

就学前段階から小学校低学年の 「外国につながりを持つ子ども」への言語支援

——なぜ、小学校入学後に学習についていくことが難しいのか——

栃原 玲子

Japanese Language Support for Preschool to
Primary School Level Multilingual Children in Japan:
Why Do Multilingual Children Encounter Learning Difficulties
after Entering Primary School?

TOCHIHARA Reiko

Abstract : There are now many multilingual children in Japan and also several kinds of language support programs for those primary school children provided by the government. But why is there currently no language support for preschool children? This article argues that there are three main factors behind multilingual children's problems in primary schools : (1) parents, teachers and government believe that preschool children naturally pick up language and so there is no need for special support ; (2) there is a large gap in the language learning curriculum between preschools and primary schools ; (3) as monolingual Japanese children actually learn to read and write before primary school (outside school), in practice there is a substantial gap between multilingual children and monolingual Japanese children's language ability on entering primary school—for example when writing Hiragana letters. Therefore this article argues that we should urgently develop a language support program for preschool children especially focused on learning to write Hiragana letters.

Key Words : preschool, primary school, multilingual children, language support, Japan

1. 「外国につながりを持つ子ども」 とその背景

近年、「外国につながりを持つ子ども」¹⁾の数が年々増加している。1990年に「出入国管理及び難民認定法」が改正・施行されて以来、日本国籍を持たない日系2世・3世の入国が優遇されたことに加え、国際結婚の増加²⁾などの理由から、日本に生活基盤を置く外国人が増加している。それに伴い、日本国内において彼らの子弟である日本語を母語としない「外国につながりを持つ子ども」の数が年々増加傾向にある。

文部科学省(2008)によると、公立小・中・高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に在籍する「日本語指導の必要な外国人児童生徒」の数は、28575人で、2007年度の25411人と比較してみると、12.5%も増加している(図1参照)⁴⁾。しかしながら、川上(2003)⁵⁾や宮島(2003)⁶⁾も指摘しているように、「日本語指導が必要な児童」の定義が明確でないため、実際にはさら多くの「日本語指導が必要な児童」が日本にいるのではないかと考えられている。

小学校・中学校の義務教育段階の「外国につながりを持つ子ども」への教育は、文部科学省がCLARINET(Children Living Abroad Returnees Internet)⁷⁾で情報提

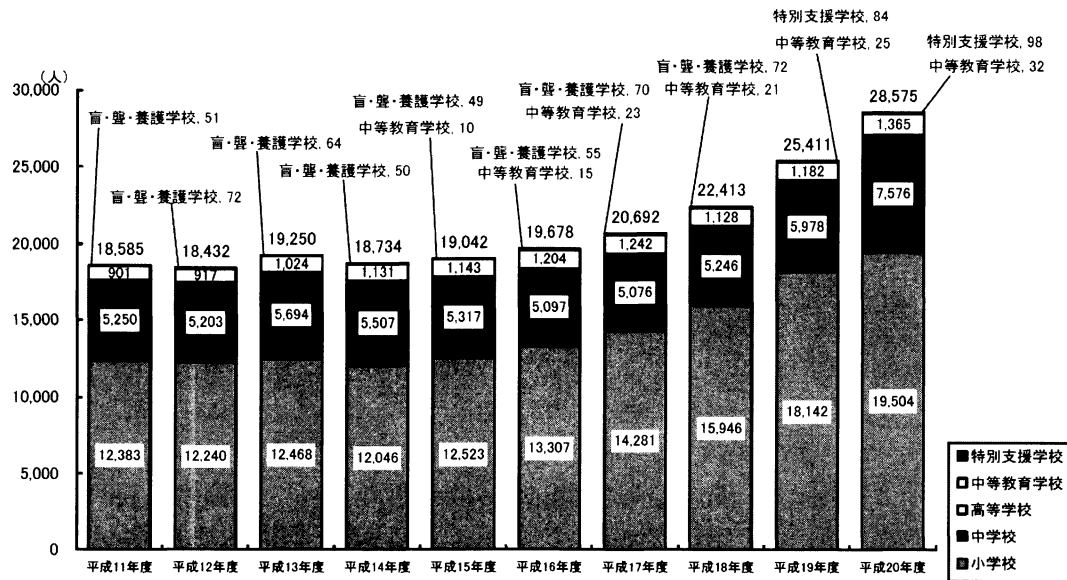


図1 在籍児童生徒数

資料出典：文部科学省「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査（平成20年度）」の結果について³⁾

供を行い、「JSLカリキュラム」を開発して、2003年度に小学校編、2006年度に中学校編が完成し、学校教育現場に配布されている。また、一部の母語支援（ポルトガル語やスペイン語など）⁸⁾が行われているケースもある。

これまで、「年少者日本語教育学研究」においては、こうした言語施策に反映して、1990年代の外国からの労働者（いわゆるニューカマー）の子弟を対象とした研究が数多く行われてきた。しかし近年、世界的な経済不況等の様々な理由から、こうした外国人労働者の定住化が進み、また、日本でマイホームを購入する外国人家庭も増加しており、「日本で生まれている第2世代の外国籍の子ども」の増加が顕著になっている（文部科学省 2007）⁹⁾。こうした第2世代として日本で生まれた「外国につながるを持つ子ども」や、幼少期に来日して日本で育った「外国につながるを持つ子ども」の多くは、保育所や幼稚園などの日本の就学前施設に通った後、小学校に入学するという子どもも少なくない。したがって、「外国につながるを持つ子ども」の言語支援は、義務教育段階から行うのではなく、就学前段階から小学校段階への接続を踏まえた、長期的な観点からの言語施策を講じて行く必要があると考えられる。

2. 義務教育段階の「外国につながるを持つ子ども」への言語支援の現状

先述のように、外国人労働者の定住化等の理由から

「外国につながるを持つ子ども」の増加は近年著しく、こうした状況のもと、文部科学省では、「外国につながるを持つ子ども」を対象とした、いくつかの対応施策を講じている。

たとえば、2006年度の文部科学省の「施策の実施状況」を見てみると、教育現場で通常行われている「外国につながるを持つ子ども」を在籍クラスから取り出しに行く日本語教育だけではなく、「日本語指導が必要な児童」が5名以上在籍している公立の小学校・中学校等においては、「国際教室」という名の日本語（場合によっては、「外国につながるを持つ子ども」への母語）の特別指導クラスが行われているケースや、「日本語指導等担当教員（常勤）」である専任教諭が加配されていたり、巡回指導が行われていたりすることも多い。この他、「児童生徒の母語を話せる相談員の派遣」や、ボランティア指導員などの配置が行われていることもある¹⁰⁾。また、日本語を母語としない子どもを対象とした、教科学習促進のための新しいカリキュラム、「JSL（Japanese as a Second Language）カリキュラム」が文部科学省によって開発されている。JSLカリキュラムとは、「外国につながるを持つ子ども」が「学習に参加するための学ぶ力の育成」を目的とし、「日本語指導と教科指導を統合し、学習活動に参加するための力の育成を目指したカリキュラム」¹¹⁾のことである。

さて、ここでJSLカリキュラムがどのようなものであるかみていきたい。まず、JSLカリキュラムというのは、先述のように、日本語を母語としない子ども

が、教科の学習活動に参加できるような力を育てるためのカリキュラムである。学習のための日本語能力が十分でない子どもが、学習活動に参加するためには、「具体物の操作、絵や写真などの活用、授業の流れを明確にすること、日本語ができる子どもと共同作業する場面を用意することなどによって、日本語がよく分からなくても、そこで起こっていること、すべきことがわかるように積極的かつ手厚くサポートすること」¹²が重要であると言われている。カリキュラムを開始する時期については、佐藤・斎藤・高木（2005）によると、最低限の日本語でのコミュニケーション力が必要であり¹³、「JSL カリキュラムでは教師の基本的な指示や注意を理解できる最小限の初期指導を終えた子ども」が対象とされている¹⁴。

ここで注目すべきことは、JSL カリキュラムの対象者は「初期指導」を終えた子どもを前提としていることである。通常の日本語教育における「初期指導」とは、「ひらがな・カタカナ・数字の読み書きや学校生活で必要な会話」の指導と、「日本の学校の基本的なきまりについて」の指導¹⁵を行う。したがって、子どもたちは JSL カリキュラムを用いた日本語教育を受ける以前に、まず、ひらがなやカタカナなどの文字を習得し、ある程度の日本語会話能力を備えておく必要があると言える。そして、子どもが「教室で学習に参加するための重要な力」を育てるためには、「話しことば（聞く／話す）」から「書きことば（読む／書く）」へ移行を行っていく必要があると指摘されている¹⁶。子どもたちへの日本語教育は、段階的に日本語能力を育てていく必要があり、「話しことば（聞く／話す）」ができるようになってから、ひらがな・カタカナなどの文字学習を行い、JSL カリキュラム等を用いて、本格的な「書き言葉（読む／書く）」へとつなげていく必要があると考えられる。

3. 就学前段階の「外国につながりを持つ子ども」への言語支援の現状

先述のように、義務教育段階の「外国につながりを持つ子ども」については、日本語教育だけでなく、母語支援が行われていたり、文部科学省によって JSL カリキュラムが作成・配布されるなど、言語支援体制が整いつつある。では、一方の就学前段階の「外国につながりを持つ子ども」への言語支援はどのように行われているのだろうか。

筆者が 2004 年度と 2005 年度に、関西圏の A 市と

関東圏 B 市の教育委員会と児童福祉課を対象¹⁷として行ったインタビュー調査の結果、「外国につながりを持つ子ども」への言語支援（日本語支援・母語支援）の実施はいずれもなされておらず、その必要性すら認識されていないのが現状であった。また、「外国につながりを持つ子ども」の人数すら把握されていないという状況であった（栃原 2005）¹⁸。こうした現状に対し、栃原・山根（2005）は、今後、早急に就学前段階からの言語支援体制を整えていかなくてはならないと指摘している¹⁹。

では、いったい保育の現場では、実際にどのように「外国につながりを持つ子ども」に対応しているのだろうか。2004 年に、筆者が「外国につながりを持つ子ども」が多く入所している関西圏の公立の A 市保育所において行ったインタビュー調査では、筆者の「外国人幼児は、どの程度日本語が話せるのか」との問いに対し、保育所側は、「あくまで日本語の習得は子ども個人の問題であり、日本語習得は家庭で行なうべきもの」という姿勢で、子どもの日本語能力についての把握は全くなされていなかった。また、「日本語が話せない外国人幼児に対して特別な配慮はあるのか。」との問いに対しては、特別な配慮は全く行っていないということであった。この A 保育所では、イスラム教徒の子どもが数名入所しているとのことで、「食」や「衣服」などの異文化面への特別な配慮は重々になされていたが、「外国につながりを持つ子ども」への言語支援については、多くの「外国につながりを持つ子ども」の受け入れ経験がある保育所であるのにも関わらず、「就学前段階の子どもであるから（日本人も外国人も同じ）」という理由で、言語支援はなされていなかった（栃原 2004）²⁰。

以上のことから明らかなように、就学前段階の「外国につながりを持つ子ども」への言語支援は、行政においても、そして保育の現場においても行われていないのである。この点に関しては、国立国語研究所の野山（2008）も、「JSL カリキュラムは就学している子どもを主に対象としたものである。換言すれば、現状の教育制度・政策の中では、就学前の子どもの言語生活や環境の充実へ向けた方策については、ほとんど何も展開されていないというのが実情²¹」と指摘している。

では、なぜ、就学前段階の「外国につながりを持つ子ども」を対象とした言語支援が行われていないのか。こうした就学前段階の「外国につながりを持つ子ども」への言語支援が行われていない背景には、就学

前段階の子どもは、成人日本語学習者や義務教育段階の日本語学習者と比べ、①日常生活において、日本語が母語の子どもと比較しても日本語能力のレベル差がそれほど顕著にならない年齢であること、②一般的に自然に言語を習得できる時期なので、あえて日本語教育を行わなくてもよいとされていること、③学習のペースとなる日本語能力不足の問題がこの時期には表面化しにくいこと、また、④就学前段階の子どもは、発達途上であるがゆえに、きめ細かい指導が必要であり、保育の現場では、個人個人に向けた対応が難しいという要因が考えられる(柘原 2004)²³⁾。更に、就学前段階の子どもへの言語支援体制が整わない理由としては、幼稚園・保育所といった就学前施設が、文部科学省と厚生労働省に分かれて管轄されていることも少なからず影響していると考えられる(柘原 2010)²⁴⁾。

4. 「日本人の子ども」と「外国につながる子ども」との文字(日本語)学習開始時期の違い

これまで見てきたように、就学前段階の「外国につながる子ども」への言語支援は、行政においても、保育の現場においても、その必要性すら認められておらず、かれらに対する特別な言語支援はほとんど何も行われてきていない。

では、就学前段階の「外国につながる子ども」への言語支援は、本当に必要なのだろうか。そこで、小学校に入学する前から、日本で生活している小学校低学年の「外国につながる子ども」の日本語習得の状況から、その点について考察を行ってみたい。

2002年、筆者は兵庫県の市立A小学校の国際学級で参与観察を行った²⁵⁾。この小学校の周囲には、厚生労働省管轄の雇用促進住宅宿舍や工場が多く建ち並んでおり、「外国につながる子ども」の親たちは、これらの工場で働いているとのことであった。国際学級での観察を行った際、日本人の子どもと変わらない流暢な日本語を話す少年A(小学1年生)は、両親は南米の人だが、彼自身は日本生まれの日本育ちとのことであった。小学校入学以前は、両親が共働きのために、早くから市立の保育所に通っていたという。しかしながら、日本語能力に一見何の問題もない少年Aであったが、所属学級のみ学習では、「文字の習得」が困難であるため、放課後などに国際学級にやってきて、日本語を学んでいるとのことであった。この

少年Aの国際学級の教諭によると、「日本人児童の場合、おおよそ9割の子どもは、小学校入学前に生活の中で頻繁に使われることばや、絵本などのひらがなを理解しており、また、「中には、ひらがなの50音を全て書くことのできる児童もいる」。一方で、「家庭において日本語ではなく、諸外国語を使って生活している外国人児童は、入学直後は、ほぼ全員がひらがなすら読めない。」とのことで、A小学校の国際学級では、入学した1年生に対して、特に文字学習の補助に力を入れているとのことであった。

また、筆者が2006年度と2007年度に言語支援ボランティアとして関わらせてもらっていた、市立B小学校のケースでも同様に、就学以前に保育所に通っていたという流暢な日本語を話す小学1年生Cと2年生Dは、国際教室で文字学習の指導を受けていた。国際教室の教諭は、「前々から文字指導の必要性を感じている。(小学校入学の)事前に、ひらがな、せめて名前だけでも書けるように学んで欲しいと思っているが、保育所とは連携がなく、特にインターナショナルの場合は、連携がほとんどないので、子どもに事前に(文字を)学んできてもらうのは難しい」といい、本来ならば、小学校に入学する前に文字学習をスタートさせた方が、子どものためにはよいのだが、現実的には難しいという指摘をしている。

別のケースとしては、小学校3年生の子どもの「書く力」についての研究を行った東川(2003)によると²⁶⁾、滞在年数が8~9年(日本で生まれた)の少年Lの「書く力」の観察を行った結果、「特殊音の表記や、ひらがな・カタカナ・漢字のどれで書くのかといった日本語の基本的な部分がまだ習得段階であり、書字力が全般的に不足している。」と指摘している。また、東川は、少年Lを含め小学3年生7名の子どもを対象として、「書く力」の観察を行っているが、「どの児童も日常生活に関する日本語に問題は見られなかった」が、「漢字の不足以外に書字力が十分でない…(中略)など、様々な問題が観察された。」と述べている。

以上、筆者のケースや東川(2003)のケースを総合して考えてみると、日本で生まれた子どもや、幼少期に来日して、日本の保育所などに通ったことのある「外国につながる子ども」の多くは、日常生活場面で使用する「聞く/話す」日本語については、特段に問題が見られないが、小学校に入学してから時間が経過したのち、文字に関しての習得が十分になされていないことが多く、「読む/書く」ことが日本人の子どもと同様にできないために、学年が上がるに連れ

て、学習に困難をきたしている傾向があると言える。

西原（1996）が「外国人児童」の日本語能力について、「彼らの言語習得上の問題点が日常言語の流暢さの陰に隠れて見えにくくなっている。」²⁶⁾と指摘しているように、就学前から日本で暮らしている子どもの多くは、流暢に日本語を話すことができるために、日本人の子どもと同様に扱われてしまい、彼らの日本語能力が特別に問題視されないのである。よって、流暢な日本語を話す「外国につながりを持つ子ども」が、小学校入学後に学習についていけない場合は、子ども個人の学習能力の問題として捉えられてしまうケースが多くある。

日本人の子どもと比べて、「外国につながりを持つ子ども（幼年期から長期滞在している）」の場合は、「聞く／話す」能力は日本の子どもと比較してもそれ程変わらないが、「読む／書く」能力は大変低く、小学校に入学し、学年が上がるに連れて「読む／書く」が出来ないことから、学習に困難をきたしてしまっている。しかし、一体どうしてこのような現象が起こるのだろうか。つまり、就学前から、もしくは生まれたときから日本にいる「外国につながりを持つ子ども」の場合は、多くが日本の保育所などに通っており、日本人の子どもと変わらない流暢な日本語を話すことが可能であるし、日本人の子どもも「外国につながりを持つ子ども」も、共に小学校に入学してから「読み／書き」の学習を始めていくはずなので、本来ならば両者の「読み／書き」能力には、違いはないはずである。

この要因として考えられるのは、第1に、先述のA小学校の国際学級の教諭が指摘しているように、日本人の子どもも多くは、小学校に入学以前から、個人差があるものの、ほとんどの子どもが既にある程度の文字の読み書きを習得しており、日本語の「読む／書く」が全く出来ないという「外国につながりを持つ子ども」との間に差が見られるからである。国立国語研究所（1972）が行った日本の幼児の読み書き能力の習得調査によると、5歳児クラスで1字も読めない幼児は、わずか全体の1.1%にすぎず、逆に「60文字以上読める幼児は63.9%」を占めている²⁷⁾。また、1字も書けない幼児は全体の5.3%のみであり、反対に、21文字以上正しく書ける幼児が全体の56.7%を占めている²⁸⁾。既に、この調査から40年近くが経過しており、現代は子どもの身近に絵本やテレビ、DVD、パソコンなどが溢れており、加えて幼児教室に通っている子どもも少なくない。したがって、さらに大多数の日本人の子どもが、小学校入学以前に読み書きができ

るようになっているのではないかと考えられる。そこで、筆者は2009年3月に、小学校の1年生を受け持つ3名の教諭（内2名はインタビュー時点で1年生の担任であり、1名は一昨年に1年生を担当）を対象にインタビュー調査を行った。その結果、やはり、ほとんどの日本人の子どもが小学校入学以前から、子ども自身の名前が読めるなど、何らかのひらがなの読み書きができるという。教諭3名の話をもととしてみると、「入学時点で、全く読めない・書けない子はクラスに1,2名いるかないか」であり、「ある程度、ひらがなを読んだり書いたりできることを前提に授業」を進めており、「授業を進めるスピードは、ひらがな習熟度が真ん中くらいの子どもたちに合わせて授業を進めている」とのことで、「読み書きが苦手な子には、個人学習をさせている。昼休みとか給食の前とかに、みるときもあるけど時間がない。宿題にするか、家で練習ノートをしてきてもらう。」とのことであった。以上のことから、現実的には、読み書きが全くできずに小学校に入学する日本人の子どもは非常に稀であり、教諭も小学校に入学した時点で、ある程度の読み書きができるであろうという前提のもと、授業を進めているということが明らかになった。

流暢な日本語を話す「外国につながりを持つ子ども」が、小学校入学後に「日本人の子ども」と比較して「読み／書き」能力が低いということの第2の要因としては、教育カリキュラム上の問題が「外国につながりを持つ子ども」に影響しているのではないかと考えられる。というのは、就学前と小学校入学後のカリキュラムの接続に、ズレが生じていると考えられるからである。そこで、『保育所保育指針』と『幼稚園教育要領』、『小学校指導要領』の「ことば」・「文字」に関連する箇所について見てみることにする。

まず、保育所で「文字」はどのように捉えられているのか。保育の基準となる『保育所保育指針』²⁹⁾の「六歳児の保育の内容」の「言葉」の箇所を見てみると、以下のように記されている。

(8) 身近にある文字や記号などに興味や関心を持ち、それを使おうとする。

「文字指導」に関する記述は『保育所保育指針』には見られない。つまり、子どもが自発的に「文字や記号」を使おうとするのをサポートするが、保育所では、「文字指導」そのものは行われていないのである。

一方、教育施設という意味合いの強い就学前施設の幼稚園の場合はどうだろうか。『幼稚園教育要領』³⁰⁾の場合、「言葉」の領域の中に「文字」に関連する箇所が明示されている。記述のある箇所は、「言葉」の領域の〔内容(8)、(10)〕及び〔内容の取扱い(4)〕の部分である。

[内容]

- (9) 絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像をする楽しさを味わう。
 (10) 日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。

[内容の取扱い]

- (4) 幼児が日常生活の中で、文字などを使いながら思ったことや考えたことを伝える喜びや楽しさを味わい、文字に対する興味や関心をもつようにすること。

この点について、『幼稚園教育要領解説書』³¹⁾の〔内容の取扱い(4)〕には、

教師は、文字について直接指導するのではなく、幼児の話したい、表現したい、伝えたいという気持ちを受け止めつつ、幼児が日常生活の中で触れてきた文字を使うことで、文字を通して何らかの意味が伝わっていく面白さや楽しさが感じられるように、日ごろの保育の中で伝える喜びや楽しさを味わえるようにすることが大切である。

と記述されており、「文字」そのものを直接指導して読ませたり、書かせたりするわけではなく、まず文字に「興味・関心を持つこと」、「楽しさを味わうこと」に重点が置かれている。また、『幼稚園教育要領』の134頁には、次のように、文字指導は小学校入学以降に行われるのだということが強調されている。(下線の強調部分は筆者による。)

一人一人の幼児の文字に対する興味や関心、出会いを基盤にして、小学校以降において文字に関する系統的な指導が適切に行われることを保護者や小学校関係者にも理解されるようさらに働き掛けていくことが大切である。

以上のことから明らかなように、『保育所保育指針』や『幼稚園教育要領』を見た限りでは、小学校入学以降に「系統的な文字指導」がなされるので、就学前施設では、直接的な文字指導を行う必要はなく、むしろ、子どもの自発的な「文字」への興味・関心を育てることに重点が置かれている。

では、『小学校指導要領』³²⁾では「文字」に関する記述がどのようになされているのだろうか。現行の小学校の学習指導要領国語の〔第1学年及び第2学年〕にある「文字に関する事項」には、

イ 文字に関する事項

- (ア) 平仮名及び片仮名を読み、書くこと。また、片仮名で書く語を文や文章の中で使うこと。
 (イ) 第1学年においては、別表の学年別漢字配当表(以下「学年別漢字配当表」という。)の第1学年に配当されている漢字を読み、漸次書くようにすること。

と記されており、ひらがなだけでなく、漢字の読み、そして書くことも出来るようになることが求められている。また、小学校の新学習指導要領国語³³⁾の〔第1学年及び第2学年〕の〔2. 内容〕には、

書くこと

- (1) 書くことの能力を育てるため、次の事項について指導する。
 ア 経験したことや想像したことなどから書くことを決め、書こうとする題材に必要な事柄を集めること。
 イ 自分の考えが明確になるように、事柄の順序に沿って簡単な構成を考えること。
 ウ 語と語や文と文との続き方に注意しながら、つながりのある文や文章を書くこと。
 エ 文章を読み返す習慣を付けるとともに、間違いなどに気付き、正すこと。
 オ 書いたものを読み合い、よいところを見つけて感想を伝え合うこと。
 (2) (1) に示す事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。
 ア 想像したことを文章に書くこと。
 イ 経験したことを報告する文章や観察したこと

を記録する文章などを書くこと。

ウ 身近な事物を簡単に説明する文章などを書くこと。

エ 紹介したいことをメモにまとめたり、文章に書いたりすること。

オ 伝えたいことを簡単な手紙に書くこと。

という記述があり、文字を習得したうえで、手紙やメモ、文章を書けるようになることが目標とされている。

以上のことから、就学前施設においては、体系的な文字学習が行われていないのにも関わらず、いきなり小学校入学後に文字学習がスタートするのである。カリキュラム上は、小学校一年生から系統的な文字学習を初めて始めるわけであるが、実際には、子どもたちの文字習得時期は予想以上に早く、小学校入学前からひらがなの読み書きを習得しているという現実がある(大庭 2003)³⁴⁾。小学校1年生で、鉛筆の持ち方を習い、ひらがな文字だけでなく、漢字、そして文字を使って文章を書くことが要求されているが、子どもたちに、1年~2年の間でこれだけのことが出来るように要求するのは、『保育所保育指針』や『幼稚園教育要領』の「文字」に関する内容から考えてみた場合、『小学校指導要領』の内容との間に大きなギャップがあり、いささか無理が生じているのではないかと考えられる。

ただし、先述のように、日本人の子どもの場合は、おおよそ9割以上が、就学前施設で体系的な文字指導を受けていないのにも関わらず、実際には、ひらがな(中には漢字も)が読めたり、書けたりするのである。そして、1年生の授業は、ある程度の「読む／書く」が出来ることを前提に授業が進められている。実際に、小学校1年生の国語科「上」の教科書を見てみると、書字学習のページより以前に、ひらがなで書かれた文が記されており、子どもたちは授業の中で、その書かれたひらがなの文字を、ひらがなを習う前に音読することができるのである。

日本の子どもたちは、小学校入学前に「読む／書く」能力を家庭や日常生活の中で身につけているものと考えられ、だからこそ小学校の教諭たちは、子どもたちにひらがなの文字指導だけでなく、漢字指導や文章を書かせたりするところまで、わずかな期間で指導できているのだと考えられる。

日本人の子どもの場合は、小学校に入学するまでに、「家庭でも日本語」、「就学前施設でも日本語」と

いう日本語の言語にどっぷりと浸かった環境で過ごしている。また、親はもちろんのこと、親戚や周りの人々も「日本語」を使って話したり、書いたりしている。だからこそ、自然とひらがななどの文字に興味・関心を持つことができ、読めるようになったり、書けるようになったりしていると考えられる。また、親のなかには、ひらがな文字そのものを直接的に教えている親もいるかもしれない。就学前段階の場合、1日の時間の中で比較的家庭で過ごす時間が長いので、家庭での文字学習が小学校入学後に影響していることも少なくないと考えられる。

一方の「外国につながりを持つ子ども」の場合は、就学前施設において日本語を聞いたり、話したりすることによって、日本人の子ともと変わらない流暢な日本語を話せるようになるが、保育所においても幼稚園においても、直接的な文字指導は行われておらず、かつ家庭や日常生活における日本語環境が、明らかに日本の子どもたちとは異なるために、小学校入学以前に、日本語の文字に興味・関心を持ち難いと考えられ、文字の習得の機会が得られていないまま小学校に入学してしまっているのではないかと考えられる。また、「外国につながりを持つ子ども」の在籍者数がわずかで、「国際教室」が設置されていないような多くの小学校では、入学後に「読む／書く」ができない場合、日本人の「読み／書き」が苦手な子どもと同様に、「文字の練習」は宿題として家庭での課題とされていることが多いとみられ、外国人である親に外国語である日本語の文字の指導が任されている可能性があり、その点についても問題があるのではないかと考えられる。

5. 「外国につながりを持つ子ども」への言語支援をどのように考えればよいか。

「外国につながりを持つ子ども」は、家庭においても、保育所や幼稚園においても、「文字の読み書き」を学ぶ機会に乏しく、実際には小学校に入学するまで学ぶ機会を得られていない。そして、小学校入学後、「文字の読み書き」能力が十分でないのに、抽象的な言語能力を必要とされ、学年が上がるに連れて、さらに学習が困難になっていってしまうという状況にある。

「保育の国際化」についての調査によると、保護者から日本語学習に関する相談を受けた保育士は、わずか10.4%³⁵⁾あり、流暢に日本語が話せる我が子の日本

語能力に、親はそれほど心配していないことが覗える。しかし、「外国につながりを持つ子ども」が、どれだけ流暢に日本語を話せるからといっても、小学校に入学すれば、学習の場では、対話によって授業が進められる。そして、対話による経験・知識・情報の交換が行われ、「文字」を媒介とした知識の交換が行なわれることとなる。したがって、「書きことば」の習得が重要であるということは言うまでも無い。小学校に入学後、突如「書きことば」の能力を求められても、すぐに「書きことば」を習得することは困難であると考えられ、「書きことば」が、教科学習を行う際の抽象的な理解の基本となることはいうまでもなく、まずは「文字」を習得し、そこから「書きことば」へと発展させていくことが重要であると考えられる。したがって、就学前段階の「外国につながりを持つ子ども」へは、まず、「文字」の学習、そして「書きことば」の習得に力を入れた言語支援を行うべきである。

カナダの言語研究者である J. Cummins (1980) は、言語能力には、BICS (Interpersonal Communication Skills) と CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) の2つがあると指摘している³⁶。この2つは、日本では一般的に「生活言語」と「学習言語」と呼ばれており、前者を「日常のやり取りを通して、自然に習得される話し言葉」、後者を「学校での教科学習の場面で使われる抽象的で非コンテキスト化された概念を思考・操作するための言語」と解釈できる。前者は、比較的習得が容易で子どもの場合、1~2年で習得が可能であり、後者は、比較的難しく習得には5年以上を要するとされており、現在の年少者日本語教育学研究では、「いかに子どもに学習言語を習得させるか」という「学習言語」に着目した研究が盛んに行われている。「外国につながりを持つ子ども」への言語支援は、「生活言語」だけでなく、「学習言語」の両方を支援していく必要があると考えられる。ただし、就学前段階の子どもの場合は、日本人の子どもであっても、「学習言語」は完全には確立していない。つまり、4~5歳は、二次概念の獲得などによって、具体的な場面を離れた話などを、漸く理解したり、話したりすることが出来るようになってくるという時期であり、いずれにしても、抽象的で非コンテキスト化された言語の理解は、完全ではないと言える。よって、学習するために必要な「学習言語」の形成のために、非コンテキスト化された事象に対する言語能力を高めることももちろん無視できないが、就学前段階の「外国につながりを持つ子ども」への言語支援を考える上では、そ

れほど重要視する必要がないと考えられる。山田(2007)も、「学習言語の習得は一般的には、学校教育の中で教科の学習を通じてなされると考えられます。つまり、多くは小学校に入学しさまざまな教科を学びながら副次的に身につけるもの」と指摘している³⁷⁾。すなわち、小学校入学前に十分な文字の学習さえなされていれば、小学校入学後に、日本の子どもたちと共に「学習言語」を育てていくことができるのではと考えられる。

無藤(1992)は、子どもの文字学習に関して、「文字の学習は、単にいろいろなところに文字があれば、それに接して覚えるということなのではなく、もう少し立ち入って、その子どもたちにとって文字が重要・必要である、あるいは親しみが持てるといった要素が必要」³⁸⁾であると指摘している。家庭において、日本語の文字に触れる機会の少ない「外国につながりを持つ子ども」の場合、意図的に文字の重要性に気付かせ、楽しみながら文字に触れ、学んでいけるような環境を提供していく必要がある。しかし、だからといって早期教育だと批判されているような、ただ読み書きのドリルをただだけでは、それは子どもにとって苦痛でしかない。「幼稚園の下駄箱に貼られた自分の名前」を確認したり、「手紙」を読んだり、書いたり、作品に名前を書いたり、幼児は楽しみながら文字を習得していくものである。日本語での「書く」活動に子どもを積極的に参加させるためには、楽しみを持たせて、なぜ文字を書くのか、文字を書くことによってどういう楽しみがあるのかを子どもたちに感じてもらう必要がある。特に、就学前段階の子どもたちは、成人の日本語学習者のように、日本語を学ぶために日本語を勉強するのではない。自発的に日本語を使って何かをしたいというようなことがあるからこそ、日本語を使うのである。

「言語」は、人が人として学び生きていく中で、必要不可欠なものである。しかし現在、日本にいる多くの「外国につながりを持つ子ども」は、親とのコミュニケーションに必要な母語や、小学校入学以後に必要な学ぶための日本語(文字の読み書きなど)を、十分に就学前に身につける機会に乏しく、知的活動を行うための「言語」習得がないまま放置された状態になってしまっている。「外国につながりを持つ子ども」が、小学校入学と同時に、日本人の子どもと共に楽しく学んでいけるよう、彼らの言語習得を就学前から支援していくことが重要なのではないだろうか。年齢が上がれば上がるほど、語彙の数は増え続け、学ばなければ

ならない学習内容も増えていき、日本人の子どもとの間に、日本語や知識レベルに差が広がってしてしまう。日本語での言語能力にさほど差がない就学前の時期に、日本語支援を行なっていくことができれば、小学校入学と同時に教科学習をスタートすることができ、多くのことを小学校の授業の中で学んでいくことができるのではないかと筆者は考える。

「外国につながりを持つ子ども」にとっては、日本語だけでなく、認知発達面などから考えた場合、母語の獲得も重要な課題である。白川（2004）が、「家庭で母語の習得、幼稚園や保育所で日本語習得といった家庭と連携したバイリンガルな言語習得プログラムのようものが考えられなければならないであろう。保育所や幼稚園には外国人幼児の言語を知っている保育士や教師と、幼児の日本語教育に精通した日本語教師がぜひとも必要である。」³⁹⁾と指摘しているように、今後、ますます増加すると考えられる「外国につながりを持つ子ども」に対して、「家庭」-「就学前施設」-「小学校」が共に連携し合い、きめ細かい言語支援を就学前段階から行なっていけるような体制を、早急に作り上げていく必要があるのではないだろうか。

注

- 1) 政府は、「外国人児童・生徒」という用語を用いているが、本論文では「外国につながりを持つ子ども」という用語を用いる。年少者日本語教育学の中では「外国人児童」や「外国にルーツを持つ児童生徒（子ども）」、「外国につながる児童生徒（子ども）」と様々な用語が用いられている。しかし、本研究で扱う対象者は、義務教育段階の児童・生徒だけでなく、就学前の幼児も研究の対象者として扱っており、また、国際結婚等によって生まれた、日本国籍を保持している子どもも含まれるため、「外国人」とは言えない。そこで、本論文では、積極的な意味で「外国につながりを持つ子ども」とした。
- 2) 現在、日本の結婚の約6%が国際結婚といわれている。厚生労働省、「第31回社会保障審議会児童部会議事録」, 2008, <http://www.mhlw.go.jp/shingi/2008/10/txt/s1014-1.txt> (2010/09/20 現在)
- 3) 文部科学省、「『日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査(平成20年度)』の結果について」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/07/_icsFiles/afiedfile/2009/07/03/1279262_1_1.pdf (2010/09/21 現在)
- 4) 前掲書3), p.2
- 5) 川上郁雄, 「年少者日本語教育における『日本語能力測定』に関する観点と方法」, 『早稲田日本語教育研究』第2号, 早稲田大学大学院日本語教育研究科, 2003, pp.1-16

- 6) 宮島喬, 『共に生きられる日本へ-外国人施策とその課題』, 有斐閣選書, 2003を参照。宮島によると, 「公立学校に学ぶニューカマーの子どもは現在6万人程度」。
- 7) 参考: 文部科学省「CLARINET」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/main7_a_2.htm (2010/09/20 現在)
- 8) 「平成21年度帰国・外国人児童生徒受入促進事業に係る報告書の概要(甲賀市)」などを参照。http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/1294689.htm (2010/09/20 現在)
- 9) 文部科学省, 「(別添1) 定住外国人の子どもに対する緊急支援~定住外国人子ども緊急支援プラン~平成21年」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/004/1296672.htm (2010/09/20 現在)
- 10) 文部科学省, 「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況」, 2006, http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/08/07062955/001/001.htm (2010/09/20 現在)
- 11) 文部科学省, 「JSLカリキュラム開発の基本構想」, 『『学校教育におけるJSLカリキュラムの開発について』(最終報告)小学校編』http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008/001.htm (2010/09/20 現在)
- 12) 佐藤郡衛・齋藤ひろみ・高木光太郎, 『小学校JSLカリキュラム「解説」』, 2005, スリーエーネットワーク p.46
- 13) 前掲書12), p.41
- 14) 前掲書12), p.46
- 15) 岩倉市日本語初期指導 <http://www.iwakura.ed.jp/nihongo/syokisidou3.pdf> (2010/10/02 現在)
- 16) 前掲書12), p.73
- 17) 幼稚園と保育所の管轄が分かれているために、教育委員会と児童福祉課を対象にインタビューを行った。
- 18) 栃原玲子, 「就学前段階の外国人児童に対する日本語教育の現状」, 『日本語教育学会大会予稿集』, 日本語教育学会, 2005, pp.176-179
- 19) 栃原玲子・山根耕平, 「就学前の外国人児童への言語支援体制の必要性和今後の課題」, 神戸親和女子大学児童教育学科『児童教育学研究』第24号, 2005, pp.106-115
- 20) 栃原玲子, 「日本語教育の現状-幼児期を中心として-」, 『日本教育実践学会第7回研究大会予稿集』, 2004, pp.155-156
- 21) 野山広, 「就学前日本語教育とリテラシー教育の重要性-母親が日本語非母語話者の子どもの場合」, 『日本語教育学会春季大会予稿集』, 2008, p.233
- 22) 前掲書20), pp.155-156
- 23) 栃原玲子, 「『外国につながりのある子ども』への言語支援-就学前段階から小学校低学年を対象として-」, 『日本乳幼児教育学会第20回大会研究発表論文集』, 2010, p.129
- 24) 2002年7月, 筆者はまず加配教員に対し電話によるインタビュー調査を行い, その後, 9月に2回に渡って, 市立A小学校を訪問し, 国際学級の参与観察を行った。
- 25) 東川祥子, 『日本語指導の必要な「定住型児童」に対する日本語教育-書く力から学習言語の育成を考える-』, 早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文(概

- 要), 2003, p.2
- 26) 西原鈴子, 「外国人児童生徒のための日本語教育のあり方」, 『日本語学2月号』, 第15号, 1996, pp.67-74
- 27) 国立国語研究所, 『幼児の読み書き能力』, 東京書籍, 1972, p.79
- 28) 前掲書27), p.100
- 29) 厚生省, 『保育所保育指針-平成11年改訂』, フレーベル館, 1999を参照。
- 30) 文部科学省, 「幼稚園教育要領」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301a.htm#2 (2010/09/20 現在)
- 31) 文部科学省, 「幼稚園教育要領解説」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/youkaisetsu.pdf (2010/09/20 現在)
- 32) 文部科学省, 「小学校指導要領」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/990301b/990301d.htm (2010/09/20 現在)
- 33) 文部科学省, 「新しい学習指導要領」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/koku.htm (2010/09/20 現在)
- 34) 大庭重治, 「就学前後の平仮名書字における誤字の発生とその変化」, 『上越教育大学研究紀要』, 第22巻第2号, 2003, pp.529-537
- 35) 日本保育協会, 『保育の国際化に関する調査研究報告書』, 2008, p.129, http://www.nippo.or.jp/research/pdfs/2008_02/2008_02.pdf (2010/09/20 現在)
- 36) Cummins, J. (1980). The entry and exit fallacy in bilingual education. *NABE Journal*, 4, 25-60. Washington DC: National Association of Bilingual Education. 後に, 彼は厳密に2つに区分することは難しいと指摘している。
- 37) 山田泉, 「ニューカマーの子どもたちの発達と言語」, 『第1回多文化共生社会における日本語教育研究会全体会資料』, 2007, p.13
- 38) 無藤隆, 『子どもの生活における発達と学習』, ミネルヴァ書房, 1992, p.89
- 39) 白川蓉子, 「国際化と多文化保育の課題」, 『育ちあう乳幼児教育保育』, 2004, 有斐閣, pp.246-247