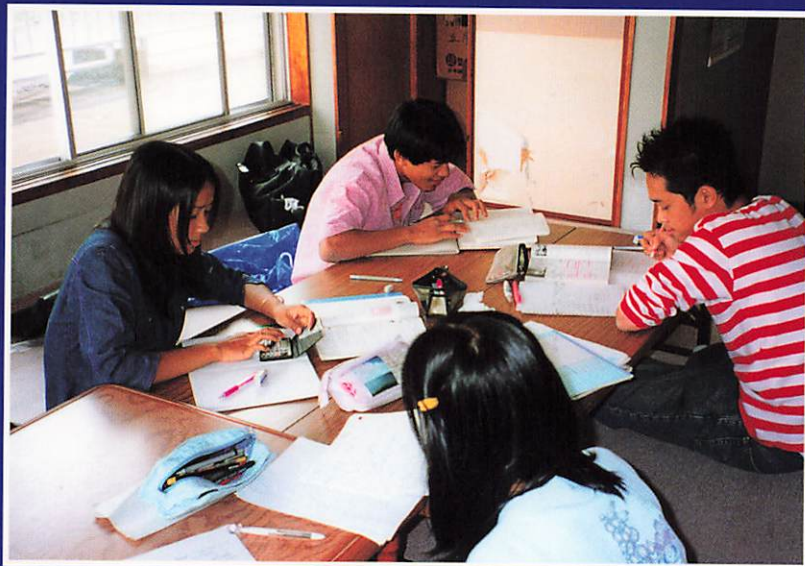


外国人の子どもたちとともに

## Ⅱ

# 学習と進路の 保障をもとめて



神奈川県教育文化研究所  
外国籍生徒の学習と進路調査研究部

# 目次

はじめに……………宮島 喬 1

I 外国人の子どもたちの受け入れと進路保障……………堀 義秋 7

II 学習上の諸問題

II-1 外国籍生徒をめぐる「言葉の状況」と国語教育

——中学校の現場から……………柿本隆夫 23

II-2 理解の壁はどこにあるのか

——社会科を手がかりとして……………増田 登 31

II-3 外国人生徒と教科学習……………広瀬隆雄 41

**コラム** 日本語指導はこれでよいのか……………佐藤睦子 50

III 外国人生徒はどのように生き、学ぶか

——不確かな未来のなかで……………宮島 喬 51

**コラム** ようこそ潮田へ…。違いが豊かさを生む学校づくり  
……………横浜市立潮田小学校 61

IV 高校進学と入試のあり方……………富山和夫 63

V 外国籍生徒のサポートを地域ぐるみで

——地域の学習室の意義と今後の課題……………坪谷美欧子 73

**コラム** 困難にぶつかり、乗り越えていく生徒たち  
……………清水陸美 83

提 言…………… 85

資 料…………… 87

## 外国籍生徒の学習と進路調査研究部

宮島 喬	立教大学教授
富山 和夫	関東学院大学教授
広瀬 隆雄	桜美林短期大学助教授
堀 義秋	湘北教育文化研究所
増田 登	平塚市立大野中学校
坪谷美欧子	立教大学大学院

# はじめに——今、なぜ“外国籍生徒の学習と進路”調査なのか

宮島 喬

## ◎移動する子どもたちへの教育の保障

「日本の高校に行きたい。お父さんもお兄さんも希望している。けれど、今年の高校受験に落ちた。これから、二次募集でX高校を受ける。……神奈川県の入試のやり方は少し知っている。漢字にひらがながふってあることや、在日三年以下の生徒は三科目で受験できることを知っている。でも、ぼくは日本に来て四年になるから……」（東南アジア、15歳、男子）。

教育を受ける権利、これはいうまでもなく基本的人権の一つである。

だが、これをあらゆる個人に保障するのは、いうべくして容易なことではない。国境を越えて移動する子どもたちにもこの基本的人権、すなわちそれぞれの場で適切な教育を受けられる権利を保障すること。それはいったい可能だろうか。たとえば母国の学校で10歳まで学び、その後、親と一緒に別の国に移動し、文化も教育言語も異なる学校に編入するといった子どもに適切な教育を授けることは、簡単なことではない。だが、移民、難民、出稼ぎ移動、国外転勤など、人の国際的な移動が常態化している今日、当事者の親、子にとってそうした教育の保障は切実な願いとなっている。

考えてみれば、日本人の子どもの場合だってそうだ。海外勤務を命じられた親が、子どもの教育をどの国でどのような学校で受けさせたらよいか真剣に悩むことから、そのことはうなずけよう。帰国をすれば帰国をしたで、またどういう学校に受け入れてもらえるかという悩みがまっている。教育は人間の一生を左右するから、問題として重いのである。国際条約の一つで、日本も批准している「国際人権規約」も、すべての者に「文化的な生活に参加する権利」を認め、初等教育を国籍をとわずすべての者に保障すべきだ、とうたっている。この「すべての者」とは、当該国にとっての移民や外国人を含むのだ。

## ◎選ぶ自由もなく日本の学校へ

じっさい、教育言語として何語が使われるか、どんなカリキュラムが適用されるか、移動する者に好都合な教育制度が選べるか、という教育の質の問題になると、簡単ではない。日本人の子どもなら、先進国はもとより、インドネシアのジャカルタに行っても、ケニアのナイロビに行っても「日本人学校」という選択肢をもつことができる。「いや、それよりも子どもには現地校に通わせて真の異文化体験をさせたい」と望む親もいるかもしれないし、それも一つの選択として採ることができる。だが、日本にやってくるアジアや南米出身の子どもたちにはそうではない。ほとんど選択の余地なく日本の公立の学校に入り、そして例外なく、日本語と、漢字・漢語と悪戦苦闘しなければならない。それを乗り越えてかろうじて教科の学習の入口に到達し、学習面で日本人の友達の仲間入りをするのである。

しかも、選択の自由を言いたくとも、別の面から許されない事情がある。最近では、滞日外国人のかなりのパーセンテージの者が長期滞在化し、場合によっては日本定住もありうるという状況になり、子どもにも日本社会への適応を求めざるをえなくなっている。今、5年以上滞在しているよ



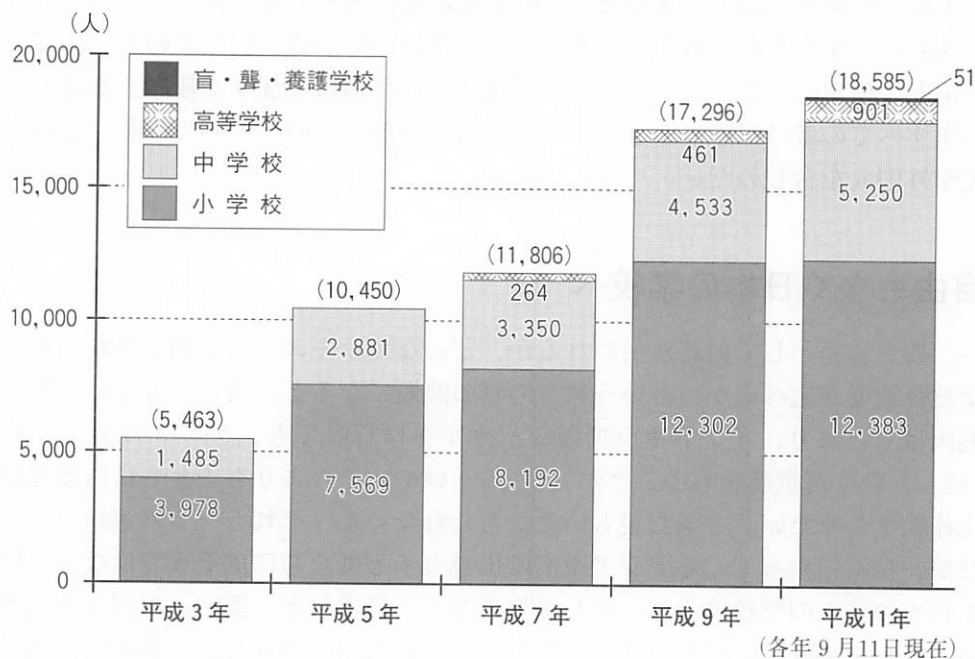
うな外国人の親で、子どもを日本の学校に通わせている者に尋ねれば、半分くらいは「日本の高校に行ってほしい」と希望を語るだろう。では、外国人の子どもたちは、日本人の子どもと同じように学び、同じ受験の道をたどらなければならないのだろうか。それは彼らにとって至難であろう。またそれは、独自の文化をもつ彼らを無理にも日本的鑄型にはめこむことになり、必ずしも望ましいことでもない。日本の学校教育は、彼らが日本社会の中で生きることができるように導きながら、しかしできるだけ彼らの境遇や文化を考慮し、歩み寄ることはできないのだろうか。これが私たちの考えてきたことである。

## ◎進路が問われる……増える外国人中学生

今、日本には、在日韓国・朝鮮人を除き、約100万人のいわゆるニューカマー外国人が生活している。そして神奈川県はそのうちの約8万人が滞在する、ニューカマー外国人多住県の一つである。公立小、中に就学するかれらの子どもも3800人ほどに達し（1999年5月現在）、その数は中国人、ブラジル人、ペルー人の順に多くなっている（付録をみられたい）。そして最近の傾向としては、中学校の外国籍就学者が増えていること、割合的には小学校とあまり変わらなくなっていること、が目につくのである。韓国・朝鮮籍を除いて約1200人というその数は、教文研が前回調査を行った当時の1993年の数字に比べ、1.6倍に達する。さらに前回調査の時点では視野に入れなかったが、県下の公立高校に在籍するニューカマーの生徒の数も490名となっている。

日本全国状況を一瞥しておく、文部省が2年おきに行っている全国調査によれば、「日本語教育が必要な児童生徒」数は増加の一途をたどり、99年には91年の優に3倍強に達している（図1）。

図1 日本語指導が必要な外国人児童生徒数



注) 高等学校は平成7年度から、盲・聾・養護学校は平成11年度から調査を実施。

小学生に対する中学生の割合をみると0.37（1991年）から0.42（1999年）へと高まりがみられる。神奈川県の場合は0.44となり、小学校6年間、中学校3年間であることを考慮すれば、割合的に小学生とあまり変わらなくなっている。要日本語教育の子どもの「高学年化」といえよう。なぜなのか。推測の域を出ないが、これは新たに来日、編入する中学生がつねにいることに加え、滞在が長期化した幼時来日者における日本語力の進歩の停滞によるところがあるのではなかろうか。じっさい、幼児の時に来日し、日本の学校で学んできた生徒で、「中学になったら勉強がすごくむずかしくなった」と感じ、日本語力の不足をうったえる者は多い。このことについては後にふれたい。いずれにしても、外国人の中学在籍者が増え、日本語の問題を抱える者が高い割合で推移するようになり、学習と進路の保障がきわめて大きな課題となっている。

このように焦点を中学生に置いて実情を調べるが必要になっている。では、生徒によっては具体的に高校受験も射程に収めるようになってきている彼らの学習の現状はどのようなのだろうか。

しばしば「国際学級」と呼ばれる適応クラスが外国人の子どものために用意される。これには一定の基準で、担当教員が配置される。すなわち加配であり、それは中学校に関しては全県で38校（1999年）であった。中学生でも、来日後間もない者はこの国際学級で日本語の手ほどきを受ける。後には、教科書持参などでやってきて教科の日本語も教わり、その指導を受けることもある。しかし総じて中学生ともなれば、自力に任される部分も大きくなるようだ。かれら外国籍中学生にとって大きな問題は、将来の人生を考えはじめる時にあって、自分の学力、将来の抱負、帰国か定住かといった家族の滞在プランに照らして進路を決めなければならないことである。学習については、（個人により差があるが）抽象的な日本語、または歴史文化的な日本語を介しての国語、社会、理科などの教科の学習には困難がある。かれらは悩みながら手さぐりし、教員は、高校進学にしろそれ以外にしろ、なんとか進路を拓いてやれないものかと模索する。

高校では、義務教育課程とちがいで、適格者主義に立つから、入学時に選抜が行われる。進学を望む者は、それに備えた学習、すなわち受験勉強をしなければならない。冒頭に掲げた一生徒の言葉のように、「落ちた」という経験をもつ者も当然出てくる。これが現状であろう。実施した加配校の教員へのアンケート調査では、外国籍の生徒も「指導と努力次第で、希望の全日制の高校に進学できる」と考える教員は半数近くに達するが、国際教室担当教員の見方はもう少し厳しい。

私たちは、高校への希望者全入が事実として生まれている現状にかんがみ、彼らもまたこのステップを踏み、将来の選択へのよりよき機会をもってほしいと願っている。それも、日本語力の不足のため不本意な進学を強いられるのではなく、そのポテンシャルの能力も評価され、よりよい進学の道が開かれていくことを望むものである。そのためには学校、教育委員会の真剣な対応のみならず、地域、ボランティアとの協力態勢も必要となろう。

## ◎学習と高校進学に焦点を合わせて

以上のような現状認識のもとに、特別研究部会「外国籍生徒の学習と進路」調査委員会が設けられたのが、1999年6月のことである。これは、かつて1992～95年に本研究所の行った「在日外国人児童・生徒教育状況調査」を受け継ぎながら、上に述べたような理由から対象をほぼ中学生にしほり、次のような問題意識のもとに組織されたものである。すなわち、

- 1) 外国人中学生の学校、家庭、地域における学習の状況とその進路について実態を知ること。
- 2) 高校進学においてかれらの出会っている問題を多面的に明らかにすること。
- 3) それらに基づいて中学校のカリキュラムや高校入試のあり方、学校と地域のサポート体制について広い視野から検討を加えること。

調査研究委員会には、外国人生徒の指導の実情にもくわしい中学校教諭にも加わってもらい、で

きるだけ現場の見方や経験も反映させながら、討議を深め、調査研究を進めることとした。また本研究のためのいわば専門調査員として、外国人住民の実態を専門に研究している博士課程（社会学）在籍の大学院生に委員会に加わってもらい、大いに助けられた。

調査研究をおこなう過程で私たちが強く望んだことは、生徒たちの学習の現状、希望、悩み、そして将来の抱負などについては是非とも彼ら自身の口から直接に聞きたい、ということだった。そして私たちの強い希望と、これを受け止めてくれた学校関係者の協力、そして生徒たち自身のすすんでの協力の意思によって、幸いに面接調査が実現した。計19名の中学生へのインタビューの結果は、実に貴重なデータだと考えている。そのインタビューにおいて、たとえば印象的だった一コマは、来日間もない、日本語がほとんど使えない生徒への質問・回答のやりとりを、同じくインタビューの対象となった同国出身の一生徒がみごとに通訳しながら進めてくれたことである。今の日本の学校におけるニューカマー外国人生徒の多様なあり方、それだけに多様な課題の存在を象徴する光景ではないだろうか。

以下の報告と分析のなかでは、外国人生徒をめぐる状況についてかなり厳しい見方をも展開している。だが、それは一に帰して、現状の改善を望むがためである。改善のための「提言」は末尾にまとめたので、各方面で検討していただければ幸いである。私たちとしては、彼らが今後も日本の社会の中に生きていくと仮定して、日本の社会、教育、学校が変わるなかで、その学習が成果をあげ、進路が開かれていくことを心から希望せずにはいられない。

調査を終わり、この報告書をまとめるにあたって、まず感謝しなければならないのは、私たちのインタビューに応じてくれた19名の外国人中学生に対してである。その面接調査のために色々と配慮してくださった国際教室担当教諭等、学校関係者の方々にも同様である。また、8つにおよぶ県下の地域学習室の代表者の方にも聞き取り調査をお願いし、快く協力をいただくことができ、ありがたく思っている。そして、県下の加配校38校の教諭の方々、市町の担当指導主事の方々には、指導者アンケートへの回答をいただいた。その自由回答欄にぎっしりと書き込まれている意見からは、指導者の切々たる思いも伝わり、しばしば感銘を覚えたことも是非記しておきたい。

(みやじま たかし)

## 本研究部の実施した調査について

### 1. 「外国籍生徒の指導に携わっている方々へのアンケート」

外国籍生徒の指導に携わっている教員、および若干名の指導主事にたいする生徒の学習と指導の問題に関するアンケート調査である。国際教室担当教員の配置されている県下の38中学校の同担当教員およびそれ以外の教員の全員、および12名の関連市町の指導主事を対象に、1999年10月～12月の期間に行い、合計693名から回答を得ることができた。この回答数は、このテーマの調査としては画期的といえよう。集計結果と主な自由回答については、巻末の「資料」をみていただきたい。

### 2. 「外国籍中学生へのインタビュー」

2000年2月から3月にかけて実施したもので、上記の配置校に学んでいるニューカマーの外国籍の生徒のうち19名に、学習と進路について直接意見を尋ねたものである。当該学校長、国際教室担当教員そして本人と保護者などの了解と協力の下に行った。前回の教文研調査では行わなかった、今回初めての試みである。共通のインタビュー・プログラムを用いたが、生徒に応じて柔軟に質問をおこない、自由に回答してもらえるよう配慮した。生徒のプロフィールは「資料」に示した。

### 3. 「地域学習支援教室への聞き取り調査」

2000年5月から8月にかけて実施。県下の8つの地域学習支援教室（「地域学習室」と略記）の代表者あるいはリーダーの方に面接し、趣旨、指導の考え方、活動内容、対象の児童生徒、学校・行政・地域社会との関わり、活動の場、財政、などについて尋ねた。これらの学習室はほぼ「国際交流・協力ネットワーク手帖」（神奈川県国際交流協会）に登録されているもので、外国人の子どもに限らず、中国帰国者（日本国籍）など幅広く地域の要求に応じて活動し、実績を残している。各学習室の状況の概要は「資料」にまとめた。

外国人の子どもたちの受け入れと  
進路保障

I



# I 外国人の子どもたちの受け入れと進路保障

堀 義 秋

## 1 外国人の子どもたちの受け入れ体制

### 多民族・多文化社会の課題

現在、神奈川には11万人をこえる外国人が在住している。1970年代までは、4万人あまりの在住のうち、約90%が日本のアジア侵略に起因する在日韓国・朝鮮人、中国人とで占められていた。ところが、1980年代にはいると、あらたに「渡日」してくる人々、いわゆる「ニューカマー」が増加する。1978年にベトナム難民、1979年にラオス、カンボジアをふくめたインドシナ難民の受け入れが政策決定され、1980年の「大和定住促進センター」の開所により、これらの人々の3分の1が神奈川で生活するようになる〔表I-1参照〕。また、中国との国交回復により、「中国残留日本人」とその家族や親族たちの「帰国」が始まる。さらには、日本経済の膨張化にともない、外国人労働者の増加というかたちで、アジアや南米などからの渡日が進む。とりわけ1990年の「出入国管理法」の改正により、かつて「移民」として渡ったブラジル、ペルー、アルゼンチンなどの日系人の3世までが「定住者」の資格をあたえられ、子どもをふくむ日系人の家族の渡日者数が急増する。神奈川県においても、1991年末にはこれらの人々の外国人登録者数に占める割合が20%を超えるまでになった〔表I-2参照〕。いま、神奈川は、確実に多民族・多文化共生社会へと向かっている。

そうしたなかで、神奈川の公立小・中学校および県立高校の子どもたちの在籍数は、6,000人に達しようとしている〔表I-3参照〕。1979年に「国際人権規約（A規約）」、1994年に「子どもの権利条約」、1995年に「人種差別撤廃条約」を批准したことにより、こうした外国人の子どもたちの教育をどう保障するかということと、これまで長い間にわたって厳しい差別や偏見のもと学校や地域社会で「本名」も名のれずに苦闘してきた在日韓国・朝鮮人の子どもたちの人権をどう保障していくかということが、問われている。

表I-1 「インドシナ難民」関連年表

1975年	サイゴン（現ホーチミン）陥落、ベトナム戦争終結 「ボート・ピープル」に一時滞在許可
1977年	「ベトナム難民対策」閣議了解
1978年	「ベトナム難民の定住許可」閣議了解
1979年	「インドシナ難民の定住対策について」閣議了解 ベトナムにかぎっていた難民対策をラオス、カンボジア人に拡大 定住枠 500人設定 (財) アジア福祉教育財団難民事業本部姫路定住促進センター（兵庫県）開所
1980年	定住枠 1,000人に拡大（ベトナムからの家族呼び寄せ許可） (財) アジア福祉教育財団難民事業本部大和定住促進センター（神奈川県）開所
1981年	定住枠 3,000人に拡大（元留学生などの定住枠算入）
1982年	「難民条約（難民の地位に関する条約・難民の地位に関する議定書）」発効 (財) アジア福祉教育財団難民事業本部大村難民一時レセプションセンター（長崎県）開所
1983年	(財) アジア福祉教育財団難民事業本部国際救援センター（東京都）開設 定住枠 5,000人に拡大
1985年	定住枠 10,000人に拡大

I. 外国人の子どもたちの受け入れと進路保障

1989年	国連において包括的行動計画（CPA）採択
1990年	「入管法」改正（「出入国管理及び難民認定法」施行）
1994年	定住枠撤廃 国連および関係国は、「ボート・ピープル」を難民として扱わないことを決定
1995年	大村難民一時レセプションセンター閉所
1996年	姫路定住促進センター閉所
1998年	大和定住促進センター閉所

表 I-2 神奈川県における外国人登録者数の推移（単位：人・%）

	1985. 6. 30		1990. 12. 31		1995. 12. 31		1999. 12. 31	
	人 数	構 成 比	人 数	構 成 比 %	人 数	構 成 比 %	人 数	構 成 比 %
総 数	46,662	100.00	77,351	100.00	104,882	100.00	116,535	100.00
韓 国・朝 鮮	30,372	65.09	33,443	43.24	32,960	31.43	32,927	28.26
中 国	6,967	14.93	13,806	17.85	20,175	19.24	24,764	21.25
インドシナ3国	1,349	2.89	2,807	3.63	4,020	3.83	4,836	4.15
ベトナム	580	1.24	1,267	1.64	1,967	1.88	2,667	2.29
ラオス	307	0.66	630	0.81	941	0.89	1,015	0.87
カンボジア	462	0.99	910	1.18	1,112	1.06	1,154	0.99
フィリピン	842	1.80	4,040	5.22	7,648	7.29	10,610	9.10
タ イ	212	0.45	556	0.72	1,882	1.79	3,009	2.58
イ ラ ン	44	0.10	170	0.22	1,128	1.08	935	0.80
南 米 3 国	256	0.55	12,042	15.57	21,606	20.60	20,080	17.23
ブラジル	156	0.33	8,143	10.53	14,471	13.79	12,544	10.76
ペルー	64	0.14	2,728	3.53	6,110	5.83	6,700	5.75
アルゼンチン	36	0.08	1,171	1.51	1,025	0.98	836	0.72
ア メ リ カ	2,876	6.16	4,035	5.22	4,629	4.41	4,802	4.12
イ ギ リ ス	702	1.50	1,119	1.45	1,541	1.47	1,572	1.35
そ の 他	3,042	6.52	5,333	6.89	9,293	8.86	13,000	11.16

神奈川県国際課調べ

表 I-3 外国籍の子どもたちの在籍状況（単位：人）

公立小学校

	韓 国・朝 鮮	中 国	ベトナム・ラオス・カンボジア	そ の 他 の ア ジ ア	中 南 米	そ の 他	計
1992年	1,437	487	476	113	674	147	3,334
1993年	1,319	579	444	125	722	144	3,333
1994年	1,256	636	447	149	753	184	3,425
1995年	1,159	660	453	185	776	179	3,412
1996年	1,059	760	429	188	853	190	3,479
1997年	950	764	398	198	893	184	3,387
1998年	930	784	393	227	941	185	3,460
1999年	957	877	384	264	912	175	3,569

I. 外国人の子どもたちの受け入れと進路保障

公立中学校

	韓国・朝鮮	中国	ベトナム・ラオス・カンボジア	その他のアジア	中南米	その他	計
1992年	614	227	148	38	199	51	1,277
1993年	555	217	198	49	262	50	1,331
1994年	558	241	249	61	270	53	1,432
1995年	535	257	266	55	250	64	1,427
1996年	561	323	283	69	275	55	1,566
1997年	562	347	294	83	344	61	1,691
1998年	489	335	280	90	402	49	1,645
1999年	439	370	252	86	448	50	1,645

県立高校

	韓国・朝鮮	中国	ベトナム・ラオス・カンボジア	その他のアジア	中南米	その他	計
1992年	141	87	66	5	14	4	317
1993年	131	89	74	5	29	10	338
1994年	125	82	81	7	47	7	349
1995年	141	74	75	10	67	24	391
1996年	119	87	102	14	64	20	406
1997年	107	112	140	16	101	21	497
1998年	120	123	163	19	129	23	577
1999年	117	117	189	28	130	26	607

盲・聾・養護学校

	韓国・朝鮮	中国	ベトナム・ラオス・カンボジア	その他のアジア	中南米	その他	計
1992年	3	0	1	1	0	0	5
1993年	2	1	1	1	0	0	5
1994年	3	2	1	1	0	0	7
1995年	1	3	1	1	0	0	6
1996年	1	2	0	0	1	1	5
1997年	2	2	0	0	2	1	7
1998年	1	0	0	0	4	1	6
1999年	2	1	0	1	3	0	7

(県教育庁調べ：各年5月1日現在)

## インドシナ難民の子どもたちの教育

神奈川における外国人の子どもたちの教育に言及するとき、在日韓国・朝鮮人への差別の現実とともに、1980年2月から1998年3月までの18年間、ベトナム、ラオス、カンボジア3カ国の人々を受け入れてきた「大和定住促進センター（大和市南林間）」の存在を無視することはできない（カンボジア人の受け入れは、大和定住促進センターのみ）。定住促進センターは、6カ月の在所期間のなかで、4カ月572時間（1987年までは3カ月429時間）の日本語教育と、その後1カ月あまりの社会適応指導とを中心に行う教育機関であり、それらの終了後、就職斡旋を受け日本社会に出ていくことになる。1982年の「難民条約（「難民の地位に関する条約」・「難民の地位に関する議定書」）の発効により、ベトナム、ラオス、カンボジアからの来日者数が増加するわけだが、「大和定住促進センター」では、開所以来2,638人が過ごした。

定住促進センターに入所すると、日本の就学年齢にあたる満6歳以上の全員が、日本語教育を受ける。定住促進センターに隣接する南林間小学校では、1981年4月からこうした難民の子どもたちの受け入れを始める。しかし、これは大和市教育委員会が正式に受け入れたものではなく、南林間小学校の教職員の自主的なとりくみによるものであった。4月当初は、土曜日だけの受け入れであったが、7月からは毎日となる。

こうしたなかで神奈川県教育委員会は、1982年度、インドシナ難民の子どもたちを多数受け入れている小・中学校に対し全県で3名の「インドシナ難民担当教員」を配置した。南林間小学校にも担当教員が配置され、難民の子どもたちが日本の学校教育に適応できるようにするための教室を正式に設置した。インドシナ難民担当教員の配置は、その後1984年度4名、1985年度7名、1986年度9名と増員されたが、1988年度から1991年度までは6名に削減された。大和市では、1986年に鶴間中学校、1988年に下和田小学校、1990年には下福田中学校にそれぞれインドシナ難民担当教員が配置され、「国際交流学級」が設置された。

## 神奈川県における「外国人の子どもたちの教育」

### ① 神奈川県国際理解教育研究協議会の設置

神奈川県教育委員会は、1984年6月、神奈川県国際理解教育懇話会報告『国際理解教育の推進について—神奈川県における教育の国際化をめざして—』（1984年2月）の提言をうけて、神奈川県国際理解教育研究協議会を設置した。この協議会は、1984年6月から85年3月までと1986年6月から88年3月まで、1988年9月から90年3月までの3期にわたって研究をすすめて、3つの報告をしている。『国際理解教育の手引き』（1985年3月）と『学校における今後の国際理解教育の推進について—在日外国人（主として韓国・朝鮮人）児童・生徒にかかわる教育を中心に—』（1988年3月）、『国際理解教育指導資料』（1990年3月）とである。

第1期の協議会の報告である『国際理解教育の手引き』は、「国際理解教育を効果的に進めるためには、……県内にある外国人学校、国際学級及び県内在住の外国人との交流を進めるなど、学校や地域の特性を生かした取り組みをしていくことが大切である」との記述に象徴されるように、日本人の子どもたちを対象とした単なる「国際理解」教育にとどまっていた。在日韓国・朝鮮人に対する差別や偏見が存在し、多数のインドシナ難民の子どもたちを学校に受け入れ、すでに担当教員まで配置している状況のなかで、在日外国人の子どもたちの教育についての視点は、まったく存在していなかった。

在日外国人の子どもたちの教育が初めて具体的なかたちで提起されたのは、第2期の協議会の報告『学校における今後の国際理解教育の推進について—在日外国人（主として韓国・朝鮮人）児童・生徒にかかわる教育を中心に—』においてである。この報告では、「学校における国際理解教育の現状と問題点」の分析をし、とりわけ在日韓国・朝鮮人の子どもたちの実態にせまるなかで、

在日韓国・朝鮮人の子どもたちにかかわる教育の現状を指摘した。日本の学校に在籍する子どもたちのほとんどが「日本名＝通名」を名のり、「韓国・朝鮮名＝本名」を名のる子どもは在籍の約1割程度にしかならないという状況がある。なぜ本名を名のれないのか、そこには学校においても厳しい被差別体験の現状がある。報告書は、差別・偏見の基本的性格、そのあらわれ方、さらには差別意識の背景などを明らかにするなかで、「今後の国際教育においては、在日外国人児童・生徒にかかわる教育に目を向けながら、身近なところからその課題に対する取り組みを進めるとともに、国家、人種、民族を超え、すべての人に対して、その人権を尊重し、協調して、共に生きる社会の創造をめざして努力する必要がある」とした。

第3期の協議会の報告である『国際理解教育指導資料』は、第2期の協議会の報告をうけ、「在日韓国・朝鮮人、中国帰国孤児、インドシナ難民、一時的に在住する外国人」の子どもたちの「実情の理解」に焦点をあてた「国際理解教育」というように、その範囲を広げ、さらにとりくみについても課題克服はもちろん「進路保障」をふくめるなど一歩ふみこんだ内容となった。第2、3期の協議会には、学校現場で直接在日韓国・朝鮮人やインドシナ難民、さらには外国人労働者の子どもたちとかかわっている教員たちが参加し、その報告書もそれらの教員たちの具体的な実践にもとづいたとりくみの提起でもあった。

## ② 神奈川県在日外国人にかかわる教育研究協議会の設置

神奈川県教育委員会が、外国人の子どもたちの教育に本格的にとりくみはじめるのは、『在日外国人（主として韓国・朝鮮人）にかかわる教育の基本方針』を制定した1990年代に入ってからである。とりわけ1992年度には、在日外国人にかかわる教育研究校の設置や研修等の実施、推進のための冊子作成などの施策とともに、神奈川県在日外国人にかかわる教育研究協議会を設置した。

神奈川県在日外国人にかかわる教育研究協議会は、『在日外国人（主として韓国・朝鮮人）にかかわる教育の基本方針』の趣旨をふまえ、日本人が外国人への差別や偏見を克服するとともに、外国人が民族的自覚と誇りをもち自立できるような教育を推進するため、3カ年の調査・研究を経て、1994年3月、その報告書として『民族共生の教育を拓こう』をまとめた。

教育の「国際化」については、「学校の多民族・多国籍化がすすむなかで、……在日外国人の子どもたちに民族的アイデンティティの基礎を培い、日本人との共生を実現していくことは、ますます重要になってきている。そのためには、日本人の子どもたちや在日外国人の子どもたちが、自分たちの文化を知り・学び、また諸民族の文化を学習することは不可欠であり、教育内容や方法の国際化がすすめられ、その指導に対応できる人材を充実していくことが必要である。言語の習得は、人間形成と基本的人権にかかわる事柄であるが、来住外国人の子どもたちは、来日して間もないということから日本語が話せず、それにとまって生じる問題も多く、日本語教育の一層の充実が望まれる」と位置づけ、多民族共生教育充実のためには、「多文化教育のプログラム作成や民族共生へ向けた教材づくり」「外国人の子どもたちに対応した国際教室、具体的には『民族学級』の設置および指導者の配置」「子どもたちの言語を理解する外国人教員の採用」などが必要であるとした。

また、在日外国人の子どもたちの「進路保障」にかかわっては、「自ら希望した進路を実現していくには、日本人の子どもたち以上にさまざまなハードルを乗り越えていかなければならない。民族共生を実現していくには、そうしたハードルを少しずつ取り除いていき、平等な出発を確保していくことが必要である」と分析し、そのためには、「選抜の方法を工夫して、来住外国人の子どもたちの高校進学を機会をより確かなものにしたたり、あるいは労働関係機関等との連携をはかりながら、定住外国人の子どもたちの就職を確かなものにしていくこと」などが求められるとした。

とりわけこの報告書で「子どもからの出発～学校教育の新しい課題～」として問題提起された、学校のなかの多国籍、多民族化の現実をふまえた子どもたちにかかわる具体的実践は、外国人の子



どもたちが在籍する学校・学級で子どもたちと向き合っている多くの教員に「ちから」をあたえるものであった。

現在、神奈川県教育委員会は、「教師一人ひとりが『国際教育』について十分理解を深めるとともに、神奈川県の『在日外国人（主として韓国・朝鮮人）にかかわる教育の基本方針』を踏まえ、『国際理解教育指導資料』『外国人児童・生徒の教育のあり方について』『いっしょに学ぼう—外国人児童・生徒のための日本語指導資料—』等を活用しながら、在日韓国・朝鮮人、インドシナ難民、中南米国籍児童・生徒等の受け入れ体制の整備や、日本語指導、教育相談の支援の充実に努める。また、すべての児童・生徒が、国際社会の一員として国際平和の実現と福祉の向上に貢献し、世界の人々と心を開いて交流できる人間に育つように、『国際教育』の積極的な推進を図る」（『学校教育指導の重点』）と述べている。しかし、このことの実現のためには、神奈川県教育委員会として、これまで以上に外国人の子どもたちの教育を充実させる施策の展開に負うところが大きい。

### ③ 神奈川県教育研究集会

神奈川県教育研究集会は、1968年の第18次より7地区教職員組合体制で開催されてきた。在日外国人の教育課題にかかわっては、「人権と民族教育」分科会で論議されてきた。

1950年代・60年代の課題は、当時の神奈川県における8校の朝鮮初級学校と1校の朝鮮中高級学校への転入運動とそこでの「民族教育の保障」が主たるものであった。また、公立学校に散在して在籍している朝鮮人の子どもたちに対しては、「民族意識をよびさますよう、そして民族的自覚が高められるようにあらゆる機会をとらえて努力する」というとりくみであった。第18次県教研集会では、民族教育の権利をおかす外国人学校法案や日常的に加えられている在日朝鮮人へのさまざまな圧迫について、「神奈川県在住の朝鮮人子弟の教育」（神奈川県中高級学校）、「民族と教育とわたし」（川崎）、「朝鮮人問題に関する提起」（三浦）の報告がなされた。

1970年代に入り、第22次県教研集会で報告された「関東大震災における朝鮮人虐殺」（横浜）は、横浜市教育委員会が作成した『よこはまの歴史』（小学校4年生）と『横浜の歴史』（中学校）の記述の不備や不適切さを指摘するものであった。この課題は、書き換え運動としてとりくまれ、第25次県教研集会でも、1975年に一部書き改められたものの再度の書き換えを要求して運動を継続していることが報告された。また、「朝鮮人子弟に対する同化教育を考える」（川崎）として、川崎における在日朝鮮人教育の問題と朝鮮初級学校との交流が報告された。第29次県教研集会では、「在日朝鮮韓国入子弟の教育を考える」（川崎）として、中学校現場における在日韓国・朝鮮人の子どもたちとの具体的なかかわり（1973～79年）のなかで「本名を名のり、朝鮮人としての自覚をもたせる」の教育を追求した実践報告があった。

1980年代の後半に入り1988年の第37次県教研集会で、「ともに生きる、ともに学ぶ」（湘北）として、ベトナム難民として来日した子どもと学級の子どものかかわり、そうしたなかで在日韓国人の子どもが「本名宣言」にむかっていく実践が報告された。県教研集会で、在日韓国・朝鮮人以外の外国人の子どもたちとの具体的なかかわりが報告されたのは、これが初めてであった。

こうした神奈川県レベルでの教育研究活動と外国人の子どもたちとの具体的なかかわりを出発点とした学校現場からの問題提起が、「小学校における民族差別事件」の反省の結果として1980年に在日外国人の子どもたちの人権を尊重する教育を位置づけた『横浜市学校教育指導の方針、重点』や、「民族差別の実態の存在」や「本名を名のることの原則」をめぐっての論議をもとに1986年に制定された『川崎市在日外国人教育基本方針—主として在日韓国・朝鮮人教育—』、歴史の反省として「関東大震災における朝鮮人虐殺」を明記し1991年に制定された横浜市教育委員会の『在日外国人（主として韓国・朝鮮人）にかかわる教育の基本方針』などを可能にしたといえる。〔表I-4参照〕。

I. 外国人の子どもたちの受け入れと進路保障

表I-4 神奈川県における「外国人の子どもたちの教育」関連年表

1980年4月	横浜市教育委員会「在日外国人児童・生徒の人権を尊重する教育」を『横浜市学校教育指導の方針、重点』に位置づけ
1982年4月	インドシナ難民担当教員の配置
1984年1月 2月 6月	神奈川県立教育センター「国際理解教育に関する基礎調査」実施 『国際理解教育の推進について—神奈川県における教育の国際化をめざして—（「神奈川県国際理解教育懇話会」報告） 「神奈川県国際理解教育研究協議会」設置
1985年4月 7月	川崎市教育委員会『川崎市在日外国人教育基本方針（試案）—主として在日韓国・朝鮮人教育—』発表 『国際理解教育の手引』（1984年度「神奈川県国際理解教育研究協議会」協議報告）発行
1986年3月	川崎市教育委員会「川崎市在日外国人教育基本方針—主として在日韓国・朝鮮人教育—」制定
1988年3月 5月 8月	『ハムケ ともに』（県渉外部国際交流課）発行 『学校における今後の国際理解教育の推進について—在日外国人（主として韓国・朝鮮人）児童・生徒にかかわる教育を中心に—』（1986・87年度「神奈川県国際理解教育研究協議会」研究協議のまとめ）発行 「第9回全国在日朝鮮人教育研究集会」（川崎）開催
1990年3月 4月	神奈川県教育委員会『在日外国人（主として韓国・朝鮮人）にかかわる教育の基本方針』制定 『国際理解教育指導資料』（1988・89年度「神奈川県国際理解教育研究協議会」研究協議のまとめ）発行 「日本語指導等協力者派遣事業費補助」予算化
1991年6月	横浜市教育委員会『在日外国人（主として韓国・朝鮮人）にかかわる教育の基本方針』制定
1992年4月 7月	「国際教室」設置、担当教員の配置 「在日外国人にかかわる教育」研修等の実施（在日外国人にかかわる教育研修会の開催、公立小・中・高等学校への在日外国人講師の派遣） 「在日外国人にかかわる教育」研究校の設置 「神奈川県在日外国人にかかわる教育研究協議会」設置
1993年3月	『であい アンニョン』（教育庁管理部総務室）発行
1994年3月	『いっしょに学ぼう—外国人児童・生徒のための日本語指導資料—』発行 『民族共生の教育を拓こう～ふれあい教育をさらに豊かにするために～』（「神奈川県在日外国人にかかわる教育研究協議会」報告書）発行
1996年4月	「在日外国人教育研修会等推進費」（旧「在日外国人にかかわる教育」研修等の実施）予算化 「国際理解教育推進費（実践研究委託校の設置）」予算化
1997年3月 4月	平塚市教育委員会『在日外国人（主として韓国・朝鮮人）にかかわる教育の指針～学校教育における指導のあり方～』制定 「国際教室等充実事業費補助」予算化 県立神奈川総合高校に在県外国人特別募集枠
1998年4月 8月	川崎市教育委員会「川崎市外国人教育基本方針—多文化共生の社会をめざして—」改定 「第19回全国在日朝鮮人（外国人）教育研究集会」（横浜）開催
1999年4月 5月	県立ひばりが丘高校に在県外国人特別募集枠 「神奈川県在日外国人（多民族・多文化共生）教育連絡協議会」結成

### 外国人の子どもたちの教育への財政措置

神奈川県教育委員会は、1990年度に「日本語指導等協力者派遣事業」をスタートさせ、インドシナ難民の子どもたちが在籍する小・中学校に、日本語指導や生活指導を行う協力者を派遣する6市町に助成を行った。1991年度からは、中南米国籍日系外国人の子どもたちが在籍する小・中学校をもつ市町村にも対象を広げ、あらたに4市町に助成を行った。この助成対象は、1992年度は10市町、1993年度は15市町と、急激に拡大する。

また、1992年度には、日本語指導等協力者派遣事業と同様に日系外国人の子どもたちをも視野に入れた「国際教室」が設置され、「国際教室担当教員」が位置づけられた。そして、その配置人員もこれまでの「インドシナ難民担当教員」の6名から37名へと増員された。この国際教室担当教員も、1993年度は55名、1994年度には配置基準を変更したが60名が配置された。(95年度63名、96年度71名と増加傾向はつづき、99年度は129名)

しかし、国際教室担当教員の配置増にともない日本語指導等協力者派遣事業は、1997年度より「国際教室等充実事業費補助」して位置づけられることになり、外国籍の子どもたちが学校生活を送るうえでことばや生活習慣に困らないよう日本語指導や適応指導、なやみの相談等を行う拠点校(施設)を設置する市町村に対して助成を行うものとされた〔表I-5参照〕。その予算も2年目の1998年度は増額されたものの、それ以降は減額傾向にあり、ついに2001年度予算では、新規事業スタート時点での1,600,000円を大幅に下回り、500,000円にまで落ち込んだ。県予算の削減は、当然市町村の財政を圧迫する。従来水準を保つためには、市町村は一般財源で手当てをしなければならない。

表I-5 「日本語指導等協力者派遣事業費補助・国際教室等充実事業費補助」予算の推移

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
予算額	3,150	5,250	11,030	14,570	7,220	2,950	1,450	1,600	3,301	2,518
インドシナ	6市町	6市町	6市	3市	3市	4市	2市	4市	6市町	6市町
中南米		4市町	10市町	15市町	13市町	5市	2市			

(単位：千円)

### 市町村(大和市)における「国際教育」

大和市における「国際教育」は、当初、1980年2月に市内南林間にインドシナ難民のための「大和定住促進センター」が開所したことによって否応なしにつきつけられた課題でもあった。定住促進センターに隣接する南林間小学校では、定住促進センターにおける日本語教育を終えた、日本の就学年齢にあたる満6歳以上の子どもたちに対応するために、1981年4月からインドシナ難民の子どもたちの受け入れを自主的に始める。1982年度、神奈川県教育委員会は、インドシナ難民の子どもたちを多数受け入れている小・中学校に「インドシナ難民担当教員」を配置した。これにより南林間小学校にも担当教員が配置されことになり、大和市教育委員会も正式に「国際交流学級」として教室を設置し、「インドシナ難民のための教育」のとりくみを始める。

そうした経緯のなかで、大和市教育委員会は、「国際性」ということを「お互いを理解し、尊重し合い『ともに生きる』」ことと位置づけ、生活適応指導や日本語指導、そのための教材開発、さらには生きかた指導として「進路指導」などを中心とした「国際教育」にとりくんできた。教員の意識を高め指導体制を確立するためには、外国人の子どもたちに関する諸問題について、外国人の子どもが在籍しない学校の教員もふくめて研究協議を行う「国際教室・外国人児童生徒担任者会」や、世界の文化や歴史・言語を学ぶ「国際教育セミナー」などを開催している。1999年度は市内小・中学校に在籍する外国籍の子どもたちの数は252名にのぼり〔表I-6参照〕、インドシナ難民

## I. 外国人の子どもたちの受け入れと進路保障

の子どもたちだけではなく、すべての外国人の子どもたちの教育を視野に入れた「国際教室」が、小学校20校中7校、中学校9校中3校の計10校に設置されている。

また、学校からの要請に応じて、外国人の子どもたちの適応指導や日本語指導、学習指導の援助にあたる「外国人児童・生徒教育相談員」を6言語、14名配置している〔表I-7参照〕。さらには、担当の学校を訪問し、日本語の指導にあたる「日本語指導員」を4名配置している。しかし、「拠点校」を設置していないので県からの助成はなく、大和市の一般財源からの支出である。

表I-6 大和市における外国籍の子どもたちの小・中学校での在籍状況

	中 国	韓 国	朝 鮮	ベトナム	ラオス	カンボジア	フィリピン	ブラジル	ペルー	パラグアイ	アメリカ	その他	計
小学校	26	9	4	23	12	14	9	22	30	6	7	7	169
中学校	11	17	1	13	8	16	1	7	5	2	0	1	83
計	37	26	5	36	20	30	11	29	35	8	7	8	252

大和市教育委員会「学校教育指導要覧」より（2000年1月現在）

表I-7 外国人児童・生徒教育相談員言語別内訳

中 国 語	ベトナム語	ラオス語	カンボジア語	スペイン語	ポルトガル語
1名	2名	2名	3名	2名	3名

大和市教育委員会「学校教育指導要覧」より（2000年3月現在）

## 2 中学校における「外国人の子どもたちの教育」

### 大和市立下福田中学校の「国際教室」

下福田中学校は大和市の南部に位置し、その学区は、藤沢市長後および横浜市泉区に隣接している。学区東部には、大和市上和田と泉区上飯田町にまたがる大規模な県営いちょう団地があり、多くの外国人、おもにインドシナ難民とその呼び寄せ家族が生活している。1990年度、大和市の中学校としては2校目となる「国際交流学級」（1993年度より「国際教室」と呼称変更）が設置された。現在、全校生徒の1割以上が外国人の子どもたちである〔表I-8、9参照〕。学校規模を考慮すると、今回の指導者アンケート調査の対象となった国際教室が設置されている神奈川県の中学校38校のなかでも、在籍する生徒数、さらには日本語教育を必要とする生徒数が多いほうといえる。

外国籍および外国人の保護者を持つ生徒数

生 徒 数	回答数 (%)
1 ～ 10 人	17 ( 26.2)
11 ～ 20 人	18 ( 27.7)
21 人 以上	19 ( 29.2)
無回答	11 ( 16.9)
合 計	65 (100.0)

日本語教育を必要とする生徒数

生 徒 数	回答数 (%)
1 ～ 5 人	21 ( 32.3)
6 ～ 10 人	22 ( 33.8)
11 人 以上	12 ( 18.5)
無回答	10 ( 15.4)
合 計	65 (100.0)

下福田中学校では、国際教室の目標を次のように掲げ、教育活動を行ってきた。

- ①外国人生徒が日本の文化・習慣について理解を深め、学校生活や社会生活への適応を図る努力をする。
- ②外国人生徒との交流を通して、全生徒の国際性を高め、ともに生きることを学ぶ。

③外国人生徒に対して、日本語教育を中心とした学習指導をするとともに、自国文化・言語・国際理解の素養などを育てる。

④外国人生徒の学習の手助けとなるような教材を開発する。

具体的な国際教室での教育活動としては、日本語指導および教科指導での「取り出し授業」と「国際タイム」が設定されている。

日本語指導での「取り出し授業」では、基礎的な部分での日本語が不十分な子どもを対象に、週2回4時間の日本語指導員の指導を中心とし、その指導内容をフォローするかたちで国際教室担当教員2名が週16時間の指導を行っている。日常会話についてはさほど問題はなくとも、「読む、書く」となると十分ではなく、学習用語の獲得量が極めて少ないことによって、教科学習につまずいている外国人の子どもが数多くいる。教科指導での「取り出し授業」では、子どもに対して、実情に応じて個人またはグループで、国語、数学、英語、社会などを中心に学習をすすめている。

アンケート調査結果での、国際教室で行われている指導は、「日本語の会話、読み書きの指導」「教科に役立つ漢字、熟語、日本語表現」「教科の指導」の順で、その指導で最も主要なものとして「日本語の会話、読み書き」があげられている。また、指導の形態も、「取り出し授業」に集中している。

国際教室で行われている指導①、最も主要なもの②

内 容	① 回 答 数 (%)	② 回 答 数 (%)
導日本語の会話、読み書きの指	51 (25.8)	30 (51.7)
教科に役立つ漢字、熟語、日本語表現	47 (23.7)	7 (12.1)
教科の指導	47 (23.7)	6 (10.3)
日本の生活習慣や文化の指導	34 (17.2)	1 (1.7)
母国の言語・文化の指導	15 (7.6)	
その他	4 (2.0)	
無回答		14 (24.1)
合 計	198 (100.0)	58 (100.0)

定期試験は、日本語指導を受けている子どもは、国際教室での別室受験で全教科ルビふり問題とし、実情に応じて問題を解説するとともに教科書・資料を参照させる。とくに日本語力が不十分な子どもに対しては、教科担当の判断により別の内容にしたり、国際教室担当と協議し日本語指導の内容に振り替えたりすることもある。また、必要に応じ「教育相談員」が側につ

き、問題を母語で通訳する。一般教室で受験をする子どもでも、ルビふり問題とする場合もある。通知表については、母語に翻訳する。相対評価による評定を入れられない場合は、文章による評価にするなど、子どもたちの励みになるような通知表にしている。学級担任は、「取り出し授業」を受けている子どもの学習状況を「学習連絡表」によって把握し、面談等で活用している。

滞日年数が長くなっても、外国人の子どもたちの家庭では母語中心の言語環境がほとんどである。そうしたなかでも子どもたちは、母語を聞き取ることはできても、話したり、書いたりすることができない傾向にある。「国際タイム」では、子どもたち自身のアイデンティティを育てる意味で、母国文化や母語を学習していく。各国毎に年間10回程度の国際タイム（毎週金曜日5校時）を設定

取り出し授業時間（時間／週）

時 間 数	回答数 (%)
1 ～ 3 時 間	22 (36.7)
4 ～ 6 時 間	19 (31.7)
7 ～ 10 時 間	11 (18.3)
無回答	8 (13.3)
合 計	60 (100.0)



し、母語の発音、読み、書きなどを中心に、教育相談員とともにすすめている。

また、国際教室は、日本語がまだ十分でなく慣れない日本の文化や習慣のなかに身を置かねばならない外国人の子どもにとって、そこに来ること自体が、おなじ「外国人」として気持ちがほっとして落ち着ける一つの居場所としての役目を担っている。国際教室そのものもカウンセリング的側面を重要視し、いろいろな場面での子どもたち一人ひとりがかかえている問題に対しても、適確な助言を組織的に行っている。

#### 中学校における国際教室はどんな学習の場であるべきか①、最も重要なもの②

内 容	① 回答数 (%)	② 回答数 (%)
生活に必要な日本語習得の場	49 (26.5)	20 (37.7)
教科の指導に必要な日本語教育の場	47 (25.4)	11 (20.8)
日本の生活習慣や文化の習得の場	38 (20.5)	2 (3.8)
教科指導の場	25 (13.5)	1 (1.9)
母国の言語・文化を学ばせる場	16 (8.6)	
その他	10 (5.4)	5 (9.4)
無回答		14 (26.4)
合 計	185 (100.0)	53 (100.0)

その他、外国人の子どもどうしの交流だけではなく、保護者をふくめ、さらには日本人の子どもたちの参加を促しながら、「国際教室交流会」として「新入生歓迎会」「卒業生を祝う会」などを開催している。「卒業生を祝う会」は、保護者や教職員がそれぞれ母国や郷土の料理を作り会食する。卒業生のことば、在校生のことばに続き、学級担任、教科担当が激励のことばで、これまでのかかわりを振り返る。「外国人の子どもたちとかかわることによって、自分自身が数々のことを学び、自らの差別性に気づき、ともに生きることを実感した」という教員の印象的なことばがある。文化祭では、「国際スピーチ」や「国際教室展示コーナー」などにとりくんでいる。また、国際教室のこと、日本語指導員や教育相談員の考え、外国人の子どもたちの作文などを全校の子どもたちに伝える「国際教室だより」を発行している。

#### 「ベトナムの思い出」

グエン タン ダット

ほくは1年2組の グエン タン ダットです。ほくが生まれた場所はベトナムの南の町、ハイティエンという町です。ハイティエンは、海と山があってけしきがきれいなことで有名なところですよ。

ほくは、小学校6年生までベトナムの学校で勉強しました。ベトナムの小学校の生活は、とてもおもしろかったです。ベトナムの学校は午前中までです。学校が終わったら友だちとあそんでとても楽しかったです。ほくは午後、じゅくに行っていましたが、ひまなときは友だちと海へおよぎに行きました。今、小さいころのことを思い出すと、とてもなつかしいです。

もうすぐ日本に行くことになったとき、ほくは学校を休んでじゅんぴをしました。ほくは友だちとわかれるのがとてもさびしかったです。ほくはパーティーを開きました。友だちがたくさんきてくれました。

ほくが日本にきたときは11才でした。日本にきたとき、ほくはびっくりしました。日本はとてもさむかったです。ほくは食べものが食べられませんでした。

I. 外国人の子どもたちの受け入れと進路保障

ぼくは、日本にきたとき、日本語が話せませんでした。日本語はとてもむずかしかったです。さいしょ、ぼくは定住センターへ行きました。そこで4か月、日本語を勉強しました。定住センターで日本語の勉強がおわたたら、綾瀬市天台小学校に入って、半年くらい勉強しました。そして、そのあと、下和田小学校の6年生に入りました。下和田小学校には国際教室がありました。ぼくは、国際教室で勉強しました。ぼくは、日本語がわからなかったです。でも、毎日学校へ行って、いっしょうけんめい勉強しました。はやく日本語をおぼえて友だちをつくりたかったからです。

今年の4月、ぼくは下福田中学校に入学しました。中学校になったらずっとたいへんです。でも、学校へ来るのは楽しいことになりました。そして、たくさんの友だちもできました。下福田中学校にも国際教室があります。国際教室でいろいろな先生がたが教えてくれるおかげで、ぼくは、しあわせに勉強することができます。だんだん日本語を話せるようになりました。ぼくは、とてもうれしいです。（下福田中学校「国際教室だより」No.59 1997.11.14）

日本人の子どもたちが、このような作文に出会うことによって、自分のまわりにいる外国人の子どもたちのこれまでの生活や日本での生活を知ることができる。そうして、互いが理解し合い、「ともに生きる」ことへとつながっていく。

表 I-8 下福田中学校の外国人の子どもたちの在籍状況（各年1月現在）

	1 年		2 年		3 年		合 計	
	1998	1999	1998	1999	1998	1998	1998	1999
中 国	1	3	1	1	4 (1)	1	6 (1)	5
ベ ト ナ ム	5 (1)	4 (1)	4	5 (1)	1 (1)	4	10 (2)	13 (2)
ラ オ ス	3	3	2	3	1	3	6	9
カンボジア	5	2	3 (1)	6	8 (1)	3 (1)	16 (2)	11 (1)
ブラジル	0	0	1	0	0	1	1	1
ペ ル ー	0	0	0	0	2	0	2	0
合 計	14 (1)	12 (1)	11 (1)	15 (1)	16 (3)	12 (1)	41 (5)	39 (3)

( ) は帰化している生徒数

備考：1997年度生徒数 348名（男192名・女156名）普通学級10・「障害」児学級1  
1998年度生徒数 343名（男196名・女147名）普通学級9・「障害」児学級1

表 I-9 下福田中学校の外国人の子どもたちの滞日年数（1998年度）

	1 年		2 年		3 年		合 計	
	滞日年数	人数	滞日年数	人数	滞日年数	人数	人	数
中 国	0～1	1	0～2	0	0～3	1	2	5
	2～6	1	3～6	1	4～6	0	2	
	7～12	1	7～13	0	7～14	0	1	
ベ ト ナ ム	0～1	0	0～2	0	0～3	1	1	13 (2)
	2～6	2	3～6	4	4～6	1	7	
	7～12	2 (1)	7～13	1 (1)	7～14	2	5 (2)	
ラ オ ス	0～1	1	0～2	0	0～3	0	1	9
	2～6	0	3～6	0	4～6	0	0	
	7～12	2	7～13	3	7～14	3	8	
カンボジア	0～1	0	0～2	1	0～3	0	1	11 (1)
	2～6	1	3～6	2	4～6	0	3	
	7～12	1	7～13	3	7～14	3 (1)	7 (1)	
ブラジル	0～1	0	0～2	0	0～3	1	1	1
	2～6	0	3～6	0	4～6	0	0	
	7～12	0	7～13	0	7～14	0	0	
合 計		12 (1)		15 (1)		12 (1)		39 (3)

### 外国人の子どもたちの教育における問題点および課題

日本語をまったく知らない外国人の子どもたちの編入学にともない、当面、日本語指導者の配置や指導方法の確立が最重要課題と考えられる。現時点では、限られた指導者、指導時間のなかで外国人の子どもたちを受け入れている。受け入れた子どもたちの指導が不十分になることへの危惧はもちろん、日本語指導員の位置づけと、国際教室担当教員との連携をどのようなかたちでつくっていくのかということも依然大きな課題としてある。国際教室担当教員にどこまで日本語指導が必要とされるものなのか、より専門性が高まれば高まるほど、国際教室担当教員の交代という時点での困難さをかかえることになる。認識や思考のための第一言語（母語）とコミュニケーションの側面が大きい第二言語（日本語）の習得に際しては、密接な関係があると考えられている。とくに、中途半端な二言語教育は、「ダブルリミテッド」とよばれる確立された母語を持たない人間をつくる危険性があることも指摘されている。公的な日本語指導センターなどの設置が急務である。

また、学校全体で、組織的にとりくむ「国際教育」も大切である。学級担任や教科担任とのかかわりのなかで、体系的なカリキュラムを作成し、生活適応や日本語学習さらには教科学習をどのようにすすめていくかを不断に研究していかなければならない。外国人の子どもたちの母語を学ぶ機会とするとともに、子どもたちの学習のとりくみの困難さを理解するために、教職員研修としての「語学講座」などを設定し、子どもたちの日本語習得時における心理状態を体験する必要もある。

滞日年数が長期化するにしたがって、母語は「日本語」という子どもたちも多くなってきている。多民族・多文化共生教育とのつながりでは、そうした状況のなかで家庭内での保護者との意思疎通や、これまで在日韓国・朝鮮人が直面しつづけてきた課題と同様にその子ども自身の民族的アイデンティティをどう確立していくかということもおさえなければならない。

## 3 外国人の子どもたちの進路保障

神奈川県1998年度公立中学校卒業者の高校進学率は、96.6%である。そのうち、県立高校（全日制・定時制・通信制）への進学の占める割合は、約60%である。そうしたなかで、外国人の子どもたちの県立高校への進学率は、約40%である。県立高校だけに限ると、その較差は20ポイント程度ということになるが、外国人の子どもたちの多くが公立学校を選択することを考慮に入れるならば、この40%が事実上の外国人の子どもたちの高校進学率といえる。

アンケート調査では、外国人の子どもたちの高校進学の可能性について聞いている。神奈川の選抜制度は、「入りたい学校よりも、入れる学校」ということばに象徴されるように、学校さえ選ばなければ、高校進学率96.6%の数字が示すように、ほぼ高校に進学することは可能だ。しかし、これは日本人の子どもたちにいえることである。そうしたなかで、「高校進学は無理ではないかと思う」という回答は意外に少ないが、子どもたちにとって厳しい現状であることは間違いない。それを裏づけるものとして、「現在の入学者選抜制度は、外国籍生徒にとっては明らかに不利で、困難なものとなっている」「少数の生徒は努力で進学も可能だが、大半は今の方法（入試方法、指導方法）では困難である」「日本人の子ども以上に、よほどの向学心がないと進学は難しいと思う」「努力しても希望する高校に入りにくい状況がある。進学費用など家庭によって難しい生徒もいる」などの感想があげられている。

高校進学の可能性

	1 回答数(%)	2 回答数(%)	3 回答数(%)	4 回答数(%)	5 回答数(%)	合計 回答数(%)
国際教室担当教員	27 (37.5)	20 (27.8)	7 (9.7)	5 (6.9)	13 (18.1)	72 (100.0)
それ以外の教員	281 (48.2)	185 (32.1)	39 (6.8)	20 (3.5)	52 (9.0)	577 (100.0)
無回答	5 (35.7)	6 (42.9)	2 (14.3)	0 (0.0)	1 (7.1)	14 (100.0)
合計	313 (47.2)	211 (31.8)	48 (7.2)	25 (3.8)	66 (10.0)	663 (100.0)

1. 指導次第および努力次第で、希望する全日制の高校に進学できると思う
2. 推薦制度や特別枠を利用すれば、希望する全日制の高校に進学できると思う
3. 全日制の高校進学は難しいが、定時制に進学できると思う
4. 高校進学は無理ではないかと思う
5. その他の感想

現在の状態では、「推薦」や「特別枠」は小人数であり、多くの外国人の子どもたちが、定時制や通信制を選択するか、高校進学をあきらめざるを得ない状況にある。外国人の子どもたちの特別募集枠を増やすとともに、選抜制度が日本人向けということで、能力がありながらも発揮できない現状を踏まえ、辞書の持ちこみ、母語での受験ができるなど制度上の改善が望まれるは当然である。

また、中学校の教育現場では、指導次第ではなんとかかなるかもしれないと期待を持ちつつも、教員が子どもたちの母語を話せないなどで現実の指導での不十分さを否定できない。それに、各家庭の経済状況が加わると、とても無理というのが偽らざる想いであろう。当然、高校に入学しても特別な配慮がないと、日本語での学習についていくのはかなり難しいのは明らである。高校での学習が有効になるには、それを可能にするような受け入れ体制や手だて、たとえば担当教員の配置などが必要になってくる。

神奈川県教育文化研究所は、1996年2月、在日外国人児童・生徒教育状況調査委員会報告書『外国人の子どもたちとともに』をまとめた。その報告書のなかで「高校進学」にかかわって、「相違を考慮した平等の理念にもとづき、県立高校には、外国人の推薦入学制度および定員の枠を設ける。学力検査は、(1)日本語のハンディを軽くするような試験方法を取り、(2)日本人生徒にはないかれら特有の能力（特に語学の力）を評価するため試験科目の代替、追加を行えるようにする」「高校進学後、日本人生徒と同じカリキュラムのもとにおかれ、能力を活かせない外国人生徒がいる。高校では、本人の関心、知識、得意な言語を活かせるカリキュラムや、必要に応じて日本語強化の教育を受けられるコースを用意することが望ましい」「進学を希望する外国人の生徒で、日本語の能力等の向上が必要な者については、学校または地域の中で補習や日本語特別指導が受けられるようなサポート体制がつけられるのが望ましい。このため、学校、教組、ボランティア等の協力態勢が望まれる」「私立高校、専門学校、大学に進学する外国人子弟で、就学に関わる費用の負担が困難なため学業を中断する者がいる。国または県は、このような外国人の授業料、教材費、学習費等を補助するための基金を設ける必要がある」との提言している。

特別な進路指導については、「やっていない」という回答と無回答とで76.4%をしめている。これは、「特別な進路指導」の内容が教員からすればとりたてて「特別」というわけではなく、それがあたりまえのこととしてあるがゆえに、このような結果になったのであろう。

特別な進路指導（高校進学・各種学校進学や就職のための）の有無

	やっていない 回答数(%)	やっている 回答数(%)	無回答 回答数(%)	合計 回答数(%)
国際教室担当教員	35 (53.8)	20 (30.8)	10 (15.4)	55 (100.0)
それ以外の教員	294 (49.2)	138 (23.1)	165 (27.6)	597 (100.0)
無回答	8 (41.2)	3 (15.8)	8 (42.1)	19 (100.0)
合計	337 (49.5)	161 (23.6)	183 (26.9)	681 (100.0)

## I. 外国人の子どもたちの受け入れと進路保障

教育相談員などの通訳をまじえての進路指導や、通訳を依頼しての保護者への説明は当然である。保護者面接については、ほとんどの学校が日本人の子どもたち以上に多くの機会をもうけている。また、外国籍で入学できる高校への相談や国際教室をもつ学区内の高校教員との情報交換、特別枠や受け入れの働きかけ、さらに学校見学の引率、就職についても、職業安定所（ハローワーク）を通して会社見学の引率等々。いずれにしても、多くの時間をかけ、情報を収集したり、ボランティア団体との連絡をとったりと奔走しているのが実態である。

### 高校受験のための特別な指導を工夫

	1 回答数(%)	2 回答数(%)	3 回答数(%)	4 回答数(%)	5 回答数(%)	6 回答数(%)	7 回答数(%)	合計 回答数(%)
国際教室担当教員	40(28.2)	29(20.4)	20(14.1)	16(11.3)	19( 6.9)	16(11.3)	2 (1.4)	142(100.0)
それ以外の教員	268(30.6)	234(26.7)	68( 7.8)	75( 8.6)	155(17.7)	38( 4.3)	38 (4.3)	876(100.0)
無 回 答	6(37.5)	4(25.0)	2(12.5)	1( 6.3)	2(12.5)	1( 6.3)	0 (0.0)	16(100.0)
合 計	314(30.4)	267(25.8)	90( 8.7)	92( 8.9)	176(17.0)	53( 5.3)	40 (3.9)	1034(100.0)

1. 本人の進学希望も聞き、話し合う
2. 保護者の希望も聞き、助言するなどしている
3. 放課後などに特別な教科の指導をする
4. 進学のための勉強の方法について具体的な助言をしている
5. 進学できそうな高校について資料を取り寄せたり、照会したりする
6. 県内の有志の教員が行う「高校ガイダンス」への出席を勧めている
7. その他

そうであるから、個人として外国人の子どもたちの高校受験のための「特別な指導の工夫」については、「話し合い」「助言」「照会」に集約されてしまう。放課後などに教科の指導をしたり、勉強の方法について具体的な助言をしたりすることによって、高校進学の可能性が高まるのならそうしたい。本来は、そうしなければならないことも承知している。しかし、それによって現実が大きくかわることはない。そうしたジレンマのなかに教員たちはわが身をおいている。

(ほり よしあき)



# 学習上の諸問題

II

## II-1

外国籍生徒をめぐる「言葉の状況」と国語教育  
——中学校の現場から

柿本 隆夫

## 1 課題の整理

今年（2001年）の1月中旬、1人のベトナム人卒業生が、母親と妹とともにアメリカに向けて飛び立った。アメリカでの永住を求めての旅立ちであった。2度と日本には戻らない覚悟の胸の内で、日本という国は、彼にとってどのように映っていたのだろうか。

19歳になる彼（T君）は、中学校を卒業してからの4年間、薬物依存症の苦しみの中にいた。覚醒剤だけでなく、ヘロインやその他の薬物に依存しながら彼は生きてきた。同国人から買うそれらの薬だけがT君の生き甲斐であり、彼の支えであったと言ってもおかしくないくらいであった。そして薬物を絶った今も、その苦しみは彼を襲い、酒で気持ちを紛らわせるしか方法はなかった。

「目の前にあればきっとやっちゃいますよ。仲間に会えば、たぶん元通りになっちゃうと思います。」

そう語っていたT君は、まさしく、薬物から逃れ、仲間から逃れるために日本を去っていったのだ。

平成4年、11歳の時に母・弟とともに、先に来ていた父の呼び寄せ家族としてT君は日本にやってきた。12歳で中学校に入学してきたとき、彼の日本語力は生活会話もおぼつかない状態であった。

中学校生活のなかで、彼の日本語習得はスムーズではなかった。もちろん国際教室での取り出し授業は受けていたものの、大きな成果はなかったように思う。

その原因としてあげられるのは、周囲の者との人間関係にあったように思われる。つまり、日本語が上手に扱えない彼に対して、周囲は決して、充分優しくはなかった。まわりの者にしてみれば軽い気持ちでのからかいではあっても、彼にとっては容赦ない攻撃にしか映らないのは当然である。からかった本人から見れば過剰とも思える反応に、からかいはエスカレートし始める。明確な悪意と、見下す周囲の目のなかで、彼は中学校生活を過ごすことになる。からかいの再生産の構造の中にいる彼を、その集団における彼の立場を理解し、変化させる力がなかったことを、教師として私は今も後悔している。周囲の者たちの「理不尽さ」を教師に伝えようとしても伝えられないもどかしさの裏で、T君は大人への不信も募らせていく。

薬物で判断力をなくした思考のなかで、昨年11月少年院からの手紙に彼はこう書いている。

「先生、僕がここを出たら、すぐにYたちに会わせてください。中学校の時の恨みを晴らしたいです。殺しはしません。殴るだけで終わらせません。」

こうした言葉が何度も繰り返し書かれていた。Y達にしてみれば、ほとんど忘れていた中学時代の子どものらしい(?) からかいの質を出ない出来事も、T君の内部では増幅され続けていた。

このような人間関係のなかでは、日本語を豊かに身につけることは不可能と言わざるをえない。閉ざされた心の中で発せられた言葉はいったいいかなるものだったのだろうか。覚え立ての日本語であったのか、それとも母国ベトナムの言葉であったのか。

言葉の獲得が、その環境・人間関係に左右されることは当たり前のことである。まして外国籍生徒においては、このことが決定的になるのだと言えないだろうか。

皮肉にも、一方ではT君に対して国語や取り出しの授業において、言葉の学習が当たり前のように進んでいたことを、私は痛みをもって振り返らざるをえない。彼の心に分け入り、彼を支える立場に立つことを明確にすることでしか、本当の意味での言葉の学習は成り立たなかったのだと今では思う。

何らかの障害によって言葉の獲得が阻害されるということは、こどもの成長が阻害されるということである。子どもたちの生活背景に、言葉の獲得に向かう力が豊かに保障されるとき、言葉は獲得され、健やかな成長を生み出すのである。

授業という枠のなかだけの論議ではなく、言語主体としてのこどもの有り様を語るところから、私たちは始めなければならないと思うのだ。

T君はこうしてある意味では日本語からも疎外され、ここで詳しくは語れないが、母語からも徐々に疎外され、2つの言語のなかで浮遊し始める。こうした彼が求めたものは、「強さ=チカラ」の論理であった。そして高校を1年の1学期でやめると、急速に自国のマフィアへと組み込まれていった。窃盗により少年院へ。出院後も再びマフィアと関係をもち、薬物のお金ほしさに自分のグループを作り、多額のカンパを集めるようになる。

私たちのところに「薬をやめたいので、助けて欲しい」と言って来たときには、すでに2時間おきに薬を使用しなければ、禁断症状に苦しむような状態になっていた。

入院と再びの少年院を経て、日本を去ることを決めた頃、日本での生活の感想を聞くと、「いい人間もたくさんいたけど、悪い人間もたくさんいた」と答えてくれた。中学時代の教師として、その至らなさを謝罪する私に対し、

「先生たちのことは大好きです。本当に心配をしてくれました。心からありがたいと思っています。」と優しく答えてくれた彼の言葉に、私はやっと救われた気持ちでした。

## 2 授業外での取り組みと状況

私のいる学校には、夜になると実に多くの子どもたちが顔を見せる。多いときなどは7～8人の卒業生が顔を出し、さながら職員室が彼らのたまり場のように見えるときさえある。みんな「誰先生」に会いに来るわけではなく、何となく「学校」に遊びに来るのだ。いろんな先生を捕まえては「飯を食いに連れて行ってください」と甘えている。職員の方もそうしたムードがきらいではなく、ひとしきり談笑したあと、卒業生と一緒に出かけに行くことも多い。

そうした卒業生だけではなく、このごろはひょこっと3年生の子どもたちが顔を出す。3年の職員に勉強を教わりにくるのだ。どの子も非行や不登校で、学校になかなかつながらないままできた子どもたちだ。顔ぶれを見ると外国籍の子どもが多い。なかには他の学校や警察にも名前がとっている(?)者も何人かいる。曜日によって子どもが決まっていて、その日は、先生はその子だけのものだ。別々の教室でマンツーマンで学習がおこなわれている日もある。

こうした取り組みが始められたのは冬になってからで、まだ3ヶ月ほどしかたっていない。しかし、子どもたちの表情は明らかに変わってきた。何よりも、今まで学校に来なかった子どもたちが、朝から登校するようになった。昼間学校に来られなかった子どもたちが、夜自分のための時間をつくってもらうことで自信を回復し、学校生活に復帰し始めたのだ。進路指導で忙殺されるなか、青い顔をしながらも取り組みを作り出した3学年の職員たちは、その努力が報われたことを実感している。

外国籍の生徒達が、二重の意味において疎外されている事実を私たちは重く受け止めなければならない。1つは現在において、学校生活のなかでどうしても周辺的な立場におかれることが多いことである。学校の教育課程そのものが画一的で、なおかつ「日本人のための学校」である以上、い

から国際交流学習が叫ばれようとも、この構造を突き破ることは難しい。まして、国際理解のお題目の向かうところが、対「ヨーロッパ・アメリカ」であるならば、難民の子どもたちは、日本への同化を常に求められることになる。

こうした状況を背景に、私はこのあと「外国籍生徒の国語教室における学習保障」を論ずるわけだが、ここではっきりと確認しておきたいことは、一般的な教育課程における国語学習のなかで、疎外された外国籍生徒たちの言葉の問題を解決することはあまりにも荷が重たいということである。もちろん、その子どもの日本語力によることなのではあるが、日本語を操れない生徒達に、国語学習を教室の中で他の子供とともに進めていくこと自体に大きな矛盾がある。しかし、子どもたちは目の前にいる。

我々がやらねばならない事柄はもう明確である。「疎外され、周辺の存在」となっている彼らを、中心にすえるよう、場面場面の構造を変化させていくことである。もちろん国語という授業場面だけでなく、学校総体として、こうしたことに取り組む必要がある。彼らが経験する学校生活の様々な学習場面において、少しの時間ではあっても、中心に据えられることを保障されることでしか、彼らは学習に向かうことはできないのだ。あくまでもそうした一場面として、国語の教室を位置づけるべきなのだ。

もう1つの疎外、「将来に関する疎外」について、ここで詳しく述べることはできないが、同様な取り組みの延長に答えを導き出すしかないと思われる。進学についての意欲は早い段階から失い、就職についても何となく「アルバイト程度」しか求めることができない彼らは、卒業すると日本人の名前を借りて工事現場に働きに出たりするようになる。そうした卒業生の腕に彫られた「LAOS」の入れ墨を見ると、いいしれない悲しみにおそわれる。どこまで彼らは疎外され続けるのか。

夜の勉強会に来ているラオス人のD君は就職希望だ。卒業したら、知り合いのところで働かせてもらうつもりようだ。そんな彼は、夜の勉強会に参加している友達につきあって学校に顔を出した。友達が勉強している教室の外で彼は待っていたが、通りがかった教員に声をかけた。

「先生、俺にも社会に出て役立つ勉強を教えてください。」

早速その日から彼の勉強が始まった。やがて車の免許が取れるようにと、免許の試験に出てくる漢字と言葉の勉強をしている。

何回かの勉強が進むうち、教えてくれている教員に彼は再び頼んだ。

「先生、俺は高校に行かないけれども、隣で勉強しているようなこと（計算や英語）も教えてください。」

小学校の頃からシンナーを吸い、ほとんど登校しなかったD君の学習が、今始まった。

「学力」が「格差」を生み出すという構造に縛られる「学校」で、本当の学習の意味を、私たちは外国籍生徒の存在を軸としてもう一度とらえなおし始めている

卒業を前にした3年の冬という、遅すぎたスタートではあったが、卒業後も、こうした学習を組織できないかと、今模索している。

こうした取り組みが始まる裏には、地域ボランティアによる地域学習室の存在が大きかったことを付け加えておきたい。学校から「切れ」そうになった子どもたちを丹念に地域学習教室につなぎ、そして学校につないでくれたボランティアの存在があったからこそ、学校も一歩を踏み出すことができた。そして、地域学習教室の中で、大人への信頼をはぐくんでくれていたからこそ、彼らも自然に教員の誘いを受け入れてくれたのだ。

本校では選択教科に「選択国際」の時間をもうけ、ラオス・ベトナム・カンボジアの子どもたちがそれぞれの国別に、親が日本に至った経過や国の歴史などを学習している。この選択国際を支えてくれているスタッフが地域ボランティアや研究者たちである。子どもたちを学校に「閉じこめ

る」のではなく、こうしたつながりが、一方で地域のなかに広がりをもつとき、外国籍生徒の「居場所」をつくっていけるのだと考えている。そして、この「居場所」の確かさこそが、外国籍生徒を学習や成長へと向かわせる力に転化するのだと考える。

学校の教員が地域学習室に向かうようになるのも、もう近いことだろう。

### 3 外国籍生徒の「国語」学習

国語学習の内容は多岐にわたっている。漢字に始まり、文法・作文・文学作品鑑賞・読解・古典や短歌など、教科書を一瞥しただけでも盛りだくさんである。こうした盛りだくさんの「国語」の内容を、日本人の生徒と同列に、外国人生徒に対して無意図的に教え込むことは、犯罪的ですらある。なぜならそれは、多数側に立つ人間の無神経さをもって、外国籍生徒に「日本への同化」を求めることになるからである。私たちが教室を「共生」の場と認識するならば、やはり、外国籍生徒における「国語学習の意味づけ」から明確にしなければならない。そしてその意味づけは、取り出し授業等でおこなわれている外国籍生徒に対する「日本語学習」とも違うものであると考えられる。「日本語学習」はどちらかというと言文法的知識を基礎として、日本語会話の習得などを指すものであり、「国語」では、情緒の要素が強く加えられてくる。前者が「文」の学習を中心とするならば、それに対して「国語」は「文章」の学習が中心であると考えられる。

では、「外国籍生徒における国語学習の意味」とはなんだろうか。

一言でいうならば、私はそれを「母国的なものを日本語によって表現・理解する力の育成」と考えている。

外国籍生徒個々の家族を見てみると、来日の経緯や来日後の生活の歴史などはまちまちではあるものの、親よりも子供の方が日本語の習得は早い。しかし、日本で生まれたり、小さいときに来日した子どもたちは、母語の獲得が不十分である。なかには、全く母語を操れない子どもも多くいる。こうしたなかで親と子供との会話が成立しないという事態が生まれてきている。親は不十分な母語しか話せない子どもに対して母語で話しかけ、子どもは片言の日本語しか話せない親に対して日本語で話しかける。外国籍生徒同士の会話でも、母語を聞くことはほとんどないのが現状だ。家庭でのこうした親と子の言語によるすれ違いが、子どもの心の成長により影響を及ぼすとはどう考えていられない。

こうした状況であるからこそ、親を、そして母国をその子の内に少しでも取り入れることのできる日本語であって欲しいし、自分の中に見出すであろう民族の心を少しでも表現できる日本語であって欲しいと願うのだ。

もちろん、「国語」の授業のなかで「母国的なもの」の獲得を準備することはできない。前節の最後でふれたように、もっと大きな枠組みのなかで、彼らの「居場所」をつくることから、このことには取り組まなければならないと考えている。

しかし、「国語」の授業において、少なくとも、「日本語による、母国的なものの理解・表現」の足がかりとなるものを作り出さなければいけないのではないか。

### 4 授業のなかで

外国籍生徒と一口に言っても、日本語力の個人差は大きい。日本で生まれて日本語をそもそもの言葉として成長した生徒もいれば、来日したばかりで、全く日本語が話せない生徒もいる。

全く日本語が話せないという生徒については、取り出しの「日本語学習」をメインにして手だてを考えるべきであるし、日本語を自由に操れる力をもつ者については、格段の配慮を必要とはして

いない。ここでは、ある程度の生活会話はできるが、抽象的な単語、生活上あまり使わない単語については理解できていなかったり、読む・書くなどの文字での理解・表現があまりできていない段階の生徒を想定して考えてみたい。

国語の授業において、教材を読み、教員の発問に生徒が答えるという形の「一方向、垂直型」の授業が多く見られるが、こうした縦のベクトル構造の授業では、外国籍生徒だけではなく、日本人生徒さえも国語に魅力を感じることはあまりないだろう。言語活動（行動）の主体を育てることを国語の授業で目指すのだとしたら、授業のなかでのベクトルは、横方向に広がりをもたなければならない。なぜなら、授業における生徒の言語活動（行動）は、教師という特定の（しかも生徒集団とは離れた立場に立つ）者に向かっておこなわれるべきものではなく、より広く、授業という同じ枠組みの中に存在している者たちに向かっておこなわれてこそ、その意味を深く持ち始めるからである。言葉の共有、葛藤、対立、共感などの言語活動の集団的躍動がそこに生まれてくるからである。外国籍生徒をこうした横のベクトルの中にいかに上手に位置づけるかが、彼らを周辺的な存在のままにしてしまうかどうかの鍵を握っている。

### ア、援助者の設定

周辺的な存在である外国籍生徒は、自らの力だけでその中心へ向かい、集団のなかでの位置づけを変更するだけの力はおもっていない。そのために、私は必ず国語の授業の中で隣に机をならべる援助者を設定するようにしている。

援助者の役割は2つ考えられる。1つは教員と本人を結ぶ役割であり、もう1つは、集団の中心へと向かわせる役割である。言い換えれば、縦と横のベクトルに対しての中継点といえよう。

縦のベクトルの中継点としての仕事としては、具体的には次のような事柄があげられる。

- 発問・指示などの説明
- 通読の際の行の指さし
- 教科書への仮名ふり
- ノートなどに書かれた漢字のチェック

「仮名ふり」や「漢字のチェック」などは、授業時間外の作業であり、授業後の休み時間に教員が援助者とともにおこなうことも必要である。

この縦のベクトルの中継とは、こうしてみると、学習に入るための準備と言った側面が大きいことがわかる。

横のベクトルの中継点としては、次のような事柄があげられる。

- 課題達成のための援助
- 課題にとともに取り組むこと
- 発表の場面等での後押し
- 他の者の意見や意見交換の流れなどを簡単に説明する

横との中継は、まさしく学習活動の中心である。そのため、援助者が「深追い」しそうになる可能性が高く、気持ちのなかでは少し距離を置いた位置から、必要に応じて援助することが大切である。援助者をつくらない場合、この役割を教員がやってしまうことが多いのだが、それだと学習集団の中にしっかりと位置づけられなくなり、本人にとってマイナスになることも出てくるだろう。

こうした援助者をどう育てていくのかが、実は一番大きな課題であることは言うまでもない。

援助者の育成は、その決定から始まるが、その条件は様々な角度から考えられ、授業担当者の意図によって大きく違って良いのだと考える。しかし、「席がそば」などの無意図的な選び方は、学習活動の中心に関わる援助者だけに不適當であろう。

私の場合は、援助者を授業の中だけでのつながりとは考えず、それ以外の場面でもお互いが成長

できるつながりが持てることを願って援助者を決めている。

**\* 極力同じ国の生徒を選ぶ。**

母語が話せない生徒であってもかまわない。逆に「母国的なもの」に援助者がふれる機会となることで、援助者と援助される関係が一方向の流れだけではなくなる。

**\* 「学力がある者」という視点ははずす。**

国語の授業で目指すものは、質の高い言語活動（行動）であり、まして援助者は一方的に知識を伝達する存在ではない。そうであるならば、対象の外国籍生徒との言語活動が少しでも活発になる相手がふさわしいのではないか。逆に、援助者として振る舞うなかで、援助者自身の国語力がついていくことをも視野に入れたい。

**\* 人間関係の広がり期待できる**

援助者の活動は授業時間内だけでなく、前述のように、休み時間などにおこなわれる。こうしたときに、援助者の親しい友達と一緒にあって取り組んでくれることを期待している。それは、援助者を支えるバックボーンであり、対象生徒の人間関係が広がりを見せることでもある。教員の方で意図的に頼んだり、場をつくったりという働きかけによって、こうしたことも実現してくる。

また、対象生徒の人間関係を考えるなら、1人の援助者が長い期間関わり続けるのも不適當だと思われる。

現在私の授業の中で、来日数ヶ月のペルーの子どもと、中国の子どもがペアを組んでいるが、授業で援助するかわりに、中国の子どもはスペイン語を気が向いたときに習ったりしているようだ（もちろん、まだ単語程度だが）。この2人の授業中の様子は、頭を寄せ合い、見てもほほえましくらいだ。しかし、そんな姿を見ながら、「もしここにこの子のような援助者がいないならば、どんな表情で授業を受けることになるのだろう」と思うと、強い不安にかられたりする。

確かに援助者を援助者たらしめることは難しいことだ。きめの細かな配慮を援助者に与えていかなければ、単なる教員の「下請け」になってしまう。援助者の位置づけを、「対象生徒のため」ではなく、「援助することで援助者が成長すること」にあることを、教員が明確におさえるべきである。その上で、最初は教員がモデルとなる段階からスタートし、教員の簡単な指示をきっかけに援助できる段階を経て、本当の援助者へと育てていかなければならない。

### イ、教材とその扱い方

国語学習において、読解が占める割合は非常に高い。それは、国語のペーパーテストにおいて、「ペーパー」という制限からか、読解が圧倒的に多くなることに関係しているのかもしれない。授業における言語活動の基礎をどの領域において展開するかは、教材や、その単元の目標に左右されるわけだが、それにしても、読解の時間が多すぎるように私は感じている。特に、「日本語を読む」作業になれていない外国籍生徒にとって、この読解の時間は、全くついていけない世界でもある。日常の生活から考えても、言語活動が活発におこなわれている場面は読書においてではなく、より会話においてではないだろうか。だとするならば、国語教室も、会話を基礎領域とした組み立てを進めるべきだと考える。かといって、指導要領の「話す」の領域のような、無駄のないまとまりを持った「伝達」ではなく、逆に、曖昧さや冗談などの振幅を含み込んだ「会話」でなければならない。神経質に正確さやまとまりを授業で求めるとき、子どもたちの言語活動は押し込められていく。外国籍の子どもたちを、まず、この会話の世界に遊ばせなければならない。もちろん、普段の友達での会話と違うのは、1つの課題や目的をもった会話であるということだ。

たとえば、授業の最初の十分間に、出された課題について2人組で会話を交わし、2～3組が発表する。課題については、自由な連想を促すようなものがよい。

・三角形 ・山 ・悲しみ ・大切なもの

学年があがるに連れて、抽象的な課題を用意してもよいだろう。

また、ここでの会話の中身としては、連想ゲームのようなものであっても良いし、それこそしりとりであってもかまわない。自分の体験を語ることも良いだろう。発表の形も自由で、みんなの前でしりとりを披露してもおもしろい。ただ、発表準備のために、2分程度の時間を与えることを忘れてはならない。実は、この2分間こそが、無駄のない、目的を持った会話となるのだ。

こうした学習の時間に、援助者と対象者が会話を交わすことは、信頼関係の確認でもある。ゆっくりとした言葉が交わされれば、目標は達成されている。

読解においても、この2人組のペアを使うことがある。詩の教材や短い小説教材などを教室に持ち込むとき、よくこうした形で授業をおこなう。課題は単純である。2人でゆっくり読みながら、気づいたことを出し合い、話し合っ整理をしていく。そして発表したい内容を、気づいたことの中から数点に絞りまとめておく。多くのペアが発表したいと思った箇所が、読解のポイントであったりする。

これだと、外国籍生徒も深い読みとりはできなくても、援助者の手を借りながら、少なくともゆっくりとその教材にふれることができる。こうした時間の確保を、授業の組み立てにおいていかに工夫するかが、外国籍生徒を授業に参加させることにつながるのだ。もし発表にまでつなげることができたら、その外国籍生徒の授業参加の質が変わっていくことになるのだろう。

ただし、外国籍生徒のことを考えるならば、詩教材においては、主語と述語が極力はっきりしているものを選ぶべきである。日本語によるイメージの世界に遊ぶことは、やはり難しいようだ。

### ウ、作文

日常会話がある程度話せるようになり始めた生徒に作文に取り組ませることは、まとまった1つの事実や考えを、無駄なく伝えていく練習としてとても重要なことである。

今まで述べてきた「会話」や「読解」が援助者の助けを借りたものであるなら、作文は、教師と生徒のマンツーマンの場面が中心となる。

外国籍生徒に作文を書かせるとき、2つの方法がある。

- ① 母語で表現したものを、日本語に翻訳する形で作文にしていく。
- ② 直接日本語で書かせる。

どちらの方法をとるかは、その生徒の日本語力や、作文の内容などによって決まってくるのだが、どちらも「語彙力」の問題を覚悟しなければならない。

「弁論」などに取り組むような場合は、①を選択することが多い。書きたい内容を母語でまとめさせるわけだが、この段階では、教員には母語がわからないのでなんの役割も持てない。こうして書かれた文章を日本語に直すわけだが、母語で表現されたものが、日本語の語彙の少なさのためなかなか言葉が見つからないで困る事態を迎える。ここでは辞書によって日本語を調べる作業になっていく。文章の流れから、どの言葉が適当なのかという教員のアドバイスが必要になる。辞書を引ながらの作文であり、根気のいる作業である。よって授業だけでなく、放課後など、別に時間をもうけていかなければならない。

本校では、国語の授業での継続を「国際教室」の取り出し時間におこない、できあがったものを文化祭で発表したり、英語の時間の英語弁論のために、再度英語に直したりしている。

②の方法は、生活作文のような場合に適している。たとえば、遠足やキャンプなどのあとに、国語の時間に作文を書かせるときなどである。事実や感想を書くわけであるが、語彙力のない彼らの作文は、細部の表現に欠けることになる。そこで、教員がいろいろな質問をしたり、聞き出したりしながら肉付けをおこなうわけであるが、あまり表現内容にこだわるのではなく、あくまでも、短



## Ⅱ. 学習上の諸問題

---

い作文であっても、正しく日本語が使われているか、表記の仕方や漢字はどうかということに気を遣うべきである。

①②のどちらの方法にせよ、いかに教員が一緒に取り組む時間を作り出すかにかかっている。

放課後職員室に戻ってくると、1年生に編入したペルーの生徒が隣の机でテキストを広げて日本語を習っていた。昨日は別の1年の先生にひらがなを習っていたことを思い出す。特に打ち合わせをしたわけではないようだが、どの先生もそれぞれできる範囲で面倒を見ようとしていることがよくわかる。

この子たちにとって、日本が、そして日本の中学校が少しでも多くの幸せを与えることができることを、みんなが願っている。だからこそ、そのために、「母国的なものを日本語で表現できる外国人」になって欲しいと強く思うのだ。

(大和市立下福田<sup>しもふくだ</sup>中学校 かきもと たかお)

## II-2 理解の壁はどこにあるのか ——社会科を手がかりとして

増田 登

### 1 はじめに

ある言語を理解するとは、どういうことなのか。たとえば、私たちが必要にかられて他言語を習得するとき（日本語が通じない国に赴任する、あるいは旅行する、留学する、長期間暮らすなどというような場合）、まず意思疎通という点から「話す」ことに努力するだろう。日本語はこの点ではそれほど難しくはないと思われる。アクセントはあるが、中国語や東南アジアの諸言語に見られるような声調がないからだ。また、男性語・女性語のはっきりした区別もないから、日本に来た他言語の有名人が簡単に挨拶の言葉を話すことを聞いても理解できるであろう。そして、会話ということになれば当然「聞く・聞き取る」ことにも並行して努力せざるを得ないだろう。ただ、「聞く」と「聞き取る」との間には、大きな違いがあるのは理解できると思う。何となく相手が話す内容がわかるのと、だいたいの話の内容の意味が理解できるとの違いだと私は、勝手に思っている。もっと具体的に例を挙げると、二人で向き合って会話をすれば身振りや手振り、その場の雰囲気でお話の内容が何となく理解できるが、電話での会話の内容をきちんと理解するのは困難が伴うといった違いだと考えてもらえばよい。

さて、会話が成立するようになったとして次に何を学習したいと思うだろうか。多分それは、「読む」ことであろう。通りや駅、バス停、バスや電車の行く先、店の名前など、ありとあらゆる場所に文字が書いてある（他国でもローマ字や英語を併記したものもあるがごく少数である）。文字が読めて、その意味が理解できれば一応暮らすのに困ることはないだろう。意味を理解するということは、自分が覚えている言語と他の言語の意味とを照らし合わせて、自分が覚えている言語の意味に合う言葉、またはその意味に近い言葉に置き換えることだと思う。しかし、「読む」ときに、その読み方が一通りではなく何通りもの読み方があるとしたら、それを学習するのに2倍・3倍の時間を必要とすることは理解できるであろう。そして、日本のように文字がひらがな、カタカナ、漢字と三通りの表しかたがあれば、それを読むために学習する時間も当然増えてくるであろう。もちろん、二通りの読み方をもつのは日本語だけではない。英語の母音、aの読み方aとei、ポルトガル語の子音sの読み方など大部分の言語には存在する。ただ日本語においては、ひらがな、カタカナで一通りずつ、漢字の音読み、訓読みを加えるとたくさんの読み方が存在する。

意味を理解するために、言葉を置き換える。言葉を置き換えようにも、その言葉に対する自国の言語のなかに、言葉が無かったらどうするのか。日本語には、もともと日本に存在していた言葉『和語』と大陸から渡ってきた言葉『漢語』、外国から伝わってきた言葉『外来語』とがあり、その中でも意味をとらえるのに難しいのが、他の国で使われていた言葉を、意味を理解し『漢語』に置き換えてつくった翻訳的学術用語であろう。この言葉が、教科書等にも記載され日本語を学ぶ人びとの障害にもなっているものの一つであると思う。

そして、最後?に「書く」こと。これについては、文書をつくるのか、手紙を書くとかしか用途が無い。しかし、そこで暮らす人なら役所に提出する書類を作るとか、学生ならノートへの書き込み、レポートや宿題の提出、テストの解答などたくさんの行為が待っている。そしてそれは、どの国でも正式な文法を使う書き言葉で書かねばならないのだ。ラテン系の言語に見られる動詞の変

化や冠詞、名詞における男女の区別そして東南アジアの諸言語に見られるような二つの単語で一つの言葉にする文法など。しかし、そのなかでも漢字については日本で生まれ育った私たちでさえ、書くことが困難な漢字が無数に存在する。それを学生の人びとは、この漢字を使いノートに書き、宿題を提出し、テストに挑まねばならない。

「読み」と「書き」。この二つの行為に外国籍の児童・生徒が、日本の教科学習をするうえでの大きい問題点があると考えられる。

## 2 文を読む

文を読むためには、前にも書かれた通り漢字を正確に読むことができるということが必要である。しかし、教科書や一部の雑誌・本などではルビというものがふられている漢字もみかける。漢字にルビがふってあれば、意味はつかめずとも読むことはできる。ただ、そのひらがなだけの文はどこで区切るのか、わからないかもしれない。

文を読み、意味を理解するということは、日本語の文の成り立ち（文型・文法）を知らねばならない。日本語を理解するとき難しいとおもうのは、その品詞の多さ（たとえば形容動詞とか助詞）と送りがなのつけ方（動詞でみれば、「浮かぶ」「浮く」「移り変わる」や「思い出す」など）、そして動詞・形容詞・形容動詞や助動詞の活用形（「行く」を例にとれば、行かない・行きます・行く・行くとき・行けば・行け）などである。わたしたちが、高校生の時、文語文で読んだ古典を思い出していただければ、おのずと理解できよう。ひらがなばかりになった文を品詞の区別に従い、区切っていく作業は大変なものである。日本に生まれ育った私たちは、何となくその区切りがわかる（日常使い慣れている、あるいは身に付いているので）が、他の国々からきた人びとにとっては文を単語に区切る方法を知ることだけでも大変な努力を要する。これに加えて、日本の文は一つ一つの文が長い。長い理由は、接続の助詞の多さにある。「一て」に始まり、「一が 一から 一けれど 一して 一つつ 一で 一ても 一でも」と枚挙にいとまが無いほどである。したがって日本の文章の長文読解などというテスト問題は、他の言語圏から来た日本語学習者にとっては、答えを書くなどということはほとんど不可能に近いことであるだろう。

次に文型と意味との関係を考えてみよう。たとえば、「進む」という動詞を例にとると、この単語が三種の意味を持つことが文型の違いによってわかる。「交渉が進む」「建築関係に進む」「曲がり角を左に進む」とでは意味は少しずつ違う。この違いがはっきり意味として理解できるかどうか難しいところである。

意味を理解し、話すときにも使う言葉が敬語である。東南アジアの諸言語などの中にも見られるが、日本語の場合には尊敬語・謙譲語・丁寧語の三種に分けられる。このことばが、文の中にあるときには意味は同じでも、日本語学習者にとってみれば全く違う言葉として認識されるだろう。たとえば、いらっしゃる（来る・行く・いる）うかがう（聞く・訪ねる）お米（米）のような使い方である。特に接頭語である「お」「ご」はよく使われるため、「お（ご）」の意味を理解できずに苦しむことがある。

## 3 言い回しの難しさ

日本の文では、同じ意味の言葉を複数使い分ける。何回も同じ言葉を使うことが不作法として考えられているので、ひとつの意味で多くの単語を使い分けられると思われる。欧米系の言語の中には、一つの単語の中に多くの意味を含ませ何回も同じ単語が出てくる文がある。どちらがどうとはいえないが、たくさんの単語を読み・書きのために覚えなければならない人は大変なような気がする。

例を挙げよう。「言う」「話す」「語る」「しゃべる」「述べる」「表現する」。細かい使い方や意味の違いはあるものの、同じ文章の中で繰り返し使われることも多いのではないか。この複数の言葉を使い分けるということを、テストなどの文章で見つけることができる。

#### 4 日本語独特の動詞

学者によっては、品詞として認めない人もあるようだがこれは形容動詞のことである。漢字に「だ」がついていて、しかも変化（活用）してしまうものである。よくわからないのは、名詞に「だ」がついて同じ形になってしまうこともある。「健康だ」と「健康+だ」は、意味が違う。前者はからだがじょうぶなようすをあらわすのに対し、後者はからだの状態そのものをさしている。こんな意味の違いが、日本語の学習者に理解できるのだろうかと思ってみたりする。

#### 5 日本語学習者の学習上の困難点と学校での学習

日本語学習者が日本語を習得するうえでの困難点を、ここでまとめてみたい。第一に聞き取ることの難しさ。これはどの言語でも同じである。第二に文字を読むことの難しさ。つまり漢字の音読みと訓読み、それに付随するおくりがなを読むこと、活用（変化）した動詞や形容詞を終止形（辞書形）に直し、自国語に置き換え意味を理解すること。文型・文法を理解し、名詞などの意味を認識することがあげられる。そして最後に書くことの難しさ。単語を書くことはもちろん、ひらがな・カタカナ・漢字を使い分け日本語を文型・文法に従い書くこと。これこそ最大の困難点といっても言い過ぎではないだろう。

この困難な作業に日夜、悩まされているのが日本の学校に在籍し、学習している外国語を母語とする児童・生徒である。彼らは、高等教育を受けるため、日本語や日本の中等教育を学習するため、自主的にあるいは両親の期待を受けて、日本語の教科書を読み、黒板の日本語を写し、日本語で宿題を提出し、日本語で書かれたテストに挑み、日本語で解答用紙に書く。そして無情にも日本国籍者と同じ評価の中に組み込まれ、日本国籍者の成績底上げに協力している。高等教育を受けようとしたものは、受検という難関にぶち当たる。中学校の三年間のすべての教科書の何パーセントが、理解できただろうか。特別措置（時間延長・拡大コピー・総ルビ振り問題—神奈川県の場合、ただし来日六年以内のもの）を受けて、受検しその多くの生徒は希望の変更を余儀なくされる。わたしたち日本国籍者が、在外の高等教育機関を受検したとしてもこれほどの大変さを味わうことは少ないであろう。

それでは、この外国語を母語とする児童・生徒の大変さとは何なのかを次に記してみたい。

#### 6 中学校教科書の1ページに見る単語の多さ

ここでは、外国語を母語とする生徒が苦手としている歴史の教科書、比較的単語が少ない数学の教科書、そして中南米の生徒には受け入れられやすい英語の教科書の三つを例にあげたい。いずれの教科書も生徒が読みやすいように絵やイラストをふんだんに盛り込み、漢字にはルビを振ったり文と文との行間をあけたりしている。いちおう、助詞を除いて数えてみよう。

まず歴史の教科書のあるページである。比較的漢字の少ないヨーロッパの記述の場所と明治維新の箇所を二箇所を選んでみよう。ヨーロッパの記述箇所である項目は、

『新しい航海路』 【カトリックの改革】

「宗教改革によってプロテスタントが広まってくると、カトリックの側でも、内部から教会の腐

敗が改革されるようになった。1534年には、スペイン人のイグナチウス＝ロヨラやフランシスコ＝ザビエルが中心となって、イエズス会（ヤソ会）をつくり」という文から始まるページである。

題字も含めると85単語、漢字が42単語（うちルビ付きが10単語、上の文で言うと腐敗にルビがついている）である。この文の中には、カタカナの人名の表記についての問題が含まれているが、それについては後述したい。

『尊王攘夷運動と薩摩・長州藩』 【開国後の混乱】

「修好通商条約は、鎖国をはっきりとやめようとするものであったため、朝廷をはじめ、大名・武士・浪人の中から強い反対の声があがった。」という文から始まるページである。

同じく題字を含めると118単語、漢字が87単語（うちルビ付きが21単語、上の文で言うと尊王攘夷、薩摩、鎖国、朝廷、浪人にルビがついている。）である。この文の中にも、固有名詞の問題や日本地理の基礎知識についての諸問題が含まれているが、これについても後述したい。

次に数学2年生の教科書を見てみたい。数学において実は、計算力が不十分とか計算方法、マーク、割り算のしかた等アンケートの記入を見てみると教師の戸惑いが見られるものの、数式や計算ではそれほど問題がないと書いてあるものが多い。（もちろん、日本語による説明は、難しいとのこと）。しかし、いったん文章題になると多くの教師が、生徒が理解することの困難さを述べている。そこで、数学においても不等式の箇所と図形と合同の箇所の二箇所まで調べてみたい。

『不等式』 【不等式とその性質】（このページは不等式に関する説明のページである。）

「問 次の関係を不等号を使って表してみましょう。ある自然数 $X$ に8をたした数は、 $X$ の3倍よりも小さい。」という文から始まるページである。

題字を含めると87単語、漢字は64単語（ルビ付きはなし、ということは、それほど難しい漢字は使われていない）である。漢字は64単語あるが、繰り返して使われているので、実際は36単語しかない。しかも、その単語たるや「次」「関係」「不等号」「性質」「使って」「表して」「自然数」「倍」「小さい」など比較的読みや意味の単純なものが多いことが理解できるだろう。練習のページに至っては、文章題も含め80単語、漢字は60単語（ルビ付きはなし、ここでも比較的簡単な読みや意味の単語が繰り返し使われている。「姉」「円」「妹」「持って」「買い物」「倍」「金額」「残金」「多く」などである）。しかし、この練習問題では答えのさせ方の文に多少の意味の違いを持たせることにより（このような文で書かねばならないといわれればそれまでだが）、結果として日本語学習者の生徒にとっては混乱をきたしていることも事実である。これについても後述したい。

『合同条件と証明の進め方』（このページは説明のページである。）

「合同な図形では、対応する線分の長さ、対応する角の大きさは等しい。そこで、線分の長さや角の大きさが等しいことを証明するとき」という文から始まるページである。

題字を含めると112単語（数字だけ、アルファベットだけの単語は除いた）、漢字77単語、（ルビ付きはなし、比較的簡単な読みの単語は多いものの意味を理解するには困難が伴うものも含まれている。線分、中点、一上、対応、合同条件などである。）マークも //、△、∠、≡などの記号が使われている。この記号は、全世界共通なのだろうか。問題のページを見てみるとやはり、解答を求める文の書き方がさまざまな形式をしている。生徒は、意味を理解できるのだろうか。また、教師はその違ったニュアンスの意味を理解させられるのだろうか。

最後に、英語の教科書を見てみたい。このページは中学1年生の練習のページである。「1回目は下線部に注意して聞き、2回目はあとについて言ってみましょう。」

69単語（アルファベットだけのものは除く）、漢字は47単語（ルビ付きはなし、同じ漢字の繰り返しが見られる。練習問題なので当たり前かもしれないが）ただ、中南米から来た生徒に言わせると英語の学習でもつらいものがあるという。それは、教師の説明が日本語によるため、日本語の聞き取り能力の差が授業での理解の差につながるのだという。アルファベットによる文字という多少

共通な言語の国から来た生徒でさえそうである。東南アジアから来た生徒に至っては、自国語に加え第一外国語の日本語と第二外国語の英語を同時進行の形で学習しなければならないため、その授業内容を理解するのは、非常に困難である。私たちがまるで、アラビア語とタイ語を同時に学習するようなものである。

## 7 教科書の厚さと単語（ことば）の多さ

社会科歴史の教科書は、290ページ近くもあり、このページ数を1週4時間（計算上では35週分140時間）をかけて学習する。しかし、実際は行事その他でけずられ、28～30週分 110～120時間がめいっぱいである。その歴史の教科書の音読と意味調べを、放課後の時間の中で中南米から来た日系人の生徒とテストの前に私は行ってきた。（他の先生と手分けして行う日本語指導の時間は、生徒の日本語理解能力向上のため必要不可欠であり、とても教科の補習に回せる余裕がない。週4時間の国際教室での学習は、生徒の教室での学習時間とのバランスを考えて決定した。生徒も納得している。）生徒は高校進学の意味があるため、普段の評価も重要な進路資料の一部になるから、テストの点数をあげることも必要なことである。高校進学と入試のあり方については、Ⅳ章を参照されたい。進路指導については、Ⅰ章を見てほしい。

『田沼の政治と寛政の改革』 【田沼の政治】

「18世紀後半になると、幕府や諸藩では年貢を増やすことも限界に達してきた。幕府では、田沼意次が老中となって政治の実権を握った。意次は、幕府の財政を立て直すために大商人の力を利用する政策をとった。」

この文章をある生徒に読んでもらったところ、漢字の箇所を読めたのは「立て」のところだけであった。

『新しい学問』 【蘭学の発展】

「ヨーロッパの学問はオランダから伝えられたので、蘭学と言われた。鎖国の世の中で、西洋の事情を知ることは困難であったが、新井白石が、日本に密入国したイタリア人宣教師の話「西洋紀聞」として著したり、将軍吉宗が一部の漢訳洋書の輸入を許可したことなどは、その後の蘭学の発展の土台となった。」

この文章を別な生徒に読んでもらったところ（この生徒は、親の都合で何回か日本に来ており、日本語の理解能力も高いほうである）、読めたのは「学問」「伝えられた」「世の中」「知る」「日本」「将軍」「一部」「その後」である。ちなみに新井白石と西洋紀聞についてはルビがつけてあった。別なページに蘭学、宣教師、吉宗、鎖国についてもルビがふってある。この二人に読めた単語の意味を聞いてみたところ、将軍以外は理解しているようであった。ちなみにこれらの単語を調べるために、平塚市教育委員会から配布された「楽しい学校 教科編」ポルトガル語版をみると、歴史関係では 武士・貴族・将軍・大名・西洋・藩・幕府・公家・守護・身分など80ほどの単語のポルトガル語が載っているだけである。柏書房発行の一般的な辞書をみると年貢・老中・蘭学・鎖国・宣教師などの歴史的な用語については、あたりまえだが載ってはいなかった。その他一般的な用語のなかで実権・密入国・著す・漢訳については使用頻度が少ないためか載ってはいなかった。この単語を調べるときに障害になるのではないかとと思われる点が、いくつかある。それは、辞書に載っている単語の形である。辞書に載っている単語は、体言の形かあるいは動詞・形容詞であれば終止形の形で載っている。教科書に載っている動詞・形容詞は、活用された形での記載が多い。前述したように生徒はこの活用された形を、終止形に自らの手で直すことができるであろうか。（達して→達する、来た→来る、なって→なる、握った→握る）これができなければ、終止形になっている単語を辞書の中から探し、意味を理解することは困難であろう。

東南アジアの諸言語の中からラオス語を例にとろう。「楽しい学校 教科編」ラオス語版には、おなじく80ほどの単語のラオス語が載っている。それでもポルトガル語にはまだ、いくつかの辞書があっただけよい。ラオス語の辞書、私が知りえた日本語—ラオス語の辞書は、不勉強かもしれないが二つだけである。難民事業本部から配付された「用例付語彙集—ラオス語版」と国際語学社から発行された「すぐにつかえる日本語—ラオス語辞典」である。もちろん歴史的な用語など載ってはいない。ごく一般的な単語が載っているだけである。

英語の教科書ではどうだろう。こんどは、やはりブラジルから来日した別な生徒とテスト前に行った授業の記録から引いてみる。2人とも同じ文章を別な時間に読んでもらった。一人は来日してから3年以上の生徒、もう一人は来日してから半年以内の生徒である。

「この課で学習した表現を使い、例にならって会話をしながら、「フルーツ・バスケット」をしてみましょう。一と聞かれたら、一該当する人は、一と答えて、席を移動します。

ノートに自分の好きなものや趣味などの絵を描き、例にならって会話をしましょう。」

3年以上の生徒の場合、「課」「表現」「該当」「席」「移動」「趣味」の意味がわからず、表現、該当、移動、趣味については読むことができなかった。半年以内の生徒の場合は、読めたのは自分の文字だけであった。このようにたとえ、中南米から来たアルファベットになれている生徒でさえ、英語の教科書の文字を理解することはかなり難しいと言えよう。ましてや固有名詞のオンパレードである歴史の教科書に至っては、たとえ読めても意味を調べて理解することが不可能だと思えてくる。人名や地名の場合、固有名詞とは言っても人の名前、土地の名前とかの説明で、ある程度覚えられずとも理解は可能であろう（外国の人名や地名を覚えるのと同じだから）。しかし、「浪人」「藩主」「藩士」「征伐」などのことばを説明することは、日本語と母語の両方の豊富な知識のある人でなければ不可能であろうと思う。

## 8 前述の問題点をふまえて

先に日本語を母語としない生徒が、中学校の教科書を読むうえでいくつかの問題点を指摘しておいた。それ以外にも問題点は存在する。繰り返しになると思うが、書いておきたい。

カタカナでの人名や地名の表記についての問題である。フランシスコ=ザビエル Francisco de Xavier (スペイン人)。このアルファベットを見てだれがザビエルと読むのだろうか。ポルトガル語の読み方でシャビエル、スペイン語ではハビエル（表記は Javier）である。今もこの名を持つラテン系の人びとがいる。自分と同じ名前だとは気づかないに違いない。イグナチウス=ロヨラの方は、ラテン語読みである。さらにコロンブス（イタリア人）Cristofolo Colombo、どう読んでもコロンブスとは読めない。しかし、バスコ=ダ=ガマ（ポルトガル人）Vasco da Gama これは読める。マゼラン（ポルトガル人）Fernaõ de Magalhaes これは何と読むのだ。しかし、中南米から来た生徒たちはひょっとしたら、このアルファベットの表記の方が読みやすいかもしれないし、またこの表記の方が、正しい読み方なのだ。日本の教科書はいつから人名や地名を英語読みにするようになったのだろうか。なぜ、現地の読み方で読まないのか。パナマにあるコロンという町と刑事コロンボ、コロンブスの名は実は同じ名の違った言語の読み方だったなんて。音楽や文学のようにそろそろ現地語読みに統一をしてもいいのではないか。平成4年の歴史の教科書、ロシアの皇帝の名はピーター大帝だった。平成8年の教科書ではピョートル大帝に変わっている。カルビンもカルバンという、よりフランス語の読み方に近い形に変わっている。

日本地理の基礎知識の問題である。薩摩・長州・水戸・土佐・江戸が、現在の地名で言うと鹿児島・山口・茨城・高知・東京にあたることは（厳密に言えば、薩摩と鹿児島との範囲は違うと言われそうだが）調べればわかる。しかし、日本地理を学習できなかった人びとにとって、読み方がわか

らずにそれを調べることは不可能に近い。したがって、これらの位置を探すような宿題については、当然無理である。

教科書では、文章が無理なく読めるように2、3行ごとに句点がつけてある。その結果というわけではないが、ひとつの文の中に多くの意味を持たせるために？漢字が多用されている。だからどうしても、学習者から見ると文章は難解のような気がする。

数学の教科書にみられた練習問題での答えさせ方の表現についてである。「いいなさい」「それぞれいいなさい」「書き直しなさい」「計算をしなさい」「説明しなさい」「解きなさい」「くらべなさい」「表しなさい」「求めなさい」「いくらでしょうか」「よいでしょうか」「つくりなさい」「解けるだろうか」と約30ページの中にさまざまな問いの方法がある。前述したように、こういう問題のときにはこういう問いのしかたをするんだと言われればそうかと思ってしまうが、意味の違いはどれほどあるのだろうか。日本語の学習者にとってみれば、言葉が違うのであれば意味も違うであろうと考えることはごく自然である。海外の教科書では、このような書き方の違いはあるのだろうか。言う (falar)、書き直す (refazer)、計算をする (fazer a conta)、説明する (explicar)、解く (resolver)、比べる (comparar)、表す (expressar)、求める (buscar)、いくら (quanto)、よいか (bem)、つくる (fazer)、解くことができますかなど日本語に対応する言葉はある【( )のなかは、ポルトガル語】。しかし、その意味するところが同じだったら、学習者にとってこれほど迷惑なものはないだろう。ましてや、テストでこれが使われたら。

## 9 / テストや宿題における問題点について

テストや宿題が日本語学習者にとって、一番最後に残る最大の難関であることは確かだ。社会科歴史のテスト問題を例にとり答えさせ方を見ていきたい。

「問い1 —— 各問いに答えよ。(1) —— 記号で答えよ。(2) —— 記号で答えよ。(3) —— 何氏か。(4) —— 何とよんでいるか。(5) —— 何とよんでいるか」これが問い1の問題文のそれぞれの最後の部分である。他の問題文を見てみると、—— なんとというか。—— 何か。—— だれか。名を書け。何と言ったか。」

あるいは別の問題

「問一 —— 各問いに答えなさい。(1) —— 3つ書きなさい。—— 簡単に説明しなさい。(2) —— 年を書きなさい。(3) あてはまる事柄を書きなさい。(4) 漢字3文字で書きなさい。(5) —— を書きなさい。—— が意味していることを説明しなさい。(6) 名前を書きなさい。—— その理由を書きなさい。(7) —— 漢字3文字で書きなさい。」以下略。

これを見ると、テストにおいて解答させる言い方が多様にわたることがわかるだろう。数学のテスト問題では、前述の言い方が同じように使われていた。意味するところが同じならば、使い方を統一してもいいのではないかと思った。そして、後述するが番号や記号と言った使い方、番号とはどれをさすのか。記号とはどれをさすのか。もう少し、問題が丁寧でありたい。たとえば上記の問題文で言葉を言い換えるなら、「問い1 —— 下の問題に答えなさい。(1) —— ア、イ、ウ、エの記号で書きなさい。(3) —— 何氏ですか。ことばで書きなさい。(4) —— 何とよんでいますか。ことばで書きなさい。」等々である。

宿題の提出について考えていきたい。

これが成績という評価につながるなら、その時点での日本語能力の段階を考えず画一的な評価に陥ることは、何としても避けなければならない。相対的な評価ではなく、絶対評価による評価であって欲しい。そうでなければ、本人のその教科の能力ではなく日本語能力への評価になるからである。教科独自の能力を無視した画一的な評価は、他の日本人の評価の底上げにしかほかならず、外



国人生徒の努力を無視する結果になりやすい。今は少ないだろうが、夏季における自由研究や感想文の提出といったたぐいは、日本語の能力に大きくかわり、滞日年数の長さや受けた日本語教育の長さをまったく考えずに評価されてしまうことも多い。課題とされた文章を読むのにどれほど多くの時間を費やすのか、またその文の意味を理解し自分の頭の中でイメージし構想を練り、少ない日本語の語彙で長文を書くことがどれほど大変なことなのかは、英語以外の言語で書いたことがある人しかわかるまい。短文でもいいから書いてみるがいい。ただそれが高校進学への資料や成績になら関係が無いとしたら、外国人生徒の心の負担はそれほどでもないだろう。もし、成績や進路資料に入れたいのなら、滞日6年以内の生徒には自分の母国語の本を読んで書いてもいいし、日本語の本を読んで母国語で感想を書いてもいいよと言ってくれないだろうか。

## 10 教科学習の理解への入り口

外国籍生徒の日本の教科学習について、思うところを述べてみたい。

第一に教科書の総ルビ化は不可能だろうか。以前、教科書会社の人に聞いてみたことがある。教科書にすべてルビを振るのは無理ですか、と。答えは、ひとつの教科書で何十万部かが売れる保証があるのなら、可能ではないかとのことだった。しかし、教科書会社も、経営は苦しい。利益を削ってまでは、行わないだろう。昔、視覚障害者と交流する団体に所属していたことがある。その団体では、どこかの委託を受けて教科書の点訳を行っていた。高校では、教科書が各校ごとに違うので全盲の視覚障害者のかたが入学すると、新しく点字の教科書を作るのだという。前記のようなボランティア団体へ委託し、ルビを振る方法は、考えられないだろうか。ただ、委託という方法では、委託を頼む団体がやはり県や国でなければならぬだろう。それは無料奉仕ではなく、やはり一定以上の報酬を伴う仕事として位置づけることが必要だと思うからである。教科書の冊数は多い。しかも、そのひとつひとつの教科書の総ページも多い。漢字の数も多い。ルビを振るといのは大変な作業である。

私の国際教室の先輩のS先生が、市の国際教室事業の一環であったろうか、小・中の国語の教科書すべてにルビを振ってくださるといふ、とてつもないことをおやりになっていた。しかし、その苦勞も市の予算がなくなり（先輩の先生は継続して行おうとしていたが、一個人のボランティアだけでは無理だと私は思う）、しかも教科書のきりかえが始まったこともあり自然消滅の形になってしまった。あとには、この先輩の先生の苦勞が、使われなくなってしまった教科書とルビ付きの教科書とともにどこかに眠っている。また、市の日本語指導協力者の先生たちや国際教室の先生、あるいは生徒達の学習姿勢に共感した先生たちのなかにも、教科書にルビを振ってコピーし外国籍生徒に渡してくれている人びとがいる。でもそのルビを振ってくれた教科書は、数年経つとつかわれなくなってしまい、それらの先生たちの苦勞もまた、新しく始まる。そうなのだ。教科書は、一定の年数が来れば学習指導要領が変わり教科書も新しくなる。だから、ルビふりという継続した事業は、県や国の施策の中でしか考えられないと思う。

第二に教科書の翻訳、教科書で使われている言葉の翻訳である。いろいろな市や県、国あるいは民間団体からそのエッセンス的なものは出ている。しかし、これを網羅したものを私は不幸に見たことが無い。母国語を日本語に直す・日本語を母国語に直すパソコンの翻訳ソフトさえみたことがない（日英—英日・日中—中日・日韓—韓日は見た記憶がある）。この翻訳、ぜひ学習用語辞典なるものをつくっていただきたい。学習用語3000語ぐらいで。翻訳ソフト・辞書ソフトなどの開発は、現場のアイデアを取り入れていただき、東京外語大学や大阪外語大学を中心として外語関係の大学・学部・学科に蓄積されたそのノウハウをいかし人材を活用されて、つくっていただくとありがたい。それを国が買い上げて、無償で配布してくださると日本語への関心が高まるとおもう。

第三に日本の小・中学校に直接入るのではなく、昔難民事業本部が行ったような、6ヶ月間で基礎的な日本語を習得するためのプレスクールの設置が必要だと考える。言葉もわからずに日本の小・中学校に入学し基礎的な生活日本語を習得すると同時に高度な教科日本語をも習得しなければならない現実、本人たちの持つ能力以上の努力を要求し、それによって逆につぶされ、日本への恨みを残して帰国する人びとも多い。国際交流から見ると非常なマイナス要因である。開発途上国の人びとの中で、海外で勉学できる人は少数であり、すなわちその国ではエリートに近い。そういったエリートとして日本との交流に活躍できる人材を、日本の無施策のためにあたら失うことは避けたいと考える。プレスクールの教員は、退職しつつもなお教育に情熱を失わない教師を非常勤の教師として雇用すべきである。難民事業本部大和センターなどの職員・関係者のように、愛情と誇りをもって接してくれるに違いない。場所は、夜間開放の校舎か公民館の一室を使用してもよいではないか。私の先輩が日本人学校の教師としてオランダに赴任したときの話。地域の人たちが、地域の学校の教室を使い、夜な夜なオランダ語を教えてくれたそうである。そのおかげで、地域の人びとと交流するのにずいぶん役立ったと話していた。その先輩は地域の外国籍の子供たちに日本語や日本の教科書の内容を教えるために私たちと、無料の地域の学習教室を週1回開いている。

第四に現場での問題である。現場においても更なる工夫が必要だと考える。たとえば、板書における総ルビ化（外国籍生徒の日本語能力の違いに応じて）が必要だと考える。写す時間が倍かかるという指摘もあるが、写しても読めなければ後で調べることも不可能ではないか。配付プリントへの配慮（ルビをつける。口頭で説明する。ゆっくり説明すれば意味はわかることも多い）。特にそのプリントを提出させるのであれば配慮は、必要であろう。

テストでの配慮。もうどこでも行なっているだろうが問題文へのルビつけ（問題文中の絵や図やイラストの中にも漢字があればつけて欲しい）、時間の延長、拡大コピー、辞書持ち込み、そして時間とお金が許すのなら母国語のわかる人の試験監督への要請。問題文の単純化。問題文の読み取りを重視する考えもあるだろう。それは否定しない。ただ、すべての問題文でそれをだされたら日本語の言い回しになれていない外国籍生徒では、歯が立たない。しかも、その点数を進路資料に使われるとき、それは外国籍生徒に高校へ行くなと言っていると同じ意味を持つということである。解答が記号化・番号化される傾向の時、大学センター入試の問題文では、非常に難解な問題文の出しかたが見られた。問題文の読み取り能力によって、間違っただけの解答を増やそうという考えである。私も10年以上も前に出したことがある。今この傾向は薄れてきてはいるものの、依然として見かける。たとえば、正しいものを答えなさい。正しくないものを答えなさい。誤っているものを答えなさい。間違っているものを答えなさい。間違っているものをすべて答えなさい。（答えはひとつとは限らない。）正しくないものをすべて答えなさい。等である。

## 11 最後に

私は、神奈川県教育文化研究所のこのプロジェクトに参加することで、私が交流を持った外国籍の生徒達の声を代弁させていただいた。10年ほど前ペルーから来日した外国籍生徒との出会いが、このような声の発端である。その後学校を変わり、そこに入学してきた多くの外国籍生徒たちは、教科学習の壁に苦しみ、そのたびに隣接の小学校の佐藤先生の声に励まされ生徒とともに歩んできた。その間、地域の先生にも励まされオランダ帰りの原田先生らとともに外国籍の人びとのための日本語教室に参加させていただいた。再び学校を変わり、今度はニューカマーと言われる人びとの生活に触れ、生徒たちの日本語や教科学習のお手伝いをさせていただいている。子供たちの生活・習慣に触れるための海外旅行も続けている。

外国籍の生徒たちは、高校入試制度改革の波を受け、専門学科への推薦入学と言う形で高校進学

## Ⅱ. 学習上の諸問題

---

を可能にしていった。しかし、普通科への道はあまりにも遠く、大学への進学は更に遠い。母国では成績優秀者であるにもかかわらず、日本語が不自由なことから普通科への進学をあきらめざるを得ない生徒も存在した。中・高校でのテストや宿題は生徒の心をむしばみ、地域においてボランティアで生徒にかかわりを持ってくださる人びと（地域学習室の項参照）がいなければ、とうてい通学を継続することはできなかつたろう。今度の改革で普通科への推薦も始まる。でも、教科学習の成績が伸び悩む（本人たちが努力をしてもなお難しい）外国籍生徒にとっては、朗報とはならないに違いない。

最後をお願いである。Ⅳ章で述べられるように、すべての高校の入学の外枠に、外国籍生徒の推薦入学をお願いしたい。たとえば、8クラスの高校なら1クラス2名として、16人の特別の外枠を。不可能であればせめて、2%枠をどの高校でも外国籍生徒のために最大限使って欲しい。それが彼らの学習の灯になるだろう。もちろん面接重視の入学試験も当然必要であろう。ただ、日本人と同じ枠の入試はいかにも酷だという気がするのである。それにかれらは、これからの日本と母国の掛け橋になってくれる大切な人材なのである。そう、かれらこそ私たちの最も身じかにいて、国際交流を感じさせてくれる隣人なのである。

（ますだ のぼる）

## II-3

## 外国人生徒と教科学習

広瀬 隆雄

## 1 外国人生徒における教科学習の困難さ

日本語能力が不十分な外国人生徒が、学校で教科学習の授業を受けるとき、さまざまな困難が生じる。教員の行う説明や指示を理解することができない、教科書に書かれた日本語を読んだり理解したりすることができない、試験の設問の意味が分からない等々……。もちろん、困難さの程度は、子ども一人ひとり異なっているが、日本語のハンディが教科理解の妨げになっている。一方、学校の教員は、外国人の子どもたちに分かりやすい授業を心がけようとしても、言葉の壁の存在によって、なかなか理解してもらえないもどかしさに苦悩している。

「日本語能力の不十分な外国人生徒」というとき、そこでいう日本語能力とは、「話す」「聞く」「読む」「書く」という日本語に関する総合的な能力を意味する。このうち「話す」「聞く」は、基本的には会話にかかわる言語能力で、「社会生活言語」といわれている。この会話能力がある程度ついても、そのこと自体が教科学習の理解に結びつくわけではない。教科学習には「読む」「書く」といった識字能力が不可欠であり、特に「漢字」を多用する日本語の場合、「読んだり」「書いたり」することはかなり難しい作業である。

教科学習の難しさは、漢字の難しさだけではない。教科専門の学習用語が分かりにくさを生んでいる。たとえば、理科の「中和反応」「仕事の原理」、社会の「鎌倉幕府」「三権分立」などは、日常会話レベルの日本語能力で理解するのは困難である。これらの用語を理解するためには、抽象的な概念が必要であるが、概念形成するときに用いる日本語能力が不足しているために、そうした操作ができないのである。このことは「neutralization」を英語だけで理解せよ、といわれたときに感じる困難さを考えてみれば、容易に想像がつく。

以下では、「外国籍生徒の指導に携わっている方々へのアンケート」の結果をもとにしながら、外国人生徒の教科学習における困難さの実態をまずは明らかにし、それがいかなる理由によるものなのかについてみてみよう。そしてそのような困難さを克服するためにはどのような対策が必要かについてのべてみたい。

## 2 アンケート調査の結果について

## (1) 日本語能力と教科理解について

アンケートの結果をもとに、日本語能力と教科理解に関して、国際教室担当教員の代表的な意見を分類すると三つに大別できる。

A 「日本語の力が不十分なため教科理解が難しく、意欲がわからない」という意見（①～③の記述は、アンケートより抜粋したもの。以下同じ）

- ① 日本語で教科を理解するのに困難がある。特に漢字。
- ② 日本語が不十分なため、教科の内容について理解が難しい。
- ③ 日常生活にはあまり支障がない生徒であっても日本語を書いたり、読んだりする力が不十分

であるときは、十分に教科の内容を理解できていない。十分に理解できていない状態が続くため学習意欲が徐々に薄れていく傾向が強い。

**B 「日常会話は可能だが、教科理解に問題がある」という意見**

- ① 日常の会話はある程度、理解して対応しているように見えても、教科の理解はもちろん、ちょっとした指示も理解できていないということがよく見られる。
- ② 「聞く」「話す」に限定する限り、日本語はそれほど難しくないが、「書く」「読む」となると日本語は、おそらく世界でもっとも難しい言葉ではないか。だからいくら理解しても実際のテストでは歯が立たない。文章を読む、書くという指導に力を入れている。
- ③ 日常会話で全く日本語に不自由していない生徒でも、教科学習になると理解できない生徒は、抽象思考の確立がどちらの言語でもなされていないように感じる。母語でしっかりとし、抽象概念が確立された子は、日本語を理解し始めると理解度が早い。
- ④ 社会科歴史の場合（人名や事件名）、日本語と母語との置き換えが難しいようである。

**C 「個人の能力・意欲、母語の確立、滞日年数、国民性によって差がある」という意見**

- ① 生徒一人一人の学習に対する取り組みの姿勢で、理解度は大きく違ってくる。長期間日本にいても理解の進まない生徒もいれば、短期間で驚くべき成果をあげる生徒もいる。
- ② 母語での基本（学ぶ態度）ができていないか、どうかによって、個人の差がある。
- ③ 日本人の中学生も外国人生徒も学習の理解能力の差によって達成度の差がある。語学能力は学習能力、向学心があれば、十分に後から追いついていく。つまり、外国—日本という物差しでなく、個人差ではないか。
- ④ 個人差があり、何ともいえない。来日年数によって異なる。
- ⑤ 生徒の国籍によって特質が全く異なる。国民性の違いによるところが大きい。

以上の記述からも分かるように、日本語、特に漢字が難しいために教科理解が困難になるという指摘が多くみられた。教科が理解できないと必然的に学習意欲も低減する。

また日常会話と教科理解とは結びつかないという指摘もみられた。日本語で話したり聞いたりすることができるようになって、「読む」「書く」ことがネックとなり、教科理解を困難にしているのである。さらに母語が身につけて抽象概念ができる子どもは、教科理解が早いという指摘もあった。しかし、日本の歴史などのように、母語に還元できない抽象概念もあり、教科学習の難しさがここにある。

**(2) 理解困難な教科とハンディの少ない教科**

国際教室担当教員を対象に、外国人生徒にとって理解困難な教科とハンディの少ない教科について、主要5教科のうち3つまで選択してもらった。

**A 理解困難な教科**

- ① 社会 (86%)
- ② 国語 (83%)
- ③ 理科 (63%)

**B 比較的ハンディがない教科**

- ① 外国語 (78%)
- ② 数学 (69%)

結果は、だいたい予想した通りになった。外国語は、アルファベットを、数学は数字を多用する

ので、日本語のハンディの影響が比較的少ないのだろう。ただし、これはあくまでも相対的なものであり、後述するように、外国語や数学にも問題点はある。これに対し、社会、理科の難しさは、日本語（特に漢字）の難しさだけでなく、専門の学習用語の難しさも影響していると思われる。

### (3) 各教科別の困難さ

次に、各教科別に理解の難しさを細かくみてみよう。これは、国際教室担当教員だけでなく、すべての教科担当の教員に回答してもらった。以下は自由回答の記入例である。

#### A 外国語（英語）

- ① たとえば、Yoshiko が女性か男性か分からないので、he, she いずれで答えるのか分からないように、その点で困っている。
- ② 日本語を通して英語を学ぶため、日本語が理解できないため授業に興味を持ってない。
- ③ 日本語の習得の他にも英語もというのは、言葉を学習する上での許容量を超えているように感じる。
- ④ 外国語を別の外国語で学ぶので大変。All English の AET との T. T. は比較的分かりやすいようだ。

ここには、英語を日本語で学ぶことの難しさが記されている。同様の指摘は数多くあった。「言葉を学習する上での許容量を超えている」(A—③) という意見は、外国人生徒のかかえる困難さを端的に物語っているといえよう。

むしろ日本語を使わずに、英語を英語で教える方が、分かりやすいという指摘 (A—④) は、興味深い。

#### B 理科

- ① 理科の用語の中には、日常使われない言葉や難しい漢字を使うものがあり、意味（内容）をしっかりとつかみきれない。
- ② 日本語における物質名や原子名などは難しいだろうと感じる。
- ③ 危険な薬品等を扱うので、言葉が完全に理解できないため、どのように扱えばよいかが分からない。

理科の困難さは、用語の難しさ、つまり日常使われない言葉が出てくる点にあるとあってよい。「硫酸」「塩化水素」「二酸化炭素」等の用語を理解するためには、まずは漢字の意味を深く知らなければならない（たとえ分かっても日本人でも理解することは難しい）。特に理科では、危険な薬品を扱うケースもあるので、日本語理解の難しさは身体の安全に関わる問題でもある (B—③)。

#### C 社会

- ① 日本語の理解が十分ではないので、歴史的用語など、まったく理解しがたいものとなっている。日本人と同じ学習内容を押しつけるのは無理だと思う。
- ② 専門的な言葉の意味が分からない（例、鎌倉幕府、大政奉還、三権分立、立地条件など）
- ③ 日本の地域を学ぶときはまったく興味を示さない。自国のことには関心を示す。
- ④ 日本の歴史、政治、制度に関心がない。

ここでも理科と同様に、日本語の専門用語が、教科理解の壁になっている。

## II. 学習上の諸問題

もう一つ、注目すべきは、自国のことには関心を示すが、日本のことには、地理・歴史・政治にわたって興味を示さないという指摘である（C—③・④）。これは言葉の問題というよりも、アイデンティティに関わる問題である。

### D 国語

- ① テストでルビをふっても、内容的に理解していないのでなかなか解答できない。
- ② 漢字が読めない。文章の意味がよく理解できない。テストで設問の意味がよく理解できない。

日本語がよく分からないので、文章の内容が理解できないという指摘である。この種の指摘は、国語に関する代表的な意見である。国語のテストに関して、設問の意味それ自体が分からない、あるいはルビをふっても効果がないという指摘は、試験以前の問題であり、深刻である。高校入試での外国人生徒に対する特別配慮（ルビふり、文字拡大、時間延長など）が行われているが、その効果は疑問である。

### E 数学

- ① 計算にはハンディがないが、応用は、読解力が必要なのでお手上げ状態になる。
- ② 九九の理解が不十分である生徒がいる。
- ③ 計算方法、マーク、わり算の仕方等、国際的に同じだと思っていたところが困難。言葉での説明が困難。方程式の文章問題が不可。

計算はなんとかなるが、文章題などの応用問題になると理解が難しいという指摘は多い。これは日本語のハンディに起因する問題である。

もう一つ、数学の難しさを生み出しているものに、日本と母国との教育方法や教育内容の違いがある。たとえば、九九を日本のように小さい頃に教え込んだりしない国や、計算方法が日本とは異なる国があり、そのことが子どもたちに「戸惑い」を生んでいるといえる。

### F その他の教科

- ① 技術家庭科：家庭科という科目のない国が多いので、ミシンの作り方から手縫いまで最初から教えなくてはならないため、時間が必要になる。
- ② 保健体育：すべてとはいわないが、集団での活動ができない生徒がいる。水泳などでは水着になりたがらないものもある。
- ③ 音楽：リコーダーを使ったことが母国で一度もない生徒ばかりであり、指使いはまったく分からない状態である。基本から行うにはかなりの時間を必要とする。
- ④ 美術：実技教科なので、作業をやり始めてしまえば、周りの生徒の手助けでどうにかなることが多いが、その作業の意味や主題を伝えることが困難。鑑賞中心の時は、話の内容はほとんど伝わっていないと思う。

まず、音楽や家庭科という教科が母国にないケースがあって、数学の計算方法と同様に、カリキュラムのちがいが「戸惑い」を生んでいる。

体育の場合、実技の面では、日本語のハンディは問題にならないが、生活習慣や国民性の違いから戸惑う場合がある。また美術も実技の面では問題はないが、鑑賞の場面では日本語のハンディが一つの壁になる。保健や美術のペーパーテストでは、日本語のハンディは大きな意味をもつ。

### 3 アンケート結果の分析

以上みてきたように、日本語に関するハンディは、学校で学ぶすべての教科に一律に作用するというわけではない。教科の性格によって異なるのである。主要五教科に関していえば、外国語や数学は、アルファベットや数字を使うので日本語のハンディの影響が比較的少ない。これに対し、日本語（漢字）や専門的な学習用語を多用する社会・国語・理科の教科は、日本語のハンディが大きく影響するといえる。

しかし、外国語や数学が比較的理解しやすいといっても、これはあくまでも相対的なものであり、日本語で英語を学ぶ場合、生徒にとっては二重の外国語の苦しみを味わうことになり、ときにはより悲惨である。

外国人生徒にとって教科学習の困難さの主な原因は、大きく分けて二つある。一つは、日本語のハンディによるものと、もう一つは母国の教育システム（教育方法からカリキュラムのあり方まで含む）との違いである。

日本語に関して大きな壁になっているのは、「読む」「書く」といった識字能力の不足であり、とりわけ漢字の難しさがネックになっている。教科学習の内容を理解するためには、文字を読んだり、書いたり、さらにそれをもとに抽象的思考を行うことが必要になるが、いわばこうした「学習思考言語」の獲得が不十分なために教科理解が難しいのである。

教育システムの違いについては、たとえば、九九の習得の有無、わり算のやり方の違い、音楽、家庭科という教科の有無などから、学校生活を過ごすうえでの規則や慣習の違いなどがあり、これらの相違が、当初、子どもと教員の双方に戸惑いを生み出す要因になっている。しかし、それらの多くは子どもが学校生活に慣れるとともに、解消する問題でもある。外国人生徒に対するインタビューの中でも、「わり算は日本のやり方と違うけど、もう慣れた」（南米、中学1年、女子生徒）、「かけ算九九は使わないで、頭の中で計算している」（南米、中学3年、男子生徒）と子どもたちは答えている。しかし、「数学が苦手。自分の国では得意だったけれども、日本に来てから分からなくなってしまった。わり算を習おうとしていたときに来日し、今でも苦手なままになっている」（南米、中学1年、女子生徒）といったように、基礎的な知識を学ぶ機会を逸したことにより、現在も尾を引いている問題もある。

以上の他に教科学習に影響を与える要因として、個人の資質や能力、母語の確立や滞日年数、家庭環境や国民性の違いなど、さまざまなものがある。アンケートでは、日本人の子どもと同様に、学習が理解できるかどうかは、個人の意欲や能力に依存しているという指摘が多くみられた。しかし、意欲や能力があっても、日本語が理解できないために、そうしたものが萎んでしまうケースもある。日本語能力と学習意欲における密接な結びつきに目を向けるべきである。

日本語能力と母語と教科学習との三つの関連については、明確な結論があるわけではないが、外国人生徒の学習を考える上で、重要な視点となる。また教科理解の困難さが、主に日本語のハンディと教育システムの違いに起因するならば、対策として、日本語指導の充実だけでなく、カリキュラムや教育方法の違いに対する配慮が必要となる。

### 4 日本語能力と母語と教科学習の関係

これまでみてきたアンケート結果は、外国人生徒の教育に関わる教員の代表的な意見をまとめたものである。教員が多様なように、その対象とする子どもも千差万別である。一口に外国人生徒といっても、国民性、生活文化、滞日年数、母語の確立の程度、家庭環境など、さまざまに異なっている。これを「外国人生徒」という一般的なイメージで括ってしまうのは問題であろう。外国人生



徒の抱える状況によって、一人ひとり学習上の困難も違うのである。

こうしたことを踏まえながら、以下では、教科学習の理解に関わる大きな要因を二つ取り上げて検討してみよう。まず第1は、教科学習の理解度と滞日年数との相関関係である。すなわち、滞日年数が長くなれば、それだけ日本語にも慣れ、教科学習の理解度が高まるかどうか、ということである。第2は、母語力と日本語能力との関係を取り上げ、それが教科学習の理解にどのように結びつくか、ということである。

### (1) 滞日年数と教科学習の理解度について

滞日年数が長いということは、それだけ日本語能力も身につくと想定することができる。そして、日本語能力が身につくということは、教科学習の理解度もあがると考えられるが、どうだろうか。今回のアンケートでは、滞日年数と教科学習の理解度について質問を行ったが、その結果を紹介すると、以下のようになる。

単位：人数

	A	B	C
国際教室担当教員	22	14	26
それ以外の教員	302	82	174

A：滞日年数が長いほど教科学習上の困難は小さくなる

B：滞日年数の長短と教科学習上の困難さの大小は関係ない

C：どちらともいえない

ここで興味深いのは、国際教室担当教員で「滞日年数が長いほど教科学習上の困難は小さくなる」と回答したのは、約35%に過ぎないという点である。それ以外の教員は、「関係ない」あるいは「どちらともいえない」と答えている。つまり滞日年数が長くなれば、それだけ教科理解が高まるかという点、単純にはそうはいえないということである。確かに滞日年数が長くなると日本語能力はつくが、それはあくまでも会話レベルでの日本語能力にすぎない。先に指摘したように、そうした日本語能力が教科学習の理解に結びつくわけではないのである。

滞日年数が長いということは、年少のときに来日した（あるいは日本で生まれたことも含む）ということであり、母語との関係でいえば、母語の習得が不十分といえる。逆に滞日年数が短いということは、年長になって来日したということであり、その分、母語は身につけている。

もちろん個別具体的にはさまざまなケースが考えられる。たとえば、小さいときに来日し、滞日年数が長い子どもでも、母語を用いた家庭でのコミュニケーションの結果、母語力が身につくということもある（事実、インタビュー調査の結果、日本で生まれた子どもでも、両親との母語を使った会話を通して、「聞く」「話す」という母語力を身につけたケースがあった）。あるいは、外国人生徒を支援する学習塾で母語の勉強を行うことによって、母語力が向上したというケースもある。

いずれにしても、滞日年数と日本語能力とは比例関係にあり、これに対し母語力とは反比例の関係にあると一般的にいえる。そして滞日年数（すなわち日本語能力）と教科学習の理解度は、単純な相関関係にあるとは必ずしもいえず、どういう質の日本語能力を身につけているかが、そこではとりわけ重要になる。しかし、滞日年数がある一定の長さを超えると（たとえば、就学前の幼少の頃来日した場合）、日本語のハンディも教科学習上の困難も特別に存在しないというケースもみられるのである。

こうしたことから、個人差があるとはいえ、滞日年数のちがいによって、①日本語も教科理解も

困難、②日本語は分かるが教科理解が困難、③日本語も教科理解も分かる、という3つのパターンを想定することができる。それぞれのパターンと滞日年数との関係については、今後実証的な調査研究が行われる必要があるだろう。

### (2) 日本語能力と母語力について

いま滞日年数と日本語能力と教科理解度という3つの変数の相関関係についてみてきたが、今度は、日本語能力と母語能力と教科理解度との相関関係についてみてみよう。これに関して、佐藤郡衛は外国人の子どもを、以下のように4つのタイプに分類している。

「理念的には、①日本語能力も母語能力も十分という子ども、②日本語能力はあるが母語能力が十分でない子ども、③日本語能力はおぼつかないが母語能力は十分という子ども、そして④両方とも不十分な子ども、という四タイプがある。このうち①についてはあまり問題はないし、現実的にもその数は少ない。実際には、③と④の子どもが多く、こうした子どもへの指導に困難を抱えている」(佐藤郡衛「日本における二言語教育の課題」 駒井洋監修・広田康生編『講座 外国人定住問題 第3巻 多文化主義と多文化教育』明石書店、1996年所収、p.79)。

これはあくまでも理念型であり、実際には本人の日本語能力あるいは母語能力がどれだけのものか、見極めることができないケースも多いが、ここで問題は、母語の保持が、教科学習にどのようにかかわるかである。これについて現場の教員の実感を記したアンケートを取り上げてみると……

- ① 日常会話で全く日本語に不自由していない生徒でも、教科学習になると理解できない生徒は、抽象思考の確立がどちらの言語でもなされていないように感じる。母語でしっかりと、抽象概念が確立された子は、日本語を理解し始めると理解度が早い。
- ② 小学校の低学年で来日した生徒の場合「日本語の日常会話はできるが、教科学習の遅れが出る」生徒がいる確率が高くなり、逆に中学生段階で来日する生徒では、「日本語の力が不十分だが、授業内容を十分理解している」生徒がいる確率が高くなる。

この2つのアンケートの記述は、同じことをのべている。つまり、小さいときに来日すると、母語による抽象的・論理的な思考が形成されておらず、教科学習の理解に困難をきたす。一方、母語による抽象的・論理的な思考が確立している場合には、日本語の理解が不十分でも、教科学習の内容をある程度理解できるということである。

太田晴雄は、欧米の言語教育研究の成果を紹介しながら、母語による識字能力とその保持が日本語の識字能力と認知的発達において重要な役割を果たすと指摘しているが(太田晴雄「日本語教育と母語教育」宮島喬・梶田孝道編『外国人労働者から市民へ』有斐閣、1996年所収、p.136)、上記のアンケート内容は、まさにそれを裏づけるものである。

外国人生徒へのインタビューの中でも、「関数などは自分の国ですでにやった。日本の言葉は覚えていないけれど、やり方や答えは分かる。自分の国の言葉でやれば全部できる」(東南アジア、中学3年、男子生徒)、「計算問題に関しては、自分の国の言葉で考えることができるのでそれほど問題がない。数学の用語は分からない」(東アジア、中学3年、男子生徒)といった発言があった。つまり日本語で説明されると分からないが、母語でなら教科学習の内容を理解することができるということである。

しかし、原学級で受ける授業はほとんど日本語で行われるために、日本語が理解できないことが、教科学習の内容を理解できないことと見なされやすい。母語による学習思考言語を無視して、

日本語の学習思考言語を押しつけることは、子どもに混乱を招くこともある。「理科は『電流』とか『アルコール』とかの言葉を覚えなければならないから、難しい。やっていることがわかっていても、日本語と自分の国の言葉が混ざってしまっていて、覚えるのが逆になったりすることがある」(東南アジア、中学2年、女子生徒)。

## 5 教科学習の困難さを克服するために

来日した外国人生徒に対する現在の処遇は、日本の学校のクラスにまずは配属させ、原学級での授業を受けさせつつ、随時「取り出し授業」などを行いながら、日本語指導や補習授業を行うという形が一般的である。子どもたちの国籍が多様化していること、対応しうるスタッフの数が少ないことなどが原因で、こうした「効率的な」やり方をとっている。

かつて学習塾を訪問したとき、子どもたちにボランティアで勉強を教えていた担当者のお話によると、外国人生徒のために日本語指導の充実を求めに教育委員会に行ったら、委員会の人が「子どもなんてクラスの中にいれば、自然と言葉を覚えるようになりますよ」と答えたという。そこには、日本語を覚えれば他の子どもと同じように授業を聞き取ることができ、教科学習も理解できるようになるという楽観的な考えがあるようにも思われる。確かにクラスの中で日本人の子どもたちと触れあうことを通して、日本語を自然に覚えていくだろうが、それは日常会話レベルの日本語であり、教科学習の理解に必要な学習思考言語の獲得ではない。

アンケート結果によれば、国際教室で主に行われている指導の内容は、「日本語の会話、読み書きの指導」(52%)、「教科に役立つ漢字、熟語、日本語」(12%)といった日本語指導が中心になっていて、「教科指導」は10%に過ぎない。国際教室において「教科指導」を実施している割合が少ないということは、教科指導はもっぱら原学級での授業に委ねていると考えられる。ある国際教室担当教員は、国際教室の役割について「日本語の指導だけだと在籍級に戻しても、教科の不適應がある。教科学習を進めていく必要がある」と問題提起をしているが、注目すべき指摘であろう。

すでにのべたように日本語による日常会話能力が身につくことと、教科学習の理解度が高まることは別のことである。教科学習の理解のためには、文字の読み書きを通して、抽象的な思考や概念形成を行う言語能力、すなわち学習思考言語の習得が不可欠である。そしてこれは、太田晴雄も指摘するように原学級での授業を受けていけば自然に身につくというものではない。

日本語が分からない子どもに対して、学校生活がスムーズに過ごせるように日本語指導を行うという緊急措置的な初期対応を国際教室が担うことは十分意義のあることであるが、それだけにとどまらず、外国人の子どもたちにおける教科理解の困難さを軽減するために、教科指導を積極的に行うべきではないだろうか。

その際に母語による学習思考言語がある程度身につけている子どもの場合には、教科内容の理解のために母語の活用を図るべきであろう。アンケートにおいて、「母語の保持」の理由を国際教室担当教員に尋ねたところ、「本人のアイデンティティや誇りのため」(37.7%)、「両親・家族とのコミュニケーションのため」(43.7%)という理由が圧倒的に多く、「教科の理解に母語が役立つこともあるから」という回答は、わずか3.8%に過ぎなかった。母語の問題は、確かに家庭内における両親とのコミュニケーションや子どもたちの自尊心およびアイデンティティの確立という観点から重要な問題ではあるが、教科学習の理解という視点も同時に重視されなければならないだろう。

アンケートでは、外国人生徒の母語能力を教科指導に積極的に活用したいと記した教員の意見も多くみられた。たとえば、「母語を話せる指導員をもっと確保してほしい」、「母語に翻訳された教科書や教材を作成してほしい」、さらに「母語を翻訳できるパソコンソフトを購入してほしい」といった意見があった。しかし、実際問題として、外国人生徒の母語は多様化しており、その一つひ

とつに適切に対応することは困難であることも確かである。

また、日本語習得の過程は、母語喪失の過程であるといわれているように、滞日年数が長くなり、日本語能力が身につけばつくほど、母語を使う機会が失われ、母語能力を活用することが困難になる。さらに、母語能力があったとしても、教科学習における専門用語の中には、母語による概念形成が難しい言葉も多くあり、二言語教育で簡単に解決し得ない問題も残っている。

外国人の子どものおかれた状況は、一人一人異なっており、学習を手助けするための支援策も一様ではない。大事なことは、「外国人生徒」といった形で一括りにすることではなく、個々の事情に配慮しながら、その子どもにとって何が必要かを見きわめ、支援することであろう。その際に、国際教室の役割を日本語指導という初期対応にとどめるのではなく、教科指導にまでも踏み込んで対応することが求められる。そして、母語能力のある外国人生徒のために、母語を話せる指導員を配置し、各教科の担当教員と十分コミュニケーションをとりながら、一人一人のニーズにあった教科指導を行うことが求められる。

(ひろせ たかお)

## 日本語指導はこれでよいのか

平塚市立松が丘小 佐藤 睦子

私が、日本語指導に関わるようになって10年になろうとしています。その間に、色々と手探りで指導法を探しました。

最初は、「私は、〇〇です。」「これは〇〇です。」「あれは、〇〇です。」の文法に重点を置きました。しかし、この方法は飽きられてしまいました。

「僕は、みんなと同じ勉強をわかりたい。」といって、日本語教室に来なくなりました。今考えると、至極当然の要求でした。彼らはクラスメイトと同じことをしたかったのです。理解するのは二の次で、同じ行動をしたかったのです。

話は変わりますが、韓国や台湾の年配の方は、戦後50年も経つのに、今でも確かな日本語を保持していられます。この事実をみるにつけ、戦時中の日本語教育について考えさせられました。この人々への日本語の強制という日本の植民地支配の行ったことはもちろん是認できませんが、あの時代に、どんな教育が行われたのでしょうか。戦後世代の私には、本や映画などを通して想像するより他にないのですが、少なくとも今以上に日本語教育の教材が豊かだったとは、考えにくいのです。あの当時は、国語とはいわずに、「読本」といっていたのです。読んで字のごとく、大きな声で、何度も何度も読んで読んで、教育だったのでしょうか。戦後の教室からは、「大きな声で読む」ことが随分少なくなってしまうと思います。音読は、黙読よりも劣るような考えが主流になってしまいました。

話を戻します。次の日本語指導には、この音読を取り上げました。本当に何もわからない子どもに対して、相当学年の国語の教科書の今教室で勉強している単元を、2・3行ぐらいつつ、しっかり読めるように、何度も何度も練習しました。そして、クラスの皆の前で読ませてもらいました。クラスメイトに誉めてもらい、励ましの言葉をもらいながら、次の学習を頑張る力としていました。そして、何度も何度も音読をすることによって、日本語のリズム感と、日本語を聞き取る耳がよくなりました。声で覚えた言葉は、辞書で調べても、確実に自分の言葉として定着します。友達や先生との会話だけでは、語彙数に限界があります。音読をすることによって、語彙は飛躍的に増えていきます。

「読書百遍意自ら通ず。」とは、日本語教育や外国語教育の有効な方法ではないでしょうか。

(さとう むつこ)

外国人生徒はどのように生き、学ぶか  
——不確かな未来のなかで

III

# Ⅲ

## 外国人生徒はどのように生き、学ぶか ——不確かな未来のなかで

宮島 喬

### 1 先がみえない生活のなかで

「お父さんは〇〇〇〇〔母国〕に帰りたいみたい。私は日本にずっと住みたいと思っているけど……。お兄さんは、帰らないと思う。お姉さんは帰ると言っている。〇〇〇〇の方がいいと言っている。……日本にはこれから最低3年はいると思う。その後はちょっと分からない」（南米、14歳、中1女子）。

ニューカマー外国人の生徒たちの学習の現状を診断する前に、私たちは彼ら／彼女らの置かれている、想像を越えたきびしい精神的な境遇を理解するようにつとめたい。「来日」という行動は、親にとっては熟慮と選択の結果であっても、子どもたちには、何の理由の了解も心の準備もなしにいきなり異郷に投げ込まれるという過酷な経験にほかならない。面接をした19名の中学生のうち、来日の時に少しでも日本語の分かった者は4名で、日本生まれ、または日本育ちとってよい3名を除くと、他はすべて一から日本語と格闘しながらの滞日生活である。日本を知るあるヨーロッパの言語学者が「日本語の書記体系は恐ろしく難しいものであって、これは他の言語と比べても間違いなく難しい」と断言したが（F. クルマス『言語と国家』岩波書店、1987年）、その日本語に、一から挑戦したのだ。

その上、これから先ずっと日本に滞在するかどうか不安を抱く者も多い。親の意思次第でいつまた突然日本を去るかもしれない。

冒頭に紹介した中1の女生徒。一見明るくたくましささえ感じさせるが、彼女は将来どこでどう生きていくのだろうか。家族がばらばらに四散することはないのか。日本人生徒なら普通、自分の進路に悩むことはあれ、自国に生きるか他国に生きるか、家族とともに生きられるか否か、といった大きな不安に直面させられることはないだけに、上の回答に秘められている思いは想像を越える。

未来という時間をどう生きるかという見通しは、現在を生きる姿勢に影響を及ぼす。未来をどこでどう過ごすことになるか分からないという不安があれば、たとえば言語として何を学び、何を保持し、何をどう使っていくかも迷わざるをえない。指導者アンケートでも4割の教員が、生徒たちが生活や将来の不確かさに悩んでいるようだと答えている（Q23）。今後の滞在予定を、19名の生徒個々にたずねた結果はおおよその分類をすると、以下ようになる。

帰国予定がある……………	4人
将来は帰国すると思う……………	1
よく分からないが、日本にいないと思う……………	3
日本に住む予定……………	4
よく分からないが、自分は日本にいたい……………	5
親次第、帰国か日本にいるか分からない……………	2

数が少ないし、無作為サンプルではないから数の大小にあまり意味はないが、19名中11名が「よく分からない」という気持ちのなかで回答していて、帰国か、日本滞在継続か、に大別すると、答えはきれいに二分されることがわかる。

ところで、移民（国際的移住）についての社会学的研究は、次のようなことを教えてくれる。一般に国外に出稼ぎに出た場合、滞在が長引いてもほとんどの人間は「目的を達したら母国に帰る」という希望をもちつづけ、人に問われれば、そう答える。戦前にアメリカ合衆国や南米諸国に渡った日本人移民たちもすべてそうだった。したがって彼らは国籍、自言語、自分のライフスタイルを維持することを当然と考えていた。しかしそう思いつつも、滞在長期化→帰国困難→定住、という時を迎える者は少なくない。特に家族挙げての移動となると、母国で生活根拠を失ってしまう可能性があり、生まれ育った子どもはホスト社会の言語・文化の下に学校教育を受けるから、再適応の困難の予測が高まる。その結果、帰国できないという確率は高くなる、と。

とすれば、生徒たちの先のような回答は、親の言葉（「帰国する」）に惑わされている面があるかもしれない。または親の言葉の自信のなさを見抜いて、「親はともかく、自分では……したい」と気持ちを固めている者も多い、という側面もあるかもしれない。それが彼らにあるたくましさを感じさせるのだろうが。以上は、国際的な移住者の家族と子どもの出会う共通の困難な文化的状況といえるが、そのなかで、彼らの学習はどんな問題をおびるのだろうか。

主な二つの在日の外国人グループをとってみる。一つは中南米出身の人々のグループで、「日系人」すなわち日本からの移住者の二世、三世を多く含んでいて、今日の日本では総数は30万人ちかくなる。今一つは、東南アジア系とっておきたいが、その中心はインドシナ三国の出身者で、総数で2万人ほどに達する。いずれも神奈川県に多く在住する、いわば本県の国際化の状況を象徴する二グループである。そして、私たちの面接した19名の中学生のなかには、両グループに属する生徒が合わせて16名を占めた。

## 2 “宙吊り状態”のなかで

まず、南米出身者の多くは日系人であり、「日本人の配偶者等」（二世の場合）、および「定住者」（三世の場合）という特別のビザで来日している。ビザの期限は3年、配偶者は日系人でない場合でも、同じビザを発給され、更新は比較的容易であり、就労に制限が設けられていない。就労外国人のなかでは合法的に自由に働くことができる、その限りで恵まれたステータスの人々であり、滞在は長期化しやすい。この日系人の実態の調査に従事してきたエウニセ・コガはこう書く。「長期滞在者になりつつあるとはいえ、彼ら／彼女らの生活スタイルは未だ当初の実態からそれほど変化していないといわざるをえない。たとえば、その多くの雇用は来日当初と同じく中小零細企業における非熟練労働であり、労働契約は企業とは直接結ばず人材派遣業者を通したもので、時給制および期限付き（更新可）である」（『出稼ぎ滞在者』と『住民』の間で」宮島喬編『外国人市民と政治参加』有信堂、2000年）。

まさに「出稼ぎ者」と「住民」の間であって揺れる親たちの間で育つ子どもの“宙づり状態”、それが彼らの今の存在条件ではないだろうか。親たちは、「稼ぐこと」を大きな目標において、残業もこなして夜まで働くことが多く、このライフスタイルは短期出稼ぎのそれに近いのだが、職場を変えたりしてそれがすでに5年～7年続いているケースも少なくない。親が、しかも夫婦そろって将来のことを確信をもって語ることは少なく、たいてい「当分の間」「いつか」「たぶん」という暫定的な前置き言葉のなかで将来プランが語られる。くわえてある生徒が「[親と]学校の話をするのも、ブラジルにいた時よりは少ない」（14歳、女子、来日7カ月）と述べるように、親子のコミュニケーションも以前より疎になる傾向がみえる。

以上から、われわれは生徒たちの日常的な体験の構造のパターンを、次の三つの側面から推測することとしたい。



### α. 未来という時間の次元の欠如または不確かさ

3年後、5年後自分がどこにいて、何をすることが可能か、という見通しがもてないことから、当面やろうとしていることしか語れない。高校進学は差し迫った問題なので、何らかの態度選択をしていて、親の意向、兄姉がいればその影響が効く。ただ、そこから先の人生コースはまったく白紙（タブラ・ラサ）なので、高校進学のための目的意識（何のために行くか）を語ることはむずかしい。「兄が行く予定のK高校。兄がいて、安心できるから」（13歳、女子、来日3年）。もっとも、先のことはあまり思い煩わないという楽天的なラテン的気質をすでに感じさせるケースもある。未来という時間の欠如がかえって現在やりたいこと（部活、バンドなど）に夢中になって打ち込むことを可能にする、という面もあるようだ。

### β. 他律的な移動、それゆえの動機付けの困難

南米人の家庭でよくみられるのは、親が日本に出稼ぎに発つ際、子どもの生活を突然中断させ日本に伴ったため、子どもがその移動に納得していない、というケースである。小学校高学年以上になってからの移動となれば、特にそうだろう。そのような場合一般に、日本での生活を「偶発事」とみなし、消極的に受け止めることになる。特に、就学し、そこで困難な課題にぶつかる時、持続的な努力をすることは困難となる。つまり、少なくとも学校生活に関するかぎり、動機づけられた生活をなかなか構築できないのである。

### γ. 無拘束のなかの自己猶予と非選択

これは特に親の日常的意識にかかわる。日本では義務教育は外国人には適用されないから、就学を命じる教育委員会からの強いアプローチがない。また、親のなかには「短期間の出稼ぎで帰るのだから、無理して学校に行かせなくとも……」とさえ考える者もいる。「いずれ帰国をするのだから……」という思いが、多くの親に自己猶予の意識を与える。母国で暮らしていれば、祖父母の眼や日系人コミュニティの監視もあり、「日系人は教育熱心でなければならぬ」という当為の意識もはたらくが、日本では、相対的に無拘束のなかで生きるのである。拘束や義務感がないかぎり、真剣に悩み、意識的に選択することもありえない。子どものことを案じながらも、資料を取り寄せて進学先の高校を調べるといった態度はみられない。身を粉にして長時間労働に従事していることが、子どもの教育に関われないことのアリバイとされているという面もあろう。

## 3 / 学ぶ動機づけを維持できるか

以上のことに関連し、教員たちが懸念しているのは、外国人生徒たちが、日常生活語としての日本語の習得から教科の学習へと進むための動機づけを生み出し維持できるのか、という点である。

自ら志望し、目的意識をもってやってくる留学生と異なり、ほとんどの生徒は親と共に生活すること以上の理由をもつことなく、来日する。学習を第一義的な目標に置き、というのがどだい無理なのであるが、せめて就学の過程のなかで何らかの目的を見いださせることは必要であろう。指導者アンケートへの自由記入で、ある教員はこの点を強く指摘する。「目的意識をもたせることは外国籍生徒に限らず何事においても誰にでも大事なことだが、特にこれが強くないと、マイナスが生じやすい。目的意識の持たせ方を工夫していきたい。」学習に興味をもって、成果が上がれば、そのなかで目的意識が育ってくることはありうる。また社会的な刺激も意味をもつことがあろう。さらに「高校に行きたい」という意識が強まれば、それは目的意識を形成するだろう。

しかし、非漢字文化圏の言語世界からやってきて、日本語のカベにおつかってしまった生徒が、そこで学習の動機づけをどう形成できるかは一つの大きな課題である。中学生のインタビューへの

回答から例を拾ってみる。

A 「国語は漢字がわからなくて苦手。教科書や本を読んだりするのは苦手。[作文は] わかる漢字を使って書く」  
(南米、13歳、女子、来日3年)。

B 「出てくる漢字がとても難しい。小学校で勉強した歴史は全然分からなかった。数学は、日本語が難しいからあまり分からない。高校には行きたいと思わない。行っても勉強が分からないし……。」  
(南米、14歳、女子、来日4年)。

東南アジア系でも、これに近い反応はある。

C 「〇〇〇語[母語]の方がチョー楽。苦手の科目は国語、理科、社会。日本語が難しい。読むけど、全然分からない。漢字が難しい。友達に聞くこともあるけど、日本語が難しくて質問内容がうまく伝えられなかったり、また友達の説明も難しくて分からない。分からないまま『ありがとう』で終わってしまう」  
(15歳、男子、来日後4年)

上のAの場合、指導している教員によれば、「半ば強制的に来日させられたことに、いま不満を持っている」とのことで、そのことはたぶん学習への意欲に関係していると思われる。Bは日本語の難しさに非常なカベを感じてしまっているようで、高校へ行くことはとても考えられないという。東南アジア出身生徒についても、中国系でないかぎり漢字の困難さは変わりはないようで、Cは自分の母語と日本語が「まったく違う」ことをしきりと強調する。

今、特に南米出身の中学段階の生徒に広がり、問題化しはじめている日本の学校への未就学は、以上のことと無関係ではないだろう。それについては、ブラジル人など南米人が数多く住む東海地方のX市で明らかにされている調査結果があり、特に中学段階の数字の大きさには驚かされる。

表Ⅲ-1 外国籍児童生徒の就学状況 (X市教育委員会調べ：1999年1月)

	外国人登録者数	就学者数	未就学率
小学生年齢	484名 (ブラジル 376名)	363名 (ブラジル 292名)	25.0%
中学生年齢	187名 (ブラジル 122名)	102名 (ブラジル 75名)	45.5%
合計	671名 (ブラジル 498名)	465名 (ブラジル 367名)	30.7%

(上表には韓国・朝鮮国籍者、および盲・聾・養護学校就学者は含まない。)

以上の結果が、少なくとも一部、日本の学校の授業についていけないという学習困難に由来していることはまちがいないだろう。そして南米出身生徒の体験しているさまざまな困難がこれらの数字のうちに凝縮されているのではなかろうか。そのX市の一中学の教員の次の指摘は、きわめて示唆に富んでいる。

「文字といえばアルファベットしか知らない南米出身生徒は、来日し編入し、平仮名を覚えると、それでも日本語の書き方は終わりだと考えてしまう。なぜタカカナが必要なのか、さらになぜ漢字が必要なのか、平仮名で書けることをなぜ漢字に置き換えなければならないのかが理解しにくく、漢字学習を心底では納得していない。難しく時間のかかる漢字の学習に身が入らず、途中で放棄してしまう子もいる。日本人生徒の三倍くらいの努力をしないと、漢字学習に追いつけないだろうが、不本意な来日という意識さえもつ彼らに、それだけの努力をどうすれば求められるか」(筆者の99年10月のインタビューより)。

以上には、特に次のような問題点が暗示されている。日本の学校や教師も世間一般も、「日本語、漢字が分からないと日本で生きていけないのだから、彼らは一生懸命勉強するはずだ」と思いこんでいるが、この自明視が問題なのである。それだけの動機づけなしに勉強に取り組ませられる

子どもたちには、「努力をしろ」と言われても、なかなかその通りにいかない。この自明視をやめ、あらためて次の原点に戻らなければならない。それは、漢字それ自体もむずかしいが、就学し学ぶことに意欲が湧かなければもっと漢字のカベが厚くなることを考えれば、いかにすれば学ぶことへの興味とその必要の意識をもたせられるか、それに伴って漢字への抵抗感を弱められるか、その工夫が求められるということである。

なお、この「未就学」問題にはいま一つの側面がある。東海地方を中心に近年、通称「ブラジル人学校」（そのステイタスは私塾なみ）が開設されており、松本一子氏（淑徳大学非常勤講師）の調べでは、全国で、同一経営の諸分校を含め16校に達する。X市内にも1998年こうした学校の一つが開校した。ここにブラジル人児童生徒のかなりが通うようになり、それが日本の学校の「未就学」を増加させているものとみられる。これらの学校は、ブラジルにおける学校カリキュラムに沿った教育をポルトガル語で行うという点で、一種の「民族学校」であるともいえ、注目される。しかも上記のうち7校はブラジル教育文化省の認可を受け、修了すればその資格はブラジル国内での修了資格と同等と認定されることになっている。

しかし親たちの「ブラジル人学校」の選択は、上の自己猶予の一時しのぎの「解決」ではないのかという懸念は残る。なぜなら、帰国予定が明瞭な場合はよいが、今後日本に長期滞在する可能性のある時、わが子が今日本の学校の教育についていけないからと「ブラジル人学校」にスイッチすることが、将来の日本社会からの疎隔という大いなるリスクを伴う選択になる恐れがないとはいえないからである。だが、この問題はまだ軽々には判断できない。

#### 4 / モデル不在で戸惑う将来の選択

第二のグループは「東南アジア系」であるが、県下では南米人や中国人が増加するまで学校教育の場で主役だったのはベトナム、カンボジア、ラオス（インドシナ三国）の子どもたちである。中学校在籍者の計252名（1999年）という数字は、今日でもブラジル人と肩をならべるもので、他県にくらべ目立っている。面接調査を行った19名中にも8名を占めている。では、彼らの教育の背景にある滞在条件とアイデンティティとはどのようなものなのか。なお、これらの人々がなぜ他県に比べ多いのかという経緯についてはIで触れているから繰り返さない。

この人々を今の時点の横断面で捉えると、主に①ボートピープル（一部の行程については「エアピープル」）として来日した者、②その二世で、幼時に来日、または経由地のタイのキャンプや日本で生まれた者、③比較的最近の呼び寄せで来日した者、に分けることができる。①と②はいわゆる「難民」のカテゴリーに入る人々、③はそれと何らかの姻戚関係をもつ人々とみてよいだろうが、難民的体験はほとんどもたない。他に1960年代から留学生等で滞在し、その後帰国をせず、日本社会の中で事業などに従事している者、さらに近年、留学、研修、ビジネス等で来日・滞在する者もいるが、少数であろう。ビザは「定住者」と「永住者」で過半を占めるが、最近やや多様化がみられる。ただ、県下の中学で学んでいる生徒の家庭は大部分、この二種のビザの下にあると思われる。居住年数が15年を超えている者も少なくないが、わずか数年前に来日したというまったくのニューカマーもいる。

南米系など他の外国人に比べ、一般に定住的滞在者が多いから、日本社会への参加、日本文化への親しみは大きいだろうと予想されるが、必ずしもそうではない。その理由はいくつもあるのだが、まず第一に、難民的滞在の意識の面における「暫定性」をあげたい。「定住」や「永住」のビザであっても、故国へのいつの日かの帰国に一縷の望みを託す者、日本＝経由地とみなし、第三国への出国を考える者もつねにいる。アメリカやオーストラリアにいく予定という家族は不安定であって、子どもも迷っているようである（上飯田学習室での聞き取り）。

次に、文化的な面からみて、少数の中国系の家庭は一応漢字文化圏に属しているといえるが、日本語の漢字の音訓読みや平仮名との併用に接すると、ほとんど異言語と感じるようだ。その他の家族はいずれも日本語に壁を感じていて、生徒への面接で尋ねた結果でも、日本の文字文化（新聞、書籍）が家の中にない家庭が大部分だった。いわゆる文化資本の面で、ハンディキャップは大きい。しかしこれをいくらか補っているのが、就学を尊ぶという文化習慣であるようで、学校へ行くこと、進学することを親が督励し、子どももそれに応じるという関係は一応保たれている。

もう一つ、かつて難民として祖国を脱出した者の内、日本に来た者は、経済的には上層とはいえない者が比較的多いようで、この点、元エリートの官僚・軍人の多いアメリカや、資本をもつ華僑系が多かったとみられるフランスの東南アジア系と異なる点である（宮島喬「フランスにおけるインドシナ難民」加藤節・宮島喬編『難民』東大出版会、1994年）。だから、パリのショワジーやベルヴィルの界隈に80年代以降アジアレストラン街を現出させたような、大きく商売をし自立している元難民は稀で、定住センターの紹介を受けて中小企業等の現場の仕事に就いているというケースが多い。この点で孤立を感じ、日本社会の冷遇を感じ、そのため永住意識も揺らいでいる者がいて、それは子どもにも影響を与えている。

だから、生徒たちの生活世界にも次のようなパターンがあるといえる。

#### α. 暫定性のなかで要求される真面目さ、勤勉

日本語コンテストで優勝者した一女生徒（14歳）は、毎週ボランティアの所へ通い、勉強をみてもらい、積極的に質問をしている。「高校へ行きたいから頑張っている」と自ら言う。しかし「日本にずっといるとは思っていない。〇〇〇〇[母国]に帰ろうかなと思うことがある」とも語る。何が彼女をそう思わせるのか分からないが、将来何になれるか分からないという不安、母国では官吏だった父が今は工場労働者として厳しい生活を送っていること（面接者の推定）などから、「ここは真に自分たちの居場所なのか」という疑問もあると思われる。生徒たちへのインタビューから察するところ、本人も家族も一家そろって日本定住を受け入れ、将来にも備えているとみられるケースは少ない。あるいは日本定住を受け入れていても、日本の社会文化生活への参入は容易ではなく、やむなく周縁部にとどまっている。そうしたなかでも真面目さ、勤勉さが要求されていると生徒たちは感じている。

#### β. モデルの不在と選択の難しさ

学校と学習に比較的熱心にとりくむ生徒たちも、高校やそれから先の進路となると、自信がもてない。フランスの社会学者ブルデューとパスロンは、進学という問題の前に立たされた生徒にとって重要な文化資本の一つに、身の回りや家庭外における人間関係の広がりというものあげているが、それは、とりもなおさずこの条件が情報とモデルが豊富に与えられるか否かに関わるからである（同『遺産相続者たち』藤原書店）。東南アジア系の場合、親たちは子どもに適切なアドバイスをできず、小規模のマイノリティであるため仲間とのネットワークも限られている。モデルがまったく不在というわけではないが、身近なモデルといえば自分の姉兄あるいは一人、二人の同国人となる。だから、彼らに将来の仕事をたずねると、「ファッションモデル」「美容師」「サッカー選手」などが出てきて、一人だけがサラリーマンと答えている。身近なモデルではないためか、マスメディアの影響などでごくイメージ的に未来を構築している者が少なくないとする。

## 5 将来の人生プランと母語保持

帰国するのか、それとも日本滞在がずっと続くのか。先の見通しのはっきりしないなかで生徒たちは選択をしなければならない。半分程度の生徒は、高校進学を当面の重要目標に置いている。教科の学習に力を入れ、そのために基礎となる日本語はしっかり学習しなければならず、学校での国際教室、ボランティアの教える地域学習室を利用してでもそれは達成しなければならない。推薦や裁量枠などで高校に入学できても、高校の教育言語は日本語であるから、基礎日本語能力がなければ途中で脱落することは目に見えているからである。

しかし、そのことは、彼らが日本人と同じことを日本語で学び、同じ水準まで達しなければならない、ということなのだろうか。実生活で使われない漢語熟語、古文、日本歴史特有のターム、日本の政治・社会制度の詳細な知識、英文和訳、等々を日本人の生徒と同様に課することが妥当か。その見直しはなされてよいと思われる。県立総合高校のそれのような、彼らの特有の能力を引き出すことのできるカリキュラムも重要だろう。

一方、生徒たちがすでに身につけている母語は、何であれ貴重な財産である、ということを教育関係者は再確認しなければならない。かつ、その保持を彼らに薦め、力づける努力をすべきだろう。母語と学習との間に予想される関係についてはⅡ-3で考察されているので、ここではふれず、彼らのアイデンティティの将来の構築と母語保持の関係にふれてみたい。

生徒のなかには、母語はもう読み書きできなくなってしまい、母語学習にも興味はない、という者がいる。「日本人になりたい」とさえ思う者もいる。しかし、今後日本社会の中に生きていくとき、「日本人」になりきる、あるいは自分を「日本人」として通す、ということは至難だろうし、そのような企てを自分でも不本意と感じる時がきつとくるだろう。家族もそれを喜ばない。とすれば、日本のなかに生きる〇〇〇人として（帰化をするなら「〇〇〇系日本人」として）誇りをもって生きていくにはどうすればよいか、が課題となる。母語をりっぱに話せ、読み書きでき、「自分らしく」ある、ということはそうした生き方の一つではなかるうか。

生徒たちの内にはアイデンティティがはっきり把持されていて、「家に〇〇〇語〔母語〕の本があったりするの、それを読んだり、自分で文章を書いたりしています。……これから〇〇〇語を勉強したいと思っている」と語る者もいる（南米、14歳、女子）。これに職業的将来への抱負が結びつけばもっと母語保持は動機づけられるだろう。面接した生徒のなかにも、将来「通訳になりたい」「国際交流の仕事をしたい」「〇〇〇語〔母語〕を活かす仕事をしたい」と考えている生徒はいる。道は決して容易ではないだろうが、ともかく、こうした希望をもつ彼ら／彼女らには、母語の読み書きを怠らず、さらにはその進歩に心掛けるようにと大いに督励することはできるだろう。

なお、母語の力を評価するという姿勢を教育界も示すことが必要で、「外国語イコール英語」という見方を乗り越え、その他の言語、アジアの言語について教育の機会、入試での選択の可能性を認めるという方向を目指すべきだろう。すでに、神奈川県在日外国人にかかわる教育研究協議会では1994年、「すべての県立高等学校において……在日外国人生徒が有りのままの自分を表現しながら生活・学習できる環境をつくり出していくような取りくみをすすめたい。そのためには、そこに学ぶ生徒が英語のほかに、中国語や朝鮮語などをはじめ多様な言語の学習をできるようにしたい」と提案していることをあらためて想起したい（『民族共生の教育を拓こう』、41頁）。われわれの指導者アンケートでも、「英語文化圏がいつも有利になる現体制を何とかしなくては……」と危惧する声がある。

そして今一つ必要なことは、英語以外のこれらの母語に対する日本人の側の無理解や偏見をできるだけ取り除いていくという広範な教育努力であろう。「へんな言葉だ」とか「なぜそんな言葉を学ぶ必要があるのか」といった心ない周囲の物言いほど、彼らの心を傷つけるものはない。そうし

たスティグマ化される経験の積み重ねが、母語の忌避、「日本語への逃避」という態度を一部に引き起こしている。

## 6 適切な選択ができるよう助けるために

日本語の困難、母語をめぐる迷い、親の態度の曖昧さ、社会的孤立、日本社会の偏見などが全体として作用して、ニューカマー外国人生徒は、自分の進学やましては職業的将来を十分思い描けていない。そこで、かれらを指導し、助けるという点でなにができるか、何が大事なことなのか、改めて考えてみたい。

第一には、潜在的なそれも含めて彼らの能力を的確に見いだすという努力が必要である。マイノリティ児童生徒への二言語教育の理論家である J. カミンズは、英語を流暢に話すからといってその生徒の学習に問題がないと考えてはならず、また英語がたどたどしく間違いだらけであっても学力の低さの現れと見なしてはならない、と力説している (Cummins, Four Misconceptions about Language Proficiency in Bilingual Education, in NABE Journal, Vol5, No.3, 1981)。これを日本の現状に当てはめれば、よどみなく日本語を話せる幼時来日の生徒が教科学習のどんな点に困難を感じているかを知ること、また日本語がたどたどしくとも理解力をもっているかもしれない生徒に、偏見なく接し、母語ですでに獲得している力を評価し活かすことが望まれる。そのためには、原学級の中だけで生徒をみるのではなく、国際教室担当やボランティア指導者との協力によって彼らの能力を見いだす努力判断が必要になってくる。

次に、どのようにして学ぶことへの目的意識をもたせ、維持させるのか。これは一つには親の態度の問題でもある。親が「帰国するかもしれない」という不確かな言葉を発することで、子どもを勉強に身が入らない不安な気持ちにさせている例がある。親本人も、日本滞在の将来の問題に正面から向き合って考えるべきなのに、これを回避し「自己猶予」を自らに与えている。指導者アンケートである教員は、保護者の態度について「一年一年ビザ更新が精一杯で、子どもの進学には関心がない」と厳しい感想を記している。親が子どもに対し、教育は大事であり、日本社会に生きていく以上日本の学校で勉強にとりくまねばならない、ということ正面から語る必要があるのだ。しかしたぶんそれだけでは不十分で、生徒に動機づけを与えるには、未来への目的意識を与えることが必要だろう。高校進学は確かにその一つであり、家庭だけでなく、教師、学校、地域学習室など色々なところでその意義を伝えるべきだろう。

「早く自分で働いて、稼ぎたい」と希望し、進学を望まず、中学も途中でやめる生徒もいて、親もそれを容認するケースがある。理由は色々あるだろう。だが、そうした彼らが安定した職場に入れたという事例はほとんど聞かない。来日南米人の労働者の多くの雇用主である派遣業者の間でも、「日本語力も学校の勉強も中途半端な少年は、雇用してもメリットが少ない」という判断が強い。つらくとも勉強をし、高校に進み、職業への道をつかむことが必要なのだ、ということ教師も繰り返し説かなければならない。

第三に、高校を選ぶとはどういうことなのか、を保護者や生徒に理解させることが大事であるが、これはかなりむずかしい。まず中学校の教師自体に高校の情報が十分ではない場合がある。こういう指摘もあった。「[外国人特別募集制度が適用される] ひばりが丘高校は外国籍生徒の枠が10人で、そのなかで面接点重視など選抜方法が何通りかある。教師が『君は(優秀だから)面接だけで大丈夫』と言ったのを、生徒は『勉強しなくてもいいのだ』と解釈。教師が、面接重視で3人合格というところを強調してしまい、意味が取り違われた」(上飯田日本語教室)。だから指導者アンケートでは、「直接高校等が開催する説明会に参加してもらっている」とする回答もあり、進路相談を地域学習支援ネットワークに求めるという答えも四分の一程度にのぼる(Q22)。地域学習室

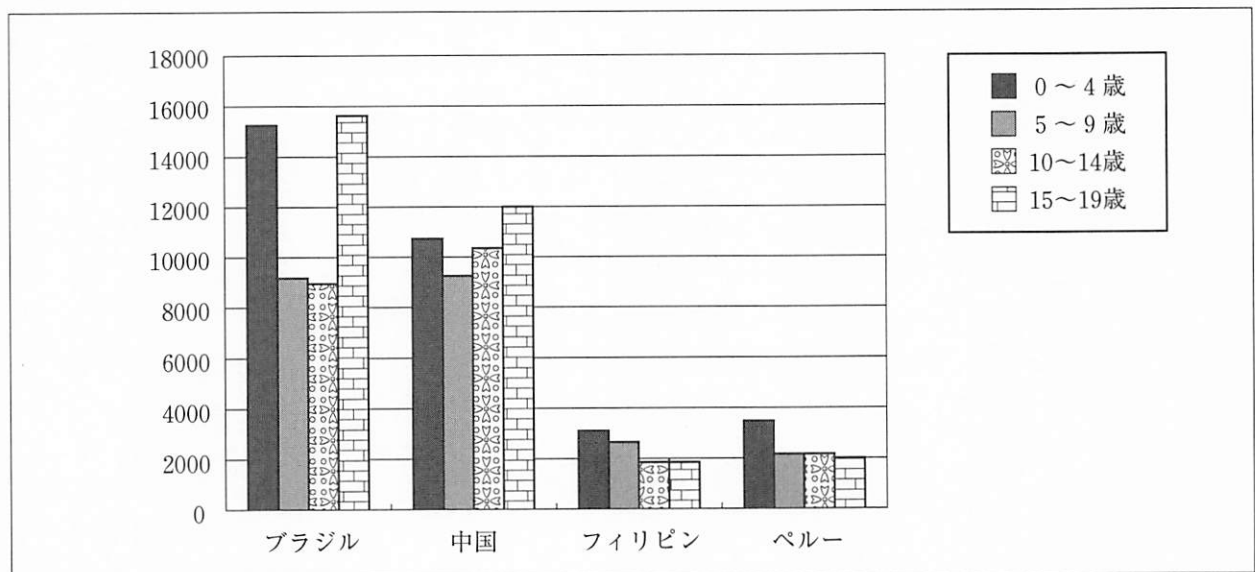
の一つ、「ユッカの会」に尋ねたところでは、いくつかの中学校から教員に薦められ、またそれらの教員の連絡もあって生徒が同会の教室に来ているという場合があるという。こうした連携もあってよいと思われる。

高校の選択は将来の生き方にもつながるから、「△△△高校を志望するのは、その高校に情報科が設けられていて、コンピューターの仕事に就きたいからである」という程度の知識は欲しいし、「大学まで進学したいから、普通科が中心のかくかくしかじかの進学実績のある〇〇〇高校を志望する」というくらいのことは考えてもらいたいが、現実はそのままでいかない。親の理解もしばしば不十分である。地域学習室に一週三日も通っている意欲のある一生徒も、「希望する高校は？」と問われて「県立〇〇高校。家から近くて、自転車で15分くらいで、お姉ちゃんが通っているから」（女子、14歳、幼少時来日）と答えている。それだけに中学の教師の役割はきわめて大きい。もちろん、学力抜きでの選択ということはあるにないが、成績レベルのみを考慮して相応のレベルの高校に「押し込む」のではなく、彼ら／彼女らの希望についてよく話し合いの機会をもち、高校を選ぶとはどういうことかを考えさせることも絶対必要なことであろう。

## 7 次代を担う市民として

グラフⅢ-1は、日本の外国人登録に示される未成年者の人口構成を国籍ごとに示したものである。

図Ⅲ-1 国籍別・年齢別外国人登録人口（在留外国人統計、平成12年度版より）



ここでは二つのことに気づく。一つは、これだけの幼稚園～高校までの年齢の該当人口がありながら、日本の学校への実就学者数とかなり開きがあると推測されることであるが、そのギャップがどのくらいかは、くわしい数字がないから分からない。第二は、0～4歳の人口が目立った大きさである。ブラジル、ペルーの場合は特に際だっている。なぜか。それは、1990年の改正入管法施行以来、南米日系人の来日が急増しはじめ、10年経った今、定住・半定住状態の家族も増えて、子どもの出生も増加しているからである。

とすれば、今後学校に学ぶ外国人の子どもが増えることはまちがいないし、現に愛知県などでは一部の自治体、学区で連年増加がみられるようになり、教育委員会、学校の対応も真剣味を増している（地域加配の教員の分の特定学校への配分など）。ここから予想されることは、日本の学校に

外国人の児童生徒を擁することが珍しくなくなり、言語、文化、家族背景などが異なる子どもと共存することをノーマルとみる見方が必要になり、現にそれが生まれてくることだろう。しかし時間の経過が問題を解決してくれるわけではなく、彼らの学習を助け、さらには進路指導を行い、進学  
の道筋を付けるというシステムをより組織的に、より大きな規模でつくっていかねばならない。もちろん、それに伴うべきは、外国人の生徒の保護者たちの考え方が、定住または長期滞在の  
直視 →日本の中で子どもの教育達成の必要の確認 →高校進学への関心・知識の獲得、へと変化  
していくことであるが、筆者のみるところ、この変化は短時日に達成されるとは思えない。教員、  
学校、地域学習室などの役割は大きいといわなければならない。

これら外国人の生徒たちの相当割合は、おそらくは日本における市民の一員として次代を担って  
いく存在である。彼らがどのように育っていくか、それは日本社会の真剣な関心事でなければなら  
ない。同じ市民として同じ社会の中に生きつつその独特の文化や能力によってわれわれの生活を豊  
かにしてくれるか、それとも日本社会への参入がうまくいかず挫折感をいだきながら周辺部に生き  
ることになるのか。今の生徒たちの学習状況をみていると両様の可能性を思わないでいられない  
が、高校進学はけっこうその道を分けるものとなるかもしれない。

(みやじま たかし)



## ようこそ潮田へ……。 違いが豊かさを生む学校づくり

横浜市立潮田小学校

横浜市鶴見区潮田。京浜工業地帯の一角にあり、日本経済を底から支え続けてきた、誇りと活気にあふれた労働者の町である。潮田は、別名「横浜の沖縄」とも呼ばれている。関東大震災の復興のために働きにきた沖縄出身の人々が、豊かな文化を根付かせてきた町だからだ。また、戦前から、日本在住を余儀無くされた在日韓国・朝鮮人、近年には、戦前戦後に沖縄から南米へ移住した人々の二世、三世、そして、フィリピン、中国、アメリカなど、様々な国・言葉・文化をもつ人々が多く住んでいる町である。

この町で創立120年を迎える潮田小学校は、全校児童860人中、外国籍または外国に繋がりをもち児童が12ヶ国、90人を越えた。最も多いのが、ブラジル、ペルー、ボリビア、アルゼンチンなど、南米の国々から来た日系人、次いで在日韓国・朝鮮人、フィリピン人で、その数は今後も増え続ける傾向にある。

潮田小学校には、国際教室がある。日本に来日したばかりの子どもたちが一日も早く日本に慣れ、楽しい学校生活を送れるよう、二人の担当教師が学級担任と連絡を密にし、親身な指導がなされている。しかし、二人では、増え続ける子どもたちの一人一人の願いや思いに寄り添うには、限界がある。そこで、学級担任の語学力が期待されるのだが、自慢ではないが、現在、ポルトガル語やスペイン語が話せる教職員は一人もいない。英語だって、おぼつかない。だから、日本語が話せない子どもが転入してきた学級では、担任も学級の子ともたちも、辞書や会話集を片手に、身振り手振りの大騒ぎとなる。教室のあちこちに、急きょ、日本語の学習用語とその子どもの母語で訳した紙が貼られ、とにかく意思の疎通を図ろうと互いに汗だくの会話？が続く。けれども、それが学級にとって、とても新鮮で楽しいのだ。それは、「違いが差別を生むのではなく、違いが『豊かさ』を生むこと」を、子どもたちも担任も、潮田小でのさまざまな学習や体験を通して学びとってきたからだ。

【転入生？ わあい、今度はどこの国の子？】…今日もどこかの教室で、こんな歓迎の言葉が聞こえてくる。

(うしおだしょうがっこう)

# 高校進学と入試のあり方

IV

## IV

## 高校進学と入試のあり方

富山 和夫

## 1-1 高校進学の実現

外国籍生徒のなかには、中学卒業の段階で就職しようとする者もいるが、大半の生徒は高校への進学を希望している。この進路の就職か進学かについては、国のよる差が大きいことが知られている。しかし、次第に高校進学を希望する生徒数は増加している。

そうした中で、高校進学は現実にはどうなっているかを見てみると、必ずしも充分に希望に応えている状況にはないようである。

外国籍生徒が、入学試験を日本人生徒と同一の条件で行えば、「調査書の学習の記録」と「学力検査の結果」を合計した数字で優位に立つことは殆ど不可能に近く、これで第一希望の70%が選考されてしまう。残りの30%が、「総合的な選考」で、上記の調査書と学力検査の結果に「選考にあたって重視する内容」が加味されて選考されることになっている。しかし、この「選考にあたって重視する内容」を県下の全高校について検討してみても、外国籍生徒に有利になる内容は、横浜東部学区の1高校以外には全く見当たらない（後述）。第二希望も「総合的な選考」であり、条件は第一希望の残り30%と同一である。したがって、通常の入試では、事実上偏差値によって輪切りにされている上位校に合格することは極めて困難であり、合格者の大部分が低位校に集中している。結果的には、ともかくも「進学できる」という状況が創りだされている。

外国籍生徒に対する特別枠と「選考にあたって重視する内容」によって入学している高校生の数は、毎年約30名程で、その他にかなりの数の高校に1～2名が「進学できる」ことで入学を果たしているが、正確なデータはなく、中学の側からの情報から見ると、特別な配慮で入学している約30名をかなり越えていると推定される。正確なデータがないのは、ここでいう外国籍生徒と一般的な外国籍生徒との区別をした資料がないためである。

この辺の事情は、今回の指導者アンケート調査の次の設問の結果にも良く現れている。

Q15 生徒たちの高校進学の可能性について、次のうちのどの感想にもっとも近いですか（生徒によって違いはあるでしょうが、全体の傾向についてお答えください）。

1. 指導次第および努力次第で、希望する全日制の高校に進学できると思う
2. 推薦制度や特別枠を利用すれば、希望する全日制の高校に進学できると思う
3. 全日制の高校進学は難しいが、定時制に進学できると思う
4. 高校進学は無理ではないかと思う
5. その他の感想 [            ]

この設問に対する選択肢別の回答者数と比率は、以下の通りであった。

- |    |      |       |
|----|------|-------|
| 1. | 313名 | 47.1% |
| 2. | 211名 | 31.8% |
| 3. | 48名  | 7.2%  |
| 4. | 25名  | 3.8%  |
| 5. | 66名  | 10.0% |

指導している教師の側からは、「希望する全日制の高校に進学できると思う」という回答が約半数（47.1%）に達しており、「推薦制度や特別枠を利用すれば」という回答（31.8%）、「定時制」

ならという回答（7.2%）と合わせると、実に86.1%が、何らかの形で「進学できる」と答えている。当然のことながら、「進学は無理」という回答は、僅か3.8%に留まっている。

マクロ的には、あるいは数字合わせから言えば、外国籍生徒の殆どが高校進学を希望すれば、進学できているという結果になっている。しかし、現実には大きな問題を抱えている。それは、かなりの数にのぼる「進学できる」ことで入学している生徒達についてである。

## 1-2 「希望する全日制高校」

「指導次第および努力次第で、希望する全日制の高校に進学できる」のであれば、高校進学には、さほど大きな問題はないかのようなのである。しかし、この言葉をそのままに受け止めると、大きな問題を見逃す危険がある。「希望する全日制高校」というのは、もともと生徒が進学したいと思っている高校とは明らかに異なっていからである。

自由記述の部分（Q15の選択肢5）の内容を見ると、この点は極めて明らかである。この点についていくつかの具体的な意見を紹介しておこう。「学力検査の結果を重視する傾向大の為、希望者はほぼ全入状態の学校へと進む状況にある」、「希望を持つというより、自分でも入学できる高校を選んでいる」、「学校さえ選ばなければ、なんとかなりそうと思われる」。つまり、生徒は現在の入試制度で入学できそうな高校を選んでいるのであって、本来希望している高校に進学できているわけではない。そうすると、当然「高校に進学することは可能だが、希望する高校に入れるとは限らないと思う」というような意見が出てくることになる。「希望する」というのは、出願する段階では当然その高校を希望しているわけであり、本来行きたい高校という意味ではなさそうである。

特別枠その他の政策的な配慮による入学については、後に触れることにして、ここではまず、多数の「入学できる高校」を選んで進学している生徒たちについての課題を若干検討しておこう。

まず問題になるのは、高校の側の受け入れ態勢である。高校にとっては、外国籍生徒が入学してくるかどうかについては、事前には全く不明な状況にあり、生徒の入学が決まってからその対応をとることになる。特別のカリキュラムが用意されているわけでもなく、スタッフが手当てされているわけでもない。こうした中に進学した生徒は、政策的な考慮がされている高校へ進学した場合との条件の落差が大きい。

また周囲の生徒を見ても、勉強に対する意欲、その他で大きなギャップを感じ取ることになる。かなりの数の外国人生徒は、その資質の低さからその高校に進学したのではなく、現行の制度ではその高校しか選べなかったでその高校に進学しているのである。それなのに、意欲の低い圧倒的数の日本人生徒と一緒に勉学をするという、彼らにとっては極めて不適切な状況が造りだされている。そうなっているのは、「能力がありながら、高校の入試制度が日本人向けということで、能力を発揮できない現状」がもたらした結果である。かられが、もし更に進学することを希望するような場合には、その環境は最悪なものとなる。

したがって、数字合わせだけで、当面は外国籍生徒の高校進学に問題がないということとはできない。むしろ、数字の背後に深刻な問題が隠されていると言わなければならない。こうした状況が出てきているのは、特別な配慮で受け入れている数が極めて少ないからである。したがって、今回の調査でも、高校入試に対して数多く特別の配慮を希望する意見が寄せられている（この点については後に詳しく述べる）。

## 2 高校入試のあり方

先ず、外国籍生徒が、神奈川県公立高校の入試でどのような特別な配慮等を受けることができるかについて、簡単に確認しておこう。

現在の神奈川県の公立高校の入試では、学力検査の際、事前に「受検方法等申請書」を提出することで申し出があった生徒に対して（滞日6年未満の者について、「海外から移住してきた者を保護者とする志願者〔移住後に原則として小学校第4学年以上の学年に編入学した者に限る〕」という限定付で）、時間延長・文字拡大・ルビふりをして便宜を図る制度がある。またそれとは別に、全県一区で外国籍生徒を特別枠で入学させる高校が二つある。その他に、選考にあたって日本語の学習にハンディキャップのある外国人を特別に優遇する高校が一校ある。

入試のあり方について、教師がどう受け止めているかを確かめてみることにしよう。

アンケート調査の次の設問の結果をみておこう。

Q18 外国籍生徒のために県立高校の入試方法・科目等を見直す必要があるとお感じですか。

「ある」とお答えの場合、ご意見をお書き下さい。

1. なし
2. ある〔どのように 〕

この設問に対する選択肢別の回答者数と比率は、以下の通りであった。

- |    |         |       |
|----|---------|-------|
| 1. | 252名    | 37.0% |
| 2. | 317名    | 46.5% |
|    | 無回答112名 | 16.4% |

前記のQ15に対しては、大部分が「進学できる」と回答してはいても、入試方法・科目等の見直しを求める意見が多いことが特徴的である。無回答者を除いた比率では55.7%に達している。これに関連して、指導主事だけを対象にしたアンケート調査で、全く同一の内容の設問をしているが(Q9)、そこでは、1人を除いて他の全員が入試方法・科目等の見直しの必要が「ある」と回答していることも象徴的である。

見直しの方法等についての具体的な意見は、267名から寄せられている。

その内容は、現在の配慮等の強化、増大を希望するものもあるが、入試方法、入試科目等を見直そうとする意見も多い。以下、その内容を具体的に見ていこう。

### 2-1 現在の特別な配慮

時間延長・文字拡大・ルビふり。

現在行われている、時間延長・文字拡大・ルビふりについては、その対象となる生徒の条件を更に緩和すべきだという意見がある。具体的には、「滞日6～9年」、あるいは「滞日年数に関係なく」という意見もあり、現行の滞日期間では短すぎるという意見が、46名の方から寄せられている。しかし、他方では、こうした配慮の効果については、あまり高く評価されていないようである。「ルビふりだけではなく、言葉のやさしいものを入試に活用」してほしいとか、「ルビふりは当然としても、母国語に訳した問題も」とか、「ルビふりだけではなくその意味も必要」というように、ルビふりが読みはできても内容の理解に繋がっていない場合を同時に指摘する意見が数多い。時間延長・文字拡大・ルビふりで解決できる部分は、極めて限られていると考えてよいであろう。

## 2-2 新たな特別な配慮を求める意見

辞書持ち込み・外国語（母国語）での受験・等。

これは、現在行っている特別な配慮よりも効果があるのではないかとの観点から提案されている。

この中には、辞書の持ち込みを認めて欲しいという意見がある。これは、問題の意味が分からないことで解答できないという事態を避けようとするものである。現在の制度に大幅な変更を加えることなく実現できるものである。

母国語での受験をもとめる意見も多い。22名の方が、ほぼ同じ内容の意見を述べている。

「母国語に直した試験問題を用意」、「母国語での受検」、「母語による受験を選択できる」、という言い方に代表される意見で、同種の意見を述べている人が22名もいたことに、現場の担当者と生徒の悩みを感じ取ることができた。この提案は、別形式による試験とは言っても、内容は同一となっている。ただし、この方式がうまくいくかどうかは、必ずしも明確ではない。というのは、第一に、試験の内容が日本人向けとなっている場合には、問題が母国語に直されていても、内容的に不利であることに変わりはない。社会科や国語の場合には、その傾向が強く、母国語で日本の国語の試験をされるのは、漫画的でもあるし、大変な負担なのではないか。第二に、外国籍生徒の言語能力が、母国語で完成されているとは限らないので、母国語にした問題が日本人生徒が日本語の問題に取り組むのとは決して同じ条件にはならない。母国語になったことで、初めて聞くことになる言葉、用語もでてくる場合も容易に予想される。第三に、外国籍生徒の言語が多数ある中で、受検者の全ての言語に対応して問題を翻訳して用意し、また回答を採点できる体制をとることは、一県の負担を遙に越えることになる。そうした中で、幾つかの比較的多数の生徒がいる言語についてだけこうした措置をとるのは、少数者の切り捨てであって、提案の基本理念とも抵触するものであり、絶対に是認できるものではない。

したがって、母国語に直して同じ内容の試験をするというのは、抽象的なレベルではともかく、現実には困難が多そうである。ただし、これが実現できれば、一応は同一の基準で試験をしていることになるので、外国人と日本人とを同一の基準で選考できることになる。

## 2-3 特別枠を巡って

圧倒的に多い意見は、「特別枠」を広げるというものである。直接的に特別枠の拡大を求める意見が、56名の方から寄せられている。「特別枠」の設定の仕方にはいくつかの意見があり、①現在の2校からさらに校数を増やしていくべきだとする意見（いわば拠点受入れ校数の増加）を求める意見と（各学区に一つは拠点校がほしいという意見がある）、②全ての高校に特別枠を設けるべきだという意見（いわば全校方式）、③外国人のための受入校を新設すべきだという意見、の3つに集約される。このうちの③の意見を述べているのは数名に過ぎないが、①と②についてはかなりの数が集まっているのが注目される。というのは、後で検討するように、首都圏の都県では、この①か②の形をとっているのが現実の姿となっているからである。

①に属する意見としては、具体的には、「外国籍生徒のための特別コースを設けることが必要（各学区内に）」、「特別枠を各学区に」、「外国籍生徒の特別枠該当校を学区に1校設置して」、というものと、「特別枠の制度を設ける学校を増やすべき」、「特別枠を多くの高校に設ける」、などがある。前者は各学区での設置を考えているのに対して、後者は、設置数についての具体的な提案はない。

②に属する意見としては、具体的には、「全校で特別枠をもっとほしい」、「外国籍の生徒のわく

をつくった方がよい。すべての県立高校で、「全ての公立高校に一定のパーセンテージで外国籍生徒の受入れ枠を設けてほしい」、「全部の県立高校に特別枠を設ける」、「外国籍生徒が行きたい高校を選択できるように、各高校に特別枠を設ける」などである。この提案の特色は、生徒が全ての行きたい高校を選択できるように、全校が受入れ校となっていることである。

③は、受入れ態勢としては充実した理想的なものになる可能性を秘めているが、現在の県立高校の再編の過程では、その実現性はかなり困難なのではないかと思われる。

## 2-4 入試方法の見直し

入試方法の見直しを求める意見も、数多い。以下に見るのは、現行の入試方法ではなく外国籍生徒の為に日本人生徒とは別の新たな入試方法を提案しているものである。これらの提案は、日本人生徒と同じ枠の中での選考は、原理的に不可能であることを指摘している。

- この中には、(1) 推薦制度を充実すべきだという意見、  
 (2) 面接を重視すべきだという意見、  
 (3) 入試科目を限定すべきだという意見、  
 (4) 別問題を出題すべきだという意見、等があった。  
 (5) 希望者全員を入学させるべきだという意見もあった（無試験）。

これらの意見に共通しているのは、現行の試験制度がもともと日本人生徒を対象にしたものであるから、外国籍生徒にとっては不利であることが明らかなことから、その見直し策あるいは改善策として述べられていることである。1～4について具体的に見ておこう。

### (1) 推薦制度

現在の入試制度では不利な外国籍生徒に対して、そのやる気や取り組みの姿勢、あるいは潜在的な能力、資質を評価して、内申点と学力検査とは別の物差しで入学させようとするものである。「推せん等やる気のある者をいかす」、「推薦制度の拡大」、であるが、その制度を提案している方は意外な程少なく、わずか5名に過ぎなかった。これは、こうした形の推薦が、具体的に実現されるためには多くの難問があることを示唆している。

### (2) 面接

これは、受入れ側の高校が、内申点や学力ではなく、面接に十分な時間をかけて受験生の資質や意欲を確かめようとするものである。15名の方がこれに関連した意見を述べている。「面接を更に重視して、本人の意欲を評価してほしい」、「面接や口頭試問による方法も選択肢の中に入れる」、「面接と高校に入ってからついていける程度の学力チェック」、等が代表的なものである。

### (3) 入試科目

これは、外国籍生徒にとって特に不利になると考えられる科目を削減することを目指している場合と、外国籍生徒の特徴を活かせる科目を中心に科目を設定しようとするものがある。「科目数の減少」、「社会、理科の除外」（複数）、「例えば3科目、自分で選んで受検する」、「3教科入試」、「選択科目の設定」（複数）、「国と英はどちらかを選択とする」、「英語への傾斜配分等」、のような具体的な提案がある。

### (4) 別問題

入試方法の見直しの中で圧倒的に多かったのは、別問題による試験の提案であった。現在の入試制度も入試問題も本来日本人生徒を対象としたものであるから、外国籍生徒の試験問題としては不適當なものだという考え方がその根底にある。

この中には、(a)特定の科目について別問題を用意すべきだとするものと、(b)全く別個に入試問題を考えるべきだとする意見とがある。

(a)は、特に外国籍生徒にとって不利となる特定の科目について、別問題を用意するという提案である。対象となる科目には、国語と社会が挙げられている場合が多い。こうすることによって、内容的に不利な面が大幅に改善されることが期待されている。しかし、別の問題を解いた生徒の間での得点のレベルを的確に調整することは至難の業であり、入試の選考における公平の原則に抵触する。

(b)は、「外国籍生徒のための試験問題をつくる」という意見に代表されるもので、表現は異なっても内容的には23名の方が事実上同じ内容の提案をされている。試験問題そのものを外国籍生徒の選考を考えて作成するというもので、試験の内容としては適切なものとなる可能性もっている。しかし、ここでも前項 a と同様に、別の問題を解いた生徒の間での得点のレベルを的確に調整することは至難の業であり、入試の選考における公平の原則に抵触する。

このように考えてくると、入試方法の見直しを求める意見の中で、推薦制度の充実に関しては、こうした推薦枠を確保することが今後の課題となろう。

希望者全員を入学させるべきだという無試験の提案は、受入れ態勢を抜きにしては無責任な結果となるので、その実現には具体的には検討課題が多い。無試験入学が日本人生徒についても実現されていず、検討も進んでいない段階では、ハードルは極めて高いと言わなければならない。

面接の重視、入試科目の限定、別問題の出題等の提案は、事実上は現行の入試とは別の入試を行うということであり、別枠（特別枠）の試験として実施しなければならない。これらは明示的に「特別枠」を求めているが、試験の公平の原則からみて、別の試験をしているものを同じ枠の中で扱うことはできないからである。現行の特別枠では、現実にも別の試験を実施している。

### 3 神奈川の受入れ態勢

神奈川県では、県内で最初の単位制高校である神奈川総合高校が、創設の時点で外国人生徒についての受入れの特別枠を設け、各年次10名を受け入れることになっている。これが、神奈川県での公式の受入枠の最初であった（平成7年）。神奈川総合高校は、国際文化コースを持ち、第二外国語にドイツ語、フランス語、中国語、ハンゲル語、スペイン語を置いていることから知られるように、外国語関係のスタッフが、他の高校に比べて充実しているという特色を持っている。その後、平成11年度になって、ひばりが丘高校に、外国籍生徒の特別枠が設けられた。この受入枠も各年次10名となっている。したがって、神奈川県では現時点の受入れ校は2校、受入れの特別枠は計20名となっている。神奈川総合高校は、もともと全県一区の高校であり、ひばりが丘高校は、大和座間綾瀬学区の高校であるが、特別枠は同校の一般コースに所属し、学区としては全県一区となっている。同校には、一般コースと国際教養コースとがあり、国際教養コースには必修科目として第二外国語（フランス語、中国語、スペイン語）が置かれている。国際教養コースは募集人員が少ないので、特別枠は一般コースに設定されている。しかし、同校の外国語関係のスタッフは、他の高校よりも充実している（創立は昭和62年）。同校は、神奈川県の内陸部の電機や自動車関連の企業が多数立地している地域にあり、周辺は外国人労働者の集まっている地域の一つである。

この2校の他に、寛政高校がかなりの数の外国籍生徒を受け入れている。ただし、この場合は、外国籍生徒受入れの特別枠ではなく、「選考にあたって重視される内容」という項目でそれぞれの高校が特色を出すところで「外国語を母語とし、日本語による学習にハンディキャップのある者の、積極的な学習への取り組み状況」を評価するということでの受入れとなっている。同校には、入学後にこうした生徒達のために、日本語の基礎を学ぶ特別授業が用意されている。同校は、横浜東部学区に所属しており、周辺は鶴見の工業地帯で、機械工業の集積が高く、周辺は外国人労働者の集まっている地域の一つである。



神奈川県では、すでに指摘したように、この3校（各年度約30名が入学）の他にも、外国籍生徒が進学している高校が多数あり、そこでの生徒数は、上記3校での生徒数を上回っている。しかし、その多くは事実上それぞれの学区での低位校に集中しており、入学後の生徒にとって決して良好な条件でないことが多いようである。

横浜東部学区には、公立高校が9校あり（横浜翠嵐、鶴見、市立東、港北、岸根、新羽、城郷、平安、寛政）、合格の目安となる難易度は、受験界では一般に括弧内の左から右の順になっていると言われている。ちなみに、大和座間綾瀬学区には、公立高校が9校あり（大和、座間、大和西、ひばりが丘、大和南、綾瀬、大和東、綾瀬西、栗原）、合格の目安となる難易度は、受験界では一般に括弧内の左から右の順になっていると言われている。ただし、既に指摘してあるように、外国人生徒受入れの特別枠は、この学区に関係なく全県一区となっている。神奈川県総合高校は、新設校ではあるが、神奈川の公立高校全体からみても、上位校に近い位置にあると考えられている。

なお、当然のことであるが、こうした特別枠を持った高校ができて、そこへの進学を巡って外国人生徒の間での競争がある。神奈川県総合高校の場合でも、そこに入学できた生徒の殆どが地域学習室で手厚い指導を受けた者であり、通常の学校の授業だけではこうした特別枠に入ることは困難な現状がある。それだけ枠が狭いということでもある。

## 4 特別枠の設定についての考え方

外国籍生徒の受入の特別枠について見ると、都道府県によってその設定の仕方が異なっている。神奈川県では、特定の高校を二ついわば拠点校としてそこに特別枠を設定し、ある程度まとまった数の外国籍生徒を受け入れている。このような方式をここでは「拠点校方式」と呼ぶことにしたい。首都圏では、東京都（1校）、神奈川県（2校）、埼玉県（4校）、千葉県（3校）等が、この方式をとっている。これに対して、県内の全日制高校の全てが、それぞれ1～2名の生徒を受け入れる方式をとっている場合もある。このような方式をここでは「全校方式」と呼ぶことにしたい。首都圏では、茨城県、栃木県等がこの方式をとっている。

拠点校方式は、受入れの高校の側にスタッフ、カリキュラム、経験、設備等の面での受入態勢が整っているため、入学後の生徒に対しての教育その他の対応の面での不安が少ない。東京都の国際高校は、その代表的な例の一つである。神奈川の2校も、この例に近いと言えよう。したがって、一校だけを切り離して考えると、最適な方法のように見える。しかし、拠点校方式は、学校数が少なく、結果的に都や県の全体での受入れ枠は小さいのが実情であり（神奈川県の場合は20名）、枠の外に置かれている生徒が多くなるという欠点をもっている。また、一部の生徒にとっては、特別枠への進学が遠距離通学となるケースが必ず起こってくることを避けられない。

次に、全校方式について考えてみよう。この方式のメリットは、現在、事実上かなり多くの数の高校が、それぞれ数名の外国籍生徒を受け入れている状況と比較すると明らかになる。現状では、たまたま外国人生徒が入学してきたということになり、対応は後手にまわってしまう。現在多くの高校に進学している外国籍生徒は、入学できる高校を選び、その実力によって、あるいは校長の裁量によって、合格している。しかし、校長の裁量は、日本人受験生と競合関係にあり、予め外国人を受け入れる準備がある訳でもない。

これに対して、全校方式は、全ての高校が若干名の外国籍生徒を受け入れることを前提に、受入れ態勢を整えることになり、予算措置も人的な配備も事前に行政の責任として準備される。しかも、結果的には、拠点校方式に比べて遙に多数の生徒を受け入れる枠が確保されることになる。しかし、拠点校方式と比べた場合には、内容が希薄になる可能性は否定できない。

とはいえ、全校方式は、全高校に枠が設けられることで、現状では外国籍生徒が事実上締め出さ

れている上位校への進学が可能となる。能力があっても現行制度では低位校に進学している生徒のかなりの部分が、よりよい学習環境を手に入れることができるメリットも極めて大きい。

高校が現実には偏差値によって輪切りされている状況は、決して好ましいものではないが、この状況が改善される見通しはたっていない。逆に、隣接学区からの枠が広がることによって、高校の学区は実質的に拡大を続けている。学区が有名無実化することは、おそらく時間の問題である。そうすると、高校間の格差はむしろ拡大される。そうした状況にあるからこそ、全校方式によって、上位校への道が開かれることが重要なのである。この点も、枠の拡大を考える時の一つの判断基準となる。

したがって、今後この特別枠を拡大していく場合に、拠点校の数を拡大していくのか、あるいは全校方式を加味するのかが、政策判断の一つの分かれ道となる。拠点校が多くの人々が求めているように各学区に1校設けられるならば、収容人数としても充実したものとなることは明らかである。しかし、現在の高校再編の過程の中で、実質17校の拠点校の増加が早期に実現するかどうかの問題になろう。これに対して、現行の2校の拠点校に新たに全校方式を加えることは、恐らく実現性としては高いものとなろう。勿論、拠点校もある程度増やし、全校方式を加えるという折衷案も成り立つ。どういう姿を推進したらよいかは、全体の枠、受入れ態勢の充実、実現性等からの総合的な判断が必要である。

指導主事の回答の中にも、特別枠の拡大に言及した人が3名いて、「現在2校しかない特別枠を県内各校に拡大すべきと考えます」として、事実上は拠点校に全校方式を加味する意見を述べている方がいる。他の2名の方の拡大の方法は明確ではない。

特別枠の中では、入試の方法も当然変わってくることになる。日本人生徒を対象とした学力検査とは異なり、簡単な作文や面接を中心として選考が行われることが多い。入試方法を変えようというアンケート調査の回答に記載されていた多くの提案は、この特別枠の中で実現することができる。外国籍生徒を選考するための入試が行われ、もちろん競争はあるが、外国人であるということでの不利な側面はなくなったものとなる。入試方法の変更と特別枠の設定とは、実はセットになって初めて実現するのである。

もう一つ特別枠の設定で留意して置かなければならないのは、高校の定員との関係である。特別枠を定員の内数とすると、特別枠の数だけ日本人生徒の門戸が狭められることになる。したがって、特別枠は定員の外数に確保することが期待されことになる。全校方式では、1校当たりの枠が1～2名であるので、こうした枠の取り方が容易であるが、拠点方式の場合には、1校当たりの枠が2桁となることもあり、少し事情が異なってくる。しかしながら、現実の入試では最後の1名が受験者の運命を左右することになるので、定員との関係は十分に検討に値する問題である。

## 5 重要な進学後の指導体制

外国籍生徒の高校進学を考える際には、高校に進学させればそれで問題が解決するわけではない。進学することが自己目的ではなく、進学した高校で如何に適切な授業を受けられるのかが、より大切である。

寛政高校では、「外国語を母語とし、日本語による学習にハンディキャップのある者」でも「積極的な学習への取り組み」が評価されて、かなりの数の外国籍生徒が受け入れられている。同校は、入学後にこうした生徒達のために、日本語の基礎を学ぶ特別授業を用意することで、入学前のハンディキャップを解消する努力をしている。同校の方針と努力によって、多数の外国籍生徒が高校生活を送っているは注目される。結果的に外国籍生徒が入学してきたということではなく、受入れを前提にして態勢を整えている点を高く評価する必要がある。

しかし、その後の外国籍生徒の為のメニューが乏しいのは、拠点校とは異なり、特別枠としてではなく、「選考にあたって重視される内容」で高校の特色を出すという形での受入れの一つの限界なのかも知れない。

神奈川では、前記の3校以外の高校に進学している外国籍生徒は、その多くが必ずしも適切な指導体制下にあるとは言えない。その為にも、特別枠の拡大が緊急の課題となっているのである。

現在の神奈川での外国籍生徒の高校への進学状況を見ると、それぞれの学区の上位校へ進学できるケースは稀で、多くはいわゆる底辺校への進学を余儀なくされている。それは既に指摘しているように、外国籍生徒の資質からくるものではなく、現在の入試制度の結果と、特別枠の不足の結果である。

だが、現実には多数の生徒がこうした状況に置かれているのであるから、外国籍生徒が在籍している全ての高校について、その教育体制、指導体制の点検を行い、適切な改善が行われるべきであろう。

外国籍生徒に対しては、特別枠での生徒も含めて、入学後も特別なメニューが用意されていることが重要である。神奈川でも、別枠として帰国子女を受け入れている高校では、語学などで特別のメニューが用意されている。これは、海外での経験を活かし続けようとする配慮からでている。外国籍生徒についても、一般の日本人生徒に同化させるのではなく、その個性を活かした教育が行われるべきである。日本人生徒と同じようにやっていけるようにするのを目的とするのではなく、個性を保ち続けさせることが重要である。この点はややもすると軽視されがちであるが、一緒にやっていければそれで事足りるというのではない。こうした視点は、先の特別枠の設定についての考え方を決定する際の大切な判断基準の一つとなっている。

## 6 / おわりに

以上、神奈川の高校進学について検討してきたのであるが、対象となる外国籍生徒の範囲（条件）をどう捉えるかという問題が残されている。この当たり前のような事柄が、現実にはかなり重要なのである。

対象となる外国籍生徒と認定されれば政策的に配慮されることになるが、認定されなければ配慮されないからである。この場合、当然のことながら、条件は最大限に外国籍生徒の実情を反映したものにならなければならない。とは言っても、首都圏の都県について見ても、対象となる期間等の条件に微妙な差異がある。

例えば、特別枠の対象となる生徒について、入学試験が行われる年の「2月1日現在で、3年が経過していない場合」（埼玉県）、「3月1日現在で3年が経過していない場合」（茨城県）となっていて、編入学の1月の違いがある県では対象となり、ある県では対象とならないという事態を生むことになっている。こうした場合に、「原則として」というような形で弾力的な判断が行えるようにし、制度の趣旨を活かした運用ができるようにしておくことも大切であろう。

(とみやま かずお)

外国籍生徒のサポートを地域ぐるみで  
——地域の学習室の意義と今後の課題

V

## V

# 外国籍生徒のサポートを地域ぐるみで ——地域の学習室の意義と今後の課題

坪谷 美欧子

## 1 なぜ地域の学習室が必要なのか

「勉強がわからないときは（学校の）国際教室に聞きに行くことはなく、（学習室の）ボランティアの先生に聞く。宿題を持って行って質問している。」  
（東南アジア・中学2年・女子）

「週3回学習室に通っている。3回とも違う学習室。すべてボランティアの人が勉強のことを教えてくれる。3つの教室はどれも楽しくて、行くのは苦痛ではない。」

（東南アジア・2年・女子）

どちらも、勉強がわからないとき家族以外の誰から勉強を教えてもらうかに対しての外国籍中学生2人の答えである。彼女らの口から出たことばは、「お友達も行っているから」「みんな行っているから」などと軽い気持ちで学習室に通い始めたようにも聞こえる。しかし、家庭や学校とはまた別の「学ぶ場」や「居場所」を求めているのではないかという気がする。

神奈川県内には、外国籍生徒を対象にした地域社会で学習や進学をサポートする教室が10団体前後あるという（在住外国人情報支援プロジェクト実行委員会 1998）。県下の日本語教育が必要な生徒数が多い市内では、複数の団体が活動するところもある。地域の学習室では基本的に無償で指導が行われ、その運営はボランティア・スタッフたちの手弁当・自己負担によるところが大きく、運営は厳しいのが現状である。しかし学習室が果たす役割は多岐にわたり、また外国籍生徒と学校からもさまざまなニーズや期待が高まっていることも事実である。

なぜ外国籍生徒の学習が学校だけで完結せず、地域の学習室に頼らざるをえないのだろうか。学校側の要因としては、外国籍生徒の指導のための教員の配置が拡大されない、国際教室において日本語指導の域を脱するのが難しいことなどが挙げられる（宮島・鈴木 2000, 172頁）。この点について、本プロジェクトが行った指導者アンケートの結果から、さらに詳細に探ることができる。

地域の学習室に望むことを、すべての教員に尋ねた結果は表の通りである。「何も望まない」と「無回答」を除くと、681人中628人がいずれかの要望を回答したことになり、中学校の教員が地域の学習室に対しきわめて高い要望を持っていることが示された。また、「その他」の自由回答欄に

書かれていた要望のなかで目立ったものは、生活支援、生活習慣、学校文化への適応、親の不適應のサポートなどであった。つまり、中学校の教員たちが地域の学習室に期待するものは受験レベルの教科指導というよりも、日本語指導・教科の補習・生活および精神面のサポートであることがわかる。

現在、外国籍生徒の進学をとりまく学校と家庭環境には多く

表V-1 地域の学習室に望むこと

(複数回答、N=635)

	人数	%
1. 漢字等の日本語の指導	431	67.9%
2. 生活や進路についての相談	320	50.4%
3. 授業についていくための教科の補習	251	39.5%
4. 母語の言語・文化の指導	142	22.4%
5. 高校受験レベルまでの勉強	41	6.5%
6. その他	30	4.7%
7. 何も望まない	7	1.1%

の困難がともない、地域の学習室の存在は必要不可欠なものになりつつある。以下では、本プロジェクトで行った県内8ヶ所の外国籍生徒のための地域学習室への聞き取り調査から、地域における学習室の活動実態やその役割を明らかにする。そして、県内中学校教員と外国籍生徒たちの地域学習室への意見や認識も交えながら、地域ぐるみの外国籍生徒のサポートのあり方について考えてみたい。

## 2 勉強がわからないときどうしているのか

中学校レベルともなると、教科にもよるが日本人の親でもなかなか子どもに勉強を教えるのは難しいかもしれない。ましてや日本語が不自由で、場合によっては母国で十分に教育を受けられなかった両親や兄弟から、勉強を教えてもらうことは期待できないのではだろうか。そうでなくとも日本での就労に忙しく、子どもの教育にまで目を向ける余裕が持てない。父母は仕事で帰りが遅い、もしくは夜勤のような交代制の仕事でなかなか親子が顔を合わせることが少ないといった外国籍生徒の家庭生活が想像できる。兄弟がいてもすでに働いていたり、アルバイト等で忙しい。そうでなければ、かれらは父母の代わりに家事に忙しく、学校での出来事や勉強のことについてゆっくり話す時間が持てていないようである。これに加えて、かれらの家庭内での学習環境に関しても、なかにはあまり勉強に集中できるとは思えない者もいる。中学生インタビューの中では、大家族で部屋が狭いため椅子を机代わりに勉強していると答えた生徒もおり、外国人家族の住宅事情の厳しさを反映している。また、「寝そべて勉強している。〇〇（母国）でもそうしていた」など、勉強をする環境の文化的背景の違いも見られた。

ここでは、地域の学習室のような場の利用との関連を知るうえで、家庭内での勉強の様子をうかがい知れる興味深いケースを外国籍生徒へのインタビューからいくつか紹介したいと思う。

冒頭で紹介した週3回別々の教室に通っているという中学2年生の東南アジア出身のTさんは、家での勉強についてこう語る。

「勉強を教えてくれる人はいない。（最近弁当屋でバイトをはじめた高1の）お姉ちゃんは自分のことで精一杯という感じ。家では落ち着いて勉強できない。妹がじゃまをする。」

中学3年生のDくん（東南アジア）も、ボランティアの学習室に通っている。彼は、家で学校のことをほとんど話さない。23歳と21歳の兄を持つが、勉強を教えてもらうことはない。

「いい兄だけど、勉強は教えてくれない。〇〇語（母語）と日本語はぜんぜん違うでしょう。だから教えてもらってもぜんぜんわからない。」

彼はまた、クラスの日本人の友達にわからないことを聞いても、その説明がわからないという。

「日本語が難しく質問内容をうまく伝えられなかったり、また友達の説明も難しくてわからない。わからないまま『ありがとう』で終わってしまう。」

次に、学習室に通っていない2人の事例を紹介しよう。

南米出身のSくん（中学3年）は家ではよく両親と学校のことを話しているが、勉強がわからないときは「自分で解決している」という。また、妹に勉強を教えてあげることもあるそうだ。彼は、学習室には通っておらず、「わからないことは教科書で調べるか、（学校の）先生に聞」いている。家での勉強は、折りたたみ式の自分の机でしている。

Tくん（中学2年、東南アジア）が勉強がわからないときに聞くのは、友達や学校の先生である。

「塾や学習室は好きではないので、今まで一度も行ったことがない。」

これがTくんが学習室に通わない理由である。彼曰く両親は「教育熱心」だそうで、自分専用の机も持っている。

「教育熱心で、勉強の事をいろいろ聞いてくるので、それで話す。自分からはあまり話さない。」

両親は二人とも英語が話せるので、特に英語の教科をよく見てくれる。」

ここに挙げた事例は外国籍生徒たちの一例に過ぎず、家庭での勉強の環境、勉強のわからないところを聞く相手や、学習室に通う／通わないの選択には個人差があるだろう。しかし勉強がわからないとき、誰でもよいが頼れる相手を持っていることが重要である。地域の学習室に通っていないとも、両親や教科担当あるいは国際教室の先生に聞けるという生徒はそれでよいと思う。一概に「家庭や学校で勉強を教えてもらう人がいないから、地域の学習室に通う」との結論も、来日年齢などの他の重要な要因を無視することになりかねない。だが、あえて誤解を恐れずいうならば、家庭での学習環境や家族とのコミュニケーションの程度は地域学習室の利用へ何らかの影響を及ぼすとも考えることもできる。今回のインタビューだけでは、その関連性については何ともいえないが、この後も少し意識的に見ていきたいと思う。

より深刻な問題は、家庭でも学校でも勉強を教えてもらう環境に乏しく、家の近くに学習室があっても通っていない生徒の存在である。インタビューした外国籍生徒たちは、何らかの学習サポートを求めることができる状態にあることがわかった。しかし、学校でも家庭でも勉強を教えてもらえる人がおらず、また学習室にも行っていないといういわば「孤立した」生徒がいることも考えられる。みずからも地域の学習室での指導に関わった清水陸美は、学習室に通わない生徒の存在を以下のように指摘している。「学習言語の不足と言う点から見れば明らかに学習援助は必要であるにもかかわらず、実際には、日常会話レベルの日本語ができているために、教室に通うまでの学習意欲を持ってはいない」（1999, 153頁）。なかなか「見えにくく」、「潜在的に」学習援助を要する生徒たちをどうすくい上げ、教室に通う動機づけをはかるかという課題が残されている。

### 3 地域の学習室の実態

以下では、地域の学習室に行った聞き取り調査をもとに、教室でどのような指導がなされているのか、外国籍生徒が抱える問題、そして学習室が抱える課題などを明らかにしたい。

学習室創設の経緯については、大半がすでに活動地域内で大人の外国人の支援や日本語教室活動をしており、その活動を通して外国人の子どもの学習補習の必要性を感じ、指導を開始したケースが多かった。創設年は80年代後半に活動開始した2団体を除いて1990年代、それも後半が多い。これは、1992年に公立小・中学校への国際教室担当教員の配置が開始されたことと関係ないとはいえないだろう。運営に関しては、活動母体として労働運動や社会福祉機関があり、そのなかの活動の1つとして学習室が位置づけられているもの、またそこから発展して1つの独立した団体の形をとっているもののいずれかが中心である。まったくの個人で運営している団体は1団体のみである。指導の対象になる生徒の出身は、各教室でさまざまであるが、全体的には日系南米人、インドシナ難民、中国帰国者の子どもが多い。また、外国人の集住地域内で活動している教室であればそこに住む生徒が中心になるが、県内全域もしくは複数地域から生徒が通う教室もある。指導を担うスタッフは、高校や中学の教師、大学生、大学院生、主婦、社会人などである。なかには、地域内に住むボランティア・スタッフは少なく、近県や東京都内などから長時間かけてやってくるスタッフに支えられている団体もある。

指導の形態は、おもに公民館などを借りて教室として開放し、生徒が集まりスタッフが指導するタイプであるが、スタッフを家庭教師として家庭に派遣するタイプも1団体あった（東南アジアの人々と共に歩む会）。また「ユッカの会」では、会場は同じところでも、コーディネーターが組み合わせ、マンツーマンで指導を行っている。ユニークなのは、「不都合が起きた」時にはコーディネーターと相談する点である。あくまでもマンツーマンの指導にこだわる教室もある。その理由は、「一度に複数の生徒を教えると、早くできた生徒が遅い生徒を冷やかしたりすることがあり、

プライドを傷つけられたということで、教室をやめることがあるから」という。そのため、「やむをえない事情で複数の生徒を教えるときには、違った内容を教えるように心がけている」そうだ(大島学習教室)。子どもたちの自主性を重んじ、かれらに司会をさせてミーティングを行っている教室もある(高座渋谷学習室)。このように教室によってさまざまな形態をとり、指導上の工夫が可能なのは、地域学習室ならではの特徴であり強みであるといえよう。

財政的な基盤は、各機関(インドシナ難民定住援助協会、中国帰国者支援基金、県や市の国際交流協会の助成金など)からの助成金を中心だが、どれも一定額を望めず不安定な運営を余儀なくされている。そのため、指導には欠くことができない教材やコピー代はスタッフの自己負担に頼らざるをえないのが現状である。たとえば教師がボランティアで関わっている団体では、「学校で採択されなくて、不要になった資料(教科書)も活用してい」(湘南 JRC) たり、「練習問題集には直接書き込ませないで、必要な部分をコピーして生徒に配布し、そこに書き込ませる」(大島学習教室) など教材の確保に苦心する様子が見えがえる。ある教室へ聞き取りのために訪問した当日も、スタッフが学習室を抜け出して、近くのコンビニエンス・ストアで練習問題のコピーをしに来る姿が見受けられた。

このほかにも、場所代、ボランティア・スタッフの交通費(国際救援センターから、場所代とボランティアの交通費の8割の補助が出されている団体もある)、生徒へのお菓子代など、個々には低額でも年単位にすれば相当の額に達する。夜間に開講する教室であれば教室が終わるのは夜9時頃から遅ければ10時頃にもおおよそ、安全上の観点から生徒をスタッフが車で送迎している教室もある。その他、修学旅行の際に交通費や費用の半額を補助したり、進学のための教育資金の貸付を行ったりしている団体もある。このように、単なる学習指導以外の面でもスタッフの負担は重いことがわかる。しかし一方では、「行政や民間機関からのサポートについては、一切考えていない。あくまでもボランティア活動としてやっており、むしろサポートを受けないほうがやりやすい」(大島学習教室) という意見も聞かれた。

## 4 外国籍中学生の進学へのさまざまなカベ

「かれらの進学できる高校が“課題集中校”であることは悲しい。家庭の文化資本には不利が多い。」  
(高座渋谷学習室)

この意見に表されるように、日本社会のなかでの外国籍生徒の進学には依然としてさまざまな乗り越えるべき障壁がある。そのいくつかについて学習室の聞き取りから整理してみよう。

### (1) 教科学習の困難さ

まず、外国籍生徒の学習上の困難は、教室間でほぼ共通する内容であった。指導するのはほとんどが主要5教科であるが、週1、2回の指導で理科・社会までは手が回らず、「とにかく国語・英語・数学」というのが実状である。5科目のなかでも、数学については、圧倒的に「教えやすく、効果が出やすい」「得意科目になりやすい」とされた。それでも、「比較的得意になるのは計算問題のみで、計算ミスが多い。」という。

滞日歴が長い生徒における学習思考言語の問題はより複雑である。来日してまもない生徒は、日本語には苦勞するだろうが、母国での知識は比較的多いため、日本語での置き換えができるようになれば案外スムーズに進むだろう。しかし、学習思考言語の獲得以前に来日した生徒は、中学レベルの教科学習に支障を来す場合がある。「中学くらいで来日した生徒はことばはたどたどしいが、飲み込みは早い」(上飯田日本語教室)「当初通ってきていた生徒は自国で中学を卒業していたので、日本語だけの問題であって出題の意味はわかっていた。しかし最近の生徒は生活言語は問題



ないが、ことばの意味の理解（学習思考言語の獲得）が難しい」（共学舎）などの指摘は、学校における外国籍生徒の学習についての近年の研究（太田 1996, 129頁）と一致する。

## (2) 高校進学という厚いカベ

「数学なら最初の計算問題、英語なら最初の穴埋めができるよう努力している」（ユッカの会）「最終的には文章題までいって、50点満点中30点くらい取れる生徒もいる。しかし、最初の計算や穴埋め問題で10点を取れるか取れないかが壁」（共学舎）。高校入試問題で得点する難しさについては、受験指導に重きを置いている2つの教室の代表者の意見がよく物語っている。外国籍生徒にとって、高校入試のなかの文章問題や応用問題は、なかなか突破できない「カベ」になっている。こうした問題は、単に日本語能力の問題にとどまるものではない。上述の滞日歴が長く日常の日本語には困らない生徒の学習思考言語獲得の難しさが背景にあるだろう。さらに、小学校レベルの基礎学力の欠落についても問題視されている。たとえば、別の場所で日本人の補習指導を行っている代表者からは、九九かけ算の暗記は日本人の子どもでもしっかりできていない場合があり、小学校低学年の指導が徹底していないのではないかという指摘もなされた。外国籍生徒への指導では、小学校レベルから戻ることもあるという。とはいえ、数学の場合、「小学校レベルに戻ると掛け算、割り算、分数が複雑でかえっていやになってしまう。これに比べ、高校受験用の記号の計算のほうが簡単なのであまり深入りしないようにしている」といった指導上の工夫も聞かれた（共学舎）。

つづいて、外国籍生徒の高校進学のための制度的な問題についての事例や意見について、いくつか紹介しよう。「母国に帰ってから高校に入りなおそうとする生徒から連絡が来た。小・中学校のときの卒業証明書と成績証明書を欲しいというものだった。しかも、ポルトガル語か英語で、公印が入ったものを要求された。しかし日本では要録は5年間のみの保存のため、すでになくなっており、小学校の成績証明書は作成できなかった」「受験の年の1月くらいになってから高校を受験したいと言いついたある生徒は、すでに中国の中学を卒業していた。学区確認申請のために、卒業証明書を中国から取り寄せなくてははいけなかったのは、時間的余裕がない中で大変苦労した」（どちらも、湘南JRC）。その他では、「外国籍生徒の子どもへの奨学金制度を充実したり、高校の定員枠をもっと広げるべきだ」という意見が聞かれた。

## (3) 中学校での進路指導への疑問——教師と親とのほざまで

進路決定の相談や、進路決定をめぐるの中学校への確認作業はどの団体にとっても主要な活動の一部となっている。たとえば、学校での進路指導の際のささいなことばをめぐるの誤解が生じることがある。Ⅲでも触れたが、「君は（優秀だから）面接だけでも大丈夫」と教師が言ったのをそのまま受けとり、「私は勉強しなくてもいいんだ」と勉強するのをやめてしまった生徒がいたという。結局この生徒はきちんと受験をして合格できたが、教師が面接点重視で3人枠があるというところを強調したことによって、意味が取り違われたという例である（上飯田日本語教室）。

進路指導に関して、生徒の希望と教師の判断との間にギャップがあることは多々あるという。ある教室の代表者は、「成績のみで受験する高校を決める中学校では、指導の『公平性』を保とうとするあまりに、生徒個人に合った高校選びができていない。入学してから外国籍生徒が居やすい環境の高校でないことがしばしばある」と語る。また、せっかく高校を卒業しても、十分にそのメリットを生かしきれないでいる生徒もいる。「〇〇高校の国際商業科を卒業したが、親と同じような重労働に従事した。もともとは、看護婦を志望していたのに」（インターピープルふちのべ）。

高校進学を果たしたものの、さまざまな理由でやむなく編入学したり中退したりする生徒の問題も浮上している。親の経済的問題での中退、意欲だけで入学したが実際には学力が追いつかなかった、定時制の授業と勤務時間が合わない、……等々。「面接だけで入学できるということで、ある

私立高校に入学したものの、母子家庭ということもあり学費の工面に窮し毎日の通学にも遠く、結局県立高校に編入学した」(インターピープルふちのべ)。外国籍生徒が持つ文化的背景や、家庭の事情が十分に考慮されないままの進路指導の背景には、少子化の影響で、県立高校には選り好みさえしなければ「どこかには行ける」状況があるのではないだろうか。学習室側からは、外国籍生徒とその親に対して、中学校で必ずしも適切な進路指導がなされていないことへの疑問が投げかけられている。

一方外国籍生徒の親たちにとっては、日々の労働に追われ子どもの教育のことにまで目を向ける余裕がないなかで、複雑な日本の教育システムを把握することは困難であろう。一見教育熱心で「高校に行け、大学に行け」と子どもに強く言うほどには、教育システム自体を理解していない親がいるという(上飯田日本語教室)。「現実を見つめられる親は少ない。母国であれば相当高い学力がないと高校や大学にいけないが、日本なら大多数の生徒が高校進学する事実を拡大解釈しがち。(日本で)『医者になれ』という父親も、どこまで(日本の教育システム)をわかっているのかわからない」(ユッカの会)。これらの意見に見られるように、外国籍生徒の親たちは、母国の教育状況と日本のそれとを客観的に比較することや、自分の子どもが置かれている現実を理解することはなかなかできずにいるようだ。この点については、教員へのアンケートの結果とも一致する。実に約80%の教員(国際教室担当・その他の担当教員全員)が、外国籍生徒の保護者たちは「進学希望はもっているが、知識は十分ではない」と回答している。また、将来の日本滞在の見通しがあいまいな親の姿を反映してか、ある南米出身の日系人の生徒は簡単に帰国するつもりでいた。その生徒は高校入試の面接時にそのことを正直に試験官の前で言ってしまったため、定時制高校に受からなかったという(ユッカの会)。面接試験では「なんとしても日本にいたい、勉強したい」という意志や意欲を示す必要があったのだ。

## 5 問われる地域学習室の存在意義

### (1) 勉強よりも「居心地のよい場所」か?

地域の学習室が考える自らの団体の存在意義については、教科学習のみならず「相談機関」としての機能に重点をおき、子どもたちに「居心地のよい場所を提供すること」と断言する団体と、あくまでも高校受験を意識した「学習中心」の団体とに分けられる。「学習は付随的なもの。進路指導、情報提供に力を入れている」「学習補習もさることながら、相談活動にも重きを置いている。聞いた話では学校でいじめを受けることもある代わりに、逆にいじめをしていることもあるらしい」。これらは前者の典型的な意見である。

なかには、「学習中心」と定義することによって、他の生徒には教室に通いにくい雰囲気をつくることや、本当に子どもたちにとって「居心地の良い場所」だけでよいのか悩みながら模索する団体があった。ここでは、横浜市の同一地域内で活動しているが、微妙に異なる方向性を持つ2つの団体の事例を紹介しよう。一つは、「学習中心」を掲げつつもかれらのアイデンティティの問題などにも積極的に取り組もうとしている「高座渋谷学習室」、もう一つは、「子どもたちの居場所」の提供を重視する「上飯田日本語教室」の代表者の意見である。

勉強をきっちりやるということを目指している。(高校進学希望者に対しては)県の高校入試の過去問のパターンをしっかりと押さえて、それだけは確実に点を取れるようにしている。なお、このような指導方針にしているため、はっきりとした目標を持ってない子どもは来にくいと思う。その点が残念である。

と同時に、子どものいろいろな話を聞いてあげることが大切だと考えている。たと

えばタイのキャンプで生まれた経験を語る（インドシナ難民の）子どもに、そのことの意味を教えてあげるなど。かれらが自分の経験の意味を把握でき、アイデンティティを持てるようにすることは大事であると考え。かれらは幼時からそれぞれ信じられないようないろいろな厳しい体験をしているのだが、そのことの意味を必ずしも把握できていない。  
(高座渋谷学習室)

勉強も大事だが、子どもたちが居られる場所としての機能も重視している。集会所がつかえない週は、体育館を借りてスポーツをしている。学習だけで子どもの順位が決まってしまうのはよくない。スポーツ、将棋、オセロ、ゲームなどの面でも子どもが認められればよいと思っている。

学校からは、(学習室へは子どもたちが)「遊びに行っているだけ」と厳しく言われたこともあったが……。学校では大変なプレッシャーの中で生活している。いじめに限らず、常に日本語にさらされている状況下で、気を抜いてコミュニケーションできる場所が必要だ。  
(上飯田学習室)

重点の置き方は若干違いのあるものの、どちらの学習室もそれぞれに外国籍生徒の学習以外の側面を重視していることがわかる。日本の学校が持つ「学校文化」や「生徒文化」から来る重圧が、生徒たちへのしかかっているのではないかという配慮であろう。この日本の学校が持つ独特の「文化」とは、たとえば、先生に質問をしたくてもしにくい雰囲気があるとか、わからなくても誰も教えてくれないのでそのままにしておく、といったいわゆる「学習風土」の違いである。単なる日本語や学習言語の問題だけでなく、こうした要因は、外国人の子どもの学習の困難に拍車をかけるとされている(佐藤 1996, 75-6頁)。教育社会学者の恒吉僚子によれば、学習面に限らず、日本の学校文化は多文化や異質性を見えにくくしているという。持ち物や服装についての適切/不適切の細かな規制による協調的体験や価値の共有などを志向し、行動面においても、「一斉共同体主義」により強調される一定の基準に向けて行動を収斂させる力が強い(恒吉 1996, 225-8頁)。このような単一文化化を通して、階級差、民族差などの文化の違いや不平等を見えにくくさせ、支配的な文化に対する挑戦もなされないと指摘している(同書, 234頁)。

その結果、現場では「平等=同じ」「みんな同じ」などの掛け声のものに、外国籍生徒に対して日本文化への強い同化圧力がかけられているのではないだろうか。ひとたび日本の学校に入れば、急速にかれらの存在を「見えないもの」にする作用が働くが、その一方で母国での生活や家庭内で保持される文化とのギャップは大きくなるに違いない。外国籍生徒が居やすく、気がねなく行動できる「場」が、学校や家庭以外にもう一つ必要なことは当然理解されることとなるだろう。この点で、聞き取りを行った県内の地域の学習室は、外国人の子どもたちの「場」づくりに努力を惜しまず、学校にはない機能がある程度果たしているといえる。

## (2) ボランティア活動ゆえの限界

これまで見てきたように、外国籍生徒のための地域の学習室の活動の歴史は比較的短いものではあるが、その間に学習指導のみならず様々な役割を負ってきている。依然として外国籍生徒たちの日本社会での学習や進学には、制度上および社会的な諸条件が不十分ななかで、むしろそのような役割を負わされていると言ったほうが正確かもしれない。だがその一方で、残されている課題もある。財政面での不安定さ、ボランティア・スタッフの確保、教える側の能力の不足(高校受験レベルの指導や外国籍生徒の指導に関する専門的知識)、高校進学に関する情報の不足、……等々。求められても生徒たちのニーズに十分に答えきれないというジレンマを抱えている。

地域住民や自治会に対して、外国籍の子どもの学習支援について理解を得ることがなかなか難しいと語った団体も2、3あった。夜間の教室が終わった後に生徒が騒いだり、集会所の使い方が悪いと注意を受けたりしたこともあるという。「自治会からは当初は『子どもたちが荒らす』と苦情など言われたが、最近では理解してくれ比較的良好な関係を築いている。しかし、(集会所の使用は)自治会の集まりが優先で集会所は毎週確実に取れるわけではない」(上飯田日本語教室)。「団地の自治会から場所を借りているので、大掃除などで協力しなくてはいけない」(高座渋谷学習室)。地域学習室が公的施設などの活動の拠点を確保することは難しい面もあるようだが、行政などによる場の提供の施策が求められるところである。

活動を担うボランティア・スタッフの参加意欲をどう維持するかも重要な問題である。外国籍生徒たちの学習意欲があまり高くない場合の、ボランティアに与える影響については、清水が詳しく論じている。清水は、外国籍生徒とボランティア・スタッフの減少にともない閉鎖を余儀なくされたある学習室の事例を取り上げている。この教室は、同じ地域に住むボランティアは少なく、近県や東京都内などから長時間かけてやって来るボランティアに支えられていた。しかし、遠くから通ってくるボランティアにとって、日常の日本語には不自由しないという理由で学習意欲を持つのが難しい生徒たちに、学習の動機づけを行う役割までも担うことは重荷になった。こうしてボランティア側の意欲が削がれる状況が進行し、物理的にも精神的にも無理をしてまで参加するボランティアは減り、最終的には学習室は閉鎖に追い込まれた(清水, 前掲書, 152-3頁)。こうしたことは、地域学習室の指導がボランティア・スタッフにゆだねられているがゆえの「限界」といえるだろう。

今回の聞き取りでは聞かれなかったことであるが、もう1つ重要な問題を指摘しておきたいと思う。2. でも触れたが、学校や家庭からも孤立し学習室にも通うことのない「潜在的な生徒」をどのようにすくい上げるかということである。地域の学習室へのアクセスは、だれにでもできる限り開かれたものにしていかなければならない。外国人住民の集住地域に住んでいない、通いたくても地域学習室がどこにあるのか、どのように連絡を取ればよいのかかわからない、といった生徒もいるかもしれない。実際、生徒自身がそのような情報を得るのは難しいと思われる。一番身近な学校の教員から、そうした情報の提供などの配慮がなされてもよいだろう。県内の日本語教室ボランティア・ネットワークが作成した『神奈川日本語教室マップ』の巻末には、地域の学習室の情報が掲載されているが、それだけで新しい生徒への呼びかけに情報が十分なのかどうかという疑問も生じる。また、外国籍中学生に希望の高校はどこかと尋ねると、通学に近くて定期代が安く済むことを理由に挙げることはかなり多い。同様に、学習室がどこにあるのかは知っていても、会場までは電車やバスなどを利用しなければならずその費用を捻出できないばかりに、「通いたくても通えない」生徒の問題もある。

これらに限らず、外国籍生徒にとって地域の学習室に通いにくい要因が全くないとも言いがたい。外国籍生徒へのインタビューでは、外国人の集住地域で複数の教室がある地域に住んでいる生徒でも、教室に通っている生徒とそうでない生徒がいた。また、「ユッカの会」の指導者によれば、親は教室に通わせたいと思っても、生徒自身が学力不足とプライドのギャップからなかなか通いたがらず、高校浪人を1年したその年の12月に初めて教室にやって来たケースがあったという(しかし、この生徒はユッカの会に通うことにより他の子どもたちと接し、別人のように明るい高校生になったという)。生徒によっては、地域の学習室に通っているのがわかることにより、「外国人」「勉強ができない子」などのレッテルを貼られることを気にするのかもしれない。外見的には「外国人であること」がすぐにはわからない生徒が教室に行くことによって、「外国人であること」が判明してしまうのを恐れたり、外国人の生徒どうしても不都合と感じたりする微妙な関係があるのかもしれない。

これまで地域の学習室は、臨機応変に、言い方を変えれば対処療法的に次々と外国籍生徒の抱える問題に取り組んできた。そして、家庭や学校にはないかれらの居場所を提供している教室もあるようだ。それでもいまなお、生徒たちの学習や受験の指導には相当の困難がともなっていることは明らかである。この二つの機能の重点の置き方、両立の仕方こそ、地域の学習室の存在意義が問われているのである。こうした学習室が、どこまで生徒たちの進路や生活、さらにはアイデンティティの確立や母語保持にまで介入するべきなのか、その境界線が今後は問われるところであろう。

## 5 地域ぐるみのサポート・ネットワークづくりを——今後の課題

以上見てきたとおり、地域の学習室は外国籍生徒たちの学習や進学において多くの役割を担っているが、やはりボランティアの学習室だけでは事欠く部分があることも事実である。「将来的には(外国人の子どもの教育問題が解決されて)このようなボランティア活動がなくなればよい。ボランティアだけで何とかしようというのではなく、いろいろな機関の人と連携プレーができたと思う」(ユッカの会)。外国籍の生徒たちの進学を支えるには、究極的にはボランティアだけでなく地域ぐるみのサポート・ネットワークが求められているのではないだろうか。

そのなかでも、外国籍生徒の学習・進路指導を行う上で、学習室側としては学校との協力関係が不可欠と考えているようである。ときには、学校側からある外国籍生徒に対して教室で補習をしてくれるよう要請を受ける場合があるという。「東南アジアの人々と共に歩む会」の代表者によると、「学校の先生との関係は良好で、むこうから補習のために生徒の学習を依頼してくることも多い」という。また、前述の進路決定への疑問や誤解などに対しては、学習室の代表者が親と生徒に事情を聞いたうえで、学校に説明を求めに行くことも少なくないようだ。中学校での教師と外国籍生徒との進路に関するギャップをなくすためにも、学習室の代表者たちは学校との連絡および確認体制づくりを強く求めている。学習室側からは学校との協力関係を築きたいという声が多く聞かれた。

市や学校から要請を受けて補習を行っている団体がある一方で、多くの教室は学校との協力関係を持ちたいと思っけてもなかなかできず、歯がゆさを感じている。「校長が理解があれば協力関係が築ける。学校を使って補習活動ができれば子どもにとって交通費もかからず安全で理想的」(ユッカの会)。「学校との協力関係を持とうとしても拒否されたことがある」(上飯田日本語教室)。「どこからも補助をもらっていない、今後も考えていない。それよりも学校の教職員との協力のほうが重要だ」(大島学習教室)。学校と地域の学習室の協力関係によって、生徒に対してすばやい取り組みができたり、外国籍生徒用の教材の開発も可能になるかもしれない。「ボランティアは市販の教材しか使えないが、もっと学校と連携すれば迅速で幅広い取り組みができ、もっとよい教材も使えるはずだ」(ユッカの会)。学校側が、地域で外国籍生徒の学習支援にあたっている団体の声に耳を傾け、言うなれば「学校を地域に開く」ことも必要なのではないだろうか(佐藤1995, 8-9頁)。

たしかに、学校の教員は外国籍生徒の進学の問題に真摯な態度で答えようとしている。しかし、現段階で教師に対する外国人教育に関する専門的な訓練を受ける機関も制度も設けられていない。専用の教材がないことも含めて、その指導法に関する戸惑いや悩みは計り知れないものがある。外国人生徒の受け入れ校と担当者同士のネットワークもないことから、情報交換もままならずそれぞれが孤立し、校内そして担当者だけで試行錯誤しているのが現状であるという(藤原1996, 196頁)。外国籍生徒の指導にあたる教員自身の問題も無視できないものになっている。

教員へのアンケートでは、教員がボランティアでも外国籍生徒の指導をほとんど経験していないことが明らかになっている。ボランティアとして外国籍生徒の指導経験がないと答えた者は78.4%で(国際教室担当教員69.2%、それ以外29.2%)、あると答えた者(全体として13.2%;国際教室

担当教員29.2%、それ以外の教員11.7%)をはるかに上回っていた。「ユッカの会」は3年間毎年、小中学校の教員のボランティア研修(2日間)の研究先に選ばれたが、代表者によると、この交流は双方にとってきわめて有意義であったと語っている。たとえば、外国籍児童・生徒教育の拠点校が学校と学習室の橋渡しになるなど、お互い呼びかけをせずにはネットワークを作ることが先決なのかもしれない。外国籍生徒の指導にあたる教員たちが「孤立」しないためにも、相互の交流が増大することを期待したい。

他方で、県内の地域学習室どうしのネットワークや連絡体制は拡大しつつあり、外国籍生徒のための進学ガイダンスを共催したり、積極的に参加したりする動きも見られる。団体どうし連携することで、学校だけでなく地域内の住民や関係機関にも広く理解を求め、友好的な関係を築くよう努力している。この意味で、外国籍生徒に対する地域の学習支援活動は真の地域に根づいた活動といえよう。それには、増加する外国籍生徒に教育を保障する地域の教室の絶対数が少ないという問題もある。冒頭でもふれたが、外国人の子どもの学習補習活動は、地域の国際交流・外国人支援活動の分野では比較的新しい活動であることがわかる。そのため、今後もその数は増える可能性があるだろう。地域社会や自治体の「内なる国際化」が叫ばれて久しいが、市や県の国際交流協会の政策の中に、外国人の子どもの教育問題はあまり積極的に取り入れられていないように思われる。「国際交流」の分野にとどまらず、教育や福祉の分野からのアプローチがあっても良いだろう。外国籍生徒の学習や進学を支える地域の基盤づくりは、「多文化主義教育活動に共振する人々」(広田1996, 25-6頁)を巻き込むことから始まる。

外国籍生徒の学習や進学を保障するには、地域ぐるみのサポートが求められている。地域において、生徒たちを中心に、学校、教員、町内会、そして日頃交流することの少ない外国人の保護者など、より多くの人を巻き込む必要があるだろう。外国籍生徒の支援はこれから、学習指導や進路指導における迅速な取り組み、そして教材の開発といった地域内の体制づくりの面で発展していかなければならない。そのためにも、学習室のより安定した活動環境を求めて、自治体や関係機関から援助や理解を得ることは急務の課題である。今後、地域の学習室はますます重要な役割を果たすことが予想されるが学校をはじめさまざまな地域の機関と連携していくことこそが、必要なのではないだろうか。

#### 【引用文献】

- 広田康生 1996「総論——多文化化する学校・地域社会」駒井洋・広田康生編『多文化主義と多文化教育』明石書店。
- 藤原法子 1996「外国人児童生徒の生活世界と都市施設」駒井洋・広田康生編『多文化主義と多文化教育』明石書店。
- 宮島喬・鈴木美奈子 2000「ニューカマーの子どもの教育と地域ネットワーク」宮島喬編『外国人市民と政治参加』有信堂。
- 太田晴雄 1996「日本語教育と母語教育——ニューカマー外国人の子どもの教育課題」宮島喬・梶田孝道編『外国人労働者から市民へ』有斐閣。
- 佐藤郡衛 1995「進む学校の国際化」中西晃・佐藤郡衛編1995『外国人児童・生徒教育への取り組み』教育出版。
- 1996「日本における言語教育の課題——学校における多文化主義の実現へ」駒井洋・広田康生編『多文化主義と多文化教育』明石書店。
- 清水睦美 1999「地域でのニューカマーに対する学習支援の実際—インドシナ難民年少者を対象とする教室活動の場合—」『ニューカマーの子どもたちに対する教育支援の研究—大都市圏におけるフィールド調査から—』(平成9~10年度科学研究費補助金研究成果報告書)。
- 恒吉僚子 1996「多文化時代の学校文化」『学校文化という磁場』堀尾輝久他編、柏書房。
- 在住外国人情報支援プロジェクト実行委員会1998『神奈川日本語教室マップ』。

(つばや みおこ)

## 困難にぶつかり、乗り越えていく生徒たち

東京大学大学院 清水 睦美

私が A 君という外国人生徒に出会ったのは今から 3 年半前になる。彼は当時小学校 5 年生で、地域でも学校でも「したい放題している」という印象をもたれていた。彼は、タイ生まれのラオス人ではあるが、幼少で来日しているためか、表面的には地域でも学校でも日本にうまく適応しているように見える。しかし、一方で、相手の様子をうかがってはぐらかしたりする性格や学校の学力の低さからは、彼の生き難さが感じられもした。

彼には 2 人の兄がいるが、2 人とも中学校や小学校で不登校となり、その後の生活には困難さがつきまとい、一時は自暴自棄という感じも垣間見られていた。しかし、上の兄は転々とした先の現在の職場での人々との出会いの中で、下の兄はほとんど登校しなかった中学校で彼の面倒を見続けた教師や少年院での担当教官との出会いの中で、自分自身や自分の家族についての未来を展望し、親の来日をめぐる歴史と自分の過去を確認する中で、大きな変化を見せるようになる。

昨年 5 月、3 人のキョウダイは、ボランティアをかって出てくれたラオス人の力をかりて母国語教室を立ち上げた。この動きの原動力になったのは、同じ地域で母国語教室を立ち上げた同世代の子どもたちである。上の兄は「将来のため」、下の兄は「ベトナム人とかがんばっているのに、ラオス人だらしないって言われるのはやだ」と語り、他のラオス人の子どもたちの参加にばらつきが見られるなかでも、3 人はラオス語を学び続けている。

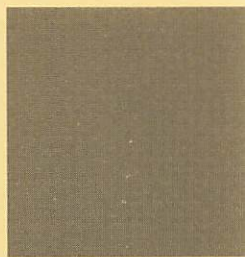
こうした変化の中で A 君にも少しずつ変化が見られるようになってきている。地域では、母国語教室を立ち上げたベトナム人やカンボジア人の子どもたちとさまざまなイベントを企画したりするようになり、そうした中で、周囲の人々とのコミュニケーションのとりかたが変化してきている。学校では、小学校 6 年生に見られた不登校傾向が徐々に減ってきている。特に、兄にかかわってきた中学校の教師は、彼とも長きにわたってかかわる結果となっていて、そのことが彼に一定の安心感をもたらしているように思われる。しかし、一方で、彼の学校の学力の低さは、学校段階が上がるにつれて授業への参加を困難にしている、そのことが彼の学校での生き難さを生み出してもいる。

今、A 君は中学校 2 年生で、自分自身の居場所を作ろうと懸命になっているように見える。彼の行動は、「どこが僕の居場所か」「どんな未来があるのか」「何をすればいいのか」といった問いの答えを探しているかのようなのである。しかし、そうした選択が可能になったのは、2 人の兄、周囲の在日外国人の子どもたちといったいくつかのモデルを彼が得たこと、そして、彼の生き難さを知る学校の教師、母国語教室を支援するボランティアといった人々が彼の周囲に存在したからである。われわれは、在日外国人の子どもたちのこうした長期にわたる営みに対する支援のあり方を探らなければならないと思う。

(しみず むつみ)



# 提 言





提

言

1. 国際教室担当教員の配置はなお十分ではない。相当数の外国籍生徒が在籍しているながら未配置の学校がある。また在籍者が数十名におよぶ学校がある実情にかんがみ、一校2名以内という枠を廃止し、実情に応じた配置を行う。
2. 外国籍生徒の日本語指導は初期対応のみではなく、教科の学習への橋渡しとなるべきであり、そのための方法、教材の研究が、教科担当教員とも協力して行われるべきである。
3. 生徒の出身文化やレベルは多様であるから、日本語指導、教科指導の双方でなるべくマン・ツー・マンの対応ができるよう、国際教室担当教員、その他の教員、指導協力者などとの間で協力態勢をつくることが望ましい。
4. その他の生徒と同様、外国籍生徒の指導も十分きめ細かく行われるよう、学級定員の削減に努めるべきである。
5. 外国籍生徒および保護者の希望も聞きつつ、母語の指導を実施すべきである。母文化理解にも資する教材を用い、読み書き指導にも力を入れ、なるべくこれを同国人の講師によって行うことが望ましい。
6. 中学校課程の教科の用語には、かなり難解な漢字、漢語、抽象語が用いられている。外国籍生徒など生徒層が多様化していることに照らし、知識としての必要度の見直し、やさしい言葉への置き換えなどが行われるべきである。置き換えが困難な場合、教員は努めてやさしい言葉で説明するよう心がける。
7. 日本の社会、文化のなかに生きていくために漢字、漢語を知り、使う基礎的能力は身に付けるべきであるが、難しい漢字はそれだけで生徒の理解を停止させてしまう恐れがあるので、漢字のルビふりを積極的に行い、生徒の理解を促進する。
8. 同じく生徒層の多様化、国際化にかんがみ、カリキュラムの国際化を進めるべきであり（例えばアジアの歴史、国際関係の重視、科学的知識の人類的観点からの扱いなど）、また、国籍にとらわれず、適切な能力をもった人々を専任教員や講師に採用すべきである。



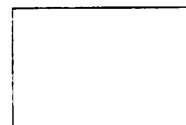
9. 中学校の段階での外国語教育では英語中心主義を見直し、生徒の実情や希望に応じてその他の言語も学べるようにし、生徒の関心の多様化、言語偏見の打破をはかるべきである。「和訳」中心ではない語学力の評価方法も採り入れることが望ましい。
10. 今日、希望する者の高校全入に近づいている現状にかんがみ、外国籍生徒の希望者にも幅広く公立高校への進学を保障すべきである。定員外の枠を活用し、積極的に受け入れ、上位のいわゆる進学校も必ず外国籍生徒を受け入れるようにする。
11. 在県外国人特別募集の制度については、外国人多住県神奈川の現状に照らし、募集人員（現行20名）の大幅な拡大が必要であり、二校に限る拠点校方式は長距離通学を助長する難もあり、見直すべきである。また、外国出身者の環境等のハンディキャップが予想以上に大きいことは本調査でも明らかになっており、応募資格を「入国後3年以内」とするのは根拠に乏しい。
12. 高校入試受験に際しては、目の不自由な受験生等への対応と同様、一定の条件を満たす外国人生徒には入試問題の翻訳等のサポートがなされてしかるべきであろう。
13. 保護者の学校教育への関心、知識をより増すために、社会教育と連携して保護者への日本語教育の機会を増やす。また保護者が希望すれば、国際教室の指導も受けられるよう、教室を柔軟に運営する。
14. 外国籍生徒の日常の学習および進学準備等において地域学習室の果たしている役割は大きい。このため地域学習室と学校および市町村教育委員会との協力、連携も必要になっており、これを教員のボランティア研修の場とし、連携を深めることも考えられる。さらに地域学習室の施設使用等において自治体のサポートも必要な段階に来ている。
15. 高校進学後、外国人生徒は日本人生徒と全く同じカリキュラムの下に置かれ、能力を活かせず、退学を余儀なくされるケースもある。高校では本人の関心や得意の言語の力を活かせるカリキュラムや、日本語強化の教育を受けられる機会が系統的に用意されることが望ましい。
16. 明らかに日本語の使用が困難である外国人児童生徒については、正規の就学に先立ち一定期間、プレスクール（公的な日本語指導のセンター等）に通級させ、日本語の指導を行うというシステムをつくる必要がある。

# 資料

## 資料目次

外国籍生徒の指導に携わっている方々へのアンケート（指導主事対象）	87
外国籍生徒の指導に携わっている方々へのアンケート（教諭対象）	92
『外国籍生徒の指導に携わっている方々へのアンケート』（教員用）基本集計表	100
I 回答者の所属等（F 1～F 5）	100
II 外国人生徒の指導に関わる設問	
（Q 1～Q 8；国際教室担当教員のみ）の回答	101
（Q 9～；すべての教諭の回答）	103
外国籍中学生のインタビュー・プロフィール一覧表	109
地域の学習室への聞き取り調査の結果の概要	110
自由記述の中から	112
平成12年度 神奈川県公立小・中学校日本語教育が必要な外国籍児童・生徒数（市町村別）	119
平成12年度 神奈川県公立学校日本語教育が必要な外国籍児童・生徒数（国籍別）	120
外国籍の受検生に対する配慮事項（各都県の実施要領より）	121
平成12年度 神奈川県公立高等学校の就学者の募集及び選抜実施要領	122
平成12年度 東京都立高等学校等入学者選抜実施要綱	124
平成12年度 千葉県公立高等学校入学者選抜実施要項	127
平成12年度 埼玉県公立高等学校入学者選抜実施要項	130
埼玉県公立高等学校外国人子女特別選抜要領	132
平成12年度 茨城県立高等学校第1学年生徒募集及び入学者選抜実施細則	134
平成12年度 栃木県立高等学校入学者選抜実施細則	136

外国籍生徒の指導に携わっている方々へのアンケート（指導主事対象）



1999 年 10 月

神奈川県教育文化研究所

「外国籍生徒の学習と進路」調査研究部

部長 宮島 喬（立教大学教授）

〒220 - 0053 横浜市西区藤棚町 2 - 197

（神奈川県教育文化会館 1F）

Tel&Fax 045-241-3497

ご挨拶とお願い

近年、本県の中学校に学ばいゆる"ニューカマー"の外国籍生徒が増えております。この"学校の国際化"のなかで日夜努力を重ねておられる皆様に敬意を表する次第です。しかし現状では外国籍の生徒の指導の確たる理念や十分な指導態勢がなく、彼らは高校進学という最大の課題を控えながら大きな不安に苛まれているのが現状です。

本研究所は、1992～95年に引き続き、外国籍の子どもの教育のあり方について研究・調査を開始いたしました。今回は特に中学校レベルに焦点をしぼり、ニューカマーの外国籍生徒の指導と進路に関して皆様がどんな問題に出会い、努力をされ、どんなお考えをお持ちかをお尋ねし、事態の改善の提言の資料とさせていただきたいと存じます。ご多忙の折、恐れ入りますが、以下の調査票にご記入いただくと幸いです。

なお、調査結果は統計的に処理しますので、個人にご迷惑をおかけすることはありません。結果はまとめ次第、皆様にご報告する所存です。ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

以下、あてはまる番号に○をつけるか、記入してお答え下さい。

I. 回答者の所属等

F1 勤め先 ( )市・町・村

F2 年齢 1. 30歳代 2. 40歳代 3. 50歳以上

F3 性別 1.男 2.女

F4 担当教科 1. 国語 2. 社会 3. 数学 4. 理科 5. 音楽 6. 美術  
7. 技術・家庭 8. 保健・体育 9. 外国語

## II. 指導主事の職務に関する質問

Q1 あなたは、教員から外国籍生徒に関してどのような質問や相談を受けることがありますか。  
あてはまるものすべてに○をつけて下さい。

1. 日本語習得の問題
2. 教科学習の問題
3. 進学の問題
4. 生徒の生活や家庭の問題
5. その他〔 〕

Q2 Q1の質問や相談について、あなたはご自身だけでは判断できない場合、どちらに問い合わせや照会をしますか。

1. 他の指導主事や教育委員会職員
2. 県教育委員会
3. 文部省
4. その他〔 〕

## II. 外国人生徒の指導に関わる設問

Q3 外国籍生徒の保護者の、日本の高校および高校進学についての意識や知識は次のどれにあてはまりますか（外国籍生徒の保護者の多数の傾向についてお答え下さい）。また、関連してのご意見もお書き下さい。

1. 進学希望が明瞭で、かなり知識もある
2. 進学希望はもっているが、知識は十分ではない
3. 高校進学を望まず就職を希望している
4. 進学についてはあまり関心を持っていない

関連しての意見

〔 〕

Q4 外国籍生徒自身は、どういう進路を望む傾向がありますか。特に多い傾向について、次の中から3つ以内で選んで○をつけて下さい。

1. 実務に役立つ技能や技術の習得ができる学校やコースへの進学
2. 外国語習得（本人の母語の活用も含む）など国際的なカリキュラムがある  
高校への進学
3. 普通科への進学
4. 大学受験を意識した高校への進学
5. 働きながら学ぶことができる定時制への進学
6. 高校進学を望まず就職を希望している
7. その他 [ ]

Q5 日本語の力と教科の理解の関係について「会話はよくできるが、教科の日本語がわからず学習が進まない」とか、「日本語の力は不十分だが、授業の内容はかなり理解している生徒がいる」といった指摘が聞かれますが、あなたは日頃どのようにお感じですか。生徒により違うでしょうが、全体の傾向についてご感想をお書きください。

[ ]

Q6 生徒の滞日年数や来日時の年齢は、教科学習における困難さと関係があるとお思いですか。生徒個々人で違うでしょうが、全体の傾向についての感想にあてはまるものをA、Bからそれぞれ一つずつ選んで○をつけて下さい。また、関連してのご意見もお書き下さい。

A. 滞日年数について

1. 滞日年数が長いほど教科学習上の困難さは小さくなる
2. 滞日年数の長短と教科学習上の困難さの大小は関係ない
3. どちらともいえない

関連しての意見 [ ]

B. 来日時の年齢について

1. 来日年齢が高いほど、学習理解はスムーズである
2. 来日年齢が低いほど、学習理解はスムーズである
3. どちらともいえない

関連しての意見

Q7 外国籍生徒にとって日本語習得ばかりでなく、母語の保持も必要だとお考えですか。

1. 特に必要だと思わない
2. 必要だと思う

→ (2. を選んだ方のみ) その理由は何ですか。次のうちから最も重要と思われるものを2つ以内で選んでください。

1. 本人のアイデンティティや誇りのため
2. 両親・家族とのコミュニケーションのため
3. 帰国に備えて
4. 教科の理解に母語が役立つこともあるから

Q8 生徒たちの高校進学の可能性について、次のうちのどの感想にもっとも近いですか（生徒によって違いはあるでしょうが、全体の傾向についてお答えください）。

1. 指導次第および努力次第で、希望する全日制の高校に進学できると思う
2. 推薦制度や特別枠を利用すれば、希望する全日制の高校に進学できると思う
3. 全日制の高校進学は難しいが、定時制に進学できると思う
4. 高校進学は無理ではないかと思う
5. その他の感想

Q9 外国籍生徒のために県立高校の入試方法・科目等を見直す必要があると感じますか。「ある」とお答えの場合、ご意見をお書き下さい。

1. なし
2. ある

どのように

(注) 神奈川県では現在、滞日3年以内の生徒に対して、時間延長・文字拡大・ルビふり、および特別枠の制度があります。

Q10 多様な国の生徒が学校で学ぶようになりましたが、これにより現行の中学校のカリキュラムの内容を改革する必要が生じたとお考えですか。あてはまるものに○をつけて下さい。複数の回答を選んだ場合、最も重要と思うものに◎をつけて下さい。

1. 学習する漢字や難解な用語を減らすなど、日本語の負担を軽くする
2. 日本の歴史や文化中心ではなく、もっと国際的な視点に立った学習に力を入れる
3. もっと実技や実的な知識を重視する
4. 授業の中に口頭発表やディスカッションをもっと取り入れる
5. その他の意見（あなたご自身の意見を）

[ ]

Q11 外国籍の子どもで、地域での学習支援教室などに通う者もいますが、そういった学習支援ネットワークに何を望みますか。あてはまるものに○をつけて下さい（複数の回答を選んだ場合、最も重要と思うものに◎をつけて下さい）。

1. 漢字等の日本語の指導
2. 授業についていくための教科の補習
3. 高校受験レベルまでの勉強
4. 生活や進路についての相談
5. 母国の言語・文化の指導
6. 何も望まない
7. その他

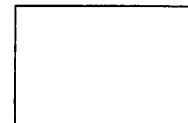
[ ]

Q12 最後に、外国籍生徒の指導に関して、意見、感想を自由にお書きください。

[ ]

お忙しいところ、ご協力ありがとうございました。  
同封の封筒にて郵送して下さい。✕切：11月6日（土）





## 外国籍生徒の指導に携わっている方々へのアンケート（教諭対象）

1999年10月

神奈川県教育文化研究所

「外国籍生徒の学習と進路」調査研究部

部長 宮島 喬（立教大学教授）

〒220-0053 横浜市西区藤棚町2-197

（神奈川県教育文化会館1F）

Tel&Fax 045-241-3497

### ご挨拶とお願い

近年、本県の中学校に学ばいわれる"ニューカマー"の外国籍生徒が増えております。この"学校の国際化"のなかで日夜努力を重ねておられる皆様に敬意を表する次第です。しかし現状では外国籍の生徒の指導の確たる理念や十分な指導態勢がなく、彼らは高校進学という最大の課題を控えながら大きな不安に苛まれているのが現状です。

本研究所は、1992～95年に引き続き、外国籍の子どもの教育のあり方について研究・調査を開始いたしました。今回は特に中学校レベルに焦点を絞り、ニューカマーの外国籍生徒の指導と進路に関して皆様がどんな問題に出会い、努力をされ、どんなお考えをお持ちかをお尋ねし、事態の改善の提言の資料とさせていただきたいと存じます。ご多忙の折、恐れ入りますが、以下の調査票にご記入いただくと幸いです。

なお、調査結果は統計的に処理しますので、個人にご迷惑をおかけすることはありません。結果はまとめ次第、皆様にご報告する所存です。ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

以下、あてはまる番号に○をつけるか、記入してお答え下さい。

### I. 回答者の所属等

F1 現在の職 1. 国際教室担当教員 2. それ以外の教諭 3. 指導主事

F2 勤め先所在地 1. 横浜 2. 川崎 3. 横須賀 4. 湘南・三浦 5. 高相  
6. 中 7. 足柄上 8. 足柄下 9. 津久井 10. 愛甲

F3 年齢 1. 20歳代 2. 30歳代 3. 40歳代 4. 50歳以上

F4 性別 1. 男 2. 女

F5 担当教科（教諭の方のみ） 1. 国語 2. 社会 3. 数学 4. 理科 5. 音楽 6. 美術  
7. 技術・家庭 8. 保健・体育 9. 外国語  
（国際教室担当の方の場合も、どれか選んで下さい）





Q8 日本語の力と教科の理解の関係について「会話はよくできるが、教科の日本語がわからず学習が進まない」とか、「日本語の力は不十分だが、授業の内容はかなり理解している生徒がいる」といった指摘が聞かれますが、あなたは日頃どのようにお感じですか。生徒により違うでしょうが、全体の傾向についてご感想をお書きください。

[ ]

〔以下はすべての教諭の方がお答え下さい〕

Q9 外国籍生徒の保護者に通知を出す時の意思疎通についてどうしていますか（どれか一つに○をつけてください）。

1. 日本語で通知をしている
2. 通知にルビをふっている
3. 通知を翻訳している（市のボランティアなどに翻訳を依頼している場合も含む）
4. 生徒に仲立ちをしてもらっている
5. その他〔 ]

Q10 外国籍生徒の保護者の、日本の高校および高校進学についての意識や知識は次のどれにあてはまりますか（外国籍生徒の保護者の多数の傾向についてお答え下さい）。また、関連してのご意見もお書き下さい。

1. 進学希望が明瞭で、かなり知識もある
2. 進学希望はもっているが、知識は十分ではない
3. 高校進学を望まず就職を希望している
4. 進学についてはあまり関心を持っていない

関連しての意見

[ ]

Q11 外国籍生徒自身は、どういう進路を望む傾向がありますか。特に多い傾向について、次の中から3つ以内で選んで○をつけて下さい。

1. 実務に役立つ技能や技術の習得ができる学校やコースへの進学
2. 外国語習得（本人の母語の活用も含む）など国際的なカリキュラムがある高校への進学
3. 普通科への進学
4. 大学受験を意識した高校への進学
5. 働きながら学ぶことができる定時制への進学
6. 高校進学を望まず就職を希望している
7. その他 [ ]

Q12 生徒の滞日年数や来日時の年齢は、教科学習における困難さに関係があるとお考えですか。生徒個々人で違うでしょうが、全体の傾向についての感想にあてはまるものをA、Bからそれぞれ一つずつ選んで○をつけて下さい。また、関連してのご意見もお書き下さい。

A. 滞日年数について

1. 滞日年数が高いほど教科学習上の困難さは小さくなる
2. 滞日年数の長短と教科学習上の困難さの大小は関係ない
3. どちらともいえない

関連しての意見 [ ]

B. 来日時の年齢について

1. 来日年齢が高いほど、学習理解はスムーズである
2. 来日年齢が低いほど、学習理解はスムーズである
3. どちらともいえない

関連しての意見 [ ]

Q13 あなたの担当する教科では、外国籍生徒は学習上どんな困難を感じていますか。具体的に気づきの点を、以下にご記入ください。

担当教科 [ ]

困難について

[ ]

Q14 外国籍生徒にとって日本語習得ばかりでなく、母語の保持も必要だとお考えですか。

1. 特に必要だと思わない
2. 必要だと思う

→ (2. を選んだ方のみ) その理由は何ですか。次のうちから最も重要と思われるものを2つ以内で選んでください。

1. 本人のアイデンティティや誇りのため
2. 両親・家族とのコミュニケーションのため
3. 帰国に備えて
4. 教科の理解に母語が役立つこともあるから

Q15 生徒たちの高校進学の可能性について、次のうちのどの感想にもっとも近いですか（生徒によって違いはあるでしょうが、全体の傾向についてお答えください）。

1. 指導次第および努力次第で、希望する全日制の高校に進学できると思う
2. 推薦制度や特別枠を利用すれば、希望する全日制の高校に進学できると思う
3. 全日制の高校進学は難しいが、定時制に進学できると思う
4. 高校進学は無理ではないかと思う
5. その他の感想

[ ]

Q16 外国籍生徒のために貴校では何か特別な進路指導（高校進学・各種学校進学や就職のための）をやっていますか。

1. やっていない
2. やっている

[ 何を ]

Q17 あなたは個人で、外国籍生徒の高校受験のために何か特別に指導を工夫されることがあります。次の中からあてはまるものに○をつけて下さい。

1. 本人の進学希望も聞き、話し合う
2. 保護者の希望も聞き、助言するなどしている
3. 放課後などに特別に教科の指導をする
4. 進学のための勉強の方法について具体的に助言している
5. 進学できそうな高校について資料を取り寄せたり、照会したりする
6. 県内で有志の教員が行う「高校進学ガイダンス」への出席を勧めている
7. その他

[ ]

Q18 外国籍生徒のために県立高校の入試方法・科目等を見直す必要があると感じですか。  
「ある」とお答えの場合、ご意見をお書き下さい。

1. なし

2. ある ( どのように )

(注) 神奈川県では現在、滞日3年以内の生徒に対して、時間延長・文字拡大・ルビふり、および特別枠の制度があります。

Q19 多様な国の生徒が学校で学ぶようになりましたが、これにより現行の中学校のカリキュラムの内容を改革する必要が生じたとお思いですか。あてはまるものに○をつけて下さい。複数の回答を選んだ場合、最も重要と思うものに◎をつけて下さい。

1. 学習する漢字や難解な用語を減らすなど、日本語の負担を軽くする
2. 日本の歴史や文化中心ではなく、もっと国際的な視点に立った学習に力を入れる
3. もっと実技や実的な知識を重視する
4. 授業の中に口頭発表やディスカッションをもっと取り入れる
5. その他の意見(あなたご自身の意見を)

Q20 すでに高校に進学をした外国籍生徒から、高校での生活や学習の現状について聞くことがありますか。重要と思うことがありましたらご記入下さい。

Q21 あなた自身は、放課後や学校外で、ボランティアとして外国籍の子どもの学習指導に携わることがありますか。

1. いいえ

2. はい(過去に携わったことがある場合も含めて)

( どのような活動ですか )

Q22 外国籍の子どもで、地域での学習支援教室などに通う者もありますが、そういった学習支援ネットワークに何を望みますか。あてはまるものに○をつけて下さい（複数の回答を選んだ場合、最も重要と思うものに◎をつけて下さい）。

1. 漢字等の日本語の指導
2. 授業についていくための教科の補習
3. 高校受験レベルまでの勉強
4. 生活や進路についての相談
5. 母国の言語・文化の指導
6. 何も望まない
7. その他

)

Q23 外国籍生徒の学校内外の生活において、次のようなことがありましたか。ご存知の範囲内で、あてはまるものに○をつけて下さい。

1. 差別、いじめなどを受けて悩んでいる者がいる
2. 授業についていけず、登校しなくなってしまった者がいる
3. 言葉が原因で親とのコミュニケーションがうまくできず、悩んでいる者がいる
4. 親の失業や経済状態に対して敏感になるなど、日本の生活に不安を感じている者がいる
5. 今の生活に不安はないが、帰国・定住等の将来の予定が分らず、不安を抱える者がいる

1～5.に関して、具体的事例がありましたら、本人のプライバシーにさしつかえない範囲でお教え下さい。

)

Q24 最後に、外国籍生徒の指導に関して、意見、感想を自由にお書きください。

)

お忙しいところ、ご協力ありがとうございました。  
同封の封筒にて郵送して下さい。 〆切：11月6日（土）



## 『外国籍生徒の指導に携わっている方々へのアンケート』(教員用)基本集計表

## I 回答者の所属等 (F1~F5)

## F1 現在の職

	人数	%
国際教室担当教員	65	9.5
それ以外の教諭	597	87.7
無回答	19	2.8
合計	681	100.0

## F2 勤め先所在地

	人数	%
横浜	111	16.3
川崎	27	4.0
横須賀	27	4.0
湘南・三浦	87	12.8
高相	179	26.3
中	158	23.2
津久井	5	0.7
愛甲	80	11.7
無回答	7	1.0
合計	681	100.0

## F3 年齢

	人数	%
20歳代	41	6.0
30歳代	218	32.0
40歳代	277	40.7
50歳代	129	18.9
無回答	16	2.3
合計	681	100.0

## F4 性別

	人数	%
男性	415	60.9
女性	251	36.9
無回答	15	2.2
合計	681	100.0

## F5 担当教科

	人数	%
国語	97	14.2
社会	98	14.4
数学	90	13.2
理科	79	11.6
音楽	39	5.7
美術	28	4.1
技術・家庭	47	6.9
保健・体育	67	9.8
外国語	96	14.1
無回答	40	5.9
合計	681	100.0

## Ⅱ 外国人生徒の指導に関わる設問 (Q1～Q8; 国際教室担当教員のみの回答)

## Q1 外国籍生徒数

	人数	%
1～10人	17	26.2
11～20人	18	27.7
21人以上	19	29.2
無回答	11	16.9
合計	65	100.0

(最少人数 5人 最多人数73人 平均20.87人)

## Q2 日本語教育が必要な生徒数

	人数	%
1～5人	21	32.3
6～10人	22	33.8
11人以上	12	18.5
無回答	10	15.4
合計	65	100.0

(最少人数 2人 最多人数42人 平均8.03人)

## Q4 国際教室で行われている指導 (複数回答、N=59)

	人数	% (回答数)	% (回答者数)
日本語の会話、読み書きの指導	51	25.8	86.4
教科に役立つ漢字、熟語、日本語	47	23.7	79.7
教科の指導	47	23.7	79.7
日本の生活習慣や文化の指導	34	17.2	57.6
母国の言語、文化の指導	15	7.6	25.4
その他	4	2.0	6.8
合計	198	100.0	335.6

## Q4 国際教室での指導（最も重要）

	人数	%
日本語の会話、読み書きの指導	30	51.7
教科に役立つ漢字、熟語、日本語教科の指導	7	12.1
日本の生活習慣や文化の指導	6	10.3
母国の言語、文化の指導	1	1.7
その他	0	0.0
無回答	0	0.0
合計	14	24.1
合計	58	100.0

## Q5 国際教室で行われている授業の形式（複数回答、N=60）

	人数	%（回答数）	%（回答者数）
時間を決めて取りだし授業	60	60.0	100.0
生徒が質問に来たときに指導	17	17.0	28.3
放課後に時間を決めて指導	12	12.0	20.0
原学級に出向き、授業を補助（T.T）	10	10.0	16.7
その他	1	1.0	1.7
合計	100	100.0	166.7

## Q5 国際教室で行われている授業の形式（最も重要）

	人数	%
時間を決めて取りだし授業	20	74.1
生徒が質問に来たときに指導	1	3.7
原学級に出向き、授業を補助（T.T）	1	3.7
その他	1	3.7
放課後に時間を決めて指導	0	0.0
無回答	4	14.8
合計	27	100.0

## SQ5 取り出し時間（時間／週）

	人数	%
1～3時間	22	36.7
4～6時間	19	31.7
7～10時間	11	18.3
無回答	8	13.3
合計	60	100.0

（最短時間 2時間 最長時間 10時間 平均4.38時間）

## Q6 国際教室はどんな学習の場であるべきか（複数回答、N=59）

	人数	%（回答数）	%（回答者数）
生活に必要な日本語習得	49	26.5	83.1
教科の学習に必要な日本語教育	47	25.4	79.7
日本の生活習慣や文化の習得	38	20.5	64.4
教科の指導	25	13.5	42.4
母国の言語、文化の習得	16	8.6	27.1
その他	10	5.4	16.9
合計	185	100.0	313.6

## Q6 国際教室はどんな学習の場であるべきか（最も重要）

	人数	%
生活に必要な日本語習得	20	37.7
教科の学習に必要な日本語教育	11	20.8
その他	5	9.4
日本の生活習慣や文化の習得	2	3.8
教科の指導	1	1.9
母国の言語、文化の習得	0	0.0
その他	0	0.0
無回答	14	26.4
合計	53	100.0

## Q7A 理解困難な教科（3つ以内複数回答、N=57）

	人数	%（回答数）	%（回答者数）
社会	49	33.8	86.0
国語	47	32.4	82.5
理科	36	24.8	63.2
数学	11	7.6	19.3
外国語	2	1.4	3.5
合計	145	100.0	254.4

## Q7B 比較的ハンディがない教科（3つ以内複数回答、N=55）

	人数	%（回答数）	%（回答者数）
外国語	43	50.0	78.2
数学	38	44.2	69.1
理科	4	4.7	7.3
国語	1	1.2	1.8
社会	0	0.0	0.0
合計	86	100.0	156.4

## （Q9～；すべての教諭の回答）

## Q9 保護者への通知方法

		保護者への通知方法						合計
		日本語 で通知	通知に ルビふり	通知を 翻訳	生徒が 仲立ち	その他	無回答	
現在の職	国際教室担当教員	17 26.2%	13 20.0%	9 13.8%	15 23.1%	6 9.2%	5 7.7%	65 100.0%
	それ以外の教諭	186 31.2%	106 17.8%	62 10.4%	126 21.1%	59 9.9%	58 9.7%	597 100.0%
	無回答	3 15.8%	5 26.3%	2 10.5%	3 15.8%	2 10.5%	4 21.1%	19 100.0%
合計		206 30.2%	124 18.2%	73 10.7%	144 21.1%	67 9.8%	67 9.8%	681 100.0%

Q10 外国籍生徒保護者の高校進学への知識や意識（複数回答、N=569）

		知識や意識				合計
		進学希望が明瞭で、かなり知識もある	進学希望はもっているが、知識は十分でない	高校進学を望まず、就職を希望	進学についてはあまり関心を持っていない	
現在の職	国際教室担当教員	3 4.6%	52 80.0%	7 10.8%	3 4.6%	65 100.0%
	それ以外の教諭	33 6.3%	422 80.8%	35 6.7%	32 6.1%	522 100.0%
	無回答	1 7.7%	11 84.6%	1 7.7%	0 0.0%	13 100.0%
合計		37 6.2%	485 80.8%	43 7.2%	35 5.8%	600 100.0%

Q11 外国籍生徒の進路希望の傾向（3つ以内複数回答、N=583）

		進路希望						合計	
		技能や技術の習得できる学校	国際的なカリキュラムがある学校	普通科への進学	大学受検を意識した高校	定時制への進学	就職を希望している		その他
現在の職	国際教室担当教員	23 17.8%	16 12.4%	44 34.1%	11 8.5%	11 8.5%	16 2.4%	8 6.2%	129 100.0%
	それ以外の教諭	157 18.1%	90 10.4%	327 37.7%	44 5.1%	96 11.1%	117 13.5%	37 4.3%	868 100.0%
	無回答	2 11.8%	0 0.0%	8 47.1%	2 11.8%	1 5.9%	1 5.9%	3 17.6%	17 100.0%
合計		182 17.9%	106 10.5%	379 37.4%	57 5.6%	108 10.7%	134 13.2%	48 4.7%	1014 100.0%

Q12A 滞日年数と教科学習

		滞日年数と教科学習				合計
		滞日年数が長いほど、教科学習上の困難は小さくなる	滞日年数の長短と、教科学習上の困難さの大小は関係ない	どちらともいえない	無回答	
現在の職	国際教室担当教員	22 33.8%	14 21.5%	26 40.0%	3 4.6%	65 100.0%
	それ以外の教諭	302 50.6%	82 13.7%	174 29.1%	39 6.5%	597 100.0%
	無回答	4 21.1%	4 21.1%	8 42.1%	3 15.8%	19 100.0%
合計		328 48.2%	100 14.7%	208 30.5%	45 6.6%	681 100.0%

## Q12B 来日時の年齢と教科学習

		来日時の年齢と教科学習				合計
		来日年齢高い ほど、学習理 解スムーズ	来日年齢低い ほど、学習理 解スムーズ	どちらと もいえない	無回答	
現在の職	国際教室担当教員	6 9.2%	28 43.1%	29 44.6%	2 3.1%	65 100.0%
	それ以外の教諭	15 2.5%	330 55.3%	209 35.0%	43 7.2%	597 100.0%
	無回答	1 5.3%	7 36.8%	8 42.1%	3 15.8%	19 100.0%
合計		22 3.2%	365 53.6%	246 36.1%	48 7.0%	681 100.0%

## Q14 母語保持の必要性

		母国保持の必要性			合計
		特に必要だと思わない	必要だと思う	無回答	
現在の職	国際教室担当教員	1 1.5%	63 96.9%	1 1.5%	65 100.0%
	それ以外の教諭	38 6.4%	522 87.4%	37 6.2%	597 100.0%
	無回答	1 5.3%	16 84.2%	2 10.5%	19 100.0%
合計		40 5.9%	601 88.3%	40 5.9%	681 100.0%

## SQ14 母語保持の必要性の理由（2つ以内複数回答、N=588）

		必要性の理由				合計
		本人の アイデンティティ	両親・家族と のコミュニケーション	帰国に備えて	教科の理解 に役立つ	
現在の職	国際教室 担当教員	40 37.7%	46 43.4%	16 15.1%	4 3.8%	106 100.0%
	それ以外 の教諭	332 39.7%	299 35.8%	173 20.7%	32 3.8%	836 100.0%
	無回答	9 36.0%	10 40.0%	5 20.0%	1 4.0%	25 100.0%
合計		381 39.4%	355 36.7%	194 20.1%	37 3.8%	967 100.0%

Q15 高校進学の可能性（複数回答、N=626）

		高校進学の可能性					合計
		指導、努力次第で全日制高校進学	推薦・特別枠利用すれば全日制高校	全日制は難しいが定時制に進学可能	高校進学は無理ではないか	その他の感想	
現在の職	国際教室担当教員	27 37.5%	20 27.8%	7 9.7%	5 6.9%	13 18.1%	72 100.0%
	それ以外の教諭	281 48.7%	185 32.1%	39 6.8%	20 3.5%	52 9.0%	577 100.0%
	無回答	5 35.7%	6 42.9%	2 14.3%	0 0.0%	1 7.1%	14 100.0%
合計		313 47.2%	211 31.8%	48 7.2%	25 3.8%	66 10.0%	663 100.0%

Q16 特別な進路指導の有無

		特別な進路指導の有無			合計
		やっていない	やっている	無回答	
現在の職	国際教室担当教員	35 53.8%	20 30.8%	10 15.4%	65 100.0%
	それ以外の教諭	294 49.2%	138 23.1%	165 27.6%	597 100.0%
	無回答	8 42.1%	3 15.8%	8 42.1%	19 100.0%
合計		337 49.5%	161 23.6%	183 26.9%	681 100.0%

Q17 高校受験のための特別な指導の工夫（複数回答、N=506）

		特別な指導工夫							合計
		本人の進学希望聞き、話し合い	保護者の希望聞き、助言	放課後など特別に教科指導	勉強方法について助言	進学可能な高校の資料収集	進学がイグニスへの出席を勧める	その他	
現在の職	国際教室担当教員	40 28.2%	29 20.4%	20 14.1%	16 11.3%	19 13.4%	16 11.3%	2 1.4%	142 100.0%
	それ以外の教諭	268 30.6%	234 26.7%	68 7.8%	75 8.6%	155 17.7%	38 4.3%	38 4.3%	876 100.0%
	無回答	6 37.5%	4 25.0%	2 12.5%	1 6.3%	2 12.5%	1 6.3%	0 0.0%	16 100.0%
合計		314 30.4%	267 25.8%	90 8.7%	92 8.9%	176 17.0%	55 5.3%	40 3.9%	1034 100.0%

## Q18 高校入試見直しの必要性

		高校入試見直しの必要性			合計
		なし	ある	無回答	
現在の職	国際教室担当教員	23 35.4%	36 55.4%	6 9.2%	65 100.0%
	それ以外の教諭	224 37.5%	275 46.1%	98 16.4%	597 100.0%
	無回答	5 26.3%	6 31.6%	8 42.1%	19 100.0%
合計		252 37.0%	317 46.5%	112 16.4%	681 100.0%

## Q19 カリキュラム改革の必要性（複数回答、N=540）

		カリキュラム改革の必要性					合計
		日本語の負担軽く	国際的な視点	実技や実 際の知識	口頭発表 ディスカッション	その他	
現在の職	国際教室担当教員	17 21.0%	21 25.9%	15 18.5%	14 17.3%	14 17.3%	81 100.0%
	それ以外の教諭	98 16.0%	188 30.8%	120 19.6%	95 15.5%	110 18.0%	611 100.0%
	無回答	3 15.0%	4 20.0%	8 40.0%	2 10.0%	3 15.0%	20 100.0%
合計		118 16.6%	213 29.9%	143 20.1%	111 15.6%	127 17.8%	712 100.0%

## Q19 カリキュラム改革の必要性（最も重要）

	人数	%
日本の歴史、文化中心でなく国際的視野を	38	25.9
漢字や難解な用語、日本語の負担軽く	26	17.7
実技や実地的な知識重視	25	17.0
口頭発表やディスカッション増やす	13	8.8
その他	7	4.8
無回答	38	25.9
合計	147	100.0

## Q21 ボランティア指導経験の有無

		ボランティア指導経験の有無			合計
		ない	ある	無回答	
現在の職	国際教室担当教員	45 69.2%	19 29.2%	1 1.5%	65 100.0%
	それ以外の教諭	475 79.6%	70 11.7%	52 8.7%	597 100.0%
	無回答	14 73.7%	1 5.3%	4 21.1%	19 100.0%
合計		534 78.4%	90 13.2%	57 8.4%	681 100.0%



## Q22 地域学習支援ネットワークへの要望（複数回答、N=635）

		地域学習支援ネットワークへの要望							合計
		日本語の指導	教科の補習	高校受験レベル	生活や進路相談	母国の言語・文化	何も望まない	その他	
現在の職	国際教室担当教員	37 27.2%	27 19.9%	6 4.4%	33 24.3%	24 17.6%	1 0.7%	8 5.9%	136 100.0%
	それ以外の教諭	380 36.1%	219 20.8%	33 3.1%	281 26.7%	115 10.9%	6 0.6%	20 1.9%	1054 100.0%
	無回答	14 3.8%	5 15.6%	2 6.3%	6 18.8%	3 9.4%	0 0.0%	2 6.3%	32 100.0%
合計		431 35.3%	251 20.5%	41 3.4%	320 26.2%	142 11.6%	7 0.6%	30 2.5%	1222 100.0%

## Q22 地域の学習支援ネットワークへの要望（最も重要）

	人数	%
漢字等の日本語指導	113	29.4
生活や進路相談	100	26.0
授業のための教科補習	62	16.1
母国の言語、文化指導	17	4.4
高校受験レベルの勉強	3	0.8
その他	2	0.5
無回答	87	22.7
合計	384	100.0

## Q23 外国籍生徒の学校内外での生活（複数回答、N=478）

		学校内外での生活					合計
		差別やいじめで悩む者がいる	授業についていけず登校しなくなる	言葉原因で親とのコミュニケーションできず	親の仕事や日本の生活に不安を感じる	帰国・定住の予定が分からず不安	
現在の職	国際教室担当教員	30 26.3%	16 14.0%	21 18.4%	25 21.9%	22 19.3%	114 100.0%
	それ以外の教諭	137 18.6%	178 24.2%	117 15.9%	172 23.4%	131 17.8%	735 100.0%
	無回答	4 23.5%	4 23.5%	1 5.9%	1 5.9%	7 41.2%	17 100.0%
合計		171 19.7%	198 22.9%	139 16.1%	198 22.9%	160 18.5%	866 100.0%

## 外国籍中学生のインタビュー・プロフィール一覧表

生徒	出身地域	性別	年齢	学年	来日年齢 編入学年
A	南米	男	?	3年	1998年来日、中1入学
B	南米	女	16	3年	7歳 小1
C	南米	女	14	3年	13歳 中2
D	南米	女	15	3年	14歳 中3
E	東アジア	男	17	3年	16歳 中2
F	東アジア	男	16	3年	13歳 小6
G	東南アジア	女	14	2年	10歳 小5
H	東南アジア	女	14?	2年	保育園から
I	南米	男	15	3年	13歳 中1
J	東アジア	女	16	2年	14歳 中1
K	南米	女	13	1年	10歳 小4
L	南米	女	14	1年	10歳 小4
M	南米	男	16	3年	8歳 1学年下げて小1に入学
N	東南アジア	男	15	3年	11歳来日、12歳で入学
O	東南アジア	男	14	2年	9歳 小3
P	東南アジア	男	14	2年	3歳 保育園
Q	東南アジア	男	14	2年	日本生まれ、保育園から
R	東南アジア	男	16	3年	11歳 小4
S	東南アジア	男	15	2年	14歳 中2

## 地域の学習室への聞き取り調査の結果の概要

教室名	創設年	経緯	生徒	学校との関係	スタッフ	運営	教科学習	特徴・課題
共学舎 (横浜市)	1997	もともとは日本語教室だったが、県内に補習教室はあっても、受験教室はなかったので開設。	小学～高校生 県内の広域から通級	市国際交流協会の日本語ボランティア研究講座のときに学校教師や保護者にも来てもらった。外国籍生徒のための受験ガイダンスを主催。学区の中学校から補習を頼まれたこともある。	会社員、主婦、退職者 教科担当スタッフは秋以降指導する。	会費300円、国際救援センター 代表者の各地での講演の講演料を充てる。	当初の生徒は自国で卒業していたので日本語だけの問題だった。最近では学習言語の獲得が難しい。 小学レベルにはあえて戻らない。	過去問はくりかえしやってみて、10点とれるかどうかわからないが壁。 生徒にあった高校選びと、中学校での「公平」の矛盾。地域が個別の課題や個々の生徒から、学校を見ていき状況を変えれば学校も変わる。
高座渋谷 学習室 (横浜市)	1992	インドシナ難民定住協会が常設の学習室の必要性を感じる。 補習から受験指導へ。	小学～高校生、インドシナ出身の生徒中心だったが、最近では中国帰国者、中東も。団地内に住む生徒。	とくにないが、個人的にはある。付近の中学で「ベトナム、ラオス、カンボジア」(選択科目)を担当している。	教員、元教員、大学院生、サラリーマンなど遠方より。 学習室の卒業生も。	難民定住援助協会より1.5万円程度、明るい社会づくり神奈川県協議会、民際協力基金、共同募金 一定額望めず不安定。	勉強をきっちりやる。高校進学希望者には過去問を。それ以外の生徒には来にくいかもしれない。	進学できる高校は課題集中校なのが悲しい。家庭の文化資本に不利が多い。 彼らが自分の経験の意味を把握でき、アイデンティティをもてるようにすること。子どもたちの自主性を重んじ、ミーティングの司会をさせる。
上飯田 日本語教室 (横浜市)	1997	もともとは中国帰国者支援の日本語教室だったが、補習も始めるようになった。	中国帰国者、インドシナ出身。小学～高校生。	授業参観させてもらったりしたが、協力関係を拒否されたこともある。	大学生、会社員、大学院生、卒業生	県国際交流協会の助成金。 現在は受けていない。 代表者の講演料などを充てる。	小学2、3年で来日した生徒の指導は難しい、得意になるのは数学、しかし計算問題だけ、ミス多い。	学校の進路指導の際、十分に説明がなされていない、誤解。元気になる場所を作りたい。 勉強以外でも評価されるべき。

ユッカの会 (横浜市)	1985	中国帰国者中心から 多国籍の生徒へ。	小学～大學生。 広域から通級。 マンツーマンの指導。	校長が理解があると 協力関係は築ける。 学校を使って補習で きれば理想的。子ども も交通費をかけず 安全。	教員経験者、 教員免許持っている人、主婦、退職者、 会社員 大學生	中国帰国者支援基金 県ともしび基金 2000年度は半額に 減額。	入試をめざす際も基礎 学力がない。数学は計算 問題、英語は穴埋め ができるように努力している。 長文読解・理科・社会までは週1回 ではとても無理。来日 年齢による違い、小学校 レベルの基礎学力の 不足。	中3の12月に来る生徒。 学力不足とプライドの ために補習に行きづら い。経済的問題での高 校中退。意欲だけの入 学で学力追いつかず。 親は現実がわかりにくい。 いろいろな機関との連 携が必要。
湘南JRC (平塚市)	1994	学習と親の日本語。 大人の日本語は別団 体へ。	南米中心から多国籍へ。 団地内の生徒。	創設時のスタッフは 教師だったが、直接 の関係はない。	教師、主婦、 大學生、卒業 生	活動母体が年間10 万円予算。  生徒を車で送迎する のが負担大。	年によって指導内容は 異なる。 学校で採択されなかつ た資料も活用。	学習指導以外の部分は 少ない。学校では得ら れない憩いの空間にな っている。
大島学習教室 (相模原市)	1999	前任校でボランティア をしていて、赴任 後、開始した。	インドシナ 出身の中学生	中学校とは関係はないが、 将来的には協力 関係を築きたい。	中学の教師	どこからも補助なし。 それよりも学 校の教職員の協力 が必要。	数学は教えやすく、効 果が出やすい。	親同士の交流がない。 保護者会をしたい。 親の雇用不安。 奨学金制度、定員枠 拡大、学校間の情報交換 と連携。
インターパ ルふちのべ (相模原市)	1991	以前は、小学生対象 に活動母体が学習室 を行っていた。そこ から発展した。	中学～高校生。インド シナ、南米、 中国。広域 から。	周辺の中学校の進路 相談には代表者が同 行。学校の進路指導 とのギャップをうめ る。	大學生、大 学院生、高校教 員、中学教員	独自の基金150万 円 難民事業本部	生活相談が中心、居場 所としての学習室。進 路補習は付随的（進路 指導・情報提供）。	大学入学祝い金10～20 万支給。貸付も行う。 就学旅行、キャンプな どの交通費の半額を補 助。
東南アジアの 人々と共に歩む会 (秦野市)	1988	もともとシスターが 心のケアを行ってお り、そこから発展。	家庭訪問。 1日1時間、 多くて週4 ～5日。	良好。補習のために 学習を依頼してくる。	付近の短大の 教員が短大生 を派遣、市役 所職員、警察 官	市委託金40万円	指導は教科書で行って いる。	相談活動にも重きをお いているが、金とプラ イバシーには立ち入ら ないようにしている。

## 自由記述の中から

「外国籍生徒の指導に携わっている方々へのアンケート」調査では、中学校38校の681名の方から回答を頂いた。アンケートでは自由記述の部分も多く設けてあった。今、その自由記述の箇所と、そこでの記述件数を纏めてみると、次のようになっている（設問の全文については、アンケート用紙を参照されたい。Q1～Q8までは国際教室担当の方、Q9以降は全教員を対象）。

（自由記述の箇所）	（記述件数）
Q3 国際教室での「用意された教材」	62
Q3 国際教室での「教材についての意見」	36
Q5の「その他」の〔 〕内の記入	1
Q6の「その他」の〔 〕内の記入	9
Q7に関連した意見	31
Q8に関連した「全体傾向についての感想」	73
Q9の「その他」の〔 〕内の記入	53
Q10に関連した意見	90
Q11の「その他」の〔 〕内の記入	24
Q12A、Bに関連した意見	214
Q13担当教科と教育上の困難	485
Q15の「その他の感想」	61
Q16特別な進路指導の内容	153
Q17の「その他」の〔 〕内の記入	16
Q18入試方法、科目等の見直し	267
Q19の5. その他の意見（あなた自身の意見を）	126
Q20関係	79
Q21ボランティア活動	83
Q22学習支援ネットワーク	28
Q23関係	133
Q24指導に関する意見、感想	248
	（累計 2272件）

以下では、自由記述の内容の一端を、設問の順に例示しておく。

## ▼Q3 国際教室での教材についての意見。

- 「中学生用としてふさわしい日本語教材がほとんどない現状です。」 40代、男、国際
- 「生徒の段階（日本語の理解力）に応じたテキストがあればと思います。」 40代、男、国際
- 「日本語の習熟度に個人差があるので、教材選びに苦労している。」 50代、女、国際
- 「生徒個々のニーズに見合った教材がほしい！」 30代、女、国際
- 「母国語と日本語のある教材があると指導しやすい。」 30代、女、国際
- 「日本語教育のビデオテープ、教科書、カード等、個々に応じた教材がほしいです。」 50代、男、国際
- 「ビデオ教材やインターネット教材があると良い。」 50代、男、国際

- 「日本語の指導よりも母国語指導の必要性を感じる。しかし、母語指導員は県費で配置されていない。」 50代、男、国際
- ▼Q6の「その他」の〔 〕の記入。〔国際教室はどんな場であるべきか〕
  - 「リラックスできる場としても必要かと思う。」 30代、男、国際
  - 「日本の生活における悩みを解消するためのカウンセリングの場。」 40代、男、国際
  - 「心のやすらぎをもてる場。彼等なりに、多くのストレスを持っています。そのことを理解してあげないと、教室運営はスムーズに活性化しないと思います。」 50代、男、国際
- ▼Q7の「その他」の〔 〕内の記入。〔ここでは学習が特に困難だと思われる教科とハンディの少ないと思われる教科についてきき、関連しての意見を求めた。〕
  - 「子どもによって差が激しく、一言では言えません。」 30代、男、国際
  - 「未学習分野をきちんと把握して補充することが必要です。母語が確立していない生徒は抽象的な内容、ことばの理解が非常に困難。」 50代、女、国際
  - 「中学では特に、教科学習に必要な学習用語が非常に難しく、日常生活に支障のない生徒も、教科学習についていくのは大変です。また来日してすぐ中学に入学してくる生徒については、主要5教科はどれも理解困難です。」 30代、女、国際
  - 「国語に関してはもちろんですが、他の教科も日本語の理解ができない為に内容理解が困難になったり、テストの『問題』が理解できなかったりの困難がある。」 40代、男、国際
  - 「社会、理科は用語が難しい。英語は和訳や文法用語がでてくると困難になる。数学は国によってレベルや計算方法が違う、文章題がわからないなどがつまづきの原因となる。」 20代、女、国際
- ▼Q8に関連した「全体の傾向についての感想」。〔日本語の力と他の教科の理解との関係〕
  - 「日常の会話はある程度、理解して対応しているように見えても、教科の理解はもちろん、ちょっとした指示も理解できていないという事がよく見られる。」 40代、男、国際
  - 「日常会話ができることと、学習用語や観念的な言葉を理解していることは別だと思う。」 40代、女、国際
  - 「母語が確立しており、かつ、基礎学力や学習の習慣が身についている生徒は、日本語の習得と共に教科の学習も進んでいく。母語の確立していない生徒は、思考が難しい。」 50代、男、国際
  - 「会話は、生活していれば身に付くが、教科の日本語は難しい子が多い。  
(中学校の内容、使用されている言語は、日本の子どもにとっても難しい) 理科、社会の内容理解には、かなりの時間が必要だと思います。」 40代、女、国際
  - 「会話ができてほとんどの生徒は教科の日本語がわからない。来日して1～2年ころの学年の習得事項はほとんど定着していない。小さい時に来た子は、母語も不完全のため、思考することや表現することに難点がある。大きくなってから来た子のほうがむしろ、基礎がしっかりしていることが多い。」 50代、女、国際
- ▼Q9の「その他」の〔 〕内の記入。〔通知を出す時の意思疎通〕
  - 「状況によって1、2、3、4を使いわけている。」 40代、男、一般
  - 「生徒、保護者の日本語の理解の状況と、通知の内容に応じて、1～4のいずれか、または複数の方法をとる。」 40代、女、一般
  - 「日本語で通知すると共に日本語指導協力者の方にお願ひし、連絡をとってもらっている。」 30代、男、一般
  - 「日本語教室担当の先生に仲立ちをお願いしています。」 30代、女、一般
  - 「翻訳が必要と思われることは、翻訳して伝える。」 30代、男、一般

## ▼Q10に関連した意見。〔高校進学についての意識や知識〕

- 「外国籍用の多国籍向きの親用パンフが、作成されることを望みます。」 50代、女、国際
- 「保護者は日本語を理解できない人が多く、知識を得ることができていないと思う。」 40代、男、一般
- 「県立高校の募集要項や受験票の説明など、複雑な部分は説明時にニュアンスの違いを生じて困ったことがあった。県から外国語のパンフレットや説明用紙を出してもらいたい。」 40代、女、一般
- 「保護者は担任（学校）に情報収集の支援を求めている。が、外国籍生徒及び保護者の要請に耐えうる資料やシステムが追いつかない現状にある。」 40代、男、一般
- 「生徒を通しての意志疎通はあるが、直接保護者と話すにはことばの障害が大きい。」 40代、男、一般
- 「それぞれの家庭環境によって、進学への認識度が異なる。あと、どれ位まで日本に滞在するかという期間によっても変わってくる。」 30代、女、一般
- 「経済的にも、厳しい場合が多いので、進路選択も狭くなる。」 20代、女、一般
- 「国や地域、個人によってかなり意識や知識が違う。」 40代、男、一般
- 「これまでの経験では、ブラジル籍は、学力いかにかわらず、就職希望。ペル一籍は進学希望、その他についてはペルー籍と同様の傾向。」 50代、男、その他

## ▼Q11「その他」の〔 〕内の記入。〔進路の傾向〕

- 「働くことができる年齢になると、中学校を退学するケースも多い。」 40代、女、一般
- 「経済的な面を考え、公立高校への進学を希望するが多い。」 40代、女、一般
- 「とにかく入れるところへという生徒（職業科・普通科ともに）。」 40代、女、国際
- 「進学の希望はあっても、『できない』とあきらめていたり、具体的情報を知らないことが多い。」 50代、女、国際

## ▼Q12に関する意見。〔滞在年数、来日年齢と学習との関係〕

- 「その子のもっている学習に対する意欲によってかなり個人差がある。」 50代、男、一般
- 「女子の方が言葉を意識してはやく覚えるようです。」 30代、男、一般
- 「各外国人に対する日本語指導者の考え方、進め方を確立することが大切。日本人と同じ様に扱っていたのでは発展しない。」 40代、男、一般
- 「母国語の習得がおこなわれていれば、最初はきついがやがて理解できる。」 40代、男、国際
- 「来日年齢が低いと、思考回路は日本語の場合が多いが、来日年齢が高いときは、思考回路は母語である。その場合、母語の対訳つきの教材がある場合は、学習理解はスムーズだと思われる。7～8歳で来日している生徒の思考は、日本語と母語がごちゃ混ぜで学習も困難なようである。」 30代、女、国際
- 「母語が確立していないうちに来日している生徒は日本語の習得も、ある程度までしか達していない。逆に母語が確立している生徒は、たとえ滞日年数が少なくても、日本語の上達が早いように思える。」 20代、女、一般
- 「日本語に慣れる点では年齢が低い方がなじみやすいようであるが、学習理解力とはちがうと思う。」 40代、女、国際
- 「来日した年齢が低い程、教科学習の困難さは小さくなる。」 40代、女、一般

## ▼Q13担当教科と教育上の困難。

- 〔理科〕「漢字の言葉が多く、またその漢字の意味がわかれば理解できるが、意味が分からないので困難が多い。」 40代、男、一般
- 〔理科〕「理科の言葉の中には、日常使わない言葉やむずかしい漢字を使うものがあ

- り、意味（内容）をしっかりとつかみきれない。」 40代、男、一般
- [音楽]「出身国によっては、学校で教える音楽になかなかなじまない。」 30代、男、一般
  - [国語]「日常会話は大丈夫という生徒でも、少し難解なことになると全く意味がつかめないことが多い。」 40代、男、一般
  - [国語]「テストでルビをふっても、内容的に理解していないのでなかなか解答できない。」 30代、女、一般
  - [社会]「教科で使う専門用語を理解することが困難である。」 30代、男、一般
  - [英語]「割合やり易い方だと思う。授業自体を英語で展開することが多いので。」 40代、男、一般
  - [音楽]「日本の音楽教育をおしつける形になっている。」 30代、女、一般
  - [保体]「ペーパーテストの時こまる。実技はとくに問題ない。」 50代、女、一般
  - [英語]「日本語を介在して指導している為、生徒にとっては、母語、日本語、英語、の3つの言語の知識を使って理解するので、少々困難があろう。英語（と彼女の母語）だけで授業を行えば、そちらの方が理解が高まるであろう。」 20代、女、一般
  - [数学]「計算問題はそれほど困難を感じないが、（ただしある程度の日本語力がある」という前提で）文章問題の意味を理解できない。」 30代、男、一般
  - [音楽]「テスト問題を訳してあげられない。技術つみあげの楽器がついてこない。」 50代、女、一般
  - [国語]「日常会話はできるようになるのですが、中学の教科書の読解はなかなか難しい。語句の理解など困難なようだ。」 50代、女、一般
  - [社会]「特に、日本の歴史について興味、関心を引き出すことが難しい。」 30代、男、一般
  - [音楽]「日本語歌詞の歌を覚えるのに時間がかかる。笛を来日前にやっていない子が多く、他の生徒との差がはげしすぎる。」 30代、女、一般
  - [英語]「他教科（社会や国語）ほどではないが、日本語を介しての授業となるので、日本語の習熟度が低いほど困難さは増す。」 50代、男、一般
  - [家庭]「家庭生活の中でのしつけの違い、考え方の違いによる困難さ。」 50代、女、一般
  - [社会]「歴史、または公民分野などの語句のむずかしさ。」 50代、男、一般
  - [保体]「実技は大丈夫だが、保健学習では意味が理解できない言葉が多いようだ。」 50代、男、一般
  - [数学]「計算については、それなりに理解しているようだが、図形等の用語がでてくると説明が困難なときもある。」 20代、男、一般
  - [数学]「言葉の問題。数学では言葉の定義がとても重要になるので、その理解の指導に困難を感じる。」 40代、男、一般
  - [国語]「単純に文字は読むことができて、内容を理解することは非常に難しく、何年も要する。」 30代、女、一般
  - [英語]「日本語と対応させる時に、文字がよめなかったり、意味がわからずに減点の対象になってしまう。」 20代、女、国際
  - [理科]「ある程度の科学用語が日本語でもその生徒の母語でもわからず言葉でイメージできないことがある。」 40代、男、一般
  - [理科]「教科書の説明文が難しい。理解するのにかなり時間がかかる。」 40代、女、国際
  - [英語]「日本語を土台にしての英語学習なので、日本語が分からないと習得がむづかしい。」 40代、女、一般
  - [社会]「教科の性質上、難解な用語や漢字が多い。特に歴史分野は外国籍の生徒にはむづかしいと考える。」 30代、男、一般



- ・〔美術〕「製作目的が確実に伝わらない（言葉で説明できない分）。」 30代、女、一般
  - ・〔技術〕「工具の使用法や機械の操作は言葉での説明では理解できないことが多く、マンツーマンで対応する場合に時間的に無理が生ずることがある。」 40代、男、一般
- ▼Q15の「その他の感想」。「高校進学について」
- ・「高校へ進学することは可能だが、希望の高校へ入れるとは限らないと思う。」 30代、男、国際
  - ・「学校さえ選ばなければ、なんとかなりそうと思われる。」 50代、男、一般
  - ・「母語での受験を選択できるなどの制度上の改善も必要だと思う。」 40代、男、一般
  - ・「希望を持つというより、自分での入学できる高校を選んでいる。」 30代、男、国際
  - ・「進学することは可能だと思うが、進学先で、特別な配慮がないと、ついていくのは、かなり難しいのではないかと思う。」 40代、男、一般
  - ・「少数の生徒は努力で進学も可能だが、大半は今の方法では困難である。」 40代、男、一般
  - ・「現在の公立高校の特別枠では、生徒の希望には十分対応できないと思う。」 50代、男、一般
  - ・「能力がありながら、高校の入試制度が日本人向けということで、能力を発揮できない現状だと思う。」 40代、男、一般
  - ・「高校に受け入れ体制を作ってほしい。特別枠や推薦制の人数、時期（今年はさらにせばまった！）の緩和、受験時のルビふり、辞書持ちこみ、母語での試験を。」 50代、女、国際
- ▼Q16特別な進路指導の内容。
- ・「ボランティアの進路相談会への参加の呼びかけ、講師を呼んで母語による高校進学の説明会。」 50代、男、その他
  - ・「三者面談を通訳つきで行っている。」 40代、女、一般
  - ・「外国籍で入学できるところに相談している。ルビ、延長を願いでている。」 40代、女、国際
  - ・「国際教室の時に、通訳を通して、相談を行っている。」 30代、男、一般
  - ・「就職活動に関して、職安を通して会社見学などにつれて行っている。」 40代、女、国際
  - ・「事前に高校に相談に行っている（生徒が希望する学校）。」 50代、男、国際
  - ・「進路指導というわけではないが、学外で外国籍の卒業生、大学生などと交流プログラム、学習支援などを行っている。」 40代、女、国際
  - ・「高校進学のための高校見学、進学ガイダンスをすすめる。」 50代、男、一般
- ▼Q17「その他」の〔 〕内の記入。〔高校受験のための指導〕
- ・「外国籍向きの生徒用パンフレットが作成されることを希望します。」 50代、女、国際
  - ・「指導内容の工夫、受験対策。」 50代、男、一般
  - ・「将来、日本で生きるかどうかをまず問う。そして、中学を高校を出た後どうしたかを聞き、アドバイスする。」 40代、男、一般
  - ・「県段階でのガイダンスが必要。」 50代、男、一般
- ▼Q18入試方法、科目等の見直し。
- ・「辞書持ちこみ、外国人わく（1%）。」 40代、男、国際
  - ・「母国語に直した試験問題を用意しても良い。」 40代、男、国際
  - ・「全教科ではなく、一部の教科のテストをして選抜の方法とする。」 40代、男、一般
  - ・「県下で数校、外国籍の生徒のための特別コースを設けることが必要（各学区内に）。」 30代、女、一般
  - ・「日本語が充分でなくとも良好に受験できる方法をとる。」 40代、男、一般
  - ・「特別枠の拡大と、入試科目数の削減または入試得点の比率の変更など配慮が必要。」 40代、男、一般

- 「学ぶ力はあるが、現在、十分に能力を日本語では発揮できていない生徒もいるので高校で3年間学ぶチャンスを与えるという考えの基にテスト問題をつくるべきだと思う。」 40代、女、一般
- 「日本語を前提とした入試体制ではなく、受験生の母語で問題を解かせるとか、日本人生徒とは別枠で考える。外国籍生徒の枠が20人とはあまりにも少なすぎる。帰国子女との対応が違いすぎる。」 40代、男、一般
- 「高校のカリキュラムや彼らの通いやすい高校を考える必要がある。」 30代、女、一般

#### ▼Q19の「5. その他の意見（あなた自身の意見を）」。〔カリキュラム改革〕

- 「カリキュラムを変えるのではなく、外国籍生徒のための国際教室の充実をはかるべきである。特に、通訳できる人をおく必要がある。」 30代、男、国際
- 「カリキュラムよりも、共に学ぶ意識を育てたい。」 30代、女、一般
- 「日本語の指導者の人員配置を！（対象生徒がたとえ1人でも）。」 30代、男、一般
- 「母語の文化や言語を忘れずにいられるような個々別のカリキュラムのレッスンが必要（個人のアイデンティティのため）。」 20代、男、一般
- 「カリキュラムをかえるより、中学・高校でのケアを考え、自立への支援を考えた方が良いのでは。」 40代、男、一般
- 「内容は変更せずに総ルビの教科書を用意するなどの工夫をすればよい。」 40代、男、一般
- 「国際的な視点に立った学習。また、自らのアイデンティティ（日本の歴史、文化も含む）をみつめる学習に力を入れることが必要。」 20代、女、国際
- 「内容は変えることなく母国語で学ぶことができるシステムの必要性を感じる。併せて日本語習得のシステムもあればよいのだが。」 40代、男、一般

#### ▼Q20関係。〔進学した高校生の情報〕

- 「学校は楽しいが、学習についていくのは、大変な様子だった。」 30代、女、一般
- 「高校の先生が日本語指導の時間をとるなどの配慮をほとんどしてくれず、日本人生徒と全く同じにしか扱ってくれないので、せっかく中学校で学ぶ意欲を育んでも高校では失せてしまう。」 50代、男、一般
- 「ひばりが丘のように『とり出し』があると、ついていけない生徒も安心して高校生活が送れるようです。卒業後の就職、進学についてよく指導してもらっているようです。」 40代、女、国際
- 「一斉授業の中では、理解するのが難しく、個別指導が必要。」 40代、男、一般
- 「共生ではなく差別がある。高校教員の意識が低い学校がある。」 40代、男、一般
- 「入ることはできても、受け入れるシステムがなければ続いていかない。」 30代、男、一般
- 「高等学校でその国の言葉を話せる教員がいないため、相談できず、一人で悩むケースが多い。」 40代、男、一般

#### ▼Q21ボランティア活動。

- 「放課後の国際教室の学習教室を開いていますが、行事等があると、開けなくなりますが、定期テスト時など、本人が必要を感じたときに来やすいような雰囲気作り心がけています。」 50代、女、国際
- 「ブラジルから来た生徒に日本語を教えたが意志の疎通が難しかった。やはり専門職が要ることを痛感した。」 40代、男、一般
- 「補習をやることがあるが、時間の関係で定期的にはとてもできない。」 40代、男、一般

#### ▼Q22学習支援ネットワーク。

- 「日本の生活習慣、ルール、法律や人間関係、やはり日本の国民性に順応できること。」 50代、男、一般

- 「日本の現代と文化と母国とのちがいを理解させる。」 40代、女、一般
- 「個々の必要に応じた支援、指導。」 40代、女、一般
- 「母国語を知っていないと、思いつかないこと、母国語を話せるということを生かした指導。」 30代、男、一般
- 「学校でやりきれていない部分で、本人に今必要なことを教えてあげたり、相談にのってあげてほしい。」 30代、女、一般
- 「家庭内の悩みも少なくないようなので、ケースワーカー的な面にも力を入れてもらいたい。」 30代、男、一般

#### ▼Q23関係。〔学校内外での生活〕

- 「一般生徒とのコミュニケーション、文化のギャップに起因するストレスから、相互の交流がうまくいかない時があるようです。」 50代、女、国際
- 「親は日本語で不自由し、子は母国語を忘れ、互いのコミュニケーションがうまくいかない例が大変多い。」 30代、女、一般
- 「子供は母国語が話せず、親は日本語がカタコトという状況であり、学校からの連絡がスムーズにいかない。」 40代、男、一般
- 「親がいまひとつ高校進学システム（基準があるなど）を理解しておらず、本人からも説明しきれない。」 30代、女、一般

#### ▼Q24指導に関する意見、感想。

- 「国際学級を設けることのできない学校で、外国籍の生徒がいる場合は、その生徒の将来を考えた上で、学校のとりくみとして、できることを探して、何らかの取り組みをしていく必要があると思います。」 40代、男、一般
- 「生徒の母語が話せない中で、日本語が不十分な生徒を指導するのは限界がある。週数時間の取り出しで、何をしてあげられるのか中学校の学力などとても及ばないまま卒業させていくのは悲しく思うが、何もできない。」 30代、男、国際
- 「学校の教師、生徒が外国籍生徒に対して、もっと立場（悩み）を理解してあげられるような体制をつくりたい。又、社会（行政）が、そんな思いやりに立ったシステムをぜひつくってほしい。」 40代、女、一般
- 「国籍多種多様なので、一人で複数を指導するのは大変困難です。国際級への配置基準を大幅に改善すべきです。」 50代、男、一般
- 「外国籍の子供が自国の文化を堂々と語れるような授業、人間関係がくれる学校であればと思う。ひたすら我々は、日本の現状の中に慣れさせることを考えているのではないだろうか。」 50代、女、一般
- 「異なる国籍の子供たちが共に学習するということを、肯定的にとらえ、共に学んでいくという姿勢を大切に育てていきたいと考えている。教室を見ていると、目に見えない壁があるのを感じる。」 30代、女、一般

（今回の調査での自由記述は、その全文が MS-DOS のテキスト・ファイルの形で神奈川県教育文化研究所に保管されている。）

## 平成12年度 神奈川県公立小・中学校日本語教育が必要な 外国籍児童・生徒数 (市町村別)

(5月1日現在)

地区名	市町村	小学校	中学校	合計	地区名	市町村	小学校	中学校	合計	
横浜	横浜市	322	152	475	足柄上	南足柄市	1	0	1	
川崎	川崎市	49	24	73		中井町	2	0	2	
横須賀	横須賀市	27	10	37		大井町	0	0	0	
湘 三	鎌倉市	0	5	5		松田町	0	0	0	
	藤沢市	68	23	91		山北町	0	0	0	
	茅ヶ崎市	3	5	8		開成町	0	2	2	
	逗子市	4	1	5		小 計	3	2	5	
	三浦市	0	0	0		足柄下	小田原市	2	3	5
	葉山町	8	0	8			箱根町	0	2	2
	寒川町	9	10	19			真鶴町	0	0	0
	小 計	92	44	136	湯河原町		2	0	2	
高 相	相模原市	153	55	208	小 計		4	5	9	
	大和市	85	23	108	愛 甲	厚木市	36	28	64	
	海老名市	7	11	18		愛川町	42	20	62	
	座間市	3	3	6		清川町	0	0	0	
	綾瀬市	40	17	57		小 計	78	48	126	
	小 計	288	109	397		津久井	城山町	0	0	0
	中	平塚市	82	61	143		津久井町	3	0	3
秦野市		41	16	57	相模湖町		0	0	0	
伊勢原市		18	5	23	藤野町		0	0	0	
大磯町		0	0	0	小 計		3	0	3	
二宮町		0	0	0	県 合 計			1,007	476	1,483
小 計		141	82	223	(前年度比)			(-91)	(-10)	(-101)

## 平成12年度 神奈川県公立学校日本語教育が必要な 外国籍児童・生徒数 (国籍別)

(5月1日現在)

国 籍		小学校	中学校	合 計	前年度比
ア ジ ア	中 国 ( 含 む 台 湾 )	236	137	373	-26
	韓 国 ・ 朝 鮮	54	13	67	-2
	ベ ト ナ ム	59	34	93	-10
	ラ オ ス	48	26	74	-9
	カ ン ボ ジ ア	41	32	73	-11
	ベトナム・ラオス・カンボジア3国計	148	92	240	-30
	そ の 他	83	26	109	-17
	中国・韓国・朝鮮を除くアジア計	231	118	349	-47
	ア ジ ア 計	521	268	789	-75
北 米	ア メ リ カ	52	4	56	3
	カ ナ ダ	0	0	0	0
	北 米 計	52	4	56	3
中 南 米	ブ ラ ジ ル	214	116	330	-62
	ア ルゼンチン	16	6	22	0
	ペ ル ー	143	56	199	26
	ブラジル・アルゼンチン・ペルー計	373	178	551	-36
	そ の 他	50	23	73	16
	中 南 米 計	423	201	624	-20
ヨ ー ロ ッ パ		6	1	7	-2
そ の 他		5	2	7	-7
合 計		1,007	476	1,483	-101

日本国籍をもっているが日本語教育が必要な児童・生徒	128	37	165	13
---------------------------	-----	----	-----	----

## 外国籍の受検生に対する配慮事項（各都県の実施要領より）

確認内容	1 名称	2 資格	3 実施校	4 募集人員	5 選考方法
茨城県	1	外国人生徒特例入学者の選抜			
	2	入国後3年以内			
	3	全校の全日制課程及び定時制課程で実施			
	4	全日制課程及び定時制課程それぞれについて、1校につき2名まで			
	5	各高校の教育を受けるに足る能力・適性等を総合的に判定			
栃木県	1	特別措置による学力検査			
	2	帰国後1年程度以内 但し、それ以上経過した場合でも、その事情によっては、高等学校長の判断によって、志願資格を認定可			
	3	全校			
	4				
	5	国語、数学、英語の検査のほか、作文及び面接を実施 外国での学習や経験を十分考慮して総合的に行う			
埼玉県	1	外国人子女特別選抜			
	2	入国後3年以内			
	3	4校で実施			
	4				
	5	日本語又は英語による作文及び面接 調査書、作文、面接の結果などを資料として選抜を行う			
千葉県	1	外国人特別入学者選抜			
	2	入国後3年以内			
	3	3校で実施			
	4				
	5	英語又は日本語による、面接及び作文 調査書、面接、作文の結果を資料とし、総合的に判定			
東京都	1	在京外国人生徒対象 4月入学生徒の選抜			
	2	入国後3年以内			
	3	国際高校で実施			
	4				
	5	日本語又は英語による作文及び面接			
群馬県		なし			
神奈川県	1	在県外国人特別募集			
	2	入国後3年以内			
	3	神奈川総合、ひばりが丘			
	4	各校10名			
	5	英語、国語、数学、面接 総合的に選考する			
	※	一般募集において、小学校第4学年以上の学年に編入学した者に、申請により、時間延長・ルビ振り等の配慮あり			

## 平成12年度

## 神奈川県公立高等学校の入学者の募集及び選抜実施要領

## Ⅲ 志願手続

## 1 二重志願の禁止等

- (1) 他の都道府県公立高等学校の全日制の課程との二重志願は認めない。
- (2) 県立平塚農業高等学校初声分校との二重志願は認めない。
- (3) 国公立高等学校又は高等専門学校に在籍している者の志願は認めない。

## 2 志願者の手続

- (1) 全日制の課程の一般募集（推薦を除く。）の志願者は、第1順位で入学を希望する高等学校（以下「第1希望校」という。）及び第2順位で入学を希望する高等学校（以下「第2希望校」という。）の二の高等学校を志願するものとする。この場合、志願者は、第1希望校及び第2希望校を同一の高等学校とすることもできる。ただし、第1希望及び第2希望として志願できるのは、それぞれ一の高等学校の一の学科又はコースに限る。また、推薦入学の志願は一の高等学校の一の学科又はコースに限る。  
なお、志願する二校については、設置者が同一又は異なるいずれの場合でも志願することができる。
- (2) 全日制の課程の一般募集の志願者は、入学願書（第1号様式の1）に志願先の高等学校の設置者が別に定める入学検定料又は入学選考手数料（以下「受検料」という。）を添えて志願先の高等学校（第1希望校）の校長に提出する（入学志願書及び受検票には志願者の写真を貼付すること）。ただし、一括して募集を行う県立弥栄東高等学校及び県立弥栄西高等学校の一般コースの志願者は、県立弥栄西高等学校の校長に提出する。
- (3) 郵送による入学願書の提出は、認めない。
- (4) 志願に当たって、県教育長の志願の承認を必要とする者については、後記Ⅹに定める。
- (5) 全日制の課程の普通科への志願者（志願変更を含む。）のうち「神奈川県公立高等学校入学志願者に係る学区確認委員会の設置及び運営に関する要綱」に定める学区確認委員会（以下「学区確認委員会」という。）に対し学区確認申請を必要とする者については、「平成12年度神奈川県公立高等学校入学志願者に係る学区確認委員会の運営要領」（以下「学区確認委員会運営要領」という。）に定める。
- (6) 学区確認申請を必要とする者は、「学区確認委員会運営要領」に基づき学区確認委員会の承認を受けなければならない。
- (7) 中国引揚者その他永住するため海外から引き揚げてきた者及び海外から移住してきた者（以下「引揚者等」という。）を保護者とする志願者（前記Ⅰに該当する者であって、かつ、引き揚げ後又は移住後に原則として小学校第4学年以上の学年に編入学した者に限る。）のうち受検についての配慮を受けようとする者は、前記Ⅲの2の(2)のほか引揚者等を保護者とする志願者の受検方法等申請書（第5様式）を当該高等学校の校長に提出しなければならない。なお、引揚者とは、終戦前（昭和20年9月2日以前をいう。）から外国に居住していた者及びその子（終戦後外国で出生した者を含む。）で、終戦後永住の目的をもって帰国した者をいう。
- (8) 障害のある志願者のうち、受検についての配慮を受けようとする者は、前記Ⅲの2の(2)のほか障害のある志願者の受検方法等申請書（第6号様式）を当該高等学校の校長に提出しなけれ

ばならない。

- (9) 長期の欠席について病気など特別な事情を有する志願者は、長期の欠席を理由とする選抜方法申請書（第7号様式）を志願先の高等学校の校長に提出することができる。この場合、在学（出身）中学校長が発行する欠席状況証明書（第8号様式）を併せて提出しなければならない。

### 3 学区外への志願

- (1) 神奈川県公立高等学校通学区域規則（以下「通学区域規則」という。）第4条の規定による学区外志願

普通科への志願者は、通学区域規則第4条の規定により学区外の高等学校を志願することができる（志願に当たっては、出身中学校の校長の同意を必要とする。）。この場合において、入学を許可される者の数は、当該高等学校の募集定員の8%以内であり、専門コースを設置する高等学校の一般コースにおいては、一般コースの募集定員の8%以内である。

- (2) 通学区域規則第5条の規定による学区外志願

通学区域規則第5条の規定による学区外の高等学校への志願者は、志願先の高等学校の校長に他学区志願許可申請書（第9号様式の1）及び出身中学校の校長の他学区志願許可申請に関する副申書（第9号様式の2）を提出し、その許可を受けなければならない。

なお、他学区志願許可申請書の提出期間及び受付時間は、次表（省略）のとおりとする。



## 平成12年度

## 東京都立高等学校等入学者選抜実施要綱

東京都教育委員会

## Ⅲ 在京外国人生徒対象

## 第1 4月入学生徒の選抜

〔国際高校・在京外国人生徒対象・4月入学生徒の選抜日程〕

事 項	日	時
出 願	平成12年 1月26日(水) 1月27日(木)	午前9時～午後3時 午前9時～正 午
作文及び面接	平成12年 1月31日(月)	集合 午前8時30分
合格者の発表	平成12年 2月3日(木)	午前9時
合格者の入学手続	平成12年 2月3日(木) 2月4日(金)	午前9時～午後3時 午前9時～正 午

## Ⅲ－第1－1 募集人員

募集人員は、別に定める。

## Ⅲ－第1－2 応募資格

国際高校（在京外国人生徒対象）4月入学生徒の選抜に志願することのできる者は、外国籍の者で、保護者とともに都内に住所を有する者又は入学日までに住所を有することが確実な者のうち、次のいずれかの一に該当する者を原則とする。

- (1) 平成12年3月末日までに、外国において、学校教育における9年の課程を修了する見込みの者又は既に修了した者
- (2) 平成12年3月末日までに、日本国内において、外国人学校の教育により日本の9年の義務教育相当の課程を修了する見込みの者又は既に修了した者
- (3) 平成12年3月末日までに、中学校を卒業する見込みの者又は既に卒業した者で、入国後の在日期间が入学日現在3年以内の者

## Ⅲ－第1－3 出願手続

都立高校の実施要綱第2－4を準用する。ただし、志願者が出願に要する書類は、次のとおりとする。

- (1) 入学願書（学校所定の様式）
- (2) 志願者及び保護者が海外に在住したまま出願する場合は、入学に関する申立書（学校所定の様式）
- (3) 最終学校の成績証明書（学校教育における9年の課程が修了することが分かるもの。）又はこれに代わるもの（中学校に在学している者又は既に卒業した者は調査書）
- (4) 外国人登録済証明書又は権限のある機関が発行した証明書
- (5) 志願者のみが先に入国した場合は、保護者に代わる身元引受人の承諾書（様式応6）

- (6) 入学考査料2,100円（所定の納付書により、東京都内の金融機関の窓口で納入した領収証書をはり付ける。）  
 (7) パーソナル・ヒストリー（学校所定の様式）  
 (8) その他、学校が必要とするもの

### Ⅲ－第1－4 検査等の実施

- (1) 検査内容 日本語又は英語による作文及び面接とする。  
 (2) 時間割  
     第1時限 午前9：00～午前9：50（50分） 作文  
     第2時限 午前10：10～ 面接  
 (3) 検査会場 受検票により指定する。

### Ⅲ－第1－5 問題作成

問題作成に関する事項は、別に定める。

### Ⅲ－第1－6 選考

選考の方法等については、別に定める。ただし、合格者を決定するに当たっては、特定の国に偏らないようにする。

### Ⅲ－第1－7 採点、合格者の発表及び入学手続（入学確約書の提出）

都立高校の実施要綱第2を準用する。

## 第2 9月入学生徒の選抜

〔国際高校・在京外国人生徒対象・9月入学生徒の選抜日程〕

事 項	日	時
出 願	平成12年7月6日(木) 7月7日(金)	午前9時～午後3時 午前9時～正 午
作文及び面接	平成12年7月10日(月)	集合 午前8時30分
合格者の発表	平成12年7月13日(木)	午前9時
合格者の入学手続	平成12年7月13日(木) 7月14日(金)	午前9時～午後3時 午前9時～正 午

### Ⅲ－第2－1 募集人員

募集人員は、別に定める。

### Ⅲ－第2－2 応募資格

国際高校（在京外国人生徒対象）9月入学生徒の選抜に志願することができる者は、保護者とともに都内に住所を有する外国籍の者で、かつ、次のいずれかの一に該当する者を原則とする。

- (1) 平成12年4月から同年8月までの間に、外国において、学校教育における9年の課程を修了する見込みの者  
 (2) 平成12年4月から同年8月までの間に、日本国内において、外国人学校の教育により日本の9年の義務教育相当の課程を修了する見込みの者

### Ⅲ－第 2－3 出願手続、検査等の実施及び選考

実施要綱Ⅲ－第 1 を準用する。

### Ⅲ－第 2－4 採点、合格者の発表及び入学手続（入学確約書の提出）

都立高校の実施要綱第 2 を準用する。

## 第 3 その他

- 1 施行規則第63条第 5 号に規定する学力認定は、この実施要綱の定める学力検査の成績により行う。
- 2 応募資格に違反し、又は必要書類の重要事項の誤記、不備その他事実を反する記載により入学したと認められる者は、入学を取り消すものとする。
- 3 4 月入学生徒の選抜に出願する者は、都立高校にも併せて出願することができる。ただし、この実施要綱の定める選抜により、在京外国人生徒対象の合格者となった者は、都立高校及び都立高専を受検することができない。
- 4 実施要綱に定めるもののほか、必要な事項は、都立高校の実施要綱の規定を準用する。

## 平成12年度

## 千葉県公立高等学校入学者選抜実施要項

千葉県教育委員会

## Ⅵ 外国人の特別入学者選抜実施要項

## 第1 募 集

## 1 応募資格

「Ⅰ 学力検査等による入学者選抜実施要項」の「第1 募集」の1に定める応募資格を有する者で、かつ、保護者等とともに千葉県内に居住しているか又は居住予定のある外国籍の者等のうち、入国後の在日期間が3年以内の者

この場合、「入国後の在日期間が3年以内」とは、原則として、入国した日から平成12年1月18日までに3年が経過していない場合をいう。

## 2 外国人の特別入学者選抜（以下「外国人特別選抜」という。）を実施する学校、課程、学科及び入学許可候補者の予定人員

## (1) 実施する学校、課程、学科

千葉県立幕張総合高等学校 全日制の課程 普通科

千葉県立松戸国際高等学校 全日制の課程 国際教養科

千葉県立成田国際高等学校 全日制の課程 英語科及び国際教養科

## (2) 入学許可候補者の予定人員 入学許可候補者の予定人員については、別に定める。

## 第2 出 願

## 1 総 則

「Ⅳ 推薦による入学者選抜実施要項」（以下「Ⅳ 推薦入学実施要項」という。）の「第2 出願」の1に定めるところによる。この場合における読替え等は、次のとおりとする。

(1) 1の(3)は、「規則に反しない限り、同一高等学校の同一課程の外国人特別選抜を実施する異なる学科については、第2希望を申し出ることができる。」と読み替える。

(2) 1の(4)は適用しない。また、1の(5)の「上記(4)に定める者のほか、」を削除する。

## 2 出願書類等

書 類 等	摘 要
(1) 入学願書・受検票・入学願書受理証（以下「入学願書」という。）	所定の用紙（様式31の(1)又は(2)）に所要事項を記入すること。
(2) 外国人特別措置適用申請書	所定の様式（様式32の(1)又は(2)）で作成すること。
(3) 入学検査料	「Ⅰ 学力検査等による入学者選抜実施要項」の「第2 出願」の2に定めるところによる。
(4) 調査書	所定の用紙（様式6）で作成すること。
(5) 学習成績一覧表	所定の様式（様式7の(1)）で作成すること。

(6) 自己申告書	「Ⅳ 推薦入学実施要項」の「第2 出願」の2の(6)の定めるところによる。
(7) 返信用封筒	80円切手（料金改定があった場合は、改定後の料金の切手）をはった定形（長3）の封筒に、志願者の住所、氏名及び郵便番号を表記すること。
(8) 公立高等学校入学志願承認通知書	「Ⅳ 推薦入学実施要項」の「第2 出願」1の(6)に該当する者は、別記5に定める手続（116頁参照）によって県教育長から交付される公立高等学校入学志願承認通知書を提出すること。
(9) 当該高等学校を志願することのやむを得ない事情の証明書	「Ⅳ 推薦入学実施要項」の「第2 出願」の(7)に該当する者は、当該高等学校を志願することのやむを得ない事情を証する在籍（出身）中学校の校長の証明書（様式34）を提出すること。
(10) 入学後当該学区内から通学させる旨を証する誓約書	「Ⅳ 推薦入学実施要項」の「第2 出願」1の(6)又は(7)に該当する者は、入学後当該学区内から通学させる旨を証する保護者の誓約書（様式35）を提出すること。
(11) 外国籍であることを証する書類	外国人登録済証明書又はこれに代わる書類

ただし、学校教育法施行規則第63条第1号又は第4号に該当する者が出願する場合は、118頁に示す提出書類と上記(2)、(3)及び(11)とする。

### 3 出願手続

(1) 出願書類等は、入学志願者の在籍（出身）中学校の校長が一括して、志願する高等学校の校長に提出しなければならない。

なお、学校教育法施行規則第63条の第1号又は第4号に該当する場合は、本人（又は保護者等）が直接志願する高等学校の校長あて提出する。

(2) 出願書類等の提出期間及び受付時間

「Ⅳ 推薦入学実施要項」の「第2 出願」の3の(2)に定めるところによる。

### 第3 調査書及び学習成績一覧表

「Ⅳ 推薦入学実施要項」の「第3 調査書及び学習成績一覧表」に定めるところによる。なお、「在籍中学校」は「在籍（出身）中学校」と読み替える。

### 第4 受検票等の交付

高等学校の校長は、出願書類等の受理が完了した後、所定の受検票及び入学願書受理証を交付し、その他の書類についても、受理証（様式適宜）を交付する。

### 第5 検査等

#### 1 検査等の内容

英語又は日本語による、面接及び作文

#### 2 検査等の実施

「Ⅳ 推薦入学実施要項」の「第5 検査等」の2に定めるところによる。この場合、(4)のオは適用しない。

### 第6 選抜方法

1 中学校の校長から送付された調査書、外国人特別措置適用申請書等の書類の審査並びに面接及び作文の結果を資料とし、総合的に判定し、入学者の選抜を行うものとする。

なお、欠席が多い理由又は障害をもつことによって生ずる事柄等について説明するために、志願者から自己申告書が提出された場合は、これを選抜のための資料に加えることができる。

- 2 高等学校の校長は、必要のある場合は、出願書類等の内容について中学校の校長に照会することができる。

## 第7 選抜結果の通知等

選抜結果の通知、入学の確約及び入学許可候補者の発表は、「Ⅳ 推薦入学実施要項」の第7、第8に定めるところによる。なお、「様式26」は「様式33」と、「在籍中学校」は「在籍（出身）中学校」と読み替える。

また、学校教育法施行規則第63条の第1号及び第4号に該当する場合は、本人（又は保護者等）に直接通知する。この場合、入学確約書（様式27）は、本人（又は保護者等）が直接志願した高等学校の校長に提出しなければならない。

## 第8 入学許可候補者に内定しなかった者の取扱い

「Ⅴ 中国等引揚者子女の特別入学者選抜実施要項」の第8に定めるところによる。

## 第9 その他

この要項に定めるもののほか、外国人特別選抜に必要な事項及び特別な事態が生じた場合の措置は、県教育長がこれを定める。

## 平成12年度

## 埼玉県公立高等学校入学者選抜実施要項

埼玉県教育委員会

## 7 志願取消し

第3の「6 志願取消し」による。

## 8 学力検査

第3の「7 学力検査」により行う。ただし、入学志願者は社会、理科の2教科の学力検査は受検しない。

学力検査の日程は、次のとおりとする。

時 間	教 科 等
8：45～9：20	一般諸注意
9：25～10：15(50分)	国 語
10：35～11：25(50分)	数 学
11：45～14：00	志願先高等学校長の指示に従う。
14：20～15：10(50分)	英 語

## 9 面接

- (1) 面接は個人面接とする。
- (2) 当該高等学校長は、学校及び学科の特色等を踏まえ、面接の質問内容を定める。
- (3) 面接は、平成12年2月29日(火)に行う。原則として午前9時から実施する。

## 10 選抜

第3の「10 選抜」に準じて行う。ただし、傾斜配点は実施しない。なお、選抜に当たっては、海外での生活や学習状況等を十分配慮する。

## 11 入学許可候補者の発表

第3の「11 入学許可候補者の発表」による。

## 12 その他

- (1) 県内の中学校を卒業する見込みの者（卒業した者を含む。）で、県内での転居等特別な事情を有する者の出願資格については別に定める。
- (2) 県外及び海外の中学校等から出願する場合は、あらかじめ「第4 県外及び海外の中学校等からの出願」の定めるところにより、出願の承認又は出願資格の認定を受けなければならない。

## 第6 外国人子女特別選抜による募集

## 1 募集人員

外国人子女特別選抜による募集人員は、平成11年10月29日(金)までに決定し、発表する。

## 2 外国人子女特別選抜を実施する高等学校

別表13による。

## 3 出願資格

第1の2に定める出願資格を有する者で、かつ、次の(1)及び(2)の条件を満たす者とする。

- (1) 保護者と共に県内に居住しているか、又は平成12年3月31日までに居住予定のある外国籍を有する者

- (2) 入国後の在日期間が3年以内の者で、外国人子女に係る特別選抜を希望する者  
ただし、「入国後の在日期間が3年以内」とは、原則として、入国した日から平成12年2月1日現在で3年が経過していない場合をいう。

#### 4 通学区域

第1の「3 通学区域」の定めるところによる。

#### 5 出願に必要な書類

- (1) 第3の「4 出願手続」に定めるもの。  
ただし、本県所定の調査書が提出できない場合は、外国における最終学校の成績証明書等で代えることができる。
- (2) 外国人登録済証明書  
ただし、学校教育法施行規則第63条第1号又は第4号に該当する者が出願する場合は、外国籍を証明する書類等で代えることができる。
- (3) 外国人子女特別選抜適用申請書（様式21）  
ただし、学校教育法施行規則第63条第1号又は第4号に該当する者が出願する場合は、埼玉県教育委員会が出願資格を認定した書類の写しで代えることができる。
- (4) その他、出願先高等学校長が必要とする書類

#### 6 出願手続

第3の「4 出願手続」による。

#### 7 志願先変更

第3の「5 志願先変更」による。

この場合における読み替えは、次のとおりとする。

第3の「5 志願先変更」の(1)については、外国人子女特別選抜に出願した者は、1回に限り、他の外国人子女特別選抜を行う高等学校又は一般募集を行う高等学校に志願先を変更することができる。ただし、他の外国人子女特別選抜を行う高等学校の「外国人子女特別選抜による募集」に志願先を変更する者は、先に志願した高等学校長から「外国人子女特別選抜適用申請書」等の返却を受け、新たな志願先高等学校へ提出し、出願の手続を行うこと。

なお、一般募集による入学者選抜に出願している者の外国人子女特別選抜への志願先変更は認めない。

#### 8 志願取消し

第3の「6 志願取消し」による。

#### 9 作文及び面接の実施

- (1) 期 日 平成12年2月28日(月)  
(2) 会 場 志願先高等学校  
(3) 検査内容 日本語又は英語による作文及び面接

#### 10 選抜

- (1) 当該高等学校長は、校長を委員長とする選抜委員会を設けて、平成12年度埼玉県公立高等学校外国人子女特別選抜要領に従い、選抜を厳正に行うものとする。
- (2) 当該高等学校長は、出身中学校長等から送付された調査書、作文、面接の結果などを資料として選抜を行う。

#### 11 入学許可候補者の発表

第3の「11 入学許可候補者の発表」による。

#### 12 その他

第5の「12 その他」による。



## 埼玉県公立高等学校外国人子女特別選抜要領

### 1 外国人子女特別選抜の募集人員

外国人子女特別選抜の募集人員は、実施要項に基づいて公示する「外国人子女特別選抜を実施する学校、課程、学科の募集人員」の募集人員とする。

なお、外国人子女特別選抜の募集人員は、実施要項に基づいて公示する一般募集の募集人員の枠内に含まれるものとする。

### 2 作文

日本語又は英語による作文を実施する。

当該高等学校は、学校の特色等を踏まえ、作文の出題内容を定める。

作文は、一般募集の学力検査日（平成11年2月25日(木)）の第1時間目を実施するものとする。

### 3 面接

#### (1) 面接の準備

ア 入学願書、調査書、外国人子女特別選抜適用申請書等の提出された書類の記載内容を検討し、面接の基礎資料を準備する。

イ 面接実施計画を作成し、質問内容、質問方法、評定の基準を定め、十分な打合せを行う。

#### (2) 面接方法

個人面接とする。

#### (3) 面接時間

原則として、志願者1人につき15分程度とする。

#### (4) 面接委員

面接委員は教諭等を充て、2人以上を1組とする。

#### (5) 面接日

平成11年2月25日(木)に実施する。

#### (6) 質問内容

当該高等学校は、学校の特色等を踏まえ、質問内容を定める。

ただし、志願者の基本的人権にかかわる次のような事項は質問しない。

ア 志願者の障害、容姿等に関すること

イ 保護者や家族の社会的地位等に関すること

ウ 保護者の職業、学歴、収入等に関すること

#### (7) 面接における評価の観点

ア 日本語又は英語等の能力

イ 目的意識及び志望の動機・理由

ウ 学習意欲及び興味・関心

エ 各高等学校で必要とするもの

その際、志願者の海外における生活及び日本での学習状況等について、十分に配慮するものとする。

#### (8) 面接の結果の取扱い

面接の結果は、選考における資料とする。

### 4 選抜

高等学校長は、校長を委員長とする選抜委員会を設けて、選抜を厳正に行うものとする。

一般募集の選抜とは別途に行うものとする。

その際、調査書、作文及び面接の結果を資料として、当該高等学校、学科等の教育を受けるに足る能力・適性等を判定して行うものとする。

#### 5 選抜に当たっての配慮事項

- (1) 志願者の海外での生活及び日本での学習状況等を十分に配慮し、外国人子女特別選抜の募集人員を満たすように努める。
- (2) 外国人子女特別選抜の募集人員を満たすことのできない場合には、一般募集による志願者を入学許可候補者としてとする。
- (3) 各高等学校長は、必要のある場合には、調査書及び学習の記録等一覧表の内容について、出身中学校長に照会することができる。

## 平成12年度

## 茨城県立高等学校第1学年生徒募集及び入学者選抜実施細則

平成12年度 茨城県立水戸南高等学校通信制課程入学者選抜実施要項  
 平成12年度 茨城県立海洋高等学校専攻科入学者選抜実施要項  
 平成12年度 茨城県立岩瀬高等学校専攻科入学者選抜実施要項  
 茨城県公立高等学校通学区域に関する規則

茨城県教育委員会

## (イ) 時間割

項目 \ 時限	第1時	第2時	第3時	昼食	第4時
検査時間	9:20~10:10	10:30~11:20	11:40~12:30	12:30~13:20	13:20~
教科名	外国語(英語)	国語	数学		面接

ただし、入学志願者は午前8時40分までに実施高等学校(検査場)に集合するものとする。

## (8) 入学者の選抜

入学者の選抜は、中学校長から提出された調査書、学力検査の成績、面接の結果その他選抜に関する資料を参考とし、各高等学校の教育を受けるに足る能力・適性等を総合的に判定して行うものとする。

※ 選抜の方法については、原則として、一般入学者選抜と同様に行うものとする。

## (9) 合格者の発表

3月13日(月)午前9時、実施高等学校(検査場)において合格者の受検番号を発表する。

なお、合格者には、中学校長を経由して合格通知書を交付する。

## (10) その他

その他選抜に当たり必要な事項は、教育長が高等学校長に指示する。

## 20 外国人生徒の特例入学者選抜

外国人生徒のために、次により特例の入学者選抜を行う。

## (1) 応募資格

前期「1 応募資格」に定める応募資格を有する者で、かつ、次のア、イ及びウに該当するものとする。

ア 外国籍を有する者で、入国後の在日期間が3年以内の者

ただし、「入国後の在日期間が3年以内」とは、原則として入国した日から平成12年3月1日現在で3年が経過していない場合を言う。

イ 原則として保護者とともに県内に居住している者又は入学時までに居住見込みの者

※ 隣接県の本県に隣接する通学区域からの受検はできない。

ウ 平成12年度の入学者選抜において、他の公立高等学校に出願しない者

## (2) 外国人生徒の特例入学者選抜(以下「外国人特例選抜」という。)を実施する学校、課程、学科及び募集人員

※ 推薦入学に出願した者は、その内定を受けなかった場合、外国人特例選抜に出願することはできない。

- ア 全校の全日制課程及び定時制課程で実施する。
- イ 募集人員は、全日制課程及び定時制課程それぞれについて、1校につき、全学科を合わせて2人までとする。
- ※ 出願に要する書類は、志願先高等学校において、12月上旬から交付する。
- ウ 外国人特例選抜においても、茨城県公立高等学校通学区域に関する規則を適用する。
- ※ 志願先高等学校で入学願書及び学力検査受検票を交付する際、外国人特例選抜と明示する。
- (3) 志願の手続
- 志願の手続は「19 (3)志願の手続」に準じて行う。
- 【外国人特例入学者選抜海外在住状況説明書】(様式第17号)
- なお、入学志願者が中学校長に提出し、確認後志願先高等学校長に提出する書類は、入学願書、「外国人特例特列入学者選抜海外在住状況説明書(以下、「外国人海外在住説明書」という。 )及び外国人登録済証明書」とする。
- ※ 入学願書には、入学者選抜手数料(2,200円)に相当する茨城県収入証紙を収入証紙欄にはるものとする。
- ※ 一般の入学者選抜に出願している者の外国人特例選抜への変更は認めない。
- (4) 志願先の変更
- 志願先の変更については、前記「19 (4)志願先の変更」に準じて行う。
- ※ 一般の入学者選抜へ志願先を変更する場合は、外国人海外在住説明書及び外国人登録済証明書を提出する必要はない。
- (5) 調査書の作成等
- 調査書の作成等については、前記「19 (6)調査書の作成等」に準じて行う。
- ※ 本県所定の調査書が提出できない場合は、外国における最終学校の成績証明書等で代えることができる。
- (6) 学力検査及び面接
- 前記「19 (7)学力検査及び面接」に準じて行う。
- (7) 入学者の選抜
- 前記「19 (8)入学者の選抜」に準じて行う。

平成12年度

県立高等学校入学者選抜実施細則

栃木県教育委員会

(5) 入学者の選抜

- ア 高等学校は、校長を委員長とする推薦入学者選抜委員会を設置するものとする。
- イ 推薦入学者の選抜は、調査書、推薦書、面接及び作文を課した場合はその結果等を資料として総合的に行うものとする。

(6) 合格者の発表

- ア 高等学校長は、推薦入学の結果について、以下の日時に中学校長あて電話連絡するとともに、「推薦入学結果通知書」（様式推－3）及び「合格内定通知書」（様式推－4）を原則として中学校長あてに送付するものとする。

2月10日(木)午前9時から正午まで

- イ 合格者の発表及び「合格通知書」（様式14）の送付は次の日時とする。

3月14日(火)午前10時

- ウ 合格内定者は学力検査には出願できない。

(7) 不合格者の取扱い

推薦入学の不合格者が学力検査を受検する取扱いは次のとおりとする。

- ア 入学願書等（様式4、5、6）及び調査書を新たに作成する。
- イ 入学願書等は推薦入学出願先高等学校長に2の(6)の期間に再提出し、調査書は、2の(6)の期間に最終出願先高等学校長に提出する。  
ただし、入学考査料の再納付は必要としない。
- ウ 新たに作成する「入学願書」（様式5）の「志望課程及び科」欄の記入については、推薦入学志望科名を第1志望欄に記入することとする。  
なお、第2、第3志望まで認めている学科を志望する場合には必要に応じて、それぞれの欄に志望科名を記入することとする。
- エ 中学校長は、「入学願書送付状」（様式7）を作成する際に一般の学力検査を受検する生徒及び推薦入学不合格者で学力検査を受検する生徒氏名等の必要事項を記入して提出する。
- オ 高等学校長は、2の(3)のイの（ア）と同様の手続により受検票を再発行のうえ、受検番号等について一般の学力検査受検者と同様に取り扱う。
- カ 推薦入学の不合格者が出願変更を行う場合は、一般の学力検査受検者の場合と同様に認められるものとし、2の(6)に定める期間内に行うものとする。
- キ 出願変更の手続については、一般の学力検査受検者の場合と同様とする。

8 海外帰国子女等の受検に関する特別措置

「特別選抜検査」及び「特別措置による学力検査」を志願する者は、所定の様式による「海外帰国子女等特別措置適用申請書」等を志願先高等学校長に提出するものとする。

A 特別選抜検査

(1) 実施校

- 推薦入学を実施するすべての学校・学科（科）とする。

(2) 募集定員

特別選抜検査の定員は特に定めず、別に公示する当該学科（科）の募集定員に含める。

(3) 志願資格

第1の1の(2)に定める資格を有する者で、かつ、次のア、イに該当する者

ア 外国における在住期間が原則として2年以上で、帰国後1年程度以内の者とする。ただし、外国における在住期間が長期にわたる者及び現地校に在学していた者（中国引揚者子女及び外国人子女等を含む）については、帰国後1年程度以上経過した場合でも、その事情によっては、高等学校長の判断によって志願資格を認定することができる。

イ 保護者が県内に居住しているか、平成12年4月8日までに居住予定であること。

ただし、保護者が引続き海外に居住する場合は、県内に保護者に代わる身元引受人がいる場合に限る。

(4) 出願方法

ア 出願は1校1学科（科）に限るものとする。

イ 出願期間（推薦入学に同じ）

2月1日(火)から2月2日(水)の2日間とする。

受付時間は午前9時から正午まで及び午後1時から午後3時までとする。

ウ 出願手続

第1の2の(2)に準じて行うものとするが、主な提出書類は次のとおりとする。

(ア) 志願者が提出するもの

a 入学願書等（様式4、5、6）（「帰国子女」と朱書すること。）

b 海外帰国子女等特別措置適用申請書（様式海-1）

〔海外在住期間（学校教育歴）を明らかにする書類を添付する。様式海-1の（注）を参照すること。〕

c 健康診断書（中学校又は日本人学校から出願する場合は不要）

当該生徒が高等学校において、十分に就学可能であることを証明する内容が記載してあるもの。

(イ) 中学校長（又は外国における最終学校の校長）が提出するもの

a 入学願書送付状（様式7）

b 調査書及び調査書等送付状（様式10）

c 第3学年学習成績一覧表（提出は2月24日(木)及び2月25日(金)）

d 栃木県立高等学校入学志願承認申請書（県内の中学校から出願する場合は不要）

ただし、最終学校が外国の現地校の場合は、次のとおりとする。

a、cは提出しなくともよい。

bは成績証明書又はこれに代わるものでよい。

(5) 面接等

特別選抜検査においては、学力検査を行わず、面接をもってこれに代えるものとする。

ただし、高等学校長の判断によって、学力検査及び作文を行うことができる。

(6) 面接及び学力検査等の実施日及び集合時刻（推薦入学に同じ）

平成12年2月7日(月)集合時刻は午前9時

(7) 選抜の方法

入学者の選抜は、出身学校長から提出された書類、面接、作文及び学力検査を行った場合はその結果等を資料とし、外国での学習や経験を十分考慮して総合的に行うものとする。

なお、現地校に在学していた者及び中国引揚者子女等については、その事情に応じて特別の配

慮をすることとする。

(8) 合格者（内定者）の発表

第1の7の(6)と同様とする。ただし、現地校卒業者、日本人学校卒業者に対しては、本人に通知する。

なお、合格内定者は一般の学力検査及び特別措置による学力検査を志願できない。

(9) 不合格者の取扱い

特別選抜検査で不合格となった者は、一般の学力検査又は特別措置による学力検査を志願することができる。

その手続は、第1の7の(7)と同様とする。

**B 特別措置による学力検査**

(1) 志願資格

第1の8のAの(3)の志願資格を有する者

(2) 志願方法

第1の2と同様であるが、提出する書類は第1の8のAの(4)のウの項に示されているものとする。

(3) 特別措置の内容

特別措置による学力検査においては、国語、数学、英語の検査のほか、作文及び面接を実施する。

(4) 学力検査等の実施日及び集合時刻

平成12年3月8日(水)集合時刻は午前8時40分

学力検査日程

時 間	一般学力検査	特 別 措 置
9：25～10：15	国 語	国 語
10：35～11：20	社 会	*作 文
11：40～12：30	数 学	数 学
13：25～14：10	理 科	*面 接
14：30～15：20	英 語	英 語

(5) 学力検査

学力検査の問題・検査時間は、一般学力検査と同一とする。

(6) 面接及び作文の免除

特別選抜検査に出願した高等学校と同一の学校・学科（科）に出願している受検者については、面接及び作文（特別選抜検査で作文を実施した場合）を免除する。

(7) 入学者の選抜

第1の5に準じ、出身学校長から提出された書類、学力検査の成績、作文及び面接の結果等を資料とし、外国での学習や経験を十分考慮して総合的に行うものとする。

(8) 合格者の発表

第1の6と同じ。

外国人の子どもたちとともに II  
学習と進路の保障をもとめて

2001年3月17日

発行：神奈川県教育文化研究所  
横浜市西区藤棚町2-197  
神奈川県教育会館1階  
Tel・Fax 045 (241) 3497

印刷：神奈川教育企画  
横浜市西区藤棚町2-197  
Tel 045 (253) 3435