

Title	公教育における外国人生徒の排除と包摂 : 5つの高校の比較調査から
Author(s)	轟, 蕙菁; 山脇, 佳; 榎井, 縁 et al.
Citation	未来共創. 2023, 10, p. 219-263
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/92508
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

公教育における外国人生徒の排除と包摂

5つの高校の比較調査から

轟 蕙菁 (大阪大学大学院 博士後期課程)

山脇 佳 (大阪大学大学院 博士前期課程)

榎井 縁 (大阪大学)

王 一瓊 (大阪大学)

大川 ヘナン (大阪大学大学院 博士後期課程)

山本 晃輔 (関西国際大学)

石川 朝子 (下関市立大学)

要旨

本稿は、学校種が異なる5つの学校を対象とし外国人生徒の公教育における排除と包摂について3つの視点から検討する。これまでの先行研究では、「社会統合」と「文化保障」が外国人の排除と包摂を示すものとして用いられてきた。しかし、その2つの視点だけでは外国人生徒が付加的なものとしかみなされていないことになる。そこで、本稿は「参加」を3つ目の視点として、外国人生徒の包摂と排除を考えた。具体的に、コンテキストが異なる5つの学校の生徒や教師への半構造化インタビューや学校でのフィールドワークを通して、学校の経営計画に代表される参加のハード面、社会統合と文化保障の取り組み、生徒の学校経験という参加のソフト面を描き出した。5つの学校で見られた相違点をまとめ、最後にその課題について提示した。

目次

1. 問題設定
2. 先行研究と枠組
3. 調査概要
4. 分析結果
 - 4.1 A 高校
 - 4.2 B 高校
 - 4.3 C 高校
 - 4.4 D 高校
 - 4.5 E 高校
5. まとめと課題

キーワード

外国人生徒
包摂と排除
学校比較調査

1. 問題設定

本稿の目的は、外国人生徒¹が在籍する5つの学校を対象とした比較調査から、かれらの公教育における排除と包摂について考察し、日本の公教育に対する示唆を明示することである。

日本における外国人教育問題については、戦後の在日朝鮮人に対する処遇を起点として考えることができる。戦後解放された旧植民地出身者たちが各地で取り組み始めた国語講習所に始まる朝鮮学校設立に対し、学齢であるなら日本国籍を事由に日本の公立学校に通わせねばならないとし、当時の日本政府は朝鮮学校を閉鎖に追い込んだ（1945年文部省通達）。1952年サンフランシスコ講和条約において、旧植民地出身者が日本国籍を離脱する者とされると、日本国籍を有さないものは学齢簿に記載する必要もなく、就学義務履行を督促する必要もないものとされた（1953年文部省通達）。上述のように、これまでの外国人教育については、民族教育への弾圧と教育を受ける権利そのものを奪ってきた歴史的経緯をもつ。その後、1965年の日韓条約において永住を許可されたものは日本人と同様に扱うとともに、教育課程について特別扱いをしないことが明記された。以降、このことが日本の公立学校に定着し、言語や文化を保障する民族教育の権利は認められてこなかった²。

1970年代以降の少子高齢化の進行と労働不足問題が起きると、特に経済界からの強い要望によって労働力を確保するため、1990年に入出国管理および難民認定法（以下、入管法）が改正施行され、「身分または地位に基づく」外国人受け入れを促進した。これらにより、南米からの日系人を始め多くの外国人が義務教育現場に現れることとなったが、文部省が1992年に始めた「日本語指導を必要とする児童生徒」の調査に象徴されるように、在日朝鮮人の教育問題とは全く切り離された形で、外国人教育の問題に対し取り組みが始められた。

前述の通り、外国人教育研究は2つの潮流に分かれている（志水他 2014）。つまり、在日朝鮮人を主な対象に据えた研究と、1970年代以降のニューカマーと呼ばれるブラジル・中国・フィリピンなど多岐にわたる国々に背景を持つ外国人を対象とした研究である。ニューカマーを対象とした教育研究では、「奪

文化化」(太田 2000)や「一斉共同体主義」(恒吉 1996)など、外国人児童生徒を取り巻く同化主義的な学校文化が注目された。その後、外国人教育研究は広く展開され、外国人教育の問題を学校適応、言語、学力、進路、不就学、アイデンティティに分類した(志水 2008)。本稿がこれらの研究と共有する主要な論点は、学校生活における学校適応・学力・進路・アイデンティティの保障である。

では、学術研究が蓄積されてきた一方で、日本社会において外国人は包摂されてきたのだろうか。そこで、外国人生徒が包摂されていると考えることのできる1つの指標として、高校の進学率を確認しよう。日本学術会議(2020)によれば、外国人生徒の高校進学率は約60%(推定値)にのぼる。この数字は過去(2010年では53%)に比べ向上し、教育機会の格差が縮小していると捉えることもできる。しかしながら、一見外国人生徒が包摂されているかのように見える数字に隠れて、かれらの中退率が深刻化している。具体的には、日本語指導が必要な外国人生徒の約10人に1人は中退しているという調査結果が示されている(文部科学省 2021)。

なぜ、中退率は悪化の一途を辿っているのだろうか。この中退率の高さの要因を「適格者主義」(志水・清水 2001)に関連づけて検討してみよう。「適格者主義」とは、第1に、高校に進学できる学力を身につけた者だけを入学させ、第2に、高校に進学した外国人生徒が「適格者」として「日本人」と同じく扱うことが正当化されることである。つまり「高校まで進学しているのだから、日本社会で生活し適応していくためには日本人と同じように扱うべきである」といった論理が、日本での生活歴が短い外国人生徒にとっては困難の多い状況をつくりだしているといえるのではないか。

そこで本稿では、「適格者主義」が外国人生徒の学校生活を困難にさせている要因と考え、外国人生徒が通っている5つの学校種別(朝鮮学校、公立進学校、公立進路多様校、外国人生徒のための特別選抜枠を有する高校(以下、特別枠校)、定時制高校)を比較分析することによって、外国人生徒の学校における排除と包摂について検討する³。

2. 先行研究と枠組み

外国人生徒の高校進学後の教育を対象とした先行研究について、山本らは3つの論点から整理している(山本ほか 2022)。それは「社会統合」「文化保障」「参加」という論点である。この研究を参考とし、本稿の課題を示したい。

第1に、高校進学後の教育においては、外国人生徒の社会統合を目指す教育がある。ここでいう社会統合とは、日本社会において生活していくために、必要な日本語を習得し、キャリア教育を受け、高校進学後に進路選択をしていくことである。永吉ら(2021)によれば、日本における外国人の社会統合には、4つのルートがある。①国外で蓄積した人的資本を活用し、高技能へと直接参入するが、安定した雇用とは限らないルート、②大学新卒者として、第一次労働市場に参入するルート、③日本での就労経験や日本語能力の蓄積によって起業・専門職・管理職などを目指すルート、④第二次労働市場に参入し、継続的に不安定な労働状況が続くルート、以上の4つである。日本の第一次労働市場は、大学新卒者が最も参入しやすい構造となっている。このような実態がある以上、②のルートを辿り、外国人が安定した地位を獲得するためには、日本語能力を培い、高い学歴を獲得し、円滑な社会統合を目指す高校教育は重要であろう。

とはいえ、外国人生徒の大学進学を包摂の前提とするのは早計である。なぜなら進路多様校のように、外国人生徒が高校進学後に就職をすることを前提とした高校も存在しているからである。そのため、外国人生徒の社会統合といっても、学校の特徴や生徒のニーズに応じた進路指導に注目する必要がある。

第2に、「文化保障」については、主に母語・母文化教育を意味する。外国人生徒の母語や母文化保障の取り組みに関する具体的かつ公的な政策は打ち出されていない。振り返ると、戦後の在日朝鮮人に対して同化を強いる処遇は、かれらの教育的ニーズの1つである、自らの文化や言語を学ぶという意味での民族教育を排除してきた(韓 2015; 倉石 2021)。同化を強いる傾向がある日本の学校教育の中で、制度的裏付けがないなか、自治体やNPOなどの団体による母語・母文化保障の取り組みが日本の各地で確認されている(佐久間

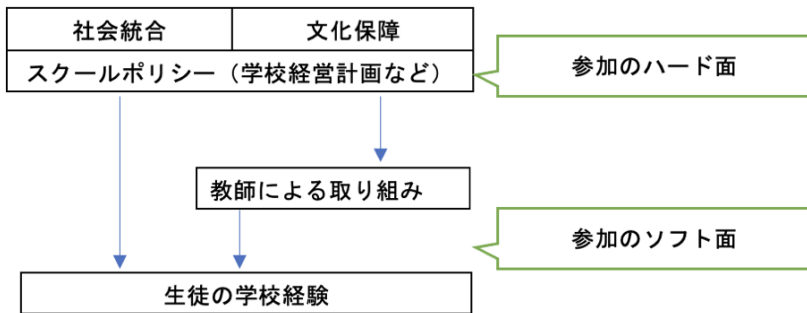


図1 分析枠組みの概念図

2014; 徳田ほか 2016)。そこで、本稿における「文化保障」とは、外国人生徒一人ひとりが保有する母語や母文化が、教育実践や学校の取り組みによって保障されることを意味する。学校のカリキュラムに支えられているような「文化保障」は、一部の学校を除いて認められていないため、各学校による実践の有無や内実を比較検討する必要がある。

上述のように、「社会統合」と「文化保障」という2つの論点は、教育における外国人生徒の排除と包摂を示すものとして位置づけられてきた。しかし、付加的なものとしかみなされていない日本語指導や母語教育といった教育が仮に保障されたとしても、日常的なカリキュラムや外国人生徒の位置づけによっては、外国人生徒は周縁化され、従属的な位置に留められてしまう(児島 2021)。そこで、児島(2021)は、フレイザー (Fraser 訳書 2012)の議論を用いて、参加の平等が学校内で保障されることを構想している。児島の構想する参加の平等とは、外国人生徒の学校への能動的参加が制度的な裏付けによって保障されていることである⁴。つまり、外国人生徒の学校生活を検討する上では、学校参加の裏付けとなるものや、外国人生徒の主観的な学校経験を確認する必要がある。

こうした整理を参考に、本稿では、第3の課題として、スクールポリシーといった学校経営計画などに明文化されている側面(参加のハード面)と、参加が保障されている／いない状況における外国人生徒の学校経験(参加のソフト面)に着目する(図1)。

伊藤ほか(2019)によれば、特別枠校における「特別扱いする学校文化」は「1.学校がおかれている社会的文脈(コンテキスト) 2.外国人を対象としたカリキュラム(システム) 3.実際の教育実践(実践)」の3つが織りなすことで形成されていると確認されている。この3つの視点は本稿においても各学校の学校文化を捉える視点として有効である。しかしながら、各学校の学校文化にはそれぞれ大きな違いがある。なにより、進学する外国人生徒が抱えるニーズも高校によって多様であるため、複数の高校にまたがる調査が必要になってくる。そこで、本稿では、1つの高校のみを対象とするのではなく5つの異なる学校タイプを分析することによって、公教育における外国人生徒の排除と包摂の問題について3つの視点から検討していく。

3. 調査概要

本稿は3つの視点から高校における排除と包摂を検討するために、関西圏にある学校種の異なる5つの学校を調査対象として選定した。理由としては、まず関西では全国の中でも比較的先進的に外国人教育が行われてきた歴史があること、そして今回対象とする5校では多くの外国人生徒が学んでいることから外国人教育に関する何らかの支援が行われていると考えたからである。

進学校と進路多様校の全日制の学校などいわゆる「一般的」とみなされる公立高校の中にも、外国人生徒は存在する。その中でも、高校の学力水準の違いや、学校理念によっても外国人生徒の位置づけや学校経験は異なることが想定されるため、公立高校の中でも進学校と進路多様校を対象とした。前者は公立のB高校、後者が公立のA高校に該当する。

続いて、高校の定時制課程が挙げられる(C高校)。公立高校では、定員内不合格を出さないため、人数の減少がみられる定時制課程においては、全日制高校に入るには学力的・学校への適応に難しい生徒が入学してくる。あるいは経済的な理由で昼間は働かなくてはならない生徒や、全日制高校を退学して入学する生徒もいる。外国人生徒にもそのような背景を持つ者は少なからずおり、全国的にも定時制における外国人生徒数は少なくない。

また、外国人生徒を多く受け入れている学校として特別枠を持つ高校があ

る(D高校)。現在、「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒選抜」と呼称される「特別枠校」では、原則として小学校4年生以上に編入した生徒が、数学、英語、作文(作文は母語の使用が認められているが、採点はされない。各校の判断で参考にされる)の試験を受け、各学校の募集定員の5%以内で受け入れられる。この特別枠校については公立D高校とすることとした。D高校は外国人に対する日本語や母語のカリキュラムを持ち、担当教員(人権・日本語・ネイティブ)が配置され、いわゆる外国人生徒に対する手厚い指導をする学校である。

最後に、各種学校である朝鮮高級学校(E高校)を調査対象に入れた。朝鮮学校は、日本が歴史的に認めてこなかった外国人教育の象徴である。本調査において朝鮮学校を対象に含めることは、現在も社会的排除の対象にされ続ける民族学校を取り上げることで公教育自体を不動とする陥穽をさけるためであり、公教育だけでなく広く日本社会において移民の地位が保障されていないという前提を追究するために不可欠であった。

本調査では、主に2年生を対象にインタビューを行った。インタビューの選定は学校を通して依頼を行い、学生の承諾を得て半構造化インタビューにより行った(表1)。インタビューの内容は、生徒の許可を得て録音し、後日トランスクリプト化した。また、E高校を除く4校において、それぞれの高校に週1、2回程度のフィールドワークを行った。フィールドワークの中では教員にインタビューをすることもできた学校もある。インタビューでは主に、生徒の基本情報(渡日時期・在留資格・居住地など)、家族、アイデンティティ、学校経験(小中高)、将来希望等について聞き取った。

4. 分析結果

本節では各学校の概要を紹介した上で、フィールドワークとインタビューの中で見出された、3つの視点から捉えた排除と包摂について、検討していく。

表1 生徒インタビューイプロフィール

学校名	仮名	性別	学年	ルーツ
A高校	A-1	男	高校3年生	フィリピン
A高校	A-2	男	高校1年生	中国
A高校	A-3	女	高校2年生	フィリピン
A高校	A-4	女	高校1年生	中国
A高校	A-5	男	高校1年生	中国
A高校	A-6	女	高校2年生	フィリピン
A高校	A-7	女	高校2年生	フィリピン
B高校	B-1	男	高校3年生	スリランカ・フィリピン
B高校	B-2	女	高校3年生	韓国
B高校	B-3	女	高校1年生	韓国朝鮮
B高校	B-4	男	高校2年生	インド
C高校	C-1	男	高校2年生	中国
C高校	C-2	女	高校2年生	中国
C高校	C-3	男	高校2年生	中国
C高校	C-4	男	高校2年生	中国
D高校	D-1	男	高校1年生	中国
D高校	D-2	女	高校1年生	ネパール
D高校	D-3	男	高校1年生	フィリピン
D高校	D-4	男	高校1年生	フィリピン
D高校	D-5	女	高校3年生	フィリピン
E高校	E-1	女	高校2年生	韓国朝鮮
E高校	E-2	女	高校2年生	韓国朝鮮
E高校	E-3	男	高校2年生	韓国朝鮮
E高校	E-4	女	高校2年生	韓国朝鮮
E高校	E-5	女	高校2年生	韓国朝鮮

4.1 A高校

A高校は、関西地域に位置する総合学科・エンパワーメントスクールであり、500人程度の学生が在籍している。様々な立場にある生徒たちがお互いに励まし合いながら学んでいくというミッションのもとで、A高校は「学び直し」を大切に、生徒の持っている力を最大限に引き出し、社会で活躍するための力の育成に努めている。

A高校にはいわゆる「しんどい生徒」が多く、ヤングケアラーとして家庭の中で多くの役割を果たしている生徒も全国平均の4倍以上在籍している⁵。A高校では、約70%の生徒は高校卒業後就職し、30%の生徒は進学する。このような生徒を支えるために、手厚い就職支援が行われている。学校斡旋を通じて就職した卒業生は就職者の94%も占めている。近年、外国人生徒が増えつつあり、合わせて46人程度在籍している。フィリピンや中国にルーツを持つ生徒が多く、外国人生徒の50%以上を占める。そのほか、韓国朝鮮、ブラジル、ペルーにルーツを持つ生徒が散見される。小学校から来日した生徒や日本生まれの生徒が多く、日本語の指導が必要とされる生徒は4、5人程度にとどまる。

4.1.1 外国人生徒はどのように位置づけられているのか

A高校の学校経営計画では、「生徒のWell-beingを実現する」と明文化されている。また、文章の中に「外国人」というワードは含まれていないものの、多文化やLGBTなどについては触れられており、彼ら彼女らが社会的な排除や被差別の対象となりうると記述されている。このように、A高校の学校経営計画においては、外国人生徒が十分に認識された存在であると考えられる。

4.1.2 社会統合に向けた支援

A高校における社会統合のあり方の特徴を、①様々な形で行われている日本語教育、②就職に特化する進路指導といった2点にまとめられる。

まずは、様々な形で行われている日本語教育について説明する。外国人生徒を支援するために、「ことばと文化」や、放課後の日本語指導が実施されて

いる。また、特別非常勤講師が国語古典の授業に入り込み、外国人生徒に日本語指導を行う場合もある。さらに、日本語指導が必要でないと思われている外国人生徒の中にも、漢字が苦手だったり、学習言語ができていなかったりする生徒もいる。このような生徒を支えるために、人権担当部署が中心となって「ことばと文化」という科目を作って外国人生徒に基礎日本語を教えている様子だった。

また、就職に特化する進路指導もA高校の特徴の1つである。概要で言及したように、A高校では、ルーツのあるなしに関わらず、大学進学より就職を生徒に勧める場合が多い。本稿が設定した包摂としての「社会統合」は「大学進学率の向上」が含まれるため、A高校の実践は包摂とはいえないかもしれない。また、A高校に入学した外国人生徒やその家族は、経済的に厳しい環境に置かれている場合が多い。一方で、日本の進学システムを十分に理解していないため、その費用を考えることもなく大学進学を希望するケースが多いという。A高校における就職に特化する進路支援は、外国人生徒の現実から出発した選択肢の1つであると考えられるだろう。

4.1.3 文化保障に向けた支援

A高校では外国人生徒を指導する教員の確保ができていないため、必須科目として母語をカリキュラムに組めないが、「生徒の母語が大切だ」という思いは、教師の間で共有されている。この雰囲気のもとで、タガログ語の非常勤講師を招き、「ことばと文化」の授業でフィリピンルーツの生徒に向けてタガログ語が教えられている。ただし、現段階では、A高校はタガログ語だけを設定しており、他の言語はまだ整備できていない。多言語の講師を確保できず、学校側は苦勞しているようだ。

また、3月上旬に、マイノリティの生徒の声を重視する方針から、1、2年生を相手に自分のことについて発表するエンパワーメント発表会を盛大に開催している。その中で、外国人生徒は1つのマイノリティグループとして取り上げられ、教壇に立ち、自分のことについて話したり、進路報告をしたりする。2021年度の発表会で、外国人生徒は本名に関するトラウマを語ったり、日本と母国における「家族」の概念の違いを丁寧に説明したりしていた。この

ように、A高校では、外国人生徒に特化したカリキュラムがまだ完備しているとはいえないが、外国人生徒の声を積極的に取り上げる実践を行っている。

4.1.4 外国人生徒の学校生活：寂しさと楽しさが交錯する日々

本節では、A高校に在籍している外国人生徒の学校生活への参加方法や、学校生活の捉え方について記述する。事例として挙げられるのは、データ1やデータ2に示した英語の授業である。英語の教師は、外国人に英語で日本のよさを紹介する「Cool Japan」の宿題を出した。中国ルーツの生徒であるA-2は、静かに授業を聞いていたが、その宿題を聞いたとたん、不満そうな顔になった。

データ1 Cool Japanについて(1)

A-2: Cool Japan って、日本って何かいいものがあるの？中国の方がもっと良いと思う。もういい。宿題を出す日、どうせ休むから。

(2021年12月20日 フィールドノートより)

このように、一般教科の授業においては、教育対象者を日本人と想定しているため、カリキュラムのデザインや、授業内容に対して外国人生徒が不満を抱いたり、反抗したりする様子が観察された。1週間後、英語の授業について、A-2と以下のやりとりがあった。

データ2 Cool Japanについて(2)

A-2: *先生って、sugar painting って知っている？先週の宿題、sugar painting について出した。中国の「糖画」だよ。

*: 英語の先生と話し合ったの？

A-2: うん。先生に「中国のものでもいい？」と聞いたら、「いいよ」と言ってもらったので。

*: よかったね。

A-2: うん。よかった。「糖画」について色々調べた。「糖画」の英語がsugar painting って初めて知った。

(2021年12月27日 フィールドノーツより)

生徒A-2は教師との交渉を通じて、日本ではなく中国の良いところを紹介することになった。その結果、新しい学びができ「よかった」と生徒A-2は評価している。教師側は学生の背景や特性に応じて、柔軟に対応していることがデータ2を通して明らかになった。カリキュラムは冷たく固定されたものに見えるが、カリキュラムを実践する教師のやり方によって、生徒の背景を考慮した血の通ったものになりうる。一方、データ2を通して、生徒自らの提案も重要だとわかる。教師側は学生全てのニーズを把握しきれないため、生徒自らが自分のニーズを主張することが必要であろう。そのためには、誰でも声を上げられる学校環境の構築が一層重要だと考えられる。

また、授業だけではなく、外国人生徒たちの態度の変化は、日常の学校生活の中でも見られる。例えば、エンパワーメント発表会の準備段階で、嫌な顔をしていた外国人生徒は、修学旅行で起きた面白い話をみんなの前で共有できた。エンパワーメント発表会が満喫できるようになり、「みんなが笑ってくれて嬉しかった」と感想を述べた。思春期にいる外国人生徒たちは、身の回りの出来事によって、包摂と排除という抽象度が高い言葉にまとめきれないほどの、寂しさと楽しさを体験している。

4.1.5 まとめ

A高校では、マイノリティ生徒の反差別・反貧困の人権教育という括りに外国人も含まれ、あたりまえのように外国人生徒の学校生活への参加などを促進している。外国人生徒を支援するために、様々な形の日本語教育を設定したり、外国人生徒の背景を考慮した進路指導を行ったりしている。だが、外国人生徒に特化したカリキュラムが完備されているわけではない。特に、外国人生徒の母語教育の大切さが認められながら、シラバス設定や講師の確保に苦労している。また、外国人生徒の存在を意識しながら、カリキュラムがデザインされているわけではないため、外国人生徒が寂しい思いをしたりすることも多々あった。一方、外国人生徒自らがニーズを主張し、教師がそれに応じるといったケースも見られた。このことは、誰でも声が上げられる学

校環境の構築の重要性を示している。

4.2 B高校

B高校は英語力の育成を目標とし、グローバル人材の育成を掲げる高校であるため、授業を担当する英語ネイティブ教師が多数在籍している。外国人生徒の具体数は公表されていないが、おおよそ1割～2割が外国人生徒にあたる。外国人生徒の内実について、インタビューを受けてもらった生徒がスリランカ、インド、中国、韓国・朝鮮、フィリピンなどにルーツを持つことからわかるように、B高校の生徒のエスニシティは多様であり、渡日時期にもバリエーションが見られる。

4.2.1 否定されない外国人生徒

B高校の学校経営計画を参照すると、外国人生徒は明確に位置づけられていないが、外国人生徒と関係する文言として「英語や国際理解の習得を通じ国際社会のなかで活躍する人材育成」、「多様な才能を見つけ、伸ばす、多様性のある教育システムを提供する」と書かれている。B高校は多様性のある教育を謳うため、外国人生徒という言葉は明文化されていないが、かれらが多数学校に在籍していることが前提になっているといえる。

4.2.2 教師によるミクロな実践—日本語と英語を軸とした教育—

B高校の入学試験では、一般入試枠以外に、帰国生徒枠が用意されている。しかし、比較的偏差値の高い学校であるため、選抜によって、日本語指導が必要な生徒は入学することは極めて難しい。そのため、日本語指導が限定的になり、担任の教師に日本語指導が必要と判断された場合のみ、該当生徒に向けて放課後に日本語指導が行われる。

また、B高校では数学や理科の授業はネイティブ教員が担当しており、基本的に英語で講義されている。その中で、一部の教師によって英語と日本語の授業資料が用意される。それは、英語で行われる授業の内容をよりよく理解してもらうために配慮が行われていることだと捉えられる。また、資料は用意されないが、授業で大事なワードを英語で言った後に日本語でもう一回

繰り返して確認する授業も見られた。

4.2.3 全校生徒の承認

B高校の1つの特徴として、生徒の自由がある程度保障されている。例えば、全日制高校では髪を染めることやピアスを開けることが校則のもとで許可されない場合が多いが、B高校ではそれが許容されている。B高校の生徒や教員の髪色がカラフルであり、ピアスを開ける生徒も多数いる。その理由について、教頭先生は次のように述べた。

*：この校則として、髪の毛は染めてもいいですかね。

教頭先生：そうですね。自分の国の文化かもしれないので、そこは特に禁止しないですね。

(2021年10月19日 フィールドノーツより)

外国人生徒がもつ個々の文化へのフォローについて、母語授業等がB高校で行われていない。しかし、髪を染める、ピアスなどを認めることからわかるように、外国人生徒の文化的背景を学校全体で尊重していることがわかる。一方で、外国人生徒に対する特別扱いではなく、全校生徒を対象としたものであることに、注意が必要である。

4.2.4 学校のハード面の小括

以上のことから、B高校では、外国人生徒を取り立てて位置づけてはいないが、日本人生徒と同様に国際社会で活躍する人材の一人として認められている。そして、適格者主義のもとで日本語・英語を軸にカリキュラムが設定されており、学力向上に向けて様々な取り組みが実践されている一方で、生徒の個々の母語・母文化に関わる支援は見られない。しかし、髪の毛を染めることなど生徒の文化的背景に起因するものが許容されている側面はある。

4.2.5 小中学校経験に影響される高校経験

B-4：僕が今いる高校、この高校はマイノリティな方というか、社会的に見ればマイノリティの方が多くはないですけど。それがマジョリティみたいになっているんですよ。要は、それがあたりまえになっているんです。違うのはあたりまえ、だからそれを受け入れようというのが、みんなそれが自然とそういう倫理観でやっている。他の高校だと全然違うので。自分と違う人を分けたがる人が多いし、むしろそれを理解しようとする人が少ないし。

(2021年7月15日 生徒インタビューより)

B高校では、外国人であることは「普通」であり、多数のネイティブ教師と外国人生徒の存在、英語・日本語というバイリンガルな環境が多文化を承認する土台になっており、生徒たちに「安心感」を与えている。一方で、次の事例からわかるように自分の母文化がしっかり保障されていないことに悩みを持つ生徒もいる。このB-3さんは朝鮮学校の初級・中級学校を経てB高校に入学した。

B-3：まず、友達が在日朝鮮人のことについて知らない。学校で学んでないんで、何も知らなかったり。最初、自己紹介とかするじゃないですか、4月に。そのときに、変な考えを持ってほしくなかったんで、韓国人ですと言ったり。堂々と朝鮮半島にルーツを持っているという...、今の私の同級生たちは、分断されている朝鮮半島しか知らないんで、そこを話すのが難しかったですね。あとは、こんなグローバルな感じの学校なんですけど、教育の方針とかは日本で決められたものだし、国際的といっても基本英語しか喋らないんで、個人のルーツを尊重した何かがあるわけではないと思っています。

(2021年7月13日 生徒インタビューより)

B-3さんは自分の出身である朝鮮半島について断片的な知識しか持ってい

ないため、自己紹介のときに「堂々と」自分の朝鮮ルーツを打ち明けることなく、むしろ隠さないといけないことから、自分の文化やルーツが十分に尊重されていないと感じているといえよう。

4.2.6 B高校のまとめ

「グローバル」を全面的に謳うB高校では、外国人が「グローバル」という言葉で包摂されており、文化的に多様であることが承認され、多くのネイティブ教師や外国人生徒がいることで一定の安心感を与えている。しかし、個々の外国人生徒の人数やルーツの把握はされておらず、英語と日本語というバイリンガル教育の中で、外国人生徒の文化保障が背景化されている。そのため、個人のルーツが尊重されていないと感じる外国人生徒もいる。

4.3 C高校(定時制学校)

C高校は関西地域に位置する定時制課程を有する工科高校であり、本稿ではC校の定時制課程にのみ着目する。C校の定時制課程の全校生徒は60名ほどである。そのうち、10名ほどの外国人生徒が在籍しているが、外国ルーツを開示しているのは5名のみである。その内訳は中国人ルーツが4名とフィリピン人ルーツが1名である。ルーツを開示していないのは日本生まれの韓国・朝鮮ルーツの生徒たちである。外国人生徒たちの来日経緯は多様であり、小学校低学年で来日した生徒もいれば、中学校3年で来日している生徒もいる。多くの生徒は日本語に課題を抱えている。定時制課程ということもあり、国籍に関係なく中学校や全日制高校で課題を抱えていた生徒が多く在籍している。そのような生徒たちの背景を理解して、教員陣も生徒に寄り添った献身的な支援を実施している。

4.3.1 外国人生徒はどのように位置づけられているのか

C高校における外国人生徒の位置づけは他の日本人生徒と大きくは変わらない。その理由は、日本人生徒の中には中学校で不登校を経験したり、人間関係に課題を抱えたりしていた生徒も多数在籍しているためである。学校経営計画において、外国人生徒に関して「さまざまな課題を抱えた生徒（日本語

を母国語としないを含む)に丁寧に寄り添い、生徒同士も『思いやり』を持つ人権教育を推進する」と明記されている。これは、外国人生徒の存在を認めているものの、日本語に課題を持つという意味合いが強いことがわかる。生徒同士の思いやりを育む人権教育を推進していることから、あらゆる課題を抱える日本人生徒とほとんど変わらない外国人生徒という位置づけであるといえよう。

4.3.2 社会統合に向けた支援

C高校における社会統合の実践の機会は限られている。その理由は定時制課程ということもあり、学校自体に割り当てられているリソースが限定的だからである。リソースとは具体的に人的リソースはもちろんのこと、多様な活動を実現させる経済的なリソースも含まれている。

C高校において、唯一制度的に整っている社会統合に向けた支援は「日本語」の授業である。「日本語」の授業は選択科目として用意されており、週2時間実施される(通常2時間続きで授業が行われる)。この日本語の授業では日本語能力試験(通称:JLPT)対策が行われるが、教育実践そのものは日本語教員の裁量にほとんど委ねられている。

フィールドワークにおいても、日本語能力試験の対策に大幅な時間が割り当てられる一方で、日本語教員は「日本語能力」のみならず、「日本語でのコミュニケーション能力」にも一定の重要性を認識しており、新聞の記事を活用した授業も展開している。新聞の記事を使ったワークでは、日本社会の文化や問題を取り上げ、それに対して外国人生徒たちの意見を取り上げながら、丁寧に授業を進めていく。

C高校ではこのような社会統合の実践が行われているが、注意すべき点はこの日本語の授業はシステムの中で用意されている授業であるが、その中身自体は教員の技量に任されることになる。そして、日本語教員は非常勤であり、雇用が安定しているわけでない。そのため、C高校の先生は日本語能力試験のみならず、日本語を使ったコミュニケーションを丁寧に指導しているが、必ずしも後任の教員が同様の社会統合に向けた実践をすることは限らない。そのような点も合わせて、C高校の定時制課程における社会統合の取り組み

は極めて属人的であり、不安的な支援であると言える。

4.3.3 文化保障に向けた支援

C高校における文化保障は実施されていない。しかし、それはC高校が文化保障を重要視していないからではなく、限られた中で資源配分の取捨選択を迫られるからである。教員の多くは日本社会に出る時により強く求められるのが日本語であると考え、どうしても母語ではなく日本語指導が優先されてしまう。そして、それぞれの外国人生徒が家庭では母語を使用していることもあり、教員は「母語の部分は家庭に甘えている」と認識している。しかし、日々の生活において、小中学校において母語教育を十分に受けていない外国人生徒たちの中には自身の母語能力に自信を持つことができない生徒もいる。そのような生徒には、積極的に他校と行われる多文化交流活動への参加を促しているが、十分な支援として成り立っていないことは学校も認識している。

4.3.4 学校のハード面の小括

上記の通り、C高校における支援のあり方は社会統合一辺倒の状態となっている。しかし、それは必ずしもC高校の意向ではなく、限られたリソースの中で実現可能な支援を確実に実施しているというのが現実である。しかし、その限られた支援も属人的な部分が強く、不安定な支援体制であることは否めない。ただその状態はC校に原因があるわけではなく、日本の学校教育制度の欠陥が強く反映されている状態である。

4.3.5 外国人生徒の学校生活：包摂でも排除でもない許容の関係性

C高校における支援は限定的であるが、それに対する外国人生徒のまなざしは必ずしも否定的ではない。C高校の定時制課程に通っている外国人生徒は中学校において、いじめを起因とした不登校や家庭の事情により学校に通うことができなかった生徒もいる。全日制の課程であればそのような経験はマイノリティとして生徒たちの中で受け止められることになるが、C高校の定時制課程では他の日本人生徒も同様の経験を有している生徒が多数在籍しているため、生徒が排除を経験することはない。C高校の教員は、困難を抱

える他者を生徒同士が受け入れる側面を、定時制課程の長所として評価している。

しかし一方で、それぞれの生徒が困難を抱えるという点から、積極的な排除は発生しないが、包摂が実現されているわけでもない。それは生徒たちそれぞれが困難を抱えているために、周りの生徒を包摂できるほどの余裕がないということである。それは教員の次のような語りから見受けることができる。

割とみんなが他者を受け入れる雰囲気はあるかなと。中学校のときとかも全然行けなくて外れてた子とかも、ここに来たら結構来れるようになって。受け入れるって言ったらあれやけど、逆にあまり関わりが深くないから楽にいられてるみたいなところで、多種多様な、それこそ外国籍の子とかもおるけども、あまりそれを除外しようっていうふうな雰囲気がないような気がするんです。

(2022年2月22日 教師インタビューより)

つまりC高校の定時制課程では、外国人生徒たちがその経験から排除に直面することはない一方で、日本人生徒と強い繋がりを結ぶことができない状況になる。そして、この包摂とも排除とも取れない「許容」的な関係性は学校が積極的に作り上げているものでもなく、それぞれの生徒たちが学校に通うことを可能にするために自然発生した状況である。

4.3.6 まとめ

C高校の定時制課程において、多様な困難を抱える生徒たちが在籍することによって、外国人生徒たちは排除に出会うことはないが、その反面十全な包摂にも出会うこともない。その包摂はハード面でもソフト面でも同様である。定時制課程という特性上、教員も日本人生徒も外国人生徒の困難さに理解を示すことができる一方で、定時制課程自体が日本の教育システム上周縁的な位置づけにあることによって、適切な支援を実現できずにいるジレンマに苛まれるのである。

4.4 D 高校(特別枠校)

特別枠校の1つであるD高校は、全日制として設立され、2015年に普通科総合選択制への改編に伴い、同年に特別枠が設けられた。D高校は特別枠を設けていることもあり、外国人生徒の在籍者数は、2021年時点で全体の約2割を占めている。外国人生徒のエスニシティや渡日時期は多様である。外国人生徒が多数在籍しているD高校では、外国人生徒が活動する部活として「タンポポ」(仮名)が存在している。タンポポは、外国人生徒たちが課外活動や通訳ボランティアといった社会貢献活動をする組織である。加えて、特別枠校であるため、外国人生徒を考慮した制度的基盤が整っており、母語授業がカリキュラムに組み込まれている。地域的な特徴として、近隣に被差別部落地域を有しており、人権教育や同和教育の蓄積がある。

4.4.1 特別枠校であるからこそ、実施される課外活動やカリキュラム

D高校に在籍する外国人生徒は、タンポポというクラブを軸に課外活動を行うことができ、その活動を通じてそれぞれが持つ文化や言語を学び、発信している。また、放課後には日本語検定の学習、ルーツ国・日本などに関するそれぞれの言語や文化を学ぶ機会が保障されている。さらに、タンポポに在籍する外国人生徒は、1年生の間、多くの授業科目を日本人生徒とは別室で抽出して受け、学年が上がるにつれて、日本人生徒と同じ教室で授業を受けるようになっていく。

D高校の学校経営計画には、「外国にルーツを持つ生徒の支援を行うと同時に学校全体で多文化共生の取り組みを推進する」と明記されている。そのように、公的に定められた制度的基盤があるため、外国人生徒を考慮したカリキュラムのもと、それぞれが持つ言語や文化を学ぶ機会が確保されている。また、外国人生徒たちによるスピーチコンテストの実施に向け、発表練習などを通じて外国人生徒の困難や経験が日本人生徒に共有される機会が、D高校には設けられている。

4.4.2 生徒それぞれにあった日本語習得

D高校では、日本語能力を体系的に学習する機会が設けられており、外国

人生徒それぞれのレベルにあった日本語学習の場を提供している。その1つの例として、テストを控えた国語（抽出）の授業にて以下のようなやりとりが見られた。

期末テストに向け、先生がテストの範囲やそれぞれの配点を説明していた。その中で漢字は20点分配点される。期末テストに出る漢字は先生が指定するのではなく、生徒と一緒に決めていく様子である。E先生があるページに羅列している漢字を指差し、「この中やったらどれ知ってる?」と問いかけ、二人の外国人生徒は知っている漢字を指定していった。さらに先生は「じゃあこれでいい?」と、指定した漢字が間違っていないかどうか、生徒たちにきちんと確認をとっていた。

(2021年12月1日 フィールドノーツより)

この場面では、外国人生徒たちが受けるテストについては、日本人と同様のテストではなく、学習した内容の中から自分で解答できそうな問題をかれらが選んで共にテストを作成していく様子が見える。つまり、教師が外国人生徒と同じ目線に立ち、外国人生徒たちと共に学習した内容を確認し、その理解度を確認するステップがD高校には存在しているのである。このように、D高校では枠づけられた日本語教育を外国人生徒にただ実施するのではなく、教師が外国人生徒1人1人と向き合うことで、主体的な学びの姿勢を崩さない日本語教育の教育実践が行われている。

4.4.3 学校内だけでなく、学校を超えた外国人・日本人との交流

D高校において、外国人生徒の文化保障に向けた取り組みは、あらゆる手立てを尽くして実践されている。具体的には、母語授業が設けられていることや授業内のプレゼンテーションで母文化を取り上げて発表をすることが挙げられる。中でも、外国人生徒が主体となって活動をしているタンポポでは、近隣地域の小中学校で出前授業を定期的に行っていることも学校の特徴の1つである。その授業実践では外国人生徒たちは母語で簡単な挨拶や母文化の紹介をする。また、タンポポの活動は、母語や母文化を伝え

る取り組みだけでなく、他校の外国人生徒との交流を図っている。そのため、活動を行うことは学内を超えて同じルーツを持つ生徒同士が交流するきっかけにもなりうる。

4.4.4 学校のハード面の小括

D高校では、外国人生徒の母語・母文化保障の取り組みは制度的基盤に支えられて実践されている。さらに、タンポポでは、外国人生徒が主体となって学校内の活動だけでなく学外との交流を積極的に行っている。その活動において、学外の外国人生徒との交流のきっかけになることもあれば、近隣の地域住民との交流のきっかけになりうることもある。他方、学内において、日本人生徒と共に学ぶ機会については、外国人生徒はどのように捉えているのであろうか。つづいて、参加のソフト面について見てみよう。

4.4.5 外国人生徒からみた、日本人生徒との「差異」

上述したスピーチコンテストは、外国人生徒の経験を日本人生徒が知る機会になりうる。また、1年生のときは、外国人生徒はほとんど抽出の授業形式で学習するが、学年が上がるにつれて日本人生徒とともに学ぶ機会が増えるようなカリキュラムになっている。そのような学校生活の中でも、一部の外国人生徒から、一部の教師から日本人生徒と処遇が異なるというストレスが語られた。

抽出の日本語授業にて

*：学校楽しい？

D-1：友達は楽しいけど、先生はだるい。うるさい。

D-2：めんどくさい、〔外国人生徒によく関わる先生を除いて〕全員嫌い。

*なにが嫌なん？

D-1：めっちゃ注意してくるねん。みんな〔日本人生徒〕には言わんに、タンポポには言ってくる。

(2022年1月19日 フィールドノーツより []内は筆者補入)

決してD高校の教員が外国人生徒に対して差別的な処遇を行なっているわけではないが、一部の外国人生徒にとっては、日本人生徒との差異が学校生活上の注意によって感じられることをこの語りは示している。このような現象は、特別枠校であるがゆえに起こることではないだろうか。すなわち、外国人生徒は、1年目は分離して教育を受けているし、またタンポポという帰る場所、そして積極的に交流する場所が設けられているため、どうしても外国人生徒同士で接する時間や機会が多い。そのような空間上の分離が、外国人生徒にとって不平等を感じるきっかけになっていることが推測される。

4.4.6 まとめ

公教育の問題の1つは、外国人生徒を考慮しないカリキュラムや学校文化によって、母語や文化を失い「同化」の一途をたどる子どもたちを生み出し続けていることである。しかし、その懸念はタンポポの活動が払拭してくれる。なぜなら、特別枠校だからこそ実践できる母語の授業を通じて、外国人生徒のアイデンティティは一定程度、保障されることになるからだ。さらに、タンポポの活動は学校内にとどまらず、母文化を近隣住民に広め、また、学外の外国人生徒との交流のきっかけになりうる。

D校では、社会統合と文化保障の取り組みが外国人生徒たちを対象に取り組まれている。しかしながら一方で、「参加」に着目した際、一部の外国人生徒からは、日本人生徒との処遇に関する不満の語りが聞かれた。これは、外国人生徒と日本人生徒が高校入学という入口の段階から、合理的配慮のもと、分けられていることに起因している。すなわち配慮として分離することによって、教員の処遇の違いを一部の生徒は差別的な処遇として受け止めていたと言えるのではないだろうか。

4.5 E高校(外国人学校)

E高校は、関西地域にある朝鮮高級学校で、学校法人として各種学校に認定された。日本の公教育が成立する過程において、非一条校として明らかに排除されてきた歴史的背景を持つと同時に、現在も高校無償化政策から除外されていることをはじめ、様々な側面で排除の対象となっている。しかし力

リキュラムは日本の公立学校に準じており日本社会で生きる子どもを意識した教育がなされている。在籍する生徒たちは朝鮮半島にルーツを持つ日本生まれの4世、5世で、全校生徒のうち7割強が韓国籍、2.5割が朝鮮籍、残りが日本籍である。

4.5.1 生徒・学校の、日本社会を意識した位置づけ

教育目的には、“今だからこそ民族教育”と謳われており、「在日同胞」及びそのルーツを有する子どもたちの豊かな民族性を育み、祖国と民族の繁栄、在日同胞社会の発展、朝・日友好親善や国際社会の発展に十分貢献できる幅広い学力、実力、能力、行動力と高い品性を兼ね備えた有能な人材育成を目的としている。「在日」の新しい世代が民族の文化と伝統に誇りを持ち、自己のアイデンティティを確立させながら日本の地域社会や国際社会の中で豊かな共生関係を築いていくことが本校教育の理念と示されている。このように日本社会や国際社会の中で貢献でき、豊かな共生関係を築くことが目指されているが、具体的な取り組みはどうだろうか。

4.5.2 日本語や学力を身につけ、日本社会で何をするかを明確にする

教科書は、現場の教員を含めた教科書編纂委員が日本の学習指導要領や教科書を参考にしながら編纂したものが全国の朝鮮学校では一律で使用されており、公立高校のカリキュラムをベースに民族科目が設定されている。現代朝鮮史、朝鮮歴史、国語（朝鮮語）などがある一方、総合的な学習の時間・特別活動などは課外で行われているためになく、その他の教科についても時間数がやや少ない。それ以上に注目されるのが日本語の時間で、3年間を通じて、朝鮮語や英語より多くの時間が割かれている。日本語は、日本の高校の国語の授業にあたり、内容もあまり変わらない。2000年代に入り日本の大学へも制度的に進学できるようになったが、それゆえに日本社会でどのように生きていくのかを意識した指導がされている。そうしたことは、勉強は自分のためにするのではなく、在日コミュニティやマイノリティの権利保障に役立つためにしているのだという複数の生徒の語りからも読み取ることができた。

4.5.3 アイデンティティ形成と直結したウリマル(母語)習得

生徒は日本生まれの4世や5世で、朝鮮幼稚園、初級学校、中級学校を経た者が大部分を占める。その中で、体系的な言語教育がなされているので、生徒たちは校内や地域の同胞コミュニティにおいて朝鮮語で意思疎通や議論をすることもできるようなレベルで言語を習得している。

朝鮮学校は、自分を日本人だと思っていた子どもたちが、朝鮮語を習う過程でチョソンサラム(朝鮮人)として安心して育っていく場(イオ 2022:116)だという。普段の生活の中でほとんど朝鮮語を使うことがない生徒が、日本語以外の全ての授業を朝鮮語で学び、学校内では「ウリマル(わたしたちのことば)」を生徒たち自らが使おうと励んでいる。このウリマルという言葉が単なる言語ではなく朝鮮人というアイデンティティと強く結び付けられていることは疑う余地もない。

自分を何人と思うかという質問項目には、ほとんど即答で「朝鮮人」という返答が多かったが、「さすがにいいほど、すっきり、朝鮮人として生きていける」ことが安心感(朝鮮学校そのもの)の中で培われた(山本 2022)といえるだろう。また、そうしたことが日本の学校ではできない、ということも明言されている。

E-1: 私が日本学校に進学するとかは、本当に考えたことはないんですけど、やっぱり離れたら自分の居場所がなくなるというか、自分が何者かが分からなくなっちゃうじゃないかなと思って。

(2021年7月21日 生徒インタビューより)

4.5.4 学校のハード面の小括

E高校では、日本社会の中で朝鮮人としてブレや迷いがなく生きていけるためのアイデンティティの確立を目指しており、それは日本の地域社会や国際社会で共生関係を築くための教育実践であることを明確にしている。このことは、生徒の文化保障と日本での社会統合が、矛盾することなく学校内で営まれていることを示しているといえよう。しかし、ここで学校そのものが社会的に排除されていることを再度みていく必要があるだろう。

4.5.5 学校そのものが「排除」されているということ

日本社会や学校教育において、77年という長期に渡って「承認の毀損」を受け続ける中でどのような取り組みがなされえているのかということを書いていく。

E教師：一度も同じ土俵にあげてもらったことがなかったんです。だからはじめは、日本の学校と比較するこの調査の意味がわかりませんでした。

(2022年3月22日 教師インタビューより)

この教員の言葉に象徴されるように、排除そのものが前提となっている学校の姿がある。また4世5世の世代の生徒たちも、朝鮮人差別や朝鮮人に対する排除を内在化させ、それがあたりまえ、そうならてもしかたないのかなど思っていることが語られた。

E-5：高校無償化の話とかもあって、昔のヘイトスピーチとかを見たりしたら、やっぱりそのときは悔しいし、同じ人間なのに何でっていうときはあるんですけど、でも、逆にこの、今の日本の社会でそれに慣れてる部分もちょっとあって。そういう記事を見ても、朝鮮人だからそうされてあたりまえっていう感じに慣れちゃってる部分があるので、そう慣れる自分が怖いというか。

(2021年7月21日 生徒インタビューより)

朝鮮学校の中にいるから差別を感じないかといえばそうではない。実際2018年6月28日E高校・高3の生徒たち62人が修学旅行(祖国訪問)から帰ってきた関西国際空港で、大阪税関が生徒たちの持っていた土産品を押収するという事件が起こっている。しかし、SNSなどには「経済制裁の原因を作った北朝鮮政府と持ち帰れないものを確認しなかった教員がいけない、朝鮮学校は子供を泣かせた加害者」「そもそも北朝鮮に行けることが不思議」などの書き込みが容赦なくされていた。

4.5.6 E高校のまとめ

E高校は外国人学校（民族学校）であるため、日本社会や国際社会に出ていく力をつけるための日本語や学習を促進するとともに、学校（ウリハッキョ）こそが母語（ウリマル）を身に付け、生徒自身のアイデンティティを育む安全な場所としてであると位置づけている。この学校教育を通して「朝鮮人」として日本社会で何をしていくのか、というキャリア形成をしていく。しかし、朝鮮学校そのものが公教育の埒外に置かれており、一步外に出れば排除にさらされるのが現状といえる。

5. まとめと課題

5校の学校経営計画や学校目標などのスクールポリシー、社会統合と文化保障の取り組み、さらに生徒の学校経験は表2でまとめたとおりである。

まず、学校経営計画や学校目標などのスクールポリシーを見ると、特別枠校であるD高校では「外国人生徒支援と多文化共生の取り組み」が明記され、また外国人学校であるE高校でも「アイデンティティの確立と日本社会や国際社会での共生関係を築く」という文言で、外国人生徒の存在が明文化されている。同時に、教育課程においては、社会統合の指標である日本語教育や学力保障、また文化保障としての母語教育などがカリキュラムとして学校内で位置づけられている。

一方、A高校では「差別や貧困の状況に置かれるマイノリティ生徒」の中の多様性としてLGBTや多文化な生徒が位置づけられている。そのもとで、マイノリティ生徒の反差別・反貧困の人権教育という括りに外国人生徒も含まれた実践がされている。カリキュラムは外国人生徒に特化してデザインされているわけではないが、外国人生徒支援のため、様々な形での日本語教育を設定したり、一部の生徒を対象とした母語教育などを実施していた。

「様々な課題を抱えた生徒に寄り添い、生徒同士も思いやりを持つ人権教育の推進」を謳う定時制のC高校では、その様々な課題の1つとして「日本語を

表2 5校の制度、社会統合、文化保障、教師の教育実践と生徒の学校経験のまとめ

	学校計画等で の外国人生徒 と関係する部 分の内容	社会統合の取 り組み内容(カ リキュラムと して実施)	文化保障の取 り組み内容(カ リキュラムと して実施)	教師の授業実践・生徒の学校経験など
A 高校	差別や貧困の状況に置かれるマイノリティ生徒に対する福祉的側面からのエンパワメントアプローチ→マイノリティ生徒の多様性としてLGBT、多文化背景、社会的養護に関わる生徒が認識されている。	日本語指導が必要な生徒に「ことばと文化」という基礎日本語教育を実施している。放課後の日本語教室(週1回)がある。生徒のニーズに応じたルーツを問わない学力保障や基礎的生活習慣を身につけることを重視している。手厚い就職支援が実施されている。	生徒の母語は大切と認識しつつも、母語教育としてはタガログ語だけが設定され、他の在籍生徒の言語には至っていない。	教師は外国人生徒をマイノリティ生徒として認識し、授業実践を行っている。カリキュラムは外国人生徒を意識してつくられていないが、外国人生徒のニーズを受けた教師が授業内容を変更するケースもある。外国人に限らずマイノリティ生徒たちのエンパワメント発表会など、学校参加の機会が多く設けられ生徒たちが声をあげることができる学校環境がある。そうした中、日々の学校生活で生徒たちは排除と包摂の双方を体験している。

母国語としない」生徒が位置づけられている。C高校において、限られたリソースの中で実現可能な支援としては社会統合のみとなっており、属人的で不安定な体制であることがうかがわれる。

また、「国際社会で活躍する多様な才能を伸ばし、グローバルな人材育成」を目指すB高校では、外国人生徒を学校内に積極的に位置づけるというより、適格者主義のもとで日本語・英語を軸としたバイリンガル教育が推進されるため、個々のルーツなどは背景化される傾向にあった。

5校を俯瞰した場合、児島(2021)がいうように、制度的裏付けがない場合、社会統合と文化統合の双方を行い、生徒を能動的に学びに参加させる機能を学校が持つことの困難さが明らかになる。ただし、マイノリティ生徒や様々な課題を抱えた生徒といった枠組の中に、外国人生徒が取り込まれ、含まれる場合、学校の制度は機能的にかれらを包摂するように働くとともに、生徒に直面する教師の属人的な教育実践とも大きく関わることがわかった。

表2 5校の制度、社会統合、文化保障、教師の教育実践と生徒の学校経験のまとめ
(つづき1)

	学校計画等での外国人生徒と関係する部分の内容	社会統合の取り組み内容(カリキュラムとして実施)	文化保障の取り組み内容(カリキュラムとして実施)	教師の授業実践・生徒の学校経験など
B 高校	国際社会で活躍するための多様な才能を伸ばす人材育成→多様性のある教育を謳うため、明文化されていないが、外国人生徒は否定されていない。	放課後に当該生徒向けの日本語教育を実施している。	日本語・英語のバイリンガル教育。授業資料などは両言語で用意されているが、英語以外の特別な配慮はない。	個人的な能力主義に裏付けられたグローバル人材育成の目標の中でバイリンガル教育が推進され、文化的多様性は否定されないが、個々のルーツは背景化する。自由で開放的な学校環境の中で差別がなく包摂を感じる生徒がいる一方、アイデンティティを大切に扱われていないと感じる生徒も見出された。
C 高校	様々な課題を抱えた生徒に寄り添い、生徒同士も思いやりを持つ人権教育の推進→様々な課題の一つに「日本語を母国語としない」を含むが、日本語に課題を持つという意味あいの方が強い。	日本語指導が必要な生徒に選択科目として「日本語」が週2時間実施される。日々の授業では日本語試験対策をベースに外国ルーツの生徒に必要な日本語支援も行っている。ただし、日本語能力が求められる他の授業では十分な配慮がされていない。	母語保障の重要性を認識しつつも実現できていない。外国語の科目として「英語」以外に「韓国語」を選択することができる。学内でルーツに着目した取り組みはできないが、県単位の外国人生徒に関わる取り組み等に参加している。	教師たちは、様々な課題を抱えた生徒の一カテゴリーとして、外国人生徒を認識しているが、限られた資源の中で母語より日本語を優先しており、それも十分とはいえない中で授業から逸脱せざるをえない状況も生まれている。学校は様々な課題を抱えた生徒によって構成されているため、生徒同士がお互いの弱点などを許容する雰囲気がある。これは排除ではないが包摂であるとも言いが、他者に干渉する物理的・精神的余裕がない状況であるともいえる。

次に、教師の教育実践や生徒の学校経験をみていく。制度的裏付けがあり、教育課程内にカリキュラムが位置づけられているD高校やE高校においては、母語やウリマルの授業や、学校公認のクラブ活動を通して、積極的に生徒のアイデンティティが育まれるような安全で安心できる場が様々なところでつくられる。生徒たちは「外国人として／朝鮮人として」の自尊感情を育み、日本社会でどのように生きていくのかというキャリア形成も意識していく。た

表2 5校の制度、社会統合、文化保障、教師の教育実践と生徒の学校経験のまとめ
(つづき2)

	学校計画等で外国人生徒と関係する部分の内容	社会統合の取り組み内容(カリキュラムとして実施)	文化保障の取り組み内容(カリキュラムとして実施)	教師の授業実践・生徒の学校経験など
D 高校	学校全体で多文化共生を進める→外国人生徒への支援が同時並行的に行われる。	日本語指導が必要な生徒に抽出型「日本語」授業を独自に実施している。プレゼンテーションなどの機会で日本語能力をつける。放課後個別に日本語能力試験対策や日本語学習の時間と教室がある。外国人生徒のニーズにあった試験や評価づくり、語学検定やボランティア活動など3年後を意識したキャリア指導がされる。	「枠」で入ってきた生徒の母語保障としてすべての言語に対応した母語の授業がある。指導者がある。外国人生徒の居場所としてのクラブ活動がある。母語や母文化を発表する機会が設けられている。	学校計画に外国人生徒支援と多文化共生の取り組みが明示され、カリキュラムもそれに基づいて定められている。スピーチコンテストは日本人生徒が共に学ぶパートナーであることが意識され毎年開催される。合理的配慮の一環として行う抽出授業などで日本人との線引きがされることにより「差異のジレンマ」が生じている。外国人生徒には、学校が単なる教育機関であるだけでなく、生徒の全人的な相談場所でもあり、時に避難所としても機能していることも見出された。
E 高校	アイデンティティを確立し、日本社会や国際社会で共生関係を築く→生徒の文化保障と日本社会での統合が目的とされている。	日本語教育は週5時間設定され、英語や朝鮮語の時間よりカリキュラム上多く設定されている。	朝鮮語は週4時間設定される他「日本語」の授業以外の使用言語は朝鮮語であり、生徒たちは学校内では通常朝鮮語使用を奨励されている。	外国人学校は、生徒のアイデンティティを形成し、日本社会や国際社会で生きていく力をつけるためのカリキュラムをつくっている。しかし、学校そのものが日本社会から長年にわたり排除されてきたという根本的な課題を抱えている。この課題は外国人学校の課題ではなく、日本社会の課題である。

だしD高校は、枠校という性質から、外国人生徒が日本人生徒とは分けられる形で配慮されることが前提であるため、日本人生徒との処遇の違いに対する不服が外国人生徒から示されるという、「差異のジレンマ」も見出された。

また、制度に明記されておらず、外国人生徒に特化したカリキュラムがない環境下でも、教師による教育実践は他の3校でも見受けられた。A高校では生徒自らがニーズを主張し教師がそれに応じるという形で、B高校では日本語・英語に限られるが必要に応じて両言語で柔軟に教師が説明をする形で、またC高校では選択科目に「日本語」を設置し、日本語能力試験の対策や日本語コミュニケーションの丁寧な指導を行っている。ただし、これらの教育実践がシステムとして今後位置づけられる保証はないため、こうした実践は教師個人々の努力や意識に委ねられかねない状況にあった。

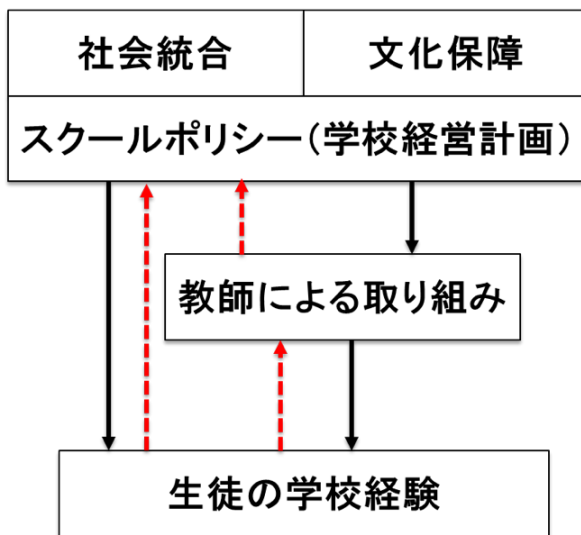


図2 考察結果に基づく概念図

生徒の学校経験としてD高校、E高校においては、積極的な教師の教育実践のもと、生徒同士の間でも参加の経験が豊かに見出されていた。A高校でも、マイノリティ生徒集団の中で自己表現をする機会を与えられ、周囲から認め

られるという経験が語られていた。また、C高校のように多様な困難を抱える生徒が多く在籍する環境では、外国人生徒は排除に出会うことはないが、その反面十全な包摂にも出会うこともない。定時制課程という特性上、教員も日本人生徒も外国人生徒の困難さに理解を示すことができる一方で、適切な支援を実現できないジレンマも見出された。

制度上の位置づけの有無や校種にかかわらず、同化や差別に抗う主体としての外国人生徒が一定数確認された。それは外国人生徒を意識していない日本人向けカリキュラムの中で感じる違和感であったり（A高校）、個人主義的な指導の中で集団的アイデンティティが大切にされていないことであったり（B高校）、差別事象を実際に受けて学校やコミュニティが異議申し立てをする中で（D高校）の経験などがあげられる。

こうした生徒自身の学校での参加の経験の有無は本来個人に留められるものではなく、教員実践やひいては学校組織に還元されるべきものであるが、その回路はほぼ確立されていなかった。今後は学校運営などの制度面に対して外国人生徒当事者が意見表明していく仕組みなどが追求されるべきだろうが、その道筋は今回見出されなかった（図2）。

最後に、学校教育を通して、生徒に朝鮮人として日本社会でのキャリア形成を支援する朝鮮学校であるが、学校そのものが日本社会の公教育の埒外に置かれており、一歩外に出れば排除にさらされる現状について看過することはできない。日本の公教育が置かれた社会構造的課題についても今後継続して検討していく必要があるだろう。

<付記>

本研究は科研費20H00100の成果の一部である。

注

- 1 外国人生徒という呼称に関して、近年「外国にルーツをもつ子ども」や「外国につながる子ども」など、さまざまな呼称が使用され議論されている。本稿では主にニューカマー高校生を対象としているが、在日朝鮮人も含んでいるということから「外国人生徒」と呼称を統一している。

- 2 関西を中心とする民族教育運動が展開された一部の自治体では、民族教育を行う民族講師への保障をしたが、いずれも教育課程外に位置づけられている。
- 3 本稿は主に第1節～第2節を山脇、第3節を轟、第4節を王、轟、大川、山脇、榎井、第5節を榎井が担当し、最終的に轟・山脇・榎井の3名で全体を調整した。山本、石川は本校に関わるデータの収集・分析に携わった。
- 4 フレイザー（訳書 2012）によれば、参加の平等は経済的な再配分と社会的地位としての承認が両立されることを前提としている。その議論について、児島（2021）は、まず再配分については、社会経済的な再配分が是正され日本における移民の生活が安定すること、その上で、学校内において外国人児童生徒の能動的な参加を裏付けする制度が確立され、外国人児童生徒が学校内で承認されること（この場合の承認は心持ちや気遣いなどではなく、学校内で外国人のための支援などが制度化されていること）が合わせて達成されるべきだと主張している。
- 5 A高校のホームページ(2022年)より引用。

参考文献

日本学術会議

- 2020 「外国人の子どもの教育を受ける権利と修学の保障—公立高校の「入口」から「出口」まで」
<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-t289-4.pdf> (2022/11/16アクセス)

文部科学省

- 2021 「外国人児童生徒等教育の現状と課題」
https://www.mext.go.jp/content/20210526-mxt_kyokoku-000015284_03.pdf (2022/11/16アクセス)

阿久澤麻理子

- 1998 「マイノリティの子どもたちと教育」中川明編『子どもの人権双書（ニューカマーの子どもたち）』pp.151-164、東京：明石書店。

伊藤莉央・王一瓊・林貴哉・山本晃輔

- 2019 「外国人生徒を「特別扱」する学校文化」の形成に関する考察：大阪府立特別枠校の事例から』『未来共生学』6:299-327。

太田晴雄

- 2000 『ニューカマーの子どもと日本の学校』東京：国際書院。

徳田剛・二階堂裕子・魁生由美子

- 2016 『外国人住民の「非集住地域」の地域特性と生活課題——結節点としてのカトリック教会・日本語教室・民族学校の視点から』松山：創風社出版。

中村瑛仁

- 2019 『〈くしんどい学校〉の教師文化』大阪：大阪大学出版会。

永吉希久子編

2021 『日本の移民統合——全国調査から見る現状と障壁』東京：明石書店。

佐久間孝正

2014 「文部科学省の外国人児童生徒受け入れ施策の変化」『専修人間科学論集 社会学編』4(2):35-45。

志水宏吉・清水睦美編

2001 『ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』東京：明石書店

高橋史子

2019 『移民から教育を考える』京都：ナカニシヤ出版。

恒吉僚子

1996 「多文化共存時代の学校文化」堀尾輝久・奥平康照・佐貫浩・久富善之・田中孝彦編『学校文化という磁場』pp.210-240、東京：柏書房。

志水宏吉編

2008 『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』東京：明石書店。

児島明

2021 「移民親子の文化変容が照らし出す日本の教育課題」清水睦美・児島明・角替弘規・額賀美紗子・三浦綾希子・坪田光平著『日本社会の移民第二世代——エスニシティ間比較でとらえる「ニューカマー」の子どもたちの今』pp.565-592、東京：明石書店。

志水宏吉・高田一宏・堀家由妃代・山本晃輔

2014 「マイノリティと教育」『教育社会学研究』95:133-170。

フレーザー, ナンシー・ホネット, アクセル

2012 『再配分か承認か?—政治・哲学論争』加藤泰史監訳、東京：法政大学出版局。

倉石一郎

2021 『教育福祉の社会学—<包摂と排除>を超えるメタ理論』東京：明石書店。

韓東賢

2015 「朝鮮学校処遇の変遷にみる『排除/同化』——戦後日本の『排除型社会』への帰結の象徴として」『教育社会学研究』96:109-129。

山本晃輔・石川朝子・轟蕙菁・山脇佳

2022 「第4章 外国人教育における包摂と排除」志水宏吉編『令和3年度 日本学術振興研究費補助金基盤研究 (A) 研究成果・報告書 学校システムにおける排除と包摂に関する教育社会学的研究—マイノリティの視点から—』pp.75-93、大阪：大阪大学大学院人間科学研究科。

Exclusion and Inclusion of Immigrant Students in Public Education: A Comparative Study of Five High Schools

Huijing NIE, Kei YAMAWAKI, Yukari ENOI, Yiqiong WANG, Rennan OKAWA, Kousuke YAMAMOTO, Tomoko ISHIKAWA

Abstract

This paper aims to examine the exclusion and inclusion of immigrant students in Japanese public education system from three perspectives, focusing on five different types of high schools. In previous studies, "social integration" and "cultural security" have been used to describe the exclusion and inclusion of immigrant students. However, even though these two perspectives are achieved, it cannot change the situation that immigrant students are considered in subordinate positions. Therefore, this paper takes "participation" as the third perspective to reconsider exclusion and inclusion of immigrant students. We conducted semi-structured interviews with students and teachers in five schools and fieldwork in the schools to consider the exclusion and inclusion. We have depicted the hard aspects of participation represented by school management plans, social integration and inherited cultural guarantee efforts, and the soft aspects of participation in terms of students' school experiences. Finally, implications are presented.

Keywords : immigrant students, exclusion and inclusion, comparison study of high schools

高校における外国人生徒をめぐる文化保障の課題

小川未空

聶ほかによる「公教育における外国人生徒の排除と包摂—5つの高校の比較調査から—」(以下、本論文)では、関西圏における外国人生徒の多い5つの高校でのフィールドワークより、外国人生徒の排除と包摂の様相に関する分析結果が提示されている。調査の対象は、外国人受け入れ枠を有する学校、定時制課程の学校、進学校、進路多様校、民族学校と、種々の特徴を有し、それぞれの学校での外国人生徒の包摂の取り組みと実態について、学校経営計画および参与観察などのデータにより、ハード面とソフト面を検討するという研究枠組みとなっている。現場においてどのような実践がなされているのかを記述している点、そして、5つの全く異なる特色のある学校の比較を試みている点が本論文の強みといえるだろう。

本論文から導かれる議論のなかでも、ここでは特に、本論文から読み取れる、高校において社会統合および文化保障のいずれも推進していくべきだという前提について考えてみたい。筆者(小川)が疑問に感じたのは、とりわけ文化保障について、生徒が高校に期待するニーズと合致しているのかという点である。たとえば筆者が専門とするアフリカ地域の教育では、母語教育の重要性を国連機関や研究者などが声高に叫ぶ一方で、当の人は英語やフランス語での教育を求めているということが珍しくない。そこには、学校へ何を期待するのかということと密接に関連する問いが含まれている。

しかし本論文では、生徒がどのような期待でいかなる学校を選び、どのように学んでいるかといった、生徒を主体としたデータの記述があまりない。

外国人生徒のニーズが多様であることに関する留意は述べられ、だからこそ異なる特色の5校が選定されているというが、調査結果には多様なニーズとその背後にあるものについて多くが語られていないようにみえる。たとえばB高校では、外国人であることが当たり前認識され、「安心感」があると話す生徒と対比する形で、自身の文化やルーツが尊重されていないと感じている生徒のインタビューデータが提示される。しかしその違いの背景については十分に述べられていない。高校入学までの生活や、あるいは自身のルーツによっても、同じ高校で教育を受けたとしても、感じ方や捉え方は様々になりうるだろう。部分的にはこの点に触れている学校のデータもあるものの、全体を通してそれぞれの高校のデータをそれぞれ異なる側面から分析し並置しているようにみえた点が勿体ないようにも思えた。

日本の高校においては、学力などに伴う生徒の選抜が実施され、それぞれ一定の教育理念と特色を有している。本論文は、義務教育として位置づけられていない高校を分析対象としていることから、この点に関する特徴と課題について留意があってもよかったかと思う。学校は、あらゆる社会問題の解決の場であるかのように指摘されることが多い。しかし、とりわけ高校においては、限られた教育資源のなかで、各高校の教育理念のもとで実践が進められていく。そのような前提のなかで、外国人生徒の多い学校でどのような取り組みがなされ、その取り組みを可能にしている要因を検討し、また、生じている課題を明らかにすることが重要であることは間違いない。さらなるデータの提示と今後の研究の進展に期待を寄せたい。

フォーラム「教育における排除と包摂」によせて

小川未来

本論文を読んで、自分が外国人生徒を無意識に「排除」し、また「包摂」を意識していなかったかと考えさせられた。私は公立高校の教員として12年勤務し2校を職場として経験した。いずれの学校でも外国人生徒を担任したことはある。しかし、私はいずれの「困り感」に一時的に寄り添うことはできたのかもしれないが、恒常的に考え続けることができただろうか。

教員間で外国人教育というと、在日コリアンを主に意識している実践と日本語指導が必要な外国人生徒への実践に分かれるよう思う。前者は、少なくとも大阪で教員をしていれば、必ず意識するタイミングがある。たとえば入学式における本名を使用することの推奨、指導要録、担任や授業でかかわる本名で通学している生徒の確認、生徒が卒業する際の卒業証明書の名前の確認がある。また、私は人権教育の重担をしているということもあり、生徒向けの人権ホームルームで在日コリアンの友人に講演を依頼し、人権課題として在日外国人教育に取り組んでいる。

後者は、学校によって問題意識の差があることは否めない。実を言うと私自身も十分に意識できていない。というのも、日本語指導が必要な生徒と私は出会ったことがない（保護者はある）。それはまさに現在の府立高校の入試制度が、日本語指導が必要な生徒を「排除」する仕組みになっていることと関係するだろう。外国にルーツがある生徒をハード面で受け入れる入学者選抜は、大阪府立高校の場合、「海外から帰国した生徒の入学者選抜」と「日本語指導が必要な帰国生徒・外国人生徒入学者選抜」に分かれる。ただし、双方とも

それぞれ「特別枠」として指定されており、すべての府立高校を選べるわけではない。私が勤務してきた2校はいずれも「特別枠」を設定していなかった。

では、一般入試で臨む生徒はどうか。府立高校はいわゆる「偏差値輪切り」のシステムである。日本語に課題がある生徒は学力検査で得点を得られないため、進学実績のある高校に入学することは至難の業である。必然的に日本語指導が必要な生徒は課題を抱えた生徒の多い学校に集まることとなる。そのような学校に勤務した経験の有無によって、教員個々人の問題への解像度に差が出てしまう。外国人生徒の高校進学率は上昇しつつあるが、しかし外国人生徒の中退率も高く、現在も約10人に1人が中退している。この背景にあるのは、まさに本論文で指摘されていた「適格者主義」である。

一方で「適格者主義」に順応し高校に入学した生徒も、外国人生徒がいないとされていることに傷つく場合がある。たとえば前任校で選挙について扱った際、私は全員選挙に行こうという呼びかけた。すると授業後にある生徒が「でも俺って選挙権ないねんなあ…」と呟いていた。このことは今でも忘れられない。それ以来、教室の中に選挙に行けない生徒がいることを前提に授業展開をしているが、このことを見落としている教員は、かつての私も含めて思いのほか多い。教室内でよく聞いたり言ったりしそうなことばを誰にとっても問題のないことばは青信号、状況によっては注意が必要かもしれないことばは黄色信号、人を傷つけてしまうであろうことばは赤信号として分類するワークショップを職員人権研修で行った。多くのグループでは「せっかく18歳から投票できるようになったんだから、しっかり選挙行こうね！」ということばを青信号のゾーンに入れていたのだが、このことばはその場にいる全員が日本国籍であることを無意識のうちに前提にしている。

日本社会全体を覆うこのような「適格者主義」の極端な例であり、そしてまさに外国人生徒が「排除」の対象となっているのが、E高校の事例であろう。

A高校の中国ルーツの生徒のエピソードはまさに無意識に存在を無視されたように感じた事例であった。この時は生徒が教員にニーズを言える関係性であったから双方の学びへとつながったが、もしA-2の生徒が何も反応しなければ、そのままになっていただろう。このような問題が見過ごされているケースは多いのではなからうか。

B高校では、英語と日本語というバイリンガル教育が前提ではあるものの、ベースが英語であることから、英語の「文化保障」は意識しているものの、それ以外の多様なルーツに対しては無関心となっている。

C高校の実践は属人的ではあるものの、教員が必要と考えている実践ができていては評価できるのではないか。自然発生の「許容」である。

D高校は唯一「文化保障」に注目している学校であろう。D高校の課題はインクルーシブ教育に通ずるものがある。

私たちの社会が直面する大きな課題は、「社会統合」は広く浸透しつつあるものの「文化保障」にまではなかなか及んでいないことである。「文化保障」はマジョリティにとって非常に意識し辛いものである。この問題を意識している教員はいずれの学校にも存在しているものの、実践に至っているのは辛うじてD高校のみであろう。

なお本論文で最後に指摘されている点に関しては現行のカリキュラムが、多くの教員が外国人生徒を意識していない日本人向けであることを意識することが先決であろう。というのは、ナショナル・カリキュラムがマジョリティを対象としていることに問題があるというのではなく、今後、日本に住む人々はますます多様なルーツ、文化をもっていく。その際にカリキュラムの中に「文化保証」といった「包摂」を意図的に含まなければ、我々が他者の受容そして共存を考える機会はますます失われていくのではないだろうか。

REPLY

筆者からの返答

轟蕙菁・山脇佳・榎井縁・王一瓊・大川ヘナン・山本晃輔・石川朝子

小川未空先生へ

今回、コメントされた主に二つの点についてリプライしたい。

一つは、高校における排除と包摂について社会統合と文化保障のいずれも推進すべきというわたしたちの前提に対するものである。特に文化保障については、アフリカの事例を挙げ、生徒の高校に期待するニーズと本当に合致しているのか、また、生徒を主体としたデータの記述の少なさについても指摘されている。今回の論考は、5校の学校組織の制度やシステムがどう作用し実践へ反映されているかを比較分析することに力点を置いたため、生徒を主体とした記述が後景化したことは否めない。コメントにあるB高校の事例では、多くの外国人生徒に安心感をもたらす「国際」というすべてを含むような括りが、旧植民地出身である在日朝鮮人生徒にとって、承認の毀損につながると示された。しかし後述する日本の文脈を踏まえない場合、その点を理解することは難しい。今回の論文は、チーム研究の中間報告書をベースにしたことで限界があった。今後、生徒や教員インタビューデータをより生かしながら5校の考察を継続していきたい。

二つめは、義務教育として位置づけられていない高校への留意であるが、高校全入に近い日本の現状下で適格者主義が外国人生徒に対し正当視されてきたことを踏まえるべきと考える。外国人生徒受け入れの多寡に依拠しない5校の抽出は、高校を大局的に捉えることを前提としている。共同研究では、

外国人多数在籍校や特別なモデル校の事例分析ではなく、広く学校種が異なる高校を扱い、関西圏における外国人生徒の排除・包摂の様相を示すことを目指した。

最後に、他民族の教育を否定することで成立した日本の近代教育の「連累」を引き受けることが、日本社会における外国人の包摂の鍵であると考えて。「母語でなく日本語を」の声は当事者も含む関係者から多く聞かれる。しかし、植民地支配は他文化を宗主国の国民文化に向けて動員する規範を備え、文化の優劣を正当化してきた。その事実を踏まえれば、母語・母文化教育は空論でないことを関西圏の教育実践から今後も明らかにしていきたい。

小川未来先生へ

まず、現役高校教員からの貴重なコメントをいただけたことに感謝したい。小川未来先生は公立高校の教員として12年間、2校に赴任されているが、日本語に課題のある生徒とは出会っていなかったという。これは偏差値輪切りのシステムがかれらを排除しているリアルをあらわしており、偏差値の高い学校においてはかれらと無縁な学校や教職員や生徒がいることが示されたと思う。しかし、その一方で、大阪の高校で教員をすれば、在日コリアンの生徒の名前に触れる機会があり、人権教育と接続させるような実践を外国人教育に位置づけており、文化保障を根幹においた承認の教育実践が現在も脈々と継続していることが伝えられている。さらに、その一環として、外国人生徒が意識されない前提がマイクロアグレッションを誘発することへの自省も、自身の教育実践の中で示された選挙権の事例から読み取ることができる。

わたしたち研究チームとしても、日本の外国人政策が先駆けて提唱するような「日本語教育」のみが排除を阻止し包摂を推進していくものではない、という問題意識がそもそもあった。小川未来先生は“私たちの社会が直面する大きな課題は、「社会統合」は広く浸透しつつあるものの「文化保障」にまではなかなか及んでいないことである。「文化保障」はマジョリティにとって非常に意識し辛いものである。この問題を意識している教員はいずれの学校にも存

在しているものの、実践に至っているのは辛うじてD高校のみであろう”と指摘している。奇しくも、関西圏の高校の教員文化が、可視的な日本語の課題だけでなく、歴史的文化的課題に向き合ってきたことを証明した内容であり、多種多様な学校の基底にもその精神が据えられていることが示されたと解釈することができる。

コメントを総合すると、「日本語教育や日本語指導」の持つ包摂的な側面が、文化的保障の視点のプライオリティを低くしてしまうこと、またそのことがさらに高校における「適格者主義」を正当化することが示されていたと思う。これらを踏まえ、それに抗う関西圏の教育現場の声を、更に聞き取りながら分析を進めていきたい。