

外国につながる子どもを支える、学校と地域の連携に向けて

—横浜市鶴見区と泉区の事例から—

法学部政治学科 4年U組

塩原良和研究会 6期

学籍番号 31163804

渡辺 実緒

外国につながる子どもを支える、学校と地域の連携に向けて
—横浜市鶴見区と泉区の事例から—

1	はじめに.....	3
2	子どもたちが育むべき多様な「学力」	5
3	外国につながる子どもたちをとりまく環境・その問題点	6
3.1	適用されない義務教育・そこから生まれる中途半端な働きかけ.....	6
3.2	不十分な日本語教育と母語教育.....	7
3.3	差異を考慮しない日本の学校—「日本人」のための教育.....	9
3.4	複雑な家庭環境	10
3.5	学校での人間関係による生きづらさ—いじめ・ロールモデルの不在	11
4	学校と地域の連携の可能性.....	12
4.1	地域学習室の果たす多様な役割.....	13
4.2	プレスクールの設置.....	15
4.3	子どもたち、保護者に向けた情報提供.....	16
4.4	地域住民との交流.....	17
4.5	地域における居場所づくり	18
5	地域の取り組み—横浜市外国人集住地域の事例.....	19
5.1	鶴見区.....	19
5.1.1	鶴見国際交流ラウンジ.....	20
5.1.2	ABC ジャパン	21
5.1.3	インタビュー調査—ABC ジャパン富本潤子さん.....	23
5.1.4	潮田小学校「多文化共生」授業（2014年10月23日）	24
5.2	いちょう団地.....	24
5.2.1	上飯田地区「親子の日本語教室」	26
5.2.2	多文化まちづくり工房.....	27
5.2.3	上飯田地区三校連絡会の取り組み.....	28
5.2.4	当事者団体「すたんどばいみー」の結成	29
6	実現に向けた今後の課題	30
7	おわりに.....	31

1 はじめに

今日、世界でグローバル化が進み、人の移動が活発になっている。さらに、日本国内では人口減少が進み、特に少子高齢化に伴う生産年齢人口の減少は顕著である。このような状況から、日本における在住外国人の数は増加している¹。法務省入国管理局の統計によれば、2013年度末の在留外国人の数は206万6,445人に及ぶ（法務省入国管理局 2014）。かつては外国人登録者の大半を占めていた「オールドカマー」と呼ばれる、第2次世界大戦以前から日本に住んでいた旧植民地出身者とその子孫、いわゆる「特別永住者」の人たちが高齢や日本国籍の取得によって減少する一方で、「ニューカマー」と呼ばれる、1970年代から日本に入りはじめ、1989年の「出入国管理及び難民認定法」改正を境に増える、日系人や外国人労働者などが現在も増加している（鈴木 2007a: 14）。このように日本に住む外国人の国籍は多様化している。

このような中、「外国につながる子ども」も増加している。外国につながる子どもとは、親の出稼ぎや移住に伴って外国から来日した子どもや、日本生まれ日本育ちではあるが両親もしくはどちらかが外国籍の子ども、また、日本国籍を含む重国籍をもつ子ども、保護者の国際結婚により家庭内言語が日本語以外の子どもなどを指す。つまり、外国籍の子どもだけを指すものではない。文部科学省が2012年に行った「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)」の結果によれば、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人で、また、日本国籍の児童生徒は6,171人だ。その推移は以下のグラフの通りである（図1.2）。そして日本語指導が必要な外国人児童生徒が在籍する学校数は5,764校、日本国籍の児童生徒が在籍するのは2,525校あった（文部科学省 2013）。このデータからも、外国につながる子どもたちが増えていることが分かる²。

図1 日本語指導が必要な外国人児童生徒数



図2 日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数



（出典 文部科学省, 2013, 「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成24年度)」）

¹ 2000年代末から2010年代はじめにかけては減少をしているものの、1990年代に比べると現在多くの外国人が日本で暮らしている。

² ただ、「日本語指導が必要」という判断の根拠は曖昧で、実際はこの調査よりも多くの外国につながる子どもが存在していることも考えられる。

このような状況に対し、行政側も様々な対応を図ってきた。文部科学省は1992年に、日本語教育が必要な子ども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配置する教員定数の特例加算措置³を開始した。1990年代には日本語教材の配布や、「日本語指導カリキュラムガイドライン」の作成などが行われた。2007年には「初等中等教育における外国人児童生徒教育の充実のための検討会」を設け、翌年に『外国人児童生徒教育の充実方策について⁴』という報告書を提出した。そして2009年に「定住外国人施策推進室」が設けられ、「定住外国人の子どもの教育等に関する政策懇談会」が設置された。同懇談会では、翌2010年に「定住外国人の子どもの教育等に関する基本方針⁵」を発表した。2011年には、『外国人児童生徒の受入れの手引き』が発行され、全都道府県・市町村教育委員会等に配布された。そして2014年1月に「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について⁶」を公布した（杉村 2014: 14-7）。

こういった行政の対応には、外国につながる子どもたちの就学促進と日本語教育支援を軸に、日本社会への適応を促す方向性が打ち出されている。しかし、ここには課題も多く残っており、外国につながる子どもたちに対する日本における教育は、学校だけではまだ十分でないという現状がある。3章で詳しく述べるが、彼らはさまざまな困難を抱えており、学校や家庭だけでそれらを解決していくのは難しい。内なる国際化が進む現在の日本において、多様な文化をもつ子どもたちが共に生き、それぞれの力をのばすことは非常に大切であるが、その実現に向けた道のりは長い。

そこで私は、学校と地域との連携を通じて、日本で暮らすすべての子どもたちがそのルーツや国籍、文化に関わらず、力を最大限発揮できるような教育を実現していく可能性を考えたい。子どもは、誰でも1人ひとり大きな可能性をもっており、より多くの選択肢から自分の人生を切り拓いていけるような教育環境が整えられなければならない。日本が1994年に批准した「児童の権利に関する条約」にも、第2条第1項で「締約国は、その管轄の下にある児童に対し、児童又はその父母若しくは法定保護者の人種、皮膚の色、性、言語、宗教、政治的意見その他の意見、国民的、種族的若しくは社会的出身、財産、心身障害、出生又は他の地位にかかわらず、いかなる差別もなしにこの条約に定める権利を尊重し、及び確保する」としたうえで、第29条で、締約国が児童の教育において、「(a) 児童の人格、才能並びに精神的及び身体的な能力をその可能な最大限度まで発達させること」

³ これにより、日本語指導が必要な児童・生徒には、「取り出し教育」により在籍学級以外で日本語指導にあたり、あるいは日本語指導担当教員や支援員などが、授業中に当該児童・生徒のそばで、授業内容をわかりやすく指導したりする対応がとられるようになった（杉村 2014: 15）。

⁴ この報告書では、外国籍の子どもの就学支援や公立学校に在籍する外国籍児童生徒の適応指導・日本語指導について、今後5年間で国や地方公共団体等がとりくむべき具体的な方針を取りまとめている（杉村 2014: 15）。

⁵ この基本方針は日系人等のいわゆるニューカマーと呼ばれる外国人の子どもの就学や留学生に対する日本語教育等に焦点を絞って、今後の政策の要点を示したものである。この基本方針と提言に基づき、文部科学省は2010年、日本語指導と教科指導を統合した指導方法（JSLカリキュラム）の普及、適応指導・日本語指導等に関するガイドラインの作成、日本語能力の測定方法及び教員研修マニュアルの開発に着手した（杉村 2014: 15-6）。

⁶ これにより同年4月1日より、日本語指導が必要な当該児童生徒に対する日本語指導を一層充実させる観点から、当該児童生徒の在籍学級以外の教室で行われる指導について特別の教育課程を編成・実施することができるようになった（杉村 2014: 17）。

などを指向すべきことに同意する、と明記されている（外務省 2014）。この条約の文言からも、子どもたち 1 人ひとりの文化の違いに配慮し、それぞれの力をのばす教育の必要性は明白である。

この論文では、外国につながる子どもたちをとりまく環境、彼らの抱える問題を整理した上で、神奈川県横浜市鶴見区と泉区の外国人集住地域の事例を参考にしながら、子どもたちの力を最大限に広げることができる教育のあり方を、学校と地域の連携という視点から見つけ出していく。鶴見区について考察した 5 章では、実際に鶴見区で活動を行っている ABC ジャパンの富本潤子さんにお話をうかがうことができた。実際に地域で子どもたちを支援する方の生の声をもとに、より現実的で具体的な取り組みのあり方、そして今後の課題を探る。また、私はフィールドワークとして、鶴見区の鶴見国際交流ラウンジで、外国につながる子どもたちに学習支援や交流、居場所づくりを目的としたボランティア活動を行っている。子どもたちに直接関わる者として、外国につながる子どもたちと彼らを取りまく環境の現状を知り、当事者意識をもって研究に取り組んだ。この論文の中で、そこでの経験や子どもたちの言動も紹介する。

2 子どもたちが育むべき多様な「学力」

まず、外国につながる子どもたちが育むべき「学力」について考える。佐藤は、外国につながる子どもの場合、成長・発達の過程でどの側面の「学力」に焦点を当てることが重要か、そしてそのためにはどのような支援が適切かを判断する必要があると述べ、「学力」の多面性に注目する。狭義の「学力」である「学校の知識の習得度」は、他の「学力」の側面との関わりがあって向上していくものであり、たとえば、「意欲、関心、自己学習力」といった側面が「知識の習得度」と密接に関連するという（佐藤 2009: 45）。つまり、語彙を習得したり、学校の勉強に遅れないようにしたりということももちろん大切ではあるが、それだけでは本当の意味での「学力」の向上には不十分なのである。

また佐藤は、中学生の場合、高校入試に向けて狭義の「学力」の向上を目指すことが多いが、高校入学後、すぐに中退する生徒も少なくなく、これは「学習能力」を十分に習得していないことが一つの要因だと指摘する（佐藤 2009: 45）。この点は、私自身もフィールドワークの中で接する高校生を見ていて感じるがよくある。例えば、私が接している子の中に、中学 3 年生の時の高校進学のためのサポートから高校 1 年生になった現在まで関わりのある子がいる。彼女は高校入学後から勉強へのやる気がなくなってしまい、授業にもついていけず、テストは赤点ばかりとっている。そのせいで、追試の代わりにレポートを何度も課せられてしまう日々を送り、時折私達に愚痴をこぼす。彼女のそうした背景には、受験が終わり安心しきってしまい、その後の勉強へのモチベーションを見出すことができないこと、高校でより高度な日本語能力や思考力が必要となったことなどがある。

外国につながる子どもたちには、表面的な、語彙の習得や学校の知識の習得だけでなく、継続的に学習に向かわせる学習能力や学習意欲も含めた「学力」をつけさせる必要がある。そしてこのような多様な「学力」の向上には、多様な学習支援が必要である。

3 外国につながる子どもたちをとりまく環境・その問題点

2011年度に文部科学省が実施した学校基本調査によれば、現在の日本の中学生全体の中学卒業後の高等学校進学率（通信含む）は98.2%となっており、ほぼ全入学といえる状況である（文部科学省 2012: 4）。しかしその一方で、外国人生徒の高校進学率に関しては、全国的な正式な数字は公表されていないが、2006年に外国人集住都市会議⁷が行った調査では、2006年3月の外国につながる子どもの中学校卒業後の進路は65%が高校進学、11%が就職、24%がその他（内訳は、「家事手伝い・未定」「帰国」「ブラジル人学校」など）となっている（外国人集住都市会議 2006: 12）。現在は当時よりも高校進学率は上昇しているかもしれないが、その数は定かではなく、全国的な調査もいまだ行われていない。田巻によれば、この都市会議に参加している自治体のように外国につながる子どもが多い地域では、一般に行政・学校・地域の関心が高く、子どもたちの教育問題に対して先進的な取り組みが行われてきているが、外国につながる子どもの数が少ない他の地域における彼らの高校進学率は、全般的により低いとされる（田巻 2014: 56）。

外国につながる子どもたちの進学率は高くなく、彼らにとって高校進学は高い壁となっている。また、数は把握しきれていないが、外国につながる子どもの中には不就学⁸の子どもも存在する。不就学の要因は複雑である。高校進学率の低さと不就学の問題に、彼らがおかれている教育環境と教育問題の厳しさが現れている。この章では、外国につながる子どもたちが日本の学校でどのような環境にあり、どのような困難を抱えているかを整理する。

3.1 適用されない義務教育・そこから生まれる中途半端な働きかけ

日本国籍を持つ子どもたちには、その保護者に「就学義務」が法的に課せられており、子どもたちは「教育への権利」を保障されている。しかし、日本国籍を有しない子どもをもつ保護者には、法律上の「就学義務」は課せられていない。そのため、公立学校への就学についても一定の手続きが必要になる。一般的には、保護者が地域の教育委員会に出向いて就学申請書を提出し、それを教委が「許可」することによって就学できる（太田・坪谷 2005: 18-9）。日本国籍の子どもの小中学校編入学においては、かれらを受け入

⁷ 外国人集住都市会議とは、2001年5月に主に日系南米人などの外国人住民が多数居住する都市の行政や地域の国際交流会を中心に設立された、ニューカマーの増加によって生じる諸課題について情報交換と取り組みをめざす自治体首長会議のことである（外国人集住都市会議 2014）。

⁸ 「不就学」とは、義務教育年齢であるが、公立小中学校に在籍していないことを指す。また、「不登校」とは、義務教育年齢であり、公立学校に在籍しているが通っていないことを指す（伊東 2014: 90）。

れることは学校側の義務であるにも関わらず、日本国籍をもたない子どもたちの教育への権利は、許可／不許可という形になっているのである。

さらに、就学が義務とされないことにより、市町村教育委員会は、学齢期外国人に就学を働きかけることをしないことがある（宮島・太田 2005: 4）。そして、外国籍の子どもの保護者に対しては、子どもの教育に関するさまざまな情報の量が少ないのが現状である（太田・坪谷 2005: 33）。たとえば、「就学案内」は送るが、案内に使用される言語を日本語しか用意していない自治体がある。これは地元 NGO の働きかけの有無などによってだいぶ異なるため、自治体間で差があるという⁹（宮島 2005: 42）。

また、外国人保護者が就学手続きをするかどうかの個別フォローアップはしない、というのが教育委員会のほぼ共通の態度であり、本人が就学意思をもって申し出てくるのを待ち、申し出があつて一定の要件を満たす場合にはじめて「許可」をする、というのが原則的立場である。これについて宮島は、教育委員会に就学を申し出る行為自体が必ずしも容易ではないと指摘する。日本の学校教育制度がよく理解できない、本人にアドバイスをし、手続きを教える助言者がいない、教育委員会に出向くのに日本語に自信がない、ビザに不安があるので行政との接触がためられる、などの問題が外国人保護者の側にあるからである（宮島 2005: 43）。このように、日本国籍をもたない子どもたちは、学校に通いはじめる段階から乗り越えなければならない壁に直面するのである。

3.2 不十分な日本語教育と母語教育

外国につながる子どもたちは、就学が認められて学校に通うようになっても、学校の中でさらなる困難を抱えている。まず、最も大きなものは言語の問題である。

まずは日本語教育について考える。外国につながる子どもたちの多くは、母語が日本語ではない。しかし、日本の学校では、日本語が唯一の授業言語として使われている。日本の学校では、このギャップを埋めるため、外国につながる子どもへの教育は「日本語習得」と「日本語教育／指導」に焦点化される（太田 2005: 60）。しかし現状の日本語教育は、日本語を習得していない子どもたちにとって十分なものとは言い難い。

山田は、教科の勉強をしていく日本語と友達との会話の日本語とは根本的に違う、と指摘し、前者を「学習言語」、後者を「生活言語」とよぶ。外国につながる子どもたちが日本の学校に編入学した場合、それまでの母語で習得した「学習言語」から途中で日本語のそれに切り替えることが求められることが多いが、それは日常会話の習得とは比べられないくらい長く、適切な対応が求められるという（山田 2007: 150）。太田も、この点に言及している。授業理解を可能にする言語能力の習得は、日本語を母語とする者に

⁹ 自治体間の差については佐藤も言及している。「受け入れ体制」「高等学校の入試の特別枠」「就学案内」など、自治体での格差が拡大しつつあるという。受け入れ体制については、日本語指導を行う特別の教員を配置したり、指導員やボランティアを配置したりしている自治体もあれば、全く対応していない自治体もある。また、都道府県によっては、高等学校の進学に際して、特別枠を設けている自治体もあれば、全く枠を設けていないところもある。こうした自治体間の差は、外国人の子どもの数の多少によって生じるものだが、集住地域間でも差がみられるという（佐藤 2010: 135-6）。

とつても容易ではなく、長期にわたる学習を必要とする¹⁰。まして、第二言語としての日本語において、学習に必要な言語能力を獲得するには、子ども自身の相当な努力と教員などまわりの長期かつ適切な支援が必要となるという（太田 2005: 61）。

しかし実際は、外国につながる子どもたちは日本語教育を長期間受けることはなく、日常会話などの「ある程度の日本語力」を身につけた時点で、日本語指導が必要な者とはみなされず、日本人の子どもと同様の授業を受けている（太田 2005: 68）。多くのところで、日本語指導については加配教師による取り出しや入り込み、あるいは巡回教師によるそれらが行われているが、これは1年程度で打ち切られ、長くても2年程度しかなされない（山田 2007: 149-50）。日本語指導は、その評価の基準が曖昧であり、学校によって異なっているだけでなく、日常会話ができれば指導の必要がないという判断を下し、全く対応していない学校もある（佐藤 2010: 144）。

また、子どもたちが日本語の学習に励まなければならない期間は、日本語による教科の学習に十分参加できない。しかし前述のように、子どもたちの日本語習得は、教科学習の「断絶」状態が重大な意味を持たずにすむほどの期間で達成できるものではない（太田 2005: 61）。このような不利な状況が考慮されることなく、外国につながる子どもたちは日本人の子どもと同じ基準で成績を評価され、「低学力」と判断されてしまう可能性もある。2014年度からは、日本語指導が必要な児童生徒に対する日本語指導は「特別な過程における日本語指導」として正式な授業と位置づけられることとなった¹¹（文部科学省 2014）が、その実態は現時点では明らかではない。

つぎに、外国につながる子どもたちの母語に関する問題がある。宮島は、母語教育について、当人のアイデンティティのためにも、親子のコミュニケーション確保のためにも、教科理解等に役立てるためにも重要であると主張している（宮島 2003: 139）が、日本語を唯一の「学校言語」とすることは、日本語を母語としない子どもから母語を奪う危険性を有している。文部科学省が打ち出す教育施策も、日本語教育が中心で母語教育には重点が置かれていない。

とくに、母語の確立過程にある年少者が、母語以外の言語のみによる学習環境の下におかれると、日常生活レベルの第2言語習得の過程が往々にして母語喪失の過程を意味することになりかねないという（太田 2005: 62）。太田は、この母語喪失という大きな「代償」にもかかわらず、日本語における学習言語の習得にも至らないという事態により、母語と日本語双方において教科学習に必要な言語能力を獲得できない子どもたちが少なからず形成されている、と指摘する（太田 2000: 179）。また、母語がある程度確立した年齢の生徒の場合では、母語を喪失する危険性は低くなるものの、母語を肯定的・積極的に使用することが困難な状況のなかでは、意識的に母語の使用を避けることが起きる

¹⁰ 「生活言語」は1~2年で習得できるのに対し、「学習言語」は「生活言語」に比べてより複雑で高いレベルの認知能力が必要となるため、習得期間も5年程度は要するという（太田 2000: 172）。

¹¹ 年間10単位から280単位まで「特別の教育課程」が設けられ、学力保障に向けた日本語指導の質の向上と組織全体による継続的な支援の実現を目指す（文部科学省 2014）。

こともある(太田 2005: 62)。外国につながる子どもたちが抱える、言語に関する困難は非常に大きい。

3.3 差異を考慮しない日本の学校—「日本人」のための教育

太田は、日本の学校に通う子どもたちが多文化化するのに対し、日本の学校は自らを多文化化するのではなく、モノカルチュラルな教育をかれ・彼女らに適用するという対応に終始していると指摘する(太田 2005: 69)。この点を言及する研究者は多く、宮島は、国内におけるマイノリティの存在についての認識の弱い日本では、単一的文化をイメージしての“日本国民のための”教育という観念は他の先進諸国にもまして自明視されており、文部科学省自らが「国際化」をキーワード的に強調するようになった今日でも、これはあまり変わっていないと述べる(宮島 2003: 127)。佐久間も、日本の学校教育の目標が、今日のような国際化の時代にあっても「国民教育」にあると述べ、外国人児童生徒のもつ独自の言語や文化は、積極的に継承されるべきものとはみなされていない、と指摘する(佐久間 2011: 86)。

具体的な問題としてはまず、国際教室担当教員の数は、外国につながる子どもの在籍数に見合って増えておらず、国・県の予算で必要に応じて行われる教員の加配については、明確な基準があるわけではない。大まかな傾向としては、「日本語指導が必要な児童生徒」が多い学校に教員が加配されることになるが、「日本語の必要性」についての客観的基準はなく、「多さ」についての数値的基準があるわけでもない。そのため、教員の加配の実態は地域によって異なっている。また、外国人児童生徒への指導を規定する学習指導要領はなく、全国統一のテキストも存在しない(田巻 2014: 51-2)。学校の方針は学校長の考えや自治体の取り組み方にかなり左右される。

つぎに、彼らを受け入れる際の編入学年については、一般に教育委員会は、国際教室での指導と並行してにせよ、年齢に対応した学年へいきなり編入させる。自治体によっては、希望する学年を聞いたり、日本語能力に応じて学年を下げて編入させるところもあるようだが、大部分は、体格や生活年齢などの理由で、年齢対応の学年に入れられている。それゆえ、日本語が習得途上で、教科の理解がいちじるしく困難で、学校の勉強に「ついていけない」と感じることも少なくない(太田・坪谷 2005: 30)。高橋が指摘するように、日本と外国では、学習のカリキュラムが異なる場合がある。例えば、算数はどこの国でも習うが、日本では小学校2年生で習う九九が、国によっては2年生では学習しなかったりする(高橋 2009: 23)。鶴見区でのフィールドワークでは、かけ算がほとんどできない中学3年生の女の子が2人いた。母国と日本の学習のカリキュラムが異なる場合、それを考慮されずに年齢相当の学年に編入すると、未習の学習内容、未熟な学習技能が生まれる。そのため、九九を習得しないまま中学生になってしまうこともある。そういった状況で学習についていくのは非常に困難であろう。

また、日本の学校における学習では、外国につながる子どもたちのアイデンティティ

の形成が困難になる可能性もある。たとえば、彼らのルーツと関わりのある国や地域の社会や歴史／文化などの学習の機会がほとんどない状況のなかで、日本の社会や歴史に関する学習の参加が求められる。自分やその家族になじみのない社会やその歴史／文化を母語でない言語で学ぶことは難しいだけでなく、自国のそれらが授業のなかで十分には取り上げられないことは、自己アイデンティティの形成を困難にしてしまう（太田 2005: 66）。

さらに太田は自国で学校教育をうけた経験のある外国につながる子どもは、日本の学校生活の多くの場面で両者の落差に直面するという点に言及する。集団登下校の仕方や通学路の選定、給食や清掃等の当番制、服装や持ち物の特定や規制、欠席時の連絡、そしてもちろん授業時における学習様式や態度等々数え上げればきりがなく、これにより、日本の学校文化との摩擦が生じることもしばしばであるという。そしてこのような事態に対して、集団行動や協調性の涵養を重視する日本の学校では多くの規則の遵守が子どもたちに求められるのが実情であるという。太田は、「違い」や「異なること」に対する許容度はきわめて小さいのが日本の学校文化の特徴であると述べる。したがって受け入れの学校や教師はできるだけ早くかつスムーズに、日本人と同様の学校生活を外国につながる子どもたちに送らせることに腐心するのが常であるという（太田 2000: 192-3）。

3.4 複雑な家庭環境

外国につながる子どもたちは複雑な家庭環境の中で生活していることが多い。塩原は、外国につながる子どもの学習意欲や学力達成は、親の収入、転職、日本語能力や教育に対する意欲、日本の教育制度に関する情報の多寡など家庭の要因に大きく影響されると指摘する。低学力に悩む外国につながる子どもの親の職業は、低賃金・不安定職種に偏在していることが多く、そうした家庭では両親が夜遅くまで働いているため、日本語で本を読み聞かせたり、宿題をみてあげたりするなどの子どもの世話が不十分になりやすい（塩原 2011: 15）。こうした状況のもとで、子どもたちが学習意欲を高めるのは難しい。

就労のために来日した場合は社会基盤が不安定で、不景気になると解雇されたり、転職を余儀なくされる場合もある。就労以外にも、日本の生活になじめなかったり、突然離婚をしてしまったりといった理由で転居、そして転校を繰り返すこともある。宮島は、このような親の国内での移動、その頻繁さが、子どもの就学を中断したり、困難にする傾向にあると指摘する（宮島 2003: 190）。田巻も、転校の多さは子どもたちの学習意欲にマイナスの影響を与える可能性が大きいことを指摘する（田巻 2014: 54）。さらに彼らは、親の雇用、経済状態が不安定なため、高校進学のための費用を自分のアルバイト代などでまかなう場合も多い。親から進学に必要な援助を受けても、後からアルバイトで返済したり、場合によっては生活のために進学を断念することもある。フィールドワーク先で大学進学を目指している高校生の中にも、学費は自分でアルバイトをしながら支払うと言う子や、高校卒業後すぐに受験をせず、アルバイトをしながら勉強をして、お

金が貯まってから大学受験をすると言う子もいる。竹ノ下は、子どもたちが経済的役割を引き受けることで、教育を受ける機会が狭められ、早い段階から仕事に従事することは、かえって就業の機会を著しく制約し、自分の望む仕事を見つけ、継続することを困難にしていると述べる（竹ノ下 2005: 132-4）。

そして塩原は、移住者の子どもたちが成長の過程で、親から継承した文化要素と自分が育った社会の支配的文化のあいだで揺れ動きながら育っていく状況は、アイデンティティの葛藤をうみだし、子どもたちの進路や人生展望にとって有益には働きにくいと述べる（塩原 2011: 15）。子どもが母語を失い、親は日本語がうまく話せず、親子間のコミュニケーションが困難になるというケースも多い。また、石井は、日本語だけに閉じた教育において日本語力の弱い親はほとんど関与する余地がなく、学校で子どもたちが何を学び、どのような状況にあるかということすら親が十分に情報を持ち得ず、必要な支援をすることも、教育の方針や内容に対して意見することもできない環境は親としての力を削いでしまう、と指摘する（石井 2011: 98）。親が子どもにアドバイスをしたり一緒に話し合ったり、励ましたりすることがむずかしく、そういった場合、子どもは自分だけの判断で多くのことに対処しなければならないのである。

3.5 学校での人間関係による生きづらさ—いじめ・ロールモデルの不在

このように、外国につながる子どもたちは、制度的にも、言語的にも、また家庭内においてもさまざまな困難を抱えている。しかし、彼らにとって一番の大きな悩みとなるのは、学校での人間関係ではないだろうか。外国につながる子どもに限らず、多感な時期にある子どもたちにとって、周囲の人の存在や友達との交友関係は、彼らの学校生活、学習に大きな影響を及ぼしている。「勉強は好きじゃないけれど、友達に会えることが楽しいから学校に行く」という子どもたちも多い。私もそのような子どもの1人であった。しかし、外国につながる子どもたちは、彼らのもつ異なる文化や言語により、人間関係において悩みを抱えていることが多い。ここでは、彼らが受けるいじめやからかいの存在と、身近なロールモデルの不在について述べる。

鈴木は、外国人住民が直面する言葉の壁、制度の壁、そして心の壁という「3つの壁」について言及している。その中でも鈴木は、異なる文化をもつ者に対する差別や偏見といった、心の壁の存在について強く述べている。心の壁は、外国人の社会参加を阻害し、結果的に、外国人自身のなかにも、社会やホスト住民に対する否定的感情や、時に憎悪を生み出す可能性も孕んでいるという（鈴木 2007a: 30）。

外国につながる子どもたちも、心の壁に直面している。宮島は、学校内外での日本人からのからかい、いじめが、勉強に身を入れることを不可能にし、学校から足を遠のかせてしまっている例がある、と述べる。また、言語を理由とするからかいが、本人の母語の使用の拒否、母語の抑圧を引き起こしてしまうこともあるという（宮島 2003: 144）。さらに富本は、鶴見区での学習支援の活動を通して、校則や部活など日本の学校文化に

馴染めなかったことや、周りと異なる外見や名前をからかわれたことがきっかけで不登校になった子どもたちの存在を報告している（富本 2011: 30）。また、外国につながる子どもは自分のことを十分に表現できるだけの日本語力がない場合も多く、そのせいで友達に誤解を招いてしまったり、仲間から孤立してしまうこともあるだろう。日本文化に独特のニュアンスや言外の意味が把握できず、いわゆる「空気の読めない」子として扱われることもある。このような悩みは実際に子どもたちと接する中でもよく耳にする。

そして、もう 1 つ見過ごしてはならないことは、外国につながる子どもたちにモデルとなる存在がいない、ということである。つまり、外国につながる子どもたちの多くは、家庭が低所得・不安定所得であることや日本語力の問題などから、日本の高等教育に進学することが少なく、高校中退率も高いため、大学を出て安定した職業に就くことも少ない。そのため、彼らには、自分と同じ境遇を経験した「ロールモデル」となる存在がいないのである。身近なモデルがいないため、進路や将来についての具体的なイメージをもちにくく、進路の選択肢が狭くなり、将来の方向性が見いだせなくなる。それが、学習意欲の停滞につながっていく（塩原 2011: 16）。田房も、子どもたちが進路を考える上で、モデルとなる存在が身近にいることの重要性を主張し、日本において、外国につながる子どもたちのモデルの不在を代替してくれるのは、現時点では個人的に関わりをもつ日本人かもしれないと述べる。しかし同時に、両者間には保持する資源に差異があることが多く、どれだけ子どもたちにとって身近な存在になりうるかは確かではないという点も指摘する（田房 2005: 168）。

4 学校と地域の連携の可能性

3章でまとめたように、外国につながる子どもたちは厳しい教育環境におかれている。1人ひとりが日本の学校において広い意味での「学力」を向上させ、自分の力を発揮していくためには、さまざまな問題を解決していかなければならず、学校や家庭だけで支えていくのは難しい。

そこで私は、学校と地域の連携が不可欠であると考えている。佐久間は、今日のように外国につながる子どもが多様化すると、教員だけで面倒をみるのは不可能であると指摘し、さいわい地域には多様な海外生活の経験者がいて、指導ボランティアをかってでるなど、学習支援のための資源も蓄えていると述べる（佐久間 2005: 231）。佐藤も、学習支援は学校という場に限定されることなく、子どもたちの生活の広がりに応じて支援していくことの必要性を示している（佐藤 2010: 180）。

学校だけでは対処しきれない課題を地域で一緒に解決していくというだけでなく、地域での多方面からのサポートが、学習意欲を含めた学力の向上や、子どもたちの心の壁を越えるために非常に重要なのである。2章でも触れたように、佐藤は「学力」の多面性に注目している。子どもの教育に関わる人々がそれに注目することで、多様な回路による支援が

可能になり、それが彼らの「学力」を向上させることになる。こうした多様な回路による学習支援は、学校だけではなく、地域の多様な支援によって成立するものであると佐藤は主張する。地域では、生徒の学習習慣づくりや、興味・関心を引き出し学習意欲を喚起させるような支援、自信を持たせることで自律的な学習を可能にするような支援などが必要であるという（佐藤 2009: 47）。学校と地域それぞれが固有の役割を担うことで、子どもたちの「学力」を多様な面で向上させることができる。子どもの教育にかかわる人が多いことは、連絡や調整、情報や指導方針の共有において大変さもあるが、その分多面的に子どもを見ることができ、多様性に対応した支援が可能になり、支援の可能性が広がっていくだろう。

金子は、日本中のどんな学校も地域連携のイノベーションによって「いい学校」になりうると主張し、「いい学校」は「いい地域」にでき、「いい学校」をつくらうとすることで「いい地域」が形成されるという。そしてもっとも大事なことは、子どもたちにとって先生でも親でもない大勢の大人たちが、自分たちに関心をもってくれ、自分たちのために一生懸命になってくれていると感じること。家庭内だけでなく、子どもたちにとって地域全体がしつけと安心の場になることだと金子は主張する（金子 2008: 222-6）。

この章では、外国につながる子どもたちを支える学校と地域の連携にはどのような方法、可能性があるかを考察する。

4.1 地域学習室の果たす多様な役割

まずは、外国につながる子どもたちの教育において非常に重要な役割を果たす、地域学習室について考えたい。地域学習室は、学校の近くや家の近くなど、身近なところで開かれていることが多く、ほとんどの教室は無償で難しい手続きを必要としない。これは外国につながる子どもたち、その保護者にとっても大きな利点であり、大いに活用されるべきである。そして、地域学習室は多様な役割を担う。以下では、その中でも特に注目すべき4つの役割について述べる。

第一に、学校だけでは教科の学習についていけないという状態を補うための学習支援の役割である。家庭でも宿題を見てもらえるような環境になく、学校では日本語力の不足により授業が理解しきれない子どもたちには、地域の教室での恒常的なサポートが不可欠である。宮島は、こういった地域学習室について、一貫した指導方針をもつわけではないが、それでもコミュニケーションはより双方向的であり、子どもたちの質問や指導上の要求をマン・ツー・マンで聞き、ある重要な点で授業が分からなくなって不登校に陥りかけている子どもを学習に引き止める等してこれに応えている、と述べる（宮島 2003, 143）。

また、齋藤は、地域の教室に期待することとして、そこでの子どもたちの学びと学校での学びをつなぐという点を挙げている。地域の教室での学習目標の設定や学習活動を、その子の学校での学習に関連づけることや、学習への参加形態に個別のみではなくグル

ープでの作業を取り込むこと、そして教科学習の様々な表現や伝達の方法を一部導入することなどによって、その子は学校で学んだことを地域の教室という異なる場面や状況の中で活用する力を育むことができるという（齋藤 2009a: 247）。学校での学習をさまざまな方法で、1人ひとりに寄り添いながらサポートし、さらにそれを彼らが自ら活用できるような場が期待されている。そして、子どもたちの進度や学習状況、知識の習得度については、学校と地域が共有し合えるようにすることで、より質の高い支援につながっていくだろう。

次に、第二の役割として、母語教育・母語による支援という役割がある。外国につながる子どもたちのほとんどは母語が日本語ではない。それぞれの母語を尊重し、母語の力を育むためのサポートをしていくことは子どもたちのアイデンティティ保持、親とのコミュニケーション、学習理解などのために不可欠である。牛田は、母語の運用能力を高め、母語を伝達手段とする教科教育の実践をも包摂する母語教育の重要性を主張し、母語保持のためにコミュニティ¹²が果たす役割は計り知れないと述べる。子どもたちへの母語教育に加え、仕事で忙しい親に代わり、母語能力の高い年長の子どもの年少の子どもに本を読み聞かせたり会話をする場を提供したり、母語による読書感想文コンクールやスピーチコンテスト等の企画・運営、文化イベントの開催等々を行うことも有効であるという（牛田 2014: 39）。

牛田はまた、日本語で教えられる教科内容に母語で説明を加えながら子どもの理解を促していく、母語による学習支援の必要性も主張する。日本語を習得する間の教科学習の遅れを少しでも回避するには、子どもにとって理解しやすい母語での学習支援の継続が重要な鍵を握ることとなるという（牛田 2014: 31）。母語に関するこういった支援ができるのは、多様な人々が暮らす地域だからこそその強みであろう。

そして第三に、子どもたちが異なる文化に触れ、コミュニケーションをとっていく場としての役割を担う。伊藤は地域学習室について、いかに言葉や文化背景の違う人とうまくコミュニケーションを取っていくことができるか、それを実践する地域の現場だとし、言葉が不自由でも自己の発信ができ、自己表現ができる場としての役割を担うと主張する（伊藤 2009: 49）。さらに齋藤も、地域の教室は、学校空間が提供し得ない多様性をもっていると述べる。子どもたちが学校とは異なる経験をする場になっているという点に、地域の教室の学習環境としての価値があるという（齋藤 2009a: 247）。子どもたちが、様々な年齢や職業、考えや振る舞いをもつスタッフや、同じ教室にいる異なる言語や文化をもつ他の子どもたちに出会い、コミュニケーションをとることで、多様なものの見方が身につき、自分の世界が広がっていく。そして、日本社会との接点も広がっていくだろう。

最後に、ロールモデルに出会い、将来を考える場という役割である。地域学習室のス

¹² ここでいうコミュニティについて牛田は、「地理的な意味合い、すなわち外国籍の人々の集住地区のみを指すのではなく、同郷人団体や教会、フリーペーパーを通じたネットワークを含む、広義の概念によるものである」と説明している（牛田 2014: 39）。

スタッフが、外国につながる子どもたちと同じような境遇をもち、同じような経験をしてきた若者や、教室の卒業生などであれば、そのようなスタッフの存在は将来像が不明確な子どもたちにとってモデルとなり、モチベーションにもなる。また、塩原は、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子どもたちにとって、地域学習室で彼らが出会う、ボランティアやアルバイトの「日本人」大学生がメンターになりうると述べている（塩原 2011: 16）。私が行ってきたフィールドワークでは高校生と進路の話になることがあるが、その際も、大学とはどんなところか分からない、進学する意義が見いだせない、どんな職業があるのか知らない、お金が稼げればどんな仕事でもいい、などという声をよく聞く。そしてそんな彼らにとって、私たち大学生は確かにモデルになりうると感じている。実際、高校生に大学や受験勉強、学校生活のさまざまな話をしていく。そして一緒に職業の本を読んだり、彼らが興味をもった職業についてはより詳しく調べたりもしている。外国につながる子どもたちにとって、地域学習室で出会うスタッフの存在は、そのルーツに関わらず子どもたち自身の将来を考える上で大きな役割を果たしうる。

以上のように、地域学習室は多様な役割を果たす可能性をもつ。すべての役割を1つの教室で担うのではなく、それぞれの役割をもつ教室が地域にいくつか存在することが望ましい。そして佐藤は、学習支援の活動は組織間の連携が不可欠であると主張する。子どもの学力を向上させるために、多くの人がかかわり、多様な活動を展開し、その効果を把握しつつ支援のあり方を検討するような話し合いの場を恒常的につくっていくことが必要であり、地域のボランティアやNPOなどの担当者同士の学びあい、子どもの情報を共有した組織間の活動、教師とボランティアとの協働など多様な取り組みを通して関係性を構築し、新しい課題解決に向けた活動を展開していくべきであるという（佐藤 2010: 179-81）。地域学習室で見えるいくつもの外国につながる子どもたちの抱える問題を、学校の教師はもちろん、保護者や他のスタッフなど、1人でも多くの教育に携わる人々へ発信し、問題を共有することが大切である。加えて、同じ地域内にある他のいくつかの学習室との間で、学習法や教え方や接し方、子どもたちの様子について情報交換をすることも、より質の高いサポートの実現には有効であろう。

4.2 プレスクールの設置

地域学習室は、学校に通う子どもたちが放課後や休日に通うものが多いが、外国につながる子どもたちがスムーズに学校生活をはじめするには、日本の学校や学習スタイルに慣れておくための、学校に通う前（編入前）の支援も必要ではないだろうか。そこで、宮島などが言及する、プレスクールの設置について考えたい。プレスクールとは、日本語のほとんど使えない、また日本の学校に抵抗感をいだく子どもを、いきなり学校に編入させ原学級で学ばせるのではなく、数ヶ月から一学期程度をかけて日本語指導を主と

したクラスに学ばせるもので、少数の教育委員会が独自に打ち出した¹³（宮島 2005: 54-5）。佐久間も、プレスクールの制度化を主張する。日本語だけでなく、日本の社会、文化の基礎知識を学べるような場が、来日した子どもや、来日後種々の事情から学校と関わりをもたなかった子に必要であり、その際、プレスクールと地域学習室がタイアップし、学校と地域をつなぐ形で指導をしていくことが試みられるべきだという（佐久間 2005: 230-1）。

さらに佐久間は、現在多くの学校で行われている「取り出し授業」という形の外国につながる子どもへのケアについて、当の本人がこれを好まないと指摘する。自尊心が傷つけられ、学習に自信をなくす生徒が多い。そのことを考えると、むしろ来日から間もない時に、日本語やその他の必要な知識を教授する場を設け、その後は「取り出し」指導をせず、原学級で、ティーム・ティーチングなどを交えながら指導を行うほうが効果的であると佐久間は主張する（佐久間 2005: 231）。

4.3 子どもたち、保護者に向けた情報提供

外国につながる子どもたちにとって、日本の学校生活のきまり、学校行事や約束事などは経験したことのないものが多く、不安を抱える。また保護者も、子どもの日本語能力が不十分なまま、そして日本の習慣や生活などに不慣れなまま子どもを入学させることに不安を抱く。外国につながる子どもたちが適切なサポートを受け、学校生活を送るために、彼らとその保護者への情報提供は不可欠である。また、保護者の中には、子どもに対する初等・中等教育の重要性について認識があまりなく、子どもは働き手として考えていることもある（井上 2009: 8）ため、日本の学校のしくみや習慣だけでなく、教育の重要性も含めた情報を提供する必要がある。さらに、地域学習室の存在ももっと周知させていかなければならない。

まず、彼らには、母語による情報提供、そして困ったときに気軽に相談・問い合わせができる存在が必要である。現在では、徐々にNPOや自治体によって、多言語による生活ガイドブックや各種パンフレットの作成、母語による相談窓口の開設や専門相談会の実施などの取り組みが行われるようになってきている。多くの自治体で多言語による情報提供が行われており、日本語を母語としない子どもたちに対して母語対応の指導員の配置などを行っている教育委員会もある（鈴木 2007a: 31-2）。このような取り組みは今後も続けられるべきであろう。

しかし、注意すべき点もある。鈴木は、単に情報を多言語化するだけでは十分ではなく、情報提供においては、「どのような情報」を「どのような方法」で発信するかという視点が極めて重要であると主張する。提供される情報が、ホスト社会のルールを告知する情報に偏ってしまうのはよくない。また、市役所や公共施設で多言語パンフレットを

¹³ 豊田市教育委員会の「ことばの教室」や岐阜県的美濃加茂市教育委員会が立ち上げた「共生学級エスペランサ」などがある。ともに日本語指導だけでなく、母語、母文化への配慮もある程度見られるという（宮島 2005: 55）。

配布するのみで、情報を本当に必要としている人々の手元に、その案内は届いているのであろうか。最近ではインターネットでの情報提供が増えてきているが、地域に暮らす外国につながる子ども、そしてその家庭は、インターネットを利用できる環境にあるのだろうか。そのような点を鈴木は指摘する（鈴木 2007a:32）。受け手の立場に立った適切な情報提供が必要である。

また、佐久間は、必要な知識、能力をそなえた学校ソーシャルワーカーという人々の存在の重要性を主張する。自治体によってはすでに、「教育相談員」等の名称で教育委員会によって雇用され、教室での指導補助、保護者の相談、家庭訪問などにも対応している職員がいる。直接に保護者や子ども本人とコミュニケーションができ、学校制度に通じ、ある程度の教育経験もあれば、資格として望ましいという。加えて、その地域に多い外国につながる子どもの国籍・ルーツと同じ出身国の成人のなかから学校ソーシャルワーカーに適任の人材が得られれば、さらに望ましいという（佐久間 2005: 230）。一方的な情報提供だけでなく、困ったときに相談できる存在がいることで、より確かな情報を得ることができ、彼らの大きな支えとなるだろう。

4.4 地域住民との交流

さまざまな学習面のサポートと並行して、外国につながる子どもたちが直面する心の壁を越えられるようなサポートも必要である。ここでは、地域住民との交流について考える。鈴木は、地域の外国人住民とのつきあいの進展は、外国人に対する意識や態度に肯定的な影響を与えるという調査結果をもとに、接点や交流の場の創出は、外国人住民、日本人住民双方にとって、心の壁を越えるための第一歩であると主張する（鈴木 2007b: 62）。伊東も、地域との交流を通して様々な価値観があることを知ることで、自分自身を受け入れ、自分について考えることができるようになる」と述べる（伊東 2014: 97）。

現在、多くの地域で、異国の文化を紹介する「国際交流イベント」が実施されている。しかしこれは、本当の意味での「交流」の役割を果たしているのだろうか。鈴木によれば、国際交流イベントは、互いの文化や習慣にふれることが第一の目的とされ、異質性が強調されるような民族料理、民族舞踊、民族音楽などが提供される。だが、少しでも多くの地域住民にこのような場に足を運んでもらうための楽しさに力点が置かれるあまり、エンターテインメント的なイベントが目立ち、提供される「ふれあい」が、博物館的な展示にふれるかのごとく、ガラス越しの接触で終わってしまうことも少なくないと指摘する（鈴木 2007b: 62-3）。外国につながる子どもたちと地域住民との接点は、一過性の非日常的なイベントで終わるのではなく、継続的で日常的な交流へつなげていく必要がある。

毛受は、外国につながる子どもたちにとっては、地域社会の中で外国につながる人を温かく受け入れ、母国の文化に関心を示す地域の日本人が増えることは、自意識やアイデンティティの確立期にある彼らには大きな励ましとなると述べている（毛受 2007:

210)。田村も、ダンスや歌など自分の得意分野を披露できる国際交流イベントの参加は、学業以外の自己表現の貴重な機会となっており、学校以外にも自分の居場所があることを実感し、そこで友情を育むことが子どもたちの自信の糧となると述べる。また、「学校がすべてじゃない」と知ることは、学校に対する抵抗感を弱め、子ども自身が就学を受け入れることにもつながるといふ（田村 2014: 114）。外国につながる子どもたちが積極的に、時には中心となって参加できるような交流のあり方がより望ましい。

4.5 地域における居場所づくり

仲川によれば、安心して帰属する「場」があること、ありのままの自分を認めてくれる「人」がいること、この2つが子どもたちを蘇らせる基盤になる。丸ごと受け止めてくれる人と場があることや、自分を頼りにされたり、褒められたりする体験から、少しずつ自信がつき、コミュニケーションや行動が広がり、やさしさや他者への理解につながっていくという（仲川 2007: 146）。外国につながる子どもたちにとって、自分の居場所を確保することは彼らの学習意欲の向上や自己肯定感につながっていく。子どもたちが暮らすそれぞれの地域において、学習の場と同時並行的に彼らの居場所となるような場がつけられるべきである。

こうした居場所の大切さを強く実感するのは、私が鶴見区で行っているフィールドワークでの活動である。ここでは、参加している子どもたちにとって居場所となる場づくりを日々心がけているが、それはもちろん簡単なことではなく、時間もかかる。まずは彼らに心をひらいてもらうこと、信頼してもらうことを目指し、毎週彼らに会って世間話をしたり、下の名前呼び合ったりすることから始めた。そして些細なことでも褒め、1人ひとりの個性をひきだしていった。また、彼らの言動で気になることがあればすぐに話を聞いたり、時には活動外の時間に連絡を取り合ったりもした。そのような働きかけをしていく中で、少しずつ彼らの方から進路や家庭、恋愛のことなど、悩んでいることを打ち明けてくれるようになったり、学校では話したくないという母国や家族の話もしてくれるようになった。そして時には、同国出身の子どもたちと母語で生き生きとおしゃべりをするような姿も見られるようになった。また、料理会のイベントを行った際には、料理の得意な子どもたちが自ら率先して周りをまとめていた。そのような姿を見ると、この場を通して少しずつ子どもたちが自分に自信をもつようになり、私たちが信頼してくれるようになったと感じる。活動を行う毎週のその時間は、友達との遊びやアルバイトよりも優先をして来てくれる。少しずつではあるが、彼らにとってここは、安心して楽しめる居場所のひとつになっているのかもしれない。

また、こうした場で出会う人との関わりは、彼らの学習意欲に大きく影響しているように感じる。定期テストの時期を把握しテストが近い時は一緒に勉強をする。高い点数が取れたときは褒め、あまり点数が取れなかったときは励まして一緒に復習をする。「テストで100点をとったらアイスをおごってもらおう！」と、大学生との約束を励みに勉強

をする子もいた。また、彼らが私たちに将来の夢を話せば、私たちはそれを全力で応援し、達成のための計画と一緒に立てる。大学進学に興味をもつ高校生には、大学生である私たちが大学に通うことの意義や魅力を話し、一緒に志望校を考える。そういった働きかけを通して、彼らは学習に精を出すようになっていく。勉強をただ促したり教えたりするだけでなく、「応援している」という思いを彼らにさまざまな形で伝え、1人ひとりに寄り添っていくことが子どもたちの学習意欲の向上につながっていく。

5 地域の取り組み—横浜市外国人集住地域の事例

これまで述べてきたように、学校と地域の連携にはさまざまな可能性がある。課題も残っているが、これらをひとつひとつ実現していくことが外国につながる子どもたちのもつ力を発揮し、さらなる学力を育むことができる教育環境につながっていく。

では、外国人集住地域では、学校と連携して実際にどのような取り組みが行われているのだろうか。ここでは、神奈川県横浜市の鶴見区と、泉区いちょう団地のふたつの地域を紹介する。2013年5月時点で、横浜市では、6,955人の外国籍及び外国につながる児童生徒が市内18区全てに居住し、市立小中学校に在籍している（横浜市教育委員会 2014）。その内、日本語指導が必要な児童生徒数も1,000人を大きく超えている状態が続いている。中でも鶴見区と泉区いちょう団地は外国につながる子どもの数が多く、首都圏の中で見ても目立つほどである。さらに、この2つの地域は学校と地域の連携による一定の成果があり、外国につながる子どもたちへの支援の取り組みも進んでいる。前述したように鶴見区では私自身も学習支援や居場所づくりを目的とした活動を行っている。これらの地域の事例をとりあげながら、学校と地域の連携の可能性をより具体的に考えたい。

5.1 鶴見区

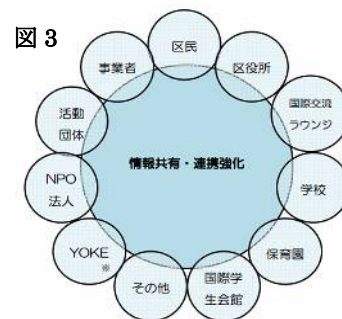
鶴見区には、歴史的にさまざまな場所や国から移住してきた労働者が暮らす。もともと戦前から工場労働者等として流入した沖縄系住民や在日朝鮮人が多かったが、1980年代末以降、中国人・フィリピン人等のアジア系や日系ブラジル人・ペルー人等が急増した（渡戸 2011: 4-5）。外国人人口は2014年11月末現在で9,692人と、横浜市で中区に次いで2番目に多い（横浜市 2014）。住民の約30人に1人が外国籍であり、80か国を超えるさまざまな国籍をもつ（鶴見区役所 2011: 1-5）。

このように多様な国籍をもつ外国人が多く暮らす鶴見区では、外国につながる子どもへの支援も20年以上前から行われてきた。1991年に「鶴見区国際交流事業実行委員会」が設立され、1992年には行政主導の日本語教室が開設された（武田 2011: 42）。そして1993年6月、急増してきた外国につながる子どもたちに対する日本語指導や生活相談に悩む担任と国際教室担当者と日本語教室のスタッフとの自主的交流会がもたれた。そこで各学校の現状や日本語指導の取り組みを報告し合うなかで、各校で孤立している子ど

もたちが元気を出し仲間を作り、進路に希望が持てるようになる交流会を開催することになった。そして行われた第1回鶴見区日系人児童生徒の交流会は、市民ボランティアや日系人サッカーチームとも連携し、小中高教職員と市民、外国人の協力で150名が参加した。この交流会に協力した小中高校の教職員と市民、学生、外国人が外国につながる子どもたちや保護者に対する取り組みを継続させるために、1993年10月、日系人児童生徒保護者交流会を設立した¹⁴（沼尾 1996: 63）。

第1回、2回の交流会は外国につながる子どもと保護者に視点をあてた交流会であったが、第3回交流会は、日本人生徒が参加し、日本人生徒と外国人生徒のサッカー交流、日本人生徒のマーチングバンド発表、日本人生徒のボランティア組織と外国人生徒との協力体制ができた。企画・進行・運営すべてにわたり外国人生徒と日本人生徒が協力して作りあげた交流会となり、違いを認め合い、共生を考える機会と実践につながった（沼尾 1996: 68）。このような取り組みをきっかけに、さまざまな支援が学校と地域の連携という形で行われていく。

鶴見区役所は外国人住民の増加を受け、多文化共生政策に積極的な姿勢で、2008年に「多文化共生のまちづくり宣言」を発表し、区独自の「多文化共生推進アクションプラン」を策定した。鶴見区における多文化の現状と課題に対応し、多文化共生を推進するための行動計画を具体的に示した。ここでは外国につながる子どもたちへの教育支援のプランも示されている（鶴見区役所 2011）。実際に、日本語を母語としない小中学生の学習支援を行うため、国際教室に学習支援サポーターを派遣して、授業での支援、教材やお知らせの翻訳、学校行事などの通訳などを行っている。また、学校へサポーターを派遣すると同時に、区民ボランティア等による外国につながる子どもの学習支援教室を実施している（大塚・名矢 2011: 72）。また、このアクションプランでは、多文化共生の地域づくりを実現するためには、行政だけでなく、区民、事業者、団体と連携・協力しながら効果的に取り組みを推進するために、情報共有や意見交換を積極的に進めることも掲げられている（図3）（鶴見区役所 2011）。



（出典 鶴見区役所, 2011, 「鶴見区多文化共生推進アクションプラン改定版」）

5.1.1 鶴見国際交流ラウンジ

JR 鶴見駅から徒歩1分の場所にある鶴見国際交流ラウンジは、2010年12月に開設された。鶴見区の「多文化共生のまちづくり」の拠点となる施設で、（公益財団法人）横浜市国際交流協会が鶴見区役所からの委託を受けて運営している。その主な事業内容は、多言語による情報提供・生活相談や、多文化共生に関する講座やイベントの開催、外国

¹⁴ この関係者を中心に同年、スペイン語とポルトガル語の「母語教室」IAPEが設立されている（武田 2011: 42-3）。

につながる子どもたちの勉強のサポート、日本語学習支援、外国人の支援を行うボランティアの育成などである（鶴見国際交流ラウンジ 2014）。そしてこのラウンジのスタッフの半数は外国につながる人たちであるという（武田 2011: 47）。

大塚・名矢は、鶴見国際交流ラウンジについて、同じ地域に暮らす一員としてお互いを理解・尊重し、誰もが暮らしやすいまちづくりを進めていくにあたり、ここが様々な活動の中核をなすことが期待されていると述べる（大塚・名矢 2011: 75）。

私もこの教室を借りて毎週土曜日の夕方に活動をさせていただいているが、朝から夜まで日本語教室や学習支援などで教室は埋まっており、大人向けのものも子ども向けのものもあり、さまざまな人がラウンジを訪れている。スタッフの方の多くが外国にルーツをもっていることもあり、子どもたちがスタッフの方と母語で生き生きと会話をしている姿もよく見かける。立地もよく無償で利用できるという利点もあり、この鶴見国際交流ラウンジは学校と地域を結ぶ拠点になっていくのではないだろうか。

5.1.2 ABC ジャパン

ABC ジャパンは鶴見区における外国につながる子どもに対する支援活動の実施主体として中心的役割を担ってきた NPO 法人である。「子どもたちは外国籍であっても日本で暮らしているのだから、日本の教育システムにおいて教育の権利を行使できる体制が整備されるべき」という活動方針から、「公教育において外国籍の子どもが不利益を被らないよう」一貫した学習支援を行っている（田村 2014: 105-6）。

ABC ジャパンは、1990 年の入管法改正以降に増加した就労目的で来日する日系ブラジル人の雇用・生活に関する問題解決のため、2000 年に設立された。活動内容は、地域のブラジル人や南米出身者向けの生活相談や日本語教室、子どもたちのための教育活動、地域社会との交流活動等を行っており、さまざまな側面から日本で暮らす外国人のサポートをしている。教育分野では、主に公立の学校に通う子どもたちの学習支援¹⁵と就学・進学サポート、保護者への情報提供・教育活動、地域社会（行政、NPO）との連携による「外国につながる人々を巻き込むまちづくり」を行っている（田村 2014: 107-8）。

また、不就学（不登校）および学齢超過の外国につながる子どもたちに対して、日本語の習得と公立学校への就学を促進することを目的とした学習支援¹⁶を行っている。この活動は、文部科学省の「定住外国人の子どもへの就学支援事業一虹の架け橋教室¹⁷」助成を活かし 2009 年より開始している。この頃から、ブラジルや南米以外にルーツをもつ子ど

¹⁵ 土曜日には隔週で、鶴見国際交流ラウンジにて学習支援教室を運営している。

¹⁶ Projeto Educar（「教育するプロジェクト」）というプログラムである（田村 2014: 110）。

¹⁷ 2009 年度に文部科学省が立ち上げた、国際移住機関への資金拠出による事業で、不就学や不登校となっている外国につながる子どもたちの公立学校への円滑な転入を目標に掲げている。教室は、教育委員会、大学、NPO など多様な 42 の主体によって運営されている。ABC ジャパンは 2009 年より受託してきた。これにより、それまでの教育活動はさらに組織化し、教育機関、自治体行政との連携活動が本格化することとなる。2012 年度以降は、川崎市の社会福祉法人青丘社と横浜市に拠点を持つ NPO 法人多文化共生教育ネットワークかながわ（ME-net）という 2 つの NPO 団体との共同事業として助成を申請し、採択されている（田村 2014: 118-9）

もたちへも支援の対象を広げるようになり、ブラジル、ペルー、ボリビア、中国、ハイチ、インド、フィリピンといったさまざまな外国につながる子どもたちが参加している。そこでの指導担当者の経歴は日本語学校講師、塾講師経験者、元教員、JICA 等海外ボランティア経験者、大学生など幅広く、生徒の母語の話者も多い。指導担当者間の情報交換は丁寧に行い、指導内容や宿題に関してだけでなく、生徒の様子や勉強への意識、抱えている悩みなど生徒の心理的状況も細かく共有しているという（田村 2014: 110-1）。

また、「子どもたちが安心して通うことのできる場所」であることを目指し、教科指導に入る前に、手芸教室や母語話者との面談などその子が関心を持てる機会を作ることも数多いという。田村は、社会見学、スポーツ体験、料理・手芸教室など、学習支援の枠を超えた活動が数多いことは ABC ジャパンの教育活動の特色でもであると述べている（田村 2014: 113）。

ABC ジャパンは公立学校、特に「海側」と称される工業地帯に近い区域¹⁸の小中学校の多くと連携を取っている。潮田小学校では毎週水曜日に、宿題などに取り組む「放課後教室つるみーによ」を開催しており、国際教室担当教員との関係は年々強化されているという。また、こうした公立学校で文化交流イベントを実施する際も、協力を依頼される組織となっているようだ（田村 2014: 118）。田村は、公立学校とのパイプが強固になることは、学習支援の対象の生徒を拾い上げる可能性を高め、子どもたちが公教育の場でどのような問題を抱えているかについての情報を得やすくなるため、ABC ジャパンの活動を円滑に進める上で不可欠な社会関係資本であると考察する（田村 2014: 118）。

また、ABC ジャパンは、教育支援活動を実施するための資金源として各種助成金を積極的に活用している。複数の助成金申請は「資金がなくなることによる活動閉鎖」への懸念の表れでもあり、ABC ジャパンとしては助成金以外の資金調達方法を考案している。そこで、日本の塾と同水準の高度な学習支援の場の提供を目的として、外国につながる小中学生向けの学習塾「Amigo Juku（友だち塾）」を開始した。月謝は生徒の学年により 5500 円～1 万 5000 円で、民間の私塾と比較すれば親たちのハードルは低く、20 人近くの受講者数を集めているという。外国につながるのある子どもを教えた経験が豊富な人材を講師として採用し、私塾と比較して保護者に対するサポート、教育相談の機会を手厚く設けている。田村は、多くの NPO が財源の大部分を賛助会費や助成金といった外部資金に依存するなか、ABC ジャパンが地域のニーズと組織の活動方針に合致した事業を適正な料金で積極的に提供する形で財源確保を始めていることは、組織の自律性を保持するためにも必要な戦略であると主張する（田村 2014: 109）。

さらに田村は、ABC ジャパンで展開される教育について、公教育就学のサポートという役割を超え、子どもたちの生き方の現在と未来を手助けする空間を形成していると述べる。外国につながる子どもたちの居場所として学習支援クラスという場を形成する

18 この鶴見区潮田地区は、京浜工業地帯形成期の 1920 年前後から朝鮮人や沖縄出身の労働者の集住が始まり、戦後も多くの朝鮮人と沖縄出身者の定住がすすんだ。1990 年の入管法改正後、日系人の出稼ぎ労働者とその家族も集住して、国際化の進んだ地域である（沼尾 1996a: 3-4）。

ABC ジャパンにとって、必ずしも就学はゴールではなく、子ども自身が自分の夢を探し、実現することができる環境を整備することが重要とされるのである（田村 2014: 123）。

5.1.3 インタビュー調査—ABC ジャパン富本潤子さん

ABC ジャパンの富本潤子さんに、鶴見区における外国につながる子どもの支援について、学校と地域の連携の現状と今後の課題についてお話をうかがった。

まず、鶴見区における学校と地域の連携については、鶴見区のコミュニティの特徴に大きく影響を受けているという。つまり、鶴見区の、特に南米系のコミュニティはつながりが非常に強く、濃密で層の深い家族・親族のネットワークや同郷者とのつながりがある。そして学校よりも地域の方がこういったコミュニティを把握しており、個人的なつながりが強い人が多かったことで、もともと連携における敷居が低く、スムーズに学校との連携が進んだ。ABC ジャパンの存在は地域に広く認知されており、口コミで希望者がどんどん集まってくるような現状であるようだ。さらに小中学校に働きかけて学校で問題を抱えている生徒を呼んでくることもある。富本さんは、こういったコミュニティがない地域での連携はなかなか難しく、区役所の職員、国際教室の担当教員の価値観や経験に左右されることも大きいと指摘する。さらに鶴見区も含めて、市教委レベルでの連携は簡単ではないという。

つぎに、今後の課題について富本さんは、『入口』と『出口』の支援を充実させること』だと述べる。富本さんによれば、義務教育にある外国につながる子どもの支援は比較的充実してきており、ノウハウも分かってきて、あとは財源と人の問題（テクニカルな部分）だというのが、義務教育の前（「入口」）と後（「出口」）の支援の枠組みは少なく、まだまだ課題が残るという。

まず、「入口」というのは小学校入学前の段階のことで、入学までの親の意識や情報量も含めて子どもの潜在能力を高めるべきだという。実際、小学校入学時の日本語の語彙テストでも外国につながる子どもたちは点数が低い場合が多く、スタートの時点で差があるようだ。親へも早いうちから日本で生きていくことを見据えて将来への見通しをもたせ、日本の教育事情について情報提供する必要があるという。例えば、子どもの教育費の負担は大きく長期的な資金計画が必要なことなどについてである。最初にどう底上げするか、早め早めのサポートが肝心であり、保育園での支援や就学前支援としてのプレスクール¹⁹の設置などが今後の「入口」の支援に向けた取り組みとして検討されているという。

そして「出口」というのは高校進学後のことだ。高校卒業後についての進路支援は難しく、大学進学を果たすものは少ない。どこかで支援者に出会う運に任されているような現状であり、子どもたちに寄り添いながら支援をしていく必要があるという。また、

¹⁹ 小学校に上がる前に、集団で学習するスタイルに慣れるような練習や、文字や数字の概念、日本語の基礎にふれる内容のものが多く。

高校に進学してもそれが子どもたちにとって不本意な場合も多く、途中でドロップアウトしてしまうこともある。高校進学後のサポートも充実させていかなければならない。

5.1.4 潮田小学校「多文化共生」授業（2014年10月23日）

私は、2014年度横浜市「学校をひらく！」週間の10月23日に、鶴見区にある横浜市立潮田小学校で行われた、『横浜FC協力による「多文化共生」授業』を見学した（写真）。この授業は小学校5、6年生合同で体育館に子どもたちが集まり、横浜FCに所属するブラジル人の選手に対して子どもたちが質問をしながら、彼らの日本での生活についての話を聞くという形式だった。ここには、鶴見区役所の職員や鶴見区のマスコットキャラクターである「ワックン」も参加していた。



小学生からは、「日本とブラジルの違いは？」、「日本の好きなところは？」、「日本に来て困ったことは？」、「どのように乗り越えた？」、「日本人とのコミュニケーションはどうやってとる？」、「日本の生活に慣れたのはいつごろ？」などの質問がでていた。選手は、日本語を学ぶのが大変だったことや、日本の自然災害が怖かったこと、日本に慣れるためにたくさん努力をしたこと、プラス思考でいること、文化の違う人たちを尊重することが大切、などと話した。最後は小学生代表の1人がポルトガル語と日本語で挨拶をし、そのあとは選手と小学生と一緒にサッカーを楽しんでいた。

この授業は、直接外国につながる子どもたちの学習支援につながるわけではないが、日本で活躍する選手が自分と同じような経験をしていることを知り、そして彼らからのアドバイスを聞くことは、子どもたちにとって学習のモチベーションになり、日常生活の励みにもなるであろう。そして外国にルーツをもたない日本人の子どもたちにとっても、身近にいる外国につながる友達がどんな思いをしているのか理解を深めるいい機会になっている。このような形の学校と地域の連携も、重要な役割を果たしているように思う。

5.2 いちよう団地

神奈川県最大の県営住宅である、横浜市泉区上飯田町の神奈川県営いちよう上飯田団地（以下いちよう団地）は、外国人住民が多いことで広く知られており、住民の2割以上が外国人という多国籍団地である。いちよう団地への外国人の入居は、インドシナ難民受け入れの数年後の1980年代中頃のことで、近くにインドシナ難民の定住促進センターが開設されたことによるものである。インドシナ難民の定住化とともに入居者が増え、続いて中国帰国者とその家族、さらに南米日系人というように入居する外国人層にも広

がりが見られた（清水 2009: v）。いちょう団地には、外国につながる子どもたちも多く暮らす。いちょう団地から約 6 割の児童が通学する横浜市立飯田北いちょう小学校に在籍する外国籍児童は、1989 年頃から増え始め、2014 年度現在では 132 名が在籍している。全校児童に占める外国籍児童の割合は約 41%で、外国にルーツをもつ児童（日本国籍取得児童 32 名）を含めた割合は約 51%になる。つまり、全校児童の半数以上が外国につながる子どもたちである（横浜市立飯田北いちょう小学校 2014）。

このように、外国につながる子どもの数は着実に増え続け、団地内のいちょう保育園、周辺の小／中／高校の外国籍児童数の占める割合は高い。90 年代に入るとさまざまな問題が顕著化するとともに、子どもへの教育のサポートの必要性が認識されてきた。それに対しては地域の中学校が最初に反応して国際教室を立ち上げ、それを皮切りに各小中学校が国際教室を設置している（土井 2003: 52）。さらに地域の特色を反映して、団地内の集会所や公共施設では、ボランティアによる日本語教室や、学習支援の教室が開催されている。

そして学校は、国籍や民族の異なる子どもたちの学びを支え、互いの違いを認めながら共に学ぶ多文化共生の教育を実現するために、地域と連携し、ボランティア団体や大学関係者、近隣の学校、幼稚園、保育園とも連携している。前述の飯田北いちょう小学校は、上飯田連合自治会、いちょう団地連合自治会、「子ども会」、「学童クラブ」、「青少年育成協議会」、「はまっ子ふれあいスクール」さらには子どもたちの日本語指導や学習支援に携わっている地域のボランティア団体等との日常的・継続的な連携・協働を推進している。さらに、地域行事に積極的に参加したりするなどして、各団体と顔の見える関係をつくり、多方面から子どもを取り巻くネットワークづくりを進めている（横浜市立飯田北いちょう小学校 2014）。

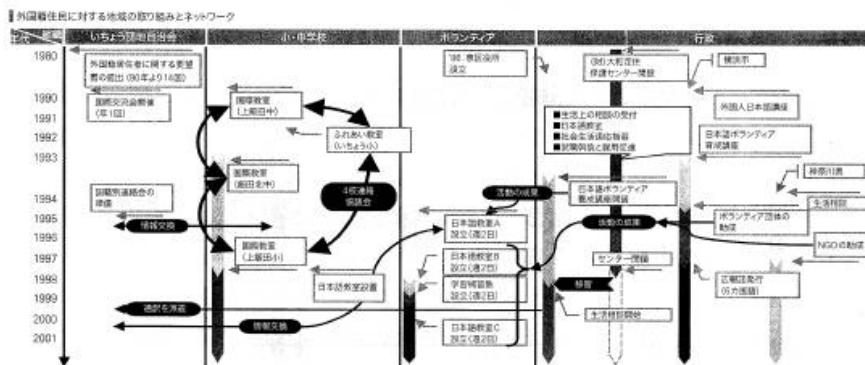
元いちょう団地連合自治会事務局長であった坂本によれば、以前の自治会と学校の関係は、行事の時に交流するくらいで、問題があった時、どちらかという子どもたちが不始末をした時、苦情処理で学校と対応をするくらいの繋がり、地域と学校の連携にはほど遠いものだったという。しかし 1999 年の第 10 回国際交流会をきっかけに、地域と学校の距離が密接になった。自治会は楽器の練習をするために体育館を借りたり、各国ごとの料理をつくるために家庭科室を借りたりした。そして第 10 回国際交流会には約 800 人も参加し、学校との強い絆をつくることができたという。文化交流のプログラムでは小中学生の出演もあり、子どもから大人までいろいろな国の出し物もあり、まさに国際交流となった。こうした行事を通して地域と学校の連携がスタートし、その後は、連合自治会の行事である「敬老会」や「団地祭り」、「もちつき大会」に地域の小学校の児童や学校の PTA が参加したり、学校の体育館を借りたりするようになった。子どもたちが通訳を担うこともある。また、学校行事の「運動会」には体育指導委員、青少年指導員が手伝いに入り、教師と一緒に運営をした（坂本 2005: 181-6）。

その後、学校と地域のネットワークづくりが 2001 年頃から実施され、2004 年度から

は、自治会の呼びかけで、地域、学校、区役所他の関係者が3ヶ月に1度、「いちょう多文化共生まちづくり懇談会」に集まっている（坂本 2005: 183）。

いちょう団地では、ひとつの中学校の日本語サポートから複数の学校に広がり、さらに保育園／小／中／高校という教育機関全体、自治会、NGO 団体など活動団体数とその内容の幅は広がり、組織同士交流しながら活動全体を活発化させている（図4）。

図4



（出典 土井澄香, 2003, 「まちづくりノート 公営住宅における外国籍居住者との共生—いちょう団地の子供たちを取り巻くまちづくり」）

5.2.1 上飯田地区「親子の日本語教室」

NPO 法人かながわ難民定住援助協会では、1992 年から地域の定住外国人の子どもを対象とした「ボランティア学習室」を設けているが、元かながわ難民定住援助協会会長の櫻井は、対象者の学校生活をまったく理解せずに補習を続けるのは、対象者に余計な負担をかけることになるのではないかと懸念をもつようになり、学校現場に相談に行くようになったという。そして、横浜市立いちょう小学校と近隣の横浜市立飯田北小学校²⁰、かながわ難民定住援助協会事務局と傘下の日本語グループ代表者と連携して「子どもの日本語教室」を立ち上げた。その後、子どもたちの保護者も参加するようになり、上飯田地区「親子の日本語教室」と名称が変わり、地域の学校、教育委員会、地域行政、関係機関、専門家、NPO の連携が成立して、定住外国人とその子どもたちへの日本語の環境づくりをスタートさせた。ここでは、学校の年間行事表や給食献立表を教材にするなど、保護者が子どもの学校生活を理解しやすいカリキュラムとなっていて、また時には学校の校内施設を案内し、学校の施設に興味をもって覚える実践的な勉強もしている（櫻井 2005: 189-93）。教室運営には、横浜市泉区の主催する「ボランティア養成講座」で研修を受けたボランティアスタッフも参加する（金子 2005: 207-8）。

学校・専門家・地域行政と NPO の連携事業として始まった「親子の日本語教室」プ

²⁰ この2校は 2014 年 4 月 1 日に統合し、「横浜市立飯田北いちょう小学校」となった。

プロジェクトのそれぞれの役割として、学校は場所の提供と資料作成の協力、生徒と保護者への周知の徹底、専門家は日本語のコースデザイン、カリキュラムの作成と直接指導そしてボランティアへの指導を行う。一方、ボランティアは授業中、対象者への学習環境を整えながら、授業内容の定着の補助を個別に行い、また、対象者の家庭が日本語でのコミュニケーションがとりにくい環境にあることから、その面での精神的フォローをとまなう活動をこころがけているという。そして地域行政は日本語ボランティアの養成講座などの開催でこの事業をバックアップする。櫻井は、地域でNPOだけではできない事業も、学校や専門家が連携・協力することで事業が円滑に成し遂げられる点が組織間の連携の成果だと述べている（櫻井 2005: 194）。

5.2.2 多文化まちづくり工房

いちょう団地において外国につながる子どもたちの教育を支えている多文化まちづくり工房は、数名の学生で立ち上げた日本語教室がもとになっており、2000年に設立された。多文化まちづくり工房は着実に地域での活動を進め、「多様な文化背景を持った人たちが、それぞれの個性を出し合い、ともに楽しく暮らせる「まち」をつくること」を目的として掲げている。多文化まちづくり工房の活動の成果は他の地域団体のモデルとなっており、メディアに取り上げられることも多い（多文化まちづくり工房 2014）。その成果は広く継続的に認められている²¹。

活動は、多くの人に日本語を学ぶ機会を提供しつつ、日本社会との接点となって様々な相談や日本人とのコミュニケーションの練習の場となる日本語学習、日本語が不慣れな生徒のための学習サポート（主に小中学生を対象とした学習補習教室）、小学校入学前のプレスクール、面接指導を含めた進路相談、常駐／非常駐スタッフによる、コーディネーター（通訳）を介したさまざまな生活相談、多国籍な若年層の防災チームをつくり、消防の協力を得て行う防災活動、サッカーを通じてコミュニケーション向上をはかる多文化サッカー、さまざまな文化を活かしたまちづくり、など幅広い（多文化まちづくり工房 2014）。そして学校の補習授業をボランティアとして手伝ってもらっている（土井 2003: 52）。ボランティアは学生などの若い世代だけでなく、地域住民など幅広い層の人たちが参加している。また、地域の教室活動の中で育ったベトナムやカンボジア、中国などの若者たちも、ボランティアとして参加するようになり、日本に来たばかりの子どもたちの学習を支えている（早川 2005: 200）。

小学校との関係は、直接的なつながりをつくるきっかけがつかめずなかなか進展しなかったというが、夏休みの補習教室を手伝ったり、連絡会の集まりに呼ばれる中で少しずつ距離が縮まっていったようだ。多文化まちづくり工房代表の早川によれば、小学校との連携には2つの意義があるという。まず1つは子どもたちとの関係づくり

²¹ 多文化まちづくり工房は、2005年度にボランタリー活動奨励賞を受賞したことにはじまり、2008年度に安藤為次記念賞、2009年度に第40回博報賞国際文化理解教育部門、2010年度には神奈川県として初めての地球市民賞（国際交流基金）を受賞している（多文化まちづくり工房 2014）。

という点。子どもたちと直接的に関わる起点として、小学校との連携は非常に重要で、中学生になってからの関わりやすさにもつながるといえる。早い時期から学校を通して子どもたち1人ひとりと関わる事で、お互いの相手に対する認識度が変わってくると述べる。そしてもう1つは地域との連携という点。自治会や区役所、保育園など地域の諸機関との連携がスムーズになってきたのは、学校の行事や三校連絡会（次節で紹介）など、学校関係の様々な場面に呼ばれることで、地域からの信用を得たおかげだといえる（早川 2005: 202-5）。

5.2.3 上飯田地区三校連絡会の取り組み

1998年に、外国につながる子どもたちが多数在籍する、いちょう小学校・飯田北小学校・上飯田小学校と、3校の卒業生の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設置された、上飯田地区四校連絡会（現在は三校連絡会）は、多文化共生の学校づくり・地域づくりを目指して多様な実践活動を展開してきた。2003年には、これまでの実践が評価され「第34回博報賞」を受賞している。2012年度からは、横浜型小中一貫教育の実施にともない、教職員の積極的な交流や授業参観等を行い、上飯田中学校ブロックのカリキュラムによる教科指導や児童生徒指導が行われている（横浜市立飯田北いちょう小学校 2014）。

この連絡会は自治会とも深く関わっている。2002年に開催された泉区役所主催「外国籍等区民対応連絡会」に当時の4校の代表が参加し、いちょう団地を中心とする上飯田地区の多文化共生に関わる話し合いを行った。この会議には、いちょう団地連合自治会、泉区役所地域振興課・区政推進課、泉区役所外国人相談窓口相談員、上飯田地区四園連絡会²²、外国人住民代表、ボランティアグループ代表等が参加し、多文化共生の地域づくりについて様々な角度から協議を行った。また「外国籍等区民対応連絡会」の趣旨を生かして設立された「いずみ多文化ネットワーク」にも加わり、引き続き、自治会、ボランティア、行政と共に「多文化共生のまちづくり」を推進している。さらに、2002年に始まった「泉区国際交流祭り」に当時の4校として参加し、ステージ発表で各国の踊りを披露したり、スピーチ大会に出場したり、学校での取り組みを掲示したりした。また、各国の文化に親しむことを目的に「四校児童生徒交流会」を開催し、子どもたちの交流を図っている。この連絡会は当初、国際教室の担当者会としてスタートしたが、活動を継続していく中で、「多文化共生の地域づくり」に積極的に関与する会へと成長していったのである（金子 2005: 207-9）。

2014年度からは、飯田北小学校といちょう小学校の統合に伴い、三校連絡会となり、現在は、3校代表者の計画による3校教職員の連絡会・研修会や三校児童生徒交流会の開催、さらには、保育園・幼稚園、高等学校、各ボランティア団体等との懇談会・情報交換会の開催など、地道な取り組みを継続実践している。PTAについても定期的に

²² 外国につながる園児の多い保育園の連絡会のことである。

交流会をもつなど、上飯田中学校ブロックの 3 校は学校と家庭の連携を含めた取り組みが行われている（横浜市立飯田北いちょう小学校 2014）。

5.2.4 当事者団体「すたんどばいみー」の結成

2001 年 5 月、いちょう団地で活動する外国につながる子どもたちの当事者団体である「すたんどばいみー」が立ち上がった。ここは単なる学習支援の場ではなく、葛藤を生きる子どもたちが、自らの状況を乗り切るために使う場とすることを構想された。地域の子どもたちが集まり、「自分のやりたいことを考え、自分たちで行っていく」というコミュニティである（清水・家上 2009: 3-5）。

おもな活動は、外国につながる小学生、中学生、高校生を対象とする学習補充教室の開催、母語教室の開催などで、ほぼ毎日何らかの活動が行われている。加えて、それぞれの教室のニーズに合わせてイベントが企画され、夏には小学生の遠足や中学生のキャンプ、冬には受験生対象の勉強合宿、春には卒業お祝い会などを開催している。活動の場は、主に公立中学校に併設された市民開放スペースであるが、活動拠点にも広がりが見られ、自治会館や民間の施設を利用する場合もある。参加者の年齢層は幅広く、就学前の園児から中卒フリーター、高校生、大学生、社会人にまで及び、出身国は 10 ヶ国にわたる。これらの活動は、月 2 回の「運営委員会」で検討され、運営されている。中心になるのは、外国につながる大学生や大学院生、高校生である。ここに、学生時代に運営委員として活動していた人や日本人の社会人が状況に応じて加わっている（清水 2009: vi-vii）。

「すたんどばいみー」は、結成当初の 2001 年から、学校との連携がみられた。団地を学区とする下福田中学校が、「すたんどばいみー」の活動を、積極的に学校の中に位置づけようとした。教師たちが活動に顔を出すようになり、続いて、活動資金の不足解消の一助として、週 1 回学校の空き教室が提供されるようになる。さらに、「選択国際」という外国につながる生徒に関わる授業や行事を「すたんどばいみー」が手伝うようにもなっていた（清水・家上 2009: 6）。

「すたんどばいみー」の活動の最大の特徴について清水は、メンバーシップも、活動の範囲も、明確な境界線を持たず、極めて柔軟であることだと述べる。それは、活動の目的が単に学習補充やメンバーの交流を目指すのではなく、自分や他の外国につながる人たちが、外国につながることによって引き起こされる問題や状況に常に向かい合っていこうとする姿勢から来ているのだという。そのため、必要と判断されれば、メンバーを広げたり狭めたりが柔軟に行われ、それに見合った活動が選択されている（清水 2009: vii）。活動の主体は外国につながる子どもたちであり、可能な限り日本人のボランティアが仲介せずに自ら交渉し、方法がわからなければ有効なアドバイスをもらえそうな日本人を見つけて相談する、そうして活動を実現していく。こうして子どもたちの主体性を介在させることが可能になっている（清水 2011: 54）。子どもの

ニーズをとらえて、それを中心に人や物事が動いていく。このような柔軟な機能が、外国につながる子どもたちの問題を拾うために大きな役割をもっているのだろう。

6 実現に向けた今後の課題

学校と地域の連携には多くの可能性があり、1日でもはやく実現に向けた取り組みがなされることに期待したい。しかし、外国につながる子どもたちにとって本当に意義のある取り組みの実現にはまだいくつかの課題が残る。ここでは特に解決していくべき3つの課題について言及する。

まず1つ目に、継続的な支援体制の確立という点である。金子は、「いい学校」はたまたま実現するが、なかなか広まらないこと、また特定の教員や校長がいなくなったり地域のリーダーが代わったりすると継続しなくなることがよくあることが大きな課題だと言及している（金子 2008: 238）。また、地域学習室については坪谷が、完全なボランティア・ベースか社会福祉機関の援助や財団助成金などを受けて運営しているところが多く、財政基盤が不安定であると指摘する。さらに、指導にあたるボランティアを地域内だけで確保することは難しく、専門性を要求される場合もあるため、継続的に関わることのできるボランティア確保も困難をきわめているという（坪谷 2005: 196）。学校と地域の連携という支援体制をどのようにして継続させていくかは重要な課題である。

この点について松本は、学校が外部とのつながりを充実させるためには、個人の力に頼ったつながりから、組織としてのつながりに発展させていく必要があると指摘する。これは、職員の異動によるネットワークの断絶を防ぐ意味で非常に重要であるが、この組織的なつながりを円滑にするためには、校内と外部をつなぎ、校内の連絡調整を行うコーディネーター的な存在が必要不可欠であるという（松本 2009: 104）。

2つ目の課題として、外国につながる子どもたちの就学前の支援を充実させていく必要がある。佐藤は、滞在の長期化、定住化に伴い、就学前の子どもが増加しつつあるが、これまでは義務教育段階の子どもへの対応に終始し、就学前の子どもへの教育への対応が不十分であったとし、外国につながる子どもの学習の保障において、就学前の教育が喫緊の課題であると主張する。さらに新規来住の外国人の多くは、就労時間が長く、日本の保育園や幼稚園では対応できないため、独自の保育施設の需要が高く、こうした外国人保育施設を経て日本の学校に進む子どもが多い。しかし、こういった施設では日本の教育制度や小学校入学のための正確な情報が得られにくく、学校生活の準備ができないといった問題を抱えている。日本の学校との接続がなされていないのである（佐藤 2010: 142-3）。今後も就学前の子どもが増加が見込まれ、各地で多国籍化が進行していくため、独自の保育施設を整備できない地域も多く、日本の保育園や幼稚園での受け入れが本格化していくことになる。受け入れ体制をはじめ、保育士や教師の対応、日本語と母語との関連を考慮した言葉の教育、さらには日本の小学校への接続など課題は多く、就学前の子どもへの施策が迫ら

れている。

最後に、3つ目の課題は、すべての地域で支援体制を確立していくことである。齋藤は、地域や家庭における言語環境は、地域の国際化の状況や、地域における日本語学習支援活動の多寡によって、大きく異なっていると指摘する。外国人住民が多く、エスニック・コミュニティが形成されている地域には、子どもたちの母語で生活が送れるというところもあり、そうした地域ではボランティアの日本語学習支援活動なども活発である場合が多く、学習面でもコミュニティからサポートが得られる。一方、外国籍住民が少ない地域では、そうしたサポートは期待できず、自力で日本語の学習を進めていかざるを得ないという（齋藤 2009b: 25）。

文部科学省が実施した、「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)」によれば、日本語指導が必要な外国人児童生徒の1校あたりの在籍人数が「5人未満」という学校は4,349校で全体の75.5%を占める。また、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒をみると、その数は2,228校で全体の88.2%にもものぼる(文部科学省 2013)。佐藤は、こうした分散している地域での受け入れ体制はいまだ十分ではなく、また、受け入れ後の日常的な指導のあり方にも課題が多いと指摘する(佐藤 2010: 144)。今後、集住地域だけでなく、外国につながる子どもが暮らすあらゆる地域で支援体制が確立されていかなければならない。そしてその際、すべての地域で同じ取り組みをするのではなく、各地域の特性、子どもの実情に合わせた支援をすることが望ましい。

7 おわりに

この論文では、外国につながる子どもの教育について、学校と地域の連携という視点で考察してきた。学校と地域はそれぞれの役割を担っており、それぞれのもつ学習支援の場としての特性を活かしていくことができる。外国につながる子どもたちがそれぞれの力を最大限発揮でき、多様な学力を育めるような教育環境やサポートの実現にはまだまだ課題はあるものの、学校と地域の連携体制を整えていくことがその実現に大きく近づいていく。そして、地域と学校が一体となって取り組むという柔軟な姿勢で、活動が継続されていかなければならない。

4章で言及したように、地域学習室は外国につながる子どもたちの教育において重要な役割を果たす。1人ひとりの進度に合わせながら学校での学習を補ったり、母語を教えたりできるのは地域ならではの強みである。さらに、異なる文化をもつ人々の存在が子どもたちの視野を広げるきっかけになり、また同じ境遇をもつ人との出会いは彼らの将来の選択肢を増やし、学習意欲を高めていくのである。さらに今後は、編入前の子どもたちを支えるプレスクールも広まっていくことが望ましい。そして、そういった学習の場と同時に、子どもたちが自分に自信をもち、さらなる学習意欲を向上させるために、居場所となるような場も確保されなければならない。5章で言及した鶴見区といちょう団地では、地域のさま

ざまな団体が子どもたち1人ひとりのことを考えて活動し、学校とも積極的に連携をとっている。このような取り組みが今後広く行われていくことに期待したい。

外国につながる子どもたちの抱える問題は、彼らだけの問題ではなく、地域社会全体が抱える問題である。そのことを理解し、より多くの人々が問題を共有していかなければならない。そのためにも、学校と地域が学校内外の子どもたちのそれぞれの様子を情報交換していくこと、そして子どもたちの生活全体を支えていく必要がある。学校の中だけで子どもたちを見るのではなく、同じ地域に住むさまざまな人が、彼らのもつそれぞれの力をきちんと見つけ出していくことが大切だ。また、組織的なつながりだけでなく、個人的なつながりも重要で、地域のボランティアと学校の教師、子どもたちの保護者との信頼関係を構築していくことが連携を円滑に進めていく。

私がフィールドワークとして2年間取り組んできた、鶴見区での外国につながる子どもたちへの支援のボランティアでは、単に勉強を教えるだけではなく、彼らが自分の思いを打ち明けてくること、悩みを相談してくれることが何度もあった。彼らの話を聞くたびに、外国につながる子どもたちの日本での学校生活がどれほど困難であるかを痛感し、この論文を執筆するにあたっての問題意識が深まっていった。そして同時に、子どもたちと他愛もない会話をしたり、教室での彼らの言動を見ている中で、子どもたちそれぞれの持つ豊かな個性とさまざまな特技を見つけ出すことができた。母語と日本語を器用に使いこなす彼らの姿も非常に魅力的であった。彼らの抱える悩みが1日でもはやく解消されること、そしてそれぞれの良さがより広く社会で認められ、活かせるようになることを願う。そして、子どもたちと接する中で、彼らの生き生きとした姿や笑顔に私自身が日々楽しませてもらい、励ましてもらっていた。一緒にいると、「支援をしている」と感じることはほとんどなく、心から彼らとの時間を楽しんでいた。活動日以外にも連絡を取り合ったり、高校生の文化祭に遊びにいったりもした。2年という短い期間ではあったが、非常に濃い時間を過ごすことができたのは、彼らが友達のように私に近づいてくれたこと、そして私も彼らと同じ目線に立つことを常に意識することで信頼関係を築くことができたからだろう。彼らに教えることだけでなく、彼らから教えてもらうことも数多くあった。外国につながる子どもたちの教育に携わる中で大切なことは、支援する側も心から子どもたちとの時間を楽しむこと、そしてお互いに学び合うことを忘れないことなのだと思う。私も地域住民の1人である。外国につながる子どもたちが自分の文化やルーツに自信をもつことができ、それぞれのもつ力を十分に発揮できる教育環境を実現するため、私自身も力を尽くしていきたい。

最後になりましたが、この論文を執筆するにあたり的確なアドバイスをくださり、厳しくも温かく応援して下さった塩原良和先生に感謝申し上げます。

参考文献

- 石井恵理子, 2011, 「共生社会形成をめざす日本語教育の課題」馬淵仁編『「多文化共生」は可能か—教育における挑戦』勁草書房.
- 伊東浄江, 2014, 「日本の学校へ行っていない子どもたちへの進路支援—子どもたちが乗り越えたもの」牛田千鶴編『南米につながる子どもたちと教育—複数文化を「力」に変えていくために』行路社.
- 伊藤祐郎, 2009, 「【パネルディスカッション】上田市における新たなプログラム構築に向けて」東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター編『共生社会に向けた協働のモデルづくり—長野県上田市、企業・日系ブラジル人家族の調査から見えてきた二世代育成の視点—』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター.
- 井上恵子, 2009, 「受入・適応」『外国からの子どもたちと共に』本の泉社.
- 牛田千鶴, 2014, 「母語による学習支援体制の確立に向けて」牛田千鶴編『南米につながる子どもたちと教育—複数文化を「力」に変えていくために』行路社.
- 太田晴雄, 2005, 「日本的モノカルチュラリズムと学習困難」宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育—不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会.
- 太田晴雄, 2000, 『ニューカマーの子どもと日本の学校』国際書院.
- 太田晴雄・坪谷美欧子, 2005, 「学校に通わない子どもたち—「不就学」の現状」宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育—不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会.
- 大塚尚子・名矢明日香, 2011, 「鶴見区の多文化共生政策の課題と今後の展開」東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター編『地域における越境的な「つながり」の創出に向けて—横浜市鶴見区にみる多文化共生の現状と課題—』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター.
- 外国人集住都市会議, 2014, 「外国人集住都市会議の概要」, 外国人集住都市会議ホームページ, (2014年10月27日取得, <http://www.shujutoshi.jp/gaiyou/index.htm>).
- 外国人集住都市会議, 2006, 「外国人集住都市会議 東京 2006 多文化共生社会をめざして 未来を担う子どもたちのために 資料編」, 外国人集住都市会議ホームページ, (2014年10月27日取得, <http://www.shujutoshi.jp/siryo/pdf/shujutoshi2006.pdf>).
- 外務省, 2014, 「児童の権利に関する条約」, 外務省ホームページ, (2014年7月4日取得, <http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jido/zenbun.html>).
- 金子郁容, 2008, 「すべての学校を日本で「一番いい」学校にするために」金子郁容『日本で「一番いい」学校—地域連携のイノベーション』岩波書店.
- 金子正人, 2005, 「学校・家庭・地域の連携」山脇啓造・横浜市立いちょう小学校編『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.
- 齋藤ひろみ, 2009a, 「文化間移動をする子どもの発達と学校」齋藤ひろみ・佐藤郡衛編『文

化間移動をする子どもたちの学び—教育コミュニティの創造に向けて—』ひつじ書房。

齋藤ひろみ, 2009b, 「成長・発達モデルから見た移動する子どもたちの状況」齋藤ひろみ・佐藤郡衛編『文化間移動をする子どもたちの学び—教育コミュニティの創造に向けて—』ひつじ書房。

坂本利恵, 2005, 「学校・家庭・地域の連携」山脇啓造・横浜市立いちょう小学校編『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。

佐久間孝正, 2011, 『外国人の子どもの教育問題—政府内懇談会における提言』勁草書房。

佐久間孝正, 2005, 「多文化に開かれた教育に向けて」宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育—不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会。

櫻井ひろ子, 2005, 「学校・家庭・地域の連携」山脇啓造・横浜市立いちょう小学校編『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。

佐藤郡衛, 2010, 『異文化間教育—文化間移動と子どもの教育—』明石書店。

佐藤郡衛, 2009, 「川崎市における外国につながる子どもの学力保障の試み—本プロジェクトの課題と位置づけ—」東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター編『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—』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター。

塩原良和, 2011, 「多文化社会における「つながり」の重要性と自治体政策の役割」東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター編『地域における越境的な「つながり」の創出に向けて—横浜市鶴見区にみる多文化共生の現状と課題—』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター。

清水睦美, 2011, 「権力の非対称性を問題化する教育実践—社会状況とマイノリティ支援の関係性を問う」馬淵仁編『「多文化共生」は可能か—教育における挑戦』勁草書房。

清水睦美, 2009, 「はじめに」清水睦美・「すたんどばいみー」編『いちょう団地発！外国人の子どもたちの挑戦』岩波書店。

清水睦美・家上幸子, 2009, 「「すたんどばいみー」の活動の軌跡—外国人の子どもたちによる「自治的運営組織」から「当事者団体」へ—」清水睦美・「すたんどばいみー」編『いちょう団地発！外国人の子どもたちの挑戦』岩波書店。

杉村美紀, 2014, 「多様化する「外国につながる子どもたち」と学校教育の課題」牛田千鶴編『南米につながる子どもたちと教育—複数文化を「力」に変えていくために』行路社。

鈴木江理子, 2007a, 「多文化化する日本の現在」毛受敏浩・鈴木江理子編『「多文化パワー」社会—多文化共生を超えて』明石書店。

鈴木江理子, 2007b, 「多文化社会の課題—「心の壁」を超えるために」毛受敏浩・鈴木江理子編『「多文化パワー」社会—多文化共生を超えて』明石書店。

高橋悦子, 2009, 「日本語指導等協力者としての支援と学び」東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター編『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—』東京外国語大学 多言語・多文

化教育研究センター。

武田里子, 2011, 「外国人住民のもつ「つながり」方の多様性」東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター編『地域における越境的な「つながり」の創出に向けて—横浜市鶴見区にみる多文化共生の現状と課題—』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター。

竹ノ下弘久, 2005, 「「不登校」「不就学」をめぐる意味世界」宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育—不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会。

田房由起子, 2005, 「子どもたちの教育におけるモデルの不在—ベトナム出身者を中心に—」宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育—不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会。

多文化まちづくり工房, 2014, 「多文化まちづくり工房」多文化まちづくり工房ホームページ, (2014年12月23日取得, <http://www.tmkobo.com/>).

田巻松雄, 2014, 「外国人児童生徒教育問題の諸相」『地域のグローバル化にどのように向き合うか—外国人児童生徒教育問題を中心に—』下野新聞社。

田村梨花, 2014, 「外国につながる子どもと学校をつなぐ NPO のノンフォーマル教育—横浜市鶴見区 ABC ジャパンの事例から」牛田千鶴編『南米につながる子どもたちと教育—複数文化を「力」に変えていくために』行路社。

坪谷美欧子, 2005, 「地域で学習をサポートする—ボランティア・ネットワークが果たす役割」宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育—不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会。

鶴見区役所, 2011, 「鶴見区多文化共生推進アクションプラン改定版」, 鶴見区役所ホームページ, (2014年10月27日取得,

<http://www.city.yokohama.lg.jp/tsurumi/etc/exchange/image/ac2011.pdf>).

鶴見国際交流ラウンジ, 2014, 「ラウンジについて」, 鶴見国際交流ラウンジホームページ, (2014年11月6日取得, http://www.tsurumilounge.com/about_us.html).

富本潤子, 2011, 「鶴見に住み、つなげることの意味—南米コミュニティのこれからに向けて」東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター編『地域における越境的な「つながり」の創出に向けて—横浜市鶴見区にみる多文化共生の現状と課題—』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター。

土井澄香, 2003, 「まちづくりノート 公営住宅における外国籍居住者との共生—いちょう団地の子どもたちを取り巻くまちづくり」『建築雑誌』118(1511): 52-53.

仲川順子, 2007, 「人と文化と自然が共生できるまちづくり—国際理解教育の実践を通して—多文化化する日本の現在」毛受敏浩・鈴木江理子編『「多文化パワー」社会—多文化共生を超えて』明石書店。

沼尾実, 1996, 『多文化共生をめざす地域づくり—横浜、鶴見、潮田からの報告—』明石書店。

早川秀樹, 2005, 「学校・家庭・地域の連携」山脇啓造・横浜市立いちょう小学校編『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.

法務省入国管理局, 2014, 「平成 25 年末現在における在留外国人数について (確定値)」, 法務省ホームページ, (2014 年 10 月 27 日取得, <http://www.moj.go.jp/content/001127288.pdf>).

松本靖史, 2009, 「神奈川県立鶴見総合高校の取り組み」東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター編『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—』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター.

宮島喬, 2005, 「学校教育システムにおける受容と排除—教育委員会・学校の対応を通して—」宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育—不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会.

宮島喬, 2003, 『共に生きられる日本へ』有斐閣.

宮島喬・太田晴雄, 2005, 「外国人の子どもと日本の学校—何が問われているのか—」宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育—不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会.

毛受敏浩, 2007, 「多文化パワー社会への道のり」毛受敏浩・鈴木江理子編『「多文化パワー」社会—多文化共生を超えて』明石書店.

文部科学省, 2014, 「日本語指導が必要な児童生徒を対象とした「特別の教育課程」の編成・実施について (概要)」, 文部科学省ホームページ, (2014 年 9 月 26 日取得, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/_icsFiles/fieldfile/2014/03/13/1344160_01.pdf).

文部科学省, 2013, 「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査 (平成 24 年度)」, 文部科学省ホームページ, (2014 年 7 月 3 日取得, http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/04/_icsFiles/fieldfile/2013/04/03/1332660_1.pdf).

文部科学省, 2012, 「平成 23 年度学校基本調査 (確定値) の公表について」, 文部科学省ホームページ, (2014 年 7 月 4 日取得, http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/fieldfile/2012/09/04/1315583_1.pdf).

山田泉, 2007, 「多文化・多言語主義と子どもの発達」田尻英三・田中宏・吉野正・山西優二・山田泉『外国人の定住と日本語教育[増補版]』ひつじ書房.

横浜市, 2014, 「横浜市区別外国人人口 (平成 26 年 11 月末現在)」, 横浜市ホームページ, (2014 年 12 月 13 日取得, <http://www.city.yokohama.lg.jp/ex/stat/jinko/non-jp/new-j.html>).

横浜市教育委員会, 2014, 「I 日本語指導が必要な児童生徒受入れの手引」, 横浜市教育委員会ホームページ, (2014 年 11 月 18 日取得, <http://www.city.yokohama.lg.jp/kyoiku/sidou1/nihongoshido-tebiki/pdf-1tebiki/1nihongo>

[shido.pdf](#)) .

横浜市立飯田北いちょう小学校, 2014, 「学校の紹介」, 横浜市立飯田北いちょう小学校ホームページ, (2014年10月24日取得,

<http://www.edu.city.yokohama.jp/sch/es/iidakitaicho/information.html>).

渡戸一郎, 2011, 「横浜市鶴見区における協働実践研究の課題と実践—複合民族化する大都市インナーシティからの発信」東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター編『地域における越境的な「つながり」の創出に向けて—横浜市鶴見区にみる多文化共生の現状と課題—』東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター.