic Language Proficiency(学習言語能力): 場面状況からは切り離された抽象的な内容や学習内容などについて、ことばだけで理解し、表現する力のこと。思考を支えることばの力でもあり、認知的発達や学力と密接に関連する。(同上)

反面、パウロは時間をかけても九九もなかなか覚えられないし、筆算も3桁になるとこずってしまうほど学習能力は伸び悩んだ。勿論、読解や漢字テストには最初から諦めの姿勢であった。しかし、1000円持っていてゲームソフトを756円で買ったお釣りは暗算ですぐに答えを出した。あれほど日本の県名を覚えるのに時間がかかっていたのに、オートバイのパーツの名前はすぐに覚えた。

日本語の中にどっぷり浸かっている子どもたちはまさに「自然習得」で自分にとって必要な語彙、表現法から学んでいく。特に男子の場合、「悪い言葉」の習得は目覚しい。放送禁止用語もあるので、この場での紹介は控えるが、的確な場面で、正しく使用できるのだから日本語教師の立場がなくなりそうになる。

彼の場合、日本語能力よりも基本的な学習能力が劣っていた。学習の困難さが日本語の壁が原因なのか、本質的に学習能力が低いためのものか、その判断は私たちには難しい。日常生活において、日本語運用能力が不自由なく備わっていても、子どもにとって必要なのは教科が理解できるようになることである。日本語がわからないから授業に参加できない。進学も諦めなければならない。年齢に相当する教科内容を学習し、知識を得たいという欲求は、子どもたち自身の中で、来日するやいなやひとまず棚上げされ、後回しにされる。しかし、成長期にある彼らにとって、学習思考言語の育成は「待った」をかけるわけにはいかない。僅か100時間前後の個別指導ではBICSの域からは出られないと思う。

各教科における専門的な言葉も含めて同時にその概念も理解できなければならない。ちなみに、CALPは7年前後の時間を要すると言われている。

事例 11 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。辞書的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。

小学校高学年、中学校になると、国語や社会の教科書は文章も長くなり、読解に苦しみようになる。これは外国人でなくとも、日本人の子どもにとっても同じことが言える。

一つの文章の修飾語などをできるだけ削り、できるだけスリムな文章にし、伝えたい事のみ残していくといった、日本語を簡単な日本語に直していく「和文和訳」を試みている。

聾学校の先生も、手話を第1言語とする子どもに日本語を第2言語として教えなければ

ならないという，まさに JSL との共通点を見出し，2005 年 5 月日本語教育学会²³でその手法を発表した。

2) カリキュラム

事例 12 現場での取り組み

ペルーから来た 4 年生のカルロスは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。

それぞれの子どもの持つ学習能力に合わせてカリキュラムを立てることは容易なことではない。時としてその子の能力は予想を外れる事もある。日本人の子どもへの指導には文科省が「学習指導要領」なるものを提示しているのでそれにそって指導していけばよいが，外国人の場合，それぞれの国で学習経験は違うし，年齢による基準は当てはまらない。

文科省は基本的な日本語を指導する教材として 1992(H4)年『にほんごをまなぼう』を作成した。翌年には小学校 4 年生までの算数，理科，社会の学習に必要な日本語指導の教材『日本語を学ぼう 2』を，そして 1995(H7)年には『日本語を学ぼう 3』を作成した。

子どもの日本語指導が大人と最も違う点は「教科学習へつながなければならない」という点である。その意味で文科省の『日本語を学ぼう 2，3』は教科へとつながる教材ではあったが，実際に使ってみて，2，3 に入るレベルの子どもたちは，それよりもクラスの子どもたちが使っている教科書を使いたい。一方，1 は入国したばかりの子どもには難しすぎるという声も聞かれる。

1992(H2)年当時，まだ辞書の入手もままならない頃だったが，教科書・教材が作られたという情報が入るとすぐにその自治体をお願いして，1 冊分けてもらった。今各地で作られたものが何冊か手元に集まっている。その中でも東京都教育委員会が作成した 6 カ国語による『たのしい日本語』は入門期にとっても使いやすい教材だと思う。しかし残念ながらこうした自治体で作られたものは私たちには容易に入手できない。

単に日本語がしゃべれるようになったからといって，学習能力が伸びている訳ではない。言語能力，学習能力，ひいては認知能力などを測れるものが大学の研究などで生み出されたらと思うが，なかなか大学との連携は難しく，また大学での研究が私たち現場まで還元されることはほとんど無いといってよい状況である。

たとえば，入国してきたばかりの子どもに平仮名を教える際に，学校の先生は日本人向けの教材を提供し，「ありのあ，太鼓のた」といった具合に導入していく。しかし，彼ら

²³日本語教育学会 2005 年度春季大会 <ポスター発表> . 発表題目：「国語科教科書リライト教材の作成とその活用 - 年少者日本語教育とろう学校教育のコラボレーション - 」国語科教科書のリライト教材を作成することは，年少者日本語教育の場でも，ろう学校教育の場でも有効な教材として活用していくことができるとされる。そこで，その二つの場の教師が協働で，光村図書国語科教科書一年のリライト教材を作成した。本発表では，リライト教材の作成の実際や「なんだかわかるかな」「はなのみち」「じどう車くらべ」「くじらぐも」「どうぶつの赤ちゃん」他のリライト教材，ワークシートとその活用について発表した。（発表要旨抜粋）

には、ありも太鼓も必要ではなく、私は「ありがたいのあ、危ないのあ」で導入している。またこの場合、日本語の単語を使った方がいいのか、つまり「アミーゴのあ」としてポルトガル語の単語で導入した方が認知しやすいのか。また「九九」は母語で覚えた方がいいのか？それとも日本語で覚えた方がいいのか？そのあたりについて、大学研究者の意見を伺いたいと願っている。

子どもたちの学習能力レベルをこちらが把握していないとその後の指導カリキュラムにも影響が出てくる。同じ「□□は○○です」という構文を指導する場合でも、「これは鉛筆です」といえば「当たり前よ。これ箸じゃない。」という答えが返ってくる。

事例 13 JSL カリキュラム

4月から日本語教室の加配になった先生が、1学期の成績表を渡した後に、次のような話をされた。

「最初、校長に日本語教室を担当してくれといわれた時は、人数も少ないし、クラス担任になるよりずっと楽だと思ってすぐに承諾したの。でも1学期間子どもたちと関わってきて、大変な仕事だという事が分かってきました。まず教科書が無いでしょ。指導書が無いでしょ。市販のテストが無いでしょ。何をどこからどう教えていけばいいのか分からないというのはとっても不安でした。それに子どもとはとっても多様だし。一人一人への教材が必要になるんですか？それを準備するのって大変！それにハルミみたいにいつの間にか帰国する子もいるのですから。その子の条件を入れたらすぐに選り出せる教案集みたいなのがあったらいいですね。」

夏休みに全国から約100人あまりの教職員、指導主事等への研修会でJSLカリキュラム²⁴を使っの指導法の研修が実施された。

²⁴JSL(Japanese as a second language)カリキュラムについて、「『学校教育におけるJSLカリキュラムの開発について(最終報告)-小学校編-』の公表について」(文部科学省、2003.7.2発表)では、「外国人児童・生徒等に対する日本語指導等の取り組みを支援するため、平成13・14年度の2ヵ年の計画で、「学校教育におけるJSL(第2言語としての日本語)カリキュラムの開発」事業を実施し、小学校における教科学習に対応した日本語指導カリキュラムの開発を行ってきたところです。本カリキュラムの開発を進めるに当たっては、日本語指導及び教科指導等の各分野の専門家で構成する協力者会議を設けて検討を行い、小学校段階における活動をベースとした「トピック型」カリキュラムについて昨年8月に公表しました。この後、「トピック型」カリキュラムについては、学校現場での検証授業を通じて必要な修正を加えるとともに、さらに、小学校の国語、社会、算数、理科の各教科の学習に対応した「教科志向型」JSLカリキュラムについても検討を行い、この度、「最終報告」としてとりまとめ公表することとしました。事業の概要等については以下のとおりです。(初等中等教育局国際教育課)

<http://www.u-gakugei.ac.jp/~gsato/nenshoshanihongo/jsl.htm>

JSLカリキュラムは、固定した内容を一定の順序性で配列したものではありません。『カリキュラム』を『教育課程』よりも広く、学校教育活動のソフト面まで含め、新しい状況に対応して学校・教師が創造するダイナミックな課程をさして使っています。特に、『school-based curriculum development(学校中心のカリキュラム開発)』という考え方に基づいています。JSLカリキュラムは、日本語を母語としない児童・生徒のための学力向上を目指すものです。このため、具体的な教育実践の場で、児童・生徒の多様な生活背景を視野に入れて、教師・指導者が主体的に授業づくりをしていくためのツールという意味で使っています。各学校の実状と多様な児童・生徒の背景を視野に入れ、学校が中心になってカリキュラム開発を行って頂くためのものです。私たちは、こうした意味で「カリキュラム」という言葉を使っています。」とある。

今では教科書や教材も増え、子どもを対象とした指導法の研修会などが各地で開催されるようになった。大学によっては院生、学生たちが地域の学校に入って参与観察あるいは実習を兼ねて子どもたちへの指導に関わっているのは非常に有益だと考える。岡山大学、早稲田大学、御茶ノ水大学、学芸大学などでは、地域の小学校、中学校で「日本語教育ボランティア」を行いながら「実践研究」を進めておられる。

3) 教授法, 評価法

事例 14 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。

学校にいて、先生方の、国語と日本語への意識が低いように感じることもある。我々日本語母語話者が小学校に入って1年生で初めて受ける国語と、外国人が受ける日本語教育とでは根本的な違いがある。例えば語彙に関して言えば、小学校に入ってくるまでの体験がないために、語彙の裾野が狭い。

こうした指導内容や指導方法についての研究も今後の課題であり、大学においても研究していてもらいたい点である。

事例 15 バンドスケール

各学期の終わりになると、市教委から「日本語教室の在籍調査」がある。1年前に入国して、昨年はクラスでみんなと一緒に授業を受けていた宗君。今年は、やはり日本語教室で個人指導をしてもらった方がいいからと、社会と国語の時間に再び取り出し指導を始めた。漢字は一応授業で習ったものを追いかけてながら定着を図っているのだが、先日も「泥」がわからなかった。本読みをすると漢字はある程度読めるのだが、日本文の言葉を自分勝手に読み換えてしまう。特にひらがなのところでとんでもない文に作り変えてしまう。

日本語指導が必要かどうかの線をどこで引けばいいのか?」未だに迷うところである。昨年、早稲田大学の川上郁雄先生の研究室で JSL カリキュラムによるバンドスケールを使った評価についてを学んできた。

2005(H17)年10月8日、金沢大学で開催された日本語教育学会でのシンポジウム²⁵は「評価」がテーマであった。「言語能力を多角的に評価する」と題し、それぞれの立場からパネラーは日本語学習者の能力の「とらえ方」を提供された。その中で川上郁雄先生は指導者の「言語能力観」を問われ、特に子どもの場合、認知/言語の発達の視点から動態的な把握の試み、つまり「行動から言語能力をとらえる」方法論を提唱された。

筆者自身、子どもたちの日本語能力の評価をしていく時、バンドスケールに沿って判断

²⁵ 2005 年度日本語教育学会秋季大会(2005 年 10 月 8 日)予稿集, 41 頁。

する事があまりに主観的過ぎるのではないかという不安をもっていた。国語の時間の漢字テストのように、10問中8問でできたといった単純な評価とはちがって、学習者の言語能力への判断が、指導者によって異なってもいいのだろうか。この質問に「複数の観察者が主観的に把握した言語能力結果を持ち寄るという「協働主観的評価」を用いればよい」という説明を受けた。

指導者（観察者）の言語能力観の見直し、強いては筆者自身の日本語教育観および評価のあり方を問い直す機会となった。

3．外国人児童・生徒の就学状況

事例16 不就学の問題

前の勤務校では小学校2校、中学校1校、そして高等学校1校と回っていた。在籍者数も多いときには20名近くになったこともある。ペルー、ブラジル、中国からの子どもを同じ時間に教えなければならないこともあった。

そんな日本語教室に通っ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、私がその小学校へ行く時だけ登校してきた。声がけした時はしぶしぶ遅刻しながらでも登校してきたが、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、また日本へと戻ってきた。大阪の繁華街で働いているとはがきが届き、一度会いに行った。何故学校へ来られなくなったのか？姉のアンジェロは「勉強したかったんよ」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な原因がある。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っている事もある。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っ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っていた子もいる。

2004(H16)年9月25日付の新聞に、「外国人の子の不就学調査を文部科学省が戸別訪問で把握」との記事が掲載された。その内容は次の通りである。

「日本に滞在する外国人の定住化が進む一方で、学校に通っていない多数の不就学児童・生徒がいることから、文部科学省は初の実態調査に乗り出すことを決めた。外国人については就学義務がないが、国際条約で日本も批准する児童権利条約上も教育の機会を確保させることは大きな課題になっていた。同省は、外国人が多く居住する全国28の自治体を選んで戸別訪問をして実態を把握する方針で、来年度予算の概算要求に4,700万円を計上した。在日外国人は、ビザの種類や入国の経緯など滞在形態が多様だったため、同省はこれまで全国一律の調査は困難としてきた。しかし、不就学者が犯罪にかかわるなどのケースも指摘され始め、こうした問題を学校教育の場で受け止める必要性が高まっていた。こうした声を受けて、同省は調査に乗り出すことにした。文科省のまとめでは、日本の小中学校に在籍する外国人の子どもは62,000人あまり（2003年5月1日現在）。しかし、不就学者については一部の自治体を除いて実数が把握されておらず、就学支援をしようにも基礎的なデ

ータを欠いていた。同省は実態調査を通じ、どのような原因で学校に通えずにいるのかなどを明らかにした上で、具体的な支援策につなげたいと考えた。

不就学問題をめぐっては、外国人住民が多い東海や関東などの14市町がメンバーとなっている「外国人集住都市東京会議」が2002(H14)年11月に開いた会合で同年度の就学状況が報告されたことがある。この会議での報告によると、14市町で計7,349人の就学年齢の子どもがいたが、約4分の1は公立校や外国人学校のいずれにも通っていなかった。ただ、外国人登録をしていますが、実際にはすでに転出したり帰国したりしてその自治体にはいないケースがあり、文科省は自治体職員らに家庭訪問をしてもらい、実数を把握したいとしている。また、入国管理局や親が勤める企業、外国人への支援活動をしているNPO（非営利組織）とも協力して調査を進めることにしている。実態調査はこの会議に参加した14市町のほか、東京や神奈川など外国人の多い地域から14の自治体を選ぶ予定だ。」

こうしてやっと文科省も腰をあげ、不就学の子どもの調査²⁶が始まる。しかし不就学＝非行と結びつけるのには危険性がある。決して、子どもたちが不就学を最初から望んでいるわけではなく、逃げていくわけでもないと思うからである。子どもたちが学びの「手立て」を見出せない問題が今の日本社会にあるのではないだろうか。リオのカーニバルをイメージしたのか「彼らあんまり勉強は好きじゃないようですから」とブラジルの子どもの担任は言った。私たちの外国人への「ステレオタイプ」の見方にもその原因があるかもしれない。

こうした学校へ行けない子どもたち、また受け入れてもらえない子どもたちの支援を目的に「HOPEプロジェクト²⁷」という任意団体を作り、放課後や休日に高校進学のための教科学習や日本語指導などを進めている。

事例17 進学相談1（高校）

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ぬ。それでなくてもブラジルに帰りたいがっている父親を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き資格をとった。

高校進学率は日本人の97%に比べて生徒は外国人40～50%と聞く²⁸。日本語で学ぶ能力

²⁶ 「平成18年度文部科学省概算要求・要望の概要」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/08/05083103/all.pdf「不就学外国人児童・生徒支援事業」が拡充で14地域から17地域に拡充されている。

²⁷ 「HOPEプロジェクト」の紹介は巻末資料参照。

²⁸ 浜松NPOネットワークセンターの「高校進学ガイダンス」

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。よって高校進学は困難である。したがっ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ってしまう。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。

単に目先や小手先を変えるのみでなく、教育システムそのものを変えていかなければならないのかもしれない。それは外国人児童・生徒のみならず、日本人の子どもたち—不登校、引きこもり、遅進、LD、アスペルガーなどと名づけられている日本人の子どもたちのためにも必要な「手立て」となるだろう。

事例18 進学相談2（大学）

定住者の日本滞在が長期化の傾向にある。その影響もあって、大学進学を希望する人が私の周りにも出始めている。最近では入試に特別枠²⁹を設けている大学もいくつか出始めた。

王君は来年度のAO入試の受験を希望している。夏休みから小論文の書き方を練習してきた。高校の指導教師はもっと難しい言葉を使うようにというアドバイスのみ与え、例えばどんな言葉かを示してくれない。赤ペンの入らない原稿をもって私のところへやってくる。経済の専門的知識の無い者が指導するのは限界がある。

大学での帰国子女枠の入試は「日本語による小論文と面接」があるのが一般的で、「日本語能力」が試されることになる。また、「留学生入試日本留学試験」という試験があり、その成績も評価の対象にする大学が多い。この他、TOFELが必要であったりするなど出願資格は大学によって随分異なる。ただこれらの入試は、何度も繰り返しになるが、「特別」なので、すべての大学で実施されている訳ではない。学部毎に実施・不実施が分かれる大学もある。出願資格や入試方法などが千差万別なので、まず、大学入試の情報を集めることが必要である。

例えば、「大学入試センター ハートシステム」(<http://www.heart.dnc.ac.jp/>) 国公立・私立とも入試方法での検索ができ、そこから各大学のHPに飛ぶこともできる。注意しておかなければならないことは、帰国子女枠の場合の出願資格として、日本国籍または日本に永住する資格を有すること、保護者の海外勤務に起因することをあげている大学が多い点。入試課への直接確認は必須である。

アメリカの高校を卒業後、日本の大学を受験する場合、外国人留学生のための特別選抜を受けることになるだろう。受験資格については、基本的な部分については大学による差はそれほどない。例として、二つの大学について以下、転載しておく。

<神戸大学>

日本国籍を有しない者で、次のいずれかに該当する者。

(1) 外国において、学校教育における12年の課程を修了した者及び平成16年3月31

<http://www.n-pocket.jp/multiculture/highschool.html> (2005.10.17 閲覧)

²⁹ 2005 年中国引揚者等子女特別枠のある大学の入試情報ホームページアドレス一覧
<http://www.kikokusha-center.or.jp/joho/shingaku/daigaku/shijowaku.htm>

日までに修了見込みの者。

(2) 本学部において、(1) と同等以上の学力があると認めた者。

< 慶應大学 >

外国において、当該国の学校教育制度に基づく中学校および高等学校の課程を2004年3月31日までに修了（見込み）の者で、かつ当該国の大学入学資格を有する（見込みの）者であって、学校教育年数の合計が12年以上³⁰（見込み）の者、またはこれに準ずる者。ただし、文学部および経済学部については、在日外国系高等学校の課程を2004年3月31日までに修了（見込み）の者で、在籍期間が最終学年を含め継続2年以内、かつ在日年数が3年以内である者にも出願資格を認める。

試験の内容は、大学によって多様であり、日本留学試験を採用しているところも多い。数年前にできた立命館アジア太平洋大学のように、英語で講義を受けることも可能とし、入学時に日本語能力を求めない例もある。

4. 子どもたちを取り巻く人たち

事例 19 教師の意識 1

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、校長の意見書がいるというので、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こ増やさなきゃい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ぬ。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たらるなんて虫のいい話だ。」

学校では国際理解教育や人権教育は教師へは勿論、子どもたちにも指導があり、多文化共生目指しての取り組みが行われる。しかし、学校へ入ってみて今の学校が集団単位で組織され、個人が個人として存在する居場所がいかに少ないかを痛感した。外国の子どもたちを意識する以前に多種多様な子どもが既に多文化の学校文化を形成している。ハンディキャップを持った子、引きこもりの子、不登校の子、LDの子、アスペルガーの子、クラスの中でみんなと同じになれない子…。

「多文化共生社会」というのは、日ごろお互いの人権を尊重しあって共に生きる社会を意

³⁰ ブラジルの場合学校教育年数が11年になる。

味している。単に外国人の増加から生まれる社会ではないはずである。

教師の意識 2

ドランが中学校へ来たばかりの頃、媒介語は英語だった。私の拙い英語でも何とかコミュニケーションが取れたので、時にクラスに入って説明することもあった。それを聞いていた担任が「モンゴルでも英語を勉強するんですね」と驚いた。

おそらく、モンゴルといえば草原を馬で走り、英語の学習とは縁のない生活をしていると思っていたのだろう。そういったステレオタイプでとらえる教師が多いのに、私自身学校へ入って驚いている。特に中国やモンゴル、東南アジアから来た子どもたちへの偏見は強い。日本よりもずっと遅れた教育を受けていると信じているようだ。ドランが持ってきた英語の教科書を見せた。

教師の意識 3

高校進学に悩んでいるマユミには納得できない事があった。どうして中国の子だけ、入試に「帰国者特別枠」というものがあるのか？なぜ私たちにはそれが適応されないのか？進路指導の先生に聞いた。「それは中国の人は元は日本人だからよ。」マユミはその先生に向かって大きな声で言った。「私のおばあちゃんも日本人よ！」

ブラジルから来た子どもたちが日本人の血を受け継いでいるという事をとにかく忘れがちになる。今の日本の教育の中では日本の「出移民」の事はほとんど紹介されていない。1868年から1975(S50)年くらいまで約100年を超える出移民の歴史³¹があることを知らない人は多い。

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。新聞持っていく。」

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が対応しきれないとき、わが家の電話のベルになる。

事例20 親の意識

「先生、12月の終わり、ブラジルに帰るけえ。お父さんアパート買ったよ。漢字覚えた

³¹ 『日系移民・海外移住—異文化交流の今昔』小林正典著には日系移民の歴史が詳細に紹介されている。

って、もうすぐブラジルに帰れば必要ないから」彼の口から何度この言葉を聞いたことか。帰国するといいながら、落ちていて日本語の学習も充分しないまま高校進学するところまで来た。定員割れしていた高校に入学できたものの、夏休み間近、オートバイの窃盗事件で退学となり、今はアルバイトをしながらまだ広島にいる。

子どもの教育は保護者の教育観にも大きく左右される。8歳の子どもでも働く事が当たり前のブラジルの人たちから見たら「日本の子どもたちは15歳にもなって働かないなんて」と怪訝そうに言う。日本では、15歳以下は就労できないと法律で定められているが、15歳で入国してきた子どもたちの中には、年齢をごまかし、親と同じところ、もしくはアルバイトで働き始める子もいる。親が帰国したい、しかし帰れないということで、不安定な状態のまま滞日すると、子どもたちも落ち着かない。

南米からの来日の人たちは大きく4つに分けられる。この親たちの生き方が子どもたちにも大きな影響を与えることになるのだ。

就労のため（3年後）稼いだら帰国する人たち

親のみ滞日して中学高校進学のために子どもたちだけ帰国させる人たち

家族全員で滞在が長期化する人たち

a 経済的に帰国できない人たち

b 帰化（永住）する人たち

家族全員で行ったり来たり落ち着かない人たち

これに対して中国からの帰国者の人たちは、

国費による帰国者

私費による帰国者

に分けられ、とでは、来日後の待遇が随分違うし、の人たちの中には日本社会に適応できなくてまた中国に戻ったり、さらに、帰国しても中国では仕事が見つからなかったりしてまた来日するケースもあり、いわゆるどちらも落ち着かないという人たちが増えている。最近ではフィリピン、中国の女性が日本人男性と国際結婚し、子どもを呼び寄せるケースも増えている。いずれにしても親が落ち着かないために子どもたちは学習も落ち着いてすることができず、ダブルリミテッドバイリンガルになってしまう。学歴のない子どもたちがブラジルに帰国した時どうなるか？あるいはそのまま日本に定住したらどうなるか？

親の教育観、教育への意識だけを責めることもできない。「知らない」「情報が届かない」ということで、結果的に進学を諦めたり、事例1のブラジルの子どもたちのように、学校へ行く術を知らないまま不就学となることもある。

東京都では、毎年中国帰国者や外国籍の子どもも含め、不登校の子どもを主な対象とした「東京都夜間中学校入学説明会」が行われている。また岐阜県美濃加茂市では行政、学校、ボランティアが連携をとり、保護者へ就学に関する情報を提供するシステムを作っている。こうした集住都市では高校進学へ向けての「進学ガイダンス」など保護者と子どもたちへの情報提供を含めた教育サポートシステムが充実しつつある。広島市、広島県では進学ガイダンスもまだ行われていない。

事例21 地域の人たち（ボランティア）の意識

「日本語をきちんと教えてくれる人はいますか？」「私たちのグループでもボランティアで教えていますが——」「お金は払います。あなたは日本語教師の資格を持っていますか？」「一応 日本語教師養成講座を受講して今学校で子どもたちに日本語指導をしています。」

母親の方は少し落ち着いた様子で話始めた。自分が日本に来てもう5年以上になること。日常の日本語は不自由ないが、問題が起こったときなど、日本人に理路整然と話すこともできないし、子どもも授業についていけずクラスでいじめにあっていることなどなど——。そのレッスンが価値あるものであればいくら高くてもいい。「きちんとした日本語を教えて欲しい」と訴えた。

地域でボランティア活動による日本語指導に携わる人は多い。その人達の存在は必要かつ意義あるものである。ボランティアによる日本語指導は学習者の目的によっていくつかの種類に分けられると考える。

日本に来て間が無い人たちへの生活支援のため

日本語学習のため

交流のため

子どもの教科補充のため

しかし現実にはその線引きも無く、その場しのぎで学習を進めたり、楽しくお茶を飲んで終わりというケースも多いため 最近ではたとえレッスン料を払っても系統的なカリキュラムの下で指導を受けたいと希望する学習者も増えている。

ボランティアといえば、とすると「日本人なら誰でも日本語が教えられる」と誤解されるところがあるが、「教える」以上、日本語指導の専門的知識も持っていて欲しい。広島市も広島県も教育センターでの日本語教育に関する講座はなくなった。教育センターでの受講はボランティアには許可されていないが、文部科学省主催の「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要請を目的とした研修³²」では、今年、地域のボランティアの受講を認めた。

事例 22 行政の意識

母親の結婚のため、タイから呼び寄せられたカイさんが日本に来たのは15歳の9月。教育委員会は年齢相当の学年に編入学するよう中学校に指導したという。卒業までわずか5ヶ月足らず。その間に高校入試の準備をすることは不可能であった。

卒業後、級友たちはみんな高校へ進学したが、カイさんの行き場はなくなった。週に2回ボランティアによる日本語の勉強をするしか術が無かった。あの時せめて1学年下げて編入学させてくれていたら…。半年ほどボランティアと頑張っていたが、ある日茶色に髪を染めたカイさんと保護者が相談に来たものの、その後次第に「学習」から遠ざかっていった。

³² 平成17年8月9日～12日、独立行政法人教員研修センター主催、文部科学省の共催で東京で開催された。各都道府県から教育委員会指導主事、学校教諭等が受講。

外国から来た児童・生徒がどの学年に編入学するかは自治体によって、あるいは学校によって決定が異なる事がある。日本国内での移動も多い彼らにとって、その不統一は学校への敷居をさらに高くすることがある。

学習指導要領に外国人の子どもたちへの項目がないためか、文科省はなにも統一基準を設けていない。子どもの学習状況に合わせて柔軟な対応ができれば、おそらくカイさんも高校へ進学できたのではないかと残念に思う。行政の意識は、集住地域と広島のようにさほど人数としては多くない地域とでは、随分違う。

メンタルケア

また、2004(H16)年11月20日時事通信に、新宿区立小で男児突き落とし事件を契機とした日本語教室設置の記事が掲載された。その内容は次の通りである。

「東京都新宿区の団地で6月、5歳の男児が中2少女に突き落とされて負傷した事件を受け、文化庁国語課は同区立大久保小学校の余裕教室を使った外国人親子のための日本語教室を12月から開設することを決めた。少女は小学生の時、母親とともにマレーシアから来日し、間もなく不登校になった。事件の背景には、日本語がうまく話せなかったことや、親子の関わりが乏しかったことなどがあるとみられる。一方、新宿区の外国人登録者は区民の1割の約3万人に上り、大久保小も母国語が日本語以外の児童が6割を占める。」

いつも何か事件が起こると、対策が考えられる。ただ、心配なのは日本語教室を開設したからといって、こうした少女と同じような問題を抱えている子どもたちへの解決策になるのかどうか、ということだ。

(1)でも述べたように、外国人の子どもたちは義務教育ではないため、登校拒否になっても学校側から積極的に迎えに行ったりという対応は無い。また不就学児の問題は、特に集住地域では大きな問題となっている。それは犯罪に及ぶ可能性があるからだ。

彼らをメンタルの面からもケアが必要だと感じて、私自身、言葉足らずの子どもたちの心を少しでも読み取りたいと思い、カウンセラーの勉強にも通った。それは非常に役になっているように思う。外国人だからというのではなく、たとえ日本人の子どもであっても自分の気持ちをどう表現したらいいかわからないところが多い。

話に耳を傾けながら、いかに「そうなんよ」という言葉を彼らから出させるか、それだけに注意しながら対応していつている。

母語教育

学校社会に適応するためにも、また授業についていくためにも、「日本語」が必要であるという前提の下に、子どもたちの日本語の不十分さを補うべく、文科省を始めとしてこれまで様々に取り組まれてきた。

一方、人権の立場からも言語形成途上にある子どもにとって、母語教育も大事だと言われてきている。しかし、私自身、中国語もポルトガル語もできないし、それぞれの言語の指導者を確保することも困難である。せめて私たちにできることは母語による「読書」を子どもたちに勧めることだと考えた。中国へ行く人に頼んだり、東京神田の中華書店で中

国語の本を買ってきたりしては 年齢相当の本を読むことで 知的満足感を得られるようにした。しかし、経済的に限界がある。そこで、助成金を申請し、外国語の物語や絵本を集め、朗読会を昨年8月から開くことができた。5回シリーズのこの会で15ヶ国語の朗読を紹介することができた。

この朗読会にはもう一つ企画意図があった。ブラジルの子も中国の子にも、中には母語を捨て、母文化を切り捨てようとする子どもがいる。彼らに母語や母文化への誇りを持ち続けて欲しい。そんな願いもあった。

5. 子どもたちへの支援とそのシステム化へ

事例23 コーディネーター

ボランティアをしている人や 最近では教育委員会からの相談の中で多いのが「指導者を紹介して欲しい」というものである。「○○地域で小学生に教えてくれる人を」「勉強会をするので講師になってくれる人は?」と言った人と人をつなぐことが多い。また学校の先生たちにニューカマーの子どもたちについて学んで欲しいという思いから、2002(H14)年からの3年間、あるNPOが「日本語指導者セミナー」を主催した。その手伝いとして1年に10回、3年間で30人の講師をお願いし、セミナーのコーディネーターを務めた。学校でもボランティアグループの中でも、その事業に継続的に長期的展望をもって当たることは非常に難しい。それは現在の行政の中では専門的に担当する人がいないからである。

今後、専門職としてのコーディネーター³³の必要性がさらに大きくなることと思う。

事例24 ネットワーキング

ホセが困りきったような顔をして日本語教室に入ってきた。「ビザがおりないよ。でもペルーに帰りたくない。」こんなに日本語の学習も頑張っているホセに何らかの力を貸したいと思った。しかし、ビザの事はよく分からなかった。入管に出向いたが、私の力の及ぶものでは到底無かった。ペルー協会の友人に相談した。書類の不備をすぐに指摘された。問題は素人がどうにかできる範囲のものではなかった。

ネットワークには2種類あると考えられる。一つはIT(情報通信技術)を活用したもの。もう一つは「個人」対「個人」つまり、人的ネットワークである。

ITによるネットワークのシステム化により、学習参加に困難な遠隔地でもその授業を受けることができるようになった。インターネットによって様々な情報やサービスを受けることができる³⁴。また個人のネットワークを広げていく事も重要になってくる。的確な支援と情報提供を求めるためにも、草の根的なネットワークが必要である。

³³ コーディネーターの資質；参考文献『地域の日本語——学習支援の充実』文化庁，113 - 122 頁。

³⁴ <http://www.kokken.go.jp/nihongo> 日本語教育支援総合ネットワーク・システム。

事例25 リソースセンター

電話をかけてくるのは生徒だけではない。

- ・ある指導協力者から「明日から中国人の3年生を教えることになったのだが、教科書を紹介してもらえないだろうか？」
- ・小学校の先生から「今度、国際理解教育でブラジルの料理を作りたいのだが、簡単に子どもたちが作れるものを教えて欲しい」
- 「総合学習で韓国の文化を紹介したいのだけど、講師を紹介して欲しい」
- ・〇〇町教育委員会から「フィリピンの子どもが編入学してきたのだが、指導者をすぐに紹介して欲しい」
- ・研究協力校の教師から「添付した指導案を見て、ご指導願いたい」
- ・〇〇県国際センターから「ボランティア養成講座のカリキュラムを考えて欲しい」
- ・「私は先日『外国籍児童・生徒日本語指導研修』でお世話になった宮城県の＊＊と申します。3学期に入り急な帰国児童・生徒が多くなり、ブラジルに持ち帰らなければならない書類を作成しなければならないのですが、今ひとつ具体的に分からずに困っています。もしどこかの学校で使っているサンプルがありましたら送って頂けないでしょうか。」
- ・地域のボランティアから「中国から来た中学生が読めるような本を貸してもらえないか」
- ・日本語教室加配の教師から「文科省の研修の資料を見せてもらえないか」
- ・留学生の世話をしている人から「女医さんのいる病院を紹介して欲しい」
- ・保護者から「〇〇の進学について相談したい」
- ・中学校の先生から「タイの子どもの進学の事で相談したい。来てもらえないか」
- ・〇〇会社から「中国人就労者のケアをしてくれる中国人を紹介して欲しい。正社員として雇いたい」

数年前まで夕食後の電話だけだったのが最近は携帯電話やメールがあるため、時間の制約が無い。私が持っている教材、資料等は抱え込むつもりは毛頭無いのでいくらでも活用してもらいたい。しかし送料ぐらいはもって欲しい。相手は不特定多数なのだから。そして、もはや、日本語教育の世界だけでなく、経済界をはじめとする異業種との連携も要求されるようになり、相談内容も多様化してきている。いずれにしても、こういったことは、市や県の教育委員会、もしくは教育センターか国際センターが担当すべきことだと思う。そこに前述したように専門部署が無い上、担当者の異動があるため、人材・資源・経験・実績の蓄積が困難であり、また事業の継続が難しいのが現状である。

10年前から文化庁が提唱しているように、「リソースセンター」の設置を望む。外国人の子どもたちは勿論、成人に対しても、生活支援、教育支援に関する情報はいつでもここから取得できるような「リソースセンター」の設置は急務だと考える。現在、島根県や長野県³⁵にはこのリソースセンターが設置され、もしくはその内容に近い活動を行っているところが増えてきている。新宿区も来年度設置予定と聞く。学習者、指導者双方への情報提供と広いネットワークを持ちながら、コーディネートしていく人材を持つセンターが「国際文化都市広島」にも設置されることを願っている。

³⁵ 今回の研究で3月に調査に訪れた長野県国際交流推進協会では県名7箇所にリソースセンターを設置している。詳細は巻末資料参照。

第2節 日系ブラジル人子弟への地域支援活動の現場から

杉岡 正典

1. ブラジル人児童・生徒の抱える具体的問題

これまでの話から分かるように、ブラジル人児童・生徒は、90年以降に急増した比較的新しい「異文化を背景とした子ども」であり、独特の移住形態の下で生活を送っている。このような子どもたちは、一体どのような問題を抱えているのであろうか。ここでは、先行研究で取り上げられている具体的な問題を、家庭場面と学校場面に分けて整理してみよう。

1) 家庭における問題について

将来設計の困難

ブラジル人の多くは「一時的出稼ぎ」と「定住・永住移民」の中間的移住形態をとっている。結果的に、彼らは日本での滞在を長期化させているが、関口（2003）³⁶によると、そのような根無し草的なライフスタイルや、不安定な就労条件ゆえに、「子どもの教育ストラテジーの曖昧化」や「地域社会への参画やイニシアティブの不在」に繋がっているという。

このような親と共に日本での滞在を続ける子どもたちは、日伯の狭間で、自分の将来設計を立てることが困難な状況に置かれているのである。

家庭内言語（文化）のギャップ

親世代の2世・3世は、文化的にも言語的にもブラジル人である者が多いが、子どもたちは日本で育ち成長するに従って日本語や日本文化を身につけていく。今後、滞日期间が長期化するにつれこの傾向はさらに強まっていくだろうが、すでに現時点でも、親子間の言語的ギャップは大きな問題になっている。極端な場合、親はポルトガル語、子どもは日本語を使用することから、お互いの共通言語が見出せず、コミュニケーションがスムーズにできない家族もある。

このような言語能力の格差によって、子どもは日本語が分からない両親を頼ることはできないと感じ、家族の力関係が逆転する場合もあるという。

2) 学校現場での問題について

教育現場での最大の関心事は、子どもの「不（未）就学」である。学校に行っていないあるいは、行けない子どもが多い。渡辺（1995）³⁷は、学校現場におけるブラジル人児童・生徒の問題を教師の視点からまとめているので概観してみよう。

生活習慣の違い

家庭でブラジル食が多い場合、子どもが学校の給食で食べられるのはパンと牛乳のみと

³⁶ 関口知子『在日日系ブラジル人の子どもたち 異文化間に育つ子どものアイデンティティ形成』明石書店、2003年。

³⁷ 渡辺雅子『日系ブラジル人児童・生徒の増加に対する教育現場での模索 - 日系ブラジル人集住地の浜松市の場合 - 』明治学院論叢、1995年。

いう場合もある。また、ブラジルの学校は4時間制であるのに比べ、日本の学校は時間が長いので、授業中、じっと席につくことができない。さらに、ピアスや化粧をする子どもも多い。

学習内容の理解度

学習についていけず、授業中ボーッとしている。日常会話に不便を感じない子どもであっても、学術用語、状況、心情の読み取りは困難である。

日本人生徒の関係

日本人の女子(特に中学生)はグループでかたまり、ブラジル人の子どもに心を開かない。

ブラジル人児童同士の関係

ブラジル人同士がかたまるが、必ずしも仲が良い訳ではない。

放課後の過ごし方

家に帰っても両親は仕事で不在であり、することもないので休日が嫌いな子どももいる。日本人の子どもはほとんど塾に通っているのでブラジル人は校庭の隅で遊んでいる。

母語維持の問題

日本語にはすぐに慣れるが、その一方で母語を忘れる子どもが多い。

進路指導

学業成績が低く高校進学の可能性が低い。進路について保護者と話し合いができない。

2. ブラジル人児童・生徒の心理学的諸問題(発達の課題とその問題)

子どもの問題を考える際に、上に述べた具体的問題に加えてライフサイクル(発達の)の視点が重要である。心と体の成長の途中にある子どもたちは、次々に展開する発達の課題に遭遇するが、その課題にいかに関わるか、いかに解決するかによって、次なる成長がプラスにもマイナスにも左右される。そしてマイナスに加算された発達の歪みは、すぐに顕在化する性質のものばかりでなく、その後の心身の発達や健康に影響を与える可能性があり、臨床心理学的な問題の基盤ともなりうるのである。

このように、発達の課題はその後の成長を左右する重要な節目であるが、子どもは、外界への依存度が大きいことから、家族(養育者)や社会(学校)との関係が子どもの発達課題に多大な影響を与えている。先に述べたように、ブラジル人児童・生徒を取り巻く環境は、日本人児童・生徒とは違った特有のものであることから、彼らの発達の課題に対する取り組みについて考えてみる必要があるだろう。

そこで、馬場・永井(1997)³⁸を参考に、児童期後期や前思春期に当たる小学校高学年から中学生を想定して、この時期の発達の特徴や課題とブラジル人児童・生徒の陥りやすい問題点について話を進めてみよう。

1) 身体的成熟とその受容

この時期から、第2次性徴の出現や体型の変化、並びに、生殖器官の成熟が始まる。このような身体の急激な変化に、子どもは多かれ少なかれ戸惑うものである。子どもは「い

³⁸ 馬場禮子・永井徹共編『ライフサイクルの臨床心理学』倍風館、1997年。

ったい自分に何が起きているのか」と思い悩む。発達の観点からは、このような変化を子どもがどのように受け止めるか、が非常に重要になってくる。自身の変化を肯定的なものと感じるだろうか、それとも嫌なことや汚らわしいこととを感じるだろうか。その際、成熟についての知識や身内に打ち明けられる人がいるかによって、変化を受け入れられる困難さが変わってくるのである。ここに性教育の役割や家族・友人の役割が大きいのだが、ブラジル人児童・生徒の場合、学校での性教育を受けていない可能性がある。

2) 認知的発達

認知的発達によって、しだいに具体的なことにとらわれなくて、より抽象的な思考ができるようになる。これに伴って、子どもは自分の将来を展望したり、家族や文化を相対化し始めるが、周囲との価値観が一致しなくなることで、不安が高まることがある。また、不安定な移住形態に将来の展望が混乱したり、日本文化とブラジル文化の狭間に悩むことも予想される。

3) 親離れ

これまで親の価値観に従うばかりであった子どもが、親を相対化し始める。典型的には、親に対して秘密を持ったり、日記などをつけたりする。これは、心理的境界の形成や自己の個体化といった今後の子どもの成長にとって重要な側面である。ただ、必死に親との距離を取ろうとするものの、急激な心理的独立は困難であり、親への依存心と独立心といったアンビバレント（二律背反的）な感情が混在している。これが第2次反抗期の特徴であるが、ブラジル人児童・生徒の場合、親の多忙さからくる急激な親離れを体験することが多いと思われる。また、親に代わる依存対象として、同性の友人（チャム）との親密な関係や少し年上の「お兄さん」、「お姉さん」との関係が大きな役割を果たすが、転校が多い児童・生徒にとっては、そのような親密な関係を築くことが困難な場合がある。中には、仲間との一体感を手早く得ようとして非行グループに身を投じる場合もある。

4) 自己意識の高まり

身体的成熟や認知的発達に伴って、この時期の子どもは、他者からどのように見られているのかを気にし始める。しかし、自己像はまだまだ不安定であり、自分は何でもできるし何にもなれるという万能感を持つ反面、すぐに傷ついてしまうこともある。

ブラジル人児童・生徒の場合、日本人児童・生徒と外見や文化的背景が異なることから、自己意識が過剰になったり、外見への過度な囚れが生じるかもしれない。

5) 交友関係

3) 親離れでも述べたように、この時期の子どもは、同性の友人との親密な交流が自己の形成上で重要であり、親には言えない秘密を仲間と共有し、成長を支えあう。異性との付き合いは、まだ現実的ではなくテレビアイドルや小説の主人公といった非現実的な異性に思いを寄せることも多い。いずれにせよ、子どもは、「ああいう人になりたい」といった親

に代わる新たな理想像（モデル）を求めているのである。ブラジル人の場合、親以外のよきモデルの存在が少ないと思われる。

3. ブラジル人児童・生徒への支援

これまで述べてきたように、ブラジル人児童・生徒は学校や家庭での問題を多く抱えている。また、彼らの置かれた環境は、彼らの発達にとってマイナスの影響を与えている可能性がある。このような問題に対して、学校側の対応のみでは不十分であると感じたボランティア団体や NPO が草の根的な支援活動を展開しており、現在、その活動は徐々に広がりを見せている。しかしながら、このような実践活動は新しい試みであり、現段階では、問題の所在や支援のあり方についてコンセンサスが得られている訳ではない。文部科学省は不就学の外国人児童・生徒の実態調査をようやく始めることになったが、今まではそういった基本的な情報すらなかった。ましてや実際の支援活動となると、ごく限られた者が取り組んでいるにすぎず、支援者同士の横のつながりもまだまだ確立されている訳ではない。現場で子どもたちと接している支援者は、ごく限られた情報の中で、日々直面する問題に体当たりで挑んでいるのである。

こういった手探り状態にあって、個々の支援者は一体どのような問題意識を持っているのか、また、今後どのような支援をすることが必要と考えているのか、を明らかにすることは有益であろう。現場での支援活動を通して見えてくる事柄を整理し、情報を共有することによって、より地域に根づいた支援活動の展開につながると思われるからである。

ここでは、本研究ではないものの、上記の目的で以前に筆者らが行った聞き取り調査の結果を概観してみよう。調査対象者は県内にて外国人の支援活動に関わる人 15 名であった。

1) 支援者への聞き取り調査の結果について

聞き取り調査は、主に「滞日日系ブラジル人の抱える問題は何であると思うか」「問題を改善するには、今後どのような支援が必要とされていると思うか」について質問した。その結果、最も多くの被面接者が言及した問題は、「思春期の子どもたちの学校不適応」および、「それに伴う非行や軽犯罪、不純異性交遊などの問題」であった。これは、様々な立場の支援者から指摘されていることから、ブラジル人コミュニティおよび地域社会における大きな問題であると考えられた。

これに対応して、今後必要とされる支援としては「子どもの援助・ケア」が最も多く挙げられた。具体的には、「教育的配慮を持った大人が子どもたちとのかかわる必要がある」ことが多くの被面接者から指摘された。親の仕事の多忙さ、親子の言語・文化的ギャップなどから、ブラジル人の子どもたちは親との関係が希薄なものが多い。また、不登校になった場合、学校（教師）からの対応が消極的なこともある。このようなことから、子どもたちは誰からも大切に思われていないのではないかと感じる可能性が高いことが指摘された。

次に多く挙げられた問題は、「子どもの日本語・母語能力の欠如」「親子の文化差・世代間ギャップ」である。まず日本語能力についてであるが、子どもたちは日本語を話せるようになるものの、「読み」や「書き」は困難であり、思考言語としての日本語能力にも限界

があることが指摘された。また母語（ポルトガル語）は親とのコミュニケーションには欠かせない言語であるが、子どもたちは日本語を話し、ポルトガル語を忘れていく傾向がある。大人の多くは日本語能力が低く、日常生活では主にポルトガル語を話すことから、極端なケースになると、子どもの言語（日本語）と親の言語（ポルトガル語）が異なり、親子で意思疎通ができないこともあるという。「親子の文化差・世代間ギャップ」はこのことに関連すると思われた。これに対応した支援としては、「日本語・母語教育」並びに「自助グループ形成への支援」が挙げられている。

以上のように、聞き取り調査では他県での先行研究から指摘されていることと同様の問題があることが示唆された。つまり、県内の滞日日系ブラジル人の支援の現場では、思春期の子どもたちが最も懸念されていること、そしてその支援には、日本語教育や母語教育を含めた学習支援、および教育的配慮を持った大人の関わりや自助グループの形成の援助といった心理的支援が必要とされていることが分かった。

この結果を受けて、筆者らはブラジル人児童・生徒の支援活動の一環として「ピア・サポート教室」を始めた。教室の発足や活動自体は、本研究とは直接の関係はないものの、活動内容を紹介しその成果や問題点について考察することは、本研究の趣旨と軌を一にするとされる。

2) ピア・サポート教室の概要と活動報告

目的

本活動は、学習支援と心理的援助を重視した複眼的な支援をすること、大学と行政が協働した地域ぐるみの支援活動を展開することを目的とした。

対象者

地域在住のブラジル人中学生を対象としたが、参加を希望する者なら誰でも受け入れることにした。

活動時間と内容

活動時間は土曜日の 14:00～16:00 の 2 時間であった。初めの 1 時間を「学習の時間」として、参加者の持参する学校の宿題や問題集を個別に支援した。次の 1 時間を「ピア・サポートの時間」として、参加者の興味関心にあわせて、ゲームやスポーツをした。

手続き

日本語専攻の学生と心理学専攻の学生から成るボランティア団体を組織化し、支援者の確保を行った。民間ボランティアや市教育委員会の協力を得て、活動の場所を提供してもらった。参加者の募集について、活動案内のチラシを日本語とポルトガル語で作成し、活動開始の約 1 ヶ月前に地域の各中学校経由で配布した。また、すでにブラジル人児童・生徒との交流がある人にチラシを配ってもらった。

実施場所は、対象児童・生徒の居住する地域内の公共施設で行った。実施期間は平成 16 年 9 月から約 3 カ年の計画である。これまで（活動開始から約 3 ヶ月間）の活動日程と参加人数の詳細を表 1 に示す。

表 1 . 「ピア・サポート教室」活動報告

回数	日程	参加人数		
		子ども(日本人)	学生・ボランティア	合計
1	9月11日	0	6	6
2	9月18日	4	5	9
3	9月25日	5	6	11
4	10月2日	6	5	11
5	10月16日	4	5	9
6	10月30日	6(1)	5	11
7	11月13日	6(1)	5	11
8	11月20日	6(1)	4	10
9	11月27日	6(1)	5	11
10	12月11日	6(1)	4	10

3) 活動の意義と今後の課題

第 10 回が終わった時点で本活動を振り返り、その成果や今後に向けての課題について考えてみよう。

参加者の定着について

今回は3カ年計画の中の最初の3ヶ月間の活動であり、この間、いかに参加者を定着させることができるのかが大きな課題であった。初回こそ子どもたちの参加がなかったものの、第2回目から、数名の子どもが参加し、その後、一度参加した子どもが続けてくるようになった。これは、本活動が子どもたちにとって、「(ピア・サポート教室に)来ることは楽しい」とポジティブに受け入れられたことを示していると思われる。その要因としては、子どもの興味関心に即して活動内容を柔軟に修正したこと、すでに子どもと関わりのある支援者からの協力が得られたことなどが考えられる。

参加人数は6名と少ないが、注意しておきたいのは、子どもたちが支援活動に来ないからといって、その子どもたちへの支援は必要ないという訳ではないことである。そもそもこの時期の子どもたちは、自ら援助してほしいと行動を起こすことが少ない。その上、異文化を抱える子どもたちは援助へのアクセス自体に問題があることも考えられる。つまり、子どもたちは援助を必要としているにもかかわらず、援助の手が行き届いていない可能性があり、そうだとすると、援助を受けやすくすること、援助を受けることへの障害を取り除くことは支援者側の役割であると思われる。

学習支援・心理的支援について

学習支援は、子どもが持参する学校の宿題や問題集を個別に支援した。家庭での学習時間が確保できない子どもや、塾には通えない子どもがいることから、勉強をする時間を提供できたことは大きな成果であった。子どもたちの学力は概して低いものが多かった。学習時間の少なさに加えて、日本語能力の問題、頻回の引越しから学習内容が連続していないことなど様々な理由が考えられた。そういった中で、個別指導は好評であり、「マンツーマンで分かりやすい」「自分のペースで勉強ができる」との感想が聞かれた。一方、子どもたちは不得意な教科書を自発的に持参し、積極的に質問するなど、学習への意欲が高いこ

とが分かった。このような潜在的な学習意欲をいかに満たしていくかは重要な課題である。

心理的支援については、まずは、子どもたちとの関係作りが課題であった。子どもたちの明るく陽気な性格に加えて、子どもの興味関心に沿ったゲームやスポーツを一緒にしたことは関係作りにプラスに働いたと思われる。そして関係が親密になるにしたがって、「先生、ちょっと聞いてよ」と自分の興味や関心、学校や家族のこと、将来の夢などを話すことが増えてきた。時に子どもたちは、親や教師への不平不満など、周りの大人には言えないことを学生に語ることもあり、学生はそれを彼らの目線で聴こうと努めていた。子どもたちからは「いろんな学生と知り合いになれて嬉しかった」という感想が述べられている。

先述したように、この時期の子どもは、親や教師といった「大人」への依存心と独立心のアンビバレントな感情を抱いている場合が多い。そんな中、学生は「大人」というより、むしろ「お兄さん」や「お姉さん」と認知されることから、子どもは抵抗なく相談したり依存心を見せたりすることができたと思われる。また、自己像が不安定になっているこの時期の子どもにとって、自身の興味や関心、夢を語ることは、不安定な自己を何とか安定させ今後の自己を展望しようとする必死の試みである。その際、誰か親身になってくれる人にその語りを「聴いてもらう」ことが重要になってくるが、中にはそのような相手を見つけることが困難な子どももいた。そういった中、子どもは学生に語り始め、学生はその話を傾聴することができたことは大きな成果であったと思われる。

地域の活性化

ボランティア学生からは、「子どもたちの陽気さに感銘を受けたこと」「異文化に対する関心が増したこと」などが報告され、ボランティア学生にもポジティブな変化（個人の成長）がみられた。学生にとっては、子どもと関わりたいという意欲や熱意があるものの、そのきっかけが見つけられずにいたが、活動の場が与えられることで、積極的に参加することができた。このような機会を提供することで、学生など地域にある潜在的な援助資源を発掘・活用できると同時に、それが地域の活性化につながっていくと思われる。

また、本活動では、大学・行政・民間などの既存の援助資源からの支援協力を引き出せるよう意図的なネットワーク介入を行った。その結果、大学内では、ピア・サポート・ルームや教員の協力を得ることができ、これによってボランティア学生の確保や心理教育的支援のノウハウをスムーズに得ることができた。また地域では、市教育委員会と日本人支援者、学校の教員から協力を得ることができ、活動場所の確保、並びに、地域や子どもの情報提供などがあった。このような諸資源との連携によって本活動がスムーズに運営できたことは言うまでもないが、それに加えて、本活動を通して、諸資源間・支援者間同士の横のネットワークが強化されたと思われる。

広島県のような非集住地域では支援に関する人材・資金がともに乏しく、それぞれの援助資源は個別に活動するケースが多かった。そのような中、ネットワーク介入により横のつながりが強まったことは、地域活性化の観点からも特記すべきだと思われる。

今後の課題としては、子どもの参加者をいかに増やし、所属中学の教員といかに連携するかが挙げられる。さらには、子どもたちの保護者やブラジル人コミュニティの人々との連携も課題となるだろう。

第3章 「異文化を背景とする子ども」への教育支援の

社会的意義,現状および課題

第2章では、「異文化を背景とする子ども」の様々な教育問題として、「教育を受ける権利」「編入学制度の問題」「異文化適応の問題」などが報告された。直接彼らに教育・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。では、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。本章では、「異文化を背景とする子ども」に対する教育支援の社会的意義,現状と課題,および課題解決に向けての提案について、関係諸科学における先行研究から整理を行う。

第1節 法学・経済学・社会学分野等における先行研究

まず法学,経済学,社会学,社会福祉学などの分野における先行研究から、異文化を背景とする子どもへの教育支援を考えるにあたっての主要な視点・アプローチとして、以下5点をあげ、社会的意義,現状と課題およびそこから導き出されている改善に向けての提案を整理し、考察を行う。

1. 人道主義的法学アプローチ

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(巻末資料参照)。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、この法の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³⁹。

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、以下の条文からも外国人子弟の教育を保障すべきであるという主張もされている⁴⁰。

世界人権宣言(巻末資料参照)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

³⁹ <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)

⁴⁰ 五十嵐泰正「ネイション・『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」『ライブラリ相関社会科学』新世社, 2001年他。

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、義務的でないといけない」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。同条「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。

次に、国際人権規約（巻末資料参照）についても日本は1979年から批准しているが、この第13条では、「締約国は、教育が、すべての者に対し、自由な社会に効果的に参加すること、諸国民の間及び人種的、種族的又は宗教的集団の間の理解、寛容及び友好を促進すること並びに平和の維持のための国際連合の活動を助長することを可能にすべき」とし、結果としての教育の保障を詠っている。

さらに、1994年から日本も批准している「児童の権利に関する条約」（巻末資料参照）をみても、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、才能並びに精神の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」を締約国は指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。

2. 社会統合政策の視点

上記のような人道的な視点からの教育保障に加えて、社会学的には社会統合の視点から以下のように教育保障を主張している。

例えば、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いる。井口は、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指摘している。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。

3. 「共生」論の問い直し

次に、外国人労働者の受け入れ意義として頻繁に用いられる「共生」論についてみる。「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成果は注目される⁴¹。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、唯一理想の共生概念、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、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、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、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、日系ブラジル人および日本人の多様性(移動—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

⁴¹ 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。

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を提言している。機構システム上の提言としては、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、企業の責任を明確にすること、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、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、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・生活場面においての提言としては、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、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、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、第2章1節で挙げられた「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。

4. 社会的コスト分析を踏まえた上での政策アプローチ

社会統合や共生システム構築には、その効果と社会コストに関する議論が必要である。

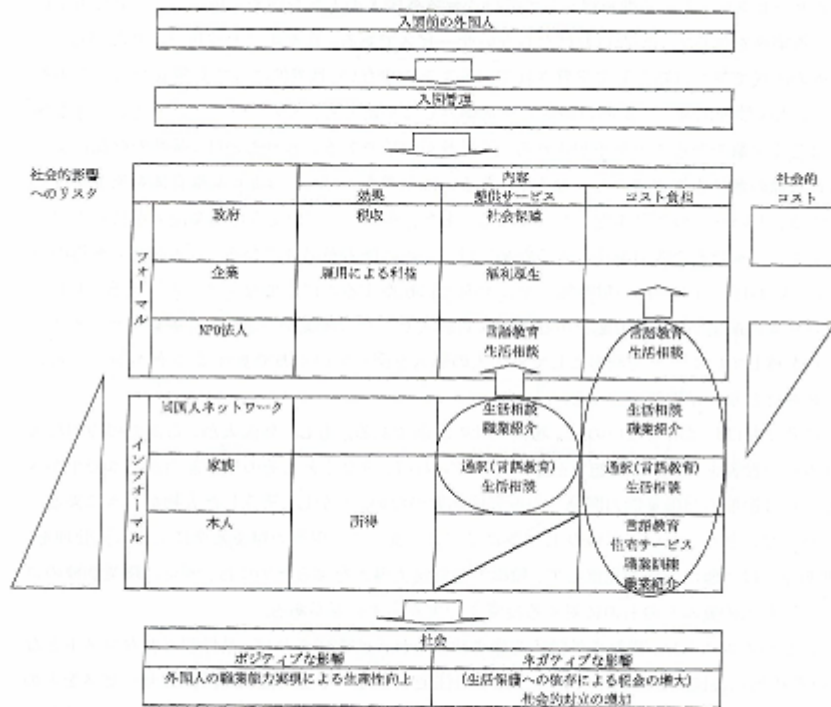
通商白書(2003)⁴²は、外国人労働者の受け入れが、わが国に与える経済的影響について分析を行っており、その結果、経済厚生への影響が最も多い場合は、実質 GDP が 2.8% のプラスになるとしている。しかし、純粋な経済厚生以外に、外国人労働者および家族の教育、医療、住宅等の新たな社会的費用の発生を考慮すると、単純にプラスとはいえないとしている。専門的・技術的労働者と単純労働者という従来の二分法に基づいて比較すると、所得が高い専門的・技術的労働者の方が、租税等の支払いが多く、かつ、人材育成の社会的費用を節約するため、専門的・技術的労働者の方が社会的費用の支払いは少なくなる。また、外国人労働者お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⁴³、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、「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、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

⁴² 経済産業省『通商白書』平成 15 年。

⁴³ 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論的考察～」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)。

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。



【企業による社会的サービスの内部化】

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、「社会サービスの効率性と効果の問題」「ネガティブな社会的影響の問題」「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。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。については、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。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ともたち」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ともたち」への教育支援の必要性和具体的方策の提言に結びつくであろう。

第2節 教育学分野における先行研究

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ているため、それらの変遷も合わせて概観し、「異文化を背景とする子どもたち」に対する教育支援の意義、現状および課題解決への提言について整理し、考察することとしたい。

1. 在日朝鮮人教育に関する研究

1) 在日朝鮮人教育をめぐる諸課題

在日朝鮮人教育の課題としては、民族差別と同化という排外構造が挙げられている⁴⁴。日本では、敗戦後、在日朝鮮人らは、自ら朝鮮人学校を全国各地に設立し、熱心な民族教育活動を展開した。1948年には、占領軍と日本政府の弾圧によって大半が閉鎖、児童・生徒は日本の公私学校へ転入学したが、その後、朝鮮人学校を再建した。しかし、各種学校としての認可であり、様々な制約が存在している。したがって、就学者数は、日本の公私学校の方が圧倒的に多い状況となった。そのような状況の中で、学校では自主的な民族教育への援助や配慮を欠き、同化政策を進めながらも実際には進学や就職において、ハンディが自覚させられ、同化の幻想さえも打ち破られることとなった。

このような中、いくつかの地域では、在日朝鮮人を一般化して「外国人の教育」と言い換え、「人権」「国際交流」「国際理解」という枠組みで捉える方向も見られるが、捉え方が一般的、固定的すぎて、今日の問題が多様化している現状とはズレが生じているという。

2) 在日朝鮮人教育における諸課題改善の動向

—「文化的異化」と「構造的同化」(「朝鮮人として日本社会の中で生きる」)の結合—

在日朝鮮人への学校教育における様々な問題を改善すべく、一部の教師によって以下のような改革が繰り広げられているという。それは、本名を名乗る、朝鮮人生徒サークルを作る、授業に朝鮮を存在させる、朝鮮人の生活圏につなぐ、進路を保証する、行政闘争を進める、である。このような取り組みの利点としては、「文化的異化」をすることにより、自己否定を回避し、アイデンティティを確立できること、「構造的同化」により日本人生徒の朝鮮人認識を変革すること、進路を保証することを挙げている。しかし、残された課題として、一部の教師による改革にとどまっている点、教育現場を取り巻く社会的な問題の解決がなされていない点が挙げられている。

2. 海外・帰国子女教育に関する研究

1) 帰国子女教育研究変遷と概要

⁴⁴ 中島智子「日本の学校における在日朝鮮人教育」小林哲也・江淵一宏編『多文化教育の比較研究』九州大学出版会、1993年、313-335頁。

海外・帰国子女教育をめぐるのは、小島によると次のような研究の変遷がある⁴⁵。「新しい教育問題」の登場として注目を集めた「草創期」(1970年代)、「適応」研究を中心に本格的な研究が志向された「拡張期」(80年代前半)、「異文化体験」を中心に海外・帰国子女の特性の保持・伸長を念頭において研究が進められた「充実期」(80年代後半)、一般児童・生徒にも異文化体験を広め、相互交流によって国際理解教育、帰国生と一般生徒との「共生教育」を重視した「安定期」(90年代前半)である。

このような変遷の中で、研究のレベルとその視点について分かりやすく示されているものが、表3-1である。

表3-1 海外・帰国子女教育研究のレベルとその視点⁴⁶

		研究の視点		
		1 単一文化的視点	2 比較文化的視点	3 異文化間的視点
海外・帰国子女教育のとらえ方		適応モデル	特性伸張モデル	共生モデル
文化のとらえ方		静態モデル	比較モデル	可変モデル
研究レベル	構造レベル	- 同化を強いる構造的特質、制度 - 固定化、画一化した学校文化 - 自文化中心主義	- 日本と欧米との教育制度、構造の比較研究 - 海外の就学形態の比較研究	- 共生のための教育制度、構造 - カリキュラム計画(普遍的なカリキュラムへの志向)
	集団レベル	- いじめ - 差異化 - 日本的対人関係やコミュニケーションの特質	- 帰国子女の特性 - 教師-生徒関係や生徒同士の関係の比較 - 学校文化の比較	- 教師文化の変容 - 学校文化、学級文化の葛藤・変容、統合
	個人レベル	- 同化 - 外国はがし - 日本語力 - カルチャーショック	- 異文化適応・不適応 - アイデンティティ(文化的、個人的)の比較	- バイカルチュラリズム - アイデンティティの葛藤、統合など、海外・帰国子女の現実世界の把握
海外・帰国子女教育の実践		- 同化教育 - 適応教育	- 特性伸長教育 - 外国語保持教育	- 相互交流教育 - 国際理解教育 - 二言語教育

資料出典：佐藤群衛「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、37頁。

2) 帰国子女教育における諸課題改善の動向

帰国子女教育研究は、表3-1のように適応モデルから比較モデル、共生モデルへと変遷してきており、諸課題の改善のために、現在では共生モデルとして相互交流教育や国際理解教育、二言語教育が実践として取り組まれている。

⁴⁵ 小島勝「海外・帰国子女教育の展開」江淵一公『異文化間教育研究入門』玉川大学出版部、1997年、62頁。

⁴⁶ 佐藤群衛「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。

3. ニューカマー児童・生徒教育に関する研究

1) 外国人児童教育の教育学的意義

在日朝鮮学校教育および海外・帰国子女教育のこれまでの教育課題を踏まえて、現在ではニューカマー児童・生徒を中心に、以下のような研究が行われ、外国人子弟教育の教育的意義(広くは社会的意義と捉えられる)、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、地球市民教育の展開、異文化との共存・共生体験、個性化教育と共同学習の推進の三点を挙げている⁴⁷。

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、従来のわ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。これらの意義を基盤として、以下のように、学校文化、カリキュラム、教育制度、ニューカマー生徒の文化適応について、多文化教育や異文化間教育の視点、社会学的視点から多くの研究が展開されている。

2) ニューカマーと教育に関する諸課題の全体像

ここでは、特に長期の学校観察を通して、ニューカマーと教育の総体的な諸問題を明らかにしている志水らによる教育社会学的研究⁴⁸、佐藤による異文化間教育学の視点から外国人子弟教育全体についての研究⁴⁹をあげて全体的な諸課題についての研究を概観する。以下では、そこで指摘されている学校文化やカリキュラムについて個別に行われている諸研究を整理する。

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。

⁴⁷ 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。

⁴⁸ 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。

⁴⁹ 佐藤郡衛「在日外国人児童・生徒の異文化適応とその教育」江淵一公『トランスカルチャ

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の達成する「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、ニューカマーの子どもたちを「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。

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。

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ーや文化的特性の保持が困難であり、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」は見え難いが、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。

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、「異質性に関かれた社会関係」「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) 学校文化、カリキュラムなどに関する個別研究

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⁵⁰。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」という教育目標は達成不可能であり、このような学校文化の払拭に向けた取り組みが必要であるとしている。

中島は、「総合的な学習」の時間における在日外国人教育のモデルを明らかにし、そこでの問題と解決方法としての人権総合学習の提案をしている⁵¹。中島によると、「総合的な学習」は、「異文化モデル」と「社会的立場モデル」に分けられるという。

「異文化モデル」とは、出身国の文化を取り上げ、外国人児童・生徒が紹介役となり、日本人児童・生徒が異文化理解を進め、外国人児童・生徒が自尊感情を高めるという構図がある。しかし、そこでは外国人児童・生徒の日本での生活に直接結びつかない限り、固定的な文化紹介にとどまり、さらに「自らの文化」が外国人児童・生徒にとって異質なも

⁵⁰ 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。

⁵¹ 中島智子「「総合的な学習」と在日外国人教育」異文化間教育学会編『異文化教育』第17号、2003年、26-37頁。

のである場合には、何重にも阻害されるという弊害を起こすという。

「社会的立場モデル」とは、「在日外国人問題」を学ぶモデルであり、共に学ぶ外国人児童・生徒の家族やコミュニティがなぜ日本に住み、どのような暮らしをし、どんな思いでいるかを学ぶものである。日本人生徒は日本社会の課題として民族差別を認識し、社会変革に向けた力をつけることが目的とされ、外国人生徒には日本社会での被差別的な立場の認識とそれに抗して戦う力をつけることが目的とされている。しかし、差別の教え込み、全体カリキュラムとの乖離、日本人生徒の「またか」の反応など、問題は多く、行き詰まって「異文化」モデルに還ってしまうという。

この二つのモデルの諸問題克服の取り組みとして挙げられているのが、人権総合学習である。例えば、部落問題をはじめとする人権問題、子どもの権利条約、国際的な人権機構をテーマに取り上げる、クラスで弱い立場にある子や一斉授業で学習に入りきれない子どもが生き生きできる学習を行う、人権基礎学習（セルフエスティーム育成）、学校全体の総合学習のコンセプトを人権総合学習とするもの等である。

最後に、在日外国人子弟にとっての「総合的な学習」の課題としては、学校の画一的で一斉指導的による詰め込み教育が、外国人生徒がうまく対応できない要因とされていたが、近年の自ら課題を見つけ、グループで活動し、発表するというスタイルの学習活動は、教師のより細やかな配慮を必要とするため、結局弊害となる点を挙げている。

このように、ニューカマーを主として「異文化を背景とする子どもたち」に関する教育研究においては、彼らへの教育支援への提言として、制度（母語保障、希望者の高校全入）、「共生に向けた教育」のための適切なカリキュラム開発（文化的異質性に配慮したカリキュラム、初期日本語カリキュラム、教科学習カリキュラムの開発）、学校文化の変革（差異への対峙による「国際社会に生きる日本人の育成」）などの諸提言が行われている。

（中矢 礼美，二宮 皓）

第4章 今後必要な取り組みについての提言

第1節 地域社会づくりの視点の提案

橋本 康男

日本では現在、少年犯罪やいじめ、不登校、学習障害（LD）、注意欠陥／多動性障害（ADHD）の増加など、子どもに関する問題が社会的な問題となっている。大人の社会においても、自殺者数の増加、NEET（不就学不就労等）の増加、少子化など、多様な社会的問題が生じている。これらは、ある面では、豊かになった日本の成熟化と行き詰まり現象と言えるのではないかと感じる。

3年間暮らしたシンガポールでは、社会全体として伸び盛りの勢いといったものを感じ、多様性を前提とする多民族社会のダイナミックな逞しさと発展力を感じた。人口の8割近くを占める中国系のほかに、マレー系、インド系などの民族によって構成されるシンガポールでは、建国以来、多数民族の言語である中国語ではなく、各民族の共通語として英語を採用し、教育やビジネス、行政のすべてにおいて英語を使用している。ほとんどの国民が小学校1年生からバイリンガルにならざるを得ない状況は、ある面では非効率とも言えるかもしれないが、多民族社会の共生の知恵だとも感じた。

これに対して、日本の社会はあまりに均質的な面が強い印象がある。高度成長期のように、追いつき追い越せと目標に向かって一丸となって進んでいる状況においては有効であったかもしれないが、一定の豊かさを実現してしまった段階においては、その均質さが、新たな発展のためのエネルギーの不足を生み出しているように思える。個性と連携を基本に、常に異質なものがぶつかり、新たな発展の芽を生み出している状態から学ぶものもあるように感じている。

このような観点から、以下、異文化を背景とする子どもたちへの教育支援について、地域社会づくりに関する取り組みについて、提案してみたい。

1. 異文化との共生から生まれるもの

社会における、異文化を背景とする子どもへの教育支援の社会的意義については、前章において検討したところであるが、このほかに地域社会の現状の問題点と課題を踏まえて、地域社会に、異文化を背景とする子どもたちを受け入れる意義と可能性について触れておきたい。

キャッチアップの時代からフロントランナーの時代に移ったこれからの社会においては、必要とされているのは変革と創造である。一定の豊かさを実現した日本では、現在、目標を見失い、現状の中で沈滞している感もある。新たな変化が起きにくい閉鎖的な雰囲気の問題においては、エネルギーが内向化し、負の方向に働く危険性がある。最近の社会の問題の背景には、そのような要因があるようにも感じられる。

これに対して、21世紀の日本の社会が活力を維持していくためには、よりオープンで多様性のある社会を築いていく必要があるように感じている。

それは、大多数が均質なグループを形成して一部の者を除外する社会ではなく、多様な人々がそれぞれの違いを受け入れ尊重して、共同していく社会である。地域社会づくりにおいても、学校においても、このような多様性を基本とする環境が、小さな違いをあげつらう内向的な社会ではなく、共通のビジョンを掲げてダイナミックに活動していく社会を生み出すのだと期待している。

異文化を背景とする子どもたちへの教育支援は、日本人の子どもたちにとって、多様性許容力を身につけ、新たな創造を生み出していく前向きの力を生み出していくことにつながるだけでなく、地域社会にとっても、新たな社会づくりのきっかけになるものと期待される。

異文化を背景とする子どもたちが、学校や地域社会において、スムーズに受け入れられていく環境づくりのためには、どのような対応が求められているのか。以下、行政と地域社会についてそれぞれ考えてみたい。なお、学校に関する対応については、別項で述べられる。

2. 地域の行政に期待される対応

行政の役割としては、行政自身の直接的対応や地域の団体等への支援が考えられる。子ども向けというよりも、主には保護者を含む家族全体を対象とした対応となる。

1) 行政自身の直接的対応

社会への情報発信・提供

まず、現実に社会において起こっている変化についての情報発信が必要である。日本政府の政策として、1990年から日系人の受け入れを始めており、現在地域ではどのような状況になっているのかなどについて、周知していく必要がある。

在住外国人への多言語での情報提供

在住外国人に対して、日本の社会に早く慣れて、日常生活でのトラブルを防止するために必要な情報を提供する必要がある。このような情報は、英語のほか、中国語、韓国語、スペイン語、ポルトガル語などで提供されることが望まれる。

提供されるべき情報としては、外国人登録、国民健康保険などの各種行政手続き、入学などの学校・保育所関係の手続き、ごみの出し方などの生活関連情報、文化施設・スポーツ施設や地域のボランティア組織などの情報などが考えられる。このような情報は、来日時だけでなく、在住期間中は、随時最新情報を入手できるような配慮が望まれる。

2) 民間団体等への支援

情報発信、ネットワーク化の支援

地域で活動するボランティア団体等について、その活動状況についての情報発信や、相互のネットワーク化などについて、必要な支援を進めていくことが望まれる。

人材育成支援

これからのボランティア活動については、例えば日本語指導についても、一定の専門的

訓練を受けた人たちの活躍が期待される。このため、そのような人材育成についての支援が期待される。

3) 就労の支援

在住外国人が、在住許可条件を守りながら、適正な就労の場を確保するために必要な支援が期待される。

特に、留学生について、卒業後引き続き日本において就労したいと希望する場合において、その実現のために、就労についてのマッチングの充実などの環境整備が期待される。

3. 地域社会に期待される対応

1) コミュニティへの受け入れ

地域社会においては、町内会、子ども会などのコミュニティ組織への受け入れや各種行事等への参加を進めていくことが期待される。親については、ごみの出し方などを実地に教えることにより、トラブルを未然に防ぐことができるとともに、騒音などの問題についても、話し合いの環境が生まれる。子ども会については、在住外国人の子どもたちが日本の生活に早く馴染むことが期待できるとともに、日本人の子どもたちにとっても、早い時期からの異文化の受け入れ体験の機会となると期待される。

2) 地域ボランティア活動による支援

在住外国人の子どもと母親などへの日本語や生活習慣についての指導のボランティアや、異文化交流活動などのボランティア活動も、有意義だと期待される。地域のスポーツ・文化活動グループへの参加なども期待される。

3) 地域の保健福祉活動での支援

現在、地域の保健福祉活動充実の取り組みがされており、在住外国人の子どもなどへの配慮も期待される。

4. 企業等に期待される対応

1) 子育てへの配慮

在住外国人を雇用する企業にあっては、勤務時間の設定や休暇制度の運用などにおいて、保護者として子どもの教育への関わりを持ちやすいような配慮が期待される。このほか、企業が持つ資源を活用しての、子育て・教育への支援の可能性がないかどうか、検討してみることも期待される。

2) 雇用への配慮

在住外国人の子弟について、その教育状況によっては、学びながら働く必要があるケースなど、雇用に当たって配慮が必要であることも想定される。このため、在住外国人の子弟が働きやすい環境づくりに配慮することが期待される。

3) 経済団体等による連携

在住外国人を雇用する企業単独では、必要な環境整備が困難であることも想定されることから、経済団体等を窓口として、関係企業が共同しての環境整備を進めていくことが期待される。

第2節 個を生かした教育への提案

須藤とみ系

1. 外国人児童・生徒の増加と置かれた環境

1) 外国人の子どもたちの増加

ほんの15年前までは、外国人の子どもと日本人の子どもたちが同じ教室の中で席を並べるなど、想像すらできなかった。外国人の子どもといえば欧米からの子どもが主で、彼らはインターナショナルスクールへ通っていた。それが、1990(H2)年の出入国管理および難民認定法の施行による南米日系人の入国増加などから、最近では、外国人の子どもたちが公立学校へ入ってくることは珍しい事ではなくなった。

2) 手を差し伸べられない子どもたち

文部科学省の調査によれば、「日本語指導が必要」といわれる子どもたちは全国で約2万人と発表されているが、その中には含まれていない子どもたち、つまり義務教育年齢でありながら学校へ行っていない子どもたちは少なくない。「定住型児童・生徒⁵²」と呼ばれる幼少期に来日した子どもの数なども増加傾向にあり、こうした子どもたちへの対応はほとんどなされていないのが実情である。

今回、この研究を開始するきっかけとなった、広島大学の地域貢献研究課題募集に私が応募したのは、有効な支援の手が差し伸べられないまま厳しい環境に置かれているこんな子どもたちに、何らかの「手立て」を講じるきっかけが生まれないと期待したからである。専門家の力をお借りして、異文化を背景とする子どもたちの置かれた状況を冷静に見つめ直し、問題点を整理して、社会的な取り組みのあり方を考えていくことができればと願ったのだ。

3) 変わらない状況

平成5年3月には日本語教育学会中国地区研究集会で「入国児童・生徒への日本語教育」を発表し、平成11年3月には日本語教育学会シンポジウム「年少者への日本語教育を考える」では現場での課題を提示させていただいた。

その後、異文化を背景とする子どもたちの数は増え、置かれた環境はさらに多様化してきている。しかしながら、こうした子どもたちへの日本語教育を中心とした支援活動について考える時、今日において課題として列挙されている内容が、この10年あまりの間指摘

⁵² 小学校の低学年や入学前に日本に来た子どもや日本で生まれた外国人の子どもたち。

され続けてきたことであり、ほとんど変わっていないことに、考え込まざるを得ない。

2. 学校での受け入れ

1) 「違い」や「個」を活かした教育を

限りなく「同じ」であることを強要してきた日本の学校・社会は、今後、広く門戸を開き、異文化を受け入れる場へと変化していかざるを得なくなるだろう。そのためには、子どもたちに関わる人たちに、もっと「違い」を受け入れることを「意識」していただきたいと願っている。外国人の子どもたちだけでなく、今、日本人の子どもたちも多様化してきている。第3章(2)でもニューカマーと教育について論じられているように、益々グローバル化してくる学校社会において一人ひとりの子どもたちへのニーズと向き合った、「違い」や「個」を活かした教育を考えていかなければいけないのではないだろうか。

(教師と子どもたちの変化)

外国人の子どもがクラスに入ると、最初はお客さんとして暖かな待遇をうける。そしてボランティアの人たちからは貧しい国から日本に出稼ぎに来た「かわいそうな」子どもたちととらえられ、「同情支援」を施される。しかしながら、時間が経つにつれ、異文化を背負った子どもたちは、クラスの中で「厄介者」になる可能性が強い。そんな対応の変化は、子どもたちだけでなく教師達にも見られる。

2) 日本語能力の問題

その原因は「日本語能力」の不十分さによるところが大きい。日本語能力においては、当然ながら彼らはハンディを負っており「不利な条件」にある。

しかし、この「不利な条件」を、単に「かわいそうなこと」と捉え「同情」するのではなく、その不利さを補うような支援を我々は考えていかなければならないのではないだろうか。それは、日本人側が一方的に「教育支援してあげる」というのではなく、お互いに、違いを乗り越えることに価値を認め、双方向に声が行き交うような学習の実現であると考えている。

3) 異文化共生指導のための研修機会

外国人の子どもたちから見れば、同じクラスの日本人は異文化の世界の存在である。このような、双方向の異文化の壁を乗り越えて、子どもたちの異文化共生を実現していくための一つの手立てとして日本語教育がある。学習者が日本語学習の意義を感じるような日本語教育がなされることが必要だと感じている。子どもたちを指導する教師やボランティアの方々には、このような視点での研鑽と研修の機会が、継続的に提供されていく必要があるのではないだろうか。

4) 双方に価値のある関係づくり

今後さらに増えるであろう外国人の子どもたちが、クラスや地域社会の中で「お客さん」でも「厄介者」でもなく、主体的に生かされ、彼らの存在によって日本人の子どもたちも、

個の大切さを理解し、異文化を尊重することから得られる力を身につけるといふ、両者にとって価値のある関係に変化していく事を願っている。

3．教育を受ける権利

1) 教育を受ける権利の保障

外国人の子どもたちは、たとえ義務教育ではなくても、教育を受ける権利は認められ、公立学校へ編入学していく。第3章で詳しく述べられているように人道的視点から教育を受ける権利は保証されている。学校へ入った当初は、日本での生活適応の手段としての日本語教育がなされる。しかし、子どもたちは学習成長過程にあるので、日本語教育だけではなく、その年齢に応じた教科指導を受け、必要な知識をつけていかなければならない。それらを「学習する権利」が子どもたちにはあり、第3章 頁でも述べられている経済学者井口の主張する「低変化の防止」につながるものだとも思う。

2) 日本語能力と学習能力

しかしながら、往々にして、われわれは子どもたちの学習能力をその子の日本語能力によって判断してしまうという間違いを犯してしまいがちだ。つまり、日本語が下手だから知的能力・学習能力も低いと、間違った判断をしてしまう。その結果、生活適応のための日本語教育が終了した段階で、授業を理解するために必要な学習言語の指導がなされないまま、「学力がない子」として片付けられてしまう危険性がある。子どもたちの本当の力を適正に評価し、その可能性を發揮させることのできる十分な支援をしていきたいと思っている。

3) すべての子どもたちの可能性を引き出す社会

日本人の子どもも外国人の子どもも、それぞれの可能性を引き出し發揮できるような環境が、平等に保障できる社会での枠組みが実現することを強く願っている。それは、21世紀の日本の社会にも、必要な取り組みではないだろうか。

4．コーディネーターの配置とリソースセンターの設置

1) 支援の輪を結びつける場

子どもたちを取り巻く人々は、学校の先生を始め、多くの人たちがその支援の輪を広げてくれている。そして各々がそれぞれの力を發揮して活動しているが、それらの力が結びつくことのできる場があれば、もっと効率が上がり大きな力になるのにと、口惜しく感じることもある。

2) コーディネーターの配置

個人、各団体等のつなぎ役、調整役としてのコーディネーターの必要性は以前から指摘されてきている。ネットワーク構築のためにも外国人と日本人、各機関、ボランティアグループなどの間のネットワーク化やつなぎ役としてのコーディネーターの配置を提言した

い。

愛知県や静岡県などのような集住地域ではないものの、少なからぬ人数の外国人の子どもたちが生活している広島地域でも、日本語教育などの支援や各種情報の拠点となる施設が求められている。そこでは、現在の行政の仕組みの限界を超えて、柔軟に多様な活動を展開していくことが期待される。私自身も、時には情報を提供したり、コーディネートすることもあるが、個人としての取り組みには限界がある。本来国際センターとか国際交流協会といった行政の中で「コーディネーター」の継続的な存在を望むところであるが、広島地域ではまだそのような機能は実現していない。

3) リソースセンターの設置

先進県では、そのような子どもたちへの日本語教育を中心とした活動の推進拠点として「リソースセンター」が設置されている例⁵³がある。そこでは多様な要望に対応しうる支援体制と支援を行う人の確保、およびそのための人的ネットワークとその拡充が意図的に進められている。そこでは情報も収集、蓄積され、必要なところに適切な形で提供されている。例えば日本語指導の教材などが整備され一般の利用が可能とされているほか、地域のボランティア活動の拠点としての機能も果たしている。個々ばらばらの取り組みを、地域としてのまとまった力として集合し、歯車のかみ合った継続的で安定的な取り組みとして発展させていくためには、そのような活動と連携の拠点がなにより必要とされている。

広島県でも、県内の各地域にリソースセンターを設置し、継続的な取り組みができるような体制作りを整備すべきことを提言したい。

4) 日本語指導者の研修機会

このようなリソースセンターで活動するボランティアのための、日本語教育の研修機会の増加もあわせて提言したい。「日本語が話せれば日本語指導ができる」と誤解されているような面があるように感じるからだ。もちろん、日本語の上達のためには、話し相手になっていただける人の存在は大切である。

しかしながら、学校での学習に必要な十分な日本語能力を身に付けさせるためには、やはり専門の教育を受け経験を積んだ日本語指導者が必要である。

5. 研究課題提案者として

1) 自分自身の内なる変化

広島大学の地域貢献研究に採択していただき、二宮先生、中矢先生ほか各先生方のご指導の下に共同研究に参加させていただくとともに、他地域の取り組みも調査させていただく機会を得て、私自身の中での内なる変化があった。

日本語指導の現場にいと、とかく、「予算がない」「教材がない」「十分な指導ができ

⁵³ 愛知県国際交流協会の「日本語教育意リソースルーム」、北海道日本語教育ネットワークの「日本語教育リソースセンター」など。
平成15年長野県では県内7箇所日本語学習リソースセンターが設置された。
詳細は第2章 頁参照。

ない」といった否定的な見方ばかり聞かされて、嘆きと怒りばかり湧き出ていた。そんな中で、1人で叫んでいるだけでは誰も耳を貸してくれないし変化も起きないということを感じ、この研究の課題に応募したわけだが、共同研究が進む中で、「愚痴っているだけでは仕方ない」と思えるようになってきた。目の前にある問題がたとえ大きなものであっても、それをどこから調理していけばよいのか、その糸口のつかみ方ぐらいまで学ばせていただいたような気がする。さらにもう少し時間があればと意欲が出ているところだ。

この問題解決に終点はなく、目標はその形をかえながらさらにさらに高くなっていくことだろう。内なる変化を大切にし、自分自身の限界を知りつつも、それをネットワークによって補い合っていけるようになれば、もっと自然体で肩に力の入らない支援活動が続ける事ができるのではないだろうかと思えるようになってきている。

2) 大学と地域の連携の可能性

今回のこの研究は、当時広島大学地域連携センターに勤務されていた橋本氏が、私の現場からの声に耳を傾けてくださり、二宮先生、中矢先生や児玉先生、杉岡氏、三宅先生とのつなぎ役を担っていただいたことにより、生み出されたものである。

今回の研究は異文化を背景とする子どもたちの主に教育環境とその対応についてまとめてきたが、まだ子どもの言語習得、認知について、また子どもたちへの日本語教授法、教材、評価など大学と連携研究する余地は多分にあると思う。

この研究が、大学と地域との連携の一例となり、異文化を背景とする子どもたちへの教育支援への提言に留まらず、さらに発展していく端緒となるものである事を確信している。この場を借りて、研究チームの皆さま方の熱心なご指導とご尽力に、心からお礼を申し上げます。

また、このような大学と地域との共同研究という価値のある制度を、もっと多くの地域の人々が活用され、大学と地域の双方の価値を生み出していかれる事を願っている。

第3節 臨床心理の立場からの提言

児玉 憲一、杉岡正典

提言1．外国人児童・生徒の家庭・地域・学校における生活実態調査をしてほしい。

外国人児童・生徒の多い関東や東海地域では、教育委員会などの行政が中心となって、生活実態調査をすでに行っている。その調査結果から、日本人とは異なった生活実態があることが示唆されており、それを基に、今後の対応や必要な施策について議論が活発になっている。ところが広島県は、西日本において最も多くの外国籍の児童・生徒を抱える県の1つであるにもかかわらず、そのような調査はなされていない。広島県の児童・生徒に特有の生活実態やそれに対する施策があると思われる。

提言2．外国人児童・生徒の心理的支援を充実してほしい

外国籍の児童・生徒が多い学校では、日本語学級の設置や加配教員などの対応がすでに

なされている。また県内には、外国籍の児童・生徒の支援活動をしている様々なボランティア団体や NPO がすでに存在している。その多くは、生活支援や日本語や母語などの学習支援を行っているが、それに加えて、心身の発達途上にある子どもにとっては、心理的支援も極めて重要と思われる。そこで、上記のようにすでに支援活動に携わる人に対して心理教育を行い、こころの援助に関する技術を伝達してほしい。さらに、現在、各中学校については、こころの専門家であるスクールカウンセラーが派遣されている。しかし、スクールカウンセラーが外国人児童・生徒と関わることは少ないと思われます。したがって、スクールカウンセラーを対象に、外国人児童・生徒の心のケアに関する研修会が行われることも必要と思われる。

第4節 ビザサポートの現場からの提言

三宅 健

外国国籍を有する子どもを取り巻く入管法関係の手続きなどには様々なものがあり、それぞれの手続きは通常はその子の親がすることになる。従って、手続きを適正に行うためには、その手続きについての親の理解を欠かすことはできない。つまり、子どもの在留資格の問題は、親の問題として捉えることができる。

子どもの在留資格については、その子どもが日本で出生した場合と、海外から来日した場合の二つに分けることができる。まず、日本で出生した子どもの場合の法的手続きにはどのようなものがあるかを検討し、次に、外国で出生後に来日した子どもの場合について検討してみたい。

これらの検討を通じて、外国籍の子どもの支援していくためには関係機関等がそれぞれ何をしていくべきかを考えてみたい。

1. 子どもの在留資格について

1) 両親とも外国人の場合

配偶者の一方が日本人の場合は、日本国内での各種手続きの理解度が比較的高いことが多いと想定されるので、ここではより困難が多いと想定される外国人夫婦の場合を想定してみる。

(出生届)

通常、出産は病院や医院でなされるが、この場合には、出産に立ち会った医師が出生証明書(出生届様式の一部)を作成し、両親は、出生後14日以内に出生届を居住地の市区町村の戸籍窓口提出することとなっている。

(旅券申請)

次に、子どもの国籍の属する国(父親又は母親の国籍の属する国)の在日本大使館・領事館に出生の届け出をするとともに、子どもの旅券を発行してもらう必要がある⁵⁴。

⁵⁴ ただし、国によっては、母親又は父親の旅券に子どもに関する事項を併記して親と同一の旅券を使用する国もあるので、子ども自身の旅券がないからといって不備であるとは言えないこ

（在留資格取得申請）

また、出生 30 日以内に、地方入国管理局で在留資格取得申請を行う必要がある⁵⁵。しかしながら、この在留資格取得申請手続きについて、上記の旅券交付を待っていたがために、この出生後 30 日以内という期間を徒に経過してしまう例が後を絶たない。国によっては旅券の発行までに日数を要する場合があったり、大使館・領事館が遠方にあり直接出向できないと旅券申請の手続きができない場合があるほか、日本に大使館・領事館が設置されていない国すらあるので、注意が必要である。この 30 日を経過して在留資格の取得申請をしなければ不法な在留となる。

（外国人登録手続き）

在留資格取得後は、出生後 60 日以内に居住地の市区町村の窓口で外国人登録の手続きをする必要がある⁵⁶。

（在留資格の期間等）

出生により在留資格を取得した場合、その子どもは当然親の養育を受けることになる。親が適法に在留していれば、子どもの在留資格は問題なく付与されるが、親の滞在が不法滞在の状況であれば、子どもが生まれたからといって親が子どもの在留資格取得申請をする可能性は少ない。

子どもに付与される在留資格と在留期間は、親の在留資格と在留期間に対応している。例えば、父親の在留資格が「人文知識・国際業務」で在留期間が 3 年であれば、仮に母親の在留資格が「留学」で在留期間が 2 年であっても、その子どもは在留資格「家族滞在」で在留期間「3 年」を付与されることになる。父親か母親が「永住者」であれば、子どもは日本で生まれたので「永住者の配偶者等」で在留期間は 3 年又は 1 年となる。

2) 両親のどちらかが日本国籍を有する場合

父親又は母親のどちらかが日本国籍を有する場合、子どもは日本国籍を有することになるので、旅券申請や在留資格取得申請、外国人登録手続きなどは必要ない。ただし、この子どもが二重国籍になることはありうる。

3) 子どもが海外から来日した場合

子どもが海外から来日した場合は、入国時に入国審査官より在留資格を決定されることになる。入国後は、居住地の市町村の窓口で外国人登録をしなければならない。その後は、在留期間の更新を地方入国管理局で行い、更新後はまた 2 週間以内に外国人登録手続きを市区町村の窓口で行う必要がある。

とに注意する必要がある。例えば以前の中国がその例で、母親の旅券に子どもに関する事項が併記されていた。現在の中国では、出生した子どももすぐに自身の旅券を取得できている。

⁵⁵ ただし、出生後 60 日以内に日本から出国する場合は、この在留資格取得の申請を行う必要はない。また、出生後在留資格を取得するまでは、子どもにとって形式上は不法滞在の状態になるが、これは適法な在留とされている。

⁵⁶ ただし、出生後 60 日以内に日本から出国する時には、この外国人登録をする必要はない。

2. 子どもへの支援について

それでは、在留資格の観点から子どもを総合的に支援していくにはどのようにしたら良いかについて考えてみたい。これまで述べたように、各国大使館・領事館、病院・医院、地方入国管理局、市区町村など、多様な機関が関係している。

1) 出生時

出生時には、医師が関与しているので、医師あるいは病院・医院等に出生後の諸手続きについての簡単な説明資料を用意しておいてもらい、出産前後に親に対して諸手続きについての説明をしてもらうことは有効だと考えられる。この説明書は、各国語で作成しておき、小学校等の入学手続きなどについても触れておくことが望ましい。言葉の問題・意思疎通の問題はあるにしても、少なくとも説明資料を渡して理解を求めるようにする必要がある。

2) 来日時

外国で生まれ、ある程度の年齢に達してから日本に来た子どもが行う最初の手続きは、外国人登録である。このため、市区町村の外国人登録窓口に、学校⁵⁷等の諸手続きの説明資料を用意しておき、窓口の担当者が日本における学校関係などの諸手続きについて説明し、両親の理解を求めるように努力することが有効だと考えられる。ここでも、言語の問題が発生するが、少なくとも説明資料だけでも手交するようにしたい。

どのような場合でも、すべての外国籍の子どもについては、1年あるいは数年に一度は外国人登録の手続きをする必要があることから、外国人登録窓口における学校等の諸手続きに関する情報提供は有効な手段だと考えられる。

3) 地方自治体と外国大使館・領事館との情報交換

このほか、外務省を通じて、地方自治体が、日本にある外国の大使館・領事館と情報交換ができるようにすることが期待される。

これは、旅券発行、出生、婚姻、離婚、養子縁組、死亡、相続等の諸手続きに関して、地方自治体が速やかに対応できるようにするためである。ただし、身分関係、財産関係については、個人的な要素が関係するために、地方自治体が関与できないことがあり、相談対応自体も含めて注意をする必要がある。

3. まとめ

以上の点から次のことを提言したい。

(県による外国人支援総合窓口の設置)

県あるいはその関係機関・財団法人等に、外国人支援のための総合的な窓口を設けて、外国人に関する各種の手続き、教育、学校・生活上の問題等について、支援が必要な時に

⁵⁷ 学校には、公立・市立の小・中・高等学校・専門学校・大学・日本語教育施設など各種あるが、ここではそれらを総称して学校と表現する。

は必要な情報がこの総合窓口に集まるようにすることを提言したい。そこでは、各国語での説明資料の作成や、国・県・市町村などの関係機関や団体の連携による問題解決の推進役としての役割を果たす必要がある。

（市区町村の外国人登録窓口）

前述のように、すべての外国籍の子どもは定期的に外国人登録の手続きをする必要があることから、市区町村の外国人登録窓口には、単なる手続き窓口としてだけでなく、学校等の諸手続きに関する情報提供などを通じて、外国人が日本でより安定した快適な生活を送ることができるよう支援する、今よりももう一步踏み込んだサービスを提供する役割を果たすことを提言したい。このような外国人受け入れ体制の整備は、外国からの企業誘致など投資の受け入れにも大きな魅力となり、地域産業の発展にもつながっていく可能性がある。

第5節 Cross-Cultural Competency 教育の提案

—日本の教育目標のパラダイム転換—

中矢礼美，二宮皓

我々は、学校教育における主要な目標の一つに Cross-Cultural Competency（以下、CCC とする）の育成を加えることで、「異文化を背景とする子どもたち」を含んだすべての児童・生徒に対する教育の充実・改善を提案する。

CCC は、子どもたちがグローバル社会で活躍していくための必須の実践能力である。筆者らは、「異文化を背景とする子どもたち」を特に想定することなく、CCC 育成の必要性を提案してきた⁵⁸。しかし、「異文化を背景とする子どもたち」への日本の学校教育のあり方を考える際にも、CCC は非常に有効な教育理念を提起し、実践を助けるものであると確信する。

「異文化を背景とする子どもたち」への教育支援の社会的意義は、第2において述べたように、人道的意義、セーフティーネットとしての意義、教育学的には地球市民教育の展開、異文化との共存・共生体験および個性化教育と共同学習の推進などがある。しかし、それらだけでは、実際に学校に受け入れる際に、「助けるべき子どもたち」という見方からでは負担感はぬぐえず、積極的で効果的な支援ができなかったり、彼らを利用するだけの状況が生じたりする可能性が高い。しかし、CCC の育成を教育目標の一つと認識するならば、学校は、日本人および「異文化を背景とする子どもたち」が対等に関わり、その関わりを通して、双方がグローバル社会で活躍していくための実践能力を身につけることができる場となるのである。

⁵⁸ 「Cross-Cultural Competence に関する基礎的研究」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』，平成16年3月，第49巻第1部，231-242頁。

1. 日本の「国民形成」という教育目標の限界 —グローバル時代に求められる学校教育の役割—

日本は、これまで学校教育の目標を「日本国民の形成」に限定してきた。グローバル時代において、このような限定的な教育目標はそのパラダイム転換が求められる。

1) グローバル時代とは

グローバル時代とは、どういう時代なのか。

この定義の違いによって、学校教育に期待される役割の定義も全く異なってくる。本稿では、グローバル時代を、否定的にも、肯定的にも捉えるものではなく、経済界を中心に始まり、情報技術の目覚ましい発展によって、社会文化的領域も含めてヒト、モノ、カネのダイナミックな移動の結果起こりつつある、避けて通れない社会現象として、次のように捉える。

グローバル時代の特徴として、国家対国家、イデオロギー対イデオロギーというわかりやすい対立構造がなくなりつつある「混沌たる社会の到来」があげられる。またグローバル化は、「価値の多元化」を促進し、多様な文化や価値観をもつ人々が共に生きていく社会状況を生み出す。これは地域における外国人労働者との関係に限らず、溢れる情報の中にある多様な価値観の中で自分を見失ったり、葛藤を起こしたりする状況を生み出している。さらにグローバル時代とは、「地球的諸課題が顕在化する時代」である。個々の国家の利害やその対立を超えて解決が望まれる環境問題、開発途上国における貧困と開発問題、平和と安全の問題、人権の問題が顕在化し、世界の相互依存関係がより一層強まる。特に経済分野では、多国籍企業、世界的分業、貿易によって階層や階級の壁が一層高くなり、貿易や金融の自由化や情報化が進むことで、技術、情報、資本が集中している先進国が一挙に富をかき集めることができるという不平等を促進する傾向が一層強まる。最後に顕著な特徴として、競争の激化が挙げられる。個人も組織もあらゆる分野において競争が激化しており、激しい変化にうまく対応し、多様な価値観を調停しつつ、地球的諸課題を考慮し、世界の相互依存関係を認識した上で、その競争に公正にうち勝つ資質能力が必要な時代となっている。

2) 初等中等教育における教育目標

では、このような時代にあって、わが国はどのような教育目標を掲げているだろうか。現行の学習指導要領(中学校)には、次のような文言が並んでいる。「人間としての生き方についての自覚」「生きる力」「基礎基本的な内容」「自ら学び、自ら考える力」「人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念」「道徳性」「個性豊かな文化の創造と民主的な社会および国家の発展に努め、進んで平和的な国際社会に貢献し未来を開く主体性」「豊かな個性」「体力の向上および心身の健康」「個性」である。

また「生きる力」に加えて文部省は新たに「確かな学力」という言葉を示しているが、その定義が不明瞭であるとの批判を受けて、2003年10月に中央教育審議会⁵⁹が「初等中等

⁵⁹ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chuky0/toushin/03100701.htm 2003年10月10日現

教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について（答申）」で示した「生きる力」と「確かな学力」の構造では、次のような内容が示されている。それは、「生きる力」は、「確かな学力（知識・技能に加え、自分で課題を見つけ、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力）」「豊かな人間性（自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など）」「健康・体力（たくましく生きるための健康や体力）」からなり、「確かな学力」の具体的内容は「判断力、表現力、問題解決能力、学ぶ意欲、知識・技能、学び方、課題発見能力、思考力」が挙げられている。

では、これらは、先にあげたグローバル時代に要請される学校教育の目標として、十分に対応できているものだろうか。例えば、グローバル社会において激化する競争の中で生きていく資質能力は欠けているのではないだろうか。そもそも文部科学省の捉える「新しい時代」の定義において、どの程度グローバルな競争社会を意識し、何を学校教育の課題として認識しているのだろうか。

文部科学省白書（平成 14 年度）⁶⁰を見ると、「世界規模の競争の激化など急激な変化とバブル崩壊後の経済的な停滞、後退の中で、現在、わが国は大きな転換期を迎えています」とある。そのことによる問題としては「国民の間には、ともすれば、自身を見失い価値観が揺らぎ、そのことが社会のモラル・規範意識の低下を招くという悪循環ともいえるべき現象」をあげ、学校教育の課題をそこから導き出している。「時代や社会の変化に適切に対応していくことが重要」としつつも、「グローバル化の進展、情報ネットワーク社会の到来、知識社会の到来といった変化」に対応するものとしては、地球環境保全など全世界的問題に触れているのみであり、競争社会で生きていくための対応は見られない。唯一競争社会に言及するものとしては、「経済・社会等のグローバル化が進展する中、子どもたちが 21 世紀を生き抜くためには、国際的共通語となっている「英語」のコミュニケーション能力を身につけることが必要」として「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」の策定が挙げられているに留まっている。果たして学校はこの競争の激化への対応として英語に力を入れるだけでよいのだろうか。

2. CCC 教育の提案

無論、上記のこと以外にも、教育現場では様々な取り組みが行われている。総合的な学習の時間でなされる国際理解教育では、他文化理解から出発し、さらに地球市民としての資質能力の育成が試みられている⁶¹。それは、グローバル時代の「世界の相互依存性」を理解し、「地球的課題」を認識し、それを解決するための判断力や行動力を身につける教育を目指しており、また「不平等社会」を打破していくことを意識した取組みとして、極めて重要な教育である。我々はこれに加えて、CCC の必要性を提案する。

1) CCC に関する諸研究

在。

⁶⁰文部科学省編『平成 14 年度文部科学白書』財務省印刷局，2003 年 2 月。

⁶¹加藤幸次・浅沼茂編『国際理解教育をめざした総合学習』黎明書房，1999 年，大津和子・溝上泰編『国際理解』明治図書，2000 年，魚住忠久『グローバル教育の新地平』黎明書房，2003 年，など。

まず、ここでは義務教育から育成が必要なグローバル化社会を生き抜くために必要な中核的資質能力は何か、諸研究のレビュー通して明らかにする。

CCC という言葉、あるいは概念的に共通する言葉は、教育、ビジネス、医療、心理学など様々な分野で用いられている。ここでは、特に教育とビジネス分野での CCC についてレビューし、その内容を定義する。

教育分野では、国外においては、異なる文化の中で多文化教育を行うため、あるいは多文化の状況にある教師に求められる資質能力としての研究が多数行われている⁶²。その中でも CCC の概念をまとめているのは、Hains, Lynch, Winton(2000)である。彼らによれば、CCC をまず個人と組織に分け、個人の CCC とは「相互関係の状況にある個々人が、同じ文化、民族、言語または他の顕著なバリアを共有していないときに、効果的に関わり、コミュニケーションする能力」としている。また組織の CCC とは、「得意先または顧客の独特な文化的、民族的、言語的特徴に敏感である組織の能力」としている⁶³。教師教育分野では、例えば「Evaluation Studies for Cross-Cultural Teacher Training(E.C.T)」をみると、生徒に文化的、社会経済的な援助をマイノリティに対して行える能力を身につけさせるために、教員に CCC をトレーニングしようとしている。CCC の重要な構成用語は、「文化的知識の獲得」であり、様々な異文化に関係する知識を身に付けさせようとする。スキルとしては、「共感、役割を演じるスキル、交渉スキル、不平等、人種差別、性差別を理解して社会的行動をとるためのスキル、あらゆる偏見、圧迫、差別と戦うことへコミットメントするスキル」などが要素に含まれている⁶⁴。

国内では、異文化間教育を含む国際理解教育の領域において、異文化間の問題を克服するために必要なスキル、資質能力等についての研究が多数なされている⁶⁵。例えば、中西晃（1991）が在米の日本人研究者や帰国子女に対して調査を行い、国際的資質を抽出しており、興味深い。

ビジネス分野では、グローバルビジネスに必要な資質能力としての研究が国内外において多数の研究が見られる。CCC という用語を用いているのは、Chareles ら（2000）であり、CCC は、「人々を成功に導く能力として、富の創出において発生する普遍的なジレンマの要因となる対立した価値観を調停する能力」とし、6つの価値観の対を挙げている⁶⁶。また、CCC という用語を用いてはいなくとも、ビジネスパーソンとしての国際的な資質を測

⁶²例えば、Stasz, C., Assessing Skills for Work: Two Perspective, Oxford Economic Paper, 2000 など。

⁶³ Ann H. Hains, Eleanor W. Lynch, Pamela J. Winton, “Moving Towards Cross-Cultural Competence in Lifelong Personnel Development A review of Literature”, Technical Report #3, 2000. (<http://clas.uiuc.edu/techreport/tech3.html>)

⁶⁴ Evaluation Studies for Cross-Cultural Teacher Training ホームページ（<http://www.joensuu.fi/ect2003> 年11月27日現在）。EU から資金を提供されているプロジェクトであり、フィンランドのヨエーン大学が中心となって進めており、フィンランド、フランス、ドイツ、ギリシア、イスラエル、イギリスの間で行われている。

⁶⁵加藤幸次編、河野重男監「国際化時代に求められる資質・能力と指導」教育開発研究所『教職研修 10 月増刊号、心の時代の教育』1996 年、「TNC」政策研究グループ、『グローバル時代の教育戦略「超国家」時代に求められる資質と能力 - 新生「トランスナショナリズム」の教育 - 「インターナショナル」から「グローバル」へ』アルク、1998 年、など。

⁶⁶ Charles M., Hampden-Turner & Fons Trompenaars, Building Cross-Cultural Competence, Chichester, John Wiley & Sons, Ltd., 2000.

ろうとする研究は国内外に多く見られる⁶⁷。国内では田村三郎（1999,2001）が Global Adaptability & Competence という言葉を用いており、アジア5カ国の企業における国際ビジネスの中核的人材へのインタビューからグローバル時代の人材の理想像をモデル化しており、注目される。田村は、知識・情報、スキル、行動特性という3領域に分け、それらを「新しい環境への適応力」「多文化間コミュニケーション能力」「業務でのリーダーシップ」「多様性のマネジメント能力」という4つの能力から構成し、各能力をさらに細分化したコンピテンシーに分けている⁶⁸。

以上のように、CCCの定義は多岐にわたるが、ここで、「グローバル社会の中で、異なる文化と直面する際に、それを回避するのではなく、対峙し、有効活用し、多様な価値観を調停しつつ公正な競争の中で成功をつかむ諸実践能力の総体」と定義する。

2) CCCの構成要素

では、具体的にCCCの構成要素は何なのか。上述したように、CCCに概念的に共通する言葉は、様々な分野で用いられている。そこで、あらゆる分野におけるCCCについてその内容をKJ法でまとめた。そしてそれらを技能、態度、知識、ならびに価値または考え方の4領域に分類して、CCCの構成要素を表4-1のようにモデル化した（表4-1）。

表4-1 CCCの構成要素

CCC：知識 自国の 1. 宗教・文化に関する豊富な知識と深い理解 2. 歴史に関する豊富な知識と深い理解 3. 政治・経済に関する豊富な知識と深い理解 4. 地理に関する豊富な知識と深い理解 諸外国の 5. 宗教・文化に関する豊富な知識と深い理解 6. 歴史に関する豊富な知識と深い理解 7. 政治・経済に関する豊富な知識と深い理解 8. 地理に関する豊富な知識と深い理解 9. 業務に関する知識(技術・管理・営業に関する知識) 10. 世界の情勢に関する知識	CCC：態度 28. 勤勉さ 29. 謙虚さ 30. 好奇心 31. 挑戦する態度(リスクがあっても勇気をもって立ち向う態度) 32. 積極性(何事にもすすんで取り組もうとする姿勢) 33. 目標達成志向(強い意志と情熱を持って目標を達成する態度) 34. 寛容さ(異なる文化や考え方を寛容に受け入れする姿勢) 35. 開放的な態度(相手を信頼し、環境に適応する態度) 36. 広い視野からとらえようとする態度 37. 倫理的態度(優れた人間性を追及し、道徳性を貫く態度) 38. 自信(自分を信じて何事にも取り組む姿勢) 39. サービス精神(顧客のニーズを優先する態度) 40. 社会貢献志向 41. 臨機応変かつ柔軟に対応しようとする態度
CCC：技能 11. 問題解決能力(問題を発見し、分析して解決する能力) 12. 時間管理能力 13. 発想力(様々な情報を活用し、異なる視点から発想する力)	CCC：価値・考え方 42. 普遍主義(規範、コード、法則、一般化を重視) 43. 個別主義(例外、特別な状況、特異な関係を重視) 44. 個人主義(個人の自由、人権、競争を重視) 45. 共同社会主義(社会的責任、協調的関係、協力を重視)

⁶⁷ N. J. アドラー著、IBI 国際ビジネス研究センター訳(江夏健一、桑名義晴)『異文化組織のマネジメント』セントラル・プレス、1996年。太田隆次『アメリカを救った人事革命・コンピテンシー』経営学院、1999年。アーサー・アンダーセン・ヒューマン・キャピタル・サービス『戦略的コンピテンシー・マネジメント』生産性出版、2000年。ハーバード・ビジネス・ブック・レビュー『業績評価マネジメント』ダイヤモンド社、2001年。ベリングポイント『業績評価マネジメント』生産性出版、2001年。太田隆次『コンピテンシー実務ハンドブック』日本法令、2002年。アンダーセン『図解コンピテンシーマネジメント』東洋経済新報社、2002年、など。

⁶⁸ 田村三郎「メガ・コンペティション時代のグローバル人材開発(13)グローバル化時代の中核人材の能力モデル(1)」産労総合研究所(編)『企業と人材』32(738)、1999年58～63頁。田村三郎「メガ・コンペティション時代のグローバル人材開発(14)グローバル化時代の中核人材の能力モデル(2)」産労総合研究所(編)『企業と人材』33(739)、2001年80～86頁。

14. 学びの力（主体的に意欲を持って学ぼうとする力） 15. 専門的技能（高度な専門的スキル） 16. 決断力（冷静に物事を判断し，勇気をもって決断する力） 17. 自己評価能力 （自己を相対化し，客観的に評価する力） 18. 危機管理能力 19. リーダーシップ 20. 説明能力 （意志を適切に表現し，効果的に説明する力） 21. コミュニケーション能力 22. ストレス克服能力 （様々なストレスをコントロールする力） 23. 協調・協働能力 24. 英語を駆使する能力 25. 英語以外の外国語を駆使する能力 26. 共感できる力 （相手に敏感に反応，感情移入できる能力） 27. IT能力（リテラシー）	46. 分解的思考性 （物事を要素に分解してとらえようとする） 47. 総合的思考性（物事を総合的にとらえようとする） 48. 実力重視（何をしてきたか，実績を重視） 49. 肩書き重視（何者であるか，素性と人脈を重視） 50. 自己基準型（自分自身の中にある良心と確信を重視） 51. 外部基準型（自分の外にある規範と影響を重視） 52. 逐次的時間（一つずつ順番にこなすことを重視） 53. 同期化的時間 （同時にいくつかのことをこなすことを重視）
--	---

知識，技能，態度のうち，学習指導要領に含まれていない項目は，次の10項目，「時間管理能力」「リーダーシップ」「専門的技能」「挑戦する態度」「サービス精神」「好奇心（探求心という言葉はある）」「開放的な態度（相手を信頼し，環境に適応しようとする態度）」「国際理解などの用語はある」「実力重視」「逐次的時間」「同期化的時間」である。また，価値観の調停というとらえ方は皆無である。

3. 異文化を背景とする子どもたちとCCC

このCCCの育成には，何より，学校・学級において異なる文化・価値観と日々直面する場が有効である。日本人の中でも階層によって多様化しているという指摘が先行研究でなされているが，そうはいつでもやはり，日本人児童・生徒，外国人児童・生徒は，双方にとって特に異質な存在であり，その点でこのCCCを育成するチャンスである。

昨年度，筆者らはグローバルビジネスにおいて活躍するために必要な4つのキー・コンピテンシー（好奇心，目標達成志向，異視点発想，積極性）を育成することを目的として，中学校段階のショートプログラムを開発し，実際に実践を行い，その有効性の検証を行った⁶⁹。プログラムは，広島県地域の地場産業をグローバルビジネスにするために企画書を作成するというものである。7名程度の会社（グループ）を設立し，情報検索，留学生とのビデオレターの交換，学級を訪れた留学生に対する質疑応答を通しての新商品の開発・企画書作成を行い，その企画書の発表を留学生に評価してもらおうという活動を行った。自己評価や観察を通して，生徒たちの4つのキー・コンピテンシーは概ね向上したと評価できた。しかし，より実践的なCCCの育成・向上のためには，チーム内における「異質な他者」の存在によって，生徒がコンフリクトに直面し，それを乗り越える機会が必要であると考えられた。いくら外国人を顧客と想定して商品開発を行っても，数回外国人との接触があっても，価値観の対峙を経験することはなく，乗り越えがたい壁にぶつかることも少ない。日本人の中でも人それぞれ個性があり，多様化しているといっても，やはり，同

⁶⁹二宮皓，中矢礼美，出口真弓「Cross-Cultural Competencyを育成するカリキュラムの開発と検証」日本カリキュラム学会『カリキュラム研究』vol.14，2005年，89—102頁。

質文化を共有している部分が大きい。もし「異なる文化を背景とする子ども」が存在するならば、全く異なる価値観、趣向性、議論の仕方などとぶつかり合いながら、新商品の開発や企画書の作成の過程で仲間と対峙する価値観を調停していったり、課題を克服して成果を上げたりする中で、CCC は飛躍的に向上すると考えられる（無論そのためには、目標とそのためには対立と調停のプロセスが大切であることを伝えていかなければならない）。そして、プログラム内に限定されることなく、学校生活全体を通して CCC の育成に意識的に取り組むことが可能となれば、その成果は飛躍的に向上することが期待できる。

CCC の育成は、日本人児童・生徒のためだけではない。CCC は、外国人児童・生徒にとっても、将来どのような職種に、どの国で就こうとも重要な能力である。CCC の育成を教育目標とすれば、学校は、「異文化を背景とする子どもたち」と日本人児童・生徒を対等に扱う場となり、問題にぶつかることをチャンスと捉え、お互いが切磋琢磨する場となる。疎外感を感じたり、異質なものとして排除されたり、あるいは「国際理解教育」の中で日本人の能力を高めるために利用されるだけという存在ではなくなる。教師が、学校は日本国民を育成する場、児童・生徒の狭義の学力を向上させる場、あるいは定められた教育内容を伝授する場と捉えるのではなく、異なる文化社会状況においても活躍できる実践能力（CCC）を身につけさせる場として学校を捉える必要がある。

また、CCC の育成を教育目標に加えれば、「異文化を背景とする子どもたち」に対する日本語を含めた行政による教育サポート、地域のサポートも変わってくるのではないだろうか。第2章で紹介した小内らの提唱する「オープンなシステム共生」は、非常に有効な提言であるが、それを実現する動機として、個人と組織にとっての CCC の重要性を認識するならば、その実践により積極的に取り組むことになり、効果を上げることとなろう。学校のみならず、地域社会も企業も、個人としても組織としてもグローバル化の波に流されるのではなく、積極的に対峙していく覚悟を決め、自らの CCC の向上の必要性をしっかりと認識すれば、より積極的に「オープンなシステム共生」に向けた取り組みがなされるのではないだろうか。

第6節 研究メンバーによる座談会

日 時：平成17年10月1日（土）10:00 - 11:00

場 所：広島大学

課 題：今後への提言

参加者：二宮皓，中矢礼美，須藤とみゑ，杉岡正典，橋本康男

橋本；今回の「異文化を背景とする子どもたちへの支援研究」のまとめとして、この研究に参加したメンバーによる座談会形式で、この研究を振り返り、今後の異文化を背景とする子どもたちへの教育支援のあり方を考えていきたいと思います。この研究は広島大学が地域の方から提案された課題を大学の研究者が大学の資金で研究するという「広島大学地域貢献研究制度」の採択を受けて実施されたものです。その課題を提案された須藤先生から、まず、課題を提案された趣旨を振り返っていただくところからお願いします。

須藤；私は15年ほど前から、広島市内の小学校や中学校で、外国の子どもたちに日本語指導をしています。1990年に入管法が改正されて、その時以来、南米からあるいは中国から就労のために多くの方達が日本に來だしました。それに伴い、多くの子どもたちが、突然に公立の小中学校に入ってくるようになりました。現在、文科省が出している日本語指導が必要とされている子どもたちの数は、約2万人に及んでいます。実際に私が学校で携わってきて、この「日本語指導が必要な子どもたち」の数に入っていない子どもたちが、今非常に増えているということが見えてきました。現場で子どもたちをみている中で、そういう子どもたちが不就学という形で問題にはなっていますが。その数は正確には見えていません。また、教材がないとかマニュアルがないとか、そういった子どもたちを受け入れていく上で、多くの問題を抱えています。これを学会で発表したりしてきていますが、なかなか社会的な問題として説得があるものになっていないように感じています。

これは、ただ大きな声で問題点を叫んでいるだけでは駄目なのではないか、これを学問的に研究していただけることができれば、もっと社会的に説得できるものになるのではないかと、当時、広島大学におられた橋本先生に相談しました。そこで、広島大学には「地域貢献研究制度」があるということを伺い、応募したのです。この問題を、大学の先生のご指導のもと一緒に研究していただくことで、具体的な方策が見いだせて、私達の問題が単なる「愚痴」だけで終わらず整理できて、次への行動に移せたらと思って提案しました。

橋本；ありがとうございました。こういった思いで今回の研究はスタートしました。これからは、今後の取り組みのための具体的な提案について関係者で話し合っていきたいと思います。異文化を背景とする子どもたちを受け入れる社会としての意義、掲げるべき理念といったもの、あるいは今後広島でどういった理念を持ってどういった取り組みをしていくべきかといったところを、研究代表者である中矢先生から全般的な点からお願いします。

中矢；はじめにこの話を聞いた時点では、私は比較教育学を専門としていながら、広島県に限らず日本にいる外国人子弟（最初は「異文化を背景とする」というふうにはしていま

せんでした。)には積極的に関わっていませんでした。

私は、インドネシアの教育を研究しているのですが、インドネシアの子どもたちが日本でどうなのかということについて、そういう視点からは研究したことがなかったんですね。まったく別物としてのインドネシアがそのままあるものとして、日本とは関係ない状況で研究するというものだったので、これではいけないな、研究者が世の中に役に立たないと言われるのはこれだと思いました。

この研究の中での私の役目としては、学問的な立場からの問題の整理と提言ということでしたので、まず異文化を背景とする子どもたちを、日本国が、日本社会が受け入れる意義・理念について先行研究をレビューしました。

橋本；それでは次に、今回の研究メンバーにご参加いただいております広島大学の国際担当の副学長でもいらっしゃる二宮先生から、中矢先生の指導教官というお立場もありますので、もう少し広い視点から、今からの日本におけるこういった異文化を背景とする子どもたちへの教育支援といった研究の意義について、お話いただければと思います。

二宮；私もこういう分野では少し研究をしてきたつもりですが、それを思い出してみますと、たとえば日本の大学で国際教育という授業を初めて開講したのは私なんですね。学会でも、外国人労働者の子弟の教育が、古い時代から議論されてきました。帰国子女という帰国児童・生徒の問題も、異文化接触あるいは日本の再適応という似た問題で、古くからとらえられてきています。国際教育というのはそういう意味で、我々専門分野からいえば、考えてきていたテーマだと思うのです。私自身がこのメンバーに入れていただいて、申し上げたり、いろんな柱として提案してきたのは、一つはそういう権利とか制度という仕組みをよく理解した上で、言葉、概念、その子どもたちが置かれている位置、権利義務関係ですが、こういうものを踏まえながら、一人一人違うということも考えながら、研究が進んでいけばいいのではないかなと思ったところです。

一方では、不登校の問題についても、我々も研究して参りまして、諸外国の不登校の実態に関する比較研究を、これは文部省から委嘱されて研究しました。そこでたった一つ、大きな違いを発見しました。日本の場合は、学校以外の場で勉強することを認めていない義務教育システムですが、諸外国の場合は、家庭が教育を行ってもいいという伝統の中で学校というものが出来上がっています。家庭で教育する権利とか、ホームスクールと呼ばれるようなボランティアの人たち、半ば政策的に制度化された制度、そういう文化あるいは教育制度観というものを持った人達が日本に来られた時に、学校以外では全く教育できませんよという日本人の感覚を、その人たちは日本の学校に必ず送らなければいけないという義務はないのに、自分で教育してもいいのにと思うコンフリクトあたりも、この研究でも話題になっていると思います。

橋本；二宮先生が言われたように、こういった教育の問題を考えていく上で、学校の問題と地域の問題（地域というのは教育の場でもあるし生活の場としても意味があると思うのですが）があります。地域においても、生活面でのサポートから教育面でのサポートにも広がっていくような気がします。地域でのサポートという活動しておられる立場から、杉岡さんに、そのあたりの話をしていただきたいと思います。

杉岡；私はこの研究に、臨床心理学、特にカウンセリングをしている立場から参加させていただきました。子どもたちに問題が多いというようなことはいろいろ言われてきていました。学校の支援だけでは今のところ足りていないのではないかとということがあって、地域の人たちと一緒に地域でのケアというのをやっていこうということにしました。地域では、学校の中だけでは足りない、行政だけでは足りないというところを、ボランティアの方が中心となってやっていらっしゃいます。私はそれに参加させていただく形から始めました。この研究に参加させていただくことで、臨床心理学の立場から、こういった問題にどういう事が言えるのかということや、地域での心のケアといったことについて、学校での支援と絡めて、どう考えて言ったらいいのかということに興味がありました

橋本；私自身は、須藤先生からのお話をいただいた時には、地域連携センターというところにいました。広島大学が、全国で初めて大学と社会との連携を進めるために作った組織で、その立ち上げから関わらせていただいていたいました。元々は行政の職員です。この研究の途中で大学を辞めて、現在はまた行政に戻っております。そういった立場で、社会のあり方、不条理を正してできるだけ沢山の人が幸せに暮らしていく社会というのは、どうして作っていけばいいのだろうということを、ずっと考えてきています。

今回の問題についても、社会全体の問題として、たとえば行政のあり方だとか地域のあり方、今、杉岡さんの話であったように学校だけではダメだし、行政だけでもダメだといったような点や、行政自体がやること、行政が地域や民間団体に対して支援をしていけること、あるいは地域社会や企業に期待されるものは何だろうかとか、そういった視点から、私自身もこの研究に参加させていただきました。

それでは具体的な中身の話に入りたいと思います。まずは中矢先生から今回研究していただいたコアの部分について、少しお話をいただきたいと思います

中矢；第一章で橋本先生が書かれているように、外国人の子どもたちの数が10万人、学校に行っている子どもたちが7万人、日本語の指導を必要としている子どもたちが2万人、この10万、7万、2万人の格差というところが、理念を考えていく上での大きな鍵になっていくかと思います。先行研究で言われている理念は三つに集約されます。

一つは人権、日本も批准している児童権利条約に書かれているように、教育の保障は当然のことなのですが、それを積極的な保障にしなければならない。機会の保障だけではなくて、結果も踏まえて平等をどう考えるかという人権の視点から考える必要があります。

もう一つは社会統合の理念なのですが、社会的底辺の底辺化の防止。いろんな国で既にいろんな問題が世界的な問題として起こっているのですが、社会としてのセーフティネットの確立が必要になります。グローバル化はどんどん進んで、日本もこれから異文化を背景とする子どもたちが減るということは絶対にないのであって、そのことを覚悟して、セーフティネットを確立しなければならないということです。

三つ目は経済力。最終的には経済力につながっていくのですが、国力向上とか地域の活性化につながるものとして、経団連のいう国民の付加価値創造力の向上が必要とされています。企業は外国人を雇った時点で、その子弟に対しても責任を持つこと、そして企業のせいだけにするのではなく、地域社会の人たちも、この人たちは自分たちの財産であると

いう認識に変わっていく必要があります。

これらすべてに関わる理念としてよく言われているのが「共生」という言葉です。先行研究ですでに言われていることですが、従来この共生という言葉の使い方はイデオロギー的に唯一それしかないという形でとらえられてきた点に問題があるため、今後は共生の概念というものをちゃんととらえ直してオープンなシステム共生を追求する必要があります。この考え方は、須藤先生の取り組みや今後広島の状態改善について非常に示唆に富むものです。

橋本；今回の研究のひとつの特徴として、問題になっている子どもたちの問題解決だけにとどまらず、日本の社会のあり方全体として考えていこうという点があります。今後の日本の将来というものにも目を向けていきたいということ、特に、中矢先生のお話にもあったように、人権の問題あるいは社会のセーフティネットの問題と同時に、国の活力につながるような経済力の問題、そういった優しさの部分と次に発展する力を作っていくという部分の両方を、この広島という土地から考えていくのは意味があるのではないかと、研究のスタートのときにメンバーで話し合いました。

これからのそれぞれの国のあり方、社会のあり方、そしてその中での教育といものについて、二宮先生からお話をいただきたいと思います。

二宮；今の理論的な枠組みが示されて、社会の中から広くどうとらえていくかということですが、先ほどの三つの枠組みは、我々はよく勉強しているかと思うのです。でも、例えば、世界人権宣言で教育を受ける権利を積極的に保障しましょう、とても結構なことで誰も議論はないし本人が望めばそうしましょう。しかしここで問題になっているのは、人権として保障されていかなければならない教育の中身なんですね。その質は問われなければならない。私たちはじゃあどう考えていくのかという、私自身は答えというものを持とうとしています。

2番目の柱でセーフティネット。社会的統合、これはヨーロッパも大変で、やらなければ良かったとか、オランダについては、オランダ語ができなければもう移民を認めないとかという動きがあります。それをナショナリズム化と呼ぶかどうかは別として、社会統合という難しい問題がある。そうすると、じゃあ日本はどうかと方法が問われると思います。何が社会的統合、セーフティネットか？排除することも一つのセーフティネットで、誰かを守るわけです。守られる人が誰で、どんな方法かについて、我々は教育ですから直接関係ないと言われればそうかもわかりませんが、考える必要があるだろうと思います。それから付加価値も、一人の子どもが大人になって社会参加していく時のことを考えたら、当然日本はその子に対して責任を持ってあげたい。ならば、日本として、付加価値をその子にどうつけてあげればいいのか？その結果、それが日本の役に立ったと、じゃあ税金を使いましょうといった政治的な議論ができるかもしれませんが、ここは人間存在として考えて、その子がすべての子どもがやがて大人になり、社会参画していったら、人類の安寧に一人ひとりとして貢献していくとして付加価値をとらえ直していくと、教育の中身に近づいていくと思います。この辺は非常にフレームワークだと思いますが。

橋本；そういった社会全体の考え方、その中での教育の質という話だったと思います。今

回の研究の特色は、こういった、二宮先生、中矢先生といったご専門の先生方と、地域で活動しておられる須藤先生や杉岡さんのような方が、（杉岡さんの場合は、研究者としての側面と実践者としての側面を持ちですが、）そういったメンバーが議論しているということであり、それが一つの価値だったと思います。

二宮先生や中矢先生から、少し大きい話から、最後に教育の質・中身に戻ってくるといってお話を伺いましたので、これまでのところを踏まえて、須藤先生から実際の現場で思っていることを、今の話をつないでいくようなところで、いろんな問題をぶつかっておられる現場での思いを含めて、原点の部分を少しお話ししていただきたいと思います。

須藤；実際にこの研究をスタートして、二宮先生や中矢先生の指導を受けていく中で、また、中矢先生に先行研究などを紹介していただいて、大学でこれだけのことが以前から研究されていたのだという驚きがとてもありました。外国人の子どもたちが入国してきたのは、1990年ごろで、文部科学省にしても、広島県、広島市の教育委員会にしても、これは大変だということで、マニュアルを作ったり教材を作ったりといったといった対応はそこからスタートしたとばかり私たちは思っていたんです。先生方から、それ以前から国際理解教育に関してとか文化に関する研究などがなされていたと伺い、なんでそれを早く教えてくれないの、どうしてもっと現場に還元してくれないのという思いがありました。大学だけが、学問として私たちの手の届かない多くの研究なさっていらっしゃる、もっとそれが早く分かっていたら、教材一つ作るにしても何をするにしても、もっと楽に子どもたちに1番ふさわしい形で何か出来たのではないかなという思いがありました。

例えば、中学校へ子どもを連れていって入学させたいと言うと、「いや、外国人の子どもは受け入れることはできない。」と言う校長が実際にいました。そこで、実はこういった世界人権宣言もあるし、子どもの権利条約にも批准しているということが私たちにも言えれば、もっと納得していただけたのではないかなと思います。そういった点で、現場と大学との連携といいますか、その必要性をこの研究を通して、私はとても感じました。

文科省が、教材を作ったりマニュアルを作ったり、昨年の秋から不就学の子どもに対する施策をスタートしたという風にも聞いていますが、それらは、今ある枠組みの中で、そこだけをなんとかしようという風に動いているように思います。それは、先ほども言われた、社会的に考えていかなければならない問題ではないかという気づきというものがありました。単に子どもたちにこうすれば日本語を早く覚えとかこれは鉛筆というんだよというだけの関わりではなく、私たちが現場で見聞きしてきたものをもっと大学の先生や、あるいは行政の方に伝えることによって、外国人の子どもだけではなく日本人の子どもも含めて、社会の仕組みを少しでも変えていけるきっかけになるのではないかなと思いました。

橋本；これだけ新しい要因がどんどん出てきて新しい環境が生まれ、今までの経験や知識の量だけでは解決がつかない問題がどんどん社会に増えている中で、大学として対応するために、広島大学は全国に先駆けて考えて社会との連携の組織を作ったのだと私自身は理解しておりました。それは、大学の教育・研究を、社会に役立たせてあげるという一方的な貢献ではなくて、社会との双方向の交流の中で、教育・研究自体の質を高め、双方の新たな発展につないでいくというものです。

今の時代、教育は教育、行政は行政、現場は現場という形ではなくて、双方向のつながりが要るような時代になっているように思います。杉岡さんは、研究者の立場として、また地域の実践者として、両者をつなぐ場を経験し体験されているという立場でこの研究に参加いただいていますので、そういった視点から、今後の問題についてお話をいただければと思います。

杉岡；臨床心理学を専攻していますが、まだまだ臨床心理学の分野では、この問題、子どもたちの問題に対して取り組みが少ない、ほとんどなされていないのが現状だと思います。従来のメンタルヘルスといったことは、社会精神医学だとか、公衆衛生の流れでやっているところがありますが、心理学では少ないです。そういった中で、この研究に参加させていただいて、教育学とか比較教育学、社会学といった自分になじみのない研究に触れることで、自分のやっていることが相対化できました。地域と研究をつなぐということもそうですし、心理学と教育学をつなぐということも、学問間の連携もあったのではないかと思います。そういったことが、地域で活動する時に、今自分がやっていることが社会的にはこういうことなのではないかと、心理学の視点だけではない考えが浮かんできたということもありました。

橋本；地域と研究がつながっていくこと、それぞれの立場での活動が、共通の社会を見ながら、社会的な位置づけや社会との関わりを考えながらやっていくこと、そして複合的に取り組むという話がありました。結局、複合的に取り組むことによって新たな切り口が見えてくる、新たな発展のエネルギーが生まれてくるという点では、今回、我々が異文化を背景とする子どもたちの教育支援の中で取り上げようとした、多様性が生み出す力といったものにつながっていくと思います。それぞれがそれぞれの分野の中で完結的に問題を考えていくのではなく、相互に乗り入れしていく中で、混乱も発生するかもしれませんが、結局は共通の問題、地域統合、高度なコンセンサスが生まれてくることによって、新たなエネルギーを生み出していくのではないかと思います。

これまで、研究の進め方やそれぞれの関わり方の中で感じたことを話していただきましたけれど、これから少し具体的な提言に入っていきたいと思います。少しまとめて、今後こういったことが必要なのではないかということをお話し合っていきたいと思います。あらかじめお断りしておきますが、今回は今まであまりなされていない分野について、なされてない形での共同研究という取り組みでしたので、新しい取り組みの形や枠組みの模索が主になっており、個々の提言にどれだけ掘り込めたかどうかについては、議論があるかと思います。しかし、我々のこういった提言をもとに、今後の発展につながっていけばという思いで考えてみたいと思います。それでは中矢先生、お願いします。

中矢；私の提言というよりも、二宮先生の提言になろうかと思います。この研究を始めるよりも前から二宮先生を中心にクロス・カルチュラル・コンピテンシー⁷⁰という、国際社会・グローバル社会で活躍していくための実践能力をいかに育成していくか、という研究を進めていました。このCCCという言葉自体、新しい言葉であり概念で、そこからの研究だったのですが、この研究を始めた時には、いわゆる日本人の子しか頭にありませんでした。

⁷⁰ Cross-Cultural-Competency

た。今回の共同研究を進めていく中で、日本人というのは一体誰なのか。これからの日本の子どもたちの教育の問題であるとか、日本社会の異なるものの受け入れ方の問題を考える際に、子どもたちだけでなく、大人のコンピテンシーとしても、盛り込まなければならない能力観そのものではないかという風に思いました。

学習指導要領の問題についても、須藤先生が言われていますし、教育の中身については二宮先生も言われています。中身はどうするという時には、子どもたちに対してこういうふうに指導すればいいというカリキュラムであるJSLがありますが、それだけではなく、日本に住む子どもたち全員にどういう力をつけなければならないか考えた時に、CCC概念は鍵になると思います。このCCCの中身は非常に多様なのですが、今の日本の教育の中で、中身の問題で大きく欠けているものは、異なる価値観と価値観がぶつかりあった時にそれから逃げるのではなくて対峙させて調停することだということが分かってきました。それは日本人の子どもだけではなくて、日本に住んでいてもどこに住んでいても必要な能力なのです。

具体的には、今、総合的な学習の時間などで国際理解教育などがなされていますが、外国の子どもたちを人権の視点からとらえて「優しい気持ちで受け入れましょう。共生していきましょう。」と理想をのべていくだけであるとか、また彼らを題材にして、日本人が異文化や他の国を理解していく材料にしていけるだけではなくて、CCC育成のための授業をすることで、異文化を背景とする子どもたちの受け入れの問題にしても、彼らを助けるだけではない教育ができていくのではないかと思います。それができた時に、今、学校が直面する問題というのは、大きく改善されるのではないかと思います。これを具体的に進めていく方法として、これを教育目標に最初から入れていくところから始めて、具体的なカリキュラムを根本的に作り直していくということを今後行っていきたいと思っています。

橋本；中矢先生のクロス・カルチュラル・コンピテンシーをどう訳すかというのは、いろいろあると思うのですが、私の理解では、異文化が交錯していく中で強みが生まれてくるとか、そういったイメージを持っています。私自身は、かわいそうだから何かしてあげるという考え方ではない考え方が、今から求められると思います。それは、自分自身が変化していく、自分自身を変数としてとらえられるかどうかの問題です。自分が確実な固定した石の上に立って安全だから誰かに何かをしてあげるというのではなくて、自分自身もほかの人との関わりの中で成長していくという、自分の古い枠を破壊しながら新たなものを創造していくところから新たなエネルギーが生まれてくる、そういったイメージを私は持っています。そのためには、相手と対等な土俵の上で対話をしていく能力といったようなものだとか、みんな一緒というのではなく、同じだけれど違う、違うけれどそれを尊重しながら、その違いの中から何を見つけていくのかといったようなことが、私自身が関わっている行政のフィールドでも大事になっているような気がしています。そういったところから二宮先生にも、社会の強みといった点の話をいただければと思います。

二宮；”One of them”だと思います。それがすべてだとは誰も思っていないで、でも私どもとしてはとても貴重な提言をさせていただいていると思います。日本の学校教育は、万人のための光であればいいのですが、そこにはいろんな人たちが並んでいる。並んでいてもこ

れは一向に不思議ではない。でも、その人たちをなんのためにどのように教育するつもりなのか。今までは日本国民という概念だったのです。日本国民の将来を考えるだけでしたけれど、今はいろんな人達の将来を考える時代です。それがCCCで、外国の子どもたちも一緒に力をつけて上げれば良いのではないかとという視点は、とてもいい視点ではないかと思っています。そのように考えていきますと、未来・現在・過去という三つの大きな視点をぜひ最後に考えてみたいと思います。

今、CCCといったようなもので未来を考えるという、その未来というのは人生でしてその子どもたちがどういうキャリアを通して自己実現をしていくつもりなのかという観点から、すべての子どものことを考えて与えてあげるべきではないかと思います。その一つが例えば世界の中で生きていくのであれば、CCCは何人にとってもあったらいいかもしれません。今のように、英語教育がもっと徹底して行われたら、どんな人でも中国の子どもさんでも日本の子どものさんでも、世界の中で仮に生きていくとすれば、英語教育だと考えていける。未来の教育、キャリアの教育というのは、モデリングだと思います。日本の子どもは、昔は大鵬卵焼きといいましたが、今はジャイアンツとか、お父さんお母さんとか、モデリングというもので私達は勉強しています。外国人の子どもたちは、国内においてモデリングはタレントだそうです。多くの外国籍の人達が、日本のテレビの中で大活躍をする。モンゴルの子どもたちにとっては、朝青竜などは神様みたいなものだと思います。と考えていくと、ラテンアメリカの人にもモデリングがあってしかるべきなんですね。それはサッカーだろうと思います。じゃ、ラテンアメリカの子どもたちがサッカー選手を夢見た時に誰が支援するんですか？ブラジル留学ができるのですか？自分の子どもさんが日本にいたらブラジルにいたときよりも個人的身体的能力が優れているわけですから伸ばしていただけるのですか？誰がコーチングするのですか？どこにクラブがあるのですか。サッカー選手を夢見ているのに、ブラジル、ペルーの人達は、サッカー選手になればジーコ監督にもなれるのにと思っていても、チャンスがないですね。

日本人の子どもでもそうですが、日本社会でたちまち生活しなければならない。たちまち食べていかなければならないということかというと、学習と生活への適応とがいっしょにうまくいけるようなルールの学習と文化の調整能力が必要だと思います。日本語も含めて、一生懸命取り組まれているところだと思います。

最後に、もう一つ大切なのは、過去だと思うんです。誰のお子さんとして生まれたのか、お母さんは誰か、母の文化が自分の文化のスタートラインです。母系社会という訳ではないですが、母語という言葉があるように、母語は母の文化ですから、大切です。そこから必ず尊重しなければならないのがアイデンティティーです。「過去」はアイデンティティーの唯一の根拠なのです。私たちは本気になって考えてあげているのか。両親がアイデンティティーという観点で自分の文化を大切に、日本の文化を相対化して、あなたは日本人ではありませんよというアイデンティティーはブラジルや中国だってかまわないと思います。

このように、領域の広がりと同時に未来・現在・過去といった時間軸というもので、三つの枠組みをさらにかぶせていただいたら、最初に言ったように、CCCはすべてではない。

それもあるという程度なんです。”One of them” だけどすごい！という感じで考えさせていただいています。

橋本；未来・現在・過去ということで、現在における日本での生活学習，文化調整能力だけではなく、未来としての今後の人生としてのキャリアの作り方，そして過去という切り口からの個人としてのアイデンティティー，文化のアイデンティティーといったようなお話だったと思います。こういったCCCは，いわゆる学校における教育だけではなくて，地域での生活の場面でも大きな要素となってくるとは思いますけれど，そういった分野に関わっておられる視点から，杉岡さんの提言をお願いしたいと思います。

杉岡；私の提言としては，現象主義の立場から，心の実態調査の実施です。心の実態というのが，まだ分かっていないのではないかと考えています。臨床心理学というのは心のケアを考えていく実践的な学問をすることなのでこういう提言をさせてもらったのですが，たとえば学校にはどれくらい入っていて，どんな問題があって，親とどんな関係で，子どもたちの心の状態はどんなのか，という具体的な実態調査がまだないのではないかと考えています。これをぜひやっていただきたいなと思いますし，やる必要があるのではないかと考えています。こういった実態を踏まえた支援というのが，地域社会でボランティアなどされている人たちにも有益な情報にもなるし，子どもたちのためにももちろんなります。

橋本；心の実態調査ということで，これは二宮先生のアイデンティティーの形成というものにもつながってくるとは思います。このアイデンティティーの問題は，いわゆる異文化を背景とする子どもたちだけでなく，いわゆる日本の子どもたちにとっても，今，アイデンティティーというものをどう形作っていくのかが問われていると思います。

それではつぎに，私自身の提言です。幅が広がるのですが，行政自身が，こういった問題の取り組みについての情報の発信であるとか，行政サービスの中での多言語での情報提供といった問題，あるいは民間での活動への支援あるいは就労への支援など，いろんな問題があると思います。地域社会にも，いろんな役割が期待されていると思います。または，企業側としても，いわゆる労働力としてだけではなくて，企業としてできる，たとえば子育てへの配慮とか生活への配慮といったようなものについての検討といったものがもっと要ると思います。全体としてみると，新しい枠組み，この問題を異文化を背景とする子どもたちに限られた問題として取り組んでいくのではなく，社会としての取り組みとして考えていくという点に尽きるのではないかと考えています。

こういう点では，最近行政の政策も変わってきています。たとえば地域福祉計画を厚生労働省が打ち出していますが，今までは福祉というのは恵まれない特定の人に対しての施策だったのが，この地域福祉計画からは，社会全体として，地域社会全体として考えていく，特定の個人への施策ではなくて，地域福祉というのは社会全体のあり方を問い直していく地域づくりの取り組みなんだということが，かなり明確に打ち出されています。このように，行政自体も変化の中に，過渡期にあるということで いろんな方面からの今回の研究のような蓄積が，それを大きな流れにしていくのではないかなと期待しています。提案者の須藤先生から提案の提言をお願いします。

須藤；実際に私たちが現場で関わっていく時に，私たち自身が狭い世界の中だけで動いて

いてはいけないのではないかと感じています。先ほども言いましたように、連携というのは、とても必要なのではないかと感じております。二宮先生が三つの大きな視点をとお話しして下さいましたが、これは外国人の子どもに限らず、日本人の子どもにとっても、今とても必要なことだということだと思えます。

私自身学校の中に入ってみて、日本人の子どもが多様化していると感じています。LD（学習障害）の子がいますし、ひきこもりの子どもがいます。その子どもたちが学校に來ていないということ自体が、いけないことだという風な意識で先生たちに評価を受けています。教育の質を問われるというところで、これから研修や大学との地域連携研究などにかかわることによって、先生方自身も学んで欲しいなと思います。また、子どもと関わっていく中で、やはりカウンセリング的なことは必要だと感じて、私自身も2年ほどカウンセリングの勉強したのですが、先ほど杉岡さんが言われたように自分自身の持っている専門的なものプラス何かが、違う分野での連携も自分自身の中で必要なのではないかと感じています。

この研究に手をあげさせてもらった大きな理由は、最終的には広島という地域で、外国の子どもたちに対する意識が行政も学校の先生も一般市民の方も、ボランティアに関わっている方は別として、まだまだ薄いような気がしているからです。現状を話しても、あなたは好きでボランティアしているでしょう、という程度の受け止め方でしかないという、そういう理不尽さや悔しさがあって、手をあげさせてもらいました。外国人集住地域では行政も取り組まざるを得ないということで、群馬県や神奈川県、愛知県などでは、いろんな形で取り組まれています。群馬県太田市では英語教育も特区として学校に取り入れられていますけれど、まだまだ広島では、「大きな問題が起きてなければ、何もなくていいのではないか。」という意識です。最初90年に外国から子どもたちが入ってきた時には、大変だということで、とりあえず教育委員会も動いてくれましたが、今はなんとなく落ち着いていて、ことさら何かをしなければならないとかはないので、先生方の研修会もなくなっていますし、学校間の連絡協議会もなくなっています。そういった取り組みが予算の関係で消えていっています。しかし、これから広島に外国人が全然入って来ないかということではないと思います。社会の中での意識化というのを、それぞれの分野でしていただけたらと思います。

最終的にはやはり個々バラバラにやっていくのではなくて、広島地域にも中国地方でもまだないのですが、異文化を背景とする子どもたちの支援拠点としての、「リソースセンター」というものができればと願っています。そこから情報発信だとか、情報の共有化だとかできると思います。私自身、個人的に相談の電話やメールをいただくことがよくあります。昨日も、アメリカ人の子どもにひらがなを指導するのにどうしたらいいかといった相談を受けましたが、こういったことは広大でも研究されていると思うんですね。しかし広大の先生に、ボランティアの人たちが直接に電話をすることは無理だと思います。ですから、リソースセンターがあって、橋渡しの役目もするし、情報の発信もするし、相談も受ける。そういったリソースセンターの設置を説に望んでいます。

橋本；リソースセンターというのは、異文化を背景とする子どもたちへの教育支援を中心

に、資料だとか情報が集まっていくという所というところ方でいいですか。

須藤先生の今の話の中で印象深かったのは、一時期にはやるけれどもすぐその後やらなくなるだとか、一握りの人だけがやっているとかという点です。日本の社会のいろんな問題に関わっていて、「川を渡る、渡らない」と言うのですけれど、「あなたは川を渡ったんだからとことんやりなさいよ、私は渡っていないのだから知らないよ。」という考え方を感ずます。そこをうまくつながりを作っていくのが大事なような気がしますし、それが多様性の中の連続性といったものにつながるのではないかという感じがしています。

それでは最後に、研究代表者の中矢先生と、二宮先生から一言ずつまとめをいただいて、この座談会を終わりたいと思います。

中矢；一番大事なのは、この成果を次にどう生かすかということだと思います。須藤先生が初めに言われた通りなのですが、1年間ここで研究会を開いても、一つの形、報告書としてまとまっても、これが先ほど言われたように、次の行動に結びつかないのであれば、今までと何も変わらないですよ。この報告書が素晴らしいものとは思いませんし、これからやらなければならないことが分かったという程度のものです。学問的にはとても使えないものだと思いますし、新たな知見があるとか、新しいデータがあるとかいう訳でもないです。これは絶対現場の人たちに使えますよというものでもありません。これを次に使える形に生かせるようにして、この研究の終わりにしたいと思います

二宮；一言。今までは、こういう研究や実践をされている方たちと一緒にする時は、我々大学人が理論的な枠組みとかそういうものを提示しながら一緒にやろうと思っていたのですが、先ほど須藤先生の話聞いて、大学がしなければならないこと、今まで等閑視したといひますか、無視していたといひますか、慣れていないといひますか、言い訳の言葉ですが、そういった事に気づかされました。やはり大学というのは工学部と同じように、教育学部も教育研究という技術開発をすべきだ、開発された技術をどうやって現場へと還元できるのかということで、「連携」という言葉を使われていましたけれど、今気づかされたという感じだす。

リソースセンターができれば、大学の中にできていいと思ひますが、しっかりした技術開発を持っていかなければプロフェッショナル支援、つまり一緒にやっていくプロフェッショナルな支援というものに応えられないのではと、須藤先生の最後の鋭い言葉で教えていただいたというのがまとめになるかと思ひます。

橋本；ありがとうございます。今、二宮先生が言われましたように、今の時代、特に多様性なり多様性の連携が大事になっている中で、同時に専門性がより必要になっています。そういった中で大学の価値とか、あるいは期待といったものがあると思ひます。

今回の研究自体が中矢先生もおっしゃいましたように、新しいフレームワークへの挑戦であって、まだその成果をあげたというところまで届いていないと思ひますが、新たな動きのきっかけになればと思ひています。今日はどうもありがとうございました。



(参考資料 1)

「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」
地域を語る座談会

日 時：平成 17 年 9 月 10 日 (土) 9:30 - 12:00

場 所：中区地域福祉センター 小会議室

参加者：松岡 亜紀夫 (安芸高田市立吉田小学校教諭 日本語教室担任)

伊藤 美智代 (呉市 ワールドキッズ・ネットワーク)

黒澤セリア (日系ブラジル人 カウンセラー)

須藤 とみ系 (広島市立東浄小学校非常勤講師 HOPE プロジェクト)

杉岡 正典 (広島大学附属心理臨床教育研究センター 相談員)

栗原 団司 (北広島町立南方小学校教諭)

司会：橋本 康男 (広島県自治総合研修センター)

(敬称略)

橋本；これから，日本に住む異文化を背景とする子どもたちに，学校と地域では今何が問題となっているのか，今後何が必要なのかについて話し合っていきたいと思います。

まず最初に，皆さんから自己紹介と，それぞれの立場で普段感じておられる問題などを一言ずつお話いただきます。それから，異文化を背景とする子どもたちを地域で受け入れることによる可能性について考え，その上で，今後，学校で何ができるか，地域ボランティアに何ができるかなど，地域で取り組んでいかなければならないことについて考えていきたいと思います。須藤先生から順番に，自己紹介，活動内容および活動を通して感じている課題についてお話をお願いします。

< 活動内容および現場における課題意識 >

須藤；広島市内の小，中，高等学校で日本語指導をしています。学校外では学校に行けない子どもたち，あるいは学校の指導だけでは不十分な子どもたちの教育支援をHOPEプロジェクトというグループを作って活動しています。15年ほど前から外国から来た子どもたちの日本語教育に携わってきました。広島地域にいる外国人の子どもたちの数は，愛知県などに比べると多くはありません。でも「多くはないけどゼロではない」ので，彼らに何らかの支援活動が必要だと感じています。行政との連携や，学校の中での先生方との連携が難しく，取り組んでいく上でも継続性がなく，実績が蓄積できないということが，問題だと感じています。

松岡；小学校の教員です。1年間ブラジルに留学していました。小学校と中学校で，日本語指導をしています。今私が感じているのは，子どもたちの不登校傾向が強いということです。それは日本語が分からないということなのか，それとも学校という風土についていけないということなのか，日本で生活していく上で，将来の展望が見えないということなのか，将来のグランドデザインがなかなか描けないのか。ブラジル人が日本で暮らしていく上で，大きな課題となっていると思います。

セリア；ブラジルから来ています。子どもを持つ親の立場でお話したいと思います。ブラジルではカウンセラーとして働いていました。日本でも1週間に1回ですが，ボランティアでカウンセリングルームを開いています。子どもだけではなく，親のカウンセリングもしています。大きな問題がいっぱいありますが，保険の問題はとても大きいです。皆保険にあまり入りません。だから怪我してからとても困ります。

また，母親は日本語をあまり話しません。これに対して，子どもはポルトガル語をだんだん忘れていくので，コミュニケーションが大変です。親子のコミュニケーションが難し

いために、いろいろな問題が起こってきます。お母さんたちの仕事の時間が長いので、子どもにあまりかかわることができないのも問題です。

栗原；小学校の教員をしています。現在は日本語指導はやっていませんが、私も1年間ブラジルに留学していました。

いま一番考えているのは、学校現場で言うと進学の難しさです。高校まで行くことすら難しい。中学校で止めてしまう子にはいろいろな理由があると思います。言葉の問題、学習についていけない問題、友達とのコミュニケーション、親とのコミュニケーションの問題など。言葉は悪いけれど「逃げる方が楽」というところもあります。日本でうまくいかないと「ブラジルに帰るのだから」と言います。もちろんブラジルでもうまくいかなくて、また日本へ帰ってくる。しかし、授業にはついていけないから働くことになる。

また、「何人（じん）か？」と聞かれた時のアイデンティティーの問題も不安です。日本語ができる子は「日本人だ」と答えるけれども、日本語ができない子どもは、「ブラジル人だ」と言いながらも自信がない。

親はポルトガル語しかしゃべれない。子どもとのコミュニケーションがとれないから、学校関係について子どもに対して何もできないと思ってしまいます。子どもは子どもで、ポルトガル語が分からないから、親は何も分かってくれないということになります。

日本の教育現場では「日本語教育」が軽視されているのではないかと思います。日本語教師のレベルの確保も軽視されています。マイノリティの排除になっているのではという懸念を感じています。

伊藤；ワールド・キッズ・ネットワークという市民グループで、外国人の子どもたちの支援活動をしています。

今まで言われたような問題がたくさん子どもに起きています。この前、子どもの一人が、「自分のこと、人間じゃないという気がしてきた」と言っていました。そんな大きな疎外感を多くの子どもたちが持っています。自己否定的になって、物の考え方、暮らし方、将来のことなども全部否定的に考えるようになってしまいます。この子たちに意欲を持って生きていってもらいたい、夢を持って生きていってもらいたいと活動しています。苦しむ中でもだんだんと変化が出てくるようになりましたので、これからだと思っています。

杉岡；広島大学の附属心理臨床教育研究センターの相談員をしています。僕は、外国人の主に中学生を支援するボランティアに参加していて、子どもたちと関わっています。その学習支援と心理的支援を行っていますが、先ほどから出ている問題の、不登校が多いとか、将来の展望が見えないということをやはり感じます。自分の専門の目から見ると、心理的な問題というのは親子関係だったり、友人関係だったり、自己概念だったり、思春期の子どもたち特有の問題も勿論ありますが、それに加えて、外国人特有の問題、彼らの置かれている状況のなかでの問題というのにもあるように感じています。

<外国人子弟のプラス面>

橋本；では、そういった問題に対してこれからどういう風に考えていけばよいのかというところを話し合っていきたいと思います。

先ほど松岡先生や伊藤さんは、「夢を持って意欲を持って過ごしてほしいということ」だと言われましたが、この問題に対してどう考えていけばいいのでしょうか。

伊藤さんから見て何に希望を持っていけばいいと思われますか。暗い話ばかりじゃなくて明るい話もあるのではないのでしょうか。彼らと一緒に交流していて、伊藤さん自身が貰ったものがありますか。

伊藤；ブラジルの子どもたちが多いのですが、彼らは明るくて積極的なんです。

例えば地域の方たちと活動する場面がワールド・キッズ・ネットワークにはありますが、物怖じしませんから地域のおじいちゃんおばあちゃん達に聞かれても、はきはきとどんどん答えていきます。とても可愛がってもらえるんですね。踊ってくれないかと言われると、

最初はもじもじしていますが、踊り始めると、みんなをどんどん誘って、場が広がっていきます。この辺は日本人の子どもにはその積極性は見られません。こんなところが、学校の中やいろんな活動で発揮されれば、楽しくなると思うのですが。

杉岡；外国の子どもたちは積極的ですね。日本人の場合、お互い左右を見て遠慮して動かないというのがありますが、それをつき破って行くと言うのは、大切なことですね。外国の子どもたちは、日本人のように回りの人がこう考えるから従うというようなことはないのかもしれませんが。学校現場でも、そういった外国の子どもたちの行動を日本人の子どもたちが見て、「こういうのもいいのかな」と思うようになることもあるようです。

< 学校・地域の意識改革 >

橋本；日本人の子どもたちがそれを見て、こういう行動様式もいいんだということで変わることもあったらいいですね。

松岡；学校現場では、日本人と同じようにしなければならないという同化圧力といったようなものがあります。

橋本；地域では独自性が許されるのに、学校では抑えられるんですか？

松岡；そうですね。自己規制というか、目立ってしまうという意識が問題なのかもしれません。

須藤；子どもにもよるし、やはり国にもよるかもしれません。以前、小学校で子どもたちの母語で絵本を作らせたことがあります。それを全校生徒の前で読んでもらったのですが、聞いていた日本人の子どもたちが、ブラジルの子供たちを驚異の目で眺めていました。

「すごい！」って。そこから自分たちが日本語の世界だけではなくて、何かをやってみようかという積極的な活動に移っていったということもあります。サッカーの好きな少年は「日本語教室に「ポルトガル語でどう言うの？」と雑誌をもってよく来ていました。ブラジルと日本の対比カレンダーを作ったクラスもあります。HOPEプロジェクトでは昨年度から助成金をもらって「お話コンサート⁷¹」という朗読会を開催しています。

橋本；日本語の能力で相手の能力を評価してしまうという、深刻な問題があると思います。日本語の世界を超えて、日本人の子ども感覚を広げて行く可能性があるのかもしれませんが。栗原先生、外国の子どもたちが入ってくことで、学校とか地域が変わる可能性についてはいかがですか。

栗原；意識改革というか、良い出会いをたくさんつくることにより、偏見を壊していくことが大事だと思います。学校現場には、資料や教材がないから、出会いの場も作れないという意識もあります。また、分からないからやらないというものもあります。だからこそ、こういう子達がいるからこういうことができるんだという意識を変えていくことで、いろんな可能性が出てくると思います。

先日、浜松で教育委員会の方などに話を聞きましたが、子どもたちによる、表現の場の大切さというのがありました。外国から日本に来たら教えてもらうことだけでストレスが非常に溜まっています。彼らだからできること、活躍できること、そういう場を設定していくことが大切です。浜松では大きな絵をみんなで描いていました。ブラジルの同年代の子が交流する場があり、彼らは日本語で話して交流している。それを、高校生やデザイナーたちが指導しています。そういう場を作ることで、可能性や夢がどんどん発展していくのではないのでしょうか。

< 地域の変化の可能性 >

⁷¹ 16年度から国立オリンピック記念青少年総合センターの「子ども夢基金」の助成を受け、「お話コンサート」と称して、多言語による朗読会を5回シリーズで開催している。外国語のことばの響きを伝えるとともに、外国の子どもたちに母語を大事に、また誇りに思っ
て欲しいという主旨で始めた。16年度は14ヶ国語のお話を紹介した。

橋本；そういうことに，日本人の子どもたちも一緒に参加していければ，日本の地域の変化につながっていくでしょうか。

栗原；それは言えますね。僕は「やってみよう」という気持ちに変わっていくことが大切だと思います。できないと思う日本人と，とりあえずやってみようという南米気質。それがすごく影響し合えるんですよね。やってみようかという効果が生まれます。興味は共通です。意識改革で互いに影響し合う場が，若い子を中心に毎年広がっていくと良いと思います。

橋本；セリアさん，こういうブラジルの子どもと日本の子どもと一緒に暮らして行くことによって，どんないいことがあるか，出てくるか，あるいはこんなふうになったらいいなといった夢みたいなのがありますか。日本人といっしょに活動することでどんな可能性が広がっていますか？

セリア；日本人とブラジル人はあまり，コミュニケーションが取れていません。話をしています。私の夢は，子どものことで問題が起こったときなど，みんなで一緒に話ができればいいと思っています。また，若い世代の人達が，ものを考えて語り合う場がなくて探しています。なかなか見つからず困っています。

< 社会変化につなげるために... >

橋本；今まで，ブラジルの子どもたちの成長の過程での人格形成の問題や，子どもたちが将来展望を持ってない，親子のコミュニケーションや友達とのコミュニケーションの問題，自己概念，アイデンティティーなどの問題が指摘されましたが，同時に，外国の子どもたちと仲良くしていくことによって，日本の子どもたちの考え方も広がっていくといった，いろんな可能性があるというお話も出てきたと思います。

また，学校現場での理解，日本語教育へのサポートの理解不足と，地域の理解の不足といった問題も出てきました。子どもたちが交流によって成長していくという可能性がありながら，チャンスが生かされていないというのが問題だと思います。そこをうまくサポートしていくことによって，日本の社会の変化につながっていく可能性があるのに，うまくいっていないのは残念なのですが，どうしていけばいいのかについて，それぞれの立場でお話いただきます。

松岡；私はいつも親には，できれば高校まで行かせてくれ，高校まで行ってできれば大学まで行って欲しい，奨学金をとれば不可能ではないと言います。高校まで行って，学生生活を楽しんだということを後輩たちに伝えて，子どもたちに「楽しいから行ってみたい」と思ってもらいたいのです。また，大学を卒業して地域へ帰ってきてほしい，そして，後に続く子どもたちの世話をし，日本社会とブラジル社会の架け橋になってほしいと願っています。ただ，奨学金を取るのには難しいものの，学費はなんとか奨学金でまかなえますが，それ以外に制服代など入学時には10万円程度かかるので，親をいかに説得していくかが難しいです。

橋本；今，松岡先生が言われたケースはまだ勉強についていけていて，学校をやめなかった子ですね。そこへ行くまでの問題はどうか解決していくのでしょうか？小学校・中学校の段階で，高校へ行くことが選択肢に入らない子どもがいる訳ですね。

松岡；学校だけでは限界があります。地域の支えとか共生的な仕組みとかが必要だと思います。

橋本；地域の支えがあれば学校も変わるのですか。

松岡；学校に来ない子ども，不登校の子どものために家庭訪問に行こうと思うのですが，学校に来ている子どもたちを放っておくことになるのでそれは難しい。できれば誰か地域の方たちが迎えに行ってくれるなど学校とつないでくだされば，また，勉強がわからないと困っていれば支えていただければ，地域と学校がうまくつながるのではないかと思います。

伊藤；まず，学校が魅力的な場でなければ，不就学や不登校も解決しないでしょう。行ってみようかと思えるような場にならなければいけないと思います。そのためには，学校でちゃんと日本語教育がなされるということが前提としてあると思います。学校に来ればきっちり日本語が身についていくということさえ，今は十分ではないので，子どもたちは学校へ行く必要性を感じていなかったりします。親も行かなくていいと思ったりするのではないかなと思います。そのためには，学校にはきちんと日本語指導をする先生がいるということがまず必要だと思います。現実には日本語指導について何も知らない先生が学校の中で，担当せざるを得ないことが沢山あります。ここをまず変えていかないと無理だと思います。

須藤；やはり，こういった子どもたちに対して意識を持っていただかなければいけません。広島市では，日本人の子どもの場合，不登校の子どもに対してはふれあい教室の先生が毎日家まで迎えに行きますが，外国の子どもたちに対してはそういった手だてはありません。問題が起きていなければ放っておいていいとか，日本語指導のノウハウを持っていないくても誰か先生を一人つけておけばそれでいいと考えられているような気がします。また，日本語指導の専門的知識を持っている人が少ないということも大きな問題でしょう。学校側と教育委員会との連携で，問題解決にむかってほしいと思います

橋本；今の問題は，子どもの育っていく地域と学校とのつながりを持っていく時のポイントのような気がするのですが，伊藤さんの方で，もう少し地域と学校との連携のために何をしていけばいいのかというところは如何でしょうか。

伊藤；日本語指導がきっちりなされて，日本語の力がちゃんと身につくという展望が見えるということが大事です。もう一つは，学校に受け入れる気持ちがあるかということです。大きな問題は，学校全体に受け入れる気持ちが非常に少ないことだと思います。これが，子どもたちが，息苦しさを感じている元ではないでしょうか。外国籍の子どもたちは来ても来なくてもいいよという雰囲気蔓延することがあるので，先生方の意識改革も必要だし子どもたちに対する異文化理解でしょうか，多文化共生というのでしょうか，そういう違う価値観，違う文化を受容し尊重する気持ちを子どもたちや先生の中に育てていくことも大きな課題だと思います。この二つが両輪になると思います。

< 意識改革以外の解決策は？ >

橋本；栗原先生，今の学校での日本語指導がきちんとされるということが学校を魅力的なものにする一つだということでしたが，そのほかに，先生と日本人の子どもにとって，違うというものを受け入れていくためにできることは何があるのでしょうか。意識改革ということ以外に何か可能性はありますか。

栗原；「広島県の教育」という出版物が出ているのですが，日本語とか受け入れ体制という点では弱いと思っています。周りの意識改革の難しさをいつも感じております。せっかく日本に来てくれているのだから，学校現場で出来ることは最大限すべきであると思います。そのなかで日本語というのが一つの手段であるかもしれないけれど，子どもたちが安心して学校に来る魅力になる一つだと思います。受け入れ体制は人によって違うと思いますが，いま出来るのは「教員の研修」。そこからいくらかでも変わっていきます。しかし教師は日々，本当に忙しいです。ちょっと愚痴になるのですが，クラスの事で手一杯なので，それ以外のことはきつい。そこを少し変えて，楽しみながらやってみようかと考えて，その中で地域の方と連携できたら，僕も楽し地域の方が生かされるということになります。

< 外国人の子どもたちが人間として育つために... >

橋本；今，目の前の問題がいろいろ出てきましたが，そこだけ追いかけていても本当の必然性というか，大事さというものが見えないのではないかなと思います。私自身は，先ほどの杉岡さんが出された問題，つまり，子どもが一人の人間として育っていく過程を考えて

いくと、同じ社会の一員として暮らしている人たちにもそういう問題があるということについての切り口も要るような気がするのです。仲良くすることが大事だというだけでなく、外国人の子どもたちが人間として育っていくという部分について、もう少し説明してもらったと思います。杉岡さん、そのためには何が必要なのですか。

杉岡；僕たちは、「ピアサポート」という教室を作っています。「ピア」というのは「友達」という意味なのですが、外国人同士ブラジル人同士の友達関係もそうだし、日本人と外国人の友人関係もそうですが、この時期の子どもたちの発達には、友達関係がとても重要で、そういう友達関係が出来るようなサポートを、大人たち、学校の先生たちが、だれでも出来るようになればいいと思うのですが。

橋本；学校現場の日本語教育の問題と、それを受け入れる気持の問題、そして、もっと外国人の子どもの個人としての尊重、育っていくことの重みを考えていかなければならないという話ですが、須藤先生いかがですか。

須藤；それは外国の子どもだけの問題ではなく、日本の子どもを含めて考える必要があります。子どもとは日々成長していくものです。その日々成長している「その時はその時しかない」という意識が、まだ親や教師の方に足りないと感じることもあります。私が、教えた中国の子どもが、とても頑張っていて、今年大学に入りました。その子は、今、外国の子どもたち、特に小学校中学校にいる中国から来た子どもたちの「憧れ」になっているのですが、その子がなぜそれだけ頑張ったかということ、日本語ができないために、周りの友達からバカにされた。だから、バカにされたくない！というところで、頑張って大学まで入ったと言っていました。単に仲良くして、理解していくということも大事かもしれませんが、ただ仲良くしていけば、その子たちが成長していく上で、夢を持って生きていけるかと言うのは、私自身が今問題として抱えている点です

橋本；何が必要ですか。

須藤；子どもたちは「やってどうなるん？」とよく言います。最初から諦めているというかチャレンジしようとする意欲がない子どもが増えています。日本語を勉強してどうなる？高校に入ってどうなる？という諦めムードがとても強いように思います。それは、日本の子どもも含めて共通したものです。

橋本；それは日本の子どもも一緒ということですか？例えば、外国人の子どもが、やったら何かが変わってくるということを実現して見せていけば、日本の子どもも変わっていくきっかけになるのでしょうか。そう簡単なものではないですか？

須藤；簡単なものではないかもしれませんが、最初来たときには日本語が全くわからなかった子どもがここまでやっていると、いい方に受け止めた日本人の子どもたちと、いい意味での競争をして頑張っている子どももちろんいます。

< 親子へのサポート >

橋本；セリアさんにうかがいますが、親と子のコミュニケーションが、親と子どもの関係に対して、学校や社会でどんなサポートが必要だと思いますか？

セリア；やっぱりブラジル人は、日本語教室に入っても、勉強を少しだけして、面白くなかったら、逃げてしまいます。どうやってやればいいか、何をしたらいいか。もっと面白くすれば、みんな来ると思う。

伊藤；ブラジル人の家庭では、親子の間で言葉と文化の大きなギャップができていて意思疎通ができなくなっています。一つには、お母さんたちは日本のこのことを知らないから、ちゃんと話をしてあげる伝達役のような人がいなければいけないと思います。私も時々、子どもたちに頼まれて、日本の学校はこういうものだということを親御さんに説明します。子どもにも、間に入って橋渡しをする人間がいると思います。できれば日本の学校文化と、ブラジルの学校文化を両方理解している人の方が良い。誤解がどこで生じているかが、はっきりわかるから、そういうサポートのできる人が必要です。

それ以前の問題として、来日時に、日本の学校システムや入学する学校のルールなどを親に、しっかり理解していただくということがいちばん大事だと思います。文科省から最近、対訳になった冊子⁷²が出ました。それを最初に、親にしっかり読んでいただく。そして、理解してもらうということが、大事だと思います。それは、教育委員会がすべきことだと思います。またなにか問題が起きたときに、言葉の通訳ができる人、文化の通訳ができる人というのが中に入って、ほぐしてあげることが必要なと思います。それができたら親子の間、学校と子どもとの言葉と文化のギャップが少しは埋められていくのではないかと思います。思春期に入った子どもたちはなかなか親にも先生にも悩みを話しません。杉岡さんのやっているピア・サポート教室のようなところが、一つの橋渡しなと思います。今はまだ活動し始めたばかりで、もっぱら子どもたちの、気持ちを聴き取る事に終始しています。これから親や先生とつながりが出来ると、よりよいサポートができて、子どもたちの大きな支えになっていくのではないかと思います。

杉岡；今のことと関連すると思うのですが、友達関係が大事だと先ほども言いましたが、活動には日本人の子どもも来るんですね。そういう日本人の子どもたちの中には、普通の学校では適応しにくい子どもたち、あまり日本の集団が得意ではない子もいますが、なぜかブラジル人の子どもたちと気が合うことがあります。ブラジル人の子どもたちは学校の中で疎外感を感じているので、そういう子たちが集まりやすいし話しやすいということがあるのではないかと考えています。不登校の子の問題が日本人の中にも沢山あると思いますが、外国人の子どもたちとピアの関係ができる可能性があるんじゃないかと思うし、今のボランティアでやっているのが、そういう形で役立てたらいいなと思っています。

<問題解決への提言>

橋本；いろんな形での橋渡し役、つなぎ役がうまくあれば、子ども同士、親と子ども同士、今の日本の中の息が詰まるような、違いというのが許されないような社会において、いろんな可能性、居場所が広がっていく、つながっていくというのかと思います。それ以外に今の問題を解決していくために、こういったことが必要なのではないかと、こういったことが欠けているのではないかという事はありませんか。それを含めて最後に一言ずつ、これからこういうことが必要なのではないかとこのことを話していただきたいと思います。

松岡；親に学校システムを理解してもらおうということで、うちの学校では、「外国籍の親の会」を作って集まってもらって、日本の学校システムを説明し、今学校でこういうことをやろうとしていると話しています。このような親の会を育てていくことが、一つ要るかなと思っています。

また、日本語指導ノウハウが伝わらないということが問題です。学校現場というところは、日本語教育の先生は軽く見られています。育休産休で休まれたところへ来た先生をあてとこうか、ベテランの先生は学級担任に回ってもらうというところがあります。日本語指導ノウハウを伝えていくことのできる先生が必要です。ブラジル人の子どもを指導する先生の立場が軽いと、ブラジル人の子どもの立場も軽く見られてしまいます。

栗原；可能であれば、すべてが繋がっていけばいいのではないのでしょうか。地域ボランティア、学校、行政それぞれが、連携できないままに活動されていますよね。システム構築するのは難しいのは承知の上ですが、こういう会が、学校の問題を討議して、マンパワーだの人材を地域に求めたり、必要なところは必要なところで補って、子どもたちの悩みを聞いたらそれを学校現場に活かしたり、どんな会があるか分からない時にここへ行ってみたらと紹介出来たり、そんなふうになら全部がつながっていくネットワークができれば、広島は最強になるのではないかと思います。

杉岡；カウンセラーの立場からということで、先のネットワークの中にカウンセラーも入

⁷² 『外国人児童・生徒のための就学ガイドブック』文部科学省発行（非売品）7ヶ国語対訳，2005年4月，http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/kiko_zi0.html

れていただきたい、入らないといけないと思うのですが、なかなか入っていないのが現状だと思います。こういう事に関心を持ってくださる方も少ないし、やり方もまだ確立されていないと思います。と言うのは、例えばカウンセリングルームだとか相談室で待っていても、子どもたちは来ない。カウンセラーから現場に出ていく必要もあるのですが、それができていないと思います。一つのきっかけは、中学校にカウンセラーがいるので、こういう人たちに関わってもらいたいかなと思います。

須藤；先ほどから出ている連携というかネットワークが必要です。行政と地域と学校と、そして学校の中では、管理職と担任と日本語指導者と、それぞれ皆さん頑張っているのですが、そこでつながりが持てるともっと効率が上がるのではないかと思います。広島県は日本語指導が必要とされている子どもたちだけでも500人以上いる訳ですから、やはり浜松や武蔵野市のように、広島にもリソースセンター的なものがあって、継続的な取り組みと、実績の蓄積が必要だと思います。例えば通訳が必要といっても、どこへ頼めば良いか分からないというところがありますから、リソースセンターに聞けば、すぐに紹介してもらえるといったようなシステムができればいいなと思います。

伊藤；私も連携が大切だと思います。協力して働く「協働」ということが行政でもどんどん言われていますが、ボランティアにはノウハウがあります、人材もいます。そのへんをうまく使っていただければ、仕事させていただければと思います。ボランティアとして活動している人たちを、行政のいろんな部署と協働させていただけたら、生かせるのではないかと思います。連携して一緒に活動していくことが、外国の子どもだけではなく、日本の子どもにも、また外国と日本の保護者にも大事なことではないかと思います。

橋本；最後にセリアさんに、こういうふうになっていけばと日頃願っていることをお話いただければと思います。

セリア；私も伊藤さんのところの活動に行きたいけれど、忙しくてなかなかいけません。お母さんたちは仕事でみんな忙しくて、子どものことをあまり見てあげることができません。私は、日本の子どもたちが、私たちの文化をもっと勉強してくれたらと思います。ブラジルの文化やペルーの文化、中国の文化など。日本人の子どもと、お父さんやお母さんが、違う国の文化をもう少し分かっていただければと思います。そうすれば、もっと仲良くなれると思います。また、日本へ来てからいろんな問題が起こります。子どもたちには、カウンセリングが必ず必要です。問題はだんだん大変になってきます。カウンセリングは、子どもだけではなく保護者にも必要ですが、子どもたちにとっては1番大きな問題だと思います。

橋本；今日は、ブラジルから来た子どもに絞って話をしてきました。自分たちの将来展望が持てないとか、人格形成していく中で中途半端になってしまっているという問題が出ました。学校に魅力を感じられないとか、学校の受け入れ体制や日本語教育の問題が指摘されましたし、親子のコミュニケーションの問題も出ました。これらは、外国人の子どもだけの問題ではないというような気がします。日本の子どもたちも、いろんな違いを学んでいく中で、自分たちの将来や人格形成につながっていくのではと思います。これからの社会をどんな社会にしていきたいのか、どんな子どもたちが育っていった欲しいのか、ということにつながる問題ではないかと思いました。

具体的にどうやっていくかということになると、「橋渡し役」あるいは「ネットワーク」が大切だと指摘されました。社会にはいろんな形の資源が沢山ありますが、それぞれがそれぞれで活躍している、頑張っているだけでは、力が組み合わさっていかない。それぞれの限界のなかで動いている。それが一緒に連携して、地域のボランティアと行政と学校というものがうまくつながっていけば、それぞれの力がより広がっていく。そうするとトータルとしても広がっていく。そういった色んな違う立場の人が連携して、ネットワークを作っていくことが必要ですが、そのためには、コアとなるリソースセンターといった拠点が必要になっているという話になりました。ここまで考えてくると、そういったことは、

異文化の繋がりとも同じで、サポート側でも色んな立場の人がつながって力が生まれてくるというのは、外国から来た人と日本人との繋がりから色々な可能性が生まれてくるというのとつながる話のように思えてきました。

伊藤；ブラジルの子どもたちは明るくて積極的だと言ったのですが、彼らは許容度が高いという面もあります。不登校や障害児学級の子どもたちにとっても優しいのです。（この仕事をする前に、）以前中学校で5年間相談員をしていた時に感じたのですが、ブラジル人の子どもたちのまなざしが優しいんです。お互いに疎外感を感じていて寄り添ってというところもあったかもしれませんが、ブラジルの子どもたちは多民族・多文化の社会で育っているので他者を受け入れる気持ちがあるのではないかと思います。ピア・サポート教室に来ている日本人生徒は、居心地が良いらしくって、誰よりも早く来て勉強しています。障害を持っているクラスメートに対してのブラジル人生徒の優しさ、配慮する気持ちや行動、そういう良さがなかなかクラスの中には広がっていかなくて、二人がクラスの中で孤立していくということもありましたが、ブラジルの子どものそういった優しさを、日本の子どもたちが見習ってくれたらいいなとすごく感じています。

橋本；そこに、今の日本の外国の人との付き合いのポイントがあると思います。豊かになってきたがために、失敗は許されない、とにかく完全でなければいけないということが強くなり過ぎていると感じます。いま言われたように、単なる疎外感、弱い者同士がお互いに助け合っているというだけではなく、そもそもブラジルという多国籍の国で過ごしてきて、「違ってるのは当然だ」という感覚が、日本では当然ではないというのが問題だと思います。そういう点を変えていくことが、日本の社会にとって必要な価値のあるプロセスなんだということが根っこに共有されなければ、いろんな行動のエネルギーにならないのではないかと感じました。

今日の座談会では、どちらかといえば、もっとこうしてほしいという具体的な注文の部分があまりありませんでしたが、それは別に整理する必要があると思います。今回は、あれが悪いこれが足りないと指摘するのではなく、問題の背景を考えていくような流れを作っていくことを中心に進めさせていただきました。行政の人間は、問題点の指摘というのは山ほど聞いて理解はしています。やる気が無いだけです。それは、問題の背景にある、なぜそれが必要なのかという必然性や具体的にどのような対策が今必要なのかを理解していないからだと思います。例えば人格について、一人の人間として育っていったらということ、その子が50年後にどうなるのか、何が必要かなんて考えていません。説得力があって聞かせる話、「冷静な目と熱い心」でバランスが取れている話をもっと伝わってほしいなと思います。ありがとうございました。

(参考資料 2)

経団連「外国人受け入れ問題に関する提言」要旨

(社)日本経済団体連合会は、2004 年 4 月 14 日に「外国人受け入れ問題に関する提言」を発表した。以下、関係部分を抜粋する。

URL : <http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2004/029/index.html>

1. 基本的な考え方

(付加価値創造力を高めるために外国人の力を)

戦後の日本は、労働力の同質性、均質性を力に経済大国となったが、少子化・高齢化の進展に直面し、専ら労働力の“マス”の力に頼って経済を発展させることはもはや困難になっている。国立社会保障・人口問題研究所の人口推計(中位推計)によれば、2006 年から総人口が減少に転じる見込みになっているが、私たちは、その“埋め合わせ”のために、外国人の受け入れを進めていこうとは考えていない。(略)そこで本提言では、多様性のダイナミズムを活かし、国民一人ひとりの“付加価値創造力”を高めていく、そのプロセスに外国人がもつ力を活かすための総合的な受け入れ施策を提案する。

(外国人を受け入れるための三原則)

こうした現実を踏まえ、日本も外国人受け入れの原則を決めておかなければならない時期を迎えている。

第一に、外国人の受け入れは、その質と量の両面で、十分にコントロールされた、秩序あるものでなければならない。

第二に、受け入れる外国人の人権や尊厳を損ねるものであってはならない。

第三に、外国人の受け入れは、受け入れ企業や外国人にとって有益なものであることは当然として、さらに受け入れ国、送り出し国の双方にとってメリットのあるものでなければならない。

2. 日本企業における雇用契約、人事制度改革 (略)

3. 国と地方自治体が一体となった整合性ある施策の推進

(1) 外国人受け入れ問題本部の設置、外国人庁 (仮称) の創設検討

子弟教育や日本語修得への努力不足、地域コミュニティとの摩擦など、外国人側に起因する問題も含め、その対応は企業や地域に委ねられているのが実態である。

出入国審査をになう法務省、査証発給を行う外務省、日本語修得、子弟教育に係わる文部科学省・文化庁、医療保険、年金、さらには外国人の雇用管理などを担当する厚生労働省、地方自治体への支援を行う総務省などの関連省庁との間で、具体的な施策に関する総合調整を行う。また施策の展開に当たっては、地方分権の原則を踏まえつつ、外国人集住都市など地方自治体、NPO、NGO などとの連携を重視すべきである。(略)

4. 専門的・技術的分野における受け入れの円滑化 (略)

5. 留学生の質的向上と日本国内における就職の促進 (略)

6. 将来的に労働力の不足が予想される分野での受け入れ (略)

7. 外国人研修・技能実習制度の改善 (略)

8. 外国人の生活環境の整備

外国人に日本の社会とそれを支えるシステム・制度を理解し適応してもらうとともに、国、地方自治体が一体となって受け入れ体制を整備する必要がある。

(1) 多文化共生を促す地域の役割

在留資格を得て、日本に在留しようとする外国人はまず、地方自治体の窓口において外国人登録を行う必要がある。その際、行政が外国人に種々の説明を行うが、これを一歩進めて、日本の生活習慣や法律、日本語学習、子弟教育などのオリエンテーションの受講を任意で受けられる制度を整える必要がある。外国人が集住する都市では既に、外国人対応の職員の配置や行政パンフレットの翻訳などを行っているほか、日本語教育の機会を充実させてきている。国は、こうした地方自治体の取り組みを支援するだけでなく、地域における総合的な受け入れ体制の整備に取り組むことが求められる。(略)

日々の具体的な課題としては、日本で生活する外国人の悩みを聞き適切なアドバイスを行う相談窓口の充実が不可欠である。(略)

加えて、外国人に対する日本語教育を地域においてプログラム化する必要がある。外国人が日本語を修得することは、日本社会において自立と自己実現を図るための最初のハードルである。また、そうした外国人に日本語学習の機会を与えることは、日本人にとっても多文化共生の理念を理解する上で重要な経験となる。国と地方自治体、さらには地域の交流協会、NPO、NGO、教育機関などが連携して、日本語支援コーディネーターや日本語教育の専門家などの人材育成や配置、教材・教授法の開発、各種情報を集め供給するリソースセンター、カウンセラーや通訳の配置された相談窓口の設置などに取り組むことが求められる。日本語学習のニーズは地域によって多様であると考えられることから、国の役割としては、日本語教育関連情報の収集・発信の推進へ向けて、たとえば、ITを活用した日本語学習環境の整備を図るとともに、地域が主体的に取り組む先進的なプロジェクトをモデルとして助成しつつ、その成果を全国に周知・普及させることなどが考えられよう。

(2) 居住環境の改善

(3) 子弟教育の充実

日本に入国し在留資格を得て就労する外国人のなかには、子弟を連れて生活する者も少なくない。その子弟に対する教育については、インターナショナルスクールや外国人学校の場合、母国語による教育が可能であるが、無認可校が認可されていても補助金が極めて限定的にしか支給されない各種学校となっているため、授業料が相対的に高く、また数も少ないという問題がある。一方、公立学校の場合、当然のことながら日本語による授業のため、子どもたちに日本語習得へのプレッシャーがかかり、学力低下や不登校を招くケースもある。こうした事態を回避するため、外国人が集住する地方自治体のなかには、いわゆるブレスクールと呼ばれる教室を小学校内に設け、日本語教育や生活・習慣の指導を行うとともに、巡回型の日本語指導員やカウンセラー、通訳を配置するなどの取り組みも見られる。また保護者を対象とした学校制度に関する理解を促すための説明会・交流会などを実施している地方自治体もある。

こうした地方自治体の取り組みに伴う経費は、地方自治体が自主的に捻出せざるを得ない。特に教員や通訳、カウンセラーなどの追加的配置の経費に対する国による助成は少ないことから、外国人が集住する地方自治体、先進的な取り組みを行っている地方自治体を中心に、国による助成の拡大を図る。

そもそも日本の義務教育は外国人には適用されていない。そのため、特に日系人子弟の就学率の低さが問題となっている。不就学の状況は、中学、高校に進学するに従い高くなり、非行の温床ともなる。地方自治体や公立学校だけではなく、外国人学校、地域のNPO、NGOなどが協力して、保護者の子弟教育に関する理解を深めることが、子弟にとっても地域にとっても必要なことであろう。また日系人子弟などの非行を未然に防止する観点から、地域において彼らの居場所となる空間、時間を用意することが必要である。外国人が集住する都市を中心に、企業が保有する運動場、体育館などの施設を開放するとともに、スポーツ、文化、さらには日本語などを指導できるボランティアの派遣なども検討に値しよう。

小学生、中学生にあたる学齢の子弟の教育を外国人の保護者に義務化することについてはなお検討が必要であるが、入管法上の在留資格付与の要件として子弟の教育機関の特定を組み入れることや、在留期間更新時において子弟の就学状況を確認することなどを組み込むようにすべきである。

9. 日系人の入国、就労に伴う課題の解決

10. 受け入れ施策と整合性のとれた不法滞在者・治安対策

(参考資料 3)

海外交流審議会 第 6 回外国人問題部会の概要

外務省では、海外交流審議会第 6 回外国人問題部会において、在日外国人に係わる教育問題について議論を行っている。以下、その概要⁷³を引用する。

URL: http://www.mofa.go.jp/mofaj/annai/shingikai/koryu/foreign_6_g.html

平成 16 年 7 月 15 日

6 月 21 日、外務大臣の諮問機関である「海外交流審議会」の第 6 回外国人問題部会が開催され、手塚和彰部会長（千葉大学大学院専門法務研究科教授）の下、委員 7 名及び当省より鹿取領事移住部長他が出席し、文部科学省初等中等教育局山脇国際教育課長及び同省大臣官房国際課濱口国際調整官より「議題：在日外国人に係わる教育問題」について説明が行われた後、それぞれの議題に関する議論が行われた。なお、内閣官房、総務省、厚生労働省よりオブザーバーが参加した。

1. 文部科学省の説明

● 外国人児童生徒教育の現状と取り組み

平成 15 年 5 月現在、公立の小・中・高等学校、盲、聾・養護学校及び中等教育学校に在籍している外国人児童生徒数は、約七万一千人とここ数年は緩やかな減少傾向にある。

日本語指導が必要な外国人児童生徒数は約一万九千人と横ばい傾向にあり、その在籍学校数は約五千校である。学校種別では小学校（3,166 校）及び中学校（1,722 校）で全体の 9 割強を占めている。母語については、ポルトガル語、中国語、スペイン語の 3 言語で、全体の 4 分の 3 を占める。在籍人数別学校数では、4 人以下在籍の学校が全体の約 80% を占めている一方で、30 人以上在籍している学校が約 1% あるなど、地域によって分散と集中の状況が見られる。

外国人児童生徒の公立義務教育諸学校への受け入れについては、（1）外国人児童生徒は、我が国の義務教育への就学義務はないが、公立の義務教育諸学校へ就学を希望する場合には、無償で受け入れており、教科書の無償配布及び就学援助を含め、日本人児童生徒と同様に教育を受ける機会を保障、（2）外国人登録を行う際、義務教育段階の子供がいる場合には、登録窓口等で「外国人児童生徒入学申請書」又は「就学案内」を配布、（3）外国人児童生徒の編入学に際しては、原則として、学齢相当の学年に編入学することとしているが、日本語が不自由である等の事情により、ただちに学齢相当学年の課程における教育を受けることが適切でないと認められる場合は、一時的に下学年に編入する措置が可能である。

外国人児童生徒に対しては、（1）外国人児童生徒の日本語指導に対応した教員定数の特例加算による教員の配置、（2）母語が理解できる指導協力者を外国人児童生徒等の在籍する学校等に派遣し、教育相談やチーム・ティーチング等による学習支援活動、（3）外国人児童生徒の日本語指導について、その初期指導から教科学習につながる段階を支援するため、学校教育における JSL カリキュラムを開発、（4）外国人児童生徒教育に携わる教員や校長・教頭及び指導主事などの管理職を対象とする日本語指導者に対する講習会の実施、（5）国際理解・異文化理解の推進について、教育委員会と学校、地域等が一体となった実践研究の実施、（6）ポルトガル語、中国語等 7 言語で作成した日本の教育制度や就学手続きに関する就学ガイドブックを在外公館や教育委員会に配布、などの諸措置を支援している。

不就学の実態や背景について実践研究による調査結果や自治体による調査結果が出されている。それらによれば不就学の要因は、言葉の問題、学校環境、親の意識など多岐にわたっており、これらを踏まえた対応方策について地域とともに取り組む必要がある。また、

⁷³ 全文は、

http://www.mofa.go.jp/mofaj/annai/shingikai/koryu/pdfs/foreignbukai_6_giji.pdf

外国人登録などの際、子供たちに教育を受けさせるよう促す措置など、法務省や外務省等関係機関と連携した対応が必要である。

- 外国人学校について

外国人学校の多くは、学校教育法上の「各種学校」として、学校側の申請に基づき、各都道府県知事が学校教育法等に則り、設置認可を行っている。平成 15 年 5 月現在各種学校として認可されている外国人学校数は、124 校。なお、ブラジル人学校については、いずれも無認可教育施設。

各種学校については、学校教育制度全体との整合性も踏まえつつ、これまでも必要な施策を講じてきているところであるが、最近の規制改革の動向等も踏まえ、各種学校の設置要件を緩和することとした。具体的には、各種学校規程（昭和 31 年文部省令第 31 号）の一部（施設設備に関する規定）を改正し、本日（6 月 21 日）より施行した。

各種学校として認可を受けると、各種の税制上の優遇措置、地方自治体からの廃校舎、余剰教室の無償貸与に係る特例、公共交通機関の判断による定期券の割引の措置を受け得る。なお、各種学校については、弾力的な学校種として、各々、自由な教育活動が行われており、国による財政支援は行われていない。また、現在の厳しい財政状況や構造改革の流れ（国から地方へ、官から民へ）、専修学校とのバランスといった観点からも、国による新たな助成制度を設けることは極めて困難である。

2. 議題に関する主要な意見

(1) 新しい問題として、日系の南米ニューカマーの子供たちの教育問題がある。現状をどのように認識しているのか。外国人が集住する自治体の共通認識としては、日本人児童生徒と同様に受け入れるとされているが、受け入れた後の対応が国として不十分である。

(2) これだけ外国人の受け入れ方策を 10 年前からとっているわけであるので、それに対応した教育政策があつて然るべきである。未だ教材開発、調査研究の段階にとどまっており、既にその結果に基づいてできる状態になっていなければいけない、対応の遅れを感じる。

(3) 子供の教育は保護者の理解が一番大切。子供の教育をきちんとやらないと我が国で就労することができないよう教育と雇用を絡めることも検討する必要がある。

(4) 子弟への教育問題は、文部科学省や教育委員会の取り組みだけでなく、在留資格の更新時に保護者に対し、子供に教育を受けさせるよう確認するなど、他機関や民間企業との連携が重要である。

3. 議題に関する主要な質疑

- 国際教育課の歴史及び所掌業務内容、外国人児童生徒といった場合、在日韓国・朝鮮人児童生徒は含まれるのか、含まれる場合はその割合、私立学校に就学する外国人児童生徒に関する資料、義務教育段階の子供の公立義務教育諸学校の入学許可になる場合の要件、日本語学校生徒は公共交通機関の定期券の割引が認められていない場合があり得ることに対する文部科学省の考え方について

- 日本語指導者に対する講習会の実施は、全国レベルで年 1 回、4 日間、150 名程度の規模で十分か疑問。また、講習会には外国人の指導者も含まれるのか。

- 従前の在日の子供とニューカマーの子供に対して、現状と問題点をどのように認識しているのかを概括的に説明して欲しい。

- 将来的には高校進学の問題がある。各都道府県では外国人子弟に対し、高校入試について何らかの配慮を行っているのか。

- 在留資格の関係で、日本語学校や専修学校に入学した者が就学の在留資格を付与され、その後、我が国内で犯罪に走るケースが見受けられるが、この点についてはどのように考えるべきか。

- 今般、各種学校の設置要件が緩和されたが、この点について、法文上もっとストレートに表現できなかったのか。

- 日本の義務教育年限に相当する外国人児童生徒に対し教育を受けるよう義務化することはできないのか。

(参考資料 4)

外国人児童生徒等の教育に関する行政評価・監視結果に基づく通知 (要旨⁷⁴)
— 公立の義務教育諸学校への受入れ推進を中心として — (抄)

総務省では、外国人児童生徒等の教育に関する行政評価・監視を行い、その結果を文部科学省に通知している。その要旨⁷⁵を引用する。

URL: http://www.soumu.go.jp/s-news/2003/030807_2.html

通知先：文部科学省，通知日：平成 15 年 8 月 7 日，実施時期：平成 13 年 12 月～15 年 8 月

実施の背景事情

- 我が国に在留する外国人及び我が国の義務教育対象年齢の外国人子女は、近年増加傾向・外国人登録者数 平成 6 年 約 135 万人 平成 13 年 約 178 万人。義務教育対象年齢の外国人子女数 平成 6 年 約 10 万 2,000 人 平成 13 年 約 10 万 6,000 人(当省推計)
- 外国人子女については、我が国の義務教育への就学義務は課せられていないが、「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約」(昭和 54 年条約第 6 号)に基づき、入学を希望する者については、公立の義務教育諸学校への受入れを保障。
- 総務省は、「外国人子女及び帰国子女の教育に関する行政監察」の結果に基づき、平成 8 年 12 月、文部科学省に対し、外国人子女の円滑な受入れの促進、受入れ学校における教育指導の充実等について勧告。文部科学省は所要の改善措置に取り組んできているところであるが、外国人子女の就学機会の確保等に向けた一層の取組が求められている。
- この行政評価・監視は、外国人児童生徒等の公立の義務教育諸学校への受入れ推進等を図る観点から、就学の案内の実施状況、就学援助制度の周知状況等を調査し、関係行政の改善に資するため実施。

主な通知事項

1. 就学の案内等の徹底

- ・ 文部科学省は、都道府県教育委員会(以下「県教委」という。)を通じ市町村教育委員会(以下「市教委」という。)に対し、公立の義務教育諸学校への入学を希望する外国人子女がその機会を逸することがないように、小・中学校への就学予定者に相当する年齢の子女の保護者に対し、入学に関する事項を記載した案内(以下「就学案内」という。)を発給するよう指導。市教委は、外国人子女の保護者に就学案内を発給
- 調査した 12 道府県の 43 市教委のうち、公立小学校に在籍していない外国人子女の保護者に対しても公立中学校への就学案内を発給している市教委は 19。公立小学校に在籍している外国人児童の保護者に対してのみ就学案内を発給している市教委は 24。
- 公立小学校に在籍していない外国人子女の保護者に対しても就学案内を発給することによって、公立中学校への入学機会の確保につながっている例あり。
- 外国語による就学案内を発給している市教委は、小学校への就学案内で 15、中学校への就学案内で 11。その他の市教委は日本語による就学案内しか発給していない。
- 文部科学省が作成している外国語による就学ガイドブック(注)には、就学案内の例文が記載されていない。
(注)「就学ガイドブック」：我が国の教育制度、入学手続等の概要を説明した資料であり、県教委・市教委に提供されている。日本語のほか、ポルトガル語、スペイン語、中国語、英語、韓国・朝鮮語、ベトナム語及びフィリピン語の各版がある。
- 転入してきた学齢相当の外国人子女の保護者が市の外国人登録窓口を訪れた際に、市教委の編入学手続窓口を教示するよう、市の外国人登録窓口に要請していない市教委が、43 市教委中 4。このため、編入学の時期が、外国人登録の 4 か月後(新学期開始の 3 週間後)となっている例あり。

< 通知要旨 >

英語や外国人登録の多い国籍(出身地)の者が日常生活で使用する言語による就学案内の例文を就学ガイドブック等に掲載し、県教委及び市教委に提供するとともに、県教委に対し、市教委に次の措置を講ずるよう助言すること。

⁷⁴ 全文は、http://www.soumu.go.jp/s-news/2003/030807_2_01.html

⁷⁵ 全文は、http://www.soumu.go.jp/s-news/2003/030807_2_01.html

- 1) 中学校新入学相当年齢の外国人子女の保護者に対し、就学案内のきめ細かな発給を行うこと。
 - 2) 就学案内については、外国人の居住状況等をも踏まえつつ、英語や外国人登録の多い国籍（出身地）の者が日常生活で使用する言語によるものも作成し発給すること。
 - 3) 学齢相当の外国人子女が転入した場合には、外国人登録窓口に対し市教委の編入学手続窓口を教示するよう要請し、その保護者に対する編入学の案内を積極的に行うこと。
2. 就学援助制度の周知の的確化
- ・市町村は、学校教育法に基づき、経済的理由によって就学困難と認められる学齢児童生徒の保護者に対し、必要な援助を実施。国は、市町村に対し、就学援助に要する経費（学用品費、学校給食費等）の一部を補助（平成 13 年度約 153 億円）
 - ・文部科学省は市町村に対し、i) 外国人児童生徒に対する就学援助については、日本人と同様に取り扱うこと、ii) 保護者に対する制度の周知を図ること、を指導。
 - 就学援助制度の周知の時期
 - ・新入学の場合には、43 市教委すべてが、外国人子女の保護者が入学を決定した後（入学前の健康診断や入学説明の際、入学後の適期）編入学の場合には、27 市教委が、外国人子女の保護者から照会がある場合を除き、編入学後
 - 外国人子女の保護者の中には、公立小・中学校に入学することによって多額の経済的負担を強いられると誤解している者あり。
 - 外国語による就学援助制度の案内パンフレットを配布している市教委は 11。その他の市教委は日本語による案内パンフレットしか配布していない。
 - 外国語による就学ガイドブックには、就学援助制度の案内が記載されていない。
- < 通知要旨 >
- 英語や外国人登録の多い国籍（出身地）の者が日常生活で使用する言語による就学援助制度の案内を就学ガイドブック等に掲載し、県教委及び市教委に提供するとともに、県教委に対し、市教委に次の措置を講ずるよう助言すること。
- 1) 就学援助制度の周知については、新入学相当年齢の外国人子女及び学齢相当の外国人子女の保護者が入学を決定する前の適時に行うことにも配慮すること。
 - 2) 就学援助制度を説明する資料の作成に当たっては、外国人の居住状況等をも踏まえつつ、英語や外国人登録の多い国籍（出身地）の者が日常生活で使用する言語を用いることにも配慮すること。
3. 日本語指導体制が整備された学校への受入れ推進
- ・文部科学省は、日本語指導が必要な児童生徒が在籍する小・中学校の一部に対して日本語指導専任教員（以下「専任教員」という。）を配置するために必要な経費の二分の一を負担（平成 14 年度 989 人）
 - ・文部科学省は、県教委に対し、通学区域制度の運用について、地域の実情に即し、保護者の意向に十分配慮した多様な工夫を行うこと等について、市教委に周知するよう通知。また、外国人児童生徒の個別事情に配慮した取扱いの事例等を掲載した事例集を平成 9 年からこれまで 3 回にわたり作成し、県教委・市教委に配布。
 - ・市教委は、児童生徒が就学する学校を指定し保護者に通知。保護者の申立により、変更が相当と認められるときは、学校の指定を変更することができる。
 - 43 市教委のうち、外国人児童生徒の入学を受け入れる学校の指定の変更を認めていない市教委は 11。
 - 11 市教委管内の学校の中には、外国人児童生徒の居住地の近隣に、日本語指導専任教員が配置され日本語指導体制が整備されている学校があり、これらの学校への通学が十分可能な状態にあるにもかかわらず、日本語指導体制が整備されていない受入れ学校の指定を受けた学校に転・編入学している児童生徒の例あり。
- < 通知要旨 >
- 外国人児童生徒の居住地の通学区域内に日本語指導体制が整備されている学校がない場合には、地域の実情に応じ、通学区域外でかつ通学が可能な日本語指導体制が整備されている学校への通学を認めることについて、市教委に対して周知すること。

(参考資料 5)

「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
(平成 16 年度)」の結果(抄)

文部科学省では「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」を実施しその結果を公表している。以下、その一部を引用する。

URL : http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/04/05042001.htm

平成 17 年 4 月 7 日

わが国の公立小・中・高等学校等における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ついて、平成 16 年 9 月 1 日現在で行った調査の結果は次の通りである。

この調査は、平成 2 年 6 月に「出入国管理及び難民認定法」の改正が施行されたことなどにより日系人を含む外国人の滞日が増加し、これらの外国人に同伴される子どもが増加したことを契機に平成 3 年度から調査を開始したものである。(平成 3～11 年度まで隔年で実施し、平成 12 年度から毎年実施しており、今回の調査で第 10 回目となる。)

(概況)

1. わが国の公立小・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、19,678 人(平成 15 年度 19,042 人、以下カッコ内は平成 15 年度数値)で、前回から 3.3%増加。学校種別では、小学校 13,307 人(12,523 人)、中学校 5,097 人(5,317 人)、高等学校 1,204 人(1,143 人)、盲・聾・養護学校 55 人(49 人)、中等教育学校 15 人(10 人)。
2. 在籍学校数は、全体で 5,346 校(5,231 校)と 2.2%増加し、児童・生徒数同様、前回調査より増加。学校種別では、小学校 3,215 校(3,166 校)、中学校 1,783 校(1,722 校)、高等学校 308 校(303 校)、盲・聾・養護学校 39 校(39 校)、中等教育学校 1 校(1 校)。
3. 在籍期間別では、「6 ヶ月未満」「1 年以上 2 年未満」「2 年以上」在籍している児童・生徒数は増加している一方、「6 ヶ月以上 1 年未満」在籍している児童・生徒数は減少。
4. 母語別では、ポルトガル語 7,033 人(6,772 人)、中国語 4,628 人(4,913 人)、スペイン語 2,926 人(2,665 人)、その他の母語 5,091 人(4,692 人)となっており、これまでの調査同様、ポルトガル語、中国語およびスペイン語の 3 言語で全体の 7 割以上を占めている。
5. 在籍人数別学校数では、「5 人未満」の学校が全体の 8 割を占めており、在籍人数別市町村数では、「5 人未満」の市町村が全体の過半数を占めている。

日本語指導が必要な外国人児童・生徒の受け入れ状況

1 学校種別在籍状況

(1)日本語指導が必要な外国人児童・生徒

日本語指導が必要な外国人児童・生徒数は 19,678 人で、前回調査よりわずかに増加した。

平成 16 年 9 月 1 日現在、公立の小学校、中学校、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・生徒は、19,678 人(19,042 人)で 636 人[3.3%]増加している。調査開始以来最も多い数となった(平成 13 年度: 19,250 人)。

学校種別の在籍者数をみると、小学校は 13,307 人(12,523 人)で 784 人[6.3%]の増加、高等学校は 1,204 人(1,143 人)で 61 人[5.3%]増加、盲・聾・養護学校では 55 人(49 人)で 6 人[12.2%]増加、中等教育学校 15 人(10 人)で 5 人[50.0%]増加している。一方、中学校は 5,097 人(5,317 人)で 220 人[4.1%]減少している。

割合では、小・中学校が 93.5%(93.7%)、高等学校が 6.1%(6.0%)、盲・聾・養護学校が 0.3%(0.3%)、中等教育学校が 0.08%(0.05%)となっている。

(2)日本語指導が必要な外国人児童・生徒が在籍する学校

日本語指導が必要な外国人児童・生徒が在籍する公立学校は 5,346 校で、前回調査よりわずかに増加した。平成 16 年 9 月 1 日現在、日本語指導が必要な外国人児童・生徒が在籍する公立の小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び盲・聾・養護学校は 5,346 校(5,231 校)で 115 校[2.2%]増加し、調査開始以来最も多かった。

学校種別でみると、小学校は 3,215 校(3,166 校)で 49 校[1.5%]の増加、中学校は 1,783 校

(1,722 校)で 61 校[3.5%]の増加, 高等学校は 308 校(303 校)で 5 校[1.7%]の増加といずれも増加したが, 盲・聾・養護学校は 39 校(39 校), 中等教育学校は 1 校(1 校)で前回調査と同数となっている。割合では, 小・中学校が 93.5%(93.4%), 高等学校が 5.8%(5.8%), 盲・聾・養護学校が 0.7%(0.7%), 中等教育学校が 0.01%(0.02%)となっている。

(3) 日本語指導を受けている外国人児童・生徒

日本語指導が必要な外国人児童・生徒のうち, 日本語指導を受けている者の割合は 84.0%で, 前回調査よりわずかに増加した。日本語指導を受けている外国人児童・生徒数は 16,529 人(15,931 人)で 598 人[3.8%]増加しており, 調査開始以来最も多い数となった(平成 13 年度:16,219 人。平成 11 年度より調査開始)。日本語指導が必要な外国人児童・生徒のうち, 日本語指導を受けている者の割合は, 小学校では 86.1%(84.4%), 盲・聾・養護学校では 56.4%(55.1%)と前回と比べて高くなっている。一方, 中学校は 80.8%(83.5%), 高等学校 75.2%(77.3%)と前回より低くなっている。また, 中等教育学校は, 前回調査同様 100.0%であり, そのすべてが日本語指導を受けている。学校種別でみると, 小学校は 11,460 人(10,573 人)で 887 人[8.4%]の増加, 高等学校は 906 人(883 人)で 23 人[2.6%]の増加, 盲・聾・養護学校では 31 人(27 人)で 4 人[14.8%]の増加, 中等教育学校は 15 人(10 人)で 5 人[50.0%]の増加でいずれも増加した。一方で, 中学校は 4,117 人(4,438 人)で 321 人[7.2%]減少した。

2 課程等別在籍状況

(1) 高等学校

高等学校に在籍する日本語指導が必要な外国人生徒 1,204 人(1,143 人)の内訳をみると, 全日制は 668 人(650 人)で 18 人[2.8%]の増加, 定時制は 499 人(465 人)で 34 人[7.3%]の増加, 通信制は 37 人(28 人)で 9 人[32.1%]の増加といずれも増加している。

(2) 中等教育学校

中等教育学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童・生徒は, 15 人(10 人)で 5 人[50.0%]の増加であり, 内訳をみると昨年同様すべて同一学校の前期課程に在籍している。

(3) 盲・聾・養護学校

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 55 人(49 人)の内訳をみると, 中学部は 17 人(10 人)で 7 人[70.0%]増加しているが, 小学部は 24 人(24 人)で前回調査と同数, 高等部は 14 人(15 人)で 1 人[6.7%]減少している。

3 在籍期間別在籍状況

在籍期間が「6ヶ月未満」の割合は, 前回調査と同様全体の約 5 分の 1 であり, 在籍期間が 2 年以上の者の割合は低下しているものの半数近くを占めている。

日本語指導が必要な外国人児童・生徒を在籍期間別にみると, 前回調査同様, 在籍期間が「2 年以上」の者が中等教育学校を除いて全ての学校種で最も多く 8,679 人(8,590 人)であり, 全体に占める割合も 44.1%[45.1%]と横ばい傾向にある。また, 在籍期間が「6ヶ月未満」, 「1 年以上 2 年未満」の者は前回調査と比較し増加傾向にあるが, 「6ヶ月以上 1 年未満」の者は前回調査同様, 減少している。

4 母語別在籍状況

前回同様, ポルトガル語を母語とする者が最も多く, 全体の 4 割近くを占めている。また, ポルトガル語, 中国語及びスペイン語の 3 言語で全体の 7 割以上を占めている。

日本語指導が必要な外国人児童・生徒を母語別にみると, ポルトガル語は 7,033 人(6,772 人)で 261 人[3.9%]増加, 中国語は 4,628 人(4,913 人)で 285 人[5.8%]減少, スペイン語は 2,926 人(2,665 人)で 261 人[9.8%]増加, フィリピン語は 1,799 人(1,523 人)で 276 人[18.1%]増加, 韓国・朝鮮語は 902 人(849 人)で 53 人[6.2%]増加, ベトナム語は 718 人(648 人)で 70 人[10.8%]増加, 英語は 501 人(528 人)で 27 人[5.1%]減少, その他の言語は 1,171 人(1,144 人)で 27 人[2.4%]増加しており, フィリピン語とベトナム語の増加率が高く, 中国語と英語のみ減少した。母語別の割合では, ポルトガル語が 35.7%(35.6%)を占めており, 以下, 中国語が 23.5%(25.8%), スペイン語が 14.9%(14.0%)の順となっている。これらの 3 言語で全体の 74.1%(75.4%)を占めている。さらに, フィリピン語が 9.1%(8.0%), 韓国・朝鮮語が 4.6%(4.5%), ベトナム語が 3.6%(3.4%), 英語が 2.5%(2.8%)で, 以上 7 言語の割合は 94.0%(94.0%)となっており, 特定言語に集中している一方, 言語数は 58 言語(63 言語)と多様である。

(参考資料 6)

長野県日本語学習リソースセンター訪問調査概要

(財) 長野県国際交流推進協会 (ANPIE)⁷⁶では、一般的な国際交流活動は地域に任せて、その主な活動を、「外国籍県民」への支援や外国籍県民との共生支援に置いている。主な事業は次のとおり。県の外郭団体見直しに伴い、県からの人材派遣は廃止され、事業費及び人件費等の財政的支援も平成 17 年度からほぼ打ち切られることとなっており、今後の運営に課題も抱えている。

1. 母国語による相談体制の充実

- 平成 16 年度は、県内 6 か所に計 9 名のくらしのサポーター (相談員ポルトガル語 5 名、中国語 2 名、タイ語・タガログ語各 1 名) を配置して、母国語による相談に対応している。平成 17 年度からは、2 か所 5 名・前記 4 言語に削減予定。
- 外国籍住民医療通訳・コーディネーター養成講座の開催も計画中。

2. 外国籍児童就学支援事業募金プロジェクト (SANTA プロジェクト⁷⁷) の運営支援

- 企業・経済団体・一般からの寄付により、経済的に困難な状況にある外国籍児童に対する就学援助金の支給と、母国語学校への施設整備費の補助を実施⁷⁸。
- 県内には、外国籍の人達が、自ら教室を開き、子どもたちに母国語 (ポルトガル語) で教育を行っている「母国語教室」が 11 ある。

3. 外国籍児童日本語学習・就学支援プログラム

- 平成 14 年度に、文化庁委嘱事業として「親と子の日本語教室」を県内 3 か所でスタート
- 平成 15 年度から県単独事情として新たに 5 か所で開始。
- 不就学児童の問題。
平成 16 年 5 月現在、県内で 535 人。学齢期児童の 5 人に 1 人は不就学⁷⁹。原因は、言葉が不自由なことが原因で学校へ入れることへの不安、母語で学習できないことへの諦め、教育に対する親の意識の欠如、経済的な問題。SANTA プロジェクトの募金で就学できたのは、535 人中 31 人。

4. 日本語学習リソースセンター

- 地域での日本語指導活動を支援するために、県内 7 か所に日本語教材、資料の収集とその展示施設を設置。
- 平成 16 年度に、県から初年度 1 か所 30 万円の教材費を支援。設置場所及び書庫の経費及び管理運営は地元負担。教材費については、1 か所あたり 2 年目 10 万円、3 年目 6 万円程度の日本語教材等を購入予定。
- 上記 3 の「親と子の日本語教室」の支援がスタート。
- 慶応義塾大学の平高先生を中心とする政策 COE グループとも連携し、TV 会議システムの活用によるネットコンファレンスの実施や遠隔日本語指導、その他の日本語学習支援機能のプラスも準備中。

5. 外国籍生徒進路・進学指導ガイダンス

⁷⁶ <http://www.anpie.or.jp/jp/index.htm>

⁷⁷平成 13 年より県の国際課を中心に、「国籍を超えた共生の県作り」への施策化に向けた研究が開始された。

⁷⁸平成 14 年 10 月、県内の経営者団体を中心に「外国籍児童就学援助委員会」が組織され、県民に寄付を募り、外国籍児童への学費援助や母語教室への設備供与、教材提供などの取り組みを始めた。<http://www.avis.ne.jp/~anpie/santa/>

⁷⁹不就学児童；学齢期の年齢でありながら 学校へも民間の教室へも行かず、基本的な教育を受けていない子どもたち。

- 平成 16 年度には、県教委と ANPIE の共催で外国籍生徒進学ガイダンスを県内 4 か所で開催。ガイダンス参加生徒・保護者・支援者は約 130 名
- 平成 17 年度は、就職についての説明も加えたガイダンスを計画。

6. 外国籍児童生徒支援関係者情報交換会

平成 17 年度県教育委員会が関係部署と連携し（義務教育課、高校教育課、教学指導課、子ども支援課、国際課、ANPIE）新規事業として、教育現場で外国籍の子どもたちを支援する（公立学校担当教員、母語支援員、日本語支援員、親とこの日本語教室スタッフ、支援団体関係者等）幅広い方々に集まっていただき、県内 6 ヶ所で現場の問題・課題・提案などを出していただき、それらを共有するとともに県教育委員会では平成 18 年度事業に反映させる計画。

この調査は今回の研究の一環として、長野市にある（財）長野県国際交流推進協会（ANPIE）を須藤と橋本が平成 17 年 3 月 22 日に訪問し、事務局長の春原直美氏に伺ったものである。長野県は外国人登録者数約 44,000 人、全国第 14 位の集住地域である。2001 年から「国籍を超えた共生の県作り」への支援事業を展開し始めた。しかしながら、上記の通り 17 年度から県からの財政的資金援助などの打ち切りがあり、今後に大きな課題も持っている。

（参考）ブラジル人学校 コレージオ・ピタゴラス訪問調査概要

○ 学校概要

コレージオ・ピタゴラス（Colegio Pitagoras）はブラジルでは国内には 490 校あるエリート私立校。コレージオ・ピタゴラス校はブラジル政府の認可校であり、所在地は、長野県東御市。国内には、他にも群馬県太田市、静岡県浜松市、愛知県刈谷市、栃木県真岡市、山梨県南アルプス市に認可校がある。

・周囲に上田市など IT 関連（サンヨー電気系列）などや自動車関連の部品メーカーが多数あり、ブラジルからの就労者が多い。

・現在、幼稚園、小学校（1～4 年）、中学校（5～7 年）、高等学校で、全部で 80 人が在籍。

・授業料；半日 = 29,400 円、一日 = 40,825 円。そのほか、給食代；5,000 円、スクールバス代；1 万円

○ 生徒の状況

・毎朝 5 時半にスクールバスに乗り、各地を回って 8 時半に学校へ着く子もいる。枕を持って乗り、バスの中では寝ている。また、朝 7 時半から夜 7 時半まで学校にいる子どももいる。中学生、高校生はほとんど半日授業。

・混合授業のため 生徒に実力がつきにくいという悩みがある。

・教科書は生徒持ち。教科書は全教科 1 冊にまとめられているものを使用。生徒持ちなので負担が大きい。

・インターネットを使って太田市の先生に質問したりする。

・音楽はあるが、体育は運動場がないため、週に 1 回、町の体育館を借りて運動している。

○ 運営上の悩み

・ブラジルの教員免許をもっている先生の確保が最も困難。先生のレベルもアップしたい。群馬県太田市から週に 2～3 回来てもらっている（こちらからも太田市へ行っている）。

・先生は学校教諭、保育の資格を持っている人たちが指導している。

・一番の問題は授業料が高すぎる事。兄弟がいると約 10 万円要るので、行かせないため不就学の子も増えている。サンタプロジェクトが頼みの綱である。生徒も集めたいが授業料が高いので難しい。ブラジル政府、もしくは日本政府の援助が欲しい。

○ 聞き取り調査者の感想

さほど広くは無い校舎（イエローハット跡）の中で幼児から高校生までが肩をよせあ

って学んでいるといった印象だった。人口密度は高い。低学年の子ども達は、巧みな日本語で無邪気に挨拶を繰り返してくれた。高校生の1人は、やはり母国に帰ったときのことを考えると日本の学校では心配だと話してくれた。先生の確保と学校の維持は非常に厳しいと聞いた。

この調査は今回の研究の一環として、平成17年3月23日に須藤が訪問し、同校のコーディネーター（東御校の責任者）ジュリアナ・モロミザトさんと事務担当ジュリエ・イノマタさんに伺ったものである。



(参考資料 7) HOPE (Hiroshima Overplaces Pupils Education) プロジェクト

(旧 HOPE: Hiroshima Overseas Peoples Education)

- 外国人児童・生徒のための総合的な教育支援をめざして -

1. 趣旨

現在、わが国で学齢期の外国人児童・生徒は全国で約 16 万人 (H15 推計) と言われている。広島市では 545 人 (H17. 5. 1 現在) が 112 校の小、中、高等学校に在籍している。

在住外国人が急速に増加しているにもかかわらず、その子どもたちへの地域での日本語教育体制は十分整備されているとは言えない。

そこで国際平和文化都市広島に相応しい、定住外国人の子どもたちのために特に教科学習を意識した日本語教育を体系的・継続的に行うために、組織的な取組みを始めた。それが「Hiroshima Overplaces Peoples Education (HOPE) プロジェクト」である。

在住外国人子弟日本語教育の課題

- ・ 学校では日常会話レベルの日本語教育
- ・ 義務教育修了者は学校には受け入れられない



教科学習に対応した日本語教育が必要



- ・ 現在の日本語指導はボランティア頼り (内容レベル, 継続性, 体系化などが課題)

組織的・継続的な日本語教育体制が必要

任意団体 HOPE プロジェクトでは、広島における外国人の子どもたちの学習や生活を支援するとともに、地域内の異文化理解・国際化および交流を支援することにより、国籍・文化の違いにかかわらず、誰もが生き生きと暮らす事ができる地域社会の実現と地域経済の発展に貢献することを目的としている。

外国人児童・生徒がいつでも誰でも日本語学習とさらに教科学習を受けられる「教育権の保障」と、また義務教育就学児以外の子どもたちへの日本語教育を通じた教育支援を行う。

2. 活動内容

年齢、学年に応じた学習への支援、および進学、受験を目標とした支援を重視した専門講師による日本語教育

県内市町村への日本語指導者の派遣 (交通費他実費要)

外国人の子どもたちと日本人の子どもたちへの共生教育・国際化教育を目的としたイベントなどの開催、異文化理解・国際化に関する啓発・支援活動

(「英語で英語レッスン」「お話コンサート」「被爆ピアノ修復チャリティーコンサート」など)

教師および指導者 (ボランティアを含む) のためのセミナー、講演会の開催、指導に関する相談および進学相談

ホームページによる日本語教育を中心とした子どもの教育に関する情報提供を行います。URL: <http://www.odr.gr.jp/hope/>

教材、マニュアルなどの出版

須藤とみ糸・池上摩希子著;『ブラジル人と小学校教師のための学校生活まるごとガイド』スリーエーネットワーク、2005 年 6 月発行。

『中国人と小学校教師のための学校生活まるごとガイド』2005 年 3 月発行。

地域内における交流および国際的な交流の支援

3. 本団体の設立当初の役員

代 表 田辺孝二 (東京工業大学大学院教授 元中国経済産業局長)

副代表 須藤とみ糸 (広島女学院高等学校 非常勤講師)

(事務局) 広島市西区三滝本町 1 - 24 - 8

理 事 高野亨 (広島テレビ文化情報センター取締役相談役)

スタッフ 池田千恵美, 内海由美子, 王 賀

(参考資料 8)

経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約（A 規約）

この規約の締約国は、国際連合憲章において宣明された原則によれば、人類社会のすべての構成員の固有の尊厳及び平等のかつ奪い得ない権利を認めることが世界における自由、正義及び平和の基礎をなすものであることを考慮し、これらの権利が人間の固有の尊厳に由来することを認め、世界人権宣言によれば、自由な人間は恐怖及び欠乏からの自由を享受することであるとの理想は、すべての者がその市民的及び政治的権利とともに経済的、社会的及び文化的権利を享有することのできる条件が作り出される場合に初めて達成されることになることを認め、人権及び自由の普遍的な尊重及び遵守を助長すべき義務を国際連合憲章に基づき諸国が負っていることを考慮し、個人が、他人に対し及びその属する社会に対して義務を負うこと並びにこの規約において認められる権利の増進及び擁護のために努力する責任を有することを認識して、次のとおり協定する。

第十三条

1 この規約の締約国は、教育についてのすべての者の権利を認める。締約国は、教育が人格の完成及び人格の尊厳についての意識の十分な発達を指向し並びに人権及び基本的自由の尊重を強化すべきことに同意する。更に、締約国は、教育が、すべての者に対し、自由な社会に効果的に参加すること、諸国民の間及び人種的、種族的又は宗教的集団の間の理解、寛容及び友好を促進すること並びに平和の維持のための国際連合の活動を助長することを可能にすべきことに同意する。

2 この規約の締約国は、1 の権利の完全な実現を達成するため、次のことを認める。

- (a) 初等教育は、義務的なものとし、すべての者に対して無償のものとする。
- (b) 種々の形態の中等教育（技術的及び職業的中等教育を含む。）は、すべての適当な方法により、特に、無償教育の漸進的な導入により、一般的に利用可能であり、かつ、すべての者に対して機会が与えられるものとする。
- (c) 高等教育は、すべての適当な方法により、特に、無償教育の漸進的な導入により、能力に応じ、すべての者に対して均等に機会が与えられるものとする。
- (d) 基礎教育は、初等教育を受けなかった者又はその全課程を修了しなかった者のため、できる限り奨励され又は強化されること。
- (e) すべての段階にわたる学校制度の発展を積極的に追求し、適当な奨学金制度を設立し及び教育職員の物質的条件を不断に改善すること。

3 この規約の締約国は、父母及び場合により法定保護者が、公の機関によって設置される学校以外の学校であって国によって定められ又は承認される最低限度の教育上の基準に適合するものを児童のために選択する自由並びに自己の信念に従って児童の宗教的及び道徳的教育を確保する自由を有することを尊重することを約束する。

4 この条のいかなる規定も、個人及び団体が教育機関を設置し及び管理する自由を妨げるものと解してはならない。ただし、常に、1 に定める原則が遵守されること及び当該教育機関において行なわれる教育が国によって定められる最低限度の基準に適合することを条件とする。

第十四条

この規約の締約国となる時にその本土地域又はその管轄の下にある他の地域において無償の初等義務教育を確保するに至っていない各締約国は、すべての者に対する無償の義務教育の原則をその計画に定める合理的な期間内に漸進的に実施するための詳細な行動計画を二年以内に作成しかつ採用することを約束する。

(参考資料 9)

世界人権宣言 (抄)

1948 年 国連採決
1950 年 発効

前文

人類社会のすべての構成員の固有の尊厳と平等で譲ることのできない権利とを承認することは、世界における自由、正義及び平和の基礎であるので、

人権の無視及び軽侮が、人類の良心を踏みにじった野蛮行為をもたらし、言論及び信仰の自由が受けられ、恐怖及び欠乏のない世界の到来が、一般の人々の最高の願望として宣言されたので、

人間が専制と圧迫とに対する最後の手段として反逆に訴えることがないようにするためには、法の支配によって人権保護することが肝要であるので、

諸国間の友好関係の発展を促進することが、肝要であるので、

国際連合の諸国民は、国際連合憲章において、基本的人権、人間の尊厳及び価値並びに男女の同権についての信念を再確認し、かつ、一層大きな自由のうちで社会的進歩と生活水準の向上とを促進することを決意したので、

加盟国は、国際連合と協力して、人権及び基本的自由の普遍的な尊重及び遵守の促進を達成することを誓約したので、

これらの権利及び自由に対する共通の理解は、この誓約を完全にするためにもっとも重要であるので、

よって、ここに、国際連合総会は、

社会の各個人及び各機関が、この世界人権宣言を常に念頭に置きながら、加盟国自身の人民の間にも、また、加盟国の管轄下にある地域の人民の間にも、これらの権利と自由との尊重を指導及び教育によって促進すること並びにそれらの普遍的かつ効果的な承認と遵守とを国内的及び国際的な漸進的措置によって確保することに努力するように、すべての人民とすべての国とが達成すべき共通の基準として、この世界人権宣言を公布する。

第 26 条

1 すべて人は、教育を受ける権利を有する。教育は、少なくとも初等の及び基礎の段階においては、無償でなければならない。初等教育は、義務的でなければならない。技術教育及び職業教育は、一般に利用できるものでなければならない。また、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。

2 教育は、人格の完全な発展並びに人権及び基本的自由の尊重の強化を目的としなければならない。教育は、すべての国又は人種若しくは宗教的団体相互間の理解、寛容及び友好関係を増進し、かつ、平和の維持のため、国際連合の活動を促進するものでなければならない。

3 親は、子に与える教育の種類を選択する優先的権利を有する。

世界人権宣言は、人権および自由を尊重し確保するために、「すべての人民とすべての国とが達成すべき共通の基準」を宣言したものであり、人権の歴史において重要な地位を占めています。1948 年 12 月 10 日に第 3 回国連総会において採択されました。なお、1950 年の第 5 回国連総会において、毎年 12 月 10 日を「人権デー」として、世界中で記念行事を行うことが決議されました。

外務省ホームページ

(<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/udhr/index.html> , 平成 17 年 10 月 15 日閲覧) より

(参考資料 10)

国際人権規約 (抄)

1966 年 国連採決
1976 年 発効
1979 年 日本批准

第 10 条 この規約の締約国は、次のことを認める。

1 できる限り広範な保護及び援助が、社会の自然かつ基礎的な単位である家族に対し、特に、家族の形成のために並びに扶養児童の養育及び教育について責任を有する間に、与えられべきである。婚姻は、両当事者の自由な合意に基づいて成立するものでなければならない」

第 13 条

1 この規約の締約国は、教育についてのすべての者の権利を認める。締約国は、教育が人格の完成及び人格の尊厳についての意識の十分な発達を指向し並びに人権及び基本的自由の尊重を強化すべきことに同意する。更に、締約国は、教育が、すべての者に対し、自由な社会に効果的に参加すること、諸国民の間及び人種的、種族的又は宗教的集団の間の理解、寛容及び友好を促進すること並びに平和の維持のための国際連合の活動を助長することを可能にすべきことに同意する。

2 この規約の締約国は、1の権利の完全な実現を達成するため、次のことを認める。

- (a) 初等教育は、義務的なものとし、すべての者に対して無償のものとすること。
- (b) 種々の形態の中等教育（技術的及び職業的中等教育を含む。）は、すべての適当な方法により、特に、無償教育の漸進的な導入により、一般的に利用可能であり、かつ、すべての者に対して機会が与えられるものとする。
- (c) 高等教育は、すべての適当な方法により、特に、無償教育の漸進的な導入により、能力に応じ、すべての者に対して均等に機会が与えられるものとする。
- (d) 基礎教育は、初等教育を受けなかった者又はその全課程を終了しなかった者のため、できる限り奨励され又は強化されること。
- (e) すべての段階にわたる学校教育制度の発展を積極的に追求し、適当な奨学金制度を設立し及び教育職員の物質的条件を不断に改善すること。

3 この規約の締約国は、父母及び場合により法定保護者が、公の機関によって設置される学校以外の学校であって国にとって定められ又は承認される最低限度の教育上の基準に適合するものを児童のために選択する自由並びに自己の信念に従って児童の宗教的及び道徳的教育を確保する自由を有することを尊重することを約束する。

4 この条のいかなる規定も、個人及び団体が教育機関を設置し及び管理する自由を妨げるものと解してはならない。ただし、常に、1に定める原則が遵守されること及び当該教育機関において行われる教育が国によって定められる最低限度の基準に適合することを条件とする。」

第 14 条

この規約の締約国となる時にその本土地域又はその管轄の下にある他の地域において無償の初等義務教育を確保するに至っていない各締約国は、すべての者に対する無償の義務教育の原則をその計画の中に定める合理的な期間内に漸進的に実施するための詳細な行動計画を二年以内に作成しかつ採用することを約束する。

国際人権規約は、世界人権宣言の内容を基礎として、これを条約化したものであり、人権諸条約の中で最も基本的かつ包括的なものです。社会権規約と自由権規約は、1966年の第21回国連総会において採択され、1976年に発効しました。日本は1979年に批准しました。

外務省ホームページ

(<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kiyaku/index.html> , 平成 17 年 10 月 15 日閲覧) より

(参考資料 11)

児童の権利に関する条約 (抄)

1989 年 国連採決
1994 年 発行
1994 年 日本批准

前文

この条約の締約国は、
国際連合憲章において宣明された原則によれば、人類社会のすべての構成員の固有の尊厳及び平等のかつ奪い得ない権利を認めることが世界における自由、正義及び平和の基礎を成すものであることを考慮し、
国際連合加盟国の国民が、国際連合憲章において、基本的人権並びに人間の尊厳及び価値に関する信念を改めて確認し、かつ、一層大きな自由の中で社会的進歩及び生活水準の向上を促進することを決意したことに留意し、
国際連合が、世界人権宣言及び人権に関する国際規約において、すべての人は人種、皮膚の色、性、言語、宗教、政治的意見その他の意見、国民的若しくは社会的出身、財産、出生又は他の地位等によるいかなる差別もなしに同宣言及び同規約に掲げるすべての権利及び自由を享有することができることを宣明し及び合意したことを認め、国際連合が、世界人権宣言において、児童は特別な保護及び援助についての権利を享有することができることを宣明したことを想起し、
家族が、社会の基礎的な集団として、並びに家族のすべての構成員特に児童の成長及び福祉のための自然な環境として、社会においてその責任を十分に引き受けること児童が、その人格の完全なかつ調和のとれた発達のため、家庭環境の下で幸福、愛情及び理解のある雰囲気の中で成長すべきであることを認め、
児童が、社会において個人として生活するため十分な準備が整えられるべきであり、かつ、国際連合憲章において宣明された理想の精神並びに特に平和、尊厳、寛容、自由、平等及び連帯の精神に従って育てられるべきであることを考慮し、
児童に対して特別な保護を与えることの必要性が、1924 年の児童の権利に関するジュネーブ宣言及び 1959 年 11 月 20 日に国際連合総会で採択された児童の権利に関する宣言において述べられており、また、世界人権宣言、市民的及び政治的権利に関する国際規約 (特に第 23 条及び第 24 条)、経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約 (特に第 10 条) 並びに児童の福祉に係る専門機関及び国際機関の規程及び関係文書において認められていることに留意し、
児童の権利に関する宣言において示されているとおり「児童は、身体的及び精神的に未熟であるため、その出生の前後において、適当な法的保護を含む特別な保護及び世話を必要とする。」ことに留意し、
国内の又は国際的な里親委託及び養子縁組を特に考慮した児童の保護及び福祉についての社会的及び法的な原則に関する宣言、少年司法の運用のための国際連合最低基準規則 (北京規則) 及び緊急事態及び武力紛争における女子及び児童の保護に関する宣言の規定を想起し、
極めて困難な条件の下で生活している児童が世界のすべての国に存在すること、また、このような児童が特別の配慮を必要としていることを認め、
児童の保護及び調和のとれた発達のために各人民の伝統及び文化的価値が有する重要性を十分に考慮し、
あらゆる国特に開発途上国における児童の生活条件を改善するために国際協力が重要であることを認めて、
次のとおり協定した。

第 1 部

第 1 条 (児童の定義)

この条約の適用上、児童とは、18 歳未満のすべての者をいう。
ただし、当該児童で、その者に適用される法律によりより早く成年に達したものを除く。

(中略)

第 28 条 (教育への権利)

1. 締約国は、教育についての児童の権利を認めるものとし、この権利を漸進的にかつ機會の平等を基礎として達成するため、特に、

(a) 初等教育を義務的なものとし、すべての者に対して無償のものとする。

(b) 種々の形態の中等教育（一般教育及び職業教育を含む。）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。

(c) すべての適当な方法により、能力に応じ、すべての者に対して高等教育を利用する機会が与えられるものとする。

(d) すべての児童に対し、教育及び職業に関する情報及び指導が利用可能であり、かつ、これらを利用する機会が与えられるものとする。

(e) 定期的な登校及び中途退学率の減少を奨励するための措置をとる。

2. 締約国は、学校の規律が児童の人間の尊厳に適合する方法で及びこの条約に従って運用されることを確保するためのすべての適当な措置をとる。

3. 締約国は、特に全世界における無知及び非識字の廃絶に寄与し並びに科学上及び技術上の知識並びに最新の教育方法の利用を容易にするため、教育に関する事項についての国際協力を促進し、及び奨励する。これに関して、特に、開発途上国の必要を考慮する。

第 29 条（教育の目的）

1. 締約国は、児童の教育が次のことを指向すべきことに同意する。

(a) 児童の人格、才能並びに精神的及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。

(b) 人権及び基本的自由並びに国際連合憲章にうたう原則の尊重を育成すること。

(c) 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。

(d) 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に児童に準備させること。

(e) 自然環境の尊重を育成すること。

2. この条又は前条のいかなる規定も、個人及び団体が教育機関を設置し及び管理する自由を妨げるものと解してはならない。ただし、常に 1 に定める原則が遵守されることが及び当該教育機関において行われる教育が国によって定められる最低限度の基準に適合することを条件とする。

児童の権利条約は、18 歳未満を「児童」と定義し、国際人権規約において定められている権利を児童について敷衍し、児童の人権の尊重及び確保の観点から必要となる詳細かつ具体的な事項を規定したものです。1989 年の第 44 回国連総会において採択され、1990 年に発効しました。日本は 1994 年に批准しました。

外務省ホームページ

(<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jido/index.html> , 平成 17 年 10 月 15 日閲覧) より

各国の教育制度

モンゴル

国名：モンゴル国 Mongolia	政体：共和制
面積：156 万 4,100km ²	国内総生産：約 11.9 億米ドル（2003 年）
人口：250 万 4,000 人（2003 年統計年鑑）	一人当り国内総生産：約 477 米ドル（2003 年）
首都：ウランバートル	通貨単位：トゥグリク（Tugrik）
言語：モンゴル語	

1992 年、ソ連のペレストロイカの影響を受け、それまでの社会主義体制から市場経済・資本主義へと政策転換したモンゴルでは、それ以降、教育改革を推し進めてきた。具体的な改革内容としては、マルクス・レーニン主義から人間中心主義への教育理念の転向、キリル文字に加えてモンゴル文字の公用語化に伴うモンゴル語の正規科目としての導入、すべての科目（特に歴史・文学）における価値観の転換などが挙げられる。しかし、学校教育制度は社会主義時代とほとんど変わっておらず、1991 年教育法で 6 - 2 - 2 制への変更が行われたものの、その後また 4 - 4 - 2 制（10 年）に戻された。2002 年 5 月の新「小中学校教育法」により、2005 年度から初等教育の就学年限が 1 年延長され、5 - 4 - 2 制（11 年）となったが、その詳細はまだ明らかではないため、ここでは従前の 4 - 4 - 2 制の教育制度を概観する。なお、教育は教育文化科学省の所管にある。

1. 就学前教育

就学前教育は、幼稚園において、初等学校就学年齢に達していない 3 歳から 7 歳の子どもたちのために行われる。子どもが健康な日常生活を送り、日常生活において身につけなければならない顔を洗う、歯を磨くといった生活習慣の習得、およびことば、図画工作、運動や音楽を通して考えて理解する力の育成を目標にした教育活動が行われる。6・7 歳児に対しては国語や算数の授業が実施され、モンゴル文字やキリル文字（ロシア文字）の学習や、 $[65 + x = 85]$ など就学前教育においてはレベルの高い計算も教えられている。

2003 年の統計によると、幼稚園の就園率は約 40% であり、654 の幼稚園に、87,711 人の幼児が通園し、6000 人の教員が働いている。

2. 初等・中等教育

モンゴルでは、就学前教育 5 年間、初等教育（小学校）4 年間、前期中等教育（中学校）4 年間、後期中等教育（高校）2 年間のうち、初等教育と前期中等教育の計 8 年間（8～15 歳）が義務教育である。1998 年の教育法改正まで、小・中・高 10 年間の一貫教育を行っていた。この教育法改正によって、小・中・高は別々の独立の学校であると認定されたが、1998 年以降も 10 年制学校は存在し、ほかに 8 年制学校（小・中）、4 年制学校（小学校のみ）もある。最初から 10 年制学校に就学している児童を除いて、4 年制学校を卒業した児童は近隣の 8 年制および 10 年制学校の 5 年生に進学し、8 年制の中学校を卒業したら 10 年制の 9 年生に進学する。都市部における教室数の不足は深刻な問題となっており、2 部制や 3 部制が採られている学校もある。

表 1 初等中等教育を行う学校数と生徒数

学校数				生徒数			
4 年制 学校	8 年制 学校	10 年制 学校	合計	1-4 年生 (小学生)	5-8 年生 (中学生)	9-10 年生 (高校生)	合計
113	219	351	683	249950	195511	49083	494544

*モンゴル教育科学文化省、2000 年度資料(Janchiv Galbandrakh, 2002)

学校は1学期(9月1日 - 11月上旬), 2学期(11月中旬 - 12月下旬), 冬休み(2週間), 3学期(1月上旬 - 3月下旬), 春休み(1週間), 4学期(4月1日 - 5月下旬)の4学期制である。4学期の終わりに全成績表を受け取り, 8月31日までが夏休みとなっている。

初等教育は4年制学校あるいは8年制学校, 10年制学校のいずれも最初の4年間で行われる。一般的に8~15歳の児童・生徒が就学する。「一般的に」とした理由は, 入学年齢が8歳であるにもかかわらず, 実際は, 8歳を待たずに7歳以下で入学する児童が全体の3割ほどの割合で存在しているからである。8歳という入学年齢は世界的に見ても遅く, 就学前教育(特に最後の2年間)の段階で基礎的な学習を開始するという対策をとっているものの, 教育改革における重点とされ, 2002年の教育法において7歳に引き下げられることになった。施行は2005年度からである。また, 同法では, 6歳児を受け入れる設備や環境が整っている学校においては, 6歳児からの受け入れも可能であると規定しており, 入学年齢に関しては, 今後もさらに変動が見られるだろう。

初等教育(1-4年生)の目標は, 「人や家族を愛し, 健康に生きる正しい人間の基礎作り」とされている。教育課程は表2のとおりであるが, 具体的には, 母国語であるモンゴル語の会話や読み書き, 日常生活に必要な計算(四則演算), 自然と社会の現象や法則などが重点的に教えられる。初等教育の期間は学級担任制が採られている。

初等教育とともに義務教育とされている前期中等教育(5-8年生)では, 「母国を愛し, 歴史を尊び, 道徳, 美意識を備えた人間を育てる」を目標に, 表2にあげた教育課程に基づいた教育が行われている。重点的な目標としては, 「家族, 男女の役割を理解し, 健康な生活を守る」「モンゴル文学, 外国語, 様々な科学の基礎知識を身に付け, 自分の考え方を進歩させる」「法律を守る義務を学ぶ」などがあげられている。教科担任制が採られ, 初等教育とともに, 学級規模は32人が目指されているところである。

2003年の統計によると, 初等・前期中等教育機関は688校, そこに在学する児童・生徒は528,000人である(前出の表1は2000年のデータであるため, 若干数値は異なる)。初等教育レベルの第一学年には, 8歳で入学した児童が88.2%, 7歳で入学した児童が36.5%在籍している。就学率(8~15歳)は98%に達する。

後期中等教育は(9-10年), 「高等教育機関で学ぶ専門教育の準備にふさわしい知識を身に付ける」ことを目標に, 自然科学, 社会科学, 専門技術の基礎知識などが重視された教育内容となっている。また, 「法律を通して権利・義務を学ぶ」「モンゴル語で表現力を養い, 外国語の知識や内容理解を深める」「基本的な技術養成, 職業訓練教育を受け中等教育終了後の自立能力を身に付ける」ことが求められる。進学率は49.9%(2000年)である。2年間の学習では, モンゴルの高校から海外の大学へ進学するに足る国際水準に達する学

表2 1998年度教育課程

学年 科目名	小学校				中学校				高校	
国語(モンゴル語)	9	9	9	8	5	4	4	3	1	1
読書(文学)					2	2	2	2	3	3
外国語					5	5	3	3	3	3
算数(数学)	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
情報									1	1
道徳	1	1	1	1	1	1	1	1		
社会(歴史・哲学)				2	2	2	2	2	2	1
理科	1	2	2	2	2					
生物						2	2	2	1	2
地学						2	2	2	2	
物理						1	2	3	4	5
化学							2	2	3	3
音楽	2	2	2	2	2					
絵画	2	2	2	2	1	1				
家庭	1	1	1	1	2	2	3	3	2	2
体育	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
小計	23	24	24	25	29	29	30	30	29	28
職業科目					2	2	2	2	3	3
選択科目	1	1	1	1	4	4	3	3	3	3
合計	24	25	25	26	35	35	35	35	35	34

記: 1) 学校ごとに職業と選択科目の内容が決められる。生徒個人では選択できない。

2) 8年生から特別科目選択の特殊学校もあるが, 授業時数は上と異なる。

力が身に付かないという指摘が多く聞かれている。高校の他に、8年生を修了したあと進学する機関として、中等専門学校も設置されており、ここでは、高等専門学校（カレッジ）の準備教育として初級・中級レベルの専門技術を習得することができる。

3. 高等教育

高等教育は、「ユニバーシティ」と呼ばれる総合大学、「カレッジ」もしくは「インスティテュート」と呼ばれる単科大学において行われている。大学（総合大学）は、学士号、修士号、博士号を授与できる機関であり、カレッジはディプロマ、学士号、修士号を授与することができる。社会主義時代には、高等教育も無償とされていたが、1993年以降は授業料の徴収が開始された。

2000年の統計（モンゴル教育科学文化省、ユネスコ）によると、職業訓練・生産センターが32校（公立30校、私立2校）あり、在籍者数は15051人、大学・カレッジは178校（公立41校、私立130校）で在籍者数が非学位課程3605人、学士課程83200人、修士・博士課程3839人である。このように、高等教育機関数は約260万人の人口に対して非常に多いが、大学はモンゴル国立大学を始めとする11校のみである。大学・カレッジへの進学率は35%（2000年）である。

大学の入学要件は、後期中等教育（高校）卒業後、モンゴル語と数学および専門分野1科目の全国共通試験で一定以上の点数を獲得し、各大学の入学試験に合格することである。また卒業要件としては、非学位課程および訓練課程が3年間で最低90単位、学士課程は4年間で120単位、修士は150単位、博士は210単位の獲得が求められる（すべてそれ以前の課程からの総数）。

大学教育は、一般教養、専門基礎、専門の3分野に区分され、履修課程の配分比率は、それぞれ原則として20%、50%、30%と規定されているが、専攻等によりある程度の弾力の運用が可能である。

4. 遊牧民に対する教育

モンゴルは、周知の通り、遊牧社会である。社会主義体制下では、子どもたちは最寄りの町で寄宿生活をしながらか教育を受けることができたが、体制転換以降は多くの寮が閉鎖されている。そこで、広大な土地で遊牧生活を送る家庭の子どもたちは、通信設備（主にラジオ）を利用した教育を受けるなど、多様な教育的配慮を享受している。高等教育においても遠隔教育が重要な役割を担っている。

【主要参考文献・資料】

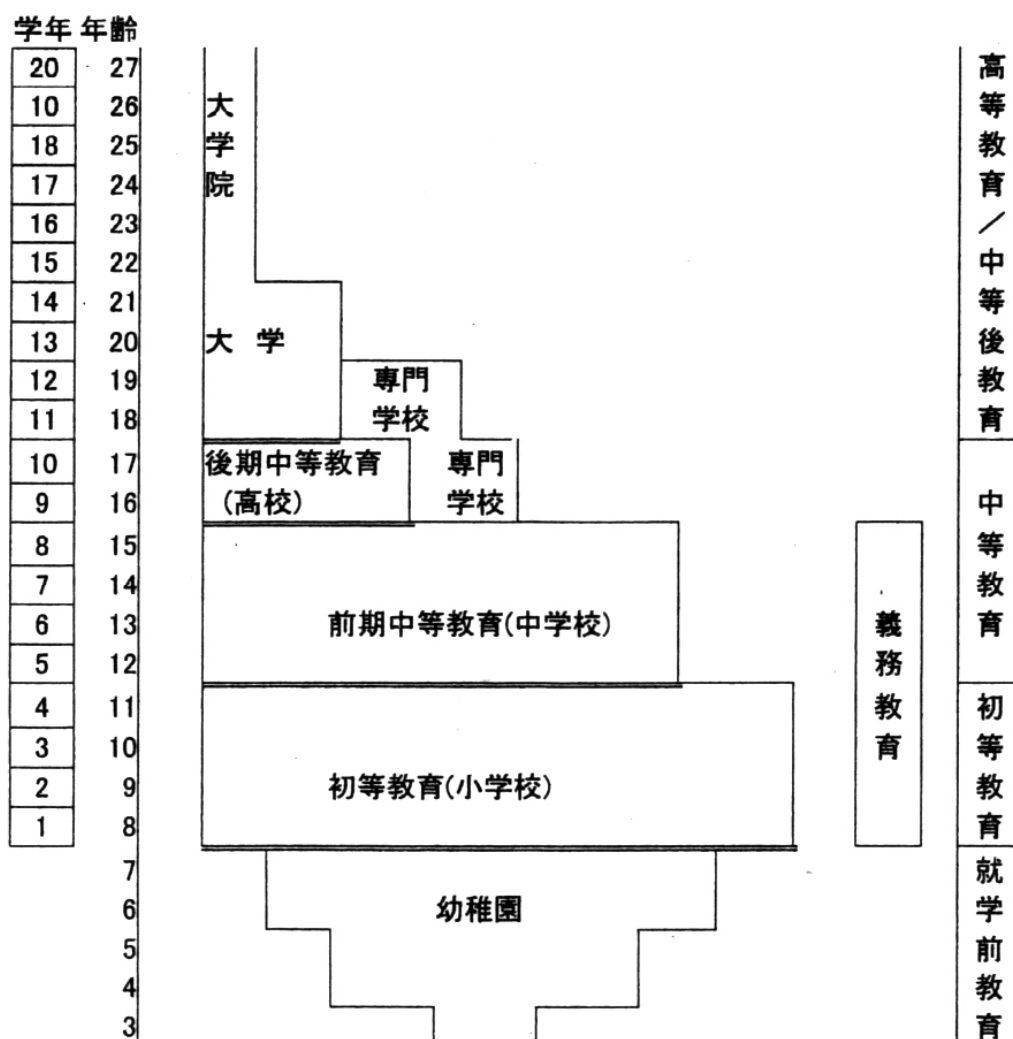
- 後藤田遊子「モンゴルにおける教育の現状と課題」金沢学院大学東アジア研究会『東アジア地域研究』No.3, 1999年, 1 - 19頁。
- JANCHIV GALBADRAKH「モンゴルにおける高等学校のカリキュラム開発研究」東北大学大学院教育学研究科『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第50集, 2002年, 163 - 179頁。
- 中矢礼美「モンゴルの大学における単位互換に関する調査結果報告」二宮皓（研究代表）『短期学生交流における単位認定・互換に関する基礎的調査報告書 - ブルネイ、カンボジア、ラオス、モンゴル - 』2003年, 79 - 137頁。
- 文部省『諸外国の学校教育（アジア・オセアニア・アフリカ編）』1996年。

【参考URL】

*すべて2005年8月閲覧

- 外務省：<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/mongolia/data.html>
- 在日モンゴル大使館：<http://www.embassy-avenue.jp/mongolia/index-j.htm>
- 海外職業訓練協会：<http://www.ovta.or.jp/info/asia/mongolia/oldhrddb/mng-j001.html>
- World Education News & Reviews：<http://www.wes.org/ewenr/03july/Feature.htm>
<http://www.wes.org/ewenr/03july/Practical.htm>

(1995年、現在)



※モンゴル国文部省、1995年度系統資料

図1. モンゴルの学校教育制度

出典) JANCHIV GALBADRAKH 「モンゴルにおける高等学校のカリキュラム開発研究」
 東北大学大学院教育学研究科『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第50集, 2002年,
 165頁。

ペルー

国名：ペルー共和国 Republic of Peru	政体：立憲共和制
面積：128 万 5,215km ²	国内総生産：565 億米ドル（2004 年）
人口：2,754.7 万人（2004 年ペルー国立統計院推定）	一人当たり国内総生産：2,020 米ドル（2004 年）
首都：リマ	通貨単位：ヌエボ・ソル（Nuevos Soles）
言語：スペイン語（他にケチュア語，アイマラ語）	

ペルーの教育制度は、初等教育 6 年、中等教育 5 年の 6 - 5 制である。その後に、通常 5 年間の高等教育が続く。教育法に基づき、教育省が一括管理しているが、教育実施の細部に関しては各地域の教育監督機関が統制している。後述するが、1993 年憲法において、就学前教育の最後の 1 年間（就学前年）、初等教育および中等教育の計 12 年間で義務教育となった。これは諸外国に比して長い設定であるといえる。学校は国立と私立のみで、地方自治体立の学校は存在しない。国立学校であれば、どの教育段階においても授業料は無料とされる。依然として多くの学校が複数部制を採らざるを得ない状況にあること、また留年やドロップアウトをする者が多いことが大きな問題となっている。

教育内容に関する特色としては、宗教教育の必修化があげられる。ペルーは、国民の 89% がカトリック教徒である。宗教教育については、1982 年公布の一般教育法において、「宗教教育は、生徒の人格の基本的要素として、生徒と教育者の良心の自由を侵害することなしに、すべての教育の課程を通じて提供される。（中略）国は、ローマ法王庁との現行の協定に従ってカトリック教育に協力する。各宗派はその教育活動に関して教育省と調整を行う。」（第 16 条）と規定されておる、宗教教育はすべての教育段階において必修科目とされる。

なお、ユネスコによるナショナルリポートなどによれば、2002 年に初等・中等教育における新カリキュラムが出され（中等教育はまだ提案段階）ている旨が記述されているものの、詳細が不明であるため、従前の教育を対象として論じることとする。

1. 就学前教育

3 歳未満は保育所、3 歳～5 歳児は幼稚園において、就学前教育が行われる。1993 年の憲法により、初等教育就学前の 1 年間（5 歳）も義務教育となった。しかしながら、幼稚園のほとんどが私立であり、その数も十分ではないため、完全実施には程遠い状況にある。

教育目的は、幼児の統合形成の促進並びにそのものの栄養、健康および休養に対する啓蒙、幼児の発達を阻害する生物的・精神的・社会的問題を予防、発見および対処すること、家族とコミュニティの統合および強化に貢献すること、とされる。

2. 初等教育

初等教育は義務教育であり、6～12 歳の 6 年間、初等学校において行われる。5 月 31 日までに満 6 歳になる者は、その年の 4 月 1 日に入学することになっている。

教育の目的は、十分に読み・書き・計算のできる能力の付与、ペルーの歴史・地理およびそれらと世界との関係並びに地域および国全体に関する主要な自然現象に関する基礎の付与、統合形成の基礎の強化、認識力・意志力および体力の発達、創造力の高揚、職業オリエンテーションの付与、安全・衛生・慣習、規則遵守の形成および躰・礼儀の教授、倫理的・愛国的・美学的・宗教的価値に対する認識およびその実践の助長、とされている。

学年度は日本と同じく 4 月始まりであり、1 学年は 4 月 1 日～5 月 31 日（第一学期）、6 月 3 日～7 月 27 日（第二学期）、8 月 12 日～10 月 4 日（第三学期）、10 月 7 日～12 月 20 日（第四学期）の 4 学期制である。夏休みは 1 月～3 月である。授業時数は、年間 38 週、週 30 時間で、複数部制を採っているため、1 日の学習時間は 5 時間程度にしかならない。2 部制の場合の授業時間帯は、午前の部が 8:00～12:50、午後の部が 13:00～17:

50, 3 部制の場合は, この後 18:00~22:00 の夜間の部が設定される(時間の詳細については, 学校等によって異なる場合がある)。

教授言語はスペイン語であるが, スペイン語を母語としない地域社会においては, 土着の言語の使用が認められ, スペイン語とあわせてバイリンガル教育が実施されている。

教育課程は, スペイン語, 算数, 歴史・社会科, 理科, 体育, 美術・手工, 宗教教育の 7 教科から構成されている(表 1 参照)。多くの場合, 体育や芸術を除いて, 1 人の教師が全教科を教える。

私立学校においては, 低学年から英語を教えているところがほとんどで, その他の外国語として日本語, ドイツ語など独自の科目を取り入れている学校もある。

成績評価については, 2 ヶ月単位で実施される評価に加えて, 各学年末に総合的な評価がなされ 20 点満点で 10 点以下(不合格点)を 3 教科以内であれば追試験, 4 教科以上とすると留年になる。また, 出席日数が 70% 以上でない場合も進級できない。留年率は低学年ほど高く, 1 年生の 3 人に 1 人が留年になるという。就学率は 93.1% (1998 年) であるが, 卒業率は 30.3% (1999 年) にしか満たない。

初等教育に限ったことではないが, ペルーでは一般的に, 教育は学校および教師主導のもとで行われ, 保護者は学校に依存する風潮がある。授業参観や家庭訪問といった制度はなく, 子どもの成績や生活態度などに問題があった場合のみ, 保護者は学校側からの呼び出しに応じて注意を受けることとなっている。初等学校では, 宿題は, 必ず保護者にその履行を確認させる方式を採っている。

ペルーでは, 能力的についていけない者, 経済的理由から中退した者, また初等教育を受ける機会のなかった者などに対する成年者対象の初等教育も実施されている。

3. 中等教育

中等教育は, 中等学校で 12~17 歳の生徒を対象に 5 年間行われる。義務教育であり, 中等教育の目的は, 科学的, 人間的形成の深化および初等教育において習得した成果の発展, 職業オリエンテーションおよび多様な分野における訓練の付与, とされる。一般教育法第 85 条において, 「初等教育を修了した者は, 中等教育の第一学年に入学する権利を有する」と規定されており, 進学のための選抜試験は課されない。就学率は 90% (1998 年) であるが, 卒業率は 41.8% (1999 年) にとどまる。学年度や授業時数等は初等教育と同様である。

中等教育は前期 2 年と後期 3 年に分かれ, 最初の 2 年間は共通課程とされ, 全員共通の科目を学習する。第 3 学年からは多様化課程と呼ばれ, 文理, 農牧畜, 工芸, 商業, 工業の 5 つのコースから 1 つを選択し, それぞれの分野に関する教育を受ける。

成績評価は, 初等教育と同様に, 教科ごとに行われる進級試験によって進級の可否が決定される。毎年, 15% 程度の留年・退学者が出る。一般教育法によって, 「中等教育のコースはすべて同等であり, その修了者に等しく高等教育レベルへのアクセスの可能性を与える」(第 55 条)と規定されており, 修了者には修了書が授与される。

中等教育も初等教育と同じく, 未成年者および成年者を対象とし, 学校内教育と教育プログラムを通じた学校外教育とがある。

表 1 初等教育標準カリキュラム

1・2 学年	3・4 学年	5・6 学年	時間数(週)
国語	国語	国語	4
算数	算数	算数	5
社会	社会	ペルー歴史	3
自然科学	自然科学	地理	2
芸術	芸術	社会	2
体育	宗教	自然科学	4
宗教	工作・家庭	芸術	3
	体育	体育	2
		宗教	2
		工作・家庭	3
		計	30

注) 時間数は 5・6 年用で, 弾力的なものである。その他の学年については, 30 時間以内で教師が計画して決める。

出典) 海外職業訓練協会:

<http://www.ovta.or.jp/info/america/peru/oldhrddb/per-j001.html>

4. 高等教育

高等教育機関には、68 の大学（うち国立は 28）と短期の高等教育機関（インスティテュート・スーパーイオル、専門学校）がある。大学に入学するには、前出の一般教育法第 55 条にも定められているように、中等教育を修了することが前提とされ、さらに、かなり厳しい入学選抜試験が実施される。

大学は、通常 5 年（4 年制も存在する）課程であり、修了するとバチジェラート学位が授与される。この後、一定のコースを履修するか特別の総合的な試験に合格すると、専門職資格であるリセンシアドという称号を取得することができる。バチジェラート取得者は卒業生を意味するグラデュアド、リセンシアド取得者はタイトル取得者を意味するティトウラードと区別して呼ばれる。大学院は修士号および博士号の上級学位、あるいはセグンドと呼ばれる上級専門職資格を取得することが可能である。

ペルーでは、大学においても、初等・中等教育と同じく、厳しい進級制度が設けられている。入学さのうち卒業あるいは専門職称号の取得に至る者はかなり限定されてしまう。

短期の高等教育機関においては、コースにより異なるが、通常 2 ～ 3 年（最長 5 年）の修業年限が設定されており、そのほとんどが工学系（テクノロヒコ）および教育系（ペダゴヒコ）である。課程修了者には、各専攻により、プロフェッショナル、テクニコ、エスベルトなどの称号が授与される。

【主要参考文献・資料】

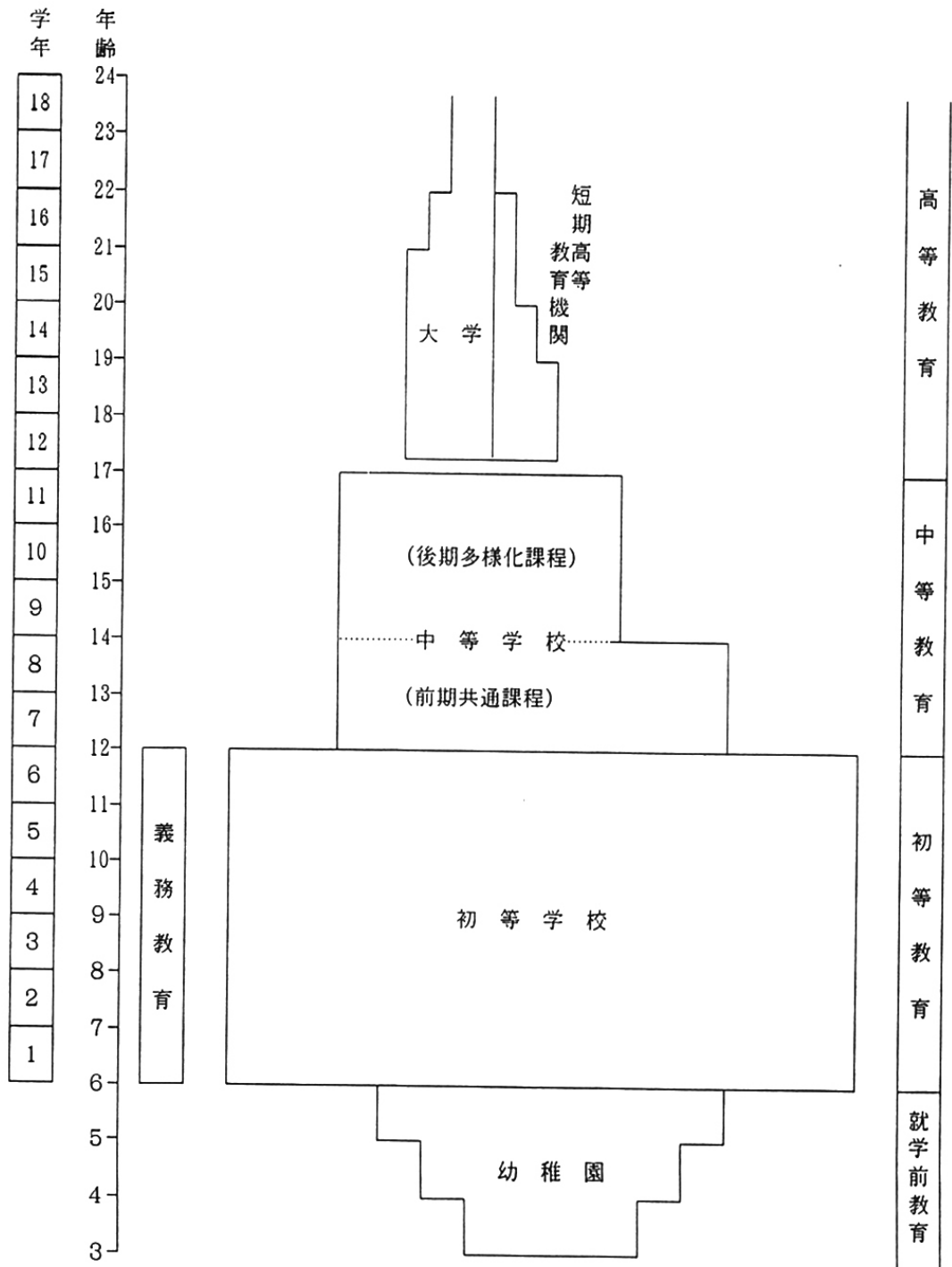
- 文部省『諸外国の学校教育（南米編）』1996 年。

【参考 URL】

*すべて 2005 年 8 月閲覧

- 外務省：<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/peru/data.html>
- 海外職業訓練協会：<http://www.ovta.or.jp/info/america/peru/oldhrddb/per-s002.html>
<http://www.ovta.or.jp/info/america/peru/oldhrddb/per-j001.html>
- 財団法人海外子女教育振興財団：
http://www.joes.or.jp/world_school/world_school.cgi?cmd=dp&num=43000&Tfile=User
- Drawn up and edited by the Ministry of Education, *Development of Education, National Report of the Republic of Peru*, 2001.
(UNESCO, International Bureau of Education: http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Peru_En.pdf)
- Global Development Network:
http://www.gdnet.org/rapnet/research/studies/case_studies/Case_Study_45_Full.html

ペルーの学校教育



出典) 文部省『諸外国の学校教育(南米編)』1996年, 78頁。

ブラジル

国名：ブラジル連邦共和国	政体：連邦共和制，三権分立
Federative Republic of Brazil	国内総生産：6,049 億米ドル（2004 年）
面積：851.2 万 km ²	一人当り国内総生産：3,331 米ドル（2004 年）
人口：1 億 8,352 万人（2005 年地理統計院推定）	通貨単位：リアル（real）
首都：ブラジリア	言語：ポルトガル語

今日のブラジルの教育は，1971 年の法律 5692 号で制定されて以来，初等・前期中等教育 8 年，後期中等教育 3 ～ 4 年の 8－3（4）制の学校教育制度を採用している。初等・前期中等教育は「第一レベルの教育」，後期中等教育は「第二レベルの教育」と呼称される。1996 年 12 月に，就学前教育から高等教育，職業教育や成人教育を包含した総合的かつ画期的な新教育法「教育の方針と基礎に関する法律」が公布されたが，教育制度に関する改革は実施されていない。

26 州と 1 連邦区を有するブラジルでは，学校教育は教育文化省によって国家全体に通じる基本理念や全国共通の基準が定められているほかは，各州の事情に合わせた運営がなされ，とりわけ 1994 年以降のカルドーゾ政権下における教育改革を契機に，教育における分権化が進められている状況にある。

1. 就学前教育

就学前教育は，4 ～ 7 歳児を対象にした幼稚園，2 ～ 4 歳児を対象にした保育所において行われる。そのほか，初等学校入学前の幼児を対象に，就学前学級を設置する地域もある。幼稚園はほとんどが私立で，かかる費用が高いため，裕福な家庭の子どもしか通えないのが現状である。

2. 初等・前期中等教育

「第一レベルの教育」と呼ばれる初等・中等教育は，7 ～ 14 歳の児童を対象に，初等学校において行われる。この 8 年間は義務教育である。一日の授業を午前，午後，夜間など複数部制にしている学校も多い。入学年齢は 7 歳であるが，それ以上の年齢で入学する児童も少なくない。

学年は 3 月に始まり，3 月～ 7 月を 1 学期，8 月～ 2 月を 2 学期とする 2 学期制であり，冬休みは 7 月，夏休みは 12 月～ 2 月，1 年間の授業日数は，試験期間を除いて最低 180 日である。2 ～ 3 部制にしていることから，1 日の授業時間数はわずか 4 時間程度である。各長期休暇の前には期末試験が実施される。この期末試験によって，児童の成績評価は行われ，評価は大変厳しいものとなっており，毎年，多くの留年を生んでいる。進級には期末試験の成績および平常評価，最低 75% の出席日数が必要とされる。

カリキュラムは，教育文化省や州教育局の規定に従って作成され，共通科目と選択科目から構成されている。共通科目は，全国共通で必修とされる。連邦の教育行政機関である連邦教育審議会が科目を決定するものと，領域のみが定められているものがある。前者は，第 4 学年までは，ポルトガル語，算数，社会（道徳，政治，地理，歴史），理科（物理，生物，健康（保健）），美術，体育，第 5 学年以降はこれらに外国語（主に英語）が加えられる。体育は午前・午後の部では義務付けられているが，夜間の部では学校の主旨による。後者は職業に関する学習ができるもの，国民的道徳的精神を養うもの，身体の発達や健康の促進を促すもの，芸術に関するものが含まれている。また，環境教育は全科目を通して包含すべきであるとみなされている。選択科目は，地域や各学校の状況により決められることになっており，州や市の行政機関にその決定権が委ねられている。主な科目としては宗教が挙げられる。各学年で教えるべき内容は職員会議で計画され，学校によっては学校理事会で承認された年間教育計画に沿ったものでなければならない場合もある。教科書は決まったものではなく，各学校で選択されている。また，使用するか否かについても各教師の判断に任されており，まったく教科書を使用しない教師もいる。第 4 学年までは学級担

任制，第5学年以降は教科担任制を採っている。教授言語はポルトガル語である。

就学率は，1980年で80.1%，1991年で83.8%，1999年では95.4%と，「万人のための教育」以来，初等教育の普及に尽力してきた結果が見える。しかし，就学率が高いことと継続して教育課程を履修することはまた別の問題である。たとえば，2000年の総就学率は126.7%にも達しているが，同年度における進級者は73.4%，留年は21.8%，退学は4.9%である。最も留年率が高いのが，第一学年の36.2%であり，次に第5学年の24.8%と続く。これらの状況からも，成年の非識字者の増加につながる問題として，留年・ドロップアウトの問題は，ブラジルにおいて旧態依然として軽視できないものとなっている。

3. 後期中等教育

「第二レベルの教育」（後期中等教育）は，15歳～18歳の3年間，普通科中学校（3年制）で行われるものと，15歳～19歳の4年間，職業科（専門学科）中学校（4年制）で行われるものがある。第二レベルの教育では，家庭の経済事情などから，昼間に働き，夜間のクラスに通う生徒が多い。よって，このような状況に対処すべく，夜間部を設置している学校が数多く存在する。第二レベルの教育は義務教育ではないが，1996年の新教育法では，将来的に義務化する展望が示されている。私立学校は有償であるが，公立学校は無償である。

進学にあたっては，有名私立進学校やいくつかの国公立職業科学校を除いては，入学試験は課されることがなく，第一レベルの教育を修了していればよい。進学率は当該年齢人口の30%に満たない。

教育内容は，第一レベルの教育と同様に，共通科目と選択科目に分かれている。共通科目には，ポルトガル語，現代外国語，ブラジル文学，数学，社会（歴史，地理），理科（物理，化学，生物）が，選択科目には，哲学，体育，美術，市民論，健康，宗教などが含まれる。職業科の場合は，これらに加え，職業に関連した専門科目が設定されている。

授業時間数は，普通科では3年間で最低2,200時間，職業科は4年間で最低2,900時間である。学年暦などは初等学校と同様である。成績評価は，2ヶ月に一度行う試験の得点によって審査され，十分な成績を上げられなかった場合は，夏休みなどに追試験や補習が行われる。

4. 高等教育

高等教育は，また「第三レベルの教育」とも呼ばれる。機関としては，主に総合大学と単科大学がある。単科大学は，経営，法律，薬学，経済，数学，教育学，文学，工学などの専門が設置されている。修業年限は専攻によって異なり，単科大学は2年，文科系は4年，理工系は5年，医学系は6年である。さらに，修士課程2年や博士課程2～3年の大学院教育も行われている。

大学に進学するには，中等教育を修了し，入学試験に合格することが求められる。入学試験は統一の試験（Exame de Vestibular）が実施され，その結果に応じて入学できる大学が決定する。近年では，独自に選抜試験を実施する大学が増えてきた。その場合，各大学によって入試科目や期日は異なるが，大学が設定する水準に達していなければ，いくら入学者数が少なくとも入学できないことになっている。公立大学は学費が無償であり，またアクセス・施設・設備・質などが優れていることから，多くの学生が公立大学を志望し，近年は大学受験競争が過熱してきている。大学生の数は総人口の1%程度だといわれるものの，競争率は非常に高く，しばしば数十倍に達する。受験対策として，6ヶ月～1年間の予備コースに通う学生もいる。

単科大学の修了者にはバッチャレル（準学士）が，総合大学の修了者にはリセンシアド（学士）が授与される。また，修士課程および博士課程については，各過程を修了し，論文の審査に合格すると，それぞれメストラード（修士），ドクトール（博士）の学位が授与される。

機関数は，全国に1,180校で，そのうち80%が私立，残る20%の公立も連邦立，州立，市立に分かれている（2000年）。

5. 補習教育

上述の学校教育に加え、ブラジルでは補習教育制度が存在する。これは、第一レベルおよび第二レベルの教育を未修了の青年・成人が学校教育を（再）履修するための制度である。第一レベルの教育の補習教育は14歳以上、第二レベルは21歳以上が対象とされる。補習教育を受けたのち、修了認定試験に合格すると、それぞれの修了資格を取得することができる。

第一レベルの教育、すなわち義務教育の補習教育は、規定8年間の半分の年数で修了する。具体的には、公立学校を利用して夜間に開講したり、企業が課程を設置したり、学習センターや通信教育制度などの多様な形態がある。学校に行く機会が無かったり、修了できなかった成人や、ドロップアウトした青少年、自らの都合で課程を変更し補習教育を選択した在生徒など、実に多様な背景を持つ、年齢幅の広い生徒・学生が学ぶ機会となっている。

〔主要参考文献・資料〕

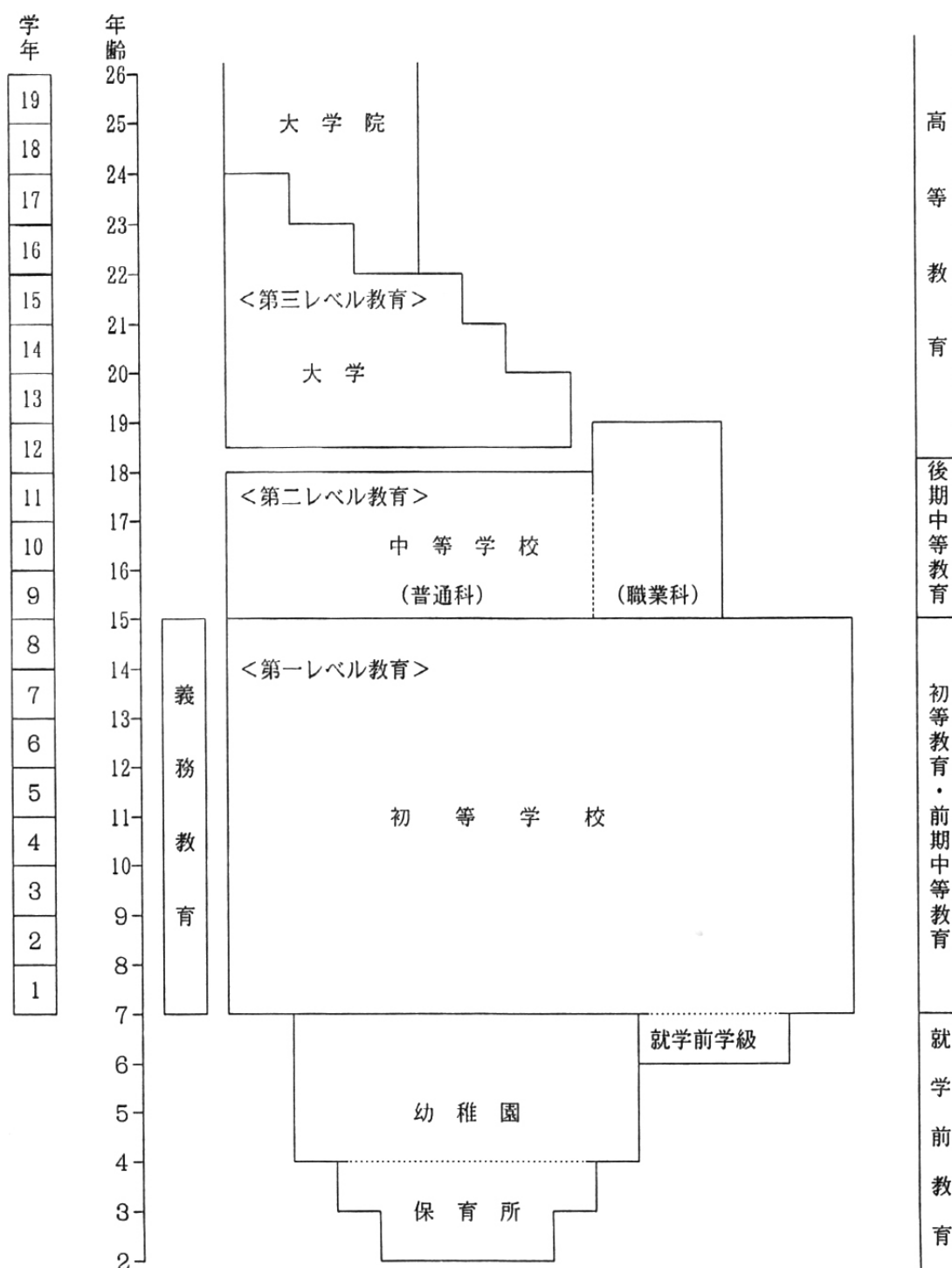
- 江原裕美「1990年代ブラジルの初等教育改革政策」『帝京大学外国語外国文学論集』第10号、帝京大学第二外国語部会、2004年。
- チエ・ヒロセ「明るくて楽しい学校 - ブラジル」二宮皓編著『世界の学校 比較教育文化論の視点にたって』福村出版、1995年、62 - 75頁。
- 文部省『諸外国の学校教育（南米編）』1996年。

〔参考 URL〕

*すべて2005年8月閲覧

- 江原裕美「紹介 ブラジルの教育」『群馬県太田・大泉の小中学校国際化の実態と求められる教員資質の総合的研究』平成11年～13年度科学研究費補助金研究成果報告書課題番号11410069。
(http://www.edu.gunma-u.ac.jp/~furuya/kaken/ebara_report1.pdf)
- 外務省：<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/brazil/data.html>
- 海外職業訓練協会：<http://www.ovta.or.jp/info/america/brazil/oldhrddb/bra-h004.html>
- 財団法人海外子女教育振興財団：
http://www.joes.or.jp/world_school/world_school.cgi?cmd=dp&num=42700&Tfile=User
- 日本貿易振興機構（ジェトロ）アジア経済研究所：
http://www.ide.go.jp/Japanese/Publish/Report/pdf/2000_03_15_0906.pdf

ブラジルの学校教育



出典) 文部省『諸外国の学校教育(南米編)』1996年, 87頁。

フィリピン

国名：フィリピン共和国	政体：立憲共和制
Republic of the Philippines	国民総生産：864 億米ドル（2003 年）
面積：299,404km ²	一人当り国民総生産：1,050 米ドル（2003 年）
人口：8,150 万人（2003 年世界銀行データ）	通貨単位：ペソ（peso）
首都：メトロ・マニラ	
言語：フィリピン語（国語）、フィリピン語・英語（公用語）	

フィリピンの学校教育は、初等教育 6 年、中等教育 4 年の 6 - 4 制で行われ、初等教育の 6 年間は義務教育である（図参照）。1946 年にアメリカから独立したフィリピンの教育はアメリカの影響が色濃く、教育制度の他、初等教育の無償化や師範学校の設置、英語による教育などがその例として挙げられる。とりわけ、植民地政策下において推進された英語教育は、社会状況と密接に結びつき、変革を繰り返しながら、1974 年以降、バイリンガル教育政策の導入という形に至った。現在、フィリピンではすべての教育段階において、主として文系教科（初等・中等教育では後述するマカバヤンのみ）はフィリピン語、理系教科および英語は英語で教授が行われている。また、南部のイスラーム教徒を配慮してアラビア語も教授用語として認められ、教育の効率という点から地方語も補助的言語として採用されている。

中等教育までは教育省（Department of Education、前 Department of Education, Culture and Sports）が、高等教育は高等教育委員会（Commission on Higher Education）の所管にある。

1. 就学前教育

就学前教育は、3 歳から 5 歳の子どもを対象に、幼稚園および保育所において、1 ～ 3 年間行われる。機関の多くは私立である。

2. 初等教育

初等学校（小学校）は 6 年間（6 歳～12 歳）で、義務教育である。就学率は、94.2%（2002 - 2003 年）であるが、無償とされる学費以外に、制服や教材費、昼食代、交通費など、保護者の負担が大きいこと、またバイリンガル教育政策による児童の負担が大きいことから、中退する児童も少なくない。学校数は、公立 37,159 校、私立 4,529 校で圧倒的に公立校が多い。私立校の中には、7 年制にして就学前教育を含んでいる学校もある。教室や施設の不足から、クラス規模が 70 人を超える学校や、2 部制を採る学校もある。

学校は 6 月の第 1 月曜日に始まり、翌年 3 月末日で終わる。この間、6 月～10 月が 1 学期、11 月～3 月が 2 学期とされ、年間授業日数は 200 日、長期休暇は学年がかわる 3 月末から 6 月初旬までである。各学期は、さらにそれぞれ試験を境に 2 期ずつに分けられ、児童の成績評価は年間 4 度の定期試験と授業中に実施される。

表1 小学校授業カリキュラム

科目名	一日の授業時間割りおよび時間(単位:分)					
	I					
英語	100	100	100	80	80	80
フィリピン語	80	80	80	60	60	60
算数	80	80	80	60	60	60
科学と健康			40	60	60	60
Makabayan				100	120	120
Sibika at Kultura (社会科)	60	60	60			
HKS* (地理・歴史・社会)				(40)	(40)	(40)
EPP** (家庭と暮らし)				(40)	(40)	(40)
MSEP*** (音楽・美術・体育)				(20)	(40)	(40)
一日の授業時間	320	320	360	360	380	380

*: Heograpiya, Kasaysayan at Sibika

** Edukasyong Pantahanan at Pangkabuhayan

***: Musika, Sining at Edukasyong Pangkalusugan

出典) The 2002 Basic Education Curriculum, Dep. Ed. Order No.43, Aug.29, 2002 (海外職業訓練協会、2003 年に加筆修正)

小テストの結果などを総じて行われる。

教育内容は表1に示すカリキュラムの通りである。特色ある内容としては、マカバヤン（Makabayan：「愛国心」の意）が挙げられよう。マカバヤンは、フィリピン語で教授される社会科、家庭科、体育、芸術、価値教育が統合された科目で、2002年の新カリキュラムから導入された。愛国心を涵養するために重視される教育科目であり、人格形成の基本として、初等教育の4年生～6年生および中等教育において必須科目に設定されている。なお、マカバヤンは、4年生以上に設定されている Heograpiya, Kasaysayan at Sibika（地理・歴史・社会）と Edukasyong Pantahanan at Pangkabuhayan（家庭と暮らし）、Musika, Sining at Edukasyong Pangkalusugan（音楽・美術・体育）から構成される。

3. 中等教育

就学年限は4年間で、日本の中学校・高校を併せたハイスクールおよび中等職業学校で行われる。12歳で入学し、15歳で卒業する。

学校数は、公立8,091校、私立4,830校（2003 - 2004年）で、就学率は68.3%（2002 - 2003年）である。義務教育ではないが、公立校は授業料のみ無償である。公立校では入学試験は行われないが、一部の私立校では実施されている。

学年暦や授業日数、クラス規模等に関する状況は初等教育と同様であるが、公立校における環境の悪さやレベルの低さは大きな問題となっており、とりわけ都市部の中流以上の家庭の子弟は、私立校に就学する傾向がある。しかし、私立校は年間3万ペソ（約7万5千円）～8万ペソ（約20万円）の学費がかかり、保護者にとって大きな負担となるため、ホームスクールを選択する保護者が近年多くなってきている。フィリピンでは、ホームスクールは教育省によって正式に制度として認められている訳ではないが、成績証明書を発行する学校や民間のサポートグループも存在し、経済的な事情による中退者にとっても多く選択される初等・中等教育手段となっている。

表2は、ハイスクールのパイロット・カリキュラムのガイドラインである。小学校と同様に、マカバヤンが大きく占めており、「現実社会において健全で、フィリピン人としての自覚を育成するための学習」という位置づけがなされている。中等教育におけるマカバヤンは、歴史・政治（Alailing Panlipunan）、家庭経済・起業（Tecnolohiya at Edukasyong Pantahanan at Pangkabuhayan）、美術・芸術（Musika, Sining, Edukasyong Pangkatawan at Pangkalusugan）、人格形成（Edukasyon sa Pagpapahalaga）から成る。具体的には、では1年生でフィリピンの歴史と政治について、2年生でアジアについて、3年生で世界史を、4年生で経済を学習する。では、家計、農業、水産業、産業、起業家精神に関する学習を行う。は生徒の個性、社会性、審美眼、価値観を育成するために、音楽や絵画、芸術などを含んでいる。は、総合的健康（身体的、精神的、個性）を養い、青春期にある生徒の価値観や人としての総合力を養成することを目的に、ホームルーム・ガイダンス・プログラムなどを通して実施される。

4. 高等教育

中等教育修了後、大学および中等後教育機関において、高等教育が行われる。16歳で入

表2 中等教育のカリキュラム例

科目名		週当たり時間数 (単位:分)
フィリピン語		300
英語		300
数学		300
科学		300
Makabayan	歴史・政治(AP*)	240
	家庭経済・起業(TEPP**)	240
	美術・芸術(MSEPP***)	240
	人格形成(EP****)	60

*: Alailing Panlipunan

**：Tecnolohiya at Edukasyong Pantahanan at Pangkabuhayan

***: Musika, Sining, Edukasyong Pangkatawan at Pangkalusugan

****: Edukasyon sa Pagpapahalaga

注：クラス内において必要なら特殊科目についての時間割の調整をしてもよい。

出典) The 2002 Basic Education Curriculum, Dep. Ed. Order No.43, Aug.29, 2002(海外職業訓練協会、2003年に加筆)

学する。入学要件は、中等教育を修了していることが前提条件であり、1994 年以降はフィリピン語、英語、数学、理科の 4 教科から構成される全国中等教育達成度テスト (NSAT) の成績で選抜される。国立フィリピン大学のような一部の機関では、大学独自の入学者選抜試験を実施している。

学士過程の就学年数は通常 4 年間であるが、工学や歯学は 5 年間、獣医学は 6 年間の課程修了が求められる。また、法学や医学などの専門教育の場合は、学士号を取得した後、さらに大学院レベルにおいての教育が必要とされ、法学は通算 8 年、医学は通算 9 年の期間を修了に要することとなる。卒業に必要な単位数は、120～190 単位であり、一般教養科目は英語、フィリピン語、文学、数学、自然科学、人文学、社会科学などから構成され、それぞれの取得単位数は専攻分野によって異なる。経営学、教員養成、工学、能楽、医学関連の分野は、学外でのインターンシップが必修科目として設定されている。

大学院は、学士号の取得、学部時代における優秀な成績、堪能な英語力、指導教官の推薦等が入学要件となり、修士課程は 2 年、博士課程は修士課程修了後 2 年および 3 年である。

2002 年現在、フィリピンには 1,479 校の高等教育機関がある。公立機関は、国立大学およびカレッジ 111 校、高等教育委員会監督機関 2 校、地方大学およびカレッジ 44 校、その他政府機関 12 校、軍事科学などの特別機関 5 校の計 174 校である。一方、私立機関は 1,305 校と、公立機関をはるかに上回る数であり、フィリピンの高等教育は私立機関に依存してきたという指摘が多い。就学率は 21.9% (2001 年) で、就学者数の 27% が公立機関に、73% が私立機関に所属している。学問分野別では、多い順に経営学分野、教育・教員養成分野、工学・技術分野と続いている。女性の就学者数が男性を 12% 上回っている。

中等後教育機関としては、商業 (テクノロジー、コミュニケーション、電気、コンピュータ、交通・輸送など)、農業、漁業、工芸などの分野における職業・技術教育について、3 ヶ月～3 年の課程を提供する機関がある。

〔主要参考文献・資料〕

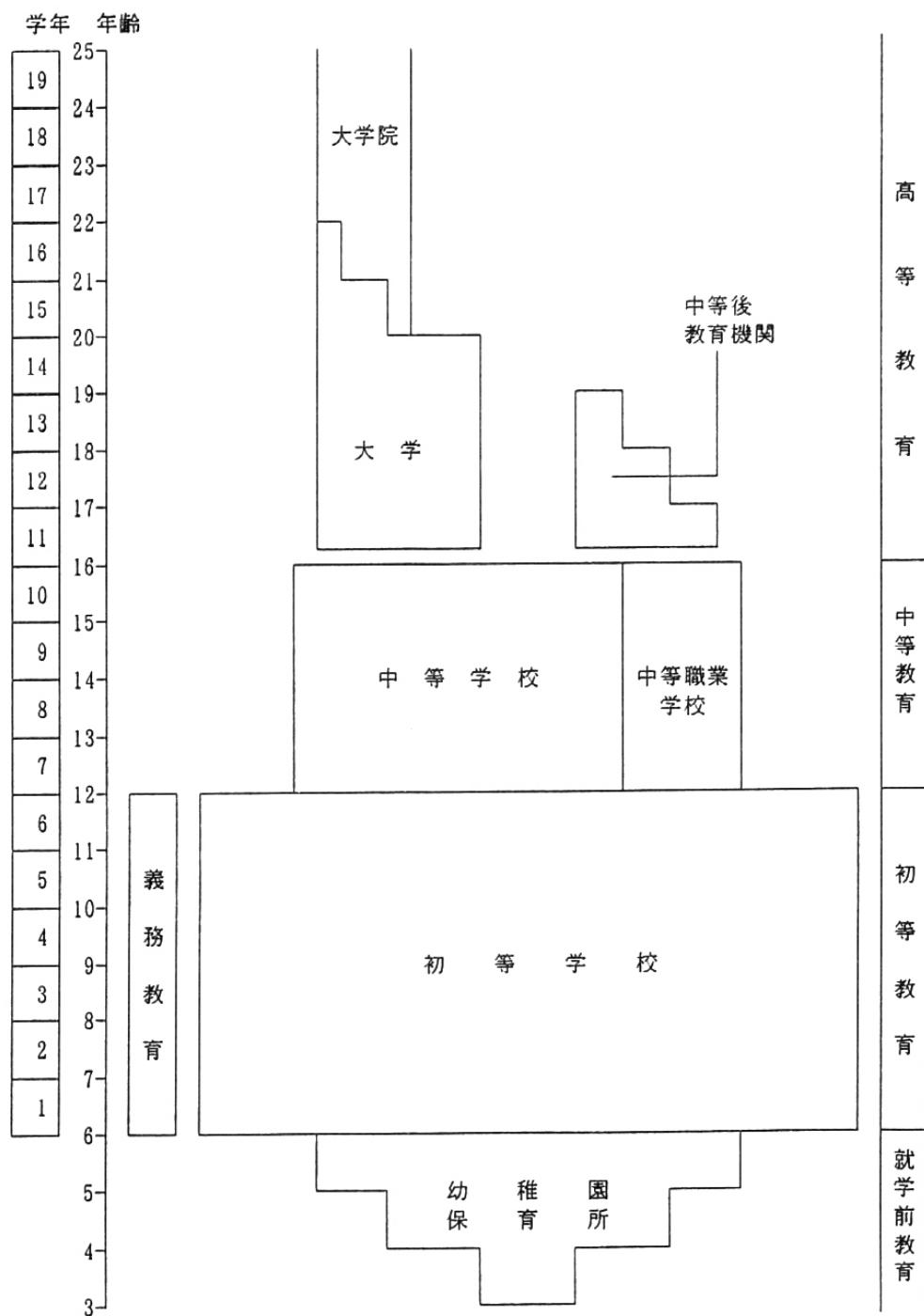
- Sherlyne Almonte 「フィリピンの大学における単位互換に関する調査結果報告」二宮皓 (研究代表) 『短期学生交流における単位認定・互換に関する基礎的調査報告書 - インドネシア、マレーシア、フィリピン、タイ、ベトナム - 』2002 年、76 - 98 頁。
- 中井俊樹 「フィリピン 私学依存型高等教育システムの戦略」馬越徹編 『アジア・オセアニアの高等教育』玉川大学出版部、2004 年、171 - 191 頁。
- 文部省 『諸外国の学校教育 (アジア・オセアニア・アフリカ編)』1996 年。

〔参考 URL〕

*すべて 2005 年 8 月閲覧

- 外務省: <http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/philippines/data.html>
- 海外職業訓練協会: <http://www.ovta.or.jp/info/asia/philippines/04education.html>
- フィリピン教育省 (Department of Education): <http://www.deped.gov.ph/>

フィリピンの学校教育



出典) 文部省『諸外国の学校教育(アジア・オセアニア・アフリカ編)』1996年, 43頁。

研究チームメンバー名簿

広島大学

留学生センター	助教授	中矢 礼美*
大学院教育学研究科	教 授	二宮 皓
大学院教育学研究科	教 授	兒玉 憲一
大学院教育学研究科		
附属心理臨床教育研究センター	相談員	杉岡 正典
地域連携センター	教 授	橋本 康男
(平成17年4月から広島県自治総合研修センター 研修企画監)		

地域から

外国人児童・生徒教育支援組織HOPE	代 表	須藤 とみゑ
NPO法人ビザサポートセンター	理事長	三宅 健
(* 研究代表者)		

研究経過

平成16年 6月 ・地域貢献研究募集開始
 ・須藤とみゑ氏「外国人児童・生徒への地域での教育支援方策のあり方等に関する研究」応募

平成16年10月 ・上記課題の学内公募に研究チームで応募し採択され、研究開始

平成16年11月12日 第1回研究会

平成16年12月10日 第2回研究会

平成17年1月21日 第3回研究会

平成17年2月25日 第4回研究会

平成17年3月25日 第5回研究会

平成17年4月22日 第6回研究会

平成17年8月27日 第7回研究会

平成17年9月10日 地域座談会開催

平成17年10月1日 最終検討会、研究者座談会開催

本報告書についての問合せ先

(研究代表者)

広島大学留学生センター 助教授 中矢 礼美

TEL: (082) 424-6289

E-mail: anakaya@hiroshima-u.ac.jp