

筑波大学社会・国際学群国際総合学類
卒業論文

教育現場における多文化共生の在り方

2019 年 1 月

氏 名：河原美希子

学籍番号：201510363

指導教員：関根久雄教授

目次

第1章 序論.....	1
1 問題意識・問題設定.....	1
2 日本における外国人の構成.....	3
3 研究方法と章構成.....	4
第2章 多文化共生の先行研究.....	6
1 多文化主義の誕生とその発展.....	6
2 多文化共生とは.....	8
(1)多文化主義からの影響.....	8
(2)多文化共生の定義.....	9
(3)多文化共生に関するまとめ.....	13
3 学校における多文化共生の取り組み.....	14
(1)学校における共生とは.....	14
(2)日本語指導の現状と課題.....	15
(3)国際教室の果たす役割.....	17
4 多文化共生の定義や教育現場における取り組みについてのまとめ.....	27
第3章 ニューカマーの異文化適応.....	29
1 ニューカマーとは何か.....	29
2 異文化適応に関する先行研究.....	30
(1)異文化適応の定義について.....	30
(2)異文化適応過程に関する検討.....	31
3 学校文化に関する研究の検討.....	32
4 ニューカマー生徒に関する研究の検討.....	33
(1)ニューカマー生徒の受け入れ過程の視点から.....	33
(2)ニューカマー生徒の学校適応過程の視点から.....	34
5 ニューカマー生徒の異文化適応についてのまとめ.....	46
第4章 いちよう小学校の取り組み.....	48
1 学校の概要と受け入れ状況.....	48

2. 国際教室での指導.....	49
3. 多文化共生にむけた授業づくり.....	53
4. 保護者との交流.....	54
5. 学校間の連携.....	55
6. いちよう小学校と地域における取り組みの考察.....	55
第5章 結論.....	58
注.....	62
参考文献.....	64
Summary.....	71
謝辞.....	73

図目次

図 1 国籍別在留外国人の割合.....	4
d	

表目次

表 1 各国ごとの家族関係と学校適応の関連.....	41
----------------------------	----

第 1 章 序論

1.問題意識・問題設定

日本の出入国管理制度（日本への出入国や、国内在留に関する資格、不法入国等の罰則など）と難民に関する規定を定めている入国管理及び難民認定法（以下、「入管法」とする）は、時代の変化に伴い様々な改正がなされている。このような入管法改正の影響も受け、日本を訪れる外国人や滞在する人の数は増加しており、法務省入国管理局の 2018 年度 6 月現在の統計によれば、外国人登録者数は 263 万人⁽¹⁾で、日本の総人口に占める割合は 2.1%である。国籍別にみると、在日外国人の大多数を占めていた特別永住者を中心とする韓国・朝鮮人が高齢化とともに減少を続ける一方、中国、ブラジル、ベトナム、フィリピン、ペルーなどの国々からニューカマーと呼ばれる人たちが増加しており、在日外国人の多国籍化が進んでいる[潘 2015:17-18]。

このような在留外国人の増加や多国籍化に伴い、異なる文化的背景を持つ人々を尊重し、それに見合った社会を作り出していくことが求められるようになった。その動きは海外から始まり、1970 年代からカナダやオーストラリアで“Multiculturalism”と呼ばれる理念が生まれた。そしてこの考えは、入管法が改正された 1990 年代以降、日本に入ってきた。この言葉は様々な形で訳されるが、日本では「多文化主義」という訳語が一般的である。これは、民族や人種の多様性を尊重し、すべての人が 平等に社会参加できるような国づくりを目指す考え方である。この理念は教育現場にも影響を及ぼしている。日本の教育現場は、異なる文化的背景を有する日本語を母語としないニューカマー児童生徒の教育という新たな問題に直面しており、それぞれの学校で「多文化共生」の在り方を模索し教育支援が行われている。

しかし、ニューカマー児童生徒の義務教育学校への就学の取り扱いは日本国籍を有する日本人児童生徒の場合法制度上、大きく異なっている。日本人の場合、学齢期に該当する児童生徒の保護者に対して、その子女に教育を受けさせる権利と義務が法的に保障されている。これに対して、日本国籍を有しない児童生徒の場合は、義務としてではなく、行政当局の許可という措置によって教育の機会が提供される。加えて、一度就学が認められ入学を許可された外国籍の子どもに対しては「日本の子どもと同様に扱うこと」が原則となっている。「授業料の不徴収」「教科書の無償配布」「就

学援助の措置」などといった行政上の措置だけでなく、教育内容についても、日本人と全く同様の教育が行われることも意味している〔太田 2000:39-48〕。従って、公立学校に在籍するニューカマー児童生徒の多くは原学級での授業についていけないため、日本語指導、教科指導、適応指導といった教育支援が行われている。具体的には、学校の中に国際教室⁽²⁾や日本語教室を設けて、外国人指導担当の教員による指導に加えて支援員や通訳などの外部人材を活用しながら「取り出し授業⁽³⁾」や「入り込み授業⁽⁴⁾」などの個別指導を行っているというのが一般的である。

だが、ニューカマー児童生徒は各都道府県、各学校に分散しており、それぞれの学校ではニューカマー児童生徒の数が少ないために、教育現場では徹底的に「多文化共生」に向けた支援策が実施されているとは言い難い。加えて、日本の学校におけるニューカマー児童生徒に対しては「彼らがいかにその学校に適応するか」という点に重きが置かれている。言葉の壁さえ乗り越えれば問題ないという考えが教育現場にはまだ根強く残っているため、日本語指導を筆頭に言語面からのアプローチのみにとどまっている学校も多い。ニューカマー生徒の流入によって、多文化共生の必要性が高まり、2006年に総務省はその意味について「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」〔総務省 2006:5〕と定義している。

グローバル化が進展する今日において、今後も更なる在日外国人の増加と多国籍化が進むことが予想される。しかしニューカマー児童生徒には日本の学校に就学する前にも、そして就学してからも彼らが学校に適応し、そして日本人生徒と共存していくには多くの障害がある。言語的な問題だけでなくそれに付随する人間関係、日本ならではの学校文化に適応できず不就学に陥る子どもも現れ始めた〔潘 2015:17〕。多くの学校では、ニューカマー児童生徒たちがスムーズに学校に適応できるようサポートすることすらままならず、前述の総務省が定義した多文化共生とは程遠いものとなっている。こうした自分たちとは言語も文化的背景も異なる子どもたちと共存していくにあたって、日本が目指すべき「多文化共生」の在り方とは何なのだろうか。

そこで本稿では、日本の教育現場における「多文化共生」の在り方について検討することを目的とする。まず、多文化共生という言葉が、日本の外国人受け入れ政策の中でどのような意味において用いられてきたのかを探り、その概念や特徴の分析を行う。次にこれまでの教育現場でニューカマー児童生徒に対する教育支援を述べ、現状

における課題を挙げる。そしてニューカマー児童生徒が学校に適応するにあたって彼らがぶつかる要因を、言語、課外活動、学校文化、来日経緯・親の教育資源など複数の視点から考察していく。そして、中国や東南アジアからのニューカマーが他の地域よりも多数在籍していて、地域や保護者とも連携しながら先進的な取り組みを行った横浜市立いちょう小学校の事例を用いながら、日本が目指すべき多文化共生とはどのようなもので、そのために必要なことは何かを明らかにする。

2.日本における外国人の構成

2018 年 6 月現在における在留外国人は 263 万 7,251 人であり、前年末に比べ 7 万 5,403 人 (2.9%) 増加し、過去最高となった。そのうち中長期在留者数⁽⁵⁾は 231 万 1,061 人で、特別永住者数は 32 万 6,190 人である。1947 年には 63 万 9,368 人であったが、1990 年には 100 万人 (107 万 5,317 人) を超え、1998 年に 150 万人 (151 万 2,116 人)、2005 年には 200 万人 (201 万 1,555 人) を超えた。このように在留外国人数は 1947 年から 2016 年の 69 年間で約 3.7 倍に増加した。

図 1 は 2018 年 6 月現在における国籍別在留外国人の割合を示している。国籍別にみると、中国人が 74 万 (28.1%)、韓国人が 45 万人 (17.2%)、ベトナム人が 29 万人 (11.1%)、フィリピン人が 26 万人 (10.1%)、ブラジル人が 19 万人 (7.5%)、ネパール人が 8 万人 (3.2%) である。技能実習制度⁽⁶⁾が導入された 1993 年における国籍別在留外国人の割合をみると、韓国・朝鮮人が圧倒的に多く、51.7%を占めていた。続いて中国人が 15.9%、ブラジル人が 11.7%、フィリピン人が 5.5%、アメリカ人 3.2%、ペルー人 2.5%、イギリス人 0.92%、タイ人 0.89%、ベトナム人 0.58%であった。

国籍別の割合をみると日本から近いこともあり、アジア圏の中国や韓国出身の在留外国人が多いことが特徴として挙げられる。また、日本の植民地支配に伴う歴史的経緯から、日本に在留する外国人は従来オールドカマーと呼ばれる在日韓国・朝鮮人が最も多かった。しかし、2007 年には中国人の数がそれを上回り、現在も中国人数が最も多い。そして先にも述べた入管法の改正により、ブラジル人等の就労が認められたため、中南米の国々からの人も上位に位置している。

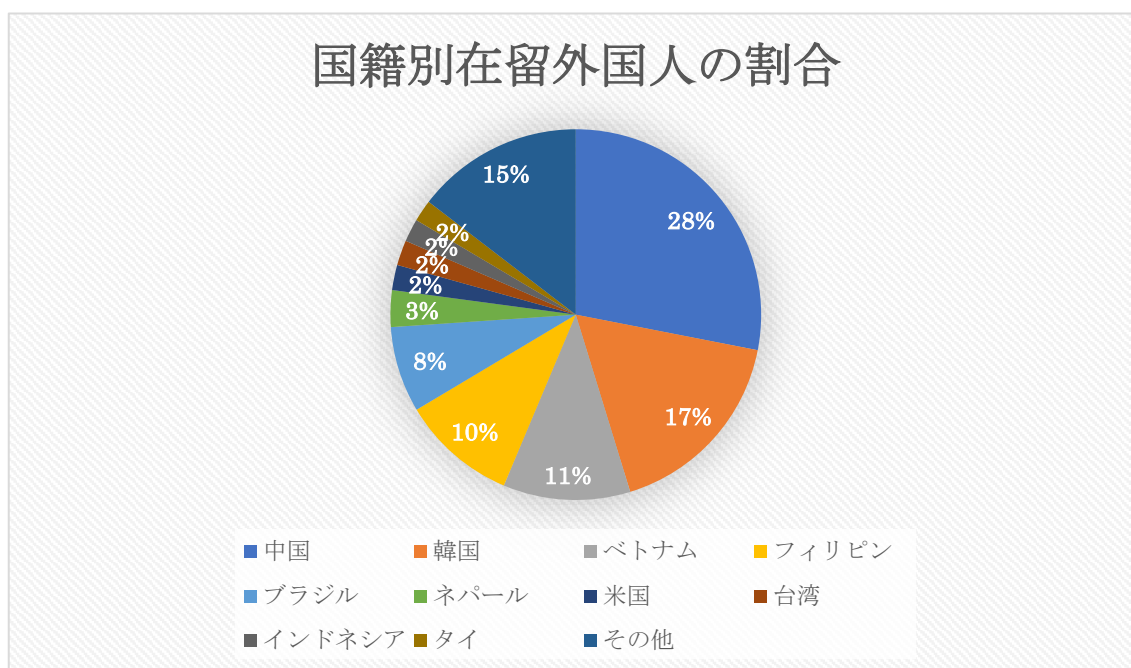


図 1 国籍別在留外国人の割合

法務省データより筆者作成

在留資格別の内訳を見てみると、外国人登録者の中で最も多いのは永住者で、永住者と特別永住者を合わせた構成比は 44.7%である。そして非永住者でも、定住者が 7.1%、日本人の配偶者等（配偶者、子ども、養子）が 5.8%である。山脇は外国人の定住化の背景を「改正入管法の施行(1990 年)によって急増した日系人労働者が簡易に永住資格を取得できることに加え、国際結婚の増大」[山脇 2009:31]の影響であるとしている。その結果、在留外国人数が増えただけでなく定住化が進み、総務省が「外国人の定住化が進む現在、外国人を観光客や一時的滞在者としてのみならず、生活者・地域住民として認識する視点が日本社会には求められており、外国人住民への支援を総合的に行うと同時に、地域社会の構成員として社会参画を促す仕組みを構築することが重要」[総務省 2006:5]であると述べているように、地域における多文化共生推進の必要性が叫ばれている。それゆえに、日本に永住する外国人が増える中で、在留外国人と「共に生きる」という意識が日本人に求められるようになってきた。

3.研究方法と章構成

本稿は、多文化共生、及び日本語指導、国際教室、学校文化、不就学などに関連する文献、ウェブサイト、統計資料、学術資料を通し研究を行う。また、横浜市立いち

よう小学校に関する文献などから、教育現場における多文化共生の現状を分析し、今後の課題と展望を考察する。第2章では多文化共生を「文化」「対等」「共生」ごとにわけて定義づけをし、日本では多文化共生がどのようなものとして捉えられているかを検討する。そして現在日本の教育現場における多文化共生政策である国際教室と日本語指導の現状と課題を述べる。続く第3章ではニューカマー生徒の学校適応に注目し、その定義づけをした後、生徒がいかに学校に適応していくかを複数の視点から考察していく。そして第4章ではいちょう小学校の日本語指導や国際教室の役割、さらには通常授業における取り組みを学校適応の観点から考察し、そこから日本の教育現場における多文化共生の在り方を検討する。

第2章 多文化共生の先行研究

多文化共生という言葉は、国家よりも先に地方自治体や民間団体が使い始めたものである。阪神淡路大震災をきっかけに 1995 年に日本で全国的に多文化共生という言葉が使われ始めてから 20 年以上経過し[山脇 2009:33]、多文化共生政策に取り組む自治体は増加している。前述のように、グローバル化と共に多国籍化が進んでいる在留外国人に対応するため、多文化共生の理念が用いられる一方で、批判もある。例えば、岩渕は「文化差異の承認の問題や多文化社会としての構想が社会全体の問題として十分に議論される段階を経ないまま、多文化共生という政策言説だけが語られるようになっていく」[岩渕 2010:13]と述べる。また樋口も、多文化共生の研究者が定義や概念の検討を避けて単なるキャッチフレーズとして使っていると指摘する[樋口 2009:5]。では、このように定義が十分に検討されず、言葉が独り歩きしていると指摘される多文化共生は、何を目指しているのだろうか。

1. 多文化主義の誕生とその発展

日本で使われている多文化共生という用語は、1971 年にカナダで提唱された「多文化主義」の考え方に基づいている。カナダは「多数の人種・民族集団をかかえる移民国であり、かつ連邦制を採用する緩い形態の国家」[梶田 1996:68]であり、オーストラリアとともに多文化主義を取り入れた先進的な国である。多文化主義はマジョリティがマイノリティに強制する同化主義の考え方に対抗するかたちで誕生した。そのため、多文化主義には主流社会への参加のための、マイノリティの文化の保護や援助だけでなく、差別的な言動を罰することも含まれる。関根は、「多文化主義は政治的、社会的、経済的、文化・言語的不平等をなくそうとする、一種の国民統合あるいは社会統合イデオロギーである」[関根 1996:42]と指摘する。マイノリティの言語や慣習をマジョリティ側に取り込み、マイノリティの反発を生みやすい同化主義的思考ではなく、多様性を認めながらマイノリティと社会的統合を進めることを目的とした概念である。関根は多文化主義のねらいを以下のように示している [関根 1996:43]。

1. 移住者、先住民、周辺マイノリティの文化・言語を尊重し、彼らの自尊心を高め

- てホスト社会への適応力、意欲を引き出すこと(伝統文化・言語維持への公的補助)
- 2.エスニック・マイノリティに対して、ホスト社会と主流社会の文化・言語の教育機会を拡大し、彼らの社会参加と機会の平等を達成すること(機会の平等と公用言語 学習の奨励し、マイノリティの潜在能力を発揮させる)
 - 3.エスニック・マイノリティ集団と主流社会の人々との間だけではなく、エスニック・マイノリティ集団間の相互交流を積極的に進めること(エスニック・ゲットーやスラムの発生防止)
 - 4.不利な立場に置かれやすいエスニック・マイノリティに対する各種援助、優遇措置の実施(結果の平等を求める積極的差別是正措置の実施)
 - 5.主流社会の人々の異文化・異言語に対する寛容性を高めたり、優遇措置、援助に対する理解を深めると同時に、偏見、ステレオタイプ、差別意識などを打破すること (機会平等を防げる人種的、文化的障害の克服)
 - 6.移住者の文化、言語、母国に対する知識を利用して、彼らの母国との貿易・投資関係の促進を求めること(多文化主義の経済的効用)

このように、多文化主義はマイノリティ集団の文化を尊重することで、マジョリティ社会への適応を促すという協調や調和を土台としたイデオロギーである。加えて、マイノリティ側だけでなく、マジョリティも含めたすべての人々に対する異文化への寛容性を育てることを目的とした政策であることにも注目したい。しかし、多文化主義にも当然批判はある。まず、最大の問題は「多様性の許容幅」である[関根 1996:52]。多文化主義の基本的な理念である「文化の多様性を認める」とは言いつつも、どこまで多様性を認めるかについての明確な基準はない。これが、多文化主義の定義が曖昧な理由の1つである。また、ある文化や慣習に対して別の文化や価値観からは受け入れられず、文化間の妥協点を見つけることが困難なことも考えられる。また、関根は多文化主義の定義に関して、次のように述べる。

多文化主義の定義の曖昧性に関連して、手段としての多文化主義なのか、目的としての多文化主義なのかが問題となる。それは、多文化主義が最終的な目標になっているのか、あるいは当面は多文化主義を強調するが、徐々に同化・融合社会へともっていくのかといった目的化、手段化の違いもはっきりしていないので

ある〔関根 1996:56〕。

上述のように多文化主義という言葉は非常に指す内容が広いため、「何のための」多文化主義なのかも曖昧である。上の発言からも文化の多様性をどこまで認めるかということの難しさが感じられ、日本に多文化共生として流入してからもこの理念の曖昧さは続くことになる。

2. 多文化共生とは

(1) 多文化主義からの影響

それまで日本ではニューカマーを含む外国人は「管理」の対象と見なされてきたが、この多文化共生という言葉は在留外国人の社会参加の意欲を高め、マジョリティ社会の適応を促した点で多文化主義の影響を受けている。多文化共生の定義付けをした山脇は、「国際交流」と「多文化共生」の違いを踏まえた上で、多文化共生について以下のように述べている。

「国際交流」は外国からのゲストをいかに歓迎し、日本でよい経験をして本国に帰ってもらうかという発想に立っている場合が多い。しかし、外国人の定住化が進むにつれて、日本の国籍を取得する者(民族的マイノリティ)が増えており、「日本人」と「外国人」という二分法的な枠組みが現実的でなくなっている。そのため、「国際」よりも「多文化」というキーワードがふさわしく、在留外国人を住民と認め、地域の構成員として社会参加を促す仕組みづくりが求められる〔山脇 2005:36〕。

このように、移民など社会的マイノリティとの共存を求める多文化共生であるが、もとの多文化主義に基づいた欧米諸国と日本の多文化共生に対する考え方は全くそのまま当てはまるものではない。中でも大きな違いとして挙げられるのが、移民政策の有無である。日本では戦後から一貫して移民政策を採用しておらず、在留外国人に対する取り組みは欧米諸国のものとは異なる。日本における在留外国人登録者の人口比率や数は、欧米諸国と比べると低く、日本において在留外国人が社会的・文化的脅威にはなっていない。従って、もともと島国で他の地域のヒトの移動が少なかった日本

における外国人関連政策の議論も欧米に比べると盛んではない。国の維持のために多文化主義が採用されたヨーロッパ諸国とは、根本的に背景も現在の状況も異なるのである。

(2)多文化共生の定義

では、このように多文化主義に影響されて誕生した多文化共生は、どのような意味を持つ用語なのであろうか。前述の総務省の定義では、多文化共生を「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的違いを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」〔総務省 2006:5〕であると位置付けている。この定義において、3 つ注目したい点がある。それは、「文化的違い」の「文化」とは何なのか、「対等な関係」という「対等」とは何なのか、「共に生きていくこと」という記述、言い換えると「共生」とはどのようなものなのかということである。本節では以上の3つの点について検討する。

1)文化とは何か

「文化」という言葉の示す範囲は明確に定まっていない。そのことは前述の多様性の許容幅の不明とともに、多文化共生の定義が曖昧になっている原因のひとつとなっている。19 世紀の人類学者タイラーは、「文化あるいは文明は、その広い民族誌的観念において、人間が 社会の一員として獲得する、知識、信条、芸術、道徳、法律、慣習とその他のあらゆる能力や習性を含む、複雑な総体である」[Tylor 1871:1]と定義した。20 世紀になると、文化の違いとはその進化や発展の度合いによるものではなく、その社会の固有性に関わるものであり、ある文化を他の文化の基準に照らして「進んでいる」とか「遅れている」とみなしたり、「高い」とか「低い」などの判断をすることはできないという考えが主流となった。これは後に「文化相対主義」と呼ばれるようになる[奥野 2014:33]。さらにギアーツは、「文化は象徴に表現される意味のパターンで、歴史的に伝承されるものであり、人間が生活に関する知識と態度を伝承し、永続させ、発展させるために用いる、象徴的な形式に表現され伝承される概念の体系とを表している」[ギアーツ 1987:148]と述べている。奥野はこの3者の文化の定義の共通点について、文化を生得的に備わっているものではなく、1 つの社会の成員となることによって後天的に獲得されるものだとしてきた点を指摘する[奥野 2014:34]。

いずれの定義からも、文化は広く様々な解釈ができるものであると言える。

では、多文化共生において「文化」はどのようなものと位置付けられているのか。竹沢は、「多文化共生における文化も、3F と呼ばれる、衣(Fashion)、食(Food)、祭り(Festival)の 3 つのみに集約されがちである」[竹沢 2011:5]と指摘する。しかし、先に述べた文化人類学における文化の定義を考えると、文化が示すのは 3F ばかりではない。文化の示す範囲は広く、それをただ表面的に捉えてしまうと政治的・経済的な影響から生まれる差別や偏見が見えなくなってしまう。

また、戴は日本において文化を考える際、日本人を基準として考えてしまいがちであると指摘する[戴 2003:45]。日本人はマジョリティであるため、日本文化を自明なものと捉えたまま他の文化を見てしまうのである。そのため、多数者の「文化」を少数者の「文化」に並列させ、多様性の尊重を唱えるなら、文化の政治性は隠蔽され、この間にある差別構造や「他者に対する支配の意志」が不問にされてしまう[竹沢 2011:5 ; 戴 2003:45]。

また、原は、多文化主義において批判されることの多い本質主義的文化論を前提にした多文化共生政策が進められつつあると指摘する。日本の多文化共生政策において、例えば在日コリアンや外国にルーツをもつ日本国籍者、あるいは無国籍者等の人々の存在はほとんど視野の外に置かれていて、「日本人」や「日本文化」の内的多様性や境界の流動性についても言及されることがないと指摘する[原 2010]。そして彼は、「日本人」や「日本文化」の同質性・固定制を前提としたうえで、「私たち日本人」が「彼ら外国人＝ニューカマー」をどのように受け入れるのかという問いによって、多文化共生の理念が枠づけられていると述べる[原 2010:38-40]。

この多様性の視点の欠如は、マイノリティにおいても当てはまりやすい。戴は、「文化」という言葉が使用されるときは文化が実体化され、また、集団内部の文化同質性が前提とされていることが多いと指摘する。少数派集団内部においても、集団の文化的シンボルが選択されたり創造されたりする過程では、現実にある集団内の文化的多様性は無視されがちとなり、この同質的文化のイメージは多数派日本人が持っているイメージと呼応し、それを追認してしまうという[戴 2003:44]。集団ごとにそれぞれの文化があるとしても、その中にも多様性が存在するため、簡単にその文化を説明することは難しい。しかし文化を語る際、集団内部の同質性が前提とされ、その文化の本質は不変であるという本質主義的文化観の考え方に基づく場合が多い。マイノリティ

とはいえ、その中にも様々な個性・特性は存在するが、文化という曖昧な表現がそれらを見えなくしてしまっているのである。

このように、文化という言葉は問題を含んでいる。文化はわかりやすいイメージだけを抽出した、代表的な 3F だけを示すものではない。多文化共生を考える際に重要となるのは、日本の文化や価値観を当たり前として捉えないよう意識することである。日本に暮らす外国人が考えなければならない文化的他者は、日本人だけではない。そこに住む多くの文化の異なる人々との共生が求められる。しかし、日本人を基準として考えてしまうと、同化や少数派への強制となってしまう危険性がある。前述のように、文化が示す範囲はそれぞれの民族が持つ文化だけでなく、地域や性別といった様々な要因にも関わるため、その範囲は明確な定まりを持たず、文脈に応じて変化し続ける流動的なものである。文化はその集団ごとに一括りに考えられがちであるが、その中にもまた様々な考えや価値観を持つ個人が存在し、その文化の中身は変化し続けるというものなのである。

2)対等とはどのようなものか

総務省による「多文化共生」の定義において、「対等」という言葉が使われている。樋口は「対等な関係」に最も近い用語は「平等」とし、それについて詳しく考える必要があると述べている[樋口 2009:6]。さらに平等にも様々な分類がある。宮島はよく知られている機会の平等のような「斉一的平等(イクオリティ)」にとどまらず、在留外国人がしばしば文化的・社会的ハンディの中にある事実を考慮した平等の補正が追求されなければならない」[宮島 2003:15]と指摘する。

ポーリンは日本の行政における外国人との「対等」の実現の難しさを示す事例を挙げている。滋賀県湖南市の条例策定において「対等」という表現が議論された際、条例は 1 つの法律なので仮に「対等」という表現を用いると、外国人参政権を要求する運動がこれを利用して活発化する可能性がある」と指摘され、元の提案からその文言が削除されたという。そしてこの事例から、条例に基本的人権を尊重すると明記していても、実質的に在留外国人を日本人と「対等」に考えることがいまだに難しいといえると指摘する[ポーリン 2014:58]。日本では、異なる国籍・出自を有する外国人をあくまでも一時滞在の労働力として受け入れる一方、市民としての基本的権利を保障しない傾向があり、多文化共生概念における「対等」に関する取り組みは問題を含んでい

る場合が多い。

3)共生とは何か

徐は「共生」という言葉は日本でもよく用いられてはいるが、必ずしもその内容が自覚的に検討されているとはいえず、きわめて漠然とした意味にしかとらえられていないと指摘する[徐 2000:7]。また清水も、「共生」という概念が必ずしも一般的に考えられているように自明なものではないにも関わらず、「多文化共生」についての方法論は、「共生」という概念が所与であることを前提としてきたと指摘する[清水 2014:65]。そこで、本稿で多文化共生を扱うにあたり、共生という概念の問題点について提示しておきたい。

「共生」概念について山口は、「日本の『共生』には語源的ルーツと7つの社会的ルーツがある」[山口 1997:18]と述べている。彼は語源的ルーツに関しては生物学における symbiosis をさし、「2種の生物がたがいに利益を得ながらともに生活すること」[山口 1997:18]と説明している。他方、社会的ルーツについては以下のように述べている[山口 1997:20-21]。

- 1.「ノーマライゼーション」の議論から広がったもの。「障がい者や高齢者との共生」という意味で使われる。
- 2.「共生」という考え方に日本文化の本質を見出そうとする、日本文化論的な発想。
- 3.「国際化の時代」、「地域の時代」に対応しようとする経済界の動向。
 - a.貿易摩擦対策からの発想。国際社会における孤立を招きかねないことに警告を発して「海外諸国との共生」の必要性を強調。
 - b.「市場原理の限界の認識とそれへの対処」の必要性の強調。
 - c.社会との共生、とりわけ地域社会との「共生」を目指す新しい企業理念としての「共生」理念。
 - d.日本型世界企業の理念としての「共生」。
- 4.エコロジーからの発想。「自然と人間の共生」。
- 5.フェミニズムの立場からの「共生」概念。「男女共生社会」。
- 6.国際化の時代における他国籍者との共生論。 7.同一国籍者もしくは同一社会内における「多文化主義」の主張。

このように「共生」概念のルーツが多岐にわたることを考えると、多文化共生における対象をマイノリティだけに限定するのではなく、地域社会における障がい者、高齢者等の社会的弱者等も含めて広くとらえるべきという指摘がある[山根 2017:136; 竹沢 2009:93]。ポーリンも日本の多文化共生が日本人と国籍や民族などの異なる人々に限定され、文化が重層的にとらえられておらず、これが多文化主義概念とかなり異なると指摘する。例えば、移民国では文化を重層的にとらえているため、移民以外にも女性やLGBTといった多種多様なマイノリティも含めて対等な生活を送ることが目標のひとつとなる。しかし、日本の場合は、多文化共生社会を推進する上での暗黙の了解として、在留外国人を日本社会に同化させる色合いが強い[ポーリン 2014:55]。

また、共生という言葉が多くの場合マジョリティ側から発信されているという指摘がある。例えばハタノは、マイノリティの人々は望むと望まないに関わらず、マジョリティと共生しなければ生活できないため、あえて共生について考えなくともそれが前提となっているという[ハタノ 2006:55]。マイノリティが何かを求める際、共生というあいまいな言葉よりも具体的で明確な要求をすることが多い[ハタノ 2006:56]。それをマジョリティが使う「共生」という言葉によって覆い隠してしまうのである。その結果、皮肉なことに「共生」は「強制」されているとも考えられ、「多文化共生」は「多文化強制」とも読めるのである[清水 2014:76]。戴は、「共生という概念が社会的不平等のコンテクストにおいてそれを是正するために用いられてきた」[戴 2003:45]と指摘する。共生は同化とは異なり、多様な背景を持つ者同士が認め合うという良好なイメージがあり、それにはそれまでの差別や同化政策を反省する意味合いが含まれる。竹沢は「多文化共生が、単一民族神話や社会の同化圧力に対抗する啓蒙的役割を果たしてきたことは、まず積極的に評価されるべきであろう」[竹沢 2009:90]と述べる。しかし、マジョリティ側がマイノリティとの統合の際に共生という言葉を使うことで、実際には物事を曖昧なままにしているだけにもかかわらず、表面上は何か問題が解決したかのように錯覚させてしまう言葉だということを認識する必要がある。

(3)多文化共生に関するまとめ

以上のように本節では、多文化共生の定義の検討を通して、多文化共生の問題点について考察した。多文化共生は多文化主義から影響を受けた概念である。しかし、日本の在留外国人をめぐる環境は多文化主義発祥の欧米諸国とは異なる点が多い。在留

外国人を住民として受け入れるという新しい視点を取り込まれたが、同時に多文化主義の問題点も引き継いでいる。例えばこの表現がもたらす定義の曖昧さや、マジョリティ側を中心として考え、在留外国人側に自然と同化を求める傾向があるという点である。そのほかにも多文化共生に関してどのような対等を目指しているのか、共生が漠然としたいいイメージとして独り歩きしているだけではないかという指摘がある。このような問題点を踏まえ、次節において、日本の教育現場における多文化共生の現状を検討し、その問題点について考察する。

3.学校における多文化共生の取り組み

(1)学校における共生とは

日本の学校は外国人の子どもに対して対症療法的な取り組みに終始してきた。日本語能力が十分でないため、日本語の習得が第一義的な課題となっている。また、学校で外国籍の子どもを受け入れていくには、その子どもの文化的背景について正確な知識を持つことの重要性も指摘されているが、それは日本の教育システムへの統合を引き起こすことになっている。佐藤は日本の学校の持つ支配的な価値とそれを支える構造的な枠組みを固定し、子どもの一方的な譲歩を要求するものであったり、常に日本の子どもたちの異文化理解のための手段として見られたりしているという[佐藤 2001:141]。

日本の学校には異なった文化を持つ子どもに同化を強いるさまざまなメカニズムが働いており、子どもの自発的な同化を引き起こしやすい。恒吉は日本の小学校における「ニューカマーの子ども」の調査を通して「特定の基本的生活習慣の在り方（正しい姿勢、整理整頓の習慣）や特定の社会性の在り方を支持する基盤は、それが望ましいという価値と共に、特別活動の位置づけ、班活動の制度化等、それを支える構造が伴って成立している」[恒吉 1996:220]と指摘している。

学校の多国籍化、多民族化、多文化化の進行は、学校の支配的な価値とそれを支える構造とを顕在化させることになる。学校での共生を実現するには、そうした支配的な価値とそれを支える構造というコンテキスト自体の問い直しが求められるのである。民族的なマイノリティの子どもの教育の推移を図式的に説明するならば、当初はマイノリティをマジョリティの文化に組み込んでいく $A+B \rightarrow A$ という「同化教育」が中心であった。やがて、外国人の子どもへの学校教育において「文化相対主義」の視点

が強調され、マイノリティの文化を尊重するがマジョリティの文化を固定したままの、いわば $A+B \rightarrow A+B$ という「統合教育」に向かってきた。日本の教育をそのままにして、帰国子女や外国人の子どもの一方的な譲歩を要求するか、あるいは多くの「日本語教室」のように、学校の周辺に位置づける「分離主義」の教育が展開されてきたのである。それがようやく「共生」という理念のもと、マジョリティとマイノリティの相互作用を通してようやく新しい価値創造が可能となるような $A+B \rightarrow C$ という「共生教育」の必要性が提起されるようになった[佐藤 2001:142]。

(2)日本語指導の現状と課題

ニューカマー生徒が日本の学校に編入学してきても、多くの学校では彼らを受け入れるだけの十分な体制が整っていなかった。人種的にも文化的価値観においても異なる彼らに対して学校が真っ先に取り組んだのは、日本語指導である。

学校内に彼らに対する特別な指導体制がない場合、指導は担任教員に一任される。小学校では、授業の合間にほかの児童とは別の教材を用意して指導したり、放課後や休み時間を利用して個別に指導をおこなっている。中学校の場合、教科ごとに担任教員が変わることもあり、小学校のように原学級担任による個別指導をおこなうのは容易ではない。

多くの教員が時間を割いて彼らの指導に取り組もうとしているが、その内容は日本語だけでなく、登下校、給食、掃除、課外活動、学習態度など学校生活全般に渡るため、これら全てを担当教員一人に委ねるのは無理がある。40人近い生徒を受け持つ教員にとって、体育や音楽といった専科の科目ならまだしも、国語や社会科などの授業では内容がほとんど理解されないまま、いわゆる「お客さん」として見過ごされてしまうこともある。教科別に担当教員が変わる中学校の場合、この傾向はますます強くなり、担当教員一人の努力のみでの対応は困難というのが現状である。

担任教員が当面する指導上の問題に対処するために、文部科学省は 1992 年（平成 4）年度から「外国人子女教育の充実」施策の一つとして、「日本語能力が極めて不十分であり、家族ともども日本の生活集団に通じていない」子どもに対して、「日本語指導や生活面・学習面での指導」を担当する教員を特別に配置するという政策を打ち出した[太田 2000]。

日本の学校に編入学してきたニューカマー生徒たちは級友や教員との会話はもちろ

んのこと、文字の読み書きや教科の学習に至るまで、日本語を媒介とした生活を送ることになる。そこでまず学校が初期対応として最初に取り組むのは、彼らが「学校や学級での生活に支障をきたさない程度に日常会話ができ、かつ、ひらがなとカタカナ、そして簡単な漢字の読み書きができるように」[太田 2000:165]指導することである。

日本語が全くわからない生徒に対して担当教員は試行錯誤しながら指導していくが、多くの場合、生徒たちは会話上の言語能力については個人差や年齢差はあるもの、編入してから半年ないし1年経てばその地方の言葉を使いこなしながら、日本の子どもと一緒に遊ぶことができるようになるし、1対1の会話であれば教員と意思の疎通がある程度はかれるようになるという[太田 2000]。

これが事実とすれば、日本語会話を通じて学校生活になじませる、という当面の対応は一定の「成果」をおさめていると言えるかもしれない。ただし、この「成果」をもってニューカマーの生徒たちに対する日本語教育が十分に機能していると考えるのは早計である。多くの日本語指導担当教員が「初期指導と生活指導は比較的うまくいっているが、授業にはついていけない者が多い」[太田 2000:173]ということを指摘しており、初期対応の期間に習得した日本語能力では原学級における教科学習に参加することが困難であることを物語っている。授業についていくためには、初期対応において習得が目指される日本語の日常会話能力、つまり「社会言語能力」のみでは不十分であり、より複雑で高いレベルでの認知能力を必要とする「学習思考言語」の習得が不可欠である。

しかし、ほとんどの子どもは短期間の初期指導を受けた後、学習上の援助を得ることなく、原学級の授業を受けることになるのが現状である。彼らは比較的短期間で日常会話ができることで、日本の子どもと同じ行動をとることが可能となり、日本人と同様に扱うことができるとみなされてしまう。教員の細かい指示や教科書に書かれている内容が十分に理解できなくとも、少なくとも周りの子どもと同様に教員の話に耳を傾け、教科書に目を落とすといった基本的な行動をとれるからである。日本語指導担当のある教員は、ニューカマー生徒の「学習思考言語」の習得状況について次のように述べている。

学級での生活に支障が少なくなる程度に日常会話ができるようになったから、原学級での学習の理解もよくなってきたかという、残念ながらそのように直結

してはいかない。生活の中で使う日本語と学習場面で使ったり、理解するために必要な日本語とのギャップは非常に大きく、原学級において指導している担任にとっての大きな悩みとなっている[太田 2000:173]。

上の語りからニューカマー児童生徒に対する日本語指導が「社会生活言語」の領域にとどまっており、「学習思考言語」の習得にまで至っていないということが学校内における日本語指導の限界を示していると言える。

(3)国際教室の果たす役割

日本の公立学校では、学校で受け入れているニューカマー生徒の義務教育上の配慮として、1992（平成 4）年度から「国際教室」等といった名称の日本語教育専用の空間と担当教員の加配が実施されている[太田 2000:169]。

しかしながら、国際教室は制度上、原学級から切り離されており、「日本語力が十分でないニューカマー生徒が行く場所」という捉え方もある。ほかの子どもに対して閉鎖的であり、外国人の「租界」[志水・清水 2001:373]のようになる可能性がある。このため、日本人生徒とニューカマー生徒が互いに“自分とは違う”という意識を定着させてしまうことになる。また、尾崎は日本語教室の活動の原則として、日本語習得の原則、実際使用の原則を挙げ、日本語を教える発想から自由になることが重要だとしており、日本語教室に属する日本語教師、ボランティアも共に学び、共同で新たな学習内容、価値観、公共の場を創造する可能性を秘めた場所として捉えている[尾崎 2006]。

1)学習支援の場

①日本語・強化学習支援

ニューカマー生徒及び日本語補習が必要な生徒は基本的に国際教室で「取り出し」授業を受けている。国際教室で行う日本語の補習授業に固定した教授方法や内容はなく、日本語教師たちが生徒の学習進度とレベルに合わせて補習内容を決めている。多くのニューカマー生徒は日本語学習の大切さを認識しており、簡単な単語が書けたり小さな成功体験を重ねることで、在籍学級では示すことのできない自己顕示欲を満たす場にもなっている。以下は大阪府にある T 中学校の国際教室で、日本語集を増やす

中国人ニューカマー生徒である章田の事例である。

1日に10個の単語を覚える学習計画が日本語教師によって立てられている。10個覚えたら、ボードに1枚のシールを貼るという方式である。章田はこの日も10個の単語を覚えた。その場でテストをして1個も間違っていなかった。教員のサインをもらってから、自分でボードにシールを貼っていった。10個の単語を覚え終わってから、国語のテキストを勉強し始めた[潘 2015:199]。

上の例のように日本語学習に真面目に取り組んでいる生徒もいるが、潘の例でも回数を重ねるにつれて活動に興味を示さない生徒も出てきているという[潘 2015:199]。前述したように国際教室での日本語指導のカリキュラムは決まっておらず、担当教員の裁量に任されている。趙は東海地方のある高校のニューカマー生徒の学習に携わる教員5名を対象に、ニューカマー生徒に対する学習指導を通じた教員の授業実践の変化の過程について考察している。そこでは、ニューカマー生徒に対する学習指導が教員個々人の教育信念、価値観の転換及び新しい教授法の獲得などといった教員の実践の変化につながるということを示している。どう教えたらもっと早く上達できるのか、どのような工夫をしたら生徒の学習意欲を刺激することができるのかということをして「教員個々人の教育信念、価値観」との関係の中で日々、試行錯誤している[趙 2009:465]。

②状況に応じた補習

国際教室での補習に関しては決まったカリキュラムがないため、内容の選択幅は広い。時にはニューカマー生徒の高校受験が終わる段階において、高校進学との関係性という配慮から、生徒の要望に沿った補習を行う場合がある。以下はY高校に合格後に趙峰がとった行動である。

趙峰は将来の自分にとって英語は欠かせないと認識しており、この合格を機に英語を勉強する意欲が一層増した。「発音記号をちゃんと勉強したら、英語の単語も独学できるようになるから」と彼女は言って、自ら用意した発音記号の教材は付属CDが付いていないため、L教員に各々の発音記号の読み方も録音するよ

うに頼んでいた[潘 2015:202]。

彼女は高校合格を機に、自分の将来の見通しができるようになり、自分の意志で決定した将来の目標を実現するという思いから学習意欲が増した。そのような学習意欲は国際教室という柔軟な対応が可能な場と学習支援教員の存在によって、自身の望む勉強への取り組みという具体的な行動として具現化したといえる。

岡田は「教育心理学の文脈では、動機付けの観点から学習意欲の問題を捉え、特に内発―外発の枠組みから多くの研究知見が蓄積されてきた。一般に、興味や楽しさから自発的に取り組む動機付けが内発的動機付けであり、外的報酬や他者からの要求によって学習する動機付けが外発的動機付けである」[岡田 2010:414]と述べる。学習に対する動機付けは学校段階の移行に伴って変化することが明らかになっている。全般的な傾向として、小学校から中学校、高校へと学習の段階が上がるにつれて、内発的動機が低下し外発的動機が顕著になることが示されている。しかし、その変化の仕方は単純なものではなく、特に中学生や高校生の時期には、内発的動機付けだけでなく、外的調整や取り入れ調整などの統制的動機付けも低下していくことが考えられる。中学生という時期の内発的動機付けと関わってくるものは、外的調整と取り入れ調整のみならず、学習内容に個人的価値や重要性を見いだせる「同一化的調整」と、自己内で葛藤を生み出さずに学習に取り組む「統合的動機付け」にもあると考えられている[岡田 2010:415]。学習意欲のあり方は学習成果や学校適応など様々な側面に影響するものであるため、生徒個々人の学習願望や学習を取り巻く状況を極力考慮し、対処していくことも学校現場の課題と言える。

2)母語と母文化維持の場

①肯定的アイデンティティの形成につながる母語・母文化の維持

国際教室は狭義の日本語学習の場としてだけでなく、「居場所」「母語・母文化維持の場」としての役割も果たしていると指摘される[太田 2000；志水・清水 2001；小川 2002]。以下は T 中学校で中国の伝統舞踊の練習をする生徒の様子である。

7月11日の地域活動への参加に向けて、中国から来た生徒たちは中国の伝統舞踊を自分で振り付け、ハンカチやリボンを使いながら練習している。昼休みにな

り、4 眼終了のベルから 10 分と経たずして生徒たちが次々と国際教室にやってきた。1 人の男子生徒が DJ 役となり、4 人の女子生徒がハンカチとリボンを使って練習をはじめ、教員や生徒が周りでチェックし、見物している[潘 2015]。

T 中学校に勤務し国際教室で中国人ニューカマー生徒の担当をしている F 教員は、「子供たちは、中国語を話すとき本当にいきいきとしており、特に弁論大会や文化紹介では、誇りをもって中国語を話していた。母語使用も母語維持も絶対に必要だとも思う。何よりも本人のアイデンティティの育成に関わってくるし、親とのコミュニケーションの面でも必要だからこういう場を提供してあげたい」[潘 2015:205]と述べている。このような場を提供することで、ニューカマー生徒たちは母語、母文化に対して肯定的な評価を持つことができ、自己肯定的アイデンティティの形成を促進することができると考えられている。

また、W 中学校の日本語教師 M は明確なアイデンティティの存在と学校生活への適応との関係を次のように述べている。

自分というものがしっかりできたほうが、日本の学校でも適応しやすいと思う。違いは違いということで、まったく日本人のようになるというよりは、中国と違うところをしっかりと勉強するほうがいい。自分というものがあまりない子が日本にいと何か不安定な感じがする。だからこそ母語教育が必要だと思う[潘 2015:206]。

この T 校と W 校での国際教室では、ニューカマー生徒にとってアイデンティティを明確に確立することが大変重要であるという認識のもと、中国の文化に触れることで、彼らの肯定的アイデンティティの形成を促している。しかし、明確なアイデンティティが確立されるほど、日本の学校文化とのギャップが現れやすく、学校生活への適応に困難が生じてくるという矛盾も生じる。ホールは、アイデンティティについて「すでに達成され、さらに新たな文化的実践が表彰する事実でなく、常に過程にあり、表象の外部ではなく内部で構築される『生産物』として考えるべきである」[Hall, S. 1998:90]と述べている。このことから、アイデンティティは固定化されてそこに「あるもの」ではなく、常に変化し続ける「なるもの」であり、その過程において

歴史、言語、文化をいかに取り込んでいくのが重要である。

特に幼少期に来日した生徒にとって自分のアイデンティティを明確に認識することはとても難しいことであるため、母語・母文化に触れる国際教室での活動は彼らのアイデンティティ形成の一助になると期待されている。加えて、特に母語については日本語習得にも役立つため、彼らの母語とこれから習得していく日本語を切り離して考えるのではなく両者をつなぎ合わせることで、日本との言語や文化を違いとして認識しつつそれを受容する異文化理解の姿勢も培われるのではないかと考える。

②異文化を体験したニューカマー生徒のアイデンティティ形成の課題

ニューカマー生徒は学校内で教員や日本人生徒と触れあう中で在籍学級に溶け込もうと努力する。授業を含め様々な異文化を学校内で経験するうちに「自分で柔軟に判断し自分らしさを保ちつつ、どの文化でもやって行ける強い自我アイデンティティが育つ」[手塚 2009:93-94]ようになる。国際教室での活動がニューカマー生徒のアイデンティティの形成に寄与することに加えて、日本語能力向上の側面からも国際教室での母語教育の必要性が認識されているにも関わらず、時間の問題上、教室での役割は十分に発揮されていない。上述したように、母語と日本語習得は連動しており、母語の力がストップすると学習も伸びにくくなり、母語・母文化教育から形成されるアイデンティティを不就学や進路決定などにも結びつけて検討する必要があるだろう。

3)息抜きの場

「国際教室がなくなれば、学校に来ないかもしれない」[太田 2000:207]。この発言からもわかるように、ニューカマー児童生徒にとって国際教室はやすらぎ、心落ち着く場として機能していることが多い。志水と清水も、国際教室は「息抜きの場」として、彼らにとって戻りたいときに戻れる「居場所」でなければならない[志水・清水 2001:373]と述べている。

①息抜きの場に対する教員とニューカマー生徒の認識

来日したばかりの生徒だけでなく、長期間日本に滞在している生徒にとっても、国際教室は学校での居場所として捉えられているようだ。特に用事があった訳でもなく、一言も話さなくても、授業間の 10 分間だけの休み時間だけにしろ、とにかく国際教室

に来る生徒は多い。潘の調査でも、生徒は「国際教室では思いっきり話せる。(中略)いくらつまらない冗談を言ったとしても一緒に笑ってくれる人がある」[潘 2015:212]といった話が多くの聞かれたことから、国際教室は生徒にとって心のよりどころ、自己表現の場であり、唯一居場所を保証してくれる機能を果たしている。

一方、教員たちからも「学校と家の中間くらいの場」「マイノリティ同士、日本語が失敗しても恥ずかしくない」「日本語学習の面でも人間関係でも落ち着く場」「自由に話せる」「そのままの自分でいられる」「友達同士で心の休める安らぎの場」との意見が多く、ニューカマーにとっての国際教室の存在意義を認識している[潘 2015:211-212]。加えて、国際教室担当教員は日本語や教科指導だけをやっているだけでなく、信頼しリラックスして話せるよき話し相手であることが多いことから、学校の規則に則っていながらも少々ならばルールに逸脱した行為が許容される国際教室という空間は、彼らの精神的安定を保つ場でもあると言える。

②息抜きの場と在籍学級とのバランス

国際教室に依存し過ぎてしまうと、学校への適応を阻害する要因ともなる。しかしそれでも彼らを無理やり国際教室から追い出すことは困難なようである。T 中学校の M 教員は次のように述べている。

原学級に行きたがらない子はいます。基本は自分の学校で頑張って、学校生活を送るのが基本であり、こちらの希望でもあるのですが、それを無理やり押し付けちゃうと学校に行かなくなってしまう場合もあるので、それを考えると、国際教室の方が多くなっても仕方ないかなという場合もあります[潘 2015: 213]。

また、ただ単に居心地がいいからという理由で国際教室に依存しているのではなく、原学級での居づらさから国際教室に依存してしまう場合もある。具体的な居づらさの理由としては、「初めてのことなので何もかもがすごく不安。(中略)何を言われているのかわからないときが辛くなる」[潘 2015:213]という語りから、ニューカマーの生徒たちは原学級で学校生活を送る際に常に一定の精神的負担がかかっていることが読み取れる。自我を確立する時期に異文化環境に移動してきた彼らは、「新しい実態との調整の処方箋が身体化されるまでは心的に『たいへん』である。緊張・不安・

不満・イライラや落ち着きのなさ・無気力・暴力・反抗などを経験する」[穴田 1995:95]のである。彼らにとって国際教室は自分の存在を認めてくれる居心地のよい場所であるため、国際教室に依存しすぎて、原学級からの離脱をさらに加速させているという実態がある。そのため、国際教室での日本語教師は国際教室に居続けようとするニューカマー生徒に対する精神的ケアを行いながらも、教育的観点から厳しく接しなければならないという板挟み状態になってしまっているのである。

4)異文化理解・交流を深める場

国際教室は日本語・教科指導、母語・母文化の維持、居場所としての機能を持つだけではない。小川は「日本語教室が校内で開かれた場所として位置づけられているときにこそ、学校の中で日本語を学んでいる実感を持つことができ、子どもの心の支えとしての意義もより有効に機能する」[小川 2002:3]と述べ、佐藤は「こういう重要な場を外国人生徒のためだけの教室にするのではなく、異文化理解や相互交流の拠点として位置づける必要がある」[佐藤 2001:51]と指摘している。しかし、国際教室における「異文化理解、相互交流」の役割は認識されているものの、実際の学校現場で実証された例は少ない。

①地域活動をきっかけに深まった日中生徒間の交流

T 中学校のある地域の日中交流協会が主催した 2010 年の春節祭で T 中学校国際教室の生徒が獅子舞を演じるようになった。従来「国際っ子クラブ⁽⁷⁾」に所属するメンバーは T 中学校に在籍している中国人生徒 2 人のみであったが、2010 年 10 月から日本人女子生徒 2 人が加わったため、その年は 4 人の共演というかたちになった。中国人生徒 2 人は片言の日本語でしかコミュニケーションをとることができなかったので、練習は R 教員の補助を受けながら、お互いサインを送ったり日本人生徒が中国人生徒の真似をしながら、獅子舞の練習に加えて動作やポーズという演出まで全て生徒が中心となっておこなった[潘 2015: 216-217]。

お互いに協力しながら難易度の高い技を成功させようと協働し、本番も無事成功させることができたことで、双方の生徒に強い満足感とそれに基づく信頼関係が生まれ

た。言葉の壁を超えて喜びを互いに共有することができ、この共演をきっかけに放課後、国際教室で一緒に獅子舞の練習を行うニューカマー生徒と日本人生徒との交流が観察されたという。さらに学校の文化祭ではニューカマー生徒と彼らの踊りに興味を持って加入した新たな日本人生徒が別の踊りを披露した。

日本人生徒が国際教室の活動に参加したことをきっかけに、ニューカマー生徒と日本人生徒との間に「踊り」という共通の話題ができ、双方が自然に交流できる環境が創り出された。これは、それまでニューカマー生徒の日本語・教科指導をおこなう場、自らのアイデンティティを確立する場、居場所として機能する場であった国際教室が、踊りを通して日本人生徒と交流できるという新たな要素が加わったことになる。

②日本人生徒との交流が国際教室にもたらす可能性

国際教室は異文化交流・異文化理解の拠点となることで日本人生徒にとっては異文化と触れ合ういい機会となった。さらにニューカマー生徒も国際教室においてあるものに実際触れることで日本文化に慣れ親しみ、日本人生徒との交流が自然に起きやすくなり、国際教室はより開かれた場となる。

加えて、国際教室での交流を通して、そこにやってきた日本人生徒は原学級では見ることのないニューカマー生徒の新たな一面を垣間見ることもできた。例えば中国人生徒の孫明は将棋を通して日本人生徒と関わり合い、学校生活への適応に一步近づいた[潘 2015: 222]。自主的に異なる文化的背景を持つ者が相互に関わり合い、違いを違いとしてプラスの方向へもっていくことが多文化共生の一步になるのでないかと考える。

一方、こうした日本人生徒とニューカマー生徒の交流が単発で終わってしまう傾向もある。規定の教育課程に加えて異文化交流・異文化理解に関わる活動を課外で行うのは時間的にも人的問題からも厳しい。たとえ国際教室で他の国の文化に触れても、通常の授業ではその文化に関わり、学ぶ機会がないため、なかなか生徒たちには根付きにくいようである。この活動を継続的なものにするためには、国際教室での活動と通常の教科学習を別々にするのではなく、教科間そして教員間での情報共有や連携をしながら、「異文化交流・異文化理解を通して子どもたちにどのような力や観点を養ってもらいたいのか」「それを身に着けるには各教科でどのような指導や活動を行っていったらいいか」などについて、国際教室は自ら発信していく必要があると考える。

5)ニューカマー生徒の進路選択に影響を与える場

ニューカマー生徒を巡る教育課題としては、不就学、適応、アイデンティティ、のほかに進路が挙げられる。ニューカマー生徒の進路問題に関する先行研究は極めて少ない。本論では志水[2008]、鍛冶[2007]、広崎[2007]の研究を参照しつつ考察を行う。

鍛冶は大阪府にある中学校区に居住した経験の持つ中国出身の生徒を対象に、進路決定要因の解析を試み調査を実施した。その調査を通して、小学校時代に来日した者が最も高校に進学しやすく、父親の職業が農業でない者が高等教育機関に進学しやすい傾向にあることを指摘する[鍛冶 2007]。また、広崎は、事例研究を通して、東京都のある公立商業高校に通うニューカマー生徒の進路選択の過程を周囲の人々との関わりから描き出そうとした。商業高校といった進路が多様な学校文化は生徒たちの将来の目標に否定的な影響を与える阻害要因として働きがちであるが、教員やボランティアによる支援が彼らの夢の実現を促進するという場合も一部見受けられたと述べる[広崎 2007]。ここでは、一見つながりが見えにくい国際教室とニューカマー生徒の進路選択との関連性について、事例を通して検討していく。

①ニューカマー生徒の将来像を具現化する要素

志水と清水はエスニシティによって異なる家族の教育戦略が子どもたちの学校適応を左右し、滞在の長期化に伴う子どもの適応に応じて、「家族の物語」が再編成されていく過程を描き出した[志水・清水 2001]。この「家族の物語」はもともと広田がアメリカの「エスニック・コミュニティ」研究をレビューするなかで提唱した観点であり、ニューカマーの子どもたちが異なる文化圏でどのように適応していくのかは、そこで暮らす意味を親がどう受け止め、それをどのように子どもたちに伝えるかに強く影響されるというものである。「誰が、何のために移住するのかについての家族の『物語』がつくられる」[広田 1997:58]のである。加えて「そうした『物語＝状況の定義』は繰り返し修正される」[広田 1997:59]。

これらを踏まえて志水と清水は、滞在期間が短く、低年齢の子どもたちほど、学校生活が「家族の物語」によって規定されるが、成長するにつれ子どもたちの学校生活における「家族の物語」の影響は薄れ、徐々に自らの物語を生きていくということを明らかにした[志水・清水 2001]。一方で中高生ニューカマーの場合、「家族の物語」とともに、本人がそれまでの学校生活の中で身につけた文化や来日後在籍することに

なった高校の生徒が持つ文化などがニューカマー生徒自身の学校生活と将来像を規定するほどの影響力を持っていると考えられる。

潘は日本語補習の授業の際に、中国人ニューカマー生徒の孫明に進路について尋ねたところ、自身の長所である中国語を勉強して、国際教室でお世話になった X 先生のような教員になるために外国語大学に行くと答えたという[潘 2015:226-227]。孫明の「先生になる。X 先生のような中学校の先生になりたい」という語りから、彼の希望や将来は「家族の物語」によって決められたものではなく、同じ国籍の外国人教員が自分自身の経験を語ったこと、「望ましい」学校生活や進路をその教員が継続的に提示したこと、彼が中国人教員のような同国人のモデルと出会ったことなどから、指導教員を含む国際教室がニューカマー生徒の進路決定に影響を与える場としての役割を果たしていると言える。

②高校へ入学した生徒が直面する現実

近年高校進学率は 98% とほぼ義務教育化しているが、進路意識や目的意識が希薄なままとりあえず進学する生徒も増加している⁽⁸⁾。この影響を受け、フリーター志向の広がりや中途退学者の増加が懸念されており、ニューカマー生徒も例外ではないという声が中学校教員からも聞かれる。T 中学校の F 教員は次のように述べている。

高校に入学すると自分の周りに、あんまりいい生活をしている人のモデルが少ないというか、自分がなりたいなと思うような生活をしている人が少ないという理由で、続かなくなっちゃうことがわりとたくさんあります。工場とか何らかのアルバイトのような形で働いている親の姿を見ていくと、高校行くよりも、辞めてバイトしたほうがお金も入るしっていうんでわりとすぐ辞めてしまう[潘 2015:229]。

この語りから、生徒の進路選択に親の価値観や日本で働く姿といった「家族の物語」が影響していると言えよう。高橋は親世代の厳しい労働条件やそれによって生活の生産・再生産の状態が生まれ、言葉の壁、子どもたちへの教育への関心の希薄など複数の要素が絡み合って、親から子どもへ文化資本が継承されず、結果としてロールモデルになるような人材が育ちにくく、子どもたちは将来の設計図が描きづらいと述べて

いる[高橋 2007:31]。このことから、自らの意志で高校を辞めてしまう生徒の中には「親世代の姿」が彼らにとっての生活モデルとして意識の中に定着していると考えられる。

加えて、徳永はフィリピン系の子どもたちを対象に調査を行い、彼らの多くはフィリピン在住の家族や海外に移住した親戚など「重要な他者」の影響を受ける中で、フィリピン在住の親戚への経済的支援や海外在住の親戚ネットワークを利用した欧米渡航などを現実的なこととして認識している[徳永 2007]。そのため、子どもたちの多くは、日本の高校に進学し、日本に定住することを合理的な選択として認識していない傾向にあり、日本社会への適応を前提とした進路選択が困難な状況にあるという[徳永 2007:71-72]。このことから、高校に入り徐々に自我が確立されてくると、自分の今後の職業や進路決定について自分の周りにはいる「重要な他者」が少なからず影響を及ぼすと言える。しかし、近年は予測困難な時代と言われており、自身の収入などの短期的な目的ではなく、それよりももっと先にある「自分はどんなことを将来やりたいのか」「その目的を達成するには今から何をすべきか」といった、より長期的な目線に立って、生徒それぞれが相応しい進路を形成していくための能力や自分の生き方について考える力を育成していかなければならない。

4.多文化共生の定義や教育現場における取り組みについてのまとめ

本章では多文化共生の位置づけを、「文化」、「対等」、「共生」の3つの観点からおこなった。本来それは移民など社会的マイノリティとの共存を図るための理念であったが、在留外国人が欧米諸国と比べて少ない日本では、この言葉に対する認識も異なる。「文化」に該当するものは3Fといった目に見えるものではなく、文脈に応じて変化し続ける流動的なものである。「対等」については行政における外国人の権利をどこまで認めるかにおいて問題となっている。「共生」についても移民といったマイノリティ以外もこの対象に含まれるべきという意見があり、マジョリティ側から発信される「共生」という名の「同化」を強いるといった傾向がある。こうした多文化共生という表現の曖昧さや「同化」指向の風潮は教育現場でも同様である。

ニューカマー生徒への最初の支援は日本語教育であり、主に在籍学級の担任や国際教室の担当者が行う。しかし、教師の業務の多忙化や日本語指導のカリキュラムが明確に決まっていないこともあり、日本語指導に関する課題は多い。先行研究から見えてくるものとしては社会生活言語と学習思考言語への橋渡しである。短期間での初期

指導を終えた生徒達は、表面上「問題ない」と教師から見なされ、在籍学級で放置されてしまうことが多い。

日本語指導を行う空間を確保することを目的として、文部科学省は国際教室の設置と教員の加配に関する施策を打ち出した。この国際教室の役割は日本語指導や教科指導だけでなく、母語・母文化維持の場、居場所、異文化交流・理解の場、進路決定といった多様な役割を果たしている。これらの役割はニューカマー生徒のアイデンティティや将来像の構築、日本人生徒とのさらなる相互理解に貢献しているといえる。しかし、ニューカマー生徒に対する役割を国際教室ばかりが多く担っていたり、異文化交流の活動などが単発なものになってしまい、教育課程とのつながりや日本人生徒との関わりが少ないものとなっていることが課題である。

本章で取り上げた日本語指導や国際教室は、ニューカマー生徒を受け入れる側である。学校側は生徒が学校に馴染めるように取り組みをおこなっているが、前述のような課題もあり生徒の学校適応を阻んでいる。次章では受け入れられる側のニューカマー生徒の視点に立って、彼らが日本の学校文化にどのように向き合い、彼らの学校適応を阻害する要素は何なのかを検討する。

第3章 ニューカマーの異文化適応

1. ニューカマーとは何か

岩木と小沢は、戦前からの在日中国人（華僑）、在日韓国人を「オールドカマー」と呼び、それに対して 1970 年代にからの中国引揚者、インドシナ難民、1980 年代に急増した外国人労働者たちを「ニューカマー」と呼んでいる[岩木・小沢 1983:116]。既に述べたように外国人登録者数は入管法が改正された 1980 年代後半から急激に増加するが、国籍別にみても中国やブラジル、フィリピン、ペルーが 20 年間で 1.8～3.9 倍と大きく増加している。日本にニューカマーと呼ばれる人々が増えるようになった経緯としては、主に次のように整理することができる[児島 2006:1-4]。

- ①1970 年代から 80 年代にかけて、フィリピンやタイなどから主としてサービス業で働く女性労働者が多数来日した。
- ②1988 年頃になると、バングラデシュ、パキスタンなど南アジア諸国やイランなど中近東諸国からの出稼ぎ、中国からの「帰国者」、ベトナム・ラオス・カンボジアからの「インドシナ難民」、さらには欧米諸国からのビジネスマンが多数来日した。
- ③1980 年代後半以降になると、入管法の改正を受け、主として南米諸国からの日系人出稼ぎ労働者が増加した。
- ④国際結婚で日本に来る女性が増加した。

増加数規模では、中国人の増加が 1990 年代末に約 50 万人増と全体の増加数約 86 万人の半分以上を占めており、その伸びは特に顕著である。2007 年末以降は上述の理由に加え、中国人留学生が最上位を占め、国際結婚、就労人員の断続的な増加などにより中国人を筆頭にニューカマーは増加の一途をたどっている。

彼らは日本の学校に入ってくる過程で様々な「異文化」と接触する。彼らが抱える問題は日本語や原学級の授業だけにとどまらない。言葉の問題を皮切りに、アイデンティティの問題に至るまで非常に多岐にわたっている。日本の学校では彼らがこうした多くの問題を抱える状況に「適応」することに重きが置かれており、学校文化がこ

うした状況を更に助長している。そこで、次節ではまず、異文化適応、学校文化の概念を先行研究を踏まえて検討する。そして、ニューカマー生徒と学校との関係性については、生徒が受け入れられる過程と生徒の学校適応という2つの視点から整理する。次に、生徒の学校適応において障害となる要素を言語、部活動、学校文化、親の教育資源・来日経緯といった複数の観点から考察する。

2. 異文化適応に関する先行研究

(1) 異文化適応の定義について

異文化適応の定義は様々であり、多くの研究者が色々な概念や理念を提唱している。山岸は「異文化環境下で仕事や勉学の目標を達成し、文化的・言語的背景の異なる人々と好ましい関係を持ち、個人にとって意味のある生活が可能になる」[山岸 1995:209]と述べている。田中は異文化適応を、心身が健康で、社会的にも良好な状態で課題達成を遂げており、異文化性に基づく困難を乗り越えて異文化理解を果たしていることと論じている[田中 2000]。ここに挙げた2つの定義は、異文化適応について困難を乗り越えた先にある調和のとれた好ましい「状態」としていることから、異文化適応を静的なものとして捉えていることが伺える。

また、江淵は、異文化に適応していくことは自他調整の「過程」とであると定義し、自己の内面的環境との戦いであり、自己挑戦、自己変革の「過程」とであると述べている[江淵 1991]。高井は「異文化適応とは、ある個人が自分の生まれ育った環境から離れて、異なった新たな環境に慣れてゆく『過程』をいう。文化が異なると馴染みのある衣食住の条件、人間関係における常識、規範、行動様式、気候や地理的環境、交通手段、生活のペースなどが一斉に、そしていきなり変わってしまう。人がこの変化にどの程度、どの側面に順応できるのか、またどのような経過をたどってそれを達成できるのかが異文化適応である。異文化適応は静的なものではなく、『過程』であるため、絶えず変化していく心理的な状態である」[高井 1989:139]と定義している。この定義に対して吉も、「異文化適応において最も大切な要因の1つは『時間』の経過である」[吉 2003:4]と述べている。

このように、異文化適応についてはそれを状態とみるか、または過程とみるかで、捉える視点が静的か動的かと変わるが、個人が新しい環境に自分を合わせていくという点において共通している。本稿では、ニューカマー生徒たちがそれまでとは異なる

生活環境や学校文化に適応するために、新たな規範や生活様式に自分を合わせていかなければならないことから、異文化適応について「個人が新しい環境に自分を合わせていく」という視点に立ち、異文化適応は過程であり、絶えず変化し続けるもの」と位置づける。次項では異文化適応に関する先行研究の概要とその問題点を述べる。

(2)異文化適応過程に関する検討

Lysgaard は滞米中のノルウェー人留学生の調査を踏まえ、彼らの異文化適応過程には、ハネムーン段階（新しい環境に入り意気揚々と熱意を感じる時期）、葛藤（移行前の環境の喪失感と新しい環境への否定的感情）、回復（新しい環境に慣れて落ち着き、帰属意識が芽生える）、二文化並立期（2 つの文化に帰属感を持ち柔軟に適応できる）の 4 つの時期があると述べ、この適応過程がアルファベットの U の字に似た曲線を描くことから U 型曲線説と名付けた[Lysgaard 1955]。Mansell は自分自身の異文化体験に基づいて、滞在期間が限られていない場合であっても、異文化適応過程に不適応期、境界期、変容期、二文化型操作期という 4 つの段階があると指摘した。これらを「適応過程で経験する意識の実存相」と名付け、4 段階は必ずしも上記の順に起こるとは限らず、流動的なものであると指摘している[Mansell 1981]。

また、Berry は、文化変容が異文化接触における心理的变化をもたらす過程であると指摘している。さらにこの心理的变化には、言語習得、認知スタイル、パーソナリティ、アイデンティティ、態度、文化的変容ストレスという 6 つの領域があるという。彼はこの文化変容の心理的变化を測定するにあたって「文化変容態度」に注目している。彼は文化変容態度を、文化 B の個人（または集団）が文化 A に対してどのように自分自身を関連付けるための道筋として定義する。この態度を「同化」「分離」「統合」「境界化」という 4 種類に分け、それらを段階的に分析している。「同化」とは異文化の集団との関係を重視するが、自文化の特徴と文化的アイデンティティの維持を重視しない態度のことである。「分離」とは、自文化を重視するが、異文化の集団との関係を重視しない態度であり、「統合」とは、文化移動した人たちが自文化を重視しつつ、ホスト文化に対して好意的な態度を持つタイプであるという。そして、「境界化」とは、自文化に対してもホスト文化に対しても否定的な態度をとることを指す[Berry 1988]。

これらの研究は、個人の異文化適応段階を考える一助となるだろう。しかし、これ

らの調査は限定的なものであるため、様々な個人が経験する異文化適応段階の多様性や個人の複雑な心理的变化を把握することができない。どのような文化的背景や考え方を持つ人が、いつ、どのような理由で、どのような異文化に接触したのかといった、より細かい要素を踏まえながら、異文化適応を「過程」として捉えていく必要がある。加えて、横断的なものだけでなく、特定の文化集団が異文化を経験する前後の変化を追うといった縦断的な調査を行うことで、それぞれ個人の「流動性」や「変容」を捉えて行く必要があると考える。本章はニューカマー生徒の異文化適応に焦点を当てているため、次節では彼らが学校生活において直面する「異文化」である学校文化の性質について述べる。

3.学校文化に関する研究の検討

岩木と耳塚によると、学校文化とは学校集団の全成員あるいは一部によって学習され、共有され、伝達される文化の複合体を指す[岩木・耳塚 1983:115]。彼らは、学校文化は物質的要素（学校建築、施設、教具、衣服など、学校内で見られる物質的な人造物）、行動的要素（学習の様式、儀式、行事、生活活動など、学校内におけるパターン化した行動様式）、観念的要素（教育内容に代表される知識・スキル、教職ないし生徒集団の規範、価値観、態度）の3つの要素からなるという[岩木・耳塚 1983:117]。

また、志水によれば、学校文化という言葉は多くの研究者によって様々なコンテクストで用いられているが、明確な学問的定義はなく、実際の教育現場での用語でもない。彼はこれを、「文化伝達の機関としての学校が持つ文化的特徴」[志水 2005:37]と述べ、「内容としての学校文化」と「型としての学校文化」という2つの要素で構成されるものであると指摘する[志水 2005:38-39]。前者は「学校で伝達されることを期待される文化、つまり学校知とか教育的知識などと呼ばれるもの」と説明し、後者は前者の知識を「子どもたちに伝える際の、学校という組織なり制度なりが持つ特徴」と定義する。具体的には、教師空間や時間割の在り方、教師の統制の在り方、授業や評価の仕方、生徒集団編成の仕方、校則の在り方など様々なものがあるという。志水は、「内容としての学校文化」と「型としての学校文化」について、「いわば学校文化という車の両輪に当たるものである」[志水 2005:39]と唱え、「この両側面を含みもつ、各学校が有する学校文化が、その学校に通う子どもたちの社会化過程に大きな影響を及ぼす」[志水 2005:39]と述べている。

これらの先行研究を踏まえると、学校文化は衣服や給食の中身など目に見える要素と、行動規範やルールといった見えにくい要素から構成されているということがうかがえる。しかし、筆者は学校文化にはこれ以外の要素も含まれていると考える。例えばそのひとつに地域との関わりないしネットワークが挙げられる。2017（平成 29）年版の学習指導要領の前文にも、「社会との連携及び協働」「社会に開かれた教育課程」といった言葉が記載されていた。これまで単独で閉ざされた存在と認識されてきた学校から、地域社会と問題を共有し、協働して解決の方向に導いていくことが求められている。学校はそれ自体が単独で存在するわけではなく、地域との連携という文脈の中に存在しているという意識を我々は持ち、学校内にある要素に外部との関わりも含めて学校文化というものを位置づけたい。

4.ニューカマー生徒に関する研究の検討

本節では、ニューカマー生徒の学校適応に関する先行研究をニューカマー受け入れ過程と学校適応の視点から検討し、そこに存在する問題点を分析する。

(1) ニューカマー生徒の受け入れ過程の視点から

ニューカマー生徒の受け入れ初期の段階に関する報告の多くは、生徒の教育に携わってきた教師によるものであり、ニューカマー生徒を多く受け入れてきた地域あるいは彼らの教育に先進的に取り組んできた地域を対象としている。中西と佐藤は関東地域[中西・佐藤 1995]、梶田は東海地域[梶田 1997]を対象として日本語指導や適応指導を中心とした受け入れ初期の学校の取り組みを紹介している。

受け入れ初期におけるニューカマー生徒と日本の学校文化との葛藤に関する研究としては、高橋とバイパエの研究[高橋・バイパエ 1996]が挙げられる。それは、ニューカマー生徒の受け入れ初期における混乱や葛藤の様子をニューカマー側の受け止め方という視点から調査した研究報告である。この報告はニューカマー生徒と日本の学校の「出会い」によって両者に生じる「戸惑い」を、ニューカマー生徒の保護者と教師に対するアンケート調査に基づいて明らかにしようとしている。それによると、ニューカマー生徒と教師の間で「家庭訪問」「PTA」「給食」「校則」「日本語」「授業」などにおいて価値観や意見の食い違いが多く発生しており、それがニューカマー生徒の学校適応において問題と認識されている。ここまでに挙げた先行研究は、受け入れ初期のニューカマー生徒の実態を把握する一助になると言えるが、調査地域の偏りや

調査対象者が限定されているという限界を持っている。

(2)ニューカマー生徒の学校適応過程の視点から

本項では、ニューカマー生徒の学校適応過程に焦点を当てて先行研究を概観する。これまでに行われてきたニューカマー生徒の学校適応に関する研究を分類すると、言語と学校適応との関係、課外活動と学校適応との関係、学校文化と学校適応との関係、家庭と学校適応の関係と4つに分けられる。

1)言語と学校適応

太田は、日系南米人の集住する東海地方のT市にある公立小・中学校でフィールドワークを行ない、ニューカマーの子どもの学校教育を巡る問題の1つとして、「『学習思考言語』の習得の不可欠さ」[太田 2000:173]を指摘している。学校側は子どもに対して初期対応として短期間の日本語教育を施し、その後は原学級にその子を戻し、日々の学校生活の中で「自然に」日本語能力を習得することを期待する。しかし、短期間の日本語指導では「授業についていくために必要となる日本語能力」を身につけることは難しく、原学級での教科学習に参加できない生徒は多い。この「授業についていくために必要となる日本語能力」を考えるうえで参考になるのが、カナダの言語教育学者 Jim Cummins の研究である。彼によると言語には顔の表情やジェスチャーなど言語の意味理解を助ける非言語的要素を含む状況において用いられている言語を‘context-embedded language’と呼び、逆に非言語的要素が少なく、抽象的な思考力が求められる言語を‘context-reduced language’と呼んだ[Jim Cummins 1981:31-45]。太田は前者を「社会生活言語」、後者を「学習思考言語」と読み替えている[太田 2000:170]。加えて太田は、学校での教科学習において必要となる「学習思考言語」としての日本語を獲得するには「社会生活言語」よりも長い時間を要すること、教科学習の中で自然と身につくものではなく意図的かつ積極的な学習支援が必要であることを強調した[太田 2000:172-175]。しかし、彼らは教員や生徒間での日常会話ではそれほど苦労しなくなるため、表面上「問題ない」とみなされてしまい、「置いてきぼり」にされてしまう。この「社会生活言語」から「学習思考言語」への橋渡しが上手いかわないと、原学級での学習だけでなく学校適応に対する意欲も喪失されやすい。

2) 課外活動と学校適応

欧米の学校では教科学習を中心に教育課程が構成されているのに対して、日本の学校では運動会、文化祭、修学旅行などの学校行事や給食、掃除、部活動など、いわゆる教科外の活動にも多くの時間が使われている[吉田など 1993:113-127]。そのなかでも部活動は学校行事とは異なり、比較的長期にわたって継続的にニューカマー生徒と日本人生徒が交流する場である。

特に中学校では多くの生徒が部活動に参加するため、ニューカマー生徒も何かしらの部活に所属することが多い。中学での部活動に対する認識について、T 中学校でラグビー部に所属する趙峰とバトミントン部に所属する周雪は以下のように語っている。

（趙峰）日本と中国の学校で大きく違うのは部活。精神上の成長にも役立ちます。（中略）先輩はずっと教えてくれていい人です。メンバーが少ないから 1 人 1 人大事してくれます。また、部活の練習を通して闘志も鍛えられます。しかも、試合が多いから、チャレンジ精神やチームワーク意識などいろいろと成長します。

（周雪）バトミントン部に入部してから体得した一番のメリットはバトミントンのプレイがうまくなったことです。夏休みに故郷に帰ったらバトミントンが流行ってて、日本での練習の成果をみせれた。はじめは人数の都合上、練習相手がなくて辞めたいと思ってたけど、部活に入ってよかったと思います[潘 2015:150-151]。

部活動が向社会的行動⁽⁹⁾に及ぼす影響に関して、渡辺は小・中・高時代に部・スポーツクラブ活動の経験のある K 大学の学生 100 人に対して調査をおこなった。その結果、部・スポーツクラブ活動経験と向社会的行動の発達度との関連は強く、こうした経験は向社会的行動の発達を促進する効果があると述べた[渡辺 2007:50]。趙峰の例もこれと同様、ラグビー部での経験を経て、強靱な身体だけでなく挑戦力、チームワークの精神などを鍛えられたと認識し、積極的な向社会的態度を示していると読み取れる。

また、部活動では教科学習ほど言葉を必要としない。言葉を超えて自己アピールできるという特性について、W 中学校ラグビー部の指導教員は次のように語っている。

ラグビー部はしんどいねんけど、頑張れば上級生に認められる。彼らは何を基準にしてその子を認めるかといったら、こいつ頑張ってるか頑張っていないかっていうことやねん。こいつ遅いけど最後まで頑張ってるやんけっていうので、当たり前試合やったら負ける先輩もいてるんです。そうして、認める。力関係やね。それは教室ではなかなか成立しない、部活動独自のもんやね[潘 2015:153-154]。

この語りから、言葉を介さずに生徒の普段見られない一面が見られ、それを教師や日本人生徒が認める場というのが部活動の持つもう 1 つの側面であることがうかがえる。

以上のことから、部活動の練習に積極的に参加することで、彼らは日本の学校生活を生き抜くための努力をしていることがわかる。こうした課外活動で培った身体的な強さだけでなく、何事にも挑戦し諦めない忍耐強さ、チームワークの重要性などは原学級での教科学習や人間関係にも少なからずよい影響をもたらすと考える。また、部活動を通じて実際に自身が身につけたスキルや技術は、教科学習などにおいて自己肯定感が低い生徒にとっては普段とは違う「自分」を教師やクラスメイトにアピールできる場となるであろうし、部活動を自分らしさが発揮できる「居場所」と認識し、彼らの学校適応を促進する一因と言えることが多い。しかし、部活動がかえって彼らの学校適応を阻害してしまうこともある。

日系ブラジル人の上村美智子は小学校 6 年時に来日し、3 年間を小学校で過ごした後中学校に入学した。耐寒マラソンやクラスメイトの集団行動を批判的に捉えていた彼女であったが、「遊ぶことがほとんど」だった小学校から中学校に入学したことで、それまで「まったく想像がつかなかった」持ち物や身だしなみなどを細かく指定される校則や、本格化する部活動の「厳しさ」を経験する。彼女も 1 学期の間は持ち前の負けん気の強さで学業成績も含めてなんとか中学校の学校文化に「適応」していた。しかし、所属していたバレーボール部で自身のサーブの打ち方を巡って顧問の教師と意見が対立したこと、そして部活内での上下関係の厳しさに反発して退部した。それからの彼女は学習への動機を急速に喪失していき、登校・不登校を繰り返しながら中学校を卒業した[太田 2001:120-122]。

上の事例の場合は、自分の意見を強く持っていた彼女の性格が原因で学校適応がうまくいかなかったとも言えるが、本来ニューカマー生徒にとっては自分らしさを出せる「居場所」となり得る部活動がかえって、軋轢が生じるきっかけとなってしまう。特に中学校は小学校と比べて格段に上下関係や一斉共同体主義が強まる傾向があるため、日本人生徒も含めて多くの子どもがなんとか努力して中学校に「適応」しようとする。しかし、彼女は日本の学校文化に対してもともと批判的だったことに加え、それまで自分の頑張りを証明してくれていた場であったバレーボール部で自身のやり方を否定されたことで、一気に部活動を含む学校というものに対して反発の思いが湧き出てしまったと考えられる。また、日本人生徒側からみれば、普段自分たちより勉強面では「劣っている」と思っていた彼らが運動や芸術の面で秀でているという事実は、「出る杭は打たれる」ということわざのように、かえって彼らを孤立させる原因になるという可能性も考えておかなければならない。

3)学校文化と学校適応

ニューカマー生徒の学校文化への適応に関する研究は恒吉[1996]、太田[1996, 2000]、志水ら[2001]にみられる。恒吉は東京都内の小学校で行った参与観察と質問紙調査、教師などへのインタビュー結果をもとに日本の学校文化を特徴付ける「一斉共同体主義」の問題点を浮き彫りにしている。日本の学校では多くの「適切」「不適切」な基準は暗黙の了解とされ意識化されることはないが、ニューカマー生徒のように、こうした基準に何らかの理由で違反する者が出現した場合、基準の内容が顕在化するという[恒吉 1996]。恒吉によるインタビューのなかで、ある教師はこのように述べている

水筒の中に(中国籍の A さんは)ジュースを持ってきた。栄養への配慮から、麦茶のようなものを持ってくる約束になっている。そうしたら他の子が、なぜ A さんだけ、と騒ぐ。そこで、中国では遠足がないから知らないのよ、文化が違うとこんなに違うんだよね、この次は大丈夫よ、と説明した。A さんにも注意した[恒吉 1996:223]。

やはりお弁当を買ってくるんですね。パン。日本の水筒ではなく、水差しみたいな。皆で円になってお食事する時に違うんですね…泣いてしまって…近所のお母さんにもものを見せて、日本ではこのようなお弁当を使うとか、水筒を使うとか、見せてもらった…日本のお弁当は可愛いですね…ところが、自分のはパンとハムがパックに入って、買ったまま[恒吉 1996:224]。

こうした語りから、コンビニエンスストアで買ってきたようなパンや、子どもは好きだが栄養がないようなジュースをお弁当として持ってくるという行為によって、母親手作りの愛情弁当が自明の基準として存在していたことが明らかになる。学校もしくは子どもにとって「ふさわしくないもの」と見なされたものを排除し、学校内外での活動において所持品や服装などを規格化・共有化し、彼らの協調的体験や価値の共有を志向することが[恒吉 1996:225]、日本の「一斉共同体主義」の特徴である。加えて、この一斉共同体主義の同調への動機づけとして、班行動といった小集団管理のもとでの相互規制を用いて、ニューカマー生徒たちに行動面での同調への圧力をかけている側面があるという[恒吉 1996:230]。こうしたことを受けて、恒吉は日本の学校文化を「多文化化していく現実の流れの中で、単一文化的な共同体的条件を作り出そうとするものであり、また、多文化化が意識される世界の中であって、多文化化の顕在化を抑えることによってマイクロ文化集団の意識化を抑えるものである」[1996:238]と批判している。ただし、彼女の調査は授業の観察と学校関係者へのインタビューが中心であるため[児島 2006:26]、ニューカマーの子ども自身が「一斉共同体主義」的な日本の学校文化をどのように捉えているかという点については言及されていない。

佐藤は自文化に対してもホスト文化に対しても否定的な態度を示す「境界化」タイプの異文化適応という概念を通して、日本の学校ではニューカマー生徒の存在が「一斉共同体主義」や「見ようとししない教師」によって見えにくくなっており、彼らが抱える問題の多くがなじみのない新たな文化を日本の学校から強要される「奪文化化教育」によって隠蔽されていると主張する[佐藤 1998:485-488]。彼は Berry の研究[Berry1988]を参照しながら、ニューカマー生徒の異文化適応について分析を行い、日本に暮らすニューカマー生徒について、「接触」「葛藤」「危機」「適応」と直線的に進むのではなく、「葛藤」や「危機」段階といった、自文化とホスト文化の両方に否定的な態度をとる「境界化」の状態にあるケースが圧倒的に多いと述べる[佐藤

1998:484]。「境界化」の大きな特徴として、「文化的アイデンティティや文化的特性を保持すること」が困難であり、かつ「異文化の集団と関係を持つこと」も困難であるということである[佐藤 1998:484]。以下、「境界化」タイプに該当する 2 つの事例を挙げる。

兵庫県 A 市のとある地域の公営住宅にベトナム難民の人たちが多く居住している。その住宅に近い公民館に毎日のように集まってくるベトナムの子どもたちの多くは 日本生まれ日本育ちなのだが、彼らの交友関係は同じ団地に住むベトナムの子どもに限定され、日本人の友達との交流は殆どない。本人たちも、日本の子どもは塾や勉強があるから誘っても遊ばないと言う。家庭内の言語はベトナム語だが、書くことはできず、親とのコミュニケーションがとれない場合も多い。そのため、彼らはベトナムの文化に関心を持っているものの、日本の文化にも十分コミットしているわけでもない。

また、神奈川県 B 市のブラジルから来た中学 2 年の女子生徒も、日系 2 世の両親の仕事の都合で来日したが、「ブラジルは治安が悪いし、空気が汚れてるから好きではないが、おばあちゃんに会いたいし、友達にも会いたいからブラジルに行きたい」「住むとしたら日本がいい」「日本に来たくなかった」「日本の友達は冷たい」「将来のことはわからないが、日本の高校には行きたくない」などと、心の揺れを語っている。彼女もまた、交友関係はブラジル国籍のごく限られた範囲に限定されている[佐藤 1998:484-485]。

この 2 つの事例について佐藤は、「境界化」に陥ってしまった原因を次のように考察している。外国人児童・生徒の文化的アイデンティティやその特性は、学校、学級内の対人関係における意図的、無意図的な「同化圧力」に加え、母国の文化を周囲から否定的に見られることで起こる「自己の否定的評価」によって保持できなくなる。日本の集団との関係性が作れない要因としては、教科学習についていけない不十分な日本語力とそれに伴う否定的自己評価の増幅、共働きといった家庭の事情による日本人の友達との交流の限定、教師によってステレオタイプ化された「異文化性」の枠組みが挙げられる[佐藤 1998:487]。

太田は東海地方の小中学校で行われている日本語指導はニューカマー生徒に対す

る「授業がわかる日本語」ではなく、「みんなと同じ行動をとることができる日本語力」を習得させることを目的としたものであり、適応指導はつまるところ「国民教育」に他ならないと主張している。これらを踏まえて、太田はニューカマー生徒に対する日本の学校の対応を、彼らの独自性を否定する「奪文化化教育」と定義して批判している[太田 2000:223]。

志水らは、首都圏にある 3 つの小学校で長期にわたる参与観察を行い、日本の学校文化とインドシナ系ニューカマー生徒が持つエスニシティとの相互関係を描き出している。それによると、教師はニューカマー生徒の異質性を彼らの固有文化と結びつけて「見ようとしない」[志水ほか 2001:74]と指摘し、そのためニューカマーという集団に対する教育支援の枠組みが学校で確立されにくくなり、彼らが抱える「問題」が「個人化」されて対処されるため、既存の学校の生徒への対処法を踏襲することになっていると批判している[志水・清水 2001:76]。

こうした先行研究から、日本の学校文化の特徴として規範や慣習における異質性を排除する「一斉共同体主義」や「奪文化化教育」とそれを促進する周囲からの「同化圧力」、そしてニューカマー生徒たちが抱える問題を彼らの文化的背景と切り離して解釈する「見ようとしない教師」の存在が挙げられ、彼らの学校適応は同化を強いられる非常に苦痛なものだということがうかがえる。加えて、こうした状況においては、彼らの拠り所となるような場所や相手が存在しないことも多く、結果として「境界化」に陥る生徒が出てくると考えられる。学校や教員が積極的にニューカマー生徒の文化や価値観を理解する姿勢を見せ、クラスや学年、学校全体で多様性を認める風土を養っていくことが理想ではあるが、依然「一斉共同体主義」がよいとされている学校文化や、彼らを特別扱いすることに対する他の子どもや保護者への配慮といった教師の負担の増加などから、実現困難なのが現状である。

4)親の教育資源、来日経緯と学校適応

ニューカマー生徒の学校適応に家族が重要な役割を果たすことは、これまでの研究でも繰り返し指摘されている[広田 1994；辻山 1996；宮島 1999]。志水と清水は、1997 年から 99 年にかけてベトナム、ラオス、カンボジアからの元インドシナ難民 49 家族に聞き取り調査を行ない、広田のいう「家族の物語」に注目しながら彼らの学校適応の実態とその特徴を挙げた。調査対象である家族の多くは母国の急速な社会主義化や

内戦によって移動を余儀なくされた人々である。従って、移民家族の経験する段階のうち、「移民行為の実行への動機づけの段階」および「移民行為への実施に伴う様々な儀礼や手段が動員される段階」が用意周到に準備されていないために、次の「異なる文化への適応と生存の過程での家族の機能再定義が行われる段階が脆弱になり、結果として「新しい世界に積極的に乗り出していく段階」の際に、親子間でのコミュニケーションが図られにくく、広田が言う「家族の物語」は危機的になることが多い[志水・清水 2001:132]。

そこで彼らは、親子間のコミュニケーションの様態（円滑/不全、円滑な場合は垂直的/水平的）によって家族関係を、親の価値観が子に積極的に伝達されており、親子が母国の伝統的な地位関係を維持している「地位家族」（親子関係は円滑で垂直的）、親子の価値観にズレが生じていて、文化伝達が行われにくい、もしくは行われていない「葛藤家族」（親子関係は不全）、親が子どもの意思を尊重しており、親子が愛情で結びついている「人格家族」（親子関係は円滑で水平的）に分類した。また、子どもの学校適応に関して、志水と清水は「学校文化への態度」（向学校的/反学校的）と「学力の高さ」（高/中/低）の2つの観点から捉えた。以上の指標に基づいて、調査対象家庭を分類した結果が表1である。

表1 各国ごとの家族関係と学校適応の関連

家族 類型	学 校 文 化 への態度	学力	ベトナム 14 家族	カンボジア 16 家族	ラオス 11 家族
地 位 家 族	向学校的	低	6	2	
		中	2	1	2
		高			
	反学校的				
葛 藤 家 族	向学校的	低		3	2
		中		2	1
		高			
	反学校的	低	2	5	2
		中		2	

		高			
人 格 家 族	向学校的	低			
		中	2		2
		高	2	7	2
	反学校的				

志水・清水[2001:135]より筆者作成

表 1 によると、地位家族の子どもは学力的には低～中と低いものの、学校文化に対して向学校的な姿勢を示す点が特徴と言える。しかし、より詳しく見ていくと 3 か国間での細かい違いが明らかになる。ベトナムの場合、1980 年代後半から 1990 年代にかけて来日した家族が多く、学校や勉強の重要性に対する親の認識は子どもに受け入れられる傾向がある。しかし、来日してさほど年月が経っていないがゆえに、親子共々日本語能力が低く、適切な教育支援を講じることもできず一般に学力は低い。ラオスの場合も、ベトナムの地位家族と同じく近年になって来日した家族ではあるが、ベトナムと比べて全家族がキャンプ生活を経験しており、それに付随する親からの学校や勉強に対する重要性が子どもにも受け継がれていると思われ、親の日本語能力が低いにも関わらず、子どもの学力は中程度である。カンボジアでは、ポルポト政権による圧政、ベトナム軍の侵攻、長期にわたるキャンプ生活といった「繰り返される強いられた異文化適応」[志水・清水 2001:177]によって、来日後にカンボジア的な価値を伴う地位家族が維持されにくい傾向にある。そして、カンボジアの地位家族の親たちは自らの日本社会の適応を子どもの適応によって支えてもらおうとする傾向を有している。以下は親が日本での生活を子どもに頼っている事例である。

父親 56 歳、母親 53 歳、6 子（男）17 歳、7 子（女）16 歳、8 子（男）13 歳、9 子（女）11 歳の 6 人家族のカンボジア人地位家族は 1991 年に来日した。1 子から 5 子までは既に結婚・独立し、全員が日本に定住し生活している。この家族は 12 年間キャンプで生活し、両親は共に母国での学歴を持たない。現在共に生活している 4 人の子どもは皆キャンプ生まれであるため、両親の話す母国語を理解することができる。両親は来日当初は既に来日していた 1 子の家族を頼り、その後は日本語を獲得した子どもを頼るという過程の中で、日本語をほとんど解さない。

父親が怪我で失業中だった際、再就職に関わる手続きに通訳などで一緒に動き回っていたのは7子の女子であり、そういった場合彼女は学校を休んで、父親に同行していた。こうした状況について、彼女は「親は歳をとっているし、日本語もできないし、かわいそうだから」[志水・清水 2001:166-167]と説明する。

年上の者を敬うというカンボジア的な価値観を身につけているこの家族の子どもたちは、学校でも教師たちに好印象を与えている。一方、この価値観に基づく親子関係は子どもの学力向上を阻むだけでなく、両親の日本人・同国人とのネットワークを狭めさせることにもなる。

葛藤家族の場合、地位・人格と異なり反学校的な姿勢を示す子どもが見られること、向学校的な姿勢を示す子どもについては全体として学力が低い傾向がある。ベトナムやラオスでは、親の日本語能力が低いことに加え、子どもの母語能力も低いため親子間のコミュニケーションが成立しにくく、尚且つ日本人とのネットワークが形成できないといった状況が葛藤家族を生み出している。カンボジアの場合、地位家族と同様、もともと地位的な関係を築きにくく、葛藤的な関係が生じやすい。子どもが向学校的か反学校的になるかの分かれ目はキャンプ経験の長さに負うところが大きい。長期にわたるキャンプ経験は、親がそこで今後日本で暮らすことを見据えた長期的な時間展望をもって、子どもの教育にあたることを可能にしている。さらに、このようなキャンプ経験が子どもによって一定程度共有されている場合には、子どもは学校や勉強の重要性に対する指摘を受け入れ、向学校的な姿勢を示す傾向にある。

人格家族の子どもは全体として、皆向学校的であり、学力も中～高程度と高い。これは親の高い教育資源（学歴と日本語能力のいずれか、もしくは両方）と長期的時間展望に支えられている。人格家族の傾向に関しては3か国とも大きな違いはないことから、教育資源の高さと滞在時間の長さは日本での学校適応を支える、共通した重要な資源ということがわかる。

次に、教育資源や家族関係の在り方を国別に考察する。

まずベトナムであるが、他の2カ国と比べて親の母国での学歴の高さが挙げられる。両親の多くは中学・高校、中には大学を卒業した者もいる。これは母国で近代的な教育システムが整備されていることの表れであり[志水・清水 2001:185]、彼らの多くは教育の重要性をある程度認識していると言える。それ故、在日経験を重ねるにつれて、

親の日本語能力、日本人とのネットワーク、具体的な教育支援といった教育資源が豊かになっていく傾向にある。また、子どもの母語能力が総じて高いことから親子間のコミュニケーションが円滑に行われており、葛藤的な関係を回避する、もしくは短期間で乗り越える傾向が強い。ラオスやカンボジアとは異なり、彼らの出国はよりよい教育や経済状況を求めたものであり[志水・清水 2001:185]、そうした認識が子どもにも共有されているため、子どもの学力・学校適応は在日経験を重ねるとともに良好なものとなっている。しかし、全てのベトナム家族においてこれが当てはまる訳ではなく、教育資源が乏しい家族では葛藤状況に陥り、子どもの学校適応も困難になっている。

ラオス家族の特徴としては、親の教育資源が乏しく、また日本人だけでなく同国人とのネットワークが弱いため入手する情報が少なく、家族が孤立化する傾向にある。子どもの母語力だけでなく親の日本語能力も低いと、子どもとの関係を修復するのが難しく、子どもが親の文化と日本文化との間での文化葛藤を乗り越えるのが難しくなるからである。加えて、同国人・日本人とのネットワークに乏しいことが関係修復を更に困難にする。これらの理由から、ラオス家族が葛藤関係に陥った場合、その状態が長期化し、子どもの学校適応が進みにくい傾向にあると考えられる。

カンボジア家族の特徴は、ラオス同様、親の教育資源が乏しいことに加えて、母国の政治状況やキャンプ経験のなかで繰り返し家族関係の再編を迫られた結果、親たちが確固たる準拠枠を形成しづらく、葛藤的な関係が生じやすい。しかし、カンボジアの家族は相対的にキャンプ経験が長く、志水と清水はそこでの経験はアイデンティティの拠り所と近代的な時間把握を親たちに準拠枠として提供しているという[志水・清水 2001:186]。親のキャンプ経験が子どもに共有されること、同国人・日本人とのネットワークの存在によって、ラオスの家族と比べて子どもの学校適応が相対的によい理由だと考えられる。

考察の結果、家庭での親子関係と子どもの学校適応の間には3ヵ国間に共通する関係性が見出された。他方、この関係を支える家族の資源システムのあり方にはそれぞれ違いが見受けられた。ベトナム、ラオス、カンボジア出身のいずれの家族においても子どもの学校適応に影響を及ぼす親子関係として問題となるのは、葛藤家族である。地位家族ないし人格家族とは異なり、葛藤家族では反学校的な態度を示す子どもが見受けられ、総じて学力の低い子どもが多い。さらに家族の資源システムを3国間で比

較すると、ベトナム出身の家族は、教育的資源が相対的に豊かであるのに対して、ラオス、カンボジア出身の家族は乏しい傾向にある。家族の教育的資源が相対的に豊かなベトナム人家族の子ども達の学校適応は概ね良好である。一方、カンボジアとラオス出身家族の間では家族の編成的資源に違いがあり、カンボジア出身の家族はラオス出身の家族に比べ教育的資源は乏しいにも関わらず、情報とアイデンティティという点ではより豊かな編成的資源を持ち合わせており、カンボジア人家族の子ども達の学校適応はこれによって支えられている。こうした分析結果を通じて志水と清水は、インドシナ難民の子ども達に対する学習支援を考慮するにあたっては出身国の違いを十分に配慮する必要があることを指摘するとともに、子ども達の家族に関わる問題を家族内部の問題としてではなく家族が社会において置かれた文脈を考慮しつつ広く捉え、集合的かつ組織的な対応をはかる必要があることを強調している[志水・清水 2001:188]。

角替らはフィリピン系ニューカマーがエンターテイナー、国際結婚、家事労働など多様な形態で来日する点に注目して、同じフィリピン系ニューカマーにおいても家族の教育に対する意識や子ども達の学校適応の形態が異なることを指摘する[角替 2010:]。この事例研究を通して見えてくるのは、エンターテイナーとしての就職や国際結婚という理由で来日した保護者には、「家族主義・学歴志向のフィリピン文化とトランスナショナルな紐帯が教育的価値の源泉になる一方、子どもの円滑な学習活動を妨げる障壁になるというパラドックスがある。そうした状況からは、子どもたちが具体的な支援策を欠いたままでおり、日々の生活の中で焦燥感や疎外感を募らせている様子」[角替 2010:35]が問題として浮かび上がっているということである。一方、家事労働者として来日したフィリピン人の家庭の場合、「来日経緯で特有の教育意識が規定されており、教会の日曜学校は母親が子どもたちに必要と考える社会関係資本と英語の 2 つの資源を獲得できる場」[角替 2010:37]として認識している。

これらの先行研究から、日本に来るまでどのような経験をしてきたかといった来日経緯や、母国での学歴や教育に対する意識に基づく教育資源といったものはニューカマーの子ども達の学校適応に影響を及ぼすと考えられる。来日前に日本という新たな文化に入る下準備ができていない家族は、葛藤関係がなかったり比較的短期間で乗り切ることができる。ここで言う下準備とは親子の言語能力であったり、今後の日本での生活や子ども達の将来像について親子が共有する時間の過ごし方であると考えられる。親

の価値観や異文化適応に対する姿勢は、子どもの学力や学校適応と関連性があることは認められるが、ニューカマー生徒の学校適応は向学校的・反学校的といった区分だけで表現できるものなのかということについて、次項でさらに検討する。

5) 適応の多様性

上述の「一斉共同体主義」「奪文化化教育」「境界化」などの主張に対して、ニューカマー生徒たちは日本の学校文化をただ受け入れ、飲み込まれてしまっているだけなのかという問題意識を背景に、児島は彼らの能動性に注目して考察している[児島 2006]。

児島は、ニューカマー生徒たちが学校の中で「周辺化」されがちなのは確かであるが、そのことによって必ずしも佐藤が主張するところの「周辺化」[佐藤 1998]に行き着くとは限らないと反論した[児島 2006: 181]。彼は、日系ブラジル人生徒は厳しい状況の中でもただ受動的に生きているのではなく、むしろ主体的に生きているという視点に立って、彼らが「抵抗的に生きている」というプロセスを明らかにした。彼の調査対象だった X 中学校のブラジル人生徒たちは、同化を強いる日本の学校文化への抵抗として、他のブラジル人生徒と結託しながら学校の規範や価値を無視・拒否したり、自分たちに有利な条件を引き出すなど、その場その場の抑圧的な状況を乗り切ろうとしていた。具体的には、「自分は外国人で、将来はブラジルに帰国するから遅刻、早退、授業さぼりをしてもいい」といった解釈をする「時間と空間のコントロール」、教師が理解できないポルトガル語で授業中も話し続けたり、彼らにとっては身近な存在である日本語教師だけをニックネームで呼んだりといった「教師—生徒」という「制度化された関係の転覆」、学校内外の仲間とのネットワーク作りと称してポルトガル語の雑誌や携帯電話などといった「違反物の持ち込み」といった行為を通じて、彼らは日本の学校生活を彼らなりに「意味あるもの」として読み替えながら生きているという[児島 2006:202]。

5. ニューカマー生徒の異文化適応についてのまとめ

本章では、異文化適応の定義を検討し、生徒を受け入れる学校側と受け入れられる生徒側の視点から学校適応に影響を及ぼす要因を、先行研究をもとに考察した。

異文化適応は「状態」と「過程」といった 2 つの視点から捉えることが可能であり、

異文化適応過程に関する研究についても1つのモデルケースにはなり得るが、調査が限定的であるためより縦断的にデータを収集する必要がある。学校文化の定義についてはいくつかあるが、学校内の物質的・観念的要素だけでなく、地域社会という外部との関わりも含まれるべきである。言語、部活動、学校文化、親の教育資源・来日経緯といったものが、子どもの学校適応にある一定程度の影響をもたらすことが先行研究の事例を通して明らかになった。特に日本の学校文化の特徴としては「一斉共同体主義」「奪文化化教育」といった批判があり、これらの側面はニューカマー生徒という異質性を持った存在の出現によって顕在化し、小集団管理による「同化圧力」やニューカマー生徒が抱える問題を彼らの文化と結びつけて「見ようとしなない教師」によって、彼らの実態が見えにくくなってしまっている。しかし、部活動や親の教育資源・来日経緯といった要素に関する調査は限定的なものであり、全ての事例が該当するわけではない。また、ニューカマー生徒を対象とするこれらの先行研究において、いずれもニューカマー生徒と日頃関わっている日本人生徒の彼らに対する認識や態度、日本人生徒とニューカマー生徒との相互理解の検討という視点に立った研究はまだなされていないのが現状である。ニューカマー生徒やその家庭が抱える問題は、言語・教育・就労など多岐にわたり、決して教師や専門家だけで対応できるものではない。こうした問題に対しては、日本人生徒を含めた学校全体でそれぞれのニューカマー生徒の文化的背景を理解し、それに基づいた支援を日頃の学校生活の中で継続的に行い、地域社会がそれを補っていくといった体制がニューカマー生徒の学校適応を促進するうえで必要である。

本章では異文化適応と学校文化の定義づけ、ニューカマー生徒の学校適応に影響を及ぼす要因について検討したが、次章ではニューカマー児童の学校適応にとどまらず、日本人児童、保護者、地域ボランティア、他の教育機関と連携しながら、学校における多文化共生に関する先進的な取り組みを行っている「横浜市立いちょう小学校」の事例を取り上げる。

第4章 いちよう小学校の取り組み

1. 学校の概要と受け入れ状況

第3章では、ニューカマー生徒の学校適応に関して、生徒側だけでなく彼らを受け入れる学校側の問題点を明らかにしたが、実際にはこの課題に直面しつつも前向きに取り組んでいる地域（教育委員会、学校、自治体）も最近少しずつではあるが増えていく。本稿では、ニューカマー生徒の受け入れ態勢や指導への取り組みが他の地域よりもすすんでいる義務教育段階（小・中学校）の学校の事例を取り上げることとする。そこで、外国人の子どもが他の地域よりも多数在籍していて、日本語教育・多文化共生教育を推進している「横浜市立いちよう小学校」の取り組みを検討する。

横浜市立いちよう小学校が建てられた場所は、同市泉区にある。そこはかつて田園の広がる農村地帯であった。しかし、昭和40年代にいちよう団地が建設され、急激に人口が増加した。そのことを受けて、いちよう小学校は1973（昭和48）年5月に開校した。一時期は児童数が2,000名を越えるほどの大規模校であったが、現在は208名の小規模校となっている。

そして現在、いちよう小学校は文部科学省の「帰国・外国人生徒とともに進める教育の国際化推進地域」のセンター校に指定されており、2016年1月現在、全校生徒308名に対し、外国人児童生徒数は130名である。外国人生徒の多くはベトナム・中国・ラオスから来ており、このほかにも日本国籍を持っはいるものの、両親が外国人または片親が外国人という児童が26名在籍しているという。両者を合わせると全児童の51%が外国とつながりがある子どもということである。

いちよう小学校においてアジア系を中心としたニューカマー生徒の在籍数が多い理由としては、横浜市の隣の大和市に1998（平成10）年まで「インドシナ難民定住促進センター」があったことである。このセンターは1975年に南ベトナム共和国の崩壊によって行き場をなくしたベトナム人、ラオス人、カンボジア人を中心としたインドシナ難民を受け入れるために、1979年に大和市に開設された。同センターで日本語教育を受け、就職を斡旋してもらった彼らは、そこを巣立った後に隣の市にあるいちよう団地に住むようになり、その子どもたちがいちよう小学校に通学するようになったのである。定住化した難民が外国にいる家族を呼び寄せたり、中国残留孤児が家族と

一緒に帰国してきたり、中南米から出稼ぎにやってきた日系人たちが入居するようになったことで、現在のいちょう団地は神奈川県内で最大規模の人口を擁する県営住宅団地となり、2014年7月における総世帯数 3,632 戸のうち外国籍世帯数はおよそ 20% ほどであるという⁽¹⁰⁾。

いちょう小学校における子どもの受け入れに関しては、「外国人児童生徒入学許可通知書」を持っていけば基本的には誰でも入学できることになっている。この小学校に通っている子どもたちの多くは、親が日本に定住しているため、日本で生まれ育ち日常会話の日本語には不自由しない子どもも多い。しかし、原学級での学習についていくことができる学習言語レベルに到達していなかったり、それ以外にも突然の無断欠席や持ち物に名前の記入がなかったりなど、日本の学校ならではの規則があるので、こうした細かいレベルでの指導が必要という共通認識が教師間で共有されている。

一方、日本以外の国で生まれその国でしばらく育ち、学齢期になってから日本にやってきた子どももかなりいる。こうした子どもたちには当然、基礎的な日本語の指導が必要である。いちょう小学校では、主に低学年の子どもで日本語指導が特に必要と思われる子どもを対象に、校内に設置されている「いちょう日本語教室」で社会生活言語レベルから指導している。途中から日本にやってくる子どもは、日本に定住している家族から呼び寄せられて来るが多いため、彼らは日本と母国との言語や文化の違いに困惑してしまう。加えて、子どもによって来日背景や親の教育資源も異なるため、抱えている問題も多岐に渡り、教師も子ども一人ひとりの状況を把握するのは難しい。日本語指導を含めて学校側の受け入れ体制がしっかりしていることもあり、初めは日本語が全く話せない子どもも、学校生活のなかで生活に必要な日本語は1年ほどで身につくが、やはり勉強をするうえでの学習言語としての日本語をいかに習得させるかが大きな課題である。続く第2節では、従来ニューカマー生徒への日本語指導を主に担っている国際教室の役割について詳述する。

2. 国際教室での指導

神奈川県では、帰国及び外国籍児童生徒が、すみやかに日本の小・中学校の学習および生活に適応し、さらにその特性を十分に活かせるように、受け入れ指導、適応指導の充実を図るために 1992（平成 4）年度から国際教室を設置している。設置にあたっては、日本語指導が必要な外国人児童生徒が 5 名以上で原則として担当教諭を 1 名

配置していて、20 名以上で 2 名配置することになっている。横浜市では、小学校 32 校、中学校 16 校、合計 48 校に国際教室が設置されている。国際教室の目的は、横浜市教育局「国際教室配置校実施要領」によれば以下の通りである。

(1)外国から日本に編入した外国人児童生徒の学校教育への適応を促進するとともに、外国人児童生徒一人ひとりの個性の維持伸長を図る。

(2)外国人児童生徒に対する教育指導の実践及びそのための研究を推進することにより、その成果を学校教育に反映させる [山脇 2015:113]。

いちょう小学校においても、基本的に外国人児童生徒は日本人生徒と同じクラスに在籍しているが、「国際教室」も設置されている。そこでの指導内容は下記のようなものである[山脇 2015:113-116]。

(1)日本語指導、適応指導、教科指導に関わる取り組み

ア（転）入学希望者に対する面談

イ二名の担当教諭による通級指導、入り込み授業、特別指導（初期日本語指導、生活適応指導、教科指導、日本・母国文化理解）

(2)多文化共生に関わる取り組み

ア多文化共生を図る授業づくり

イ世界の料理集会（水餃子づくり、ベトナムレストラン）等の開催

ウ横浜市教育局「国際平和スピーチコンテスト」への参加

エ国際理解委員会からの発信（壁新聞、多文化マップ等）

オ PTA 主催「母語教室（中国語）」の開催

カ運動会での各国語スローガン掲示

キ入学式・卒業式での各国語祝辞の掲示

ク各国民民族衣装等の収集・貸し出し

(3)保護者とのコミュニケーションを図る取り組み

ア家庭配布文書へのルビふりや母国語での文書作成のコーディネート

イ家庭訪問、個人面談、学級懇談会等に通訳を依頼

ウ夜の懇談会・国際懇談会のコーディネート

(4)地域と連携した取り組み

アいちょう日本語教室との連携

イ上飯田地区四校の連携（四校連絡会、四校児童生徒交流会への参加）

ウ幼保小中高の連携（四校連絡会による懇談会の開催）

エ大学との連携（東京学芸大学国際教育センターとの協働研究）

オ自治会・行政・ボランティアとの連携

このように、国際教室の取り組みは外国につながる児童に対してだけでなく、その保護者、地域ボランティアや他の教育機関、日本人児童生徒・保護者への働きかけなど多岐にわたる。その中でも特に大きな役割を担っているのはやはり日本語指導である。日本語がわからない児童は在籍学級で学校生活を送ることになるが、日本語の初期指導を行う「いちょう日本語教室」と並行して国際教室でも日本語指導や生活適応指導、教科指導を行っている。生徒の実態に合わせて、初期指導段階では主に通級指導、中期以降は在籍学級での入り込み指導を行っている。社会生活言語から学習思考言語への橋渡しをできるだけ円滑に進めるために、「具体物」を用いた直接体験を通じた授業を心掛けているという。具体的には「一袋にどんぐりが5個入っています。3袋あります。どんぐりは全部で何個あるでしょう」といったかけ算を学習する際に、子どもたちに「もともになる量」と「いくつ分」の違いを理解させるために、どんぐりやおはじきを使って子ども同士で話し合いながら状況を再現させる。問題文には1と5と3という3つの数字が出てくるが、それぞれの数字が意味するものが違うことを実体験を通して学習していくのである。なぜその答えになるのかを子どもたちに実物を使って説明させ、子どもが言葉に詰まっている場合は教師が言葉を補ったり、うまく説明できた子どもを誉めることで、日常会話では使わない学習思考言語がより身につきやすくなる。特に注目すべき点は、子どもたちに指導する際に「この子はなぜそう思うのか」を教師が理解する姿勢をみせることである。学校生活を通して、教師が日常的に日本人生徒を含む子どもたちの考えに多様性を持たせ、話し合いの中でそれらを尊重する風土を培うことが、結果的に多文化共生な学校づくりにつながるのではないかと考える。

一方、子どもたちにとって国際教室は日本語や在籍学級では補いきれない教科指導を行ってくれる場だけではない。国際教室での指導担当者は次のように話す。

子どもたちは日本語を覚えるのがとても早く、いつも驚いています。日本語教室では勉強の指導をするのはもちろんですが、おしゃべりの相手になることもよくあります。日本語や母語でおしゃべりをしている時は、子どもたちもとても楽しそうですよ[野崎 2005:54]。

まだ日本語に慣れていない子どもにとって、国際教室という在籍学級と比べてリラックスできる空間で母語を使ったりおしゃべりをするということが、ストレス解消になっており、国際教室は外国につながる子どもたちが「自分らしく」いることができる「居場所」の役割も果たしている。

このように、いちょう小学校における国際教室での取り組みはかなり前進的であり、幅広いものであるが、課題は多い。主たるものは、国際教室担当として割り当てられる教員の数の少なさである。これはいちょう小学校に限ったことではなく、国際教室を設置しているすべての学校にあてはまる課題である。

前述したように、神奈川県における国際教室設置校は 48 校であり、日本語指導が必要な外国人児童生徒が 5 名以上で原則として担当教諭を 1 名配置、20 名以上で 2 名配置されることになっている。現実には国際教室担当教員が 2 名配置されているのは、小学校 6 校と中学校 3 校を合わせて 9 校だけであるが、果たしてこの日本語指導が必要な外国人児童生徒 20 名以上で教員 2 名配置という割合は適切なのであろうか。いちょう小学校においては 80 名以上の外国人児童が在籍しているにもかかわらず、国際教室担当の教員は 2 名だけである。当然、担当の教員だけでは十分な指導・支援をすることができないので、学校全体が一丸となって対応に取り組んでいる。

それ故にいちょう小学校では、必然的に学校全体で外国につながる子どもたちに関する問題に向き合っており、確かに教職員同士で連絡を取り合い協力する体制は必要不可欠である。しかし、上述したように国際教室担当教員の仕事は、子どもたちに対する教科や生活の指導以外にも、保護者と連絡を取り合ったり、地域との交流の場を設ける等、多岐にわたる。その担当教員が少ないことにより、現実的には教員一人当たりの負担が増大し、生徒や保護者に対する支援が手薄なものになってしまう可能性がある。いちょう小学校だけではなく、他の国際教室設置校やさらにはまだ設置されていない学校が、より円滑に「多文化共生の学校づくり」を実現できるようになるた

めにも、今後において国際教室担当教員が2名までという上限が無くなり、その学校の状況に合わせて的確な人数が配置され、継続的な「多文化共生の学校づくり」ができるようにするべきである。

3. 多文化共生にむけた授業づくり

いちょう小学校では、多文化共生の学校づくりのために、「子ども一人ひとりが安心して、豊かに暮らせる学校づくり」目標に掲げ、その実現を目指している。特に注目すべきところは、先程の第2節の国際教室でも紹介した多文化共生教育への取り組みが、国際教室や学校行事といった特別なものではなく、通常の授業で行われているという点である。

具体的には、まずは子どもたちに自分の母国の文化や習慣を知ってもらい、それを大切に思えるようにする授業づくり⁽¹¹⁾である。6年生の総合的な学習の時間では、「それぞれの国の戦争について」をテーマに、子どもたちの母国やつながりのある国の歴史を調べさせて発表させる授業が行われた。中国残留孤児の子孫や、ベトナム戦争で敗れた南ベトナムの人々、ポル・ポト軍事政権の圧政から逃れてきた難民の人たちの子どもといった、直接戦争とつながりのある子どもたちが多く在籍しており、戦争というテーマを通して子どもたちに他国に対する新たな見方を持たせたり、自身についての認識を深めることを目的としている。このテーマに関して、子どもたちが親や祖父・祖母たちにインタビューして話を聞くことにより、「自分がどうしてベトナムで育って、日本に来たのかがわかった」というカンボジア人の子どもや、中国残留孤児であった自分の祖父のことを知り、祖父が経験した苦労を労う子どももいた[山脇 2005:122-125]。この授業を通して日本人の子ども達は日本の戦争や原爆について知るきっかけとなったと同時に、いちょう小学校に外国につながる子どもが多い背景について、それぞれの国の歴史的背景と共に知ることができ、友達に対する理解がよりいっそう深まることにつながるという利点もある。

また、音楽の授業では、和太鼓や琴など日本の伝統的な楽器について勉強して、実際に演奏するという試みがなされた。外国人の子どもたちに日本の文化について知ってもらうのと同時に、日本人の子どもたちに対しても自国の伝統を知り、大切にしてもらうという取り組み⁽¹²⁾が授業のなかでなされている[山脇 2005:139-142]。

4.保護者との交流

いちょう小学校では、学校と子どもをつなぐ存在である保護者を孤立させないように、学校や地域側が積極的に交流する機会を設けている。学校においては国別懇親会である。在籍してる出身国の多い国（ベトナム・中国・カンボジア・日本など）を中心に、国別に分かれて通訳を交えながら日頃感じていることや悩みを、教師、そして保護者間で共有する。異国での生活や子育てを通しての悩みを皆で共有したり、懇談会で保護者同士が知り合うきっかけをつくることで、保護者の地域への適応を促進させると考えられる。加えて、こうした場に日本人の保護者も同席しニューカマー保護者の悩みを聞くことは、彼らに日本の学校文化や制度に対する「気づき」を持たせ、教師だけでなく保護者を含め全員でニューカマー生徒やその保護者を支えていこうという風土作りにもつながる。

そして、地域における保護者との交流の場が「親子の日本語教室」である。これはもともと神奈川県インドシナ難民定住援助協会（現「特定非営利活動法人かながわ難民定住援助協会」）がいちょう小学校と近隣の飯田北小学校の校長、国際教室担当者と協力して、2000年に「子どもの日本語教室」を開催したことが始まりである。そして2002年、文化庁の「学校の余裕教室等を活用した親子参加型日本語教室の開設事業」に指定されてからは外国籍の保護者も教室に参加できるようになり、名称も上飯田地区「親子の日本語教室」となった。教室は年間20～30回ほど開催されており、教科書の予復習や本の読み聞かせといった児童生徒の日本語・教科指導に加え、保護者が子どもの学校生活を理解しやすいように、年間行事予定表や献立表といった学校における日本語教材を使ってより実践的な日本語を学んだり、学校見学を通して学校の活動に興味を持ってもらうことを目的としている。保護者の日本語早期習得を図るだけでなく、子どもの母語喪失による親子のコミュニケーション断絶の可能性も考慮して、外国籍の保護者が日本人を含む子どもたちに母語や母文化を教える「母語教室（中国語）」も実施されている。保護者が自主的に中国語の絵本を教材として使って、会話レベルでの中国語を教えたり、旧正月に餃子をつくったりするなど、外国籍の子どもだけでなく、その保護者、教師、そして日本人生徒をも巻き込んだ活動がなされている。

5. 学校間の連携

上飯田地区四校連絡会は、外国につながる児童生徒が多数在籍するいちょう小学校、飯田北小学校、上飯田小学校、そしてこれら三校の卒業生が通う上飯田中学校の国際教室担当者が集まって情報交換をする会として 1998 年に発足した。ニューカマー生徒を受け入れ、指導する上で共通する課題を抱えた各校が、協働して課題解決を図っていくことを当初は目的としていたが、翌 1999 年に文部科学省から「外国人子女教育受入推進地域」の研究指定を受けてからは、各国の文化に親しむことを目的とした「四校児童生徒交流会」や、「外国人児童生徒が共に学ぶ学校づくり」をテーマにした「研究発表会」を開催し、四校が中心となって地域と連携しながら外国につながる児童生徒を受け入れる環境づくりを進めている。

いちょう小学校を除く 3 校は四校連絡会を通して、他校の取り組みを共有し、自校の状況に応じて試行錯誤しながら取り組みを進めている。例えば、飯田北小学校では世界の料理講習会を実施したり、上飯田小学校では総合的な学習を使って中国やカンボジアの民族衣装・食べ物・楽器などに触れる機会を設けて人権教育につなげていたりしている。

こうした連絡会や児童生徒交流会を重ねるうちに、児童生徒だけでなく教師間のつながりも広く、深いものになっている。加えて、校種間での課題等を共有することで、それまで各学校ごとに行われていた取り組みが、小・中・高、さらには大学、幼稚園とのつながりを意識したものになり、より継続的な支援をすることができる。

6. いちょう小学校と地域における取り組みの考察

ここからは、いちょう小学校での学校内外における取り組みをまず学校適応の観点である言語、学校文化、親との関わりから考察する。

まずいちょう小学校における言語と学校適応の現状であるが、これは日本語指導が鍵を握っている。前述したように同校では、国際教室と在籍学級での入り込み指導に加え、時には放課後や長期休みを活用してボランティアによる日本語教室が開催されている。特に国際教室での指導の際には、教科指導との兼ね合いも考慮してできる限り「具体物」を用いた生徒への「直接体験」を取り入れ、できるだけその言葉を使う「文脈」を重視した指導が行われていた。子どもたちは学校生活の中で多くの日本語に触れるため日常会話で用いられる社会生活言語を比較的短期間で習得する一方で、

より抽象的な、「文脈」が限られている学習思考言語は習得するのに時間がかかる。前述のように、多くの学校において、日常会話に不自由しなくなった児童生徒は教師から「問題ない」とみなされてしまう。国際教室で教師がどれだけ質の高い言葉のインプットをして、子どもたちに自分の言葉で話すというアウトプットの機会をどれだけ多く設けるかが、子どもたちの学校適応を促進させるポイントとなる。

次に、学校文化についてであるが、いちょう小学校も初めから外国につながる児童生徒の受け入れが順調だった訳ではない。いちょう小学校に入学する外国籍の子どもの数が増え始めた 2000 年代初頭は、外国出身であることを隠すため母語を使わない子がいたり、外国の学校には PTA 活動や学級懇談会の習慣がないため参加しない保護者が多かったという[山脇 2005:35-36]。しかし国際教室担当教員が中国語やベトナム語、クメール語を使って生徒や保護者に話しかけたりするなど、自分の話しやすい言葉を自由に使える環境を学校全体に広めていったことで、他の言葉を話すことに抵抗感を少なくしていった[山脇 2005:37]。そして、他国の文化だけでなく日本の歴史や文化を見直すきっかけづくりも通常授業で取り組んでいた。こうした学校生活で、普段から多様性を認める風土づくりを継続的に行っていたことが、外国から来た生徒や保護者も日本の文化を受け入れやすくなると考える。

そして、親との関わりであるが、同校では面談や家庭訪問を通して子どもの情報をやりとりするだけでなく、特に来日して間もない親が孤立しないように、言語別の懇談会や「親子の日本語教室」、「母語教室」が定期的で開催されている。このように、子どもと比べて学校と関わるのが少ない保護者との交流の場を定期的に設けているということは、学校や地域に「保護者も含めて皆で一緒に学校をつくっていこう」という意識が共有されていることを意味する。実際、いちょう小学校では 2000 年から外国出身の保護者が PTA 会長を務めたことがきっかけで、国別懇談会や中国出身の児童生徒向けの「中国獅子舞泉の会」が実施されるようになり、より外国出身の児童生徒や保護者が過ごしやすいような環境が整備されている。2000 年に外国出身の保護者として初めて PTA 会長を務めた台湾出身の木村英子さんは自身が会長を務めることができた理由を次のように話す[山脇 2005:165]。

校長先生と副校長先生が 100%サポートしてくれたからです。先生方は行事の時、いつも先頭に立って走り回り、普段でも「披星載月」（朝早くから夜遅くま

で一生懸命働くこと）な仕事ぶりでした。いちょう小学校が多文化共生教育に挑戦すること、そして外国出身者が PTA 会長を務めることがなぜできるかという
と、先生たちの頑張りのおかげだと思います。

上の発言のように、外国籍や外国につながる児童生徒やその保護者への環境づくりを進めていくには教師を含む学校側の理解が不可欠であり、尚且つその理解が継続的なものにならなくてはならない。四校連絡会と同様に、保護者単身だけで、あるいは学校だけでできる取り組みは限られており、地域や他の教育機関、さらには行政とも協働しながら問題解決に取り組んでいくことでより効果的かつ長期的な支援を可能にする。

他方、今回のいちょう小学校の取り組みについて、文献では在学している生徒の各家庭の教育資源といった細かい情報を得ることができず、異文化交流も授業内での多文化共生の取り組みに対して日本人を含む生徒達がどのように思っているのかわからなかった。外国出身の生徒と保護者ができる限り学校になじむことができるよう、学校側が保護者と積極的に関わろうという姿勢を見せているため、家庭が地域から孤立するといった事態は生じにくい。

第5章 結論

本稿は、日本の教育現場における多文化共生の在り方を明らかにすることを目的に、多文化共生の位置づけや、日本語指導や国際教室の現状と問題点、異文化適応の観点、そしていちょう小学校の取り組みから考察してきた。本章では、ここまで論じてきた内容を総括し、序論で提示した本稿における課題「日本の教育現場における多文化共生の在り方とその実現のために必要なことは何か」を明らかにしたい。

序論では日本における外国人登録者数が年々増加しており、その内訳をみても在日韓国朝鮮人といったオールドカマーよりも、東南アジアや南米からのニューカマーの割合が増えてきており、国内の外国人が多国籍化してきていることから、多文化共生とニューカマー生徒への教育を扱う意義に触れた。

続く第2章では本稿のキーワードである多文化共生の位置づけを「文化」、「対等」、「共生」の3つの観点からおこなった。本来は移民など社会的マイノリティとの共存を図るための理念であったが、在留外国人が欧米諸国と比べて少ない日本ではこの多文化共生という表現が曖昧であり、この言葉をもって在留外国人に「同化」を暗示的に強いている傾向が教育現場でも発生していることを明らかにした。さらに、ニューカマー生徒に対する日本の学校の主な支援は日本語教育であるが、教師の業務の多忙化や日本語指導のカリキュラムが明確に決まっていない、そして社会生活言語から学習思考言語への橋渡しの仕方等、課題は多い。加えて、国際教室の役割についても、日本語指導や教科指導だけでなく、母語・母文化維持の場、居場所、異文化交流・理解の場、進路決定といった多様な役割を果たしている。しかし、ニューカマー生徒への教育支援における国際教室の負担の大きさや、その活動が教室単独で行われ単発的なものとなってしまっていることが課題であるとした。

そして第3章では、異文化適応の定義の検討をし、生徒を受け入れる学校側と受け入れられる生徒側の視点から学校適応に影響を及ぼす要因を考察した。

異文化適応には「状態」と「過程」といった2つの視点で捉えることが可能であり、異文化適応過程に関する研究についての調査も限定的であるため、より縦断的にデータを収集する必要がある。学校文化の定義についても、学校内の物質的・観念的要素だけでなく、地域社会という外部との関わりも含まれるべきである。言語、部活動、

学校文化、親の教育資源・来日経緯といったものが、子どもの学校適応にある一定程度の影響をもたらすこと明らかになった。特に日本の学校文化の特徴としては「一斉共同体主義」「奪文化化教育」といった批判がある。こういった側面はニューカマー生徒という異質性を持った存在の出現によって顕在化し、小集団管理による「同化圧力」やニューカマー生徒が抱える問題を彼らの文化と結びつけて「見ようとしないう教師」によって、彼らの実態が見えにくくなってしまっている。ニューカマー生徒やその家庭が抱える問題は、言語・教育・就労など多岐にわたり、決して教師や専門家だけで対応できない。日本人生徒を含めた学校全体で、それぞれのニューカマー生徒の文化的背景を理解し、それに基づいた支援を日頃の学校生活の中で継続的に行い、地域社会がそれを補っていくといった体制がニューカマー生徒の学校適応を促進するうえで必要だと考える。

第4章では、外国人の生徒が数多く在籍する「横浜市立いちょう小学校」の取り組みについて考察した。インドシナ難民定住促進センターから流入した外国出身の家族が多く定住するいちょう団地が近隣にあるという背景から、いちょう小学校は他の学校と比べて外国人の子どもが全児童の半数以上にものぼる。国際教室での指導内容については、日本語が必要な子どもに対する日本語教育、教科支援や生活適応指導以外にも、日本人の子どもも一緒になって多文化について学ぶような指導も含まれており多岐にわたるものだった。加えて、国際教室は先行研究と同様、子どもたちに基礎的な日本語を勉強する所だけでなく、母語も使えるリラックスできる空間にもなっていることが明らかになった。しかしこれは、子どもたちが親と意思疎通が出来なくなるというコミュニケーションの断絶とも関わりがあり、これから先はただ日本語教育だけを子どもたちに与えていくだけではいけないという課題もある。そして、いちょう小学校では普段の授業の中で、外国人の子どもの母国の歴史や文化だけでなく日本の歴史や文化も扱い、全員でそれを勉強し共有することによって「外国人児童の問題だけを考えるのではなく、日本人児童も巻き込んだ教育」を実現していた。そして、学校内の子どもだけでなく保護者や地域ボランティア、さらには他校とも連携しながら「多文化共生の学校づくり」に向けて、より継続的な支援を模索していた。

今回事例として挙げたいちょう小学校における多文化共生の学校づくりは、「外国人児童だけで考えるのではなく、日本人児童も巻き込んだ教育」という方針の学校の中の環境づくりから、保護者や地域ボランティアとの連携という、学校の外とのつな

がりを大事にしたものであった。多文化共生を学校教育で実現していくためには、いちょう小学校の「国籍を問わず、様々な国の歴史や文化、伝統を知り、共に大切にしていこう」というような環境づくりが重要だと考える。異文化から来た生徒や保護者を受け入れるにあたって、日本の学校では基本的に外国人側は学校に「適応」することのみに徹しており、状況に応じてそれぞれの教育戦略を用いて学校生活を生き抜こうとする。一方、受け入れる側の学校の取り組みも外国人生徒のみの単発的な活動に限定されてしまうことが多く、日本人生徒が大多数を占める通常の学校では外国人生徒の「異質性」が浮き彫りになり、学校・日本人生徒との間にある種の従属関係が生まれてしまっている。他者の文化や価値観を尊重する心を育てるには、まずは外国人及び日本人児童生徒達にどのようなことを学んでもらいたいかを考え、両者を分け隔てることなく、「いろいろな国の歴史や文化をみんなで共有していけるような環境づくり」を学校や家族、地域が一緒になって進めていくことが必要だと考える。本稿でニューカマー生徒の学校適応に関する要素やいちょう小学校の事例の考察を通して、彼らは在籍学級、国際教室、部活動、地域、家庭の5つの領域を行き来しながら生活していることが明らかになった。前述のように、今の教育現場では国際教室、在籍学級だけのように、単独領域が支援を行っているというのが現状である。より充実したニューカマー生徒への支援を実現するためには、この5つの領域を相互に関連付けながら支援策を講じる必要がある。それぞれの領域が連携することで、より効果的な支援が可能になることに加え、連携の活性化にもつながる。来日して間もない家庭によっては、親子間のコミュニケーションの断絶により子どもが学校の悩みを相談できる相手がおらず、子どもが孤立してしまうことも考えられる。こういった学校だけでは把握しきれない子どもを巡る状況については、学校と地域の連携が大きな役割を果たすと考ええる。

しかし、いちょう小学校のように、全児童に対する外国人児童の割合が多い学校では普段の授業の中で日本人の子どもも巻き込んだ形の教育が比較的展開しやすいかもしれないが、ごく一般的な日本人の子どもがほとんどの割合を占める学校において、この「日本人児童も巻き込んだ教育」は可能なのだろうか。また、小学校と比べて学習内容も難しくなり、学級内や部活動での人間関係が複雑化する中学校ではどうだろうか。今後日本も人々の多様化が進み、在留外国人だけでなく **LGBT** や障害をもつ人達も社会に参画してくることになる。こうした人たちとこれからの社会を担ってい

く日本人の子どもたちには、偏見や従来の価値観にとらわれず、様々な社会的背景を持った他者と協働していく姿勢が求められる。そのためには、多様な文化に触れ、他者の考えや文化を尊重し、互いに関わりながら生きていくといった意識を日本人の子どもたちが持つ必要がある。それぞれの学校が多文化共生の意義や重要性を理解し、行政や地域と連携しながら、教師だけでなく子どもたちにも多様性に対する意識づけを培っていくことが求められる。

そして、その実現のためにはまず私たちが、外国人の子どもの教育に関する問題を外国人の子どもを受け入れている学校内だけの問題とするのではなく、自分たちの暮らす地域全体や日本全体の問題として捉え、その解決策や今後の対応を考えることが必要だと考える。前述のように、日本の学校では日本人生徒が圧倒的多数を占めており、「奪文化化教育」や「見ようとなしな教師」によって、多文化共生の実現はおろか学校適応すら困難な状況にある。一人ひとりが問題意識を持つことによって、それが「様々な異なる文化をもった人々が、お互いの違いを認めあうとともに、対等な人間関係を築き共に生きていこう」という理念である、多文化共生社会の実現の第一歩となるだろう。在留外国人が増え続けている日本において、多文化共生社会という理念の重要性は増してきている。これからの日本社会における多文化共生社会実現の礎として、日本人生徒や地域ボランティア、さらには行政も巻き込んだ多文化共生の取り組みがなされることを期待したい。

注

(1) 法務省入国管理局より

http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html (2019/01/06 参照)

(2) 文部科学省は 1992（平成 4）年度から「日本語教育が必要な外国人児童・生徒」が一定数在籍する学校に、日本語指導を担当する専任教員を特別に加配する措置をとっている。加配教員が配置された学校では「日本語教室」や「国際教室」などと呼ばれる場所が設けられ、日本語や教科、適応指導などを行う。文部科学省ホームページ

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm (2019/01/06 参照)より。

(3)日本語指導が必要な児童生徒に対して、当該児童生徒の在籍学級以外の教室で、日本語・教科指導を行うこと。

(4) 特定の時間（主に国語や社会の授業）中に対象となる子どもたちの在籍学級で、補助教員が子どものそばについて、授業内容をわかりやすく説明するなどの個別指導を行うこと。

(5)入管法上の在留資格をもって日本に中長期間在留する外国人である。具体的には 3 ヶ月以下の在留期間が決定された、短期滞在、外交または公用の在留資格が決定された、あるいはそれに準ずると認められた人、特別永住者を除く。

(6)外国人研修制度のこと。発展途上国の開発を支援するために、海外の人材を日本で研修させ、帰国後その知識や技術を活かして、母国の技術水準を高めることを目的としたものである。

(7)「国際っ子クラブ」とは T 中学校にある人権サークルの名称である。活動は主に国際教室で行われ、「運動会の外国語放送」「獅子舞」「創作舞踊」「中国切り絵」「ハングル学習会」「朝鮮文化に親しむ子どもの集い見学」などである。

(8)文部科学省『高等学校におけるキャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書―普通科におけるキャリア教育の推進』より。

(9)他人との気持ちのつながりを強めたり、それをより望ましいものしたりしようとする場合にとられる行動のこと。「①他人あるいは他のグループについての援助行動であること。②金銭的・物質的な報酬を得ることを目的としないこと。③何らかのコストが伴うこと。④自発的な行動であること」[菊池 1988:3,20-22]と定義づけられている。

(10) はまれぼ.com『多国籍の人々が暮らす県最大の公営住宅「いちょう団地」と一見入りにくい「超 ディープ」なベトナム料理店「タンハー」に突撃！』

https://hamarepo.com/story.php?story_id=3147&from=sidecomment (2019/01/06 参照)より。

(11) 高橋亨「自分のルーツを大切にした授業づくり」[山脇啓造・横浜市立いちょう小学校 2005:p.123-125]より。

(12) 武藤美穂「日本の伝統を大切にした授業づくり」[山脇啓造・横浜市立いちょう小学校 2005:p.139-142]より。

参考文献

穴田僚子

- 1995 「中学校の日本語学級の適応機能に関する一考察—事例をもとに」『日本教育社会学会第47回大会発表要旨集録』pp.94-95。

Berry, J.W., Kim, U& Boski, P.

- 1988 Psychological Acculturation of Immigrants. In Y.Y. & W.B.Gudykunst (eds.), *Cross-cultural Adaption: Current Approaches*. Newbery Park, CA: Sage.

岩木秀夫・耳塚寛明

- 1983 「現代のエスプリ・高校生—学力格差の中で」pp.115-120、至文堂。

岩渕功一

- 2010 「多文化社会・日本における＜文化＞の問い」岩渕功一編『多文化社会の＜文化＞を問う 共生／コミュニティ／メディア』pp.9-34、青弓社。

Cummins, J.

- 1981 Four Misconceptions about Language Proficiency in Bilingual Education.: *NABE Journal* 5(3): 31-45.

Edward, B. Tylor

- 1871 *Primitive Culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom*. London: J. Murray.

江淵一公

- 1991 「留学生の受け入れの政策と理念に関する一考察」『大学論集 広島大学教育研究センター紀要』20:33-68。

小沢有作

- 1983 「日本語学級の子どもたち」社会評論社。

太田晴夫

- 2000 「ニューカマーの子どもと日本の学校」国際書院。

岡田涼

- 2010 「小学生から大学生における学習動機づけの構造的変化—動機づけ概念間の関連性についてのメタ分析」『教育心理学研究』(58): 414-425。

小川小百合

- 2002 「ニューカマーの子どもに対する日本語教育、母語教育、母文化保持教育」
『群馬県太田・大泉の小中学校国際化の実態と求められる教員資質の総合的研究』 pp.1-22。

奥野克己

- 2014 「人類の社会性と文化」内堀基光・奥野克己編『改訂新版 文化人類学』pp.23-37、放送大学教育振興会。

尾崎明人

- 2006 「地域の日本語教育—成人の学習者を対象に」倉地暁美編『講座・日本語教育学第5巻 多文化間の教育と近接領域』 pp.29-44、スリーエーネットワーク。

鍛冶致

- 2007 「外国人小中学生はどのような特徴をもつ県に多いのか—460 種類の県別データとの相関分析」『中国帰国者定着促進センター紀要』 11: 131-159。

梶田孝道

- 1996 「「多文化主義をめぐる論争点—概念の明確化のために」初瀬龍平編『エスニシティと多文化主義』 pp.67-101、同文館出版。

梶田正己・松本一子・加賀澤泰明編

- 1997 「外国人児童・生徒と共に学ぶ学校づくり」教育出版。

菊池章夫

- 2014 「さらに／思いやりを科学する」 pp.1-38、川島書店。

児島明

- 2006 「ニューカマーの子どもと学校文化—日系ブラジル人生徒の教育エスノグラフィ—」勁草書房。

Lysgaard, S.

- 1955 Adjustment in a Foreign Society: Norwegian Fulbright Grantees Visiting the United States. *International Social Science Bulletin* 7:45-51.

佐藤郡衛

- 1998 「在日外国人児童生徒の異文化適応とその教育」江淵一公編『トランスカルチュラルリズムの研究』 p.479-497、明石書店。

2001 「国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり—」 明石書店。

清水耕介

2014 「国際関係論における『共生思想』の系譜」 権五定・斎藤文彦編『「多文化共生」を問い直す—グローバル化時代の可能性と限界』pp.65-86、日本経済評論社。

志水宏吉

2005 「学校文化を書く—フィールド・プレイヤーとして」 秋田喜代美・恒吉涼子・佐藤学編『教育研究のメソドロジー—学校参加型マインドへのいざない』pp.37-49、東京大学出版会。

志水宏吉・清水睦美

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。

関根政美

1996 「国民国家と多文化主義」 初瀬龍平編『エスニシティと多文化主義』pp.41-66、同文館出版。

総務省

2006 「多文化共生の推進に関する研究会報告書～地域における多文化共生の推進に向けて～」

http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf (2019/01/06 参照)。

徐龍達

2001 「[総論]多文化共生社会への展望：定住外国人の市民的権利の獲得と今後の課題」 徐龍達・遠山淳・橋内武編『多文化共生社会への展望』pp.1-16、日本評論社。

戴エイカ

2003 「『多文化共生』とその可能性」 『人権問題研究』(3):41-52。

高井次郎

1989 「在日外国人留学生の適応過程の総括」 『名古屋大学教育学部紀要』教育心理学科 36: 139-147。

高橋正夫・バイパエ、S.S.

1996 「『ガイジン』生徒がやって来た—「異文化」としての外国人児童・生徒を

どう迎えるか」大修館書店。

竹沢泰子

- 2011 「移民研究から多文化共生を考える」日本移民学会編『移民研究と多文化共生』pp.1-17、御茶ノ水書房。

田中共子

- 2000 「留学生のソーシャル・ネットワークとソーシャル・スキル」ナカニシヤ出版。

趙衛国

- 2009 「ニューカマー生徒学習指導を通じた教師の教育実践の変化過程—取り出し授業担当者への聞き取り調査から『日本教育心理学会総会発表論文集』51:465。

角替弘規

- 2010 「フィリピン系ニューカマーと国際結婚—教育に対する意識と資源の多様性に注目して」『日本教育社会学会第 64 回大会発表要旨集録』pp.32-37。
2012 「フィリピン系ニューカマー家族の教育戦略—母国親族の教育意識と日本における教育戦略」『日本教育社会学会第 64 回大会発表要旨集録』pp.32-33。

辻山ゆき子

- 1996 「家族の適応と葛藤」宮島喬・梶田孝道編『外国人労働者から移民へ』pp.83-98、有斐閣。

恒吉僚子

- 1996 「多文化共存時代の日本の学校文化」堀尾輝久ほか編『講座学校第 6 巻 学校文化という磁場』pp.215-240、柏書房。

手塚千鶴子

- 2009 「異文化体験の中での思春期・青春期—帰国子女、留学生を中心に」佐藤仁美・西村喜文編『思春期・青年期の心理臨床』pp.84-94、放送大学教育振興会。

徳永智子

- 2007 「フィリピン系ニューカマーの子どもたちの進路意識・将来展望」『日本教育社会学会第 59 回大会発表要旨集録』p.71-72。

中西晃・佐藤郡衛編

1995 「外国人児童・生徒教育への取り組み—学校共生の道」 教育出版。

野崎麻由子

2005 「放置される子どもたち—多文化共生社会における“居場所”づくりを考える—」 pp.46-58、明治学院大学。

原知章

2010 「『多文化共生』をめぐる議論で、『文化』をどのように語るのか？」岩渕功一編『多文化社会の＜文化＞を問う 共生／コミュニティ／メディア』 pp.35-62、青弓社。

潘英峰

2015 「思春期ニューカマーの学校適応と多文化共生教育—実用化恐育支援モデルの構築に向けて—」 明石書店。

樋口直人

2009 「『多文化共生』再考—ポスト再生に向けた試論—」 『大阪経済法科大学アジア太平洋研究センター年報』 (7):3-10。

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—支援活動の取り組みを通じての変容過程」 『教育社会学研究』 80:227-245。

広田康生

1994 「アジア系移民調査研究の視点—アメリカにおけるエスニック・コミュニティのゆらぎ」 奥田道大・広田康生・田嶋淳子編『多文化主義と多文化教育』 pp.57-59、明石書店。

1997 「エスニシティと都市」 有信堂。

法務省

2018 「平成 28 年末現在における在留外国人数について（確定値）公表資料」
http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html
(2019/01/06 参照)。

ホール、A.

1998 『文化的アイデンティティとディアスポラ』小笠原博毅訳、青弓社。(Hall Stuart, 1998, *Cultural Identity and Diaspora. Detroit: the journal Framework.*)

ポーリン・ケント

- 2014 「多文化共生政策が誰との『共生』を目指しているのか？」『国際文化研究』
18:53-60。

Mansell, M.

- 1981 Transcultural Experience and Expressive Response. *Communication Education*
30(2): 93-108.

宮島喬

- 1999 「文化と不平等—社会的アプローチ」有斐閣。
2003 「共に生きられる日本へ」有斐閣。

文部科学省

- 2006 「高等学校におけるキャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議
報告書—普通科におけるキャリア教育の推進」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/06122007.htm
(2019/01/06 参照)。
2013 「外国人児童生徒受入れの手引き」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm
(2019/01/06 参照)。

山岸みどり

- 1995 「異文化能力とその育成」渡辺文夫編『異文化接触の心理学』pp.201-219、川
島書房。

山口定

- 1997 「『共生』とは何か？」『学術の動向』2(1):17-21。

山根俊彦

- 2017 「『多文化共生』という言葉の生成と意味の変容—『多文化共生』を問い直
す手がかりとして」『常盤台人間文化論叢』3(1):135-160。

山脇啓造・横浜市立いちょう小学校

- 2005 「多文化共生の学校づくり—横浜市立いちょう小学校の挑戦—」明石書店。

山脇啓造

- 2009 「多文化共生社会の形成に向けて」日本移民政策学会編『移民政策研究』
(1):30-41。

吉田正晴

- 1993 「『特別活動』に関する国際調査—初級教育を中心として」 吉田正晴・二宮皓・福伊智・猪崎誠也・藤井貴道・佐々木司・渡辺雅弘・石田憲一編『比較教育研究』 19:113-127。

リリアン・テルミ・ハタノ

- 2006 「在日ブラジル人を取り巻く『多文化共生』の諸問題」 植田晃次・山下仁編『「共生」の内実—批判的社会言語学からの問いかけ』 pp.55-80、三元社。

渡辺亮

- 2007 「大学生の集団活動経歴と社会的スキル及び向社会的行動との関連について—小学校・中学校・高校時代の部・スポーツクラブ活動経験をもとに」『臨床教育心理学研究』 33(1):19-23。

吉沅洪

- 2003 「日中比較による異文化適応の実際」 溪水社。

Summary

The way of multicultural coexistence in Japanese education

With the revision of the Immigration Control Act, the number of foreigners and residents visiting Japan is increasing year by year. By nationality, while Korean people who occupied the majority of foreigners in Japan continue to decline with aging, people called Newcomers from China, South America, South East Asia has been increasing. Therefore, foreign nationals in Japan are becoming multinational. As a result, the philosophy called multiculturalism is receiving attention. It is an idea that respects the diversity and aims to create a country where all people all people can equally participate in society. This philosophy also affects in educational field. In particular, Japanese education sites face a new problem of education for Newcomer children who have difficulty of Japanese and different cultural backgrounds. Each school seeks to find a way of multicultural coexistence.

Multicultural coexistence was originally a philosophy aimed at coexisting with social minorities such as immigrants, but the expression of this in Japan is ambiguous because of few foreign residents compared to Western countries. In addition, there is also a tendency for residents alike to require "assimilation" in the educational setting. Although the main support for students of Newcomers is Japanese language teaching in school, its curriculum is not clearly defined. Furthermore, there is a concern that how to fill a gap between social life language and learning thinking language. In addition, it is said that the role of international classrooms is not only teaching Japanese and teaching subjects. It is expected to play a variety of roles such as place of mother tongue or mother culture maintenance, place of residence, place of intercultural understanding, course determination. The size of the burden on international classrooms and the fact that their activities have been carried out solely in the classroom is a problem.

Especially, it can be said that a characteristic of Japanese school culture are criticisms such as "simultaneous communismism" and "deprivation of culture in education ". These aspects

become manifest by the appearance of a heterogeneous existence like newcomer students. The assimilation pressure and the teacher who does not try to see the linking the problems of Newcomer students with their culture have made them difficult to see. Because newcomers Students and their families have various problems such as language, education, and employment, all of these cannot be handled only by teachers or experts.

Based on these facts, this paper dealt with case of Ichou elementary school. In this school, there were many opportunities that foreign students and Japanese students were involved not only in international class but also in regular class. In addition, cooperating with parents, volunteers and other schools, they were seeking more continuous support in order to realize the creation of a multi-cultural symbiosis school.

In conclusion, I think that it is necessary for promoting newcomer's school adaptation to construct a system in which the entire society supports continually based on the cultural background of each newcomer student continually. In order to realize that, we should not regard foreign children's educational problem as those only within school, but as the whole area where they live. I think that it is necessary for everyone to have an awareness towards this problem such as thinking as a problem of Japan. This will be the first step towards the realization of a multicultural coexistence society, which is a philosophy that people with different cultures recognize the differences of each other, build equal human relations.

謝辞

多くの方からお力添えをいただいたおかげで、本稿を執筆することができた。この場を借りて、皆さまに感謝の意を示したい。

まず、本稿の執筆指導だけでなく、2年間ゼミでお世話になった関根久雄先生に心から感謝申し上げる。私が文化人類学への興味を持ったきっかけは先生の概論Ⅳの講義である。毎回のゼミを通して先生のお話を聞くことで、自分なりに文化人類学的思考を培うことができたと感じる。また、卒業論文のテーマ設定や構成についてだけでなく、就職活動や将来のことなどについても親身に相談に乗ってくださり、先生には感謝してもしきれない。そして、浅学ながら、自身の興味のある研究テーマで卒業論文を執筆し、その完成を迎えられたことは、ひとえに関根先生のご助言あつてのものである。改めて、御厚恩に拝謝する。

そして、関根ゼミの皆さんにも謝意を示したい。毎回のゼミでの活発な議論を通して、新たな視点を得たり柔軟な思考力を身につけることができた。構想および中間発表にあたっては、同期、後輩、先輩方から多くの指摘をいただき、執筆において大変参考になった。このゼミで過ごした時間はかけがえのないものであり、生涯大切にしていきたい。

また、共に卒業論文に取り組み、励まし合った友人たちや、論文執筆にあたって助言をくれた友人たちにも感謝している。彼らとの励ましあいや時折の談笑のお陰で、執筆に向き合い最後まで書き上げることができた。

最後に、卒業論文執筆にあたり日々の生活を支えてくれた家族に心から感謝したい。4年間の大学生活が私にとって有意義なものとなったのは、家族からの助言や支えがあったからであり、社会人となった今後は少しずつ恩返しをしていきたい。

改めて、本稿の執筆にあたりお力添えいただいた皆様に敬意と感謝の意を示して、謝辞の結びとしたい。