



Title	外国人生徒の進学システムに関する比較研究：神奈川県と大阪府の特別枠校の分析から
Author(s)	石川，朝子；榎井，縁；比嘉，康則 他
Citation	未来共創. 2020, 7, p. 193-220
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/76156
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

外国人生徒の進学システムに関する比較研究

神奈川県と大阪府の特別枠校の分析から

石川 朝子^a

榎井 縁^b

比嘉 康則^c

山本 晃輔^b

要旨

本調査研究の目的は、日本において先進的な取り組みを行っている神奈川県と大阪府の外国人生徒に対する特別入試制度の比較分析を行うことである。両府県の制度比較を通して、(1) どのような背景と経緯で制度化・設置されて来たのか、また (2) 特別枠制度の運用における核心ともいえるべきものはなにか、そして (3) それぞれの府県の制度が抱える課題を明らかにする。そのために、両府県の制度の導入経緯と詳細、そして特別枠校における資源の分配について比較検討する。

比較の結果、「資源の分配」に各府県の特徴を見ることができた。大阪府では、「特別扱いする教育」を核とした「母語・母文化教育」への配慮が確認できた。これらの資源を学校に集積する傾向にあることから「集積型」と名付けた。一方、神奈川県は「ネットワーク型」とした。各学校に配置される「多文化教育コーディネーター」のネットワークがその代表である。

両者の特徴から、「集積型」の大阪府では、学校文化の形成や維持は主に担当教員に依存的であることが課題としてあげられる。一方、「ネットワーク型」の神奈川県は、学校個々実践知が根付きにくい、という課題が考えられる。

目次

1. 課題の設定
2. 調査の概要と分析の枠組み
3. 神奈川県の「在県枠」について
 - 3.1 「在県枠」のコンテキスト
 - 3.2 「在県枠」のシステム
 - 3.3 「在県枠」の資源とその分配
4. 大阪府の「特別枠」について
 - 4.1 「特別枠」のコンテキスト
 - 4.2 「特別枠」のシステム
 - 4.3 「特別枠」の資源とその分配
5. まとめと考察

キーワード

外国人生徒
特別扱いする学校文化
大阪府立特別枠校
神奈川県在県枠校

^a 帝京大学理工学部；ishikawa@umb.teikyo-u.ac.jp

^b 大阪大学大学院人間科学研究科

^c 甲南女子大学人間科学部

1. 課題の設定

本稿の目的は、神奈川県と大阪府の外国人生徒¹に対する特別入試制度（「特別枠」²校制度）の比較分析を行うことである。具体的には、全国的に見ても早期に特別枠校を設置した神奈川県と大阪府の両府県の比較を通して、高校における「特別枠」の設置やその運用がどのように行われているのか、その整理を試みるものである。

2019年4月に出入国管理法が改正されたことで、日本に定住する外国人の増加が予想されている。文部科学省は2019年6月、「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」（2018年12月25日）を踏まえ、文部科学省副大臣を座長とする「外国人受入れ・共生のための教育推進検討チーム」を設置した。その背景には、近年、初等・中等教育段階における日本語指導が必要な児童生徒数が大幅に増加していることや、外国人の子どもの不就学などの教育環境に関わる問題が指摘されてきたことがある。今後、日本語教育及び外国人の子どもの教育などの教育環境整備や包括的な支援体制及び取り組みの構築が急がれている。

加えて、文部科学省は「平成30年度 日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」を行った（2019年7月（速報値））。その結果、日本語指導が必要な高校生等の中退率は9.6%であり、全高校生等の1.3%をはるかに大きく上回っていることを明らかにした。また、日本語指導が必要な高校生等の進学率は42.2%（全高校生等は71.1%）と、低く留め置かれている。今回の政府による調査結果公表は、日本人生徒に比べて、外国人生徒の高校進学率は低く、高校中退率は高いことを、初めて認めたデータになる。文部科学省は外国人「中学生・高校生の進学・キャリア支援の充実等」を掲げ、包括的な支援を進めることを決定している。それらは、日本語指導の充実、キャリア教育の実施、高校入試における特別な配慮等の取り組み推進に向けた周知、進学・就職にあたって必要な在留資格の取得要件の明確化などである。文部科学省の動きを総括するならば、(1)外国人児童・生徒の増加が見込まれる中で(2)滞在年数や就学年数を考慮することなく「個人の努力の帰結」とされてきた「高校進学」にテコ入れすることで、(3)外国人児童・生徒の高校進学率を

向上させることを目指そうとしている。

そうした経緯において注目されているのが、各都道府県が独自に設定している「特別枠入試」である。これまで特別枠入試は、全国の自治体単位でその制度内容が決定されてきた。のちに見るように、神奈川県と大阪府ではアクティブ・アクションとして特別枠入試制度を運用しながらも、その制度内容は異なっている。両府県ともに人権教育に手厚い歴史的背景を有するが、外国人の高校進学を支える特別枠入試制度に差が見られるのはなぜか。

そこで、本稿では、両府県の制度比較を通して、(1)どのような背景と経緯で制度化・設置されて来たのか、また(2)特別枠制度の運用における核心ともいべきものはなにか、そして(3)それぞれの府県の制度が抱える課題を明らかにする。そのために、神奈川県・大阪府の「特別枠」の導入経緯と制度の詳細、そして特別枠校における資源の分配について比較検討し、両府県の「特別枠」の意義や課題を検証する。

2. 調査の概要と分析の枠組み

これまでニューカマー外国人児童生徒に関する研究は2000年以降、継続的に行われてきた。それらは不就学問題に始まり、日本語教育や学校適応、アイデンティティ、学力等の課題に関して多くの研究成果が積み上げられてきている。中でも、本稿が焦点化するのは、外国人生徒の高校進学システムについてである。

外国人生徒の厳しい進学率の背景にある要因として、高校入試における「適格者主義」が挙げられている(宮島 2014; 田巻 2017)。2000年前後から「特別枠」の設置が自治体主導で進められていくが、これらは「適格者主義」に相対する進路保障の理念に基づくもので、社会的に弱い立場に置かれている人々を政策的に優遇するアクティブ・アクションと捉えることができる(田巻 2018)。高校進学に対する課題が浮き彫りになるにつれ、ボランティアベースでの教育支援は厚さを増してきた。しかしながら、外国人生徒の高校進学を支える制度やその内容は、都道府県毎に異なっており、どこに居住しているかで使用できる制度や支援にも違いが生まれている。さらに、全国17自治体(2018

年現在)に「特別枠」が設置されているが(表1)、地域ごとに「枠」についての考え方や内容が異なっているのが現状である。一方で、「特別枠」が外国人生徒の高校進学を大きく支えてきたことは、これまでの研究が証明している(志水他 2007; 鍛冶 2019)。

表1 全国における入試時の配慮制度(全日制高校60自治体)

	外国人生徒		中国帰国生徒等	
	入試特別措置	特別入学枠	入試特別措置	特別入学枠
有り	30	17	29	16
その他	12	9	13	11
無し	18	34	18	33

これまで外国人生徒の高校入学者選抜に関する研究(辻本 2003; 乾 2008; 細川 2011; 高橋 2011)は数多くなされてきているものの、外国人集住地域や東京などの大都市の実態を浮き彫りにする事例研究が主であった。小島(2014)はこの状況について、「全国的な実態を示した調査研究がほとんど実施されてこなかった」と研究の限界について言及している。つまり、各自治体ベースで設置・運営されている「特別枠」制度においては、それぞれの自治体の歴史的背景を反映して独自の取り組みが行われているが、それらがどのような特色をもっているのかについては具体的には明らかにされていない。

そこで、外国人生徒の高校進学制度の特色を明らかにするため、次の3点について比較を行う。まず、特別枠の設置が歴史的経緯を有することはすでに指摘されている。そこで、学校の地域背景や歴史状況、特別枠ができた経緯、すなわち特別枠の「コンテキスト」に注目する。次に、その実施形態もまた各都道府県に違いが見られる。外国人特別枠入試制度、入試時の特別措置、特別枠校設置基準といった「システム」を比較対象とする。そのうえで、教員配置(外国人担当教員・ネイティブ教員・母語教員・日本語担当教員の有無)、母語教育の有無、NPOとの協働など、人的・経済的資源及びカリキュラム上の工夫といった「資源の分配」手法について検討したい。

以上の分析枠組みを念頭に、本研究では2017年以降、大阪府・神奈川県

において分析データを収集してきた。聞き取りデータは、大阪府においては大阪府教育委員会及び特別枠校7校の管理職・教員、NPO団体を対象とした。神奈川県では、神奈川県教育委員会及び在県枠校管理職・教員、制度作りに携わった大学教員、NPO団体での聞き取りを行った。以下では、「コンテキスト」「システム」「資源の分配」という3つの分析枠組みに沿って神奈川県と大阪府の事例を扱い、最後に考察を行う。

3. 神奈川県の「在県枠」について

3.1 「在県枠」のコンテキスト

まず、神奈川における外国人生徒の支援を推進していく背景となった歴史的な特色を、二つの側面から捉えてみたい。

一つは、1975年から20年続いた革新派の知事による取り組みである。神奈川では在日韓国・朝鮮人をはじめ外国籍県民施策に取り組むと同時に「内なる民際外交」「内なる国際化」を提唱した（久保 2006: 71）。1984年には全国初の外国人の生活実態調査の報告書を出し³、教育や福祉における外国籍県民への差別撤廃に積極的に取り組んだ（久保 2006）。この県政の先駆けとなる横浜市や川崎市の革新市長のもとでは、在日韓国・朝鮮人の集住地区である川崎市や横浜市鶴見区といった臨海部を中心に民間の教育支援団体が⁴、教職員団体や運動団体と連携しながら活動を行っていた。

教育においては1990年前後、川崎市、神奈川県、横浜市における外国人教育方針の策定が総合的政策の樹立につながったとされるが⁵、1992年に出された神奈川県自治総合研究センター報告書『平等な社会を求めて—アファーマティブ・アクションの研究』は、人種、性、文化的背景の違いを超えた「共に生きる」ための市民の認識の変革と参加を求めると同時に、国際人権の新たな担い手としての地方政府の役割を明らかにした神奈川宣言⁶を受けて取り組まれた（神奈川自治総合研究センター 1992: 5）。また外国人教育方針の策定を受け1992年に神奈川県在日外国人にかかわる教育研究協議会が設置され、1994年に『民族共生の教育を拓こう』が提言として教育政策に反映されていくことになった。

もう一つは、在住外国人と共に急増した「日本語ボランティア」である。神奈川県では1985～93年「可視的」外国人が増えたことが、地域社会で市民が外国人問題に関心を持ち、支援活動を始めることにつながった(阿久澤・中川 1995)。その嚆矢となったのが、県央に1980年に開設されたインドシナ定住難民のための「大和定住促進センター」である。当初、定住難民のケアは海外協力団体が行っていたが、東京にオフィスがあったため地域ボランティアの組織化に着手し、最も切実な日本語学習を支援する活動が始まった。留学生受け入れ、外国人の識字問題に関心をもたれはじめた時でもあった。また、行政や行政の外郭団体による日本語ボランティア養成講座なども行われ、1994年には県内で76団体104教室が活動していた。1987年に結成された「葦の会」は、定住難民の日本語ボランティア活動の中で相談を受け、子どもの就学等の問題の解決に向けて、インドシナ3カ国の言語での就学案内や予防接種問診票を設置させたり、市立図書館へ母語図書設置の要望を行ったり、日本学校ガイドブックをカンボジア語で作成したり、カンボジア・ラオス語教室を開始していた(阿久澤・中川 1995: 198)。

このように神奈川県では1980年代から在住外国人の生活支援を行う市民活動⁷が始まっていた。インドシナ定住難民や中国帰国者、南米からの日系人など家族単位を特徴とする定住支援の中で、子どもの教育問題に早くから「日本語ボランティア」たちが取り組み、各地にボランティアによる子どもの「学習支援教室」が誕生したのである⁸。

神奈川県における自治体政策と市民ボランティアの二つの特徴を述べたが、学校現場はどのような状況にあっただろうか。吉田(2010)によると、在日韓国・朝鮮人に関わる教育実践は川崎市や横浜市鶴見区の学校に存在し、その後日系人やフィリピン人が急増、鶴見区の「教育困難校」では1990年ごろから外国人生徒の受け入れが始まっていたが、県全体への拡がりは見られなかったという。学校現場における支援が進展しない一方、地域に出て支援にあたる教員が現れ、これらの教員と地域の支援者を結んで地域支援のネットワークがつくられてきたのが、神奈川県の大きな特徴なのである(吉田 2010: 152-153)。

その象徴的な出来事が1995年、全国に先駆けて取り組みが始まった、高校

進学ガイダンスである。地域のボランティアたちが、どの高校を選択し、どう受験準備を進めるかという外国人の教育課題を抱えていたところに、教員が加わり、ガイダンスが始められたのである（吉田 2014: 17）。この主催団体となったのが、かながわ多文化教育ネットワーク（以降ME-netとする）である。ME-netは、ガイダンスに賛同できる人たちのゆるやかなネットワークで、組織自体の境界もきわめてあいまいであったという（吉田 2010: 177）。

神奈川の「在県外国人等特別募集」（在県枠）が始められたのも同1995年であった。これは、前述の1992年に設置された教育研究協議会が出した、「高校進学を機会をより確かなものにするため、帰国生徒と同様に在日外国人生徒の特別枠を導入することと、民族教育を推進するための県立高等学校の国際化に向けた取り組み」の提言⁹を受けたものである。

3.2 「在県枠」のシステム

神奈川県では1995年県立総合高校の国際コースに10人の「在県枠」が設置された。その後1999年に2校目が、2003年には横浜市立の商業高校が3校目として、その後2010年までに10校が「在県枠」を実施、2016年にはうち3校が終了し、2017年から新たに6校増えて、2019年現在「在県枠」をもつ学校は全部で13校である（表2）。

表2 「在県枠校」（在県外国人等特別枠募集）実施と募集人数の変遷

年度	高校名称・設置校（括弧内は新設置校）	募集人数
1995 年度	1 校（神奈川総合）	10 人
1999 年度	2 校（ひばりが丘 2009 年より座間総合）	10 人
2003 年度	3 校（横浜市立横浜商業）	4 人
2004 年度	6 校（有馬、橋本、鶴見総合）	10 人、10 人、15 人
2006 年度	7 校（相川）	10 人
2008 年度	8 校（神田 2018 年より平塚湘風）	5 人→10 人（2009）
2010 年度	10 校（相模原青陵 2018 年より弥栄、相模向陽館）	5 人→10 人（2011） 午前部 10 人、午後部 10 人
2017 年度	神奈川総合、有馬、平塚湘風で枠設置終了（－3 校）	
2017 年度	13 校（横浜清陵、川崎、大師、大和南、伊勢原、横浜市立みなと総合）	各 10 人、市立は 6 人

在県外国人等特別募集の対象者は、神奈川県内に在住の外国の国籍を有する（難民と認定された人を含む）、または日本国籍を取得して3年以内の人で、入国後の在留期間が通算で3年以内（志願する年の2月1日現在で¹⁰）とする。

入試科目は学力試験（英語、国語、数学）および面接で、学力試験問題は漢字にふりがなが付いている。また、面接はゆっくりわかり易い日本語で行われる。

在県枠の実施校は、外国人生徒の中学校在籍状況や、通学利便性などを鑑みて教育委員会が決定し、前述したように進学先として適切と思われる高校の校長に打診する方法で設置されてきた。2017年度の増減（－3校と＋6校）もそうした考慮の中でなされ、大学進学校や伝統校も含まれる一方で定時制にもニーズがある学校が選ばれて設置されている¹¹。在県枠の実施校が変わることにに関して行政関係者も支援団体関係者も拘りを感じておらず、行政や関係者からは、枠の設置校の校種や偏差値等についても偏っているという意見は聞かれなかった¹²。

在県枠募集のほかに、海外帰国生徒特別募集がある。全日制8校に設けられており、普通科のほか単位制普通科国際コースや単位制国際科（バカロレアコースを含む）など国際性や英語などの語学が重視されている。志願資格は原則として保護者の勤務等の関係で継続して2年以上海外に在住し帰国して3年以内となっているが、保護者ならびに子どもが日本国籍や永住資格を持たない外国籍者は対象にならない。入試科目は学力試験（英語、国語、数学）および面接・作文であり、バカロレアコースでは英語によるコミュニケーション等を含む特色検査（自己表現と実技）が行われる。

これら「枠」とは別に、学力試験時の特別措置も行っている。移住又は引き上げ後6年以内の者を対称とするが、正式には「第5号様式 海外からの移住者を保護者とする志願者の受験方法等申請書」で、面接及び学力審査に関する方法と申請の理由、中学校長の所見を書いて教育長宛てに申請をする。申請できる受験方法は、(1)学力検査問題等の問題文の漢字にふりがなをつけること、(2)学力検査等の時間の延長（最長1.5倍まで）の時間延長、(3)面接時にわかりやすい言葉でゆっくり話すといったものである¹³。在県枠受験では(1)と

(3)が対応されているためにこの申請との併用はできない。2019年度は、40校弱で80人弱の生徒がこの配慮を利用している¹⁴。

3.3 「在県枠」の資源とその分配

神奈川の場合は「在県枠」以外にも、定員内不合格を出さないという方針のもと、比較的入りやすい定時制や通信制などに多くの外国人生徒が入学する。ME-netが始めた進学ガイダンスと、1995年「在県枠」校を設置した教育委員会とは当初接点がなかったが、教育委員会との連携・協働が模索されていき、2006年には、ME-netと神奈川県教育委員会高等教育課は、かながわボランティア活動推進基金21の助成金を受けて5年間の協働事業「外国につながる子どもへの教育・進路サポート事業」を展開することとなった。

5年を通じ、高校進学ガイダンスは全県的な取り組み、多言語版神奈川県の公立高校入学のためのガイドブックの配布（HPで公開）、多文化教育コーディネーター事業、外国人教育相談、外国につながりをもつ子ども支援ネットワーク会議、外国につながる若者交流事業（神奈川県外国につながる生徒交流会・オルタボイスキャンプ/フェスタ）、協働事業外として、たぶんかフリースクールよこはま多文化学習センター CEMLA、講座委託・講師派遣・翻訳通訳事業などを展開した。

多文化教育コーディネーター事業は、高校現場への支援として構想され、日本語教育の専門知識や地域での支援経験・人的ネットワークをもった多文化教育コーディネーターを推薦し、県立高校と協力し子どもに必要な支援を計画・実行する事業として2007年に4校で試行、その後2011年には15校、2019年には26校に派遣されている。

地域ボランティアが「学校の決定権のもとに単発の支援となっている学校に、日本語指導者でもなく、教科指導者でもなく、通訳でもなく、個別支援の枠組みではどこにも入らないけれど、この人がいないと支援が進まないという地域のキーパーソン」として、子どもを中心とした資源の分配を采配してきたこと（吉田 2010: 156）に神奈川の特徴があるといえる。在県枠校への拘りのなさは、外部資源が学校体制の弱い部分に投入され、それにより多くの学校で受け入れ可能だと考える関係者たちの認識からきているのだろう。

しかしここにも課題は存在する。学校組織には外部からの支援者を阻む体質があり、その役割を「補完」的に捉える。それを避けるためには、コーディネーターをはじめ、母語話者や日本語指導者といった学校外から派遣される人材に組織内でのメンバーシップが認められると同時に、支援者側からも学校組織の特性や学校組織文化を理解することが求められる。その上、外部人材を支える組織の存在といった制度的組織的枠組みの構築や協働の真の意味の捉え直しも必要だという指摘もされている(吉田 2011: 149-152)。

「多文化教育コーディネーター派遣事業」は2011年度より助成金の修了に伴い、NPO法人化したME-netの単独の事業となり、その派遣対象高校に県教育委員会が「日本語を母語としない生徒支援派遣事業」を措置することにより日本語教育、通訳、教育相談等に関わる人材の予算を確保するという形式で進められている¹⁵⁾。2019年までの対象校は以下(表3)のとおりである。

表3 「多文化教育コーディネーター派遣事業」
「日本語を母語としない生徒支援者等派遣事業」の対象校の推移

	対象校	新設置校（在県校）	新設置校（在県外）
2007年度	4	有馬・鶴見総合・橋本	横浜翠嵐定時
2008年度	9	平塚湘風・愛川・相模向陽館（2）	希望が丘定時・修悠館
2009年度	12	座間総合	神奈川総合・湘南定時
2010年度	13	相模原青陵	
2011年度	15		磯子工業定時・釜利谷
2013年度	16		田奈
2017年度	21	川崎・横浜清陵・大師・大和南・伊勢原	
2018年度	22	弥栄	
2019年度	22	有馬が外れる	厚木清南定時

神奈川県教育委員会およびME-net資料より編纂

さらに、2018年度より、かながわボランティア活動推進基金21によりNPO法人ABCジャパンと神奈川県子ども教育支援課、高校教育課との協働で「外国につながる子ども・若者と家族の包括支援」事業が始まっており、(1)不登校・学齢超過等の子どものためのフリースクール、(2)将来の進路を考え

るためのセミナー・大学進学ガイダンス、保護者への多言語情報提供、(3)多言語版キャリア支援・大学進学ガイドブック等の発行がその内容とされ¹⁶、新たな教育政策につながっていくことが見込まれている。

ここには具体名は挙げていないが、神奈川の多くの外国人生徒に関する教育支援団体間の繋がりは構築されてきており、教育行政を牽引していくような形は今後も継続していくものと考えられる。

4. 大阪府の「特別枠」について

4.1 「特別枠」のコンテキスト

大阪におけるマイノリティの子どもの教育権保障の起点には、多くの場合、長年に及ぶ同和教育の取り組みとその成果がある。

1950年代以降、教職員組合や教育研究組織（大阪府同和教育研究協議会、大阪市同和教育研究協議会など）を中心に、行政を巻き込みながら同和教育の取り組みが進められてきた。1967年には大阪府が「同和教育基本方針」を交付する。以上のような動きの中で教師や行政関係者の間で育まれてきたのは、教育課題を抱えた子どもたち、いわゆる「しんどい子」を中心に据えた教育の視点である（新保 2008）。

このような視点は、在日コリアンの教育権保障へも敷衍されていく。大阪では小中学校を中心に、民族学級・民族クラブ（以下、民族学級）の設置、韓国・朝鮮や在日コリアンに関する授業の実施、「本名」を呼び名乗る実践、進路保障などが行われてきた（中島 2008）。

後の「特別枠」制度に関連して重要なのは、民族学級の設置である。民族学級は、主として教育課程外に韓国・朝鮮の言葉や文化、歴史についての学習を保障するための時間・場であり、公立小中学校に設置されてきた。学級の担当者は、「民族講師」と呼ばれる韓国・朝鮮をはじめとした主として外国ルーツの者である。

大阪で高校における在日コリアン教育の意識的な取り組みが始まったのは、1970年代ごろからのようだ（中島 2008）。1988年には、大阪府教育委員会が「在日韓国・朝鮮人問題に関する指導の指針」を策定。この指針を具体化する研究

団体として、1992年には、大阪府在日外国人教育研究協議会（府外教）が設立された。また、高校や特別支援学校の教員が集う大阪府立学校在日外国人教育研究会（府立外教）も結成された。以降、大阪の高校におけるニューカマー生徒の教育権保障にあたっては、府立外教とそこに集う教員らのネットワークが、大きな役割を果たしていくことになる。

ニューカマー児童生徒の教育課題は、以上のような流れの中で徐々に浮上してくる。契機となったのは、1980年代後半、中国帰国生徒の姿が教育現場で確認され始めたことだった。

1989年、部落解放共闘会議の対府交渉で、中国帰国生徒の教育権保障が議題にあがる。1990年からは、大阪府同和教育夏季研究会で、中国帰国生徒に関する教育実践が報告された（新保 2008）。

府立外教では、設立当初から在日コリアンとニューカマーの課題の接続が図られてきた。設立総会においては、ニューカマーの教育に関しては、在日コリアン生徒を対象とした教育の成果に基づきながら進められるべきことが確認され、日本社会で生きていくために必要な日本語の取得、民族的アイデンティティの保持と相互の民族文化の理解、進路保障などの取り組みの推進が求められた。特筆すべきは、日本語指導が「同化」であってはならないこと、「同化」を防ぐためにはアイデンティティ保障の取り組みが重要であることが、このとき確認されていた点である（中島 2008）。

他方、「特別枠」が設置されるひとつの大きな契機は、少子化や国際化などへの対応を図るために進められた、府立高校の特色づくり・再編整備である。1999年に大阪府教育委員会は「教育改革プログラム」を発表。2003年には「府立高等学校特色づくり・再編整備計画」が策定された。この動きの中で、同和教育や在日コリアン教育の取り組みが伝統的にあり、中国帰国生徒が多数在籍していた学校に、「特別枠」の設置がもちあがったのである。

大阪府で最初に「特別枠」が設置された高校のひとつである、門真なみはや高校を例に見てみよう。門真なみはや高校は、2001年に門真高校と門真南高校の統合によって設立された学校であり、開校と同時に「特別枠」が設置された（以下、大倉 2006）。

同校でニューカマー生徒支援が意識的に始まったのは、1996年、前身の門

真高校に1人の中国帰国生徒が入学したことを契機とする。同校の学区内にある門真団地には中国帰国者が集住しており、次年度からも入学が見込まれていた。学校側では取り組み強化のため、教員の中から中国帰国生担当を選出し、中国帰国生プロジェクトを設置。中国帰国生教育のあり方を指針としてまとめた。指針では、生徒のアイデンティティ保障を軸に、母語保障が重要であること、日本語指導は同化教育にならない形で行われるべきことが明記されていた。

以降、指針のもとで中国文化研究部の活動や放課後の中国語学習、日本語の抽出授業が開始される。

このような実践に、高校再編の動きが接続された。大阪府教育委員会、門真高校、門真南高校の代表者で構成されたワーキングチームを中心に新校の方針が検討されるが、その中で、中国帰国生に関する取り組みを新校に継承することが提案される。ここで重点課題となったのは、次の3つであった。第1に、母語の授業を教育課程の中に取り入れること、第2に、中国帰国生教育を非常勤講師として担っていた中国人講師（民族講師）の専任化、そして第3に、「特別枠」の実現である。

こうした課題は、新校への移行の中でほぼ実現されていくことになる。「特別枠」についても、中学校からの要望、教職員団体からの要求、府外教からの要望などを通じて必要性を大阪府教育委員会に訴えた結果、設置されることになる。ただ、学校側の要求は中国帰国生徒の特別枠入試であったが、実際に大阪府教育委員会が制度化したのは「中国帰国生徒及び外国人生徒入学選抜」であり、教師らの要求を上回る形での制度化が実現する結果となった。

この間、大阪府教育委員会と高校教員らの頻繁な意見交換があったようだ。当時、「中国帰国生・渡日生の問題を考える会」が結成されていた。10数名ほどの有志の高校教員による緩やかなネットワークとして作られた同会では、大阪府教育委員会の担当者との勉強会も重ねていた。この勉強会や、教職員団体による交渉などの中で、中国帰国生の課題は日本語習得だけでなくアイデンティティの問題であること、生徒と同じ文化的背景をもった民族講師による相談活動が重要であること、中国帰国生徒も在日コリアン生徒と同様に民族的アイデンティティの確立が重要であること、などが確認されていた。

以上のように、同和教育を起点としたマイノリティの教育権保障の流れと、大阪府教育委員会の高校再編の流れが合流する形で、「特別枠」は設置に至ったのである。そして、教員や教育行政の間で共通理解とされてきた、アイデンティティ保障、母語の重要性といった在日コリアン教育の中で培われてきた基本原則は、「特別枠」におけるニューカマー教育の中にも受け継がれることになる。

4.2 「特別枠」のシステム

大阪府では2001年に「特別枠」が設置された。当初2校だった「特別枠」校は、現在7校にまで拡大されている（表4）。従来、「特別枠」校は大阪府の南部や東部に多かったが、2015年度、2017年度にそれぞれ北部に1校ずつ新設され、地理的な偏りの是正も図られた。なお、2014年度以降、大阪府立の高校では学区が撤廃され、府内全域から出願が可能となっている。

表4 「特別枠」の変遷

年度	名称	設置校	新設置校（在県枠以外）
2001 年度	「中国帰国生徒及び外国人生徒入学選抜」	2 校（長吉高校、門真なみはや高校）	原則として小学校 4 年以上の学年に編入
2002 年度		3 校（八尾北高校）	
2003 年度		4 校（成美高校）	
2005 年度		5 校（布施北高校）	概ね小学校 3 年以上の編入で日本語力に支障がある生徒も認める
2014 年度	「中国等帰国生徒及び外国人生徒入学選抜」に改称		
2015 年度		6 校（福井高校）	
2017 年度	「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学選抜」に改称	7 校（東淀川高校）	

「特別枠」の対象者は、原則として小学校4年生以上の学年に編入した者である。ただし、概ね小学校3年生以上でも日本語力に支障がある生徒や、小

学校4年生以前に編入した場合であっても、その後に外国と往来があり日本在留期間の合計が6年以内の生徒などについては、大阪府教育委員会と相談の上、弾力的な対応も図られている。

入試科目は数学、英語、作文である。作文については、母語の使用も認められており、少数言語にも可能な限り対応されている。なお、作文は2016年からは点数化されていない。中学時代の成績などは考慮されていない。

「特別枠」校の内訳だが、総合学科¹⁷が4校、総合学科(エンパワメントスクール¹⁸)が2校、普通科が1校である。生徒のニーズに合わせ柔軟に受講科目を組むことができる高校を中心に、「特別枠」が開設されていることがわかる。「特別枠」校における外国人生徒の受入れ数は、各校の募集定員の5%以内とされており、9～16人程度の募集となっている。

「特別枠」の募集とは別に、1991年から「海外から帰国した生徒の入学者選抜」も行われている。これは、主に国際系、英語系のコースがある高校（2019年度現在19校）に設けられており、応募資格は海外に継続して2年以上滞在し、帰国後2年以内の者となっている¹⁹。国籍は問われない。入試科目は数学・英語・面接（使用言語は日本語）である。

以上のような「枠」とは別に、受験校を問わず、1989年から入試時の特別措置も行われている。当初、配慮事項は試験時間の延長のみ、対象者も原則として小学校4年生以上の学年に編入した者だったが、配慮事項の拡大が図られ（辞書の持ち込み、試験問題へのルビ打ち、小論文における翻訳、作文・小論文におけるキーワードの外国語併記、自己申告書の代筆）、対象者の条件も徐々に広げられた（1989年度：小学校4年生以上に編入した者→1996年度：小学校2年生以上に編入した者→2006年度：小学校1年生以上に編入した者）。

4.3 「特別枠」の資源とその分配

「特別枠」の設置にあたっては、入口での配慮のみならず、入学後の教育環境の整備も同時に進められた。ここには、教育行政側が学校現場からの要請に応えながら制度を作っていった経緯が反映されている。具体的には、外国人生徒支援の校内拠点の設置、特別なカリキュラムの編成、支援のための教職員の組織化などが各校で行われている。

各校では、外国人生徒を支援する教職員組織が編成されている。「人権文化部」、「人権教育推進委員会」、「総務」、「渡日生プロジェクト」、「多文化共生プロジェクトチーム」など、学校により名称や組織形態が少しずつ異なるものの、学校の体制内に明確に位置づけられていることに変わりはない。

外国人生徒の具体的な指導については、多くの学校で外国人生徒担当教員と「ネイティブ教員」と呼ばれる外国ルーツの常勤講師が中心になって進められている。各校の外国人生徒担当教員のポジションは、従来、外国人生徒の課題に長年向き合ってきた教員が担ってきた。ただ、多くが定年を迎えるなどしており、世代交代の時期にあたっている。その中で、実践の継承も一部で課題となってきたという。

ネイティブ教員は、1校を除く6校に加配の形式で配置されている。基本的に中国出身者であり、長年「民族講師」と呼ばれてきた。ネイティブ教員は、生徒たちの母語指導、母語による教科学習指導、課外活動の指導、進路指導、保護者へのサポートなどを行っている。

コンテクストの節で確認したように、「特別枠」のネイティブ教員の源流には、在日コリアン教育における民族学級と、そこでの民族講師の実践がある。子どもたちのアイデンティティの保障のためには母語が重要であること、母語の学習には同民族の教員があらなければならないこと、生活上の相談や保護者との連絡のためにも同民族の教員の役割は大きいこと。実践の積み重ねの中で結晶化されてきたこれらの考え方が、ネイティブ教員の配置にも受け継がれているといえる。

各校にはその他、日本語指導充実加配として日本語指導教員が配置されているほか、日本語指導や母語指導のための非常勤講師や特別非常勤講師の配置なども行われている。特別非常勤講師の配置については、大阪府教育委員会の「学校支援人材バンク事業」として行われている。

なお、母語指導については、どのような少数言語であっても、生徒の母語を話せる人材を探し出して対応するという姿勢が学校には見られる。たとえば、同じスペイン語の教師であっても、南米系のスペイン語話者と欧米系のスペイン語話者は区別し対応されている。

「特別枠」校における人材の配置にあたっては、「日本語教育学校支援事業」

も活用されている。この事業の対象はすべての府立高校だが、「特別枠」校でも利用されている。

2005年度から開始された同事業の柱は、教育サポーターの派遣である。生徒の母語を理解する者を教育サポーターとして派遣することで、生徒個々の多様な生活背景や、これまでの学習状況などをふまえた指導の補助などが行われている(新矢 2008)。

同事業では、教育サポーター派遣以外にも、教育サポーター育成のための研修、日本語指導担当教員などの研修、多文化コーディネーターの派遣(家庭内の多言語化による親子間のコミュニケーションギャップの解消)、などが行われている。

同事業を推進するにあたり、大阪府日本語教育支援センター(通称、ピアにほんご)が設置された。ピアにほんごでは、高校の日本語指導担当教員や教育サポーターが必要とする情報や、日本語教材をはじめとする資料が収集・提供され、各種の相談を受け付けている。ピアにほんごの運営は、NPO法人おおさかこども多文化センター(通称、OKoTaC(オコタック))に事業委託されている。オコタックは大阪YWCAからピアにほんごの運営を引き継ぐにあたり、大阪府教育委員会の働きかけのもとに作られた組織である。組織化にあたっては、特別枠校の教員の尽力も大きかったとされる。

なお、「学校支援人材バンク事業」や「日本語教育学校支援事業」で各校に配備される特別非常勤講師や教育サポーターは、退職教員なども含まれるものの、基本的には教員以外の市民である。外部人材の活用が図られているといえるが、人材の発掘がしばしば教員個人のネットワークに依存するといった面も見られるようだ。

5. まとめと考察

これまで、神奈川県と大阪府における外国人生徒に対する特別入試制度に関して、「コンテキスト」、「システム」、「資源とその分配」に焦点を当てて検討してきた。本研究の目的は、両府県における特別枠はいかなる歴史や経緯によって作られてきたのか、外国人生徒の進学システムの共通点や差異はな

にか、制度化するにおいてなにが重視されてきたのかについて教育制度や資源分配に着目し比較検討を行うことで明らかにすることである。前節までの内容から、両府県の特徴について整理したものが表5である。

表5 神奈川県・大阪府の比較

		神奈川	大阪
コンテ クス ト	外国人人口 ※在留外国人 統計（2018 年 12 月末）	218,946 人 中国：70,506 人（32%） 韓国：28,259 人（13%） フィリピン：22,629 人（10%） ベトナム：20,225 人（9%）	239,113 人 韓国：100,430 人（42%） 中国：63,315 人（26%） ベトナム：25,641 人（11%） フィリピン：8,471 人（4%）
	特別枠制度の 設立背景・ 経緯	- 革新自治体の土壌（内なる国際化、アフーマティブ・アクション、旺盛な市民運動） - 在日外国人の権利保障の動き（在日コリアン、中国帰国者、インドシナ難民） - 高校改革	- 同和教育の土壌（「しんどう子」を中心に据えた指導） - 在日外国人の権利保障の動き（在日コリアン、中国帰国者） - 高校改革
システ ム	特別枠校の 入試制度	- 英語、国語、数学、面接 - 小学校通学後通算 3 年以内	- 数学、英語、作文（母語でも可） - 小 4 以上の学年に編入した者）
	入試時の 特別措置	時間延長、ルビ打ち、面接時には分かりやすい言葉で（生徒側からの要請に応じる）	時間延長、辞書持ち込み可、ルビ打ち、キーワードの外国語併記
資源と その分配	「中国等帰国 生徒及び外国 人生徒入学者 選抜」に改称	- 外国人支援担当教員 - 日本語指導教員 - NPO 等（ME-net（多文化コーディネーター）、ABC ジャパン、CEMLA）	- 外国人支援担当教員 - ネイティブ教員、日本語指導教員、母語指導教員 - NPO 等（オコタック（ピアにほんご））

「全国的に外国人生徒の受け入れがはじまろうとしている」という本研究の背景に照らし合わせたとき、先行する「特別枠」を比較することから、制度的特徴と課題を考察することは必要な作業であろう。とりわけ、その核心部である「資源の分配」において、両府県の違いが明確になる。まずもって両府県の共通点を指摘するならば、「入試だけでなく入学後も手厚くサポートする」ということになる。そのうえで以下では、神奈川県と大阪府の特徴を対比しながら、「コンテキスト」「システム」「資源の分配」の様相について整理したい。

(1) 神奈川県：ネットワーク型

神奈川では、特別枠校が外国人生徒の人数や地域の偏りに配慮してゆるやかに指定されている。また、枠設定にあたって、教育委員会を中心に中学校からの情報収集などがおこなわれており、実質的な進路保障を目指している。

神奈川の特徴は、ME-netなど市民活動との手厚い連携にある。その柱は各校に派遣されている、多文化教育コーディネーターである。この多文化教育コーディネーターは、特別枠に指定されていない学校にも派遣されている。義務教育段階の日本語指導や通訳者と違い、教科学習支援に加え思春期特有の心理面での支援やキャリア支援を、生徒側に立って考え、教員集団が高校でどのような支援を展開する必要があるかを実施するための手助けをする。そのため、多文化教育コーディネーターは、担当教員と連携しながら、必要に応じて教育実践にあたって不足している資源を、学校外から持ち込む。加えて、コーディネーター同士の情報はメーリングリストや年数回の会議などを通じて、常に共有されている。

その結果、神奈川では外国人生徒の教育に関わる教材や実践が誰にでも手に取れる形で集約される。例えば、進路ガイダンスに関わる資料や編入に係る手続き、大学進学に向けてのパンフレットなど、ME-netでは様々な冊子やパンフレットを作成している。以上のように、市民団体が結節点となり、密に連携している点が神奈川の特徴である。

(2) 大阪府：集積型

大阪では、特別枠が7校に指定され、外国人生徒はこの7校のいずれかに入学することになる。この7校には、ネイティブ教員が配置されている。多くの学校では、総合学科の特色を活かし、日本語講師の配置や母語教育に取り組んでいる。校内には、外国人生徒が集まる教室が確保されている。放課後、外国人生徒は部活動として多文化に関わる実践に取り組んでいる。

このように、大阪では各特別枠校に資源が投下され、日本語教育のみならず母語・母文化に関する文化資本や社会関係資本を集積していく。外国人生徒が抱えることになる困難に対して、外国人生徒用の支援リストを提示する

のではなく、個々人のニーズに応えようとする。その最たるものが、「ネイティブ教員」の配置や「母文化」「母語」への配慮である。入試では採点対象にはならないものの、母語による作文も認められている。この作文は教育委員会が独自に翻訳をすることになるが、少数言語であっても可能な限り対応している。カリキュラムとしての母語教育にあたっては、同じスペイン語母語教師を募集するときも、南米系のスペイン語教師と欧米系のスペイン語教師の別がある。もちろん少数言語であっても、各学校の社会関係資本を動員し保障しようとする。

その結果、日本人生徒にとっても「外国人生徒がいることが当たり前」と語られるように、外国人の存在やカリキュラムが学校文化として根付いている。カリキュラムを柔軟に運用し、外国人生徒の個別対応に苦心する教育実践を、筆者らは「特別扱いする教育」と呼称した(伊藤他 2019)。

以上のように整理したとき、両府県ともに教育実践を基点とする人権教育をコンテキストとしながらも、教育システムや資源分配の様相については違いがある。そして、どちらの教育システムも、ポジティブな側面と課題とする側面を有していることが見えてくる。

「集積型」の大阪では、学校文化の形成や維持は、特別枠校の担当教員に依存적である。外国人教育を専門に担う教員を配置することで、外国人生徒のニーズに幅広く対応することを可能とする。しかし、学校内の課題解決は、外国人教育を担当する教職員に依存しがちであり、フレキシブルな対応を行うほど、教員の多忙状況が生じる。さらには、外国人教育の実践知が学校内で完結し、他校との交流が難しい。特別枠7校は現在定員が充足してしまい、むしろ入学できない生徒がいる。定時制や私立に入学せざるを得ないが、外国人生徒の少数在籍校へのサポートは特別枠校のように手厚いわけではない。

他方で「ネットワーク型」では、学校個々に実践知が根付きにくいという課題はあるだろう。外国人生徒に対応する教員は分掌レベルで設定されるが、コーディネーターが交渉的に携わる。そのため、基本的に外国人生徒の課題はコーディネーターと担当教員の中で完結しがちになる。学校カリキュラムも外国人生徒に応じたものというよりは、外国人生徒が学校に併せることが

求められる。それでも、各校の課題や教育実践はME-netを通じて共有される。その結果、どのような学校でも参照可能なマニュアルが作成され、教員らに利用される。さらには、高大接続や高卒就労に関しても独自の取り組みが行われている。

以上のような「システム」の違いは、今回収集したデータの範囲でいえば、各府県の外国人生徒観や将来観とも密接な関係にある。聞き取りに際しても、大阪においては、「外国人生徒が外国人らしく日本社会で生きていくこと」が強調され、神奈川においては「外国人生徒であっても日本社会で生きていかなければならないこと」が重視されていた。

そして、外国人生徒観や将来観は、外国人生徒への「資源分配」にも反映されている。神奈川の取り組みは、充実した情報提供や日本人コーディネーターの配置に見られるように、外国人生徒が日本社会で生きていくための文化資本を「補充する」といった直接的な取り組みとして位置づけることができるだろう。対して、大阪の取り組みは、母語教育の重視や外国人生徒の居場所の設定など、外国人生徒がすでに有している文化資本(例えば、中国家族から継承した中国語という文化資本)を「維持・向上」することに主眼をおいている。

これらの観点について注意が必要なのは、基本的に「両方」保障すべきという立場に、多くのインタビューイーが立っていることである。大阪においても日本語教育については専門の教員を雇用しているし、神奈川においても母語教育が模索されている。しかし、「両方」行うためには資源的な限界がある。両県ともに、「人権教育として外国人教育を位置づける」ことを念頭に、支援の「力点」については違いが生じているということであろう。

では、なぜそのような「力点」に違いが生じているのだろうか。神奈川、大阪は人権教育に手厚い地域であることは知られている。そして、そうした人権への配慮は、本稿で記述してきたように、歴史的な教育実践の積み重ねがコンテキストとなることで、外国人教育の発展を下支えしてきた。外国人教育の方向性は、普遍的とされる人権を基盤として両府県ともに多分に共有する部分を有しながらも、そのシステムや資源分配においては各府県の特徴に彩られていた。本稿では教育実践まで分析することはできなかったが、管見の限りにおいて指摘するならば、大阪府における外国人教育の具体的な実践

は「学校」が核となり、大阪府における人権教育といったコンテキストによって枠付けられていた。神奈川県においては、それが学校レベルというよりも、歴史的な教育運動の積み重ねを背景に、学校外の「 $+\alpha$ 」としての人材がNPOなどから派遣されることで外国人教育を支えていた。外部の専門家が校内の外国人生徒の支援メニューを考えることで、校内の負担は最小限となる。このように、人権教育という普遍的取り組みであっても、地域的な「コンテキスト」に依存していることが理解できる。

「人権教育として外国人教育を位置づける」「人権教育が普遍的でありながら、地域的特色を帯びている」という常識的な事実は、外国人教育の学校システムを構築する際の課題を浮かび上がらせる。というのも、コンテキストの生成に教育実践が不可欠であるがゆえに、コンテキストが教育実践をうみ、教育実践がコンテキストを手厚くするといった再生産関係にあるからである（伊藤他2019）。すなわち、コンテキストを作り上げてきた教育実践の当事者が、現場においてコンテキストに応じた実践をしてきたため、絶えずコンテキストが補強されシステムが更新されてきたのである。そうであるがゆえにコンテキストと実践をつなぐ「システム」の有り様が重要なものとなる。両府県における調査において、特別枠成立に携わっていたシニア教員が定年退職後、「理念や実践を継承する人材がいらない」といった語りがしばしば聞かれた。両府県を特徴づける人権教育のコンテキストがどのようなものであるにしろ、それを教育実践に結実させることができる教員がいなければ、コンテキストが継承されることはない。充実した教育システムは予算分配の文脈においては前年踏襲によって維持されるだろうし、教育実践も研修などを通じて継承され得るだろうが、「人権教育として外国人教育を位置づける」といったコンテキストの再生産は、「コンテキスト—システム—実践」の密接な関係によって生じるものである。「過去の教員がやっていた教育実践を継承はしているが、その意義はわからない」といった、「実践は残るも、その理念が継承されない」といった事態が生じてしまいかねない。

実際、今日の教育現場におけるシニア教員の大量退職と若手教員の雇用による年齢構成の変動や、矢継ぎ早に行われる教育改革による学校システムの刷新を背景とし、コンテキストの再生産が困難なものとなりつつあることが、

先述した「理念を継承する人材の不在」といった語りにつながっていたのではない。これは現場の言葉を借りるならば「人権教育の空洞化」と表現される事態である。

ではどのようにコンテクストを再生産しながら、それを教育実践に結びつけていくのか。仮に人権教育の空洞化が生じるならば、より深刻な影響を受けるのは集積型の大阪府であろう。なぜなら、外国人教育の知見が学校に集積されている大阪府では、シニア教員の退職によって、その知見の散逸や実践の後退が急速に進展することが予想されるからである。対して、ネットワーク型の神奈川県においては、外部のNPO団体が恒常的に担いながら学校システムに関与することで、少なくとも学校システムの変更に非依存的な形で、人権教育や外国人教育の理念と実践が継承される。そのため、どのような学校であっても、どのような教員が配置されようとしても実践やコンテクストが維持されることが想定される。もっとも、こうした分析は教育実践を含めたより総合的な研究を通じて検討されるべき内容であり、今後の課題としたい。

いずれにしても、両県の取り組みは、日本における外国人教育の先行事例として位置づけられる。全国での外国人特別枠の普及を考えたとき、神奈川県のモデルは、各地で受け入れやすいシステムであるといえる。ただし、筆者らの見解を踏み込んでいえば、大阪府のモデルの挑戦を浮かび上がらせたい。本稿のように「教員」配置の重要性を強調するならば、教員の状況がコンテクストの形骸化や実践の後退といったリスクを孕む。しかし、大阪府の取り組みは、外国人生徒のニーズを中心に据え、「教員そのものを」コンテクストの継承者として位置づけようとするものであり、より抜本的に学校文化を変容させようとするチャレンジと見なすこともできる。過去、外国人生徒の処遇は適格者主義であるとして批判されてきたわけだが、だとすれば今日の学校文化そのものを改善しようとする大阪府の取り組みは、全国で真摯に受け止められるべき取り組みだからである。

注

1 第3章・4章で詳細に述べているが、両府県に在住する外国人生徒の国籍やルーツなどの出

自は多様である。外国人生徒の呼称は、神奈川県では「外国につながる」生徒、大阪府では「外国にルーツをもつ」生徒と地域によって異なっている。本稿では、国籍やルーツに関わらず、特別枠入試制度の対象とされる生徒を外国人生徒と呼称する。

- 2 本稿で対象とする神奈川県の特別入試は「在県外国人等特別枠募集」という呼称で行われている。神奈川県では略称として「在県枠」と呼ばれている。一方、大阪府の「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学選抜」(中国等帰国生徒及び外国人生徒入学選抜を名称変更)は「特別枠」と呼ばれている。以下、本稿では、「在県枠」「特別枠」のどちらも「特別枠」として扱うこととする。
- 3 神奈川自治総合研究センター (1984)『神奈川の韓国・朝鮮人—自治体現場からの提言』
- 4 川崎の青丘社 (ふれあい館)、横浜の親愛塾である。両団体は引き続き外国人の子どもの支援を継続している。
- 5 川崎市教育委員会 (1986) および神奈川県教育委員会 (1990)、横浜市教育委員会 (1991) が在日外国人生徒の教育に関わる教育基本方針を策定した。
- 6 1988年10月に神奈川県が主催した国際シンポジウムで採択された。
- 7 高田昭彦は、バブル経済から阪神大震災を経て社会運動が市民運動を経て市民活動として定着した時期と述べているが (高田2004: 86-7)、相模原市においては反基地運動が活発で、日本語ボランティア活動は、「参加・提案」型の市民活動が認知される先駆けであったといえる。
- 8 現在、学齢期の子どもを対象とした「学習支援教室」が100箇所以上で活動しており、神奈川の一つの特徴ともいえる。
- 9 神奈川県在日外国人にかかわる教育研究協議会『民族共生の教育を拓こう～ふれあい教育をさらに豊かにするために～く神奈川県在日外国人にかかわる教育研究協議会報告書>』1994年3月、p.45。
- 10 2008年度までは志願する年の4月1日現在で3年以内としていたが、より実態に近づけるために2月1日に変更した。
- 11 2019年7月30日神奈川県教育委員会からの聞き取り。神奈川総合高校が在県枠から外れた理由は、帰国生徒枠も有しており学校に負担がかかると判断されたからだという。
- 12 設置地域の偏りについては、特に2017年まで在住外国人の多い川崎市や横浜市にほとんど在県枠校がなかったこと、また新設されたが数的には十分でないことが支援者等の声から聞かれた。
- 13 様式5には「面接及び学力検査等に関する方法 (箇条書で記入してください)」という空欄しかない。3つの申請項目は、中学校、高校と教育委員会の間での了解事項と考えられる。
- 14 2019年9月8日神奈川県教育委員会からの聞き取り。
- 15 「日本語を母語としない生徒派遣者遣事業」の予算は2時間5000円 (交通費込み) であり、多文化コーディネーターがそれを兼ねることも多い。また、学習支援員という予算の1時

間5000円（交通費込み）を使って多文化コーディネーターが実質的に関わっている学校もある。

- 16 <http://www.pref.kanagawa.jp/docs/u3x/f5258/abcjapan.html>（2019年8月28日アクセス）
- 17 大阪府では「普通科」と「総合学科」を組み合わせた「普通科総合選択制」を独自の制度として設けてきたが、近年は「総合学科」として再編されている。「総合学科」は普通科と比べて「福祉」や「国際」などコースに即した専門科目から授業を選択することができる。
- 18 エンパワメントスクールとは、中学校までに学習の「つまづき」を経験してきた生徒を中心に、「基礎学力」「考える力」「生き抜く力」を育むことをコンセプトとした学校。30分授業や習熟度別授業などが各校で積極的に取り入れられている。2015年度から運用され、長吉高校は2015年度に、布施北高校は2017年度に移行している。
- 19 当初の対象者は「海外に継続して3年以上滞在し、帰国後1年以内の者」とされていた。

参考文献・資料

阿久澤麻理子、中川喜代子

- 1995 「人権教育方法論としてのボランティア活動」『奈良教育大学紀要』44-1、pp.191-208.

伊藤莉央、王一瓊、林貴哉、山本晃輔

- 2019 「外国人生徒を「特別扱いする学校文化」の形成に関する考察：大阪府立特別校の事例から」大阪大学国際共創大学院 学位プログラム推進機構 未来共生イノベーター博士課程プログラム部門『未来共生学』第6号、pp.299-327.

乾美紀

- 2008 「高校進学と入試」志水宏吉編『高校を生きるニューカマー』明石書店、pp.29-43.

榎井緑

- 2008 「子どもをつなぐ支援ネットワークづくり」志水宏吉編『高校を生きるニューカマー』明石書店、pp.117-135.

榎井緑、棚田洋平、林貴哉、王一瓊、石川朝子、今井貴代子、比嘉康則、山本晃輔

- 2018 「ニューカマー特別校校の変容と課題——大阪府の事例から」第70回日本教育社会学会配布資料.

大倉安央

- 2006 「高等学校における母語教育」『言語的マイノリティ生徒の母語教育に関する日米比較研究』平成15-17年度科学研究費補助金基盤研究(c)(1) 研究成果報告書.

鍛冶致

- 2019 「第9章 移民第二世代の文化変容と学業達成——大阪の中国帰国生徒を中心に」駒井洋監修、是川夕編著『人口問題と移民——日本の人口・階層構造はどう変わるのか』明石書店、pp. 199-222.

久保孝雄

2006 『知事と補佐官—長洲神奈川政権の20年』自治総研叢書18戦後地方自治の証言Ⅰ、敬文堂.

小島祥美

2014 「外国人生徒のキャリア形成とボランティア—高校進学をめざす外国人生徒が置かれた教育環境—」 pp.3-11.

志水宏吉他

2007 『高校を生きるニューカマー—大阪府立高校にみる教育支援』明石書店.

新保真紀子

2008 「同和教育を土壌とする学校文化とニューカマー教育」志水宏吉編『高校を生きるニューカマー』明石書店、pp.46-56.

新矢麻紀子

2008 「府立高校における日本語教育支援」志水宏吉編『高校を生きるニューカマー』明石書店、pp.103-116.

高田昭彦

2004 「市民運動の現在—NPO・市民運動による社会構築」、帯刀治・北川隆吉編『社会運動研究入門』文化書房博文社、pp.80-110.

高橋清樹

2011 「外国につながる生徒の高校進学と進学の支援—神奈川の場合」移住連貧困プロジェクト編『日本で暮らす移住者の貧困』現代人文社、pp.47-48.

多文化共生教育ネットワークかながわ

2010 『ME-net 外国につながる子どもへの教育・進路サポート事業活動報告 2006～2010』.

田巻松雄

2017 『未来を拓くあなたへ:「共に生きる社会」を考えるための10章』下野新聞社.

2018 平成30年度科学研究費補助金成果報告書「将来の「下層」か「グローバル人材」か—外国人児童生徒の進路保障実現を目指して」.

辻本久夫

2003 「外国人生徒の中学校卒業後の進路課題—兵庫県の緊急な教育課題」『解放教育』33(2), pp.52-59.

中島智子

2008 「連続するオールドカマー／ニューカマー教育」志水宏吉編『高校を生きるニューカマー』明石書店、pp.57-74.

朴正恵

2008 『この子らに民族の心を——大阪の学校文化と民族学級』新幹社.

二見妙子

2017 『インクルーシブ教育の源流——1970年代の豊中市における現学級保障運動』現代書館.

細川卓哉

2011 「外国人生徒の高校進学に関する教育課題—特別入試枠に着目して」『名古屋大学大学院教育発達科学専攻・教育論叢』54, pp.3-12.

宮島喬

2014 『外国人の子どもの教育: 就学の現状と教育を受ける権利』東京大学出版会.

文部科学省

「平成30年度 日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(2019年7月(速報値))」.

吉田美穂

2010 「外国につながる子ども支援をめぐる地域人材と学校組織の協働—神奈川の多文化教育コーディネーター制度から考える(その1)—」中央大学教育学研究編『教育学論集』52, pp.143-179.

2011 「外国につながる子ども支援をめぐる地域人材と学校組織の協働—神奈川の多文化教育コーディネーター制度から考える(その2)—」中央大学教育学研究編『教育学論集』53, pp.121-153.

2014 「高校ガイダンスと外国につながる子どものキャリア支援—神奈川県における教育委員会とNPOの協働—」『ボランティア学研究』14、国際ボランティア学会、pp.13-25.

〈インターネット資料〉

首相官邸ホームページ

「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」(2018年12月25日) https://www.kantei.go.jp/jp/singi/gaikokujinzai/kaigi/pdf/taiousaku_honbun.pdf (2019/07/1 閲覧)

外国人生徒・中国帰国生徒等の高校入試を応援する有志の会

2019 「2018年調査 都道府県立高校(市立高校の一部を含む)の外国人生徒及び中国帰国生徒等への2019年度高校入試特別措置等について」(2019/07/1 閲覧)

A comparative study on the advancement system for foreign students : Analysis of high schools which provide special admission for foreign students in Kanagawa and Osaka

ISHIKAWA Tomoko, ENOI Yukari, HIGA Yasunori,
YAMAMOTO Kosuke

Abstract

This research examines and compares two pioneering special entrance examination systems for foreign students in Kanagawa and Osaka prefectures of Japan. Specifically, it investigates three questions: (1) What are the backgrounds against which the systems are established and institutionalized? (2) What are the significant factors in the implementation of the set aside quotas? (3) What are the challenges facing the systems?

We found that the two systems hold distinct characteristics in resources distribution. The Osaka system puts “native language and mother culture education” at the center of “special education”, and resources tend to accumulate in schools. We call it the “Accumulation type”. By comparison, the Kanagawa system uses the network of “multicultural education coordinators” to assign coordinators to schools. We call it the “network type”.

We discuss that the main challenge for the Osaka system is that the formation and maintenance of school culture is mainly dependent on the teachers in charge, while the main challenge for the Kanagawa system is that it is difficult for schools to obtain practical knowledge of using the system.

Keywords : foreign students, special treatment school culture, special treatment high school in Kanagawa and Osaka