



Title	フィリピン人児童生徒の学習支援をめぐる諸問題 : 大阪・兵庫の事例から
Author(s)	宮原, 暁
Citation	大阪外国語大学論集. 2006, 33, p. 195-207
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/79986
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

フィリピン人児童生徒の学習支援をめぐる諸問題 ——大阪・兵庫の事例から

宮 原 暁

On the Cultural Learning among Filipino Elementary and Junior High School Students in Osaka and Hyogo, Japan

MIYABARA Gyo

はじめに——外国人児童生徒の学習支援によって問われていること

今日、日本社会は様々な文化的背景や言語的背景を持つ人々から構成されている。こうした人々の中には、出身地の文化や言語によって初等教育、中等教育、あるいは高等教育を終えた人もいれば、日本で生まれ、日本語とともに両親のいずれかの母語を理解し、その文化的背景に親しんでいる人もいる。また、出身地において、初等教育、中等教育のある段階にまで達した後、日本にやってきて日本の小学校中学校高等学校に編入した人もいる。

このうち第3のカテゴリに属する人々のことを文部科学省は「日本語指導が必要な外国人児童生徒」(以下「外国人児童生徒」と表記する)と定義し、こうした児童生徒に対して、学習支援を行ってきた。この学習支援は日本語の学習の補助のみならず、児童生徒の母語による教科や生活の指導、悩み事の相談など幅広い内容を含む。

本報告では、児童生徒と学校との間で学習の補助を行っている学習サポーター¹に対する聞き取りを通して、外国人児童生徒(具体的にはフィリピン人児童生徒)に対する学習支援をめぐる問題と、外国人児童生徒自身が抱える問題を明らかにし、それが日本の教育や社会に対して問いかけるものについて考察しようとする。

筆者はすでに本報告の冒頭から「文化」という語を何のことわりもなく使用してきた。しかし、「様々な文化的背景」といった場合の「文化」は、ある特定の「場所」と結びつけられ、それゆえ均質であるとともに、遅れた存在として了解されがちである。移民の流入は、そうした暗黙の了解を変化させる機会となり得る²。

また、今日、外国人児童生徒に対する教育のみならず我が国の初等・中等教育の現場では、いわゆる「ゆとり教育」によるとされる学力低下の問題や国民としての価値教育をめぐる議論が喧しい。太平洋戦争の終結から60年を経て、「日本国民」として国家の未来を展望しえる学力、共有すべき価値観が問われているのである。

外国人児童生徒の教育を考えることが、「文化」の概念にまつわる暗黙の了解を再考する

ことであるとすれば、それは取りも直さず従来の国民概念を問い直すことでもある。そうしたなかで、新たにとらえ直された国民が共有すべき価値観を考え、学力のあり方を考えることは、本質主義の隘路から抜け出す方途を示すものであろう。

1. 外国人児童生徒の現状

文部科学省「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査」(平成16年度)によれば、我が国の公立小・中・高等学校、盲・聾・養護学校、中等教育学校に在籍している外国人の数は、70,345人であり、うち日本語指導が必要な外国人児童生徒の数は、19,678人である³⁾。

日本語指導が必要な外国人児童生徒の母語別内訳は、ポルトガル語7,033名、中国語4,628名、スペイン語2,926名、フィリピン語1,799名(いずれも2004年5月現在)である。大阪府の公立学校に通学するフィリピン人児童生徒の数は、平成15年度の段階で、小学校36人(1)、中学校19人(1)、高等学校7(1)であった(パーレン内の数値は、ビサヤ語話者)⁴⁾。

文部科学省は、平成2年に「出入国管理及び難民認定法」が改正され、滞日外国人数が増加したことを受けて、平成3(1991)年より毎年、日本語指導を必要とする外国人児童生徒数を公表してきた。統計を取り始めた当初の平成3年でこそ外国人児童数は5,463名であるが、平成9(1997)年の17,296名以降は、ほぼ横ばいである。

文部科学省によれば、外国人児童生徒に対する教育は「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約」(昭和54年条約第6号)第13条の1及び2(a)、2(b)により保障されている⁵⁾。「外国人児童生徒は、我が国の義務教育への就学義務は課せられていないが、この規約の締結国は教育についてのすべての者の権利を認める」というのである[第7項]。しかし、外国人児童生徒に対する教育の直接の契機となったのは、1990年の国際識字年である⁶⁾。国際識字年は、「2000年までに全ての人に教育を Education for All (EFA)」をスローガンとし、基礎教育の普及と充実に向けて国際社会が一丸となることを目標とした。こうして、平成4年(1992)年度から、外国人児童生徒に対する日本語指導等を国庫負担で実施するようになり、平成5年度からは、日本語指導のための指導者養成研修や外国人児童生徒の受入れに関する研修を実施するようになった。

一方、法務省は平成6(1994)年の国連総会において、平成7年(1995)年から平成16年(2004)年までの10年間を「人権教育のための国連10年」とする決議が採択されたことを受けて、平成12(2000)年に「人権教育・啓発に関する基本計画」を策定している⁷⁾。

こうした流れを受けて、近年では、「外国人児童生徒等の速やかな日本語の習得を促すと共に、効率的かつ効果的な日本語指導の取組を支援する目的で、日本語の初期指導から教科学習につながる段階の学校教育におけるJSLカリキュラムの開発事業の実施(小学校編[最終報告]:平成15年7月、中学校編:作成中)」や外国人児童生徒等指導資料の作成・配布、諸調査研究(たとえば母語を用いた帰国・外国人児童生徒支援に関する調査研究)などが実施されている⁸⁾。

2. 学習支援をめぐる問題

今日、外国人児童生徒に対する学習支援には日本語指導、教科学習の指導、異文化適応支援などがある。また、外国人児童生徒を受け入れる日本語母語とする生徒に対しては、「国際理解教育」がなされる。

もともと文部科学省の定義による学習支援の対象者は「日本語指導を必要とする者」とされており、日本語指導は学習支援の中核をなす。一方、教育現場ではかなり早い段階からこうした日本語指導とは別に、各教科の授業に外国人児童生徒の母語を話すことのできるサポーターを配置し、通訳等の業務につかせてきた。日本語指導が効果を上げ、児童生徒がサポーターの助けなしに、授業理解できるようになるのには、相当な期間がかかる。その間も進んで行く教科の学習から遅れないようにとの配慮からであるが、こうした母語による教科の学習と日本語の学習とは矛盾した関係にある。日本語学習に時間を割けば、教科の学習から遅れる。教科の学習に力点をおけば、日本語の学習意欲が損なわれるといった具合である。このような矛盾は、たとえばフィリピン人児童生徒が日本の高校を卒業した後に英語圏の大学に進学を希望している場合、とりわけ悩ましい。

母語による教科学習の支援はそのものの中にいくつかの問題を含んでいる。一つは、教科学習支援の方法論に関する問題である。教科学習支援のサポーターは、授業中、教師が話したことを通訳するだけでなく、多くの場合、児童生徒が理解しやすいように学習項目を改めて説明することが求められる。こうした説明は、教育に対する前提や問題解決の様式が異なっている場合、大きな困難を伴う。問題に対する答えを常に単一と想定する教育と、複数の答えがあり得ると想定する教育では、同じ課題に対しても、思考のプロセスは全く異なる。東アジア諸国の間では、比較的初等教育の目的や方法に関して共通性があるものの、欧米と日本、東南アジアと日本との間には、大きな違いがある⁹⁾。今、歴史教育は今おくとして、この違いは乗法の記憶から絵の描き方まで幅広い。授業の通訳は、教授内容を考えずに済むという意味で一見補助的なものに見えるが、限られた時間数では、児童生徒の母語で授業を運営するよりもずっと難しいのである。

このような教科教育の方法論に関して、日本の学校なのだから、日本の教育目的と方法に従うべきだと簡単に言えないところに問題の根深さがある。戦後60年の間に、日本の教育は様々に変化し、そのなかには必ずしも成功したとは言えないものも含まれているからというのが第1の理由であり、現在がまさにそうした教育の将来を展望する上で岐路にあるからというのが第2の理由である。

方法論の問題以外にも、授業のなかで学習サポーターが外国人児童生徒にアテンドすることは、サポーターへの強い依存を生み出しやすいという点も指摘しておかなければならない。学習サポーターの存在は、教師の日本語を聞こうとする児童生徒の意欲という面ではマイナスである¹⁰⁾。

児童生徒の母語を話すことができる学習サポーターには、授業における補助以外にも別の役割がある。児童生徒の生活指導と保護者への連絡である。後者はしばしば保護者の生活に対する悩み相談ともなる。

また近年、外国人児童生徒の抱える心の悩みが顕著なものとなってきつつある状況の中で、学習サポーターとの会話によって母語を話す機会を保障しようとする要望も強くなってきている。いわゆる母語保証は、主として学校の外でのとり組みとして行われる場合も多いが、現状では、児童生徒が抱えている問題を把握するというよりも、母語の使用によってストレスを解消してもらうことに主眼がある。

いずれにしても学習サポーターの各業務は体系的に整備する必要がある。現在、外国人児童生徒に対する学習サポーターは、教科学習の補助（主に通訳）、生活指導、悩み事の相談、家庭との連絡、さらには他の児童生徒に向けた国際理解教育など、その業務の内容は多岐にわたり、各々の業務の量や質は、各学校によって、あるいは予算の配分などによってまちまちである。こうした現状は学習サポーターにとって過剰な負担となり、ひいては外国人児童生徒にとっても、不利益をもたらすこととなる。

母語を使用した学習支援の問題点を離れて、もう一つ別の角度から今日の外国人教育の問題点を考えてみよう。小中学校、さらに高等学校もそうであるが、教育現場に立つ教師は、子どもたちの能力を最大限に引き伸ばすこと、そしてその子どもにあった進路を見つけ、提供することを目標としている。この点は、外国人児童生徒に対しても全く変わらない。教師の本能といってもよいぐらいである。しかし、この結果、学校での教育が進学進路指導主体の教育になっているのも（あるいはならざるを得ないのも）、残念ながら事実である。

外国人児童生徒に対する進学進路指導の目標は、相対的に高くなる。「とりわけ外国人児童生徒は」と先生方は口にする。この後に続く言葉は、「しっかり勉強しないと次の展望が開けない」である。ここには、外国人児童生徒に対する偏見の存在を前提にせざるを得ない先生方の苦悩が垣間見られるのである。

3. フィリピン人児童生徒が学校で直面する問題

(1) フィリピン人児童生徒の背景

2では、フィリピン人児童生徒に対する学習支援をめぐる問題について論じてきたが、この章と次の章ではフィリピン人児童生徒の学習支援に携わる学習サポーターに対する聞き取りをもとに、学校生活などで児童生徒が直面する諸問題について考えてみよう。

学校生活などにおいて児童生徒が直面する問題は、直接、彼ら彼女らに質問をするよりも、一定期間継続的に児童生徒と接触し、彼ら、彼女らと学校や教諭との間をとりもつ学習サポーターの観察によって知り得ることも少なくない。学習サポーターのみが、学校の文化と児童生徒の行動のギャップに気づき得るからである。なお本報告では、フィリピン人児童生徒を特定できる情報を排除し、外国人児童生徒に対するステレオタイプの助長を避けるために具体的な記述を略した箇所がある。また、本報告はフィリピン人児童生徒の学習支援に携わっている学習サポーターの協力抜きにしてはあり得ないが、同様の理由から逐一、学習サポーターの名前を挙げることを避ける。

本報告が扱うフィリピン人児童生徒は、全部で20人（男子9名、女子11名）である。

児童生徒の学年構成は、小1 (2/4) 小2 (1/0) 小3 (3/2) 小4 (3/2) 小5 (1/2) 小6 (2/1) 中1 (3/2) 中2 (4/2) 中3 (1/3) [/の後の数字は来日時の学年構成 (不明2名)] である。来日時の学年の方が、集計時の学年よりも高いケースが散見されるが、児童生徒のうち12名に関して、学年を下げて受け入れる処置が行われているためである。

フィリピン人児童生徒の両親は、日本人の父親とフィリピン人の母親を持つ場合が12名で、そのうち、日本人の父親が児童生徒の生物学的父親であるケースが3名、日本人の父親が児童生徒の生物学的父親ではないケース8名、不明1名である。また両親のいずれかと同居していない児童生徒は8名おり、うち7名はフィリピン人の母親と同居し、1名のみが日本人の父親と同居していた。両親のいずれかと同居しない理由は、すべて離婚あるいは法的別居に関係している。

児童生徒の在日年数は、2年未満が13名、2年3名、3年1名、6年以上2名、不明1名である。学習支援の性格上、たとえ日本語の能力が不十分であっても、2、3年で打ち切られてしまうことが多く、在日期間が長期にわたる児童生徒は本報告では把握できていない。また、日本で生まれ育ち、日本語能力が十分にある者も含まれていない。したがって、我が国にいるフィリピン人女性のすべてがそうだと言うことはできないが、フィリピン人である母親が日本人男性と再婚したことに伴って、学齢期の途中で来日するケースは、公立小中学校におけるフィリピン人児童生徒の典型となっている。こうしたケースでは、日本人の義父と母親、子供の問題が生じやすく、しばしば義父と母親との離婚に発展する。このためフィリピン人児童生徒は、日本において、彼の問題を抱えやすくなるのである。

言語の面で、20人の児童生徒のうち、日本生まれの二人とフィリピンで日本語を学習していた一人を除いて、他はすべて来日時の日本語のレベルはほぼゼロであるが、どの学年の児童生徒も、6ヶ月から1年の間に日常会話に支障ないレベルに達しているようである。しかし、授業において教師が話す日本語を理解できる程度のレベルには、皆達していない。教科学習のための日本語習得に関しては、学年が進むにつれて困難となるようである。

我が国の公立小中学校で学習のひとつの核ともなる漢字の読み書きに関しては、とりわけ小学校高学年、中学生にとって、実際の学年と漢字習得レベルからみた学年との開きが大きくなる。例えば、中2の生徒が小学校4年生の漢字レベルといった具合である。漢字の学習に関しては、単に習得が困難といった以上に、視覚的な情報を処理するという点で戸惑いを見せる児童生徒も少なくない。例えば、筆記の速度が遅かったり、連続した筆記が困難であったり、である。

但し、漢字を書くことそのものに対しては、視覚的な興味を持つ児童生徒が多く、書写や漢字の練習には、大きな抵抗はない。

総じて日本語の学習は日本で生活するうえで欠かすことのできないものにとらえられてはいるが、例えば中国人児童生徒などと比較して、学習する姿勢などにはあまり表れてこない。また、少数であるが家庭内での強制によって日本語に対して明確な嫌悪感を示す児童生徒もいる。嫌悪感を明確に示していない児童生徒も、「未知のことばを学ぶ」という意

識に欠けている。日本国内で私たちの多くは母語と外国語の運用能力の差を自覚し、「母語以外の言語は学ぶもの」という意識が強い。しかし、フィリピンでの英語と母語との特殊な関係は、英語以外の外国語への相対的な軽視を招くとともに、外国語は学ばなければ習得できないという意識を希薄にしていると考えられる。

児童生徒の母語は、タガログ語以外に、フィリピンの地方語である場合もある。地方語を母語とする児童生徒は、その地方語の他に学校教育語としてのフィリピン語がある程度できる。また、同じく学校教育語である英語ができる児童生徒も、高学年には何人かいる（このため英語による学習支援を希望した生徒もいる）。

フィリピン人児童生徒の英語レベルは、同じ年齢の日本人に比して、総じて高い。しかし、その英語レベルの高さは、ほとんどの場合、話す能力、聴く能力の高さによるものであり、書く能力、読む能力、文法に関する知識は、それ程高くない。このため、中学の英語では、フィリピン人生徒が必ずしもよい成績をとっていない。また、比較的英語の能力が高かった児童生徒も、在日期間が長くなるにつれ、特に話す能力の衰えが目立つようになる。結果的に、我が国の公立学校は、フィリピン人児童生徒の英語能力を高めるうえで役に立っていないし、フィリピン人児童生徒も、英語能力の面で競争力を持つものとは言えないのである。

母語やフィリピン語に関しては、どうであろうか。地方語を母語とする児童生徒の場合、フィリピン語の能力は、英語と同じような運命をたどる。一方、母語に関しては、家庭内での使用状況によって異なる。母親や兄弟姉妹が母語を使用する場合、母語はある程度保存される。しかし、母親が母語の使用を控える場合や、父親が母語の使用に難色を示す場合、聞いて理解できても、話すことができないといった事態が生ずる。また、意欲という面でも、母語への興味を失ったり、話すことを恥ずかしく思ったりするようになる。

このように母語に対する心理的な距離が生じたとしても、意思疎通という面で日本語が母語を凌駕するという段階に達している児童生徒はいない。むしろ、日本語と母語の双方において表現力が乏しい状態が維持されるセミ・リンガル、あるいはダブル・リミテッド・バイリンガルという状態にあるように思われる。こうした状態が心理面に及ぼす影響は、決して過少評価されるべきではない。来日から数ヶ月して、タガログ語、英語、日本語のどれが一番できるのか自分でもわからなくなるともらす児童もいるのである。

（２）学習サポーターの関わり方

フィリピン人児童生徒に対する学習支援の内容は、週に４時間で母語ができる学生のみが教科学習の支援にあたるケースもあれば、日本語指導が週３回、母語を使用した教科学習の支援が２回といったケースまでまちまちである。なかには他のフィリピン児童生徒とほとんど変わらない条件でありながら、来日後数年間、学習支援がなされなかったものが、他の外国人児童生徒に学習サポーターがついたことを契機として、突如、支援が開始されるといったケースもあった。学習サポーターの要請は、各学校が自治体の教育委員会に申請し、予算を確保したうえでなされており、申請の仕方や獲得した予算額により、学習支

援の内容や時間数が左右される。

異なる文化的背景を持つ児童生徒には、個別の教育目的と方法の導入が必要であるかいなかについて、現在までのところ、教育現場は明確な答えを持っていない。このため個々の外国人児童生徒に対する指導方針を策定することができず、結果として、統一感の欠如した学習支援となっているのである。

また学校は、外国人児童生徒の家庭的背景や家族が抱えている問題はおろか、家族構成についてすら、把握していないケースも少なくない。学習サポーターが学校に頼まれて家庭訪問する状況も、いくつかの学校で起こっている。こうした家庭訪問は、指導方針が確立していない現状では、単に学習サポーターを学校と家庭の板挟みにするだけである。

学校がサポーターにきわめて多くのことを依存している現場において、結果的に、学習サポーターが外国人児童生徒の学習や学校生活に必ずしも好ましくない影響を及ぼしているとみられるケースもある。フィリピン人児童生徒と学習サポーターが、教室の中で一つの世界を作ってしまうケースである。学習サポーターは、児童生徒の母語によって手際よく教科の学習内容を説明する。児童生徒は、彼ら、彼女らにとって難解な日本語で説明する教師の言葉に耳を傾けず、もっぱら学習サポーターの説明に耳を傾ける。こうして学習サポーターへの依存度が高くなるのである。

もちろん、こうしたケースに含まれている問題点は、学習サポーター一人にその責を負わせられるものではない。外国人児童生徒に対する教育が、結果的に、日本人と同様に、進路指導を軸とせざるを得ず、個別の目標と方法論を持ちえていない所に問題の深さがある。

(3) 家庭の問題

フィリピン人児童生徒は、実母が実父と別居し、日本人と再婚したことに伴って、来日する場合が多い。こうした場合には、母親が子供達よりも先に日本に渡り、その間、子供達は母親と別れて暮らすといったことや、フィリピンに他の兄弟姉妹が残されているといったことが往々にして起こる。また、来日後、母親と父親（日本人）が離婚、あるいは別居することもある。これらは家庭内で生ずる様々な問題の原因となっている。

典型的な家庭内の問題は、父親との関係がうまくいかないといった問題である。もちろん、子どもたちの教育に非常に熱心で、子どもたちとよい関係を築いていると思われる父親もいるが、父親がいない場合も含めて、多くはそうではない。父親がフィリピン人児童生徒に対してほとんど関心を払わない（特に教育の面）、子どもと母親が母語で会話することに難色を示す、母親との間の口論が絶えないなどといった問題が生じている。

このような父親の問題は、母親との関係に影響を及ぼすこともある。母親が父親との関係に翻弄されるため、子どもたちに気を遣う余裕がない、といったことも少なくない。夫との関係から、子どもにあたってしまふ母親もおり、それゆえ、「母親に愛されていない」と思い込む子どももいる。

フィリピン人児童生徒の家庭では、母親が先に来日し、後から子どもたちを呼び寄せる

というケースが少なくない。このため、子どもたちはフィリピンにおいて母親が身近にいない時期を一定期間経験している。長い者では、物心ついてから始めて、五年ぶりに母親と暮らすようになったというケースもあり、子どもにも母親にも戸惑いがある。

(4) 教科学習の面での問題

教科の学習の面での問題には、フィリピン人児童生徒に共通する問題と、個々の児童生徒の学力による個別の問題の二つがある。以下では、各教科ごとに個々の児童生徒の問題を総合し、全体の共通性について明らかにしていこう。

算数・数学 簡単な計算に楽しんで取り組む児童生徒は少なくない。苦手な児童生徒も楽しく取り組んでいる。多くの児童生徒は文章題が苦手である。個別的には、九九の暗誦や繰り上がり、繰り下がり の演算が弱い者もいる。

英語 話すことはできるが、書くこと、読むことが苦手。

理科 実験など楽しく取り組む児童・生徒が多い。

国語 漢字練習が好きな児童生徒は意外に多い。「石鹼」や「七夕」という難しい漢字を書けたり、速く書けたりする者もいる。一方、国文法、文章、作文、読解が苦手な児童生徒は多い。特に、読解と作文が弱い。

社会 あまり眼中にない。

音楽 童謡、唱歌に対して困難さを覚える児童生徒が少なからず存在する。

体育 プール（フィリピンでは水泳の授業がないため、恥ずかしさを覚える）。

フィリピン人児童生徒に共通することとして、教科を問わず読解力、作文力が問われるものには、困難さが伴うという点あげられる。一方、漢字や計算は、できるかどうかはともかく、意外に抵抗感がない。

(5) 学年降下の問題

フィリピン児童生徒のなかには、フィリピン高等学校（注：フィリピンの教育制度は、6・4制で、小学校を終えると高等学校に進学し、16歳で大学入学資格を得る。）でかなり優秀な成績を修めていたものもいる。しかし、そうした児童生徒も日本では1学年あるいは2学年下げられることが多い。20人（うち二人は小学1年生）のうち12人が日本の小中学校に編入するときに学年を下げられている。こうした処置は、日本の学校環境（特

に日本語面)に適應するための学校側の配慮によるものであるが、学習意欲の面ではあまりよい効果はあげていない。学年を下げられたことで、プライドを傷つけられたと感じ、現状を受け入れられない(したがって日本語などの学習を拒否する)子どももいる。また、クラス・メートを子ども扱いし、友達を作れないでいる子どももいる。

4. フィリピン人児童生徒の反応

(1) 学校での態度と行動

フィリピン人児童生徒は、教室での授業に困難さを感じると何らかの態度や行動を示すようになる。自分が悪いと感じて、自己嫌悪に陥いる子どももないわけではないが、多くは、「教室にいても勉強が分からない」と不満をもらしたり、「勉強したくない(勉強いや)」と口で言ったりする。学習意欲も、高いときと低いときのむらがあり、学習サポーターに対しても、反抗したり、甘えたりを繰り返す。低学年の児童生徒の中には、5分以上席につくことができずに、教室の中を走り回ったり、奇声を発する、威嚇するといった行為をしたりする子どももいる。問題を解いているときに席が近い子どもの答えを見ようとして嫌がられたり、体調の不良を訴えては保健室に行きたがったりする子もいる。また、児童生徒の感情や表情がめまぐるしく変化することに戸惑いを経験した学習サポーターもいる。

こうした児童生徒の学校での態度や行動には、親子の関係も影響する。母親が子どもの成績を強く気にしている場合、子どもたちはテストなどで思ったような成果が上がらないといたら、成績表を母親に見せずに自分でサインをして提出したり、教科のプリントを家で燃やしたりという行動に出る。また、親が子どもの日本語の習得に期待を寄せている場合、日本語ができないということを認めたくない心理の現われか、学習サポーターに日本語で話すように頼んだり、学習サポーターを拒絶したりするような態度にでる(フィリピン人の支援者に対しては極端に甘えるような反応を示す)。

学習や家庭の問題が高じ、児童生徒が不安定な心理状態になってくると、最終的に行き着く先は不登校や、フィリピンへの帰国である。そこに至る過程では、学習サポーターに対して当たったり、反抗的な態度をとったり、逆にサポーターにひどく甘えたり、頻繁に電話をしてきたり、といったことがある。中には、不眠を訴える児童生徒もいる。

来日前、ある中学校生徒はフィリピンの公立高校で中ぐらいの成績であった。来日当初は、学習にも意欲的に取り組んでいたが、しばらくすると「教室にいても勉強が分からない」と不満を口にするようになり、他の授業中も日本語学習のための部屋に入り浸るようになる。同じ頃、日本や日本人(同級生)に対する不満も口にするようになる。一方、他の外国人児童生徒には優しくとても慕われている。

この生徒の場合のように、学力がそこそこであっても、もっぱら日本語能力の不足により、授業が理解できないという事態が生じ、それが引き金となって様々な行動が引き起こされるのである。こうした状況に親の過剰の期待や複雑な家庭事情が加わると、家出や不登校が起こっても仕方ない状況となる。

(2) アイデンティティの問題

フィリピン人児童生徒が学校で直面する困難は、「自分が何者か」という問いとも関連している。日本語の習得や教科学習の上での困難に直面して、多くの児童生徒は、「フィリピンに帰りたい」あるいは「フィリピンに帰る」という言葉を口にする（児童生徒が学習サポーターに「フィリピンに帰りたい」という話をするとき、日本語を使用することは興味深い。逆に、話題が家庭の問題の場合、フィリピン語が使用されやすい。）。

こうした言葉は、時には冗談ばく言われる場合もあるが、実際にフィリピンに帰国した児童生徒もおり、口先だけのこととして楽観的にはとらえられない。このようなフィリピンに対する郷愁は、日本や日本人、日本語に対する不満の裏返しでもある。

一方、児童生徒の中には、自分がフィリピン人であることを否定したいと強く思う子どももいる。そうした児童生徒は、学習サポーターが近くに座ることやフィリピン語で話をするを拒絶する。フィリピン語を話す学習サポーターの存在が、児童生徒のフィリピンとの関わりの証になってしまうからである。日本の学校環境のなかでフィリピン人児童生徒が立たされている苦境は、自分たちがフィリピンからやって来たことによる、と彼ら彼女らは考える。また、彼ら彼女らの家計が苦しく、故郷を離れざるを得ないのも、フィリピンの経済のせいであると、彼ら彼女らは考えているのである。

（3）友人や先生とのトラブル

フィリピン人児童生徒のなかには、学校に対する不満を持つ子どももいる。そして児童生徒の中には、学校に対して反抗的な態度をとる者もいる。また児童生徒と友人や先生との間にトラブルが生ずることもある。

ある児童生徒は、パソコンの授業の時に、日本語ではなく、英語でインターネットを見ていた（これ自体は問題がない）のを同級生に注意され、同級生との間で喧嘩になった。フィリピン人児童生徒の方は、同級生が何を言っているのか理解できず、パソコンの操作を邪魔されたと感じたのである。

ある中学校の生徒は、先輩と後輩の関係が理解できず、同じ年代の生徒にばかにされたと感じた。

また別の中学生は、日本の学校に規則が多すぎることや、行事にはすべて参加しなければならないこと、無断欠席したらいちいち担任の先生から電話がかかってくるに不満をもち、修学旅行や体育の行事にも参加しようとしなない。なぜ髪の毛をグリースで固めて立たせたり、香水をつけてきたりすることが規則に違反するのか理解することができず、不満ばかりが募っていくのである。教育現場には、態度や服装の乱れを行動の乱れの現われとする見方が根強いが、フィリピン人の児童生徒にとってこうした論理は思いもよらないことである。

フィリピン人児童生徒の態度が期せずして先生や他の児童生徒の誤解を招くこともある。フィリピン人児童生徒の会話のなかに多くさしはさまれる「ha?」と言うフレーズが、日本語の話者にとっては反抗的に聞こえるのである。こうしたの会話は誤った理解の背景を説明することで、ある程度解消することができるが、初めに植え付けられた印象はなか

なか払拭することができない。

もちろん、フラストレーションの蓄積がフィリピン人児童生徒に誤った行動をとらせることもある。同級生をたたいたり、危険な行為をしたり、同級生といっしょに授業をエスケープしたりといった行動である（注：なかなかクラスに溶け込めない児童生徒が、悪いことをする仲間とは簡単に打ち解けることは興味深い）。

フィリピン人児童生徒が「問題となる行動」をとる背景には、日本語の習得や教科の学習への意欲を持ちながら、必ずしも十分にできないことに対する苛立ちがある。

フィリピン人児童生徒の多くが学校で出されるごく簡単な宿題や課題に対しても、相当な困難を感じている。ある児童生徒は、この困難さを「しんどい」と表現している。一見、こうした「しんどさ」は、個人的な資質に帰されることのようにも見えるが、フィリピン人児童生徒にある程度共通する問題ともなっており、もっと掘り下げた見地から検討する必要もあろう。

ある低学年のフィリピン人児童が、編入してから間もない頃、休み時間に外で遊ぶのを嫌がった時期があった。よくよく確かめてみると、ゲームのルールがわからずに、戸惑っていたことがわかった。同級生たちは、ルールを説明しなかったわけではないし、ルールが複雑なわけでもない。のちにこのフィリピン人児童は、ゲームを完全に理解し、楽しむようになるのだが、当初、彼の理解の様式では理解できなかったのである。この例も、外国人児童生徒の予想だにしない困難さを周囲が見過ごしてしまう例の一つである。

もちろん、友人とのトラブルが外国人であると否とを問わず、人間関係が形成される過程でありがちな誤解にすぎない場合もある。ある低学年の児童は、些細なことから友人と喧嘩をしてしまうが、児童が謝ったつもりなのにもかかわらず、友人が許してくれない（ように見える）ということが起こった。このようなトラブルは、フィリピン人児童生徒に特有のトラブルということではないが、そのまま放置すると、児童生徒が学校に溶け込み難くなる環境が生ずることになる。

むすびにかえて

大阪と兵庫の公立小中学校で学ぶフィリピン人児童生徒は、苛立ちや不安、不満といった心理的な不安定さのなかで日々の学校生活を送っている。そうした不安定さの原因には、家庭事情の複雑さに加え、彼ら彼女らが思ったほどには日本語の能力が向上しないこと、そのため学習意欲があっても、なかなか教科の学習が進まないことなどを挙げることができる。なぜ教科の学習が進まないかという問いに対して答えることは、たいへん難しいが、家庭環境や本人の学習歴、姿勢とともに、母語を使用した教科教育に関しては、方法論上の問題が複合的な要因の一角をなしている。こうした観点から、外国人児童生徒に対する学習支援をどうするかという当面の課題は、次にあげる今後の我が国の教育を左右するより深刻な課題に密接に関係しているのである。

(1)異なる文化的背景を持つ児童生徒には、個別的教育目的と方法の導入が必要か。

- (2)多様な文化的背景を持つ人々を国民に取り組むため、どのような新たな文化理解の枠組みが必要か（異文化を理解する枠組みの再考——新たな国民のとらえ方）。
- (3)多様な文化的背景を持つ人々が国民を構成するという前提において、私たち国民にはどのような教育が必要か。

(1)に関して、筆者は否定的な考えを持っているが、それは日本に暮らし、日本に愛着を持っているという広い意味での国民という枠組みのなかで、フィリピン人児童生徒の教育も考えるべきだと思うからである。こうした広い意味での国民の概念は、本質主義的な色彩を強めつつある国民概念とは真っ向から対立するものである。私たちが日本人であるのは、血にそう書いてあるからではない。そこで生まれ育ったからでもない。日本人に愛着を持ち、日本を豊かにしたいと思うことが唯一の基準である。

今日、日本社会には様々な文化的背景や言語的背景を持つ人々が暮らしている。筆者もその一人である。経済のグローバル化と情報化は、「土着」ということの意味を著しく低下させた。土地と結びつく文化、文化を背負った労働者というのは、もはや過去の存在であり、私たちはどこへでも労働力を必要としているところへ、流れていかざるをえない。日本で私たちが様々な文化的背景や言語的背景を持つ人々と出会うのは、私たちが彼らも(私たちが)同じように流れていくなかでのひとコマに過ぎないのである。

だとすれば、フィリピン人児童生徒が抱えている問題を小さく見積もってはならないであろう。彼ら彼女らが抱えている問題は、「心の問題」と呼び得るものである。それが心理的な問題であるとともに、認知に関する問題だからである¹⁾。フィリピン人児童生徒が10歳とか、12歳といった年齢で来日することは、語る言葉すら失うことになりかねない。それすらも受け入れなければならないとはなかなか言い難いが、日本の社会が彼ら彼女らを教育する枠組みを用意できたとき、それは日本の教育全体をよいものにするであろう。

注

- 1 外国人児童生徒の母語を用いて、学校内で主に教科や生活指導の支援を行なう人員については、自治体ごとに様々な呼称、業務の範囲、雇用の形態がある。本報告では、そうした人員を「学習サポーター」と呼ぶことにする。
- 2 「文化」と「場所」との結合、およびその解消に関しては、Lavie, Smadar and Ted Swedenburg 1996 "Introduction: Displacement, Diaspora, and Geographies of Identity." In Lavie, Smadar and Ted Swedenburg (eds.). *Displacement, Diaspora, and Geographies of Identity*. Durham: Duke University Press. p. 1. 参照のこと。
- 3 文部科学省ウェブページ「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査」(平成16年度)。
- 4 大阪発・NGOと行政をつなぐ国際交流協会ネットワーク(編)2005『大阪発・NGOと行政を繋ぐ国際交流協会ネットワーク事業 part 3 「人権教育のための国連10年 大阪府後期行動計画」の実践として 研修報告書2004年』大阪発・NGOと行政を繋ぐ国際交流協会ネットワーク事業、10ページ。
- 5 文部科学省大臣官房国際課(編)2005『国際交流パンフレット』文部科学省。同省ウェブページ参照。

- 6 外国人児童生徒に対する学習支援と国際識字年との関連性については、箕面高校山村安男校長先生より御教示いただいた。
- 7 法務省ウェブページ参照。
- 8 文部科学省大臣官房国際課(編)2005『国際交流パンフレット』文部科学省。同省ウェブページ参照。
- 9 東アジア諸国と欧米との教育文化の違いに関しては、Liu, In-mao “Chinese Cognition.” In Bond, Michael Harris (ed.). *The Psychology of the Chinese People*. Oxford, UK: Oxford University Press. 参照。
- 10 教師が練習問題を提示するような場合、外国人児童生徒が学習サポーターに教師が提示した問題から解答までの一連のプロセスの説明を、自ら問題を解く努力をしないまま、求めることがある。
- 11 学校教育と文化、とりわけ認知に関する問題は、Cole, Michael and Sylvia Scribner. 1974. *Culture and Thought: A Psychological Introduction*. New York: Wiley. (『文化と思考——認知心理学的考察』若井邦夫訳 1982年 サイエンス社)が示唆的である。

参考文献

- Cole, Michael and Sylvia Scribner. 1974 *Culture and Thought: A Psychological Introduction*. New York: Wiley. (『文化と思考——認知心理学的考察』若井邦夫訳 1982年 サイエンス社)
- Lavie, Smadar and Ted Swedenburg 1996 “Introduction: Displacement, Diaspora, and Geographies of Identity.” In Lavie, Smadar and Ted Swedenburg (eds.). *Displacement, Diaspora, and Geographies of Identity*. Durham: Duke University.
- Liu, In-mao 1986 “Chinese Cognition.” In Bond, Michael Harris (ed.). *The Psychology of the Chinese People*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- 文部科学省大臣官房国際課(編)2005『国際交流パンフレット』文部科学省
大阪発・NGOと行政を繋ぐ国際交流協会ネットワーク事業 part 3 (編)2005『大阪発・NGOと行政を繋ぐ国際交流協会ネットワーク事業 part 3 「人権教育のための国連10年 大阪府後期行動計画」の実践として 研修報告書2004年』大阪発・NGOと行政を繋ぐ国際交流協会ネットワーク事業

参照ウェブページ

- 文部科学省ウェブページ (日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査 [届出統計])
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/index32.htm
法務省ウェブページ (人権教育・啓発に関する基本計画)
<http://www.moj.go.jp/JINKEN/JINKEN83/>

(2005. 11. 2 受理)