OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	「ちがい」から「つながり」を生みだす ： 大阪市立南小学校
Author(s)	今井, 貴代子
Citation	未来共生学. 2017, 4, p. 261-272
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/60714
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

「ちがい」から「つながり」を生みだす

大阪市立南小学校

今井 貴代子
大阪大学未来戦略機構第五部門特任助教

名称：大阪市立南小学校
場所：大阪市中央区
設立年：1987 年
児童数：約 180 名
教員数：約 20 名
急激な外国人居住者の増加に伴い、外国にルーツをもつ子どもが約 4 割在籍し、多文化共生の学校づくりに取り組んでいる。

写真 1. 南小学校の昼休みの校庭

I. 多文化共生の学校づくり

大阪ミナミの繁華街、心斎橋。買い物客でにぎわう商店街を歩けば、最近ではアジアからの観光客が多く見られる。いろいろな国の言葉が街頭アナウンスからも道ゆく人からも聞かれ、活気にあふれている。にぎやかな大通りからはずれ、横の通りを進んでいくと、すぐに大阪市立南小学校（以下、南小学校）はある。平日は通用門から入り、校舎内へはインターフォンで名乗り、鍵を開けてもらい中に入る。ただし土曜日の月1回だけは、PTAが誰でも使えるようにと当番制で運動場を開放しているそうだ。子どもたちが体を思いっきり動かせる、広々とした遊び場が少ないからと、保護者の人たちが「やりましょう」と率先して始めたという。南小学校を訪問した平日の放課後、学校に入ると、年齢や容姿、話す言葉のさまざまな人が、中庭で話をしたりベンチに座ったりして

いた。子どもの帰りを迎えに来た保護者、学校ボランティア、指導員の人、地域の人など、さまざまな大人がいて、画一さや窮屈さは感じられない。

「子どもを中心とした多文化共生の学校づくりは、いろいろな人がかかわることで実現するものだと思っています」

校長の山崎一人はそう話す。

南小学校は、外国にルーツをもつ子どもが約4割という「ちがい」にあふれた多文化な学校だ。日本に住む外国人は、1990年の入管法改正にともない増加と定住化が進み、2015年末の在留外国人は約220万人と過去最高である（法務省 2015）。公立の学校にも外国にルーツをもつ子どもたちが多数在籍するようになった。南小学校もそうした学校の一つである。

これまで、公共サービス・ラーニングとして南小学校に行った履修生たちは、主に日本語指導が必要な子どもへのサポートを通して、学校の取り組みを学んできた[1]。地域で行われている外国にルーツをもつ子どもの学習支援の場にも足を運んだ。自分たち以外にも実に多様な大人が子どもたちにかかわっていたという。学校づくりにおいて、「多文化共生」はスローガンであるというよりも、子どもの置かれている現実から学ぼうとする人びとの「つながり」の実践であるかのようだ。

本稿では、外国にルーツをもつ子どもの学習支援であるMinamiこども教室が生まれるプロセスを一つの軸に、学校の取り組みを「つながり」の実践として紹介したい。Minamiこども教室の発足の背景には「衝撃的な出来事」があり、それを契機に学校と地域が一緒になって子どもを支える取り組みが生まれた。多様な人たちが子どもたちにかかわっていく実践を通して、共生に取り組む当事者とは誰かという課題と接合してみたい。

2. 共生の取り組み――地域との連携

2.1 伝統から多文化な学校へ

大阪市の総人口270万人に占める外国人住民の割合は約5%（2016年9月時点）で、政令指定都市の中で最も高い。これは日本の旧植民地出身者である在日コリアンが多く住む生野区や平野区などの集住地域があるためである。しかし、そうした在日コリアンを省くと、南小学校のある中央区の外国人住民の割合が8%と最も高く、隣の浪速区とともに、どの国籍の外国人住民も、近年増加傾向にある。他の区に比べて集住化傾向に見られるのが、フィリピン、タイ、インドネシア、インドの人たちである（大阪市市民局 2016; 大阪市都市計画局 2016）。日本の労働力不足が叫ばれるなか、繁華街であるミナミに、グローバル経済のなかで仕事を求めてやってきた外国人が多く住むようになった。

南小学校には、親と一緒に来日した子ども、呼び寄せられた子ども、日本で生まれ育った子どもなど、さまざまな国にルーツをもつ子どもたちが通っている。関係する国や地域はフィリピン、中国、韓国、モンゴル、ルーマニア、ガーナ、インド、アメリカなど多いときは15カ国にのぼっている。全校児童は約180人、1学年1クラスの小規模校で、外国にルーツをもつ子どもの転出入も激しいが、親の仕事の都合で転校を余儀なくされるのは日本の子どもも同じだ。南小学校はもともと、100年以上の伝統をもつ大宝小学校、道仁小学校、芦池小学校、精華小学校の4校だったのが、1980年代後半からの都心部のドーナツ化現象によって統廃合された結果、1987年から現在の学校となった。これまで伝統が学校を表すキーワードだったところに、多文化という新しい流れがくわわった。

南小学校が取り組みの柱として力を入れているのが、①個別化指導、②基本的な生活習慣スタンダード、③自文化理解を中心とした多文化共生の学校づくりである。日本語が話せない子ども、学力として身についていない子ども、基礎となる言語が日本語も母語も不十分であるダブルリミテッド[2]状態にある子どもなど、課題は多い。個に応じた指導に力を入れている。また、「あいさつ、時間を守る、必要なものを用意する」の三つをミナミスタンダードとして子どもにも家庭にもはたらきかけている。「ちがい」にあふれた子どもたちが、つながりのある文化、友だちの文化、そしてミナミという今住む自分たちの地域文化を学習するなかで、固有のアイデンティティを育む学校づくりを進めている。このように学力保障と文化的承認という両輪に力を入れる（山崎 2016）。

地域連携の取り組みの一つに挙げられるのが、NPOや地域の人たちと一緒

に運営されているMinamiこども教室である[3]。2013年に9月に始まり、現在は、毎週火曜日18時から20時の夜間、中央区子ども・子育てプラザの部屋を借りて、ボランティアが個別指導で学校の宿題や日本語学習にあたっている。親が深夜遅くまで働いていて迎えに来られない子どもがいたら、ボランティアが自宅まで送り届けている。夜間、家にひとりで過ごす子どもや、年下のきょうだいを世話している子どもたちも多い。そうした環境では生活のリズムさえ整えることは容易ではない。子どもたちの学習支援と居場所づくりを通して、家庭の力だけでは難しいことを、社会が支える。

2.2 地域にこだわる

この教室が生まれるきっかけは、2012年4 月、中央区でフィリピン人女性が自分の子どもと無理心中をはかったとされる「実子刺殺自殺未遂事件」にさかのぼる。同校に赴任した直後だった山崎はあまりにも「衝撃的な出来事」に対して何が起きたかわからなかったという。子どもはその数日前、南小学校の入学式に出席していた。母親も嬉しそうに子どもの様子を写真におさめていたという。警察からは、日本での生活や子育てに母親が孤立を深めていったと知らされた。山崎がまず先にしたのは、学校の現状と子どもたちの状況を徹底的に把握することだった。教職員、南小学校にかかわる人たちに聞いて回って見えてきたのが、子どもたちの学力の問題、生活実態の厳しさであった。この時、南小学校として取り組むべき柱が、先述の三つとなった。

しかし、「学校だけでは限界」があったという。学校の外、家庭での様子を見たとき、深夜徘徊をしたり、似た者同士でつるんだりする子どもたちのなかに、寂しさと居場所のなさが見えてきた。山崎はあらゆる人に「どうしたらよいか」を相談しつづけた。研修先の講師にアドバイスをもらい、電話で専門家に話をきき、さまざまな団体を訪問するなど、相談先を広げていった。そのなかで外国人母子支援ネットワーク会議[4]につながる。事件から1年弱過ぎようとしていた。主催NPOに声をかけてもらい、戸惑いながらも「藁をもつかむ思い」で参加したという。南小学校の子どもたちの実態について報告したが、すぐに教室のアイデアが参加者から出たわけではない。学校の抱える課題をわかってもらえたかどうか、これは学校の責任ではないかと言われるのではないか、そうした不安があったと山崎は振り返る。さらにその後、3回目の会議に出席したとき、参加していた団体が「このままではあかん、動かなあかん」と具体的な行動に移そうと、実行委員会が作られた。

こうして出来たMinamiこども教室実行委員会は、現在10団体[5]で構成されている。それぞれの団体は、これまで地域の国際交流や人権、在日コリアンを含む外国人や子どもたちの支援活動に取り組んできた、言わばプロである。場所や子どもの情報、教室運営のノウハウ、日本語指導のスキル、親に対する支援活動などは、一つの団体がすべて備えているわけではない。それぞれが役割をもち、それぞれの強味がもちよられ、ミナミの子どもを何とかしたいという思いで、協働で教室を運営する。実行委員に校長として参加する山崎は「校長の任務は外との連携、パイプ役」と話す。教職員も参加するが、あくまでボランティアとしてである。これまで子どもに必死にかかわって疲弊していく教員の姿を見てきた山崎には、まずは教員にこそ元気になってほしいという思いがある。「教員が一番力を発揮するのは学校内のところ。そこで力をいっぱい発揮してもらいたい」と、教員としての役割と強みを認識している。

実は、Minami子ども教室が始まった最初の1 ヶ月は、会場は南小学校だった。なぜ、学校の外に移したのだろうか。山崎は「地域にこだわった」と話す。

> 「子どもにとって一番必要としたのは学習支援であっても、家に帰って学習する流れみたいなのが必要だと思った。一般的にわたしたちがイメージするリズムが、子どもたちに備わっていない。それが備わったら子どもたちは大きく変わると思った。それにこだわろうと思って、地域にこだわった」

山崎は、家庭訪問で歩いたときの記憶をたよりに地域を歩き、いい場所はないか探して回った。地域の人が集まる図書館、子どもの声が聴こえる子育てプラザ、この辺りにヒントがあると思った。子育てプラザはかつての被差別部落の子どもたちが集う青少年会館を彷彿させ、ふさわしい場のように思えた。区役所にも通い、管轄であった社会福祉協議会にお願いをして、現在のように教室をかまえることができるようになった。現在、区保健福祉課や社会福祉協議

会などの協力で子ども子育てプラザの事業に位置づけられ、今後中央区のモデル事業として根づいていくことが期待されている。

子どもの拠点を学校だけでなく地域にもつくることで、セーフティネットが多層につくられていく。それは、子どもたちにかかわる人が増えることでもある。結果として、地域に移すことで、子どもが心をどんどん開いていった。教室が終わって家までの送り道、「高校どこ行くの？」というボランティアの問いかけに、「わたし、高校行かへん。わたし、頭も悪いしお金もないから」と答える小学5年生。学校では見せない子どもたちのつぶやきや表情が、信頼できる大人との関係の中で出てくる。学校とMinamiこども教室の両方で子どもにかかわってきた履修生も、そうしたつぶやきに触れてきた。「私も、夢ちゃんとあるんですよ、漫画家になりたんですよ」「今日こども教室ある？じゃあ、そんときしりとり勝負しよ！」「先週のこども教室に来れなかったのは、お母さんのね、友だちの赤ちゃんのお世話をしないといけなかったから…」[6]。共生にとりくむ現場で履修生たちはこうした「声」を突きつけられ、受け止めようとしてきた（榎井 2016）。「声」が否定されずに受け止めてもらえる場の存在は大きい。

3. 共生の諸課題――全ての子どもにとっての多文化共生教育

3.1 集団づくりの難しさ

南小学校ではどのクラスにも外国ルーツの子どもが約半数在籍している。また日本語がわからない子どもが5人以上いるのが常で、外国にルーツのある子どもも日本の子どもも転出入が激しい。1年生から6年生まで一緒に生活してきている子どもは半分ぐらいだという。そうなると、転入組は転入組で固定化されがちになる。集団づくりもそう簡単なことではない。そうした集団づくりを進める際の手がかりになっているのが、子どもたちに備わっている「感覚」だと、6年担任の池田花笑子は話す。

> 「1クラスしかないから、誰かを排除したりするとクラスとして成り立たないって、子どもたちは子どもたちでわかっているみたいです。班分けのときも、自分のわがままを言って、好きな友だちだけで一緒に固まろうって雰囲気がない。クラスの子だから放っておかれない、逃げられない。日本語のわからない子がどんどん入ってきたとき、他の子どもからしたらやっぱり負担です。給食当番も掃除当番も一緒にすぐにはできないから、システムをわかってないから。でも、子どもたちは早くやってもらわないと成り立たないから、一緒にやろうとする、手を貸そうとします。一緒にやってかないと成り立たないと思っているのでしょう。きっとそんな感覚があるんだと思います」

6年生の一大行事、広島への修学旅行では、グループに分かれ自由活動をする時間があるという。その班分けを子どもたちに任せていると池田は言う。クラスには、日本語が不十分な子どもだけではない、特別支援の必要な子どももいる。子どもたちだけで考えさせると、バランスや組み合わせが悪いときがある。そうしたとき、「これ、ちょっとあかんのちゃうかな」と教員が声をかける。子どもたちが「そうやな」と班分けを考え直す。「先生、寝るときはこの子と離れていいか？」「いいと思うよ」とやりとりを繰り返す。リーダーはつくるが、リーダーにもサポートがいる。誰かが誰かをサポートしないと進まない。サポートも時には不必要。こうした「感覚」を、「ふだんから多文化に触れているということもあって、いろいろな子に触れているなかで育っている、ひとつの成果だと思います」と5年担任の冨田祐史は話す。「日常的多文化主義」（塩原 2012）とでも言える状況のなかで、子どもたちは「ちがい」との出会い、対立、交渉などを、大人よりはるかに実践している。

子どもたちがバランスよく組めるのはなぜなのか、学級崩壊のようなものは起きないのか、尋ねてみた。池田から即答で返ってきた。「それは一年生からよく見てくれているから。ただ単に人がいるということではなくて、それぞれの役割でちゃんと適材適所で子どもたちのことをしっかり見る、積み重ねがあるから、子どもたちも離れていかないんだと思います」。

学校の教員と、保護者、地域の人たちが、それぞれの役割でかかわろうとしてきた道のりが見えてくる。

3.2 ちがいから豊かさへの道筋

もちろん、課題はある。保護者のなかには多文化共生の学校づくりは外国にルーツをもつ子どもの教育だと誤解されることがある。しかし、そうではない。「多文化共生教育は外国ルーツの子どもだけのためではない。日本人の子どもにとっても意味がある」と、対外的に必ずこのことを発信すると山崎は言う。

> 「多文化共生は、男女のちがいもあるし、障がいをもっているとかもってないとか、いろんなちがいあっても違和感のない、むしろちがいに気づくことがすごい豊かさに気づくっていう感覚をいかに子どもたちに身につかせさせるかが、多文化共生の学校です」

差異を問わず、誰もが利用可能であるように工夫する「ユニバーサルデザイン」という観点から、多文化教育をとらえる視座ともつながる（松尾 2013）。しかし、これは全くの真新しいものでもない。

写真2. 5年生の地域学習の授業の様子

大阪の教育に目を向けると、朝鮮半島にルーツをもつ子どもたちの学習権の保障、在日朝鮮人教育や被差別部落の子どもたちを中心とした同和教育などの人権教育が熱心に取り組まれてきた。大阪市教育委員会は1970年から『学校教育指針』に「在日外国人（主として在日する韓国人・朝鮮人）の児童・生徒の教育」を教育活動全般の課題として位置づけている。自己の言葉と文化そして歴史に触れる教育である民族学級が、大阪市内107校に設定されており、大阪府内に広げると合わせて185校になる。2001年には「在日外国人教育方針」が策定され、その中身は、増える新渡日の子どもたちの日本語指導や母語指導、多文化共生の学校づくりが含まれている。「いま、南小学校で取り組んでいるのは、大阪の人権教育がずっとやってきたことです」（山崎）と言うように、これまでの人権教育の実践の積み重ね、歴史の上に、南小学校があることは重要であろう。

「コンパスを出しましょう」という先生の指示がわからず、何もできない子どもがいる。すると、隣に座っている子どもがぶっきらぼうにパッとお道具箱をひいて、コンパスを指す。指示がわからず困っていた子どもはそのおかげでコンパスを出すことができた。ぶっきらぼうな子どもなりの行動に、「優しいところがある」と教員はその子の一面に気づく。こうした「寛容な態度が自然にできている」子どもたちが南小学校には多い。「ちがい」に気づいている自分たちの豊かさを、どう子どもたちに気づかせるか。そうした多文化共生の「究極の実践」に教員たちは日々取り組んでいる。

> 「ここに意味があったんだって、一緒に学んで意味があったんだと、子どもたちが思えたらそれはすごいなって思っています。ここに集った意味があったということです」（冨田）

4. 共生に取り組む当事者の広がり

2015年文部科学省は「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議」を設置し、その結果は2016年6月「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について」において提言された。少しずつではあるが、外国につながる子どもたちの教育支援への政策的な関心は高まりつつある。一方で見落としてはならないのは、外国人には就学義務がないという、教育を受ける権利における保障がないということである。日本の就学を希望する者は、「恩恵」として認められているに過ぎない。さらに、日本国籍を持ちつつ外国にルーツをもつ子どもたちの文化的承認については、国の制度的な位置づけはない。こうした社会の制度や前提が変わらないなかでは、多文化共生教育の対象は外国にルーツをもつ子どもに向けられ、「支援」というまなざしのままである。

南小学校では、多文化共生教育は全ての子どもを対象としている。日本人の子どもも外国にルーツをもつ子どもも、「ちがい」を人ごととして鑑賞するのではなく、「感覚」として吸収し、自分の価値観や行動力を形成していく「栄養」の

ようなものである。未来共生モデルになぞれば、「A＋B→A'＋B'＋α」が常に生じている舞台に子どもも大人も生きている。もちろん、「ちがい」を前に摩擦や対立が起きる。時には排除や孤立を生み出すこともある。その時に関係性を閉じてしまわず、開き続ける子どもたちのなかに、共生にとって必要な「葛藤を引き受ける力」(平沢 2013)が備わっているように思われる。変わる自分と変わる他者のつながりを「豊かさ」へと導いていこうとする、こうした「究極の実践」が南小学校の教育現場に見られる。

「衝撃的な出来事」をひとつのきっかけとして、まずは教職員が子どもたちの実態を知り、何とかしたいと模索するなかで、「つながり」を広げていった。そのプロセスで子どもたちにかかわる団体や地域の人が増えていった。その「つながり」のなかで子どもたちは未来を切り拓いている。そこでは、誰もが多文化共生の当事者である。個々に「ちがい」があり、「限界」があるから、同時に「役割」があり「強味」がある。それを、人ごとではなく我がごととして感じる子どもや大人が、「つながり」を生み出す。共生に無関係な人は誰ひとりとしていないということを、南小学校の「つながり」の実践は教えてくれる。

> 「学校というのは、子どもたちが本当にしんどいこと、子どもたちの生活のなかでしんどいことがわかる機関です。基本的に親も学校に子どもを行かせようとするし、子どもたちも来ようとします。そのなかで子どもの変化もわかるし、それこそ親が給食費を未納しているということもわかります。そのときに『はい、わかりました』ではなくて、徹底して話を聞かないといけない、その時はチャンスだと言っています。話を聞いていったときに、「今日も机にあの子がいない[7]」ではないけれど、その家の本当の実態というのが浮き彫りになります。結果として大きな事件につながるようなことをしてしまいかねないというところまで追い込んでしまう家庭もたまにあります。そういうときに早く気づいて、たとえば自己破産するかどうかを弁護士と相談して、ここはこうしていこうと、自分ではできなくても、どこかにつなぐことはできます。だからそういう意味では学校はすごく大きな存在だと思うし、区役所もすごく大きな存在です。きちんとそのことを認識して動くことがとても大事だと思います。そういう風にMinamiこども教室など、さまざまな拠点とつながって結びついていくことで、ずいぶん救われる人は出て来ると思います」(山崎)

謝辞

本稿を書くにあたってご協力いただいた大阪市立南小学校の教職員のみなさま、特に、山崎一人校長、池田花笑子氏、冨田祐史氏に、深く感謝申し上げます。ボランティアなど、快く受け入れてくださるMinamiこども教室のみなさまにもお礼申し上げます。

注

1 大阪市においては、「帰国した子どもの教育センター」が小学校4校、中学校4校に設置されており、小学4年生から中学生に対して通級方式での日本語指導がとられている。小学3年生以下については日本語指導協力者が在籍校に合計25回派遣され、子どもの指導にあたっている。南小学校の場合、日本語指導の必要な子どもが多数在籍していることから、加配教員が配置され学校内に日本語指導教室が設定されている。

2 子どもの第二言語習得において、一般的に日常会話である生活言語は2-3年、学習言語は5-7年、獲得に時間がかかると言われている。日常会話としては不自由なく習得していったかに見えて、学校段階が進むにつれて抽象的で認知的な思考を要する学習言語が育っていないということがある。それには母語の基盤も大きく影響しており、母語が確立しないまま日本語への置き換えが生じると、母語においても第二言語である日本語においても抽象的な思考に困難が生じる「ダブルリミテッド」という状態に陥りやすくなる。このことは来日直後の子どもだけでなく、日本生まれの子どもにも同様の課題が指摘されている。

3 学校、地域、外国人支援団体が連携しながら外国にルーツをもつ子どもを支えるMinamiこども教室のとりくみは、これまでメディアでも数多く取り上げられている。たとえば、朝日新聞での連載「(いま子どもたちは) Minamiで生きる」(2015年12月10日から12回に渡り連載)、NHKかんさい熱視線「さやか11歳の夢～ミナミ"外国ルーツ"の子どもたち～」(2016年9月16日放送)など。また、第2回朝日みらい教育賞グローバル賞、第6回地域再生大賞、第10回大阪商工信金社会貢献賞を受賞するなど、社会的にも関心が集まり、評価されている。

4 関西国際交流団体協議会が主催で行なっている。

5 構成団体は、関西国際交流団体協議会を事務局とし、(特活)コリアNGOセンター(実行委員長)、大阪市立南小学校校長、(特活)多文化共生センター大阪(サタディクラス)、(公財)大阪国際交流センター、こどもひろば、元小学校教8員(日本語指導経験者)、元中学校教員(元日本語指導経験者)、大阪大学未来戦略機構、支援ボランティアから成る。

6 大阪大学未来共生プログラム履修生の「公共サービス・ラーニング報告書」(2013年度)より。

7 長欠・不就学を放置せず、子どもたちの家庭を訪問するなかで貧困や差別の実態を知り、子どもたちや保護者、地域に寄り添う教育実践が、これまでの同和教育では積み上げられてきた。「今日

も机にあの子がいない」は、1950年に全国で初めて長欠・不就学対策として高知県に配置された福祉教員の教育実践記録のなかから生まれた言葉である。

参照文献

榎井縁
2016 「教育としての教育――多文化教育不在の中で」『未来共生学』3: 109-131、大阪大学未来戦略機構第五部門。

大阪市市民局
2016 「住民基本台帳人口・外国人登録人口」(2016年9月末)
http://www.city.osaka.lg.jp/shimin/page/0000006893.html

大阪市都市計画局
2016 「大阪市の外国人人口について」
http://www.city.osaka.lg.jp/toshikeikaku/page/0000337595.html

塩原良和
2012 『共に生きる――多民族・多文化社会における対話』弘文堂。

平沢安政
2014 「未来共生学の可能性と課題」『未来共生学』1:51-79、大阪大学未来戦略機構第五部門。

法務省
2015 「平成27年末現在における在留外国人数について」
http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html

松尾知明
2013 「日本における多文化教育の構築――教育のユニバーサルデザインに向けて」松尾知明編『多文化教育をデザインする――移民時代のモデルの構築』pp. 3-24、勁草書房。

山崎一人
2016 「外国にルーツを持つ子どもの教育実践の現状と可能性――「ちがい」があふれる学校現場からの声」『部落解放研究』205: 107-120、一般社団法人部落解放・人権研究所。