

見えない外国人

-ニューカマーと学校文化-

- 志水宏吉 (東京大学) ○酒井 朗 (お茶の水女子大学)
 小澤浩明 (中京大学) ○堂寺 泉 (東京大学大学院)
 ○清水睦美 (東京大学大学院) 池田 京 (東京大学大学院)
 菅 俊介 (東京大学大学院)

1. 問題の設定

「ニューカマー」とは、近年になってさまざまな理由・経緯のもとに、諸外国から日本にやってくるようになった、外国人およびその子弟のことである。1995年末の時点で、外国人登録をしている者の数は、国民の1%強にあたる135万人あまりとなっており、その過半数の約73万人がニューカマーとみなせる外国人である(残りは、在日韓国朝鮮人を中心とする「永住者」)。その国籍別の内訳は、中国19万人、ブラジル18万人、韓国・朝鮮9万人、フィリピン7万人、ペルー4万人などとなっている。

一方、1997年1月に発表された文部省の実態調査によると、わが国の公立学校に通う、日本語指導が必要な外国人児童生徒の数は1万4千人以上にのぼり、彼らが在籍する学校数も4千3百校に達しており、その数は増加する一方である。そうした状況のなか、各自治体や個々の学校は、ほとんど手探りといった状態で、彼らに対する教育支援の方途を模索している。

本研究の目的は、こうした「ニューカマー」と総称される外国籍ないしは外国系の子どもの、日本の学校・社会への「適応」の過程を、われわれのグループが首都圏の3地域で実施中であるフィールドワークで得た素材をもとにして、わが国の学校がもつ諸特性(=学校文化)との関連から明らかにすることにある。

日本語を全く解さず、ピアスを普通の身だしなみとする子どもが、突然教室にやってくる状況を想像していただきたい。彼ないしは彼女が提起する「異質性」は、間違いなくわが国の学校文化が前提とする「同質性」とするどく対立することであろう。そして教師は、その存在にたじろぎを覚えるに違いない。その子どもの存在は、教師が暗黙に有している教育観なり、個性観や平等観なりに、根源的なゆさぶりをかけるとも考えられる。

しかしながら、奇妙なことに、フィールドワークを進めるうちにわれわれが気づいたのは、参与観察を行っ

ている学校のなかで、ニューカマーの子どもたちの存在が不思議と「見えない」ことであった。彼らは、いずれの学校においても、意外なほどに目立たない存在だったのである。それがいかなる理由によるものかを追究することが、今回の報告の直接の主題となる。

2. 研究対象と方法

今回われわれが扱うのは、表1に示すような、首都圏の3つの地域に所在する3つの公立小学校である。われわれのグループでは、1997年の9月から、それぞれの小学校に週1~2回訪問し、「ニューカマーの子どもたちが、学校・学級のなかでいかなる教育体験を得ているか」という点に関するフィールドワークを継続してきた。具体的に行ったのは、授業や行事の参与観察、教師や子どもたち対象のインタビュー、文書・統計資料の収集、放課後の会議や校内研修への参加などといった諸活動である。

フィールドワークを進めるにあたって、われわれが心がけたのは、「研究者として中立的に調査研究を行う」というスタンスではなく、それが実際にどの程度成功したかどうかは別にして、「ニューカマーの子どもたちへの教育支援にかかわっている教師たちを、研究者の立場からサポートする」というスタンスをもって学校現場にかかわる、ということであった。

具体的にわれわれが明らかにしようとした問いは、以下の3つである。

- 1) 各々の学校が所在する地域は、住民特性や教育プロヴィジョンの点で、どのような特性をもっているか。 <context>
- 2) それぞれの学校は、ニューカマーの子どもたちに対して、具体的にどのような教育支援を行っているか。 <system>
- 3) ニューカマーの子どもたちは、それぞれの学校・学級のなかで、どのように「適応」しようとしているか。 <adaptation>

先にも述べたように、3つの問いを追求するうちに浮かび上がってきたのが、「見えない外国人」という、本報告の表題にあげたキーワードであった。以下では、3つの学校のそれぞれについて、簡単に1)から3)にふれたあと、「なぜ見えないのか」という点についての考察を行いたい。

なお本研究は、いまだ実際に動きだしてから1年あまりしか経っておらず、しかも数少ない事例しか扱っていないため、探索的な性格をつよく有するものである。したがって、これから展開する考察は、ニューカマー問題について、何らかの結論的言明を引き出すというよりは、ひとつの社会学的問題ないしは仮説の提示を試みるものとご理解いただきたい。

3. A小学校

1) A小のプロフィール

X地区では、外国人の子どもたちの日本語指導は、センター校方式で行われている。センター校は市内で4校設置されており、子どもたちは週に2回放課後に、もよりのセンター校で日本語を勉強する。A小は、そのセンター校のうちのひとつである。また、市内の小中学校は、5人以上外国籍の子どもが在籍すると、教員が1名加配され、国際教室を設置することができる。A小には現在6人のニューカマーが在籍しており、彼らは週に数回、この国際教室で時間を過ごすことになっている。

A小は、都市部のJR駅前にある、古い歴史をもつ学校である。校区には駅前商店街がふくまれ、親子三代にわたってA小に世話になっているという家庭も多い。また、山側には閑静な住宅街が広がっており、多くの子どもたちがそこから通ってきている。A小は、研究開発校としての伝統を有する評判のいい学校であり、今でも校区外から通学する者がいるほどである。子どもたちは概して落ち着いており、教育指導上の深刻な問題はほとんどないと言ってよい。

2) A小の指導システム

A小には6人の外国人児童（ブラジル3、ペルー1、中国2）が在籍しているが、概括的に言うなら、彼らは日本人の子どもたちの中にとけこんで学校生活を送っているようである。既述の日本語教室は道を隔てた別棟に設置されており、彼らは放課後に塾に通うような感じで、最初の1年間ほどそこに通い日本語をマスターする。一方、校内に設けられている国際教室は、教務主任が担当することになっており、日本語をみっちり学習するというよりは、外国人同士の仲間関係をつくるのにもっぱら利用されている。担当教師や校内行事の都合で予定されている授業がキャンセルされることも時にあり、校内での国際教室の位置づけは周辺的なものにとどまっていると言える。よきにつけ、悪しきにつけ、A校のニューカマーたちは、ほとんど「特別扱い」されることがない。

3) 6-3のニューカマーたち

6人のうち、3人のニューカマーが在籍するのが、6年3組である。担任の藤山先生は、30代前半の男性である。動植物を愛し、「気まずい雰囲気をつくらない」ことを大事にする先生のカラーのせい、いつ訪れても教室には和気あいあいとしたムードが流れている。

3人のニューカマーのうち、チンくんが滞日歴が5年めと最古参である。彼は、日本人と再婚した中国人の母親をもつ、「がき大将」的な風貌をたたえた、校内の人気者である。日本語はまったく問題なく、算数が得意で、友だちも多い。もう一人の中国人西本さんも、チンくんと同様、中国人の母親が日本人男性と再婚したため、昨年日本にやってきた。来日当初はおとなしかったが、日本語の上達はめざましく、友だちとも積極的にかかわっている。算数・図工・習字と得意科目が多く、クラスでも一目置かれる存在である。一方、ペルー人のモニカさんは、日系3世の両親に連れられて、3年ほど前に日本にやってきた。小柄で、人

(表1) 3つの学校のプロフィール

| 対象校 | A小学校 | B小学校 | C小学校 |
|--------------|---------------|--------------|--------------------|
| 所在地 | 大都市圏のX地区 | 大都市圏のY地区 | 地方都市のZ地区 |
| 地域特性 | ミドルクラスの | 混在 | ワーキングクラスの |
| 児童数 | 約550名 | 約200名 | 約250名 |
| ニューカマー比率 | 少ない(1~2%) | 多い(20~30%) | 多い(約15%) |
| 主要なエスニックグループ | 南米系(ブラジル・ペルー) | 東アジア系(中国・韓国) | インドシナ系(ベトナム・カンボジア) |

なつっこい性格だが、男子とケンカをすることがしばしばあり、勉強にも今ひとつ身が入らないようである。また、給食が口に合わないようで、牛乳以外ほとんど口にすることはない。A小の場合は、中国系の子どもたちの「適応」は、南米系に比べると比較的良好なようである。

4) ニューカマーの見えにくさ

A小でニューカマーが見えにくいのは、まず第一に、彼らの数がB・C小などと比べて、圧倒的に少ないからである。6-3のような学級は例外で、クラスに外国人が一人もいない学級の方が多数を占める。A小においては、外国人の「異質性」は、A小に固有の学校文化の前に「同化」を余儀なくされているようである。すなわち、安定した校区と研究校としての名声をもつA小では、ニューカマーたちに固有の問題性は、優先的に考慮されることが少ないのである。

第二の理由としてここであげておきたいのは、近年の小学校教育の変貌による影響である。「新学力観」「観点別評価」「個性化・個別化教育」などをキーワードとするような最近の教育改革のインパクトは、A小のような小学校で特に顕著である。A小では、「一人ひとりの個性を伸ばす」「一人ひとりのよさを見つける」ことを目標として、さまざまな授業改革が試みられているが、こうした動向は、ニューカマーの「異質性」をかえって無化してしまうようなベクトルを有しているようにも思われる。すなわち、今はやりの教育観は、ニューカマーの子どもたちが集団として固有にかかえる問題から人々の目をそらさせ、すべてを「個人の興味関心や資質」に還元してしまう危険性を内包しているのである。

4. B小学校

1) B小のプロフィール

Y地区のニューカマー児童生徒のための施策は、初期指導のための母語が話せる講師の派遣と、集中校への日本語学級の設置が中心である。B小は首都圏でも有数の繁華街に隣接した外国人居住地域にあり、主に中国・韓国系の児童を多数かかえ、日本語学級が10年ほど前から設置されている。学区は商店街と住宅地の両方を含み、宿場町的な気風と中流家庭の文化とが混在している。授業研究の蓄積を持つ学校で、教師集団はよくまとまっており、学校行事等の質も高い。日本語学級は独立した教室を持ち、専任教員による日本語指導と補習が行われている。B小のニューカマーの

子どもたちは、高学年では小学校入学以降に来日した者を中心にクラスの五分の一前後を占め、低学年では幼時に来日したか日本生まれの児童（父親は日本人で、日本名を持っている子どもも多い）が主体で、クラスの半数近くを占める。

2) ニューカマー指導システムの二重構造的性

現在の日本の小学校では学力偏重、教師主導の知識注入型教育を避け、体験学習や児童中心の活動に学習の重点をシフトさせようとする傾向があり、B小でも後者の学習形態が奨励されている。この2種類の学習観あるいは学習形態は相補う関係にあり、通常は両者は混在しつつ子どもの学習経験を総合的に形成する。しかし教師たちの間には、活動中心型の学習は到達度の高い子どもに向き、知識注入型の学習は初学者や到達度の低い子どもにふさわしいという解釈が根強く認められ、このため、B小の日本語教室では知識注入型の補償教育が主流になっている。

この結果、高学年の日本語教室対象児については、学校の教育方針に沿った、児童活動型の学習指導を担う学級担任と、知識注入型の「適応」指導を請け負う日本語担当教師という役割分担が成立し、二重構造的なシステムとして機能している。このシステムは一見効率的であるが、対象児が質的に異なる教室を往復することで、どちらの指導も徹底しない可能性もある。一方、低学年学級は共有された知識や技能が少ない日本語教室同様の学習状況であるため、新しい学習形態を理想としながらも、教師主導の知識注入型教育にならざるを得ないというジレンマを語る教師もいる。

3) ニューカマー児童の「適応」

B小のニューカマー児童は、日常的に非常に「見えにくい」が、その要因として次のことが考えられる。第一にその人数が圧倒的に多く、もはや学校内で特殊な存在として認識されていない。第二に民族的な特徴から、一見して誰が外国系なのかわからない。第三に、1997年度当時、制度的にニューカマー児童たちをまとめて位置づける仕組みがなかった。日本語学級も授業のためだけの場所で、彼らの「たまり場」的な役割を果たしていない。第四に、日本と同じ東アジア文化圏に属する者が多く、学校でのふるまいに関して順応しやすい。第五に、特に低学年において、他の一般児童たちと学力・行動等において目立った差がなく、このことは子どもたちに共通した「家庭の問題」によるものとされている。

「適応」ということに関して言えば、B小の場合、

日本人を片親に持つ子どもが多いという事情もあり、「適応」指導が「日本人化」の意味を多分に含んでいる。「見えない」B小ニューカマーの子どもたちは、学校にほぼ「適応」しているとみなされやすく、基本的に他の子どもと同じように扱われている。B小では必要なケアは日本語学級で行われているという前提がある上に、1) 学力を明示的に評価しない、2) 集団になじむ性格や態度を重視する、3) 個人的背景を捨象して皆を平等な存在として扱う、といった日本の学校文化の特徴がとくに強いことが、ニューカマーの扱いにも影響していると思われる。

4) ニューカマーがかかえる問題

B小のニューカマー児童のかかえる問題は、高学年と低学年とで性格を異にしている。高学年ニューカマーはかなりの程度日本の学校に順応しているが、原学級と日本語学級とでの処遇が違うことが彼らの負担になっている。すなわち、日本語学級では知識注入型の指導がなされているのに対して、原学級では調べ学習や班学習などの活動主体の学習形態が多く用いられており、子どもたちには相異なる授業形態の両方に適応することが求められている。また、日本語学級でのケアは日本語の初学者であることがクローズアップされており、子どもたちの民族的・文化的アイデンティティの問題への対応が欠けている。

低学年ニューカマーは日本人名を持つ者も多く、日本人と外国人の境界が曖昧になっている。このため、彼らの中には家庭内言語・学習言語ともに習得が不十分な子どもが多いにもかかわらず、日本語学級でも原学級とほとんど同じ内容の指導を受けていて、外国人として適切な対応がなされていない。また、親からも「日本人化」の要請が強く、学校側でも母語保持などの側面を視野に入れていない。母語・母文化におけるアイデンティティを確立せずに低年齢で日本社会に入ってくる子どもにとっては、この問題はニューカマーに対する教育支援の成否に関わる重要な問題と思われる。

5. C小学校

1) C小のプロフィール

C小には今年度全児童の15%に及ぶ36人の外国籍児童が在籍している。国籍は、ベトナム12、カンボジア12、ラオス6、中国3、韓国1、ペルー2と、インドシナ難民の子弟が多い。1979年に難民の受け入れが閣議決定されて以来、インドシナ難民は、定住促進センターでの日本語教育と社会生活適応指導を

中心とした約6ヶ月の生活を終えると、就職先を決めてその会社が提供する住宅に移っていく。しかし、その多くはよりよい就職先を求めて転職するために、住宅の安定を求めて公営団地に入居していく。このような傾向に対し、自治体では、インドシナ難民に対し公営団地の入居に際して優遇措置を設けている。さらに、同国人が同じ公営団地への入居を希望する傾向が強いために、いくつかの公営団地にインドシナ難民とその家族が集住するようになっている。C小の児童の72%が居住しているC団地も、このような公営団地の一つである。

2) 指導システム

Z地区では、日本語指導の必要な外国籍児童・生徒が5人以上在籍すると、教員1名が加配され「国際教室」が設置されるため、今年度C小には2クラスの「国際教室」がある。この教室では3種類の授業が行われる。「日本語指導」では、日常会話はある程度できて、基礎的な部分での言語が不十分である子どもを対象としている。この授業の担当は、自治体から派遣される日本語相談員で、日本語能力検定試験の合格者である。「取り出し授業」では、日常会話はほとんど問題ないが、学習言語の不足により学習の理解が不十分である子どもを対象に、国語と算数の補習が行われる。この授業の担当は国際教室の担任教員である。

「国別ふれあいタイム」では、母国の文化や言語の学習が行われる。この授業の担当は、国際教室の担任教員と自治体から派遣されるそれぞれの国ごとの教育相談員である。この授業は一国に一定の人数が在籍する場合に行われていて、昨年度はカンボジア、ラオス、ベトナム、中国の4国について、それぞれ10回の授業が行われた。

3) 「見えない」ニューカマー

C小のニューカマーは、インドシナ系であるために容姿において日本人と異なる場合が多いだけでなく、ピアスやお守りのネックレスをしたりもしているため、その「異質性」は際立っている。名前も、母国での名前をカタカナに置き換えている子どもがほとんどである。さらに、「国際教室」の制度化により、「国際教室」での授業時間には、それぞれに該当する子どもたちが、親学級の教室を離れて学習している。

そうしたC小でも、なぜニューカマーは「見えない」のであろうか。第一の理由は、ニューカマーの人数の多さである。この地域に住む外国人が多いことで、子どもたちにとって外国人の存在は当たり前になってい

る。また、教師にとっても、どの教室にも一定人数の外国人がいて、彼らを特殊な存在として認識することが促されなくなっている。第二の理由は、学力や学習態度等において、ニューカマーと日本人に目立った差がないことである。日本人の中にもニューカマー以上に学力が低い子どももいて、「外国人だから」という理由によってニューカマーの特徴を示すことはできない。このことは、C小の子どもの親の多くがワーキングクラスの背景をもつことと密接に関連していると思われる。

4) ニューカマーがかかえる問題

C小のニューカマーは「見えない」存在ではあるが、その「適応」には多様性が見られる。例えば、ティー君（ベトナム）やソケム君（カンボジア）は、学力も高く学習意欲も旺盛であるが、トー君（ラオス）やチョム君（カンボジア）は日本の学校への「適応」に困難さがみえる。このような点に注目すると、彼らが学校との関連で抱える問題をいくつか指摘することができる。

第一は、家庭での中心言語が母国語であるため、小学校入学段階で日本語の獲得の程度が低いことである。一方で、高学年になると、子どもたちの中心言語は日本語となるために、保護者と子どもたちのコミュニケーションが成立しにくくなる。第二には、保護者が日本の学校に馴染みがなく、また母国と日本の学校の社会的意味付けが違うため、保護者の多くが学校にかかわりにくいことである。この点については、インドシナ三国の中にも違いがある。第三には、保護者は、子どもとのコミュニケーションが成立しにくい上に、学校にかかわることもむずかしいため、学校に関する多くの事柄の判断を子どもたち自身に任せることになっている。このことは、子どもたちが日本で生活を送る場合、そのモデルとなる「大人」として親を想定できにくいことを意味している。

このような問題は、学校の教師によってもある程度認識されている。例えば、「国際教室」の「日本語指導」は低学年の中で特に日本語の獲得の程度が低い子どもを対象に行われている。しかし、制度的制約のため、その時間数は週1時間と非常に限られたものになっている。また、「国別ふれあいタイム」も、高学年になると参加を得にくくなる傾向も見られる。彼らが将来抱えるであろうアイデンティティの問題を支援できるような積極的な取り組みが求められる。

6. 考察

1) 「見えない」ニューカマー

以上ここでは、ニューカマーの子どもたちが日本の学校でいかなる指導を受け、そこで彼らがどのような学校生活を営んでいるのかを見てきた。対象となった小学校はそれぞれ地域特性が異なり、またニューカマー自身の属性も多様である。こうした要因に規定されて、各校での指導の実態やニューカマーの「適応」のあり方にはかなりの違いが見られたが、その一方でいくつか共通点を見出すこともできた。ここでは、こうした共通点を中心に、本調査全体のまとめを試みてみよう。

共通点の1つは、3校のいずれにおいてもニューカマーが見えないということである。この意味は2つある。第一の意味は、文字どおりニューカマーが他の児童に同化して、見えなくなっているという意味である。このような事態が生じる理由には、(1)ニューカマー自身が日本の学校文化に近づき、それに適合的な構えを身につけていくため、(2)学校全体にしめるニューカマーの割合が大きくなることで、ニューカマーと他の児童との差異が小さくなるため、の2つが指摘できる。A小のチン君・西本さんは前者の典型例であり、C小の高学年で観察した児童たちもそれと似たような同化の過程をたどっている。そもそも中国・韓国からきたニューカマーたちは、顔つきも日本人に近く学校体験も比較的似通っているため、いったん日本語が上達するれば、かなりの程度他の生徒との区別がつきにくくなる。一方、ニューカマーの子どもたちの占める割合が大きいC小やB小の低学年では、後者の理由でニューカマーが見えなくなっていた。

2) 問題の脱文脈化と個人化

だが、一部のニューカマーが周囲に同化し見えにくくなっているとはいえ、実際にはニューカマーの子どもたちの多くが、言葉や学習への構えや日常生活での振る舞いなどの点で、他の児童とかなりの違いを見せている。とくに、A小のモニカさんやカンボジア・ラオスからきたC小のチョム君・トー君らは、日本の学校への適応がなかなか果たせず多くの問題をかかえた子どもたちであった。

しかし、われわれが観察した学校では、そうした児童も、別の意味で「見えない」存在であった。もちろんここでいう「見えない」とは、最初の意味とは違う。ここでの「見えない」とは、低学力や学校不適応など彼らのかかえる問題を、ニューカマーとしての彼らが置かれている差別的な社会的コンテクストと関連づけ

て捉えないという意味においてである。教師はこれらの問題を、個々の家庭の問題や個人の性格の問題に帰そうとし、「ニューカマーの問題」として見ようとはしないことが多い。つまり、問題の脱文脈化・個人化がなされているのである。同化の過程とは別に、このことも、ニューカマーを見えなくしている。

3) 新しい教育の流れの影響

ニューカマーの問題に関して、我々がもう一つ見いだしたのは、小学校教育に浸透しつつある新しい教育の流れの影響である。調べ学習や観点別評価などに代表される、この新しい教育の流れは、イギリスの新しい教育方法に対するバーンズティン(1980)の指摘にきわめて類似した特徴を有している。すなわち、この新しい教育方法では、子どもに対する教師の統制は明示的であるよりも暗示的であり、子どもの主体的な選択や自由な行動が尊重される。特殊な技能の習得は強調されず、学習と遊びの境界は曖昧となる。さらに、評価については、基準が多様で、その測定は容易ではない。

ニューカマーの子どもたちの問題が、「ニューカマーの問題」として顕在化しないのは、こうした小学校教育の変貌が密接にかかわっている。たとえば、児童の学力を明示的に評価しようとしないうという現在の支配的傾向が、彼らの低学力問題の顕在化を阻んでいる。また、バーンズティンが指摘しているように、新しい教育方法では子どもの文化的成長過程や制度的状況から、子どもの個人的な成長過程や局所的な状況を切り離して考える傾向があり、このことが問題の脱文脈化・個人化を促している。

さらに新しい教育の流れは、ニューカマーの子どもたちが直面している問題そのものにも関連している。たとえばB小の日本語学級と通常学級の間に見られた指導方法のギャップは、まさに伝統的な指導方法と新しい教育の流れとの対立を示している。同校の日本語教室はニューカマーたちに日本語を教え込み、彼らを通常学級にできるだけ早く適応させようとしていたが、通常学級において生徒に期待された学習の構えは、そうした伝統的な方法を通じて得られるものではなく、新しい教育方法に沿ったものであった。

4) 「一斉共同体主義」論への批判

それでは、以上の知見は先行研究の理解とどのよう違うのだろうか。この問題に関しては、恒吉(1996)が一斉共同体主義をキーワードに説明を試みている。氏によれば、日本の学校には一斉共同体主義と呼ぶ

る学校文化が支配的であり、ニューカマーの子どもたちには規格化・共有化の圧力が重くのしかかっている。氏は、こうした中で彼らが支配的な文化へと同化していくために、ニューカマーが見えなくなっているのだと指摘した。しかし、われわれの調査によれば、そうした過程はニューカマーが見えなくなる過程の一部ではない。学校側は、たとえニューカマーたちが同化せず、そこに明らかに異質性が残存していても、彼らをニューカマーと見ようとはしないのである。

また、恒吉の説明は、問題の原因を日本の伝統的な学校文化に求めるものであるが、われわれは、それとは別に、今の日本の小学校に浸透しつつある新しい教育の流れも問題を見えなくさせていることを見出した。氏によれば、学校改革が問題の顕在化に寄与するものと考えられるが、われわれの調査にしたがえば、現在の改革がそうした方向に向かうとは考えにくい。むしろ、これまでの指導のあり方に新しい流れが接合することで、ニューカマーの存在はますます見えなくなっている、というのが私たちの実感である。

<参考文献>

- B. バーンズティン「階級と教育方法—目に見える教育方法と目に見えない教育方法」、J. カラベル/A. H. ハルゼー『教育と社会変動・上』東大出版会、1980、227-260頁
- 恒吉僚子「多文化共存時代の日本の学校文化」、堀尾輝久他編『学校文化という磁場』柏書房、1996、215-240頁
- 志水宏吉編『教育のエスノグラフィー—学校現場のいま』嵯峨野書院、1998