

ニューカマー外国人の教育機会と高校進学： 東海地方A中学校の「外国人指導」の観察にもとづいて

宮 島 喬
加 藤 恵 美

はじめに

ニューカマー外国人子弟の日本の学校教育における位置は、きわめて問題的なものとなっている。彼らの教育の機会、適切な教育を受ける権利は果たして保障されているのだろうか。

この問題をめぐる共同研究プロジェクトに参加した筆者ら二名が同じ主題にそれぞれに異なるアプローチで迫り¹、それらを結びつける形で一つの論考にまとめたものが本稿である。すなわち、主に彼らの移民的状況および学校教育システムの側から光をあてるアプローチと、学校内の参与観察により、教員の具体的指導、それに対する生徒の反応など学校内のシステムおよび相互行為を明らかにするアプローチとを組み合わせたものである。その対象としては、公教育のなかで、高校進学問題が色濃く影を落としている公立中学校に焦点をしばった。具体的な聞き取りと観察の対象としたのは、外国人の集住都市の多い東海地方に位置するX市における市立A中学校である。なお、研究プロジェクトは進行途上にあり、本稿は、完結した論文というより、むしろ研究ノートに近いものとなっている。

なお、ここで用いる都市名、学校名をあらわすX, A, B, Cは、実際の名称のイニシャルではないこと、生徒たちのファースト・ネーム（「ボンパン」「セシリア」など）および「田中先生」「菅野先生」「早川先生」は、本人の実名ではなく、仮名を選び、宛てたものであることを断っておき

たい。教育相談員の「阿部さん」の名についても同様である。

1. 諸々のディレンマを抱えて：ニューカマーの子どもの増加と日本の学校

1990年代に入り、日本の学校教育は、かつてない経験に会った。国内の限られた地域とはいえ、日本語の分からない児童・生徒の編入学がにわかに増加したことがそれである。学校によっては、年に5人、10人といったオーダーで、初歩からの日本語指導を必要とするような子どもが入ってきたのである。殊に自動車、機械、電器などの組み立て企業の立地する地域には、南米出身者をはじめとする外国人労働者が増えていった。なかでも、日系ブラジル人の増加がいちじるしい。日系人であれば、ビザ上の優遇が行われるため、出稼ぎの効率を高めるためとして夫婦来日者が多くなり、それに伴い子どもの滞在も増加した。

該当自治体の教育委員会、学校は腕をこまねいていることはできず、日本語指導への対応が、遅速の差はあれ始まる。後追い気味にはあるが、文部省は1992年から、国際教室の設置、担当教員の加配を行うこととなり、以来十余年が経過している。

それだけではなく、学校は、「日本的学校文化」と呼ぶべき行動の諸コードを共有していない子ども、保護者を迎え、彼らとの間に、日常の相互行為を成立させなければならなかった。たとえば定

時の登校・下校、朝礼、給食、掃除当番、制服着用、“中学生らしい”振る舞いなどは、それぞれに文化、すなわち「社会的に決められた意味の構造」(C. ギャーツ)をなしているわけだが、異なる文化背景出身の子どもにもこれを受け入れさせなければならない。彼らが少数者であるため、学校側が従来の学校文化を見直すことは稀で、独特の状態が生まれている。外国出身の子どもたちが規則を無視する、あるいは従わないといった「文化摩擦」は依然としてあるが、学校側に慣れも生じ、誤解を恐れずに言えば、事実上、二重規範状態が生まれている。たとえば、南米人の場合ピアスやその他アクセサリーを着けるのは幼時からの習慣であり、文化なのだからこれを容認するとか(日本人生徒には依然として認めない)、少し性質を異にするが、高校進学を予定しない外国人生徒が無断欠席をしても強くとがめない、といった傾向がそれである。ただ、そのようにして赦されている子どもたちは、学校の中でしばしば友達関係から疎外されて、「居場所」を失っていくなど、それ相応のサンクションをまぬがれない。

不就学あるいは未就学は大きな問題の一つである。先に総務省は、日本政府は国際人権規約に基づき、就学の義務を課せられていない外国人の子どもについても、「入学を希望するものについては、公立の義務教育諸学校への受け入れを保障」しているとし、「外国人子女の就学機会の確保等に向けた一層の取り組み」を文部科学省に求めている(総務省 2003)。日本の学校に姿をみせない子どもたちは、彼らの母語、母文化を伝達してくれるエスニック学校(ブラジル人学校など)²に通っているか、完全に不就学状況にあるか、さまざまであるようだが、日本の学校の把握外、指導外にある義務教育学齢期の外国人の子どもが、それら年齢者の30~40%に上ることは心に留めておかなければならない。

ただし、本稿では、就学している外国人の子どもたちに視野を限ることとする。当該地域の日本の公立学校は彼らにどのように対応しているだろ

うか。彼らに対する指導に際し、学校と教員側はいくつかのディレンマを抱えている。以下それらを挙げるが、現在の日本の学校教育は、外国人の子どもの問題に独自に取り組むには、受験指導をはじめあまりにも多くの複雑な諸課題を負わされている。

一つは、日本語指導におけるディレンマである。次第に知られるようになったのは、日常会話力を比較的早く身に付けていくニューカマーの子どもたちが、にもかかわらず教科の言語についてはさまざまな困難を抱えていて、十分な学習参加ができないという事実である。「日常会話は大丈夫という生徒でも、少し難解な言葉になると全く意味がつかめないことが多い」(神奈川県、一中学教諭)。では、外国人子弟を、教科の学習にいかに参加させるか、そのためにはどんな日本語教授が行われなければならないか。いずれにせよ、当の生徒にも努力を強いる課題だとすれば、動機づけをどのように強化すべきなのか。

第二に、そもそも学校が日本語教育の場であるべきかどうかという問題はあるが、実際に「日本語」を教える態勢があるだろうか。現実とはいえば、「日本語」の教員資格もなければ、日本語教育の訓練の場も少なく、国際教室担当の教員の多くはこの点で手探りの状況に置かれている。また、バイリンガルの指導能力をもつ教員は例外的であり、子どもの母語を少しでも使えるようにと教員個人で言語習得に努力している例はあるが、限界はある。日本人教員が正確さを欠く母語を使うよりは、子どもの同国人の適任者が共に教壇に立つほうが教育の本筋に沿うだろうが、その実現はむずかしい。

第三に、現実には学校のマジョリティは日本人の子どもであり、教員は、外国人生徒への対応の必要を感じつつも、それを優先できないというディレンマのなかにある。殊に中学校段階になると、教員の教科専門性、高校入試のターゲット化による指導が入ってくるから、教員との人格的接触は減り、外国人生徒への配慮は難しくなる。原学級

の授業に相応の言語能力をもって参入できる生徒ならまだよいが、来日間もない生徒、来日後数年～5年でも日本語能力がその域に達しない生徒は、国際教室の「取り出し指導」を受ける。つねに問題となるのは、原学級の授業との兼ね合いである（「原学級の授業に遅れてしまう」、「原学級のなかで『異邦人』になってしまう」などの心配）。これは校内の連係の問題でもあるが、国際教室担当教員がいかに生徒個人の学習の状況を知り、個別指導の必要を認識していても、原学級では専門化した教員が日本人・外国人の区別なく一斉指導を進めることが少なくないとすれば、彼らは取り残されていく。このディレンマは大きいといわねばならない。

望ましいのは、日本語指導を必要とする子どもには、いきなり原学級を所属の「本籍」とせず、日本語の学習を順序だて、系統的に行い、ある程度教科の言語の理解につなげられるような指導の場、期間を設けることであろう。この「プレスクール」の構想については、実施に乗り出している少数の例はあるが³、X市では行われていない。

第四のディレンマは、いわば学校外的な要因のもたらすものであり、児童生徒の家族的背景、とりわけそのデカセギ的な移民状況にかかわるものである。これは、次節であらためて論じたい。

2. デカセギ型の家族生活と二義化される子どもの教育

X市には輸送用機器、電気機器、プラスチック工業、食品工業などの工場が立地し、特に自動車関連企業が同市および隣接の市には多く、それらへの労働力供給を目ざして、人材派遣業者が南米から、ブラジル国籍をはじめとする日系人を送り込んできた。2003年現在のニューカマー外国人登録者数は、約1万4千人で、内ブラジル人が約1万人、その他中南米系が約千名と、典型的な中南米人の多住自治体となっている。

一般に中南米系の特徴は、雇用関係からみる

と、間接雇用が多い点にある。直接には派遣業者によって雇用され、企業には構内下請の形で就労している者が多く、いわゆる中間マージンを差し引かれた彼らの賃金（多くは時給で、賞与等はなし）は十分なものといえず、残業、夫婦共働きによって、これを補っている。当初自動車関連に就労しても、その後、景気の低迷、雇用削減から、不安定で低賃金の就労先に配属されたり、日本人パートと競合し、1日の欠勤もままならないといった状況に置かれる者も増えている。これは、子どもたちへの態度にも影響をおよぼしているようで、ある教員（X市の教員ではない）は、「外国籍児童の保護者が今の生活を維持するのに必死で、子どもに目がいていない。その結果、放任状態で躰が日本の子どものように行き届いていない」と述べている（教育総研、2003）。

彼らの生活スタイルは、よく「デカセギ」型と言われ、滞在が事実上長期化しても、あまり変わっていないと指摘される。個人差はあり、来日のパターンの違いによっても異なるが、変化と不変の両面があるといえる。

X市などで目立つのは、時間が経つとともに彼らが派遣業者の社宅（借上げアパート等）から公営住宅に居を移していることであって、市内の県営・市営住宅の全戸数の約2割が外国人によって賃借されている。自家用車を所有するなどの生活スタイルも一般化していて、来日後に結婚し、子どもが日本で生まれ育っているケースも少なくなっている。

しかし、繰り返すが、その彼らの多くは依然として派遣業者を介した間接雇用に留まり、時間給他の労働条件下にあって長時間労働を選択せざるをえないと思っている。また、彼らにしてみれば「一時的とみなすことで耐えられる」ような非熟練労働に相変わらず従事している。この矛盾から、今後の滞在の予定を問われて、中南米系回答者は、「(日本に)住み続けたい」が20.9%、「(帰国の予定を)決めていない」58.3%という答えをする結果となっている（かながわ自治体の国際政

策研究会、2001: 20)。

「定住」とは答えず、しかし帰国を「未定」とする保護者たちが、わが子の教育にどのような関わりを示しているか。上に述べたように、日々の労働に追われて子どもの教育に目が向いていない、という態度はよく指摘されるのであり、われわれの行った聞き取りでも、「ブラジルにいた頃に比べ、親と話す時間が減った」と答える生徒は少なくない。親が朝7時過ぎに家を出、夜8時にしかもどらないという家庭では、子どもの教育を重視し、情報を集め、責任をもって考えるという余裕がないようである。欧米諸国でも、マイノリティの子どもの学校的な成功あるいは挫折を左右する要因として、「家族的サポート」がしばしば挙げられる (Tomlinson, 1983; Zéroulou, 1988)。それは、直接的、精神的、構造的⁴サポートに分けて論じられるべきだと思うが、いずれも十分でないところにデカセギ型の問題点がある。

後述するA中学校の指導者、田中先生自身は、かつて筆者(宮島)にこう語った。「日本に住み続ける可能性が高いなら、親は頭を切り替え、子どものため高校進学にも関心をもってほしい。子どもが『高校に行きたくない、働きたい』と言うと、あっさり認めてしまう。もっと日本社会の実情を調べ、親は子どもと粘り強く対話してほしい。」後に触れるが、A中学校の外国人生徒にも、親戚の営む料理店の手伝いを夜10時までしている者、さらには深夜の製造ラインのアルバイトをしている女子生徒もいる。これらは、保護者の意思または容認によってのことだろう

また、移動という彼らについてまわる事実、つねに負の意味をもつわけではないが、学習の継続性という点で、子どもたちに想像以上の困難、負荷を与えている。帰国・再来日を繰り返し、途中で就学の空白も生じ、順序だった蓄積による学習がほとんどできなくなっている生徒の例は少なくない。小学校4年の時に帰国し、3年後に再来日し、分数計算ができないまま、中学2年に編入しているという生徒の例などがある。その間、こ

の子がブラジルでどのような教育を受けていたか、指導する教師にもよくつかめていないのである。

こうした子どもたちに対し、どこまでの指導を目指すか、教員は選択を迫られるようである。教科の理解にまで進むような指導が現実には可能かと問う時、それよりも当面の「サバイバル」のための、最低限の生活に必要な日本語をマスターさせるのを優先すべきだ、日本人のよい友達をつくり、高校進学へのモチベーションを維持させることのほうが大事だ、とする判断がなされることもあろう。

X市教委のデータでは、2001年度の外国人における市立中卒業者に対する高校進学者の割合は約60%である。中学校段階の不就学率の高さを考慮に入れると、該当年齢者中の割合は5割をかなり割りこんでいるとみななければならない。だが、現に中学校に在籍している生徒については、関係者によれば、「希望すれば、なんとかどこかの高校に入れるというレベルの数字であろう」ということである。状況は変わってきている。

であるとしても、デカセギ的な意識を乗り越えて、中学 → 高校という進路を描き、子どもを督励している家庭も、多くはないが、生まれている。その背景にはしばしば、企業の直接雇用の下に入り、かつその勤め先が比較的安定していて、「定住してもよい」と本人が口にするほど生活の現状に肯定的であるという特徴がある。デカセギ離脱型の家族といえよう。本稿で対象とするA中学校は、在籍するブラジル人子弟に比較的那のようなタイプの家族背景をもつ者が多いと推測されている学校である。外国人労働者を直接雇用する比較的安定した職場が近くにあり、それに近接した団地から通う子どもが比較的多いからであるという(X市教委、A中学校での聞き取り)。しかし、それはどの程度一般化できるのか。個々の事例をみることも必要であろう。

3. 「サバイバルのため」の指導も：A中学校の観察から

X市の南部に位置するA中学校は、市街地からややはずれ、広々とした田畑に接している。2004年現在、536人の子どもが在籍し、その内、外国籍もしくは日本語指導が必要な（外国人）生徒は、28人（5.2%）で、3年生に4人、2年生13人、1年生11人となっている。その外国人生徒の文化的背景は多様であり、20人がブラジル出身、パラグアイ、ペルー出身が各2人ずつ、ドミニカ、タイ、中国、韓国出身が各1人ずつ、その他、日本国籍で日本語指導は必要でないブラジル生まれの子どもが2人、パラグアイ生まれの子どもが1人である。日本滞在が5年未満が9人、5年から10年が11人、11年以上または日本生まれの子どもが8人である。子どもたちの多くは、校区内にあるP市営住宅・Q県営住宅、派遣会社の寮で暮らしている。

同校は、「日本滞在が長期化している家庭が多い」ことを前提として国際教室を運営しており⁵、2002年度は3年生12人中11人、2003年度は10人中9人の外国人生徒を高校に進学させている⁶。そのことから、同校には、「問題の少ない、うまくいっている中学校」⁷、「優秀な外国人が通う中学校」⁸という外部からの評価の声が聞かれる。

筆者の一人（加藤）は、2004年、5月中旬から6月中旬の約1ヶ月間A市に滞在し、2つの中学校と1つの小学校を継続的に訪問したが、なかでもA中学校で、「国際教室」の「ボランティア」として外国人生徒の学習支援をしながら、2週間毎日、午前8時から午後5時まで、学校全体の様子について観察を続け、同中学校の全教員を対象としたアンケートも行うことができた。

A中学校の外国人指導担当者は、田中先生（女性）と菅野先生（男性）の2人である。田中先生は、X市で加配教員制度が始まった1992年から現在まで一貫して外国人指導を担当してきた教諭であり、前任校は小学校で、A中学校に移ってから

は4年目となる。菅野先生は、国際教室の担当になって5年目であり、前任校で国際教室が閉鎖されたため転勤希望を出し、2年前に国際教室のあるA中学校に移ってきた。また、週に2～3回それぞれ数時間ずつ、市教育委員会から日系ブラジル人の教育相談員が巡回指導に来ている。

一斉授業をしている教室（「原学級」）から少し離れたところにある国際教室は、日本人の不登校気味の子どもが授業を受けている「グリーンルーム」の隣にあり、教室の前の廊下を体育館に向かう子どもたちが通る以外は、休み時間でさえ非常に静かである。国際教室内には、「先輩に続け!!」「がんばれ3年生!!君たちも合格めざして!」と、高校に進学した外国人の子どもたちの名前と合格した学校名が書かれた大きな模造紙が貼ってある。ここでは、2人の教員の「取り出し指導」と「TT（ティーム・ティーチング）指導」を受けている外国人生徒は6人、すなわち来日1年未満の生徒3人と、2度目の来日でブラジル人学校から半年前に編入してきた生徒1人、来日5年目の生徒1人、2度目の来日で5年目の生徒1人である。彼ら以外の外国人生徒は、原学級で一斉授業だけを受けているが、「取り出し指導」を受けている子どもも含め、すべての子どもの在籍学級は、いうまでもなく国際教室ではなく、各原学級である。

田中先生と菅野先生は、ポルトガル語やスペイン語を使いながら「外国人指導」をする。田中先生はブラジル現地で語学研修を受けたことがあり、菅野先生も休み時間には、中国語やスペイン語などのNHKのラジオ講座を聞いている。彼の机の上には、複数の言語の辞書が積み上げてある。

しかし、両先生とも、日本語指導者としての訓練を特に受けてはおらず、自分自身で「指導」方法を工夫して日本語を教えている。X市内の小中学校で使われている教材のほとんどは、教師たちが「外国人指導」の経験を通じて創り上げてきたものである。そして、その教材を活用しながら、それぞれの教師が、現在「指導」している子どもに合わせて作り直すこともある。その努力は大変

なもので、例えば菅野先生は、もともとポルトガル語を母語とする子どものために作られた日本語を学ぶための教材を、タイ語に対応できるように作り直していた。つい数ヶ月前、2004年の3月に来日したばかりのタイ出身のボンパンに対応するためである。

ボンパンは日本で生まれたが、間もなくしてタイに戻り、現在は日本のこの地で叔母と暮らしている。ボンパンの学校生活は、菅野先生と一緒にいる時間がほとんどを占めており、体育、美術、音楽といった授業以外はほとんど国際教室で同先生の「取り出し指導」を受けている。菅野先生は、原学級の担任の先生が連絡事項などを伝える「朝の会」の時も、「帰りの会」の際もつねにボンパンの傍にいた。同先生は、日本語の単語をボンパンに教えるとき、タイ語の辞書や参考書を見ながら説明していたが、ボンパンが同先生にタイ語を教え、先生のほうが「ああ分かった」と言うこともあった⁹。

このような菅野先生の「日本語指導」を、田中先生は、「サバイバルのため」と形容していたが、事実、「取り出し指導」の間、ボンパンは日本語の表現、特に学校で必要な初歩的な表現をおぼえるために、「トイレは右です」「これは2ではありません、3です」などと、単純な文型を何度も繰り返し練習していた。ボンパンは毎日、朝から1日中続く「日本語指導」を受けて帰宅した後、夜10時ごろまで、家族が営むタイ料理店の手伝いをしている¹⁰。このため指導の時間中「ねむい」「つかれた」と言いながら、あくびをしていることも多かった。

4. 境界線の引かれる国際教室と原学級

田中先生と菅野先生は、国際教室で「取り出し指導」を受けている子どもたちを、授業が終わるとすぐに原学級に戻らせる。また、休み時間には、原学級の日本人の友だちとおしゃべりをして過ごさせている。「取り出し指導」の時間が減っ

てくると、それに応じて原学級で過ごす時間も増えてくる。

「取り出し指導」の対象をどのような基準で決めるのか。これは、来日間もない子どもを除いて、主に生徒の希望に従っている。1年生については、入学間もない時期に書いた作文を参考にし、誰を「取り出す」かを決定していたが¹¹、2年生と3年生については、それに類することをしていない。田中先生は、前年度までの外国人生徒の「成績」をみて、「取り出す」べきかを判断し、「成績を上げたかったら、教えるよ」という提案を試みたが、数人の子どもたちからは断られたという¹²。

しかし、同先生は、それはそれでよいとし、外国人の子どもたちが「早くクラスで友だちをつくり、自立する」ことを重視している¹³。菅野先生もまた、「100人の教師よりも1人の日本人の友人」が重要と語り、国際教室から出て行った子どもたちには「特にあいさつもしない」という態度で臨んでいて¹⁴、国際教室に来たくない子どもを無理に来させることはしない。また、現在は子どもたちが「望んでいない」ので、「取り出し指導」をしている子ども以外の子どもの原学級に入って、彼らの傍らに座り「TT指導」をするということもない。

なぜ、「友だちをつくる」ことが大切なのか。太田晴雄は、国際教室を「明らかに原学級とは異なる時空間」と表現しているが（2000: 203）、教員と生徒の関係という観点から、国際教室と原学級の違いを説明する際にも、この表現がふさわしく当てはまる。国際教室は、生徒2～3人に対して1人の教員がいる一方で、原学級では35人～40人の生徒に対し1人の教員しかいない。したがって、原学級では、菅野先生がボンパンにそうしていたように、担任の教師は一人ひとりの子どもの傍にいないわけではない。まして中学校においては、授業ごとに教員が変わり、生徒が担任の教員と顔を合わせるのには「朝の会」と「帰りの会」だけ、という日もある。そして、外国人の子どもも、在籍

学級の担任にとっては40人の子どものうちの1人にすぎないのである。

前述したアンケートでは、国際教室で「取り出し指導」を受けている外国人の子どもを担当した経験のある教員18人のうち、国際教室で勉強する子どもの様子を見に「ほとんど行っていない」教員が9人、「一度も行っていない」教員が3人だった。また、「先生は、担当学級に在籍する生徒の出身国や文化を特別に取り上げるような授業を、実施されたことがありますか」という設問に対し、28人の回答者のうち「はい」と答えたのは2人だけだった。原学級では、国際教室でそうであるように教員が子どもたちの居場所を準備してくれるというわけではない。その代わりに、休み時間や給食の時間などに一緒に過ごす日本人の子どもたちとの関係が、外国人の子どもたちの学校生活の中できわめて重要な意味をもってくるのである。

5. 少ない、授業の理解を助ける実践

これまでみてきたように、A中学校の国際教室と原学級の間境界は、はっきりとしている。国際教室では、教師が子どもの文化的差異に関心をもっているが、原学級では、担任の教師が外国人の子どもの文化的差異に注目することは少なく、圧倒的に日本人が多いクラスの子どものうちの1人としてしか彼らを見ない。また、国際教室においては教師と子どもの関係がひじょうに濃密であるのに比べ、原学級ではそれが明らかに希薄になり、反面、日本人の子どもとの友人関係が、学校生活を送る上で重要な意味をもつことになる。とにかく早く「明らかに原学級とは異なる時空間」である国際教室を出て、原学級で日本人の友人をつくり授業を受けること、という「外国人指導」の方法は、より多くの子どもの高校進学に貢献しているかもしれないが、その一方で、少なくとも次の2つの問題を生み出している。

まず、外国人の子どもの「成績」が上がらな

い、という点である。田中先生が気にしていたように、彼らの「成績」は良くない。例えば、10人中9人が高校に進学した2003年度の3年生の「総合テスト」の結果の順位をみると、下位5%以下が4人、5～10%が1人、10～15%が2人である。A中学校における「成績」は、テストの結果以外にも、「授業で手を挙げる」、「提出物をきちんと出す」といった態度が「意欲点」として評価されているが、それでもテストの点数は「成績」に大きく影響する。また、この「成績」は、日本人とまったく同じ基準で付けられるため、国際教室でどれだけ子どもが学んでも「成績」としては評価されない。

宮島喬は、授業の理解のためには、「滞在の長さ」と日常の交わりがある程度解決してくれる社会生活言語としての日本語ではなく、学習思考言語（教科の言語）としての日本語」の獲得が問題となる（2002: 132）と指摘しており、外国人の子どもたちが、この問題を克服するためには、教師の継続的な支援が必要となる。しかし、A中学校では、それが子どもにとって「必要」と解釈されないため（前述のように、そうした指導を望む子が多くはないため）、その必要を満たす実践もあり行われていない。

原学級の一斉授業のなかには、外国人の子どもたちの授業の理解を助けるような実践が多くは含まれていない。1990年代の後半にY市内の中学校へブラジルの学校から編入学し、X市内の高校を卒業後、市教委の教育相談員になった阿部さんは、中学生当時を振り返って、「クラス〔原学級〕の中にいたけれど、特に、社会や理科、国語の授業の内容はほとんど分からなかった」と話してくれた¹⁵。授業の時間は、朝8時から夕方4時まで続く長い学校の一日の約6割を占めているが、前述の市教委のアンケートの中で、「学校で楽しいこと」として「授業」を選んだ子どもは4%しかいなかった。

にもかかわらず、高校進学の門は開かれるようになった。「X」という市名のつく高校は6校あ

り、その他にも市内に私立高校を含む複数の高校がある。そして、少子化を背景に高校に行く子どもの絶対数が減少し、「定員割れ」する高校もあるなかで、「楽しく」なくても、静かに原学級の中で座っていれば、外国人の子どもたちも高校に行けるようになりつつある。日本の子どものように、「皆と一緒に」という「横並び」意識をもつことによって、確たる目的意識なしに高校へ進むという傾向がみられるが、ニューカマーの生徒についても形式的には類似した（ただし、同一ではないと思われる）傾向が指摘できるようである。ただし、高校のレベルを選ぶということをしなければ、であるが。

X市内の一県立高校に「特別入試制度」があり、2003年度は、5名がこの制度を活用して受験し、5名全員（ブラジル人2名、中国人2名、ペルー人1名）が合格した。その出願資格は、外国籍を有すること、また小学校4年以上に編入した者であることであり、学力検査（国語、数学、英語）と面接、及び調査書等の書類をもとに合格者が決定される。その他、推薦による進学、ほとんどが受け入れてもらえる夜間高校などもある。

逆説的だが、高校に入るといふ目的をあまりにも強調することは、かえって、外国人の子どもたちの学びを助けるための教育内容や方法を考案するという契機を失わせるのではないか。

6. 居場所を失った子どもたち

もう一つの問題は、授業が分からなくても、とにかく原学級に、という「外国人指導」は、原学級に日本人の友だちをうまくつけれない子どもの居場所を奪いつつある、という点にある。もともと1990年に設置されたとき、国際教室は、「ポルトガル語やスペイン語を使って外国人子女同士で会話がはずむ」「心の休まる特定な場所を設けること」の必要性から生まれた教室である¹⁶。太田は、国際教室は、原学級で「従来と変わらない教育活動の展開を保障する装置」（2000: 211）だと

批判しているが、志水宏吉はこの批判に同意しつつも、1997年から2001年にかけて実施した調査を通じて、国際教室がニューカマーの子どもたちにとっての「息抜きの場」として、依然として機能していることを指摘し、国際教室は、「戻りたいときに戻れる『居場所』でなければならない」（2001: 373）と主張している。しかし、高校進学という目的を背景に、「従来と変わらない教育活動」が行われている原学級にいることが重視されるなか、国際教室の「息抜きの場」としての機能は衰えつつある。

5年前に再来日した生徒のセシリア（3年生）と、来日5年目の生徒のパトリッキ（2年生）は、なかなか国際教室から「卒業」できないでいる。セシリアは5月に編入してから一度も学校に来ていなかったが、筆者は2回だけ、午後になって登校してきた彼女に学校で会うことができた。パトリッキは、筆者が観察を続けていた2週間の間、毎日遅刻をして学校にやってきた。パトリッキとセシリアは、原学級に親しい友だちがいない。田中先生によると、パトリッキは、「自分はブラジル人だから日本の学校の規則にはしぼられたくないという態度が見え、先生方の反感を買うことも多い」。セシリアは「コロナをつけてくるので、男子からはいやがられ」「アクセサリー等をつけてきて女子からは反感を買っている」という。そして彼女は、「友達に自分からは話しかけられない」ので、「友だちができない」。

セシリアは今「バイト」をしている。彼女は、「派遣会社」に登録をして、大手電気機器メーカーの工場で「コピー機の部品」を組み立てている。仕事は夜7時に始まり、朝8時までで、「10,000円がもらえる」という。田中先生は、セシリアは「ブラジルに帰国するつもりでいる」と思っているが、本人は「日本にいたい」と言っていた。父親は「高校に行きなさい」というが、セシリアは行きたくないようである。普段は、学校を辞めて働いているブルナとゲームセンターで遊んだり、ダンスをしたりしている¹⁷。市教委のア

ンケートの中で、X市内の中学校に通う外国人の子どもたちは、「学校で楽しいこと」として「友達と話すこと」(28%)を最も多く選んでいるが、セシリアは、学校の中に友だちをつくって「楽しむ」のではなく、学校の外でブルナという友だちと楽しんでいる。

とにかく、原学級に友だちをつくらせ、普通教室で時間を過ごさせることを重視する「外国人指導」は、学校の外に友だちをつくっている子どもたちに、「日本の学校に来ること」の意味を十分に提供できていない。

パトリッキは、1時間目の授業が終わるころに毎日休まず登校してきた。朝、遅刻をして国際教室に来るので、田中先生に「国際に来てても学校に来たことにならないよ」といわれ、原学級に戻られる。田中先生は、「クラスに友だちができない」ために、来日間もない「ウェズリーやヘタナに会いに国際に来てしまい、困っている」という。筆者がパトリッキに「ウェズリーやヘタナに会いに来ているの」と聞くと、彼は「そうじゃない」といい「授業がつまらないから」だと言っていた。パトリッキは、小学校4年生の時、B小学校に編入してきたが、小学校のときは「国際がつまらなくて学校に行かなかった」。ところが、A中学校の「国際は楽しいから学校に来るようになった」という。しかし、田中先生も菅野先生も、パトリッキにはもう「取り出し指導」はしないことに決めた¹⁸。

彼は、友だちのことよりも、学校の「好きな授業」のことを筆者によく話した。今、パトリッキが好きな授業は「社会」である。その理由は、授業の中で社会の早川先生から「ポルトガル語に翻訳してみたら言われる」からだという。筆者は、実際にパトリッキの好きな社会の授業を観察した。ある日には東南アジアの「言語と国家、民族の関係」というテーマで、マレーシアの道路標識は5ヶ国語で表示されていることなどを勉強していた¹⁹。「この学校にもポルトガル語、スペイン語をしゃべる子たくさんいるよな」といいなが

ら、ポルトガル語のものがなかったからか、パトリッキに英語で記されたマレーシアの道路標識を読ませた。パトリッキのクラスには、パトリッキより日本語に慣れていないヘタナがいるが、早川先生は、黒板に書いた漢字のすべてにルビを振り、ヘタナの席に何度もやって来て、教科書などがきちんと開けているか確かめていた。パトリッキは「好きな授業」を見つけることで、なんとか学校に来ているようである。

7. 必要な教育とは何か：高校送り出しの成功の影で

以上、より多くの外国人の子どもを高校に送り出すことに成功している、A中学校の「外国人指導」を分析し、その実践に潜む問題点を探ってきた。これまでみてきたように、A中学校では、「国際教室」と「原学級」の間の境界がはっきりしている。国際教室では、田中先生と菅野先生が外国人の子どもたちに徹底した個別指導を行っているが、原学級では一斉指導が主流であり、担任の教師と外国人の子どもとの関係は希薄である。国際教室で「取り出し指導」を受ける子どもは、田中先生や菅野先生との関係の中だけで学校生活を送っているが、原学級では彼らは、日本人の子どもたちとの関係をつくらなければ生き残っていけない。そして、A中学校の「外国人指導」においては、外国人の子どもたちは国際教室に長くいることを許されておらず、多くの子どもたちは原学級に友だちをつくり、そこから離れていく傾向にある。しかし、この「外国人指導」の方法が、以上で考察した通り、少なくとも次の2つの問題を生み出している。

この先も長く日本で生活を送る外国人の子どもたちが、97%以上の日本の子どもが進学する高等学校に同じように進学する(文部科学省 2003)ことは重要であり、A中学校はまさに現実的な方法でそれを助けている。しかし、高校に進学している外国人の子どもたちも、原学級の授業の中か

ら多くのことを学んでいない。授業が分からないままに、高校への道は開かれつつあるからである。ただ予想されることは、そうして高校に進んでも、授業についていけない、学ぶ目的がつかめない、という理由で辞めていくケースは多いだろうということである。筆者らも何人かそうした中退者の例を知っている。

そして、生徒同士の関係が学校生活での生き残りに重要な意味をもつ原学級は、うまく友だちをつくれな外国人の子どもたちを学校から遠ざけている。

X市内の中学校に通う外国人の子どもの4割は、高校に進学することを望んでおらず、学齢期の子ども4割は小学校や中学校にさえ通っていない。彼らの「教育機会」を保障するためには、彼らをどのように高校に進学させるか（「押し込むか」）という議論だけではなく、国際移動者であり多様な文化的背景を生きる子どもが日本の中学校で何を学ぶのか、中学校は彼らの学びをどのように支援できるのかという観点から、新しい時代の学校教育の役割を本質的に再考する議論と、そこから紡ぎだされる実践が必要であろう。

外国人生徒の「成績」を上げにくいという問題は、日本人生徒の問題を映し出す鏡でもある。荻谷剛彦が指摘するように、教育の「平等神話」が信じられている日本では、欧米諸国の実践とは対照的に、能力別学級編成を差別教育として批判する見方が形成されてきた（1995: 180）。太田は、「外国籍児童は日本語教室などで個別指導を受けることができるが、日本の児童で学力の低い子どもにはこのような指導を受ける機会はない。それを考えると複雑な気持ちになる」という小学校の教師の語りを紹介しているが（2000: 203）、学校に通う子どもの文化的多様化をうけて、根強い「神話」を突破し、新たな実践を試す時が来ているように思われる。実際、同じX市内のC小学校では、日本語指導の必要性のいかんにかかわらず、学校が「必要」と判断するすべての子どもに算数の「取り出し」授業を行っていた²⁰。

しかし、もし学校教育の役割が子どもたちに労働市場で生き残る術を身につけさせる以上のものであるなら、学校教育の役割を再考する議論は、子どもたちの「成績」を上げる方法を考案することに尽きてはならないだろう。恒吉僚子は、「個人の社会的上昇という観点からは、既存の仕組みを変えるのではなく、同化をし、マジョリティの知識をなるべく早く獲得した方がマイノリティ自身のためになるという論理になりやすい」（2001: 87）と書く。本稿中で紹介した通り、A中学校では多文化教育的な取り組みはほとんどなされていない。また、X市内にも在日コリアンが暮らしており、その子どもたちも現在学校に通っているが、公立学校で彼らの存在を前提とした教育実践ががたつて行われたという事実は、まったく聞くことがなかった。

文化本質主義的な考え方にに基づく多文化教育への理論的な批判は、すでに数多く存在する。志水は、フィールドワークを通じて、ブラジル人の子どもたちが、学校が準備する「ブラジル文化」に「うさんくささ」を感じている事実を発見している（2001: 368-369）が、A中学校の教師たちに、多文化教育的な実践に対する意見を尋ねたところ、「日本で生活する以上、日本の文化、習慣に沿って生活していく必要がある」という回答がある一方、「私自身がきちんと（子どもたちの文化を）理解していないまま授業の中で言及するのは、一部分だけしか見ていないことになる」という回答もあった。後者の回答は、学校で多文化教育を実施する際に考慮すべき点を的確に指摘しているように見える。にもかかわらず、教師がすべてを理解した後でなければ授業が成立しないという学校教育の見方を、やはり乗り越えた先にしか、多文化教育の実践は生まれてこないだろう。

日本の学校教育システムからは、驚くほど多くの外国人の子どもたちが排除されている。すでに述べたように、初めから「学校にいかない子どもたち」がいる。あるいは日本の学校は敬遠して、教育機関としては問題の多いエスニック学校に行

く子どもたちがいる。A中学校でも、少なくともセシリアとパトリッキの2人が学校から排除されつつあり、彼らと同じような状況に置かれた在籍中の外国人の子どもが日本中の学校に多いであろうことは、容易に予想できる。本稿では、この排除のメカニズムのほんの一端しか明らかにできなかったが、今回十分に考察できなかった生徒同士の関係にも、そのメカニズムは潜んでいるだろう。

また、一方で、生徒同士の関係の中からは、包摂のメカニズムも発見できなくはない。なぜなら、A中学校でそうだったように、日本人の子どもたちと外国人の子どもたちは、重要な友人として共に学校生活を送っているからである。それを、単に「仲良く共にいる」ということを越えて、どのように発展させていくことができるか。それが大きな課題でなければならない。あるいは子どもたちが、そのような高校進学では将来につながると思いつき始めるとき、どのような学習サポートができるか。それはおそらく、ボランティアの地域学習室など、学校外のさまざまな教育エージェントの力をも借りた体制づくりでなければならないだろう。

(執筆分担:「はじめに」と1, 2は宮島、3~6は加藤が執筆し、7は両者の討議により共同執筆した。)

注

- 1 この共同研究は科学研究費補助金による「外国人児童・生徒の就学問題の家族的背景と支援ネットワークの研究」(2004~06年度)である。宮島はX市の在住外国人の生活構造の変化、および外国人生徒の特徴と教育施策についての聞き取りを行い、加藤は、学校内の授業運営、教員-外国人生徒-日本人生徒等のインタラクションの参与観察を行った。
- 2 俗に「ブラジル人学校」、「ペルー人学校」などと呼ばれているもので、90年代後半から特に前者が急増した。母国語、母国のカリキュラムによる教

育をうたい、帰国後の子弟の再適応の準備を目的に掲げるが、実際には帰国予定のない子弟も(日本の学校に通わず)通級している。その地位はほとんどが私塾のそれで、各種学校の認可を受けているものは例外的である。

- 3 その例としては、筆者らの知るかぎりでは、愛知県豊田市による「ことばの教室」(宮島2003:200)、岐阜県美濃加茂市による「共生教室エスペランサ」がある。
- 4 「構造的」サポートとは、家族の成員の相互関係が安定していて、持続的な相互行為が行われ、生活目標に合意が存在すること、それ自体を指す。こうした構造が、子どもの学習のポジティブな環境をなすことについては例えばZéroulou 1988の研究がある。
- 5 A中学校提供資料。
- 6 同上
- 7 2004年3月31日、フィールドノーツ(加藤が、日時を追って作成した観察記録、以下日時はすべて2004年)。
- 8 5月27日、6月9日、フィールドノーツ。
- 9 5月18日、フィールドノーツ。
- 10 5月21日、フィールドノーツ。
- 11 5月26日、フィールドノーツ。
- 12 5月28日、フィールドノーツ。
- 13 5月28日、フィールドノーツ。
- 14 5月21日、フィールドノーツ。
- 15 7月30日、フィールドノーツ。
- 16 1991年12月16日、Z県議会文教委員会での参考人陳述文より。
- 17 6月4日、フィールドノーツ。
- 18 5月26日、フィールドノーツ。
- 19 5月27日、フィールドノーツ。
- 20 6月9日、フィールドノーツ。

参考・引用文献

- 太田晴雄、2000、『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院。
 荻谷剛彦、1995、『大衆教育社会のゆくえ-学歴

- 主義と平等神話の戦後史』中公新書。
- かながわ自治体の国際政策研究会、2001、『神奈川県外国籍住民生活実態調査報告書』
- 教育総研・多文化共生教育研究委員会、2003、『「多文化」化の中での就学・学習権の保障』国民教育文化総合研究所。
- 志水宏吉他編著、2001、『ニューカマーと教育－学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』明石書店。
- 総務省、2003、『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）－公立の義務教育諸学校への受け入れ推進を中心として』
- 恒吉僚子、2001、『教育の国際化と多様な『多文化教育』』梶田孝道編著『講座・社会変動 第7巻 国際化とアイデンティティ』ミネルヴァ書房。
- 宮島喬、2002、『就学とその挫折における文化資本と動機付けの問題』宮島喬・加納弘勝編『国際社会2 変容する日本社会と文化』東京大学出版会。
- 宮島喬、2003、『共に生きられる日本へ——外国人施策とその課題』有斐閣。
- 文部科学省、2003、『平成14年度学校基本調査』。
- Tomlinson, S., 1983, *Ethnic Minorities in British Schools*, Heinemann.
- Zéroulou, Z., 1988, La réussite scolaire des enfants d'immigrés, dans *La Revue Française de Sociologie*, xxxix.