

特集(第二部・ケース4)

外国ルーツ青少年の声とライフコース —外国人散在地域で活動する市民団体の歩みから—

キーワード

散在地域, 地域支援, 高校進学, 市民性教育

青木由香

1. はじめに

本稿の内容は、富山県において外国にルーツを持つ子どもたち・若者たち(以下、外国ルーツ青少年)のサポート活動を行う団体(特定非営利活動法人 アレッセ高岡)の約 15 年間の紆余曲折そのものである。その内容は、決して先進的でも画期的でもないことを自覚しているが、これまでに唯一「やった」と胸を張って言えることは、圧倒的なアウェイ(周囲の無理解)の中でも声を上げ続けてきたことである。また、これまで出会ってきた外国ルーツ青少年の声が埋もれて地域の表舞台に出ない現状に忸怩たる思いを抱いてきた。外国ルーツ青少年の教育に関して後進地域とも言える富山県で生きる彼らの声は、日本社会の一つのリアルであり、彼らの声を地域を越えて広く届けることは、なかなか進まない議論を一歩でも前に進めるための何らかのきっかけになるかもしれない。そのような淡い期待を抱きつつ、外国ルーツ青少年の声、本稿では子ども I、K、L、R、S および元子ども A、D、J、L、M、T の 11 名の語りを引用しながら(1)、彼らと地域支援団体のこれまでの歩みを記す。なお、本稿では、同じ人物であっても発話時に 18 歳未満であった場合は「子ども」、18 歳以上であった場合は「元子ども」とする。

2. 外国人散在地域・富山県の現状

富山県の現状を象徴するものとしてまず最初に引用するのは、高校入試を直前に控えたブラジルにルーツを持つ子どもIの声である。

(1) 子ども I:【日本に来て最初の中学校の転入相談の時,私はブラジルの中学校での成績 の書類を用意してきた。先生たちにも分かるよう日本語訳もつけて。でも、教頭先 生はその書類をほとんど見てもくれなかった。日本の学校は私がどんな人物でこ れまでどんな勉強をしてきたか、全然関心がないみたい。私が高校に行きたいって 言ったら、私と同じ年齢で来日した外国人のほとんどは、日本語が話せないので高 校に行けていないと言われた。(中略) そして今、日本語が上手くないからという



理由だけで、「あなたには私立 X 高校しかない」と言われる。本当は別の高校に行きたかったのに。日本に来てからは高校一つ自分で選ぶことができない。】 (2)

彼女はブラジルでは優秀な成績で飛び級をしており、将来は大学に進学し、弁護士になるという夢を持ってコロナ禍の中 14歳で来日した。飛び級をしていたので中 3 や高校への編入も考えていたが、年齢のために日本では中 2 から再スタートせねばならず、それどころか、高校進学できないかもしれないと言われてしまった。それでも転入後は地道な努力を続け、3 年生となり、いよいよ卒業後の進路を決定しなければならないという時期に、地域の支援教室で彼女はそれまでの思いを爆発させるようにポルトガル語で捲し立てた。ブラジルで彼女の目の前に無限に広がっていた選択肢は、富山に来て、みるみる萎んでいったのである。

1989年の入管法改正をきっかけに南米日系人を中心としたニューカマーが激増したのは周知のとおりであり、いわゆる外国人集住地域では、教育・医療・福祉・地域生活等あらゆる対応が急務とされ、様々な経験の蓄積をもとに多文化共生のための体制整備が進められてきた。一方で、外国人散在地域では、行政の各セクションで異なる言語・文化を持つ人々に対応した経験が蓄積されず、見逃されてしまったり、「個人的な問題」「特殊なケース」として片付けられ、何の対応もなされなかったり、個別のケースに右往左往して付け焼き刃的な対応だけがなされたりして、多様な人々と共に生きる体制を整備するという問題意識にはつながってこなかった。学校現場も然りである。

北陸地域はいわゆる外国人散在地域と言ってよい。企業の大規模工場設置等によってホットスポット的に外国人住民が多い地域もあるが、全体としては散在している。富山県は北陸3県(富山、石川、福井)の中では比較的外国人住民が多く、「在留外国人統計」調査が始まった2012年の13,646人から、2023年現在では19,636人と44%増加している⁽³⁾。

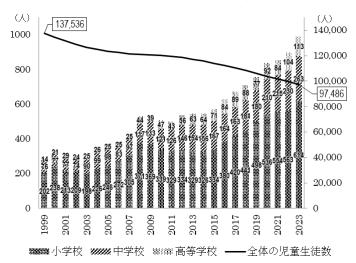
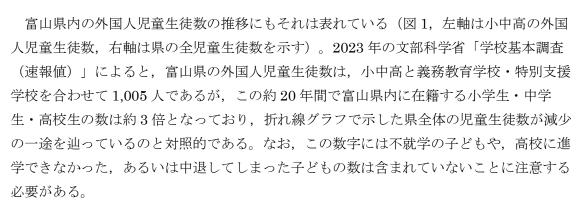


図1:富山県内の外国人児童生徒数の推移 (文部科学省「学校基本調査」を基に筆者作成)



しかし、外国人の子どもが増えていると言っても、絶対数は東海や関東等のいわゆる外国人集住地域と呼ばれる都府県に比較して桁違いに少ない。さらに、2021年の文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」によると、富山県内の約6割の小中学校は日本語指導が必要な児童生徒の在籍数が0となっており、指導が必要な児童生徒が在籍する小中学校だけで見ても、単純計算で1校あたり3~4人、学年に1人いるかいないかといった割合である。そのため、彼らの存在自体が学校にとっては偶発的なものとして捉えられ、彼らへのサポートはシステマティックに取り組まなければならない課題としては認識されにくい状況にある。

筆者が活動拠点としている富山県高岡市は、商工業が盛んだった歴史的経緯もあり、現在も製造業の中小企業が多く、製造現場での人手不足を補う目的から、外国人労働者を県内でも先んじて受け入れてきた。1985年をピーク(県のピークの13年前)に人口は減少傾向にあり、2023年10月末現在の人口は164,360人、うち外国人住民数は4,001人(人口比2.4%)である。外国人児童生徒数は、かつては高岡市が県内で最多だったが、近年は富山市、射水市での増加が著しく、市の経済力の停滞・衰退も影響してか、現在は3番目となっている。ただし、長期的に見れば、高岡市の外国人児童生徒数が減ったわけではない。現在、富山、射水、高岡の3市で県全体の外国人児童生徒の8割を超える状況となっている。

3. 子どもたちの声をどう聴き、受け止めるか

筆者は、独立行政法人国際協力機構(JICA)のボランティアとして2年間ブラジルで活動し、帰国した2007年の9月より、高岡市を中心に富山県西部の小中学校での外国ルーツ青少年・保護者に対するサポートをスタートした(当初は「外国人児童生徒教育派遣指導講師」、のちに「外国人相談員」(4)。しかし、各学校での配置時間は週に数時間と短く、子どもたちへの日本語指導等サポートは相談員が来ている時のみで、学校としては無計画に行われていた。ひたすら日本語の自然習得を待つかのような状況で、相談員に期待される役割も、「通訳さん」としばしば呼ばれる等、日本語指導というよりは通訳・翻訳が主であった。

そのような状況でもがきながら1年半ほど経った2009年,当時勤務していた複数の学校のうちの一つの小学校に3名のブラジル人児童がいた。少ない配置時間のほとんどは日本



語が話せない小学 1 年生の児童のサポートに当てられ、幼少期に来日し日常会話にあまり不自由しない小学 6 年生の児童 S については、正直なところ十分に関われていなかったと思う。その小 6 の S があまりにも読み書きができないということで、ある日取り出し指導を行うことになったのだが、彼女が私と二人きりのときに言った一言が今も忘れられない。

(2) 子ども S: 「私, 高校行かん」

Sの姉が中学生で、翌年受験生になるという話の流れでの発言だったと思う。「行けん(行けない)」ではなく「行かん(行かない)」という言い方をすることに、私は戸惑いを隠せなかった。なぜなら、それは話し手の意志を示すとされる言語表現だったからである。

果たして自分が小学生の時(あるいは中学生の時であっても),自分の前に「高校に行かない」という選択肢があること,自分がその選択肢を選ぶこと,選ばざるを得ないような状況に自分が置かれることについて考えたことがあっただろうか。当然のように中学,高校と進学するものと考え,選択するとすれば「どの高校に進学するか」。目の前のブラジル人児童の前にある選択肢と,自分がかつて当たり前のように享受してきた選択肢とのあまりの違いに愕然とした。

彼女のような物言いは、外国ルーツ青少年たちにおいて決して珍しいものではない。次に紹介するのは、2012年に富山県内に住む 10 代後半から 20 代前半のブラジル人の若者たちに行ったインタビューの一部である $^{(5)}$ 。元子ども $\mathbf L$ と子ども $\mathbf D$ は従兄弟同士($\mathbf L$ が従兄、 $\mathbf D$ が従弟)で、彼らをよく知る元支援者の二瓶氏 $^{(6)}$ が同席している(下線は青木)。

(3) 青木:どうして高校に行かなかったん。

子ども D: ただ単に働きたかったから。

青木:働きたかったの? 勉強したくなかったとかではなくて。

子どもD: それも多少はありますけれど、働いて自分でお金を稼いで親のことを手伝って、そんな感じでやっていきたかったです。

青木:親を手伝いたいという気持ちがあったの?

子ども D: うん。

(中略)

元子ども L: 高校行った方がいいと思うけど。

二瓶:いけた時にね。

元子ども L: 俺は行きたいな。

青木: さっき L が言ってた。中学校途中で辞めた時は何も考えてなかったけど、(子

ども D: そうですね。) 仕事を始めて、社会の厳しさが分かってっていう話をさっ

きしてたわけ。だからこれからだねって。

子ども D: だから, 自分も,

子どもの日本語教育研究会子どもの日本語教育研究 第6号



元子ども L: 替わるか, 俺と。

二瓶:替えたいよねえ。

子ども D: 高校行きたいっていう気分は,

元子ども L: そう、替わりたいわ。

子ども D: 高校行きたいっていう気持ちはあるけど,

青木: あるの?

元子ども D: ありますけど,

元子ども L: 遊ぶためだろ。それならいい。

子ども D: それで高校に行っても意味ないじゃんみたいな, それならまだ働いて稼いだ方が。

元子ども L: Melhor coisa se você puder estudar, estudar. 【勉強できるなら勉強した方がお前のためにはいい】

子ども D: É. Só que eu não tenho vontade. Não tem como. 【そうだけど。ただ頑張れる気がしない。どうしようもない】

元子ども L: Lógico que tem como. Você tem 15sai ainda. 【やりようはあるよ。お前はまだ 15 歳だろう】

このように、子ども \mathbf{D} の発話にも希望の表現が使われていて、中退することや進学しないということを一見積極的に選びとっているかのように聞こえる。しかし、従兄弟間の会話がヒートアップしていくと、「働きたかった(=高校へ行かない)」の裏にある「高校に行きたい」が現れる $^{(7)}$ 。インタビュー(3)は、 \mathbf{L} と \mathbf{D} が従兄弟同士であったこと、インタビュアーの一人として \mathbf{L} と \mathbf{D} を幼い頃からよく知りサポートしていた二瓶氏が同席していたこと、そしてその場にいた全員がポルトガル語を解したということが重なり合い、裏にある \mathbf{D} の本当の希望が引き出されたと言っていいだろう。

筆者は外国人相談員の業務の一つである通訳として、小中学校の保護者会や三者面談の場に入るが、中学3年生の面談で、何度も同じ言葉を聞いてきた。「もう勉強したくない」「働くつもり」——これらは話し手の希望や意志を示す表現である。それを聞いた担任教師は、子どもたちの言葉に戸惑いながらも、多くの場合、「外国人だから/日本語ができないから、仕方がない」とその示された希望や意志を尊重するのである。そして、筆者自身、後述する社会の大きな壁を前に、皮肉にも尊重せざるを得ないことが多々あるのである。

子どもたちの言語表現を、彼らを取り巻く状況から切り取ってその表層的な意味を掬って済ますのではなく、また、子どもたちの意識の上ではそれが本音だったとしても、彼らにそう言わしめる状況を捉え、社会の現実を知っている大人が子どもたちをある種強引に導くことも、時として求められることがある(下線は青木)。



- (4) 元子ども A: 当時は(自分は)大人だと思って、こんなんやってらんないと自分では確信していたわけ。ほかの人が言っても、間違っていると思って、結局、おやじに「辞めるわ」と言ったら、「そうしたいならそうせい」と言われたので。
 - 二瓶:厳しいお父さんが?

元子ども A: うん。「その代わり戻りたいとか言うな、自分で決めたことはしっかり やりなさい」、家出たときも同じようなことだったけど、「1回出たら戻ってくるな」 という感じ。だから多分、<u>そこで止められたら(勉強を)続けてたのかなとは思う</u>。

(5) 元子ども L: Meus pais são rígidos, né, na verdade, né? Mas <u>o que faltou mesmo</u> <u>ele fica em cima</u>, né? <u>Mais em cima...</u> 【僕の親はすごく厳しい。本当はね。でも, もっと親に止めてほしかった, もっと...】

二瓶:もっと厳しく。

青木:一応厳しいんだよね。

二瓶:多分親も分かっていたと思うよね。分からないのにこれ以上厳しくしても。

元子ども L: Mas, pra mim, se fosse no *shogakusei* ficasse um pouco mais no pé, eu acho que...eu teria mais... força de vontade. Pra mim, né?【でも,自分が小学生の時にもっと厳しくしてくれていたら,もう少し強い気持ちが持てたかも...。自分の場合はね。】

一方で、彼らの「行かない」を「行きたいのに、行けない」のだと決めつけ、高校や大学 への進学を強引に勧めたり誘導したりするということもある。中国ルーツの元子どもRは, 後述するプロジェクト調査員の勉強会で高校時代の教師の進路指導に対する不満を吐露し た⁽⁸⁾。彼女は美容師になりたいという夢を持っていたが, 専門学校は卒業しても就職できな いという思い込みもあって、それを教師になかなか言い出せなかった。 度々行われる進路希 望調査票には「大学進学」と「美容師(専門学校進学)」の両方を書いてはいたが、高校側 は彼女の本当の希望である後者の道には見向きもせず、前者に向けての進路指導のみが進 められていった。そこには、「Rの本当の希望は大学進学であるはずだ。彼女が『専門学校』 の希望を言うのは,大学に進学できる自信がないからだ」という教師の思い込みがあったか らではないだろうか。日本語指導が必要ではあったが、全体的な学業成績は良かったことか ら, R は指定校推薦も与えられ, トントン拍子に大学受験が決まっていった。しかし, R は 心の奥にある美容師への道を諦められず, 受験を目前に控えたある日, 美容専門学校の資料 請求をした。その資料は学校に届き、資料を受け取った教師が彼女に「専門学校に行きたい の?」と訊いた時、彼女は「行きたいな」と初めて自分の正直な気持ちを口にした。しかし、 指定校推薦による受験が目の前に迫っている段階での R の本音に、教師は顔をしかめたと いう。その顔を見て、彼女は口をつぐみ、それ以降自分の本音は一切言えなくなってしまっ た。R が請求した美容専門学校の資料は、彼女に手渡されることもなかったという。



R は大学進学後もその選択が正しかったのか悩み続け、しばらくして(勉強会の約1ヶ月後)筆者に「大学を辞めました」と報告してきた。大人が良かれと思って敷いたレールから、彼女は自らの意志で降りたのである。彼女は大学中退という選択をした後も「本当にそれでよかったのか」と不安になることがあると言う。それでも、大学を中退してでも美容師の道に突き進むという選択は、間違いなく彼女の本当の意志によるものであろう。

4. 声を取り巻く状況――進学・卒業の厳しさ

(2) の「高校行かん」と言った小6のブラジル人の子どもSの発言については、当時彼女が置かれていたブラジル人コミュニティの状況も勘案しなければならない。

市内でも外国人生徒、特にブラジル人生徒が比較的多く通っていたある中学校の管理職であった教師から「ブラジル人で高校に入った子っているの?」と尋ねられたことがある。ブラジルから帰国した筆者の方がブラジル人のことをよく知っているだろうという素朴な推測からの質問であろうが、このような質問が示すのは、ベテラン教師の長い教員人生の中で、ブラジル人生徒は一人も高校へ進学していなかったという衝撃の事実である。つまり、先のSの発言は、「高校へは行かないのが当たり前」というコミュニティの空気の中でのものだったということである⁽⁹⁾。

当時,富山県は県立高校入試において,日本語を母語としない生徒のための特別枠はおろか特別措置すらない最後の 6 府県の一つであった。ある時,来日してまだ日が浅い生徒が受験することになり,面接と作文を重視して選抜を行う県立定時制高校に,日本語指導が必要な生徒に対する何らかの配慮はあるかと問うたところ,「うちは,日本人も外国人もみな・平等に試験を受けてもらっていますので」という回答が返ってきた。憤りを覚えたものの,当時の私は返す言葉を持っていなかった。

その後、この問題を地元の新聞社が取り上げ、県教委から「要望がない(から何の対応もしない)」という返答があったことが報道された。それによって次に起こすべき行動が見えた私たちは、県内の支援団体や組織、個人ボランティア、大学教員らによる「有志の会」を立ち上げ、県教委に要望書を提出した。それを受けて、2012年度県立高校入試より富山県にようやく特別措置が設置される。ただし、それは外国籍を持つ生徒のみを対象に入試問題の漢字にルビを振るというものに止まった。

県立高校入試の特別措置の設置というピンポイントで若干の前進が見られた富山県であったが、その後再び停滞の期間が続く。特別措置を利用して高校に入学する生徒は毎年若干名(富山県はこの数字を非公表としている)いるものの、日本語指導を必要とする多くの生徒たちに高校進学の道を大きく拓くものではない。2020年時点での富山県の外国人中学生は210人であるのに対し、2023年の外国人高校生は113人に半減する(文部科学省「学校基本調査」)。日本語指導が必要な生徒数に至っては、2018年の中学生が95人であるのに対し、2021年の高校生は5人に激減する(文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」)。これらの数字が示すのは、富山県では外国人児童生徒、特に



日本語指導を必要とする生徒の多くが高校に進学できていない,または,進学できても中退 してしまう,もしくは,日本語指導が必要であるにもかかわらずそれが認識されておらず, 必要なサポートが受けられていない,よって中退につながるという現実である。

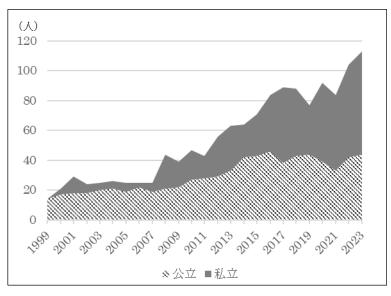


図2:富山県の学校設置者別外国籍高校生数(文部科学省「学校基本調査」を基に筆者作成)

先に富山県の外国人高校生は 113 人と述べたが、うち、県立高校に通う生徒が 44 人、私立高校に通う生徒が 69 人である (文部科学省「学校基本調査」)。実際、定時制高校を含め県立高校進学の壁は厚く、日本語指導が必要な生徒の多くは県内の私立高校に進学する。下の図 2 からは、富山県の外国人高校生の数が 2008 年以降増え続けているが、増えた高校生の受け皿になっているのは私立高校であることが見て取れる。

一方で、日本語指導が必要な生徒の受け皿となっている私立高校では、なし崩し的に受け入れており、支援体制を整えているとは言い難く、入学後にどう対応したらよいのか右往左往している状況である。筆者は2016年より、そのような私立高校に、最初は放課後補習の担当者として、その後部活動の指導者や非常勤講師として日本語(国語科の各科目、学校設定科目)の授業を担当するようになる。しかしながら、学校全体としての体制整備には程遠く、現在も付け焼き刃的な支援を続けているに過ぎないと思う。

結局,富山県では,県立高校ではなく私立高校が日本語指導が必要な生徒を受け入れているわけであるが,必要なサポートも受けられず,私立高校であるがゆえの経済的負担の大きさから,入学を諦めたり中退したりしてしまう生徒が後を絶たない。実際,(1)は進学先として特定の私立高校一択を突きつけられた語りであり,(3)は家庭の経済状況等を考えて進学せずに働く選択をした子どもの語りである。つまり,私立高校のみが受け皿の役割を果たす形であるのは問題だと考えるが,日本語指導が必要な生徒の教育保障を県の教育体制の



問題とする意識は、県内教育関係者に共有されていないのが現状である。

私立高校のある教員によると、県内の県立・私立高校教員合同の研修会で、定期考査における日本語指導が必要な生徒への対応について悩みを話したところ、県立全日制高校の教員は日本語が分からない生徒がいるということに驚き、そういった生徒に対応しなければならない状況が想像できない様子だったという。このような状況下では、当然、県全体の教育課題として体制整備が検討されることはないだろう。

5. 学校外での支援の開始——高校進学のフェーズから

話は遡るが、小中学校で外国人相談員としてのサポートに「焼け石に水」のような感覚を覚えていた筆者は、「高校行かん」という子どもSの声に強く背中を押され、2010年、学校の外での支援教室をスタートさせた。その主なターゲットは中学生であり、教科学習支援を行うことで高校進学を目指すことを目的とした。当時、地域には外国人住民(主に大人)向けの日本語教室は存在していたが、それらとは対象も目的も内容も異にした教室である。最初の生徒は4名、55一人は子どもS0であった。

学校外での学習支援教室をスタートさせたのとほぼ同時期に、県内各地のボランティア 有志による多言語での高校進学説明会もスタートさせた。外国人相談員(通訳)として中3 生の保護者会や三者面談に同席する中で、保護者も生徒も日本の教育や入試の制度につい てよく知らず、戸惑うことが多いことが分かっていたからである。実際に、富山県における 公立高校と私立高校の違いを理解しておらず、私立高校入学のための前納金を期日を過ぎ ても払わないまま合格見込みの低い県立高校を受験し(結果、不合格)、せっかく手に入れ た私立高校の入学資格を失いかけ、あやうく進学できない状況に立たされた生徒もいた。

このように、学校外での支援は応急処置的に高校進学にフォーカスして始まったが、外国ルーツ青少年が抱える(抱えさせられている)問題は高校進学というフェーズだけにあるわけではなく、それは幼少期からの積み重ねであることを、小学校での外国人相談員を務めていた自分は痛感していたし、元子どもたちの声もそれを示していた。

- (6) 元子ども M: そうですね、小学校のときはひどかったですね。ずっと黒板を見つめるだけだったので。5 年生のときに来ているので、その前の 4 年間を全然知らないので、急に 5 年生のものをやれと言われても全然分からんし。卒業はしていたのですけど、それが頭に入っていたかといったら入っていないし。だから中学校に行ってもなおさら分からなかったですね。
- (7) 青木: それ(いじめ)で学校を休むと勉強が分からんくなるし。

二瓶:だんだん休みたくなってね。

元子ども L: 僕もそうやった。

青木:どんどんやる気がなくなって。

子どもの日本語教育研究 第6号



元子ども D: 明日は学校に行こうと考えても,次の日になるとやめたみたいな。

元子どもL: 僕の場合は行く気もなかったけど、いじめがあったからもっと行く気がなくなったみたいな。

二瓶:授業に付いていけないことといじめ、その二つ。

元子どもL: そのときはどうすればいいか分からなかった。親に言っても日本語をあまりしゃべれないし。

(8) 元子ども A: 多分(学業を)続けていない一番の理由は、やっぱブラジルの学校を辞めて、また日本で学校を始めるのに 1 年ぐらいかかった。学校に行っていない期間があるから、そこで、まあいいやって思ってしまう。常に遅れてるから。ブラジルにいたときの俺だと、結構上の人だったのね。ブラジルだったら、A、B、Cと点数を付けられるなら、大体 S が 100 点みたいな、常に S ばっかり。辞めて楽しくなくなっていったという。だから多分、日本で 1 年生からずっとやってたら辞めていなかったと思う。

青木:付いて行ってたらね。

元子ども A:付いて行っていなかったというのは(中学校中退の原因として)ある。

二瓶: それが原因かもしれないね。行っても面白くないし分からない。 元子どもA: 常に遅れているんだから。まあ、いいや時間の無駄だと。

また,前述したように,高校に進学できても高校での学習についていけない等の理由で中 退する生徒も後を絶たず,高校を卒業しても,さまざまな理由で進学を諦めたりその後のキャリアの展望が描けずに親の紹介で外国人向けの派遣で働いたりするケースが多かった。

日本で教育を受け、人格形成期を日本で過ごした元子どもたちは、大人となって日本社会で働く中で、今もなお悩み続けている。

(9) 青木: もう一つ聞いてもいい? 勉強をしておけばよかったといつか思うだろうというけど, どうして勉強した方がいいと思う?

元子ども T: 例えば、今私のやっている仕事は、勉強していたらこんな仕事やってい たのかなという気持ちになる。

青木: もっとほかの仕事ができたんじゃないかなということ?

元子ども T: もうちょっといい仕事とか。今は人を手伝うという気持ちがあるんだけ ど, あそこにいる人たちだけでしょう。もっと違うところに入ったら, いろんな人 を手伝っていたのかなと思う。でも今, 勉強はどうにもならないから, このままこの会社にいて一生を過ごすのかな。

(10) 青木:中学校を辞めたときはそこまで考えていないのよね。



元子ども L: 全然考えていなかった。仕事をし始めてから (考えが)変わった。(中略) 仕事のつらさを振り返りながら、頭の考え方が変わったと思う。

青木:仕事がつらかった。

二瓶:何時間と同じ仕事をしてね。

元子ども L: そう。一つでも間違えたら嫌なことを言われるし、学校とは違うから。 (学校なら)もしも間違えたら先生に言えば教えてくれるし、手伝ってくれるかも しれないし。

二瓶:でも社会人なったら自分の責任だものね、それが変わる。

元子ども L: それが変わる。不良でも出したら自分の責任やし。

青木:社会は厳しいなと思ったということ?

二瓶:甘えていたという感じね。

元子ども L: そうそう。

青木: じゃ時間は戻せないけれど、もし中学3年生に戻れるとしたらどうする?

元子ども L: 戻りたいね、ほんと。戻って(当時)起こったことが(もう一度)あっても、最後まで行くつもり。卒業するつもり。高校までは行きたかったなと思う。

青木: そのときは思ってなかったけれど、今はそう思う。

元子ども L: そう思う。いつもいとこたちには、今は中学生かもしれないけど、必ず 高校まで行って卒業するようにしてよって、俺のことを振り返って、俺の間違えた ことを見て、また同じことをしないように、うまく行くようにといつも考えている。

(11) 元子ども M: 中学のときは先生やほかの生徒から見たら俺は不良だったらしいんですよね。つるんでた人も不良だったわけで。だから結局俺と一緒にいた人はこの空間の人で、ほかの人はこっちの世界の人というか。だからその時点でもう差別を感じていたんですよね。ちょっと服装がだらしないとかだけで、俺らは違うんですかとずっと思っていましたね。(中略) 社会人でも子どもでも、ずっと駄目出しをされていたらやっていけないと思うんですよね。俺も親として結構厳しい方だと思うんですよ。一番上の子とか、特に学校に行っている子。自分でも思うんですけど、今ここまで来るのにすごく苦労してきているので、同じことをしてほしくないから厳しくなるところがあるんですよ。

学校を離脱するまでのプロセスや離脱した後の彼らの生活や思い、親としての葛藤等の語りは、高校進学だけをサポートすれば全てうまくいくわけではないということ、幼少期から、そして大人になった後も、長期的な視野に立って、一人一人のライフコースに寄り添うサポートが必要だということを強く訴えている。

6. 情報支援とライフコース



では具体的に私たちに何ができるか。ライフコースを見据えた支援といっても、範囲が広く漠然としているが、情報支援であれば、高校進学説明会の経験を踏まえ、それを拡張させる形で当団体でもすぐ取り掛かれるのではないかと考えた。富山県の協力を仰ぎ、県の委託事業(「外国ルーツの子どものためのキャリアデザイン支援プロジェクト」2014~2016 年度)という形で、表 1 に示す五つのライフステージに必要な情報を詰め込んだ多言語資料(ポルトガル語、中国語、タガログ語、英語、ロシア語。ステージ 3-2 はウルドゥ語)を作ることにした。

表1:キャリア支援資料一覧

ステージ1:妊娠・出産~就園「富山県に住む外国人住民のための子育てガイドブック」

ステージ2:小学校入学「たのしい!とやまの小学校」

ステージ3-1:中学校入学・編入「輝く未来へのステップ~富山の中学校へようこそ~」

ステージ 3-2: 中学校入学・編入「富山に住むムスリムのための中学校入学・編入ガイド」

ステージ4:高校入学「富山県の高校リスト」

ステージ5: 高校入学後~卒業後の進学・就職「きりひらけ!私たちの未来」

これらの資料の作成は、地域で何らかの形の「通訳」として外国人住民と日本人住民の間をつなぐ活動しているブラジル、中国、フィリピン、イギリス、ロシア、パキスタン出身の人々との協働により進められた。外国人住民や保育所等へのアンケート調査や文献調査等を行い、それを踏まえて内容の検討を重ねていった。資料制作において意識したのは、単に情報を一方的に伝えるだけの冊子でなく、これらの資料を通して、またはきっかけに、外国人住民と日本人住民が関わり合うことができる工夫を施すことである。イラストや写真を多用し(挿絵・イラスト作成のほとんどは、漫画家志望の地元のブラジル人の若者が担ってくれた)、見開きで日本語と外国語を併記することで、共通言語がなかったとしても、この資料を介して両者がコミュニケーションを図れるようにしたのである。こうして完成した資料は、外国人を主な対象とした住民対象説明会や保育所、小中高の学校現場、地域の支援団体等を通して、現在も増刷を続けながら希望者の元へ配布されている(10)。

7. ライフコースの視点から浮かび上がった学習支援の矛盾

情報支援を先行させる形で外国ルーツ青少年のライフコースを見据えてのサポートを展開する中で、学習支援の方は従来通り受験や定期考査で結果を出すことを至上命題として取り組まれていた。しかし、ライフコースを意識した情報支援を進めれば進めるほど、団体の活動が孕む矛盾はじわじわと大きくなり、無視できなくなってきた。

高校入試のためのサポートとしての面接の指導では、「それは言わない方がいい」「このように言うべき」と、面接官の受けを意識した応答内容を考え、いわゆる「学生らしい」髪型や服装、「礼儀正しい」立ち居振る舞いを練習する。それは、あくまで日本社会における学



生らしさ・礼儀正しさの単なる形式であって、彼ら自身が複数の異なる言語や文化の中で培ってきた美徳・倫理・価値はその型に嵌められるものではない。それにもかかわらず、「高校合格のために」という大義名分の下、私たちは、ぎゅうぎゅうとその型に彼らを押し込む。型に押し込む作業の中で、私は彼らの翼をバキバキと折っているような錯覚に陥る。

日本語の指導も同様である。日本語で読み書きをし、日本語で流暢に応答をし、テストも 日本語で解答することを求める。教科のテストのはずだが、それはまるで日本語のテストで あり、教科の深い理解よりも教師が求める日本語表現を書くかどうかで点数が決まる。日本 語で彼らの力が評価されることを前提として日本語の習得を彼らに求める。もちろん、子ど もたち自身も目の前の定期考査や高校受験で良い成績を得るために、そのような指導を求 める。しかしそれは、本当に「彼らのため」になっているのだろうか。

8. 矛盾からの脱却を目指す市民団体の挑戦

じわじわと広がる自己矛盾に「このままでいいのか」と悶々としていた時に、ある大学教員の指南により出会ったのが「市民性教育」というキーワードだった。UNESCO (2013)は Global Citizenship Education について次のように述べている。

Global citizenship education is transformative, giving learners the opportunity and competencies to realise their rights and obligations to promote a better world and future. (UNESCO, 2013:3)

すなわち、今ある社会に適合させる教育ではなく、より良い世界・未来を築く主体を育て るということ、より良い新しい世界・未来を築く主体が「市民」であり、その市民を育てる のが「市民性教育」ということである。また、「市民」は21世紀の世界的・地域的課題への 挑戦の主体でもあるとされている。「アレッセ高岡」と地域名を冠する当団体は、特に地域 にフォーカスして市民性教育を解釈し、具体的活動内容に落とし込んでいった。まず、地域 の課題とは何か。そして,より良い地域の未来を築く主体(=「市民」)とは誰か。名嶋編 (2019) は「市民」を「民主的で主体的な生き方を理念として志向し、それを実践し、他者 と共に生きようとする人」と定義している。この視座に立てば、外国ルーツ青少年の教育は 「外国人」だけの課題ではなく、子どもたちに接する一部の教師や学校だけの課題でもない。 一方で、高岡地域は全国的にも速いスピードで進む少子高齢化や財政難、伝統文化・伝統産 業の後継者不足による衰退,市街中心地の空洞化等の課題が山積している。しかし,それは 「日本人」だけの課題ではない。これらはいずれも、この地域に共に生きる全ての人々の課 題である。これらの課題に挑戦し、より良い地域の未来を築くのは、この地域に共に生きる 全ての 「私たち」 であり, 地域に住む全ての 「私たち」 が 「市民」 となるための教育活動 (= 市民性教育)を進める必要がある。ここでは、いわゆる「支援者」や「教員」と呼ばれる立 場の自分たち自身もが市民性教育の対象として捉えられる。

このようにして、自分たちが抱える自己矛盾から脱却するための理念的な鍵を「市民性教育」に見出したのだが、だからと言ってすんなりとそれを実行に移すという大きな挑戦に踏み出せたわけではない。その挑戦は、一種の自己否定を伴い、自己矛盾を曝け出す行為でもあったし、自分たちの現状を考えた時に、「市民性教育」の看板はあまりにも重すぎた。団体内でも上記のような問題意識を全員と共有していたわけではなく、市民性教育の必要性の認識にもかなり温度差があった。そもそも、市民性教育について、筆者も含め誰も堂々とオーソリティをもって語れる力はなかった。今振り返っても、躊躇したのは当然である。しかし、躊躇の壁を打ち破ることができたのには、一見荒唐無稽にも見える団体の挑戦を後押ししてくれた理解者の存在と、「市民性教育」という概念自体が主体と対象を厳密に分けずに教育を進めることを許す余地を持っているように思えたことが大きい(11)。後者については、成熟していない地域を中から変えていくには、必須の条件であった。

こうして、自分たち自身をも対象として据えつつ、当団体の市民性教育事業が始まった。その目的は、「参加者の批判的思考やリテラシーを養い、地域の一員としての意識を高め、地域や世界の課題を自分ごととして捉えて解決策を探り、自分たちの思いや考えを発信して多くの人を巻き込みながら、多様な人々が共に地域の未来をつくる多文化共生実現のための社会変革へとつなげる」ということである。オスラー&スターキー(2010=2018:167)が「コスモポリタン・シティズンシップ教育は、すべてのレベル、すなわちナショナル、リージョナル、グローバル、そして特にローカルレベルにおいて、自分たちと違う考え方を持つ人々と共生し、対話を発展させるために学ぶという現実に対応するものである」と述べ、細川(2016:11-12)が市民性形成と教育について「個人一人一人が、ことばによる対話的活動を軸に、他者を受け止め、テーマのある議論を展開できるような場(共同体)を形成することこそ、この社会をどのように構築していくかという意味において重要」と述べているように、市民性教育事業では多様な人々が対話できる場を地域の中に設けることを重視した。対話のテーマとしては、①「市民性」獲得のための基礎的資質(批判的思考、リテラシー、多様性の尊重等)の涵養、②社会課題の解決(防災、地場産業の承継、人口流出への働きかけ等)、③キャリアデザインの三つを軸に据え、各種セミナー・ワークショップ等のイ

ベントを企画していった。具体的には、校則等を取り上げて批判的に考える活動や、言葉や文化が異なる者同士で行う救命救急・消火訓練、外国ルーツ青少年が制作したネット動画や映画・多言語絵本を鑑賞したり 10~80 代の幅広い年齢層の人々と目標や人生プランをシェアしたり地域の伝統文化・産業を体験したりして互いに話し合う活動である。そこでは、言語の壁を極力排



53



して声を上げやすくするため、そして、そこで上がった声を多くの人々に届けるため、アートを取り入れた活動を積極的に取り入れている。声を「いま・ここ」を越えて地域に広く届けることについては、社会変革へとつながる波及効果を狙って行ったわけだが、そこには、前述したように、要望書という形で声を上げたことが、ほんの少しではあるものの県立高校の入試制度を動かしたという成功体験が原体験としてある。

また、特に意識したこととして、地域における対話の場を外国ルーツ青少年自身が作り出していけるよう、団体としてサポートに努めたということがある。各種イベント時の多文化カフェの実施、地域イベントへのブース出店(ブラジル料理の販売等)や分科会の運営、その他学習支援教室における小さなお楽しみイベント等は、当団体の学習支援教室の卒業生や外国にルーツを持つ支援ボランティア、日本人も含む大学生らによって結成された「青年部」が重要な役割を果たした。さらに、外国ルーツ・非外国ルーツ高校生が映画制作のプロと一緒に短編映画を作り、映画祭を催して上映するフィルム・フェスティバル、県内の小中高校生が参加した SDGs アート展は、地域の全ての青少年が自ら考え協働し発信することを目的に実施したイベントであるが、これらは外国ルーツ青少年が非外国ルーツ青少年と共に主導し、時に大人を引っ張る等、外国ルーツと非外国ルーツ、青少年と大人とのフラットな関係性の中で進められていった。

もちろん,大人(外国ルーツ・非外国ルーツ双方)を主な対象としたイベントとして,子 どもたちを取り巻く環境の理解や多文化共生社会実現のための体制づくりについて学ぶセ ミナー・ワークショップも行った。例えば,防災のための地域の仕組みづくりや外国人散在 地域における教育支援体制の構築,数学教育の国による違い,日本の多文化共生施策等,専 門家を招いて学び,話し合い,時にはその内容をパブリックコメントとして送るといった活 動である。

このように、国籍やルーツ、言語、文化、宗教、年齢、立場等の違いを越えて語り合う場を地域に作ってきたことで、例えば、イベント後のアンケートや取材では、以下のようなコメントを見ることができた。これらは、一人一人が多様な他者から新たな気づきを得て未来への希望を語る声であり、市民性教育事業の大きな成果であった。

- (12) 大切な故郷が人より多いことを誇りに思う。どんな場所でも頑張れる人間になりたい。 (10代・外国ルーツ・故郷がテーマのワークショップで)(12)
- (13) キャリア,夢は『若いから』考えるものではなく,常に考えていくべきことを改めて 感じました。(40 代・外国ルーツ・キャリアデザインがテーマのワークショップで)
- (14) やはり考える人が違えば見方も全然違ったり、その人なりのこだわりがあったり色んな人がいるからこそ出来ることがあるのだなと実感しました。(10代・非外国ルーツ・映画制作ワークショップで)

また、外国ルーツ・非外国ルーツの高校生10人が一つのチームとなって作った短編映画



およびメイキング映像を上映した映画祭では、参加者から以下のようなコメントがあり、イベントを通して少なからず若者たちの声が大人に届いたことが窺えた。

- (15) いろんなことが SNS 等の便利なツールでできる世の中ですが、リアルでの活動、生の声の力を感じました。素晴らしかったです。(40 代・外国ルーツ青少年の保護者)
- (16) 高校生からの発言に涙が出そうになりました。何人かは泣いておられて、青少年が過ごした3日間が素晴らしいものだったと伝わってきたのだと思う。大人やお客さんに媚びない真っ直ぐな彼らの言葉に心震えました。制作現場は小さな社会そのもので、共助が自然に生まれる様子を見ていると、大人として恥ずかしい気持ちにもなる。若い人たちによってこれから作られる未来は明るいものだと強く思いました。わたしたちが暮らすこの国の未来が少し楽しみにもなってきます。(50代・非外国ルーツ)

一方で、従来からの学習支援事業や情報支援事業は、市民性教育という観点から抜本的に見直しを図った。学習支援教室では、日々の学習記録に各生徒の学習意欲向上や自律的学習を促すための工夫を施したり、毎週一つのテーマについて生徒と支援者が思いや考えをコメントシートで共有し合う活動を取り入れたりして、生徒と支援者の間の対等な関係構築を促した。また、コロナ禍の影響もあり、オンライン学習支援教室や、進学説明会の動画配信をスタートさせる等、ICTの活用を大きく進めた。オンライン学習支援教室については、散在地域での有効な支援方法であると考え、コロナ後も継続している。ICTの活用においては、オンライン教室のコーディネートや動画の作成・配信等を、外国ルーツ青少年が中心となって行った。何より、この市民性教育事業の推進に当たっては、かつて学習支援教室に通っていたブラジル人の元生徒を、正規職員として採用したことが大きかった。彼女の成長が、そのまま当団体の成長と言ってよい。

9. 市民性教育が照射したもう一つの矛盾

もちろん,定期考査対策や受験対策等,学習支援事業における目の前のニーズ対応は続けている。その意味で,市民性教育事業を行えば行うほど,団体内の矛盾は外からより目につくであろう。また一方で,市民性教育事業を展開してきたことで,今また,別の矛盾を無視できなくなってきている。それは突然現れた矛盾ではない。団体の活動を始めた当初からすでにその芽はあった。それは,ある生徒が発した次の言葉に端を発する。

(17) 子ども K: 「先生, その『外国人』っていうの, 消してよ」

学習支援事業のスタートにあたって作成した案内文に「外国人の子どものための学習支援教室」と書いていたのだが、それを見て、当時中学校で指導していた生徒がつぶやいた言葉である。その生徒は、日系ブラジル人で、幼少期から日本で育ち、日常会話の日本語は流

暢だったが、教科の学習についていけず、授業中の悪ふざけを繰り返して在籍学級への出入りを禁止されてしまっていた。私がその学校に勤務している曜日・時間は、学校の隅っこの教室でずっと一対一の授業で、時に家庭のことや趣味の話等、雑談に花を咲かせることも多かった。その中で、彼は時々、ポルトガル語が分からないふりをしていた。私は最初、彼が本当にポルトガル語を知らないのだと思っていたのだが、しばらくして、普段は頻繁に親の通訳をするほどポルトガル語を理解し使っていることを知った。彼がブラジルにルーツを持っていること、ポルトガル語を話すことは素晴らしい財産であり、誇るべきこと(13)のはずなのに、彼はなぜ「『外国人』を消して」と言ったのか。なぜポルトガル語が分からないふりをしたのか。「外国人」である彼に、「『外国人』を消して」と言わしめたものについて

他者と共に生き、他者と共に地域の未来を切り拓く主体、すなわち「市民」を育てようとする団体が、学習支援の対象を外国ルーツの青少年に限定している。定期的に行われる市民性教育のイベント時には日本人の若者も生徒の保護者も地域住民も集うが、それは日常ではない。外国ルーツ青少年ばかりが集まる日々の教室と、「日本人」も含め多様な人々が集う市民性教育のイベント時とのコントラストが、団体の活動の矛盾として浮かび上がってきたのである。

私たちは考えねばならない(14)。以来, その言葉はずっと心の奥に澱のように溜まっていた。

これまでも時折、生徒が「一緒に学びたい」と日本人の友人を連れてくることがあったが、外国にルーツがない生徒の受け入れは断っていた。しかし、市民性教育事業を進めてきた中で、近年は、本人と保護者に団体の活動の趣旨を説明して理解と協力を求めた上で、受け入れるようになった。とはいえ、正面切って積極的に受け入れているとは言い難い。インクルーシブであるべきという気持ちと、外国ルーツ青少年の特性に応じた指導をする場であるべきという気持ちとが、正直なところ、うまく整理できていないのが現状である。

しかし、最も大切なのは、団体としてどうあるべきかではないだろう。まずは、子ども・ 若者たち自身が何を求めているのか、その声を注意深く聞かなければならない。

10. 次へのステップ

地方の小さな任意団体が一見荒唐無稽にも思えるようなチャレンジに踏み出して,約3年半が経過した。その間に組織基盤強化のために NPO 法人化も行い,三つの点で成果を得られたと思う。まず1点目は、地域の多様なステークホルダーとの課題の共有である。教育関係者や国際交流関係者だけではなく、各種イベント等を通して、防災やまちづくりの関係部署・組織、商工会議所青年部や青年会議所等の地域の経済団体、活動拠点である商店街や住民の方々とのつながりが広がり、外国ルーツ青少年の教育という課題を共有することができた。2点目は外国ルーツ青少年自身の「地域社会の主体」としての成長である。当団体の市民性教育において、外国ルーツ青少年は対象であったが主体でもある。市民性教育の各種イベントを担う中で、仲間同士で議論する、他者と交渉する、準備からアフターフォローに至るまでのプロセスに必要な作業を整理する、整理した内容を効率よく進めていくために

工夫する、状況を見ながら自分にできることを考え行動に移す等、関わった外国ルーツ青少年たちの元々持っていた力が発揮されただけでなく、明らかに「できなかった(できないと思い込んでいた)ことが、できるようになった」という成長が見てとれた。最初「自分にできるかな」と不安そうな表情を見せていた外国ルーツ青少年が、「私はこんなにできる」とでも言いたげな頼もしい表情・言動を見せるようになる。これは特に、先に述べた団体の職員の変化に顕著に表れていて、周囲の彼女を見る目も大きく変わった。すなわち、成果の3点目は外国ルーツ青少年を「地域社会の主体」として見る周囲の変化である。先述のフィルム・フェスティバル等のようなイベントはもちろん、セミナーやワークショップを実施する度に外国ルーツ青少年たちの活躍を地元のメディアに取り上げてもらうようにし、彼らの能力をアピールしてきた。それがどこまで県民全体の意識に影響を与えたかは分からないが(15)、少なくとも市民団体内部において、先述の職員の例を筆頭に、外国ルーツ青少年に対する見方は変わったと言ってよい。10年前、団体にサポートされていた少女は、いまや団体の運営を支える、なくてはならない存在である。

とはいえ,市民団体内部だけでの変化に止まるのであれば,それはその先の地域の課題を「解決する」という機運までにはつながらない。そこで、当団体は2023年度、次の市民性教育のステップとして、「外国人散在地域における多様な学びの選択肢創造プロジェクト」を立ち上げることになった。

このプロジェクトでは、地域に住む外国ルーツ青少年が主体となって、学びの選択肢が少ないという地域の教育課題の解決を目指す。外国にルーツを持つ調査員が、県内の学びの継続を阻む障害や、学び方・学ぶ場に関する具体的なニーズ等を明らかにし、散在地域においてどのような学びの選択肢を公的・私的に提供していけるのか、多様なステークホルダーと共に考え、県や市町村に提言書を出すというものである。地域の実情を踏まえたインクルージョン教育の実現を見据え、量的調査では日本人も含めた広い層を対象とする。その過程で様々な人々を巻き込み、つながることで、サポートのネットワークを強化するという点、そして、調査内容の検討や実施、そこで把握されたニーズへの対応、課題共有のためのイベントの企画・実施等、外国ルーツ青少年が中心となって考え、実行するという点において、当プロジェクトは、地域の課題を「自分ごと」として捉え、他者と共に考え、解決に向けて行動する市民性教育の一環である。

写真2:プロジェクト進捗報告会の様子



写真3:調査員の勉強会の様子



プロジェクトの調査員・調査補助員は15名(非外国ルーツの学生1名を含む)で、ブラ



ジル,パキスタン,中国,フィリピン,イギリス,ロシアにルーツを持つ10代後半から30歳の若者たちである。当初は、「調査員」という響きの堅苦しさから、定員としていた5人も集まらないかもしれないと心配していた。しかし、私が想像していた以上に若者たちはこのプロジェクトに関心を持ち、やってみたいと積極的に申し出てくれた。

大学教員のサポートも受けながら何度も勉強会を重ね、インタビューの手法を学び、アンケートの内容を考え、翻訳をしたり、配布先を検討したりした。その過程で県や市等の協力も得ることができた。県内各種フリースクールや社会福祉協議会等ともつながり、地域の子ども食堂にお邪魔してアンケートを依頼することもあった。もちろん、エスニックスーパーやレストラン、教会やモスク、母語教室、派遣会社等、各自のエスニックコミュニティにも自身のネットワークを活かして協力を仰ぐことができた。しかし、外国にルーツを持つ彼らの力が活かされるのは、それだけではない。むしろ、現在進行中のインタビューでは、彼らにしか引き出せない、埋もれてしまっている声が掘り起こされていくであろう。先の \mathbf{L} と \mathbf{D} の会話(3)のように、普段言語化されることのない、コミュニティの前提や境遇を共有し、同じ言語を理解し合う者同士でなければ出てこない本音があると考えるからである。

大学教員のサポートがあるとはいえ、調査・研究の素人が集まってのチャレンジに、日々トラブルは尽きない。調査員から LINE の返事がない、勉強会に来ると言っていたのに来ない、調査票を印刷してしまったけれど重要な設問が抜けていた、発送が間に合わないから回答期限を延長せざるを得ない…小さなトラブルは数え上げればキリがない。最近連絡がとれないと思ったら「やっぱりインタビューなんて私には無理。人前で話すのも恥ずかしい」と、脱落しそうな調査員もいる。しかし、七転八倒のこのプロセス自体に大きな意味があり、その先に彼らの・私たちの成長があるはずである。

このプロジェクトは、学びの選択肢が少ないという外国人散在地域の課題解決への非常 に重要な一歩となると確信している。この地域で子どもたちがたくさんの選択肢の中から 自分の未来を選び取ることができるように。

11. おわりに

先に紹介した、小 6 の時に「高校行かん」と言ったブラジル人の子ども S は、その後、高校へ進学した。保育士や調理師を夢見つつも、高校卒業後、大学等へは進学せず、現在は地元で一人暮らしをしながら派遣社員として働いている $^{(16)}$ 。

(18) 元子どもS: (当時) 高校行きたくなかったのを説得してくれて、行けてよかったと思ってる。

「良い教育を受けることは大事だ」という彼女は、専門学校に進学したいと言う弟を金銭 的にバックアップしようと考えている。そして自分自身のキャリアアップについては、以下 のように述べている。

子どもの日本語教育研究会子どもの日本語教育研究 第6号



(19) 青木: 今よりもステップアップしたいとかそういうことは・・・

元子どもS:全くない。

青木:ステップアップするためにお金が入ったら、何か資格取りたいとか(後略)。

元子どもS:そうっすね。そうなったら、料理の学校とか行きたい。

自身のステップアップの希望は「全くない」と一旦言い切るが、彼女が自分からは口にしない金銭的懸念を解消した仮定条件を示すと、彼女の本当の希望が現れる。もちろん、まださらに隠れている希望もあるかもしれない。実際に紡がれた言葉の中から、本当の希望を特定するのは非常に難しい。

しかし、一人一人が置かれている状況や背景を理解したり共有したりしている者であれば、なかなか表には出てこない、胸の奥底に秘められたその人の本当の意志や希望を言葉として引き出せるのではないか。先に紹介した当団体の調査プロジェクトにおいて、主な調査員を外国ルーツ青少年としたのにはそのような期待が込められている。彼らにしか引き出せない声に、社会全体として耳を傾ける必要があると考えている。

最後に、元子どもSが教育についてインタビューで語った言葉を紹介したい。

(20) 元子どもS: (教育を受けると) なりたいものの種類が増えるというか、やりたいことが増える、増えそう、増える。

「教育を受ければ、やりたいことができるようになる」という答えを予想していた私は、またしても彼女の答えに目を覚まさせられた。大人はつい、子どもたちが目の前に広がるたくさんの選択肢の中から自分の希望を選び取っているという前提に立って「あなたの夢は何?」と訊き、その上で教育を受けることでその希望が実現するという議論をしがちである。しかし、彼女は、教育によってはじめて、視野が広がり、やりたいことも見つかるのだ、と言う。もちろん、教育(学歴)がその実現可能性を高めてくれるという面はあるが、若者が教育に期待することは、そもそも世界にはどんな選択肢があるのかを知るということなのだ、彼女はそう私に教えてくれた。

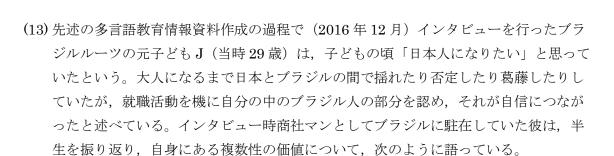
彼らの意志や希望は教育によって広がる。私たちは若い世代に、どのような選択肢を用意できるのか。彼らのライフコースに寄り添いながら、少しでも多くのより良い選択肢を提示できるよう、今後も教育現場で、試行錯誤と七転八倒しながらの日々は続く。

【注】

(1) 本稿で紹介する子ども・元子どもの声は、団体の活動の一環で行ったインタビューや 筆者の個人的な活動記録が元になっている。引用元については都度本文や注に示す。 また、元の発話が日本語以外の言語である場合は、その日本語訳に【】を付す。



- (2) 2022 年 12 月の筆者の活動記録より。本論文に掲載するにあたって、記録を元に子ども I の発言を復元し、2023 年 9 月に本人に内容を確認してもらった。
- (3) 中川他(2015)は「外国人散在地域」の目安を人口に占める在留外国人の割合が1%未満としている。富山県は1.7%であるが、後述するように、多くの学校には日本語指導が必要な児童生徒がいない、もしくは少ないため、学校内での支援を考える際には「外国人散在地域」であるとの前提で議論を進めるのが適当であると考える。
- (4) 外国人相談員が学校現場で具体的に求められる役割としては、日本語指導が必要な児童生徒に対する日本語指導、教科学習サポート、学校文書の翻訳、保護者会等での通訳業務等、多岐にわたる。
- (5) 2012 年, 筆者は富山大学のプロジェクトで幼少期に来日し大人になった元子どもに インタビューをする機会を得た。以下, A, D, L, M, T の語りはその内容を報告した青木 (2013) の一部である。彼らはいずれも高校へ進学していない。詳細については青木 (2013) を参照されたい。本稿での再掲載にあたりインタビューの原音を確認した ところ, 文字化で一部修正すべき箇所が見つかったため, 青木 (2013) とは異なる部分があるが, 内容として大きな変更はない。また, D については, 青木 (2013) では「元子ども」としたが, 本稿では, 当時の年齢を考えて「子ども」とする。
- (6) 二瓶博子氏は、3歳で渡伯し、成人後に来日した日系ブラジル人一世(日本国籍)である。日本語・ポルトガル語の両言語に堪能なため、学校や市役所、近年では県の外国人ワンストップセンターで通訳・翻訳者として活動している。
- (7) パウロ・フレイレは、「文化侵略は、侵略される人びとの行動にかんする最終決定権が、かれらにではなく、侵略者にあることをも意味している。そして決定権が、決定すべき者の内にではなく外にあるとき、彼らが抱くのは決定の幻想だけである。」 (Freire, 1970=1979, p.217) と述べている。
- (8) 2023 年 8 月の筆者の活動記録より。同年 11 月に R に内容を確認してもらった。
- (9) ポール・ウィリスは、労働階級の男子生徒たちによる反学校文化が彼らの「相応の現実の理解に支えられた独特の自己肯定」(1977=1996, p.18) であるとしつつ、それは、労働階級の子弟を「自由意志において」肉体労働の諸分野へとふり分けるという学校教育の主要な任務を、学校になりかわって果たすものであると指摘している(p.417)。
- (10) これらの資料はいずれも富山県のウェブサイトより無料でダウンロード可能である。 https://www.pref.toyama.jp/1018/kurashi/kyouiku/kyouiku/kj00015191/index.html
- (11) Osler & Starkey (2005) や名嶋編 (2019) でも言及されているように「市民性/シティズンシップ」の概念は多面的・多層的で、かつ、変容するものであり、地域や時代、文脈によって「市民性教育」のあり方や実践も多様でありうる。当団体の捉える「市民性教育」も独自の解釈によるものであり、異論があって然るべきである。
- (12) 2021 年 2 月 10 日付 北日本新聞



「ちっちゃい時から、家に帰るとブラジル人の人たちがお客さんとかでいっぱいいて(筆者注:Jの実家は当時ブラジルレストランを経営)、学校に行くと日本人の常識があって、その常識が明らかに違うということを対比できて育ちましたんで、(中略)そういうところっていうのは、例えば世界で働くときにすごく良かったりするんですね。外国人の常識にアジャストできるんで、自分の考えを。だから、そういう二つの文化の違いにちゃんと挟まれてみることで見えることの本質みたいなのは、もしかしたら、海外経験とかない人たちに比べると、まだあるのかなという気がします。(中略)自分の物差しを持てるっていうことですね。だから、ニュースとか見てても、自分のものさしで情報を見れますんで。」

- (14) 本稿執筆にあたり 20 代後半となった K にインタビューを実施した (2023 年 11 月)。 K は今では自分のことを「外国人」「ブラジル人」だと他者に向けて言うという。しかし、子どもの頃に「外国人やからっていうくくりで俺らは(日本語教室に)連れて行かれ」て「めっちゃしょうもない日本語の勉強」をさせられるという経験をし、「外国人の中でもやっぱり違う人とかもおるし。喋れんやつもおれば、喋れるやつもおるし。分かるやつもおれば、分からんやつもおる」と、「外国人」で一括りにされることの違和感を語った。
- (15) 当団体の取り組みは、集住地域でもなく進歩的な発想・行動が根付いた土壌でもない 一地方において実施しているという点で意義があるのではないかと考える。次のコメ ントは、映画祭での参加者アンケートの自由記述欄に寄せられたものである。 「保守的だという印象がある高岡に出来た団体が、このイベントを高岡で開催したこ と自体に意義があると思う」(70 代以上・非外国ルーツ)
- (16) 本稿執筆にあたり 20 代半ばとなった S にインタビューを実施した (2023 年 9 月)。

【引用文献】

(1) 青木由香 (2013)「第7章 富山県在住の『元子ども』たちへのインタビュー」小倉利 丸編 (2013)『富山における外国人の子どもたちの教育―子どもたちの声と支援をめ ぐる動き―』富山大学・東アジア「共生」学創成の学際的融合研究 (CEAKS)

子どもの日本語教育研究 第6号



- (2) 高岡市生活環境文化部市民課(2023)「令和5年10月31日現在 地区別世帯数及び 人口集計表」
 - https://www.city.takaoka.toyama.jp/shimin/shise/gaiyo/documents/5051031.pdf(最終閲覧日:2023年11月21日)
- (3) 富山県生活環境文化部国際課多文化共生係(2023)「富山県外国人住民国籍・地域別市町村別人員表(平成24年~令和4年)」
 - https://www.pref.toyama.jp/1018/kurashi/kyousei/kokusai/2023gaikokujinjuuminsuu.html(最終閲覧日:2023年10月27日)
- (4) 中川祐治・足立祐子・内海由美子・土屋千尋・松岡洋子(2015)「外国人散在地域に おける『特別の教育課程』による日本語指導」『福島大学地域創造』第 26 巻, 第 2 号, pp.49-61
- (5) 名嶋義直編(2019)『民主的シティズンシップの育て方』ひつじ書房
- (6) 細川英雄(2016)「第1章 市民性形成をめざす言語教育とは何か」細川英雄・尾辻恵 美・マリオッティ,マルチェッラ編『リテラシーズ叢書6 市民性形成とことばの教育 一母語・第二言語・外国語を超えて』くろしお出版
- (7) 文部科学省「学校基本調査」(平成 11 年度~令和 5 年度速報値) https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm(最終閲覧 日:2023年11月21日)
- (8) 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」(平成30年度・令和3年度)
 - https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/nihongo/1266536.htm(最終閲覧日:2023年10月27日)
- (9) Freire, Paulo. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. (パウロ・フレイレ著, 小沢有作・楠原彰・柿沼秀雄・伊藤周 訳(1979)『A.A.LA 教育・文化叢書IV 被抑圧者の教育学』 亜紀書房)
- (10) Osler, A., & Starkey, H. (2005). Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education. Maidenhead, UK: Open University Press. (オードリー・オスラー&ヒュー・スターキー著, 清田夏代・関芽 訳 (2009)『シティズンシップと教育 変容する世界と市民性』勁草書房)
- (11) Osler, A., & Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books. (オードリー・オスラー&ヒュー・スターキー著,藤原孝章・北山夕華 監訳 (2018)『教師と人権教育―公正,多様性,グローバルな連帯のために』明石書店)
- (12) UNESCO. (2013). Global Citizenship Education: An Emerging Perspective. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224115(最終閲覧日:2023年10月27日)



(13) Willis, Paul E. (1977). *Learning to Labour*. (ポール・ウィリス著,熊沢誠・山田潤 訳 (1996)『ハマータウンの野郎ども』筑摩書房 (ちくま学芸文庫))

(NPO 法人アレッセ高岡)