

日本におけるムスリム教育研究の動向とムスリム教育の現状

*服部美奈 *松本麻人 **アズミ・ムクリサフ
 **エル・アマンダ・デ・ユリ A・S **姜珂児
 **瀧口咲良 **升谷健太

はじめに

1. 外国人受け入れ政策の変遷と在留資格別の推移
 - 1.1. 外国人受け入れ政策の主な変遷と在留資格
 - 1.2. 在日ムスリムの人口と在留資格の推移
2. 日本におけるムスリム教育研究の動向
 - 2.1. オールドカマー教育研究およびニューカマー教育研究の動向
 - 2.1.1. オールドカマー教育研究の動向
 - 2.1.2. ニューカマー教育研究の動向
 - 2.2. 在日ムスリムを対象とした教育研究の動向
 - 2.2.1. ムスリム・コミュニティの教育活動に関する先行研究
 - 2.2.2. 学校におけるムスリム子弟の教育に関する先行研究
3. ムスリム教育の現状
 - 3.1. 日本国内の学校
 - 3.1.1. イスラーム学校
 - 3.1.2. イスラーム学校以外の例：東京インドネシア共和国学校
 - 3.2. その他
 - 3.2.1. 国内のムスリム・コミュニティによる教育
 - 3.2.2. インドネシアのイスラーム系の私立学校による遠隔教育
 - 3.2.3. 留学

おわりに

巻末資料

参考文献

はじめに

本稿の目的は、在日ムスリム教育研究の基礎作業として、日本に在住するムスリムの子どもを対象とする教育に関する研究動向、および日本におけるムスリム教育の現状を考察することにある。そのため、本稿が予備的考察としてのプレリミナリーな研究であることをあらかじめ断っておきたい。

後述するように、日本における外国にルーツをもつ

人々の数は増加している。もともと日本に居住する外国人あるいは外国にルーツを持つ人々の歴史は長い。明治期は別として、いわゆるオールドカマーと呼ばれる人々は20世紀初頭から日本に居住していた。オールドカマーと呼ばれる人々に対する日本政府の措置や日本社会の受け入れに関してこれまでに多くの研究が行われている。これらオールドカマーと呼ばれる人々とは別に、1990年代以降、日本はいわゆるニューカマーと呼ばれる人々を政策として受け入れることとなり、政策の変遷とともにニューカマーと呼ばれる人々は増加した。昨今の政策的な動きとして挙げられるのは、2019年の出入国管理法の改定であり、これが日本社会

* 名古屋大学大学院教員

** 名古屋大学大学院学生

に「移民」の受け入れをめぐる大きな議論を巻き起こした。日本政府は一貫して移民政策はとらないという立場を示しているが、実態としてニューカマーの定住化は進展しており、このような実態をふまえて移民の統合状況を俯瞰的にとらえる研究が今後必要とされている。

そのなかで本稿では日本に滞在するイスラムに着目する。日本のイスラム人口もまた、増加傾向にあると同時に定住化の傾向がみられる。そのことは、たとえば国内のモスクの増加や日本の公立学校におけるイスラム児童生徒の増加、さらに特に2015年以降になるとイスラムの子どもたちを対象としたイスラムの価値を反映した学校の急速な増加から読みとることができる。本稿では、イスラムの子どもたちを対象とした学校を「イスラム学校」として捉え、その動向を明らかにすることにより、日本に生きるイスラムの子どもたちの教育の一側面を明らかにしたい。

本稿の構成は以下の通りである。第一に、日本における外国人受け入れ政策の変遷と日本に滞在する外国人の在留資格を考察する。次に、対象をイスラムに絞り、推定される在日イスラム人口と在留資格の推移を明らかにする。第二に、日本におけるイスラム教育研究の動向を分析する。その際、まずは日本で行われてきたオールドカマー教育研究およびニューカマー教育研究の動向と研究の特徴を概観し、そのうえで在日イスラムを対象とした教育研究の動向を分析する。在日イスラムを対象とした教育研究に関しては、コミュニティが行う教育に関する研究と、公立学校におけるイスラム子弟の教育に関する先行研究に分け、それぞれの傾向を考察することとする。第三に、日本におけるイスラム教育の現状について、学校とその他の教育選択に分けて考察する。前者に関しては、インターネッ

ト上で確認されるイスラムを対象とする学校をイスラム学校と位置づけ、それらについて概観するとともに、イスラム学校ではないがイスラムがマジョリティの外国人学校の例として東京インドネシア共和国学校を取り上げる。後者に関しては、国内のイスラム・コミュニティによる教育の実践および日本から主として出身国あるいはイスラム諸国への留学の動向を考察する。

1. 外国人受け入れ政策の変遷と在留資格別の推移

1.1. 外国人受け入れ政策の主な変遷と在留資格

表1は主な外国人受け入れに関する主な政策の年表である。

次に、図1は1974年から2022年までの在留外国人人口の推移を示したものである。この図に見るように在留外国人人口は増加し続けている。

また、図2は、在留資格別の外国人人口の推移、表5(巻末資料)は在留資格に関する説明を示したものである。図2から永住者が急増していることが分かる。外国にルーツを持つ子どもは外国籍と日本国籍の2つのパターンがある。外国籍の場合の在留資格は、家族滞在や定住者、永住者など様々なものがあげられる。日本国籍の場合は在留資格が必要ではないため、統計上には現れない。

これらの図から、外国人人口は増加し続けていると同時に、彼らの在留資格は大きく変化していることが分かる。以下、その背景を辿ってみたい。

1980年代の日本では労働力不足が課題となっており、そこを補充するように男性外国人労働者としてのニューカマーが急増した。その中にはバングラデシュ、パキスタン、イランからのイスラムも多く含ま

表1 外国人受け入れに関する主な政策

1983年	「留学生10万人計画」発表
1989年	入管法改正(1990年施行)※新たな在留資格として「定住者」が創設
同年	バングラデシュ、パキスタンとのビザ相互免除協定を一時停止
1993年	技能実習制度開始
1997年	技能実習期間が2年に延長
2008年	「留学生30万人計画」発表
2009年	入管法改正(2010年施行)※新たな在留資格として「技能実習」が創設
2012年	高度外国人材受け入れにポイント制導入
2018年	入管法改正(2019年施行)※新たな在留資格として「特定技能」が創設
2023年	「特別高度人材」導入

(石川(2019)を参考に筆者作成)

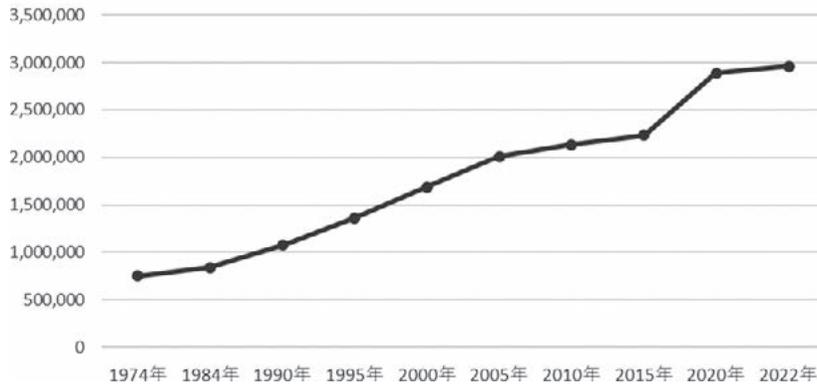


図1 在留外国人人口の推移（「在留外国人統計（旧登録外国人統計）統計表」より筆者作成）

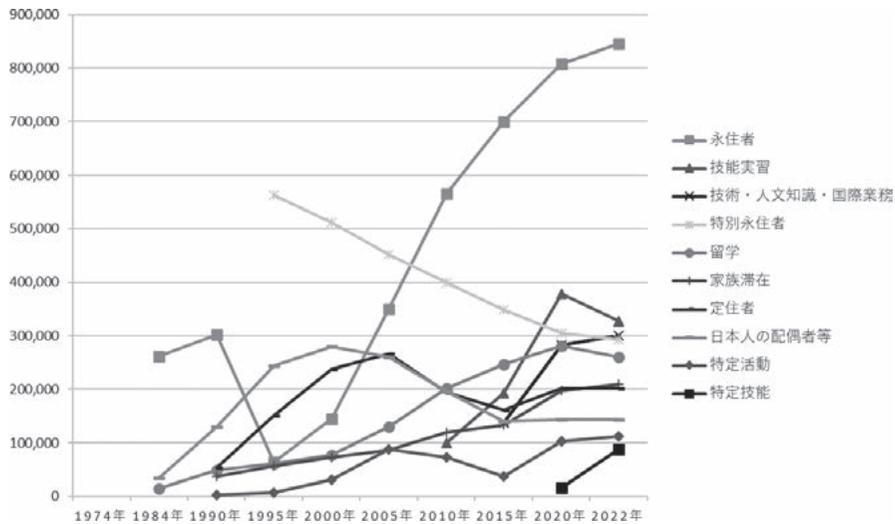


図2 在留資格別外国人人口の推移（「在留外国人統計（旧登録外国人統計）統計表」より筆者作成）

れていた。まず、彼らのような外国人に大きな影響を与えたのは1989年の入管法の改正である。この改正によって「定住者」の在留資格が創設された。この在留資格では単純労働が認められており、日系3世の多くが出稼ぎのために来日した。また同年にはバングラデシュ、パキスタンとの相互査証免除協定が一時停止されたこともムスリム・ニューカマーに大きな影響を与えた。90年代以降、不法就労や不法滞在、国際結婚の数、在留特別許可の取得件数も増加していった。図2からも1990年から2000年にかけて日本人の配偶者等の在留資格を持つ外国人が急増していることが分かる。

その後、外国人受け入れ政策の転換点となるのは1993年の技能実習制度の開始である。2009年の入管法

改正では「技能実習」という単独の在留資格が作られた。図1では2015年から2020年にかけて大きく人口が増加していることが示されており、図2の同じ期間では「技能実習」の在留資格を持つ外国人人口が特に大きく伸びていることが分かる。厚生労働省（2018）によれば、国籍別の技能実習生数として2011年には中国が10万8252人で1位であったが、2016年にはベトナムが10万4800人で1位となり、そのあとに中国、フィリピン、インドネシア、タイが続いている。2019年の入管法改正では特定技能制度が施行された。これは技能実習の期間を終えた外国人の受け皿として新設された制度である。「特定技能1号」と「特定技能2号」の2種類の在留資格があり、それぞれ家族の帯同や技術の

熟練度などの点において異なっている。

これまでの政策の変遷と並行して、留学生に関する政策にも変化が見られる。まず、1983年に21世紀初めを目標とし留学生の受け入れを先進諸国並みにするという「留学生受け入れ10万人計画」が発表され、2003年にはこの目標が達成された。2008年には「留学生30万人計画」が打ち出された。これは2020年をめどに、30万人の留学生受け入れを目指すものである。高度人材受け入れとの連携を謳い、留学生を育て母国に返す政策から、日本社会に引き留める政策へと転換する契機となった（佐藤2021）とされ、2019年に30万人という目標が達成された¹。二子石（2021）によれば、この留学生30万人計画実施期間の留学生の動向について、海外からの直接入学よりも国内からの進入学の方が多く、特に日本語教育機関・準備教育課程を経由する留学生が多いこと、日本語教育機関・準備教育課程と専修学校においては非漢字圏のベトナムやネパールからの留学生が2013年から2019年の間に急増していることが指摘されている。従来、留学生は留学先の教育機関を卒業した後は帰国すると考えられてきた。しかし、近年、国内就職の割合は増加傾向にあるとされる。

直近の外国人受け入れ政策の変化としては、高度外国人材の受け入れに関する新たな制度である「特別高度人材」があげられる。2012年から高度外国人材の受け入れの促進を目的として、高度外国人材の活動を「高度学術研究活動」、「高度専門・技術活動」、「高度経営・管理活動」の3つに分け、「学歴」、「職歴」、「年収」といった項目ごとにポイントを設け、ポイントの合計が70点に達した場合に、出入国在留管理上の優遇措置を行うといった制度が施行されてきた。この制度に2023年から「特別高度人材」という制度が導入され、「修士号以上取得かつ年収2000万円以上の方」、「事業の経営又は管理に係る実務経験5年以上かつ年収4000万円以上の方」などといった条件を満たす外国人材に対して、上記の高度人材ポイント制による優遇措置よりも拡充された措置が付与されるようになった。具体的には、条件を満たす者は永住許可までに要する在留期間が1年となるといったこと等である。

以上のように、在日外国人数は増加傾向にあり、特に図2から分かるように、永住者や家族の帯同が認め

られる留学生、外国籍の子どもが含まれる家族滞在の在留資格を持つ外国人人口は増加している。加えて、図1・2には表れないが、外国にルーツを持つ日本国籍の子どもも増加していると推測される。また、在留資格の制度も、例えば技能実習の在留資格に家族の帯同が認められるなど長期滞在しやすいように変化してきた部分もあることが分かる。これらのことは定住化に伴うニューカマーの子どもの教育が一層重要になってきていることを示唆している。

1.2. 在日ムスリムの人口と在留資格の推移

出入国在留管理庁（2022）によると、2022年6月調査時点での在日外国人数は296万1969人で、そのうち最も多かった在留資格は「永住者」、その次に「技術・人文知識・国際業務」、そして「留学」である。在日ムスリムの主要な出身国別人口では、順にインドネシアが8万3169人、バングラデシュが2万954人、パキスタンが2万927人、マレーシアが1万561人、トルコが5,963人、ウズベキスタンが4,789人、アフガニスタンが4,747人、イランが4,177人、ナイジェリアが3,497人、そしてエジプトが2,127人となっている。これら上位10ヶ国の在日ムスリム人口の合計は、16万911人である。上述した在日外国人の最も多い在留資格をもとに在日ムスリムの在留資格を見ると、「永住者」が最も多く2万5870人、「留学」が1万7325人、そして「技術・人文知識・国際業務」が1万6689人となっている。つまり、在日ムスリムの約6割が「永住者」の在留資格を有していることがわかる。

在日ムスリムの増加は、国内のモスク数の増加にも現れている。2009年4月時点でのモスク数は58施設であったが、2021年9月時点では約2倍の113施設となっている（店田2021）。来日したムスリムは当初、ムスリム・コミュニティでの集まりや金曜日の集団礼拝²、イード³の礼拝を実施できるようなモスクがない場合は、大学やアパートの一室、地域の集会所などを一時的な礼拝所として借りた。しかし、在日ムスリムの増加や日本で生活するムスリムにとっての宗教活動の必要性、あるいはムスリム・コミュニティによる学習活動の必要性によって日本におけるモスク建設は

¹ 2020年以降は新型コロナの影響によって「留学」の在留資格の人口が減少したため、5年ごとの推移を表した図2では30万人を超えていないものとなってしまった。しかし、在留外国人統計によれば2019年に「留学」の在留資格人口は34万5800人であり、30万人の目標を達成している。

² 金曜礼拝とは、金曜日の昼に行う集団礼拝で成人男性には参加が義務づけられる。

³ イード（id）：イスラームの祭り。とくに、ラマダーン月の初日に行うイード・アル＝フィトルすなわち断食明けの祭りと、巡礼月（ズー・アル＝ヒッジヤ）10日に行うイード・アル＝アドハーすなわち犠牲祭とが、イスラームの二大祭とされている（大塚2002：146）。

促進されていった。ちなみに日本で最初に建設された神戸モスクは、神戸在住のインド系ムスリムや滞日タタール人および海外ムスリムからの喜捨によって1935年に建設されたものである（店田2015）。

ムスリム・コミュニティにおけるモスクは、礼拝の場であるだけでなく、ムスリム同士の集まりの場、精神的な拠り所であり、憩いの場、悩みごとの相談や情報交換の場、困り事が生じた際の相互扶助の場、子どもや成人のための教育の場、祭りや婚姻・葬式の場でもある（店田2015）。また、家族で滞在しているムスリムの場合、モスクは子どもがイスラームを教わる場として活用されていることも多い。これらについては後述する。

2. 日本におけるムスリム教育研究の動向

2.1. オールドカマー教育研究およびニューカマー教育研究の動向

2.1.1. オールドカマー教育研究の動向

オールドカマーの教育研究は、在日コリアンと在日華人を対象とするものから成る。しかしそのほとんどが、在日コリアンに関するものによって占められる。

戦後各地に作られた朝鮮学校は、1949年の政府による学校閉鎖措置によりその数を激減させたものの、1950年代の学校再生運動などの努力により何とかその命脈を保つことができた。こうした背景から、1950年代から60年代にかけては民族教育の権利をめぐる議論が主な主題であった。特に在日コリアンの就学義務制が廃止された1953年以降、民族教育の維持や教育内容のあり方、民族学校・学級の設立経緯などについて、当事者（在日コリアン）による論考を中心に盛んに発表された（李東準1959、坂本1967など）。それゆえ、基本的には戦後の民族教育が対象であるが、戦前の朝鮮人教育を扱ったものもある（田中1967）。

1970年代に入ると、戦後の在日コリアンに対する教育政策を分析、考察する研究が現れる。1965年の日韓条約締結など、在日コリアンをめぐる大きな環境変化を受けての日本の教育政策の変遷を追っている（日本朝鮮研究所1971など）。一方、国内の動きとの関連では、同和教育と一体化する形で人権としての民族教育の権利が論じられるようになった（佐々木1973など）。もともと在日コリアンの集住地の1つと知られる関西地方であるが、同地方で同和教育が盛んであったこともあり、この時期の在日コリアン教育研究の事例の対象の多くが関西地方に偏っているという特徴もあげられる。

オールドカマーという「内なる国際化」に意識があて

られるようになり、比較教育学分野においても在日コリアンを扱う研究が発表されるようになったのが1980年代である。比較教育的な視点から在日コリアンの教育を考察した論文が、九州大学などを拠点に上梓されている（望田、権藤1981など）。また、民族アイデンティティの保持及びその方法論としての教育の理念や内容など、研究テーマに大きな変化はないものの、在日3世の教育、すなわち民族意識の希薄化がしばしば指摘されるような次世代の在日コリアンの教育へと研究の関心が広がっていく。

2000年代以降の傾向としてみられるのが、国際理解教育もしくは多文化教育を論じる文脈で在日コリアンの教育を取り上げた研究の増加である（宋2002など）。問題意識を日本社会における在日コリアンの教育の位置づけに照射することで、日本の国際理解教育や多文化教育の課題を明らかにしようとした試みであるといえる。こうした取り組みは、今生じている現象を切り取って論じるのではなく、在日コリアンが受けてきた差別の歴史をふまえ、その差別が現代においてニューカマーを含む在日外国人に対しても再生産されていることを鋭く指摘するものである（韓2008）。もっとも、実際の多文化教育の現場、すなわち各自治体が進める教育分野を含む「多文化共生」施策は主に日本語に不自由なニューカマーを対象とし、在日コリアンは除外される傾向にあることが指摘されている（榎井2021）。

このように、時代ごとに大まかな傾向はあるものの、民族のアイデンティティの保持の見地から教育の権利について論じる研究はいつの時代でも最も多くみられる研究である。それは、教育をめぐる在日コリアンが経験してきた苦難がいかに長く、いかに大きく、そして今も続いていることを如実に表している。

こうした在日コリアンの教育に関する研究の分厚い蓄積に対し、在日華人の教育に関する研究は少ない。その理由には、在日コリアンと在日華人の量的な差もさることながら、朝鮮人から日本人へ強制的に変更させられ、戦後は日本国籍を剥奪されて外国人として扱われた「在日」の特異な歴史的背景もあるだろう。在日華人教育に関する研究は、主に華人学校を対象とする歴史的な視点からの研究と、教育を通じた華人アイデンティティの維持に関する研究に大別できる。最も多いのが歴史的な研究で、細川（1966）、華僑学校国際比較研究会（1988）、西村（1991）、などが該当する。これらは歴史的及び社会的なアプローチで華人教育の過去と現代について論じている。また、山本（1992）は歴史学のアプローチではなく人類学のアプローチで華人学校の教育を明らかにしている点で、他の華人学

校研究とは異なる。一方、裘（2007）は華人のアイデンティティ維持の手段としての教育について論じると同時に、華人教育の課題を日本の多文化教育の問題として捉える視点を提供している。この点是在日コリアン教育研究の傾向とも一致するものであり、日本の多文化教育や多文化共生の取り組みをオールドカマーの視点から捉え直す試みは、2000年代以降のオールドカマー教育研究の趨勢の1つといえそうである。

2.1.2. ニューカマー教育研究の動向

次にニューカマー教育研究の動向を概観したい。日本のニューカマー教育研究は1990年代半ば以降、主として教育社会学と異文化間教育学の研究領域で蓄積されてきた（相良2018：297-298）。相良（2018）は、1990年代から2010年代前半までの研究動向を論じたものとして、志水ら（2014）と山ノ内・齋藤（2016）を挙げている。志水ら（2014）は、教育社会学におけるニューカマー研究を2つの時期すなわち、受け入れ期の研究（1990年代～2000年代前半）と定住期の研究（2000年代後半～）に区分している。そのなかで、受け入れ期の研究は、学校現場におけるニューカマー児童生徒が抱える葛藤や教師の対応、同化と適応を前提とする日本型教育システムを論じたものが多く、定住期の研究は、アイデンティティ形成や不就学、進路・就労選択などニューカマー児童生徒の定住化に伴う課題に着目する傾向があることを論じている。山ノ内・齋藤（2016）は、研究テーマの変遷から異文化間教育学におけるニューカマー研究を4つの時期に区分している。すなわち、主に近接領域で外国人の子どもたちの「適応」指導（教育）をめぐる実態把握と適応指導の模索がなされた第0期（1990年代半ば～1998年）、日系ブラジル人や日系ペルー人を対象とした研究論文の掲載を皮切りに子どもたちのアイデンティティや教師と子どもたちの関係に焦点が当てられた第1期（1999年～2004年）、対象年齢が中学生や高校生、幼児などへと広がり、定住化が進む外国人の子どもたちに対する支援の有りがたが議論された第2期（2005年～2008年）、リーマンショック以後、子どもたちの進路やキャリア形成過程、子どもたちを取り巻く不均等な再生産構造や不平等な権力関係、ディアスポラ、トランスナショナル、ハイブリティなどの側面から子どもの「移動」を肯定的にとらえる研究がすすめられた第3期（2009年～2015年）である（相良2018：298）。

上述の研究の蓄積に加え、あるいは並行する形で、2010年代後半以降のニューカマー教育研究には新たな傾向がみられる。第一に、学校外に広がる子どもたち

の生活世界への視点である。たとえば、三浦（2015）は、「これまで注目されてきたような学校のなかの子どもを見るだけでは不十分で、学校外に広がる子どもたちの生活世界にも目を向ける必要がある」（三浦2015:iii）と述べ、エスニック教会や学習教室などの施設とそこを拠点に形成される無数のネットワークの総体を合わせたものを移民コミュニティとして、「フィリピン系ニューカマーの子どもたちが、移民コミュニティのなかでいかなる経験をし、エスニック・アイデンティティを形成していつているのか」（三浦2015:iii）を明らかにしようとしている。また、武井・中下・齋藤（2022）は在日ブラジル人学校の子どもの生活と健康という観点からニューカマーの子どもの生活にアプローチしている。さらに、荒牧・榎井・江原ほか編（2022）では、「外国人の子ども白書」という表現を用い、家族生活のなかの子ども、子どもの貧困と権利侵害、学校、人権保障、国籍、在留資格、支援、幼児の国際移動と子どもの権利といった多様な観点から外国人の子どもの現状と課題が示されるとともに、豊富な資料やデータが盛り込まれている。これらの研究は、従来の研究の多くが日本の公立学校を対象としてきたことの限界を乗り越えようとするものである。

第二に、ニューカマーの多様性への視点である。その際、少なくとも3つの異なる多様性がある。一つめは、エスニシティの多様性である。1990年代以降、南米、特にブラジルやペルーにルーツをもつ子どもに関する研究は多く蓄積されている（近年では松田2019；児島2021；角替2021など）が、2010年代後半以降は、中国にルーツをもつ子ども（劉2020；許2018；坪田2021）、フィリピンにルーツをもつ子ども（三浦2015、額賀・三浦2017、2021；坪田2018）、ベトナム系・カンボジア系にルーツをもつ子ども（清水2021；清水2017）に関する研究も進められている。二つめは、エスニシティ内部の多様性である。たとえば、額賀・三浦（2017）は、フィリピン系二世世代のなかに国籍やルーツ、生育環境などの多様性がみられることに着目し、フィリピン系二世世代内部の多様性に配慮しながらエスニック・アイデンティティ形成と学業達成が分岐する過程を明らかにしている。このような傾向は先に挙げた研究にもみられる。三つめは、世代間の差異とルーツの多様性に着目した多様性である。定住化が進むにつれて二世世代、三世世代へと世代の進行が進み、外国にルーツをもつ子どもたちは一層多様化している。日本で生まれて日本で育った子どもや国際結婚夫婦のもとに生まれて日本で育った子どもたちのなかには日本国籍を取得する子どもも存在する。そういっ

た子どもたちは外国人統計に反映されないが、外国にルーツをもつ子どもでもあることに変わりはない。このような実態を反映した調査や研究も進められるようになってきている。この点に関連して渋谷（2013）は、どこからきたのかというルーツを問うだけでなく、どのようにして今に至ったのかというルートを問い直す必要性を指摘している。

第三に、対象地域の多様性である。具体的には外国人集住地域だけでなく、非集住地域を対象とする研究もみられるようになってきている。たとえば、前述の坪田（2021）は外国人非集住地域のエスニック・コミュニティを対象とし、一世のコミュニティ形成の特徴と外国人児童生徒の散在校における二世の学校教育の課題を考察している。また、対象地域の多様化という観点という点でいえば、名古屋市と豊田市を対象として中国人ニューカマーを考察した前述の許（2018）、群馬県南東部を対象として外国にルーツを持つ子どもの教育課題を考察した竹内（2017、2022）、さらにオールドカマーとニューカマーが混在する関西圏の都市を対象に「本名を呼び名のる実践」をテーマに在日外国人教育の課題と可能性を論じた藪田（2013）、オールドカマーの集住地という歴史的・地理的特徴をもつ大阪を対象にした伊藤（2022）、川崎市・京都市・大阪市を対象に在日外国人問題の同時代性と地域性を論じた元森（2022）の研究が挙げられる。また書籍としては、「多文化共生」をキーワードに大阪を多文化共生の実験室と捉える高谷編（2022）の研究がある。

第四に、不就学や「みえない子ども」に対する視点である。不就学に関しては、博士論文「外国人の子どもの就学と不就学に関する研究」（2006年3月）をもとに、岐阜県可児市での長期のフィールドワークによって「みえない子ども」を考察した小島（2016）ほか、小島による一連の研究が挙げられる。このほか、毎日新聞取材班編（2020）は、毎日新聞紙面に掲載された外国籍の子どもの学ぶ権利を問うキャンペーン報道「にほんでいきる」を加筆修正したものである。同書によれば、キャンペーン報道では、自治体アンケートなどで調べた就学や日本語教育の状況を報じると同時に、日本語が理解できず社会の中で孤立する子どもの姿が伝えられた（毎日新聞取材班編2020：4）。同書の構成はキャンペーン報道をもとに、不就学や「学びの差別」の状況を明らかにするとともに、社会から孤立し逸脱した子どもたちの姿が等身大で描かれている。鈴木編（2021）は、コロナ禍で日本社会の脆弱性があらわれた人々としての移民を取り上げ、脆弱性がいかに露呈し、脆弱性をどのように支えるかを論じている。

そのなかで、田中（2021）は外国につながる子どもの学びとつながりの危機を論じている。前述の小島はまた、外国につながる子どもの就学支援の実践ガイドとして小島（2021）を刊行し、Q & A形式で外国につながる子どもへの対応の方法や子どもたちを取り巻く課題を説明し、各市町村での対応や取り組みを紹介することにより、不登校や「見えない」子どもたちをとりこぼさない実践の輪を広げている。各市町村による取り組みは多様であるが、たとえば同書では、三重県松阪市が毎年10月頃から12月にかけて不就学調査を実施していること等も紹介されている（小島2021：222）。外国につながる子どもたちの不就学の問題は、以前から研究者や学校関係者の間で指摘されていたものの実態が不明であった。2019年に国は初めて学校に通っていない外国籍の子どもの調査を実施し、12万3830人の外国籍の子どものうち、全体の6人に1人に相当する18.1%の子どもたちが学校に通っていないことを公表している（文部科学省2020）。

第五に、外国につながる子どもたちが通う外国人学校への視点である。月刊イオ編集部編著（2022）の初版が2006年だったことから、この視点を近年みられる傾向に位置づけることは適当ではないかもしれない。また、外国につながる子どもとは異なる観点から、これまでも外国人学校、具体的にはインターナショナルスクールや、インターナショナル・バカロレアといった国際修了資格を導入した外国系の学校に関する研究は発展している。しかし、本稿の後半で取り上げるように、たとえばムスリムの子どもたちが通う学校が近年急速に増加していることを考えてみても、この視点からの研究は今後も増加していくことが予想される。上述の月刊イオ編集部編（2022）の巻末には、初版（2006）のデータが更新され、2021年7月時点での外国人学校リスト144校が掲載されている（月刊イオ編集部編2022：242-250）。文部科学省が2021年5月1日に発表した外国人学校数126校（生徒数2万5960人）は、各種学校として認可された学校だけが調査対象となっていることから、日本にあるすべての外国人学校が網羅されていない。そのため、同書は文部科学省発表資料に加え、各国駐日大使館および領事館のウェブサイトに掲載されている資料、地方自治体発表の資料、各学校への問い合わせなどをもとに作成されている。ただし、同リストでは主に小・中・高校課程のいずれかを有する学校、そして「ブラジル学校」「その他」以外の外国人学校は各種学校認可を受けている学校を基本としていており、保育所や通信制の学校は入っていない（月刊イオ編集部編2022：250）。このことから、同

リストに入っていない学びの場は他にも存在することが予想される。

第六に、外国につながる子どもたちの進路選択、特に義務教育段階を修了した後の高校・高等教育への進学および、定住化にともなう就業・キャリア形成への視点である。この観点からの近年の研究として、前述の許(2018)や劉(2020)、樋口・稲葉(2018)、ヨシイ・オリバレス・ラファエラ(2022)、オチャンテ・村井・ロサ・メルセデス(2013, 2014)、小波津ホセ(2018)などが一例として挙げられる。

以上、2010年代後半以降のニューカマー教育研究の新たな傾向を6点挙げた。実際には本稿で挙げた先行研究以外にも多くの研究が進められているため、安易な結論を出すべきではないが、少なくともここからは外国につながる子どもたちの教育研究の広がりや深まりをみることができる。

次に、上述したニューカマー教育研究の深まりと同時に、一層顕在化してきたニューカマーの人々の定住化の傾向や政府の外国人政策の変化により、改めて「ニューカマー」という表現や、「多文化共生」の捉え直し、さらには研究の分析枠組みに関する議論が行われるようになってきている。ここには、永吉(2020)、永吉編(2021)、高谷編(2022)、樋口・稲葉編(2023)などの社会学の知見が大いに寄与している。また、ニューカマー教育研究においてこれまで必ずしも充分とはいえなかった理論的枠組みに関しても、エスニシティ横断的な比較研究の試みや、ポルテス&ルンバウト(2001)をはじめとする海外の移民研究の理論的枠組みが参照・援用されるようになってきている。以下、それぞれについて、社会学も含めた主要な先行研究を挙げながら述べたい。

第一に、「ニューカマー」から「移民」への捉え直しである。清水・児島ほか(2021)はこのことを詳細に論じている。同書は、外国につながる子どもたちの日本での生活を保障する大きな枠組みが必要であることを指摘し、同書が「移民第二世代に焦点をあてたエスニシティ間比較をとおして、ニューカマー研究から移民研究に向かって殻を破ろうという試み」(清水・児島ほか2021: 21)であり、「1990年以降、教育学研究にて「ニューカマー」として対象化されてきた者たちを、「移民」という呼称のもとにおいて研究を進めていこうという意志を表している」(清水・児島ほか2021: 15)と述べている。「ニューカマー」と「オールドカマー」という分類に対する議論は、従来から主として社会学の領域でなされてきた(たとえば駒井1997など)。しかし、「ニューカマー」教育研究あるいは学校での実践に

においては、学校における平等意識が前景化し、社会構造上の問題が後景化した結果、ニューカマーの子どもとの問題が、ミクロレベルの心情や人間関係の問題、日本と出身国との文化の差異として理解される傾向が強くなったことが本書で指摘されている(清水・児島ほか2021: 17-19)。

「ニューカマー」問題を「移民」問題として捉えることの重要性が増した背景として複数の先行研究が言及するのは、2019年の出入国管理法の改定であり、これが日本社会に「移民」の受け入れをめぐる大きな議論を巻き起こしたことが指摘されている(永吉2020: i, 永吉2021編: iii, 清水・児島2021: 4, 高谷2022: 15など)。永吉(2020: 1, 2021: iii, 3, 5)は、日本政府は一貫して移民政策とはならないという立場を示し、移民統合のあり方についての方針を示していないが、実態としてニューカマーの定住化は進展しており、多様な目的のもとで滞りする人が混在する状況へと変化していると指摘している。そして、このような実態をふまえて移民の統合状況を俯瞰的にとらえ、移民統合メカニズムを考察する研究が今後必要とされていることを示唆する。永吉(2020)は、統計を用いた計量分析で移民を論じ、永吉編(2021)では、欧米諸国の諸理論をベースに、計量的な分析手法を用いて移民統合メカニズムとその障壁を明らかにし、これを通じて階層研究に移民の存在を組み込むことを同書の目的としている(永吉編2021: 5)。

第二に、「多文化共生」の捉え直しである。この点に関して高谷(2022)は、日本では総務省が2006年に「地域における多文化共生推進プラン」を公表し、その後、各地で「多文化共生」に関わる関連の政策やプランが策定されるようになり、移民や民族的マイノリティを対象にした民間レベルでの取り組みも「多文化共生」を冠するものが多くなったことを指摘している(高谷2022: 14-15)。近年では、2018年の入管法改正後、外国人材の受入れ・共生のための取り組みをより強力かつ包括的に推進する観点から、同年12月に「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」が策定された。これに対して高谷は、「共生」という理念が、規範概念としての効力をほとんど失い、「共生」政策と外国人政策がほぼ同義になることの問題性を指摘している(高谷2022: 15)。同時に、同書が着目する「反差別」や「人権」という対抗的な理念が「共生」へと無害化されるおそれもあると述べる(高谷2022: 16)。

このことは、「多文化共生」政策とともに学校教育で推進されてきた「多文化共生教育」や「国際理解教育」の課題とも共通しているように思われる。つまり、

ニューカマーの増加とともに推進されてきた「多文化共生教育」や「国際理解教育」は、オールドカマーの問題から切り離された「新しい問題に対応するための教育」として、あたかもオールドカマーとは別の問題のように扱われてきたことの問題性である。この問題性に向き合うため、たとえば、清水・児島ほか（2021）では、教育学研究におけるオールドカマーとニューカマーの断絶を、どのように乗り越えるのかという課題を問題意識として挙げている（清水・児島ほか2021：21）。

第三に、研究の理論的枠組みに関する議論である。この点に関して、三浦（2015）は移民世代の分類に Rumbaut（2022:49）を援用し、清水・児島ほか（2021）においてもポルテスとルンバウト（2001）が理論化した分節的同化（segmented assimilation）に言及している（清水・児島2021：3）。村井忠政ほか（2014）は、ポルテスとルンバウト（2001）の翻訳書である。樋口・稲葉編（2023：7-8）は、アメリカでは1965年の移民法改正から30年が経過した90年代半ばには大規模なプロジェクトが立ち上げられ、第二世代に顕著な特徴である集団間分岐を解明したアメリカの「新しい第2世代」に関する研究（Rumbaut & Cornelius 1995, Portes 1996, Portes & Rumbaut 2001, Rumbaut & Portes 2001）が登場し、その後、アメリカと欧州の比較、さらに欧州間の比較へと展開したことを指摘している。これらの文献では今後、日本の移民研究においてもエスニシティ間の比較研究あるいはエスニシティ横断的な比較研究が必要であることが指摘されると同時に、移民第二世代研究の分析枠組みを整備する必要性が論じられている。

第四に、研究の担い手の変化である。樋口・稲葉編（2023:7-8）では執筆者7名中3名が第二世代であり、第二世代による移民研究が今後さらに発展する可能性を示唆している。また第二世代の研究者が用いるオートエスノグラフィーという研究手法も今後、新たな表現方法となりつつあることが指摘されている。

2.2. 在日ムスリムを対象とした教育研究の動向

2.2.1. ムスリム・コミュニティの教育活動に関する先行研究

在日ムスリム・コミュニティの教育活動に関する先行研究は、教育の場としてのモスクの機能や社会活動を対象としたものが多い。たとえば伊藤（2021）は、在日インドネシア人ムスリムを対象にモスクの機能と彼らのつながりを考察している。伊藤（2021）によれば、在日インドネシア人ムスリム子弟は、モスクが開催す

るムスリム子弟向けのイスラーム勉強会に通い、アラビア語を学ぶ。また彼らは、在日インドネシア人ムスリムが実施しているシラトラミ⁴やブンガジアン⁵といった活動に積極的に参加し、イスラーム学習会後の食事などを通して相互に交流することにより、「兄弟のような関係を結んでいる（menjalin hubungan persaudaraan）」。また、東北地方のムスリム・コミュニティを対象とした西川・艾（2020）の研究は、「仙台インドネシア・ムスリム協会」（Keluarga Muslim Indonesia di Sendai; KMSIS）が毎週、仙台モスクで子どもたちにクルアーンの読み方を教えるイスラーム勉強会を実施していることを明らかにしている。このほか服部（2007）は、日本とインドネシアの宗教的教育環境には大きなギャップがあり、この教育環境の相違が在日インドネシア人ムスリムの子どもたちの教育に大きな影響を及ぼしていると述べている。そして、日本における宗教教育の不足を補うため、ボランティア的な教育活動を展開することによって宗教的教育環境を創出していること、さらに遠隔教育によってインドネシアのカリキュラムに基づく宗教教育が提供されていることを明らかにしている。

さらに、クレシ（2020）は名古屋におけるムスリム・コミュニティの様相を、戦前と現代のモスク設立の動きに焦点をあてて考察している。このなかで戦前期、モスク設立と同様、教育が重要な関心事であったこと、そして戦後のムスリム・コミュニティにおいても、多岐にわたるムスリム・コミュニティの活動のなかで自主グループによる勉強会やお茶会、さらにムスリム第二世代が集う集会所が開催されてきたことを明らかにしている。また、クレシ（2021）は、名古屋におけるムスリム・コミュニティの様相を、日本人女性による自主活動の展開、特にコミュニティの発展過程に日本人女性がいかに関わってきたかを明らかにしている。このなかで、日本人女性による自主活動の試行錯誤とその発展の経緯とともに、イスラーム的な子育ての環境が整っていない日本の状況を改善するために始まった子ども勉強会、ムスリマサロン、女性勉強会が開催されるようになった経緯についても詳細に記述している。クレシ（2021）は、2020年1月現在の名古屋

⁴ シラトラミとは、実際に親族ではないが親族のように同じムスリムとして互いに思いやる、支え合う、愛情を捧げ合う関係を意味する。インドネシア人たちは食事会や集まりの場をシラトラミと呼んでいる。詳しくは、伊藤雅俊（2021：73）を参照。

⁵ ブンガジアン（pengajian）とは、インドネシア語で宗教学習を指す（西野・服部編2007：268）。

屋モスクにおける自主グループとして、(1) 女性のための集会として、①日本人女性お茶会、②女性勉強会、③はじめてのイスラーム、④子育てのスナを聞く会、(2) 子ども世代のための集会として、①子ども勉強会、②幼児クラス、③SYM 名古屋モスク (SYM は Space for Young Muslims の略称)、④SYM にほんごクラブを紹介している。

以上のように、在日ムスリム・コミュニティの教育活動に関する先行研究は、徐々に蓄積されてきている。そしてこれらの先行研究からは、ムスリム・コミュニティが戦前期から様々な自主活動を展開してきたこと、近年では日本人ムスリム女性やムスリム第二世代が発信源となり、さらに多岐にわたる自主活動が展開されていることを理解することができる。このようにムスリム・コミュニティから発信される様々な活動があるにもかかわらず、前述したオールドカマー教育研究やニューカマー教育研究に比して、ムスリム・コミュニティの教育活動に関する研究はいまだ充分とはいえない状況にある。

2.2.2. 学校におけるムスリム子弟の教育に関する先行研究

次に、日本の学校に就学しているムスリム子弟の教育に関する先行研究をみておきたい。この場合、主として学校側の対応や保護者を対象にした研究と、ムスリム第二世代を対象にした研究に分けることができる。まず学校側の対応や保護者を対象にした研究として、服部 (2007) や大橋 (2021) を挙げるができる。服部 (2007) は、①給食⁶、②断食月への配慮⁷、③宗教的要素を含む学校行事への参加⁸、の3点を示した。それらに加えて、大橋 (2021:114) は、進路・進学も在日ムスリムにとっては問題点のひとつである

ことを指摘している。例えば高校では、ヒジャブ⁹の着用を認めてもらえなかったり、金曜礼拝のために一時的に学校を退出することを認められなかったり、高校受験の説明会に行くと子どもがムスリムであるという理由で最初から入学を断られてしまう場合もあることが指摘されている。次に、日本に暮らすムスリム第二世代を対象とした研究としてクレシ (2021) が挙げられる。クレシ (2021) は、ムスリム第二世代が学校でどのような経験をするのか、また第二世代に対する周囲の視線はどのようなものであるかについて、当事者の語りを通して考察している。

このほか、教育段階別にみると高等教育機関におけるムスリムが直面する課題について論じた先行研究、小学校から高校を対象とした先行研究がいくつか挙げられるほか、ごく少数ではあるが就学前教育を対象にしたものもある。高等教育を対象とした研究として、ムスリム学生との協働の視点から大学による多文化環境整備を論じた田中・ストラム (2013)、大学教職員とムスリム学生が円滑に大学生活を送ることができるように作成されたハンドブックとして名古屋大学国際教育交流センターアドバイジング部門&名古屋大学イスラム文化会 (2014)、宗教的マイノリティとしての留学生と大学の環境を論じた田中 (2014)、国立大学におけるムスリム留学生の宗教的ニーズへの対応事例として金沢大学に礼拝室ができるまでを論じた岸田 (2017)、ムスリム学生と異文化適応について礼拝空間をめぐる国立大学の取り組みを論じた岩崎 (2018)、異文化間ソーシャルスキルの視点から日本人学生を対象としたムスリム留学生との交流のための異文化間教育の試みを論じた中野・田中 (2018)、ムスリム留学生に配慮した大学の食卓づくりを論じたソフィアワティ・小口 (2022) マイノリティム大学生向けの礼拝施設設置に焦点をあてて日本の高等教育における政教分離と宗教による多様性を論じた博士論文である Ramdani (2021) などを挙げるができる。また、高等教育に限定されないが、中部管区行政評価局が2017年に刊行した『宗教的配慮を要する外国人の受入環境整備等に関する調査—ムスリムを中心として (資料編)』では、事業所での取り組みや旅行者等への配慮の他、児童生徒への配慮、大学における取り組みが、具体的な事例とともに示されている。

次に小学校を対象とした研究として、東広島市の小学校におけるムスリム生徒に対する宗教的配慮への取

⁶ 日本の学校給食では、ムスリムが食することのできる「ハラール食品」が限られているため、保護者は子どもにお弁当を持たせて対処していることが多い。詳しくは服部 (2007:8-9) を参照。

⁷ イスラム暦で断食月 (ラマダーン月) は、ムスリムが日の出から日没まで飲食を一切断つ月であり、保護者が学校側に事情を説明して理解を得られる場合と得られない場合がある。同上、9頁を参照。

⁸ 日本の学校では、七夕や節分、端午の節句、雛祭り、クリスマスなどの行事を「宗教的な行事」として実施しているわけではないが、ムスリムの保護者がこれらの行事を「宗教的行事」として捉えた場合、行事当日に子どもを休ませることで対処することもある。同上、9-10頁を参照。

⁹ ヒジャブ (hijab): 頭髪をしっかりと覆うヴェールの一種である (大川2002:807)。

り組みと学校生活を言及した松井（2017）がある。そのなかで松井は、研究対象とした東広島市の小学校では、礼拝場所や礼拝時間の確保、さらに服装への対応といった支援が行われていることを明らかにしている。また、高校を対象とした研究として渡部（2022）が挙げられる。渡部は、ムスリム生徒や彼らの対応をしている高校の教職員にインタビューを実施し、①ムスリム生徒が礼拝のためのスペースを必要としていること、金曜礼拝の重要性を優先事情と考えたムスリム生徒が、4時間目の授業を欠席するなどの中抜けの問題が明らかになり、その対応に苦慮する教職員の姿が顕在化していること、②メディアによる「過激派」報道がイスラームやムスリムのネガティブなイメージを拡大し、ムスリム生徒が周囲からいじめを受け、ムスリムであること隠さざるをえない状況に追い込まれていることなどを明らかにしている¹⁰。最後に、就学前教育を対象とした研究として、日本のイスラーム保育園での多文化保育の実践を考察し、小学校入学後の信仰実践や子どものアイデンティティの問題をめぐる保護者が様々な悩みを抱えていること明らかにしたエル・アマングラ（2021）がある。

以上みてきたように、在日ムスリムの教育を対象とする研究は近年増加傾向にある。しかしながら、現時点ではまだ研究自体が量的に限られていること、そして増加するムスリムの子どもたちが直面する教育の課題を十分に把握できていないことから、今後より一層の研究が必要とされる状況にある。

3. ムスリム教育の現状

3.1. 日本国内の学校

3.1.1. イスラーム学校

本項では、日本国内でイスラーム教育を提供している教育機関を概観する。以下の表2は、現時点で筆者が把握する限りの、日本のイスラミックインターナショナルスクール一覧である。表中では、ホームページに日本語表記がある学校に関しては、括弧内に記した。

ここでは、各学校のホームページ、Facebook やブログで公開されている情報に依拠しながら、各学校の概要や教育目標、カリキュラムなどを紹介する。ホームページ、Facebook やブログは2023年8月1日に閲覧したものである。オリーブ学院とダールル・イーマーン春日井保育園のホームページは主に日本語で書かれているが、それ以外のホームページは主に英語のみ、もしくは複数言語で書かれている。英語に関しては筆者が英文の和訳を行った。訳出に際しては、日本語として不自然になることを厭わず、原文に忠実であることを旨とした。また、kindergarten は幼稚園、nursery は保育園、preschool は就学前教育とした。なお、YUAI International Islamic School に関しては、2023年6月に現地で行った聞き取り調査の内容も含まれている。

(1) Sapporo Islamic International School

概要

Sapporo Islamic International School（以下札幌イ
スラミック・インターナショナルスクール）は北海道

表2 日本のイスラミックインターナショナルスクールリスト

学校名	所在地（都道府県コード・市区町村コード順）
Sapporo Islamic International School	北海道札幌市
International School of Cordoba Japan	栃木県小山市
Olive Academy（オリーブ学院）	群馬県伊勢崎市
YUAI international Islamic School	東京都渋谷区
International Islamia School Otsuka	東京都豊島区
Tokyo Iqra Islamic School	東京都葛飾区
British International School	神奈川県海老名市
Darul Iman Kasugai Islamic Preschool（ダールル・イーマーン春日井保育園）	愛知県春日井市
Fukuoka Islamic International School	福岡県糸島市

¹⁰ より詳しくは、渡邊（2022：236）を参照。

札幌市に位置している。2021年4月から初等教育段階が正式に開校し、同年10月からは幼稚園、さらに2023年1月には中等教育段階（中学校1年生のみ）が開校されている¹¹。この他、サマースクール¹²やアフタースクール¹³も実施されている。

設立の目的として、「札幌のコミュニティに対する責任から、特に子どもたちにとって最も重要な部分である教育について、(中略)子どもたちの信仰を守り、実践する力をつけるために、適切なイスラーム環境の中で、子どもたちに強力な最新の知識を提供するために、札幌イスラミック・インターナショナルスクールの設立に至った」ことが説明されている。学費については、2023年のFacebookで公開された記事によると、すべての教育段階において受験料は無料、入学金は4万円であり、授業料は年間42万円もしくは月額3万5千円である。授業日は月曜日から金曜日で、給食が提供されている。

教育理念

スローガンは「信仰と知識をもって、我々は生きる¹⁴」である。ビジョンは「最新のアクティブ・ラーニング・メソッドによる質の高い教育をベースに、感情発達スキル (emotional development skills) や人格形成セラピー (character building therapies) を織り交ぜたパワフルな現代科学を提供するプラットフォーム

となることを目指しており、深いイスラーム教育を提供することで、生徒たちがムスリムとしてのアイデンティティに誇りを持ち、力強く社会に貢献する信徒となることを目指している」である。ミッションは「道徳、信仰、教育、身体的・心理的発達を伴う個人的スキルの卓越性を促進することであり、イスラームを代表し、言葉の前にマナーや行動によって、その実践と呼びかけを行うムスリムモデルを輩出すること」を掲げている。

カリキュラム・教育活動

札幌イスラミック・インターナショナルスクールのカリキュラムではAIQ (Arabic, Islamic, Qur'an) が全ての教育段階で行われている。幼稚園のカリキュラムは英語、アラビア語、日本語、イスラーム教育、活動と運動である¹⁵。教育内容については、進学先に応じて異なる教育内容が提供されている。たとえば国際的なSAT試験に合格するために、最新の現代アメリカ式教科、具体的には数学、科学と英語が用意されている。この他、アラブ圏の大学進学に対応したアラビア語の授業、日本の大学進学に対応した日本語の授業も用意されている。イスラームに関する学習については、中学2年生になるまでにクルアーンをすべて暗記できるようになることが目指されている。この他、イスラーム神学 (アキータ¹⁶)、クルアーン解釈学 (タフスィール¹⁷)、預言者ムハンマドの言行録 (ハディース¹⁸)、イスラーム法学 (フィクフ¹⁹)、イスラーム史も学ぶ。さ

¹¹ ホームページでは幼稚園と初等教育2つの教育段階のみ記載されているが、2023年1月に公式Facebookで公開された記事によると、中学校一年生の段階も設けられている。

¹² 毎年1回、サマースクールが開催されている。期間は1週間で、午前9時から午後4時まで毎日異なるアクティビティが用意されている。参加費は1万5千円であるが、札幌イスラミック・インターナショナルスクールの幼児・児童生徒は無料である。サマースクールの教育活動は「充実と探求」、「言語習得」、「社会性と情緒の発達」、移行プログラムなどで、イスラームの総合的な学習環境のもとで行われる。

¹³ アフタースクールは一般に公開され、誰でも登録できる形で随時受付中である。2023年8月現在、アラビア語、クルアーン・タジュウィードと暗記クラスがある。タジュウィード (tajwid) とは、クルアーンを読誦するための音声の心得、キラーア学 (クルアーン諸学の一分野で、クルアーンを読誦部門) の基礎分野である。大別すると、6項目すなわち、(1)音声器官、(2)子音について、(3)母音について、(4)休止、息継ぎ、(5)読む速度、(6)その他から構成される (堀内2002:316-317; 堀内2002:604)。

¹⁴ 原文: With faith and knowledge, we live up

¹⁵ 初等教育のカリキュラムはホームページと公式Facebookに記載されておらず、不明である。

¹⁶ アキータ (aqidah/aqida): 神学。イスラーム神学は7つ分野においてムスリムが発達させた議論を、非イスラーム研究者が「イスラーム神学」と名づけている。すなわち(1)神概念の分析、(2)神の存在証明、(3)神-世界関係の宇宙論的分析、(4)神議論、(5)信仰論と宗教的人格論、(6)啓示と理性の関係分析、(7)シャリーアと政治論 (松本2002:509)。

¹⁷ タフスィール (Tafseer/Tafsir): タフスィールはハディースに基づく解釈とする見方が一般的である (菊池2002:589)。

¹⁸ ハディース (Hadith): 預言者ムハンマドの言行を記録したもの、原義は「話」「語り」「言葉」。シーア派の十二イマーム派などは12人のイマームの言葉もハディースに包括する。クルアーンには、クルアーンが「最もよき言葉 (ハディース)」との表現も見られる (小杉2002:768)。

¹⁹ フィクフ (fiqh): 法学。イスラームの法は、アッラーによって定立された、ムスリムが遵守すべき規範の体系である (小杉2002:881)。

らに、「イスラームアイデンティティを誇る生徒が育まれるよう、最新のアクティブラーニング形式を駆使し、感情発達スキル (emotional development skills) と人格形成セラピー (character building therapies) に焦点を当てている」という説明がなされている。主な教授言語は英語である。

このほか、屋外アクティビティ (しのつ公園でのゲーム遊び、ハイキング、バーベキュー)、スポーツ・デイ、ファン・デイ (Fun day) なども行われている。また、サマースクールでは、ビジネスマネジメントクラス、合気道クラス、IT クラスなどの教育活動があることも公式 Facebook で紹介されている。

(2) International School of Cordoba Japan

概要

International School of Cordoba Japan (以下コルドバ・インターナショナルスクール・ジャパン²⁰) は、栃木県小山市に位置している。コルドバ・インターナショナルスクール・グループ²¹ (International School of Cordoba chain) は2013年に発足し、コルドバ・インターナショナルスクール・ジャパンは2015年4月に設立された。コルドバ・インターナショナルスクール・ジャパンの教育段階は Pre-nursery から Class-5まで設置されている^{22, 23}。

教育理念

コルドバ・インターナショナルスクール・ジャパンのスローガンは「今日の学習者、明日のリーダー²⁴」であり、ビジョンは「学習への情熱を鼓舞し、人類に最良の貢献ができるように一人ひとりが知性的、精神的、道徳的成長を求められるような環境を提供するこ

と」を掲げている。

カリキュラム・教育内容

コルドバ・インターナショナルスクール・グループのホームページによると、カリキュラムの軸となる要素は6つある。具体的には、分析 (Analysis)、知識 (Knowledge)、理解 (Understanding)、応用 (Application)、合成 (Synthesis)、評価 (Evaluation) である。その上で初等教育では6つの教科すなわち識字能力 (literacy)、計算能力 (numeracy)、科学 (science)、イスラーム諸学 (Islamic studies)、TPI²⁵を取り入れたクルアーン学習 (Quran studies through TPI) とコア科目 (core subjects) が設定されている。

コルドバ・インターナショナルスクール・ジャパンの教育の特徴として、ケンブリッジ英語検定、TPIによるアラビア語学習、個人的・社会的発達、国際的に評価の高いカリキュラム、4C 児童発達モデル²⁶、保護者参加プログラム、キャリアカウンセリング、実践によって学ぶことができる点が挙げられている。このほか、芸術活動、4ヶ国語スピーチ大会 (英語、アラビア語、ウルドゥー語、日本語)、公園遊び、日本語教室、父母教師会、父母教師旅行 (東武動物公園)、室内活動、屋外活動、紅葉の日、運動会、年中行事、校外学習 (うどん工場見学、消防署見学など) が紹介されている。

(3) Olive Academy (オリーブ学院)

概要

Olive Academy (以下オリーブ学院) は、群馬県伊勢崎市に位置するインターナショナルスクールである。一般社団法人オリーブ学院により2020年8月に設立された。オリーブ学院の教育段階は就学前教育と初等教育である。就学前教育の学年別クラスとして KG1 (4 - 5 歳, 星組) と KG2 (5 - 6 歳, 太陽組) が設置されている。初等教育のクラスは第1学年 (primary 1,

²⁰ コルドバ・インターナショナルスクール・ジャパンのホームページはないが、Facebook アカウントが運営されている。

²¹ コルドバ・インターナショナルスクール・グループは世界中に分校を設立している。具体的には中国、日本、南アフリカ、サウジアラビア、イギリス、そしてパキスタンのいくつかの都市で学校を運営している。

²² コルドバ・インターナショナルスクール・グループのホームページが公開している教育段階と年齢基準からみると、pre-nursery は3 - 4 歳、class-5は10歳に相当する。

²³ 学費は執筆の2023年7月の時点で、コルドバ・インターナショナルスクール・グループのホームページとコルドバ・インターナショナルスクール・ジャパンの Facebook のどちらにも記載されていない。

²⁴ 原文: Today's learners Tomorrow's Leaders

²⁵ TPI は、total physical interaction の略である。Understand Qur'an Academy のホームページによれば、効果的な教育と学習のための、よく研究された現代的方法論の一つである。例えば、学習の際には動詞の様々な形を学ぶだけでなく、クルアーンを暗唱する際に出てくる動詞の形の意味を説明することもできる。

²⁶ 4C 児童発達モデル (4C Child Development Model/4C Model): コルドバ・インターナショナルスクールグループホームページでは、4つのCを、cause, commitment, character, competence と説明している。

6 - 7歳)のみである。学費については、入学費は1万5千円、年間の公益費は1万円であり、授業料は月額1万5千円である。幼稚園の授業は月曜日から木曜日の午前9時から午後12時15分を実施されている²⁷。給食は提供されず、幼児・児童は食事を各自持参することとなっている。

教育理念

オリーブ学院は、宗教を通じて平等、共同、普遍主義の理念のもとで新しい時代の活力を育み、語学力、道徳、読み書き、算数、遊具遊び等を通して、学力、コミュニケーション能力、運動能力を身に付け、広く国際社会で活躍できる人材の育成を志している。同時に、折り紙、絵本の読み聞かせ等を特別活動に取り入れることで日本の文化に触れさせている。また、屋外活動として、植物や果樹の栽培、身体運動を通して、食事・日常生活のマナーを培おうとしている。

カリキュラム・教育内容

オリーブ学院で教えられている内容は、就学前教育では日本語(ひらがな、カタカナ、読み書きと活動)、数遊び(数字読み書きと活動・足し算・引き算)、英語(アルファベット・読み書きと活動)、特別活動(ぬりえ、お絵描き、折り紙、粘土遊び、工作、絵本の読み聞かせなど)、アラビア語(聖クルアーンの読み方・タジュウィード)、道徳(日常生活に関するスンナ²⁸、イスラーム学習、マスヌーン²⁹・ドゥアー³⁰など)である。また、初等教育では小学校教育課程³¹に加えてアラビア語およびイスラーム学習が教えられている。オリーブ学院の主な教授言語は日本語である。

教科書については、オリーブ学院の「規則、条件と保護者の同意書」によると、幼児・児童は指定された教科書と教材を購入する必要がある。一般社団法人オリーブ学院は書籍・教材の制作、出版を行っており、販

売専用サイト「灯台出版³²」を通して販売している。しかし、これらの書籍・教材が指定された教科書になっているかどうかは未確認である。

(4) YUAI International Islamic School

基礎情報

YUAI International Islamic School(以下 YUAI)は、東京都渋谷区に位置するインターナショナルスクールである。10名のインドネシア出身の母親コミュニティ内で子どもたちのムスリム・アイデンティティの問題に関する議論から発展し、2016年7月に創設された。マレーシアの Adni Islamic School³³がモデルとなっており、Adni Islamic School は現在もスーパーバイザーとして YUAI に携わっている。設立の主体は FGA³⁴ Education Foundation で、建物はイスラミックセンタージャパン (Islamic Center of Japan)、土地はイスラーム開発銀行 (Islamic Development Bank) から寄付を受けた。2023年時点では、多様なバックグラウンドを持つ、幼稚園から後期中等教育段階までの約160人が在籍³⁵している。児童生徒は特定の国籍によらず、

³² 例えば、「はじめてのアリフ・バー」、「学びましょう! 聖クルアーンの読み方(1)」、「Book of Dua」、「イスラーム学習 はなばたけ レベル1-1」などを出版している。

³³ Adni Islamic School は1994年に開設されたイスラーム学校であり、現在は0歳から3歳を対象とした保育園、4歳から6歳を対象とした就学前教育、7歳から12歳を対象とした初等教育、13歳から17歳を対象とした中等教育を提供している。教育の特色として「The 5 Curriculum」という軸を掲げており、そのうちの1つである「International Curriculum」において、Cambridge Assessment International Education を提供していることが述べられている。詳しくはウェブサイト (<https://adni.edu.my/>) 参照。なお、Facebook では Adni International Islamic School と記載されている場合もある。なお、マレーシアの学校を参考にした理由として、マレーシアが英語の運用に慣れていること、後述する FGA の代表理事がマレーシアに15年間滞在した経験をもつことが挙げられていた。

³⁴ FGA は、特定の語句の頭文字を取ったものである。設立当初は「FAHIMA (詳細は3.2.1を参照) Gathering Association」という名称で、次に「ファイト・頑張りう・明日に」へと変化し、現在は「Fattah Generation Alliance」となっている。なお、インタビューによれば、設立に関わった10名のインドネシア人女性の配偶者の9割は日本人とのことである。設立当初は3歳から中学校までを対象としていた。

³⁵ 正確な男女比は不明だが、インタビューによれば、2023年度時点では女子の方が多いとのことである。

²⁷ 初等教育の授業時間はホームページに記載されていないため不明である。

²⁸ スンナ (sunna): 慣行、慣習。ムハンマドが日常行っていたことや、折にふれ決定を下したことを、全体としてスンナという (小杉2002: 550)。

²⁹ マスヌーン: 語源が記載されていないため、日常の意味と推測する。

³⁰ ドゥアー (dua): 個人的な祈り、祈願、祈祷、祈念、時間や回数のほか、所作や唱える言葉までほぼ決められた定めの礼拝とは異なり、個人が自由に行う祈りである (東長2002: 664)。

³¹ 日本の小学校教育課程で教えられる教科と推測される。

東南アジア、南アジア、アフリカ、中東にルーツをもつ子どもなど、広く「イスラーム」という属性で入学しており門戸が広く開かれている³⁶。児童生徒の7割は日本に定住予定、3割は複数年滞在予定の短期滞在者である。また、どちらかの親が日本人である子どもが5割から6割在籍しているとのことであった。教師もまた、スーダン、エジプト、マレーシアといった海外出身の教師が教えており、多国籍である。

インタビュー調査によると、ムスリム・コミュニティ内で評判が広まり、特に低学年児童を中心に生徒数が急激に増加しているという。その結果、現在の校舎で全ての児童生徒を学習させることが困難になってきたため、埼玉県草加市に建物を購入し、7年生（中学1年生相当）以上の学校機能を移転させる予定である。また、将来的には一条校になることを目指しているが、具体的な目途はたっていないとのことである。

年間の学費は教育段階やカリキュラムによって様々であり、幼稚園と1年生から6年生が144万、7年生から9年生が168万円である。後期中等教育段階ではIGCSEプログラム、並木プログラム（後述）、もしくはその両方を選択することができ、それぞれ192万円、144万円、264万円である。その他、一時金として出願料1万円、入学金32万円、建築開発費38万円が必要となる。7種類の奨学制度が用意されており、学費の減免を受けることができる³⁷。ホームページには英語、インドネシア語が用いられているほか、自動翻訳と思われる日本語も用意されている。

学校は東京ジャーマイの隣に立地しているが、両者に直接の関連性はない。4年生以上は東京ジャーマイで、それより低学年はホールでお昼の礼拝を行っている。給食の用意はなく、弁当を持参する必要がある。弁当を用意することが困難な家庭に対しては、他の保護者が有償で弁当を用意している場合もあるとのことである。

教育目標・内容

理念は「誠実で卓越した個人を育てる³⁸」である。ミッションは「インターナショナルイスラミックスクールとして、児童生徒がどんな形であれ預言者ムハンマドの教えを守ること」「児童生徒がアキダとシャ

リーア³⁹に基づいた誠実さを持つことで、その知識に精通し、結果としてコミュニティや世界に貢献すること」を掲げている。それを踏まえ、カリキュラムにおいてもイスラーム的価値観と人格形成に重点を置いた教育を提供することが目指されている。

就学前教育は、①クルアーンと基礎イスラーム学習、②屋外活動、芸術、社会科を通じた、認知・社会・情操・運動機能の統合的発達、③日常会話程度の英語、④基礎的な算数（数、足し算、引き算）を学ぶ。初等教育では、①クルアーンとイスラーム学習、②英語、③算数、④科学、⑤社会、⑥日本語、⑦アラビア語、⑧図工、⑨体育、⑩コンピュータを学ぶ。中等教育では、クルアーンとイスラーム学習、②勉強⁴⁰、③英語、④数学、⑤科学、⑥社会、⑦日本語、⑧アラビア語、⑨図工、⑩体育、⑪コンピュータを学ぶ。後期中等教育以上の各教科は、基本的にケンブリッジの提供しているものに沿って学習が進められている。また希望者は、選択したコースによって、ケンブリッジ国際中等教育修了証（IGCSE）と、広島県広島市にある通信制高校・単位制の並木学院高等学校⁴¹の通信課程（並木プログラム）の履修を通して取得する日本の高等学校卒業資格のいずれか、もしくはその両方を取得することができる。全ての課程において、英語が教授言語として用いられているが、並木プログラムでは日本語が教授言語となっているほか、日本語ネイティブ・ノンネイティブに分かれて授業が行われている。なお、2023年6月現在、ケンブリッジ国際中等教育修了証（IGCSE）取得後、国際ケンブリッジAレベルの学習を進めている生徒が1名在籍しており、サウジアラビアへの大学進学を目指しているとのことであった。YUAIで後期中等教育段階を修了した生徒たちは、日本の私立大学や、インドネシア、マレーシアをはじめ海外の高等教育機関に進学している。しかし、日本語がノンネイティブの生徒で、日本語能力試験N3レベルにようやく達する生徒の場合、外国人枠ではない日本の大学入試は難しいため、並木プログラムの他に塾が必要とのことであった。

教員に行ったインタビューによると、学習を進める

³⁶ ただし、インタビューでは2つの家族がノン・ムスリムとのことであった。

³⁷ 現在は15名が奨学金を受給している。

³⁸ 原文: Nurturing Individuals with Integrity and Excellence.

³⁹ シャリーア (shari'ah) : イスラーム法 (小杉2002 : 466)。

⁴⁰ ホームページからの直訳。時間割の参照から、自習時間のことを指していると思われる。

⁴¹ 学校法人英数学館並木学院高等学校は単位制の通信制高校として2004年に開校。詳しくはウェブサイト (<https://namikigakuin.ac.jp/>) 参照。

うえて「教員・教室の慢性的な不足」「様々なニーズへの対応」が課題として指摘されていた。教員は空きコマがなく、授業準備は休日に行っているとのことである。また、必修となっている日本語の授業に関しても、児童生徒の家庭事情によって学習意欲にばらつきがあるという。具体的には、親の仕事の都合で日本に2-3年しか滞在しないことがはっきりしている児童生徒は、日本語学習意欲が低いとのことである。また、日本語レベルのネイティブ・ノンネイティブは、基本的に自己申告であり、それによる課題も見られるという。低学年は、片親が日本人であればネイティブに入れるが、家庭で日本語を使っていないためにネイティブレベルではない場合もある。また保護者と児童生徒でどちらのクラスに入るか意見が別れる場合もあるという。

(5) International Islamia School Otsuka

基礎情報

International Islamia School Otsuka（以下インターナショナル・イスラミーヤ・スクール大塚）は、東京都豊島区に位置するイスラーム学校である。Japan Islamic Trustにより、2004年に設立された。現在は幼稚園から前期中等段階の教育を提供しているが、2025年4月には後期中等教育段階を開設する予定である。幼稚園は、これまでに180名が卒業している。保護者からの評価も高く、98%の保護者がインターナショナル・イスラミーヤ・スクール大塚に満足している。出願料は1万円、入学金は10万円である。年間の学費は1年生から3年生が54万円、4年生から6年生が66万円、7年生から9年生が78万円であるほか、維持管理費として年間1万円が必要である。ホームページには英語が用いられている。

教育目標・内容

インターナショナル・イスラミーヤ・スクール大塚は、イスラーム的価値観と近代的な教育手法を融合させた学校である。ミッションは「世界に良い影響を与えるような知識、技術、価値観を備えた、将来のムスリムのロールモデルやリーダーを育成すること」、ビジョンは「日本におけるムスリムの子どもたちの知的、道徳的、宗教的 (moral) 成長を促進する、先進的な教育機関であること」、バリュー (values) は「アッラーとその使徒への忠誠、自分と他者への尊敬、正直で誠実であること、学習と教授における卓越性、コミュニティや社会への奉仕」であり、これらに基づいた教育を実施している。就学前教育では、強固なイスラーム

的基盤を提供しつつ、児童が知的、社会的、精神的に発達することを支援する。初等教育では、学習面とイスラーム面の双方の卓越性を向上させる、総合的な教育を行っている。学習する教科はイスラーム学習、クルアーン、算数、科学、英語であり、これらはケンブリッジ⁴²の提供するカリキュラムに基づいて実施されている。前期中等教育では、学習面での卓越性、イスラーム的規律、感情面の知性を融合した包括的な教育を提供している。中心科目である数学、科学、社会、技術、英語においては、ケンブリッジのカリキュラムに沿った学習を行う。また、様々な課外活動を通して、批判的思考、情操教育、生涯学習⁴³の発達に注力している。加えて、生徒の宗教的な成長を目的として、クルアーンとイスラーム学習の授業も開講している。後期中等教育は、先述の通り設置予定の段階ではあるが、高い質のSTEM教育と大学入学の準備段階としての教育を提供することが述べられている。課外活動は生徒が自身の興味と課題を探索する機会を与えるようなものを目指している。また、全ての生徒に開かれた環境を作り出し、インクルーシブ教育を推進するとされている。

夏季休業期間には、サマースクールも開講しており、Facebook上で2023年度の幼稚園と初等教育段階を対象とした募集が確認できる。幼稚園対象のものは全5日間の日程で開講され、インターナショナル・イスラミーヤ・スクール大塚の幼児には無料で、それ以外の幼児には1万6千円で提供される。活動内容はクルアーン、預言者伝(シラー)⁴⁴、アキダ、イスラーム倫理(アフラック)⁴⁵の学習、水遊び、実践的な礼拝(サラート)⁴⁶、遊び、実験などが予定されている。初等教育段階対象のものは全3日間の日程で開講され、1万8千円(早期申込の場合は1万5千円)で提供される。イスラームの教えに基づいたワークショップを通して、子どもたちにイスラーム的価値観を導入することが目的として掲げられている。活動内容は料理と食事のマナー、屋内スポーツとボルダリング、実践サ

⁴² 明記されていなかったが、Cambridge Primaryを指しているものと思われる。

⁴³ ホームページには“long-life learning”とあったが、前後の文脈からlife-long learningと解釈した。

⁴⁴ シラー (shiroh)：預言者伝のこと。

⁴⁵ アフラック (akhlak)：イスラーム倫理、道徳のこと。

⁴⁶ サラート (salah)：イスラームの五行の2番目の義務として課せられている礼拝のこと(森2002:417)。

ラートワークショップ、六信⁴⁷五行⁴⁸などが予定されている。

（6）Tokyo Iqra Islamic School

基礎情報

Tokyo Iqra Islamic School（以下東京イクラ・イスラミックスクール）は、東京都葛飾区に位置するイスラーム学校である。幼稚園と初等教育を提供している。年間の学費は幼稚園が46万2千円、1から3年生が48万円、4から6年生が54万円である。その他の経費として、出願料が4千円、維持管理費が年間で3万円必要となる。また、近隣の鉄道駅から東京イクラ・イスラミックスクールへのスクールバスを有料⁴⁹で運行している。ホームページには英語が用いられている。

教育目標・内容

就学前教育は、モンテッソーリ教育を採用している。また、クルアーンを含む、イスラーム学をオプションとして用意している。初等教育段階はCambridge International Examination⁵⁰に準拠した教育を実施している。科学研究・生物・化学・物理、初級算数、初級英語、初級ESL、情報通信技術に加え、追加科目として、クルアーンを含むイスラーム学、日本語、美術（お絵描き）、社会・地理の授業を提供している。また、放課後には、クルアーンの暗記を含む発展的イスラーム学、第2言語としてのバングラデシュ語、ウルドゥー語、その他の言語の教育を提供している。制服、指定ヒジャブがあるほか、お祈りをするための部屋があることも明記されている。

Facebookの投稿からは、積極的に校外学習を行っている様子も確認できる。特に理科系の学習では、街で聞こえる音の計測、季節の植物の採集などを行って

いる。また、スペリングや作詩の校内コンテストも実施しているようである。

（7）British International School

基礎情報

British International School（以下ブリティッシュ・インターナショナルスクール）は、2007年に創立された、神奈川県海老名市に位置するインターナショナルスクールである。保育園、幼稚園、初等教育段階が設置されている。入学金は5万円、学費は2万5千円（年額か月額かは不明）である。また、2人目は10%、3人目は20%学費が減免される制度がある。

教育目標・内容

ミッションとして「国際標準の教育の独特な要求を満たすだけでなく、児童生徒が日本社会・文化に適応し、国の発展において指導的役割を担うための準備をすること」を掲げている。カリキュラムにはコア教科を設定し、英語、芸術⁵¹、数学、科学⁵²、コンピュータ科学、社会科学を学んでいる。これらは、ケンブリッジ⁵³が提供しているものである。また、6年生以上にはアラビア語とフランス語の授業が用意されている。日本語の授業では、日本の公立学校で使われているものと同じ教科書を利用し、児童が日本社会にスムーズに順応できるようにしている。コンピュータ科学に関しては、児童生徒がコンピュータの概念と利用方法を、簡単に、子どもに優しく、興味深い方法で親しむことを目的としている。小学校のカリキュラムは、英語、日本語、算数、初等科学、社会科、コンピュータ科学、工作、図画、文化活動／倫理、追加学習言語（アラビア語、フランス語）、体育である。また、特別活動として、運動会や特技発表会も実施していることが、Facebookから確認できる。

⁴⁷ 六信（‘aqa’id）：ムスリムであるための信仰上の義務。唯一絶対神アッラーの存在、天使（マラーイカ）の存在、啓典の存在、預言者の存在、来世の存在、神の予定と定命の6箇条である（東長2002：1067-1068）。

⁴⁸ 五行（al-arkān）：全てのムスリムに課せられた義務としての5つの信仰行為。信仰告白（シャハーダ）、義務の礼拝、ザカート、ラマダーン月の断食、巡礼の5つである（小杉2002：366-367）。

⁴⁹ 具体的な金額は、青砥・お花茶屋・亀有が8千円、小岩・新小岩が1万円、大島・船堀が1万6千円、葛西・西葛西が1万8千円、田畑が1万6千円、王子・東十条・赤羽が1万8千円、松戸が1万6千円、三郷が2万円（いずれも月額）である。

⁵⁰ 原文ママ。Cambridge Primaryを指しているものと思われる。

⁵¹ ホームページには“English Language Arts”とあったが、正しくは“English Language”“Arts”と思われるため、そのように記載した。

⁵² ホームページには“Mathematics Science”とあったが、正しくは“Mathematics”“Science”と思われるため、そのように記載した。

⁵³ 在籍生徒がIGCSE試験で好成績だったことを知らせるFacebook記事が投稿されていたことから、IGCSEを提供していると思われる。

(8) Darul Iman Kasugai Islamic Preschool (ダールル・イーマーン春日井保育園)

概要

Darul Iman Kasugai Islamic Preschool (以下ダールル・イーマーン春日井保育園)は、愛知県春日井市に位置している。2013年4月に設立され、2019年9月30日に保育無償化の対象園にもなった。設立の主体は一般社団法人春日井イスラミックセンターである。途中入園が可能である。星組(3歳児)、月組(4歳児)と空組(5歳児)の、3つの年齢別クラスを設置している。学費は、初回のみ登録料は7千円である。そして、毎月の保育料のうち、授業料は7千円であり、施設費は300円、バス代は1万円である(スクールバス利用の場合)。兄弟が通園している場合、学費の減免を受けられる。授業は月曜日から金曜日までの朝9時から15時までであり、月2回は半日保育である。また、15時から17時までの預かり保育も実施しており、母親がフルタイムで働いているか、通院の際に利用できる。園の制服⁵⁴があり、女の子は紺色のワンピースと紫色のヒジャブ、男の子は長めのベストと頭に被る白い帽子(タキーヤ⁵⁵)である。公式ブログには2019年10月までの給食メニューが記載されていたが(2018年8月公式ブログより)、その後も給食が提供されているかは不明である。

教育理念

スローガンは「親が子どもに与える教育として、これ以上のものはない⁵⁶」である。

カリキュラム・教育内容

ダールル・イーマーン春日井保育園のカリキュラムは年齢に応じた目標をもって行う「設定保育」を取り

入れている。各組の担任が毎日子どもの様子を見て、その時に必要な活動や行事に合わせたプログラムを考える。英語、リトミック、体育遊びなど、特色のある活動も行っている。教授言語は日本語である。

ダールル・イーマーン春日井保育園での主な活動内容は、信仰と道徳、クルアーンとアラビア文字学習、英語に親しむ学習、毎日のドゥアアの学習などである。同園が発信するメディアからは、芋ほり遠足、毎日のイスラームや英語の勉強成果の発表会、イード祭り、運動会、岐阜木遊館と岐阜モスクへの遠足、消防署見学などの教育活動が行われていることがわかる。

ダールル・イーマーン春日井保育園は園児が卒園した後の教育も行っている。卒園した子どもたちは学校が終わると、毎日近くの春日井モスクが運営する放課後教室「マドラサ⁵⁷」に通って、アラビア語やクルアーンを習うことができる。

(9) Fukuoka Islamic International School

Fukuoka Islamic International School(以下福岡イスラミック・インターナショナルスクール)は、福岡県糸島市に位置している。札幌イスラミック・インターナショナルスクールの姉妹校である。設立年は2023年である。教育段階は幼稚園と初等教育が設けられている。また、サマースクール⁵⁸も実施されている。幼稚園ではKG1とKG2があり、それぞれ、入学年の4月1日前に3.5歳と4.5歳に達していなければならない。また、初等教育の第1学年では入学年の4月1日前に6歳に達していなければならない。入学については、すべての生徒が希望する学年に適した入学試験に合格する必要があり、最終的な合否の決定権は校長にある。学費については、志願料は無料であり、入学金については幼稚園と初等教育ともに4万円である。ただし、同じ家族で2人目の入学の場合は2万4千円、3人目の場合は1万6千円と減免措置がある。月額授業料は幼稚園と初等教育ともに3万円である。ただし、2人目の場合は1万8千円、3人目の場合は1万2千円と入学金同様に減免措置がある。また、福岡イスラ

⁵⁴ 2013年10月から制服を指定している。当時の制服はシンガポールから届いたものであり、女の子は青色のワンピースと黒のヒジャブ、男の子は青色のシャツとパンツである。その後、2018年4月に新しい制服となった。その制服は名古屋のハラールショップとオーダー服の店「MyBotanG」でデザインされたものである。ただし、以前の制服もそのまま使用することが可能である。(2018年4月公式ブログより)

⁵⁵ タキーヤ(taqiyah):タギヤとも呼ばれる。一般にイスラームが宗教的な目的で着用している小さな帽子。

⁵⁶ 原文は「A father can give his son nothing better than a good education」であるが、多くのイスラーム諸国では、「父親」を「親」、「息子」を「子ども」として解釈する。

⁵⁷ マドラサ(madrasa):アラビア語で「学ぶ場所」を意味する。

⁵⁸ 朝9時から午後4時までの時間帯で1週間開催され、4歳から13歳までの子どもが参加できる。参加費(食費とキャンプの費用込み)は1万5千円であり、二人目の子は20%割引となり、福岡イスラミック・インターナショナルスクールの児童・生徒は無料である。送迎ありの場合(利用の場合)は3千円が追加される。

ミック・インターナショナルスクールは奨学金を設けており、経済的に困難な家庭は、費用の一部または全額免除を申請することができる。学校は、家庭のプライバシーを守りながら、ザカード⁵⁹ファンド（zakat funds）からこれらの費用を賄うために寄付者を手配する。また、生徒がクルアーンを15章もしくはそれ以上暗記し、スポーツ、数学、科学に秀でた場合、授業料と入学金を25%免除される。この免除を受けるには、関連書類を提出するか、テストを受ける必要がある。学校内にはモスクがあり、園児・児童は毎日礼拝を行うことができる。指定された礼拝の休憩時間には、教師の監督の下、児童と一緒にお昼の礼拝（ズフル）を実施する。また、ムスリム以外の児童には、この時間帯には図書館で別のプログラムが企画される。

教育理念

福岡イスラミック・インターナショナルスクールのビジョンとミッションは、札幌イスラミック・インターナショナルスクールと同じである。福岡イスラミック・インターナショナルスクール独自の教育の信条（ビリーフ）は、「私たちは、学校の成功は一人ひとりの付加価値によって決まると信じている。だから、私たちは子どもがクルアーンとスンナに触発された善良なムスリムの模範となるよう奨励している。教育とは、子ども、教師、家族、そしてより広い地域社会とのパートナーシップであると私たちは信じている。私たちはすべての関係者の間に強い関係を育み、子どもの成功をサポートするために協力と対話を奨励していること」を掲げている。

カリキュラム・教育内容

福岡イスラミック・インターナショナルスクールは、カリキュラムとして英語、国語、数学、歴史、地理を教えるための共通のガイドラインを提供するコモン・コア・ステート・スタンダード⁶⁰（CCSS：Common Core State Standards）および、次世代科学スタンダード⁶¹（NGSS：Next Generation Science Standards）に

基づいたアメリカのカリキュラムを提供している。これにより、教師はそれぞれの幼児・児童のニーズに合わせてカリキュラムを柔軟に変更することができる。教授言語は英語である。

3.1.2. イスラーム学校以外の例：東京インドネシア共和国学校

東京インドネシア共和国学校（SRIT: Sekolah Republik Indonesia Tokyo）は、東京都目黒区にある外国人学校である。名称にあるとおり、日本に滞在するインドネシア人の子どもたちを対象としている。東京インドネシア共和国学校の公式ブログによると、同学校は、1962年4月21日に設立され、設立時の名称は「インドネシア教育園」(Taman Pendidikan Indonesia)であった。翌年の8月17日に、現在の校名に変更され、また、1963年9月1日付のインドネシア共和国教育文化大臣令第83号によりインドネシアの公立学校と同等の位置づけを得た。設立当初は、幼稚園、小学校、中学校段階の子どものみを受け入れていたが、1965年に高等学校段階が開校され、以降、幼稚園から高等学校段階の子どもが通っている。高等学校段階においては、2003年に文部科学省より日本の高等学校相当の学校として指定され、外国人学校として日本の大学入学資格が認められた。

カリキュラムは、インドネシアのカリキュラムを使用し、算数・数学や社会科、理科、英語、保健体育といった日本の学校でも見られる教科の他に、インドネシア語、芸術文化、パンチャシラと公民教育、宗教教育及び道徳が教えられている⁶²。また、インドネシアのカリキュラムに加えて、日本語も導入されている。

東京インドネシア共和国学校は、イスラーム学校ではないため、3.1.1で挙げたイスラーム学校と異なり、クルアーンやハディース、預言者ムハンマドの伝記といったイスラームに関連する教科を設けていない。唯一、宗教に関連する教科として「宗教教育及び道徳」が設定されているのみである。この教科では、子どもた

⁵⁹ ザカード（zakat）：喜捨の意味。ムスリムには1年を通じて所有した財産に対し一定率の支払が課せられる（森2002：395）。

⁶⁰ コモン・コア・ステート・スタンダード（CCSS）とは、2010年以降、全米の多くの州が英語と数学で採用している共通基準である。同じ基準を持つことで、たとえ転校したり、別の州に移ったりしても、すべての生徒が良い教育を受けることができるとされる。詳しくは California Department of Education ホームページ参照。

⁶¹ 次世代科学スタンダードとは、幼稚園児から高校生までの科学教育の内容に関する基準である。この基準は、生徒が何を知り、何ができるようになるべきかという期待値を定めたものであり、すべての生徒のための科学教育を改善するために各州によって策定されたものである。詳しくは Next Generation Science Standards ホームページ参照。

⁶² ここに挙げた教科はインドネシアの2013年カリキュラムに準拠している。

ちはそれぞれが信仰する宗教に関する内容を学ぶ。これは、インドネシアの国家五原則「パンチャシラ」の第一原則「唯一神への信仰」に沿ったものである。

東京インドネシア共和国学校は、これまでに多くの在日インドネシア人の子どもの教育を担ってきたが、距離等の理由により通えない子どもの方が多い。このような子どもたちのために、同学校は、2021年度に「遠隔教育プログラム」(Program Pendidikan Jarak Jauh)と「遠隔講座」(Kursus Jarak Jauh)を実施した。前者の遠隔教育プログラムは、小学生から高校生の児童生徒を対象に遠隔の授業を提供している。使用するカリキュラムは2013年カリキュラムである。後者の遠隔講座は、「宗教教育及び道徳」、「インドネシア語」、「パンチャシラと公民教育」の3つの教科を提供し、児童生徒は1つ以上の教科を選択し受講することができる。遠隔講座の選択教科について、ヘリ・アフマディ駐日インドネシア共和国特命全権大使は、「これら3つの基礎は、日本の公立学校では教えられておらず、外国インドネシア学校のみから得られるものである」⁶³と語る。遠隔講座の対象者は、日本の学校に通っている在日インドネシア人の子どもである。

上述したように、東京インドネシア共和国学校は、イスラーム学校ではないがインドネシアのカリキュラムに沿って、通常の授業のみならず遠隔教育をとおして、インドネシア人ムスリム児童生徒にイスラームに関する教育を提供している。また、同校の校舎の隣には、2017年6月に在日インドネシア人の寄付で設立されたモスクである「マスジッド・インドネシア」があり、東京インドネシア共和国学校のムスリムの教員や児童生徒はもちろん、金曜日やイードの日には、多くのムスリムがこのモスクに集まり礼拝をする。

3.2. その他

3.2.1. 国内のムスリム・コミュニティによる教育

本項では、国内のトルコ人ムスリム・コミュニティとインドネシア人ムスリム・コミュニティによる子ども向けの教育の事例を取り上げる。具体的には、トルコ人ムスリム・コミュニティによる教育として、①愛知県の津島アヤソフィアジャーミイ(Tsushima Ayasofya Camii)と②岐阜県の岐阜ファティモスク(Gifu Fatih Camii)における実践を紹介する。インドネシア人ムスリム・コミュニティによる教育としては、③名古屋市にあるムスリム児童学習会と④在日インドネシア人ムスリム女性組織による遠隔教育を取り上げる。①～③の事例は、2023年8月時点で実施が確認できるものであるが、④の在日インドネシア人ムスリム女性組織による遠隔教育の事例は、2000年代に実施されたものである。しかし、こうした事例はコミュニティ内部から要望があるたびに繰り返し実施されてきたものであるため、本稿では在日ムスリムの子どもの教育の現状として位置づける。表3は、各事例の調査方法と期間である。

①津島アヤソフィアジャーミイのイスラーム教育

まず、愛知県津島市にある津島アヤソフィアジャーミイで行われている子ども向けのイスラームクラスを紹介する。クラスはジャーミイの礼拝場所やジャーミイのいくつかの部屋を使って行われている。一年を通して開催され、月曜・火曜・水曜の午後6時から8時までと土曜の朝10時から13時30分まで行われる。参加する子どもたちが長期休暇に入ると、月曜から木曜の昼12時から15時30分に行われる。クラスの参加者は小学生から中学生の子どもたちで、学校が長期休暇とそ

表3. 各事例の調査方法と調査期間

事例	対象と調査方法	調査期間
①津島アヤソフィアジャーミイのイスラーム教育	子ども向けのイスラームクラスの参与観察	2022年8月23日、 2023年6月10日
②岐阜ファティモスクのイスラーム教育	親子でのイスラームクラスの参与観察	2023年6月19日
③名古屋市のムスリム児童学習会	子ども向けのイスラームクラスの先生へのインタビュー	2023年6月28日
④在日インドネシア人ムスリム女性組織ファヒマによる遠隔教育	2000年代初頭から2008年までファヒマに関わった女性1名へのインタビュー	2023年7月3日

⁶³ インドネシア教育文化省(2021)「教育サービスの向上、東京の在東京インドネシア大使館が遠隔講座プログラムを開始」<https://www.kemdikbud.go.id/main/>

blog/2021/07/tingkatkan-layanan-pendidikan-kbri-tokyo-luncurkan-program-kursus-jarak-jauh (最終閲覧2023年8月16日)

うではない時で人数は変動するが、概ね6～8人の子どもたちが参加している。教えているのは主にこのジャーミイの宗教指導者（イマーム⁶⁴）であるが、観察の中ではイマームの妻、トルコの大学を卒業した娘、日本の高校を卒業した息子がクラスを手伝うこともあった。使用される言語は、主にトルコ語であったが日本語が使用される場面もあった。

クラスの内容は、クルアーンの読誦と、イスラームに関する知識である。クルアーンの読誦は全員同じページを学習していた。イマームが一節ずつ区切りながら読み、子どもたちがそのあとに繰り返すというスタイルでおこなわれていた。また、イスラームに関する知識として六信五行や天使の話が提供されていた。さらに、子どもたちが飽きないようにするため、トルコでの伝統的な遊びや子どもたちが自由に遊ぶ時間も、クルアーンの読誦とイスラームに関する話の間に取り入れられていた。

②岐阜ファティモスクによるイスラーム教育

次に、岐阜県にある岐阜ファティモスクによるイスラーム教育について紹介する。岐阜ファティモスクでの子ども向けのイスラーム教育は3カ所で行われており、それぞれ曜日と場所が異なっている。それらのクラスは「親子でイスラームクラス」と名づけられており、いずれのクラスも夜7時から9時ごろまで行われている。筆者が観察を行った時点では、月曜日は愛知県春日井市内の公民館、火曜日は愛知県岩倉市の生涯学習センター、水曜日は岐阜県各務原市内の公民館で開かれていた。3カ所に分かれているのは愛知県と岐阜県それぞれのトルコ人が集まりやすいようにするためだと思われ、それぞれ通いやすい場所や曜日のクラスに参加できることになっている。よって、それぞれの場所での学習内容は同じであるが、参加する子どもは異なっている。筆者が観察したクラスは9人の子どもが参加しており、数人の父親、母親も同席していた。3つのクラスすべてが岐阜ファティモスクのイマームとイマームの妻によって教えられている。教授言語は日本語とトルコ語の両方が使われている。

主な学習内容はクルアーンの読誦とイスラームに関

する知識である。クルアーンの読誦は、アラビア語の読み方から始められ、アラビア語が読めるようになるとクルアーンに移る。子どもたちはそれぞれ異なる進度でクルアーンを読んでおり、イマームと一対一で読み方を学んでいた。イスラームの知識に関しては、礼拝の時に唱える言葉が教えられていた他、観察した時には犠牲祭が近かったため、日本人の保護者が作成した犠牲祭に関するプリントが配られ、その保護者がそれについて子どもたち一人ひとりに説明していた。

③名古屋市のみスリム児童学習会（TPA Nurul Iman Nagoya）

上述のモスク主催の子ども向けイスラーム学習会のほかに、名古屋市にはコミュニティが開催しているものがある。それは、みスリム児童学習会「クルアーン学習教室ヌルル・イマン名古屋（Taman Pendidikan Al-Qur'an Nurul Iman Nagoya）」である。

同学習会は、「名古屋インドネシア・みスリム協会（Keluarga Muslim Indonesia Nagoya; KMI Nagoya）」が、自分らの子どもにイスラームの知識を身につけて欲しい、日本にいと自分の子どものイスラーム知識がインドネシアに住んでいる子どもたちと比べて遅れてしまう恐れがある、といった要望に応えようと、名古屋市にある礼拝所（ムサッラー）で2022年から開催されたものである。参加している子どもたちは、平日は日本の公立小学校や就学前教育機関に通っているため、学習会は1ヶ月に2回（第1・2日曜日）の午後の時間帯（14時から3～4時間程度）に開催される。インドネシアでイスラーム教育を教えたことのある在日インドネシア人や留学生など、合計5人の先生が教えている。参加している子どもの年齢は6歳から10歳で、合計21人が登録をしているが、実際に同学習会へ来る子どもは登録者より少なく、概ね4～8人である。

学習会の内容は、主にクルアーン読誦とイスラーム教育である。クルアーン読誦は、先生と子どものマンツーマンで教えられている。そのほかのイスラーム教育は、パワーポイントで資料を作成して講義形式で教えたり、塗り絵や絵本を用いて子どもでも理解できるように工夫して教えられている。例えば、学習時間の前に、当日のテーマと関連している塗り絵をする。その日のテーマが「イスラーム五行」の場合、それに関連する絵が記載された塗り絵が配布される。塗り絵は、先生たちがインドネシアで使用していたもののコピーである。そのほか、お祈りの仕方や暗唱したクルアーンの章句を実践形式で確認することもある。参加費は、1回当たり子ども1人500円である。同学習会で

⁶⁴ イマームとは、イスラームの宗教指導者の意。イマームになるために特別な教育や資格は不要である。しかしトルコではイマームは宗務庁と呼ばれる中央機関によって人事が管理されており、国外へと派遣されるイマームになるためには試験に合格する必要がある。ここで紹介しているそれぞれのモスクのイマームもトルコ政府から派遣されてきたイマームである。

教えている先生たちはボランティアでシフト制ではないため、その日教えることができる先生が柔軟に運営している。

④在日インドネシア・ムスリマ組織ファヒマによる遠隔教育

ファヒマ(FAHIMA: Forum Silaturahmi Muslimah, ムスリマ交流フォーラム)は、在日インドネシア人ムスリム女性(ムスリマ)のための組織である。公式Facebookによると、ファヒマは2004年2月6日に結成されたが、調査協力者の話によれば、少なくとも2002年から活発に活動をしていたという。

ファヒマの設立目的は、①様々な活動を通してムスリム女性の可能性の場をつくりエンパワーメントする、②日本とインドネシアにおける子どもの教育問題の克服に貢献する、③日本とインドネシアのインドネシア人社会の状況の改善に積極的に取り組む、④対面及びオンラインで定期的にイスラーム勉強会を開催することをおしてイスラーム知識を向上させる、ことである。

ここでは、子どもの教育について言及されている②の目的に着目する。ファヒマは、日本とインドネシアにおける子どもの教育問題の克服に貢献するために「教育部」を設置し、様々な活動やプログラムを実施してきた。具体的には、ファヒマのメーリングリストへの子どもの教育に関する記事の送信、ホームスクーリング・プログラムの実施、遠隔初等教育プログラム(SDJJ: Sekolah Dasar Jarak Jauh)の運営、子どもの教育に関するオンラインセミナーの開催、子どもの読み書きの指導に関するワークショップの開催などがある。

結成当初から2008年にインドネシアへ帰国するまでファヒマに関わっていたという女性によると、子どもの教育に関する活動は、未就学児を持つ母親同士の交流から始まったという。当時、日本語能力の問題で子どもを保育園や幼稚園に通わせなかった保護者が多くおり、この女性はそうした母親向けに0歳～6歳のためのホームスクーリングのカリキュラムを作成し配布した。内容は、母乳をあげる前に乳児の口を手で触りながらバスマラ「慈悲あまねく慈愛深きアッラーの御名において」を3回唱える、母乳を与え終わるとハムダラ「アッラーに感謝を」を唱えるといった乳児期の教育をはじめ、色や文字の学習、遊びをとおして信条(アキーダ)について学ぶといった幼児教育の内容を提供していた。

乳幼児を対象に始められたホームスクーリングは、その後、初等教育段階の子どものためのプログラムへと発展した。目玉となるプログラムは、「遠隔初等教

育プログラム」であった。このプログラムに参加した子どもの多くは、数年後にインドネシアに帰国することが決まっている、あるいはその可能性がある家庭の子どもである。というのも、このプログラムが開始された背景には、当時、インドネシアの学校は、海外からインドネシアの学校へ転校する子どもに対し、児童の実際の学年ではなく学年を一つ落としたクラスに児童を編入させるケースが多々見られたためである。これには、海外とインドネシアのカリキュラムの違いや教授言語(インドネシア語)の違いなどにより遅れをとっている児童が、遅れた分を取り戻せるようにというねらいがあると考えられる。しかし、何よりも保護者の懸念となったのは、国家試験(Ujian Nasional)の存在である。

国家試験は、小学校・中学校・高等学校の最終学年の児童生徒を対象にした試験であり、卒業要件となる他、試験結果は次の教育段階への入学試験に用いられるなど、児童生徒だけでなく学校にとっても重要な位置づけを持つ。国家試験の名称と位置づけは、改正により複数回変更されたが、1965年～1971年そして2003年～2014年まで国家試験に合格することが卒業の必須要件となっていた⁶⁵。そのため、低学年よりも高学年

⁶⁵ ファヒマが遠隔教育を実施した2000年代における国家試験の概要は次のとおりである。まず、小学校段階の対象教科は算数、インドネシア語、英語であった。2003年～2004年は、「国家最終試験」(UAN: Ujian Akhir Nasional)と呼ばれた。試験は、全国同じ日に実施された。試験の主催者は、教育省と学校であったが、試験問題は教育省が作成していた。卒業基準の要件も国が定め、学校には、試験結果の点数を調整する権限はなかった。合格点に達していない児童生徒には、国家最終試験の1週間後に実施される再試験を受ける機会が与えられた。なお、卒業に必要な最低点数や最低平均点に関しては、2003年では、卒業の基準としての各教科の点数は3点であり、最低平均点は6点であった。翌年の2004年には、各教科の最低点数が4点に変更され、最低平均点の要件は削除された。2005年になると、名称は国家試験(UN: Ujian Nasional)に変更され、また主催者も政府から国家教育基準機構(BSNP: Badan Standar Nasional Pendidikan)に移管された。その年の各教科の最低点数は、4.25であった。2007年には、再試験の実施が廃止され、合格できなかった場合は変わりの試験(パケットとよばれる同等教育)を受験するもしくは次年度の国家試験に再挑戦する必要があった。2000年代には国家試験が卒業を決定する唯一の条件であったが、2011年になると、国家試験の結果は卒業要件の5割となり、残りの5割として学校最終試験(UAS: Ujian Akhir Sekolah)と通知表が加えられた。その10年後の2021年には、国家試験が廃止された。

で帰国しインドネシアの学校へ転校した児童生徒の方が、一つ下の学年のクラスに入ることを勧められる傾向にあった。

ファヒマは、帰国後に児童が置かれる状況を踏まえ、遠隔教育の内容を決めたり帰国後の支援を行ったりしたという。具体的には、授業時間の6割は国家試験の対象教科である算数、インドネシア語、英語、そして残り4割は宗教教育に充てた。授業内容も全ての内容ではなく、国家試験に出題される範囲を選択して教えていたという。このように教科や内容を限定したのは、プログラムに参加する子どもたちが日本の公立学校にも通っているためである。ファヒマは、遠隔教育が子どもたちの負担にならないよう、教える内容を限定し、また授業日も毎日ではなく主に週末に実施したという。

授業の運営は、在日インドネシア人ムスリム女性がボランティアで担った。教師の多くは、インドネシアの有力大学を卒業しており、結婚後は専業主婦となったムスリム女性である。教授言語として、可能な限りインドネシア語を用いるようにしたというが、子どもたちの中には、母語のインドネシア語よりも日本語の方が理解できる子どももいるため、実際は日本語とインドネシア語の半々が使われていたという。クラスは、基本的に同学年の子どもたちが同じクラスで学ぶように構成された。

上述したように、ファヒマによる遠隔初等教育プログラムは、在日インドネシア人ムスリムの子どもたちに「教育」を提供することに留まらず、帰国後の現地の学校への転入や進学を見据えた支援を行っている。ファヒマは、遠隔初等教育プログラムをノンフォーマル教育施設「コミュニティ学習活動センター」(PKBM: Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat)として登録⁶⁶することで、同プログラムに参加した子どもたちには、インドネシアの学校への入学や転入手続き及び国家試験受験に必要な全国児童生徒識別番号(NISN: Nomor Induk Siswa Nasional)が割り振られ、またファヒマが発行する成績表は進学の際の内申書として認められる。

コミュニティ学習活動センターの登録は、先に現地に帰国したファヒマに関わってきたムスリム女性が

南タン格兰市のセルボン郡⁶⁷の郡教育技術管理部門(Unit Pelaksana Teknis Pendidikan)へ足を運び手続きを行った。このように、現地に必要な手続きは、ファヒマのネットワークを使ったという。コミュニティ学習活動センターの登録の他に、例えば、2008年には、小学校段階の国家試験の代わりとなる学習グループ・パケットA(Kelompok Belajar Paket A/Kejar paket A, 以下パケットA)の試験を受ける必要がある子どもの付き添いと試験問題の通訳をお願いしたこともあったという。

パケットAは、経済的制約や地理的制約など、様々な制約のために学校を中退した児童、または正式な教育を受ける機会がない児童のための代替的な進路であり、上述したケースの子どもは、小学校6年生まで日本の公立小学校とファヒマの遠隔教育を受け、中学校に進学する段階でインドネシアに帰国した子どもであった。

パケットAは、小学校相当のプログラムであり、中学校相当はパケットB、そして高等学校はパケットCと呼ばれる。同プログラムの卒業証書は、一般学校(フォーマル教育)の卒業証明書と同等な位置づけを持ち、進学や就職活動に利用することができるが、パケットに参加するには、インドネシアの教育文化省に登録されているノンフォーマル教育施設「コミュニティ学習活動センター」に籍を置く必要がある。

こうしたファヒマによる遠隔初等教育プログラムは、ニーズがあるものの、当時珍しいプログラムであった。そのため、ファヒマは日本国内に留まらず、カタールやオーストラリア等、海外に住むインドネシア人ムスリムからの参加要望を受け、彼らの子どもを受け入れたこともあった⁶⁸。また、ファヒマが作成した乳幼児期を対象としたホームスクーリングのカリキュラムは、アメリカ在住のムスリムに借用されたことも

⁶⁷ 2008年10月に南タン格兰がタン格兰市から独立する前まではタン格兰市の地区の一つだった。

⁶⁸ 当時、ファヒマは子どもの教育に関するセミナーを頻繁に開催し、なかには国の枠を超えて開催するものもあった。セミナーでは、子育て中のインドネシアの芸能人を登壇者として呼ぶなど、多くの人が興味を持つように工夫されていた。ファヒマはこうしたセミナーを含む様々なイベントをとおして、遠隔初等教育プログラムの紹介を行ったという。海外からの遠隔初等教育プログラムの参加者は少なかったが、ファヒマは少人数でも要望があればそれに応えたという。多くの参加者は、日本の参加者と同じように、近いうちにインドネシアへ帰国する予定がある家庭であった。

⁶⁶ PKBMとして登録した場合、本来であれば授業を対面で実施しなければならない。しかし、対面での教育の実施が難しかったため、ファヒマは最初と最後の授業のみ対面で実施したという。

あったという。

一方で、運営上の課題もみられた。ファヒマは、ボランティアによって運営されていたため、プログラムの存続は人材の有無に左右されやすかった。ファヒマは、そうした問題を解決するために、後述するインドネシアのイスラーム系私立学校と協力して実施することもあった。

3.2.2. インドネシアのイスラーム系の私立学校による遠隔教育

本項では、インドネシアのイスラーム系の私立学校による遠隔教育の事例として、(1) ファジャル・ヒダヤ・イスラーム一般小学校、(2) シナル・チュンディキア・イスラーム一般小学校及び中学校、(3) ムハンマディヤ・ブルワディニンラタン小学校の3つを取り上げる⁶⁹。3つの事例のうち、(1)と(2)の事例は、ファヒマと連携する形で実施された。一方、(3)の事例は、在日インドネシア人ムスリム・コミュニティ組織と提携を結んでおらず、応募等は組織を介さず実施されている。

① ファヒマと連携する形で実施した遠隔教育

ファヒマの遠隔初等教育プログラムは、2000年代初頭には、西ジャワ州・チブブール市にあるファジャル・ヒダヤ・イスラーム一般小学校 (Sekolah Dasar Islam Terpadu Fajar Hidayah, 以下ファジャル・ヒダヤ小学校)、そして2010年代初頭にはバンテン州・南タンゲラン市にあるシナル・チュンディキア・イスラーム一般小学校及び中学校 (Sekolah Dasar/Sekolah Menengah Pertama Islam Sinar Cendekia, 以下シナル・チュンディキア小学校・中学校) と提携をとった。

ファジャル・ヒダヤ小学校は、ファジャル・ヒダヤ財団によって1999年に設立された学校である。服部(2007)によると、ファヒマがファジャル・ヒダヤ小学校との連携を開始したのは2003年である。参加条件

は、①インドネシア国籍を有し、日本に居住する小学校1年生から4年生に該当する年齢の子どもであること、②登録時に最低6歳に達していること、であった(服部2007:20)。提供される教科は、算数、インドネシア語、イスラーム教育、パンチャシラと公民教育、の4つであり、教科書は郵便、そしてカリキュラムは電子メールをとおして送付されていた。試験は、現地の学校と同様に、学期の中間テストや期末テストが実施された(服部2007:21)。

ファヒマの教育部門のブログによると、2003年度は日本各地から7名の子どもが同プログラムに参加した。翌年になると参加者は15名に増え、そのうち2名はセルビアからの参加者であった。2005年度は25名の子どもが参加し、2006年度はイランから1名そしてドバイから1名の子どもが加わった。2007年度になると、様々な理由により、ファヒマはファジャル・ヒダヤ小学校との提携を終了させ、単独の運営に戻った。2017年度の時点で参加者は16名であり、うち1名はドバイ、そして1名はスウェーデンから参加していた。

調査協力者の話によれば、2009年頃には初期の頃から遠隔初等教育プログラムに関わってきたファヒマのメンバーが次々と帰国したことにより、ファヒマによる同プログラムは終わりを迎えたという。しかし、帰国したメンバー数名が2011年にシナル・チュンディキア小学校(後に幼稚園、中学校、高等学校、教育単科大学も開校)を設立したことにより、同学校と提携する形で遠隔初等教育プログラムが再開された。

シナル・チュンディキア小学校・中学校は、バンテン州南タンゲラン市に位置するイスラーム系の私立学校である。5人のイスラム女性によって設立され、設立者のうち4名は2000年代に日本に在住していた。来日の目的は、1名は留学、残りの3名は留学で来日した夫に付き添うためであった。その間、日本での子育ても経験した。

4名とも、日本に在住している間は、ファヒマを含むインドネシア人のムスリム・コミュニティが開催するイスラーム勉強会や関連するイベントに積極的に参加し、帰国した後も、日本在住のインドネシア人ムスリムとの関係を続けていた。そのため、学校設立後に、ファヒマと連携し、日本在住のインドネシア人ムスリム家庭の子どもを対象とした遠隔教育を実施したのは、自然な流れであった。

シナル・チュンディキア小学校・中学校が、遠隔教育プログラムを実施したのは、2013年から4年間程だったという。当初、日本在住のインドネシア人ムスリム家庭の子ども、特に初等教育段階の子どもを対象とし

⁶⁹ 調査方法は、次のとおりである。(1)の事例については文献調査による。(2)の事例に関しては、シナル・チュンディキア小学校・中学校の5名の設立者のうち2名に対しインタビュー調査を実施した。実施期間は、2023年6月27日と2023年7月3日であり、それぞれ40分と1時間の聞き取り調査を行った。(3)の事例に関しては、ムハンマディヤ・ブルワディニンラタン小学校の遠隔教育に参加している保護者1名へのインタビュー調査を行った。実施日は、2023年7月20日であり、調査時間は30分であった。

た遠隔教育⁷⁰は、その後の要望により韓国やアメリカ、トルコからの参加者を受け入れ、教育段階も中学校まで広げた。授業方法としては、主にビデオ・ミーティング・ツールの一つであるスカイプを用いたが、参加者の状況によってはこれに限らなかった。例えば、アメリカのアラスカ州から参加していた家庭は、時差によりリアルタイムでビデオ・ミーティングを用いた授業に参加することは難しかったが、学校は教材や課題、教師の説明を録画したビデオをメールで送って対応した。また、ある時は、対面で国家試験を受けるために一時帰国した中学校3年生の子どもに対し、学校が宿泊先を手配し、同試験を学校で受けられるように環境を整えたこともあった。

シナル・チュンディキア小学校・中学校による遠隔教育の内容は、主要教科を対象としていたが、特に国家試験対象教科に比重が置かれたという。それ以外の教科は、成績をつけるために課題を与えた。教科書は、シナル・チュンディキア小学校・中学校で用いられている教科書を使用し、学校は、郵送もしくは参加者がインドネシアへ一時帰国した際に教科書を渡した。中間テストや学期末テストは、学校のアカデミック・カレンダーに合わせて実施し、試験監督は保護者が担った。授業担当者は、当初は外部から遠隔教育プログラムの専任教師を雇ったが、その後、シナル・チュンディキア小学校・中学校の教師が授業を担うことになった。遠隔授業に参加した子どもたちは、帰国後同学校へ転校あるいは進学する子どももいたが、他の学校を選択する家庭もあった。

前述したように、シナル・チュンディキア小学校・中学校による遠隔教育は4年間で終了した。同プログラムが終了した理由として、学校関係者は、参加した子どもたちが卒業したことが一番の理由であったと語った。

②ムハンマディヤ・プロラディニンラタン小学校による遠隔教育

ムハンマディヤ・プロラディニンラタン小学校（Sekolah Dasar Muhammadiyah Purwodiningratan）は、ジョグジャカルタ特別州ジョグジャカルタ市に位置するイスラーム系の私立学校である。1968年に設立され、翌年には3つ（後に5つ）の小学校に分かれて拡大した。

ムハンマディヤ・プロラディニンラタン小学校の遠

隔教育に参加している保護者によると、日本在住のインドネシア人ムスリム家庭を対象とした遠隔教育は、ジョグジャカルタ市出身の一人の保護者が同小学校に相談したことから始まり、間もなく実現された。遠隔教育は、2022年度に開始され、開始当時の参加者は小学校1年生児童3名であった。同年12月に同学年の児童1名、そして翌年の2023年7月までに新たに1名が加わり、2023年度には合計5名の小学校2年生児童が同プログラムに参加することとなった。2023年7月の時点で、提供されているクラスは小学校2年生のみであるが、今後要望があれば他学年のクラスも開くという。

ムハンマディヤ・プロラディニンラタン小学校は、ファジャル・ヒダヤ小学校やシナル・チュンディキア小学校と異なり、在日インドネシア人ムスリム・コミュニティ組織と提携を結んでいない。遠隔教育に関する情報は、同年齢の子どもを持つ保護者の間で広がり、応募方法も授業担当者を通して手続きを行う。他の遠隔教育プログラムと同様、参加者は数年後にインドネシアへ帰国する予定がある家庭の子どもでもある。

提供される教科は、ムハンマディヤ・プロラディニンラタン小学校の通常の授業で教えられる全教科である。具体的には、算数、インドネシア語、英語、パンチャシラと公民教育、芸術文化と手工芸、保健体育といった一般教科の他に、地域に関連する教科としてジャワ語、そして宗教に関連する教科として、クルアーン、信条（アキーダ）、道徳（アフラック）、イスラーム史（タリーフ）、イスラーム法学（フィクフ）、崇拜行為（イバーダート）が教えられ、これら全てが中間テストや期末テストの対象となる。教科書は、同学校の教科書を使用し、参加者は一時帰国した際に学校から受け取る。学期の始めまでに、保護者が教科書を取りに行くことが難しい場合は、教師がスキャンした教科書を使用するなど家庭の状況に合わせて臨機応変に対応している。

授業は週に2～3回行われるが、試験期間や試験の準備期間中は週5回実施される。授業は、子どもたちが日本の公立学校から帰宅する時間帯である16時または16時半に始まる。授業ツールとして、ビデオ・ミーティング・アプリケーション Zoom が用いられ、子どもの成績の確認等は別の専用アプリケーションが使用されている。中間テストや期末テストの期間中は、一日2教科の試験が行われる。試験方法は、教師がZoomで問題を提示し、子どもたちが問題の解答を教師宛てに送るという方法が用いられている。

⁷⁰ 日本からの参加者は初等教育段階の子どものみであった。

3.2.3. 留学

上述したイスラーム学校、東京インドネシア共和国学校、ムスリム・コミュニティ、インドネシアのイスラーム系の私立学校によるイスラーム教育は、日本で/から受けられる教育である。この他に、少数であるが海外留学を選択する家庭もある。本項では、留学を選択する家庭に着目し、留学時期（教育段階）や留学先の選定、留学目的の多様性と傾向性をみていく。事例として取り上げるのは、日本を生活の拠点とするムスリム家庭6家族で、出身国は東南アジア1か国、中東1か国、南アジア2か国である⁷¹。表4は、子どもの留学時期と留学先を示したものである。以下では、留学時期（学校段階）に沿って記述する。

(1) 高等学校卒業後の留学

中東と南アジア出身の子どもたち(家庭④、⑤、⑥)は、高等学校卒業後に留学している。留学先としては、母国ではなくインドネシアとマレーシアが選ばれている。前者のインドネシアへ留学した子どもたちは、クルアーン、アラビア語、預言者ムハンマドの言行録(ハディース)を集中的に学べる1年コースの全寮制の学校に通っていた。この学校は、サウジアラビアの教育機関であり、講師はサウジアラビアのマディーナ・イスラーム大学やエジプトのアル＝アズハル大学の卒業生である。教授言語は英語とアラビア語であり、最初はアラビア語を集中的に学び、徐々に教授言語を英語からアラビア語へシフトさせていくという。ある程度アラビア語が上達してから、預言者ムハンマドの言行録(ハディース)を学ぶ。同学校の敷地内には、大学も設置されており、様々な国からの留學生が通っ

ている。大学生の出身国は、アラビア語を母語とする北アフリカの国が多く、奨学金を受給して学んでいるため、優秀な学生が集まっている。同コースに子どもを通わせている保護者によると、学部生にはクルアーン全章を暗記している学生が多く、1年の集中コースに参加した子どもたちは、先輩である学部生から大きな刺激を受けるといふ。また、アラビア語圏出身の講師や学部生との交流をとおして、日常的に自然なアラビア語を聞いたり直接使ったりすることができるため、子どもたちのアラビア語の上達が速い。

留学先としてマレーシアを選んだ子どもたちは、4年制の大学に通い、学科はそれぞれ工学と国際関係を選択していた。教授言語はどちらも英語である。工学部に通っている学生は、最初はイスラーム関連の学科で学んでいたが、途中から専攻を変えたという。

留学の時期として、高校卒業後を選んだ子どもたちの親は、片親が日本人であった。うち、南アジア出身の家庭⑤は、留学後、子どもたちが日本に戻りイスラームを教えることを期待していた。そのため、子どもたちにはイスラーム諸国で、イスラーム関連の学科に入学することを勧めたという。子どもを1年のアラビア語とクルアーン学習の集中コースに参加させたのも、イスラームに関連する学科に入学するための準備として必要だったためである。イスラームでは、クルアーンは神の言葉であり、また最も重要な法源である。預言者ムハンマドの言行録(ハディース)はクルアーンの次に重要な法源である。クルアーンも、預言者ムハンマドの言行録も、もとの言語はアラビア語であるため、アラビア語の習得はイスラームを学び、また深く理解するために必要である。

表4 子どもの留学時期と留学先

出身国	研究対象と留学時期	留学先
東南アジア	家庭①：小学校	出身国
	家庭②：中学校	
	家庭③：高等学校	
中東	家庭④：大学	出身国以外：マレーシア
南アジア	家庭⑤：1年の集中コース 4年制の大学	出身国以外：インドネシア 出身国以外：マレーシア
	家庭⑥：1年の集中コース	出身国以外：インドネシア

⁷¹ うち4つの家庭には、2022年2月にインタビューを実施した。残りの2つの家庭は、2021年3月～7月に愛知県内の子ども向けクラスで保護者や子どもから聞いた話を用いる。

留学先として、いずれの家庭もムスリムが多数を占める国を選択しているが、両者とも母国ではないインドネシアやマレーシアを選択している点は興味深い。特に、近年マレーシアは、イスラームに関連する学問を学べる留学先として、インドネシアやムスリムが多くを占めるアジア諸国から人気を得ている。代表的な大学としては、「マレーシア国際イスラーム大学」がある。事例が少ないために一般化はできないが、在日ムスリム家庭が子どもの留学先としてマレーシアを選ぶ理由には、留学生の受け入れ制度が整っていることや教授言語が英語であるという理由が大きいだろう。その他に、南アジアや中東、北アフリカに位置するイスラーム諸国に比べ、日本との距離が近いという地理的な背景も考慮されていると推測できる。

（2）高等学校段階と中学校段階での留学

家庭②と家庭③は、それぞれ中学校と高等学校段階の子どもを母国の学校へ通わせている。具体的な学校としては、両者ともイスラーム系の全寮制の学校を選択しており、子どもをイスラーム環境の中に置くことが目的の一つとなっていた。家庭②の保護者が子どもを留学させた時期は、日本に中学校段階のイスラーム学校が存在していない時期であった。一方、家庭③が子どもを母国の高等学校に通わせた時期は、すでに日本に高等学校段階のイスラーム学校が設立された時期であり、家庭③の子どもも小学校高学年と中学校を日本のイスラーム学校で過ごした。母国の全寮制のイスラーム系の高等学校に通わせたのは、大学へ進学する際にできるだけ多くの選択肢を与えるためであったという。選択した学校では、一部の授業は英語で教えられており、調査に協力した保護者は、子どもが日本語の他に、英語と母国語ができるようになることを期待していた。関連して保護者は、複数の言語ができれば、大学の選択も増えると語った。家庭②と家庭③は、子ども一人が留学のために海外（母国）に渡り、その間親は日本に滞在していたが、父親もしくは母親が子どもに同行するケースもある。

（3）小学校段階に保護者が同行する形での留学

初等教育段階で海外へ渡り、現地の学校で学ぶ子どもの多くは、一人ではなく、母親もしくは父親と一緒に滞在するケースが多い。中等教育段階以上の留学とは異なり、留学先には、数か月の短期間のみ滞在中の家庭もある。また、高学年よりも低学年や中学年の段階の子どもを通わせる傾向にある。

上述した傾向は、家庭①にもみられた。家庭①が留

学先として選んだのは、教授言語が母国語のイスラーム系の小学校である。家庭①が子どもを母国の学校に通わせた時期は、日本でイスラーム学校が設立され始めた時期であったが、自宅から通える距離ではなかった。母国のイスラーム系の小学校を選んだ背景には、イスラーム教育を受けるといった目的の他に、母国での生活経験や母国語の習得という意図がある。家庭①の事例の他に、夏休みや春休みに母国に一時帰国し、現地の学校が実施するサマースクールやクルアーン・キャンプ⁷²に参加させる保護者もいる。期間は、留学と比べ短い期間であるが、母国でのイスラーム教育を受けさせたいという目的は共通している。

おわりに

以上、本稿では在日ムスリム教育研究の基礎作業として、当該分野の先行研究の動向、および日本におけるムスリム教育の現状を考察した。冒頭でも述べたように、本稿はあくまでも予備的考察にとどまるものではあるが、以下、明らかになったことをまとめておきたい。

第一に、日本における外国人受け入れ政策の変遷と日本に滞在する外国人の在留資格の傾向を考察した。統計をもとに在留外国人人口が増加し続けていること、永住者や家族の帯同が認められる留学生、外国籍の子どもが含まれる家族滞在の在留資格を持つ外国人人口が増加していること、さらに在留資格についても長期滞在を可能にする制度の改革が徐々に行われていることを確認した。次に、対象をムスリムに絞り、推定される在日ムスリム人口と在留資格の推移を考察し、在日ムスリムの主要な出身国別人口の推移から日本のムスリム人口が増加していることを確認した。具体的には、在日ムスリムの在留資格では、「永住者」「留学」「技術・人文知識・国際業務」の順に多く、在日ムスリムの約6割が「永住者」の在留資格を有していることが明らかになった。また、国内のモスクの増加からも定住化の傾向がみられた。

第二に、日本で行われてきたオールドカマー教育研究およびニューカマー教育研究の動向と研究の特徴を概観し、そのうえで日本におけるムスリム教育研究の動向を考察した。オールドカマー教育研究はその多くが在日コリアンに関するものによって占められる。民族のアイデンティティの保持の見地から教育の権利について論じる研究が最も多いが、2000年代以降のオー

⁷² クルアーンを暗記したり、クルアーンやイスラームについて学んだりするイベントのこと。

ルドカマー教育研究の趨勢の1つとして、日本の多文化教育や多文化共生の取り組みをオールドカマーの視点から捉え直す試みがみられることが明らかになった。日本のニューカマー教育研究については1990年代半ば以降、研究の蓄積がみられる。2010年代後半以降のニューカマー教育研究の新たな傾向として、(1)学校外に広がる子どもたちの生活世界への視点、(2)ニューカマーの多様性への視点、(3)対象地域の多様性、(4)不就学や「みえない子ども」に対する視点、(5)外国につながる子どもたちが通う外国人学校への視点、(6)外国につながる子どもたちの進路選択、特に義務教育段階を修了した後の高校・高等教育への進学および、定住化にともなう就業・キャリア形成への視点が挙げられる。さらに、一層顕在化してきたニューカマーの人々の定住化の傾向や政府の外国人政策の変化により、改めて「ニューカマー」という表現や、「多文化共生」の捉え直し、さらには研究の分析枠組みに関する議論が行われるようになってきていることを確認した。最後に、日本におけるムスリム教育研究は、近年増加しているものの、現状を分析や把握した研究は必ずしも多くないことが明らかになった。

第三に、日本におけるムスリム教育の現状について、日本国内のイスラーム学校とその他に分けて考察した。前者に関しては9つのイスラーム教育機関および、イスラーム学校以外の例として東京インドネシア共和国学校を考察した。ここから、特に2010年代後半以降、日本国内にイスラーム学校が設立される傾向にあること、これらの学校の多くは教授言語として英語を用い、イスラーム学習とともに修了資格として国際ケンブリッジプログラムを用いていることなどが明らかになった。しかし、YUAIの場合は国際ケンブリッジプログラムと並行して、日本の通信制・単位制高校との連携により、日本の高等学校卒業資格を取得できるように工夫されていた。この背景には、日本生まれ

のムスリムや、片親が日本人のムスリムの子どもたちの存在がある。また東京インドネシア共和国学校はイスラーム学校ではないが、同学校ではインドネシアのカリキュラムに準拠したイスラーム教育の他、近年では「遠隔教育プログラム」や「遠隔講座」(Kursus Jarak Jauh)が提供されていることが明らかになった。後者のその他に関しては、国内のムスリム・コミュニティによる教育、インドネシアのイスラーム系の私立学校による遠隔教育、さらに日本から出身国あるいはイスラーム諸国への留学に分けて考察した。ここからは、在日ムスリムの人々が、学校以外の様々な場所、そして様々な方法により、子どもたちにイスラーム教育を提供する姿が浮かび上がった。

なお、冒頭でも述べたように本稿は先行研究の整理とムスリム教育の現状把握に留まっており、在日ムスリムの教育をより深く考察するためには、日本の学校におけるムスリムの子どもたちが抱える困難や学校での取り組み、さらにイスラーム学校やその他、ムスリムの人々によって展開されている教育活動に関する現地調査を行う必要がある。これらについては今後の課題とし、稿を改めて論ずることとしたい。

注記1) 本稿は、笹川平和財団「日本社会におけるイスラームの実像」事業(2022年度～2024年度)の研究結果の一部である。

注記2) 本稿の執筆にあたっては主に、「はじめに」を服部と松本、1.1を瀧口、1.2をエル・アマング、2.1.1を松本、2.1.2を服部、2.2をエル・アマング、3.1.1を姜と升谷、3.1.2をアズミ、3.2.1を瀧口とエル・アマングとアズミ、3.2.2および3.2.3をアズミ、「おわりに」を服部と松本、巻末資料を瀧口、全体の編集を服部と松本が担当した。

巻末資料

表5 図2に示された在留資格一覧

		在留資格（該当例）	在留期間
活動に基づく在留資格	各在留資格に定められた範囲で就労可能	技術・人文知識・国際業務（機械工学等の技術者、通訳、デザイナー、私企業の語学教師、マーケティング業務従事者等）	5年、3年、1年又は3月
		特定技能1号（特定産業分野に属する相当程度の知識又は経験を要する技能を要する業務に従事する外国人）	法務大臣が個々に指定する期間（1年を超えない範囲）
		特定技能2号（特定産業分野に属する熟練した技能を要する業務に従事する外国人）	3年、1年又は6月
		技能実習1号・2号・3号（技能実習生）	1号：法務大臣が個々に指定する期間（1年を超えない範囲） 2号・3号：法務大臣が個々に指定する期間（2年を超えない範囲）
	原則就労不可 ⁷³	留学（大学、短期大学、高等専門学校、高等学校、中学校及び小学校等の学生・生徒）	法務大臣が個々に指定する期間（4年3月を超えない範囲）
		家族滞在（在日外国人が扶養する配偶者・子）	法務大臣が個々に指定する期間（5年を超えない範囲）
法務大臣が個々の外国人に与える許可により就労可能	特定活動（外交官等の家事使用人、ワーキング・ホリデー、経済連携協定に基づく外国人看護師・介護福祉士候補者等）	5年、3年、1年、6月、3月又は法務大臣が個々に指定する期間（5年を超えない範囲）	
身分または地位に基づく在留資格	活動制限なし	永住者（法務大臣から永住の許可を受けた者）	無期限
		日本人の配偶者等（日本人の配偶者・子・特別養子）	5年、3年、1年又は6月
		定住者（第三国定住難民、日系3世、中国残留邦人）	5年、3年、1年、6月、3月又は法務大臣が個々に指定する期間（5年を超えない範囲）
入管特例法に規定される在留資格	活動制限なし	特別永住者（旧植民地出身者とその子孫）	無期限

（出入国在留管理庁 HP、宮島・鈴木（2017）を参考に筆者作成）

⁷³ 「資格外活動許可」を申請することで、アルバイトなどの活動が1週間に28時間以内の活動が許可される。（出入国在留管理庁 HP より）

【参考文献】

- 荒牧重人・榎井緑・江原裕美・小島祥美・志水宏吉・南野奈津子・宮島喬・山野良一編 (2022) 『第2版 外国人の子ども白書—権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から』明石書店。
- 石川義孝 (2019) 『地図で見る日本の外国人』ナカニシヤ出版。
- 伊藤雅俊 (2021) 「滞日インドネシア人ムスリムの宗教的・文化的つながり—非イスラーム圏で寛ぎの場所を求めて—」日本大学国際関係学部国際関係研究所『国際関係研究』第41巻合併号, 69-79頁。
- 伊藤莉央 (2022) 「マイノリティの複数国籍校におけるニューカマー生徒支援の課題：異なる歴史的な文脈を有する学校の比較分析から」『未来共創』第9号, 67-96頁。
- 李東準 (1959) 「在日朝鮮人教育の現状と展望」『教育』第9号第5巻。
- 岩崎真紀 (2018) 「ムスリム学生と異文化適応：礼拝空間をめぐる日本の国立大学のとりくみ」九州大学留学生センター編『九州大学留学生センター紀要』26, 1-23頁。
- 榎井緑 (2021) 「多文化共生の教育に関する研究動向」『教育学研究』第88巻第3号, 455-462頁。
- エル・アマンド・デ・ユリ A・S, アズミ・ムクリサフ, アユ・アズハリヤ, 内田直義, 神内陽子, 千田沙也加 (2021) 「日本のイスラーム保育園における多文化保育の実践—保育者と保護者への聞き取り調査から—」『国際幼児教育研究』Vol.28, 99-117頁。
- 大川真由子 (2002) 「ヒジャブ」大塚和夫他編『岩波イスラーム辞典』岩波書店, 807-808頁。
- 大塚和夫 (2002) 「イード」大塚和夫他編『岩波イスラーム辞典』岩波書店, 146頁。
- 大橋充人 (2021) 『在日ムスリムの声を聴く—本当に必要な“配慮”とは何か—』晃洋書房, 89-127頁。
- オチャンテ・村井・ロサ・メルセデス (2013) 「不況後にペルーに帰国した日系の子どもたちの現状」『教育フォーラム』第52号, 金子書房, 127-136頁。
- オチャンテ・村井・ロサ・メルセデス (2014) 「ニューカマーの子どもたちの義務教育後の進路選択と将来の展望」『教育フォーラム』第54号, 金子書房, 118-126頁。
- 小波津ホセ (2018) 「ペルー人第2世代の学歴と職歴の関連性—学歴別16人の語りから—」NPO 法人アジア・アフリカ研究所『アジア・アフリカ研究』第58巻第4号, 37-58頁。
- 華僑学校国際比較研究会編 (1988) 『華僑学校教育の国際的比較研究』宮崎大学教育学部社会経済研究室。
- 菊池達也 (2002) 「タフスィール」大塚和夫他編『岩波イスラーム辞典』岩波書店, 589頁。
- 裘曉蘭 (2007) 『日本における華僑・華人教育に関する研究：多文化・多民族社会に向けての教育の再構築と課題』(博士論文)。
- 岸田由美 (2017) 「国立大学におけるムスリム留学生の宗教的ニーズへの対応事例—金沢大学に礼拝室ができるまで」国立大学留学生指導研究協議会『留学生交流・指導研究』20巻, 39-52頁。
- 許佳辰 (2018) 「外国人ニューカマー青少年の進路選択と出身国の社会的状況—名古屋市と豊田市における中国人ニューカマー後期1.5世代を例に—」『東海社会学会年報』10, 144-157頁。
- クレシ, サラ好美 (2020) 「名古屋におけるムスリム・コミュニティの様相—戦前期と現代のモスク設立の動きを中心に—」早稲田大学人間科学学術院『人間科学研究』第33巻第1号, 27-38頁。
- クレシ, サラ好美 (2021) 「名古屋におけるムスリム・コミュニティの様相：モスクの活動および日本人女性による自主活動の展開」上智大学グローバル・コンサーン研究所『グローバル・コンサーン』第3号, 244-264頁。
- クレシ, サラ好美 (2022) 「日本に暮らすムスリム第二世代—学校教育現場における実態の検証—」白山人類学研究会『白山人類学』25号, 131-154頁。
- 月刊イオ編集部編著 (2022) 『新版 日本の中の外国人学校』明石書店。
- 厚生労働省 (2018) 『外国人技能実習制度の現状, 課題等について』https://www.meti.go.jp/policy/mono_info_service/mono/fiber/ginoujissshukyougikai/180323/3_mhlw-genjyoukadai.pdf (2023年7月2日入手)。
- 児島明 (2021) 「[「帰国の物語」のもとでの模索—ブラジル系のエスニック・アイデンティティ』清水陸美, 児島明, 角替弘規, 額賀美紗子, 三浦綾希子, 坪田光平『日本社会の移民第二世代—エスニシティ間比較でとらえる「ニューカマー」の子どもたちの今』(世界人権問題叢書103), 明石書店, 125-151頁。
- 小島祥美 (2016) 『外国人の就学と不就学—社会で「見えない」子どもたち』大阪大学出版 会。
- 小島祥美編著 (2021) 『Q & A でわかる 外国につながる子どもの就学支援—「できること」から始め

- る実践ガイド』明石書店。
- 小杉泰(2002)「五行」大塚和夫他編『岩波イスラーム辞典』岩波書店, 366-367頁。
- 小杉泰(2002)「スンナ」大塚和夫他編『岩波イスラーム辞典』岩波書店, 550頁。
- 小杉泰(2002)「シャリーア」大塚和夫他編『岩波イスラーム辞典』岩波書店, 466頁。
- 小杉泰(2002)「ハディース」大塚和夫他編『岩波イスラーム辞典』岩波書店, 768-769頁。
- 小杉泰(2002)「法学」大塚和夫他編『岩波イスラーム辞典』岩波書店, 881-884頁。
- 相良好美(2018)「ニューカマー青年研究の動向と展望—進路・移行をめぐる研究を中心に—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第58巻, 297-306頁。
- 佐藤郡衛(2019)『多文化社会に生きる子どもの教育—外国人の子ども, 海外で学ぶ子どもの現状と課題』明石書店。
- 佐藤由利子(2021)「留学生30万人計画の成果と課題」『日本評価研究』21巻(2), 特定非営利活動法人日本評価学会, 103-116頁。
- 坂本清泉(1967)「在日朝鮮人学校の設立過程:朝鮮総連系学校を中心にして」『大分大学教育学部研究紀要. 人文・社会科学. B集』第3号(2B), 91-108頁。
- 佐々木伸郎(1973)「人権と民族の問題—人権と民族を原理とした教育—在日朝鮮人教育・同和教育」『教育』第23号第12巻, 174-178頁。
- 渋谷真樹(2013)「ルーツからルートへ—ニューカマーの子どもたちの今—」『異文化間教育』37巻, 1-14頁。
- 志水宏吉, 高田一宏, 堀家由紀代, 山本晃輔(2014)「マイノリティと教育」『教育社会学研究』第94集, 133-170頁。
- 清水睦美(2017)「ベトナム系ニューカマーのトランスナショナルな実践」『人間研究』第53号, 25-39頁。
- 清水睦美(2021)「想像のエスニシティ—ベトナム系・カンボジア系のエスニック・アイデンティティ」清水睦美, 児島明, 角替弘規, 額賀美紗子, 三浦綾希子, 坪田光平(2021)『日本社会の移民第二世代—エスニシティ間比較でとらえる「ニューカマー」の子どもたちの今』(世界人権問題叢書103), 明石書店, 69-96頁。
- 清水睦美, 児島明, 角替弘規, 額賀美紗子, 三浦綾希子, 坪田光平(2021)『日本社会の移民第二世代—エスニシティ間比較でとらえる「ニューカマー」の子どもたちの今』(世界人権問題叢書103), 明石書店。
- 出入国在留管理庁(2022)『在留外国人統計(2022年6月1日現在)』(https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?stat_infid=000032258905) 2023年7月3日閲覧。
- 出入国在留管理庁(2023)『新たな外国人材の受入れ及び共生社会実現に向けた取組』<https://www.moj.go.jp/isa/content/001335263.pdf> (2023年6月29日入手)。
- 出入国在留管理庁, 「特別高度人材制度(J-Skip)」出入国在留管理庁HP, https://www.moj.go.jp/isa/publications/materials/nyuukokukanri01_00009.html (2023年7月2日閲覧)。
- 出入国在留管理庁, 「高度人材ポイント制とは?」出入国在留管理庁HP, https://www.moj.go.jp/isa/publications/materials/newimmiact_3_system_index.html (2023年7月2日閲覧)。
- 出入国在留管理庁, 「在留資格一覧表」出入国在留管理庁HP, <https://www.moj.go.jp/isa/applications/guide/qaq5.html> (2023年7月15日閲覧)。
- 出入国在留管理庁, 「資格外活動許可について」出入国在留管理庁HP, https://www.moj.go.jp/isa/applications/guide/nyuukokukanri07_00045.html (2023年7月24日閲覧)。
- 鈴木江理子編(2021)『アンダーコロナの移民たち—日本社会の脆弱性があらわれた場所』明石書店。
- 宋英子(2002)「在日朝鮮人教育と国際理解教育のはざま」『環:歴史・環境・文明:学芸総合誌:季刊』第11号, 293-302頁。
- ソフィアワティ・小口(2022)「ムスリム留学生に配慮した「食」の選択肢を増やす取り組み:誰もが安心して利用できる大学の食堂づくりを目指して」広島大学大学院人間社会科学研究科日本語教育学プログラム編『広島大学日本語教育研究』32, 16-23頁。
- 高谷幸編(2022)『多文化共生の実験室—大阪から考える』青弓社。
- 武井佑真, 中下富子, 齋藤千景(2022)「在日ブラジル人学校の子供の生活と健康 第I報—ブラジル人学校教職員へのインタビュー調査から—」『埼玉大学紀要 教育学部』71(2), 1-18頁。
- 竹内愛(2017)「外国人児童の教育支援のあり方—群馬県南東部を事例として」『共愛学園前橋国際大学論集』No.17, 91-105頁。
- 竹内愛(2022)「外国にルーツを持つ子どもの教育課題

- 一教員・児童生徒の視点から一』『共愛学園前橋国際大学論集』No.22, 1-17頁.
- 田中勝文(1967)「戦前における在日朝鮮人子弟の教育」『愛知県立大学文学部論集, [人文・社会・自然]』第18号, 157-173頁.
- 田中京子, ストラーム・ステファン(2013)「大学による多文化環境整備—ムスリム学生との協働の視点から」日本学生支援機構ウェブマガジン『留学交流』2013年7月号, Vo.28号, 1-9頁.
- 田中京子(2014)「宗教的マイノリティとしての留学生と大学の環境」(特別寄稿:2014国際基督教大学ジェンダー研究センター開設10周年シンポジウム「境界と共生を問直す:ナショナリティ, 身体, ジェンダー・セクシュアリティ」, 43-56頁.
- 田中宝紀(2021)「第7章 学びとつながりの危機—外国にルーツをもつ子どもの多様性を受け止める」鈴木江理子編著『アンダーコロナの移民たち—日本社会の脆弱性があらわれた場所』明石書店, pp176-191.
- 店田廣文(2015)『日本のモスク—滞日ムスリムの社会的活動—』山川出版社.
- 店田廣文(2021)『日本のムスリム人口 1990-2020年 (Research Papers: Muslims in Japan No.20)』多民族多世代社会研究所(滞日ムスリム調査プロジェクト「滞日ムスリム人口推計」ウェブサイト <https://www.imemgs.com/muslim-population-estimation/510/> よりダウンロード, 2023年7月3日閲覧).
- 中部管区行政評価局(2017)『宗教的配慮を要する外国人の受入環境整備等に関する調査—ムスリムを中心として(資料編)』.
- 角替弘規(2021)「日系という表明の消失—ペルー系のエスニック・アイデンティティ」清水睦美, 児島明, 角替弘規, 額賀美紗子, 三浦綾希子, 坪田光平(2021)『日本社会の移民第二世代—エスニシティ間比較でとらえる「ニューカマー」の子どもたちの今』(世界人権問題叢書103), 明石書店, 153-180頁.
- 坪田光平(2018)『外国人非集住地域のエスニック・コミュニティと多文化教育実践:フィリピン系ニューカマー親子のエスノグラフィー』東北大学出版会.
- 東長靖(2002)「ドゥアー」大塚和夫他編『岩波イスラーム辞典』岩波書店, 664頁.
- 東長靖(2002)「六信」大塚和夫他編『岩波イスラーム辞典』岩波書店, 1067-1068頁.
- 二子石優(2021)「留学生30万人計画の達成とその実情を探る—留学生の入学経路と卒業後進路に関する一考察—」『ウェブマガジン留学交流』120巻, 独立行政法人日本学生支援機構.
- 中野祥子, 田中京子(2018)「日本人学生を対象としたムスリム留学生との交流のための異文化間教育の試み—異文化間ソーシャルスキルの視点から」異文化間教育学会編『異文化間教育』48号, 146-160頁.
- 永吉希久子(2020)『移民と日本社会—データで読み解く実態と将来像』(中公新書2580), 中央公論新社.
- 永吉希久子編(2021)『日本の移民統合—全国調査から見る現況と障壁』明石書店.
- 名古屋大学国際教育交流センターアドバイジング部門 & 名古屋大学イスラム文化会(2014)『ムスリムの学生生活—ともに学ぶ教職員と学生のために[改訂版]』.
- 西川慧・艾焯(2020)「宮城県に住むムスリムたち」『東北文化研究室紀要』, 第61巻, 67-81頁.
- 日本朝鮮研究所(1971)「日韓条約下の在日朝鮮人教育政策(1965年~70年)」第110号, 45-71頁.
- 西野節男・服部美奈編(2007)『変貌するインドネシア・イスラーム教育』東洋大学アジア文化研究, アジア地域研究センター.
- 西村俊一編(1991)『現代中国と華僑教育—新世紀に向かう東アジアの胎動』, 多賀出版.
- 額賀美紗子, 三浦綾希子(2017)「フィリピン系ニューカマー第二世代の学業達成と分岐要因:エスニック・アイデンティティの形成過程に注目して」『和光大学現代人間学部紀要』10, 123-140頁.
- 額賀美紗子, 三浦綾希子(2021)「二国の狭間で揺れ動く—フィリピン系のエスニック・アイデンティティ」清水睦美, 児島明, 角替弘規, 額賀美紗子, 三浦綾希子, 坪田光平(2021)『日本社会の移民第二世代—エスニシティ間比較でとらえる「ニューカマー」の子どもたちの今』(世界人権問題叢書103), 明石書店, 181-208頁.
- 服部美奈(2007)「インドネシア人ムスリム児童の宗教的価値形成:名古屋市における自助教育活動の事例から」『異文化コミュニケーション研究』, 第19巻, 1-28頁.
- 韓裕治, 藤川正夫監修, 兵庫在日韓国朝鮮人教育を考える会, 兵庫県在日外国人教育研究協議会編(2008)『多文化・多民族共生教育の原点:在日朝鮮人教育から在日外国人教育への歩み』明石書店.
- 樋口直人・稲葉奈々子(2018)「間隙を縫う—ニューカ

- マー二世代の大学進学」『社会学評論』68巻4号, 567-583頁.
- 樋口直人, 稲葉奈々子編著(2023)『ニューカマーの世代交代—日本における移民2世の時代』明石書店.
- 細川廓真(1966)「在日華僑の学校教育の一端について」『アジア経済旬報』(643), 6-11頁.
- 堀内勝(2002)「タジウイード」大塚和夫他編『岩波イスラーム辞典』岩波書店, 604頁.
- 堀内勝(2006)「キラア」大塚和夫他編『岩波イスラーム辞典』岩波書店, 316-317頁.
- ポルテス, アレハンドロ, ルンバウト, ルベン(村田忠政ほか訳)(2014)『現代アメリカ移民二世代の研究—移民排斥と同化主義に代わる「第三の道」(世界人権問題叢書)』明石書店.
- 毎日新聞取材班編(2020)『にほんでいきる—外国からきた子どもたち』明石書店.
- 松井理恵(2017)「滞日ムスリム児童の教育支援に関する研究—東広島市A小学校での調査から—」『平成29年度東広島地域課題研究鑑賞論文』1-31頁.
- 松田アレク(2019)「ペルー系ニューカマー二世代保護者の教育戦略—「第一世代保護者」との比較と外国人児童生徒の教育支援への示唆—」『国際教育評論』第15号, 1-15頁.
- 松本耿郎(2002)「神学」大塚和夫他編『岩波イスラーム辞典』岩波書店, 509-510頁.
- 三浦綾希子(2015)『ニューカマーの子どもと移民コミュニティ—二世代のエスニックアイデンティティ』勁草書房.
- 宮島喬, 鈴木江里子(2014)『外国人労働者受け入れを問う』岩波書店.
- 望田研吾, 権藤与志夫(1981)『在日韓国人子弟の教育問題に関する比較教育学的研究』(科研報告書).
- 元森絵里子(2022)「在日外国人問題の同時代性と地域性—川崎市・京都市・大阪市の地域福祉と学校教育—」『明治学院大学社会学・社会福祉学研究』159巻, 1-38頁.
- 森本一夫(2002)「マドラサ」大塚和夫他編『岩波イスラーム辞典』岩波書店, 921-922頁.
- 森伸生(2002)「ザカード」大塚和夫他編『岩波イスラーム辞典』岩波書店, 395-396頁.
- 森伸生(2002)「サラート」大塚和夫他編『岩波イスラーム辞典』岩波書店, 417頁.
- 文部科学省(2020)『外国人の子供の就学状況等調査(令和3年度)』(https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021407_02.pdf).
- 文部科学省(2021)『「留学生30万人計画」骨子検証結果報告』https://www.mext.go.jp/content/20220914-mxt_gakushi02-000025000_1.pdf(2023年7月2日入手).
- 藪田直子(2013)「在日外国人教育の課題と可能性—「本名を呼び名のる実践」の応用をめぐる—」『教育社会学研究』第92集, 197-218頁.
- 山ノ内裕子, 齋藤ひろみ(2016)「外国人児童生徒の教育」小島勝, 白土悟, 齋藤ひろみ編(異文化間教育学会企画)『異文化間に学ぶ「ひと」の教育(異文化間教育大系 第1巻)』明石書店, 83-108頁.
- 山本須美子(1992)「日本における華僑教育に関する教育人類学的考察: 神戸中華同文学校の事例を中心に」『九州大学比較教育文化研究施設紀要』第43巻, 59-80頁.
- ヨシイ・オリバレス・ラファエラ(2022)「在日ブラジル学校の高校生の『穴埋め』型進路形成—日本の大学への進学における構造的障壁に着目して—」『異文化間教育』第55号, 138-155頁.
- 劉昊(2020)「中国系第2世代の将来展望—大学進学後の経験に着目して—」『国際教育』26巻, 1-17頁.
- 渡邊由紀夫(2022)「日本の高校におけるムスリム家庭の生徒への理解と教育的課題—宗教的配慮を要する生徒との共生—」『国際・都市社会文化研究』, 第3号, 233-240頁.
- Portes, Alejandro ed. (1996) *The New Second Generation*, Berkeley: University of California Press.
- Portes, Alejandro and Ruben G. Rumbaut (2001) *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, New York: Russell Sage Foundation.
- Ramdani Andi Holik (2021) *Secularism and Religious Diversity in Japanese Higher Education: A Case Study on Providing Prayer Spaces for Muslim International Students*, 東北大学博士学位論文(11301甲第19982号)(東北大学リポジトリ, 未公刊).
- Rumbaut, R. and W. A. Cornelius eds. (1995) *California's New Immigrant Children: Theory, Research, and Implications for Educational Policy*, San Diego: Center for US-Mexican Studies.
- Rumbaut, R. and A. Portes eds. (2001) *Ethnicities: Children of Immigrants in America*, Berkeley: University of California Press.

**ウェブページ（最終閲覧日はすべて2023年
8月1日）：**

Adni Islamic School (<https://adni.edu.my/>)

California Department of Education(<https://www.cde.ca.gov/re/cc/>)

Darul Iman Kasugai Islamic Preschool（ダールル・イーマーン春日井保育園）公式 Facebook (<https://www.facebook.com/islamicpreschool/>)

Darul Iman Kasugai Islamic Preschool（ダールル・イーマーン春日井保育園）公式ブログ (<http://daraliman.blog.fc2.com/>)

Fahima（ファヒマ）公式 Facebook (<https://www.facebook.com/photo/?fbid=2077483552294101&set=a.171831046192704>)

Fahima（ファヒマ）教育部門ブログ (<http://sdjjjepang.blogspot.com/>)

Fukuoka International Islamic School (<https://fukuoka-schools.com/>)

International School of Cordoba (<https://www.cordobaschools.com/>)

International School of Cordoba Japan 公式 Facebook (<https://www.facebook.com/ISCoyamaJapan/about>)

Next Generation Science Standards (<https://www.nextgenscience.org/>)

Olive Academy（オリーブ学院）(<https://olivegakuin.jp/>)

Sapporo Islamic International School 公式 Facebook (<https://www.facebook.com/siischool>)

Sapporo Islamic International School (<http://siischool.jp>)

Understand Qur'an academy (<https://understandquran.com/total-physical-interaction/>)

Sekolah Republik Indonesia Tokyo（東京インドネシア共和国学校）の公式ブログ (<https://sekolahritokyo.wordpress.com/about/sejarah-berdiri/>)

Trends in Studies and the Current State of Muslim Education in Japan

Mina HATTORI*, Asato MATSUMOTO**, Azmi Mukhlisah***,
El Amanda de Yurie A.S.***, Keer JIANG***, Sakura TAKIGUCHI***, Kenta MASUTANI***

The purpose of this study is to explore the trends in education for Muslim children residing in Japan and the current status of Muslim education, serving as a basis for research on Muslim education within the country. As the number of foreign nationals and individuals with foreign backgrounds in Japan continues to increase, the number of Muslims is also on the rise, reflecting their growing inclination to settle in Japan. In this study, we will categorize schools for Muslim children as “Islamic schools” and elucidate one facet of the educational experience of Muslim children in Japan by examining the evolving trends of these schools.

In Section 1, we examine changes in the policies of accepting foreign residents and residence statuses. It is evident that while the foreign resident population has been continuously increasing, the population of permanent residents, foreign students, and foreigners with residency status that allows them to relocate with their families has been rising as well. Consequently, the residency status system has been overhauled, allowing them to stay in Japan for longer periods of time. Based on the demographic trends among foreigners by country of origin, it is observed that the Muslim population is also increasing, with approximately 60% holding “permanent resident” status.

Section 2 discusses the trends within studies focusing on Muslim education in Japan. First, we reviewed the research developments in the domains of “oldcomers” and “newcomers” education, and found that research works on oldcomers is mainly concerned with Koreans living in Japan, with many studies discussing ethnic identity. Trends since the late 2010s can be noted in the following areas: (1) life experiences beyond the school environment, (2) newcomers’ diversity, (3) regional diversity, (4) out-of-school children, (5) foreign schools, and (6) career choices, with focus on high school and higher education, employment, and career development. Despite an uptick in studies on Muslim education in Japan, there has not been much research analyzing the current situation.

Section 3 discusses the contemporary state of Muslim education. Many Islamic schools in Japan have been established since the late 2010s, predominantly employing English as the medium of instruction. Furthermore, many schools have incorporated the International Cambridge Program as a qualification for completion along with Islamic studies. The Tokyo Indonesian School offers Islamic education in accordance with the Indonesian curriculum, and has introduced distance education programs in recent years. In addition, role of Muslim communities in providing education and the phenomenon of pursuing studies in the students’ country of origin or Islamic countries were also discussed. These facts indicate that within Japan, Muslims impart Islamic education to children in various ways and in various locations beyond conventional schools.

* Professor, Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University

** Associate Professor, Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University

*** Student, Graduate School of Education and Human Development, Nagoya University

