



Title	外国にルーツをもつ子どもたちのために学校・教師ができること
Author(s)	志水, 宏吉
Citation	母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究. 2014, 10, p. 46-53
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/57924
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

«講演録»

外国にルーツをもつ子どもたちのために 学校・教師ができること

志水 宏吉（大阪大学）

Educational support for children from different cultural backgrounds

SHIMIZU Kokichi

皆さん、こんにちは。私は、大阪大学の人間科学研究科、吹田キャンパスで仕事をして11年目になります。本日のMHB研究会の第10回の記念大会にご招待いただきまして、どうもありがとうございました。精一杯お話をさせていただきたいと思います。

1. はじめに—自己の体験から

基本的に私は、教育社会学という学問をやってきました。20歳、大学3年のときに学部の専門で教育社会学というコースを選んでもう30年余りになります。

前半にお話ししますニューカマー、外国人の子どもたちの研究は、着手して15年以上になります。きっかけは今から20年ほど前、30代前半でしたが、文部科学省からの派遣でイギリスの大学で2年間在外研究をしました。子どもが3人おりまして、家族でイギリスの地方都市の大学に行きました。子どもたちは3人とも男子で、8歳、4歳、2歳、地元の日本人がいない小学校、幼稚園・保育所に2年間通いました。イギリス社会に非常に温かく迎えられて、子どもたちは間違いなく良い2年間を過ごしました。それに対して、帰国後の日本社会への再適応はイギリスへの適応より困難なものでした。イギリスから帰って1996年4月から東京に行きました。その当時、東京では外国人が増えっていて、ニューカマーの社会学研究をやろうと心に決めました。イギリスの社会に子どもたちも含めて大変お世話になったので、日本ではイギリス人に直接お返しはできませんが、日本にいろいろな事情でどんどん入ってくる外国にルーツのある人たちのために何か研究できないかということが研究の動機としてありました。またそれに先立つて1980年代後半に大阪で関西の同和問題、同和地区の子どもたちの低学力問題を研究していました。その延長線上で、同じように東京でニューカマー、外国人の教育問題、学力問題の研究をスタートした次第です。

2. ニューカマー研究その1－日本の学校文化

まず、2001年に『ニューカマーと教育』（明石書店）という本を作りました。東京に行ってすぐのときで、現場の先生方の体験談を書いたものです。ニューカマーの子どもたちがやってくる学校でフィールドワークをしました。最初のテーマは「見えない外国人」で、外国人の存在が我々の予想あるいは期待するほど日常的には見えない、消えてしまっている、隠れているという気持ちが込められています。もう1つのキーワードとしては、「特別扱いしない学校文化」というものに思い当たりました。外国の子どもたちが日本の学校で生活を送るには、3重のハードルがあると思います。1つ目は「同化する学校風土」、2つ目は「個人化する教師の視線」、3つ目は「ソフト化する改革のトレンド」です。

1番目の「同化する学校風土」について、イギリスに住んでいたときにも、いくつかの学校を見て回りましたが、どこにでも多かれ少なかれ同化はあった。だが、日本の公立学校は私が経験した範囲では同化の程度が強いというか、強烈でした。ペルー、ブラジルの子どもがいましたけれども、例えば、ある小学生に「ピアスをとれ、決まりだ、日本人はしない。」と言う。髪型を同じにしてもらわないと困るんです。一事が万事そういうところがありました。

2番目は「個人化する教師の視線」、私が個人的に一番言いたいことです。日本の学校の場合は、自分の学校に愛校心があるのはいいけれど、子どもひとりひとりの背景は関係ない、ただクラスの一員として学校生活を送ります。学校生活は良い子をつくるために行われ、その中身は勉強と生活です。そういったものについていけなくなる外国籍の子どもが出てくる。例えば、ブラジルの子が体育祭の練習に身をいれてやらないと、ブラジル人はさぼりが多いとか、ある先生がおっしゃる。そういう風に見えててしまう。だが、そもそもブラジルにはそのような学校行事、運動会で一生懸命やるカルチャーがない。学べばそういう文化背景があることがわかるが、現場の先生方の中には、うまくいかないときに、個人の資質とか態度や努力に原因を見い出し、個人を駆り立ててしまう人もいる。

「ソフト化する改革のトレンド」というのは今は逆向きですが、その当時はゆとり路線です。私がフィールドワークに入った小学5年生の教室には当時ペルーの子とブラジルの子と中国の子の3人のニューカマーがいました。ペルーの子はちょっと日本語の力が足りないようでしたが、当時総合の学習の時間に近くの川に行って、川で見つけたゴミを分類してまとめて発表するということをやっていました。そのペルーから来た女の

子は、発表ができないからと、模造紙に色を塗ったり、紙の端を持たせられる。担任の先生は「その子にはその子なりの参加をしてもらっているんです。」と、悪意はなくおっしゃっていました。中国から来たお母さんは、放課後私に会って、「日本の学校はひどい。宿題を全然させてくれない。うちの子が駄目になる。」と非常に強く苦情をおっしゃっていました。放課後、当時私が住んでいた地域の多くの子どもたちは有名進学塾に一生懸命戦いに行っていました。その日本人の子どもたちは学校ではのんびりして、教師はどちらかというとその子達に照準を合わせますので、学校でしか勝負できない子どもたちは置き去りにされてしまうことがあります。今は状況は変わっているとは思いますが、ハードルが幾重にもはりめぐらされていて、大変だなと思いました。

その後、2003年4月から大阪大学に来て、幅広く仲間を募って研究を始め、2008年に『高校を生きるニューカマー』(明石書店)という本にまとめました。その時に、大阪の外国人児童生徒の高校進学率が全国的にみると非常に高い、おそらく一番高いぐらいの数字であるとわかりました。特に定時制を抜いて全日制だけに限定すると、当時は群を抜いていた。なぜ大阪での進学率が高いのかがリサーチクエスチョンでした。府教委にお話して多くの学校に協力してもらい観察などをしました。

大阪の外国人児童生徒の中で、中国の子どもが多かったため、中国人は保護者も含めて教育熱心だからという要因があるのではないかという一般的な推測に至りました。だが、それだけでは単純すぎますので、いろいろ調べてわかったのが、大阪には特別扱いする学校風土・学校文化があったということです。いくつもの府立高校にある、外国人に対する特別枠のボリュームが他県と比べて一番大きい。外国人入試に対する特別措置も、各県に比べて大阪が一番進んでいる。問題のルビうち、辞書持ち込み、試験時間の延長の3点セットの充実度、ゆるやかさが大阪が一番でした。簡単にいうと、大阪は入りやすいということです。

私はもともとの研究テーマが高校教育です。第二次世界大戦が終わって日本の高校制度ができたときから、争点の1つに高校については「全入主義」と「適格者主義」という二つの論があり、後者が実質的にやられていました。高校に入るためには学力が当然いるんだと考えられ、日本に来たばかりの外国人の子どもも、日本語の問題ができるかどうかが重視される。大阪の場合は、学力の問題と言語のハンディキャップを割と峻別し、言語のハンディキャップがなければいいのではないか、という「みなし」が強くありました。私はいいことだと思います。では、なぜ大阪はこのような考え方をするのかというと、「人権教育の伝統」があるからだと我々は了解しています。「人権教育」は、もともとは同和問題や障碍児問題などが源流にあります。相対的に課題を多くもつ

子どもたちを特別扱いする。みんな形式的に平等には扱わない。私が関東で調査をしていたときに、ある現場の先生は、クラスにいる外国人の子どもにはいろいろ課題があるが、彼だけを特別扱いするのはなかなか難しいと話していました。別の学校では、25人クラスにいたら、50分の授業を2分ずつ割り当てるのがポリシーだとおっしゃった先生もいました。大阪では、先生方は、課題に応じて時間を振り分けるのが一般的だと思いますが、それは「人権教育の伝統」があるからだといえると思います。「人権教育の伝統」とは、ひとりひとりのバックグラウンドや家庭背景、集団の背景を見つめて、彼らの教育ニーズを見極めてできるだけ個別にそれに応えようという精神です。端的に言うと、ひとりひとりをできるだけ大事にしようとする精神です。大阪ではそれが歴史的文化的にあいまって、相対的に人権教育志向が強いのではないかと思います。

3. ニューカマー研究その2－「往還する人々」と「外国人学校」

『「往還する人々」の教育戦略』(2013, 明石書店)についてですが、ブラジルや中国やインドシナなどいくつかの国を短期ですが訪問させていただきました。ブラジルは日本とぴったり12時間違うので、日本の朝のニュースがブラジルでは夜に流れている。日系の人はそれを見ていて、日本の地球の裏側にある国ですが、情報の状態は同じです。中国の黒龍江省に行くと、東大阪の青年たちと、黒龍江省の子どもたちは、ネットやスカイプを使って、普通に情報を交換しています。

一昔前まで、我々は外国人の子どもたちのことを暗黙に社会学の中で、移民として扱っていました。移民とは母国を「行くぞ」と出て、ここで働いている、振り向かない、といったイメージをもっている。そして、親も子も日本に定着するので、そのために日本の学校文化をどうしたらよいのかを考えていました。しかし、「往還する」というのは、文字通り行ったり来たりしている人もいれば、国際結婚した外国人の花嫁さんたちのように、夏休みだけ母国に子どもを連れて帰る人もいます。仮に帰らなくても、日本で母国の親戚やコミュニティーとつながりを持つ人、あるいは心だけそっちを向いていることもあると思います。「往還する人々」ととらえると、教育の見方も変わってくるという想定でやっています。社会学では、「トランクショナリズム」や「トランクショナリティ」というカタカナも広がってきています。「トランクショナリズム」というのは、国境を越えていろいろなものが行き来するのが現実であり、それをもとに物事を考えようという発想です。具体的には、中国・韓国系の人たち、ブラジル人、国際結婚の人たちなど大きな3つのカテゴリーを作って、保護者及び子どもに対する聞き取りを

して、先ほども言いました本にまとめてあります。結論、メッセージとしては、行ったり来たりすることが、多くの場合日本ではマイナスに作用してしまうが、そうではなくて行ったり来たりしている人の持っているものや行ったり来たりすることが、少なくとも周りの人や本人にとってプラスになる社会システム・教育システムを作つて行かなければならぬ。いろいろな文化をもつ人やいろいろな国で生活をした経験を持つている人が持つものが、プラスになるような教育社会にしたいと思います。

2014年に出す予定の『外国人学校の社会学』(明石書店)は、今まで日本の公立学校だけを調査研究してきたが、外国人児童生徒にとって学校の選択肢はそれだけではありません。兄弟で違う学校に行ったりすることもあります。通称「外国人学校」と呼ばれる学校が約200校あって、その中の17校に着目しました。今我々が対象にしているのは、中華学校、朝鮮学校、朝鮮学校以外の韓国系の一条学校が3つ4つ、ブラジル人学校、インターナショナル学校で、参与観察をしています。今まで日本の中学校と外国人の学校には制度的障壁がありました。端的には、日本の学校は一条校ですが、外国人学校は一条校にはさまざまな条件があつてなれないため、各種学校に押しとどめられている。いろんな制約がかかる「一条校問題」として語られています。しかし、私たちが外国人学校で聞き取りをしたときに、一条校になつたらどうですかと無責任に言ってしまいになりますが、日本の学校になつたらカリキュラム上の制約が非常に厳しいのでそんなに簡単にはいかない。自分のアイデンティティを捨てるリスクがあるので、各種学校にとどまつてお話をされました。施策としては、高校授業料の無償化や大学受験資格の緩和も朝鮮学校以外では行われています。私たちとしては、各種学校も一条校でなくとも、日本の学校と同じような権利を享受できるような形になればいいと思っている。実際にそれぞれの学校でのユニークな教育方法をポジティブにとらえて、共有して財産として考えていけたらと思っています。

4. 学力の構造－「学力の樹」

「学力の樹」は7、8年前に思いつきました。私がこの世からいなくなつたとき、おそらくこの考え方方が一番残つてゐるだろうと思っています。結論としていいたいことは、外国籍の子どもたち、外国にルーツを持つ子どもたちに学校ができる事は、「確かな学力を身につけさせること」だということです。その時の「学力」の捉え方は「葉っぱ」と「幹」と「根っこ」の3点セットです。

教育界では、「葉っぱ」は「見える学力」と呼ばれています。一枚一枚の「葉っぱ」

が学校で習得する知識や技能です。葉っぱが季節によってどんどん生え変わるので同じように、忘れてもいい、なくなってもいい、必要に迫られて新たにつけかえていければいいのです。

「根っこ」は地面の下にもぐっていますので、「見えない学力」です。「見えない学力」が「見える学力」を支えています。「根っこ」はその子の内面にある全てです。細かくいうと、個性、良さ、言葉を変えるとその子のもつ性分、癖です。文部科学省によると、学校生活の中では先生方はそれを「意欲・関心・態度」と評価しています。

「幹」は、植物の場合は光合成により葉っぱに蓄えた養分が管を通って根っこに蓄積されます。逆に光合成を続けるために水を吸収して葉っぱの末端まで行き渡らせます。数年前秋田県の世界遺産「白神山地」を教育委員会の方に案内していただいたときに、天然ブナ林は1日に約100ℓの水が光合成をするために必要だと聞きました。そのような物質の行き来のプロセスの中でだんだん幹が太くなります。人間も、いろいろな人の関わりの中で成功したり失敗したり泣いたり笑ったりする中で、幹が太くなっていくと考えています。「幹」は学校用語を使うと、私たちの「思考力・判断力・表現力」にあたります。これら3つが組み合わさって、子どもの「樹」が育まれていきます。大人は家庭や学校や地域において子どもたちにとってベターな環境を設定する必要があります。

3点セットの優先順位はなんでしょうか。関東にいたときの、ペリーの女の子が思い浮かびました。5年生で機嫌よく暮らしていたが、親の出稼ぎで日本に来ました。大人は地域に、子どもは学校に着地します。うまく根付けばよいが、不登校になつたりドロップアウトしたりして、うまく根付かない子どももいます。子供に適切な土壌を用意して「根っこ」を根ざせば強く生き残りますが、そうでなければパタッと枯れてしまいます。一番重要なのは、「根っこ」だと思います。外国人の子どもだけでなく日本人の子どもも全く同じです。「根っこ」がまず家庭に根ざせているかどうか、学力の問題でも家庭ですくすくと育っている子は決定的に違います。3つの中で一番大事な「根っこ」に想定できるものは、「自尊感情モデル・学習習慣モデル・目的意識モデル」です。外国籍の子供には日本の学校、教室に「根っこ」を根付かせる。そのためには居場所作りが大事です。自己肯定感、自己高揚力、自己有用性といった自分を出せる教室の風土、仲間関係があるかどうかが決定的です。担任の先生が一番大事ですが、日本語教室や国際交流室などの「場」を先生方につくっていただくことも大事です。

5. 「力のある学校」をつくる－「スクールバスモデル」

それを学校規模に拡張したのが「力のある学校」の「スクールバスモデル」です。全国学力テストが2007年からスタートして、その1年前に大阪で非常に大規模な小中学生的学力テストがあり、私の研究室が分析のお手伝いをしました。分析すると、大阪の中で効果がある学校（不利な条件にある子の学力を支えている学校）があり、頑張っている10校をピックアップしました。その10校の分析は塾に行っているか行っていないかを重要な資料として、塾に行っていない子どもたちをどのように支えているかをみました。翌年1年間10校に20人のグループで2人ずつペアでフィールド調査をしました。年度末に合宿検討会を開いてKJ法を用いて、例えばA校は、保護者が子供の読書活動に積極的に参加していることが言語力に寄与しているだろう。B中学校は職員室の雰囲気が非常に明るい。何しろ飲み会の回数が半端じゃない。そして、8つのまとめができました。それが「Together」です。

「Together」をわかりやすくイメージしたものが、「スクールバスモデル」です。これは子どもたちの学力の下支えに成功している小中学校のエッセンスを図式化したものです。詳細は『公立学校の底力』(2008, 筑摩書房)にまとめました。一言で言うと、8つの要因をバスのパーツにあてはめました。まず教師の仕事は教育的に望ましい場所に子どもをつれていくことです。そのために、エンジンとなる①「気持ちのそろった教職員集団(Teachers)」が一番大事だと考えています。例えば学校に行くと、不登校の子供が行く教室、保健室などは一番端っこに設置されています。そのような場所が適切に位置づいている場合と、そうではない場合があります。教師がそれぞれの持ち場でそれぞれに所属感をもって活躍できているかどうか、できている学校は非常に強いです。ハンドル(アクセル・ブレーキ)の②「戦略的で柔軟な学校運営(Organization)」は学校運営のことで管理職の先生方の話です。タイヤにあたるのが③④⑤⑥ですが、前輪2つは日々子どもたちとかかわる担任の先生方の仕事を生徒指導の領域と学習指導の領域に分けました。③「豊かなつながりを生み出す生徒指導(Guidance)」は、つながりを生み出すことがキーワードになります。④「すべての子どもの学びを支える学習指導(Effective teaching)」ではできる子できない子にかかわらず、全ての子どもの学びを支えたいと考えました。⑤「ともに育つ地域・校種間連携(Ties)」、⑥「双方向的な家庭とのかかわり(Home-school link)」では外部とのつながりをこの2つに分けました。インテリア(内装)にあたる⑦「安心して学べる学校環境(Environment)」は内部環境をいかにして整えるかです。ボディ(外観)の⑧「前向きで活動

的な学校文化 (Rich school culture)」は、外の人にアピールできる学校をつくっていただきたい。振り返ってみると、この中に「人権教育」という文言はひとつもないが、それは無視しているのではなく、常識化していくわざわざ言葉にする必要がなかったのです。「スクールバスモデル」は大阪の人権教育を基盤にしているので、他地域には受け入れられないところもあるかもしれません。例えば、「力のある学校」 (Empowering schools) というのは、そこに通う子どもたち全てをエンパワーメントする学校です。やはり、全校一致の理念のもとで言語に不安をもつ子ども、生活に不安を抱える子どものための教育を考えることが重要です。

6. おわりに

最後のメッセージとして言いたいことは、外国人児童に携わる教師は一人で孤立無援の状態で必死に頑張る傾向があります。ひとりの教師だけが頑張るのではなく、ひとりひとりの子供の人権が本当に尊重されるような学校、学級づくりがされ、ひとりひとりの子どもたちがエンパワーされるような教室、学校がひとつでも多く存在するための精銳部隊が皆さんかなと思っています。

どうもご清聴ありがとうございました。

(編纂：櫻井 千穂)