

# 日立財団 グローバル ソサエティレビュー

多文化共生社会構築のためのコミュニケーションジャーナル

## 教育 × 多文化共生

### 巻頭言

外国ルーツの子どもたちの教育保障を問い直す

編集委員／東京大学大学院教育学研究科 教授 額賀 美紗子

### 大阪府教育委員会座談会

「OSAKA 多文化共生フォーラム」がめざすもの

榎井 縁／大阪府教育庁

### 論文

外国につながる高校生の進路形成への支援 —日本におけるキャリア教育の包摂性と限界—

坪谷 美欧子／宮下 大輝

「みんなちがって、みんないい」でよいのか？ —マジョリティの意識改革をめざした教育に向けて—

松尾 知明

公立学校で働く外国籍教員から考える多文化共生と教育の課題 —生を軽視する植民地主義の克服を目指して—

呉 永鎬

### ルポ

言語の境界を越える居場所づくり —「Projeto Construir ARTEL」の取り組み—

額賀 美紗子

### リレートーク

多文化共生の未来を創る，取り組み紹介

Vol.3 日本語サロンいろいろ

### 編集後記



Vol.06  
JUN. 2026

## 〈巻頭言〉



## 外国ルーツの子どもたちの教育保障を問い直す

編集委員

東京大学大学院教育学研究科 教授 額賀 美紗子

『日立財団グローバル ソサエティ レビュー』6号をお届けします。今号のテーマは「教育×多文化共生」です。日本ではこの30年間、外国籍の子どもや、国籍は日本であっても外国にルーツがある子どもが急増しています。学校現場では、「外国にルーツがある子ども」「外国につながる子ども」「日本語指導が必要な子ども」など、さまざまな呼び方が用いられてきました。こうした子どもたちが増え始めたのは、出入国管理及び難民認定法の改正をきっかけに、日本での就労を目的とした人々が来日した1990年代以降のことです。

しかしそれ以前から、植民地支配の歴史を背景に、日本社会には朝鮮半島や中国にルーツがある子どもたちが生活していました。第二次大戦後、旧植民地出身者に対する偏見や差別が横行する中で、子どもたちは時に自らの名前や文化を隠して生きることを余儀なくされてきました。こうした子どもたちが直面してきた困難は、形を変えながら今なお続いています。「多文化共生」が掲げられるようになって、多くの外国ルーツの子どもたちにとって、日本社会は決して生きやすい場所になったとはいえません。

教育は、人が社会で生きていく力を身につけ、望む人生を送るために欠かせないものです。特に、幼児期から青年期にかけての学校教育は、基礎的な知識やスキルだけでなく、自己肯定感や人間関係を育む上でも重要な意味を持ちます。1989年に国連で採択された子どもの権利条約では、国籍や民族、言語などに関わらず、すべての子どもに教育を受ける権利が保障されています。この条約は、日本も1994年に批准しています。

はたして日本では、外国ルーツの子どもに対して十分な教育保障がなされているでしょうか。学校がすべての子どもたちの自信を育み、夢や希望を支える場所となるためには、どのような視点や取り組みが新たに必要なのでしょうか。

今号に掲載されたインタビュー記事や論稿からは、こうした問いを考えるうえで、さまざまなヒントやアイデアを得ることができると思います。

大阪府教育委員会の座談会でのやりとりを収めた記事では、大阪府が取り組む「粹校」制度（外国人特別入学者選抜）や「OSAKA 多文化共生フォーラム」が紹介されています。大阪府では、高校における母語保障や、ロールモデルと出会う機会づくりなど、数々の先進的な取り組みが行われてきました。「誰一人取り残さない」という大阪府の人権教育の理念が、長年にわたってこうした実践を支えてきたことがうかがえます。

坪谷氏と宮下氏の論稿は、神奈川県のある県立高校を事例に、外国につながる高校生の進路支援の実践を取り上げています。大阪府とともに神奈川県もまた、多文化教育コーディネーターの設置など、外国につながる生徒の教育保障に関して先進的な取り組みを進めてきた自治体です。論稿では、宮下氏自身がコーディネーターとして関わった経験をもとに、進路支援の過程とその限界が考察されています。

松尾氏の論稿は、冒頭で金子みすゞの詩「わたしと小鳥と鈴と」の一節にある「みんなちがって、みんないい」を取り上げ、読者に「それだけでよいのか」と問いかけます。多様性を認めるスローガンだけでは、社会に潜むマジョリティとマイノリティの権力関係を覆い隠してしまう可能性があることに警鐘を鳴らし、マジョリティの持つ特権性を、マジョリティの立場にいる当事者自身が問い直す必要性を示しています。不平等な社会構造を是正するための具体的な授業実践が紹介されている点も示唆的です。

呉氏の論稿もまた、現在の多文化共生言説に批判的な視点を向けています。冒頭で取り上げられるのは、日本

の公立学校において外国籍教員が「教諭」として採用されにくく、学年主任や管理職への道が閉ざされているという問題です。この状況の理不尽さが、植民地主義の視点から分析されています。多文化共生を心地よい「ハッピートーク」にとどめるのではなく、外国人や外国にルーツのある人びとの「生（生命・生活・生涯）」が尊重される社会づくりの礎とする必要性が訴えられています。

最後に、私が取材した日系ブラジル人の子どものための継承語・学習支援室のルポルタージュを掲載しました。日本の学校で外国ルーツの子どもたちに与えられなかった「居場所」が、この教室では、言葉、文化、国籍を越えるさまざまな人びとの関わりの中で生み出されていました。外国人当事者がリードする居場所づくりの意義や、外国ルーツの子どもの学びと育ちを保障するうえで日本の学校に何が求められているのかを考えます。

これらの論稿に共通するのは、外国ルーツの子どもを含むすべての子どもの人権保障を重視している点です。排外主義が日本社会においても広がる中で、外国ルーツの子どもの生きづらさがさらに深刻化していくことが懸念されます。今号はそうした流れに抗う一つの試みです。多くの方の目に留まり、読んでいただくことで、草の根的な多文化共生への意識や行動が広がっていくことを願っています。



## 座談会

### 大阪府教育委員会座談会

# 「OSAKA 多文化共生フォーラム」がめざすもの

榎井：本日は、大阪府教育委員会が主催している「OSAKA 多文化共生フォーラム」を中心に、フォーラムがめざしていること、取り組み内容、子どもたちの反応、今後の展望などについて、皆さんからお話をうかがいます。大阪府教育庁では、かねてより、人権尊重の観点から正しい理解を深め、差別をしない、させない実践力を身に付けた生徒の育成に努めてきました。近年は、益々増加する“外国にルーツを持つ子どもたち”のため、義務教育課程である小・中学校と高等学校の生徒をつなげる「OSAKA 多文化共生フォーラム」を開催したり、府立高校で「枠校」を定め、受け入れの体制を整えたりしています。大阪府でいう「枠校」とは、「日本語指導が必要な帰国生徒、外国人生徒入学者選抜」をいいます。では、最初に昨年7月19日に開催された「OSAKA 多文化共生フォーラム2025」について、ご説明をお願いします。

白川：フォーラムには、日本語指導が必要な中学生や外国にルーツのある中学生、その保護者、府立高校生等合わせて280人ほどが参加しました。最初に高校生による自己紹介があり、続けて“多文化クラブ”のダンス発表が行われました。府立長吉高校がベトナム、府立成美高校がフィリピン、府立大阪わかば高校がネパールのダンスをそれぞれ披露したのですが、民族衣装をまとい真剣に踊る姿は素晴らしく、大きな拍手で会場が包まれました。そのあと、3人の高校生によるスピーチが行われ、「日本語が話せずに苦労したが、少しずつ話せるようになり、友だちと交流できるようになった」「今は大学受験に向けて頑張っている」「将来は自分の生まれた国と日本をつなぐ架け橋になりたい」などが語られ、中学生たちも真剣に聞いていました。また、インタビューコーナーでは、私たちがインタビュアーとなり、中学校と高校の違いや自分の通う



モデレーター  
**榎井 縁氏**

大阪大学 人間科学研究科 招聘教授

高校の特徴などについて質問し、高校生のリアルな本音を引き出すことができました。最後は母語が同じ中学生と高校生でグループを作って交流してもらいました。いろいろな質問に高校生も熱心に答えていて、双方にとって充実した時間になっていました。

**榎井：**私もダンスを拝見しましたが、衣装を揃え、音楽も自分たちでチョイスし、プロさながらのステージで本当に感動しました。皆さん、この日に向けて相当練習を重ねていたそうですね。



OSAKA 多文化共生フォーラム2025の様子



OSAKA 多文化共生フォーラム2025の様子

**荒木：**はい。母校には必ず多文化クラブがあり、放課後集まって勉強したり、イベントに参加したりすることで、お互いが孤立しないような工夫をしています。ダンスはクラブ活動の一環として取り組み、校内の文化祭はもちろん、校外のイベントにも参加するため、常日頃、練習を重ねています。

**米田：**私は当日、リハーサルからずっと高校生たちを見ていましたが、最初は「こんな大きなホールで踊れるかな」と、少し不安そうでした。ところが、いざ本番となると途端に顔つきが変わって、見られていることがいい刺激になったのか、生き生きとパフォーマンスしてくれました。

**榎井：**当日、中学生たちが高校生にどんな質問をしたのか、また、みなさんの感想についても、具体的に教えてください。

**白川：**質問内容として多かったのは、やはり勉強のことでした。ほかには友だちのつくり方や高校卒業後の目標など、多くの子が悩んでいるだろう質問が多く、興味を持って聞いていました。当日の感想としては、中学生からは「行きたい高校のことがよく分かった」「自分の思っていることを聞いてもらえてうれしかった」「先輩たちはすごいなと思った」などがありました。なかには「久しぶりに母語で話ができうれしかった」という感想もありました。高校生からは「中学生にアドバイスができうれしかった」「これからこういったボランティアがあれば是非参加したい」「自分が小中学校の時に悩んでいたことを思い出しながら話をしたら、それを中学生が一生懸命聞いてくれた」などがあり、高校生にとっても、このフォーラムは自己肯定感を高めるものになったようです。

**榎井：**このフォーラムは、子どもたちの心理的安全性を保障するための土台づくりをしている場です。高校生と中学生を会わせて、参加した子どもたちが元気に学校に行きたいと思え、進学したいと希望を持ち、最終的には日本で頑張っていきたいと思えるよう、導いています。そういう大人たちの思いは子どもたちにも通じているようで、「学生時代に助けてもらったから、今度は自分が助ける側になりたい」と言ってくれる卒業生も多くいて、すでに4～5人が実際に大阪の学校の先生になっています。

**米田：**まさに今回、フォーラムの高校側の取りまとめ役をしてくれた先生が、その一人です。

**榎井：**そうやって、日本で自己実現をした先輩の姿は後輩たちにとっても憧れであり、目標にもなります。

日本語がよく分からないなかで学び、教員免許を取って教師として働く。相当な熱量が必要だったに違いない、本当に素晴らしいことだと思います。

**米田：**私はときどき、学校訪問をして、外国にルーツのある子どもの普段の様子を見せてもらっています。そのなかには、周囲と関わる機会が少なく、一人でポツンと過ごしている子もいます。話を聞いてみると、「日本語がうまくしゃべれないので、言いたいことが伝わりにくい。だから、しゃべらないことが多い」と言っていました。そういう子も、フォーラムに参加すると、母語を通して話ができるので、とても生き生きしているのです。本当に限られた時間のなかですが、この場が子どもたちにとってありのままの自分で輝ける充実した時間になってほしいです。そしてこのひとときが、子どもたちの安心や自信へとつながってほしいと思っています。



OSAKA 多文化共生フォーラム2025の様子



登壇者

**荒木 夏子氏**

大阪府教育庁 教育振興室 高等学校課 生徒指導グループ  
主任指導主事



登壇者

## 山本 佐和子氏

大阪府教育庁 市町村教育室 小中学校課 進路支援グループ  
首席指導主事

### 「粹校」制度で開かれる未来

**榎井：**ありがとうございました。ではここからは、すでにお話にてている大阪の「粹校」について、どういった特徴があり、なぜこうした制度ができたのか、お話していきましょう。

**荒木：**はい。大阪の高校には「日本語指導が必要な帰国生徒、外国人生徒入学者選抜」実施校があり、これを通称「粹校」と呼んでいます。粹校ができたのが平成13年（2001）で、現在は8校あります。人数としては、府立大阪わかば高校に20名、他の7校に約16名ずついて、総数は約130名です。特徴的なのは、高校入試における学力検査の科目です。通常は「国語、数学、理科、社会、英語」の5教科ですが、社会や理科のテストは、日本語が母語でないでと学力を測ることが難しいため、粹校入試には入れていません。つまり、日本語の読み書きが苦手でも、母語と数学、英語の能力があれば入れる高校がある、ということです。さらに入学後は母語の授業が受けられます。どんな言語でも保証するので、教える教師を探すのが大変なのですが（笑）、たとえ生徒が一人であっても、大学などにも声をかけて教師を探します。現在は、中国語、ネパール語、フィリピン語、ベトナム語、トルコ語、ペルシャ語の授業が実際に行われています。また、入学早々、日本語能力試験や英語検定の受検を勧めるなど、進路によって生徒を導いていくことも積極的に行っています。

**榎井：**府立大阪わかば高校の受け入れ人数が多いことについて、ご説明をお願いします。

**荒木：**ここは令和4（2022）年に粹校になった学校で、もともとは、大阪府立勝山高校と大阪府立桃谷高校が統合して令和2（2020）年にできた学校です。学び直しや不登校経験のある生徒の、セーフティーネットという役割を受け継いでいます。一番の特徴は、多部制単位制をとっていることです。日本語のプログラムが組みやすく、授業が選びやすい教育課程になっているため、外国にルーツを持つ子どもも学びやすいため、受け入れ人数が多くなっているのだと思います。

**榎井：**同校では、“ダイレクト”の学生が多いことも特徴的です。ダイレクトというのは、日本の小・中学校で学ぶことなく「ダイレクトに」高校に入ってくる子のことです。去年、初めて卒業生を送り出しましたが、ほぼ100%の子どもが就職や進学を果たしました。入学時、全く日本語ができなかった生徒が大学に進んだことは、大変誇らしいことです。見ていると、学生は自分に自信を持ち、頑張れる範囲できちんと力を発揮しています。勉強はもちろん、クラブ活動も主体的に行い、家庭によってはアルバイトをしている子もいます。個人の努力はもちろんですが、周りのフォローがしっかりしているので、彼らはほとんど休むことなく通えたのだと思います。彼らを見ていると、しっかりと支えてくれる環境は大事だと、つくづく思います。

**荒木：**支えると言っても、私たちは特別な声かけはしません。誰にでもかける言葉を、より分かりやすく伝えるぐらいです。ポイントは、“どの生徒に対しても変わらない態度”でしょうか。もちろん、支援に携わる先生は、外国にルーツのある生徒ならではの伝えておくべきことは、漏れなく丁寧に伝えることも心がけ

ています。

**山本：**大阪の教育は、基本のところ「誰一人取り残さない」を掲げているので、外国にルーツがあろうが、日本語が苦手だろうが、貧困で経済状況が厳しかろうが、障がいがあろうが、できる限り人的な支援や環境を整えて、子どもたちの可能性を伸ばしていく努力を惜しみません。また、子どもは子どものなかで育つので、「いろんな子がいていいんだよ」というスタンスで、あとは子どもたちが自分たちの関係性の中で育っていけるように配慮しています。外国にルーツのある子については、“日本語ができない子”ではなく、複数の言語の力をもつ子ども、あるいは複数の文化をもつ“可能性のある子ども”と捉えます。教職員は「違うことは素敵なこと。豊かなこと。」という価値観で寄り添い、伴走する存在です。

**榎井：**大阪の「枠校」ができた経緯には、こんなお話があります。かつて、ある先生が、中国から帰国した子どもたちを東京に連れていったところ、帰国子女のための学校がすでにいくつかあり、それを目の当たりにした子どもたちが「大阪にもこういう学校をつくってほしい」と言い始めたのだそうです。それまであまり話をしたことの無い生徒だったので、先生はびっくりしたそうです。そこから、いろいろな壁があって自分の思いを言えず我慢している子どもがいて、しんどい思いをしていることがわかり、彼らが我慢しなくていい環境を作ろうということで、枠校を立ち上げることになったと聞いています。

## 「誰一人取り残さない」ためには個々の「背景」を知ることが大事

**榎井：**先ほど話に出た「誰一人取り残さない」というのも、大阪が大切にしている教育方針のひとつです。始まったのはいつごろだったでしょう。

**山本：**在日外国人教育の歴史は長いです。戦後すぐでしょうか。大阪は歴史的な経緯の中で在日韓国・朝鮮人の割合が高く、戦後も様々な事情により日本で暮らすことになったため、韓国・朝鮮にルーツのある人が住む街も形成されました。社会的背景のもとで在日韓国・朝鮮人が差別や偏見の対象とされ、そんな子どもたちの生きづらさに直面した現場の教職員が「このままじゃあかん。一緒に生きていける子どもたちに」「韓国・朝鮮の子どもたちがアイデンティティを育めるように」という意識をもち、「どんな子どもも大事にしよう」と考える中で在日外国人教育が育っていったのです。

**榎井：**差別や貧困のために子どもたちが荒れた時期もありましたが、その子に問題があるわけじゃなくて、彼らが抱えている背景に問題があるのだと先生たちも気がつき、その子たちがいづらくならないようにしようと、発想の転換があったわけですね。

**山本：**はい。そうですね。外国にルーツのある子どもも“健全に育っていく権利”を当たり前にもっているし、それを保障するのが行政の仕事で、教職員は一緒になって環境をつくっていくのが役割です。

**榎井：**学校には、「学力のある子はメリットを受けや



登壇者

白川 宏明氏

大阪府教育庁 市町村教育室 小中学校課 進路支援グループ  
主任指導主事



登壇者

## 米田 晶一氏

大阪府教育庁 市町村教育室 小中学校課 進路支援グループ  
指導主事

すい」という、いわゆる選抜機能があります。こうした特定の人を選抜する文化を壊していくのが、大阪の学校教育です。高校にしても「学力がなかったら入れません」という適格者主義はやめて、すべての子どもに学ぶ機会を与え、なるべくみんなで一緒に学ぶ体制をつくるようにしています。

**白川：**私は他府県から大阪に来て働いていますが、赴任当初、先輩から言われたのが、「一人ひとりの子どもの背景をしっかりと見つめることが大切だ」ということでした。背景を見ることから子どもを知る、というのは大阪らしい教育のひとつなのだと実感したことを覚えています。

**山本：**外国にルーツをもつ子どもと言っても、その背景に何を抱えているかは本当に多様です。日本に来た経緯ひとつとっても千差万別です。でも、せっかくその子の人生に出会わせていただいた以上、こちらは、どういうふうに伴走ができるのか、どうすればその子の成長に寄り添えるのか、というのを常に探っていきたい。だから背景を知ることが大事なのです。そして、知り得た情報はきちんと次に引き継がなくてはなりません。子どもの育ちは繋がっていくので、切らしてはいけません。小学校から中学校、高校と進学するたびに育ちが途切れないように、学校同士の連携も大事にしています。

### 「いじめ問題」は社会全体の問題と捉える

**榎井：**昨今は学校でのいじめ問題も大きな課題ですが、どのような解決方法をとっていますか。

**山本：**もちろん、いじめられ、傷ついた子どものケアが最優先です。一方で、加害をしてしまった子どもも、教育を通して成長すべき存在です。被害を受けた子どもを守りながらも、なぜ傷つける言動をしてしまったのか、それこそ背景を一緒に見つめ直して、その子が深く納得し、次の行動を考えられるように寄り添い、両方の子どもを育てていくというのが、めざしたいところですね。

**榎井：**なぜいじめのような現象が起きてしまうのかというと、個々人の問題もありますが、歴史や社会構造の問題も当然あります。だったら、それに向かって学校や教育側が変わっていくべきでしょう。子どもが学校に来ていることがまず大事で、もし不登校になったときは「学校の環境が悪いのでは」と考えます。なぜ来られないのか、何か困りごとがあるのではないかと考えて、学校が変わる努力をしなくてははいけませんね。

**山本：**今、社会には、生きづらい側面が多々あります。社会状況の中で、外国にルーツのある子どもは傷ついているかもしれないし、また、子どもの権利が剥奪されているケースもたくさんあります。だったら、せめて公教育においては、「ここにいていいんだよ」ということは全力で伝えたいし、学校は人権が尊重された場所でありたい。これは、公教育としては、当たり前なことですよ。

小学生の場合だと、コミュニケーションを取りたい、遊びたい、一緒に学びたい、という気持ちが原動力になって、日本語の勉強に意欲がもてます。ということは、その子どもがともに過ごしたいと思えるようなクラスや学校を作らなくてはだめなのです。日本語を使って

誰かと繋がりたいと思えたとき、はじめて、日本語を学ぶ意欲がわいてきます。これは日本の子も一緒です。外国にルーツをもつ子と仲良くなりたいたいからこそ、一生懸命翻訳機を使って話そうとしたり、遊びを伝えようとしたりするのです。「繋がりたい」という思いがまずあって、日本語という共通言語を獲得して、互いに成長する。学校ってそういうところなのだと思います。

## 変化する社会に向き合い、変わっていくこと、変わらないこと

**榎井：**社会情勢もいろいろ変わっていますが、今後の教育について、どのような展望をお持ちなのか、お聞かせください。

**荒木：**実は高等学校に在籍する多言語生が、コロナ以降、激増しています。しかも、中学まで母国で育ち、生活が完成した状態で、親の都合で来日するケースがほとんどなので、目的を見失っている生徒が多いのです。でも、せっかく縁あって日本に来たのだから、ここでしっかり学んで夢を実現してほしいと思うのです。そのためにも、日本語を学び、早い段階から将来を見据えた指導を行い、今後の生きる道を一緒に考えていきたいです。昨年発表された「府立高校改革アクションプラン」では、令和10年度までに日本語指導の拠点校をつくることと決定し、枠校以外のどこの学校でも同じような学びが受けられる体制がつくられることになりました。私自身、現在、多言語生徒の支援に携わっているので、どの学校に入っても子どもが自己実現につながる学びを得られるよう、努力したいと思っています。

**米田：**小中学校でも状況は同じで、外国にルーツのある子がどんどん増えています。その子たちがいるなとどこに点在しているので、どこの学校に行っても多文化共生の取り組みが当たり前に行われ、同じように学べることは理想です。小学校、中学校、高校のどこであっても、同じような理念を持って教育が行われていくことが大事ですね。

**白川：**外国からやってきた子どもたちが少数散在している現状において、どうしても支援が行き届きにくい市町村もでてきてしまいます。大阪府は広域行政です

ので、そのような隙間にこぼれ落ちそうな子どもたちをしっかりと支える施策を、これからも続けていきたいです。また、今は“外国人児童生徒に対する施策”になっていますけれど、これがいずれ、ともに学ぶ施策として、あえて“外国人児童生徒”という冠がなくてもいい時代がやってくるというなと思っています。

**山本：**本当にどの子も幸せになってほしいですね。経済状況、生まれた場所、ルーツ。どんな背景であってもみんなが可能性を最大限に伸ばしていける大阪を作りたいし、そのためには、学校、市町村教育委員会と府が一緒になって頑張っていけないと届かない。子どもは元々もっている力があるのだから、そういった力を引き出すというか、大事にしていけるような教育をしたい。そして、それを担ってくれる大阪の教職員の皆さんを、全力で支えたいと思います。

**榎井：**最近外国人に関するニュースが多いと思うのですが、先生たちはどのように感じていますか。それぞれご経験が深いなか、他の人には見えない視点でこういう風になったらいいのでは、という見解があればお聞かせください。

**白川：**例えばAという国に対して、あまりいい感情をもてないようなニュースが流れてきたとき、自分たちの教室や職場で、同じように考えていいのかな、ということだと思います。私の知っているBさんはA国の人だけど、私と仲よしだ。だとすれば、個人として繋がっている以上、国同士の政治的な関係はいろいろあるとしても、Bさんとの友好関係は大切にすべきだと思います。生活の中で相手を尊重できればともに生きる世界はできると思うのです。偏見や差別に打ち勝つには、やはり個人個人の繋がりを大切にすることだと思います。

**山本：**そういうとき、「A国の人はこちらだと、ひとくくりに決めつけるのはやめましょう」という教育は、もちろんしています。でも、子どもは社会を映す鏡なので、ネガティブなニュースが流れれば、ネットや動画を見たり保護者から聞いたりして情報を得てしまうし、その国にルーツのある子に無自覚な批判をする子どもも、出てきてしまいます。そうした反応はある意味で自然な姿なので完全に避けることはできません。だからこそ、私たちはそこをスタートと捉えて、「な

「なぜその言葉が出てきたのか」その子と一緒に考える機会を大切にしています。むしろ、言ってしまった子こそ、今後、多文化共生の行動ができる可能性のある子だからです。学校も、その子個人のせいで終わらせるのではなく、取り組みを見直すチャンスだと捉え、なぜその子とその言葉を発したのか、クラスの状態やその子の今生きている環境を見つめ直して、必要な教育を進めたり、素敵なモデルに出会う教育を企画したり、多文化共生フォーラムにみんなで参加したりなど、いろいろな取り組みを通して、それに打ち勝っていく努力をしたい。こういうことはもう、本当にいちごっこなのですけれど、でも諦めません。人間は失敗から学ぶ生き物です。だからこそ、どんなに繰り返しに

なっても、決して諦めず、子どもも大人もともにみんなで学んで成長していくことを大事にしていきたいと思います。

**榎井：**いろいろと貴重なご意見、ありがとうございます。外国にルーツを持つ子どもがますます増えていくなか、分け隔てなく、子どもたち全員が健全に育つよう導くのは、私たち大人の責任です。社会的な背景によって権利を奪われることなく、夢を実現してほしい。その意味で、「誰一人取り残さない」教育を、私たちはこれからも真摯に追求していきたいですね。これからも、ぜひ、頑張ってください。本日は本当にありがとうございました。

〈論文〉

# 外国につながる<sup>1</sup> 高校生の進路形成への支援

—日本におけるキャリア教育の包摂性と限界—

## Career Development Support for Immigrant High School Students: Inclusion and Limitations of Career Education in Japan

坪谷 美欧子<sup>\*1</sup>, 宮下 大輝<sup>\*2</sup>

Mioko Tsuboya, Taiki Miyashita

本稿は、日本の高等学校における外国につながる生徒へのキャリア教育の意味について検討するものである。神奈川県の高校での多文化教育コーディネーターによる支援実践を事例として、それぞれの進路支援が日本のキャリア教育の枠組みのなかで担う機能を分析する。そのうえで、外国につながる生徒がキャリア教育にいかに関与されているのか、またその過程で生じる制度的・社会的制約の影響と限界について考察する。

This study explores the significance of career education for immigrant students in Japanese high schools. Based on a case study of the support practices of a multicultural education coordinator at a high school in Kanagawa, this study examines how career guidance operates within the institutional framework of Japanese career education. It further analyzes how these students are integrated into this framework, while considering the institutional and social constraints that shape their career pathways. The study also highlights both the inclusion and limitations of career education in supporting immigrant students in Japan.

### 1. 外国につながる高校生の進路をめぐる動向

2025年度に国立・公立高等学校に在籍する外国籍生徒は13,040人にのぼり（文部科学省 2025）、2023年度に日本語指導を必要とする生徒（外国籍・日本籍を含む）は5,573人と、この10年で約2.3倍に増加している（文部科学省 2024a）。日本語指導が必要な高校生等においては、高校中退率や非正規雇用への就労率、さらには進学も就労もしない状態にある者の割合が、日本人生徒全体と比べて顕著に高いことが指摘されている（図1、文部科学省 2024a）。本稿では、日本の高校におけるキャリア教育に着目し、外国につながる生徒の

進路形成との関係について検討する。とりわけ、日本の高校で実践されているキャリア教育が持つ包摂性と、そこに潜む限界を明らかにすることを目的とする。

日本では2020年以降、外国につながる高校生についての研究、とりわけ生徒たちのキャリア形成に焦点を当てた研究が目立つようになってきている（清水・児島ほか 2021; 樋口・稲葉 2023; 山本・榎井 2023）。海外に目を向けると、移民の高校生たちの教育期待や教育達成についての研究蓄積が少なくないことがわかる。まず、移民の生徒たちが社会経済的に不利な状況に置かれていても、高い教育的・職業的達成を期待する傾向として、「移民の楽観主義（Immigrant

<sup>1</sup> 本稿では、海外研究より参照する場合には“immigrant”に対応する概念として「移民」を用いる。日本の教育現場では、国籍や法的地位を問わず外国にルーツを持つ個人を指す際に「外国につながる子ども（生徒）」という用語が広く用いられているため、文脈に応じて両者を使い分ける。

<sup>\*1</sup> 横浜市立大学

Yokohama City University

<sup>\*2</sup> 慶應義塾大学大学院

Graduate School of Keio University

© The Hitachi Global Foundation

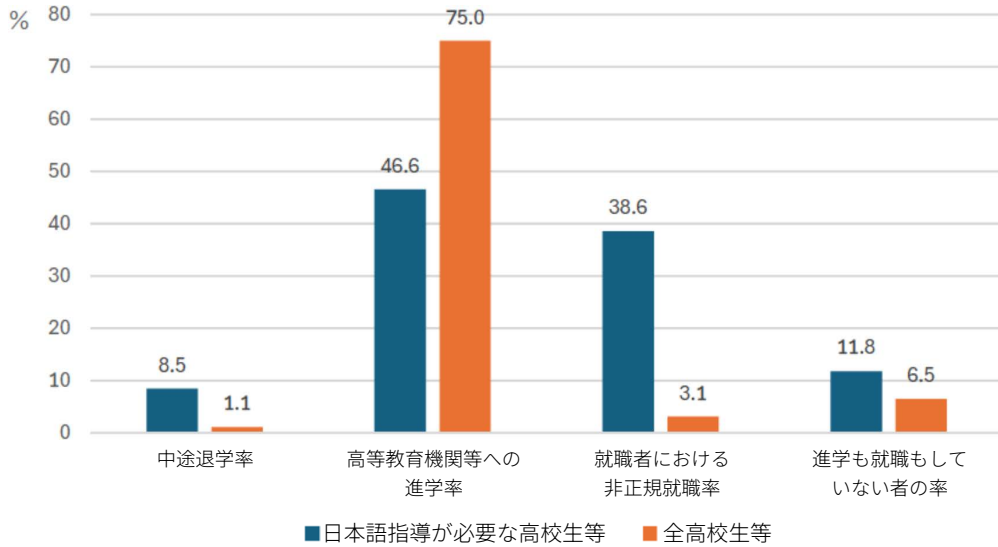


図1 日本語指導が必要な高校生等の進路状況

(出典) 文部科学省, 2024a, 「令和5年度 日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果」より筆者作成

(\*1) 特別支援学校の高等部は除く。

Optimism)」という概念 (Kao & Tienda 1995) が挙げられる。こうした志向は、特定のエスニック・グループが学業達成に不利であるとの言説への批判理論でもあり、むしろ移住をめぐる家族の経験や教育への価値観、子どもの将来に対する願望等によって形成されると主張されている (Kewalramani & Phillipson 2020)。また、移民の青少年の将来像は、出身国における教育やキャリア機会の制約に関する経験や認識にも影響を受けており、そうした制約を乗り越えようとする志向が高い教育・職業的期待につながる場合もある (Birman, Oberoi et al. 2022)。一方で、子どもへの教育期待は高いものの、移民の保護者たちの学校制度へのアクセスが弱いことも課題となっている。学校参加や学校とのコミュニケーション、進路情報への理解等が、生徒の教育達成の関連が着目されており、家庭の教育資源や社会関係資本が学校との関係形成に影響を与え、それが移民背景の高校生の教育達成や進路形成に重要な役割を果たすことが明らかにされている (Suárez-Orozco et al. 2008)。

## 2. 日本におけるキャリア教育と外国につながる高校生

日本におけるキャリア教育は、1999年の中央教育審議会答申を契機として本格的に制度化された。当時、若年層フリーターの増加が社会問題として認識されるなかで、学校から職業生活への移行を円滑にする教育の必要性が指摘され、キャリア教育が導入された。文部科学省によると、キャリア教育とは「社会的・職業

的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、個人のキャリア発達を促す教育」と定義されている (文部科学省 2026)。現行の高等学校の学習指導要領では、「総則」にキャリア教育が明記され、「生徒が自己の在り方生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう」、学校全体で組織的・計画的な進路指導を行うことが定められている (文部科学省 2024b)。

このように日本のキャリア教育の理念は、生徒が自らの将来を主体的に設計することを重視しており、生徒の主体性を育むという点で重要な意義を持つ。ただし、この側面が強調されすぎると、「生きる力」や「人間力」といった価値が前景化する一方で、進路選択は個人の努力や意欲に還元されやすい。しかし、学力も依然として重視されているため、生徒には二重の基準が課される (本田 2020: 148-153)。とりわけ外国につながる生徒の場合、在留資格や家庭の経済状況、進学情報へのアクセスといった、個人の努力のみでは克服しがたい要因が進路形成に影響する。また、多くの生徒の出身国では学力重視型の進路選択が中心である場合も多く、日本のキャリア教育との間で、「隠れたカリキュラム」への適応に困難をともなうことも予想される (坪谷 2015)。

外国につながる生徒に対する日本語教育も、将来の進路形成を見据えた教育として位置づけられるようになってきている。2019年に制定された「日本語教育の推進に関する法律」では、外国人児童生徒が「生活に必要な日本語」を習得することにとどまらず、将来

の進学や就労に対応できる日本語能力を身につけることの重要性が指摘されている。また、義務教育段階ではすでに2014年より認められていた「特別の教育課程」の編成による日本語指導の実施が、2023年度から高等学校においても可能となった。たとえば、文部科学省の委託を受けた東京学芸大学の調査研究でも、個別の指導計画に基づく包括的な指導・支援の重要性とともに、生徒の母語や母文化を活かし、高校教育における多文化共生の視点を促進することが示されている（東京学芸大学先端教育人材育成推進機構外国人児童生徒教育推進ユニット 2024）。

このように近年、日本語教育は進路形成や社会参加と結びつけて理解されるようになり、外国につながる生徒のキャリア教育が重要な課題となりつつある。本稿では、執筆者が多文化教育コーディネーターとして関わってきた支援実践を事例に、日本の高等学校のキャリア教育の枠組みのもとで、進路支援がどのように機能しているのかを分析する。それにより、外国につながる生徒が日本のキャリア教育にいかに関与しているのか、またその限界とは何かを考えたい<sup>2</sup>。

### 3. 事例研究——進路形成を支える実践過程の分析

神奈川は、移民背景をもつ子どもや若者の教育機会の拡充に向けて、1996年度より滞日年数が短い外国人生徒を対象とする募集枠である「在県外国人等特別募集」の導入や、校内の支援体制の整備が進められて

きた地域である（吉田 2024）。本稿の事例である神奈川県立 X 高校（以下、X 高校）は、単位制・全日制課程の総合学科で、上記の特別募集入試を実施しているため、例年800名程度の全校生徒のうち100名ほどの外国につながる生徒が在籍している。なお、本稿では「進路支援」を、進路指導やキャリア教育に加え、生徒の教育的ニーズの把握と、校内外の関係者の連携による支援体制の構築を含む概念として捉える。同校では、各年次から選出された教職員からなる「外国人生徒支援委員会」が設置され、外国につながる生徒への支援の校内体制が整えられている。図 2 は、2025 年度における同校の進路支援の流れを示す。以下の事例と併せて参照されたい。

#### 1) 聞き取り調査を通じた進路支援の基盤づくり

進路支援においては、学校経験や家庭環境、在留資格の状況や日本の社会制度に関する理解の程度等、生徒一人ひとりの個別の状況を丁寧に把握したうえでの対応が求められる。X 高校では、多文化教育コーディネーターが主体となって面談を実施することで、生徒の背景を学校として認識し、担任をはじめとして教員が協働しながら、生徒の進路選択を支える体制づくりが進められてきた。「聞き取り調査」は、学校側が十分に把握できていなかった生徒自身の経験や認識に直接耳を傾ける必要性が多文化教育コーディネーターから提案され、2008年度より開始された<sup>3</sup>。生徒の進路選択が個人の主体的な意思として理解されがちなが、

2025年度		4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
主な学校行事等	1年次	入学式・対面式 遠足	前期中間試験	体育祭	三者面談	前期期末試験	夏季休業	旅行学	文化祭	後期中間試験	冬季休業		後期末試験 球技大会
	2年次												
	3年次												
進路支援に関わる活動や行事	新入生の保護者対象のガイダンス 外国につながる生徒対象のガイダンス	多文化教育コーディネーターによる聞き取り調査						説明会（1年次） 科目選択	聞き取り調査の報告会	在留資格の勉強会・先輩の話を聞く会			
			職業人講話（1年次）	就職希望生徒に対する支援				大学・専門学校の進学希望の生徒の支援			多文化教室（＝放課後の学習支援・生活支援・進路支援、生徒交流のための活動場所）の開室		

図 2 2025年度における X 高校の進路支援の流れ

<sup>2</sup> 本稿の執筆者である坪谷は2007年から2023年まで、宮下は2020年から現在まで、神奈川県教育委員会と認定 NPO 法人多文化共生教育ネットワークかながわより派遣される多文化教育コーディネーターとして、X 高校における支援活動に従事してきた。本稿の第 1・2 節は先行研究および政策的分析を中心に坪谷が執筆し、第 3 節は実践記録および分析を中心に宮下が執筆した。第 4 節は共同執筆した。

<sup>3</sup> 開始の経緯については、坪谷・小林（2013）を参照されたい。

この聞き取り調査を通じて、その背後には家庭の状況や移動経験が影響を及ぼしていることがたびたび浮かび上がってくる。

近年の状況として、2024年度は1年次21名・2年次13名・3年次16名の計50名、2025年度は1年次20名・2年次18名・3年次20名の計58名の外国につながる生徒を対象に調査を行った。上述の外国人生徒支援委員会による調整のもと、一人あたり40～50分間が確保され、多文化教育コーディネーター2名が分担して1対1で対応する。使用言語は基本的に日本語であるが、コーディネーターが使用できる英語や中国語で対応する場合もあり、必要に応じて通訳者が同席することもある。1・2年次の生徒に対しては家庭環境や生活状況の変化等を中心に、3年次の生徒には進路希望を軸に、進学や就職に関する情報提供を行いながら進める。聞き取りの対象となる生徒は基本的に担任により選定されるが、3年間継続して面談を行うケースも多く、進路意識の変化を踏まえた支援が可能になっている。また、聞き取りの内容は担任に共有し、ホームルームでの指導にも活用されている。全日程終了後には報告会が実施され、支援委員会の教員だけでなく、多くの教職員が出席し生徒たちの現状と課題を共有する体制づくりにもつながっている。

## 2) 学級における進路指導への接続に向けた支援

以下では、執筆者が多文化教育コーディネーターとして関わってきたX高校での調査の記録（フィールドノート）に基づく自省的分析を行う。自身が実践の担い手として関与した進路支援の場を分析対象としつつ、その相互行為の過程を記述・解釈することを通して、生徒たちの抱える課題がいかにか立ち現れるのか、またそれに対して教員や多文化教育コーディネーター、学校組織がいかなる対応を試みているのかを検討する。分析にあたり、生徒と教員との具体的なやり取りや、その場における実践者の判断過程を捉えることを重視する。フィールドノートからの引用箇所はインデントで示し、末尾の括弧内に日付・出来事・場所を付記した。また、補足説明は角括弧〔 〕で示している。

まず、3年次生のA（東南アジア・女性）の進路指導をめぐる事例を取り上げる。

事前にAの担任のB先生からは、Aが卒業後の進路についてほとんど考えられていないように見えたことへの懸念が共有されていた。執筆者による聞き取りは三者面談よりも長い時間をかけることができ、希望する進路として「介護の仕事」に加えて、「小さい子どもに関わる仕事」や「英語力」を活かせる仕事等、Aの具体的な進路への関心が明らかになった。

単刀直入に「卒業した後は何をしますか？」と質問すると、「caregiver（介護職）」とのこと。何かツテはあるのか聞いてみると、介護の仕事を紹介してくれる知人〔中略〕がいるとのこと、すぐに「regular worker（正社員）」になれると勧められたのだという。〔中略〕話していると、実は「nursery（保育）」の分野にも関心があることを教えてくれた。そこで、「もし、小さい子どもに関わる仕事に興味があるなら…」と廊下に案内し、進路指導室の入り口付近に貼ってあるポスター（保育の専門学校に行った卒業生の情報が掲載されていた）と一緒に見る等して、学費のこと等についてしばらく話した。保育士であれば、いずれ国家試験を受けることになることになると伝えると、「勉強は好きではないから」と諦めの表情。また、持ち前の英語力を活かして仕事がしたいという思いもあるようで、子ども向けの英会話や英語による学童保育等の情報を求人サイト〔中略〕で見ると等しながら話をした。

（2025年7月3日、Aへの聞き取り調査、  
於：進路指導室2）

つづいて、聞き取りの様子をB先生に報告した際の記録を紹介する。

3人分〔中略〕の面談の報告であったが、やはりとりわけ心配されていたAの件に話が弾む。宮下が即席で裏紙に書いた卒業までの流れ（就職する場合と専門学校に進学する場合に分けて、出費や手続きが行われる時期を示したメモ）を、面談が終わった後にAが「撮っていいですか？」と言ってスマホで写真を撮っていったことを話した際、B先生の声色がひとときわ明るくなり、「よかったー！」と胸を撫でおろす様子が伝わってきた。

（2025年7月10日、聞き取り調査後のB先生への報告、於：職員室）

このB先生の安堵の反応は、学級での日常的な進路指導では十分に把握されきれなかったAの進路意識が、聞き取りを通して可視化されたことを示している。実際に、Aが聞き取り調査によって初めて進路について考え始めたというよりも、むしろ学級での進路指導では十分に表現されにくかった関心や志向が表出し、進路に関わる情報に対し自発的に写真を撮るといった行為が、主体的な生徒像に少しでも近づいたとB先生が捉えた反応ともいえる。つまり、学校が前提と

する生徒像に外国につながる生徒をいかに接続させるか、聞き取り調査は重要な媒介の一つであると考えられる。

### 3) 「隠れたカリキュラム」への気づきを促す迂回的実践

聞き取り調査のような個別の進路支援のみならず、学校の正規のカリキュラムにおいて、外国につながる生徒がいかに位置づけられているのかという点も重要である。総合学科高校であるX高校では、1年次の「産業社会と人間」および2・3年次の「総合的な探求の時間」を「未来探索」と名付け、キャリア教育の柱となる必修科目にしている。そこでは、将来の目標設定や職業への関心を深め、個々の生徒の進路実現へとつなげることが目指されている。しかしながら、滞日期間の短い生徒を中心に、この授業に「なかなかついてこれない」という声が教員から繰り返し聞かれてきた。前述の聞き取り調査後の報告会でも、執筆者が、1年次の生徒C（南アジア・男性）が「未来探索は何をやっているのか全然わからない」と語っていたと伝えると、本科目の1年次担当者のD先生からも、「私もどうしたらいいのか本当にわからない」という反応が返ってきた。ここで問題となるのは、これまでの経験の振り返りや将来への希望を日本語で言語化し、進路形成へとつなげていくという学びの形式それ自体が、すべての外国につながる生徒にとって自明的ではないということだろう。

進路にかかる評価においては、授業や進路行事以外にも、提出物への取り組み方、授業中の発言、教員や生徒とのコミュニケーションのあり方等、暗黙のルールや期待が大きな意味をもつ。高校生活における様々な経験を進路形成の糧にするという発想もまた、その一部である。こうした意味で、未来探索のような科目は、キャリア教育の正規カリキュラムであると同時に、日本の学校文化における「隠れたカリキュラム」への気づきや適応の契機ともなっている。

上述の生徒CをめぐるD先生からの問いに対して、執筆者は「学校の授業でキャリアについて学ぶことを日本で初めて経験する生徒もいるので、戸惑う生徒もいる」と伝えた上で、だからこそX高校の実践を手放すのではなく、「(日本の学習内容に馴染みのない)外国につながる生徒に対しても、サポーターの力等を借りながら、その価値をしっかりと伝える必要がある」と応答していた(2025年12月8日フィールドノート)。ここでいう「サポーター」とは授業に入り込み支援を

行う通訳等の支援者や、「先輩の話聞く会」にゲストとして参加する大学生・専門学校生や社会人等を指している。

「先輩の話聞く会」は、多文化教育コーディネーターが企画から関わり、未来探索の授業の一部として外国につながる生徒を対象として毎年実施している。そこは、学校行事への積極的な参加や自らの強みの伸長といった「望ましい高校生活」のイメージが、外国につながる生徒にも理解しやすいように翻訳される場でもある。詳細は宮下(2026)に譲るが、さながら迂回ルートを探るような形で、高校のカリキュラムが前提としている価値や期待へと外国につながる生徒を導くための実践であるともいえよう。

### 4) 在留資格・奨学金制度と進路選択

外国籍の生徒の場合、在留資格が高校卒業後の進路に大きな影響を及ぼすことになる。たとえば、「家族滞在」のように原則として就労が認められていない在留資格の場合、就職活動時の企業との調整や、内定後の在留資格の変更手続きが必要になるため、高校側にも相応の支援が求められる。また、進学希望であっても、奨学金制度への申請に在留資格や来日時期の違いによる影響もあるため、本人の希望や学力とは別の次元で、進路の選択肢が狭められる可能性がある。

以下は、大学進学を念頭に日本学生支援機構(JASSO)の予約奨学金<sup>4</sup>の申請を検討していた3年次生のG(南アジア・男性)が、法制度上の壁に直面する場面である。

[放課後は] EがJASSOの予約奨学金の申請書の下書きをするのを手伝った。すぐ隣に2年次生のFとG(いずれも南アジア・男性)がいて、こちらの様子を見ていた。[中略]途中で、[3年次生の] Gが大変な事実気づいてしまった。Gは面談の際、大学に行くとしても奨学金は必要ないだろうという話をしていた[ので、宮下も特に支援は不要と考えていた]。

しかし、ふいに「先生、来週の木曜はいますか?」と、自分もEと同じように奨学金の申し込みをしたいようなそぶりを見せてきたのだ。「ちょっと待って、Gは家族滞在か! 家族滞在の人は、日本の小学校を卒業していないと、JASSOを使えないんです」と慌てて伝える。それを聞いた瞬間のGの落胆した表情。それを見たEとFが(おそらくヒンディー語で)何やら

<sup>4</sup> 進学予定の生徒が高校を通じて行う「予約採用」のこと(日本学生支援機構2026)。X高校では利用希望者を対象にガイダンスが行われ、外国につながる生徒に関わる教員や支援者が、書類の準備や保護者への個別の説明等に応じる様子が観察された。

離し立てる。Gはそんな二人に言い返す気力もなさそうな様子で、「もう就職しかないです…」とこちらを見てつぶやく。

17時になって帰り際、Gを励ましたくて「就職にするなら、来週の三者面談のときに必ず担任の先生に話してください。仕事はたくさんあるので、今から頑張れば見つかるから」と伝えた。

(2025年6月12日、放課後「多文化教室」での支援、於：1H教室)

この事例はGの進学断念という事実以上に、進路希望が本人の努力や学力とは別次元の在留資格や奨学金の規定によって、突如として選択肢そのものが限定されてしまうことを示している。通常の進路指導では、生徒の希望や意欲、学力等の要素が重視されがちであるが、外国籍の生徒の場合、各種の法律や制度が進路の前提条件を左右することに注意を払わなければならない。

これを踏まえ、X高校では外国籍生徒の在留資格に関する情報を把握し、適切な進路指導につなげる体制が整えられている。在留資格に関する専門家や講師を招いた教員研修会のほか、執筆者は多文化教育コーディネーターとして、会議や担任・支援担当教員とのやり取りの中で、在留資格に関する留意点を意識的に共有し、学校全体での認識が広まるよう努めている。もっとも、在留資格をめぐる制度運用は流動的であり、つねに最新の動向を把握する必要もある。たとえば、上記の事例に見られるように、2024年度募集以降、「家族滞在」の生徒であっても、日本学生支援機構の奨学金を申請できるようになったが、「小学校等を卒業する年齢」以前という滞日年数の条件が課せられている。そのため、滞日年数が比較的短い生徒が多く在籍する同校のような高校の進路指導において、その影響は小さくない。

##### 5) 外国人保護者のための進路情報の充実に向けて

子どもや若者の進路形成において保護者の関与が重要な意味をもつことは言うまでもない。しかし、外国につながる生徒の進路をめぐるっては、保護者とのコミュニケーションの中で葛藤や行き違いが生じることも少なくない。とりわけ、日本の学校において共有される進学・就職の情報やキャリア観が、必ずしも家庭内で共有されているとは限らない。

中学校3年生の途中に日本の中学に編入し、特別募集で入学したH(東南アジア・女性)は、来日間もない中でも、日本語学習や放課後補習への参加、アルバイトに意欲的に取り組んでいた。進路についても

早い段階から志望校を定め、英語の資格取得に向けた準備を進める等、積極的に将来を見据えて行動している生徒であった。Hからは、両親が大学進学に必ずしも前向きではないことを聞いていたが、奨学金についてもしっかり調べていたことから、おそらくは順調に受験へと進んでいくものと教員たちからも期待されていた。しかし、3年次の夏にHは進路希望を就職へと変更したいと申し出た。

[就職支援を担当する] I先生から、「3年生のHが就職希望に変えたいということで、今日呼んでるんですけど、同席していただけますか」とのこと。[中略]放課後、HとI先生と進路指導室2で話す。内容としては、英語通訳も兼ねながら、I先生主導のもと、就職活動の流れを本人に説明するような面談であった。[中略]Hに尋ねてみる。「やっぱりお父さん、大学行くのは反対だって?」「そう。大学は医者か弁護士になりたい人が行くところだから意味ないって。だからまずは自分で仕事して、それから[中略]大学行く」

(2025年7月17日、I先生とのやり取り、於：職員室/Hとの面談、於：進路指導室2)

H自身は、同校における進路指導やキャリア教育を通して将来像を具体的に構想していたにもかかわらず、その進路選択は、保護者の「母国の」キャリア観とのあいだで揺れ動く状況に置かれていた。実際、Hは「医者」や「弁護士」ではない職業領域に関心を持ち、その目標達成のためには大学進学が必要であると執筆者にも語っていた。もちろん、こうした傾向は、外国人保護者一般に共通するものとして捉えることはできない。しかし、日本の学校で共有されるキャリア形成のモデルと、生徒たちの家庭内で共有される将来設計の間に、時に小さくない隔たりが生じるのである。それは生徒本人の意欲や努力の不足としてではなく、家庭がアクセスできる情報の範囲や、日本社会における進学・就職の制度への理解の差として捉えられねばならない。

こうした問題意識から、同校では保護者への情報提供にも取り組み始めている。たとえば、2025年度からは、新入生の保護者を対象にしたガイダンスが実施され、学校生活のほか、進路状況や進路に関わる在留資格について、多言語の通訳による情報提供の場が設けられている。

#### 4. キャリア教育の包摂性とその限界

X 高校における進路支援の実践は、キャリア教育が前提とする「主体的な進路選択」の理念に基づく校内のプログラムに、外国につながる生徒をいかに接続させ、包摂していくかをめぐる取り組みである。とくに本稿の事例のような高校においては、一般入試よりも総合型選抜や推薦入試といった特別枠による進学が主流であり、自己分析や自己理解、志望理由書や面接で自身の達成経験や将来像を言語化し表現することが奨励されている。就職希望の生徒に対しても同様に、自己表現の重要性が教員や支援者によって求められている。この点は、生徒の主体性を育成し、それを促進する働きかけとして大きな意義を持つ。また、生徒は担任や教科担当教員、支援者など、多様な他者との関係性のなかで、自らの位置づけや進路意識を形成していくことになる。これらのコミュニケーションの多くが日本語を媒介として行われるため、文科省の推奨する進路形成や社会参加に接続する日本語能力の習得という観点からも、その教育効果は決して小さくはないだろう。

しかし同時に、これらの実践は、学校の通常の進路指導の枠組みでは見えにくい課題を可視化し、それに対応する契機としても機能していた。

具体的には、聞き取り調査は、進路希望の確認にとどまらず、生徒の移動経験や家庭内の進路観、制度理解の程度といった、学校が前提としていない条件を顕在化させる役割を担っていた。教員間での聞き取り結果の共有は、担任に限らず、学校全体としての課題認識の形成に寄与している。未来探索での実践は、キャリア教育が前提としている態度や行動様式がすべての生徒にとって自明ではないことを体現している。他方、法制度上の制約や外国人保護者をめぐる課題は、生徒個人の主体性や努力のみでは解決しえない問題として立ち現れていた。これらの課題に対応した支援実践が示したのは、外国につながる生徒の進路形成において、学校が考える主体的な進路選択の前提条件が不均等に配分されているということであろう。

以上を総括すると、X 高校における進路支援は、既存のキャリア教育において自明視されてきた主体性のあり方を再帰的に捉え直す契機であることがわかる。個々の進路支援は、1 回限りの学校行事ではなく、聞き取り調査を基盤とした個別支援と教員間の情報共有の集積によって形成される支援のインフラの上に成り立っている。これを可能にしているのは、支援委員会を中心とした校内組織の存在も大きい。これらの実践は、一方では生徒をキャリア教育の枠組みに接続し、

他方では進路形成を規定する構造的な制約を問題化するものである。外国につながる生徒への進路支援は、こうした二つの側面の交差のもとで展開されている。

日本におけるキャリア教育は1999年の中教審答申以降、日本人生徒を前提に制度化されてきた。一方で、外国につながる生徒の進路形成やキャリア教育について政策的に言及されるようになるのは、2020年代に入ってからであり、両者のあいだにはおよそ20年の時間差が存在している。言い換えれば、日本のキャリア教育および日本語教育の枠組みに位置づけられるようになったのは比較的最近のことであり、いわば「20年遅れの包摂」ともいえる状況である。そのため、外国につながる生徒にとっては、日本語や教科学習のみならず、進学情報へのアクセス、在留資格、家庭の経済状況、進路に対する保護者の理解等、さまざまな要因が進路選択に影響を及ぼすことが考慮されなければならない。これらを踏まえると、日本のキャリア教育がそのまま外国につながる生徒にあてはまるとは限らず、教育の理念と生徒たちの置かれた現実とのあいだにどのような関係が生じているのかが詳細に検討されなければならない。

#### 謝辞

調査にご協力くださった方々、とくにX高校の関係者の皆様に心より感謝申し上げます。

#### [引用文献]

- 清水睦美・児島明・角替弘規・額賀美紗子・三浦綾希子・坪田光平編著，2021，『日本社会の移民第二世代—エスニシティ間比較でとらえる「ニューカマー」の子どもたちの今』明石書店。
- 坪谷美欧子・小林宏美編著，2013，『人権と多文化共生の高校—外国につながる生徒たちとX高校の実践』明石書店。
- 坪谷美欧子，2015，「外国につながる生徒による日本の高校での学びの意味づけと『成功』の変容」『三田社会学会』20: 6-21。
- 宮下大輝，2026（刊行予定），「多文化教育コーディネーターによる進路支援実践への批判的検討—特別枠校における活動の記録を通じて」小林宏美・坪谷美欧子編著『外国につながる若者とソーシャル・キャピタル』有信堂高文社（ページ未定）。
- 樋口直人・稲葉奈々子編著，2023，『ニューカマーの世代交代—日本における移民2世の時代』明石書店。
- 本田由紀，2020，『教育は何を評価してきたのか』岩波書店。
- 山本晃輔・榎井緑編著，2023，『外国人生徒と共に歩む大阪の高校—学校文化の変容と卒業生のライフコース』明石書店。
- 吉田美穂，2024，「神奈川県の特例枠『在県外国人等特別募集』—継続調査を踏まえた行政とNPOの協働による拡充のプロセス」駒井洋監修/田巻松雄・吉富志津代編『多

様な学びの場をつくる—外国につながる学習者たちの教育から考える』明石書店, 53-69.

Birman, D., Oberoi, A. K., et al. (2022). In-Between: Late-Arriving Teens in Adult Education Programs Navigating Child and Adult Immigrant Narratives, *Journal of Adolescent Research*, 37(3): 311-352.

Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth, *Social Science Quarterly*, 76(1): 1-19.

Kewalramani, S., & Sivanes, P. (2020). Parental Role in Shaping Immigrant Children's Subject Choices and Career Pathway Decisions in Australia, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 20(1): 79-99.

Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. M., & Todorova, I. (2008). *Learning a New Land: Immigrant Students in American Society*, Belknap Press of Harvard University Press.

[参照ウェブサイト]

(最終閲覧日はすべて2026/3/27)

東京学芸大学先端教育人材育成推進機構外国人児童生徒教育

推進ユニット, 2024, 「高等学校における日本語指導と学習支援—「特別の教育課程」の制度を活用して— (令和5年度 文部科学省委託「高等学校における日本語指導体制の充実に関する調査研究」事業)」 ([https://www.mext.go.jp/content/20240827-mxt\\_kyokoku-100002006\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240827-mxt_kyokoku-100002006_2.pdf)).

日本学生支援機構, 2026, 「進学前に申し込む (予約採用)」 (<https://www.jasso.go.jp/shogakukin/moshikomi/yoyaku/index.html>).

文部科学省, 2024a, 「令和5年度 日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果」 ([https://www.mext.go.jp/content/20240808-mxt\\_kyokoku-000037366\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20240808-mxt_kyokoku-000037366_3.pdf)).

文部科学省, 2024b, 「高等学校学習指導要領解説【総則編】 (平成30年告示)」 ([https://www.mext.go.jp/content/20250213-mxt\\_kyoiku01-100002620\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20250213-mxt_kyoiku01-100002620_1.pdf)).

文部科学省, 2025, 「学校基本調査」 (<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400001&tstat=000001011528>).

文部科学省, 2026, 「キャリア教育」 ([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/career/index.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/career/index.htm)).

## 執筆者紹介



### 坪谷 美欧子

横浜市立大学国際教養学部都市社会文化研究科 教授

立教大学大学院社会学研究科博士課程修了，社会学博士。在日中国系移民，外国につながる子どもの教育，団地における移民の社会統合などについて研究している。2007～2023年，神奈川県立高校にて多文化教育コーディネーターのほか，複数の自治体で多文化共生に関わる委員を務める。主な編著，監修書に『人権と多文化共生の高校』，『学校通訳学習テキスト』，『外国につながる若者とソーシャル・キャピタル』（2026年刊行予定）など。



### 宮下 大輝

慶應義塾大学大学院社会学研究科後期博士課程

慶應義塾大学大学院社会学研究科修士課程修了，社会学修士。移民背景をもつ子どもをめぐる学校現場の対応や今日における多文化教育のあり方に関心がある。2020年より，神奈川県立高校にて多文化教育コーディネーターを務める。認定 NPO 法人多文化共生教育ネットワークかながわ理事。公益財団法人かながわ国際交流財団非常勤職員。東京都立大学非常勤講師。主な論文に「移民1.5世代の母語・母文化を活用した教育実践に関する考察」など。

〈論文〉

## 「みんなちがって、みんないい」でよいのか？

—マジョリティの意識改革をめざした教育に向けて—

### Is “Everyone Is Different, and Everyone Is Good” Enough?: Toward Education Aimed at Transforming Majority Awareness

松尾 知明

Tomoaki Matsuo

本稿では、「みんなちがって、みんないい」という多様性の理解だけでは多文化共生は実現しないことを指摘するとともに、社会に存在するマジョリティとマイノリティの権力関係に注目し、マジョリティ性への気づき、マイノリティの物語の理解、社会をより公正に変える力の育成を通して、多文化共生社会を担う市民を育てる教育のあり方を提案する。

The article argues that simply accepting the idea that “everyone is different and everyone is good” is not enough to achieve multicultural coexistence. It emphasizes the need to recognize power relations between majorities and minorities. Education should promote awareness of majority privilege, understanding of minority experiences, and the ability to transform society toward greater equality.

「みんなちがって、みんないい」……。これは、金子みすゞの「わたしと小鳥と鈴と」という詩の結びの言葉である。多文化共生について言及されるときに、他者と違っていることの価値を表現するフレーズとして引用されることも多い。

グローバル化に伴い地球の縮小化が進み、異なる人々の相互交流と相互依存は加速化している。一方で、排外主義が広がり、国の内外で異なる集団間の偏見や差別、分断が深刻化している。このような状況のなかで、多様性にどう向き合っていくのかが問われる現在、違いに対する寛容や尊重といった姿勢はきわめて重要な視点の一つであろう。

しかし、「みんなちがって、みんないい」でよいのだろうか。多文化共生の文化を醸成していくにはどうすればよいのだろうか。

本稿では、マジョリティ性の概念を手がかりに、多文化共生社会の実現に向けてどのような教育のアプローチを進めていけばよいのかについて考察したい。

#### 1. 「みんなちがって、みんないい」をめぐる

##### 1) 違いに価値をおく大切さ

わたしと小鳥と鈴を比べてみると、それぞれにはできることとできないことがある。それらはいずれかがすぐれているといったものではなく、そうした違いをもつことがそれぞれ固有の特徴となり持ち味となっている。この詩では、わたしと小鳥と鈴はできることがみんな異なるが、違っているからこそ価値があり、「みんなちがって、みんないい」とする多文化共生に向けた世界観が表現されている。

わたしと小鳥と鈴と

金子みすゞ

私が両手をひろげても、  
お空はちっとも飛べないが、  
飛べる小鳥は私のように  
地面を速くは走れない。  
私がからだをゆすつても、

きれいな音は出ないけど、  
あの鳴る鈴は私のように、  
たくさんな唄は知らないよ。  
鈴と、小鳥と、それから私、  
みんなちがって、みんないい。

(出典) 金子みすゞ (2011), pp. 18~19.

このような多様性のイメージは、サラダボール、万華鏡、レインボーなどとして例えられることも多い。構成する要素にはさまざまな違いがあるからこそ、全体として一つになるときにすばらしいまとまりとなるといった多様性の捉え方である。こうした見方や考え方は、違いに価値を見出し、違いを社会の負担ではなく、社会を豊かにする資源として捉え直しているという点で大きな意味をもつ。

現代社会にはさまざまな人権問題がある。例えば、東京都の人権に関するパンフレットでは、女性、子供、高齢者、障がい者、同和問題（部落差別）、アイヌの人々、外国人、HIV感染者・ハンセン病患者・新型コロナウイルス感染症等、犯罪被害者やその家族、インターネットによる人権侵害、北朝鮮による拉致問題、災害に伴う人権問題、ハラスメント、性自認、性的指向、路上生活者、その他、が取り上げられている（東京都総務局人権部人権施策推進課，2024）。

これらをよく検討してみると、人権問題には、人の違いに起因する偏見や差別に関わるものが多いことがわかる。出る杭は打たれるという言葉にあるように、人と違うということはこれまで、否定的に捉えられる傾向にあった。人と違うことは克服すべき問題であり、価値というよりはむしろ社会で負うべき負担と考えられる傾向にあったのではないだろうか。

しかしながら、マジョリティであるかマイノリティであるかどうかに関わらず、すべての人は等しく人権をもっている。このことを考えると、社会的な力関係に関わらずすべての人の違いに価値を認め、尊重しようとする価値への転換は重要である。こうした「みんなちがって、みんないい」が表現している態度は、ひとり一人が大切にされる社会を築いていくために私たちがもっておくべき基本的な資質・能力の一つであると思われる。

## 2) 「みんな違って、みんないい」でよいのか

しかし、「みんな違って、みんないい」ということでよいのだろうか。このような見方・考え方をもつことで、多文化の共生につながっていくのであろうか。

ここで問題にしたいのが、マジョリティとマイノリ

ティを同列に比べられるのか、このような多様性のイメージが集団間にある権力作用をかくしてしまわないか、といった点である。

ロランバルド (1999) が提起したエクソノミネーション (exnomination) という概念がある。Exは「外に」、nominationは「名指す」で、名指しされないことを意味する。すなわち、権力の主体が名前を与えられないことによって、自然なこと、当たり前のこととして受け入れられ、その権力性が隠されてしまうことを説明する概念である。アルチュセールの権力論を表現する用語として使われている。

例えば、多様性や多文化という言葉を使うとき、私たちがイメージするのは、外国人、女性、性的マイノリティ、障がい者などの社会の標準やふつうとは異なる多様な他者のことではないだろうか。こうした社会の周辺にいるマイノリティが意識される一方で、社会の中心にいるマジョリティについてはあまり意識のぼらない。こうしてマジョリティ集団は、ふつう、あたりまえであるため検討の対象として認識されないことになる。社会の中心にいても対象化されなければ問題にされることもない。こうして、マジョリティとマイノリティの非対称な関係は、問われることなく維持・存続されていくことになる。

したがって、「みんなちがって、みんないい」で止まってしまってもいけないだろう。マジョリティを問わないことは、異なる集団間の不平等な社会関係を温存することにつながる。「みんなちがって、みんないい」といった見方や考え方は、多文化共生に向けた出発点として重要だが、さらに、一歩先を見据え、多文化共生の実現に向けて、マジョリティの権力作用について問うことが重要であるといえる。

## 2. 多様性をどう捉えるか

### 1) 多様性とは

では、そもそも多様性とはどのようなものとして理解すればよいのだろうか。ここでは、みんなが同じであると同時にみんなが違うということ、状況によって変化するということが、などを踏まえた多様性の概念をいかに整理すればよいのかについて検討したい。

人間は異なっていることよりも同じであることの方がはるかに多いといえる。例えば、人間は道具や言葉を使い高度な問題解決を行なうことができ、生まれながらに等しく人権をもっており、また、環境や貧困など地球規模の困難な課題を共有している。このように、私たちは人として共通する点が圧倒的に多いといえる。

にもかかわらず、差異というものは私たちの生活に大きな影響を与えていることも事実である。人は、環

境からの影響を受けながら個性的に育つが、人種、民族、文化、宗教、ジェンダー、セクシュアリティ、年齢、国籍、障がいなど、人を分ける軸によって形成される社会集団への帰属から大きな影響を受け、個性的に成長している。例えば、日本人として生まれれば、日本語を話すようになり、日本社会のやり方を学んで日本人らしく振舞うようになる。

では、同じであると同時に異なっている私たちの存在を、いかに概念化すればよいのだろうか。ここでは図1のように、個人、文化集団、人類の一員といった三重の円として捉えたい。私たちは固有な個人としての個性的な存在であり、複数の文化集団のメンバーとしての多様性を持ち、また、同じ人間として共通の特性や課題を有しているといえる。



図1 個人、文化集団、人類の一員

3つの属性が併存する私たちは、状況や文脈に応じて位置取りをしている。例えば、海外にいけば、日本人であることが意識されるだろう。また、時間的な経過のなかで所属する集団やそれらの集団の優先順位、位置取りの仕方などが変化する場合もある。例えば、外国につながる自分の出自を否定的に捉えていた人が、時間の経過を経て誇りに思えるようになるといったこともあるだろう。

私たちのもつ多様性をこのように状況や時間的な経過によって変化する可変的で流動的なものであり、文脈によってだれでもがマジョリティにもマイノリティにもなりうるものとして考えたい。こうした多様性の捉え方は、違いのみを強調して、「〇〇は、……である」といった文化本質主義に陥らないためにも有効であると思われる [1]。

## 2) 多様性とマジョリティ性

多様性にはさらに、マジョリティとマイノリティといった権力関係が内在しているものととらえたい。その社会的意味を理解するために、ここで、マジョリティ性という概念を提案したい。マジョリティ性とは、

アメリカの白人性研究から着想を得たもので、マジョリティ／マイノリティの差異のシステムによって形成され、マジョリティのもつ目には見えない文化実践、自己や他者、社会を見る視点、構造的な特権から構成されるものをいう (松尾 2023)。

例えば、男／女のジェンダーの軸をもとに考えてみたい。男性としてのマジョリティ性は、目には見えない男中心の文化、男らしさ／女らしさのまなざしを形成し、男性からの強制というよりはむしろ、ふつう、当たり前とされる男女間の不可視な文化実践やまなざしによって男性が優位な地位や立場を獲得するといった構造的な特権が形成されている。ジェンダーによる差異は目には見えないが、例えば、「ガラスの天井」という言葉もあるように、突き抜けることのできない強固な社会的な障壁が存在している。

このようなマジョリティ性を背景とした権力作用は、ジェンダーの軸と同様に、人を分けるその他の軸においても共通している。多様性には、社会でふつう、当たり前として可視化されないマジョリティの特権が内在しているのである。したがって、多文化共生社会の実現のためには、マジョリティ性を問い、マジョリティの意識改革を進めていくことが中心的な課題の一つになると思われる。

## 3. 多文化共生を促す教育のアプローチ

### 1) 3つの目標

では、可変で、権力作用を内在する多様性の概念を踏まえて、多文化共生に向けてどのような教育を構想していけばよいのだろうか。ここでは、3つの教育目標を設定し、マジョリティ性を問い、マイノリティの声を聞き、多文化共生を構築していく教育のアプローチを提案したい。

教育目標の1つ目は、違いにかかわらずすべての子どもに学力をつけ、キャリアの自己実現をめざすということである。マジョリティ性のもとで、マイノリティはしばしば学力不振に直面している。例えば、外国につながる子どものように、学校で学習言語への支援がないために、学力不振に陥っているといったことがある [2]。社会の力関係のなかで、差異はしばしば、学力問題につながっている。そのため、違いにかかわらず、だれでもが学力をつけ、自己実現できるようにサポートしていくことが平等で公正な社会の実現につながっていく。

教育目標の2つ目は、多様性を伸長するということである。言語や文化はアイデンティティを育んだり、異文化間のコミュニケーションをしたりする基盤となるものである。自らの言語や文化について学び、アイ

デンティティの基盤を形成するとともに、自分とは異なる多言語や多文化を学び、文化間を超えて効果的にコミュニケーションをとることができることがめざされる。例えば、外国につながる子どもの場合、自分自身の継承語や継承文化を学ぶ機会を得て、アイデンティティを追究できるようにするとともに、日本語や日本文化を学び、文化間を越えてコミュニケーションがとれるようにすることがめざされる。

目標の3つ目は、多文化社会の市民を育成するということである。多文化共生を実現する教育は、多文化社会を生き抜く市民を育てる市民教育である。後述するが、とくに、文化的障壁をなくすバリアフリー化を進め、だれもが活躍できるようなユニバーサルデザイン化を進めることで、多文化共生社会の構築を進めていく市民の育成がめざされる。

## 2) 教育のアプローチ

これらの目標に迫るために、本稿では、多文化社会について知り、マジョリティ、マイノリティについて知ることによって社会認識を育て、さらに、社会を変えていくための問題発見解決能力を育てるアプローチを考えたい。ここでは、そのアプローチを具体的にイメージできるように、授業の実践例を簡潔に紹介する（詳細は、松尾 2011, 2020, 2021を参照）。

### (1) マジョリティ性への気づきと理解を促す授業づくり

第一に、マジョリティ性への気づきと理解を促す授業づくりである。これは、自分、他者、社会について知ることによって多文化社会の基本的な理解を促すとともに、マジョリティであることの社会的な意味について理解することがめざされる。

#### ① 多文化社会の理解

多文化社会を理解する授業例には、以下がある。

- ・学校・大学の構内や街などを散策し、場所、掲示、もの、人などのなかの身近な多文化を探す「多文化マップづくり」（松尾 2020: 35-37）
- ・多様性や多文化などをキーワードに新聞記事の切り抜きを行った後、KJ法を使って整理し、多文化をめぐる世界の課題や問題をプレゼンする「新聞にみる多文化」（松尾 2020: 39-40）

#### ② マジョリティ性の理解

マジョリティ性を理解する授業例には、以下がある。

- ・「青い目・茶色い目」の実験授業 [3] のビデオを視聴し、マジョリティ・マイノリティの権力作用に

ついて考えさせる「偏見と差別」（松尾 2020: 72-81）

- ・マジョリティとしての日本人にはあたり前な日常の学校実践から日本人の特権を探す「日本の学校と日本人性」（松尾 2011: 189-192）

### (2) マイノリティの物語の発掘と理解

第二に、マイノリティの物語を発掘するとともに、かれらの理解を促す授業づくりである。これは、マイノリティの生活世界に焦点をあて、マジョリティ性のもとで沈黙させられてきたマイノリティの多様な物語を掘り起こすとともに、かれらの生きづらさや困難さなどといった文化的な障壁を理解することがめざされる。

#### ① 多様な物語の掘り起こし

マイノリティの多様な物語を掘り起こす授業例には、以下がある。

- ・川崎市桜本地区に位置する青丘社ふれあい館のHPにあるハルモニ（おばあさん）の語りを分析し話し合う「在日コリアンの物語」（松尾 2020: 164-168）
- ・最寄りのモスクを訪れ、観察や聞き取りをし、日本に在住するムスリムの人々やイスラム教について学ぶ「在日ムスリムの物語」[4]（松尾 2020: 186-190）

#### ② 文化的障壁の理解

マイノリティの文化的障壁を理解する授業例には、以下がある。

- ・日本の学校でかれらが直面する言語や文化の壁について学び、外国人児童生徒を学校に受け入れる計画を考えさせる「言語と文化の壁」（松尾 2021: 43-52）
- ・白雪姫のビデオを分析し、男／女、外／内、自立的／依存的などの二項対立的な社会的メッセージを読み取り、性役割の再生産について考える「女らしさという壁」（松尾 2011: 62-65）

### (3) 多文化共生社会への構築

第三に、多文化共生社会への構築を促す授業づくりである。これは、マイノリティの特別なニーズを克服するバリアフリー化、さらに、マジョリティ中心の社会の物語を多文化の視点から語り直し、不平等な社会構造を、より公正で平等な社会へと変革していくユニバーサルデザイン化を図っていくことがめざされる。

### ① バリアフリー化

バリアフリー化を促す授業例には、以下がある。

- ・文化的障壁を取り除くために、日本語（理解と表現）、学習方略（メタ認知方略、課題に基づく方略）などの支援を工夫して、教科内容をベースとした授業づくりの学習指導案を作成する「授業の壁のバリアフリー化」（松尾 2021）
- ・「いもむしラグビー」[5] のように、言語や文化の違い、障害のあるなしに関わらずだれもが「ゆるっと」楽しめるスポーツを考える「ゆるスポーツを考案しよう」（松尾 2020: 252-254）

### ② ユニバーサルデザイン化

ユニバーサルデザイン化に向けた授業例には、以下がある。

- ・One Team で活躍したラグビーの多様な日本代表チームなど、共生していると感じる瞬間、場面、事例を探す「多文化共生を発見しよう」（松尾 2020: 247-250）
- ・50年後に多文化共生が実現した日本社会を想像し、それに至る10年後、30年後、50年後の工程表を作成する「多文化共生社会の構想」（松尾 2020: 257-262）

## 4. 多文化共生への社会変革のプロセスと多文化共生空間

### 1) 多文化共生への社会変革のプロセス

これらの授業では、多文化共生への社会変革のプロセスを意識して、多文化社会、マジョリティ、マイノリティについての「社会認識」を育むとともに、多文化の視点からより公正で平等な社会へと変革していくための「問題発見・解決能力」を培うことを意図している。

すなわち、現状の「社会認識」を育てるために、第一に、マジョリティ性への気づきと理解を促すために、多文化社会についての理解を深めるとともに、マジョリティの視点から主流集団を中心としたどのような言説が実践され、マジョリティ中心の社会構造がいかに構築されているのかといったマジョリティ性への気づきを促す。

第二に、マイノリティの物語を発掘するために、日本人としてのマジョリティ性のもとで沈黙させられてきたマイノリティの多様な物語を掘り起こすとともに、かれらがいかなる文化的な障壁を経験しているのかを明らかにする。

そうした日本という多文化社会、マジョリティ、マイノリティについての社会認識を育むとともに、第三

に、新しい日本の物語を再構築するために、日本の物語を、多文化の視点から、新たな物語として語り直すことで、不平等な社会構造を、より公正で平等な社会へと変革していくための問題発見・解決能力を育て、多文化共生社会の構築を担う市民を育成していく。

### 2) めざされる多文化共生空間とは

このような社会認識と問題発見・解決能力を育成する教育実践を通して、3つの特徴をもつ多文化共生空間の構築がめざされる。

一つ目は、すべての個人の学力や能力が保障される空間である。マジョリティかマイノリティかの違いに関わらずだれもが効果的に学び、コンピテンシーを育み、能力を十分に発揮できる場がめざされる。

二つ目は、異なる言語や文化を学び合う空間である。自分とは異なる言語や文化を学び、文化を超えて効果的にコミュニケーションや行動がとれるように、異なる言語や文化を双方向的に学び合う場がめざされる。

三つ目は、新しい知識を共創する空間である。同質的な集団においてよりも異なる集団の協働により新しいものが生まれることがわかっているが、そうした創造やイノベーションを生み出す知識を共創する場がめざされる。

このような多文化共生空間の構築を学級から、学校、さらに社会へと広げていくことで、多文化共生社会を築いていくことが考えられるのではないと思われる。

## おわりに

多様性には光と影の側面がある。多様性は社会に活力を与え、豊かさをもたらすものである。また、多面的多角的視点や異なる人々の交流は創造やイノベーションを育むこともある。他方で、多様性には、権力作用が内在し、貧困や不平等な社会構造を生んでいるという問題がある。また、多様性は衝突や軋轢、争いの原因となることも少なくない。このような多様性の光と影と適切に向き合い、多様性に価値を置き、推進するとともに、社会の不平等を克服していくことで、インクルーシブな多文化共生社会をめざしていくことが期待されるのではないと思われる。

多文化の進む日本社会においてはこれからますます、多様性と共に生きていくことが求められる。マイノリティには社会的な認知や地位の向上に向けたエンパワーメントが、マジョリティにはマジョリティ性への気づきと自己変革が中心的な課題となるだろう。

違いに関わらずだれもが活躍できる平等で公正な社会、人権が等しく尊重される平和な世界を築いていくためにも、マイノリティの視点に立って、多文化社会

の現実を知り、マジョリティとマイノリティの権力関係を問い、関係を組み替え、さまざまな背景をもつ人々の対話や学び合いを促し、協動的に問題発見・解決し、イノベーションを共創していくことで、多文化共生空間を醸成していく教育が求められているといえる。

グローバル化、多文化化が急速に進むなかで、多様性ととともに生きていくコンピテンシーを育むための教育が今求められているのではないだろうか。

### [注]

- 1) 文化本質主義とは、文化には本質的な実体があるとする考え方をいう。この集団は本来的に異なるという見方は、集団の純粋性や同質性を強調する傾向にあり、集団内の多様性を抑圧する。また、他の集団に対しては、本質的に異なるということで越えられないバウンダリーを形成し、相互理解を許害してしまう。
- 2) 先行研究から、日常で使用する日常言語は1～2年で獲得されるのに対し、教科に特有な抽象度の高い学習言語への習得には5～7年かかるといわれている。したがって、日本語を流暢に話していても、授業についていけない外国につながる子どもは多い。このような言語的ニーズがあるにもかかわらず、学習言語の支援のない日本の学校教育の現状は、かれらを制度的に落ちこぼす形で機能しているといえる。
- 3) この授業は、青い目か茶色い目かといった目の色の違いをもとに偏見や差別を実体験することを通して、人種差別を理解させようという試みである。エリオット先生がキング牧師の暗殺事件を受けて、住民の100%が白人であるというアメリカ、アイオワ州ライズビルの子どもに始めた実験授業の実践である。
- 4) 日本国内に在住しているムスリムの数も増加傾向にあり、現在では、外国人ムスリムはおおよそ10万人、彼らの配偶者などで改宗した日本人ムスリムが1万人ほどで、合わせると約11万人のムスリムが日本に在住している

と考えられている。イスラム教の礼拝所であるモスクも全国に100か所以上設置されている。

- 5) ゆるスポーツは、世界ゆるスポーツ協会代表を務める電通のコピーライターである澤田智洋さんの考案で、年齢、性別、運動神経、障がいのあるなしにかかわらず、だれもが「ゆるっと」楽しめるスポーツのことをいう。いもむしラクビーは、ゆるスポーツの種目名の一つで、下半身を袋で包み、いもむしになりきって、ほふく前進か転がるかしながら、ラクビーをプレイする。脚を使えないというハンディを設けることで、脚に障がいをもつ人と同じ条件でスポーツを楽しむことができる。(澤田, 2021)

### [参考・引用文献]

- 金子みすゞ (2011) 『こだまでしょうか、いいえ誰でも。』金子みすゞ詩集百選』MP ミヤオビパブリッシング。
- 澤田智洋 (2021) 『マイノリティデザイナー弱さを生かせる社会をつくろう』ライツ社。
- 東京都総務局人権部人権施策推進課 (2024) 「みんなの人権一人権問題の理解のために」東京都。
- 松尾知明 (2011) 『多文化共生のためのテキストブック』明石書店。(2025.10 改訂新版)
- 松尾知明 (2013) 『多文化教育がわかる事典—ありのままに生きられる社会をめざして』明石書店。
- 松尾知明 (2020) 『「移民時代」の多文化共生論—想像力・創造力を育む14のレッスン』明石書店。
- 松尾知明 (2021) 『多文化クラスの授業デザイナー—外国につながる子どものために』明石書店。
- 松尾知明 (2023) 『日本型多文化教育とは何か—「日本人性」を問い直す学びのデザイン』明石書店。
- 松尾知明 (2025) 「ダイバーシティと国際理解教育に関する一考察—「文化的に適切な教育」の議論を手がかりに」国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol. 31, 明石書店, 4—13頁。
- ロラン・バルト (森本和夫・林好雄訳註) (1999) 『エクリチュールの零度』, ちくま学芸文庫。

## 執筆者紹介



### 松尾 知明

法政大学キャリアデザイン学部 教授

法政大学キャリアデザイン学部教授。国立教育政策研究所・総括研究官等を経て現職。専門は、多文化教育とカリキュラム。著書に『改訂新版 多文化共生のためのテキストブック』、『日本型多文化教育とは何か』、『多文化クラスの授業デザイン』、『「移民時代」の多文化共生論』、『多文化教育の国際比較』、『21世紀型スキルとは何か』（以上、明石書店）、『アメリカの現代教育改革』（東信堂）、『新版 教育課程・方法論』（学文社）等多数。

## 〈論文〉

## 公立学校で働く外国籍教員から考える多文化共生と教育の課題

— 生を軽視する植民地主義の克服を目指して —

## Multicultural Coexistence and Education Through the Lens of Issues Surrounding Foreign Teachers in Public Schools: Toward Overcoming Colonialism That Disregards Lives

呉 永鎬

Yongho O

本稿は、公立学校で働く外国籍教員をめぐる諸問題を入り口に、日本における多文化共生と教育の課題を考察するものである。外国籍者の「二級教員」としての取り扱いを可能とさせているのは、公務員に関する「当然の法理」という政府の見解であるが、それを支えているのはこの社会と外国人政策に貫かれる植民地主義である。植民地主義は、異質な他者の生（生命、生活、生涯）を同等なものとして認めない。多文化共生を真に外国人たちの平等な生の保障に資するように機能させるには、その理念を脱歴史化・脱政治化しない地点で定立させる必要がある。

This paper examines the issues surrounding multicultural coexistence and education in Japan, using the various problems faced by foreign teachers working in public schools as a starting point. The government's position is that the treatment of foreign nationals as "second-class teachers" is permitted by the "principle of natural law" regarding civil servants; however, this position is underpinned by the colonialism that permeates this society and its policies toward foreigners. Colonialism refuses to recognize the lives (biological life, daily life, and life course) of the "other"—those who are different—as equal. For multicultural coexistence to truly function as a means of guaranteeing equal lives for foreign nationals, its principles must be established without being dehistoricized or depoliticized.

## 1. 「任用の期限を付さない常勤講師」

2025年現在、すべての都道府県および政令指定都市教育委員会が、日本国籍を有しない者（外国籍者および無国籍者）の教職員採用試験の受験を認めている。しかしながら高等教育機関等において所定の単位を取得し、日本の教育職員免許状を持ち、日本国籍者と同じ採用試験に合格しても、教育委員会に任用される際、その職はほとんどの地域で「教諭」ではなく「任用の

期限を付さない常勤講師」となる。

この「任用の期限を付さない常勤講師」という職は、在日コリアン3世以降の法的地位に関する日韓協議を踏まえて、日本国籍を有しない者（以下外国籍者とする）のみを対象とする職として1991年に新設された<sup>1</sup>。一般の教諭との違いは、当時の文部省によって大まかに下記のように規定されている<sup>2</sup>。①教育指導においては教諭と同等の役割を担う。②制度上（学校教育法施行規則）、教諭以上に制限している職（教諭、

<sup>1</sup> 一般に言われる「常勤講師」は、教育職員免許状を取得したものの採用試験に合格していない者や退職者たちが期限付きで勤務する臨時的任用教員を指す。

<sup>2</sup> 文部省「在日韓国人など日本国籍を有しない者の公立学校の教員への任用について（通知）」（1991年3月22日）、文部省「日本国籍を有しない者を任用の期限を付さない常勤講師に任用した場合の教育職給料表の格付について（通知）」（1991年6月4日）。

教務、主任、学年主任など）や管理職に就けない。  
③給与は教諭と同等の2級。④定年まで勤めることが可能で、任期の定めがない。⑤研修、人事異動は日本人の教諭と同様に行い、資質能力向上を図る。

業務内容も雇用期間も研修等もすべて日本人の教諭と同様、ただ学年主任や管理職に就くことはできない、また給与は定年まで昇級なしの2級——<sup>3</sup>。一体何のためにこのような複雑な職がわざわざ設けられたのだろうか。全国の公立学校には500名ほどの外国籍教員が働いていると推計されている（公的機関による統計はない）。外国籍者だけがまるで「二級教員」のように扱われるこの問題は、外国籍者の労働、教育、政治参加の権利が交差する大変重要な問題であるものの、日本社会における認知度は決して高くない。

2025年4月にもこの問題の周知ならびに解決を目指し院内集会が開かれた。当日放映された当事者たちのビデオメッセージの一部を紹介しよう（『神奈川新聞』2025年5月8日付）。

「在日コリアンとして日本で生まれた。地元の公立小中学校で素晴らしい先生方と出会い、より良い社会の構成員になるため違いを違いのまま尊重し、ぶつかれば話し合い、共に生きるクラスをつくろうと教わってきた。これは教員としての私自身の指標になっている。

しかし、私たち外国籍教員は違いを違いのまま尊重されない現実を生きている。いつまでも教諭になれず、学校の意思決定のプロセスに参画できない。昇進のチャンスが最初から与えられていない。多様性社会といった言葉や概念の中に、私たち外国籍教員の存在は見つけられない。

共に生きるクラスを目指しながら、共に生きる社会を目指せない矛盾に苦しんでいる。将来私たちと同じ思いを抱く子どもがいるかもしれないと思うと、やりきれない。子どもたちには、違いを尊重し、ぶつかったときに話し合い、歩み寄り、共に生きるクラスで過ごしてほしいし、そんな社会で生きてほしい。この社会を構成する一員として、学校教育に携わる一員として、私たちの声を聞いてほしい」（李京旻さん。韓国国籍、京都府内、中学校教員）

「日本で生まれ育った日系ブラジル人だ。採用時に教育委員会から、学校に問い合わせがないように通称名の漢字による登録を提案された。迷惑

にならないようそうしたが、時間がたつにつれ本名を名乗れないことに大きな違和感を持つようになった。

保護者から愛国心はあるか？心は日本人と思ってもいいか？と言われたこともある。このような経験から、自分らしく働くことが難しく感じた。子どもらに自分らしさを大切にと伝える自分が、一番自分らしさを出せず苦しい。

私の肩書は教諭ではなく「期限を付さない常勤講師」。管理職などになれず処遇でも差がある。教員採用試験に合格し、周りの教諭と変わらず子どもたちと懸命に向き合っている、外国籍という理由だけで格差がある。納得できない。まずは、採用試験に合格した者は国籍を問わず教諭として採用するよう望む。周囲の先生はこうした処遇を知らないことがほとんどだ。国会でも実態を把握し、改善を望む。外国籍の先生がありのままに日本の教育に携わっていただけることを願う」（フクモト・ウィリアム・ガブリエル・カズユキさん。ブラジル国籍、三重県内、小学校教員）

多様性や平等を価値あるものとして子どもたちに教えながら、自分自身がそのように扱われていないことの矛盾。「愛国心」や「日本人」としての「心」なるものを外国人だけが問われる非対称性。本名ではなく通称名を使わざるを得ず、ありのままの自分として子どもたちの前に立てない葛藤。同僚や管理職さえも「任用の期限を付さない常勤講師」について詳しくわかっていないことへのもどかしさと悔しさ……。本来抱える必要のない困難を外国籍教員たちは強いられている。一向に改善の兆しを見せない状況に教壇を離れた者も少なくないことだろう。

外国籍者のみを対象としたこのような不当な取り扱いを可能とさせているのは、70年以上前に出された内閣法制局の一つの見解——公務員に関する「当然の法理」である。

## 2. 公務員に関する「当然の法理」

公務員に関する「当然の法理」は、日本の植民地支配という歴史と深く関わっている。日本の植民地支配下にあった台湾人、朝鮮人は、日本帝国天皇の臣民として日本国籍となり、国籍離脱の自由も認められていなかった。その中には内地で公務員や国鉄（現JR）、郵政省の職員として働いている者もいた。1945年8月、日本の敗戦に伴い植民地は独立を迎えるが、旧植

<sup>3</sup> 2026年4月から施行される改正給特法（公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法）により、教育職給料表は、臨時的任用教員1級、教諭2級、主務教諭（新設）3級、指導教諭・主幹教諭4級、教頭・副校長5級、校長6級となった。

民地出身者は講和条約を結ぶまでは引き続き日本国籍を持つという立場を日本政府はとった。そしてサンフランシスコ講和条約が発効する1952年4月、台湾人および朝鮮人は選択の余地なく一方的に日本国籍を喪失することになる。国家公務員や地方公務員の職にあった旧植民地出身者に対しては条約発効以前の「帰化」申請を求めたが、しない者もあり、ここで日本国籍を喪失した者が公務員の地位を失うのか否かが問題となった。各地からの照会に対し1953年3月、内閣法制局第一部長高辻正巳によって政府の見解がまとめられる。

このいわゆる「高辻回答」において登場するのが、法律の条文には書かれていないが、書かれるまでもなく自明なことを意味する「当然の法理」である。「わが国の公務員が日本国籍を喪失した場合、その者は、公務員たる地位を失うか」という問題に対し、「意見及び理由」として、以下のように示された（内閣法制局第一部長高辻正巳発、内閣総理大臣官房総務課長栗山廉平宛「公務員たる朝鮮人、台湾人の帰化の手続について」（法制局一発第29号、1953年3月25日）<sup>4</sup>）。

法の明文の規定でその旨が特に定められている場合を別とすれば（例、内閣総理大臣に関する憲法第六十七条及び公職選挙法第十条）、一般にわが国籍の保有がわが国の公務員の就任に必要とされる能力要件である旨の法の明文の規定が存在するわけではないが、公務員に関する当然の法理として、公権力の行使又は国家意思の形成への参画に携わる公務員となるためには、日本国籍を必要とするものと解すべきであり、他方においてそれ以外の公務員となるためには日本国籍を必要としないものと解せられる（この点については、別添の諸回答文を参照されたい）。従って、お尋ねの場合も、日本国籍を必要とする旨の法の明文の定めがある官公職又は公権力の行使若しくは国家意思の形成への参画にたずさわる官公職にある者は、国籍の喪失によって公務員たるの地位を失うが、それ以外の官公職にある者は、国籍の喪失によって直ちに公務員たる地位を失うことはないものと考えられる。

この回答は国家公務員と日本国籍との関係に関する見解であったが、「国家意思の形成」は後に「地方自治体の意思形成」、「公の意思形成」と拡大され、地方

公務員にも当てはめられた。「法の明文の規定が存在するわけではないが……日本国籍を必要とするものと解すべき」とは、それこそどのように解すべきか不詳である。実際、公立学校の教員に関わる地方公務員法、教育公務員特例法、教育職員免許法には国籍に関する規定は存在しない。しかし公立学校教員の仕事は「公権力の行使」「公の意思形成への参画に携わる」とされ、正規教員として採用されても日本人と同様の職には就けないという解釈と実践が定着していく。

1970年代中盤以降は大阪府、大阪市、東京都、三重県、兵庫県、神戸市、愛知県、名古屋市など国籍条項を廃止し、外国籍者を教諭として採用する動きも見られた。だが政府は1980年代に外国人を教諭として任用することは認められないと地方自治体に釘を刺す。任命権者である教育委員会は萎縮し、国籍条項を復活させたり採用が控えられたりすることになった。こうした膠着状態を「打開」したのが、先述した日韓協議であった。1991年度に実施される各地の採用試験から国籍条項は一斉に撤廃され、外国籍者の採用の職も（一部地域を除き）「任用の期限を付さない常勤講師」へと統一されることになる<sup>5</sup>。

筆者は2012年より外国籍教員に関する共同研究に参加しているが、政府（や自治体）が、職において外国籍者を排除する仕組みをつくり、それを放置し続ける合理的な理由が未だにわからない。理由として持ち出されるのはいつも「当然の法理」、すなわち「言わずもがなそういうものでしょう」という理屈を超越した見解だけであり、この排除を正当化する説得的な主張に出会ったことがない。先述のように関連法には国籍条項はないし、経験ある教員を主任に配置できないといった現場での不都合も生じている。外国籍者を教諭以上に就かせないどのような合理性や利点があると言うのか。

それともやはり、「当然の法理」というのは単なる方便でしかないのか。たとえ教員免許を取得し、同様の採用試験に合格していたとしても、外国人に「日本の（子どもの）」教育は任せられないといった共通認識がうっすらとあるが、それはすなわち国籍で人の能力や内面を判断することを意味し、さすがに無根拠で露悪的過ぎるために、本音を言えないだけなのだろうか。

ここでは「当然の法理」をめぐる歴史や議論を詳述することはできないが、日本の外国人政策に貫かれる植民地主義 colonialism について指摘しておきたい。

<sup>4</sup> 国立公文書館デジタルアーカイブで閲覧可能である。https://www.digital.archives.go.jp/img/1707894#16

<sup>5</sup> 以上の詳しい経緯については、中島智子・権瞳・呉永鎬・榎井縁（2021）『公立学校の外国籍教員——教員の生、「法理」という壁』明石書店を参照されたい。

敗戦から1980年代まで、日本で生活する外国人の8～9割は在日朝鮮人（朝鮮半島出身者）であった。出入国管理、社会保障、教育をはじめとした外国人に関する諸政策は、基本的には朝鮮人を想定して展開されたと言って良い。それらには共通して被支配者たる外国人の生（生命、生活、生涯）を軽視して良い、尊重しなくて良いという思想——植民地主義が流れている。外国籍教員をめぐる不当な取り扱いも、この継続する植民地主義の視点から捉える必要がある。

### 3. 外国人政策に貫かれる植民地主義

帝国主義の時代と呼ばれる19世紀末から20世紀初頭、帝国は、勢力拡大のための植民地獲得競争を繰り返す。支配を正当化するために動員されるのが植民地主義だ。

ここでは植民地主義を以下の様に捉えておこう。植民地主義とは、支配される側（被支配者）を、支配者に対し遅れた存在とみなし、そうした状態を是正・改善・解消する存在として自らを位置づけ、これまでの、またこれからの侵略や支配、暴力を正当化する思想である。被支配者を野蛮、停滞、幼稚、不潔、怠惰、未開、原始的などと規定することで、支配者側は証明するまでもなく、文明的、進歩、成熟、清潔、勤勉、近代的といった価値をまとうことになる。支配者側にとって被支配者側を文明化させることは責務であるとすら認識されており、そのための主たる手段が開発と教育であった。植民地主義は人種主義と表裏一体であり、またセクシズムとも連動する [1]。

アルベール・メンミが指摘するように [2]、様々な差別は差異を利用することで行われる。すなわち文化や肌の色、宗教、居住地、身体的・精神的・知的特徴、セクシュアリティといった人々の間に存する違いが差別を生むのではなく、差別しようとする意思がそうした差異を利用するのである。現実のあるいは架空の差異が発見され、価値づけられ、これが優れている、あれは劣っていると人々を序列化する。そうした秩序のもと、差別する側は何らかの利益を得ることになる。帝国による植民地の獲得と支配を正当化する植民地主義も、こうした差別の構図を共有している。

被植民者の劣等性、あるいは植民者の優位性の証明は科学によっても担われた。それは大日本帝国においても同様である。1903年、大阪で開かれた第5回内国勧業博覧会（他国の参加もあったため「明治の万博」と称された）では、民間パビリオンとして「学術人類

館」が設置された。この設置には、日本最古の学会の一つである東京人類学会（現在の日本人類学会）が関与していた。人類館では、「7種の土人」として、琉球民族、アイヌ民族、台湾の先住民族、朝鮮民族、清国人、インド部族のバルガリーなどが「展示」された。生身の人間が見世物として「展示」されたのである。立て札には「性質が荒々しいので笑ったりしないように」と書かれ、解説者は鞭でそれら人々を指し示しながら紹介したという。その後も内地の周縁や外地に生きる人々の「展示」は、国内外の博覧会で続けられた。支配者たる内地の日本人と、被支配者たるそれら人々との差異が「科学的」に強調され、絵葉書などでそのイメージが社会に拡散されていった [3]。大和民族の優秀性や、それを前提としながらも支配を正当化する同祖論を証明するために、琉球やアイヌの人々の遺骨や遺物を非倫理的に収集する蛮行も、学問や研究の名を借りて行われた [4]。

以上の僅かな例からも明らかのように、死後の扱いも含め、植民地主義は支配者と被支配者の生（生命、生活、生涯）を同等なものとしなさない。近代の要件でもある「人権」という考えの根底には、「生命尊重の思想」がある。平たく言えば、あなたと私の命は同じように大切であるという前提があって初めて、人権は成り立つ。前近代の身分制社会では、支配階級と被支配階級の命の価値は同じではないということが社会システムとして組み込まれていたため、人が人であることのみを要件として付与される人権 human rights という概念が成り立たない。ところが近代国民国家の言わば発展形としての帝国は、近代の理念として少なくとも建前上は掲げられた生命尊重の思想を否定する植民地主義を動力としていた<sup>6</sup>。生が同等なものとして尊重されない被支配者たちは、生物学的な生命はもちろん、社会的存在としての尊厳ある生活がいつ脅かされるともしれない状況を生きなければならなかった。被支配者たちはその生 life（生命、生活、生涯）に、日常的な暴力の予感を覚えざるを得なかったのである。

さらに植民地主義は、帝国解体後も継続するという特徴を持つ。思想史家の中野敏男は、以下のように述べる。「植民地主義というのは、単に領土的・主権篡奪的な支配だけをさすのではないし（それゆえ政治的に「分離」していても植民地ではありうる）、また単純な収奪や搾取だけのことなのでも決してなく、むしろ人間のカテゴリー化を本質属性としながら、それによって差別的な秩序を構成して支配しようとする統治

<sup>6</sup> ただし、例えば1789年のフランス革命時に採択された「人および市民の権利宣言」（フランス人権宣言）において言及される「人間」も、実際には有産者の男性のみを指し、ここに女性や無産者が含まれていなかったことは忘れてはならない。近代はその初発の地点から排除を含んでおり、これを克服し、あらゆる人を含んだ／想定したものへと人権概念は鍛えあげられ、拡大していく。

形式であり、この統治はそれゆえにこそ諸個人の社会意識や自己認識（アイデンティティ）にまで深く食い込んで支配関係をそこに刻印するものなのである」[5]。

帝国が解体し、被支配者たちが植民地支配から解放されても、植民地主義によって認識に刻まれた支配関係は即座に解消されない。今日においても、西洋の文化や芸術こそが正統なものであると認識されていたり、黒人が運動能力に優れていて野性的であると見做されたり、あるいはアフリカやアジアに貧困のイメージがつきまとい、また実際にそうした現実があるのであれば、それは植民地主義と無関係ではない。日本においても、朝鮮人に差別的な政策や制度が存在したり、朝鮮人が自身の出自や名前を隠して生きていかざるを得ない現状があるのだとすれば、継続する植民地主義という視点から、それらの問題について考えられなければならない。

被支配者の生を支配者のそれと同等なものとして扱わない植民地主義が帝国解体後も継続するということは、日本で言えば1945年8月の敗戦以降も、植民地支配下にあった台湾人や朝鮮人の生の軽視が続いていることを意味する。敗戦から76年後の2021年に朝鮮人集住地域であるウトロ（京都府宇治市）に火を放ち、人々の命と思い出、財産を灰燼に帰そうとした若者の行動にも、このことはよく表れている。

ただし繰り返し強調しなければならないが、生の軽視は個人の思想や言動によってのみ具現化されるわけではない。帝国が植民地を異法域として統治したように、これらはむしろ法律や制度に組み込まれる形で社会に現れる。生活保護や健康保険、公営住宅への入居、国民年金といった社会保障制度もかつては外国籍者に適用されなかったこと [6]、学校における子どもと教職員の健康の保持増進を目的に、環境衛生の維持と改善、健康診断の実施、保健室の設置などを義務付ける学校保健安全法が、「各種学校」（学校教育法第134条）としての外国人学校には適用されないこと [7] など、具体的な例は枚挙に暇がない。コロナ禍においてある自治体が、朝鮮幼稚園にだけマスクを配布しない方針を示したこともあった。

日本の外国人政策や日本社会に、形を変えながらも確かに継続してきた外国人の生を軽視する植民地主義——。多文化共生という理念もまた、これと無関係ではないのである。

#### 4. 脱歴史化・脱政治化しない多文化共生と教育へ

「反差別」「人権」を軸として大阪や川崎といった地

域の市民が立ち上げていった多文化共生という理念も、本来は植民地主義への抵抗やその克服、すなわち反植民地主義の性格を内包していたはずである [8]。だが実際には、およそ四半世紀前に岸田由美が憂慮したように、在日外国人の量的増加・質的多様化の中で在日朝鮮人の「固有性や歴史性」は「埋没させられてしまい」、「日本（人）にとっての対朝鮮脱植民地化の課題が十分に達成されないままに、日本（人）にとっての痛みが見えにくく、教育行政側にとって都合のよい国際化の課題に回収されて」しまう事態が進行してしまっているのではないだろうか [9]。

植民地主義や植民地支配責任をめぐる問題の象徴としての在日朝鮮人が、全外国人に占める割合が相対的に小さくなったからといって、それらの問題が解決・解消されたわけではもちろんない。歴史的な脈を等閑視した多文化共生理念・実践は、歴史的に継続する問題を覆い隠してしまいうる危険性すら孕んでいる。日本における多文化共生を真に外国人たちの平等な生の保障に資するように機能させるには、その理念を脱歴史化・脱政治化しない地点で定立させる必要があるのだ。

先日、とある報道番組で、日本人教師たちが続けてきた朝鮮学校での「交換授業」が取り上げられた。VTR後、スタジオの解説者は、「互いのルーツや文化をリスペクトすることはとても大切だ」という主旨のコメントをした。この主張それ自体は、誤ってもいいし不当でもない。しかし在日朝鮮人や朝鮮学校の歴史、とりわけ政府による弾圧や制度的排除、学校襲撃事件をはじめとした民間による差別の歴史と、そうした中続けられてきた日本市民たちの取り組みだからこそ有する意義を捨象し、ただルーツや文化を尊重することは重要だという一般論に回収するだけでは、この社会に存する植民地主義の克服という歴史的課題にはいつまでもたどり着けない。

多様性やダイバーシティを推進する今日の動向に対する、以下の岩淵功一の指摘には、何度でも耳を傾ける必要があるだろう [10]。

多様性をめぐる問題は「すべての差異を大切に」といった心地いい「ハッピートーク」として語られがちになり、既存の差別構造に異議を申し立てたり、差別による格差と分断を問題視したりするのではなく、あたかもそうした問題はすでに解決されて、もはや存在していないような平等幻想を作り出すことに寄与する。多様性／ダイバーシティは組織の肯定的で明るいイメージを提供するが、それは組織内部の不平等の存在を隠蔽

し再生産させてしまってもいるのである。……まずは、多様性をこれから奨励するべきものとしてではなく、常にすでに日本社会に存在してきたものとして認識して、様々な差異をめぐる構造化・制度化された不平等や差別の歴史と現状をしっかりと理解する必要がある。そのうえで、誰のどのような差異がそこには含まれていないのか、様々な差異とそれをめぐる差別・不平等が日本社会に存在してきたことが見失われていないのかを考察して、どのような包摂と排除の力学が作動しているのかを検討することが求められるだろう。

なぜ様々なルーツや文化が平等に扱われない現実があるのか。それはどのような制度や政策、慣習等によって構築され維持されてきたのか。そこにはこの社会のどのような思想的課題が胚胎しているのか——。こうした問いを封じる多文化共生言説・実践に、私たちは細心の注意を払わなければならない。とりわけ脱政治化・脱歴史化した「ハッピートーク」が展開されがちな教育領域については、より一層の注意が求められる。

## 5. 外国人の「生」が尊重される社会に向けて

「最近どう生きてる？」——2025年の夏、外国籍教員Aさんが、外国籍教員らの集いで出会ったBさんに送ったメッセージである<sup>7</sup>。外国籍の者、あるいは外国になんらかのつながりのある者にとって、さながら地獄のような経験となった参議院選挙を経て、Aさんは一縷の望みをかけて、まさに必死の思いでこのメッセージを打った。

2025年7月の参議院選挙は、これまでのそれとは一線を画すものであった。「日本人ファースト」を掲げる候補者が現れ、日本人の生（生命、生活、生涯）を優先・重視するのは当然である、ここは日本だ、外国人は日本人よりも学費や税などを多く負担しても仕方がない、それが嫌なら出ていけといった排外主義的な主張が街頭でもテレビやラジオでも、SNSでも繰り返された。政権運営の「中間テスト」とも呼ばれる参議院選挙が、気づけば「外国人問題」なるものがその争点の一つとなり、各党はこぞって選挙期間中に新たな外国人政策を発表していった。社会に広がる敵視、危険視、疑問視、蔑視のまなざしが、まさに自分自身に向けられている外国人の中には、駅前や町中での排他的言説との唐突な遭遇を避けるために外出を控える者もいれば、このような主張を繰り返し垂れ流すだけの報道やSNSを見ないようにする者もいた。

Aさんは高校で社会科を教えている。選挙権のない彼女にとって、選挙について教えることはこれまでも簡単なことではなかったが、今回は各政党の政策を比較検討する授業も行えなかった。「生徒も、自分も受け止めきれない」と感じたのだという。また、政策への批判が「外国籍の先生だから言っているんだろう」と生徒たちに思われるかもしれないと考えると、言葉が出てこなかった。もし夏休み明けに「〇〇ファースト」という言い回しを悪気なく使っている生徒が現れたらどうすれば良いのか……。食事ものどを通らなくなり、Aさんは体調を崩していった。久方ぶりの連絡がAさんのSOSだと気づいたBさんは、自らの家に彼女と2人の外国籍教員を招き、4人で食事をしながら、泣きながら語り合ったという。Aさんは「取り組むべき社会的課題が多すぎて、個人的な話をしてこれなかったことに気づいた。本当はこうした状況の中で傷ついているし、怒っていることを話せてこなかった」と振り返る。

政治家をはじめとした権力を持ちうる立場にある人々の差別を助長・扇動する言動が、いかに当事者らの生に影響を与えるのかが見て取れる。梁英聖が指摘するように [11]、差別を定義し、加害者を処罰し、被害者を救済する制度が整えられていない現状の日本では、被害者たちは互いの自助努力で苦しみを癒すほかない。

レイシズムを、外国人への否定的な感情や誤解といった個人的レベルで捉えてはならない。外国人が想定されていなかったり、差別がすでに埋め込まれている法律や制度、その制定に関わる権力を有する者によって発せられる、外国人を国民と同等に扱わなくてよい、尊重する必要がないという明示的あるいは暗示的なメッセージは、この社会を生きる諸個人の外国人認識や外国人に対する言動に影響を与える。レイシズムが構造的なものであるという基本性格を忘れ、善人は外国人差別をしない／悪人は外国人差別をするというように、外国人差別を個人の次元へと還元している限り、この社会からレイシズムがなくなることはない [12]。

今日、日本における排外主義は国家レベルの法やその運用、外国人政策ばかりでなく、外国人が生活する地方自治体にまで広がっている。三重県の一見勝之知事は2025年12月の定例記者会見において、外国籍者の県職員採用を早ければ2026年度から取りやめる方向で検討を始めること、また毎年行われてきた「みえ県民1万人アンケート」において、この是非を問う旨を明らかにした。知事はその理由を、情報漏洩を懸念してのことだと述べた。三重県は、2022年に属性

<sup>7</sup> Aさんに関する記述は、2026年3月に開かれた外国籍・外国ルーツの教職員たちの交流会で伺った話に基づいている。

や分野を限定しない包括的な差別禁止条例を制定した全国初の自治体であっただけに、知事が表明した方針は多くの関係者に衝撃を与えた。実際、県の方針に対しては多くの市民団体のほか、多文化共生に逆行するとして県下の名張市、伊賀市からも反対の声が上がっている。2026年3月12日には日本弁護士連合会（日弁連）からも「地方公共団体における外国籍者の採用の在り方に関する会長声明」が出され、「公務員には、その国籍を問わずに、法令による守秘義務が課せられていることに照らせば、十分な根拠を示さないまま国籍と情報漏洩のリスクとを一般的に結びつけ、外国籍者という属性それ自体を理由として、採用の機会を一律に制限することは、外国籍者に対する偏見や差別を助長するおそれがある」と、その問題点が指摘された<sup>8</sup>。

アンケートの結果をどう扱うかは現時点では不詳だが、言うまでもなくマイノリティの人権に関わる問題の是非を多数決で判断してはならない。キム・ジヘが指摘するように、「多数派が下した決定によって、少数派に対する不正義が容認されるのは民主主義ではない」ためだ。民主主義社会において重要なのは「人権と正義の原則」であり、「私たちに必要な同意は、平等な民主主義社会をつくる基本原則に関するものであり、だれかを差別すべきだという多数の主張を受け入れ、民主主義の根本精神を傷つけることになってはならない」のである [14]。参政権を持たない外国人という社会的少数者を積極的に排除しようとする排外主義は、民主主義理念の対極にあると言って良く、その蔓延は民主主義社会そのものを破壊しうる。

上からの（管制の）排外主義は、下からの（一般市民の）排外主義を助長する。クルド人を標的としたヘイトスピーチ、ヘイトクライムやモスク建設反対運動をはじめ、この社会の外国人嫌悪は強まる一方である。

今日日本で生活する外国人は、このような日本社会の日常を生きていかなければならない。学校で学ぶ外国籍、外国にルーツのある子どもたち、また学校で教える外国籍教員や外国につながるのある教員にも、（主としてネガティブな）影響を及ぼしていることだろう。公立学校で学ぶ／教える外国人ばかりではない。いわゆる「高校無償化」制度についても政府は「外国籍生徒、外国人学校の扱いについては、現行制度の受給資格を見直し、在留資格を要件とする制度を導入することとし、具体的には、「留学」等の「我が国に定着することが見込まれない在留資格者」を対象外とする。また、各種学校のうち外国人学校を指定する制度につ

いては、廃止する」方針を示している（「三党合意に基づくいわゆる教育無償化に向けた対応について」文部科学省、総務省、財務省の連名、2025年12月29日付）。

教育とは現代の社会を生きていくうえで欠かせないものである。日本社会に深く根付いた、外国人の生を軽視して良いとする植民地主義を別袂し克服していかなければ、彼・彼女らが安心して教育を受ける／教育を行う権利を保障していくことは難しいだろう。

多文化共生を「ハッピートーク」に終止させてはならない。それは、あらゆる人々の生と権利が平等に保障される社会を築いていくために、差別と不平等の歴史と現実、構造を私たちに直視させ、連帯を育んでいく重要な鍵なのだ。

### [参考文献]

- 1) 大澤広晃 (2019) 『帝国主義を歴史する』清水書院
- 2) アルベール・メンミ著、白井成雄・菊地昌実訳 (1968=1971) 『差別の構造——性・人種・身分・階級』合同出版
- 3) 小原真史 (2022) 『帝国の祭典——博覧会と「人間の展示」』水声社
- 4) 松島泰勝 (2018) 『琉球 奪われた骨——遺骨に刻まれた植民地主義』岩波書店
- 5) 中野敏男 (2006) 「植民地主義概念の新たな定位に向けて」中野敏男、波平恒男、屋嘉比収、李孝徳編『沖繩の占領と日本の復興——植民地主義はいかに継続したか』厚徳社
- 6) 田中宏 (2013) 『在日外国人 第三版』岩波書店
- 7) 呉永鎬 (2022) 「外国人学校に通う子どもたちの健康と命——京都朝鮮学校における学校保健活動の取り組み」呉永鎬・坪田光平編『マイノリティ支援の葛藤——分断と抑圧の社会的構造を問う』明石書店
- 8) 高谷幸編 (2022) 『多文化共生の実験室——大阪から考える』青弓社
- 9) 岸田由美 (2003) 「在日韓国・朝鮮人教育にみる「公」の境界とその移動」『教育学研究』第70巻第3号
- 10) 岩淵功一編 (2021) 『多様性との対話——ダイバーシティ推進が見えなくするもの』青弓社
- 11) 梁英聖 (2020) 『レイシズムとは何か』筑摩書房
- 12) ロビン・ディアンジェロ著、貴堂嘉之監訳、上田勢子訳 (2018=2021) 『ホワイト・フラジリティ——私たちはなぜレイシズムに向き合えないのか?』明石書店
- 13) 藤川正夫 (2025) 「外国籍者の公務就任権の制限（地方公務員・外国籍教員）—人種差別撤廃条約締結30年後の変わらない現実」『国際人権ひろば』No. 184
- 14) キム・ジヘ著、尹怡景訳 (2019=2021) 『差別はたいいてい悪意のない人がする——見えない排除に気づくための10章』大月書店

<sup>8</sup> 地方公務員採用試験における国籍条項の撤廃は、1973年に阪神間の6市1町が国籍条項を撤廃したことを契機に全国に広がっていった。三重県は1999年委撤廃している。ただし、2020年に実施された在日本大韓国民団中央本部人権擁護委員会の調査によれば、国籍条項を再び設ける自治体が増加していることにも注意を要する [13]。

## 執筆者紹介



### 呉 永鎬

鳥取大学・地域学部 准教授

鳥取大学地域学部准教授。日本で生まれ育った在日朝鮮人3世。専門は教育史，教育社会学。博士（社会学，一橋大学）。日本学術振興会特別研究員，世界人権問題研究センター専任研究員を経て，2021年より現職。主著に『朝鮮学校の教育史』，『マイノリティ支援の葛藤』（編著），『公立学校の外国籍教員』（共著）など。

〈ルポ〉

## 言語の境界を越える居場所づくり

—「Projeto Construir ARTEL」の取り組み—

### Creating a Space of Belonging Beyond Linguistic Boundaries: Practice of “Projeto Construir ARTEL”

額賀 美紗子

Misako Nukaga

大阪府堺市で、ブラジルにルーツをもつ子どもたちのための継承語教室と学習支援を行う「Projeto Construir ARTEL」。子どもの言葉や文化、自尊心、アイデンティティを大切に、「ここにいていい」と感じられる場を、ブラジル人の女性たちが中心になって築いてきた。本稿では、その取り組みを紹介しながら、この教室が外国にルーツをもつ子どもや母親たちにとってどのような意味をもつ場所となっているのかを考え、あわせて日本の学校教育への示唆について検討する。

Projeto Construir ARTEL is a heritage language and learning support project for children with Brazilian roots in Sakai City, Osaka. It is a place that values children’s language, culture, self-esteem, and identity. Unlike many other NPOs led by Japanese people, Brazilian women have played a central role in building a place where children can feel that they belong. In this article, I introduce the activities of the program and reflect on what this place means for children and mothers with immigrant backgrounds, while also considering its implications for school education in Japan.

#### 1. ブラジルにルーツのある子どもを支える

大阪府堺市の住宅街に立つ一軒家。ここには毎週土曜日になると、ブラジルにルーツのある子どもたちが集まってくる。ドアを開けて迎え入れてくれるのは、穏やかなほほえみを浮かべた田中ルジアみやさん。子どもやお母さんたちからは「ルジア先生」と呼ばれている。両親は日本人だが、ブラジルで生まれ育った日系二世で、1996年に就労のために来日した。

ルジア先生が自宅を開放して主催しているのは、ブラジルにルーツがある子どものためのポルトガル語継承語教室と学習支援教室。教室の名称は「Projeto Construir ARTEL」だ。2008年に開設し、今年で18年目になる。「Construir」はポルトガル語で「共に作り上げる」という意味で、子ども、家族、地域が協力して学びの場を築いていくという願いが込められている。「ARTEL」は、Arte（芸術）、Educação（教育）、Letramento（世界を読み解く力）の頭文字を

とっている。ルジア先生は教室を開いた動機についてこう話す。

「子どもたちの言葉や文化、自尊心やアイデンティティを大切にしたい。日本の社会の中で生きにくさを抱えている子もいるけれど、自分の持っている力を発揮できるように支えてあげたいと思ってプロジェクトを始めました。子どもたちに『ここに居場所がある』って伝えたいのね。」

堺市はブラジル人が集住する地域ではないが、この教室のことを知ってさまざまな地域からブラジル人のお母さんと子どもたちがやってくる。中には、他県から片道1時間以上かけて毎週やってくる親子もいる。

私は、「Projeto Construir ARTEL（以下、ルジア先生にならって『プロジェクト』と呼ぶ）」を2024年から3回にわたって訪問し、午前中の継承語教室の始まりから午後の学習支援教室が終わるまでの時間、教室の様子を見学させてもらったり、ルジア先生や支援者の方々、子どもやそのお母さんたちに話を伺った

りした。このほか、毎週金曜夜に開いているオンラインの継承語教室に参加させてもらったり、オンラインで話を聞かせてもらったりしたこともある。3回目の訪問はちょうどクリスマス会の日で、30人以上の親子が集まった。お母さんたちが腕をふるったブラジル料理とブラジル式のゲーム大会やプレゼント交換を堪能した。ポルトガル語がわからなくても、プロジェクトで過ごす時間はとても楽しく、遠方からでも何度も足を運びたい気持ちになっている。

外国にルーツを持つ子どもが日本社会に増えるなか、日本語教室や学習支援教室は各地で見られるようになったが、プロジェクトのように外国出身者が主催する継承語教室や学習支援教室はまだ多くない。この教室ではどのような学びや居場所づくりの取り組みが行われているのだろうか。子どもたちにとって、この教室はどのような意味をもっているのだろうか。さらに、この教室の取り組みは、日本の学校のどのような課題を照らし出すだろうか。本稿では、日本人である私が教室の中に入り、見聞きしたことや感じたことをルポとして紹介しながら、これらの問いについて考えていきたい。

## 2. ポルトガル語と日本語が混じり合う教室

初訪問の日、午前中の継承語教室に顔を出したのは小学生2人、中学生2人、大学生1人、日本語学校の学生1人の合わせて6人。この教室の常連の子どもたちで、お互い顔なじみだ。ルジア先生はポルトガル語で、「自己紹介してみましょう。できればポルトガル語でね。そのあとはいつもみたいに、今週よかった出来事と、よくなかった出来事を話してくださいね」と声をかけた。

トップバッターに指名されたゆうこさん<sup>1</sup>は、ポルトガル語で短く話した後、日本語に切り替えて名前と中学1年生であることを教えてくれた。その後はずっと日本語で話し続ける。妹が小学校を卒業して嬉しかったこと、クラス対抗の百人一首で負けてしまって悔しかったことを屈託なく話した。ゆうこさんにとって、ポルトガル語よりも日本語の方がずっと話しやすい言葉であることが感じられた。

他の4人の子どもたちも、ポルトガル語で短く自己紹介したあとは、すぐに日本語に切り替える。かれらは皆日本生まれ、日本育ちで、日本の学校に通っている。家の中では親がポルトガル語を話す、自分を表現する言葉としては日本語の方がずっと楽な様子だ。



継承語教室の一場面（筆者撮影）。この日は、ブラジルの伝説的サッカー選手「ペレ」についての動画を見て、ディスカッション。ペレを知らない子どもたちに、ルジア先生とたかしさんのお母さんがポルトガル語で熱弁をふるう。この教室では、親が子どもにブラジルのことを教える機会がたくさんつくられ、親子の会話が促されている。

一方、参加者の中に、1年前にブラジルから来日したよしおさんがいた。彼は最初からポルトガル語でたくさん話してくれる。それを聞きながら、日本語で話していた子どもたちも「あー」と声を出したり、うんうんと相槌を打つ。どうやらこの場でよしおさんの話を理解していないのは私だけのようだ。最年長のたかしさんが、私のために日本語に訳してくれた。「弟の小学校の卒業式があって参加したら、ブラジルの卒業式と全然違って驚いた。みんなお行儀がよくて静か。ブラジルではもっとお祭りみたいな騒ぎになる。」

それを聞いた他の子どもたちは、「日本の卒業式はいっぱい練習して大変だよ」「先生怒るしね」と口々に日本語で突っ込みを入れる。こんなふうには、日本とブラジルの慣習の違いが自然と話題になり、話が盛り上がる。ルジア先生や、たかしさんのお母さんはポルトガル語で口をはさみ、子どもたちは日本語で感想を言い合う。日本語とポルトガル語が行き交い、混じり合う空間が生まれる。

「日本で生まれた子どもでも、ポルトガル語は大体わかっていますね。でも話すのは自信がない。だから自信をもって話してみたっていつも伝えます。大事なことはみんなで楽しくおしゃべりすること。」とルジア先生は言う。

そのために、教室にはさまざまなディスカッションのトピックや教材、ゲームが用意されている。ただ、子どもたちにポルトガル語を話すことを強く促すわけではない。ルジア先生はポルトガル語で子どもたちに話し、問いかけるが、日本語の方が圧倒的に得意な子

<sup>1</sup> 子どもたちの名前はすべて仮名である。仮名は、本名の音や語感のニュアンスを残したものにしている。

たちは日本語で返し、時々ポルトガル語の単語やフレーズを口にする。一方、ブラジルから日本に来て間もない子や、日本生まれだがポルトガル語が上達した年長の子は、ポルトガル語で話をして、時々日本語を口にする。だれかがその場でさっと訳してくれるので、ポルトガル語か日本語のいずれかが十分に理解できなくても、話についていくことができる。子どもたちの言語スキルや言語の選好にはグラデーションがあるが、そうした多様性は当たり前前にうけとめられ、自分が使いたい言葉で話すことができる。ポルトガル語が分からない私にとっても居心地がいい。

このように、二つ以上の言語を状況に応じて組み合わせ、行ったり来たりしながらコミュニケーションをとるやり方は、トランスランゲージングと呼ばれ、有効な言語習得の方法として、研究が近年進んでいる<sup>2</sup>。プロジェクトは、日本語かポルトガル語かという二者択一を子どもたちに迫らない。二つの言語の間に境界をつくらず、行き来を柔軟に受けとめる、トランスランゲージングの空間だ。そこでは、子どもたちが日本語であれ、ポルトガル語であれ、自分の得意な言語を資源として使いながら、もうひとつの言語を習得したり、他者とやりとりし、関係をつくったりすることが大切にされている。

子どもやお母さんたちに話を聞くと、プロジェクトに通う中で子どもたちがポルトガル語への関心や理解を深めていっていることがうかがえる。そのことが親子の結びつきを強くしたり、ブラジルという国への関心を育むことにもつながっていたりする。

### 3. 「ここに来ると楽になれた」

「学校の中の自分とは違う自分を出せるっていうか。この場所がなかったら、やっぱり人生ちょっと変わったと思います。それぐらい意味のあるところなのかって」。

そう語るのは大学卒業を控えたたかしさん。ブラジル人の両親の間に日本で生まれた。プロジェクトには8歳の時に母親に連れられてやってきた。たかしさんのお母さんに話を聞くと、ブラジルにいるおじいちゃんやおばあちゃんと話ができるように、ここでポルトガル語を身につけてほしかった、と話す。

一方、たかしさんは当時、教室に来るのは乗り気ではなかった。「土曜はサッカーをやっていたから、そ

れをあきらめなくちゃいけなくて、最初は嫌だった」と話す。だが、通い続けているうちに、自分にとって大切な場所になっていった。

「ここに来ると楽になれました。学校でいじめみたいなものはなかったけど、名前でいじられることはあった。僕の名前、正式に書くとたかしルーカスになります。それを言われても笑って騒いでた。けど、やっぱりもやっとした気持ちがあって、でもそういうのがここに来ると解消できました。自分と同じ境遇の子と話せてよかったなって。」

たかしさんがもやっとした気持ちになったのは、周りの子どもたちの言動の中に、外国にルーツのある自分を嘲笑し、排斥する態度を感じ取ったからだろう。最近では、こうした行動に対してマイクロアグレッションという言葉が使われるようになり、その暴力性や、それを受けた人への心理的ダメージの大きさが問題になっている<sup>3</sup>。こうした「もやっとした気持ち」を言葉にすることは難しく、共感が期待できなければ相談することもためらってしまう。たかしさんがその気持ちに蓋をして、笑ってやり過ごそうとしたことは、自分の心を守るための防御策でもあっただろう。

だが、プロジェクトでは無理をする必要がなかった。多くの同年代のブラジル人の子どもと出会う中で、外見、名前、言動が「日本人っぽくない」ことでいじられたり、からかわれたりした経験は自分だけではないのだということを知り、それまでの孤独感は和らいでいった。自分と同じような思いや痛みを共有できる仲間ができたことは、たかしさんの安心につながった。プロジェクトは、自分のルーツを隠したりする必要のない、ありのままの自分でいられる居場所になった。この感覚は、ここに通い続ける子どもたちが共有しているものにちがいない。

8歳の時から15年間、大学に入った後もプロジェクトに参加し続け、たかしさんは子どもたちのリーダー的存在になっている。午後の学習支援教室を手伝ったり、イベントのコーディネーターを担当したりして、年下の子ども達から頼りにされる存在だ。さまざまな年齢の子どもたちが混在するのがこの教室の特徴のひとつだが、年長者は年下の子どもたちの憧れ、いわばロールモデルになっている。たかしさん自身、自分が中学生の時にリーダー役を引き受けていた年上のお兄さんがいて、そのリーダーシップが今も印象に

<sup>2</sup> García, O., Johnson, S I., & Seltzer, K. (2017) *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia, PA: Caslon. (=2024, 佐野愛子・中島和子 [監訳] 『トランスランゲージング・クラスルーム 子どもたちの複数言語を活用した学校教師の実践』 明石書店.)

<sup>3</sup> Sue, D.W. (2010), *Microaggressions in Everyday Life: Race, Gender, and Sexual Orientation*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. (=2020, マイクロアグレッション研究会 [訳] 『日常生活に埋め込まれたマイクロアグレッション——人種, ジェンダー, 性的指向: マイノリティに向けられる無意識の差別』 明石書店.)

残っている。自分もそんなふうになりたいと思った。

年上の子どもたちが勉強を頑張って高校に進学し、中にはたかしさんのように大学に進学してやりたい仕事に就く人もいる。自分と同じようにブラジルにルーツをもつお兄さん、お姉さんたちの姿を見て、自分もこうになりたい、自分にもできるかもしれないと感じるようになり、子どもたちは少しずつ自分の将来を思い描いていくことができる。プロジェクトはそのような出会いとつながりを支えることで、子どもたちの歩む道を照らしている。

#### 4. 学校で「できない子」にされる子どもたち

これまで日本で多くのブラジル人の子どもたちを見てきたルジア先生には、強い願いがある。それは、子どもたちに自信をもってほしい、という願いだ。

「ブラジルのお母さんたちは、子どもには学校に行き勉強して、自分より上に行ってほしいと思っています。でも、日本語できなくて、テストがだめで、先生に注意ばかりされることが続くと、うちの子はできないんだって思ってしまう。学校の先生たちは、外国人だからできない、日本語できないからダメな子だと思ってることが多いです。でも、子どもたちみんな可能性があるのね。だから自分に自信をもってほしい。」

ルジア先生は、子どもの学習支援や、保護者の通訳として日本の学校に行くことも多い。そこでは子どもたちが自信を失っていく様子を目の当たりにすることもたびたびあり、それを歯がゆく思っている。日本語の取り出し授業を受けている子どもも多いが、年齢に見合っていない学習内容で驚くこともあるという。

「高学年なのに、ひらがなやぬりえをずっとやっているの。先生たちは、この子たちはストレスがたまっていて心の問題がある、だから日本語教室でストレスを吐き出すっていうのね。でも、つまらなくなって、日本語教室に行くのが嫌っていう子もいました。ちゃんとした日本語の支援が受けられれば、子どもたちはもっと変われると思うの」。

公立学校に在籍する日本語指導が必要な子どもたちに対する特別な支援は、この10年間で拡充傾向にある。「特別の教育課程」として日本語の取り出し授業を受けている義務教育段階の子どもは、指導を必要とする児童生徒の67.6%。補習や通常教室での伴走支援なども含めると、88.6%が何らかのサポートを受けている<sup>4</sup>。適切な指導を継続して受けることができれば、日本語力の向上への効果が期待できる。だが、指導方

法や学習内容は各学校に任されているため、受けられるサポートには学校ごとに違いがある。文部科学省は「日本語学習と教科学習の統合」をめざしたJSLカリキュラム<sup>5</sup>の開発を進めてきたが、担当できる教員の不足などから、取り入れている学校は多くない。好奇心を刺激するような日本語指導でなければ、子どもはやる気や自信を失ってしまいかねない。先生たちが自分には期待していないことも、敏感に感じ取るだろう。

ルジア先生は、子どもたちのもつ力が学校で過小評価されてことに深い懸念を示す。

「小学1年生でブラジルから来た子の支援を頼まれて学校に行ってみたら、先生が最初にこう言ったの。『日本語ができない』『ちょっと問題があるかもしれない』。でも私がポルトガル語で話しかけたら、『先生、僕ね、世界地図描けるよ』『旗もたくさん知ってるよ』って言うの。お父さんがいろんな国の話をしてくれて、本も読んで、すごくいろんなこと知ってる子だったのね。でも、先生はそういうところ見てくれない。まだ来たばかりなのに、最初に「できない子」って見られてしまったら、その子の人生がどうなるのかなって。でもそういうこと、とても多いんです。」

日本語ができないということは、その子どもに能力がないということではない。しかし学校では、日本語で理解し、日本語で表現できるかどうか、そのまま学力や能力の評価と結びつき、子どもが本来持っている好奇心や思考力、知識が見過ごされてしまうこともある。ポルトガル語で話しかけたら子どもの目が輝いたというルジア先生のエピソードは、子どもが得意とする言語を時には活かしながら自信を育て、学びを支えていくことの大切さを教えてくれる。

#### 5. 求められる「正しいやり方」への従順さ

日本の学校で「できない子」のレッテル貼りが行われるのは、日本語力の問題に限らない。ルジア先生の話からは、日本の「正しいやり方」に沿わないことが、「できない」という評価につながるがみえてくる。

ルジア先生が小学5年生で来日したばかりのジョアンさんの学習支援をしていたときのこと。算数の時間、担任の先生から、ジョアンさんの解答は合っているが、ひっ算や計算のやり方が違うことを注意された。しかし、ブラジルと日本ではひっ算の書き方や計算の進め方が違う。ブラジルでは指を使って数える子も多いが、日本ではそれを注意されることもある。「この

<sup>4</sup> 文部科学省 (2026) 『令和7年度日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果 結果の概要』。

<sup>5</sup> 文部科学省 (2001) 『「学校教育におけるJSLカリキュラムの開発について」(最終報告) 小学校編』 [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/001/008.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008.htm) (2026年3月15日アクセス)

子はそうやって学校で教えられてきたんだから、そのやり方を受け入れてくれてもいいのに」とルジア先生は言う。

その出来事からしばらくたった学期の終わり頃、国によって計算のやり方が違うことを学ぶコラムが教科書の中にあることにルジア先生は気づいた。先生もその内容に触れたが、ジョアンさんのひっ算のやり方と結びつけて考えられることはなかった。ルジア先生は、「もっと早くこの内容を授業でちゃんと扱ってくれていたら、ジョアンさんのひっ算や計算のやり方について、クラスの子どもたちは理解してくれたのではないかしら」と残念そうに話す。

こうしたやり方の違いは、実際に国や文化を越える経験をしたことのある人でないとなかなか認識しづらい。日本の先生は日本のやり方しか知らないことが多いので、それをものさしにして子どもの態度や行動を評価しがちになる。日本語力の不足だけでなく、日本の学校が前提としている学び方や態度や行動様式の「型」を身につけているかどうか、その子の能力として評価されてしまうのだ。しかし、「型」にはまらないからといって、その子が潜在的に持っている能力が低いわけでは無論ない。問題なのは、「型」にはまらない子どもに、「できない子」というレッテルを貼る周囲のまなざしだ。

こうしたまなざしは、外国から子どもを多く受け入れている他の国々でも同様にみられる。この問題に対して、アメリカでは「文化的に適切な教育 (culturally relevant pedagogy)」が提起され、実践が試みられてきた<sup>6</sup>。これは、学校のやり方に子どもを合わせるのではなく、子どもたちがそれまで身に着けてきた文化的経験や知識を大切にしながら、授業を組み立てていこうとする教育の考え方だ。計算方法の違いがあっても、それを「間違い」として排除することはしない。むしろ、子どもの学びにとって必要な学習資源として尊重し、授業の中に取り入れようとする。

このような取り組みを日本の学校現場に取り入れていくことは一筋縄ではいかないだろう。欧米諸国に比べて、日本では特定の学び方や態度や行動様式が「型」として教え込まれる傾向が強いからだ。しかし、外国にルーツのある子どもたちだけではなく、日本人の子どもたちの中にも、この「型」を息苦しく感じる子どもたちは少なくないはずだ。子どもたちを一つの「型」に当てはめようとするのではなく、さまざまなやり方が柔軟に受け入れられ、一人一人の学びを支える学校をつくるのが、これからますます必要になっていくの

ではないだろうか。

## 6. 「あなたはできるよ」というメッセージ

プロジェクトではルジア先生をはじめ、他の大人たちや学習サポートをする大学生が、子どもを励ます言葉をかける場面をととてもよく目にする。何かを聞かれて黙りこんでしまう子がいても、「だいじょうぶだよ」「ゆっくり考えて」と優しく声をかける。その子が一言発すると、「よく言えたね、がんばったね」とねぎらい、その場にいる他の子どもたちもうなずいたり、拍手をしたりする。何かの「型」をものさしにしてその子の能力を測ることとは対照的に、その子自身のペースが尊重され、頑張りが称賛される温かい空間がつけられている。

ここにやってくる子どもの中には、不登校になっている子もいる。かおりさんもその一人だ。小学校高学年頃から体調を崩すようになり、学校に行く頻度が減っていった。ルジア先生は、かおりさんの気持ちを思いやりながら、「とにかくプロジェクトには来てねってずっと言い続けました」と話す。ルジア先生は中学に進学するかおりさんに向かってこう言った。「かおりはできる子なんだからね。自分ができるっていうアピールをしなくちゃだめよ。自分との勝負だからね」。これを聞いたかおりさんは、力強くうなずいていた。中学に入学してから二年、かおりさんはプロジェクトに通い続けている。学校にも以前より行けるようになり、高校進学を志している。

ルジア先生が子どもたちに前向きな言葉をかけることを大切にする背景には、子育て中に起きた自身のつらい経験がある。いじめを受けたこときっかけとなって、二人の子どもたちが不登校になった時期があった。「ブラジルに帰れって言われたこともありましたね」。自信を失って家にこもる子どもたちの様子を見て、胸が張り裂けそうだった。一番辛かったのは、中学校の先生が進路について放った言葉だった。

「子どもの高校のことを先生に相談しに行ったら、『お母さん、お金ないんでしょ。夜間の高校に行って昼間は働いてもらったら楽になりますよ』って言われました。私はすごく腹が立って、それは嫌ですって言いました。うちの子はできる子だから、勉強したいっていう気持ちがあるから、どんな学校があるか、どうしたらいいかを教えてほしかったのに、何回学校に行っても全然相談に乗ってくれませんでした。」

こうした状況の中で、ルジア先生の子どもたちは「ブラジルに帰りたい」と言うようになった。ルジア

<sup>6</sup> Ladson-Billings, D. (1995) "Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy." *American Educational Research Journal*, 47: 465-491.

先生も帰国を考えたが、子どもたちの将来のことを考え、日本の高校に進学させた方がいいと判断した。受験制度や高校のことは自力で調べた。そのかいあって長女は希望の高校に進学し、ルジア先生の後押しもあって大学にも進んだ。

子どもの可能性を信じて、期待を高くもつことが、その子の自信や将来につながることを身をもって知っているからこそ、ルジア先生は子どもたちを励まし続ける。その考え方と取り組みはプロジェクトの柱となり、この教室は「あなたはできるよ」というメッセージに満ちている。ここに来てから、子どもがおしゃべりになったり、明るくなったりする様子を、ルジア先生は嬉しそうに語る。

プロジェクトに小学一年生から通い続けているゆうこさんも、励ましのメッセージを確実に受け取っている一人だ。両親がブラジルから来日し、ゆうこさん自身は日本で生まれ育った。日本語会話に不自由は全くないが、学校の勉強で苦勞している。プロジェクトの学習時間に、ゆうこさんは中学校で自分が障害のある子どもや不登校の子どもに向けた取り出し指導の対象になっていることについて、ルジア先生に不満をもらしていた。

「もう中二の終わりなのに、ゆうこだけ中一の最初の方やっている。ゆうこ障害ないのにここに行かないきゃいけないのおかしいよ。もう高校の受験があるのに、このままじゃ間に合わない。みんなと一緒にいつものクラスにいたい。」

取り出し指導の判断は、ゆうこさんの成績をもとに行われたらしい。その判断に不満を感じているが、「先生が怖い感じで無視される。言えない」とゆうこさんは語った。ルジア先生は静かに耳を傾けた後、ゆうこさんの目を見つめてこう言った。「ゆうこ、これは自分のことだからね。自分がしっかりして頑張らないとだめだよ」。ゆうこさんは「うん、がんばるよ。高校行きたいからね」と返す。ゆうこさんが席を外すと、ルジア先生は私にこう言った。

「あの子、さっき初めて自分は『障害がない』ってはっきり言った。今までは自分のこと全然話せなかったの。自信がない感じで。でもすごく成長している。」

その時から二年が過ぎ、ゆうこさんは高校生になった。将来の希望を聞くと、「幼稚園の先生」という答えがすぐに返ってきた。「ここに来て小さい子たちをずっと面倒見てあげたりとか、そういうお世話してて。子どもと遊ぶの好きで楽しかったから、幼稚園の先生いいなって思った。」

日本の学校で自分の可能性を否定され、自信を失ってしまう外国ルーツの子どもは多い。だが、「あなた

はできるよ」というメッセージを発してくれる人たちが集う場所につながることで、子どもたちは少しずつ自信を取り戻し、自分の未来を思い描くことができるようになる。

## 7. さまざまな人が出会い、つながる居場所

プロジェクトには、年齢や国籍や職業を越えて、さまざまな人たちが集う。ポルトガル語しか喋れなくても、あるいは日本語しか喋れなくても、誰もが歓迎される開かれた場所になっていることが、プロジェクトの大きな魅力となっている。



クリスマス会の一場面（筆者撮影）：ブラジルの手料理がずらりと並ぶ。キッチン兼ダイニングルームはいつもおしゃべりで賑やか。残った食べ物は、バックにいれて参加者に持ち帰ってもらう。「家に帰って料理するのは大変。ゆっくり家族と過ごせるように持って行ってもらう」とルジア先生。両親が仕事で忙しく、親子団らの時間が取りづらい状況への配慮がなされている。

まずは、プロジェクトの活動をさまざまな方向から支えるブラジル人の女性たち。昼食前には10人以上が広いキッチンに集合し、30人以上はありそうなブラジル料理を何皿も作っている。他の女性たちも自分の家で作ったおかずやお菓子をテーブルの上に並べ、ポルトガル語で話に花を咲かせている。今教室に通っている子どものお母さんもいれば、すでに子どもが成人している先輩ママもいる。ここは、子どもが自分と同じような境遇にある子と出会う場所であると同時に、女性たちが出会い、子育てや仕事の悩みを打ち明けたり、相談に乗ったりする場所でもある。その中には、

子どもの継承語教室や学習支援をサポートする人たちもいる。セシリアさんは、子どもが成人後もプロジェクトに通い続けるメンバーの一人だ。

「ここはブラジルの香りとか、ああ、ブラジルに帰ったみたいだなって思うような、ブラジルの思い出にあふれている場所。なんていうかな、温かくて明るくてちょっとうるさいけど楽しいのね。」

面白いのは、お母さんたちが作り出すそうしたブラジルの空間の中に、多くの日本人も参加していることだ。ルジア先生は複数の大学のゼミと長く交流していて、何人もの大学生が学習ボランティアとして子どもたちの勉強を手伝いに来ている。教室が企画した運動会やブラジル音頭会のような大きなイベントは、大学の敷地を借りて実施してきた。いろいろなイベントの運営でも、大学の教員や大学生たちが手を貸してくれる。大学の教員が、子どもや親向けのレクチャーのために教室を訪問することもたびたびある。

地域の行政ともつながりを深めている。2008年からプロジェクトはお昼の時間帯を堺市の「子ども食堂」として地域に開放していて、市がとりくむ「さかい子ども食堂ネットワーク」に参加する。その縁から、「子ども食堂における芸術家派遣」事業にも加わり、2025年度は堺市文化振興財団と共同でアートワークショップを数回にわたって開催した。私が教室を訪問した日にちょうど職員の方々が次年度の打ち合わせのためにいらしていたが、子どもたちは嬉しそうに顔を出迎えていて、関係が築かれている様子がうかがえた。

プロジェクトは日本の社会に根を張り、言語や文化、

年齢、国籍、職業といったさまざまな境界を越えて、多様な立場の人たちが居心地よく過ごせる場所になっている。そうした寛容さ、器の大きさがこのプロジェクトにはある。ここでは、外国にルーツをもつ子どもたちやお母さんの尊厳が大切にされ、日本人の目からは見えにくいニーズにも丁寧な配慮がなされている。そこに関わる日本人にとっても、これまで知らなかった価値観や生き方に出会い、かれらが日本で経験してきた痛みや、かれらのもつ力を知ることによって、自分の考え方や社会のあり方を見つめ直すきっかけが与えられている。

外国人当事者たちがリードする団体はまだ多くない。こうした団体が長く活動を続けていけるよう、財政的な支援はもとより、日本の行政や学校、地域の市民団体との協力関係を築いていくことが期待される。外国にルーツのある大人や子どもたちが、支えられる存在としてではなく、地域社会をともにつくる仲間として関わっていくとき、日本の社会のあり方もまた少しずつ変わっていくのかもしれない。多文化共生社会とは、スローガンによって実現されるものではなく、このプロジェクトのような場所で、人と人が出会い、関係を築いていくことの積み重ねのなかから形づくられていくものではないだろうか。

#### [謝辞]

快く取材に応じてくれたルジア先生、子どもたちと保護者の皆様に、心より感謝申し上げます。

## 執筆者紹介



### 額賀 美紗子

編集委員  
東京大学大学院教育学研究科 教授

東京大学教養学部卒，カリフォルニア大学社会学部博士課程修了（社会学博士）。幼少期に海外に滞在した経験から，国際移動する家族が直面する問題に関心をもつ。移民の子どもの教育機会やアイデンティティ葛藤，移民の親の子育て，多民族化する学校や地域社会の課題を国際比較の視点から研究している。日米の学校や移民コミュニティでフィールドワークを行い，多様性を包摂する教育のありかたについて検討してきた。主な著書に『越境する日本人家族と教育—「グローバル型能力」育成の葛藤』，『移民から教育を考える—子どもたちをとりまくグローバル時代の課題』など。

〈リレートーク〉多文化共生の未来を創る，取り組み紹介

## Vol. 3 日本語サロンいろいろ



### 活動内容

#### 〈部活紹介〉

「いろいろ」は主に、オンライン日本語会話グループの運営と、地域で出会う様々な人と一緒にイベント等の企画をしている。2020年に付けられた「いろいろ」という名前には、「囲炉裏」を連想するようにあたたかい場所，人が出会う，集まる場所のようなイメージとそんな場所を作りたいという願いが込められた。色々な国の人と色々な文化が集まれば，おもしろい！という実績が積みれ，出会った人が集まる「畑」のようなコミュニティが出来上がってきている。

#### 「いろいろ」は人が集まって育ちます

畑によく似た「いろいろ」の営み。「耕す」「種をまく」「育つ」「収穫する」の4段階に分けて紹介していく。

#### ◎「耕す」：育つ土壌を作り，手足を動かす◎

最初に耕すきっかけになったのは，2020年の新型コロナウイルスの大流行だった。人の集まる場であった地域日本語教室をオンラインで試みることから始

まっている。「日本語サロンいろいろ」と名付けたそれは，閉塞感があったり，孤独を感じたりする当時，それぞれにとって大切な「居場所」になったのだ。

しかし，そのオンラインの場に都合がいい人は限られていて，そこで聞ける話がオンラインの中に埋没していくことに危機感があった。筆者は当時大学生で，社会とのつながりを求めており，それは自分に限ったことではなかった。もっと人と出会い，出会いのつながる機会が欲しくて2022年には実際に畑を耕すプロジェクトを始動した。人の集まるきっかけとして農業を選んだのだ。

人と出会い，つながりたいという想いから，はじめましての人に「こんにちは。あなたのメガネいいね」って声かけができるようになり，現在もそんな輪は広がって世界中に仲間が増えている。

#### ◎「種をまく」：きっかけを作る◎

畑プロジェクトの狙いは，畑という「場」，はたまた「機会」「きっかけ」を作ることでコミュニティを多方面に広げ，人のつながりを作ることだ。その結果，課題，ここでは特に孤独感に対し，地域のつながりや活動への参加—いわゆる社会的処方的なアプローチ—を通じて向き合おうとした。社会的処方とは，家族や社会との関係が希薄で他者との接触がほとんどない



「いろいろの畑」を耕し始めた頃。2022年4月

「社会的孤立」に対して「社会的なつながり」を処方することで問題解決を図ることだ。地域の外国人を対象にイベントを企画してだけでなく、畑として門口を広くすることで農業関係者や、農業を体験したい親子なども出会う場になった。そうして文化や背景の違いからくる誤解や壁にも向き合いながら、双方をつなぐきっかけづくりに挑戦しようと思った。「いろいろの畑」のタネとシカケということだ。「ひとつの共通項があれば私たちはつながることができるかもしれない」という仮説を持ち、多くの出会いを見守ってきた。

ある時、「いろいろ」を通して出会った人たちとアイススケートに行き、同じく遊びに来ていた親子と親しくなった。当初、そのお子さんは外国人が苦手だと口にしてた。そこで筆者は、「どうしてそう思うのか」、「クラスにいるという外国の子とお話したことがあるのか」を聞いて、最終的に一緒にいたスリランカ出身の友人のところへ行って「好きな動物は何か」聞いてきてごらんと送り出すことができた。最後にはみんなが輪になって氷上で友情を育てていた。

◎「育つ」：あとは自然に任せつつ、継続的に関わる◎

上のアイススケートの例のように、きっかけを掴めば、はじめましての人同士も親しくなれる。今度は畑にて、何人かと草刈りをしていた時にも、会話がよく弾む場面があった。視線が合いやすいということや、時には協力する必要があるためか。これを「草刈り効果」と呼んでみて「ひとつの共通項があれば、私たちはつながることができるかもしれない」を立証できると気が付く。

色々な国の料理をみんなで作って食べるということもよく行ってきた。つながりが生まれることで、誰かと〜したいという希望が生まれる。普段は日本語があ



大きな家族の集まりみたいなパーティーを行った。

2024年11月

まり話せなくて、学校や職場でおとなしい人もここでは希望が生まれる。「育つ」ものは色々なのだ。そしてこの「大きな家族」はメンバーがくるくる変わるのも面白い。世界にはたくさんの人がいるのだから、いつどこで会えるかわからなくて、その偶然性を楽しむのも醍醐味だ。

◎「収穫する」：出会いが繋がる◎

出会ったその後がどうなるか、案外みんなが報告してくれるもの。特に国内では、旅行や引っ越しの先に「いろいろ」のメンバーがいたらミートアップが開催される。生まれ育った環境は違えど、共通の話題があったり、好みの音楽が同じだったりすると簡単に心がつながってしまう。

そして、むしろ違うからこそつながるとも考える。また会いたい、自分の世界を広げたい、なにもどこかへ旅に行かなくても自分の身の回りから世界はずっと広がると気が付けたのは、皮肉にも、コロナ禍での環境がきっかけとなった側面もあるのだ。

また一番収穫できて嬉しいのは、その人が好きなように過ごしていることだ。畑でも、パーティーでも、人が集まっていて焚火の火を眺めるだけの時もあるし、みんながスマホをいじっている時もあるし、そこにいない人と電話している人もいる、寝る人もいる。過ごし方を探さないで、ただ「ここにいる」がどれほど尊いことだろうか。コロナ禍を経て、忙しい日々を過ごしている私たちは、世界で「ひとりじゃない自分」をもっと抱きしめようじゃないか。

「たくさん畑をつくりましょう！」

さて、この畑のようなコミュニティが出来るというのは、小さなことでも大きなことでも応用できると

考えている。知ることから始めて、出会い、つながり、つながり続ける。そこにはある意味無責任なゆるさが重要であり、続けるコツはそれかもしれない。困った時の相談先とはまた違う、「今晚一緒にお散歩しよう」「ちょっとお砂糖分けてくれる？」そんな些細なコミュニケーションが各地で生まれることを「いろり」は願っている。

「いろり」を始めて5年。「あなたに出会ってひさしぶりに日本語の本を開いたわ」という言葉は強烈に響いた。日本人と会話するきっかけや機会がなければ、日本語を話せなくても日本で生活ができる。それで本当に、共に生きているといえるのだろうか。だからまだまだ私たちは色々な人と出会い続けたいし、人が出会いつながる瞬間を見届けたい。

## 〈編集後記〉

編集委員の今村です。私自身、委員に就任してようやく1年で、毎号いろいろなスタイルで構成されるコンテンツから、多文化共生社会の構築の意義、実状や、様々な素晴らしい取り組みの事例を、楽しくかつ感銘を受けながら学んでいる日々です。

今号は、多文化共生社会を持続的に築いていく上で、おそらく最も大切な視点の一つである「教育」がテーマでした。

ひと言で「教育」と言っても、訳あって日本で暮らすことになった外国にルーツを持つ子どもに対して、どのような学びを提供すべきなのかという視点もあれば、受け入れる側（こういう表現自体個人的に違和感もありますが、他に適切な表現が思い浮かびませんでした）がどういった考え方や姿勢で取り組むべきかを学ぶという視点もあり、いろいろな角度からの考察が必要だと感じます。

手前味噌ではありますが、今号も、そういった多面的な視点がバランスよく取り上げられた内容になっていると思います。

「大阪府教育委員会座談会」では、大阪府では「誰一人取り残さない」という教育方針の下、高校において、日本語指導が必要な帰国生徒や外国人生徒を積極的に支援する制度が確立しているなど、自治体をあげてどのような子どもであっても個人を尊重しながら育てるという取り組みが語られました。三つの論文においては、(1) 日本の高校で行われるキャリア教育における、外国につながる生徒に対する支援の実態と課題および改善に必要な視点、(2) 日本社会における「マジョリティ」を形成する側の子どもたちに対する、多様性ととも生きるための正しい認識を付与する教育の必要性、さらに、(3) 日本の未来をになう子どもたちの教育に進んで従事しようとする外国籍教員が直面している問題と、その解決に必要な視点が、それぞれ論じられており、「教育」を取り巻く課題の複雑性・多面性を思い知らされます。また、外国人当事者が運営する継承語学教室と学習支援を行う団体に関するルポと、リレートークで登場した日本語サロンの取り組みからは、人は「居場所」が必要で、そこで出会った人とのつながりのなかで育っていくということが、温かい希望の念とともに再確認できます。

号を追うごとに、多文化共生のために取り組んでいる団体や個人の方々とのつながりが増えてきました。個々の活動の規模や範囲は大きくはないかもしれませんが、意を同じくする仲間がいろいろなところにたくさんいることは心強いことです。今後も、そのようなつながりを広く示していくことで、当事者の方々に勇気づけることができ、同時に「マジョリティ」の間でさらに理解が深まっていくことに寄与できれば幸いです。

(編集委員 今村 俊明)

## 日立財団グローバル ソサエティ レビュー 第6号

---

2026年6月 発行

### 公益財団法人 日立財団

〒100-8220 東京都千代田区丸の内一丁目6番1号

TEL : 03-5221-6675

URL : <https://www.hitachi-zaidan.org/>

編集委員長：是川 夕（国立社会保障・人口問題研究所）

編集委員：榎井 緑（大阪大学／藍野大学）

唐沢 穰（名古屋大学）

コチュ オヤ（株式会社 oyraa）

田口 ローレンス吉孝（東海大学）

額賀 美紗子（東京大学）

今村 俊明（公益財団法人 日立財団）

---