

## 〔研究ノート〕

# 日本語教育と共に始めるべき支援 —急増する外国ルーツの子どもの問題を考える— Japanese Language Learning Support: Considering Problems for Culturally and Linguistically Diverse Children

深 田 章 子・大 矢 智 子  
FUKATA Akiko, OYA Satoko

## I はじめに

外国ルーツの子どもたちはこれまで日本の学校に適應することが求められ日本の社会や学校へ同化することが当たり前のように考えられてきた。憲法では、教育を受ける義務を日本の国民に対してのみ課する書き方をしており、外国人が教育を受けることに関しては制度的に対応する推進力はどの機関にも働いていない。

日本の2015年の総人口1億2520万人に対して生産年齢人口は7592万人であるが、これが2030年には、総人口1億1662万人に対して生産年齢人口6773万人にまで減少すると見込まれている<sup>1)</sup>。それに伴い、農業、漁業、工場における単純労働は外国人への依存率が高くなっていることはすでに周知の事実である。今後は、日系人とその家族や、専門分野で働く人のみならず、家族の帯同が認められる特定技能2号の在留資格を持つ人々が、大勢の子どもたちを日本に注ぎ込み、人口構造を若返らせてくれることだろう。そこで大きな問題となるのは冒頭で述べた、外国ルーツの子どもたちの就学の問題である。現在、外国ルーツの子どもたちの不就学の割合が非常に高いことや、その原因として考えられること等は昨年の本研究紀要第10号の中で述べたとおりである。

国の政策として行われている変革が、外国ルーツの子どもたちの犠牲を前提としていてはならない。また、税収と労働力確保が目的で、日本の人口構造をより良いものにするためには外国ルーツの子ども達が日本に定住して日本のために貢献してくれなければならない。2021年5月16日の日本経済新聞で筑波大学名誉教授駒井洋は「外国人を労働力と考えるだけで家族の生活や子どもの教育は放置されてきた。海外人材は教育体制の整っている国に向かう。指導環境の充実にかじを切れるかどうかは今後の日本の行方を左右する」と述べている。

この論考は、外国ルーツの子どもの立場に立って、彼らが学校に来ることが嫌にならず、家族とのだんらんを大切に、日本での将来を夢見ることができるために、教育者らが何を考えなければならないかを論じるものである。それらは、彼らの母語の必要性、日本人生徒とともに楽しむ「言語への目覚め活動」、日本人生徒と外国ルーツの子ども双方の異文化への寛容性、JSLカリキュラムの充実、就学の義務化を中心として順を追って述べることにする。

## II 個人レベルでの課題と解決方法：母語保障

外国ルーツの子どもにとって母語は学力の保障、日本語力の保障、アイデンティティや自尊

心の保障、あらゆる面で彼らを支えるものなのである。この章では、外国ルーツの子どもにとって母語がどれほど大事なのかを詳しく述べたい。

外国ルーツの子どもがよく陥る問題として、学力遅滞の問題がある。根本的な原因は日本語力の低さにあるといい。日本語力が足りないから、授業についていけず、その結果、学力自体も年齢相応に発達できないという悪循環である。しかし、渡日した児童にとって必要不可欠な言語は日本語だけではない。日本語能力や学力向上のために大事な認知力は母語の上に成り立つといっても過言ではない。また、日本語の勉強にばかり気を取られ、母語を忘れてしまうケースが多いのであるが、この場合、日本語でも母語でも自己表現できず、アイデンティティの喪失も起こりやすい。自己表現が十分にできず、自身が自身であることを見失ってしまうのである。

大阪大学の真嶋(2009)は、外国ルーツの子どもの母語教育の意義として1) 認知力育成、2) 日本語能力の伸長、3) 自己肯定感やアイデンティティ確立、4) 家族との絆、5) 権利としての母語保障、の5つを唱えている<sup>2)</sup>。1) 認知力育成と2) 日本語能力の伸長に関連する外国ルーツの子どもの言語能力について語る時、日本人と会話し友達作りに苦労しないだけの日本語力のみには焦点を当てるのでは不十分である。彼らをめぐる問題は日本の学校になじむことだけに留まらないからだ。義務教育期間中に教科を理解できる認知力と日本語力、それから高校受験や大学進学、就職といった彼らの将来の進路にまで目を向けないといけない。そのために日本語力自体の急速な上達が必要不可欠なことは言うまでもない。しかし、日本語能力や抽象的概念を深く理解するための思考力の向上、自らの存在を肯定的にとらえるためのアイデンティティの強化、これらについて考える際、第二言語である日本語と同じくらい母語も大切なのである。

バイリンガル教育の第一人者であるCummins(2002)によると、第一言語(L1)と第二言語(L2)の間には相互作用発達(linguistic interdependence hypothesis)が存在する。全く異なる性質を持った言語であっても、その根底には認知的に共有している面があるということであり、L1でのリテラシー(読み書き能力)が不十分であれば、L2での学習でも伸び悩む。反対に、L1で様々な語彙の概念を把握していれば、L2では語彙の概念を学ぶ必要はなく、新しくL2の「ラベリング」をするだけで良い。バイリンガルが学力的に他の学生に劣る時、L2の能力が足りていないせいだと思われがちであるが、実際にはL1がまだ発達段階にあり、L1での学力不足のせいでL1とL2の相互作用が起こらないことが原因なのである。この2言語それぞれが未発達のまま放置され、話者がどちらの言語においても十分に自己表現ができない場合、「セミリンガル」、または「ダブルリミテッド」と呼ばれる現象が起こる<sup>3)</sup>。

以上からわかることは、人が思考力や分析力を持ち、抽象的概念を理解できるためにはL1による認知発達がどれほど大切かということである。更には、母語の発達を強化することが日本語の能力を低下させるわけではない。むしろ母語がより発達することによって、日本語力も共に発達を遂げるのである。真嶋が2009年から2016年にかけて行った中国ルーツの小学生を対象とした日本語能力調査の結果によると、中国語を聞いて理解できる「聴くのみ」のバイリンガルよりも、聴いて話せる「聴く+話す」バイリンガルの方が日本語での読解力が高く、さらにそれに加えて中国語を読む「+読む」バイリンガルの方が、前述した2つのバイリンガルよりも日本語を読む力が高いことが分かった。これは、母語能力の高さが日本語力の高さに結びついていることを証明している<sup>4)</sup>。

Cumminsが言語能力をBICS (basic interpersonal communicative skills) とCALP (cognitive academic language proficiency) の2つに分けたことも特筆すべきであろう。BICSは具体的なものや事柄について伝達するための言語能力であり、日常的に使われるが深い思考力を必要としない。後者のCALPは抽象的な事柄など、高度な認知力や分析力が求められる事柄について語る時に必要とされる学力言語能力である。BICSはその習得に2年くらい、CALPは5年くらいかかると言われている<sup>5)</sup>。ここで大切なことは、教師が外国ルーツの生徒の言語発達遅滞を見落とさないということである。彼らがいくら流暢に他の生徒と日本語で話していたとしても、CALPの成長が伴っていない可能性があるからである。普段の生活の中でBICSは成長するだろう。だがCALPを上達させるためには、自身の概念にあることと学んだことが繋がり、その積み重ねのなかで洞察力や思考力等が築かれてゆかねばならない。このような認知発達を最大限に活かせるのがL1を通じての教育なのである。

母語保障の必要性について語る際、3) 自己肯定感やアイデンティティ確立と4) 家族との絆の問題は欠かせないだろう。十分な現地語を話せず、言語能力が足りないためにどの授業でも周りの生徒より劣る状態が続いた場合、自己肯定感が低下することは想像しやすいだろう。また継承語の能力が弱まると、親との話を深められる言語を失い、親子の交流の質も下がってしまう。その結果、「自身が誰であるのか」、「自身に存在意義があるのか」といった疑問が浮かび、自己喪失の状態に陥ってしまうのである。親が現地語を話せなかった場合には親子関係は更に悪い方向に進むことが予測される。親の言語・文化を現地のものよりも劣るものと思い、自らの親を否定的に評価してしまうことになる<sup>6)</sup>。

自身の母語に誇りを持たず、それを捨てて日本語を中心に学ぼうとし、その結果両方の言語を使いこなせなくなるという悪循環を断ち切ることが必要である。真嶋は学校でできる改善策として、授業の中で少しでも彼らの母語を使用することを推奨している<sup>7)</sup>。外国語といえば英語が中心に教えられる日本の教育現場で、彼らの母語をどのように授業に組み込んでいくかは大きな課題である。この課題に挑むための意識改革と授業の提案について次の章で述べたい。大切なのは、この問題を学校活動での問題としてとらえるのではなく、社会全体で異質な言語・文化背景を持つ者を受け入れていく寛容性をどう育むかという視点で考えるべきではないかということである。

### Ⅲ 学校のクラスレベルでの課題と解決方法：言語への目覚め活動

#### 1 言語への目覚め活動

上記で述べた、英語以外の外国語を授業に取り入れていくうえでの提案として、「言語への目覚め活動」とその活動の意義を紹介したい。まずはそれと深く関わる考え方としてヨーロッパの「複言語・複文化主義」について述べる。筆者らはこの2つの主義について2020年度の本論文集の中で詳しく述べているが、「言語への目覚め活動」の意義を伝えるため、ここでも簡単に触れておきたいと思う<sup>8)</sup>。

複言語主義とは、個人が行った全ての言語体験や言語知識は相互関係にあり、互いに作用しあいながら共存しているという考え方である<sup>9)</sup>。複文化主義もまた同様に、個人のすべての文化体験は活発に作用し合い、豊かな文化を個人の中に作り上げている<sup>10)</sup>。個人が触れた言語・文化体験はいずれの言語・文化にも限られることなく互いに複雑に絡み合い、個人の「言語・

文化レパートリー」となって個人の中に蓄積されていく。この2つは、外国ルーツの子どもの言語を取り入れるだけでなく、様々な言語や文化を取り入れる寛容な社会を作るための意識改革に繋がる考え方だといえよう。「文化レパートリー」が増えれば、自身とは異なる文化を持つ人々への意識が高まり、理解力も上がる。そして「言語レパートリー」が増えることによって、個人は言語の多様性を肯定的に受け入れ、言語的寛容性を高めることができる。この異文化への意識の広がりや深い理解を「複文化能力」、そして異文化の共存・共生を可能にするコミュニケーション能力を「複言語能力」と言う。複言語能力が異文化を持つ人々の間の深い理解と共存・共生を可能にするコミュニケーション能力であることから、複言語能力は複文化能力の一部をなすと金森（2016）は英語到達度指標CEFR-Jガイドブックの中で述べている<sup>11)</sup>。

メルボルン大学の上級講師であるクレア・マリイ（2011）は「言語教育とアイデンティティ」の中で、「多文化」を次のように定義づけている。「多文化」とは、多数の文化の共存という意味にとどまらず、多様な文化が共通の場で遂行されている意味合いを持つ。つまり「多文化」とは単に「文化」と「文化」が接触する側面に焦点を当てた異文化接触ではなく、文化そのものが内包する多様性を取り扱う領域のことである<sup>12)</sup>。

この領域の達成は容易ではない。異なる言語や文化的背景を持つ人々が自文化を押し付けるのではなくうまく共存していくには、共存する一人一人が他者との違いを認め、相手を理解し尊重する姿勢を養う必要がある。衝突の際には常にどちらかが譲るのではなく、時には話し合い平和的に妥協点を見出しながら解決しなければならないこともあるだろう。マジョリティ・マイノリティのどちら側にも多大な柔軟さが求められることもある。このような時、参考にした考え方が複言語・複文化主義なのである。つまり複言語・複文化主義とは、様々な言語・文化体験を通じて互いの相違に対する柔軟さをはぐくみ、互いを理解するための異文化コミュニケーションを積極的に行う姿勢を培い、人々がそのような資質を育成するという考え方である<sup>13)</sup>。

複言語・複文化主義と関連し、複言語・複文化能力を養う指導法として、「言語への目覚め活動」を紹介したい。「言語への目覚め活動」とは、英国で生まれ、多様性の教育として欧州で発展した教授法である。10～14歳（小学生から中学生の生徒）を対象とし、どの言語でも扱うことができ、生徒の誰もが参加可能であることがこの教授法の特徴である。筆者らはこの活動について2020年「小学校外国語活動—複言語・複文化の考え方を取り入れて—」の中で詳しく述べているが、お天気について話す、短い言葉を使う活動を紹介した<sup>14)</sup>。Hawkins（1987）によって書かれたこの教授法の特徴を、1）様々な言語に対応できる言語能力の育成、2）様々な言語への寛容性、3）外国ルーツの児童への居場所提供、の3つに分けて改めて説明することにする。

#### 1) 様々な言語に対応できる言語能力の育成

外国語習得や母語での伝達プロセスにおいて、言語の構造について知っていることが鍵となる。Hawkinsは「言語への目覚め活動」が児童に言語構造を身に付ける自信を与えることを望んでいる。それまでの教育ではそれぞれの言語が個別に教えられていたが、この教授法を通じてマイノリティの母語や様々な言語を比較しながら学ぶことで、言語について疑問を持たせ、質問させることもまたこの活動の大きな狙いである<sup>15)</sup>。

#### 2) 様々な言語への寛容性

Hawkinsは言語への寛容性は自然とできるものではないと断言している。未知の言語や態度など理解できないものに対して人は疑い、不満、怒りといった反応を示す<sup>16)</sup>。多言語・多文化共生の社会では、いつも平等であるとは限らない。マジョリティの文化や言語が優先されるこ

とが多く、マイノリティのそれが過小評価されやすい。これは未知のものへの恐怖と無関係ではない。自文化中心主義に陥ったマジョリティにとって、マイノリティの言語や文化が自身の知識の範囲外であった時、上記のような反応が起こり、「マイノリティへの啓蒙」という名の同化や排除が起こる。ここではあくまで言語に対する肯定的な態度の研究なので、言語や「言語への目覚め活動」に戻ることにする。Hawkinsは児童が「言語への目覚め活動」を通して様々な人々の持つ言語に触れることによって、未知の言語に対する恐怖や偏見や敵意を取り除き、児童の中に多言語への好奇心を育てることを求めている<sup>17)</sup>。

### 3) 外国ルーツの児童への居場所提供

ペアワークで課題をこなすことを基本とするので、外国ルーツの児童と日本人児童が協力し合う場を設けることができる。Hawkinsは、クラスにいる生徒の言語や方言が違う場合、この活動を通じて互いの言語体験について語る場を提供できることを利点だと述べている。更に、この活動は全生徒に、学校外で触れた言語の知識を集合させて課題に取り組みせることを奨励するので、その言語知識の元となる両親らをも巻き込む活動となるのだ。

つまりこの活動は、言語に対する肯定的な態度の育成とも深い関係を持つと言える。マジョリティからマイノリティの言語に対する偏見や敵意を取り除き、言語的に寛容なコミュニティを学校や教室という場から広げていくことができる。そこには相手の言語を尊重する、同化ではない包摂が生まれる。また、言語に対する肯定的な態度と言う時、マイノリティの彼ら自身の言語に対する態度も意味する。自身の母語を含む言語体験を活かせる機会があることで、両親から継承した言語を肯定的に捉えられるようになる。日本語能力が不十分な段階であったとしても、自身の使用言語にも価値や自信を持ち、日本人児童と共に語り合いながら課題を達成した経験を持つことは、その個人に居場所を提供することに繋がる。少なくとも、英語のみに光が当たり、他のどの授業も日本語でなされ、他の言語が多くの場合ないがしろにされる今の状況よりは移民への居場所提供の大きな一歩と言える。筆者らは「言語への目覚め活動」をぜひ小学校3年生から始まる「外国語活動」に取り入れてもらいたいと願っている。異質なものを受け入れる寛容さをできるだけ年齢が低いうちから身に付けられることと、受験を意識しなくてもいい時期にゆとりをもって異文化教育ができるという利点があるからである。

## 2 言語への目覚め活動実践例

ここで一つ、簡単にではあるが、外国ルーツの児童と日本人児童の間でできる外国語活動のアクティビティとしてじゃんけんを紹介したい。言葉を使う「言語への目覚め活動」とは異なるが、じゃんけんは多くの国の人が楽しんでいるゲームであり、「グー」、「チョキ」、「パー」の絵が印刷された絵を見ればたいの何が何を表しているか理解できる。よって言語の壁があったとしても教室で使いやすい活動と言えるだろう。

まずはじゃんけんが共通認識であることを確認するため、上記に書いたような絵をクラス全員に見せる。外国ルーツの児童の反応を見て、じゃんけんを理解していない場合は事前に説明する必要がある。「グー」、「チョキ」、「パー」の関係や、「勝ちます」、「負けます」といった勝ち負けの単語も、状況によっては教える必要がある。この部分については、授業の前に担当教員が外国ルーツの児童に個人的にじゃんけんについて教えておくのもよいだろう。次に黒板に大きな表を書き、生徒をグループに分けてグループ内でじゃんけんをさせる。その後下記の表の英語の列に英語で「グー」、「チョキ」、「パー」に当たる単語を書く。この時、英語の発音を

大切にしたいので、文字は英語を使いたい。外国語の授業が導入される小学校3年生の時点ではまだ文字を勉強していないが、発音を重視することを前提とするならば、カタカナより原語の文字を使用することを勧める。一番下の段に外国ルーツの児童に「ゲー」、「チョキ」、「パー」の言い方を母語の文字で表記してもらい、そしてそれを発音してもらい、みんなで練習する。その後グループ内で、英語でじゃんけんしてみる。その時、「Rock」、「Scissors」、「Paper」それぞれの意味を教えることで、単語の勉強や、「ゲー」、「チョキ」、「パー」の形から海外の人々が何を連想してそれらの単語をあてがったのかを学ぶことができる。そして最後に、下記の表の一番下の空欄に、外国ルーツの児童に母語で「ゲー」、「チョキ」、「パー」に当たる言葉を書いてもらい、発音練習し、他の言語同様にグループ内でじゃんけんする。ここで日本人児童は、じゃんけんというゲームが様々な国に馴染みのあるゲームであること、そして世界には日本語と英語以外にも言語があり、日本語とアルファベット以外にも文字があることを知るのである。そしてお互いの言語が違っていても、同じゲームを体験できることを経験する。そこには日本語、英語、その他の外国語の優劣もなければ、日本人と外国人といった区別もない。

	呼びかけ	ゲー	チョキ	パー
日本語	じゃんけんぽん	ゲー	チョキ	パー
英語	Rock Scissors Paper	Rock	Scissors	Paper
外国ルーツの児童 の母語				

これは主に2) さまざまな言語への寛容性と3) 外国ルーツの児童への居場所提供を目指した短時間でできる活動であり、1) さまざまな言語に対応できる言語能力の育成を含んだ本格的な「言語への目覚め活動」とは少し異なるものである。筆者らは「言語への目覚め活動」を奨励する身ではあるが、同時に英語教員であり、英語を学ぶことの利点を理解し、現在の日本社会において英語中心主義といった考え方があることを現実的に受け止めている。詳しくは深田・大矢の研究ノートに書いているが、外国語活動は現在、英語活動とほぼ同意義だと言える<sup>18)</sup>。すべての外国語が英語同様の地位を得ることを望みながらも、それが簡単に起こる変化だとは言いがたい状況である。そこで、外国語活動の中で行われる、実質英語活動の中に、少しでも多言語を含む短いアクティビティを入れられればと思い、多言語でのじゃんけんを提案している。じゃんけんだけに限らず、世界的によく知られている歌、例えば「きらきら星」を様々な言語で聴き、単語などを比較することもできるだろう。その際、イタリア語やスペイン語といったロマンス語同士の言語を使うのであれば、それらの言語が似ていることなどを話し合うことで、言語の洞察を高めることが可能かもしれない。少なくとも、外国ルーツの児童が在籍している場合は、その子の言語に少しでも触れて欲しい。

外国ルーツの子どもと日本人生徒が主体となって活動し、外国語同士の違いや共通点を生徒同士が話しあうときに、教員は活動を円滑に進めるためのファシリテーターになればよい。また、教員は外国ルーツの生徒の母語を教師自身が知っている必要はなく、教員自身が未知の言語に立ち向かう姿勢を生徒に見せればよいのである。

第Ⅱ章では認知力と日本語力の向上に欠かせない母語保障の大切さについて述べた。第Ⅲ章

では、外国ルーツの子どもが母語を肯定的に捉えるための授業作りの1つとして、「言語への目覚め活動」について述べ、英語中心教育の中でもできるアクティビティについて述べた。ここまで述べてきたことを日本の教育に導入するためには、現在の教育制度の変更や移民受け入れのための施設の創設など、多くの変化を巻き込むだろう。これらを総称して社会レベルでの課題とし、具体的にどのような改善や解決方法が必要なのかについて第IV章で述べたい。

#### IV 社会レベルでの課題と解決方法：教員の意識改革から就学の義務化と地域による協力

上記に述べた「言語への目覚め活動」を通じて意識改革すべきなのは生徒だけではない。中・高・大を通じて10年以上に渡って日本で言語教育（主に英語教育を指す）を受けてきても、実際に外国語を使用して人とコミュニケーションをとれる日本人は多くない<sup>19)</sup>。この状況の中、英語を専門としない小学校教員が外国語教育を担当しなければならないという時代が来た。現在小学校教員には十分な研修がなされておらず、この改革に当惑しているというのが、小学校外国語教育の現状である。上で述べたように、「言語への目覚め活動」であれば教える側の教師が、扱う言語を深く知っている必要はない。むしろ前章で述べたように、教師は複言語の考えをよく理解し、これまでの言語体験から得てきた知識・技能を使って、未知の言語に恐れずに立ち向かう姿勢を児童に見せることが要求される<sup>20)</sup>。

これまでの日本で教育は総じて、知識や技能を持つ教師が生徒に教授するという形式であった。そして今もそうであると言えるだろう。だが異なる価値観を持った生徒が日本の教育に参加するこれからの時代は、教師もまた新しい価値観を持たなければならないだろう。つまり、時には教え、時には生徒と教え合い、共に学ぶ、という柔軟性をもつことである。複言語・複文化、多言語を使用した教授法の多様性への寛容性や、教師も共に学ぶ構造面での寛容性は、教師の柔軟性無しには容易ではない。そして、教師がこの柔軟性を発揮するためには、社会自体が変わる必要がある。「言語教育＝英語」という考え方では、外国ルーツの子どもに寛容な学校・社会作りは不可能に近い。上で述べたように、英語を母語とする日本在住の外国ルーツの児童よりも、それ以外の言語を母語とする児童の方がはるかに多いのが現状である。自ら英語教員である筆者らは、英語を授業で教えることに反対しているのではない。あくまで英語を多言語教育の一環として教え、他の言語にも光を当てるような言語教育を目指すことを提案しているのである。

教師の意識改革と同時に制度を変えていく必要もある。まず外国ルーツの児童に対しても就学を義務化するべきだ。彼らの就学を前提とし、学校と社会がどう多様性に対応し、どうやって同化ではない形で外国ルーツの子どもを社会に包摂していくのかを議論しなければならない。例えば、日本語がまだ流暢でない外国ルーツの児童が自己肯定感を喪失しないような授業をどのように作っていくのか、同時に彼らの母語をどう維持するのも大事なことである。地域に彼らの居場所となるような場所を確保し、彼らが母語で話す機会をどう守っていくのか、といった議論である。2018年に行われた毎日新聞主催の、「にほんでいきる取材班による就学状況調査」によると、ランダムに選んだ外国籍の子どもが多い全国100の自治体中、日本人と外国人に同様の就学確認を行っていたのはたった34自治体だけだった。それ以外の自治体にいた外国籍の子どもは1年以上不就学の状態であっても法的な問題は生じず、そのまま放置されていた。「居所不明児」としてすらカウントされない<sup>21)</sup>。外国ルーツの子どもは就学確認を自

治体の責任にするのではなく、日本人児童と同様に国が責任を持つように変わらなければならないだろう。これは教育から取り残される子どもだけの問題ではない。親からの虐待や貧困といったことも考慮にいれ、安否確認という意味でも、就学確認をして外国籍の子どもたちの所在を確認する必要がある。彼らの家庭で貧困や児童虐待などの疑いがある場合、子どもだけでなく、日本社会になじめない親も困難を抱えているかもしれない。外国ルーツの子どもとその親の両方のセーフティネットとしての機能を持った学校を保証すべきだろう。実際、同書の中には、義務教育期間に不就学状態だった間に母親の交際相手によって虐待を受け、命を落としたブラジル人の少女について触れている。1つ目の学校を辞め、2つ目の学校に入学するまでの教育の「空白期間」中、誰も少女の所在を確認することがなかった。少女はどこにも所属していなかったため、誰にも彼女の様子を見るために彼女を訪れる権利も義務もなかったからである。日本人児童ならば、学校を替わる際、2つ目の学校に入学するまでの期間は1つ目の学校に籍を置いておき、義務教育が保障される。日本人児童と外国人児童への就学保障、就学確認に関する自治体間の違いやこういった環境の差に外国ルーツの児童はその人生を左右されているのである。国がどちらの児童にも平等に就学の義務を課していたなら、このような痛ましい事件は避けられたかもしれない<sup>22)</sup>。

また就学したとしても、学校が楽しくない場所になってしまう場合は、外国ルーツの児童はすぐに不就学の状態になってしまうかもしれない。その児童の親も学校からの連絡が理解できないままでは、子どもが学校を続けるためのサポートを十分にできない。そのような場合、親子そろって多大なストレスを抱え、結局彼らにとって就学している時の方が不就学の時以上に苦痛になりかねない。つまり、ただ就学させればいいのではなく、就学継続のためには継続的なサポートが伴わなければならないのである。佐藤(2009)は不就学への対応として、日本の学校の情報提供、子どもの居場所づくり、地域での学習支援、親へのサポートの4点をあげている<sup>23)</sup>。

日本の学校からの情報がなくては、親たちはどのように子どもを学校に入学させればいいのかわからないので、この点においては容易に察しがつく。上で述べたように、国で就学確認をし、不就学をなくすことが必要である。また、親のサポートや学習支援の場として、プレスクールやプレクラスという制度の普及が必須だと思われる。児童は「プレスクール」や「プレクラス」に来ることで、避難訓練や学校の科目など、日本の学校にはあるが自国の学校にない物や行事などについて事前に学ぶことができる。また、初期段階では母語話者によるサポートを受けることも可能である。親も日本の学校の制度や生徒の様子をコーディネータに聞くことで、自分の子どもを学校に通わせる上での不安を軽減することができる。日本語力の向上という面において、ひらがなや数字などの基本的な日本語を学べるのもこの制度の利点である。小島は著書『外国人の就学と不就学』の中で、詳細な調査を基に、プレスクールの効果について次のように述べている。学校や教員に対しての不安が解消されていくことで保護者は、自分の子どもが安心して毎日学校に通うことが出来るための「サポート力」をプレスクールの期間のなかで身につけたと<sup>24)</sup>。筆者の深田は、大阪市内で「プレクラス」の日本語講師を担当している。外国ルーツの児童が、時には絵具を使って絵を描きながら日本語を学んだり、Ⅲ章で述べた「じゃんけん」を日本語でするなど、「プレクラス」はあくまで学校を楽しい場所だと思ってもらえるような授業作りを基本方針にしている。方針は地域によって異なるかもしれない。だが「プレスクール」や「プレクラス」を通して、日本の学校のルールをある程度知ってから実際の学校に通うことは、外国ルーツの児童に学校を自分の居場所だと思ってもらう上で効果がある。何も知ら



ないまま日本の学校に入って、単語がわからない、ひらがなが読めない、みんなが何をしているのか分からないでは学校にいる時間が苦痛でしかないだろう。つまり学校に居る時間、外国ルーツの児童にとって居場所がなくなってしまうことになる。学校に来て楽しくないという印象を子どもが持ってしまえば、学校に通ってもすぐに不登校になるだろう。

## V 結論

この研究ノートでは、言語的問題点を中心に外国ルーツの子どもたちが抱える問題について述べた。

今後急速に増加する外国ルーツの子どもたちが日本に来て後悔しないために教育の現場がやるべきことは、教員らが彼らに目を配ることである。日本語に問題があるのか、学習内容が難しいのか原因を探り対処しなければならない。対処の方法は、プレスクールやプレクラスで日本語や日本の習慣を短期間で準備し、JSLクラスを利用して授業にもついていけるようにすることだ。そのため日本語指導員の質と量の向上が必須である。担任は問題を一人で抱え込まず学校全体で情報共有し、学校は地方自治体や教育委員会に日本語指導員の派遣を要請すべきである。

一方、外国語活動の授業においては、日本人生徒らにとっても外国ルーツの子どもの言語に興味を持ち言語の仕組みの面白さを知る時間として担任には授業の工夫をしてもらいたい。英語教科化に対応するために小学校教員は非常に忙しい昨今ではあるが、教室にいる外国ルーツの子の持つ外国語を活用してこそ外国語活動である。双方が自分と異なった言語や文化に対して寛容な気持ちを持ち、新しい言語の仕組みを知ることが英語学習にも必ず役立つ。学習言語において受け入れにくい文法に出会ったときに、言語とは時には理不尽な仕組みをむしろ楽しんで乗り越えるものとだと理解できるようになるはずだ。受験の深刻さのない小学校の間に、未知の言語などを担任と一緒に外国ルーツの子どもに教えてもらうのは可能性を秘めた学びとなるだろう。

外国ルーツの子どもたちが高校進学を果たし、将来の日本社会でも活躍できるように日本の教育体制を整える必要がある。高校入学レベルまで認知力を高めるためには、まず母語で複雑な概念を理解し、そして日本語もそのレベルまで引き上げる必要がある。第二言語だけの理解は暗記にとどまり、思考し論述するまでには到達しにくい。将来、できることなら母語を駆使して両国をつなぐ仕事に携わり自己肯定感の高い人生を築いてもらいたい。したがって外国ルーツの子どもには母語教育を怠ってはならない。親との良い関係を持続させるためにも不可欠である。親子の会話や同国人コミュニティでの母語による会話で、子どもの精神年齢の上昇と同時に複雑な概念を理解することこそが、外国ルーツの子どもを自立に導く方法である。彼ら自身のアイデンティティーを尊重し、彼ら自身の自己肯定感を損なわず、日本人児童らの異文化への寛容性をはぐくみ、担任みずから未知の文化・言語に興味を示すことが今教育現場に求められている。担任に求められる責任はあまりにも大きい。日本語指導員が全力でサポートできるよう、その質と量の早急の改善を願うばかりである。

参考文献

- 1) 総務省 (2019) 『平成28年版情報通信白書 | 人口減少社会の到来』 [https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/h28/html/nc111110.html (最終確認:2020年9月7日)]
- 2) 真嶋潤子 (2009) 「外国人児童生徒への母語教育支援の重要性について —兵庫県の母語教育支援事業に関わって—」 『平成20年度新渡日の外国人児童生徒にかかわる母語教育支援事業実践報告書』、pp.38-43. [file:///C:/Users/oya42/Downloads/h20bogokyoiukushien%20(1).pdf (最終確認:2020年9月7日)]
- 3) Cummins, J (2002) The Role of Primary Language Development in promoting Educational Success for Language Minority Students In Leyba C. F. (Ed.) , Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework, Education, Dissemination and Assessment Center, p. 21.
- 4) 真嶋潤子 (2019) 『母語を失くさない日本語教育は可能か』 大阪大学出版会、pp.56-67。
- 5) Cummins, J (2002) The Role of Primary Language Development in promoting Educational Success for Language Minority Students In Leyba C. F. (Ed.) , Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework, Education, Dissemination and Assessment Center, pp.12-13.
- 6) 真嶋、前掲書、p.33。
- 7) 同書、pp.36-37。
- 8) 深田章子・大矢智子 (2020) 「小学校外国語活動 —複言語・複文化の考え方を取り入れて—」 『羽衣国際大学現代社会学部研究紀要』 第10号、p.85。
- 9) 泉水浩隆 (2018) 『ことばを教える・ことばを学ぶ』 南山大学地域研究センター共同研究シリーズ10、p16。
- 10) 奥村三菜子 (2018) 『日本語教師のためのCEFR』、p.17.
- 11) 投野由紀夫編 (2016) 『英語到達度指標CEFR-Jガイドブック』、p.20。
- 12) 細川英雄編 (2011) 『言語教育とアイデンティティ』、p.65。
- 13) 投野、前掲書、p.18。
- 14) 深田・大矢、前掲論文、p.86。
- 15) Hawkins, Eric (1987) Awareness of Language: An introduction, Cambridge University Press, pp.4-5.
- 16) 同書、p.17.  
同書、p.6.
- 17) 深田章子・大矢智子 (2019) 「日本の英語教育と今後 —留学生に日本語を教えて見えてきたこと—」 『羽衣国際大学現代社会学部研究紀要』 第9号、p.108。
- 18) 同論文、p.109。
- 19) 大山万容 (2016) 『言語への目覚め活動 —複言語主義に基づく教授法—』 くろしお出版、p.105。
- 20) 奥谷はるな (2020) 『にはんでいきる』 明石書店、p.12。
- 21) 同書、pp.15-24。
- 22) 斎藤ひろみ・佐藤郡衛編 (2009) 『文化間移動をする子どもたちの学び』 ひつじ書房、p.12。
- 24) 小島祥美 (2016) 『外国人の就学と不就学』 大阪大学出版会、pp.141-142。