

特別な教育的ニーズとしての母語保障

是永 かな子

高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻・高知ギルバーク発達神経精神医学センター

To Support for Mother Tongue as a Special Educational Needs.

KORENAGA Kanako

Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences,
Professional Schools for Teacher Education, Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre

要 約

本研究では特別な教育的ニーズとしての母語保障の観点から、日本の現状と北欧における支援を検討し、日本における今後の課題を示した。研究の方法は文献検討であった。文部科学省の文献や関連文献を用いて特別な教育的ニーズとしての日本における母語教育の必要性について提起し、日本における在留外国人数と日本語指導の現状を確認した。その上で、日本における母語教育保障の現状と課題について示した。最後に北欧の実践等を念頭に日本における母語教育への提言を記した。結果として、母語とは出自、一体感、運用能力、機能の観点で考える必要があり、最終的には当事者の内的一体感が重要になる。また就学早期に学校において意識的に母語支援を行うこと、母語を尊重することが子どもの成長を促すことにつながる。日本における在留外国人の増加とともに、母語教育に関する特別な教育的ニーズは高まっている。しかしそれらのニーズは特定地域に偏在したり、子どもの不就学や中途退学などにつながったりするため、「見えない」「見えなくなる」危険性を孕んでいる。学校不適應の回避、そして子どもの尊厳のためにも、日本語指導のみならず母語教育の具体化について検討する時期に来ている。

キーワード：特別な教育的ニーズ 母語

1. はじめに

1994年に採択された「特別なニーズ教育における原則、政策、実践に関するサラマンカ声明ならびに行動の枠組み」¹では、学校は「子どもたちの身体的・知的・社会的・情緒的・言語的もしくは他の状態と関係なく、『すべての子どもたち』を対象とすべき」として「障害児や英才児、ストリート・チルドレンや労働している子どもたち、人里離れた地域の子どもたちや遊牧民の子どもたち、言語的・民族的・文化的マイノリティの子どもたち、他の恵まれていないもしくは辺境で生活している子どもたちも含まれる」とする。

よって、特別ニーズ教育の対象に「母語」に対する支援も包括されることがわかる。

ちなみに、本稿では、クルド人など「国」がない人もい

ることと、母語と母国語が一致しない人もいることから、母国語ではなく母語と表記する。

以上を踏まえて本研究では特別な教育的ニーズとしての母語保障の観点から、日本の現状と北欧における支援を検討し、日本における今後の課題を示したい。

2. 方法

研究の方法は文献検討である。特別な教育的ニーズとしての母語保障という観点から文部科学省の文献や関連文献を用いて特別な教育的ニーズとしての母語保障の観点から現状と課題を考察した。

3. 結果

3.1. 母語の定義

デンマーク・ロスキレ大学及びフィンランド・アポ・アカデミ大学名誉教授で、多言語教育を研究するトーヴェ・スクトナブ・カンガス氏による母語の定義は以下である。

表1 母語の定義

基準	定義
出自 ²	最初に身につけた言語
一体感 a. 内的(自分による) b. 外的(他人による)	a. 自分の言語だと自分で認める言語 b. 母語話者だと他人から認められる言語
運用能力	最もよく知っている言語
機能	最も頻繁に使う言語

出典：トーヴェ・スクトナブ・カンガス(2008)「バイリンガル教育とろう児の母語としての手話言語」全国ろう児をもつ親の会(編)『バイリンガルでろう児は育つ』生活書院,61.

上記事例を「日本」で生活する「スウェーデン人」の例で考えてみる。

言語的多数派(日本で日本語を話す人)にとっては表1のすべての定義が当てはまる。しかし言語的少数派(日本で暮らすスウェーデン人)が、多数派の言語が支配的な環境(日本)で生活して仕事をする場合は「最も頻繁に使う言語」は多数派の言語(日本語)になる。よってその場合は機能による母語の定義は適応できない(日本で暮らすスウェーデン人にとって最も頻繁に使う言語としての日本語は母語ではない)。

次に言語的少数派(日本で暮らすスウェーデン人)が「少数派言語を話す子どもに対して、多数派言語(日本語)のみで行う教育」としてのサブマージョン・プログラムで教育を受ける場合、公式の場で「最も知っている言語」は多数派の言語(日本語)になる。したがってこの場合は、運用能力による母語の定義は適応できない(スウェーデン人にとって最もよく知っている言語としての日本語は母語ではない)。

以上から、言語的少数派のための母語の定義としては多くの場合、「出自(最初に身につけた言語としてのスウェーデン語)」による定義と、内的一体感(自分の言語だと自分で認めるスウェーデン語)による定義の組み合わせが良い

定義である、とする³。

その上で、出自と内的一体感による定義でさえも「例外」が生じることを指摘する。それらは「強制的な同化」が起こった場合と「ろう児」の場合である⁴、と。

強制的な同化の場合は出自(スウェーデン人であっても日本において最初に身につけた・身につけさせられた日本語)による母語の定義を用いることは公平ではない。この場合は内的一体感による定義(自分の言語だと自分で認めるスウェーデン語)がただ一つ可能な公正な定義となる。

ろう児の場合、多くのろう児が聴覚障害のない母親から産まれることを前提とする必要がある。ろう児が良い教育を受けるなら、彼らは早期から手話言語を覚え、教育の大部分を手話言語によって受ける。この場合子どもと聴覚障害のない保護者は同じ母語を持っていない。ほとんどのろう児にとって最も公正な母語の定義は内的一体感としての自分の言語だと自分で認める「手話」である。ろう児にとっては手話言語が自分を十分に表現できる言語である。したがってろう児のためには「運用能力」による定義を修正して、母語とは、一体感を持てる言語であり「自分を十分に表現できる言語」であるといえる⁵ことが指摘されている。

このように母語とは、出自、一体感、運用能力、機能の観点で考える必要があり、最終的には「当事者の内的一体感」が重視されるべきことを念頭に置く必要がある。

3.2. 母語教育の意義

トロント大学オンタリオ教育大学院名誉教授でバイリンガル教育を研究するジム・カミング氏は、以下のように母語教育の意義を指摘する⁶。

第一に、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こと。第二に、母語の熟達度で第二言語の伸びが予測できること。第三に、学校の中での母語伸張は、母語の力だけでなく学校言語の力も伸ばすこと。第四に、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こと。第五に、子どもの母語はもろく、就学初期に失われやすいこと。第六に、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こと、である。

このように、母語は就学初期に容易に失われる危険性があること、母語の否定は子どもの自尊感情にも負の影響を及ぼす可能性があることを考慮するべきであろう。日本語指導が必要な児童生徒在籍が最も多いのは小学校である。よって小学校段階でいかなる支援が必要かの検討が重要になる⁷、との指摘も考慮しつつ、具体的に就学早期に学校

において意識的に母語支援を行うこと、母語の尊重によって子ども自身を尊重することが重要になる。

3.3. 母語教育に関係する人

関西母語支援研究会⁸は、「母語習得に関心がある人」として以下の人を想定している。第一に、国籍が日本でも親や祖父母が外国につながる人、第二に、国籍が日本以外でも日本で生まれ育ったりした人、第三に、日本人でも海外に移住することで母語維持について考える人、第四に、日本手話を母語とするろう者たち、である。

このように母語は国籍にかかわらず、どこで暮らすか、家族と何語で話すかなど環境に影響を受ける。そして母語保障は聴覚障害のある人の手話にもつながる論点であることがわかる。

日本語指導や教科指導などの外国人児童生徒等教育を担当する教員は2008年度から2015年度までの間に約1.5倍に拡大し⁹、市区町村において外国人児童生徒等に対する教育支援を行うための「拠点校」や「日本語指導教室」「日本語サポートセンター」等の拠点的な機能の整備を行う地方公共団体数が2010年度の176市区町村から2015年度の206市区町村まで増加している¹⁰。

興味深いのは文部科学省は「外国人児童生徒等教育の現状と課題」として、「受け入れ学年の決定等」で、ただちに年齢相当学年の教育を受けることが適切でない認められるときに、下学年への入学を認めること、進級・卒業に当たり、学習の遅れに対する不安により保護者等からの要望がある場合に、補充指導や、進級・卒業の留保などの措置をとることも指針として示している点である¹¹。

外国人児童生徒受け入れセンター校には「母語のわかる指導協力者やコーディネーターの配置」また「就学ガイドブックの多言語による提供」など、学校で学習するための補完的役割が与えられている。

3.4. 日本における在留外国人

1980年代後半以降ニューカマーの来日に伴い、日本の小学校に外国籍児童が急増しており¹²、日本における在留外国人は一部地域では顕在化しつつある問題であった。

その後1990年の「出入国管理及び難民認定法」改正・施行による南米系日系人労働者の受け入れと定住化を経て¹³、引き続き人口減と少子高齢化による人手不足を背景に、日本で働く外国人は増えており、日本語指導が必要な子どもの数も増えている。地域によっては外国人を労働者として期待しており、コロナ禍で外国人労働者の入国が制限されるとたちまち立ち行かなくなる業者が出てきた。

経済協力開発機構(OECD)35カ国の2018年外国人移住者統計では、日本への流入者は前年比約4万4千人増の約51.9万人で、ドイツ、フランス、アメリカ、スペインに続き第5位である¹⁴。2021(令和3)末の在留外国人数は、276万635人で、前年末に比べ12万6,481人(4.4%)減少である¹⁵。コロナ禍による出入国制限が緩和されつつあるため、今後の在留外国人数は注視していく必要がある。

日本における在留外国人の増加とともに、日本語指導および母語教育に関する特別な教育的ニーズが高まっていることが推察される。

3.5. 都道府県別の在留外国人数

次に都道府県別の在留外国人数についてみてみよう。都道府県別在留外国人数上位都道府県は以下である。

表2 都道府県別在留外国人数

順位	都道府県名	在留外国人数	構成比	対前年末比
1	東京都	531,131人	19.2%	- 5.2%
2	愛知県	265,199人	9.6%	- 3.1%
3	大阪府	246,157人	8.9%	- 3.0%
4	神奈川県	227,511人	7.1%	- 2.1%
5	埼玉県	197,110人	6.8%	- 0.6%

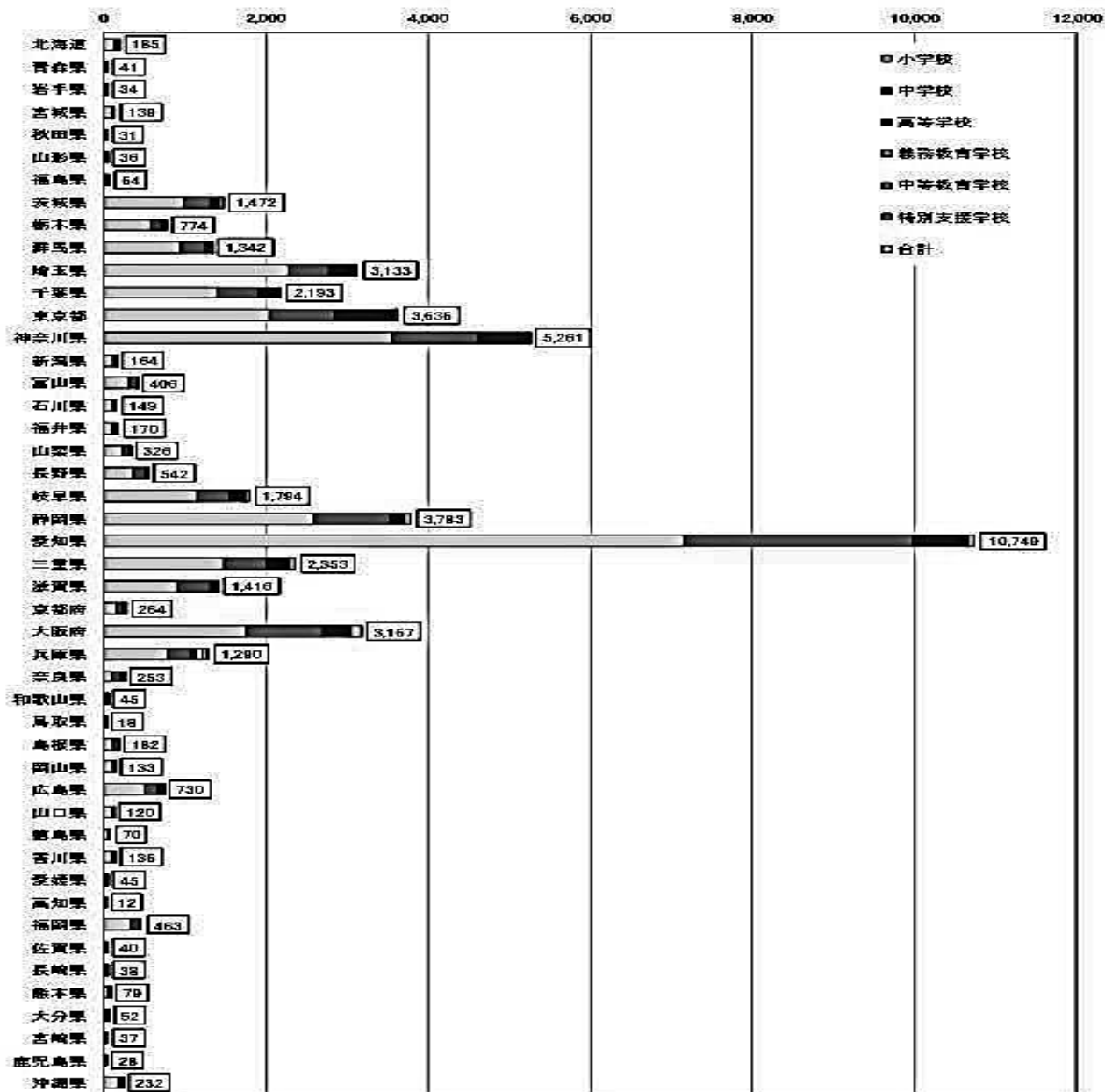
出典:出入国在留管理庁,令和3年末現在における在留外国人数について

https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00001.html(2022年9月24日参照)。

在留外国人数が最も多いのは東京都(前年末に比べ2万9,049人減)で全国の19.2%を占める。以下、愛知県、大阪府、神奈川県、埼玉県と続く。この5都府県で全体の51.6%に登る。在留外国人が学齢期であった場合、日本語指導そして母語教育が必要になる。外国人児童生徒も増加傾向にあり、2021年現在、学齢相当の外国人の子どもの人数は133,310人である¹⁶。また不就学と修学状況確認できず、そして出国・転居(予定含む)外国人の子どもの数を合計すると12,440人になる¹⁷。また日本語指導が必要な高校生等の中退・進路状況としては中途退学率が5.5%と全高校生等の1.0%に比べても顕著に高い¹⁸。

このように、不就学や中退など、学校において「見えない」「見えなくなる」特別な支援が必要な子どもが日本にいることに注意を向ける必要がある。

表3 都道府県別 日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の在籍人数



出典：文部科学省(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の概要」(速報),令和4年3月,35,https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021406_02.pdf (2022年9月24日参照).

3.6. 日本語指導の現状

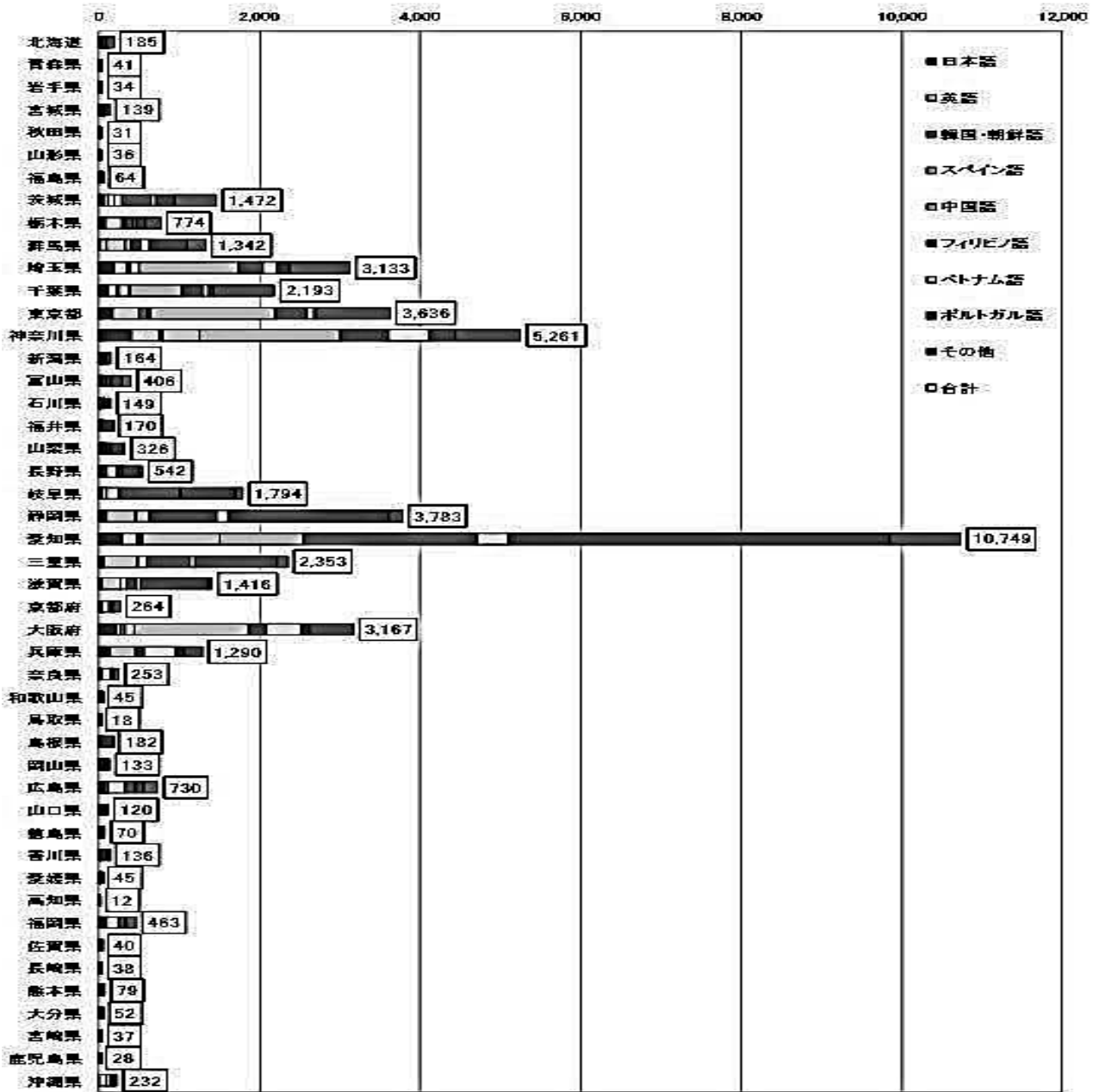
2022(令和4)年3月25日「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(令和3年度)」の結果(速報)¹⁹を表3に示す。

日本語指導が必要な児童生徒数は、58,353人で、前回調査より7,227人増加(14.1%増)した。日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数は47,627人で前回調査より6,872人増加(16.9%増)、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数は10,726人で前回調査より355人増加(3.4%増)、

であった。これらの日本語指導が必要な児童生徒数は2008(平成20)年(33,470人)からの13年で1.74倍に増加している²⁰。

日本語指導が必要な児童生徒のうち、学校において「特別の配慮」に基づく指導を受けている者の割合は2021(令和3)年度では外国籍90.9%、日本国籍87.9%である。特別な配慮とは、「特別の教育課程」による日本語指導、並びに教科の補習等在籍学級や放課後を含む、学校で何らかの日本語指導等を行うことを意味する。そして特別な指導を

表4 都道府県別 日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の言語別人数



出典：文部科学省(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の概要」(速報),令和4年3月,37,https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021406_02.pdf (2022年9月24日参照)。

受けている児童生徒のうち、「特別の教育課程」による指導を受けている児童生徒は外国籍73.5%、日本国籍67.6%である²¹。2014年から日本語指導が必要な児童生徒に対する「特別の教育課程」が制度化されている。そのため児童生徒の日本語能力の伸びに応じて指導時間を変動させることを当初から想定し、「特別の教育課程」²²によって日本語指導を行う場合があるのである。

義務標準法に基づいて、日本語指導に必要な教員の基礎

定数化(児童生徒18人に1人、平成29年度～令和8年度まで計画的に措置)がなされている。また「帰国・外国人児童生徒等に対するきめ細かな支援事業」により、日本語指導補助者・母語支援員の派遣、ICTを活用した教育・支援等も推進している²³。他にも、独立行政法人教職員支援機構における「指導者養成研修」が実施されたり、外国人児童生徒等教育アドバイザーの教育委員会等への派遣(令和元年度～)がなされている²⁴。そして、学齢を超過した外

国人への対応等として「夜間中学」の活用も想定されており、その設置が促進されている²⁵。

他にも外国の背景のある子どもの支援策として、取り出しによる日本語と教科の統合的指導(「JSL カリキュラム」²⁶等)の実施、多言語文書や教材の情報検索サイト「かすたねっと」の構築・運用²⁷、外国人児童生徒等への指導のための教員加配の充実²⁸、指導・支援体制の構築を図る地方公共団体の取組への支援²⁹、親子日本語教室の取組への支援³⁰などが行われている。

このように徐々に「日本語指導」の観点では支援が具体化されていると言えよう。「小学校学習指導要領」(平成29年3月告示)³¹でも海外から帰国した児童や日本語の習得に困難のある児童への指導について言及している。

3.7. 都道府県別日本語指導が必要な児童生徒

都道府県別の日本語指導が必要な児童生徒についても確認したい。都道府県別日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の学校種別在籍状況としては、表3に示されるように、愛知県10,749人、神奈川県5,261人、静岡県3,783人、東京都3,636人、大阪府3,167人、埼玉県3,133人と続く³²。

特定の地域への集住化の傾向があり、例えばチャイナタウンを有する地域や外国人労働者を多く受け入れている自治体では、国際教室が開設されたり³³、学校の状況によっては特別支援学級が「活用」されたりしている³⁴。日本語指導が必要な児童生徒の課程等別・特別支援学級における在籍状況では、2021(令和3)年度、小中義務教育学校における特別支援学級在籍数は2,704人である³⁵。

3.8. 日本における母語教育

文部科学省による調査では、日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の言語別在籍状況は、ポルトガル語、中国語、フィリピン語、スペイン語、ベトナム語、英語、日本語、韓国・朝鮮語などがあげられている³⁶。また愛知県や静岡県では支援が必要な子どもの言語はポルトガル語であり、神奈川県、東京都、大阪府、埼玉県では中国語であることもわかる³⁷。

しかし、母語教育の実施状況に関する情報は少ない。

母語教育は、韓国・朝鮮学校やそのほかの民族学校において民族のアイデンティティを確立するために必要だとされ、取り組まれてきた経緯もある³⁸。また、大阪府³⁹や京都⁴⁰などでは「民族学級」が設置され、母語教育が実践されている。民族学級は正規の授業が終わってから実施される特設学級または放課後授業の形で行われている⁴¹。民族学級は日本の公立学校内に置かれた朝鮮人児童・生徒のた

めの特設教室で、1952年時点で13府県にあったことも指摘されている⁴²。他にもブラジルから来た子どもでブラジル人学校で学んでいるケースもある⁴³。

3.9. 日本における母語教育の課題

文部科学省の外国人児童教育の方針では、日本語指導が優先され、母語指導は十分に言及されていない⁴⁴。

学校において外国人の子どもの支援等を行う外部人材として「母語支援員」を配置する場合もある。「母語支援員」の配置状況調査では、雇用実態はボランティアが合計人数1,910人(回答地方公共団体数64)、会計年度任用職員1,745人(回答地方公共団体数222)、他機関(団体等)からの派遣者675人(回答地方公共団体数69)、であり常勤職員は16人(回答地方公共団体数11)という状況である⁴⁵。

「母語支援員」の言語対応状況は中国語258人、ポルトガル語209人、英語206人、スペイン語160人、フィリピン語158人、ベトナム語93人、韓国・朝鮮語69人、その他147人である⁴⁶。

母語教育の事例として、兵庫県は2006(平成18)年度から、新渡日の外国人児童生徒に対する母語教育支援事業を実施した⁴⁷。この事業は、県内の新渡日の外国人児童生徒が就学する小中学校10数校で母語学習教室を開催し、母語・母文化に対する体験や理解を促進することを目的にしたものだった。しかしこの事業は3年で終了した。

静岡県浜松市においては、浜松市立小中学校に在籍する外国人の子どもを対象に、母語の読み書きや母文化に触れる活動を通して、母語によるコミュニケーション力の向上を目指している。NPO法人に委託し実施して、ポルトガル語、スペイン語、ベトナム語それぞれの教室が毎週土曜日に実施されている⁴⁸。

大阪府豊中市においては、国際交流協会が主催し、小学生以上の外国人の子どもを対象に、母語による会話や読み書き、文化(料理やダンス等)を学ぶ教室を開催している。中国語、スペイン語、ポルトガル語、タイ語について、第2・第4日曜日に教室を実施し、同じ境遇の仲間との出会いの場にもなっている。さらに、講師は外国にルーツを持つ若者が務め、ロールモデルとしての役割も果たしている⁴⁹。

このように日本における母語教育は公的支援の充実が期待されている領域であり、取り組みにも地域差が大きいことがわかる。

3.10. スウェーデンにおける母語教育

さて、日本における母語教育への提言として、北欧の事

例を取り上げたい。外国につながるのある人の受け入れに関してスウェーデンは長い歴史を有している。

スウェーデンは貧困と飢餓から第一次世界大戦前後だけでも約100万人がアメリカに渡り、総人口の4分の1を流出した。その後、1930年代になるとスウェーデンは移民を受け入れる国となり、戦後は労働力としての移民を積極的に受け入れた。1980年代以降はイラン・イラク戦争やユーゴスラヴィア内戦など紛争による亡命者の受け入れ、1995年のEU加盟によるヨーロッパ内の人口の流動化の影響を受けた。近年はシリア難民やウクライナ難民の受け入れなどを行っている。多様な国民を前提にインクルージブ教育を推進しているのである。

スウェーデンでは2021年現在で人口の26.3%が外国生まれの両親を持つもしくは自身が外国生まれなどの「外国の背景のある(Utländsk bakgrund)」国民であり⁵⁰、スウェーデンにおいては移民や難民の子どももスウェーデン人と同等の教育権を有するのみならず、母語教育の保障も行っている。スウェーデンにおいて校長は同じ母語の対象児が5人以上在籍し、適切な教員がいる場合には母語教育を保障する責任を持っていることが学校令に明記されている⁵¹。

またスウェーデン語以外の言語を母語とする子どもや海外の学校から入学した子ども、移民の子どもは校長がスウェーデン語を子どもの第二言語として教えることを決定できる⁵²。これが最大1年間の個別調整を行う「優先時間割」である。他にも、就学して2ヶ月以内に作成される「個別学習計画」、必要に応じて1つ以上の科目を優先順位付けできる「個別適応時間割」、期間制限のない「母語での学習ガイド」、とくに義務教育学校高学年における後期中等教育への進路保障も含めた「付加的調整と特別支援」という支援制度がある。スウェーデンでは自治体によって違いがあるものの最大2年間通常学級で学ぶために必要な知識を提供する「準備クラス」が義務教育学校を中心に設置されていたりする。

これらは特別教育とは別に、権利として「ニューカマー」としての移民に保障されている⁵³。スウェーデンの学校教育法が示す「ニューカマー」の子どもとは「外国に住んでいた子どもで、現在スウェーデンに居住しているとみなされるもの、また(スウェーデンでの就学義務が開始される)7歳の秋学期以降にスウェーデンでの修学を開始して、修学期間が4年未満の子ども」としている⁵⁵。移民か難民か、保護者の海外赴任に伴う一時滞在者かにかかわらず、特別な教育的ニーズがある子どもとしての支援の必要性を明示しているといえよう⁵⁶。

社会的に恵まれない少数民族グループの周辺化と分離を避けるためにも、外国の背景をもつ子どもの教育の充実が求められている。現地語としてのスウェーデン語に支援が必要な場合は日本の国際教室のような通級の指導ではなく、個別の教育カリキュラムの調整、固定式準備学級で支援が提供される。それぞれの子どもにとっての母語教育の保障も行う。この母語保障の背景には、母語教育の必要性をより現実的な社会経済生活とリンクさせ、母語の経済的価値を主張する「母語資源論」⁵⁷があることも指摘できる。

母語教育の保障、現地語を第二言語と位置付けた学習指導など、現地居住期間が短く特別な教育的ニーズがある子どもに対する支援が具体化されていることは示唆的であろう。

3.11. フィンランドの取り組み

移民受け入れの歴史が短いフィンランドの移民支援についても紹介する。

フィンランドは1995年にEUに加盟して以降、ユーロ導入も含めてEUの政策を受け入れてきた。同時に移民問題をも抱えることになり、移民率の増加とともに、多様化が進む学校の子どもの管理方法に関して教員に懸念が生じている。1990年に人口の0.4%を構成していた外国人の割合は、2000年には1.4%、2010年には3.2%、2017年には5.4%、2018年には5.7%になっている⁵⁸。これまでフィンランドの学校環境は多文化を前提としてはいなかったため、2009年に移民の子どもに1年間の準備期間を与えるという制度を導入した。また、後期中等教育への移行時にも準備教育を申請することができる。しかし、1年間の準備学級教育では、学問的な言語スキル獲得には十分ではない。そのため十分に学習できなかった子どもは特別教育を受けることとなる。通常学級にいる移民あるいは保護者が外国人の子どもを一般的な学習困難と区別するのは困難である。更に、準備期間にある子どもも学習困難がフィンランド語の修得という言語に由来する困難なのか、他に原因があるのかの判別もまた困難を極める。移民の学習保障には多くの人員が必要となるため、複数教員が指導にあたる協働授業(Co-teaching)やアシスタントによる支援が移民対応としても活用される⁵⁹。

多文化の子どもに適切な支援がなされなければ、彼らは義務教育終了時点で教育から脱落する可能性が高い。移民第一世代やその子どもである第二世代は、教育を受けるにしても、家庭資源の少なさ、言語的スキルの低さからより上級の学校への進学をあきらめる事例が報告されており、

移民や外国の背景のある子どもへの支援は優先事項であるべきという提言もなされている⁶⁰。

これらの指摘は日本における不就学や中途退学においても考慮すべき内容である。

4. 考察

本研究では特別な教育的ニーズとしての母語保障の観点から、日本の現状と北欧における支援を検討し、日本における今後の課題を示した。

研究の方法は文献検討であった。文部科学省の文献や関連文献を用いて特別な教育的ニーズとしての日本における母語教育の必要性について提起し、日本における在留外国人数と日本語指導の現状を確認した。その上で、日本における母語教育保障の現状と課題について示した。最後に北欧の実践等を念頭に日本における母語教育への提言を記した。

結果として、母語とは出自、一体感、運用能力、機能の観点で考える必要があり、最終的には当事者の内的一体感が重要になる。また就学早期に学校において意識的に母語

支援を行うこと、母語を尊重することが子どもの成長を促すことにつながる。

日本における在留外国人の増加とともに、母語教育に関する特別な教育的ニーズは高まっている。しかしそれらのニーズは特定地域に偏在したり、子どもの不就学や中途退学などにつながったりするため、「見えない」「見えなくなる」危険性を孕んでいる。

世界的潮流としてのインクルーシブ教育、多文化共生社会を創造するための特別な教育的ニーズという観点から、日本語指導による不就学、中途退学、学校不適応回避のみならず、アイデンティティ形成のための母語保障という視点も必要であろう。

よって学校不適応の回避、そして子どもの尊厳のためにも、日本語指導のみならず母語教育の具体化について検討する時期に来ているといえよう。

謝辞

本研究は科研費(18K02793)の助成を受けたものである。

註・引用文献

1 国立特別支援教育総合研究所,特別支援教育法令等データベース 総則 / 基本法令等 - サラマンカ声明 - https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b1_h060600_01.htm (2022年9月24日参照)。

2 原文では origin。日本語訳は「出自」の他に、出身、生まれ、両親や先祖が所属する国・人種・民族・社会的階層などがある。スクトナブ・カンガス(2008)「バイリンガル教育とろう児の母語としての手話言語」全国ろう児をもつ親の会(編)『バイリンガルでろう児は育つ』生活書院,63。

3 スクトナブ・カンガス(2008)「バイリンガル教育とろう児の母語としての手話言語」全国ろう児をもつ親の会(編)『バイリンガルでろう児は育つ』生活書院。

4 同上スクトナブ・カンガス(2008)。

5 前掲3 スクトナブ・カンガス(2008),60-66。

6 ジム・カミンズ著・中島和子訳(2011)『言語マイノリティーを支える教育』慶應義塾大学出版会,64-69。

7 文部科学省(2022)「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(令和3年度)」の結果(速報)について,令和4年3月25日

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00003.htm (2022年9月24日参照)。

8 関西母語支援研究会 Website,<https://education->

motherlanguage.weebly.com/123711239812469124521248812395123881235612390.html(2022年9月24日参照)。

9 学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議(2016)「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について(報告)」の結果について,11。

10 同上,学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議(2016),6。

11 文部科学省(2021)外国人児童生徒等教育の現状と課題。

12 高橋明子(2007)ダブルリミテッドの子どもたちの言語能力を考える,母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究,3,27-49。

13 一般財団法人自治体国際化協会,多文化共生ポータルサイト

<http://www.clair.or.jp/tabunka/portal/column/contents/114403.php>(2022年9月24日参照)。

14 OECD,Table A.1. Inflows of foreign population into selected OECD countries and Russia, https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/inflows-of-foreign-population-into-selected-oecd-countries-and-russia_1fea854d-en (2022年9月24日参照)。

15 出入国在留管理庁,令和3年末現在における在留外国人数について

https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00001.h

tml (2022年12月1日参照).

16 文部科学省(2022)「外国人の子供の就学状況等調査(令和3年度)」の結果について.

17 同上,文部科学省(2022).

18 文部科学省(2022)「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(令和3年度)」の結果(速報)について.

19 同上,文部科学省(2022)「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(令和3年度)」の結果(速報)について,令和4年3月25日

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00003.htm (2022年9月24日参照).

20 前掲18,文部科学省(2022).

21 前掲18,文部科学省(2022).

22 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について【日本語指導が必要な児童生徒を対象とした「特別的教育課程」の編成・実施】

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1343206.htm(2022年9月25日参照).

23 文部科学省(2021)外国人児童生徒等教育の現状と課題.

24 同上,文部科学省(2021).

25 前掲23,文部科学省(2021).

26 文部科学省,JSLカリキュラム開発の基本構想,https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/01/008/001.htm(2022年9月25日参照).

27 かすたねっと website,<https://casta-net.mext.go.jp/>(2022年9月25日参照).

28 文部科学省,4 外国人児童生徒の適応指導や日本語指導について,

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/042/houkoku/08070301/005.htm(2022年9月25日参照).

29 学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議(2016)学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について(報告).

30 高柳なな枝(2015)親子日本語教室の実践—活動を通じた学び—『桜美林言語教育論叢』11,151-164.

31 前掲23,文部科学省(2021)

32 前掲18,文部科学省(2022).

33 是永かな子(2020)特別ニーズ教育の観点からの外国の背景のある子どもの支援に関する一考察,高知大学学術研究報告69,59-68.

34 例えば朝日新聞2020年6月15日,特別支援学級に「隔離」される外国人児童 不自然な多さ.

35 前掲18,文部科学省(2022).

36 前掲18,文部科学省(2022).

37 前掲18,文部科学省(2022).

38 金美善(2009)変わる移民政策:朝鮮総連系民族学校のバイリンガル教育,国立民族学博物館調査報告,83,299-315.

39 コリアNGOセンターWebサイト,<https://korea-ngo.org/about/theme>,大阪府・大阪市にはおよそ180校の公立の小・中学校に在日コリアンの子どもたちを主な対象にした民族学級が設置されており、約2500人の子どもたちが参加している(2022年9月25日参照).

40 金兌恩(2006)公立学校における在日韓国・朝鮮人教育の位置に関する社会学的考察:大阪と京都における『民族学級』の事例から,京都社会学年報,14,21-41.

41 呉恵卿(2019)民族学級における「民族」,その限界と可能性,国際基督教大学学報. I-A 教育研究=Educational Studies,61,49-56.

42 Lee, S. Y.,民族学級から民族学校へ 始まりのウリハツキヨ編 vol.24,滋賀朝鮮初級学校 <https://www.io-web.net/2017/02/%E6%B0%91%E6%97%8F%E5%AD%A6%E7%B4%9A%E3%81%8B%E3%82%89%E6%B0%91%E6%97%8F%E5%AD%A6%E6%A0%A1%E3%81%B8%E3%80%80%E5%A7%8B%E3%81%BE%E3%82%8A%E3%81%AE%E3%82%A6%E3%83%AA%E3%83%8F%E3%83%83%E3%82%AD%E3%83%A7/>(2022年9月25日参照).

43 例えば、ブラジル人学校(学校法人倉橋学園)<https://kurazemi.co.jp/business/brazil/>(2022年9月24日参照).

44 文部科学省,外国人児童生徒教育の充実方策について,http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/042/houkoku/08070301.htm(2022年9月25日参照).

45 前掲18,文部科学省(2022).

46 前掲18,文部科学省(2022).

47 兵庫県教育委員会「平成20年度新渡日の外国人児童生徒にかかわる母語教育支援事業実践報告書」<http://www.hyogo-c.ed.jp/~mc-center/document/bogo-report/h20bogokyouikushien.pdf>(2022年9月25日参照).

48 文部科学省外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議(2020)外国人児童生徒等の教育の充実について(報告)https://www.mext.go.jp/content/20200528-mxt_kyousei01-000006118-01.pdf(2022年9月25日参照).

49 同上,文部科学省外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議(2020).

50 SCB, <https://scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/befolkningens-sammansattning/befolkningsstatistik/pong/tabell-och-diagram/befolkningsstatistik-i>

sammandrag/befolkningsstatistik-i-sammandrag/(2022年9月24日参照).

⁵¹ Utbildningsdepartementet,Skolförordning(2011:185) Modersmålsundervisning 10 §

⁵² Utbildningsdepartementet,Skolförordning(2011:185) Svenska som andraspråk14 §.

⁵³ Skolverket,Stöd för nyanlända elever, <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/stod-for-nyanlanda-elever>(2019年10月6日参照).

⁵⁴ 例えば以下の法律などである.Lag (2016:38) om mottagande av vissa nyanlända invandrare för bosättning.

⁵⁵ Skollag(2010:800) 3 kap. 12 a §. Definition av nyanländ.

⁵⁶ 日本においては、オールドカマーを第二次世界大戦中、あるいはそれ以前に渡日し、日本で暮らし続けている外国人(在日韓国・朝鮮人、在日中国人)の総称とし、それに対して、1970年代以降に来日した中国・韓国・ブラジル・ベトナムなど様々なルーツを持つ外国人をニューカマーと

表現するため「ニューカマー」という表現も用語の定義が異なる。富谷玲子(2008)ニューカマーとの共生と日本語教育一言語計画からの分析一,神奈川大学言語研究,29-48.

⁵⁷ 野津隆志,母語教育の研究動向「なぜ母語教育は必要か」についての主張や理論の整理 <https://education-motherlanguage.weebly.com/27597354862594532946123983074031350123922120521521.html>(2022年9月25日参照).

⁵⁸ Statistiska centralbyrån(2011)Integration–foreign born persons in upper secondary school.

⁵⁹ Sinkkonen Hanna-Maija, Kytälä Minna(2014)Experiences of Finnish teachers working with immigrant students,European Journal of Special Needs Education,Vol.29,No.2,167–183.

⁶⁰ Kilpi-Jakonen Elina(2011)Continuation to upper secondary education in Finland: Children of immigrants and the majority compared, Acta Sociologica,Vol 54, Issue 1,77-106.