HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	外国人の周辺化と日本語教育 ： 栃木県真岡市の事例から
Author(s)	矢板, 晋
Citation	研究論集, 12, 433(左)-455(左)
Issue Date	2012-12-26
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/51982
Type	departmental bulletin paper
File Information	025_YAITA.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

外国人の周辺化と日本語教育

―― 栃木県真岡市の事例から

矢　板　　晋

要　旨

外国人子弟が日本の教育に関する場面において不利益を被る，すなわち周辺化（marginalize）するのはなぜか。この点について，栃木県真岡市に着目し，ラベリング論，言語コード論，文化的再生産論，社会関係資本論によるアプローチを試みた。

データは，筆者が 2010 年 8 ～ 9 月に栃木県真岡市で行った調査に基づく。調査対象は真岡市内の市立小学校 2 校，市立中学校 1 校，教育委員会，真岡市国際交流協会（MIA），NPO 団体 2 つである。調査方法は学校の日本語教室や NPO 主催の地域日本語教室での参与観察，各担当教員や NPO 団体の代表者，教育委員会，国際交流協会に対する構造化面接調査と半構造化面接調査である。

同調査によると，外国人子弟の周辺化には以下の 4 つの要因が考えられる。第一に，積極的ラベリングと消極的ラベリング，つまり，外国人に対する偏見と「日本人と同様」に扱うラベリングである。第二に，児童生徒の限定コードとしての日本語の不習得と教師の使用言語の無差別性である。外国人子弟が日本において普段の生活に必要な限定コードを習得できていない点や，教師が授業で用いる言語に限定コードや精密コードを区別していない点が確認された。第三に，「接触」「適応」「継続」の各段階における必須要素の欠如である。外国人子弟が日本の教育現場に定着するには，まず学校と「接触」し，次に学校生活に「適応」，最後に「継続」して学校に通い続けるという 3 段階が存在する。その各段階でアイデンティティや言語資本，社会関係資本が不足する現状がある。第四に，外国人子弟の教育をめぐる社会関係資本の「限定」「陥没」「拒絶」である。すなわち，社会関係資本が日本人同士あるいは外国人コミュニティ内に「限定」して存在する場合，またはうまく外国人が日本人と接触できたとして，その日本人どうしの関係が「陥没」している場合，さらに外国人側がホスト社会との関係を「拒絶」する場合が確認された。

2012 年 8 月下旬に再度真岡市を訪問した際には，「接触」段階における社会

関係資本の「陥没」の改善が見られた。今後もこうした社会・文化的側面からの解決が重要となるだろう。

1．問題の所在

2004 年 9 月の共同通信に次のようなニュースが取り上げられた（太田・坪谷，2005：17)。

14 歳のブラジル人少年がプレス加工工場に派遣され，親指を切断する大けがをしていたことが分かり，労働基準監督署は，労働安全衛生法と労働基準法違反の疑いで，人材派遣会社とプレス加工業の二社と役員を書類送検した。(共同通信，2004 年 9 月 2 日)

この事件で注目すべきは，被害者のブラジル人少年の年齢である。14 歳といえば学齢期にあたり，日本人であれば学校に通っており，工場で労働することは当然ない。このように，日本社会では学齢期にある外国人の子どもが就学出来ていない事実がある[1)]。

また，外国人の子どもの進学問題も無視できない。第 3 章でも触れるが，就学機会を得ていても，受験にあたって志望校に合格できない，それによって自宅待機を強いられる者もいる。外国人の子どもの高校進学率については，その実態が把握しにくいために全国的なデータは明らかではないが，全国的には日本人の高校進学率（約 97％）のおよそ半分であるとされている。具体的には，神奈川県教育文化研究所[2)] は，県内の外国人生徒の高校進学率が約 40％だと推定しているし，鍛冶（2000）は中国帰国生の高校進学率を 5 〜 6 割程度と報告している。また，太田（2000）はある中学校における日系ブラジル人の高校進学率を約 30％と述べている。

このように，外国人の子どもは就学の有無にかかわらず，教育の面で不利な状況に置かれている。ではこのように外国人が不利益を被るのはなぜか。そこには，彼／彼女らが日本社会の中で構造的に不利におかれている現状，すなわち「周辺化（マージナライゼーション maizinalization）」されている現状があるのではないか。よって本論文では，外国人児童生徒が不利益を被る状況―すなわち「周辺化」―がなぜ起こるのかを明らかにしたい。その際，経済や政治，制度的な側面よりも社会・文化的な側面に注目してアプローチした。

2．日本の外国人受け入れ体制と現状

1990 年（平成 2 年）の改正出入国管理法施行を契機にブラジルからの出稼ぎ日系人が急増し，2000 年（平成 12 年）には約 23 万人のブラジル人が全国各地に在住している。2009 年末現在でも，在日ブラジル人は 287,456 人であり，国籍別で見れば中国，韓国・朝鮮の次に多くなっている[3)]。

一方，市町村別で見ると，2010 年 4 月現在，外国人登録者数では静岡県浜松市が最も多く，次いで愛知県豊橋市・豊田市が続く。また市内総人口に占める外国人の割合の点では，群馬県の大泉町が 15.4％と突出して多い[4]。浜松市，豊橋市，豊田市，大泉町は，外国人をめぐる問題に関して多数の研究が報告されている。これらの市町は，1990 年の改正出入国管理法の施行に伴って，またはそれ以前から，外国人の受け入れ対策を実施しており，外国人受け入れ「先進」地域であると言えよう。静岡県浜松市では，1982 年には国際交流協会が，1992 年には外国人への情報提供，生活相談，交流の場として国際交流センターが設置された。愛知県豊田市では 1980 年代後半から日系人の居住が始まり，地域日本語教室の教室間の「東海日本語ネットワーク（TNN）」も 1994 年に設立された（米勢，2006）。さらに，群馬県の外国人受け入れも「先進」的だ。太田市では 1991 年には「日本語指導助手」が各学校に派遣され，大泉町では 1989 年に「東毛地区雇用安定促進協議会」が設置され，そのガイドラインには外国人に配慮した内容が組み込まれた。

今回は，未だ十分に研究されていない「後進」地域，特に栃木県に注目したい。というのも，隣接する群馬県では太田市や大泉町に関する多くの研究がなされているが，栃木県に関する研究がほとんどないためである。今回「後進」地域に注目することで，「先進」地域との比較対象たりうることを明らかにするのも狙いである。

表 1 によると栃木県内で外国人比率が最大な市は真岡市である。また，市町別・国籍別外国人児童生徒就学状況を示した表 2 をみると，小•中学校就学者数は真岡市が 287 人と最も多く，その内訳はブラジル・ペルー・フィリピンの順に多い。そこで今回は，栃木県の，市町村別外国人登録者の人口比・市町村別外国人児童数ともに 1 位の真岡市に着目したい。

【表 1】栃木県における外国人登録者数の総市民人口比率（各年 12 月末日現在，単位：人）

順位	市町名	平成 20 年	平成 21 年			
		人口比	登録者数	総人口	人口比	増減ポイント
1	真岡市	4.79％	3,692	82,813	4.46％	▲ 0.33％
2	小山市	3.40％	5,200	163,686	3.18％	▲ 0.22％
3	足利市	2.28％	3,401	155,734	2.18％	▲ 0.10％
4	那須塩原市	2.14％	2,443	117,008	2.09％	▲ 0.05％
5	大田原市	2.11％	1,600	77,875	2.05％	▲ 0.06％

※栃木県外国人登録者数調査（平成 21 年 12 月末現在，下記 URL）より。
http://www.pref.tochigi.lg.jp/life/kokusai/toukei/gaikokujintouroku.html
※各市町人口については，「栃木県毎月人口推計月報（平成 22 年 1 月 1 日現在）」より転載。

【表 2 】2009 年度栃木県における市町別外国人児童生徒就学状況（単位：人）

順位	市町村	小学生	中学生	合計
1	真岡市	189	98	287（ブラジル 115，ペルー93，フィリピン 44…）
2	宇都宮市	173	97	270（中国・台湾 66，ブラジル 65，韓国・朝鮮 36…）
3	小山市	168	77	245（ブラジル 90，ペルー77，中国・台湾 28…）
4	足利市	118	64	182（ペルー53，ブラジル 52，フィリピン 30…）
5	佐野市	58	34	92 人（ペルー34，ブラジル 15，フィリピン 14…）

※『栃木県　平成 21 年度外国人児童生徒集計について』（下記 URL）より。
http://www.pref.tochigi.lg.jp/education/gakkoukyouiku/shouchuu/gaikokusyuukeih21.html

3．栃木県における現状と課題

筆者は 2010 年の 8 〜 9 月にかけて栃木県真岡市で調査を行った。詳細は表 3 を参照してほしい。

【表 3 】調査概要（調査年は全て 2010 年）

	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［当時］）	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
真岡市立真岡中	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（代表 N. T 氏）	参与観察 半構造化面接調査
真岡市立真岡小	9 月 22 日	日本語学級 S. H 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
NPO 法人 SAKU・ら	9 月 24 日	日本語授業 N. A 氏（代表）	参与観察 構造化面接調査
真岡市立真岡西小	9 月 28 日	日本語学級 S. K 教諭（日本語学級担当）	参与観察 半構造化面接調査

3ー1．拠点校に対する調査結果とそこから見える課題

栃木県において外国人子弟に対応する公立学校の形態は，「センター校」方式と「拠点校」方式がある。前者は，ある地域の特定の学校に日本語指導教室を設け，近隣の学校に在籍している日本語指導が必要な外国人児童生徒を通級させる。一方後者は，日本語指導の必要な外国人児童生徒の在籍数が多い学校に「日本語指導教室」を設け，そこに児童を通学させる。栃木県では「拠点校」方式が採用され，2004 年現在の拠点校数は小学校 29 校，中学校 10 校である（鎌田，2005）。

【表 4 】訪問した小・中学校の児童生徒総数及び国籍別就学者数（平成 22 年 5 月 1 日現在）

学校	在校児童生徒総数	外国人児童生徒の国籍	学年と外国人児童生徒数						合計	日本語指導を要する者
			1	2	3	4	5	6		
A 中学校	580	ブラジル	9	6	8				23	5
		ペルー	8	4	6				18	1
		タイ	1						1	
		インドネシア	1						1	1
		フィリピン	1	3	4				8	2
		スリランカ		1					1	
		ボリビア			2				2	1
		中国			1				1	
		計	20	14	21				55	10
B 小学校	620	ブラジル	3	1	4	5	1	1	15	15
		ペルー	5	3	1	3	3	5	20	18
		ボリビア	2	1			1	1	5	5
		フィリピン			1				1	
		計	10	5	6	8	5	7	41	38
C 小学校	1252	ブラジル	5	2	7	8	3	8	33	14
		ペルー	5	6	7	4	6	4	32	20
		フィリピン		1		3	1	3	8	5
		ボリビア		2	1		1		4	4
		タイ	1		1	1			3	1
		パラグアイ	1		1				2	
		ベネズエラ			1				1	1
		イラン	1						1	
		インドネシア	1						1	
		中国					1		1	
		計	14	11	18	16	12	15	86	45

※真岡市教育委員会発行『真岡市の国際理解教育』より引用。

3－Ⅰ－Ⅰ．A 中学校の場合

A 中学校の日本語指導者は担当 2 名と日本語指導助手 1 名，それに加えて空き授業の先生が数人，計 4 ～ 5 人で指導にあたっていた。授業では個別指導形態で問題集演習が行われ，生徒の質問等に対応していた。また表 4 にあるように，A 中学校の外国人在籍数は 55 人である。これは全校生徒数 580 人の約 9.5％にあたり，真岡市内「拠点校」の中学校の中で最も多い。また，日本語指導が必要な生徒は 10 人だが，2010 年 6 月 21 日現在では，実際に日本語教室へ通級しているのは 13 人であり，ポルトガル語を母語とする生徒が圧倒的に多かった。

ただ，参与観察を行った際，生徒が孤立してしまう場面が見受けられた。個別指導の形態をとっているが，指導者 1 人につき平均 3 人の外国人生徒を担当するため，一人一人に細かく対応できない様子であった。また生徒との関係の側面でも，コミュニケーションの取れている指

導者と取れていない指導者がいた。その結果，指導者の目の前で居眠りや出歩きをする生徒もいた。

3－Ⅰ－2．B 小学校の場合

B 小学校では参与観察を行い，担当の S. H 教諭にもお話を伺った。それによると，B 小学校での日本語教室は「安心空間」にもなっているという。普段日本人と一緒に日本語の授業を受けていると，外国人児童はどうしても肩身が狭く感じてしまう。そこで，日本語教室にいる時くらいは同じ外国人児童どうし気軽に話をして心を開放してもらいたいというのだ。この意見には賛否両論あるが，児童が日本語教室に通うのを楽しみにしてくれるよう，「安心空間」を目指したいとのことであった。

しかし B 小学校の抱える問題は多い。例えば，指導者数不足が挙げられる。B 小学校には日本語指導が必要な児童が 38 人いるが，それに対して指導教員が 3 人で対処している。もちろん 38 人全員が 1 つの授業に押し寄せることはないように時間割が組まれているのだが，それでも指導者ひとりひとりにかかる負担は大きい。実際，筆者が見学に訪れた際も，一人の指導者が 10 人近くの児童を担当している場面が見受けられた。算数のテストを受けている児童がいれば，漢字練習をしている児童，国語の教科書を読んでいる児童もおり，負担の大きさが伺えた。他の 2 人の指導員も他学年の生徒 3 ～ 5 人の児童を相手に算数や国語をしており，手一杯という印象を受けた。また，いかに日本の習慣に適応させるかという問題も考えられる。S. H 教諭の話にもあったが，勉強する時の姿勢など日本での習慣が身に付かないために，勉強にも身が入らないという現状もある。

3－Ⅰ－3．C 小学校の場合

C 小学校は真岡市で最も大規模な小学校であり，外国人児童数と日本語学級開設時間数も最多である。日本語指導を要する外国人児童も，在籍外国人 86 人のうち 45 人と，市内拠点校の中で最も多い。C 小学校の日本語学級（〝国際理解教室ハロールーム〞）は毎日 2 時間～ 4 時間開設されており，指導者 1 人の負担は比較的少ないと思われる。参与観察の際も，1 人の指導者につき外国人児童は 1 ～ 4 人であった。

今回の調査から見ると，ハロールームでは全教科の指導が行われていた。「安心空間」を目指し，教科を限定していた B 小学校とは異なり，S. K 教諭のもと学力を重視した「勉強空間」が作られていた。しかし，B 小学校の S. H 教諭も話していたことであるが，「日本人児童生徒というよりは，日本語指導員の方が外国人児童に対して偏見を持っている」可能性を思わせる場面もいくつか見られた。例えば，「〝スーパー○買い物をしに行く〞の○の部分に入る助詞は何か」という問いに，生徒が〝が〞と答えてしまった。これに対して指導員は「ほら，〝学校に行く〞とか言うでしょ，だからここにも〝に〞が入るの」と教えていた。確かにこの指導は正しいかもしれないが，「〝学校に行く〞と言うから〝スーパーに行く〞と言う」と言う教え方は，相手が日本人なら納得できるが，外国人児童生徒が理解できるかどうかは疑問である。こうし

た，日本語指導者の「日本人本位」な姿勢は改善の余地がある。

3ー2．教育委員会に対する調査とそこから見える課題

ここまでは学校に通っている児童生徒についてみてきたが，学校に行きたくても行けない子どももいるはずである。そこでこの節では入学・編入学の窓口としての役割を果たす真岡市教育委員会（以下，教委）にスポットを当てたい。

外国人子弟就学関係の事業には，毎年 8 月上旬に実施される外国人小学校就学説明会や，真岡市外国人児童生徒教育研究会がある。前者では，就学予定子供をもつ家庭に対して，市立小学校に入学する意思があるかどうかを確認し，校則について理解を促し，編入学の手続きを促進することを目的とする。また後者では，拠点校日本語教室担当教師，日本語指導助手，学校教育係長，指導主事を対象に，外国人児童生徒の学習面・生活面での適応指導について研修が行われる。

このような取り組みが行われている一方，不就学・自宅待機の外国人子弟へのアプローチが不十分という問題がある。筆者が調査した際も，「家庭との連携はあるのか」という問いに，T 氏は「家から連絡があれば対応する」と答えており，積極的に働きかけてはいるわけではないようである。また不就学・自宅待機の外国人子弟は，後述の SAKU・らや虹の架け橋教室である程度日本語能力を習得した後に拠点校へと入学・転入することになるが，そういった団体との連携不足も問題である。この点に関しては，T 氏も「連携は必要だと感じている」そうだ。拠点校の入学・転入には教委を通すシステムのため，教委による積極的アプローチも重要であろう。

3ー3．真岡市国際交流協会に対する調査とそこから見える課題

真岡市国際交流協会（以下，MIA）は，市民主体の国際交流活動を促進し，諸外国との相互理解・友好親善を深め，真岡市の国際化促進に寄与することを目的に設立された。主に友好姉妹都市との交流促進，中学校姉妹校交流への支援，定住外国人との交流活動支援，日本語教室への支援，さらには外国人相談や日本語教室指導者育成といった真岡市委託事業の受け入れを行っている。

では，具体的にどのような施策を行っているのか。M 氏によると，市内の日本語教室（「SAKU・ら」や「わたの花」）に通う受講者が日本語を理解できない時など，通訳相談員を派遣するという。また日本語教室指導者に対しても，2009 年 10 月 22 日から 5 回にわたり日本語指導養成講座を開講し，調査日の 2010 年 8 月 10 日現在までに 26 名が受講してきたという。それ以外にも，外国人で就学・就職活動をしている者に対しては「就職活動のための日本語講座」を無料で開設し，挨拶の仕方，丁寧な日本語，面接での自己紹介，履歴書の書き方などを指導している。さらに地元のお祭りに国際交流ブースを出展したり，ペルー料理教室を開くなど，

日本人市民に対してのアピールも行っている。

しかし，課題も残されている。まず，教育委員会との連携不足である。不就学の児童生徒を学校に入学･編入学させるには教育委員会の仲介が必要だが，教育委員会と MIA で外国人児童生徒に対する関心度にギャップがある。そのため，不就学の子供の把握や彼らの入学・編入学がスムーズに行われていないのである。次に，外国人保護者と日本人市民のコミュニケーション不足である。保護者が日本の社会に溶け込めずにいると，その子供にまで悪影響を及ぼしかねない。日本語を話せない外国人保護者が日本社会で孤立してしまわぬよう，市民との交流を深める機会を増やすことが必要である。話を伺った M 氏もこの問題は深刻にとらえていた。

3－4．NPO 団体に対する調査とそこから見える課題

3－4－I．日本語教室「わたの花」の場合

「わたの花」は毎週土曜日の午前 9：30～11：00 の時間帯に開設されている日本語教室である。対象は日本語指導を希望する大人であり，子連れで参加する者もいる。参加費用は，コピー代とお茶代あわせて 100 円で，子供は無料である。2010 年 9 月 11 日現在で講師は 7 名おり，指導者用の講習を受けた者か，日本語指導経験のある者である。講師はテキスト『みんなの日本語 I ・II』のコピーしたものを使用しており，個別指導形式で日本語の読み書きや文法を指導している。指導者の担当する受講生は予め決められているが，都合によって受講者数が増減する際は適宜対処される。

筆者が調査に赴いた日は，子供も含めて約 10 人の受講者がおり，受講者の日本語能力別に 1～2 人ずつグループに分けられていた。講師 1 人につき 1～2 人の受講者が日本語指導を受けており，指導者と受講者の距離がとても近く，真摯に指導していたように思えた。しかし，通訳者がいないためか，指導者側の説明が抽象的で分かりにくい場面が見受けられた。例えば，「昨日新宿へ友達○会いに行った」という文の「○」に「1．を　2．に　3．が　4．の」のうちどの助詞が入るかという問題に対して指導者は，「おにぎり〝を〞食べるとは言うけれど，友達〝に〞会うって言うでしょ，だからここにも〝に〞が入るの」と説明していた。同様の指導法は，先述の C 小学校でもみられた。このような指導は，「日本人が日本人に教える」際には効果があるかもしれないが，「外国人に教える」という観点からは的確ではないと考えられる。

「わたの花」では，学習以外にも受講者と指導者あるいは受講者同士の交流を深めるためにイベントを開いているという。以前は年に 1 回のお茶会を開いていたが，現在はそれに加えて地元高校の学校祭のバザーに参加したり，真岡鉄道の SL に乗って小旅行をしたり，いちご狩りに参加したりとイベントの回数を増やして親睦を深めている。実際，中国人女性の受講者が実家で採れた野菜を講師におすそ分けしている姿も見られ，受講者と講師の関係は良好と感じられた。

このように，受講者が日本語学習に取り組める環境が整っている点は評価できる。しかし，

問題は，教室に来ない，引きこもりとなっている家庭である。「わたの花」代表の N. T 氏によると，真岡市には日本語指導が必要にもかかわらず日本語教室に通っていない家庭が約 70 軒あるという。こうした家庭へのアプローチは「わたの花」単独では困難なため，MIA や教委との協力や情報交換が必要だ。

3－4－2．虹の架け橋教室の場合

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平成 21～23 年の緊急支援であり，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。文部科学省より国際移住機関（以下，IOM）が委託を受けて全国的に実施されている。調査日現在，対象者は不就学・自宅待機となっている義務教育段階にある外国人の子どもであるが，公立学校や外国人学校等に在籍する子どもも，対象外ではあるが受け入れ可能である。事業実施期間は 1 年間で，半年区切りで前期（ 4 月～ 9 月）と後期（10 月～ 3 月）に分けられる。 3 月には IOM の査定が行われ，翌年度も継続するかどうかが決定される。事業費は 2 千万を上限として交付される。

真岡市では，平成 22 年 4 月から本事業が開始され，毎日午前 9 時から 50 分の指導と 10 分の休憩を 3 時間分，12 時まで行われている。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（ブラジル人・ペルー人・タイ人）にまで増えている。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」を重視しており，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ることもあるという。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の方や地元の塾の講師で構成されている。成果としては，虹の架け橋教室に通う男の子と女の子が，2010 年 10 月からそれぞれ B 小学校第 2 学年と C 小学校第 1 学年に編入することが決まっている。

しかし，N. A 氏によれば公立の学校に編入しても退学してしまう子どもや，高校受験に不合格となり行き場のない生徒が存在するという。そういった子どもには再び虹の架け橋教室に通ってもらい，もう一度就学･就職できるよう手助けしているという。現に筆者が 2010 年 9 月 24 日に訪問した際も，高校に通えずに虹の架け橋教室で日本語や教科の指導を受けている受講者が 2 名いた。また，教育委員会とうまく連携が取れないことも問題として取り上げていた。教育委員会は学校に通う児童生徒に対する支援を行っているため，学校に通っていない子どもに対してはあまり熱心ではないという。たとえ虹の架け橋教室で半年間学んだとしても，教育委員会を通さないと公立学校へは入学・転入できないのである。さらに，学校現場の指導者にも問題がある。N. A 氏によれば，学校には外国人児童生徒に対する日本語教育のキーパーソンとして動いている先生や日本語指導の資格を持っている先生はごく少数であり，指導力や指導意識の面で差があるのだという。

3－4－3．NPO 法人 SAKU・らの場合

NPO 法人 SAKU・らは平成 18 年に活動を開始した日本語指導教室であり，真岡市虹の架け橋教室と同様に N. A 氏が代表を務めている。受講者はブラジル・ペルー・中国などから来日した子どもや大人で，毎週金曜日の 19 時～20 時 30 分に日本語指導を受けている。授業料は無料である。

SAKU・らの特徴は，講師が完全にボランティアだということである。筆者調査日にも，講師は地元の作新学院大学の学生とその卒業生であった。作新学院大学ではキャップストーンと呼ばれるシステムがあり，大学の指定する社会貢献事業に参加することが必要なのだという。筆者が訪問した際も，同大学の学生・卒業生あわせて 6 名，それ以外にもボランティアで参加している市民の方が数名指導にあたっていた。SAKU・らには MIA の M 氏も視察に訪れており，連携の強さが感じられた。また，受講者は子どもから大人まで約 30 名と多いが，どの受講者も非常に熱心に日本語を学んでいた。その日はちょうど講師の数が不足していたためか，筆者自身も 2 名の授業を担当させてもらった。なかには日本語検定 2 級を受ける受講者もおり，意識の高さがうかがえる。

しかし，虹の架け橋教室と同様，教育委員会との連携不足が問題に挙げられていた。完全ボランティア制を取る本教室では，学習者を募る方法にも限界がある。現在学習者数が多いのも，SAKU・らによるアプローチというよりも学習者の口コミによるところが大きいという。不就学・自宅待機の子どものいる家庭，本当に日本語教育が必要な家庭を把握するのは NPO 法人では限界がある。そうした家庭へのアプローチには，やはり MIA や教委との連携が必要となる。

4．周辺化の実態

前章までの現状を踏まえ，本章では外国人の周辺化の実態について述べる。そもそも「周辺化」はどのように定義されるのか。「周辺化」は国民統合や移民問題に関して頻繁に見られる概念である。山田（2000）は，多民族国家マレーシアの国民統合問題について，「インド人の周辺化」を問題としながら，「周辺化」について次のように定義している。すなわち，周辺化とは「元来政治権力の中枢にいた，あるいは少なくとも政策決定過程において何らかの役割と影響力を有していたエスニック集団が周辺に追いやられることで，社会経済的基盤の弱体化を生み，従来獲得していた社会的地位や経済資源を喪失し，その結果，宗教，教育などのエスニック・アイデンティティに関わる文化的基盤をも浸食していき，同集団内の支援も不十分になっていく過程」であるとしている。

山田（同）は国民統合という観点で議論をしているが，教育現場の視点で周辺化をとりあげる研究も存在する。清水(2006a)は，自らフィールドワークを行った中学校で 2001 年度と 2002 年度の卒業生について日本人生徒と外国人生徒の欠席日数を比較し，後者の欠席に数が前者の

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，筆者は周辺化を「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」と定義したい。その上で，本章では，被周辺化される存在として，「外国人の親」と「外国人の子ども」に焦点を当て，前章の調査から確認される周辺化の実態について説明したい。

4－1．親の周辺化

親の周辺化には，まず「地域での周辺化」がある。MIA の M 氏によると，外国人保護者のコミュニケーション力不足は深刻であるという。日常生活の小さな助け合いをする程度のネットワークはあっても，大泉町のブラジル人コミュニティや豊田市の保見団地のような大きな繋がりは確認できず，集住と言うよりは散住している外国人が多いという。もちろん，MIA は彼／彼女らが社会的に孤立しないよう働きかけている。例えば，2009 年 10 月に開催された第二回「もおか木綿ふれあい祭り」に国際交流ブースを初めて出展し，ペルー大使館の協力で観光ポスターの展示やパンフレット配布，ペルー料理の試食を行ったという。しかし，日常生活における関係が希薄である点は否めない。MIA の M 氏は，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」と話しており，外国人が市内で孤立する状況を危惧していた。

次に，「学校での周辺化」がある。「小学校→中学校→高校」というトラックがある程度確保された日本人と異なり，外国人の親が子どもを学校に入学・編入させる段階と，子どもが通学している段階で言葉や文化の壁が存在する。真岡市には，外国人児童生徒の入学・編入には教委を介してでないとならないシステムがあるが，教委は外国人の入学・編入に積極的でない。教委に伺った際も，「外国人児童生徒の不就学や不登校の事態に対してどのような取り組みを行っているのか」という質問に対して，「話があった時に対応する程度で，こちらから斡旋はしない」との回答を得た。外国人の保護者は「子ども」を「児童生徒」にする時点で不利な立場にある。さらに，入学・編入できたとしても，子どもを通学させている段階で周辺化がありうる。MIA の M 氏によれば，保護者が学校から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ケースがあるという。実際に B 小学校でそういったケースが確認された。B 小学校では正門が狭い道に接しており，車が進入すると児童にとって非常に危険であるため，登下校の時間帯には車両進入禁止としている。同小学校は，家庭に対してお便りでこの取り決めについて連絡したが，受け取った保護者の中には日本語が理解できないために，進入禁止の時間帯に車で子どもを送迎する人がいたという。また，B 小学校では毎月第 3 火曜日を「お弁当の日」と決め，保護者が作ったお弁当を持参する日がある。しかし，同小学校に通う児童を持つ外国

籍の保護者は「お弁当」という習慣が理解できず，当然作った経験もない。また外国人保護者の「お弁当」と日本人の「お弁当」には，認識の違いもある。B 小学校でも，「お弁当の日」当日にエスニック料理を持参した児童がいて，大騒ぎになったことがあるという。もちろん，こうした事態が起きないよう，学校側も対処している。通訳担当の人が学校に配置されるようになってからは，学校からのお便りは必ずスペイン語またはポルトガル語に翻訳されたものを配布するようにしているが，日本社会にうまく適応できずにいる点は否定できない。

4－2．子の周辺化

以上のように親が周辺化されると，自然とその子供も周辺化の対象となる。まず，「学校での周辺化」である。学校における外国人児童生徒の成績の付け方は，基本的には日本人の児童生徒と区別する事はない。B 小学校の S. H 教諭によれば，外国人児童の生徒の成績評価基準は「対日本人と同じテストを解かせ，その出来による」という。また，「通知表を付けるときも，国語などは「１」となりがちである。そのため，あとは文章で補足を加えることが多い」という。その結果，書面上は外国人が日本人よりも成績が劣ることになる。このことから分かる通り，外国人の子どもにとって進学は大きな壁として立ちはだかる。

次に，「教育機会における周辺化」である。B 小学校 S. H 教諭の話にもあったように，外国人生徒に対しては高校入試に特別枠での入学・進学の制度（定時制など）はあるが，実際は厳しい現状があるようである。実際に筆者が調査に伺った際は，「虹の架け橋教室」にも不就学となっている子どもが 2 人いた。彼らは 2009 年度の高校入試で不合格となり，春から自宅待機となっていた。幸い彼らの場合は，虹の架け橋教室代表の N. A 氏らが実際に家庭を訪問して説得した結果，虹の架け橋教室に通うことになり，今は次年再び高校受験するために勉強しているという。この教室の存在がなければ，彼らは周辺化の波にのまれていたであろう。

最後に，「家庭での周辺化」がある。MIA の M 氏や NPO 法人 SAKU・ら代表 N. A 氏が指摘するように，教育に無関心な親がいること，家庭での学習環境が整っていないこと，親自身の学習態度が低いことといったケースが該当する。N. A 氏は「日常生活での日本語の必要性を感じてほしい。」と話しており，C 小学校の通訳担当の方も「学校での日本語教育だけではとても足りない。家庭でも日本語を学習し，日常生活で日本語を使えるようになってほしい。」と話す。また，学習面での遅れがあったり，親の愛情不足によって精神状態が不安定であったりするケースがある。これを如実に表す事例として C 小学校で外国人学級「ハロールーム」で日本語指導を担当する佐藤教諭（2008）の体験を以下に一部引用して紹介したい。

> ある六月，A 君が市内の小学校から転校してきた。…A 君の父親は日本語がとても堪能であることと，今までも市内の小学校に通っていたということで書類だけの手続きで特に面接は行わなかった。…（A 君は）日本語を話すことにはあまり問題なかったが，就学前

教育を受けておらず，前の学校でも休みがちだったこともあり学習面での遅れが顕著で，…教室における学習習慣も身についていなかった。授業中は学習内容が理解できないと「わかんないよ」と大声で泣き出し，授業で使う物を用意することができず，学習に参加できないこともたびたびあった。保護者の協力を求めようにも父親とは連絡がつかないし，…母親は日本語がほとんど話せない。…（A 君は）自分の思い通りにならないと友達をはたく，蹴る，友達の物を取る，抜け出してしまう。そんなやんちゃな子であったが，女性の担当者が抱きしめてあげるとほっとした表情を見せる。明らかに愛情不足が目に見てとれた。（佐藤，2008：97）

この A 君はその後指導者の根気強い指導の成果もあり，徐々に日本語や教科内容が身につき，音楽のリコーダー演奏にも興味を示すようになった。しかし，保護者が学校諸費用や家賃も未納のまま学区外へ無断で引っ越してしまい，A 君本人も不就学状態となってしまったという。

5．周辺化のメカニズム

5ー1．ラベリング論からのアプローチ

ラベリング論とは逸脱行動論の一つで，犯罪その他の逸脱行動の原因を，逸脱者本人と直接・間接的に関わる他の人々の認知や評価によって説明しようとする立場である。つまり特定の逸脱行為は，その本人の行動自体ではなく，それに対する人々の反応，つまりその行動に「逸脱」というレッテルが貼られること（ラベリング）によって生みだされるのである。ラベリング理論の代表的研究者は Howard S. Becker であるが，この議論は「逸脱」行為以外にも応用例がある。清水（2006b）は，日本社会における「外国人」というレッテルが外国人を排除しているという。すなわち，「外国人」というラベリングが外国人の周辺化に関係してくるのである。

今回筆者が調査によって確認されたラベリングは二つある。一つは，積極的ラベリングである。B 小学校 S. H 教諭に話を伺った際，「外国人学級に対する校内のイメージはどうか」という質問をさせてもらった。これに対し S. H 教諭は，「生徒による偏見はないように思える」とする一方で，教師側に「外国人だから日本語が出来ないし勉強も身につきにくい」といったステレオタイプを持っている者がいるという。その結果，授業における教師の熱意が不足し，授業内容の質も廃れてしまう危険性があると考える。

いま一つには，消極的ラベリングがある。このラベリングで貼られるのは，「外国人」というよりはむしろ「日本人と同等」とレッテルである。すなわち，外国人を「特別扱いしない」という姿勢がかえって周辺化を引き起こしている。実際，MIA や SAKU・らの代表者が問題視していたように，教委が外国人の子どもの教育問題に対して積極的でない。すなわち，外国人を

「日本人と同様」に扱うことで，外国人にとっては不利な状況が生まれているのである。また，学校でも「日本人と同等に扱う」姿勢は見られる。外国人の子どもは日本人と同様の授業を同じ方法で受ける。実際，筆者が調査に伺った三つの小中学校での外国人児童生徒の成績評価は，日本人が受けるのと同じ内容のテストの得点によって決定されるということであった。通知表をつける際は，五段階評価の数字だけでなく補足説明を加えるという。しかし，「１」という評価がついてしまった場合，いくら文章補足が付け加えられても，高校入試などでは内申点として数字が重視されてしまうだろう。B 小学校の S. H 教諭のいう「外国人向けの特別枠での入学・進学制度があっても実際には厳しい」状況が生まれるのである。

5－2．言語コード論からのアプローチ

Basil. B. Bernstein（1963＝1994）は話し言葉の表出を規制する原理を言語コードとして把握したうえで，話し言葉には「限定コード（restricted code）」「精密コード（elaborated code）」があるとして，それらを言語学，心理学，社会学の三側面から特徴づけている。限定コードは言語学的側面から見れば，話しての「統語要素（慣用句等の文の構成要素）」の少なさと構文の組み立てを予測することが簡単であるという性質があり，心理学的には言葉を中心としたコミュニケーションを軽視する点に特徴がある。一方，精密コードは，言語学的には使用される統語要素が豊富で構文の組み立てを予測することが難しく，心理学的には言葉を中心としたコミュニケーションを重視する点に特徴がある。社会学的観点からすれば，二つの言語コードは話者の階級によって異なる。限定コードが中産階級や労働者階級関係なく，誰もが使用できる言語であるのに対し，精密コードは中産階級にしか使用できないとされた[5]。

こうした言語コード理論は，しばしば移民と教育の問題に関して取り上げられる。樽本（2009）によれば，学校における学習は，学年が上がるにつれて限定コードに基づくものから精密コードに基づくものに変わっていく。しかし，移民や外国人の子どもが母語を習得していないと，精密コードの習得もおろそかになり，結果として進学の道が閉ざされたり，不安定な職につかざるを得ない事態が生まれるという。

では，真岡市の場合はどうか。調査から分かったことは，①児童生徒の限定コードとしての日本語の不習得と②教師の使用する言語の無差別性である。①の事例としては，児童生徒のコミュニケーションに使用する言語がある。A 中学校，B 小学校，C 小学校で授業見学に伺った際，休み時間の外国人学級でのコミュニケーションは，母語によるものがほとんどであった。すなわち，彼らにとっての「限定コード」は日本語ではなく母語なのである。「限定コードとしての母語」は身についていても，「限定コードとしての日本語」は習得できておらず，ゆえに「精密コードとしての日本語」も身についていないのである。各教科の教科書やテストに出てくる日本語を理解するには精密コードの獲得が求められるが，その前提にある「限定コードとしての日本語」が習得できずに，成績や人間関係で周辺化されていると考えられる。また②の事例と

しては，C 小学校や「わたの花」で見られた。つまり「〝スーパー○買い物をしに行く〞の○の部分に入る助詞は何か」という問いに対する指導員の「ほら，〝学校に行く〞って表現があるでしょ，だからここにも〝に〞が入るのよ」という解説が該当する。「〝学校に行く〞という表現があるから」という根拠の述べ方は，同じ文化背景を持つ者同士で共有されて初めて成立する説明である。そもそも日本語を第二言語として学ぶ者は〝学校に行く〞といった表現すら身についていない場合が考えられるため，先の問題の根拠たりえないのである。こうした説明は，日本人として日本語を習得して来た者にしか伝わらない，ひどく「精密的」なのである。

5－3．文化的再生産論からのアプローチ

Pierre. Bourdieu（1979＝1990）によれば，様々な階級が社会的に相続されてゆく要因には文化資本や社会関係資本があり，これらの資本の多寡や構成比によって階級が親子間で再生産されるという。文化資本とは，広い意味での文化に関わる有形･無形の所有物の相対を指し，「身体化された文化資本（知識・教養・技能・趣味・感性など）」「客体化された文化資本（書物・絵画・道具・機械など）」「制度化された文化資本（学歴・資格など。学歴資本ともいう）」に分類される。社会関係資本とは，家族，友人，上司，同僚など，様々な集団に所属する事によって得られる人間関係の総称であり，「人脈」に近い。ここでは便宜上，家族のように元来あるべき社会関係資本を「先天的社会関係資本」，友人，同僚，上司など，相手と出会ってから形成される社会関係資本を「後天的社会関係資本」と呼ぶことにする。「社会関係資本」という表記をした際は，両者を合わせたものであることとしたい。一方，言語資本に関しては，上農(2005)が『社会学の社会学』（Bourdieu, 1980＝1991）から引用しながら説明している。「言語が獲得され，使用される現実的場面においては，それが意味として価値を持つためには，そこに言語の交換が成立するための関係の場（ブルデューの言う「市場」）が前提として必要であり，言語はそのような「利潤」を生み出す一つの文化的「資本」である」と。

今回の調査から明らかになったことの一つに，外国人子弟の就学における 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」は入学してから約 1 カ月の期間で，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。ではそれらの各段階で，Bourdieu の文化的再生産論はどう関連するのか。

5－3－1．「接触」段階

外国人保護者の定住志向が強まる中，その子どもも日本の高校や大学に進学することになる。いずれ帰国するにせよ，「日本の高校を出た」という肩書は母国で有利に働くため，子どもに日本の高校や大学に進学してほしいと考える保護者は多く，子ども自身も進学を望んでいる場合

が多い。そのため，公立の小中学校への入学または転入としての「接触」は意義あることである。

「接触」段階にはアイデンティティの形成，異文化交流，言語資本の獲得が求められる。これらの要素が身についていない外国人児童生徒は，虹の架け橋教室や SAKU・らといった日本語教室での学習が必要になる。虹の架け橋教室のように，学校に入る前段階として日本語の基礎を学習できれば，入学・転入も比較的スムーズに行くのではないか。

そして，そのためには保護者にもアイデンティティ，異文化交流，社会関係資本の形成が求められる。子どもが家庭でも日本の習慣や日本語に親しめるよう，保護者も日本の文化や風習を学ぶのがよいだろう。もちろん，母語も疎かにすることなく，である。また，保護者同士の口コミをきっかけに虹の架け橋教室に通うようになった学習者が増えたように，保護者の地域の中での社会関係資本を利用しない手はない。そして，更にそれには教育委員会や学校，NPO 団体の連携が必要となる。「わたの花」の N. T 氏や SAKU・らの N. A 氏が言うように，NPO 団体からのアプローチには限界があり，NPO 団体だけでは不就学・自宅待機となっている家庭を把握しきれないため，相互の情報交換が重要となる。

先述の通り，今年の 10 月には虹の架け橋教室から B 小学校と C 小学校へ 1 名ずつ入学・転入が決定している。不就学・自宅待機の児童生徒を虹の架け橋教室へ受け入れ，一定期間後に拠点校へ入学・転入させてやるプロセスが形成されれば，今後もこういった成果が見込まれると考える。

5－3－2.「適応」段階

太田（2000）によれば，子どもたちが日本語の日常会話を習得する時期は，同時に日本の学校に「適応」する過程である。入学・転入した児童生徒はあらためて異文化に触れることになる。イスの座り方，上履きの履き方，「お弁当の日」など，学校という「日本社会」に適応していく必要がある。B 小学校の S. H 教諭も，「日本での基本的な生活様式を教えるのが大変」と述べていた。

また，児童生徒には言語資本が求められる。子ども同士が遊ぶ際は，言葉のやり取りや行動などで相互に意思伝達できるが，授業を受けるには抽象的な言語の獲得が求められる。B 小学校の S. H 教諭も，「テスト結果からすると，国語「１」と付けざるをえない。ただし，〝話す力や聞く力は身についてきている〟などの文章で補足はする。」と答えている。成績「１」の児童生徒は内申点などの面で他の生徒よりも不利であり，このままでは高校進学にも悪影響を与えかねない。

また留意すべき問題として，入学・転入後に退学してしまうケースがある。前述の通り，C 小学校では転入してきた 3 年生の外国人児童が退学してしまう事態が起きた。その児童は，授業中に理解できないと大声で泣き出したり，授業で使うものを用意できずに学習に参加できないこともあった。保護者にもろくな連絡が取れずに家庭訪問もできない。結局，給食費等未納の

まま学区外に引っ越してしまい，C 小学校を退学する事となった。子の児童の父親は日本語が堪能であったが仕事が忙しく，母親は日本語がほとんど話せない状況だったという。この事例は「保護者と子ども」と「保護者と学校」の社会関係資本の不足が原因と考えられる事例である。C 小学校の指導者も，「女性の担当者が抱きしめると安心した様子で泣きやんだ。愛情不足が見てとれた。」「家庭状況や仕事や連絡先電話番号を確認しなかったことが失敗」と述べている。こうした事態を防ぐためにも，「子ども」「保護者」「学校」の 3 者とも社会関係資本の形成は重要になろう。

5－3－3.「継続」段階

「継続」とは，「適応」した児童生徒がそのまま日本語学級に通い続けることである。そのためには，児童生徒は「精密コード」の習得，後天的社会関係資本の拡充，音楽の技能や図画工作で身につく文化資本の獲得などが望ましい。

しかし，実際には困難な現状がある。筆者が訪問した 3 つの拠点校では，「学力」を重視する A 中学校と C 小学校，「心の解放」を重視する B 小学校に分かれた。前者では，日本の学級と同じように真剣な雰囲気で授業が進められ，集中力が切れて児童生徒がふざけたりすると指導者が注意する。後者の場合は，比較的打ち解けた雰囲気で授業が進められ，児童生徒がふざけてもそれほど厳しく注意はしない。B 小学校の S. H 教諭は「学力も大事だが，児童生徒にとっての〝安心空間〟でありたい。日本語を話す場であるとともに，心を開放する場でありたい。」と話しており，学力よりも心の解放を重視していた。

学校や保護者に関しても社会関係資本は継続的に必要である。3 つの拠点校では保護者へのお知らせは日本語指導助手によって翻訳された連絡プリントによって行われている。また，学校主催で交流会も開かれている。例えば，去年は真岡市の自然教育センターでバーベキューやボールゲームをして交流を深めるイベントが開催されたという。

【表 5 】子の就学段階と，それに必要な要素

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

これまでの議論を表にまとめると，上の表 5 のようになる。今回の調査では，外国人の子ど

もの日本語教育をサポートする側の意識にギャップがあり，連携が希薄であることが分かった。この問題に対して，MIA や各 NPO 団体は意識が高く，教委の意識が低い印象を受けた。また指導者の「制度化された文化資本」向上も課題である。日本語教室を担当する指導者のうち，全員が日本語指導教師の資格を持っているわけではない。ただ学校から日本語教室に割り当てられたという理由だけで日本語を指導している指導者もいた。SAKU・ら代表の N. A 氏は，「指導者の能力アップは必要」と話しており，この問題に対する意識はとても高かった。

5－4．社会関係資本の諸相

本節では，外国人子弟の日本語教育をめぐる社会関係資本に注目し，社会関係資本がどのような形態が見られるかという点について述べる。外国人子弟が日本の教育現場に定着するには，まず学校と「接触」し，次に学校生活に「適応」，最後に「継続」して学校に通い続けるという 3 段階が存在する。その各段階において社会関係資本が影響することは前節で述べた。では，社会関係資本がどのような様相を呈しているのか。そこには社会関係資本の「限定」「陥没」「拒絶」が存在し，外国人子弟の教育における排除を促していると考えられる。

まず「限定」とは社会関係資本が日本人同士，あるいは外国人コミュニティ内に「限定」して存在する場合である。この場合，外国人どうしや日本人どうしのコミュニケーションはある程度取られていても，外国人と日本人との交流が希薄な場面があてはまる。栃木県真岡市では，外国人子弟の就学 3 段階において，外国人の親子，地域住民，教委，学校教員，NPO の社会関係資本の不足が問題となっていた。MIA の M 氏は外国人保護者と日本人市民のコミュニケーション不足を指摘しており，外国人世帯の地域での孤立化を危惧していた。また B 小学校でも，休み時間には外国人の友達どうしでしか会話しない場面があり，S. H 教諭も彼らの日本人との積極的な交流の必要性を主張していた。

次に「陥没」とは，日本人どうし，外国人どうしで関係が希薄あるいは喪失している場合である。うまく外国人が日本人と接触できたとしても，その日本人と教委との関係が「陥没」している場合，外国人子弟の学校への「接触」は叶わない。外国人子弟の入学・編入には，教委の仲介が不可欠だからである。2010 年に筆者が調査した際は，虹の架け橋教室と SAKU・らにおいて教委との連携不足が確認された。教委は学校に通う児童生徒に対する支援を行っているため，学校に通っていない子どもに対してのアプローチに関してはあまり熱心ではないという。ここでは，虹の架け橋教室や SAKU・らを媒介として日本人と外国人の社会関係資本は形成されているが，虹の架け橋教室や SAKU・らと教委という日本人どうしで社会関係資本が「陥没」していた。

最後に「拒絶」とは，社会関係資本としての人間関係をあえて持とうとせず，ホスト社会との関係を拒む場合である。こうした「拒絶」をする者は外国人に見られ，特に帰国志向が強いなどの理由から，進んで孤立を選好しようとする特殊なケースである。この場合，外国人子弟

は学校への「適応」はおろか「接触」すらもできないことになる。筆者が調査した際には，実際にそうした「拒絶」のケースを確認したわけではないが，C 小学校の S. K 教諭や SAKU・らの N. A 代表のお話しを聞くところでは，不就学の子どもを持つ家に家庭訪問した際に，「どうせいずれ帰国するのだから，日本語を教えてもしょうがない。放っておいてほしい。」と言って突き返された経験もあるという。

こうした社会関係資本の諸相は，外国人子弟の教育をめぐる各アクター―学校，NPO，行政，教委，家庭など―の連携に関する実態を把握するうえで重要な指標となる。どの社会関係資本が不足しているのか，今後どういった社会関係資本が必要か，といった議論にまで発展する可能性を秘めているからである。

6．結論 ── 外国人に開かれた教育に向けて ──

6－1．まとめ

本論文の目的は，なぜ外国人の子どもは周辺化するのかを明らかにすることであった。その答えは大きく 4 つある。すなわち，①積極的ラベリングと消極的ラベリング，②児童生徒の限定コードとしての日本語の不習得と教師の使用言語の無差別性，③「接触」「適応」「継続」の各段階における必須要素の欠如，④外国人子弟の教育をめぐる社会関係資本の「限定」「陥没」「拒絶」である。

では，外国人の子どもが周辺から脱却することは可能なのか。その問いには，「可能性はある」と答えたい。というのも，「イエス」と言い切るには，今回注目した社会・文化的側面では不十分だからである。保護者の経済状況や日本語教室の維持費といった経済的側面，日本滞在に必要なビザや市民権（Citizenship）といった制度的側面についても十分吟味する必要がある。

真岡市における外国人子弟の教育問題については，MIA や NPO が挙げていたように教委の消極的姿勢が問題となっていた。「共生」の成功例と言われる大泉町でさえも，外国人とホスト住民の関係の希薄さによって，その共生の根底が揺らいでいる。今回の調査でみられた周辺化の根底には外国人とホスト住民の社会関係資本の希薄さが関係すると考える。真岡市においても，外国人とホスト住民との間に紐帯を構築し，学校教育の架け橋となる行政・学校・NPO の努力，子どもの日常生活の土台となる家庭・保護者の姿勢，外国人の包括的サポートの可能性を持つ地域住民の意識を高めることで，周辺化からの脱却への道は開かれるかもしれない。

6－2．社会関係資本による周辺化脱却の可能性

2012 年 8 月 21 日と 24 日，筆者は再び栃木県真岡市を訪れた。そこでは，社会関係資本の「陥没」が修復されている現状を確認することができた。現在は虹の架け橋教室「SAKU・ら」の代表として活動している N. A さんに再びお話を伺う機会を得，2010 年 9 月 24 日の段階で危惧し

ていた教委との関係についてお聞きしたところ，以下のようなお答えを頂いた。「おかげさまで，教委さんにも我々の活動を認知していただくようになりました。外国人子弟の入学や編入に関しても頻繁に電話が来るようになりました。」と。また，警察署や消防署，図書館とも新たに連携して，交通マナー講座を開いたり，消防署や図書館内を見学するなどして，積極的に活動しているという。実際に，2010 年 9 月 24 日に伺ったときの倍近い 20 人もの外国人子弟を抱える教室となった。また不就学であったフィリピン人子弟 2 人が 10 月から小学校に編入することが決定しているという。さらには，知り合いの塾講師の手助けもあって，定時制の高校入試に合格した子もいるという。私も日本語指導のお手伝いをさせて頂いたフィリピン人の男の子も，現在は不就学状態であるが，来年は高校受験を控え，熱心に勉強に励んでいた。

また，外国人子弟の教育問題の一つである高校進学率の実態に関しても，積極的な調査が行われている。田巻・坂本（2012）は，栃木県における外国人生徒の高校進学率を調査した。それによると，外国人生徒の高校進学率は 77.9％であり，予想よりも高い数値となったという（表 6）。ただし，外国人生徒の母語別に進学率を見てみると，中国語話者 92.0％，スペイン語話者 79.5％，タガログ語話者 75％，ポルトガル語話者 58.6％となり，使用する言語によって差が生じる結果となったという（表 7）。田巻・坂本（2012）はさらに，今後の課題として，「外国人生徒と日本人生徒の進学状況の比較」「来日年齢・滞日年数と日本語能力レベルの関係」「高校入試の特別枠・特別措置制度の意味や効果」等に関する検討の必要性を述べている。

【表 6 】栃木県における外国人生徒の中学卒業後の進路（田巻・坂本（2012）より）

		人数	割合（%）
進学	公立全日制	59	41.8
	公立定時制	21	14.9
	公立通信制	2	1.4
	私立全日制	23	16.3
	私立定時制	1	0.7
	私立通信制	0	0
	公立学校　＊	3	2.1
	産業技術学校	1	0.7
	専修（専門）学校	0	0
	外国人学校	0	0
	小計	110	77.9
就職		1	0.7
帰国		11	7.8
未定		15	10.6
無回答		4	2.8
合計		141	100

＊「公立学校」の回答のうち全日制・定時制・通信制の区別に記載がなかったもの

【表 7 】進路結果の母語別状況（田巻・坂本（2012）より）

	公立 全日制	公立 定時制	公立 通信制	公立 学校＊	私立 全日制	私立 定時制	産業技 術学校	就職	帰国	未定	合計
日本語	9	5	—	—	3	—	—	—	—	—	17
中国語	17	—	—	—	6	—	—	—	2	—	25
韓国語	2	—	—	1	—	—	—	—	—	—	3
ポルトガル語	8	3	1	1	6	—	1	1	7	6	34
タガログ語	3	2	1	1	2	—	—	—	1	2	12
タイ語	1	2	—	—	1	1	—	—	—	—	5
スペイン語	16	7	—	—	4	—	—	—	1	6	34
英語	1	—	—	—	1	—	—	—	—	1	3
ウルドゥー語	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	2
ベンガル語	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
合計	59	20	2	3	23	1	1	1	11	15	136

＊「公立学校」の回答のうち全日制・定時制・通信制の区別に記載がなかったもの

このように，栃木県内では社会関係資本の改善や，外国人子弟の教育問題に関する積極的な実情把握の努力が行われている。今後も，MIA や教委の積極的アプローチ，NPO 団体のサポート，保護者同士の繋がりなど，社会関係資本をクモの巣状に広げていく必要がある。また外国人子弟の高校進学率と同時に，高校進学後に自主退学する子どもと継続して通学する子どもの比較，小中学校の段階で不就学となってしまっている外国人子弟の現状把握など，外国人子弟の教育問題に関する様々な実態を把握する努力が必要である。

（やいた　すすむ・人間システム科学専攻）

［注］

1）他にも，例えば，2004 年 10 月 23 日に東京国際フォーラムで開催された『第 17 回 SGRA フォーラム　日本は外国人をどう受け入れるべきか ── 地球市民の義務教育 ──』における宮島喬氏の講演によれば，「今から数十年前，イラン人の 12 歳の少年が栃木県のある古紙問屋で働いていて，機械に巻き込まれて死亡した」という。

2）神奈川県文化研究所，2001，『高校進学と入試のあり方：外国人の子どもたちとともにⅡ　学習と進路の保障を求めて』より。

3）法務省入国管理局ホームページ（http://www.immi-moj.go.jp/toukei/index.html）より。

4）外国人集住都市会議ホームページ（http://www.shujutoshi.jp/gaiyou/index.htm）より。

5）太田（2000）によれば，社会生活言語は日常のコミュニケーションに必要な言語で習得するのに 1 ～ 2 年かかり，学習思考言語は授業についていくために必要な言語で習得に 5 年程度を要する。前者は Bernstein（1971）のいう「限定コード」に，後者は同じく「精密コード」に対応すると考えられる。

主要参考文献

Becker, S. Haward, *Outsider: Studies in The Sociology of Deviance*, 1963, The Free Press＝1994，村上直之訳，『アウトサイダーズ：ラベリング理論とはなにか』，新泉社

Bernstein, Basil B. 1971 *Class, Code and Control Volume 1, Theoretical Studies Towards A Sociology of Language*, London: Routledge & Kegan Paul.＝1981，萩原元昭編訳，『言語社会化論』，明治図書出版

Bourdieu, Pierre., 1979, *La Distinction: Critique Social du Judgement*, Editions de Minuit.＝1990，石井洋二郎訳，『ディスタンクシオンⅠ・Ⅱ』，藤原書店

鎌田美千子，2005，「栃木県における外国人児童に対する日本語教育 ── 外国人児童生徒教育拠点校を中心に ──」，『外国文学』54：67-90

上農正剛，2005，「聴覚障害児教育における言語資本と生命倫理」，『九州保健福祉大学研究紀要』6：81-87

鍛冶致，2000，「中国帰国生と高校進学 ── 言語・文化・民俗・階級」，蘭信三編著『中国帰国者の生活世界』，行路社

梶田正巳・松本一子・加賀澤泰明編著，1997，『外国人児童・生徒と共に学ぶ学校づくり』，ナカニシヤ出版

梶田孝道・丹野清人・樋口直人，2005，『顔の見えない定住化 ── 日系ブラジル人と国家・市場・移民ネットワーク ──』，名古屋大学出版

宮島喬，1994，『文化的再生産の社会学 ── ブルデュー理論からの展開』，藤原書店

宮島喬・太田晴雄編，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

小内透，2009a，「ブラジル人のトランスナショナルな生活世界と地域社会」，『調査と社会理論・研究報告書』28：331-343

小内透，2009b，『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

太田晴雄・坪谷美欧子，2005，「１章　学校に通わない子どもたち ──「不就学」の現状」，宮島喬・太田晴雄編，『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：17-36

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

佐藤和之，2008，「第 5 章　本校を退学した子どもたち ── ある残念な出来事 ──」，『平成 19 年度宇都宮大学特定重点推進研究　栃木県における外国人児童生徒教育の明日を考える』，平成 19 年度宇都宮大学特定重点推進研究グループ　宇都宮大学国際学部：94-100

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，2006a，『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

清水睦美，2006b，「ニューカマーの子どもの青年期 ── 日本の学校と職場における困難さのいくつか ──」，『教育学研究』73(4)：457-469

田巻松雄・坂本文子，2006，「栃木県における外国人児童生徒の教育環境 ── ブラジル・ペルー人保護者の意識と態度 ── 」，『宇都宮大学国際学部研究論集』22：87-96

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

樽本英樹，2009，『よくわかる国際社会学』，ミネルヴァ書房
樽本英樹，2012，『国際移民と市民権ガバナンス ── 日英比較の国際社会学 ──』，ミネルヴァ書房
辻本久夫，2002，「外国人生徒の中学校卒業後の進路課題」，『21 世紀兵庫の学校デザイン ── 理念・調査・提言 ──』，兵庫県在日外国人教育研究協議会
都築くるみ，1999，「外国人受け入れの責任主体に関する都市間比較 ── 豊田市の事例を中心に，大泉町，浜松市との比較から ──」，『愛知学泉大学コミュニティ政策学部紀要』2：127-146
山田満，2000，『多民族国家マレーシアの国民統合 ── インド人の周辺化問題 ──』，大学教育出版
米勢治子，2006，「「地域日本語教室」の現状と相互学習の可能性 ── 愛知県の活動を通して見えてきたこと ──」，『名古屋市立大学大学院人間文化研究科　人間文化研究』6：105-119