

WASEDA UNIVERSITY

日本の母語教育の課題

兵庫県の母語支援を事例に

主査 浦野正樹教授

早稲田大学 文化構想学部 社会構築論系
浦野ゼミ 4年

立澤 輝 (1T130671-5)

2016/12/13

目次

0章 序章.....	3
0-1 問題意識.....	3
0-1-1 グローバル化する社会において.....	3
0-1-2 人口減少社会において.....	3
0-1-3 母語教育の必要性.....	4
0-2 調査目的・調査方法.....	5
0-3 論文構成.....	5
1章 日本における在日外国人の変遷.....	7
1-1 統計データ.....	7
1-1-1 現在の人口.....	7
1-1-2 人口の推移.....	9
1-2 在日外国人人口の変遷.....	11
2章 外国にルーツを持つ子どもの母語教育に着目する意義.....	12
2-1 在日外国人に対するこれまでの教育と問題.....	12
2-2 今後の課題.....	13
2-3 母語教育に関する研究・歴史.....	14
2-3-1 母語の定義.....	14
2-3-2 母語がわからない子供たちが抱える問題.....	15
2-3-3 グループ別に見る子どもにとっての母語の役割.....	16
2-3-4 母語教育の目的.....	17
2-3-5 海外の研究と事例.....	20
2-4 2章のまとめと補足.....	24
3章 兵庫県における外国にルーツを持つ子どもに対する支援.....	26
3-1 兵庫県における在日外国人に関するデータ.....	26
3-1-1 統計データ.....	26
3-1-2 在日外国人が多く住む地理的・歴史的特徴.....	30
3-2 兵庫県における外国人教育関連の出来事や取り組み.....	30
3-3 兵庫県教育委員会による母語支援の取り組み.....	34
3-3-1 取り組み事例① 新渡日の外国人児童生徒にかかわる母語教育支援事業.....	34
3-3-2 取り組み事例②子ども多文化共生サポーター派遣事業.....	35
3-3-3 まとめ.....	36
3-4 各団体による母語維持教室の取り組み.....	37
3-4-1 公益財団法人兵庫県国際交流協会 HIA の取り組み.....	37
3-5 まとめと分析.....	38

4章 母語教育の展望.....	40
4-1 日本の母語教育の課題.....	40
4-2 新しい議論.....	42
4-3 まとめ.....	42
5章 終章.....	44
5-1 総括 本論文の振り返り.....	44
5-2 謝辞.....	46
5-3 参考文献.....	47
5-4 参考資料.....	48

0章 序章

0-1 問題意識

0-1-1 グローバル化する社会において

世界中でグローバル化が進展する中で、人々の移動が国境を超えることが当然になり、日本においても世界中の国にルーツを持つ人々が生活するようになった。これまでの歴史の流れの中で、日本は、多民族・多人種が国家存立の前提になっている移民国家と比べると、日本人＝日本国民（国籍）＝日本民族の図式が根強く、異なる民族や人種集団を「外国人」と区別して位置付けてきた。そのため、多くの外国人の問題は、福祉問題、教育問題などと同様に、“国際問題”という一つのくくりで一般的に分類される。しかし、言うまでもなく、ひと言で外国人と言っても、子供も老人も、障害者もいる。定住者も旅行者もいる。学校に通っている人もいれば、働いている人も、老後の生活をしている人もいる。移住の時期や移住の要因、属性、宗教、雇用状態などは多様で、彼らに関する問題をひとくくりには扱えない。彼らにも日本人が抱える障害や貧困問題などと同様に、多様な問題を抱え、それぞれのニーズを持っているということを前提にする必要がある。上記と同様、外国にルーツを持つ子どもたちの教育に関しても様々な問題・ニーズ・課題がある。しかし、日本の教育においては、皆同じラインに立つこと、皆同じように扱うことが平等だという認識が伝統的に強い。そのため在日コリアンや帰国子女の教育に関してもたびたび指摘はされてきた。使い慣れている言語や生活文化が異なるため、ずっと日本で、日本語で、日本人と過ごしてきた人々とは必要な言語レベルも学習レベルも異なるのである。それに加えて、ここ数十年の間にニューカマーと呼ばれる在日外国人が増加し、今後さらに、来日する外国人の多様化が進む中で、子供たちに関しても一層人種や民族的背景が多様になっていくだろう。にもかかわらず、まだまだニーズに追いつけていない、もしくは個々のニーズに着目するという認識が未発達な日本の子どもを取り囲む環境には課題があると考えられる。

0-1-2 人口減少社会において

日本は今、深刻な少子高齢化社会となっている。また、地方消滅というようなワードが飛び交うほどの東京一極集中社会となっており、地方の人口減少、さらなる高齢化、労働力が減り、貧困家庭が増加し、子供が産めない経済状況になってしまい、、、と悪循環が続き、そしてしまいは東京の人口も減少するかもしれない状況に陥っている。このような社会の中で、労働力として移民の人々の存在は非常に重要になってくると私は考えている。さらに、移民の子どもなど、日本語と母国語を操ることができる外国にルーツを持つ子どもたちは、日本がグローバル発展していく際の日本と海外の橋渡しの存在として大きな可能性を感じるのである。しかし、外国にルーツを持つ子供たちは、経済的な理由で学校に通えなかったり、家庭内と外の社会との文化や

言葉の違いによって社会になじめず、不登校になってしまったりする。また、日本の義務教育は日本国籍を持つ子どものための制度であり、外国国籍の子どもたちは不就学でも指摘されることはないし、むしろ気づかれないこともある。どんなに外国語を母語としても、義務教育すらうけていない者をグローバル人材として雇う企業はそうないし、与えられる仕事が日本語を話せなくても問題ない仕事=ことばを必要としない単純作業であることが想像できる。バイリンガルとしてのポテンシャルがあっても、親と教育現場の事情によって外国にルーツを持つ子どもたちの未来が閉ざされてしまうのは非常にもったいないことだ。彼らが自らを肯定し、また自分たちのルーツを肯定し、自由な選択をして、最大限の能力を発揮できる環境が整えられることが必要だと考えた。

0-1-3 母語教育の必要性

これらの課題を考える中で、私は“母語教育”というキーワードに注目した。親の国の言葉と生まれ住む国の日本語の間に立たされ、様々な面で苦しんでいる移民2世3世…の子供たちがいることを知ったからである。

例えば日本で生まれた中国人移民の子どもが、親の話す中国語と、学校で用いられる日本語の両方にはさまれ、結局どちらともよくわからない状態で、家族とも友達とも話すことができないという。その子供はどっちつかずで、国のアイデンティティも持つことができず、周囲の人とのコミュニケーション不足と同時に、自己に関する葛藤もあり、孤独に陥っている。

一方、日本で生まれ、近所の子どもたちと遊んだり、幼稚園や小学校でも当たり前日本語を話してきたために、親よりも日本語が流ちょうな子供もいる。日本語で書かれている学校からの連絡を親に説明してあげることもできる。しかし、日本語も日常会話レベルは理解できるが、読み書きが難しいだとか、高学年、中学生へと学習のレベルが上がり、文章が複雑になると、とたんにわからなくなってしまうことがある。そうしたときに親は勉強を聞かれても教えてあげることができない。また、同時に日本語で日本人と接することの方が多い子どもは、親と親の言語で話すことを拒み、母語を話す家族と距離を取るが、親も何もすることができないという。一番近くにいるはずの家族とのコミュニケーションが希薄化してしまうという悲しい現実である。

また、移民2世、3世となると家族全員日本語で生活している家庭もある。一見、日本人の子どもたちと同じ環境で何不自由なく日本人として暮らせるように思われるが、母国に住む親戚や家族と会話ができなくて、自分のルーツと疎遠になってしまったり、ルーツは外国であるにもかかわらず自分の意志によって帰国するという選択が難しくなるなどの問題もある。

このような事実を知り、母語を話せないということが外国にルーツを持つ子どもとその家族に、精神的に苦しい思いをさせているということに衝撃を受けた。そして逆を言えば、母語が話せるということは、家庭と社会との間でさまよう彼らにとって心の支えとなるのではないかと考えた。

しかし、日本国内の地方自治体の取り組みでは、外国にルーツを持つ子どもたちに対して日本語教育支援や文化交流等、日本になじめるような支援や、日本人にたいする国際理解のための取組は多いのだが、彼らの国のことばを教える機会（母語保障¹）は整えられていない。母語教育という言葉が全国的に浸透しておらず、日本語ができればいいという認識があり、一部の地域でしか母語教育が実践されていないことに問題意識を持った。

よって、母語に関する様々な研究と、実際に母語教育を行っている地域は何故実際に母語教室を開設するに至ったのか、母語を習得させることによってどのような効果が得られているのか、また、日本の母語教育にどのような課題があるのかを明らかにしたいと考えた。

本稿では、外国にルーツを持つ子どもにとって母語教育が不可欠であると仮説した上で、母語習得の効果・日本の母語教育の課題と展望を明らかにする。

0-2 調査目的・調査方法

この調査の目的は、

日本の母語教育や、それを含む日本の外国にルーツを持つ子どもたちに対する支援の課題とを明らかにし、今後の母語教育の展望や、今後考えていかなければならないことを明らかにすることである。

調査方法は、大きく分けて文献調査とヒアリングである。これまでの言語教育の歴史や、母語教育、現代の外国人児童・生徒支援の考え方、調査地域の歴史に関する調査を中心に文献やインターネットのデータを活用した。また、実際に現場の方がどのような気持ちで活動されているのか、どのような事例があるのかといった実態を知るために、兵庫県の多文化共生センターの方にヒアリングを行った。

0-3 論文構成

1章は、日本における、外国にルーツをもつ子どもたちの諸事情を理解してもらうパートとして、また先行研究として、日本に住む在日外国人に関するデータや歴史を説明する。2章は、外国にルーツをもつ子どもへの教育や、母語教育などの多文化共生教育に着目すべきだと訴えるパートである。2-1、2-2では今までどのような教育が行われてきたのかということを説明し、どのような課題が浮かび上がっているのか説明する。2-3では、カナダの心理学者であるカミンズ

¹母語保障といえは、バイリンガル教育や、マイノリティ言語の文化資源の保持などの目的で語られることもあるが、同時に子どもが母語を習得していないことによって起きている問題の解決という視点で研究されている。

の「二言語相互依存説」などを用いた母語教育に関する研究や、外国でのバイリンガル教育の事例、日本国内での母語教育に関する先行研究を取り上げる。

3章は、兵庫県における多文化共生教育や、各団体による母語教室の活動など、地域での取り組みの実態を、他に先行している事例として取り上げる。3-2までは基本的には兵庫県が積極的に取り組むようになった歴史を明らかにするパーツである。3-3からは実際にどのような支援が行われているのかを多文化共生センターでのヒアリングや、文献調査を通じて得た情報からまとめ、2章の先行研究を踏まえて分析し、結論につなげる。

4章では3章やその他の事例を踏まえた日本の母語教育の課題を明らかにし、また近年取り上げられている議論を明らかにし、これからどのような議論が必要になってくるのかということをも明らかにしたうえで母語教育の意義を再確認する。また、どのような子供も平等に教育が受けられるように奮闘する方たちに敬意を表し、在日外国人というマイノリティに対する位置づけについても認識を改める必要性を述べている。

1章 日本における在日外国人の変遷

1章では、前提として日本における在日外国人の増加や国籍の変化をまとめ、多様化してきた現在に至る経緯を説明する。

1-1 統計データ

1-1-1 現在の人口

在留外国人数…2,307,388人

国籍別…アジア 1,904,678人 82.5%

ヨーロッパ 69,894人 3.0%

アフリカ 14,001人 0.6%

北米 67,235人 2.9%

南米 237,630人 10.3%

オセアニア 13,347人 0.5%

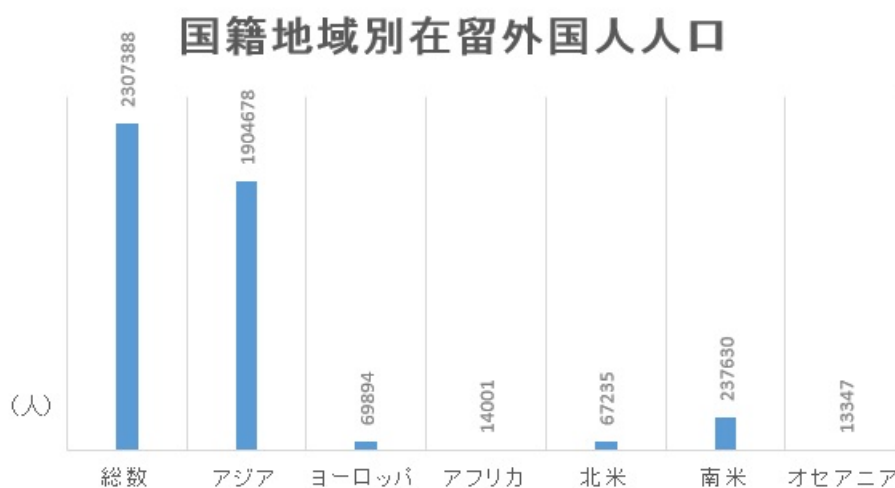


図1 法務省の統計【在留外国人統計統計表】2016年6月末（国籍・地域別 在留資格（在留目的）別 在留外国人）

<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001161643>より作成

国籍国別在留外国人人口

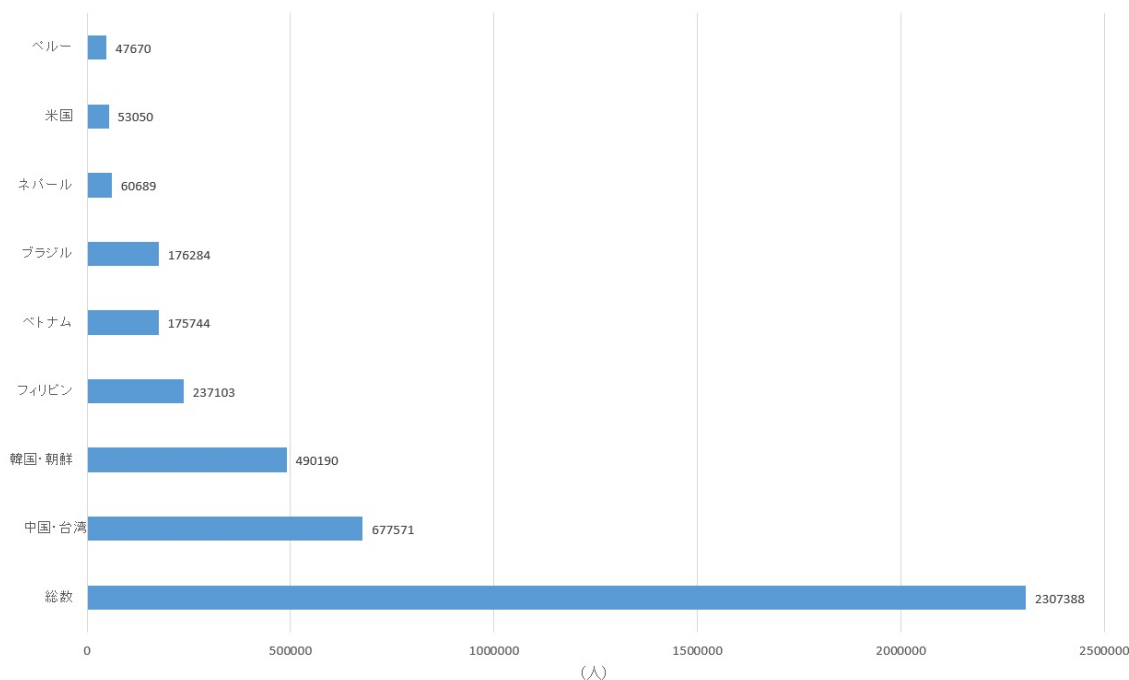


図2 法務省の統計【在留外国人統計統計表】2016年6月末（国籍・地域別 在留資格（在留目的）別 在留外国人）

<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001161643> より作成

図1、図2から、アジア圏の人々が8割以上を占めていることがわかる。中でもとりわけ中国・台湾人が大多数を占め、韓国・朝鮮人も非常に多い。それらに加えてフィリピン人やベトナム人などの東南アジアの人々も1割前後おり、アジア国籍の多くを占めている。

それらのアジア系に次ぐのがブラジル国籍の人々である。詳細は1-2で説明するが、彼らの多くは日本からブラジルに移住し、帰国してきた人々であり、ブラジル国籍ではあるがルーツは日本である人が多い。そのためブラジル等の南米国籍が多いのもうなずける。

一方で、アフリカやオセアニア出身の人口は非常に少なく、欧米人も多くはない。米国国籍の人々もブラジル国籍の半分にも満たない。

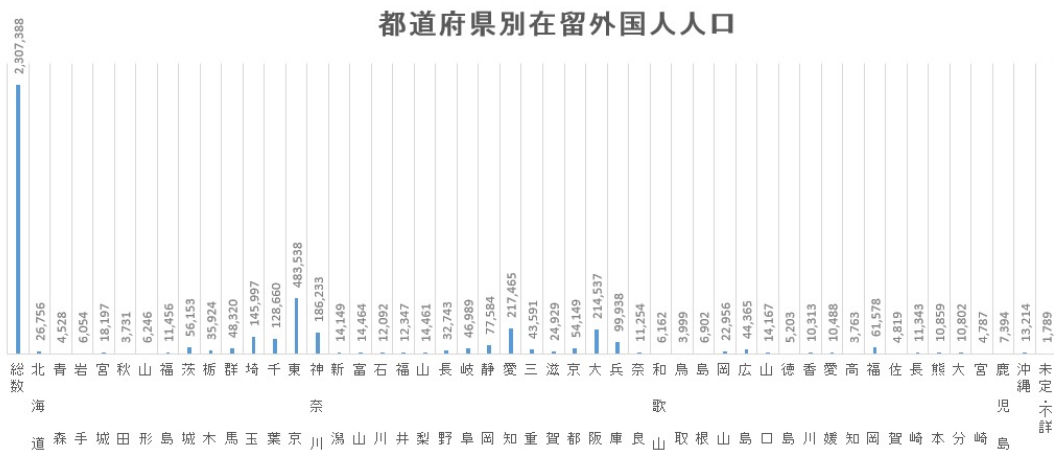


図3 法務省の統計【在留外国人統計統計表】2016年6月（都道府県別 国籍・地域別 在留外国人）

<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001161643> より作成

都道府県別でみると、東京都が圧倒的に多く、次いで愛知県、大阪府等の大都市のある地域、次いで神奈川県や埼玉県、千葉県などのベッドタウン、そして神戸港開港時代から外国人が多く流入していた兵庫県と続く。

1-1-2 人口の推移

下の図4を見ると、戦後1950年には52万人程度だった外国人人口が、ほぼ毎年右肩上がりに伸びていることがわかる。とりわけ1990年代以降の伸びは顕著である。国籍別にみると2000年頃までは韓国・朝鮮人が63万人と圧倒的であったのが、中国人やブラジル人、フィリピン人が特に増加し（原因については1-2参照）、90年以前に比べると日本に住む外国人も多様になっていることがよくわかる。

また、図5は最近の推移である。2000年には131万人、2010年は165万人と上昇したが2011年の東日本大震災の影響で2012年には203万人まで減少した。しかし2013年には増加に転じ、2014年には212万人、そして2016年には過去最高の230万人を超えた。

国籍別にみると昔は圧倒的に多かった韓国・朝鮮人は年々減少しており、東日本大震災の後を除いて増加傾向にあるのが中国・台湾人、フィリピン人、ベトナム人である。一方でブラジル人は減少、ペルー人も変化がなく、日系南米人の帰国傾向が年々おさまってきていることがうかがえる。

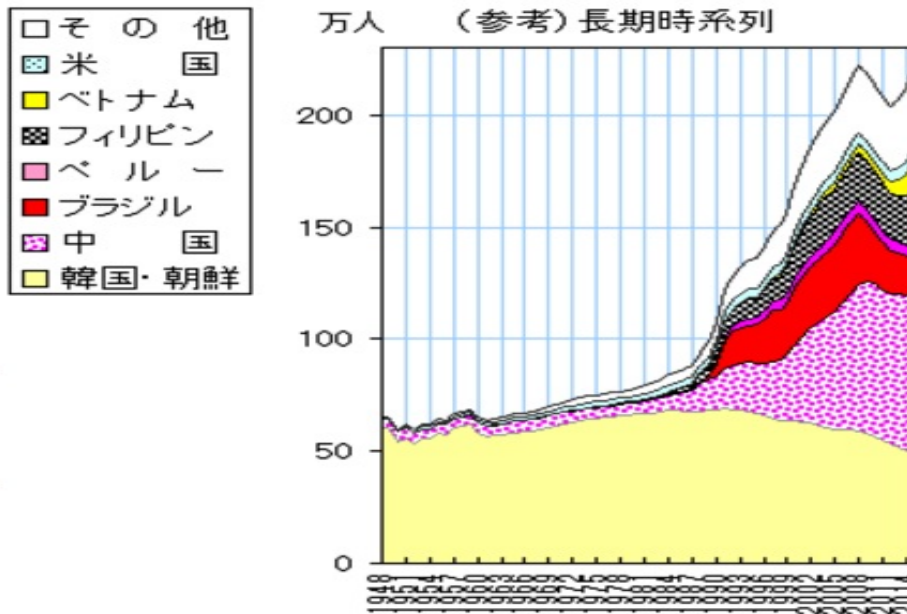
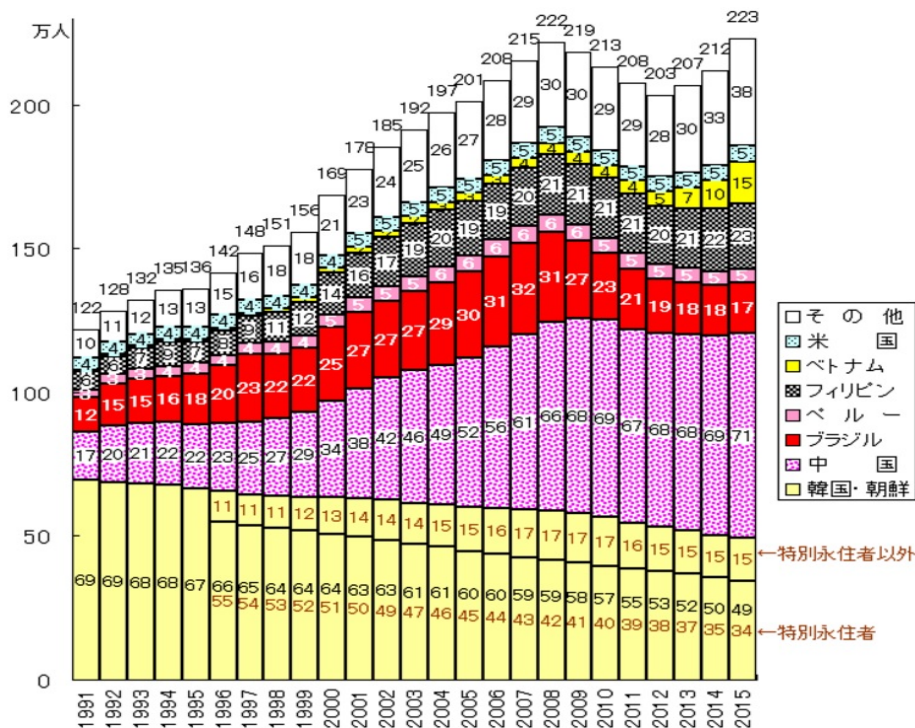


図4 社会実情データ図録 <http://www2.ttcn.ne.jp/~Honkawa/1180.html> より
在留外国人(登録外国人)数の推移(毎年末現在)



(注) 中国には台湾を含む
(資料) 法務省「在留外国人統計(旧登録外国人統計)」

図5 社会実情データ図録 <http://www2.ttcn.ne.jp/~Honkawa/1180.html>

1-2 在日外国人人口の変遷

1910年から1945年の植民地政策の中で、日本に強制連行や就労等で訪れてから、戦後そのまま定住した人々とその子孫である在日コリアンと呼ばれる韓国・朝鮮人が、かつては在日外国人の多くを占めていた。彼らは特別永住者として日本に住み続け、その後他の国からの流入が進むとオールドカマーと呼ばれるようになった。

1972年の日中国交正常化によって、1973年から国費負担による帰国が許された中国残留孤児や中国残留婦人などの中国帰国者と呼ばれる人々が日本に住むようになった。また、労働のためにブラジルに移住していたが、ブラジルでの労働力不足を受けて1990年代の入管法の改定によって在留資格を認められ、日本に受け入れられた日系ブラジル人、ベトナム戦争終結後に1978年の難民定住許可を受けて受け入れられたインドシナ難民、フィリピンなどからの出稼ぎ労働者等が日本に移住してきた。オールドカマーと呼ばれる韓国・朝鮮人に対し、彼らはニューカマーと呼ばれている。

ニューカマーの来日・定住により、今の日本において在日外国人の国籍は次第に多様になってきている。また、在日コリアンの人々は、今ではそのうちの95%前後が日本生まれとされている。同時に彼らは日本人と同様に高齢化が進んでいるため、特別永住者は当然減少し、韓国・朝鮮人全体で見ても以前と比較すると減少している。したがって、在日外国人の年齢や人種、宗教や文化などの民族的背景、出生地も多様であり、彼らが抱える問題やニーズ、それに伴う日本の国際的な課題も複雑化・細分化してきている。

2章 外国にルーツを持つ子どもの母語教育に着目する意義

2-1 在日外国人に対するこれまでの教育と問題

オールドカマーの外国人の子どもは戦後どのような教育を受けてきたのだろうか。植民地政策が激化する中で、在日韓国・朝鮮人たちは同化政策や皇国臣民化政策によって支配されていた。1945年の日本の敗戦後に彼らは解放され、彼らの間で長い間奪われていた朝鮮語を取り戻し、朝鮮に関する教育が推進されるようになった。

日本における民族学校の始まりは、各地に500余り開設（1946年当時）された寺子屋式の「国語講習所」である。ここで彼らは自民族のことばや文化を保持しようとした。しかしその後、民族学校は冷戦や朝鮮半島情勢の影響を受けてしまった。GHQと日本政府は「朝鮮人学校は反米・反日の思想・政治教育を行っており、学校教育法に違反する」として、1948年と1949年に朝鮮人学校閉鎖命令を出し、在日韓国・朝鮮人に対し、民族学校の閉鎖と、日本の学校への就学を義務付けた。

この命令に対し抗議運動を起こした在日韓国・朝鮮人は弾圧を受け、在日韓国・朝鮮人の子どもの大多数が日本の公立学校に組み込まれる結果となった。しかし、在日韓国・朝鮮人は、明治期まで閉鎖的であった島国の日本人にとってはよそ者であり、差別の対象であった。一方で民族学校は日本の公立学校の分校や特設学級としてなんとか維持された。

その後の日中国交正常化や入管法の改定、ベトナム戦争の影響で来日した、ニューカマーと呼ばれる中国帰国者や日系南米人、インドシナ難民の子どもたちに対しては日本の法律では義務教育を受けさせる義務がない。貧困や、すぐに帰国する予定である等の理由により、日本の義務教育を受けておらず、その上、不登校であることすら認識されていない子どもたちが存在していた。また、例えば何年か母国で教育を受けてから来日した子どもが、就学しても、理解できない日本語と慣れない日本の学校文化に適応できず、不登校になってしまう問題も浮き彫りとなっていた。また、たいていの場合、子どもたちにとって自分の意志で移住したわけではなく、保護者の事情により来日している。異なる文化や環境の中で自分の意志とは関係なく移動を続けていく中で、子供たちはストレスを抱えてしまう現状がある。

ニューカマーの定住が続き、2000年頃からは移住2世と呼ばれる日本生まれの外国にルーツを持つ子どもたちが就学するようになった。彼らは日本で生まれ、日本語を話す環境で育ってきたため、あまり日常会話で困ることはなく学校にもなじむことができた。しかし、南米人の子どもの場合は日本人と容姿が明らかに異なっていたり、名前がカタカナで長いことから嘲笑されたりいじめに遭うなど差別されてきた。同時に、多くの親は就労のために来日しているため忙しく、子どもの教育に対する関心が乏しく、教育や学校に関する情報もなかなか得ることができない。学校においては、学習面だけでなく、子どもたちへの精神的なケアや、保護者への情報提供や家庭訪問等のサポートも重要になっている。

一方で、日本生まれのアジア系の顔立ちの子どもであったり、日系ブラジル人の子ども、親の国際結婚等で身体的な特徴が日本人と区別されない子どもたちは、見た目も、話し方、行動も日本人の子どもと区別がつきづらい。実際は、親の話すことばも日本語も中途半端で自由に扱うことができないダブルリミテッド状態になっていることが多いらしく、同様に、実際は家庭や学習面・心理面に問題があったとしても、支援が必要な子供であると気付かれないこともある。同時に日本の教育現場では、皆同じに扱うことが平等であるという意識が強いため、さらに彼らの抱える状況が見えづらくなってしまっているのである。

また、日本にはインターナショナルスクールや民族学校などの外国人学校がある。それらの多くは各種学校と呼ばれ、日本の義務教育で定められる一条校には含まれない。各種学校は国や地方自治体からの民族学校への助成金は少ない。一方で一条校として国から認可され、文部科学省の管轄に入ると助成金が得られるが、国の下ということがあり、カリキュラムや教科書に制約が出てしまい、民族に継承していききたい文化や意識を伝えることができなくなる可能性が出てきてしまう。

これらの学校は社会的にも差別され、日本の学生と同等の扱いを受けられなかったが、ここ数十年の間、で通学定期券における民族学校通学生への割引運賃の運用（1994年）やスポーツの全国大会への参加など、差別是正への取り組みが行われてきた。また旧来はインターナショナルスクールや外国人学校の卒業者は国内の大学を受験できなかったが、2000年に日本の高等学校に相当すると認可された学校の対象者は大学入学資格検定を受けられるようにはなり、大学入学の可能性は広がった。

以上のように、時代によって外国にルーツを持つ子どもたちに対する教育現場の環境は変わってきた。

2-2 今後の課題

序章でも述べたように、多くの外国人の問題は、「福祉問題」「教育問題」などというテーマと同様に、“国際問題”という一つのくくりで一般的に分類されてしまいがちであるが、移住の時期や移住の要因、属性、宗教、雇用状態などは多様で、彼らに関する問題をひとくりに扱うことはできない。これと同様に外国にルーツを持つ子どもたちの教育に関しても様々な問題・ニーズ・課題がある。そのため、同じ教育をすることが平等とは言えなくなっている。言語教育に関しても、これまでの日本では日本語が話せない子どもには日本語を教えることが平等であり、逆に子どもの母語を教えることは日本語習得の妨げになると考えられてきた。また、外国にルーツを持つ子どもたちの親も、同様に考え、母語を話さないようにする家庭も多かった。日本語だけを用いた支援により弊害が生じてしまう事態が発生していた。外国にルーツを持つ子どもたちにとって母語や母文化が必要であるとする考え方が教育学や言語学の研究者は主張している。

トロント大学の名誉教授で、バイリンガル教育等を研究する言語学者・教育学者の中島和子教授は、日本のCLD（多種多様な文化的・言語的背景を持つ子ども）対策に対して

- ① 支援対策が地方自治体任せで一貫性がない
- ② JSL教師や指導員の資格認定制度がない
- ③ 支援が初期日本語指導に集中・限定的
- ④ 日本人児童・生徒との交流が少ない、交流の重要性が認知されていない
- ⑤ 支援が義務教育期間に限られ、幼児期や高校以上レベルの支援がない
- ⑥ 子どもの母語・母文化への対応が欠如、あっても一貫していない
- ⑦ 日本語が話せると支援の対象外になりがち（中島 [2011]）

と述べており、ここの⑥でも母語・母文化への対応の欠如、一貫性の無さを主張している。

そして現状では、母語教育に関する議論は母語教育に熱心に取り組んでいる地域や研究者を除いて、まだ一般的にはなっていない。言語研究者や近年の様々な教育問題を羅列した文献には重要な課題として取り上げている。

文科省の「帰国・外国人児童生徒教育支援体制モデル事業」においては、母語教育は“特色ある取り組み”として取り上げられており、あくまでも日本語指導に力を入れていることがわかる。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/_icsFiles/afieldfile/2015/10/05/1235815_001.pdf

2-3 母語教育に関する研究・歴史

海外では母語教育についてはないリンガル教育の一環として多くの研究がなされてきた。国が生まれた時から複数の出身国の人々で構成されている移民国家においては日本と比較するとかなり早期にバイリンガル教育や継承語教育が注目され、研究、実践されてきたのである。

日本においては、在日韓国・朝鮮人はその必要性を理解し、民族学校で継承を求めていた時期もあったが（2-1 参照）、日本人学校に組み込まれるようになってからはむしろ母語を捨て日本語を重視するようになってしまった。

現在の日本における外国にルーツを持つ子どもたちに対する母語教育は、海外での研究を参考に、先進的な地域では様々な取り組みがなされ、研究されている。ここでは母語教育に着目する前提として、どのような研究・主張があるか記述する。

2-3-1 母語の定義

母語の定義はA.機能的側面と、B.心理的側面という2つの視点がある（高橋 2009）。

A. 機能的側面

機能的側面から母語を定義したのは言語学者の Stutnabb-Kangas である。彼は、母語を origin（「子どもが最初に学ぶ言語」日常生活の中で親を通じて獲得し継続的に使用された言語）、function（「もっとも上手に話すことができる言語」）、use（「人がもっとも頻繁に使う言語」）、identity（「アイデンティティ形成のための言語」）の4つの視点に分けた。彼は、この4つの視点から見ることで、例えば日本で生まれた中国帰国者3世の子どもが最初に親のことばとして学んだのは中国語だが、もっとも上手に話すことができるのは日本語である場合など、複数の母語を持つことになる可能性もあると説明している。

同じく社会学者の Fishman は、母語は魂の一部であり、国籍の本質である。と定義し、「幼少期に獲得した言語で通常コミュニケーションや思考の道具となる言語」としたうえで、特別な言語環境のもとでは青年期に多少喪失することもあり、必ずしも両親が使用している言語とは限らないし、初めて話した言語であるとも限らないとした。両者とも、複数母語の保持を認めているということだ。

B. 心理的側面

一方で、心理的側面から母語を定義した田中は、「母語とは、人が生まれて初めて出会い、それなしには人となることができない。」また、「ひとたび身に付けてしまえばそれから離れることのできない、このような根源のことば」とした（太田 [2001] p 58）。これを踏まえて中島（2011）は、母語は子どもが会おう初めてののことば、土台となることば、親子の交流に使うことば、親子の絆の土台、親の母文化に裏付けられたことば、子どもには始めてのことば、家族の一員として受け入れてもらうためのことばとしている。パトラー（2003）も、母語は母親ないしほかの養育者が使用し、子どもの認知発達上中心的な役割を果たす言語であるとしている。3者とも、親と発育との関わりを母語の定義の根底に置いている。

では、母語以外の言語を使用する環境に接触することで、「母語」を喪失したり、十分に発達させることができなかった子どもはどのような問題を抱えているのだろうか。

2-3-2 母語がわからない子供たちが抱える問題

日本語の修得と引き換えに母語を失ってしまったり、母語を自分のことばとして扱えない子どもたちが抱える問題には以下のような事例がある。

①自分は何人なのかわからないというアイデンティティ・クライシス²

…日本で生まれ育ち、母語がわからないが日本語は話せる、小さい頃に来日し、母語は中途半端にわかるが日本語の方が優位にあるというような子どもたちが陥りやすい。自分の親や家族、親

² 人は社会化のプロセスにおいて、社会・文化の諸規範や価値体系を獲得し、自らの所属集団への帰属意識＝アイデンティティを形成してゆく。この形成過程において、重要な役割をはたすのが言語＝母語なのである（太田、2001、p58）。

せきの国であるにも関わらず、その国のことばや文化、民族に対し自信が持てず、しかし日本人でもない、果たして自分はどこの国の人なのかと葛藤する。

②日本語が話せない親とのコミュニケーション不足

…これも①と同じような場合に陥りやすい。家族以外とは日本語を話したり聞いたりすることが多いため、親が母語で話しかけても日本語で返したりしてしまう。次第に日本語以外を話す家族を恥ずかしく思ってしまう、会話をあまりしたがらなくなるというケースがある。コミュニケーション不足と同時に、学校で必要なものや、大切な資料も親に伝えることができず、学校生活に支障をきたしてしまうこともある。

③ダブルリミテッド（日本語も母語も生活年齢相当に達していない）

…幼稚園や小学校低学年くらいまで母国で過ごした子どもに起こりやすい。日本に来て日本語を素早く吸収していくが、文法も語彙に関しても母語の基盤が出来上がっていないために母語の意味→日本語のことばの意味に置き換えることができない。母語も日に日に忘れていき、どちらも年齢相当に達していない状態になってしまう。

④低学力からなる進学率の低さ

…カミンズは生活言語が成り立っていれば学習言語も効果的に伸びるという二言語相互依存説を主張しているが（2-3-5 参照）、外国人の子どもは家庭で親が母語を使用する場合、普段家庭外で使う言語が異なるため、生活言語の成熟が、学校で使用される学習言語に置いてきぼりにされることがある。またそれは学習レベルが上がるほどに深刻になるため、進路に関わる中学入学や高校受験の際にはその差が歴然としてしまう場合がある。

①～④からわかるように、子どもが日本で生まれたか、母国で生まれたかということや、何歳まで母国で過ごしたかということでも抱える問題は変わってくる。日本で生まれ、日本語が話せれば安心とはいえないということがわかる。次は、子どもが来日した時期によって分類された、基礎学力をつける道具としての母語の役割を明らかにする。

2-3-3 グループ別に見る子どもにとっての母語の役割

吉富（2001、pp.86-91）は、在日外国人の子どもの母語と認知度レベルによって4つのグループに分け、それぞれに対しての学力をつけるための母語教育の役割を論じている。

① 言葉の基礎ができる以前に来日した子ども

…物心がつくまで親と母語で会話していたにも関わらず、幼稚園や小学校に入ってから日本語を急速に身に付け母語を忘れていった子ども。低学年の際は理解できている言葉や内容が、高学年になって複雑になるにつれて学力に開きが出てくる。家庭内で身に付ける感覚的な言葉やことわざ、擬態語などがわからない。生活言語である母語でそれらの感覚が身につけていけば、学習言語である日本語にも置き換えやすくなる。また、親とのコミュニケーションに問題がある。日々使用する言語が日本語になるために、日に日に親の言葉が分からなくなってきた（母語喪失の速

さに関しては 2-3-5 (1) 参照)、親が母語で話しても日本語で返したり、自分のアイデンティティを否定して親が外国語で話すことを隠したがる。これらの解決のために母語学習によってアイデンティティや母国の民族意識を持たせることが重要である。

② 10 歳程度まで母国で暮らしてから来日した子ども

…母語が話せて、慣れてくれば日本語も話せる状態になり、一見バイリンガルのように見えるが、基礎的学力をつけるための思考や、自分を十分に表現する道具としての言葉をもたない「セミリンガル」という深刻な状態に陥る危険性がある。母語も 10 歳程度までしか習っていないため、大人が使うような難しい言葉はわからないしきちんとした文章も書けない。大人が使うような難しい言葉は日本語で学ぶことになるが、母語に置き換えられないために意味を理解するのが困難になる。彼らにとっては学習をするための道具としての母語学習が必要である。

② ある母語での識字・学習能力がついているが、義務教育までは習得せずに来日した子ども

…中途半端に学習を終えたが、母語は確立しているため、日本語の会話すら取得するのが難しい。個人の努力によって差が付きやすい。母語の方が優れているが、②と同様日本語も母語も十分ではないため、日本においても仕事が限られ、母国に戻っても義務教育を終えていないレベルの学力になってしまう。②と同様、母語で基礎的な学力をつけながら日本語も習得していくべきである。吉富は、②や③の子どもは、*将来への夢もなく目先の快樂のための遊びに没頭し、投げやりになっている子も少なくない*と述べている。②や③の子どもたちへの早急な支援を訴えている。

③ 母語で義務教育までは習得した子ども

…母語のレベルというよりも、日本に来て親と一緒に働き始めてしまうために義務教育以上の学力を身に付けるのが難しくなる。もし日本で義務教育以上の教育、大学進学を望むのであれば、母語での学力レベルを上げてから、外国人枠で受験をすることが選択肢としてある。そのため、個人の努力次第ではあるが、母語で学力レベルをあげられるように、日本においても母語での教育が必要になる。

もちろんこの分類の特徴に当てはまらないような場合もある。しかし、基本的には①から④の子どものいずれにしる、母語を強化させることでその後の日本での教育のベースを作る必要があると述べている。では、以上の母語の役割を踏まえて母語教育の目的をまとめる。

2-3-4 母語教育の目的

上記の母語の定義と母語がわからない子どもたちの抱える問題を踏まえ、母語教育にどのような意義があると言われているのだろうか。高橋 (2014,pp178 参照) は以下の 6 点が母語教育の理念とされてきたと述べている。

①言語能力や文化を保持する

②言語や文化の学習を通して、その集団への帰属意識を持たせる

③言語や文化を子どもたちに継承する。

④言語や文化を通して、親子間のコミュニケーションを維持

⑤母語の能力を高めることにより、第二言語への学習へプラスの変換を図る

⑥国際社会に貢献できる社会的、個人的「資産」として、言語をとらえる

①～⑥の理念は、母語教育を受ける対象者や目的により異なる。

例えば①は、来日して間もない者や、帰国の予定があり、いずれは母国の教育制度に戻る者が対象として挙げられる。来日して間もない者にとって、母語は日本語よりも自分の意志を正確に表現するツールとなる。家族とのコミュニケーションや多言語サポーターからの支援を受けやすくなるだろう。帰国の予定がある者にとっては、帰国するまでの間に母語を忘れることが無いよう保持しておく方がよいことはいまでもない。

そして②は、その言語や文化と疎遠になっている者に当てはまる。例えば親が外国人だが日本で生まれ、日本の幼稚園や小学校で過ごしてきたため、一見日本語が話せる子どもなどである。彼らは自分のアイデンティティに葛藤し、孤独に陥っている(2-3-2参照)。しかし、家庭で使用される言語を学習することで自分のルーツを確認し、肯定的なアイデンティティを確立することができると考えられている。

続いて③も②と対象は同様である。戦後日本に住まざるを得なかった在日韓国・朝鮮人の人々は、言語や文化を子どもたちに継承することによって自分たちの民族的アイデンティティを成り立たせる必要があった。つまり③は昔から在日外国人に母語教育が重要視された理由でもある。一方で日本人に同化し、民族的アイデンティティを捨てた方が幸せになれると考える家族もいるが、子どもが自分のルーツを恥ずかしく思ったり、隠すことこそ、かえって苦しい思いをする原因となる可能性がある。

次に④は、共通の言語が存在しないために親子のコミュニケーションが図れない家庭の存在が現実にあることを表している。親は外国語で話したり、片言の日本語で話しても、日本で生まれ日本人のコミュニティで育った子どもは完全に日本語で話す家庭がある。親が外国語で話しかけても、子どもが日本語で言い返すなど、スムーズで感情が正確に伝えあえるツールがその家族には無いと言える。親が日本語を頑張って覚えればよいと考えられるかもしれない。しかし、年をとるほど新しい言語の取得は難しくなるし、日本国内では通用するかもしれないが、母国に住む祖父母や親戚とのコミュニケーションは難しいままになってしまう。

⑤は、適切なカリキュラムで母語と日本語と教科学習を学ばせる方法が明らかにされれば、第一言語を母語とし、第二言語で義務教育や高等教育を受ける子どもに該当する意義となるだろう。近年母語教育の研究者や母語教室担当の教員の中で認識され始めたカミンズの「二言語相互依存仮説」が⑤を裏付けている。「二言語相互依存説」については2-3-5の(1)で詳しく説明する。日本では、二言語相互依存説を裏付ける成果はまだ出ていない。しかし、例えば日本語がほとんどわからなくても、母国で学習経験のある子どもは学習を理解しやすく、一方で日本語ができるように見えて、会話能力しかなく、どちらの言語でも思考できない子どもの方が、学習が困難であるという声はあるそうだ。そのため、今後さらに研究を重ね、二言語相互依存説が実証されるような教育方法が明らかになれば、日本国内の母語教育の可能性は広がるのである。

⑥は近年注目されている理念で、カナダのマイノリティの母語教育を推進する際に母語＝資産として用いられている。国内でマジョリティでない言語を使用できるということは、国際交流やビジネス等様々な機会の中で外国との橋渡しとなる資源である。自分が必要とされる資源を持つということはマイノリティにとって役に立つのは当然だが、同時にマジョリティにとっても必要なものであり、つまり個人の言語能力とはその国にとって有益な資源であるという考え方だ。また、その国の中でマイノリティであるだけでなく世界中でみてもマイノリティとなってしまう言語がある。マイノリティの国や地域の人々が生活苦で移住したり、マジョリティから土地や資源を奪われていき、使用言語もマジョリティ言語にシフトしていつの間にか、それらのことばを消滅させないためにも母語を資源として保持することは重要である。

日本で生まれ、日本で問題なく生活するうえで日本語は欠かせない。そう考えて、母語を置き去りにして日本語だけを教えさせる親が多らしい。かつてアメリカに渡った日本人（在米1世）らの子どもたち（在米2世）も、自らが差別を受けた経験から、子どもである3世に対し日本語を教えなかったという過去もある。しかし、言語能力を研究するカミンズによると、それは間違いである。カミンズは、バイリンガル教育に関する議論と研究に関してこう述べる。

よく言われるのは、マイノリティ言語を母語とする児童、生徒が学校教育の中で成功するためには、どうしても多数派の言語、つまり社会の主要言語を流ちょうに話し、その読み・書きの堪能になる必要があるということです。そのためには主要言語への最大限の接触が必要であり、学校の授業の一部に母語を使用するバイリンガル教育は主要言語への接触量を減らす「不合理」(illogical)な取り組みだとして却下されてしまうのです。そして、この議論は、多くのマイノリティ言語集団の保護者によっても支持されます。社会の主要言語こそ権力に直結した言語であり、社会的地位の向上のために必要不可欠な言語として自分の子どもたちに何はさておいてもマスターさせたいと思うからです。しかしながら以上のような議論は、国際的な文脈でバイリンガル教育の実証的研究に携わる国内外の研究者の間で支持されているものではありません

母語がしっかり育って小学校に入学した児童は、学校言語のリテラシーもしっかり育ちます。親や周囲の者が子どもの語彙や概念が育つように家で物語の読み聞かせをしたり、話し合いをしたりするために時間を使っている場合は、子どもが学校言語を習得して学業で成功するために十分な準備をして学校生活を始めることになるのです。なぜなら家庭で母語を通して子どもが獲得した知識やスキルは、母語から学校言語へと転移するからです。(中島 [2011] p.65,p87)

同様にまた、日本の外国にルーツを持つ子どもの教育支援でも、日本語教室や、国際交流を目的とした、日本人に対する外国語教育は行われているが、母語を知らない子供に対する母語教育というのは一部の地域でしか実施されておらず、あまり広まっていない。小中学校でも、子どもたちがまずは円滑に学校で過ごせるように、まずは日本語という認識があり、

指導が行われてきた。しかし、太田氏は、これらの取り組みに対し「補償的日本語教育」「奪文化化」と批判した。彼らの母語や母文化に焦点が当たることが無かったからだ。

次に、海外でのバイリンガル教育を用いて、CLD の子どもの学力向上のために、いかに母語が重要であることを示唆しているかということの説明する。

2-3-5 海外の研究と事例

(1) カナダのバイリンガル教育と母語教育

『カナダは年少者言語教育の宝庫』（中島,2011）といわれるほど進んでおり、外国からの移住者の各年代のガイドラインも出そろい、学力達成においても成功している。その教育理論をつくりあげ実践するのに貢献したのがジムカミンズという学者である。

カナダの代表的なバイリンガル教育の成功例として挙げられるのは1960年代から始まっているフレンチイマージョンプログラム（英語とフランス語のバイリンガルを育てる）。

このプログラムの成果としては2つの言語を同時に学んでも主要な言語の伸びに影響はなく、むしろ習得が速くなることや、知的エリートの子もだけでなく様々な背景の子にも適しているということが明らかにされており、バイリンガル教育の発展の一步だった。この成果が中国語と英語というような場合でも実践され、多言語でも応用が利くことが検証された。

この研究の中で、日本の母語教育の意義の一つとして挙げられている『二言語相互依存説』をカミンズは発表した。母語において認知・学習言語力やアカデミック言語力が身につけている者は、第二、第三言語にもそのまま転移できるという考え方である。カミンズは、図6のように表層面では2つの言語、深層面では共有面があるということを表した。例えば母語である日本語（L1）で今何時か言える子どもは時間の概念をすでに理解している（母語において認知・学習言語力やアカデミック言語力が身につけている）ため、英語（L2）で時間の概念を習う必要はなく、英語では何というのかという表層面の言語能力だけ学ばばよい（そのまま転移）ということである。

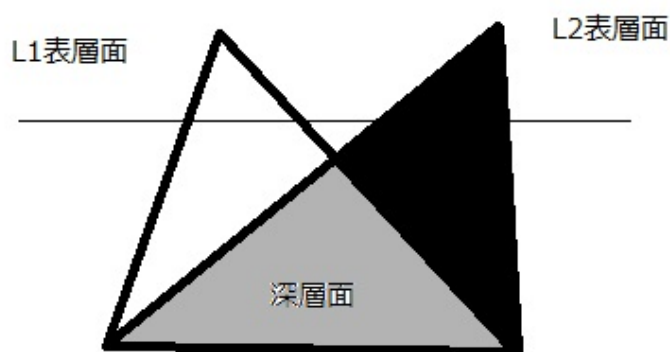


図6 氷山にたとえた言語の表層面と深層面（中島 [2011] p33 より作成）

彼らのバイリンガル教育研究の成果として、母語の役割の重要性について、二言語相互依存説をはじめとした以下の6点が明らかになっている。

- ① バイリンガリズムは言語の発達にも教育上の発達にもプラスの影響がある。

移住先のマジョリティ言語のみを使用することを強要する考え方もある一方で、母語とマジョリティ言語などの二つ以上の言語を継続して伸ばすと、言語に対してより深い理解を示すようになる。それと同時に二つの異なった言葉で情報処理をする結果、思考の柔軟性に優れ、教育全体の発達にプラスになる。

- ② 母語の熟達度で第二言語の伸びが予測できる。

小学校に入学する前から周囲の者から物語の読み聞かせや話し合いをすることで母語がしっかり育っていると、その知識やスキルが学校言語へ転移する。これは学校で学ぶ母語でも同様で、学校言語で学んだ知識やスキルが母語に転移するため、二つの言語への十分なアクセスがあれば両言語が互いに支えあいながら育つ

- ③ 学校の中での母語伸長は、母語の力だけでなく学校言語の力も伸ばす。

母語を捨てるように期待されている環境では、母語が伸び悩み、学びを支える人間的、概念的基盤が崩れてしまう。逆に①や②からもわかるように、学校教育として効果的に母語を教えることができれば、学校の成績も上がっていく。

- ④ 学校でマイノリティ言語を使って学んでも学校言語の学力にマイナスにはならない。

母語を学ぶことはマジョリティ言語の教育に支障が出ると考える者もいるが、母語50%、学校言語50%で学んでいても、うまく実施されれば両方で成果を上げることができる。

- ⑤ 子どもの母語はもろく、就学初期に失われやすい。

子どもは学校言語の会話力を非常に早く覚えてしまう。一方で、周囲に母語を話すコミュニティがないなど、母語に触れる環境がない場合、就学後2~3年で母語でのコミュニケーション能力を失ってしまう。その場合インプットができていてもアウトプットができず、母語で話しかけられてもマジョリティ言語で返答する等の会話間でのギャップが生じてしまう。子どもが母語を忘れないためには家庭内での言語使用など、母語を使う範囲を広げ、母語に触れる機会を増やすことが重要である。また、そのことを親や教育者が認識できるように行政や教育委員会が伝えることも重要である。

- ⑥ 子どもの母語を否定することは、すなわち子ども自身を否定することになる。

学校ではマジョリティ言語を使用するように期待すると、自分の言語が否定され、自己認識まで否定されたと感じてしまう。そうすると自信をもって授業に参加する気はなくなってしまうため、母語を使って作文を書くなど、学校の中でも様々な言語に触れさせ、子どもの全人格が前向きに容認される教室を作る必要がある。

①~⑥からわかるように、母語を学ぶ重要性がバイリンガル教育の中でも明らかになっており、移住先でマジョリティ言語のみにシフトするよりも、バイリンガルとして同時に二言語に

触れる機会があるほうが教育上においても効果が高いということがわかる。日本の教育においては日本語ができるように日本語を重点的に支援しがちであるが、それで母語を失ってしまうとかえって教科学習にも影響が出てしまうということである。

しかし、カナダのプログラムを、日本の外国にルーツを持つ子どもに対して同じように支援できるかという点とそうではない。イマージョンプログラムとはどのような環境で行われていたのだろうか。特徴は以下のとおりである（中島 [2011] p 73）

- ① 第二言語（フランス語）を授業の媒介語とする
- ② イマージョンプログラムのカリキュラムは地域の第一言語（英語）（L1）のカリキュラムと同じ
- ③ 第一言語（L1）に対して明らかなサポートがある
- ④ 加算的バイリンガリズムを目標とする
- ⑤ 第二言語（L2）への接触は主に教室内に限られる
- ⑥ プログラムに参加する時点で第二言語（L2）レベルがほぼ同じ
- ⑦ 教師がバイリンガルである
- ⑧ 教室文化は地域の L1 コミュニティと同じ

①～⑧からわかるように、このバイリンガル教育は母語のコミュニティの中で、母語でない言語を用いて学ぶバイリンガル教育である。そのため、日本に住む外国にルーツを持つ子どもが受けられる環境としては条件的に難しい。しかし、このプログラムの研究の成果から、日本の母語教育の参考になることは多い。中島（ [2011] p111）は、プログラムの構成要素は地域レベルで変わってくるが、必要不可欠な要因を挙げている。

- ① 両方の言語でしっかりとした会話力とリテラシーの力を効果的に育てること
- ② 両方の言語でリテラシーとの関わり度を長期間にわたって保持すること。この場合、“リテラシー”を話し言葉あるいは書き言葉を通して蓄積された言語集団コミュニティの知的継承文化という広い意味で捉えること
- ③ エンパワーメント、つまり教師と児童・生徒によって協働的に、新しい力を教室内に創造すること（collaborative creation of power）

これを日本でどのように実践できるかという考察を 4-3 で説明している。

（2）アメリカの移民に対するバイリンガル教育

アメリカのカリフォルニアでは、植民地時代 1890 年頃まではバイリンガル教育が当たり前に行われていた。しかし、その後、英語以外の言語を話す移民は貧困で低知力であるとされ、英語のみを学ぶよう圧力がかけられるようになったが、1960 年頃には公民権運動が盛んになりバイリンガル教育が認可されるようになった。しかしその後スペイン語圏やアジア圏の人口が増加し、教育の経費がかさむようになると、1980 年からはイングリッシュオンリー時代という英語習得を前提にした母語による支援がされ、また母語の重要性が見失われた。つまり、目標は英語能力の取得で母語は英語を学ぶための補助的な役割であり、目標が達成されれば母語は邪魔な存在と

いう考え方である。この考え方が生まれたのには母語を軽視する認識に加え、バイリンガル教育の失敗や、柔軟な教育をする経費がなかったことが原因であり、言語に対する認識だけでなく、その国の社会経済状況に大きく左右されることがわかる。一方で、1985年からはイングリッシュプラスという母語に英語をプラスする形で教えるべきだという主張もでてきた。つまりイングリッシュオンリーに対し、母語を維持しながら英語も学ぶべきだという考え方である。このため、イングリッシュオンリーVSイングリッシュプラスという対立が続いた。

図7からもわかるように、カリフォルニアでは社会の経済状況等によって主張される教育のあり方や政策も紆余曲折してきた。しかし、母語の喪失により、家庭や祖父母とのコミュニケーションに問題が生じたり、メキシコ人が多数住む地域に住んでいるのにスペイン語が話せず孤独になってしまうといった現象が起こってしまった。そして、現在のバイリンガルプログラムでは母語維持型と言い、英語を先に教えるのではなく、英語は教科学習と同時に教える形にすることで、母語でアカデミック言語を身に付ける方法が実践されている。これによって母語に対する誇りや自信への価値を見出すことができるようになった。

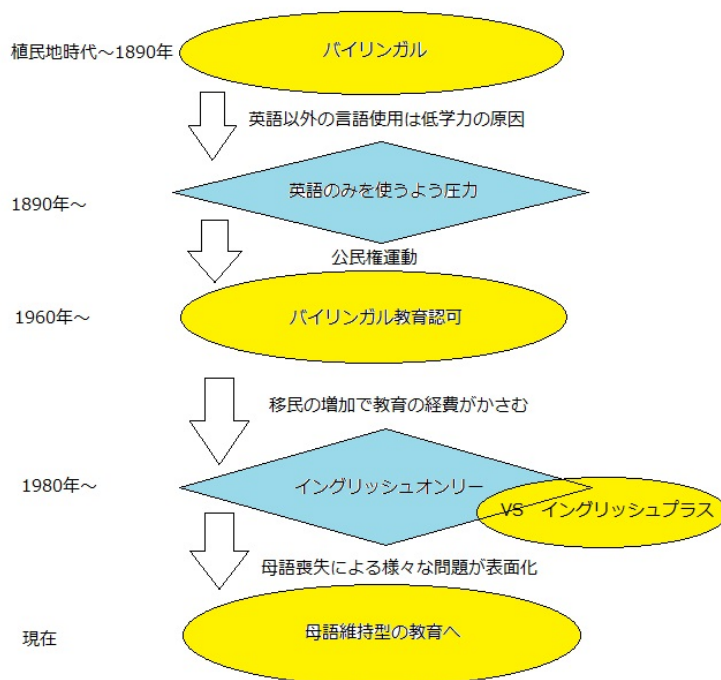


図7

アメリカのバイリンガル教育においても母語でしっかりと基礎的な知識を提供してあげることが結果的に子どもの英語の獲得を促すことが指摘されている（竹沢 [2001] p 78）。

また、教科ごとに使う言語を分けると母語も保持され、英語も伸びるという教育が効果的であると指摘している学者もいる。バイリンガル教育の初期段階では視覚イメージや動作で理解可能な美術や音楽、体育は英語で行い、そのほかの一般科目は母語で教える。一般科目が伸びてきたら、次は高い言語力を必要としない算数や理科を英語で教えるように移行し、より抽象的な言

語使用を必要とする社会科や国語などは母語で行う。それらも伸びてきたら社会科や国語も英語で行うという流れで少しずつ英語のレベルを上げながら、母語の強化も継続するという方法である。この方法では英語と一般科目の学力向上が見受けられており、母語も資産として維持したという結果が出た。

カナダとアメリカの事例からも、学力面において自分の母語である程度の知識を身に着けることの重要性を示唆している。また、例えばアメリカでいうイングリッシュオンリーなど、同化の強制という圧力は、アイデンティティや自尊心を抑制したり傷つけてしまう。社会における移民に対する意識が子どもたちのアイデンティティも否定してしまう結果になる。そうすれば自然にやる気も失い、低学力や不就学という問題にもつながってしまう。子どもから母語を奪うことの危険性も示唆しているのである。

2-4 2章のまとめと補足

以上のように、外国にルーツを持つ子どもたちが、母語の喪失・母語の未発達により抱える問題を、母語を習得することで解決する効果があるとわかる。

①アイデンティティの形成や家族とのコミュニケーションなどの人として当たり前のことを達成できるようになる。

②学習面でもより効果的に教育を受けられ、進路の選択肢が広がる。

③一般に親の意志により日本に住んでいることが多いが、母語を話せれば帰国するという選択肢も増え、より自由に自分の意思決定や人生設計ができるようになる。

というような効果を得られると考えられている。

セルフエスティーム（自尊感情）が、積極的な学びや積極的な投企を誘発する。自己を肯定的に捉えることができなければ、自分の将来をポジティブに描くことができない。これは外国にルーツを持つ子どもに限ることなく普遍性を有する。自らの民族的ルーツを肯定的に捉え、自信を持ってルーツを語れる子どもを育成せねばならない。それぞれの民族性を卑下したり否定したりすることなく、民族性を大切にし、民族文化を誇りにできる子ども育てることが在日外国人教育の目標である。

と、兵庫県在日韓国朝鮮人教育を考える会代表の藤川正夫氏が述べている（藤川 [2008]）。母語を学ぶことはこの目標に一步近づく要素となる。

また、母語教育を行うことは、外国にルーツを持つ子どもたちが国内で自分のルーツを隠すことなく、自分の生い立ちを認め、自信をもって生きていけるようにサポートする一つの手段である。しかし、例えば日本で生まれ、親も日本語で話し、自分も日本人として生きている子どもに対して親の母国のアイデンティティや言葉を押し付けたり、その子を外国人の枠組みに無理やり組み込んだりすることは、それはそれで多様なニーズを無視する行為であり、子どもたちの自由を尊重するうえでは問題である。

しかし、もっとも問題視しなければいけないのは「自分のルーツを隠」したがるようになってしまう周りの環境であるということも一応述べておきたい。子どもたちが日本人と違う自分も愛し、日本人児童と外国人児童がお互いよいところを見つけあって高めあっていける教室が理想的であるし、そのためには教師がそのような教室を作ることが必要であり、また、両親にもその精神をしっかりと伝達する必要がある。

さて、次章では、本章を踏まえ、日本で母語教育を行っている一つの事例として兵庫県を取り上げる。まずは、なぜ兵庫県が早いうちから母語教育を実践するに至ったのかということ进行考察する。その後、実践事例を示し、本章で取り上げた母語教育の目的がどの程度果たされているのか、海外の成功事例と比較して何が不足しているのかなどを明らかにする。

3章 兵庫県における外国にルーツを持つ子どもに対する支援

兵庫県は、行政とNPOや外国人コミュニティなどの団体が一体となって外国にルーツを持つ子どもたちの教育支援をしている。特に、兵庫県教育委員会と市の教育委員会といった行政主体が力を入れている自治体として評価されている。文部科学省では「公立学校における帰国・外国人児童生徒に対するきめ細やかな支援事業」を平成25年度から行っているが、その実施地域都道府県として兵庫県教育委員会とその間接補助による団体として芦屋市教育委員会、朝来市教育委員会、南あわじ市教育委員会、実施指令都市として神戸市教育委員会、中核市として姫路市教育委員会が指定されており、支援の充実が国からも期待されている。

母語教育の研究をする研究者からも母語を用いた支援の事例として教育委員会の取り組みが紹介されており、兵庫県は外国にルーツを持つ子どもの支援に力を入れている地域といえる。

本章では兵庫県教育委員会や県内の団体が現在の教育支援事業に取り組むにいたった背景を明らかにし、どのような支援事業が行われているのか、また事業の効果や課題をまとめ、外国にルーツを持つ子どもたちに対する支援の可能性を論じる。

3-1 兵庫県における在日外国人に関するデータ

兵庫県の教育支援の前提として、兵庫県の在日外国人の人口や居住地域、変遷等を明らかにしておく。

3-1-1 統計データ

兵庫県は神戸港の開港の時代から多くの外国人が出入りし、在住している。平成27年12月末現在で総数は98,625人。韓国、中国国籍が圧倒的に多く、次いでベトナム、フィリピン、朝鮮、ブラジルと続く（図8参照）。日本全体の人口比率と比較すると中国国籍よりも韓国国籍のほうが多く、朝鮮国籍と合わせると45,000人を超え、45%近くを占めている。日本全体では20%であるため、割合でいうと倍以上を占めていて、在留資格で見ても特別永住者（オールドカマー）が多い。また、日本全体ではフィリピン人のほうが多いが、兵庫県はベトナム人のほうが多く、インドシナ難民として訪れた人とその子どもの多さがわかる。

兵庫県内在留外国人数

(平成27年12月末現在)

国籍・地域別人数(上位20カ国)

国籍・地域	人数
全体	98,625
1 韓国	42,148 (42.7%)
2 中国	22,519 (22.8%)
3 ベトナム	9,029 (9.2%)
4 フィリピン	3,925 (4.0%)
5 朝鮮	3,328 (3.4%)
6 ブラジル	2,280 (2.3%)
7 米国	2,270 (2.3%)
8 台湾	1,799 (1.8%)
9 インド	1,504 (1.5%)
10 ネパール	1,029 (1.0%)
11 インドネシア	893 (0.9%)
12 タイ	836 (0.8%)
13 ベルギー	806 (0.8%)
14 英国	607 (0.6%)
15 カナダ	500 (0.5%)
16 オーストラリア	482 (0.5%)
17 フランス	324 (0.3%)
18 ドイツ	263 (0.3%)
19 ロシア	246 (0.2%)
20 パキスタン	206 (0.2%)

在留資格別人数

在留資格	人数
全体	98,625
特別永住者	41,415 (42.0%)
永住者	23,412 (23.7%)
留学	7,953 (8.1%)
定住者	4,121 (4.2%)
日本人の配偶者等	4,069 (4.1%)
家族滞在	3,888 (3.9%)
技術・人文知識・国際業務	3,191 (3.2%)
技能実習2号口	3,007 (3.0%)
技能実習1号口	2,701 (2.7%)
永住者の配偶者等	892 (0.9%)
技能	864 (0.9%)
教育	573 (0.6%)
特定活動	569 (0.6%)
経営・管理	448 (0.5%)
宗教	356 (0.4%)
企業内転勤	339 (0.3%)
教授	238 (0.2%)
技能実習1号イ	217 (0.2%)
文化活動	87 (0.1%)
研究	76 (0.1%)

出典:法務省「在留外国人統計2015」

※ なお、法務省「在留外国人統計」においては、平成27年12月末統計から「韓国・朝鮮」に係る表記を「韓国」、「朝鮮」と区別し表記している。

(※) 「特別永住者」 昭和20年9月2日以前から日本に居住しており、サンフランシスコ講和条約の発効によって日本国籍を離脱した者及びその子孫に与えられる在留資格

「永住者」 法務大臣が永住を認める者

「活動内容に制限がない在留資格者」 在留資格が「特別永住者」、「永住者」、「定住者」、「日本人の配偶者等」、「永住者の配偶者等」の者

図8 兵庫県ホームページより <http://web.pref.hyogo.jp/ie12/documents/h2712hp.pdf>

県内在留外国人市区町別人員数

(平成27年12月末現在)

		総数	中	国	ベトナム	フィリピン	ブラジル	米	国	台	露	ネパール	その他
兵庫県		98,625	42,148	22,519	9,029	3,925	2,280	2,270	1,799	1,029	1,029	13,626	
神戸県民センター管内		44,614	17,241	12,990	3,736	1,118	376	1,238	1,214	496	496	6,205	
神戸市		44,614	17,241	12,990	3,736	1,118	376	1,238	1,214	496	496	6,205	
東灘区		5,176	1,385	1,376	322	241	202	326	118	122	122	1,084	
灘区		4,423	1,543	1,210	292	112	21	269	111	60	60	805	
兵庫区		4,856	1,382	1,814	970	96	15	39	78	91	91	371	
長田区		7,160	4,546	745	1,233	77	13	41	57	29	29	419	
須磨区		3,606	2,512	389	141	70	14	70	49	16	16	345	
垂水区		2,620	1,135	772	45	70	13	94	42	44	44	405	
北区		1,984	1,011	370	57	46	17	81	90	11	11	301	
中央区		12,305	2,699	5,615	526	268	50	269	627	111	111	2,140	
西区		2,484	1,028	699	150	138	31	49	42	12	12	335	
阪神南県民センター管内		18,955	10,984	2,973	762	552	312	489	243	199	199	2,441	
尼崎市		11,025	7,084	1,540	557	328	145	125	86	79	79	1,081	
西宮市		6,318	3,290	1,146	113	166	142	274	106	88	88	993	
芦屋市		1,612	610	287	92	58	25	90	51	32	32	367	
阪神北県民局管内		8,486	4,864	1,224	225	288	257	195	114	103	103	1,216	
伊丹市		3,106	1,847	545	94	87	75	28	30	42	42	358	
宝塚市		2,935	1,789	321	16	122	136	82	53	29	29	387	
川西市		1,228	721	177	35	27	20	44	11	22	22	171	
三田市		1,058	431	168	56	45	22	33	18	10	10	275	
猪名川町		159	76	13	24	7	4	8	2	-	-	25	
東播磨県民局管内		7,315	2,785	1,482	593	617	385	90	85	98	98	1,200	
明石市		2,995	1,139	765	193	157	129	54	50	29	29	479	
加古川市		2,534	898	467	198	265	189	27	24	65	65	401	
高砂市		1,073	586	97	65	82	25	4	4	3	3	207	
稲美町		329	47	50	83	50	11	-	5	1	1	82	
播磨町		384	115	83	54	63	31	5	2	-	-	31	
北播磨県民局管内		3,790	691	832	764	290	463	44	41	39	39	626	
西脇市		417	177	72	37	37	7	6	3	6	6	72	
三木市		1,148	258	223	106	71	203	13	7	21	21	246	
小野市		574	128	51	81	77	124	9	16	7	7	81	
加西市		768	59	279	193	32	94	7	1	2	2	101	
加東市		704	55	134	308	34	28	6	13	3	3	123	
多可町		179	14	73	39	39	7	3	1	-	-	3	
中播磨県民センター管内		10,756	4,656	1,758	2,334	445	144	93	56	61	61	1,209	
姫路市		10,272	4,631	1,467	2,254	429	134	85	56	55	55	1,161	
神河町		31	4	7	-	4	4	2	-	4	4	6	
市川町		99	4	52	12	6	4	2	-	-	-	19	
福崎町		354	17	232	68	6	2	4	-	2	2	23	
西播磨県民局管内		1,704	543	338	217	170	60	45	21	4	4	306	
相生市		368	182	35	45	28	6	8	-	-	-	64	
たつの市		423	89	108	67	19	13	13	7	2	2	105	
赤穂市		327	125	54	22	45	27	10	4	-	-	40	
宍粟市		176	21	59	21	34	2	10	2	-	-	27	
太子町		217	82	25	40	13	9	1	3	2	2	42	
上郡町		96	30	15	13	29	1	1	-	-	-	7	
佐用町		97	14	42	9	2	2	2	5	-	-	21	
但馬県民局管内		1,063	116	376	135	167	33	28	13	15	15	180	
豊岡市		528	76	184	81	80	3	12	11	9	9	72	
養父市		104	7	33	20	27	-	3	1	-	-	13	
朝来市		218	12	74	14	37	30	8	1	6	6	36	
香美町		115	13	41	17	21	-	3	-	-	-	20	
新温泉町		98	8	44	3	2	-	2	-	-	-	39	
丹波県民局管内		1,204	141	360	172	148	230	25	3	7	7	118	
篠山市		491	79	68	74	61	132	13	3	7	7	54	
丹波市		713	62	292	98	87	98	12	-	-	-	64	
淡路県民局管内		738	127	206	91	130	20	23	9	7	7	125	
洲本市		225	44	53	24	47	6	10	3	1	1	37	
淡路市		225	48	41	26	43	-	7	5	4	4	51	
南あわじ市		288	35	112	41	40	14	6	1	2	2	37	

出典：法務省「在留外国人統計2015」

※なお、法務省「在留外国人統計」において、「朝鮮」、「インド」に係る市町別の人員数は発表されていないため、本表では記載していない。

図9 兵庫県ホームページより <http://web.pref.hyogo.jp/ie12/documents/h2712hp.pdf>



図 10 国土交通省地籍調査状況マップより <http://www.chiseki.go.jp/map/28.php>

外国人の人口も割合も圧倒的に多いのが神戸市である。次いで尼崎市や、その周辺の西宮市、伊丹市、宝塚市、公立の国際中学校、高等学校がある芦屋市を含む大阪と神戸を結ぶ阪神間と呼ばれる地域の人口が多い。また、後でも述べるがインドシナ難民の定住センターが置かれた姫路市も尼崎市の次に多く在留している。古くから交通の拠点となりベットタウンとして人口の多い明石市やその周辺の地域などもある程度人口が多い。

	総数		0～14歳				15～64歳				65歳以上			
	H16		H16		H26		H16		H26		H16		H26	
	人数	人数	人数	構成比	人数	構成比	人数	構成比	人数	構成比	人数	構成比	人数	構成比
総数	101,963	96,530	9,580	9.4%	7,289	7.6%	81,111	79.5%	73,470	76.1%	11,272	11.1%	15,771	16.3%
韓国・朝鮮	60,289	46,680	5,675	9.4%	2,559	5.5%	45,462	75.4%	31,292	67.0%	9,152	15.2%	12,829	27.5%
中国	20,700	23,151	1,292	6.2%	1,944	8.4%	17,923	86.6%	19,587	84.6%	1,485	7.2%	1,620	7.0%
台湾		1,454			51	3.5%			1,074	73.9%			329	22.6%
ブラジル	3,550	2,306	350	9.9%	348	15.1%	3,173	89.4%	1,850	80.2%	27	0.8%	108	4.7%
その他	17,424	22,939	2,263	13.0%	2,387	10.4%	14,553	83.5%	19,667	85.7%	608	3.5%	885	3.9%
うちフィリピン	-	3,645	-	-	320	8.8%	-	-	3,297	90.5%	-	-	28	0.8%

(法務省「在留外国人統計」)

図 11 兵庫県ホームページより <http://web.pref.hyogo.jp/ie12/documents/h2712hp.pdf>

図 11 は、平成 16 年と 26 年の年齢別・国籍別の人口の比較である。総数で見ると 0～14 歳、15～64 歳の人口・構成比率は減少しており、65 歳以上は増加している。オールドカマーの在日韓国、朝鮮人が多いこともあり、在留外国人に関しても高齢化していることがわかる。0～14 歳までの子どもは国籍別にみると中国国籍は増加しており、ブラジル国籍も人口は減少しているが構成比率は増加している。

3-1-2 在日外国人が多く住む地理的・歴史的特徴

兵庫県は日本の開国時、神戸港が開港したことで海の玄関として国内では先進的に国際化を進めてきた。この影響もあり、1910 年の韓国併合で朝鮮が植民地化され、日本に強制連行された朝鮮人の多くが神戸にやってきたが、その子孫が在日韓国・朝鮮人（特別永住者）として定住している。

また、1970 年代、ベトナム戦争の影響で多くのベトナム人が日本に上陸してきた。1978 年にインドシナ難民の受け入れが始まると、彼らの受け入れ施設である定住促進センターが兵庫県姫路市と神奈川県大和市に開設されたこともあり、ベトナム人が多く住むようになった。

1990 年の入管法の改正に伴って日系南米人が日本に移住してきた。その多くは愛知県や静岡県などの工業地帯での就労を目的に移住しているが、兵庫県ではそれ以前に多くの在日韓国・朝鮮人やインドシナ難民を労働力として吸収してきた歴史があることから、ニューカマーも少なからず定住するようになった（山崎）。

3-2 兵庫県における外国人教育関連の出来事や取り組み

兵庫県では、在日韓国、朝鮮人と呼ばれる在留外国人が戦後から多かった影響で、国内でも比較的外国人が教室にいる状況がみられたと考えられる。兵庫県は在日朝鮮人だけでなく部落出身者が多く、厳しい差別を受けてきた。そのような中、1970年代に部落出身者の解放教育が叫ばれ、それが発展し、在日朝鮮人の子どもに対する教育のあり方も見直されるようになった。よって昔から大阪府や兵庫県はそれらの被差別の子どもたちに寄り添う人権教育を重視しており、それが現在の在日外国人への教育支援の充実にもつながっている。

ここでは今の外国にルーツを持つ子どもに対する支援に至るまでの、兵庫県での教育現場の歴史を著す。

2-1でも述べてきたが、兵庫県も同様に、戦後、日本に取り残された在日韓国・朝鮮人たちは、朝鮮学校などの民族学校をつくり、自分たちの居場所と民族的アイデンティティの継承をしようとしていた。しかし、1948年にGHQの在日韓国・朝鮮人を日本の教育に従わせよとの命令により朝鮮学校閉鎖命令³が出された。その際、全国でも特に大阪と神戸で反対闘争が激化した。これによってさらなる弾圧を受けてしまう結果となった。この事件は阪神教育闘争と呼ばれており、阪神間で外国にルーツを持つ人々が自分たちのことばや文化、民族的アイデンティティを守るために必死であったことがうかがえる。

しかし、彼らが公教育に組み込まれるようになってからは、被差別対象となり苦しんできたことから、その子どもたちには日本語の通名⁴で通わせ、日本人として教育を受けるように変化していった。子どもたちは、家庭内では朝鮮人の親と暮らし、学校では日本人として過ごすなど、自らの民族的アイデンティティや使用することばとの葛藤に苦しむ結果となった

また、兵庫県では被差別部落出身の子どもが多く暮らしていた。在日韓国・朝鮮人や被差別部落出身の子どもたちは苦しい経済状況の中で差別を受けながらも、学校に通い、必死でマジョリティとの同化に努めていた。そのような中で、1968年、兵庫県湊川高校で、育友会費の不正使用が明らかとなった。経済的に苦しい中支払っていた育友会費の不正な支払に対し子どもたちが怒りを爆発させた。この迫及に端を発し、部落出身生徒、朝鮮人生徒たちが自己の生育歴を語ることによって、教員に対して、教員としての姿勢・思想性を糾弾し、厳しい自己批判と人間変革を迫った。その高校生運動の高まりは1969年には県下十数校におよび、教育内容、授業の在り方が問われ、高校の教育を変革する要求に発展していった。この事件を一斉糾弾という（石塚 [2008] p 63）。

³ 日本の敗戦によって解放された朝鮮人は、朝鮮語教育を行う場を獲得することが急務とし、全国に五〇〇箇所を超える学校を設立した。皇民化政策・同化政策を受けてきた在日朝鮮人にとって、民族の復権こそが課題であり、その民族の復権の第一はウリマル（言葉）であった。（藤川 [2008] p 257）

⁴ 私は日本の学校に、もちろん「通名」で入ります。通名というのは日本式の名前のことです。親にすれば朝鮮人だと分かるといじめられてつらくて悲しい目に遭うと、かつて自分もそんな目に遭ってきたから、せめて子どもだけにはそんな目に遭わせたくない、そんな思いから本名ではなく通名で通わす、これは今も変わっていません。（方 [2008] p 98）

この事件がきっかけとなり、自分のルーツを否定しマジョリティに同化するのではなく、真の自分に自信を見出すことができるように、通名ではなく本名で生きる意志をあらわす本名宣言や同和教育などが発展した。

その後 1970 年前後は解放教育が高揚し、1973 年に国籍条項が撤廃され、外国籍の公務員が誕生するなど、当事者側からの訴えが聞き入れられ始め、そこに兵庫県の教員も加わるようになった。1980 年には兵庫県在日朝鮮人教育を考える会が結成された。

1969 年から 2007 年まで公立高校で教師をしていた小西和治先生は、1 年目に淡路農業高校に就職し、被差別部落の生徒や在日韓国・朝鮮人の存在を知り、彼らに対する支援について考えるようになった。そして 1980 年に西宮今津高校に転勤すると、在日韓国・朝鮮人に対する様々な取り組みを実践するようになった。在日外国人生徒の在籍確認、入学時の生徒へのオリエンテーション、コリアンカルチャークラブ（KCC）での進路や韓国朝鮮文化の学習、財団法人朝鮮奨学会の奨学金受給の勧め、兵庫県在日外国人高校生交流会、全国在日外国人生徒交流会での生徒間交流、学校全体でとりくめる体制づくり、在日外国人合格者保護者説明会など、彼らに寄り添った新しい取り組みの実践に力を入れた。そのような取り組みが行われる中で、1985 年西宮甲山高校にて、在日コリアンの高校生が自死する事件が発生した。文化祭でのもめ事をきっかけに外国人登録証を置いて死を選んだが、学校はこの事件の経緯や、その直後に起こった民族差別落書き事件を隠蔽したことで、この事件に対し兵庫在日朝鮮人教育を考える会は学校に教育行政としての責任を果たすよう求めた。また、民族的自尊心をはぐくむ教育にも力を入れるよう訴えたがなかなか実現には至らず、それから 15 年の歳月を経て、兵庫県教育委員会は「外国人児童生徒にかかわる教育指針」を策定した。外国籍の子ども達が「民族的自覚と誇りを持ち、自己実現を図ることができるように支援する」ことが掲げられた。

そして 1989 年には西宮在日韓国・朝鮮人教育を考える会が結成され、1990 年には西宮市教育委員会が在日韓国・朝鮮人教育部を設置、1991 年には西宮民族子ども会が結成された。「これにより、地域での同胞の集いを幼年期から持つことができるようになったことの意義は大きい」と、小西先生は述べている（小西 [2008] p 83）。

また、その後も小西先生は取り組みを続け、2002 年選択科目「国際文化」の開設が県教委から許可され、①在日外国人の歴史・状況・文化、②東北アジアの文化と日本文化の交流史、③日本の民族差別と差別解消の歴史及び日本の国際化の方向性などを公教育の中で取り入れられるようになった（小西 [2008] p 82～85）。

このような事例から、兵庫県の当事者と子どもたちの一番近くにいる教員とが本気で在日韓国・朝鮮人への差別の撤廃や教育支援に関して自発的に取り組んできた過去がうかがえる。

1994 年には「在日外国人教育基本方針作成検討委員会」に委員の中に在日の金慶子さんが参加したことが話題になった。この委員会では、①在日韓国・朝鮮人が日本に居住するにいたった歴史的経緯と、戦後かれらの置かれた状況について正しくする認識する。②日本人児童生徒の在日外国人に対する差別や偏見をなくし、異なる文化や生活習慣を尊重する態度を育てる。③在日韓国・朝鮮人生徒が、民族としての誇りを持ち、主体的に生きていける環境を作る。④在日外国

人児童生徒の実態把握につとめ、教師としての指導理念をもつとともに、指導力を高めるための研修体制を確立する。という方針がたてられ、彼らに対する教育の在り方が見直されるようになった。また、大阪市では「在日外国人教育ハンドブック―主として在日韓国・朝鮮人児童生徒を対象とした指導の手引―」も、大阪市立大学の朴一さんが座長となって、大阪市内の小中高校の教員が集まり具体的なマニュアルが作られた。ここでは本名での通学が重点的に目指されていたりなど、兵庫県や大阪府では当事者が主体となって公的な場で活動が活発になっていた。

このような取り組みが活発になっていく中で、1995年に阪神淡路大震災が発生した。ここで被災時における地域の在日外国人の問題が浮き彫りになったが、同時に在日外国人に対する支援の輪が広がり、また、当事者同士の支援コミュニティも密になった。阪神淡路大震災を受け、兵庫県ではそれまで以上に在日外国人や、外国にルーツを持つ子どもたちに対する支援に積極的になっていった。

しかし、そのような中でも、外国人にルーツを持つ子どもに寄り添った支援が不十分であることが浮き彫りになる事件が起きた。

宝塚事件

学校は事実上「多文化共生」の“最前線”ともいうべき様相を強めていたが、いわゆるニューカマー児童生徒の受け入れや教育対応（子育て支援）における公的条件整備の不備、親（外国人労働者）の不安定な就業実態、家庭における親子間の意思疎通のずれと希薄化、等の下で、外国人児童・生徒の多くは、社会環境や学校への不適応、日本人生徒との軋轢、強化学習の立ち遅れ、挫かれる自尊感情、高校進学の高難性、居場所の不在、孤立化、等々の深刻な問題を抱えていた。2010年7月、「事件」はこうした負の条件の相互関連と累積を背景に起こった。

ブラジル国籍の女子中学生（3年生）〔4歳時にブラジルから母親と来日。大阪市・京都市を経て小4年次に宝塚市に転居〕が、仲のよかった日本人の級友と相談の上、深夜、自宅に放火し、親子3人が死傷した〔母親は死亡、義理の父親と妹とは重傷〕。放火した生徒は、「供述」によれば、義父から「殴られる」などの虐待を受けていて、母親は日本語の会話力に乏しく、家庭での意思疎通が阻まれていた。両親は大阪市のパン工場で働き、帰宅は午後9時ごろだった。姉妹は「コンビニ弁当」で空腹を癒し、暗くなるまで公園で過ごす日が多かった。長女は来日3年以上過ぎていたため、兵庫県の「多文化共生サポーター制度」の対象外とされていた。母親は「私は高校に行けなかった。だから高校に行って」と強く願ったが、当生徒は漢字が読めず、授業にはついていけなかった。「高校には行きたいけど行かれへん」とあきらめてもいたという。「家を燃やして人生をやり直す」と級友に告げていたのだった。〈神戸新聞・記事〉

http://www.jichiro.gr.jp/jichiken_kako/report/rep_hyogo34/11/1107_jre/index.htm

このような事件を受け、2011年にNPO法人ともいえる宝塚が設立され、①地域での子どもの居場所づくり、②日本語と母語の学習支援を中心とする、「寄り場＝学習の場」づくりを試みた。

3-3 兵庫県教育委員会による母語支援の取り組み

兵庫県では、3-2のような歴史を踏まえ、外国にルーツを持つ子どもに対する教育支援を県の教育委員会が中心となって行うようになったと考えられる。本章では兵庫県の母語教育などの支援を分析し、まとめる。

3-3-1 取り組み事例① 新渡日の外国人児童生徒にかかわる母語教育支援事業

兵庫県では、新渡日の外国人児童生徒が母語を学んだり、母語を用いて学習する場を県内の小中学校の中につくる事業を平成18年度～平成21年度にかけて行った。思考基盤が日本語ではない新渡日の児童・生徒の学習言語（日本語）の習得を支援するとともに、母語・母文化に触れる様々な体験を通して、アイデンティティの確立を支援することを目的とし、母語を思考基盤とする新渡日の外国人児童生徒が在籍する公立小中学校を母語教育支援センター校に指定し（県内8市8言語24教室）、母語の指導ができる者を派遣した。対象の児童生徒が多く在籍する小中学校内ではあったが、近隣の学校の生徒も対象とし、母語教室を運営した。

兵庫県教育委員会が運営する子ども多文化共生センターのホームページにこの事業の報告書が掲載されている（下記URL参照）。

(<http://www.hyogo-c.ed.jp/~mc-center/document/bogo-report/h20bogokyouikushien.pdf>)

(<http://www.hyogo-c.ed.jp/~mc-center/document/bogo-report/h21bogo-jissennhoukoku.pdf>)

報告は、なかなか数値化して図ることはできていないが、母語教室の効果として、①母国の文化や本への興味・関心が増した。②教室が心の安定、リラックスできる場となった。③学ぶ意欲が増した。④自尊感情が増した。等、教室が子どもたちの居場所となり、また、近くに仲間がいることで自分たちのルーツを受け入れたり、ルーツに興味を示すことで学習意欲が高まるという効果があったことがうかがえる。

2-3-3のグループ別に見る母語の重要性を参考にすると、①～③の子どもが該当する。2-3-4で参考にした母語教育の目的と照らし合わせると、対象が来日して間もない子どもが多いことから、①、③の言語能力や文化の保持、継承や、②言語や文化を通してその集団への帰属意識を持たせることに寄与している。一方で④親子間のコミュニケーションに関しては効果が確認されている教室は少ない。また、⑤母語の能力を高めることにより、第二言語への学習へプラスの変換ができていくかという点、そこまで高度な学習には至っていないように見受けられる。しかし、母語の学習が増えることにより日本語の能力が実感としては上がっているようで、もっと長く観察を続ければ効果が見られた可能性はある。⑥の国際社会に貢献できる社会的、個人的「資産」としてはおそらくまだまだ不完全である。この点に関しては子どもが母語の重要性を実感し、自発的に学ぶくらいにならないと、なかなか「資産」といえるレベルにはなれないのではないかと懸念される。

課題は多く残ったが、子どもの心を支える事業としては効果を出し、母語教育、母語教室の存在の意義が明らかになったのではないかと考えられる。

また、この事業を発端に 2007 年に関西母語支援研究会が結成された。

(<http://education-motherlanguage.weebly.com/38306351992759735486259032558830740313502025012395123881235612390.html> 参照)

関西母語支援研究会は、外国につながる子ども達の母語（継承語）教育について考える研究会として、兵庫県立大学、関西大学、神戸大学等の研究者や大学院生のグループによって 2007 年に活動を始めた。教育委員会の母語支援事業は終了したが、各地でさまざまな母語教室が開かれている中で、母語学習のあり方や意義、日本語とのバイリンガルの育成について考え、多様な文化・言語を背景とする子ども達の教育、そして日本の学校や地域社会が多文化な子ども達をどう育んでいくべきかを研究している。

兵庫県が県として行ったこの支援事業は継続して行われず残念ではあるが、そこから派生して新しく研究会が発足され、NPO やコミュニティとの連携をとるようになったという点では意義のある事業であった。

3-3-2 取り組み事例②子ども多文化共生サポーター派遣事業

平成 14 年度から、兵庫県教育委員会が日本語指導が必要な外国人児童生徒が在籍する公立学校に子どもの母語と日本語を話せるサポーターを派遣する事業をはじめ、現在も続けられている。教員と児童生徒及び保護者とのコミュニケーションの円滑化を促すとともに、生活適応や学習支援、心の安定を図るなど、学校生活への早期適応を促進することも目的とされており、平成 28 年 6 月現在で小学校・中学校・高等学校・特別支援学校・中等教育学校の全 158 校に 13 言語、107 名のサポーターが派遣されている。サポーターは人種は限定されておらず、主婦や留学生、ダブルワークの人など様々な人がいるが、日本語と母語による能力試験と面接、作文等の試験を受け、登録される。

サポーターは、来日半年以内の子どもには週 2-3 回、それ以上の子供には週 1 回派遣され、子供の母語を用いて家庭での生活や学校生活のサポートをする。例えば日本人も混ざった公立学校のクラスの中で、サポートが必要な子供の隣に座り、日本語での授業ではわからない部分を母語を用いて教えてあげることもあれば、取り出し授業で学習指導や生活適応を図るための指導補助もする。また、家族とコミュニケーションをとり、児童、生徒の教育課題や学校からの連絡の補助、進路相談など様々な生活に関わるサポートをする。

兵庫県が運営する多文化共生センターに足を運び、この取り組みについてヒアリングをした。サポーター事業の効果としては、授業が理解しやすくなる、困ったときにいつでも相談できる相手がいる、などの子どもが安心感が得られたというエピソードを非常に多くうかがった。また、母語で指導することによって、母語保持にも効果が得られており、同時に保護者にも、子どもと母語で話すようお願いしたことで、家族とのコミュニケーションが増したという事例もあった。

また、この制度は子どもだけでなくサポーターにとっても心の支えとなる。自分も子供達と同じような境遇で、日本で生活をしていたため、人助けをすることで自分の存在価値を見出すこと

ができたり、サポーターの経験を生かして教師の資格取得や、インターナショナルスクールへの就職という道が開けたケースもあるそうだ。県も、サポーターたちのバイタリティや実績を高く評価している。

しかしこのサポーター制度にもまだまだ課題がある。今は、サポートができる期間を来日後の年数で決めているため、子供達の学習レベルは関係がない。レベルが上がらないままサポートを終えられてしまっは困る子供達もいる。カミンズの理論を参照すると、この短期間すぎる母語支援は学力の向上において意味があるのかは疑問である。サポーターについて説明して下さった多文化共生センターの方も、十分なレベルに達しなくても支援は終了してしまうのは可哀想だと話していた。

ただ、来日して間もなくの一番心細い期間に、その子どものレベルに応じて柔軟な支援がなされるという点では意味がある。その後は個人の努力が必要となるが、そこに至るまでの家族とのコミュニケーションや進路の相談などをしてくれるというのは将来の不安を少しは取り除くことができるし、子どもと親とのコミュニケーションも取りやすくなったという結果は、心細い子どもと仕事で忙しい親にとってはかけがえのない効果である。

3-3-3 まとめ

このような事業や制度が県全体で決められているのは珍しく、県の取り組みとしては文部科学省の特色ある取り組みとして紹介されており、日本国内においては比較的充実していると言える。また、兵庫県では、教育を受ける義務のない外国人の子供達に対しても不就学調査をしている。

兵庫県教育委員会人権教育課 子ども多文化共生センターの主任指導主事の堀内さんは、これらの取り組みのゴールは、子どもたちが日本にきて良かったと思ってくれることと、どこを拠点にしようと、日本と母国の橋渡し的な存在になってくれることだと話していた。

ちなみに、多文化共生センターが置かれているのは兵庫県立芦屋国際中等教育学校という中高一貫の国際学校である。ここでは様々なルーツを持つ生徒が同じ教室で授業を受けている。この学校は公立学校でありながら教育内容は特殊で、生徒の滞在国内や出身国等の言語や文化の学習機会が提供されたり、少人数指導や個別指導、道徳教育や人権教育、特別支援教育等も推進しており、個々の生徒に応じた支援と共生の心が自然に養われる教育がなされる場となっている。この学校の生徒たちにとって外国人が教室にいることは当たり前であり、みな違うことが当たり前である。そのような環境を創り出している学校に多文化共生センターが置かれている、つまり多文化共生のモデルと、その発信源であり、誰でも相談できる場が同じ土地に存在している。これも県の教育支援を充実させる所以となっているのではないだろうか。

3-4 各団体による母語維持教室の取り組み

兵庫県では、県の教育委員会と市の教育委員会が、地域のコミュニティや NPO 団体と連携をとり、外国にルーツを持つ子どもの教育支援を行っている。母語教育においては、平成 18 年から 21 年に行われた県の母語教育支援事業は終了したが、多くの団体が公立学校の教室や国際交流施設の一室で母語教室を設置し、支援を行っている。

兵庫県には NPO 法人による外国にルーツを持つ子ども支援教室が 48 箇所あり、そのうちの 15 箇所が母語維持教室として活動している。(2014 年現在)

母語別にみると、ポルトガル語 6 教室、中国語 6 教室、スペイン語 3 教室、英語 2 教室、ベトナム語 1 教室、韓国語 1 教室であり、人口の多いオールドカマーよりも、ニューカマーに対する支援が多く行われていることがわかる。教室の目的や事業は地域のニーズによって異なり、それぞれがそのニーズに応じて活動している。

ここではその活動の一つとして取り組みの事例を取り上げる。

3-4-1 公益財団法人兵庫県国際交流協会 HIA の取り組み

HIA は、兵庫県完全出資で設立された公益財団法人で、多文化共生、国際交流のための活動を中心に行っている。外国人児童生徒への支援として、彼らの居場所づくりのために地域の団体と協働で、地域で実施される外国人児童・生徒向け日本語・母語教室、教科学習教室を実施する事業を行っている。以下は HIA と協働で事業を行っている団体である。

<http://www.hyogo-ip.or.jp/mtss/> 参照。

平成 28 年度 外国人県民 児童生徒の居場所づくり事業 児童生徒向け教室

- ・神戸市東灘区 スペイン語、ポルトガル語、英語、中国語
- ・神戸市長田区 ベトナム語、中国語
- ・神戸市長田区、神戸市須磨区 韓国語、朝鮮語
- ・神戸市中央区 ポルトガル語
- ・神戸市中央区 中国語
- ・神戸市中央区 タガログ語
- ・芦屋市 英語
- ・明石市 中国語
- ・加西市 スペイン語、ポルトガル語

県内で開かれている母語教室はこれだけではないが、HIA と協働で行っている教室だけでも特定の地域だけでなく、様々な地域で、また、様々な言語で支援が行われている。おそらくオールドカマーの子どもたちは日本語が話せるため、学校や地域における居場所という意味ではあまり困っていない。そのためこの目標である「居場所づくり」事業ではやはりニューカマーの子どもたちの母国語が取り扱われている。これらの教室では日本語指導や、教科学習支援も行っている場合もあり、いち早く学校になじめるように努力する場ともなっている。また、母語だけで

なく母文化を継承する場ともなっており、またそれを子どもたちがアウトプットするような機会が設けられている教室もあり、子どもたちが自分のルーツに意欲的になれるように運営されていることがわかる。居場所づくりともされているように、主に日本語の話せないニューカマーの子どもたちにとっての、自分と同じような境遇の友達と、支えてくれる方がいる居場所として作用するのではないか。子どもたちが自分のルーツを受け入れ、自分という存在に自信を持つことができるための支援としても成り立っている。

一方で、母語教室は週に1回など、限られた時間内で行われることが多く、3-3-3でも述べたようにバイリンガルとしての育成を果たしているかという疑問が残る。目標自体が居場所づくりであるため、それが達成されていけばよいのかもしれないが、母語教育の数ある目的を踏まえると、まだ十分な取り組みとは言えないとも捉えられる。

3-5 まとめと分析

現在の兵庫県の母語を活用した取り組みは、多様なニーズに応えられるような多文化共生サポーターによる支援と、各団体・コミュニティによる母語維持教室の支援に分けられる。これらの行政と団体の取り組みは決して分断されていない。兵庫県は県で一丸となって外国人児童支援に力を入れている珍しい例である。兵庫県は、オールドカマーを対象とする人権教育や、阪神淡路大震災以降の外国人に対する支援の重要性の認知によって、外国人児童生徒を対象とする支援も充実させてきた。その中でも母語教育という日本国内ではあまり認知されていない言語教育に関しても先進的に取り組んできた。これは母語や母文化を知ることの必要性を実感している在日外国人が長い間兵庫県で生活しているということや、隣の大阪府においては民族学級が多く、移住2世3世に対する母語教育も行われているほど母語教育に関する研究や取り組みが進んでいることが関係していると考えられる。

同時に、それぞれの時代によってそれぞれの外国人の問題が発生し、それらを解決すべく取り組んできた歴史があるからこそ、彼らを支える文化が根付き、そして母語教育という日本ではまだあまり一般的になっていない課題についても先進的に取り組めたのではないか。

兵庫県の母語教育の現場では、バイリンガル教育という意識よりも「アイデンティティの確立」や「居場所づくり」など、自尊感情を高めたり、自分のルーツを誇りに思うことで子どもの心がケアされることが重視されており、地域一体となつての活動により、効果がもたらされている。

しかし一方で、母語教育の意義として期待されているバイリンガル教育の成果は明らかになっていない。カンガスは、適切な「母語による教科学習」のない母語教育は「心理的にプラスになるお化粧のようなもの」と酷評している（中島 [2011] p52）。兵庫県の母語教室の取り組みを見る限り、「心理的にプラスになるお化粧のようなもの」になってしまっているかもしれない。「心理的にプラス」であるだけでもありがたい話ではあるが、母語教育にはまだまだ可能性があるのだ。多文化サポーターは教科学習を母語で教えることもあるが、それは日本語がわからない

から母語で教えるしかなく、またそのサポートは数年で終了してしまうため、バイリンガルの育成というよりは「心理的にプラス」なものにとどまっている。せつかく多言語に触れる機会を持ったのであれば、最大限に生かしてあげるほうが子どものためにも、そして日本全体の資本としても有益となる。バイリンガルとして2言語を操ることができれば、その言語力が教科学習にも効果をもたらすことは海外の研究では明らかになっている。それによって自分が、頭が悪いだとか、ルーツが外国だからわからない、だからルーツや親を憎むという負の連鎖から解放される。むしろ、自分が幼いころから多言語に触れることができたラッキーな子どもであり、外国にルーツを持ち、日本で育つことができよかったという自分のルーツに対しても自分に対しても肯定的な感情を持ちやすくなる。

次章では、本章の事例を踏まえて、日本の現在の母語教育の現状がまだ不十分であることを指摘し、今後考えなければならない母語教育の在り方を考察する。

4章 母語教育の展望

4-1 日本の母語教育の課題

現段階の兵庫県の母語教育の効果としては、母語や母文化を知ること、今まで自分の学校生活の弊害であった自分のルーツに自信を持ったり興味を持ったりという自尊感情の確立、わかるという経験による学ぶ意欲の向上、子どもの居場所であったり、家族とのコミュニケーションの機会を増やすなどの、孤独に陥りやすい外国にルーツを持つ子どもが周囲の人とかかわりあっていけるような機会をつくるきっかけとなっている。海外のバイリンガル教育の研究にもとづけば、母語による学習言語の確立が、日本語での学習にも効果をもたらすが、公教育や地域の母語教室ではまだバイリンガルの育成というレベルには到達していないと考えられる。今後、母語教育がさらに発展し、外国にルーツを持つ子どもたちにとって母語教育の重要性がさらに認知されるようになれば、ダブルリミテッドではなくバイリンガルと言えるような効果を出せるのではないだろうか。

兵庫県以外にも在日外国人が多く、多文化共生に力を入れている地域では、母語教育を実践している場もある。在日外国人の多い横浜市や、兵庫県、大阪、愛知県豊田市、群馬県の太田市、静岡県の浜松市、新宿区などが取り組んでおり、今の時点で以下のような課題が挙げられている。

- ・ 動機の見つけ方
- ・ 母語に対する意識やスキルのレベルが人それぞれ違う
- ・ すべての子どもの母語を網羅することができない
- ・ 授業や課外活動も行う中でなかなか時間が取れない

動機に関しては子どもの母語に対する関心の無さが課題である。当然子どもたちにとっては日本語ができて学校の授業についていけることや、友達とコミュニケーションを取れることが重要である。中には親が日本語でない言葉話すことを恥ずかしく思ったり、母国に自信を持ってない子どももいる。また、当然子どもはアイデンティティの形成や自己ということにまだ実感が持てないし理解ができない。母語習得が、長い目でみれば必要であっても、まだ幼い子どもたちにとって、他の子どもは勉強しなくてもいいことを勉強しなければならないということに不満を持つのは当然ともいえる。また、コミュニケーションをとるために母語を学んでほしいと思う家族もいれば、自分が差別を受けたり苦しんだために、日本人の子どもとの同化を求め、母語を教えたがらない家族もいる。母語教育という取り組みすら知らない家族もいる。親の協力なしに子どもに母語を学習させることは困難だと言われており、親子双方への啓蒙が必要であると考えられる。

レベルに関しては当然多様である。家族が話すために聞くことはできるが自分のことばで話したり書いたりすることはできない子もいれば、日常会話レベルもわからない子もいれば、小学校までいたため簡単な読み書きはできるという子もいる。また、最初に述べたように彼らの出身地は様々で、両親の母国が異なる場合もある。日本に方言があるように、外国語にも訛りや地域の

発音がある。こういった多様すぎるレベルと言葉を網羅し、一人一人に合った教育を与えるのは、教える側の講師の数や財政的にも効率的にもかなり困難であると言える。

母語の中でも多数派である中国語やポルトガル語、ベトナム語などの教室は公立の小学校への併設も可能である。しかし、少数派である言語を持つ家族のためには個人レベルでの支援が不可欠となるだろう。このような場合、外国人留学生のボランティア等、多様な支援者が必要となる。

また、教室の時間に関しても課題がある。3-3-1の参考資料からも読み取れるが、高学年になればなるほど、部活動や授業などの活動が重くなり、なかなか放課後や土日に時間が取りづらくなる。このような場合には個人の時間の使い方に合わせ、個人の努力に任せるしか無いのかもしれない。いずれにしろ、母語で基礎学力をつけることが重要であることは必ず啓蒙すべきであろう。

また、母語教育が言語以外の学力をもたらすことは2-3でしつこいほど述べたが、これを達成するようなシステムが日本ではまだ構築されていない。また、そこまで詳しく調査する義務や予算がないというのも現実である。しかし、彼らは自分の意志ではない形で来日した可哀なマイノリティと捉えられてしまいがちだが、一方で言語が発達しやすい幼少期・学齢期に2つの言語に触れる機会を持つ、バイリンガルのポテンシャルを持った子どもたちである。国境を越えてビジネスができる、また今や企業のグローバル性が不可欠であるといわれる現代社会において、非常に有益となりうる存在なのである。また、日本人の子どもたちもまた彼らと出会うことで外国に興味を持つきっかけとなりうるのである。広い視野で考えると、外国人児童支援（特に彼らの言語や母文化を生かした教育）というのは日本人にとっても国家にとっても非常に価値の高いことなのだ。

2-3-5では、バイリンガル教育の中核となる要因を挙げた。1つ目は二言語のリテラシーを効果的に育てることだ。日本で住む以上日本語は不可欠だし、同時に母語も保持し続けることが重要となる。この2言語を効果的に育てることを目標としたカリキュラムが必要となる。それはおそらくまだ日本では明らかになっていないが、例えばアメリカの教科によって使用言語を使い分けてみるなどの方法がある。2つ目は、長期間にわたって2言語を保持することである。現在の支援では、時間やコストの問題から短期的に終了してしまったり、また、週に1回など限られて時間内に限定されてしまっている例が多い。カミンズは、第2言語の習得には5年～7年にかかると言っているし（竹沢 [2001] p 78）、逆に発達が不十分なままに母語はすぐに喪失してしまうため、2言語を効果的にまた長期的に維持していくことが重要となる。この実践が教室での支援だけでは難しいのならば、個人の努力でまかなえるよう高いレベルの教材を用意したり、両方の言語が話せる留学生のボランティアなどを活用する手があるのではないか。3つ目は、教師と生徒が協働的に新しい教室を創造することである。教師が教室内のマイノリティを日本人の子どもと同化しているように扱うのではなく、例えば「Oちゃんの国ではどんな食べ物が美味しいの？」だとか「OちゃんはO語が話せてすごいね！」というように違っていることは教室内を豊かにし、また、その子どものよいところを自他ともに認めるような教室づくりが必要である。

4-2 新しい議論

また、最近では、日本の母語教育の6つの意義（2-3-3参照）はどれもマイノリティ話者やそのコミュニティのみに限定されている、と、批判的にとらえる考えも出てきている（高橋[2014]）。

日本の教育システムでは、母語教育の支援をすることで、外国にルーツを持つ子ども一日本人児童という二項対立が浮き彫りになってしまう。彼らの位置づけが分断されていることで、母語教育とは“外国にルーツを持つ子どもたちだけに意義がある”という認識になり、つまり“日本人児童にとって利益はないもの”とされることで、予算がつかなくなる事例もあるようだ。このような事実を批判的にとらえ、7つ目の意義として、すべての人にとっての個人的な言語資産を育て、言語や文化の多様性、複合性に対応できる能力を育成することを付け加え、母語教育の概念を拡大する必要性が問われている。この意義を見出すような取り組みを紹介する。

山形県の中国語の母語教室では、実際に、中国語の全く分からない日本人児童が参加している事例がある。その児童は普通に授業に参加しており、他の教科学習と同様に友達と学ぶ一つの授業に過ぎないようにみえるようだ。当たり前とその環境にいれば、誰が日本人だとか、誰が外国人だとかいうことは気にならなくなる。みな同じように学習を楽しみ、高めあっている。この山形県の母語教育の事例は、中国にルーツを持つ子どもにとっては母語を学ぶ機会であり、日本人児童にとっても新しく言語を学ぶ機会となっているため、双方にとって意義がある。これこそが共生であり、母語教育の7つ目に追加された意義であるという新たな主張である（高橋、2014参照）。

4-3 まとめ

以上のように、母語教育が進んでいる地域では、母語教育の理念が見直され新たなフェーズに入っているのにも関わらず、未だに母語教育の必要性すら理解されていない地域もある。

また、全体からわかるように母語教育の理念は明らかになっているものの、その全てを実証できるような教育方というのは明らかになっておらず、日本における母語教育の研究はまだ未発達であることがわかる。70年以上前から外国人が住んでいたにもかかわらず、母語教育があまり注目されてこなかったのは日本が外国人を差別し、同化させてきた歴史があるからだ。その時代を反省し、“多文化共生”や“国際理解”などという言葉が重視されている今こそ、これらの理念を実証し日本全体の言語に対する考え方を見直すよい機会なのではないか。

グローバル化が進めば進むほど、ことばの問題も複雑になっていく。単にマジョリティの言語がわかれば良いという時代はとっくのとうに終わっているのである。しかしながら母語を学ぶべきだとすべての子どもに言えるわけでもない。また、移住者が多い海外諸国では母語教育やバイリンガル教育が発達している国が多くそこから学べる部分は多い。しかし一方で、それらの国とは明らかに人口の分布や子どもたちを取り巻く環境が違う点もある。だからこそ、日本独自の言語教育のあり方が問われている。

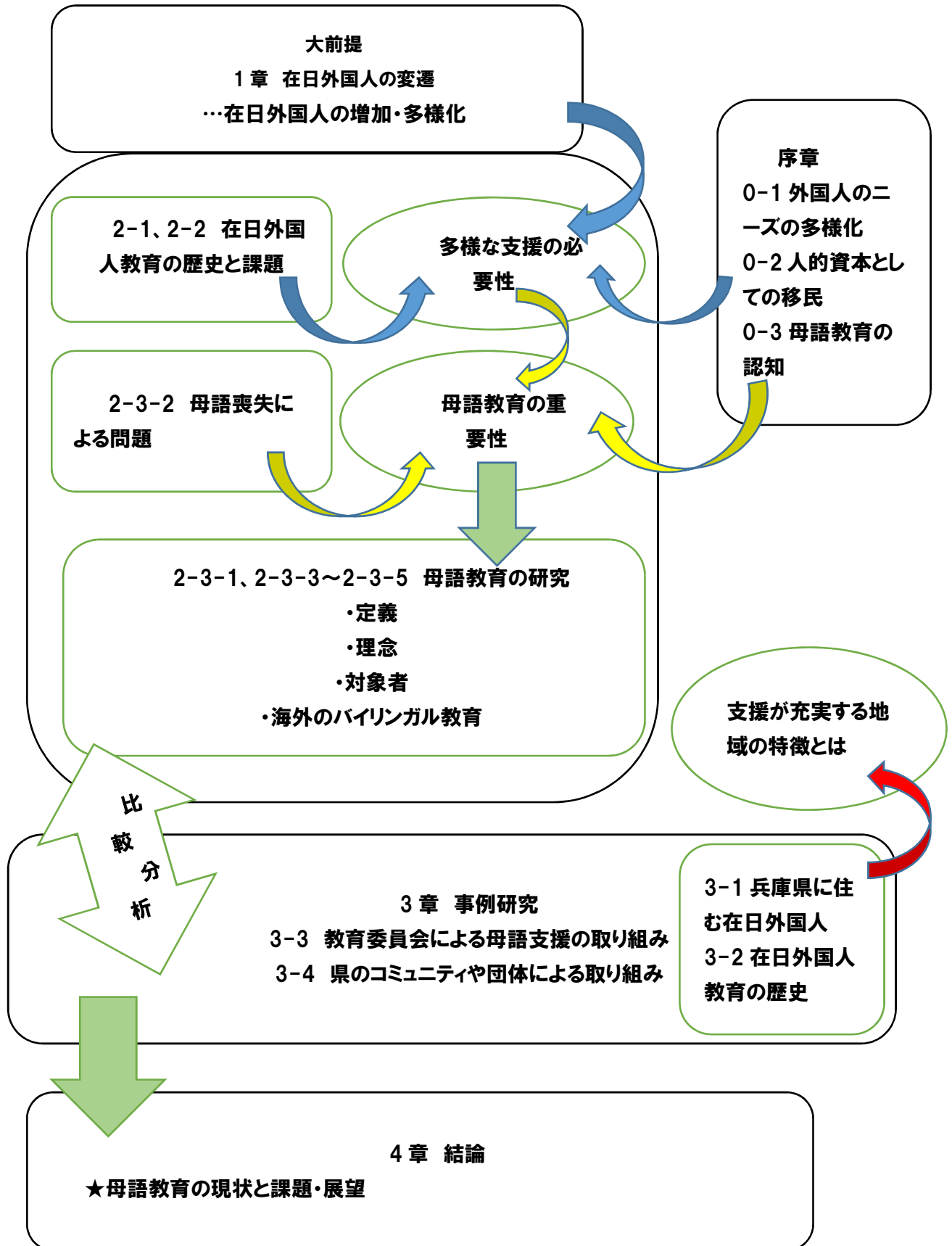
非常に難しい課題ではあるが、だからこそ、これまで以上に実践を増やし、課題を明確にし、研究を進めていく必要がある。母語教育が盛んにおこなわれている大阪府や愛知県、横浜市、太田市、神戸市などを筆頭に母語教育という考え方が日本中に広まり、母語支援を必要とする人が誰でも支援によって母語を学べるような環境、また、2言語をネイティブのように扱えるバイリンガル教育としての母語教育のカリキュラムが整う必要がある。

「外国にルーツを持つ子どもに対する支援」という範疇のなかだけでさえも、グローバル化が進み多様化が進むほど日本の抱える課題は積み重なりきりがなくなっていくということがわかる。これらの課題を国全体で理解することは難しく、子どもの教育に関しても、国のカリキュラムに頼るのではなく地域でそれぞれの課題を見つけ改善していく必要がある。今回兵庫県の事例からは、行政と団体やコミュニティが、“委託”というよりも“協働”という形で力を発揮していることがわかる。そしてこの協力体制は阪神淡路大震災という悲惨な災害がきっかけで大きなものとなっている。大きな被害がないと気付けないというのは皮肉なことではあるが、彼らが助け合ってきた歴史が日本全体にとって一つの多文化共生の成功事例として広がっていくことを願っている。

研究の中でヒアリングをさせていただいた兵庫県子ども多文化共生センターの堀内さんは、外国にルーツを持つ子どもたちが、日本と海外との橋渡しの存在となって活躍し、「日本に来てよかった、日本で生まれてよかった」と思ってもらえるように支援したいとおっしゃっていた。このような思いが外国にルーツを持つ子どもたちの心を支え、彼らをポジティブにしているのだと感じた。このような支援者の気持ちが無駄にならないよう、地域と、行政と、研究者が連携を取り合い、日本の教育が今まで以上に柔軟になることを願っているし、それが国家のためになるという認識が広まることを願っている。

5章 終章

5-1 総括 本論文の振り返り



上記は本論のフローチャートである。このフローチャートを基に本論文を振り返りたいと思う。

1章はこの論文の大前提として日本に住む外国人が増加し、また、以前と比較して多様化していることを示した。これによって、2-1や2-2において、在日外国人のニーズも多様化しているということを裏付けている。

2章では、日本が外国にルーツを持つ子どもたちに対して支援をする必要性と、また、母語教育に着目する重要性を明らかにしている。序章では、ニーズの多様化と、人口減少社会において移民が人的資本として有益であること、母語が失われている子どもの苦しみに衝撃を受けた筆者が問題意識を持ったということを述べているが、2章はこれらの問題意識ともリンクしている。また、筆者が2章の中で重きを置いたのは母語教育に関する先行研究である。例えば本論文で何度も取り上げられているカミンズの二言語相互依存説は子どもの言語やそれ以外の科目の向上のために大きな意義を持っている。これらを踏まえて3章の事例の不足を補い、今後の課題や展望を分析出来るようにした。

3章では、母語教育を扱っている兵庫県の事例を紹介した。ここで一番明らかにしたかったのは、現在の日本語の母語教育の限定性であり、課題であるが、兵庫県が母語教育をしているということ、母語での支援をしていることは非常に素晴らしいことだということは前提として理解していただきたい。その理解が深まるように、他の教育学、言語学としての母語教育の文献からはあまり見られないような、兵庫県が充実した支援が行われるようになった歴史的な背景を比較的詳しく記述している。一応地域都市論のゼミ生としてほんの少しではあるが書く必要があったのだ。

さて、4章では2章の先行研究と3章の事例を踏まえて現在の日本の母語教育の課題を考察している。ここで訴えたいのは3点で、1点目は日本の母語教育が子どもの心を支える程度にとどまり、母語教育の目的を果たすにはまだまだ不十分であるということである。2点目は、国際共生という視点で見ると外国人児童だけを取り出して母語教育をするのもおかしいのかもしれないということである。新しい議論として紹介しているのがそれである。これからは同じ教室で様々なルーツの子どもが資源として言語を学び、その一部にその言葉を母語とする子どもがいるという環境の方がより双方の子どもにとって有益であるということであった。そのような新しい議論もこれから必要になってくるということだ。3点目は、1点目、2点目の議論すらできないほど母語教育を知らない、実践していない人や地域が多いことである。地域による教育格差は日本人だけの問題ではないということがよくわかる。しかし、まだ日本における母語教育の在り方が明らかにされていないのに日本中に反映すべきだということも無理な話である。だからこそ、先進的に取り組んでいる地域がモデルとなるようにさらに研究を進めるべきだし、そのためには外国にルーツを持つ子どもたちを支援することには日本にとっても意義があることだという認識が広まる必要があるということを訴えている。

この論文の意義は地域都市論を専攻しながら全く違う枠組みにとらえられがちな母語教育というテーマを扱っていることである。例えば3-2は、地域と教育というのは切り離して考えるべきではないということを筆者なりに示している。また、母語教育というテーマからは、このテーマ一つとっても教育学、言語学だけでなく、多文化共生や国際理解、子どもの心理、地域コミュニティ、地域の連携、etc…など様々なテーマに派生して考えなければならないということが明らかになる。バイリンガル教育というテーマと外国人児童支援はまったく別の枠組みに見えて強いつながりを持っており、一方が達成されれば一方にもまた効果があり、完全に切り離して考えるべきではないということもわかる。

また、兵庫県の事例を明らかにしたことでどのような方法での取り組みが可能であるかを示し、日本の母語教育の認識が限定的であることも明らかになった。今の取り組みで十分満足している人がいるならそれは間違いだし、自己満足の支援になってしまっているということも僭越ながら示している。在留外国人の人口が年々増え、多様化していく日本において、外国にルーツを持つ子どもに対する支援という枠組みの中だけでも、これから考えなければならないことが山積みであることが明らかとなっている。

また、少なくとも、本論文を通じて、新しい学びには少なくとも少しでも社会のマイノリティの心に寄り添い、彼らの現状について考える人が増えたらこの論文を執筆した意味があったと筆者は考えている。

5-2 謝辞

この論文を執筆するにあたって、外国にルーツを持つ子どもというマイノリティについて考えることや、彼らにとって母語という基本的に学校では教えてくれない学習が、言葉では大切だとわかって、なかなかそれを論理的に説明することが困難であると身に染みてわかりました。

これはもう足を運んでみるしかないと思い、兵庫県の多文化共生センターにいきなり訪問しました。このような失礼をしたにも関わらず、温かく迎え入れてくださり、思いを語ってくださった共生センターの方には本当に感謝しています。ヒアリングを補足する資料などもその場で沢山手渡していただき感激しました。多文化共生センターの方々のおかげで、外国人児童・生徒が抱える苦しみを再確認する機会となり、また支援者の思いを垣間見たことで、論文を執筆する原動力となりました。

しかし、執筆を進めていく中でなかなか適切な帰着点を見つけることができず、結論を決めても十分なデータが集められず、そのような中で、自分が何を明らかにしたいのかという点において日々葛藤していました。それが伝わっているかのように、経過報告の際には浦野先生や同期から、何度も厳しいコメントを頂きました。行き詰っている私にアドバイスをくれた同期の方々、拙い発表ながら丁寧なコメントをくださった3年生の方々には本当に感謝しています。そして、勉強不足で論文の書き方もわからず、浦野先生には大変ご迷惑とご心

配をおかけしました。苦い顔をしながらも何度も何度もアドバイスを下さり、時に厳しく指導して下さったおかげでヒントを得て論文を書き進めることができました。自分の下積みのなさや論文の執筆の難しさが身にしみてわかりましたが、何度も何度も経過報告をし、ゼミ生の意見や先生との相談をする機会を下さったおかげでなんとか執筆することができました。ゼミの運営方針、優秀な同期や後輩、先生の人柄、どれをとっても浦野ゼミに入って本当によかったです。心より感謝申し上げます。

5-3 参考文献

■石塚明子「在日外国人生徒との出会い」韓裕治・藤川正夫監修 [2008] 『多文化・多民族共生教育の原点：在日朝鮮人教育から在日外国人教育への歩み』

■江川○成・高橋勝・葉養正明・望月重信編著 [2009] 『最新教育キーワード』（第13版）時事通信社

■太田晴雄 [1996] 「日本語教育と母語教育—ニューカマーの外国人の子どもの教育問題—」宮島喬・梶田孝道編『外国人労働者から市民へ—地域社会の視点と課題から—』

■関西母語支援研究会

<http://education-motherlanguage.weebly.com/38306351992759735486259032558830740313502025012395123881235612390.html>

■韓裕治・藤川正夫 [2008] 『多文化・多民族共生教育の原点—在日朝鮮人教育から在日外国人教育への歩み』明石書店

■公益財団法人兵庫県国際交流会H I A <http://www.hyogo-ip.or.jp/mtss/>

■公益財団法人アジア福祉教育財団 [2014] 『なんみんと日本』

■KOBEL 外国人支援ネットワーク編 [2001] 『日系南米人の子どもの母語教育』（在日マインオリティースタディーズ I）神戸定住外国人支援センター

■小西和治「在日外国人児童・生徒のアイデンティティ確立支援」韓裕治・藤川正夫監修 [2008] 『多文化・多民族共生教育の原点：在日朝鮮人教育から在日外国人教育への歩み』

■小林茂、坂本三好「部落問題・人権事典」

<http://www.blhrrri.org/old/jiten/index.php?%A1%F6%CA%BC%B8%CB%B8%A9>

■財団法人言語教育振興財団助成研究 [2015] 『母語で繋ぐ—子どもと同じ母語を持つ支援者とともに—』

■阪上史子「在日」と、日々出会う」韓裕治・藤川正夫監修 [2008] 『多文化・多民族共生教育の原点：在日朝鮮人教育から在日外国人教育への歩み』

■ジムカミンズ・中島和子 [2011] 『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会

■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

■高橋朋子「母語教育とアイデンティティ—中国にルーツを持つ子供たちを中心に—」黒澤満編著 [2014] 『国際共生とは何か—平和で公正な世界へ—』東信堂

■竹沢泰子「アメリカ合衆国における二言語教育—最近の論争と効果的教育モデル—」KOBE 外国人支援ネットワーク編 [2001] 『日系南米人の子どもの母語教育』（在日マイノリティースタディーズ I）神戸定住外国人支援センター

■多文化共生キーワード辞典編集委員会編 [2004] 『多文化共生キーワード辞典』明石書店

■中村年延「移民と母語教育の条件—20世紀初頭フランス・ポーランド人炭鉱移民の場合」望田幸男・橋本伸也編 [2004] 『ネイションとナショナリズムの教育社会史』昭和堂

■バトラー後藤裕子 [2003] 『多言語社会の多言語文化教育』くろしお出版

■兵庫県教育委員会事務局人権教育課指導主事 古角美之「兵庫県における子ども多文化共生教育の取り組みについて」

https://www.jica.go.jp/kansai/enterprise/kaihatsu/kaigaikenshu/report_hyogo/pdf/jissenhokoku_01.pdf

■兵庫県本部/NPO ともにいきる宝塚 山下峰幸「宝塚市における「多文化共生」課題への接近——「きずなの家」事業の実践をとおして——」

http://www.jichiro.gr.jp/jichiken_kako/report/rep_hyogo34/11/1107_jre/index.htm

■山崎孝史 www.lit.osaka-cu.ac.jp/user/yamataka/takatori.doc

5-4 参考資料

『兵庫県における子ども多文化共生教育の取組について』

勤務先・名前：兵庫県教育委員会事務局人権教育課 指導主事・古角 美之

実践教科：人権教育、多文化共生教育

対象者：一般、教育指導者

1. 実践の目的：子ども多文化共生教育の推進

社会のあらゆる分野においてグローバル化が急速に進む中、兵庫県には、約10万2千人の外国人県民が暮らし、県内の学校には、約5千人の外国人児童生徒が在籍している。外国人児童生徒をめぐっては、いじめ、進路保障、母語・母文化の保持、アイデンティティの確立、本名を名乗れる環境づくり等の様々な課題がある。また、母語や母文化にふれる機会が少ないことなどから、自己を肯定的に受け止めにくい状況が一因となって、生活不適應、問題行動、不登校、不就学等、様々な課題が生じている。とりわけ、日本語指導が必要な外国人児童生徒については、言葉や文化、生活習慣の違いから、コミュニケーションや学習内容の理解が図りにくいことなどが

課題となっている。兵庫県教育委員会では、1998年（平成10年）に、「人権教育基本方針」を、2000年（平成12年）には、「外国人児童生徒にかかわる教育指針」を策定し、多文化共生の視点に立ち、外国人児童生徒の自己実現を支援するとともに、すべての児童生徒が多様な文化的背景を持つ人々と豊かに共生する心を培うことをめざした子ども多文化共生教育を組織的・計画的に推進している。

日本人県民の中には、異文化を尊重する意識や国際化に関する意識があまり高くないために、異なる価値観を認めにくい人が少なからずいる。また、在日韓国・朝鮮人や日本に在住する中国人など、東アジア諸国の人々にかかわる歴史的経緯や社会的背景をはじめ、外国人県民についての理解が十分でないことも指摘されている。新渡日の外国人は、言葉や文化、生活習慣などの違いから、生活に必要なコミュニケーションが十分に図れず、日本社会への適応が容易ではない。そのため、地域社会で孤立するなどの深刻な問題も生じている。さらに、県内各地に分散して居住していることから、同じ国や地域の人々で助け合う団体やネットワークが組織されにくく、同じ国や地域の人や団体とつながりが持ちにくい場合が多い。そこで、県教育委員会では、外国人児童生徒の自尊感情を高め、アイデンティティの確立を支援する環境づくりに努めるとともに、母国の文化や言語に触れたり、歴史などの認識を深めたりする学習機会の充実に努めている。

近年、多文化共生の取組として、「豊かに共生する心」をはぐくんだり、外国人県民の自己実現の支援を図ったりするイベントや学習会などが行われるようになってきた。「豊かに共生する心」をはぐくむ取組として、多文化交流フェスティバル等の交流活動や異文化理解を図るイベントなどが開かれているが、地域も限られ、日本人県民と外国人県民が互いに交流しながら、理解を深める機会が十分であるとは言えない状況がある。また、外国人県民の自己実現の支援を図る取組として、日本語指導や母語・母文化にふれる学習が行われているが、開催場所も限られていて、一部の人しか参加できない状況もある。そこで、日本語指導が必要な外国人児童生徒に対する日本語指導や、母語を用いた教育、児童生徒の心の安定などの支援を行うために、2003年（平成15年）10月に設立した「子ども多文化共生センターを核として、JICA 兵庫（独立行政法人国際協力機構兵庫国際センター）をはじめ、国際交流協会、県立芦屋国際中等教育学校、NGO/NPO 等関係機関・団体との連携を深め、企業、大学等専門機関を含めたネットワークを構築し、情報の共有、事業の共同開発などを行い、子ども多文化共生教育のいっそうの充実に努めているところである。

2. 事業内容：子ども多文化共生支援事業の実施（平成19年度）

1 子ども多文化共生サポーター派遣事業（平成14年度～）

・日本語指導が必要な外国人児童生徒が在籍する公立学校において、教員と児童生徒及び保護者とのコミュニケーションの円滑化を促すとともに、生活適応や学習支援、心の安定を図るなど、学校生活への早期適応を促進する。

・平成19年12月末現在 16言語 100名のサポーター

235校（小153校、中72校、高校10校）へ派遣

2 子ども多文化共生ボランティア養成講座（平成16年度～）

・ 学校や地域における子ども多文化教育の充実を図るため、子ども多文化共生教育に携わるボランティアとしての基礎的及び実践的な資質を養う。

・ 基礎講座5回、実践講座3回（日本語指導回、母語・母文化支援1回） 計8回

・ 平成19年12月末現在 ボランティア登録者数 112名

3 子ども多文化共生センターの運営〔県立国際高等学校内〕（平成15年10月～）

・ すべての児童生徒が互いを尊重し合い、多様な文化的背景を持つ外国人児童生徒と豊かに共生する真の国際化に向けた教育の取組や外国人児童生徒の自己実現の支援などをコーディネートしながら、総合的な施策の展開を図る拠点として設置。

・ 教育相談、情報収集及び発信、各種資料等の展示及び貸出、多文化共生を進める交流活動の企画及び運営、ボランティア登録と人材バンクの整備、各種調査や指導者研修等の実施

4 外国人児童生徒等にかかわる教育相談〔子ども多文化共生センター〕（平成15年度～）

・ 帰国、外国人児童生徒やその保護者等に、生活や学習、進路等に関する教育相談を実施し、当該児童生徒の自己実現を支援する。

・ 実施形態 電話・面談・電子メール

・ 相談件数 平成18年度 457件

平成19年度 286件（平成19年12月末現在）

・ その他 出張教育相談の実施（神戸市、姫路市、その他 計6地区）

5 新渡日の外国人児童生徒にかかわる母語教育支援事業（平成18年度～）

・ 母語を思考基盤とする新渡日の外国人児童生徒が在籍する公立小中学校を母語教育支援センター校に指定し、母語の指導ができる者を派遣し、学習言語（日本語）の習得を支援するとともに、母語・母文化に触れる様々な体験を通して、アイデンティティの確立を支援する。

・ 8市（神戸市、姫路市他） 20校 8言語 24教室

6 JSL カリキュラム実践支援事業（平成18年度～）

・ JSL カリキュラムを活用した指導実践を行い、効果的な実践事例を発信するとともに、教員の指導力向上を目的としたワークショップを開催し、地域におけるJSL カリキュラムに関する普及活動の継続的な実施を促進することにより、「学校教育におけるJSL カリキュラム」を活用した指導方法の普及・充実を図る。

・ 県内の4項を研究実践校に指定し、成果を発信する。

※ JSL (Japanese as a second language)

7 外国人児童生徒受入促進事業（平成19年度～）

・ 外国人児童生徒の受け入れ体制の包括的な整備と併せ、外国人児童生徒の就学支援の在り方に関する実践的研究を行い、本県における子ども多文化共生教育の充実を図る。

・ 不就学外国人児童生徒調査を踏まえた「就学支援ガイドブック」（8言語対応）の作成

・ 就学支援ガイダンスを神戸市及び姫路市で実施。

・ 外国人児童生徒の就学を支援するため、バイリンガル相談員を配置し、受け入れ体制を整備する。(平成19年12月末現在 4市に配置)

8 子ども多文化交流フェスティバルの開催(平成13年度～)

・ 多文化共生の視点に立って、外国人児童生徒や日本人児童生徒をはじめ、地域の人々が一堂に会し、様々な交流を通して、「豊かに共生する心」をはぐくむため、本事業を実施する。平成16年度から JICA 兵庫と共催(子ども多文化交流&JICA 国際交流フェスティバル)。

・ テーマ 広げよう ネットワーク! 深めよう 心のきずな!

・ 平成19年11月4日(日) 10:00~15:00 於 JICA兵庫

・ 後援 なぎさ及び協の浜ふれあいのまちづくり協議会 他7団体及び関係機関

・ 内容 子ども多文化共生シンポジウム、多文化交流ステージ、体験・展示コーナー、異文化体験、様々な国や地域の子どものたちの作品展示、学校における多文化共生の取組紹介、国際交流協会、NGO/NPO 等関係機関・団体の活動紹介、JICA兵庫イベント、多文化ふれあいスタンプラリー、DVD 上映、募金活動

※展示コーナーでは、教師海外研修に関する資料展示と DVD 上映を実施。

・ 対象者 様々な国や地域の子どものたち及びその保護者、子ども多文化共生にかかる関係機関・団体関係者、社会教育・学校教育関係者、一般県民(約1500名)

9 ネットワークを活用した取組(平成16年度～)

・ 多文化共生のための国際理解教育・開発教育セミナー

JICA 兵庫、難民事業本部関西支部、神戸 YMCA、PHD 協会、神戸市教委との共催

・ 地域国際化を考える研修会

兵庫県、(財)兵庫県国際交流協会、NPO 法人神戸定住外国人支援センター、姫路市、

(財)姫路市国際交流協会、関西ブラジル人コミュニティとの共催

・ 相談事業の共催

子ども多文化共生センター：外国人児童生徒等にかかわる教育相談

NGO/NPO 等関係機関・団体：外国人県民のための生活相談、法律相談

・ 各種講座との連携

(財)兵庫県国際交流協会主催「外国人児童・生徒への日本語学習支援ボランティア養成講座」(平成19年度～)

・ JICA 兵庫との連携：開発教育支援事業への後援と参加

教師海外研修や開発教育セミナーへの参加、資料の提供

3. 今後に向けて：子ども多文化共生教育の充実に向けたネットワークの拡充

兵庫県では、JICA 兵庫、(財)兵庫県国際交流協会、市町並びに NGO/NPO 等関係団体と連携を図りながら、外国人コミュニティの自立支援や多言語による生活相談、日本語学習支援などの充実のための取組を推進している。今後は、学校においても、これらの諸事業などとも連携を図り、積極的に子ども多文化共生に向けた取組を進めていく必要がある。また、地域においても、県民一人一人が諸外国の人々と日常のふれあいの中で交流を深め、共に生きるという精神の醸成

を図る必要もある。関係機関・団体、大学、企業、そして、地域や家庭などとの連携を深めながら子ども多文化共生の取組を行うことがますます重要であるとする。

今後も、県教育委員会では、ネットワークを生かしながら、子ども多文化共生に向けた様々な指導者研修会の実施、交流の機会や場の整備に努める所存である。