

日本と韓国における多文化教育の比較研究
—学校教育、社会教育及び地域社会における取り組みの比較を通して—

呉世蓮

目次

序章	3
1. 研究課題設定	3
(1) 本論文の問題意識及び研究の背景と目的	3
(2) 分析視点と研究方法	7
2. 先行研究と本論文の特色	10
3. 本論文の構成	14
4. 用語説明	16
第1章 多文化教育の意味と多文化教育政策	21
第1節 多文化教育の意味とその必要性	21
第2節 日本と韓国における多文化教育の必要性	23
第1項 日本における多文化教育の必要性	23
第2項 韓国における多文化教育の必要性	26
第3節 日本と韓国における多文化教育に関する政策	29
第1項 日本の多文化教育に関する政策	29
第2項 韓国の多文化教育に関する政策	32
第4節 多文化教育に関する必要性と政策の比較考察	38
—まとめにかえて—	
第2章 学校教育における日本と韓国の多文化教育の取り組みと課題	42
第1節 日本と韓国の学校教育における多文化教育の概念	42

第2節	日本における国際理解教育の概念と多文化教育	45
第3節	韓国における多文化教育の概念と国際理解教育	50
第4節	日本の学校を事例に「湘南台小学校の場合」	54
第5節	韓国の学校を事例に「ウォンイル小学校の場合」	61
第6節	多文化教育に関する学校教育の比較考察	67
	—まとめにかえて—	
第3章 社会教育における日本と韓国の多文化教育の取り組みと課題・71		
第1節	日本と韓国の社会教育・平生教育における多文化教育の概念	71
第2節	日本の行政機関による社会教育と多文化教育	76
第3節	韓国の行政機関による平生教育と多文化教育	77
第4節	日本の行政施策における多文化教育の取り組み	78
第5節	韓国の行政施策における多文化教育の取り組み	84
第6節	多文化教育に関する社会教育・平生教育の比較考察	95
	—まとめにかえて—	
第4章 地域社会における日本と韓国の多文化教育の取り組みと課題・98		
第1節	日本の地域社会における多文化教育の取り組み	98
	—日本のNPO活動を事例に—	
第2節	韓国の地域社会における多文化教育の取り組み	101
	—韓国のNPO活動を事例に—	
第3節	多文化教育に関する地域社会のNPO活動の比較考察	113
	—まとめにかえて—	
終章・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・116		
文献リスト・・・・・・・・・・・・・・・・129		
注・・・・・・・・・・・・・・・・137		

序章

1. 研究課題設定

(1)本論文の問題意識及び研究の背景と目的

本論文の問題意識について述べる。

筆者は次の理由によって、日本と韓国の多文化教育研究について取り組むことになった。

第一に、筆者の祖母は日本の四国の小さい村で生まれ、終戦後の18歳頃まで暮らしていた。終戦を機に韓国（朝鮮半島）に渡ってきたが、祖母は当時の韓国（朝鮮半島）での生活と生まれ育った環境、言葉、文化の違いに戸惑いを感じながら苦勞をしていたという。無論、子育てにも苦勞をしたようで筆者の母親と一緒に韓国語を学んでいた。筆者の母親は、一緒に韓国語を学ぶ祖母を恥ずかしく思ったという。韓国は単一民族の意識が強く、異なるものへの同化・排除の風潮が根強いとされているものの、筆者の祖母は家庭内では、自分の生活様式や文化を守りつつ、孫である筆者に小さい頃の経験や日本の食文化、歌を伝授してきた。これは母国を離れ、他の国に居住している祖母の思いを端的に筆者に伝えようとしたものと理解される。つまり、母国の文化、言語の保持とその使用は人間にとって必須なものであり、その保持と使用が制限されてはならず、その文化、言語を保持する人々のアイデンティティに関わっているということである¹。韓国と日本は単一民族意識と同化主義の傾向が強いと指摘されているが、祖母との関わりを通して韓国と日本が共通に抱えている問題や違いについて強い関心を持つようになった。

第二に、筆者の父親は十数年間韓国の企業で働いており、海外の企業と連携しているので海外出張が多く、海外の企業の人々もよく韓国の父親の元を訪ねてきた。特に日本企業の人々との交流が多く、日本の会社における技術や時間管理のノウハウを学ぶために父親は日本語の勉強をした。また、仕事上の付き合いのみならず、プライベートの付き合いや家庭訪問などの文化交流を深めていた。同じアジア人としての交流はなおさら親近感が湧いてくるとともに、相手の文化や言語を尊重し、お互いの文化を認めるべきであろうと筆者とよく話し合っていた。この経験を通して筆者は韓国と日本の比較にますます強い興味を抱くようになった。

第三に、筆者の故郷は韓国の光州^{グァンジュ}広域市である。光州は1980年の民主化運動が起こった地域であり、韓国の民主主義の発祥地である。小学生の頃から学校、地域の資料館、家

庭において光州民主化運動や民主主義の重要性を教わり、家族を含め実際に当時の民主化運動を経験していた人々の声を直接聞く機会が多かった。また、民主化運動の影響から、この地域では行政や民間団体における人権問題への取り組みが活発に行われている。筆者はこのような環境で生まれ育ちながら、民主主義に強い関心を持つようになったが、日本への留学を契機に早稲田大学で多文化教育の講義を受け、韓国と日本との多文化教育研究に強い関心を持つようになった。国際化にともなうひと、もの、かね、情報のグローバル化がますます進行する中で、民主主義に基づく多文化教育の取り組みの重要性を認識し、アイデンティティを保ちながら生きていくことが大切であると考えようになった。

以上は筆者が「日本と韓国における多文化教育の比較研究」というテーマを設定した問題意識ないし動機である。

本論文は、多文化・多民族化しつつある日本と韓国の学校教育、社会教育および地域社会における外国籍・外国につながる人々への言語的・文化的な教育活動の比較を通して多文化教育の取り組みを分析し、その課題について明らかにすることを目的とする。以上のような目的を設定した背景は次のとおりである。

グローバル化・ボーダーレス化しつつある世界の中で、日本と韓国でも国際化による国境を越えた人の移動が増加し、外国人労働者などのニューカマーの滞在の長期化・定住化の状況が発生している。日本と韓国において多文化教育が注目されるようになったのは、1980年代後半からの外国人労働者などの増加を背景としている。

同時に日本と韓国は、少子化や過疎地域での人材不足により、今以上に外国人を受け入れていかなければ、現状の社会諸制度は維持し得ないといわれている。国連人口推計によると、少子化、高齢化の現象は世界レベルで進展しているが、その傾向は東アジアで顕著である²。また、東アジア諸国はEUと違い、国によって経済成長率と個人所得に大きな差があり、家族や共同体の構造と機能、ジェンダー、宗教との関わりなど、社会・文化・政治・経済的特性などに多様性が存在している³。

日本社会における外国人登録者数は、法務省によると1988年には約80万人前後であったのだが、2005年には200万人を突破し、2012年末現在における中長期在留者数は165万6,514人、特別永住者数は38万1,645人で、これらを合わせた在留外国人数は203万8,159人である⁴。在留外国人数の日本人口の1億2,746万人（総務省統計局発表の2013年1月1日現在概算値）に占める割合は（短期滞在等を除く）、1.60%となっている。

近年の特徴は、国籍（出身地）において従来最も多かった韓国・朝鮮よりも中国が上回

ったことであり（2007年）⁵、在留資格においても、旧植民地出身者とその子孫であるオールドカマー特別永住者よりも、1980年代以降に入国したニューカマーである一般永住者が多くなっていることである。

一方、韓国社会は、1980年代後半からの結婚移住者の増加や雇用許可制の導入による海外からの移住労働者の数の増加により、急速に多文化社会化しつつある。韓国の行政安全部（2012年）によると、在住外国人の人数は140万9,577人で前年より11.4%増加したという。在住外国人の数は、全体の韓国の人口（5,073万4,284人）の2.8%に達する⁶。この在住外国人の数は、韓国に90日以上滞在する長期滞在者の登録外国人と韓国籍の帰化者、彼らの子どもを含めたものである。こうした状況を背景として、韓国では2007年5月に外国人基本法に当たる「在韓外国人処遇基本法」と2008年3月に「多文化家族支援法」が制定され、2009年12月には多文化基本法が発議され⁷、外国人政策の樹立と施行が政府と自治体の仕事として明確に位置づけられたのである。

ニューカマーの問題に加えて、日本社会では琉球民族やアイヌ民族をはじめ、とりわけオールドカマーに関する植民地支配の残された課題があり、韓国社会でも中国同胞や在日同胞などへの残された課題がある。こうした複合的な課題に対して、人権擁護の国際的な広がりを踏まえて、グローバルな視点からの対応が必要となってきた。その方向は、「同化」「文化剥奪」ではなく、自国（歴史的祖国）の言語・文化を保持しつつ、居住国の文化に適応し、生活していく方途を探し出すことである。

多文化・多民族化が進む日本社会と韓国社会にとって重要な課題は、多様な言語的文化的背景をもつ社会構成員がその多様性を活かすことのできる教育の在り様を見出すことではないだろうか。このことは、従来の学校教育や社会教育などの全般的な教育の取り組みについて再検討を迫るものである。そこで、本論文においては、日本社会の外国籍・外国につながる人々、韓国社会の外国籍・外国につながる人々への多文化教育活動の取り組みを分析・考察し、その課題について明らかにする。なお、比較分析の対象として日本と韓国の共通点と相違点の視点から取り上げたのは、以下のような理由による。

日本と韓国は、第二次世界大戦後だけをとってみても、現在に至るまでの歴史は大きく異なり、紆余曲折を経てきているが、共通する部分としては共に東アジアに位置する大きな文化圏の中にあつて、民主主義をいかに実現していくかという課題に直面している。具体的にはまず第一に、日韓の社会はともに、少子高齢化やグローバリゼーションなどによって多文化・多民族化しつつあり、そのために、外国籍・外国につながる人々の受け入れ

を含む諸対策と彼らの社会的包摂及びそのための教育をどのように進めるかが喫緊の課題となっている。このような意味で日本と韓国は、文化的多元主義または多文化主義に基づく多文化教育がともに要請されるという共通の土壌が形成されている。

第二に、日本と韓国は新自由主義的な構造改革を進めており、グローバル経済の進展の中で海外からの投資や海外企業の進出、外国人労働者や結婚移住者などの流入が急速に進んでいるのに対して、両国はともに自分と異なる者、特に人種、民族、文化的背景が異なる外国人などへの同化・排除傾向が強いという指摘を受けてきた⁸。同時に、国連人口推計によると少子化、高齢化の現象は世界レベルで進展しているが、その傾向は東アジアで顕著である⁹。今日の日本と韓国は少子高齢化にともない、外国籍・外国につながる人々を受け入れなければならないという社会構造との共通性をもっている。

他方、日本と韓国の間には相違する部分もあり、第一に、戦後の国づくりの歴史的な状況の相違がある。韓国の場合は、1945年8月15日の日本支配からの解放後アメリカ軍政統治を経て、1948年8月15日に大韓民国政府が樹立され、同年に「大韓民国憲法」に基づき政治体制の基盤が定められる。その後、独裁政治体制から軍事政権を経て民主化へと続く政治体制の変化がみられた。日本の場合は、1945年以降アメリカ中心の連合国軍の支配のもとで、1946年に「日本国憲法」が定められ、国民主権の民主主義国家として再生された。

第二の相違は、現在の政治体制の違いである。韓国は大統領制に対して、日本は立憲君主制国家である。韓国の議会は単院制で、大統領に権力が集中されているのに対して、日本の議会は二院制で、議会から選出された首相が国政をリードする議院内閣制である。したがって、韓国の市民社会が、中央政府に対して「中央集権的な連帯」による対抗を通じて発展する道を歩んできたとすれば、日本の市民社会は、政治社会に対して「分権的な連帯」による自律と自立の空間を地域社会で確保することを通じて政治的發展を模索してきたとみられる点である¹⁰。

第三に、雇用と福祉に関わる法制度においては、日本では民主的な制度が戦後すぐに整備され、社会保障では1961年に国民皆保険を達成しているのに対して、韓国では、年金は1999年に皆保険を達成し、介護保険制度も日本より10年遅れて制定された¹¹。韓国は、政治的民主化と社会福祉の制度化が時期的に遅れており、経済のグローバル化の波にさらされる中で、より良き福祉国家形成に向けて本格的に始動したばかりである¹²。

以上のような日本と韓国の歴史的過性と社会構造上の相違は、多文化教育に関わる政策やその実施プロセスに影響を与えることが推測される。

共通性と相違性をともに抱える日本と韓国の多文化教育の推進という視点から、日本と韓国を分析対象とする時、両国は以下のような問題を共有している。

- 1) 政府レベルの多文化教育的政策に基づく全国的な制度改編の問題。
- 2) 学校教育における児童・生徒への「多文化教育」の在り方の模索。
- 3) 社会教育や地域社会における草の根レベルの活動をいかに組織するのか。

これらの問題を視野に入れて、日本と韓国における「多文化教育」の取り組みの比較を通して類似点と相違点を明らかにすることにより、両国の抱えている課題を具体的に明らかにすることが本論文の目的である。

(2) 分析視点と研究方法

本論文においては、以下の分析視点を設定する。

第一に、多文化教育の視点から分析する。日本と韓国は、既述のように、民主主義に基づく多文化教育の土壌形成をいかに推進していくのか、また新自由主義的な構造改革とグローバル経済の進展の中で外国人労働者や結婚移住者などをいかに対等なパートナーとして捉えていくのが課題となっている。多文化教育は新自由主義的な改革の本質（効率主義）とは相反するベクトルを内包しているが、日本と韓国を多文化・多民族共生社会として構築していくためには、自分と異なる者への同化・排除傾向の強い意識をいかに克服し、少子高齢化にともなう外国籍・外国につながる人々への受け入れをいかに進めていくのが課題となっている。すなわち、これらは、①同化・排除の否定、②文化剥奪ではないマイノリティの社会適応とアイデンティティの擁護、③強制的ではなく、自主・自律を重んじる民主的な文化的多元主義に基づく相互理解としての多文化教育の視点である。

第二に、すでに述べたように、日本社会の外国籍・外国につながる人々、韓国社会の外国籍・外国につながる人々への多文化教育活動の取り組みを分析・考察し、その課題について明らかにする。そこで日本と韓国の学校教育、社会教育及び地域社会における多文化教育の取り組みを連携という視点から比較する。

第三に、国際条約の視点から日本と韓国の状況がどのレベルにあるのかを分析する。国際条約によれば、学習権（教育への権利）は国籍中心主義ではなく、居住中心主義を基本としている。1966年の「国際人権A規約」（経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約）と「国際人権B規約」（市民的及び政治的権利に関する国際規約）は、日本と韓国でともに批准されており、例えば、A規約第2条2は外国籍・外国につながる子どもに対

して次のように規定している。「この規約の締約国はこの規約に規定する権利が人種、皮膚の色、性、言語、宗教、政治的意見その他の意見、国民的若しくは社会的出身、財産、出生又は他の地位によるいかなる差別もなしに行使されることを保障することを約束する」¹³。また、1989年の「児童の権利に関する条約」（子どもの権利条約）も日本と韓国でも批准されている。教育に関する第2条1には「締約国は、その管轄の下にある児童に対し、児童又はその父母若しくは法定保護者の人種、皮膚の色、性、言語、宗教、政治的意見その他の意見、国民的、種族的若しくは社会的出身、財産、心身障害、出生又は他の地位にかかわらず、いかなる差別もなしにこの条約に定める権利を尊重し、及び確保する」¹⁴と規定している。また、教育に関して直接言及しているのは「国際人権A規約」の第13条1であり、「締約国は、教育についてのすべての者の権利を認める…＜中略＝引用者＞…更に、締約国は、教育が、すべての者に対し、自由な社会に効果的に参加すること、諸国民の間及び人種的、種族的又は宗教的集団の間の理解、寛容及び友好を促進すること並びに平和の維持のための国際連合の活動を助長することを可能にすべきことに同意する」¹⁵と規定している。

すなわちこれらは、①居住中心主義であるか、②すべての者に開かれているか、③取り扱いに差別は行われていないか、④学習権は保障されているのか、という視点を提供している。本論文はこれらの視点から日本と韓国における小学校の多文化教育及び地域社会におけるNPO活動の状況を分析する。

本論文では以上の3点を分析視点に据え、考察する。

本論文の研究方法として、第一に比較教育学の「要因分析法」（factor analysis）を参考にして比較考察する。

要因分析法とは、比較する際に抽出された共通性や相違性を、教育を取り巻く諸要因との関係で説明・理解しようとする方法である。例えば、イギリスのサドラー（1861-1943）は、1900年の講演「私たちは、外国の教育制度の研究から実質的な価値あるものをある程度まで学ぶことができようか」において、従来の外国研究が無批判的に「教育借用」に陥っていることを批判し、各国の教育制度の背景には諸国民の生活、国民性、闘争の歴史があるとした¹⁶。また、サンディフォードにおいては、諸国民の教育制度が異なっているのは、教育制度が歴史的、地理的、民族的、政治的、経済的諸要因によって形成されているからであるとしている（『比較教育学-六カ国の制度の研究』,1981年）¹⁷。そのほか、ニコラス・ハンスは、教育を取り巻く要因を自然的要因（民族、言語、地理的・経済的環境）、

宗教的要因（カトリック、アングリカン、ピューリタン）、世俗的要因（ヒューマニズム、社会主義、ナショナリズム、民主主義）の3つに分類し、文化的要因と伝統を軸に各国の教育を比較しようとした（『比較教育学-教育の要因と伝統の確定』,1949年）¹⁸。

以上の要因分析法は、各国の教育制度を形成する諸要因との関係で、それぞれの教育制度を理解・説明することをねらいとする方法である¹⁹。本論文では、以上の要因分析を参考にしつつ、日本と韓国のおかれた文化、歴史、社会などとの密接な関係から形成される教育に注目し、外国人労働者や結婚移住者などの増加が多く見られる地域を中心に多文化教育の現状と課題を比較考察する。

本論文の研究方法の第二は、資料収集に基づく文献等の分析・考察である。本論文では日本と韓国の多文化教育の背景や政策、運営状況を明らかにするために、政府及び公共機関の政策資料や論文などを利用するとともに、アメリカの文献を収集し、その分析を行った。また、日本と韓国における多文化教育に関する教育政策および関連施策に関する省庁のホームページや各教育施設が発行する出版物ないし運営する公式のホームページからも資料収集を行った。さらに、日本と韓国の各図書館、資料館、教育関連施設において多文化教育に関する文献、資料、情報の収集を行った。

本論文の研究方法の第三は、日本と韓国のフィールドワークにおけるインタビューや参与観察を通して情報収集を行い、具体的な事例を分析した。実地調査に関しては、(1)日本と韓国の公立小学校への実地調査、(2)日本と韓国の社会教育施策に関する多文化教育活動を行っている施設の調査、(3)日本と韓国における地域社会と関わっているNPOの多文化教育活動の実態調査を行った。

まず、(1)については多文化教育の取り組みが積極的に行われている公立小学校を対象に調査を行った。この日本と韓国の小学校の周りの環境は海外からの移住者が多く、その家庭の子どもたちが在籍しているため、小学校独自の多文化教育の取り組みを行っている。具体的には、湘南台小学校とウォンイル小学校に直接足を運び、現地調査を行った。また、担当の教員と直接連絡を取り合い、資料収集をはじめ、授業参観やインタビューを行うことで学校教育の現状を把握した（その詳細については第2章に記述）。

日本の場合は、学校教育の政策上、多文化教育の概念は用いられていないが、多文化教育活動を行っていることが確認できた。(2)については、教育施策に関する内容をホームページの情報を収集しながら、韓国の社会教育施策に関する多文化教育活動の施設である多文化家族支援センターを訪れ、インタビューをはじめ、施設の資料を収集した。ただし、

日本の施設である三鷹国際交流協会に関しては、施設の事情によりインタビューはできなかったものの、筆者が現在維持会員のボランティアとして所属しているため、毎月のニュースペーパーや施設が運営するホームページを通じて、施設に関わる詳細な情報収集に務めた（その詳細については第 3 章に記述）。最後の(3)については、日本と韓国における地域社会と密接な関係を持ちながら、多文化教育活動を行っている NPO を中心に調査を実施した。NPO の代表や所属している人々へのインタビュー、団体活動への参与観察及び刊行物を通して NPO の多文化教育の分析を行った（その詳細については第 4 章で記述）。

2. 先行研究と本論文の特色

先行研究に関しては、日本の多文化教育に関する研究、韓国の多文化教育に関する研究に大別することができるが、日本と韓国を比較の視点から捉えた研究はほとんどない。比較の視点から捉えた先行研究として挙げられるのは次の二つである。朴・ソミン『韓国と日本の多文化教育の比較分析と含意』（キョンヒ大学学校教育大学院，2009 年）²⁰は、韓国と日本における多文化教育への背景と政策現状について考察し、学校教育と地域社会における多文化教育の施策について考察している。しかし、学校教育が中心となっており、日本の多文化教育の取り組みについて参与観察等により直接調査した上での研究ではない。従って、日本の社会教育の捉え方と多文化教育の在り様が明確に伝えられていない。金侖貞『地域社会教育における多文化共生支援システムに関する日韓比較研究』（科研,2008-2009 年）²¹は、多文化共生を支援していくことが地域社会教育の中でどのように行われているのかを日本と韓国を対象に行ったものであり、両国の社会教育のみを対象としている。従って、学校教育と社会教育の連携や関連が考察されていない。上述した先行研究と違って本研究は、日本と韓国の学校教育、社会教育および地域社会における多文化教育の取り組みを連携という視点から比較研究する点に特色がある。

多文化教育の比較研究ではないが、政治学、社会学、法学の分野から日韓比較研究がなされている。

相馬直子『圧縮的な家族変化と子どもの平等：日韓比較を中心に考える』（人口問題研究，2012 年）²²は、日本における子育てをめぐる政策的対応のアプローチや考え方について韓国との比較を行い、両国の特徴を持つに至った要因として 1)政策形成面、2)家族制度改革

状況、3)社会経済的要因の違いから捉えている。また、細井勇、他「日韓比較研究『子育て意識と子育て支援に関する実態とニーズ調査』から少子化問題とその背景を考えるー福岡市と大邱・慶山市との比較調査結果の分析を通じてー」（福岡県立大学人間社会学部紀要 Vol19No1、2010 年）²³は、「子育て意識と子育て支援に関する実態とニーズ調査（就学前の児童を現に養育している保護者を対象に）」の結果分析に基づき、少子化とその背景及び今後の子育て支援について考察している。当論文では、日韓両国の共通点として同じ儒教的文化圏に属し、公的な介入において家族的対応を優先させる家族主義が濃厚であることや経済のグローバル化への日韓両国の対応の共通性を少子化問題とその背景の共通性から改めて確認し、同時に相違点の発見に繋がる子育て支援策や諸制度のあり方を検討している。さらに、古市久子、他「就学前教育における教育課程の日韓比較研究」（大阪教育大学紀要第 50 巻第 2 号、2002 年）²⁴は、歴史的背景、現在の教育課程、教育問題の三つの視点から就学前教育の教育課程を比較検討することにより、両国の特徴を生かし、より有効な幼児教育の方法を見出すことを目的としている。これは、日本も韓国も高度経済成長に伴う幼児教育への関心の高まりを背景として、効率よく子どもを育てるための早期教育に注目し、教育哲学の基盤としてのデューイ思想の受容が両国の戦後教育の土台を築いたことを明らかにしている。最後に、申龍徹「多文化共生社会に向けた外国人住民政策の日韓動向：『在韓外国人基本法』の制定を素材に」（自治総研通巻 346 号、2007 年）²⁵は、国内に居住する外国人住民の支援制度に関する法制度の状況についての日韓比較を行っている。日本と韓国における外国人の状況や支援制度、法制度の成立への背景と現状、多文化共生社会を求める現状と条件を提示している。

以上の日韓比較研究は、多文化教育の比較を直接に目的としたものではないが、日本と韓国の多文化教育の比較研究における共通性と相違性を考察する上で、大きな示唆を与える。とりわけ、両国における多文化教育の背景を明らかにする際の要因分析にとって参考になる。

日韓の比較研究ではないが、日本と韓国に関する多文化教育研究の先行研究については以下のものがある。これまで日本における多文化教育の研究は、欧米諸国における多文化教育の取り組みを研究することによって日本の多文化教育の現状を考察するものが多い。そのような中で、以下の研究は本論文の考察にあたって重要な示唆を与えた。

例えば、朝倉征夫『多文化教育――元的文化、価値から多様な文化、価値の教育へ』（成文堂、1995 年）²⁶、広田康夫編『多文化主義と多文化教育』（明石書店、1996 年）²⁷、中島

智子編著『多文化教育－多様性のための教育学－』（明石書店、1998年）²⁸、溝上智恵子、堀智子著『多文化教育－多文化の共生は可能か－』（あずさ書店、1998年）²⁹、田中圭治郎著『多文化教育の世界的潮流』（ナカニシヤ出版、2000年）³⁰などが挙げられる。

まず、朝倉征夫『多文化教育－一元的文化、価値から多様な文化、価値の教育へ』は、多文化・多民族化に対応する教育として民主主義的文化的多元主義に立脚した多文化教育を提言している。広田康夫編『多文化主義と多文化教育』は、外国人児童生徒問題を中心に日本社会におけるニューカマーの教育問題を取り上げ、トランスナショナリズムの動向や日本社会の多文化主義の方向性をどうみるかについて論じている。この外国人児童生徒の存在を外国人としてではなく、現代社会における私たち一般を象徴する存在として認識しておくべきであると論じている。田中圭治郎著『多文化教育の世界的潮流』は、マイノリティの研究を中心に教育と人権について多文化教育の理論を述べ、日本とアメリカの多文化教育の取り組みを紹介している。中島智子編著『多文化教育－多様性のための教育学－』は、多文化教育の進んでいる諸欧米の事例を取り上げ、そこから日本における多文化教育の特徴を見出している。溝上智恵子、堀智子著『多文化教育－多文化の共生は可能か－』は、多文化教育の理論をもとに、民族、国民、エスニシティの用語を用い、アメリカやカナダにおけるバイリンガル教育を中心に上げている。これらの研究は日本における多文化教育の理念を導き出すために、欧米諸国を対象に考察したものであり、また日本のニューカマーを中心に多文化教育の在り方について焦点をあてている。

一方、韓国語文献の中では韓国の多文化教育に関する研究として、多文化教育の理論について考察している研究が挙げられる。まず、呉・キョンソク、他『韓国における多文化主義：現実と争点』（ハンウルアカデミ、2007年）³¹、韓・キョング『多民族多文化社会への転換；問題点と大略、ジェンダーレビュー』（Vol8 韓国女性政策研究院、2008年）³²などが挙げられる。これらの研究はアメリカ研究の影響を強く受けて書かれたものであり、それなり参考にはなるが、韓国の多文化教育の現状分析と課題を明らかにするためには、韓国の実情に即してより具体的に考察する必要がある。

また、多文化社会における法的な問題に注目する研究として、全・スクジャ、他『多文化社会の新たな理解』（図書出版グリーン、2009年）がある³³。その他、韓国における多文化家族支援法や各省庁における多文化政策に関する法的な問題を取り上げている研究はあるものの、教育学的な視点から論じるものは多くない。

一方、近年、韓国社会における外国人・外国につながる多文化児童生徒の問題を取り上

げる研究も増えている。例えば、金・ミスク『北朝鮮離脱生徒の教育適応分析研究』（韓国教育開発院第 25 次教育政策フォーラム、2004 年）³⁴、金・ジョンウオン、他『外国人勤労者子女達の教育福祉実態分析研究』（韓国教育開発院、2005 年）³⁵、ベ・ウンジュ『韓国内の外国人勤労者子女達の学校生活における葛藤解決策案小学校を中心に』（教育人類学研究、9(2)、2006 年）³⁶、ソル・ドンフン、他『国際結婚移住女性実態調査及び保健福祉支援政策案』（保健福祉部、2005 年）³⁷、呉・ソンベ『コシアン³⁸児童の成長と環境に関する事例研究』（韓国教育、32-3、2005 年）³⁹などである。研究対象は外国につながる児童生徒および国際結婚移住女性为中心であり、主要には学校教育における教育活動が分析されている。社会教育ないし生涯学習の現場および国際結婚移住女性のみならず外国につながる人々や一般人との相互理解の教育現場が分析・考察の対象とされていない。

以上の研究のいずれも、様々な領域や分野から両国における多文化教育の形成過程や問題にアプローチしている。本論文がこれらの研究から多くのことを学んだことは言うまでもない。しかしながら、その目的、視点および内容については本論文とは異なる。本論文は以下の点を特色としている。

日本には古くから在日コリアンや華僑などのオールドカマーが存在しているが、本論文では産業化や国際化にともない、日本社会と韓国社会における海外からの移住者のニューカマーである外国籍・外国につながる人々を対象とし、彼らと彼らの教育現状を分析する。その際、多文化教育の視点に基づいて、教育に関する法制度や政策、公立小学校での取り組み、行政施策として行われている社会教育の取り組みおよび地域社会の取り組みに着目し、日本社会と韓国社会の多文化教育の意義について分析・考察する。研究対象は外国籍・外国につながる児童・生徒および外国につながる成人である。本論文の特色は第一に、このような人々を研究対象として、学校教育と地域住民との相互理解をはかることができる学校外教育（社会教育）との連携を視野に入れた研究であるという点にある。

本論文の特色の第二は、このような日本社会と韓国社会における多文化教育の取り組みの背景や現状の類似点と相違点の比較研究を行う点にある。日本社会と韓国社会の教育全体において多文化教育の比較研究はほとんど行われていない。このような学校教育と社会教育の連携を視野に入れ、多文化教育の視点から日韓両国の多文化教育を分析し、課題を明らかにする。

3. 本論文の構成

本論文は、韓国と日本における多文化教育政策、学校教育から捉えた多文化教育、社会教育から捉えた多文化教育及び地域社会から捉えた多文化教育の4つの柱からなる。本論文は、以上の序論を踏まえてまず多文化教育の意味及び日本と韓国の多文化教育の必要化と政策について第1章で論じる。次に、日本と韓国の多文化教育的活動に関する考察は第2章と第3章及び第4章で行う。各章・節において考察する内容は、以下の通りである。

第1章では、多文化教育の意味と多文化教育の必要性に関して、日本と韓国の多文化教育に関する政策について考察を行う。

ここでは、多文化教育の意味と多文化教育政策を中心に、多文化教育を求めるようになった背景や、日本と韓国における多文化教育政策について、主に以下の5節により論じる。第1節「多文化教育の意味とその必要性」においては、多文化教育の理論的背景と意味、そして多文化教育の必要性について述べ、多文化教育の意義を探る。第2節「日本と韓国における多文化教育の必要性」においては、国際化しつつある日本と韓国における多文化教育の必要性が求められるようになった背景について分析する。第3節「日本と韓国における多文化教育に関する政策」においては、両国における多文化教育の政策の分析を行う。第4節「多文化教育に関する必要化と政策の比較考察-まとめにかえて-」においては、日本と韓国の多文化教育政策の比較分析を行う。

第2章では、多文化教育的活動を行っている日本の小学校と韓国の小学校の先進的事例に注目し、両国の学校教育における多文化教育の取り組みについて分析する。学校教育、特に公立小学校を中心に「外国につながる生徒」への支援として多文化教育的活動を積極的に取り入れた事例分析を行う。これは、多文化教育研究の重要なモデルになると考えられる。

ここでは、国際化にともない、外国につながる生徒への学校教育支援がどのような目的の下に、どのような活動により展開してきたのか、その外国につながる生徒に関わる学校教育問題を日本と韓国を中心に考察を進める。第1節「日本と韓国の学校教育における多文化教育の概念」においては、日本と韓国における学校教育の在り方について考察し、主に外国につながる生徒を中心として多文化教育の概念に焦点を当てる。第2節「日本における国際理解教育の概念と多文化教育」及び第3節「韓国における多文化教育の概念と国際理解教育」においては、日本の学習指導要領と韓国の教育課程における多文化教育の概

念と国際理解教育の概念の比較分析を行う。第4節「日本の学校を事例に－湘南台小学校の場合－」においては、日本の学校教育では多文化教育の概念を用いていないが、独自の取り組みとして多文化教育活動が行われている事例に注目し、多文化教育の取り組みを分析する。第5節「韓国の学校を事例に－ウオンイル小学校の場合－」においては、韓国の学校の事例に注目し、多文化教育の取り組みを分析する。第6節「多文化教育に関する学校教育の比較考察－まとめにかえて－」においては、日本と韓国の学校教育における多文化教育の取り組みの比較分析を行う。

第3章では、日本と韓国における社会教育・平生教育の意義とその社会教育・平生教育における多文化教育の概念と取り組みについて考察することを目的とする。

ここでは、日本の社会教育における多文化教育と韓国の平生教育における多文化教育について検討し、それぞれの事例を挙げながら検討・分析する。特に、学校教育から社会教育への転換における外国につながる生徒のみならず、外国につながる人々への支援活動を中心に、以下の6節から論じる。第1節「日本と韓国の社会教育・平生教育における多文化教育の概念」においては、日本の社会教育・生涯学習と韓国の平生教育における多文化教育の概念を検討する。第2節「日本の行政機関による社会教育と多文化教育」及び第3節「韓国の行政機関による平生教育と多文化教育」においては、日本の行政機関による社会教育の中の多文化教育の取り組みと、韓国の行政機関による平生教育の中の多文化教育の取り組みについて考察する。第4節「日本の行政施策における多文化教育の取り組み」及び第5節「韓国の行政施策における多文化教育の取り組み」においては、日本の多文化教育活動を行っている行政施策の事例と、韓国の多文化教育の取り組みを行っている行政施策の事例を考察する。第6節「多文化教育に関する社会教育・平生教育の比較考察－まとめにかえて－」においては、日本と韓国の社会教育・平生教育における多文化教育の取り組みの比較分析を行う。

第4章では、地域社会のNPOにおける多文化教育の取り組みの動向に焦点をあて、日本と韓国の事例について考察する。地域社会全体の多文化教育に関する理解は極めて重要であり、外国につながる住民との交流は地域住民の異文化理解の向上や地域社会の活性化にもつながる。外国につながる住民が地域社会の中で孤立することなく、地域社会へ参画できるような仕組みを整備することが不可欠である。つまり、外国につながる住民に対する施策を講ずるだけでなく、地域で共に生活する住民としてお互いに理解し合うための活動を行う民間団体、つまりNPOを中心に地域社会との関係性を捉えていく。

ここでは、地域社会を中心に外国につながる人々への多文化教育の支援活動の取り組みの解明を目的に、以下の3節から論じる。第1節「日本の地域社会における多文化教育の取り組み-日本のNPO活動を事例に-」及び第2節「韓国地域社会における多文化教育の取り組み-韓国のNPO活動を事例に-」においては、日本と韓国の地域社会のNPOにおける外国につながる人々への多文化教育活動の事例に注目し、考察を行う。第3節「多文化教育に関する地域社会のNPO活動の比較考察-まとめにかえて-」においては、地域社会へ与える影響などについて日本と韓国地域社会における多文化教育の取り組みの比較分析を行う。

なお、注記は各章末に示した。

4. 用語説明

ここで、本論文で用いる用語について説明を行う。

多文化教育

朝倉によると、多文化教育とは民主主義的な文化的多元主義に立脚するものである⁴⁰。この民主主義的な文化的多元主義の考え方は、H.カレン（H.Kallen）らによる多元主義の理論が1960年代のアフリカ系アメリカ人を中心とする公民権運動の動乱を経て、70年代に入って再定義化、体系化されたものである。従って、多文化教育とは、民主主義的な文化的多元主義に応えた教育のあり方とそのための教育改革運動を含めたものである。このような多文化教育は民族的マイノリティだけではなく、性、社会階級、障がい者による差別を克服する教育であるため、女性、貧しい階層、高齢者などの教育も含むことになる⁴¹。

多文化教育は差別をなくし、人々が幸福に暮らすための教育の在り様を探求する。例えば、日本生まれ、日本育ちあるいは韓国生まれ、韓国育ちの外国籍・外国につながる子どものハイブリッドなディアスポラ⁴²としての新しいアイデンティティの存在を認知しながら、多文化教育は、こうしたアイデンティティを肯定的に受け止めるための学校、家族、地域、そして行政の連帯に方向性を与えるとともに、自分自身を多文化主義の社会を切り拓く存在として肯定的に捉え、自己実現を目指す力を形成することを意図している。

外国籍・外国につながる児童・生徒

本論文では、「外国籍・外国につながる児童・生徒」について、次のように 3 つのタイプの児童・生徒を含むものとして定義する。①生まれは母国であるが、国籍は第二の国の国籍である児童・生徒。また、②生まれは他の国であるが、国籍は親と同じく母国である児童・生徒。さらに、③生まれも国籍も母国であるか、または生まれも国籍も他の国である児童・生徒。ただし、この論文では以下に定義するように、日本の場合はニューカマーの児童・生徒を中心に、韓国の場合は下記の多文化家族・多文化家庭の児童・生徒を中心に論じる。以下、本論文では「外国籍・外国につながる児童・生徒」を「外国につながる生徒」として略記する。

オールドカマーとニューカマー

日本では、在日・在住外国人は、植民地支配の結果として日本に定住するようになった在日韓国・朝鮮人や明治期から神戸や横浜などに住む中国人などのいわゆるオールドカマーと、1980 年代後半から急増している移住労働者やインドシナ難民、中国帰国者、留学生・技術研修生などのニューカマーに分けられる⁴³。ニューカマーは日本経済の躍進により、高い賃金を求めて自分の意思で来日する者が多い。これらの人々の中では、特に 1990 年の「出入国管理及び難民認定法」の改正により、入国が事実上自由になったブラジルやペルー等の日系南米人、改革開放以降、海外への移動が自由化された中国人、さらに興行ビザによる東南アジアからの女性及び技能研究・実習生等の来日が盛んになっている⁴⁴。

多文化家族・多文化家庭

韓国は 2000 年代以降、国家的に新たな政策に向けて、在韓外国人や外国につながる家庭について多文化家族・多文化家庭の表現を用いるようになった。この用語は、国際結婚家庭、混血児などの人種差別のイメージをなくすために、2003 年に 30 の市民団体が構成された健康家庭市民連帯から提案され、使用されるようになった⁴⁵。

韓国では、公式的・法的な概念としての多文化家族・多文化家庭は、韓国社会内に存在する多様な移住民の中でその一部分のみを意味する。それは、2008年に制定された「多文化家族支援法」に基づいている。同法の第2条は、多文化家庭・家族の概念を、多文化家族・家庭とは、一、「在韓外国人処遇基本法」第2条第3号の大韓民国の国民と婚姻した者か、あるいは婚姻関係にある在韓外国人たる結婚移住者であること、二、「国籍法」第2条～第4条の出生・養子・帰化によって大韓民国国籍を取得した者と構成された家族・家庭である、と定義している。上記文中の「在韓外国人処遇基本法」第2条第3号には「在韓外国人」、「在韓外国人に対する処遇」、「結婚移民者」について⁴⁶、また「国籍法」第2条～第4条には「出生による国籍取得」、「認知による国籍取得」、「帰化による国籍取得」について多文化家族・多文化家庭のことを定義している⁴⁷。

すなわち、法的には移住民の個人の資格条件ではなく、韓国人との家族関係により多文化政策の対象に含められる。韓国人と家族関係をもつ移住民は本人の国籍取得と関係なく、多文化家族・多文化家庭に含まれる。他方、韓国人との家族関係をもっていない移住民は、国籍を取得しない限り、多文化家族・多文化家庭の範疇に含まれない。

しかしながら、法的には多文化家族・多文化家庭に関する法的規定は現実的な対応となっておらず、最近の多文化家族・多文化家庭の概念は、外国人住民、外国人労働者、国際結婚、セトミンなどの海外からの移住者たちを含めてその範囲を拡大して用いられている⁴⁸。

また、政府の部局における「多文化家族」と「多文化家庭」の表記の使用については、①女性家族部では「多文化家族」が用いられ、②教育部や関連機関では2006年から多文化家族の概念を拡大し、「多文化家庭」の概念が用いられている。これは、「多文化家族支援法」に基づいた「多文化家族」が実際の現場と対応していないため、広い概念が求められ、多文化家庭の子どもへの支援対象に基づき、国際結婚家庭のみならず、外国人労働者の家庭なども含めた意味として使われている。

したがって、多文化家族・多文化家庭に対する定義は、広い概念として韓国内に居住するすべての外国人家族・家庭を含む。狭い概念としては家族の誰かが韓国国籍を取得して構成された家庭をさす。

本論文では、韓国における外国籍・外国につながるすべての家族・家庭（児童・生徒を含む）のことを多文化家族・多文化家庭として用いる。

多文化家族・多文化家庭の児童・生徒

本論文で用いる「多文化家族・多文化家庭の児童・生徒」という言葉は次の場合を指すことにする。すなわち、①国際結婚の家庭において韓国人の父と外国人の母の間に生まれた子ども、あるいは韓国人の母と外国人の父の間に生まれた子ども、②外国人労働者の家庭において外国人労働者が韓国で結婚して生まれた子ども、あるいは母国で結婚して形成された家族が韓国に移住した家庭の子ども、③セトミン家庭において北朝鮮で生まれて韓国に入国した子ども、あるいは韓国で生まれた子ども、である⁴⁹。以下、本論文では「多文化家族・多文化家庭の児童・生徒」を「多文化家庭の生徒」と略記する。

平生教育

日本の社会教育、生涯教育にあたる。現行の平生教育法は、1982年に制定された社会教育法を全面改正したものであり、2007年には大改正された平生学習の制度的支援体制をより、強化させる法として誕生した⁵⁰。平生教育法の第2条の定義によると、「平生教育は、学校の正規教育課程を除いた学力補完教育、成人基礎・識字（文解）教育、職業能力向上教育、人文教養教育、文化芸術教育、市民参加教育等を含むすべての形態の組織的な教育活動を示す」⁵¹と記されている。なお、平生教育に関わる「施設・法人または団体」（第2条第2項）を含むものとして「学校の平生教育」という条項が設けられ、小・中・高・大学等の各級学校長は「共同体及び地域文化の開発に努めなければならない」（第29条）と規定され、平生教育に関わる学校の役割をも明示している⁵²。

社会教育・生涯教育

日本の社会教育法の第2条によると「社会教育」とは、学校教育法（昭和二十二年法律第二十六号）に基づき、学校の教育課程として行われる教育活動を除き、主として青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動（体育及びレクリエーションの活動を含む。）をいう。1970年代以降、社会教育審議会や中央教育審議会によって出された各答申に基づ

き、生涯教育を教育政策改革の基本的視点として捉えるようになった⁵³。日本の生涯教育は、1981年6月第12期中央教育審議会からの答申によると、家庭、学校における種々の教育機能に着目し、それらの総合的な整備、充実を掲げている。特徴としては乳幼児期から高齢期に至る人生の各時期を①成人するまで、②成人期、③高齢期の三つに分け、各時期に沿って教育的課題を明らかにし、それぞれに対応する教育機能の役割を指摘した点である⁵⁴。

第1章 多文化教育の意味と多文化教育政策

本章では、多文化教育の意味と必要性について論述した上で、日本と韓国における多文化教育政策について分析する。また、日本と韓国の多文化教育の必要性と政策に関する比較考察を行う。

第1節 多文化教育の意味とその必要性

多文化教育は、朝倉征夫によれば民主主義的な文化的多元主義に立脚するものである。この民主主義的な文化的多元主義の考え方は、H.カレン（H.Kallen）らによる文化的多元主義の理論が、1960年代のアフリカ系アメリカ人を中心とする公民権運動の動乱を経て、70年代に再定義化、体系化された。当時のアメリカ社会では、アングロ文化への同化政策や分離政策が展開されたので、形式上平等であるが、実質的な職業上の厳しい差別等へのアフリカ系アメリカ人を中心とするマイノリティによる激しい抵抗があった。そこでは、いかなる人種、民族、集団も固有の文化を保持することができる権利、すなわち、その人種、民族、集団に属する人々の文化、言語、民族性などに関する権利をみとめ、その存在を許容する文化的多元主義にもとづく社会が理想とされたのである⁵⁵。この多文化教育は、哲学的概念としての教育的プロセスであり、それはアメリカ合衆国憲法および独立宣言に示されている自由、正義、平等、公正、人間の尊厳という哲学的理念の上に構築された概念である⁵⁶。

したがって、多文化教育のカリキュラムに関しては、アメリカ合衆国市民である諸集団の貢献、視点、経験に即して、概念や内容を再構成されることが求められた。すなわち、人種、エスニシティのみならず、社会・経済的階層、ジェンダー、性的指向性、障がいに関わる社会問題に取り組むことが多文化教育の内容となった⁵⁷。多文化教育の視点から求められる教育変容とは、学校や社会教育などの教育的諸制度において生起するプロセスであり、すべての教科およびその他のカリキュラムの諸側面を特徴づけるものである⁵⁸。

多文化教育は、児童・生徒が複数の集団に属しながら、肯定的な自己概念を発達させ、自分が何者であるのかに気付かせるのを支援する⁵⁹。また、民主的な判断力、社会的行動力、エンパワーメントなどと同様に、批判的思考力を育成する⁶⁰。このため社会的平等と文化的多元主義に基づいて肯定的な自己概念の形成、集団内でいかに生きていくかについ

での学習、他の集団の人々を尊重し、円満な人間関係づくりを促進する学習を積極的に肯定する。

特にカリキュラムは、児童・生徒のもつ文化、言語、学習スタイルに文化的に相応しくなくてはならないとされる。批判的に考える力を身につけさせ、それをすべての教科において用いることを教えるのであり、公正、権力、特権などについての問題も学習の対象となる。多様性に富み、伝統に縛られないように構成されることが重要であり、大学や学校の教職員が多人種的で、かつ多文化的なリテラシーを備えていることを求める。多文化教育は、なかでも人生を大きく左右する学校を含めた教育機関の変化を求めている。このような民主主義的な文化的多元主義に応えた教育のあり方とそのための改革の運動を含めたものが多文化教育といえよう。

それは、異なった文化、言語をもつ人種、民族、性、社会階級に属し、障がいをもつ人々が多様な能力を伸ばすべく、年齢を問わず平等な学習の機会を保証し、学力の向上をめざし、自分とは異なった集団と様々な人々との文化的特徴を認識し合う教育である。また、自己の文化と異なりを欠陥ではなく、異なりとして受け止めることが可能な態度を育成することである⁶¹。それは他方では、特定のナショナリティとは異なる新しい独自性を獲得した人間の育成とも関連し、母国の文化ともその居住地の文化とも違うアイデンティティを獲得していく過程であるとも考えられる。

それではなぜ、今日の現代社会における多文化教育が求められるようになったのか。

今日の課題として考えられている国際化の下で、自分の地域や家族という限られた関係の中だけでは生きていくことは許されなくなった。つまり狭くなった地球上での人類は、ともに生きる一つの運命共同体を求められるようになったともいえる。モノとカネ、情報の交流とともに、ヒトの国際交流も徐々に活発になる中で、国際的な視野を持った子どもを養成することが課題となっている。つまり、子どもたち自身、自己ないし自国の文化を認識し、かつ外国の文化を尊重する態度を形成させ、それが国際協調ひいては世界平和につながるという考え方が重要であると認識されてくる⁶²。

したがって、国際社会において、多様で複合的なアイデンティティを認め合い、共に生きる態度を養う教育が求められる。つまり、多文化教育の役割である。多文化教育の役割とは、特定の民族についてのみ学習をするのではなく、自分の文化や歴史を認識するとともに、多くの異なる文化・歴史を持つ人々の多様性について学び、共生へと導くことである。

それは、それぞれの独自の存在を認め、他者への尊厳の気持ちから多文化・多民族が共生できる社会となるということであり、教育の分野では文化的背景ゆえに不利益を被らないような教育制度づくりやカリキュラムづくりを行い、生徒たちの文化的背景を尊重する態度を教師に対しても要求する⁶³。

次に、日本と韓国において多文化教育が求められるようになった具体的な背景について考察する。

第2節 日本と韓国における多文化教育の必要性

第1項 日本における多文化教育の必要性

日本における外国人登録者数は、法務省によると1988年には約80万人前後であったのだが、2005年には200万人を突破し、2008年はおよそ221万人を上っている（表1）。この年、国籍（出身地）においては韓国・朝鮮よりも中国が上回った。

表1 国籍（出身地）別外国人登録者数

国籍(出身地)	昭和55年 (1980)	昭和60年 (1985)	平成2年 (1990)	平成7年 (1995)	平成12年 (2000)	平成17年 (2005)	平成22年 (2010)	平成23年 (2011)
総数	782,910	850,612	1,075,317	1,362,371	1,686,444	2,011,555	2,134,151	2,078,508
中国	52,896	74,924	150,339	222,991	335,575	519,561	687,156	674,879
韓国・朝鮮	664,536	683,313	687,940	666,376	635,269	598,687	565,989	545,401
ブラジル	1,492	1,955	56,429	176,440	254,394	302,080	230,552	210,032
フィリピン	5,547	12,261	49,092	74,297	144,871	187,261	210,181	209,376
ペルー	348	480	10,279	36,269	46,171	57,728	54,636	52,843
米国	22,401	29,044	38,364	43,198	44,856	49,390	50,667	49,815
その他	35,690	48,635	82,874	142,800	225,308	296,848	334,970	336,162

※法務省入国管理局資料により筆者作成⁶⁴

また、在留資格においても旧植民地出身者とその子孫であるオールドカマー（特別永住

者)⁶⁵よりも 1980 年代以後に入国したニューカマーである一般永住者⁶⁶が上回った(表 2)。そのため、植民地支配の残された課題から人権擁護の国際的な高まりを経て、グローバル化や少子高齢化などの新たな課題への対応が必要となってきた。

日本社会は、少数民族をはじめとするマイノリティに属する人々を日本の言語・文化に同化させつつ、単一民族と思念された社会において経済成果を求めるべく工業優先政策を推進してきたとされる⁶⁷。輸出の増大と外国資本の流入は急激な円高をもたらし、これによって日本人の海外旅行の急激な増加、企業進出に伴う海外駐在員だけでなく、国際通貨としての強い円を求めて海外企業の日本進出、外国人労働者の流入が増加したのである⁶⁸。特に日本における在住外国人の数は、1980 年代後半に多くの外国人労働者がやってきて以降、現在も増加し続けている。これらの国際化を現象的な側面からみると、「外に出て行

表 2 在留資格別外国人登録者数

在留資格	平成2年 (1990)	平成7年 (1995)	平成12年 (2000)	平成17年 (2005)	平成21年 (2009)	平成22年 (2010)	平成23年 (2011)
総数	1,075,317	1,362,371	1,686,444	2,011,555	2,186,121	2,134,151	2,078,508
永住者	645,438	626,606	657,605	801,713	943,037	964,195	987,525
うち 一般永住者		63,556	145,336	349,804	533,472	565,089	598,440
特別永住者		563,050	512,269	451,909	409,565	399,106	389,085
非永住者	429,879	735,765	1,028,839	1,209,842	1,243,084	1,169,956	1,090,983
うち 留学	48,715	60,685	76,980	129,568	192,668	201,511	188,605
日本人の配偶者等	130,218	244,381	279,625	259,656	221,923	196,248	181,617
定住者	54,359	151,143	237,607	265,639	221,771	194,602	177,983
技能実習						100,008	141,994
家族滞在	37,829	56,692	72,878	86,055	115,081	118,865	119,359
人文知識・国際業務	14,426	25,070	34,739	55,276	69,395	68,467	67,854
技術	3,398	9,882	16,531	29,044	50,493	46,592	42,634
技能	2,972	7,357	11,349	15,112	29,030	30,142	31,751
永住者の配偶者等	14,466	6,778	6,685	11,066	19,570	20,251	21,647
企業内転勤	1,488	5,901	8,657	11,977	16,786	16,140	14,636
投資・経営	7,334	4,649	5,694	6,743	9,840	10,908	11,778
教育	7,569	7,155	8,375	9,449	10,129	10,012	10,106
研修	13,249	17,713	36,199	54,107	65,209	9,343	3,388
その他	93,856	138,359	233,520	276,150	221,189	146,867	77,631

※法務省『出入国管理統計年報』の資料より筆者作成⁶⁹

く国際化」と「外から入ってくる国際化」、「内なる国際化」の三つの課題を捉えることができる⁷⁰。とりわけ、国際化の課題の視点として見落とされてきたオールド・カマー、すなわち、朝鮮および台湾が日本の植民地統治下にあった第二次大戦前に日本の地に生活

の居を移した者としてその子孫の多くが戦後半世紀以上を経過した現在も外国籍のまま
で日本に「永住」しており、日本はこの問題の解決をも同時に迫られている⁷¹。ニューカ
マーの問題の解決はオールドカマーの問題の解決に密接に関連しており、「内なる国際化」
⁷²の問題の解決は今日の多民族・多文化共生の時代における重要な課題の一つである。

他方で、交通・輸送手段の飛躍的な発達にともなって世界経営は一体化し、貿易、ビジ
ネス、観光旅行などによる物流、人的交流はいつそう盛んになっている⁷³。それに加えて、
移民、独裁者による迫害、戦争、民族紛争などによる難民など、国境を超える人々の流れ
は、さらに増えつつある⁷⁴。人権という観点から、一国を世界というひとつの国のなかの
地方自治体として捉え、そこに居住する者は、地方自治体にあたるとの国に居住しても市
民としての人権を実現できるという「世界市民」の考え方が提起されている⁷⁵。

現在、日本に在留する外国につながる人々は在日韓国・朝鮮人や中国人、近年急増して
いる日系ブラジル人やフィリピン人の他に、日中国交回復以来の中国からの帰国者、留学
生、外国人労働者などが含まれており、日本社会の多民族化の動きは様々な方向で展開し
ている⁷⁶。こうした来住外国人の増加は、学校で学ぶ外国につながる生徒たちの増加を招
いている⁷⁷。

多文化教育において文化とは、他者として学ぶ対象としてだけではなく、社会の中で果
たすその役割や機能を意識化し、批判するものとしてある⁷⁸。特に学校教育においては、
異文化を理解することの必要性にも増して、学校文化の機能を意識することこそが重要に
なる⁷⁹。日本は、アメリカやカナダ、オーストラリアのような移民国家やヨーロッパの国々
と日本では社会構成員の多様性やその歴史、社会構造の違いがある。そのため、同一レベ
ルで多文化教育を論じることには否定的な見解もみられる⁸⁰。しかし、多文化教育とは隠
れたカリキュラムも含めた学校文化の見直しも含め、文化を相対化する視点であり、社会
との関与を意識するプロセスでもある⁸¹。また、多文化教育においてはマイノリティを主
な対象とするだけではなく、アメリカやイギリスなどでは単に「白人性」が問題とされて
きているように、マジョリティの存在に焦点が当てられつつある。この発想に基づけば、
民族や文化の違いを意識しにくい日本社会においては、「日本」らしさの意識を改めて考え
直すことも求められている⁸²。すなわち、学校の受け入れ方や児童・生徒の異文化理解に
のみ焦点をおくのではなく、公教育システムの選別性や学校文化のあり方を追求する方向
が重要になる。したがって、従来の在日外国人教育や臨時教育審議会答申以降における国
際理解教育の枠組みそのものを見直すことも視野に入れなければならない⁸³。というのも、

ユネスコの提唱する国際理解教育の概念は、国際社会における日本人の育成を重視する日本に特有の国際理解教育の概念と少し異なっているからである。この点については第2章で論述する。また、国籍と民族の混同や「日本人」の教育と「日本人」以外の教育との区別、公教育の内部における民族的文化的多様性の等閑視などが潜在している。そのため、多文化教育における隠れたカリキュラムも含めた学校文化の見直しや、文化を相対化する視点が求められており、社会との関連を意識するプロセスの見直しが必要となっている⁸⁴。

第2項 韓国における多文化教育の必要性

韓国も近年、日本と同じように、国際化・グローバル化に伴う在留外国人の増加により、多文化化・多民族化が進行している。

2015年の時点で、韓国に滞在している外国人は184万6,049人で、前年度と比べると12.7%増加した。この中に外国人登録者数は110万4,876人で、短期滞在者は44万1,701人である。国籍別では、中国が94万6,515人(51.3%)で最も多い。

韓国の教育分野の研究者らは、韓国の教育機関における多文化教育導入の必要性や諸外国の教育動向に対する関心が深く、多文化教育に関してはアメリカの研究者の影響を受けていることが多い。韓国の研究者であるクァック・ヒャンニムによると、「例外的な単一民族国家としてのわが国のなかにおいては、多文化や多民族の葛藤が大きな話題になるものではなく」、「開発途上国にいるアジア人として...＜中略＝引用者＞...我々は諸側面で不利な位置にあり、不平等な待遇を受ける素地を多く抱えているという事実」を指摘し、国際社会において韓国は「偏見と差別を受ける」立場にあると述べている。また「わが民族の内部にも、明らかに差別と偏見は存在」している⁸⁵。国内的には「地域間、社会階層間、ジェンダー、世代、家族と家族、個人と個人において、わが民族の中においても多様な偏見と差別がある」⁸⁶と指摘している。このように、クァックは韓国においても実質的な多文化教育への関心が高まっている状況と多文化教育の背景を説明している。

日本では、既述のように、1980年後半に多くの外国人労働者が来日したが、韓国では、1988年のオリンピック前後から外国人労働者が国内に流入している。すなわち、1980年代後半から1992年までの政府の海外同胞の親戚訪問政策⁸⁷に基づいて、当時韓国に入ってきた外国人は中国やロシアからの韓国系労働者が多数で、その他東南アジアと南部アジアやアフリカ出身の人々であった⁸⁸。労働力不足で苦しむ国内中小企業の労働市場の条件を考慮した事実上のあいまいな政策⁸⁹が外国人労働者の増加の原因となっている⁹⁰。

表 3 韓国内の滞在外国人の年度別現況

年度	総計	登録	短期滞在	居所申告
2003	678,687	437,954	218,426	22,307
2004	750,873	468,875	259,464	22,534
2005	747,467	485,144	236,958	25,365
2006	910,149	631,219	249,542	29,388
2007	1,066,273	765,746	266,011	34,516
2008	1,158,866	854,007	263,402	41,457
2009	1,168,477	870,636	247,590	50,251
2010	1,261,415	918,917	258,673	83,825
2011	1,395,077	982,461	277,596	135,020
2012	1,445,103	932,983	324,504	187,616
2013	1,576,034	985,923	356,842	233,269
‘14 年 3 月	1,609,670	997,475	361,836	250,359

※統計庁「出入国・外国人政策統計年報」（2013年）の資料により筆者作成

「多文化政策」が出された背景には、国際結婚の急増と彼らの子どもの学校における教育問題があると考えられる。2006 年の外国人と韓国人による国際結婚は計 3 万 9,690 件で、全結婚件数の 11.9%を占めている。2000 年の 1 万 2,319 件（全結婚件数の 3.7%）から、その件数の急増ぶりが視える⁹¹。

2007 年 5 月に外国人基本法に当たる「在韓外国人処遇基本法」が制定され、外国人政策の樹立と施行を政府と自治体の仕事として明確に位置づけた。また地方行政を統括する行政自治部は自治体の外国人施策の根拠規定の整備を進めるために標準条例案を提示し、それに基づいて自治体の条例制定の動向が活発になっている。

2008 年 1 月現在、16 の広域自治体（日本の都道府県にあたる）のうち 1 万 4,232 の基礎自治体（日本の市町村にあたる）のうち 102 の自治体で外国人支援条例が制定された⁹²。

表 4 国籍別婚姻現況

区分	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
韓国男性と外国女性	18,751	25,105	30,719	29,665	28,580	28,163	25,142	26,274	22,265	20,637	18,307
中国	13,347	18,489	20,582	14,566	14,484	13,203	11,364	9,623	7,549	7,036	6,058
ベトナム	1,402	2,461	5,822	10,128	6,610	8,282	7,249	9,623	7,636	6,586	5,770
フィリピン	928	947	980	1,117	1,497	1,857	1,643	1,906	2,072	2,216	1,692
日本	844	809	883	1,045	1,206	1,162	1,140	1,193	1,124	1,309	1,218
カンボジア	19	72	157	394	1,804	659	851	1,205	961	525	735
アメリカ	322	341	285	331	376	344	416	428	507	526	637
タイ	345	324	266	271	524	633	496	438	354	323	291
その他	1,544	1,662	1,744	1,813	2,079	2,023	1,983	1,858	2,062	2,116	1,906
韓国女性と外国男性	6,025	9,535	11,637	9,094	8,980	8,041	8,158	7,961	7,497	7,688	7,656
アメリカ	1,222	1,332	1,392	1,443	1,334	1,347	1,312	1,516	1,632	1,593	1,755
中国	1,190	3,618	5,037	2,589	2,486	2,101	2,617	2,293	1,869	1,997	1,727
日本	2,250	3,118	3,423	3,412	3,349	2,743	2,422	2,090	1,709	1,582	1,366
カナダ	219	227	283	307	374	371	332	403	448	505	475
豪州	109	132	101	137	158	164	159	194	216	220	308
ベトナム	12	10	28	47	61	61	49	67	93	180	279
その他	1,023	1,098	1,373	1,159	1,218	1,254	1,267	1,398	1,530	1,611	1,746

※統計庁「国家統計ポータル」(2013 年)の資料により筆者作成。

韓国における多文化教育の必要性を考察する理由として、外国人労働者の問題、多文化家庭の児童・生徒や親の識字力をはじめとする学習権の保障などが挙げられる。

例えば、外国人労働者は、韓国人が嫌がる重労働や危険な仕事、汚い仕事をしながら安い賃金で働く⁹³。彼らは、劣悪な環境の中でまともなハングル教育を受けていないため、生活上のコミュニケーションがうまくいかず、人間関係にもトラブルが生じやすい。また、健康で文化的な生活を営むためには、韓国語を学び、必要な知識や技術を身につける必要がある。人権としての基本的な教育の権利が現実のものになるためには⁹⁴、機能的識字力と同時に批判的識字力を養うことも重要となっている。

多文化家庭の児童・生徒の問題に関しては、外国人労働者や国際結婚の増加とともに多文化家庭の児童・生徒が顕著に増えている点である。彼らの学校における修学状況は家庭環境により様々であるが、全体的に韓国の文化や歴史、社会生活などに疎く社会科などの

科目を苦手とし、文章の意味を理解できないために数学の問題を解くことができないなどの傾向がみられるという⁹⁵。宿題や教材の準備、予習など、家庭が果たすべき役割の達成度が低いのも多文化家庭の特徴として挙げられている。したがって、国際化しつつある韓国社会の中で、彼らを世界市民として位置づけ、多民族・多文化の共生をつくっていかなければならないと考えられる。

韓国における他民族や他文化に対する感覚は、単一民族イデオロギーに基づく自民族中心主義的であり、排他的な認識が強いと指摘されている⁹⁶。単一民族としての韓国人という認識を克服し、国際化時代にふさわしい教育理念として、多文化教育の理念が強く求められる⁹⁷。

韓国では核家族化が進み、西欧文化が氾濫するなかで、忘れつつある韓国の伝統文化を教育に生かそうとする動きが 1980 年代半ば頃から活発になった⁹⁸。韓国人の西欧に対するイメージは良いが、日本に対しては「反日」といわれるような厳しい対日観がある。その理由はとりわけ、韓国は併合という歴史的な背景を前提として、1968 年に出された「国民教育憲章」により、「国家意識の高揚」と「民族主体性の確立」を重視し、民族意識、国家意識を高める教育が行われたからである⁹⁹。

このように、韓国におけるかつての教育政策は民族性を強く意識し、自民族の歴史と誇りを過度に重視してきた¹⁰⁰。このような韓国社会と教育の現状を修正していく理念が国際社会における他民族との共生という考えであり、多文化教育である。その際、多文化教育は他文化・他民族を強く意識してきた欧米のみにおいて求められるのではなく、多文化・多民族化になりつつある韓国でも求められている。

第3節 日本と韓国における多文化教育に関する政策

第1項 日本の多文化教育に関する政策

日本における在住外国人の数は、1980 年代後半に多くの外国人労働者、いわゆるニューカマーがやってきて以降、現在も増加している。他方で、いわゆるオールドカマーも少なくない¹⁰¹。グローバル時代の到来とヒト、モノ、カネ、情報などの国境を越えた移動はボーダーレス化しており、このような国際化にともなって、外国につながる人々の増加や定住による彼らの子どもの教育問題が目立つようになった。

日本政府においては、以下のような会議が設置され、外国人問題について次のような施

策が検討行われた¹⁰²。①1988年5月「外国人労働者問題関係省庁連絡会議」（内閣官房）：外国人労働者を中心とする外国人受け入れに関する諸問題の検討、②2002年8月「難民対策連絡調整会議」（内閣官房）：条約難民に対する定住支援策の当面の具体的措置として、条約難民についても、インドシナ難民の定住支援等のための施設である国際救援センターにおいて可能な限り受け入れることとし、アジア福祉教育財団への業務委託、③2004年10月「海外交流審議会（外国人問題部会）答申」（外務省）：同審議会が行った答申の第二部「外国人問題」において、在日外国人の直面する問題を具体的に例示し（雇用の不安定、雇用条件の不平等、社会保険の未加入問題、義務教育年限の外国人の子どもの不就学問題等）、政府として省庁横断的な対策の必要性を提言、④2005年6月「経済財政諮問会議（経済財政運営と構造改革に関する基本方針2005 骨太の方針）」（内閣府）：高度人材の受け入れ促進や日本で就労する外国人が国内で十分その能力を発揮できるような環境整備について、⑤2005年7月「犯罪対策閣僚会議幹事会」（内閣官房）：外国人の在留に関する情報を正確に把握し、総合的に管理する仕組みの構築を検討、⑥2006年「経済財政諮問会議」（内閣府）：外国人の受け入れ問題についての検討。

以上の諸会議における検討は、日本の少子高齢社会における外国人労働力の活用や外国人の在留管理の観点が中心となっている。また、居住、教育、福祉、医療、在留管理等の行政分野については、外国人集住都市会議等の地方自治体からの提言や規制改革要望を踏まえ、管轄する省庁で個別に検討が行われている¹⁰³。

しかし、日本における多文化教育は、まだ教育政策として確立されていない。日本の各省庁のなかで最も明確に「多文化共生」の用語を使用しているのは総務省である。

2003年総務省は文部科学省に対して、「外国人児童生徒等教育に関する行政評価・監視結果に基づく通知—公立義務教育諸学校への受入れ推進を中心として—」の通知を出している。その後、2005年6月に総務省内に「多文化共生の推進に関する研究会」が設けられた。

総務省政策の基となった『多文化共生の推進に関する研究会報告書』（総務省・2006年3月）では、「多文化共生」を「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的違いを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」¹⁰⁴と定義している。そして外国人を地域で生活する住民と捉え、「コミュニケーション支援」及び「生活支援」をし、また、地域社会の構成員として共に生きていくという観点から、「多文化共生の地域づくり」を提言し、実施するための地域における「多文化共生の推進体制

の整備」についても提言している¹⁰⁵。この報告書を受けて、総務省は2006年3月、自治行政局国際室長名で、「地域における多文化共生推進プランについて」（総務省自治行政局国際室）の通知を出している。「プラン」では、地域における多文化共生の意義として、「外国人住民の受け入れ主体としての地域」、「外国人住民の人権保障」、「地域の活性化」、「住民の異文化理解力の向上」、「ユニバーサルデザインのまちづくり」をあげている¹⁰⁶。当該通知は、全国の都道府県や政令指定都市が多文化共生を推進する指針や計画を整備するよう求めている。2006年3月に発表された上記の『多文化共生の推進に関する研究会報告書』は、居住、教育、福祉・医療、在留管理などの行政分野について、外国人集住都市会議等の地方自治体からの提言や規制改革要望等を踏まえ、それぞれの分野を所管する省庁で個別に検討が行われている状況である。

この報告書における生活支援の教育については、文科省を中心に以下のことを提言している。①学校入学時の就学案内と就学支援制度等について多様な言語で情報を提供すること。②日本語を通した学習効果を向上させるために、教員を追加配置する等、正規課程以外のボランティア団体との連携した学習支援及び母語による学習支援等を行うこと。③家庭における親子関係のコミュニケーション、保護者と学校とのコミュニケーションの問題解決のために、NPO・NGOや自治体などの連携を促すこと。④不登校や未就学の児童・生徒の実態把握・教育環境を整備すること。⑤日本語指導が必要な児童・生徒が多く在籍している学校にはセンター校として指定し、専任教員の増員配置や地域ボランティアの協力を求めること。

これまでは多文化施策に関して中央と地方では地方が先行し、また中央の省庁では総務省が先行していたが、2006年6月に外国人労働者問題関係省庁連絡会議¹⁰⁷が『『生活者としての外国人』問題への対応について』報告を行い、『『生活者としての外国人』に関する総合的対応策』を公表している¹⁰⁸。

多くの自治体でこの種の計画が整備されつつあり、宮城県¹⁰⁹や静岡県¹¹⁰では条例も制定された¹¹¹。政府内で外国人の社会統合に関する政策に関して、省庁横断的に具体的施策を検討する組織が「外国人労働者問題関係省庁連絡会議」であり¹¹²、この会議で、2006年12月25日に、『『生活者としての外国人』に関する総合的対応策』が策定されている¹¹³。

2007年に文部科学省でも、「生活者としての外国人」というキーワードに基づいて、同年9月に「初等中等教育における外国人児童生徒教育の充実のための検討会」¹¹⁴が開かれ、2008年6月に『外国人児童生徒教育の充実方策について』という報告書が出されている。

その後、2009年に内閣府に「定住外国人施策推進室」が設置され、同年12月に文部科学省でも「定住外国人の子どもの教育等に関する政策懇談会（定住外国人の子どもや留学生を含む外国人に対する日本語教育や就職支援等の課題について有識者等との意見交換等を行い、教育政策に反映させるための会）」¹¹⁵が設けられた。

基本方針としては、外国人の児童・生徒、定住化などを見込んで、彼らを社会の一員として、日本人と同様の公共サービスを楽しむ生活できるような環境整備が必要としている。

第2項 韓国の多文化教育に関する政策

韓国は、1980年代の後半から、結婚移住者の増加や雇用許可制の導入による海外からの外国人労働者の数が増加し、急速に多文化社会化しつつある。

韓国では、2007年5月に、外国人基本法に当たる「在韓外国人処遇基本法」と2008年3月21日に、「多文化家族支援法」の制定、2009年12月には多文化基本法が発議され、外国人政策の樹立と施行を政府と自治体の仕事として明確に位置づけた。韓国では「在韓外国人処遇基本法」と「多文化家族支援法」に基づき、多文化をめぐる様々な政策が、中央政府の各省によって施行されている。

2007年度に、「多文化家庭子女¹¹⁶教育支援計画」が国家的議題として取り上げられた。多文化教育事業に関する遂行体系の具体的な内容は、中央省庁から中央多文化教育センターへの教育と教材開発に関する直接支援及び市・道教育庁を通じた公募事業の遂行という二元的な構造をもっている（図1）。多文化家庭子女の支援内容をみると、教育科学技術部の場合、多文化教育に関する研究開発及び市・道における多文化教育センターの設立を支援している。教育庁は生徒にメンタリング、多文化理解及び国際理解教育等の多様なプログラムを支援して、教師には研修及び奨学資料の発刊・普及をしており、親には研修及びハングル教室を運営している（表5）。

さらに、2008年度には、多文化教育政策の長期的な政策として「多文化家庭生徒教育支援計画（2009年～2012年）」が出された。この政策は、短期間の計画を樹立・推進したものと違って、教育科学技術部（当時）が総合的に体系的な基本計画を立て、市・道教育庁は各地域の与件と優先順位によって細かく実行計画を立て、急増する多文化家庭生徒の教育需要を考慮し、中央と地方がともに対策を備えたものであるといえる。教育科学技術部では、「多文化家庭生徒教育支援計画（2009年～2012年）」のビジョンとして、学びと理解とともに生きる多文化社会の具現を掲げ、そして全体的な目標として、多文化家庭生徒

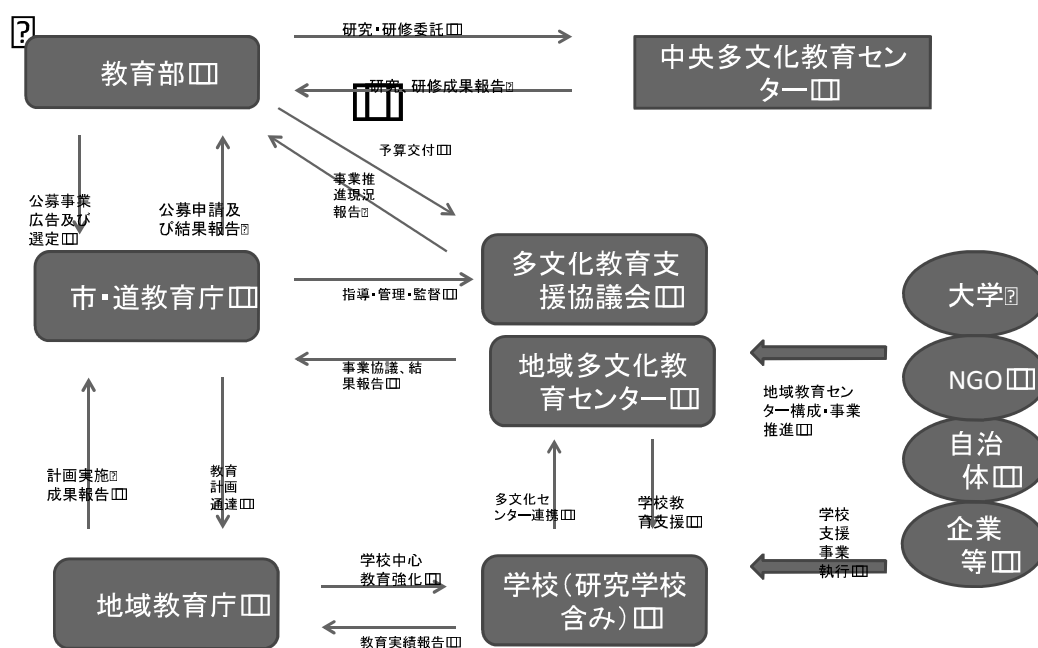
の教育格差を解消し、多文化家庭における親の力量強化、多文化教育の基盤強化及び多文化理解の拡大が取り上げられている。ソル・ドンフン（2005）によると、多文化社会になりつつある韓国社会においては、多文化家庭の経済的な与件は最低水準であり、多文化家庭の絶対貧困問題が非常に深刻である。劣悪な環境のなかで、多文化家庭生徒たちは、直接的、間接的に広まっている差別主義により困難な生活を送るという¹¹⁷。このような背景をふまえて、「多文化家庭生徒教育支援計画（2009年～2012年）」の目的は、次のように定められた。

第一に、多文化家庭生徒の特性に合わせた教育支援を必要とし、言語・文化的な格差の解消、多文化家庭の児童や中途入国子女¹¹⁸たちの早期適応とともに、多文化家庭生徒のもつ多様な言語・文化的な背景が発展できるように支援を推進することである。第二に、多文化に対する理解向上及び社会的認識の改善強化である。これは、一般家庭生徒の多文化理解教育の活性化、学校における管理職の先生や教師などの多文化認識改善のために教師研修を強化する支援である。

「多文化家庭生徒教育支援計画（2009年～2012年）」の主要内容は、次の六つに分けることができる。第一に、多文化家庭生徒に合わせた教育支援である。これは、多文化家庭生徒の学校を拠点学校として指定し、教師、教育大学の学生が放課後の韓国語・基礎学習、文化理解、学校に関する相談などのメンタリング支援を行う。また、多文化家庭生徒を対象とし、休みの間に文化体験の活動などの集中キャンプを行い、親の出身国に対する理解及びリーダーシップの育成プログラムを運営する。第二に、教師の多文化教育の専門性への向上支援である。これは、現職の教師の多文化認識への改善のために、研修の支援を強化し、国立教育大学及び師範大学に¹¹⁹も多文化教育講座の開設を支援し、教員養成大学の在學生と多文化家庭生徒とのメンタリング参加の連携を強化する。また、私立教員養成大学の師範大学・教職課程、児童教育科などに多文化教育の講座が設けられるように勧める。第三に、多文化家庭の親への支援である。これは、多文化家庭の親への教育及び相談の支援のために、一般家庭の親と多文化家庭の親が理解・共存出来るような認識改善のプログラムを運営し、児童・生徒に対する教育相談支援を行うとともに、他の多文化家庭の親や子どもにリテラシー教育の講師として活動できるように、研修プログラムを開発し、支援を行う。第四に、多文化家庭の児童の教育支援である。これは、多文化家庭の児童に対する教育機会の拡大、情報提供、公立幼稚園に入園時に多文化家庭の児童に優先順位を与える。また、児童教育を専攻している大学生とボランティア活動（2単位以内）と地域単位

の児童教育の協力ネットワーク構築事業とともに連携し、多文化家庭の児童の教育支援をする。第五に、多文化家庭の同伴・中途入国子女への教育支援である。これは、実際の同伴・中途入国の児童・生徒は外国で出生し、成長して韓国語・文化に対する理解・経験がほとんどなく、急激な環境の変化によって情緒・心理的にストレスが多く、経済的に厳しい状況にある児童・生徒を対象としている。就学前の予備課程の支援として、地域機関、教育庁、学校を中心に韓国語教育・初期適応教育を行う。また、民間教育施設を代案教育

図 1 多文化教育支援体系



※教育人的資源部 2007 年度多文化家庭子女教育支援計画より筆者作成

の委託教育機関として指定し、連携するほか、学校内の特別学級において、担当先生の他に、バイリンガル・相談の出来る教育補助員を加え、円滑に授業が進められるように支援する。公立代案学校の設立への支援も含まれている。最後に、多文化教育の基盤及び支援体制の強化である。これは、多文化家庭生徒の教育のための教材、プログラム研究・開発のために中央多文化教育センターが 2007 年度から指定され、運営しており、市・道教育

庁の多文化教育政策に対する推進・力量を強化し、地域別の与件・特性に合わせた教育の支援のためのプログラム・事業開発及び地域内のインフラの連携・活用を拡大する。また、地域単位の多文化教育のネットワーク運営の強化として、多文化家族支援センター、住民センター、大学、図書館などの関連機関の連携・協力を強化し、プログラム及び人的資源などの共有・活用を拡大する。

上記の取り組みの成果については¹²⁰、概括すると次の通りである。まず、2009 年支援計画では、特別に一般の生徒のための多文化理解教育と受け入れが強調され、多文化市民教育の強化と多文化家庭の児童生徒におけるメリットをいかせる政策を広げていくことによって、多文化教育政策の対象が移住者のためのマイノリティ教育から、一般のマジョリティ生徒のためのマジョリティ教育として移行されつつある。多文化家庭生徒の力量強化を

表 5 教育における多文化家庭支援内容

機関	支援内容
教育科学技術部	<ul style="list-style-type: none"> ◎多文化教育関連の研究・開発：多文化教育政策研究、韓国語教材・教育プログラム開発、核心教員養成のプログラム開発 ◎市・道多文化教育センター支援：多文化関連教育ネットワーク構築及び市・道別の特性に合う多文化教育支援
教育庁	<ul style="list-style-type: none"> ◎生徒支援：メンタリング、多文化理解体験活動（キャンプなど）、国際理解教育、放課後学校への参加支援、入学相談センター運営 ◎教師支援：教師研修、奨学資料発刊・普及 ◎親支援：親の研修、ハングル教室運営
学校	◎韓国語（KSL）クラス運営など
自治体	<ul style="list-style-type: none"> ◎「地域人的資源開発(RHRD)事業」を通して12か地域、25か所事業支援 *国際結婚移民者ハングル教室、国際結婚女性子女のアイデンティティ構築など
他省庁	◎女性家族部（保健福祉部）、文化体育観光部等で女性結婚移民者・家族対象の支援

※ 教育科学技術部 2008 年より筆者作成

表 6 中央政府の省庁別の多文化家庭支援の業務

省庁名	主な政策
女性家族部	<ul style="list-style-type: none"> ・ 多文化家族社会統合政策樹立 ・ 多文化家族支援センター運営支援 ・ 国際結婚仲介業管理及び女性結婚移住者家庭暴力対策支援

法務部	<ul style="list-style-type: none"> ・ 移住者社会統合政策プログラム標準化 ・ 移住者の入国、滞在、帰化、許可、永住資格申請
保健福祉部	<ul style="list-style-type: none"> ・ 結婚移住者基礎生活保障制度運営 ・ 多文化児童保育料支援
教育部	<ul style="list-style-type: none"> ・ 多文化教育関連研究、開発推進 ・ 一般生徒への多文化理解教育及び親教育
安全行政部	<ul style="list-style-type: none"> ・ 地方自治団体外国人住民支援基盤を造成 ・ 結婚移住者の運転免許取得支援（警察庁）
文化体育観光部	<ul style="list-style-type: none"> ・ 多文化コンテンツ開発及び国民認識改善及び向上
雇用労働部	<ul style="list-style-type: none"> ・ 結婚移住者の就業、職業相談及び支援
農林水産食品部	<ul style="list-style-type: none"> ・ 結婚移住者女性の農業人における営農技術教育
放送通信委員会	<ul style="list-style-type: none"> ・ 多文化関連の TV プログラム政策

※女性家族部・関係部署合同（2011 年），多文化家族支援政策基本計画（2010～2012 年），2011 年度施工計画（案）の資料により筆者作成

通した教育格差を解消することを最大の目標として掲げ、多文化家庭生徒へのメンタリング支援と教育拠点学校支援を行い、多文化家庭生徒に休暇中に集中キャンプを実施し、国際リーダーシップ育成プログラムを運営している。また、多文化理解教育コンテンツ開発（ユネスコ・太理解教育院）として、タイ、ベトナム、モンゴルなどの文化、社会に対する理解のための教育資料及びガイダンスを発行し、多文化教育に関する優秀学校の事例を写した映像資料を制作した。多文化家庭のための平生教育プログラムの開発及びモデル運営を行い、多文化家庭と一般家庭の両親が「子どもの教育」を媒介に相互理解と交流ができるプログラムを開発した。

次に、多文化家庭児童への教育支援のためにプログラムを開発し、教師研修を拡大し、中途入国した子女への教育支援に力を注いでいる。多文化教育基盤強化及び多文化理解の拡散のために、現職の教員研修支援を強化し、国立の教育大学に多文化教育講座の開設を支援し、中央多文化教育センター運営支援、市道教育庁の多文化教育政策推進の力量を強化しながら、地域単位の多文化教育のネットワーク運営の強化を進めている。中央多文化教育センター（ソウル大学多文化教育研究センター）では、多文化教育に関する教材及び

プログラム研究・開発がなされた。とくに、「多文化家庭の生徒現況及び類型別の要求分析」などの研究や多文化家庭の子どものための教材発汗と配布（1500 部）、小・中等学校教師の多文化教育に関する職務研修プログラム（60 時間）開発及び研修を行った。さらに、教職大学などに「多文化講座」の開設支援を行い、教員志望の学生たちに多文化理解のために、10 の大学で「多文化教育講座」を開設、1100 人の学生が受講した。同時に、12 の大学で多文化学習サークルの運営及びサポートをした。教職大学生を中心に多文化家庭の生徒へのメンタリング支援を行い、教育ボランティア活動の単位（2 単位）としても連携を行った。多文化家庭の生徒のニーズに合わせた教育の取り組みとして、多文化教育の拠点学校（46 校）を指定、多文化理解教育の学校（58 校）を支援した。多文化家庭の親を中心に、バイリンガル言語講師として韓国語、外国語や通訳・翻訳、相談、多文化理解教育などに活躍できるようにサポートを行った。

最後に、多文化家庭の親の力量強化のために、親の教育及び相談を支援し、親をバイリンガル言語講師として養成することで、「識字教育(文解教育)講師要員の研修プログラム」を開発し、推進課題として進められた。

2013 年からは、多文化家族・家庭への支援のために、社会発展の動力として多文化家族力量強化と多様性が尊重される多文化社会の具現を目標に、「第 2 次多文化家族政策基本計画（2013～2017 年）」が発表された。主な内容は、結婚移住者の就業支援と子ども世代の学校生活適応などの多文化家庭の構成員の力量強化をはかること、また、多文化家族の社会統合に対する基本観点を定めて、多文化社会を実現するようにすることである。また、2014 年 1 月に、バク・クネ政府は、既存の多文化家族支援の政策をより積極的に推進させるために、「国民第統合のための多文化家族政策改善法案」を発表した。この中で、多文化家庭の生徒への支援に関する主な内容をみると、次の通りである。

一つ目は、韓国語教育プログラムは省庁間の類似・重複事業が多いので、体系を一元化し、バイリンガル言語教育における言語英才教室をバイリンガル言語家族環境造成事業として位置づけ、バイリンガル講師養成を多文化オウリム（共生）教育に転換したことである。二つ目は、多文化家族支援センターを家族統合支援センター（仮称）として改編し、2014 年に 10 箇所あったモデルセンターを 2017 年までに全国的に拡大し、統合的学校・自治体家族政策の伝達体系を構築してきたことである。三つ目は、韓国語教育協議会を作って、多文化家庭の生徒の初期適応と社会参与、人権保護などの課題別に分けて実務協議会を通した省庁間の情報共有を強化することにしたことである。

全体としては、これまでの多文化家庭における教育的活動がより具体化された点に特徴がある。

第4節 多文化教育に関する必要性と政策の比較考察—まとめにかえて—

本節では、これまでの検討を踏まえ、日本と韓国の多文化教育の必要性と多文化教育政策の展開について比較考察を行う。

多文化教育は、差別・抑圧に屈せず、民主主義に基づいた文化的多元主義に基づく教育である。つまり、異なった文化、言語をもつ人種、民族、性、社会階級に属し、障がいをもつ人々がもつ多様な能力を伸ばすべく、年齢を問わず平等な学習の機会を保証し、学力の向上をめざし、自分とは異なった集団と様々な人々との文化的特徴を認識し合うのである。

そこで、日本と韓国における多文化教育の必要性が求められるようになった共通点として、まず、国際化に伴い多くの外国人が流入し、多民族化していることが挙げられる。この点については、本章で詳しく分析した通りである。第二に、日本は第二次世界大戦敗戦からの経済復興、それによってもたらされた自民族意識への回復があった。韓国は植民地時代や朝鮮戦争を経ての韓国政府樹立が背景にあり、韓国の自民族意識を向上させる政策が推し進められた。日本と韓国は、単一民族の意識が強く、他民族・他文化への排他的な認識の傾向を共通に有している。

多文化教育の必要性が求められるようになった背景の相違点として、第一に、外国人労働者の受け入れ時期である。日本の場合は、1980年代の経済成長に伴う日本企業の国際化、海外企業の日本進出が活発に行われたことに対して、韓国の場合は、1988年ソウルオリンピック以降の景気対策による多くの外国人労働者などが流入されてきた。第二に、外国人の受け入れ対象である。日本の場合は、在日韓国・朝鮮人や日中国交回復以来の中国からの帰国者などのオールドカマー、近年急増している中国人研修生や日系ブラジル人などを中心とした外国人労働者の他に、留学生、外国人労働者の子どもなどのニューカマーが主な受け入れ対象であった。韓国の場合は、韓国系の中国朝鮮族及び韓国系ロシア人労働者、さらに、国際結婚の移住者や彼らの子どもが中心になっており、彼らを多文化家族・多文化家庭として受け入れている。教育政策によっては、北朝鮮からの脱北者も対象として含まれている。

次に、日本と韓国の多文化教育に関する政策の比較についてであるが、現在、韓国は多文化教育政策を全面的に取り入れている。それでは、なぜ韓国は教育政策レベルで多文化教育の概念が取り入れられたのか。既述のように、韓国が多文化社会へと変化するには、1988 年ソウルオリンピック以降の外国人労働者や 2000 年代以降の結婚移住女性の韓国流入が時期的・人口学的側面から大きな影響を及ぼしたといえる。詳細については、以下の通りである。

まず、第一に、資本と労働力の韓国内への流入が本格化した点である。これまで韓国は国際社会で労働力の送出国であったが、1988 年ソウルオリンピック以降、外国人労働者を受け入れる側へと変わった。第二に、国際結婚による結婚移住女性の増加である。外国人労働者とともに、韓国社会に多民族・多文化性を加速させた外形的な要因として、外国人配偶者を挙げることができる。しかし、結婚移住女性が韓国に本格的に現れた時期は、外国人労働者に比べて、10 年ほど遅い 2000 年代初期からである。これ以前に、国際結婚の現象が目立ち始めたのは、朝鮮戦争以降、米軍と結婚した韓国人女性の登場やその他の先進国の男性とも結婚する韓国女性の増加であった。しかし、このような典型的な国際結婚に変化が生じ始めたのが、1980 年代末からである。少ない人数であったが、農村地域の男性が外国人女性と結婚する形として、国際結婚が行われてきた。

つまり、韓国における多文化の議論は、1990 年代の外国人労働者問題から始めて、2000 年以降、結婚移住女性が急激に増加してから本格化した。1992 年、金泳三政府の「グローバル化」の宣言以来、資本市場と労働市場の開放が開始されており、韓国でも本格的に多文化社会へ変わり始めた。

1998 年金大中政府以来、政府と市民運動団体間の協力体系が強化され、政府が市民運動団体の主張との見解を政府の政策に反映するようにされたのである。2003 年の健康家庭市民連帯（NPO）が「国際結婚、混血などの差別用語の代わりに多文化家族」と呼ぶことを提案することにより、多文化家族という用語が使用され始めた。多文化家族という用語は、国際結婚家庭が与える否定的なイメージを解消することができるという意味で、積極的な支持と好評を得た。このような影響の下に、2006 年に盧武鉉政権下（2003 年～2008 年）で、初めて、多文化という言葉を使用され始めた。教育科学技術部（当時）に「多文化」という用語が登場したのは、2007 年からである。

以上の共通性と相違性を踏まえて、以下では、日本と韓国における多文化教育政策を序章で提起した多文化教育の視点、連携の視点、国際条約の視点から比較考察する。

第一に、多文化教育の視点からである。日本の場合は、総務省で「多文化共生」という用語を使い始めたが、文部科学省をはじめとする省庁の政策では積極的に使われているとはいえない。本章の第4節で既述したように、教育政策における外国につながる生徒には日本語を通した学習支援及び母語による学習支援を行うように提言している。第2章で分析するように、学習指導要領では多文化教育の用語の代わりに国際理解教育の用語を使用している。韓国の場合は、多文化教育政策を施行しながらその方向性について社会的議論が不足している。また、第2章で分析するように国際理解教育の概念との区別も明確であるとはいえない。韓国の多文化教育は、多文化家庭の子どもへの韓国文化適応教育に集中しており、社会的帰属感の追求を重視している傾向が強いが、韓国語教育プログラムをバイリンガル言語教育として転換させるように努めていることが最近、みられ始めた。

第二に、連携の視点からである。日本と韓国の教育政策レベルにおける多文化教育の取り組みは、次のような特徴がみられた。地方自治体が中心である日本の場合、多文化教育活動の政策内容については、日本語指導及び相談教員の配置、教師用参考図書と指導書普及、社会教育施設における国際交流センター設置における日本語教育及び外国人専用窓口相談開設、語学・文化教育・通訳サービス分野ボランティア支援の活性化、多言語就学案内、学習支援及び母語学習支援、進学指導及び就職支援、未就学児童生徒の把握、教育環境整備等の対応地域単位の拡大による親教育の支援が行われている。他方、中央政府が中心である韓国の場合、地域センターと教育庁と連携した支援プログラム活性化、教育課程及び教科書への多文化教育要素反映、多言語学校生活案内冊子提供、児童・生徒の学校生活と教育案内、学校生活相談通訳サービス提供、放課後学校プログラム開設、教員研修強化、親教育のための韓国語と韓国文化理解教育プログラムなどが実施されている。したがって、日本と韓国は、言語教育とともに学校教育への適応能力のための教育支援を中心となっており、学校と社会教育及び地域の教育機関との連携を図る取り組みも同時に行われている。しかし、連携による日本と韓国の相違点は、日本の場合は、日本語を通した学習向上のために正規課程以外のボランティア団体のみとの連携が中心になっていることに対して、韓国の場合は、教育部（省庁）の協力に基づき、中央多文化教育センターや教育庁、地域教育機関からの積極的な学習支援とともに、民間団体及び地元の大学生による韓国語教育・学習支援の連携がはかられている。第二に、日本の場合は、外国につながる生徒の家庭における親子コミュニケーション、保護者と学校とのコミュニケーションの問題解決のため、民間団体や自治体との連携を促すことに対して、韓国の場合は、民間団体や

地域の教育機関が多文化家庭の親をバイリンガル言語講師として養成及び相談を支援し、親をバイリンガル言語講師として学校との連携を促すことがみられた。

第三に、国際条約の視点からである。日本では多文化教育に直接関係する法律はなされていないものの、地方自治体からの提言や規制改革要望を踏まえ、管轄する省庁で個別に対応してきた。日本国憲法、教育基本法、国際人権規約、子ども権利条約、人権差別撤廃条約等に基づいて検討及び施策が行われており、これらは、多文化共生社会の実現を目的としていると捉えることができるが、外国人を同じ住民・生活者として捉える視点が弱く、外国につながる生徒への教育支援に必ずしも積極的とはいえない。

他方、韓国では多文化教育に関する教育政策が国策としてなされ、これらは、在韓外国人処遇基本法と多文化家族支援法に基づく教育政策である。韓国も日本と同様に、国際人権規約、子ども権利条約、人権差別撤廃条約等を批准しており、これに基づいて施策が行われている。その特徴は、言語と文化の壁の解消を目指した社会的帰属感及び多文化認識の強化を目的としていることである。しかし、これらは適応教育の側面として社会統合をはかる取り組みであると捉えることもできる。

学校教育との多文化教育の取り組みについては次の第2章で検討する。

第2章 学校教育における日本と韓国の多文化教育の取り組みと課題

本章では、日本と韓国における多文化教育の実践のための学校教育の取り組みについて考察する。すでに述べたように、日本の学校教育では多文化教育の概念を用いていないが、独自の取り組みとして多文化教育的活動が行われている。

ここでは、日本の学習指導要領における国際理解教育の概念と多文化教育、韓国の教育課程における多文化教育の概念と国際理解教育の位置づけについて検討するとともに、多文化教育的活動を行っている日本の小学校と韓国の小学校の先進的事例に注目し、両国（日本と韓国）の学校教育における多文化教育の取り組みと課題について比較考察する。

第1節 日本と韓国の学校教育における多文化教育の概念

単一民族国家と思われてきた日本と韓国は、それぞれの歴史的な事実に基づけば、決して単一民族国家とはいえないが、こうした見方はまだ根強く社会的意識として残っている。日本の場合、アイヌやウイльтаなど北方少数民族や琉球民族をロシアや清との政治的交渉によって日本国民にしてきた歴史があり、また在日コリアンや在日中国人なども存在する。他方、韓国の場合も、日本系住民や中国系住民を含んで大韓民国が形成されてきた。

日本と韓国において多文化教育が注目されるようになったのは、既述のように 1980 年代後半からの多くの外国人労働者などの増加を契機としている。日本と韓国社会の国際化による国境を越えた人の移動に伴い、外国人労働者などのニューカマーの滞在の長期化や定住化、さらには彼らの子どもの教育をめぐる問題が浮上してきた。

同時に日本と韓国には、少子化や過疎地域での人材不足により、今以上に外国人を受け入れていかなければ、社会として成立し得ないと言われている。したがって、両国における多文化・多民族的状況はいつそう促進されることが予想される。

日本社会や韓国社会にとって、多文化・多民族的状況のいつそうの促進に附随する問題が解決されなければならない。すなわち、受け入れる側としては外国人の人権を守りながら、教育、医療、地方自治体サービスなど外国人への社会サービスの提供がこれまで以上に必要となっている。外国人労働者やその家族が増加することを考えれば、とりわけ子どもの教育問題の社会に及ぼす影響は大きいと考えられる。

日本の学校教育の現状について言及すれば、2012 年 5 月現在における公立小・中・高

等学校などに在籍している外国人児童生徒の数は約 72,000 人である¹²¹。また、2010 年 9 月現在、公立学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒の数は約 29,000 人である¹²²。日本語指導が必要な外国人児童生徒のうち、日本語指導を受けている者は 23,375 人（2012 年）で、学校種別にみると中等教育学校で減少しているほかは、小学校、中学校、高等学校では増えている¹²³。

表 1 公立小・中学校に在籍する外国人児童・生徒と
日本語指導が必要な外国人児童・生徒の在籍状況

年度	学校区分	在籍外国人 児童・生徒数	日本語指導が必要な 児童・生徒数
1991	小	47,591	3,978
	中	24,749	1,485
	計	72,340	5,463
1995	小	48,856	8,192
	中	26,115	3,350
	計	74,971	11,542
2003	小	41,299	12,523
	中	21,258	5,317
	計	62,557	17,840
2005	小	42,110	14,281
	中	19,266	5,076
	計	61,376	19,357
2008	小	45,491	19,504
	中	21,253	7,576
	計	66,744	27,080
2010	小	42,748	18,365
	中	22,218	8,012
	計	64,966	26,377
2012	小	40,263	17,154

	中	21,405	7,558
	計	61,668	24,712
2014	小	42,721	18,884
	中	21,143	7,809
	計	63,864	26,693

※文部科学省『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』により筆者作成

このような児童・生徒に対して、公立小・中学校においては、地域の実情や児童・生徒の実態に応じて在籍する学級以外の教室で指導を行う「取り出し授業」や「国際教室」などにおいて、在籍する学級へ日本語指導担当教員や支援員が入り指導を行っている¹²⁴。この中には、市町村教育委員会が帰国・外国人指導生徒教育の拠点となるセンター校を設定しているケースや、日本語指導の体制が十分に整備されていない学校では、センター校または公民館や教育センターなど、地方公共団体が管理運営する施設で日本語指導を受けるケースもある。

日本語指導が必要な児童・生徒の中には、法令に基づく義務教育の対象となる帰国子女の児童・生徒や日本国籍を有する重国籍の児童・生徒が含まれている¹²⁵。行政解釈によれば、外国につながる生徒については保護者に就学義務はないとされている。しかし、経済的・社会的及び文化的権利に関する国際規約（国際人権規約 A 規約）や児童の権利に関する条約等も踏まえて、公立学校の就学を希望する場合には無償で受入れを行うこととしている。

他方、韓国の学校教育の現状について言及すれば、2011 年には外国系住民が 126 万 5,006 人であり、多文化家庭の生徒も 15 万 1,154 人に至った¹²⁶。また、年齢段階別にみると、多文化家庭の生徒を 100%とすれば、未就学児童の満 6 歳未満は 61.9% (93, 537 人)、小学生の満 7 歳以上 12 歳以下は 24.9% (37,590 人) で、小学生以下が、86.8%を占めている¹²⁷。多文化家庭の生徒の多くは小学生以下であるが、表 2 のように、中高生の生徒の割合も増加しつつある。また、この児童生徒は、国際結婚における韓国内出生の児童生徒と中途入国した児童生徒、外国人家庭の児童生徒が含まれた人数であり、すべて韓国語の指導が必要な児童・生徒が対象となっている。

韓国では「在韓外国人処遇基本法」（2007 年）と「多文化家族支援法」（2008 年）に基づき、多文化をめぐる様々な政策が、中央政府の各省によって施行されている。2007 年に

教育人的資源部¹²⁸は、「多文化家庭子女教育支援計画」を国家的議題として発表した。これは、市・道別の特性に合わせた特殊事業を公募形式で選定・支援するものであり、また研究・開発のための中央多文化教育センターと、地域多文化教育センターの指定・運営に関して本格的な支援・調整を行うものである。

表 2 小・中学校における多文化家庭児童・生徒数

年度	2006	2007	2008	2009	2010	2012	2013	2014
小	7,910	12,199	16,785	21,466	24,701	33,792	39,430	48,297
中	1,139	1,979	2,527	3,288	5,260	9,647	11,294	12,525
計	9,049	14,178	19,312	24,754	29,961	43,439	50,724	60,822

※ 教育部「教育統計年報」『多文化家庭子女現況』それぞれ 2010,2013,2014 年に公表による筆者作成。

韓国における多文化教育政策は、多文化家庭、彼らの子どもたちの韓国社会への適応と韓国語・母語教育の問題を焦眉の課題として位置づけている。

このような多文化教育政策が出された背景には、結婚移住者や移住労働者の増加にともなう多文化家庭とその子ども数の増加がある。

こうした状況と背景の下に、日本と韓国の学校教育においては多文化教育が実施されているが、日本の場合は、政策的には国際理解教育の概念が用いられており、韓国の場合は、国際理解教育とともに多文化教育の概念が用いられている。ここでは、日本の国際理解教育の概念を小学校の学習指導要領に基づいて明らかにし、また、韓国の多文化教育の概念を「教育課程」に基づいて明らかにする。

第 2 節 日本における国際理解教育の概念と多文化教育

日本の国際理解教育はユネスコ提唱の国際理解教育をモデルとして出発し、1950 年代及び 60 年代にユネスコ協同学校事業に積極的に参加したが、ユネスコ提唱通りに推進されたわけではない¹²⁹。1971 年版「学校における国際理解教育の手引き（改訂版）」は、国際理解教育が愛国心あるいは国民としての自覚を養うことであることを強調していた¹³⁰。ユネスコでは、1974 年の第 18 回総会で、「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育

並びに人権及び基本的な自由に対する教育」を実施することが採択された。国際理解教育は、人権教育と平和教育を国際理解教育の不可欠な要素であると提唱している。しかし、日本においては、国際理解教育と人権教育及び平和教育が有機的に統合されず、個別に位置づけられている。

日本の小学校、中学校、高校は「協同学校計画」に参加し、ユネスコの大きな影響を受けている。これを通して、学校では国際理解と国際協力、国際理解教育の推進方法及び国際理解の教育課程を進めてきた。日本では、1975年の日米文化教育会議における帰国子女への国際理解、1980年以降の開発教育及びグローバル教育が紹介されたことによって、開発教育や環境教育などが国際理解教育の内容となり、帰国子女教育などを含む多様な概念となっている。

1982年に文部省の管轄下にある日本ユネスコ国内委員会は、「国際理解教育の手引き」を刊行したが、ここでは「自国民認識と国民的自覚」が「他国・他民族・他文化理解」の前に位置づけられ、「国際協力」には言及されていない¹³¹。

1996年の中央教育審議会答申において、「国際化と教育」が教育改革の柱の一つとして定義され、「国際理解教育の充実」が強調された。また、そこでは、国際化対応の教育の留意点として、「日本人としての確立」が挙げられている¹³²。

このような背景の下で、国際理解教育の理念は、学習指導要領においてどのように反映されているのだろうか。

1989年改正、1992年4月から全面実施された小学校の学習指導要領の第1章総則では、国際理解教育に直接関係する方針及び内容上の指示は全くなされていない¹³³。

続いて、2008年改訂された学習指導要領の「第1章総則」の箇所では、道徳教育との関連性を強調しながら次のように記述されている。

「2 …道徳の時間はもとより、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、児童の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。…＜中略＝引用者＞…他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を拓く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養うことを目標とする。」¹³⁴と記述されている。

また、「第4指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」で、「2 (8) 海外から帰国した児童などについては、学校生活への適応を図るとともに、外国における生活経験を生かすなどの適切な指導を行うこと」が引き続き示されている。

「第2章」各教科の国語では、「第3指導計画の作成と内容の取扱い」の「3 教材については、次の事項に留意するものとする」箇所で、「(2) ク 我が国の伝統と文化に対する理解と愛情を育てるのに役立つこと。 ケ 日本人としての自覚をもって国を愛し、国家、社会の発展を願う態度役立つこと。 コ 世界の風土や文化などを理解し、国際協調の精神を養うのに役立つこと」と記されている。

社会では、教科の特徴から国際理解教育との関係が深いためか、目標では次のように示されている。「第1 目標」では、「社会生活についての理解を図り、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を育て、国際社会に生きる平和で民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」と書かれ、また、「第2 各学年の目標及び内容」の箇所の「第3 学年及び第4 学年」の「3 内容の取扱い」では、「(2) ウ 国内の他地域などについては、外国とのかかわりにも気付くよう配慮」すること、「(7) イ…我が国や外国には国旗があることを理解させ、それを尊重する態度を育てるよう配慮すること」としている。

「第2 各学年の目標及び内容〔第5 学年〕」の「3 内容の取扱い」の箇所では、「(1) ア 「主な国」については、近隣の諸国を含めて取り上げるものとする。その際、我が国や諸外国には国旗があることを理解するとともに、それを尊重する態度を育てるよう配慮すること」と記されている。

「第2 各学年の目標及び内容〔第6 学年〕」では、「1 目標」で、「(2) 日常生活における政治の働きと我が国の政治の考え方及び我が国と関係の深い国の生活や国際社会における我が国の役割を理解できるようにし、平和を願う日本人として世界の国々の人々と共に生きていくことが大切であることを自覚できるようにする」と記述されている。また、「2 内容」の箇所には、次のような記述がある。「(3) 世界の中の日本の役割について、次のことを調査したり地図や地球儀資料などを活用したりして調べ、外国の人々と共に生きていくためには異なる文化や習慣を理解し合うことが大切であること、世界平和の大切さと 我が国が世界において重要な役割を果たしていることを考えるようにする。 ア 我が国と経済や文化などの面でつながりが深い国の人々の生活の様子 イ 我が国の国際交流や国際協力の様子及び平和な国際社会の実現に努力している国際連合の働き」と記されている。

さらに、「3 内容の取扱い」で「(3) 内容の(3)については、次のとおり取り扱うものとする。 ア (内容のア)については、我が国とつながりが深い国から数か国を取り上げること…＜中略＝引用者＞…様々な外国の文化を具体的に理解できるようにするとともに、我が国や諸外国の伝統や文化を尊重しようとする態度を養うこと。 イ (内容のイ)の『国

際交流』についてはスポーツ、文化の中から、『国際協力』については教育、医学、農業などの分野で世界に貢献している事例の中から、それぞれ選択して取り上げ、国際社会における我が国の役割を具体的に考えるようにすること。ウ（内容のイ）の『国際連合の働き』については、…＜中略＝引用者＞…ユニセフやユネスコの身近な活動を取り上げて具体的に調べるようにすること。エ（内容のア及びイ）については、我が国の国旗と国歌の意義を理解させ、…＜中略＝引用者＞…諸外国の国旗と国歌も同様に尊重する態度を育てるよう配慮すること」と記述されている。ちなみに、中学校の学習指導要領の1998年の社会科をみると、歴史分野の「内容の取り扱い」においては、次のようにアイヌについて触れている。「(5)ウ 朝鮮との交流や琉球の役割についても扱うようにすること。また、北方との交易をしていたアイヌについても着目させるようにすること」。しかし、このような内容が小学校の学習指導要領には記されていないだけでなく、中学校の学習指導要領には、アイヌが先住民族であることが記されていない。

算数、理科、生活、家庭及び体育の各教科には、国際理解教育との関連した記述が見当たらなかった。

音楽では「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の箇所で、「1 (3) 国歌「君が代」は、いずれの学年においても歌えるよう指導すること」、「2 (4) エ 第5 学年及び第6 学年で取り上げる旋律楽器は、既習の楽器を含めて、電子楽器、和楽器、諸外国に伝わる楽器などの中から学校や児童の実態を考慮して選択すること」と記述されている。

図画工作では、〔第5 学年及び第6 学年〕の「2 内容 B 鑑賞」で、「ア 自分たちの作品、我が国や諸外国の親しみのある美術作品、…＜中略＝引用者＞…よさや美しさを感じ取ること」とある。

道徳の「第2 内容」の〔第3 学年及び第4 学年〕では、「4 (6) 我が国の伝統と文化に親しみ、国を愛する心をもつとともに、外国の人々や文化に関心をもつ」とし、〔第5 学年及び第6 学年〕では、「4 (2) だれに対しても差別をすることや偏見をもつことなく公正、公平にし、正義の実現に努める」、「(8) 外国の人々や文化を大切にする心もち、日本人としての自覚をもって世界の人々と親善に努める」としている。

特別活動では、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の箇所で「3 入学式や卒業式などにおいては、その意義を踏まえ、国旗を掲揚するとともに、国歌を斉唱するよう指導するものとする」という記述がある。

総合的な学習の時間では、「指導計画の作成と内容の取扱い」の箇所において、「学習

活動については、学校の実能応じて、例えば、国際理解、情報、環境、福祉、健康などの横断的・総合的な課題についての学習活動、生徒の興味・関心に基づく課題についての学習活動、地域や学校の特色に応じた課題についての学習活動・職業や自己の将来に関する学習活動などを行うこと」としている。

2008 年改訂された小学校学習指導要領において、国際化・グローバル化の下に「小学校における外国語活動」が新設された。外国語活動の「目標」は、「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め…＜中略＝引用者＞…コミュニケーション能力の素地を養う」としている。「第 2 内容」については「第 5 学年及び第 6 学年」を対象として、「2 日本と外国の言語や文化について、体験的に理解を深めることができるよう、次の事項について指導するとし、次の事項が挙げられている。(1) 外国語の音声やリズムなどに慣れ親しむとともに、日本語との違いを知り、言葉の面白さや豊かさに気付くこと。(2) 日本と外国との生活、習慣、行事などの違いを知り、多様なものの見方や考え方があることに気付くこと。(3) 異なる文化をもつ人々との交流等を体験し、文化等に対する理解を深めること」。これらは、多文化化に対する一定の耐性を子どもたちに身に付けさせることを目指している¹³⁵。

また、外国語活動については、「第 3 指導計画の作成と内容の取扱い」の箇所では、「2 (2) イ 第 6 学年における活動は、第 5 学年の学習を基礎として、友達とのかかわりを大切にしながら、児童の日常生活や学校生活に加え、国際理解にかかわる交流等を含んだ体験的なコミュニケーション活動を行うようにすること」とされている。

以上、小学校学習指導要領の「国際理解教育」に関連する記述を、国語、社会、音楽、図画工作、道徳、特別活動、総合的学習の時間、外国語活動に即して検討してきた。その結果、以下のことが明らかとなった。全体の「目標」、各学年の「目標」・「内容」・「内容の取扱い」の全てにわたって「国際理解教育」に言及しているのは、第 6 学年の社会と外国語活動である。そこでは、マジョリティにとっての異文化ないし外国文化の理解についてのみ指示されており、国内に存在するマイノリティ（日本人以外の民族）については全く触れられていないということである。従って、国際的な場で活躍する日本人の育成のみが強調されている。このようにみえてくると、学習指導要領は、日本が単一民族で構成されているかのような記述になっている。ちなみに、本節では、小学校学習指導要領について検討してきたが、中学校学習指導要領の 1998 年の社会科の歴史分野に記されている「アイヌ」については、おそらく 1997 年のアイヌ文化振興法の影響を受けていると推測される。

しかし、先住民として位置づけられていない。さらに、新設された外国語活動は、「外国語活動においては中学校における外国語科では英語を履修することが原則とされているのと同様、英語を取り扱うことを原則とすることが適当である」と記されている¹³⁶。これは主に、外国語活動の導入は英語主流であり、多文化への涵養という点で極めて限定されたものとなっている。

第3節 韓国における多文化教育の概念と国際理解教育

韓国社会は、1980年代後半から、結婚移住者や雇用許可制の導入による海外からの移住労働者の増加により、急速に多文化社会化しつつある。ここでは、韓国における多文化教育の概念と国際理解教育とがどのような関連性を持って使用されているのかについて検討する。まず、韓国において国際理解教育が導入されたのは、1960年代初頭韓国中等学校がユネスコ協同学校計画に加入したことによるものである¹³⁷。1995年には、ユネスコ韓国委員会が「21世紀に向けた国際教育」とテーマを設定し、このような学術セミナーや研究会の開催などを重ねていく中で、2000年に韓国国際理解教育学会が設立された¹³⁸。

「第7次教育課程期」（1998～2007年）における国際理解教育は、情報化、世界化時代の社会変化をリード出来る新たな市民的資質に焦点を当てていた。具体的には、伝統文化の理解に基づき、韓国人としての民族的アイデンティティを確立し、世界の問題を理解し、解決しようとする開放的世界市民の資質を重視している。また、グローバリゼーションに対応できるために、他民族・他文化に対する理解を強調し、特に地域社会の中での「世界」の発見を経験させることを推奨している¹³⁹。

国際理解教育に関する教育の強調は、とりわけ社会科の性格と目標にも表れている。社会科は、国家としての韓国の理解のために、民族の歴史と活動に関する総合的な把握と現実に対する歴史的な視点からの理解及び韓国人としてのアイデンティティと世界市民としての価値や態度に関する要素を重視してきた。ここでの文化、アイデンティティ、世界市民などの概念は、すべて国際理解教育のテーマとして、社会科で重視しているキーワードと密接なつながりを持っている¹⁴⁰。

「第7次教育課程期」（1998～2007年）には、国際理解教育に関する内容のみ提示されており、多文化教育に関する言及はない。

2006年4月に教育人的資源部¹⁴¹は、次期の「教育課程改訂」に向けて「多文化理解教育、

「少子高齢化対策」の学習資料として、「教科書補完指導資料」を各学校に配布することを提言した¹⁴²。これは、教育部が韓国社会の多様化と多文化教育の必要性を認識し、学校教育に反映しようとしたものであった。

教育人的資源部において、「多文化家庭子女教育支援対策」（2006年5月）が発表されたことによって、多文化教育が注目されるようになった。「多文化家庭子女教育支援対策」（2006年5月）が発表されて以降、市・道及び地域レベルで多文化家庭の生徒を対象として、各種の教育的支援が展開されており、研究学校も指定され、運営されている。これらの動きは、学界のレベルだけでなく、実際の教育課程にも反映されている。これは、主に外国人労働者の子どもや国際結婚の子どもへの学習困難防止と学校の適応支援に焦点を当てているが、具体的な内容としては、「放課後学校」プログラム開設支援、大学生メンタリングの対象者として多文化家庭の子どもを優先的に選ぶこと、などがある。

日本の学習指導要領は、韓国では「教育課程」と呼ばれている。「多文化家庭子女教育支援対策」における「教育課程」の重要な変化として注目される点は、教師の「多文化理解」を高めるために、2006年下半期に「教科書指導補完資料」が配られ、少子高齢化、国際理解、異文化接触にともなう葛藤の解決、法律制度の理解などが目指されたことである¹⁴³。

また、教師の「多文化理解」を高める方針は、次期の「第7次教育課程」改訂（2007年）にも反映されることが示された。この資料では、外国人労働者と国際結婚者のみならず、セトミン（脱北者）の人にも、韓国社会の多様性に属する構成員として位置づけられている。

これは、これまでの「教育課程」と教科書に見られた単一民族主義を再検討するという方針として出された点で注目に値する¹⁴⁴。

「第7次教育課程」では、「国際理解教育」を国家レベルの教育課程で制度化しており、これを教育人的資源部で範教科の領域の一つとして推奨しており、学校で指導することにした。特に、裁量活動の時間を通して、別の時間を確保して指導することができたのである。

しかし、「第7次教育課程」期に試行されたこれらの国際理解教育の取り組みは、教育現場では深く展開されなかった。教育人的資源部では、「第7次教育課程」の教科書に、多文化教育の要素を追加しようとして「教育課程改正」を行い、新しい教科書と教育活動のこの方針に基づく教育活動を活性化しようとした。「単一民族」としての純度を維持し、韓民族の誇りを持つように教えていた、既存の学校教育課程と教科書の観点は、時代状況に適

合しないという世論も見られた。すなわち、「第7次教育課程」の教育においては、様々な文化的な視点や観点を通じ、批判的に吟味することができたり、多元主義に基盤を置いた価値、態度を形成させるにはまだ極めて不十分であったといえる。

2007年2月の「2007改訂教育課程」(2009年3月から適用)¹⁴⁵の総論では、「多文化教育」が35の範教科学習主題の一つとして提示されている。この範教科学習主題は、関連した教科や裁量活動¹⁴⁶、特別活動などの学校教育活動の全般にわたって統合的に行われるように教育課程に示された¹⁴⁷。「2007改訂教育課程」の範教科学習主題の詳細は、以下の通りである。

1 民主市民教育、2 人格教育、3 環境教育、4 経済教育、5 エネルギー教育、6 勤労精神涵養教育、7 保健教育、8 安全教育、9 性教育、10 消費者教育、11 進路教育、12 統一教育、13 韓国文化のアイデンティティ教育、14 国際理解教育、15 海洋教育、16 情報化と情報倫理教育、17 清廉・反腐敗教育、18 水保護教育、19 持続可能発展教育、20 ジェンダーの平等教育、21 障がい者理解教育、22 人権教育、23 安全災害対策教育、24 少子・高齢社会対策教育、25 余暇活用教育、26 護国・報勲教育、27 親孝行・敬老・伝統倫理教育、28 児童・青少年保護教育、29 多文化教育、30 文化芸術教育、31 農業・農村理解教育、32 知的財産権教育、33 メディア教育、34 コミュニケーション・議論中心教育、35 論述教育などである。範教科的学習の主題は、関連する教科、裁量活動、特別活動など、学校教育活動全般にわたって統合的に扱われるように工夫して、地域社会及び家庭との連携にも努めなければならないとされている。

これらは、韓国社会が多文化時代に移行しているという認識に基づき、教育においてもこのような認識が教育に反映されたと考えられる。しかし、「2007改訂教育課程」における「多文化教育」は、学校教育課程でどのような取扱いをされるべきかについては何も例示していない。さらに、民族主義に基づいた既存の「教育課程」との差別化についても、具体的に記されていない。これらは、多文化教育に関する教育内容の選定と確保については指示しているものの、教育内容に関するモデルを提示したプログラムではなく、「第7次教育課程」の国際理解教育プログラムを模倣したものと指摘できる¹⁴⁸。

「2007改訂教育課程」では、国際理解教育だけではなく、多文化教育についても言及し、例示的に並べ、国際理解教育と多文化教育とを区別して提示している。また、教科、特別活動などの学校教育全般にわたる統合的な運営を強調している¹⁴⁹。

2009年改訂された初・中等学校の「2009改訂教育課程」(2011年3月から適用)¹⁵⁰では、

「2007 改訂教育課程」よりもいっそう多文化教育への認識が高まっているように見受けられる¹⁵¹。また、「2007 改訂教育課程」と同じく、範教科学習の主題として「多文化教育」を挙げている。その詳細は、以下の通りである。

1 民主市民教育、2 人格教育、3 環境教育、4 経済教育、5 エネルギー教育、6 勤労精神涵養教育、7 保健教育、8 安全教育、9 性教育、10 消費者教育、11 進路教育、12 統一教育、13 韓国文化のアイデンティティ教育、14 国際理解教育、15 海洋教育、16 情報化と情報倫理教育、17 清廉・反腐敗教育、18 水保護教育、19 持続可能発展教育、20 ジェンダーの平等教育、21 障がい者理解教育、22 人権教育、23 安全災害害対策教育、24 少子・高齢社会対策教育、25 余暇活用教育、26 護国・報勲教育、27 親孝行・敬老・伝統倫理教育、28 児童・青少年保護教育、29 多文化教育、30 文化芸術教育、31 農業・農村理解教育、32 知的財産権教育、33 メディア教育、34 コミュニケーション・議論中心教育、35 論述教育、36 韓国文化史教育、37 漢字教育、38 グリーン教育などである。

さらに、国際理解教育に関して、「Ⅰ 教育課程構成の方向」において、「1. 追求する人間像」について、「(4) 世界と疎通する市民として、配慮と気配りの精神として共同体発展に参加する人」と記されている。

また、多文化教育に関しては、「Ⅲ 学校教育課程支援等」の「1. 学校教育課程編成・運営支援」において、「(2) 教育庁レベルの支援事項」があり、この事項の中で「(12) 帰国者及び多文化家庭の教育経験の特性と背景を考慮しこの教育課程を履修することに苦のないように支援する」と記されている。

「創意的体験活動」が新しく導入された「2009 年改訂教育課程」では、小・中・高等学校の区分なく、一つにまとめて総括目標と四つの目標が提示されている。また、自律活動、部活、ボランティア活動、進路活動の4つの領域の中に「多文化探求」、「様々な偏見克服に関するキャンペーン活動」、「多文化家庭生徒を助ける」などの活動が提示されている。

多文化教育は、国際理解教育との異同が明示的に示されていないが、これらの二つの概念は、相互補完的である。また類似点が多いにも関わらず、明らかに異なっているともいえる。もちろん、多文化教育と国際理解教育の相互とも偏見を払拭することを目指している点では、共通しているといえるが、多文化教育が国内に居住するマイノリティに焦点を当てているのに対し¹⁵²、国際理解教育は、これらを含む他の国々の文化理解に焦点を当てている点で異なっている。その他にも、国際理解教育に比べて、多文化教育は不平等の解消を重視している点も異なっているといえる。

「2009 年改訂教育課程」では、多文化教育が範教科学習の性格をもつ活動として示されており、「2007 改訂教育課程」と同様に例示的な性格を有している。つまり、必ずしも取り上げるべき内容として記されていない。そのため、多文化教育の充実のためには、各教科別の「教育課程」に反映されることが課題となろう。

第 4 節 日本の学校を事例に -湘南台小学校の場合-

多文化教育とは、自国の文化・歴史を正しく認識したうえで、他の民族の文化・歴史と誇りを認め、お互いに協力し合って共存することである。また、国際条約上は、学習の権利を含めた教育への権利が、国籍中心主義ではなく、居住中心主義を採用しており、学習の権利としての多文化教育が目指されるべきである。既述のように、民主主義的な文化的多元主義は、支配的な文化によってマイノリティの文化や言語が抑圧されることを防ぎ、マイノリティ集団の文化的、言語的な権利を擁護することを目指している。そこでは、民主主義が、ベースになっていなければ成り立たない。本節では、こうした多文化教育の視点から、日本の先進的な事例を中心に外国につながる生徒への学校支援策、特に、国際教室の現状や課題について検討することで、学習の権利としての多文化教育を考察する。

ところで、2014 年 1 月に日本の学校教育における新たな動きが始まった。文部科学省は、「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」の通知を出した¹⁵³。これは、「学校教育法施行規則の一部を改正する省令（2014 年文部科学省第 2 号）」及び「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（2014 年文部科学省告示第 1 号）」という内容からなるものであり、2014 年 1 月 14 日に公布され、同年 4 月 1 日から施行されることとなった。この改正は、国際化の進展に伴い、義務教育諸学校において帰国・外国につながる生徒に対する日本語指導の需要が高まったことを踏まえ、日本語指導をいっそう充実させ、在籍学級以外の教室で行われる指導についても特別の教育課程を編成・実施することができるようにしたものである。

学校教育法施行規則第 56 条の 2（同令第 79 条及び第 108 条第 1 項において読み替えて準用する場合を含む）及び第 132 条の 3 の規定による特別の教育課程について定められた指導内容は次のようである。すなわち、日本語の能力に応じた特別の指導は、児童・生徒が日本語を用いて学校生活を営むとともに、学習に取り組むことができるようにすることを目的とし、日本語の能力に応じた特別の指導にかかわる授業時間数は、年間 10 単位時

間から 280 単位時間までを標準とすることである。この指導内容における留意事項としては、児童・生徒の日本語の能力を高める指導のみならず、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が記されている。その場合の各教科等の指導内容は、児童・生徒の在籍する学年の教育課程や在籍させる学年にとらわれず、児童・生徒の学習到達度や必要に応じた適切な内容及び配慮をするとされている。

神奈川県人口統計調査結果(2010 年)によると、神奈川県人口の 908 万 1,284 人のうち、外国人住民数が 171,439 人を上回ったという。国籍別にみると、中国出身が 56,689 人で最も多く、韓国・朝鮮 33,414 人、フィリピン 18,249 人、ブラジル 11,410 人、ペルー 7,823 人順である。県内の外国籍児童・生徒の在籍者数は、2011 年度、小学校 3,981 人、中学校 2,100 人、合計で 6,081 人となっている(表 3 参照)。また、日本語の指導が必要な外国につながる生徒は、2011 年度、小学校 1,688 人、中学校 702 人で、合せて 2,390 人である(表 4 参照)。

表 3 神奈川県の外国籍児童・生徒数の推移

	2005 年度	2006 年度	2007 年度	2008 年度	2009 年度	2011 年度
小学校	4,001	4,133	4,291	4,294	4,316	3,981
中学校	1,739	1,710	1,779	1,928	2,122	2,100
計	5,740	5,843	6,070	6,222	6,438	6,081

表 4 神奈川県の日本語指導を必要とする外国につながる生徒数

	2005 年度	2006 年度	2007 年度	2008 年度	2009 年度	2011 年度
小学校	1,252	1,483	1,577	1,647	1,714	1,688
中学校	480	572	600	638	691	702
計	1,732	2,055	2,177	2,285	2,405	2390

※出典「公立小・中学校における外国籍児童・生徒の国籍別在籍状況調査」子ども教育支援課)による

事例として取り上げる藤沢市には大手企業の工場があるため、多くの外国人が労働者として働いている。1989 年の出入国管理法の改正で、日系人の在留資格要件が緩和されたことにより、藤沢市の外国人登録者数は、1992 年には 5,000 人を超え、2006 年 2 月現在で、ほぼ 6,000 人に上っている¹⁵⁴。市内には小学校 35 校、中学校 19 校、特別支援学校 1 校の 55 校の市立学校があり、小学生 22,262 人、中学生 9,559 人、高等部生 30 人の計 31,851 人が学んでおり、294 人（2007 年）の外国籍児童生徒が在籍している¹⁵⁵。国籍別にみると、ペルー、ブラジル、アルゼンチンの南米 3 国で 61%を占めている。日本語指導を必要とする児童生徒は 119 人で、外国籍児童生徒 100 人の他、日本国籍を保持してはいるものの日本語を第二言語とする児童生徒 19 人が含まれている¹⁵⁶。市内には日本語指導教室設置校 1 校、国際教室設置小学校 5 校、中学校 1 校があり、84 人の児童生徒が学んでいる¹⁵⁷。

藤沢市の湘南台小学校を事例として取り上げた理由は、以下の 2 点において文化剥奪ではない民主的な文化的多元主義に基づく多文化教育が実践されているからである。第一に、藤沢市の湘南台小学校は、日本において初めて「日本語指導教室」（1992 年～）が設けられた学校であり、現在に至っても外国につながる生徒における日本語指導や就学間もない外国につながる生徒に対して、日本語のみならず母語教育の学習支援が行われていること¹⁵⁸、第二に、外国につながる生徒のみならず、学校と地域全体が国際理解とともに相互理解をはかるため、様々なプログラムに取り組んでいることである。

湘南台小学校には、2010 年 10 月 20 日の午前から現地調査に入り、湘南台小学校の日本語指導教室の担当教師（A・女性）に、日本語指導教室や学校全体の多文化教育活動の取り組みについてインタビューを行い、授業への参与観察を行った。

1) 湘南台小学校の日本語指導教室について

藤沢市社会教育委員会による『だれもが参画できる生涯学習社会（提言）』（2008 年 6 月）は¹⁵⁹、「外国人市民」「しょうがい者」「青少年」「高齢者」「女性」「子育て中の人」「就労者」といった社会的に不利な立場にある人をマイノリティ市民として位置づけ、マイノリティ市民を含むすべての市民の参画を可能にする生涯学習の組織化を目指すとしている。

この中で、「外国人市民」を対象に挙げた項目を設けているが、そこには、「外国籍児童・生徒に対する学校教育の現状と課題」として、湘南台小学校における学校教育の取り組みが掲げられている。また、2005 年度、文部科学省から「帰国・外国籍児童と共に進め

る教育の国際化推進地域事業」の委託を受け、藤沢市教育国際化推進事業各協議会を設置し、湘南台小学校を中心に研究が進められている。

現地調査によれば、この小学校には、多文化共生のモデル校として、外国につながる生徒のための「日本語指導教室」が 1992 年に設置されている。また、日本語指導等の特別な配慮を必要とする児童・生徒に対応した教員の配置が行われている。県レベルを通じて、児童・生徒 5 名以上の学校に教員 1 名が加配（「国際教室」）され、20 名以上になると 2 名が加配される。

時間割（写真 1）によれば、月曜日から金曜日までの 1 時間目から 4 時間目までは小学生たちのいる時間帯である。写真 1 の「月」の下に書いてある 4-1 ビクトリアとは、4 年 1 組のビクトリアという生徒を意味している。小学生たちは全員湘南台小学校の生徒である。水曜日のみ、中学生たちが 1 時間目から 6 時間目まで学校にいる（写真 1 の「水」の下に書いてある内容は、湘南台小学校近辺の 3 つの中学校に在籍している生徒の学校と名前である）。

写真 1 日本語指導教室の時間割

時 間 割				
日本語指導教室				
月	火	水	木	金
	飯田	小池・大島・阿江 堀・飯田・丸山	飯田	佐々木
4-1 ビクトリア	3-1 アトミ 3-1 アライア	大清水中 09:07 秋葉台中 09:10 秋葉台中 09:13 明治中 09:16	4-4 771	3-2 707
2-1 アマルター	5-2 シルバ 2-2 はるみ	大清水中 09:07 秋葉台中 09:10 秋葉台中 09:13 明治中 09:16	1-3 377 2-2 はるみ	3-1 アトミ 3-1 アライア
	3-2 707	大清水中 09:07 秋葉台中 09:10 秋葉台中 09:13 明治中 09:16	5-2 シルバ 3-2 707	2-1 アマルター
3-2 707 2-3 シルバ	1-3 377	大清水中 09:07 秋葉台中 09:10 秋葉台中 09:13 明治中 09:16	4-1 ビクトリア 2-3 シルバ	5-4 シルバ 4-4 771
	給食	掃除	昼休み	
2-1 シルバ		大清水中 09:07 秋葉台中 09:10 秋葉台中 09:13 明治中 09:16		

※出典：2010 年 10 月 20 日の筆者の撮影

この日本語指導教室の特徴は、就学後間もない外国につながる生徒に対して、母語と日本語の両語併用による学習プログラムを設けている。日本語指導については、対象児童・生徒の日本語学習の度合いに合わせて日本語指導が行われる。本校での母語の対応言語は、スペイン語、ポルトガル語、中国語、英語、ベトナム語等である（写真 2 は、母語対応言語に関する書籍である）。

写真 2 母語対応の書籍



※ 出典：2010 年 10 月 20 日の筆者の撮影

外国につながる生徒の母語をめぐっては様々な問題がみられる。例えば、親とのコミュニケーションが断絶され、さらにアイデンティティ確立や学力形成の基盤となる自己肯定感が薄れることにより、不登校・不就学に陥る可能性が高いという。

言語を 4 つの技能（読む、書く、聞く、話す）に分けたとき、「聞く」、「話す」ことに関しては、大きな問題はないが、「読む」、「書く」能力が顕著に劣る児童は少なくない。多くの外国につながる生徒は家庭で母語（スペイン語、ポルトガル語、中国語など）を使い、学校では日本語を使用することが多い。ほとんどの日本の学校において、外国につながる生徒への母語支援のプログラムがないため、子どもが母語能力を発達させるためには、意識的に家庭で親とコミュニケーションをとる必要がある。これに対して、湘南台小学校の

場合、日本語指導教室であるが、既述のように、それぞれの言語に対応する教材と母語対応ができる講師が日本語理解不足の子どもに対応している。以上のことから、湘南台小学校における日本語指導は、日本語指導教室に来る生徒たちが元々持っていた文化的・言語的な多様性をそのまま受け入れ、それには異なるところを認識した上で行われる指導であると考えられる。それは、以下に述べる「学校における外国につながる生徒への取り組み」の3つの事例からも明らかである。

2)学校における外国につながる生徒への取り組み

外国につながる生徒の教育問題をみると¹⁶⁰、マジョリティの文化的・言語的な欠如により、学力向上にも影響を及ぼす。学力向上には文化的・言語的な背景が密接に関係しており、逆説的に、経験によって概念が豊かになることである。例えば、学校の教科書に載っている植物や動物など、普段から接したことのない子どもにとっては、それらを理解することは困難である。逆に、体育の時間に外で体を動かしたり、プールやアイススケートを経験したことのある子どもは、文化的・言語的な表現が豊かになる。ところで、外国につながる生徒の親も同じく母語ではない外国語を覚えつつ、外国での生活の不慣れや仕事の忙しさ、経済的困窮などにより不安な毎日を送る。言語の違いから仕事、生活にかかわる情報の獲得¹⁶¹は主流のマジョリティより困難である。

外国につながる生徒における不登校や学校の不慣れにならないように、湘南台小学校では言語学習支援のみならず、児童・生徒や親への声掛け・相談などの取り組みを行っている。これらの取り組みに最も密接に関わっている事例は、①ボランティア団体との連携とカリキュラム開発、②日本の学校生活や日本の学校紹介ビデオの制作、③地域と学校間の連携である。以下、この3つの事例について分析する。

①においては、日本語指導教室開設当初から、学習支援をしていた慶應義塾大学のボランティア団体 JUMP の学生が、2001 年から担任と協働し、一般教室で国際理解のための授業を始めた。2006 年からは文教大学の学生ボランティア団体 HOP の学生も加わり、総合的な学習の時間を中心に、国際教育の授業案や教材を作成し、実践してきている。新たに、カリキュラムコーディネーターの協力を得て、国語・社会・音楽・家庭等の教科と関連づけたカリキュラム開発を行った。また、協力校においても、藤沢市の国際理解協力員とチームティーチングで、協力員の出身国の地理や食文化などをクイズ形式で扱い、世界のことばを扱う授業を行った。そこでは、長期的な授業実践プロジェクトとして「身近な異文化を知ろう」が初めて企画、実施された。

この事例の詳細は、総合的な学習の時間を利用して、教室内に存在する身近な異文化（ペルー、南米）、異なる言語（スペイン語）を長期的に授業の題材として扱うことで、日本人児童・生徒の「異なり」に対する気づきを高め、同時に、外国につながる生徒の自尊感情を向上させることが目的とされた。現地調査によれば、内容についてはスペイン語による自己紹介、簡単な表現、食文化、スペイン語を使ったゲーム・歌、あるいは多言語を使ったゲームなどが行われた。マジョリティ（日本籍の児童・生徒）がマイノリティ（外国につながる生徒）の母語や母文化を学ぶことで、外国につながる生徒の自尊心の向上がはかれ、日本人児童・生徒が、より自分と異なるものに対して寛容になる取り組みが行われている。

②においては、日本の学校生活を理解してもらうために、1994年にボランティア団体のJUMPと藤沢市教育委員会が協働して、「VIVA！～日本の小学校の紹介」を作成した。前作では、小学校の1日の様子をビデオ化したのである。小学校の1日の様子についてのビデオは、外国につながる生徒及びその保護者を対象にした内容で、小学校の1日の流れを紹介している。外国につながる生徒のみならず、彼らの親にも学校の雰囲気の理解と日常生活の最低限の知識を与えることを目的としている。子どもも保護者と一緒に見られるものであって、入学に関する複雑な手続き等を中心に、保護者の関わる行事を紹介している。このビデオの内容は、外国につながる生徒の日本への適応を最優先して作成されている。しかし、あくまでも適応教育の一環であり、いわゆる「同化的」側面も指摘されようが、既述の①の事例と以下の③の事例を合わせて考えれば、そうした評価が当たらないといえよう。

③においては、湘南台に隣接する高倉地区にある東勝寺では、外国籍住民を講師とした日本人を対象にするスペイン語・ポルトガル語学習会や、外国籍住民を対象とした日本語の「語学学習会」を定期的に開催している。定期的に「月見の会」、「忘年会」などを開き、外国人と日本人が交流できる場を提供している。それらの行事を通して、湘南台小学校の外国人保護者もこれらの行事に参加し、日本人との交流が活発に行われており、地域と学校を結ぶ国際理解や相互理解が深まっている。そこでは、保護者同士の（日本籍・外国籍）交流により居場所・仲間という意識が生まれ、さらに学校レベルから地域レベルの交流の広がり、外国につながる生徒と保護者にとって、日本社会に対する安心感を与えるという役割を果たしている。

以上の①、②、③の事例を通して注目すべきは、湘南台小学校で行われている取り組み

が外国につながる生徒の言語や文化を維持し、かつ発展させる取り組みを行っていることである。学校における取り組みと地域における取り組みが、国際理解や相互理解を深めるために積極的に連携することにより、日本籍と外国につながる生徒を問わず、自ら積極的に自分と異なる文化・言語を受け入れ、学習する態勢が育まれている。

3)外国につながる生徒における進学と学力向上の課題

近年、日本に住む外国人は定住化の傾向にあり、子どもを日本の高校や大学へと進学させたいと願う親が多くなっている。そこから、進学のための学力向上と生きていくための学力向上の問題も現れている。

担当教師の A によれば、湘南台小学校の「日本語指導教室」にくる中学生たちは、生活上の日本語能力には不自由しないが、学力に結びつけると別の話になるという。そこで、子どもの進路に関する情報や生活上の問題を解決するために、生徒たちの学力を考慮して、教科書を中心にした個別学習が工夫されており、定期的に親や生徒との相談の時間や親だけの懇談会が設けられている。実際に、学習言語が公立高校合格レベルまで達する生徒は少なく、進学しても高校の授業についていくのに困難があるという。中学校、高校の段階で、不登校や退学などになるケースも少なくない。外国につながる生徒が日本の学校で学び続けるためには、小・中・高の教員が連携して、児童生徒や保護者を支援するなどの体制作りが必要である。そこで、各学校が抱えている課題を把握するとともに、どのように連携していくかを考えるために、協力校のコーディネーターが各学校を訪問し、校長や国際教室担当者と話し合いを重ねてきたという。

多文化教育における学力向上に欠かせないのは、母語との関わりである。なぜなら、文字の読み書きのなかにも文化が潜んでいるからである。母語や固有の文化によって独自の考え方や、生活様式が組み立てられ、肯定的なアイデンティティが獲得され、体験を通して学習することにより、生きた学力形成に結び付くのではないだろうか。

第5節 韓国の学校を事例に -ウォンイル小学校の場合-

グローバル化が進むなかでの人の移動と教育問題の要点は、移民・外国人の子どもへの教育保障をどのような方向に基づいて進めるかということであり、さらに国々の対策や連携を通して共通に目指すべき方向がなければならないということである¹⁶²。マイノリティに属する人々の教育について、文化、言語、人権、教育の権利などの観点からその教育保

障の方向性が明らかにされなければならない¹⁶³。本節ではこのような立場から、韓国の多文化教育の先進的事例としてウォンイル小学校の取り組みに注目し、学習の権利としての多文化教育について検討する。

京畿道安山市ウォンイル小学校を事例に挙げた理由は、地域の特性上、外国人労働者が多く居住しており、2006 年度から韓国における最初の外国人労働者の子どもたちのための特別学級を設置する研究学校が設けられ、現在まで多文化教育に関わるプログラムや多文化家庭の母親の協力によるプログラムなどを実施しているからである。また、同年度から、教育科学技術部や各市道教育庁及び教育現場で多文化教育の重要性が認識され、多文化家庭支援や多文化教育に関する政策・支援などが強化され始めたからでもある。

京畿道安山市では既述の理由により、多文化家庭の生徒の中でも特に外国人労働者の子どもが多いが、近年結婚移住者の子どもも増加しつつあるため、本節では、外国人労働者の子どもと結婚移住者の子どもとを主な対象として考察することにする。

ウォンイル小学校には、2011 年 2 月 2 日に現地に入り、特別学級の担当教師（S・女性）にインタビューを行った。参与観察を含めて、学校における多文化教育活動について聞き取り調査を行い、資料を入手した。

1)京畿道安山市における研究学校の取り組み

行政安全部の『2012 年地方自治団体外国人住民現況』によると、京畿道人口の 1,193 万 7,000 人のうち、外国人住民数が 42 万人を上回ったという¹⁶⁴。居住滞在類型別にみると、外国人労働者 20 万 9,784 人、国際結婚移住者（国際結婚移住者及び婚姻帰化者）61,280 人、外国人住民子女 42,365 人、外国国籍同胞 41,959 人の順になっている。

国籍別にみると、朝鮮族を含めた中国出身が 25 万 1,981 人で最も多く、ベトナム 39,002 人、フィリピン 18,222 人、アメリカ 16,684 人順である。性別では、男性 22 万 9,668 人（54%）、女性 19 万 5,278 人（46%）で、外国人労働者は男性が 69%、国際結婚移住者の場合、女性が 86%を占めている。

さらに、京畿道の中でも、最大の外国人居住地は安山市で、およそ 60,583 人である。国別では、中国（朝鮮族を含む）、ベトナム、ウズベキスタン、フィリピン、インドネシア、ロシア（韓国系を含む）、スリランカ、タイ、モンゴル、バングラデシュの順である¹⁶⁵。

外国人労働者の家庭に関する多文化政策は、結婚移住者の家庭を対象にした政策内容と大きく変わらない。ほとんどの政策が、多文化家庭という範疇の中に、結婚移住者と外国人労働者を含めているからである。

それでは、次に多文化家庭、特に外国人労働者の子どもが中心となる多文化教育研究学校の背景と京畿道安山市のウォンイル小学校の事例についてみていきたい。

外国人労働者の子どもの家庭の特徴は、お金を稼ぐために移住し、短期滞在で母国の国籍を維持した外国人である。そのため、教育、保健、医療、福祉などの支援では、他の結婚移住者の子どもの家庭と同様には処遇されていない。しかし、学校では、外国人労働者の子どもも結婚移住者の子どもも、教育において差別があつてはならず、彼らの待遇は平等でなければならない。2006年度教育人的資源部による実態調査の結果では、韓国における外国人登録者（不法滞在含む）のうち、就学年齢である満7歳以上18歳以下は、1万7,287人であると推定される¹⁶⁶。この中に、外国人学校の在学学生7,800人を除くと、韓国内の学校に入学可能な人数は約9,500人であるが、韓国内の学校に在学している者は1,574人に過ぎないのである（表5の2005年度参照）。この1,574人のうち、988人（62.3%）がソウルと京畿道地域の学校に就学している¹⁶⁷。

表5からは、外国人労働者や彼らの子どもの滞在資格を見分けることはできないものの、在籍生徒数は年々増えつつあることがわかる。

表5 韓国内の学校に在籍している外国人労働者家庭の児童・生徒

区分	小学校在学者	中学校在学者	高校在学者	計
2005年度	995	352	227	1,574
2006年度	1,115	215	61	1,391
2007年度	755	391	63	1,209
2008年度	981	314	107	1,402
2009年度	834	307	129	1,270
2010年度	1,099	446	203	1,748

※出典 教育科学技術部（2010）『多文化家庭子女の現況』

2003年の小・中等教育法の改正以降、不法滞在の外国人労働者の子どもも学校教育を受けることができるようになった。同法によれば、外国人労働者の子どもは、①身体的自由、表現の自由、情報接近の権利、②養育を受ける権利、家族の再結合の権利（親が合法滞在者の場合）、有害環境から保護される権利、③差別されない権利、④差別や処罰から保護される権利、⑤国籍取得の権利、余暇及び文化生活に参加する権利、⑥教育を受ける権利、

⑦労働や搾取から保護される権利をもっている。満 7 歳から 12 歳の外国人不法滞在者の子どもは、区役所で出入国事実証明書のみ発給され、近くの小学校に提出さえすれば入学でき、修了後には正式の卒業証明書をもらうことができる。それにも関わらず、特に発展途上国の不法滞在の外国人労働者の場合には、居住地の不安定、経済的な厳しさ、身分露見のおそれ等の理由のために、子どもを正規の学校に通わせない傾向がある¹⁶⁸。

外国人労働者の子どもを対象に実施した調査によると、正規学校に通わない理由として、「お金を稼ぐため（35%）」、「韓国語が出来ないため（20%）」、「不法滞在の子どもだから（15%）」などの結果が出ている¹⁶⁹。外国人労働者の長期間滞在の事例が増え、彼らの生活に対する保護と管理が必要とされる中で、不法滞在による身分上の不安のため、労働の現場では労働搾取が起こるなどし、子どもの就学も厳しいのが現実である¹⁷⁰。

以上のような多文化家庭の子どもたちの教育を保障するために、2006 年度から多文化教育研究学校が指定・運営されることになった。多文化教育研究学校は、2006 年から 2008 年まで「教育科学技術部指定政策研究学校」として運営されたが、2009 年度から「教育科学技術部要請研究学校」に変更された¹⁷¹。これとともに、研究領域の名称も「多文化教育」から「多文化理解教育」に変更された。「多文化理解教育」に変更された理由は、多文化家庭の子どものみならず、一般家庭の子どもなどを対象に、ともに参加することの意義をより強調するためである¹⁷²。多文化教育研究学校の目標は、多角的な学校教育力の向上と多文化理解教育の強化である。研究学校は、教育科学技術部と市道行政機関によって指定されており¹⁷³、2006 年度から現在までおよそ 69 校指定されている¹⁷⁴。

2012 年現在、京畿道における研究学校は 9 校あり、そのうち 2 校は教育科学技術と市道行政機関から同時に支援を受けている（ウォンイル小学校、フンドク中学校）。また、地域教育庁を中心に韓国文化の体験と理解プログラムが実施され、子どもと親がともに参加・研修を行い、生徒指導用の資料開発及び普及が進められている。

以下、これらの多文化教育研究学校の政策に基づき、2006 年度から、外国人労働者の子どもたちの特別学級、及び外国人労働者の子どもの言語適応のための多文化教育研究学校として指定された京畿道ウォンイル小学校について検討する。

2)京畿道ウォンイル小学校の特別学級について¹⁷⁵

2006 年度から、教育科学技術部、各市道教育庁及び教育現場で多文化教育の重要性が認識され、多文化家庭支援や多文化教育に関する政策・支援などが強化された。京畿道教育庁では、外国人労働者の子どものための「特別学級」を設けて運営する方針が出され、外

国人労働者の密集している安山市のウォンイル小学校に、2006年から韓国における最初の特別学級が設置された。現在 2011 年度の生徒の状況は、全校 21 学級のうち、特別学級は 2 学級である。全校生徒は 491 名であり、そのうち特別学級の生徒数は 38 名である。特別学級では、6 歳から 15 歳の外国人労働者の子どもが学年を分けずに授業を受けている。

京畿道ウォンイル小学校の特別学級で行われている多文化教育に関するプログラム活動を次の 3 点から考察したい。①マイノリティにおける社会適応とアイデンティティの確立・維持について、②相互の人間理解への教育について、③相互の文化理解の教育についてである。①の点に関して特別学級では、多文化家庭の生徒の文化・言語適応に必要な教育を主な内容として運営されている。この特別学級の教育課程は大きく入門期、文化・言語適応（初級Ⅰ）、文化・言語適応（初級Ⅱ）の課程に分かれており、基礎的な韓国語伸長のための言語適応プログラムを通して、学校生活への適応力を育てることが最優先課題とされている。カリキュラムは、大きく生活適応教育課程（道徳、社会）、文化・言語適応教育課程（国語・英語）、教科適応教育課程（数学、科学）に編成され、美術・体育教科、実科及び特別活動などは一般の協力学級で一般児童・生徒とともに授業を受けるように配慮されている。彼らは正規教科の授業以外にも、韓国文化の理解を助けるための多様な特別プログラムを履修し、学習能力が一定のレベルに達した生徒の場合は一般学級に移り、小学校の正規教育課程を終えた後は、卒業証明書とともに中等学校にも進学できるようになっている。また、韓国の楽器の体験教室では、韓国の楽器のみならず、モンゴルやインドの楽器を描く時間を設け、母国の伝統楽器について勉強する。母国の伝統音楽に関する話や説明などを聞くことによって、母国へのアイデンティティの確立が目指されている。さらに、多文化家庭の子どもと同じ国籍で、韓国文化について詳しい多文化家庭の母親、いわゆる結婚移住女性たちがボランティアとして協力し、学校生活における適応能力を増進することが目指されている¹⁷⁶。

②は、相互の人間理解への教育である。学校における全体的な行事である「科学の日の行事」や「体育大会」及び「音楽祭」などの開催を通して、多文化家庭の子どもと一般家庭の子どもの間の文化的な相互理解がはかられる教育である。例をあげると、2006 年 4 月に行われた「科学の日の行事」では、特別学級の生徒と一般学級の生徒がともに「科学想像描写大会」への参加や水ロケット発射の観察を行い、観察後には感想文を書き、発表を行っている。また、2006 年 5 月に行われた「体育大会」では、多文化家庭の生徒と親が韓国の学校文化を経験しつつ、韓国文化と多文化家庭の生徒の学校適応状態の理解を目

的に、「体育大会」が行われる間に多文化家庭の親と特別学級の担任及び協力学級の担任との相談活動が開かれた。多文化家庭の生徒や親、そして一般家庭の児童・生徒や親がともに学校の行事に参加し、ともに接することによって相互に人間理解への教育が行われることが意図されている。

最後の③は、多様な文化交流により、人間関係における相互の文化理解への能力を増進させる試みである。2006 年から毎年、外国人講師とともに行う文化教室の授業（CCAP）では、特別学級と協力学級が一緒になり、日本、インド、タイ、中国、ウズベキスタン、ロシア、モンゴル、タンザニアなどからきた講師と授業を進める。この外国人講師は地元 の NPO 団体の協力により、講師としての研修をうけ、安山市の学校に派遣されるのである。この講師たちの多くは結婚移住女性によって占められており、放課後の教室プログラムにも携わっている¹⁷⁷。

写真 3 文化教室授業



※出典：インタビューに応じた担当者による写真提供

また、毎年 6 月に「裏庭キャンプ」が行われるが、これは、多文化家庭の生徒と一般家庭の児童・生徒の人間関係をより肯定的に構築し、相互文化の体験を通して相互理解への認識を高めることを目的としている。多文化家庭の生徒と一般家庭の児童・生徒が、野外活動を通して共同体の意識と協同心を育み、相互の文化理解を深めることが意図されてい

る。

京畿道ウォンイル小学校の特別学級で行われている多文化教育に関するプログラム活動は、マイノリティにおける社会適応とアイデンティティの確立・維持、相互の人間理解への教育、相互の文化理解への能力の推進であると考えられる。

第6節 多文化教育に関する学校教育の比較考察

—まとめにかえて—

本章では、学校における日本と韓国の多文化教育の取り組みと課題を明らかにするために、まず、日本の学習指導要領における国際理解教育の概念について分析し、次に韓国の教育課程における多文化教育と国際理解教育の概念を検証した。また、多文化教育的活動を行っている日本の小学校と韓国の小学校の先進的事例を取り上げ、分析した。

本節では、序章で取り上げた三つの分析視点、すなわち、多文化教育の視点、連携の視点、国際条約の視点に基づいて、日本と韓国の国際理解教育の概念、多文化教育の概念及び両国における実践について比較考察する。

第一に多文化教育の視点からである。多文化教育の視点については、序章で既述したように、①同化・排除の否定、②文化剥奪ではないマイノリティの社会適応とアイデンティティの擁護、③強制的ではなく、自主・自律を重んじる民主的な文化的多元主義に基づく相互理解の観点を取り上げた。

学習指導要領の分析に基づけば、日本では教育政策上、多文化教育という用語は用いられていない。日本の小学校の学習指導要領の分析によれば、主に社会科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間を通して、国際理解のための教育が行われている。その際、マジョリティやマイノリティの擁護及び先住民族については言及されていないのに対して、世界的で活躍する日本人の育成については強調されている。国家間の相互理解については強調されているが、国内に存在する少数民族をはじめとするマイノリティについては触れられていない。つまり、日本に存在するマイノリティへの視点が弱いといえる。これは、国家間理解としての国際理解教育の考え方である。

しかし、ユネスコにおける国際理解教育の概念は、1974年の「国際理解、国際協力、および国際平和のための教育並びに人権と基本的自由についての教育に関する勧告」で明らかにされたように、国家間理解のみならず、国内に存在する多様な民族や文化をも含めた

国際理解教育の概念が提起されている。この点で、日本の教育政策レベルにおいては、ユネスコの国際理解教育の概念とはずれが生じている。

他方、韓国では、日本の学習指導要領に当たる「教育課程」には、2007年以降、国際理解教育とともに、多文化教育の概念が取り入れられるようになった。それ以降の2009年には、多文化探求が深く取り入れられて強化された。しかし、それらはあくまでも例示的なものであり、各教科学習には反映されていない。韓国では、国際理解教育と多文化教育とが混在しており、それらの概念が整理されずに羅列されている。また、多くの範教科的学習主題の一部として、多文化教育が提案されていることも特徴の一つである。これらを多文化教育の3つ視点からみると、多文化教育と国際理解教育の双方とも、偏見を払拭することを目指しているが、多文化教育は、国内に居住するマイノリティの文化・言語に焦点が当てられているのに対して、国際理解教育は、他国の文化理解に重点がおかれているという特徴がみられる。既述のように、韓国の場合は、他民族を含むマイノリティに対する多文化教育政策を実施しているが、日本の場合は、多文化教育の視点からの教育政策は行われていない。

日本の学校教育の事例として取り上げた湘南台小学校の多文化教育活動では、日本において初めて「日本語指導教室」（1992年～）が設けられた学校であり、現在に至るまで外国につながる生徒の日本語指導や就学間もない生徒に対する母語指導が行われている。また、日本語とのバイリンガル学習プログラムを用いた実践や総合的な学習の時間を利用して相互理解を図るカリキュラムが取り入れられている。充分であるかどうかは別として、文化剥奪（cultural deprivation）ではなく、彼らが元々持っていた文化的・言語的な多様性を尊重する多文化教育の取り組みが行われている。これは、自分の固有の文化や母語を媒介とした知識習得は学力向上において大きな役割を果たすとする学説に基づく実践であり、外国につながる生徒の日本での生活が長期化するにともない、高校や大学進学への願望が高まっており、小中高の教員が連携して彼らの学力向上のための取り組みが進められている。

韓国の学校教育の事例として取り上げたウォンイル小学校の多文化教育活動は、マイノリティにおける社会適応及びアイデンティティの確立・維持と相互の人間理解への教育、相互の文化理解への能力の推進が目指されている。しかし、韓国語教育における分離学級や統合授業に関しては、韓国語のレベルアップに焦点化されており、母語教育の推進に課題が残されている。

第二に、連携の視点からである。日本と韓国の小学校の事例から、地域全体が国際理解・相互理解を深めるために積極的に交流を行っていることが明らかにされた。両国ともに、文化的背景の異なる児童・生徒が多く在籍する小学校の独自性を活かしたカリキュラムの作成が進められている。

湘南台小学校の場合は、湘南台小学校の外国人保護者も地域で行われる行事に参加し、日本人との交流が活発に行われており、地域と学校を結ぶ国際理解や相互理解の努力が行われている。ウォンイル小学校の場合は、他の研究学校のように短期間ではなく、長期間にわたり特別学級研究学校を運営し、多文化教育に関する教育のプログラムや行事などを学校全体のみならず、一般家庭と多文化家庭がともに協力して行っている。また、地元の NPO 団体の協力により、研修をうけた外国人講師が学校に派遣され、文化教室の授業や放課後の教室プログラムにも携わっていることが明らかにされた。

第三に、国際条約の視点からである。日本の場合、外国につながる生徒については、保護者に就学義務はないとされているものの、経済的・社会的及び文化的権利に関する国際規約や児童の権利に関する条約等も踏まえて、公立学校の就学を希望する場合には、無償で受け入れを行うことが表明されている。このような児童・生徒に対して、公立小中学校においては、地域の実情や児童生徒の実態に応じて、在籍する学級以外の教室で指導を行う「取り出し授業」や「国際教室」などが行われている。また、文部科学省により、2014 年 1 月に日本の学校教育における新たな動きが始まった。これは、国際化の進展に伴い、日本社会における義務教育諸学校において、帰国・外国につながる生徒に対する日本語指導の需要が高まったことを踏まえ、日本語指導をいっそう充実させ、在籍学級以外の教室で行われる指導についても特別の教育課程を編成・実施することができるよう制度に改められた。このような改善点はみられるが、国際人権規約、児童の権利に関する条約等からみると、児童・生徒の取り扱いについては、内外人平等主義が原則となっており、外国籍の子どもの父母に対しても日本の父母と同様の取り扱いを行うなどの課題が残されている。

他方、韓国では、「在韓外国人処遇基本法」と「多文化家族支援法」に基づき、多文化をめぐる様々な政策が中央政府の各省によって施行されていることが明らかになった。2007 年には、「多文化家庭子女教育支援計画」を国家的議題として公表したことによって、市・道別の特性に合わせた特殊事業を公募形式で選定・支援することになった。また、研究・開発のための中央多文化教育センターと地域多文化教育センターの指定・運営に関し

て、本格的な支援・調整を行うものであることが判明した。これらは、多文化家庭の子どもへの教育保障を実現する方法として進められてきたのであるが、国際条約からみると、日本と同様に、行政側からの入学通知が国籍によって異なるという取り扱いの区別がみられる。

日本と韓国の小学校の先進的事例は、多文化教育の活動が積極的に行われているという共通点が見られた。具体的には、次の共通点が見出された。第一に、マイノリティにおける社会適応とアイデンティティの確立に関して、外国につながる人々や地元のボランティアなどが参加し、学校と連携して進められていること、第二に、相互の文化理解に関して、外国につながる子ども・多文化家庭の子どもや親だけでなく、一般家庭の子どもや親がともに行事に参加し、自主的・自律的な相互理解を図っていること、第三に、相互の文化理解の能力を育成することに関して、異なる文化を学べる文化教室が開かれ、マジョリティがマイノリティの文化を学ぶなどのプログラムがカリキュラムに取り込まれていることなどである。このような先進的事例を一般化していくことが、日本と韓国の課題となっている。

日本と韓国における小学校の先進的事例分析から明らかになった相違点は、以下の通りである。日本の場合は、十分であるかどうかは別として、日本語が苦手な生徒に母語で対応するカリキュラムが取り入れられ、アイデンティティの確立と学力向上への取り組みが行われていたのに対して韓国の場合は、韓国語教育における分離学級や統合授業に関しては、韓国語のレベルアップに焦点化されていた。韓国の場合は、母語教育の推進に課題が残されていることが明らかとなった。

社会教育及び地域社会との多文化教育の取り組みについては次の第3章と第4章で検討する。

第3章 社会教育における日本と韓国の多文化教育の取り組みと課題

本章では、日本と韓国における社会教育・平生教育の意義とその社会教育における多文化教育の取り組みについて考察することを目的とする。

まず、日本と韓国の社会教育・平生教育における多文化教育の概念について考察する。次に、日本の行政機関における社会教育と多文化教育、韓国の行政機関における平生教育と多文化教育について検討し、両国の行政施策における多文化教育の取り組みを中心にそれぞれの事例を挙げながら検討する。これらを踏まえて、多文化教育に関する社会教育・平生教育の比較考察を行う。

第1節 日本と韓国の社会教育・平生教育における多文化教育の概念

1947年に制定された日本の教育基本法の第7条には、「家庭教育及び勤労の場所その他社会において行われる教育」を「社会教育」として位置づけ、その奨励のために「国及び地方公共団体は図書館、博物館、公民館等の施設の設置、学校の施設の利用その他適当な方法」規定している。社会教育は、社会教育法第2条によって「学校の教育課程として行われる教育活動を除き、主として青少年及び成人に対して行われる組織的な教育活動」と定義されている。つまり、これは社会教育法制に基づき、学校外の組織的な学習・教育活動の権利を保障するのである。以下、社会教育・生涯教育における国際化や国際理解、多文化教育に関する答申や規定について検討し、社会教育における日本の多文化教育の概念を明らかにする。

1971年の社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」は、社会教育の現状と課題及び社会教育の役割として「社会的条件の変化と社会教育」について述べている。この答申の第1部では、「(1)人口の変化、(2)家庭生活の変化、(3)都市化、(4)高学歴化、(5)工業化・情報化、(6)国際化」の6点を挙げている。これらは、それぞれの変化がもたらす問題とその問題の解決に果たす教育の役割について述べているのである¹⁷⁸。

1981年、中央教育審議会答申における「生涯教育について」の「第4章成人期の教育 3 社会教育の振興 (1)社会教育事業の拡充」では、「④国際関係が深まる中で、異文化民

族についての理解は、国民にとって欠くことのできない素質である。このため、社会教育においても、各種の国際交流事業を活発にするとともに、国際理解を深める上に役立つ知識や実践的な外国語の習得などを含め、国際的に開かれた心の涵養を重視した事業の充実を図るべきである」と記している¹⁷⁹。「異文化民族についての理解」という表現が注目されるが、文脈上、国内ではなく国際の異文化民族を念頭においたものと解釈される。

1987年の「教育改革に関する第三次答申」（臨時教育審議会）では、生涯学習体系への移行を主軸とする教育体系の総合的再編成を図ることが重要な課題として取り上げられ、「第5章の第1節の国際化への対応」においては、自らの手で国際化を進める教育システムとして、「ア。学校においては、指導方法、カリキュラムの研究開発等を進め、また、地域社会においては、幅広い国際的交流を図るなど、種々の創意工夫を積極的に行うことが望まれる。イ。国や地方の関係機関は、これらの創意工夫を可能ならしめ、かつ、助長するよう、先例にとらわれることなく自ら率先して新機軸を打ち出す必要がある。また、国際理解のための教育の教材をセンター的な機能の強化を図るほか、それぞれの場における具体的な国際化の試みに関する情報の交換・普及を促進する。ウ。以上を集大成し、国としての政策方向を盛った＜教育の国際化白書＞を作成する」¹⁸⁰としている。地域社会における国際交流について言及している点が注目される。

文部科学省は、1988年に生涯学習局を設置し、1990年に制定した、いわゆる「生涯学習振興法」や同法に規定されていた「生涯学習審議会の答申等」に基づき、生涯学習社会の実現に向けた基盤整備に努めてきた¹⁸¹。そこでは、「1。社会・経済の変化へ対応するための学習の必要性」として、「情報化、国際化、産業構造の変化等に伴い、社会人は絶えず新しい知識や技術の習得を迫られている。これらの学習基盤を整備することは、学習者自身のキャリア向上のみならず、社会システムの基盤である人材の育成政策として、社会・経済の発展に寄与」と記している。これは、生涯学習の視点から国際化に伴う人材育成について述べたものである。

また、1996年の生涯学習審議会答申「地域における生涯学習機会の充実方策について」では、地域住民のニーズにこたえる社会教育・文化・スポーツ施設の「新しい学習課題に対する運営の改善」において、「国際化・情報化等への対応」を指示している。具体的には、次の通りである。

「国際化・情報化・高齢化等の社会の変化への対応や男女共同参画社会の形成など現代的課題に関する学習の推進について、地域の実情に応じた積極的な取組が期待される。こ

のうち国際化に関しては、社会教育・文化・スポーツ施設において外国の文化の紹介、外国人との交流事業、通訳など国際交流ボランティアの養成、日本語指導者講座の実施、地域に居住する外国人のための情報誌・ガイドブックの発行など様々な事業が行われてきている。今後ともこれらの事業の拡充を図る必要がある。特に、最近は、個人やグループによる様々な国際交流の活動が行われるようになってきており、国際交流に係る関係団体の育成、関連情報の収集と提供などの充実が求められている。〈後略＝引用者〉…」¹⁸²

この生涯学習審議会答申は、社会教育・文化・スポーツ施設におけるこれまでの国際交流事業をいっそう拡充する必要性を訴えるとともに、国際交流に係る関係団体の育成について述べている点が注目される。

学校外の組織的な学習・教育活動を行う対象は、国際化により日本人のみならず、海外から来日した外国につながる人々も該当する¹⁸³。なぜならば、生活者としての日本語教育、日常生活に役に立つ生活日本語の教育保障につながるからである。しかし、社会教育法には、外国人や国際理解、多文化教育という言葉を見つけることはできない。また、中央教育審議会答申における「生涯教育について」の国際理解は、あくまでも世界で活躍する日本人として国際交流を深めるという意味が強い。しかし、生涯学習審議会答申の「地域における生涯学習機会の充実方策について」の国際化に関しては、以下の点が注目される。すなわち、社会教育・文化・スポーツ施設において、外国の文化の紹介だけではなく、外国人との交流事業、通訳、国際交流ボランティアの養成、日本語指導者講座の実施、地域に居住する外国人のための情報誌・ガイドブックの発行など、日本人と外国人との国際交流について、より具体的に踏み込んで、日本人のためだけでなく、「外国人のため」という視点を含んでいることである。

他方、韓国の平生教育法第2条第1項は、地域社会の地域住民との関わりを重要とし、以下次のように規定している。「すべての国民は平生教育の機会を均等に保障される」（第4条第1項）とし、「平生教育は学習者の自由な参加と自発的な学習に基づいて行われるべき」（第2項）としている。また、同法の第5条では、「平生教育の課程・方法・時間などに関して、この法と違う法令に特別な規定のある場合を除き、これを実施する者が定めるものの、学習者の必要と実用性を尊重するべき」と述べられている。これは、いつでも、どこでも必要とする教育を求めることを保証しようとする意志の現われであると考えられる。

上述したように、韓国では、多文化家族への支援を強化する「多文化家族支援法」の改

正案が公布（2008 年 2 月 1 日）され、2012 年 8 月 2 日に施行された。改正された主な内容は、以下の通りである。

①「地方自治体に多文化家族支援を担当する機構と公務員をおくこと」（第 3 条第 2 項新設）、②「国家と地方自治団体は多文化家族支援センターを設置・運営できるようにし、必要な場合は関連事務を法人・団体またその機関に委託するようにしく後略＝引用者＞…」（第 12 条）、③「多文化家族支援政策を推進するための必要な専門人材を養成するために大学・研究所などを多文化家族支援政策の専門人材養成機関として指定・管理できるようにする」（第 13 条の 2 新設）、④「女性家族部大臣あるいは、地方自治団体の長は結婚移住者の外国人登録情報、簡易帰化許可申請情報＜中略＝引用者＞…この法の施行のために必要な情報の提供を関連行政機関の長に要請できるようにする」（15 条の 2 新設）。したがって、地域社会との関わりをより深め、多文化家庭への支援を積極的に行うことを掲げている。

同法の第 6 条（生活情報提供及び教育支援）には、①国家と地方自治体は結婚移住者などが韓国で生活する上に必要な基本的な情報を提供し、社会適応教育と職業教育・訓練および言語疎通の能力の向上のために韓国語教育などが受けられるように必要な支援を行うこと（改正 2011 年 4 月 4 日）、②居住地および家庭環境などによりサービスから疎外されないように、訪問教育や遠隔教育など多様な方法によって教育を支援し、講師などの専門性を高めるための施策を樹立・施行すること（2011 年 4 月 4 日新設）について定められている。

また、第 10 条（児童保育・教育）では、①国家と地方自治体は、児童保育・教育を実施することにより、多文化家族の構成員たる児童を差別してはいけないこと、②国家と地方自治体は、多文化家族の構成員たる児童が学校生活に迅速に適応できるように、教育支援対策を出し、特別市・広域市・道・特別自治道の教育長は、多文化家族の構成員たる児童に対する学校外あるいは、放課後の教育プログラムなどを支援することができること、③ 国家と地方自治体は、多文化家族構成員たる児童の小学校の就学前の保育および教育支援のために努力し、その児童の言語発達のための教材支援および学習支援などの言語能力の向上のために必要な支援をすることとされている。さらに、同法の第 7 条（平等な家族関係の維持のための措置）では、多文化家庭への教育支援が明示されている。国家と地方自治体は、多文化家族が民主的で両性平等な家族関係を維持するために、家族相談、夫婦相談、親教育、家族生活教育などを推進するべきであり、この場合、文化の差などを考慮

した専門的なサービスが提供されるように努めるべきである、と記されている。

「多文化家族支援法」の第3条は、国家と地方自治団体の責務について、以下のように定めている。

- ① 国家と地方自治団体は多文化家族の生活が営めるように必要な制度と条件を整備し、そのための施策を樹立・施行すること。
- ② 特別市・広域市・道・特別自治道及び市・郡・区（自治区）には多文化家族支援を担当する機構と公務員を置くこと（新設2012年2月1日）。
- ③ 国家と地方自治団体はこの法に従う施策の中で外国人政策に関する事項については「在韓外国人処遇基本法」の第5条から第9条⁸⁴までの規定に従うこと（改正2012年2月1日）。

この法律に基づいて、2012年3月現在、全国244の自治体の内、139（60%）の自治体において多文化家族支援に関する条例が制定・施行されている。多くの自治体における条例名は、「多文化家族支援条例」であるが、その他、「多文化家族支援センター運営条例」や「居住外国人及び多文化家族支援条例」、「多文化家族支援条例」、「セトミン（脱北者）¹⁸⁵及び多文化家族支援に関する条例」などがある。このような条例に基づく施策及び支援事業の主な内容は次の通りである。

すなわち、韓国語教育と児童養育指導及び家族相談が行われ、社会適応教育及び職業教育・訓練、家庭内における暴力被害の結婚移住者と子どもに対する保護・支援、地域社会の生活に必要な基本的な情報提供や健康管理の支援などが行われる。

地方自治体における多文化家族関連の支援条例には、次のようなものがある¹⁸⁶。①居住外国人支援条例、②農漁村結婚費用支援条例、③居住外国人的人権増進に関する条例、④多文化家族支援条例である。①の居住外国人支援条例は、行政自治部の多文化社会における地方自治団体の居住外国人に対する支援を安定的かつ持続的に遂行できるように出された条例である。③の居住外国人的人権増進に関する条例は、2010年現在全国的に7つの自治体で制定されている（ソウル特別市のソンパ区、光州広域市の南区、グァンサン区、安山市、モクポ市、ワンド郡、済州島）¹⁸⁷。この条例における光州広域市の南区と全羅南道のモクポ市では、「外国人住民」のことを「居住しているすべての外国人のことを指す」と定義している。④の条例は、2008年3月に国家が「多文化家族支援法」を制定したのち、各地方自治体によって制定されるようになった。例えば、光州広域市における多文化家族支援条例は2009年3月2日に制定され、光州広域市南区における「外国人住民及び多文化家族支援条例」が新しく2010年11月に制定された。この条例は、「在韓外国人処遇基

本法」と「多文化家族支援法」が目指されたように、光州広域市南区に居住する外国人及び多文化家族構成員たちの安定的な家族生活の営為と地域社会の一員としてお互いに理解し、尊重する社会環境を作り上げ、社会統合をはかることが目的である。この条例の施行と同時に「居住外国人支援条例」は廃止された。したがって、韓国における多文化家庭の構成員は「平生教育法」と「多文化家族支援法」に記されているように、生涯学習を行う際の学習権が保証されており、国家はその教育を受ける権利を保障しなければならないと考えられる。

社会教育・生涯学習の場において、日常生活に不可欠な生活言語を学習し、安心した生活を営むことに関する自己の権利を知り、その権利が保証されることは重要である。

第2節 日本の行政機関による社会教育と多文化教育

日本の自治体においては、1980年代後半から「国際交流」と「国際協力」を中心に、地域の国際化が進められてきたが、地域社会は「多文化共生」の下に国際化を推し進めていくことが求められている。したがって、既述したように、総務省においては、2005年6月に「多文化共生の推進に関する研究会」が設けられた¹⁸⁸。

1970年代に、在日コリアンを対象とする政策に取り組む自治体があられ、1980年後半には、旧自治省が地域の国際化施策の一環として、「地方公共団体における国際交流の在り方に関する指針（1987年）」、「国際交流のまちづくりのための指針（1988年）」及び「地域国際交流推進大綱の策定に関する指針（1989年）」を策定し、地方自治体における外国人が活動しやすいまちづくりを促した¹⁸⁹。その後、1990年代に入ると、ニューカマーの増加と定住化により、新しく流入した外国人への施策の取り組みをはじめ、2000年代には外国人住民施策の体系化、総合化が進められるようになったのである¹⁹⁰。

つまり、外国につながる住民も地域で生活する住民として捉えられ、「多文化共生の推進に関する研究会報告書」には、「コミュニケーション支援」の必要な取り組みとして、以下の事項が挙げられている。すなわち、多様な言語、多様なメディアによる行政・生活情報の提供、外国につながる住民の生活相談のための窓口の設置、NPO等との連携による多言語情報の提供、地域の外国につながる住民を相談員としての活用、日本語および日常生活に関する学習支援などである¹⁹¹。日本の地域社会における外国人住民に対する日本語教育に関しては、文化庁が主要機関となっており、日本語教育に係る事務を行っている

省庁としては、文化庁を含めて文部科学省、法務省、外務省など多くの省庁があるのだが、連携体制がとれているとは言い難い¹⁹²。

日本における外国につながる人々の「生活支援」として必要な取り組みには、居住、教育、労働環境、医療・保健・福祉、防災などがあり¹⁹³、地域社会の構成員として共に生きていく観点から、「多文化共生の地域づくり」や「多文化共生の推進体制の整備」が掲げられている。

第3節 韓国の行政機関による平生教育と多文化教育

韓国の教育科学技術部（当時）では、2001年から疎外階層のための平生教育プログラム支援事業を行っている。対象となる疎外階層とは¹⁹⁴、低所得者、低学歴者、障がい者、高齢者、多文化家庭、祖父母と孫の家庭及び一人親家庭、外国人労働者、ホームレス、脱北者などである。支援事業の対象の中で、多文化家庭という単語が使われたのは、2007年からだが¹⁹⁵、2006年までは移住女性と外国人勤労者を対象とする平生教育プログラム支援事業が行われてきたのである¹⁹⁶。また、多文化家庭支援事業は女性家族部や法務部が中心であって、教育を担当する教育科学技術部は学校教育に専念してきた。しかし、疎外階層のための平生教育プログラム支援事業とは別に、2009年度から多文化家庭の平生教育プログラム運営支援事業が始まった¹⁹⁷。多文化家庭平生教育プログラム運営支援事業は、出身国の言語及び文化的特性に留意しつつ、自国の文化と自己理解の向上につなげると共に、社会活動への参加を促すことを目的としている。地域社会における多文化家庭への理解を深めることと地方自治団体との連携も視野に入れられている。

2005年下半年期において、女性結婚移住者と多文化家庭の問題についての対策が各省庁から出され、2006年4月には、「女性結婚移住者家族及び混血人・移住者社会統合支援方案」が発表された¹⁹⁸。既述の通りに、2008年以降「多文化家族支援法」などが制定され、現在、政府の各省庁における多文化家庭への支援政策は多岐に渡っている。これらの支援政策のなかで、多文化家庭の教育支援を行う教育科学技術部と地方自治団体に焦点を当て、平生教育の取り組みを検討する。

地方自治団体は、平生教育施設における多文化家庭支援において、省庁の多文化家庭政策を直接担当するだけでなく、地域の状況に合わせて自ら政策を樹立、推進する役割を担当している。

公共機関としては、多文化家族支援センター、外国人勤労者センター、国際交流財団、総合社会福祉館などがあり、宗教団体としては教会などの宣教センター、仏教など、また、NPO・NGO としては、外国人労働者相談所、移住女性人権センターなどがある¹⁹⁹。

2008 年の平生教育法の改正によって、既存の平生教育推進体制において大きな変化があった。まず、国家平生教育振興院が設立された。以前の韓国教育開発院の付属センターとして存在していた平生教育センターと教育庁の傘下機関に指定された地域平生教育情報センターは、国家の平生教育振興院として改組された。また、広域自治体は、市道の平生教育振興院の設立及び指定が可能になった。二つ目は、国家レベルの平生教育振興院と市・郡・区レベルの平生学習館につながる垂直的連携体制が、平生教育協議会を通じた水平的連携体制に改められたことによって、行政機能、執行機能、審議機能を有機的に結合した政策に結びつくような土台が設けられた。三つ目は、今まで教育庁の下にあった地域平生教育情報センター、平生学習館及び平生教育議会が、市・道知事所管及び基礎自治団体長所管の市・道平生教育振興院、市・郡・区平生学習館及び市・道、市・郡・区平生教育協議体に変わることになり、地方自治団体長の参与、権限、義務が拡大された。つまり、広域自治体と基礎地方自治体、一般行政と教育行政とがともに協力できるような体制に転換したのである。これらの改革は、平生教育法の推進を中央と地方が連携して機動的にはかることを可能にした点で大きな意義を有している。

第 4 節 日本の行政施策における多文化教育の取り組み

2006 年 3 月に出された「多文化共生の推進に関する研究会報告書」によれば²⁰⁰、多文化共生を推進する上での課題と今後必要な取り組みに関して、「コミュニケーション支援」、「生活支援」及び「多文化共生の地域づくり」の 3 つの観点から検討されている²⁰¹。

日本の総務省における多文化共生推進プランでは、外国につながる住民への行政サービスや人権を保障し、住民同士の理解をはかり、開放的な態度にあふれた地域社会が目指されている。これは、様々な言語支援や教育、医療、福祉などの基本的な生活環境を保障し、外国につながる住民の自立や社会参加を促すものである²⁰²。

本節では特に、「生活支援」における取り組みとして、東京外国人支援ネットワーク（東京都国際交流委員会）を中心に上げ、東京外国人支援ネットワークに提携している公益財団法人三鷹国際交流協会の取り組みを検討する。

2012 年末現在における中長期在留者数は、165 万 6,514 人、特別永住者数は 38 万 1,645 人でこれらを合わせた在留外国人数は 203 万 8,159 人であった²⁰³。

外国人が日本に入国するためには入管法の規定により、在留資格が必要となる。在留資格には「活動内容に制限がある在留資格者」と「活動内容に制限がない在留資格者」に分類される²⁰⁴。入管特例法に基づき、在日コリアンや特別永住者は、活動内容に制限のない法的地位を有している²⁰⁵。在留外国人数の在留資格別では、2011 年末の外国人登録者数（短期滞在等を除く）に比べ、「投資・経営」（7.1%増）、「技能実習」（6.7%増）、「技能」（6.7%増）、「永住者の配偶者等」（6.0%増）及び「永住者」（5.0%増）などの在留資格が増加した一方で、「興行」（73.6%減）、「研修」（46.8%減）、「特定活動」（11.3%減）、「日本人の配偶者等」（10.6%減）及び「定住者」（7.3%減）などの在留資格は減少した²⁰⁶。

在留外国人数の都道府県別では、47 都道府県中 27 の都府県で前年の外国人登録者数（短期滞在等を除く。）を下回った。在留外国人数が最も多いのは東京都（39 万 3,974 人）で、全国の 19.3%を占め、以下、大阪府、愛知県、神奈川県、埼玉県と続いている²⁰⁷。

その中で、東京都国際交流委員会は、総務省の認定を受けた「地域国際化協会」として、国際交流や国際協力等に関する情報を収集し、東京都下の自治体、国際交流協会、NPO、ボランティアグループ団体と連携し、外国につながる住民のための都内リレー専門家相談会を実施している。当該交流委員会は 2003 年に設置され、幅広い都民の積極的な参加と連携により、国際交流、国際協力、相互理解の促進をはかっている。主な活動としては、情報収集と提供、イベント等の広報事業、国際交流団体との連絡調整及び普及啓発の活動を行っている。具体的には、通訳ボランティアと専門家が、ビザ・在留資格、国際結婚・離婚・事故などの法律相談、賃金・解雇等の労働相談、健康保険・失業保険・年金等の相談、教育や進学相談、買い物や契約のトラブル・住居相談などを行っている²⁰⁸。

この「東京都国際交流委員会」は、総務省の管轄の下で活動が行われている。都内には 20 の区や市に国際交流協会が設置されており、様々な活動が行われているが、「公益財団法人三鷹国際交流協会」では、地域ならではの特徴を活かしたプログラムが実施されている。

1) 「公益財団法人三鷹国際交流協会」²⁰⁹に焦点を当てる理由

2010 年 1 月 1 日現在の三鷹市の人口は 18 万 89 人（外国人登録人口 3,103 人）で、都内多摩地区の 26 市の中では 7 番目の人口規模となっている²¹⁰。

三鷹の人口は、1923(大正 12)年の関東大震災による区内からの移住者によって増加し始

めるまで、5,000 人から 6,000 人という規模であったが、1930(昭和 5)年の三鷹駅開設や 1935 年以降の軍需工場の進出などによって人口が急増し、1940(昭和 15)年には三鷹町、戦後の 1950(昭和 25)年には三鷹市となり、東京近郊のベッドタウンとして発展していった²¹¹。1955(昭和 30)年以降には、牟礼公団、新川公団、三鷹台公団など、日本住宅公団による団地建設や都営住宅及び民間アパートが次々と建設され、1965(昭和 40)年には 12 万 5,200 人へと人口の数が急増した。1998(平成 10)年頃から都市化が進み、現在は 18 万人規模となっている²¹²。2010 年 1 月 1 日現在、の市の総人口の 1.7%に相当する 3,103 人が外国人登録されており、その国籍も 80 か国を超えている²¹³。

三鷹市における「公益財団法人三鷹国際交流協会」²¹⁴に焦点を当てる理由は次の通りである。①三鷹市は、近隣市や外国人登録者の割合の高い都内自治体と比べると、外国人の数は多いとは言えない²¹⁵。しかし、このような現状から、「外国につながる市民にとって暮らしやすいまちは、同時にあらゆる市民にも暮らしやすいまち」という視点に立って、市・市民・国際交流協会・関係団体が協働して、地域からの国際化に取り組んでいる。②1989 年から活動をスタートし、1996 年 11 月に財団法人化となり、三鷹市と市民ボランティアの協力のもとに活動が行われている。その中で、1999 年 5 月には外国籍市民の意見を行政に反映する制度として、「みたか国際化円卓会議」が立ち上げられ、「三鷹国際交流協会」を中心に、市の国際化に関する諸課題や外国籍市民などの課題に解決するために取り組みが行われている。③このように、「三鷹国際交流協会」は、市などの援助・支援を受けながらも独自のプログラムなども設け、運営している。

2) 三鷹国際交流協会の特徴

三鷹市では、1989 年 11 月に発足した三鷹国際交流協会（通称 MISHOP 1996 年 11 月財団法人化）を中心に、国際交流フェスティバルや各種講座の開催など、市民が主体となった数多くの国際交流・理解に関わる取り組みを展開している。その中でも 2009 年度の同フェスティバルには、約 4 万人の参加を得るなど、草の根の国際交流を進める上で大きな成果をあげてきている²¹⁶。

最近の事業としては、2010 年 3 月に確定した協会の基本方針に基づき、「市民と外国籍市民の交流を促進する活動」、「市民の国際理解を促進する活動」、「外国籍市民の生活・教育を支援する」という 3 つの柱の下に展開されている²¹⁷。

具体的には以下の事業を行っている²¹⁸。

①ボランティア会員を中心に、国際交流活動および市民の国際理解を促す活動を展開し

ている。国際交流事業として、日本人と外国につながる市民との相互交流と相互理解を図ることを目的とした JAPANESE LOUNGE/ENGLISH LOUNGE、ボランティア企画国際交流事業、国際交流フェスティバル、国際交流ウォークラリー、国際交流スキーツアー、フェアウェルパーティを行っている（表 1 参照）。国際理解事業では、市民の多文化理解の促進や学校教育のみならず、社会教育・生涯学習の場として相互理解をはかることを目的として、国際理解講座、子ども国際理解教室、子どもの世界の文化体験会、ことばと文化講座などが実施されている（表 2 参照）。大人や子どもなどが言葉の理解だけではなく、歴史や文化などの相互理解を図ることを促す活動であり、注目に値する。

表 1 国際交流事業のプログラム内容

事業名	内容
JAPANESE LOUNGE/ ENGLISH LOUNGE	毎週火曜日、金曜日に行われる。
ボランティア企画国際交流事業	ボランティア会員の企画・運営による 国際交流活動・イベントを開催。
国際交流フェスティバル	多くの市民との国際交流を行う。
国際交流ウォークラリー	日本人と外国籍市民との相互交流と 協会の宣伝を目的とする。
国際交流スキーツアー	青少年層の日本人と外国籍市民との 交流を図る目的として実施する。
フェアウェルパーティ	年末に協会の 1 年間の活動を振り返るとともにボ ランティア会員と外国籍市民との親睦を深める。

※出典：財団法人三鷹国際交流協会「2013 年度事業計画書・予算書」に基づいて作成

表 2 国際理解事業のプログラム内容

事業名	内容
国際理解講座	市民の多文化理解の促進に向け、世界の動きや歴史・文化などを テーマとした講演会を開催。

子ども 国際理解教室	小中学校や高校などからの要請に応じて講師を派遣するなど、 児童・生徒向けに国際理解のためのプログラムを提供。
子どもの世界 の文化体験会	子どもたちの国際理解に向けた取り組みとして世界の伝統文化や 音楽などを体験する機会を提供。
ことばと文化 講座	市民が日常生活の中で外国籍市民と交流し相互理解を図る一助となる ように外国語学習と合わせてその国の社会、歴史等の文化的な背景を学 ぶ講座を実施。

※ 出典：財団法人三鷹国際交流協会「2013 年度事業計画書・予算書」に基づいて作成

②外国につながる市民が地域の中で安心して生活ができるように、防災訓練への参加などの災害発生時の備えや日本語習得活動、日常生活相談などの活動が展開されている。この生活・教育支援事業は、外国につながる市民の日常生活の全般的なことをサポートすることを目的とした、日常生活相談、通訳・翻訳サービス、日本語教室、日本語ボランティア講習、子ども教室、災害発生時支援対策、日本語個人レッスン活動支援（LLJ）が実施されている（表 3 参照）。特に、「通訳・翻訳サービス」、「子ども教室」、「災害発生時支援対策」は、三鷹市の行政との連携をはかりながら進められている。

③協会活動を市民や外国につながる市民に広めるために、広報事業が行われる（表 4 参照）。ボランティアの協力を得て、多言語で対応するなど外国につながる住民の声も受け入れる活動を展開している。

表 3 生活・教育支援事業のプログラム内容

事業名	内容
日常生活相談	外国籍市民の日常生活に関する相談に応じる。
通訳・翻訳サービス	行政機関や小中学校の諸手続き等に関し、ボランティアによる通訳・翻訳サービスを行い、三鷹市からの委託によるボランティア研究会を開催。
日本語教室	毎週土曜日の午前、ボランティアによるグループレッスンを行う

日本語ボランティア講習	外国籍市民の支援に取り組むボランティアのスキルアップと活動の活性化に向け、それぞれの活動に合致したテーマの講習会を開催。
子ども教室	毎週土曜日に外国籍児童・生徒が学校生活を円満に過ごすために、日本語習得や教科学習の支援を行い、三鷹市教育委員会との連携による語学サポートの派遣を実施
災害発生時支援対策	三鷹市と締結した「防災パートナーシップ協定」及び三鷹市地域防災計画に基づき交際交流センターの防災拠点である。
日本語個人レッスン活動支援（LLJ）	マンツーマンで日本語を教える会員グループの活動を支援する。

※出典：財団法人三鷹国際交流協会「2013 年度事業計画書・予算書」に基づいて作成

表 4 広報事業のプログラム内容

事業名	協会 PR 事業	ホームページ運用事業	ニューズレター発行事業
内容	協会活動を市民や外国籍市民に伝えるためにパンフレット作成。	ボランティアの協力を得、多言語対応のホームページを運用。	ボランティア会員及び登録外国籍市民に向けた協会の情報を発信するため、毎月 1 回発行。

※出典：財団法人三鷹国際交流協会「2013 年度事業計画書・予算書」に基づいて作成

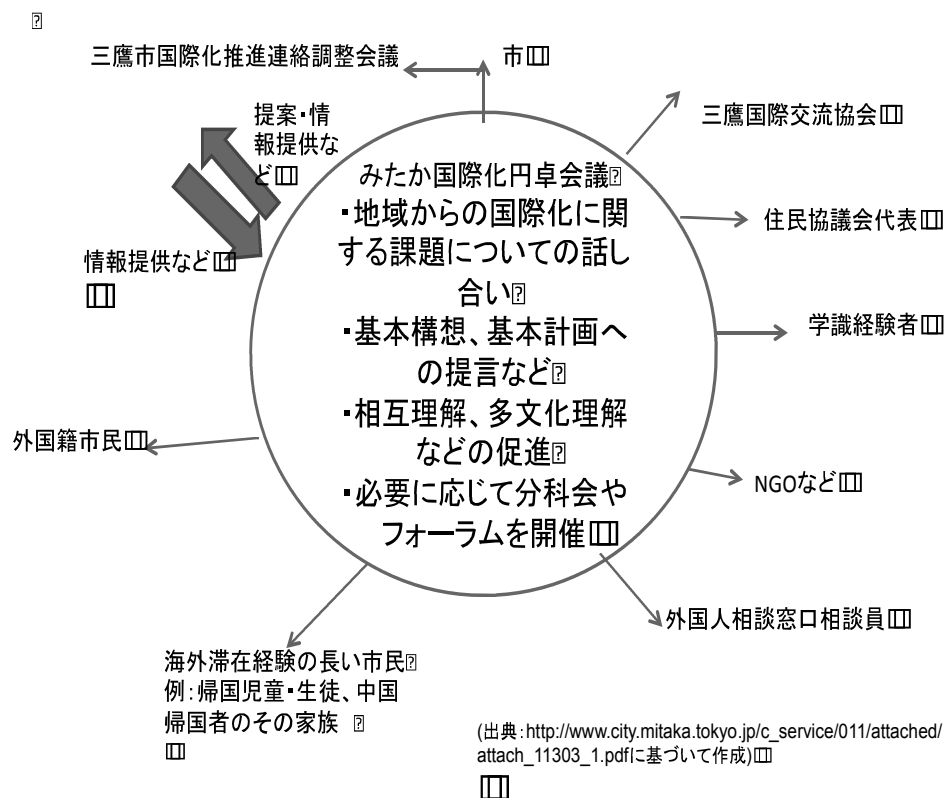
また、1999 年 5 月には外国につながる市民の意見を行政に反映する制度として「みたか国際化円卓会議」（図 1 参照）を設置し、市の国際化に関する諸課題や外国につながる市民や海外からの帰国者が抱える日常生活上の課題の解決のための方策などを協議している。

2013 年現在、第 7 期目に入り、外国につながる市民にとって大きな影響のあった住民基本台帳法等の改正が 2012 年 7 月に行われた。市より情報提供を受けるとともに、内容の確認や周知方法の提案などが行われてきた²¹⁹。三鷹市地域防災計画の改定に合わせ、これまで本会議で取り扱ってきた「教育」、「医療」、「防災」、「情報保障」の 4 つの分野のうち、「防災」をメインテーマに据えて、活発な討議、意見交換が行われてきた。

これらの活動の成果として、英語版広報紙「MITAKA CITY NEWS」の毎月発行、日本語・英語・中国語・ハングルの 4 カ国語併記による「三鷹市外国語版生活ガイド」の発行及び

持ち運びに便利なカードタイプの「三鷹市外国籍市民お助けカード」3種類（日英・日中・日ハングル）の配布など、積極的な情報提供が行われている²²⁰。

図1 「みたか国際化円卓会議」の構成



第5節 韓国の行政機関における多文化教育の取り組み

韓国では、2000年後半から結婚移住者の数が毎年増加し、2010年1月現在、人口の0.3%（18万1,671人）を占めている。女性が89.7%であり、彼女たちの出身国は、中国、ベトナム、フィリピン、日本の順となっている²²¹。「多文化家族支援法」に基づき、韓国社会における多文化家庭への政策は様々な省庁の下に行われてきた。なかでも、女性家族部

の管轄する「多文化家族支援センター」における韓国語教育は、女性移住者のみならず、子どもへの支援も行われている。

女性家族部は、それまで女性部という名称であったが、2009年に当該名称に変更され、2010年からその活動を開始している。この改革に伴い、保健福祉家族部の青少年及び家族関連の業務が女性家族部に移管され、総合的な女性・青少年・家族政策の企画・樹立をする部署となった。この女性家族部の主な機能は²²²、次の4つである。①女性政策の企画及び女性人力開発、②青少年政策の企画及び活動・福祉・保護、③家族と多文化家族の政策の樹立・調整、④女性と児童青少年に対する暴力予防と安全保護である。このなかで、多文化家庭政策の推進方針として、多文化家庭の社会統合及び結婚移住者の人権保護の強化に焦点が当てられている。また、実践課題として、国際結婚仲介業の健全化、事前情報提供の活性化、多文化家族支援センターの拡大、プログラムの内実化、移住女性の人権保護の体系構築及び多文化家族政策の基本計画の樹立が掲げられている。

「多文化家族支援センター」のトップである全国多文化家族事業支援団は²²³、女性家族部から委託を受け、多文化家族政策の伝達・推進機関である全国159か所（2010年現在）²²⁴の「多文化家族支援センター」を支援している。この事業支援団は多文化家族のためのプログラムの開発と普及、多文化家族政策のモデル事業を実施しており、センター従事者の教育、評価、情報誌の発刊、広告と運営支援、関連機関とのネットワーク協力などを行っている。

全国多文化家族事業支援団は、「結婚移住者家族支援センター」として運営されていたが、2008年9月に多文化家族支援法が施行されるに伴い、「多文化家族支援センター」と名称が変更された。「多文化家族支援センター」の基本方針は、韓国社会への早期適応と多文化家族の安定的な家族生活を支援することであり、多文化家族のための教育、相談、文化などのプログラムやサービスを提供する。これに従い、「多文化家族支援センター」は、多文化家族の安定的な定着と家族生活を支援するための韓国語・韓国文化の教育、家族教育・相談、子女支援、職業教育及び多文化認識改善など、多様なプログラムを統合的に提供・連携するワンストップサービス機関となっている。さらに、近年子どもへの支援も同時に行われ、バイリンガル教育や家庭訪問を通して学校生活に関わる問題や悩みなどを手助けする支援も行われている。また、2011年には、「多文化家族支援センター」に次の5つの新しい事業が加えられた。①バイリンガルの力量をもつグローバル人材としての成長を支援する事業である。これは、「お母さん（お父さん）の国の言語習得のための言語英

才教室」（7ヶ国語）を100ヶ所のセンターに設置する。②平生教育支援事業である。これは、家庭訪問を通して「学校知らせ帳」により子どもへの生活サービスを行うとともに、子女生涯周期別（妊娠・出産期、幼児期、児童期）に子女養育に対する情報及び相談などを提供する。「訪れる父母教育サービス」と呼ばれている。③中途入国子女への初期適応支援事業である。これは、韓国語教育、仲間同士の関係及びアイデンティティ、編入学などの韓国生活の初期適応を支援する4ヶ月コースの「Rainbow School」を全国10か所地域に設ける。④「タヌリコールセンター」開設事業である。これは、毎年増加する多文化家族の離婚などの家族離散を予防するために、訪問相談サービスを下半期からモデル運営して、韓国生活の案内、通翻訳支援、各種情報などを9ヶ国語で提供する。⑤センターのボランティア活動をより活性化するために、8千人規模の「多文化家族ナムム（配り）奉仕団」を発足させる事業である。

このように「多文化家族支援センター」は政府管轄下の活動であるため、全国にある多文化家族支援センターのプログラム内容は大きく変わらないが、次に述べる光州の「北区多文化家族支援センター」では、地域ならではの特徴をいかしたプログラムが実施されている。

1) 光州「北区多文化家族支援センター」に焦点を当てる理由

「多文化家族支援センター」に関わる基本的な支援は政府が行っているが、ほとんどのプログラムの取り組みや支援などに関しては、民間団体や地域の市民の応援の下に民主的に行われている。多文化家庭の人々の生活支援がどのように行われているのか、光州広域市の北区にある「多文化家族支援センター」の事例についてその特徴を考察する。

光州広域市の北区にある「多文化家族支援センター」は、光州広域市の拠点センターである。人口は143万3,640人で、外国人登録数は16,632人、多文化家庭は3,721世帯のうち1,100世帯が北区に密集している（2009年統計庁による）。

光州広域市における「北区多文化家族支援センター」²²⁵に焦点を当てる理由は、次の通りである。すなわち、①光州広域市は韓国における社会教育の展開に影響を及ぼした「民主主義の発祥地」であること。②光州広域市における「多文化家族支援センター」は、北区・クァンサン区・西区の3か所にあるが、3か所のうち、「北区多文化家族支援センター」は、2008年1月に最初に開設されたセンターであること。③「北区多文化家族支援センター」は、5.18民衆抗争の拠点となった全南大学校の近くに位置していること。④「北区多文化家族支援センター」は、政府などの援助・支援を受けながらも独自のプログラム

なども設け、運営していること、である。

筆者は、2011年2月14日、2012年1月17日、2013年2月7日にかけてセンター長（A・女性）をはじめ関係者（BとC・両方とも女性）の方々にインタビュー及び参与観察を行った。

写真1 北区多文化家族支援センターの外観



※出典：2012年1月17日の筆者撮影

2) センターの特徴

「北区多文化家族支援センター」は、全国の他の「多文化家族支援センター」と異なり、次のような5つの特徴を持っている。

第1に、「北区多文化家族支援センター」は韓国語教育にもっとも力を注いでいること

である。韓国語教室は、基礎クラスから韓国語での授業が行われ、中国・ベトナム・フィリピン・カンボジア・日本の通訳の担当者がある（表 5 参照）。この授業を受けた者の中から、センターの通訳に採用される場合もある。採用される条件としては韓国語 3 級以上で、母国において高卒以上の人が多い。韓国語教室はレベルによって分けられ、週 5 回、1 回 2 時間の授業が行われる（表 6 参照）。ハイレベルの韓国語教室の場合は週に 3 回である。「北区多文化家族支援センター」に訪れる人々の過半数は女性であり、就職のための生活手段である韓国語を学びに来る人が多いという。韓国語を学ぶことによって移住女性は仕事に就けるようになり、彼らの子どもの社会統合を実現することが期待される。現在、「多文化家族支援センター」を中心に使われている韓国語教材は、女性家族部が制作したものではなく、文化体育観光部傘下の国立国語院が作成した教材である。

表 5 通訳・翻訳サービスの日程とプログラム内容

通・翻訳サービス	「通訳でコミュニケーションを」	
プログラム名	日程	内容
通・翻訳サービス	年中	・結婚移民者とその家族に言語とその文化の差で生まれる葛藤解消のための通訳サービス提携（ベトナム語、タガログ語、中国語、モンゴル語、カンボジア語など）

※出典：資料に基づいて筆者作成

表 6 韓国語教育の日程とプログラム内容

韓国語教育	「韓国語と仲良くなります」	
プログラム名	日程	内容
1	月～金 10：00～12：00	韓国語基礎教育
2	月～金 13：30～15：30	韓国の生活内容を中心に話す、聞く、読む、書く学習

3	月～金 10：00～12：00	韓国生活でよく接するテーマ、状況、 機能などの内容で文法と語彙教育
4	月～金 13：00～15：30	深化プロセスによる口語、文語教育を バランス良く作文学習
韓国語 トピックス	火、水 10：00～12：00	国立国際教育院の 韓国語能力試験（TOPIK）に對備

※ 出典：資料に基づいて筆者作成

第2の特徴は、法務部の下で社会統合プログラムが実施されていることである（表7 参照）。このプログラムは、韓国への帰化を希望している外国籍の人や移住女性達が韓国語と韓国の文化を学び、韓国社会に適応出来るように支援するものである。この社会統合プログラム履修制モデル事業は、全国20か所の多文化家族支援センターで実施されている。北区センターは、光州地域の唯一の社会統合履修制モデル機関として、韓国語と多文化社会への理解教育を実施している。

第3の特徴は、一般市民が光州地域の多文化家族とともに暮らすことを趣旨とし、多文化家族の体験ガイドブックが発行されている（表8,9 参照）。そのなかには、光州地域の歴史や5.18民衆抗争（光州事件）、社会施設、公共施設の利用方法や見学後の感想などが書かれている。他の地域と比べて外国籍の人数は多くないが、多くないからこそ生活上の不便な点が多い。例えば、銀行や郵便局などの手続きや交通表示板などは韓国語でしか書かれていない場合が多い。このような生活上の不便さを克服するために、地元の生活

表7 社会統合履修制の日程とプログラム内容

社会統合履 修制	「勉強もして得もする」			
移民者が韓国法と文化・制度など法務大臣が認めた所定の 教育プロセスを履修した場合、 国籍取得、滞右許可などにおいて便利な制度				
プログラム	韓国語基礎	韓国語初級Ⅰ	韓国語	韓国

名	クラス		初級Ⅱ	社会理解教育
教育プロセス及び教育時間（事前評価点数による）	15 時間	100 時間	100 時間	50 時間
	0 点～10 点以下	29 点以下	30～49 点以下	50 点以上
	50 点以上結婚移民者は韓国語教育免除、 一般帰化希望者は、別途規定			
社会統合プログラム履修による利益	・ 帰化筆記試験及び面接審査免除国籍取得審査待機時間短縮			
	・ 点数制による専門○移住（F-2）資格変更時加点与える			
	・ 永住資格（F-5-1）申請時、韓国語能力試験免除			

※ 出典：資料に基づいて筆者作成

に役に立てるようなガイドブックとして活用されているという。このガイドブックは、全国 80 か所の「多文化家族支援センター」のプログラムでも大きな注目を浴び、効果的なプログラムとして選ばれ、「多文化家族支援センター」の全国大会の事業報告にも紹介されている。

表 8 多文化社会理解教育の日程とプログラム内容

多文化社会理解教育	「文化共有、私たち一緒に学びます」	
プログラム名	日程	内容
多文化理解教育	3～11 日	多文化家族の文化適応のための様々な文化理解教育
韓国史理解教育	3～8 日	韓国歴史教育及び文化体験

韓国社会理解教育	3～11 日	韓国の政治・社会・経済・文化教育
消費者教育	年 2 回	経済教育
アジア声あ つめ合唱団	3～11 日（毎 週火曜日）	韓国及び様々な民謡・童謡・歌謡
ピッゴウル 子ども合唱団	1～5 日 （毎週土曜日）	専門家の指導によって童謡及び踊りを学ぶ
オカリナク ラス	1～5 日 （毎週土曜日）	オカリナ学ぶ

※ 出典：資料に基づいて筆者作成

表 9 メントリング、多文化家族支援ボランティア団と多文化認識改善事業及び宣伝

○メントリング、多文化家族支援 ボランティア団		「分けると幸せです」
プログラム名	日程	内容
メントリング	年中	メントリングサービス (情緒支援、地域社会施設利用案内など)
ボランティア 活動	年中	公共機関通訳支援ボランティア、 愛の分けボランティア活動 (アナバダ市場、育児情報分け合い、社会福祉施設 訪問)
○多文化認識改善事業及び宣伝		「違いを認め、多様性を学ぶ」
プログラム名	日程	教育内容及び宣伝事業
多文化認識 改善	定期的	地域社会の構成員達に多様な文化を 体験できるようにチャンスを提供 ニュース誌・発行・センターリフレット制作、プ ログラム宣伝紙配布、マスコミ社報道依頼、ホーム

		ページ運営、多文化ネットワーク新聞発行
--	--	---------------------

※出典：資料に基づいて筆者作成

第4に、2011年から、多文化家庭の子どもを中心に、このセンターならではの新しい事業が加えられたことである。韓国輸出入銀行は、社会貢献事業として、ビッコウル²²⁶（光の村）勉強部屋をセンターの4階に開き、ベトナム語と中国語のバイリンガル教室や放課後の学習活動などを行っている。参加している子どもたちは、3歳から小学校3年生の児童であり、言語発達診断の後、多文化家庭の子どもたちと一般家庭（非多文化家庭）の子どもたちがともに言語を習っている（表10, 11参照）。多文化家庭の子どもだけではなく、一般家庭（非多文化家庭）の子どももバイリンガル教室に参加することによって、互いの違いを認め合い、相互理解が深まることが目指されている。多文化家庭の子どもは、多様な文化や言語をもっているものの、学校外活動に関しては経験不足であるため、言語に関しても豊かな表現ができない。この事業は、地域の民間団体などの支援によって、韓国の文化や学校外における学習活動に参加できる機会を増やす点でも注目に値する。

第5に、「北区センター」では、一般市民との交流を図り、外国につながる人々が韓国社会に不慣れが生じないように様々な行事を行っていることである。地元の大学との協力により、韓国や地元の歴史について学ぶ機会が提供されている。これにとどまらず、センターに訪れる外国につながる人々の文化や言語などの交流を通して、互いの文化理解が高まることが期待されている。光州地域は民主化運動が行われた地であるが、韓国社会ではまだ地域間の差別や偏見がなくなっていない。このような環境のなかで「北区センター」は、相互理解とともに共生する多文化教育の役割を果たすものとして欠かせない存在である。

表 10 言語英才教室の日程とプログラム内容

言語英才教室	「ママ・パパの国を学んでいく」	
プログラム	日程	教育内容
中国語クラス	1 次：3 日～7 日 2 次：8 日～12 日	中国語基礎生活語学び/ 中国の生活文化と遊び文化体験

ベトナム語 クラス	1次：3日～7日 2次：8日～12日	ベトナム語基礎生活語学び、ベトナムの生活 文化と遊び文化体験
--------------	-----------------------	-----------------------------------

※出典：資料に基づいて筆者作成

写真2 言語英才教室の様子



※ 出典：2011年2月14日の筆者撮影

写真3 多文化家庭の子どもへの取り組みの様子



※ 出典：当時の担当者から提供された資料による

表 11 言語発達支援事業の日程とプログラム内容

言語発達 支援事業	「大きい声で話す、一緒に笑う」	
プログラ ム名	日程	内容
言語発達 評価	年中	児童に適合した評価道具を活用して児童の 言語発達程度を評価

言語発達 教育	1日～12日（週1～2回）	言語発達指導士が個別・全体教育を通した 語い、口文発達促進、対話、社会的コミュ ニケーション向上、読み及び、話しなどの 言語発達促進考○
言語発達 相談	年中	父母相談及び子女の言語発達を支援するた めの父母教育など

※ 出典：資料に基づいて筆者作成

第6節 多文化教育に関する社会教育・平生教育の比較考察

－まとめにかえて－

本章では、学校教育の場では補えない多文化教育の取り組みを学校外の場を中心に、日本の社会教育と韓国の平生教育から多文化教育の取り組みについて検討した。

本節では、序章で取り上げた三つの分析視点、すなわち、多文化教育の視点、連携の視点、国際条約の視点に基づいて、日本と韓国の社会教育と平生教育における多文化教育の取り組みについて比較考察する。

第一に、多文化教育の視点からである。日本社会では民間、市民レベルにおいて国際交流が行われ、社会教育の現場で活動が行われている。この社会教育の場においては、生活に不可欠な日本語を学習し、日本で生活をするにあたって自己の権利をはかることは重要である。その権利の実現が可能な外国につながる住民をそのようなものとして処遇していくことによって、自己の文化的アイデンティティを保持しつつ、地域の人々との交流によって相互理解・対等な人間関係が築き上げられる。

他方、韓国では、2009年度から多文化家庭の平生教育プログラム当該運営支援事業が始まり、当該運営支援事業は出身国の言語及び文化的特性を反映しつつ、自国の文化理解と自己理解の向上をはかると共に、社会活動への参加を促している。

日本の行政施策における多文化教育活動の事例として、「三鷹市国際交流協会」では、行政からの援助・支援を受けながらも、独自のプログラムも設け、運営しており、日本人

と外国につながる市民との国際理解や相互理解の行事が行われ、一方的ではなく、双方の交流をはかっている。

韓国の行政施策における多文化教育の取り組みの事例として、光州の「北区多文化家族支援センター」では、韓国社会に適応出来るように韓国語教育、多文化社会理解教育や多文化家庭生徒のための言語英才教室、言語発達支援のプログラムが施行されている。この言語英才教室は、2011年から当センターならではの新しい事業として、民間団体の支援を受けて多文化家庭の生徒を中心にビッコウル（光の村）勉強部屋が開かれ、ベトナム語、中国語のバイリンガル教室や放課後の学習活動などが行われている。参加している子どもたちは、多文化家庭の生徒や、一般家庭（非多文化家庭）の生徒がともに参加し、相互理解を深めていることが明らかになった。

両国の事例における共通点は、地域住民との国際交流による相互理解がはかられており、生活上の欠かせない言語学習支援が行われている。相違点として、「三鷹市国際交流協会」では、日本語学習支援が中心になっているのに対して、「北区多文化家族支援センター」では、バイリンガル教室を行っていることが確認できた。

第二に、連携の視点からである。日本の自治体においては、外国につながる住民を地域で共に生活する住民として捉えており、そのため、「生活支援」としての居住、教育、医療・保健、福祉、防災などの必要な取り組みが進められ、地域における安定的な生活を営むことができるように自治体と国際交流協会が連携の取り組みを活発に行っている。

他方、韓国の場合、平生教育と地域社会における地域住民との関わりが重要視され、多文化家庭の人々への生活・学習支援は、地域行政機関、多文化家族支援センター及び平生教育施設などとの連携の下に進められている。

日本の事例である「三鷹市国際交流協会」では、「生活支援」における取り組みとして、東京外国人支援ネットワークと提携しており、積極的な参加と地域住民との連携により国際交流、国際協力、相互理解の促進を行っている。また、三鷹市の行政との連携により、通訳・翻訳サービス、子ども教室などの支援が実施されている。

韓国の事例である「北区多文化家族支援センター」では、地元の大学との連携や地域住民たちとの交流を深めている。公共機関としては、多文化家族支援センター、外国人勤労者センター、国際交流財団などがあり、広域自治体と基礎地方自治体、一般行政と教育行政とがともに協力できるような体制に転換したことが明らかになった。

両国の事例における共通点は、公共機関や関連機関との連携や地域住民との連携も積極

的にはかられている。相違点として、「北区多文化家族支援センター」では、法務部との連携により社会統合履修制プログラムが実施されている。これは、光州地域の唯一の社会統合履修制モデル機関として韓国語と多文化社会への理解教育を目的としているが、韓国への帰化を希望している外国籍の人への支援であることが明らかにされた。

第三に、国際条約の視点からである。日本の場合、社会教育法には多文化教育について言及されていないのに対して、生涯学習審議会答申では、外国文化の紹介だけではなく、国際交流や地域住民として外国人への支援を実施すべきことが勧告されている。

他方、韓国の場合も平生教育法には、多文化教育について言及されていないが、多文化家族支援法において教育保障に関する条項が示されている。2008年の「多文化家族支援法」の制定以降、多文化家族の範囲の拡大や多文化家族支援のための基本計画の樹立及び年度別の施行計画の樹立・施行によって、地域社会との関わりをより深められ、多文化家庭への支援が積極的に行われ、多文化家族が韓国で生活する上で必要な基本的な情報や支援を受けることができるようになった。韓国における多文化家族は学習権が保証されており、国家はその教育を受ける権利を保障するべきであると考えられていることである。

日本の「三鷹市国際交流協会」では、外国につながる住民の意見を行政に反映する制度として、「みたか国際化円卓会議」を立ち上げ、「三鷹市国際交流協会」を中心に市の国際化に関する諸課題や外国につながる市民などの課題を解決するための取り組みが行われている。

韓国の「北区多文化家族支援センター」では、光州地域の多文化家族とともに暮らすことを趣旨とし、多文化家族の体験ガイドブックが発行されている。このガイドブックには、光州地域の歴史や5.18民衆抗争（光州事件）などが学習できるようにされているだけでなく、社会教育施設の利用方法が示され、見学後の感想なども書くように配慮されている。

両国の事例における共通点は、学習権が守られている上で、居住中心主義を中心にすべての者に開かれた取り組みとなっている。相違点として、「三鷹市国際交流協会」では、外国につながる住民の意見を行政に反映する制度を取り入れたのに対して「北区多文化家族支援センター」では、行政への要望などを提案する活動は、マジョリティの韓国人スタッフやボランティア者のみであることが確認できた。

第4章 地域社会における日本と韓国の多文化教育の取り組みと課題

本章では、地域社会の NPO 活動における多文化教育活動を中心として日本と韓国の地域社会における事例を考察する。地域社会における多文化教育への理解は極めて重要であり、外国につながる住民との交流は、地域住民の国際理解や相互理解の向上及び地域社会の活性化にもつながる。外国につながる住民が地域社会の中で孤立することなく、地域社会へ参画できるような仕組みを整備することは多文化共生社会の実現のために不可欠である。本章では、日本と韓国における地域社会で、共に生活する住民として理解し合い、相互理解がはかられる多文化教育活動が行われている NPO 活動の事例の比較考察を行う。

第1節 日本の地域社会における多文化教育の取り組み

－日本の NPO 活動を事例に－

既述のように日本社会は、少数民族をはじめとするマイノリティに属する人々を同化しつつ、「単一民族社会」を作り上げてきた。また、国際化に伴い、海外への企業進出にともなう駐在員だけではなく、外国人労働者の流入が増加している²²⁷。さらに、グローバル時代の到来とヒト、モノ、情報などの国境を越えた移動はボーダーレス化している。こうした状況の中で、国際社会において日本は、外国人を受け入れる側として、教育、医療、地方自治体サービスなどにおける開かれた社会サービスの提供などが求められている²²⁸。また、外国人労働者とその家族が増加することを考えれば、子どもの教育問題は社会に及ぼす影響が極めて大きいと予想される。学校教育と社会教育に加えて、地域社会における取り組みも重要になってきた。このような状況を受け、地域社会の放課後の居場所づくりや民間非政府組織の活動の拡大、及びそれに対する政府からのいっそうの支援が期待されている。

日本政府が 1980 年前後に「国際人権規約」を推進し（1979 年）、「難民の地位に関する条約」に加入した（1981 年）ことによって、日本における外国人の地位は大幅に改善されているものの、外国につながる住民は生活の面で様々な困難を抱えている。それは、一つは、言語の壁によるものである。さらに、日本の行政の仕組みや地域にかかわる情報や知識が不足しているため、日本人住民と同等な立場で行政サービスを受けることが難しい²²⁹。また、外国人の定住化により、健康保険の問題や外国人の子どもの教育問題などが浮上し

ている。地域社会における交流機会の不足、住居や仕事を探す外国人住民への差別問題、外国につながる子どもたちのアイデンティティ問題及び外国につながる住民の社会参画の問題なども指摘されている²³⁰。外国につながる住民も地域社会の構成員として社会参画を促す仕組みを築き上げ、コミュニケーション能力の向上及び国際理解や相互理解の向上をはかることが重要な課題となっている。

本節では、NPO 法人多文化共生センター東京を事例に日本の多文化教育活動を明らかにする。

法務省によると²³¹、2010 年末における外国人登録者数は 213 万 4,151 人で、前年に比べ 51,970 人減少している。一方、10 年前に比べると、44 万 7,707 人増加しており、約 1.3 倍になっている。国籍でみると、中国が最も多く、韓国・朝鮮、ブラジル、フィリピン、ペルー、米国が続いている。在留資格は「永住者（一般永住者）」が、前年に比べ 31,617 人増加し、56 万 5,089 人となり、全体の 4 分の 1 を超えている。

一方で「特別永住者」は 39 万 106 人で前年に比べ 10,459 人減少している。以下「留学」、「日本人の配偶者等」、「定住者」の順となっている。この外国人登録者数が最も多いのは、東京都（41 万 8,012 人）で全国の 19.6%を占めている。

筆者は 2011 年 7 月 9 日に多文化共生センター東京の現地に入り、センター担当者（T・女性）とボランティア担当者（C・男性）にインタビュー及び参与観察を行った。当該センターにおける取り組みの詳細については、以下の通りである。

多文化共生センター東京は²³²、阪神淡路大震災の際に外国人震災者に情報提供を行った「多文化共生センター」の東京事務所として 2001 年 4 月に開設された。2006 年 4 月には多文化共生センター東京として独立し、5 月には NPO 法人として認証された。東京都荒川区から施設を借りており、民間企業や省庁への申請により助成金を受けている。活動はボランティアによるものの、フリースクールの担当者や相談の事務員を含めて事務局の人件費がかかる。

多文化共生センター東京は、次の 3 つの理念の下に活動している。第一に、基本的人権の尊重である。これは、「ことば」「制度」「こころ」3 つの壁に起因する社会的不公平によって、誰もが等しく持つ権利が損なわれる不公正を是正することである。第二に、マイノリティへの力付けであり、自分の文化や言語を享受できる環境づくりや安心して自分を出せる居場所づくりにより、マイノリティ自らが自分自身を支えていくことを目指している。第三に、社会へのアプローチであり、日本人・日本社会が少数者の置かれている状

況を理解するとともに、多文化共生社会の意味や大切さを理解し、多数者である日本人が変わり、少数者と共に生きていくことを志向している。

現在、多文化共生センター東京の活動は、「外国につながる生徒への教育事業」を中心に、「子育て支援などのファミリーサポート事業」、「人材育成や情報提供など多文化共生を広める事業」を行っており、NPO ならではの独自の運営方針に基づいて行われている。

「外国につながる生徒への教育事業」とは、外国から来た子どもたちのために、日本語や教科を勉強する学び場を提供しており、外国からきた子どもが高校に進学できるような支援をすることである。

この教育事業の具体的な活動として、①たぶんかフリースクール、②教育・進学相談、③教育に関する調査活動、④学習支援・子どもプロジェクトがある。このような活動の内容をみると、①たぶんかフリースクールでは、平日の火曜日から金曜日まで、朝（9 時～12 時）、昼（13 時～16 時 20 分）、夜（18 時～20 時 10 分）の 3 つのクラスに分かれている。朝のクラスは、来日したばかりの生徒で、近くの中学校に通っている。昼のクラスは、15 歳を超えて来日し、日本の中学校に入学出来ず、学習活動の場のない生徒を中心に、日本語・数学・英語を勉強している。夜のクラスは、昼間は小中学校に通う生徒で、放課後、日本語・数学・英語を学ぶ。フリースクールの担当者や先生たちは元教師であり、教員免許を持っている。

この②教育・進学相談の内容は、電話相談や来場者への相談が主であり、その他、「日本語を母語としない親子のための高校進学ガイダンス」を多言語で実施している。当該ガイダンスは、多くの団体との共催の下に実行委員会形式で年 3 回開催される。親の出稼ぎによって日本に連れて来られた子どもたちが定住化しているため、高校進学への意識が高まっているという。

③の教育に関する調査活動では、東京に暮らす外国につながる生徒に関する教育実態調査を行っており、2011 年 3 月末に 6 冊目となる調査報告書が出されている。これまで、不自由な日本語、不就学、低い高校進学といった問題が提起され、地域 NPO・NGO を中心に学校教員や研究者などによって、支援や実態調査、行政への働きかけといった取り組みがなされている。

④の学習支援・子どもプロジェクトでは、毎週土曜日（15 時 30 分～17 時 30 分）に、高校進学を目指す子どもたちのために、ボランティアによって教科や日本語の学習支援をしている。

「子育て支援などのファミリーサポート事業」とは、外国からきた家族を支援することである。この子育て支援などのファミリーサポート事業の具体的な活動として、①生活相談、②在留に関する相談、③土曜日親子日本語クラスがある。例えば、③土曜日親子日本語クラスの活動内容をみると、小学生以下の外国につながる生徒や彼らの親を対象に、生活に必要な日常会話や日本語の読み書きについてボランティアと共に学ぶ教室である。このクラスは、文化庁からの委託運営であり、授業料は無料で、荒川区以外の人々も参加可能である。担当者へのインタビューによると、このクラスに参加する親子の大半は、居場所を求めて、訪れる人が多いという。

「人材育成や情報提供など多文化共生を広める事業」とは、すべての人に「多文化共生」を理解してもらうための支援である。この人材育成や情報提供など、多文化共生を広める事業の具体的な活動として、①多文化共生のための人材育成、②情報提供がある。このような活動の内容をみると、多文化共生に関する研修への講師派遣及び活動に関わるボランティアやフリースクール講師などを対象とした研修会を行い、情報提供のためのブログやニュースレターを発行している。これらの活動は、マイノリティとマジョリティの相互理解をはかることが目指されているとともに、社会的認識を深めるための活動である。

多文化共生センター東京の取り組みは、外国につながる生徒や家族が社会に生きていく上で必要な情報提供や知識習得のための学習支援であるが、母語学習支援や日本人の異文化理解に関するプログラムは欠けている。この点で学校、地域全体が国際理解や相互理解を深めるための活動が課題となっている。

第2節 韓国の地域社会における多文化教育の取り組み

－韓国のNPO活動を事例に－

既述のように、韓国は80年代後半以降、急激な経済成長を遂げ、労働力を送る側から外国人労働者を受け入れる側に転換した。また、韓国では、「在韓外国人処遇基本法」（2007年）と「多文化家族支援法」（2008年）に基づき、多文化をめぐる様々な政策が、中央政府の各省庁や自治体などの協力の下によって施行されている。教育庁、自治体、大学、市民団体、宗教団体などを対象に、多文化家庭の生徒への教育支援及び政策研究などの専門的支援の基盤が構築され、研究発表及び現場体験などに関する知識の共有と、地域共同体の多様な多文化教育のインフラの活用が進められている。つまり、多文化教育支援が行わ

れる場所は、学校教育が中心になっているものの、徐々に学校教育から社会教育へとその範囲を広めつつある。公教育としての学校教育のなかで補えない多文化教育に関する施策に関して、地域社会の関連団体との連携の下に、多様な多文化教育のプログラムが開発され、実施されている。多文化教育における政策支援は、中央省庁及び市・道教育庁、関連機関の役割が注目されてきたが、これらの機関による政策支援は重複したり、画一的になっているなどし、地域や外国につながる住民の実情に応じた課題が残されている。したがって、多文化教育を効果的に行うためには学校のみならず、多文化家庭や一般家庭がともに住んでいる地域社会への支援がいつそう必要とされている²³³。学校と地域社会が連携し、多文化教育を支援することにより、持続的・安定的及び効果的な教育支援が可能になり、その地域の特性及び要求をよりよく反映することが出来ると考えられる。

以下、「国境のない村」と「セナル学校」を事例として取り上げる。

（１）国境のない村の事例

ここでは、京畿道安山市の国境のない村²³⁴を事例に韓国の多文化教育活動を明らかにする。

2009年の統計によると、京畿道における人口は1,146万610人であり、そのうち、外国系の人口は26万6,808人である。韓国社会における16か所の行政区域（特別市・広域市・道）の中で、京畿道の外国系人口は最大である。首都圏に密集している工業・産業団地造成や新都市開発などにより、京畿道への人口流入はさらに加速化している。京畿道に居住している多文化家庭の親は、結婚移住者や外国人労働者である。なかでも、仕事を求めて韓国にきた外国人労働者は少なくない。外国人労働者の子どもの家族は、より良い生活を求めて移住してきた者がほとんどであり、短期滞在と母国の国籍の維持を特徴としている。そのため、教育、保健、医療、福祉などの支援に関して、他の結婚移住者の子どもの家庭と同様に処遇されることには厳しい目が向けられている。しかし、学校教育において外国人労働者の子どもと結婚移住者の子どもとが経験する困難に差があるわけではない。

京畿道安山市では、1960年代初頭から、朴正熙政権下の国家主導による経済開発が展開された。安山市の工業地区は、工業化による公害の発生源となるソウル工場などを移転するために造成された。仕事を求めて様々な地域からきた韓国人労働者の集まる街であり、韓国において最初の外国人労働者を受け入れた地域である。1986年、バンウォル新工業都市が安山市に昇格し、1988年から韓国は労働力の輸入国に転換した。海外投資企業産業研修制度（1991年11月）と産業研修生制度（1993年11月）が導入され、1998年から外国

人労働者のウォンコク洞への居住が本格化した。1999年、キリスト教系の安山市移住民センターによる多文化地域共同体プロジェクト「国境のない村」が始動し、地域共同体文化の形成、外国人労働者の社会的権益の向上、生産的な地域国際交流の形成などを掲げた社会活動が展開された。「国境のない村」には、外国人が経営する商店や学校、教会などが並んでいる。2003年度には、中韓了解覚書とともに国際結婚が増加し、2005年に滞在外国人への積極的な政策が出された。続いて、2007年に在韓外国人処遇基本法が、2008年には多文化家族支援法が定められた。「国境のない村」は京畿道安山市の行政によって、2009年5月に「多文化村の特区」に指定された。京畿道安山市は、韓国で最初の居住外国人へ支援条例と外国人人権条例を制定するなど、外国につながる人々や多文化構成員を積極的に受け入れている。

このような現状をふまえて、京畿道教育庁は、多文化教育を多文化家庭の生徒や親中心の適応指導に限定するのではなく、一般家庭の親と生徒を含めた学校及び地域社会の全ての構成員の多文化教育政策を提示したのである。京畿道教育庁における多文化教育政策として、次の15が示されている²³⁵。すなわち、①多文化教育支援協議会の設置、②多文化教育支援TUS²³⁶の組織、③多文化教育支援団の組織、④地域ネットワークの構築、⑤多文化家庭の生徒・教師の連携創出、⑥多文化家庭のメンタリング制の組織、⑦多文化家庭の訪問・相談週間の設置、⑧五色多文化共同体学校の運営、⑨多文化教育課程の開発・実施、⑩多文化体験週間の運営、⑪多文化体験手記の公募、⑫多文化教育資料の開発・普及、⑬京畿道多文化教育センターの指定・運営、⑭多文化教育核心教員養成職務研修及び多文化理解向上の教員研修、⑮五色多文化共同体学校担当者のワークショップ、である。

上掲した多文化教育政策の中で、④地域ネットワークの構築は、効率的で一貫性のある多文化教育の活動を進めるための地域ネットワークの強化を目的としている。地域ネットワークとは、他の人々や各種機関等と結び付くことが自己にとってプラスになると判断されたときに生まれる関係であり、本来当事者の自由な意思に基づいて形成されるものである²³⁷。つまり、地域社会における人々のネットワークが形成されるためには、精神的・物質的に共有するものを築き上げ、同化あるいは文化剥奪ではないお互いの存在を認め合い、尊重し合える関係づくりが重要であると考えられている。

そこで、韓国における多文化政策が出される以前の1999年、キリスト教系市民団体である「安山移住民センター」によって推進された、多文化共同体プロジェクトの「国境のない村」を事例として取り上げたい。京畿道安山市は、仕事を求めて海外から渡ってきた

多くの外国人労働者が居住しており、最近では結婚移住者も増え、多文化都市と呼ばれている。「国境のない村」では、外国人労働者や結婚移住者及び彼らの子どもたちのために、多文化教育に関する様々なプログラムを実施している。また、「国境のない村」は、2009年度から京畿道安山教育庁と連携し、学校における多文化理解教育への支援を行っている。地域ネットワークを構築し、地域社会における韓国人の地域住民たちと外国につながる人々との相互理解をはかり、多文化理解教育に関わる様々なプログラムを実施している。ここでは、多文化教育の視点からみて、こうした注目すべき特徴を有する「国境のない村」を中心に、多文化教育と地域社会との関わりについて考察する。

筆者は、2011年8月6日に現地に入り、事務局長（K・男性）にインタビューを行い、その後も継続して連絡を取り合いながら、情報共有を行っている。

写真1 「国境のない村」のマップ



※ 出典：当時の事務局長から提供された資料による

「国境のない村」をめぐる安山市ウォンコク洞は、他の地域と異なる独特な地域社会が築き上げられている。安山市の「国境のない村」は、既存の社会構造と協力しつつ、あるいは抵抗しつつも、すべての人々が差別なしに共に生きていける共同体を作り上げていくべく活動している。一般的に、地域社会は、人間生活と密接に関わっており、地域社会の構成員はその地域に対する所属感が強く、共同の目標を追求し、様々な地域社会活動に自発的に参加するという、共同意識に基づく相互関係の繋がりを特徴としているが、そうした地域社会の再創造化をはかることが目指されているのである。

写真 2 「国境のない村」を総括担当及び運営・管理をしている案山移住民センター



※出典：2011年8月6日の筆者撮影

金事務局長は、「『国境のない』という意味は、国籍がお互いに異なる人々が、地域社会で住民として共に生きていくことであり、より具体的には、マイノリティとマジョリティの相互尊重と共生の文化を意味する」と述べている。彼によれば、「『村』の意味は、物理的な範囲のみならず、隣同士で生きていく人々の共同体を表す」のである。

以上の意味で、「国境のない村」は、マジョリティの変化を目的の一つとして、多文化

教育を推進するようになったと言えるが、「国境のない村」における多文化教育は、次の4つの性格をもっている。第一に、違いを認め合い、共に生きていく「共生」を学ぶ平和・人権教育の性格である。第二に、多文化を共に楽しみ、多様な表現が創造される文化芸術教育としての性格である。第三に、違いが尊重され、異なりを許容する寛容の社会を作り上げる教育としての性格である。そして、第四に、平生・生涯教育としての性格である。これらの4つの性格は、民主的多元主義に基づく多文化教育の理念を誠実に実現しようとするものであり、注目に値する。以上の性格を有する「国境のない村」における多文化教育は、地域社会とともに解決していくべき問題を共有する平生・生涯教育の現場において、一過性のものとしてではなく、その理念の普及と実践的取り組みが継続的に発展し、将来的にもいっそう拡大していくことが期待されてもいる。

「国境のない村」を総括担当している安山移住民センターでは、多文化体験教室の運営や多文化教育プログラムを開発し、外国につながる人々や韓国人に応じた体験教室を行っている。体験教室の対象は、マイノリティである移住労働者、結婚移住女性及び彼らの子どもとマジョリティである韓国人の成人、子ども及び青少年である。前者の場合は文化的適応と主体性の形成を重視し、後者の場合は認識の変容に焦点化された活動が行われ、多文化社会の文化的インフラ構築に力を入れている。

多文化体験教室は、多文化専門家及び移住民講師が、多文化教育を必要としている幼稚園、学校及び図書館など、あらゆる施設・機関から申請を受けて運営されており、五感による体験を重視した授業が行われる。そのほか、多文化専門家による多文化理解講義、多文化体験講師（移住民講師）による多文化体験授業、文化芸術教育と連携した多文化工作所運営、多文化体験現場としての「国境のない村」の周りを一周する探訪ガイド、テーマ別に多文化の集中体験を可能とする多文化体験教育ブース運営（展示ブース、遊びブース、味覚ブース、聴覚ブース、衣装体験ブース）などがある。

特筆すべきは、2009年から、京畿道教育庁と連携して、安山市における各学校別の生徒たちに、放課後の教室プログラムを利用して多文化理解教育を実施し、多文化理解教育を拡大しつつあることである。安山移住民センターでは、このような多文化教育を中心としたプログラムを含め、次の10大事業が日常プログラムとして行われている。すなわち、「相談事業」、「休み場事業」、「国際協力事業」、「教育事業」、「連携事業」、「文化芸術事業」、「保健・医療事業」、「政策提案事業」、「家庭支援事業」、「移住女性の相談」及び「教育文化支援事業」である。

「国境のない村」では、地域住民との交流をはかるために、毎年、各種の行事や祭事を行っている。それは、10 大事業のうち「文化芸術事業」に位置づけられ、2000 年から毎年定期的に行われている。例を挙げると、移住労働者と地域住民がともに行う体育行事、文化公演、盆・正月の行事である。また、「国境のない村」の祭りは年 4 回（正月、盆、住民との出会う夜、ワールドカップ）行われ、各国別にこれらの行事を支援している。これらを通して、地域社会におけるつながりが深められている。

写真 3 文化芸術事業の文化公演の様子



※出典：当時の事務局長から提供された資料による

安山市の「国境のない村」における地域社会と多文化教育の取り組みは、地域社会の全構成員が自ら、地域社会への活動に積極的に参加することの重要性を示しており、この参加により、一人ひとりの幸福に結び付くという統合意識が生まれる。しかし、問題は、「国境のない村」は、2009 年度に「多文化村特区」として指定されたことであり、この指定により、「多文化村」が利益創出の手段としての観光資源に陥る恐れがあると危惧されていることである。つまり、地域社会における一人ひとりの結合意識に亀裂が生ずることが危惧されているのである。ここで重要なことは、「国境のない村」の移住労働者がどのよう

な決定や選択をするかを問わず、韓国人と共に生活している地域社会の一員として、彼らをの判断を尊重することが出来なければならないということであろう。

写真 4 安山市多文化村特区の様子



※ 出典：2011 年 8 月 6 日の筆者撮影

（2）セナル学校の事例

ここでは、光州広域市の代案学校²³⁸である「セナル学校（新しい日）」の事例を中心に韓国の多文化教育活動を明らかにする。

多文化家庭の経済的貧困、不安定な仕事などにより子どもたちの言語習得、学習能力及び同年代との文化経験などの養育与件の差が大きいと言われている²³⁹。筆者は、このような多文化家庭の生徒を中心に多文化教育活動が行われているセナル学校に、2010 年 11 月 8 日に現地に入り、副校長（K・女性）にインタビュー及び参与観察を行った。フィールドワーク以降も、校長（L・男性）と継続的に連絡をとり、そこで実践されている多文化教育活動について明らかにした。

写真 5 セナル学校の校舎



※ 出典：2010 年 11 月 8 日の筆者撮影

フィールドワークとして訪れた「セナル学校」は、国際結婚、留学生、外国人労働者、脱北者の子どもたちが、韓国内で共同体の暮らしができるように各界の企業人、医療人、放送人、宗教人、大学の教授・小中高の教師団体などの協力により、2007 年 1 月 18 日に設立された代案学校である。これは当時、未認可の代案学校であった。

セナル学校のカリキュラムについては、以下の 7 つの特徴を有している。

第 1 に、全日制授業（小、中、高課程）では、生徒たちの個別的な能力と適性を考慮し、生徒中心の教育を通して、英語の授業や母語などの授業を進めている。単純な知識伝達ではなく、生徒相談と進路指導を重視し、多様な民族と文化的な環境が異なる生徒たちがともに授業に参加し、生徒一人ひとりに対する個別教育プログラムを編成し、無学年制で運営されている。

第 2 に、宗教修練の活動及び国内外の国土巡礼と宣教地の訪問では、学期中 1～2 週間の国内外の宣教地への訪問を通して生徒たちの世界観の拡大に寄与している。これは、宗教人（キリスト教）が設立者に加わることに基づくものであるが、より肯定的で進取的な人生観を育てることを目的としている。国土巡礼のプログラムにおいては、国内名山と国土巡礼のハイキングが行われ、単純な修学旅行の範疇から脱し、自尊心を回復することを

育むのである。

第3に、多様な部活動がある。青少年期は新しく多様な文化に高い関心をもつ時期であり、強い自己表現の欲求がうまれる時期であるため、多様な部活と特技適性の講座が設けられている。生徒たちの自発的な参加により自分自身の個性を発見し、外に表すことができる機会が提供されている。韓国の伝統芸術、演劇、映画、伝統武芸などの活動を積極的に開発し、支援を行っている。部活の活性化と積極的な参加を促すことを目的として、部活祭などの発表会が催される。この行事を通して生徒たちは自分自身の思考と夢、意見を自由に表現し、お互いの心を分かち合うようにはかれる。

第4に、音楽や美術などでは、個別指導により、特技の伸長が重視される。この個別指導は、地域の大学生や住民たちの協力に基づいて行われている。多様な実技教育とともにピアノ、フルート、クラリネットなどの楽器から一つ以上を選び、演奏技能を学習する。美術は既存の学校の与件上、学べなかった陶芸、染料、写真、漫画などの多様な活動に関する自分自身の特技を開発する。部活祭を通じて全学生の作品展示会及び演奏発表会の機会が提供される。

第5に、親の母語を習うことも特徴の1つである。多文化家庭がもつ特殊性を認めながら、親の母語を学び多文化家庭の自負心を育て、国際化時代に必要な言語を身につけるように支援する。英語の教育は教育資格と経験のあるフィリピン出身の生徒の母親が担当している。また中国語、ベトナム語、タイ語、ロシア語、モンゴル語、ネパール語、カンボジア語、インドネシア語などは生徒たちが選択して学ぶことができる。地域住民の協力によって、国際結婚の夫妻たちなどが講師となる。各自の国の歴史、社会、文化などを教えながら生徒たちは新しい世界観を広めることができるのである。

第6に、情報化教育では、現代の情報社会を理解し、学習者たちの情報マインドの形成及び情報活用能力の向上を期して未来の情報社会のリーダーになるように学ぶ。

第7に、労作体験と産学の協同体制の経験では、教科の一部として、地域社会の企業の協力に基づき、自然体験学習と産業団地の日勤労者体験活動を行う。これを通して親の働く現場を知り、自然とともに生きる人間、産業社会の構成員として自分自身を見つけることができる機会が提供される。商業化となった生活に慣れた生徒たちに、自然と産業現場の中での労働と体験を通してより深い価値観を提示しつつ、汗を流し働き、収穫する楽しさを味わうことが目的である。

以上のように、セナル学校は7つの特徴をもつカリキュラムを中心に、すべての生徒た

ちが韓国語や母語が学習することができるような機会が提供されている。

学校を設立した当時の生徒数は 2 人であったが、現在（2010 年）の生徒は、10 クラスに 82 人が在籍しており、全国 12 か所に分校もある。中国出身の生徒が最も多く、学年は出身国で終了した学歴に応じて編成されたという。小学校のクラスは、就学前の 1 クラスと 1、2 年の複式学級、3、4 年の複式学級、5、6 年の複式学級を合わせた 4 つのクラスから編成される。中学校と高校は各学年に 1 クラスがあり、中学校と高校を合わせて 6 クラスがある。

生徒たちは、年齢、学歴水準によって小中高ごとのクラスに分かれており、韓国で生まれた子どもたちよりも、離婚した移住女性が韓国の男性と再婚した時に連れてきた子どもたちが多いという。また、父親（継父）と同じ韓国籍を取得するケースが多く、生徒たちの中には親から見捨てられ、国際迷子と呼ばれる子どもたちが増えており、彼らは、グループホーム型式の賃貸マンションと学校内の寮施設で暮らしている場合が多いという²⁴⁰。

担当者によると、学校の年間運営費は 5～6 億ウォンが必要だが、政府からの支援は 2 億 5 千万ウォンに過ぎない。また、認可されていないため、卒業生達が上級学校に進学する際には、学歴が認められず、外国生まれの子どもたちにとって難しい検定考試²⁴¹を受けなければならないという²⁴²。しかし、韓国語の駆使能力がネイティブの生徒と比べると非常に困難であり、検定考試に合格する可能性は低く、学歴が認定されない場合、社会進出時に厳しい状況であるという²⁴³。

2010 年の光州広域市の教育庁の発表によると、民間に運営を委託する方式を用いて全国で初めて多文化家庭の子どもたちのための「公立代案学校」が 2011 年に光州に設けられる予定であった。その際、セナル学校が多文化家庭の子どもたちのための「公立代案学校」を運営することが有力であるといわれていた²⁴⁴。

セナル学校は全国最大の多文化代案学校であるが、これが公立化されれば、公立の多文化代案学校は、韓国で最初の学校となるはずであった。現在、ソウルと京畿道^{キョンギド}では、公立代案学校が運営されているが、多文化代案学校ではない。このセナル学校は政府の支援金の縮小により苦しんでいたが、セナル学校が公立代案学校として委託運営される場合、教師の人件費や運営費のすべてが支援されることになっていた。

写真 6 セナル学校のエントランスの掲示板に飾っている写真（在校生たち）



※ 出典：2010 年 11 月 8 日の筆者撮影

しかし、セナル学校が現在使っている校舎の賃貸期間は 2011 年 7 月までとなっていた。当初 2011 年のはじめに開始される予定が、2012 年に延期されたことにより、セナル学校が公立委託機関として指定されるのは厳しくなった²⁴⁵。こうした事情によりセナル学校は存廃の危機にさらされたという。

校長によると²⁴⁶、2007 年未認可代案学校として出発したセナル学校は初期に経営困難を経験したが、2011 年委託型の代案教育機関として指定されるという実績が認められ、2013 年には正式に認可された学校となり、合わせて高等学校の課程が設けられ、学校運営が安定し始めたという。セナル学校は、多文化家庭の生徒のための韓国語教育と一般教科の特別指導を通して大学入学に必要な基礎学力に力を注いでいる²⁴⁷。

ここでは、韓国における民間団体の協力による多文化教育の取り組みが行われているセナル学校について、多文化教育の観点から枠組みになっているのかについて検討し、地域社会との連携について分析した。その際、セナル学校という生涯学習の場の事例から、未認可学校における教育カリキュラムが卒業資格及び入学資格と結びついておらず、多文化教育の取り組みに困難をもたらしていること、また国や地方が十分に責任をもって財政支援を行っていないことを明らかにした。

事例として取り上げたセナル学校は教育カリキュラムを小・中・高の段階に分けて、基礎科目から全科目を受講できるようなシステムで構成されているだけではなく、地域住民の協力を得て、母語学習や音楽、美術などの活動を活発に行われている。

ここで行われる学習により母語と母文化が保障され、自己のアイデンティティへの確立に大きな役割を果たしている。そこでは、同年代や世代間における多様な集団が作り上げられて、お互いの存在を認め合いながら人間関係作りが行われている。

第3節 多文化教育に関する地域社会のNPO活動の比較考察

－まとめにかえて－

本章では、日本と韓国の地域社会における多文化教育の概念を分析し、日本と韓国のNPO活動における多文化教育の取り組みの事例を取り上げ、分析した。外国につながる住民に対する施策を講ずるだけではなく、地域の中で共に生活する住民として捉えていくことが重要であり、そのためのNGO活動の役割はきわめて大きいものがあることが分かった。本章で取り上げた日本の「多文化共生センター東京」と韓国の「国境のない村」及び「セナル学校」についての検討から、地域社会全体の多文化教育に関する理解は極めて重要であり、ホスト国住民と外国人住民との交流は、地域住民全体の国際理解や相互理解の向上を促し、地域社会の活性化にもつながることが明らかにされた。

本節では、序章で取り上げた3つの分析視点、すなわち、多文化教育の視点、連携の視点及び国際条約の視点に基づいて、日本と韓国の地域社会におけるNPO活動の実践の意味について比較考察する。

第一に、多文化教育の視点からである。日本の事例として取り上げた「多文化共生センター東京」では、日本に定住化しつつある外国につながる人々への教育支援を重視し、学校教育だけでは十分でなく、補足できない側面を、地域社会の観点からマイノリティへの社会適応支援を行っている。こうした適応支援の結果、生活が長期化・定住化するにつれ、主流文化や日本語が中心となってきたことが見られた。

韓国の事例として取り上げた「国境のない村」と「セナル学校」は、地域社会における市民団体による自発的な参加から作り上げられた。「国境のない村」では、地域の特性に合わせた多文化教育へのアプローチが行われている。マイノリティのみならずマジョリティに向けた多文化教育に関する様々なプログラムが作成され、外国につながる住民と韓国人住民とを問わず、地域社会におけるすべての構成員が、様々な行事を通じて毎年定期的に

交流を行っている。「セナル学校」では、多文化家庭の生徒を中心に教科学習の支援が行われているが、母語・母文化学習への支援とともに、韓国文化に触れられる機会が設けられている。韓国の2つの事例においては、各種の国際理解や相互理解プログラムに基づく活動が強化されながら、ネットワークの形成を通して地域社会の活動に積極的に参加している姿が見られた。この参加により、一人ひとりの幸福に結び付くという統合意識が生じている。こうした経験は、外国につながる住民も地域社会の構成員として社会参画を促す仕組みを築き上げ、ホスト国住民の国際理解や相互理解の向上を促し、お互いに協力し合うことの重要性を示している。

第二に、連携の視点からである。日本の事例として取り上げた「多文化共生センター東京」では、地域住民であるボランティアとの交流による「共生」を目指しており、外国につながる子どものみならず、その家族のため居場所づくりとして重要な位置づけが行われている。また、「多文化共生センター東京」は、地域の学校や研究者などとも連携して、地域の教育実践調査を行い、行政への働き掛けを行っている。こうした連携は、行政や学校に対して、多文化教育の普及と拡大の大切さを認識させる上で一定の役割を果たしていると評価される。

韓国の事例として取り上げた「国境のない村」では、地域社会の構成員における欲求や課題を効果的に解決するために、地域社会に展開される学校教育及び学校教育で補えなかった学習活動を地域社会行政機関と連携し、体系的な教育活動が行われている。また、文化芸術事業として地域住民と連帯した行事が行われている。「セナル学校」では、多文化家庭の生徒たちの教科学習が中心になっているものの、母語と母文化、美術や音楽などへの教育支援は地域住民のボランティア活動と地域行政機関との連携によって行われている。この韓国の2つの事例では、地域ネットワーク構築による持続的かつ安定的な多文化教育活動の重要性が明らかにされた。

第三に、国際条約の視点からである。日本と韓国の事例からみられた取り組みの中で、学習支援の対象は外国につながる人々であった。これらを総合して、共通点と言えることは、両国とも居住中心主義であり、すべての者に開かれた教育活動が行われており、取り扱いに差別はみられなかったことである。また、父母を含めて、地域社会における学習機会を保障する活動がみられたことも共通していた。

相違点として、日本の場合は、外国につながる人々への教育支援は存在したが、マジョリティとの関係を見ると、マジョリティをボランティアとして受け入れていることが主な

取り組みであった。つまり、外国につながる人々を地域社会の主体として受け入れるという実践は見られなかった。これに対して韓国の場合は、すべての者として外国につながる人々やマジョリティの韓国人も受け入れ、多文化教育活動の参加を積極的に受け入れている。

以上の事例の考察から結論されることは、日本の「多文化共生センター東京」と韓国の「国境のない村」及び「セナル学校」における多文化教育活動は、ホスト国住民を含めた地域社会のすべての構成員たちが、対等な地域住民として国際理解と相互理解に興味・関心をもち、そうした活動に共に積極的に携わることの重要性を示しているということである。地域社会における様々な課題について、構成員一人ひとりが自主的に携わることによって、民主主義に基づく多文化の共生がはかられ、偏見に基づく差別や抑圧の解消につながると考えられる。

終章

本論文では、多文化・多民族化しつつある日本と韓国の学校教育、社会教育及び地域社会における外国につながる人々への言語的・文化的な教育活動の比較を通して多文化教育の取り組みを分析し、その課題について明らかにすることを目的とした。

序章では、本論文の執筆に至った問題意識と研究の背景及び本論文の目的、研究方法、分析視点及び先行研究について明らかにすると共に、本論文で用いる用語説明と本論文の構成について述べた。

日本社会における琉球民族やアイヌ民族をはじめ、植民地支配の残された課題、韓国社会における中国同胞や在日同胞などへの残された課題から、人権の国際化を経て、グローバル化や少子高齢化などの新たな課題への対応が必要となってきた。特に、日本と韓国の国際化による国境を越えた人の移動が増加し、ニューカマーの滞在の長期化・定住化により、日本と韓国の教育分野においては多文化教育の視点が重要な課題となってきた。こうした課題解決にとって、単なる「同化」や「文化剥奪」ではなく、自国の言語・文化を保持しながら、ホスト国住民の生活主体として位置づけていくことは極めて重要な意味をもっている。日本と韓国はその共通の社会的背景として、民主主義的な文化的多元主義に基づく多文化教育を受け入れざるを得ない社会構造がある。日本と韓国はともに、少子高齢化やグローバリゼーション等によって社会構造が変化しつつあり、外国につながる人々の受け入れを含む諸対策が求められており、教育分野における対応としての多文化教育の役割は大きいと考えられる。多文化・多民族化が進む日本と韓国にとって、「単一民族国家」としての社会意識の変容と多様な言語・文化をもつ人々に対応することができる教育政策や教育実践の変容が求められており、多文化教育の視点は、今後の日本と韓国における学校教育、社会教育及び地域における教育システムの全般的な教育の在り方を再検討するにあたって多くの示唆を与えると思われる。

以上を踏まえて、本論文では、日本と韓国における外国につながる人々を対象に、学校教育、社会教育及び地域社会で行われている多文化教育活動に焦点を当て、比較的方法論を用いて分析し、両国における教育課題について検討した。

本論文においては、次の3つの視点から考察した。まず、多文化教育の視点からである。これは、同化・排除を否定し、文化剥奪ではないマイノリティの社会適応をはかり、アイ

デンティティを擁護し、強制ではなく自主・自律を重んじる民主的文化的多元主義に基づく相互理解として捉えられる。第二に、連携の視点からである。これは、日本と韓国の学校教育、社会教育及び地域社会における多文化教育の取り組みを、学校と社会教育機関と地域の団体や組織の連携という視点から考察した。第三に、国際条約の視点からである。これは、日本と韓国における権利としての教育保障が居住中心主義であるか、すべての者に関わっており、取り扱いに差別は行われていないという内外人平等主義に基づいているか、総じて、こうした観点から学習権は保障されているかという視点である。

本論文では、以上の 3 点を分析視点に据え、考察した。以下では、各章において明らかにされたことについて総括する。

第 1 章では、多文化教育の意味と多文化教育の必要性を探りつつ、日本と韓国における多文化教育に関する政策について比較考察を行った。

第 1 節「多文化教育の意味とその必要性」では、多文化教育の理論的背景と意味、そして多文化教育の必要性について検討した。多文化教育は、文化的・社会的抑圧を避けるための民主主義的な文化的多元主義に基づく教育であり、人種、民族、性、障がい、社会階級に属する人々の文化、言語、民族性などに関する権利を認め、平等な学習機会が保障されることを要請する。したがって、多文化教育の必要性が叫ばれるようになったのは、国際社会における多様なアイデンティティの尊重とともに、共生できる姿勢を養う教育が求められているからである。こうした要請によって、教育の分野では、ホスト社会における多文化・多民族の存在を認識し、多文化教育の視点から既存の教育制度やカリキュラム及びプログラムの見直しが求められている。

第 2 節「日本と韓国における多文化教育の必要性」では、両国における多文化教育の必要性について分析を行った。日本における外国人登録者は、旧植民地出身者とその子孫であるオールドカマー特別永住者よりも、1980 年代以後に入国したニューカマーである一般永住者が上回っており、植民地支配の残された課題解決と同時に、グローバル化や多民族・多文化化などの新たな課題への対応が必要となってきたという状況に基づき、同化政策や単一民族意識の影響から脱し、自国の文化・歴史を正しく認識した上で、他の民族の文化・歴史と誇りをも認め、相互に協力して共生することの重要性について明らかにした。

他方、韓国では、日本と同様に、外国人につながる人々の流入が増え、多文化・多民族化が進められており、そのため、彼らの家族や子どもの教育に焦点を当てていく必要性が

高まってきていることを明らかにした。韓国の「儒教倫理の血縁中心的な家族主義」の単一民族イデオロギーに基づく自民族意識から脱し、国際化時代にふさわしい教育理念として、多文化教育の理念が強く求められるようになったことが分析された。

第3節「日本と韓国における多文化教育に関する政策」では、両国における多文化教育の政策の分析を行った。日本における多文化教育は、まだ政策として確立されていないが、日本の各省庁のなかで最も明確に「多文化共生」の用語を使用しているのは総務省である。日本における多文化政策に関して、中央の省庁では総務省が先行し、中央と地方とでは地方が先行してきた実態が確認された。2007年に文部科学省でも「生活者としての外国人」というキーワードに基づいて、様々な報告書が出されており、外国につながる人々の増加や定住化により生活者として捉えるようになってきている。

他方、韓国では、外国人基本法に当たる「在韓外国人処遇基本法」（2007年5月）と「多文化家族支援法」（2008年3月）の制定及び多文化基本法の発議（2009年12月）により、外国人政策の樹立と施行が、政府と自治体の仕事として明確に位置づけられた。「在韓外国人処遇基本法」と「多文化家族支援法」に基づき、多文化をめぐる様々な政策が、中央政府の各省によって施行されることになり、2007年には「多文化家庭子女教育支援計画」が国家的議題として取り上げられた。

韓国の教育科学技術部の内部機関別の多文化家庭子女の支援内容は、教育科学技術部の場合、多文化教育に関する研究開発及び市・道における多文化教育センターの設立を支援すること、地方教育庁の場合は、生徒へのメンタリング、多文化理解及び国際理解教育等の多様なプログラムの支援、教師への研修及び奨学資料の発刊・普及、親への研修及びハングル教室の運営を担当することであり、これらの各機関の役割分担と実施内容が明らかにされた。

2008年には、多文化教育の長期政策として、「多文化家庭生徒教育支援計画（2009年～2012年）」が打ち出されたが、この政策は、急増する多文化家庭生徒の教育需要を考慮し、中央と地方が協力して取り組むことを確認したものであった。この取り組みから、韓国の多文化家庭児童・生徒における教育支援には、学校教育が中心になり、多文化家庭の親が多文化リテラシー教育の講師として教育現場に携わることができるようになった。

第4節「多文化教育に関する必要性と政策の比較考察-まとめにかえて-」では、日本と韓国の多文化教育の政策の比較分析を行った。日本と韓国における多文化教育の政策に関する共通点としては、言語教育を主とした学校教育支援が中心になっていることが明らか

にされた。これは、学校教育への適応能力の育成が目指されているともいえる。多文化教育の政策に関する相違点は、日本の場合、多文化教育に関する法律は定まっていないものの、多文化教育活動として捉えられる政策は地方自治体を中心になって策定し、学校現場で実践されているが、韓国の場合は、多文化教育の政策は法律に基づき、中央政府と地方行政が協力して推進する体制が作られていることである。日本と韓国は、単一民族意識が根強く残存しており、他民族・他文化への排他的な認識の傾向が共通に見られるが、多文化教育に関する教育政策レベルとその法整備においても違いがみられた。

第2章では、日本の学習指導要領における国際理解教育の概念と多文化教育、韓国の教育課程における多文化教育の概念と国際理解教育の位置づけについて検討した。さらに、日本と韓国の学校教育における先進的事例を中心に、多文化教育活動を比較考察した。

第1節「日本と韓国の学校教育における多文化教育の概念」では、まず最初に、日本における外国につながる生徒について、行政解釈では、保護者に就学義務はないものの、経済的・社会的及び文化的権利に関する国際規約や児童の権利に関する条約等も踏まえて、公立学校の就学を希望する場合には無償で受入れを行うこととしていることを確認した。また、文部科学省（2014年1月）では、国際化の進展に伴い、日本社会における義務教育諸学校において、帰国・外国につながる生徒に対する日本語指導の需要が高まったことを踏まえ、日本語指導をいっそう充実させ、在籍学級以外の教室で行われる指導についても特別の教育課程を編成・実施することができるよう制度を整えることになった。学校教育法施行規則（第56条の2及び第132条の3）の規定による特別の教育課程で定められた指導内容については、日本語能力に応じた特別の指導は、児童・生徒が日本語を用いて学校生活を営むとともに学習に取り組むことができるようにすることを目的としており、児童・生徒の日本語能力を高める指導だけでなく、日本語能力に応じて行う各教科等の指導も含むものとされた。他方、韓国の場合、既述のように、外国人基本法に当たる「在韓外国人処遇基本法」（2007年5月）と「多文化家族支援法」（2008年3月）の制定及び「多文化基本法」（2009年12月）の発議により、外国人政策の樹立と施行が政府と自治体の仕事として明確に位置づけられた。韓国ではこれらの法律に基づき、多文化をめぐる様々な政策が、中央政府の各省と地方自治体によって施行されていることが明らかにされた。

第2節「日本における国際理解教育の概念と多文化教育」では、日本の学習指導要領における国際理解教育の概念と多文化教育の意味について考察した。日本では、教育政策上、多文化教育という用語は用いられていない。小学校学習指導要領の分析によれば、「国際理

解教育」関連の記述が言及されているのは、社会科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間である。そこでは、マジョリティにとっての異文化ないし外国文化の理解についてのみ指示されており、国内に存在するマイノリティ（日本人以外の民族）への視点が弱いこと、また、国際的な場で活躍する日本人の育成のみが強調されていることが明らかにされた。

第3節「韓国における多文化教育の概念と国際理解教育」では、韓国の教育課程における多文化教育の概念と国際理解教育の位置付けについて考察した。韓国の教育課程における多文化教育は、国際理解教育との異同が明示的に示されていないが、これらの二つの概念は、相互補完的であることが明らかになった。多文化教育と国際理解教育の双方とも、偏見の払拭を目指している点では共通しているが、国際理解教育は、外国につながる人々の国々の文化理解が中心となっており、多文化教育は、国際理解教育に比べて不平等解消を重視している点で異なっていることが明らかにされた。

第4節「日本の学校を事例に『湘南台小学校の場合』」では、日本の教育政策では多文化教育の概念は用いられていないが、独自の取り組みとして多文化教育的活動が行われている先進的事例に注目し、多文化教育的活動の取り組みの分析を行った。先進的事例として、藤沢市の湘南台小学校を取り上げ、分析した。湘南台小学校は、日本において初めて「日本語指導教室」（1992年～）が設けられた学校であり、現在も外国につながる生徒の日本語指導や就学間もない外国につながる生徒に対して、母語と日本語のバイリンガル教育の学習プログラムを実施している。ここでは、日本語教育だけでなく、十分であるかどうかは別として、母語教育も行われており、文化剥奪（cultural deprivation）ではなく、彼らが元々持っていた文化的・言語的な多様性と文化的相違（cultural difference）を認め合うことをめざした活動が行われている。これは、多文化教育の視点からみて、きわめて重要な教育実践であると評価できる。

藤沢市の湘南台小学校の実践は、2008年6月に藤沢市社会教育委員会による「だれもが参画できる生涯学習社会」の中で、「外国籍児童・生徒に対する学校教育の現状と課題」として、湘南台小学校における学校教育の取り組みが掲げられたことに端を発している。湘南台小学校における取り組みは、外国につながる生徒の言語や文化を保持しつつ、同化ではなく、適応教育としての取り組みを行っている点が注目される。学校と地域全体が国際理解や相互理解を深めるために積極的な交流が行われており、文化的背景の異なる生徒が多く在籍する湘南台小学校ならではの独自性を活かしたカリキュラムづくりが進められ

ている。

外国につながる生徒の日本での生活は、長期化、定住化しつつあり、高校や大学進学への願望が高まっている。こうした要望に応えるべく、小中高の教員が連携して、様々な体制づくりが進められている。多文化教育における学力向上の要諦は、母語との関わりである。読み書きの中には文化が存在し、自己固有の文化や言語による知識習得は、学力向上に大きな役割を果たすことが考察された。

第5節「韓国の学校を事例に－ウォンイル小学校の場合－」では、韓国の学校の先進的事例に注目し、多文化教育の取り組みの分析を行った。ここでは、まず第一に、韓国ではグローバル化による外国人労働者や結婚移住者などの増加から、「在韓外国人処遇基本法」や「多文化家族支援法」などが出され、これに基づき、多文化をめぐる様々な政策が、中央政府の各省と地方自治体の連携によって施行されていることを明らかにした。第二に、韓国の教育省庁の下で行われる多文化教育政策は、多文化家庭の生徒が在籍している各地域の学校が、多文化教育研究学校として指定・運営されることにより、生徒の教育保障の実現をはかろうとしていることが分かった。第三に、京畿道安山市ウォンイル小学校の特別学級を中心に行われている多文化教育活動は、①マイノリティにおける社会適応とアイデンティティの確立・維持、②相互の人間理解への教育、③相互の文化理解への能力の育成という3点から実施されていることを明らかにした。

第6節「多文化教育に関する学校教育の比較考察－まとめにかえて－」では、日本と韓国の学校教育における多文化教育活動の先進的事例の取り組みの比較分析を行った。日本と韓国の小学校の事例は、多文化教育活動において、次の共通点が見られた。第一に、マイノリティにおける社会適応とアイデンティティの確立に関して、外国につながる人々や地元のボランティアなどが参加し、学校と連携して進められていること、第二に、相互の文化理解に関して、外国につながる子ども・多文化家庭の子どもや親だけでなく、一般家庭の子どもや親がともに行事に参加し、相互理解を図っていること、第三に、相互の文化理解の能力を育成することに関して、異なる文化を学べる文化教室が開かれ、マジョリティがマイノリティの文化を学ぶなどのプログラムがカリキュラムに取り込まれていることである。相違点については、第一に、日本の場合は、地方自治体による独自の取り組みであり、独自の学校実践という色彩が強いものに対して、韓国の場合は、法律として多文化教育政策を定めて、中央省庁と地方自治体が協力して進められていることである。第二に、日本の湘南台小学校の事例では、母語教育への眼差しが見られたのに対して、韓国の小学校の事

例では、母語教育の推進がほとんどなされておらず、課題が残されていることである。

第 3 章では、日本と韓国における社会教育・平生教育の意義と社会教育・平生教育における多文化教育の概念と実践事例について考察を行った。

第 1 節「日本と韓国の社会教育・平生教育における多文化教育の概念」では、日本の社会教育・生涯学習と韓国の平生教育における多文化教育の概念を検討した。日本の社会教育・生涯学習は国際化にともない、日本での生活を中心とした日本語教育や外国文化などの国際理解が課題となっていることが確認された。この点で、生涯学習審議会答申が、外国文化の紹介だけではなく、国際交流や地域住民として外国人への支援を勧告していることは注目される。韓国の平生教育法には、多文化教育に関する内容が示されていないが、多文化家族支援法に、教育保障に関する条項が記されている。また、韓国の地方自治体において多文化家族支援に関する条例が定められ、多文化家庭への教育支援とともに学習権が保証されなければならないことが示されている。

第 2 節「日本の行政機関による社会教育と多文化教育」では、日本の行政機関における社会教育の中の多文化教育の取り組みについて考察した。日本では、学校教育だけでなく、社会教育においても多文化教育はまだ政策として確立されていない。しかし、地域社会では、公民館や地域の交流会館など、社会教育の場で、民間団体や市民による地域日本語教室といった学習活動や国際交流が行われている。こうした交流を通して、生活に必要不可欠な日本語学習が行われるとともに、共生していくための相互理解が深められている。

日本の自治体においては、1980 年代後半から「国際交流」と「国際協力」を中心に地域の国際化が進められており、「多文化共生」に基づく国際化が課題となっている。それは、外国につながる住民も地域で生活する住民として、日本人と対等な生活者として捉えられねばならないことを意味する。そのため、「生活支援」としての居住、教育、医療・保健、福祉、防災などの取り組みが進められ、地域における安定的な生活を営むことができるように、自治体や国際交流協会の協力による取り組みが活発に行われていることが確認された。

第 3 節「韓国の行政機関による平生教育と多文化教育」では、韓国の行政機関による平生教育の中の多文化教育の取り組みについて考察した。地域社会における地域住民との関わりを重要視する平生教育において、多文化家族の学習権が保障され、国家はその教育を受け権利を保障すべきであるとされている。省庁による多文化家庭支援事業は女性家族部や法務部が中心となり、教育を担当する教育科学技術部は学校教育に専念している。

疎外階層のための平生教育プログラム支援事業とは別に、2009 年度から韓国では、出身国の言語的及び文化的特性を考慮しつつ、自国文化の理解と自己理解の向上及び社会活動への参加を促すことを目的とした多文化家庭の平生教育プログラム運営支援事業が開始された。本節ではその詳細について分析した。

2005 年下半年期において、女性結婚移住者と多文化家庭の問題についての対策が各省庁から出され、2008 年以降「多文化家族支援法」などが制定されたが、政府の各省庁における多文化家庭への多様な支援政策について検討した。特に、地方自治団体の平生教育施設における多文化家庭支援は、中央省庁の政策の下に、地方自治団体が直接担当している。地方自治団体は、地域の状況に合わせて自ら政策を樹立、推進する役割を果たしている。このような地方の公共機関としては、多文化家族支援センター、外国人勤労者センター、国際交流財団などがあり、広域自治団体と基礎地方自治団体、一般行政と教育行政とがともに協力できるような体制に転換している。

第 4 節「日本の行政施策における多文化教育の取り組み」では、日本の多文化教育的活动を行っている行政施策の事例を分析した。その事例として、「三鷹市国際交流協会」における多文化教育の取り組みをから、次のような特徴が見出された。第一に、「生活支援」における取組として、東京外国人支援ネットワークと提携した活動を行っている「三鷹市国際交流協会」は、積極的な参加と連携により国際交流、国際協力、相互理解の促進を行っていること、第二に、外国につながる住民の意見を行政に反映する制度として「みたか国際化円卓会議」を立ち上げ、「三鷹国際交流協会」を中心に、市の国際化に関する諸課題や外国籍市民などの課題に解決するための取り組みを行っていること、第三に、行政からの援助・支援を受けながらも独自のプログラムを作成・実施しており、日本人と外国につながる市民との相互交流や国際理解の行事が行われ、一方的ではなく、双方の交流を図っていることが明らかにされた。

第 5 節「韓国の行政施策における多文化教育の取り組み」では、韓国の多文化教育の取り組みを行っている行政施策の事例を分析した。その事例として、韓国の光州「北区多文化家族支援センター」における多文化教育の取り組みから、次のような特徴が見出された。第一に、他のセンターと違って、韓国語授業のコマ数が多いこと、第二に、韓国社会への適応のための社会統合プログラム履修制師範事業を施行していること、第三に、光州地域の多文化家族とともに暮らすことを趣旨とした多文化家族の体験ガイドブックが発行され、光州地域の歴史や 5.18 民衆抗争（光州事件）について学習すると共に、社会施設の利用方

法などについて学べるように配慮されていることである。

2011 年から、このセンターならではの新しい事業として、民間団体の支援を受けて、多文化家庭の児童・生徒を対象とするビッコウル（光の村）勉強部屋が開かれ、ベトナム語、中国語のバイリンガル教室や放課後の学習活動などが実施されている。参加している子どもたちは、多文化家庭の児童・生徒と一般家庭（非多文化家庭）の児童・生徒であり、相互理解を深めていることが確認された。

第 6 節「多文化教育に関する社会教育・平生教育の比較考察-まとめにかえて-」では、日本と韓国の社会教育・平生教育における多文化教育の取り組みの比較分析を行った。日本と韓国における社会教育の在り方は、学校外の場で言語・文化的な多文化教育の取り組みが行われており、日本人と外国につながる人々、韓国人と外国につながる人々、それぞれの国際理解や相互理解をはかる教育活動が展開されていることが明らかになった。

第 4 章では、地域社会の NPO 活動における多文化教育活動を中心として、日本と韓国の地域社会における事例を考察した。

第 1 節「日本の地域社会における多文化教育の取り組み-日本の NPO 活動を事例に-」では、日本の地域社会における外国につながる住民たちへの支援活動の考察を行った。外国につながる住民も地域社会の構成員として社会参画を促す仕組みを築き上げ、国際理解や相互理解の向上、コミュニケーション能力の向上をはかるためにもお互いに協力し合うことが重要である。

地域社会の NPO における多文化教育の活動の事例である「多文化共生センター東京」の取り組みは、第一に、日本に定住化しつつある外国につながる人々への教育支援を中心としたものであること、第二に、学校教育だけでは補えない側面を社会教育の観点から適応支援を行いつつ、ボランティアとの交流による「共生」が目指されていること、第三に、外国につながる子どものみならず、その家族における居場所づくりとして位置づけられており、多文化教育の視点から、きわめて重要な活動となっていることが明らかにされた。

第 2 節「韓国の地域社会における多文化教育の取り組み-韓国の NPO 活動を事例に-」では、地域の特性に合わせた多文化教育へのアプローチとして、多文化家庭の生徒や親中心の適応指導に限定するのではなく、一般家庭の生徒と親を含めた取り組みが行われていること、地域住民の協力によって多文化教育の取り組みが行われていることが明らかにされた。地域社会の NPO における多文化家庭への支援活動の事例である「国境のない村」と「セナル学校」は、地域社会の市民団体の自発的な参加によって組織されたものである。「国境

のない村」と「セナル学校」における地域社会と多文化教育の取り組みは、地域社会の全構成員が自ら、地域社会への活動に積極的に参加することの重要性を示しており、マイノリティのみならずマジョリティに向けた多文化教育に関する様々なプログラムが実施されていることが確認された。

第3節「多文化教育に関する地域社会のNPO活動の比較考察-まとめにかえて-」では、日本と韓国の地域社会のNPO活動における多文化教育の取り組みの比較分析を行った。

「NPO法人多文化共生センター東京」と「国境のない村」及び「セナル学校」における多文化教育活動について、地域社会全体の多文化教育に関する理解は極めて重要であり、ホスト国住民と外国人住民との交流は、地域住民全体の国際理解や相互理解の向上を促し、地域社会の活性化にもつながることが明らかにされた。

以上、日本と韓国における多文化教育の比較分析に基づき、本論文を総括すると、多文化・多民族化社会の教育が直面する共通の教育課題が存在すると考える。つまり、共通性と相違性をともに抱える日本と韓国の多文化教育の推進という視点から、両国は以下のような3つの課題を共有していると思われる。

第一に、政府レベルの多文化教育的政策に基づく全国的な制度改編の課題である。日本と韓国における多文化教育の必要性が求められるようになった共通点は、両国共に単一民族意識が強く、他民族・他文化への排他的な傾向が強い中で、両国ともに国際化に伴い、多民族化しつつあることである。他方、多文化教育の必要性が求められるようになった背景の相違点は、外国人労働者の受け入れ時期と外国人の受け入れ対象の相違である。このような背景によって、日本と韓国は教育政策レベルで、以下のような多文化教育の取り組みへの相違がみられた。

日本の場合は、多文化教育に直接関係する法律は制定されていないものの、地方自治体からの提言や規制改革要望等を踏まえ、管轄する省庁で個別に対応してきた。総務省では「多文化共生」という用語を使い始めたが、文部科学省をはじめとする他省庁の政策では積極的に使用されていない。総務省では、外国につながる生徒には、日本語を通じた学習支援及び母語による学習支援を行うように提言しているが、学習指導要領では多文化教育の用語の代わりに国際理解教育の用語が使用されており、彼らの母語指導に関しては何も言及されていない。これらは、多文化共生社会の実現を目的としていると捉えることはできるが、外国人を同じ住民・生活者として捉える視点が弱く、外国につながる生徒への教育支援に必ずしも積極的とはいえない。

韓国の場合は、多文化教育に関する教育政策が、この言葉を用いた法律として制定され、国策として推進されている。これらは、在韓外国人処遇基本法や多文化家族支援法などに基づく教育政策である。しかし、多文化教育政策を施行しつつも、研究上の裏づけや社会的議論が不足しており、国際理解教育の概念との区別も明確にされているとはいえない。韓国の多文化教育は、母語教育の不足に見られるように、多文化家庭の子どもへの韓国文化への適応教育に集中している傾向が強い。わずかではあるが、韓国語教育プログラムをバイリンガル言語教育へ転換させる取り組みがみられるにすぎず、適応教育の側面としての社会統合をはかる取り組みであると捉えることもできる。

第二に、学校教育における外国につながる生徒及び多文化家庭生徒への「多文化教育」の在り方の課題についてである。既述のように、学校教育における日本の学習指導要領と韓国の教育課程の国際理解教育及び多文化教育の概念は相違している。日本の場合、学習指導要領上、多文化教育という用語は用いられておらず、小学校の学習指導要領には、主に社会科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間を通して、国際理解のための教育が行われている。国家間の相互理解及び世界的で活躍する日本人の育成については強調されているが、国内に存在する少数民族をはじめとするマイノリティについては触れられていない。他方、韓国の場合、教育課程は、2007年と2009年以降、国際理解教育とともに、多文化教育の概念及び多文化探求が深く取り入れられて強化された。しかし、それらはあくまでも例示的なものであり、各教科学習には反映されていない。韓国では、国際理解教育と多文化教育とが混在しており、それらの概念が整理されずに羅列されている。強いて区別すれば、韓国の場合は、他民族を含むマイノリティに対しては多文化教育が、各国の文化理解や国際理解に対しては国際理解教育が用いられているのに対して、日本の場合は、多文化教育の視点からの教育政策は実施されていない。

本論文で取り上げた日本と韓国の小学校の先進的事例は、多文化教育活動が積極的に行われているという共通点が見られた。学校全体を通して、相互の文化理解の能力を育成するため、異なる文化を学べる文化教室が開かれており、マイノリティの社会適応とアイデンティティの確立に関して、外国につながる人々と地元のボランティアなどとの連携がはかられていた。他方、相違点としては、日本の場合は、十分であるかどうかは別として、日本語が苦手な生徒に母語で対応するカリキュラムが取り入れられ、アイデンティティの確立と学力向上への取り組みが行われていたのに対して、韓国の場合は、韓国語教育における分離学級や統合授業に関しては、韓国語のレベルアップに焦点化されていた。先進的

事例をその他の地域や学校に一般化していくと共に、韓国の場合は、母語教育の推進に課題が残されていることが明らかとなった。

第三に、社会教育や地域社会における草の根レベルの活動をいかに組織するのかという課題である。日本と韓国の社会教育・平生教育における多文化教育活動は、民間、市民レベルにおいて国際交流が行われている。生活に不可欠な言語・文化を学習し、自己の文化的アイデンティティも保ちつつ、地域の人々との交流によって対等な人間関係が築き上げられる。日本の社会教育法と同様に韓国の平生教育法においても、多文化教育の概念が明確化されていない。しかし、韓国の場合は、多文化家族支援法において多文化教育支援が詳述されており、2009年度から多文化家庭への平生教育プログラム運営支援事業が始まった。当該プログラム運営支援事業は、出身国の言語及び文化的特性を考慮しつつ、自国の文化理解と自己理解の向上につなげると共に、社会活動への参加を促しており、こうした活動が日本においても求められていると思われる。

本論文で、社会教育の事例として取り上げた、日本の「三鷹市国際交流協会」と韓国の「北区多文化家族支援センター」では、生活支援を主とした言語学習が行われ、地域住民との積極的な国際交流がはかられていた。ここでは共に、国際協力と相互理解の促進が目指されていることが特徴として指摘される。また、地域社会の多文化教育活動として取り上げた、日本の「多文化共生センター東京」と韓国の「国境のない村」及び「セナル学校」は、地域市民の自発的な参加によって立ち上げられ、外国につながる人々及び多文化家庭の人々への教育支援が行われている。ここでは、地域住民であるボランティアとの交流による「共生」が目指されており、学習の場のみならず居場所づくりとして重要な位置を占めている。日本の事例の場合は、地域の教育実践調査のために、学校と研究者が連携し、行政への働き掛けを行っているのに対して、韓国の事例の場合は、地域社会で自発的に組織された「国境のない村」が、学校及び地域行政機関と連携した教育活動を展開している。また「セナル学校」も地域社会で自発的に組織され、地域住民によるボランティア支援と地域行政機関との連携がはかられている。しかし、日本の「多文化共生センター東京」の場合は、マイノリティにおける社会適応「支援」を行っており、主流文化・言語が中心となっているのに対して、韓国の「国境のない村」の場合は、マイノリティのみならず、マジョリティに向けた多文化教育に関する様々なプログラムが作成され、地域社会におけるすべての住民たちと定期的に交流を行っている。また「セナル学校」での多文化教育に関するプログラムに示されたように母語・母文化の教育支援が行われている。

以上のように、本論文においては、日本と韓国の多文化教育における教育活動を中心に、学校教育、社会教育及び地域社会の活動に焦点を当て、多文化教育の在り方と意義について比較分析を行い、今後の課題について考察した。

本論文において残された研究課題として、次の4点が挙げられる。

第一に、学校教育における多文化教育の課題として、外国につながる生徒の学力向上を母語・母文化教育及び国語（公用語）教育との関わりで分析することである。本論文では、先進的事例の聞き取り調査及び参与観察から得られた事実から、学力向上の分析を行ったが、教育現場の指導者と協力しつつ、外国につながる生徒達の学力向上の取り組みを創出していく実践の多様な在り方について究明することが残されている。その際、マジョリティとマイノリティを含むすべての人々とその子どもたちが、同化や排除を否定した対等な人間関係を築き、自主・自律を尊重する多文化教育の視点から、人間性と学力の向上のあるべき姿を追求していきたい。

第二に、社会教育及び地域社会における多文化教育活動の事例分析が少ない点であり、その他の事例分析と付き合いながら、事例分析の一層の積み重ねから得られる成果を一般化していく作業が残されている。社会教育の関連機関及び地域社会の教育団体・組織などは数多く存在しているが、多文化教育活動が行われている模範事例の数は限定されている。しかしながら、こうした作業を地道に積み上げていくことが必要である。

第三に、本論文では、日本と韓国の多文化教育活動に関する考え方や事例の比較分析を行ったが、比較の方法論に基づく分析の精緻化という課題である。本論文で参考にした比較の要因分析法は、教育における共通点と相違点の説明を、教育活動に影響を与えている歴史、政治、経済、社会、宗教及び文化等の諸要因との関係で説明する古典的な方法であるが、これが十分に果たされたとは言い難い。比較のその他の方法論と共に、分析手法の精緻化が求められている。

第四に、本論文は、日本と韓国における多文化（的）教育の現状と課題について、多文化教育の視点から比較考察することを直接の課題としたが、多文化教育の考え方や理論そのものも発展している。こうした理論的發展を踏まえた研究が必要である。

以上、これらを今後の研究課題としたい。

文献リスト

<日本語文献>

- 朝倉征夫『産業革新下の庶民教育』酒井書店、1999 年。
- 朝倉征夫『多文化教育の研究ひと、ことば、つながり』学文社、2003 年、3 頁。
- 朝倉征夫『多文化教育—一元的文化、価値から多様な文化、価値の教育へ』成文堂、1995 年。
- 天瀬光二「韓国における外国人労働者受け入れ制度と実態」『アジアにおける外国人労働者受け入れ制度と実態』独立行政法人労働政策研究・研修機構研究成果（労働政策研究報告書 No81）2007 年、57 頁。
- 李正連『日本の生涯学習政策の現状と課題』生涯学習・キャリア教育研究 第 2 号、2006 年、20 頁。
- 李正連「韓国の改正平生教育法に関する考察—その意義と課題」『東アジア社会教育研究』東京・沖縄・東アジア社会教育研究会、2008 年、第 13 号、46 頁。
- 李ホヒョン「韓国における多文化教育の必要性」渡部一郎・川村千鶴子編著『多文化教育を拓く』明石書店、2002 年、255 頁。
- 岩崎正吾「教育における文化的共生の現状と課題（1）—外国人児童・生徒の就学状況と国際理解教育の理念をめぐる政策動向の分析及び多文化共生教育の理念の検討を中心として—」『わが国における国際交流及び多元的文化共生の現状と課題』1997 年度東京都立短期大学特定研究報告書、1998 年、25 頁。
- 岩崎正吾『教育における文化的共生の現状と課題（2）—わが国の学習指導要領と教科書の分析を中心として—』1997 年度東京都立短期大学特定研究報告書、1998 年、29 頁。
- 岩崎正吾『移民政策の転換と移民の子どもへのロシア語・母語教育—モスクワ市の取り組みを中心として—』日本社会教育学会紀要、2011 年、No. 47、2 頁。
- 岩崎正吾『生涯学習と多文化・多民族教育の研究』学文社、2013 年。
- 江原武一、他「公教育における多文化教育の展開」『多文化教育に関する総合的比較研究』文部省科学研究成果報告、1998 年、2 頁。
- 王慧瑾、「第 3 章第 4 節」『東京都 23 区の公立学校における外国籍児童・生徒の教育の

実態調査報告 2004 年 VOL. 4』特定非営利活動法人多文化共生センター・東京 21, 2005 年 4 月, 54 頁。

カール・A. グランド、グロリア ラドソン＝ビリング著、中島知子、太田晴雄、倉石一郎監訳『多文化教育事典』明石書店, 2002 年。

釜田聰「コラム 6 国際理解教育の風－韓国編－」日本国際理解教育学会著『グローバル時代の国際理解教育 実践と理論をつなぐ』2010 年, 158 頁。

北脇保之「日本の外国人政策－政策に関する概念の検討および国・地方自治体政策の検証－」『多言語多文化－実践と研究 vol. 1』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター, 2008 年, 17 頁。

金ボンス「日本の多文化共生支援制度に関する研究」『民族研究』, 31 巻, 31 頁。

裘曉蘭『多文化社会と華僑・華人教育：多文化教育に向けての再構築と課題』青山ライフ出版, 2012 年。

教育政策研究会「臨教審総覧＜上巻＞」, 第一法規出版者, 1987 年, 280 頁。

久野弓枝「地域日本語ボランティア教室の限界と可能性」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』, 第 86 号, 254 頁。

近藤敦「在日外国人をどう受け入れていくのか」『外交フォーラム』都市出版社, 2009 年 5 月号 No. 250, 50 頁。

佐久間孝正『外国人の子どもの教育問題』勁草書房, 2011 年, 10 頁。

笹井宏益「地域における生涯大学システムの研究開発－地域独自の学習資源の発掘・活用とネットワーク化への取り組み－」『特集・地域における広域的連携・協力－生涯大学システム構想の今後の展開－』全日本社会教育連合会, 1995 年 5 月号, 社会教育, 9 頁。
社会教育・生涯学習辞典編集委員会編『社会教育・生涯学習辞典』朝倉書店, 2012 年, 192 頁。

全ミン楽「韓国－儒教の国の現代教育」石附実編著『比較・国際教育学』東信堂, 1996 年, 161 頁。

相馬直子『圧縮的な家族変化と子どもの平等：日韓比較を中心に考える』人口問題研究, 2012 年。

総務省「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～」2006 年 3 月。

ソン・ウォンソク「第二章外国人施策をめぐる地方自治体の広域連帯と協働」『シリー

ズ多言語・多文化協働実践研究』第3号, 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター, 2008年, 12頁。

申龍徹「多文化共生社会に向けた外国人住民政策の日韓動向：『在韓外国人基本法』の制定を素材に」『自治総研通巻346号』, 2007年, 9～32頁。

其輪真理「人材交流移動とヒューマン・キャパシティーの構築」進藤榮一・平川均編著『東アジア共同体を設計する』日本経済評論社, 2006年, 287頁。

曾和信一『人権教育としての「同和」教育と多文化教育』明石書店, 2004年。

田中圭治郎著『多文化教育の世界的潮流』ナカニシヤ出版, 2000年。

田中圭治郎「比較教育学の変遷」田中圭治郎編著『比較教育学の基礎』ナカニシヤ出版, 2004年。

中島智子編著『多文化教育—多様性のための教育学—』明石書店, 1998年。

長島啓記編著『基礎から学ぶ比較教育学』学文社, 2014年, 8頁。

二宮皓「比較教育学の研究法」吉田正晴編『比較教育学(教職科学講座8)』福村出版, 1991年, 28頁。

羅一慶『自由論題 市民社会と政治参加の日韓比較』総合政策フォーラム第3号, 2008年, 81-83頁。

西川裕子『経済社会の変動と女子大学生の結婚観・キャリア意識に関する日韓比較研究—日本女子大学と梨花女子大学の比較を通して—』現代女性とキャリア第5号, 2013年6月, 76頁。

日本生涯教育学会編『生涯学習辞典』東京書籍, 1990年, 512頁。

広田康夫編『多文化主義と多文化教育』明石書店, 1996年。

藤沢市社会教育委員会議『だれもが参画できる生涯学習社会(提言)』2008年6月30日。

古市久子, 他「就学前教育における教育課程の日韓比較研究」『大阪教育大学紀要第50巻第2号』, 大阪教育大学, 2002年, 253～267頁。

細井勇・古橋啓介・秦和彦・宮城由美子・吉川未桜・林ムツミ・黄星賀・徐慧全・南美慶・宋映沃「日韓比較研究『子育て意識と子育て支援に関する実態とニーズ調査』から少子化問題とその背景を考える—福岡市と大邱・慶山市との比較調査結果の分析を通じて—」『福岡県立大学人間社会学部紀要』Vol. 19, No. 1, 2010年, 55頁。

堀尾輝久・河内徳子編者『平和・人権・環境 教育国際資料集』青木書店, 1998年, 159

頁。

堀家由妃代『わが国における多文化教育の現状と課題—現代日本の教育マイノリティー—』
佛教大学教育学部学会紀要第9号, 2010年, 48頁。

前田耕司「オーストラリアにおける言語的・文化的多様性の方向と多文化教育の展望」
『国士舘大学文学部人文学会紀要』(25), 1992年。

前田耕司「先住民族の文化再生とアボリジニ学習の組織化」『国際教育』(7), 2001年,
66～81頁。

溝上智恵子、堀智子著『多文化教育—多文化の共生は可能か—』あずさ書店, 1998年。

嶺井明子「シティズンシップと国際理解教育」日本国際理解教育学会編『グローバル時
代の国際理解教育 実践と理論をつなぐ』明石書店, 2010年, 211頁。

文部科学省『小学校学習指導要領』2008年。

文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」, 平成24年。

文部科学省『日本語指導が必要な児童生徒に対する指導の在り方について(審議のま
とめ)』, 平成25年5月31日, 1頁。

尹文九「アジア型福祉政策とワークフェア」進藤榮一・平川均編者『東アジア共同体を
設計する』日本経済評論社, 2006年, 157頁。

<韓国語文献>

이재분 ‘학교에서의 다문화가족 교육지원 실태 및 요구조사’ 한국교육개발원, 2009
년.

(李・ジェブン『学校における多文化家族教育支援の実態及び要求調査』韓国教育開発
院, 2009年)。

‘원일초등학교보고서’, 2007년.

(『ウォンイル小学校報告書』2007年)。

옥경희 ‘인권관점에서 본 분야별 조례 현황과 개선방안에 관한 연구’, 2010년.

(オク・キョンヒ『人権観点からみた分野別条例現況と改善法案に関する研究』2010年)。

오경석외 ‘한국에서의 다문화주의:현실과 쟁점’,한울아카데미, 2007년.

(吳・キョンソク, 他『韓国における多文化主義:現実と争点』ハンウルアカデミ, 2007
年)。

오성배 ‘코시안아동의 성장과 환경에 관한 사례연구’ 한국교육, 2005 년.
 (呉・ソンベ『コシアン児童の成長と環境に関する事例研究』韓国教育, 2005 年)。

한국여성정책연구원 한국청소년정책연구원 ‘다문화가족자녀의 학교생활실태와 교사·학생의 수용성연구’ 2007 년.
 (韓国女性政策研究院韓国青少年政策研究院「多文化家族子女の学校生活実態と教師・学生の受容性研究」2007 年)。

김미숙 ‘북한이탈학생의 학교적응 실태 분석 연구’ 한국교육개발원 제 25 차 교육정책 포럼, 2004 년.
 (金・ミスク『北朝鮮離脱生徒の教育適応分析研究』韓国教育開発院第 25 次教育政策フォーラム, 2004 年)。

김정원의 ‘외국인근로자자녀들의 교육복지 실태 분석 연구’ 한국교육개발원, 2005 년.
 (金・ジョンウォン, 他『外国人勤労者子女達の教育福祉実態分析研究』韓国教育開発院, 2005 年)。

전숙자의 ‘다문화사회의 새로운 이해’ 도서출판그린, 2009 년.
 (全・スクジャ, 他『多文化社会の新たな理解』図書出版グリーン, 2009 年)。

교육인적자원부 ‘초등학교교육과정’ 2002 년, pp236.
 (教育人的資源部『初等学校教育課程』2002 年, 236 頁)。

교육인적자원부 ‘다문화가정 자녀 교육 지원 대책’ 2006 년, p7.
 (教育人的資源部『多文化家庭子女教育支援対策』2006 年, 7 頁)。

교육인적자원부 ‘평생교육백서’ 2006 년, p65.
 (教育人的資源部『平生教育白書』2006 年, 65 頁)。

교육인적자원부 ‘다문화가정의 자녀교육 실태조사’ 2006 년, p12.
 (教育人的資源部『多文化家庭の子女教育の実態調査』2006 年, 12 頁)。

교육인적자원부 ‘우리나라의 다문화 교육 정책 추진의 현황, 과제 및 성과 분석, 2007 년, p101.
 (教育人的資源部「我が国の多文化教育政策推進の現況」『課題及び成果分析研究』2007 年, 101 頁)。

교육과학기술부 ‘평생교육백서’ 2007 년, p45.
 (教育科学技術部『平生教育白書』2007 年, 45 頁)。

교육과학기술부 초·중등 학교 교육과정 총론의 ‘2007 년 개정 교육과정’, ‘2009 년 개정 교육과정’ p107.

(教育科学技術部 初・中等学校教育課程総論の「2007 年改訂教育課程」と「2009 年改訂教育課程」, 107 頁)。

교육과학기술부 ‘초등학교 교육과정’ 2007 년, p303.

(教育科学技術部『初等学校教育課程』2007 年, 303 頁)。

교육과학기술부 ‘시도교육청별 다문화 교육 사업 모니터링 및 성과 분석’ 2010 년.

(教育科学技術部『市道教育庁別多文化教育事業モニタリング及び成果分析』2010 年)。

행정안전부 ‘지방자치단체 외국인 주민 현황 조사 결과’, 2009 년.

(行政安全部(2009)、「地方自治団体外国人住民現況調査結果」)。

곽향임 ‘유아교육기관의 다문화교육과정’ (중앙 유아 교육 협회), 2000 유아 교육 학술 대회 다문화 시대의 유아 교육, 2000 년, p103.

(クアック・ヒャンニム「幼児教育機関における多文化教育課程」中央幼児教育協会『2000 幼児教育学術大会 多文化時代の幼児教育』2000 年, 103 頁)。

서종남 ‘한국사회의 다문화 관련 용어에 관한 연구 - 현황분석 및 다문화교육 관계자 FGI 를 중심으로’ 교육문화연구, 2010 년, 제 16-2 호, p149.

(ソ・ゾンナム『韓国社会の多文化関連の用語に関する研究—現況分析及び多文化教育関係者 FGI を中心に』教育文化研究, 2010 年, 第 16-2 号, 149 頁)。

설동훈 ‘외국인 노동자와 한국사회’ 서울대학교출판부, 1999 년.

(ソル・ドンフン『外国人労働者と韓国社会』ソウル大学出版部, 1999 年)。

설동훈외 ‘국제결혼 이주여성 실태조사 및 보건 복지 지원 정책 방안’ 보건복지부, 2005 년.

(ソル・ドンフン, 他『国際結婚移住女性実態調査及び保健福祉支援政策方案』保健福祉部, 2005 年)。

설동훈 ‘외국인 노동자 문제의 배경’ 실천문학, 2004 년, p230.

(ソル・ドンフン『外国人労働者の問題の背景』実践文学, 2004 年, 230 頁)。

설동훈 ‘외국인 노동자 지원 시민 단체의 발전’ “1990~2002 년:쟁점과 과제” 제 11 회 시민사회 포럼, 2003 년.

(ソル・ドンフン「外国人労働者支援市民団体の発展」『1990~2002 年 :争点と課題』第 11 回市民社会フォーラム, 2003 年)。

최영 '한국과 중국의 재외동포 정책 비교연구-현지화와 네트워크정책을 중심으로-' 전남대학교 대학원, 박사논문, 2011 년, p25.

(チェ・ヨン『韓国と中国の在外同胞政策比較研究-現地化とネットワーク政策を中心に-』全南大学校大学院, 博士論文, 2011 年, 25 頁)。

조기선 '재외동포법을 둘러싼 정치적 갈등과 개정방향' 전남대학교 행정대학원, 석사논문, 2003 년, p47.

(チョウ・ギソン『在外同胞法をめぐる政治的葛藤と改正方向』全南大学校行政大学院, 修士論文, 2003 年, 47 頁)。

한경구 '다민족 다문화 사회로의 전환; 문제점과 대략,젠더레뷰' Vol18, 한국여성정책연구원, 2008 년.

(韓・キョング『多民族多文化社会への転換;問題点と大略、ジェンダーレビュー』Vol18 韓国女性政策研究院, 2008 年)。

박소민 '한국과 일본의 다문화교육의 비교분석과 함의' 경희대학교 교육대학원, 석사학위논문, 2009 년.

(朴・ソ민『韓国と日本の多文化教育の比較分析と含意』キョンヒ大学校教育大学院, 修士学位論文, 2009 年)。

박민희 '다문화가정의 대안이란?' 유편자, 2012 년.

(朴민희『多文化家庭の代案とは?』ユペーパー, 2012 年)。

황은영 '포용교육에 기초한 다문화교육의 재성찰' 서울교육대학교 교육대학원 석사논문, 2010 년, p69.

(ファン・ウンヨン『包容教育に基づいた多文化教育の再省察』ソウル教育大学校教育大学院修士論文, 2010 年, 69 頁)。

배은주 '한국 내 이주노동자 자녀들의 학교생활에서의 갈등 해결 방안: 초등학교를 중심으로, 교육인류학연구,9(2), 2006 년.

(ベ・ウンジュ『韓国内の外国人勤労者子女達の学校生活における葛藤解決案小学校を中心に』教育人類学研究, 9(2), 2006 年)。

평생교육진흥원 '다문화가정 평생교육 프로그램운영지원' 2010.7.

(平生教育振興院「多文化家庭平生教育プログラム運営支援」2010. 7)。

보건복지가족부(2005), '국제결혼이주 여성 실태 조사 및 보건·복지 지원 정책 방안.

(保健福祉家族部 (2005)、国際結婚移住女性実態調査及び保健・福祉支援政策方案)。

문미숙, 박창언 ‘다문화 연구학교 교육과정 재구성 실태 분석’ 초등교육연구 2(2), 2009 년, pp363-386.

(ムン・ミスク、バク・チャンオン『多文化研究学校教育課程再構成実態分析』初等教育研究 2(2), 2009 年, 363-386 頁)。

양영자 ‘한국 다문화교육의 개념 정립과 교육과정 개발 방향 탐색’ 이화여자대학 박사학위 논문, 2008 년, p37.

(ヤン・ヨンザ『韓国多文化教育の概念整立と教育課程開発方向探索』梨花女子大学博士学位論文, 2008 年, 37 頁)。

윤인진 ‘한국 민족주의 담론의 전개와 대안적 민족주의 모색’ 한국사회 제 8 집, 2007 년, pp5-30.

(ユン・インジン『韓国民族主義談論の展開と代案的民族主義の模索』韓国社会第 8 集, 2007 年, 5-30 頁)。

염미경 ‘다문화 사회와 지역 다문화교육의 방향’ 교육과학연구, 제주대학교 교육과학연구소, 2011 년.

(ヨム・ミギョン『多文化社会と地域多文化教育の方向』教育科学研究, 濟州大学教育科学研究所, 2011 年)。

염미경 ‘다문화가족의 한국생활 적응과 지역사회 다문화교육의 방향’ 교육과학연구, 제주대학교 교육과학연구소, 2013 년.

(ヨム・ミギョン『多文化家族の韓国生活への適応と地域社会の多文化教育の方向』教育科学研究, 濟州大学教育科学研究所, 2013 年)。

<英語文献>

Banks, James A., Multicultural Education: Theory and Practice, Allyn and Bacon, 1981.p.52.

Banks, James A., “Multicultural Education: Characteristics and Goals”, Multicultural Education : Issues and Perspective, Allyn and Bacon, 1989, p.20.

Banks, James A., African American Scholarship and the Evolution of Multicultural

Education, The Journal of Negro Education, Vol.61, No.3, Aficentrism and Multiculturalism: Conflict or Consonance, Summer, 1992.

Banks, James A., Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching, 5th Ed. Allyn and Bacon, 2006.

注

¹ 朝倉征夫『多文化教育の研究ひと、ことば、つながり』学文社, 2003 年, 3 頁。

² 国連推計のデータ : <http://esa.un.org/unpp/> (2009 年 7 月 29 日閲覧)。

³ 尹文九「アジア型福祉政策とワークフェア」進藤榮一・平川均編者『東アジア共同体を設計する』日本経済評論社、2006 年、157 頁。

⁴ 法務省「平成 24 年末における在留資格別在留外国人数」:

<http://www.moj.go.jp/content/000108879.pdf> (2013 年 6 月 18 日閲覧)。

⁵ 法務省「平成 24 年末における国籍・地域別在留外国人数」:

<http://www.moj.go.jp/content/000108878.pdf> (2013 年 6 月 18 日閲覧)。

⁶ 行政安全部「2012 年地方自治団体外国人住民現況」:

http://www.mospa.go.kr/frt/bbs/type001/commonSelectBoardArticle.do?bbsId=BBSMSTR_000000000014&nttId=35593 (2012 年 9 月 8 日閲覧) 韓国語版。

⁷ 多文化基本法の制定に向けての動きはあるものの、2015 年現在は、まだ制定には至っていない。<http://www.shinailbo.co.kr/news/articleView.html?idxno=274028> (2012 年 6 月 25 日閲覧)。

⁸ 例えば、曾和信一『人権教育としての「同和」教育と多文化教育』明石書店, 2004 年 および、ユン・インジン『韓国民族主義談論の展開と代案的民族主義の模索』韓国社会第 8

集, 2007 年, 5-30 頁(韓国語版)などがある。

⁹ 国連推計のデータ : <http://esa.un.org/wpp/unpp/p2k0data.asp> (2014 年 3 月 29 日閲覧)

¹⁰ 羅一慶『自由論題 市民社会と政治参加の日韓比較』総合政策フォーラム第 3 号, 2008 年, 81-83 頁。

¹¹ 西川裕子『経済社会の変動と女子大学生の結婚観・キャリア意識に関する日韓比較研究—日本女子大学と梨花女子大学の比較を通して—』現代女性とキャリア第 5 号, 2013 年 6 月, 76 頁。

¹² 細井勇・古橋啓介・秦和彦・宮城由美子・吉川未桜・林ムツミ・黄星賀・徐慧全・南美慶・宋映沃「日韓比較研究『子育て意識と子育て支援に関する実態とニーズ調査』から少子化問題とその背景を考える—福岡市と大邱・慶山市との比較調査結果の分析を通じて—」『福岡県立大学人間社会学部紀要』Vol. 19, No. 1, 2010 年, 55 頁。

¹³ 堀尾輝久・河内徳子編者『平和・人権・環境 教育国際資料集』青木書店, 1998 年, 159 頁。

¹⁴ 同上, 284 頁。

¹⁵ 同上, 284 頁。

¹⁶ 長島啓記編著『基礎から学ぶ比較教育学』学文社, 2014 年, 8 頁。

¹⁷ 二宮皓「比較教育学の研究法」吉田正晴編『比較教育学(教職科学講座 8)』福村出版, 1991 年, 28 頁。

¹⁸ 田中圭治郎「比較教育学の変遷」田中圭治郎編著『比較教育学の基礎』ナカニシヤ出版, 2004 年, 5 頁。

¹⁹ 二宮皓, 前掲論, 30 頁。

²⁰ 朴・ソミン『韓国と日本の多文化教育の比較分析と含意』キョンヒ大学学校教育大学院, 修士学位論文, 2009 年, 韓国語版。

²¹ 金侖貞『地域社会教育における多文化共生支援システムに関する日韓比較研究』科研, 2008-2009 年。

²² 相馬直子『圧縮的な家族変化と子どもの平等：日韓比較を中心に考える』人口問題研究, 2012 年。

²³ 細井勇, 他「日韓比較研究『子育て意識と子育て支援に関する実態とニーズ調査』から少子化問題とその背景を考える—福岡市と大邱・慶山市との比較調査結果の分析を通じて—」『福岡県立大学人間社会学部紀要 Vol. 19 No. 1』, 福岡県立大学人間社会学部, 2010

年, 51-66 頁。

²⁴ 古市久子, 他「就学前教育における教育課程の日韓比較研究」『大阪教育大学紀要第 50 巻第 2 号』, 大阪教育大学, 2002 年, 253-267 頁。

²⁵ 申龍徹「多文化共生社会に向けた外国人住民政策の日韓動向:『在韓外国人基本法』の制定を素材に」『自治総研通巻 346 号』, 2007 年, 9-32 頁。

²⁶ 朝倉征夫『多文化教育—一元的文化、価値から多様な文化、価値の教育へ』成文堂, 1995 年。

²⁷ 広田康夫編『多文化主義と多文化教育』明石書店, 1996 年。

²⁸ 中島智子編著『多文化教育—多様性のための教育学—』明石書店, 1998 年。

²⁹ 溝上智恵子、堀智子著『多文化教育—多文化の共生は可能か—』あずさ書店, 1998 年。

³⁰ 田中圭治郎著『多文化教育の世界的潮流』ナカニシヤ出版, 2000 年。

³¹ 呉・キョンソク, 他『韓国における多文化主義: 現実と争点』ハンウルアカデミ, 2007 年, 韓国語版。

³² 韓・キョング『多民族多文化社会への転換; 問題点と大略、ジェンダーレビュー』Vol18 韓国女性政策研究院, 2008 年, 韓国語版。

³³ 全・スクジャ, 他『多文化社会の新たな理解』図書出版グリーン, 2009 年, 韓国語版。

³⁴ 金・ミスク『北朝鮮離脱生徒の教育適応分析研究』韓国教育開発院第 25 次教育政策フォーラム, 2004 年, 韓国語版。

³⁵ 金・ジョンウォン, 他『外国人勤労者子女達のエデュケーション福祉実態分析研究』韓国教育開発院, 2005 年, 韓国語版。

³⁶ ベ・ウンジュ『韓国内の外国人勤労者子女達の学校生活における葛藤解決策小学校を中心に』教育人類学研究, 9(2), 2006 年, 韓国語版。

³⁷ ソル・ドンフン, 他『国際結婚移住女性実態調査及び保健福祉支援政策方案』保健福祉部, 2005 年, 韓国語版。

³⁸ コシアン (Kosian) とは Korean と Asian を組み合わせた言葉である。コシアン (Kosian) は言葉の結合 (Korean+Asian) を越えて「平等になる」、「一つになる」という哲学と人権の社会的実践の意味を持っている。コシアンの意味は大きく四つに分けられる。1) 国際結婚の二世、2) 移住児童 3) コシアン多文化家族 4) 多文化家庭が集まって暮らす町である (<http://www.kosian.or.kr/ko01> コシアンの家ホームページ 2014 年 7 月 14

日閲覧)。

³⁹ 呉・ソンベ『コシアン児童の成長と環境に関する事例研究』韓国教育, 2005 年, 韓国語版。

⁴⁰ 朝倉征夫, 前掲書, 3 頁。

⁴¹ 朝倉征夫『多文化教育——元的文化、価値から多様な文化, 価値の教育へ——』成文堂, 1995 年, 3 頁。

⁴² ディアスポラとはギリシャ語で離散を意味する語である。パレスチナから他の世界に離散したユダヤ人等である。また、一般に祖国ないしは歴史的郷土 homeland を離れ異国に少数派として存在する民族的な共同体社会を示す。(『世界民族問題事典』平凡社, 1995 年, 747 頁)。

⁴³ 社会教育・生涯学習辞典編集委員会編『社会教育・生涯学習辞典』朝倉書店, 2012 年, 192 頁。

⁴⁴ 社会教育・生涯学習辞典編集委員会編, 前掲書, 470 頁。

⁴⁵ 朴ミンヒ『多文化家庭の代案とは?』ユペーパー, 2012 年, 韓国語版。

⁴⁶ 「在韓外国人処遇基本法」の第 2 条(定義)に使用される用語の定義は以下である。

①「在韓外国人」とは大韓民国の国籍を持っていないものとして大韓民国に居住する目的をもって合法的に滞在するものを指す。②「在韓外国人に対する処遇」とは国家及び地方自治団体が在韓外国人をその法的な地位に従って適正に待遇することをいう。③「結婚移民者」とは大韓民国の国民を婚姻したことがある、あるいは婚姻関係にある在韓外国人をいう。

⁴⁷ 「国籍法」と多文化家族・多文化家庭の定義に関しては次の第 2 条と第 3 条、第 4 条に定めている。まず、第 2 条(出生による国籍取得)①次は各号のどの一つに該当する者は出生時に大韓民国の国籍を取得する。一、出生時に父あるいは母が大韓民国の国民である者。二、出生する前に父が死亡した場合にはその死亡時に父が大韓民国の国民であった者。三、親が不明な場合や国籍のない場合に大韓民国で生まれた者。②大韓民国で発見された棄児は大韓民国で生まれことにみなす。(全文改正 2008. 3. 14)

第 3 条(認知による国籍取得)①大韓民国の国民ではない者(以下「外国人」という)として大韓民国の国民である父あるいは母による認知された者が次の各号の要件をすべて満たすと法務部大臣に申告することによって大韓民国の国籍を取得することが出来る。一、大韓民国の「民法」上の未成年者であること。二、出生時に父あるいは母が大韓民国の

国民であること。②第1項によって申告した者はその申告をした際に大韓民国の国籍を取得する。③第1項による申告手続きとその他に必要な事項は大統領令に定める。（全文改正 2008. 3. 14）

第4条（帰化による国籍取得）①大韓民国の国籍を取得した事実がない外国人は法務部大臣の帰化許可を受けて大韓民国の国籍を取得することが出来る。②法務部大臣は帰化許可の申請を受けると第5条から第7条までの帰化要件を満たしたのかを審査した後にその要件を満たせた者のみに帰化を許可する。③第1項により帰化許可を受ける者は法務部大臣がその許可をした際に大韓民国の国籍を取得する。④第1項と第2項による申請手続きと審査などに関する必要な事項は大統領令に定める（全文改正 2008. 3. 14）

⁴⁸ キム・ヒジョン他『韓国での多文化主義：現実と争点』ハンウルアカデミ，2007年，58-79頁。

⁴⁹ ソ・ゾンナム『韓国社会の多文化関連の用語に関する研究—現況分析及び多文化教育関係者 FGI を中心に』教育文化研究，2010年，第16-2号，149頁，韓国語版。

⁵⁰ 李正連「韓国の改正平生教育法に関する考察—その意義と課題」『東アジア社会教育研究』東京・沖縄・東アジア社会教育研究会，2008年，第13号，46頁。

⁵¹ 平生教育法 2008年2月29日に一部改正。

⁵² 李正連，前掲論，47頁。

⁵³ 李正連『日本の生涯学習政策の現状と課題』生涯学習・キャリア教育研究 第2号，2006年，20頁。

⁵⁴ 日本生涯教育学会編『生涯学習辞典』東京書籍，1990年，512頁。

⁵⁵ 朝倉征夫『多文化教育の研究 ひと、ことば、つながり』学文社，2003年，3頁。

⁵⁶ 同上，3-4頁。

⁵⁷ 同上，3-4頁。

⁵⁸ 同上，4頁。

⁵⁹ 田中圭治郎「日本における文化的多元主義」『多文化教育の世界的潮流』ナカニシヤ出版，2000年，132頁。

⁶⁰ 江原武一，他「公教育における多文化教育の展開」『多文化教育に関する総合的比較研究』文部省科学研究成果報告，1998年，2頁。

⁶¹ 同上，4頁。

⁶² 田中圭治郎,前掲書,131 頁。

⁶³ James A. Banks, Multicultural Education: Theory and Practice, Allyn and Bacon, 1981.p.52.

⁶⁴ ①http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00015.html

②<http://www.moj.go.jp/index.html>

③http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00050.html

(上記すべて 2015 年 4 月 13 日閲覧)。

⁶⁵ 特別永住者とは法務省によれば次のように説明される。

1 入管特例法第 3 条の特別永住者(法定特別永住者)平和条約国籍離脱者又は平和条約国籍離脱者の子孫で、入管特例法施行日(1991年11月1日)に、次のいずれかに該当している者は、許可申請をしないで自動的に「特別永住者」へ移行し、日本に永住することができる。

(1) 1945年9月2日以前から日本に在留する者及びその子で1952年4月28日までに日本で出生し在留する者「日韓特別法」に基づく永住の許可を受けている者(協定永住)

(2) 1945年8月15日以前から日本に在留する大韓民国国民及びその直系卑属で1966年1月17日から日本で出生した者

(3) 「旧入管法」上の「永住者」の在留資格をもって在留する者

(4) 「旧入管法」上の「平和条約関連国籍離脱者の子」の在留資格をもって在留する者

2 入管特例法第 4 条の特別永住者

(1) 平和条約国籍離脱者の子孫で出生その他の事由により上陸手続を経ることなく日本に在留することとなる者は、法務大臣の許可を受けて、特別永住者として永住することができる。手続は、出生その他の事由が生じた日から60日以内に、居住地の市区町村長に特別永住者の許可申請 → 市区町村長は申請に係る居住地に居住しているかどうか、提出された書類の成立が真正であるかどうかを審査 → 法務大臣に送付 → 永住許可

3 入管特例法第 5 条の特別永住者

(1) 平和条約国籍離脱者又は平和条約国籍離脱者の子孫で「日本人の配偶者」、「永住者の配偶者」、「定住者」の在留資格をもって在留する者は、法務大臣の許可を受けて、特別永住者として永住することができる。

※ 第 4 条、第 5 条の特別永住者の許可をする場合には、「特別永住許可書」が交付される。

http://wwwsearch01.moj.go.jp/search?q=%93%FC%8A%C7%93%C1%97%E1%96%40&x=-1060&y=-103&site=moj&ie=Shift_JIS&oe=UTF-8&client=moj_frontend&proxystylesheet=moj_frontend&output=xml_no_dtd (2015 年 2 月 26 日閲覧)。

⁶⁶ 一般永住者とは、法務省によれば次のように説明される。

1 法律上の要件

(1) 素行が善良であること

法律を遵守し日常生活においても住民として社会的に非難されることのない生活を営んでいること

(2) 独立生計を営むに足る資産又は技能を有すること

日常生活において公共の負担にならず、その有する資産又は技能等から見て将来において安定した生活が見込まれること

(3) その者の永住が日本国の利益に合すると認められること

ア 原則として引き続き10年以上本邦に在留していること。ただし、この期間のうち、就労資格又は居住資格をもって引き続き5年以上在留していることを要する。

イ 罰金刑や懲役刑などを受けていないこと。納税義務等公的義務を履行していること。

ウ 現に有している在留資格について、出入国管理及び難民認定法施行規則別表第2に規定されている最長の在留期間をもって在留していること。

エ 公衆衛生上の観点から有害となるおそれがないこと

※ ただし、日本人、永住者又は特別永住者の配偶者又は子である場合には、(1)及び(2)に適合することを要しない。また、難民の認定を受けている者の場合には、(2)に適合することを要しない。

2 原則10年在留に関する特例

(1) 日本人、永住者及び特別永住者の配偶者の場合、実態を伴った婚姻生活が3年以上継続し、かつ、引き続き1年以上本邦に在留していること。その実子等の場合は1年以上本邦に継続して在留していること

(2) 「定住者」の在留資格で5年以上継続して本邦に在留していること

(3) 難民の認定を受けた者の場合、認定後5年以上継続して本邦に在留していること

(4) 外交、社会、経済、文化等の分野において我が国への貢献があると認められる者で、5年以上本邦に在留していること

http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyukan_nyukan50.html (2015年2月26日閲覧)。

⁶⁷ 朝倉征夫『多文化教育—元的文化、価値から多様な文化、価値の教育へ—』成文堂、1995年、1頁。

⁶⁸ 朝倉征夫、前掲書、2頁。

⁶⁹ ①<http://www.moj.go.jp/content/000094843.pdf>

②http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_nyukan.html

(上記すべて2015年4月13日閲覧)。

⁷⁰ 米田伸次、大津和子、田淵五十生、藤原孝章、田中義信『テキスト国際理解』国土社、1997年、22頁。

⁷¹ 江原武一、他、前掲書、125頁。

⁷² 佐久間孝正(社会教育・生涯学習辞典編集委員会『社会教育・生涯学習辞典』朝倉書店、2012年、31頁)によると、「内なる」には、二重の意味があり、1つは日本国外に対する日本国

内の意味、もう 1 つは人間の身体的外部に対して内部、すなわち心なり精神という意味である。グローバリゼーションによるヒト、モノ、情報の交流により日本国内の国際化を進めるのが前者の意味での国際化である。他方、国内に外国人が増え、国際化が進んでも心がナショナリスティックであり、排外主義的なことはよくあるため、心を開き、外国人への誤解を解き、精神の国際化を図る必要があるという意味での国際化は後者の意味での国際化である。

73 朝倉征夫,前掲書,5 頁。

74 同上,5 頁。

75 同上,5 頁。

76 広田康生「多文化化する学校・地域社会」広田康生編『多文化主義と多文化教育』明石書店,1996 年,95 頁。

77 広田康生,前掲書,96 頁。

78 中島智子,前掲書,25 頁。

79 同上,25 頁。

80 中島智子,前掲書,28 頁。

81 同上,28 頁。

82 同上,28 頁。

83 岩崎正吾「教育における文化的共生の現状と課題（1）-外国人児童・生徒の就学状況と国際理解教育の理念をめぐる政策動向の分析及び多文化共生教育の理念の検討を中心として-」『わが国における国際交流及び多元的文化共生の現状と課題』1997 年度東京都立短期大学特定研究報告書,1998 年,25 頁。

84 中島智子,前掲書,28 頁。

85 クァック・ヒャンニム「幼児教育機関における多文化教育課程」中央幼児教育協会『2000 幼児教育学術大会 多文化時代の幼児教育』2000 年,103 頁,韓国語版。

86 同上,103 頁。

87 1988 年ソウルオリンピックをきっかけに韓国の政治・経済的な位置が高まった。当時の政府は海外同胞の居住国としてアメリカやヨーロッパ、日本を中心に捉えていた。これに対して旧ソ連や中国への政府の配慮は非常に微弱であったが、1990 年前後に旧共産圏の国家である旧ソ連と中国との国交を結んだ。これらの国々と国際的な協力をしていく認識として転換されたのである。したがって 1990 年代以降、旧ソ連と中国の海外（在外）同胞が韓国海外（在外）同胞に含まれるようになったといえる。（参考論文：チェ・ヨン『韓国と中国の在外同胞政策比較研究-現地化とネットワーク政策を中心に-』全南大学校大学院,博士論文,2011 年,25 頁,韓国語版。）

⁸⁸ 李ホヒョン「韓国における多文化教育の必要性」渡部一郎・川村千鶴子編著『多文化教育を拓く』明石書店,2002年,255頁。

⁸⁹ 産業研修生制度はいわゆる3K業種における労働者を満たすために中小企業の要求を政府が受け入れてから始まった。この制度の初期の研修期間は2年間の研修生として低賃金で働いた(1991年制定・1993年施行)。その後1998年に、研修終了後1年の間に正式に労働の許可が認められるようになった。中国国籍の同胞の中に、このような研修生できて途中で逃げ出し、不法滞在者になった者も多い。2007年以降に産業研修制度による外国人労働者の受け入れが中止され、外国人雇用許可制による外国人労働者を受け入れるようになった。

また、海外同胞に対する法的地位を保証するため「在外同胞法(1999年)」を定めた。正式な名称は「在外同胞の出入国と法的地位に関する法律」である。出入国における在外同胞とされた場合、国内に居所の申し出を出せば出入国と国内の経済活動が事実上、内国の人とほとんど同等な法的地位が認められている。しかし、これは1948年の政府樹立以後に海外に出国した在外同胞のみに当てはまる。中国国籍同胞の場合、韓国の中国との賃金の格差、中国国籍の同胞たちが集中的に居住している中国の東北地方の失業問題などにより韓国の国内に来る人が増えた。合法的に来る場合もあるが、少数の親戚訪問や商業的な訪問を除いて大多数は産業研修生制度で来た者であった。

(参考論文:チョウ・ギソン『在外同胞法をめぐる政治的葛藤と改正方向』全南大学校行政大学院,修士論文,2003年,47頁,韓国語版。)

⁹⁰ 同上,255頁。

⁹¹ 韓国の農林部「農村女性結婚移民者家族支援事業の発展法案研究」を参照すること。

⁹² ソン・ウォンソク「第二章外国人施策をめぐる地方自治体の広域連帯と協働」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』第3号,東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター,2008年,12頁。

⁹³ 李・ホヒョン,前掲論文,256頁。

⁹⁴ 同上,257頁。

⁹⁵ 韓国女性政策研究院韓国青少年政策研究院「多文化家族子女の学校生活実態と教師・学生を受容性研究」2007年,韓国語版。

⁹⁶ 李・ホヒョン,前掲論文,264頁。

-
- 97 同上,264 頁。
- 98 全ミン楽「韓国 - 儒教の国の現代教育」石附実編著『比較・国際教育学』東信堂,1996 年,161 頁。
- 99 同上,161 頁。
- 100 同上,161 頁。
- 101 江原武一,他,前掲書,125 頁。
- 102 総務省「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～」2006 年 3 月,9 頁。
- 103 同上,9 頁。
- 104 北脇保之「日本の外国人政策—政策に関する概念の検討および国・地方自治体政策の検証—」『多言語多文化—実践と研究 vol.1』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター,2008 年,17 頁。
- 105 同上,17 頁。
- 106 同上,17 頁。
- 107 外国人労働者問題関係省庁連絡会議課長会議構成員
①内閣官房内閣参事官(内閣官房副長官補付)②内閣府政策統括官(経済社会システム担当)
③付参事官(社会システム担当)④内閣府定住外国人施策推進室参事官⑤警察庁刑事局
組織犯罪対策部組織犯罪対策企画課長⑥総務省自治行政局国際室長⑦法務省入国管理局
入国在留課業務室長⑧外務省領事局外国人課長⑨財務省大臣官房総合政策課政策推進室
長⑩文部科学省大臣官房国際課長⑪厚生労働省職業安定局外国人雇用対策課長⑫農林
水産省経営局就農・女性課長⑬経済産業省経済産業政策局産業人材政策室参事官⑭国土
交通省総合政策局政策課長
上記について <http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/gaikokujin/> (2015 年 5 月 29 日閲覧)。
- 108 佐久間孝正『外国人の子どもの教育問題』勁草書房,2011 年,10 頁。
- 109 <http://www.pref.miyagi.jp/kokusai/kokusei/jorei.htm> (2010 年 1 月 6 日閲覧)。
- 110 <http://www.pref.shizuoka.jp/kenmin/km-140/tabunka.html> (2010 年 1 月 6 日閲覧)。
- 111 近藤敦「在日外国人をどう受け入れていくのか」『外交フォーラム』都市出版社, 2009 年 5 月号 No.250,50 頁。
- 112 外国人労働者問題についての施策関係省庁は、①内閣府②警察庁③総務省④法務省⑤外務省⑥文部科学省⑦厚生労働省⑧農林水産省⑨経済産業省⑩国土交通省である。
<http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/gaikokujin/sisaku.html> (2015 年 5 月 29 日閲覧)。
- 113 <http://www.cas.go.jp/jp/seisaku/gaikokujin/honbun2.pdf> (内閣官房, 2015 年 5 月 29 日閲覧)。
- 114 国では、2006 年 12 月 25 日に外国人労働者問題関係省庁連絡会議において「『生活者としての外国人』に関する総合的対応策」が取りまとめられた。本対応策では、「我が国としても、日本で働き、また、生活する外国人について、その処遇、生活環境等について一定の責任を負うべきものであり、社会の一員として日本人と同様の公共サービスを受

生活できるような環境を整備しなければならない」ことが述べられており、そのような取組の一つとして「外国人の子どもの教育」が位置づけられている。また、先般、中央教育審議会において教育振興基本計画に関する答申が取りまとめられたが、同答申においても、国が今後 5 年間に於いて総合的かつ計画的に取り組むべき施策として、外国人児童生徒の教育が位置づけられ、外国人児童生徒等の指導に当たる人材の確保や資質の向上や、指導方法の研究及び改善、就学の促進に関する取組を推進することが提言されている。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/042/（文科省，2015 年 5 月 29 日閲覧）。

¹¹⁵2009 年 12 月、定住外国人の子どもや留学生を含む外国人に対する日本語教育や就職支援等の課題について、有識者等との意見交換等を行い、今後の日本の教育政策に反映させるための「定住外国人の教育等に関する政策懇談会」を設置し、これを踏まえた「文部科学省の政策のポイント」を 2010 年 5 月に取りまとめた。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/kokusai/008/（文科省，2015 年 5 月 29 日閲覧）。

¹¹⁶ 多文化家庭の児童・生徒ともよぶ。

¹¹⁷ ソル・ドンフン『外国人労働者の問題の背景』実践文学，2004 年，230 頁，韓国語版。

¹¹⁸結婚移民者における再婚家庭。

¹¹⁹ 韓国の初等教員になるためには教育大学（国立）に入らなければならない。師範大学は国立大学にも私立大学にも設けられている。

¹²⁰ 教育科学技術部『10 年多文化家庭生徒教育支援計画』（2010 年 5 月）、『2011 年度多文化家庭平生教育支援事業』（2011 年 8 月）、『2012 年度多文化家庭学父母教育支援事業』（2012 年 7 月）の資料に基づく（すべて韓国語版）。

¹²¹ 文部科学省，「平成 24 年度学校基本調査」による。

¹²² 同上。日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒は、6,171 人で、海外からの帰国児童生徒は 1,509 人である。この児童生徒は帰国児童生徒のほかに日本国籍を含む重国籍の場合や、保護者の国際結婚により家庭内言語が日本語以外の場合などであると考えられる。

¹²³ 「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」文部科学省，平成 24 年。

¹²⁴ 同上，1 頁。

¹²⁵ 『日本語指導が必要な児童生徒に対する指導の在り方について（審議のまとめ）』文部科学省，平成 25 年 5 月 31 日，1 頁。

¹²⁶ 韓国の行政安全部（2011）2011 年地方自治団体の外国系住民現況の調査結果による。

¹²⁷ 同上。

¹²⁸ 2008 年 2 月政府組織法の改正により、科学技術部の一部と統合し、教育人的資源部から教育科学技術部に名称変更。

¹²⁹ 嶺井明子「シティズンシップと国際理解教育」日本国際理解教育学会編『グローバル時代の国際理解教育 実践と理論をつなぐ』明石書店，2010 年，211 頁。

-
- ¹³⁰ 同上。
- ¹³¹ 岩崎正吾『教育における文化的共生の現状と課題（1）－外国人児童・生徒の就学状況と国際理解教育の理念をめぐる政策動向の分析及び多文化共生教育の理念の検討を中心として－』1997年度東京都立短期大学特定研究報告書，1998年，24頁。
- ¹³² 嶺井明子，前掲書，212頁・
- ¹³³ 岩崎正吾『教育における文化的共生の現状と課題（2）－わが国の学習指導要領と教科書の分析を中心として－』1997年度東京都立短期大学特定研究報告書，1998年，29頁。
- ¹³⁴ 文部科学省『小学校学習指導要領』2008年。
- ¹³⁵ 堀家由妃代『わが国における多文化教育の現状と課題－現代日本の教育マイノリティ－』
佛教大学教育学部学会紀要第9号，2010年，48頁。
- ¹³⁶ 文部科学省 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/gai.htm(2014年1月14日閲覧)。
- ¹³⁷ 釜田聰「コラム6 国際理解教育の風－韓国編－」日本国際理解教育学会著『グローバル時代の国際理解教育 実践と理論をつなぐ』2010年，158頁。
- ¹³⁸ 同上。
- ¹³⁹ 教育人的資源部『初等学校教育課程』2002年，236頁，韓国語版。
- ¹⁴⁰ 教育科学技術部『初等学校教育課程』2007年，303頁，韓国語版。
- ¹⁴¹ 日本の文科省にあたる。
- ¹⁴² <http://m.news.naver.com/read.nhn?mode=LSD&mid=sec&sid1=102&oid=001&aid=0001284738>(2015年8月12日閲覧)。
- ¹⁴³ 教育人的資源部，206c
- ¹⁴⁴ 教育部のキム・ヤンオク氏（教育課程政策課長）は単一民族の概念を強調している教科書内容を補完する必要性が提起され、小中高の教科書に多人種・多文化を受け入れる方案が検討され、教育部は教育課程改編の試案に対する研究と教科書の開発などを進め、2009年の小・中・高校の教科書に反映することを明らかにした。
<http://m.news.naver.com/read.nhn?mode=LSD&mid=sec&sid1=102&oid=034&aid=0000278228>（2015年8月12日閲覧）。
- ¹⁴⁵ 2007年改訂教育課程からは既存の次順として行われた教育課程ではなく、2年から4年ごとに随時に改訂されるようになった。そのため、8次教育課程という名称は使われなくなった。
- ¹⁴⁶ 日本の総合的な学習の時間である。
- ¹⁴⁷ 教育人的資源部，2007年，韓国語版。
- ¹⁴⁸ ヤン・ヨンザ『韓国多文化教育の概念整立と教育課程開発方向探索』梨花女子大学博士学位論文，2008年，37頁，韓国語版。
- ¹⁴⁹ ムン・ミスク、バク・チャンオン『多文化研究学校教育課程再構成実態分析』初等教育研究2(2)，2009年，363-386頁。
- ¹⁵⁰ 現在、「2009改訂教育課程」が適用されており、2017年3月から「2015改訂教育課程」が適用される予定である。
- ¹⁵¹ 「初・中等学校教育課程総論の新旧比較」（教育庁レベル支援事項），教育科学技術部，112頁，韓国語版。

-
- 152 初・中等学校教育課程総論の「2007年改訂教育課程」と「2009年改訂教育課程」，教育科学技術部，107頁，韓国語版。
- 153 文部科学省 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm(2014年1月14日閲覧)。
- 154 平成18年度藤沢市国際教育推進プラン報告書による。
- 155 同上。
- 156 同上。
- 157 同上。
- 158 筆者が訪問した2010年10月の時点、母語教育は積極的な学習支援ではなかったが、日本語が全く話せない児童・生徒には日本語とともに母語学習支援も行っていた。
- 159 藤沢市社会教育委員会『だれもが参画できる生涯学習社会（提言）』2008年6月30日。
- 160 王慧瑾，「第3章第4節」『東京都23区の公立学校における外国籍児童・生徒の教育の実態調査報告2004年VOL.4』特定非営利活動法人多文化共生センター・東京21，2005年4月，54頁。
- 161 朝倉征夫『多文化教育——元文化、価値から多様な文化、価値の教育へ——』成文堂，1995年，9頁。
- 162 岩崎正吾『移民政策の転換と移民の子どもへのロシア語・母語教育——モスクワ市の取り組みを中心として——』日本社会教育学会紀要，2011年，No.47，2頁。
- 163 朝倉征夫，前掲書，3頁。
- 164 <http://www.mopas.go.kr/gpms/ns/mogaha/user/userlayout/bulletin/userBtView.action?userBtBean.bbsSeq=1039777&userBtBean.ctxCd=1258&userBtBean.ctxType=21010005>(2012年11月23日閲覧) 2012年現在の全国における外国人住民の数は140万9577人である。
- 165 2011年8月6日に行ったフィールドワークに基づき、安山市移住民センター「国境のない村」の金スニイル事務局長のインタビューや提供して頂いた資料を参照した。
- 166 教育人的資源部『多文化家庭子女教育支援対策』2006年，7頁，韓国語版。
- 167 同上，10頁。
- 168 教育人的資源部『多文化家庭の子女教育の実態調査』2006年，12頁，韓国語版。
- 169 ソル・ドンフン「外国人労働者支援市民団体の発展」『1990~2002年：争点と課題』第11

回市民社会フォーラム，2003 年，韓国語版。

¹⁷⁰教育人的資源部「我が国の多文化教育政策推進の現況」『課題及び成果分析研究』2007 年，101 頁，韓国語版。

¹⁷¹ 韓国の教育科学技術部（2006 年～2008 年度）「多文化家庭子女教育支援計画」の結果分析によると、名称変更の理由は中央と地域の役割分担の支援体制や学校中心の多様な関連施策のいっそうの充実、一般家庭への多文化理解対策の不十分性、地域社会における学習連携やネットワーク構築の見直し、多文化教育に関する専門担当者への研修支援の必要性などが挙げられる。

¹⁷²ファン・ウンヨン『包容教育に基づいた多文化教育の再省察』ソウル教育大学学校教育大学院修士論文，2010 年，69 頁，韓国語版。

¹⁷³<http://modelschool.edunet4u.net>(2012.11.24 閲覧)。

¹⁷⁴ 指定される機関によって、引き続き支援をうける学校あるいは重なって支援をうける学校もある。

¹⁷⁵ 多文化教育研究学校に関する運営報告書や学校の担当先生とのインタビューや連絡を取り合った上に作成したものに基づく。教育科学部技術部、京畿道教育庁ホームページ（2012. 11. 12 閲覧）。教育科学研究院や教育研究情報院のホームページ（2012. 11. 12 閲覧）、ウォンイル小学校のホームページ（2012. 11. 12 閲覧）を用いて運営報告書を入手する。

¹⁷⁶ 『ウォンイル小学校報告書』2007 年，韓国語版。

¹⁷⁷ 当該プログラムは安山市移住民センターの「国境のない村」と連携している。ここでは、多文化体験教室の運営や多文化教育プログラムのコンテンツを開発し、多文化家庭の子どもや一般家庭の子どもに多文化体験授業、文化芸術教育を接続した多文化工作を行っている（2011 年 8 月 6 日のインタビューに基づく）。

¹⁷⁸ 「生涯学習辞典」日本生涯教育学会，東京書籍社，1990 年，551 頁。

¹⁷⁹ 同上，517 頁。

¹⁸⁰ 「臨教審総覧＜上巻＞」教育政策研究会，第一法規出版者，1987 年，280 頁。

¹⁸¹ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo2/siryou/03071401/002.htm（文科省ホームページ 2015 年 7 月 23 日閲覧）。

¹⁸²http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_gakushu_index/toushin/1315169.htm（文科省ホームページ 2015 年 7 月 24 日閲覧）。

¹⁸³ 確かに、オールドカマーである在日コリアンや中国帰国者なども該当するが、本論文ではニュードカマーを対象に述べる。

184 第5条（外国人政策の基本計画）①法務部大臣は関係中央行政機関の長と協議して5年ごとに外国人政策に関する基本計画（以下「基本計画」という）を樹立しなければならない。②基本計画には次の各号の事項に含まなければならない。一、外国人政策の基本目標と推進方向。二、外国人政策の推進課題、その推進方法及び推進時期。三、必要な財員の規模と調達法案。四、その他に外国人政策樹立などのために必要とされる事項。

第6条（年度別施行計画）①関係中央行政機関の長は基本計画に従って所管別に年度別の施行計画を樹立・施行するべきである。②地方自治団体の長は中央行政機関の長が法令によって委任した事務に関する当該中央行政機関の長が樹立した施行計画に従って当該地方自治団体の年度別施行計画を樹立・施行するべきである。③関係中央行政機関の長は第2項に従って樹立された地方自治団体の施行計画が基本計画及び当該中央行政機関の施行計画に符合されない場合には当該地方自治団体の長にその変更を要請することができ、当該地方自治団体が樹立した施行計画の移行事項を基本計画及び当該中央行政機関の施行計画に従って点検することが出来る。④関係中央行政機関の長は所管別に次年度の施行計画と去年の推進実績及び評価結果を法務部大臣に提出するべきで、法務部大臣はこれを合わせて第8条に従って外国人政策委員会に想定しなければならない。⑤その他に施行計画の樹立・施行及び評価等に関する必要な事項は大統領令に定める。

第7条（業務の協調）①法務部大臣は基本計画と施行計画を樹立・施行し、この評価のために必要な時は国家機関・地方自治団体及び大統領令として定める公共団体の長（以下「公共機関長」という）に関する資料の提出等を必要な協調を要請できる。②中央行政機関及び地方自治団体の長は所管業務に関する施行計画を樹立・施行してこれを評価するために必要な時は公共機関長に関連した資料の提出等を必要な協調を要請できる。

第8条（外国人政策委員会）①外国人政策に関する主要事項を審議・調整するために国務総理の所属に外国人政策委員会（以下「委員会」という）をおく。②委員会は次の各号の事項を審議・調整する。一、第5条に従って外国人政策の基本計画の樹立に関する事項。二、第6条に従って外国人政策の施行計画樹立、推進実績及び評価結果に関する事項。三、第15条に従って社会適応に関する主要事項。四、その他に外国人政策に関する主要事項。③委員会は委員長の一人名を含めた30人以内の委員に構成され、委員長は国務総理となり、委員は次の各号の者となる。一、大統領令に定める中央行政機関の長。二、外国人政策に関する学識と経験が豊かな者の中で委員長が委嘱した者。④委員会に想定する案件と委員

会に委任する案件を処理するために委員会に外国人政策実務委員会（以下「実務委員会」という）をおく。⑤第 1 項から第 4 項以外に委員会及び実務委員会の構成と運営に関する必要な事項は大統領令に定める。

第 9 条（政策の研究・推進等）①法務部大臣は基本計画の樹立、施行計画の樹立及び推進実績に対する評価、委員会及び実務委員会の構成・運営等が効率的になされるために次の各号の業務を遂行しなければならない。一、在韓外国人、不法滞在外国人及び第 15 条による帰化者に関する実態調査。二、基本計画の樹立に必要な事項に関する研究。三、委員会及び実務委員会に付議する案件に関する事前研究。四、外国人政策に関する資料及び統計の管理、委員会及び実務委員会の事務処理。五、第 15 条に従って社会適応施策及びその利用に関する研究と政策の推進。六、その他に外国人政策樹立などに関して必要とされる事項に関連した研究と政策の推進。②第 1 項各号の業務を効率的に遂行するために必要な事項は大統領令に定める。

¹⁸⁵ 北朝鮮から脱北した者を指す。2005 年の統一部により、脱北者からセトミンに名称が変更された。

¹⁸⁶ オク・キョンヒ『人権観点からみた分野別条例現況と改善法案に関する研究』2010 年，韓国語版。

¹⁸⁷ 自治法規情報システム www.elis.go.kr（2013 年 4 月 18 日閲覧）。

¹⁸⁸ 総務省『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～』2006 年 3 月，2 頁。

¹⁸⁹ 同上，4 頁。

¹⁹⁰ 同上。

¹⁹¹ 総務省，前掲書，12～14 頁。

¹⁹² 久野弓枝「地域日本語ボランティア教室の限界と可能性」『北海道大学大学院教育学研究科紀要』，第 86 号，254 頁。

¹⁹³ 前掲『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～』16～31 頁。

¹⁹⁴ 言い換えれば、社会的弱者を意味する。

¹⁹⁵ 2007 年『平生教育白書』，45 頁，韓国語版。

¹⁹⁶ 2006 年『平生教育白書』，65 頁，韓国語版。

¹⁹⁷ 「多文化家庭平生教育プログラム運営支援」平生教育振興院，2010. 7，韓国語版。

-
- ¹⁹⁸ 保健福祉家族部（2005）、国際結婚移住女性実態調査及び保健・副詞支援政策方案，韓国語版。
- ¹⁹⁹ 行政案全部（2009），「地方自治団体外国人住民現況調査結果」，韓国語版。
- ²⁰⁰ 総務省，前掲書，2 頁。
- ²⁰¹ 同上，2 頁。
- ²⁰² 金ボンス「日本の多文化共生支援制度に関する研究」『民族研究』，31 巻，31 頁。
- ²⁰³ http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00030.html（法務省ホームページ 2014 年 3 月 20 日閲覧）。
- ²⁰⁴ 総務省，前掲書，6 頁。
- ²⁰⁵ 同上。
- ²⁰⁶ http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00030.html（法務省ホームページ 2014 年 3 月 20 日閲覧）。
- ²⁰⁷ 同上。
- ²⁰⁸ 総務省，前掲書，32 頁。
- ²⁰⁹ 筆者は公益財団法人三鷹国際交流協会の維持会員である。
- ²¹⁰ http://www.city.mitaka.tokyo.jp/c_service/011/011157.html（三鷹市ホームページ 2014 年 3 月 21 日閲覧）。
- ²¹¹ 同上。
- ²¹² 同上。
- ²¹³ http://www.city.mitaka.tokyo.jp/c_service/011/attached/attach_11303_1.pdf（三鷹市ホームページ 2014 年 3 月 21 日閲覧）。
- ²¹⁴ 本稿では以後、三鷹国際交流協会と称する。
- ²¹⁵ 東京都総務局統計部「東京都の統計」より。
- ²¹⁶ http://www.city.mitaka.tokyo.jp/c_service/011/attached/attach_11303_1.pdf（三鷹市ホームページ 2014 年 3 月 21 日閲覧）。
- ²¹⁷ 財団法人三鷹国際交流協会「2013 年度 事業計画書・予算書」により。
- ²¹⁸ 同上。
- ²¹⁹ http://www.city.mitaka.tokyo.jp/c_service/038/038415.html（三鷹市ホームページ 2014 年 3 月 21 日閲覧）。

-
- ²²⁰ 同上。
- ²²¹ 女性家族部ホームページより（業務現況報告 2011 年 2 月 3 日閲覧）。
- ²²² 女性家族部ホームページより（業務現況報告 2010. 4. 14 閲覧）。
- ²²³ 多文化家族支援センターのホームページより（<http://tmfc.familynet.or.kr> 2010. 8. 3 閲覧）。
- ²²⁴ 女性家族部における 2011 年の多文化家族支援事業の主要推進内容について、多文化家族支援センターを 159 か所から 200 か所に拡大する予定である。
- ²²⁵ 本稿では以後、北区センターと称する。
- ²²⁶ 「ぐわんじゅ光州」の別名である。
- ²²⁷ 朝倉征夫『多文化教育—元的文化、価値から多様な文化、価値の教育へ』成文堂，1995 年，2 頁。
- ²²⁸ 其輪真理「人材交流移動とヒューマン・キャパシティの構築」進藤榮一・平川均編著『東アジア共同体を設計する』日本経済評論社，2006 年，287 頁。
- ²²⁹ 総務省「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～」2006 年 3 月，4 頁。
- ²³⁰ 同上。
- ²³¹ 2011 年 6 月 3 日 法務省入国管理局。
- ²³² 2011 年 7 月 9 日 12 時から行われたフィールドワーク（ボランティア講座参加、代表者へのインタビュー）に基づく。
- ²³³ 『多文化家庭子女の学校級別教育支援法案研究』教育科学技術部，2010 年，172 頁（韓国語版）。
- ²³⁴ 2011 年 8 月 6 日 11 時から行われたフィールドワークに基づき、「国境のない村」の金スニイル事務局長のインタビューや提供された資料を用いる。
- ²³⁵ 『市道教育庁別多文化教育事業モニタリング及び成果分析』教育科学技術部，2010 年（韓国語版）。
- ²³⁶ チーム連合システム（Team-Union-System）政策樹立の段階から評価など、全ての過程に関して単位組織同士に連合し、政策を共同遂行するシステムである。京畿道教育庁によって最初に取り入れられた。
- ²³⁷ 笹井宏益「地域における生涯大学システムの研究開発—地域独自の学習資源の発掘・活用とネットワーク化への取組み—」『特集・地域における広域的連携・協力—生涯大学システム構想の今後の展開—』全日本社会教育連合会，1995 年 5 月号，社会教育，9 頁。

²³⁸ 日本のオルタナティブ・スクールを韓国では「代案学校」という。「代案学校の設立・運営に関する規定一部改正」（2009 年 10 月）により、各都府県の教育長の判断の下に設立認可が得られると学歴認可の指定が得られることになされる。

²³⁹ 『プレシアンニュースカラム』2009 年 9 月 8 日参照，韓国語版。

²⁴⁰ 2010 年 11 月 8 日のフィールドワーク時には 25 名である。

²⁴¹ 高等学校入学資格の検定考試と高等学校卒業学歴の検定考試がある。高等学校入学資格の検定考試の合格者は中学校卒業者と同等な資格を認められる。高等学校卒業学歴の検定考試の合格者は高等学校卒業生と同等な資格を認められる。韓国での検定考試は 8.15 解放以後、文教部で年 2 回、大学入学資格検定考試を実施したのが初めてであり、当時、独学する人々に大学に進学できるように機会を提供する目的があった。現在、各市・都の教育委員会の教育長所属の検定考試委員会で年 1 回以上施行しており、各科目 100 点を満点にして各科目 40 点以上、全科目の平均 60 点以上を合格ラインとする。

²⁴² 2010 年時点。

²⁴³ 同上。

²⁴⁴ CBS nocutnews 2010 年 3 月 30 日参照。

²⁴⁵ CBS nocutnews 2010 年 9 月 6 日参照。

²⁴⁶ 2015 年 2 月 11 日に面談。

²⁴⁷ 光州セナル学校が初めての卒業生を輩出しながら大学の随時募集でも合格者が出てきた。セナル学校によると、光州高麗村の子どもである 3 年生の金エレナ（20）、ホアナスタシア（20）氏らが全南大学英語英文学部と経営学部に並んで 2 年奨学生として最終合格した。卒業生全員が大学入学に必要な韓国語能力試験 3 級以上に合格した（聯合ニュース 2015. 12. 29 参照）。