

「放置される子どもたち」
多文化共生社会における“居場所”づくりを考える

学籍番号：02SG1151

氏 名：野崎麻由子

目 次

序章	3 頁
() 本論文の主題とその動機	
() 本論文における課題と仮説	
() 本論文の構成	
第一章 外国人の子どもたちの現状と課題	1 1 頁
第一節 増え続ける日本で暮らす外国人とその子どもたち	1 2 頁
第二節 戦後の混血児たちの生活史より	1 5 頁
第三節 放置される子どもたち	1 8 頁
(一) 生活環境と就学の機会	
(二) 不就学という問題 不就学と不登校	
(三) 適切な教育を受けられないことの危険性	
第四節 “居場所”の意義と必要性	2 6 頁
第二章 放置する側の教育体制 なぜ不就学が起こるのか	2 9 頁
第一節 不就学の現状と文部科学省の動き	3 0 頁
第二節 外国人の子ども受け入れの経緯	3 4 頁
第三節 義務化されていない教育	3 6 頁
教育委員会と学校の対応を通して	
(一) 戦後の教育体制から続く影響	
(二) 就学への働きかけ	
(三) 顕在化しつつある今後の課題	
第四節 「子どもの教育を受ける権利」を考える	4 2 頁
第三章 新たな学校の取り組み いちよう小学校の取材をもとに	4 6 頁
第一節 学校の概要と受け入れ状況	4 7 頁
第二節 国際教室	5 0 頁
第三節 日本語教育とその課題	5 3 頁
第四節 “多文化共生”に向けての環境づくり	5 6 頁

第四章 地域ボランティアの果たす役割と可能性とは	59頁
取材・活動体験をもとに	
第一節 多様化するサポートのかたち.....	60頁
第二節 活動内容.....	64頁
第三節 “居場所”への期待.....	67頁
(一) 子どもたちの様子から見えてくること	
(二) 学校との連携	
(三) これからの課題	
第五章 “居場所”づくりを考える	74頁
第一節 家族や日本人の子どもへの働きかけ.....	75頁
第二節 母語教育の併用.....	80頁
第三節 澤田美喜さんの活動から.....	82頁
第四節 子どもたちの“居場所”をもとめて.....	85頁
終章	91頁
あとがき	101頁
参考文献一覧	102頁

序章

()本論文の主題とその動機

中学生だった頃、ある日突然隣のクラスにブラジル人の女の子がやって来た。彼女は日本語がまったく話せず、学校の先生もポルトガル語の本を片手に、彼女に挨拶程度のポルトガル語を話しかけるのがやっとだった。当初、日本人の生徒たちはみんな日本語を話せない外国人を好奇の目で見ていたが、しばらくすると誰も彼女に関心を示さなくなった。おそらく自分たちとは異質な存在を、友達として受け入れることが出来なかったのである。

それから少しして彼女は学校に来なくなり、そのまま二度と現れることは無かった。いったい彼女は何処にいったしまったのだろうか。

これは私の実体験であり、日本人の子どもばかりが在籍しているような、いわゆる“ごく一般的な”公立中学校で起きたことである。あまりにも短期間の出来事だったので、彼女の存在自体を忘れてしまう友達も多かったが、「なぜ彼女は学校に来なくなってしまったのか？」という疑問とともに、私の心のどこかにこの出来事はずっと引っかかっていた。

その後私は、「日本語もわからない、母語⁽¹⁾も使えないという環境において、彼女には学校での“居場所”がなかったのではないか」と考えるようになった。これがきっかけとなり、3年次のゼミ論文では『外国人の子どもの教育問題』をテーマとして、日本において教育を受ける機会を逃している外国人の子どもたちの現状について言及したうえで、公立の学校（義務教育段階）における外国人の子どもに対する日本語教育の充実と、日本社会で生きるそうした子どもたちの“居場所”⁽²⁾づくりの必要性について考察した。そのなかで、外国人の子どもたちの教育に対して無責任ともいえる日本側の無策な対応が明白となり、また日本社会では外国人の子どもたちにとって自分たちの“居場所”を見出すことが非常に難しい状態におかれていることも明らかになった。

しかしこの論文を書いてみた結果、外国人の子どもたちが日本で“居場所”を持つためには、日本語教育の充実だけではとても不十分であることに気付いた。それと同時に、日本で暮らしている外国人の子どもたちが抱えている問題に対する自分の認識の甘さを実感するとともに、もはやこの問題は、学校のなかだけで対処できるような簡単な問題ではないのだということも改めて痛感させられたのである。

そこで、本論文の主題としてはゼミ論文に引き続き、学校に通わずに教育を受ける機会

を逃す危険性の高い(もしくはすでに逃してしまっている)外国人の子どもを問題の対象として俎上化し、主として“居場所”づくりという観点から、その子どもたちがおかれている現状やその背景、さらにこれから彼ら彼女らにとって必要となるサポートとは何かなどの課題について考察していきたい。

このテーマに対する個人的な動機は上記のような体験がもとになっているが、では学校に通わずに教育を受ける機会を逃す危険性のある(もしくはすでに逃してしまっている)外国人の子どもたちをテーマにする社会的な意義とは何かについてふれておきたい。

2001年に一部の民放で放送された「国際団地」(3)というドキュメンタリーがある。これは、愛知県豊田市にある日系ブラジル人が多く暮らすH団地において、そこに住むブラジル人の子どもたちの不登校(4)問題やそれを支えるボランティアの活動にスポットを当てた作品である。

ここでは、外国から日本にやって来た子どもたちが日本語の壁にぶつかり勉強についていけず、さらに日本人生徒からのいじめにあうなどして学校生活にもなかなか馴染めないために学校に行かなくなってしまうという現実が描かれている。また、朝早くから夜遅くまで仕事に明け暮れて子どもが学校に行っていないことすら気付かず、子どもの教育に無関心になってしまっている親の問題や、「義務教育の対象ではないから…」(5)とあって外国人の子どもが不登校になっても何も出来ないと言い切る学校関係者の姿勢が浮き彫りになっていた。

この作品を見て、日本で暮らす外国人の子どもたちは日本語の習得以外にも、実にたくさん問題を抱えていると同時に、親や学校、友達などからこんなにも簡単に疎外され孤立してしまう存在であることに気付かされた。とくにこの作品のなかで、学校に行かずに昼間から家のなかにひきこもり、一人ぼっちでテレビを見ている少年の姿を見たときに、この子どもたちがこのまま大人になったらどうになってしまうのかと不安に感じた。

彼らがこのまま何の教育も援助も受けられなかったとしたら、おそらく彼らは日本で暮らしているのに日本語も日常会話レベルの程度しか理解できず、他方では母語も次第に忘れて曖昧で中途半端な存在のままで成長していくことになるであろう。そして、日本でそのまま定住するにも母国へ帰って暮らすにしても、言語も生活習慣もどちらの国にもうまく適合できずに、どっちつかずの状態になってしまう危険性すらあるのだ。

また、2004年に公開された映画、『誰も知らない』(6)のなかでも、親が子どもの教育に無関心であるがために学校へ通うことを許されず、昼間から部屋に閉じこもってテレビ

を見ている子どもたちの様子が描かれていた。私はこの映画が実話に基づいていると知り、学校に通う機会も与えられずに見捨てられている子どもたちが存在すること自体許されない問題だと感じた。おそらくこの映画を見た多くの人が同じように、作品のなかに登場する子どもや親の生活が非常に歪んだ問題状況を抱えていると感じるであろうし、それゆえに、日本においてこのような生活を強いられている子どもたちの存在を『誰も知らない』で見た人は衝撃を受け、恐怖すら感じるのではないだろうか。そして、私たちがこの映画を見て衝撃を受けるのは、学校へ行くことも許されずに昼間から家のなかでじっとしている“日本人の子ども”が存在したという事実と直面するからである。

しかし、ここでよく考えたい。確かにこの映画の中で描かれる子どもたちの生活は、日本人の子どもとしてはあってはならない特殊な事例であるかもしれないが、日本で暮らす外国人（とりわけ出稼ぎでやって来た外国人労働者）の子どもにとってはごく当たり前に起きている出来事なのである（この現状については本論で詳しく考察する）。そして、そのことをまだほとんどの日本人は知らない、もしくは気付いていたとしても「外国人の子どもは教育を受ける義務はないから・・・」などと見てみぬ振りをしているような状態である。こうなるともはや、外国人の子どもたちは日本社会から“放置されている”ということもできるのではないだろうか。また、このような問題状況のなかでは、外国人の子どもたちの教育を受ける機会も“居場所”さえも確保することは困難だといえるだろう。

ここで、平成16年末における外国人登録者数の年齢別構成比を見てみると、0～19歳までの子どもの人数は男女合わせて26万8,796人にものぼっている。(7) このように、たくさん外国人の子どもたちが現在日本で暮らしている。しかし、ここで留意したいのは、この数のなかには外国人登録をしていない子どもは含まれていない。すなわち、何らかの理由で不法に滞在している外国人の子どものことであるが、さきほどの数字にこの子どもたちの数を足したとしたら、相当数の外国人の子どもたちが日本で生活していることになるのだ。

そして、この子どもたちのなかには、将来日本に定住しようと考えている子どもも多数いるであろうし、本人はそう思っていなくても家庭の事情でこのさき日本に定住する子どもも少なからず存在するであろう。そうなった場合、この外国人の子どもたちは日本で働いて生活をしていくことになり、近い将来、日本の社会を担う存在にもなるはずである。

果たして日本は、外国人の子どもたちのことを「日本人ではないから・・・」という理由でこのまま放置していてもいいのだろうか。その見てみぬ振りをするような無責任な行為は、

さきほど論じたように、子どもたちの未来を奪ってしまう危険性すらあるのではないだろうか。これから私たちはこの問題に目を向けて、日本社会から放置されたままの子どもたちの存在を真剣に考えていかなければならないのである。

()本論文における課題と仮説

では、このような外国人の子どもの教育の問題に関して考察していくにあたり、本論文にはどのような課題があるのだろうか。まず、なぜ日本において外国人の子どもは学校へ行かずに、教育を受ける機会を逃してしまう可能性が高いのかを明らかにしなければならない。

またそのことに関連して、本論文では外国人の子どもの“居場所”づくりについて考えていくわけであるが、そのなかで、なぜ日本では外国人の子どもの“居場所”が存在しにくいのか、そして彼らの“居場所”づくりのために必要なことはなにか、という疑問を明らかにすることも、本論文における課題である。

さらに、3年次のゼミ論文のなかにおいて、外国人児童が多数在籍する学校⁽⁸⁾での指導内容について考察した際に、外国人の子どもに対する教育を進めていくことは、やがてその範囲を超えて日本人の子どもも巻き込むかたちでの新たな授業の試みや支援体制への取り組みにつながり、それは結果的に“多文化共生”⁽⁹⁾に向けての第一歩に結びつくのだということを明らかにした。

そこで本論文をすすめていくにあたっては、さらにその問題の視野を広げて「外国人の子ども“居場所”づくりとは、日本社会における多文化共生社会⁽¹⁰⁾の実現の根底になるものではないか」という仮説的な課題に取り組んでいきたい。なお、本論文における“居場所”の定義としては、「子どもを取り巻く人間関係のネットワークを形成する場」であり、その範囲は学校や家族、友達関係など多岐にわたると考えている。また、“居場所”をもつということは、子どもたちが自分に自信をもち、自分の将来に希望がもてるようになることを意味するものでもある。

()本論文の構成

本論文の構成は以下の通りである。

第一章

近年増え続けている外国人やその子どもたちの具体的な数字を提示しつつ、子どもたちの生活環境や抱えている問題についていくつかの事例を挙げて言及するとともに、子どもたちが教育を受ける機会を逃しているという事実や、そのことがもたらす危険性について考えていきたい。また、戦後間もない頃の混血児たちの生活史も視野に入れ、そのことをふまえてなぜ外国人の子どもたちに“居場所”が必要なのか、その意義についても論じていく。

第二章

最近になり、ようやくその問題や危険性が顕在化しつつある不就学⁽¹¹⁾の外国人の子どもたちの現状について述べ、その主な原因としての日本側の対応について、特に教育委員会と学校に着目するかたちでその問題点や課題を考えていく。

また、なぜ外国人の子どもには義務教育が適用されていないのか、その歴史的な背景についても考察し、あらためて「子どもの教育を受ける権利」について言及していきたい。

第三章

新たな学校の取り組みとして、外国人の子どもが全児童の半数を占めている「横浜市立いちよう小学校」での取材をもとに、外国人の子どもに対する日本語教育やその他の指導や支援、日本人の子どもへの教育についても考察していきたい。そして、その取り組みが子どもたちにどのような影響を与えていくのかについても、具体的に例を挙げて紹介していく。

またこのなかで、これからの日本の学校はどのように外国人の子どもを受け入れていけばいいのか、その指導内容やこれからの課題について自分なりの意見を述べていきたいと思う。

第四章

学校以外で外国人の子どもたちをサポートするという大きな役割を担っている、地域ボランティアの活動やその存在について考えたい。

この章ではおもに、横浜市泉区で活動を行っているボランティア団体⁽¹²⁾への取材や、筆者が実際に活動体験した内容をもとに、地域ボランティアの果たす役割や子どもたちにとっての“居場所”になりえるのか、その可能性について考察していきたいと思う。

第五章

第一章から第四章の内容をふまえて、外国人の子どもたちの“居場所”づくりへの取り組みや、その課題についても考察していく。

また、戦後数多く遺棄された混血児たちを引き取り育てた、エリザベス・サンダース・ホームの澤田美喜さんの活動についても参考にして、これから外国人の子どもたちの“居場所”づくりのためには何が必要なのか、自分なりの提案をしていきたい。

このような構成で本論文をすすめていくなかで、さきほど提示したような、本論文における課題を明らかにするとともに、「外国人の子ども“居場所”づくりとは、日本社会における多文化共生社会の実現の根底になるものではないか」という仮説的課題について検討し、考察していきたい。

(注)

(1) 母語とは、人間が生まれて(多くの場合母親から)最初に身につけた言葉を意味するが、これは「母国語」とは異なる概念である。例えば、アイヌ語はアイヌ人の母語であるが、自らの帰属する国が使用する共通言語としての母国語ではないというように、実際には言語的に異なる母語と母国語をもつ人々も存在する。だが、本論文においては「母語」という表記のなかには母国語という意味も含まれているものとする。

詳しくは、田中克彦『ことばと国家』岩波書店、1981年、を参考にさせていただきたい。

(2) ゼミ論文の時点における“居場所”の定義とは、子どもたちの落ち着ける場所や

自分らしくいられる場所を意味するやや曖昧なものであったが、本論においては、後に記述してあるとおり、おもに「子どもを取り巻く人間関係のネットワークを形成する場」と定義している。

- (3) 東海テレビ『国際団地』、2001年5月28日放送。
- (4) 学校に籍がある児童・生徒が、何らかの理由で学校に通わなくなったり、行けなくなったりする現象。
- (5) 現在日本においては、外国人（外国籍）の子どもは義務教育の対象とはなっていない。詳しくは、第二章を参照していただきたい。
- (6) 是枝裕和監督、2004年、『誰も知らない』。
- (7) 法務省入国管理局ホームページ「外国人登録者統計（平成16年）」
<http://www.moj.go.jp/PRESS/050617-1/050617-1.html>
- (8) 第三章においても紹介する、横浜市立いちょう小学校のことである。
- (9) 多文化共生とは、さまざまな異なる文化をもった人々が、お互いの違いを認めあうとともに尊重して生きていこうという考えである。
- (10) 山脇によれば多文化共生社会とは、「国籍や民族の異なる人々が互いの文化的ちがいを認め、対等な関係を築こうとしながら、共に生きていく」ことであるという。（山脇啓造「多文化共生社会に向けて 外国人・地域・学校」総合的な国際理解教育教材情報整備のための検討委員会編『多文化共生教育をめぐる課題と展望』、2003：p.82）これらのことを参考にして、本論文における多文化共生社会については以下のように定義づけたい。
多文化共生社会とは、さまざまな異なる文化や背景をもった人々がお互いの違いを認め尊重しあい、決して同化するのではなく対等な人間関係を築き、共に生きていこうとする社会のことである。
- (11) 不就学とは不登校とは異なり、子どもたちがそもそも学校に在籍せず、教育を受ける機会を持たない状態を意味している。詳しくは、第一章第三節を参照していただきたい。
- (12) 多文化まちづくり工房ホームページ
<http://www.kurumi.sakura.ne.jp/~kobo>

第一章

外国人の子どもたちの現状と課題

第一節 増え続ける日本で暮らす外国人とその子どもたち

第二節 戦後の混血児たちの生活史より

第三節 放置される子どもたち

（一）生活環境と就学の機会

（二）不就学という問題 不就学と不登校

（三）適切な教育を受けられないことの危険性

第四節 “居場所”の意義と必要性

第一節 増え続ける日本で暮らす外国人とその子どもたち

現在の日本において、外国人登録者の数が急激に増加していることは序章でもふれたが、具体的にいえば、平成 16 年（2004 年）末の統計によると外国人登録者数は 197 万 3,747 人となっていて、これは 10 年前（平成 6 年末）に比べると 61 万 9,736 人の増加となり、この数は毎年過去最高記録を更新し続けている。また、この数は日本の総人口に占める割合でいうと、実に 1.55%にもなるのである。同じく平成 16 年末における外国人登録者数の年齢別構成比を見てみると、0～19 歳までの子どもの人数は男女合わせて 26 万 8,796 人にもものぼっている。(1)

その増加の背景にあるものは、以前から続いている日本への外国人の流入の増加にあり、その多くが家族や子どもをともなって来日してきたり、また近年では本国にいる親戚などを呼び寄せたりしているのだ。そこで、それぞれの外国人やその家族について類型化してみると、大まかに三つのタイプに分けることができる。

それは、80 年代に一万人弱の規模で日本に受け入れられたインドシナ難民とその家族などの「難民型家族」、中国残留孤児の家族およびその子どもたちなどの「“残留孤児” 帰還型家族」、そして 1990 年 6 月に施行された新入国管理法(2) の影響で、90 年代以降増加したブラジルやペルーなどから労働者としてやって来た人々やその子どもからなる、いわゆる「出稼ぎ型家族」である。特にブラジル人に関していうと、1987 年に 2,250 人しかいなかったブラジル国籍の外国人登録者数は、1999 年には 22 万 4,299 人になり、100 倍近く増加した。(3)

もともと日本には、在日韓国・朝鮮人と在日中国人などのいわば定住外国人やその子どもたちがいたが、80 年代から現在にいたるまで、さきほどのような外国人（労働者）が流入して日本に定住するようになり、その子どもたちが日本で生まれて、今現在その数を増やしているのである。

このような子どもたちは日本で生まれ育ったので、社会的にいうと彼らにとっての日本は自分の国であると言えるのかもしれないし、また日本で生活していて日本語もある程度話せるので、一見特に問題はないのではないかと思うかもしれないが、彼らに対する「教育」いう視点から考えるとたくさん問題がでてくるのである。

まず、日本では外国籍の子どもは義務教育を受ける義務はないとされていて、日本の公立学校への就学も本人や保護者が希望して申請しないかぎり、積極的に日本の側から外国人の子どもに教育の機会を与えることはないのである（この外国人の子どもの就学に関す

る日本側の働きかけや、教育の機会の確保については第二章で詳しくみることにする。

ということは、家庭環境や保護者の考え方などが原因で学校に通わず、日本語も母語もどっちも十分な教育を受けることもないまま生活を送っていくはめになる子どもも存在することになる。いくら義務教育が適用されないといっても、必要なときに必要な教育が受けられないということは、子どもたちにとって深刻な影響があるといえよう。

また、日本語がよく話せて学校に通っていたとしても日本人の子どもたちと比べ理解がおそく、学習的についていけなくなることも十分にありえる。それは、普段話す日本語と学校の勉強に使う日本語が別ものだからである。そのことに日本人教師もあまり気づかず、日ごろよく子どもたちが日本語を話せているだけに、単に学習障害を起こしていると勘違いされることも少なくないようである。その結果、子どもたちのなかには勉強のできない自分に対して否定的な自己概念をもってしまう子どももいるのである。(4)

そして特に注目したいのは、80年代から日本語ができない外国人の子どもたちの数が急増していることである。平成16年の文部科学省の「日本語が必要な外国人生徒の受け入れ状況等に関する調査」によれば、公立の小・中・高等学校、中等教育学校及び盲・聾・養護学校に在籍する、日本語指導を必要とする外国人の子ども数は1万9,678人になっていて、この数も外国人登録者数と同様に毎年増加している。(5)

おもに彼らは日本以外の国で生まれ育ち、ある程度母語を身につけてから日本にやってくるので、日本語がほとんどわからない状態である。彼らのほとんどが外国人労働者の家族として一緒に日本にやってきた子どもであり、一時的に日本にいただけだとその子ども自身や家族も考えているケースもあり、さきほどのように、生まれたときから日本で暮らしている外国人の子どもよりもさらに学校へ行く機会が減り、日本語教育も受けない状態に陥る可能性が高いと考えることができるのである。

しかし、親の仕事の関係などで思いがけず日本に長期的に滞在、もしくは定住化することになり、そのまま日本で生活をしていくことになる外国人家族も少なくない。その場合、将来的に子どもたちは日本で生活していながら、日本語はもちろんのこと日本の習慣や文化をきちんと知らず、また母語も次第に喪失していくという非常に危険な状態にさえなりかねないのである。

以上のように、外国人の子どもといっても大きく分けると日本で生まれ育った子どもと、日本以外の国で生まれ育ってから日本にやってきた子どもたちの二つに分かれると考えられるが、ここでもうひとつ留意しておかなければならないことは、外国人登録者として数

をカウントされていない外国人の子どもたちの存在である。これはすなわち何らかのかたちで不法滞在をしている親をもつ子どもたちのことを意味するのだが、この子どもたちの数を含めて日本に暮らしている外国人の子どもの人数を考えると、相当な人数に及ぶのではないかと考えられている。

ちなみに、その子どもたちの親のおもな不法滞在のパターンとしては不法就労が考えられるが、不法就労外国人というのは、観光目的で日本に入国して外国人登録法に基づく登録をしないで就労する場合、在留期限が過ぎても就労している場合（オーバーステイ）、無断で資格外の活動をする場合が含まれる。

観光目的での来日についていえば国によっては観光ビザの取得を必要とせず、パスポートのみで三ヶ月間滞在できる取り決めを日本との間で結んでいる場合も多く、先進諸国のほとんどがこれに該当する。しかし、80年代以降になるとこの制度を利用して、パキスタン、バングラデシュ、イランなどから多くの外国人労働者が入国し、三ヶ月の期間を過ぎても不法に滞在して就労するケースが目立つようになった。これらの国々の場合はその後、ビザの取得が義務付けられて日本への入国が困難になり、不法滞在は減少しつつあるが、しかし、不法滞在していた外国人同士が結婚し、子どもが産まれるという事実もおきているのである。

そして、不法滞在になっている子どもは無国籍⁽⁶⁾状態なので、今の日本では教育を受ける権利が保障されていない。というよりも、親が不法滞在であるがために子どもまでも犯罪者扱いされて、その子どもたちに「教育を受けさせる」という考え自体受け入れられてはいないようである。そうすると、学校に通うことも許されず、家のなかに閉じこもっている子どもも少なからず存在していることであろう。

このように、日本で暮らす外国人の子どもと一言でいっても、その生活環境は多種多様である。しかし、それぞれの子どもたちが抱えているバックグラウンドは多少異なるものの、どちらにしてもさきほど説明したような教育を受ける機会を逃すような状況が続くようであれば、近い将来これらの外国人の子どもたちは「日本に住んでいながらも言葉や習慣の違いから日本で暮らしていくのが困難、かといって外国で暮らせるわけでもない」というどっちつかずな状態になってしまう危険性をもっていることには違いないのである。

このあとの第三節において、このような外国人の子どもたちの生活環境や就学の問題、それに関連して子どもたちに付いて回る危険性について詳しく考察していきたい。

第二節 戦後の混血児たちの生活史より

現在の外国人の子どもたちの問題について考えるにあたり、まずは戦後の日本における混血児たちの生活史にも目を向ける必要があると私は考えている。なぜなら、彼らは日本において今以上に厳しい周りの偏見や差別に遭い、非常に困難な生活を強いられてきた人たちである。まさしく当時の日本のなかで「放置されていた人々」と言えるだろう。

今では過去となってしまった彼らの暮らしや、日本（日本人）が彼らにいったいどのような対応をしてきたのかについて知ることは、現代を生きる外国人の子どもたちと日本について考えるうえでも意味のあることであるし、良い参考になりえるのではないだろうか。戦後の混血児たちのなかでも、ここではおもに占領軍時代のアメリカ兵と日本人女性間に生まれ、棄てられた混血児たちや、沖縄におけるアメラジアン(7)の子どもたちの生活史に着目していきたいと思う。

1945年8月15日、終戦の日。その一ヵ月後の9月には横浜に進駐軍がやってきた。そして、それから9ヶ月ほどが過ぎた終戦翌年の1946年6月に、日本人とアメリカ人の混血児第一号が誕生したというニュースが流れた。

「……アナウンサーはことばをきわめて、美しく報道しました。これが戦後のアメリカと日本の最初の握手だとか、太平洋の兩岸を結ぶ愛のしるしだとか……。しかし、進駐軍はその後、ふれられたくない微妙な点にふれたということで、このアナウンサーのクビをきったということです」

（澤田美喜、2001：p.135）

この報道以降、髪の色が縮れていたり、青い眼をした白い肌や黒い肌をした混血の嬰兒たちの遺体が道ばたや川やドブに捨てられることが相次いだ。さきほどの報道とは裏腹に、混血児は日本人にとってそう簡単に受け入れられない、というよりもできれば無視したいような存在だったのである。さらに、日本は混血児の多くはアメリカの軍人である父親に棄てられたのだとして、その責任を一方的にアメリカ側になすりつけるような始末であった。しかし、上記の澤田美喜さんの文章からもわかるとおり、混血児たちはアメリカにとっても厄介な存在であったことがわかる。

事実、混血児たちの人数を数えて、その状況を把握しようとした日本の動きをアメリカ側は常に妨害していたのだ。このように、戦後の混血児たちは、両親の祖国であるはずの

日本からもアメリカからも無視され、放置されるような存在になっていたのである。

澤田美喜さん（1901～1980年）は、汽車に乗っていたときに、偶然に網棚から落ちてきた黒い肌をした混血児の死体を目の当たりにして、混血児の子どもたちを引き取り育てようという決心し、神奈川県の大磯にエリザベス・サンダース・ホームをつくり、そこで混血の孤児たちと生活をともにした（この澤田さんの活動については、第五章でふれる）。

当時の混血児に対する日本人の差別や偏見は凄まじく、子どもたちが少しでもホームの外を歩くと人々がまわりにたかって通路をはばみ、ひどい非難や中傷を浴びせ、そのたびに子どもたちの心は傷ついていった。また、澤田さんに対しても

「パンパン家のマダム……」

「大磯の繁栄を邪魔しているサンダース・ホームの山をダイナマイトで
吹き飛ばし……」

「どうせ（混血児たちは）生きていても苦しむのだから、いっそ小さいときに死なせたほうが慈悲というものだ」

（澤田美喜、2001：p.148）

というような内容の暴言をわざと大声ではく人も多かったという。

このような日本人による差別や偏見のなかでは、混血の子どもたちはホームの外の日本の学校に通うことはほとんどといっていいほど無理だった。しかし、子どもたちが教育を受けられないことに危機感を抱いた澤田さんは、サンダース・ホームの敷地内に独自の学校を設立⁽⁸⁾し、独自に子どもたちにとって必要な教育を与えるなど、子どもたちに対する教育の機会確保につとめたのである。

次に沖縄におけるアメラジアンの子供たちについてであるが、彼らの生活も生まれたときから困難にみちていた。戦争から60年経った今でも沖縄におけるアメリカ軍の存在は大きい。占領軍時代はさらにその影響が大きかったといえる。そのアメリカ兵と沖縄人女性の間にも生まれた混血児たちは、そのほとんどが父親から無視される存在だった。なかには、自分の子どもを大切にしたいと考えるアメリカ人もいたが、軍隊から思いとどまるように指示され、それに従わない場合には陰湿な嫌がらせを受けていたという。その結果、かなりの数の子どもたちが父親に棄てられることとなったが、その数は定かではない。

それと同様に、日本からも子どもたちはひどい扱いを受けていた。

「他の子どもたちに石を投げつけられ、名前を呼ばれ、突き飛ばされることも時々ありました。義理の父の家族を訪ねた時には、門の外で待たされました。家に入るのを許してもらえなくて……。」

(S・マーフィ重松、2002 : p.139)

日本人である母親の家族からでさえも差別され、敬遠される子どもも多かった。また、別の離島に船で移され、食べ物も与えられずに隔離されたアメラジアンもたくさんいたという事実もあるのだ。(9)

このように闇に葬られた子どもたちも多く存在するので、沖縄のアメラジアンの総数はいまだに明確になってはいないが、1961年の沖縄の学校調査によれば、1,694人の小中学生がアメラジアンであったという。その頃の子どもたちには、ほとんどが中学校を卒業すると同時に教育を修了してしまうか、高校へいってもすぐに中退してしまうという教育的な問題があった。そして学歴の低さから仕事にめぐまれず、貧困から抜け出せないという悪循環を生み出していたのである。

その理由としては、母子家庭においては学校へ行くだけのお金がなかなか出せない、という経済的な理由もあったが、そのほかにも日本人の差別的な扱いが原因となることが多く、いじめに遭って学校が嫌になりやめてしまった子どもも多い。子どもたちの80%がいじめを受けた経験があり、さらに10%の子どもが教師からもいじめを受けた経験があると答えたという。(10)

以上のように、戦後生まれた混血児の子どもたちは、そのほとんどがアメリカはおろか自分自身の親の祖国である日本からも無視され疎まれる存在となり、その差別や偏見が子どもたちの教育にも多大な影響を及ぼしていたと考えられる。混血の子どもたちに対する日本側の差別的な態度は決して許されるものではないが、当時の状況を考えると一概に責めることはできないのかもしれない。しかし、それから60年近く経った今の状況はどうだろうか。外国人の子どもに対する日本の状況は変化してきてはいるものの、いまだに当時と変わらない点も多く存在しているということができるとは思えないだろうか。このことも視野に入れつつ、この後の日本に「放置されている」外国人の子どもたちについて考えていきたい。

第三節 放置される子どもたち

(一) 生活環境と就学の機会

まず初めに、外国人の子どもの通う学校についてふれておきたい。外国人の子どもの場合、義務教育を受けるための学校は、「日本の公立学校」か、「その他の学校」(外国人学校やインターナショナルスクール)とに分けられる。日本の公立学校では、外国人の子どもの場合に就学への手続きにいろいろ問題があるものの(これについては第二章で説明する)費用がほとんどかからないという理由から、これに通う外国人の子どもが多い。

また、「その他の学校」の外国人学校とは特定の民族語を母語とする子どもを対象としている学校であり、インターナショナルスクールとは複数の国の子どもを対象としている学校である。そのほとんどが、学校教育法における正規の学校としては認められていないので、「各種学校」という扱いを受けている。ここでは、独自のプログラムで教育を行っているが、大学入学資格や補助金のことを考えると、正規の学校よりは不利な立場にあるという。(11) そのほかには、学校とはいえないがボランティアが学習室として子どもたちに教育を受ける場を設けている場合がある。その活動については、第四章において詳しく説明することとする。

ここからは、現在日本で暮らしている外国人の子どもたちのおもな生活環境(家族との関係や学校生活)について、子どもたちの就学の機会と結び付けたかたちで考察していきたいと思う。

まずは家族との関係であるが、第一節でも紹介したような出稼ぎのために日本にやってきた外国人労働者の親をもつ子どもたちは、特に多くの問題を抱えている。

例えば、親がより良い条件の職場を捜し求め、国内(または国外)を移動することが多い場合には、住所がすぐに変わってしまい教育委員会からの就学の案内(就学案内については第二章で詳しく説明する)が届かずに、そのまま就学の機会を逃すこともありえる。たとえ就学がうまくできたとしても、新しい学校に就学した途端にまたすぐ引っ越さなければならぬ、というような状態が続く場合は、勉強についていけなくなったり学校にうまく馴染めないなどの理由から、学校へ通うことをやめてしまう可能性が高い。

また、このような“出稼ぎ型家族”の多くに、親が子どもの教育に無関心になってしまうケースが見受けられる。この場合、両親がともに働きに行っていることが多いので、朝早く働きに出て夜遅く帰る生活が続き子どもと一緒に過ごす時間が少なくなり、子どもの教育への関心が薄れてしまう傾向があるのだ。宮島喬によれば、時には子どもが学校へ通

わなくなっているにもかかわらず、たとえ気づいたとしても「いずれは帰国するつもりだから、帰ってから勉強させればいい……」と子どもへの教育は先延ばしに考えてしまう親も多いという。(宮島、2003 : p.192)

日本に定住することを前提にしている家族の場合は、日本での子どもに対する教育に親も比較的に関心を持ちやすいのだが、上記のように親もそして子どもも「日本にずっといるわけではない、いずれは母国に帰る」と考えている家族の場合、どうせ帰国するのだからと日本の学校での教育についてはあまり深く考えず、暫定的な生活をしてしまうことがしばしば見受けられる。(12) しかし、実際にはそのまま何年も日本で暮らすことになってしまうケースも十分にありえるのだ。

そしてこれ以外の、ほとんど移動もせず長期的に日本に定住しようと考えている家族においても、子どもたちへの負担は大きい。そのおもな問題は、親子間のコミュニケーションの断絶(13)である。これは、子どもが母語を忘れてしまう一方で親は日本語を少ししか話せず、お互いに意思の疎通が難しくなるという問題である。親に相談したくてもなかなか話がうまく伝わらないとなると、これは子どもにとってはかなりの精神的な負担であるといえるだろう。

また、家族のなかでも子どもだけが日本語をうまく使いこなせる場合においては、子どもが親の通訳として働いて、親の代わりにいろいろな手続きを行ったりするなど親の用事の手伝いに利用されているということも実際起きているという。(14) そういった子どもたちのなかには、学校を頻繁に休んでまで家の用事をしている子も多くいる。こういったケース以外にも、親が仕事で忙しい家庭の場合には、家事や育児の手伝いをするためにまったく学校に行かないという子どもたちも存在している。(15)

このように、家族や親が教育に対して関心を持っていない生活環境にいる子どもの場合、日本での教育を受ける機会を逃してしまっていることがあるのだ。

では次に、学校に通う子どもたちの学校生活についてであるが、ここでは、日本人の子どもがほとんどの割合を占めている、ごく一般的な日本の公立学校(小、中学校)に通う外国人の子どもが直面する、さまざまな困難について焦点を絞って考えていきたい。

なぜなら、さきほども説明したとおり、外国人の家庭は経済的な理由や地理的な理由などから、その多くが自由に子どもの学校を選べる状況には無く、ほとんどの外国人の子どもが無償である日本の公立学校で学んでいるからである。だとすれば、公立学校において多くの外国人の子どもたちが直面する問題は、これからの日本社会の課題を考えるうえで

も決して無視できない事柄といえるはずである。

では実際に子どもたちが直面する問題とはどのようなものであるのだろうか。最初は日本語がなかなか理解できず、その習得が難しいということは言うまでもないが（日本語教育については第三章において取り上げる）志水宏吉によれば、日本の公立学校では「同化を強いる風土」の問題があるという（志水宏吉「学校世界の多文化化」、宮島喬・加納弘勝編『国際社会 2 変容する日本社会と文化』、2002：pp.74～75）。これは、外国人の子どもと日本人の子どもの差異を認めず、授業も日本語や日本の歴史の勉強などを押し付けるかたちで行い、さらに授業以外の食事や掃除、クラブ活動などの習慣や価値観においてまで、できるだけ日本に同化させようとするものであり、このような“同化教育”⁽¹⁶⁾という考えをもつ学校はいまだに多く存在している。

これに関連するが、私は日本の学校において外国人の子どもたちが抱える問題のなかでも、生活習慣の違いから生じる問題に着目したい。それは具体的に言えば、学校での友達との関係や給食、掃除、服装など例をあげればきりがないような一見単純そうな事柄であるが、この問題は外国人の子どもにとっては深刻な悩みであり、学校に来なくなってしまう可能性すら持ち合わせているのだ。

「学校に通いだして間もない頃は、学校に馴染めずとても辛かった。日本語がわからなくて困ることもあったけど、それよりも給食の時に食べ方がおかしいと友達や先生に笑われたり、なんで掃除をしないといけないのかを説明されないまま、掃除をしると怒られるのが苦痛でした。」

これは、外国から10歳くらいのときに日本にやってきて、そのまま日本の公立の小学校に就学したAさんの体験談である。⁽¹⁷⁾ ここでも、外国人の子どもが給食や掃除など生活習慣に関わることで、私たち日本人が気付かないうちにとっても苦痛に感じている場合があるということがわかる。この事例からもわかるように、日本人の子どもばかりでなく、教師も一緒になって外国人の子どもの悩みに気付かず、それを無視するかのようには笑い飛ばしてしまっていることもあるのだ。彼女の場合、周りの人やボランティア、友達などが必死に彼女を支えていたので、学校に行かなくなることはなかったということだが、もし周りの支援がなければどうなっていたのだろうか。

「給食で机を並べるじゃないですか。そのときに『ガイジンきたない、近寄るな』ガーってみんな一斉に（自分から机を引き離すんですよ）先生は知らんぷり」

（竹ノ下弘久『『不登校』『不就学』をめぐる意味世界』、
宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育』、2005：p.126）

このBさんのケースのように、大半の外国人の子どもが、外国人だからという理由で周りの日本人の子どもからいじめを受けたり、からかわれたりした経験があると答えたという。(18) 彼らは日本人とはさまざまな点で異なっていることから、日本人の子どもからいじめの対象になりやすい存在なのである。また、この事例においても教師はその状況をわかっていながら、何も対応できない（またはしていない）ことが浮き彫りになっている。

以上のように、日本の学校には自分たち（日本人）とは異なる言葉や文化、生活習慣などをもっている子どもたちを排除し、疎外するような性質があり、そのことが外国人の子どもたちの学校生活に、非常にさまざまな困難をもたらしている。しかし、その問題に対してはこれまであまり重要視されてこなかったように思われる。それはさきほど述べたような、“同化教育”という考えがいまだに日本の学校に根付いている証拠でもあるのだ。

これまでのことをまとめると、外国人の子どもたちは家族の教育に対する考え方や日本人の子ども、学校や教師などからある意味の疎外を受けて、そのまま放置されているといえるかもしれない。そのことが、彼ら外国人の子どもへの就学への障害になっているということもできるのである。この場合は、学校に籍があるものの実際には通わなくなってしまうという「不登校」の問題であるが、次の第二項では不登校とはまた異なる「不就学」の問題についてとりあげる。

（二）不就学という問題 不就学と不登校

家族の考え方や学校の周りの環境などが原因で、外国人の子どもたちが学校に行かなくなってしまう危険性についてはさきほどから述べてきたが、この場合は、学校に籍がある状態で学校に通わなくなるので「不登校」の状態であるといえる。これは日本人の子どもにおいても当てはまる状態である。しかし、この第二項では、この不登校とはまた異なっ

た状態であり、より深刻な問題であるとして近年注目されつつある、「不就学」について説明していきたい。

不就学の定義とは、太田晴雄によれば「そもそも学校に在籍せず、教育を受ける機会を持たない状態を意味している。不登校との決定的な相違は、それが日本国籍をもたない子どもにのみ生じていることにある」(太田、坪谷「学校に通わない子どもたち」、宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育』、2005：p.18)であるという。

不就学の問題が深刻であるという理由の一つは、上記の通り不就学が「日本国籍をもたない子ども = 外国籍の子ども」にだけ起きているということにある。(19) これは、第一節でもふれたように、日本では外国籍の子どもは義務教育の対象となっていないことに大きな原因がある。日本の学校への就学の手続きについては第二章で説明するので、ここでは省略するが、外国人登録をしている場合、教育委員会からの就学の案内が送られるが、それに対して、外国人の子どもの保護者から何も反応がないと、「義務教育の対象ではないのでそれ以上のことはできない」としてそのまま放置され、就学の機会を逃して不就学になることもあるのだ。

これを他の国と比較してみると、ドイツやオランダなどのヨーロッパ諸国や、アメリカ、カナダなどでは、義務教育就学年齢の子どもがいる保護者には、在留する条件として就労場所の確保、家族の人数に見合った住宅の確保と並び、子どもの義務教育への就学義務を課しているのである。(20) 言うまでもなく、これらの国々と比べると日本は外国人の子どもたちへの教育に無関心である。

また、外国人登録をしていない不法滞在の子どもの場合には、そもそも就学に関する情報が入ってこない。さらに、手続きのときに外国人登録を証明する書類を学校や教育委員会に提示しなければ学校に受け入れられないことがほとんどなので、不法滞在の発覚を恐れて子どもを就学させることを断念する親も多い。このように、不法滞在の親をもつ子どもの場合、不就学になる可能性がきわめて高いのだ。

さらに、学校に籍はあったとしても、さきほどの第一項のように家庭や学校生活での問題を抱え、結局学校に行かなくなりそのまま退学、除籍となって不就学となる子どもも多いのである。また、不登校の子どもの場合、一応学校には籍があるので学校側は何らかの支援策や措置をとることもあるが、不就学の子どもの場合においては、誰からも何の支援もなされずに、昼間から一人でテレビを見て時間を過ごすような状態になってしまうのである。

このように、不就学と不登校には定義として違いがあり、不就学の子どもはより危険な状態にさらされているといえることができる。しかし、いくら学校に籍があるとはいえ外国人の子どもが不登校になり、そのまま何の誰の手助けや支援も受けられず、放置されたとしたらどうであろうか。結果は不就学の子どもと変わらないはずである。

不就学と不登校の意味の違いがあっても、外国人の子どもにとってその危険性はほとんど変わらないということ、ここでは強調しておきたいと思う。なお、不就学の現状やなぜそのような問題が起きるのかについては、日本側の無責任な対応と結びつけつつ、次の第二章でさらに細かく考察していく。

(三) 適切な教育が受けられないことの危険性

ここまでは、日本に暮らす外国人の子どもたちの状況や、家庭環境や学校生活などの生活環境の影響により学校に行かなくなったり、家族の考えや日本の制度からの除外によって就学の機会を逃し、不就学という状態になってしまっている子どもたちについて説明してきた。では、そのような状態に追いやられ、適切な基礎的教育を受けられない子どもたちに降りかかる危険性とはどのようなものであろうか。この第三項では、そのことに言及していきたい。

外国人の子どもが学校に通わず、義務教育段階のような基礎的な教育を受けられないとすれば、まず日本語の習得の問題が起きる。子どもたちの家族の多くが、日常会話程度の日本語を話せるだけか、どちらかの親が日本語を理解していたとしても家庭のなかでは日本語を使う頻度が少ない、またはほとんど日本語は話せない、かのどれかしらのパターンに当てはまると考えられる。

そのような環境の中で、一日中家にいて学校に通わずに何の教育も受けないとすれば、日本語の能力は日常会話レベルまでしか到達しない可能性が高い。「読む、書く」というような、いわゆる学習言語としての日本語の知識をもたずに、日本の文化や習慣を知ることもなく、彼らがそのまま大人になり日本で生活していくことは、非常に危険といえるだろう。学習言語としての言葉を身につけないということは、自分で考えたり、それを相手に的確に伝えるための言葉を持たないということにも等しい。

しかし、このことは母語にもあてはまることである。まだ小さいうちに外国から日本に

やって来て、そのまま母語を保持することは容易ではないし、特別に勉強する機会を設けなければ、すぐに母語を忘れてそのうちに日常会話のレベルまでしか理解できなくなるものがほとんどである。

このように、子どもの時に教育を受けられなかった子どもたちが大人になった時にどのようなことが起きるのであろうか。おそらく、日本語も母語すらも日常会話程度しか理解できず、生活していくために必要な言葉や習慣、文化の違いを知らないために日本で暮らすのが困難になり、かといって母国でも同じような理由から生活していくのが困難という、どっちつかずの状態になってしまう危険性がきわめて高くなるといえる。

また、このことは子どもたちのアイデンティティの形成にも深刻な影響を与える。中学生くらいになると、自分は、日本と母国のどちらにも属しているわけではなく両方から疎外を受けていて、どこにもいるべき場所がないと感じ、「いったい自分は何者なのか？」という葛藤のなかで、なかなか自分のアイデンティティを形成できないでいる子どもも多い。

また、学校へ行かずに教育を受ける機会のない子どもの場合、犯罪に巻き込まれる可能性もある。「不就学や不登校になっている外国人の子どもたち = 犯罪者の予備軍」というレッテルをすぐに貼るような安直な考えにはまったく賛成できないが、日本へきて学校へ行かず、不幸にも自分自身も知らないうちに犯罪者になってしまう子どもたちがいることも事実である。

「日本語を勉強したくても一人ではできない。言葉がダメだから、付き合いも限られ・・・(中略)・・・気付くと周りには、悪い連中しかいなかった。」

(読売新聞・朝刊、2005年6月11日)

これは、14歳のときに一家で日本にやって来たものの学校へは通わず、すぐに働き出したC君の話である。日本語を勉強する機会もなかったため、言葉がわからないまま仕事に明け暮れる日々を過ごし、そのストレス解消のために遊びにいったさきで不運にも悪い仲間と知り合い、犯罪者になってしまったという。

実際、このような目に遭っている子どもたちも多い。同じ記事によれば、神奈川県久里浜少年院の入所者134人中23人が外国人(うちブラジル人が19人)であり、そのうちのほとんどが入所時に日本語を満足に話せない状態だったという。これは、教育を受ける

機会を逃して言葉も理解できなくなり、そのまま就職しようにも学歴がなく、日本語も曖昧なのでいい仕事に就けずに貧困から抜け出せない、といった悪循環が主な原因と考えられる。

このように、外国人の子どもたちが日本において適切な教育を受けられないということは、その子どもたちの将来に多くの深刻な問題を与えかねず、かなりの危険性をもっているということができる。それを避けるためにも、日本は今後外国人の子どもたちに積極的にその子どもにとって必要であり、適切な教育を提供していくべきではないだろうか。

ここで、外国人の子どもにとって“適切な教育”とは何か、について説明しておきたい。それは、「自分が今現在住んでいる国の言葉（日本語）や母語を、会話としての言語だけでなく、自分で考えたり相手に主張を伝えるための言語（学習言語）として理解できるようにするための教育」であったり、「日本の文化や習慣も自分の母国の文化や習慣も同時に学べて、子どもたちがそれぞれを尊重しつつ、自分の背景にある文化そして、自分自身にも自信がもてるようにするための教育」である。すなわちこれは、日本人の子どもも外国人の子どもも巻き込んだかたちの、“多文化共生”に向けての教育にもつながるのだ。

そしてそれは、子どもたちが日本（もしくは外国）で生きていくための糧になるはずであり、将来日本に定住する子どもでも、定住しない子どもであっても自らの人生の選択肢を広げることにもなる。子どもころはそう思わなくても、大人になって日本で暮らすことに決めたときに、自分自身の力で生きていくための道具としてそれまで受けてきた教育は役立つはずである。

次の第四節では、これまでみてきたことをふまえて、子どもたちにとっての“居場所”の意義とその必要性について私の考えを述べていく。

第四節 “居場所”の意義と必要性

第一節からみてきたように、現在の日本においては外国人の子どもたちの数が増え続けているのに、義務教育の対象にはならないとして日本の学校での就学がままならないだけでなく、家庭の事情や学校生活などのさまざまな問題も直面し、たとえ在籍していても学校へ行かなくなる子どもがいる。また、最初から就学をあきらめたり、不法滞在だからという理由で教育が受けられないために不就学になってしまう子どもの問題も起きている。このような状態で、彼らの“居場所”はいったいどこにあるのだろうか。

そもそも、“居場所”とは何であろうか。序章でも少し述べたが、私がここで主張する“居場所”の定義としては、単に特定の場所を指すのではなく、「子どもを取り巻く人間関係のネットワークを形成する場」であり、その範囲は学校や家族、友達関係など多岐にわたると考えている。また、それは同時に子どもたちが落ち着ける場所、自分らしくいられる場所を意味するのである。

最近では、日本人のなかでも家族や友達との人間関係がうまくいかず、家のなかにも引きこもったまま“居場所”を失くしている子どもの話題が目立つ。“居場所”をもつことの意義とは、まさに自分と他者との人間関係を構築しやすくなることにあり、これは日本人であっても外国人であっても変わらないはずである。

しかし、いままで外国人の子どものおかれている現状についてみてきたわけであるが、その事実から考えても、実際に今の日本では、日本人の子ども以上に外国人の子どもにとっての“居場所”が極端に少ないのではないかと思う。もしかしたら、学校にいかず一日中家に閉じこもってばかりの子どもも予想以上に多いかもしれないし、その家のなかでさえも、両親が共働きをしていていつもひとりぼっちの状態で、“居場所”がないということもありえる。

小学生くらいの小さな子どものうちはまだ問題にならないのかもしれないが、彼らが大人になり、日本における自分の“居場所”が無いまま成長したときに、「このまま日本で生きていくしかないのに、日本では居場所がなく言葉もあまり理解できず、習慣や文化もよくわからないので暮らしていけない」という最悪の状態になってしまうかもしれないのである。私が“居場所”の必要性を求める理由は、このことを危惧しているからにほかならない。

このような事態を招かないためにも、今すぐに外国人の子ども“居場所”について考えていく必要がある。しかしここで、子どもたちの“居場所”の形成にとって必要なもの

はといった何であろうか、また、なぜ外国人の子どもたちにとっての“居場所”が日本ではこんなにも存在しにくくなっているのだろうか、その障害になっているものは何なのか、という疑問が生じる。その答えを明確にするためにも、このあとの第二章から第五章にかけてさらに考察していかなければならない。

(注)

(1) 法務省入国管理局ホームページ「外国人登録者統計(平成16年)」

<http://www.moj.go.jp/PRESS/050617-1/050617-1.html>

(2) 1989年12月に改訂され、半年後の1990年6月に施行されたものであり、外国人の単純労働への就労を改めて明確に禁止し、これに違反した場合は外国人本人だけでなく、雇用者にも罰則が科せられるとしている。しかし、その一方では、外国人の受け入れ範囲の拡大化をねらい、外国人の在留資格を従来の17種類から27種類に増やしている。

(3) 小内透『日系ブラジル人の定住化と地域社会』、御茶ノ水書房、2001年、5頁。

(4) 榎井縁「『ニューカマー』と呼ばれる外国人の子どもたちの現状」

(ヒューライツ大阪編『問われる多文化共生 教育・地域・法制度の視点から』開放出版社、1998年)11頁。

(5) 文部科学省ホームページ

「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)」

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

(6) どこの国の国籍も持たない状態の人のことであり、国籍がないことで彼らは生活のさまざまな場面で人権が侵害されている。

(7) アメリカ軍人の父親と、アジア人女性との間に生まれた人のこと。

(8) 現在の「学校法人 聖ステパノ学園(小・中学校)」がこれにあたる。

(9) S・マーフィ重松『アメラジアンの子供たち』、集英社、2002年、137頁。

(10) 同上、177～178頁。

(11) 太田晴雄、坪谷美欧子「学校に通わない子どもたち」(宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育』東京大学出版会、2005年)19頁。

(1 2) 竹ノ下弘久「『不登校』『不就学』をめぐる意味世界」(宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育』東京大学出版会、2005 年) 135～136 頁。

(1 3) 親子間のコミュニケーションの断絶のケースとして多いのは、子どもが日本で暮らすうちに母語を喪失し、日本語だけで話をするようになる一方で親は仕事に追われて日本語がおぼつかなく、お互いに意思疎通をするための言葉を失くし、コミュニケーションがとれなくなってしまう場合である。

子どもにとっては、自分の悩みや進路などを相談したくても親になかなか伝わらずアドバイスももらえないような状況なので、重要な問題ですら自分ひとりで抱え込んで対処していかなければならない。親子間のコミュニケーションの断絶は、子どもの将来にも関わるきわめて深刻な問題といえる。

詳しくは、宮島喬『共に生きられる日本へ』、有斐閣、2003 年、191 頁を参考していただきたい。

(1 4) 2005 年 12 月 17 日に行われた、「地球市民フォーラム『世界の学校』プレセミナー」(神奈川県国際交流協会主催) での、地域ボランティア方のお話から。

(1 5) 竹ノ下弘久「前掲論文」 130～131 頁。

(1 6) 同化教育とは、学校において外国人の子どもたちに日本語や日本の文化や習慣を一方的に押し付け、適応させようとする教育・指導のことである。

(1 7) 2005 年 12 月 17 日に行われた、「地球市民フォーラム『世界の学校』プレセミナー」(神奈川県国際交流協会主催) での、A さんのお話から。

(1 8) 竹ノ下弘久「前掲論文」 124～127 頁。

(1 9) 実際には、日本人の子ども(小・中学生) にも不就学の子どもは存在するが、統計上それは、「就学免除者(肢体不自由等)」、「就学猶予者(盲等)」、に分類されていて、その数は日本全国でも 2,400 人(平成 17 年) ほどである。

詳しくは、文部科学省ホームページ『平成 17 年度学校教育基本調査』
「不就学学齢児童生徒調査」

http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/04073001/003/014.pdf

を参考にしていただきたい。

(2 0) 手塚和彰『外国人と法(第 3 版)』、有斐閣、2005 年、332 頁。

第二章

放置する側の教育体制 なぜ不就学が起こるのか

第一節 不就学の現状と文部科学省の動き

第二節 外国人の子ども受け入れの経緯

第三節 義務化されていない教育

教育委員会と学校の対応を通して

(一)戦後の教育体制から続く影響

(二)就学への働きかけ

(三)顕在化しつつある今後の課題

第四節 「子どもの教育を受ける権利」を考える

第一節 不就学の現状と文部科学省の動き

第一章において、現在日本で暮らしている外国人の子どもたちの状況や生活環境、そして絶えず彼らに付いて回る危険性について言及したが、果たしてその原因はどこにあるのだろうか。この第二章では、彼らの生活を脅かす大きな原因としての日本(=放置する側)に焦点を当て、主になぜ外国人の子どもの不就学という事態が起こるのか、彼らを受け入れていく立場としての今後の日本の課題は何か、について考察していく。

まずは、外国人の子どもたちの不就学の現状であるが、今まで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、残念ながら日本国内における外国人の子どもの不就学に関する全国的な調査はこれまでには行われてはいない。ゆえに不就学者の正確な人数を特定することは出来ていないのが現状であるが、その数はおそらくかなりの数に及んでいるといえよう。また、最近では一部の自治体などが独自に外国人の子どもの不就学に関する調査を実施していて、この不就学問題に関心が高まっていることも事実である。ここでは、外国人の子どもと不就学に関するそれぞれの調査から、出来る限りの不就学の子ども数を推計していきたい。

まず、平成 15 年 8 月に総務省行政評価局が発表した「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 公立の義務教育諸学校への受入れ推進を中心として」という報告のなかに不就学に関する記述がある。(1)

「我が国に在留する外国人は、近年増加傾向にあり、平成 13 年末で約 178 万人となっている。このうち、学齢相当の外国人子女についてみると、その正確な数は不明であるが、法務省の在留外国人統計により推計すると、近年増加傾向にあり、平成 13 年末で約 10 万 6,000 人となっている。平成 13 年 5 月 1 日現在、義務教育諸学校に在籍している者は約 6 万 8,000 人、また、各種学校として認可された外国人学校(ただし、幼稚園、高等学校及び大学相当課程も含む。)に在籍している者は約 2 万 6,000 人となっていることから、これらの学校に在籍していない学齢相当の外国人子女は、相当数になるとみられる」

(総務省行政評価局、2003)

この報告について考えると、まず学齢相当の外国人子女の数が推計となっているのは法務省の在留外国人統計から6歳～14歳の外国籍の子どもの数を算出し、推計しているからである。(2) そして、義務教育諸学校というのは、日本の学校(国公立の小・中学校)を意味している。また報告書にも記されているように、各種学校として認可された外国人学校の在籍者のなかには、義務教育段階ではない幼稚園段階や大学生なども含まれているので、今回の義務教育段階に在籍している子どもたちの数はもっと少ないことには留意しておきたい。

単純に計算すると、この義務教育諸学校在籍者と各種学校として認可された外国人学校在籍者を足して全体の数(10万6,000人)から引くと、1万2,000人という数がでてくる。しかし、この数のなかには、各種学校として認可されていないエスニックの学校に通っている子どもも含まれているので、1万2,000人という数が直接の不就学者数とは言えない。

そして、さらに注意しなくてはならないのは、この1万2,000人という数は、法務省の外国人登録者をもとにしているもので、そのなかには超過滞在(オーバーステイ)の子どもはほとんど含まれていないのである。第一章でもふれたように、特にオーバーステイの子どもは不就学の危険性にさらされているので、実際に不就学状態にある子どもの数は、相当数存在すると考えることができる。

また、この総務省行政評価局の資料は平成13年末当時のものであり、外国人の子どもたちの数は今現在においてはさらに増えているはずである。文部科学省によれば、平成15年(2003年)5月現在で、日本の学校に在籍している外国人児童生徒数は7万7,000人となっている。(3)

さきほども、外国人の子どもが不就学に関しては、一部の自治体などが独自に調査を実施していると述べたが、ここに名古屋のブラジル総領事館による、日本で暮らすブラジル人の子どもたちの不就学に関する興味深いデータがある。

「日本にいる学齢期のブラジル人4万人のうち、公立学校に籍があるのは1万5,000人。ブラジル人学校に通うのは8,000人で、不就学者は1万7,000人に上る。」

(読売新聞・朝刊、2005年6月11日)

ここでも注目すべきは不就学者の数の多さである。このデータによれば、ブラジル人の

子どもたちだけでも不就学状態になっている子どもは、1万7,000人にもなっているのである。さきほどの資料もふまえてこれらのことを考えると、外国人の子ども全体で見たときに、不就学状態にある子どもが万単位で存在していると言うことが出来るだろう。日本において、これだけの数の子どもたちが適切な教育を受けられずに放置されているということ自体が異常であり、「教育大国であるはずの日本で、なぜそのような問題が？」と不思議がる欧米研究者も多いという。(4)

全国的な不就学に関する調査は今まで行われてこなかったことはさきほども言及したが、これに関しては今年になって文部科学省において新たな動きがあったことも説明しておかなければならない。文部科学省は今年から来年(2005~2006年)にかけて「不就学外国人児童生徒支援事業」という取り組みを行う。日本で暮らす外国人の子どもの中に学校に通っていない子どもが多数いることを受けて、今回初めて外国人の子どもの就学状況と不就学について本格的に調査することを決めたのである。

その目的は、外国人の子どもの教育の中でも大きな課題となっている不就学の問題について、各自治体の実情やニーズに応じて、就学実態の把握及び不就学の要因分析、就学を支援するための取り組みを実施することにあるという。(5) 内容としては、調査の公募に対して申請してきた外国人が多く定住する12地域を対象として、それぞれの地域に事業の実施を委託するものであり、調査員が外国人登録等を参考にして、家庭に訪問することで外国人の子どもの就学状況や不就学の実態を把握するというものである。

なお、今回の調査に参加するのは、太田市(群馬県)、飯田市(長野県)、美濃加茂市(岐阜県)、掛川市、浜松市、富士市(静岡県)、岡崎市(愛知県)、四日市市(三重県)、大阪市、豊中市(大阪府)、神戸市、姫路市(兵庫県)の12地域となっている。

この文部科学省の調査に関していえば、外国人の子どもの就学状況や不就学の全国的な調査が、国として初めて行われるということ自体は評価したいが、それにしても実施されるのが随分遅すぎるように思われる。この調査も、不就学になった子どもたちの学力低下や、非行に走るケースが目立つようになってきたことを受けてのやっとの調査ということができるであろう。それだけでも、この問題に関する日本の無関心さや無責任さが浮き彫りになっている。前にも述べたように、子どもに対する教育というものは、その子どもの将来をも決めてしまいかねない重要な事柄であるので、このように問題が顕在化してから行動するのでは遅すぎるのである。

今回の文部科学省の調査は、平成17年度末に中間報告が出されることになっているが、

不就学に関して予想以上の悪い結果がでる可能性も高い。この調査の結果をただ受け止めるのではなく、これから日本は外国人の子どもへの教育についてどう考えて、そしてどのような支援や対応をしていくべきなのか、を私たち日本人が改めて考える良いきっかけとして捉える必要があるのではないだろうか。

以上のように、外国人の子どもの不就学に関する量的な推計や、調査についての考察を試みたが、その実態はまだまだ明らかになっていないのが現状である。しかし、外国人の子どもたちの不就学問題はきわめて深刻であり、今後日本は、早急に解決策を打ち出しそれをただちに実行していく必要に迫られているのである。そのためにも、私たち日本人がこの不就学の現状と実態を把握し、関心をもつことが何よりも求められているはずだ。

第一節では、日本で暮らす外国人の子どもの現代の大きな課題となっている不就学の現状やそれに対する日本の動きについて述べたが、外国人の子どもの教育と日本の対応について考えていくうえで、その歴史についても考えていく必要がある。次の第二節では、日本における外国人の子どもの受け入れの歴史について考えていく。

第二節 外国人の子ども受け入れの経緯

序論や第一章においても述べたように、現在の日本では外国人登録者数が毎年過去最高を記録していて、そのなかには日本に定住する外国人が多くいるという現実がある。近年では、1980年代から増え始めたいわゆるニューカマーの外国人や、1990年6月の入管法の改正にともない日本にやってきた出稼ぎ型の外国人がその数の多さから注目されているが、実は日本には戦前より、さまざまな背景のもとに日本にやってきた多くの韓国・朝鮮人(以下、在日韓国・朝鮮人という)の人々が住んでいる。彼らの子弟の教育に対する日本の対応はどのようなものであったのだろうか。この第二節ではその歴史を考察していく。在日韓国・朝鮮人の子どもたちと日本の歴史を知ることは、今現在の、外国人の子どもたちへの日本の行政の対応について考えるうえで大切な役割を果たすのである。

戦後においては、この在日韓国・朝鮮人の子どもたちも日本の教育体制からは排除され(このことについては次の第三節第一項にて詳しく説明する)日本政府は彼らの義務教育に関して就学を促すことを極端に避けていた。しかし、1965年の日韓条約締結や1991年の在日韓国・朝鮮人の法的地位や待遇についての「日韓覚書」を受け、徐々に日本の公立の小・中学校への入学が受け入れられていった。それは以下の通りである。

1965年12月28日付、文部事務次官通達

在日外国人のうち次のものの保護者が希望する場合には、日本の公立の小・中学校への入学を認めること、中学を卒業したものについては、高等学校への入学資格を認めること、盲・ろう・養護学校についても、小・中・高等学校の扱いに準ずること。

「日本国に居住する大韓民国国民の法的地位および待遇に関する日本国と大韓民国との間の協定」に基づいて、日本に永住を許可された大韓民国国民(以下、在日韓国人という)

在日韓国人以外の朝鮮人

1979年9月「経済的、社会的および文化的権利に関する国際規約」(国際人権規約)の発効

近年、わが国の経済や文化などさまざまな分野における国際交流が活性化

するにしたい、在日外国人以外の外国人も多く在留するようになった。したがって、在日外国人以外に、すべての外国人の子どもが希望する場合には、公立の小・中学校に入学を認めることとし、日本人の子どもと同等な取り扱いをすること。

1991年1月30日付、文部省初等中等教育局長通知

その後、外国人の保護者が希望した場合にのみ、外国人の子どもを受け入れるのではなく、在日外国人の子どもを積極的に日本の学校に受け入れることができるようにするため、「日本に居住する大韓民国国民の法的地位および待遇に関する協議における教育関係事項の実施について」により、すべての区市町村教育委員会においては、公立の小・中学校への入学を希望する在日韓国人がその機会を逸することのないよう、学校教育法施行令第5条第1項の就学予定者に相当する年齢の在日韓国人の保護者に対して、入学に関する事項を記載した案内を発給すること。

また、このことは、在日韓国人以外の日本に居住する日本国籍を有しない者についても同等な取扱をすること。

(中西晃 / 佐藤郡衛, 1995 : pp . 142 ~ 143)

このような経緯で、日本の公立学校における在日韓国・朝鮮人の子どもの受け入れが次第に変化していった。特に 文部省初等中等教育局長通知が各都道府県教育委員会に対し、「就学年齢の在日韓国人児童の保護者に就学案内を発給すること、他の外国人にもこれに準じた扱いをすることを指導している」ことに注目したい。このことがもととなり、これに従うかたちで、就学年齢に達した外国人の子どもに対して「就学案内」をおくる自治体が増えていったのである。

この「就学案内」の送付は外国人の子どもへの就学の機会の確保という点で考えれば、当時としては画期的な策だったのかもしれないが、しかし、「就学案内」を外国人の子どもに送るようになったからといって受け入れの問題が解決するわけではなかった。この就学案内にも思わぬ落とし穴が存在するからである。このことに関しては、次の第三節第二項において詳しく説明したい。

第三節

(一) 戦後の教育体制から続く影響

この第三節では、全体として外国人の子どもの教育に関する教育委員会や学校の対応を主として考えていきたい。第一項では、なぜ外国籍の子どもに義務教育が適用されないのかの歴史的な背景について考え、第二項以降では、現在の教育委員会や学校の対応の問題点やこれからの課題について考察する。

外国人の子どもが日本では、「外国籍の子どもたちは義務教育の対象となっていない」とことは、第一章においても少し述べたが、確実に年々外国人の子どもが増加している日本において、なぜ外国籍の子どもは義務教育の対象として扱われていないのだろうか。その理由としては、まず現在の憲法や教育基本法における子どもの教育を受ける権利や義務が、「日本国民固有の権利、義務」と解釈されていることが考えられるが、この「子どもの教育を受ける権利」についての考え方は憲法や教育基本法などの法的な問題もふくめて、あとの第四節で詳しく考察する。

二つ目の理由として、第二節の在日韓国・朝鮮人の子どもたちが、戦後まもなく日本での教育を受ける権利から排除されていった過程があげられる。彼らは、「子どもに対する教育は“日本国民固有の権利、義務”だ」という日本側の勝手な解釈に巻き込まれることになったのである。ここでは、その過程についてみていきたい。

そもそも日本は戦前や戦時下において、植民地から外国人（朝鮮人や中国人）を貴重な労働力として積極的に国内に受け入れていた。しかし、彼らは植民地から移住してきた人々であったため、当時は法的位置としては外国人扱いされていなかったのである。しかし、日本が戦争に負け植民地がなくなると同時に、日本にとどまっていたこれらの植民地の人々は在日外国人という肩書きを付けられ、それまでは日本国民として持っていたいろいろな権利を失うこととなったのである。(6)

戦後間もない1946年に交布された日本国憲法や、1947年に制定された教育基本法のなかにおいて、初めて義務教育が“日本国民固有の権利、義務”として定められたわけであるが、実はこのときはまだ、義務教育が“日本国民として”在日韓国・朝鮮人にも適用されるかについてはきちんと決められてはいなかった。佐久間によれば、1947年4月の「朝鮮人児童の就学義務について」(文部省学校教育長回答)において、日本政府が韓国・朝鮮人の子どもに同化教育のねらいが根底にはあったものの、日本の学校への就学を義務付けた時期があったという。(佐久間孝正「多文化に開かれた教育に向けて」、宮島喬・太田晴

雄編『外国人の子どもと日本の教育』、2005：pp.219～220）

しかし、そのあとのサンフランシスコ平和条約（1951年）により、朝鮮人が日本国籍をもたない者となると、途端に日本は「日本国籍をもたない者には義務教育を受けさせる必要はない」という態度をとるようになったのである。このことがきっかけとなり、義務教育は日本国民の権利であり義務であるという解釈が広まり、その結果、日本において「外国籍をもつものは義務教育の対象とならない」という一方的な考えが定着することになり、今日に至っているのである。

このように、在日韓国・朝鮮人の子どもたちが日本の教育体制から排除されていった過程が、現在の外国籍の子どもたちの教育にも多大な影響を及ぼしている。その後、第二節で説明したような経緯で彼らは日本の学校に受け入れられていったものの、「外国籍の子どもには義務教育は適用されない」という概念だけが残ったように思われる。しかし、今の子どもたちの状況を考えると、本当に外国籍の子どもには義務教育の対象外という解釈は適当なのであろうか。実際には、第一節でみてきたように不就学という深刻な問題も起きているのであって、戦後まもない状況において決められた、「日本国民だけの義務教育」はもはや通用しなくなっているといえることができる。戦後当時の教育体制を形式的にそのまま受け継いでいくのではなく、今を生きている子どもたちの未来を考えた体制をこれからつくっていくべきではないだろうか。日本にはその責任や義務があると私は考えている。

（二）就学への働きかけ

次に、現在の外国人の子どもへの就学に関する教育委員会や学校の動きについて考えていきたいと思う。学齢期になる外国人の子どもへの就学に関して教育委員会は、一般的に次のような順序で働きかけを行っている。外国人の子どもの場合、義務教育に対する就学義務はないため日本人の子どものように「就学通知」をだすことはせずに、外国人登録原票をもとにして、さきほど第二節にもでてきた「就学案内」を入学する前の年の10月頃に子どもの保護者に送る。就学案内の内容は、就学を希望する場合には教育委員会学務課に出頭することや、健康診断を受けることなどが明記されている。(7)

子どもを就学させる気のある保護者はその「就学案内」にもとづいて、「外国人登録証明書」と「外国人児童生徒入学申請書」を市町村の教育委員会に提出する必要がある。現在の日本では当然のごとく就学の申し出があった場合、教育委員会では許可しなければなら

ないことになっている。そしてそのあとに「外国人児童生徒入学許可通知書」を受け入れ校に送付しているところが多いのだが、実際にどの学校で受け入れるのかは、受け入れ態勢や通学の条件などを考慮して、教育委員会が決定するケースが多いようである。

つまりまだ、子どもたち（保護者たち）が通いたいと思う学校に必ず通えるというわけではないのが現状となっている。しかし、つい最近までは受け入れ態勢が整っていない、教師側の準備ができていないなどを理由に外国人の子どもの入学受け入れを拒否していた学校も多かったのだが、こうした一連の動きによりさすがに最近では受け入れを拒否するところはなくなってきたようだ。

ところが、この「就学案内」にも思わぬ問題点があった。最近ではますます外国人労働者の流動化が盛んになってきているので、転居後に外国人登録をしていなかったために「就学案内」が届かなかったという事例も少なくないのである。また、外国人登録をしていない場合（ここではおもに超過滞在外国人の子ども）には当然「就学案内」は届かないので、学校に通っていない子どもが多いのが現状だ。

また、さきほどは就学案内を送られてきた人のうち、子どもを就学させる気のある保護者の例を挙げたが、それ以外の、何もリアクションを起こさない人たちの場合はどうなるのか。その場合、教育委員会はなぜ就学の手続きをしに来ないのかと尋ねたり、事情を把握するために戸別に家庭訪問をするようなことはしない。そのおもな理由は、「外国籍の子どもには義務教育が適用されないので、そこまでする権限がない」というものである。

外国人の子どもにも日本人の子どもと同等な教育を与えるとはいつているものの、入学の案内だけ送っておけば良い（それも外国人登録をしていない子どもは含まれない）また、教育委員会のほうから外国人の子どもや親に公立学校への就学について積極的に働きかけるのではなく、向こうから就学の希望がでてきたらうまく対応すれば良い、という日本側の外国人の子どもの義務教育への就学支援への対応にはとても違和感がある。「義務教育が適用されない」ことを言い訳にした、その働きかけは非常に形式的であるということができるだろう。

外国人の子どもにも教育の支援をすと言っても、その前の段階である就学の機会の保障をしっかりとしないと全く意味がないように思われる。外国人の子どもに対する教育の第一段階はこの“就学の保障=教育の機会の確保”にあるはずであり、教育を受ける機会の保障は子どもの基本的な権利の一つである。受け入れる立場の日本としては、ただ決まりどおりに就学に関する問題を機械的、形式的に処理していくのではなく、教育の機会の確

保が子どもたちへの教育に繋がるのだということについてもっとよく念頭において、その対応をしていく必要があるのではないだろうか。

(三) 顕在化しつつある今後の課題

教育委員会や学校の、外国人の子どもに対する就学への働きかけがいまだに形式的であることは説明したが、ここからは、就学への働きかけや支援におけるこれからの課題はどのようなものであるのかについて考えていきたい。

まず、就学案内を送ったあとはそれぞれの保護者や子どもからの反応を待つだけという教育委員会の対応に課題がある。この段階のままで放置しておくということは、学齢期の子どもがいることがわかっているのに、その子どもたちの就学の機会をみすみすこちら側から奪ってしまうことにもなりかねない。就学案内に対して何も反応が無い場合、外国人登録の住所に実際にはもう住んでいないというケースも多いようであるが⁽⁸⁾、それでも「義務教育が適用されないので、そこまでは権限がない」と尻込みをするのではなく、教育委員会の側からもう一步踏み込んで子どもやその保護者たちに働きかけていくことが必要である。また、子どもたちの現在の住所を把握するだけでも、不就学という最悪の事態を回避することに少くくは役立つはずだ。

そして次に、就学の手続きをする際に子どもの保護者は「外国人登録証明証」を教育委員会に提出しなければならないことはさきほども説明したが、ここにも新たな課題がある。

これは、ほとんどの教育委員会が本人確認（氏名、年齢など）と住所を確認するために提出を求めているものであるが、この外国人登録証明証の提出に関するこの問題の一つとして、オーバーステイなどの不法滞在をしている親が、その発覚を恐れて子どもの就学手続きをしに来なくなることがある。実際に、子どもの就学相談で訪れた親が外国人登録証明証の提示を求められて、「忘れたからまた出直す。」と行って、そのまま二度と現れなかったという話もある。⁽⁹⁾

このことから、教育委員会側が、就学の手続きをする際に外国人登録証明証の内容を確認するのは、子どもの教育を受ける権利を侵害することにもつながると言えるだろう。親が不法滞在だからといって、子どもの教育を受ける権利が奪われることがあってはならないはずである。この問題は、教育委員会にとってのこれからの大きな課題となるであろう。

さらに言えば、本人確認と住所の確認だけならそれ以外の書類でも可能なのではないだ

ろうか。このことを受けて、一部の自治体では「外国人登録証明書の提示は求めない」という動きも出始めているようだ。(10) しかし、いまだに多くの地域ではこの課題についての取り組みは行われてはいないのが現状である。

ここまでは、就学の手続き段階の課題について論じたが、では、仮に外国人の子どもを受け入れた場合の、学校や教育委員会の支援に課題はどのようなものか。実際、これにもたくさんの課題が潜んでいる。

まず、外国人の子どもたち（特に途中で外国から来た子ども）がいきなり日本の学校に放り込まれ、普通に学校生活を送ることはほぼ不可能である。第一章でも述べたように、日本語の問題、生活習慣の違いや友達関係など、私たちの考えが及びもしないようなところで彼らはさまざまな壁にぶつかっているのだ。その子どもたちを受け入れる側の学校の対応という、そのほとんどがいまだ受け入れ態勢が整ってはいずに、外国人の子どもをサポートできる環境にないのである。

第二項のとおり、外国人の子どもの受け入れ自体を簡単に拒否する学校は少なくなっているものの、これでは何の対応やサポートも出来ない状態であるにも関わらず、体裁を取り繕うために、ただ受け入れだけはしていることになる。それではその子どもが学校に来なくなり、ほとんど不登校もしくは不就学状態になってしまうことは目に見えている。

また、私が話を聞いたある教育委員会の指導主事の方の話によれば、

「外国人の子どもが不登校になったとしても、学校に在籍している以上は日本人の子どもと平等に、学校に来るようになんらかの働きかけはしている。日本人の子どもじゃないからといって差別するようなことはしていません。」

ということだった。しかし、私はこの対応にも疑問を持っている。学校生活をおくるなかで、外国人の子どもたちが抱える問題はほんとうにさまざまであり、日本人の子どもとはまた異なったサポートが必要なことはわかりきっているはずである。それなのに、不登校になってしまった場合にも、「日本人の子どもと平等にただ学校に来るように促す、それなら差別扱いにはならない」というのはどこか間違っているのではないだろうか。

日本人の子どもも外国人の子どもも同じ教育を受ける権利をもち、平等であることには間違いがないが、ただ平等に扱えば良いという考えは、平等という言葉を履き違えた無責任

な考えなのではないだろうか。このように、受け入れる側の学校や教育委員会の対応のな
かにも、これからの課題が山積みとなっているのである。これに関連して、第三章では外
国人の子どもを多く受け入れている学校の新たな取り組みについて紹介したい。

第四節 「子どもの教育を受ける権利」を考える

子どもの教育を受ける権利についていうと、日本国憲法第 26 条 1 項で「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」とされ、同条の 2 項においては「すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育はこれを無償とする」としている。これを受けるかたちで、教育基本法第 3 条 1 項は教育の機会均等を「人種、信条、性別、社会的身分、経済的地位又は門地によって」の差別をすることなく保障しているのである。

これらが日本における義務教育の法的規定であるが、しかし、これらの教育の権利や義務についての法律は、「国民」に限り有効とされている。現在の日本では、この「国民」のなかには外国人は含まれていないので、前の第三節においても論じたが、これらの規定は外国人の子どもたちには適用されない。ゆえに、外国人の子どもには義務教育が適用されていないのである。しかし、権利の性質上でいえば、日本国民だけに限らず、在留する外国人にも適用されるべきだ、という考えが現在の世界的な通説となっている。(11)

そもそも、なぜ日本が外国人（籍）の子どもの教育について日本の学校においても受け入れなければならないのか。その問いについて法的な理由を言えば、まず日本が 1979 年に批准した「経済的、社会的および文化的権利に関する国際規約」、いわゆる「国際人権規約」にある。

この「国際人権規約」の第 13 条には、「初等教育は義務的なものとし、すべての者について無償のものとする」と規定されているので、日本人の子どもに限らず、外国人の子どもに対しても教育を受ける権利があることを保障しているのである。しかし、日本における行政の対応は、先ほどの第三節で考察してきたようなありさまであるので、学校教育を必要としている子どもたちのニーズに応えられているとは考えられない。とてもこの国際人権規約の内容が活かされているとは考えられないのが現状といえるだろう。

また、日本は「児童の権利に関する条約」を 1994 年に批准していて、世界では 158 番目の締約国となっている。この条約の第 2 条では、「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、種族的もしくは社会的出身」などを理由とする差別を禁止して、同条約に掲げる“すべての権利がすべての子どもたち”に保障されることを規定している。

この条約のなかにある教育の権利について書かれた第 28 条と、教育の目標について書かれた第 29 条に関する規定においても、子どもの教育についての差別が禁止されることにな

っている。ここでも外国人の子どもにも日本人の子どもと同等な「教育を受ける権利」があることを保障している。こうした“すべての子どもたちに教育を受ける権利がある”と規定している条約や国際法を日本が批准しているということ自体が、外国人の子どもを日本の学校での受け入れることの義務や必要性のゆるぎない根拠になっているのである。

しかし、日本はこれらの条約を批准してからもうすでに10年以上経過しているというのに、いまだに外国人の子どもに対する教育を受ける権利は保障されていない、というよりも侵害されているようにさえ思える。ただ条約を批准しているだけで、子どもたちの権利は現実的には行使されてはいないのだ。

一般的に、条約を締結した国の政府は国際社会に対する関係において、この条約に法的に拘束されることになる。したがって「子どもの権利条約」が定めている権利を実現するために、新しい立法や法の改正を行ったり、それまでであった制度の見直しをしたりする責任がありはずなのである。実際に、日本よりも早く1991年に条約を批准した韓国は、子どもの保護に関する労働法の規定を改正したり、子どもの権利を充実させるために家族法改正に取り組んでいるのである。ところが日本政府は条約を批准するときに、「新たな立法は一切不要。」という立場をとった。(12) 国際社会に認められたい一心で内容についてあまりよく考えずに条約を結び、そのあとは日本で暮らす外国人の権利が侵害されていても、それによって困っている人がいたとしても政府が知らん振りをしているというのはいくらも無責任な態度ということができよう。

日本が「国際人権規約」や「子どもの権利条約」などの条約を批准した以上は、そのことに責任を持ち、子どもたちの権利が実際に行使されるようにするべきである。そして、これからは日本に暮らす外国人やその子どもたちがより暮らしやすいように、場合に依じて制度を変えていくなどの工夫をしていく必要があるはずである。

以上が「外国人の子どもが教育を受ける権利」についての法的な根拠であるが、法律上のことばかりを考えて、外国人の子どもたちの教育を受ける権利や意味を考えていくというのはいくらか問題がある。すべての子どもに教育を受ける権利を保障することは、それ自体がとても意味のあることなのではないだろうか。

私は、外国人の子どもに教育を受ける権利を保障して、日本側が学校で積極的に受け入れていくようになれば、日本にとってもプラスになることがあると考えている。ごく普通に、違うバックグラウンド(文化・言語)をもった子どもが学校にいて、周囲にいる日本人の子どもたちのなかでも自然に異文化理解がすすんでいくという可能性は十分に

ある（日本人の子どもへの働きかけについては、第三章や第五章第一節でも論じる。）

過度に違いを強調するのはかえって差別や偏見を引き起こしかねないが、外国人の子どもと日本人の子どもが学校において同じ時間を共有することで、お互いに“多少違っていてもお互いのことを理解し合える、尊重しあえる”ようになることは可能だと思う。このような、自分とは異質なものを理解する、尊重するという大事な考えを、今の日本の学校では子どもたちに十分に教えることができていないのではないだろうか。

このように、「子どもの教育を受ける権利」をについてもう一度見つめなおし、外国人の子どもにとってはもちろんのこと、日本人（の子ども）にとっても、学校で外国人の子どもを受け入れてお互いに尊重し合えるようなシステムをつくっていくことは、今後の日本にとって有益なことでもあり、同時に早急に対応していく必要があることなのだ。

(注)

(1) 総務省行政評価局ホームページ「行政評価・監視結果」

http://www.soumu.go.jp/hyoka/kohyo_f.htm

(2) 太田晴雄、坪谷美欧子「学校に通わない子どもたち」(宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育』東京大学出版会、2005年)22頁。

(3) 文部科学省ホームページ

<http://www.mext.go.jp>

(4) 宮島喬、太田晴雄「外国人の子どもと日本の学校」(宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育』東京大学出版会、2005年)3~4頁。

(5) 文部科学省ホームページ「不就学外国人児童生徒支援事業について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/06/05072601/002.htm

(6) 小内透『日系ブラジル人の定住化と地域社会』、御茶ノ水書房、2001年、3頁。

(7) 宮島喬「学校教育システムにおける受容と排除」(宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育』東京大学出版会、2005年)47頁。

(8) 読売新聞、2005年6月11日号。

(9) 宮島喬『共に生きられる日本へ』、有斐閣、2003年、187~188頁。

(10) 宮島喬「前掲論文」 52頁。

(11) 手塚和彰『外国人と法(第3版)』、有斐閣、2005年、331頁。

(12) 藤本美枝「子どもの権利条約からみた外国人の子どもの権利」

(自由人権協会編『日本で暮らす外国人の子どもたち』明石書店、1997年)189頁。

第三章

新たな学校の取り組み 横浜市立いちょう小学校の取材をもとに

- 第一節 学校の概要と受け入れ状況
- 第二節 国際教室での指導
- 第三節 日本語教育とその課題
- 第四節 “多文化共生” にむけての環境づくり

第一節 学校の概要と受け入れ状況

前の第二章では外国人の子どもの就学に関して、教育委員会や学校側の対応の問題点を明らかにしたが、実際にはこの課題に直面しつつも前向きに取り組んでいる地域（教育委員会、学校、自治体）も最近少しずつではあるが増えている。

今回の論文のなかでも重要なポイントとなる「外国人の子どもと学校教育」の現状について知るため、外国人の子どもに対する受け入れ態勢や指導への取り組みが他の地域よりもすすんでいる義務教育段階（小・中学校）の学校を調査することにした。そこで、外国人の子どもが他の地域よりも多数在籍している、日本語教育・多文化共生教育を推進している「横浜市立いちよう小学校（横浜市泉区）」において取材を行った。(1)

まず学校の概要であるが、横浜市立いちよう小学校は、かつては田園地帯の広がる農村地帯であったが、昭和40年代にいちよう団地が建設されて急激に人口が増加した。それにともない昭和48年5月に開校した。一時期は児童数が2000名を越えるほどの大規模校であったが、現在は208名の小規模校となっている。

そして、いちよう小学校は現在、文部科学省の「帰国・外国人生徒とともに進める教育の国際化推進地域」のセンター校に指定されており、資料によると全校生徒が208名なのに対し、外国人児童生徒数は75名で全体に占める割合は36%と非常に高い割合となっている（2005年5月現在）。国別でみていくと、ベトナム45名・中国19名・ラオス4名・カンボジア3名・タイ1名・ブラジル1名・フィリピン1名・ペルー1名となり、そのほかにも外国につながる児童が28名在籍している。ということは、外国籍の子どもと外国につながる子どもを合わせると75+28=103となり、これは全児童のおよそ49%を占める割合となる。ちなみに、この“外国につながる児童”というのは、日本国籍を持ってはいるものの、両親が外国人または片親が外国人で血統を外国にさかのぼることができる子どもを意味している。

なぜこんなにも外国人の子ども（とくにアジア系の子ども）の在籍数が多いのかというと、とりにある大和市に平成10年まで「インドシナ難民定住促進センター」があったことが大きな背景にあるという。センターを出たインドシナ難民の人々が、いちよう小学校のすぐそばにあるいちよう団地に住むようになり、その人たちの子どもがいちよう小学校に通学するようになったのである。このいちよう団地は神奈川県内で最大の県営住宅団地であり、総世帯数3648戸のうち外国籍世帯数が604戸と全体の16.5%となっている（2004年9月現在）。最近では、定住化するようになった難民の人々が外国にいる家族を呼び寄せ

たり、中国残留孤児の人が家族と一緒に帰国して来たり、中南米からやってきた日系人の人たちがいちょう団地に入居するようになり、結果的に平成元年頃から徐々にその家族である子どもたちが学校に増え始めているというのが現状である。校長先生のお話によると、戦争や政治的な関係で自分の国にいられなくなり日本へ避難してきた人たちがいちょう団地にはとても多いということだった。

外国人の子どもの受け入れに関しては、第二章でも紹介した「外国人児童生徒入学許可通知書」を持っていけば基本的には誰でも入学できることになっている。しかし、前にも説明したとおり、この許可書は外国人登録していないともらうことができないので、不法就労外国人（オーバーステイ）の子どもたちは就学することはできない。実際、現在のいちょう小学校にはそのようなオーバーステイの子どもはいないという。横浜市泉区という場所からしても、オーバーステイの外国人が多く住んでいるということはほとんどないという現状なので、この学校では第二章のなかでもふれたような学校に受け入れられないオーバーステイの子どもたちの問題は起きてはいないという。

この小学校に在籍しているのは、日本に定住化している外国人の家族の子どもがほとんどなので、日本で生まれ育った子どももかなり多く存在する。彼らは日本語もよく話せるし、社会的には日本が“自分の国”ということができるかもしれない。しかし、日本語は上手に話せても勉強についていくことができるような(学習言語)レベルではなかったり、またそれ以外にも生活上のいろいろな問題があるので、そのあたりをうまくカバーできるような指導が学校では必要なのではないか、というのが共通した先生方の意見だった。

また、日本以外の国で生まれてその国でしばらく育てられて、小学校に入学するくらいの年齢になってから日本にやってきた子どももかなりいる。その子どもたちには当然、基礎的な日本語の指導をする必要があり、いちょう小学校では、おもに低学年(1~3年生)の子どもで、日本語指導が特に必要と思われる子どもへの日本語教育を、学校に設置されている「いちょう日本語教室」でとても丁寧に指導している。(この日本語教室での具体的な日本語教育については第三節で述べる。)

途中で外国からやってくる子どもは、定住者の呼び寄せ家族であることが多い。なので、両親の仕事の関係や親戚を頼ってある日突然学校にやって来たり、また突然なんの知らせもなく母国に帰ってしまう生徒も少なくない。背後にさまざまな問題を抱えているケースも多いので、先生方にとっても子ども一人ひとりの状況をことこまかに把握するのがとても難しいようである。また子ども本人にとっても日本にやって来た当初は、文化や言語の

違いに困惑すること多いが、学校側の受け入れ体制がしっかりしていることもあり、友達や先生との関わり合いのなかで自然に打ち解けていくようである。日本語の能力に関しては、最初は全く話せない子どもでも日本語指導や学校生活のなかで生活に必要な日本語はほぼ1年ほどで身につくが、やはり勉強をするうえでの学習言語としての日本語を習得することが大きな課題であるという。

取材に伺った日の前日にも、生徒の一人が「自分の親戚だから学校に入れてほしい。」と言って急にある男の子を連れてきたようで、今後の指導内容やカリキュラムの編成など、先生方もこの日はその男の子の対応に追われてかなりお忙しい様子だった。そばで見ていると、外国人児童の教育担当の先生は生徒の親御さんともかなりこまめに連絡を取り合っていて、その子ども一人ひとりの家庭環境などの情報をつねに把握して、生徒の指導につなげているということがよくわかった。また、担当の先生だけでなく他の先生方も外国人児童生徒の情報を一人ひとりとてもよく共有されていて、学校全体で熱心に外国人の子どもに対する教育に取り組んでいるという姿勢がとてもよく伝わってきた。

第二節 国際教室での指導

神奈川県では、帰国及び外国籍児童生徒が、すみやかに日本の小・中学校の学習および生活に適応し、さらにその特性を十分に活かせるように、受け入れ指導、適応指導の充実を図るために平成4年度から国際教室を設置している。設置にあたっては、日本語指導が必要な外国人児童生徒が5名以上で原則として担当教諭を1名配置して、20名以上で2名配置することになっている。横浜市(平成16年度)では、小学校32校、中学校16校、合計48校に国際教室が設置されている。

国際教室の目的は、横浜市教育委員会「国際教室配置校実施要領」によれば以下の通りである。

- (1) 外国から日本に編入した外国人児童生徒の学校教育への適応を促進するとともに、外国人児童生徒一人ひとりの個性の維持伸長を図る。
- (2) 外国人児童生徒に対する教育指導の実践及びそのための研究を推進することにより、その成果を学校教育に反映させる。

(山脇、2005 : p. 113)

いちょう小学校においても、基本的に外国人児童生徒は日本人生徒と同じクラスに在籍しているが、外国人児童生徒のために、「国際教室」が設置されている。そこでの指導内容は下記のようなものである。

初期指導

基礎の日本語指導

総合的な日本語学習

教科支援学習

生活適応指導

多文化共生教育(日本文化理解、母国文化理解)

(学校の資料より)

からは、おもに日本語がほとんどわからない状態の子どもたちに対する指導となっていて、国際教室担当教員が通級指導、入り込み指導、特別指導を行っている。ある程度日本語が理解できている子どもには教科支援学習という、普通の授業ではついていけなかったところやわからなかったところを放課後などに「国際教室」で補習するという指導(取り出し授業)を行っている。の多文化共生教育というのは、外国人(英語圏の人

などさまざま)の先生が学校に来て、言葉や文化を教えるといった内容のものや、世界の料理を紹介する集会、PTA主催の母語教室の開催などがあげられる。この授業には日本人の子どもも参加していて、国際教室担当の先生によれば日本人の子どもも一緒に参加することにとっても意味があるのだという。この章の第4節でもふれるが、外国人の子どもだけに母国の言葉や文化を教えようとするのではなく、日本人の子どもたちも巻き込んだ形でいろいろな文化について知る機会を設けることが、真の多文化共生教育といえるのではないだろうか。

この国際教室での指導の中で、私が特に興味をもったのは、 の生活適応指導である。先生に伺ったところ、日本で生活していく上での生活習慣の基盤を確立させるための指導で、たとえば爪の切り方や耳掃除の仕方など、生活するのに必要なことの基礎を子どもたちに教えているということだった。外国人の親御さんのなかには、日本で生まれ育っていないのでこういった衛生面での生活習慣を知らず、家庭でも子どもに教えないというケースが多いそうである。他には、日本語がまだよくわからない子どもにいきなり学習的な日本語を教えるのではなく、「買い物に行くときに使う言葉」など生活するうえですぐ役に立つ、かなり実用的な日本語を教えるのもこの生活適応指導には含まれている。

こんなに細かいことまで一つずつ教えていくなんで大変だなと思ったが、私はこの生活適応指導が子どもたちの生活の基盤としてとても大切なのではないかと考えている。学習的な日本語指導ももちろんであるが、まず生活に必要不可欠で実用的な日本語を教え、日本で暮らすうえでの生活習慣を教えることは、子どもたちの日本での生活の支援の第一歩になるので、このような“生活をするための教育”も外国人児童には欠かせない重要な教育なのである。実際に、外国人の子どもを受け入れた後に多くの問題が顕在化する例も少なくない。「病気になっても病院に連れていかない」、「伝染病の知識がない」など、生活習慣や保健衛生上の考え方の違いなどのため、親とのトラブルが起きたケースもある。(2)

このように、いちょう小学校における国際教室での取り組みはかなり前進的であり、多様性をもっているが、まだまだこれからの課題は多いという。その主な課題は、国際教室担当として割り当てられる教員の数が少ないことにある。これはいちょう小学校に限ったことではなく、国際教室を設置しているすべての学校にあてはまることであろう。

前にも述べたとおり、神奈川県における国際教室設置校は48校であり、日本語指導が必要な外国人児童生徒が5名以上で原則として担当教諭を1名配置、20名以上で2名配置されることになっている。現実に国際教室担当教員が2名配置されているのは、小学校6校

と中学校 3 校の合わせて 9 校だけであるが、果たしてこの日本語指導が必要な外国人児童生徒 20 名以上で教員 2 名配置という規準は的確なのであろうか。かなりきめ細かい指導や支援が必要な 20 名の児童に対して 2 名の教員というだけでも少ないと感じるはずだが、いちょう小学校にいたっては 80 名以上の外国人児童が在籍しているにもかかわらず、やはり国際教室担当の教員は 2 名だけなのである。当然、担当の教員だけではとても手が回らないので、学校の教員全員が一丸となって外国人児童への対応に取り組んでいる。

教員全体が連絡を取り合い協力する体制は必要不可欠であるが、国際教室の担当教員が少ないことにより、現実的には教員一人ひとりが手一杯になり、指導に関して問題が起こりうる可能性が高いと思われる。

宮島喬によれば、宮島がインタビューをしたある学校の教員は

「(人手が足りずに)不十分な教育しか提供できず、子どもの将来を思うと
心が寒くなる」

(宮島、2003 : p .125)

と語ったという。

いちょう小学校においても国際教室担当教員は、普段の子どもたちに対する教育や生活の指導以外にも、保護者と連絡を取り合うなど他にも仕事は多岐にわたる。担当の教員が増えれば今以上に「多文化共生の学校づくり」というこの学校の目標にむけての取り組みがスムーズに行われるのではないだろうか。そして、いちょう小学校だけではなく、他の国際教室設置校やさらにはまだ設置されていない学校のさらなる発展のためにも、今後において国際教室担当教員が 2 名までという上限が無くなり、その学校の状況に合わせて的確な人数が配置されるように配慮がなされることを期待したい。

第三節 日本語教育とその課題

いちょう小学校における普通の授業や「国際教室」以外での日本語教育としては、まずおもに日本語がまだあまりわからない低学年の子どもを対象とした「いちょう日本語教室」がある。この日本語教室は横浜市教育委員会が市内の4校（本町教室・豊岡教室・川上北教室・いちょう教室）に設置しているもので、週に2~3回、英語・中国語・スペイン語・ベトナム語・カンボジア語等がわかる日本語指導協力者が教育委員会から派遣され、母語を用いて子どもたちの日本語の初期指導にあたっていて、子どもたちがここに通うのは原則として、1年間の期限付きとなっている。なお、この日本語教室には近隣の小学校からも日本語指導を必要とする児童生徒が通級している。

「いちょう日本語教室」には現在、中国語・カンボジア語・ベトナム語のわかる日本語指導協力者のかたが在籍している。日本語教室は放課後に授業を行っていて、私が日本語教室の授業を見学させていただいたときには、それぞれ中国語、ベトナム語を話せる指導協力者のかた2人が3~4人の生徒に授業をしているところであった。教材の内容を見せてもらおうと、あるベトナム人の子どもは絵に描かれている物の名前を日本語で書く（たとえば「りんご」「パンダ」など）というかなり初歩的な日本語の勉強をしていたが、日本語を話すこと自体はずいぶんできるようで、隣にいた指導協力者の方とも時々母語を交えつつも、日本語で楽しそうに話をしたりしていた。指導協力者の方にお話を伺うと、

「子どもたちは日本語を覚えるのがとても早く、いつも驚いています。

日本語教室では勉強の指導をするのはもちろんですが、おしゃべりの相手になることもよくあります。日本語や母語でおしゃべりをしている時は、子どもたちもとっても楽しそうですよ。」

ということであった。まだ日本語に不慣れな子どもにとっては、「いちょう日本語教室」という学校のなかにある空間で母語を使ったりおしゃべりをするということが、普段のストレス解消にもなっているようだ。

このほかにもいちょう小学校では地域と連携した日本語教育を行っている。平成13年に「学校外教育団体との連絡協議会」を発足させ、同年6月には協議会に参加しているNPO法人神奈川県インドシナ難民定住援助協会と社会法人国際日本語普及協会＝アジャルトが、いちょう小学校を会場にして「子どもの日本語教室」を15回にわたり開催した。この企画

は初期指導の必要な児童生徒に日本語の専門家による系統だった日本語指導を行うものである。平成14年には、保護者に対する教室も合併し、文化庁の「学校の余裕教室等を活用した親子参加型の日本語教室の開設事業」のモデル地域に指定された。これに続き、現在もNPOと学校の共催による「親子の日本語教室」が開催されている。

このほかにもいちょう小学校ではボランティアによる日本語教室も盛んに行われているが、その詳しい取り組みについては次の第四章で述べることとする。また、毎年夏休みには一般からもボランティアを募集して、夏休み中の子どもたちの日本語指導に力を注いでいるということである。このようにいちょう小学校では日本語指導の必要な児童に対する学校内外による支援の体制が整いつつあるが、この日本語教育にもこれからの課題が存在しているのも事実である。

まずは前にも述べたように、日常会話としての日本語と学習言語としての日本語の習得の違いの問題がある。普通に生活していくうえでの会話程度の日本語であれば、最初はまったく日本語がわからない子どもであっても学校に通い、友達と付き合ううちに半年から一年ほどで習得してしまうが、読んだり書いたりする力や学習に参加するために必要とされる日本語（学習言語）は多くの子どもにとってそう簡単に習得するのは難しい。かといって学習言語としての日本語を習得できないまま放置すれば、すぐに授業の内容を理解することができなくなり、すっかり自信を失くして学校に来ることをあきらめてしまう可能性すらある。

いちょう小学校では、将来的にそのまま日本に定住する予定の子どもが多いこともあり、「聞く」「話す」に加えて「読む」「書く」という学習言語としての日本語能力を大切にしている。普通の授業でも文章を読んだり書いたりなど、日本語で自分自身を表現するための力を身につけさせるような工夫をしているという。このように、学習言語をいかに習得させて、日本で生きていくための子どもたちの力として身につけさせることができるかが今後指導をしていくうえでの課題となっている。

また、“共生言語としての日本語”を念頭において教育をすすめているものの、担当の先生によるとこれとは反対に、子どもの母語喪失による親子のコミュニケーションの断絶も起きているそうである。

第一章でもふれたが、これは子どもが学校で日本語を習得していき、徐々に母語を忘れるようになると、母語はわかってても日本語があまりわからない親との意思の疎通ができなくなるというものである。日常会話程度なら、日本語でも母語でもどちらでも使えるけれ

ど、子どもが高学年になり親に「悩みなど真剣な話を相談したい」となった時に、「深いところまで掘り下げて話をするための言語がない」という事態に陥ってしまうという問題も実際に子どもたちとその親の間に生じている。

いちょう小学校でもこのコミュニケーションの断絶の問題を当面の課題として捉えていて、NPO と共同して「親子の日本語教室」を開催したり、保護者による「母語教室」を実施するなどの試みを始めている。日本語だけでなく母語も、子どもだけでなく保護者にも学習の支援を積極的にしていくことが、外国人の子どもを受け入れる学校のこれからの課題の一つになっていくようである。

第四節 “多文化共生” にむけての環境づくり

いちょう小学校では、多文化共生の学校づくりのために、「子ども一人ひとりが安心して、豊かに暮らせる学校づくり」目標に掲げ、その実現を目指している。そのなかでも、さきほどの第二節の国際教室においても紹介した多文化共生教育への取り組みが近年盛んに行われている。

具体的には、まずは子どもたちに自分の母国の文化や習慣を知ってもらい、それを大切に思えるようにする授業づくりである。子どもたちの母国やつながりのある国の歴史をそれぞれに調べさせて発表させる授業では、「それぞれの国の戦争について」がテーマになったそうである。というのも外国人児童たちの多くは、中国残留夫人や残留孤児の子どもの子孫であったり、ベトナム戦争で敗れた南ベトナムの人々、カンボジアのポル・ポト軍事政権から逃れてきた難民の人たちの子どもであり、直接戦争とつながりのある子どもであるからだ。

このテーマに関して、子どもたちが親や祖父・祖母たちにインタビューとして話を聞くことにより、「自分がどうしてベトナムで育って、日本に来たのかがわかった」というカンボジア人の子どもや、中国残留孤児であった自分の祖父のことを知り、心配するようになった子どももいたそうである。⁽³⁾ また、この授業は日本人の子どもたちも日本の戦争や原爆について知る良い機会になったこともあるが、それ以上に、どうしていちょう小学校には外国につながる子どもが多いのかについて、それぞれの国の歴史的背景と共に知ることができ、友達に対する理解がよりいっそう深まることにつながるという利点もあった。

次に、多文化共生教育としての授業は、なにも外国の文化や習慣についての勉強だけではないということを私はこのとき初めて知った。外国人の子どもたちに自分の国について知ってもらい、大切にしてもらおうと同様に、日本人の子どもたちに対しても日本の文化や伝統を知り、大切にしてもらおうという取り組みが授業のなかでなされているのである。例えば、和太鼓や琴など日本の伝統的な楽器について、勉強して実際に演奏する音楽の授業などがある。外国人の子どもも日本人の子どもも分け隔てなく現在自分が住んでいる日本の文化について知り、大切にしたいという思いが芽生えるようにとのことでこのような取り組みが始められたそうである。

多文化共生教育のためには、このように「外国人の子どもたちも日本人の子どもたちも区別することなく、いろいろな国の歴史や文化、伝統を知り、みんなで共有していこう」という環境づくりがとても重要なのではないかと私は考えている。取材のときに校長先生

や国際教室担当の先生がそろっておっしゃっていた「外国人児童の問題だけで考えるのではなく、日本人児童も巻き込んだ教育」がまさしくそれであると思う。

そのためには当然、日本人の子どもに対する教育指導が今後は重要視されていくのではないだろうか。いちよう小学校のように、全児童に対する外国人児童の割合が多い学校では普段の授業の中で日本人の子どもも巻き込んだ形の教育が比較的展開しやすいかもしれないが、ごく一般的な日本人の子どもがほとんどの割合を占める学校においてはどうか。より一層の努力で日本人の子どもに対する国際理解教育を進めていかなければならないはずである。この日本人の子どもに対する教育については、第五章でも自分の考えをまとめていく。

この学校の多文化共生にむけての環境づくりはそれだけではなく、子どもたちの保護者との連携や地域のボランティアとの連携にも力を注いでいる点にも注目したい。取材に訪れたときにも、国際教室にはいろいろな国に関するもの（民族衣装や人形、伝統行事に使う道具など）がたくさん置かれていた。校長先生によると、子どもたちの保護者が持ち寄ってきたり、提供してくれたりするものだという。保護者たちと学校側とのつながりはこれだけではなく、外国人児童の親（外国出身者）が2000年に初めてPTA会長になったこともあり現在にいたるまで盛んに行われているのである。母語教室（中国語）を生徒の母親や家族が学校に協力するかたちで始め、そこに外国人児童たちが通うなどの活動もある。2004年度のPTA役員のなかにも何人かは外国人児童の保護者が入っているなど、保護者との連携はまだ始まったばかりのようだが、子どもたちの多文化共生教育にとっては、学校と保護者のつながりは今後欠かせないものになるはずである。

ボランティアの活動については次の第四章で取り扱うのでここでは省略するが、地域ボランティアとの連携もつい最近始まったばかりのようである。しかし、ボランティアとの連携により、子どもたちの情報をお互いに交換しやすくなったり、学習への支援がさらにスムーズになるなどの利点が多くみられる。

このように、いちよう小学校における多文化共生の学校づくりは、「外国人児童だけで考えるのではなく、日本人児童も巻き込んだ教育」という方針の学校の中での環境づくりから、保護者や地域ボランティアとの連携という、学校の外とのつながりを大事にした環境づくりまで実に幅広く行われているのである。

多文化共生社会についていろいろな議論がすすんでいる昨今であるが、このいちよう小学校の事例のように、まずは子どもたちのことを中心に考えて、外国人の子どもと日本人の

子どもとを分け隔てることなく、「いろいろな国の歴史や文化をみんなで共有していけるような環境づくり」を学校や家族、地域が一緒になって進めていくことが一番大事なのではないかと私は取材を通して考えるようになった。

そして、その実現のためにはまず私たち日本人が、外国人の子どもの教育についての問題を学校や教育委員会だけに任せようとする態度を変えなくてはならない。外国人の子どもを受け入れている学校内だけの問題とするのではなく、自分たちの暮らす地域全体や日本全体の問題として捉え、その解決策や今後の対応を考えるなど、一人ひとりが問題意識をもつことが必要なのではないだろうか。

次の第四章では、こうした外国人の子どもたちへの援助に取り組んでいる地域ボランティアの活動に焦点を当てて、地域のボランティアが子どもたちにどのような援助ができるのか、そしてその可能性について考察していきたい。

(注)

- (1) 2004年12月16日に横浜市立いちよう小学校にて取材を行い、国際教室担当の教諭の方にお話を伺った。
- (2) 佐藤郡衛「子女の教育問題」(駒井洋編『新来・定住外国人がわかる辞典』明石書店、1997年)177頁。
- (3) 高橋亨「自分のルーツを大切にした授業づくり」(山脇啓造+横浜市立いちよう小学校編『多文化共生の学校づくり 横浜市立いちよう小学校の挑戦』明石書店、2005年)123~125頁。

第四章

地域ボランティアの果たす役割と可能性とは 取材・活動体験をもとに

第一節 多様化するサポートのかたち

第二節 活動内容

第三節 “居場所”への期待

(一) 子どもたちの様子から見えてくること

(二) 学校との連携

(三) これからの課題

第一節 多様化するサポートのかたち

第三章では外国人の子どもを積極的に受け入れ、日本人の子どもも外国籍の子どももすべて巻き込んだ形での多文化共生を目指そうとしている学校の取り組みについて考察したが、学校以外での外国人の子どもへのサポートはどのような展開をみせているのだろうか。第三章のなかでも学校と地域ボランティアの連携は必要であると述べたが、それは具体的にどのような効果が期待できるのであろうか。

この第四章では、外国人の子どもたちをサポートする地域ボランティアの活動に着目して、上記の二つの疑問以外にも地域ボランティアの果たす役割と、その活動が子どもたちの“居場所”づくりへの手助けになる可能性があるのかについて考察していきたい。

まず第一章でも述べたように、外国人の子どもたちが1990年代以降に急激に増加し始めたが、その増加にともない一部の外国人が多く暮らす地域では、子どもたちのために学習サポートをする学習補習教室なるものが増えていった。このような活動は、もともとは地域のボランティアが日本語のわからない成人の外国人向けに始めた日本語教室をきっかけに、子どもの学習補習教室にまで広がっていったというケースが多い。(次の第二節において取材したボランティア団体もその一つである。)

そのサポートのかたちは、日本語教室、学校の勉強を補習するもの、進学を目指すもの、母語教室や学校でも家庭でも居場所の無い子どもをサポートするものなど、目的や目標に応じて実に多種多様となっている。坪谷によれば、外国人の子どもに対するボランティアの地域学習室の形態について整理すると、活動の内容からおおまかに(a)～(f)の六つの類型に区別することができる。それは以下の通りである。

- (a) 「日本語指導型」
- (b) 「教科学習補習サポート型」
- (c) 「進学サポート型」
- (d) 「居場所づくり型」
- (e) 「不就学者サポート型」
- (f) 「母語教育型」

(坪谷美欧子「地域で学習をサポートする」、宮島喬・太田晴雄編
『外国人の子どもと日本の教育』、2005: pp.194～195)

(a)「日本語指導型」は、主に日本に来てから間もない子どもや、日本語がまだあまりわからない子どもに対しての日本語教室のことを意味する。もともとは日本へやって来た成人外国人に対する支援であったが、今日では日本語が不自由な外国人の子どもたちへのもっとも基本的なサポートとして、幅広く活動が行われている。現在、日本語教室として紹介されている団体は神奈川県内だけでもじつに 140 教室以上存在するのである(成人を対象としている団体も含む)。(1)

それに加えて、この 140 という数はボランティアの募集をかけている、もしくは自らすすんで紹介を載せている団体に限った数字であるので、そのほかにも小規模で個人的に運営している学習教室などを含めると、その数は相当数といえるであろう。

(b)「教科学習補習サポート型」とは、主として公立の学校に通う子どもたちに対するサポートであり、学校の授業の補習的な役割をする。学校の授業についていけなくなり、学校に行かなくなるまたは途中で辞めてしまう子どもが多いこともあり、最近注目されている活動である。日本語で指導するのが一般的だが、母語を使つての指導も姿を見せ始めている。

(c)「進学サポート型」については、高校進学を考える子どもたちに高校受験についての知識や情報を与え、相談にのるなど高校受験のサポートをするものである。学校の勉強である教科学習に力を入れているが、高校進学に関しては日本人の子どもに比べると、外国人の子どもは情報を得る機会が極端に少ないことも問題になっている。また、お金をあまりかけずに高校へ行く方法もいくつかあるのに、そのことも知らずに親に「お金がかかるから。」といわれて、結局進学をあきらめてしまうケースも多い。(2) こういった状況を防ぐにはまず、外国人の子どもたちにも日本人の子どもたちと同等、もしくはそれ以上にきちんとした高校進学についての情報提供をしたり、家庭の事情などに考慮するかたちで個別に相談にのるというサポートを、今後このような進学サポート型の学習教室が展開していく必要がある。

(d)「居場所づくり型」であるが、これは家庭においても学校においても自分の居場所が見つけにくい子どもたちを対象として、勉強だけを重視するのではなく、スポーツや創作活動のようなものをみんなで一緒に体験して、子どもが居場所を見つけやすいような環境づくりを試みるサポートである。このような活動はほかの活動に比べれば数的には少ないが、それはほかの五種類のサポートのなかにも学習支援に重きを置いているものの、“居場所”を提供するという意味を兼ねて活動しているところが多いからだと思われる。しかし、

この“居場所”づくりを中心に捉えて、子どもたちに場を提供するという活動は今後さらに増えていくのではないだろうか。

上記のような四つのサポートに加え、最近加わった新たなサポートの傾向としてはまず、(e)「不就学者サポート型」がある。これは、どの教育機関にも属していない子どものために、日本語の指導や教科学習の支援を行うもので、日本人の不登校の子どもが通うようなフリースクールに似たようなサポートのかたちをとっている。

第一章でも述べたように、不就学状態にある子どもは決して少ないとは言い切れず、今後このようなサポートが重要になってくるはずである。しかし実際には、不就学の子どもだけを対象とした地域学習室はあまり多くは存在しない。不就学の子どもにだけ特化したサポートが必ずしもいいとは考えていないが、こういった目的や形態でサポートを進めているボランティア団体であれ、不就学になっている子どもの状況にできるだけ配慮して、その子どもにとって必要な情報を提供したり、随時相談にのることができるなどの準備をしておくことがこれからは必要になっていくだろう。

そして新たなサポートのもうひとつは、(f)「母語教育型」である。これは、エスニック学校とは異なり、おもに外国人または日本人がボランティアとして小規模に行っているもので、学習言語として母語を使えるようにする目的のものと、家族とのコミュニケーションの断絶を防ぐことや、アイデンティティの確立を目的として母語教育を行っているものがある。第三章でも、いちょう小学校の生徒の保護者が母語教室をボランティアとして行っていたが、このように子どもたちが母語を使えなくなることを危惧した保護者が自ら母語教室を開き、子どもたちへのサポートを行うケースも多いのである。

以上のように、地域ボランティアによる外国人の子どもたちへのサポートはその目的に合わせてじつに幅広く多様化してきていることがよくわかる。しかし、その性質はそれぞれ少しずつ異なっているものの、一つの教室が一つの目的や機能しか持っていないというのではなく、例えば「日本語指導型」と「居場所づくり型」という両方の目標をもっているなど、同時に複数の目標を持ち合わせている場合がほとんどといえるだろう。

サポートのかたちが幅広く多様化することは、子どもたちにとってはとても有益なことであるが、サポートする側のボランティアがはじめから目標を決め付けてしまうのではかえってマイナスな効果が出てくる可能性もある。そうならないためには、通ってくる子どもの様子をみたくて、ボランティアがそれに合わせてサポートのかたちを変えていくなどの柔軟性を持つことがこれからは求められてくるはずであるし、それは子どもたちのこ

とを考えたうえでも大事なことである。

次の第二節と第三節では、日本語指導、教科学習、居場所づくりなどさまざまなサポートを同時に実践しているボランティア団体の活動について調査したことをもとに、地域ボランティアの存在について考察していきたい。

第二節 活動内容

具体的な地域ボランティアの活動について調査を行うために、前の第三章においても紹介した、横浜市立いちょう小学校に通う子どもたちのサポートをしている NGO 団体、「多文化まちづくり工房」の代表者の早川さんに取材をさせていただいた。(3)

この団体はいちょう小学校の子どもたち以外にもさまざまな外国人を対象とした活動を行っているので、この節のなかでも紹介したい。また、今回の取材では実際に子どもたちの学習サポートをする活動に参加させてもらうこともできたので、そこでの体験をふまえて地域ボランティアの存在について考えたいと思う。

まずは、「多文化まちづくり工房」の概要であるが、もともとは 1994 年に数名の学生で立ち上げた中国帰国者のための日本語教室がもとになっている。そして 2000 年に正式に発足、いちょう団地とその周辺地域にいる多様な文化背景を持つ人たちと共に、魅力的なまちづくりをしていくという思いをこめて「多文化まちづくり工房」を立ち上げた。(4)

活動を始めたばかりの頃は、学生ばかりの団体だったので日本語教室に限定した活動だったが、日本語を習得するだけでは解決できない問題や、さまざまな世代や立場によって異なる課題の存在に次第に気付くようになり、今では活動の幅を広げて子どもたちへの学習のサポートや進路相談などの支援も始めたということだった。

現在のおもな活動内容はというと、日本語教室(朝と夜、週二回ほど)、小学生の学習サポート(週一回)、中学生の学習サポート(ほぼ毎日)、高校進学相談、生活相談、

サッカー教室がある。この他にもいちょう小学校の夏休み補習教室への協力や、地域や学校で行われる行事などにも参加をしている。また、2005 年の 11 月頃からいちょう小学校において週二回ほど、小学生の補習教室(学習サポート)を始めた。この活動については実際に参加したので、後ほど詳しく紹介したい。

の日本語教室であるが、夜の時間帯に参加する学習者は仕事をしている人や主婦、日本に来てから間もない求職中の人ほとんどで、中国、ベトナム、カンボジア、ラオス、ペルーなどさまざまな国籍の人が勉強しに来ている。朝(午前中)の時間帯の教室は最近になって始まったもので、日本に来て間もなく昼の時間をもてあましている人や、小さな子どもを抱えた母親たちがやってきているという。早川さんによると、母親たちは一人で育児をするうちに家に閉じこもりがちになってしまう場合もあるし、子どもが入学するとすぐに仕事をする人も多いので、午前中の時間帯に参加できるうちに日本語を勉強してもらおうほうが良いとのことだった。

と の小中学生への学習サポートは、学校ではなく多文化まちづくり工房の事務所で
行われているが、学年別にはっきりと日時が別れているわけではないらしく、勉強したい
子どもが自主的に来ることがほとんどで、取材に訪れた時にも中学生や高校生が8人ほど
勉強をしに集まっていて寺子屋のような感じでとても楽しそうだった。こういう場面も子
どもたちの居場所につながっていくのではないかと思った。

の高校進学相談については、高校への進学を考えている子どもに情報を提供したり、
家の事情や金銭的な問題で進学を考えていない子であっても、高校進学への関心や知識を
もたせるためのガイダンスを随時行っている。この地域の外国人の子どもの高校進学率は
およそ5～6割であるという。 の生活相談では地域に住む外国人が対象で、わからない
ことなどがある場合に相談にのり、地域の情報を提供するそうである。

のサッカー教室は、ある程度成長してから日本にやって来たり、学齢期を過ぎてから
日本に来た若者を中心に活動をしていて、早川さんによればこの活動の目的はまさに外国
人の若者たちに“居場所”を提供することにあるという。今後もこのような「居場所づく
り型」の活動を増やしていきたいという思いはあるが、人数不足などの問題もあり今のと
ころはこの活動のみになっている。たしかに、現在定期的に参加しているボランティアの
人数を伺ったところ5～6人ということだったので、人数が足りていないというのが現状で
あり、今後の課題となっていくであろう。

ここで、さきほども紹介した2005年の11月から新しく始まった、いちょう小学校の子
どもたちへの支援（「放課後の補習教室」）について述べておきたい。活動は週二回、放課
後にいちょう小学校の敷地内を利用して小学生の普通の勉強の補習を行っている。この活
動が始まった理由としては、小学生の学習サポートにもっと力を入れたいというボランテ
ィア側の考えがあったことと、子どもたちの学力不足を心配している学校と保護者からの
ニーズが強かったことにあり、それだけ子どもの学習面のサポートが学校や家庭だけでは
難しいということがわかる。

実際に早川さんも

「日本語がわからない子でも、小学校に通っていれば友達や先生と接するうち
に日本語は自然に身についていくが、学習面においてはそうはいかない。
子どもの学力不足が一番の心配なので、学習面のサポートはかなり大事です。」

とおっしゃっている。やはり、勉強についていけなくなり、子どもが自信を失いやる気をなくして引きこもりがちになってしまうことを心配されているようだった。この補習教室の現在の対象は自ら（または保護者が）希望して参加している小学校5～6年生であるが、本当は1～2年生やすべての学年の子どもたちもできることなら対象にしたいと考えている。しかし、全学年で希望者をつのると100人を超えてしまうためボランティアの人数が足りず、とてもではないが一気に勉強をみてあげることは不可能であり、場所の確保も困難になるために、今のところ実現は難しいという。

補習教室では、子どもたちはその日の宿題や一人ひとりが自分で選んだ課題を勉強する。また、特にサポートが必要な子どものグループと、ほとんど自分で勉強が進められるくらいの学力を持つ子どものグループの二つに分けられていて、私は今回の参加では、特にサポートが必要とされるグループの子どもたちと接した。このグループには6人くらいの子どものがいて、主に外国人の子どもであるが、2人ほど日本人の子どもも含まれていた。そのグループのなかの外国人の子どもの多くは日常会話の日本語に関してはとても上手で、何も違和感がなかったのであるが、勉強をする場面になると日本語がおぼつかなくなる。算数の割り算の解き方や、普段あまり使わないような単語の読み書きは日常会話とは異なる部分が多く、子どもたちにとって理解しづらいようである。漢字の読み仮名をふる問題でも、ただ読めるだけでなく「その意味を正確に理解しているのか？」を毎回本人に確認する必要があるのだ。実際に子どもたちとこういった場面で接してみて、学習言語の習得の難しさを改めて実感させられた。

もうひとつの、ほとんど自分で勉強が進められるくらいの学力を持つグループの子どもと合わせると、全体の子どもの人数は50人くらいで、外国人の子どもも日本人の子どもも関係なく一緒に勉強している。日本人の子どもにおいても学力不足の問題は深刻であり、さきほどの“学習言語の習得の難しさ”は日本語を母国語としている子どもたちにとっても当てはまることなのである。いちょう小学校の、外国人児童も日本人児童も一緒になって勉強するという姿勢がここでも垣間見られたが、やはり一緒に学ぶことがとても大事だと身をもって感じた。

第三節 “居場所”への期待

(一) 子どもたちの様子からみえてくること

いちょう小学校の場合と同じく、「多文化まちづくり工房」がサポートしている子どものなかで、学校に通わなくなっている子どもはほとんどいないが、それはこの地域の学校や地域ボランティアの積極的な支援の賜物だと言っても過言ではない。もし、このような地域ボランティアの活動がなければ不登校になったり、不就学状態に陥ってしまう子どもが出てくる可能性はかなり高いと思われる。この第一項では実際に補習教室や学習サポート教室に通っている子どもたちの様子から、ボランティアの必要性や可能性を考察したい。

早川さんによると、サポートをしている子どもたちの現状として、外国人の子どもたちはそれぞれいろいろな悩みを抱えているのは事実であるという。それに関連して、不就学になる子どもはほとんどいないものの、途中で学校に行かなくなり休みがちになってしまう子どもも時々いる。しかし、それはなにも外国人の子どもだけに限らず、日本人の子どもにも当てはまることだという。

この教室で過去に実際にあった話であるが、ある子どもD君が引きこもりがちになり、ある日急に学校に行かなくなってしまったが、夕方からのボランティアによる学習サポート教室には時折姿を見せていた。そこで、同じ教室に通っていた子どもたちがD君を心配して、声をかけたり遊びに誘ったりとみんなで取り囲んで励ますようになり、夕方の学習サポート教室には毎回やってくるようになった。やがて周りの子どもたちに「一緒に学校に行こう。」と励まされたD君はなんとか無事に学校に戻ったという。D君はいまは元気に学校にもサポート教室にも通っているが、このようなケースはこの子どもだけではなく、他の子どもにおいてもいくつかあったということである。

この場合、ボランティアによる教室という場所が、この子どもたちにとっての“居場所”ということができるとはならないだろうか。

「特にこちらが意識していなくても、子ども同士のネットワーク（人間関係）が教室のなかでできたりする。その人間関係のなかにおいて、子どもたちの“居場所”が存在しているのではないかと考えています。
なので、自分たちの活動が子どもにとっての“居場所”づくりのきっかけになりうる、もしくはなっている可能性はあると思います。」

という早川さんの意見からもわかるように、地域ボランティアの役割は当初の目的は学習のサポートであっても、結果的に子どもたちにもたらすものは学習面のサポートだけにはとどまらないはずである。その活動を通して、子どもたちのなかでのネットワークが縦にも横にも広がり、家庭内でも学校内でもない、自分にとっての“居場所”が見出される、または作り出される可能性が十分にあるのだ。

私自身も参加した放課後の小学生への補習教室においても、本来は基礎学力の向上と定着を目指した活動ではあるものの、目的としては子どもたちの放課後の“居場所づくり”の意味合いも兼ねているという。確かに、活動のなかでは勉強の苦手な子どもに対して、周りの子どもが一生懸命になって教えていたり、休憩時間には子ども同士やボランティアにと話をしてリラックスしている子どもがほとんどであった。

このような環境の中で人間関係のネットワークが広がり、“居場所”を見つけ出す子どもがいたとしても全く違和感はない。このような意味で、子どもたちの“居場所”づくりの機会と地域ボランティアの果たす役割はとても密接に繋がっているといえることができる。

(二) 学校との連携

学校と地域ボランティアの連携という点で考える場合、現状からいうと、神奈川県の中でも、まだ外国人の子どもの受け入れ体制が整っていない学校と地域ボランティアの間を仲介する第三者がいないために、学校と連携しようと努力しているものの限界を感じているボランティア（学習室）が多いという。(5)

また、神奈川県国際交流協会が県内の学習補習教室などのボランティア団体（63団体）に対して2002年に行ったアンケートによると、じつに半数近くの団体が学校との連携がとれていないとの結果も出ている。(6)

それに比べると、現在の「多文化まちづくり工房」といちょう小学校の連携はかなり前進的であるといえることができる。しかし、小学校に通う子どもたちと関わる活動が始まった当初から学校との連携が行われていたわけではなかった。以前は早川さんも前述のような多くのボランティア団体と同様に、学校との関係づくりのことを考えていたものの、なかなかきっかけがなくて踏み出せなかったのだ。そのような状況のなかで、いちょう小学校の先生たちの間でも自分の学校の生徒が関わっている「多文化まちづくり工房」の存在が徐々に知られるようになっていた。そして、2003年の夏休みに当時の校長先生から「夏

休みの補習教室の人数が足りないので、手伝いに来てもらえないか。」と声がかかり、その手伝いにボランティアが参加したことをきっかけに学校との距離が縮まったという。学校側からしても、学校だけでは補えない子どもたちの学習面のサポートを、地域ボランティアと共同で進めていきたいという考えがあったのではないかと思われる。

今では早川さんは小学校の目の前に事務所をかまえていて、さきほども述べたように事務所内だけでなく学校の敷地内でも子どもたちの補習教室などのサポートにあたっている。最近では、外国人の子どもたちに母国の文化を紹介するという試みのために、学校と協力してベトナムの踊りを子どもたちにみせるための準備に力を注いでいた。また、先生方とも常に連絡を取り合っていて、子どもの情報をいつでも共有できる状態にしているようである。本来は、放課後の補習教室では学校は場所を貸すだけであとはノータッチというものであったらしいのだが、実際の現場では学校の先生や校長先生までもが手伝いに来ていらした。これもボランティアと学校の信頼関係あつてのことである。

では、地域ボランティアが学校と連携することの意義とは何であろうか。一つ目には、学校と子どもたちの情報を共有することによって、子どもたちとの関係づくりがしやすくなることである。学校と情報交換をして、直接的に子どもたちとボランティアの関わりができてくると、その子が悩みや問題を抱えたときに適切なサポートができるなど、対応がよりスムーズにできるようになった。また、連携という点から言うと、補習教室のように学校の場所を使わせてもらうことができると、子どもたちの安全面においてもとてもメリットがある。

そして、学校との連携したことによってもたらされたもう一つの意義とは、活動を行う際の場所を確保しやすくなったことにあるという。それまではボランティア団体ということだけでは活動の趣旨をなかなか理解してもらうことができず、地域から場所を借りることができなかったのだが、学校と連携をするなかで肩書きとして学校の名前を使えるので、それまでと比べると格段に場所を確保するのに手間取らなくなったのだ。正直にいうと取材する前は、この場所の確保の問題にまで考えが及んでいなかったもので、とても驚きを覚えたとともに、学校との連携にはこのようなメリットもあるのだと気づかされた。そして、この問題は多くの地域ボランティアにもつきまとっている課題なのではないかと考える。やはりボランティアが活動を続けていくには、学校やボランティア関係者以外の人の協力が欠かせないものになってくるはずである。

学校と連携することのデメリットについても伺ったところ、そこまで大問題というわけ

ではないが、学校とボランティアの活動の境界線が薄れると、子どもたちにとっては教室が学校の延長線上になってしまう可能性があり、結果的には子どもたちの“居場所”になりづらくなることもあるかもしれないという。早川さんの個人的な意見としては、「小学生のうちには学校の延長線でもいいと思うが、中学生に近づくにつれて少しずつ学校とはまた違った別の空間にしていってほしいのではないか。」という考えがある。学校との連携はまだ始まったばかりであり、徐々に今後活動するうえでの課題も見えてくるはずである。

次の第三項では、地域ボランティアの活動のこれからの課題について考えていく。

(三) これからの課題

現在、地域ボランティアが活動をするなかで問題になっている課題が大きく分けて三つあると私は考えている。まず一つ目は、学校との連携の問題である。「多文化まちづくり工房」のように学校とのつながりがある程度確立していて、お互いに情報を交換できるという環境にあるケースはまだまだほんの一部だけであろう。さきほど第二項のなかでも述べたように、多くのボランティア団体が学校との連携を図りたいと考えてはいるものの、きっかけや学校とボランティアの間を仲介する第三者的な存在がないことによって限界を感じている。

しかし、考察してきたように学校と地域ボランティアが一緒になって子どもたちの支援に取り組めるということは、かなりたくさんのメリットがでてくるのである。子どもたちへの学習面でのサポートや、人間関係の人脈作りという観点からみても、学校と地域ボランティアの連携はこれから欠かせないものとなっていくはずである。そのためには、学校側やボランティア側の積極的な歩み寄りも大事であるし、両者の間を橋渡しするような第三者的な存在がこれから必要とされるようになるであろう。

二つ目の課題として、人数不足の問題がある。これは今回活動に参加したなかでも一番に目立った課題であり、人数不足は子どもたちへの支援の大きな妨げになる危険性が多いぶんとても深刻なのだ。「多文化まちづくり工房」の普段の活動内容の多さにも驚いたのだが、それと比べ、実際活動をしているボランティアの少なさはさらに衝撃的だった。放課後の補習教室においても、普段のボランティアは3人ほどであり、これでは全ての子どもに対応するにはとても手が足りないと感じた。

地域のなかでも主婦や学生に呼びかけをしてもなかなか集まらず、継続的に活動を続け

られるボランティアを確保することもかなり困難をきわめているということだった。かといって地域外の人々にボランティアの募集をかけてみても、こういった外国人の子どもに対する学習ボランティアにもともと興味をもっている人にだけしか声は届かず、そのなかでもほんの一部の人が参加してくれているという状態である。このボランティアの人数不足という問題は、日本社会のなかでこのような手助けを求めている子どもたちが存在していることすら知らない人が多いことに原因があると考えられる。

「たとえば横浜市内に住んでいる人であっても、外国人が多く住んでいるこの“いちよう団地”の存在を全く知らない人がとても多いと思います。

この団地のことや、子どもたちの問題のことをもっと多くの人に伝えることができれば、人数の確保をしやすくなりボランティアの活動の幅がより広がると思う。」

と早川さんは取材の最後におっしゃっていた。

確かに、私自身もゼミ論文で「外国人の子どもの教育問題」を題材にするまではこのいちよう団地のことも、子どもたちがサポートを必要としていて、それを支えているボランティアがいるということすら知らずにいたのである。おそらくこのことをまだほとんどの日本人が知らない、もしくは多少知っていたとしてもそれほど大した問題ではないと勝手に解釈しているのではないだろうか。

そういった私たち日本人の無関心さこそがもっとも危険なのであり、外国人の子どもたちが日本で暮らすうえでの大きな妨げになっていることは事実である。そして、それは同時に子どもたちの“居場所”づくりの妨げにもつながっているのではないだろうか。この人数不足という問題を考えるにあたっては、外国人やその子どもたちを受け入れる側の日本人の意識改革が必要になってくるのである。

そして三つ目に、地域ボランティアの活動に対する地域住民の理解と協力がなかなか得づらいという課題がある。この課題については、さきほども少しふれたように、ボランティアが活動をするなかで場所の確保がとても難しいという問題と密接に関係している。なぜなら、地域住民の理解や協力なしには地域内での場所の確保が困難だからである。

確かに学校と連携をしてからは、少しずつでは活動に対する地域住民の理解は深まって

きてはいるものの、依然として住民との壁は感じているという。現実には「何で外国人のために、わざわざ自分たちが協力しなければならないのか。」というような厳しい反応を示す地域住民も少なからず存在するのである。

取材を進めるなかで、最初にこの話を聞いたときはとても意外な感じがした。外国人籍の人々が数多く住むこのいちょう団地においては、もはや日本人の地域住民の理解や協力を得ることは容易いことだと思い込んでいたからである。この団地においてさえも住民の理解が得づらいということは、他の外国人籍の住民の割合が比較的少ない地域になったらどのようなことになるのだろうか。考えただけでも恐ろしくなるが、現実的にはそのほとんどが地域住民の理解や協力を得られていない、さらに悪い場合は非難されるなどの厳しい状況下におかれている可能性がかなり高いのである。

さらにこの課題に付随する形で、財政的な問題も多くの地域ボランティアにとって重荷となっている。このようなボランティアの運営する教室は、完全なボランティア・ベースか社会福祉機関の援助や財団助成金などを受けて活動している所が多いので、財政的基盤が不安定な点は否めないのである。(7)

実際に、多くの団体がさかんに資金の援助をよびかけている様子から見ても、これは見過ごすことのできない課題の一つであるといえるだろう。しかし、この問題においても解決策として、地域住民の理解と協力は必要不可欠であるはずだ。地域住民の協力がもたらすものは、場所が確保しやすくなるという事柄だけではなく、活動の資金援助や費用のコスト削減などにも直接関係してくるのである。

以上のように、地域ボランティアが活動を進めるなかでの課題は数多く、これから顕在化してくる課題もまだ相当数存在すると思われるが、いずれにしても地域ボランティアと学校、そして地域の連携はこれらの課題を克服するためには欠かせないものであるということが出来る。そのためにも、ボランティアや学校、地域が協力し合えるような環境を作り出すために、この三者がそれぞれ積極的に関わりあおうとする姿勢が大切になってくるのではないか。

そして、それ以上に私たち日本人が同じ日本で生活しているこの外国人の子どもの存在や問題について知り、関心をもってよく考えるようになることこそが、このような地域ボランティアの活動を支援することの第一歩につながり、そして結果的に子どもたちへの“居場所”づくりへの支援につながっていくのではないかということが、地域ボランティアの活動における課題を考察するうちに明らかになってきた。

(注)

- (1) 神奈川県国際交流協会ホームページ「かながわ日本語学習マップ」
(<http://www.k-i-a.or.jp/classroom/index.html>)
- (2) 2005年12月17日に行われた、「地球市民フォーラム『世界の学校』プレセミナー」(神奈川県国際交流協会主催)での、早川秀樹さん(多文化まちづくり工房代表)のお話から。
- (3) 2005年12月6日に、横浜市泉区にある地域ボランティア団体「多文化まちづくり工房」の事務所にて、代表である早川秀樹さんに取材をさせていただいた。
当日は、実際にいちょう小学校の子どもたちを対象とした放課後の補習教室にもボランティアとして参加させていただいた。
- (4) 多文化まちづくり工房ホームページ
<http://www.kurumi.sakura.ne.jp/~kobo>
- (5) 坪谷美欧子「地域で学習をサポートする」(宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育』東京大学出版会、2005年)210頁。
- (6) 総合的な国際理解教育教材情報整備のための検討委員会編
『多文化共生教育をめぐる課題と展望』、神奈川県国際交流協会、2003年、
88～90頁(資料)。
- (7) 坪谷美欧子「前掲論文」 196頁。

第五章

“居場所”づくりを考える

- 第一節 家族や日本人の子どもたちへの働きかけ
- 第二節 母語教育の併用
- 第三節 澤田美喜さんの活動から
- 第四節 子どもたちの“居場所”をもとめて

第一節 家族や日本人の子どもたちへの働きかけ

第一章と第二章では、日本に暮らす外国人の子どもたちが就学の機会を逃しやすいという事実や“居場所”がとてつくりにくい状況にあること、またその原因ともなっている子どもたちの生活環境や日本側の対応について考察した。また、第三章と第四章では、その解決策として、外国人の子どもたちを支援し支えるための新しい学校の取り組みや地域のボランティアの働きについて言及してきた。

そこでこの第五章においては、これまで考察してきたことを参考にしつつ、外国人の子どもたちが“居場所”をつくるためには何が必要なのかについてさらに考えていきたい。

まず、私自身の「子どもを取り巻く人間関係のネットワークを形成する場」という“居場所”の定義からすれば、たくさんの同年代の子どもが生活をする学校は、格好の“居場所”づくりの場といえるのではないだろうか。ゆえに、この第一節ではおもに学校をメインとして、外国人の子どもを常に取り囲んでいる家族や学校で出会う日本人の子どもたちへの働きかけという視点から“居場所”づくりにアプローチをしていく。

第一章において、“出稼ぎ型家族”に多く見られるように両親がともに働きに行っている家庭の場合は、親が自分たちの仕事に手一杯になり子どもの教育への関心が薄れ、「どうせ一時的な滞在だから」と日本で教育を受けさせることにあまり積極的にならず、子どもが不登校や不就学になる傾向があることや、たとえ日本に定住するつもりでも、家事や育児などの家の用事を子どもに任せてしまい、結果子どもが学校に行かなくなることは説明した。

確かにこの問題に関しては、子どもの教育についてその場凌ぎになってしまっている親（家族）の側にも責任はあるが、外国人労働者として日本にやって来て、自分たち自身も日本語はもちろんその他のことがほとんどわからないような状態において、子どもの教育にまで手が回らなくなってしまうというのは仕方のないことなのかもしれない。むしろそのような状態になっている家族に対して、子どもへの教育の必要性を示唆したり就学を促したりするような働きかけを、他の国に比べてこれまで日本側が行ってこなかったことに大きな責任があるといえるだろう（詳しくは、第一章第二節及び第二章を参考にしていきたい）。

学齢期の子どもをもつ外国人保護者への、教育委員会からの就学に関する働きかけの問題点や課題については第二章においてすでに検討したので、ここからは学校に通う外国人の子どもたちの保護者（家族）に対する学校や教育委員会の働きかけについて考察するこ

ととする。

まず、外国人の子どもは義務教育の対象ではないがために、学校や教育委員会から長期欠席をしている外国人の子どもの保護者に対して積極的に登校を求めることはせずに、そのまま退学届や除籍といった手続きが日本人の子どもの不登校ほどには考慮を経ずに比較的安易に進められてしまう傾向にあるという。(1) このことから、学校や教育委員会側のなかには外国人の子どもの家族に対して、問題解決のために積極的に話し合い連絡を取ろうとするような考えがあまりないことが伺える。

しかし、ほとんどの学校においては、子どもが不登学の状態になる前から学校側からの保護者に対する働きかけがなく連携をとれていないのが現状である。

「日本にいてわからないことが多くて。とくに学校からの連絡とか手紙とか。娘が小学一年生で日本語のお知らせなんですけど、ルビもないし。…(中略)…もちろん母語が一番いいけど。連絡や手紙が理解できれば、学校に協力できることはあると思います。」

(竹ノ下弘久「『不登校』『不就学』をめぐる意味世界」(宮島喬・太田晴雄『外国人の子どもと日本の教育』東京大学出版会、2005年:p.128)

この親の場合は日本語が得意ではなく、学校からくるお知らせが日本語であったためにその意味をほとんど理解できず、学校の行事などにほとんど参加できていなかった。

家族が学校からの連絡を理解することが出来ないような状況においては、家族は学校での子どもの様子を知ることが難しいだけでなく、子どもの教育に関わることが出来なくなり学校とのつながりも次第に無くなってしまふのである。このように子どもが不登校になっていない場合であっても、家族と学校側の連絡や連携がうまく取れないとなると、家族が子どもの教育に無関心になったり、子どもは学校での悩みがあったとしても相談できない状態になってしまい、すべて一人で抱え込んでしまう可能性があるのだ。

そのような問題を引き起こさないためにも、学校側からの家族に対する働きかけが必要になってくる。さきほどの事例で言えば、学校からの連絡事項は出来れば子ども一人ひとりの家族に合わせた母語で表記するか、それが難しいようならば、なるべくわかりやすい日本語で書くか、ルビをふるなどの最低限の努力は求められるのではないだろうか。

しかし、それだけではまだ学校と家族の連携が出来ているとは言い難い。学校とボランティアの連携と同じように、家族と学校が子どもの情報をお互いに共有することにこそ、両者が連携をする意義があるからだ。そのためにも受け入れている学校側は、ただ単に子どものことだけでなく、家庭の状況や親の仕事のことなど広い範囲にわたって子どもに関する情報を家族から得て、それと同時に家族にも学校での子どもの様子について伝えていくような積極的な働きかけについて、今後さらに考えていかなければならないであろう。

実際に、外国人の子どもを受け入れている学校の多い横浜市では、それぞれの学校が家族との面談や家庭訪問をできるだけ積極的に行い、学校に在籍している子どもたちの情報をより多く把握しようという取り組みを始めているという。⁽²⁾ これからは、外国人の子どもが在籍しているすべての学校においてこのような取り組みが実施されていく必要があるのではないだろうか。

では次に、学校での日本人の子どもたちへの働きかけについて考えていきたい。すでに第一章において説明したように、日本の学校には日本人とは異なる言葉や文化、生活習慣などをもっている子どもたちを疎外するような性質があり、そのことが学校生活で外国人の子どもたちにさまざまな困難をもたらしている。学校生活で、日本人の子どもたちにその存在を受け入れられないことによって、学校から遠ざかりそのまま“居場所”を失くしてしまうことは十分にありえるのだ。それゆえに、日本の学校における外国人の子どもを受け入れには、日本人の子ども側の「受け入れよう」とする意識や態度が不可欠なのである。

しかし、あまり外国人の子どもという存在に慣れていない日本人の子どもの場合、外国人の子どもが自分たちのクラスに入ってくることを知ったとき、個人によってその度合いにはばらつきがあるとは思いますが、彼らのなかになんらかの違和感や不安感が生じるはずである。

「小学生の28%、中学生の26%と、3割弱の子どもたちが、外国人の友達がクラスにはいってくることを知った時に不安を感じたと答えている。それは何に対する不安なのだろうか。不安を感じたという子どもにその内容を尋ねてみると、第一位は『言葉』の問題であり、ついで『どんな話をしたらいいか』といったコミュニケーションに関わる不安である。」

(中西晃 / 佐藤郡衛, 1995, p.164)

といったように、言葉の違いなどの理由から最初に外国人の子どもに対する不安をもってしまふ子どもも少なくないことがわかる。逆に、高学年くらいになったブラジルなどの日系人の女の子が、クラスの男子と仲良くしていると日本人の女の子たちから白い目で見られるといったような文化的なちがいがあらわになることもある。この場合、外国人の子ども側からすれば、日本人の男女別々の行動や、同性同士の異常なまでのまとまりぐあいに不満をもってしまふようである。(3)

このような時にこそ、お互いに理解しあうための教育が必要になってくるのであるが、それと同時に日本人の子どもたちに外国人の子どもについて理解を促すための指導はなかなか難しいものでもあると思われる。外国人の子どもについて、「自分たちとは違う人だ」というようにあまりにも差異を強調するような教え方をしてしまうと、そのことによって逆差別がおきる可能性があるという。(4) あくまでも、日本人の子どもたちと外国人の子どもたちが共生していくための働きかけが必要なのであり、そのためには「多文化理解の教育 + 外国人の子どもとの交流、仲間づくりを促進するような指導」が効果的ではないかと考える。

多文化理解の教育を行うのだとしたら、まず初めに、外国人の子どもが日本とは違った言葉や文化、習慣、価値観の中で育ってきているのだということ日本人の子どもにわかりやすく伝えていかなければならない。第三章第四節でも記述したような、いちょう小学校の授業を例に挙げれば、その国の歴史や気候、地理的關係について外国人の子どもも日本人の子どもも一緒になって調べたり、学校の行事などで実際にその文化（歌や踊り、楽器演奏など）に触れてみたりすることが、子どもたちが異文化を理解するための第一歩につながるのである。

日本人の子どもたちが外国の文化に興味や関心をもち、そのことにより外国人の子どもとも自らコミュニケーションをとるきっかけとなるような、学校全体での取り組みや指導がこれからは必要になっていくはずである。また、日本人の子どもが日本においてはマイノリティである外国人の子ども言葉や文化を知ることは、マイノリティの子どもが自分の国の言葉や文化に対する誇りや自尊心を失うことなく成長することにもなる。このような機会をもたないと、外国人の子どもが自分の母国に対して否定的な気持ちをもったままですのまま過ごしてしまう可能性すらあるのだ。(5)

また、同じくいちょう小学校の取り組みについて考察した結果、外国の文化だけをただ

単に教えることが多文化理解の教育なのではなく、それと同時に日本の文化や伝統についてもすべての子どもたちに教える機会をもつことが、真の多文化理解 = “多文化共生” になることもわかった。

そして、お互いの違いを知り認め合うという指導と同時に、「外国人の子どもでも同じ人間であり友達だ」という意識を、受け入れる側の日本人の子どもたちに持ってもらうことが何より大切である。普段から学校生活において、自分は日本では異質な存在であると感じ心細くなっている外国人の子どもにとって、自分のことを理解してくれたり助けてくれる友達ができることはとても心強いものだからである。

これは外国人の子どもに限らず、日本人の子どもにもあてはまることなのではないだろうか。何よりも自分の存在を認め、受け入れてくれる友達がいるということは、子どもたちの“居場所” づくりには欠かせないはずである。そのためにも、学校での日本人の子どもへの働きかけは、今後さらに重要視されていかなければならないのである。

以上のように、子どもたちを取り巻いている家族や日本人の子どもたちへの働きかけについて考察してきた結果、外国人の子どもが学校へ通いその“居場所” を確保するためには、その第一段階として、家族や日本人の子どもたちへの働きかけをすることはとても有効的であると同時に不可欠なことでもあることがわかった。外国人の子どもの“居場所” づくりのためには、まず周りの環境づくりから始める必要があるのだ。そこで、この次の第二節では、子どもたちの“居場所” について外国人の子どもに対する母語教育という視点から考察する。

第二節 母語教育の併用

第一節では、周りから始める環境づくりとしての、家族や日本人の子どもたちへの働きかけについて考えてきたが、ここからは外国人の子ども本人に対する母語教育について考察してみたい。

では、母語教育と子どもの“居場所”にはどのような関係があるのだろうか。これには、序章や第一章においてすでに説明したような、他の国で生まれて途中から日本にやって来た子どもたちが、次第に母語を喪失してしまい親とコミュニケーションが取れなくなってしまうという問題や、日本語も母語も曖昧なままで過ごしていくうちに、どっちつかずの状態になり、子ども本人のアイデンティティの形成が難しくなってしまうという問題が大きく関係している。

親と子どもが意思疎通をするための共通の言語を持たないために、お互いにコミュニケーションが取れないということは、家での“居場所”を子どもたちが失うことにもなりかねない。また、日本語も母語も日常会話程度までしか理解できていないとしたら、その子どもが大人になったときには母国でも日本においても生活に適應できずに、根無し草状態になってしまうことすら考えられる。そうならないためにも、第三章で述べたような日本語教育だけでなく、それと併用するかたちで母語を教える機会を子どもたちに与える必要があるのだ。

外国人の子どもに対して母語教育を行うための場所としては、やはりその子どもが通う学校が一番考えられる。しかし、これまで日本の公立学校において授業は日本語のみで行われていて、教科書などもすべて日本語で記述されているものである。その主な原因としては、母語を教えるための教員や教材が不足していてなかなかそこにいたるまでの準備ができていないということが考えられる。

また、太田によれば、日本語を母語としない子どもたちにも日本語を優先させるという、「日本語至上主義」とでも言うべきイデオロギーが学校のなかに底流していることがその大きな背景にあるという（太田晴雄「教育達成における日本語と母語」、宮島喬、加納弘勝『国際社会 2 変容する日本社会と文化』東京大学出版会、2002：p.105）。しかし、ある程度母語を身につけている子どもたちにとって、いきなり日本語ばかりの授業を聞くような状態に放り込まれ、その授業の内容までも正確に理解できるようにさせるということは彼らにかなりの困難や苦痛を与えることになり、またそのような状況下では、彼らが母語や母国の文化に対して否定的な見方をしてしまう可能性も高い。

学校での母語教育は、子どもたちが母語を使える場所や機会を増やすことにもなり、まだ日本語があまり話せない子どもたちにとってはそれだけでストレスの解消になることはすでに論じたが(第三章第三節を参照のこと) それと同時に、母語教育を学校で行うことは、子どもたちに自分の母国の言葉や文化に自信を持たせるきっかけにもなると考えている。母語や母国の文化に自信をもつことは自分に自信がもてるようになることも意味する。これは、アイデンティティの形成や“居場所”づくりにおいて欠かせないものであろう。

このように子どもたちのことを考えれば、今後学校において何らかの母語教育が行われることが望ましいが、それは決して中途半端なものであってはならない。子どもたちが母語を学習言語(読み、書きが出来るとともに、思考するための言語)として習得できるようになるには、その母語を使いこなせる教師(ネイティブ・スピーカーなど)や専門的な教師を配置し、しっかりしたカリキュラムのなかでそれが行われなければ意味がないはずである。

しかしこの母語教育に関しては、学校だけで対応していくのはまだまだ現実的には難しいし、限界があると思われる。そのためにも、第四章で論じたようなボランティアの活動にも注目したい。現在、神奈川県国際交流協会のホームページに紹介されているボランティアが運営する母語教室は15件以上あり(6)、スペイン語、ポルトガル語、タガログ語、韓国語などその種類も多岐にわたっている。

同ホームページに紹介されている日本語教室と比べると圧倒的にその数は少ないが、今後子どもたちのアイデンティティ形成や“居場所”が考えられるにつれて、注目されるべき支援だと思われる。これからは、学校とボランティアの両方の取り組みによって外国人の子どもたちの母語教育の機会が確立されることに期待したい。

外国人の子どもたちの“居場所”という視点から、子どもたちの周りの環境づくりや、子ども本人に対する指導や教育についてここまで論じてきたわけであるが、では私たち日本人はどのように外国人の子どもたちを受け入れ、その“居場所”づくりへの支援をしていくべきなのであろうか。次の第三節においては、戦後多くの混血児たちを引き取って育てた澤田美喜さんの活動に着目し、そこからさきほどの問いについてヒントを得たいと思う。

第三節 澤田美喜さんの活動から

1945年の終戦から一年ほど経った頃から、日本にやって来ていたアメリカ軍と日本人女性の間にも生まれた混血児たちが誕生し、そして次々に捨てられていった。混血児たちが親からも両親の祖国である日本やアメリカからも見てみぬ振りをされ、見捨てられるような存在であったことはすでに第一章において説明したが、特に日本人にとっては、混血児は敵国の血を引く子どもということでその存在がなかなか受け入れられなかった。彼らは列車の中や公園、道ばた、ドブや川にまるでモノのように置き捨てられていたのだ。

そのような状況の中で、捨てられて命を落としていく混血児たちを何とかして救おうと動き出した人がいた。その人こそ、澤田美喜さんである。澤田さんは、1901年に三菱財閥の創始者である岩崎弥太郎の孫として生まれ、その後外交官の澤田廉三さんと結婚しロンドンに滞在した折に「ドクター・バーナードス・ホーム」という孤児たちの施設を見た際に、孤児の救済活動に目覚めた。

そして、終戦からしばらく経ったある日、彼女が汽車に乗っていた時に突然網棚から紙に包まれた混血の嬰兒の死体が落ちてきた。これがきっかけとなり、彼女は孤児たちの施設をつくることを決意したのである。そのために澤田さんは岩崎家が国に物納していた大磯の別荘を当時としては大金の400万円で買い戻し、自分の家財や持ち物を売り払い借金をしてまでお金を集めて施設をつくり（1947年）そして初めて寄付をしてくれたイギリス人女性のエリザベス・サンダースにちなんで、その施設を「エリザベス・サンダース・ホーム」(7)と名づけた。

その後も混血児たちは続々とホームに預けられ、またホームの前や大磯付近に置き去りにされる子どもも多く、最終的に澤田さんがこのホームで育てた子どもの数は述べ2,000人以上にもなるという。その一方で、混血児の存在を知られたくないアメリカ側からは、たくさんの混血児たちを一カ所に集めているホームの活動を邪魔しようとさまざまな嫌がらせを受け(8)、また、澤田さんやホームに引き取られて生活していた子どもたちが外出すると、日本人から心無い中傷や非難が相次いだのである。

「この仕事をはじめてから一番つらかったことは、この子どもたちを連れて外に出るときでした。道を歩けば、なんと多くの好奇心にみちた目、悪意にみちた目、目、目に会ったことでしょう。…（中略）…泣き出しそう

な子どもたちの顔を見て、私も泣き出しそうになったことがありました。」

(澤田美喜、2001 : p.204)

偏見や差別が渦巻いていた日本において、澤田さんはそれに立ち向かい混血児たちを育てていったのである。しかし、このように当時の日本においては、ホームの外で混血の子どもたちが生活していくのはほとんど無理な状態であったために、澤田さんはなるべく日本人から子どもたちを遠ざけてホームのなかで子どもたちを育てた。またアメリカ人の夫婦と子どもたちの養子縁組に力を注いだり、混血の人々が多いブラジルに子どもたちの安住の地を求めるなどして、最終的には日本を逃れ、外国で子どもたちが幸せに暮らせるようにするための取り組みを行っていた。

子どもたちを日本から隔離するというこの動きに対しては、後に批判するような意見も一部で出ているが(9)、当時の様子からすると、子どもたちを日本社会に溶け込めるようにするのはほとんど不可能であり、危険な行為でもあったことを考えるとそれは仕方のない選択だったと思われる。しかし、澤田さんの活動のなかで私が注目したいのは、彼女が子どもたちの“居場所”について深く考えていた点である。この点に関しては、現在の外国人の子どもたちの“居場所”づくりについて考える際に、良い参考にすることができるはずだと考えている。

それはまず、澤田さんが外の学校に到底受け入れられない状態にある混血児たちに対し、教育の機会を確保していたことである。学校に通えない子どもたちのために、1953年にはホームの敷地内に学校(学校法人聖ステパノ学園)を創立して自ら理事長兼校長にまで就任したのである。そのなかで、日本語の勉強以外にも日本舞踊なども子どもに教えていたという。(10) その後、子どもたちへ与える教育としては小学校での教育だけでは足りないということになり、1959年には同じ敷地内に中学校まで創立することとなった。第一章や第二章でみてきたような、外国人の子どもたちが就学することすら危ういという日本の現状を考えると、子どもたちに平等に教育の機会を与えた澤田さんの活動は目を見張るものがある。

そして、参考にしたいもうひとつの取り組みとは、澤田さんが子どもたちの将来を考えたとうえで、それぞれの子どもにとって必要であろう知識や技能を教えていたことである。つまり、子どもたちが近い将来一人で暮らしていくのに困らないように、生きていくため

の力を与えようとしたのだ。それは彼女の手記のこのような記述からもうかがえる。

「彼らを才能に応じて木工場に、養鶏場に、犬専門の獣医のところへ実習に送り出しました。たとえ、高校に進まなくとも、力強く、たくましく実社会に生活できるようにと想ってのことです。」

(澤田美喜、2001 : p.265)

さきほども指摘したように、日本に見捨てられている混血の子どもたちにとって将来ブラジルに移住することが、彼らが一番幸せになれる方法だと考えていた澤田さんは、将来ブラジルに住むにあたって、子どもたちが自分の力で生きていけるようにとの願いをこめて、子どもたちに上記のような知識や技能を習得させる機会を積極的に設けていた。

今から考えると、当時澤田さんの考えていた「子どもたちの将来」の選択肢は確かに狭かったものの、子どもたちの将来を見据えて、彼らに生きていくための力や“居場所”を与えようとしたこの取り組みは十分に評価できるものではないだろうか。この澤田さんの活動やこれまでみてきたことを視野に入れつつ、次の第四節では現在の日本における外国人の子どもたちの“居場所”づくりについて提案をしていきたい。

第四節 子どもたちの“居場所”をもとめて

この第五章では、第一節から通して外国人の子どもたちの“居場所”づくりのための取り組みについて考察してきたが、この第四節では第一章からここまでみてきたことをすべて含めたうえで、子どもたちの“居場所”には何が必要なのかについて考え、また“居場所”実現へ向けての提案をしていきたい。

そこでここからは、「外国人の子どもに対する教育」、「日本の行政の対応」、「周りの環境づくり」、の三つの分野に整理して“居場所”づくりを考えていこうと思う。

まず外国人の子どもに対する教育であるが、彼らが日本で暮らすなかで人間関係のネットワークを形成していくためには、日常会話レベルではなく、自分で考えそれを相手に伝えられるような、相手と意思疎通ができるレベルの日本語を習得することは欠かせない。テレビや親が使っているような日本語から学ぶだけでは不十分であり、そのためにはやはり、学校などの教育機関に通い専門の教師による日本語教育を受ける必要があるだろう。

だが、第一章でも述べたように、文部科学省の調査によれば日本語指導を必要とする外国人の子ども数は1万9,678人になっていて、この数は年々増加している状況を見ると、子どもたちへの日本語教育はまだまだ確立できていないというのが現状であろう。また、母国では何の問題もなかったのに、日本に来た途端に不就学になって日本語を習う機会もなく劣悪な環境で仕事をするしかなく、その結果悪い仲間と出会い犯罪者にまでなってしまう子どもたちも少なからず存在することを考えると、事態は深刻である。(11)

しかし、ここで私の言う日本語教育とは決して日本語や日本的な考えを強制的に外国人の子どもに教える、植えつけるという“同化教育的”な意味ではなく、日本で生活する外国人の子どもたちがより日本で住みやすく環境に適応しやすくなるように、また将来日本に定住することを選んだ(選ばざるを得なかった)時のために今からサポートしようという考えからきているものであることには留意しておきたい。

また母語教育についても、今後何らかのかたちで子どもたちはそれを受ける必要がある。母語教育は日本においてその存在自体を見落とされがちではあるものの、それは親子のコミュニケーションの断絶という最悪の事態を防ぐ意味もあるし、子どもたちのアイデンティティ形成の手助けとしても大いに役立つ。また、さきほどの日本語教育と同じように子どもたちが将来自分の母国に帰ることを選んだ際にも、その国で生活していけるようにサポートをする役割もあるのだ。

そして最後に、第三章のいちょう小学校での取材でその存在を知ることになった、生活

適応指導についてもふれておきたい。すでに説明したとおり、これは日本で生活していくうえでの生活習慣の基盤を確立させるための指導で、生活するのに必要なことの基礎を子どもたちに教えているというものであるが、これも子どもたちが今後日本で生きていくための力を与えるという重要な取り組みである。

このように、子どもたちが自分の将来の選択肢を広げられるとともに、そこで生きていくための力を養うための教育を受けることは、結果的に“居場所”づくりにもつながっていくはずである。

しかし、これらの外国人の子どもに対する教育はそれを提供するための場が用意されていないことには何も始まらない。そしてそれはこれからの日本側の行動に委ねられているのである。では次に、「日本の行政の対応」について考えたい。

第二章や本論文中において、日本では外国人(外国籍)の子どもは義務教育の対象にはなっておらず、教育委員会の就学への働きかけは形式的であり、子どもの保護者の側から積極的に行動しないと就学の機会を逃したり、すでに不就学状態になってしまっている子どもがいることはずっと強調してきた。これに対して教育委員会は、外国人の子どもの保護者には就学案内を送り、就学の相談にも応じているので特に日本人の子どもと差別をしているわけではない、という主張を通して果たして本当にそう言えるのであろうか。

実際には、その就学案内すら住所が変わってしまっているので届かなかったり、就学案内を送るだけ送ったら後はそのまま放置し、子どもの就学状況を把握しようという意識すらもたずに、「就学案内を出した者はほぼ全員が入学していると理解している」という楽観的な意見を述べる関係者すらいるという。(12) 就学案内を送る際に住所がわからないという問題に関しては、外国人登録制度が改正されない限り状況は変わらないという意見もあるが(13)、就学案内を送ればそれで終わりとする教育委員会の動きに関しては、外国人の子どもの人権を無視し、子どもの教育を受ける権利を侵害しているといっても過言ではないだろう。

そのためには、諸外国の例のように義務教育就学年齢の子どもがいる保護者には、在留する条件として子どもの義務教育への就学義務を課すことや(14)、外国人の子どもの教育をある程度義務化しそれを保障するような対応も必要になってくるはずであるが、この義務化には十分注意したいと思う。それは、いまだに“同化教育”の考えが根強く残る日本の学校において安易に外国人の子どもの教育を義務化することは、子どもたちに日本の教育を強制してしまいかねないからである。その点においては、宮島の言う「今の日本で義

務教育が帯びている『日本国民のための教育』というバイアスを放置して、義務化を拡大するといった事態は避けなければならない。」(宮島、2003：p.201)とする意見に賛成したいと思う。

また、外国人登録されていないため就学案内すら送られない不法滞在の子どもに対してはどのような対応をしていくべきであろうか。実際には、親が教育を受けさせたくても外国人登録証明書がないために就学の手続きすら出来ないというのが現状である。しかし、親が不法滞在だからといって子どもが教育を受ける権利を奪われることがあってはならない。住所確認のためだけなら手続きの際に外国人登録証明書を求める必要はないのはいだろうか。このことを受けて一部の自治体では、日本の子どもの就学の際には公的な身分証明書制度はないので、公平のために外国人登録証明書の提示は求めないという動きを見せるところもでてきている。(15)

このように、外国人の子どもの教育や不登校問題の根本的な原因となっているともいえるような対応は、改善されるどころか関係者すらそのほとんどが問題意識をもっていないような状態である。上記のように一部では、子ども教育を受ける権利を守っていこうとする動きも見られるが、全体が変わろうとしなければこの問題は解決しないであろう。また、これは外国人の子どもの“居場所”づくりにも暗い影を落としていることも事実なのである。

そして最後に、「周りの環境づくり」であるが、ここでは学校や地域ボランティアの取り組みに関連したかたちでの環境づくりについて考えたい。

まず、これからの学校の動きとしては何が求められていくのであろうか。第一節において、学校や担当の教師が外国人の子どもと家族と連絡や連携をうまくとれていないことは指摘したが、子どもの不登校を防いでより教育を受けられやすい環境をつくるためにも、常に家族と学校がコミュニケーションをとり、お互いに子どもの情報を共有できる状態にしなければならない。しかし、そこには言葉の違いや文化や価値観の違いからくるさまざまな問題が潜んでいる。

言葉の違いについては、最近では学校からのお知らせのなかの特に重要な配布物については、いくつかの言語に翻訳したりするような動きも一部見られるなど(16)、徐々に解決の糸口が見えつつある。その一方で、「約束していても遅れたり、来なかったりする」など子どもの通う学校のために協力するという意識をもたない家族との価値観の違いにぶつかる教師も多いという。(17) だからといってそこで家族との連携をあきらめてしまう

ことは、子どもたちの問題をそのまま放置してしまうことにもなりかねない。価値観の違いも乗り越えようとする意識こそ、学校が家族と連携をとるにあたってのスタートといえるだろう。

日本人の子どもの理解不足からくる嫌がらせで、就学しても不登校になってしまう外国人の子どもが多いことや、その一方で日本人の子どもは外国人の子どもの“居場所”には欠かせない存在であることにも本論中においてもふれたが、日本人の子どもに対する教育でも学校の果たす役割は大きい。

すでに第三章や第五章第一節において考察したように、学校の授業のなかで、外国人の子どもたちの母国の文化だけをただ単に教えるだけでなく、同時に日本の文化や伝統についてもすべての子どもたちに教える機会をもつような、「日本人の子どもも外国人の子どもも巻き込んだかたちでいろいろな国や文化について知る」という教育が、“多文化共生”になる。また、この教育によって日本人の子どもたちは、外国人の子どもも同じ人間であり自分たちの仲間だ、と理解することが出来るし、外国人の子どもにとっても自分の母国や自分自身を尊重する意識が芽生えるきっかけにもなるので、子どもたちの“居場所”づくりにとってこの“多文化共生”の教育は必要になってくるということも明らかになった。

そして“多文化共生”という考えは、多文化共生社会の下地にもなる考えであり、すなわち、このような意識をもって子どもたちに指導をしていくことは、多文化共生社会の礎にもなりえるはずである。しかし、現実的にこのような教育を実践できているのは、外国人の子どもを多く受け入れているごく一部の学校のみである。

いまだに日本人の子どもによる外国人の子どもへのいじめに対して、何も対応できていない(またはしていない)教師が多くいるという現状⁽¹⁸⁾を考えると、すべての学校で“多文化共生”へ向けた教育を実施することはまだ先になってしまうかもしれないが、学校や教師が意識を変えていかないことには、日本人の子どもへ働きかけをすることや“多文化共生教育”は始まらない。そのためにも、これから学校はますます国際化する学校にむけて意識改革をしていかなければならないだろう。

だからといって学校だけにその責任を押し付けてそのまま任せてしまおうと考えるのは無理があるし、無責任なことでもある。ゆえに、学校では対応しきれない部分を補い外国人の子どもたちをサポートする存在としての地域ボランティアの活動について第四章で考察したが、その活動は子どもたちの学習などをサポートするだけでなく、子どもたちの人間関係を自然に広げることができるので、子どもたちの“居場所”にもなるという重要な

役割を果たしていることも明らかになった。

しかし、ボランティアの活動における課題のなかで、なかなか地域住民や周りの日本人の理解が得られないという事実も見えてきた。せっかくボランティアの活動が盛んになったとしても、他の日本人の協力がいないことには場所も確保できずに活動の存続自体が危うくなってしまふのである。だが、それよりもさらに問題なのは、序章でも述べたようにほとんどの日本人がいまだに、本論文のテーマになっている教育も受けられずに放置されている外国人の子どもたちの存在を知らない、もしくは見てみぬ振りをしていることである。

私たち日本人は、毎年外国人が増えていることや日本が少しずつ国際化していることは頭ではわかっているものの、その外国人の存在については深く知ろうとしない。その意味では、まだ日本は国際化しているとは言えないだろう。また、彼らが日本に住むことによってさまざまな問題を抱えているという現状に対して、あまりにも無関心なだけでなく問題意識を持たなすぎではないだろうか。そして、この私たち日本人の無関心こそが、外国人の子どもたちを放置している根本的な原因でもあり、子どもたちの“居場所”づくりの最大の障害にもなっているのである。

以上のように、「外国人の子どもに対する教育」、「日本の行政の対応」、「周りの環境づくり」の三つに分けて“居場所”づくりについて考察したわけであるが、外国人の子どもたちの“居場所”に必要なことはこの三つすべてであり、どれも欠かすことができないということがわかった。また、“居場所”づくりの障害になっているものが日本にはとても多いという問題も見えてきた。

そして、外国人の子どもたちの“居場所”づくりについて考え、それをすすめていくなかでは、もはや日本人の子どもだけでなく、日本人全体を巻き込んだかたちでの取り組みをしていかなければならないだろう。なぜなら今後、日本における外国人の子どもたちの“居場所”を確保していくためには、私たち日本人がこの問題や“多文化共生”に対して関心や問題意識をもつことが一番必要となってくるからである。そしてそれは、日本が本当の意味で国際化していくための第一歩でもあるのだ。

(注)

- (1) 竹ノ下弘久「『不登校』『不就学』をめぐる意味世界」(宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育』東京大学出版会、2005年)127頁。
- (2) 総合的な国際理解教育教材情報整備のための検討委員会編『多文化共生をめぐる課題と展望』神奈川県国際交流協会、2003年、52頁。
- (3) 中西晃、佐藤郡衛『外国人児童・生徒教育への取り組み』教育出版、1995年、169頁。
- (4) 横浜市立いちよう小学校、国際教室担当の金子正人教諭のお話から。
- (5) 高橋啓子「『かけがえのない自分』に誇りをもち豊かにつながれる子どもたちに」(ヒューライツ大阪編『問われる多文化共生 教育・地域・法制度の視点から』解放出版社、1998年)24～26頁。
- (6) 神奈川県国際交流協会ホームページ「かながわ日本語学習マップ」
<http://www.k-i-a.or.jp/classroom/index.html>
- (7) 神奈川県大磯町にあり、現在は児童養護施設となっている。
- (8) 澤田美喜『黒い肌と白い心 サンダース・ホームへの道』日本図書センター、2001年、150～154頁。
- (9) S・マーフィ重松『アメラジアンの子供たち』、集英社、2002年、97～98頁。
- (10) 澤田美喜『前掲書』、258頁。
- (11) 第一章第三節第三項を参照。
- (12) 宮島喬「学校教育システムにおける受容と排除」(宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育』東京大学出版会、2005年)45頁。
- (13) 読売新聞、2005年6月11日号。
- (14) 第一章第三節第二項を参照。
- (15) 宮島喬「前掲論文」、52頁。
- (16) 中西晃、佐藤郡衛『外国人児童・生徒教育への取り組み』教育出版、1995年、66頁。
- (17) 同上、66～67頁。
- (18) 第一章第三節第一項を参照。

終章

本論文のテーマでもある、放置されたままの外国人の子どもたちの“居場所”づくりについてここまでさまざまな観点から考察してきたが、そのなかにおいて、もはやこの問題は外国人やその子どもだけでなく、日本人全体が深く関わって考えていかなければ解決できない問題であることなどが明らかになってきた。

この終章では、ここまで論じてきた内容に関してそれぞれの章ごとにまとめ直したうえで、序章において提示した本論における課題(「なぜ日本において外国人の子どもは学校へ行かずに、教育を受ける機会を逃してしまう可能性が高いのか」と「なぜ日本では外国人の子ども“居場所”が存在しにくいのか、そして彼らの“居場所”づくりのために必要なことはなにか」という疑問を明らかにすること)を明らかにしたい。そのうえで、仮説的課題(「外国人の子ども“居場所”づくりとは、日本社会における多文化共生社会の実現の根底になるものではないか」)について検討しておきたいと思う。

第一章

第一節では、まず毎年過去最高記録を更新している外国人登録者数や、その背景にある外国人(労働者)の流入についてふれ、彼らやその家族についてタイプ分けをした。その結果、日本で生まれてそのまま日本で暮らしている子どもや、外国から途中で日本にやって来た子どもたち、不法滞在の親をもつ外国人登録されていない子どもたちなどさまざまなバックグラウンドをもつ外国人の子どもがいることを知ることとなった。それぞれ抱えているものは違うが、彼らは義務教育の対象にはなっておらず、また生活環境や制度的な問題から日本で教育を受ける機会が極端に少ないことから、彼らには「日本に住んでいながらも言葉や習慣の違いから日本で暮らしていくのが困難、かといって外国で暮らせるわけでもない」というどっちつかずの状態になってしまう危険性があることについて言及した。

第二節では、戦後間もない今よりもはるかに差別や偏見の厳しかった状況における、アメリカ軍人と日本人女性の間にも生まれた混血児たちの生活史について考察し、彼らは両親からもその祖国であるアメリカや日本からも見捨てられ、教育はおろかその存在自体も放置されていたことを知った。

第三節の第一項においては、現在の外国人の子どもがおかれている状況について、家族や学校生活などの生活環境と子どもたちの就学について考えた。その結果、“出稼ぎ型家族”の子どもたちは、親自体が自分の仕事に手一杯になり、「日本にいるのは一時的だから、母国に帰ってから勉強すればいい」と考えているために子どもの教育についてあまり関心が

なく、学校自体に行かせない、不登校になっていても気付かないという問題があった。また、日本に長期的に定住する家族の子どもであっても、家族のなかで一番子どもが日本語を理解しているために手続きなどの家の用事を任されるなどして、学校に通わなくなるケースがあることが判明した。そして、学校生活においては、日本人の子どものいじめやそれを見てみぬ振りをする教師、日本の学校に根強く残る“同化教育”の影響で外国人の子どもたちが学校に行かなくなってしまう現状について述べた。第二項では、そもそも学校に在籍することなく何の支援も受けられていない不就学と不登校の定義の違いについて説明し、第三項では不就学や不登校になり、教育を受けられないことがもたらす子どもたちへの危険性について指摘した。

続く第四節では、これまでの現状をふまえて日本で暮らす外国人の子どもたちには“居場所”が極端に少ないことを言及し、“居場所”をもつことの意義や必要性について考えた。

第二章

第一節では、第一章で説明した不就学の現状について述べた。不就学になっている外国人の子どもの全国的な調査は、文部科学省が2005年～2006年にかけて行っている最中なのでまだ正確な数字は明らかになってはいないが、いくつかの資料から推測した結果、その数は万単位になっていて事態は思ったより深刻であることがわかった。第二節では、戦前から、さまざまな背景のもとに日本にやってきた多くの韓国・朝鮮人の人々の子弟の教育に対する日本の対応について、その受け入れの歴史を考察した。そしてその過程のなかで、「就学案内」が登場し今に至っていることを知った。

第三節の第一項では、なぜ外国人（外国籍）の子どもは義務教育の対象になっていないのか、について調べた。そして、さきほどの在日韓国・朝鮮人の子どもたちが、戦後まもなく日本で教育を受ける権利から排除されていった経緯のなかで、「外国人の子どもには義務教育は適用されない」という教育体制が形づくられたことが判明した。そして第二項と第三項では、何の抵抗もなく今でもその体制を受け継いでいる教育委員会や学校側の対応について疑問を投げかけるかたちで、その働きや今後の課題を考察した。すると、「外国籍の子どもには義務教育が適用されないのだから、そこまではする権限がない」という理由を盾にして、就学案内を送ったらあとは保護者の反応を待つだけというような、極めて形式的な就学への働きかけしかしていないことが明らかになった。また、不法滞在の子どもやせ

っかく学校に籍があっても不登校になってしまった子どもに対する配慮が足りず、ここでは「子どもの教育を受ける権利」が守られていない現状が浮き彫りになった。そして、第四節においては、それらの状況を視野に入れつつ改めて「子どもの教育を受ける権利」について考え、子どもの権利を守る条約を批准している日本ではその権利が侵害されていることや、それは非常に無責任な対応であることについて言及した。

第三章

この章では、外国人の生徒が数多く在籍する「横浜市立いちょう小学校」の取り組みについて、取材などをもとに考察した。

まず第一節では、学校の概要と外国人の子ども（外国籍の生徒＋外国につながる生徒）がじつに全児童の半数にもものぼる状況について述べ、第二節では、いちょう小学校においても設置されている国際教室での指導についてその実態を調べた。その内容は、日本語がまったくわからない状態の子どもにも対応できるような日本語教育、教科支援や生活適応指導以外にも、日本人の子どもも一緒になって多文化について学ぶような指導もふくまれているなど、多岐にわたっていることを知った。

第三節では、国際教室以外での放課後の日本語教室の状況や、実際に子どもたちに母語も使いつつ日本語を教えている指導協力員の方のお話から、この日本語教室は子どもたちに基礎的な日本語を勉強する機会を与えているだけでなく、母語も使える貴重な空間にもなっていることが明らかになった。しかしこれは、子どもたちが親と意思疎通が出来なくなるというコミュニケーションの断絶とも関わりがあり、これから先はただ日本語教育だけを子どもたちに与えていくだけではいけないという課題もある。

第四節においては、外国人の子どもの母国の歴史や文化、生活習慣だけでなく、日本の歴史や文化なども授業の中に取り入れ、全員でそれを勉強し共有することによって「外国人児童の問題だけで考えるのではなく、日本人児童も巻き込んだ教育」を実現している様子について述べた。また、そのような教育は、多文化共生の第一歩にもつながっているのだということを知った。

第四章

この章では、学校以外で外国人の子どものサポートしている地域ボランティアの活動について考察した。

第一節では、ボランティアと一言で言っても「日本語指導型、教科学習サポート型、進学サポート型、居場所づくり型、不就学者サポート型、母語教育型」など、その活動は内容や目的などがじつに多様化してきている現状についてふれた。第二節では、実際に取材や活動体験をさせていただいたボランティア団体、「多文化まちづくり工房(横浜市泉区)」が実際に行っている活動について紹介し、学校以外の場で子どもたちに対してボランティアが学習支援を行っていかないと、子どもたちが学校に行かなくなるだけでなく、自分にも自信がもてなくなってしまう危険性があることを知った。

第三節では、まず第一項で子どもたちとボランティアの関わりの中かで実際にあったエピソードなども交え、子どもたちの“居場所”づくりに対して地域ボランティアはどのような役割を担うのかについて考察した。その結果として、ボランティアの活動によって提供される場が、自然に子ども同士の間関係を築きそのネットワークを広げる場にもなっていることがわかり、まさしくこれは子どもたちへ“居場所”をもたらす可能性があることが判明した。

そして第二項では、学校と連携することで子どもの情報を交換できるだけでなく、ボランティア活動のための場所が確保しやすくなるというメリットがあることがわかったが、続く第三項では、多くの地域ボランティアがいまだに学校と連携できていないという事実や、地域住民や他の日本人の理解不足から活動の場所すら確保することが難しいという現実を知り、この日本人の理解不足や無関心が活動の障害にもなっているのだということについて言及した。

第五章

第五章では、これまで考察してきたことをふくめて外国人の子どもたちの“居場所”づくりについて考察した。まず第一節では、周りの環境づくりから考えることにした。第一章で見てきたように家族の考えや家庭の事情で教育を受けられていない子どもたちの家族にも責任はあるものの、むしろ子どもへの教育の必要性を示唆したり就学を促したりするような働きかけを、他の国に比べてこれまで日本側が行ってこなかったことに大きな責任が

あることについて言及し、また、外国人の子どもにとって学校生活における日本人の子どもの存在は大きく、その日本人の子どもに対する多文化理解のための教育や指導をしていく必要に学校側や教師は迫られている現状を述べた。そしてこの節において、外国人の子どもたちの家族や日本人の子どもたちへの働きかけについて考察してきた結果、外国人の子どもが学校へ通いその“居場所”を確保するためには、その第一段階として、家族や日本人の子どもたちへの働きかけをすることは不可欠であることがわかった。

第二節では、外国人の子どもたちへの教育として、これまでみてきた日本語教育や教科支援の教育以外にも、母語教育を併用していくことの重要性について述べた。ここでは、母語教育を併用することは、子どもたちに自分の母国の言葉や文化に自信を持たせるきっかけにもなり、また母語や母国の文化に自信をもつことは自分に自信がもてるようになることにもなるので、母語教育はアイデンティティの形成や“居場所”づくりにおいて欠かせない事柄であることがわかった。

第三節では、エリザベス・サンダース・ホームの子どもたちに対する澤田美喜さんの活動について考察し、その結果、澤田さんが当時の差別と偏見が渦巻く社会において日本の学校に通うことが出来なかった混血児に対して、独自に学校を設立しそこで教育を受ける機会を与えたことや、子どもたちの将来を見据えて、彼らに生きていくための力や“居場所”を与えようとした考え方や取り組みは十分今の外国人の子どもたちへの支援に活かせるのではないかと考えた。

第四節ではこれまでのまとめとして、「外国人の子どもに対する教育」、「日本の行政の対応」、「周りの環境づくり」の三つの分野に整理して“居場所”づくりを考えていくとともに、私なりに子どもたちの“居場所”への提案を行うこととした。

その結果、外国人の子ども本人に対する教育としては、これまでの日本語教育に加え、母語教育や生活適応指導を徹底させていく必要があることや、日本の行政の対応としては、その関係者のほとんどが外国人の子どものおかれている状況に問題意識をもっていないというところに根本的な問題があり、全体が変わらなければならないと今後問題も解決しないことを指摘した。また、周りの環境づくりでは、学校側が子どもの家族と連携をとることや、これから多くの学校で“多文化共生”のための教育が行われていくことの必要性について述べ、また学校だけでなく地域のボランティアが協力して子どもたちのサポートを行うことにより、子どもたちの“居場所”が存在しやすくなることについて言及した。

また、この問題に対する私たち日本人の無関心的な態度こそが、子どもたちの“居場所”

をつくりにくくしていることや、今後外国人の子どもたちの“居場所”を考えていくにあたっては、日本人全体がこの問題について関心や問題意識を持っていかなければならないことについても述べた。

ここからは実際に本論文における課題に対する答えを出し、仮説的課題について検討していきたい。まずは、課題の一つである「なぜ日本において外国人の子どもは学校へ行かずに、教育を受ける機会を逃してしまう可能性が高いのか」という疑問について明らかにしていく。

その答えの一つ目は、第二章でみてきたように、戦後の教育体制における「外国人(外国籍)の子どもには義務教育は適用されない」という考えを今に受け継ぎ、そのまま何の問題意識ももたずにいる、日本の行政の対応にあるだろう。「外国人登録されている子どもには就学案内を送るだけであとは向こうの判断に委ねる、それ以上のことは義務教育の対象ではないので出来ない」、「外国人登録されていない子どもに対しての支援はできない」という対応は、子どもの教育を受ける権利を侵害するものであるし、もはやこれからの国際化社会のなかでは通用しない考え方である。一日も早くこの体制が変わっていくことを願う。

また、もう一つの答えは、子どもたちの生活環境にある。多くの“出稼ぎ型家族”にみられるように親が子どもの教育に対して深く考えられるような状況になかったり、日本で教育について暫定的な見方をしてしまっていることから、子どもたちを学校に通わせて教育を受けさせようとしめない家族もいるのだ。また、たとえ学校に通っていたとしても“同化教育”や日本人の子どもへのいじめに対する学校や教師の配慮が足りないがために、適応できずに学校へ行かなくなり、結果的に教育を受ける機会を逃すことになるのである。

では次に、「なぜ日本では外国人の子ども“居場所”が存在しにくいのか、そして彼らの“居場所”づくりのために必要なことはなにか」という疑問について明らかにしていきたいと思う。

まず、子どもたちの“居場所”が存在しにくい理由の一つに、学校という、たくさんの子どもが集まり人間関係のネットワークを広げるための場に、外国人の子どもがなかなか

行かない、もしくは行けない状態になっていることが挙げられる(この原因はさきほどの課題に対する答えと同じなので、ここでは省略する)。

また、両親や家族が朝早くから夜遅くまで働きに出かけ、子どもと接する時間がないことや、親子間のコミュニケーションの断絶により子どもが親に悩みを相談できずに一人で抱え込んでしまうなど、家庭環境が原因となり、家での“居場所”を失くしてしまう場合もある。そして、周りの日本人の理解や協力が無いことから、子どもたちの“居場所”づくりを進めようとするボランティア活動の人数が足りず、活動場所すら確保しにくいという状況から、第四章や第五章においても考察したように、外国人の子どもの問題に対する私たち日本人の無関心こそが、“居場所”が存在しにくいことの根本的な原因にもなっているのである。

これらのことをふまえて、今一度「子どもたちの“居場所”づくりのために必要なことはなにか」について考えていきたい。

まずは、やはりさきほどから述べてきたように、日本の行政(教育委員会や学校)は外国人の子どもに対する教育について、「外国人(外国籍)の子どもは義務教育の対象ではないから、これ以上のことはできない」という、その放置状態とも言える体制を今後は見直していかなければならないだろう。

そして、日本の公立学校においても外国人の子どもをただ受け入れていくだけでなく、日本語教育、母語教育などのその子どもの将来にとって必要な教育を提供できる体制や、日本人の子どもも一緒になった“多文化共生”に向けた教育を実施できる環境を整える必要がある。そして教師や学校側から、外国人の子どもの家族や地域のボランティアと連携をとるための働きかけを積極的にしていけるように意識改革をしなくてはならない。また、子どもたちの“居場所”になりえる可能性が高いことが明らかになった地域ボランティアの活動がこれからより発展していくためには、地域住民やその他すべての日本人がその活動に理解を示し協力してことが不可欠である。

これらのことすべてが、子どもたちの“居場所”づくりのために必要なことであるが、今後、このような取り組みが実行されていくためには、まず何よりも私たち日本人が、同じ日本で暮らしている外国人やその子どもたちの抱える問題について、そして“多文化共生”について常に関心や問題意識を持ち続けていくことが必要なのである。

そしてここからは、「外国人の子どもの“居場所”づくりとは、日本社会における多文化共生社会の実現の根底になるものではないか」という仮説的課題について検討していくこととする。

すでに第五章や上記で考察したとおり、日本における外国人の子どもたちの“居場所”づくりを実現していくためには、私たち日本人が、外国人やその子どもたちが抱える問題や“多文化共生”に対して関心や問題意識をもつことが一番必要なものであり、これからは外国人だけでなく日本人全体を巻き込んだかたちで、日本人も外国人もお互いに暮らしやすい社会へ向けての取り組みをしていかなければならないのである。

これは、さまざまな異なる文化をもった人々が、お互いの違いを認めあうとともに同化するのではなく、対等な人間関係を築き共に生きていこうという考えを掲げている、多文化共生社会の実現においても基礎として必要な取り組みといえるであろう。

また第五章での考察によると、子どもたちの“居場所”づくりにとって“多文化共生”の教育は必要であり、この“多文化共生”という考えは、多文化共生社会の下地にもなる考えでもあるので、“居場所”づくりのための取り組みが結果的には多文化共生社会の礎にもなりえるということがわかった。

これらのことから、外国人の子どもたちの“居場所”づくりを進めていくことは、日本社会における多文化共生社会の実現にもつながることになるので、ここで、本論文においてかけた仮説的課題は大筋として正しかったと言えるのではないだろうか。しかし、この点の本格的な検討は今後の課題として残されている。

毎年外国人の数が増え続けている日本においては、もはや多文化共生社会という考えは無視することのできないものとなっていくであろう。これからの日本社会における多文化共生社会の実現ためにも、その礎として、いまだに日本によって放置されている状態である外国人の子どもたちの現状やその“居場所”について、これから私たちは真剣に考えていかなければならない。

そのためにも、今までのことをふくめここで最後に、“居場所”づくりについて幾つかの提案をしておきたい。それはまず、日本の行政(教育委員会)が外国人の子どもに対する教育について、「外国人(外国籍)の子どもは義務教育の対象ではないから、これ以上のことはできない」という、その放置状態とも言える体制を見直し、学齢期の子どもがいる保護者に積極的に就学への働きかけをするとともに、手続きに來ない保護者には何らか

の連絡をするべきである。また、不法滞在の子どもの教育についても子どもの人権を守るためにも今後受け入れていく必要がある。ここでの動きが変わらない限りは、不就学の子どもは増える一方であろう。

学校においては、外国人の子どもへの日本語教育や母語教育など、その子どもの必要に応じ将来の選択肢を広げられるような教育を提供できる受け入れ態勢を整えるとともに、日本人の子どもも巻き込んだ“多文化共生”に向けての教育の実現を目指すべきである。そのためには、外国人の子どもたちの母語を話せる専属のチューターの導入も視野にいれなければならない。また、学校が保護者や地域、ボランティアと連携することによって、そのすべてがうまく連携を取れるようになり、より子どもたちをサポートしやすくなる可能性が高いので、学校側は今後それらの仲介役としても重要な役割を果たしていくべきであろう。

そして、地域ボランティアの活動においても、これから多くの団体が学校や地域と連携を取っていく必要があり、そのためには学校側に一方的に頼るのではなく両者がお互いに歩み寄る姿勢が求められる。また、子どもたちのためにもこれからはボランティアの働きを支援し発展させていかなければならないが、その重要な役割を担うのは私たち日本人に他ならない。そのためにも今後、すべての日本人が外国人の子どもたちのおかれている現状に目を向け問題意識をもち、子どもたちの将来のために自分たちに出来ることはなにかについて常に考えられるように変わっていかなければならないのである。

しかしここで留意しておきたいことは、その“居場所”が子どもたちに一方的に押し付けられたり、無理に与えられたりするようなものであってはならないということである。あくまでも子どもたちが自分で“居場所”を見つけ出し、作り出せるようにするための手助けとしての“居場所”づくりを、これから日本社会はすすめていかなければならないのである。そして、なによりも日本における子どもたちの“居場所”が、一日も早く実現される日が来ることを願ってやまない。

あとがき

3年生のゼミ論文の時からずっとこのテーマだったわけですが、ゼミ論文の段階では日本語教育のことしか頭になく、書いてみた結果「日本語教育の支援だけじゃ全然足りないし、今までの倍以上いろいろ調べないとこのテーマは書けないな。」ということに気付いてしまい、自分の視野の狭さを反省するとともに、卒業論文も引き続きこのテーマで書けるかどうか自信がなくて、正直ものすごく不安でした。

しかし4年生になり、日本では不登校や不就学になっている外国人の子どもが自分の予想以上に多いことや、それに比べてその子どもたちに関する情報があまりにも少なく、またあまり関心をもたれていないことを知り、「みんなに問題意識を持ってもらうためにも、このテーマで卒業論文を書かなければ！」という衝動にかられ、再び挑戦することに決めました。

今回の論文を書くにあっては本当にたくさんの方々に協力していただきました。この場をかりて、快く取材を引き受けてくださった横浜市立いちょう小学校の先生方、多文化まちづくり工房のボランティアの方々、神奈川県国際交流協会の方々にお礼を申し上げます。本当にありがとうございました。

そして、3年生の時から今に至るまでこのテーマに関して数々の助言を与えてくださり、物事に関して視野を広げるように、と教えてくださった原田勝弘先生に心から感謝したいと思います。本当にありがとうございました！

参考文献一覧

(著書・論文)

- ・月刊社会教育編集部編、1993『日本で暮らす外国人の学習権』国土社。
- ・反差別国際運動日本委員会、2004『マイノリティの権利とは：日本における多文化共生社会の実現に向けて』解放出版社。
- ・ヒューライツ大阪、1998『問われる多文化共生 教育・地域・法制度の視点から』解放出版社。
- ・自由人権協会(JCLU)編、1997『日本で暮らす外国人の子どもたち 定住化時代と子どもたちの権利』明石書店。
- ・梶田孝道、1994『外国人労働者と日本』日本放送出版会。
- ・駒井洋編、1997『新来・定住外国人がわかる辞典』明石書店。
- ・松井清、1994『教育とマイノリティ：文化葛藤のなかのイギリスの学校』弘文堂。
- ・宮島喬、2003『共に生きられる日本へ：外国人政策とその課題』有斐閣。
- ・宮島喬、加藤弘勝編、2002『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、太田晴雄編、2005『外国人の子どもと日本の教育 不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会。
- ・永井憲一、寺脇隆夫編、1990『解説・子どもの権利条約』日本評論社。
- ・中島智子編著、1998『多文化教育：多様性のための教育学』明石書店。
- ・中西晃、佐藤郡衛編、1995『外国人児童・生徒教育への取り組み 学校共生の道』教育出版。
- ・沼尾実編、1996『多文化共生をめざす地域づくり：横浜・鶴見・潮田からの報告』明石書店。
- ・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。
- ・小内透、酒井恵真編、2001『日系ブラジル人の定住化と地域社会 群馬県太田・大泉地区を事例として』御茶ノ水書房。
- ・佐藤郡衛、2001『国際理解教育：多文化共生社会の学校づくり』明石書店。
- ・澤田美喜著／影山光洋、影山雅英(写真)、1958、『歴史のおとし子：エリザベス・サングース・ホーム 10年の歩み』読売新聞社。

- ・澤田美喜、1963『黒い肌と白い心 サンダース・ホームへの道』日本経済新聞社。
- ・澤田美喜、2001『澤田美喜 黒い肌と白い心 サンダース・ホームへの道』日本図書センター。
- ・S・マーフィ重松著/坂井純子訳、2002『アメラジアンの子どもたち 知られざるマイノリティ問題』集英社。
- ・総合的な国際理解教育教材情報整備のための検討委員会編、2003年『多文化共生をめぐる課題と展望 情報共有、学校と地域の連携の問題をめぐって』神奈川県国際交流協会。
- ・多文化共生キーワード事典編集委員会、2004『多文化共生キーワード事典』明石書店。
- ・田中克彦、1981『ことばと国家』岩波書店。
- ・田中圭治郎、1996『多文化教育の世界的潮流』ナカニシヤ出版。
- ・手塚和彰、2005『外国人と法(第3版)』有斐閣。
- ・山脇啓造+横浜市立いちよう小学校編、2005『多文化共生の学校づくり 横浜市立いちよう小学校の挑戦』明石書店。

(資料)

- ・朝日新聞(朝刊)、1999年3月22日号。
- ・朝日新聞(朝刊)、2002年11月6日号。
- ・神奈川新聞、2003年7月8日号。
- ・読売新聞(朝刊)、2005年6月11日号。
- ・神奈川新聞(朝刊)、2005年11月26日号。

(映像資料)

- ・是枝裕和監督、2004年、『誰も知らない』。
- ・東海テレビ、2001年、『国際団地』。