HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	外国籍児童の支援と多文化共生ネットワーク検討会ー長野県の施策にみる学習実践の課題ー
Author(s)	武田, るい子
Citation	社会教育研究, 25, 67-78
Issue Date	2007-03-23
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/20400
Type	departmental bulletin paper
File Information	67-ad.edu25.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

外国籍児童の支援と多文化共生ネットワーク検討会

―長野県の施策にみる学習実践の課題―

武　田　るい子*

1. 研究課題

就労のために来日した外国人の子どもたちの教育問題に対する支援が、長野県でも本格化し始めている。2005 年 12 月末現在県内の外国人登録者数は 44,726 人、うちブラジル人が 4 割を占めている[i]。長野県の外国人登録者数の増加は、1989 年の入管法改定以後中南米の日系人等に認められた定住者査証によるニューカマーの急激な増大によるもので、多くは非正規雇用、派遣労働者として製造業に従事する人々である。いわゆる外国人労働者については北関東、東海地方の自治体においてすでに多くの実態調査があり、さまざまな問題が明らかにされている。本論では筆者が依拠する先行研究動向を概観し、次いでフィールド調査に基づいて新たな研究視角を提起したいと考えている。

まず、喜多川豊宇らによる「日系ブラジル人労働者家族の定住化に関する調査研究：生活構造、意識の変動を中心に」（1995）では、日系ブラジル人を対象とした就労実態と生活全般、アイデンティティについて縦断的調査が行われた。それによれば、日系ブラジル人は不法就労者ほど著しい人権侵害はないものの、非熟練労働者として不安定雇用を余儀なくされ、日本で定住を希望する者は少ないという結果であった。生活全般では医療・教育・地域生活上で母語情報を必要とする人が多いことを明らかにし、行政サービスの充実が不可欠であること、労働集約的産業に滞留する日系ブラジル人に対する社会的差別の下地が作られつつあることを指摘していた。1990 年代半ばにはこうした実態調査に基づく問題の析出が研究の一潮流となっていた。それ以外では、欧米先進国の移民・外国人労働者政策研究、海外帰国子女等の文化適応、アイデンティティ形成の研究、異文化コミュニケーション摩擦の研究などが一群をなしている[ii]。2000 年以降注目したいのはボランタリーな実践の広がりである。阪神大震災直後から活動を開始した「外国人地震情報センター」の多言語による情報提供というボランティア活動は、その後「多文化共生センター」の設立と行政支援導出の契機となった[iii]。コミュニケーション研究分野では、90 年代には「異文化理解」といわれていたものが、2000 年以降には「多文化共生」が常套句となってくる。教育分野で注目すべきは、日本語教育の現場においてステレオタイプ克服の教育プログラム研究が頻出してくるようになったことである。「異文化トレーニング」「国際理解教育」の実践プログラムは、大雑把にいって認知科学の成果に基づき対話と協同作業を媒介とする参加型の教育プログラムと

いう特徴をもっている。これらの先行研究動向は「問題発見」から「政策づくり」、「態度変容の実践としての教育プログラムづくり」へという流れで捉えることができるだろう。

先行研究はまた、「労働・人権」「親子関係・文化の世代継承」「子ども」問題といった区分で見ていくことも可能である。そのなかでも、子ども問題研究は「教育問題」として一大テーマをなしている。志水宏吉らは「ニューカマーの子どもたちが、実際に日本の学校をどのように経験しているか」という観点からフィールドワークを実施し、日本にいる代表的なエスニシティ（在日韓国･朝鮮人、インドシナ難民、中南米日系人）ごとの文化的適応の方法、社会的資源の差異から、将来設計、教育戦略が異なることを見出している[iv]。こうした研究に共通するのは、日本の学校文化の閉鎖性、同化圧力という問題の指摘であるが、言い換えると外国籍児童の不就学の問題が構造的に「社会的排除」として取り扱われうるという指摘でもあった。

社会教育研究では野元弘幸が学校教育システムからの排除の実態を、支援として実施されている日本語教育実践の内実と方法そのものに内在していることを指摘している[v]。支援に内在するジレンマを、母語教育の充実や社会教育実践（批判的バイリンガル教育）で乗り越える試みが紹介されている。野元論文（2006）の論旨は「隠されたカリキュラム」論から批判的認識主体形成論へと展開するが、エンパワーメント論として「フレイレの課題提起型教育」を媒介させることで、一般的な日本語教室との違いをプログラム(教育実践) の新しさに見出していこうというものである。外国籍児童の日本への適応教育プログラムの研究としては異彩を放つ研究視角である。しかし、支援に内在するジレンマの指摘はより詳細に分析されるべきであろうし、批判的な学びを構築するべきとする際の論理が、支援としての日本語教育の同化作用のみで説明され、「包摂」即ち「排除」というのは、エスニシティや個々人の対応、環境条件などの差異が考慮されておらず単純化されている感がある。それにしても、日本語教室の実践が単なる言語教育ではなく、対抗的原理（多民族教育、バイリンガリズム、エスニック･コミュニティ形成）に基づいて組織されるべきという主張は、日本語教育実践が向かう一つの方向性を示していると思われる。

さて、長野県の外国籍児童の教育支援はどのような実態と課題状況にあるのかを概観し、到達点である支援者間ネットワーク会議の学習課題を考察することが本稿の目的である。野元が注目する「日本語教育」の隠された同化作用という矛盾は、学校教育関係者や地域支援者、行政担当者が参加する支援者会議を通じてどのように現出してくるのか、そのことに支援者たちは必ずしも自覚的ではないということを見ていきたい。支援者同士の情報共有という集団的、ネットワーク学習の機会が省察的実践へと展開することなくして、日本語教育の内実が子どもたちの視点に立ったものとなる可能性は低い。支援者の視点の転換や関係性の転換が条件をなすという仮説が、大人の学習実践の課題という研究視角を提起する理由である。

２．長野県の外国籍住民の実態と支援策

まず、長野県の統計から外国人増加の実態を示す。県内の外国人登録者数は 1989 年には 8,464 人だったものが、2005 年にはその 5 倍の 44,726 人にまで増加した。それは法務省統計によれば全国で 15 位に位置する。市町村別では上田市の 5,392 人、松本市の 4,760 人、長野市の 3,478 人、飯田市の 3,155 人、伊那市の 2,488 人と多くなっている。特徴的なことは、89 年の改定入管法以降に就労目的で入国した日系ブラジル人が多く、県内外国人の中ではブラジル人が 16,925 人、次いで中国人が 9,138 人とブラジル籍が外国籍住民の約 38%を占めていることである。全国的には韓国･朝鮮籍が減少傾向にあるものの最も多く、次いで中国籍、ブラジル籍は第３位の位置である。日本で生まれ育った在日韓国･朝鮮人たちとは異なり、ニューカマーと呼ばれるこれらブラジル籍住民たちの増加した自治体では、母語であるポルトガル語による行政情報提供や日本語教育機会の提供など、90 年代には新しい生活者たちへの支援策を次々と打ち出さざるを得ない状況に直面した。当初日系ブラジル人は出稼ぎ目的で来日しているから数年で帰国すると思われていたが、実は帰国と来日を繰り返す循環型出稼ぎが多い。いずれにしても滞在の長期化、家族を伴う定住の課題が生じてくるのは必然であった。

長野県の外国籍住民関連施策の流れも同様に、上述の状況に対応してでてきたものである。即ち、「外国人労働者対策」から「外国人住民の生活課題への対応」、更には「多文化共生の地域づくり」である。前田中県政で「県政改革ビジョン」が策定された 2001 年から長野県は、外国籍住民生活支援を本格的に開始したといわれる。財政難から国際交流という体外的なセレモニー中心の事業は予算確保が困難な状況となっていき、事業見直しの一環で「外国人向けの生活支援ハンドブック」を作成したことで、県政改革の新しい視点として「国籍を超えた多文化共生社会の実現」が登場する[vi]。施策体系は(1)母国語による情報提供、(2)相談体制の整備、(3)県民協働による共生社会づくりであり、2006 年度も約 2 千万円が予算化されている。このような経緯で長野県も多言語多文化政策の第一歩を踏み出したことが確認できる[vii]。

最も大きな問題の一つが外国籍児童の不就学問題であった。県内外国籍児童の不就学実態は 2005 年度統計で、学齢期児童数 2,470 名のうち 520 名（21.1%）に上る。ブラジル籍児童の不就学割合もほぼ同様である。これは外国人登録者数（母数）から公立学校および母国語学校への就学児童数を引いて算出した数値であるため、実態を正確に把握していることにはならないが、少なくない数の外国籍住民の子どもたちが初等、中等教育を受けていない事実が明らかにされ、政策課題として浮上することになった。ただし、ブラジル籍児童（1,207 人）については県内に 10 校ある母国語学校（県では「母国語教室」と呼ぶが実際にはブラジルの教育システム、カリキュラムに準じた学校が多いことから、本論では分かりやすくするために学校と呼ぶ）へ約 300 名の児童が就学している。母国語学校就学児童数を除くとその割合は 45.7%となる。このような実態

調査を受けて、以下では教育支援の現状を見ていく。

不就学の要因は大きく経済的要因と社会的要因に分類される。経済的理由に対しては、2002 年から県民の募金活動で奨学金を支給するサンタ・プロジェクト(外国籍児童就学支援プロジェクト)が開始された。これは母国語学校の授業料が 4、5 万円と高額であるため、継続が困難な子どもたちに資金的援助をしようというものである。県の外郭団体である長野県国際交流推進協会（ANPI）が事務局となり、当初経済団体・国際交流団体・行政機関などの 10 団体で組織された援助委員会であったが、2005 年 12 月からは教育団体・社会福祉団体・報道機関なども加わり、34 団体が参加する「外国籍児童支援会議」が発足、幅広い県民運動を展開している。主な活動は募金等で集まった資金を奨学金として支給すること、母国語学校の整備助成金の交付、教材･機器提供のコーディネート、支援活動への助成である。実績数は 33 名（2007 年 1 月審査会)、特別援助金月額 2 万に 17 名、普通援助金月額 1 万円に 16 名となっている。また、日本語教育や補習を行うボランティア団体に対する助成金は 3 団体に交付が決まった[viii]。

金銭的な支援ではすまない問題が社会的要因である。一つには言葉や文化の壁、二つ目に日本の学校における受け入れ体制の不備、三つ目として親の教育に対する考え方といった問題への対応が不可欠である。以下、順にこれらへの対応策をみていくことにする。

日本語教育支援としては、地域ボランティアによる「日本語教室」が 87 ヶ所あるほか、2002 年文化庁の委嘱により開始された「親と子の日本語教室」が現在まで 6 ヶ所運営を継続しているほか、2003 年には日本語教育の質と学習機会の向上を目指す交流拠点として「日本語学習リソースセンター」が県内 8 ヶ所に設置されている。日本語教室は一部補助金を受ける団体があるものの、多くはボランティア団体、個人有志による動きである。親子日本語教室やリソースセンターの設置は、2002 年から 2003 年に集中的に展開されている。県国際課と県国際協力推進協会のバックアップを受けた外国籍児童就学援助委員会(改め、外国籍児童就学支援会議)が運営母体となっているが、実質的には県国際課事務局が推進力となっている。

県国際課の総合的な支援施策の中で注目すべきは、「多文化共生くらしのサポーター」「コミュニケーション・アシスタント」「地域共生コミュニケーター」など、外国籍県民のコミュニケーション支援である。くらしのサポーターとは、日本語と外国語を話せる人が主に行政サービスの窓口担当者として専門相談機関の紹介、教育相談、日常生活相談に応じるもので、現在ポルトガル語 2 名、中国語、タイ語、タガログ語各 1 名が松本地方事務所と長野県国際交流推進協会に配置されている（1,282 万 4 千円予算)。地域共生コミュニケーターとは、地域住民が県行政情報を外国籍県民に伝えるなどのパイプ役となるボランティアである。また、コミュニケーション・アシスタントと呼ばれる登録通訳ボランティア制度がある。通訳料は一時間 1000 円、交通費実費支給、県の各種相談機関、学校などにおいて円滑に相談が受けられるようにするためのもので、県では「通訳派遣・法律相談事業」として 48 万 2 千円を予算化している[ix]。

外国籍住民児童の義務教育機会は公立小中学校と母国語学校（ブラジル人のみ）に分かれる。公立小中学校における支援策としては、長野市が拠点学校を設けて母国語の話せる補助指導員を加配する対応をとっているほか、県教育委員会による「こどもほっとサポート推進事業」（特別支援教育）が 2006 年から始まった。また、外国籍児童の最も多い上田市でプレスクール事業として「集中日本語教室」がモデル的に始められたところである。更には公立高校入試における「外国籍特別配慮」枠の設置があり、全国的にはまだ実施自治体が少ない対策の一つを実施している[x]。一方母国語学校への支援は、上述のサンタ・プロジェクトというスキームを通じて支援が実施されている以外、公的補助の道はないのが実情だ。わが国の法的基準に則った学校法人格の取得が早計ではあるが、現在のところ学校法人格を取得した母国語学校はない[xi]。

三つ目の問題は、価値観や意識の違い、家族関係等に起因した子どもの不就学である。現在までのところ、特別支援教育の枠で母語のわかる「ほっとサポーター」が小･中学校に加配され、生徒指導や学習補助、親とのコミュニケーション媒介役を期待されているということはわかるものの支援の実際は報告されていない。考えるべきは学校教育の施策では学校に通っている子どもに向けた支援だけが行われ、通えない子どもへの支援はなされないことだ。外国籍児童の不就学と日本籍児童の不登校問題への対応が同様ではないことは宮島が指摘するところでもある。すなわち、外国籍児童は「就学許可」された児童であり国に責任はないとする見解に則って、現場の対応も限定されたものになる可能性があるということである[xii]。不就学の子どもの支援はしたがって、国際課と国際交流推進協会、地域ボランティア、協力団体によるサンタ・プロジェクトにも積極的には登場しない。だが、施策は着実に進んでいると思われる。外国籍児童生徒等の就学支援施策として 2006 年には、①外国籍児童支援会議活動推進事業（350 万円）、②支援団体等への「多文化共生コンシェルジュ」の派遣（県職員が団体の悩み・課題の相談にのる）、③多文化共生フェスティバル開催事業（3 ヶ所 150 万円）が新たに実施された。

このように長野県の外国籍住民への支援策は 2001 年以降本格化しており、多文化化推進のための条件である①コミュニケーション支援、②生活支援、③多文化共生の地域づくりと、全面的に整備がなされつつある段階といえるだろう。

しかしながら残された問題は大きい。親の教育観や家庭環境に起因する不就学の問題、日本の学校になじめない不適応の問題に対応するには、単独の部署、学校、地域日本語教育支援の枠を超えた幅広い関係者による支援のスキームが構築される必要がある。長野県も外国籍住民･支援者・行政間のネットワーク形成のために、「多文化共生推進ネットワーク検討会」を 2006 年度に 2 回 7 ヶ所で開催した。次章ではこの会議に参加した際のフィールド・ノーツを基にネットワーク形成検討会の意義と課題を分析していくことにする。

３．多文化共生推進ネットワーク検討会の考察

2007 年 1 月 16 日(火)18:00～20:30、長野市会場にて開催された第２回多文化共生ネットワーク検討会の概要は以下のとおりである。

◎参加者：県機関（12 名）、国機関（１名）、市町村･学校（7 名）、支援団体（4 名）、
　地域共生コミュニケーター、コミュニケーション・アシスタント（5 名）　計 29 名
◎内容：多文化共生くらしのサポーターの活動紹介、提供資料の説明、日本語学習リソースセンター・教材の見学、意見交換会、分科会(教育問題、労働問題)、全体意見交換・まとめ
◎司会・進行：県国際課職員

筆者の立場は支援団体(高等教育機関)の一員であり、なんら会議の意見交換に主導的な見解を示す立場にはなかった。関心のある一県民の立場で自主的に参加していた[xiii]。

【多文化共生くらしのサポーターの在日体験】

20 年前 18 歳のときに日本にやってきた。中国から来たことを話すと日本人は残留孤児 2 世と思う傾向があった。日本語が話せないことで能力がないと見下される経験をすることが多くあり、その後一切中国語を使わない生活をしようと決意、ほぼ10年間を送った。精神的ストレスでうつ病にかかり、日本語が話せないことで自信を失い外出ができない時期もあった。

転機は長野市で開催されたマラソン大会で中国人選手の通訳をしたこと。10 年間中国語を話さなかったため、うまく中国語が話せず通訳ができなかった。そのときに中国人選手に言われた「あなたは中国で生まれたのに中国語を話さないのはおかしい」の一言で、中国人である自分のルーツに気づかされることになった。国籍、話す言葉に関係なく、自分は自分であること、18 歳の自分にはやりたかったことがあったはずだと。その後は通訳ボランティアを経てくらしサポーターとして、日本に来て言葉や文化の違いに悩む外国籍住民の相談に応じる仕事をつうじて、自分の経験を糧に、被相談者がどういうふうに生きたのかを共に探りながら、問題解決が図れるように手助けをする支援者として自己を成長させている。

【支援の例】

日本人の夫が死亡したあと離婚させられ実家を出された。遺産相続はさせないと親族に言われ家裁調停になったケースに二年間付き添った。それまで夫に依存した生活で日本語も片言しか話せない、子どもがいるのに母子でどう生きていくかも決められないような状態で、少しでも困るとすぐに携帯電話をかけてきて付き添い依頼をする人だった。依存から自立へ向けて支援をするべきであると考え、電話がかかってきても簡単に付き添うことをせず、どうしたらよいのかを本人に考えてもらう支援を続けた。二年間の家裁調停を経て、最後には働いて子どもを育てていく決心をした。

多文化くらしのサポーターとは先に確認したように、行政相談窓口にいて母国語で生活相談に応じる担当者である。この支援例からはソーシャルワーカー的な役割を担っているサポーターという像が浮かび上がってくる。単なる通訳、付き添いでは収まらないのということが透けて見える。外国籍住民の生活課題はそれほどに重く、言葉の問題以上に文化価値･常識の違いが大きく、難しい調整が必要な場面に通訳者が直面することも多いと推測できる。

上記の場合、支援者として相手と対等であろう、相手の意見を引き出した上で通訳者としてそして同じ立場に生きる人間として関わっていくという考え方を明確にもっていることがわかる。しかし､このようなソーシャルワーカー的役割を行政がサポーターに求めていたとは思われない。活動をとおして、あるいは自分の経験から得た教訓をもって自分の支援のあり方を築いてきたのだと考えるのが妥当である。

ここでは、多文化共生くらしのサポーターの活動の範囲は広く、個々人の裁量や支援者としての自覚と資質、意欲に負うところが大きいことを確認しておく。地域で外国籍住民と直接関わるコミュニケーターたちは少なからず、通訳者という立場と支援者という立場のギャップに悩む経験をしている。

次に分科会での地域共生コミュニケーターをしている女性の話である。

【通訳ボランティアの経験】

タイ人と結婚して 7 年間バンコクで暮らしたが､10 年前に日本に戻る。子どもが学校に行くようになると､外国籍の子どもが小学校一クラスに 3､4 人はいる状態であることに驚いた。PTA 活動にも外国籍の親が参加するようになっているのに､PTA のやり方は旧態依然とした強制参加でよいのか疑問に思った。タイや中国では女性が働くのは当たり前のため PTA 活動がなく､そもそも必要性がわからないという文化の違いを理解し､参加しない人を非難する風潮はなくしたほうが良いという趣旨の発言であった。

また､コミュニケーターはボランティア通訳者であるといわれるが､実際の通訳場面では双方の間の常識､認識のギャップを埋めてから本論に入らなければならず､そうした意味から相談員的な役割を果たすことが多い。さまざまな生活場面にある同調､強制参加の行事､習慣は外国籍住民の母親たちの悩みの種となっている。

この体験からも、通訳者は双方の間にある認識・価値観の違いという前提を埋め合わせ、架橋する役割をもち、どこまで問題調整に関与したらよいのか難しさを感じていることがわかる。自分の立場はあくまでも通訳者、情報提供者であろうと努めていると述べていた。しかし、上記の発言の限りでは外国籍住民たちのアドボケイトをしており、通訳者として得た外国籍住民たちの生きづらい思いを代弁し、施策や学校教育に改善を促したいという意思を表明しているように思われる。

ここで確認しておくべきことは、くらしサポーター、通訳者（この方に限って）に共通するのは、外国籍住民の視点で社会現象を見ていることである。問題はなじまない外国籍住民にあるという見方ではなく、認識の違いにあるということを伝えようとしているように思われる。しかし、くらしサポーターとは異なり、自身が日本人であることからより日本社会を批判する姿勢が鮮明に見受けられた。

【外国籍児童を指導する教員の発言】

長野市内の中学校で外国籍生徒を指導する教員は、苦手科目の補講を行い生徒が高校受験に合格できるよう目前の目的に向けて尽力している。市派遣の母語サポーターとのチームティーチングで不安な生徒の気持ちを安定させながら、受験に向かう気持ちをサポートすることを重視しているという。補講に時間をかけることについて、学内の理解や協力を得ることが難しいと感じることがある。

高卒といういわば日本においては当然の学歴が、外国籍生徒にとっては大きな壁となっている事実を示唆するものである。将来の見通しを与えるためにも高校入学は必須の条件であるが、そのサポートは十分とはいえないという現場からの発言である。長野県では外国籍特別配慮枠があることはすでに述べたが、具体的には国語を作文に代えること、試験問題にルビがふってある、試験時間の延長などの対応を帰国後 3 年から場合によっては 6 年以内の人に適応するというものである。しかしながら、この程度の配慮では依然ハードルが高いという意見も出されていた。実際には、日本語力をつける努力は地域日本語教室や学校での取り出し授業、補講に任されており、その学校ごとの教員の質と努力、地域に日本語教室があるかないか、などによって差が生じている。そして、日本語の勉強自体も結局は外国籍児童･生徒の意思にまかされており、強制力はないからである[xiv]。

【行政機関職員の発言】

今年から上田市で集中日本語教室が開校しているが、その成果には疑問を感じているという趣旨の発言。相談員として配属された母語を話す人が日本語教師とチームティーチングをするという方法では、幼児で獲得能力の高い時期の子どもたちもが教室で母語を話してしまい、日本語の上達が遅いようにみえる。結果小学校に上がっても 1、2 年生の授業についていけないという話を聞いた。一見厳しすぎるようだが、やはり日本語だけで学習をする環境のほうが日本語習得期間を短縮できるように思う。

言語教育としての日本語教育を重視した発言である。一面の真実を言いえているが他方、子どもたちの精神的安定や自信、どんな言語を話しても良いという自由な雰囲気、自己肯定感の獲得という観点からバイリンガル教育が有効であるという立場からは反論をかう発言であろう。外国

籍児童が直面する言語の壁は、学校教育を生き抜くための適応の課題だけではない。日本語が上達するにつれて、親とのコミュニケーションギャップが家庭で問題となることは論をまたない。幼児であれば一層、母国語を話せなくなるという問題が反面起こってくるということに配慮が欠けているともいえる。

学習支援が充実してくればくるほど、日本語習得が早い子どもが外国籍住民の中で浮いた存在として顕在化することも考えられるだろう。言語能力の違いが学力を規定し、社会階層の違いに繋がるようなことが起これば、同化作用としての日本語教育という矛盾は的を得た指摘になる。言語教育を子どもたちのより良い適応のために推進すべきと考える人の中に潜む無自覚な適応論といえよう。

【支援団体専門職員の経験】

一昨年 5 月頃リソースセンターによくやってくる日本語を話さない外国籍の若者 2 人を見つけて声をかけた。中国から親と共にやってきた若者で中学を卒業していた。何もすることがないのでぶらぶらとしている様子だった。市教委に中学に入れられないかと相談したところ、外国で義務教育を終えている人を中学に入れることはできないという回答だった[xv]。そのため、職員は日本語ボランティアをその若者のために組織して集中的に日本語を教えることにした。若者たちの日本語能力が向上したため、次に県教委に高校入試にチャレンジさせるので特別配慮で入学させてもらえるかを相談したが、高校入試は入試なので厳正に選ばれるとの回答だった。親と相談の末、親が二人とも働いていてとても子どもの将来を考えられる状況にはないため、働きながら通信制の高校にいくよりも普通高校が良いと判断、なんとか受験を突破した。現在は少人数の小規模高校に入学し元気にやっている。

支援団体の相談専門員であるこの職員は、いわばあらゆる手段を使ってこの若者たちの将来の選択肢を広げたのである。機動力があること、社会資源をうまく活用できたのは専門支援員ならではだが、支援のあり方として何も日本社会のことをわからない若者たちに十分な選択の余地を与え、説明をしていたのかはよくわからない。幼児や小学生児童だけではなく、外国籍住民の子どもたちの教育問題は中等教育、高等教育へのアクセスの困難もあることがわかる。こうした場合、学習言語と日常会話のギャップに悩むことになる。

公立中学で高校入試に備える教師の支援と比較すると、迷いのない短期間での高校合格物語のようにもみえる。専門員が日本語ボランティアを組織したのとは対照的に、学校教育では教師一人に支援の責任がかかっているように思われる。支援資源を多様化し広げること、学校教育と社会教育の連携の課題が見える。

４．まとめにかえて　―検討会の意義と課題―

長野県の多文化共生の地域づくりは、行政、教育関係者、支援者、財界・地域団体の協力関係を築いていこうという段階にある。多様な支援者がそれぞれの立場で実践してきたことを共有しようとするのが､多文化共生ネットワーク検討会の目的である｡そうした意味では多様な実践者、関係者が一同に介して、情報を共有したこと、意見交換をしたことは大きな一歩である。また、会の進行全般をつうじて支援者、ボランティア通訳者が積極的に発言することを快く受け止める雰囲気があった。共生を進めることを目指す検討会としてこのことは重要な点である。対等な関係性が行政とさまざまな関係者との協働に求められるものの、容易には成り立たない対等性だからこそ、このような検討会において異なる他者の視点を考慮し、聞きあおうとすることは自らの態度として重要なことである。

検討会に参加して見えてきた疑問は、以下の点である。

(1) 当事者の意見を代弁する人はサポーターと通訳者といういわば支援の最前線にいるボランティアであり、行政支援者からはそうした発言は少なかった。
(2) 学校教育現場での日本語教育の専門性は充分であろうか。
(3) 幼児期からの言語教育はどうあるべきなのか。母国語と日本語の両方をバランスよく学ぶ方法はあるのか。
(4) 多様な支援者がお互いの活動から課題と思われることを率直に述べ合っていたが、課題についての深まった意見交換、自分の支援を対象化するような意見は見られなかった。

これらの視点は今後検討会で深められていくべき論点を言い換えているものである。このうち筆者は（4）を重視している。すなわち、サポートの中身や言語教育のあり方に両方の文化的価値をどう反映させ、外国籍住民の自己決定を尊重する支援ができるのか、ということが検討課題である。支援者が苦慮するのはどのように支援の目的を設定して、そのために何が「必要な配慮」で何がやめるべき「特別扱い」なのかを判断することにあるのではないだろうか。判断のモノサシがホスト社会の常識に触れる時、マイノリティの優遇とみなされた「必要な配慮」は「特別扱い」として差別を生み出す装置になっていく可能性もある。日本語教育に即していえば、母語の話せる補助指導員をつけるべきかどうかは、支援の大きな分かれ目である。母語が自由に話せる中で日本語を学ぶことで習得が遅れることの懸念を示す人にとって「必要な配慮」とは、むしろ母語使用を許可する「特別扱い」をやめることにある。学校教育の中で「必要な配慮」として実施される取り出し授業や補講で日本語教育を受けることで、他の生徒とは違う子という烙印を押され、日本語力が能力を測るものさしとなり、結局学歴を規定すると思わされた生徒は母国語を

忌諱することにもなりかねない。このように「必要な配慮」とは容易に「特別扱い」に変質していく。

このような支援に内在する矛盾をどのように対象化していくのかを考えていくことは重要なことではないだろうか。例えば、食文化の違いを理由とする「必要な配慮」によって異なる食事を持参した外国籍児童を見て、日本籍児童が自分の嫌いな食材が入った給食を食べなければいけない時に、とっさに「自分も食文化が違う」と主張したら、どのようにこの違いを説明できるのだろうか。現場にいる児童は国籍や文化の違いによる「必要な配慮」を直感的に「特別扱い」の文脈に置き換えたのである。ある一定の常識やルールによって貫徹されない集団をどうまとめ学級運営をしていくのか、多文化共生という概念はそれを唱えるだけでは実践の原理を示してはくれない。社会の中にある主流派の文化や価値規範がどのように伝達されていくか、学校教育現場の日常を分析する研究は、同化圧力という権力論だけでは説明できない多様な屈折した適応の過程があることを発見している[xvi]。

野元がいうように、言語習得の教育課程という「隠された過程」にある同化作用を批判的に認識するとはどういうことだろうか。この過程の中にある矛盾をいかに自覚し、どのように変えうるのかは誰にとっても未知の課題である。支援を相対化し批判的に検討する学習が必要となるのはそのためである。

対等なマジョリティとマイノリティの関係性が成り立つのか、そもそもそれはユートピアにすぎないと権力論を持ち出すのか、正義的分配論に組するのか、新たな越境の論理を持ち出すのか、地域実践参加者の議論がどのように深まっていくのかを待つしかない。いずれにしても多文化共生社会実現のために働く人たちの社会参加の意味、共有ビジョンを問う作業はこれからのことである。

本論は長野県の外国籍県民の支援策がどのように深まりと広まりをもってきたのかを整理し、県民運動として多文化共生の地域社会づくりに向かおうとする方向性を確認してきた。そのためネットワーク構築は喫緊の課題であるし、参加する人たちの具体的な連携のあり方が問われるべき段階になってきたといえる。検討会は今年から始められた広範な参加者によるいわば情報共有会という段階にある[xvii]。しかし、検討会に参加してみて異なる視点で問題を見ていくことで広がる世界があることも確かであった。更なる展開が主催者に見えたのかどうか、今後は参加者への聞き取り調査を行いながら検討会のあり方について考えていきたい。

[i*] 清泉女学院短期大学(長野市)　ruiko@seisen-jc.ac.jp

[i] 長野県総務部国際課調べ 2005 年 12 月末の統計を参照、この論文は先立って実施した清泉短大文化セミナー(武田ゼミ学生、島田夢乃、竹内愛、千葉麻美)との母国語学校調査、県庁調査の成果に依拠している。

[ii] 西田ひろ子編（2003)『異文化間コミュニケーション摩擦』創元社　pp14-47　ブラジル文化と日系ブラジル人、企業行動の特徴などの実態調査を参照した。

[iii] 田村太郎（2000）『多民族共生社会ニッポンとボランティア活動』明石書店

[iv] 志水宏吉・清水睦美編著（2006）『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　近年の新学力観に基づく学習支援の考え方が現場に混乱を与えており、個人の興味本位中心でことたれりとする危険性の指摘がある。

[v] 野元弘幸（2006）「外国人の子どもたちの排除の構造と対抗的教育実践の原理―日系ブラジル人の子どもたちとブラジル人学校を中心に―」『日本の社会教育第 50 集　社会的排除と社会教育』日本社会教育学会編 pp104-116

[vi] 平高史也（2005）「総合政策学としての言語政策」『総合政策学ワーキングペーパーシリーズ NO.83』慶応義塾大学政策・メディア研究科 p 11 参照，文化庁「地域の日本語学習支援の方法―施策の展開―」ホームページによる,長野県の日本語教室の施策がどのように展開したかの事例発表を参照。

[vii] 長野県総務部国際課　「多国籍県民等支援推進事業」資料（2006 年 7 月 5 日訪問調査にて入手）。

[viii]長野県国際交流推進協会ホームページ参照(2007 年 2 月現在)。

[ix] 長野県総務部国際課ホームページ参照ほか、前掲国際課事業体系資料を参照した。

[x] 長野県教育委員会ホームページ参照ほか、第 2 回多文化共生ネットワーク検討会配布資料参照。信濃毎日新聞 2006 年 10 月 16 日「集中日本語教室　教育のブランク解消を」参照。

[xi] 母国語学校は 2000 年以降にブラジル人自身によって設立されたものがほとんどである。定住化に伴う教育課題の顕在化を受け、県政改革の流れのなかで行政支援が本格化して増加してきたものと推測される。

[xii] 佐久間孝正（2005）「11 章　多文化に開かれた教育に向けて」宮島喬・太田晴雄編著『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　pp217-238　「恩恵から権利へ」や「学校ソーシャルワーカーの配置」が提起されている。

[xiii] この参与観察にもとづく分析は筆者の見解に基づくものである。

[xiv] 公立小中学校における国際教室の実態調査は実施されていないが、筆者の調査と検討会参加の限りにおいて、非常勤講師に教室運営が任されている実態もあるなど、学校により対応が異なっていると推測される。また、現場の教師たちは必ずしも日本語教育の経験があるわけではなく、少人数ではあるが学齢も日本語レベルも異なる外国籍児童の指導に困難を感じているとの発言もなされていた。

[xv] 別の自治体の事例では、中学卒の外国籍生徒を日本語学習目的で受け入れることもあるようで、学校長裁量、教育委員会の考え方により対応は異なっている。

[xvi] 中等教育の途中で来日した生徒にとって、日常言語と学習言語を同時に習得していくのは時間との戦いである。目前の受験に特化して学習言語に力を入れるか、特別受験の面接用に日常会話に力を入れるか、選択をせまられると当事者は言う。言語的な不利ゆえに理数系や IT など専門特化した領域を専攻するのも適応の形であろう。

[xvii] 一部では日本語教育に携わる人たちの教育方法研修会が組織され、実施されている。