

外国人児童生徒をめぐる教育環境

——外国人の子どもの教育は保障されているか

坂本 文子

1. はじめに

全国で外国人児童生徒は7万人を超えており、「日本語指導が必要な」児童生徒は約2万7千人にも及ぶ¹⁾。

10年前と比べてみても、スポーツ界や芸能界で「外国につながる」者を見かける機会は格段に増えた。『私も「移動する子ども」だった』(川上2010)に収められたライフヒストリーは、多くの日本人に知られることとなった、まさに外国につながる者たちの記録である。日常生活においても、コンビニエンス・ストアやスーパー・マーケットの店員として働く外国につながる若者を見かけることは、珍しくなくなった。

しかし一方で、同じ日常生活でも、公務員や銀行員、医療従事者として働く外国につながる者を見かけることは稀である。外国人生徒が在籍する産業技術専門校で、教員は、「会社によっては外国人労働者を受け入れた経験がないため、敬遠されがちだ」という。日本で生れ育った日系ブラジル人の少女は、中学時代を振り返り、流暢な日本語でこう語る。外国人が医師などの分野で働く外国人がいることをみたことがなく、どんな職業を希望しても、就職は「どうせ無理かな」、無理であれば「夢見ることでもない」と思った。日本で育ち、日本社会へ巣立つ外国につながる子どもたちは増加傾向にある。しかし、かれらが社会に出るまでを過ごす教育環境についてあまり知られていない。

2014年6月、日本で育った外国につながる者のひとりが殺人容疑で逮捕された。彼は、9年前、当時小学校1年生だった少女が下校途中で何者かに連れ去られ、翌日60キロ離れた山中で遺体で見つかった事件の容疑者として逮捕された。新聞は、逮捕までに時間を要した経緯と、犯行の残忍さや被害者家族の無念さを一勢に伝えた。しかし彼が、殺害された少女と同じ小学校に在籍していた先輩であったことや、彼の生い立ち、彼を育んだ地域の教育環境が抱える問題に目を向ける報道はなかった。

外国人の子どもたちの就学と学習達成において、宮島喬は、次の四つの阻

害要因が働いているという。「(1)就学義務の不適用ゆえの就学への働きかけ・配慮の欠如、(2)日本語の習得というカベ、暗黙の規則を含む学校文化への不慣れ、(3)保護者の教育制度への無知、学習支援のなさ、(4)子どもに精神的サポートを与えてくれる統合的・安定的家族生活がしばしばかけていること」である(宮島2014:189)。

現在も、外国人(籍)の子どもに就学の義務はなく、就学の機会は、「希望する者」にしか与えられていない。行政の取組みは、この10年余りでかなり変化してきた。しかし外国人の子どもの就学の受入れを拒む学校はまだ存在する。また、外国人児童生徒は、教育の義務が課されていない故に、長期欠席等を理由に学校から除籍されることもある。これらは、日本人(日本国籍)の子どもには考えられないことである。

外国人の子どもの人間形成に係る重要な時期の教育は、「就学の義務を免じられるからといって、それに甘んじて保護者が無為でいることはできず、わが子が人間として成長し、能力を開花させ、友人をもち、社会のなかで生きていく術を身に付けるための学校教育という貴重な機会への権利を、子どものためには放棄するわけにはいかない」(宮島2013:60-61)のである。日本は、かつて経験したことのない速度で、少子超高齢化を伴う人口減少の時代に突入した。外国人の子どもの教育の問題は、人口減少期において日本社会を担う市民をどのように育てていくのかという問題にもつながっている。

本稿では、外国人児童生徒の小学校から高校までの教育環境について、おもにT県における教員の視点から捉え、以て、日本に住む外国人の子どもたちの教育をどのように保障すべきかについて考えてみたい。T県は、先に挙げた事件の容疑者が育った地域である。また本稿は、筆者がこれまで書いた報告書や論文を大幅に加筆、修正を行ったものでもある²⁾。ゆえに本稿は、2014年度から始まった「特別の教育課程」設置以前の状況についてのものであることを、断っておく。

2. 外国人児童生徒だった容疑者の人物像

前掲の容疑者の経歴を新聞等の断片的な情報から整理すると、次のようになる。彼は、12歳で姉とともに台湾から来日し、公立の小学校へ編入した。小学校を卒業したかどうかは定かではないが、その頃に2年間帰国している。再来日して公立中学校へ在籍するが、ほとんど学校へ通っていない。高校へは進学していない。そして、ホテルの住込みの仕事に就くが数日で退職して、一時、母親の骨董品販売を手伝った。その後、定職に就くことはなく、いわゆる「引きこもり」の状態になった。そして、27歳の時に帰化した。逮捕

されたのは32歳であったから、犯行時は23歳だったことになる。

彼の人柄について、新聞は次のように伝えた。「K容疑者を知る人は『日本語を話せずなじめなかったため、学校へ行っていなかった』と当時を振り返る。K容疑者の家族は近所付き合いもほとんど無かったため、付近住民や同級生、学校関係者はK容疑者について『印象が無い』『覚えていない』などと口をそろえる」(匿名は筆者)(下野新聞2014.6.5)。彼が20歳の頃いっしょに住んでいた親族は「『まともな仕事をしろ』と言うと、K容疑者は目を合わさず返事もしなかった」。さらに別の男性は、「こっちが何を言っても『はい』と軽く言うだけ。言っていることを理解しているのか分からなかった」と語っている。

逮捕後の本人の言葉として、「今言えることは、Yちゃんにごめんなさいということです」(匿名は筆者)(時事通信2014.6.9)と伝えられた。彼の犯行について、ある社会心理学者は、「定職に就かず、社会との接点が少なかった容疑者は自分の殻にこもり、小さい女の子を傷つけるのが楽しいというゆがんだ空想を膨らませていったのではないか。世間への恨みや社会を驚かせることが動機なら反省しない場合もあるが、今回は素直に反省を示しており、空想を実現してしまったような事件。逮捕されてすぐに容疑を認めているところは少年事件のような幼さを感じる」(下野新聞2014.6.5)と語っている。

そして、保護者や地域の防犯団体関係者の、「地域の安全のため見守りを続けることが必要」、「自分たちの力で地域を守りたい」というコメントが加えられた(下野新聞2014.6.5)。記事の見出しには、「防犯強化 地域ぐるみ」(東京新聞2014.6.5)という文字が並び、子どもを犯罪から守るために地域の結束を強めようとする様子が強調された。

彼は、保護者の都合によって来日と帰国を繰り返し、不登校の後に、ニートに陥った。来日と帰国による教育環境の中断や、中学校の不登校は、外国人児童生徒に関して珍しい問題ではない。そして、彼の経歴は、「日本語を話せずなじめなかったため、学校へ行っていなかった」こと、「学校関係者はK容疑者について『印象が無い』『覚えていない』などと口をそろえる」こと、「家族は近所付き合いもほとんど無かった」こと、逮捕後の32歳の男性の発言だとは思えない幼い供述などと無関係ではないだろう。

もとより、彼が犯した罪は許されるものではない。遺族の悲しみと苦しみが癒えることはないだろう。それでもなお、筆者は、彼がもし日本語を十分に習得していたら、もし母語で勉強を続けていたら、もし高校進学していたら、もし親友がいたら、もし近くに家族以外の信頼できる大人がいたら、彼の人生はここまで歪んだかたちで社会に知られることはなかっただろうと思

わずにはいられない。

彼が置かれた小中学校の指導体制と、高校進学が果たせなかった教育環境は、いかなるものだったのか。以下、T県を事例にみていこう。

3. 支援制度の間にいる外国人児童生徒と担当教員

3.1. 「外国人児童生徒教育拠点校」制度

T県では、1991年より「外国人児童生徒教育拠点校」(以下、拠点校)制度が敷かれている。毎年、小中学校を合わせて40校程度が拠点校に指定される。拠点校に指定されると、「外国人児童生徒の受け入れの中心となり、外国人児童生徒に対する教育の研究や実践を行う学校を指定し、外国人児童生徒の教育の充実を図る」ことを目的に、「日本語指導等特別な配慮を要する児童生徒に対応した教員の配置」(「帰国・外国人児童生徒に関する施策」)が行われる³⁾。そこでは、可能な範囲で外国人児童生徒の就学を受け入れること、適切な対応を図ること、校内指導体制を確立すること、「外国人児童生徒教育教室(仮称)」(以下、「教室⁴⁾」)を設けて日本語と環境適応の指導を行うこと、外国人児童生徒教育の研究や実践を行うことが求められている。「教室」設置以外に、取組みの具体的な指示はない。

加配措置は、各学校の要請を基に自治体を通じて行われる。同様の措置をとる自治体によっては、児童生徒数と加配の人数の基準を示すところもある。だが、T県では外国人児童生徒数と加配教員数の関係は明確に示されていない。

拠点校以外でも、近隣の小中学校から要請があれば「教室」担当教員が出向いて指導することもあるが、これはあくまでも弾力的な対応であり、拠点校に教員を派遣できるほどの余裕はない。そのため、「教室」を利用する子どもは、ほとんど拠点校に在籍する児童生徒である。T県では、就学を希望する外国人児童生徒に対して、可能な範囲で拠点校への入学手続きを行うことを勧めているため⁵⁾、拠点校によっては、「人数的にパンク状態なので(これ以上外国人児童生徒を)受け入れられない」(平成20年度宇都宮大学特定重点推進研究2008:43)状態にある学校もある⁶⁾。

3.2. 「拠点校」教員の拠りどころ

「教室」担当教員は、2005年に拠点校の教員を対象に実施された質問紙調査(以下、「学校調査」)において、次のように回答している。「専門分野ではないので、いきあたりばったりで指導している。どの指導法が正しいのかよくわかっていない」、「研修もマニュアルもなく日本語指導の素人にゆだねられても試行錯誤は必要です」、「専門家による日本語指導教室を開設してそち

らに行かせるようにしてもらいたい」、「学習言語を習得させることがとても難しい。カリキュラム作成・日本語の指導方法についてよくわからない」、「指導法等の研修の機会がほとんどなく担当者の工夫がかなり必要となってくるので不安がおおきい」(平成16・17年度宇都宮大学重点推進研究2006b：64-71)。そこには、担当教員たちの、求められる専門性の高さと専門性を得る機会のなさに対する困惑と不安をうかがうことができる。

同調査では、日本語指導においてもっとも困っていること、日本語指導教員として現在もっとも悩んでいることについて聞いている。そこでは、「学校に指導者が一人しかいないので相談相手がいない」、「相談できる相手が職場にいない」、「学校で担当が一人なので、悩みを共有化することができず苦しい」、「職員室(学校、職場)の不安定な立場」と回答されている。そこから、拠点校の「教室」担当教員は、かれらが抱える悩みや不安を校内で共感をもって受け入れてくれる仲間がおらず、孤立している様子がわかる。

さらに、「教室」担当教員に対する社会的評価は、一般に高いとは言えない。2009年に行われた「教室」担当教員の座談会において、「特別支援教育は全国的にも盛り上がっているというか重要視されているようなんですが、日本語教室については、言葉は悪いですけども『誰にでもできるんだろう』というような感覚というようなものがあるように感じます」(平成21年度宇都宮大学特定重点推進研究2010：80)、「はっきり言えば(日本語教室担当教員の)市民権がないんですよ。(中略)何年かぶりに会った教員仲間に『今どうしてる?』って聞かれて『外国人担当だよ』と答えると『あー、日本語なんだ』って言われたんですよ。『あー』って。それは非常に悔しかったし、悲しかったです」(平成21年度宇都宮大学特定重点推進研究2010：82)と語られた。

先の「学校調査」においては、「日本語指導を担当させられること自体がショック」、「担当をまた押しつけられるなら異動したい」というように、自らの役割にネガティブな評価を行う教員もいた。社会的評価の低さが、自分の仕事を肯定的に捉えることができない要因になっていると思われる。

日本語指導と適応指導を中心とする外国人児童生徒教育は、長い間、学習指導要領がない状態で行われてきた⁷⁾。そのため、指導に当たっては、経験に基づくノウハウの蓄積が重要になる。しかし、2008年に行われた県内拠点校を対象にした調査では、拠点校の「教室」担当教員34人中、「教室」以外の授業も担当している者が23人、「教室」のみを担当している者が9人、学級担任を兼任する者が2人と、「教室」だけを担当する教員は全体の3割にも満たなかった。さらに、調査時点における「教室」担当経験期間が3年

未満の者が、6割を占めていた。経験に基づくノウハウを持つ教員は、半数にも満たず、経験があっても他の教務を兼務して行わなければならない状態にあった(平成20年度宇都宮大学特定重点推進研究2009)。教員が感じている専門性の高さは、経験に基づくノウハウの蓄積によっても満たされていない。さらに、他の教務を兼任しなければならない場合も多く、日々対応を迫られる専門性の高い課題に十分に専念することも許されない状況にある。

以上のことから、総じて拠点校「教室」担当教員の次のような様相が浮かび上がる。外国人児童生徒を指導する立場にある教員は、高い専門性が必要であることを感じながら、知識や経験を得る十分な機会はなく、不安や悩みを共有し、情報交換ができる仲間がいない。そのような状態の中で、日々試行錯誤を重ねている。しかし、いくら試行錯誤を重ね、努力をしても、それに対する社会的評価は低く、自らの役割を肯定的に受け止めることができな者もいる。

「自分自身のやる気がなくなり、なげだしたくなる」(平成16・17年度宇都宮大学重点推進研究2006b:68)という言葉は、もっぱら教員個人の意欲だけが、外国人児童生徒の教育を支えているという様子を物語っている。そのため、拠点校で孤軍奮闘する「教室」担当教員は、拠点校の外へ解決の糸口を向けたりする。しかし、他の教科にはある小学校教員研修会や中学校教員研修会といった公式の場はなく、年に一度行われる研修(「帰国・外国人児童生徒教育研究会協議会」)も、形式的なものに止まっている、という声は大きい。

3.3. 「少数在籍校」教員の拠りどころ

拠点校に比較的多くの外国人児童生徒が在籍しているとはいえ、全国的にみれば、日本語指導を必要とする外国人児童生徒が集中する学校は、少数派である。文部科学省の調べによれば、2012年度に全国で外国人児童生徒が5人以上在籍する学校数は、全体の約4分の1に過ぎない。もっとも多いのは、1人が在籍する学校で、これが全体の4割強を占めている⁸⁾。

T県内の公立小中学校を対象にした調査によると(平成20年度宇都宮大学特定重点推進研究2009)、2008年5月1日現在で、外国人児童生徒が在籍する学校は129校で、日本語指導を必要とする外国人児童生徒は577人であった。拠点校は、36校(小学校26、中学校10)で、全体の3割弱であり、「非拠点校」が7割強を占めた。平均在籍者数をみると、拠点校の方が、拠点校以外で外国人児童生徒が在籍する学校(以下、「少数在籍校」)より多く在籍している。これは全国的傾向と同じである。ただし、同調査では、拠点校であっ

ても在籍者数が5人程度である事例や、非拠点校であっても在籍者数が10人を超える学校もあることも分かっており、在籍者が多いことを理由に加配措置が行われているとは、一概にはいえない状況がある。

「少数在籍校」教員への聞き取りを行った際、ある学校では、日本語での日常会話が困難な者を含む複数名の外国人児童が一度に編入し、対応に追われていた。教員は、急遽自治体に要請して支援員を増やしたり、拠点校さながらに授業の時間割を組むなどの対応が取られた。この経緯を語った教員は、このような対応が可能になったのは、偶然、知人が拠点校の「教室」担当教員だったからであり、「もし知り合いでなければこのようなこと(対応)はできなかったかもしれない」と語った。この事例同様、「少数在籍校」へ外国人児童生徒が複数名入ってきた場合、「少数在籍校」教員は、ノウハウや人材の蓄積が期待される拠点校を頼らざるをえなくなる。しかし、ある「少数在籍校」教員は、「毎年どの学校が拠点校に指定されているのか知らない教員の方が多いのではないか」(坂本2010a:19)という。

そして、外国人児童生徒の受け入れ体制がなく、頼るべき機関もない「少数在籍校」では、受入れクラスの担任だけではなく、管理職、学年主任、特別支援教室学級の担任、心の教育相談員など、拠点校よりもさまざまな教員が、ひとりの児童生徒の指導に関わる／関わらざるをえない状況が生れているようである(坂本2010a)。クラス担任として、拠点校と少数在籍校の両方で外国人児童の指導経験をもつ教員は、「拠点校では児童を日本語教室に取られている感覚だったが、少数在籍校では他の教員や日本語教室と協力しているという感覚がある」(坂本2010a:20)と語った。これは、拠点校において孤軍奮闘する「教室」担当教員の様子と対照的である。

ただし、拠点校に比べて担当教員が支え合える環境はあっても、教育の受け手である外国人児童生徒にとっては、厳しい環境であることも見えてきている。

「少数在籍校」の教員の座談会において、拠点校でも勤務経験のある小学校の教員は、次のように語った。「(拠点校にいる児童より)非拠点校に在籍している外国人の子どもの方が、意外と疎外感を味わっているのではないかなって印象を持っている」、「いろんなケアをしてもらいたいときがあっても意外とそれがしてもらえない状態が続いている」、「何かトラブルがあった時に『お前なんかフィリピン帰っちゃえばいいのに』というようなことをポツと言ってしまう子がいる」、「そういった時にその子(外国人児童)はものすごい寂しさとか疎外感を感じてたんだろうな」(平成21年度宇都宮大学特定重点推進研究2010:97-98)。

さらに、「少数在籍校」の中学校教員への聞き取りでは、次のような、外国人生徒の状況が語られた。小学校6年生で来日した児童が、外国人生徒が一人も在籍していない中学校へ進学した。入学時には、日本語での日常会話にほとんど困らない状況であった。しかし、学習言語の習得は十分でないという教員の判断から、管理職や担任が交代で週3回、本人が取り出し授業を望まなかったため、放課後に日本語指導を行った。学校生活についての話をして終ることもしばしばであった。その生徒は成績もよく、仲の良い友だちもいた。しかし、生徒同士のトラブルも多く、一部の生徒から「国に帰れ」、「うわっ、来たよ」などと言われるなど、クラスから排除されることもあった。その度に、担任が文化の違いなどを説明して対応にあたったが、中学2年生になった直後から、不登校の状態になっていった。

日本語ができ、成績もよく、友人がいて、熱心に指導してくれる教員がいてもなお、この生徒は、不登校に陥っている。

「少数在籍校」の教員は、支援のあり方について、次のように語っている。「日本語指導が必要かどうかということだけではなく」、「自分がそこでリラックスできるとか、ストレス発散できるとか、そういう意味合いでも時間とか空間が必要だと思う」(平成21年度宇都宮大学特定重点推進研究2010:105)。そして、日本語指導や教科学習、適応指導だけではなく、外国人児童生徒同士が会える時間と空間が重要であることが指摘された。

以上のことから、拠点校に設置される「教室」が、「少数在籍校」教員が抱える問題を解決できるような「拠点」になっていないこと、外国人児童生徒にとっての居場所としての機能も含意していることが分かる。拠点校と同様に、「少数在籍校」教員も、学校の外に問題解決の糸口を求めている。

T県で唯一、1990年代初頭から外国人児童生徒を対象にした日本語教室を独自に設けてきた自治体がある。その自治体の教員は、「少数在籍校」教員であっても指導内容や精神的な支えとして日本語教室に大きなメリットを感じていた(坂本2010a:21)。

拠点校制度とは、外国人児童生徒のためのものである。しかし、教員にとっても、指導体制を模索する状況にあって、頼るべき場所が、拠点校の中にも外にもない。非拠点校においては、結果的に教員間の連携が図られる様子も見られたが、外国人児童生徒にとって厳しい状況であることには、変りはない。

4. 社会人に向かうための高校進学という関門

4.1. 高校入試制度による地域格差

外国につながる子どもが小中学校をどうにか切り抜けたとしても、かれらが高校へ進学するには、さらに高いハードルが待っている。

高校進学率が98%を超える日本人の子どもにとって、高校へ進学することは、小さい頃からごく当たり前のこととして受け止められているだろう。しかし、外国につながる子どもにとって、日本語で高校入試をパスすることは、容易ではない。そもそも、小中学校における教育環境は、子どもだけでなくそれを支える教員にとっても厳しいものであった。

近年、外国につながる子どもの高校進学の問題が明かにされつつあるが(志水2008, 樋口2011, 宮島2014)、外国人生徒の高校進学率の全国的実態は、推測の域を出ていない。外国人が集住するいくつかの自治体で、把握が試みられているだけである⁹⁾。日本人生徒の高校進学率の高さに対し、2012年現在、外国人集住都市会議に加盟する29都市における外国人生徒の高校進学率は82.7%である。その他の断片的なデータを合わせてみても、かれらの高校進学率は、まだ低いといわざるをえない。

自治体によっては、公立高校入試において、外国人生徒のための特別枠や特別措置を設けている地域もある。特別枠とは、一般の受験生徒とは別に定員が設けられ、科目の軽減や面接などが行われる措置をいう。特別措置とは、一般入試に対して科目の軽減、時間延長、漢字のルビうちなどが行われる措置をいう。いずれも、来日時期、つまり日本に滞在した長さが、申請の条件に含まれることが多い。文部科学省は、「外国人児童生徒教育の充実方策について(報告)」において、すでに特別枠や特別措置が講じられている都道府県があることから、「さらにこうした取組が進められることが望ましい」、外国人生徒の言語・文化などを積極的に評価し、国際理解教育などの高等教育の多様な展開を図るという観点から、「都道府県等に対し、高等学校の入試選抜に関する一層の配慮と工夫が求められる」としている。公立高校入試における外国人に対する「配慮と工夫」の中身は、都道府県の判断に委ねられている。

田巻松雄(2012a)によれば、全国都道府県の2010年度高等学校入試要項における特別枠は全国の約3割(14道府県)、特別措置は5割(22道府県)に満たない。特別枠と特別措置の要件となる来日してからの期間は、3年から9年の幅があり、3年がもっとも多い。母語への配慮は、特別枠と特別措置で重複する自治体を除くと、わずか6道府県、全国の約1割でしか実施されていない。

2012年度現在、全国で日本語指導が必要な外国人児童生徒が在籍する市町村数は、770ある。在籍人数別にみると、10人未満が約6割を占め、30人以上在籍している市町村は、全体の約2割(172)である。外国人集住地域を含む都道府県に特別枠や特別措置が敷かれる傾向にあり、相当数の外国人生徒が対象になっているものと思われる。しかし、全国的にみれば集住している市町村の方が少ない。地理的要因や来日からの年数制限により、特別措置や特別枠を利用できる外国人生徒は、全国で一部の生徒に限られている。

このことに関して、鍛冶到(2008)は、「日本での生活暦が短く、日本語が下手な生徒で高校入試ではあまり点数が取れないが、ぜひ高校に入りたいし、できれば大学にも進学したい——そう望んでいるニューカマーにとっては、就職よりも進学に役立つ教科を中心に、午前も午後も、安い学費で教えてくれる公立普通科全日制に入学できるということが非常に大きな意味を持つ」と指摘している。また、乾美紀(2008)は、「ニューカマー生徒が高校に進学しやすい制度」の条件として、受け皿(特別枠)の絶対数が多いこと、受験資格の制限(特に来日年数の制限)が緩やかなこと、試験の内容に関して母語が使用できること、の3点を挙げている。

さらに、言語学の分野においては、学習活動において、抽象的・概念的なことを表現し、高度に認知を発達させるうえで必要な「学習言語能力」の獲得には、5年から7年かかること(広崎2007)や、「来日時期の早さ・日本生まれであることは、学力に対して全く有利に働いていない」(林崙・若槻2006)ことが指摘されている。このように、滞日年数を課すことやその期間には、検討の余地がある。

4.2. 高校入試制度の運用実態——T県の事例

さらに、特別枠や特別措置の運用実態について、一部の地域を対象に研究が進められているが(志水2008)、その全容は、まだ不明瞭のところが多い。

田巻らの研究チームは、T県において、2011年度から毎年、高校進学状況の実態調査を行っている(田巻2012b, 2013, 2014a, 2014b)。全県を対象にした高校入試制度の運用実態を把握する試みは全国でも珍しい。筆者はこのうち2011年度の調査に参加した。

文科省の調べによると、2012年5月1日現在、T県の公立中学校に在籍する日本語指導が必要な外国人生徒は127人だった。母語別では、児童生徒を合わせてスペイン語(38.3%)、ポルトガル語(30.0%)、フィリピン語(タガログ語、11.4%)、中国語(0.7%)の順に多かった。T県では2種類の特別

措置を実施している。面接を行い、場合によっては学力検査および作文を行うことができるもの（A特別選抜検査）と、国語・数学・英語に加え面接と作文を行うもの（B特別措置による学力検査）である¹⁰⁾。いずれにも、来日後3年という要件がつく。

田巻(2014b: 89-92)は、2011年度～13年度の3年間のデータを分析し、そこから4つの論点を導出している。第一に、進学率が「予想よりも高い結果」は日本語を母語とする生徒および日本で生れた生徒の割合が高いことによること、第二に、特別措置が日本語指導を必要とする生徒の進学に大きな効果を果たしたが、利用状況は非常に限られていること、第三に、特別措置による受験者の多くは海外帰国者であること、第四に、南米系生徒の高校進学率が相対的に低いこと。本稿では、これらの指摘を踏まえ、筆者の関心に沿って、あらためてデータの分析を行う。そこから、次のことが見えてくる。

まず、日本人生徒に比べて、外国人生徒の進学希望が達成されにくいことが分かる。T県すべての中学校3年生を対象にした進路希望調査によれば、毎年98%以上の生徒が進学を希望している¹¹⁾。これに対して高校進学率は、2011年度98.0%、2012年度98.3%、2013年度98.5%だった。つまり日本人生徒が高校進学を希望した場合、ほぼ全員が進学を果たしていることになる。一方で、外国人生徒の進学希望は、有効回答数のうち、2011年度83.7%、2012年度90.6%、2013年度83.7%であった（ただし有効回答数は、公立中学校に在籍するすべての外国人生徒数の、2011年度の推定90%、2012年度の75%、2013年度の72%であった）。これに対して高校進学率は、2011年度77.2%、2012年度84.5%、2013年度78.9%であった。進学を希望した者が、かならずしも高校進学を果たせていないことが分かる。そして、外国人生徒においては、進学希望者の割合も高校進学率も日本人生徒に比べて低い。この点についてはあらためて次項で述べる。

さらに、日本人生徒と外国人生徒について、公立・私立を合わせた全日制高校への進学率と、定時制高校への進学率を、3年間にわたって比較すると、「日本人生徒に比べて外国人生徒の進学率が低いことと、定時制の高校へ入学する外国人生徒の割合が日本人生徒よりも高いことが確認される」(田巻2014b: 83-84)。高校進学を果たしても、その内実は、日本人生徒と異なっている。

次に、特別措置には、同じ外国人生徒であっても利用できるエスニシティに偏りが見られること、とくに南米系生徒にとって利用しにくい／できない制度であることが分かる。これはすでに指摘されてきたことである。

「来日3年以内」に該当する生徒は、3年間で合計しても53人、回答者

全体(392人)の13.5%にすぎない。実際に利用した者は28人だった。ただし、その内1人は日本国籍で日本語を母語とし、1人は日本国籍でタガログ語を母語とした。最終的に公立高校へ進学できた者は、23人である。特別措置から漏れた5人のうち、1人は帰国し、2人は私立高校へ進学し、2人は就職している。さらに、利用者を母語別にみると、毎年、中国語を母語とする生徒がもっとも多い。T県において日本語指導が必要な生徒は、ポルトガル語・スペイン語を母語とする生徒が、約7割を占めている。しかし、3年間を通じて特別措置で受験したポルトガル語・スペイン語を母語とする生徒は、1人もいなかった。

また、日本語を母語とした生徒は、2011年度17人(15.6%)、2012年度37人(31.1%)、2013年度35人(28.5%)いた。そのうち毎年半数以上が、ブラジル国籍とペルー国籍であった(2011年度ブラジル8人、ペルー3人、2012年度ブラジル9人、ペルー11人、2013年度ブラジル11人、ペルー10人)。3年以上日本に滞在し、日本語を母語とする日系南米系の生徒は、日本人の両親を持つ日本人生徒と同じ高校入試を突破しなければならない。かれらが、「配慮と工夫」を必要としていないといえるのか。それは、慎重に見極める必要がある。

最後に、外国人生徒の進路「未定」者の割合が、日本人生徒の約10倍になっている。T県における日本人生徒の進路調査において、県内外の高校「進学者」・「就職者」・「専修学校等入学者」を除く「その他の者」の割合が出されている。「その他の者」は、毎年、県内公立中学校卒業者の1%程度である¹²⁾。ここには、進路が未定の者や留学者、療養者などが含まれると思われるため、一概に先の調査における外国人生徒の進路「未定」者と比較することはできない。しかし、外国人生徒の進路「未定」者は、毎年全体の10%を超えており(2011年度11%、2012年度13%、2013年度12%)、単純に比較すると、外国人生徒の割合の方が10倍も高いことになる。

T県内のすべての公立小中学校を対象に2008年に実施された調査(以下、「在籍校調査」)において、外国人生徒の高校進学に対する教員の意識は、日本語教室担当教員や非拠点校の教員など、それぞれの立場の間で数字にばらつきがあった(平成20年度宇都宮大学特定重点推進研究2009)。しかし、義務教育ではなくなる高校へも「進学すべきである」と捉えている教員が6～8割、「進学できなくても仕方ない」と捉えている教員が2～4割いた。ほとんどの生徒が高校へ進学する日本人生徒にとって、高校進学・卒業は社会人になるための必須の条件になっている。事実、高校を卒業しなければ、就職口も格段に少ない。そして、進学を希望した場合、ほとんどの生徒が進学

を果たしている。この文脈において、外国人生徒が「進学できなくても仕方ない」と捉える教員が2～4割もいることの意味は、重い。この意識が外国人生徒の進路選択および進路状況にどう働くのか、しっかりと受け止め、分析する必要がある。外国人生徒の進路「未定」者の割合が比較的高いことと、教員ら教育関係者の意識は、無関係ではないだろう。

以上、T県における特別措置の運用実態から、特別措置が実施される地域であってもごく限られた者しか運用に該当せず、特別措置が進学希望者に対する「配慮と工夫」になり得ているのかどうか疑問が残る。他の特別枠や特別措置の運用実態の解明と比較が必要となるが、T県の現状は、全国的にみて特異な事例ではないだろう。

4.3. 制度補完的な社会関係資本

外国人生徒の高校進学率は、日本人生徒に比べて低いものの、T県内だけでも、毎年100人前後が高校へ進学している。進学を希望する割合が日本人生徒に比べて低い外国人生徒は、どのように学校生活を送り、かれらにとって厳しい条件となる高校入試を乗り越えて、進学に至ったのだろうか。

この問いに対して、筆者は、T県内の中学校を卒業し、高校へ進学した外国人生徒10人に対して面接調査を行った。そして、「仮説の検出に向けた一つのアイデアを出すものではない」と前置きしながら、全員が、進学モラルの低下という〈意味的排除〉を抱えていたこと、小中学校における〈構造的排除〉を乗り越え、〈意味的世界〉を回避して、高校進学のもラルを高めていたことを明らかにした(坂本2013)。ただし、10人中9人が「現実自己」と「理想自己」の間になんらかの隔たりを抱えており、中学卒業後の進路を考え始めた段階では就労を考えていた者も3人いた。

外国人生徒が、「現実自己」と「理想自己」のギャップを乗り越えて、進学モラルを獲得した過程には、(社会)関係の資本、すなわち、①日本人の友だちの獲得、②保護者の後押し、③学校における教員らの寄り添い、④地域における支援の獲得という、4つの非専門的な理解者が重要な役割を果たしていた。

しかし、これら4つの関係資本は、容易に得られるものではない。以下、4つの関係資本がいかに不安定なものであるのか、その実態の一端を見る。

第一に、日本人の友だちの獲得についてである。いじめをかばってくれたり、勉強を教えてくれたりして仲良くなった日本人の友だちがいたことが、学校生活や高校進学におけるモラルを支えていた。

しかし、その一方で、来日時期や、日本人の友だちを得られたかどうかにか

関係なく、かれらの多くは、いじめや「差別」と感じる体験をしていた。日本生れの生徒であっても、小学校入学時に日本語がほとんど話せず、仲間外れにされるなどの経験をしていた。中学では、日本人の友だちに外国籍であることを打ち明けた。だが、その友だちに「(この日本語を) どうやって読むの」と聞くと、「なんで分からないの」と返されて、「(自分の悩みを) 分かってもらえなかった」と思った。その後は、友だちに日本語に関する質問をすることを止めていた。

近年、小中学校で、外国人のクラスメイトがいたという日本人大学生は、少なくない。しかし、外国人児童生徒の教育環境について話をすると、「クラスメイトがそのような問題を抱えていたことを知らなかった」という驚きが返ってくることも、しばしばである。同じクラスに外国人児童生徒がいても、出身国や母語、文化的背景を知る機会は、ほとんどないのではないだろうか。日本人生徒にかれらの文化的背景に対する配慮や尊重がないことは、心から理解しあえる友だちを得ることをむずかしくする要因になるだろう。

第二に、保護者の後押しが、重要な役割を果たしていた。これは、経済的な支援とも直結する要因である。

しかし、外国人児童生徒のだれもが、保護者から高校進学への後押しをもらえるわけではない。2007年から09年にかけて行われた、T県および外国人集住都市を含む3県の外国人支援者や学校関係者などに対する面接調査では、外国人児童生徒の保護者の大半が、子どもの進学を望んでいることが報告された(坂本ら2013)。その一方で、「日本では高卒資格がないと子どもの職業選択の幅が狭まると伝えても、中学校まで通えばよいと考える親もいる」こともわかった(坂本2010b: 116)。

ニューカマーの家庭の「教育戦略」については、エスニックに着目した研究もあり(志水・清水2001)、ひとくくりに語ることはできない。しかし、上記の調査において、親子間の言語の不一致により、保護者のサポートが得られないという状況は、エスニックに大きな偏りは見られなかった。ある相談員は、「家庭内での親子間コミュニケーションは、むしろ中学生ぐらいになったときの方が難しくなる。年齢が上がるにつれて、子どもの日本語使用度(依存度)が高くなり、日本語が話せない親とのコミュニケーションが困難になるから」(山野上2010: 60)と指摘する。そして、支援者たちは、そのような状況に陥った保護者の様子(「日本語ができないため、学習面で子どもを十分にサポートできない」、「専業主婦をやっている親もいるが、どこから勉強をみていいか分からない」、「サポートしたくてもできない、何をすれば分からない」)について語っている(坂本2010: 116-117)。

さらに保護者は、日本の学校制度についてあまり知らないため、子どもが進学を希望しても、経済的な準備がなされていないこともある。不確かでわずかな情報しか得られず、結果的に、進学の学齢を超えても中学に編入できるといった誤解が生じ、進学の機会を失ってしまうなどの事態が生じていた。

この他、保護者が長時間労働であることや、帰国の予定が不透明なことなどが、重なる場合もある。保護者が、日本の高校入試制度を早い段階で理解し、経済的な面でも子どもの進学を後押しするには、家庭の外において保護者を「後押し」することが必要になる。

第三に、学校における教員らの寄り添いについてである。校長や日本語教育担当教員、英語教員などの、学校内外における献身的な寄り添いが、高校進学に大きな役割を果たしていた。そこでは専門性は必要とされないものの、時間をかけて外国人児童生徒の話に耳を傾け、ともに悩むことが、子どもたちの大きな支えになっていた。

しかし、これは外国人児童生徒が抱える課題に関する理解と知識が、不要ということではない。理解と知識の欠如は、時としてかれらの人生を左右するほどの大きな問題を伴う。

前掲の10人のうち、特別措置を利用して高校へ進学した生徒は、教育委員会から、日本語の習得を理由に、年齢よりも一学年下げて、小学校6年生への編入を勧められていた。学齢主義をとる日本において、年齢よりも学年を下げるという対応は、「特別な配慮」である。しかし、もしもこの勧めに従って小学校へ編入した場合、高校入試時には滞日年数が3年を超過するため、特別措置の対象外となっていた。

さらに、特別措置の要件を満たした4人のうち2人は、利用していない。特別措置が利用できたことを、筆者との面接を行うまで知らなかったという。当時の進路指導を行った担任に、外国人生徒のための特別措置についての理解と知識があったのかどうかは分からない。しかし、外国人児童生徒や保護者にとって、学校で得られる情報は貴重であり、重要である。

第四に、地域における支援の獲得についてである。ここでは、地域の日本語教室や学習塾の指導者、ボランティアによる学習支援が、進学する際だけでなく進学後も継続してかれらの学習やモラルを支えていた。高校では、「『受験で入学してきたのだから日本人も外国人も同等に扱う』という考え方が根強い」(田巻2013: 21)という。高校中退者も多いが、その実態はほとんど分かっていない。学校における支援体制の早急な整備が望まれるが、現段階において、地域における支援は貴重である。

日本語指導が必要な外国人児童生徒の在籍人数別市町村数を見ると、30

人以上在籍するのは2割程度で、8割弱の市町村が30人未満である¹³⁾。外国人が集住する場合、かれらが直面する課題は、社会的に顕在化しやすく、取組みにつながりやすい¹⁴⁾。しかし、全国約8割の地域は集団として顕在化せず、集住都市と同様の取組みを行うのはむずかしいだろう。

他方で、少子化・超高齢化を伴う人口の減少が始まっており、地域コミュニティにおいて住民自らが地域の問題を解決することが、自治の観点からも、地域福祉の観点からも必要になってきている。しかし、一部の外国人集住地域を除いて、地域コミュニティの問題について語る際、決定的に欠如しているのは、「多文化共生」の観点である。従来、生涯学習の一環として、国際理解や異文化理解などの問題が取り上げられてきた。しかし、それらの関心は、往々にして外に向けられたものであり、内へ、自分たちが住む地域の問題だという自覚は弱い。地域コミュニティにおける多文化共生の実現という文脈においても、外国人児童生徒の教育に対する理解と支援が、必要になっている。

5. 義務教育化に対する教員の意識

では、外国人児童生徒教育に対する理解の一端を義務教育適用についての教員の意識からみてみよう。

文科省は、『外国人児童・生徒教育の充実方策について(報告)』において、「従来より、国際人権規約における規定等を踏まえ、義務教育の就学年齢にある外国人の子どもが公立の小学校、中学校への就学を希望する場合には、無償での受入れを行うとともに、学校においては日本語指導や適応指導などの必要な配慮を行うなどして、外国人の子どもの教育を受ける権利を保障している」と述べている。

2012年に、関東、東海、中部、近畿地方などの指導主事、教員、教育支援者を対象に行われた調査(坂本ら2014)によれば、回答者の半数以上が「外国人の教育を受ける権利は実現」に対して肯定的に捉えていた。ただし、指導主事および教員の約6割が肯定的であったのに対し、支援者の半数以上が否定的であった。その理由として、支援者の問題意識が教育内容だけではなく、家庭環境や社会背景にも及んでいることが挙げられた。同調査では、外国人児童生徒に対する義務教育の適用についても聞いており、回答者の6割強が、適用に肯定的であった。

さらに、T県のすべての公立小中学校を対象にした「在籍校調査」においても、適用に肯定的な意見が大半を占めていた(平成20年度宇都宮大学特定重点推進研究2009: 69-102)。

そして、「日本人と同様に、学齢期に達した外国人の子どもに対しても義務教育を適用すべきだ」という意見があります。この意見についてどう思われますか。」という問いに、536人(有効回答数733、回答率73.1%)が、自由記述形式で回答した。外国人児童生徒への義務教育の適用に対する学校教員の考えは、概ね5つに分けられた。

第一に、「肯定型」である。国籍に関係なく日本に住む以上、機会の平等という観点や、子どもの将来を見越した社会生活のために、義務教育が必要だという意見である。第二に、「条件付肯定型」である。条件は、指導体制の十分な整備を行うべきだという指導体制に関する条件、本人や保護者の滞在期間、納税の有無など、外国人児童生徒の家庭に関わる条件が挙げられた。第三に、適用に反対もしくは必要ないという「否定型」である。その理由として、まず、学校における外国人児童生徒の受け入れが困難な状況や、子どもの学校生活が困難な状況など、学校での受入れ体制をめぐる問題を理由にするものである。次に、「強要すべきではない」という考えなど義務化による規制に対する批判である。さらに、「そこまで面倒を見ることはできない」という考えなど、義務教育は日本人(国籍保有者)のものであるという考えに基づいたものがあつた。第四に、「中立型」である。義務教育の適用を判断する基準が明確に定められていないこと、多様な事例があるため、肯定も否定もできないという意見である。第五に、「その他」の意見である。義務教育の適用の是非に関する直接の言及はないが、子どもの将来や日本社会への影響を理由に、教育や教育の機会の必要性を訴えるもの、外国人学校を含めた何らかの就学の必要性を訴えるもの、学齢主義の緩和を求めるもの、現状維持を求めるものなどである。加えて、幼児教育や子どもの学習意欲の尊重、保護者の労働環境および経済面の問題など、教育の背景にある問題に対する配慮や解決の必要性を訴えるものもあつた。他の4類型に比べて数は少ないが、それぞれ複数の類似回答があつた。

全体的には、「肯定型」と「条件付肯定型」が圧倒的に多かつた。ただしそこには、手放しで賛成できる状態ではなく、受け入れ体制が十分に整わないかぎりむずかしいという判断もあつた。受け入れ体制を理由にした「否定型」もあつた。外国人の子どもに対する教育の機会が制度的に保障されることが望まれながら、現状においては、外国人の子どもの受け入れに関して多くの問題が生じており、早急な義務教育の適用はできないという見方が強いといえよう。

また「肯定型」のなかには、「日本に住んでいるのなら、教育を受けさせてもよい」、「日本で生きていくのなら、日本人同様にすべきだ」、「日本のや

り方に理解をいただいて、積極的にすすめるべきだ」など、あくまでも「恩恵的」な教育サービスの提供であるという意見や、「日本のやり方」への強い理解と適応を求める意見が含まれた。さらに「否定型」においては、義務教育の適用が「強制」力をもつことに対する批判や、義務教育の適用と国籍を結びつけることに対する批判もあった。

教員の外国人の子どもへの義務教育の適用をめぐる意見において、国籍を問わずにすべての子どもを責任をもって就学させようという姿勢は、十分とはいえないだろう。また、「希望する者のみ」という対応の結果、不就学児童生徒を生んでいることについては、指摘されてきた(宮島2011)。

では、子どもたちに教育を保障していくということは、どういうことなのだろうか。宮島(2014:92-93)は、「義務化それ自体が目的ではなく、外国人が教育を受ける権利を洩れなく享有し、行使できるように教育委員会と学校が責任感と義務感をもち彼らに働きかけ、皆就学を実現するためにこそ、それが必要だ」と指摘している。そして、「日本の義務教育が掲げる『国民の育成』というその再考、むしろ市民としての青少年の育成へ、その転轍への議論がなされなければならない」こと、さらに「学校選択の自由を広め、広げていくこと」が改革には必要であることを指摘している。子どもたちの教育を保障することは、国の教育に対する理念の再考であり、これからの日本社会のあり方が問われる問題なのである。その第一歩として外国人児童生徒の教育の義務化を含む議論が必要になるだろう。

6. おわりに——教育を受ける権利は保障されているのか

全国の公立学校に在籍している外国人児童生徒は、7万人を超えるが、まだ実態がつかめていない不就学者を含めると、初等教育を必要とする外国人の子どもは、さらに多いだろう。日本語指導が必要な外国人児童生徒数は、2009年をピークに減少している一方で、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数は増加しており、統計を取り始めた2003年から最新の2012年の間で、約2倍(6,171人)になっている。

国も、このような事態に対して、2014年度から「特別の教育課程」を設置した。「平成26年度都道府県・市区町村等日本語教育担当者研修」によれば、その期待される効果は、「学校教育の一環として行う日本語指導の全国的な質の担保」および「日本語指導が必要な児童生徒が学校において主体的に学び、希望する進路を選択できる機会の保障」にあるという¹⁵⁾。これは、外国人児童生徒の教育に対する一定の進展だといえる。とはいえ、それが、義務教育が課されていない外国人の子どもに対する現行の法制度上で取れる最大限の

支援策であるという評価は、楽観的すぎるだろう。それは、義務教育が適用される日本人に「日本語指導が必要な」事態が生じていることに対する対応であり、戦後、オールドカマーを対象に取られてきた外国人の子どもの教育に対する「恩恵的」姿勢が、そのまま引き継がれた制度とっていいだろう。

義務教育化をめぐる教員らの自由記述に見られる「無自覚な差別」の多さには、驚かされる。しかし、これは教員だけに押しつけられる問題ではなく、このような国の「恩恵的」姿勢が、その背後に潜んでいるとみるべきである。

それを示すように、日本人生徒の中学校（義務教育）終了後の進路が把握されている一方で、毎年全国の中学を卒業する約7,000人¹⁶⁾の外国人生徒の進路の実態は、把握されていない。さらに、私立・公立を合わせて、高等学校に在籍する外国人生徒数の把握もされておらず、高校進学者および高校進学後の進路の実態も分からない。学齢期を超える外国人の子どもの進路に関する情報もない。学力の状況も分からない。本稿でたびたび出てきた「日本語指導が必要な」外国人児童生徒数についても、明確な判断基準はなく、現場の教員の判断によっている。

学齢期を過ぎて来日した子どもたちが日本の高校へすぐに入るとはむしろ難しく、その受け皿は、公立学校にも地域にもない。外国人集住地域において、数は少ないが、学齢期を過ぎた外国人の子どもの対象にした学習支援教室がある。そこに交通費をかけ遠くから通う子どもたちがいることを忘れてはならない。

本稿は、外国人の子どもの教育をめぐる問題を、かれらに関わる教員の意見・態度を中心に見てきた。しかしこの問題を、子どもたちの教育環境を支える地域コミュニティに置き換えると、どうなるだろうか。2006年に多文化共生推進プランが策定されて以来、「多文化共生」という言葉が定着してきたが、その内実は、いかに穏便に日本人と外国人の関係を構築するかという議論を脱していない。

筆者は、外国人児童生徒の義務教育の適用に対する明確な立場をまだ持ち得ていない。しかし、義務教育の適用を含めた議論を行わない限り、本稿に挙げた諸問題が、同じテーブルの上で十分に議論されることはないだろう。外国人の子どもの教育の保障をめぐる、義務教育化を視野に入れた議論は、多様化する日本人および日本社会に関わる議論であり、少子化・高齢化を伴う急激な人口減少が始まった地域コミュニティの形成と維持に関わる議論である。

冒頭で紹介した殺人事件の容疑者は、「少数在籍校」に在籍する、地域とつながりのない外国人児童生徒であった。私たちが彼から学び、見つめ直す

べき課題は大きい。

【注】

- 1) 文部科学省、2013『「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成24年度)」の結果について」文部科学省ホームページ(2014年10月12日取得 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/04/_icsFiles/afieldfile/2013/04/03/1332660_1.pdf)。
- 2) (坂本2010a)(坂本2010b)(坂本2013)(坂本ら2014)。
- 3) 一般に「加配」や「加配措置」と呼ばれる制度で、人件費の3分の1を国が、3分の2を県が負担する。加配教員自体は、さまざまな目的に合わせて配置されており、目的ごとに要件は異なる。外国人児童生徒教育に対する加配では、年間18時間以上の指導に当たることが求められている。
- 4) ワールドルームや日本語教室など、学校によって名称はさまざまである。
- 5) 本人や保護者の希望、教育委員会の勧めなどにより、入学・編入時点ですでに学区を超えて拠点校に在籍している場合も少なくない。隣接する学校であれば、中学生は自転車で通級する事例もあるが、小学生は保護者の送迎が必要であるため、平日の日中に送迎を確保できず、通級を断念することもある。
- 6) また、学校への受け入れが拒まれるのは、たんに人数の問題によるだけではない。同県内にある集中初期指導教室の指導員によれば、一定期間の初期指導が終わってから、はつきりと理由が示されないまま在籍校への通学を拒まれた事例があったという。2013年度のことである。
- 7) 日本語指導を教育課程に位置づけて実施する「特別の教育課程」が開始されているが、その効果が明かになるのはこれからである。
- 8) (文部科学省2013)のホームページ。
- 9) これまで兵庫県、大阪府、浜松市、豊橋市、豊田市などで進学率調査が公表されている。
- 10) なお学力検査は、問題、時間ともに一般学力検査と同一で、A措置不合格者は、A措置による試験の後に行われるB措置による試験を受験することも可能である。その場合、B措置の受験料納付は不要で、A措置で受験した高校と異なる高校を受験することもできる。
- 11) 栃木県総合教育センター「中学校3年生の進路希望調査結果」栃木県総合教育センターホームページ(2014年10月24日取得)、<http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/sinro/sinro-index.htm>).
- 12) 栃木県総合教育センター「中学校卒業者の進路状況調査結果」栃木県総合教育センターホームページ(2014年10月24日取得)、<http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/cyosa/sinro/sinro-index.htm>).
- 13) (文部科学省2013)のホームページ。
- 14) ただし、顕在化した場合でも、その対応は各自治体に委ねられることが多く、外国人集住

会議における課題の検討と国への働きかけにより、地域で顕在化する課題が、日本社会の問題として顕在化されている。言い換えれば、外国人をめぐる問題は、集住都市であっても、自治体間の連携がない限り、顕在化しにくい問題を孕んでいる。

- 15) 文部科学省初等中等教育局 国際教育課 課長補佐 河村裕美, 2014「帰国・外国人児童生徒等に対する文部科学省の施策について」(平成26年度都道府県・市区町村等日本語教育担当者研修)文化庁ホームページ(2014年10月18日取得)、http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/kyouiku/todofuken_kensyu/h26_hokoku/pdf/shisaku_02.pdf。
- 16) 学年ごとの人数は不明であるため、中学校在籍者数を3で割って推測した人数である。

【参考文献】

- 林崙和彦・若槻健, 2006「エスニシティ・階層と学力・進路選択——浜松市外国人中学生の意識調査より」日本教育社会学会編『日本教育社会学会発表要旨収録』(58)。
- 平成16・17年度宇都宮大学重点推進研究, 2006a『外国人児童生徒の教育環境をめぐる問題—栃木県内の現状と課題—平成16・17年度宇都宮大学重点推進研究報告書』。
- 平成16・17年度宇都宮大学重点推進研究, 2006b『外国人児童生徒の教育環境をめぐる問題—栃木県内の現状と課題—平成16・17年度宇都宮大学重点推進研究報告書資料編』。
- 平成20年度宇都宮大学特定重点推進研究, 2008『栃木県における外国人児童生徒教育の明日を考えるVol.2 平成19・20年度宇都宮大学特定重点研究中間報告書』。
- 平成20年度宇都宮大学特定重点推進研究, 2009『栃木県外国人児童生徒在籍校調査 報告・資料集』。
- 平成21年度宇都宮大学特定重点推進研究, 2010『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21年度宇都宮大学特定重点推進研究最終報告書』。
- 樋口直人, 2011「高校進学をめぐる国籍間格差——2000年国勢調査にみる実態」『解放教育』527号。
- 広崎純子, 2007「進路多様校における中国系ニューカマー生徒の進路意識と進路選択——支援活動の取組を通じての変容家庭」『教育社会学研究』第80集。
- 乾美紀, 2008「高校進学と入試」志水宏吉編著『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。
- 鍛冶到, 2008「大阪府におけるニューカマーと高校入試」志水宏吉編著『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。
- 川上邦雄, 2010『私も「移動する子ども」だった——異なる言語の間で育った子どもたちのライフヒストリー』くろしお出版。
- 宮島喬, 2011「『就学を希望する者のみ』でよいのか——外国人の子どもと教育を受ける権利」『解放教育』527号。
- 宮島喬, 2013「外国人の子どもにみる三重の剥奪状態」『大原社会問題研究所雑誌』657号。
- 宮島喬, 2014『外国人の子どもの教育——就学の現状と教育を受ける権利—』東京大学出版会。

- 坂本文子, 2010a 「第2章『拠点校』を中心にした教育環境づくりを考える」『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21年度宇都宮大学特定重点推進研究最終報告書』13-23頁.
- 坂本文子, 2010b 「外国人生徒の進路をめぐる教育環境——外国人保護者、学校、教育委員会の関係——」『滞日外国人における家族危機と子どもの社会化に及ぼすその影響の社会学的研究』2007-2009年度科学研究費補助金研究成果報告書 113-126頁.
- 坂本文子, 2013 「高校へ進学できた外国人生徒たち——外国人生徒の高校進学過程の分析——」『理論と動態』 6号 93-113頁.
- 坂本文子・渋谷淳一・西口里沙・本田量久, 2014 「ニューカマー外国人の子どもの教育を受ける権利と就学義務—教育関係者への意見調査等を手がかりに」『大原社会問題研究所雑誌』 663号 33-52頁.
- 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.
- 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る』 明石書店.
- 田巻松雄, 2012a 「外国人生徒の高校進学問題——入試配慮に焦点を当てて」『理論と動態』 5号 79-92頁.
- 田巻松雄・坂本文子, 2012b 「栃木県における外国人生徒の中学卒業後の進路状況」『宇都宮大学国際学部研究論集』 33号 63-71頁.
- 田巻松雄, 2013 「栃木県における外国人生徒の進路状況——3回目の調査結果報告」『宇都宮大学国際学部研究論集』 36号 17-26頁.
- 田巻松雄, 2014a 「栃木県における外国人生徒の進路状況——4回目の調査結果報告」『宇都宮大学国際学部研究論集』 38号 53-60頁.
- 田巻松雄, 2014b 『宇都宮大学国際学叢書 地域のグローバル化にどのように向き合うか——外国人児童生徒教育問題を中心に——』 宇都宮大学国際学部.
- 山野上麻衣, 2010 「南米系外国人の家族生活とそのサポート——地域、学校、相談員を通して——」『滞日外国人における家族危機と子どもの社会化に及ぼすその影響の社会学的研究』 2007-2009年度科学研究費補助金研究成果報告書 31-43頁.

(さかもと・ふみこ うつのみや市政研究センター)