

『地域における日本語支援のネットワーク』 - 相互支援型の取り組みを目指して -

卒業論文

早稲田大学第一文学部総合人文学科社会学専修

1c0000790 石割 伸子

序章 外国籍住民の増加

近年、通信技術や交通手段の発展に伴って、地球がますます小さく感じられるようになってきている。商品、資本、情報、サービスなどが地球上を移動し、ヒトもまた国境を越えて移動するようになった。こうしたなかで、日本においても外国人移住者が増加傾向にあり、今日様々な国の人々が日本で暮らしている。法務省入国管理局（2001）によると、2000 年末現在における外国人登録者数は、168 万 6,444 人で、これは、日本の総人口約 1 億 2,692 万人の 1.33%にあたる数字である。この調査の 5 年前の 1995 年に比べ 23.8%、10 年前の 1990 年に比べ 56.8%の増加となっている。外国人登録者を在留資格別に見ると、「永住者」はアジア地域が韓国・朝鮮を中心に 95.2%を占めており、韓国・朝鮮の人たちは約 63 万人で外国人登録者数の 39.0%を占める。中西・佐藤（1995）は、「こうした韓国・朝鮮人の多くは日本の朝鮮支配時に来日したか、強制連行された人々の子孫であり現在 3 世代か 4 世代目になり、定住の道を歩んでいる」と報告している²。いわゆるオールドカマーと呼ばれる人々である。一方、「非永住者」のうちアジア地域出身が 60.1%、南米出身が 28.7%で、この二つの地域だけで 88.8%を占めており、こうした外国人は年々増加傾向にある。ニューカマーと呼ばれる人々である。「非永住者」のうち、「留学」、「興行」、「就学」、「研修」、「技能」、「永住者の配偶者」の在留資格で滞在している者のうち、90%以上を占めるのがアジア地域出身者である。

日本では、80 年代の半ばからバブル経済と呼ばれる急激な経済成長や、近年問題となっ

¹ 法務省入国管理局（2002）「平成 12 年末現在における外国人登録者統計について」
<http://www.moj.go.jp/PRESS/010613-1/010613-1.html> より

² 中西晃・佐藤郡衛（1995）「外国人児童・生徒教育への取り組み」（p.1）

ている少子化の影響もあり、80年代後半には単純労働者の不足が顕在化した。こういった労働力の供給源としての外国人労働者は、日本社会においては必要かつ重要な存在になってきたといえよう。特に、1990年の「出入国管理及び難民認定法」(以下、入管法という)の改正施行により労働者として移住する南米日系人が増加している。なぜなら、この入管法によって、日系人は日本で就労に制限のない「定住者」、「日本人の配偶者」の在留資格を得ることができ、単純労働分野への就労が可能となったためである(日本労働研究機構1997)³。こうした傾向については、「一定の経済成長と生活水準、国際競争力を保っていかなくては、外国人労働者の導入は避けられない」(梓澤2000)と指摘されている⁴。

そして、彼らのほとんどは、地域に住み、地域に職場を持ち、子どもたちを地域の学校に通わせている、いわゆる地域住民である。一部の地域では、既にそのような定住外国人と共に生活する社会へと移行しており、他の多くの市町村も、遅かれ早かれ同じ道を歩むことが予想される。ところが、外国人の増加という現実だけが進行し、受け入れ側の意識がなかなかそれについていかないのが現状である。各市町村で設置される国際交流協会などでも、受け入れ側の日本人対象として、海外との姉妹都市交流など外に向けた事業を行い、地域で増加しつつある外国人参入者との交流事業などは日本語支援にほぼ限定されている。地域社会との関わりという点から言うと、留学生や企業派遣で来日し一時的に滞在するビジネスパーソンなどの一時的滞在者とは違い、日本籍住民と共に地域社会を構成していくメンバーであり、社会全体に及ぼす影響も小さくない。本論文では、在住外国人をどのように地域に受け入れるか、在住外国人と共につくる地域社会はどうあればよいか、どのような地域社会が望ましいかを、日本語学習支援という視点から考える。また、本論文の外国人とは、ニューカマーと呼ばれる比較的最近に日本にやって来た人々を指し、外国籍の子どもとは公立の小中学校に通うニューカマーの子どもを指す。

新たに参入してくる人々、外国人とは？

新来の定住外国人と共にどのような地域社会をつくるかという場合、その構成員である受け入れ側と参入側について、まずみて行く必要がある。受け入れ側とは、もともと住ん

³ 日本労働研究機構編(1997)「労働の国際化リーディングス 日本の労働9」

⁴ 梓澤和幸(2000)「在日外国人 - 弁護の現場から」(p.164)

でいる人々であり、一般的には日本語母語話者と呼ばれる人々だ。他方、参入側とは、新たに地域社会に参入して来たニューカマーといわれる人々を指す。この人々は、中国からの帰国者に加え、労働目的で来日した人々や結婚によって来日した日本人配偶者など様々な背景を持ち、多くは非永住型の定住者というくりに入る。

さて、受け入れ側として私たちは、新しく参入してくる人々を「外国人」と呼ぶが、その場合の外国人とは日本語ができず日本文化になじみのない人々として一つにくられる存在である。しかし、日本語ができない、日本文化がわからないという側面だけでなく、彼らは自分の出自の言語や文化を持っているという積極的な側面も持っている。出自がどこで、どのようなことばを母語として話すのかに注目すれば、もはや単なる外国人ではなく、中国人、フィリピン人、イラン人というように、日本人同様、・・・人と称さなければならぬだろう。もちろん母語や母文化は必ずしも出身国と同じではなく、中国出身の朝鮮族の場合は朝鮮語が母語であり、ウイグル族の場合にはウイグル語が母語であることが多い。新たに地域社会に参入してくる人々は、一人一人、このようなその人にとってはかけがえのない母語や母文化を身につけている。「外国人」とひとくりにされる人々は、母語や母文化が一人一人違い、またそれが日本語や日本文化ではない。この点を踏まえ、地域に新たに参入してくる定住外国人は単に日本語や日本文化がわからないという、日本語“非”母語話者としての側面だけでなく、彼ら固有の言語や文化を持っている側面にも同じように注目しなければいけない。

日本に移住するニューカマーの増加に伴い、必然的にその子どもたちも増加傾向にあるが、彼らには、外国で生まれたケース、日本で生まれたケース、国際結婚で日本もしくは外国で生まれたケースなど、様々な文化的背景を持っている。なかでも、外国で生まれた子どものケースでは、それぞれに異なった地域や文化のなかで育ち、自分たちの意志とは無関係に親の都合により日本にやって来て、突然“異文化”を体験することになる。日本語が理解できず、日本の生活様式や考え方などに接したことがない子どもたちが、日本にきて様々な問題に遭遇するのは想像に難くない。就学年齢の子どもも多くは、公立の小中学校に通うことになる。彼らの日常生活で一日の大半の時間を過ごすことになるのが、家庭と学校である。家庭は、家族と同じことばを話し、ある程度は母国での生活や習慣を踏襲できる場である。一方、学校生活は、子どもたちにとって、ことばや習慣、教育制度等の大きな違いを実感する場になるだろう。学齢期にあるということは、すなわち、子どもたちにとって重要な社会は学校ということになる。そして、この学校という場において、

彼らは、「外国人」という視線を一身に受けて存在している。日本人の児童生徒が、外国籍の子どもたちとの一対一での関係を通して、自らを「外国人」だと捉える機会は少ない。

国際化に取り組んだ地域の 10 年間

入管法改正以降、外国人の入国及び在留は大幅に拡大してきて、受け入れを前提とした体制の整備が求められるが、その対応については、「国が総合的な施策を推進したとは必ずしもいえず、外国人が実際に居住し就労する土地の地方自治体に対処療法的に問題解決をあたらざるを得ない状況にある。外国人に対する社会保険の不備、居住環境の悪さなど日本側の問題に加え、在留資格外での就労、子女教育や日本語習得への努力不足、地域コミュニティとの摩擦など、外国人側に起因する問題も含め、その対応は地方自治体に委ねられている」(日本経済団体連合会 2003)と指摘されている⁵。

入管法改正を機に東京都内でも外国人が急増し、この 10 年間、多言語行政サービス、相談活動、交流イベントなどを通して、共生社会づくりに取り組んできた自治体もある。そのなかで、地域国際化の最前線で活動してきたのが、日本語ボランティアの市民であろう。1990 年頃には数か所しかなかった都内の日本語教室は今では約 200 か所となり、推定で 3,000 人を越える外国人学習者に、約 2,000 人の市民ボランティアが対応している。日本語学習支援を基本にしつつ、そこにとどまらない多角的な支援により在住外国人やその家族の「異文化適応」の支援に草の根で取り組んできた。

ボランティアへの参加は、学習者との交流をきっかけにして自らが感じた「実感や問題意識」から始まって、個々人のネットワークを広げ深くしようとする。地域における日本語学習支援のネットワークとは、日本語教室間のネットワークや、学習者のネットワーク、支援者同士のネットワーク、そして学習者と支援者などと、さまざまなネットワークの結びつきがあり、多様な人々と出会い、共に活動し、対話を行い、共有できる認識を持つことである。金子(1986)はネットワークを「それぞれ確立した『個』が互いを意識し合いながらも、相互依存関係で自発的に結びついたもので、ある種の緊張を伴う関係で

⁵ (社)日本経済団体連合会 産業問題委員会・雇用委員会 2003 「外国人受け入れ問題に関する中間とりまとめ」

<http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2003/108/honbun.html> より

意味と価値を作り出していくプロセス」⁶と定義している。

なぜ地域ネットワーキングを問題にするのか。佐藤（2003）は、三点挙げている。第一に、地域の在住外国人とその子どもたちには、多様な支援が必要であり、そのためのネットワークをどう構築するかという「支援としての側面」である。第二に、ボランティア活動に参加している人々は、学習者との関わりや支援者同士の関わりを通してさまざまな学習を展開させ、そこから出てくる新しい課題の解決のためのネットワーク化を図るには、どのような場と相互作用が必要なのだろうか。第三に、このネットワーキングが「個と個の関係、個と全体の関係、そして組織の作り方」を問うもので、地域づくりにつながっていると⁷。本論文では、上記の三点を踏まえて論じていきたい。

⁶ 金子郁容著（1986）『ネットワーキングへの招待』（p.5）

⁷ 佐藤郡衛著（2003）『国際化と教育』（pp.202-203）

第1章 外国籍住民の支援と地域づくり

1-1. 武蔵野市国際交流協会（MIA）について

現在自治体には、市が主催する日本語教室と、地方自治体の外郭団体である国際協会が行う日本語教室とがある。現在多摩地域で、在住外国人住民へ日本語支援をしている民間ボランティア団体数は40を超え⁸、これらの活動主体は市民である。武蔵野市国際交流協会（MIA）の日本語教室は、「日本語で国際交流を」というスローガンのもと、行政と市民の協力関係の上に、日本語プログラム「武蔵野方式」が生まれた。1990年に始まり、7年後の1997年には3年にわたる文化庁の「地域日本語教育事業」のモデル地域として委嘱されることになり、また2002年には、2004年までの予定で「親子参加型日本語教室」に関する事業の委嘱を受けている。

1-2. 武蔵野方式の特徴⁹

（1）日本語教室活動とマンツーマン活動の組み合わせ方式の活用

前者においては、日本語教育の専門家（＝専門家市民）の指導による集中的かつ継続的な場が提供され、より体系的で計画的な学習が可能になる。後者においては、地域の人々（＝日本語交流員）との交流を通して、日本の環境や生活に適應することや、学習したことを身近なところで実践できるという環境を作り出している。ここでの交流は互いの文化を理解し受容する絶好の機会であり、生活日本語の表現方法を習得するのに役立っている。これら二つの活動の組み合わせにより、学習者同士に仲間意識が生まれ、国境を超えた友人関係を築くことにも貢献している。マンツーマン活動は、地域のコミュニティーセンターを利用している。

（2）日本語交流員養成講座の内容の工夫

武蔵野市における日本語交流員（MIAでの日本語ボランティアの名称で、多くは市内在

⁸ 武蔵野市国際交流協会（2002）多摩地域における日本語教室活動一覧より

⁹ 武蔵野市地域日本語教育推進委員会（2001）『武蔵野市地域日本語教育推進事業報告書～市民活動としての日本語「共育」の試み～』（pp.149-152）

住の主婦)の養成講座の内容は、全11回(1回2時間)のうち、約3分の1を日本語の教授法や文法、教育方法、言語構造に関するもので、残りは異文化接触、コミュニケーション論、カウンセリング、文化人類学、国際法、人権問題で占められる。養成講座では、異文化の人々の出会い、交流の場で不可欠な姿勢や考え方についても学ぶ。接触の場で、さまざまな文化的背景を持つ人々の考え方を理解するのに、たとえ自分の考え方と違っていても、自分に生じた感情や判断を一端脇に置いて、相手を知るための交流を深めていけるような、いわゆる判断停止という一連の操作や行動が理解・習得できるような講座内容になっている。

(3) 自主企画事業の多様性

日本語交流員が数人で企画から運営までを行うプロジェクトワーク活動の「日本語サロン」、外国人自身が司会を務め、結果よりも企画・運営の過程や協働作業を経験することを主目的とした「外国人による日本語スピーチ大会」がある。また、「書道教室」、「体験茶道の会」、「料理交流会」、「外国人企画事業」、「むさしのFMラジオ番組」、「情報コーナー」、「相談ネットワーク」、「インターネットカフェ」は、日本語プログラムと連携したボランティアの自主企画事業として挙げられる。MIAは、これらの事業の設立・運営を支援しているが、その目的は、さまざまな文化的背景を持つ武蔵野市民が、このような事業活動を通して、市民の声や権利の主張を協会や行政に届けさせ、その声を実際の事業に効果的に反映させるためにはどうしたらよいかを実体験してもらうことにある。市民としての自己責任や報告・説明の義務を負うことの大変さを経験することで、自立した市民の育成に貢献しようとしている。

(4) 地域の人的資源の発掘・登録と活用

日本語教室活動においては、日本語を体系的に指導できる人材が求められ、専門知識を持った日本語教育専門家が支援活動を担当している。また、インターネットカフェ、情報誌の編集委員会、相談ネットワークなどの活動においても、それぞれの分野の専門家が中心的メンバーとして参加している。このような参加・担当システムを支えているのは、専門知識や専門家の存在は、より質の高い、地域における市民活動をめざす重要な要素で、市民による公益活動の活性化に大いに貢献するものだという考え方だ。また、日本語交流員に一律五百円の交通費が支給され、日本語教室担当の交流員は一定の報酬が支払われて

おり、市民の公益活動の一環として、専門家の立場や力量は保証されている。

(5) 他の団体や国内外の他地域へ向けての交流活動と連帯・協力

市内団体との連携にとどまらず、多摩地域の日本語学習支援団体と協力し合っていて、2000年3月には「TAMA 日本語共育ネットワーク」が発足した。また、友好都市であるルーマニアのブラショフ市への日本語交流員派遣事業（海外日本語教室活動）や海外研修生の受け入れ活動を行っている。

(6) コーディネーターの存在とその活用

MIA では会員登録制度をもち、2003年12月1日現在で、賛助会員 978 名、外国人会員 1,183 名（72 カ国）が登録されている。会員のなかには、ボランティア活動や日本語交流員として活動に参加している者も多い。武蔵野市の場合、これらの会員に対応し、MIA の事業の企画や調整に携わるプロパー職員として、「プログラム・コーディネーター」というポストが用意されていることが特徴だ。MIA のプログラム・コーディネーターの杉澤氏は、その仕事について、「違う立場の人や複数の利害関係者の仲介役であり、非常に孤独で不安定な立場におかれがちな職務を常に担っていると思われるが、その分、事業の企画に際しての責任や権限も大きい。それゆえ、仮にこの職に適さない者、つまり交流活動や日本語学習支援活動に対するビジョンや信念、そして平衡感覚や自分と違う価値観を持った者に対する寛容性や柔軟性の乏しい者が就いた場合、さまざまな交流活動や支援事業に多くの弊害が生ずるというリスクがあることも忘れてはならない」と述べ、「今後は、こうしたコーディネーターに必要とされる資質や能力を明らかにし、そうした人材の発掘・確保に向けて、その採用方法や研修方法の開発が期待される」¹⁰としている。

1-3. まとめ

MIA では、制度や文化の違いから生じてくるさまざまな在住外国人の問題に対応するために、専門家と語学ボランティアが連携し、年 1 回の「総合相談会」、月 1 回の「専門家相談」、10 言語での「多言語相談窓口」という事業を行っている。相談内容は、在留資格、

¹⁰ 武蔵野市地域日本語教育推進委員会（2001）前掲著（p.152）

離婚、交通事故、労働、保険、こころの問題と多岐にわたるが、弁護士、行政書士、労働相談員、社会保険労務士、精神科医、心理カウンセラーの専門家を揃え、語学ボランティアは 21 言語に及び、外国人メンバーだけで 13 言語に対応している。そしてここでは、日本語教室で学習していた人々の多くが、語学ボランティアとして関わり出しているのである。MIA プログラム・コーディネーターの杉澤氏は、「支援されることの重みを知った外国人が、地域の活動に参加する意味は大きい。ここでの日本語教室は、地域に積極的に関わろうとしている様々な文化的背景の人たちの活動を生み出している場である」と話す。

日本語交流員として活動し、その後マンツーマン活動、日本語教室活動を経験して、現在は 2000 年から始まった「朝の日本語コース」の日本語学習支援コーディネーターを務めている Mさんは、「学習者がどんなに日本語を上手にしゃべっても、地域に受け入れられていると感じられなかったら日本で暮らすのは大変。地域の日本語教室は外国人学習者にとって“心の居場所”になればいい」と話す。また、もう一人の日本語学習支援コーディネーターの Kさんは、「日本語の力よりもその“人”自体に興味を持つことが大事。“人”という視点は何も学習者だけでなく、私と同じ立場の日本語交流員とも知り合いになることができる」と言う。MIA の日本語の活動は、全て日本語交流員によって運営されており、そのなかで日本語教師を職業とする人が週 1 回の教室授業を担当し、その他の人たちは学習者にマンツーマンでつき週 1 回「日本語で国際交流」をテーマに学習者のニーズに添った活動をする。

「武蔵野方式」というこの運営方法は、かつてボランティアとして参加した人に、プロの日本語教師がいたことから生まれた方法である。行政には、外国人住民に対する施策として、日本で暮らすための言語として最低限の日本語を学習できる体制づくりが求められるが、そのためには日本語を体系的に教えられる専門家の配置が必要である。MIA では相談ネットワーク事業など、弁護士や医師などの資格を有する「専門家市民」（専門性を有する市民ボランティア）が関わって市民活動をより質の高いものに行っているが、日本語学習支援活動においても、日本語教育に関わる部分を日本語教師（専門家市民）が担当することによって、もう一つの活動であるマンツーマン活動が、教えるというよりも交流を中心とした広がりを目指すものとして位置づけることができる。このマンツーマン交流活動を通して信頼関係ができてくると、学習者は子どもの教育や仕事の問題など個人的な悩みを日本語交流員に打ち明けようになり、さらには、法律やこころの問題などについては専門家が必要となってくる。

日本語教室が始まった当初、留学生の配偶者として台湾から来日し日本語教室に来ていた女性が、日本語が全くできないため毎日一人で部屋に閉じこもり、精神障害を起こしてしまったという。それに気がついたのはマンツーマンの日本語交流員だった。このできごとをきっかけにして MIA では、1997 年から、弁護士や精神科医と語学ボランティアが連携して行っている外国人相談事業が始まったのである。マンツーマン交流活動は、交流を通して、地域に暮らす隣人として外国人と地域の人々をつなぐ役割を果たしているだけでなく、外国人の問題から日本社会が抱える課題を発見し、新たな活動を生み出すきっかけともなる重要な活動でもある。

日本語学習支援に関わることで、学習者の生活に関わる問題に直面するが、MIA では、地域に暮らすときに起こりうる多くの問題に対して、一人の人間としての信頼関係から真摯に受け止めようとしている。今後、地域には在住外国人との関わりのなかで、今以上に問題が発生してくるであろうが、そのようなときに、「私たち市民一人一人が地域に共に生きる一人の人間として『当事者意識』を持って活動のなかで直面する問題の解決に当たれるかどうか問われてくる」(杉澤 2002)。地域の日本語学習支援の活動は、その多くを市民ボランティアが支えているが、そのボランティアたちが、「やってあげる活動」から「多くを学んでいく活動」との認識を持って自分自身の活動を振り返るのは、活動のなかで同じ人と日本語を通して直に触れ合い、話し合い、異文化との接触のなかで自文化を認識するときである。ボランティア活動の意義は、「組織の論理ではなく『個』の論理から活動が出発し、生身の人間の接触のなかからその多様性や問題意識を獲得するというその『プロセス』のなかにあるといえる。その意味では、日本語の活動の場は、まさに外国人の抱える問題から、日本社会が、日本人が、自分達の地域が、その多様性をどう受け入れ、問題認識をしていけるのか、そのプロセスを最も獲得しやすい『場』であると思っている。そしてその『プロセス』こそが、自立した市民に育っていく『場』であると、『現場』の活動のなかで感じている」と杉澤(2002)は述べている¹¹⁾。

卑近な例を挙げれば、マンツーマン活動によって、それまでは外国人にあいさつをすることもなかった人々が、あいさつを交わすようになり、また、それまで「外国人」と呼ばれていた人々が、「さん」と呼ばれるようになるのである。在住外国人が地域の人たち

¹¹⁾ 杉澤経子(2002)「市民活動としての日本語学習支援 - 共に育む場をめざして - 」明治書院『日本語学 2002.MAY』より(p.60)

を知り、そして地域の人々は在住外国人の顔を知っていく。そのつなぎ役である日本語交流員は、地域情報に詳しい主婦が中心となっていて、地域へのネットワーカーという重要な役割を担っている。地域のコミュニティーセンターを利用することも、在住外国人の地域参画の入り口になっている。ことばの習得だけでなく、生活者としての人間を支えようとしているのが、MIA の活動の特徴であり、これは、外国籍住民と日本人住民が共に参加することで地域づくりを進めている試みであるだろう。つまり「地域日本語支援」ということが、支援する側もされる側も共に「住民」になる過程を共有することとして、ここでは捉えられているのである。日本語支援は、あくまでも一つの切り口であって、一人の人間が生活していけば、ことばと同様に、教育、福祉、医療など、さまざまな専門分野での支援が必要になってくる。MIA での取り組みは、生活圏を中心にしたネットワークとしての地域づくりの試みといえる。外国籍の人が住民になっていくことは、彼らを支える住民も新しい意識を持った住民として成長していくことである。日本や日本人の国際化が叫ばれている今日、地域における内なる国際化は、こうした人と人の関わり合いのなかで生まれ、進展している。

第2章 外国籍の子どもたち

2-1. 公立学校に在籍する子どもたち

2-1-1 はじめに

現在日本の学校では、指導言語である日本語を理解できない子どもたちが就学する事例が増加している。文部科学省（2002）の「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」¹²によると、小学生 12,046 人、中学生 5,507 人、高校生 1,131 人、盲・聾・養護学校 50 人の、計 18,734 人に達する。また、在籍する学校数は、小学校 3,097 校、中学校 1,694 校、高等学校 300 校、盲・聾・養護学校 39 校の計 5,130 校である。在籍期間別では、「6 か月以上 1 年未満」、「1 年以上 2 年未満」および「2 年以上」在籍している児童生徒数が増加していて、「6 ヶ月未満」在籍している児童生徒数は減少している。また、在籍数 1 人の在籍校が全体の約半数を占め、5 人未満の在籍校が全体の約 80% を占める。また、児童生徒は全ての都道府県に在籍しており、最も多いのは愛知県、ついで神奈川県、東京都、静岡県と続く。母語に注目すると、ポルトガル語、中国語、スペイン語が多く、言語数は 65 言語と多様である。児童生徒の出身地域や背景が多様化していることが伺える。そして、既に彼らは、地域や学校において珍しい存在ではない。

この調査は 1990 年に入管法の改正が施行されたことなどによって、外国人の滞日が増加し、同伴してやって来る子どもが増加していることを受けて翌年度から開始されたのだが、在籍期間の長い児童生徒数が増加傾向にある。また年々、日本語指導が必要な高校生及び彼らが在籍する高等学校数が増加していることから、外国人児童生徒の日本の高等学校への進学と、在日期間の長期化と定住化の志向が推測できる。しかし、ここで注意を払うべきは、今日の学校教育のなかで指導言語である日本語の能力に関わる問題を抱えているのは、外国籍の子どもだけではないということである。宮島（2003）は、「中国帰国者の子どもには日本国籍の者も少なくないが、抱えている問題は外国籍の者と本質的に変わらない。また、混合婚から生まれた子どもで、日本国籍でありながら、英語、または英語とタガログ語、または中国語を併用しながら育てられてきた子どもたちがいる」と指摘し

¹² 文部科学省 HP http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/02/030220.htm より

ている¹³。

2-1-2. 制度的世界の対応

現在、ニューカマーの子どもたちをめぐる制度は、主として日本語と日本の学校への適応であり、日本語で授業を進める学校としては、ことばができない子どもがいることは、授業を進めるうえでも、子ども同士の交流を図るうえでも支障が生じるわけで、一番遅れが目立つ日本語の習得に制度が集中している。在籍学級から日本語学級への通級というかたちが取られているが、そこから引き起こされる問題として、双方の学級が切り離され、遅れの調整に重点が置かれていることが、「外国人児童生徒の特殊性は殊更目立つことにもなりうる。『遅れ』に注目する欠損モデルに依拠する限りは、日本語が『遅れていて』困るから特別な指導を受ける、『一般児童とは違う』から（外国人で言葉ができないから）例外である、というようなことになり、皆が一緒に同じことを協調的に行うことに価値が見いだされる現存の日本の教育のコンテクストの中では、ステータスが低いか、お客様か外者か、本当の意味では他の子どもと同等の「仲間」として位置づけにくい」（恒吉 1998）と指摘されている¹⁴。子どもたちの生活から離れたところで日本語の学習が進められている現状では、友人関係が成り立ちにくく、地域でも孤立した生活を送ることを余儀なくされている。

2-1-3. 子どもの生活の現実と問題

そのような外国の文化的背景を持つ子どもたちにどのような支援が必要になるのだろうか。彼らの生活をみると、「時間軸と空間軸が共に切断されている」（佐藤 2003）という現実を目の当たりにする。ニューカマーの子どもたちの多くは、自分の自由な選択でなく偶然にして来日し、来日前の国で育ったという「過去」と、今日本で暮らしているという「現在」が、学校といった教育の場でも生活のなかでもつながっていないので、自分の「将来」に対する展望が持ちにくい。「子どもたちのエスニシティが学校でも日常生活でも重視

¹³ 宮島喬著（2003）「共に生きられる日本へ」（p.123）

¹⁴ 恒吉僚子（1998）「ニューカマーの子どもと日本の教育」（pp.196-197）

されておらず、また、学習に必要な日本語の力の習得も母語保持もままならないため、明確な自己定義ができない」(佐藤 2003) ののである¹⁵。

また、学校と家庭、学校と地域、在籍学級と日本語学級など、子どもたちの生活空間には一貫したつながりがない。例えば、子どもたちには、来日時期が低学年であるほどに、日本語の上達に伴って、逆に母語の忘却を引き起こされる。家族内、母子の間で、母語によるコミュニケーションに困難が生じることも起きる。後述する事例のJさん宅では、母親と喧嘩になると、母親は中国語で怒り、妹(来日時、小学校3年生に編入。現在は中学1年生)は日本語でやり返し、姉であるJさんが妹と母親のやり取りを通訳する、という状況で、母親は中国語で喧嘩ができないもどかしさを訴えている。

このように、家庭が子どもたちの教育や生活にとって、支援の場になるには難しい。また、子どもたちが日本語を学習する日本語学級と在籍学級が切り離されているという問題は、日本語学級が制度上、市内のセンター校に通級というかたちを取るために、子どもたちが実際に在籍する学級とは切り離されており、日本語学級に行っている間に在籍学級では別に授業が進んでしまう。また、日本語学級では独自の内容を持っているので、日本語の学習と教科の学習にはつながりがないのである。

2-1-4. 高校進学

外国籍の子どもたちが立ち向かう高校進学の高い壁は高い。「時間軸と生活軸の断絶」という現状にいる子どもたちにとって、そのことが精神的に大きな衝撃を伴って自分の問題であると認識するのが、高校受験時であるだろう。そこでは、学校での成績が中学校から高校に提出される内申点となって明るみになることで、それまでの学習につながりがなかったことや選択肢に入ってくる高校の少なさを目の当たりにし、またその背景には「時間軸と生活軸の断絶」によって将来の展望が描きにくく、学力試験に臨むだけの日本語能力が足りていないことがあるのだ。

小中学校の義務教育を終えて、高校に入るには、必ず入学試験を受けなければならないが、東京都における外国籍児童生徒の進路を見てみると、その受け入れ体制はよいものではなく、子どもたちの立場はとても厳しい。2003年度からの都立高校入試制度の大幅な変

¹⁵ 佐藤郡衛(2003)『国際化と教育』(p.203)

更により、学区制の廃止が都立高校の応募倍率を引き上げ、調査書の記載内容の変更・自己PRカードの導入は、日本の中学校での成績が評価されるため、外国籍の子どもたちにとって厳しさを増した。また、今後、改革推進計画・新配置計画のもと、中高一貫学校、総合学科高校、チャレンジスクール、昼夜間定時制高校、エンカレッジスクールといった新しいスタイルの学校が生まれることによって、全日制10校、定時制33校の統廃合が行われる。日本語が不十分な子どもは定時制高校への進学率が高いが、こうした統廃合は外国籍の子どもにとっての入学可能な高校という選択肢が減ることにつながる。また、チャレンジスクールやエンカレッジスクールは、中学校から調査書を提出する必要がなく、面接や作文、実技発表による選抜方法であるが、日本語力がなくては、外国籍の子どもたちの入学は難しいことになる。先の文部科学省の調査からは、在日期間の長期化と定住化の志向が推測され、よって学校では外国人の子どもたちを、学習の主体として位置づけられることが求められてはくるのだが、実際には、日本の学校に適応できず、高校進学の大変さを抱えているのが現実である子どもたちが多い。

2-1-5. 外国籍の子どもの進路をめぐる実態 東京都行政データより

2002年度、東京都公立小学校在籍総数のうち、外国籍児童は0.98%を占め、公立中学校では1.02%を占め、都立高校では0.59%を占めている(表2-1)。また、都立高校在籍者における定時制在籍者の割合は9.2%であるが、外国籍生徒のみに関してはその26.4%が定時制在籍者であり、日本人生徒に比べて外国籍生徒の定時制在籍率は高く、その割合は増加傾向にある(表2-2)¹⁶。

¹⁶ 多文化共生センター・東京21(2003)「東京都23区の公立学校における外国籍児童・生徒の教育の実態調査報告2002年」(pp.73-74)

表 2-1 東京都公立小中学校及び都立高校における外国籍児童生徒の割合

	小学生 総数(A)	外国籍 児童(B)	割合 (B/A)	中学生 総数(C)	外国籍生 徒(D)	割合 (C/D)	都立高校 生総数(E)	外国籍生 徒総数(F)	割合 (E/F)
1997	550,539	5,096	0.93%	262,459	2,482	0.95%	161,239	853	0.53%
1998	539,183	5,107	0.95%	255,980	2,438	0.95%	157,386	844	0.54%
1999	531,088	5,055	0.95%	246,761	2,510	1.02%	156,571	851	0.54%
2000	527,122	5,166	0.98%	238,915	2,417	1.01%	154,939	838	0.54%
2001	527,616	5,047	0.96%	233,593	2,375	1.02%	151,578	887	0.54%
2002	530,109	5,169	0.98%	227,713	2,315	1.02%	146,264	869	0.59%

出所：「公立学校統計調査報告書」（東京都教育委員会）に基づく多文化共生センター・東京 21 による「東京都 23 区の公立学校における外国籍児童・生徒の教育の実態調査報告 2002 年」より

表 2-2 都立高校における全日制生徒と定時制生徒の割合

	都立高 校生総 数(人)	全日 制(人)	定時 制(人)	定時 制在 籍の 割合	外国 籍生 徒総 数(人)	外国 籍生 徒・全 日(人)	外国 籍生 徒・定 時(人)	外国 籍生 徒・定 時の 割合
1997	161,239	147,867	13,372	8.3%	853	675	178	20.9%
1998	157,386	144,305	13,081	8.3%	844	680	164	19.4%
1999	156,571	143,255	13,316	8.5%	851	666	185	21.7%
2000	154,939	141,393	13,546	8.7%	838	645	193	23.0%
2001	151,578	138,052	13,526	8.9%	887	670	217	24.5%
2002	146,264	132,818	13,446	9.2%	869	635	234	26.9%

出所：「公立学校統計調査報告書」（東京都教育委員会）に基づく多文化共生センター・東京 21 による「東京都 23 区の公立学校における外国籍児童・生徒の教育の実態調査報告 2002 年」より

王(2003)は、東京都教育委員会が作成している「公立学校統計調査報告書」には、小学生、中学生、高校生のいずれにおいても学年別の統計がないことを問題に挙げて、行政としての姿勢に疑問を呈している。なぜなら、学年別統計によって、東京都在住の外国籍生徒の進路状況が把握できるからである。また、ニューカマーの子どもたちの進路状況を考えるとき、家庭における経済的な問題と、受験生本人の学習言語としての日本語能力を鑑みて、多くのニューカマーが私立高校に行っているとは考えにくいと指摘している¹⁷が、外国籍生徒の中学卒業後の進路状況を把握することは現状認識のためであり、そのためのデータ不足が指摘できる。

2-1-6. 地方自治体にとっての外国人住民とは

2001年10月、外国人が多く暮らしている自治体¹⁸が集まった「外国人集住都市会議」が、外国人の定住化を前提とした政策の立案を国に求める「浜松宣言及び提言」を発表した。自動車産業などが呼び集めた外国人労働者、特にブラジル・ペルーなどの南米出身者が主に多住する浜松市、豊田市、鈴鹿市、大泉町などが国に対する働きかけを行うために開かれた会議で、宣言では「日本人住民と外国人住民が、互いの文化や価値観に対する理解と尊重を深めるなかで、健全な都市生活に欠かせない権利の尊重と義務の遂行を基本とした真の共生社会の形成を、すべての住民の参加と協働により進めていく」と訴える。

その1年後2002年11月には「外国人集住都市会議」が東京で開かれたが、これに先立ち同年9月に、東京会議と各関係省庁に対して、浜松市内で外国人教育全国交流会が開催され、全国各地で活動する支援グループやNPOが集まり、外国籍の子どもたちの不就学、母語保障、アイデンティティの確立や保持等の問題を中心に、情報の交換や課題の共有を行った。ここで強調されていたことのひとつが、外国籍の子どもたちの高校進学についてであった。日本の高校進学率は全国でも95%以上に達しているのに対して、在住外国人の子どもたちの高校進学率は極めて低く、進学後も中途退学率が著しく高いと指摘されていた。彼らの学習継続の動機として、日本社会や自分の地域で自己実現の過程を歩んでいる身近な“ロールモデル(お手本)”が不可欠であり、進学や就職といった適切な進路を保障するた

¹⁷ 多文化共生センター・東京 21 前掲著 (p.75)

¹⁸ 静岡県浜松市・磐田市・湖西市・富士市、愛知県豊橋市・豊田市、岐阜県大垣市・可児市・美濃加茂市、三重県四日市市・鈴鹿市、群馬県太田市・大泉町、長野県飯田市

めの施策を講じることが求められた。また、公立高等学校入試制度の改善について、日本語を母語としない生徒の受け入れ特別枠の拡大、特別措置の資格条件の緩和、実施学校数の増加、漢字圏以外の外国人の生徒に対する公正な入試基準の設置を訴えた。進学後の中途退学率の高さについては、在籍中の適切な対応が求められている¹⁹。

国には、積極的に受け入れに関わってくる政策を行うことが求められるが、実際はその対応は地方自治体が担っている。「地方自治体の取り組みに伴う経費は、地方自治体が自ら捻出せざるを得ず、特に教員や通訳、カウンセラーといった追加的配置の経費に対する国による助成は少ない」(日本経団連意見書 2003)と指摘されている²⁰。

先の浜松での外国人集住都市会議において、「浜松宣言及び提言」が採択されたが、そこでは、「定住化が進む外国人住民は、同じ地域で共に生活し、地域経済を支える大きな力となっているとともに、多様な文化の共存がもたらす新しい地域文化やまちづくりの重要なパートナーであるとの認識に立ち、すべての住民の総意と協力の基に、安全で快適な地域社会を築く地域共生のためのルールやシステムを確立していかなければならない」と訴える。そして「外国人住民に関わる『教育』についての提言」では、「外国人住民が増加し、その滞在期間が長期化傾向にあるなかで、外国人の子供達の教育の在り方が問われている。特に、公立小中学校に通う児童生徒の日本語指導をはじめ、その子供達の適正に合ったきめ細やかな教育の充実が必要である」とし、公立小中学校での日本語等の指導体制の充実や、就学支援の充実などの項目を中心に積極的な提言がなされ、外国人の子どもたちの支援活動に取り組む人たちから大きな注目を集めた²¹。日本語指導は、各自治体が日本語適応指導体制を作り、その内容は自治体によって異なっている。この会議に参加した外国人集住都市は、外国籍の子どもの進路に関する統計を集計し公表している。

2-1-7. まとめ

外国籍の子どもの教育については、学年別在籍数の把握、進路の把握は急務といえる。なぜなら、これらのデータの把握によって、現状の問題点が出てくるはずだからだ。現在、

¹⁹ 浜松 NPO ネットワークセンター 2003 「外国人教育支援全国交流会報告書」

²⁰ (社)日本経済団体連合会 産業問題委員会・雇用委員会(2003)「外国人受け入れ問題に関する中間とりまとめ」

<http://www.keidanren.or.jp/japanese/policy/2003/108/honbun.html> より

²¹ 外国人集住都市公開首長会議 2001.10.19 「外国人集住都市会議浜松宣言及び提言」

学校においては、加配教員や指導協力者の配置を決定するとき、「日本語教育が必要」とされる児童生徒が何人在籍しているかによって、配置を行うかどうかが決められる。日本語教室が設置されているかいないかで、指導の保障が左右される現状では、本来等しく受けられるはずの支援がなされていないのである。そして、進路を考えると至っては、在日期間が長く、日本語指導の不足によるハンディから学力において力が付かず高校進学が困難になっている子どもの問題と、中学生になって来日し日本語力不足から高校選択の範囲が狭くなっている子どもの問題があるが、いずれにしても外国人特別枠の設置が必要であり、そして進学後の公的サポートが求められる。

このように、公的支援が行き届いていると言えない現状では、彼らに対する支援は、各学校の教師や支援者の個人的な努力によるところが大きく、特にボランティアグループや個人による支援が果たしている役割は大きい。ボランティアの主たる役割は、公的支援の不備を肩代わりすることではない。行政に求められていることは施策として解決されるべきであり、ボランティアの努力に依存している現状は、何ら問題の解決にはならないのである。こうした学校での日本語の公的な指導の不備が、ボランティアによる日本語学習支援の拡大をもたらしているのである。東京のニューカマーの子どもへの日本語支援および学習支援は、長い間、大学生の組織である「CCS/世界の子どもと手をつなぐ学生の会」や品川区の「IWC/IAC 国際市民の会」などが積極的に活動をしてきた。しかしながら、今や学校で対応しきれない子どもは増加しており、各自治体の国際交流協会の大人向け日本語教室に通う子どもが増加していると聞く。

日本社会で、中卒者の雇用が低いということは、高校卒業の資格は大きな意味を持ち、高卒の資格が次の進路を選択できる可能性が大きい社会である。外国籍の子どもたちは、その社会に生活の基盤を持っていて、日本人の子どもたちと共に生きていく存在なのであり、それは現実の問題なのである。既存の教育制度では対応し切れていない問題であり、早急に新たな対応が求められる。

2-2. CCS（世界の子どもと手をつなぐ学生の会）の取り組みについて

2000年5月から現在に至るまで、ボランティア学習支援者としてCCSに関わり、八王子教室で、学齢期の子どもたちに関わっている私の体験をもとにしている。

2-2-1. 会の設立と学習者の特徴

CCS は、都内六ヶ所、八王子・武蔵境・目黒・練馬・大久保・蔵前（多文化共生センター・東京 21 との連携）を拠点に、外国籍の子どもたちや外国の文化的背景を持つ子どもたちの学習を支援する NGO 団体である。外国籍住民など日本語を母語としない子どもたちに対する日本語学習支援と教科学習支援を行うために、大学生ボランティアによって運営されている。首都圏 36 大学の約 160 名の学生がボランティア活動に参加し、180 名の子どもたちに関わっている。

八王子教室は 2003 年で 10 周年を迎えた。この会の呼びかけ人であり、八王子で国際交流ボランティアを実践してきた T 氏は、在日外国人対象の日本語教室の開設や労働問題に関わりながら、以前から「子どもたちの方はどうなっているのだろうか」と気になり調べてみたところ、就学児童が増えているのに学校教育の現場が対応しきれないでいる現状がわかった。市内には学園都市で 21 の大学（高等専門学校、短期大学を含む）があるが、大学生の手を借りて子どもたちを支援する教室が開けないかと考えた。「機会があったら誰かの役に立つことをやってみたい。ボランティア活動を」という思いを日頃から持っていたり、語学系のサークル活動をしていたりする学生に出会い、会が発足した。

以後、八王子市ボランティアセンターの協力で活動の拠点、教室の会場として同センターを確保し、運営は全面的に学生たちが行ってきた。市内の公共施設を借りて、水曜日と土曜日に小中学生と高校生を対象に学習教室を開催している。

現在、在住外国籍の子どもや、中国帰国者の子ども、国際結婚による子どもなど、日本語を母語としない子どもたちで、学習者数は 36 名、文化的背景は 11 カ国に及ぶ。

2-2-2. 教室を取り巻く環境 八王子市における国際化に向けての取り組み

八王子市内には現在、7,400 人を超える外国人が居住している。出身国別では、中国が 35%、韓国・朝鮮が 30%、次いでフィリピン 16% を占め、主要国としては前述の三か国のほかにブラジル、ペルー、アメリカ、マレーシア、ヴィエトナム、イギリス、タイ、インドネシア、バングラデシュ、オーストラリアが挙がる。また、市内の 21 大学に通う留学生や国際協力事業団（JICA）の研修所に滞在する研修員との交流も含め、地域の国際化は始まっている。外国人と市民の交流の場としては、市民活動推進部学園都市文化課による「国

際交流フェスティバル」があり、国際協力事業団八王子国際センター研修員による出身国の紹介、市民団体による文化紹介や市内民間国際交流団体の活動紹介等がある。また中央公民館が、成人向けに日本語教室を開催し、市内のボランティア団体の「八王子国際友好クラブ」と「八王子にほんごの会」による日本語教室も開催されている。八王子市では、外国人向けの情報誌である「Ginko」と「八王子ガイドマップ」が発行されているが、日本語版（ルビつき）と英語版のみの発行であり、中国語やハングルなど、多言語での翻訳版の発行はされていない。

「国際化」というと、実際に取り上げられている言語は一様にして英語である。小中学校の総合学習の授業での「国際」でも、英語が取り上げられることが非常に多い。英語が対象とされているのは、確かに国際化を意識してのことであろうが、この場合は海外に対しての国際化であって、地域で進行している国際化は課題として取り上げられるには至っていないのである。

学校教育について挙げると、二点、つまり学校における国際理解・語学教育と、学校における日本語教育が挙げられる。一点目に関しては、教育委員会指導室が行う八王子国際センターと学校との交流や、各学校で実施される八王子国際センター研修員を招いての交流がある。また、外国人英語学習指導補助員（ALT）の派遣や、中学校の外国語科の授業に外国人講師をアシスタントとして派遣する事業がある。

二点目に関しては、八王子市では、市立小中学校合わせて43校に計161名の外国籍の子どもたちが在籍している²²が、教育委員会学事課による外国人児童生徒に対する日本語指導員の派遣と、同委員会指導室による外国籍児童生徒、帰国児童への在籍学級への日本語巡回指導、そして同委員会学事課による外国人児童生徒への通級制の日本語学級の開設が挙げられる。この日本語学級は、2001年4月より市立第六小学校に開設され、2003年7月現在で、7ヶ国25名の子どもたちが通っている²³。

²² 2002年現在、東京都教育委員会発表

²³ 八王子市教育委員会発表

2-2-3. 取り組みの内容

(1) 教科学習

学齢期の子どもたちにとっては、一日の大半の時間を過ごす学校での問題が生活課題となる。そのため、CCS 八王子では日本語学習のみならず、教科学習、進学支援を核として対応を行ってきた。外国籍児童生徒の課題として挙げられる教科学習について、彼らの多くは「社会生活言語」(BICS:Basic Interpersonal Comprehension Skills)を獲得しつつある過程にいるが、教科学習や、学年が上がるに従って対人関係のなかでも必要とされる「学習思考言語能力」(CALP:Comprehensive Academic Language Proficiency)は、ほとんど獲得されていない状況で学校の授業に参加している。したがって、ほとんど授業がわからないといった状態にあり、CCS 八王子の学習教室でも彼らからは、「どこがわからないのかわからない」、「日本語がわからないのか、どうなのかわからない」といった声も聞かれる。こうした状況を受け、CCS 八王子では、日本語学習とともに、教科学習の支援をし、学校の定期試験を中心に支援を行っていたが、最近は実際の学年を遡って教科学習を中心に行う児童生徒もいる。

(2) 進学支援 - 事例：Jさんの場合 -

私は CCS の一員として、2002 年の夏から半年間に渡り、来日四年目だった中国福建省出身の中学三年生の女の子、Jさんに対して、都立高校受験のサポートをする機会を得た。彼女の受験勉強とそこでの私のサポートを一言で表すなら、中国での勉強は忘れよう(忘れなさい)、日本での高校受験あるいは中間期末試験に必要な知識を覚えよう(覚えなさい)というもので、これは彼女にとって中学校生活を通じて身に付けた術であり、それを極めつけて発揮する場が高校受験だった。一方、私にとっては、自分の高校受験や後の大学進学を振り返り、その道自体が当たり前で、日本の社会で私の母語である日本語で学んで進学することに何の違和感を覚えたことすらなかった。だから自然と、彼女に対し「日本語ができないと、この社会ではうまくいかないのよ」という態度を取っていたに違いない。

面接練習のできごと

高校受験に何の疑問も差し挟まず、目の前に立ちただかる壁で、ただひたすら暗記する

日々。その暗記を効率よく得点に結び付けるサポートの日々。本当にこれでよいのだろうか、彼女にとって高校に入るとはどういうことか。今私がサポートとしていることはどんな意味を持っているのだろうか？と大きな不安に襲われたのは、受験勉強の最中、面接試験の対策を始めたときだった。私は、面接だから面接官に中国のことを聞かれたらちゃんと答えられるように練習しようと思ったのだが、彼女にとっては聞かれる“中国のこと=自分のこと”なのであった。私には、この視点がずっと欠けていた。

おじいちゃんの長寿のお祝いに親戚中が駆け付けた話。ものすごく豪華な料理を、コックさんと呼んで作ってもらう。日本にはない食材がいっぱいだから、日本語で何というかはよくわからない。中国各地にいる親戚がこのお祝いのために帰ってきて、とても賑やかで、華やかで楽しい。

近所の話。近所に住んでいるおじいさんが、子どもたちを集めて怖い話やおもしろい話を聞かせてくれた。みんながおじいさんのことを尊敬していて大好きだった。近くに空き家があって、忍び込んで遊んだ。

お母さんの話。いろいろな人から慕われていて、人の話をよく聞いていた。お母さんが開いていた小さなお店には朝から人がやって来る。大人たちはお酒を飲んで騒いでいて、思い出して泣いたりしていたけど楽しそうだった。

お父さんの話。私が小さいときから働きに出ていたから、たまにしか家に帰って来なくて寂しかった。いつか、家族四人で海に見える白くて明るい家に住むのが夢

いつしか思い出話になっていたが、期せずして私は、彼女の中国での生活や育ってきた風景を知ることができ、わかりやすく伝えようと図を書き、日本語では何と言うのかを一生懸命考える姿を見、彼女自身のことばを聞いた。さり気なく尋ねてみると、こういう話を人にしたのは初めてだったらしい。その日は、面接の練習は取りやめ、三時間近くずっと彼女の話聞いていたが、私はこのとき初めて、彼女の福建での経験、家族やたくさんの親戚との触れ合いやそこで培ってきたものの見方や考え方のようなものを、来日後、彼女が人に話したことがなかったというよりは、そこに焦点を当てて話を聞いてくれる人が今までいなかったということ、あるいは福建での自分のことばや考え方、勉強の仕方を大事にしてその上に立って勉強できる機会が、日本で一度もなかったことに気がついた。面接の練習を経、彼女の性格は明るくなっていった。彼女には、他人の視点から自分のこと

を振り返ってみること、つまり面接の場合では、面接官の質問に対し、考えや思っていること、自分自身のことをまとめて答えるという経験が、日本でのそれまでの友だち関係や人間関係において非常に少なかった。しかしその後、同じ班の子が高校について悩んでいるが何とってあげたらよいか、と学校でのできごとを中心に話し始めたのだ。また CCS の学生たちに、福建での思い出や食べ物、家族、学校、友だち、読んだ本のことなど、本当にいろいろなことを話し出した。こんなに饒舌な彼女を見たのは初めてだった。それまでは自分の生い立ちに触れられても、「日本語でどう言うかわからない」とか「忘れちゃった」と言っていた彼女の大きな変化に驚いた。彼女がどんな所でどう育ってきたのか、彼女がどんな人であるのか知りたい。そういう場が彼女にはそれまでなかったのである。

今は高校に進学した Jさんと中学校の頃の話をする、彼女の口からは多く「私は中国人だから」とか「私、外国人でしょ」ということばが聞かれる。彼女は中学校で、クラスでも学年でも一身に「私は外国人だ」という思いを背負ってきたのではないか。また、そこに思いを馳せてくれる人が周りにいなかったのではないか。さらに、CCS という場も学校と変わらなかった。逆に言えば、周囲が、一対一の関係において彼女を通して自分自身を「外国人」であると感じたことはなかったのだろうか。私自身が受験学習支援という名のもとに、日本の教育の「伝道師」となっていたのである。

「日本語ができないことはつらいけど、もっとつらかったのは、日本語ができないことで、自分自身が何もできない人だと思われたこと」と彼女は言う。そしてまた、「日本語ができないことを理由にしたら勉強する気もなくなって、上に行けなくなってしまふ。弱くなっちゃう」と言う。このことばに、彼女が中国での勉強は忘れよう、そして日本での高校受験に必要な知識を覚えようと必死でむかった姿が凝縮されているような気がする。彼女の場合は、来日前に経験したことや獲得してきたものが、日本での学習に結びつかず、意欲的に学習に向かったり、話したり伝えたりすることへの積極性が出て来なかった。一時は学校にも行かず、その日暮状態であった。まさに、「時間軸と生活軸の断絶」の状態を背負っていたのであった。

2-3. 成果

2-3-1. 子どもたちによるネットワーク

CCS に参加している子どもたちの通う学校でも外国籍の子どもの在籍数は非常に少ない。よって学校では、通級制の日本語学級以外は母語を話せたり、自文化を積極的に認めてくれたりする場が少ない。そのような状況におかれた子どもたちが、CCS で学習を進めるなかで、子ども同士によるネットワークを形成してきている。一体それはどのような形態を取っているのか。

日本語習得の進んでいる子どもたちが、教室に参加している他の子どもが抱えている問題の解決を支援するようになったことだ。CCS への参加時期、年齢、性別を問わず生まれてきている。一例を挙げると、ボランティア学生が、ある子どもに対してやってきた日本語学習や教科学習の支援を、その子ども自身がまねをして、別の子どもに行い、支援を受けた子どもが支援を受けることを通じて、「自分も さんのようになりたい」と日本語学習を進め、教科学習に励む姿が見られる。また、初めて CCS に参加する子どものために、通訳をかってでたり、教科書の翻訳を進んでやったりする子どもがいる。これらは、子ども同士のネットワークによる新しい学びの形態である。なぜこのような子ども同士のネットワークが生まれるのか考えると、まず、多様な言語的・文化的背景を持つ子どもたちが共に「日本語学習、教科学習をする仲間」であることを意識し、「相互の教え合い・学び合い」を行っていることが挙げられる。CCS という場を通して、「地域住民である」という認識も、ここから生まれるだろう。

2-3-2. ロールモデルとしての先輩生徒

CCS の中学卒業生のほとんどが高校に進学し、高校在校生が進路を見すえた学習を進めていることは、副次的な効果を生んでいる。それは、現在、小中学校に在籍している子どもたちの学習意欲や、学校生活に関する影響だ。具体的には、現在の中学生徒が、教科学習や高校進学に関わる相談をし始めている。また、CCS では、全教室合同開催による中学生と高校生を対象にした中高生交流会を開いている。都内の教室に参加している中学生と、高校受験を経験し、入学を果たした高校生が集い、そこで高校生は自らの経験を発表する

のである。Jさんもここで発表をした。今まで学習支援を受ける立場だったJさん自身が、実際に日本での高校受験を経て入学を果たし、それまでの経験を振り返り、それを現在の中学生で受験を控えているという、いわば“かつての自分”に対して語るということは、この交流会という場が、彼女のなかの時間軸をつなぐ試みではないだろうか。また、周囲の小中学生の時間軸をつなぐ一助にもなっている。そこに、ロールモデルとしての彼女の存在が認められる。

高校受験を終えて、彼女は今、勉強や部活動の高校生活を過ごす一方で、CCSの活動にボランティアとして関わり始めた。学習教室に制服姿でやって来る彼女は、教室内の中学生からは羨望の眼差しを受けているし、実際に得意な数学を中学生に教えたり、来日間もない同国出身の中学生には通訳をかってでたりしている。

以下に、Jさんが、中高生交流会のために、自分の中学生生活を振り返って書いた作文を原文のまま引用したい。

<留年について>

私は日本に来て、言葉のせいであまり勉強ができなくて、学校も遅刻や欠席が多くなり、そのせいで中三の受験とても大変になった。その時の選択が二つあった。一つは高校に行かないで仕事するか？もう一つは外国人が入れるK高校(注:私立高校)か？でもそれはすごくお金がかかる。そしてお母さんが留年はできるかと言って、中学校での留年は日本ではないことなので、いろんな人に迷惑をかけました。担任やCCS人たち。

1月のごろは3年生みんなは高校のことで忙しかった。私一人は違った。卒業式の当日が一番嫌だった。みんなが入場から卒業しよしょ(注:証書)を配り終わるまで私はずっと先生の列の席にすわってた。

春休みが終わって、学校に行く日になった。前日に自己紹介とかいろんなことを考えました。当日になって、私は緊張して、体育館にはいて、みんなが私をみました。位置に着いた時前の人声が掛けてくれました。うれしかった。教室にもとって、自己紹介する時はすごく緊張していました。そのせいか昨日考えた言葉がまったく言えなかった。始めは慣れなかったけど、時間が立つと普通になって来る。

今思えば、留年したほうがよかったかも。やな思いはあるけど、でも留年したから私は、また、いろんな人に迷惑かけないため、自分自身のためにも、絶対高校にうかるといゆおもいてがんばることができました。それで成績もイッキにあがりました。だから本当によかった(注:よ

かった)。留年しないで(注:しないで)私立にいったら、多分勉強もついていけなくて、もっといやなおもいをしていたかも。

< 受験の時 >

受験の時はうかつなかつたら、どうしようと不安がいっぱいでした。でも心配しても、何にもならないので、やれるまではやってみる、まだ後悔したくない。だから、私は夏休みがもうすぐ終わるごろの2週間から受験日まで、背一倍勉強をしました。忘れられない日々だった。

週3回CCSの大学生が家に来て、3時間ぐらい勉強をした。土日は時々マックで勉強することもある。私の場合は、数学が得意で、理科と社会がだめだった。理科は1年ぐらいの問題もできないので、基本からやんなきゃいけない。理科は理解できないと問題は解けない。だから石割さんと問題を理解して、自分でちゃんと今日やったとこまで暗記をする。

社会は学校の1から3年の問題集で勉強した。野澤さん(注:CCSの学生)と読みや意味をやってから覚える。いきなり3年間の内容を短時間で覚えたから、時々答えが混ざったりする。本当に頭が痛いぐらい大変だった。国語は受験用の問題集を買って、はたさん(注:CCSの学生)と一緒に文を読んで問題を問いだ、長文が難しかった。数学は問題集を買って、自分で複習した。英語は単語を覚える以外はあまり大変じゃなかった。短い時間の中で1から3年の勉強をした。途中で覚えることが多すぎて、焦ったりすることもある。でもいろんなことがあって、がんばって、乗り越えてそして自分の番号を見た時すごくうれしかった。

推薦入学で面接をやりました。緊張のせいか、いっぱい練習したのに、うまくできなかった。推薦は落ちたけど、普通入学の面接のいい練習になったと思う。そのときは悲しかったけどでももう一回機会あるし、自分も背一倍(注:精一杯)勉強したし、テストのとき、勉強したことを思い出して、集中してやるしかなかった。がんばった結果、都立にうかった。がんばってうかったので、すごくうれしかった。

2-4. 課題

2-4-1. 学習主体から運営主体へ

CCSでは、学習者である子どもたちが、日本語の習得を進め、教科学習をし、受験勉強を経て高校に入学し、前述のような中高生交流会で発表を行い、そして、彼らがボランティアとして、大学で第二外国語として中国語を学ぶボランティアの大学生たちに対し、自ら中国語を教えるという活動を始めたのである。このことは、副次的ながら大きな成果である。このような母文化・母語・自己体験の紹介、あるいは他の子どもへの通訳などのかたちで、日本語教室内での単なる学習主体から、地域活動の主体となりうる機会を提供してきた。

こうして学習者が、CCSの活動の一部に運営の主体として力を発揮するようになったことは重要なことであるが、学習教室の運営や学習内容、方法など、学習者自身が一番関わりのある部分について、主体的に運営に関わる機会を提示してきたかという点、それは一部の学習者とのあいだでは成立しているにとどまり、不十分であった。これまでは、生活課題の解決支援を通じて、子ども個々人との関係において、個別の意見を引き出し、学習支援者の教室運営に役立ててきた。しかし、さらに踏み込んで、学習者と学習支援者とで、広く教室の運営や学習内容、方法などについて話し合うような場の共有化が十分にできていない。ボランティア学習支援者は、研修会や事例検討会などのミーティングを定期的に持ち、学習支援のあり方や、学習者の日本語学習の状況、抱えている生活課題を把握し、それを共有化してきた。そういった場を、学習支援者と学習者で作りあげていくことが、支援者と学習者双方が共に主体的に運営に関わる一つの方法であるだろう。

なぜなら、主体的に運営に参加することにより、直面する生活課題の解決にとどまらない学びの広がりが予想され、学習者の学びや地域参加に対するモチベーションを高める可能性を持っているからである。また、運営への参画は、母国での社会経験を生かしているとは言い難い外国籍の子どもたちに、地域での新たな活躍の場につながっていくことも考えられる。

2-4-2. 生活課題から学習課題へ

子どもが直面してきた問題は、学校のこと、母語や母文化の捉え方、日本が抱える問題そのものである。しかし、その問題の核心に迫る以前に、子どもたちは、日本語ということばの壁に突き当たってきた。そのために CCS では、生活課題の解決のための日本語学習支援を進めてきたのである。しかし、現状では、個々の生活課題の解決にとどまっていて、社会的な問題に関わるような生活課題がなぜ発生するのかという、問題発生の根源に迫るような学習には至っていない。これまで学習者や支援者が解決を図ろうとしてきた課題を、個人が抱える課題としてではなくて、外国籍住民が抱える共通の課題、あるいは、日本社会が抱える問題であると捉えて、そうした問題意識を学習の内容のなかに盛り込んでいくことが必要である。学習内容や方法の決定に際しては、先に述べた運営主体としての学習者という視点も加えて、学習者と支援者が共に考えていく必要があり、さらに、地域社会との関連を考慮したかたちで学習内容を決定することが重要である。

第3章 多文化共生社会の実現へ向けて - おわりに -

3-1. 子どもたち、そして大学生たちのエンパワーを

来日間もない子への支援という公的な制度がほとんどない東京では、CCSの支援を始めとする付け焼き刃の日本語力もほどほどに、受験対策として一部の教科に時間を割くしかない。そのようにして何とか高校に“押し上げた”子どもたちに対し、高校生になってからもサポートを続けることで、じっくりと一緒に将来のこと、教育のことを考えていくことが初めて可能となるのではないだろうか。この高校生と大学生が、子どもたちの将来への夢、教育や社会と一緒に考え、多文化社会の実現に向け、一緒に行動したい。それは子どもだけのエンパワーでなく、ボランティアの大学生である、日本の若者のエンパワーでもある。

この日本語の学習支援が、外国からやって来た人々に対し、単にことばの支援をするというだけでなく、逆にボランティアとして関わっている側が、その場を通じていかに学ぶかということが大事になるのではないか。なぜ学ぶ必要があるかといえば、彼らと共に地域社会や日本をより住みやすいかたちに変え、より現状に合ったかたちに変えるという必要性があるためだ。「受け入れ側と参加者が互いをどう受け入れ、共にどうという地域社会を作っていくか」ということに、学習支援あるいはその支援から学ぶことがどう役に立つのか、そのようなかたちの学習支援が必要であろう。

支援ということばについて考えてみると、「支援」が持つ性格は、早くしなくてすむかたちにするというのが底辺にある。つまり、異常さを回復し正常にしていくシステムが、支援そのものに組み込まれていない支援というのは、いつまでも支援を続けなければいけないことの固定化、異常さの恒常化になりかねない。今ここで問題にする支援というのは、在住外国人への地域社会での日本語のボランティアという支援であるが、その裏にはそうせざるを得ない現状があるのだ。現在、地域社会には、日本全国で約170万人が外国人登録をし、それ以外にも日本国籍だが外国の文化的背景をもつ人々がいる。その人たちの問題が、我々日本人の生活と切り離せないかたちで進んでいるのが現状だろう。であるならば、その人たちが地域社会や日本で、共に自分らしく生きて行く、自分の生き方で生きて行ける、そういう社会を作っていく必要がある。

ことばの問題について考えるとき、日本で生活するのだから、日本語を学び習得し、日

本文化を理解して、それに則って生活してくれないと困るという「郷に入れば郷に従え」という考え方がある。そうでなければ何らかのハンディを負っても、それはその人のせいだという発想が生まれやすい。在住外国人が日本文化を身につけ、日本語を操りながら自分の生きる術を見つけていくことが、当然のこととして求められる。日本社会はその人たちを日本語化し、日本文化化していく一方で、自分たちは変わらなくていいのだろうか。つまり、そういう人たちと共に生きて行くためには、その人たちも変わるが、自らも自分たちの社会も変わることが起こるだろう。現在、日本の社会では、多文化化が既に現実として受け入れざるを得ないという状況を理解しなくてはならない。そして、共に社会を一緒になって作っていくためには、どうしてもことばが問題になる。

3-2. 母語での教育を受ける権利

日本語を学ぶ、そしてそれを支援するという視点があり、もう一方には、人権の問題を考えて、本当に必要な部分への母語での対応という取り組みが必要になる。教育の場での母語の大切さはよく指摘されるが、母語での教育を受ける権利を守っていくことは重要である。また、災害時における母語での対応や、日常生活においても、公共の交通機関の母語での表示等それぞれについて、行政が母語で対応した冊子の作成が必要だろう。

3-3. 「日本語学習支援」の意味

日本語学習支援の意味については、相互支援型の取り組みの必要性が求められている。「目の前にいる学習者がどうしてわたしの前にいるのか」(山田 2003)から発して、その学習者の国と日本との関係はどうなっているのだろうかと「その歴史的、社会的、政治的文脈を考えること」²⁴を、支援者が学習者と共に学んでいくことである。それから、学習者が抱えている生活課題や、緊急時の対応の問題などは、ことばや習慣の上での困難として引き起こされるのだが、日本人でも困っている人たちは大勢いる。日本社会のなかで生きていくためには、日本人でさえ、ある種の能力を持たないといけないのであるから、学習者と一緒に考えていくことは有益だ。つまり、学習者の問題から見えてくるものを、自

²⁴ 岡崎洋三・西口光一・山田泉編著(2003)『人間主義の日本語教育』(p.11)

分たちの問題として捉えることが大事だろう。それが、地域を変えていく活動になることが望まれる。つまり、学習支援というのは一方的な支援ではなく、相互に支援しながら、自分たちが変わっていく。それであれば、互いにそれをどう作っていくかという主体も当事者は両方である。

<参考文献>

- 岡崎洋三・西口光一・山田泉編著(2003)『人間主義の日本語教育』凡人社
- 金子郁容著(1986)『ネットワーキングへの招待』中公新書
- 佐藤郡衛著(2003)『国際化と教育』放送大学
- 梓澤和幸著(2000)『在日外国人 - 弁護の現場から』
- 杉澤経子(2002)『日本語学 2002.MAY vol.21』明治書院
- 多文化共生センター・東京21(2003)『東京都23区の公立学校における外国籍児童・生徒の教育の実態調査報告』
- 恒吉僚子(1998)『岩波講座 現代の教育 第11巻 国際化時代の教育』岩波書店
- 恒吉僚子著(1992)『人間形成の日米比較 かくれたカリキュラム』中公新書
- 中西晃、佐藤郡衛編著(1995)『外国人児童・生徒教育への取り組み』教育出版
- 日本経済団体連合会 産業問題委員会・雇用委員会(2003)『外国人受け入れ問題に関する中間とりまとめ』
- 日本労働研究機構編(1997)『労働の国際化リーディングス 日本の労働9』
- 浜松 NPO ネットワークセンター(2003)『外国人教育支援全国交流会報告書』
- 広田康生編(1996)『講座 外国人定住問題第3巻 多文化主義と多文化教育』明石書店
- 法務省入国管理局(2001)『平成12年末現在における外国人登録者統計について』
- 宮島喬著(2003)『共に生きられる日本へ 外国人施策とその課題』有斐閣選書
- 武蔵野市地域日本語教育推進委員会(2000)『武蔵野市地域日本語教育推進事業報告書～市民活動としての日本語「共育」の試み～』