大阪公立大学
Osaka Metropolitan University
学術情報リポジトリ

「外国につながる児童生徒」のかかえる学習困難に対する教科学習からのアプローチ

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-04-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 佐野, 真理子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00017967

「外国につながる児童生徒」のかかえる学習困難に対する教科学習からのアプローチ

佐野真理子[1]

はじめに

日本においては、子どもの「教育を受ける権利」が憲法 26 条 1 項により保障されている。当該規定の権利主体は日本国民に限定されるものではなく、国籍を問わず国内に居住するすべての子どもを対象とする[2]。これは、「子どもの権利条約」[3]等の各種人権条約に批准した国の責務でもある。しかし、現実には「外国につながる子ども」[4]の「教育を受ける権利」が実質的に保障されていない実態が存する。

来日後に大多数の子どもが入学するのは公立の義務教育諸学校であるが、そこでの使用言語は日本語の一択となっている。そのため各自治体では、来日して入学間もない「外国につながる児童生徒」に日本語を教える、初期指導教室や日本語教室を設置してきた。しかし、そこで習得する日本語だけでは十分とはいえないことが近年明らかになってきた。

言語能力には、日常会話が可能となる「生活言語」能力と、教科の専門用語も理解した「学習言語」能力の 2 つの段階があり、授業内容を理解し修得していくためには、この両方の習得が必要である。ところが、現在の公教育で行われている「外国につながる児童生徒」の日本語教育は、「生活言語」の習得が主たる目的となっているため、日常会話がある程度できるようになると終了し、「学習言語」の指導はほとんどなされることなく、児童生徒は通常教室での授業に合流していく。この結果、教室で行われる授業の内容が分からないままに学校教育を受ける状況が放置されて、事実上教育から疎外され、さまざまなドロップアウトの態様を経て、社会からも排除される事態が起こっている。そして、この結果「外国につながる児童

---

[1] 大阪府立大学大学院 人間社会システム科学研究科 博士後期課程

[2] 今日の通説である。手塚(2005)334 頁

[3] 日本は、1979 年に「国際人権規約」に、1994 年に「子どもの権利条約」にそれぞれ批准した。

[4] 本論文において使用する「外国につながる子ども」、「外国につながる児童生徒」とは、子ども自身の国籍は問わず、父母・祖父母などの血族に外国籍の者がいることを指す。また、「児童」とは小学校在籍者、「生徒」とは中学校・高等学校在籍者を指し、「子ども」とは未就学の者も含んだ未成年者を指すものとする。

生徒」が当事者となって関係する事件に至るなど、希望を喪失して社会の辺縁に置かれる事態に至ることが多く報告されている。

本論文は以上の状況を前提に、「学習言語」の欠落による日本語教育の脆弱性を指摘し、これに対する一つの私論としての実践を踏まえた今後の日本語教育の在り方を示唆するものである。

1. 学習言語の欠落の問題の本質とその社会的問題性

文部科学省総合教育政策局調査企画課が行う「学校基本調査」[5]の 2021 年度版から、義務教育を受ける外国籍児童生徒の公立義務教育諸学校在籍者数につき、筆者が集計したところ、公立・私立合わせた小学校・中学校・義務教育学校・中等教育学校・特別支援学校在籍の外国籍児童生徒総数は 107,245 人であり、そのうちの 105,086 人、およそ 98%が公立の義務教育諸学校に在籍していた[6]。日本で義務教育を受ける外国籍の子どものほとんどが公立学校を選択していることから、文部省（当時）が 1991 年度よりはじめた「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」[7]が、「外国につながる児童生徒」数の実態を表すものと判断できる。そこで、これまでの当該調査結果をもとに、公立の小学校・中学校・義務教育学校・特別支援学校（旧盲聾養護学校を含む）に在籍する日本語指導が必要な外国籍と日本国籍の児童生徒数を算出し、表にまとめたものが図 1[8]である。1997 年度は公立学校に在籍する「日本語指導が必要な児童生徒」はおよそ 17,000 人であったが、直近の 2021 年度にはおよそ 55,000 人となっており、25 年で 3 倍以上に増加した。日本語支援の必要な児童生徒の数は増加傾向で推移していることが分かる。

---

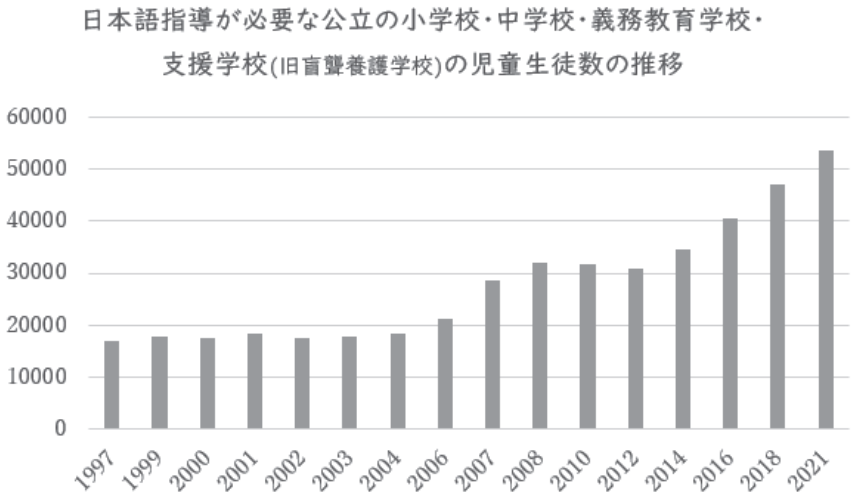
[5] 当該調査は、児童生徒を日本国籍と外国籍の 2 つに分類して調査を行っている。

[6] 高等学校を含めると私学在籍者の割合は若干増加し、外国籍の児童生徒の在籍者総数は 122,575 人で、そのうちの 115,031 人およそ 94%が公立学校に在籍している。

[7] e-Stat（政府統計ポータル）には、1996 年度以前の調査結果は掲載されていないため、図 1 に含めることはできなかった。

[8] 当該調査が児童生徒を外国籍と日本国籍で別記するようになったのは 2007 年度からであるため、図 1 は、外国籍・日本国籍を合計した人数で作成している。

図 1



文部科学省総合教育政策局国際教育課「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」より筆者作成

日本には、1990 年の「出入国管理及び難民認定法」改正以降、単純労働に従事する日系人保護者とともに、多数の「外国につながる子ども」が来日している。子どもたちが、日本語で「読む・聞く・話す」ことができないまま地域の学校に入学してくる状況は、教育現場が今まで遭遇したことのないものであった。そこで、教育現場では、とりあえず日常会話ができるようになることを念頭に指導が行われた。太田はこれを、「『ともかく日本語から教えよう』と、いわば緊急避難的に日本語教育を開始した」[9]と表現する。しかし、それから 10 年も経ないうちに、この教育の現状に疑問を呈する声が上がってきた。多くの日本語教室担当教員からの「学習指導においては、日本語が不十分なため、授業についていけない者が多い。」[10]との指摘である。日常会話ができ、日本の子どもと同じ行動をとることができても、教員の細かい指示や教科書の記述内容を十分に理解することはできなかったのである[11]。これは、当時の文部省をはじめとした社会全体が日本語の既習の判断基準を「日常的な挨拶が可能か否か」にしており[12]、それ以上の日本語教育を行うことは想定していなかったことに起因する。

以上のように、これまであまり問題とされてこなかったが、漫然と日本語を学習するだけでは学校で行われる授業を理解することは難しい。言語の習得には「生

[9] 太田(2000)167 頁
[10] 同上 171 頁
[11] 同上 173 頁
[12] 佐久間(2011) 53 頁

活言語」と「学習言語」という 2 つの段階があるからである[13]。「生活言語」としての日本語とは、「サバイバル日本語」[14]をはじめとした日常生活で使用する具体的な事物・事象を表現し、対人関係でのコミュニケーションに使用する言語のことであり、１～２年の比較的短期間に習得できる。一方、「学習言語」としての日本語とは、学校の教科学習の中で使用する抽象的・概念的な言語であり、習得に５年以上を要する[15]。公教育の中で行われている日本語教育の多くは、短期間のうちに日常生活に必要な最低限の日本語を教えるにとどまっており、学習活動に参加できるまでには至っていないうちに支援が終了する。そのため、日本語での会話はできても、日本語で行われる授業を理解することには多くの困難を伴うことになる。これは、日本語を流ちょうに話す者であっても同様である。このように、学校生活を送るうえで一見何の問題もないように見受けられる「外国につながる児童生徒」が学習困難を抱え、学校から疎外され社会から排除された状況に陥っているのである。

２．　先行研究ならびに先行実践

「外国につながる児童生徒」の日本語習得についての研究は多数見受けられるが、「学習言語」の必要性についての研究は多くはない。

宮島喬(2014)は、母語に置き換えが可能な普遍性を持つもの以外の学習の難しさを挙げる。日本文化や「歴史文化言語」の理解が必要となる国語や社会は、教科のなかでも特につまずきやすいと述べ、「学習言語」という言葉自体は使用していないものの、教科に関わる言語の難しさを指摘する。さらに、授業がよく分からず無支援状態に置かれた児童生徒の学習困難のもっとも可視的な帰結は不登校であるが、通学していても内面には挫折感や落伍感をいだいている児童生徒も少なくない、と憂慮する。

太田晴雄(2000)は、「授業についていくために必要となる日本語能力」について考える際、カミンズの「社会生活言語」と「学習思考言語」という２段階の言語能力を考えることが必要だと述べる。そして、あるブラジル人小学生の少女の言葉を

---

[13] Cummins(1981)によると、言語能力には、「生活言語」能力（Basic Interpersonal Communication Skills：BICS）と、「生活言語」能力（Cognitive Academic Language Proficiency: CALP）があり、その習得にかかる年数には大きな違いがある。

[14] 文部科学省（2019）28 頁より。「サバイバル日本語」とは、健康・安全な生活、仲間との関係作り、学校生活を円滑に送る、という 4 観点から、必要性・緊急性の高い日本語表現のことで、その使用場面とともに「助けて」「ありがとう」「トイレいいですか」などの短い例文を教えることをいう。

[15] Cummins(1981)

紹介する。少女は、ことあるごとに担任に、「わたしは12歳のブラジル人です。日本語がわからないだけです。」と訴えたという。「学習言語」が非習得であるために、母語であれば年齢相応の学力を持っているにもかかわらず、自身の認知能力に応じた教育ではなく、著しく低いレベルの教育が提供されたためである。このような状況下に置かれることで、子どもの自尊心は傷つき、学習意欲が喪失する。

佐久間孝正（2006）は、「自分の名前や挨拶等に関する初期段階から教科学習、専門科目学習へ、個別的経験の世界から言語的表現の段階へ、具象的世界から普遍的・抽象的思考の世界へと学習を進化させていく教授方法」[16]の開発が急務であると指摘し[17]、指導法はイギリスを例に「取り出し」指導とならないことを求める[18]。それは、「取り出されるたびに生徒は、自分が教室ではお荷物であり、『お客さん』なのだと知らされ、生徒の自尊心からいってもよくないこと、取り出されている間、当の科目をスキップするため習わない科目や範囲も多くなること、隔離化が継続することによって生徒どうしの交流の妨げにもなる」[19]ためである。

小学校教員だった田村かすみ（2002）[20]は、学内設置の日本語学級に集う「外国につながる児童」と日本人児童の協働による母語劇の創作活動を報告する。田村による小学校における母語指導は、当時も、そして現在でもほとんど行われていないものであり、画期的な取り組みであった。しかし、ここでの学習は「生活言語」と母語であり、「学習言語」に対する認知はない。

小島祥美(2016)は、大学院生時代に岐阜県可児市の行政とともに行った「外国につながる子ども」の「不就学者ゼロ」を目指した取り組みを報告する。当該活動は、住民基本台帳に記載されず、その存在が公的機関にも地域にも知られぬまま家庭の中だけで暮らす子どもたちを見つけ出して入学につなげ、日本語の初期指導、すなわち「生活言語」の指導につなげることが主要目的であった。よって、「学習言語」についての言及はなく、「生活言語」のみに着した研究状況となる。

中学校の現役教員として「外国につながる生徒」と実際に教育現場で接している神奈川県の国語科教員柿本隆夫（2001）と社会科教員増田登（2001）は、教科内容の理解の難しさの根底には日本語理解の難しさがあることを具体的な例で示す。柿本は、国語学習は、漢字・文法・作文・文学鑑賞・読解・古典や短歌など盛りだくさんであることが難しさにつながると指摘し、増田は、中学校の歴史、数学、英

---

[16] 佐久間(2006)197頁

[17] 出版時は、「JSLカリキュラム」は開発中であった。

[18] イギリスでは1976年の人種関係法以来、マジョリティの子どもと異なる待遇はそのこと自体差別とされ、「取り出し」は最小限にとどめられている。佐久間(2006)95頁

[19] 佐久間(2006)95,96頁

[20]「みんなで劇を創ろうよ―日本語学級を核にした母語劇創作4年間の取り組み」第26回国際理解教育賞最優秀賞受賞論文

語の教科書の数ページを抽出し、1 頁あたりに含まれる漢字を含んだ単語の数を調べた結果、1 頁に 50～100 単語があり、それが「外国につながる児童生徒」にとって教科書を読んで理解することの難しさにつながると指摘した。「学習言語」の習得が難しい事情を示している。

東京都福生市で NPO 法人青少年自立援助センターと YSC グローバル・スクールを主宰する田中宝紀（2021）は、来日した子どもは、日本語と母語の両言語とも年齢相応のレベルに達していない「ダブルリミテッド」と呼ばれる状況に陥りやすいと述べ、日本語の支援の重要性を訴える。当該スクールでは、文部科学省の「定住外国人の子どもの就学支援事業」（通称・虹の架け橋教室事業）[21]の事業受託団体として無料の学習支援を行ってきたが、2015 年の事業終了後は有料化して保護者から月謝を徴収して活動を継続している。授業料の支払いは保護者にとって負担ではあるが、ある母親は「お金を払ってもいいですから、子どもには〝ちゃんとした日本語〟を勉強させたいです」[22]と訴えたという。理由は、学校の担任による放課後サポートや週 1 回 1 時間だけの日本語指導では日本語ができるようにならなかったためである。ここにも、「学習言語」を学ぶ体制が構築されていない公教育の様子が確認できる。

先行研究および先行実践からは、公教育における「外国につながる児童生徒」の日本語教育は、「生活言語」としての日本語の習得に主眼が置かれたものであり、「学習言語」としての日本語の習得を意図した教育については伺うことができない。

3． 「学習言語」の非習得とその影響―新聞記事をもとに

先行研究に示されたとおり日本語教育の脆弱性が浮き彫りにされる中、アンケートを含む調査等では把握できない日本語教育のさらなる脆弱性の深刻度を深める問題がある。さらに日本語教育の脆弱性ゆえの、人権としての教育の欠落による問題や社会的問題性において見落とされている部分が存在する。来日した「外国につながる児童生徒」に、「生活言語」としての日本語を習得させることに重きを置いたことで、隠れて見過ごされていた「学習言語」の非習得による問題の実態が、下記の新聞・データベース調査から、より可視化できる。これについて次の通り調査した。

---

[21] 2008 年のリーマンショックの影響で、多くの日系人保護者が失業や減収となったことで、ブラジル人学校等の授業料が支払えずに退学し、不就学となった子どもを公立学校につないでいくためのサポート事業。

[22] 田中(2021)138 頁

調査概要

1．調査対象期間

2000 年 1 月～2021 年 4 月

2．調査実施期間

2020 年 2 月～2022 年 4 月

3．調査対象

朝日新聞、毎日新聞、朝日新聞デジタル、朝日新聞記事データベース聞蔵Ⅱビジュアル、日経テレコン

4．調査方法

各紙大阪版記事閲覧、データベースのキーワード検索およびキーワードの複合検索

5．調査項目

「外国につながる子ども」の教育、キーワード（外国籍児童生徒、外国人の子ども、改正入管法）

調査により、150 余の記事を求めることができた。日本語教育の問題、母語の問題、いじめの問題、進路の問題など、記事の内容と問題性を 27 に分類した。そのうち日本語教育に関わる内容は 60 余あり、日本語教育が機能的に運用され楽しく登校できている、あるいは希望する進学や就職に結びついたという記事と、学習困難を抱えて不登校になったり高校進学を諦めたりすることで、のちに犯罪を起こすなどの深刻な状況に陥ったという記事に大別される。これらの記事には「生活言語」「学習言語」という文言は使用されていないが、その内容から「学習言語」非習得のために教育現場で置きざりにされたと分かる記事が 7 つある。いずれの記事も日常会話ができることから日本語指導が行われぬまま教室に放置され、教育から疎外され社会から排除されていった様子を示しており、現在も教育上の大きな問題となっていることが分かる。以下は、当該 7 つの記事の要約と分析を行ったものである。

（掲載日付順）

① 〔要約〕　13 歳で来日した日系ブラジルの中学 1 年生の少女 2 人は、先生の話す内容もプリントの意味も分からず、教室で座っているだけだった。同級生から「気色悪い」と嫌われ、学校でガラスを割った罪をなすりつけられたことで不登校になり、夜勤明けの家族が眠る家にもいられず、半年の間、一日中公園で過ごした。（朝日新聞記事データベース聞蔵Ⅱビジュアル 2000.11.7）

〔分析〕　日本語教育が行われず、授業も理解できないまま「プリントの内容の意味もわからず」、ただ教室に座っていることを強いられた結果、不登校となった。

② 〔要約〕　クルド人の 7 歳の少女は、家庭では母語で会話するが、片言で日本語の会話ができた。しかし、小学校に入学して 1 週間で、「先生の言うこと、わかるんだけど、わからない」と言って学校に行き渋るようになった。(朝日新聞記事データベース聞蔵Ⅱビジュアル 2010. 6 .30)

〔分析〕　片言の日本語では、会話はできても授業内容の理解はできない。それは不登校に直結する問題である。

③ 〔要約〕　4 歳で来日した中学 3 年生の少女は、流ちょうな日本語を話したが、授業は理解できておらず、学力は小学 3 年生レベルだった。女子グループに入ることができず浮いた存在となっており、母語しか話せない母親とは距離ができ、義父からは日常的に暴力を受けていた。居場所がなくなって自宅に放火し、母親は死亡、義父と妹が大やけどを負い、殺人と現住建造物放火等で初等少年院に送致された。(朝日新聞デジタル 2010.7.15)

〔分析〕　流ちょうな日本語を話すことと授業を理解することとは異なっており、教室に放置される等で疎外感が募ったことが事件の一因となっている。

④ 〔要約〕　フィリピン国籍の 25 歳の女性は、中学 1 年時に来日したが日本語指導者の派遣が時々しかないため授業が分からなかった。入試の「特別な配慮」を受けて進学した公立高校でも日本語を学ぶ態勢はなかった。不登校になって退学し、不安定なアルバイトをして生活している。(朝日新聞デジタル 2018.9.30)

〔分析〕　授業を理解するだけの語学力のないまま高校に進学しても、退学を選択せざるを得なくなり、正規採用が難しい状況に至ったと思われる。

⑤ 〔要約〕　父親が韓国籍で母親が日本国籍、本人は日本国籍の中学 1 年生の少女は、世界を転々とした後、小学 5 年生の時に帰国した。しかし、学校内に要日本語支援の児童数がそろわないことを理由に 1 年後に日本語教育が途切れた。中学校入学後、授業が分からないまま受けた 1 学期定期考査のストレスで不登校になった。(毎日新聞 2019.5.12)

〔分析〕　高学年の高度な授業は、複数年にわたる日本語指導によらなければ理解が難しく、ストレスや不登校の原因となる。

⑥　〔要約〕　日系3世の32歳の男性は、10歳で来日したが小学校ではいじめに合い、中学校では授業が理解できずに不登校となった。先輩に誘われ、非行や放火を行い、2度少年院に入った後に工場に勤務した。しかし、20歳の時に不景気で失職し、元同僚に誘われてコンビニ強盗を繰り返して逮捕・起訴され、懲役7年の実刑となった。そのため在留資格を失い、入国管理局(当時)に連行され、強制送還を受け入れ帰国した。(毎日新聞 2020.4.2)

〔分析〕　授業が理解できないことは不登校につながり、さらに虞犯少年や犯罪者となることも起こり得る。

⑦　〔要約〕　10歳で来日し、児童養護施設で暮らすフィリピン国籍の14歳の少女は、学校が日本語指導を施設任せにしているため授業の理解が難しかった。言語の異なる多人数の中で暮らすことのストレスから、朝起きられなくなり不登校ぎみになった。(朝日新聞 2021.4.18)

〔分析〕　学校が日本語指導を行わなければ、授業が分からず、ストレスによる不登校の原因となる。

以上より、「学習言語」が欠落することで、「外国につながる児童生徒」は学力が定着せず、自尊感情が育成されにくいことが分かる。会話や日常生活で用いる「生活言語」としての日本語教育では「学習言語」の習得には至らないことから、やがて教育からの疎外により、自尊感情が崩れ無軌道な行動さえ常態化（伊井 2003）することが分かる。

4．　「学習言語」に関わる文部科学省の施策の検討

(1) これまでの施策の概観

「外国につながる児童生徒」が学校生活を送るために文部科学省がとった施策としては、公共施設に設置された初期指導教室や日本語指導教室[23]において日本語指導などを行う教員給与の国庫負担（1992 年度から実施)、「外国人児童生徒等に対する日本語指導指導者養成研修」の実施（1993 年度から実施)、「JSL カリキュラム」の開発(2001年度に開発がはじまり、2003年に小学校版、2007年に中学校版を発表)、「就学ガイドブック」の作成（2005 年度から実施)、「外国人児童生徒教育の充実方策について」の報告（2008 年)、「外国人児童生徒受入の手引き」の作

[23] 日本の文化や学校文化に適応するための適応指導教室などの設置も行われた。

成（2010 年度から実施)、「公立学校における帰国・外国人児童生徒等に対するきめ細やかな支援事業」(以下、「きめ細やかな支援事業」という）(2013 年度から実施)、「外国人の子供の就学促進事業」(2015 年度から実施）などがあげられる[24]。このうち、「JSL カリキュラム」と「きめ細やかな支援事業」を取り上げる。

(２)「学習言語」習得のための「JSL カリキュラム」について

「JSL カリキュラム」は、文部科学省が「学習言語」習得に対応したはじめての施策として、2003 年および 2007 年に発表された。

年々増加する「外国につながる児童生徒」に対し、公教育は来日後の短期間で生活に必要なひと通りの日本語が習得できるよう指導してきた。しかし、教育現場では、日常会話ができるようになり通常教室に戻った児童生徒たちが、集団授業についていけず学習でつまずく[25]、という新たな問題に直面するようになった。「生活言語」が習得できれば、通常教室での授業を含めた学校生活全般に適応できると考えられていたが、何の支援もなく集団の中で授業を受け、内容を理解することは難しかった。単に日常的な会話をする力をつけるだけでは足りず、学習に参加するための力、すなわち「学ぶ力」としての言語能力の育成が必要であることが教育現場から明らかになり、日本語を使用して各教科の授業に参加できる力をどのように育成していくかということが喫緊の課題となった[26]。

学習困難に陥る児童生徒のために、次の段階の言語教育の必要性を認識した文部科学省は、2001 年に「JSL（Japanese as a second language)」、すなわち「第二言語としての日本語」カリキュラムの開発に着手し、2003 年に「小学校編」、2007 年に「中学校編」を発表した。「JSL カリキュラム」とは、日本語の力が不十分なため日常の学習活動に支障が生じている子どもたちに対して、日本語指導と教科指導を統合的に行い[27]、学習活動に参加するための力の育成を図るカリキュラム

---

[24] 文部科学省総合教育政策局国際教育課「帰国・外国人児童生徒教育等に関する施策概要」より

[25] 太田(2000)176 頁

[26] 前掲文部科学省「学校教育における JSL カリキュラムの開発について」(2022.8.22 最終閲覧)

[27]「外国人児童生徒受入の手引き―改訂版」より。「日本語と教科の統合学習」は、日本語を学ぶことと教科を学ぶことを 1 つのカリキュラムとして構成するものである。「外国につながる児童生徒」は、十分に学習参加できるまでの日本語力に至る前に通常教室で教科の授業を受けることになるため、その溝を埋めるために考えられた学習方法である。

である[28]。初期指導終了後の通常教室での授業を受ける前段階に、別室での「取り出し」指導によって教科の指導を受けることを想定してつくられている。一方で、通常教室で他の児童生徒とともに集団授業を受ける際の支援にも援用できるとしており、各学校が「取り出し」指導の利点や弊害を勘案し、児童生徒の実態にあわせた効果的な方法で取り組むことになる。同カリキュラムには、教科毎に学習指導案が数例掲載されており、教科によっては用語対訳一覧が添付されている。しかし、固定した内容を配列したカリキュラムの提供ではなく、各々の状況に応じた授業を組み立てることを支援する「授業づくりのツール」の提供であり、実際の授業の構想や指導案づくりは現場の教員が行うことになる。そのため、現場の負担が重く、使いにくいとの声もあがっており[29]、普及して定着したとは言い難い状況となっている。同省総合教育政策局国際教育課に筆者が取材したところ、「JSL カリキュラム」の普及や利用状況についての調査は行っていないとのことであり、普及状況は不明であった。また、現時点での改訂の予定はない、との回答を得た[30]。

（3）「帰国・外国人児童生徒等に対するきめ細やかな支援事業」について

文部科学省による「JSL カリキュラム」の普及状況の把握はないが、「JSL カリキュラム」を実施するにあたり、自治体によっては文部科学省の施策の一つである「きめ細やかな支援事業」に申請して配分された予算を使うことから、同支援事業に「JSL カリキュラム」の実施状況が反映される[31]。そこで、直近の 2021 年度に各自治体から文部科学省に提出された「『きめ細やかな支援事業』にかかる報告書」の報告内容から実施自治体を抽出した。

その結果、「きめ細やかな支援事業」を行った都道府県、指定都市、中核市の 127 団体のうち、「JSL カリキュラム」を実施している団体は 10 団体であった。そのうち、「学習言語」の習得に向けた取り組みをしていると明記している団体は、大阪市と神戸市のみだった。日本語と教科の統合学習、教科指導員による「特別の教育課程」の実施、日本語講師による教科指導や教科学習での母語支援、「取り出し」指導での「ティーム・ティーチング」（以下、TT という）の実施や基礎学力の定着を図っている団体等があり、教科指導型日本語指導の導入に向けて研修を行っている団体が 2 団体あった。当該調査の結果、「JSL カリキュラム」を実施している自治体はごく僅かであることが明らかとなった。

---

[28] 文部科学省「CLARINET へようこそ」「学校教育における JSL カリキュラムの開発について」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008/001.htm（2022.8.22 最終閲覧）

[29] 佐藤(2009) 50 頁

[30] 2022 年 9 月 12 日、文部科学省総合教育政策局国際教育課 担当者への取材より。

[31] 同上取材より。

（4）「JSL カリキュラム」の実践報告―「三重県モデル」について

三重県では、「JSL カリキュラム」を通常教室での集団授業の形式にて実践し、「三重県モデル」として県教育委員会が報告している[32]。「三重県モデル」は、授業担当者による「教科指導型日本語指導」で、言葉の意味の確実な理解と語彙量の増加を目指している。具体的には、①授業担当者が本時の「教科の目標」を達成するうえで必要な「日本語の目標」を設定し、②授業の中で「日本語の目標」で設定した授業の理解に必要な日本語を教える。児童生徒は、授業内容を理解すると同時に日本語の語彙量も増加する、というものである。

以下は、同県教育委員会ホームページに公開されている「三重県モデル」につき、三重県教育委員会事務局小中学校教育課に筆者が取材をして得た回答である[33]。

当該取り組みは、県内の「外国につながる児童生徒」の集住地域を中心に地域の実情に合わせて実施しており、効果は上がっていると考える。しかし、授業担当者が一人で授業を進行させてすべての児童生徒に対応しながら、「外国につながる児童生徒」の教科指導と日本語指導を行う形式をとるため、授業担当者の負担は大きい。そのため、毎時の実施や県全域での実施は難しい。よって、ICT を使ってクラウド上に実践例の蓄積を進めている。また、市町毎に授業検討会による交流と連携を行い、授業担当者の負担軽減を図っている。

以上のことから、「三重県モデル」では、次のことがいえよう。良い点としては、「外国につながる児童生徒」の教科の理解と日本語習得が同時進行できる点があげられる。問題点としては、一人の授業担当者が、全体授業の進行と同時に「外国につながる児童生徒」の教科指導と日本語指導を行うことになるため負担が大きいこと、実施する地域や時間数が限られること、の 2 点があげられる。

（5）検討

以上より、文部科学省が「学習言語」習得のために出している唯一の施策である「JSL カリキュラム」の基本的な指導方法は、別室での「取り出し」指導となるため、本来の教科の授業を欠席することになり未履修部分ができることや、日本語指導者に教科の専門性がないことから学年が上がるにつれ、高度化する教科の内容に適応しきれない、という問題がある。また、「JSL カリキュラム」は、集団授業の中で行うことも可能とされているが、三重県の実践からは、授業担当者が一人で全体授業を進行しながら、「外国につながる児童生徒」の教科および日本語を指導

---

[32] 三重県教育委員会「三重の教育 教科指導型日本語指導の実践事例三重県モデル集」https://www.pref.mie.lg.jp/GAKOKYO/HP/000184382.htm（2022.8.17 最終閲覧）

[33] 2022 年 9 月 2 日、三重県教育委員会事務局小中学校教育課 島田敏行氏への取材より。

するという、3 つのことを同時進行する形をとることから、授業担当者に多大な負担が科せられることが浮き彫りとなった。

「学習言語」習得の有効な施策がないまま、欠落した状態が続いていることから、実現可能で持続可能なカリキュラムの作成のために、「外国につながる児童生徒」を直接指導する教育現場からの提案が必要と考える。

5．　勤務校での実践からの「学習言語」習得に向けた示唆

「学習言語」の指導は必要不可欠であるが、「取り出し」指導では授業の遅れが生じ、子ども同士の交流も阻む。一人の授業者が集団授業と同時並行しながら「外国につながる児童生徒」に教科と「学習言語」を指導することは、授業担当者の負担が大きく、実施地域や実施回数が限られる。このような状況を鑑みて、集団授業の中で教科と「学習言語」の指導を受ける体制をとることが最適であると考えた。そこで、筆者が数学科教員として勤務する大阪府内の義務教育学校後期課程(中学校相当)において、教科教員を加配することで、集団授業の中で教科指導と同時に、教科の専門的な「学習言語」としての日本語を指導するという授業形態、すなわち「教科教員の加配による日本語と教科の少人数教育」の実践を行った。

(1) 勤務校における実践

勤務校に在籍する「外国につながる生徒」は、そのほとんどが日本で生まれ育ち日本語による日常会話に支障はない。そのため、日本語指導教員の配置はないが、「学習言語」としての習得までには至っていないことに授業を通じて教員が気づく場合がある。例えば、板書を写すのが苦手、書くのに時間がかかる、読めない書けない漢字がある、教科書の記述や教員の言葉の理解があやふやである、などである。勤務校の数学科では、3 学年全てで「少人数教育」[34]を行っており、7 年生と 8 年生は「TT」、9 年生は「習熟度別少人数指導」を行い、個々の生徒の学習状況に合わせた個別対応が可能となっている。年度末の授業アンケートでは、多くの生徒から、「質問しやすい」、「授業がわかりやすい」、「授業が楽しい」といった声が聞かれており、「外国につながる生徒」からも同様の感想を得ている。「外国につながる生徒」のみを対象とした取り組みではないものの、教科教員の加配によって、数学を教えながら「学習言語」を指導することが可能となり、「外国につながる生徒」の教科および「学習言語」の習得が改善された。

---

[34] 文部科学省初等中等教育局財務課「教職員の指導体制の在り方に関する懇談会提言」(2015 年 8 月 2 6 日) より。「少人数教育」とは、「TT」、「習熟度別少人数指導」、「少人数学級」の 3 つの形態のことを指す。

（２）数学の教科学習からの検討

一般的に、来日して間もない生徒が国語や社会の授業を理解するのは難しいが、数学や英語の授業は比較的理解しやすく、他の生徒と一緒に授業を受けることができるといわれている。しかし、文部科学省検定教科書の数学の教科書にも多くの漢字が使用されている。筆者が授業で使用している中学 1～3 年の数学の教科書（東京書籍）を調べたところ、漢字を含んだ単語・述語の数は、教科書１頁あたりに平均 80 前後あり、ときには 100 近くある頁もあった。例を挙げると、「加減乗除」「指数」「交換法則」「結合法則」「最頻値」「錯角」「定義」「定理」「解」「根号」などで、その数は学年が上がるごとに多くなる傾向がある。また、ひらがな混じりの言葉であっても日常では使用しない専門用語があり、理解が難しい。例えば、「道のり」と「距離」の違い、確率で使われる「同様に確からしい」、図形の「ねじれの位置」、データの活用の「箱ひげ図」、方程式の「これは問題に適する」などである。また、数学は数字を扱うだけではない。近年の文章題は文章量が多く、そこから必要な情報を選択して計算に利用して答えを導く能力が求められる。そのため、「そもそも問題文を読み切ることができない」、「問題文の理解が難しくて何を指示され、何を求めないといけないかが分からない」ということが起こり得る。さらに、証明問題では、日本語の文章を書いて自分の考え方を説明する必要がある。学年が上がるにつれ教科の専門性は高まり、日常会話ができるだけでは教科の授業の理解は難しくなる。さらに、数字や記号も万国共通ではない。「１，２，３…」という数字を書かないタイ語、アラビア語などもあれば、「割る」を示す記号も「÷」ではなく「/(スラッシュ)」の国も多い。中学数学で新出する「不等号」の「以上」「以下」を示す「≦」や「≧」の記号は、日本以外では「≤」「≥」や「⩽」「⩾」を使うことが多い。合同を示す「≡」については、日本と韓国以外では「≅」が多く使用されている。相似の「∽」も、欧米では「∼（チルダ)」を使う国が多い、などさまざまである。このように、数字や記号についても、異なるものを用いる国や地域があることに留意しなければならない。近年、児童生徒の出身国・出身地域が多岐にわたっていることから、教員が未知の数字や記号などに遭遇する機会が増えることが推測される。数学の内容とすり合わせながら、それが何を示しているかを的確に理解し説明することが求められる。

また、「外国につながる生徒」については、数学自体の解法がわからない場合、日本語理解が不十分なために問題の理解不十分な場合、あるいはその両方の場合、の３パターンへの対応が必要となる。そのため、既習内容に遡って説明することや日本語の理解に留意した対応を心掛ける必要性がある。既習内容の関連する部分を察知し、教科特有の文言を「やさしい日本語」に変換して説明し、文字の読み方や書き方の説明を加えねばならない。

既習・未習を区別しながら専門用語の説明を行い、教科内容の理解を促す学習活動を行うには、日本語指導員ではなく教科教員が適任である。

（3）今後の「学習言語」習得を推進するにあたって

「JSL カリキュラム」が、日本語指導に「学習言語」という新たな段階を取り入れたことの意義は大きい。しかし、問題点に、①別室で行われる「取り出し」による「学習言語」としての日本語指導の場合、取り出されている間に通常教室で行われている教科授業を受けることができずに教科学習に遅れが生じる、②通常教室の集団授業内で「外国につながる児童生徒」に対応すると、授業担当者は一人で全体の授業と「外国につながる児童生徒」の教科と日本語の指導という 3 つのことを同時進行させねばならず、授業担当者に多くの負荷がかかる、という 2 点があった。

その点、勤務校で実践する「教科教員の加配による日本語と教科の少人数教育」は、同じ授業を受けながら教科学習と「学習言語」としての日本語の学習を同時に行うため、教科学習に遅れが生じることがなく、教科授業の活動をしながら体験的に「学習言語」を習得できる。教科教員による専門的な学習言語に基づく指導によって、高校入試までの見通しを立てた指導が可能となり、進路の選択肢が増える。2 名の教員による役割分担で教員の負担軽減につながる、などメリットは大きい。デメリットとしては加配教員の費用がかかる点があげられる。しかし、国には「教育を受ける権利」の保障義務や、「子どもの権利条約」をはじめとした各種国際人権条約の遵守義務があり、放置することは許されない。

「教科教員の加配による日本語と教科の少人数教育」は、これまで想定されていない初めての試みである。より高度な教科の専門的な「学習言語」の習得と教科の「個別最適な学び」に適するものと考える。

おわりに

第二言語による教育には「学習言語」の習得が極めて重要であることが日本でも 2000 年頃に着目されるようになった。それにもかかわらず、「学習言語」習得のための施策は「JSL カリキュラム」のみのまま、文部科学省実施の「外国人の子供の就学状況等調査」[35]の調査結果を受けた新たな施策もない状況が継続している。

---

[35] 文部科学省総合教育政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課により、はじめて全国規模で行われた学齢相当の外国籍の子ども就学状況調査。2019 年 5 月 1 日を基準日とする。2019 年の調査では、不就学の可能性がある外国籍の子どもの数が 22,488 人に上ることが公表され、大きな社会問題となった。2021 年 5 月には総合教育政策局国際教育課により第 2 回の調査が実施され、2022 年 3 月に調査結果が発表されている。

また、「外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議」[36]による2020年3月の報告でも、「JSL カリキュラムの改訂や高等学校版 JSL の策定を順次検討」は「現実に向けて取り組む課題」とされるのみであり、「速やかに実施すべき施策」とは位置づけられていない。

新聞記事・データベースでは、授業が分からず、学習困難を抱えたまま不登校になり、ドロップアウトして無気力な行為に及んでしまう場合もあることが確認された。「学習言語」の非習得とは、実質的に「教育を受ける権利」が保障されていないことを意味する。「教育を受ける権利」の保障は、国の人権保障の義務事項であり、放置することは許されない問題である。

教科学習に必要な「学習言語」の習得には、教科指導の中で当該教科の日本語を専門的見地から支援する方法が有効であるが、授業担当者が一人で行うのは負担であり、普及しない原因ともなっている。「教科教員の加配による日本語と教科の少人数教育」は、教科教員を加配することでこの点が改善でき、効果も上がることが、勤務校の実践から明らかとなった。 以上

〈参考文献等〉

伊井直比呂（2003）「『教育困難校』から見える日本社会と国際理解教育の役割―“途絶"と向き合う学校文化の中で」『国際理解』34号136-157頁

浦部法穂（2000）「憲法学教室　全訂第2版」日本評論社

江橋崇（1987）「人権の国際化と国際水準・下の1」法律時報59巻10号56-63頁

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

（2001）「母語教育の公的支援―より公正な教育の実現」KOBE外国人ネットワーク編『日系南米人の子どもの母語教育』神戸定住外国人支援センター53-62頁

（2005）「日本的モノカルチャリズムと学習困難」宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育―不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会57-75頁

（2009）「ニューカマーの子どもの学校教育―日本的対応の再考」志水宏吉編『エスニシティと教育』17巻260-273頁

[36] 2019年に新たな在留資格「特定技能1号・2号」が創設されたことで外国につながる児童生徒の増加が見込まれ、その対応の検討のために文部科省内に2019年6月に立ち上げられた。

柿本隆夫（2001）「外国籍生徒をめぐる『言葉の状況』と国語教育―中学校の現場から」神奈川県教育文化研究所編『外国人の子どもたちとともにⅡ―学習と進路の保障をもとめて』23-30 頁

金光敏（2019）「大阪ミナミの子どもたち―歓楽街で暮らす親と子を支える夜間教室の日々」彩流社

児島明（2006）「ニューカマーの子どもと学校文化―日系ブラジル人生徒の教育エスノグラフィー」勁草書房

小島祥美（2015）「特別の教育課程導入と外国人児童生徒の教育」『移民政策研究』7 巻 56-70 頁

（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

（2021）「外国につながる子どもの就学支援―『できること』から始める実践ガイド」明石書店

佐久間孝正（2005）「多文化に開かれた教育に向けて」宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育―不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会 217-238 頁

（2006）「外国人の子どもの不就学」勁草書房

（2011）「外国人の子どもの教育問題」勁草書房

（2014）「文部科学省の外国人児童生徒受け入れ施策の変化」『専修人間科学論集』社会学編 4 巻 2 号 35-45 頁

（2015）「多国籍化する日本の学校」勁草書房

佐藤郡衛（2009）「日本における外国人教育政策の現状と課題」『移民政策研究』創刊号 42-54 頁

志水宏吉（2009）「エスニシティと教育―序論」志水宏吉編『エスニシティと教育』17 巻 3-19 頁

ジム・カミンズ,中島和子訳（2011）「言語マイノリティーを支える教育」慶応義塾大学出版会

新矢麻紀子（2011）「ニューカマーの第二言語学習権を保障する言語教育学・公法学的アプローチ（特集 識字・日本語学習の課題）―日本語教育保障法案」『ニューカマーに対する日本語教育保障案の創出をめぐる言語教育学・公法学的研究』解放教育 526 号 50-59 頁

高橋朋子（2007）「ダブルリミテッドの子どもたちの言語能力を考える一日本生まれの中国帰国者三世・四世の教育問題 」『母語・継承語 ・バイリンガル教育（MHB）研究』3 巻 27-49 頁 https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/10944420（2022.9.8 最終閲覧）

竹之下弘久（2005）「『不登校』『不就学』をめぐる意味世界」宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育―不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会 119-138 頁

田中宝紀（2021）「海外ルーツの子どもの支援―言葉・文化・制度を超えて共生へ」青弓社

田村かすみ（2002）「みんなで劇を創ろうよ―日本語学級を核にした母語劇創作 4 年間の取り組み」『国際理解』33 号 100-110 頁

手塚和彰（2005）「外国人と法　第 3 版」有斐閣

毎日新聞取材班編（2020）「にほんでいきる―外国からきた子どもたち」明石書店

増田登（2001）「理解の壁はどこにあるのか―社会科を手がかりにして」・神奈川県教育文化研究所編『外国人の子どもたちとともにⅡ―学習と進路の保障をもとめて』31-40 頁

宮島喬（2014）「外国人の子どもの教育―就学の現状と教育を受ける権利」東京大学出版会

（2021）「多文化共生社会への条件―日本とヨーロッパ、移民政策を問いなおす」東京大学出版会

宮島喬・太田晴雄編（2005）「外国人の子どもと日本の教育―不就学問題と多文化共生の課題」東京大学出版会

宮島喬・梶田孝道編（1996）「外国人労働者から市民へ―地域社会の視点と課題から」有斐閣

文部科学省総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課（2019）「外国人児童生徒受入の手引き　改訂版」明石書店

Tove Skutnabb-Kangas（1981）Bilingualism Or Not: The Education of Minorities.

Cummins-J（1981）“Four Misconception about Language Proficiency in Bilingual Education,”NABE journal, Vol.5,No3,31-45

外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議「外国人児童生徒等の教育の充実について（報告）」（2020 年 3 月）https://www.mext.go.jp/content/20200528-mxt_kyousei01-000006118-01.pdf（2022.9.11 最終閲覧）

三重県教育委員会「三重の教育　教科指導型日本語指導の実践事例三重県モデル集」https://www.pref.mie.lg.jp/GAKOKYO/HP/000184382.htm（2022.8.17 最終閲覧）

文部科学省初等中等教育局財務課「教職員の指導体制の在り方に関する懇談会提言」（2015 年 8 月）https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hensei/003/__icsFiles/afieldfile/2015/09/11/1361243_1.pdf go.jp（2022.8.17 最終閲覧）

文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について―参考資料」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/__icsFiles/afieldfile/2015/12/28/1365606_3_4.pdf （2022.9.10 最終閲覧）

文部科学省総合教育政策局調査企画課「令和 3 年度学校基本調査」（2021 年 12 月）https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1419591_00005.htm（2022.8.15 最終閲覧）

文部科学省総合教育政策局国際教育課「外国人児童生徒等教育の現状と課題」（2021 年 5 月）https://www.mext.go.jp/content/20210526-mxt_kyokoku-000015284_03.pdf（2022.8.17 最終閲覧）

「令和元年度外国人の子供の就学状況等調査」https://www.mext.go.jp/content/20200326-mxt_kyousei01-000006114_02.pdf（2022.9.11 最終閲覧）

「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況に関する調査結果の概要」（2022 年 3 月）https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021406_02.pdf（2022.8.17 最終閲覧）

「令和 3 年度外国人の子供の就学状況等調査」https://www.mext.go.jp/content/20220324-mxt_kyokoku-000021407_02.pdf（2022.8.17 最終閲覧）

「帰国・外国人児童生徒教育等に関する施策概要」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001.htm（2022.8.17 最終閲覧）

Approach from coursework at educational difficult of young students with non-Japanese ethnicity

SANO Mariko

In recent years, education of young students with non-Japanese ethnicity has become a social problem. I had collected and analyzed newspaper articles of last 20 years, then I realized that young students with non-Japanese ethnicity were alienated from school education and excluded from Japanese society. Specifically, the problems include refusal to go to school, failure to getting into high school, and juvenile delinquency.

These students are understood to have Basic Interpersonal Communication Skills(BICS), and yet had not mastered Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). Given that CALP takes longer to master it, many students leave school without learning CALP skills. This paper also discusses why public education's Japanese language guidance is insufficient to ensure foreign students' integration to Japanese education system.