

## 多様な言語文化背景をもつ生徒に対する教育の現状と課題

齋藤 ひろみ

### 一・外国人児童生徒等の教育を取り巻く状況

二〇一九年四月、「出入国管理及び難民認定法」(二〇一八年一月改正)の施行により、ビルクリーニング、建設業、農業等の単純労働とされる職種においても、外国人材の受け入れが可能になった。私たちには、労働力としてではなく日本社会の成員として、かれらが尊厳をもって暮らせる社会的な仕組みの整備が求められる。その一つに、子どもの教育が挙げられる。新しい在留資格である「特定技能」は、「一号」には認められないが、より熟練の技能が求められる「二号」を取得すれば家族の帯同が認められる。近い将来、国内の学校には、その子どもたちが相当数編入学することだろう。二〇一八年度(平成三〇年度)の文部科学省「学校基本調査」によれば、公立の小・中・高等学校・中等教育学校・特別支援学校に在籍する外国籍児童生徒は、九三、一三三名であ

る。この五年で、一・三倍に増加したが、その傾向はさらに加速化すると予測され、外国人児童生徒等教育が学校教育の普遍的課題になることは必至である。学校現場で現在も根強く見られる「外国人児童生徒が来たら考える」といった対症療法的な対応や、「日本語ができるようになってからおいで」といった無責任な姿勢では、子どもたちの学習権を保障することはできない。

こうした中、文部科学省は、二〇一八年一〇月の省庁改編において、外国人児童生徒教育の所管を初等中等教育局から総合教育政策局に移し、就学前から高等学校までの一貫した教育支援を推進するための包括的施策を打ち出した。また、新学習指導要領(平成二九年告示)の総則では、「特別な配慮を必要とする児童・生徒」に、学校生活への適応や日本語習得に困難のある児童・生徒が挙げられ、教育課題として明確に位置づけられた。

外国人児童生徒等教育は大きな転換期を迎え、多様化・複雑化

する現代社会において、学校教育はそのあり方が問われている。貴学会が第二八〇回大会で「多文化共生時代における国語教師と国語教育」を検討したことも、この問いへのアクションの一つであったと思われる。本稿では、筆者が登壇者の一人として当日発題した内容の一部を紹介する。外国人児童生徒等の受け入れ数をもとに、その課題について整理し、その後、学校現場の実践事例をもとに「ことばの教育」の役割と国語科教育がもつ可能性について私の期待を述べる。

## 二、外国人児童生徒等の受け入れ状況と教育課題

(1) 「日本語指導が必要な外国人児童生徒等」の受け入れ状況  
文部科学省は隔年で「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」(以下、文科省調査)を実施している。二〇一八年度(平成三〇年度)調査では、日本語指導が必要な外国籍児童生徒が四〇、七五五人、日本国籍児童生徒が一〇、三七一人、合計で五一、一二六人である(表1)。前回調査からは約七、〇〇〇人増となり、一〇年前の一・五倍になった。校種別の人数は、表1に示す通りである。在籍する学校数は、外国籍が七、八五二校、日本国籍が三、六九六校である。このうち、約七五％は日本語指導が必要な児童生徒の在籍数が一〜四人の学校である。日本語指導・外国人児童生徒教育のための教員配置(加配)に関しては、多くの都道府県が対象児童生徒五名で教員を一名配置しており、これらの学校には専門に担当する教員の配置がないと推察される。教育委員会が日本語指導員や母語支援員を派遣し、時間単位で取

り出して日本語指導を実施している場合が多いが、中には、担任教員任せで特別な指導が全く行われていない学校も未だに見られる。そのため、日本語指導が必要だと認定されたにもかかわらず全く指導を受けていない児童生徒が約二二％存在する(小学校が二十％弱、中学校が二五％弱、高等学校が三十％強。二〇一四年度(平成二六年度)より、小中学校では取り出しの日本語指導が「特別の教育課程」として編成・実施できる制度が施行された。しかし、教員免許状を有する者による指導が条件とされ、委員会派遣の日本語指導員では実施できない場合が多く、実施率は外国籍児童生徒で六〇・八％、日本国籍児童生徒では五七・三％に留まっている。

一方、愛知県・静岡県・神奈川県等の外国人住民の集住地域には日本語指導が必要な児童生徒の在籍数が五〇人を超える学校も八十校ほど見られる。複数の専任教員が配置され、母語支援員が常駐するなど体制も整い、カリキュラムを編成して組織的に指導が行われ

ている。このように、学校・地域間の受け入れ・指導体制には格差が生じており、それぞれが、状況に応じて仕組みをつくり、内容と方法を探りながら指導・支援を実施している。

(2) 外国人児童生徒等の社会的・歴史的背景

母語別の児童生徒数(表2)からは社会的・歴史的背景が浮かび上がる。外国籍児童生徒で最多のポルトガル語、四番目のスペイン語はブラジル、ペルーの日系人児童生徒、二番目の中国語は中国残留孤児の子ども、五番目のベトナム語はインドシナ難民の子どもが多くを占

める。歴史的には、一九七〇年代後半の中国残留孤児の子どもとインドシナ難民(ベトナム・ラオス・カンボジア)の子どもから、国内の外国人児童生徒教育施策が動き出した。その後、一九八九年の入国管理及び難民認定法の改正を受けて、日系南米人の来日

が急増し、外国人児童生徒教育が社会的にも注目されるようになった。歴史的背景をもつて来日した人々は、エスニック・コミュニティを形成して集住する傾向があり、先に紹介した在籍数が五〇名を超える学校の多くはその地域の公営団地を校区にもつ学校である。かれらの多くは長期滞在しており、子どもは既に二世から三世世代となり、日本国籍を取得するケースも増えている。

外国籍の三番目、日本国籍の一番目がフィリピン語母語の児童生徒であるが、国際結婚家庭の子どもが多く含まれている。家庭には二つの言語・文化があり、児童生徒とステッパARENTとの関係を複雑にしている。日本国籍の三番目には、日本語母語の児童生徒がいる。帰国した日本国籍児童生徒で、長期にわたる海外生活でその国の言語・文化が優勢となり、日本語指導が必要になつているケースである。その他、二世・三世で日本生まれ日本育ちの子どもで、家族の言語が発達せずに日本語で生活をしているケースが含まれる。生活には問題ないが学習のための日本語の発達に課題があり学業不振となる可能性や、親とはコミュニケーション不全になるといった深刻な状況に陥る恐れがある。

その他、親の経済活動や留学に伴つて来日する子どもたちもいる。その言語・文化は一層の多様化を見せており、母語による通訳・翻訳の支援が困難な場合も少なくない。また、滞日期間の移動時期も子ども一人一人で異なるために見通しが立たず、学校の受け入れ・指導体制を事前に整えることが困難な状況がある。

外国人児童生徒等ということばで括ることが難しいほど、その背景は多様化しているのである。本稿の題目を「多様な言語文化

背景をもつ生徒」とした理由がここにあるが、文科省調査に基づく内容で構成したため、主に「外国人児童生徒等」を使用して、引き続き論を進める。

(3) 中学・高校における外国人生徒教育のシステム上の難しさ  
校種別の前回増加率は小学校が約一五%、中学校が約一六%に対し、高等学校は約二四%と目覚ましい。高校への進学に関しては外国籍生徒の特別枠、あるいは受験時の時間延長やルビ振りなどの特別措置を実施する自治体が増えており、功を奏している。しかし、高等学校の課程別の在籍状況を見ると全日制の一、八〇一人を、定時制が三、二四一人と上回り、通信制にも三〇人在籍する。また、文科省の平成二九年度の日本語指導が必要な高校生等の中退・進路状況の調査結果では、中退率が九・六%と全高生生の七倍強である(表3)。進学率、就職者の非正規雇用率、そして進学も就職もしていない者の率とも全高生との差は明らかである。高校進学は促進されているものの中学校では学力の問題と経済的理由による選択の制約があり、進学後には学業の継続と進路指導・支援の未整備が問題として浮かび上がる。

先述したように、小学校に比べて中学・高校で指導・支援を受けていない生徒の割合は大きい。教科担当制となるために生徒を包括的に支援する仕組みが作りにくいことが要因の一つと考えられる。また、小中学校では、市区町村単位で教育施策が設けられ、地域の教育コミュニティが機能するのにに対し、高等学校は広域となるために、地域・学校の特性に応じた教育施策も地域の資源を教育に活用することも難しいという現実がある。

多様な言語文化背景をもつ子どもたちの教育は、来日経緯、来日年齢と滞日期間、そして、言語・文化の多様性を捉え、一人ひとりの社会背景を考慮しつつ、その力に応じた教育が必要となる。来日直後の文化適応や生活上のコミュニケーション言語としての日本語習得という問題のみならず、学力や母語・母文化の継承、そして、進路選択と社会参画といった問題へと、外国人児童生徒教育及び日本語指導の課題は複雑化し、拡張している。さらに、近年は発達障害・学習障害等と日本語指導のニーズが重なる児童生徒への教育・対応の問題が注目されている。文科省の調査結果でも、特別支援学校で日本語に関する特別な指導を受けているのは五〇%以下である。その他、義務教育年齢を超えて来日した青年の就学問題、在留資格の制約による就労の困難、そして外国人家庭の貧困等、外国人児童生徒等教育に影響を及ぼす状況の深刻化が指摘されている<sup>5)</sup>。早急な対応が求められるが、その解決には、社会構造と制度の改革が不可欠である。それには、外国人自身が市民として社会変革に参与することが重要であり、そのための「ことばの教育」を模索し

なければならぬ。

### 三、 中学校・高等学校における外国人児童生徒教育の事例

(一) 学校の多文化共生集会におけるスピーチ  
ミャンマー難民家庭の生徒(中学二年生)が、学校の多文化共生集会で行ったスピーチを紹介する。

その年、学校では多文化共生教育として専門家を招聘して講話を聞くなどし、ミャンマー難民に関する学習を重ねていた。そうした中、それまで母国に関して自ら語ることもなかったこの生徒が、日誌にミャンマーのことを綴り始める。その変容に気づいた学級担任が日本語指導担当教員と共に生徒に働きかけ、スピーチは実現した。生徒は、スピーチに向けて家族に取材をする。母親から難民となった理由、タイの難民キャンプでの生活、そして、来日の決意について話を聞いたのは初めてだったという。日本語指導担当教員の下、日本語によるスピーチ原稿として綴られた。

みなさん、こんにちは。僕は今から、自分の国のことと日本で住んでいることについて話したいと思います。

僕は幼いころに戦争に巻き込まれました。僕が一歳から三歳まで戦争が続いたそうです。しかし、お母さんに話を聞くと六〇年間も続いたそうです。

その戦争のもとをたどると、それは、日本でいう太平洋戦争のときです。住んでいたところに、イギリス軍が基地を作っていたので、日本にばれ、日本が飛行機で攻めてきました。

僕の民族、カレン族は恐れながら山に逃げ込んでいました。そこをミャンマーの人たちは、僕たちの民族が何か悪いことをして山に逃げてこもっていると勘違いして、ぼくたちを攻撃してきました。僕たち民族の中では、それに対して反撃をしようという人の声が出ました。生きていきたいという人の思いもありました。それで、逃げる人と戦う人に分かれました。僕のお母さんは逃げていました。僕たちは、ミャンマーとタイの間の辺りに逃げてきました。そこでやっぱり、山で暮らしていました。それは、僕が生まれる、生まれる前です。僕が生まれてから三歳になるまで戦争は続いて、それから平和が戻ったときに、僕のお母さんは、日本に来るチャンスがあったので来ました。

その理由は、もっと外国に行ってもっと勉強させるという理由でした。

内田によれば、「書くこと」は、「認識を深めること」である。<sup>7)</sup>自分をこぼで表現したいと文章を綴り始める。綴っていく内に、そこに表現された自分と実際の自分が違って見え、読み返して考え、また綴る。この過程で自己の認識を深めるというのである。この事例で、専門家の講話、母親の語り、そして原稿の作成、教員との対話、集会でのスピーチという各局面で、この生徒は認識を書き換えたであろう。自己のイメージは書くことにより輪郭を与えられ「家族の物語」として作品化された。さらに、物語は声を伴って届けられ、その場にいたクラスメイトらの共振によって

社会的な意味をもつことになったと考えられる。

(二) 地域における外国人就労状況から自身の将来を描く

次に、日系南米人の中学一年生五名を対象に、総合的学習として実施したキャリア教育「自分・まち・未来」を紹介する。生徒たちは将来も地元での生活を望んでいるが、家族から情報を得ることもできず、社会人となるための道筋を具体的に描けずにいた。日本語指導担当教員は一般的な進路指導では不十分だと考え、次のような活動を行った。

・ 地元のブラジル人やペルー人の状況について、国際交流協会へのインタビューや人口分布図を作成して理解する。

・ ハローワークの職員より就労に関するガイダンスを受け、資料をもとに地元で外国人が従事している職種を調べる。

生徒はこの活動を通して、国や自分が住むまちのどの地域にブラジル人・ペルー人が居住しているかを知った。また、「自動車工場や食べ物屋で働く人が多い」「修理する人、デパートやスーパーで働く人は少ない」と外国人が従事する職業に偏りがあることに気づいた。さらに、その違いを「失業している人は仕事を選べない」「日本語の勉強をしていないから」「修理の仕事は勉強や資格が必要」と考察する。

資料から情報を集計して整理する活動を通して自分が置かれている社会的状況を知り、気づいたことを声にし、文字にしている。この言語化によって意識されたのは、「日系人ってなに?」「どうして日本人はブラジルへ行ったの?」といった自身の出自であった。この後、この教員は、「日系人」と自身の家族の歴史を知る活

動、日系青年が語る将来(DVD)を視聴した後には自分の夢を作文する活動を実施している。

バイラム<sup>9)</sup>は、言語習得はその言語集団の価値観・信条・行動様式等が反映されるものであり、子どもの場合には社会化の過程でもあるとする。その過程は自己を批判的に分析する機会となり、社会的アイデンティティが形成される。この事例で、生徒はインタビューや資料の読み解きを通して日本の社会構造を理解した。そこに自己の将来を描く過程で日系人としての自己に向き合い、社会的アイデンティティを更新していたと考えられる。

#### 四. 国語科教育への期待―自己を表現し、社会参加を支える

##### リテラシーの力を育む

PISAでは、読解リテラシーを「自らの目標を達成し、知識と可能性を発達させ、社会に参加するために書かれたテキストを利用し、活用し、深く考える能力」とする<sup>10)</sup>。先の二つの事例では、生徒は、「ことば」を介して情報を得て、思考し、それを言語化して他者に伝える経験をしている。歴史と自身を結び、社会に自身を付置し、自らの人生の意味や目標を見いだし、自己の可能性を発達させることになったであろう。テキストの単なる意味の理解を超えて、自己を表現し認識を深め、そして社会参加のための「ことばの力」を育む教科として、国語科教育に大いに期待したい。

紹介したような指導・支援例をそのままは実施できない場合が多いであろう。しかし、私たちが読み取るべきは、その指導・支援がなぜ効果的であったかという本質や原理であり、それを自身

の現場である教室・学校でいかに具現化できるかを探究することである。それには、まずもって、私たち教育者が現在の社会的フレームを批判的に捉え、己の前提を一旦解体して変容していく覚悟が必要なのだと思う。

## 注

- 1) 文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成三〇年度）の結果について」  
[https://www.mext.go.jp/content/1421569\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1421569_002.pdf)  
（令和二年一月二十日最終閲覧）
- 2) 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（通知）  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/charter/003\\_1341903.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/charter/003_1341903.htm)（令和元年十月三十一日最終閲覧）
- 3) 山ノ内裕子・齋藤ひろみ（二〇一五）「第4章 外国人児童生徒の教育」小島勝・白土悟・齋藤ひろみ編『異文化間に学ぶ「ひと」の教育』明石書店 八二―一〇八頁
- 4) 二〇一九年度高校入試の特別枠は一七自治体、特設措置は三〇自治体で実施されている（調査に回答のあった六〇自治体の状況。外国人生徒・中国帰国生徒等の高校入試を応援する有志の会[https://www.kikokusha-center.or.jp/shien\\_jcho\\_shingaku/kokonyushi/other/2018/190423houkokusho\\_A2.pdf](https://www.kikokusha-center.or.jp/shien_jcho_shingaku/kokonyushi/other/2018/190423houkokusho_A2.pdf)（令和十年十月三十一日最終閲覧））
- 5) 荒牧重人・榎井緑・江原裕美・小島祥美・清水宏吉・南野奈津子・宮島喬・山野良一編（二〇一七）『外国人の子ども白書』明石書店に詳しい。
- 6) 齋藤ひろみ・池上摩希子・近田由紀子（二〇一五）『外国人児童生徒の学びを創る授業実践』くろしお出版

- 7) 内田伸子（一九九〇）『こどもの文章』東京大学出版会
- 8) 齋藤ひろみ／人見泰弘（二〇一八）『外国人の子どもたちの言語・文化の継承』石井正巳編『世界の教科書に見る草話』
- 9) バイラム、マイケル著、細川英雄監修・山田悦子・古村由美子訳（二〇一五）『相互文化的能力を育む外国語教育』大修館書店
- 10) ライチエン、ドミニク・S. & サルガニク、ローラ・H、立田慶裕監訳（二〇〇七）『キー・コンピテンシー―国際標準の学力を目指して』明石書店 二一九頁

（東京学芸大学）