

第Ⅲ部——人口減少問題にどう立ち向かうか



第6章 学校における外国にルーツを持つ子どもたちへの対応

角替弘規
(静岡県立大学教授)

1 外国にルーツを持つ子どもたちが学校教育に投げかける課題

周知のとおり、2014年4月1日から施行された「学校教育法施行規則の一部を改正する省令」と「学校教育法施行規則第56条の2等の規定による特別の教育課程について定める件」によって、「日本語に通じない児童又は生徒」に対する日本語指導のために「特別の教育課程」による指導を行うことが可能となった。その際、文部科学省は「留意事項」として、「日本語の能力に応じた特別の指導には、当該児童生徒の日本語の能力を高める指導のみならず、当該児童生徒の日本語の能力に応じて行う各教科等の指導も含むものであること。その場合の各教科等の指導内容は、当該児童生徒の在籍する学年の教育課程に必ずしもとらわれることなく、当該児童生徒の学習到達度に応じた適切な内容とすること。なお、当該児童生徒の受入れに当たって在籍させる学年については、必ずしもその年齢にとらわれることなく、必要に応じて相当の下学年に在籍させることについても配慮すること」とし、日本語指導のみならず教科学習についても十分な配慮がなされるよう求めている¹。

この留意事項は上記の「指導内容」に続いて、「対象となる児童生徒」、「指導の形態及び場所」、「授業時数」、「指導者」、「指導計画の作成及び学習評価の実施」についても触れており、「特別の教育課程」がその対象となる児童生徒の実態に応じて弾力的な運用が可能であることを示している。一方で、指導対象となる児童生徒の判断や、指導形態や時間のあり方、授業時数、指導計画の策定と評価については対象児童生徒が在籍する学校の学校長の判断や日本語指導担当教員の判断によるものとされていて、必ずしも客観的な基準が定められているわけではない。いわば現場の判断に委ねられている部分が非常に大きいものといえる。対象となる児童生徒の実態を重視するとなれば、現場の判断が最も優先されることは当然のことではあるが、指導内容や方法について学校や指導者の判断によって指導のあり方に何らかの幅が生じる可能性は残されている。

いずれにせよ、児童生徒の実情に応じた「特別の教育課程」が法律の条文として位置づけられたことの意義は非常に大きい。特別な支援が必要な子どもには特別な手当てが必要だという、ごく当たり前のことが、「特別扱い」ではなく当然のこととして法的に裏付けられたと言えるからである。

とはいえ、法的な裏付けが得られたからといって、「日本語に通じない児童又は生徒」、つまり外国にルーツを持つ子どもたちをめぐる教育課題が一挙に解決したということではない。むしろ解決に向けての端緒の一つようやく手が届いたか、と言うべきものであろう。文部科学省の調査結果によれば、日本語指導が必要な児童生徒の全員が「特別の教育課程」において指導を受けている状況に置かれているわけではない²。かれらの学習の状況は、やはり以前から変わらず大きな困難を抱えているケースが少なくないと言える。少なくとも、私の知る範囲にいるそうした子どもたちの状況は、相変わらず多くの困難を抱えつつ日々の学校生活を送り続けている状況に

ある。

本稿の目的は、学校教育現場において外国にルーツを持つ子どもたちにどのように対応するか、具体的な事例を紹介することでかれらの抱える困難さを示し、学校教育現場がそうした困難を抱えたかれらをどのように受け止める必要があるのか検討することにある。このテーマを取り上げるのは、外国にルーツを持つ子どもたちの学校適応上の様々な問題をクローズアップすることで、かれらの抱える困難さについての認識を新たに持っていただきたいと考えているからだけではない。外国にルーツを持つ子どもたちの教育について考えることは、人口減少期を迎えた日本社会における学校教育の課題について、具体的な問題意識を深めていくことにもつながると考えるからである。これからの時代は国籍の違い、言語の違い、文化の違い、障がいの有無、性別、年齢の違いなど、様々な違いを持つ人々が互いに助け合いながら社会を成り立たせていかなければならない時代である。外国にルーツを持つ子どもたちが学校教育に投げかける課題は、これからの教育のあり方を問い直す絶好の機会となり得るのである。

本章の構成は以下のとおりである。まず外国にルーツを持つ子どもたちの量的な状況を簡単に概観した後（第2節）、外国にルーツを持つ子どもたちが一定数在籍する学校に開設される国際教室の運営と課題について論じる（第3節）。続く第4節では外国にルーツを持つ子どもたちが抱える課題について、（1）日本語習得に関わる課題、（2）教科学習における課題、（3）教科外活動における適応上の課題、（4）家族や親世代とのコミュニケーションの課題の4点について、具体的な事例を織り交ぜながら検討する。そして第5節では、（1）子どもたちの学習への動機づけ、そして（2）進路形成の課題について触れる。これは第4節で取り上げた一つひとつの課題が、結局のところはかれらの学習動機や進路形成と根本の部分で深く関わるためである。最後にまとめとして外国にルーツを持つ子どもたちにとっての学校教員の存在の重要性について指摘する。

2 外国にルーツを持つ子どもたちの学校教育をめぐる状況

はじめに、外国にルーツを持つ子どもたちの量的な状況を確認しておきたい。これらの数字はかれらの抱える問題を検討するうえでの重要な背景となるからである。

文部科学省によれば³、2015年5月現在において日本の学校に通う外国籍児童生徒はおよそ7万5千人であり、過去10年間は同様な規模で推移している（図6-1）。その内訳を見ると、小学校で約4万5千人、中学校で約2万人、高等学校で約9千人となっている。同年度の児童生徒の全体数と比較した場合、割合として見ると、外国人児童の割合は約0.6%、中学生の場合も約0.6%、高校生の場合に至っては約0.2%に過ぎない。全体から見れば1%に満たない数の子どもたちの問題であっても、かれら自身の立場から見れば抱えている困難の深刻さは変わらない。むしろ1%に満たない者の抱えている問題だけに、周囲からの見えにくさがある。それは同じグラフからも読み取れる、進学に関する困難である。

図6-1を見ると、小学生が6学年合計でおよそ4万人台、中学生が3学年合計でおよそ2万人台が維持されていることが分かる。中学生の数が小学生の約半分であることから、小学校から中学校への進学は概ね達成されていると見るができるだろう。一方で高校進学について見ると、どうだろうか。外国人の高校生の数は約8千人で推移しており、中学校の生徒数と比較すればそれは50%に満たない。今日、日本における高校進学率はほぼ100%とみなすことができ、国際的に見ても高い水準にある⁴。そうした中で、外国籍生徒に限って見たときの高校進学率50%未満

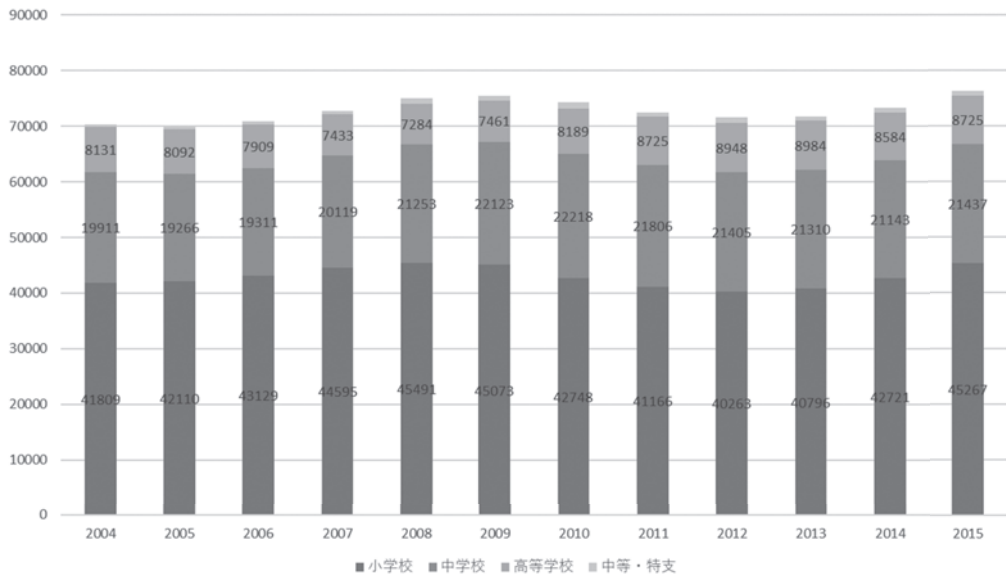


図6-1 公立学校に在籍する外国人児童生徒数の推移

という数字は一体何を物語っているのだろうか。高校進学を機会に母国に帰国するケースも考えられなくはないものの、高校在学者数が中学生数の半数に満たないという現実を見たときに、外国人児童生徒が日本社会で進路選択をする、あるいは職業選択をしつつ、社会的達成を果たすということがいかに困難であるかということをお話していると見ることができるだろう。

外国人児童生徒の教育課題として取り組むべき最も重要な課題の一つは、かれらの学校教育終了後により安定した社会経済的地位を獲得することができるよう、十分な日本語の力と学力をつけることにあると言える。そのためにも、かれらの社会的な地位達成に学校教育がいかに影響しているのかということをお話の問い直すことが重要である。

上記の外国人生徒の高校進学率を見たときに、私たちはかれらの中学卒業後、あるいは高校中退後、さらには高校卒業後の進路についていかなる状況をお話を描くことができるだろうか。かれらがこの社会においてどのような仕事に就き、どのような生活を送っているのか、その実態についてどれほどのことを知り得ているのだろうか。そして、かれらが今ある社会的地位は、かれらの望んだものなのだろうか。かれらが今ある地位に到達する際に学校教育はプラスの影響を与えたのだろうか、あるいはマイナスの影響を与えてしまったのだろうか。そうした観点に立ったときに、日本語指導上の課題、教科学習上の課題、生活指導や進路指導上の課題において何を重視すべきか、といった点について、新たに考慮すべき課題がいくつも見えてくるのではないと思われる。

3 国際教室の運営と課題

次に、以上のような外国にルーツを持つ子どもをめぐりマクロな状況を踏まえたうえで、学校はそうした子どもたちにどのような対応をしているのか、検討してみよう。

筆者はこれまで関東地方の公立小学校（以下X小学校）に開設された国際教室で継続的な参与観察を行ってきた。ここではそこで得られた経験に基づきながら、検討を進めていきたい。ここ

で示す事例は、あくまでも一つの事例に過ぎず、一つの「理想」や「モデル」を示すものではない。しかし、これらを通して読み取っていただきたいのは、現場の担当教員がそれぞれに試行錯誤を繰り返しながら外国にルーツを持つ子どもたちに正面から取り組んでいる姿である。

（１）国際教室の位置～校舎中央への配置～

外国人が多く生活する地域の公立学校には比較的多くの外国にルーツを持つ子どもたちの在籍が見られる。そうした児童生徒の人数が一定数を超えた場合、自治体によっては学校に「国際教室」あるいは「日本語指導教室」などと称される教室が開設される。

筆者が参与観察を行ったX小学校のある教育委員会では、外国籍児童生徒が5名以上の場合に教員1名を追加配置、20名以上の場合には教員2名を追加配置していた。追加配置された教員は日本語指導が必要な児童生徒を対象に開設される「国際教室」の担当教員として直接外国にルーツを持つ子どもたちの指導に当たることとなる。

国際教室はいわゆる「空き教室」があてがわれるのであるが、X小学校の国際教室は4階建て校舎の3階、中央部分にあった空き教室があてがわれていた。校舎の中央部は学校における児童の動線が多い箇所であり、こうした場所に国際教室が置かれていることの意義はとても大きい。それは外国にルーツを持つ子どもたちが少数ではあれ同じ学校で学んでおり、かれらのための場所がしっかりと確保されているということを他の児童に対して示すことになるからである。他の児童たちは、その教室で何が行われているのか大変興味を示し、休み時間などにはそとと教室の中を覗き込んだり、いつの間にか入り込んだりしてしまうことも珍しくなかった。

学校によってはこうした教室として校舎の一番外れにある教室があてがわれることも少なくない。こうした場合、この教室で学ぶ子どもたちは文字どおり学校生活の「周縁」でひっそりと隠れるように学習に取り組むこととなる。どの教室をあてがうかについては学校の状況や他の教室の使用状況に左右されることもあることから、仕方のない側面もあるが、可能であれば校舎の中央、あるいは可能な限り人通りの多い場所に開設することが望ましいと思われる。

（２）国際教室の運営～学級担任との連携～

X小学校の国際教室担当教員は、国際教室の廊下側に大きな世界地図を貼り出し、国際教室に通っている誰がどこの国にルーツを持っているのか、その国がどんな言葉を用い、どのような特徴があるのか、分かりやすく示し、学校の児童たちにその存在をアピールしていた。一方で、教室の内側の掲示板にはひらがな、カタカナ、各学年で学ぶ漢字の表、九九の表など、低学年の教室においてよく見られる学習用の掲示物を掲示するとともに、在籍する児童の出身国にゆかりのある民芸品や絵画、敷物などを置き、自分自身のルーツが常に意識できるような配慮もなされていた。

国際教室における指導に用いられる教材は、国際教室担当教員がそれまでの教員経験に基づいて、子どもたちが学びやすいと思われる日本の教材を準備していた。漢字や算数の学習では学習のレベルに応じてプリントを準備し、段階を達成するたびに「ご褒美シール」などを与えて表に張り出し、子どもの達成状況を子どもたちが確認できるようにするなどの工夫を凝らしていた。また、在籍学級で何を学習しているのかをすぐに確認できるよう、各学年各教科の教科書がすべて準備されていた。

子どもたちは通常の学級に在籍しているのであるが、日本語の指導が必要だと判断され、また保護者の要請や了解があった場合には、必要に応じて国際教室への取り出し指導が行われていた。

また、日本語の習得状況によっては在籍学級の授業に国際教室の担当教員が入り込んで学習の補助に当たる場合もある。取り出しによる指導と入り込みによる指導のいずれが適切なのかに関しては、国際教室担当教員と学級担任との相互の連携と協議によって決定されていた。単位によっては在籍学級での集団学習の方が望ましい場合もあれば、取り出し指導によって個別に学習した方が良い場合もあるからである。こうした判断は最終的にはそれぞれの教員の経験による部分が大きいと思われる。学習の進み具合や当該児童の性格、学級内の状況など、様々な要因から総合的に判断され、その児童の学習方法が決定されていた。こうした事情を踏まえた結果、指導の対象となる児童を一週間のうちの何曜日の何時間目に取り出すのか、あるいはその児童の学級に入り込みの指導を行うのか、詳細な時間割が決定するのは一学期(または前期)が始まって1ヶ月程度経過した後のことである。児童一人ひとりの状況に応じて指導の仕方が異なるがゆえに、国際教室で取り出し指導を受ける時間は児童によってまちまちであった。ある児童は集中的に取り出され初歩的な日本語の学習が行われる場合もあれば、ある児童は週に何時間か取り出され、在籍学級の教科学習を補う場合もあった。いずれにおいても重要な点は、こうした指導のあり方が、国際教室担当教員の独断で決定されることはなかったという点である。国際教室担当教員は常に指導の対象となる児童の学級担任と連携を取り、学習の進捗について確認を行っていた。学級担任は国際教室への取り出しがあれば、その後必ず児童の様子、学習の様子を確認し、国際教室担当教員との連絡・相談を欠かさなかった。

筆者が観察を行った国際教室では個々の児童のニーズに応じるだけでなく、国際教室として、在籍学級とは別個の教室運営が試みられ、国際教室独自の行事が年間複数回行われていたことも指摘しておきたい。それは外国にルーツを持つ子どもたちが、マジョリティである日本人児童に負けることなく、自分のルーツに誇りを持ち、自分自身のアイデンティティを大切にほしいという願いから行われていたものである。行事として企画されていたのは、保護者にも協力を得て出身国の料理を作り、会食する「母国料理の時間」や母国語や日本語を用いた寸劇を練習し保護者に披露する国際教室独自の「学習発表会」などである。この行事の準備のため、週に1時間は国際教室に在籍する児童が全員集められ、行事の準備が行われたり、話し合いが行われたりした。

国際教室がこうした独自の行事を企画していたのは、単に子どもたちのためだけでなく、保護者との連携を図ることも期待していたからである。外国にルーツを持つ子どもの保護者は地域社会においても孤立しがちであり、言語的な問題から学校との連絡も十分に取れないケースが少なくない。また保護者間同士のつながりも弱く、保護者間の連携を図るうえでも国際教室が一つの媒体となって保護者同士の関係を構築することで、子どもに対する指導の効果を上げることも期待された。特に「母国料理の時間」に保護者の参加を促すことによって、保護者同士が知り合うことができ、さらに子どもたちの学校での様子や国際教室における指導の方針、在籍学級との連携のあり方について知ってもらう機会を作り出すことができたことは非常に効果が大きかった。

(3) 子どもたちの「拠り所」としての国際教室

もう一つ強調したいのは、国際教室が外国にルーツを持つ子どもたちの日本語と教科学習の拠点としてあるだけでなく、学校生活における拠り所としても機能していた点である。異なる言語環境に置かれ、周囲はほぼ日本人という状況にある外国にルーツを持つ子どもたちは、在籍学級においては驚くほど無口で大人しい場合がある。そうしたかれらが国際教室に来ると、大きな声でおしゃべりをし、同じ国際教室の子どもと元気にふざけ合うのである。あるいは在籍学級で何

か心配事があると、国際教室に来たときにその悩みを打ち明ける場合もある。国際教室の担当教員は、学習指導だけでなくこうした子どもたちの話を聞き、悩みを受け止め、かれらの学校生活や在籍学級での人間関係が円滑に行われるよう、生活上のアドバイスも行うのである。

国際教室の存在は、ともすれば外国につながる児童生徒の指導を、国際教室担当教員に「丸投げ」してしまう状況を作りかねない。学校の中で「国際教室が何をしているのかよく分からない」という状況があるとすれば、恐らく国際教室担当教員は「在籍学級で何がどう教えられているのか分からない」という悩みを抱えておられるに違いない。

国際教室は、外国にルーツを持つ子どもたちの学習の場であるが、その存在は、学校が「組織として」そうした子どもたちを受け入れていることを内外に示すものである。国際教室は外国につながる子どもたちの学習権を学校として保障する制度として存在するのであり、そうした子どもたちは学校ぐるみでかれらの学びが支えられている、ということの意味する。ゆえに、国際教室があるから対象児童生徒の学習はもっぱら国際教室に委ねられる、ということではない。国際教室は当該児童生徒の在籍学級との連携のもとに、よりきめ細やかに日本語指導と学習指導を行うことが求められるのである。

ただ、こうした国際教室の運営における最も大きな課題の一つは、教室運営の継続性の確保である。日本語指導のみならず教科学習を効果的に行うための指導方法や教材は、各年度の担当教員が試行錯誤を繰り返す中で積み重ねられていくのであるが、担当教員の入替えによって、そうした蓄積が断絶してしまうケースが間々みられる。また、指導のノウハウをいかに共有するかということも今後の課題として挙げられると思われる。

4 外国にルーツを持つ子どもたちが抱える課題

次に個々の子どもたちが抱える学習上の困難について見てみよう。全国的に見た場合には国際教室が設置されている学校はむしろ稀であり、一般的には外国にルーツを持つ子どもたちの学習が、その子どもが在籍する学級担任に委ねられている場合がほとんどであると思われる。以下に指摘する課題は、国際教室の有無にかかわらず、外国にルーツを持つ子どもたちの多くに共通して見られるものであり、ぜひとも多くの教員に知っておいていただきたい課題である。

(1) 日本語習得に関わる課題～L君の事例から～

外国にルーツを持つ子どもたちが日本の学校に学ぼうとする場合、まず課題となるのは日本語の習得である。日本語の習得が既に何らかの形で行われている場合は別として、多くの場合はひらがななどの文字の学習が必要となる。

習得が求められる文字の数は、アルファベットの24文字（大文字を含めれば48文字）と比較して、非常に多いことは改めて指摘するまでもない。すなわち、ひらがな・カタカナ（正音46、濁音25、拗音33、合計104×2）に加えて小学校6年間で約1000字、さらに中学校3年間で1000字余りの漢字の習得が求められる。

外国にルーツを持つ子どもたちの場合、既に幼児期の段階で来日し、小学校1年生から日本の学校で学ぶというケースは必ずしも多くなく、それぞれの来日の経緯によって様々な学年に編入する場合のほうが一般的である。したがって、小学校4年生で編入した場合、ひらがなとカタカナの習得に加え、少なくとも小学校3年生までの漢字の習得が課せられることとなる。さらに編入した学級の授業進度に合わせた各教科の学習も同時進行で進めなければならない。単純に日本

語の習得の点だけを考慮しても、外国にルーツを持つ子どもたちが日本の小学校や中学校に適應するにはかなりの高さのハードルをいくつもクリアしていかなければならないことが理解できるだろう。

特に編入した学年が高ければ高いほど、漢字習得のハードルは高いものとなる。また漢字の習得の進み具合が他教科の学習に大きな影響を及ぼすことも容易に想像がつく。なぜならば、算数にせよ社会科にせよ理科にせよ、あらゆる教科の教科書や問題集、資料集の解説文や問題文はすべてそれまでの学年で習ったとされる漢字が用いられているのであり、学年途中で外国から編入した子どものことはまったく考慮されていないからである。

小学校4年生でフィリピンから来日したL君は大変明るい性格でクラスの友達と遊ぶことが大好きな男子児童であった。日常会話においてはさほど苦労はないものの、読み書きについては集中的な指導が必要と判断され、在籍学級で社会科や理科の授業が行われる時間に国際教室に取り出され、国際教室担当教員と一対一の指導を受けていた。取り出された時間には特に漢字練習に重点を置いた指導が行われたが、漢字学習の単調さにすぐに学習意欲をなくしてしまうことが問題であった。在籍学級では漢字ドリルが毎日課される一方で、それと同時に並行で国際教室においても別の漢字ドリルに取り組まなければならない。また、取り出されることになった社会科や理科の授業の単元は、最終的にはL君が自分で後追い学習をして遅れた分を取り戻さなければならない。それはあたかもかれ自身に課された「負債」とも言える。

国際教室担当教員は、L君の指導に当たるときに「追いつかなければ大変だ」、「いつもまじめに取り組みなさい」と厳しく指導にあたるのだが、ある時点からL君は自分が抱えてしまった「負債」に圧倒されて、完全に学ぶことを放棄してしまった。国際教室に入ってきて席に着くなり、目の前に置かれた漢字ドリルを目にするや「また漢字か〜」とかすれるような声を発し、机に突っ伏する。そして「こんなに覚えられないよ」と半ば諦めたような表情を示すのである。こうした態度を示すL君に、担当教員は当初は厳しい注意を与えていたのだが、逆にそのことがますますかれの学習意欲をそいでいることに気づき、最終的には指導のペースを落とし、L君の意欲を削がないことを第一目標にすることとした。それでもL君が学ぶべき単元はどんどん増えていくことに変わりはない。このように、外国にルーツを持つ子どもたちは、日本語習得のための学習を必要とするがゆえに日本人の児童生徒の学習に対して常に後追いの状態に置かれてしまいがちであることに深く留意する必要がある。

かれらが後追いの状態になってしまうことに対して、かれらの能力が「低い」と指摘されてしまうことが少なくない。すなわち、かれらが日本語の習得に時間がかかるのはそもそも能力が低いからだとか、学習を続ける忍耐力が備わっていないからだとか、そもそも文化が違うからだ、と説明しようとするものである。しかし果たしてそうだろうか。かれらは自分の意思とは関係なく日本という国にやってきて、見も知らぬ土地で聞き慣れなれず見慣れない言葉に囲まれて生活することを強いられている。

もし誰もがそのプログラムに沿って一定の時間、一定の方法で学習をすれば、誰でもある程度の日本語が習得できるような標準的なプログラムが存在し実際に運用されているのであれば、上記のような指摘は妥当かもしれない。そして、日本の学校に入学するのに先立って半年から1年に渡る日本語習得のための標準プログラムを学ぶ教育機関に在籍するような制度があるならば、やはり先のような指摘、つまり後追い学習に陥ってしまう原因を子ども自身の能力の「低さ」に帰結する説明は妥当性をもちうる。しかし、この国のどこを探してもそのようなプログラムは存在しないし、運用されているわけでもない。むしろ指摘されるべきは、日本の学校に入学した外

国にルーツを持つ子どもたちが、本来学ぶべき教科の一部の時間を日本語学習に割り当てて学ばざるを得ない状況に置かれ続けている事実であり、そこで生じた遅れについては何ら制度的に補償されていないという実態である。かれらが学力において比較的低位に位置づきやすいのは、かれらの「能力の低さ」によるのではなく、むしろ日本の教育制度のある種の不備によってもたらされているのではないだろうかと筆者は考えている。

（２）教科学習における課題～「読解力」が試される「算数」の問題～

外国にルーツを持つ子どもたちにとっての二つ目の課題は教科学習である。日本の公教育は学習者が「日本語話者」であるということを暗黙の前提として成り立ってきた。国民教育の場として規定される学校教育においてはこうした前提はこれまで疑われることすらなかったと言える。したがって、非日本語話者、あるいは必ずしも日本語に熟達しているわけではない外国にルーツを持つ子どもたちにとってこの前提は極めて高いハードルとなって立ち現れることになる。

かつて筆者が外国にルーツを持つ子どもの学習支援のボランティアに関わっていた際、数学の問題を解いていた中学生Cさんに「先生、『はらてん』って何ですか」と質問されたことがある。彼女は関数の文章題を解く中で、問題文にある「原点」を訓読し「はらてん」と口にしたのである。筆者はそれは正確には「げんてん」と読み、 x 軸と y 軸が交差する点を特別にそう呼ぶことを説明した。この説明を聞いたCさんは「なんだ、それなら分かるよ」と目の前で問題をいとも簡単に解いてしまった。これは単純に漢字が習得できていても（つまり「原点」を「はらてん」と読めるだけの漢字の習得はできていても）、その言葉が用いられる文脈と意味を正確に理解できなければ、正確に問題を解くことが困難であることを端的に示しているのである。

また外国にルーツを持つ子どもたちには、算数にせよ数学にせよ計算問題は得意な場合でも、文章題になるとまったく答えられなくなる傾向を示すことが頻繁に見受けられる。このことはかれらの数的処理の能力が劣っているということを示しているのではなく、結局のところ算数や数学において問われているのが、数的処理の能力だけでなく、相当程度の日本語の読解力も問われているということを示している。これと同様のことは他教科においても言える。すなわち、国語はもちろんのこと、社会科や理科さらには外国語（英語）であってもひらがな・カタカナ・漢字がマスターされていなければ回答すら不可能であるということを示している。各教科においては教科に関わる専門的な知識を習得すると思いがちであるが、実はそうしたことが可能になるのは、それらのベースとなる日本語の習得が完全にできて初めて達成可能であるということが分かる。

日常会話は非常に流暢で日本人と何ら遜色のないコミュニケーションができているにもかかわらず、教科学習についてみると想定していたよりもずっと成績が低く驚かされるケースが頻繁に見られるのは、私たちの言葉が日常生活言語と学習言語の二つに分かれているからである。先に示した「原点」はその典型例である。

他に例を挙げれば、小学校の社会科、特に高学年においては相当なレベルの漢字の力と理解力が必要とされる。例えば「都道府県別の米の生産量の表を見て、全国の米の生産量が多い都道府県を生産量の多い順に答えなさい」といった問題に求められるのは、「都道府県」が日本の行政区画であるという知識、「生産」という言葉について知識、表に掲げられた数字を比較して順位を答える能力、表に示された都道府県の位置関係等である。一見さほど難しくなさそうに読める日本語の文章であっても、外国にルーツを持つ子どもたちにとっては難解である場合は少なくない。つまり日常生活言語に偏った日本語しか習得していない外国にルーツを持つ子どもたちにとっては非常に理解しがたい文章となることが想定されるのである。外国にルーツを持つ子どもが習

得すべきは、したがって、単に日本語の会話ができるとか、漢字が読めるとかといった能力だけではない。かれらが教科学習を理解するためには、教科において用いられる特有の言葉とそれらが用いられる文脈を理解することが必要であり、これらを習得させていくことがかれらの指導に当たって最も難しい部分でもあると言える。

繰り返しとなるが、外国にルーツを持つ子どもたちが学校に適応するということは、単に日本語の日常会話が交わせるようになれば十分ということではない。学校での学習を理解するためにはより高度でより抽象的な学習言語の習得が実際には求められるのである。そのためには単に語彙を増やすということだけではなく、習得した言葉の裏打ちとなる経験の獲得が欠かせない。在籍学級の友達と一緒に遊ぶことも、給食と一緒に食べることも、掃除を行うことも、学校行事に取り組むことも、すべてがかれらの貴重な経験となり、学習の裏付けとなることを軽視してはならない。

教科学習における宿題のあり方も、外国にルーツを持つ子どもの場合には慎重に検討することが求められる。例えば小学生の国語の読み聞かせの宿題は、保護者が日本語話者であることを前提とした宿題である。家庭の保護者が日本語話者ではない場合、子どもの音読をいくら聞いたところで、その子どもの読み方が正しいのか間違っているのかを判断することは難しい。おそらくは、子ども自身も音読の宿題の意味を理解できないことが多いのではないかと推察される。先述の通り、外国にルーツを持つ子どもの教科学習は遅れがちなものであり、また家庭における学習もその遅れを取り戻すためには重要な要素である。それゆえに、かれらが学びを継続しやすい宿題や教材のあり方を今後も検討していく必要があると思われる。

(3) 教科外活動における適応上の課題

周知のとおり、学校教育はもっぱら教科に関する学習を行う場所ではない。部活動などの課外活動も児童生徒にとっては重要な教育の場である。そして外国にルーツを持つ子どもにとってもその重要性は変わらない。むしろそういった活動において友人関係を構築したり、自らの居場所を見出したりする場合も少なくなく、学校生活への適応を大きく左右しうる機会となっている。

一方で、土曜日や日曜日においても部活動への参加が半ば強制的に行われる場合には、家族との時間を大事に考える外国にルーツを持つ子どもたちの家族との間で軋轢を生じやすい。全員参加を前提とした部活動に、宗教的行事への参加を理由に部活動への参加を見送ったときに、部活動の先輩や同級生との関係が悪化するといったケースも見受けられる。また、そのことを機会に次第に部活動における自分の居場所を失ってしまい、友人関係の構築に失敗したケースも存在する。学校では先輩や同級生から部活動への参加を強制される一方、家庭では日曜日の家族行事への参加が「強制」され、まさに学校と家庭に板挟みの状況に置かれるのである。保護者の学校教育に対する姿勢は、日本の保護者の学校観とはまったく異なる場合がほとんどであり、休日における部活動への参加などに対する無理解も少なくない。外国にルーツを持つ子どもたちを考えると、そうした事情を背後に抱えている可能性を十分に考慮する必要があると思われる。

(4) 家庭や親世代とのコミュニケーションの課題

学校教育において家庭との連携を円滑にとるということは極めて重要な要素であろう。外国にルーツを持つ子どもたちの場合、その保護者は外国人であり日本語の読み書きが不得手であるケースがほとんどである。学校から家庭への連絡を図る際にはいわゆる「お手紙」によって行われるのが通常であるが、日本語が読めない外国にルーツを持つ子どもたち、そして保護者にとっては

その内容を理解すること自体が非常に難しい。教科の授業についての持ち物の連絡や給食費に関する連絡、遠足や運動会といった行事の連絡など、実に様々な文書が家庭向けに配布され、しかもその文書の文面は成人向けに書かれたものであることがほとんどである。仮に外国にルーツを持つ子どもたちがそうした文書を家庭に持ち帰っても、子どもたちはそれらを翻訳することは難しく、保護者はなおさらのこと文書の内容を理解することができない。文書の漢字にふりがながふられているケースも少なくないが、英語の文書にカタカナのルビがふられていても英文を理解することが困難であるのと同様、日本語が不得手な保護者に対する学校側の一層の工夫が求められる。

さらに、外国にルーツを持つ子どもたちが学校に通うことで日本語を習得した場合、日本語を話せない親世代とのコミュニケーションが次第に困難になってくるというケースも見受けられる。特に中学2年生以降、高校進学を含めた将来の目標をどのように見定めるかについて保護者と話し合う必要があったり、自らの奨励への夢や希望を母語や日本語で語る必要に迫られることがあったりするため、保護者との言語的な隔絶は外国にルーツを持つ子どもたちの学習に対するモチベーションにも大きく影響する。

先に取り上げたX小学校の国際教室では、「お手紙」へのルビ振りだけでなく、保護者を国際教室に招き学校でどのような教育実践を行っているかを理解してもらうための企画を複数回開催していた。例えば、子どもたちが日常的にどのような昼食を食べているのか知ってもらうための「給食試食会」の開催である。「給食試食会」は、その名のとおり、普段子どもたちがどのような給食を食べているのかを保護者に知ってもらうために開催するのであるが、もう一つの狙いは、保護者に国際教室担当教員の顔を知ってもらうこと、そして保護者同士の連携を深めること、さらに直接保護者と教員が言葉を交わすことにあった。当時国際教室を担当していたM先生は外国語を何ら話せるわけではなかった。まったくの日本語で、身振り手振りを交え、学校のことや子どものことを一生懸命に伝えていた。果たしてM先生の言葉が保護者にどれだけ伝わったかは不明である。しかしながら、この企画をきっかけに、それまでどこことなくぎくしゃくしていた保護者との関係が次第にスムーズになってきたことも事実であった。給食試食会の他にも、国際教室独自の授業参観会や学習発表会、さらには保護者面談も実施し、直接保護者と教員が顔を合わせることを通じて、学校に対する信頼を増そうと努力し続けていた。保護者との連携を保ち発展させていくための取り組みを継続させていくことを通じて、保護者の学校に対する信頼の構築を図ろうとしたことは極めて重要な実践であったと位置づけることができるのではないだろうか。

保護者や家庭との連携を図るためには単に「お手紙」にルビを振るだけに留まらず、「お手紙」を一つの契機として保護者や家庭とコミュニケーションを図る何らかのアクションを起こすことが重要である。

5 誰のための、何のための学校か。「国民」とは誰か。「外国人」とは誰か。

(1) モチベーションの維持の重要性～何のために学ぶのか～

筆者が参加する学習支援教室に通ってくる今年中学2年生になったP君はかつて「将来は警察官になりたい」と自分の夢を語り勉強に打ち込む姿勢を見せていた。しかしあるとき、警察官には日本国籍を取得しない限りなれないことを知り、一気に学習への意欲を喪失してしまった。そのときからP君と顔を合わせるたびに「将来何になりたいの?」と尋ねるが、なかなか具体的な目標は示されないままである。学習意欲は何とか取り戻したものの、おそらくかれは今学んでい

る勉強が一体何のための勉強なのかうまく意味づけられていないのではないだろうか。

外国にルーツを持つ子どもたちが学習に取り組む際の率直な疑問は「なぜこんなことを勉強しなければならないのだろう」というものに他ならない。

同じような疑問は日本人の児童生徒も感じることであろうが、母国語とはまったく違う文字をいくつも暗記させられ、慣れない言葉で書かれた文章を読むことを強えられるかれらのことを想像したときに、かれらの疑問は私たちマジョリティの想像をはるかに超えて大きく重くのしかかっているに違いない。

自らの意志で来日を決意したわけでもなく、いつ母国に連れ帰られるかも分からず、将来どこで生活するのも定かではないのに、日々学校の学習は継続していくのである。そうした積み重ねに耐え抜くためには、かれらの内面に学習に向けての強い動機付けを作り出すことが極めて重要となってくる。さらに言えば、そのことはかれらがかれら自身の将来について明確かつ具体的な展望を描き出せるかどうかという点に関わってくるはずである。より明確な将来像を抱くためには学校の学習だけでなくそこから派生する様々な社会経験が必要であろうことは言うまでもない。私たちは、かれらに対する日本語指導に始まって各教科をはじめとする様々な学習面の課題にのみ目を向けがちであるが、なぜそこにこだわるのか、今一度原点に立ち戻って考える必要があると思われる。

(2) 進路形成の課題

上記の問題は、外国にルーツを持つ子どもたちが中学校から高校へと進学する際に、進路選択の問題として浮上する。日本の試験制度に慣れている日本人は、周囲の友人や保護者などの家族から日常的に進路選択に関する公式・非公式な情報を生活のありとあらゆるところから吸収することができる。しかし外国にルーツを持つ子どもたちに伝わる受験についての知識や情報は驚くほど限られている。外国にルーツを持つ子どもたちの保護者にしても同様である。保護者たちは受験についての情報はおろか、日本の教育制度そのものについての基本的な情報すら知らない状況に置かれていることは決して珍しいことではない。そうした情報にアクセスする手段も持ちえないまま、そして、塾などに費やす経済的な余裕もない中で進路選択をしなければならないという現実、その後の日本社会における社会移動の現実を考慮したときに非常に厳しいものがある。外国人である、日本語が不得手である、という理由によってかれらの社会的達成への道を狭め、社会的移動の選択の機会を結果として限定しているとしたら、日本における公教育制度は一体誰のための営みなのだろうか。外国にルーツを持つ子どもたちの教育問題は、日本の公教育制度の大前提を根本的に問い直す契機なのである。

つまりそれは日本の公教育が目標として示すところの「国民」とは何かを厳しく問いかけることに他ならない。翻ってそれは「外国人」とは誰を指すのかを問いかけることでもある。

学校教育において外国にルーツを持つ子どもたちを育てるということは、日本国籍の有無にかかわらず、かれらが将来生活する社会において有為な人材を育成するという社会的な使命を必然的に伴っていると思われる。そのときに目指されるのは「国民」という枠を超えたより広い社会に貢献する人材の育成ということになるはずである。

今後の少子高齢化を現実の社会的課題としてとらえた場合、外国にルーツを持つ子どもたちだけでなく、国際結婚による日本国籍を取得した子弟も含め、非日本語環境に育ってきた子どもたちの教育保障を、公教育制度の中に明確に位置づけより公平にその教育機会を提供すべき時機にあるのではないだろうか。

数年前に来日し、ある公立高校に進学した南米出身のFさんは、学習支援教室に高校の宿題を持ち込んで学習している。ある日の課題は保健体育のレポート作成であった。食事と栄養素の関係についてのレポートを作成するために教科書と資料集を必死に読み解いていたが、「タンパク質って何か知っているの？」という筆者の問いかけに、彼女は無邪気に「知らないよ」と笑って答えていた。よく話を聞けば、授業で先生が話している内容も、教科書の内容もあまりよく理解できていないことが分かった。さらに話を聞いてみると、彼女は中学校から日本の学校に編入したために、小学校段階で学ぶべき漢字を完全にはマスターしていないことが判明した。そこでその後の学習支援では学校の宿題の他に小学校で習う漢字も学習することにした。それはそう遠くない将来に彼女が直面するであろう進路選択または職業選択の場面での困難を想定してのことである。短期間で日本語の日常会話がある程度マスターできるほどの能力をもつ彼女は、しかしながら、就職活動に当たっては履歴書を満足に書けないままに、職業選択に当たって何らかの不利益を被るリスクを多く抱えていると思われるからである。彼女にとっての学習は、この社会において将来生き抜いていくための力を培っていくことに他ならない。筆者は漢字の学習支援を継続する中で、彼女は将来どんな仕事に就きたいのか、どのような生活を送りたいと考えているのか、時間をかけて対話を重ねながら共に考えていく必要があると考えている。

6 より柔軟な対応と、社会的資源としての学校そして教師

ここ数年、筆者はニューカマー第二世代、すなわち80年代後半以降に来日したニューカマーと呼ばれる外国人の子どもたちが、学校教育を経てどのような生活を送っているのかについて調査研究を行っている。その中で明らかになってきたのは、子世代の適応は親世代がどのような社会的資源をもっているかに大きく左右され、親世代の資源が乏しい場合には、それに代わる社会的な資源を子世代がいかに関得できるのかが大きく影響する可能性が高いということである。子どもにとっての社会的資源の最たるものは学校教育である。学校において理解のある教師に出会い、理解のある友人に出会い、良好な友人関係を築くことができたならば、多少学力達成に難があったとしても、卒業後の生活は比較的安定したものとなる可能性が高い。逆に、学校で十分な対応がなされず、友人もできず、孤立した状態にあっては就職や進学そしてその後の社会生活も不安定なものになりがちとなる可能性が高い。特に高校に進学できるかどうか、高校進学後も途中でドロップアウトせずに学び続けることができるかどうか非常に大きな分岐点となる。特に競争の激しい現代社会にあっては、高校卒業の学歴を得られるか否かによってその後の社会的達成に大きな差が生じることは、国籍に関わらず容易に想像できることである。

ともすれば外国にルーツを持つ子どもたちの問題は「日本語能力」の問題に置き換えられ、日本語さえ何とかなればかれらの抱える問題も自ずと解決するだろうと考えられがちである。確かに、経験的に見てそういった側面は見受けられる。しかしながらその一方で、日本語の学習だけではかれらが具体的な将来展望を描くには不十分であると思われるのである。そこに必要とされるのはより手厚い日本人（特に大人）からの支援である。多くの教員が様々にかれらを支え、より多くの友人がかれらの生活を支え、かれらの悩みに耳を傾け適切なアドバイスを提案することが、かれらがより明確な将来展望を描くうえで必要不可欠なのである。かれらの学習をめぐる状況が、日本人以上にかれらの将来に直結した問題である以上、かれらが今後日本社会で何をして生きていくのか、社会のどこに位置付くのか、現実的にかれら自身に考えさせるようなことが、日本人児童生徒以上に必要なのではないかとと思われるのである。

かれらの多くは、日本生まれであったり、親の都合で日本に呼び寄せられたりするなどしており、自らの選択の結果として、日本で生活を送っているわけではない。同様に、自らの意思で帰国を選択できるわけでもない。母国にルーツがあると言いながら、母国には帰る場所すらない子どもたちも少なくない。母国の言葉を話すこともできない子どもたちも少なくない。そうした子どもたちにとっては、これから生きていくのはやはりこの日本しかないのである。したがって、「日本でうまくいかなければ、帰国すればいい」ということには決してならない。成人とは異なり、特に子どもの場合はこのような言葉では何の解決ももたらさないのである。それゆえに、日本社会でかれらが主体的に職業選択をし、配偶者選択して、生活を切り拓いていくための準備を学校教育がある程度用意する必要があるのではないだろうか。そのためには、日本語の習得のみならず、かれらの日本語習得を支えるモチベーションをいかに掻き立ていくか、そしてそれをいかに維持していくのか、適切な方法を模索し続ける必要があるということである。かれらが日本語の学習を、そして算数や国語といった教科学習をなぜ学ぶのか、その理由を自らの言葉で自覚したときに、かれらの学びが大きく花開いていくことになると思われる。学校教員はかれらにそうした手が差し伸べられる最も身近で最も頼りがいのある存在であることを、強く意識してほしいと思う。

〈注〉

- 1 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について(通知)」25文科初第928号、平成26年1月14日、http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm (2016年12月10日アクセス)
- 2 文部科学省『『日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査(平成26年度)』の結果について』http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/_icsFiles/afieldfile/2015/06/26/1357044_01_1.pdf (2016年12月10日アクセス)
- 3 文部科学省 平成27年度学校基本調査
- 4 文部科学省「高等学校教育の現状」http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2011/09/27/1299178_01.pdf



第7章 人口減少社会における多文化教育の必要性

桐谷正信
(埼玉大学教授)

1 なぜ、人口減少社会になると移民が増えるのか？

2014年5月、日本創生会議人口減少問題検討分科会が、提言「ストップ少子化・地方元気戦略」の中で、人口再生産力に着目した市区町村別将来人口推計を発表し、2040年には全国の896自治体（全体の49.8%）が「消滅可能性都市」¹に、その内の523自治体（全体の29.1%）が「より消滅の可能性の高い都市」²となる推計を発表した³。

市区町村の「消滅」といった衝撃的な推計となる要因は大きく2点指摘されている。第一は、若年女性（20～39歳）の地方から大都市圏への人口移動である。進学や雇用を求めて、地方から東京圏などの大都市圏に、人口再生産力の基盤となる若年女性の人口が流出すれば、地方の出生率がいくら上がったとしても、人口を維持することが難しくなる。第二は、低出生率である。日本の2015年の合計特殊出生率の平均は1.46であり、最低値であった2005年の1.26に比べれば上昇しているが、未だに国際的にも低位である⁴。

現在の日本の人口置換水準（現在の人口を維持するために必要な出生率）は2.07であることを考えると、日本の人口減少は極めて厳しい状況にある。現在の出生率が継続する場合、2016年11月には1億2,694万人である日本の総人口は、2040年には1億人程度に減少し、2060年には8,000万人を割り込むとの推計もある。現実には、2015年国勢調査の速報値では、2010年の調査から947,000人（0.7%）減となっており、人口減少社会への移行が目に見える形で進行している。同時に、東京圏への人口集中も進んでおり、地方の人口減少の進行は深刻である。日本の人口減少は、超少子化に伴う人口減少であり、それに高齢化の進行が加わると、単なる総人口の減少というだけに留まらない。生産労働人口の急激な減少が生じる。様々な産業の担い手がなくなり、生産力が大幅に減少し、現在のような社会を維持することが難しくなる。

このような急激な人口減少への対策として注目を集めているのが、大規模な移民の受け入れである。現在と同規模の人口（1億2,689万～1億1,000万人程度）を維持するためには、出生率の劇的な上昇が必要であるが、現実的には困難である。安倍内閣は、希望出生率1.8を提示しているが、1.8でも人口減少は進行する。そのため、大規模な移民の受け入れに政策の舵を切ることが考えられる。

これまで大規模な移民の受け入れに否定的であった内閣府が、2014年2月に、1億1,000万人の人口を維持するためには、合計特殊出生率1.8を前提に、毎年20万人の移民の受け入れが必要との試算を行っている（内閣府、2014）。一方、国際連合人口部は、2000年に毎年60万人の「補充移民」が必要であると試算している（Population Division UN、2000）。仮に2040年まで、上記のような大規模な移民の受け入れが現実になった場合、500万～1,500万人の外国人が日本に居住し、彼／彼女の子どもたちも日本で生まれ育つことになる。人口の1/10～1/6が外国人もしくは外国にルーツをもつ人々になるのであり、現在までとは比較にならない多文化社会が到来するこ

とになる。そこまでの大量に移民を受け入れなかったとしても、海外からの「高度人材」の受け入れ⁵や、留学生受け入れの増加、オリンピックに向けた中長期の滞在者など、一定程度の移民の増加は避けられない。2015年10月における外国人労働者数は、過去最高の907,896人で前年比15.8%増である（厚生労働省、2016）。また、「技能実習制度の見直しに関する法務省・厚生労働省合同有識者懇談会」では、外国人技能実習生の受け入れ枠拡大が検討されている。出入国管理及び難民認定法が改正され、介護福祉士の資格を持つ外国人の在留資格が認められるようになっている。

2 なぜ、多文化教育への転換が必要なのか？

（1）グローバル化の進展による日本の多文化化

これまでも急激なグローバル化によって、日本の多文化化も急速に進展してきた。法務省入国管理局の統計によると、2016年末における外国人登録者数は228万2822人に達し、日本の総人口に占める割合も1.88%である。すでに、多くの自治体で多文化共生課や多文化共生センターの設置を進め、総務省も多文化共生の推進に関する報告書（総務省、2006）を刊行するなど、多文化社会日本の創造が急務となってきたとの認識が広まってきている。グローバル化の急激な波が日本に及ぶことによって、日本の多文化化も一層進展している。日本の総人口と外国人登録者数を10年間の伸び率で比較してみると、日本の総人口の伸び率よりも外国人登録者数の伸び率ははるかに高い数値を示しており、その急激な増加傾向は顕著である。そして、この日本の多文化化の進展は、都市部に限定した状況ではなく、全国各地に広がっている。

日本の人口減少への対策として、大幅な移民受け入れが現実味を帯びてきており、現実化すれば、日本の多文化化の進展は、現在よりも急激かつ大規模のものになる。文化的な多様化が進む多文化社会として日本をどのように創っていくかを問わなくてはならないのであり、マジョリティである日本人とマイノリティとが共生していく「多文化共生社会」として日本を捉え直す必要が眼前に迫ってきている。日本を多文化共生社会にするためには、日本の教育を「多文化教育（Multicultural Education）」として再構築することが急務である。多文化共生を志向する学習が「多文化教育」だからである。

では、日本を多文化共生社会にするためには、なぜ多文化教育が必要なのだろうか。移民の大量受け入れが現実化した場合、これまで経験したことがない多文化状況が急速に進展し、大きな衝突や葛藤、差別等が生起することは想像に難くない。我々日本人にも大きな混乱と困惑が生じる。これまでの日本の教育では、日本という社会を「日本人のみによって構成される社会」と捉えられてきており、異なる文化をもつ人々が共存・共生する社会とは捉えてこなかった。共通の言語と文化を持ち、暗黙の前提、いわゆる「常識」や「当たり前」を共有している「日本人」で構成される社会の構成員の育成を目的としてきた。その教育には、異なる言語や文化、異なる「常識」や「当たり前」をもつ人々と共生し、協働的に社会を創っていく術を身につける学習は含まれてこなかった。つまり、日本社会のマジョリティである日本人の大多数が、異なる言語や文化、異なる「常識」や「当たり前」をもつ人々と共生し、協働的に社会を創っていく術を身につけていない状態で、急激に、かつ大規模で移民が入ってくることとなる。その場合、自覚的もしくは無自覚的に、マジョリティである日本人の「当たり前」の文化や価値観を押し付け、マイノリティに同化を強いることが多発する。日本人が、これまでと同じように「普通に」生活することが、マイノリティに同化を強いることになるが、そのことに日本人は無自覚だからである。

(2) 「日本人性」による無自覚の排斥を乗り越える多文化教育

そのようなマジョリティゆえの日本人の無自覚な自文化中心主義を、松尾智明は「日本人性 (Japaneseness)」と呼んでいる。松尾は、「日本人性」を三つの構成要素から定義し、以下のよう

に説明する。少し長いが引用してみよう (松尾、2013: 11-12)。

日本人であること (日本人性) は第一に、目にみえない文化実践をもっていることを意味する。日本人であることは、空気のように毎日の生活のなかで意識されることはほとんどない。日本人であることが、人間であることと同じ意味で捉えられ、すべてであり普遍的であるかのように見なされる。このような日本人の構築のされ方は、日本文化の透明性という特徴をもつことになる。日本人性をもつことによって私たちは、エスニック集団の文化を特有の中身を持つ具体として語るのに対し、日本文化は確かにあるにもかかわらず、空気のように可視化されず実体のない存在となるのである。

第二に、日本人であることはまた、自分や他者や社会をみる視点をもっていることを意味する。こうして認識にのぼらない日本文化は、一般的あるいは普遍的なものとして社会の規範となる。日本社会において、何がノーマルで、正しく、大切であるかは、不可視な「日本人」の視点によって形成されることになる。日本人性のもたらすこれらの文化実践は、自覚されないだけに、きわめて強制力の強い社会の常識としての見方や考え方を形成していく。こうして、私たちは意識することなく自文化中心主義的で排他的なパースペクティブをもつことになる。

第三に、日本人であることはさらに、日本社会において構造的な特権をもつことを意味する。それは、日本人がマジョリティの権力を行使して獲得したというよりは、可視化されない日本文化の実践を通して暗黙の了解の形で享受されるものである。意識にのぼらない日本人の経験、価値、生活様式は、外国人にも当然のこととして同様に適用されることになる。あるべき標準として正統化された日本社会のルールや規範は、知らず知らずのうちに、日本人と外国人の間で、就労、居住、医療、教育、福祉などの社会の諸領域において構造的な特権として機能しているのである。

日本人性の概念によって示唆されるのは、日本社会で外国人として生きるということは、このような目に見えない文化実践、日本人のまなざし、構造的な特権にマイノリティとして対峙しなければならないということである。私たち日本人にとって、ふつうのこと、当然のものなかに、自文化中心主義的な文化実践やパースペクティブが刷り込まれているため、外国人が直面する文化的な障壁についての日本人の理解がなかなか進まないことになる。しかしながら、多様な人々と共に生き、多文化の共生を実現するためには、私たちが日本人性の問題と正面から取り組む必要があるだろう。

相互理解・承認することなしに、共生することはできないのであり、相互理解・承認の拒否によるマイノリティ社会的排除が、昨今世界中で頻発しているテロや内戦の原因になっているからである。マイノリティとしての移民への支援を、より充実することは必須であるが、それだけでは、多文化共生社会となるには十分とはいえない。マジョリティである日本人の意識変容が進まないかぎり、構造的に衝突や葛藤、差別等が蔓延することになる。このマジョリティとしての日本人の意識が「日本人性」であり、自らの裡にある「日本人性」を自覚し、乗り越えるための教育が「多文化教育」である。

多文化教育を展開するためには、教育のあらゆる側面において文化や価値の「多様性」を尊重することが要求される。そのためには、マイノリティの文化・価値を教育内容に適切に位置づけ、それまでマジョリティの文化・価値・経験を中心に構成されてきた教育内容全体を組み替えることが必要となる。

(3) 教科書における多文化教育の課題

しかしながら、多文化教育を展開する中核教科である社会科の教科書では、日本の多文化化の現状と将来像について、ほとんど触れられてはいるとはいえない状況である。

東京書籍の小学校の社会科教科書では、日本の多文化化についての記述はほとんど見当たらない。6年生の下「3 わたしたちのくらしと日本国憲法」の「くらしの中の基本的人権の尊重」において、「識字・多文化共生学級」が取り上げられているのみである。「つどい学級には、日本語を学ぶ外国の人もたくさんいました」、「外国から来た人たちは、日本語の読み書きができないために日常生活でたいへん困っています」など、言語的マイノリティとしての困難が、日常生活上の困難として書かれており、多文化共生の学習の契機となる。また、「読み書きの力をみにつけることは、社会に自ら参加する知識や技能をもつことにつながります。このことは、基本的人権として、すべての人に保障されなければならないことなのです」と、外国人の社会参加の基盤、基本的人権の尊重・保障として位置づけられている。

中学校の社会科地理的分野の教科書では、「第5節 関東地方—さまざまな地域と結びつく人々のくらし—」の「5 世界への窓口・日本の中心」において、「外国企業や多くの情報が集まる東京都には、長期間にわたって居住して働く外国人も多く、都道府県別の外国人登録者数は東京都が第一位になっています。これは、全国の外国人登録者数の約2割にも及びます。関東地方には群馬県大泉町などのように、日系ブラジル人がたくさん住む地域もあり、世界との結びつきは日々生活の中にも見られるようになっていきます」と記述されている。これは、東京都と群馬県についての記述であり、「世界への窓口としての関東地方」の小見出しにおける記述であるため、多文化社会としての位置づけではない。世界への窓口としての関東地方の特色としての位置づけである。しかし、「都道府県別外国人登録者数の割合」の円グラフも掲載されており、日本各地の多文化状況を学習する契機となりうる。

公民的分野の教科書では、「第2節 わたしたちの生活と文化」の「3 日本文化の多様性」において、琉球とアイヌの文化を「独特な文化」と位置づけ、「日本の中の外国文化」の小見出しの下では、「今日、日本には、戦前から日本に住んでいる在日韓国・朝鮮人や在日中国人とその子孫のほか、近年増加しているブラジル人など、外国にルーツを持つ多くの人がくらしています。それらの人々は、日本の中で自国の文化を大切にしながら生活しています」と記述してあり、京都市の東九条マダンや静岡県浜松市のサンパフェスティバルを例として、「わたしたちは、このように異なる文化をたがいに尊重し合い、共生していくことが求められています」とされている。小学校・中学校の社会科教科書を通して、多文化共生について直接記述されているのは、この箇所だけである。また、教科書に掲載されている数多くの写真の中で、日本に住む外国人が載せられているのも、この頁（「はままつサンパフェスティバル」の写真）だけである。現在の日本の様々なところで外国人・外国にルーツをもつ人が暮らしており、今や我々の社会を支えている欠くことができない存在になっている。工場で働く外国人も多くいるが、教科書に掲載されている写真には彼／彼女らの姿は見当たらない。現実には、農業や水産業、身近なコンビニエンスストアでも、多くの外国人が働いているのを目にする。実態に即して、日本を多文化社会と捉えれば、

必然的に掲載する写真に彼／彼女らの姿が見られるはずである。

3 多文化教育とは？

多文化教育は、アメリカ合衆国において公民権運動・女性解放運動を契機とし、1960年代から展開されている教育である。多文化教育は、マジョリティ（多数派）によるマイノリティ（少数派）への差別や偏見をなくし、両者が共生していくための教育である。多文化教育は、一国内の多様性を尊重し、人種、民族、社会階層、性別などあらゆる文化集団への理解と受容を促進することを通して、各文化集団に対する差別や偏見をなくし、それらの人々に等しい教育の機会と文化的選択を提供することを目的として行われる教育の総体である。具体的には、各文化集団の文化的帰属性や特質を尊重して、彼／彼女らの学習スタイルに適合した教授法の開発、多様な文化集団の視点からの教育内容の再編成、教師を含む学校スタッフの資質養成および学校の多文化的人員構成の取り組みなど、教育論のみならず教育改革運動という性格をもっている。

現在のアメリカのあらゆる教育において多文化教育が展開されているといっても過言ではない。人種・民族だけでなく、性的志向、障害、社会的・経済的階層などの人々の属性・経験を含め、合衆国憲法、権利章典、独立宣言などに示された自由、正義、平等、公正といった人権概念を基盤として、多様な文化的背景をもつ生徒が、平等な教育的経験ができるように学校やその他の教育全体を改革する教育思想・理論・運動・実践を指す。多文化教育は、人種的・民族的多様性に注目されるが、現在の多文化教育では、マイノリティとは民族的マイノリティだけではなく、女性やLGBT⁶といった性的マイノリティや高齢者や子どもといった年齢集団的マイノリティ、低所得労働者などの社会的マイノリティも含めた概念として考えられている。つまり、マイノリティとは、「何らかの属性的要因（文化的・身体的等の特徴）を理由として否定的に差異化され、社会的・政治的・経済的に弱い地位に置かれ、当人たちもそのことを意識している社会構成員」（宮島・梶田、2002：1）と定義される存在である。

多文化教育の第一人者であるジェームズ・バンクス（Banks, J. A.）は、多文化教育のアプローチを以下の三つに分類している（Banks、1991：9）。

- | |
|------------------------------------|
| (1)カリキュラム改革
(2)学業達成
(3)集団間教育 |
|------------------------------------|

多文化教育実践において基盤となるのは、(1)「カリキュラム改革」である。なぜならば、マジョリティの意識や認識を改革するためには、既存のカリキュラムの内容を多文化的に改革することは最も重要であり、多文化的に「カリキュラム改革」することによって、マイノリティの生徒の「学業達成」も高めることができるからである。そして、バンクスは、「カリキュラム改革」のためのアプローチとして、以下の四つの段階を設定している（Banks、1991：24-26）。

- | |
|--|
| 第1レベル：貢献アプローチ（The Contributions Approach）
第2レベル：付加アプローチ（The Additive Approach）
第3レベル：変換アプローチ（The Transformation Approach）
第4レベル：社会活動アプローチ（The Social Action Approach） |
|--|

「第1レベル：貢献アプローチ」と「第2レベル：付加アプローチ」は、カリキュラムの基本的構造や目的、特徴は変化させず、多文化的内容を既存のカリキュラムに付け加えるアプローチである。「第3レベル：変換アプローチ」は、カリキュラムの原理や基本的前提を、多文化教育に基づいて根本から「変換」するアプローチであり、多文化教育カリキュラムとはこの「変換アプローチ」によって変換されたカリキュラムを指す。

4 多文化共生を志向する社会科授業の開発

ここまで、人口減少社会への対応として大規模の移民受け入れの可能性を指摘し、その場合の多文化教育の必要性を提起してきた。その多文化教育では、受け入れ側である日本人のマジョリティ性に依拠する「日本人性」に気づき、多様な文化的背景をもつ他者と共生するための学びが必要であり、そのためには、バンクスの提起するようにカリキュラムを多文化化する改革が必要となる。しかし、日本は学習指導要領という法的に遵守することが求められるカリキュラムの大綱的基準があるため、いきなり「第3レベル：変換アプローチ」によるカリキュラムの多文化化は難しい。現段階では、「第2レベル：付加アプローチ」によって多文化教育実践を展開することが現実的である。

そこで本節では、人口増加と人口減少が同時に進行し、外国人人口が増加している埼玉県を事例として、来る人口減少社会と多文化社会のあり方を考える授業について、実践事例の開発を通して検討したい。開発した実践は、県内で最も外国人人口の比率が高い蕨市の小学校6年生で実践された政治学習の単元と、県内唯一の県立中学校3年生で実践された公民的分野の単元である。

埼玉県は東京圏に含まれ、県人口は、推計7,281,456人（2016年9月）であり、前年より28,094人増であるが、人口増加は県南部に集中しており、県北部は人口減少に拍車がかかっている。23市町村で増加であったが、40市町村で減少であり、県内の人口格差が問題となっている。日本創成会議の推計では、県内の63ある市町村のうち、21が消滅可能性都市（消滅可能性都市が13自治体、より消滅可能性が高い都市が8自治体）とされている。2015年末の埼玉県居住の外国人登録者は139,656人（構成比6.3%、7.4%増）となっており、増加傾向にある。

（1）「多文化防災計画の策定」に社会参加する小学校の実践

①単元の概要

実践日：2016年11～12月

実践校：蕨市立塚越小学校

学 年：第6学年

教 科：社会科

実践者：渡部 健教諭

蕨市は、住民人口に対する外国人人口の比率が7.1%と埼玉県内で最も高く⁷⁾、すでに多文化社会として多くの問題と直面しながら共生を進めている。児童の身近に多くの外国人（中国人、韓国・朝鮮人、フィリピン人、ヴェトナム人など）が居住しており、身近な問題として多文化共生を捉えている。しかしながら、小学校社会科では多文化共生についての学習はほとんどなされない。

そこで、本実践では、震災時における外国人への支援体制を地域の抱える課題として取り上げ、震災時の避難のための支援のあり方や避難所での共生的な避難生活を送るための準備について、

児童が蕨市の取り組みの改善策を考え、提案する社会参加学習を展開した。

『平成27年度版蕨市地域防災計画』では、日常時の「外国人の安全対策」及び非常時の「外国人の安全確保」について記載されており、安否確認や実施の相談窓口の開設、外国人の防災訓練の実施の促進などについて規定されているが、各避難所における食料や生活区域の棲み分けなどの具体事項や人権保護などについては、規定されていない。実際に、災害が起こった場合、各避難所に居住している外国人や就業している外国人が、各避難所に避難してくることになる。しかし、防災備蓄に彼／彼女らの存在は含まれていない。また、多文化状況での避難所の開設・運営についての準備を進められていない。そこで、児童たちは、蕨市の防災対策について「多文化共生」の視点から、緊急時の行政防災無線の多言語化や市内の避難所を示す看板の多言語化、地図の多言語化、外国人との合同避難訓練の実施などを改善策として提案した。

渡部実践は、日本における社会参加学習実践の先駆けとなった宮澤好春の実践（宮澤、2016）を基盤として、「問題の把握」→「解決策の構想①」→「基盤となる社会認識の形成」→「解決策の構想②」→「提案・社会参加」という学習過程で実践を展開している。

②単元の展開

渡部実践は、小学校6年生の政治学習の地方自治体の政治の働きに関する学習として展開された。学習指導要領では、「内容」の(2)の「ア 国民生活には地方公共団体や国の政治の働きが反映していること」を受けての単元である。

地方自治体の政治の働きの学習の中で、地域の課題＝多文化社会における震災への準備不足に対し、解決／改善策を構想し、実際の社会に提案する学習を通して、「地域社会の一員としての自覚を持ち、社会に参画していこうとする意識を持つこと」を目標としている。

以下に示すのが、渡部実践の全12時間の展開の概要である。

表7-1 単元の指導計画と評価計画（12時間）

過程	時間	主な学習内容・活動	資料等
問題把握	1	<div>東日本大震災の時、蕨市に住む外国人はどうしていたのだろう。</div> <ul style="list-style-type: none"> ・東日本大震災の映像を見て、自己の経験を話し合う。 ・映像資料を見て、当時の外国人の様子を想像し、ゲストティーチャーの外国人に聞きたいことを考える。 	・NHK東日本大震災アーカイブス
	2	<div>蕨市に住む外国人は、どんなことに困り、どんな風に過ごしていたのだろう。</div> <ul style="list-style-type: none"> ・外国人ゲストティーチャーを招き、震災時の話を聞く。 ・外国人ゲストティーチャーの経験や思い、願いを整理する。 《日常的な生活》《震災直後》《震災から数日後》	<ul style="list-style-type: none"> ・頼 碧云さん(中国) ・佐藤チャーリートさん(フィリピン)
	3	<div>蕨市では、地震が起きた時に、どのような対応を用意しているのだろう。</div> <ul style="list-style-type: none"> ・蕨市の地震発生時の対策について調べる。 《日常的な生活》：ハザードマップの作成と全戸配布、市HP	・『蕨市地域防災計画』

過程	時間	主な学習内容・活動	資料等
問題把握	3	<p>の多言語化、自治会の避難訓練など</p> <p>《震災直後》：避難勧告（行政防災無線、緊急速報メール、広報車、避難所に看板設置）</p> <p>《震災から数日後》：防災倉庫、外国人会話セットなど</p>	<p>・『蕨市避難所運営マニュアル』</p> <p>・「蕨市地震ハザードマップ」</p>
解決案①の構想	4	<p>震災時の外国人に向けての対策は、充分といえるだろうか。課題と解決案を考えよう。</p> <p>・蕨市に住む外国人の思いや願いと蕨市の災害時の対策について評価し、課題を見出し、解決案を話し合う。</p> <p>防災無線の多言語化、広報車で多言語放送、日本人向けの多言語教室、外国人家庭向けの防災ボランティア、外国人専用避難所など</p>	
社会認識の形成	5	<p>解決案はどのようにすれば、実現するだろう。</p> <p>・地方公共団体と市議会の役割について学ぶ。</p> <p>・資料から、蕨市の税金やその使われ方について調べる。</p>	<p>・教科書</p> <p>・広報「わらび」</p> <p>・「蕨市議会だより」平成28年6月号</p>
	6	<p>解決案を実現するために、私たちに何ができるのだろう。</p> <p>・蕨市における市民参加制度について調べる。</p> <p>・市民と市のそれぞれの役割について考え、市民としての意見を述べ、市政に参加することの大切さを考える。</p>	<p>・蕨市HP</p> <p>・「蕨市市民参加条例」（みんなで創るわらび推進条例）</p>
解決案②の構想	7	<p>最初の解決案を見直し、提案したい解決案を決めよう。</p> <p>・市民が政治に参加する際に大切なことを確認する。</p> <p>・解決案①の中から、自分が取り組みたい案を選択し、グループで解決案②を考える。</p>	
	8	<p>・地域の実態や他地域の取り組みなどを調べる。</p> <p>・グループで解決案②をつくる。</p>	
	9	<p>解決案をよくするために意見を聞いてみよう。</p> <p>・解決案②について、市の職員、保護者、外国人などのゲストティーチャーに意見を求め、よりよい解決案になるように修正を加える。</p>	<p>・蕨市安全安心推進課（2名）</p> <p>・塚越5丁目町会長</p> <p>・頼 碧云さん</p> <p>・佐藤チャーリートさん</p>
	10 ～ 12	<p>もらった意見を参考にして、解決策をつくろう。</p> <p>・解決案②を見直し、グループの解決策を決定し、提案の準備を行う。</p>	

過程	時間	主な学習内容・活動	資料等
提案・社会参加	13	<div>私たちの解決策を、みんなに提案しよう。</div> <ul style="list-style-type: none"> ・ 蕨市職員、保護者、地域に住む外国人に向けて、解決策の提案を行う。 	
振り返り	14	<div>これまでの学習を振り返ろう。</div> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学習を振り返り、感想をまとめる。 	

(渡部、2017：41-46)

③児童の思考の深まり

第10時では、児童達は、第9時に市の職員、保護者、外国人などのゲストティーチャーからもらった意見やアドバイスをもとに、自分たちの考えた解決案②の実現可能性や効果、意味などを観点として再検討し、最終解決案を作成している。どのグループの解決案も、ゲストティーチャーからの意見に応えようと調べ直し、新たな視点や不足していた視点が加わり、より現実的な解決案になっている。

例えば、広報車の活用を考えていたグループの解決案②では、広報車をトラックにすること、逃げ遅れた日本人や外国人を助けるというものであったが、水害ではトラックなどは走れない場所もでてくるとの意見を受け、救助もできる広報車は、水害時などには課題はあるが、地域ごとに対応できることからやはり必要であることを再確認し、広報車の運用のあり方を具体的に検討した。また、外国語専用広報車を作るという案に対して、外国語専用の広報車よりも一つの広報車の多言語化が必要であるとのアドバイスをもらい、広報車のアナウンスに「メガホンヤク」⁸をつけることで、多言語化することができ、タガログ語等はボランティアを募るという最終解決案を作成している。防災行政無線を英語、中国語、韓国語、ベトナム語、フィリピン（タガログ）語を加えてもらうという解決案②に対し、文字情報で発信してはどうかとのアドバイスをもらい、防災無線を録音テープで流すことで、いつでも多言語の放送を流すことができ、外国人に避難を知らせるという最終解決案を作成している。緊急避難メールをすべての言語にしてもらい、緊急避難メールと翻訳アプリなどをリンクさせてすぐ読めるよう携帯会社に依頼するという解決案②に対し、Docomoサービスセンターに問い合わせ、ベトナム語・タガログ語がなく、今後も言語数を増やす予定がないことを聞き断念するが、防災アプリに着目し、隣の川口市が開発・運用している防災アプリを蕨市にも導入する最終解決案を作成している。市内の避難所になっている場所の看板を新しくし、英語・中国語・韓国語・ベトナム語表記を入れるという解決案②に対し、文字情報だけでなく絵図による情報提供もあるのではとのアドバイスをもらい、多言語での表記が多ければ多いほど分かりにくいことを理解し、文字情報でなく図などの視覚情報によって避難所を知らせていく方針を固め、市内のすべての避難所に設置されている避難所指定看板に外国人でも分かる絵を入れるという最終解決案を作成している。災害発生後の避難所生活におけるコミュニケーションの問題を考えていたグループでは、「外国人会話セット」を日常から外国人に配り、防災アプリなどの中に会話セットの内容を入れるという解決案②に対し、町会長より「外国人会話セット」は複数必要であるとの意見をもらい、外国の人にもいつも持ち歩いてもらえるように外

国人会話セットのミニ版を作り、引っ越し手続きの際に渡すようにする最終解決案を作成している。

(2)「埼玉県多文化共生推進プラン」の修正案を作成・提案する中学校の実践

①単元の概要

実践日：2015年11～12月

実践校：埼玉県立伊奈学園中学校

学 年：第3学年

教 科：社会科（公民的分野）

実践者：島村 勲教諭

本実践は、前述の日本創生会議の将来推計人口に基づき、日本と埼玉県の人口減少の進行（現状と予測）について学習し、合計特殊出生率の不足分をカバーするような大規模の移民を受け入れた場合の社会を想定し、埼玉県が策定している「埼玉県多文化共生推進プラン」の修正案を生徒が作成し、埼玉県庁県民生活部国際課、埼玉県国際交流協会に提案した実践である。本実践で取り上げた「埼玉県多文化共生推進プラン」では大規模の外国人受け入れを想定していないため、生徒たちは、将来の多文化社会の到来を想定し、そこに生じうる問題を考え、既存の政策の改善案を作成し提案する社会参加学習を展開した。

島村先生の実践の目標は、谷川彰英の「社会市民的資質」（谷川、2001：28）を参考に、「これからの社会を構想し、創造していくために行動する生徒を育成する」ことである。そのため、学習過程としては、唐木清志が提唱する「Ⅰ．問題把握」→「Ⅱ．問題分析」→「Ⅲ．意思決定」→「Ⅳ．提案・参加」というプロジェクト型社会参加学習の過程（唐木、2008：65）に基づき、学習過程を構成している。

そして、生徒が構想し想像していく「これからの社会」を「多文化社会」と措定し、単元開発を行っている。その契機は、埼玉県県民生活部広聴広報課『平成26年度埼玉県政世論調査報告書』に掲載されている外国人増加に関する県民の意見である。世論調査では、多くの県民が埼玉県での生活に満足している状況を読み取ることができたが、外国人増加に対する質問に関しては、県民の意見が分かれていた。「県内には、約12万人の外国人が住んでおり、今後も増えていくことが予想されています。あなたは、お住いの地域に外国人が増えていくことをどう思いますか」という質問に対し、「よいことだと思う」と回答した人は35.2%、「よいことだと思わない」と回答した人が34.1%、「分からない・無回答」が30.7%となっている。意見が肯定的・否定的・どちらでもないに、均等に三分されており、まさに人々の価値観の相違からくる意見の対立が顕著に現れている事象だと考えたからである。そこで、公民的分野の最初の単元である現代社会の特色や人権の学習において、外国人住民の増加現象について考える学習をした上で、本単元では外国人増加を前提として、到来するであろう多文化社会の課題について学習する単元を構成している。生徒が多文化社会の到来を考えるための社会事象として着目したのが「人口減少社会」であったのである。

②単元の展開

島村実践は、中学校社会科公民的分野における「地方自治」に関する学習として展開された。学習指導要領では、「内容」の「(3) 私たちと政治」の「イ 民主政治と政治参加」を受けての単元となる。では、島村実践は、どのように展開されたのであろうか。

「地方自治」の学習の中で、地域の課題＝多文化社会への準備不足に対し、多面的・多角的に考察し、解決／改善策を構想し、実際の社会に提案する学習を通して、「将来積極的に社会参画しようとする態度を身に付ける」ことを目標にしている。島村実践における「地域」の範囲についてであるが、実践を実施した伊奈学園中学校は、県立中学校であるため、埼玉県全域を通学区としており、生徒たちには共通の生活圏は存在しない。そこで、埼玉県という社会参加学習としては広い範囲が「地域」として設定されている。

以下に示すのが、島村実践の全7時間の展開の概要である。

表7-2 単元の指導計画と評価計画（7時間）

過程	時間	学習活動と学習内容	指導上の留意点 ◇協働の場
基礎 基本 の 習 得	1	<ul style="list-style-type: none"> ・地方自治の基礎・基本的事項を教科書や資料集を使って調べる。 地方公共団体、首長、地方議会条、求権、住民投票地方交付税、国庫支出金など ・制度や仕組みの意義や問題点などを考える。 地方自治の仕組み、歳入の問題点、「民主主義の学校」といわれる理由など 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習内容が実社会と繋がっていることを示し、学習への興味関心を引き出す。 ◇意義や問題点に関してはグループで考え、互いの考えを出し合い、批判や吟味を通してより確かなものとする。
問題 把握	2	<ul style="list-style-type: none"> ○人口減少社会について知り、埼玉県においても人口減少と外国人住民の増加が見込まれることを知る。 ○外国人割合が増加したとき、どのような社会の内実となるか想像する。(個人→グループ) 	<ul style="list-style-type: none"> ・人口推移予測や国の方針をスライドにまとめて示す。 ◇ブレインストーミングで意見を出し合い、KJ法でまとめていく。
	3	<ul style="list-style-type: none"> ○ロールプレイングをして外国人が直面するであろう問題を把握する。 ○外国人の視点から見た問題のうち、どの問題の防止が最優先されるべきかグループでランキングを行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ◇KJ法でまとめていく。 ・日本人の視点から見た問題は黄色の付箋、外国人の視点から見た問題は青い付箋に書く。
問題 分析・ 意思 決定	4	<ul style="list-style-type: none"> ・外国人の視点から見た問題のうち、どの問題の防止が最優先されるべきかグループでランキングを行う。 ・外国人の視点から見た問題のうち、どの問題の防止が最優先されるべきかクラス全体でランキングを行う。 ・マイノリティである外国人にとっての問題に対して、マジョリティである日本人がその解決のためにできることを考える。 ・「埼玉県多文化共生推進プラン」で、問題を防止できるか考える。 ・問題を防止し、よりよい社会を築いていくために、さらによりよいプランはないか考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ◇なぜその問題の予防が最も優先されるべきか、以下の点を明確にしながらランキングを行う。 ・埼玉県の多文化共生推進プランを1人1冊配布する。 ・よりよいプランを検討するための資料として、他県や市町村の多文化共生のための資料を配布する。

過程	時間	学習活動と学習内容	指導上の留意点 ◇協働の場
意思決定	5	<ul style="list-style-type: none"> ・前時で考えた個人のプランを伝え合い、グループで一つにまとめていく。 ・グループで考えたプランを発表する。 ・グループのプランを、ホワイトボードに以下の4点についてまとめる。 <ul style="list-style-type: none"> ①理想の2040年 ②対象プラン ③新プラン ④実現可能性 	<ul style="list-style-type: none"> ・問題の原因に対する解決策、予防策となっているかを考えるようにする。
提案・参加	6	<ul style="list-style-type: none"> ○ジグソー学習を通して、互いのプランに対して質疑応答をする。 ○最初の4人グループに戻り、9人グループでの質問や指摘を報告し、修正案を考えたりする。 ○埼玉県国際課、埼玉県国際交流協会の方々から評価をもらう。 ○分からないことや聞きたいことがあれば質問する。 	<ul style="list-style-type: none"> ◇9人グループでどのような指摘を受けたかを報告し合い、必要があれば修正案を考える。 ◇修正案を考える際には、埼玉県国際課や国際交流協会の方々に積極的に相談するようにする。
振り返り	7	<ul style="list-style-type: none"> ○修正案を確認する。 ○修正案を発表する。 ○学習のまとめをワークシートに記入する。 ○学習成果を発表して共有する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・修正箇所と合わせて、修正した理由を発表する。 ・各グループの共通点や相違点を確認する。

(島村、2016：60-63)

③生徒の思考の深まり

第6時のジグソー学習におけるグループの話し合いでは、生徒たちは、互いのプランについて議論している。互いのプランの実現可能性や効果、意味などを観点として、厳しく追究している。このような議論を経て、最終的に「埼玉県多文化共生推進プラン」の修正案である「新プラン」を作成している。

どのグループも最初の新プランより、「協働」の過程を経ることで新たな視点や不足していた視点が加わり、より現実的なプランになっている。例えば1班の最初のプランでは、「ボランティアを招き、その国について学ぶ」となっていたが、埼玉県に居住している外国人は、中国人、韓国人、フィリピン人、ベトナム人、ブラジル人が多いことから、「講師はボランティアで英語圏だけでなく多くの国の人。参加してくれた講師には県内の買い物で使える割引券を渡す」と多言語表記の必要性を指摘し、提案内容がより具体的かつ現実的なものとなっている。また「お店が協力してくれるか」という点を問題視しており、この修正案に対して交流協会の方から、「どうすれば協力してくれるのかまで考えさせたいですね。もしかしたら、これが実現したら、商店街の活性化にもつながるかもしれませんね」というアドバイスと評価を受けた。4班のプランは、最初は日本語講習と食事会という内容であったが、「協働」の経緯を経ることで、YouTubeやDVDを使った日本語学習、そして高齢者の方々と外国人の方が料理を通して交流するというプランに変化した。この修正案に対して交流協会の方から、「外国人の支援だけではなかなか予算がつかいません。でも、高齢者福祉（福祉課）などと横の連携、つまり社会的マイノリティとされる人々が協力することで、財政的にも予算が増加されるかもしれません。実際に大阪などではそのような取り組みが行われています」という具体的な修正案の提示もなされた。その他、講演会

の具体的な開催会場の確保、財政的な基盤の問題など、多文化社会で生じうる問題を具体的かつ現実的に捉えて追究している。

5 「自分事」として考える

学校教育における社会科の学習は、現在と現在までの過去に関する学習内容によって構成されている。しかし、社会科を学んでいる子どもたちは、現在と未来を生きる存在である。そして、現在と未来をつくる存在である。であるならば、社会科とは、現在と未来の社会を理解し、つくるための学習である必要がある。過去に関する学習も、現在と未来の社会を理解し、つくるための学習として位置づけられなければならない。そのためには、現在の社会が抱えている諸問題について理解し、どのような社会にするかを想定し、解決策や改善策を考え、社会に提案して、社会を変えていく、社会参加学習が展開される必要がある。現在の社会は、「正解が存在しない諸問題が氾濫している社会」である。これらの社会問題に対しては、統一解いわゆる「正解」は提示されてはいない。このような問題に対して、誰かが「正解」を出してくれるのを待つのではなく、我々市民が協働的に「新たな正解」を創出しなければならないからである。次期学習指導要領でも、「社会に見られる課題」（中央教育審議会、2016：132）の解決に向けた学習が重視されている。

本稿で取り上げた実践は、現在の問題として「人口減少社会」の問題を取り上げ、未来の社会のあり様として「多文化社会」を想定している。現在の人口規模を維持していくために大幅な移民を受け入れた場合の想定である。「多文化社会」では、我々の中に潜む「日本人性」を自覚し、それを克服し、多様な他者と共生するための手立てを模索し続けることが必要である。そのためには、まず、「私たち」の内実の組み換えが必要となる。私たちが「私たち」という場合、ほとんどの場合、無意識かつ無自覚に「日本人」を想定している。そこには、外国人の存在は考慮されない。この「私たち＝日本人」という無意識の前提が「日本人性」の特権を産み、外国人を無自覚に排斥してしまうのである。ゆえに、まずは「私たち＝日本人」から「私たち＝外国人も含めた日本に共に暮す人々」への認識の転換が必要となる。そして、「私たち＝日本人」を前提に作られた現在の日本社会において、「私たち＝外国人も含めた日本に共に暮す人々」のための社会として、課題や問題を改善/解決していく市民の育成が必要なのである。

未来の社会をつくるために、現在の「人口減少社会」の問題をどのように捉え、改善していくために、今、何を考えなければならないか、何をしなければならないかを考究した実践である。このような学習では、子どもたちは、よりよい社会の創造に必要な解決策や改善策を「構想する」⁹だけではなく、実際に社会に「提案」し、社会に「参加」している。「参加」することを通して、「構想」した解決策や改善策の具体性や実現可能性を、深く省察し、「他人事」から「自分事」へと転換して捉えることができるのである。現在12歳の児童たちは、2040年には36歳に、実践時に15歳だった生徒たちは2040年には40歳になっており、そのときの社会を中核となって担うことになる。このように未来の社会における自分の位置づけを考えることによって、「人口減少社会」の問題を、「他人事」ではなく「自分事」として考えることができたのである。

本稿では、現在と同程度の1億2,700万人の人口維持を想定した未来の社会を想定した単元を開発し、実践した。一方で、未来の社会の想定として、現在の人口規模の維持ではなく、8,000万人程度の人口規模でダウンサイズした社会も想定する。そのような社会を想定した学習も今後は必要であろう。

〈引用文献〉

- ・唐木清志（2008年）『子どもの社会参加と社会科教育—日本型サービス・ラーニングの構想—』（東洋館出版社）
- ・厚生労働省（2016年）『「外国人雇用状況」の届出状況まとめ（本文）（平成27年10月末現在）』
- ・埼玉県県民生活部広聴広報課（2014年）『平成26年度埼玉県政世論調査報告書』
- ・島村勲（2016年）『平成27年度埼玉県長期研修教員研修報告書 確かな学力を育む学び合う社会科授業の研究—地方自治における社会参加・参画する授業を通して—』
- ・総務省（2006年）『多文化共生の推進に関する研究会報告書—地域における多文化共生の推進に向けて—』
- ・谷川彰英（2001年）「社会科教育の本質と公民的資質」、日本社会科教育学会『社会科教育研究 別冊 2000年度研究年報』
- ・中央教育審議会（2016年）『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』
- ・内閣府（2014年）『目指すべき日本の未来について』
- ・松尾智明（2013年）「日本における多文化教育の再構築—教育のユニバーサルデザインに向けて—」松尾智明編著『多文化教育をデザインする—移民時代のモデル構築—』勁草書房
- ・宮澤好春（2016年）「中学校における『桶川市東口再開発』の授業—マニフェスト型思考を活用した『まちづくり』授業」大友秀明・桐谷正信編『社会を創る市民の教育—協働によるシティズンシップ教育の実践—』東信堂
- ・宮島喬・梶田孝道（2002年）「マイノリティをめぐる包摂と排除の現在」宮島喬・梶田孝道編『国際社会④ マイノリティと社会構造』東京大学出版会
- ・渡部健（2017年）『平成28年度埼玉県教育委員会長期研修教員研修報告書 児童の思考力を育成する学習過程のデザインに関する研究—「よりよい解決策を構想する思考力」の育成をめざして—』
- ・Banks, J. A. (1991). *An Introduction to Multicultural Education*. Allyn & Bacon. Banks, J. A. (2004) *Multicultural Education : Historical Development, Dimensions, and Practice*. in Banks, J. A. eds. *Handbook of Research on Multicultural Education*. 2nd edition. Jossey-Bass.
- ・Population Division, Department of Economic and Social Affairs United Nations Secretariat (2000) *Replacement Migration: Is It a Solution to Declining and Ageing Populations ?*

〈注〉

- 1 若年女性人口（20～39歳）が、2040年に5割以上減少する市区町村。
- 2 若年女性人口（20～39歳）が、2040年に5割以上減少し、人口10,000人未満の市区町村。
- 3 日本創成会議のメンバーとして、提言の作成に関わった増田寛也は、「地方消滅」について、以下の書籍で説明をしている。増田寛也（2014）『地方消滅—東京一極集中が招く人口急減—』中公新書、増田寛也・富山和彦（2015年）『地方消滅—創生戦略篇—』中公新書
- 4 OECD諸国の半数は1.8～2である。
- 5 2017年3月から、研究者や企業経営者など高い専門性をもつ外国人が最短1年で永住権を取

得できる「日本版高度外国人材グリーンカード」が開始されている。

- 6 同性愛のLesbian（レズビアン）とGay（ゲイ）、両性愛のBisexual（バイセクシュアル）、性同一性障害を含む出生時に法律的／社会的に定められた自らの性別（肉体と精神の性別が一致しない）に違和感をもつTransgender（トランスジェンダー）の総称であり、それぞれの頭文字をつなげた略語である。近年では、LGBTにQを加えてLGBTQとする場合が増えている。Qとは、QuestioningまたはQueerを意味する。Questioningは、自分の性別がはてなマークの状態、Queerは、もともとは「風変わりな」や「変わり者」という意味の語であり、性的マイノリティを包括した概念である。しかし、Queerに拒否感を示す性的マイノリティも存在する。
- 7 蕨市には、1990年代以降、クルド系トルコ人などが集住し、「ワラビスタン」などと呼ばれている。
- 8 Panasonicが開発し、リースしているメガホン型の翻訳機（日本語・英語・中国語・韓国語対応）とメンテナンス・クラウドをセットにした多言語音声翻訳サービス。
- 9 中央教育審議会答申では、「公民としての資質・能力」として「考察する力」「構想する力」「説明する力」「議論する力」を挙げている。「国家・社会の形成に参画」する力の育成を説きながらも、「参加する力」は「公民としての資質・能力」としては位置づけられてはいない。



第8章 沖縄の学力と人口問題

～沖縄における「5歳児問題」に注目して～

西本裕輝

(琉球大学グローバル教育支援機構准教授)

現在、日本は少子化社会であると言える。2016年5月23日、厚生労働省により現時点で最新である2015年の合計特殊出生率が発表された。それによると、我が国の出生率は前年に比べ0.04ポイント上昇したものの、1.46と依然として低い水準にあることが明らかになった（表8-1参照）。現在の人口を維持するだけでも出生率2.1～2.2程度は必要と言われており、危機的な状況は続いていると思われる。

また、2015年9月24日に発表されたアベノミクス新三本の矢では、2020年までに達成する目標として出生率1.8が掲げられている。しかし現状ではその数値すら達成できるかどうか難しいと言えよう。

ただその中で、政府の掲げる目標をすでに大幅に超えている県が一つだけある。42年連続出生率1位を誇る沖縄県である。2015年の出生率も前年よりさらに0.08ポイント伸びて1.94であった（表8-1）。したがって沖縄には、我が国の人口減少問題を解決しうるヒントが隠されている可能性があると言えるだろう。

よってここでは、沖縄県のおかれた現状を様々なデータから把握し、人口減少問題とは一見無縁に見える沖縄の抱える問題点について指摘し、さらに沖縄独自の問題と言える「5歳児問題」についても検討する。

1 沖縄の光～秋田との比較から

沖縄の現状をとらえる際、一応の比較対象としてここでは秋田県を取り上げたい。なぜなら、データでみると秋田は様々な面で沖縄と対照的に位置づけることができるからである。後ほど詳しくふれるが、秋田は出生率、人口増加率、高齢化率等、どの数値を見ても沖縄とまったく正反対の傾向を示している。

（1）出生率（2014年・2015年）

それでは、沖縄の現状を把握するため、各種データを見ていきたい。先ほども触れたが、出生率では沖縄県は47都道府県中1位である。よって沖縄は全国一子どもの多い都道府県と言うことができる。一方、秋田は38位とかなり低くなっている（表8-1）。その傾向は2014年から2015年にかけて変わっていない。

表8-1 各都道府県の合計特殊出生率（2014年、2015年）

都道府県名	2014年 出生率	2014年 順位	2015年 出生率	2015年 順位	前年比
全 国	1.42		1.46		0.04
沖 縄	1.86	1	1.94	1	0.08
島 根	1.66	3	1.80	2	0.14
宮 崎	1.69	2	1.72	3	0.03
鳥 取	1.60	8	1.69	4	0.09
熊 本	1.64	5	1.68	5	0.04
長 崎	1.66	3	1.67	6	0.01
佐 賀	1.63	6	1.67	6	0.04
鹿 児 島	1.62	7	1.65	8	0.03
香 川	1.57	10	1.64	9	0.07
福 井	1.55	12	1.63	10	0.08
山 口	1.54	15	1.61	11	0.07
福 島	1.58	9	1.60	13	0.02
大 分	1.57	10	1.60	13	0.03
和 歌 山	1.55	12	1.58	15	0.03
長 野	1.54	15	1.58	15	0.04
広 島	1.55	12	1.57	16	0.02
滋 賀	1.53	17	1.57	16	0.04
徳 島	1.46	22	1.55	18	0.09
静 岡	1.50	18	1.54	19	0.04
愛 媛	1.50	18	1.51	20	0.01
三 重	1.45	26	1.51	20	0.06
石 川	1.45	26	1.51	20	0.06
富 山	1.45	26	1.51	20	0.06
山 形	1.47	21	1.50	26	0.03
高 知	1.45	26	1.50	26	0.05
岩 手	1.44	30	1.50	26	0.06
岡 山	1.49	20	1.49	28	0.00
愛 知	1.46	22	1.49	28	0.03
岐 阜	1.42	35	1.49	28	0.07
栃 木	1.46	22	1.48	30	0.02
福 岡	1.46	22	1.48	30	0.02
群 馬	1.44	30	1.47	32	0.03
新 潟	1.43	32	1.47	32	0.04
茨 城	1.43	32	1.46	34	0.03
山 梨	1.43	32	1.46	34	0.03
青 森	1.42	35	1.43	36	0.01
兵 庫	1.41	37	1.43	36	0.02
秋 田	1.34	38	1.38	38	0.04
千 葉	1.32	39	1.35	39	0.03
奈 良	1.27	44	1.35	39	0.08
埼 玉	1.31	40	1.34	41	0.03
神 奈 川	1.31	40	1.34	41	0.03
大 阪	1.31	40	1.34	41	0.03
宮 城	1.30	43	1.31	44	0.01
北 海 道	1.27	44	1.29	45	0.02
京 都	1.24	46	1.26	46	0.02
東 京	1.15	47	1.17	47	0.02

※厚生労働省「人口動態統計」をもとに作成

(2) 人口増減率 (2015年／2010年)

次に2015年国勢調査のデータにより、沖縄県の人口増減率を見ていきたい。

表1-2からわかるように、2010年から2015年にかけての沖縄の人口増減率は+2.967%であり、東京を押さえて全国1位である。この5年間で約3%人口が増えたことになる(表8-2参照)。

沖縄は地方の中で唯一と言ってよいほど人口が増加している。それは先ほどの出生率の高さにも支えられており、いわゆる自然増の果たす役割も大きい。

それに対して秋田は、-5.816とワースト1位となっている。この5年間で約6%の人口が県外への流出等によって失われたことになる。出生率の低さともあいまって、かなり深刻な状況と言えるだろう。

ちなみに46位の福島(-5.690)は、東日本大震災の影響によって多くの人口が流出したと考えられるが、秋田はそれを上回る減少率であり、より深刻さがうかがえる。

(3) 高齢化率

次に人口に占める65歳以上率である「高齢化率」についても見てみたい。2014年総務省人口推計によると、全国平均26.0%のところ、最も高いのは秋田県で32.6%、最も低いのは沖縄県で19.0%となっている(表8-3)。

以上、様々なデータが示すように、秋田は子どもが少なく高齢者の多い「超少子高齢化社会」であると言え、沖縄はその逆で、子どもが多く若者の多い社会であると言える。よって人口という観点だけから見れば、沖縄はもっとも恵まれた状況にあると言えるだろう。これが沖縄の光の側面である。

しかしながら、光があれば必ず影もある。ここからは沖縄の影の側面について、特に子育てという観点から考察してみたい。

表8-2 人口増減率の都道府県別比較（2015年／2010年）

都道府県	2015年調査	2010年組替	増減数(人)	増減率(%)	順位
沖縄県	1,433,566	1,392,818	40,748	2.926	1
東京都	13,515,271	13,159,417	355,854	2.704	2
埼玉県	7,266,534	7,194,556	71,978	1.000	3
愛知県	7,483,128	7,410,719	72,409	0.977	4
神奈川県	9,126,214	9,048,302	77,912	0.861	5
福岡県	5,101,556	5,071,968	29,588	0.583	6
滋賀県	1,412,916	1,410,777	2,139	0.152	7
千葉県	6,222,666	6,216,289	6,377	0.103	8
大阪府	8,839,469	8,865,245	-25,776	-0.291	9
広島県	2,843,990	2,860,750	-16,760	-0.586	10
宮城県	2,333,899	2,348,165	-14,266	-0.608	11
全国	127,094,745	128,057,352	-962,607	-0.752	-
兵庫県	5,534,800	5,588,133	-53,333	-0.954	12
京都府	2,610,353	2,636,092	-25,739	-0.976	13
岡山県	1,921,525	1,945,276	-23,751	-1.221	14
石川県	1,154,008	1,169,788	-15,780	-1.349	15
栃木県	1,974,255	2,007,683	-33,428	-1.665	16
静岡県	3,700,305	3,765,007	-64,702	-1.719	17
熊本県	1,786,170	1,817,426	-31,256	-1.720	18
群馬県	1,973,115	2,008,068	-34,953	-1.741	19
茨城県	2,916,976	2,969,770	-52,794	-1.778	20
香川県	976,263	995,842	-19,579	-1.966	21
佐賀県	832,832	849,788	-16,956	-1.995	22
三重県	1,815,865	1,854,724	-38,859	-2.095	23
北海道	5,381,733	5,506,419	-124,686	-2.264	24
岐阜県	2,031,903	2,080,773	-48,870	-2.349	25
福井県	786,740	806,314	-19,574	-2.428	26
富山県	1,066,328	1,093,247	-26,919	-2.462	27
長野県	2,098,804	2,152,449	-53,645	-2.492	28
大分県	1,166,338	1,196,529	-30,191	-2.523	29
鳥取県	573,441	588,667	-15,226	-2.587	30
奈良県	1,364,316	1,400,728	-36,412	-2.600	31
宮崎県	1,104,069	1,135,233	-31,164	-2.745	32
新潟県	2,304,264	2,374,450	-70,186	-2.956	33
山口県	1,404,729	1,451,338	-46,609	-3.211	34
島根県	694,352	717,397	-23,045	-3.212	35
愛媛県	1,385,262	1,431,493	-46,231	-3.230	36
山梨県	834,930	863,075	-28,145	-3.261	37
鹿児島県	1,648,177	1,706,242	-58,065	-3.403	38
長崎県	1,377,187	1,426,779	-49,592	-3.476	39
徳島県	755,733	785,491	-29,758	-3.788	40
岩手県	1,279,594	1,330,147	-50,553	-3.801	41
山形県	1,123,891	1,168,924	-45,033	-3.853	42
和歌山県	963,579	1,002,198	-38,619	-3.853	43
高知県	728,276	764,456	-36,180	-4.733	44
青森県	1,308,265	1,373,339	-65,074	-4.738	45
福島県	1,914,039	2,029,064	-115,025	-5.669	46
秋田県	1,023,119	1,085,997	-62,878	-5.790	47

※国勢調査<http://uub.jp/ncs/>より作成

表8-3 各都道府県の高齢化率（2014年）

都道府県	総人口（千人）	65歳以上人口（千人）	高齢化率（％）	順位
秋田県	1,037	339	32.6	1
高知県	738	237	32.2	2
島根県	697	221	31.8	3
山口県	1,408	441	31.3	4
和歌山県	971	296	30.5	5
徳島県	764	230	30.1	6
山形県	1,131	338	29.9	7
愛媛県	1,395	415	29.8	8
富山県	1,070	318	29.7	9
岩手県	1,284	380	29.6	10
大分県	1,171	347	29.6	10
長野県	2,109	615	29.2	12
香川県	981	286	29.2	12
新潟県	2,313	672	29.1	14
鳥取県	574	167	29.1	14
青森県	1,321	383	29.0	16
長崎県	1,386	401	28.9	17
宮崎県	1,114	319	28.6	18
鹿児島県	1,668	478	28.6	18
北海道	5,400	1,519	28.1	20
岡山県	1,924	540	28.1	20
熊本県	1,794	504	28.1	20
福井県	790	220	27.9	23
福島県	1,935	537	27.8	24
奈良県	1,376	383	27.8	24
山梨県	841	231	27.5	26
岐阜県	2,041	557	27.3	27
石川県	1,156	313	27.1	28
三重県	1,825	495	27.1	28
広島県	2,833	769	27.1	28
佐賀県	835	225	27.0	31
静岡県	3,705	998	26.9	32
京都府	2,610	701	26.9	32
群馬県	1,976	529	26.8	34
兵庫県	5,541	1,460	26.3	35
茨城県	2,919	754	25.8	36
大阪府	8,836	2,267	25.7	37
千葉県	6,197	1,571	25.3	38
栃木県	1,980	498	25.1	39
福岡県	5,091	1,279	25.1	39
宮城県	2,328	573	24.6	41
埼玉県	7,239	1,737	24.0	42
滋賀県	1,416	332	23.4	43
神奈川県	9,096	2,115	23.2	44
愛知県	7,455	1,728	23.2	44
東京都	13,390	3,011	22.5	46
沖縄県	1,421	270	19.0	47

※総務省「人口推計」（2014年）をもとに作成

2 沖縄の影、秋田の光

これまで秋田と比較しながら沖縄の光の部分に焦点を当ててきたが、もちろん秋田にも光の側面がある。例えば秋田は学力1位の県として知られている。2007年から始まった文部科学省実施の「全国学力・学習状況調査」の結果によると、秋田は小学生、中学生ともに全国1位となっており、それを約10年間維持している状態にある。

(1) 子どもの学力～文科省「全国学力・学習状況調査」の結果より～

ここで全国学力・学習状況調査について若干の説明しておきたい。全国学力・学習状況調査とは、子どもの学力低下が指摘される中、全国的な状況を把握し課題を明らかにする目的で、2007年から全国の小6、中3を対象として文部科学省が毎年4月に実施している全国的な学力調査である。東日本大震災の影響で中止となった2011年を除き、2016年度で10年目（9回目）を迎えている。調査は学力テストと生活状況を問う質問紙調査からなっている。全国の約220万人以上が参加しており、現時点でもっとも信頼性の高い学力調査と言える。

これまでの順位を見ると、沖縄の子どもたちはおおむね最下位に位置していると言える。2014年度から小学生は最下位を脱出したが、中学生は依然として最下位のままである（表8-4）。

表8-4 沖縄県の子どもたちのこれまでの47都道府県中の学力順位

対象	科目／年	2007	2008	2009	2010	2012	2013	2014	2015	2016
小学生	国語A	47	47	47	47	47	46	32	32	21
	国語B	47	47	46	46	47	47	32	13	21
	算数A	47	47	41	46	47	47	6	6	4
	算数B	47	47	47	47	47	46	34	26	11
	理科	—	—	—	—	47	—	—	43	—
中学生	国語A	47	47	47	47	47	47	47	47	46
	国語B	47	47	47	47	47	47	47	47	45
	数学A	47	47	47	47	47	47	47	47	46
	数学B	47	47	47	47	47	47	47	47	46
	理科	—	—	—	—	47	—	—	47	—

※文科省「全国学力・学習状況調査」をもとに作成

注1) 2011年は東日本大震災の影響で集計なし 注2) 2016年は熊本地震の影響で46都道府県中の順位

それに対し秋田県は、全科目で常に1位というわけではないが、おおむね上位をキープしていると言ってよい（表8-5）。

表8-5 秋田県の子どもたちのこれまでの47都道府県中の学力順位

対象	科目／年	2007	2008	2009	2010	2012	2013	2014	2015	2016
小学生	国語A	1	1	2	1	1	1	1	1	3
	国語B	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	算数A	1	1	1	1	1	1	1	1	3
	算数B	1	1	1	1	1	1	1	1	2
	理科	—	—	—	—	1	—	—	3	—
中学生	国語A	2	1	1	1	1	1	1	1	1
	国語B	1	3	1	1	1	1	2	1	1
	数学A	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	数学B	3	3	3	2	1	2	2	2	4
	理科	—	—	—	—	4	—	—	2	—

※文科省「全国学力・学習状況調査」をもとに作成

注1) 2011年は東日本大震災の影響で集計なし 注2) 2016年は熊本地震の影響で46都道府県中の順位

(2) 子どもの生活習慣～家庭の教育力

それでは、なぜ沖縄の子どもの学力は低いのだろうか。決して子どもたちの能力が低いわけではないと筆者は考える。それは「家庭の教育力」という観点に立つと見えてくる。残念なことに、沖縄にはこの「家庭の教育力」が弱いと言わざるを得ない状況がある。これが学力の低い根本的な原因であると考えられる。

図8-1は文部科学省の全国学力調査の2013年データ（小学6年生）をもとに作成したものである。全国学力調査では、学力テストと同時に、生活状況調査という質問紙調査を実施している。それには、朝ごはんを毎日食べているか、規則正しい睡眠をとっているかといった、生活習慣に関する項目も含まれている。その「している率」（できている率）を学力1位の秋田と比較しながら、数値と47都道府県中の順位を示したのが次の図である。

これを見てわかるように、沖縄は学力のみならず、生活習慣や家庭の教育力に関する項目についてもほぼ最下位となっていることがわかる。

例えば、朝食の摂取率を見てみると、沖縄の子どもの摂取率は85.8%で、順位にすると47都道府県中44位と最下位ではないもののかなり低くなっている。一方、学力1位で知られる秋田は、摂取率91.7%で全国2位となっている。

同様に、「毎日、同じ時刻に寝ていますか」という規則正しい就寝ができているかどうかについての項目では、沖縄が32.8%で最下位であるのに対し、秋田は42.6%で1位となっている。

他の項目でも同様の結果が出ている。どの項目でも沖縄は概して最下位もしくはそれに近い順位となっており、秋田は上位に位置している。

これらはすべて、学力に深く関わっていることが知られている項目である。例えば、朝食の摂取率が高ければ学力も高くなることが知られている。そしてこれらは皆、家庭の教育力と言い換えることができるものである。なぜならば、朝食の摂取も早寝早起きの習慣を身につけるのも、子どもが一人でできるものではなく、多くは保護者との関わりの中で身につけていくものであるからである。よってこれらは皆、「保護者の子どもへの関わり方」を示す項目であるとも言える。このように沖縄の学力が低いのは、「早寝・早起き・朝ごはん」など生活習慣や家庭の教育力に関わる項目においても全国最下位となっていることと大きく関係していると思われるのである。

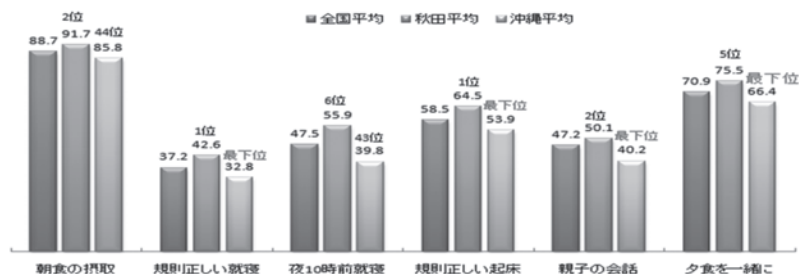


図8-1 家庭の教育力の比較（2013年小6：している率）
※文科省「全国学力・学習状況調査」（2013年）をもとに作成

よって、沖縄の子どもたちの学力が低いのは、とかく子どもたちの能力が低いからとか、子どもたちの努力が足りないからとか、子ども自身の責任にしがちであるが、データで見ると、保護者が家庭の中で子どもを十分にバックアップできていないことが原因であることがわかる。つまり、家庭環境の影響、もっと言えば保護者の責任が非常に大きいと言えるのである。

ちなみに次の図は、沖縄の小学生の学力が大きく上昇した後の「全国学力・学習状況調査」(2015)での生活習慣の状況であるが、数値上は若干改善されているものの、順位はあまり上昇していないことがわかる。一方、秋田は相変わらず順位も高く、よく保護者が子どもに関わっている状況を思い浮かべることができる。

なお、文科省の全国学力・学習状況調査の調査項目は毎年少しずつ変わるので、2013年と2015年を同一項目で比較することはできなかったが、図8-2では家庭での生活状況を示す別の項目で代替している。

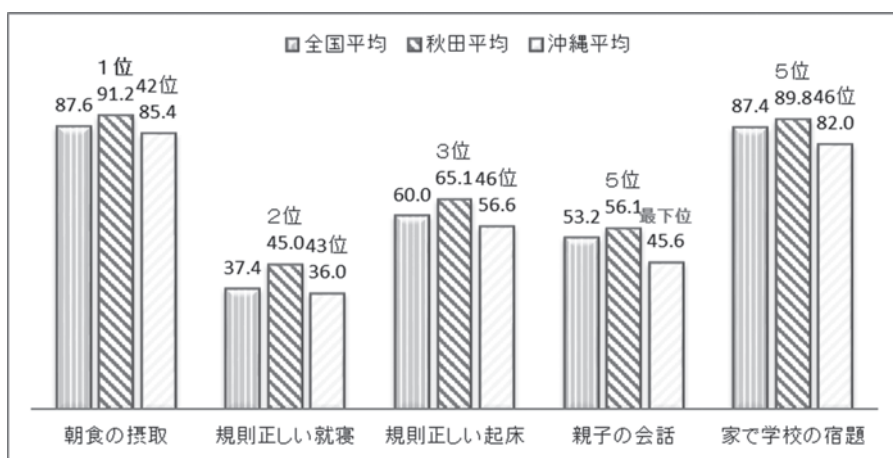


図8-2 家庭の教育力の比較 (2015年小6：している率)

(3) 離婚率

次に、沖縄の保護者が子どもの教育にうまく関わっていないということとも大きく関連すると思われるが、補足として、離婚率について見ていきたい。

沖縄県は、離婚率全国1位の県である。現時点で最新の2014年のデータでも、1000人あたりの離婚率の数値は、全国平均が1.77のところ、沖縄は2.53とトップである(表8-6)。一方、秋田県は1.40でベスト3に入るほど離婚率が低い地域である。まさに子育てには適した環境であると言える。

表8-6 各都道府県の離婚率等（2014年）

都道府県	人口1,000につき					離婚率 順位
	出生率	死亡率	自然 増減率	婚姻率	離婚率	
沖縄県	11.6	8.1	3.6	6.0	2.53	1
宮崎県	8.6	11.8	-3.2	4.6	2.07	2
大阪府	8.1	9.4	-1.3	5.4	2.06	3
北海道	6.9	11.2	-4.3	4.8	2.04	4
和歌山県	7.4	13.0	-5.7	4.6	1.98	5
福岡県	9.0	9.8	-0.8	5.4	1.98	5
高知県	6.8	13.6	-6.8	4.2	1.86	7
鹿児島県	8.6	12.9	-4.3	4.7	1.82	8
東京都	8.5	8.5	-0.0	6.7	1.81	9
鳥取県	7.9	12.4	-4.5	4.7	1.80	10
神奈川県	8.1	8.3	-0.2	5.4	1.78	11
全国	8.0	10.1	-2.1	5.1	1.77	
静岡県	7.9	10.5	-2.6	4.9	1.76	12
兵庫県	8.1	9.9	-1.8	4.9	1.76	12
香川県	8.0	11.8	-3.9	4.8	1.76	12
埼玉県	7.8	8.6	-0.8	4.9	1.75	15
愛知県	8.9	8.6	0.4	5.7	1.75	15
千葉県	7.6	8.8	-1.2	5.0	1.74	17
京都府	7.6	9.9	-2.3	4.9	1.74	17
熊本県	8.7	11.5	-2.7	4.9	1.74	17
三重県	7.7	10.9	-3.2	4.8	1.73	20
広島県	8.5	10.5	-2.0	5.1	1.73	20
愛媛県	7.5	12.6	-5.1	4.4	1.73	20
茨城県	7.6	10.5	-2.9	4.8	1.72	23
大分県	8.0	12.1	-4.1	4.6	1.72	23
群馬県	7.5	11.0	-3.6	4.7	1.71	25
栃木県	7.9	10.6	-2.7	5.0	1.70	26
山梨県	7.3	11.8	-4.4	4.5	1.69	27
岡山県	8.3	11.0	-2.7	4.9	1.68	28
長崎県	8.2	12.4	-4.2	4.4	1.68	28
青森県	6.7	12.9	-6.2	4.2	1.67	30
徳島県	7.2	13.0	-5.7	4.4	1.67	30
宮城県	7.8	9.9	-2.1	5.1	1.65	32
福島県	7.5	12.2	-4.7	4.5	1.64	33
奈良県	7.0	10.1	-3.1	4.4	1.63	34
山口県	7.3	12.8	-5.5	4.4	1.62	35
滋賀県	9.1	8.8	0.3	5.0	1.60	36
佐賀県	8.6	11.7	-3.1	4.7	1.59	37
岐阜県	7.5	10.8	-3.2	4.5	1.58	38
長野県	7.6	11.9	-4.3	4.6	1.57	39
石川県	7.8	10.6	-2.8	4.7	1.49	40
山形県	7.1	13.4	-6.3	4.2	1.48	41
福井県	7.9	11.3	-3.4	4.8	1.46	42
岩手県	6.9	12.7	-5.8	4.3	1.45	43
秋田県	5.8	14.6	-8.8	3.7	1.40	44
島根県	7.7	13.5	-5.8	4.4	1.40	44
新潟県	7.2	12.3	-5.1	4.3	1.38	46
富山県	7.1	11.9	-4.7	4.3	1.34	47

※厚生労働省「人口動態統計」（2014年）をもとに作成

(4) 沖縄の光と影

以上のデータから、沖縄の影の部分が浮き彫りになった。すなわち、子どもの数は確かに多いが、同時に離婚率も高く、子育てどころではない状況に置かれている家庭が多いことが推察できる。朝食を食べさせることのできない家庭も多く、会話も少ない。子どもに関われないので子どもの睡眠も不規則になりがちである。よって学力も低くなりがちになり、中学生になってもいったん染みついた習慣は簡単には改善されず、学力も伸びない。そうした悪循環に陥っていると推察できる。

一方秋田では、データから少ない子どもを大切に守り育てている状況を思い浮かべることができる。離婚率も低く、子育ての環境もよい。子どもの朝食摂取率は全国1位であり、生活習慣の乱れは感じられない。

つまり、子どもが多い、人口が増えているということだけ見れば、沖縄は日本の中では理想的な環境にあると言えるものの、教育環境という面からみれば、様々な問題を抱えている地域であるということができる。一方秋田は、人口問題の観点から見れば、確かに問題も多く抱えている地域と言えるが、教育という観点から見れば、理想的な環境と言うことができるのである。

以上が各種データから分かる両県の対照的な特徴である。

3 沖縄における「5歳児問題」

人口減少という観点からは問題が少ないように見える沖縄も、様々な教育上の問題を抱えていることを明らかにしたが、最後にさらに別の観点から人口問題に関連する沖縄独自の課題と言える「5歳児問題」に焦点を当てて検討したい。

(1) 沖縄の待機児童数

まずは沖縄の待機児童の状況について確認しておきたい。沖縄県は出生率が全国1位と子どもは多いが、必然的に同時に待機児童も多い地域である。厚生労働省（2015）によると、2014年4月1日現在、1000人あたりの待機児童数が全国平均2.76人のところ、沖縄県は19.39人となっており、全国1位である。2位は東京都で9.47人であるが、そこと比較しても約2倍、全国平均と比較すれば約4倍ととても多くなっている。

この背景には、単純に子どもが多いという理由もあるが、加えて沖縄の特殊事情の影響も大きいと思われる。

(2) 5歳児問題とは何か

その沖縄の特殊事情が「5歳児問題」である。ここでその問題について触れておきたい。

周知のように沖縄は27年間、アメリカの統治下にあった。その統治下において、アメリカ型の教育制度が導入され幼稚園の整備が進んだ。その結果、各公立小学校に隣接して一年制の公立幼稚園が数多く設置された。それは保育所の整備よりも先行して行われた。

復帰後40年以上が経過したが、未だその名残がある。他県ではほぼ見られなくなったこの教育制度であるが、沖縄では現在でも公立小学校の隣に公立幼稚園が併設されており、校長が園長を兼ねるという制度が維持されている。沖縄の子どもたちは5歳になると公立幼稚園に一年だけ通うのが一般的で、半ば義務教育のような状況であり、就園率は全体の約7割に相当する（表8-7）。この表は、最近の沖縄県の5歳児のうち公立幼稚園に就園している率を推計したもので

ある。平成26年度で70.14%、25年度71.07%と、おおむね70%程度で推移していることがわかる。これは、他県には見られない特殊な状況であると言える。

表8-7 沖縄の5歳児の公立幼稚園就園率の推移（推計）

	5歳児人口 (推計)	公立幼稚園 5歳児数	就園率 (推計)
平成22年度	16,737	11,769	70.32
平成23年度	16,558	11,417	68.95
平成24年度	16,504	11,769	71.31
平成25年度	16,591	11,791	71.07
平成26年度	16,770	11,762	70.14

※5歳児人口は住民基本台帳より推計

一見、幼稚園が整備されているということ自体はよいことではあるが、そこに様々な問題が存在している。例えば、幼稚園の整備が優先して行われたため、一方で保育所（保育園）の整備が立ち遅れ、認可保育園の5歳児定員も少ないため、保護者の共働きなどで保育を必要とする子どもも公立幼稚園を利用せざるを得ない状況があることが挙げられる。

また、ほとんどが1年制であるため、幼児期の教育の連続性が分断されるという側面もあると言える。例えば、5歳児になると通っている保育園をやめ、就学前の一年間のみ、公立幼稚園に通う場合、そのまま保育園を卒園して小学校に入学する場合に比べ、連続性が保たれない可能性もある。

さらに深刻なのは、午後から行き場がなくなり、放任される状況があることである。幼稚園は基本的に午前中で終わるため、午後からは自宅に帰るしかなく、かといって親は在宅しているわけではなく仕事に出ていたりするので、5歳にして一人で留守番をする鍵っ子になってしまう場合も少なくない。虐待とも言える状況に陥ってしまう。午後からの保育の場を確保したとしても、今度は二重保育の問題も出てくる。

もちろん、公立幼稚園のメリットもある。小学校の準備教育ができるという点である。小学校と同じ敷地内に幼稚園が併設されているので、場所にも慣れることができる。また幼稚園の園長先生が小学校に入学してもそのまま校長先生としていてくれるので、まったく初めての環境ではなく、比較的容易に小学校生活に入っていける。

ただこうしたメリットはあるにしても、5歳児時点における教育の分断、放任、二重保育などの問題を考え合わせると、デメリットも大きい。これが沖縄県における学力問題の原因となっている可能性もあると言える。もっと言えば、沖縄に残る公立幼稚園制度が子どもたちの学力達成を押し下げているということはないだろうか。

このように沖縄は多くの待機児童をかかえ、幼児期の教育環境においても問題をかかえていると言える。

4 沖縄の就学前教育のタイプによる進学先の違い

(1) 調査の概要

以上のような沖縄の特殊な状況を確認するため、沖縄県内において調査を行った。ここではその結果について示しておくたい。

調査は質問紙調査で、沖縄県内の国立大学に通う学生104名、同じく県内の福祉系専門学校に通う学生90名、県内看護系専門学校に通う学生167名、計361名を対象とした。調査期間は2016年8月～10月であった。

調査項目は、就学前教育（私立幼稚園出身、保育園出身、公立幼稚園出身）、親学歴、親職業、世帯収入等である。

なお、このうち沖縄県外出身者のデータは除いて、後の分析を行った。

（2）データの概要

まずサンプル全体の傾向を概観しておきたい。最初に就学前教育のタイプについてである。沖縄では大きく分けると、私立幼稚園出身、保育園出身、公立幼稚園出身（1年制）に分けることができる。その率を確認すると、約7割が公立幼稚園出身となっており、県全体の傾向と同様の結果となっており、得られたサンプルに大きな偏りはないと判断できる。

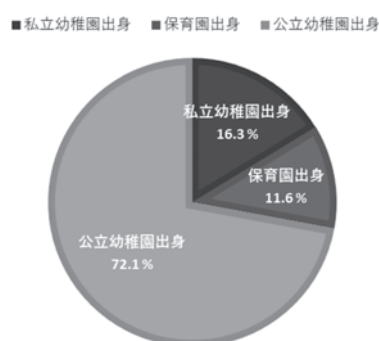


図8-3 就学前教育のタイプ

また先ほど問題としたが、公立幼稚園に通った者のうち、何らかの理由により午後から放任されている率を確認しておきたい。

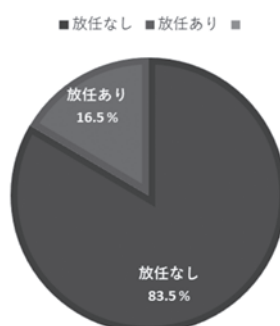


図8-4 公立幼稚園児の午後の過ごし方

学生には5歳児時点のことを回顧してもらい、特に公立幼稚園出身者に対しては、午後からの過ごし方について、「学童に通っていた」「一人で留守番していた（鍵っ子）」「大人の人と一緒に過ごしていた」「友達と過ごしていた」等の選択肢に回答してもらった。このうち一人または友達と過ごしていると回答した者が、保護者がおらず放任状態にあったと判断できる。結果としては「放任なし」の率が83.5%と多くはなっているが、「放任あり」も16.5%となっており、決し

て少なくない子どもが放任状態におかれていたことがわかる。

(3) 就学前教育のタイプが進学先に与える影響

最後に重回帰分析を用いて、進学先（国立大学か専門学校か等）に就学前教育タイプ（私立幼稚園か公立幼稚園か等）がどのような影響を与えているかについて検討したい。

ここでは進学先を、学力達成の一応の目安としたい。沖縄において国立大学に進学するには、ある程度の学力達成が必要である。もちろん、大学進学が価値のすべてではないが、ある一定の学力に到達しなければ国立大学へは進学できないのも事実である。よってここでは幼児期の経験がその後の学力達成にどのような影響を与えるかという観点から検討を行いたい。

分析に用いるのは以下の変数である。

① 従属変数

- ・進学先：国立大学、看護系専門学校、福祉系専門学校それぞれの2015年度入試の偏差値を用いる。

② 独立変数

- ・性別（女性）：女性＝1、男性＝0のダミー変数を用いる。
- ・世帯収入：200万円未満～1200万円以上の11段階のカテゴリを量的データに変換した値を用いる。
- ・親職業：両親どちらかが正規の仕事に就いていれば1、なければ0のダミー変数を用いる。
- ・公立幼稚園出身、保育園出身：幼稚園出身を基準とした0、1のダミー変数を用いる。

以上の変数を投入して重回帰分析を行ったのが次の表8-8である。大学進学に対して統計学的に有意な影響を与えているのは、性別（女性）、公立幼稚園出身、保育園出身であった。

表8-8 進学先の要因分析（重回帰分析）

モデル	非標準化係数		標準化係数	t 値	確率
	B	標準誤差	β		
(定数)	50.239	1.472		34.120	**
性別（女性）	-2.087	.863	-.211	-2.418	*
世帯収入	.002	.001	.100	1.154	
親職業（正規）	.390	1.107	.032	.352	
公立幼稚園出身	-2.346	1.060	-.223	-2.213	*
保育園出身	-3.451	1.682	-.204	-2.052	*

は1%、*は5%水準で有意 $R=.352^{}$

まず性別であるが、 β 値を見るとマイナスの影響を与えていることがわかる。国立大学進学には女性よりも男性の方が有利であることがわかる。

また公立幼稚園出身と保育園出身ともにマイナスの影響を与えていた。つまり、私立幼稚園出身者に比べ、公立幼稚園や保育園出身者は、国立大学進学には不利になると解釈できる。そして β 値の大きさから、保育園出身者よりもむしろ公立幼稚園出身者が、国立大学進学には不利であるということがわかる。

5 認定こども園への移行に向けて

ここでは沖縄県のおかれた状況を様々なデータから概観した。特に秋田との比較を通して、沖縄は人口学的には様々な利点があることを確認した。

ただ子どもの多さに比して教育環境が追いついていない現状も明らかになった。特に学力問題の観点から見れば、生活習慣の不確立など、多すぎる子どもに対し家庭教育の中で保護者が十分に対応できていないのではないかと思われる実態が明らかになった。

また教育制度面から見ても、「5歳児問題」に象徴的に表れているように、子どもの多さに対応できていない状況が明らかになった。特に公立幼稚園の存在意義についても、検討する時期に来ているように思われる。

そうした状況をふまえ、あえて処方箋を提示するとすれば、公立幼稚園、保育園の認定こども園への移行を促進するということであろう。

特に現在進行している『子ども・子育て支援新制度』においては、「子ども・子育て支援法」、「認定こども園法の一部改正」、「子ども・子育て支援法及び認定こども園法の一部改正法の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律」の、いわゆる「子ども・子育て関連3法」が2012年8月に成立し、今後全国で本格的に認定こども園への移行が進行することとなる。

沖縄において公立幼稚園の認定こども園への移行が進めば、そもそも5歳児問題も解消されることとなる。また、認定こども園化は単なる待機児童解消策ではなく、就学前の教育の充実という側面もある。こども園への移行は、沖縄の学力問題の解消の第一歩ともなりうるのである。

〈参考〉

厚生労働省, 2015『保育所等関連状況取りまとめ（平成27年4月1日）及び「待機児童解消加速化プラン」集計結果』（報道発表資料）。

<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000098531.html>（2016. 12. 10最終確認）



第9章 少子高齢・人口減少社会を生き抜くために必要な力の育成を目指して

～小学校第3学年総合「バス停がなくなった」等の実践から～

米津英郎

(静岡県富士宮市教育委員会指導主事)

1 生き抜くための力を育てる

我が国の社会は、今、大きく変化している。知識基盤社会、経済のグローバル化、情報技術の進化発展、少子高齢・人口減少社会等、予測を超えた速さで社会は変化している。

その中でも特に、少子高齢・人口減少社会の進行により、我が国の産業・経済等は大きく変化していくと予測されている。

こうした中で、平成27年8月26日に「論点整理」を、平成28年8月1日に「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ」を中央教育審議会は発表した。これらには、子どもたちが生活者となって生きていく2030年を見据えた学習指導要領改訂の方向性がまとめられている。

「論点整理」の「1. 2030年の社会と子供たちの未来」の「人口の推移と将来人口」には、2030年の社会が次のように記されている。「少子高齢化の進行により、2030年には我が国の総人口の3割が65歳の高齢者となる。さらに約50年後には総人口が現在より約3割減少、65歳以上の割合が総人口の約4割に達する見込み」。そして、「生産年齢人口の推移」には、「生産年齢人口は減り続け、2030年には2010年と比べ約8割（総人口の約58%）、2060年には約半数まで減少する見込み」とある。

このことから、子どもたちが生産年齢になった少子高齢・人口減少社会を見据えて次期学習指導要領の改訂が進められていることが分かる。

筆者は、約10年前から仲間と研究チームを作り、少子高齢・人口減少社会を生きていくために必要な力の育成を目指して授業実践に取り組んできた。本研究に取り組み始めた頃は、少子高齢社会を生きていくために必要な力の育成を、その後は、少子高齢・人口減少社会を生きていくために必要な力の育成を目指してきた。

本稿では、これまでに取り組んできた授業実践を振り返るとともに、少子高齢・人口減少社会を生きていくために必要な力についても示したい。

2 「バス停がなくなった」

これまで、社会科と総合的な学習の時間において、少子高齢・人口減少社会を生きるために必要な力を子どもたちに育成することを目指して授業実践に取り組んできた。

ここでは、まず、2013（平成25）年の静岡県富士宮市立内房小学校で行った授業実践について振り返る。次に、約10年間の授業実践についてまとめる。

1) 2013(平成25)年 静岡県富士宮市立内房小学校第3学年総合 単元名「バス停がなくなった」

本実践は、少子高齢・人口減少社会が未来のものではなく、現在、進行している社会そのもの

であることを強く痛感させられる内容であった。次から次へと生じる問題に戸惑う教師と、新しい問題に正面から取り組む子どもたちのたくましい姿がそこにはあった。約10年間の授業実践の中で、構想した計画が何回も何回も修正されていく授業は初めてであった。

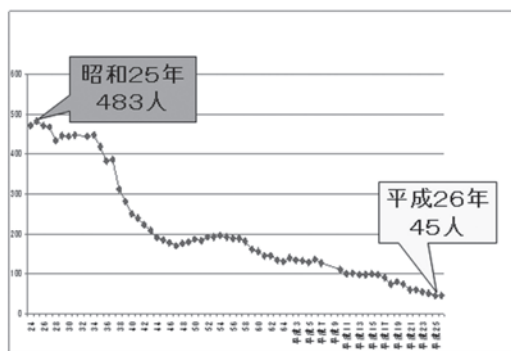
(1)内房小学校について

1874（明治7）年に「桔徳舎」として創立された内房小学校は、静岡県東部の最西端に位置している。学区の西側には静岡市が隣接し、学区の東側には富士川が流れている。自然に恵まれた山間の学校である。

1950（昭和25）年には483人であった全校児童数は、2014（平成26）年には45人まで減少した。

児童数だけでなく、内房小学校の父親の職業についても大きな変化が見られた。1963（昭和38）年には約50％の父親が第一次産業で働いていたが、2014（平成26）年には、第一次産業で働く父親は0％となり、第三次産業で働く父親は約20％から約60％となった。

このように、児童数の減少と第三次産業で働く父親の増加は、少子高齢・人口減少社会の一つの表れと考えられる。少子高齢・人口減少による影響は、確実に生じているのである。



児童数の変化

父親の職業の変化

	昭和38年 (311人)	平成26年 (45人)
第一次産業	48.2%	0%
第二次産業	28.1%	37.8%
第三次産業	21.4%	59.4%
無職	2.3%	2.8%

(2)単元構想について

次ページの表のとおり、単元構想は、大きく2回の修正を行った。

当初の計画では、子どもたちが作成したベンチをバス停に設置し、4名の子どもたちが地域の方や高齢者と触れ合い、他者に貢献する体験を味わわせたいと考えていた。

ところが、10月上旬にバス停が突然なくなるという出来事が起きた。そこで、単元構想を修正し、公園用のベンチを作成することを子どもたちに提案した。しかし、子どもたちが、ベンチの作成に関心をもつことはなく、バス停がなくなって困っている地域の方や高齢者を助けたい、という思いを強くもつようになった。

放課後、子どもたちは、他のバス停についても調査を始めた。その姿を見ていた私は、考えを改め、子どもたちの思いに寄り添いながら学習を進めることとした。その学習が、下の表「単元構想の修正」の「実際の学習」である。10月以降の子どもたちの話題の中心は、なくなったバス停に関する内容ばかりであった。

単元構想の修正

	学習前の構想	学習途中の構想	実際の学習
第1次	・バス停にベンチを作成する計画を立てる。	・バス停にベンチを作成する計画を立てる。	・バス停にベンチを作成する計画を立てる。
第2次	・バス停用のベンチを作成する。	・バス停がなくなったので、公園用のベンチを作成する。	・バス停がなくなって困っている人がいないか調査する。 ・バス停がなくなった理由を調査する。 ・バスの代わりに導入されたタクシーが便利かどうか、乗車体験を行う。
第3次	・作成したベンチをバス停に設置し、地域の方に自分たちの思いを伝える。	・作成したベンチを公園に設置し、地域の方に自分たちの思いを伝える。	・学習したことをパンフレットにまとめて全校の友達に伝える。

(3)実際の学習

子どもたちは、社会科で調査活動をしているときに、バス停で寂しく立っている高齢者を見かけた。この高齢者の姿から、高齢者のためにベンチを作成したいという思いを強くもつようになった。

子どもたちは、高齢者や地域の方のためにベンチを作成し、各バス停にベンチを設置することを計画した。

ベンチの作成の仕方や大きさ、材料などについても話し合い、保護者にも協力をお願いした。ところが、ベンチの設計図を考えている時に、突然、駐在所の前のバス停がなくなるという出来事が起きた。他のバス停についてもすぐに調べたが、すべてのバス停がなくなっていた。実は、路線バスが廃止されたために、バス停が撤去されたのであった。そのことに気付いた子どもたちは、路線バスが廃止されて、多くの地域の方や高齢者が困っていると考え、派出所や簡易郵便局等で聞き取り調査をしたり、保護者を対象にアンケート調査を行ったりした。

調査の結果、路線バスが廃止されて困っている地域の方や高齢者は一人もいないことが分かった。

さらに、子どもたちは、路線バスから変わったタクシーについても調査を行った。市の交通対策室の方から話を伺ったり、実際にタクシーに乗車したりした。

バス停がなくなるといった予想外のことが起きても問題を投げ出すことなく、最後まで子ども

たちは追究活動を続けた。このような活動を通して、少子高齢・人口減少社会に生じるであろう問題に対して、仲間と協力して、問題を解決する力を子どもたちは身に付けることができた。

そして、本来、子どもたちには、予想外の出来事を解決しようとする力があることを改めて感じ取ることもできた。



バス停を見学する子どもたち



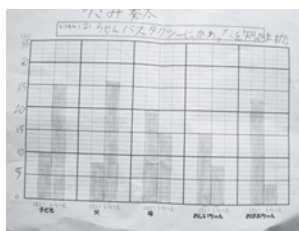
撤去されたバス停



子どもが作成した設計図



お巡りさんへの聞き取りにより



アンケートをまとめたグラフ



タクシーに乗車する子ども

(4) 授業実践を振り返って

本実践の成果と課題は、以下のとおりである。

成果は、子どもたちに追究する力を育成することができたことである。バス停がなくなるといふ予想外の出来事が生じたが、子どもたちの思いに寄り添いながら学習を進めたことにより、本来、子どもたちがもっている問題を解決しようとする力を引出し、追究する力を育成することができた。

課題は、単元の修正の仕方である。バス停がなくなったとき、子どもたちは動き出したが、教師は単元の見通しがもてずに悩んだ。単線ではなく複線で単元を構想しておく必要があると感じた。

少子高齢・人口減少社会において社会的事象を扱えば、予想外の出来事が生じる可能性が高い。したがって、「単元は修正していくもの」、「子どもの思いに寄り添いながら修正していくもの」と理解して、教師は学習を進めることが必要なのである。

2) 10年間の実践のまとめ

(1) 2004(平成16)年 静岡県富士宮市大宮小学校第6学年社会科 単元名「みんなの公民館」

市が公民館を建設する計画を立てていることに気付いた子どもたちは、地区の高齢者が公民館建設に対してどんな願いをもっているか聞き取り調査を行った。そして、高齢者の意見を取り入れた公民館の在り方について考えた。そして、そのことを市に提案した。

このような活動を通して、公民館を建設するための市の働きを学ぶと共に、高齢者のための公共施設はどうあるべきか考え、新しい知識を取得することができた。

しかし、高齢者の話を聞き取ることが活動の中心であったため、異世代の方と十分触れ合う力

を育成することはできなかった。また、「公民館の廊下に手すりを付けてほしい」、「バリアフリーにしてほしい」という提案をすることはできたが、実現可能かどうかまで深く考えることはできなかった。



高齢者の方の話

(2) 2005(平成17)年 静岡県富士宮市大宮小学校第4学年社会科 単元名「浅間大社の秋祭り」

浅間大社の秋祭りを学習材として取り上げ、地域の高齢者が秋祭りに対してどんな願いをもっているか、聞き取り調査を行った。そして、地域のお祭りや伝統行事に自分たちがどのように関わっていけばよいのか、考えを深めた。

このような活動を通して、高齢者の方が伝統的なお祭りを大切にしていることや次の世代に引き継いでいこうとしていることを学ぶことができた。

しかし、聞き取り調査の対象者が全員男性の高齢者であったため、女性や異世代の方の視点で考えることはできなかった。また、事実を追究する活動に終始し、予想外の問題について追究する力を育成することはできなかった。



区長さんのお祭りへの思い

(3) 2006(平成18)年 静岡県富士宮市立大宮小学校第6学年総合 単元名「やさしい人がいる」

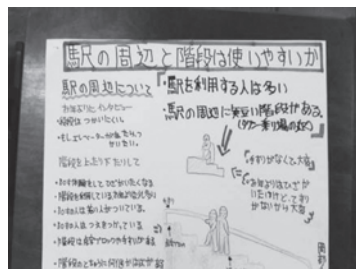
高齢者や障害のある方、育児をしている方にとって、生活しやすい場所になっているのかという課題をもち、調査活動を行った。調査した場所は、駅や駅周辺の歩道であった。

実際に生活している高齢者や地域の方から話を聞いたり、歩道で高齢者体験をしたりした。調査した結果、駅周辺は階段が多く、高齢者や障害のある方にとっては、生活しにくい場所であることが分かった。

このような活動を通して、高齢者や障害のある方、育児をしている方の視点で考えることはできた。しかし、幅広い世代の意見について考えることはできなかった。

また、「目の不自由な人のために点字ブロックを付けてほしい」という意見と「点字ブロックがあるとベビーカーを動かしにくい」という対立した意見に気付くことはできたが、対立した意

見にどのように対応したらよいのかという力を育成することはできなかった。



駅利用者の意見をまとめた資料

(4) 2008(平成20)年 静岡県富士市立第一小学校第5学年総合 単元名「池をきれいにしよう」

子どもたちは、学校にある池をきれいにする計画を立てた。ところが、計画を立てているときに、三つの対立が生じた。

一つ目は、卒業生との対立である。前年度まで池を管理していた卒業生から、「生き物のために池の清掃はしないでほしい」と言われ対立する。

二つ目は、6年生との対立である。6年生から、「学校の池に5年生は、関わらないでほしい」と言われ対立する。

三つ目は、校長先生との対立である。校長先生から、「池でクロメダカを繁殖させてほしい」と言われ対立する。

子どもたちは、意見が対立する相手の意見を受け入れながら、「池をきれいにしたい」という思いを伝えて問題を解決させた。

これらの活動を通して、異なる立場の意見に耳を傾けながら、粘り強く自分の意見を相手に伝え、問題を解決していく大切さを学ぶことができた。しかし、池の清掃に関する知識を自ら獲得する活動は十分ではなかった。



池の清掃をする子どもたち

(5) 2010(平成22)年 静岡県富士宮市立貴船小学校第6学年社会科 単元名「選挙に行こう」

3人の立候補者の意見を聞いて、模擬選挙を行い、選挙について学びを深めた。市の選挙管理委員会の方にも授業作りに加わっていただき、本物の投票箱を用いて行った。

3人の立候補者の意見は、それぞれ、「消費税をなくす」、「消費税を5%のままにする」、「消費税を8%にする」というものであった。

人口ピラミッドを用いて、これからの社会が少子高齢・人口減少社会であることを子どもたちが理解できるように工夫した。このことを投票の判断材料として、子どもたちは模擬投票を行っ

た。

この活動を通して、これからの社会が少子高齢・人口減少社会であることや、将来の社会のことを考えて投票する大切さを子どもたちは学ぶことができた。しかし、少子高齢・人口減少社会で予測される問題については触れることはできなかった。



授業風景

(6) 2014(平成26)年 静岡県富士宮市立内房小学校第5学年総合 単元名「橋が流された」

4年生の学習のときに、川の生き物について調べた子どもたちは、昔の人々と川との関係に興味をもつようになり、昔の人々の生活について調べ始めた。橋がなかった頃の生活について調べた子どもたちは、渡船を利用して川を渡っていたことや、川舟で米を運んでいたことを突き止めた。

そして、予想した川舟をイラストで表したり、復元された川舟を見学したりした。川に関する災害について調べた子どもたちは、昔は川が氾濫し家が流されたり、死者が出たりする災害が頻繁に起きていたことに気付いた。また、水害から人々の命を守るために高台に家を建てたり、竹を植えたりしていたことについて学んだ。

そんなときに、台風により二つの橋が流されるというハプニングが起きた。一つの橋は中央部分が流され、もう一つの橋は兩岸の土砂と共に、橋全体が流されてしまった。

この光景を目の当たりにした子どもたちは、追究内容を変え、流された橋について調べ始めた。流された橋の橋げたについて調べたり、橋の調査をしている方に質問したりした。

橋が流されて困っている方たちが多くいると考えた子どもたちは、保護者にアンケート調査を行った。その結果、迂回路の橋を利用しているため、困っている方はほとんどいないことが分かった。

このような活動を通して、目の前の新たな問題から逃げることなく、柔軟に対応し、正面から問題解決に向けて取り組む力を子どもたちは身に付けることができた。



予想して描いた川舟



復元された川舟の見学



中央部分が流された橋



全体が流された橋



質問する子どもたち

3 どんな力を育てるのか

現行の学習指導要領の範囲内でどこまで実践できるのか、模索しながら、これまで少子高齢・人口減少社会を生きていくために必要な力の育成を目指して取り組んできた。2004（平成16）年に初めて授業実践を行ったときには、授業の主旨が先生方に理解されず、「今日の授業は社会科ではありませんね」と先輩から言われたこともあった。その頃から考えれば、少子高齢・人口減少社会という言葉は現場の先生方に受け入れられるようになった。

これまでの実践を振り返ってみると、少子化・高齢化に視点を当てた授業内容から、少子高齢・人口減少社会に視点を当てた授業内容に変化してきた。

研究の主な成果は、次の2点である。

1点目は、予想外の事象や出来事が起きたときこそ、少子高齢・人口減少社会を生きていくために必要な力である「予想外の出来事に対応する力」を育成することができる。

2点目は、追究活動の際、多くの地域の方と触れ合うことで、少子高齢・人口減少社会を生きていくために必要な力である「異世代と接する力」を育成することができる。

今後は、少子高齢・人口減少社会を生きていくために必要な力を育成するために、社会科や総合的な学習の時間だけでなく他教科の授業においても取り組んでいきたいと考えている。