

京都地域における「中国帰国生徒」の進路保障に関する課題

土 岐 文 行

(京都市立嘉楽中学校)

The role of schools in building future of children after compulsory education : case of Chinese War Orphans in Kyoto

Fumiyuki TOKI

2008年11月28日受理

抄録：近年、日本の教室では、外国籍児童生徒、国際結婚から生まれた児童生徒、日本籍を取得した外国につながる児童生徒、日本に帰国した中国残留孤児等の孫やひ孫である児童生徒等、所謂「外国につながる児童生徒」の在籍が増えている。本稿では、京都地域の「日本語教室」を設置する中学校に通う「中国帰国生徒」およびその保護者、教職員に対する意識調査を実施し、「中国帰国生徒」の学力や進路に関する認識の違いを明らかにした。更にそれらの結果をもとに、学力保障と進路保障に対する課題と今後の支援のあり方を示した。

キーワード：「中国帰国生徒」、学力保障、校内連携、「中国帰国生徒」保護者への情報提供

I. はじめに

外国籍住民は近年増加の一途をたどり、2005年には200万人を突破し、今なおその数は増加の傾向にある。

日本における外国籍住民の増加は、当然外国籍児童生徒の増加を意味している。またそれは外国籍児童生徒が増えるというだけではなく、国際結婚から生まれた児童生徒、日本籍を取得した外国につながる児童生徒が同時に増えることを意味している。また本稿で扱う「中国帰国生徒」も外国につながる生徒と規定することができよう。

ところで、「中国帰国生徒」とは、誰のことを示すのであろう。それは、1970年代以降に中国から日本に帰国した「中国残留日本人孤児」や「中国残留日本婦人」の孫、あるいはひ孫を指している。「初期の帰国においては、残留孤児や残留婦人自身の望郷ゆえの『帰国』がその中心であったと考えられるが、80年代末以降の帰国はその子どもが中心であり、その動機は経済的な理由や子どもの教育や生活環境そして家族と一緒に住むことなどが重視されるという複合的な動機から構成されるようになった」¹⁾と言われるように、多くの場合「中国帰国生徒」はかれらの保護者の意向により、日本へ「渡日」した者あるいは「中国帰国生徒」保護者の「渡日」後に生まれた者である。

こうして「渡日」した「中国帰国生徒」は、言語や文化習慣等がまったく異なる慣れない環境に投げ出されることとなる。そんなかれらに対しては、生活や言語、学習のサポート、また不安や周囲の偏見、蔑視を打ち消すための取組などが求められる。

またかれらは保護者や祖父母、曾祖父母の「帰国」により日本に「渡日」したため、多くの場合日本社会で永住する者が多数を占めるものと考えられる。「中国帰国生徒」が今後日本の社会で生活をしていくには、かれらへの学力保障や進路保障は大きな教育課題として捉えることができる。

これらの課題を解決すべく取組を進めるには、「中国帰国児童生徒」の学力実態や進路状況の把握が不可欠である。しかし、「中国帰国生徒」の「非行」や「厳しい生活実態」をあきらかにしたルポルタージュや各学校での実践レポートから、かれらの学力実態や進路状況がある程度想像できるものの²⁾、「中国帰国生徒」の学力や進路を対象とした実態調査や研究は意外に少ない。

鍛治致は、大阪府内の公立中学校に在籍した「中国帰国生徒」の帰国時期を小学校低学年・高学年・中学校に分類し、

帰国時期と進学率との関係について分析を試みている。³⁾彼は、「中国帰国生徒」の進路保障における有効な支援方策として、抽出授業や補習による学力保障、及び高校の入試特別枠の設置と奨学金の充実をあげている。

こうした研究状況を受け、筆者は京都地域における「中国帰国生徒」の進路実態を明らかにした。拙稿「京都地域における外国につながる児童生徒の『つながり』のために－外国につながる児童生徒の現状と『つながる会』の実践－」（2007年『京都教育大学教育実践研究紀要』7号、浜田麻里との共著）によれば、1999年度から2004年度の6年間の卒業生57名中、国公立全日制が21人という大変厳しい結果であった。

今回「中国帰国生徒」「中国帰国生徒保護者」そして「日本語教室」を設置する京都地域の中学校教職員の意識調査を実施し、それぞれの現状認識の違いを明らかにした。

これらの結果を通して、現在の課題と今後の教育支援のあり方を考察することが本稿の目的である。

Ⅱ. 「中国帰国児童生徒」への取組

2005年度の京都市立学校における「日本語教室」設置校は小学校7校、中学校5校、「中国帰国児童生徒」数は175名、「中国帰国児童生徒」在籍校は、15校に及ぶ。

現在、京都市では、「中国帰国児童・生徒が多く在籍する学校や、中学生で帰国した生徒の在籍校で、指導上や保護者との連絡等に特に必要がある場合、中国語の話せる講師（常勤・非常勤）を配置し、日本語教室を開設している。日本語教室では時間内抽出や入り込み、放課後において日本語指導や補習、家庭訪問等の取組を行」⁴⁾っている。

2004年度まで「中国帰国児童生徒」の数は、年度によって多少の増減はあるものの、微増傾向にある。このような状況下「中国帰国児童生徒」が在籍する各校では、試行錯誤を繰り返しながらさまざまな教育実践が展開されたと思われるが、かれらに対するこれまでの取組の記録は、ほとんど存在しない。大淀中学校の齋藤滋之（当時）が1999年全国在日朝鮮人（外国人）教育研究協議会において、「新渡日生徒とのかかわりを通して」、更に2003年全国在日外国人教育研究協議会において、「中国からの新渡日の生徒とかわって」として自身の取組を発表している程度である。⁵⁾

2003年京都市教育委員会は、『指導の重点』の「外国人児童・生徒への取組」において「中国帰国児童・生徒については、一人一人の日本語能力や学習達成度の状況、中国と日本との生活習慣の違いなどを教職員全員が共通理解するなかで、日本語の習得、学力補充、生活適応促進など必要な取組を保護者との連携を図りながら組織的に進める。」ことを示した。この『指導の重点』は年度はじめの各校の職員会議で周知徹底されるものであり、京都市のすべての教職員へ「中国帰国者」に対する指導の方向性を示したものとして、大きな意味があるといえる。（2007年度『指導の重点』から消滅）また「中国帰国者の『帰国』は、残留婦人や孤児を中心とする祖国への『帰国』から家族を中心とする『来日』へと推移している」⁶⁾と考えると、「指導の重点」に示された内容は、「中国帰国児童生徒」以外の新渡日児童生徒に対する教育支援にも道を開いたともいえる。

近年京都市立学校では、「日本語教室」担当者の情報交換会が年3回定期的にもたれるようになり、それぞれの実践交流がなされている。また「日本語教室」担当者と京都市教育委員会指導部教育計画課により、日本語を解さない保護者と円滑な連絡・連携を深めるため、2004年5月に「学校連絡文書の訳語集（小学校）〈中国語版〉」が、同年6月に「学校連絡文書の訳語集（中学校）〈中国語版〉」が作成され、徐々に「中国帰国児童生徒」への取組の充実が図られつつある。

Ⅲ. 京都地域における「中国帰国生徒」に対する学校支援について ～「日本語教室」を設置する学校教職員への質問紙調査より～

1. 調査の目的と概要

そこで、これまでに筆者が実施した質問調査【「日本語教室」が設置された京都市立中学校5校、京都府下の公立中学校1校に協力をいただき、「中国帰国生徒」、「中国帰国生徒」保護者（以下：保護者）および教職員を対象に実施した】および各校管理職と「日本語教室」担当者への聞き取りを通して、現在京都地域における「中国帰国生徒」に対する学力保障、進路保障に向けたどのような支援がなされているのかを明らかにすると同時に、学力保障と進路保障に向けた課題をも明らかにしようとするものである。これらの調査については、2005年11月から12月にかけて行い、表1に示したデータ数を得ることができた。なお、調査数が少ないので、以後示すものは、全て実数である。

表 1: 質問紙調査の母数一覧

質問対象者	「中国帰国生徒」81 名	「中国帰国生徒」保護者 77 名	教職員 148 名
回収数	66	38	109
回収率	81%	49%	74%

回答のあった「中国帰国生徒」66名のうち、中国で生まれた生徒は43名、日本で生まれた生徒は23名である。年齢は学齢期にある12才から15才に加え、16才が4名、17才が2名、18才が1名いる。16才以上の生徒は、すべて中国生まれであり、日本語能力や高校受験（検）を考慮して、実際の年齢に則した学年より1学年～3学年下の学年に編入している。また学年については、中学1年生が18名、中学2年生が20名、中学3年生が28名である。

「中国帰国生徒」保護者は、無回答の3名を除き、35名が中国で生まれ、その後日本へ「帰国」として回答している。保護者は、「中国残留孤児」「中国残留婦人」の子の世代であると思われ、帰国の形態は「中国残留孤児」「中国残留婦人」との同伴「帰国」又は呼び寄せによる「帰国」である。帰国の時期については、1988年から2005年までで、一時期に偏りがある訳ではない。今回調査した「日本語教室」を有する6校の校区には、大規模な府営・市営の公営団地があり、「中国帰国生徒」はその公営団地から通学している。

2. 日本語の力

(1)「中国帰国生徒」の「日本語の力」

下に示した表2から表5は、「中国帰国生徒」が自分自身の「日本語の力」について自己評価したものである。

表 2:「中国帰国生徒」日本語を話すこと（N=66 単位：人）

不自由なし	だいたい出来る	あまり出来ない	ほとんど出来ない
50	11	3	2

表 3:「中国帰国生徒」日本語を聞くこと（N=66 単位：人）

不自由なし	だいたい出来る	あまり出来ない	ほとんど出来ない
51	11	3	1

表 4:「中国帰国生徒」日本語を読むこと（N=66 単位：人）

不自由なし	だいたい出来る	あまり出来ない	ほとんど出来ない
48	12	4	2

表 5:「中国帰国生徒」日本語を書くこと（N=66 単位：人）

不自由なし	だいたい出来る	あまり出来ない	ほとんど出来ない
45	13	6	2

これらはあくまでも自己評価であるという点を考慮する必要がある。「中国帰国生徒」は、自分自身の日本語の能力を「書くこと」については66名中61名、「聞くこと」については66名中62名、「読むこと」については66名中60名、「書くこと」については66名中58名が、「不自由なし」あるいは「だいたい出来る」と捉えている。「中国帰国生徒」自身は、日本語を書くことについては、多少「あまり出来ない」が多くなる。しかし、多くの「中国帰国生徒」は、自分自身の話す、聞く、読む、書く「日本語能力」について「不自由なし」あるいは「だいたい出来る」と捉えているようである。

しかし、この自己評価自体に課題があるといえる。

表6:「中国帰国生徒」教科学習上の問題の有無 (N=109 単位:人)

強く思う	ある程度思う	あまり思わない	全く思わない
40	55	13	0

表6は「中国帰国生徒」の教科学習上の課題について、教職員に聞いた結果である。多くの教職員が「中国帰国生徒」の教科指導上の課題を感じていることが理解できる。

更に「教科指導上の具体的な課題」を問うたところ、「国語力というかことばの理解が十分でないときがある。」「日本語の深い部分の理解不足。」「言葉の問題」「日本語の理解力」「日本語が通じない。」「日本語が全く話せない生徒がいる為、指示などが通りにくい。」などの意見から分かるように、「中国帰国生徒」と接する教職員の大多数が、かれらの「日本語の力」の不足を指摘しているのである。

教職員は、かれらの日本語に大きな課題があると感じている。そのため、「日本語の力」をつけることが、教科学習を進めるにとって、必要不可欠なことであると考えていることが言える。

しかし、教職員のおおよそ88%が「中国帰国生徒」に教科指導上の課題を感じているにも関わらず、表7に示したように、「日本語教室」に通い、学習している生徒は意外に少ない。

表7:「中国帰国生徒」の日本語教室での勉強の状況 (N=66 単位:人)

いつも勉強している	ときどき勉強している	ほとんど勉強していない	勉強していない	無回答
16	13	12	24	1

「中国帰国生徒」のうち、主に放課後に開かれる「日本語教室」に通わない生徒にその理由を聞いたところ、「日本語ができるから」「わかるから」というものが見られた。

これらは自分自身の判断によるものと思われ、学校が「日本語能力」に対する明確な基準をもって判断されたものではない。また「部活で行けない。」「めんどくさい」「時間がないから」「宿題がふえる」「行きたくないから楽しくないから」という理由を述べる生徒の中には、「日本語能力」が不十分にも関わらず、これらの理由を「言い訳」に、「日本語教室」に参加していない可能性が考えられなくもない。

以上の点から、「中国帰国生徒」の「日本語の能力」についての判断は、本人に任せるのではなく、「日本語教室」の担当者、教職員、専門的知識を有した者の判断により明らかにする必要がある。また「中国帰国生徒」の「日本語の力」を保障しようとするのなら、日本語習得のための体制を学校組織として構築する必要があるだろう。

(2)「中国帰国生徒」保護者の「日本語の力」

表8から表11には、「中国帰国生徒」保護者が自分自身の「日本語の力」について自己評価したものを示した。尚、「日本語の能力」に関する回答数が質問紙調査回数より多くなっているのは、保護者が2人の場合は2人ともに自己評価していただいたためである。

表 8:「中国帰国生徒」保護者日本語を話すこと(N=66 単位:人)

不自由なし	だいたい出来る	あまり出来ない	ほとんど出来ない
4	30	18	14

表 9:「中国帰国生徒」保護者日本語を聞くこと(N=66 単位:人)

不自由なし	だいたい出来る	あまり出来ない	ほとんど出来ない
8	31	14	12

表 10:「中国帰国生徒」保護者日本語を読むこと(N=65 単位:人)

不自由なし	だいたい出来る	あまり出来ない	ほとんど出来ない
5	27	20	13

表 11:「中国帰国生徒」保護者日本語を書くこと (N=65 単位:人)

不自由なし	だいたい出来る	あまり出来ない	ほとんど出来ない
4	21	25	15

「中国帰国生徒」保護者の日本語の力は、「中国帰国生徒」のそれと比べ、極めて低いことが分かる。実際今回ご協力いただいた質問紙調査は、中国語のものと日本語のもの両方を準備し、「使いやすい方を使って下さい」というメッセージを加え、配布した。

すると、回収数38の内33が中国語の質問紙を使用し、全ての記述が中国語でなされていた。このことから「中国帰国生徒」保護者の多くにとっては、中国語が日本語より使いやすく、生活のなかのことばとして使用されているものと想像される。

よって、「子どもの親として、日本語もあまり分からないし、日本の学校の進学、就職についてまったく分かりません。学校からの指導が欲しいです。また中国語の印刷物やお知らせが欲しいです。子どもを良い高校に入りたいです。具体的には私立高校と公立高校の違い、費用のことなどです。子どもは英語が好きです。どんな高校が適切か、どのような塾へ入ったらいいのかなどについて指導して欲しいです。」「もうすぐ子どもの進学のことにかかわりますが、日本の高校についてあまり分かりません。子どもには将来大学まで行かせたいですが、子どもの今の学力レベルでどんな高校(公立)を受けることができるかさえ分かりません。だから学校の方や先生の方から情報や意見を教えて頂きたいです。」という意見が出ているのである。教育制度や入試制度、就職などに関する情報が、日本語を充分理解できる保護者と同じだけ、確実に、「中国帰国生徒」保護者に伝わっているのか、あるいは伝わるだけでなく、正確に理解されているのかについては、細かく点検する必要がある。

前述したように保護者との円滑な連絡を図ることを目的に、「学校連絡文書の訳語集」が作成されている。これらの文書を如何に活用し、「中国帰国生徒」保護者とのコミュニケーションづくりや詳細な情報提供、さらに保護者の疑問への対処などの実践を進めるかが問われている。

3. 「中国帰国生徒」の将来展望と「中国帰国生徒」保護者の学歴志向

表12は「中国帰国生徒」に対して、中学卒業後どこまでの学歴を得たいか、表13は保護者に対し、子どもにどこまでの学歴をつけさせてやりたいかを聞いたものである。

表 12:「中国帰国生徒」の学歴希望(N=66 単位:人)

すぐ仕事につく	高校まで行く	専門学校まで行く	大学まで行く	大学院まで行く	決めてない	分からない	無回答
1	23	3	27	6	2	3	1

表 13:「中国帰国生徒」保護者が思う子どもの学歴希望(N=38 単位:人)

すぐ仕事につく	高校まで行く	専門学校まで行く	大学まで行く	大学院まで行く	決めてない	分らない	無回答
0	6	0	24	4	2	0	2

「中国帰国生徒」は、高校まで行くことを希望している場合と、大学まで行くことを希望している場合がほぼ同数であるのに対し、保護者は大学までの進学を希望する割合が非常に高い。生徒の学歴希望に比べ保護者のそれは極めて高い学歴志向を示している。

「中国帰国生徒」は、「高校に行けるか悩んでいる。」「今はちゃんと受業にでれていないので高校にいけるか心配と、自分の行動(どうさ)がおそいのでこまっていることぐらいで特に他はないです。」「公立に行きたい!!」「今私は日本語わからないし、勉強のとき難しです。高校はとてもしきないです。でも今の点数はめっちゃ低いです。困ったです。」「べんきょうがみんなよりおくれいっているのでこうこうへいけるかしんばいです。」「高校にうかるかしんばい学力に対して大きな不安を抱えている」(文章は訂正せず、そのままとした。)という言葉が示すとおり、自分自身の目の前の進路について、大きな不安を抱えていることが見て取れる。

一方保護者は「子どもたちといつも話していることは、高い学歴があれば良い就職ができる機会があり、収入が高くなる可能性があります。親とおなじようになつたらダメと思います。日本語も分からないし、仕事もあまりよくないし、給料も安いです。」「頑張って勉強し、いい学校に入れば、いい仕事につける。」「子どもには勉強を頑張って理想の高校、大学に進学し、良い仕事を見つけて欲しいと思います。」「大学まで進み、条件のよい仕事に就かせて欲しい。」「よく勉強すればいい仕事を選択できる。」と言う。日本語が不十分であり、自分の思うような仕事に就けず、低賃金の状態に置かれている保護者自身の苦悩は、子どもが学歴を重ねることで、社会的上昇へつなげようとする考えをより強くしているものと思われる。

しかし、先に示したように中学校卒業時に結果として、「中国帰国生徒」やその保護者が思うような進路実現がなされているとは言い難い。では、現在学校ではかれらに対してどのようなサポートがなされているのか。あるいはかれらの進路実現を阻む要因をどのように受け止めているのであろうか。

4. 「中国帰国生徒」へのサポート

(1)「違い」を問題視する危険性

ここでは、「中国帰国生徒」固有の課題をどのように捉え、どのような支援がなされ、その支援において、現在どのような問題意識を教職員が有しているのかを明らかにする。

京都地域における「日本語教室」を設置する中学校は、経済的に厳しい層も多く、家庭状況も厳しいものがあるため、生徒指導や子どもたちの学力保障が学校の大きな課題となっており、これらのことが一校を除く全ての学校に当てはまり、所謂「教育困難校」ということができる。

当該中学校教職員への校内における「中国帰国生徒」への特別な支援の有無を尋ねる質問(表 14)には、その多くが「特別な」支援がなされていると回答している。しかし、一方で「あなた自身が『特別な』支援をされているかという質問(表 15)に対しては、「していない」とする回答が多くなる。

表 14: 校内における「中国帰国生徒」への「特別な」支援の有無(N=109 単位:人)

強く思う	ある程度思う	あまり思わない	全く思わない	無回答
32	58	17	1	1

表 15: 個人としての「中国帰国生徒」への「特別な」支援の有無(N=109 単位: 人)

していない	している	無回答
54	39	16

「中国帰国生徒」の「教科指導上」の問題については、「日本語の力」を要因とするものがその多数を占めていることは前述した通りである。

その他の「教科指導上」の問題について自由記述を整理してみると、「民族的なものかもしれないが、頑固で許容範囲が狭い。こだわりが強い。」「文化背景の違い。」「習慣や考え方など素地が違うことによる誤解、あるいは理解不足からくる学習意欲や効果への悪影響。」「生活習慣のちがいが」「文化のちがいがから、わかりにくい部分があると思う。」「読解力など、細かい描写の理解に困難な場合がある。」などの文化・習慣の「違い」を要因とするもの。

「会話はできて教科内容になると、教科により理解しにくいものがある。歴史などは、特にゼロからのスタート。」「教科制度のちがいに、全く学習していない部分がある。」などの教科内容や教育制度の違いをその要因とするもの。

「家庭の支援が言葉の点で期待できない。」「まずは家庭のバックアップだと思う。」などの家庭における学習支援の難しさを要因とするものがみられる。

このように学校では、「中国帰国生徒」がもつ「違い」が問題とされ、かれらの学習や生活指導上の課題を「違い」に起因するものと考え、それが「問題」として位置づけられてしまっている。

太田は、「日本語教室」について『外国人』の子どもたちを受け入れる学校は、かれらの異文化的要素を尊重する基本的態度は有しているものの、それは現在の学校の態様を変えてまで、異質な要素を積極的に擁護するというものではない。そこで問題となるのは『外国人』の子どもの持つ文化的背景の何を認め、何を認めないのか、認めるとするとどの程度認めるのか、ということになるが、これは大変複雑でやっかいな問題を内包している。そこでこの問題をひとまず、特定の時空間＝日本語教室に限定することが図られる。つまり、学校に日本語教室を設置することによって、従来とは変わらぬ教育活動を営むことができるのである。この意味で、日本語教室は、学校の『不変性』を維持する役割を果たす存在といえるのである。⁷⁾と指摘する。「中国帰国生徒」の持つ「違い」を問題として捉える教職員のことばから、太田の指摘は理解することができるように思われる。

つまり、「中国帰国生徒」に「違い」があっても、それは是正すべきことであり、その是正の責任は生徒自身やその保護者にあり、自分たちは「特別な支援をしない」というものである。その結果、特別な支援が日本語教室に一任される可能性がある。

(2)「日本語教室」でのサポート

1)では、「中国帰国生徒」の持つ違いが校内では「問題」として扱われる危険性を示したが、「日本語教室」はそんな「中国帰国生徒」に対し、どのような支援をしているのであろうか。A中学校の「日本語教室」担当者は、「日本語教室」の現状を次のように述べている。「『日本語教室』は、既に『日本語習得の場』という役割を超えて、⑦-1から⑦-6(筆者注:⑦-1から⑦-6とは筆者の行った質問紙調査の日本語教室はどのような場であるべきかという質問の回答として『生活に必要な日本語習得の場』『教科学習に必要な日本語習得の場』『教科指導の場』『日本の生活習慣や文化習得の場』『中国語や中国の文化習慣習得の場』『友達と日頃の悩みを話す場』を示した)までの役割を担っている。現在教室の規模や時間的制限が厳しく、日本語教室では、指導しきれない状況である。」という。この他「日本語教室」担当者は「日本語を話せない生徒・保護者に対しては日本語指導教員と一緒に家庭訪問をしていた。」ように「日本語教室」での支援に止まらず、学校と「中国帰国生徒」の家庭とをつなぐための役割も担っている。

一方、「中国帰国生徒」の「日本語教室」へ期待することも、表 16 から表 21 に示したように、実に多様である。

表 16: 日本語の会話を学習すること。(N=66 単位: 人)

強く思う	ある程度思う	あまり思わない	全く思わない	無回答
14	16	12	23	1

表 17: 日本語の読み書きを学習すること。(N=66 単位: 人)

強く思う	ある程度思う	あまり思わない	全く思わない	無回答
14	19	11	20	2

表 18: 教科の学習をすること。(N=66 単位: 人)

強く思う	ある程度思う	あまり思わない	全く思わない	無回答
23	21	10	9	3

表 19: 日本の生活習慣を学習すること。(N=66 単位: 人)

強く思う	ある程度思う	あまり思わない	全く思わない	無回答
15	14	15	20	2

表 20: 中国語、中国文化を学習すること。(N=66 単位: 人)

強く思う	ある程度思う	あまり思わない	全く思わない	無回答
16	18	11	18	3

表 21: 友達と日頃の悩みを話すこと。(N=66 単位: 人)

強く思う	ある程度思う	あまり思わない	全く思わない	無回答
6	12	22	24	2

「中国帰国生徒」の学習支援においては、「日本語教室」の設置する意義は大変大きく、更に充実させていくことが「中国帰国生徒」にとどまらず、日本語を充分理解できない「中国帰国生徒」保護者にとっても、必要なことと言える。

一方、教職員は「日本語教室」をどのように捉え、「日本語教室」とどのような連携を図っているのだろうか。表 22 は「日本語教室」の設置の意義や目的について、表 23 は教職員に「日本語教室」の活動について聞いたものである。

表 22「日本語学級」設置の意義や目的について(N=109 単位: 人)

よく知っている	ある程度知っている	あまり知らない	全く知らない	無回答
5	44	34	3	23

表 23「日本語学級」の活動について(N=109 単位: 人)

よく知っている	ある程度知っている	あまり知らない	全く知らない	無回答
9	33	38	6	23

教職員からは「日本語教室の先生はとても熱心に彼らに教えている」という声があるものの、「日本語教室」設置の意義や目的を「あまり知らない」または「まったく知らない」、「日本語教室」について「何をやっているのかさえ分っていない」と意見があるように、「日本語教室」の活動について「よく知っている」あるいは「ある程度知っている」教職員より、「あまり知らない」あるいは「まったく知らない」教職員の方が多くことについては、特記しておきたい。

「日本語教室」の目的や意義が全教職員に理解が図られず、「中国帰国生徒の教育に対する方針」が明確でないこと。更に「中国帰国生徒」の支援を「日本語教室」に任せきりするのではなく、「中国帰国生徒」の課題を学校の課題として、取組を進めるような重層的な支援が必要である。

例えば、「中国帰国生徒」の「日本語教室」に対する「教科の学習」への期待は、高いものとして見る事ができる。多様な「中国帰国生徒」の「日本語教室」への期待に対して、「日本語教室」担当者だけで全てのことに対応することは困難である。特に教科学習については、中学校の学習ともなれば、それぞれの教科にかなりの専門性が要求される。教科学習については、授業だけでなく、課外の学習（例えば放課後の「日本語教室」）においても「日本語教室」担当者と教科担当の教員がともに連携した支援体制の構築が求められているのである。

(3) 原教室で見えない「中国帰国生徒」

恒吉僚子は日本の学校文化を「一斉共同体主義」と捉え、「同質的で自己完結的な共同体を前提とした協調的共有体験、共感・相互依存・自発的な協調などの価値の共有に依拠する共同体的な特徴と、皆が、同時に、同じことをするという一斉体制とが一緒になることによって成り立っている。」⁸⁾と指摘する。即ち、多様性を認めた支援が「特別扱い」更に「ひいきだ」という批判へと姿を変えてしまう。これらのことは、これまで各地域で進められてきた同和教育のなかで、問われてきたことから理解できる。教室へ入れば、「みんな一緒」という教室からは、「中国帰国生徒」の違いを拾い上げ、違いを積極的に評価する姿勢は生まれにくいどころか、違いは「問題」として意識される危険性を持ちあわせている。

さらに、前述したように「日本語教室」を設置する学校の多くが「教育困難校」であり、「しんどいのは『中国帰国生徒』だけではない。」というのも事実である。「日本語教室には通級してないが、日本語がおぼつかない生徒が 6 名程いる。しかし、学校全体が大変学力が低いので目立たない。」という教職員のことが示すとおり、全体の学力が低いということで、「中国帰国生徒」の固有の課題が更に見えにくくなり、結果「中国帰国生徒」固有の問題が放置されることになってはいないだろうか。

IV. おわりにー「中国帰国生徒」等「異文化」を背負う生徒への支援ー

先に記した「中国帰国生徒」の進路実態の惨憺たる結果への対応として、教育行政あるいは学校は何をなし得るのか簡潔に示し、この小論のまとめとしたい。

前述したように「中国帰国者の『帰国』は、残留婦人や孤児を中心とする祖国への『帰国』から家族を中心とする『来日』へと推移している」⁹⁾という。

京都市立小学校では 1977 年に、京都市立中学校では 1982 年に「日本語教室」が設置され、以来 30 年の時間が経過し、その間さまざまな実践がなされてきた。「中国帰国生徒」を「渡日」と捉えるなら、かれらは所謂「新渡日」の生徒にあたる。しかし、ここで確認しておきたいのは、「新」ということばを冠するものの、かれらは決して「新しく」やってきた生徒でもなく、かれらの持つ課題は「新しい」ものではないということである。「中国帰国生徒」は 30 年来日本の学校に在籍してきたのである。しかし、未だかれらの背負う課題は解決されていないということを先ず確認しなければならない。

京都市は、1992 年「京都市立学校外国人教育方針―主として在日韓国・朝鮮人に対する民族差別をなくす教育の推進について―」（以下：「方針」）を示している。

また「京都市立学校指導の重点」（以下：「指導の重点」）には 2003 年度から 2006 年度まで「中国帰国児童生徒」への支援の徹底を記している。

しかし、表 24 と表 25（調査時 2005 年）のようにそれらを知らない教職員も多い。

表 24:「京都市立学校外国人教育方針」の存在（N=109 単位：人）

知っている	知らない	無答
39	69	1

表 24「京都市立学校指導の重点」に示す「中国帰国児童生徒」の指導内容（N=109 単位：人）

知っている	知らない	無答
20	86	3

「方針」は、「共に生きること」「近隣アジア諸国の人々」という表現で在日コリアン以外の「外国につながる人々」への教育のあり方を問うとともに、「進路保障」にも言及している。「主として在日韓国・朝鮮人に対する」ということばが示され、在日コリアン、とりわけ旧植民地出身者とその子孫への教育あるいは在日コリアンに対する差別や偏見をなくす教育がその中心としてあるものの、「中国帰国生徒」の支援への羅針盤としても十分に活用することができよう。

しかし、学校現場において、「方針」や「指導の重点」は十分に周知徹底されておらず、よって「方針」や「指導の重点」に基づいた「中国帰国生徒」への支援は不十分であると考えられる。

そこで、教育行政としては「方針」に従い、「中国帰国生徒」の学力実態の把握、進路実態の把握を行い、かれらへの明確な支援の指針が示されるべきである。

更に「高校へいきたい」というかれらの思いに対し、「中国帰国孤児子女特別入学選抜」の受験資格基準が果たして現行のままで良いのかが検討され、高校の門戸を更に開くべきであろう。

一方、校内においては、各校で「中国帰国生徒の教育に関する支援方針」が示され、「日本語教室」の担当者と他の教職員との日常的な連携、情報交換がなされる仕組みづくりが必要である。即ち「中国帰国生徒」が顕在化され、かれらへの支援を丁寧に進めることができるシステムづくりが必要である。

「日本語教室」の通室基準をどのようにするのか、「日本語教室」で今何がなされ、どのような問題を抱えているか、これらの課題を明確にするだけでも、「中国帰国生徒」への支援は大きく進むのではないだろうか。

B中学校の「日本語教室」担当者は、「中国帰国生徒のことについては、何もかも。また雑用係だと思ふこともたまにある。中国帰国生徒が悪さをしたら、日本語指導教員がきちっと指導できてないからやという声が出たこともある。」と言う。一方B中学校の教職員は「日本語教室の担当の先生にまかせきりにするのではなく、学校全体でもっと見ていく必要があると思う」という。

「中国帰国生徒」の課題を、学校の大きな課題と位置づけ、組織的・継続的な取組を推し進めていくには、現場の教職員の「中国帰国生徒」を中心に据えた日常の情報交換が必要であろう。ささいなことであつたとしても、日常的な「中国帰国生徒」のようすやかれらへの取組についてのこまかな情報交換が、1ヶ月後あるいは1年後に、進路決定の時期に「今聞いた情報」が価値あるものになる可能性があるからである。

また「中国帰国生徒」のことは「日本語教室」担当者個人がメインで実践を行うという体制から、学校の課題として明確に位置づけ、担任が中心となり、全ての教職員がそれぞれの立場でサポートする、組織としての実践が求められていることが、今回の調査で明らかになったといえよう。

注

注1 藺信三『中国帰国者の生活世界』2000年行路社 P.30

注2 岩井忠・石井小夜子「中国帰国者の子どもたち」中川明編『マイノリティの子どもたち』1998年明石書店 PP.143-194

注3 鍛冶致「中国帰国生徒の進路—中国での居住地と日本での編入学年—」駒井洋監修 石井由香編著 2003年『移民の居住と生活』明石書店 PP.243-250

注4 京都市教育委員会学校指導課人権教育担当「外国人児童・生徒等に対する日本語指導について」2005年

注5 齋藤滋之「新渡日生徒とのかかわりを通して」『これからの在日外国人教育'99』1999年全国在日朝鮮人(外国人)教育協議会編 PP.168-172、齋藤滋之「中国からの新渡日の生徒とかわって」『これからの在日外国人教育 2003』

2003 年全国外国人教育協議会編 PP.201-206

注6 蘭信三「中国帰国者とは誰なのか、彼らをどう捉えたらよいのか」蘭信三編『中国帰国者の生活世界』2000 年行路社 P.30

注7 太田晴雄『ニューカマーの子どもと日本の学校』2000 年 国際書院 P.209

注8 恒吉僚子「多文化共生時代の日本の学校文化」堀尾輝久他編『学校文化という磁場』1996 年柏書房 P.231

注9 蘭信三「中国帰国者とは誰なのか、彼らをどう捉えたらよいのか」蘭信三編『中国帰国者の生活世界』2000 年行路社 P.30