

多文化共生と日本語指導が必要な子どもの把握 —「外国とのつながり」と「学習言語」に着目した調査の在り方—

Capturing Children in Need of Multicultural Coexistence and Japanese Language Instruction

Development of Research Methods Focusing on "Connection with Foreign Countries" and "Cognitive Academic Language Skills"

桐村 豪文*・吉田 美穂**

Takafumi KIRIMURA*・Miho YOSHIDA**

要 旨

本研究は、散在地域である青森県の小中学校を対象に、多文化共生の視点から外国につながる子どもすべてを把握し個々の子どもの学習言語能力に着目した調査を実施することで、これまでの調査では把握されてこなかった地域の多文化状況と学習言語の面で支援を必要とする子どもたちの存在を明らかにした。日本語指導が必要な子どもは、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」よりもはるかに多く、高校進学をはじめとする学業達成や社会的自立に向けた支援の在り方が問われている。また、散在地域である青森県では自治体による支援の格差が大きく、県全体での支援体制構築が急務であることが示唆された。

キーワード：外国につながる子ども、多文化共生、日本語指導、学習言語、調査

1. 本論文の目的と課題意識

本論文は、青森県で実施した調査をもとに、多文化共生に向けた教育支援体制の構築に向けて、「外国とのつながり」及び「学習言語」に着目した調査の必要性を示すことを目的としている。

これまでこの分野の研究の多くは、文部科学省の「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」のデータを前提に行われてきた。直近の調査(2018)では、日本語指導が必要な子どもは、外国籍40,755人、日本国籍10,371人とされている。しかし、そのデータの精度については、外国につながる子どもの支援者や研究者などから度々批判されてきた¹⁾。同調査は「日本語指導が必要な児童生徒」を「1. 日本語で日常会話が十分にできない者及び 2. 日常会話はできて、学年相当の学習言語が不足し、学習活動への参加に支障が生じている者で、日本語指導が必要

な者」としているが、個々の児童生徒がそれに該当するか否かの判断は、学校現場に委ねられているからである²⁾。現状において現場教員の多くは、第二言語習得における「生活言語」と「学習言語」の違いを十分理解しているとはいえない。とりわけ受入れ経験の少ない外国人散在地域等ではその傾向が強いと想定される。日常会話ができれば、あるいは、学習言語が身についていなくても、教員の側から見て「特別な指導体制や支援がなくても何とかなる」＝「日本語指導が必要ではない」と捉えられ、把握の対象にはならない可能性が多分にある。

日本の学校は、子どもたちの家庭背景や成育歴に由来する「異質性」を極力排除し、彼らを学校や学級といった同一集団の一員として扱おうとする傾向が強い(志水2002)。差別を受けないためにオールドカマーの在日韓国・朝鮮人の子どもたちの多くが学校で通名を使いその異質性を隠すことも、長く当然とらえてき

* 弘前大学教育学部
Faculty of Education, Hirosaki University

** 弘前大学大学院教育学研究科
Graduate School of Education, Hirosaki University

た。志水・清水（2001）は、「低学力や学校不適応など、ニューカマーたちが共通してかかえる問題」を「社会的コンテクストに根差すもの」としてとらえようとしなない姿を、「見ようとしなない」教師として批判的に捉えている。

一方、近年では、日本語指導が必要な子どもの教育において、「多文化共生」が重要な要素だと捉えられるようになった。文科省が日本語教育学会に委託して作成した教員養成・研修モデルプログラムの課題領域にも、「異文化間能力の涵養」「多文化共生社会の実現」といった内容が含まれている³⁾。しかし、多文化共生を目指す教育は、日本語教育に従属するものではなく、むしろ日本語教育の外側に広がるより大きなカテゴリーとして考えられるべきであろう。

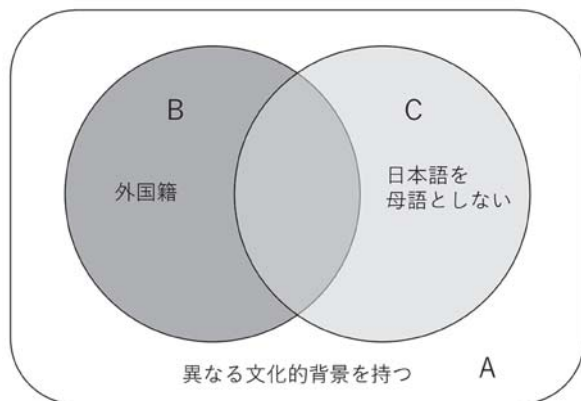


図1 「外国につながる子ども」の概念図

外国につながる子どもの多様性を、本研究は、図1のように捉える。

外国につながる子どもは、自身が外国の母語・母文化を有している場合もあるし、親世代の母語・母文化を何らかのかたちで継承している場合もある。国籍や日本語指導の必要の有無にかかわらず、彼らは共通して自身につながる言語や文化を尊重され、アイデンティティの確立に向けて配慮されるべき存在である(A)。彼らの一部は、外国籍である。日本には外国籍では就けない職業もあり、在留資格によっては正規就職が難しい場合もある。外国籍に対する社会的な差別もある一方、国籍のある国での権利や可能性を有することもある。そうした点に配慮したキャリア支援等は、極めて重要であろう(B)。また、外国につながる子どもたちの一部は、日本語を母語としないことから生じる教育的ニーズを有する存在である。彼らの教育を受ける権利を保障するためには、第二言語である日本語を学び、さらに日本語で教科内容を学べるように配慮されなければならない(C)。

Aはすべての子どもに共通しているが、それ以外は、BのみあるいはCのみに該当したり、あるいは両方が重なる場合も、いずれも重ならない場合もある。外国人である両親とともに来日した子どもや、外国人親の再婚で成長の途上で来日した子どもは、AとBとCの重なりを生きることになる。親の一方が日本人で日本国籍を有する子どもが、家庭内で外国人親の母語のみを話して育つ場合、子どもはBには属さないが、AとCの重なる状況を生きることになる。日本育ちの外国籍の子どもは、Cには属さないがAとBが重なる状況を生きる。日本育ちで日本語に不自由はなく帰化して日本国籍を取得した子どもであっても、親世代の母語・母文化を継承し帰属感を覚える子どもは、BでもCでもないが、Aの状況を生きることになる。日本語指導は、教育を受ける権利に関わる極めて重大な分野ではあるが、多文化共生という大きな問題把握の中でみると、その一部を構成するものだけといえる。こうした多様な子どもたちの実態を把握するために国勢調査を用いる研究も行われているが⁴⁾、支援のための施策を検討するには、子どもたちが通う学校をベースとして、子どもたちの日本語や教科学習はどうなっているのかについて把握する調査が欠かせないと言える。

外国につながる子どもの存在を把握し、多文化共生の教室・学校をつくっていくための基礎資料となる調査、同時に、学習言語についての理解が十分ではない学校現場の状況を前提とした調査として、本研究は、次のような調査の在り方を提起する。第一に、学校ごとに、少なくとも一方の親が外国人である子ども全員を把握する。次に、そのすべての子どもについて、滞日年数や母語、家庭内使用言語、保護者の言語状況などの背景を把握し、「日本語指導が必要かどうか」を問う形ではなく、簡易な方法で客観的に学習言語や教科学習の状況や支援の状況等を尋ねる。

具体的に調査対象としたのは、「日本語指導が必要な子ども」の把握が、集住地域より難しいと想定される散在地域・青森県である。青森県は、全国と比較すれば、日本語指導が必要な子どもは少ない⁵⁾。学校の受入れ経験も少なく、したがって第二言語習得における「学習言語」への理解も浸透していないことから、これまでとは異なる把握が有効である可能性が高い。一方、多文化共生という視点は、東北地方と無縁ではない。東北地方は、1980年代末から結婚移住女性が急速に増えた地域である。東北地方の結婚移住女性を研究してきた武田は、国勢調査や在留外交人統計、人口動態統計などから、東北地域の外国人の特徴として、

特別永住者の割合は全国に比べて少なく、外国人妻の比率が高く、外国人技能実習生が多い、そして、2000年代以降の結婚移住女性は年齢層が高まり再婚によって連れ子を伴って移住するケースが少なくないという(武田2013)。結婚移住女性は、中国や韓国など東アジア出身者が多く、日本名の通名をつける⁶⁾など、その存在は不可視化されやすい(李2012)。以上のような背景から、東北地方には、見えにくい、一定数の外国につながる子どもたちがすでに在住していると考えられる。また、青森県の場合、在日米軍基地が三沢にあり、アメリカ人の父親と日本人の母親の間に生まれた子どもも多い。多文化の背景を持った子どもたちは、地域に確実に存在しており、その一部に、日本語指導が必要な子どもたちがいると考えられる。

本研究は、「日本語指導が必要か否か」を入口にすることで「教える側の都合」が働きやすい方法に頼ることなく、地域で生きる外国につながる子ども全体を視野に入れたアプローチをとり、その中から支援が必要な子どもを捉える調査によって、多文化共生の教育構築の基礎となるデータを得ることを目指す。

2. アンケート調査の結果

(1) アンケート調査の実施方法及び回収率

本論文で取り上げるアンケート調査は、文部科学省「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」の一環として、青森県教育委員会の協力を得て実施されたものである。上記の目的に加えて、(1) 青森県内のすべての小中学校における外国につながる子どもの状況を把握し、学校における効果的な支援の在り方を検討すること、(2) 個別の小中学校の実情と希望を踏まえて、上記の文科省事業の一環として2020年度中から行う具体的な支援対象校と支援内容を決定す

ることを目指して実施された。

青森県内のすべての小・中学校・特別支援学校小中学部445校を対象として、調査票を郵送し、2020年5月下旬に回答を求めた。回収率は80.2% (357/445校)であった。

(2) 青森県の特徴

調査の結果、青森県内の小・中学校・特別支援学校には外国につながる子どもが497人在籍し、校種別に見ると、小学校106校に305人、中学校65校に186人、特別支援学校6校に6人在籍していることが明らかとなった。図2は、外国につながる子どもの在籍人数別の学校数の分散を示している。この図から示されることは、青森県においては、外国につながる子どもが1人のみで在籍する学校が最も多く、1～3人が在籍する学校が全体の約8割(141/177校)を占め、10人以上を擁する学校が僅か6校しかないという「散在地域」としての特徴である。表1はその在籍人数別の学校数を地域別でクロスした結果である。この表からは、八戸市と三沢市に、外国につながる子どもがより多く在籍する学校が比較的多く集まっているものの、総合的に見ればほぼすべての地域に散在していることがわかる。

また、保護者の国籍をみると、図3に示すように、「母親が外国籍」、「父親が外国籍」、「両親とも外国籍」の順に多く、そしてそれぞれについてみると、両親とも外国籍の家庭の国籍は、中国(10人)、アフガニスタン(6人)、アメリカ(6人)、韓国(5人)、ネパール(5人)、フィリピン(5人)などで、母親が外国籍の家庭ではフィリピン(70人)、中国(60人)が大半を占め、父親が外国人の家庭ではアメリカ(79人)が大半を占めている。

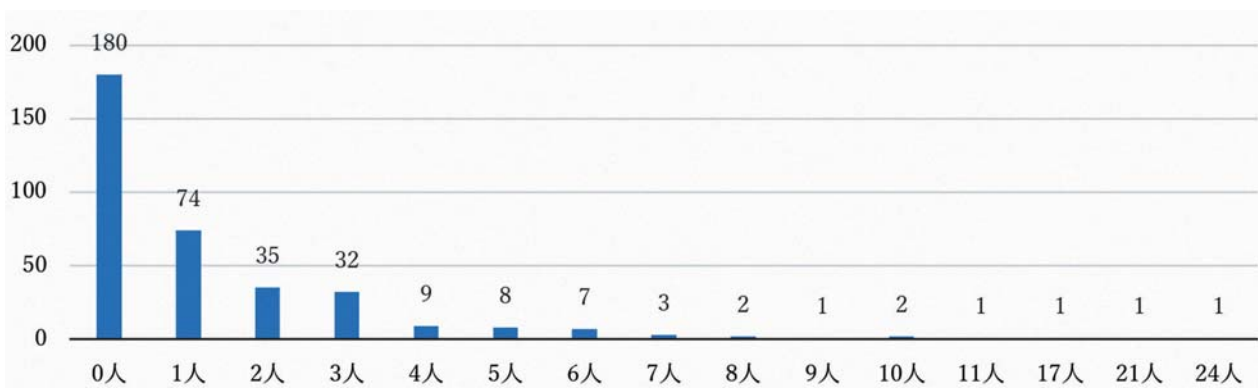


図2 外国につながる子どもの在籍人数(横軸)に対応する学校数(縦軸)

(学校調査票 設問1 令和2年5月に在籍している児童生徒のうち、両親または片方の親が外国人である児童生徒は、学校全体で何人いますか?)

表1 外国につながる子どもの在籍人数と地域別の学校数（最終行は、在籍する外国につながる子どもの地域別の人数）

	(※1) 東青	(※2) 中南	(※3) 三八	西北	(※4) 上北	下北	青森市	弘前市	八戸市	三沢市	十和田市	おいらせ町
1人	1	6	6	10	7	5	13	8	11	0	6	1
2人	0	3	2	1	3	4	5	7	5	2	2	1
3人	0	0	5	1	2	2	5	3	9	2	2	1
4人	0	0	2	0	2	0	0	1	3	0	1	0
5人	0	0	0	1	1	0	2	0	1	0	1	2
6人	0	0	1	0	2	0	2	0	2	0	0	0
7人	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1
8人	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0
9人	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
10人	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
11人	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
17人	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
21人	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
24人	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
人数	1人	12人	47人	20人	44人	19人	60人	46人	99人	77人	25人	47人

※1 青森市を除く、※2 弘前市を除く、※3 八戸市を除く、※4 三沢市、十和田市、おいらせ町を除く

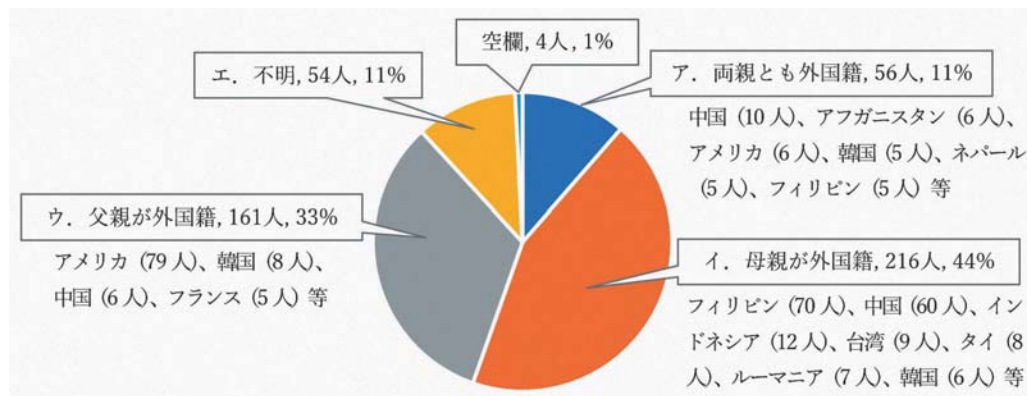


図3 親の国籍 (個人調査票 (4) 親の国籍)

(3) 外国につながる子どもの状況

では、外国につながる子どもの個々の状況について見ていこう。本調査では、学校としての課題や取り組みについて質問した「学校調査票」では外国につながる子ども497人の在籍を確認できたが、その子ども一人ひとりの実態についてより詳細に尋ねた「個人調査票」については491人分の回答を得た。個人票は、担任などその子どもをよく知る立場の教員によって記入されている。

まず本人の国籍についてである。図4は、本人の国籍が外国籍か日本国籍かまたは不明であるかを示している。これによると、日本国籍の者が最も多いが、一方、国籍が不明である者も142人で目立つ結果となっている。

この「不明」の者がかなりの数いるという事態は、それ自体、国が行う調査に対して一定の示唆を与えるものである。前述のようにその精度について度々批判されてきた文部科学省の「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」は、日本語指導が必要な児童生徒の状況を、本人の国籍の区別の上に把握するものとなっているが、今回の調査から、学校がそもそも本人の国籍を把握できていないというケースがかなり存在しているということが判ったからである。ここに、文部科学省の調査結果と実態とのズレの可能性が示唆される。果たして、本人の国籍が「不明」として学校が把握できていない児童生徒は、文部科学省の調査ではどこに含まれているのか、あるいはどこにも含まれていないのか。精緻なデータを蓄積していくためには、まずはこの点の問題の解消が求められる。なお、把握されている限りの本人の国籍（外国籍）を多い順で並べると、図4の通り、アメリカ（34人）、中国（11人）、フィリピン（9人）等である。

次に本人がいつから日本にいるかについてであるが、図5によると、生まれた時から日本にいる子どもが約半数で、途中で来日してきたのが約2割である。そして途中での来日が把握されている者については、

図6によると、来日5年以内の者が72人いることがわかる。なお、これら来日5年以内の者の約68% (49人) は日本語以外を母語 (英語22人、パシュトゥー語

7人、中国語6人、タガログ語5人、ネパール語3人、等) としており、来日6年以上の者は全員日本語を母語としていると、把握されている。

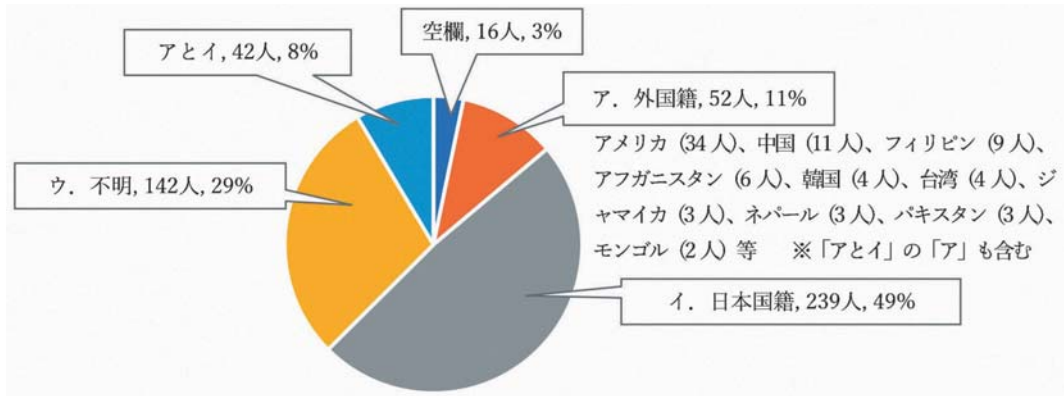


図4 本人の国籍 (個人調査票 (5) 本人の国籍)

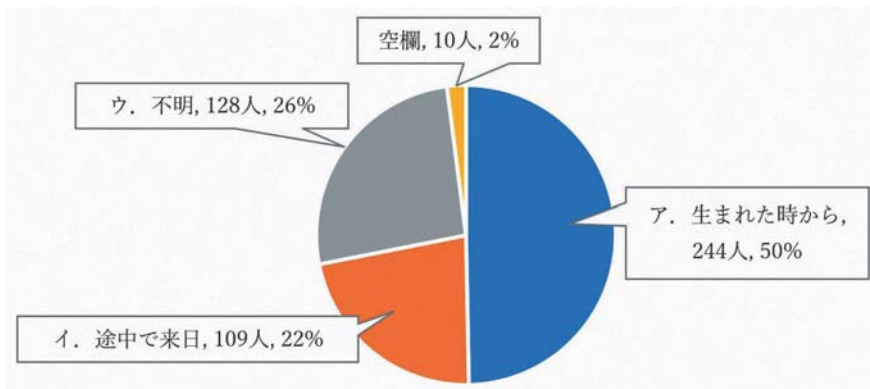


図5 本人がいつから日本にいるか (個人調査票 (6) 本人はいつから日本にいますか?)

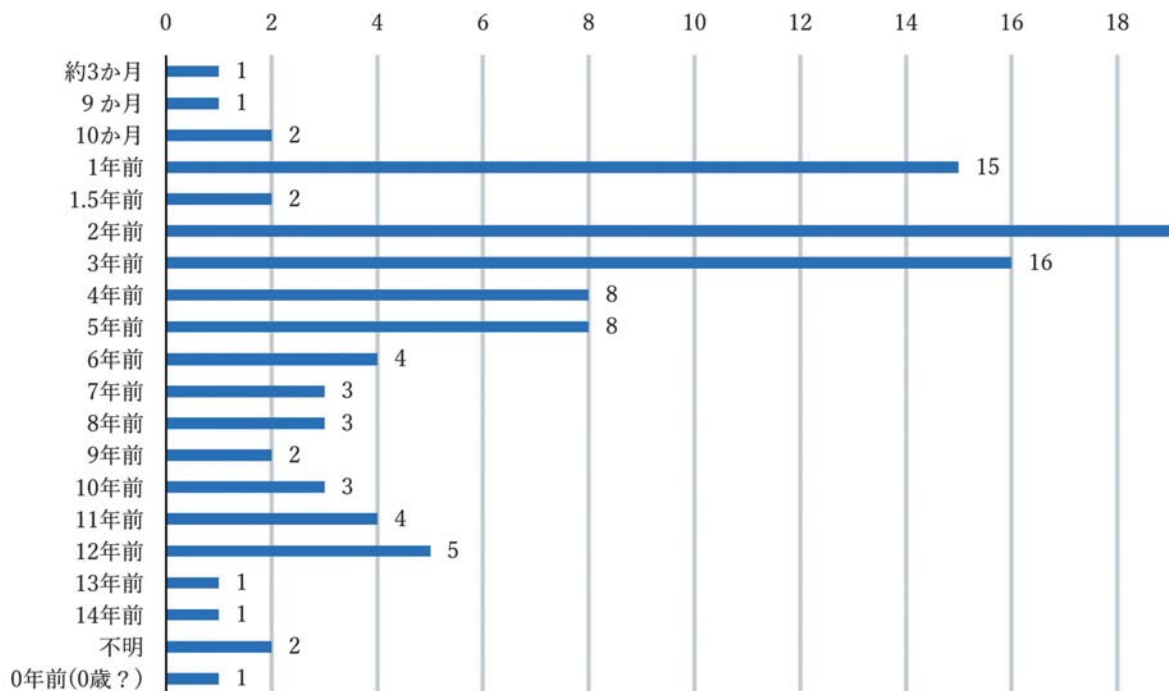


図6 本人がいつから日本にいるか (個人調査票 (6) 本人はいつから日本にいますか? で「イ」の回答の場合)

(4) 言語能力の実態

(a) 生活言語をめぐる課題

次に本人の日本語会話能力についてである。ここでは「ア. 問題なくできる」「イ. ほぼ問題ないが時々通じない言葉がある」「ウ. 簡単なやり取り程度ならできる」「エ. まったくできない」の4段階の指標で評価した。図7によると、外国につながる子どもの約81% (400/491人) は問題なく会話ができるが、一方で生活言語に大なり小なり課題(イ～エ)をもつと把握される児童生徒が約17% (82/491人) いることが示された。

なお、先の来日年数の結果(図6)と結びつけると、途中での来日が把握されている来日5年以内の者72人については、「イ」が28人、「ウ」が18人で、その約64% (46/72人) は生活言語に課題をもつ実態が明らかとなった。

(b) 学習言語をめぐる課題

次に、学習言語をめぐる課題についてである。まず、本人の書き能力について、「ア. 学年相当のレベルで書くことができる」「イ. 日記程度の簡単な文章を、ある程度まとまった長さで書くことができる」「ウ. 一、二文程度のやさしい短文を書くことができる」「エ. ひらがな、カタカナは何とか書けるが、まだ間違いがある」「オ. まったくできない」の5段階の指標(複数回答可)で評価してもらった。

なおこの5段階の指標について留意されたいのは、学年(特に小学校低学年の場合)によっては、「ア. 学年相当」の書き能力が「イ」「ウ」「エ」にも該当する場合があるということである。その点を考慮して、分析においては、「ア」が選択され、かつ「イ」「ウ」「エ」のいずれかが選択されている場合は、「ア」の単回答として処理した。これ以外の、「ア」が選択されていない複数回答(「イとウ」や「ウとエ」など)については、最も課題が深刻な指標のみを抽出した(「イとウ」の場合「ウ」のみ、「ウとエ」の場合「エ」のみ)。その結果が図8である。

図8によると、外国につながる子どもの約77% (378/491人) が、学年相当のレベルで書くことができる一方で、書き能力に大なり小なり課題(イ～オ)をもつと把握されている児童生徒も約22% (109/491人) いることが示された。

次に、教科学習能力について、「ア. 学習内容を理解して、思考したり判断したりすることができる」「イ. だいたい理解できているようだが、思考したり判断したりすることは難しい」「ウ. 分からない教科

の用語(例えば「分母」など)を説明すれば、理解できることがある」「エ. 視覚的な情報や体験を伴う内容は理解できる」「オ. まったくできない」の5段階の指標(複数回答可)で評価してもらった。なおこの設問についても、書き能力と同様の処理をし、分析を行った。その結果が図9である。

図9によると、教科学習能力についても、外国につながる子どもの約78% (382/491人) が、学習内容を理解して、思考したり判断したりすることができる一方で、教科学習能力に大なり小なり課題(イ～オ)をもつと把握されている児童生徒が約21% (104/491人) いることが明らかとなった。

以上の分析から、生活言語または学習言語に課題をもつ外国につながる子どもの存在が示されたわけだが、この結果には研究的また実践的に重大な意味が含まれていることを以下に述べたい。

改めて本調査の趣旨について振り返ると、本調査では、多文化共生の教室・学校をつくっていくことを目指す上で、支援が必要な外国につながる子どもの発見をまずは第一段階のミッションとして、また、今後の研究の基礎を築く最も重要な課題として位置づけている。問題は支援の必要性や支援を要する課題の有無をどのように捉えるかである。本調査では、第二言語における「生活言語」と「学習言語」の違いを意識して、日常会話が普通に話せてもなお将来の進路選択の可能性の幅に影響を及ぼしうる学習言語に課題をもつ子どもの存在を、具体的な指標を用いて特定しようとした。この点に、本研究の学術的新規性ならびに実践的意義があると思うのだが、事実、日常会話能力について「ア. 問題なくできる」と評価されながら、書き能力については課題(イ～オ)をもつと評価された児童生徒が34人、教科学習能力についても課題(イ～オ)をもつと評価された児童生徒が39人いることが判明した。この結果からも、「生活言語」と「学習言語」の習得には差異があり、したがって両者は区別して把握しなければならないことが強く示唆されるのである。

また学習言語に課題をもつ子どもの数(109人、104人)も示唆に富んでいる。前述の文部科学省の調査(2018)で把握されている「日本語指導が必要な外国籍の児童生徒」と「日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒」(小・中学校、特別支援学校)が、青森県でそれぞれは32人、19人で、その数合わせて51人であるのに対し、本調査ではその約2倍の数の支援を要する児童生徒の存在を確認することができた。二つの調査

は実施時期が同じでないため厳密に対応関係はないにしても、その差の大きさは注目に値する。つまり、前述の、支援の必要性をどのように捉えるかという問題に関して、文部科学省の調査では、「日本語指導が必要か否か」を「教える側」視点からその支援ニーズを把握しようとしているのに対し、本調査では多文化共生という観点も踏まえて、子ども一人ひとりの生をめぐる多彩なニーズの把握に努めたことからこのような差が生まれたと考えられる。

なお、学習言語に課題をもつ外国につながる子どもの地域分布については、図10、11に示すとおりであり、八戸市、三沢市、青森市、おいらせ町への若干の偏りが見られるものの、全体としては散在している様子が伺える。

問題は、こうした子どもたちに対して適切に支援が提供されているかどうかである。まず全体で見ると、支援員等が入っているのは36人の児童生徒に対してであった。ただし、ここで言う支援員は、日本語指導を専門とする支援員とは限らず、特別支援教育のための支援員等をつけているケースも見られる。

どのような子どもたちに支援員等が入っているのかをみるために、学習言語習得との関係について分析を行った。その結果が図12であり、より詳細に分析したものが表2、3のクロス集計表である。これによると、書き能力に課題（イ～オ）をもつ子どものうち約27%（30/109人）にのみ支援員等が入っており、また書き能力に課題（イ～オ）をもつ子どものうち約26%（27/104人）にのみ支援員等が入っている（図12を参照）。そして、「イ」よりも「ウ」、「ウ」よりも「エ」と書き能力または教科学習能力により深刻な課

題をもち支援ニーズが高い子どもに対して、必ずしも支援員等が入っているわけではない実態があることも明らかになった（表2、3を参照）。

地域別に見ると、支援員等が入っているのは、三沢市11人、おいらせ町7人、弘前市6人、八戸市5人、三八3人、十和田市2人、上北2人である。支援を要する子どもに対する支援の地域格差は、支援の必要性に対する各自治体の認識の違いや行財政上の体制の違いが反映されているものと考えられる。

以上のように、支援員の導入において自治体間の差は大きく、県全体としては低い導入率にとどまる。また、必ずしも日本語指導経験のある支援員がついているわけではなく、支援の専門性にも課題があるとみられる。生活言語とは異なる学習言語習得の重要性への学校現場の理解と、日本語指導の専門性を持った支援員導入の必要性に関する教育行政の見識が強く望まれる。

いずれにしても、支援員が入らない場合に、誰が責任をもって子どもの学習言語を伸ばしていくのかについて、子どもの学習権の点からしっかりと考えられなければならない。学習言語の習得には個人差もあるが、一般に5～7年といわれる長い時間がかかる。支援員が離れた後も、教科の理解につながる学習言語を身に付けつつ学び続けられるように、また、多文化共生の視点から、子どもが自らのルーツに肯定感を持って周りの児童生徒とともに安心して学ぶことができるように、学級担任や教科担任が必要な配慮をしていく必要がある。こうした点については、今回の調査では深く踏み込めていない。今後の課題としたい。

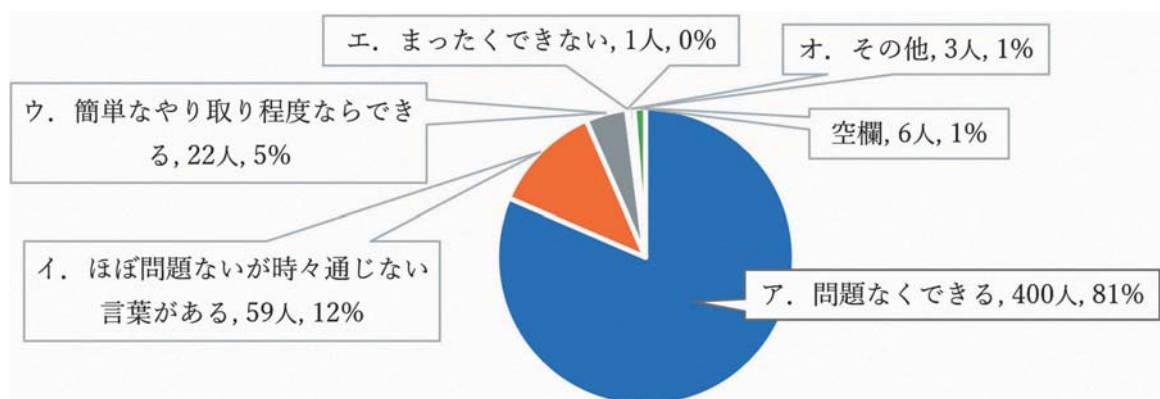


図7 本人の日本語会話能力（個人調査票（15）本人は、生活に必要な日本語による会話はどの程度できますか？）

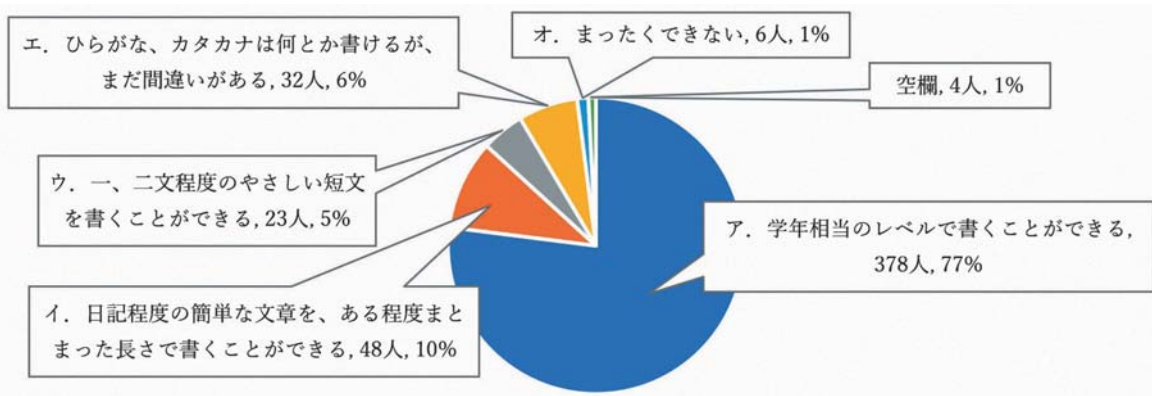


図8 本人の書き能力（個人調査票（16）本人は、日本語の読み書きのうち、書くことはどの程度できますか？）

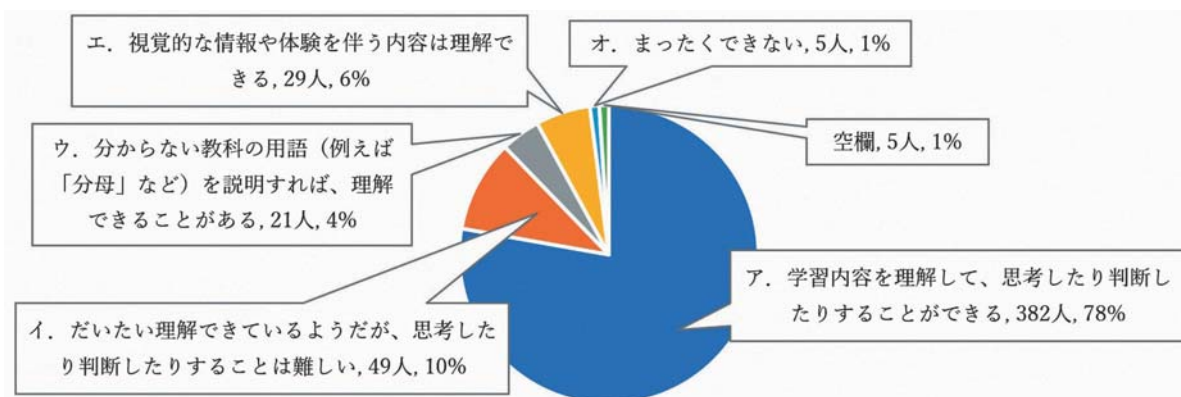


図9 本人の教科学習能力（個人調査票（17）本人の、教科の学習状況はどうですか？）

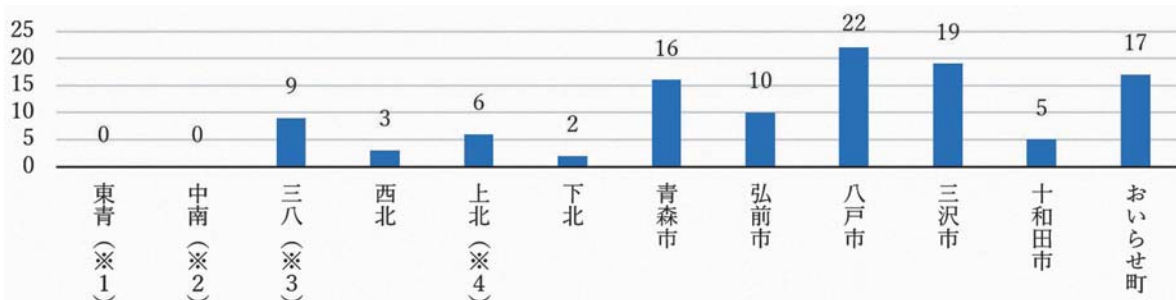


図10 書き能力に課題（イ～オ）のある子どもの地域別人数

※1 青森市を除く、※2 弘前市を除く、※3 八戸市を除く、※4 三沢市、十和田市、おいらせ町を除く

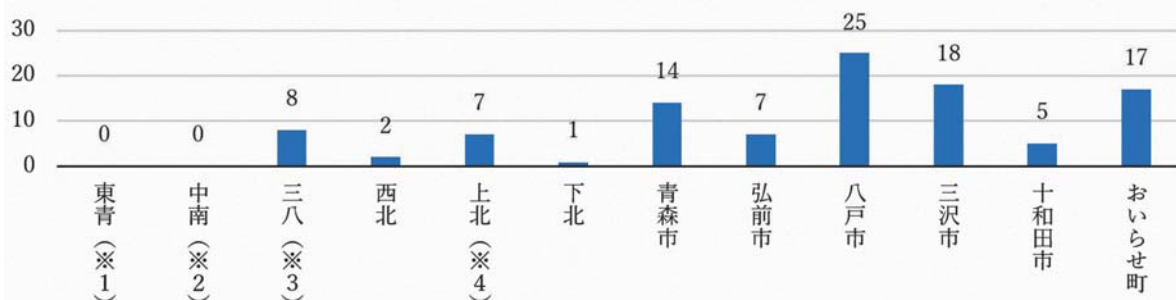


図11 教科学習能力に課題（イ～オ）のある子どもの地域別人数

※1 青森市を除く、※2 弘前市を除く、※3 八戸市を除く、※4 三沢市、十和田市、おいらせ町を除く

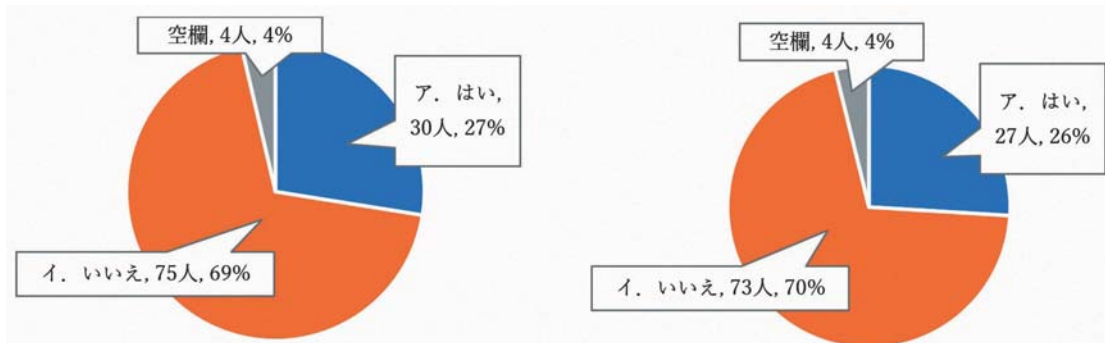


図12 書き能力（左図）と教科学習能力（右図）に課題のある子どもへの支援の実態
 （個人調査票（18）この児童生徒の日本語指導や学習指導のために、支援員などが入っていますか？）

表2 書き能力に課題のある子どもへの支援の実態

	書き能力の課題			
	イ	ウ	エ	オ
ア. はい	9	12	8	1
イ. いいえ	39	11	21	4
空欄	0	0	3	1

表3 教科学習能力に課題のある子どもへの支援の実態

	教科学習能力の課題			
	イ	ウ	エ	オ
ア. はい	6	10	9	2
イ. いいえ	42	10	19	2
空欄	1	1	1	1

(5) 進学をめぐる課題

最後に、外国につながる子どもの進学について見ておきたいと思う。

外国につながる子どもの進学の問題は、特に近年注目されているところである。例えば、文部科学省の「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30年度）」では、高校卒業後の進学率が、全高校生等の場合71.1%なのに対し、日本語指導が必要な高校生等は42.2%しかない状況が示されている。また高校進学については、日本学術会議地域研究委員会多文化共生分科会「提言 外国人の子どもの教育を受ける権利と修学の保障—公立高校の「入口」から「出口」まで」（令和2（2020）年8月11日）において、「外国人保護者・生徒の進学希望は必ずしも低水準にあるわけではない。外国人の保護者で『子どもを高等学校に進学させたい』と考える傾向が強まっている。全国調査が行われていないため、無作為抽出による外国人住民調査を行った横浜市と浜松市の調査結果を参照する。『横浜市外国人意識調査（平成26年3月）』によると、『日本の高校に進学させたい』と希望する保護者は82.5%に達する」といい、「本分科会では、公

表されている日本の中学校、高校の外国人在籍者数にもとづいて、その高校進学率を推定した。その結果は表2に示した通りで、50%台から60%台へと上昇しているとはいえ、日本全体の高校進学率（上掲）に比べ、著しく低いと言わざるをえない。」として、そもそもデータの不在の問題にも触れながら、やはり外国人生徒の高校進学率の低さを推定値をもって具体的に指摘している。

本調査も同様の観点から、外国につながる子ども（中学生）の進学希望について調査を行っている。図13は、外国につながる子ども（中学生）の進路希望について、「高等学校進学」「就職」「その他」「不明」の4つの指標で尋ねた結果である。

ここで一つ注目すべきなのは、「不明」として、本人の進路希望を把握すらできていない学校が10%も存在するという実態である。本人の将来のビジョンを見据えた中で必要な支援を行うことが求められるにもかかわらず、この実態は明らかな課題である。

また、先の書き能力、教科学習能力に課題をもっているかどうかという問題と進路希望とのつながりを見るため、課題の深刻さの4段階別に、学習に課題をも

つ児童生徒がどのような進路を希望しているのかを、表4、5はクロス表で示している。これによると、書き能力と教科学習能力に課題をもつ児童生徒は、より深刻な課題をもつ者ほど希望する割合が低くなってい

るものの、7割程度が「高等学校進学」を希望している状況にある。

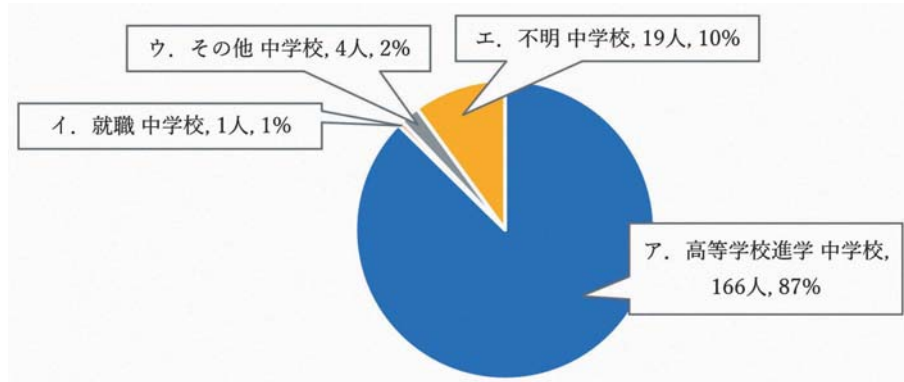


図13 卒業後の進路希望 (中学生)
(個人調査票 (22) 卒業後の進路希望は、次のうちどれですか?)

表4 書き能力に課題のある子ども (中学生) の卒業後の進路希望

	書き能力の課題			
	イ	ウ	エ	オ
ア. 高等学校進学	15	4	2	0
イ. 就職	0	0	0	0
ウ. その他	0	2	1	0
エ. 不明	2	1	3	0

表5 教科学習能力に課題のある子ども (中学生) の卒業後の進路希望

	教科学習能力			
	イ	ウ	エ	オ
ア. 高等学校進学	12	4	6	1
イ. 就職	0	0	0	0
ウ. その他	1	1	1	0
エ. 不明	2	3	3	0

4. 結語

これまでも、エビデンスに基づく政策立案に必要なだとの認識に立って、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27日) や、日本学術会議 地域研究委員会多文化共生分科会「提言 外国人の子ども の教育を受ける権利と修学の保障—公立高校の 「入口」から「出口」まで」(2020年8月11日) 等が、基礎となるデータの把握を求めてきたが、本調査は、外国につながる子どもたちの教育に関する新たな把握の方法を示すものである。

結果から見てきたこととして、学校現場で、約3割の外国につながる子どもは、その国籍が把握されて

いなかった。このことは、文科省の「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」の前提が極めて脆弱であることを示している。

そして、最も重要な知見は、今回のような調査方法をとれば、文科省の「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」でとらえられた数を大きく上回る子どもたちが、学年相当の書き能力が身につけておらず、教科学習に課題を抱えている子どもとして把握されるという事実である。一見、「日本語指導が必要」とされていない子どもたちであっても、学習上の困難を抱えている子どもたちは少なくない。子どもたちの学ぶ権利を保障するためには、前提となる「外国へのつながり」を把握し、その上で、学習言語レベ

ルに注目した客観的な指標で日本語能力を捉え、支援の在り方を検討すべきであろう。

こうした書き能力や教科学習能力に着目した日本語の力を測る調査が問い直すのは、集住地域も含めたこれまでの日本語支援の在り方そのものである。これは、近年注目されている外国につながる子どもの進路保障を考える上でも、重要な視点である。文部科学省通知（2020年7月1日付）が公立高校入試における特別定員枠の設定や受検上の配慮の推進を求めるなど、日本語指導が必要な子どもの高校進学を推進する動きが強まっている。確かに特別定員枠の設定等は必要な措置であり全都道府県での実現が望まれるが、それだけでは解消できない課題も存在する。鍛冶（2019）が明らかにしたように、幼少期から小学校低学年で来日した子どもたちもまた、学業達成上不利な状況にあるからである。「神奈川県における国際教室在籍生徒の進路にかかわるアンケート調査」（2020）⁷⁾においても、多くの中学校の国際教室担当者が、進路支援の課題に「在県枠⁸⁾に該当しないが日本語・教科学習に困難を抱える生徒がいる」ことを指摘している。幼少期や小学校低学年で来日の子どもの多くは、早い時期に日常会話を身に付けていく。結果として、彼らの異質性は教室では「見えにくく」なり、実際には学習言語習得に向けて支援が必要な状態であっても、「日本語支援が必要」とは認識されず、支援を受けることができない可能性が高い。第二言語で学習言語を習得するには、長い時間がかかる。そのプロセスを児童生徒の「自己責任」としてしまってもよいのか。来日後2～3年間、支援員が入る特別な支援体制が組まれるのとは別に、通常学級で学ぶにあたって学習言語レベルでの支援を必要としている子どもたちを長期にわたって見守りどう支援するかが、問われているといえよう。外部支援員だけでなく、学校現場全体の理解と取組が求められる。

最後に、本調査を通して、散在地域における支援体制について重要な示唆が得られた。青森県では、日本語指導が必要にもかかわらず、支援員等による支援が受けられていない子どもが少なくなかった。支援員等の配置の有無は、本人の日本語能力の高低ではなく、自治体による取組の差に依存していた。書き能力で「ひらがな、カタカナは何とか書けるがまだ間違いがある」「まったくできない」子どもであっても、支援が受けられていないという実態は、解消されなければならない。自治体単位を超えた支援体制の早急な整備が必要である。

また、2021年現在、青森県の高校入試には特別定員枠などは設けられていないが⁹⁾、本調査からは、一、二文程度の短文をかける程度、あるいは、ひらがな、カタカナが何とか書けるという程度の書き能力の中学生の多くも、高校進学を希望している実態が明らかになった。高校入試の在り方の改善、高校における日本語支援についての取組が急がれる。本調査が、そうした検討の礎となれば幸いである。

【註】

1) 高谷ほか（2013）は、「日本ではエスニック・マイノリティの教育に関するセンサスが未整備」であると指摘し、多くの論稿の冒頭で「文部科学省による『日本語指導が必要な児童生徒数』という断片的で不正確な数字が紹介される」現状を批判している。

2) 2018年調査では、「日本語指導が必要な児童生徒の対象であるかの判断」根拠を尋ねた項目で、外国籍の子どもの受入れ校7,852校、日本国籍の受入れ校3,696校のうち、「DLA や類似の日本語能力測定方法」で判断している学校は2,572校のみにとどまり、「児童生徒の学校生活や学習の様子」から判断している学校が9,421校と多くなっている（複数回答）。

3) <https://mo-mo-pro.com/modelprogram> 参照。

4) 高谷ほか2013等など一連の国勢調査をもとにした研究を指す。

5) 文科省「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」では、高等学校も含む全ての校種で日本国籍・外国籍を合わせて53人である。

6) 「ほとんどの結婚移民女性は通名を使用しており、同じ結婚移民女性同士でも本名を知らない場合が多い」（李2012）

7) 公益財団法人かながわ国際交流財団による。

http://www.kifjp.org/wp/wp-content/uploads/2020/10/reserch_2020.pdf

8) 神奈川県の出県外国人等特別募集の条件は日本の学校での学習歴3年以内である。

9) ただし、特別定員枠はないものの、2020年度には青森県立高校の全日制、定時制、通信制に3人の日本語指導が必要な子どもが入学し、文部科学省「多文化共生に向けた日本語指導の充実に向けた調査研究」事業の一環として、日本語支援を受けている。

【引用文献】

鍛冶致2019「移民二世代の文化変容と学業達成」駒井洋
監修『移民・ディアスポラ研究 8 人口問題と移民』

- 明石書店, pp. 199-222.
- 李善姫2012「ジェンダーと多文化の狭間で—東北農村の結婚移民女性をめぐる諸問題—」GEMC journal no.7 東北大学グローバルCOE ジェンダー平等と多文化共生センター, pp. 88-103.
- 志水宏吉, 2002, 「学校世界の多文化化」宮島喬・加納弘勝編『国際社会 変容する日本社会と文化』東京大学出版会, pp. 69-92.
- 志水宏吉・清水睦美, 2001, 『ニューカマーと教育』明石書店.
- 高谷幸・大曲由起子・樋口直人・鍛治致2013「2005年国勢調査にみる外国人の教育—外国人青少年の家庭背景・進学・結婚—」岡山大学大学院社会文化科学研究科紀要第35号, pp. 59-76.
- 武田里子2013「震災以後の『農村花嫁』」現代思想 vol.41-12 青土社, pp. 220-229.

【謝辞】 本論文の調査は、文部科学省委託事業「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」の一環として、青森県教育委員会の全面的な協力を得て実施されたものです。ご協力いただいた青森県の学校教員の皆様、青森県教育委員会関係者の皆様に心より感謝申し上げます。また、日本語の「書き能力」や「教科学習能力」を問う質問紙項目等の作成には、日本語教育の立場から、同事業研究協議会委員である齋藤ひろみ教授（東京学芸大学）、松岡洋子教授（岩手大学）、石塚ゆかり准教授（青森大学）、田中真寿美講師（青森中央学院大学）、笹森圭子非常勤講師（弘前大学）らにご助言いただきました。ここに感謝申し上げます。

(2021.1.20 受理)