

# 『多文化共生に向けた教育の可能性』

法学部政治学科 4 年 A 組

塩原良和研究会 5 期

学籍番号 31063968

渡邊祥子

## 序章 研究の動機と目的

### 第 1 章 多文化教育が必要とされる背景

- 第 1 節 日本社会の多文化化と多文化教育の必然性
- 第 2 節 多文化教育とは
- 第 3 節 平等から公正へ

### 第 2 章 多文化教育へ向かう姿勢

- 第 1 節 多文化教育への期待と課題
- 第 2 節 関係性教育
- 第 3 節 加害性を認める自己教育

### 第 3 章 教育現場から考察される多文化教育の意義と課題

- 第 1 節 外国につながる子どもたちの視座
- 第 2 節 教師の視座
- 第 3 節 教育実習での経験から

### 第 4 章 学社融合の多文化教育の可能性

- 第 1 節 地域と学校との連携の必要性
- 第 2 節 神奈川県取り組み  
「外国につながる子どもへの教育・進路サポート事業」から
- 第 3 節 塩原良和研究会での実践から

## 終章 結び

参考文献

## 序章 研究の動機と目的

本稿では、「多文化共生に向けた教育の可能性」を主題に据える。日本の多文化化を受け、教育現場で何が起きているのかを踏まえ、教育が「多文化共生」へ向かう為の方向性を示唆することが目的である。

都市化や少子化、情報化、多文化化等が進展し、社会が目紛しく変化する中で様々な社会問題が浮き彫りとなっている。そして、教育現場もその波に絶えず巻き込まれている。教育には、私たちが想像する以上に政治が深く関わっているからである。学習指導要領、教科書検定制度、中央教育審議会、高等学校就学支援金制度、これらの制度は国によって決まっている。このような制度の他にも、例えば椅子に座り前を向いて静かに授業を受けたり、配られたプリントを一枚とって後ろの席にまわしたりといった、カリキュラム化されていない文化（隠れたカリキュラム）といったものもある。このように、子どもたちは教育に関する法がもととなって定められた制度や、教育改革の一環としての制度などに組み込まれ、また常に学校特有の文化に影響を受けながら生活している。しかし、教育に関する政策が見当違いの結果を招き事態を悪化させたり、課題克服の芯を貫くことのない表面的なものに過ぎなかったりすることがある。その間にも、「いじめ」「不登校」「学力格差」「学級崩壊」「対教師・対生徒暴力」等の教育問題が社会全体に降り掛かり、私たちに課題を突き付ける。教育の問題は、子どもの問題であると同時に、制度を構築する大人の問題でもある。そして、そのような状況に大人を追いやってしまっている社会の問題でもある。それにも関わらず、私たちは、このような問題に目を向ける余裕はなく、それらを棚上げして毎日を忙しく暮らしている。

学校は「小さな社会」つまり、社会の縮図だと言われる。政治の影響を受けているとはいえ、私たち個人が経験するのは、学校という現場での出来事であり、他者との「ふれあい」である。それは、他者との関わりというものが生きていくうえで避けられないものだということも示している。しかし、教育現場では、人間関係のあらゆる位相において、多くのかけがえのない「生」が不当に傷つけられているという事実が存在する。学校へ行くことや教育を受けることが、保障されていない子どもたちがいる。不安を抱えながら、毎日を生きる子どもたちがいる。このことは、子どもの教育機会が保障されていない、つまり子どもの権利が保障されていないともいえるべき事態である。そしてそれが、「外国につながる」等の条件がもととなって、起きていることも多い。日本社会の変化、多文化化によって、今まで見聞きされてこなかった多数の「沈黙の悲しみ」が存在していることが明らかになってきた。この問題意識に関する記述は、中学社会科の教科書には以下のように見られる。

〔国際協力と文化の共存〕

日本でくらす外国人が増え、わたしたちの身近な地域でも、さまざまな文化を持った人が共生する多文化社会が進展してきています。多文化社会では、それぞれの文化のちがいを尊重し合い、ともに協力してくらししていくことが求められています<sup>1</sup>。

<sup>1</sup> 『新しい社会 公民』東京書籍、2013、9頁

〔共生社会をめざして〕

社会には、さまざまな人々がいます。わたしたちは、人々の生活や考え方などがちがうことを認めたくて、おたがいを尊重していくことが必要です。差別や偏見があってはなりませんし、気がつかないうちに生じている差別をなくすことも重要です。人々がともに助け合っていく共生社会をつくっていかねばなりません<sup>2</sup>。

〔文化の多様性の尊重〕

わたしたちは自分と異なる文化に接するとき、一般に自分たちの文化を標準的なもの、最良のものと感じ、異文化を標準から外れたもの、おとつたものと見なしがちです。そのため、多様な文化を受け入れることに消極的な場合もあります。また、今日のグローバル化の進展の中で、文化の画一化という現象も起きています。わたしたちは、世界の多様な文化を人類の豊かな財産と考え、異なる文化を尊重し、共存・共生しようとする態度が大切であることを自覚しなければなりません<sup>3</sup>。

また、ある政治家の講演会では、教育行政が目指している教育の姿を次のような言葉で表現している。

立場の違う人がコミュニケーションする時代／多文化をもとにした、個別学習・協働学習／外部とのコミュニティー連携／熟議による教育の実践／生涯にどうつなげるか・社会と学びとの関係を探る学習<sup>4</sup>

このような言葉と子どもたちを取り巻く教育の現状を照らし合わせて考えてみると、それが達成されているとは言い難い。人権を侵害するような教育現場の問題は、侵害させられた人だけの問題なのであろうか。筆者は日本における全ての生活者に関わる問題であると考え。それは、教育問題の本質が、実態を知ろうとしない無関心や、表面しか見ようとする思考停止状態の心にあるような気がしてならないからである。社会を生きる誰もがいつ加害者にも被害者にもなり得るか分からないこの社会の中で生きていくために、全ての人に他者と共に生きる「共生」へ向けての責任が生じているのだ。つまり、多文化社会にふさわしい学校教育を実現させるためには、日本社会構造上のマイノリティ、マジョリティは関係無く、全ての人に働き掛ける必要がある。マイノリティ、マジョリティのみに向けられた教育では、一方的でどこか圧力のかかる、権力関係を隠しきれない同化的な社会が生まれてしまうからである。

本稿では、教育が、国籍、民族、障害、病気、性別等関係無く、日本社会で「共生」し生き抜くための力を得る役割を担うための方向性について、知見を示していきたいと考えている。

まず、第1章において、「多文化教育が必要とされる背景」として、日本社会の多文化化とい

---

<sup>2</sup>『新しい社会 公民』東京書籍、2013、45頁

<sup>3</sup>同上書、163頁

<sup>4</sup>2011年11月20日、慶應義塾 三田キャンパス『これからの教員養成の話しよう』講演会、鈴木寛。

う変化、それに伴う多文化教育の必然性についてふれる。そして「多文化教育」とはどのような概念なのかを先行研究をもとに考える。第2章では、「多文化教育へ向かう姿勢」として、関係性教育を考える。従来のマイノリティに焦点化した教育方法から、マジョリティ側が加害性を認める自己教育について探る。第3章では、「外国につながる子どもたち」、「教師」それぞれの視座より教育現場から考察される多文化教育に向けた課題について考察する。第4章では、第3章での考察から導き出された、学社融合の多文化教育の可能性について考える。学校だけでなく地域を含めて共生のフィールドとして考えることで、より実現可能性の高い多文化教育の方向性を示す努力をする。

ここで筆者の教育観を述べておく。教育は、「生きる」ためにあると考える。「生きる」ことは、他者と関わることである。つまり、教育とは他者と共に生きることを目指す行為であり、本来親和的な心の営みである。異なる背景を持ち、異なる経験をしてきた人間同士が繋がり合うところには、必ず教育が位置するはずである。お互いの相容れなさを感じた時に、それを克服し続けようとする勇気を持つ営みなのである。

## 第1章 多文化教育が必要とされる背景

### 第1節 日本社会の多文化化と多文化教育の必然性

20世紀の後半より、ビジネスやモノの流れ、そして人口移動によって「国際化」が進んだ。人口移動の理由は大きく3つに分類されている。第一に、ビジネスや観光、留学である。第二に、仕事を求め移動する労働者の流れ、つまり経済的な原因に依拠する人口移動である。第三に、第二次世界大戦後、頻繁に発生した戦争や民族間紛争によって祖国を追われた、又は逃げ出した「難民」と呼ばれる人々の流れ、つまり政治的な原因に依拠する人口移動である<sup>5</sup>。

日本では、湾岸戦争以後、外国人労働者の流入が増加した。1992年6月には、「入管法（出入国管理及び難民認定法）」が改正され、日系人労働者に対する滞在・就労を大幅に緩和し、合法的に安定雇用の出来る日系人の直接雇用を認めた<sup>6</sup>。このようにして、多種多様な文化や習慣が混在することが目に見えて分かるようになる。私たちは、日常生活、電車や駅の周辺、公園、学校で、多様な国籍を持つ人と出会うようになった。

法務省の報道発表資料によると、日本では現在、平成24年末現在における中長期在留者、特別永住者を合わせた在留外国人数は203万8,159人であり、日本の総人口の1,60%を占めている<sup>7</sup>。更に、平成24年1月現在における非正規滞在者は、6万7,065人である<sup>8</sup>。日本は、200万人を超える多くの外国籍を持つ人々が暮らしている、紛れもない「多文化社会」なのである。

このように日本社会の多文化化が進むにつれ、異文化間の軋轢、対立、差別が散見されるようになる。地域社会の中で、外国籍住民は「言葉の壁」「制度の壁」「心の壁」の3つの壁に直面する<sup>9</sup>。「言葉の壁」とは、例えば、自治体の配布物に書かれている説明や窓口での説明が難しく、行政サービスを利用できないこと、近隣住民とコミュニケーションが取れず情報が得られないことである。「制度の壁」とは、就学、就労、参政権など、権利の行使や社会参加に制限があることを指す。国籍条項によって一部の公務員職に就けないなど、日本社会で長く暮らしていても制度に阻まれる子どもや若者が少なくない。「心の壁」とは、差別や偏見に基づくものである。それらを克服するため、異文化間の統合や異文化への尊重が注目されるようになる。そして、多くの分野で文化や言語の多様性が必要とされてくる。特に教育の分野においては、外国からの労働者の子どもたちの入学・留学生の増加が、これまでとは違った新たな対応を要求している。

例えば、外国人法制の整備や、就学環境の整備、言語学習のサポート、母語保障である。現在、

<sup>5</sup>遠藤克弥、『国際化理解と教育：新しい国際理解論の構築をめざして』川島書店、1998、45頁

<sup>6</sup>同上書、51~52頁

<sup>7</sup>法務省報道発表資料(平成24年末現在)(2013年7月20日アクセス)  
[http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04\\_00030.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00030.html)

<sup>8</sup>法務省報道発表資料(平成24年1月現在)(2013年7月20日アクセス)  
[http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04\\_00016.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00016.html)

<sup>9</sup>島田 燁子・小泉 博明編、『人間共生学への招待』ミネルヴァ書房、2012、114頁

「日本語教室」や「国際教室」に代表されるような、居場所づくりや日本語指導、学習支援や進路指導などの取り組みが、地域ボランティアや学校関係者、行政関係者によって行われている。しかし、現在の就学状況や進路状況の中では所謂「機会の平等」を確保することが優先課題となっており、「結果の平等」は後回しにされている。また、学校では、国際理解のための授業が行われることがあるものの、日本人側の国際社会での対応能力、日本特有の一方的学習型の国際理解に留まっている傾向にある。現時点では、外国人法制の整備は不足している上、不就学・いじめの問題も山積みである。そこで、多文化教育の視点を活用した教育が必要であると考え。

## 第2節 多文化教育とは

多文化教育とはどのような教育なのだろうか、そして何が求められているのかについて考えていきたい。多文化教育は、1970年代以降、アメリカ、カナダ、イギリス、フランス、オーストラリアなどの各国において、教育改革を代表する動きとして発展し続けてきた。各々の社会において、主流の立場にあるマジョリティ集団が教育制度やカリキュラムを支配してきたことに対し、マイノリティを中心とする非主流の集団が異議を申し立てることで、教育機会の平等と共に、それぞれの集団の文化や歴史を正当に反映した教育の実施を強く要求した結果である<sup>10</sup>。

バンクスは、多文化教育を、「カリキュラムや教育機関を改革することにより、男女両性および多様な社会階級、人種、エスニック集団の生徒が、平等の教育機会を経験できるようにすることを主要な目標とする教育改革運動<sup>11</sup>」と定義している。また、遠藤は、日本で行われるべき国際理解教育を、「国際交流の増大と多様化によってひとりひとりの人間に生じる相互依存が深まり、制度や価値・規範を共有し、他者との共生の方向へ向かって社会的文化的に変容し、国際社会における自らの向かう方向を模索・志向するというプロセス<sup>12</sup>」と定義している。

前者は、国内の様々な人種・ジェンダー・宗教・社会階級集団を反映するようなカリキュラムを創造し実施する事により、学校の中に対等の地位関係を作り出すことを目的としている。ここでの重要な点は、教育が、教師や生徒が捉われている考え方を変革するよう支援し、民主的で公正な国家にするために行動するという責任を持っていることである。共通の利益を守るコミュニティを作りだし維持し続けるために教育がすべきことは、子どもたちが平等な社会を目指す者として必要な行動に参加するための知識、態度、スキルを獲得出来るように支援することである。

一方、後者は「国際理解教育」という名をもっているが、一般的に理解されがちな認識、「国際的なことに関わらせることそのもの」よりも、「誰もが国際的な事に関わっているということ」を認識させることを援助することを目指している。また、国際意識や国際理解を獲得するよう援助するのではなく、無意識に関わっている状況から脱し、責任をもち、責任を果たす参加者になる様に援助することを目指しているとも言える。

---

<sup>10</sup> Banks James A. ・平沢安政訳、『入門 多文化教育：新しい時代の学校づくり』明石書店、1999、233頁

<sup>11</sup>同上書、198頁

<sup>12</sup>遠藤克弥、『国際化理解と教育：新しい国際理解論の構築をめざして』川島書店、1998、10頁

この両者に共通している点は、教育が、多文化へ向けて誰もが関わるという認識を持つこと、そして変革を目指すということである。多様な人間を包み込み、相互のつながりを強化する改革である。それは、社会の周辺に置かされてきた様々なマイノリティ集団を社会の中心へ引き出すとするものでもあるだろう。

多文化教育の「多文化」は、民族や人種の違いだけに言えるものだろうか。筆者は、「多文化」には、その他にも社会階級、ジェンダー、宗教、その他多種多様な違いを含まれなければならないと考える。多文化教育に関わらない人はいない。それは、マジョリティだと考えられているものの、更に内部における社会階層形成、ジェンダー、宗教などの違いにおいても対応できるということを示しているからだ。多文化教育は、社会階級、ジェンダー、宗教等の違いが、いかに集団のアイデンティティや集団形成、差別、対立の基礎になるかということを知り、変革するための手立てとなる。

ジム・カミンズは、格差のない社会の実現に向け、変革を視野に含めた教育理論を展開し、「変革的マルチリテラシーズ教育学」を提唱した<sup>13</sup>。これは、現在の学校教育が、その在り方次第で間接的に社会を変革していくことが可能だという主張である。変革的マルチリテラシーズ教育学は、以下の5つの原則からなる。

- (1) 知力、想像力、言語能力を持つ個人と言う前向きなイメージで子どもを捉える。もちろん知力、想像力、言語能力に個人差はあるが、個々の子どもがそれなりに輝く可能性を否定するものではない。
- (2) 子どもとそのコミュニティの文化資本・言語資本（つまり、既存知識）を認め、その資本の基盤の上に教育を行う。
- (3) 生徒の認知活動への関わり度とアイデンティティの投資を高めることを目標とする。
- (4) 対話と批判的探究を通して児童・生徒が知識を生成すること、文学作品や美術作品を創造すること、そして現実の社会の問題に挑戦することを可能にする。
- (5) さまざまなテクノロジーのツールを駆使して、児童・生徒の知識の構築、文学・美術作品の創造、アイデンティティ・テキストの作成をサポートし、その知的作品を複数の聞き手、読み手に公開することを支援する<sup>14</sup>。

また、その理論は、3つの学びによって組み立てられている。

1つ目は、知識の授与・伝達の学びである。その目的は、カリキュラムに規定される教科内容やスキルを直接児童・生徒に伝授・教授することである<sup>15</sup>。これは、国の制度で定められている学習指導要領に拠って行われる学習のことを指す。

2つ目は、社会的構築主義的学びである。知識の授与・伝達の学びによる教科内容や、スキル

---

<sup>13</sup> Cummins Jim・中島 和子、『言語マイノリティを支える教育』、慶應義塾大学出版会、2011、38頁

<sup>14</sup> 同上書、143頁

<sup>15</sup> 同上書、126頁

の重要性は認めながらも、その対象領域を広げて、教師と生徒の協働作業による知識の構築や内容理解を深めて高次元の思考力にまで伸ばそうとするものである。具体的な知識を、概念的な枠組みで考えようとすることである。体験学習、協同探究、知識の生成などである<sup>16</sup>。

3つ目の教育に対する変革的学びは、さらに対象領域を広げて、教科学習の内容を授与・伝達して知識を構築するばかりでなく、知識がどのように社会的な力関係と接点を持つかについて洞察を深めるものである。地域社会や自らが置かれている社会的状況を分析し、深く理解するために協働的・批判的探究の方法を用いる。そして、平等と正義に関わる社会的現象に焦点を当てた批判的なリテラシーを育てる。言い換えると、現代社会を詳しく分析し、変革へと積極的に挑戦することを、変革的教育学が可能にするのである<sup>17</sup>。多文化教育に関する文脈で現代の学校教育が問題視される場合の多くは、知識の授与・伝達の学び、つまり教科内容やスキルの伝授のみに焦点があてられていると考えられないだろうか。現代に必要な新しい教育原理を0から構築するのではなく、知識の授与・伝達の学びを肯定したうえで、多文化教育を入れ子式に実現しようとする点において優れた教育原理だと考える。しかし、知識の授与・伝達の学びから教育に対する変革的学びまで広げる教師の力量、教育現場の余裕の無さという課題が新たに浮かび上がる。教育に対する変革的学びを進めるための変革をしていかねばならないということである。

中山は、教師という立場から、多文化教育を取り入れたカリキュラム構想を提示した。「多文化教育は一学習単元、一活動で完結するものではない。発達段階に合わせて継続的に、繰り返し多文化共生に向けた姿勢を培っていく必要がある<sup>18</sup>」とし、継続的なカリキュラム構想を提示した。多文化教育を実践するカリキュラムの領域は、各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間、また、教材や施設、設備、教職員、地域の人的物的資源を含んだカリキュラムを支える学習環境にも思考を巡らせた。そして、民族だけではなく、ジェンダー、障害、言語、宗教といった学習内容を、「触れる」「親しむ」「知る」「考える」「行動する」という段階で学ぶことが出来るようにした。

具体的なカリキュラム構想は、次のようになる。学習指導要領は、学習指導要領に示された目標や内容を、多文化教育の視点で読み変える必要がある。総合的な学習の時間は、国際理解、福祉健康、情報等との関わりを扱う。特別活動では、学級活動と関連出来るものはないか、「朝の会」で話題にすることは何か考える。学校行事では、運動会における集団演技のテーマ、異学年交流などの機会、演劇・音楽観賞会の演目、遠足の行き先など。また、あらゆる教科で地域の多文化性を探ることが出来るのかを考える。学校環境では、校内掲示物、教室設備、教職員構成、給食献立などを活かす機会はないかを考える。学級図書を充実させ、図書室にある多文化社会を読み解く手がかりになる児童図書を把握し、読み聞かせなどに活用したりする。道徳では、読み物資料との関連性を探る。教科書等の教材に多用されている多文化社会を意識した教材を、意識的に取り上げていく。

以上の構想では、日本の文脈においてバンクスの多文化カリキュラム開発の視点が具体的にど

<sup>16</sup>Cummins Jim・中島 和子、『言語マイノリティを支える教育』、慶應義塾大学出版会、2011、127頁

<sup>17</sup>同上書、128頁

<sup>18</sup>馬淵 仁、『「多文化共生」は可能か：教育における挑戦』勁草書房、2011、33頁

のようにカリキュラムの開発や実践の中に反映されていくべきかが明らかになった。

馬淵は、カリキュラム構想について、次のような見解を示している。「カリキュラムをつくるということは、どこでも使えるという一種の標準化がなされていくということでもあり、そうしたカリキュラムが実施された場合の主語は誰になるのか？さらに、日本人がほとんどを占める状況とそうでない状況では、異なったカリキュラムが作成されるべきではないか<sup>19</sup>」。カリキュラムは学校の特色や学級の状況、子どもたちや教師の思いやねがいなどによって学校毎、学級毎につくられているのが現実であり、それは至極当然のことでもある。例えば、外国につながる子どもが学級に在籍した場合、教師はその子どもの存在を通して、普段は意識しない異文化に敏感になる。その時、既存のカリキュラムでは取り上げられていないその子の文化的背景に関わる内容を重点的に取り上げたり、新たな教材開発を行って実践をしてみたりするだろう。こうした学びの積み重ねが多文化共生にむけたカリキュラムとなるのだと言える。

### 第3節 平等から公正へ

日本よりも前に教育の多文化化に直面したアメリカでは、バンクスとベネットの論じる多文化教育が実践の場で参考にされてきた。以下では、バンクスとベネットの多文化教育論をまとめ、そこから見られる「公正への視点」を考察する。また、公正のもつ意義をフレイザーの「差異の承認」から考える。

バンクスが考える多文化教育は、第2節で述べたように、教育機関の構造を変えることを目標とする教育改革、プロセスであり、それによって多数の人種や民族、文化に帰属する子どもたちが、自己の力を発揮し伸ばせるよう平等な機会を持てるようにするものである。バンクスの言葉を借りて言えば、「学校を一つの社会システムであると考えて、多文化教育をうまく実践する必要がある、さまざまな文化的背景をもつ子どもたちに、教育的平等を提供するには、カリキュラムや教材、スタッフの態度や信念など、いろいろな要素を改革する必要がある」<sup>20</sup>。つまり、社会そのものが多文化しているのだから、学校は一つの多文化社会のシステムであり、子どもたちはその中で多文化された地域社会の対応を訓練しているとも言える。

そのような多文化教育を実現させる要素は5つある。内容の統合（授業の中で扱う情報や教材の多文化化）、知識構築のプロセス（知識構築の過程がいかにかまわりの要因に影響されるかに気付かせる）、偏見の縮小（他の集団に対して肯定的な感情が持てるようにするため）、公正な教育学（教授法や教授技術）、学校文化や社会での権限化（マイノリティが自分たちも平等な機会や社会的な権限を所有しているという感覚を経験し、自信を持つ）<sup>21</sup>である。これらの要因が全体を構成すると考える、教育制度そのものの「ハード」を意識した多文化教育であると言える。

ベネットが考える多文化教育は、「特定の価値観に偏ることなく、民主的な価値観と信念にもとづいた教授・学習の実施を前提とし、個々の社会集団が有する文化の相互存続を認め合いなが

<sup>19</sup>馬淵 仁、『「多文化共生」は可能か：教育における挑戦』勁草書房、2011、38頁

<sup>20</sup>遠藤克弥、『国際化理解と教育：新しい国際理解論の構築をめざして』川島書店、1998、110頁

<sup>21</sup>同上書、114頁

ら、相互に助け合い、相互に尊重し合う社会の達成をねらいとした教育活動<sup>22</sup>」である。多数の社会集団の存在を前提とし、人種や民族に捉われない、助け合うコミュニティーの育成、全ての社会集団の「相互扶助の社会や相互尊重の社会」を目指す。

ベネットは、子どもを核とした多文化教育の概念を提唱する。運動（学校内での不平等や不公平をなくすための学校環境全体の改善の動きの必要性、「隠れたカリキュラム」の動きの必要）、カリキュラムアプローチ（西欧主義的なカリキュラムにグローバルな視点と内容を結びつける意図を含むカリキュラムへの配慮）、過程（成熟した多文化主義的な感覚を子どもたちにもたらしもの）、責任（子どもたちが差別に相対したときに、適正で公正な態度や技術を育成する学習活動に焦点を当てる。崇敬の念だけで、差別や不公正の問題がなくなるわけではない。）<sup>23</sup>という4つの教育的な動きである。現場における子どもと教師との場面を重視している。学校教育における人間の意識の側面、「ソフト」な多文化教育と言える。

この両論から分かることは、まず改革される対象が多数存在することである。それは、「国際理解」と称した教師からの一方向型の学習と結びつけるだけでは、多文化教育は進まないことを示しているとも言える。次に、「平等から公正」への視点である。異なった文化的背景を持つ全ての子どもたちのニーズや個性に配慮した授業内容がいかにあるべきかを考えるためには、「平等」という視点だけでは不十分であり、「公正」という概念が重要視される。ワシントン州教育委員会は「公教育における公正性」のなかで「公正とは、異なったものへの公平な配慮、すべての親の教育への参加、そして教育資源やプログラムへの平等なアクセスを保証する基本的な法律や政策の結果をして作りだされるものである<sup>24</sup>」と述べている。日本における多文化教育への対応は、同じ扱いを目指す同等性や均等性、つまり「平等」の観点の方が強い傾向にある。だからこそ、様々な特性に配慮した公平性のある概念、「公正」を強めていくことが大切である。しかし、この「公正」は、マニュアル化出来ない曖昧なものである。それは千差万別、現場で生みだされるものであり、変化し得るものだからである。「公正」という視点を持った多文化教育を実践する学校とは、「多文化的な背景をもつ児童・生徒にとって快適で安全な居場所となり、異文化や異なりを肯定的に受容し、それぞれの子どもの潜在能力を最大化する事にコミットし、子どもたちにとって社会や世界への窓となるような学校<sup>25</sup>」なのである。

次に、公正のもつ意義について考える。岸田は、文化のみに焦点化した教育実践や交流活動では人々は「差別者」と「被差別者」という関係性でしか出会えないことを指摘し、二項対立的な「平等」と「文化」の整合性をどのように保つべきかを、ナンシー・フレイザーの「差異の承認」の議論から導き出した。「差異の承認」についてここで扱うのは、その目標とされる世界が「差異を肯定的に扱う世界、すなわち、対等な敬意を受ける代償としてマジョリティや支配的文化規

<sup>22</sup>遠藤克弥、『国際化理解と教育：新しい国際理解論の構築をめざして』川島書店、1998、110頁

<sup>23</sup>同上書、116頁

<sup>24</sup>遠藤克弥、『教育の挑戦多文化化・国際化』勉誠出版、2008、35頁

<sup>25</sup>ポーラ・A・コルデイロ、ティモシー・G・レーガン、リンダ・P・マルチネス著、平沢安政訳、『多文化・人権教育学校をつくる：TQE理論にもとづく実践的ガイド』、明石書店、2003、11頁

範への同化がもはや求められることのないような世界<sup>26</sup>」であり、多文化教育の目指すものと重なるためである。

公正について考える際には、目指されるべき普遍性である「平等」と、異なるという前提の特殊性である「文化」の整合性について考えなければならない。この二項対立を包括的に整理するのが、ナンシー・フレイザーによる「文化的承認と社会的平等を、双方が互いに傷付け合うのではなく支え合う形で概念化する方法<sup>27</sup>」である。フレイザーは、不公平の対応における、マイノリティの文化的差異の「承認」とマイノリティの社会経済的不平等を是正するための「再配分」という考え方を、2つの「肯定」「受容」というアプローチによって4つに概念化し、その不公平への救済策を示した。

「承認」は不公平の文化的側面における救済策、「再配分」は不公平の経済的側面における救済策である。これら両者を交差するアプローチとして、それぞれに与えられる物資や価値を操作する「肯定」と、不公平を生み出す二項対立的な構造自体を動揺させ、再構築しようとする「受容」を提示した。(図1参照)

不公平への4つの救済策 (図1)

	肯定	変容
再配分	自由主義福祉国家 現存する集団に現存する物資を表面的に再配分／集団の分化を助ける／誤った承認を導き得る	社会主義 生産関係の深部構造の改革／集団の分化を曖昧にする／ある種の誤った承認の是正を助け得る
承認	主流の多文化主義 現存する集団の現存するアイデンティティに対する尊敬を表面的に再配分／集団の分化を助ける	脱構築 承認関係の深部構造の改編／集団の分化を動揺させる

そして、フレイザーは、社会的平等と文化的承認におけるジレンマを最もよく回避できる救済策の組み合わせは、「変容」型の組み合わせであると結論付けた。「肯定」型の組み合わせでは、マジョリティ側のマイノリティ側に対する嫌悪感や、逆差別に至る危険性を秘めている。岸田は、これまで盛んに行われてきた文化に焦点化した教育実践や交流活動は、差別の解消を常に課題にしてきたという意味では再配分を視野に収めつつも、「肯定的承認型」救済策であると捉えた<sup>28</sup>。

一方、「変容」型の再配分・承認は相互的に作用する。そして、「変容」を促し差異の承認を経て公正を実現する。つまり、二項対立を生みだしてきたマジョリティ・マイノリティ関係の基本構造を脱構築することが課題となる。このように「差異の承認」は、公正な教育を目指す戦略だといえる。

<sup>26</sup> ナンシー フレイザー・アクセル ホネット・加藤泰史訳、『再配分か承認か?: 政治・哲学論争』法政大学出版局、2012、9頁

<sup>27</sup> 佐藤 郡衛・吉谷 武志編、『ひとを分けるものつなぐもの : 異文化間教育からの挑戦』ナカニシヤ出版、2005、51頁

<sup>28</sup> 同上書、58頁

## 第2章 多文化教育へ向かう姿勢

### 第1節 多文化教育への期待と課題

多様性を尊重することを目指す「多文化教育」には期待が向けられている。しかし、それがプラスチックワードとなっていないか、一度構えを解き、立ち止まって考える必要がある。異なりを単に個性としてまとめ上げてしまう教育には、多くの課題が残されているからだ。

現在の日本に必要な共生のための教育について、高橋は「共生」という掛け声のもとに目指される相互理解や社会統合が、実際には教化や同化に繋がり兼ねないということを指摘する。高橋の主張は、次のとおりである。

教育学において「関係性」の問題は、これまで同和・人権教育や異文化間教育など、社会から差別を受けている人々、社会の中の少数派・マイノリティといわれる人たちに向けられた実践論を主とする領域で取り組まれることが多かった<sup>29</sup>。

そのような領域においては、マイノリティの人々が受け持っている社会的不平等が問題視され、経済的な支援や特殊な教育を施す事によってそれを救済していこうという考え方が主流であったと言える。「自己尊重」を目的とした民族学習や言語の異なるマイノリティにその社会の主要言語を教える取り出し型の「言語学習」等、それぞれのマイノリティ集団に対し、個別具体的な教育がなされてきた。しかし、このようにあるマイノリティに教育を集中させる事は、結果的にマイノリティとマジョリティとを分断し、マジョリティ側に優劣意識をもたらし、差別や排除に拍車をかけてしまっている可能性がある。

高橋の問題意識は、「なぜ、マイノリティのセルフエスティームの為の民族教育やマイノリティの言語教育が、関係性の向上、すなわち共生の方へと向かわずに差別や排除に拍車をかけることになってしまうのか<sup>30</sup>」にある。確かに、日本に移住してきた人に対し、日本で生き抜くための日本語が提供される事は必要な配慮であり、それは簡単に「同化」「教化」という言葉を使って無くして良いものではない。民族教育が日本で生き抜くための意味をなすこともあるだろう。

高橋は、支援そのものではなく、「他者との関係性」に疑問を向けている。本来支援となるはずの取り組みが、差別や排除へと向かってしまう要因は何であろうか。その点が改善されなければ、共生教育は実現できないと考える。共生教育は、『様々な差異が混在する多様な人間社会を「中心一周縁」化させ、さらに補強することに貢献し、差別の横行する抑圧的社会を維持させ、

---

<sup>29</sup>高橋 舞、『人間成長を阻害しないことに焦点化する教育学：いま必要な共生教育とは』ココ出版、2009、8頁

<sup>30</sup>同上書、9頁

強化してきてしまった可能性を孕んでいるのである<sup>31</sup>。』それは、ある特定の子どもを単に「マイノリティ」として捉える視座を与えていたにすぎない。「マイノリティ」側が自分の置かれた状況を受け入れ、常に「弱者」としての役割を担っている限りにおいて「マジョリティ」側は寛容であり、救いの手を差し伸べる。しかし、いったん「マイノリティ」がその関係を壊すような発言や行動に出ると、マジョリティは無意識のうちにその動きを押さえこみ、固定化された関係が強化される。それが、差別や排除へと向かってしまう要因なのである。私たちは、プラスチックワードとしての「共生教育」に潜む教育認識を根底から問い直し、変えていくことが必要であるという課題に直面しているのだ。

## 第2節 関係性教育

「他者との関係性」を学ぶことは、どのような教育によって可能なのであろうか。高橋は、それを「関係性教育」とし、現代の学校教育にはそれが不在だと言えるのではないかと指摘している。人間関係のあらゆる場面において多くのかけがえのない「生」が不当に傷付けられているという現実がある。それに対し、教育はどのように貢献していくべきかという問いに迫っていく。

そもそも、「他者との関係性」が欠如している状態とは、どのような状態なのであろうか。それは、他者を見るまなざしが固定化されてしまっている状態、つまり自己と相手の関係を固定化させてしまった状態なのではないだろうか。相手のことを理解したと思い込んでしまうこと、それは、「理解の暴力」につながる。つまり、相手と自分とある関係性の中に閉じ込めてしまう暴力を犯していることを意味している。「理解の暴力」を受けた他者は、「被害者」として振る舞わなければならない。「被害者」は、特定の文化の押し付けをされる上、さらに「被害者」として振る舞わなければならないという「二重の暴力」に苦しめられているのだ。しかし、私たちは理解しようとすること無しに他者と関係を結ぶことは出来ないだろう。私たちは、理解し続けようとする必要があるのである。また、関係性を持つとせず無関心でいることや他者の実在を無視することはないだろうかを問わなければならない。それは、理解をしようとしないう状態だと言える。これは、「出会い損ねの暴力」と呼べ、「三重の暴力」となってしまう。私たちにはまず、「責任としての出会い」が必要なのである。

理解していないことの究極状態は「無知」である。高橋は、ロールズの「正義論」の寛容論からそれを説明する。人間は自分のアイデンティティに対して、全くの無知であるという仮定を認識の前提におく<sup>32</sup>ことで、自分に都合の良いような諸原理を立てることが出来なくなる。このように「無知のヴェール」をつくることで、他者との関係性を先入観なく捉えられるようになるのではないかという指摘である。しかし、現実としてそのような振る舞いをする事は出来ないだろう。それでも私たちは、それに近づこうとすること、つまり、「理解し続けようとする意識」

---

<sup>31</sup>高橋 舞、『人間成長を阻害しないことに焦点化する教育学：いま必要な共生教育とは』ココ出版、2009、52頁

<sup>32</sup>同上書、93頁

と「理解したつもりになってはいけない意識」が同時に存在するところに身を置くことは出来るのではないだろうか。理解してもしなくても暴力であると言うジレンマの内に他者と向き合うことが大切である。すなわち、私たちは他者からの表明を常に聴き、「対」関係をとると同時に、他者の「他者性」を見失わず、未知で在り続ける理解できない「他者」同士として、他者と「出会い」続けなければいけない<sup>33</sup>のである。

「関係性教育」は、「人間成長を阻害する」状況の気付きが発端となっている。両親の離婚や不和、学級崩壊、学校崩壊、少子化による子どもへ向けた期待の負荷の増大、親の子育て放棄・虐待、子どもの不登校、引きこもり、ニート、拒食症・過食症、援助交際などの自己商品化、いじめ、エイズ、犯罪、自殺、学力低下。これら全ての問題が「人間成長を阻害」する要因であり、そこには「関係性の危機」が見え隠れしている。他者と関係性を持つということは、優しいことばかりでなく、傷を負うという可能性も秘めている。しかし、そのような傷でさえも「人間成長を阻害する」ものではなく、「出会い」続けることによって生まれる新たな関係性によって寧ろ人生を豊かに生きる糧へと変容される事が目指されるべきである。

### 第3節 加害性を認める自己教育

ここでは、「関係性教育」を考える上で大切な側面である、「加害性を認める自己教育」について述べる。

「共生教育」は「被害者」に届くものでなければならない。そのためには、自身の「加害性」を問う必要がある。高橋は、「被害者」という言葉を、今までなされてきた教育がマイノリティ側に焦点化されたものであったことを指摘するために用いている。そして、「被害者」に対し「被害者」として振る舞わせてしまった「加害者」教育の観点に立った共生教育を「人間成長を阻害しないことに焦点化する教育学<sup>34</sup>」と位置付けている。その目的は、人間成長の阻害要因を取り除くこと、つまり、「加害者としての自己教育」の観点から、他者と自己成長の阻害要因となる‘植民地化の欲望’を抑制することによって、近代教育観を根底から考え直し、乗り越えることを意図したものである<sup>35</sup>。そのためには、「他者を見るまなざし」を変えていく必要がある。人種、ジェンダー、宗教、階級などの「差異」を、対話を不可能にするもの・妨げるものとし、他者との関係性の中に予期せず生まれ、本質的には理解不可能な「他者性としての差異」に注目する。第2節において、他者は理解不可能であるということと、理解し続けなければならないということのジレンマについてふれた。このように、一度は知り得ない者という「他者性」にいきつくが、その「差異」の中から集団を確保する共通項を見つけられれば、人間をカテゴリーカルに見る「集団的な差異」を生みだすことが出来る。または、個人が抱える多様な「差異」の焦点をずらすこ

---

<sup>33</sup>高橋 舞、『人間成長を阻害しないことに焦点化する教育学：いま必要な共生教育とは』ココ出版、2009、181頁

<sup>34</sup>同上書、7頁

<sup>35</sup>同上書、281頁

とで、様々な差を示す指標のうちいずれかには共通項が見つけられるはずである。「共有経験」を通して共有基盤を見出すことも出来る。「差異」に「共有基盤」を見出すことで連帯し、集団化するプロセス、それこそ他者との関係性について考えることになるのではないだろうか。勿論、「集団的な差異」は維持されるべきものである。それと同時に、「集団的な差異」の認識は、日々つくられつくりかえられるものである。大切なのは、それが常に変更される可能性に開かれているのであって、結果として常に変更されるわけではないということである。

「人間成長を阻害しないことに焦点化する教育学」とは、特殊な心的態度を求めるのではなく、自身の正しさを疑わせ、別の意味が成立する可能性を反省する機会を与えようとすることを目指す教育なのだといえる。何ら特別ではない「日常的な活動」だからこそ、なかなか見えてこない教育の焦点だったのだ。

筆者は、地域ボランティアや学校関係者、行政関係者によって行われている「日本語教室」や「国際教室」に代表されるような、居場所づくりや日本語指導、学習支援や進路指導などの取り組みそのものが問題であるとは考えていない。その中身を構成する人間の思いや姿勢において、「多文化教育」が求められているのだと考える。

## 第3章 教育現場から考察される多文化教育の意義と課題

### 第1節 外国につながる子どもたちの視座

多文化教育は、エスニシティだけではなく、ジェンダー、社会階級、身体的条件、高齢者、同性愛者など様々な不利益を被る人々と共に生きるための教育である。そのことを踏まえた上で、その一例としての「エスニシティ」について考察する。

平成24年5月1日現在、公立の小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒は27,013人とされている<sup>36</sup>。しかし、学校現場で支援対象に該当する子どもたちは必ずしも「外国籍」でないことを理解しなければならない。例えば、元々は外国籍であったが日本国籍を取得した子ども、片方の親が外国籍である子ども、二重国籍の子ども、無国籍の子ども、日本国籍だが国外で育った子どもである。「外国籍」である子どもたちと同様の支援が必要であるにも関わらず、このように対象からこぼれ落ちてしまう子どもたちがいる。そのため、「外国籍」という言葉の枠によって支援の対象から外れることがないよう、出来るだけ様々な背景の子どもたちを含むことの出来る包括的な表現である「外国につながる子どもたち<sup>37</sup>」という言葉を使うことがある。

では、外国につながる子どもたちは、どのような状況に苦慮しているのだろうか。神奈川県で行われた「外国につながる子どもへの教育・進路サポート事業」を参考に、「学校での教科学習理解の困難さ」「家庭環境」の2点から考えてみる。

「学校での教科学習理解の困難さ」とは、教科学習の理解の為に学習言語獲得には時間がかかり、進級年の教科内容が理解出来ないということである。その要因としては、漢字習得の困難さ、教科の内容理解に必要な語彙の不足、未習の学習内容の存在、母国との教育課程の違い、学習方法の違いがある。仮に日本語による会話が出来たとしても、教科学習になると読み書きが出来ないことがあるのだ。また、現在「言語活動の充実」が重視されているが、日本語を使って表現することは、日本語に課題のある外国につながる子どもたちにとっては、難しさに拍車をかけていると言えるだろう。

国境を越えて移動する家族は様々な事情を抱えている場合が多い。「家庭環境」は、そのような事情に加え、保護者の日本における労働環境とも深く関係している。保護者が長時間勤務、夜勤勤務等で、子どもたちとのコミュニケーションが不足している可能性がある。経済的に不安定で、突然国内外への移動を余儀なくされることもある。また、外国人保護者は日本語理解が十分

<sup>36</sup>文部科学省 「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（2013年7月20日アクセス）

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/25/04/\\_icsFiles/afieldfile/2013/04/03/1332660\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/04/_icsFiles/afieldfile/2013/04/03/1332660_1.pdf)

<sup>37</sup>多文化共生教育ネットワークかながわ、『ME-net 外国につながる子どもたちへの教育・進路サポート事業活動報告2006～2010』、2011、3頁

ではなく、あらゆる情報にアクセスしにくい状況に置かれているため、子どもたちを頼りにしていることが多い。

子どもたちは、学校や家庭におけるこのような状況から、結果として大きな「不安」を抱え、学校と家庭の狭間でアイデンティティを揺れ動かしながら、必死に生きているのであろう。清水は、このような複雑な状況に置かれている、外国につながる子どもたちへの学校現場の教師の対応の課題について次のように指摘する。

「手厚い支援」のもとで一定期間が過ぎ、教師がニューカマーの子どもを日本語での日常生活を「やれている」と判断するようになると、彼らへの対応は一気に「特別扱いしない」方向へと転換され、さらにその方向へと加速していく。これは、「支援の方向性の転換」と呼び得るようなものである。国籍に関係なく皆一緒に扱うという「差異の一元化」は、子どもたちが分かった「ふり」に向かう態度をそのまま受け止め、出来ないことは個人の努力の問題として片付けてしまう。また、文化の違いを理由にニューカマーの子どもたちの学校からの逃走を許容する。（「差異の固定化」）こうしたことを状況に応じて使い分け、「語られないもの」や「失われていくもの」の存在を見えなくしている<sup>38</sup>。

そのような状況に対し、ニューカマーの子どもたちが日本の学校生活を送りつつも、そこで「エスニシティなるもの」の顕在化の程度を弱める力に「抵抗」することを可能にする「資源」が調達できれば<sup>39</sup>という見解を示している。この「資源」とは、構造的資源（土地・労働力・資本）の他に、編成的資源（時間・情報・アイデンティティ）も含むとしている。この「資源」は、社会の制度によって整えていかねばならないものである。

## 第2節 教師の視座

本節では、教師の立場から考察する。金井は、公立小学校でニューカマーの子どもの担任を受け持つ教師に焦点をあて、教師の経験世界を研究者が語る難しさを踏まえた上で、教師の経験世界の葛藤を描き出そうとした。金井は外国につながる子どもたちが直面する問題を「学校側」の対応に押し付けてしまう傾向にあることを指摘している。その問題意識は、「教師が、学校という制度的組織の中で、制度上定められた対応を行う主体として漠然と捉えられるにとどまり、その対応が教師のいかなる認識のものにとられたのか、またその対応をとるに至るまで教師においてどのような思考がなされ、いかなる葛藤があり、どのように判断がなされたのかは、問われていない<sup>40</sup>。」ことである。教師の中には、果敢にも子どもの経験する問題を子どもの文脈に即して認識し対処しようとしている人がいるかもしれないからだ。

金井は、教師の経験する世界を「履行すべき物語」「生きられた秘密の物語」「カバー・ストー

<sup>38</sup>清水睦美、『ニューカマーの子どもたち：学校と家族の間の日常世界』勁草書房、2006、136頁

<sup>39</sup>同上書、136頁

<sup>40</sup>金井香里、『ニューカマーのいる教室：教師の認知と思考』勁草書房、2012、17頁

リー」という言葉でまとめている。

「履行すべき物語」とは、国や自治体の政策担当者、研究者によって提示される教育実践に関わる一般的見解（政策文書、計画案、研究結果、一般的理論）に対し、自らの知識や経験と結びつけ自分なりの解釈をもって、自らの専門的知識の背景に採り入れている、個人的な事実のことである。つまり、学習指導要領にある内容を自分なりに解釈する主体であり、文化を伝達する担い手であり、学級担任として子どもの成長を見守る存在である。

「生きられた秘密の物語」とは、教師自身によって描かれる、教室で生じた出来事についての物語のことである。教室は本来、教師が他の教師や子どもの親といった他者による監視を受けない場所である。教師によって実際経験されたもので、固有名詞によって語られる事実上の空間や時間のことである。教師は、学級での子どもの経験や、子どもとその家族の日本での経験を想像し、自らの実践の在り方を考えていく。

「カバー・ストーリー」は、教室での出来事についての教師自身による物語で、自らを「熟練者」や「学校や地域にふさわしい人物」として描いた物語である<sup>41</sup>。この物語には、前に掲げた2つの物語とは決定的に異なる部分がある。それは、「履行すべき物語」「生きられた秘密の物語」から紡ぎだされたもうひとつの物語で、過去の物語となる事柄である。

私たちが聴く教師の話、それは「カバー・ストーリー」であると言える。教師は、日本を母語としない子どもたちと関わり、また日本の学校文化に殆ど馴染みのない保護者と関わりながら、子どもの学びを手探りし教育実践に取り組んでいる。教師は、同時に複数の「履行すべき物語」や「生きられた秘密の物語」を経験しながら、随時自らの専門的知識の風景を眺め、そこに現れる様々な物語を参照しながら教育を行っている。相容れない複数の物語があれば、何らかのかたちで折り合いをつけることになる。折り合いをつける前の段階、つまり「履行すべき物語」や「生きられた秘密の物語」が多数共存する状況のなかに、問題の本質があるかもしれないのにも関わらず、それが「カバー・ストーリー」によって不可視化されている可能性があるのである。

次に、子どもたちの差異をめぐる教師の認知や思考の在り方についても考えてみたい。なぜ、教師は「やっている」と判断し「差異の一元化」という対応をとることがあるのか。学校文化の差異の認識は次の3つの側面にあると言われる。それは、教科の内容（知識および技術）に関わる認知的側面、聴き方・話し方といったコミュニケーション様式に関わる認知的側面、個人のアイデンティティに関わる実存的側面<sup>42</sup>である。「差異」には、可視性の高い、言語（母語、日本語）の運用能力や衣食に関わる習慣、宗教的慣行や儀式から、可視性の低い、教室空間におけるコミュニケーション、子どもの学習や授業への参加、日本における歴史のおよび地域的文脈がある。可視性の低い文化は、カモフラージュされてしまう。例えば、教師が子どもたちの流暢な日本語を聞き、「日常会話に不自由することはないし、学校生活にも慣れ親しんでおり、日本の子どもたちとなんら異なることもなく、特に問題とはならない」と判断してしまうのである。

<sup>41</sup>金井香里、『ニューカマーのいる教室：教師の認知と思考』勁草書房、2012、29~30頁

<sup>42</sup>同上書、53頁

教師の経験と鋭い観察から、ある程度の差異を認識できたとしても、それらを文化的差異に配慮することの複雑さと難しさが伴うのである。以下にまとめる。

「ニューカマーの子どもの文化的差異に配慮することの複雑さと難しさ」

- (1) 教師はニューカマーの子どもの文化的背景に派生する差異を考慮しようとして、ニューカマーの子どもに対して日本の子どもに対するものと同様の対処を行うことがあること。
- (2) 教師にとって、ニューカマーの子どもの文化的背景に派生する差異を考慮し日本の子どもに対するものとは異なる対処を行うことは、つねに可能であるとは限らないこと。
- (3) ニューカマーの子どもの文化的背景に派生する差異を考慮した対処（日本の子どもに対するものと同様の／異なる対処）を行った場合でも、これが必ずしも差異の受容（問題の解決）へと結実するとは限らないこと。場合によっては、子どもを教室での学びから排除する可能性もある<sup>43</sup>。

それでも教師は、差異に配慮しようとするに伴って認識される困難や課題を引き受け、日々格闘している。折り重なった物語を自分なりに組み合わせ、対処方法を考え、制限を乗り越えようと実践する。だが、子どもの気持ちや親の思いを大切に受け止めようとする行為が、時として教師の意思とは裏腹に、子どもたちを学校での学習から排除するよう作用してしまうことがある。いくら経験のある教師でさえも、意図した通りの変化にはならないことがほとんどであろう。

教師は、現実には歩み寄りつつ、自由に決定し実行出来るようにする必要がある。それに、「制限」があるならば、従来の教育制度を変革していく必要がある。また、配慮して失敗した時、それがなぜ失敗だったのか考え改める必要がある。教師に求められるものも、人と人との「関係性」の問題なのである。

### 第3節 教育実習での経験から

筆者は、2013年5月7日から5月24日の3週間、都内の公立中学校で教育実習を行った。第1学年のクラスに配属され、朝の職員会議、学級活動(学活・給食・清掃・休み時間)、授業観察、研究授業(教材研究)、運動会、部活動への参加などの教師の卵として、学校生活を経験した。その中で感じたことを考察する。その際、筆者自身が生徒でも教師でもない「教育実習生」であるということや、3週間という期間の限界があることを記しておく。しかし、学校関係者ではない者の視点から考えられたこと、時間が経つと「当たり前」となり見えなくなってしまうものに着目出来たという利点もある。

まず、学校というフィールドに立たされた生徒や教師は、どのように1日を過ごしているのか

---

<sup>43</sup>金井香里、『ニューカマーのいる教室：教師の認知と思考』勁草書房、2012、233頁

について述べる。生徒たちは、時間割で決められた授業の他に、休み時間、給食、清掃、係活動、部活動、生徒会活動、行事の準備で日々忙しく過ごしている。同様に、教師たちも、過密なスケジュールの中で、授業実践、学級運営、学年運営、部活動顧問としての役割、行事運営を行っている。実習校では教師は約30人、生徒は約520人である。つまり、30人で520人の学校生活を見守り、学校運営を行っているのである。教師の1日は朝の職員会議から始まるが、教師によっては職員会議の前に、担当学級へ向かい、教室環境を整える。授業を担当していない時間にも、教員同士が集まり会議をし、学校の運営を行っている。時には、教師の研修プログラムや、学会に出かける。放課後には、部活動や会議、教材研究を行う。指導が必要な生徒への指導を行う事もある。それが発展して、保護者も交えて面談を行うこともある。

授業を計画通りに進めることは至難の業である。行事等でクラスごとの授業の進度に差が出ると教師間で授業時間を調整し合う。授業では、次回の試験までの間に年間予定に定められた進度へ間に合わせることに必死である。授業時間は45～50分であり、学習指導要領で求められる内容に対して、絶対的な時間の不足が感じられる。それでも、教師は自らが授業をするだけの存在ではないことを自覚し、生徒のための時間をつくろうと奔走している。このように、学校で流れる「時間」や多様な人が混在する「空間」は限りなく濃密である。人によって時間の流れ方は異なるとしたら、この濃密さが学校で過ごす全ての人に心地良いものであるかは分からない。

次に、教師の多様性について述べる。教師は各々の信念や覚悟を持って、生徒のことをあらゆる角度から理解しようとしている。ある教師は、机の並び、落ちていた物、日直日誌の書き方などからも、繊細に生徒のことを理解しようとしていた。そして、生徒のために頻繁に褒めたりしかったりしていた。この時の「しかる」指導は学習指導（勉強についていけない）よりは、生活指導（忘れ物が多い、言葉で友達を傷つけた）がほとんどである。また、学年ごとの教師間の連携が、学年の運営の仕方を決め、雰囲気をつくり、それが子どもたちに影響している。教師と教師の「関係性」も、考慮すべき点である。「教える存在」としてだけの教師の捉え方は、本質的でないことが分かる。

外国につながる子どもたちへの対応としては、帰国生担当の教師がつき、特定の時間、少人数の特別授業を行ったり、試験の問題用紙に読み仮名をふったりするなどの支援を行っている。帰国生対象の制度がある高校の受験を目指し、保護者と面談をしながら、その対策をしているそうである。帰国生担当は、学級担任を持たず、少しでも余裕のある教師である。

生徒や教師に合わせて学校は日々変化している。しかし、学校に期待された役割は大き過ぎ、「時間」や「空間」の余裕の無さが浮き彫りとなっている。また、印象に残っているのは「地域との隔たり」、つまり「閉鎖的な学校」の姿である。教師から見た地域は「教育現場を知らない」という見方によって対応されがちである。学校と地域の連携が欠かせないとされている現在、「時間」や「空間」の余裕が無いなかで、学校が果たしきれない役割を、「地域」に担わせることが出来ないのだろうか。異動によって毎年教師の入れ替えが行われ、学校も変化していく。人が入れ替わっても有り続けるべきものを、学校と地域との関わりの中で、生み出すことは出来ないのだろうか。

## 第4章 学社融合の多文化教育の可能性

### 第1節 地域と学校との連携の必要性

第1章で述べたような「多文化教育」を実現している環境は、子どもたちを取り巻く様々な教育問題からも分かるように、実現しているとは言い難く、あったとしても極めて稀であると言える。変革的で効果的な施策が整備される以前に、すぐ目の前にいる不安を抱えている子どもたちの学力保障やいじめや進学といった難題に取り組まなければならない状況であるからである。そこで、第3章で述べたように、「時間」や「空間」の余裕が無い学校が果たしきれない役割を「地域」に担わせることが出来ないのだろうかと筆者は考える。多文化教育の実現へと向かうためには、まず地域と学校との連携が欠かせない。そこで、家庭や学校以外の第三機関としての、「地域」で行う教育の可能性について考えていきたい。教育のフィールドを「学校」から「地域」へと広げることで、どのような事が可能になるのだろうか。

まず、地域での活動は、関わる全ての人に教育の機会を与える営みとなる。学校の中にいる教師や生徒だけでなく、学校教育を終えた幅広い年齢層の人にも、人との関係性について考える努力を払い続ける。同じ地域に生活する主体として他者と関わることで、多文化教育に関わる責任を受け止めることが出来る。他者との共生の方向へ向かって社会的、文化的に変容していく機会を、より多くの人に繋いでいくことが可能になるのではないだろうか。

また、学習者の「遅れ」「戸惑い」「立ち止り」「後ずさり」を認める活動が可能になる。学校教育では、適齢期に学習指導要領によって定められたカリキュラムを実行することが求められ、子どもたちは一度「置いてきぼり」になれば、学習についていくことが困難になる。学年、年齢によらない学習のサポートを地域で行うことが可能なのではないだろうか。

そして、地域で行う教育活動が学校側の理解に繋がり、地域との連携を更に強化する方向へと向かう。また、学校と地域の連携から、教育の変革の必要性を行政へ伝えることが可能になる。

以上の点から地域と学校との連携が必要だと考える。

佐藤は、地域が担う教育の必要性を強く主張している。「外国につながる子どもへの学習支援は、地域での支援は学校を補完する形で展開されてきたが、十分に実効性のあるものになっていない。これまでの学校を中心にした発想ではなく、地域を拠点にした新しい支援のネットワーク構築の可能性を探る必要がある。学校と地域が連携していくには、日常的な実践を通して学校の固定的な枠組みを変えていくことが求められるが、そのためには地域からの「仕掛け」を検討しなければならない。これまで子どもたちの教育に対して、あまりに多くの責任を学校と教師が引き受け過ぎていたように思う。学校と地域が積極的に相互に乗り入れをすることにより、教育の責任をともに背負っていくことも大切である<sup>44</sup>。」

---

<sup>44</sup>東京外国語大学、『外国につながる子どもたちをどう支えるのか：当事者も参加した拠点・ネットワークの構築：川崎市での実践：佐藤・金班 07年度活動』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター、2008、67頁

本稿では「学社融合」という言葉を用いている。生涯学習審議会は平成8年4月の答申で「学社融合」の概念を提唱した。筆者の考える学校と地域との連携が、「学社連携」をより進めた考え方である「学社融合」の概念に近いことに拠っている。

「学社連携」は、家庭教育で養われた心情や態度を、社会教育活動を通じて社会的に深めたり、学校で学んだ原理的な事柄を社会教育の場で実践したり、また、社会教育で体験した実践的な事柄を、学校教育を通じて更に体系的に深めるというようなことであり、このような三者の連携によってそれぞれの教育効果を一層高めることができるのである<sup>45</sup>。

これに対し「学社融合」は、学校教育と社会教育がそれぞれの役割分担を前提とした上で、そこから一步進んで、学習の場や活動など両者の要素を部分的に重ね合わせながら、一体となって子どもたちの教育に取り組んでいこうという考え方であり、学社連携が最も進んだ形態<sup>46</sup>であるとする。なお、学社の「社」が含む範囲であるが、それは語られる状況によって大幅に異なると考えることにする。学校教育や行政主導の社会教育のみの「部分的な共有」という矮小化された理解を超えた、教育システムそのものの変革をめざすための初発の段階として位置づける<sup>47</sup>。

学社融合によって、学校での活動時間や授業時間の削減や教師の職務負担の軽減が可能となると考えられるが、それだけでない。融合部分は、学校にとってメリットがあるだけでなく、地域や社会教育の活動の発展・充実にも貢献するものでなければならないだろう。融合は、学校と地域あるいは社会教育が対等のパートナーとして、お互いに融合に利点を見出すものでなければその意義はほとんど無くなると言える。どちらかに利点が無くなれば、即ちその活動が衰退することを意味する。地域におけるメリットは、地域の教育活動に学校が関わることにより、地域の活動をより組織化し、活動によって世代間交流をも促進されることである。学社融合は学校教育を活性化すると同時に、地域の教育力も活性化することが出来るため、継続的な活動が可能であると考えられる。

但し、「学社融合」を推進さえすれば地域の教育力が活用出来るわけではない。学校主導の学社連携、或いは学校が責任放棄する学社連携となってしまうかもしれない。まずは教師をはじめとする学校関係者の意識改革に取り組むことが求められる。教師にとっては、地域の人々や団体の活動は、子どもたちの教育にとって役立つだけでなく、教師自身の視野を広げるものでもある。

「開かれた学校」には、学校と社会教育施設や地域の人々、各種団体との緊密なコミュニケーションや情報公開・情報交換が不可欠であろう。学社融合という学校と社会との関係が当たり前となり、「学社融合」という言葉を改めて用いる必要が無くなる状況をできるだけ早く作り上げていかなければならない。教育のフィールドについて考察してみよう。子どもたちは、いつも家庭、学校、地域、情報空間などを多様に移動しながら生活している。教育という文脈では学校が着目され、それ以外の空間の移動は無視されがちであったが、そうした多様な空間の中にこそ、子どもの経験や学びの基盤が潜んでいる。横断的に生きる子どもたちの視点から、教育の在り方を再構築することが大切なのではないか。

<sup>45</sup>三輪健二、『生涯学習の理論と実践』放送大学教育振興会、2010、110頁

<sup>46</sup>同上書、111頁

<sup>47</sup>鈴木 眞理・佐々木 英和、『社会教育と学校』、学文社、2003、221頁

## 第2節 神奈川県取り組み

### 「外国につながる子どもへの教育・進路サポート事業」から

本節では、外国につながる子どもたちの言語や文化を保全しつつ、同化ではなく、適応教育としての取り組みに着目することで、多文化教育へつながる役割を見出すことを目的とする。地域の支援者、支援団体、国際交流機関、自治体、神奈川県教育委員会などが協働し行った「外国につながる子どもへの教育・進路サポート事業」プロジェクトについて扱う。これは、「かながわボランティア活動推進基金21」という5年間の助成により実践されたものである。

このプロジェクトのきっかけは、地域支援者による、ある気付きである。その気付きとは、日本語が母語ではない外国につながる子どもたちにとって、日本語のみによる入学試験が高校進学への大きなハードルになっていることへの問題意識だ。また、日本語が母語ではない子どもたちや保護者に、高校に関する情報が不足していることも分かった。そこで、地域の日本語教室、学習教室、高等学校の先生たちが集まり、多言語の通訳をつけて「高校進学ガイダンス」を行ったことが、この事業のはじまりである。地域での取り組みがこのような事業へと発展していくことは、本章第1節で述べたように、地域での可能性を見出せるような実例であると言える。

外国につながる子どもたちの教育保障の取り組みとして、高校進学ガイダンス、高校進学ガイドブックの作成、教育相談、多文化教育コーディネーターの派遣、たぶんかフリースクールよこはま、ネットワーク会議、若者の交流等を行った。事業の具体的内容を以下に示す。

「高校進学ガイドブックの作成」では、進学に関する情報がなかなか得にくく、日本語のみでは理解が難しい外国につながる子どもたちやその保護者に向けて、多言語で分かりやすい高校進学のための情報を提供する取り組みを行った。神奈川県教育委員会との協働を経て、10言語の多言語版の「公立高校入学のためのガイドブック」を作成した。ガイドブックは、県内全中学校、公共施設・国際交流団体・日本語教室・学習支援教室に置かれ、神奈川県教育委員会・多文化共生教育ネットワークかながわホームページでの公開が行われた。内容は、高校の種類、学費、公立高校の入学者選抜、高校の入学、奨学金制度、受験料、入学料の減免制度、教育相談について等である。入試制度は、この事業をきっかけに内容の見直しが行われ、事業が終わった後も継続されている。

「教育相談」は、進路ガイダンスから見えてきた多様なニーズや、単発のガイダンスではカバーしきれない相談に対応するものである。外国につながる子どもたちの就学前教育から大学・大学院進学まで幅広い相談内容に、多言語で対応している。相談員は、講師派遣、会議参加の依頼を受け、他団体との連携を果たした。また、相談員の定例会議（教育相談サポート会議）や研修・育成を実施した。相談事例を分析すると、教科学習理解の困難さ、保護者の日本の教育制度理解、高校中退者の実態等を把握することができ、その対処に努めることが出来た。

「多文化教育コーディネーター事業」では、高校入学後のサポートを行うため、日本語教育の専門知識や地域での支援経験・人的ネットワークをもった多文化教育コーディネーターを推薦し、県立高校と協力してサポーターを配置し、子どもたちにとって必要な支援を計画・実行した。派

遣されたのは、在県外国人等特別募集設置校と、在県枠に該当しない、或いは入試の高倍率から在県枠では入れない生徒が多く通う定時制高校である。コーディネーターは、学校の先生と協力して支援計画を立て、適切なサポートをし、学校と協力しながら支援を推進した。実際の支援の展開は、生徒状況や学校状況が異なるため、学校毎に変わる。具体的には、日本語支援、教科学習支援、多文化教育支援、聞き取り調査、教員研修などがある。

「たぶんかフリースクールよこはま」は、週3回、3時間の授業（日本語、国語、数学、英語）を行うフリースクールである。日本語学校や非常勤日本語指導員、中学高校の教員免許所持者が教師となり、子どもたちのサポートをした。同年輩との学びの場の提供、居場所の提供、日本の学校への橋渡しの場の提供に貢献した他、学齢超過の子どもたちの受け皿の役目となった。生徒それぞれの母国で培ってきた教養や価値観、思想、習慣を大切にしながら異文化社会の日本にソフトライディングして、学習の積み重ねを継続する「つなぎの学校」としての役割を果たした。

「ネットワーク会議」とは、県関係機関と外国につながる子どもたちを対象に活動を行っているNPO/NGOが、情報公開と課題共有、そして課題解決に向けた連携の可能性を検討するための会議である。神奈川県教育委員会、第三セクターが協議を続け、民間団体が問題点を共有する。この事業によって、在県枠の拡大が見られた。情報交換、ネットワークづくり、高校入学後の支援等話し合い、教育環境の改善をはかった。

「若者交流」は、多文化、多言語の環境で育つ子どもたちが学校や地域の枠を超えて交流できる機会をつくることで彼らをエンパワーすることを目的とした事業である。「神奈川県外国につながる生徒交流会」や「オルタボイス交流会」が行われた。その内容は、例えば、アイスブレイキングとしてフルーツバスケットなどのゲームをすること、参加者で話し合いを行い、自分の抱える課題や解決策をみんなで考えること、食事作り、ステージプログラムの実行、などである。

この事業の成果から多文化教育へつながる要素を、「ことば」と「安心」というキーワードから探っていきたい。支援者は、学習支援における「ことば」をどのように捉えていくべきなのか。そのためには、学校をドロップアップしてしまう子どもたちにとって、屈辱の本質は何かを考えなければならない。学習に必要な語彙や概念などが「ことば」の問題によって十分に理解できなかったり、友人関係が上手くいかなかったりすることで、学校に行く意味を見出せなくなってしまう。これらの様々な課題に共通するのは「不安」ではないだろうか。つまり、外国につながる子どもたちを取り巻く課題は、言語能力の不足に由来するものではなく、そこに潜む「不安」にある。しかし、それは同時に、支援者が彼らの不安を想像し、その不安に目を向けて手を差し伸べることが、彼らの不安の軽減につながることを示唆している。「支援者が、子どもを試験に合格させることだけを考えているのか、もしくは、進学した後のことも視野に入れて考えているのかによって、その支援の在り方は大きく異なるということになる<sup>48</sup>。」という指摘にあるように、支援者が当たり前のように捉えてきた課題を改めて見つめ直すことで、目の前にいる他者との関わりに変化を加えられるのである。「ことば」を「学習に必要な語彙や概念」を学ぶための知識

---

<sup>48</sup> かながわ民際協力基金 NGO 等協働事業、『外国につながりをもつ子どもの教育に関する調査プロジェクト 報告書』、2010、66頁

として捉えるのではなく、子どもたちの言語生活を支えるものとして、「情報を的確に伝えることばの力、場面や状況に合わせて適切にことばを使い相手との関係を築く力、心情を表現し他社との公的交流を可能にすることばの力、思考するためのことばの力<sup>49</sup>」を育むように取り組めば、かれらが将来を見据えたり、過去を振り返ったり、人との関係を気付いたりするための力として発展させていくことが出来る。学校生活の中で友達を良い関係を築くために「ことば」を使ったり、自分が抱えている不安を誰かに語るために「ことば」を使ったりし、心情を支える力となるだろう。

社会人になりこの世を生き抜いていくためには、一定以上のリテラシーが必要である。教育行政は、適切な予算措置のもと、全ての子どもたちがリテラシーを身に付けられるような制度やシステムを構築していくことが求められる。そして、学校と地域が共にその役割に応じ、連携して取り組んでいくことが大切である。

次に、参加することで得られる「不安」から「安心」への気持ちの転換である。支援者が不安を想像し、気遣ってくれたり近づいてきてくれたりすることに対する安心感を、子どもたちが精神の支えとしていることである。日常の中の「分からない」場面、「仲間に評価されない」場面が積み重なることで、自信を持てなくなったり、意欲を失ったりすることがある。授業では理解しにくくても、分かりやすい言葉で説明を聞いて理解していけば、自分で学習を進めていける意欲に繋がっていく。学習支援ボランティアの存在は、外国につながる子どもたちへの大きな支えとなっている。

一方、課題も見えてきた。募集人数や条件などが現状に見合わない「在県外国人等特別募集」によって進路が狭められてしまうこと、外国につながる子どもの割合が学校毎に大きく異なることにより、対応が学校に任せきりになってしまうこと、国際教室では日本に来たばかりの生徒の日本語指導で手一杯で以前から日本にいる外国につながる生徒まで手が回っていないこと等である。現場から紡ぎだされた課題を、どうしていくのが大切である。

「外国につながる子どもへの教育・進路サポート事業」プロジェクトの他にも、国際化による教育への対応を進めた神奈川県取り組みから学ぶことは多い。実際に学校で行われた例を見ることにする。神奈川県内の中学校で外国籍生徒のためのカリキュラムがつけられ、それに基づき選択教科「国際科」<sup>50</sup>が2000年度から始まった。外国につながる子どもたちの母国の歴史や、地理を教える教育を行った。その背景には、外国につながる子どもたちが抱えるいじめや不登校の問題があった。外国籍生徒が学校に来る理由や居場所をつくること、文化的背景に対し否定的な傾向にある彼らのアイデンティティの確立に寄与することを目的として行われた。外国籍生徒を中心に添えた教育過程は、同化主義的傾向を乗り越えて、多文化教育の可能性を示唆する試みでもあると見ることが出来る。

授業では、家族の来日経緯や母国に関する基本的知識の確認を導入的に行った。地理的知識を教える際には、単に地図を前にして都市の名前や地形などを教えるのではなく、生徒の親への聞

<sup>49</sup>かながわ民際協力基金 NGO 等協働事業、『外国につながりをもつ子どもの教育に関する調査プロジェクト 報告書』、2010、66 頁

<sup>50</sup>島田 燐子・小泉 博明編、『人間共生学への招待』ミネルヴァ書房、2012、135 頁

き取りをさせることで、親の出身地、移動経緯、滞在していた難民キャンプの場所を生徒に確かめさせた。また、母国の成立の歴史、他国の支配、戦争の経緯等、歴史的視点を取り入れた。教授方略にも工夫を加え、生徒の出身国、地域について生徒同士が学び合う協働学習が取り入れられた。

学校生活でいじめが発覚した時は、ある外国につながる生徒が作文で「孤独感」を抱えていたことを吐露した。そして、それに同情する生徒が多かった。これを機に、いじめ問題については全員で考えなければならない問題であるとの認識に立ち、授業でも討議の場が設定された。

開始当初、この授業に参加させられることに意味を見出せない、必要性を感じないという不満もあった。さらに教えられている内容が理解できないことも生徒が消極的な態度を示す理由であった。様々な工夫をしながら時間をかけ実践を積み重ねた結果、「親と話してみたい」「母国のことについてもっと知りたい」という声が寄せられたという。「日本語と日本の習慣を習得する場所」から、「外国人として生き抜くことを支援する場所」へと変化していったことが読み取れる。頭ごなしに「国際教室」を否定するのではなく、その機会を利用して、どのように関係性を考えていくのが重要であることが分かる。

また、神奈川県立鶴見総合高校の取り組みについて紹介する。1990年の入国管理法改正後、南米系の外国籍市民が急増していった鶴見区では、外国籍生徒の受け入れを求める強い要望があり、その要望に応えるかたちで外国籍生徒の受け入れを始めた。そして、校内での支援の取り組み体制を整えた。教職員の中から「外国人生徒支援担当」が決められ、担当は支援の中核になり、教職員に対する年2回の校内研修や連絡調整を行う。「外国につながる生徒の教育指針」を作成し、学校としての支援がより明確な形になるようにしている。学校生活の場では、生徒会のなかに外国につながる生徒と日本人生徒がともに理解し合う場として、多文化交流委員会が設置された。授業における配慮は、日本語による学習が困難な生徒に対しては、国語、地理歴史、公民、保健に関して個別対応授業を行っている。また、母語保障としてのポルトガル・中国語の授業を設置している。保護者に対しては、文書にルビをふり、面談の際には、県の通訳支援事業の制度を活用している。入学希望者に対しては、在県外国人特別募集枠を用意している。また、多言語パンフレットを用意したり、在校生による体験談を行ったりする<sup>51</sup>。「多文化コーディネーター」や「学習サポート」等の学校以外の制度も利用している。

これまで、中学校の「国際科」での取り組み、神奈川県立鶴見総合高校での取り組みについてふれた。小さな学び合いや関係づくりから、何かある一つの体制づくりを進める必要がある。また、学校が外部とのつながりを充実させるためには、実践を行った個人の力から、組織としての力に発展させていく必要がある。

神奈川県における取り組みの最後のまとめとして、地域と学校との連携の意義と課題について、東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターの報告書よりまとめる。地域の活動に参加する

<sup>51</sup> 東京外国語大学『外国につながる子どもたちの教育を地域から育む試み：地域、学校、行政、当事者の協働実践モデルの構築を目指して：佐藤・金班 08年度活動』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター、2009、102~103頁  
神奈川県立鶴見総合高校 外国支援(2013年12月28日アクセス)

[http://www.tsurumisogo-ih.pen-kanagawa.ed.jp/annai/gaikoku\\_shien.html](http://www.tsurumisogo-ih.pen-kanagawa.ed.jp/annai/gaikoku_shien.html)

人々は、その活動を通じて当事者と支援に関わる様々な問題や課題を把握している。それが、社会的に問題を提起する回路になる可能性を秘めている。現在行われている事業は、人と関わることで、どのような支援が必要なのかが見えてきたことから始まっていることから言えるだろう。地域や学校で行われた小さな取り組みが、現在事業として取り上げられるようになったのである。

また、支援の在り方は一様ではない。例えば、「学習支援」と言っても、「学習」だけを行っているわけではないだろう。佐藤は、「学力」を従来の教科学習といった学力のみではなく、狭義の学力を下支えする意欲・関心・自己学習力までを広く捉えた「学力」の必要性を論じた<sup>52</sup>。学習支援活動は、すぐに狭義の学力の向上に直接結びつかないことが多い。それは、地域での学習支援が無効ということではなく、「学力」の多様な側面を支えることが出来るということを示している。「学習支援」で出会った人同士が、良い関係のもとで、互いに憧れのような気持ちをもって色々な話に触れる可能性がある。安心する場所を見つけられることが、学力の向上につながる可能性がある。学力回復の根本的なエネルギーは人間関係の改善と深まりである。形式上の活動に留まらない、語られない営みはその現場に存在し、それらに学校や行政が「巻き込まれる」ことを期待することが出来る<sup>53</sup>。

同時に、地域と学校との連携の課題が浮かび上がる。例えば、外国につながる子どもたちの問題とその支援を考えたときに、専門家とのコネクションが必要だということは明らかである。そのため、学校、地域だけではなく、あらゆる場面で異なる組織との協働が求められる。しかし、異なる組織間と協働することは、容易いことではない。「関係性の教育」は、支援活動で意図的に行うものではなく、このような組織間の協働の中にも有り得るべきものである。

異なる組織間で協働する際には、「透明性」「継続性」が重要である。「透明性」とは、情報を発信することである。情報のギャップを埋めることで、より適切な支援を考えることが出来る。相互の信頼関係が育まれた状態で、すべての構成員が平等であり、自由に意見を交換し合えるような「話し合いの公共空間」をつくりあげることが必要である<sup>54</sup>。「継続性」とは、その名の通り、活動が継続することである。その効果もたらされるまでには時間のかかる営みであるからである。以下は、実践の中から見えてきた、組織間の連携を考える大切な視点である<sup>55</sup>。

- (1) 固定した役割を前提にした連携は必ずしも十分に機能しない
- (2) 連携ありきではなく、子どもの抱える課題から出発すること
- (3) 課題解決に向けて対話がなされ、情報の共有化が必要なこと
- (4) 共有化の中で新しい課題を見出し、その解決のために新しい連携をはかること
- (5) 課題や情報の共有化などをコーディネートする人間が必要であること
- (6) 行政の連携のもと、活動のための何らかの予算化がなされていること

<sup>52</sup>東京外国語大学、『外国につながる子どもたちをどう支えるのか：当事者も参加した拠点・ネットワークの構築：川崎市での実践：佐藤・金班 07 年度活動』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター、2008、73 頁

<sup>53</sup> 同上書、76 頁

<sup>54</sup>東京外国語大学、『外国につながる子どもたちをどう支えるのか：当事者も参加した拠点・ネットワークの構築：川崎市での実践：佐藤・金班 07 年度活動』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター、2008、80 頁

<sup>55</sup> 同上書、79 頁

### 第3節 塩原良和研究会での実践から

本節では、筆者が関わった2012、2013年度に慶應義塾大学の塩原良和研究会で実施されたプロジェクトの実例を紹介する。これは、神奈川県横浜市鶴見区内で実施されている、支援活動の取り組みである。国際社会学を学び「多文化共生」について考える大学生が、研究会の活動の一貫として「大学生と外国につながる子どもたちとの協働実践」を行った。活動の中身は、外国にルーツのある中学生、高校生に対し、毎週土曜日の夕方から夜にかけて、つるみ国際交流ラウンジにて学習サポートを行ったり、居場所づくりのイベント等を通じて協働実践を行ったりすることである。2012年度は中学3年生を対象に学習支援を行い、2013年度は中学校を卒業して高校生となった彼らとの居場所づくりプロジェクトを行った。場所と時間などの大枠は決まっているが、活動の中身そのものは大学生に委ねられている。この場所に関わる子どもたちは、小学生低学年頃に日本にやってきた子がほとんどで、日本語の指導よりも教科内容そのものに対するサポートが中心であった。

筆者をはじめとして、まず子どもたちと関わって持つ実感は、「日本語を不自由なく話せる、普通のやんちゃな中学生」であった。学習意欲の高い子どももいれば、低い子どももいる。それでも、進学させるために、「勉強したくない」という子どもたちにどう勉強のモチベーションを持たせるか、進学の危機感を持たせるか、ということに意識が向いていた。

しかし、活動やミーティングの中で、子どもたちを取り巻く家庭環境や日本へ来た理由などを知るうちに、個人の力ではどうしようも出来ない無力感にさいなまれた。高校進学、大学進学という選択を当たり前のように考えていた大学生は、自分にはないものの見方を見せられる。勉強をサポートするということは、文字通りただ勉強を教えるのではなく、ひとりひとりの生活環境にも目を向けなければ、それは忽ちただの学習塾のようなものになってしまう。活動を続けるうちに、違和感を覚え葛藤する時期があった。「大学生と外国につながる子どもたちとの協働実践」は、多様性の尊重とは異なる何かが必要であると考えたのである。そして、今の生活を見守り支えられるような存在でありたいと考えるようになってきた。その時、かれらが安心出来る場所、「責任としての出会いの場」に立っていることを実感したのである。この活動では子どもたちが「受験勉強を教えてください」とことは違うものを求めているのではないかという気付きや、情報共有をしていくうちに子どもたちに対して先入観を持っているのではないか、家庭環境や学校環境などの外的要因で学校に対するモチベーションが低下しているのではないか、ということにも思考が及ぶようになった。そして、時間・空間を共にする子どもたちがその教室の空気感をつくっており、大学生側が引っ張られていることにも気付いた。

以上のようにまとめてみると、この活動に関わった人々に経験された「生きられた秘密の物語」や筆者以外の「カバー・ストーリー」が見えていないことに気が付く。そこで、2012年度の「FRIEND PROJECT 2012」報告書より、筆者を含めた大学生の言葉から振り返る<sup>56</sup>。

<sup>56</sup>海老沼蒼生編、『「FRIENDS PROJECT 2012」報告書』、2012、  
[http://www.clb.mita.keio.ac.jp/law/shiobara\\_seminar/friends12.pdf](http://www.clb.mita.keio.ac.jp/law/shiobara_seminar/friends12.pdf) (2013年12月28日アクセス)

「ゼミ生みんな延々と話し合った。彼らとどう向き合っていくか。そして生まれた一つのコンセプトは、とても曖昧なものだったと思う。しかし、それをそのままにしておくことは、曖昧で答えがないということをもう一度自覚し、悩み続けて答えが出なかった、そんな苦しみを書き記しておくために大切なことなのかもしれない。」

「勉強を教える場なのか、あいつらとぶつかりあって、心のサポートをする場にするのか。」

『「私たちは子供たちにとってどういう存在なのか。」「子供たちにとって、“鶴見よる教室”とはどういう場所なのか。」「私たちは子供たちに何が出来るだろうか。」これまで表面的にしか話し合ってこなかったことを、ゼミ生一人一人がきちんと向き合い、何時間も話し合った。』

「本当に私たちがやらなきゃいけないことって、彼らと本当の意味でフェアに接することなのかもしれない。」

「重要なのは、よる教室に居る時間だけではなく、それ以外の昼の時間にどれだけ彼らのことを想ったかが大切なのだとということに気づかされた。」

「時間をかけしっかりと向き合ったからこそ、先生一生徒という安易な関係性を超えた関係が今あるのだと思う。」

本章第2節で述べた、情報の共有や、時間をつくり継続的に向き合うことの重要性を実感する。また、中学生の彼らについて考えることは、「関係性」について考えていることにもつながっている。

『夜教室、受験勉強を通して、慶応大学に通う20過ぎの大学生と、鶴見区の中学に通う15歳の彼らが「つながりが持てたこと」これが僕らが与えたものであり、彼らにもしかしたら与えられたものなんじゃないかなと思う。』

「一対一で本当に向き合って、対話を試みるという機会を与えてくれた。」

「常に様々な感情が混じっている空間に私はいるのである。本当に多くの感覚がある場所から生まれたはずである。」

『「何もあたえられなかった」ことを気にしていない自分に気がついた。』

「相手を信頼すること。そしてそれに応えること。その繰り返し。ここでもやっぱり人の付き合いで大切なことを、すごく当たり前のことかもしれないけど、彼に気付かされたのだった。」

「時間が空く限り夜教室に向かうようになる、自然に。行くたびにほっとできる環境に変わっていったと思う。子供たちとの距離も縮まったと思う。」

実際に顔を合わせ、同じ空間にいて同じ時間を過ごすという経験に、「生きられた秘密の物語」が潜んでいる。時間を経て、何かが変わっていることに気付く。

「来日当初は緊張した面持ちが多かった子ども達は、来る度に表情に輝きが増している。おそらく、ここが母語で同年代と話せる数少ない機会であることもあるだろうが、日本語も（口語の方は）かなり上達し、周りの生徒との交流も生まれてきているのもあるのだろうか。」

「周りに腹をわってすべて話せる友人はいないのではないかと私は勝手に想像した。そうだとしたら、私のようなちょっと年上のなんでも話せるお姉さんというのはすごく貴重な存在なのかもしれない。」

「少なくとも私の苦しみでは、彼らの苦しみを完全に理解することはできない。苦しんでいる物事も違う。だから、私は待つことにしている。隣で、何も言わなくても分かる兄ではなく、何かを言わなければわからない1人の友人として、話してくれることをまつ。」

絶えず自分たちの立ち位置に悩み続けた大学生だが、次の指摘からは、「もしかしたら、この活動（経験）が、関わった子どもたちにとって何かしらの可能性を与えているかもしれない」という希望を見出すことが出来る。

『外国につながる子どもたちは、たとえ日本で生まれたり日本語が流ちょうであったりしても、日本の大学に通った経験をもつ人と知り合う機会が少ない。それゆえ、子どもたちと大学生との「つながり」の形成を促すことは、子どもたちが自分の人生の可能性を実現していくうえで重要な経路となりうる。<sup>57</sup>』

この活動には、時間、場所、人手、情報、多くのエネルギーが必要不可欠であった。このような、週に1度、たった数時間の活動でも、それなりの仕組みが必要で、状況に合わせてその仕組みは変化した。しかし、人と関わる以上「関係性」の活動であることに変わりなく、「多文化教育」の必要性を筆者自身が実感したきっかけでもある。「多文化教育」が普遍性を持ち、広範に必要とされると認識される程度に応じて、制度化や支援が進むのではないだろうか。

---

<sup>57</sup>塩原 良和、『共に生きる：多民族・多文化社会における対話』弘文堂、2012、138頁

## 終章 結び

本稿の目的は、日本の多文化化を受け、教育現場で何が起きているのかを踏まえ、教育が「多文化共生」へ向かう為の方向性を示唆することであった。筆者はそれを誰もが必ず経験する「関係性の教育」によって考えていくべきであると結論づける。

子どもたちのために教育を追求する教師の役割に興味を抱き、また学問の世界のどこかに「理想の教育」の答えがあると信じ、当研究会に入り研究を進めた。しかし、「多文化教育」を追究しようとするほど、それが完成されたものではないことに気付かされていった。

高橋は、高度経済成長と高校進学率の増大と共に、相互的な人の関わり合いの場としての自己形成空間は衰弱化の一途を辿っていること、その問題の根底には〈教える一学ぶ〉関係を基本とする「学校的空間」があると言う。子どもの成長にとって必要な知識や技能は、すべて学校教育のカリキュラムに盛り込まれている。子どもは発達段階ごとにそれを吸収し、消化するだけで良いとされる。「いじめ」や校内暴力が発生すれば、そうした事態をも予期したさらに周到な教育プログラムが開発され、実践に組み込まれる。そのような教育プログラムには限界があると主張した<sup>58</sup>。

本稿では、まず成立過程や先行研究から多文化教育の概念を示した。「外国につながる子どもたち」をはじめとして教育を受ける子どもの権利を保障されているとは言い難い事実が存在すること、それを乗り越えるために多文化教育をすべての生徒の為の戦略として概念化することの重要性があることを、公正の視点から読み解いた。だが、突き詰めると、それは、人によって様々に捉えられ、曖昧さを含む規範的な理念であった。直面する問題が人によって異なることは自明の事実で、子どもたちの教育可能性を阻害する問題を見据え、それを変革する試みをする教育実践であっても、教師の認識の変化のみによって容易に変わるものではなく、更に新たな「子どもたちの教育可能性を阻害する問題」が浮かび上がり、その特質を捉えて工夫しさらにその変革を試みるという実践が必要となる。どのような場合においても、修正しようとする姿勢が必要である。それが、「理解し続けようとする意識」と「理解したつもりになってはいけない意識」が同時に存在するところに身を置くことであると言える。新しい教育の枠組みは、既にあるものでも、或いは誰かから与えられるものでもないし、既存の枠組みをすべて否定したところに生まれるものでもない。新しい枠組みをつくるには、人間が主体となって、「関係性」をどのように捉え、それを再構築するという絶えざる努力が必要である。

教育現場から考察される多文化教育の意義と課題では、外国につながる子どもたち、教師の視座から現場を考え、外国につながる子どもたちへの支援が必要なこと、日本の教育システムに四苦八苦する学校と教師に対する従来の責任の押し付けが異なっていることを確認した。そして、「学社融合の多文化教育の可能性」つまり、学校を取り巻く人だけが、教育に関わっているので

---

<sup>58</sup>高橋 勝、『文化変容のなかの子ども : 経験・他者・関係性』東信堂、2002、68頁

はないということを踏まえ、学校の外側から教育を進めようとする事業にスポットを当てた。

神奈川県の実践や塩原良和研究会での実践のような、学習支援活動の中に宿る「関係性の教育」を考察した。一見普通に見える子どもたちにも、ふとした瞬間に「どうしようもない問題」が浮かび上がり、そのためにどうすべきか考える。それは、人々が出会い、多様な関係性が織りなす実践には変わらない。

時間をかけられる余裕が無い時に、目の前にいる人を思う感性を無くさないこと、そこに「関係性の教育」が成り立つのだと考える。本稿を通じて悩み考え、共に過ごした時間やその過程を振り返り、10年後、私自身や子どもたちの心に何か留まるものがあればと願う。

## 《参考文献》

- ・『新しい社会 公民』東京書籍、2013
- ・『新しい社会 歴史』東京書籍、2013
- ・遠藤克弥、『国際理解と教育：新しい国際理解論の構築をめざして』川島書店、1998
- ・島田 燦子・小泉 博明編、『人間共生学への招待』ミネルヴァ書房、2012
- ・Banks James A.・平沢安政訳、『入門 多文化教育：新しい時代の学校づくり』明石書店、1999
- ・Cummins Jim・中島 和子、『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会、2011
- ・馬淵 仁、『「多文化共生」は可能か：教育における挑戦』勁草書房、2011
- ・遠藤克弥、『教育の挑戦多文化化・国際化』勉誠出版、2008
- ・ポーラ・A・コルデイロ、ティモシー・G・レーガン、リンダ・P・マルチネス著、平沢安政訳、『多文化・人権教育学校をつくる：TQE理論にもとづく実践的ガイド』、明石書店、2003
- ・ナンシー フレイザー・アクセル ホネット・加藤泰史訳、『再配分か承認か?: 政治・哲学論争』法政大学出版局、2012
- ・佐藤 郡衛・吉谷 武志編、『ひとを分けるものつなぐもの：異文化間教育からの挑戦』ナカニシヤ出版、2005
- ・高橋 舞、『人間成長を阻害しないことに焦点化する教育学：いま必要な共生教育とは』ココ出版、2009
- ・かながわ民際協力基金 NGO 等協働事業、『外国につながりをもつ子どもの教育に関する調査プロジェクト報告書』、2010
- ・清水睦美、『ニューカマーの子どもたち：学校と家族の間の日常世界』勁草書房、2006
- ・金井香里、『ニューカマーのいる教室：教師の認知と思考』勁草書房、2012
- ・東京外国語大学、『外国につながる子どもたちをどう支えるのか：当事者も参加した拠点・ネットワークの構築：川崎市での実践：佐藤・金班 07 年度活動』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター、2008
- ・三輪健二、『生涯学習の理論と実践』放送大学教育振興会、2010
- ・鈴木 真理・佐々木 英和、『社会教育と学校』学文社、2003
- ・多文化共生教育ネットワークかながわ、『ME-net 外国につながる子どもたちへの教育・進路サポート事業活動報告 2006～2010』、2011
- ・東京外国語大学、『外国につながる子どもたちの教育を地域から育む試み：地域、学校、行政、当事者の協働実践モデルの構築を目指して：佐藤・金班 08 年度活動』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター、2009
- ・海老沼蒼生編、『「FRIENDS PROJECT 2012」報告書』、2012
- ・塩原 良和、『共に生きる：多民族・多文化社会における対話』弘文堂、2012
- ・高橋 勝、『文化変容のなかの子ども：経験・他者・関係性』東信堂、2002

## 《その他》

- ・2011 年 11 月 20 日、慶應義塾 三田キャンパス『これからの教員養成の話をしよう』講演会、鈴木寛
- ・法務省報道発表資料(平成 24 年末現在)  
[http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04\\_00030.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00030.html)
- ・法務省報道発表資料(平成 24 年 1 月現在)  
[http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04\\_00016.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00016.html)
- ・文部科学省 「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  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/25/04/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2013/04/03/1332660\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/04/___icsFiles/afieldfile/2013/04/03/1332660_1.pdf)
- ・神奈川県立鶴見総合高校 外国支援  
[http://www.tsurumisogo-ih.pen-kanagawa.ed.jp/annai/gaikoku\\_shien.html](http://www.tsurumisogo-ih.pen-kanagawa.ed.jp/annai/gaikoku_shien.html)