Osaka University Knowledge Archive

Title	外国にルーツを持つ子どもたちへの教育における課題と展望 ： 「日本語を教える」から「複数言語で育てる」へ
Author(s)	櫻井, 千穂
Citation	EX ORIENTE. 2024, 28, p. 47-63
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/95003
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

Osaka University

◎特集　阪大ふくふくセンターの使命と可能性

外国にルーツを持つ子どもたちへの教育における課題と展望

――「日本語を教える」から「複数言語で育てる」へ――

Challenges and prospects in the education of children with foreign roots:
Transitioning from teaching Japanese to multilingual upbringing

櫻井千穂
Chiho SAKURAI

0. はじめに

少子化が進む日本において、在留外国人の子どもの数はこの 10 年間で 1.35 倍に増加しており[1]、2022 年には全出生数における外国籍の割合も 2% を超えた[2]。この数には日本国籍を取得している外国にルーツを持つ子どもは含まれておらず、実際にはさらに多くの子どもが日本国内において複数の言語と文化に触れながら育っていると考えられる。2021 年現在、公立の小中高等学校等に在籍する外国籍の子どもの数は 114,853 人であるが、このうちの 41.5% にあたる 47,619 人に加え、日本国籍を持つ子ども 10,688 人の計 58,307 人が日本語指導が必要とされ、2011 年からの 10 年間で 1.8 倍に増加している［文部科学省　2022a］。日本語指導が必要な中学生の高校進学率は 89.9% と、全中学生の 99.2% に比べ 10 ポイントも低く、日本語指導が必要な高校生の中退率（6.7%）は全高校生（1.0%）の 6.7 倍と高い。高校卒業後の進学率（51.8%）も全高校生（73.4%）に対して 20 ポイント以上の開きがあり、高校卒業後の就職者における非正規就職率（39.0%）も全高校生（3.3%）の約 12 倍である［文部科学省　2022a］。

1990 年に出入国管理及び難民認定法が改正され、定住や就労目的の外国人の受け入れを積極的に行う方向に舵を切ってから早くも 30 年以上が経過し、その間、増え続ける外国にルーツを持つ子どもたちのために国はさまざまな教育施策を打ち出してきた。地方自治体や全国各地の NPO・ボランティア団体等も多様な支援の取り組みを展開し、研究分野においても一般にアクセスできる学会誌や紀要等には 1500 本以上の論文や報告書が掲載され、出版される書籍も 100 冊を超えるほど関心が高まっている。しかしながら、外国にルーツを持つ子どもたちを取り巻く環境が改善されているとは言い難く、日本語、日本の学校・社会への適応、学力と進路、不就学、母語とアイデンティティ、認知・精神発達等の課題が山積している。

移民の子どものための教育施策は世界的に共通する課題であり、端から一筋縄ではいかないものではある。それに加えて、日本ではこれまでの 30 年間の取り組みが対症療法的なものに留まっており、外国にルーツを持つ子どもたちが公正に教育を受ける権利を保障するために、いわゆる「日本人」を対象にシステム化された学校教育そのものを変えていくといった動きには至っていないことに問題の根幹がある。

本稿では、日本における外国にルーツを持つ子どものための教育施策の変遷を概観し、その問題点を指摘した上で、これから目指すべき方向性について複数言語環境に育つ子どものための教育理論を踏まえて考察を行う。そして、複言語・複文化共存社会研究センター（以下、センターとする）に求められる使命とその可能性について論じる。

1. 日本における外国にルーツを持つ子どものための教育施策の変遷

(1) 教育を受ける権利の保障

日本は 1994 年に世界中すべての子どもが持つ人権（権利）を定めた「子どもの権利条約」[3] に批准した。この国際条約では、子ども自身や保護者の人種や国籍、性、意見、障がい、経済状況などいかなる理由でも差別されることな

く、条約の定めるすべての権利が保障されるように定めている。他方、日本国民が教育を受ける権利は、日本国憲法[4]の第二十六条の1により「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」と認められ、同じく第二十六条の2により「すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする。」とされている。この「国民」の定義から外れる外国籍の子どもについて、日本は「子どもの権利条約」に批准しながらも就学義務の対象外としてきたのである。外国籍の保護者や子どもが望めば「日本国民」同様に公立の小中学校に無償で通うことはできる。しかしながら、法律の庇護下にないこの子どもたちの教育の前には厳然たる格差が立ちはだかる。例えば、ある自治体では6、7年ほど前まで中学3年生の3学期に来日した生徒に対して、この時期に転入しても進学先も就職先もないという理由から校長が就学を拒否するケースがあった。中学を卒業していなければ、のちに高校に進学したいと思っても受検資格を満たさないことになってしまう。家族滞在のビザで来日した子どもが高校を卒業できなければ、就労ビザへの切り替え資格の一つが得られず、働けない状況に陥ってしまう。一校長が子どもの将来を大きく制限する決断を独断でいとも簡単にできてしまうのである。

さらにこの格差が顕著に現れるのが不就学の実態である。さまざまな理由から学校に通えていない義務教育年齢の外国籍の子どもの存在はずっと指摘されてきたが、国が初めて全国で就学実態調査を行ったのは2019年とつい最近のことである。不就学問題の重大さにいち早く気がつき、2003年に岐阜県可児市で就学実態調査を行った小島祥美氏によると、当時、調査協力を依頼した全国各地の教育委員会の中で耳を傾けたのは可児市のみだったという。そして、小島氏が可児市に移り住んで外国籍の子どもがいる全世帯の訪問調査を実施した結果、約300人の対象児のうち7%が不就学で、不明を含むと3割を超えていた［小島　2016］。文部科学省が2022年に全国1,741の市町村教育委員会を対象に実施した3度目の「外国人の子供の就学状況等調査」［文部科学省　2023］では、136,923人の学齢期の外国籍の子どもの8.4%（11,455人）に

転居・出国を合わせて不就学の可能性があった。現在でもそれだけの数の子どもの就学実態を把握できていないのだ。同調査の自由記述欄には「外国籍児童生徒は「義務教育」ではないため、実態把握を行う必要性に欠ける」という回答も見られた。教育を受けるという基本的人権が脅かされている子どもたちが今、現実に存在するのである。

(2) 学校での受け入れと日本語指導

学校に通っている外国にルーツを持つ子どもたちへの支援体制も十分とは言えない。文部科学省主導で行われてきたさまざまな取り組みを概観すると、この30年で随分と整備が進んだようにも見える。学校生活に馴染めるようルール等を教えることを目的とした適応指導は1990年当初から行われているが、同化や奪文化化教育といった批判［太田　2000］もあり、子どもの文化的背景や生活経験への配慮が求められようになった。学校への入学手続きをまとめた『外国人児童生徒のための就学ガイドブック』［2005年作成、2015年改訂］は8言語（英語、韓国・朝鮮語、ベトナム語、フィリピン語、中国語、ポルトガル語、スペイン語、ウクライナ語）に翻訳されている。2011年には外国にルーツを持つ子どもの学習を支援するための情報検索サイト「かすたねっと」が開設され、『外国人児童生徒の受け入れの手引き』も作成された（2011年作成、2019年改訂）。ここでは基本的な日本語指導プログラムも提案されている。1）来日直後の生活に必要な「サバイバル日本語」、2）発音・文字・語彙・文型を習得するための「日本語基礎」、3）4技能に焦点を当てた「技能別日本語」、4）教科学習で必要な日本語の習得を目指した「日本語と教科の統合学習」、5）補助的な「教科の補習」の5つを、子どもの日本語レベルや学校の実情に合わせて行うように示されている。「日本語と教科の統合学習」では2001年から2007年にかけて各教科の授業に日本語で参加できる力を育成するために開発された「JSLカリキュラム」に沿った学習が提唱されている。さらに2014年には、研修を計画するための『外国人児童生徒教育研修マニュアル』や言語能力を測定する評価ツールである『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセス

メント DLA』も開発された。そして、同じく 2014 年に学校教育法の施行規則が改正され、小中学校で日本語指導が必要な子どもを対象に個別や少人数で行う「取り出し指導」が「特別の教育課程」[5] として正式に認められるようにもなった。これは日本語力が十分ではない子どもに対して「個別の指導計画」を立てて実施する日本語指導を、公式な学校教育課程の一部として文部科学省令で初めて認めたものとして、当分野において非常に画期的なことであった。実際に、それまで外国にルーツを持つ子どもの支援に全く取り組んでこなかった多くの教育委員会がこの時機を境に日本語指導の必要性を認識し始め、担当指導主事の事務分掌に位置付けた。

しかしながら、冒頭に述べた通り、日本の外国にルーツを持つ子どものための教育施策は、日本語を母語とし、日本文化を背景に持つ子どものためにシステム化された学校教育にはめ込むために、「日本語ができない」子どもたちを支援するといった志向性を持つ。画期的だと述べた「特別の教育課程」も日本語を母語とする子どもと共に学習する通常の在籍学級の授業やカリキュラムを変えようというものではない。あくまで、在籍学級の外で「日本語ができない」子どもたちに対し、授業に参加できる日本語力が身につくまで独自の努力を強いる一方向の働きかけでしかない。2023 年度からは高校でも「特別の教育課程」の運用が開始されたが［文部科学省　2022b］、小中学校と異なり、卒業するのに必須の教科・科目と単位数が明確に定められている高校では、「特別の教育課程」により実施する日本語指導をこの必履修教科・科目等に替えることはできないとされている。全日制・普通科の高校等では 1 年次の週 30 コマ（単位）すべての授業が必履修教科・科目で埋め尽くされることのほうが一般的である。その教科・科目で「特別の教育課程」の編成ができないということは、事実上、日本語指導は 0 時限目や 7・8 時限目に実施しなければならなくなる。メインストリームの授業を変えようとしない志向性はこのような歪みとなって顕在化する。

2019 年に公布・施行された「日本語教育の推進に関する法律」[6] も外国人に対する日本語教育に関して定めた初の法律であり、子どもの生活に必要な日本

語及び教科指導等の充実や教員配置の整備等の文言も盛り込まれたのは大きな一歩であるが、日本語を社会インフラとする体制維持のためにこの法律が利用された場合、教育現場における格差の再生産を助長する恐れがある。また、教員等の配置に係る制度の整備も明記されたものの、日本語指導を担当する教員の基礎定数は対象児 18 人につき 1 人と全く足りていない。加えて教員の全体数が不足している学校現場においては、時短勤務や再任用の教員が日本語指導の担当になったり、担当教員が 1・2 年で交代することも少なくない。筆者が各地の教育委員会から依頼されて行う日本語指導担当者研修でも、毎年半数から 3 分の 2 程度が初めて担当になった教員で、専門性が積み上がっていかない。結果として「特別の教育課程」での取り出し指導があったとしても、漢字や文法のプリント学習や意味理解を伴わない音読練習ばかりがひたすら行われたりしている。

専門的な日本語教員の不足を解消するために 2023 年には「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」[7] が制定され、2024 年から国家資格化される登録日本語教員を学校現場で活用しようといった声も聞かれる。しかし、登録日本語教員の資格は大人に対する日本語教育を想定したものである。子どもの場合は第二言語（外国語）としての日本語を習得させることが目的なのではなく、全人的発達を目指した教育が必要となる。日本語教育だけを専門とする外部人材が担えることではなく、学校教育課程の一部として責任を持つべき領域なのである。

外国にルーツを持つ子どもたちが表面的な日本語の学習をしている間に在籍学級で学ぶ他の子どもたちは学年レベルに応じた教科学習をしている。母語で一定の知識や思考する力を獲得している大人であれば支障はないかもしれないが、子どもは母語も思考力も発達の途中にある。日本語ができるようにならなければ教科学習に参加する権利が得られず、しかも、その日本語指導も適切なものでないとしたら、指導という名を騙った言語剥奪行為であるといっても過言ではない。筆者はこれまで 1000 人を超える外国にルーツを持つ子どもたちの言語能力評価を行ってきたが、そのうちの約 8 割が日本語の習得段階の途中

といえる状況にあった。中には、来日して2年近く経って毎日取り出し指導を受けていても全く日本語が話せず、ごく簡単な自己紹介程度の内容も理解できない中学生や、日本で生まれ育っていても日本語でも母語でも読む力が低学年レベルの高校生など、学習場面で非常に辛い状況に置かれている子どもたちもいた。この原因は子どもの側にあるのではない。この子どもたちは、我々ホスト社会の人間が守り続けてきた、マジョリティである「日本人」のための学校教育システムの犠牲者なのである。

では、外国にルーツを持つ子どもたちの教育はどこに向かうべきなのだろうか。日本の学校教育現場はどのように変わっていかなければならないのか。次節では、複数言語環境に育つ子どもの教育理論を踏まえつつ、この問いについて考察を行う。

2. 外国にルーツを持つ子どもの教育を考える上での理論的基盤

先述の通り、複数言語環境に育つ子どもの言語教育の目的は、ホスト国の言語である日本語を押しつけることではなく、子ども自身が本来持つ力をさらに伸ばしていけるようになるための全人的教育でなければならない。日本語のモノグロシック・イデオロギーの前で学習から周縁化されてしまう言語的マイノリティの彼らが自分自身のアイデンティティを肯定的に捉えつつ、健やかに成長していける環境の構築である。

本節では、この課題を真正面から捉え、バイリンガル・マルチリンガルの子どものための公正な教育の実現を目指してこの分野を牽引してきたJim Cummins博士とOfelia García博士が提唱した理論を紹介する。なお、ここで言及する「バイリンガル」は二言語が母語話者並みに操れる人を指すのではない。Grosjean［1989］が批判したように「一人の人間の中に二人のモノリンガルがいる」というイメージは人々の勝手な理想である。Grosjean［1989］の「二言語を日常的に使用している人がバイリンガル」という定義に従えば、どのようなレベルであろうとも外国にルーツを持つ子どものように複数言語環境

で育つ子どもすべてがバイリンガルであると言える。

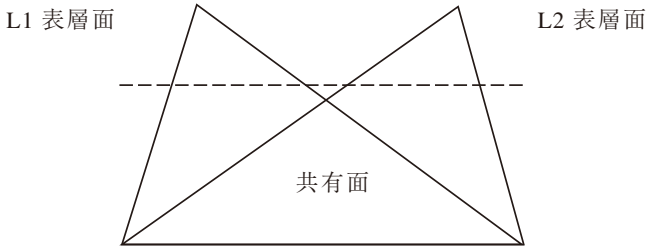
(1) バイリンガルの言語能力の三つの側面

そもそもバイリンガルの子どもの言語発達・習得と大人の第二言語の習得は全く異なるといってよいほど留意すべきポイントが違う。第二言語の環境に入った子どもは、比較的早い段階から日常的に馴染みのある会話の場面において自然なやりとりができるようになる。周囲の大人はその流暢さから子どもの方が大人よりも言語の習得が早いと感じ、その言語を母語とする子どもと同じくらいにできるようになったと錯覚することもある。一方で、現地生まれや幼少期に移動したり、第二言語の環境に入ってから長い年月が経過した子どもが教科学習の場面でなかなか力を発揮できないという現実に直面した場合、それが言語習得によるのではなく、子どもの能力や性格の問題とされてしまうことも少なくない。Cummins［1979］はこういった教育現場の風潮を問題視し、バイリンガルの子どもが教科学習で母語話者の子どもに追いつけないのは、第二言語での認知的学習言語能力（Cognitive Academic Language Proficiency, CALP）の習得の問題であり、基礎的対人コミュニケーションスキル（Basic Interpersonal Communicative Skills, BICS）と分けて捉えるべきだと主張した。一般的に BICS は習得に 1 ～ 2 年、CALP は 5 ～ 7 年、場合によってはそれ以上かかるとされる。この概念はのちに BICS が会話の流暢度（Conversational Fluency：CF）、CALP が教科学習言語能力（Academic Language Proficiency：ALP）と変更され、この 2 つに音韻意識や文字・文法等のルール的側面の習得に着目した弁別的言語スキル（Discrete Language Skills：DLS）を加えた 3 つに分類し直された［Cummins 1996］。日本でも外国にルーツを持つ子どもの教育を専門とする人々の間で BICS や CALP を知らない人はいないというくらい有名な概念である。ただ日本では CALP/ALP が教科学習の場面で使う教科用語など言語的な表現のことだけを指すものと誤って理解されているケースがある。CALP/ALP を理解する上で重要なのは、この能力が言語的側面のみならず知識や思考の発達を含む概念的側面の習得を射程に入れていると言う点であ

る。バイリンガルの子どもの言語教育は概念獲得までも目的に含むため支援が長期に渡るのは必然であること、そして、このCALP/ALPに焦点を当てた教育こそが必要であることをCummins は強調した。

⑵ 二言語相互依存説

バイリンガルの子どものCALP/ALPの習得を促す上で有益となる理論が、バイリンガルの子どもの二つの言語能力は別々に存在するのではなく、相互に影響し合っているとした二言語相互依存説［Cummins 1981］である。音声や表記法、文法など表面に表れた二つの言語は異なっていたとしても、深層面で共有している部分があるということを次の図のような氷山モデルで視覚的に表した［Cummins 1980］。



氷山モデル［カミンズ　1980［中島 1998: 8 より引用］］

そして、それを仮説として定義したのが以下である。

> 学校や周囲の環境の中で言語（X）に接触する機会が十分にあり、またその言語（X）を学習する動機付けが十分である場合、児童・生徒が別の言語（Y）を媒体として授業を受けて伸びた言語（Y）の力は言語（X）に移行（transfer）し得る。
> ［中島訳 : 中島　1998: 40］

重要なのは、この説がCALP/ALP同様、言語の形態上の転移だけではなく、概念的要素（例えば、地球温暖化）の転移まで射程に入れている点、そして、接触の機会と学習動機を習得の条件として挙げている点である。すなわち、日本の文脈では母語の力を学習により伸ばすことは、学校言語である日本語の習得や教科学習にプラスになると言えるということである。この説が提唱されてから現在まで多くの研究で二言語間の相関関係が実証され、さまざまな文脈で転移が認められている。

(3) 変革的マルチリテラシーズ教育学

バイリンガル教育研究を支える礎となってきたこれらの理論を社会文化的枠組みの中に位置づけ、社会変革を目指した教育の必要性を提唱したのが変革的マルチリテラシーズ教育学［Transformative Multiliteracies Pedagogy, Cummins 2009］である。伝統的な知識の授与・伝達による学びだけではなく、教師と子ども、子ども同士の協働を通して社会構成主義的な学びを創出すること、さらには批判的リテラシーの獲得を通してマジョリティ集団による抑圧的な社会的力関係を覆していくことが、マイノリティの立場に置かれているバイリンガルの子どものアイデンティティを肯定し、エンパワメントにつながるとする理論である。構造化されたモノグロシックな社会に適応させるための一方向の変容をバイリンガルの子どもたちに求めるのではなく、子どもたちが本来持っている言語的・文化的資源を活用して新しい社会を作り上げていくことの必要性を示したのである。

(4) トランスランゲージング教育学

また、マジョリティのための社会構造を維持する装置としての言語が持つ権威性を真っ向から批判し、言語教育の分野をこの10年余り席巻しているのがトランスランゲージング教育学という概念［García 2009］である。トランスランゲージング（以下、TL）とは、バイリンガル / マルチリンガルが自分自身がもつすべての言語レパートリーを場に応じて柔軟に使用することを指す

［García & Li Wei 2014］。もともとはウェールズの教育者 Cen William が提唱したバイリンガル教授法を指す用語であったが、García［2009］はアメリカで言語的にマイノリティの立場に置かれ、社会的・政治的に抑圧されている中南米移民の子どもたちの現実を前に、アメリカ社会に蔓延する英語至上のイデオロギーへの対抗と社会公正につながる理論として TL 教育学を打ち出した。TL 教育学では、教師が戦略的に用いる TL スタンス、TL デザイン、TL シフトが重要な鍵となる［García et al. 2017］。TL スタンスはバイリンガルの子どもがすべての言語レパートリーを活用して行う言語活動実践を資源であると同時に権利でもあると捉える教師の教育哲学・信念のことである。TL デザインとは、教師が TL スタンスに基づいて、バイリンガルの子どもが最大限の力を発揮できるように戦略的に行う授業と評価の計画を指す。TL シフトとは、実際の授業や評価の中で子どもの実態に合わせて言語レパートリーを活用したり、最大限の認知的な活動ができるようにその内容や方法を瞬間瞬間で調整することである。

また、García et al.［2017］では、言語レパートリーをすべて使ってその内容の何を知っていて何ができるかといった言語総合パフォーマンス（General linguistic performance）と、それぞれの言語固有の特徴について何を知っていてその言語で何ができるかという言語固有パフォーマンス（Language-specific performance）を分けて捉えることを提唱している。言語総合パフォーマンスは例えば、説明する、説得する、議論する、比較・対比する、評価するといった言語を使った思考・表現活動を指し、TL 教育学に基づく実践を行うことで、言語総合パフォーマンスを伸ばす必要性を論じている。

TL 教育学のベースの一つに、子どもの思考と言語の発達の関係を示したヴィゴツキー［2001］の発達の最近接領域（Zone of Proximal Development: 以下、ZPD）の理論[8]がある。アメリカの移民の子どもの教育におけるヴィゴツキー研究の第一人者である Moll［2013］はバイリンガルの子どもの認知発達を促すためには「バイリンガル ZPD」での活動が重要であると指摘しているが、周囲の人との協働の中で子どもの言語レパートリーをすべて活用して、認

知的な学びを起こそうとするTL教育学はまさにこのバイリンガルZPDでの活動を活性化させる実践と言える。

Jim Cummins博士とOfelia García博士のバイリンガル教育理論は、その理論がもつイデオロギーの強弱において対立的に議論されることもあるが、両者に共通しているのは、これまで繰り返し述べてきたマイノリティの立場に置かれるバイリンガルの子どもをエンパワーし、マジョリティ社会への対抗と社会公正を目指した教育哲学であるという点である。また、子どもの認知的・社会情動的発達に焦点を当て、複数の言語を使ってこの全人的な発達を促す必要性を論じている点である。

3. 目指すべき方向性と複言語・複文化共存社会研究センターに求められる使命

これらの理論を踏まえて日本の外国にルーツを持つ子どもの教育施策を振り返ると、いかに日本が体制重視の言語教育をおこなってきたかということがより鮮明に見えてくるだろう。もちろん日本でもバイリンガルの子どもにとって母語や母文化保持の重要性［中島　1988］に異を唱える人はもうほとんどいない。1節で言及した「日本語教育の推進に関する法律」にも、子どもに対する日本語教育を行う場合には子どもの家庭言語の重要性に配慮して行われなければならないという一文（第三条の7）が入った。ただしこれは、日本における言語的マイノリティの子どものバイリンガル教育の第一人者である中島和子氏が立ち上げた母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会が長年に亘る研究・実践活動を根拠として、国会議員に意見書を提出したことによって制定間際にどうにか書き加えられた条文である。配慮が求められているのであって、バイリンガルの子どものための言語教育の根本的な見直しを迫るものではない。母語の保持・伸長を目指した母語教育や、母語を活用した日本語・教科学習の実践、母語の力に着目した研究も徐々に蓄積されつつあるが、日本語教育と比較すると圧倒的に数が少ない。教育実践・研究も子どもたち同様にマイノリティの立場にあり、ともすればマジョリティの力に追いやられそうになる。

このような現状下において、これからの日本の外国にルーツを持つ子どものための教育の目指すべき方向性について、(1) 教育の面から日本語至上の規範意識からの脱却と、(2) 研究の面から子どもの複数言語能力・教育実践に関する実証研究の蓄積を挙げたい。そして、(3) 行政機関に求めることとして、すべての外国にルーツを持つ子どもの公正な教育機会の保障と、そのために学校教育の中で活躍できる言語教育者の育成と地位の確保を提言したい。

(1) 日本語至上の規範意識からの脱却

教育実践者が「日本語ができない子ども」と能力の劣った存在として外国にルーツを持つ子どもをみることを今すぐに止めて、その子どもの言語力がどの程度であったとしても「複数のことばと文化を持つ可能性のある子ども」として眼差しを向ける必要がある。そして、「日本語ができなければ授業に参加できない」からと、日本語を母語とする子どもに追いつくように努力を強いるのではなく、目の前の子どもが本来持っている力を最大限に発揮できるように、子どもがアイデンティティを肯定的に捉えながら全人的発達を遂げられるように、学校や社会の環境のほうを変えていく必要がある。すなわち、「日本語を教える」から「複数言語で育てる」への意識の転換が求められている。

(2) 複数言語能力・教育実践に関する実証研究の蓄積

研究面からは、複数言語能力の実証研究と理論に基づく言語教育実践研究の積み重ねを挙げたい。現在の言語教育施策が脆弱である要因の一つは、施策の方向性を決定づける上で重要となる子どもの複数言語能力の基礎研究が圧倒的に不足していることである。また、教育実践の報告はあるものの、理論的基盤と効果の実証性という観点から質の高い実践研究がさらに出てくることが望まれる。社会の体制維持ありきで外国にルーツを持つ子どもの言語教育施策を講じるのではなく、エビデンスに基づいてどのような教育が必要で有益であるかを追求していくことが今後の課題である。

(3) 公正な教育機会の保障と言語教育者の育成・地位の確保

行政機関に求めることとして指摘したいのは、すべての外国にルーツを持つ子どもにとっての公正な教育機会の保障と、そのために必要となる学校教育現場で活躍できる言語教育者の育成と地位の確保である。登録日本語教員のような外部人材に頼り、学校教員の分掌から外国にルーツを持つ子どもの教育を除外する方へと働きかけるのではなく、学校のメインストリームでの教育が保障される方向に舵を切るべきである。たとえば、学校教員の中で言語教育の専門性を有する人を養成したり、子どもの母語ができるバイリンガル教員を正規教員として採用するなどの取り組みが今後増えていくことが期待される。

(4) 複言語・複文化共存社会研究センターに求められる使命と可能性

以上の論考を踏まえた上で、センターに求められる使命と可能性について論じ、本稿の締めくくりとする。当センターは、パンフレットに記載されているように、「25 の専攻語を有し、言語文化・地域研究・語圏学を専門とする教員や学生が在籍」している大阪大学箕面キャンパスに設立された。この言語的・文化的に多様な資源を有するという点がおそらく日本国内の他の大学がもつ外国にルーツを持つ子どものための支援組織との最も大きな違いであり、強みである。ただし、子どもの母語がわかる・できる人材を教育現場に派遣できるといった道具的な活用面でのメリットを言っているのではない。センターの目的の一つであり、本特集で竹村氏も指摘している通り、日本社会における社会的不平等、異文化間衝突、言語間格差といった社会課題を改善し、多様な言語的・文化的背景を持つ人々が豊かに暮らせる公正な社会を実現するために、箕面キャンパスの多くの人々の「複数言語環境の中で生きる」といった経験が役に立つという意味においてである。専攻語として高度な専門性の習得を求められる中で、却ってネイティブ規範の権威性に気がついたり、日本社会におけるマイノリティ言語の価値に深く向き合ってきた経験が言語的マイノリティの子ども理解を促すことにつながるからである。

近藤論文で扱われたワールドクラスに参加した学生の語りには、学生自身と

子どもが複数言語環境で生きる経験をお互いに共有する中で意識に変容が起こり、そのことが結果としてマジョリティ優先社会の変革の萌芽となっている様子が如実に表れている。矢元論文には、センターがこのような異文化間の対話と相互理解を深める架け橋となる学生の学びをサポートする組織として、無事にスタートを切ることができた実績が報告されている。マジョリティ優先の社会に対して変革を求めるにはマイノリティの立場がわかる人々が声を上げていかなければならない。まだ声を上げるだけの十分な強さを持ち得ていない子どもたちの代弁者として箕面キャンパスの人々にできることが多くあるだろう。また、本節の（1）（2）（3）に挙げた目指すべき方向性について、センターが大学という教育・研究機関に附属する組織であるからこそ、力を合わせて実現できることがある。

多様な人々が暮らす社会へと移りゆく中で、どのような日本を標榜し、次の世代にどのようなバトンをつないでいけるか、我々は今まさに試されているのである。センターがその牽引的役割を今後担っていくことを期待したい。

［注］

1　出入国管理庁「在留外国人統計（旧登録外国人統計）統計表」によると、2023 年 6 月末現在、0 歳から 19 歳までの在留外国人の数は 391,576 人とされる。
https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html（2023 年 12 月 20 日閲覧）

2　2022 年の出生数 770,759 人（厚生労働省「令和 4 年（2022）人口動態統計（確定数）の概況」https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/kakutei22/index.html（2023 年 12 月 20 日閲覧）に対し、外国籍の 0 歳児は 16,593 人（出入国管理庁「在留外国人統計（旧登録外国人統計）統計表」
https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html（2023 年 12 月 20 日閲覧）である。2 つの調査の起点が同一ではないため、およその参考値として割合を示す。

3　1989 年に国連で採択された。ユニセフのウェブサイト「子どもの権利条約（児童の権利に関する条約）全文（政府訳）」より。
https://www.unicef.or.jp/about_unicef/about_rig_all.html（2023 年 12 月 20 日閲覧）

4　衆議院のウェブサイト「日本国憲法」より。
https://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_annai.nsf/html/statics/shiryo/dl-constitution.htm

（2023 年 12 月 20 日閲覧）

5　文部科学省のウェブサイト「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）」より。https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm（2023 年 12 月 20 日閲覧）

6　https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/pdf/r1418257_02.pdf（2023 年 12 月 20 日閲覧）

7　https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=505AC0000000041_20240401_000000000000000（2023 年 12 月 20 日閲覧）

8　ヴィゴツキー（2001）は、子どもが一人で自主的に課題を達成できる現下の発達レベルと、周囲との共同の中で課題を解決できるようになるレベルとの間の領域を「発達の最近接領域（Zone of Proximal Development）」と定義した。

［参考文献］

ヴィゴツキー，レフ／柴田義松 訳
2001　『新訳版・思考と言語』新読書社

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

小島祥美
2016　『外国人の就学と不就学―社会で「見えない」子どもたち―』大阪大学出版会

中島和子
1998/2016　『バイリンガル教育の方法―12 歳までに親と教師ができること』アルク

文部科学省
2003　「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.htm
2005/2015　『就学ガイドブック』
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1320860.htm
2007　「学校教育における JSL カリキュラム中学校編」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/011.htm
2011/2019　『外国人児童生徒の受け入れの手引き』
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm
2014a『外国人児童生徒教育研修マニュアル』
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345412.htm
2014b『外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA』
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm
2022a「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結果について」
https://www.mext.go.jp/content/20221017-mxt_kyokoku-000025305_02.pdf

2022b「高等学校等における日本語指導の制度化（案）について」
https://www.mext.go.jp/content/20220124-mxt_kyoiku02-000019798_3.pdf
2023 「令和 4 年度外国人の子供の就学状況等調査結果について」
https://www.mext.go.jp/content/20230421-mxt_kyokoku-000007294_04.pdf

Cummins, J.
1979[2001] “Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children”, *Review of Educational Research, 49*, 225-51. Reprinted in Baker, C. & Hornberger, N.（2001）. *An introductory reader to the writings of Jim Cummins.* Clevedon: Multilingual Matters.
1980[2001] “The entry and exit fallacy in bilingual education”, *NABE Journal, 4*, 25-60. Reprinted in Baker, C. & Hornberger, N.（2001）. *An introductory reader to the writings of Jim Cummins.* Clevedon: Multilingual Matters.
1981 “The role of primary language development in promoting educational success for language. minority students”, In California state department of Education（Ed.）, *Schooling and language minority students: A theoretical framework*（pp. 3-49）. Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
1996 *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society.* Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
2009 “Fundamental psychological and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students”, In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda（eds.）, *Social justice through multilingual education.* Bristol: Multilingual Matters. 19-35.

García, O.
2009 *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwel1.

García, O., & Li Wei.
2014 *Translanguaging: language, bilingualism and education.* Basingstoke: Palgrave. Macmillan.

García, O., Johnson, S. I. & Seltzer, K.
2017 *The translanguaging classroom: Leveraging student. bilingualism for learning.* Philadelphia, Pennsylvania: Caslon.

Moll, L. C.
2013 *L.S. Vygotsky and education.* New York: Routledge.