

第5章

グローカル時代における外国につながる子どもへの教育

岩田 一正

はじめに——問題の所在

近年の日本において、一度に大量の商品を「爆買い」する中国や台湾、タイの人々を始めとして、繁華街や観光地で外国人観光客の姿を目にすることはありふれた光景となっている。2015年には外国人観光客数が約1,958万人に達し、その経済効果が期待される状況にあり、今後も外国人観光客の増大を図る施策が展開されることとなるであろう。

一方、現代日本における共同体、コミュニティの再構築を検討する場合には、日本社会に生活の本拠を置いて定住している外国人を含む外国につながる人々の存在を無視することはできない。彼ら／彼女らの数は、外国人観光客と比較すれば、遙かに小さなものであるが、長期的に見れば増加傾向にある。2014年12月末の在留外国人数を示せば2,121,831人（中長期在留者数1,763,422人、特別永住者数358,409人であり、特別永住者数は帰化などによって減少傾向にある）であり、前年末比で55,386人（2.7%）増加している¹⁾（法務省2015）。

外国につながる人々が増加している背景には、改正「出入国管理及び難民認定法」施行（1990年6月）の結果として生じている、日系人を含む外国人の滞在の増加がある。そして当然のことながら、保護者が同伴して来日する子ども、また保護者によって後に呼び寄せられる子ども、さらに日本で生まれる子どもも増大している。

外国につながる子どものうち、公立学校に在籍している外国人児童生徒数は、文部科学省「学校基本調査」によれば、2014年5月1日現在で73,289人であり、2013年5月1日現在と比較して1,500人（2.1%）増加している（文部科学省2014）。

また同省は、「日本語で日常会話が十分にできない児童生徒」と「日常会話ができてでも学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じており、日本語指導が必要な児童生

徒」を「日本語指導が必要な児童生徒」と定義し、その人数を「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」（現在は隔年調査として実施）において公表している（文部科学省 2015）。

その調査結果によれば、2014年5月1日現在、公立の小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒数は29,198人であり、2012年5月1日現在と比較して2,185人（8.5%）増加している。使用言語を見ると、ポルトガル語8,340人（28.6%）、中国語6,410人（22.0%）、フィリピン語（タガログ語）5,153人（17.6%）、スペイン語3,576人（12.2%）が上位を占め、これらの4言語で全体の80.4%に達している。

在籍学校数は6,137校（5,764校）であり、そのうち1人在籍学校が2,681校（2,562校）、5人未満在籍学校が4,655校（4,349校）であり、両者で全体の75.9%（75.5%）を占めている（括弧内は前回調査の数値）。

ただし、以上の数値には外国人の数は反映されているが、例えば、日本国籍を有しながらも、「日本語指導が必要な児童生徒」の数は反映されていない点に注意する必要がある。

実際、前記した「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」によれば、日本語指導が必要な「日本国籍」の児童生徒数は2014年5月1日現在で7,897人であり、2012年5月1日現在と比較して1,726人（28.0%）増加している。このなかには、海外からの帰国児童生徒も含まれているが、その数は1,535人（1,509人）であり、全体の19.4%（24.5%）に留まっている（括弧内は2012年5月1日現在の数値）。これら数値からは、帰国児童生徒以上に、保護者の国際結婚などによって日本国籍を有しながらも、家庭内言語が日本語以外となっている児童生徒や重国籍の児童生徒が増加していることが見えてくる。なお、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒の使用言語を見ると、フィリピン語（タガログ語）2,253人（28.5%）、日本語1,762人（22.3%）、中国語1,501人（19.0%）、英語706人（8.9%）であり、これらの4言語で全体の78.7%を占める状況にあり、外国籍の児童生徒とは異なり、フィリピンとつながりを有する児童生徒が多くなっている。

在籍学校数は3,022校（2,525校）であり、そのうち1人在籍学校が1,600校（1,411校）、5人未満在籍学校が2,622校（2,228校）であり、両者で全体の86.8%（88.2%）を占めている（括弧内は前回調査）。

さらに「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」から数値を挙げれば、日本語指導が必要な外国人児童生徒の在籍市町村数は820市町村であり、全1,741市町村に占める割合は47.1%（前回調査は44.2%）に達している。また、日本語指導が必要な日本国籍児童

生徒が在籍する市町村数は572市町村であり、全体に占める割合は32.9%（前回調査は32.1%）に及んでいる。日本語指導が必要な児童生徒が在籍する学校が存在する市町村において、すべての学校に当該児童生徒が在籍するわけではないが、これらの数値からは、日本語指導が必要な児童生徒が存在する市町村はかなりの数に及んでいることがわかる。また、調査には現れないが、日本語指導を必要としないと見なされている外国につながる児童生徒も相当数に及んでいると推測することができ、このような児童生徒が存在する市町村を含めれば、外国につながる児童生徒が存在する市町村は過半数を上回ることであろう。

前述したように、各学校における日本語指導が必要な児童生徒数は5人未満が圧倒的であり²⁾、学校に関係しない者の立場からは、彼ら／彼女らの存在は見ようとしなければ見えない状況にあるのかもしれない。しかし、それでも彼ら／彼女らが在籍する学校は増加しているのであり、その存在が日本の学校というコミュニティに従来とは異なる状況をもたらしているのではなかろうか。

以下では、現代日本において増加しつつある外国につながる子どもたちに対してどのような教育が学校で行われているのかを、その歴史的展開も含めて概観し、今日、そして今後の日本における学校というコミュニティの様態にどのような課題が存在しているのかを検討することとしたい。具体的に言えば、第一節において外国につながる人々を巡る諸状況を、いくつかの統計から概観することとしたい。第二節では、外国につながる人々に関連する近年の教育政策を、日本語教育と母語（継承語）教育に焦点を合わせて分析することとしたい。第三節では母語（継承語）教育にかかわるホスト国である日本社会に存在する課題について考察し、最後にその考察から見えてくる今後の研究調査課題について論じたい。

1. 外国につながる人々を巡る現在の状況

本節では、外国につながる人々に関連するいくつかの統計を概観することを通じて、現代日本における共同体、コミュニティの再構築を検討していく際に、彼ら／彼女らの存在を無視することができない状況にあることを確認することとしたい。

まず、在留外国人数の推移、また在留外国人における上位国籍の推移を見てみることにしよう（表1参照）。

在留外国人の総数を見ると、2008年のリーマン・ショックや2011年の東日本大震災を契機として減少したが、近年、改めて増加傾向に転じていることを指摘することができる。上位国籍の推移を見ると、韓国・朝鮮、ブラジル、ペルーが減少傾向にあり、フィリピン、ベトナム

表1 在留外国人数の推移、上位国籍の推移
 (法務省「在留外国人統計(旧登録外国人統計)」から作成。いずれも年末の数値。)

| 国籍 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|-------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 総数 | 1,906,689 | 1,989,864 | 2,069,065 | 2,144,682 | 2,125,571 | 2,087,261 | 2,047,349 | 2,033,656 | 2,066,445 | 2,121,831 |
| 中国 | 501,960 | 546,752 | 593,993 | 644,265 | 670,683 | 678,391 | 668,644 | 652,595 | 649,078 | 654,777 |
| 韓国・朝鮮 | 586,400 | 586,782 | 582,754 | 580,760 | 571,598 | 560,799 | 542,182 | 530,048 | 519,740 | 501,230 |
| フィリピン | 163,890 | 171,091 | 182,910 | 193,426 | 197,971 | 200,208 | 203,294 | 202,985 | 209,183 | 217,585 |
| ブラジル | 298,382 | 308,703 | 313,771 | 309,448 | 264,649 | 228,702 | 209,265 | 190,609 | 181,317 | 175,410 |
| ベトナム | 27,990 | 31,527 | 36,131 | 40,524 | 40,493 | 41,354 | 44,444 | 52,367 | 72,256 | 99,865 |
| アメリカ | 48,376 | 50,281 | 50,858 | 51,704 | 51,235 | 49,821 | 49,119 | 48,361 | 49,981 | 51,256 |
| ペルー | 52,217 | 53,655 | 55,487 | 56,050 | 54,607 | 52,385 | 51,471 | 49,255 | 48,598 | 47,978 |

が増加傾向にあることがわかる。そして、2007年以降、中国が韓国・朝鮮を上回る状況が続いている。

中国の数値について付言すると、2011年までの数値には台湾も含まれているが、2012年以降は台湾が除外された数値となっている。2012年以降の台湾の数値を列挙すれば、2012年22,775人、2013年33,324人、2014年40,197人である。したがって、中国と台湾を合わせれば、10年間で20万人弱も増加しているのであり、グローバル・シニサイゼーション(Global Sinicization)の動きが日本でも生じていると言うことができる(佐久間 2011:4-5)。

ブラジル、ペルーの2007年、2008年以降の減少傾向は、リーマン・ショックに端を発する不況の影響が、地方の製造業に大きな打撃を与え(同前5)、そこで就業していたブラジル人やペルー人に帰国する者が多かったと考えられる。

全体としては、中国の数値にはオールドカマーである在日中国人も含まれるが、在留外国人数においてオールドカマーをニューカマーが圧倒する状況が現代日本では常態化していると見ることができる。

次に、30歳以下の年齢別在留外国人数を見てみよう(表2)。

表1と表2を重ね合わせれば、総在留外国人数と30歳までの在留外国人数の上位国の順位は一致している。しかし、中国では30歳以下が全体の半数強を占める一方で、韓国・朝鮮は30歳以下が全体の2割強に留まっている。また、総在留外国人数と30歳までの在留外国人数の両者において、フィリピンの数がブラジルのそれを上回っているが、フィリピンは19歳以上の人数が多く、18歳以下ではブラジルの数を下回っている。

さらに、小学校から高等学校までの学校教育を受ける7-18歳に限定して表2を見ると、(7-18歳までのすべての在留外国人が学校教育を受けているわけではないし、早生まれの6歳

表2 30歳までの年齢別（6歳毎）在留外国人の総数、上位国の数
 （法務省「在留外国人統計」から作成。2014年12月末の数値。）

| 国籍 | 総数 | 0-6歳 | 7-12歳 | 13-18歳 | 19-24歳 | 25-30歳 |
|-------|---------|--------|--------|--------|---------|---------|
| 総数 | 876,885 | 98,133 | 67,072 | 79,178 | 284,171 | 348,331 |
| 中国 | 342,174 | 34,927 | 16,513 | 21,139 | 117,738 | 151,857 |
| 韓国・朝鮮 | 107,510 | 11,934 | 12,269 | 16,372 | 29,875 | 37,060 |
| フィリピン | 72,021 | 9,401 | 8,725 | 10,060 | 16,169 | 27,666 |
| ブラジル | 69,801 | 13,956 | 12,445 | 13,033 | 11,852 | 18,515 |
| ベトナム | 25,186 | 3,769 | 1,830 | 1,487 | 6,979 | 11,121 |
| アメリカ | 18,715 | 1,807 | 1,456 | 1,407 | 5,609 | 8,436 |
| ペルー | 15,103 | 3,744 | 3,745 | 3,973 | 1,452 | 2,189 |

の子どもも学校教育を受けている場合もあるので、実際に学校教育を受けている子どもの数値は異なったものとなる)、当該年齢の在留外国人総数は146,250人であり、留学や就業などで日本に在留する外国人の増加に伴い、保護者が同伴して来日したり、保護者の生活が安定してから呼び寄せたり、日本で生まれたりする学校教育を受ける年齢の子どもの数は、無視することのできないものとなっている。また、総在留外国人数の順位とは異なり、中国、韓国・朝鮮、ブラジル、フィリピンの順に多く、ペルーがベトナムやアメリカを上回っている。

したがって、現代日本におけるコミュニティの再構築を検討する場合、子どもを含む在留の外国につながる人々の存在を考慮しなければならない状況にあり、2001年には静岡県浜松市の呼びかけで、「ニューカマーと呼ばれる南米系日本人を中心とする外国人住民が多数居住している」13自治体によって外国人集住都市会議が設立され³⁾、「日本人住民と外国人住民との地域共生を強く願うとともに、地域で顕在化しつつある様々な課題の解決に積極的に取り組むことを目的として」、各種調査を実施し、各種提言を出している（外国人集住都市会議 2001）。そして、2001年10月に出された提言では、学校における日本語指導や不就学児童の就学支援などが課題として提示されている。

それでは、彼ら／彼女らに対する教育は、どのような現状となっているのであろうか。次節では、この点について概観していくこととしたい。

2. 外国につながる子どもを巡る教育政策の変遷——日本語教育・母語教育を中心に

学校教育の現場では、「一九九〇年四月に全国に先がけて、ペルー等外国人児童を編入して

きた神奈川県相川町の二つの学校に「日本語指導学級」が開かれ、同年一〇月に、ブラジル人の子どもの転入の進む群馬県大泉町で「日本語学級」が設置され、ポルトガル語を使う助手が各学校に配置されることとなり、新しい指導方法が導入された。そして1992年以降、「一定の基準の下に国際教室の設置と教員加配が全国的に実施されていく」こととなった（宮島2014：5）。

宮島喬は外国につながる子どもに対する教育の保障として、次の三つの基本課題があるとしている。すなわち、第一にホスト国言語の能力と基礎学力の獲得、第二に母語・母文化の教育の保持、発達の促進、第三にホスト国の社会や成員が外国につながる子どもの言語や文化を尊重し、理解する環境の構築、である（宮島 2014：6）。以下、本節では、第一と第二の基本課題の現状を概観し、次節で第三の基本課題について検討する。

(1) 日本語教育の現状

宮島が指摘する第一の点については、従来は「就学案内」の発給と日本語教育を通じて対応してきたと言える。

日本国憲法、教育基本法、学校教育法は、「国民」の教育に関する権利と義務を規定しているが、外国籍の子どもに関する法的規定は存在しない。そのため、日本が批准している「国際人権 A 規約（社会権規約（経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約））」（1966年に国連総会で採択、1976年に発効、日本は1979年に批准⁴⁾、また「児童の権利に関する条約」（1989年に国連総会で採択、1990年に発効、日本は1994年に批准⁵⁾）といった国際的な条約や規約を、外国籍の子どもに関する就学機会の保障の根拠として、彼ら／彼女らの保護者に対して就学案内が発給されている。

就学案内の発給が徹底されるようになったのは、総務省行政評価局局长が2003年8月に文部科学省に対して「外国人児童生徒等の教育に関する行政評価・管理結果に基づく通知—公立の義務教育諸学校への受入れ推進を中心に—」（総務省行政評価局 2003）を発出したことを大きな契機としていた。これ以降、外国人の集住地域以外の地域でも、公立小学校・中学校に関して、多言語による就学案内が発給されるようになった。

ただし、就学案内は希望者を公立小中学校に受け入れる旨を外国籍の保護者に案内するものであり、就学義務を負う日本国籍の保護者に送付される「就学通知」とは異なるものである。それゆえ、外国籍の保護者は就学義務を負っていないため、不就学となっている相当数の子どもが存在すると想定される。

外国籍の子どもたちの公立義務教育諸学校への就学と並行して、その児童に対する日本語教

育も重要な課題となる。文部省（当時）は実態を把握するために、1991年に「日本語教育が必要な外国人児童・生徒の受入れ状況等に関する調査」を公立学校を対象として開始するとともに、外国人児童生徒用のテキストとして92年に『にはんごをまなぼう』、93年に『日本語を学ぼう2』、95年に『日本語を学ぼう3』を刊行している。また、初期日本語教育を受けた子どもたちを対象として、日本語学習（生活言語）と教科学習（学習言語）を統合する「JSL（Japanese as a second language）カリキュラム」の開発が2000年以降に始まり、文部科学省は2004年に「学校教育におけるJSLカリキュラムの開発について（最終報告）」（小学校編）を、2007年に「学校教育におけるJSLカリキュラム」（中学校編）」を出している。

さらに、2014年には「学校教育法施行規則の一部を改正する省令（平成26年文部科学省令第2号）」と「学校教育法施行規則第56条の2等の規定による特別の教育課程について定める件（平成26年文部科学省告示第1号）」が公布され、同年4月1日から施行されることとなり、「特別の教育課程」として日本語指導を編成し、実施することができるようになった。前記した「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（平成26年度）」によれば、「特別の教育課程」としての日本語教育は、2014年5月1日現在、次のような状況にある（文部科学省2015）。

義務教育諸学校において日本語指導を受けている外国人児童生徒のうち、「特別の教育課程」による日本語指導を受けている者は5,788人である。学校種別にみると、小学校は4,296人、中学校は1,463人、中等教育学校（前期課程）は26人、特別支援学校（小・中学部）は3人である。小学校、中学校において、日本語指導を受けている外国人児童生徒数に占める割合は、小学校は26.7%、中学校は22.9%である。

同じく、日本語指導を受けている日本国籍の児童生徒のうち、「特別の教育課程」による日本語指導を受けている者は1,238人である。学校種別にみると小学校は985人、中学校は231人である。中等教育学校（前期課程）は20人、特別支援学校（小・中学部）は2人である。小学校、中学校において、日本語指導を受けている日本国籍の児童生徒数に占める割合は、小学校は20.9%、中学校は18.9%である。

「特別の教育課程」として日本語教育を実施することが可能となったが、多くの子どもが受けていないという状況にあり、教育体制の整備、授業時数の確保、教員の指導力の向上、一人ひとりに応じた指導計画の作成・評価などの課題が指摘されている（同前）。

したがって、第一の点について言えば、現代日本において、外国につながる子どもたちに日

本語の能力と基礎学力の獲得を保障するために「就学案内」の発給は徹底されるようになり、また日本語指導が必要な児童生徒に対する日本語教育の制度は充実してきたと見ることができる。しかし、就学案内は就学通知とは異なり、日本の公立の義務教育諸学校に就学していない子どもが数多く存在すると想定できるのであり、そのような子どもに対して、第一の点をどのように保障できるのか、また制度的には充実してきた公立義務教育諸学校における日本語教育の運用をどのように充実させていくのかという点に課題が存在する状況にある。

(2) 母語・母文化の保持、発達

児童の権利条約に日本が批准していることは前述したが、同条約第 29 条第 1 項 c には「児童の父母、児童の文化的同一性、言語及び価値観、児童の居住国及び出身国の国民的価値観並びに自己の文明と異なる文明に対する尊重を育成すること」と記され、このことを締約国は児童の教育で指向すべきことに同意するものとしている。したがって、外国につながる子どもたちにとって、日本語教育の重視に見られる同化的適応的な教育だけでなく、母語（継承語）、母文化（継承文化）の保持、発達も、彼ら／彼女らに対する教育には要請されている。以下では、宮島が述べる第二の点に関して、母語（継承語）教育を中心に見ていくことしたい。

バイリンガル研究で知られるジム・カミンズ Jim Cummins は、相互依存仮説 interdependence hypothesis、敷居仮説 threshold hypothesis、BICS / CALP (basic interpersonal language skills (基礎的対人伝達技能) / cognitive academic language proficiency (認知的学問的言語熟達)) 概念を提唱している。

相互依存仮説とは二言語における能力の転移に関する仮説であり、言語習得と認知発達におけるバイリンガリズムの有用性を説明するものである。敷居仮説とはバイリンガルでも二言語の達成度に応じて認知的な発達に違いが見られること、つまりバイリンガリズムによって認知的な恩恵を受ける人とそうでない人が存在することを説明するものであり、バイリンガリズムと認知的な発達との関係に二つの敷居が存在することを想定する仮説である。BICS / CALP という概念は、言語能力には二種類あることを別出するものであり、表面的には流暢に第二言語を駆使する子どもたちが、学業において困難を示す現象を説明するために創出されたものである (Cummins 2000)。

カミンズの仮説や概念が興味深いのは、接する時間に比例して言語が発達するとする最大エクスポージャー仮説 (maximum exposure hypothesis) や、家庭で使用されている言語と学校で使用される言語が異なると子どもの言語発達に支障が生じる、とする言語不適合仮説 (linguistic mismatch hypothesis) から導出される、外国につながる子どもが第二言語のみで

授業を受け、その子どもの保護者も家庭で第二言語を使用すれば、彼ら／彼女らの第二言語は発達するという結論を否定している点にある（坂本 2014）。

カミnzの仮説や概念を踏まえれば、母語が日本語ではない外国につながる子どもにとって、日本語の言語能力を習得すること、基礎学力を獲得することは、日本で生活する上で重要であるが、その習得や獲得には母語の言語能力の発達も関連していると認識することができる。したがって、宮島の指摘する第一の点と第二の点は深く連関する相互作用の関係にあり、外国につながる子どもたちの日本語の能力や基礎学力の獲得のためには、彼ら／彼女らに母語を保持、発達させる機会を保障していくことが、非常に重要な課題として位置づけられる必要がある。

しかしながら、前述した通り、外国につながる児童生徒を対象とする日本語教育の制度は充実しつつある一方で、日本の学校教育は日本社会への同化的適応的な教育を志向しているため、彼ら／彼女らの母語の保持、発達は十分に射程に収められず、制度の整備が遅れている状況にある。

事実、文部科学省初等中等局国際教育課が2011年に発行した『外国人児童生徒受入れの手引き』において、「外国人児童生徒が日本の学校で学ぶことにより、触れる機会の少なくなる母語・母文化の問題」が新たな課題として認識され、「学校でも、課外において、児童生徒の母語、母文化にかかわるものとして「継承語」という位置付けでそれを尊重し、習得を援助することが望まれます」（文部科学省初等中等局国際教育課 2011：8）と述べられているにもかかわらず（「課外において」で十分なのかという問題はある）、その課題を克服しようとする取り組みは低調な状況にある。

いくつかの自治体では母語支援員を学校に派遣し、初期適応指導や学校と保護者との連絡調整に活用したり、児童生徒が母語で悩みを相談できる場を作ったり、あるいは民族学級を開設したりしているが、それらの取り組みの主たる目的は、母語を媒介とすることで外国につながる子どもたちの日本の学校や日本語教育への適応を円滑にすることにあり、彼ら／彼女らの母語・母文化を保持、発達させることにあるわけではない。放課後や長期休暇を利用して、母語講師が母語を教える母語教室を設置している学校もあるが、その数は限られている。

また、学校以外の機関・場でも、母語の保持、発達の支援が実施されている。自治体、NPO、当事者の団体などによる母語教室が設置されているし、保護者の経済的な負担が大きなものとなってしまうが、外国人学校やインターナショナル・スクールも、外国につながる子どもたちの母語の保持、発達に寄与している。しかし、そのような母語教室や外国人学校、インターナショナル・スクールには地域的な偏在が見られる⁶⁾。

なお、文化産業のグローバル化などと連動して文化のグローバル化が進行した今日では、外国につながる子どもの家庭の文化や習慣と、日本のそれとのあいだに言語ほど顕著な差異は存在しないのかもしれないが、外国につながる人々の集住地域では、母文化が生きているかもしれないし、また帰国することを予定している児童生徒にとっては、母文化の保持、発達は、その生徒自身にとっても、また保護者にとっても大きな課題となるだろう⁷⁾。

外国につながる子どもたちへの教育は、外国につながる子どもたちの保護者の意向、すなわち日本に永住したいのか、帰国を考えているのかという意向にも左右される側面がある（当然のことながら、意向通りに事態が展開しない場合も考慮する必要がある⁸⁾）。しかし、母語・母文化の保持、発達という課題、特に母語の保持、発達について言えば、保護者の意向がどのようなものであれ、日本語が母語ではない外国につながる子どもたちにとって、言語・認知の発達において、日本語教育と同様に、彼ら／彼女らの母語を保持、発達させることの効用は大きいし、母語の保持、発達が日本語教育をより実効的なものとするを、カミンズの仮説や概念は示唆している。

しかしながら、彼ら／彼女らの母語を保持、発達させる教育環境は、彼ら／彼女らへの日本語教育と比較すると、充実したものとは言えない状況にある。前述した文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」の結果において、外国につながる児童生徒の在籍数が5人未満の学校が圧倒的であることが示唆しているように、外国につながる人々が分散居住する傾向が強まっていることが、集約的な母語教育環境の整備を阻んでいる要因の一つであろう。しかし、日本社会に存在するマクロな力関係も要因の一つとして指摘することができる。この点について、次節では検討することとしたい。

3. ホスト社会における他言語・他文化の尊重、理解

前記したように、宮島喬は、外国につながる子どもに対する教育の保障における第三の基本課題として、ホスト国の社会や成員が外国につながる子どもの言語や文化を尊重し、理解する環境の構築を挙げている（宮島 2014：6）。

前節では、外国につながる子どもたちにとって、母語（継承語）を保持、発達させることは、彼ら／彼女らの言語的発達や認知的発達に対する効用が大きい、「国民」の教育を重視する日本の学校教育では同化的適応的な日本語教育を重視しているため、彼ら／彼女らの母語・母文化の保持、発達は困難な状況にあることを指摘した。しかし、この事態と相関する問題として見逃してはならないのは、学校教育が抱える問題や外国につながる人々の分散居住と

いう問題だけではなく、外国につながる子どもに対する日本語教育を重視する一方で、母語教育を低調なものに留めているマクロな社会的政治的な問題であろう。バイリンガル研究を遂行してきたカミンズの研究が重要な点は、バイリンガルの問題を言語学的な議論に収斂させず、社会的政治的な議論にも位置づけている点にある。

カミンズは、学校における教師と生徒との関係という対面的な人間関係を圍繞する社会的政治的な力関係について、主流を占める集団や個人と周辺的な位置を占めるそれとの関係を、強制的な力関係 (coercive relations of power) と協働的な力関係 (collaborative relations of power) に区別している。強制的な力関係とは、周辺的な位置を占める集団や個人に主流を占めるそれへの同化を無条件に要求する関係であり、協働的な力関係とは、集団や個人の多様性やアイデンティティを尊重する関係である (Cummins 2000: 44)。

日本語教育が充実する一方で、母語教育の環境が整備されていない現代日本は、カミンズが述べる強制的な力関係が作用している状況にあると言えよう。もちろん、学校や職場などの生活のさまざまな場面での会話や文書、またマス・メディアが伝える情報などは日本語によるものであるから、中長期に渡って日本社会に生活の本拠を置いて定住していくためには、外国につながる子どもたちに日本語の習得を重視する教育を行っていくことは当然のことであると見ることができる。それゆえ、学校や教師は良心的に強制的な力関係に関与しているのである。

しかし、強制的な力関係を徹底させれば、外国につながる子どもたちによる母語への価値づけを毀損しかねないし、彼ら／彼女らに母語の保持、発達への積極的な取り組みをもたらしなないこととなりかねない。このことは、彼ら／彼女らの学業にも悪影響を及ぼし、その結果、彼ら／彼女らは日本社会に包摂されるのではなく、周辺的に統合される事態をもたらし得る。そして周辺的に統合される責任は、日本語の習得が不十分な自分自身にある、と強制的な力関係に包囲されている彼ら／彼女らは認識するかもしれない。さらに、強制的な力関係の徹底は、彼ら／彼女らと保護者との家庭内コミュニケーション、保護者に対する態度（そして保護者の彼ら／彼女らに対する態度）などにも影響を及ぼしていく。

ところで、現代日本社会では、日本語と外国語とのあいだに大きな落差が存在するだけでなく、諸外国語のあいだにもその社会的政治的位置に格差が存在している。外国につながる子どもたちの母語がすべて同列に扱われているわけではなく、現代世界において国際共通語として君臨している英語とその他の外国語とのあいだには社会的政治的価値づけに格差が存在していることは明らかなことであろう⁹⁾。「多文化共生」、「多様性を認め合う社会」といった言葉が喧伝されているにもかかわらず、現代日本において英語に付与されている価値が、他の外国語

に投入されてはいないゆえに、英語以外の外国語を母語とする外国につながる子どもたちは、日本において母語を学習する動機づけを得にくい状況にある。

言語間の社会的政治的な位置づけに大きな格差が存在する状況が、外国につながる子どもたちの母語の保持、発達を阻害しているとするならば、宮島が指摘する第三の基本課題に関して、ホスト国社会は何をすることができるのであろうか。

カミンズは、対面的な人間関係と社会的政治的な力関係を媒介する教師に期待し、マイノリティの生徒へのかかわり方に関する教師の役割定義が、それらの生徒をエンパワーするものに変容するならば、生徒は自らのアイデンティティ、母語、母文化を肯定することができ、学業にも好影響を与えると述べている (Cummins 2000 : 44-49)。

強制的な力関係が浸透している日本においても、ホスト国社会の一員として、教師が自身の役割定義、教育の目的を変容させ、外国につながる児童生徒とかかわっていくことは可能なことであろう。そしてそのかかわりは、外国につながる児童生徒だけではなく、日本の児童生徒にも変容をもたらすこととなる。

実際、神奈川県藤沢市立長後小学校を例に挙げれば、同校では、自分の母語（継承語）やルーツに卑屈な感情を抱き、いじめられたり、馬鹿にされたりするため、学校で母語を絶対に話さない国際教室通級児童の姿を踏まえ、外国につながる子どもたちの自尊感情形成に向けた取り組みとして、母語を用いての指導、母語書籍の貸出、多言語による読み聞かせ、保護者への通訳・翻訳、ルーツとなっている国の小学生や教師との交流、国際理解授業など、母語教室に留まらない実践を展開している。そしてその結果、当該児童の自己肯定感が高まり、彼ら／彼女らの言語やルーツを日本人児童が承認していくようになったという (小池 2015)。

この事例は、教育内容、教育方法、教室の談話構造などを、外国につながる子どもたち（そしてその保護者）をエンパワーするものに変容させる実践は、彼ら／彼女らの母語・母文化の価値を日本の子どもたちが尊重できるようにしていく実践ともなり得ること、したがって、外国につながる子どもたちが集まる母語教室とは異なった役割を、学校が果たすことができることを示している。

長後小学校が取り組んでいる実践は、第三の基本課題に応えようとするものであり、大いに賞賛されるべきものであろう。そして、このような実践に取り組んでいるのは、長後小学校だけではない。しかし、それらの実践は自治体、教育委員会、学校が独自に取り組んでいるものであり、国家によって制度化されているものではないゆえに、現状では孤軍奮闘の営みであると見ることもできる。同種の実践をすべての学校が試みることを制度化するように日本社会全体が支援し協力しなければ、持続性が担保されない散発的な試みに留まることとなり、限定さ

れた地域の子ども以外には、この種の実践に触れる機会を提供できない状況が継続していくこととなる。

第三の基本課題に答えようとする実践がいくつかの学校で創出されつつある一方で、そのような実践が全国的に展開していない現状は、日本社会が外国につながる人々に対して、強制的な力関係を作動させるのか、協働的な力関係を作動させるのかの分岐点にあることを示唆している。別言すれば、日本社会は外国につながる人々が増大する状況において、これまでの社会を維持しようとするのか、それとも状況に即して社会の変容を企図するのかの岐路にあり、どちらを進むのかによって、ホスト社会の人々の外国につながる人々の母語や母文化に対する姿勢、そしてそれと連動する外国につながる人々自身の母語や母文化に対する価値づけは異なったものとなるだろう。

おわりに

在留外国人の問題は、少子高齢化による労働人口の減少に対処するための外国人就労者の問題と接続するものであると認識されているため、労働問題として論じられる傾向にあるが、外国人就労者の背後には外国につながる子どもたちが存在している。その子どもたちにどのような教育を日本社会は提供するのかということは、今後も増加することが予想される外国人就労者にとって大きな関心のある問題であると同時に、日本社会がどのような社会を志向するのかという問題でもある。

本稿では、言語に照準しながら、外国につながる子どもたちを、日本社会に同化的適応的に統合するのか、あるいは多様性を尊重して包摂するのかという課題が、現代日本の学校に問われていることを論じた。端的に言えば、統合とは社会に帰属する人々を主流と傍流に分割し、傍流の人々に主流の人々の文化への適応を要請するものであり、包摂とは社会に帰属する人々の多様性を重要な資源と捉えて承認し、その資源を活かすことができるように社会を変容させることで、社会を活性化しようとするものである。

現状では同化的適応的な統合教育に力点が置かれているが、母語（継承語）教育を推進することで、彼ら／彼女らの母語や母文化を保持、発達させ、自尊感情を高めるとともに、日本の子どもたちの他言語・他文化への視線を変容させようとする包摂を指向する教育実践も胎動しつつあることを確認した。

それぞれの学校で蓄積されている、外国につながる子どもたちを巡る実践を分析するための枠組みを、本稿では言語に焦点を合わせて記述してきたが、この枠組みに即しながら、いくつ

かの学校の事例研究を蓄積し、分析枠組みを精緻なものとしていくことを、今後の課題の一つとしたい。また、言語以外のもの、例えば学校教育制度（カリキュラムや中学校と高等学校の接続など）、食事、儀式などに関して、現代日本において外国につながる子どもたちに対してどのような試みが展開しつつあるのかを検討し、広い観点から外国につながる子どもたちの教育が抱える課題について考察したい。

注

- 1) 中長期在留者とは、次の①から⑥のいずれにも該当しない外国人である。①「3月」以下の在留期間が決定された人。②「短期滞在」の在留資格が決定された人。③「外交」または「公用」の在留資格が決定された人。④①～③の外国人に準じる者として、法務省令によって「特定活動」の在留資格が決定された、亜東関係協会の駐日事務所もしくは駐日パレスチナ総代表部の職員またはその家族。⑤特別永住者、⑥在留資格を有しない人（不法滞在状態の外国人）。
- 2) 日本語指導を必要とする外国籍児童生徒が学校に5人以上いれば教員が1人、15人以上いれば2人加配され、その教員の給与費の一部を国庫負担する措置が1992年度から行われているが、数値を見たように、該当する児童生徒は分散傾向にあり、また日本国籍で日本語指導が必要な児童生徒は、この措置の対象外となっている。
- 3) 2015年9月現在、外国人集住都市会議には群馬県伊勢崎市、同太田市、同大泉町、長野県上田市、同飯田市、岐阜県美濃加茂市、静岡県浜松市、同富士市、同磐田市、同掛川市、同袋井市、同湖西市、同菊川市、愛知県豊橋市、同豊田市、同小牧市、三重県津市、同四日市市、同鈴鹿市、同亀山市、同伊賀市、滋賀県長浜市、同甲賀市、岡山県総社市の合計24の都市が会員となっており、東京都新宿区と大田区がオブザーバーとして参加している。なお、外国人集住都市会議は、南米系の外国につながる人々の減少、東アジア・東南アジア系の諸国・地域につながる人々の増加、在留外国人の定住化の進行などの事態を受け、南米系の外国につながる人々に重きを置いていた会議の在り方を変革しようとしている。
- 4) 第13条には、次のように記されている。
 - 1 この規約の締約国は、教育についてのすべての者の権利を認める。締約国は、教育が人格の完成及び人格の尊厳についての意識の十分な発達を指向し並びに人権及び基本的自由の尊重を強化すべきことに同意する。更に、締約国は、教育が、すべての者に対し、自由な社会に効果的に参加すること、諸国民の間及び人種的、種族的又は宗教的集団の間の理解、寛容及び友好を促進すること並びに平和の維持のための国際連合の活動を助長することを可能にすべきことに同意する。
 - 2 この規約の締約国は、1の権利の完全な実現を達成するため、次のことを認める。
 - a 初等教育は、義務的なものとし、すべての者に対して無償のものとする。
 - b 種々の形態の中等教育（技術的及び職業的中等教育を含む。）は、すべての適当な方法により、特に、無償教育の漸進的な導入により、一般的に利用可能であり、かつ、すべての者に対して機会が与えられるものとする。
 - c 高等教育は、すべての適当な方法により、特に、無償教育の漸進的な導入により、能力に応じ、すべての者に対して均等に機会が与えられるものとする。
 - d 基礎教育は、初等教育を受けなかった者又はその全課程を修了しなかった者のため、できる限り奨励され又は強化されること。
 - e すべての段階にわたる学校制度の発展を積極的に追求し、適当な奨学金制度を設立し及び教育職員の物質的条件を不断に改善すること。
 - 3 この規約の締約国は、父母及び場合により法定保護者が、公の機関によって設置される学校以外の学

- 校であって国によって定められ又は承認される最低限度の教育上の基準に適合するものを児童のために選択する自由並びに自己の信念に従って児童の宗教的及び道徳的教育を確保する自由を有することを尊重することを約束する。
- 4 この条のいかなる規定も、個人及び団体が教育機関を設置し及び管理する自由を妨げるものと解してはならない。ただし、常に、1に定める原則が遵守されること及び当該教育機関において行なわれる教育が国によって定められる最低限度の基準に適合することを条件とする。
- 5) 第28条には、次のように記されている。
- 1 締約国は、教育についての児童の権利を認めるものとし、この権利を漸進的にかつ機会の平等を基礎として達成するため、特に、
 - (a) 初等教育を義務的なものとし、すべての者に対して無償のものとする。
 - (b) 種々の形態の中等教育（一般教育及び職業教育を含む。）の発展を奨励し、すべての児童に対し、これらの中等教育が利用可能であり、かつ、これらを利用する機会が与えられるものとし、例えば、無償教育の導入、必要な場合における財政的援助の提供のような適当な措置をとる。
 - (c) すべての適当な方法により、能力に応じ、すべての者に対して高等教育を利用する機会が与えられるものとする。
 - (d) すべての児童に対し、教育及び職業に関する情報及び指導が利用可能であり、かつ、これらを利用する機会が与えられるものとする。
 - (e) 定期的な登校及び中途退学率の減少を奨励するための措置をとる。
 - 2 締約国は、学校の規律が児童の人間の尊厳に適合する方法で及びこの条約に従って運用されることを確保するためのすべての適当な措置をとる。
 - 3 締約国は、特に全世界における無知及び非識字の廃絶に寄与し並びに科学上及び技術上の知識並びに最新の教育方法の利用を容易にするため、教育に関する事項についての国際協力を促進し、及び奨励する。これに関しては、特に、開発途上国の必要を考慮する。
- 6) 現代日本における一条校、各種学校、未認可学校を含む外国人学校やインターナショナル・スクールを巡る状況、またそれらの学校で試みられている日本語教育や母語教育の実践やカリキュラムについては、例えば中島和子（2011 第3部）や志水・中島・鍛冶（2014）を参照されたい。フィリピン、タイ、ベトナムなどにつながる子どもたちには、母語教育を行う外国人学校はほとんど存在しないなど、どの言語、国家とつながっているのかによって、母語教育の提供の場に大きな差異が存在している。
- なお、公立学校などに設置される母語教室は、外国につながる児童生徒の母語の保持、発達、あるいは彼ら／彼女らのエンパワーに大きな役割を果たしているが、母語が同じ児童生徒が集まる母語教室に参加することの苦痛を訴える児童生徒が存在することを見逃してはならないだろう（落合 2012: 105）。
- 7) 山本ベバリーアンは、今日の移民は母国への現実の訪問と IT メディアを活用したヴァーチャルな訪問を反復しているため、保護者にとって「子どもが少なくとも二つの文化を難なく往来できるようになるよう育てるにはどうしたらよいか」という問いはこれまでになく切迫した難題となってきている」のであり、「多文化背景を持つ子どもにとって、在住する国の文化だけを受け継ぎモノカルチュラルに育つことは、他の文化的財産の継承のみならず、潜在的に存在する支援のネットワークからも切り離されてしまうことを意味している」と指摘している（山本 2013: 287）。
- 8) フィリピン系ニューカマーの子どもたちのエスニック・アイデンティティの様相を、エスノグラフィーの手法によって分析した三浦綾季子は、「日本に生まれたのだから日本人として育ち、日本での成功を期待している」保護者が存在する一方で、子どもに日本で生きて欲しいと考えながらも、「フィリピンにルートがあることを忘れないで欲しい」、「フィリピンに戻ったときに、周りの家族や親戚とコミュニケーションが取れるように、子どもにタガログ語を教えたい」と語る保護者も存在することを明らかにし、「日本人として生きる」ということと「タガログ語やフィリピン文化を学ぶ」ということは、相殺されるものではなく、両立し得るものとしても捉えられていることを指摘している（三浦 2015: 86-89）。したがって、

日本に永住し続けることを望む保護者による我が子にかかわる教育戦略も一つのものに収斂しているわけではない。

- 9) 佐久間孝正は、「英語を説明言語にしている出身国の子どもは、日本の学校に来ない」のであり、「インドのように母語は英語ではなくても、エリート層に顕著な、英語で子どもを教育している父母も日本の学校を避ける事実」が存在していることを指摘している（佐久間 2011：74）。日本の学校教育においても、英語は重要視されている。現在の学習指導要領において、小学校の高学年には外国語活動（英語を取り扱うことが原則）が導入され、高等学校の外国語で必須科目となっている英語の場合、実情は措くとしても、授業は英語で指導することとされている。2016年度に改訂が予定されている学習指導要領では、中学校の外国語で原則履修となっている英語において、授業は英語で指導し、小学校の中学年に外国語活動を導入し、高学年では英語を教科化することが改訂のポイントの一つとされている。

引用・参考文献

- 落合知子、2012、「公立小学校における母語教室の存在意義に関する研究：神戸市ベトナム語母語教室諸事例から」『多言語と多文化：実践と研究』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター、100-120頁。
- 外国人集住都市会議、2001、「【浜松宣言】及び【提言】」<http://www.shujutoshi.jp/siryō/pdf/20011019hamamatsu.pdf>（2015年9月15日閲覧）。
- Cummins, Jim, 2000, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children, in the Crossfire, Clevedon, UK: Multilingual Matters.*
- 小池亜子他、2015、「外国人児童生徒教育の実践は日本の学校教育に何をもたらすか：教員の協働と地域連携による学びの創造に向けて」日本教育学会第74回大会ラウンドテーブル（お茶の水女子大学）。
- 坂本光代、2014、「文化間移動と子どもの言語発達」宮崎幸江編『日本に住む多文化の子どもと教育：ことばと文化のはざままで生きる』上智大学出版、3-13頁。
- 佐久間孝正、2011、『外国人の子どもの教育問題：政府内懇談会における提言』勁草書房。
- 志水宏吉・中島智子・鍛治致編著、2014、『日本の外国人学校：トランスナショナルリティをめぐる教育政策の課題』明石書店。
- 総務省行政評価局、2003、「外国人児童生徒等の教育に関する行政評価・管理結果に基づく通知：公立の義務教育諸学校への受入れ推進を中心に」http://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/daijinkanbou/030807_2.pdf（2015年9月15日閲覧）。
- 中島和子編著、2010、『マルチリンガル教育への招待：言語資源としての外国人・日本人年少者』ひつじ書房。
- 法務省、2015、「平成26年末現在における在留外国人数について（確定値）」http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00050.html（2015年9月15日閲覧）。
- 三浦綾季子、2015、『ニューカマーの子どもと移民コミュニティ：二世世代のエスニックアイデンティティ』勁草書房。
- 宮島 喬、2014、『外国人の子どもの教育：就学の現状と教育を受ける権利』東京大学出版会。
- 文部科学省、2014、「学校基本調査：平成26年度（確定値）結果の概要」http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1354124.htm（2015年9月15日閲覧）。
- 文部科学省、2015、「「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（平成26年度）」の結果について」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/1357044.htm（2015年9月15日閲覧）。
- 文部科学省初等中等局国際教育課、2011、『外国人児童生徒受入れの手引き』。
- 山本ベバリーアン、2013、「「文化」継承のための親の戦略における言語の意義」（敷田佳子訳）志水宏吉・山本ベバリーアン・鍛治致・ハヤシザカズヒコ編著『「往還する人々」の教育戦略：ローバル社会を生きる家族と公教育の課題』明石書店、284-299頁。