HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	移民子弟の周辺化と教育的公正 : 栃木・群馬両県の事例から
Author(s)	矢板, 晋
Citation	研究論集, 13, 531(左)-551(左)
Issue Date	2013-12-20
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/54091
Type	bulletin (article)
File Information	031_YAITA.pdf

Instructions for use

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

移民子弟の周辺化と教育的公正
── 栃木・群馬両県の事例から

矢　板　　晋

要　旨

近年グローバル化する日本社会において，移民の子どもをめぐる教育問題が顕在化している。そこでは，彼／彼女らが周辺化―不就学・不登校・学業不達成―される実態がある。では，移民子弟はどのように周辺化されているのか。また，それはなぜか。さらに「日本の教育」は，どのような教育的公正を実現すべきか。

筆者は 2010 年に栃木県真岡市で，2012 年に同市と群馬県伊勢崎市で調査を行った。調査対象は，真岡市の公立小中学校，国際交流協会，教育委員会，NPO 法人「SAKU・ら」，伊勢崎市の NPO 多言語教育研究所 ICS（International Community School）である。調査方法は主に半構造化面接調査と参与観察である。

まず，周辺化の実態には大きく二つ考えられる。即ち，「親の周辺化」と「子の周辺化」である。さらに，前者は「地域」「学校」において，後者は「学校」「教育機会」「家庭」という空間で周辺化されている。

次に，周辺化の原因は大きく 3 つ考えられる。第一に，積極的ラベリングと消極的ラベリングというラベリング論からのアプローチである。第二に，移民子弟や教員の使用言語をめぐる，言語コード論的アプローチだ。第三に，就学段階における必須要素の欠如である。移民子弟の就学には，学校に「接触」し，学校生活に「適応」，最後に「継続」して学校に通い続けるという 3 段階が存在し，各段階で言語資本や社会関係資本などの不足がキーとなる。

最後に，移民子弟を考慮した教育的公正が必要である。「公正」とは，「平等」の十分条件と解釈され，日本における多文化共生や多文化教育の重要な概念である。移民子弟の教育的公正に関しては，各就学段階における公正を実現すべきである。即ち「接触」段階では言語や文化的背景に着目した「象徴的公正」，「適応」段階においては学習資源や人間関係を中心とする「資源的公正」，「継続（移行）」段階では進級や進学制度における「制度的公正」の達成が望まれる。

1．移民と日本の教育

1-1.「日本の教育」への挑戦

2011 年末現在，日本の外国人登録者数[1] は 2,078,508 人であり，前年比 5 万 5,643 人の減少であった。国籍別では，多い順に，中国 674,879 人，韓国・朝鮮 545,401 人，ブラジル 210,032 人，フィリピン 209,376 人，ペルー 52,843 人であった。在日移民（外国人）は減少傾向にあるが，彼／彼女らの定住化が進行しているとの指摘もある（小内，2009）。

それに伴って，日本でも移民の子どもたちの教育をめぐる問題が注目されている。これは，「日本人が通うこと」を自明視（taken for granted）する「日本の学校」への挑戦として，「日本の教育」を問い直している。こうした挑戦には 3 つの側面があると考えられる。

第一に，文化に対する挑戦である。これは，日本の学校の同化的文化に対する挑戦である[2]。児島（2006：164-5）は，ブラジル人生徒が日本の学校の同化圧力に対する「戦略」として 3 つの「抵抗」――「協調的抵抗」「拒絶的抵抗」「創造的抵抗」―― を駆使している[3] という。

第二に，組織に対する挑戦である。これは教員体制への挑戦であり，教員の動揺が関係する。筆者が 2010 年に調査した真岡市の公立小学校では，対応人数の不足や教師間の意識の差が見られた。例えば，1 人の教員が 5 ～10 人の外国人子弟を指導しており，教科指導を重視する教員と「心を解放する場」としての日本語教室を目指す教員との間の意識的な差が観察された。

最後に，制度に対する挑戦は，「日本人が通う学校」を巡る制度に対する挑戦である。例えば，市町村教育委員会は，学齢期の児童生徒の入学・転学・就学・退学に関して権限を持ち，保護者の希望如何に関わらず，子どもの就学を促す義務を負う（宮島，2005：38）。しかし，義務教育が適用されない外国人子弟に対してはそうした権限を持たない。このように，日本制度の外国人に閉ざされた性質が浮き彫りとなっている。

1-2.「エスニシティと教育」研究の課題と本論文の展望

移民問題に対して長期的に取り組んできた欧米諸国では，「エスニシティと教育」をめぐる議論は盛んに行われてきた。Ogbu（1978）は，少数民族子弟の低学力の原因として 6 つの説に整理した。即ち，「文化剝奪説」「文化葛藤説」「学校起因説」「教育機会不平等説」「遺伝説」「社会構造説」である。また Banks（1981）は多文化教育（multicultural education）や多民族教育（multiethnic education）を独自に定義し，そのあり方を議論した。近年では，親の経済状況と子の教育達成の関連を再生産論的に考察する研究もみられる。例えば Jackson et al（2012）は，イングランドとスウェーデンにおける全国調査データをもとに，移民の親の社会経済的地位が，その子の教育願望（educational aspiration）の強さに影響すると主張している。

このように，「エスニシティと教育」の研究分野は，欧米では既に多くの研究蓄積がある。日本においても，この分野は近年注目を集めている。その契機は，1990 年の改正出入国管理法施

行によって南米・アジア系の入移民，いわゆるニューカマーが増加したことだろう。それ以降，日本においても移民と教育問題がピックアップされ始めた。佐久間（2006）や宮島・太田（2005）は移民子弟の「不就学」「不登校」問題[4]を取り上げ，日本の偏った教育体制を指摘する。但し，そうした問題をどのように克服すべきか，という点は議論の余地を残している。

では，移民（外国人）子弟は，日本において具体的にどのような不利益を被っているのか。またそれはなぜか。更に，そうした移民子弟に不利な現状を打開するにはどうすればよいのか。今回は，移民（外国人）子弟が教育において劣位に追いやられている状況を「周辺化」と捉えたうえで，「公正」概念を用いて多文化共生・多文化教育の可能性を追求したい。

筆者はこれまで，移民子弟の在籍する学校教育の現場と，それを取り巻く環境―NPO や行政―を中心に調査してきた（矢板，2012）。そこで今回特に注目するのは，不就学の状況にある子弟である。また，これまで調査してきた栃木県真岡市に加えて，群馬県伊勢崎市に着目する。伊勢崎市では，文部科学省の不就学外国人子弟支援事業「虹の架け橋事業」を委託された NPO 法人多言語教育研究所へ調査に赴いた。

最後に本論文の構成について述べる。第 2 章と第 3 章では，群馬県伊勢崎市と栃木県真岡市における不就学支援の現場に対する調査について詳説する。第 4 章では，筆者のこれまでの研究（矢板，2012）と併せて，移民子弟の周辺化について議論する。そして第 5 章で，あるべき多文化共生の実現に向けて，「公正」概念を用いて論ずる。

2．群馬県伊勢崎市 ── NPO 多言語教育研究所

2-1．群馬県の外国人登録者状況[5]

【表 1】群馬県における外国人登録者数及び前年度比較

	2006 年	2007 年	2008 年	2009 年	2010 年	2011 年
登録者	46,172 人	47,196 人	48,032 人	45,148 人	43,447 人	42,233 人
前年差	▲ 1,156	1,024	836	▲ 2,884	▲ 1,701	▲ 1,214
前年比	▲ 2.4%	2.2%	1.8%	▲ 6.0%	▲ 3.8%	▲ 2.8%

【表 2】群馬県における市町村別外国人登録者数

市町村	2010 年末現在	2011 年末現在	増減	市の総人口
伊勢崎市	10,801（ 24.9%）	10,443（24.7%）	▲ 358	207,264
太田市	7,447（ 17.1%）	7,249（17.2%）	▲ 198	217,004
大泉町	6,327（ 14.6%）	6,237（14.8%）	▲ 90	40,078
前橋市	4,626（ 10.6%）	4,395（10.4%）	▲ 231	338,734
高崎市	4,310（ 9.9%）	4,191（ 9.9%）	▲ 119	371,871
他	9,936（ 22.9%）	13,674（23.0%）	3,738	824,199
合計	43,447（100.0%）	42,233（ 100%）	▲ 1,214	1,999,150

※単位は人。

【表 3 】群馬県における国籍別外国人登録者数

国籍	2010 年末現在	2011 年末現在	増減
ブラジル	14,098（32.4%）	13,077（30.9%）	▲ 1,021
中国	7,561（17.4%）	7,484（17.7%）	▲ 77
フィリピン	6,004（13.8%）	5,989（14.2%）	▲ 15
ペルー	4,831（11.1%）	4,749（11.2%）	▲ 82
韓国・朝鮮	2,982（ 6.9%）	2,864（ 6.8%）	▲ 118
他	7,947（18.3%）	8,047（19.1%）	100
無国籍	24（ 0.1%）	23（ 0.1%）	▲ 1
合計	43,447（ 100%）	42,233（ 100%）	▲ 1,214

※単位は人。

ここでは群馬県における外国人登録状況について概要を述べる。表 1 によると，2011 年 12 月 31 日現在，群馬県における外国人登録者数は 42,233 人であり，これは前年と比べて 1,214 人（2.8%）の減少である。登録者の国籍は 105 カ国にも上り，登録者総数は県内総人口（1,999,150 人）の 2.1%を占める。

次に表 2 を見ると，外国人登録者数が最も多い市は伊勢崎市の 10,443 人であり，県内登録者数の 24.7%を占めている。伊勢崎市の次には，太田市 7,249 人，大泉町 6,237 人，前橋市 4,395 人，高崎市 4,191 人と続く。県の調査によれば，これら上位 5 市町の順位は前年度調査と同様である。その 5 市町における登録者は 32,515 人に及び，これは登録者の 77.0%を占めることになる。最後に，表 3 は県内外国人登録者を国籍別に表したものである。これによると，最も多い国籍はブラジル人の 13,077 人であり，県内外国人登録者数の 30.9%を占める。ブラジル人の次に多いのは中国 7,484 人，それからフィリピン 5,989 人，ペルー 4,749 人，韓国・朝鮮 2,864 人と続く。市町村別と同様に，これら上位 5 カ国は前年度の順位と変わらず，これら 5 カ国で登録者全体の 80.8%に及ぶ 34,163 人に上る。

2-2．伊勢崎市の概要

【表 4 】伊勢崎市における外国人登録状況（人）[6)]

国籍	2007 年末	2008 年末	2009 年末	2010 年末	2011 年末
ブラジル	5,123	5,304	4,650	4,182	3,822
ペルー	2,819	2,788	2,648	2,607	2,562
フィリピン	1,030	1,103	1,075	1,064	1,074
ベトナム	831	887	921	919	902
中国	620	686	631	610	636
韓国・朝鮮	209	220	224	221	213
他	1,395	1,298	1,185	1,198	1,234
合計	12,027	12,286	11,334	10,801	10,443

では，伊勢崎市における外国人登録者にはどのような特徴があるのか。表 4 からもわかるよ

うに，伊勢崎市における外国人登録者数は，2011 年 12 月 31 日現在で 10,443 人であり，前年度比で 358 人の減少である。また，国籍別ではブラジル国籍の者が 3,822 人と最も多く，次いでペルー 2,562 人，それからフィリピン 1,074 人，ベトナム 902 人，中国 636 人，韓国･朝鮮 213 人と続く。ブラジル，ペルー，フィリピン，ベトナム，中国の上位 5 カ国を合わせると 8,996 人に上る。これは，登録者数全体の 86.14％にも及ぶ。また，2007 年 12 月末から比較すると，ブラジル国籍者は 5,123 人から 1,301 人減少，ペルー国籍者も 2,819 人から 257 人減少している。ベトナム国籍者は 831 人から 902 人へと増加したが，登録者総数では 12,027 人から 10,443 人へ 1,584 人減少している。表には示していないが，市内総人口に占める外国人の割合は，およそ 5.04％であり，大泉町の 15.56％に次いで県内で二番目に多い。

2-3．NPO 法人多言語教育研究所について

筆者は 2012 年 9 月 4 日(火)に伊勢崎市において調査を行った。調査対象は NPO 法人多言語教育研究所インターナショナル・コミュニティ・スクール（以下，ICS）である。調査内容は，ICS で行われている 3 つのクラスに対する参与観察と，授業理事長の A 氏に対する半構造化面接調査である。

NPO 法人多言語教育研究所は 2000 年に設立され，近年は県からの委託事業として「外国人教育相談窓口設置事業」を行っている。毎年 5 月 1 日から翌年 2 月末迄，外国人児童生徒の為の母国語による教育相談事業を実施している。ICS の平成 23 年度『業務完了報告書』によれば，同事業の目的は，「様々な理由からカウンセリングが必要となった外国人児童生徒に対して母国語によるカウンセリングや各種相談などを直接的な支援として行うことにより，情緒や精神の安定を促し，学習や生活意欲の向上を図り，地域参加及び就学の機会を提供すること」であるという。教育相談を受けるスタッフは，原則として外国人と日本人のスタッフ 2 名である。相談受付時間は平日 8 時から 18 時と土曜 9 時から 17 時の間であり，伊勢崎市富塚町の ICS 校内で対応している。

ICS は NPO 法人多言語教育研究所の運営する学校であり，2000 年に設立された。現在国籍を問わず外国籍の子どもを受け入れている。授業は英語，日本語，ポルトガル語，スペイン語で行われ，語学能力を強化すること，母国語を本来の学年相当のレベルにまで向上させることを目指して行われている。

筆者が調査に訪れた 2012 年 9 月 4 日現在，ICS には 41 名の子どもが在籍していた。在籍生の属性に関しては，国籍別や年齢，性別で表 5 と表 6 に示した。表 5 からも分かる通り，国籍別ではブラジル人が 23 人と最も多く，56.1％である。続いてペルー国籍の子どもが 15 人で 36.6％であった。フィリピン国籍とアルゼンチン国籍の子どもは，各々 2 人（4.9％）と 1 人（2.4％）であった。

また，表 6 には年齢別に在籍者数を示している。これによると，全 41 人中，5 歳以下は 2 人

(4.9%)，12歳以下22人（48.8%)，13〜15歳が14人（34.1%)，16歳以上が5人（12.2%）である。言い換えると，日本において「小学生」にあたる子が22人,「中学生」に該当する子が14人,「高校生以上」に相当する子が5人いるということになる。表5と表6には在籍者の性別の数もまた示してある。それによると，全41人中，男20人，女21人であった。

【表5】ICSにおける国籍・性別在籍者数（2012年9月4日現在，単位は人）

国籍	男（%）	女（%）	計（%）
ブラジル	13（ 65.0)	10（ 47.5)	23（ 56.1)
ペルー	5（ 25.0)	10（ 47.5)	15（ 36.6)
フィリピン	1（ 5.0)	1（ 5.0)	2（ 4.9)
アルゼンチン	1（ 5.0)	0（ 0.0)	1（ 2.4)
計	20（100.0)	21（100.0)	41（100.0)

【表6】ICSにおける年齢・性別在籍者数（2012年9月4日現在，単位は人）

年齢	男（%）	女（%）	計（%）
5歳以下	1（ 5.0)	1（ 4.7)	2（ 4.9)
6〜12歳	9（ 45.0)	11（ 52.4)	22（ 48.8)
13〜15歳	8（ 40.0)	6（ 28.6)	14（ 34.1)
16歳以上	2（ 10.0)	3（ 14.3)	5（ 12.2)
計	20（100.0)	21（100.0)	41（100.0)

A理事長によると，ICSでは，母国から教師を直接雇用し，バイリンガルな教育，時間外の特別授業等が行われているという。ICSでは3つのクラスに対して5人の教師(理事長含む)が指導にあたっている。各教師は日本語，ポルトガル語，スペイン語で授業を担当し，授業内容は数学や歴史，さらには母語（ポルトガル語とスペイン語）指導にまで及ぶ。これはICSの教育方針に関係する。すなわち，ICSでは日本語重視の教育をするのではなく,「国際社会への人材育成」を目的とした，日本語と母語のバイリンガルな教育が行われている。A理事長によれば,「日本の公立学校やブラジル人学校への準備という意味合いもあるが，親がいつ帰国すると言い出すかわからないため，いつ突然帰国しても良いように母国語も習得する必要がある」という。また土曜日にはプライベート・レッスン，平日の放課後にはアフタースクールとして課外授業も行われている。課外授業の際は，少数だが日本の公立学校に通学している外国籍児童生徒もやって来て，学校の宿題を持参して指導を受けているという。

2-4．ICSにおける授業

ICSでは在籍者の年齢と母語に応じて3つのクラスを編成している。すなわち，①「中学生以上相当年齢」②「小学生相当年齢のポルトガル語話者」③「小学生相当年齢のスペイン語話者」

の3クラスである[7]。また各クラスの指導者は来日し，NPO多言語教育研究所から直接雇用されている。

①「中学生以上相当年齢」クラス（写真1）では，ある程度の日本語能力を習得済みの子どもが在籍する。そのため，授業は基本的に日本語で行われるという。例えば，A理事長や日本語補佐の男性が授業を担当する際には日本語による授業が行われる。ただし，筆者が伺った際は，来日した講師の母語による数学の授業が行われていた。教科も日本の国語や理科，地理や歴史等の社会科もカバーされる。使用する教材は基本的には日本の公立小中学校で使用される教科書と同じだが，『にっぽんご　かいわ』や『みんなの日本語（スリーエーネットワーク発行）』といった日本語の入門教材も使用されている。

②「小学生相当年齢のポルトガル語話者」クラス（写真2）では，ブラジル出身の子どもに対応し，彼／彼女らの能力に応じた指導が行われている。筆者が伺った際は，来日したポルトガル話者の講師が授業を担当していた。授業内容は，前列から見て1列目の児童は図画工作，2列目の児童は図画工作と問題集演習，3列目の児童はポルトガル語の問題集演習を行っていた。基本的には個別指導で対応しているが，必要に応じてホワイトボードを使って板書していた。講師の使用言語はポルトガル語である。ただし，児童の中にはポルトガル語と日本語を話せる子が9人中2人いる。

③「小学生相当年齢のスペイン語話者」クラス（写真3）では，ペルー出身の子どもに対応してスペイン語で授業が行われる。筆者が伺った際は，スペイン語話者の講師が授業を担当していた。授業内容は，スペイン語の文法や発音の練習（「ue」「ua」「ui」「uo」）の他に，「historia de una semilla（種の起源）」に関する授業が行われていた。すなわち，母語指導の他にも教科指導が行われているのである。

【写真1】「中学生以上相当年齢」クラスの様子

【写真 2 】「小学生相当年齢のポルトガル語話者」クラス

【写真 3 】「小学生相当年齢のスペイン語話者」クラス

3．栃木県真岡市 ── NPO 法人「SAKU・ら」

3-1．栃木県の外国人登録状況[8)]

表 7 を見ると，栃木県における外国人登録者の国籍別特徴は 2011 年末現在，中国が 7,757 人と最も多いということである。続いてブラジル 5,726 人，フィリピン 3,713 人，ペルー 3,649 人，韓国・朝鮮 2,896 人となっている。栃木県における外国人登録者数は，全体的には減少傾向と言える。特にブラジル国籍者が前年比 1,017 人と大幅の減少が見られる。しかし一方で，フィリピン国籍者はわずかであるが増加している。

市町村別に見た表８によると，2010 年末現在の外国人比率は 4.20％で真岡市が最も高く，小山市 3.14％，足利市 2.10％，那須塩原市 1.90％，大田原市 1.74％と続く。

【表７】栃木県における国籍別外国人登録者数（人）

国籍	2009 年末	2010 年末	2011 年末〈前年増減数〉
中国	8,511	8,220	7,757〈▲　463〉
ブラジル	7,490	6,743	5,726〈▲ 1,017〉
フィリピン	3,613	3,664	3,713〈　　49〉
ペルー	3,952	3,828	3,649〈▲　179〉
韓国・朝鮮	3,100	3,018	2,896〈▲　122〉
その他	7,367	7,185	7,226〈　　41〉
合計	34,033	32,653	30,967〈▲ 1,686〉

【表８】栃木県における外国人登録者数と総市民人口比率

市町名	2010 年	2011 年			
	人口比	登録者数	市人口	人口比	増減ポイント
真岡市	4.20％	3,343	81,673	4.09％	▲ 0.11％
小山市	3.14％	4,918	164,584	2.99％	▲ 0.15％
足利市	2.10％	3,117	153,105	2.04％	▲ 0.06％
那須塩原市	1.90％	2,058	117,712	1.75％	▲ 0.15％
佐野市	1.74％	2,048	120,514	1.70％	▲ 0.04％

3-2．真岡市「SAKU・ら」における不就学子弟支援

筆者は 2010 年 9 月 24 日と 2012 年 8 月 21 日•24 日，2012 年 9 月 5 日にかけて栃木県真岡市の NPO 法人「SAKU•ら」で調査を行った。真岡市では，2010 年 4 月から不就学移民子弟支援として虹の架け橋事業が開始された。「SAKU•ら」では毎日午前 9 時から 12 時まで授業が行われている。内容は 50 分の指導と 10 分の休憩を 3 講分，計 3 時間である。代表の N, A 氏によれば，「目的意識を持たせること」「勉強する意義を伝えること」「社会の一員であることを教えること」を重視している。そのため，日本語指導や教科指導のほかに，工場へ職場見学に出かけたり，給食センターへ給食体験に行くこともあるという。2010 年 9 月 24 日現在で指導者は合計８名おり，その内日本語指導の資格を有するのは 3 名，その他は学生や通訳担当者，地元の塾講師で構成されていた。2012 年 8 月 21 日現在の講師は 4 ～ 5 人であり，その他に中国語の通訳者が 1 人加えられた。

【表 9 】「SAKU・ら」における国籍別在籍者数（2012 年 7 月 1 日現在）

国籍	男（%）	女（%）	合計（%）
フィリピン	8（100.0）	8（ 66.7）	16（ 80.0）
中国	—	2（ 16.7）	2（ 10.0）
ペルー	—	1（ 8.3）	1（ 5.0）
タイ	—	1（ 8.3）	1（ 5.0）
計	8（100.0）	12（100.0）	20（100.0）

【表 10】「SAKU・ら」における該当学校別在籍者数（2012 年 7 月 1 日現在）

該当学校	男（%）	女（%）	合計（%）
小学校	2（ 25.0）	5（ 41.7）	7（ 35.0）
中学校	3（ 37.5）	6（ 50.0）	9（ 45.0）
高校	3（ 37.5）	1（ 8.3）	4（ 20.0）
計	8（100.0）	12（100.0）	20（100.0）

開始当初は 5 人だった生徒も，2010 年 9 月 24 日現在では 11 人，2012 年 8 月 20 日現在では 20 人にまで増加している。表 9 によれば，2012 年 7 月 1 日現在の「SAKU･ら」在籍者はフィリピン出身者が 8 割を占める。フィリピン出身者の母語はビサイア語だが，「SAKU･ら」側は主に英語と日本語でコミュニケーションをとっている。該当学年別の表 10 によると，中学生に相当する生徒が 45.0％と最も多く，小学生該当者 35.0％，高校該当者 20.0％と続く。

【写真 4 】「SAKU･ら」日本語初級者向けクラス（2012 年 8 月 21 日）

【写真 5 】「SAKU・ら」日本語上級者向けクラス（2012 年 8 月 21 日）

【写真 6 】「SAKU・ら」日本語中級者向けクラス（2012 年 8 月 21 日）

実際の授業は在籍者の日本語能力に応じて初級者向け～上級者向けの 3 クラスに分けられている[9]。その為，初級者クラスに低年齢の生徒が所属する訳ではない。実際，2012 年 8 月 20 日現在の初級者向けクラスでは小学生～高校生相当の生徒が在籍していた。写真資料にもあるように，個別指導やホワイトボードを用いた指導が行われる。

4．周辺化の実態とメカニズム

【表 11】2010 年の調査概要（調査日はすべて 2010 年）

調査先	調査日	対象	調査方法
真岡市国際交流協会（MIA）	8 月 10 日	M 氏（MIA 係長）	構造化面接調査
真岡市教育委員会	9 月 9 日	T 氏	構造化面接調査
真岡市立 A 中学校	9 月 10 日	日本語学級	参与観察 半構造化面接調査
日本語教室「わたの花」	9 月 11 日	日本語授業	参与観察 半構造化面接調査
真岡市立 B 小学校	9 月 22 日	日本語学級，S 教諭（日本語学級担当）	参与観察，構造化面接調査
虹の架け橋教室	9 月 24 日	日本語授業	参与観察
「SAKU・ら」	9 月 24 日	日本語授業，N 氏（代表）	参与観察 構造化面接調査
真岡市立 C 小学校	9 月 28 日	日本語学級	参与観察 半構造化面接調査

本節では，矢板（2012）の議論を中心に，移民子弟の周辺化について論じたい。表 11 は，2010 年に筆者が行った調査の概要である。「日本語教室「わたの花」」と「虹の架け橋教室」と「SAKU・ら」は NPO によって運営されている。「わたの花」が移民（外国人）の大人向けの日本語教室である。一方で「虹の架け橋教室」「SAKU・ら」は学齢期の移民子弟を対象としている。それ以外調査対象は，真岡市国際交流協会（MIA）や教育委員会（以下，教委），公立小中学校など，移民子弟の通う学校や地域を取り上げている。

そもそも周辺化とは何か。清水（2006）は，調査先の中学校で 2001 年度と 2002 年度の卒業生について，外国人生徒の欠席日数が日本人生徒のそれよりも極端に多いと述べる。こうした状況に対して同学校は，日本の学校に外国籍生徒を受け入れる義務は法律上ないため仕方ないといった姿勢を示しており，清水（同）はこれを日本の学校における周辺化問題ととらえている。

これを踏まえて，本論文では，周辺化を「ある社会の個人あるいは集団が権利やニーズを十分に保障されず，差別や不平等な状況におかれる事態及びそこに至った過程」と定義する。

実際に，移民（外国人）はどのように周辺化されているのか。表 12 は，調査結果と結びつけて，周辺化の実態を具体的に記したものである。移民（外国人）の周辺化には大きく二つ考えられる。即ち「親の周辺化」と「子の周辺化」である。さらに，親が周辺化される空間には「地域」や「学校」が，子では「学校」「教育機会」「家庭」が挙げられる（矢板，2012）。

では，移民（外国人）が周辺化する要因はなにか。表 13 は，周辺化の要因を記したものである。その要因として主に 3 つのアプローチを試みた。即ち，H. ベッカー（H. Becker）のラベリング論，B. バーンステイン（B. Bernstein）の言語コード論，P. ブルデュー（P. Bourdieu）の

文化的再生産論である(矢板，2012)。特に文化的再生産論に関しては，３つの就学段階において必要と考えられる要素の不足も，周辺化の要因として考察した（表 14)。

移民子弟の就学をめぐっては，３つの段階がある。すなわち，学校への「接触」「適応」「継続」である。「接触」とは学校に働きかけ，入学あるいは編入に至る段階である。「適応」は入学してから，子どもが日本の習慣や生活マナー，学校の風習などを身につける期間である。これがうまくいかないと，入学しても学校が嫌になって退学してしまう子どもが現れると考えられる。「継続」は，文字通り継続的に学校に通い続けることで，日本語指導はもちろん教科指導や友人関係も充実させる必要がある。

【表 12】移民の周辺化の実態

	周辺化の空間	具体的事例
親の周辺化	地域	外国人保護者は「真岡市民と積極的に交流してほしい」「挨拶で良いからやってほしい」「良き隣人として支え合ってほしい」（MIA）
	学校	保護者が学校のお便りを理解できず，規則や学校行事にうまく順応できない（B 小学校)。
子の周辺化	学校	日本人同様の成績の付け方（B 小学校)。 日本人本位の授業（わたの花，C 小学校)。
	教育機会	入試の壁，退学・不合格で不就学・自宅待機となる子ども(虹の架け橋教室)
	家庭	親の日本語意識の低さ（教委，MIA，わたの花)。

※矢板（2012）より作成。

【表 13】周辺化の要因

アプローチ	周辺化の要因	根拠となる事例
ラベリング論	積極的ラベリング	・教師の偏見（B 小学校 S 教諭の体験）
	消極的ラベリング	・日本人同様の成績の付け方（B 小学校） ・消極的な働きかけ（教委）
言語コード論	限定コードとしての日本語の不習得	・休み時間は外国人同士で会話（A 中） ・日常での日本語使用機会の少なさ（「SAKU・ら」）
	教師の使用言語の無差別性	・「日本人本位」な日本語指導（C 小学校，わたの花）
文化的再生産論	「接触」「適応」「継続」の各段階における必要要素の欠如 (表 14 参照)	・親の意識の低さ（教委，わたの花） ・親の日本人とのコミュニケーション不足（MIA） ・教委との連携不足（「SAKU・ら」） ・日本語指導資格保有者の少なさ（虹の架け橋教室） ・休み時間は外国人同士で会話（A 中学校）

※矢板（2012）より作成。

【表 14】就学段階と必要要素

就学段階	児童生徒本人	保護者	教委・学校・NPO 団体
接触	アイデンティティの形成 異文化交流 言語資本	アイデンティティの形成 異文化交流 社会関係資本	社会関係資本 文化資本
適応	異文化交流 言語資本 先天的社会関係資本	異文化交流 社会関係資本 言語資本	社会関係資本 文化資本
継続	言語資本 後天的社会関係資本 文化資本	社会関係資本 言語資本	社会関係資本 文化資本

※矢板（2012）より引用（一部修正）。

5．移民子弟をめぐる教育的公正
── 脱周辺化に向けた「平等」「公正」の再検討

移民政策と「公正」概念は，しばしば関連付けられて議論されてきた。例えば，Sandel（2009＝2010）は，アメリカのアファーマティブアクション政策について考察する。彼は，同政策を「採用している企業や学校の雇用・選考方針が，合衆国憲法の保証する平等な保護に違反していないかどうか」といった憲法的な問題意識ではなく，道徳的問題に的を絞る。そして「企業の雇用や大学の入学選考において，人種や民族を考慮するのは不公正か」どうか，という疑問を検討している（Sandel, 2009＝2010：217-237）。

また宮島（2006）は，フランスの ZEP（教育優先地域）政策に公正的論理を見出している。ZEP 政策は 1982 年に導入されたフランス的ポジティブアクション（積極的差別是正政策）である。同政策は，該当学区の外国人人口比率や失業率，児童生徒の学業挫折率などの指標から教育優先地域を指定する。そうして指定を受けた地域の公的教育機関は，他の学校に比べておよそ 2.7 倍の予算が国から分配されるなど，経済的・社会的な優遇を受けるとされる（宮島，2006）。宮島（2006：76；157）は，同政策がフランスの伝統的な「平等」理念ではなく「公正」の原理に従う点を指摘する。即ち，従来フランスの公教育の基本原則は，宗教・性・国籍・民族等にかかわらずすべての児童生徒が同一の教育を保証されるとされたが，ZEP 政策は差異化という原理を導入しているのである。

さらに額賀（2009：122-124）は，James Banks & Cherry Banks の議論を紹介しながら，「公正な教育方法（equity pedagogy）」について記述する。即ち，「「公正な教育方法」は，教室における教師の教授活動の過程を問題にし，とりわけ社会的不利益を被る立場にいる人種的，民族的，文化的集団に属する生徒が民主的社会の有能な成員として必要な知識，スキル，態度を身に付けられるよう，教師が学習環境を整備する活動である」と。

では日本において，移民子弟の教育問題に対して，公正概念はいかに貢献できるのか。どの

ような公正な教育方法が考えられるだろうか。まず，次の節では，「公正」概念について，Rawlsの議論を中心に検討する。そのうえで，移民と教育的公正に関して議論したい。

5-1.「公正」とはなにか

そもそも公正（equity）とは何か。「公正」を考察するうえで触れなければならないのは，やはりジョン・ロールズ（John Rawls）であろう。「公正な教育方法（equity pedagogy）」を追究する額賀研究（2009）も，多文化教育における「公正」概念がロールズの議論と重複する部分が多いことを認めている。

Rawls（1971＝1989）は，その著書『正義論』の中で「公正」について論じている。その際に登場する重要な概念として，「原初状態（original position）」と「無知のヴェール（veil of ignorance）」とがある。これらの概念はロールズが正義の原理を導き出していく際に用いられたものである（盛山，2006：73）。そのため，以下では，まず正義の原理について簡単に紹介し，そのあとで「公正」をめぐる諸概念に触れ，「公正」について考察したい。

【表 15】正義の第二原理の解釈

		(a)「あらゆる人の有利」	
		効率性原理	格差原理
(b)「平等に開かれている」	才能に対して開かれているキャリアとしての平等	生来の自由の体系	自然的貴族性
	公正な機会均等としての平等	自由主義的平等	民主的平等

※ Rawls（1971＝1989：51）より。一部修正。

まず，「正義の原理」とは何か。Rawls（1971＝1989：47）によれば，正義には二つの原理が存在する。即ち，「各人は，他の人々の同様な自由の図式と両立する平等な基本的自由の最も広汎な図式に対する平等な権利を持つべきである」とする第一原理と，「社会的，経済的不平等は，それらが（a）あらゆる人に有利になると合理的に期待できて，（b）全ての人に開かれている地位や職務に付随する，といったように取り決められているべきである」とされる第二原理である。注意すべきは，第二原理には（a）と（b）が存在する点である（表 15 参照）。そのため，正義の原理は，大きく分けると二つの原理が，小さく分類すると三つの原理から成り立つと言えよう。

こうした議論のなかでも広く着目される概念が格差原理（difference principle）である。格差原理とは，盛山（2006：66）によれば「もっとも恵まれない者にとって最大の利益となること」と解釈され，Sandel（2009＝2010：197）は「社会で最も不遇な人びとの利益に資するような社会的・経済的不平等だけを許容する」ような原理と解釈する。このように，ロールズにとって

格差原理は正義の原理の中核であると言えよう。

そうした格差原理に代表される「正義の原理」が導出される際に登場するのが「原初状態」「無知のヴェール」をはじめとする諸概念である。原初状態は，仮想的状況，即ち架空の状態であることを前提とする。そして原初状態において市民がかぶっていると想定されるのが「無知のヴェール」である。Rawls（1971＝1989：13）は，原初状態を「到達される基礎的な合意が公正であることを保証する適切な初期のありのままの状態（status quo）」であるとする。

また Sen（1992＝1999：117）によれば，「原初状態とは，そもそもの始まりにあったと想定される仮想的な平等の状態であって，そこでは人々は（自分が誰の立場になるのかを正確には知らないままに）社会の基本的構造を決める諸原理を選択すると考えられる。このようなプロセスは公正なものとみなされ，公正な手続きに従って選択される基本的社会構造の諸原理は，正当なものと見なされる」のである。

こうした「原初状態」における諸アクターの選択が公正であるとされる理由が「無知のヴェール」である。「無知のヴェール」とは，「自分にとって何が有利かという個別的利害の観点からではなく，不偏的 impartial（誰か特定の個人のものではなく）でしかも対照的 symmetrical（だれのものでもある）な観点から規範的な原理を選択することを保証する装置」である（盛山，2006：73）。また Sandel（2009＝2010：184）によれば，そうした「無知のヴェール」をかぶることで，「自分のことが何者なのか―階級，性別，人種，民族，宗教的信念，政治的思想，家庭状況，学歴等―に関する情報を一切持っていないような，実質的に誰もが平等な状態のことで，こうした状況下では，諸個人間に交渉力に差がないために，人々が同意する原則は公正なものとなる」とされる。

このように，「公正」とは，諸個人が「無知のヴェール」を装着し，偏り無く諸行為を選択する「原初状態」において達成されうる。以上の議論は，ロールズの「公正（fairness, equity）としての正義」の議論の核をなす部分である。ロールズは，「公正としての正義においては，平等な原初状態は，伝統的な社会契約論における自然状態（the state of nature）に対応している（Rawls, 1971＝1989：9）」と述べる。即ち，ロールズは「公正」を，「平等」とは部分的に異なる概念と捉えているのである。

では，「公正」とは「平等」とどのように異なるのか。フランスの平等概念を問い直す宮島研究（2006：76；123-124）によれば，エクイティ（公正）とは，形式面でとらえられた平等（equality）に対して，実質的平等を志向する観念であるという。また，「公正な教育方法（equity pedagogy）」について考察する額賀（2009：123）は「公正（equity）」と「平等（equality）」の違いに関しても記述している。即ち，特にアメリカにおける多文化教育の文脈上，「平等」（特に「機会の平等」）は「公正」の第一段階，つまり必要条件に過ぎない，と。以上より，「公正」概念は「平等」概念の部分集合であると考えられる。つまり，「平等」が達成されたとしても「公正」が達成されたとは言えない。逆に「公正」が達成されたとき，必然的に「平等」も達成されている

ことを意味する。

5-2．移民と教育的公正

先述のとおり，外国人子弟の教育段階には 3 つあると考えられる。即ち，「接触」「適応」「継続」である。「接触」とは学校に働きかけ，入学あるいは編入に至る段階である。「適応」は入学してからおよそ一学期分の期間で，子どもが日本の習慣や生活マナー，学校の風習などを習得する期間である。「継続」は，文字通り継続的に学校に通い続けることで，日本語指導はもちろん教科指導や友人関係も充実させる必要がある。継続段階は，その後の「移行（進学）」への可能性も含んでいる。こうした各段階における公正（equity）の実現が必要である。では，移民子弟の教育問題において，具体的にどのような公正の基準が必要なのだろうか。

はじめに多文化教育における「公正な教育方法」に関する議論を紹介したい。額賀（2009：125）は，「教師が再分配すべき 3 つの学習資源 ── 物理的資源，文化的資源，関係的資源 ──」を挙げる。これら 3 資源の共通項は，当然の如く「生徒の学習を促進するもの」である。

一つ目の「物理的資源」とは，学校設備や教材などの有形物であり，資金によって購入が可能な学習資源である。「物理的資源」が有形なものである一方で，「文化的資源」と「関係的資源」は相互作用の中で生み出される無形のものだという。二つ目の「文化的資源」とは，教師の授業スタイルや人種的・民主的マイノリティの人々の介入といった，生徒の文化的背景と学校に主流な文化の間の溝を埋める学習資源である。最後に三つ目の「関係的資源」とは，生徒同士の友人関係や教師や他の生徒からの承認といった，生徒の学校への帰属感やセルフ・エスティーム（自尊心）に関わる学習資源であるという。

額賀研究（2009）は，学校における教育方法を中心に，「教師の配分すべき学習資源」という独自の視点を設定している。では，不就学を含めた就学段階において，移民子弟の教育に関してどのような公正が求められるだろうか。

そこで表 16 には，各段階において必要と考えられる公正とその基準を記した。

まず「接触」段階においては「象徴的公正」が必要と考える。これは，就学の前段階において習得することが望ましい基準である。この段階では，教科指導で取り上げられる抽象的な領域に比べ，より簡易で具体的な日常用語の指導に重点を置く。このように，言語や歴史などの文化的背景に力点を置く意味で，「象徴的」な公正が求められる。但し，就学前ゆえに，日本の公立学校に編入するか，帰国して母国の学校に入学するかが未定の可能性がある。故に，日本語指導だけでなく母語指導を含めた公正が必要となる。

栃木県真岡市「SAKU・ら」の事例では，主に日本の公立小中学校への編入学を目指して，日本語指導を中心とした授業を行っていた。一方，群馬県伊勢崎市 ICS の事例では，A 理事長の方針で，年齢―小学生相当または中学生相当―だけでなく母語―スペイン語またはポルトガル語―別に日本語・母語・教科を指導していた。

【表 16】移民子弟の就学段階と教育的公正の基準

段階	公正	具体的基準	事例
接触	象徴的公正	・日本語指導とともに母語指導をしているか ・日本や母国の歴史や文学にも触れているか	・伊勢崎市 ICS ・真岡市「SAKU・ら」
適応	資源的公正	・母語のテキストを用いているか ・「国際教室」「加配教員」「通訳」は存在するか ・チューターやサポーターはいるか ・教師や日本語講師とコミュニケーションがとれているか	・真岡市小中学校 ・教育委員会 ・MIA
継続（移行）	制度的公正	・日本語習熟度を考慮し成績をつけているか ・進路指導をしているか ・入試で特別措置（ルビ，教科試験の免除など）はあるか	・真岡市小中学校 ・教育委員会

次に，「適応」段階で要求されるのは「資源的公正」である。この段階では，移民子弟の学習に必要な資源が重要となる。例えば，母語テキストの使用，国際教室の設置，通訳者の派遣，良好な人間関係などが挙げられる。矢板研究 (2012) でも触れたが，真岡市の小中学校では「国際教室」という特別教室を設置し，外国人児童生徒を必要に応じて取り出し授業を行っていた。さらに真岡市は，通訳者を直接雇用して小中学校に派遣し，年間約 500 万円の予算を通訳担当者に対する謝礼給付に当てているという。

また，「適応」段階においては，移民子弟が編入学してから学校環境に馴染むことが重要である。伊勢崎市 ICS に通う児童の中には，公立小学校でいじめにあい，その学校を退学した子もいるという。故に，適応段階においては移民子弟の世話役としてのチューターやサポーターの存在が期待される。チューターやサポーターの制度は，大学の留学生によく適用される制度であり，来日から特定期間に限り，日本人の大学生がその留学生の世話―日本語指導やレポートの日本語添削等―をするものである。こうした施策が小中学校の段階で存在すれば，移民子弟が学校に溶け込む可能性を高めるのではないか。

そういった日本人児童生徒との人間関係に加えて，指導者側との良好な人間関係の構築も大切である。指導者側とは，特に日本人教員や日本人通訳担当者である。但し，日本人指導者だけでなく外国人母語指導者の存在もキーとなる。外国人児童生徒と同じ母語を話す者であれば，その児童生徒も会話がしやすく，学校に馴染みやすくなる。実際に，真岡市小中学校では指導者に関して問題が浮き彫りとなった。即ち，指導者の人数不足や母語話者の不在である。外国人母語指導者の加配は，こうした課題を克服し，移民子弟の学校生活を，人間関係の面から補うことが期待される。

最後に「継続（移行）」段階においては，「制度的公正」が求められる。文字通り継続して通学するようになるこの段階では，進級や進学に関わる制度的側面が重要となる。即ち，外国人児童生徒に対して「日本語習熟度を考慮し成績をつけているか」「進路指導をしているか」「入

試で特別措置（ルビ，教科試験の免除など）を設けているか」といった基準が達成される必要がある。真岡市小中学校においては，日本人中心主義的な成績評価基準が，そのまま外国人児童生徒にも適用されていた(矢板，2012)。外国人児童生徒は別個，母語を交えた簡易な日本語による特別な試験を設けるなど，格差の是正が必要だろう。

更に，「継続（移行）」段階の高校入試制度においては，より公正な政策が望まれる。栃木県の高校入試では，「特別措置」が採用されている。「特別措置」とは，科目の軽減や試験時間の延長，漢字のルビ打ち等の配慮を行う政策である。但し，「特別措置」における定員数は，一般入試の定員内という制限がある。即ち，栃木県には「特別枠」制度がないのである。「特別枠」とは，特定の高校で一般の生徒とは別に定員を設ける制度で，科目の軽減や面接試験によって受験を行う（田巻・坂本，2012)。故に今後は，「特別枠」によって高校進学における移民子弟の周辺化を弱めることで，外国人児童生徒の進学率向上につながる可能性がある。

6．グローバル時代における移民と日本の教育

本論文では，群馬県伊勢崎市と栃木県真岡市の事例をもとに，日本の義務教育課程における移民子弟の周辺化と，その是正に向けた公正 (equity) について考察した。矢板研究 (2012) は，主として「適応」「継続」段階に注目したため，本論文では「接触」段階に比較的大きな焦点を当てた。伊勢崎市 ICS や真岡市「SAKU・ら」といった不就学子弟支援事業委託主体に対する参与観察がそれである。とくに第 5 章では，近年さらに注目を浴びている公正 (equity) 概念に着目し，具体的な基準を示した点で，「エスニシティと教育」研究の領域に些少ながら貢献できたと考える。

但し，本研究の課題も多い。その一つが公正基準の精査である。つまり， 3 つの就学段階における公正基準は，その段階限定の要素ではなく，他の段階に横断的に関連するのである。例えば，「資源的公正」が必要とされる「適応」段階においても，「接触」段階で必要とされた母語指導は重要な地位を占める。なぜなら，学校で日本語を話す機会があっても，実際に家庭で保護者と会話する際は母語を使用するケースがあるためだ。実際，2010 年度の調査において真岡市国際交流協会の M 係長（当時）は，学校のお便りを保護者に通訳する外国人児童の存在を話していた。

この問題と関連して，本論文における教育的公正の議論と，「機会の平等」と「結果の平等」の議論との境界の不明瞭化という課題も存在する。例えば「接触」段階において「象徴的公正」が達成されたとすれば，それは「機会の平等」が達成されたと言って良いのか。または「結果の平等」に帰着するのだろうか。本論文では，そうした疑問に十分に答えきれていない。

今日グローバル化の進行する日本社会においては，欧米諸国と同様に移民に関する問題が顕在化してくると予想される。それにつれて，養育以外の領域においても，日本既存の様々な制

度や政策の見直しが，より提唱されるだろう。本論文のトピックである「教育」についても，「学校＝日本人が通う学校」と自明視（taken for granted）されてきた制度への挑戦が起きている。今後の日本の多文化共生に向けて更なる考察が要求されているのである。

（やいた　すすむ・人間システム科学専攻）

［注］

1）法務省入国管理局ホームページより。なお，外国人登録制度は，2012 年 7 月 9 日に新しい在留管理制度へ移行した。入国管理局によれば，2012 年末現在の在留外国人数は 2,038,159 人（うち中長期在留者 1,656,514 人，特別永住者 381,645 人）であった。

2）恒吉（1996：231-5）は，日本の学校の「同質的で自己完結的な」特徴を「一斉共同体主義」として批判する。また太田（2000：223）は日本の学校における「国民教育」的な対応を「奪文化化教育」として批判している。

3）「協調的抵抗」とは「現行の不平等な待遇への協調を前提として可能となる抵抗行為」であり，「拒絶的抵抗」とは「学校文化の圧力に対する単純な反作用としての拒否の身ぶり」を指す。「創造的抵抗」は「自己と他者との関係性を新たに組みかえていこうとする実践であり，肯定的なアイデンティティの形成と新たな場の創出を同時に可能にする身ぶり」である（児島，2006：164-5）。

4）「不登校」とは，日本の学校に在籍していながらも通学していない状態を指す。一方で，「不就学」は学校に在籍すらしていない状態を指す。不就学の外国人子弟に対して，2009 年から文部科学省は「虹の架け橋教室事業」を展開している。虹の架け橋教室とは，不就学・自宅待機となっている外国人の子どもを対象とした緊急支援である。公立学校等への円滑な転入が出来る事を目的として，外国人の子どもが地域で孤立しないよう日本語の指導や学習習慣の確保を図る場として設けられた。同事業は，文部科学省より国際移住機関が委託を受けて全国的に実施されている。事業開始当初は 2009 年から 3 年間の期限で実施される予定であったが，地方自治体や実施団体等からの要望に応え，2014 年まで期限を延長することが決まった。

5）表 1－3 は，群馬県ホームページ「平成 23 年 12 月末における外国人登録の状況について」より。

6）表 4 は，伊勢崎市ホームページ「人口に関する統計資料」より。

7）それぞれ写真資料 1 ～ 3 参照。撮影者は筆者。撮影日は 2012 年 9 月 4 日。

8）表 7 と表 8 は，栃木県ホームページ「外国人登録者数調査」より。

9）それぞれ，写真資料 4 ～ 6 参照。撮影者は筆者。撮影日は 2012 年 8 月 20 日。

［主要参考文献］

Banks, James A. 1981. *Multiethnic Education: Thory and Practice*. Ally and Bacon.

Berger, Peter L. and Luckmann, Thomas. 1967. The Social Construction of Reality. New York: Doubleday Anchor.＝1977，山口節郎訳，『日常世界の構成 ── アイデンティティと社会の弁証法』，新曜社.

Jackson, Michelle, Jan O. Jonsson and Frida Rudolphi. 2012. ‘Ethnic Inequality in Choice-driven Education Systems: A Longitudinal Study of Performance and Choice in England and Sweden’.

Sociology of Education. 85(2): 158-178.
小林哲也・江淵一公編，1985，『多文化教育の比較研究 ── 教育における文化的同化と多様化 ──』，九州大学出版会．
児島明，2006，『ニューカマーの子どもと学校文化 ── 日系ブラジル人生徒の教育エスノグラフィー』，勁草書房．
宮島喬，2006，『移民社会フランスの危機』，岩波書店．
宮島喬・太田晴雄編著，2005，『外国人の子どもと日本の教育 ── 不就学問題と多文化共生の課題 ──』，東京大学出版会．
森茂岳雄・中山京子編著，2008，『日系移民学習の理論と実践 ── グローバル教育と多文化教育をつなぐ ──』，明石書店．
額賀美紗子，2009，「多文化教育における「公正な教育方法」再考 ── 日米教育実践のエスノグラフィー」，広田照幸監修・志水宏吉編著『リーディングス日本の教育と社会　第17巻　エスニシティと教育』，日本図書センター：122-137．
Ogbu, John U. 1978. *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective*. Academic Press.
小内透，2009，『講座トランスナショナルな移動と定住　第2巻 ── 定住化する在日ブラジル人と地域社会　在日ブラジル人の教育と保育の変容』，御茶の水書房．
太田晴雄，2000，『ニューカマーの子どもと日本の学校』，国際書院．
Rawls, John. 1971. *A Theory of Justice*. Harvard University Press.＝1989，矢島鈞次・篠塚慎吾・渡部茂訳，『正義論［第3刷］』，紀伊國屋書店．
佐久間孝正，2006，『外国人の子どもの不就学 ── 異文化に開かれた教育とは』，勁草書房．
盛山和夫，2006，『リベラリズムとは何か ── ロールズと正義の論理』，勁草書房．
Sen, Amartya. 1992. *Inequality Reexamined*. Oxford: Oxford University Press.＝1999，池本幸生・野上裕生・佐藤仁訳，『不平等の再検討 ── 潜在能力と自由』，岩波書店．
志水宏吉編著，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』，明石書店．
志水宏吉・清水睦美編著，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』，明石書店．
清水睦美，2006，『ニューカマーの子どもたち ── 学校と家族の間の日常世界 ──』，勁草書房．
Sandel, Michael J. 1982. Liberalism and the Limits of Justice. Cambridge: Cambridge University Press.＝1992，菊池理夫訳，『自由主義と正義の限界』，三嶺書房．
Sandel, Michael J. 2009. *JUSTICE: What's the Right Thing to Do ?*. Farrar Straus & Giroux.＝2010，鬼澤忍訳，『これからの「正義」の話をしよう ── いまを生き延びるための哲学』，早川書房．
田巻松雄・坂本文子，2012，「栃木県における外国人生徒の中学校卒業後の進路状況」，『宇都宮大学国際学部研究論集』33：63-71．
恒吉僚子，1996，「7章　多文化共存時代の日本の学校文化」，堀尾輝夫・久富善之編著『講座学校　第6巻　学校文化という磁場』，柏書房：215-240．
矢板晋，2012，「外国人の周辺化と日本語教育 ── 栃木県真岡市の事例から」，『北海道大学大学院文学研究科　研究論集第12号』，北海道大学大学院文学研究科：433-455．