



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	外国人多住地域の教育と国際交流活動：第1部 公立学校における外国人児童・生徒の教育と学校生活：第4章 教師からみた外国籍児童・生徒をめぐる教育問題
Author(s)	古久保, さくら
Citation	『調査と社会理論』・研究報告書, 19, 51-68
Issue Date	2002-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/22642
Type	departmental bulletin paper
File Information	19_P51-68.pdf



第4章 教師からみた外国籍児童・生徒をめぐる教育問題

はじめに

外国籍の定住化に伴う学校教育の課題について考えるため、大泉町においてもっとも外国籍児童・生徒比率の高い小中学校の教員10人と日本語指導助手（ブラジル生活経験者）2人の聞き取り調査を行った。聞き取り調査時間は、短い人で20分、長い人で1時間弱となっており、必ずしも十分とはいえない。しかしながら、教師たちのインタビューからは、教師たちの複雑な思いや悩みの所在があきらかになり、大泉町が取り組むべき教育の課題もまた明確になった。

以下では、プライバシーに配慮し、教師の発言をテーマごとに紹介しながら、現在の大泉町の小中学校がかかえる問題を考察したい。

なお、ほとんどのインタビューにおいては録音を許可していただいたので、テープおこしたそのままの文章を引用している。ごく一部のインタビューでは録音できなかったのでメモに頼りながら、発言の要旨をまとめている。メモをたよりに引用している発言については引用部分の後に(メモ)と記している。また、引用のあとにマルガッコの番号を付してあるが、便宜的につけた被調査者番号である。①から⑥が、小学校の教師・日本語指導助手であり、⑦から⑫が、中学校の教師・日本語指導助手である。

第1節 教師の授業実践とその困難

大泉町においては、平成10年度現在すべての小中学校に日本語学級が設置され、日本語指導助手各1名、外国人子女教育加配教員各1～2名が固定した形で配置されている。調査校であるB小では、平成10年度5月1日現在、在籍外国人児童数126人中、日本語学級へ通っているのは51人であり、5年生に限って言えば26人中9人の生徒が日本語学級に通っている。B小での指導形態は、週4～5時間で10の習熟別部ループを編成して行っており、中学年程度の日本語を保障することを目標としている。また、F中においては、5つの習熟別グループを編成し、週1～2時間の日本語学級が展開されている。基本的に、技能科目は原級で受けることになっており、また、日本語学級で提供するプログラム以上に日本語が上達した高校進学を希望している生徒に対しては、なおいっそうの日本語保障教育機会として日本語学級に受け入れている。

また、B小学校では、児童会の取り組みとして児童集会において、外国籍の子供たちがサンバの踊りを披露して日本人の児童も一緒に踊るような機会をもつなどの取り組みもしている。

上記のような取り組みは、外国人児童生徒の教育保障と異文化理解にとって非常に重要な取り組みであろう。しかしながら、特別授業としての日本語教育は、外国籍児童生徒の学校生活におけるほんの一部分にすぎない。彼らはより多くの時間を日本人の子どもたちと同じ教室で過ごしているのである。そこで、次に普通授業時における子供たちの様子を見てみよう。

普通授業のなかでは国語・社会の教科が外国人児童生徒の学業生活のなかで最大のネックとなっていることは間違いがない。

まず小学5年生の外国人児童の状況について教師自身の声をみてみよう。

「国語・社会・・・まったく外国籍の子達って・・・外国籍って言っても何年かいる子はいいんですけども、今年入ってきた子達に関しては、まったくことばが分からない状態の、クラスに1・2人いるんですけども。国語と社会に関して、まあ、地図を見て、世界地図、作業帳とか、まったくというのも語弊があるんですけど。ちょっと色塗るとか、その程度のことしかできてないですね。」「苦しいところでは、社会のときに文字の練習をさせたり。」⑩

「授業中もほとんど分からない子は参加してることに意義があるだけだから遊んでるだけですよ。 (中略) 外国人の子4人くらいはじに固まって、練りケンかなんかで遊んでいるだけで、先生は淡々と授業をしている。そういうところあります。」「課題は出してたみたいです。授業がわからないから簡単な課題を出して、こっちでは授業進めなくちゃならないですから。でも(外国籍の子供たちは課題を)やってないですよ。」「⑨

「やっぱりクラスにいてもことばが通じないから、授業についていけないんですよ。やっぱり。なんで、T、T(ティームティーチング)とか二人で教える場合には、今算数がT、Tなんですけど、そういう場合には一人の先生が説明しているときに。(中略) 通訳できないんで、絵を書いて教えたりとか、具体的なものを与えないとやっぱりことばでは通じないから。でもやっぱり一人で授業をしているときには日本の子中心、中心ていうんじゃないですけど、やっぱりブラジル語が話せない分、細かい配慮ができていないかなあって思うんですけど。」「⑩

日本語が分からない外国籍の子供たちについては、「お客様」状態になってしまう現実があきらかになっている。このような状態について、教師たちはもちろん、ただ手をこまねいているわけでもなければ、方策を考える必要がないと思っているわけでもない。上の引用において示されるように、個別に別課題を与えたり、ティームティーチングという形で複数の教師が一つの授業に携わる場合には、なるべく外国籍児童への配慮をするように工夫しようともしている。しかし、そのような配慮をつねにし続けることはできていないという現状もまた指摘されているのである。

「授業中、授業が分からないとあそんでしまう子が多いんですよ。だから、そのたびに『日本語学級の勉強をやって』とかって声をかけるんですけど、ちょっと目を離れたすきに好きな遊びを始めていて。」「(日本人の子が)『先生、こいつ何もやってない』とか『遊んでる一』とか言うんですけど。」「⑪

「毎回毎回個別指導できるわけじゃないから、そういうときに外国の子に『先生、この意味がわからない』っていわれていても、私がおの場で通訳ができないから、『ちょっと待ってて』って後回しにすることが多くなったりして、外国の子に対してもかわいそうだなって。いっしょにやっていることは。」「⑫

また、外国籍児童への配慮を常にし続けることが、他の子供への配慮を欠くことになるのではないかという教師自身の危惧も聞かれた。

「やっぱり個人指導が多くなっちゃう。そういう外国の子に対しての個別指導が多くなっちゃう分、時間が、なんだろうな、一人の子に対しての時間がとられすぎてしまう、外国の子に対して。だから、そういうところに時間を使っちゃう分、他の指導が少なくなってしまうとかしますよね。」「⑬

外国籍児童ということばのハンディを抱えた子供を同一学級内に抱えたときに、教室においてはその子に対しても平等に接するべきだという原則を維持することが極めて難しくなるのである。その状況の中で、外国籍児童への教育の不十分さと、外国籍の子供たちがいるがゆえの日本人児童への教育への影響と、ともに配慮が必要とされ、そのバランスをいかにとるのか、教師たちの悩みは深い。

一方、一般的には外国籍の子供たちが学業的に難しい状態にある中でも、小学校においては問題がない

子の存在も指摘されていた。

「（クラスにいる5人の外国籍の子供のうち、今年来日した一人を除いては）残りの5名に関しては、ほとんど支障なくおかげさまで日本のこと同じように話ができますし、かえって学力的に日本の子よりも高いという子達がそろってます。集まってるんですよ。ですので、ほとんど普通のこと同じようにテストの点数、合計平均などしながら成績をつけられます。」⑩

このように語る教師は、「おかげさまで」ということばを何度も使い、この状況がまれであることを十分認識していた。そしてまた、上記のような子供たちは、小さい頃に来日し、日本語能力が高い子供たちであることも指摘されていた。そのような「問題のない」子供たちと同じクラスにいても、来日して一年目の一人に関しては、授業についていけない状況であることに変わりはないのである。

次に中学校の実情をみてみれば、中学校においては、外国籍生徒の中で学業的に問題がない子はいない、という一層厳しい評価が教師たちによってなされている。教師各人による配慮としては、国語や社会の時間には日本語学級のプリントをさせるなど、同一教室内において別プログラムの提供も行っているが、生徒たちはプリントをやらずに遊んでしまうので、日本人生徒から「遊んでるー」という批判がある。中学生になると、日本語での検定による学力については、日本人生徒との格差は歴然としてしまっており、教師たちはこの格差をいかにしてうめることができるのか、絶望的になっているようであった。どのように配慮すればこの格差を克服できるのか、教師個人が対処できることはあまりにも少ないのが現状である。

「国語だと、中学だともうほとんど無理って言っていくくらいなんです。かけ離れてるっていうか。もう漢字がダメで。たとえば、中学2年の教科書なんて何十頁もあるような小説がポーンと載ってるようなので、見ただけでもう。ちょっと国語の授業にはついていけない生徒がほとんどっていう感じなんで、はっきり言ってあんまり。そういう時には『漢字書きなさい』とか言うだけで、あんまり他の生徒と同じようなことで配慮してるっていうのが正直あんまりないですね。」「（日本人と同じテストについて）中にはできる子ももちろんいて、その子にはさせますけども、まあ10点取れるかどうかっていう」④

「やっぱりことばがよく分からないっていうことがありますから、だから授業についていけないと。内容がよく理解できないっていうのはありますよ。（英語は）内容的には分かるんですけども、テストなんかやると、テストの中身じゃなくて質問の意味がわからないとかね。そういうので解けないっていうようなこともありますね。」⑤

「言葉が分からない子は授業は座っているだけで受けていませんから。別のことをしていますから。結局、なにを言ってるかも分からないし、教科書に何を書いてあるかも分からないわけですから、そうせざるをえないのかなと。その子がいるがために遅れるとか、進度がどうこうっていうことはないです。」③

上の引用からも分かるように、日本語能力に基づいて生じる学力格差はきわめて大きく、その克服に対して、現実的には教師の側ができる配慮の選択肢はあまりにも少ない。それゆえに、外国籍のために授業が遅れることはないわけである。

大泉町の現状での普通授業における外国籍児童生徒に対する扱いは、教室内での平等という原則がむしろ、結果の不平等＝外国籍児童生徒の教育環境の不利を招くという状態になっているように思われる。外国籍児童生徒に対する特別な配慮が、日本人児童生徒の「ズルイ」という批判を生むかもしれず、各個人

に平等に接したいと考える教師が、特別な配慮を必要とする外国籍児童生徒に対し、配慮を続けることができなくなるという構図なのである。

第2節 外国籍児童の日本語能力

外国籍児童生徒にとっても日本語の必要性についての認識は多くの教師が共有しており、日本の学校での教育を受ける以上、成績を規定するものは何よりも日本語能力であると考えている教師は多い。

「(外国籍児童の成績を左右するものとして)ことばを習得してるか、していないかによって。(中略)合同とか言っても、『合同ってなあに?』って、分かんないじゃないですか、やっぱり。『掛け算だよ』って言っても、『掛け算の意味がわからない』『なんだろう』ってハテナにされちゃうから難しいですよね。」⑩

「(外国籍の成績のよしあしを左右するものについて)やっぱりやる気。日本で勉強をするんだとすれば、やっぱり日本語を理解できるようにならないと。」⑥

「(外国籍に子の成績を左右するものとして)日本では日本語。日本語ができるかできないかで大きく左右されると思うんですけど」⑨

「(日本語習得については)あとはゲーム的に覚えていく感じがするので、活動量の多い子はことばが通じなくても遊べるじゃないですか。ドッチボールをやったりとか。ああいう中でいろんな単語を覚えていくので、やる気って言うか素質っていうか性質っていうか。明るい子は早く覚えますよね。頭がよくても本を読んだりとかが好きなのはいつまでたってもとけこまないところがあるので」⑨

それではどの程度の日本語能力が必要なのであろうか。中学校における普通授業では完全な「お客様」と認識されることが多い外国籍生徒であるが、彼らの日本語能力は、日本語学級的に測るならば、現在提供されている日本語のクラスでも最上位のクラスのレベルと認定されているのである。中学2年生では日本語学級に通級している9/10が最上級クラスに在籍している。しかしながら、その高い日本語能力をもってしても、国語や社会の授業にはついていけない。ここには二つの理由が存在している。

一つは、外国人児童生徒の増加により日本語教育機会が実質的に減少してしまっているという問題である。実際、より外国籍児童生徒と直接的に接触する機会の多い、日本語学級教師や日本語指導助手らは、外国籍児童生徒の急増に伴って、次から次から日本語ができない子どもたちが日本語学級に通級してくるので、まだ不十分な日本語教育しか与えられていない子どもたちを「ところてん」式に修了と見なし、通常学級に戻している現状を問題として指摘している。

より具体的にいえば、F中では、1年生と3年生との間で外国籍の日本語能力には大きな差があることが指摘されていた。すなわち、3年生の多くは、入学した当時から、日本語学級へ通わなくとも原学級で授業に参加していったが、2年生が入学してきた時点では、日本語学級の必要がなかった生徒は1名に過ぎなかった。とはいえ、2年生は日本語学級での補習が必要な子供であっても5段階の習熟度別クラスの最も難しいクラスに在籍しているのである。それが、1年生になると、DやEといった初歩的なクラスに在籍する子供がほとんどなのであり、ここ数年において、日本語能力を身につけないまま中学校へ入学してくる生徒の増加が指摘されていた。

このような学年による日本語能力の差ができる一番大きな要因について、日本語担当教員は次のように

述べている。

「一番大きな要因は、1年生の増加かなと思うんですよ。たとえば、5人くらい1つの学年にいたら、3クラスでも多くても2人。それだったら担任の先生も完全に面倒みられるんですよ。今の1年生の学年、1クラスに4人とか。となると、小学校のときから人数が多くて手が回らなくて、というのが続いちゃうのかなあなんて思うんですけど」②

外国籍生徒の増加により、一人一人への教師の特別な配慮が行き届かなくなってしまう、永年の配慮の欠如の結果として、学年による日本語能力格差が生じているとの指摘である。

しかしながら、そのみならず、児童生徒たちの来日時期の問題もあるように思われる。より小さい頃に来日し、より難しい勉強がはじまる前に日本語を習得できた子供たちと、あるいは、学業的な難易度が上がる時期に、日本語を一から習得せざるを得ない子供たちとの間には、日本の学校での学業達成レベルに歴然とした格差が生じているのである。

原因がどちらにせよ、日本語能力の不十分な生徒が増加しているという現状においては、日本語補習教育の量的拡大は焦眉の課題である。

しかしながら、外国籍児童・生徒たちが国語や社会の授業についていけない現状を招いている理由はもう一つある。

すなわち、日常会話レベルと授業レベルの格差が存在しているという問題である。筆者は、調査対象中学校において最上位のクラスに在籍するある少女と日本語教師との会話を聞く機会があったが、彼女には日常的な注意事項を確認する能力は十分にあった。しかしながら、その能力をしても、多くの教師が指摘するように、授業についていくことが困難だとすれば、今後はこの日常会話レベルと授業レベルの間にある格差を克服できるような日本語教育が新たに必要になってくると思われる。より具体的にいえば、入り込み授業のような形で、普通授業内部での日本語の補助が必要となるであろう。日本語教育の質的拡大が必要とされているのである。

第3節 外国人児童生徒の日本の学校文化への適応をめぐる教師の評価

第1項 交流の欠如：外国籍児童生徒の増加の影響

今回インタビューした教師からは、全体的には外国籍児童生徒は日本人児童生徒とあまり交流していないという評価がなされている。

ただこの点については、中学校教師の評価と小学校教師の評価には、少し温度差があるようである。まず小学校での評価を見てみよう。

「その子によって個人差があると思うんですけど、自分から日本人に近寄る子とあまり得意でない子の違いかな。」「帰りがけの挨拶を日本人の事ブラジルの子がポルトガルで挨拶したり。」「休み時間は日本人といっしょに過ごしている子もいれば、外国籍同士で過ごしている子もいます。遊びが特に変わったものをしてるとかはないです」⑩

「けっこう『ポルトガル語ではなんて言う？』なんて言うのもありますし、教えあってるんじゃないですかね。あと、『こういうときブラジルではこうやるんだよ』なんて、どんな場面だったかちょっと忘れちゃったんですけど言ったこともありましたね。」⑨

以上のように、小学校の教師からは、個々人によるけれども、日本人の子供たちの社会に適応している子供の存在や、日本人児童と外国籍児童の交流のありようが指摘されているのである。

一方、中学校の教師からは、このような交流についての指摘も聞かれなかったし、外国籍生徒の日本の学校文化への適応に関して、積極的評価はほとんどなかった。逆に、外国籍生徒の学校文化への不適応としてしばしば挙げられたのは、運動会や遠足などの団体行動をめぐる行動であった。

「たとえば運動会なんていうのは向こうにはないですよ。すごい嫌がるんですよ。運動会だとかマラソン大会だとか、集団で何かみんなでやっというのに対して拒否反応を示すから。運動会の練習になると頭が痛いのが痛いって休んじゃった。合唱コンクールでみんなで優勝目指してがんばってるっていうのに、どっか行っちゃうとか。そういう感じで外国人に対して批判が出ちゃってる。」④

「この間も運動会に備えて校庭の石ひろいだとか除草作業だとか全校でやったんですけども、ほとんどやらないですね。隅のほうに固まって座ってしゃべってる。注意しても、そういうときになると日本語の分からないようなフリをして。」⑤

「現地集合・現地解散っていうんで(体験学習を)やったんですけども。そのときに欠席が8人いて、そのうち6人が外国籍。その中に無断で何の連絡もしないで欠席するとか。」⑤

外国籍生徒の学年行事に対する無理解・非協力について、教師の評価は厳しい。ちなみに、小学校についても、学校生活において外国籍児童の持つ共通の不適応の例として規律が守れないという点は指摘されていた。

「やっぱり向こうの子っていうのは時間きっちりとか何日までにこれやるっていう、基礎的なものができてないと思うんですよ。児童会なんか何日の何時にここに集まるとか何日までにこのポスターを仕上げるとか、色々ありますよね。保健委員会なんか見ても、そういうことにすごくルーズですね。」⑨

ところで、学校生活への不適応の原因として、外国籍児童生徒の数の多さに着目した見解が多かったのは注目に値するだろう。外国籍生徒の増加が、日本人生徒との交流への意欲を低下させているという指摘は複数の教師から聞かれた。

「合わせなくても仲間がいる。分からなかったら仲間に聞けばいいっていうのがあるから、あまり合わせてがんばってやっという気持ちなくなっている。」⑥

「1年生がわりと多いんですよ。ブラジル人の生徒が多いんです。各クラスに3～4人ぐらい。(中略)やっぱり小学校からいる子は日本語がしゃべれるんですけど、1年生になってからきてる生徒も何人かいるんですよ。勉強嫌いな子が多いかなって。やっぱり集団でいると日本語をしゃべらなくてもすんじやうところがありますよね。溶け込めない状態っていうか、日本人と外国人は別っていう感じになっているところも。友達関係がブラジル人だけで固まっちゃっている感じです。」⑥

「自分の学校には来るんですけど、(外国人生徒同士)まとまって。(中略)なるべくね、楽な方、楽な方で固まっちゃって、自分から殻を破ってでもというような子が少なくなっちゃってるんですよ」②

「この学校（外国籍の子が）多いから、逆に外国籍同士でくつきやすいのかなって。ほんとにもっと少ない、何人かしか外国籍がない学校はもっと日本人との交流が多いかなと思うんですけど。」⑩

外国籍児童生徒の増加が、外国籍児童との交際だけでも学校生活をするを可能にしており、その安易さがゆえに、交流はすまないというのである。それゆえ、外国籍生徒と一緒に学ぶことについてのメリットについての評価も低くなっている。

「人数的に少ない場合ですね、そういうときはそれなりに日本人の子も意識するだろうし、お互いによく意味でいえば文化の違いだとか習慣の違いみたいなものを学びとったりできるかなと思いますけども。人数がある程度多くなってきちゃくと、余り子供たちの中に差が出てこないんですよ。意識しないっていうか。だいたい小学校の3年生とかね、その辺のときから一緒に生活してるわけだから、ほとんど外国籍の子という意識はなくなっているんじゃないかと思いますよ。」⑤

ただ、この発言で分かるように、実質的な交流、つまり挨拶したり一緒に何かをしたりといった関係性は存在しているとも言える。すでに日本人生徒の方は「意識しない」で、外国籍生徒とともに生活しているのが現状なのである。それにもかかわらず、その経験が何かしらの形となって成果になっていないこと、あるいは外国籍生徒たちの日本の学校文化に対する顕著な適応はみられないことを教師たちは指摘しているのである。

もちろん、中には日本人生徒にすっかり打ち解けている生徒が存在することもまた指摘されている。ある教師は以下のように述べる。

「（日本人の子とブラジル人の子と）お互いに考え方が変わってきてるっていうのは何かあまり感じられないんですけど。ほんとに今の子って自分の道を行くっていうか、あんまり人のことにかんしては無関心っていえば無関心なんでしょうけど、そういう子の方が多いですよ。時代の影響っていう気はしますが、私は。だから、お互いに交流を深めてとかいってないですね。3年生の子なんかはもう日本語がよくしゃべれて、ブラジルの子同士で集まるっていうのじゃなくて、友達同士が日本人でもっていう感じで生活してますけど」⑥

「中には日本人の友達しかなくて自分は外国人だっていうことをほとんど忘れてるっていうか、あんまりそういうのは言って欲しくないみたいな子ももちろんいます」「日本人の中になじんでどんどん入って行く子は行動が日本的になってくるというのはありますよね。部活なんかも一生懸命やって。どんどん。」④

このような発言から明らかになるのは、外国籍のこどもたちが日本人のなかにすっかり溶け込むことを交流の成果だと考える教師の思考なのではないだろうか。

一方で、子供同士の間にはあつい関心をもたなくとも平常レベルでの関係性は存在しているものの、他文化を背景とする者たちが刺激しあうことにより新しい文化を許容・創出するといった「交流」はみうけられない。それゆえ、「お互いの交流を深めて」という評価はできない。しかしながら、一部には望ましい「交流」の成果も存在しているというのである。

このような教師の語りは、調査者自身の「交流」イメージの貧困を前提として登場したものである可能

性はある。しかしながら、このような発言を改めて考えたとき、「交流」とは一方の文化への適応のみを意味するものではないのではないかと再考の必要性も感じる。他文化を背景に持つもの同士がともに生活空間を共有することそのこと自体をいかに評価しうるのかについて、あらためて考えることも重要ではないだろうか。

第2項 多文化への理解と制約

文化的差異への対応として、ピアス、給食、学校での掃除の習慣について聞いたところ、「日本の学校ですからね」という言葉に代表されるように、学校空間においては日本の学校文化に同化して欲しいとする考え方が教師間には根強いことが明らかになった。

たとえば、給食に関して次の発言をみてみよう。

「学校のシステムにのって給食を食べて欲しいなっていう気はありますけど。そういうところから日本になれて欲しいっていうのもありますね。」「大泉事態がブラジルのお店が結構いっぱいありますから、朝と夜はそういう向こうの食事はできるわけですよ。食材もずいぶん売ってますね。」⑥

この発言において教師は「そういうところから日本になれて欲しい」「朝と夜はそういう向こうの食事はできるわけですよ」のように、プライベート領域においては異文化を尊重する姿勢をみせているのである。このような姿勢、すなわち他文化の存在を認めようとする姿勢は、多くの教師に共有されているといえる。

ピアスに関してもブラジルにおいては一般的な事柄との認識をもっている教師がほとんどである。

「本来、国際理解を教えるんだったら、多分学校だからはずせっていうことはいわないんだろうなあとと思うんですけど、そうすると日本の子が収拾がつかなくなるっていうのは分かりますし。今現在、学校にいる間ははずして、家に帰ったらしてもいいよっていう風に言うと、ほとんどの子がはずしているんですね。」②

「文化だから仕方ないと思う反面、他の子が『あの子だけつけてずるい』とかって言うんで、私はつけていたら『それは学校ではしないで、お家でしなさい』っていう風には指導しています」⑧

むしろ、ピアスの習慣という異文化を尊重するのは価値として共有されているともいえる。しかしながら、メインカルチャーの領域としての学校内においては、今までのやり方に同化するべきだといえる。

ただし、その学校という領域については小学校と中学校は異なるというのを前提に理解している発言も見受けられた。

「(ピアスについて)私は別にかまわないと思うですよ。ただ、日本はこういうところですから、中学校になるといきなり『とれ』って言われて、『髪の毛縛れ』って言われて、『制服着ろ』って言われて、そういうギャップが向こうの子が理解できるかどうかっていうのはすごくかわいそうっていうか。規則を守るっていうこと事態、『何で?』って思うと思うですよ。なので、小学校高学年ぐらいから洗脳していかなければいけないかなっていうのはあるので。低学年の子にはあまり言いませんけれども、高学年の子には『中学になったらとるんだよ』なんて言うと、『分かってるよ』っていう子もいるし、『何で?』っていう子もいるし。さまざまなんですけれど。」「きまりがありますから。中学校に入る準備段

階としては5～6年ぐらいからとったほうがいいかな。」⑨

バイアスが問題になるのは、中学校における生活指導方針との兼ね合いなのである。それゆえ、中学校では認められないという原則を厳守しようとする教師の側は、バイアスを学校内ではずすことを表面的にしか理解していない外国籍生徒に対して、毎日のように学校で指導をせざる得ないことになる。

「はずしなさいという指導はするんですが、結局は毎日になるわけですよ。言う、その場でははずすんですけども。で、結局ははずしたりはずさなかったり。で、人の顔みるとはずしたり。そういう状況になってきますから。バイアスつけることについては向こうでは当たり前なんでしょうから、それはそれとして。ただ、日本の学校の中のことですから、それはまずいなということ。」⑩

この状態は、あきらかに教師の側に過重な負担を強いているといえる。学校では着用禁止という原則についての十分な理解が共有されていない状態で、毎日注意するということは、指導する側にとっても指導される側にとってもかなりのストレスになっていると思われる。実際、プライベート領域（家庭）とパブリック領域（学校）を二分割して、領域によって他者の文化を認めるときも認めないときもあるという態度は、おそらく異文化に生きてきたものにとっては、欺瞞的に見えても仕方がないのではなからうか。

プライベート領域（家庭）とパブリック領域（学校）を二分割して思考し、かつ、家庭でのブラジル文化を尊重しつつも学校では日本文化を遵守することを期待する姿勢は、結局のところ、外国籍児童生徒の学校内における集団行動への不適応に対する厳しい評価に結びついている。先にみたように、教師たちの外国籍生徒のマラソン大会や運動会への参加態度についての批判はきわめて厳しい。

しかしながら、運動会が日曜日であり、外国籍の多くが宗教的に日曜日には学校行事がない文化になじんできていることを考えると、学校というパブリック領域だけの日本文化への同化期待のもつ問題点が明らかになるであろう。パブリックとプライベートという二分化された領域は、対等なものとして存在しているのではなく、パブリックは常に優位を保っているものであり、そのことに対して日本人教師の側は無頓着なのである。

だがしかし、教師のこのような対応は、日本文化への同化の押しつけとしてのみ考えるべきものではあるまい。教師の多くが心配しているのは、中学校における生活指導との整合性なのであり、外国籍生徒の日本の学校文化への不適応によって、日本人生徒から批判が起り、外国籍生徒と日本人生徒の間に摩擦が起ること、あるいは、学級統制がきかなることのようである。

「例えば、廊下を走ってるのを注意しますよね。外国の子って注意しても聞かなかったふりしていくことができるんですよ。分からないからって。でも、日本の子は注意すると立ち止まって。そういうところがありますよね。『何で外国の子は走っていいわけ？』って。子供はそういうところですよ。あの子はよくて私はダメだっていうところがあるんですよ。たとえば、授業中に遊んでますよね。日本の子は授業受けて、外国の子は消しゴムで遊んでるんですよ。『あの子は勉強しなくても怒られないけど、私は勉強しないと怒られる』そういうところが、ヘンなところで同等意識っていうのかな、あるので。」⑪

ここでも、全ての子供に対し平等に接するべきだという原則が、子ども自身の側から外国籍児童への特別扱いへの批判を生み、この事態に困惑する教師の姿が見受けられる。このような困惑する事態に対抗するために、教師は「せめて学校内だけは」と統制しようとせざるをえないのである。

第4節 外国籍児童生徒の抱える問題への理解と「かわいそう」という思い

しかしながら、それでは教師は、外国籍児童生徒に対し、困惑の事態を引き起こす原因として厳しく評価するだけなのかといえば決してそうではない。教師たちは、外国籍の子供たちの抱えている苦勞や苦惱をも非常によく理解しているのである。

たとえば、ことばの習得ができない状態は、外国人児童生徒に、学校をより一層ストレスと感じさせており、中学1年生から日本へきた子供が特に不適應しているように思われるという指摘もあった。

「ほんとに気持ち悪って（保健室に）来る率が多いのが1年生なんですね。休み時間なんか飛んで歩いて、授業に入ると『気持ち悪いんですけど、頭痛いんですけど』っていう形で来る子供が多いんです、1年生は。」「突然入ってきて、日本語も分からないし。日本語学級があっても、ずっと日本語学級なわけじゃないですから、授業がわからない。聞いてても分からない。日本の子は日本語が分かるわけですから、嫌でも先生が教えてくれれば、それにのってける部分があるじゃないですか。それが無いわけですよ、日本語が分からないと。で、そこの教室の中にいるっていうのは多分、苦痛っていえば苦痛ですよ。」

⑥

また、日本語教員たちは、その職務上、外国籍児童生徒と長い時間接触し、悩みを聞く機会が多い。あるいは、養護教員もまた、学級とは違う場所で、外国籍児童生徒から話を聞く機会がある。それゆえ、彼らは、日本とブラジルの学校文化の違いや日本語ができないゆえの意志疎通の不円滑により、日本人生徒との感情の齟齬がしばしば起こり、外国籍生徒が被害者意識を持つことがあることをよりよく理解しているのである。

「(クラブ活動には)去年は2年生の子達はほとんど入ったんですよ。ただ先輩が『1年生、あれしてー、これしてー。1年生、声が出てないよー』っていう雰囲気ありますよね。そうすると、『いじめられたー』って言うんですよ。」②

「学校の体制自体、国で違いますよね。その国の人たちが持つてくる考え方、価値観も違いますよね。日本の人はどちらかというルールに従ってみんなと同じように生活する。向こうだったらもっと自由に自分の行動する。そういう違いで、授業中静かにしてなきゃならないって言う風にみんなは言われるし、思ってるんだけど、うるさくする。多分それは授業がわからないってことへの反抗とかあきらめもあるんだと思うんですけど。」②

「やっぱり日本の子だっとうるさくはするんですよ、もちろん。そんないい子ばかりじゃないですから。でも『俺たちがうるさくすると、うるせーって言われる。』とか。そういうのは聞きますよね。子供の口から。」「基本的に男の子が言うことは、今みたいな差別されている、被差別意識を訴えてくる人が多いですね。」②

「日本の教育とブラジルの教育は違うって。つめこみじゃないですか。日本の教育って。向こうはわりと。午前中で終わったり。日本はお水じゃなくちゃいけないよってところを向こうはジュースを飲んだりってというのが。わりと自由に生きている中で勉強してるんだけど、日本はそうじゃないので、それに対応していくのが大変なのかなって。わりと真面目な子がそういう話を会話の中でしてきますね。授業もちゃんと受けてる子が」⑥

あるいは、日本語が分からないことにより児童生徒の学業的自尊心が傷ついていることを心配している。

「(子供たちは)教室だとまるっきり分からない。自分がバカになったんじゃないかっていう感覚をもってると思うんですよ。(他の人が)言ってる内容もちよっとよく分からないし、自分で伝えようと思ったらことばが出てこない。ポルトガル語で言ったら(相手は)わかってくれないっていうことで、かなりコミュニケーションについて壁を作っちゃってるなーっていう子が何人かいるんですよね」②

「一生懸命勉強したいんだけど、ちょっと分からないっていうような。ブラジルでは(中略)もともと優秀だったんじゃないかなっていうような子が日本だと全然分からないわけですよ、最初。かえって。だから、最初から、もう早めの段階で来た子よりは、遅くに来た子、どちらかといえば。自分がわりと自我を確立してから来たような感じの子ですね。」②

ここで心配の対象となっているのは、初歩的レベルの日本語クラスにいる子というよりは、むしろ最高レベルの日本語クラスの子供なのである。そのAクラスとは、「会話はもう大丈夫なんですけど。あとは授業中にきて、理解して、ノートをしっかり書いてっていうことができない子とか。」というレベルである。

それゆえに、日本語教育が日本人生徒とブラジル人生徒との交流のために必要であると考えており、その意味で、日本語の重要性や必要性に関しては他教科教師以上に深く認識しているし、学校教育におけるよりいっそうの日本語教育の充実の必要性を感じている。

他にも多くの教師が外国籍児童生徒の学校生活での苦難に気づいてはいる。

「高校に行きたいっていう希望をもっている子はたくさんいるんですよ。でもやっぱり学力が伴わなくて、希望の進路がとれないっていうのがかわいそうだなあっていう風に思いますね。あとは、親の将来のビジョンが決まっていなくて、本人が日本の学校に行くのかブラジルとかペルーに帰るのか、そういうのが本人も分からないでフラフラしてるっていう状態がそれもかわいそうだなあって。後は、高校程度だったらブラジルの親も結構行かせてあげたいって親自身も思ってるケースが多いんですけども、たとえば美容師になりたいとか調理師になりたいっていう専門学校だとかかなりお金がかかりますよね。そうするとダメって言われちゃって行けなかった子もいて。」「本人の努力不足とかもあるんでしょうけども、それ以外に自分の努力だけではどうにもならないっていう部分があって、進路に関してはすごいかわいそうだなあって思いますね。」④

「日本に来てブラジルの子が日本の学校に全部わっと来ちゃうと学校としても大変かなと思うし、子供のほうも大変だと思うんで。人数が多くなってくると専門の学校とかも必要になってくるんじゃないかなと思うんですけどね。」「限界ですね。かわいそうですよ。反対に外国の子が。かわいそうって言うか授業にもついていけないし、かわいそうな気がしちゃうんですけど。」⑤

「日本の学校に来ていて、この子達は楽しいのかなあ。ただただ聞いているだけ。おいしくない食事。」⑦(メモ)

このような外国籍児童生徒の「かわいそう」な状況を目の前にして、この状況をいかに克服したらいい

のか、教師の困惑は深い。おそらくその困惑に関連するのであるが、ややもすればこの外国籍児童生徒への同情は、その親への不満・批判に結びつくのである。

第5節 外国籍児童生徒の親に対する不満・批判、そして同情

以上のような外国籍生徒の学校生活への適応についての教師の困惑は、彼らの親との連携—教育ができないという現実の中でますます強まっている。学校教育とは本来、地域や家庭との連携の中で潤滑な教育効果を生み出すことができるものであると考えられているが、その家庭における協力を期待できない現状が教師をいっそう困惑させているのである。

一方では、教師自身も、学校教育の成果に対して家庭のもつ影響を強く認識しているのである。それは例えば以下のような発言にみられる。

「(外国籍生との成績を規定するものについて)日本人の子とそんなに変わらないと思いますけども、あとプラスするとしたら、親の姿勢みたいな、親がいかにも『日本でガンバリなさいよ。日本の学校でがんばりなさいよ』ってというようなことで教育してくれるかどうかってことが大事。」④

「(外国籍の理解度に差ができる要因について)私が一番感じてるのは、親が日本語を使うかどうかなんです。親が日本語を使わない子は同じことを教えても何回も練習しても覚えるのが遅いんですけど、家で親が日本語がある程度わかって教えてるっていう子は早いです。だから、やっぱりことばっていうのは触れる時間だと思うんですけど。」②

「(親に対する要望としては)一番はやっぱり学校に来てもらいたいんですよね。なかなか仕事があって、授業参観のときも来てくれない家が多いんですけど。来て子供の様子をみたりとか、担任と先生と話をしたりする中で、親も学校ってこんなところなんだなあっていうのが分かってきますよね。子供に対して適切なアドバイスもできるし。」「やっぱり仕事休んじゃうとクビになっちゃうっていうのが悩みですよ。実際にそうなっちゃうてるうちもあるようですし」②

子供の学業生活に対する家庭の影響が大きいことを認識しながらも、現実には、授業で必要なものをそろえない、親と連絡がとれない、欠席時の連絡をよこさない、提出物を出さないなど外国籍生徒の親が学校教育に協力的ではない。外国籍児童生徒の親の多くが学校に非協力的であるという点は、多くの教師が指摘したところである。「学校休むときとか遅刻するときには連絡ぐらいは欲しいかって。」③というのがその代表的な指摘である。

「授業参観だとか、そういった学校に来て欲しいと思うときに来ない。下手をすれば、家庭訪問だとか三者面談とかあるんですね、うちの学校に。そういう時も、下手をすれば連絡とってもその日になってこないとか、そういうときがありますね。」「助手の先生がいるんですよ、この学校には。毎日午前中きてくださって。その先生にポルトガル語で書いてもらって。親がわからない場合にはそういうプリントを作ってるんで。まったく分からないってことはあり得ないんですよ。それでも、来ない。」④

「一番気になるのは(親に連絡が)伝わってるか伝わってないかがはっきりしないっていうのが、時々。連絡がちゃんと伝わっているのかなということですね。例えば何か参加するとかしないとかっていうのも、なかなか返ってこなくて、よくわかんないっていうようなこと。」⑩

「戸惑うことは連絡がとれないんですよ。だいたい昼間は仕事行っちゃってますから、電話家庭に入れても誰も出ない状態。また出ても、日本語しゃべれない親御さんもいますから話ができない。」⑤

このように学校行事への参加もほとんどなく、連絡すらもままならない状態なのである。

このような現状に対して教師の側からは日本語指導助手に協力を要請している。あるいは、日本語指導助手に協力—通訳してもらうのにも時間的限界があるので、教師自身が日本語で子どもに伝言し、また直接親に電話するなどの努力をしている。

「どうしても連絡をとらなくちゃならないとか話し合いをしなくちゃならない場合はうちの学校の方に日本語学級専属の先生が外国籍なんですけれども、その方は日本語もポルトガル語もしゃべれますから、その人をお願いして『こういうことを伝えてくれ』と。通訳してもらって。(中略) 必要性のある場合にはポルトガル語で書いたプリントを別に作ります」⑥

にもかかわらず連絡事項が伝わらないという事態は教師にとってストレスになることは間違いない。だからこそ、教師の外国籍生徒の親への厳しい評価になるのである。

また、外国籍生徒の怠学傾向に関しても、年間4・5人の退学者がいるなど事実指摘があったが、外国籍生徒にとっては日本の教育が義務教育ではないという現実が、教師の外国籍児童生徒の親への指導・対応を困難にしている。ブラジルという国の事情もあろうし、親の教育方針もあるので、強硬に通学指導できないという外国籍児童生徒の親への遠慮があるのである。たとえば、以下のよう意見があった。

「もちろん来るべきだと思うんですよ、日本にいるわけですからね。ただ、ことばも分からない時も分からないで無理やり学校に来させるのも、ちょっと子供がかわいそうかなって気もしますしね。まあ本来的には来るべきでしょうね。ブラジル人学校みたいのがあるわけじゃないでしょうから学校には来るべきだとは思いますが、色々障害ありますから。それを考えたときには無理強いはできないだろうな。」③

「(怠学している外国籍児童について) 正直に言えば、来なくていいと思います。来たくない子は。日本の子は就学義務がありますから、義務教育ですから。この日本の世間の体系っていうんですか。学歴があって、中卒はこの仕事があって、高卒はこの仕事があって、そういう世界の中ですから、日本の子はできるだけ来てもらって勉強するっていうのがいいかなって思うんですけど、外国の子っていうのは就学義務がありませんよね。それと私はブラジルっていう国分かりませんが、学歴がそんなに必要なものかどうかは分からないっていうのが一つ。あとは、日本に一生いるんならいいですけど、いつ帰るか分からない状態ですよ。」④

外国籍の子供にとっても、学校教育における家庭の協力のもつ意味が高いと認識しながらも、それを強く指導できないという状況に教師は困惑の度を深め、先の生徒自身への同情とあいまって、親の犠牲になっているのではないかという親への非難もきかれた。

「(学校へ来ない子供について) 最終的には親の意識がどう思ってるかですよ。どういう風に教育させたいのか、本当に学校に通わせて教育を受けさせたいのか、そこら辺の意識がどうも親の方がいい加減で、学校を託児所みたいな感じで『預けとけばいいじゃない』みたいな意識の親もいますからね。たとえ

ば、日本でこのまま永住するんだっていうようなうちの子はそれなりに真剣にやります。だけど、例えば『2年後にはブラジルに帰る』とか『ずっと日本にいる気はないんだ』とかっていうようなのはやっぱり日本語も上達しないし、当然いい加減なところも出てきますし。」⑤

「(学校に通っていない子供について) 子供が気の毒。そのときにつけるべき学力・友人関係がつかない。家の中でごろごろ。最終的には親が日本に就労に来ているだけ。場所が違えば生き生きできるのになあと色々思う。土曜日に登校しない子もいる。日本語べらべらの男子。保育園が休みで、妹の世話をしなくちゃいけない。本人は行きたいというが、親が仕事に行くので。本人の立場・親の立場をわかっているんだろうなあ」⑦(メモ)

「(学校へ来ていない子供について) その子自身がどうのこうのというよりも、すごい犠牲になってるなって思います、子供が。なんの犠牲かって言えば、大きく言えば、ブラジルって国が経済的に必要になっちゃって、それで日本に来てっていうような。大きくいえば社会のシステムみたいなものの犠牲とか。あるいはもっとちっちゃく言っちゃえば、親の犠牲とか。」④

ただし、親が学校教育に協力的ではないということについては、不満だけでなく、その立場への同情もまた存在しているのである。

「親も自分自身のことで精一杯ってところがあって、子供にまで気がまわっていないところがあるんですよ。だから、今の状況で言えば、もうちょっと子供に、自分の子供に、あるいは子供の教育や学校に対して関心を持って欲しいなっていう風に思います。」④

「子供も一生懸命なんだけど、親も一生懸命なんだな。わが子を大事にしなくちゃいけないなあ。生活していくのは大変だなあ。」⑦(メモ)

「(親は)とにかく仕事が忙しいじゃないですか。ここでお金を稼いでいる。結構不況のときかな、一回止めちゃうとなかなか職業につけないでしょうし。精一杯やってる分、これだけ頭が痛いとか気持ち悪かって来る子に対して親がわかっているのかな。連絡もなかなかとりづらいですよね。職場に連絡しても結局は仕事があって、なかなか抜け出すことができない。一人では抜け出せないんじゃないのかなってきはするんですよ。せめて朝の健康観察はしっかりして欲しいし。(途中で学校から)帰ってきたのも知らなかったりする親もいるらしいんです。」⑥

教師たちは、外国籍児童生徒への教育を全うするために、その親に期待するが、その期待に応えられることはすくない。教師の側のできる限り連絡をとろうとする努力にもかかわらず、親からの連絡は途絶えがちであり、そのような状況の中で、親に対して不満をぶつけられるかといえば、外国籍児童生徒に対しては義務教育ではないという事実が、教師が親に対して強い姿勢を徹底することを妨げている。親の意思も尊重する必要があるという限界の中で、あるいは親の生活事情を慮りながら、教師たちは苦慮しているのである。

第6節 分離教育をめぐる評価

以上みてきたように、子供に対してはことばの分からない学校で「かわいそう」と思い、親に対しては

対応を苦慮せざるを得ない状況の中、多くの教師は外国籍児童生徒のための日本人とは別の教育についての対応が必要なのではないだろうかと考えている。

「やはり外国籍児童の学校を作ったほうがいいと思いますけど。」「生活文化が違うわけですから、ことばも違う、いろいろな問題から難しいんじゃないかなって思います。」⑦(メモ)

このように分離教育が必要ではないかという意見もある。しかしながら、単に日本人と外国籍との分離教育を必要としているというよりも、学校適応のために段階的な措置としての分離教育の必要性を主張する意見が多いのである。

「私は結論をいえば、ブラジル人の学校を作ったほうがいいと思うんですよ。共存するしないの問題じゃなくて、ある程度なれてきたら編入もいいとおもいますけど、最初はすごく大変だから向こうの学校にあわせた学校を作って、少しずつ日本語教えて、少しずつ慣らした方が本人たちにとってはいいかなって思うんで。」「別に日本が受け入れないっていうわけじゃなくて、ある程度なれたら受け入れる形がいいかなあっておもうんですよ。2年か3年やってみて、大丈夫だったら入るって形が一番ベストかなって思うんですけど。」⑨

「今の実体を見ていると、この学校の実体を見ると外国人だけの学校を作ったほうがあの子達は幸せなのかなという考えもありますが、『さあ、どっちがいいんだ』って聞かれると、これはちょっと微妙なところかな。日本人の学校に来てるからいいところもあるでしょうし、一概には言えないんじゃないですか。どちらとも言えないっていうかね。」③

(個別の指導を貫徹させることはできないので)「外国の子に対してもかわいそうだなって、いっしょにやってることは。ことばが分からないから苦痛だと思うんですよ、ただいるだけで。それは、外国の子に対してデメリットかなって。」「やっぱり同じ教室で全然ことばが分からない子と、日本語が分からない子と日本人がいっしょにやるっていうのは困難かな。大変、あまりにも大変かなって。多少しゃべれるようになってから日本の学校に来た子はまだしも、全然本当に1週間前に日本に来ました、じゃあ日本の学校のクラスにそのまま入りますっていうのは、すごいストレスになるんじゃないんですかね、子供にとったら。きついですよね。かわいそうかなっていう気がしますよね。(中略)来てすぐは日本語学校とかに行つて。それからだったら楽かもしれないけど。」⑧

また、バイリンガルの維持の必要性から外国籍児童生徒への母国語教育の意味を指摘する教師もいた。

「こっちに来て日本語勉強して、ポルトガル語を逆に忘れていってる子が多いっていうんですよ。結局こっちで日本語使わずずっと生活しているから、今まで向こうでポルトガル語で生活してたのがこっちで全然使わなくなってきたと。だからポルトガル語を書かせてみても全然単語がめちゃくちゃだし、文も書けないと。そういうのがすごくもったいないということは言っていましたね。だから、できるのであればポルトガル語はポルトガル語として勉強を続けていって、ちゃんとそれも伝えるように。なおかつ、日本語もそれに平行してやるという風な形がとればそれの方がいいんじゃないのかなという風なことです。」⑤

共生のためにこそ、分離教育の選択肢も必要ではないかというのが、多くの教師の語ったことだと考えられる。

第7節 外国籍児童生徒への教育の課題

さて、以上みてきたような教師の意見から、現状の大泉町において、外国籍児童生徒への教育の課題とは何であると考えることができるであろうか。

外国籍子弟への教育をめぐる問題の最深部には、親と教師がコミュニケーションできていないという問題があるように思われる。それは、一つには言語の問題、二つ目には時間の問題、三つ目には日本における教育の意義をどこに共有するかという問題の絡みの中で存在している。

一つ目の言語の問題については、日本人の側に、個々人による日本語のレベルの多様性と言葉が通じる相性の存在への無頓着が存在しているといえるのではないだろうか。前項で明らかにされたように、教師の側には連絡をしたにもかかわらず学校に対して非協力的である外国籍の親への困惑が存在した。

しかしながら、電話をしたから伝わっているはずだ、子どもに伝言したのに伝わらない、という事態、外国籍親子の非協力的態度の産物であるかは再考の余地があるだろう。日常会話はできて授業の日本語にはついていけないというように、言語能力にはレベルがあるし、繰り返しいえば分かることでも1回では伝わらないということもある。ある人の日本語は分かるが、他の人の日本語は分からないということもある。言語の問題には、日本人自身が、コミュニケーション手段としての日本語能力をどうスキルアップするかという課題が隠されているのである。

ただし、この点についても、日本語で言っても分かっていないのかもしれないと気づきながらも、それをいかに克服すればいいのか当惑している教師の姿も見受けられる。

「(提出物を出すようにプリントを子供に)見せて『これこれ』って言っても、『ああ』とは言うんですけど。すぐ忘れちゃうのかしらって感じで。その場限りの『うんうん』って言う。日本人も外国にいったってワーッといわれたら、『うんうん』って言っちゃうとは思んですけど。」⑨

自分の伝えようとした内容が伝わっているのかどうか、確かめる時間的余裕がないところでは、「伝えた」という事実が「伝わったはず」という推測と同一視されてしまうのである。日本語でコミュニケーションをとるためには、日本人の方にも時間的余裕とスキルアップが必要である。こう考えると、日本語で語っているが伝わっているか判定できないという事態の克服については、外国籍の子供に対して日本語教育をより多くの教師が担当し、より長い時間の経験を積むことが問題克服の一つの方法となり得ると思われる。

二つ目の時間の問題とは、外国籍の親の労働時間の長さ和不規則さによって、教師が直接コミュニケーションしようとする、土日を使っての時間外労働とならざるを得ず、現状でも多忙な教師に多くの負担を強いるという問題である。

これら二つの問題は、学校現場での対応が必要な問題ではありながらも、教師の個人的努力で解決できるというレベルではない。大きく言えば、外国籍の親の労働条件改善が必須であろう。いかにサポートシステムをつくるのかという社会的必要の問題として考える必要があると思われる。行政が関与するべきはこの点であろう。教師からも行政の協力についてはいくつか触れられている。

「行政の人がもっと多くなったということに対してきちんと対応してもらわないと、せっかく国際的になっとうまく行けるところがうまく行けなくなっちゃうから。もっとうまくいくように行政が色々工夫し

て欲しいなって。ただ来て働いてもらってるからいいじゃなくて、もっといろんな面で共生できるような工夫なり援助なりをしてもらいたいなって」④

しかしながら、上記二つの問題以上に、三つ目の外国籍児童生徒に対する日本における教育の意義の共有化という問題が、現在もっとも深刻な問題ではないだろうか。帰国の時期が明確でない外国籍児童生徒に対して日本人と同じように教育することに、教師自らがどのような意義があるのか当惑しているのが現状なのである。これが、学校教育の効果に影響を与えるであろう家庭のあり方に対しての教師の側からの指導意欲を減退させている。日本における教育を学歴社会における機能から理解するだけでは、この克服は難しい。むしろ、外国籍と日本人が会おう場としての学校という理解が必要であると考えられる。

移民史においては、多くの移住者たちが本人の意向とは関係なく長期移住化傾向を示している。それゆえ、現実には長期定住化傾向にあるとの認識に立つとき、学校は外国籍と日本人の会おう場（出会わざるを得ない場）としての重要な意味を持つだろう。

現状の大泉町においては、外国籍が多数になり、一方ではセグリゲート化がすすんでいると言われている。例えばある教師は以下のような事態が進行していることを指摘した。

「たとえば授業の中で、美容院に行った時に『切ってください』って言うんだよって言ったら、『そういうことばは使わないんだ。ブラジル人がやってる美容室に行くからいいんだ』って言われて、ガクッて来たときがあったんですけど。本当にそうやって（学校を）分けちゃったら、学校で一緒にならなかつたら、もう絶対交わらないと思うんですよ。自分たちの文化を持った人たちと一緒に生活できちゃって。ことばも価値観も違う。よっぽど意識しなければ、交わったりとりいれたりしなくなっちゃうと思うんですよ」②

しかしながら、完全なセグリゲート化とは可能なのだろうか。私にはそうは思えない。完全なセグリゲート化が不可能であり、たとえばゴミの問題や交通事故の問題などで接触せざるを得ない、すなわち出会わざるを得ない場合は多数ある。そうである限り、たとえブラジル人社会が一方で成立しようとも、ホスト社会との日常の結節点が必要なのである。その一つの重要な拠点として学校は位置づけられるだろう。

そのように考えたとき、外国籍生徒にとって義務教育ではないという理解は変更を求められるのではないだろうか。むしろ、子どもの権利としての教育を守るという視点の確立が必要となるだろう。そしてまた、現状の成績評価が、読み書き文化に傾斜している学校知に基づくものであることを認識しつつ、別の尺度でも生徒の能力を測る視点もまた必要になる。これはすでに高校入試における「推薦入学」という形で始まっている。

以上のような問題の克服にとり組み始めない限り、大泉町において分離教育の方向が現実化していく可能性は十分ある。しかしながら、分離教育の必要を、教師たちは留保つきで語っていたことを思い出さねばならない。日本社会への適応のために段階的措置としての分離教育の必要も考える余地があるという教師たちの発言を、単なる分離教育志向としてのみ解釈し実現化しようとするのは、危険といわざるを得ない。もしこれ以上のセグリゲート化がすすめば、必要に迫られての日本人と外国籍の接触は、より解決困難な接触となる危険性をもつことになるのではないだろうか。

おわりに

今回の教師にたいするインタビュー調査から明らかになったことをまとめよう。教師の側の多くは、一方では外国籍児童生徒に同情しつつ、もう一方では、どう対応していいのかわからず困惑している。厳然とある、

外国籍児童生徒と日本人児童生徒との日本語能力や家庭環境等での格差を目の前にしながらも、この格差を前提として対応することが平等な対応を原則とする学校教育の場にふさわしいのかどうか、常に教師自身問い返さざるを得ない状況なのである。それゆえ、真面目な教師であればあるほど、悩みは深くならざるを得ない。例えば、以下のような発言をみてみよう。

「自分で気をつけているのは区別しないっていか差別はしないつもりなんで、区別しないってことでよ。外国の子だけ早く返されちゃうとか、日本の子だけ寝かせてるとか、そういうのが多くないようにはしたいと思ってるんですけど。結局は外国の子は親御さんが迎えに来られない状態が多いので長く寝かせといたりとか、5時まで寝かせといたり、たまにあるんですけど。そういうのがあるので、そういうところで区別せざるをえないってところがありますね。後は何でも最後まで追求できないって言うのかな。例えば、尿検査持ってこない。『もってきてちょうだい』って言っても、どうせ明日も持ってこないだろうなって、それがどんどん続いちゃうんで。外国の子に関しては提出物なども、しょうがないかって自分で最後まで追求できないところがあるんで消化不良のところが出てきますよね。」⑨

自分の努力不足なのだろうかと自問しながらも、対応の圧倒的難しさを目の前に苦悩だけが増えていくのである。

また、教師自らの努力が、子供たちにとって必要なことなのだという確信がもてないということ自体、教師にとっては負担の大きいことである。

「ほんとに日本語学級の先生が丁寧に丁寧に来ない子に電話して、迎えに行ったりとかしてて、でも学校で色々騒ぎを起こすじゃないですか。そうすると、日本語学級の先生もかわいそうになって。この子はきっと迎えに来られてもうれしくないんだろうなって思いますよね。家にいるほうが幸せだったら幸せでいいかなって思うし。」⑩

しかしながら、このような自信のなさや苦悩こそは、誠実な対応をしようとする教師の日々の努力の現われなのではないだろうか。

教師たちは、外国籍児童生徒たちをよく見ている。

「全然ことばの分からない国にポッと来て、一人がんばって努力して。それでもきっと悩みとか苦労とかたくさんあるんだろうけれども、すごく明るくがんばってる場所かな。そういうところがえらいなあなんて。そういうの日本人ができるかなっていう風に。」⑪

時に感心し、時に同情し、時に腹をたて、見つめている。それゆえ、教師たちの目からみた外国人児童生徒の生活のあり方や学校生活における矛盾を、多くの人々に伝え、共有することが、この問題の解決にむけての最重要な第一歩であると思う。

(古久保さくら)