

外国人の子どもの教育で「日本語」はどのように位置づけられてきたか

佐藤 郡衛（明治大学）

1. 学校で最初に「日本語」が注目されたのは？

日本において子どもに対する日本語教育は、帰国児童生徒教育からスタートした。海外から帰国した子どもの教育が、「問題」として取り上げられるようになるのは 1970 年前後のことである。高度経済成長とともに企業の海外進出が盛んになり、海外子女数が増加し、それに伴い帰国する子どもの数も増加傾向を示しはじめた。特に、現地校やインターナショナル・スクールに就学していた子どもの中には、日本語の能力が不十分な子どもが多かったことから、日本語教育が課題になったのである。

帰国児童生徒教育で最初に関心が払われたのは、日本語力、とりわけ語彙力に関してであった。草薙は、小学校高学年、中学校で学習する単語に関して一般の子どもとの運用能力の差が大きいこと、類似語を見分ける能力が劣ること、文中で適切な単語を選択する能力が弱いこと、名詞と動詞の慣用的な組み合わせを見いだす能力差が大きいことなどを明らかにした⁽¹⁾。中西らは、帰国後 2 年以上経過した場合、滞在年数が長くとも日本語が回復すること、滞在期間が 2 年未満の子どもについては日本語の能力の低下はみられないが、2 年以上になると少しずつ影響がでてくることが、そして帰国した子どもが一番誤りやすい品詞は動詞であり、次いで名詞であることなどの結果を明らかにしている⁽²⁾。

1980 年代前半までの研究の多くは、日本の子どもと比較し、語彙力がどの程度劣っているか、どのような語彙が不足しているかといった点を明らかにしてきた。こうした研究成果を踏まえ、帰国児童生徒に対する日本語教育は、語彙力を増やすことが目指された。そのために身近な生活に関する言葉や日本文化に関わる言葉に注目し、語彙の習得に中心がおかれていた。

2. 本格的な日本語指導の始動

日本の学校において「日本語」が明確に意識されるようになったのは 1990 年以降である。1970 年代に中国帰国者の子どもやインドシナ難民の子どもの日本語教育が開始され成果も蓄積されつつあったが、子どもの数が少なく、学校教育の全体の課題にはなりにくかった。1980 年代、日本経済はバブル期にあり、製造業を中心に人手不足が深刻化していた。1989 年に「出入国管理及び難民認定法」（入管法）を改正し、日系移民とその子孫に定住資格を与え、日本での居住と労働を認めた。その結果、日系ブラジル人が急増し、1990 年には約 56,000 人だったが、94 年には一挙に 15 万人と 3 倍近くになった。日系ペルー人も同様に増加していった。同時に帯同する子どもも急増することになった。

文部省（当時）は、1991 年にはじめて「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入状況等に関する調査」を実施した。その結果、学校で日本語指導が必要な小学生は 3,978 人、中学生は 1,485 人だった。ただし、「指導を必要とする」という基準が曖昧であり、日常会話ができれば指導を必要としないとみなされてしまうといった問題も指摘された。実際

の子どもの様子は、休み時間や放課後に流暢に日本語を操っていても、いったん授業に参加すると授業内容が理解できない、また理解したことを十分に表現できないといった状況にあった。学校では、1990 年当初から学習するための「ことばの力」に注目していた。

日本語の力が十分でない外国人の子どもの増加により、「日本語」が学校教育で明確に意識されるようになる。当時の学校での日本語指導の一端についてみてみよう⁽³⁾

① 小学校低学年の指導事例（ペルー出身の小学 1 年生）

- ・ 1 学期は、学習経験が皆無のため、幼児向け雑誌、及びその付録、ひらがな運筆の練習、色塗りの方法、学校周辺めぐりなどを通して日本語指導を行った。
- ・ 2 学期はひらがなの読み書き、生活のための日本語、1～20 の数の練習などを行った。

② 小学校中学年の指導事例（ブラジル出身で滞在期間が約 1 年の小学 4 年生）

- ・ 絵カードを見せ、動物や品物の固有名詞を覚えさせる。その名前をひらがなで表し文字を導入する。固有名詞の文字を点線で表記し、絵カードと一体化させ練習させる。
- ・ 上の指導を長音、濁音、促音、拗音を用いて表すものに発展させ（例えば、しゃしょう、ひゃっかてん）、ひらがな表記を覚えさせる。ひらがな文字の筆順や字形を正式に覚える。カタカナでも同様の指導を行う。短文を書き、助詞を覚える。

③ 小学校高学年の指導事例（ブラジル出身で滞在期間が約 2 年の小学 6 年生）

- ・ 週 8 時間専任の教師による取り出し指導を行った。このうち 4 時間は個別指導である。
- ・ 個別指導では、『にほんごをまなぼう』『ひろこさんのたのしいにほんご』、そして自作のプリントなどを教材とした。校舎内外をまわったり、日本語とポルトガル語を教えあったりしたが、1 時間変化をつけるのが難しい。
- ・ グループ指導では、ゲームを行い、日本語の語彙を広げた。ポルトガル語、日本語の両方わかる子どもに通訳してもらい、風づくり、季節の行事をとりあげ、具体的な操作や体験を多くさせるようにした。

④ 中学生の指導事例（中国出身の滞在期間が約 1 年の中学 1 年生）

- ・ 週 13 時間の取り出し指導で、日本語の音声・文字・文型などの指導を行っていた。
- ・ 『せんせいおはようございます 老師早！』（文部省）、『ひらがなカタカナ練習帳』（中国残留孤児援護基金）、『日本語』（国際日本語学校）、『にほんごをまなぼう』（文部省）を使用している。

このように、外国人の集住地域を中心に、学校での日本語指導が開始されたが、これまで経験したことがなかったため、試行錯誤で行われていたことが把握できる。外国人の子どもが多い学校の教師を対象にした調査⁽⁴⁾では、日本語指導の課題について、「日本語を体系的に指導するシステム（教材、指導者、指導方法など）ができていない」という意見が多かった。ある教師は、「教職経験 23 年目だが、日本語指導は国語の指導とは全く別であることがわかった。研修の機会がほしい」といった声も聞かれた。学校で本格的に日本語指導が開始され、外国人の子どもが在籍する多くの学校で実践を重ねてきたが、教科指導と日本語指導の両立が困難だという意見が多かった。

3. 日本語指導と教科指導の統合—JSL カリキュラムの開発・展開

(1) JSL カリキュラムの開発の経緯

外国人の子どもの増加傾向は、2000 年代に入ってから続いた。特に、ブラジル系の人

たちが多く居住する群馬県大泉町、愛知県豊田市、浜松市などの集住地域の学校では、半数近くが外国人の子どもというところも現れるようになった。また、大都市を中心にして中国やフィリピン出身の子どもも多くなり、日本語の習得が学校での重要な課題になっていった。

日本語の指導は、多くの学校で行われるようになり、教材なども多く開発された。しかし、教育現場には、日本語ができるようになれば学習活動に参加する力もつく、教科の中でも特に重要な語彙を習得すれば学習活動に参加するための力が育成できるといった考え方が強く、日本語指導が教科指導につながらないという問題がおきてきた。そこで、日本語指導と教科指導を統合的に進めるために、文科省では 2001 年に JSL (Japanese as a Second Language) カリキュラムの開発に着手し、2003 年に小学校編⁽⁵⁾、2006 年に中学校編⁽⁶⁾を開発した。なお、報告者はこの開発の協力者会議の座長を務めた。

(2) JSL カリキュラムの基本コンセプト

JSL カリキュラムが「日本語」をどのように位置付けたかに焦点を当ててみていく⁽⁷⁾。

- ① 「学習に参加するための日本語の力」をつけることをねらいにした。そのため、学習活動を「体験」－「探求」－「発信」の 3 段階に分けて組み立て、各段階とも問題解決的な活動を基本にすえた。
- ② 具体物や直接的体験を支えにした学習活動を重視した。
- ③ 子どもの学習活動を基礎的な活動単位 (Activity Unit=AU) に整理し、その活動単位ごとに日本語のバリエーションを用意した。
- ④ 授業づくりを支援するためのツールにした。多様な背景を持った子どもたちの実態から画一的な内容や定型的なカリキュラムでは対応できないためである。

(3) JSL カリキュラムにおける「日本語」の位置付け

子どもが学習に参加したり、学習内容を理解できるようにしたりするには、定型的で固定的な日本語表現ではなく、子どもが理解しやすい多様な日本語表現を考慮していく必要がある。そこで、1 つの日本語表現ではなく、さまざまな日本語の表現を工夫することで、子どもの理解を促進させていくという方法をとった。

JSL カリキュラムの特徴の 1 つが子どもの活動に即したさまざまな日本語表現とそのバリエーションを用意したことである。AU は学習活動を構成している一連の下位活動である。たとえば次のようなものが考えられる。

- ① 「体験」の局面： 知識を確認する、経験を確認する、など
- ② 「探求」の局面： 比べながら観察する、変化を観察する、など
- ③ 「発信」の局面： 表現する、判断する、など

授業の中で展開する子どもたちの学習活動はこうした単位的な下位活動が数多く組み合わせられて成り立っている。このような活動 (AU) と、それを行うために必要な日本語表現のバリエーションを組み合わせ、一枚のカードにしたものが AU カードである。AU カードにより学習活動と日本語を一体化させるようにした。

AU の日本語表現では、活動における学習の各局面のコミュニケーションを支える日本語の表現例を示した。その日本語表現はあくまでも一つの例であり、子どもたちの言語運用力

や学力の多様性を考えれば、決して特定の定型表現が万能であることはない。また、基礎的な日本語の文型や表現を網羅したものでもない。教科学習に入る前の段階にいる子どもたちが学習活動に参加することを可能にし、活動への参加を通して言語運用力および学ぶ力を育成するために必要な日本語表現という視点で取り上げたものである。

次の図は、「比べながら観察する」の例である。

AU：比べながら観察する 1 「比較観察の誘いかけ」よく使う言葉→比べる、違う、どこ		
	教師・指導者の発問・指示	子どもの発言・反応
基本形	1. ～と～を比べてみよう。	• はい。(観察する)
バリエーション	1. ～と～は違いますか。 2. どこが違いますか。	• はい。(観る) • ～が違います。

(4) JSL カリキュラムにおける日本語支援の方法

JSL カリキュラムでは日本語の支援として、授業中に、生徒が新しい語彙の意味がわからずにいる時に易しいことばに言い換えて説明するというような「理解を促す支援（理解支援）」、生徒が適当な表現が見つけれない時に表現をいくつか示して選択させるというような「表現を促す支援（表現支援）」、そして、繰り返し聞かせて定着を促進するような「記憶を促す支援（記憶支援）」を設定した。

① 理解支援

- ・ 言い換え、視覚化、例示、比喩、対比、簡略化、補足、関連づけ等

② 表現支援

- ・ 選択肢を示す、表現方法を示す、モデルを示す、キーワードを示す、対話で引き出す、母語で表現させる等

③ 記憶支援

- ・ 内容の構成例を示す、視覚化する、身体化する、音声化する、物語化する、反復する等

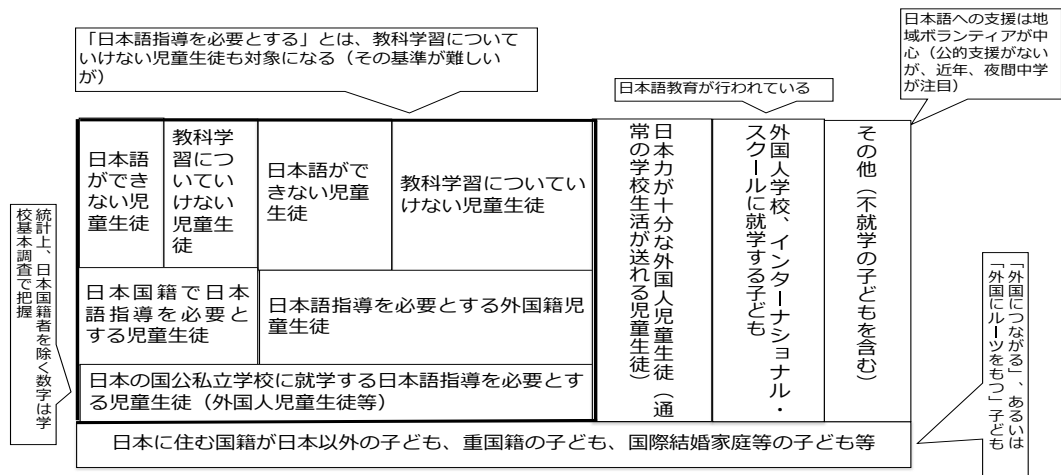
(5) JSL カリキュラムの問題

開発直後、現場では使いにくいという声が多くを占めた。その理由は、JSL カリキュラムをツールとして示したため、授業づくりの負荷が高く、即実践に応用できないということだった。同時に内在的な問題もある。日本語で学習に参加する力の育成を重視したが「日本語」の知識が不十分なため「日本語」が背後に退いてしまったこと、学習活動が体系化されていないため日本語も網羅的であり日本語指導の系統性がわかりにくいこと、日本語表現が教師対子どもの定型的なものにとどまり実際の教室場面での表現が反映されていないといった問題である。また、文科省が開発の主体であるため、学習指導要領、特に教科という枠に縛られ、子どもの言語能力や言語発達、第二言語習得といった視点が十分に出せなかったなどの問題があった。

4. 現在の状況

(1) 日本語指導が必要な子どもとは

日本の一条校に在籍する子どもで、日本語指導が必要な児童生徒は、教科学習についていけない子どもも対象になり、学習言語力をつけることが大きな課題になる。また、外国人学校やインターナショナル・スクールに就学する子どもも日本語教育を受けている例が多く、一条校以外の学校での日本語教育も課題である。外国人学校やインターナショナル・スクールを卒業後、日本の大学等に進学したり、日本で就職したりする子どもが多くなっているためである。このように一条校以外の学校での日本語教育も課題になるが、現時点では視野が向けられていない。また、不就学者や高校中退者など日本の公教育の枠から出ている子どもの日本語教育はボランティアが中心であり、公的な支援はない。最近になり、夜間中学を各都道府県に1校設置することが提案されているが、これからの課題である。日本語指導の対象になる子どもについて示したのが下図である⁽⁸⁾。



(2) 最近の国の調査からみた動向

外国籍の児童生徒数は学校基本調査によると11万6千人で年々増加傾向にある。文科省の「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（2018年度）」⁽⁹⁾では、日本語指導が必要な外国籍の小学生は26,316人、中学生は10,260人、高校生3,677人、その他502人の計40,755人に達し、前回調査（2016年度）と比較していずれも増加している。日本国籍で日本語指導が必要な小学生は7,669人、中学生は2,071人、高校生495人、その他136人の10,371人で日本語指導が必要な児童生徒数の合計は51,126人である。

都道府県別では愛知県が最も多く、ついで神奈川県、東京都、静岡県、大阪府などと続く。一方で39の都府県で外国人児童生徒が増加しており、全国的な広がりをみせている。また、在籍する市町村数は832（前回825）に達しているが、このうち10人未満が56.7%と「散在地域」が半数以上になる。

日本語教育の現状についてである。国では日本語教材、日本語と教科の統合学習のための「JSLカリキュラム」、担当者の指導マニュアルである「外国人児童生徒受入の手引き」、さらには「日本語能力の評価基準（Dialogic Language Assessment : DLA）」などの開発を進めてきた。さらに、「特別の教育課程」の編成という制度改革により正規の授業時間内で日本語指導が可能になった。また、外国人児童生徒18人につき一人の日本語指導担当教師を配置できるようにもなった。このように、日本語指導については一定の成果が蓄積されてきたが、実際にはいまだ十分とはいえない実態もみえてくる。

文科省の「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（2018年度）」によると、日本語指導を受けている児童生徒の割合は、外国籍児童生徒 79.5%（前回調査より 2.6%増）、日本国籍児童生徒 74.4%（前回調査より 0.1%増加）となっている。具体の指導内容は次の通りである。なお、日本語指導が必要な児童生徒が在籍する全学校数 11,548 校である。

- ① 日本語ゼロの子どもへの指導である「サバイバル日本語」は 44.2%（5,057 校）
- ② 文字、表記、語彙、文法、学校への適応や教科学習の基礎となる力をつける「日本語基礎」は 62.9%（7,198 校）
- ③ 「JSL カリキュラム」は 26.7%（3,031 校）
- ④ 在籍学級での学習内容を先行したり、復習したりする「教科の補習」は 53.3%（6,067 校）

また、個別の指導計画を作成して「特別の教育課程」により個別の指導を受けている児童生徒の割合は、外国籍児童生徒 60.8%（前回調査より 18.2%増）、日本国籍児童生徒 57.3%（前回調査より 18.5%増加）となっている。「特別の教育課程」による指導を実施していない理由としては、「日本語指導と教科の統合的指導を行う担当教師がいない」「個別の教育課程の編成が困難」などの理由が上がっている。

学校での日本語指導が開始され、30 年以上が経過するが、いまだ、学校で日本語指導を受けていない子どもが全体の 2 割以上おり、個別の指導計画のもとで日本語指導を受けられない子どもが 4 割以上いるという実態が浮かび上がってくる。

(3) 学校で「日本語」はどのように位置づけられているか

外国人の子どもの教育で、「日本語」の重要性は明確であり、学校教育でも指導が行われてきた。子どもの日本語指導では、語彙を増やし、文法構造の使い方を教え、読み方と書き方を指導している。そして、日本語を使って複雑なことができるようにすることを目指す取り組みがなされている。しかし、大きな問題は日本語指導と教科指導との統合が十分になされていないという点である。既述の実態調査を見ても、JSL カリキュラムに基づいて指導を行っている学校は全体の 26.7%にとどまっている。教科学習では、日常生活ではあまり使用されることない語彙を習得する必要がある、しかも、表記方法が複数あり、漢字の語彙が増加していく。学習内容が高度化するため、教科の文脈の中で日本語指導との両立が難しくなり、教科内容の理解を優先させてしまうという現実がある。

JSL カリキュラムでは、授業の目標は言語面と内容面の 2 つを設定するようになっている。例えば、文科省の受入の手引きでは、算数の割り算の事例が紹介されている。算数の目標としては、割り算について理解し、割り算ができるようになるという算数の目標を設定すると同時に、その学習において必要とされる日本語の力、例えば、「割り算の計算の仕方を日本語で表現できる」といったことが目標になる⁽¹⁰⁾。しかし、学校では教科目標が重視され、日本語の目標が背後に追いやられるという現実がある。この背景には、いくつかの要因があるが、教師が日本語の知識がなく、どのような目標を設定するかがわからないということ、子どもの日本語力の評価ができないため目標設定もできないといった点があげられる。さらには、日本語力の向上には日本語で話す、書くことが重要だが、その時間が十分に取れないため、解答のみの発表に終わったり、書くことまで指導が行き届かなかったりということも大きな要因である

また、学校で「学習言語」を育成するという課題が十分になされていないという問題もある。バトラー後藤は、「学習言語」を次のように定義している。第1は言語的な側面で、語彙（教師の指示語などの一般語、分野限定の教科の専門語、比較・調査・分析などの学習語）、音韻（文字と音との関係、音読の重視）、文法（特に論理文—と、ば、たら、なら、から、ので、ても、など、で教科書にはよく出てくる）の3つをあげている。第2は認知的な側面で、背景知識とスキーマ（知識間の関連と構造）、思考力（理解、応用、分析、統合、評価）、ストラテジーからなる。そして第3は社会文化・心理的側面で、発話スタイル（家庭と学校の発話の違い、相手の理解を確認するためにする発話）と学習スタイル（自分の意見をはっきりいうことに価値をおくスタイルなど）である⁽¹¹⁾。学習言語能力の向上にはこうした3つの要素を視野に入れる必要があるが、実際は言語的側面の語彙、特に教科の専門語に焦点が当てられることが多い。文法についても、最近は学校現場で意識されるようになり、国語のリライト教材の作成や算数の文章題などで論理文や仮定文などをわかりやすく言い換えるといった試みがなされているが、「日本語」の専門知識がなく、しかも教師個人の負担が大きいため十分には対応できていない。リライトするにはそもそもどのような教材が有効か、あるいは語彙や文法をリライトするには、「日本語」に関する知識が必要であり、かつ、教科の文脈に即して行うには専門的な知見が必要になる。

(4) 専門家の養成と研修の必要性—そこでの関わり

このように、学校の教育場面で日本語が背後に退くのは、学校に日本語を専門とする教師はいないことが大きな要因である。今後必要なことは、「日本語」の専門家を養成し、学校に配置することである。中長期的には教科としての「日本語科」を設置することが必要であろう。現在、「特別の教育課程」の編成により正規の授業時間内で日本語指導ができるようになった。これをさらに進めて学校の教科として「日本語科」を創設することである。すべての子どもが小学校から高校まで一貫して日本語教育が受けられるようにしなければならない。そのためには、学校の教科として「日本語科」を創設し、専門の教師を養成する必要がある。これは、教職員免許状や学習指導要領の改訂も必要になりハードルは高いが、検討すべき課題である。

「日本語科」の設置や専門の教師養成は長期的な課題だが、短期的には現職の教師や指導者の研修体制を整備していくことである。日本語に関する研修については、日本語教育学会の調査では都道府県教育委員会で48.7%、市区町村教育委員会で21.8%となっている。この他、国際交流協会では46.8%が研修を行っており、「日本語支援者」と学校で日本語指導を担当する教師も参加していることが報告されている⁽¹²⁾。

問題はそうした研修の内容である。日本語教育学会が「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム」のガイドブックを刊行している。外国人児童生徒教育に担う教師の研修内容として14の大項目が設定されている。そのうちの1つに「日本語の特徴」があり、①外国語としての日本語（音韻・文字・表記・語彙・文法、学校文法との違い、諸言語との対照）、②文章・談話（ジャンルと文体、ことばの機能、表現の意図、結束性）、③場面とことば（言語使用域、敬語、話しことばと書きことば、共通語と方言、ことばの性差）が内容として上がっている⁽¹³⁾。学校の教師や実際に指導にあたる指導者にとっては、通常、「日本語」について意識することがなく、しかも知識もないた

め、こうした「日本語」についての研修が必要であり、しかも、教科の文脈に即して「日本語」を位置付けて指導するためにも専門的な研修が必要である。

5. 検討すべき課題

今後検討すべき課題をあげる。

- (1) 子どもの教育において「日本語」をどのように位置付けるか、そしてその習得のための学習活動等の検討
- (2) 日本語の習得と学習環境の関連の検討—子どもの属性や環境要因の詳細な分析
- (3) 教師養成や研修における「日本語」に関する内容・方法等の検討

こうした課題に応じていくためには、日本語文法学会のどのような知見を活かすことができるか、本シンポジウムがこうした点を考える契機になればと願っている。

【引用文献等】

- (1) 草薙裕（1980）「帰国子女の日本語語彙運用能力」『日本におけるバイリンガリズム』筑波大学 142～162頁
- (2) 中西晃他（1982）「帰国児童の日本語力の考察」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』第1集 67～93頁
- (3) 事例については、中西晃・佐藤郡衛編著（1997）『外国人児童・生徒教育の進め方』教育出版を参照のこと
- (4) 佐藤郡衛（1997）「いま、教師たちは」中西晃・佐藤郡衛編著 前掲書 43～70 頁
- (5) JSL カリキュラム小学校編 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008.htm（最終閲覧 2021 年 10 月 15 日）
- (6) JSL カリキュラム中学校編 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/011.htm（最終閲覧 2021 年 10 月 15 日）
- (7) JSL カリキュラム、AU については、佐藤郡衛・齋藤ひろみ・高木光太郎著（2005）『小学校 JSL カリキュラム「解説」』スリーエーネットワークに詳しい。
- (8) 佐藤郡衛（2019）『多文化社会に生きる子どもの教育』明石書店
- (9) 文科省「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（2018 年度）」
https://www.mext.go.jp/content/20200110_mxt-kyousei01-1421569_00001_02.pdf（最終閲覧 2021 年 10 月 15 日）
- (10) 文科省『外国人児童生徒受入の手引き（改訂版）』
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm（最終閲覧 2021 年 10 月 15 日）
- (11) バトラー後藤裕子（2011）『学習言語とは何か』三省堂 62～80 頁
- (12) 日本語教育学会（2108）『平成 29 年度文部科学省委託 外国人児童生徒教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業報告』、24～34 頁
- (13) 日本語教育学会（2020）外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のための「モデルプログラム」ガイドブック』7～10 頁

やりとりからみる学校教育の構造―「日本語」による不可視化―

小林 聡子（千葉大学）

1. 「日本人」の育成の場における「日本語」―複層的な可視化と不可視化の構造

海外の日本人学校や日本語補習授業校では、「日本人」であることや「日本語」が特に意識された教育がなされる。それは、海外であるゆえに、強く「日本」を意識する状況が形成されているからである（佐藤，2005）。日本においても、近年、国際化と保守化の相乗効果から「日本」が強調されることが増えてきた。内閣府の『令和2年度子ども・若者の状況および子ども・若者育成支援施策の実施状況』によれば、「グローバル社会で活躍する人材」として、「国際社会で活躍する日本人の育成を図るためには、我が国や郷土の伝統・文化を受け止め、その良さを継承・発展させるための教育を充実させる」（p.166）ことや、英語教育および海外派遣留学が推進されている。そして、昨年度から導入された新学習指導要領においても、「伝統や文化に関する教育」として「我が国や郷土が育んできた日本の伝統や文化を学ぶ」ことが明記されている（文部科学省，2020）。これらは、あくまでも学び手を「日本人」および「日本語話者」と前提とした指針であり、「日本人」であることの「誇り」や、「日本人」でありながらプラスαとして国際的なスキルや知見を持つことが推進されている。原田（2021）は、国語科教育を事例に、このような目標と内容が学習指導要領に具体的に位置づけられることについて、「自国中心的な思想が表れていること、そして授業の進め方によっては、多様性に関わった学びとは逆行した展開になる危険性」（p.47）を指摘する。

政府が打ち出す教育のグローバル化には、このような「日本人」を対象としたものに加えて、「同世代の外国人との相互コミュニケーションといった国際交流を通じて、多様な価値観に触れる機会を確保するため」（内閣府，2020，p.168）、留学生の受け入れが推進されている。その一方で、日本国内に生きる外国人児童生徒に関しては、「困難な状況ごとの取り組み」に課題の一つとして挙げられている。つまり、「日本人」の教育のために「有益な存在」と「そうでない存在」としての「外国人」という異なる位置付けがある。カリキュラムにおいて「日本人」や「日本語」という前提が強調される中で、日本で生活し、学ぶ言語的文化的に多様な子ども達は、より「異質化」される。さらには、本来資源となりうるかれらの言語的文化的多様性すら、グローバル化の議論において不可視化されている。

McIntosh（1988）によれば、人種やジェンダーなど、誰かに自分が何者かを問われることも、自分でそれを問う必要もなく、まるで透明で当たり前な存在かのようにいられる状況にあることは「特権（privilege）」に他ならない。特権化されていると、「他者」の「異質さ」を認識して相互作用的に自分が「普通」であると捉えることはあるが、その「他者」がなぜ異質化されるのか、構造的な側面を認識することは容易ではない。この特権性は、言語に関してもいえることである。日本の学校教育においては、学習指導要領や教科書に「国語」はあるものの、それは日本生まれ、日本育ち、日本語母語話者を前提とした学びであり、「日本語」として意識されたものではない。つまり、「日本語」は特に意識されることもなく不可視化され、「自然なもの」として特権化されている。そして、日本における言語的文化的に多様な子どもにとっての「日本語学習」は、日本における日本語を母語とする子ども達に向けた「外国語（英語）学

習」とも、言語や学習者の社会的な位置付けや指標されることが異なる。このような、「日本語」の特権性の複数の異なる側面への影響により、日本語学習者らはあくまでも「異質なもの」として様々な場で可視化や不可視化が起こる。

本稿では、学校教育というシステムや場における「日本語」が、どのように日本語学習者らの「差異」を可視化したり、不可視化したりするのか、その構造化を明らかにしていく。主に千葉県における観察と聞き取り調査から得た事例をもとに、「日本語」と知能や学力の関係、通常の学級¹における学習言語、友人関係やアイデンティティについて、学習者らを取り巻く人々とのやりとりから紐解いていく。

2. 「日本語」と「知能」や「学力」

「ブラジルから来た子どもは発達障害が多くて」と困ったように地域日本語教室に携わっている先生が言う。千葉県内の市街地にあるその地区には、日本語指導が必要な児童生徒が各学校に数名ずつ在籍しており、中でも、ブラジルから来る児童生徒が最多で、その他に中国出身者も一定数いる。「診断も行ったのですか？」と私が聞くと、「やりましたよ。田中ビネー式もWISCも」と答える。主観ではなく、客観的な視点を取り入れることは確かに重要であろう。ただ、この「客観的」「臨床的」「科学的」証拠自体に、人為的な課題が潜む。

三浦（2020）による文部科学省の「外国人児童生徒等における特別支援教育等の状況に関する整理票・調査票」の分析では、2016年の時点で、外国籍児童生徒及び外国につながる日本国籍の児童生徒、そして日本人生徒の総数のうち、特別支援学級に在籍している児童生徒の比率に大きな差が明らかにされている。全国平均で、日本人生徒は2.3%が特別支援学級に在籍しているが、外国籍児童生徒はその約2.5倍にあたる5.72%、外国につながる日本国籍児童生徒は約2倍の4.64%であった（三浦, 2020）。はたしてこの統計データは、外国籍児童や外国につながる日本国籍児童生徒は障害をもっていることが多いことを示しているのだろうか？以下は、多言語多文化を背景にもつスズの事例である。

「りんごを二つ置いてください」児童相談所の担当者が優しい声でそう指示すると、当時6歳10ヶ月だったスズ（仮名）は、果物のおもちゃの中かりんごを二つ手に取り、机の上に置いた。知能検査の滑り出しはスムーズに見えたが、途中、やりとりが滞る場面が幾度かあった。その一つが以下である。担当者が買い物に行く子どもの絵を見せて、以下のように質問する。

担当者： お母さんのお使いで、どうしてもいるものを買に行きました。
でもお金が足りませんでした。その時スズさんはどうしますか？
スズ： またお家に帰らなくちゃ。
担当者： うーん？もうちょっと詳しく教えてくれる？
スズ： ...お家にまた帰らなくちゃ。
担当者： うん、うん、んん。

スズの回答が短かったのか、担当者が「もうちょっと詳しく教えて」と聞き、スズが「また」の位置を変えて同じことを繰り返している。このような場面を想像して自分の言葉で説明を要

¹ 「特別」と「通常」という二項対立的かつ権威性を含むカテゴリー化自体の問題も認識しつつ、本稿では話を進めるために、文科省が使用する「通常の学級」を用いる。

する質問が数回あり、担当者は決まってこう聞き返し、その度にスズは自分の回答を繰り返したり、黙り込んだりした。約30分の知能検査の結果、スズは5歳半程度の知能と診断された。

ここでは一体何が起きているのだろうか。スズは米国に生まれ、3歳半で日本に移り住んだ。家庭では、台湾生まれ米国育ちの父親は中国語で、日本生まれ日本育ちの母親は日本語でスズと話し、両親同士は基本的に英語で会話をする状況にあった。そのため、スズの日本語は一見流暢に聞こえたが、家庭での日本語のインプット量の影響で、その語彙量及び長文作成はモノリンガル家庭と比較すると大きな差がある一時的ダブルリミテッド（中島, 2007）の状態にあった。スズに、「もうちょっと詳しく教えて」と言われてどう思ったのかを聞くと、特に「詳しく」を「繰り返す」と勘違いをしており、なぜ繰り返させるのか、何か間違えたことを言ったのか、と心配になったという。つまり、定形文中の「詳しく」という語彙がわからないことで、質問の意図自体がつかめなかったのである。このように、日本語の語彙がわからないこと、長文描写が難しいことが、スズの「知能」や「学力」の問題に転嫁されたのである。

スズも受けていた「田中ビネー式」は、元々、ヨーロッパにて発展したビネー式知能検査を、日本の環境や状況を踏まえて個々の発達を捉えるために幾度も改訂を重ねられてきたものである（中村・大川, 2003）。この、欧米の尺度で日本の子どもを測ることの問題への対応が、皮肉にも日本における文化的言語的に多様な子ども達を測る上で、適切さを欠く判定を導く要因となっている。また、世界各地で使用されているWISC（ウェクスラー式知能検査）は、汎言語的であることから日本語学習者に対しても使用されることが多い。しかしながら、松田・中川（2017）は、日系ブラジル人児童を対象にした調査から、このWISC-IVが「(1) 児童の得意な方の言語で知能検査が行われていない、(2) 複言語で実施されていない、(3) 言語理解とワーキングメモリーは、言語能力の影響を強く受ける、(4) 通訳の能力の問題」（p.38）によって、文化的言語的に多様な子ども達の知能検査において誤判定を導き出す要因となることを明らかにしている。つまり、ツール自体の問題というより、どのように実施するのか、どのように解釈するのか、という使い手側の影響が結果に反映されるのである。

そもそも、中村・大川（2003）は、知能検査が「一人一人の子どもの個性に合わせた教育」を目的に作られたものであり、「差別や選別の道具」として扱われること自体が「誤った使い方」であると指摘する。欧米においては、言語的文化的マイノリティ児童生徒らの特別支援教育での在籍比率の多さが70年代ごろから問題視されてきた。特に知能検査の前提に社会的マジョリティである英語母語話で中産階級の白人を想定していたことから、黒人生徒と白人生徒間の結果の不均衡が顕著であることや、英語学習者への配慮の欠如が指摘されている（Cummins 1984, Harry & Klingner 2006）。それと同様の状況、つまり「日本語」や母国における教育や環境などの「文化的差異」に起因する誤判定から特別支援学級への入級がなされている可能性が、昨今の日本の学校においても顕在化してきている（金, 2020; 三浦, 2020）。特別支援学級では、個々の発達に応じて手厚い指導をするので、必ずしもそこへの振り分けが問題なのではない。ただ、現状では、特権化された「日本語」や「文化」が、「異質な他者」を障害化し、構造化している可能性を改めて捉える必要がある。何のために、何を、誰が、誰を、どのように測っているのか、問題化されていることが「日本語」や「文化的差異」に起因するものなのか、それ以外なのかを明確にしなければ、真にその子どもに必要な支援は行き渡らないであろう。

3. パッシングにより不可視化される「日本語」

「日本語」や「文化的差異」が構造化するのは、当然外国人児童生徒らの特別支援学級への振り分けだけではない。それは、いわゆる通常学級の教室においても起こり続ける。Cummins (1979) によると、「学習言語と場面に依存し認知力要求度の低い能力」とされるBICS (Basic Interpersonal Communicative Skills「伝達言語能力」) と「場面に依存できず認知力要求度が高い能力」とされるCALP (Cognitive Academic Language Proficiency「認知・学力言語能力」) が第二言語習得に関わる。Cumminsの概念については言語学的理論としては諸々の批判はありつつも、先に論じたような英語学習者らに知能検査を第二言語で実施して判定をすることへの対抗的な理論として、非常に重要な価値を持つ。つまり、ある程度文脈から読み取ることが可能な日常的な会話能力が表層的に確認できるからといって、教室における脱文脈化された学習に必要なより深層的な学習言語までが身につけているとは言い難いということである²。

小学2年生の途中で中国から編入してきたメイは、先に日本で働いてきた父親が生活基盤を整えた上で、母親と共に呼び寄せられた。父親は毎日朝から夜遅くまで仕事で不在がちで、家では母親とメイの二人で過ごすことが多かった。小学校では、中国語に対応できる教員はおらず、週に1回1時間、日本語指導員がひらがなやカタカナ、語彙を覚えることを中心に指導が行われていた。教室では、中国語での日常会話ができる同じクラスのユキが隣の席に座り、通訳の役割を果たす。とはいえ、当時7歳半のユキ自身の中国語も中華系移民2世の父親との日常会話に限られている中で、授業で何が起きているのか、自分も授業についていながら通訳を行うのは至難の業であった。2年生も終わりに近づいた頃、指導員によるメイへの日本語指導は終了した。来日から半年が過ぎ、教員が話しかけるとメイもだいたい応答ができるようになり、教員から彼女に話しかける量も増えていた。ユキに聞いてみても、「メイちゃん、日本語もう全然話すよ」と言う。

メイの日本語をめぐる教員やユキの評価は、場の状況に適した口語 (BICS) および身体的な反応ができるようになったというメイのコミュニケーション能力を元になっている。確かにメイは、他の生徒らの行動を模倣し、先生から問いかけられれば、ほとんどの場合期待される反応をすることができるようになっていた (時に言語や行動の模倣に失敗し、それが知能・学力・態度・文化的背景に問題があるとみなされてしまうこともあった)。つまり、他の生徒らと同じように振る舞い、「手助けを要しないように見える」ことで「他の生徒と同じ」かのようパッシング (ガーフィンケル, 1987等) でできていた。しかしながら、計算や漢字の書き取りではない学習では、まだ殆ど回答ができないままであった。

メイの表層的な日本語の「ペラペラ感」や、期待された反応を示すことに依拠した判断により、実際にどこまで教科内容を理解するのに必要な日本語を身につけているのか、そして学習内容として何をどこまで理解できているのかが不可視化される。たとえ、明らかに授業内のブ

² Cummins の理論によれば、BICS 習得には2～3年、CALP 習得には5～6年かかるという。こういった言語習得理論に基づいて北米のバイリンガル教育 (母語を用いた教科教育と言語習得を目的とする) などが設計・実施されてきた。

リントなどができていなかったとしても、プリントができないことは「日本語がまだできないから」と「日本語力の欠如」を指摘しつつも、日本語でのコミュニケーションが編入当初よりも相対的にできるようになっており、本人もSOSを出さないどころか、問題がないように「いいこ」に振る舞うため、都合よく「日本語」の問題は看過される。そのため、本来必要であろう日本語や学習の支援が受けられず、あとは他の生徒に「追いつくかどうか」、つまり「泳ぐか沈むか」が本人に託されてしまう。家庭やコミュニティでの資源や支援が潤沢でない限り、このような中で「泳ぎきる」こと自体、非常に困難である。奇しくも、子ども達が学ぶ場である学校が、非意図的にメイのような子ども達を不可視化し、積極的に落ちこぼれるようなシステムと化してしまっている。

4. 「日本語」と子ども達の社会関係

JSL (Japanese as a Second Language 第二言語としての日本語) を含む学校における日本語指導が必要な児童生徒への教育に関しての議論では、主に学習言語のみが強調される傾向がある。前節でも述べたように、従来、学校の教室であまり意識されてこなかった学習言語に着目すること自体は、非常に重要である。しかしながら、学習言語はあくまでも「ことば」の一側面ではない。言語的文化的に多様な児童生徒にとってみれば、学習内容がわからないこと以上に、こども達同士のやりとりにおいて、「ことば」の実践的な側面や象徴的な側面が、その場その場に応じて課題として立ち現れる。

メイと他の子ども達の間をつなぐゲートキーパーになっていたユキが思い悩んだことの一つに、遊びのルールをうまくメイに説明することができないことがあった。何度か昼休みの校庭で「色おに」「缶蹴り」「ドッジボール」などがスムーズにいかなかった経験から、他の子ども達はメイを誘うことを渋るようになった。この日も昼休みに「色おに」をしようという話になった。ユキは、他の生徒らから「メイちゃんはルールわからないから」と、ユキだけで参加するように促される。ユキと二人で遊ぼうとしていたメイは、これから他の子ども達の遊びが始まること、自分について何かやりとりが交わされていること、ユキが説明をしないことにフラストレーションを感じたように、「ユキのこと好きじゃない (我不喜欢你)」と言い残し、その場を去ってしまった (翌日にはまた一緒に遊んでいた)。そのようなユキとメイや他の生徒らの間での交渉や調整が、その都度なされていた。新年度になり、メイとユキのクラスに新たに中国からアミが編入して来た。今度は、メイが通訳としてアミの隣の席に座り、アミへのサポートを託されることになった。そのような状態の中、班活動など以外ではユキを含む他の生徒達による関与もほとんどなく、教室の中でも外でも数ヶ月の間は「二人きり」で、同じ言語を話し、互いに相談をしながら学校で過ごしていた。その後、アミは両親の意向で毎日塾に通いだし、日本語も成績もメキメキと伸ばしていった³。3年生の終わりには、アミが中国語で話す

³アミの母親が長年日本に在住しており、日本語も堪能であったことから、学校や地域を含む社会資源へのアクセスがよりしやすかった。学校から大量に渡されるお知らせに書かれた日本語は、「漢字がわかる」中国語話者であっても、日本の学校という特定の文脈に依拠していることから理解が容易ではない。メイの母親は、アミの母親やスズの父親を介してユキの母親とつながることで、学校の情報の一部を手に入れていたが、臨時休校日に閉められた門の前に立っていたり、給食がない日にお弁当をもっていなかったり、連絡が行き届かないことも多かった。

ことはなくなり、メイと二人で過ごす姿はほとんど見られなくなっていた。また、かれらが他の生徒らと特段仲良くなることもないまま、互いに一人で過ごすことが多くなっていった。

Peshkin (1991) によれば、直接的な差別経験がなかったとしても、「拒絶されているという共通の感覚や、異なっているという感覚、異なっていることが劣っていることだという『よそ者』の感覚 (p. 25)」によって、マイノリティの間で自分達がスティグマ化されているという理解が生じる。マジョリティ⁴が特権化された社会において、マイノリティ集団が限られた資源を求める状況は、マイノリティ集団間および集団内にライバル関係を作り出す (Tajfel, 1982)。中でも、Suarez-Orozco (2004) は、同じ民族的背景をもつ一世と二世の移民の子ども達への調査で、より同化している集団は、同化の浅い方の集団を「劣っている」とみなし、距離を取る傾向があることを明らかにしている。また、同化の浅い方の集団は、より同化している集団のこういった認識や行為を自民族に対する裏切りであると捉える傾向があると論じている (Suarez-Orozco, 2004)。つまり、マジョリティへの同化やまるで限られた資源を取り合っているかのような感覚が生じ、同エスニック集団内に憤りや対立を生み出すことがある。このような同じエスニック集団内でのスティグマ化は、結果的にホスト社会でのマジョリティの特権性及び自分達のエスニック集団のマイノリティ化を強化することにつながる (小林, 2021)。

実際に、クラスメートらが明確に申し合わせてメイやアミを排除しているわけではない。ただ、本人達の認識は、主に「なんとなく一緒に話さない」「なんとなく一緒に遊ばない」「なんとなく一緒にいない」である。しかしながら、関係性の形成は決して「なんとなく」なされるわけではない。小林 (2021) による米国高校における日本人高校生らの調査でも、かれらは「自然に同じ人種やエスニシティ同士で集団化する」と捉えていたものの、実際には同言語話者が作る言語的・境界、英語学習プログラムのように特定生徒を集団化するカリキュラム、物理的空間設計や生徒らの行動範囲などが、日本人生徒らの集団化傾向に影響を与えていた。

ユキがメイの、そしてメイがアミの通訳に任命され、隣の席に座ることは、かれらが「なんとなく」したことでも、必然でもない。教員としては、単に通訳としてだけでなく⁵、母語で話し、共感し合える相手がいることで、幾分かの安心をメイやアミが感じられるための配慮であったといえよう。確かに、自分が望んで入ったわけではない言語的・文化的に異なる環境において、自分の「ことば」をわかってくれる人があることは、心強いものである。しかしながら、これがルーティーン化され、固定化されてしまうことで、他者からは既に同言語話者同士で「完結」した状態に見えてしまう。通訳を託されたゲートキーパーのユキがその役割を教室内外で続けようとしなければ、メイと他の生徒らとの関わりがなくなる。そして、メイとアミはメインストリームから分断された自分達、その要因とされる母語やその文化、それらに関連する人々を、時に疎ましく、良くないものとさえ捉えてしまう。つまり、メイやアミがお互いに支え合う状況は、必ずしも二人にとっての「居場所」や「結束」といったものではなく、抜け出したくても抜けられない見えない籠のようなものとなっていた側面も否めない。このよう

⁴ 「マイノリティ」と「マジョリティ」と本質主義的に二項対立化しているのではなく、直接的・非直接的やりとりの中で、自己や他者に向けて「よそ者」という感覚が生じ、それにより「マイノリティ」や「マジョリティ」という認識や関係性が生じる。

⁵ ただし、メイが「翻訳」できる内容が限られていたことは容易に想像できる。

に、日本語学習者らにとっての「日本語」は、他の子ども達と関わるための実践的な道具であると同時に、象徴的にかれらと自分達を分ける・つなぐものにもなっている。

5. 「日本語」観の捉え直し

本稿では、言語的文化的に多様な子ども達を学校で受け入れるにあたり、不可視化されている「日本語」自体を多側面に捉える視点の重要性を論じた。まず、「日本語」や「母語」の語彙や文法に関する明確な評価がなされずに「知能の遅れ」や「勉強ができない」とみなされてしまうことで、本来必要な日本語の指導が行き届かず、「痒いところに手が届かない」支援に終始してしまう点である。「日本語」と「母語」の能力、「日本語」と「母語」での学力を見極め、その上で日本語と学習を支援していく体制を学校教育に整えていく必要がある。

そして、言語的文化的に多様な子ども達が学校生活に必要な「ことば」は、学習言語や日本語学習の教科書に書かれている語彙や文型だけではない。子ども達は教室の中での学習に加え、その外で様々なことを学んでおり、かれらにとっての「ことば」とは、友達との関係性、自己肯定感、日常生活の基盤であり、資源として複数の側面を持つ。しかしながら、多くの日本語指導が必要な児童生徒らは、他の子ども達との日常的で何気ない関わりが限られている。かれらの関係性が広がれば、より文脈化された日本語の習得につながるだけではなく、日本語学習者同士に限られない「居場所」が形成されていく。言語的文化的に多様な子ども達の教育において、学校に日本語指導担当教員や日本語指導員、日本語学習プログラムを増やすことは当然重要でありながら、それが特定の子どもの達を特定の担当者やプログラムが請け負うものとしてしまうと、本稿で示した課題の根本的な解決にはならない。つまり、「救済的な場」が特定の人や場所、プログラムに限定的されてしまうこと自体にそもそもの課題がある。だからこそ、学校教育において、より意図的に言語的文化的に多様な子ども達をめぐる関係性の形成を仕組んでいく必要がある。その際、日常会話ができるようになることや、問題がないように振る舞えるようになることで、学習言語の不足が不可視化される点には注意を払わなければならない。

また、教員、子ども達、保護者を含めて、「日本語」とは何かという「ことば」観自体を問い直す必要を強調したい。これまでも教育分野において広く議論されてきたように、公には明記されてはいないが、意図せずとも児童生徒らが学校で気が付かないうちに学ぶようになっている文化的・学術的・社会的価値観や規律、前提である潜在のカリキュラムがある。その中には、「日本語」の特権化や「それ以外の言語」に関するイデオロギーも含まれる。この学校や社会的に「当たり前」となっている「ことば」や「ことば観」によって、マジョリティとマイノリティ、そしてマイノリティの間に対立や権力構造が想像され、創造され続ける。ただ、「ことば」は時間の流れと共に変化するだけでなく、場の文脈に応じてその意味も変化する。そして、「ことば」は社会現実を個々がどのように認識するのかに影響を与えると同時に、「ことば」によって社会的ディスコースに変化をもたらすという側面もある。だからこそ、「ことば観」に自覚的になることが、研究者や教員、保護者、そして子どもたち自身にも求められる。

従来の「マジョリティがマイノリティを支援する」という構図を必要以上に強化せず、「かれらは日本語がわからない」と言ったように差異を欠陥的に見たり、「かれらと自分たちの文化は異なるから交わらない」と差異を絶対的に捉えたりするのでもなく、どのような状況で、どんな時に、言語的文化的差異が起こるのか (McDermott & Varenne, 1995)、まず理解をして

いく必要がある（小林, 2020）。その際、少なくとも個人の能力・具体的な影響、教育内容やシステムの形式、地理や物理的環境、教育や学習者の政治的議論といった具体から抽象、あるいは社会から個人といったように、異なる視点で言語的文化的に多様な子どもの「ことば」を捉えていくことが必要であろう。

【参考文献】

- Cummins, Jim. (1979). "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". *Review of Educational Research*, Washington DC: American Educational Research Association, 49, 222-251.
- (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- エンフィールド. N.J.著, 井出祥子監修, 横森大輔・梶丸岳・木本幸憲・遠藤智子訳 (2015)『やりとりの言語学: 関係性思考がつなぐ記号・認知・文化』大修館書店.
- ガーフィンケル・ハロルド(1987)「アグネス、彼女はいかにして女になり続けたか—ある両性の人間の女性としての通過作業とその社会的地位の操作的達成」ハロルド・ガーフィンケル著, 山田富秋・好井裕明・山崎敬一編訳『エスノメソドロジー—社会学的思考の解体』せりか書房, 233-322.
- 原田大介 (2021)『「共生」の観点から見た国語科教育の問題』『社会言語科学』24(1), 37-51.
- Harry, Beth, & Klingner, Janette. (2006). *Why are so Many Minority Students in Special Education?: Understanding race & disability in schools*. Teachers College Press.
- 金春喜 (2020)『「発達障害」とされる外国人の子どもたち—フィリピンから来日したきょうだいをめぐり、10人の大人たちの語り—』明石書店.
- 小林聡子 (2020)「日本の教育は平等か」ガイタニディス ヤニス・小林聡子・吉野文編『クリティカル日本学—協働学習を通して「日本」のステレオタイプを学びほぐす—』明石書店, 161-173.
- (2021)『国際移動の教育言語人類学—在米「日本人」高校生のアイデンティティ—』明石書店.
- 松田真希子・中川郷子 (2017)「外国にルーツをもつ児童の発達アセスメントと言語の問題について」『金沢大学留学生センター紀要』21, 29-42.
- McDermott, Ray, & Varenne, Herve. (1995). Culture as disability. *Anthropology & Education Quarterly*, 26(3), 324-348.
- McIntosh, Peggy. (1988). "White Privilege and Male Privilege: A personal account of coming to see correspondences through work in women's studies" Working paper. Wellesley, MA, Wellesley Centers for Women, 189.
- 三浦美恵子 (2020)「特別支援学級における外国人児童生徒の在籍状況に関する一考察」『宇都宮大学国際学部研究論集』50, 205-219.
- 文部科学省 (2018)『学習指導要領』https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm (2021年10月1日アクセス)
- 内閣府 (2021)『令和2年度 子ども・若者の状況および子ども・若者育成支援施策の実施状況』https://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/r03honpen/pdf_index.html (2021年10月1日アクセス)
- 中島知子 (2007)「テーマ『ダブルリミテッド・一時的セミリンガル現象を考える』について」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』3,1-6.
- 中村淳子・大川一郎 (2003)「田中ビネー知能検査開発の歴史」『立命館人間科学研究』6, 93-111.
- Peshkin, Alan. (1991). *The Color of Strangers. The Color of Friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- 佐藤郡衛 (2005)「海外子女教育における『日本人性』の問題とその再考—トランスナショナルな海外子女教育の可能性」佐藤郡衛・吉谷武志編『ひとを分けるもの・つなぐもの』ナカニシヤ出版, 7-34.

- Suarez-Orozco, Carola. (2004). Formulating identity in a globalized world. In M. M. Suarez-Orozco & D. B. Qin-Hilliard. (eds.) *Globalization: Culture and Education in the New Millennium*. Berkeley: University of California Press, 173–202.
- Tajfel, Henry. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.

1. はじめに：年少者への日本語教育

年少者への日本語教育は、成人へのそれとどこが異なるのだろうか。石井は年少者日本語教育の特性について、次のように述べている。

年少者に対するあらゆる教育は、子どもの豊かな成長を目指すものであり、子どもの成長・発達において重要な言語能力の育成に関わる日本語教育は、そうした全人的発達を支える教育の一環として位置づけられる。人としての成長を支える教育であることを基本理念とすることによって、年少者日本語教育の視野は、学習者ニーズに応じた日本語の知識や運用能力の育成という従来の対象別日本語教育の枠組みを大きく越える。（石井、2006、p. 4）

「人としての成長を支える」ことばの育成という視点は、少なくとも一つの言語でなら社会生活を十全に送ることができる言語力と社会経験を持つ成人学習者への教育と大きく異なる点だと考える。

年少者への日本語教育の対象者は次のようなグループが想定される。

- ① 日本国内に暮らし日本語で行われる学校に通う子どもが第二言語として学ぶ。
- ② 日本国内の外国人学校・インターナショナルスクール等に通う子どもが外国語の授業として学ぶ。
- ③ 海外の学校で外国語の授業として学ぶ。
- ④ 海外の日本語を教授言語とする学校に通う子どもが第二言語として学ぶ。
- ⑤ 海外で生まれ育った日本にルーツを持つ子どもが継承語として学ぶ。

本稿では、①の「日本の学校で学ぶ子どもたち」への日本語教育の現状について、報告者の日本語指導者、指導者研修担当者としての経験から述べる。なお、ここからは学校教育の場で使用される「日本語指導」の語を用いる。

2. 日本語指導が必要な児童生徒の現状と体制

近年、外国人児童生徒等教育をめぐる施策が大きく動いている。2014 年には取り出し¹による日本語指導を特別の教育課程として編成することができるよう省令改正された。2017 年に告示された学習指導要領には、総則に「特別な配慮を要する児童／生徒への指導」として「（2）海外から帰国した児童／生徒などの学校生活への適応や、日本語の習得に困難のある児童に対する日本語指導」が挙げられ「個々の児童の実態に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする。特に、通級による日本語指導については、教師間の連携に努め、指導についての計画を個別に作成するこ

となどにより、効果的な指導に努めるものとする」との記載がなされた。2019年に施行された「日本語教育の推進に関する法律」では、児童生徒を含めた対象者に対する日本語学習機会の最大限の確保が国や自治体の責務とされた。そして2021年1月にまとめられた中央教育審議会答申『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」では、基本的考え方の第一に「外国人の子供たちが共生社会の一員として今後の日本を形成する存在であることを前提に、関連施策の制度設計を行うことが必要」と述べられ、指導者に対する研修機会の充実、教員養成段階における学びの場の提供などが求められている。

日本語指導が必要な子どもたちを含めた外国人児童生徒を支援する場としては、大きく学校と地域があり、日本語指導のほか、学習支援、母語による支援や母語の保持、「心のケア」や「居場所づくり」といった活動が行われている。子どもたちへの支援では「日本語は指導するが子どもたちの悩み事は聞かない」というのは現実的ではなく、地域の教室ではこのうちの一つを核とし、他の要素も織り込みながら活動をしている。

学校での支援の内容や規模は、日本語指導が必要な児童生徒の在籍数及び地域の人的リソースに大きく影響される。平成30年度の文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査」では、都道府県レベルで12、市区町村レベルで88の自治体が、単独予算による日本語指導担当教員の「加配措置」を実施していた。加配教員配置校の多くで「日本語教室」「国際教室」と呼ばれる取り出し指導の場が設置されている。在籍者数が多い地域では、初期日本語指導のための施設・教室を設置し、近隣の子どもたちが通級するシステムを持つところもある（例：横浜市「ひまわり」、豊橋市「みらい」、可児市「ばら教室」）。学校単位でみると日本語指導が必要な児童生徒の在籍数が10人未満の学校が大半を占め、指導は個別で行われることが多い。指導期間、時間数、使用するテキストやカリキュラムなどはすべて現場に任されている。

文部科学省の「外国人児童生徒受入れの手引」（2019）では、学校の日本語教室で多く行われているプログラムとして次の5つを挙げている。

- ① サバイバル日本語：来日直後の児童生徒が「健康」「安全」「関係づくり」「学校生活」で必要な目標行動を達成できるようになることを目指す。知識や正確さではなく、意図するところが伝えられるかどうかを重視する。
- ② 日本語基礎：日本語の語彙、文字・表記、文法・文型、発音等を指導項目とし、体系的に指導する。
- ③ 技能別日本語：「話す」「聴く」「読む」「書く」のうち一つに焦点化して行う。「文」ではなくまとまりのある内容の理解や産出を目的とする。小学校高学年以上で重要かつ有効とされる。
- ④ 日本語と教科の統合学習：通常学級での教科学習に参加するための橋渡しの意味合いを持つ。「日本語と教科の統合学習」を進めるために文部科学省が開発したものを「JSLカリキュラム」と呼ぶ。

- ⑤ 教科の補習：母語や児童生徒の理解可能な日本語で、通常学級で行われている教科学習の内容を確認したり、未習部分を補ったりする。

担当教員、教育委員会派遣などとして児童生徒の日本語指導に当たる人々には、個々の児童生徒の日本語力を把握し、実態に合わせてこれらのプログラムをコースとして設計・実施する力が求められる。

3. 子どもたちの現状と必要なことばの力

3.1 児童生徒の多様性

グローバル化の進展とともに子どもたちの多国籍化が進み、多様な言語文化背景を持つ子どもたちが同じ教室で学ぶようになってきている。また、同じ国から来日した子どもであっても、その家庭環境、来日の経緯、将来の見通しなどは異なる。一方で、国内で学ぶ児童生徒はその大半が親に「連れてこられた」存在だという共通点も持つ。意思に反して来日し、言葉が通じない状況に置かれるストレスと不安は非常に大きく、これによる子どもたちの学習意欲のなさ、意欲を維持する難しさは多くの日本語指導者が指摘するところである。

2点目として、発達段階の違いがある。母語でもことばを分析的に見ることができない小学1年生と母国で外国語の授業を受けたことのある中学3年生への日本語指導の方法を全く同じようにすることはできない。文部科学省『外国人児童生徒受け入れの手引』では発達の段階と言語習得の特徴、適した指導方法について右図のように示している（文部科学省、2019、p. 35）。

発達の段階	<言語習得の特徴>と<適した指導方法>
小学生・前半 (1～3年生程度)	<特徴> 日常生活の日本語使用場面でシャワーのように自然な日本語を浴び、その表現を場面との関係で丸ごと覚える。 <指導方法> 文法説明はあまり有効ではない。児童の生活に関連のある具体的な場面とともに日本語を聞き、その表現を繰り返し使って活動する経験を通して習得する。
小学生・後半 (4～6年生程度)	<特徴> 言語を分析する力が一定程度発達しており、具体的な場面での日本語使用例を聞いたり補助的な説明を受けたりして規則を理解することができる。 <指導方法> 理解した日本語を実際の場面や興味のある内容に関連付けて使う経験を通して習得させる。
中学生	<特徴> 言語を分析する力や文法規則を応用して使用する力も発達しつつあり、用例と説明を受けて意味や規則を理解することができる。 <指導方法> 理解した日本語を状況に合わせて使用する練習を通して運用力を高める

している（文部科学省、2019、p. 35）。

同学年でも母国での学校経験によって、教科学習や学習場面で必要とされる言語の習得にかかる時間は異なる。こうした違いは授業を計画するときに重要な要素となる。

発達段階の違い、学習意欲の低さへの対応は、成人への指導と異なる年少者への日本語教育の特徴として特に留意すべきところであろう。

3.2 求められる日本語の力

成人への日本語教育と最も大きく異なるのが、教科学習に参加するために必要なことばの力の育成である。子どもたちは周囲の仲間や大人たちとのやり取りの中で学んでいく。言語・環境の変化によるかれらの学びの空白期間ができる限り最小となるよう、

かれらの学習、社会経験を支えることばの力を育てることが必要である。では、日本人児童生徒が学ぶ教科学習ではどのようなことばの力が必要とされているのだろうか。小学校4年生社会科を例に見てみよう。

【社会科4年「ごみしよりのくふう」(45分授業) 授業の流れⁱⁱ⁾】

- ① ごみ処理に関する課題を振り返り家庭で工夫していることを話し合う。
- ② ごみを減らすための取り組みを調べる。
 - ・資料を読み取る。
 - ・取り組みの共通点を探す。
- ③ ゴミを減らすために必要なことを考える。
 - ・グループで話し合う。⇒ 発表する。
 - ・市役所の取り組みを知る。(資料の読み取り)
- ④ 本時のまとめ
 - ・わかったことを言語化する。(発表、ノートに記述)

この流れを見ると、日本語で書かれた資料の読み取り、それに基づく話し合い活動が中心となっている。日本の学校教育では読み書きが重視される傾向にあったが、近年、アクティブラーニングの推進により話し合い活動や調べ学習が多く行われている。日本語学習者である児童生徒がこうした活動に参加するには、

- ・自分に必要な情報を読み取る。
- ・友だちの話す抽象度の発話を聞いて内容を理解し、それに反応する。
- ・日本語で自分の考えを述べる。
- ・自分の考えや理解したことを書いて示す。

などが求められる。さらに日本語で行われる試験等で問題を読み取り、適切に答える力をつけることも児童生徒に期待される。日本の学校に通う子どもたちへの日本語指導では、こうした活動に参加できる日本語力を育成することが目標となる。

3.3 学習者の課題

成人と異なり、子どもたちは日本語が十分ではないことに対する周囲の配慮が期待できず、媒介語や辞書の使用なども難しいため、編入したその日から日本語のみの環境に置かれる。日本人児童生徒と同じ生活を送るかれらは、常に「生」の日本語に触れ、日本語教室以外の場からも多くを学んでいく。結果、「悪いことばから先に覚える」ということもよくみられる。一方で、文型として正しい日本語が子どもたちの生活場面の表現とは異なるといった日本語指導と子どものことばの使用実態の乖離も起こる。人間関係を構築していくには「正しくなくても適切な表現」の獲得が求められる場面もあるということになる。

日常生活場面でことばを使う力は、1～2年で年齢相当になるといわれている。これに対し、学習場面で母語話者と同じように学ぶためのことばの力の獲得には5～7年以

上かかるとされる。年少者は日常会話の習得は速い。しかしその日常会話の流暢さが、学習言語能力の不十分さを見えにくくする。指導者だけでなく、児童生徒本人も「日本語が話せるのに勉強ができないのは学力の問題」という受け取り方をしているケースが多い。これは、日本語の課題が学力にすり替わるということと同時に、「日本語指導はもう必要ない」と考えてしまうという危険性をはらんでいる。この点については指導者以上に児童生徒本人に顕著で、会話に問題がなくなると取り出しの指導を拒否するようになることも多く、日本語で学ぶ力を育てるという点から大きな課題である。

日本の学校に通う日本語学習者たちは、成人学習者よりも速いスピードで、日常会話、教科学習等の場面に応じて日本語をツールとして適切に使用できるようになることが求められている。

4. 指導者の現状

学校で外国人児童生徒等に関わる人々が多いが、ここでは、日本語の指導に関わる人々について述べることにする。

4.1 教員：「母語としての日本語」の視点

「特別の教育課程による日本語指導」で主たる指導者となれるのは、教員免許保持者である。しかし、日本語教室担当となるための特別の免許や資格（特別支援学校教諭免許や司書教諭資格にあたるもの）はなく、通常の教員免許を持った常勤、非常勤の教員が学校長の指名を受けて担当することになる。したがって現在日本語指導を担当している教員の大半は日本語教育の専門性は持たない。また、教員は自身が児童生徒として学んできたことにより、教員になった段階で一定の授業観がある（「観察による徒弟制」坂本・秋田、2012）というが、自身が日本語以外を使用して生活した経験を持つ、あるいは児童生徒時代に言語文化背景の異なる子どもが身近にいて日本語指導の様子を知っている日本の教員はごく少数と考えられる。日本語指導担当教員等への研修機会の確保が必要といわれているが、日本語指導が必要な児童生徒が在籍する市区町村で研修を実施しているのは21.5%である（日本語教育学会、2019）。これは研修を主導する都道府県、市区町村教育委員会に外国人児童生徒教育の情報を持つ人材がいないこと、さらに一般に日本語担当である期間が短く、「日本語指導担当」経験者ということが教員の専門性として、キャリアパスに位置づいていないことが要因だと考えられる。担当となった教員は「何をどう指導すればよいかわからない」まま子どもたちと向かい合っているのが現状である（齋藤・菅原、2017）。

教員の多くは、日本語教育についての知識を持たず、「日本語母語話者」として子どもへの日本語指導に当たっている。一方、かれらが学校教育の専門家として持つ、子どもたちの様子を見取ったり日本人児童生徒との関係構築を支えたりする力、教科指導に関する知識と経験などは日本語指導場面でも重要である。

4.2 日本語支援者：「第二言語としての日本語」の視点

教育委員会からの派遣、地域の日本語教室などで日本語指導に当たる支援者は多様であり、必ずしも日本語教師資格が求められるものではないが有資格者も多い。また、中教審答申でも「日本語教師の積極的活用」ということが述べられている。しかし、これまで述べてきたように、児童生徒への日本語指導では、かれらが日本語を使う文脈の把握は不可欠であり、それに合わせた指導が望まれる。子どもの発達や学習言語能力の育成といった点では研修が必要である。日本語教育学会では 2020 年度から文化庁の委託を受け、日本語教師資格を持つ人を対象とした「子どものための日本語教育研修」を実施している。

日本語教師としての資格の有無にかかわらず、日本語支援者として指導する人は「児童生徒に日本語を指導する」ということを認識してその職に応募した人々であり、日本語母語話者という視点に加え、日本語を「第二言語」「外国語」として客観的に見ることのできる人々である。

4.3 母語支援者：「第二言語学習経験者」の視点

平成 30 年の文部科学省調査では、市区町村レベルでの支援の取り組みとして、母語での支援ができる人材の派遣を挙げるところが 367 と最も多かった。子どもたちの母語を使った支援を行う人々は、語学相談員、母語指導員等と呼ばれているが、自治体によって期待される役割は異なっている。「母語」支援という名称からも、その中心的役割が母語の使用が効果的と考えられる「通訳翻訳」「心のケア」「学校生活に必要な最低限の日本語」にあることが推測されるが、実際には初期日本語指導を行うことも多い。これは学校・教育委員会の母語支援員に期待する「最低限の日本語の習得」が「サバイバル日本語」を越え、文法文型など基礎日本語の領域にまで広がっているということと、「子どもの母語ができないと指導できない」という学校教員の思い込みによるものではないかと思われる。母語支援者には子どもたちの母語に堪能な人たちが求められるため日本語非母語話者もたくさん活躍している。

母語支援者は、日本語教育の専門性は持たないが、日本語母語話者の場合、第二言語で日常会話以上の力を獲得した人、非母語話者の場合は日本語を学び、第二言語として日本語を身に付けた人、とみることができる。

5. 課題

年少者への日本語教育の現状の課題として、まず、「日本語」に対する視点の異なる 3 者がそれぞれに日本語指導をしていることが挙げられる。学習者である子どもたちが置かれている状況、子どもたちの持っている母語での力や経験、獲得が期待される力などが多様であり、子どもたちにはできる限り効果的な指導が望まれる中、指導者の異なる専門性を生かし、補完しあって指導に当たることが望まれる。しかしながら現状では

これらの指導者が場を共にし、個々の児童生徒について話し合う機会は限られている。

2 点目として、ツールとしての日本語、特に日本語による発信という視点の弱さがある。子どもたちが必要としているのは、必ずしも日本語の知識や（文法的）正確さではなく、日本人児童生徒と同じ場で日本語を使って自身の経験や学び、理解したことを伝えられることである。この点については、指導する側が支援方法を検討する前に「日本語が不十分なので無理」と諦め、子どもたちがこうした活動に参加する機会を奪っているケースも多いのではないかと思う。

ここまでの課題を「文法」を例にまとめてみたい。まず、子どもたちの成長・発達を支えるための日本語指導の視点に立つと、文法は「子どもたちが自分の思い・考え・理解したことを相手に正確に伝える」ために必要なものであると考える。学習者側には、発達段階や学習経験によって「ルールとして学ぶことができるか」「それを他の場面に応用できるか」といった問題があり、指導者側には「子どものつまずきを文法という視点から見つけることができるか」「ルールとして説明できるか」「子どもがその文法を使いたい文脈と子どもの認知発達段階に応じた指導の方法を考えられるか」という課題がある。学習者である子どもの多様性は受け入れるほかない。その上で、現在は課題となっている指導者側の多様性を強みに変え、子どもたちが成長・発達するために必要なことばの力を身に付けられるような体制を作ることが必要なのではないだろうか。

最後に、通常学級の教員の意識について触れておきたい。『受け入れの手引』を見ても、通常学級の教員に求められるのはいかに温かく受け入れるか、そうした学級をいかにして作り上げるかに焦点が当てられており、教科指導場面での配慮についてはほとんど触れられていない。日本語教室で教科学習場面での日本語について学ぶのであれば、日本語教室での学びに基づき、どのように通常学級の中でかれらを生かしていくかを検討する必要があるだろう。子どもにとって「学んだ日本語を実践する場」である通常学級の教員が日本語支援の視点を持たず、たとえば、日本語指導は日本語教室で行い、通常学級ではこれまで通りの指導でよいといった考えで授業を行っていたら、学習意欲の維持が困難な子どもたちの学びを支えることはできない。子どもたちの成長・発達を支えるためのことばは、子どもたちに関わる全ての大人がその重要性和難しさを認識し、個々の知識や経験を持ち寄って育てていくものなのではないかと考える。

【参考文献】

- 石井恵理子（2006）「年少者日本語教育の構築に向けて－子どもの成長を支える言語教育として－」『日本語教育』128号 pp. 3～12
- 齋藤ひろみ・菅原雅枝（2017）「外国人児童生徒等教育を担う教員の『加配』－制度をめぐる諸問題」『都市問題』vol. 108 pp. 15～21
- 坂本篤史・秋田喜代美（2012）「教師」金井壽宏・楠見孝編『実践知』有斐閣

中央教育審議会（2021）『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）』

https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf

日本語教育学会（2018）『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業－報告書－』

文部科学省（2018）「日本語指導が必要な児童生徒の受入れ状況等に関する調査」

https://www.mext.go.jp/content/20200110_mxt-kyousei01-1421569_00001_02.pdf

文部科学省（2019）『外国人児童生徒受入れの手引』明石書店

ⁱ 授業時間中に通常学級とは別の教室で指導をすることを「取り出し」と呼ぶ。これに対し、授業中に対象児童生徒の座席横に座り、通常学級での学習に参加するための支援を行うことは「入り込み」と呼ばれる。

ⁱⁱ 東京書籍「新しい社会4」教師用指導書 pp. 68, 69 を基に作成