

# 多文化共生社会のための言語教育政策に向けて

## —多文化児童のバイリンガル育成の視点から—

松 田 陽 子

### 1. はじめに

#### 1-1. 社会の多文化化に対応する言語教育政策

ことばというものは、生育の中で自然習得する面が大きく、毎日の生活、思考のために無意識に使用しているため、それが人間の根幹をなすものということを実感的に考える機会は多くない。思考するための言語、自己を表現するための言語、家族と心を通わせてコミュニケーションするための言語を十分に育成できない状況について、想いを巡らす機会もあまりない。また、日本では、「バイリンガル」というと、日本語を母語とする人が英語と日本語を同等に使える日英語の均衡したバイリンガルをイメージすることが多く、それ以外の二言語、時には三言語の組み合わせで、多様なレベルで言語を使い分ける人たちのことを一般的にはあまりイメージされないだろう。英語という世界共通言語になりつつある特殊な言語使用の浸透についても、さまざまな議論が行われているが、本稿では、日本社会の居住者として、英語だけでなく、中国語や韓国朝鮮語、ベトナム語、ポルトガル語、スペイン語、フィリピン語、等、多様な言語を家庭で使用したり、家族のルーツの言語として学習したりしながら、同時に日本語も生活・学習言語として使用する複言語環境にある児童たちのことについて考えたい。

21世紀の社会では、世界中で人の移動の勢いが以前にも増して急激に加速している。日本でも、2013年の統計では外国人登録者数が206万人を超え<sup>1</sup>、国際結婚家族も21,000件にのぼっている<sup>2</sup>。そのため、日本語に不慣れな住民の数も増え、各自治体では、多言語で情報提供を行うところが増えてきている。兵庫県のホームページは6言語<sup>3</sup>、神戸市のホームページでは8言語で生活情報等を提供している<sup>4</sup>。すなわち、これまですべての情報が日

<sup>1</sup> 法務省 在留外国人統計 H26.3 報道発表資料より。

[http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04\\_00040.html](http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00040.html) (2015.11.1 アクセス)

<sup>2</sup> 厚生労働省 人口動態統計 婚姻件数の表より。

[http://www.mhlw.go.jp/toukei/youran/indexyk\\_1\\_2.html](http://www.mhlw.go.jp/toukei/youran/indexyk_1_2.html) (2015.11.1 アクセス)

<sup>3</sup> 兵庫県公式ホームページでは、日本語、英語、韓国朝鮮語、中国語（繁体・簡体）、フランス語、ロシア語のページが作成されている。

<http://web.pref.hyogo.jp/fl/index.html> (2015.11.1 アクセス)

<sup>4</sup> 神戸市公式ホームページでは、日本語、英語、中国語（繁体・簡体）、韓国朝鮮語、フランス語、スペイン語、ポルトガル語、ベトナム語のページが作成されている。<http://www.city.kobe.lg.jp/foreign/index.html> (2015.11.1 アクセス)

本語に限定されて発信されていたのが、外国人住民の多い地方自治体では、必要性に応じて、多言語での情報提供を何らかの形で行うという方針決定がなされているということである。これは、自治体レベルでの行政の言語政策の変化と言えよう。

言語習得に関する施策としての言語教育政策については、小学校への英語教育導入という動きが注目されているが、一方で、多文化化が広がりつつある学校教育現場では、親と共に海外から移動してきた子ども達の日本語習得の問題がクローズアップされ、年少者への日本語教育の重要性が認識されるようになり、その対応のために地方自治体や政府の施策も徐々に進展してきている<sup>5</sup>。しかしながら、その子ども達が家庭で親とのコミュニケーションに使用している家庭言語である母語・継承語については、大部分の児童が外国籍であることから、私的な問題として、政府の言語教育施策としてはほとんど顧みられていない。その結果、子どもたちが母語を喪失し、家庭でのコミュニケーションに障害を来し、日本語習得が学習に必要なレベルに達するまでの数年間に、認知的発達が遅れ、自信を失い、アイデンティティの揺らぎに戸惑い、学校での学習から落ちこぼれるケースが増えてきていること、それが進学や学校卒業後の社会参画に負の影響を及ぼしているといった問題について、国の政策レベルではほとんど光が当てられていない。この状況を直視し、言語権・学習権の視点からの言語保障<sup>6</sup>という考え方からも、多文化児童を負の連鎖に巻き込まないための施策を考え、彼らが多文化社会のプラスのエネルギーの源としてその言語資源、文化資源が活用されるような言語育成を目指す言語教育政策を実施していくことが喫緊の課題である。

言語政策にはさまざまな側面があり、多言語で情報提供したり、社会参画ができるようにするといった多言語対応政策もその一つであり、また、言語習得や言語普及をどのような方針で行っていくのかという言語教育政策もその一つである。Kaplan and Baldauf (1997) は「言語政策は、ある社会、集団やシステムにおける計画的な言語の変容を達成するための考えや、法律や規則、実践などの集合体である。(筆者訳)」(p.xi)と説明している。そして、Cooper (1989) は、「言語計画<sup>7</sup>は社会変容を伴うものであり、言語計画そのものが、変化への関与であり、社会変容の一例である。(筆者訳)」(p.164)と述べ、言語計画と社会的変容が相互に密接に絡み合うものであることを指摘している。すなわち、どのような言語教育を推進していくべきかは、社会の変容によって決定づけられるという側面と、言語教育政策のあり方によって社会の変容にも影響を及ぼすということである。日本語以外の

<sup>5</sup> 文部科学省 海外子女教育、帰国外国人児童生徒教育等に関するホームページ (CLARINET へようこそ) 参照。  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/main7\\_a2.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/main7_a2.htm) (2015.10.11 アクセス)

<sup>6</sup> 言語権・学習権については後述。言語権研究会 (1999) 等、参照。

<sup>7</sup> 言語計画 (language planning) という用語と言語政策 (language policy) という用語が存在し、ほぼ同義として使われているが、若干の意味合いの違いがあるという指摘もある。この議論については、松田 (2009) の中でも論じている。(pp. 7-8)

言語が家庭の言語として使用されている状況にある子どもたちが増加している今日の社会状況の変化の中で、彼らの十分な社会参画を可能とする言語教育政策が必要とされていると同時に、複言語環境にある子どもたちを日本語のモノリンガル児童として教育することを絶対的な価値として捉えるか、母語・継承語を尊重し、バイリンガルとなり得る道を強化する教育政策をとっていくのかによって、目指すべき多文化社会の有り様が変容していくと考えられる。

多文化共生社会という用語も、現在では広く流布してきているが、さまざまな解釈が存在している。80年代に最初にこの用語が使われるようになったのは、在日コリアンの人たちの差別との闘いの中から「共に生きる」という概念として生まれてきたものであり(金2011)、「人権的アプローチ」と言えよう。その後、90年代後半ごろからは、市民活動に関わる人々が「多文化共生センター」という組織を作るようになり、弱者の立場に置かれる外国人をできるだけ支援していくという考え方が広がったが、これは「福祉的アプローチ」と言える<sup>8</sup>。そして、近年は、「社会参画的アプローチ」として、すべての人が同等に個人の能力を十分に発揮して社会参画ができるよう、社会環境を作っていくという考え方や、さらに、「社会資源的アプローチ」として、多様な言語・文化背景を持つ人たちが社会にとって、さまざまな意味でのプラスの資源であり得るので、さまざまな言語・文化を尊重し、育成していくべきであるという考え方などが広がってきていると考えられる<sup>9</sup>。本研究はこれら4つのアプローチのすべてを視野に入れて、多文化共生社会に向けての言語教育課題の一つを考察するものである。

## 1-2. 本研究の目的と方法

本研究は、主として筆者と共同研究者が2007年から行ってきた母語・継承語学習に関する科研による調査・研究<sup>10</sup>、2014年から行っているトヨタ財団の助成事業に関わる共同研究<sup>11</sup>、および、国内外の多くの先行研究をもとに、母語・継承語教育を進展させることをめざす言語教育政策提言のための論点を整理し、その試案を考えるものである。

<sup>8</sup> 1995年の阪神淡路大震災の際に、多くの外国人が情報弱者となり、市民の力でさまざまな支援が始まったが、後に「多文化共生センター」という名称のNPOができた。塩原(2010)は、オーストラリアの多文化主義の政策の変化についての考察の中で、「福祉多文化主義」という概念について「1980-90年代の労働党政権下で強調された移民向け社会福祉サービスを一般の行政サービスに組み入れることを目指す『主流化(mainstreaming)』という考え方が意味していたことであった」と論じている。(p.50)

<sup>9</sup> オーストラリアの言語政策においても、移民の言語を「問題」として捉えた時代から、「権利」という視点が強まる時代、そして、「資源」という視点を強調して取り組む時代へと変化してきている。(松田2009)

<sup>10</sup> ①平成19-21年度 基盤研究(C)「外国人児童の母語学習支援をめぐるネットワーク形成の国際比較」研究代表者 松田陽子 ②平成22-24年度基盤研究(C)「外国人児童への母語学習支援体制の構築に関する国際比較研究」研究代表者 松田陽子 ③平成25-27年度基盤研究(C)「国際家族と学校・NPOをつなぐ母語・バイリンガル教育支援—言語資源育成の視点」研究代表者 松田陽子 (①から③の研究分担者:野津隆志、久保田真弓、乾美紀、落合知子)

<sup>11</sup> 「バイリンガル環境で育つ子どもたちの言語形成に考慮した教育環境整備事業—韓国との連携で広げるネットワーク構築へ」(代表 吉富志津代)

本研究では、多文化社会が広がりつつある中で、複言語環境で育つ多文化児童も十分に自己の能力を伸長させる学習機会を得て、自己の言語資源を活用して社会参画ができ、さらにそれが社会にとってプラスのエネルギーになるような、よりよい共生社会を構築することをめざす環境を作るためには、どのような言語教育政策が必要かを考察することに焦点を当てる。さらに、それは一般児童にとって、どのようなインパクトがあるかについても論じたい。

## 2. 用語について—「多文化児童」「母語・継承語」「バイリンガル」

本稿では、海外から親と共に日本に移り住むようになった子どもたち、または、親が海外生まれで本人は日本生まれの子どもたち、国際結婚家庭の子どもたち、等、外国につながる子どもたちのうち、主として小中学生に焦点を当て、「多文化児童」という用語を使うこととする。これまで、このような子どもたちについては、外国人児童生徒<sup>12</sup>、ニューカマーの子どもたち、外国にルーツのある子どもたち、外国につながる子どもたち、移動する子どもたち、多文化な子どもたち、CLD 児童 (Culturally Linguistically Diverse children)、言語少数派の子どもたち、など、さまざまな用語が使われてきているが、国籍が外国籍とは限らず、必ずしも移動する子どもたちだけでなく、多面的な様相を含むため、用語の設定が難しい。ここでは、家庭環境やルーツについて、二つ以上の文化、言語に関わる子どもたち (主として小中学生) を「多文化児童」という用語で表現するものとする。

また、「母語・継承語」という用語も、さまざまな意味を含むものであり、国によっても時代によっても使用状況が異なっている。たとえば、カナダでは以前は、‘heritage language’ (継承語) が広く使われていたが、近年、‘home language’ (家庭言語) という用語によってその意味を示しているケースが多くなっているようである<sup>13</sup>。「母語」という概念について、Skutnabb-Kangas (1981, p.18) は、最初に覚えたことば、もっとも自由に使えることば、もっとも頻繁に使うことば、自分が帰属意識を持てることば、ないしは他者がそのように判断することば、という定義をしている。「母語」というと、母親の言語というイメージが強く、父親から継承した言語の場合には違和感が感じられる<sup>14</sup>。また、必ずしも、母親が子どもに教えたことばということではなくても、祖父母の代で移動してきた場合、母親がそ

<sup>12</sup> 文科省の用語では、小学生は児童、中学生以上は生徒というように区別して使っているが、本稿では、両者をまとめて「児童」としている。

<sup>13</sup> オンタリオ州の学校教育では、近年、「国際語」というカテゴリーの用語が使われている。(落合・松田 2014, p.107) 移民児童が家庭で使っている言語という意味で「家庭言語」という言葉も使われている。(Chumak-Horbatsch 2012, pp.13-14, 等) アメリカでは、1990年代ごろから‘heritage language’という用語が広がってきた。(Hornberger and Wang 2008, p.3) オーストラリアでは、移民のコミュニティ言語という名称が広く使われている。(松田 2009, 2011)

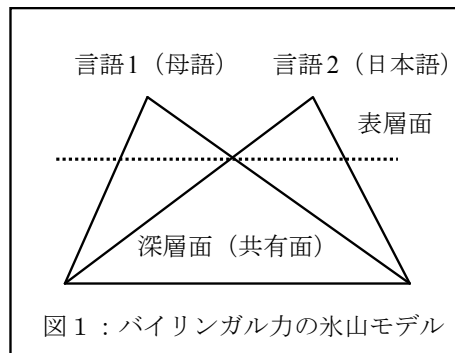
<sup>14</sup> 両親が違う言語を話す家庭の場合は二つの言語を同時に習得していくこともあり、母語を二つ持っている状況になる。

の言語を喪失してしまい、子どもが新たに母親のルーツのことばを習得するということも含めて、「継承語」という用語を使う方が適切な場合もある。子どもたちにとって自分のルーツを継承していく言語という視点が必要であるが、継承語ということばのニュアンスとして、親とのコミュニケーションに使われることば、子どもの時に最初に習得した基盤となる言語という意味合いが若干、希薄に感じられてしまうこともある。そこで、本稿では両方の意味を包含させるため、「母語・継承語」と記述する。

「バイリンガル」という用語についてもさまざまな定義や使い方がある。たとえば、日本では社会的有用性の高い英語と日本語とのバイリンガルのイメージが強く、これは「主流派バイリンガル (majority bilingual)」であり、それに対して、マイノリティ言語と日本語のバイリンガルは、「少数派バイリンガル (minority bilingual)」と言える。(山本 2014, pp.14-15) また、完全に二つの言語を同等に習得し運用できる均衡バイリンガル (balanced bilingual) だけでなく、一つの言語が優勢となった言語で、もう一つの言語は日常的に運用できるレベルにある偏重バイリンガル (dominant bilingual) というケースもある。さらに、両方が十分に発達していない(二重)限定バイリンガル (double limited bilingual, ダブルリミティッド) というケースもある。(同上, pp.10-11) 本稿では、これらのうちの小数派バイリンガルが主たる対象となり、均衡バイリンガル、ないしは偏重バイリンガルを目指すという意味で用いている。そして、限定バイリンガル(ダブルリミティッド)になるケースについての問題を視野に入れて論じる。

### 3. 先行研究

本研究の背景となる母語・継承語習得とバイリンガル育成に関する研究としては、カナダの Jim Cummins の研究が 1980 年代から広く知られるようになり、この分野の骨格をなす研究となっている。カミンズはバイリンガル育成のメカニズムとして「相乗効果を生む加算的バイリンガリズム」「二言語相互依存」「会話力・教科学習言語能力」「対人コミュニケーション活動充足」という 4 つの柱を打ち出している。(中島 2010, pp.28-33, カミンズ 2011, pp.27-35, 他) 特に、「二言語相互依存」の原則(第一言語の知識が第二言語の習得に影響するという理論)、「転移」(第一言語の知識が第二言語習得に移行し得るという理論)、「しきい説」(両言語が上のしきいを越えると認知面にプラスになるが、両言語が下のしきい以下の状態ではマイナスの影響があるという理論)、「生活言語 (BICS: basic interpersonal communication skills)」と学習言語 (CALP: cognitive academic language proficiency) の違いの認識などの理論枠組みが大きな影響力を持ってきている。



(Cummins and Swain 1986, p.83, Figure 5.3 をもとに筆者作成)

さらに、学校教育の現場での社会的な力関係と結びつけた視点から、エンパワーメントを「力を共に創り出すこと」と定義し、「抑圧的社会から協働的社会への変革を視野に入れてマイノリティ児童・生徒をエンパワーする枠組み」としての「エンパワーメント理論」を展開している。(カミンズ 2011) 具体的な教授法について、エンパワーメント理論やバイリンガル理論に基づき、個人のアイデンティティを投影させて多様な言語力を持つ人たちが協働しながら学ぶ「アイデンティティ・テキスト」という教育手法も開発している。(Cummins & Early 2011, 中島 2010, pp.222-225)

カミンズの著作や理論を広く日本に紹介し、母語・継承語の教育・研究に大きく貢献している中島和子は『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』(2010)の中で、国内外のバイリンガルに関する研究や実態を詳細に解説すると共に、かれらの言語を「資源」と考えて育成するというカミンズらの理念を強く打ち出している。そして、日本の課題として「モノリンガルの視点に留まらず、多言語能力を持つ社会実現のためには、社会的マルチリンガリズム (social multilingualism) の視点に立った国レベルの言語政策が急務であると同時に、個々人の複言語能力 (individual plurilingualism) をフルに伸ばす言語教育施策も推進されるべきであろう。」(p.376)と主張している。

1990年代後半から2000年代には、日本語教育の分野でも居住者・年少者に対する日本語教育が注目されるようになり、これからのあるべき姿を模索する研究が広がっている。岡崎眸は、「多文化・多言語共生時代の日本語教育—共生言語としての日本語学習」(2005)という論考の中で、日本語母語話者と非母語話者の接触場面で使用される日本語を「共生言語」と規定して、母語場面で使われる日本語と切り離し、日本語母語話者も共生日本語を学ぶことを提起し、関連の論考を多数発表している。(岡崎眸 2005, 2007) 母語を使った教科学習の必要性も注目されるようになり、岡崎敏雄の論考として「年少者日本語教育と母語保持研究」(岡崎 1998)が展開され、その後、「言語生態学」の視点から「日本語・

母語相互育成学習」についての研究が広がっている。(岡崎 2005, 清田 2007, 等) 穆紅 (2015) は、これらの論考を基礎として、母語と日本語の会話力の認知面の関係を精査し、母語による言語活動との関係も分析したうえで、言語少数派の子どもに必要な言語的支援・非言語的支援について「生態学的支援システムの構築」という視点から考察する研究を行っている。これらの研究は、母語の活用が日本語習得にも大きく役立つことを重視しているが、母語を体系的に育成することを目指すものではない。日本語教育学会誌の『日本語教育』第 128 号 (2006) では、年少者日本語教育を特集しており、その中で、湯川笑子の「年少者教育における母語保持・伸張を考える」という論考が掲載され、日本語教育の分野でも母語に関する課題が取り上げられるようになってきている。

政策面では、田尻英三編『日本語教育政策ウォッチ 2008—一定住化する外国人施策をめぐって』(2009) や、日本語教育政策マスタープラン研究会『日本語教育でつくる社会—私たちの見取り図』(2010) などがあり、定住外国人の日本語教育の問題点を明確にしつつ、これまでの場当たりの対応やボランティアに大きく依存する体制などからの変革を訴えている。前者は、日本語教育政策の問題点についての論考であり、母語習得の必要性を積極的に政策として掲げるものではない。後者の中では、言語権・学習権についても考察されており、母語の学習権についても言及されている<sup>15</sup>。また、日本の言語政策について、富谷玲子 (2014) は、日本語教育の政策課題やニューカマーの社会参加の必要性を論じるとともに、「複言語・複文化を持つことをマイナスとして捉えるのではなく、社会の大いなる資源として役立てることのできるという発想の下で、ニューカマーの言語権を保障するために国としての言語政策が打ち出されるべきではないだろうか。」(p.20) と論じている。

日本における多文化児童の言語状況に焦点を当てた研究も 2000 年代には広がりを見せている。中島和子は「ポルトガル語を母語とする国内小・中学生のバイリンガル会話力の習得」(2005) 等の多数の実証研究を行っており、高橋朋子 (2009) 『中国帰国者三世・四世の学校エスノグラフィー—母語教育から継承語教育へ』は中国帰国者の 3・4 世の子どもたちに焦点を当て、かれらの母語・日本語の両言語の学習、発達状況を精査している。櫻井千穂 (2008) はスペイン語を母語とする子どもについて、その両言語を発達させる学校教育について考察を行っている。その中で、外国人児童の学びを促す在籍学級の枠組みを考え、それを十分に活かすには、他の日本人児童たちの「言語意識」への働きかけが重要であることを指摘している。母語・継承語教育の現状についての考察も多数行われている。松田陽子 (2010) は、兵庫県の現状、真嶋潤子・他 (2010) は、大阪府・兵庫県の現状、石井美佳 (1999) は神奈川県内の母語教室について報告している。

<sup>15</sup> 平高・山田「言葉にかかわる権利を考える—言語学習権 (日本語・母語)」(2010, pp.81-95)

母語教室で具体的にどのような学びが実践されているかについて、落合知子（2012）、北山夏季（2012）が公立小学校で行われているベトナム語教室について、松田陽子・中山尚子（2010a）は公立小学校での中国語教室の活動についての調査研究を行い、それらの母語教室の意義を確認する作業をしている。その中で、特に、親の意識、教師や学校を含む社会全体の意識の変革、親と学校と行政との連携の重要性を指摘している。これらの研究は、母語・継承語教育の課題に取り組むには、当事者のみならず、周囲の社会全体の意識変革が必要であるということを実証しようとするものである。また、松田陽子・中山尚子（2010b）は、母語・継承語の意識が成長と共にどう変容していくかという側面に焦点を当てた調査を行っている。

多文化児童の生活や教育に密着した研究も広がってきており、たとえば、宮崎幸江（編）（2014）は、『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』の中で、ペルー、ベトナム、カンボジアにルーツのある子どもたちの事例を検証・分析し、かれらの直面することばの問題とアイデンティティに関わる教育課題を浮き彫りにしている。

海外での母語・継承語教育に関連した言語教育政策について、落合知子・松田陽子（2014）はカナダの継承語資源育成のための教育実践に関する研究を行い、学習への「統合的動機付け」に焦点を当てて考察している。松田（2011）の「多言語資源の開発をめざすオーストラリア」は、オーストラリアの移民のコミュニティ言語（母語・継承語）をめぐる政策について現地調査をもとに考察し、国家の言語政策が母語・継承語教育の推進にどのように影響を与えているかについて論じている<sup>16</sup>。オーストラリアでは、国家の言語政策における方針にもとづき、政府の予算措置による支援を受けて、コミュニティ言語教室（母語・継承語教室に当たるもの）が運営され、教師の育成、教材やカリキュラム開発も行われ、国家レベルでの連携を促す組織づくりもされていることを指摘している。それは、国家レベルでの言語教育政策により、明示的にその意義が公認されていることの結果であると考えられる。

渋谷謙次郎・小嶋勇（2007）『言語権の理論と実際』や、言語研究会編（1999）『ことばへの権利—言語権とはなにか』等では言語権の問題に焦点が当てられている。言語権の具体的な内容については、「世界言語権宣言」に基づき、「まず第一に、自集団の言語と自己同一化し、これを学校において習得し、また公共機関で使用する権利、そして第二に当該地域の公用語を学習する権利が挙げられている。」（p.10）という説明がなされている。つまり、日本の状況では、多文化児童は、自身の母語・継承語を学校において習得し、公的に

<sup>16</sup> オーストラリアでは、母語・継承語という概念について、公的文書では「コミュニティ言語」という用語で扱われている。松田（2009）『多文化社会オーストラリアの言語教育政策』では、コミュニティ言語を含むオーストラリアの言語教育政策の全容について論じている。



使用する権利、そして、日本語を学習する権利を有するものであるということを意味する。また、ろう者の手話言語についても「言語権」の考え方から、その習得の保障について論じられている。(同上)

#### 4. 文部科学省の外国人児童生徒に対する言語教育政策

1990年の「出入国管理及び難民認定法の一部を改正する法律」の施行により、日系人の労働が可能になり、90年代には、ブラジルやペルーをはじめとする日系人ニューカマーの来日が急増した。以後、中国人、フィリピン人、ベトナム人なども増加してきている。そして、親に伴って来日した日本語未習得の外国人児童生徒の公立学校への中途入学が増大するようになった。日本語や日本文化のわからない児童の受け入れ態勢のなかった学校現場の混乱により、これらの児童生徒への日本語指導の必要性の認識が文科省でも高まり、日本語支援の施策については、教員の配置、教員研修の実施、JSL (Japanese as a Second Language) カリキュラムの開発等、不十分ながらも、徐々に広がってきている<sup>17</sup>。1991年に、初めて文部省(当時)が日本語教育を必要とする外国人の小中学生の調査を行い、その時点では5,463人であったとされる。(太田 2000, p.15) 2014年の文部科学省の調査<sup>18</sup>では、小・中・高校、特別支援学校などに在学する日本語指導が必要な外国人、および日本国籍の児童生徒は29,198人となり、91年と比べると約5.5倍近くになっている。また、公立学校の外国人児童生徒の在籍総数は、73,289人(H26.5.1現在、文部科学省「学校基本調査」)である。これ以外に、外国人学校で学ぶ子どもたちや、不就学等で把握されていない子どもたちもかなり存在する。また、現在では、外国籍だけでなく、日本国籍であっても海外から移動してくる子どもたち、国際結婚家族の子どもたちなど、さまざまな背景によって日本語が未習得の児童が増えていることも明らかになってきている。

しかしながら、これらの数として把握されているのは、多くの場合、各学校の教師の主観的な判断によるもので、明確な評価基準が使用されているわけではなく、学校での学習についていける言語力(学習言語力)を有しているかどうか、明確には把握されていない。

一方、母語のできる支援者が母語を活用して学習支援を行うことの必要性については文科省の教育指針として言及されるようになり、「指導を補助する者は、必要に応じて配置し、日本語指導担当教員が作成した指導計画に基づき、当該教員が行う日本語指導や教科指導

<sup>17</sup> 最新の帰国・外国人児童生徒等に対する文部科学省の施策について H.27.7.1 研修資料を参照。

[http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/todofuken\\_kenshu/h27\\_hokoku/pdf/shisaku03.pdf](http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/todofuken_kenshu/h27_hokoku/pdf/shisaku03.pdf) (2015.10.1 アクセス)

<sup>18</sup> 以下のデータは、文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れ状況等に関する調査(平成26年度)の結果について」(H27.4発表)より。[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/27/04/1357044.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/1357044.htm) (2015.10.10 アクセス) 言語別(外国籍の場合)では、ポルトガル語、中国語、スペイン語、フィリピン語、ベトナム語、英語、韓国朝鮮語、が多く、日本国籍の場合では、フィリピン語、中国語、日本語、英語、ポルトガル語、その他、となっている。

等の補助や児童生徒の母語による支援を行うものとする。」と明示されている<sup>19</sup>。

しかしながら、母語を尊重しながら日本語を習得させるという理念や、日本語を習得するに伴って、急速に母語を喪失し、日本語が十分に理解できない両親とのコミュニケーションに支障を来している子どもたちが増えつつあることについて、これらの施策では光が当てられていない。また、日本語が絶対的な地位にあり、文化的同化圧力の強い学校や社会環境の中で、家庭で親とのコミュニケーションに使っていることばに否定的なイメージを持つようになり、自分のルーツへの負のイメージを持ち、学習に必要な日本語力も十分に発達せず、本来持っている学習能力が発揮されないまま学校生活を送るこどもたちの問題にどう対応するのかということについて、国の施策は存在していない。

## 5. 多文化児童の言語課題

### 5-1. 多文化児童の言語課題の多様性

多文化児童の言語状況は非常に多様であり、そのことが、母語学習支援についての取り組み課題を複雑にしているという側面がある。まず、個人的要因として来日時の年齢の影響が大きいと考えられる。中島(2010)は、二言語の習得について、9~10歳以前を言語形成期前半、それ以後を言語形成期後半としている(pp.22-28)。そして、言語形成期後半に移動した場合は、すでに母語・継承語での言語力の基礎ができ、抽象的な思考にも耐えられる力をつけていると考えられ、それを第二言語に転移しながら発達させることが容易になり、母語・継承語を維持することも可能になりやすいと考えられる。しかし、日本に幼少時に来日して学校に入学すると、個人差や環境差が大きい、母語・継承語を話す人が集住している地域でない場合、2~3年で喪失していくことが多いと言われている(中島2010)。環境に恵まれれば、家庭で使用する母語・継承語と日本語の両方を発達させて高度の均衡バイリンガルになるケースもある。ただし、読み書きができることが重要であり、そのためにはかなりの学習が必要となる。一方、基盤となる第一言語が十分に発達していない状況で、その脆弱な基盤の上に第二言語が加わると、両方の言語発達が十分に行われず、どちらの言語も不十分になるケース(ダブルリミティッド)も報告されている。(生田2007, 中島2005, 高橋2009)日本語も母語・継承語も、抽象的思考をする力が十分に形成されない状態のまま、小学校を何とか終え、中学では学習についていけなくなり、高校進学を諦めざるを得なかったり、進学後にドロップアウトしている多文化児童が多数いると

<sup>19</sup> 文部科学省「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について」(特別の教育課程について定める件に関する通知)の5「特別の教育課程の指導者について」の項目。<[www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/13...](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/13...)>参照。(2015.10.10 アクセス)

考えられる<sup>20</sup>。

また、言語問題は、家族環境要因が大きく作用する。家族で母国との往來を繰り返す場合は、母語・継承語の維持にはある程度役立つと考えられるが、日本語力の発達に影響を及ぼす。同じ言語を使う兄弟姉妹、祖父母の存在等も言語維持に影響する。両親の言語に対する考え方の影響も大きく、母語・継承語が重要であることを強く子どもに意識させる努力をしているか、母語・継承語のメディアや本などへの接触環境が家庭にあるかどうか、などが言語維持に影響する。(中島 2010, 松田 2010)

このような学習者の多様性のため、必要とされる支援も異なり、学習の動機付けも難しく、周囲がその言語問題を正確に把握することも困難であり、同じ学年でも言語能力がまったく異なるため、母語・継承語の学習をグループで行うには、多様なレベルや意識の児童を同時に教えるための教材や教授法が必要になり、一層、その学習が困難な状況になる。

## 5-2. 学習や発達に影響する課題

まず、日本語の未発達による学習困難時期が数年続くことにより、人によっては、その間の学習の遅れを取り戻すことが難しいという現状がある。一般に、生活言語(日常的な会話に必要な言語)の習得は1~2年でほぼ達成されるが、認知的負担の大きい学習言語能力(学校での学習に必要な抽象的な思考にも使える言語力)の発達には8歳以後に入国した場合で5~7年、8歳以前に入国した場合は7~10年かかると考えられる。(Cummins & Swain 1986) そのため、周囲も本人も日本語が習得できたと思っけても、特に小学校4年以後に学習内容の抽象度が高まってくると、学校での学習についていくための日本語力が不十分となり、そのため学習結果が向上しない。その結果、「勉強のできない子ども」という認識が自他共にできあがってしまい、学習意欲も喪失していく。(高橋 2009) そして、それが日本語力の未発達によるものという認識がなされず、知的能力や努力の欠如として認識されてしまう。同時に、親の日本語力が不十分な場合には、子どもは、他の児童の親との違いを意識するようになり、自身のルーツへの否定的な感情を持つようになり、自己認識が消極的になることがある。このような意識が学習意欲をさらに低下させ、悪循環を起こしてしまう。

## 5-3. 家庭内コミュニケーションの欠如

もう一つの大きな課題は、家族間のコミュニケーションの欠如である。親の日本語力が十分でない場合、母語・継承語を喪失していく子ども達が親との意思疎通が十分にできな

<sup>20</sup> 学校教育についていけなくなったり、不就業やドロップアウトになる要因は、言語問題だけでなく、学校でのいじめや不適応、家庭環境、経済的要因などさまざまなことが指摘されている。

くなることが多くあることが広く指摘されている。子どもは、簡単な母語・継承語での会話は理解できるため、親は子どもたちがわかっていると思ってしまうこともある。(劉 2013) しかし、子どもは母語・継承語での発信力はなく、日本語で返答することが多く、親子とも、複雑なことについてはコミュニケーションをとれない状況に陥り、悩みを相談したり、進路についての意見を聞いたりするといったことができない。

そして、両親は日本語力が十分でないだけでなく、日本の学校のことが理解できないので、学校の教師とのコミュニケーションも難しく、学校から家族に宛てたさまざまな配布物などを読むことができず、子どもの学校の問題が把握できない。宿題の支援などもできず、進学についての相談にのることもできないという状況に陥る。また、日本語力を十分に発達させるための家庭での言語環境も少ないことが多い。

#### 5-4. 周囲の視線とアイデンティティの揺らぎ

多文化児童たちは、常に周囲の児童や先生からは「異なる人」というラベルのついた視線で見られがちになる。名前が日本の名前と違っていたり、ことばが違っていたり、弁当や持ち物が違っていたり、ちょっとした違いが、周囲からの圧力となり、場合によってはいじめの対象となるため、他の人と同じでありたいという願望を持つことが一般的であろう。日本の学校教育は「日本人」を育成することが目的となっており、そのような環境の中で生きていく多文化児童には、日本人とは異なる部分をそぎ落とししたり、隠したりすることが必要と無意識に感じさせてしまう視線が存在する。(太田 2000, 2005) それで、自分のアイデンティティに対する不安と葛藤となり、他者と違う自己を否定的に捉えてしまうきっかけになる。そのため、母語・継承語を維持、伸長させる気持ちを喪失するだけでなく、日本語力が十分ではない親についても否定的な見方をするようになることもある。そのような気持ちが支配的になると、家庭でのコミュニケーションに対する支障がさらに大きくなると考えられる。

日本人というアイデンティティと、母語・継承語に関わる別のアイデンティティが自分の中に共存したり、折り合いをつけたり、複数のアイデンティティをそのまま受け止められるようになる児童もおり、多くのケースでは、成長と共にその不安や揺らぎを乗り越えて、複数のアイデンティティを自分の中でバランスをとって自覚できるようになることが観察されているが<sup>21</sup>、小学校高学年から中学にかけての頃は、そうすることが難しい段階にあり、学校での学習や生活に挫折したり、意欲をなくしてしまうという状況に陥るケースが多い。そして、最悪の場合は、そのアイデンティティの葛藤を乗り越えられないまま、

<sup>21</sup> 松田・中山 (2010b), 宮崎 (2014) 他。

自分のアイデンティティを確立できず、居場所のないまま成人してしまうということになる。(乾 2009)

### 5-5. 将来の社会参画に影響する課題

上述の課題が山積する結果、学力不足により高校進学が困難なケースも非常に多く、兵庫県では進学率が約 53%程度 (2006 年の調査) という報告がある。(乾 2008, p.32) これは、日本人の全国平均の 96.5% (文科省の発表) と比べてかなり低い<sup>22</sup>。(乾 2015, p.15) これには言語問題や学力の問題だけでなく、親の支援や経済的な要因も大きく影響している。高校に進学しても途中で退学するケースもあり、また、就業についても多くのハードルを抱えることになる。自分の周りに進学、就職して、十分な社会参画に成功しているロールモデルが少ないといったことも、職業選択や就業を困難にしていることが考えられる。(田房 2005)

90 年代に親に連れられて来日してきた子どもたちは、すでに結婚し、自身が親になる世代になりつつある。言語的ダブルリミティッドになってしまった子どもが、成長し、家庭を築き、子育てをする状況の中で、日本語力不足による情報の欠落、母語・継承語の力も不足し、子どもの教育への不安などが語られるようになってきている<sup>23</sup>。

## 6. 複言語の習得によって拓かれる未来の可能性—グローバル人材の育成に向けて

前項にあげたような困難な課題が立ちはだかるとはいえ、多言語多文化環境に育ち、二言語ないし、三言語を習得し、自身の体験をふまえた多文化共生社会の構築への意識を体得したうえで、大学進学も果たし、さまざまな分野で活躍する人たちが増えてきていることにも注目したい。それは、例外的なケースということではなく、家族の支援、学校の環境、教師やボランティア等の周囲の支援、本人の能力と努力や、情報の活用など、さまざまな要因が重なって、複言語・複文化をうまく活用できるようになった人たちである。このような人たちは、異文化に対する関心や受容性が強く、祖国とのネットワーク作りや、海外の同言語話者となつたりやすいというメリットを持ち、国境を越えて活動することへの意欲を自然に体得し、日本人というアイデンティティと、親の祖国との絆によるアイデンティティの両方を持ち合わせ、グローバルに活躍できる人材となる可能性が高い<sup>24</sup>。ブラ

<sup>22</sup> 統計では、外国人集住地域では 78.9%となっている。これらの地域では教育支援も集中しており、それによって進学率がある程度高められていると考えられる。また、大阪府では 84.5%にのぼり、これは高校の外国人生徒のための入学枠がある学校が 6 校あるという状況が影響していると考えられている。(乾 2008, pp.30-34)

<sup>23</sup> 2014 年 3 月 21 日に神戸で行われた母語に関する座談会 (母語と日本語を習得した若者 4 名が経験を語った会。トヨタ財団の助成事業によるプロジェクトの一環) の会議録 (録音の書き起こし) より。日系ブラジル人の A の語りより。

<sup>24</sup> 筆者と科研の共同研究者が行った 5 名のバイリンガル大学生 (多文化児童として育ち、一般入試で大学に進学した人)

ジル日系人として家族と共に日本に移り住み、小学校3年生に入学した右田（2013）は、その後のさまざまな苦難を経て、教員の資格をとり、外国籍の子どもたちの支援活動をするようになった自身のことを語っている。移住者の第一世代から、次の世代の子どもたちを支援する立場になる人たちが育ってきているということである。また、ボリビアから日系人として幼少期に日本に移住し、スペイン語と日本語の二つの言語を獲得したことによって、祖国に帰って、日本語を教える仕事に就くといった、日本と祖国の架け橋のような仕事をする人たちも出てきている<sup>25</sup>。

オーストラリアやカナダの言語教育政策においても、多文化児童の言語を社会資源とみなし、彼らの母語・継承語力を伸長させることを重視している。この言語能力が本人にとっても、社会にとっても大きな力になり得ることを理念として掲げ、それが政策の推進力となっている。（松田 2009, 2011, 落合・松田 2014, 中島 2010）

多文化児童の言語発達については、滞在年数や入国時年齢、家庭環境、性格や動機付けなど、さまざまな条件に左右されるが、母語・継承語を維持することと、第二言語（地域の公用語）の伸長には相関関係があることが検証されている。（Cummins & 中島 1985, 中島 2010, 生田 2006） また、Thomas & Collier（2002）のアメリカでの大規模調査では、4～7年以上バイリンガル教育を継続している児童は、モノリンガル（一言語）教育の児童より、すべての科目で優れた結果を出すという結論を出している。バイリンガル児童の言語力、学習力を長期にわたって、同一環境によって検証することは非常に困難な研究であり、断定することは難しいが、今後、そのような長期的な大規模な研究が進展することが望まれる。さらに、バイリンガル児童の進路選択の可能性の拡大や、就業におけるメリットなどの調査も必要とされており、社会がそういう人材を必要とする時代になっていることも相まって、彼らをグローバル人材として育成していくという視点を強化していくべきであると考えられる。

母語・継承語を習得する機会やモチベーションがない多文化児童たちにとっても、社会が彼らの親たちの言語を価値あるものとして認めていることを認識できることは、本人の複文化や複合的なアイデンティティを肯定的に認知することをプッシュする要因となり、多文化共生社会の構築への意欲やグローバルな意識を強化することに役立つと考えられる。

また、母語・継承語学習の推進は当事者の問題としてのみ捉えるのではなく、複数の言

---

へのインタビュー調査（2015年9月に実施）でも、全員が海外とつながる仕事に従事したいという意欲を語っている。今井（2008）は、大阪府のニューカマー高校生57名へのインタビュー調査より、将来について「母国との架け橋となる仕事がしたい」（8名）、「国際的な仕事がしたい」（12名）という意見があったことを報告している。後者の調査では、全員がバイリンガルかどうかは明記されていない。

<sup>25</sup> 2015年8月30日に開催された「二つ以上の言語の狭間で生きる」という国際シンポジウムのパネリストの一人のロサ イセラ ドミンゲス 氏の語りより。

語・文化を持つ多文化児童たちが、周囲の日本の子どもたちに与えるインパクトも重視すべきである。落合（2015）は、公立小学校でのベトナム語母語・継承語教室を補助しながら長く関与観察し、ベトナム系児童が母語・継承語やベトナム文化の学習の成果を学校全体の中で可視化するイベントなどを通じて、マジョリティの側の日本の子どもたちにとっても、「学校空間に、複数の価値の追求の可能性を具現化したプラットフォームが出現したということである。」(p.229) と評価し、「日本文化への同化志向の強い日本の教室空間において、外国につながる子どもたちの多くが、その言語能力や複数の文化への親和性を不可視化し、やがては失おうとしている。彼らの持つ複数の言語の部分的な能力（それは将来、発展する可能性を秘めている）や複数の文化への親和性を評価し、維持し、涵養していくことは、多文化化、国際化していく現代社会を生きていくすべての子どもたちに教育資源を提供する有益な試みである。」(p.230) と結論づけている。

## 7. 多文化児童を対象とした言語教育政策試案

### 7-1. 政策の目標

上述の議論を踏まえ、まず、複数の文化・言語背景を持つすべての児童が、十分な教育を受けるのに必要な言語を習得し、自己の能力を十全に発揮できるような環境にするための言語保障が必要であるという認識を広め、そのための施策を実現することを目指す。そして、すべての児童が家庭での親との十分なコミュニケーションがとれるような言語力を発達させるという環境を作るという視点が必要である。さらに、複言語環境にある多文化児童の持つ言語・文化力が、本人にとっても社会にとっても有意義な社会資源として社会に認知され、多文化児童がそれらを発達させる機会を与えられるような社会を構築していくことを目標とする。それによって、個人も家族も学校も社会も、何らかの社会資源を得られる可能性を広げられるような体制を作ることを目指すものである。

### 7-2. 多文化児童をめぐる言語教育政策試案

日本語だけでなく、母語・継承語の伸張をも目指すための政策提言を、「二つ以上の言語環境で暮らしている外国につながる子どもたちの教育に関する提言」として、2014年10月に吉富志津代を代表とするプロジェクトグループ<sup>26</sup>が、多文化児童の教育に関与している兵庫県・神戸市の教育委員会、私学の関連団体、国際交流協会等への政策提言を行った（資

<sup>26</sup> 「外国人児童生徒の言語形成を保障するバイリンガル教育環境推進のための政策提言プロジェクト委員」として提言を作成した。メンバーは、代表の吉富志津代の他、筆者を含む22名。トヨタ財団の助成事業によるプロジェクトの一環。注11参照。

料1参照)。本稿では、さらにその内容を拡充、発展させた政策試案を以下に提示し、将来的には国のレベルでの政策として考慮されるべき課題として、その枠組みについて提案するための基礎資料とする。

#### (A) 日本語と母語・継承語の複言語育成の必要性の認識

- (1) すべての言語には同等の価値があることを踏まえ、日本語と母語・継承語の二言語（ないし三言語）を育成することが個人にとっても社会にとっても有用であることを認識し、その意義についての明確なビジョンを提示する必要がある。それらを多文化家族の親や、学校、社会に対して広く啓蒙することが重要である。
- (2) 日本語教育を進めるにあたって、母語・継承語が喪失されることのないよう、両言語の維持・伸張を重視した日本語教育の進め方の研究開発、意識改革、教授法開発の必要性がある。

#### (B) 学習支援体制

##### (1) 母語・継承語学習教室の設置と教育指導態勢の支援

母語・継承語学習教室の設置は、現在、個人や小規模のNPOの努力や、一部の地域の学校の取り組みとして極めて小規模に行われているが、場所や時間の確保、教師の確保、財源不足、運営のノウハウの欠如など、さまざまな困難がある。兵庫県では先進的な取り組みとして、2006年から2010年まで、母語教育支援センター校制度による公立小中学校への母語教室の設置を推進したが、以後、停止している。大阪府ではいろいろな形態の中で、公教育においても若干の母語・継承語学習の推進が行われている。全国的に公的支援が行われるようになれば、母語学習を行うことについて、家庭の親や、学校の教師達にもその意義が理解されやすくなる。特に、場所や指導者や教材等の教育リソースの問題が大きいと、教室設置の支援が公的な立場から行われることが必要である。

##### (2) 多文化児童の言語力の正確な把握を推進する体制づくり

多様な背景を持つ多文化児童たちの日本語力、母語・継承語力を正確に把握することが、学習支援にも大きな影響を与えることになる。言語力というのは、直感だけでは、本人にも、家族にも、学校の教師にも計り知ることのできないものであると、正確に測定できるテストを行うことを義務づける体制が重要である<sup>27</sup>。それによって、学習プログラムや、誰に何をどう支援するかを考える基礎情報とすべきである。

<sup>27</sup> 近年、日本語能力測定のための評価手法として、文科省がDLA（外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメント）を開発しており、使用が広がっているようであるが、これの翻訳版等を作成して、母語・継承語能力の測定にも応用することができ、実際に使用されている。[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm)（2015.11.3アクセス）



### (3) 家庭と学校、NPO、行政の連携強化による学習支援

母語・継承語学習には、家庭での支援、学校の教師や周囲の子どもたちの理解、NPOによる支援、行政支援などが欠かせない。特に家庭と学校の教師が緊密に連携をとって進めなければならない。多くの親たちは、日本語も母語・継承語も両方とも重要と考えている。(野津・乾・杉野 2014, 劉 2013) しかし、家庭でどのような言語使用をすべきなのかに戸惑い、母語・継承語使用が子どもの日本語の発達を阻害するかもしれないと考え、家庭言語のあり方や教育に悩むことが多い。まず、親が自信を持って二言語を共に育てようという意識を確立し、それを学校も支持することが重要である。各家庭の事情や、子どもの意識や欲求などはさまざまであるので、強要することは好ましくないが、家庭でできることを確認し、母語に触れる機会を増やし、幼少時には読み聞かせを短時間でも行うことなどが重要である。(中島 2010, Chumak-Horbatsch 2012) 読み書き能力を発達させることが言語保持や伸張には肝要であり、そのためには居住者のニーズのある言語の絵本や書物を図書館などに多数配置したり、デジタル書籍化されたものをダウンロードして読めるような体制を充実させていくことが求められる<sup>28</sup>。

学校でも母語・継承語の運用力があることが肯定的に認知されることが必要であり、周囲の子どもから偏見を持って見られることのないよう、学校教育カリキュラムの中に異文化間教育を取り込むことや、教師のまなざしが複文化・複言語状況にある子どもたちについて肯定的であることが重要である。(松田・中山 2010a, 落合 2015) そして、文化や言語の違いを肯定的に受け止める心をすべての子どもたちに教育していくことが不可欠である。

また、現状ではボランティアに大部分を依存しているが、将来的には、母語・継承語教育を行う研修を受けた人や教員が報酬を得て行う学習体制を作らなければならない。そして、行政がボランティアやNPO等の学習支援活動と連携して、教師研修や教材開発などを行っていくことができるような施策が必要である。

## (C) 研究体制

### (1) 母語・継承語教育についての研究支援、および、教授法の開発と指導者の育成

バイリンガル教育は、一般の人々の感覚として、非常に困難なことであるという認識が強く、特にマイノリティ言語についてはその意義が理解されにくく、誤った認識が広がりやすい。そのため、バイリンガル教育についての理論的研究体制を充実させ、その成果について多文化家族だけでなく、一般の人々にもわかりやすく周知させることが重

<sup>28</sup> DAISY などによる多言語のデジタルアーカイブが、少しずつ開発されつつある。Rits-DAISY (立命館大学 DAISY 研究会) 参照。 [http://rits-daisy.com/?page\\_id=41](http://rits-daisy.com/?page_id=41) (2015.11.3 アクセス)

要である。まだ研究の蓄積が少ないため、教授法についても模索状態である。教材も非常に少なく、現場の教師達は手探りで教育を行っている。特に、レベルが非常に多岐にわたる児童を同時に教える必要があるため、多様な学習者を教える特別な方法が開発されなければならない。海外でも取り組みが広がっているが、ICT を駆使するなど、新たな方法を考えていく必要がある<sup>29</sup>。

そして、教師の養成をしていくことが最も重要であるが、就業としての保障がない仕事であることが多いため、養成に力を入れることも困難な状況である。一部の自治体では若干の研修が行われているがまったく十分とは言えない。オーストラリアでは資格取得のできるコースが無償で提供されており、それが公的予算で補助される体制があるが（松田 2011）、そのような施策なしには困難な課題である。

## (2) バイリンガル教育の推進者や組織の連携強化、及び、言語教育研究センターの設置

母語・継承語の研究を推進するには、研究者のネットワークが必要であり、またその研究成果の発信や、学習支援のためのリソースの提供、現場での実践者との連携が特に必要である<sup>30</sup>。大規模で長期的な研究や、さまざまな支援活動を集約化することが、限られた資源を活用するのに最も重要である。そのためには、核となる教育研究センターを設置することが重要である。日本語教育や英語教育等の外国語教育も含めた総合的な言語教育研究センターを設置すれば、多様な言語教育の視点から、さまざまなアイデアを母語・継承語教育にも生かしていけるであろう。アメリカでは、UCLA に国立継承語リソースセンター（National Heritage Language Resource Center）が設置され、無料で購読できるオンラインの *Heritage Language Journal* が発刊されている<sup>31</sup>。オーストラリアでは、Community Languages Australia という組織がその役割を果たしている<sup>32</sup>。

## 8. 母語・継承語支援政策の一般社会への影響—多文化社会の統合的發展に向けて

上述の政策試案は、多文化児童の教育のみを視野に入れたものではない。このような言

<sup>29</sup> Cummins が提唱し、実践の蓄積も広がりつつある「アイデンティティ・テキスト」（Cummins & Early 2011）や、その考えを援用したビデオレター作成による国際交流授業などの取り組み（落合他、2015）は、この課題にも対応できる方法と考えられる。

<sup>30</sup> 筆者が代表を務める関西母語支援研究会は多文化児童のためのことばの学びについての包括的な情報提供をするウェブサイトを作成し、関連研究の紹介や母語教室の紹介などを6言語で行い、情報ネットワークの構築を目指している。（<http://education-motherlanguage.weebly.com/>）愛知県では、「愛知 外国につながる子どもの母語支援プロジェクト」のサイトが作られている。（<http://www7b.biglobe.ne.jp/~akp/top.html>）鈴木庸子は母語学習の関連情報ポータルサイトとして、「ハーモニカ」というサイトを作成している。（<http://harmonicaicl.com/>）このようなサイトが多数できてくることで、情報交流、研究交流、さらに実践者の交流が増大することで、連携が拡大していくことを期待し、次のステップを模索していきたいと考えている。

<sup>31</sup> <http://hlj.ucla.edu/>（2015.11.5 アクセス）

<sup>32</sup> <http://www.communitylanguagesaustralia.org.au>（2015.11.5 アクセス）

語政策が進展する一方で、日本の一般児童に対しても、多文化児童の持つ言語能力や文化資本について学び、グローバルな社会との身近な接点を持つことによって、意識を外に向け、異なるものへの関心を深めさせ、異文化への柔軟性を養う貴重な機会となる。教師から多文化児童へのエンパワーメントが必要であり、そのことを教育全体のカリキュラムに内包することが、一般児童の意識の変容にもつながる（カミンズ 2011, pp.35-42）。

一般児童の中にも言語力の弱い児童や学習困難な児童がいるため、多文化児童にわかりやすい授業の工夫は、そのような子ども達にとってもわかりやすい授業になると考えられる。また、日本語話者の一般児童に対しては、社会の急速なグローバル化に伴い、第二言語として、英語だけでなく、さまざまな言語に幼少時から触れる機会を与え、異言語への不安を取り除き、さまざまな言語についての意識としての「メタ言語力」（言語とはどういうものか、言語が違うとは何を意味するのかといった言語についての理解力）を身につけ、言語習得する意欲や機会を増やす必要がある。

グローバル人材の育成が叫ばれている中で、多様な言語力、文化力、異文化コミュニケーション力を持った人材を育成する一つの貴重なスペクトラムとして、母語・継承語教育にも力を入れていくことが近道であると考えられないだろうか。

母語・継承語の問題は、人数が増加しているといっても、非常にマイナーな存在である多文化児童の課題であり、それに対応する余裕はないというのが多くの一般人や、学校関係者、行政者の意見であろう。しかし、マイノリティの問題は、常に、マジョリティの社会のあり方と関わっている。多文化社会において、マイノリティがマジョリティと同等に社会参画すると、マジョリティの力が脅かされたり、職などの資源を奪われたりするという考え方が生じがちである。この考えが主流になれば、マイノリティは周縁化され、その力を社会に生かすことができず、マジョリティ社会の中で抑圧された状況に追い込まれることになる。それは、マジョリティ社会にとって、ほんとうに望ましいことであろうか。多文化の人が自身の言語・文化を維持しようとする、国家が分断化されるという議論は、カナダやオーストラリアのような移民国家でも強く存在していたが、実際には、これらの国家も多文化主義政策のもとで、移民を統合的に包含し、発展を遂げてきている。（カミンズ&ダネシ 2005, 松田 2009）マイノリティの人々も同等に社会参画ができれば、納税者として、また、さまざまな能力を発揮できる人材として、社会を豊かにする力になれるが、周縁化されることは、結果的には社会福祉に依存する立場に追い込まれ、アンダーグラウンド社会に引き込まれて行く人を増やし、社会の分断化にもつながりかねない。多文化共生というのは、マジョリティ社会が変容していくことで、マイノリティも共に社会参画し、双方にとってプラスのエネルギーを得られるような統合的社会をめざして、一步一步、実現のルートを探っていく試みではないかと思う。そのためにはいろいろな段階で、必要な

制度設計、新たな政策の視点、市民社会の変容を伴う意識変革の醸成が必要であろう。

地方自治体は、児童生徒の問題に直接対峙する教師や親達との距離が近いこと、問題に直面している人々との接点が大きく、これまでも、国に先んじて、さまざまな対応に取り組んでいることがある。多文化児童の集住する地域や、兵庫県もその一つである。一方、国の機関では、生の声を聞く機会が少ないため、政策対応が後手に回りやすい。しかし、現状では、国の方針が動かなければ、国の方針に従って予算措置などを行わざるを得ない地方自治体の教育支援も行えないのが実情であり、国家レベルでの対応策を考えていくことが急務である。国のレベルで動くには多大な時間や意識形成、予算措置が必要であるが、まず、地方自治体が先導する形で行う政策に対しても国が何らかの支援策を行い得るように図り、知識や実践の蓄積をもとに、国家レベルでの政策を策定していくというやり方が合理的ではないかと思われる。

もっとも根本的なことは、国の政策として「移民」という概念を認めていないという現状をまず改革し、海外から渡日して一定期間以上生活しようとする人々を「移民」と認知して、国の責任で対応していくという方針を明らかにすることである。そこが曖昧にされているために、何らの方針を策定することもなく、行政の責任外のボランティアなセクターの問題として、個人や学校、NPOやボランティアの努力に委ねてしまっていることである。それによって非常に不十分で非効率的な対応が全国で行われており、置き去りにされていく子ども達の問題が、あちこちで蓄積しているのである。早急な対応がなければ、社会資本が損なわれるだけでなく、十分な社会参画ができず、マジョリティ社会とマイノリティ社会が断絶していき、ますます多文化共生に反する社会問題が大きくなっていくことが予想される。

政策策定には、ボトムアップの市民力とトップダウンの政策決定権を持つ力の影響の両方が必要である。(松田 2009) 現状では、移民についての政策すら議論が低迷している中で、国の政策が今後大きく変わる見通しについては暗澹たる状況であるが、まずは、ボトムアップの意識を強めるための研究や実践、意識改革が必要であり、同時に、地方自治体、そして国の政策決定に対しての提言についても、共通の関心を持つ人々が連携し、研究や実践を継続していくことが第一歩となるであろう。また、ろう児や難聴児の手話言語の育成や、消滅寸前のアイヌの言語の復活についても、さらなる推進力が必要であり、さまざまな言語問題に携わる研究者・実践者・行政者の連携を進めていくことにより、ボトムアップの市民力を増大させていくことが喫緊の課題である。

## 引用文献

- Cummins, J. and 中島和子 (1985) 「トロント補習校小学生の二言語能力の構造—バイリンガルバイカルチュラル教育の現状と課題：在外帰国子女教育を中心として」, 東京学芸大学海外子女教育センター, pp.143-179.
- カミンズ, J. & ダネシ, M. (中島和子、高垣俊之訳) (2005) 『カナダの継承語教育』明石書店.
- カミンズ, J. (中島和子訳) (2011) 『言語マイノリティを支える教育』慶応義塾大学出版会.
- 言語権研究会 (編) (1999) 『ことばへの権利—言語権とはなにか』三元社.
- 平高文也・山田泉 (2010) 「言葉にかかわる権利を考える—言語学習権 (日本語・母語)」, 日本語教育政策マスタープラン研究会 (編) 『日本語教育でつくる社会—私たちの見取り図』ココ出版, pp.81-95.
- 生田裕子 (2006) 「ブラジル人中学生の『書く力』の発達—第1言語と第2言語による作文の観察から」, 『日本語教育』Vol.128, 日本語教育学会, pp.70-79.
- (2007) 「ブラジル人中学生のL1とL2の作文に見られる問題—ダブルリミテッド現象の例から」, 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』Vol.3, 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会, pp.7-26.
- 今井貴代子 (2008) 『『今—ここ』から描かれる将来」, 志水宏吉 (編著) 『高校を生きるニューカマー—大阪府立高校にみる教育支援』明石書店, pp.182-197.
- 乾美紀 (2008) 「高校進学と入試」, 志水宏吉 (編著) 『高校を生きるニューカマー—大阪府立高校にみる教育支援』明石書店, pp.29-43.
- (2009) 「外国人—アイデンティティを探し求めて」, 乾美紀・中村安秀 (編著) 『子どもにやさしい学校—インクルーシブ教育を求めて』ミネルヴァ書房, pp.103-126.
- (2015) 「外国人の子どもの進学を阻害する要因」, 外国人の子どもの未来を拓く教育プロジェクト 『未来ひょうご—すべての子どもが輝くために—高校への外国人等の特別入学枠措置を求めて—』ブックウェイ, pp.15-17.
- 石井美佳 (1999) 「多様な背景を持つ子どもの母語教育の現状—神奈川県内の母語教室の調査報告」 『中国帰国者定着促進センター紀要』Vol.7, pp.148-179.
- 金命貞 (2011) 「多文化共生をどのように実現可能なものとするか—制度化のアプローチを考える」, 馬淵仁 (編) 『『多文化共生』は可能か—教育における挑戦』勁草書房, pp.65-84.
- 北山夏季 (2012) 「公立小学校における母語教室設置の意義」, 『人間環境学研究』第10巻1号, pp.17-25.

- 清田淳子 (2007) 『母語を活用した内容重視の教科学習支援方法の構築に向けて』 ひつじ書房.
- 真嶋潤子・沖汐守彦・安野勝美 (2010) 「大阪府および兵庫県の外国人児童・生徒の母語教育」,  
『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 Vol.6, MHB 研究会, pp.112-120.
- 松田陽子 (2009) 『多文化社会オーストラリアの言語教育政策』 ひつじ書房.
- (編) (2010) 『外国人児童の母語学習支援をめぐるネットワーク形成の国際比較』  
平成 19-21 年度科学研究費補助金 基盤研究 (C) 課題番号 19520461, 研究報告書,  
代表 松田陽子.
- (2011) 「多言語資源の開発をめざすオーストラリアー移民コミュニティ言語に関する  
政策をめぐる」, 『商大論集』 62-3, 兵庫県立大学, pp.165-195.
- 松田陽子・中山尚子 (2010a) 「中国帰国者子弟の母語教育をめぐる (1) —学校全体が関  
わる取り組み—」, 『外国人児童の母語学習支援をめぐるネットワーク形成の国際比  
較』平成 19-21 年度科学研究費補助金 基盤研究 (C) 課題番号 19520461, 研究報告  
書, 代表 松田陽子, pp.15-37.
- (2010b) 「中国帰国者子弟の母語教育をめぐる (2) —青年のライフヒストリーか  
ら見た母語意識の変容—」, 『外国人児童の母語学習支援をめぐるネットワーク形成  
の国際比較』平成 19-21 年度科学研究費補助金 基盤研究 (C) 課題番号 19520461, 研  
究報告書, 代表 松田陽子, pp.39-55.
- 右田マリアナ春美 (2013) 『マリアナ先生の多文化共生レッスン』 明石書店.
- 宮崎幸江 (編) (2014) 『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.
- 穆紅 (ムウ ホン) (2015) 『言語少数派の子ども継続的認知発達の保障—生態学的支援  
システム構築に向けて』 風間書房.
- 中島和子 (2005) 「ポルトガル語を母語とする国内小・中学生のバイリンガル会話力の習得」,  
鎌田修・筒井通夫・畑佐由紀子・ナズキアン富美子・岡まゆみ (編) 「言語教育の新  
展開—牧野成一教授古希記念論集—」 ひつじ書房, pp.399-424.
- (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.
- 日本語教育政策マスタープラン研究会 (2010) 『日本語教育でつくる社会—私たちの見取り  
図』 ココ出版.
- 野津隆志・乾美紀・杉野竜美 (2014) 「外国にルーツを持つ家庭における母語使用の実態と  
課題—保護者に対する調査より」, 『国際教育評論』 No.11, 東京学芸大学国際教育セ  
ンター, pp.34-52.

- 落合知子 (2012) 「公立小学校における母語教室設置の意義に関する研究—神戸市ベトナム語母語教室の実践」, 『多言語・多文化—実践と研究—』 Vol.4, pp.101-120.
- (2015) 「継承語・継承文化学習支援と異文化間教育の実践」, 西山教行・細川英雄・大木充 (編) 『異文化間教育とは何か—グローバル人材育成のために—』 くろしお出版, pp.209-231.
- 落合知子・松田陽子 (2014) 「カナダの継承語資源育成のための教育実践に関する研究」, 『人文論集』 Vol.49, 兵庫県立大学, pp.101-126.
- 落合知子・北山夏季・久保田真弓・松田陽子・加地匠 (2015) 「バイリンガルビデオレター作成を通じて形成される学びに関する研究—継承語学習教室でのベトナムの小学校との iPad を使った交流活動実践より—」, 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会 2015 年度研究大会予稿集』, pp.53-55.
- 岡崎眸 (2005) 「多文化・多言語共生時代の日本語教育—共生言語としての日本語学習」, 鎌田修・筒井通夫・畑佐由紀子・ナズキアン富美子・岡まゆみ (編) 『言語教育の新展開—牧野成一教授古希記念論集—』 ひつじ書房, pp.383-397.
- 岡崎敏雄 (1998) 「応用言語学研究(1): 年少者日本語教育と母語保持研究(1)」, 『文藝言語研究 言語編』 筑波大学文藝・言語学系, Vol.34, pp.157-175.
- (2005) 「年少者日本語教育と母語保持—日本語・母語相互育成学習における学習のデザイン—」, 鎌田修・筒井通夫・畑佐由紀子・ナズキアン富美子・岡まゆみ (編) 『言語教育の新展開—牧野成一教授古希記念論集—』 ひつじ書房, pp.383-397.
- 太田晴雄 (2000) 『ニューカマーの子どもと日本の学校』 国際書院.
- (2005) 「日本的モノカルチャリズムと学習困難」, 宮島喬・太田晴雄 (編) 『外国人の子どもと日本の教育—不就学問題と多文化共生の課題』 東京大学出版会, pp.57-76.
- 劉玲娜 (2013) 「在日中国人子女の母語・継承語教育政策—多文化共生社会に向けて」 (兵庫県立大学経済学研究科地域公共政策専攻修士論文)
- 櫻井千穂 (2008) 「外国人児童の学びを促す在籍学級のあり方—母語力と日本語力の伸張をめざして—」, 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 Vol.4, MHB 研究会, pp.1-26.
- 渋谷謙次郎・小嶋勇 (編) (2007) 『言語権の理論と実践』 三元社.
- 塩原良和 (2010) 『変革する多文化主義—オーストラリアからの展望』 法政大学出版局.
- 田房由起子 (2005) 「子どもたちの教育におけるモデルの不在—ベトナム出身者を中心に」, 宮島喬・太田晴雄 (編) 『外国人の子どもと日本の教育—不就学問題と多文化共生の課題』, 東京大学出版会, pp.155-169.

- 高橋朋子 (2009) 『中国帰国者三世四世の学校エスノグラフィー—母語教育から継承語教育へ』 生活書院.
- 田尻英三 (編) (2009) 『日本語教育政策ウオッチ 2008 定住化する外国人施策をめぐって』 ひつじ書房.
- 富谷玲子・彭国躍・堤正典 (編) (2014) 『グローバリズムに伴う社会変容と言語政策』 ひつじ書房.
- 富谷玲子 (2014) 「日本国内の社会変容と言語政策—ニューカマーの社会参加に向けて」, 富谷玲子・彭国躍・堤正典編 『グローバリズムに伴う社会変容と言語政策』 ひつじ書房, pp.1-24.
- 山本雅代 (編) (2014) 『バイリンガリズム入門』 大修館書店.
- 湯川笑子 (2006) 「年少者教育における母語保持・伸張を考える」, 『日本語教育』 Vol.128, pp.13-23.
- Chumak-H.R.(2012) *Linguistically Appropriate Practice: A Guide for Working with Young Immigrant Children*. University of Toronto Press.
- Cooper, R.L.(1989) *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. and M. Early (eds.) (2011) *Identity Text: The collaborative creation of power in multilingual school*, Sterling, USA: Trentham Books.
- Cummins, J. and Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education*, NY: Longman.
- Hornberger, N.H. and S.C.Wang (2008) “Who Are Our Heritage Language Learners? Identity and Bilingualism in Heritage Language Education in the United States”, in Brinton, D.M. and O.Kagan, S. Bauckus (eds.) *Heritage Language Education: A New Field Emerging*, Routledge, pp.3-35.
- Kaplan, R.B. and Baldauf, R.B.Jr. (1997) *Language Planning From Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981) *Bilingualism or Not: the Education of Minorities*, Multilingual Matters.
- Thomas, W.P.and V.P. Collier (2002) “A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students’ Long-Term Academic Achievement Final Report: Project 1.1”  
<[http://crede.berkeley.edu/research/llaa/1.1\\_final.html](http://crede.berkeley.edu/research/llaa/1.1_final.html)> (2015.11.11 アクセス)



## 資料1 (一部抜粋)

### 二つ以上の言語環境で暮らしている外国につながる子どもたちの教育に関する提言

#### <趣旨文>

兵庫県には、二つ以上の言語環境で暮らしている外国につながる子どもたちが多く暮らしております。そのため、神戸市を含む兵庫県において、さまざまな取り組みが展開されており、その先駆的な取り組みは、日本国内において評価を得ていることも少なくありません。しかしながら残念なことに、その子どもたちのうち、学力形成が不十分な事例報告が、すでに多くされているという現状も否めません。その原因はさまざまですが、一つには学習・思考の根幹となる第一言語の形成のプロセスにおける問題が考えられます。これは、子どもたちの学力や努力の不足という理由からではなく、学習言語レベルの日本語習得には少なくとも5~7年かかると言われており、その間に十分な日本語力がないまま、学校での学習についていけない子どもたちが、落ちこぼれていくことが多いという結果なのです。

そういった言語間の移動をした子どもたちの日本語習得はゼロから出発するのではなく、母語のもとで形成、保持されている概念や言語力の上に、日本語の概念や言語力が置き換えられるとされています\*。(文末に説明)つまり、母語での言語力や理解力が日本語にも影響すると考えられます。なお、ここでは第一言語とは、その子どもが思考をするための一番強い言語をさすことにします。結果として、その子どもの第一言語は、日本語になることも外国語になることもあります。言語形成は、その子どもたちをとりまく言語環境すべてに影響されるのです。

それゆえ、日本語での教育環境において、学習・思考レベルの日本語習得のためにも母語を各自の環境にあわせて育てることはとても大切です。海外からの移民を多く受け入れている諸国においても、移住した親に連れてこられた子どもたちの言語形成・学力形成のための母語教育の重要性は数多く指摘されています。

また、祖国を離れて日本の学校文化に適応しようとする子どもたちは、自分のルーツを否定しがちになり、自信を失うことが多いことも報告されています。母語学習はそのような子どもの自尊感情を高め、情緒を安定させ、アイデンティティの形成を促進させ、保護者とのコミュニケーションを確保し、子どもに祖国と日本の懸け橋となるような進路選択の可能性を与えます。

そして、このような当事者の利益のための母語能力育成だけでなく、外国につながる子どもたちが多様な言語運用能力を持ち、多様な文化を理解できる存在へと成長することは、その社会の国際交流、国際協力、外交、ビジネスの場においても有為なグローバル人材が輩出されることであり、その社会の経済的・文化的資源ともなりうるのです。

さらにクラスの中に外国につながる子どもたちがいることを大切に感じるような環境を作っていくことは、クラスメートである日本人の子どもたちに国際理解教育、言語意識教育の機会を与えるなど、教育資源を教室にもたらし可能性をも秘めています。

以上のことから、母語学習を視野に入れた言語形成を考える体制づくりは、その子どもにとっての利益であるのと同時に、日本社会の言語資源の確保のためにも非常に重要であると言えます。日本語以外の母語を持ち、二つ以上の言語環境で暮らしている外国につながる子どもたちが、学校教育を通して学習・思考レベルの言語力を形成するために、一人一人の言語習得状況を踏まえ、年齢発達段階に応じて日本語と母語の双方を視野にいれた学習指導を可能とする教育指導方針を確立する必要があることは明らかです。そのために、子どもたちを取り巻く学校教員、教育カリキュラムなどに関わる教育関係者、子どもたちとその保護者たち、日本人の子どもたちの保護者たち、コミュニティの大人たち、市民活動に関わるメンバーたちなど、多様な立場の関係者への提案として、これをまとめました。今後の教育環境を考える上で、これを十分に参考にいただき、具体的な体制づくりを、ともに進めていただきますようお願いいたします。

2014年10月31日

外国人児童生徒の言語形成を保障するバイリンガル教育環境推進のための  
政策提言プロジェクト委員一同

.....  
\* カミンズの二言語相互依存仮説の説明と図 (省略)  
.....

### <具体的な提案>

1. 第一言語を確立させるための日本語指導の拡充と同時に母語指導の位置づけをしっかりと考慮してください。

- 日本語指導と同時に母語をも育成するための指導を含めたカリキュラムを開発  
たとえば、母語教育支援センター校制度の復活、芦屋中等学校のカリキュラムの応用や教師の活用など
- 「子ども多文化共生サポーター」制度の拡充による母語指導者を配備
- 母語指導者間のネットワーク形成と定期的な研修の実施
- 学校教員への母語学習の必要性理解、教室でできる具体的な支援方法、保護者／市民活動とのネットワーキングの方法、関連の情報提供などに関する研修実施
- 母語指導者との協働体制の促進

2. 国籍に関わらず、外国につながる子どもの言語形成の個別状況を把握するしくみを作

ってください。

→現在、外国につながる子どもの日本語支援の必要性の有無は子どもの滞日年数によって定められていますが、文科省が開発しているDLA（注①）などを活用し、すべての子どもの日本語能力および母語能力を正しく評価し、それぞれの子どもに応じた言語支援メニューを提供できるしくみの確立が必要です。

→発達障害や精神疾患などが性格に診断できずに放置されないために。

### 3. 日本語を母語としない児童生徒の保護者との連携の促進

→保護者が自分の子どもの言語形成状況を知らないことが多く、保護者が自信を持って積極的に家庭での母語学習を学校との連携でできるように情報提供や教材の紹介（注②）を行うことが必要です。

→すでに作成されている、学校教員、保護者、母語指導者の理解をすすめノウハウを提供するためのマニュアルやパンフレット、DVD（多言語）で提供してください。

注①：DLAとは文科省が開発している「外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメント」であり現在は日本語能力測定のための評価手法であるが簡単な翻訳で母語能力の測定にも応用され、実際、スペイン語、中国語、韓国語での測定が報告されている。

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm)

注②：参考になるパンフレット、ウェブサイトは以下です。

\*ウェブサイト「～多文化な子どもの学び母語を育む活動から～」関西母語支援研究会

<http://education-motherlanguage.weebly.com/>

\*ウェブサイト「愛知 外国につながる子どもの母語支援プロジェクト」

<http://www7b.biglobe.ne.jp/~akp/top.html>

\*パンフレット『母語、ルーツにつながる言葉を育てましょう』（仮／作成中）