

在籍学年の学習についていけないダブルリミテッド児童に  
対する言語教育環境の改善法

小野梨紗子

慶應義塾大学法学部政治学科 4 年 K 組

31452794

## 【目次】

1. はじめに
2. 先行研究
  - 2.1 ダブルリミテッド児童とは
  - 2.2 多言語環境で育つ児童のことばの発達
    - 2.2.1 母語の形成
    - 2.2.2 多言語環境で育つ児童の言語認知発達
    - 2.2.3 アイデンティティ形成のための母語
    - 2.2.4 家庭における母語保持の重要性と難しさ
  - 2.3 日本における多言語話者児童に対する教育の現状
3. 日本におけるダブルリミテッド児童の実状と彼らが直面する問題
  - 3.1 ダブルリミテッド児童の現状～フィールドワークを基に
    - 3.1.1. 横浜市内公立中学校による「国際教室」
    - 3.1.2. 鶴見国際交流ラウンジにおける中学生への学習支援
  - 3-2. NPO 法人「にわたりの会」での気づきと課外支援の役割
    - 3.2.1. NPO 法人「にわたりの会」について
    - 3-2-2. 「にわとり式漢字カード・ドリル」について
    - 3-3-3. 「にわたりの会」の学習支援
    - 3-3-4. まとめ
4. おわりに
  - 4.1 所属学年の学習についていけないダブルリミテッド児童に対する言語教育環境の改善法
  - 4.2 今後の課題

## 1. はじめに

急速なグローバル化により、現代社会は多様な民族的・文化的バックグラウンドを持つ人々で構成されている。これに伴い、エスニシティの多様化やジェンダーの多様化等、あらゆる社会的構造が複雑化している。そのように複雑化する社会構造の中で、私は特に現代社会における子供たちの「言語的バックグラウンド」の複雑化及びそのような現象による問題に関心を持つ。

私が子供たちの言語的バックグラウンドの複雑化に関心を持つようになったのには自身の海外での滞在経験が大きく影響している。私は父親の転勤の関係で3歳から18歳の間の15年間をアメリカで過ごした経験があり、家庭内では日本語、家庭外では英語という多言語環境で育ったバイリンガル児童であった。この経験を通じ、身をもって二つの言語を同時進行で習得、及び維持することの難しさを実感しながら育った。近年日本では幼児期から英語や外国語を学ばせたいと考え、そのような環境作りを理想とする親も増えていることが影響して、各種の英語教育メディアや英語教室も増えてきているような印象を受ける。たしかに英語は世界共通語であり、英語に限らずとも1言語以上話せることはコミュニケーションの幅が広がることを意味するため、メリットも多くある。しかし、早期から多言語を学ぶことは、必ずしも子供にとってメリットばかりでないことを筆者は身をもって体感している。アメリカに滞在していた際は周囲にも、両親の海外転勤や国際結婚などの理由から「多言語話者児童」として育ち、それ故様々な言語的苦労を発端とした苦労を抱える子供が多くいた。

以上の経験を通して、私が一番問題意識を抱いたのが早期から多言語環境で育っているがために言語能力について母語・第2言語共に未発達な「ダブルリミテッド児童」の存在である。彼らのように完全に発達した言語が一つも身につけていない状態は、学力の低迷だけでなく、子供の成長過程においてあらゆる問題の原因となり得る。「言語」や「ことば」は単に学力的に身に付ける「スキル」だけではなく、子どもは自らが学んだ「言語」や「ことば」を用いて両親や友達を含む社会との関係を築き、思考力や豊かな心を育てていくため、言語は彼らにとって周囲との重要な「コミュニケーションツール」である。よって、幼少期の言語形成は子どもの成長過程において大変重要な役割を担っており、子どもは幼少期に自己表現をするにあたっての言語力を確実に発達させる必要があると考える。

本稿は、特に日本において多言語環境下で生活するダブルリミテッド児童に焦点を当てる。後ほど改めて詳細を述べるが、私が自ら参加する鶴見国際交流ラウンジにおいての外国にルーツを持つ子供たちに対する学習支援活動や、全日制の中学校における参与観察結果、NPO法人「にわとりの会」様ご協力の下実現したダブルリミテッド児童を支援する活動で

の参与観察結果などを参考にしながら、子供の成長において言語形成がいかに重要であるかを改めて証明し、現在の言語教育環境を分析することで言語発達に深刻な障害を抱えている「ダブルリミテッド児童」に対し、より効果的で協力的な言語教育環境と支援の在り方と支援が行われる場を探ることを目的とする。

## 2. 先行研究

### 2-1. ダブルリミテッド児童とは

序章でも述べた通り、本稿で着目する「ダブルリミテッド児童」とは、一つ以上の言語に触れて育ち、言語レベルがどの言語も年齢相応に達していない言語形成期の児童を意味する（中島、2007）。しかし、一概に「年齢相応」と記してもそれぞれのダブルリミテッド児童が抱えている問題やその原因は多種多様であり、問題の表れ方もグラデーション状に複雑に混合しているため、本稿では、主に学校の在籍学年の学習についていけないダブルリミテッド児童に着目する。

このような複雑な特徴故、ダブルリミテッド児童の研究は混沌としたものが多いが、先行研究から共通して分かっていることが二点ほどあると考える。まず、教育的介入には長期的な支援が必要であるという点である。日本でのダブルリミテッド児童に対する支援のほとんどはマジョリティ言語である日本語が不自由であることに問題意識が向けられている。それ故、児童が日本の学校において比較的手厚く用意されている日本語教育を受け、ある程度日本語が上達すれば問題解決と考えられていることが多いような印象を受ける。しかし、後にまた詳しく述べるように、このダブルリミテッド現象および問題は、言語発達だけでなく、対象となる児童のアイデンティティや人格形成、生活に大きく関わるものであり、支援をする場合、長期的教育的介入が必要となることを強調したい。2点目に、同じ言語発達状態の遅れであっても、問題のある言語領域に違いがあるという点である。例えば、ある対象児童はどの言語で読むことも書くことも年齢相応に出来ないが、また別の対象児童を見ると話し言葉はある程度身につけているが、書く力に遅れがみられたりする場合がある。つまり、それに対応して支援法もフレキシブルに合わせていく必要があるということがわかる。以上のように、長期的な教育的介入を必要とし、多種多様なダブルリミテッド児童に対する教育改善法を本稿では考察する。

### 2-2. 多言語環境で育つ児童のことばの発達

#### 2-2-1. 母語の形成

母語とは、一般的に子供が、親や育ててくれた保護者、周囲との交流を通じて最初に習得することばを指す。この母語は多言語話者児童の言語発達にとって非常に重要な役割を持っていると考えられている。以下ではその母語の重要性をいくつかの学説により紹介したい。

カンガス（2008）は、母語を習得時期、習得順序、熟達度、使用頻度、内的/外

的アイデンティティの 4 つの側面から定義した。多文化環境で育った子供の場合、これらの定義が明確にはまらない場合もあるとカンガスは述べる。例えば、国際結婚などで両親が違う言語を話す場合、どちらも母語ということになるが、熟達度や使用頻度という意味で 2 つの言語が全く同じというわけにはいかなくなり、そのことが内的/外的アイデンティティにも影響すると言われる。多文化環境で育つバイリンガルの子どもがことばを習得するには 13 年程度を要すとし、こどもの交流相手や社会性の発達によって言語形成期はさらにいくつかの時期に分けられる(中島 2001)。なかでも言語形成期前期(0 歳 から 9 歳)と言語形成期(9 歳から 13 歳)は、母語保持の観点から重要であると考えられている。多文化の子どもの言語生活は、家族間のコミュニケーションに使用される家庭言語、教授言語(学校で使用される言語)や社会の公用語など多言語環境で生活している。日本に住む多文化の子どもたちも、家庭では家庭言語を用いて生活し、学校では日本語で学習する。つまり、国を越えた移動をする子どもたちにとって、教育を受ける言語が変わることは子どもの母語や認知的発達にも大きな影響を与えうる。上記の言語形成時期に複雑な環境下にいる子供は極めてダブルリミテッドになる可能性が高いと言えるであろう。以下ではこのように母語さえ複雑な可能性があるダブルリミテッド児童の複雑な言語発達過程について述べ、考えたい。

## 2-2-2. 多言語環境で育つ児童の言語認知発達

2 つ以上の多言語環境で育つ子供の言語発達は、発達過程によって、同時に 2 つ以上のことばに接触する「同時発達バイリンガル」と、まず 1 つの言語を習得してから 2 言語目以降が加わる「継起発達バイリンガル」と分類される(中島 2001)。しかし、近年保育園などに乳幼児期から通わせる風潮なども強まる中で、多言語環境で育つ子供の言語発達はこの 2 つのどちらの型にもあてはまらない場合がある。ダブルリミテッド児童の多くはこのように、多言語に接して育つ中でそれぞれの発達の順序などが曖昧な場合が多いのではないかと。日本で生まれ育つ多文化、多言語の子供達は多くの場合、保育園や幼稚園に通い乳幼児期から日本語に接して生活をしている。就学前はのちの認知的発達を支える母語の土台ができる時期であるが、多言語環境で生活する子どもの場合、環境によっては母語が育つ前に第 2 言語の方が強くなっていくこともある。

就学前に文字認識や読み書きの基礎が母語でできていれば、その後の他言語のリテラシーへの以降がスムーズになると言われている。さらに、学習に必要な抽象的な概念は第 2 言語で学ぶには時間がかかるため、母語での概念形成は学習成果にも関係してくる。では、具体的に学習に必要な言語能力とはどのようなものなのだろうか。

Cummins(1984)は、言語能力を認知力必要度と場面依存度の程度に分けて説いている。縦軸を場面依存度、横軸を認知力必要度とし、縦軸と横軸で区切られた 4 つの面を言語使用の場面とした。場面依存度が高く認知力必要度の低い言語使用は買い物やあいさつなどで主に **Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)** と呼ばれる言語能力が必要となる。一方、場面依存度が低く認知力必要度が高い言語使用は **Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)** と呼ばれ、学習に必要な言語能力となる。BICS と CALP は習得にかかる年数も異なると考えられており、BICS で 2 年程度、CALP は 5~7 年程度を要する。第 2 言語で CALP を習得するには、母語の力を最大限に生かすことが有効であるとされている。学習に必要な言語能力、CALP の発達の遅れは、学業成績や進学に直接影響を及ぼす。

欧米諸国では、現地生まれの第 2 世代の社会統合に向けて様々な課題に取り組んでおり、移民の子どもの学力と国の教育政策、社会的背景、家庭言語との関係に関する詳細なデータが蓄積されている(OECD 2007)。現在指摘されているのは、多くの国で現地生まれの 2 世の読解力が 1 世よりも低いことである。その原因のひとつとして、現地生まれの 2 世の母語力があげられており、母語におけるリテラシーと読解力の関係も明らかになってきているようだ。

### 2-2-3 アイデンティティ形成のための母語

ことばは外的世界観を表現するツールであると同様に、使用している本人の内部、つまり人格やアイデンティティなどを大いに刺激し、影響するものである。母語とアイデンティティに関する研究では、多言語話者児童のアイデンティティ形成の過程は単純でなく、自己のルーツの否定、アイデンティティクライシス、葛藤など様々な課題が生じるという(高橋 2009)。母語の学習機会が多様な言語背景をもつ子供の自尊感情を高め、情緒的な安定とアイデンティティ確立を支援する(石井 1999)と言われており、自己肯定感や自尊心形成のためにも母語教育が重要であると言われている。なお、言語は文化の一部であるため、児童の文化的アイデンティティの形成に深く関わっている(関口 2003)。上記の通り、アイデンティティの形成という立場から母語教育の重要性が主張されてきた。

### 2-2-4 家族における母語保持の重要性と難しさ

多文化の児童が母語に接するのは主に家庭だ。しかし、家庭内における母語使用は、日常生活が中心であり、話題や使用されるボキャブラリーも限られている。バイリンガルは、読む聞く書く話す(4 技能)能力をバランスよく持つ「読み書き型バイリンガル」の場合と、会話はできるが読み書きはできない「会話型バイリンガル」、会話でも聞くことはできるが答えるのは第 2 言語という「聴解型バイリンガル」に分けることができる(中島 2001)。実際は、母語で読み書き能力を家庭で身に付けることは難しいため、「会

話型バイリンガル」になることが多い。また、語彙や表現も家庭での日常会話だけでは偏っているため、成長するにつれて自分の言いたいことを伝える会話力がなくなり、母語での会話は聞くのみで話すのは日本語という「聴解型バイリンガル」になっていく。バイリンガルの2言語の能力と使用は年齢とともに変化していく。現在の日本の教育システムでは、「日本語指導が必要な児童生徒」に対して小中学校においてある程度支援体制が確立しつつあるが、子どもの母語への支援体制は一部の自治体を除き、国レベルの施策はない状態である。そのような状況下、母語教育は個々の家庭の考えに依存している。坂本・宮崎(2014)によれば、日本で子育てをする多文化の保護者は子どもたちに母語を保持してほしいと願ってはいるものの、子どもが成長するとともに家庭内の言語のコントロールが難しくなっていくという。また、子どもの母語への態度も年齢や周りの友人などの環境で年齢とともに変化していく。これは実際私がアメリカに滞在していた時に見られた現象でもあり、私の周囲のバイリンガル児童の多くは思春期を迎えるにあたって生活をしている国の言葉ではない、家庭内でのことばを話すのが恥ずかしく感じる様になり、両親との会話も英語に変換し、両親の母語をこの時期に失う子供が多くいた。

最後に上記に加えて、私自身が海外で生活した経験を通じて得た気づきに基づく母語教育の重要性について簡潔に述べる。私は、家族とのコミュニケーションツールとしての母語の必要性も強く感じている。序章でも述べた通り、多民族・多国籍国家であるアメリカでは国際結婚などが多い影響もあり、私の周りの多くの児童がアメリカのマジョリティ言語である英語を母国語としていない多言語話者であった。そのような境遇のもと、現地校や私生活などを通しマジョリティ言語に触れる機会の方が家庭でしか用いられていない母国語と比較して多くなり、母語喪失する児童も多くいた。学校やローカルな場面ではそのような児童は地域に順応し、問題があるようには見えないが、母語の喪失は家族内のコミュニケーションの希薄化の大きな原因となっていた。特に英語を得意としない保護者を持ち、母語を喪失している児童は、家庭内で意思の疎通がほとんど取れないという問題が生じていた。これは親子の信頼関係の希薄化や、それに伴う心理的不安定をもたらしていた。こうした家庭内コミュニケーションの問題もふまえて、児童の成長に非常に重油な家族コミュニケーションの維持のための母語教育の必要性も主張する。

### 2-3.日本における多言語話者児童に対する教育の現状

現在日本で行われている多言語話者児童に対する支援は、日本語指導、適応指導、放課後の日本語学習支援、プレスクール(就学前初期日本語指導)など多岐にわたる(JACETバイリンガリズム研究会 2003)。これらの現在日本の学校内で行われている多言語話者児童に対する学習支援の大半は地方自治体に任されている。故に学習支援を行う支援者の資格、形態、支援内容、期間はまちまちであり一貫性がないことが指摘されている。加えて、子供たちが支援を受けられる期間はほとんどの場合義務教育期間内のみ設置されている

ため、言語習得時期については重要な幼児期や人格が形成される重要な時期にある高校生に対する支援が充実していない現状が見受けられる。多くの場合学校内での支援は、義務教育期間が終了すると生徒の言語能力が十分に習得されていないにもかかわらず、その後は放置されるという(川村 2002)。教育内容としても日本におけるマジョリティ言語である日本語の習得のみが重要視され、多言語話者児童の母語や母文化保護への対応が欠如している。本節の内容からは少々脱線するが、言語学の領域では母語の発達レベルが第二言語習得に大きな影響をもたらすとされて(カミンズ 1984) いるため、現在の学校内での多言語教育内容における母語教育の欠如は見直されるべきポイントと言える。

以上の現状を分析すると、現在の学校内での多言語話者教育の一番の特徴であり、問題であるのは非常に応急措置的であるという点である。これは日本の国としての言語政策を見ても同じことが言える。たしかに文部科学省の海外子女教育課の対応策や、そこで行われてきた調査や研究、報告書を見る限り、多文化・多言語間の狭間で生活をする児童を無視してきたわけではないことは分かる。しかし、教育現場で行われている対策同様、大変対症療法的である。例えば文部科学省では 2007 年に外国語話者児童のための日本語教育プログラム、JSL(Japanese as a second language)のカリキュラムが完成している。更に 2014 年には学校教育に関する法改定がなされ、日本語指導を必要とする児童を対象とした「特別の教育課程」の実施が決定した(野山、2014)。このように、国家レベルでの施策は多言語話者の教育環境づくりにそれなりに貢献するよう展開されてきているが、明らかに日本におけるマイノリティ言語話者の日本語習得が最重要視されている。たしかに日本語を母国語としない、もしくは単に日本語を得意としない多言語話者児童がいち早くマジョリティ言語を習得し、彼らの学習学年レベルに合ったメインストリーム教育を受けられるように支援することは学校での学習に遅れを防ぐにあたり、必要な学習支援といえる。しかし不十分である日本語の強化だけに重点を置き、学校での学習における成功にのみ重点を当てることは母語および第二言語の両方を充分習得するにあたって一番効果的かつ効率的な方法とは言い難く、子供たちの母語喪失に伴う様々な問題(両親とのコミュニケーションの希薄化による親子関係の希薄化や子供のアイデンティティの揺らぎなど)を引き起こし得るため注意しなければならない。

### 3. 日本におけるダブルリミテッド児童の実状と彼らが直面する問題

#### 3-1. ダブルリミテッド児童の現状～フィールドワークを基に

##### 3-1-1. 横浜市内公立中学校による「国際教室」

本章は、横浜市内のある公立中学校で実施されている「国際教室」に一日参加させて頂いた際の気づきに基づき、ダブルリミテッド児童の現状と問題などについて述べる。この国際教室は、在籍学年の授業についていけない外国にルーツを持つ生徒を対象としている。授業に苦戦している生徒たちのほとんどの理由が、日本語が未熟である点にあるが、中には日本語がネイティブに話せていても、読み書きが出来なかつたり、勉強する姿勢



が未熟である点などにもあることが印象的であった。この国際教室は強制参加でなく、成績や学習が遅れている生徒に対して国際教室の担当スタッフが声をかけ、生徒は任意で一般授業を抜け、この国際教室で勉強するシステムになっている。一日を通して、毎時限生徒の入れ替わりはあるものの、生徒に対する先生の比率はあまり変わらず、常時二名程度の教員に対し三名程度の生徒が国際教室で勉強をしている。サポートの内容としては、語学としての日本語の授業の実施、通常授業の補修、定期テストのルビふり、家庭への連絡文等のルビ振り、三者面談などを国際教室で行っている。学習サポートは全て日本人話者の日本人教員により行われる。

この日私は複数の生徒と交流した。彼・彼女らの中には日本生まれ日本育ちの生徒もいれば、最近日本に来た生徒もおり、バックグラウンドも年齢も日本語レベルも多種多様であったが、全員共通して在籍学年の勉強についていけない。期末試験が終わった時期であったということもあり、私は主に彼らと期末試験の見直しと解きなおしを行った。その活動の中で一番印象に残ったのが、どの生徒も一時間集中力が続かないことである。たしかに期末テストの間違いを見直し、解きなおすという決して楽しい作業ではないが、生徒たちは数問解き終わる毎に立ち上がって他の生徒にちょっかいを出したり、黒板に絵を書いたり、歩き回ったりしてしまう。そのように遊んでいる時は非常に明るく活気のある生徒たちだが、いざ問題と向き合うと表情が曇る。問題を音読してもらおうと、漢字に戸惑う場面はありつつもほとんどの生徒が大まか読んでいる。しかしそれは文字をただ追うような読み方であり、全体の内容は理解していない。実際交流した生徒全員に、音読したところを自分の言葉で表現しなおすようお願いしたが、それは出来なかった。このため、ノートに誤解、正解、間違えた理由を順に書くプロセスで行われる期末試験の解きなおしにおける「間違えた理由」欄の全てに「問題の意味が分からなかったため」と書いて生徒たちは提出していた。それを受けた教員はその場で一つ一つ丁寧に問題の意味と授業内容を生徒たちに説明する。しかし先ほども述べた通り生徒たちは集中して学習出来ていない。

この現状から見た大きな問題点の一つは、日本語による日本語指導であると感じた。生徒たちの中には、日本語での会話は流暢な生徒もいるため日本語力の不足という問題が露呈しづらい状況があるが、学習に必要な日本語力がないため、日本語での試験内容やその後の教員による説明などをほとんど理解できていない。読んでいる内容が理解できないことに加え説明も理解できていないため、学習の意義が見出せず集中力が持続しないのではないだろうか。生徒たちの順応性を重視しているとはいえ、日本語での日本語支援は効果的でない可能性があることが分かった。

### 3-1-2. 鶴見国際交流ラウンジにおける中学生への学習支援

上記の「国際教室」に加え、私にとって「外国にルーツを持つ子供たち」との繋がり場である「鶴見国際交流ラウンジ」での活動を通じた気づきについて述べたい。まず、私が大学で在籍している国際社会学ゼミでは活動の一環として、鶴見区における国際交流

ラウンジにて「鶴見よる教室」として、外国にルーツを持つ中学生を対象に受験指導を行っている。活動時間は、毎週土曜日の午後五時から八時の三時間である。

この活動をきっかけに出会い、約一年間受験指導を行ったAさんは在籍学年の学習についていけないダブルリミテッド児童であった。Aさんは日本生まれ日本育ちであるが、外国人の母親を持つハーフである。Aさんは母親の母語を話せないが、母親の日本語は簡単な日常会話ができるレベルであるため、基本的に家庭内においてAさんは母親の母語で話しかけられ、日本語で返事をしている。Aさん自身は日本語での会話は流暢であり、全く日本語力に問題があるように見受けられないが、国際教室で出会った生徒同様、学習に必要な日本語力が不足しているため在籍学年の学習についていけない。

Aさんの学習支援を行うにあたり、一番問題となったのはAさんの勉強に取り組む姿勢である。Aさんは好奇心旺盛な性格で、勉強や進学への関心も比較的強く持っている生徒であった。そのため、学習支援を行う際も、支援者である大学生の指導に誠意をもって向き合っており、反抗心などを表すこともなかった。しかし、Aさんは取り組んでいる問題の難易度が高かったり、理解ができなかったりする場合、決まって「勉強の仕方を教えてもらったことが無いから出来るはずがない」と言うのである。度々発せられたその発言が気になり、詳しく聞くと、Aさんは家庭で保護者に学校での勉強を見てもらい補助してもらったり、干渉されたりすることが無いため、勉強の仕方が分からないと主張する。更に、三者面談での内容も、保護者の方がほとんど理解できていない現状があり、Aさんの学校内や学習面での活動はAさんの自己管理に任せられているという。

1年間彼女とは真剣に向き合い、一週間に一度の三時間という短い時間ではありながらも、15分毎に休憩を挟む方法や、彼女への声のかけかたなども工夫しながら、あらゆる方法で勉強を促したが、結果として彼女は希望していた全日制の高校の受験は不合格となり、通信制の高校に通うことになる。社交的でリーダーシップや中学校内での友人たちからの人望もあつた彼女には、本人が希望していた通り部活や行事ごとなどが盛んな全日制に通わせてあげたいという一心で受験支援をしていたが、支援をしていた一年だけでは時間は到底足りず、一緒に取り組んできた1年で彼女が勉強をする姿勢を習得することはできなかった。最後には、「通信制でも希望をすれば修学旅行などもあると聞いたし、これで良かったのだ」と、肯定的に自身の進路を諦めていたことが印象的であり、個人的には悔やまれた。このような現状を知ること、在籍学年の学習についていけない多言語間で育つ生徒にとって、学校と保護者のコミュニケーション、そして日本語は流暢に話せたとしても、勉強姿勢などを含む長期的な注意とサポートが大変重要な要素であることが分かった。

ある意味で対照的な例として、同じ教室で出会ったBさんについても述べたい。出会った時、彼女はAさんと同じ中学三年生であり、同じ様に受験を控えていた。日本生まれ日本育ちのAさんとは対照的に、彼女は私が出会ったこの年に初めて日本に来日したばかりであった。会話的な日本語はAさんと比較すると大分劣っており、はじめ出会った頃は、こちらの日本語もほとんど聞き取れていないような状態であった。一見こんなにも生

活している国の言語が不利であると、受験も比例して日本語が苦手な B さんの方が不利に思えるが、結果から述べると、B さんは一年間の猛勉強の末、無事受験を終え、志望校の全日制高校に合格した。

A さんと B さんの重要な違いは 2 点ほどあったと考える。一点目は母語の発達が集中して行われていたかという点。二点目は勉強に対する自尊心である。まず一点目について、B さんはこの年日本に訪れるまでは家庭内でも外でも両親の母語を用いて育てられた。このため、母語と本人が最初に習得した言語に曖昧さが生じていない。それに対し、A さんは上記で述べた通り、物心ついた頃から家庭内では母親の母語である外国語、家庭外では日本語という環境で育った。Cummings が説いた、就学前に文字認識や読み書きの基礎が母語でできていれば、その後の他言語のリテラシーへの以降がスムーズになるという説明があてはまるのではないだろうか。二点目の勉強に対する自尊心に関しては、勉強のやり方が分からないという A さんとは違い、母国の学校における成績が優秀であった B さんは、「勉強は頑張ればできるものだ」という勉強に対する強い意識とプライドがあった。それ故日本語ができないという受験におけるハンディーキャップは勉強に取り組む時間の多さでカバーしようと無我夢中に勉強していた。一見 A さんと B さんでは圧倒的に A さんの日本語の方が流暢であるように見えるのだが、結果として B さんが志望校に合格したことにはダブルリミテッド児童と多言語話者の子供の言語発達の複雑さを顕著に表している。

### 3-1-3. フィールドワークを通して見えた学校教育の役割と多様な生徒に対する対応への限界

上記の生徒たちとの触れ合いを通じて、学校にて行われている多言語話者児童に対する支援を垣間見ることが出来た。その上で、学校教育は一貫して生徒の「マジョリティ社会への適応」を目的としているように感じた。ここでのマジョリティ社会とは、日本社会を指し、それへの適応とは、日本社会において不自由なく生活できる状態を指す。学校内の国際教室における日本語による日本語支援や、日本語を話せない保護者への対応が行き届いていない状態での生徒の学習管理も、いかに日本の学校教育が各生徒の個性や多様性よりも、彼・彼女らのマジョリティ社会への適応と同調を目的としているかを表している。日本社会への適応を目的とする中で、日本語が十分に扱えない故に学習が遅れてしまうことは、対処すべきマイナスポイントになってしまい、母語の保護などが無視され、日本語の強化だけが重要視された教育方法がとられてしまう。

とはいえ、世界に 6000 以上の言語があり、生徒それぞれが持つバックグラウンドも十人十色である中で、学校教育内でのそれら一つ一つへの適切な対応にはある程度限界があつて当然である。組織として、教育対象に対し一定の教育目的を定め施している限りは、その範囲外の例に対応しきれない状況は避けて通れないであろう。これを踏まえて、マジョリティ社会から見れば「異例」「マイノリティ」とも表すことができるダブル

リミテッド児童に対する教育と支援は、学校教育外にて、他の形でも施される必要があるのではないかと思う。

### 3-2. NPO 法人「にわたりの会」での気づきと課外支援の役割

神奈川県公立中学校の国際教室と、大学生が主体となり運営するフィールドワークにおける活動を経て、日本におけるダブルリミテッド児童に対する言語教育のはその複雑さ故、一箇所の特定の場所だけでの支援では不十分であり、多方面からの支援が必要であることは上記で述べた。多方面からの教育支援の可能性を探るべく、NPO 法人としてダブルリミテッド児童の支援に特化した活動を行っている「にわたりの会」様にご協力頂き、直接活動をお伺いし、インタビューおよびフィールドワークを通じた調査をさせて頂いた。以下ではそれらの活動から得た気づきを述べる。

#### 3-2-1. NPO 法人「にわたりの会」について

NPO 法人「にわたりの会」は、愛知県小牧市を拠点に、外国人児童生徒の学習教材開発と学習支援を目的として、2008年に代表の丹羽典子様により設立された。丹羽先生は約30年間にわたり小学校教諭を務めており、直近5年は外国人児童・生徒の教育に携わっている。2011年に、にわたりの会の代表的教材である「にわとり式漢字カード・ドリル」が完成し、本格的な使用と販売が開始する。現在では、その教材の普及活動と、教材を利用した学習支援活動を主ににわたりの会は活動している。

#### 3-2-2. 「にわとり式漢字カード・ドリル」について

日本語を学習するにあたり、最も習得が難しいとされる漢字の、特に低学年配当漢字を効果的に習得する教材こそが日本語を一から学習する外国人児童には必要であるという丹羽先生の考えの下、開発されたのが「にわとり式漢字カード」(図1)である。このカードは専用の電子ペンをカードにかざすと、音が出る仕組みになっており漢字を目で見ると同時に漢字の読みや例文を聴く行為と平行しながら学ぶことができる。また、各漢字カードに採用されている例文は、すべて一文中に音読みと訓読み両方の読みが入った工夫も施されている。さらに、最大の特徴として、これら全ての漢字カードは北京語、広東語、英語、スペイン語、ポルトガル語、タガログ語の計6カ国語に対応している。母語を取り入れることで、よりスムーズに日本語を学習することを目的とした工夫である。

実際この教材を利用した来日したての小学校5年生が、全く日本語が読めない状態から、5ヶ月で256文字の漢字を習得し、その文字を含む例文もなめらかに読めるようになったと言う。この成果に伴い、日本語学習に対する意欲および、強化学習への意欲の向上も見受けられると丹羽先生はおっしゃっていた。

## にわとり式 漢字カード・ドリル



図 1

### 3-3-3. 「にわたりの会」の学習支援

この章の冒頭でも述べた通り、「にわたりの会」は教材開発だけでなく、愛知県小牧市周辺の学校に通う外国につながる子どもたちに対する学習支援を、開発教材を用いながら行っている。現段階での支援の対象者は、丹羽先生が何らかの理由と縁で面識を持つ、在籍学年の学習についていけない外国につながる子どもたちである。丹羽先生は週に三度ほど、放課後に彼らを小牧市のコミュニティセンターに集め、三時間程度の学習指導を行っている。「にわたりの会」には丹羽先生が個人的なネットワークやホームページの呼びかけなどで募った、教育経験のあるボランティアの方々が在籍しており、時間があるときに任意でこの活動に足を運び、生徒たちの学習指導を行っている。具体的な学習指導内容としては、それぞれの生徒の日本語レベルに該当するにわとり式漢字カードを反復的に学習し、その合間に実際に学校で行っている勉強などもひとつひとつ丁寧に一緒に解く。

### 3-3-4. まとめ

以上の活動を直接拝見し、NPO 法人としてのダブルリミテッド児童に対する支援の最大のメリットはその自由度にあると感じた。同じ問題意識と志を持った人たちがこの団体に集まり、お金を出し合い、徹底的に問題解決に向けて活動をする。これは、ダブルリミテッド児童以外の生徒も平等にケアする必要がある学校では不可能である。所属学年の学習についていけないダブルリミテッド児童の状況の改善だけに焦点を当てられ、活動の結果によってはフレキシブルに活動内容を修正できるという点でも非常に効率的であり、効果的であるように思えた。

#### 4. おわりに

##### 4-1. 所属学年の学習についていけないダブルリミテッド児童に対する言語教育環境の改善法

一つ以上の言語に触れて育ち、言語レベルがどの言語も年齢相応に達していないが故に在籍学年の学習についていけないダブルリミテッド児童の抱える問題は単純に言語力的要素だけでなく、彼らの今後のアイデンティティ形成や家族との関わり合いなど実に複雑な複数の要素が含まれている。よって、彼らの言語教育環境の改善も必然的に多様な要素が入り組んだ対策を必要としている。

本稿における以上の研究から、ダブルリミテッド児童に対する言語教育環境の改善に必要とされるのは「オーダーメイド教育」である。まず、これは先行研究から分かったように、ダブルリミテッド児童の言語教育はただマジョリティ言語である日本語を学習するだけでは不安定な言語発達が生じる可能性があり、母語の確率と維持との両立が必要不可欠である。複雑故に丁寧な対応が必要なダブルリミテッド児童にとって、一方面からの教育支援だけでは不十分と言え、学校ではマジョリティ言語での学習に対する支援、家庭内では保護者による母語に対する支援、そして各生徒の細かいニーズや特徴を踏まえた上での学習支援はそのような子どもたちの指導に特化した NPO 法人などの学校外団体によりカバーするのが理想的であろう。多言語環境で育つ子どもがますます増える事が予想される中で、この各生徒に向けた多方面からのアプローチにより成立する、「オーダーメイド教育」の実施がダブルリミテッド児童に対する言語教育環境の改善に必要とされる。

##### 4-2. 今後の課題

何よりダブルリミテッド児童が抱える問題やその問題の原因も多種多様であるため、各生徒に合った「オーダーメイド教育」が必要であり、効果的であることは間違いない。しかし、この改善法は実現性が一番の課題である。「オーダーメイド教育」は現在の応急措置的な対策の改善案にはなり得るが、大勢の生徒の教育責任を担っている学校現場において多種多様な生徒の多種多様な問題に寄り添うことは困難である。

更に本稿においては比較的単一言語的および単一民族的な日本における事例と現

状のみに基づき論じたが、世界の対策にも学ぶところが多くあると考える。今後日本のダブルリミテッド児童への言語教育環境の改善にあたり、海外での対策も踏まえ考察する必要性と可能性があると考えます。

参考文献

- Cummings J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters
- Deirdre, Martin, 2009, *Language Disabilities in Cultural and Linguistic Diversity*, England: Multilingual Matters
- Hickey, Tina ed. and Jenny Williams ed. *Language, Education, and Society in a Changing World*, England: Multilingual Matters
- Lambert, W.E. 1977, "The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences,". in P.A. Hornby, *Bilingualism*, New York: Academic Press, pg. 15-27
- Pavlenko, Aneta, 2006, *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression, and Representation*, England: Multilingual Matters
- 石井美佳、1999「多様な言語背景をもつ子どもの母語教育の現状—神奈川県内の母語教室調査報告書」『中国帰国者定着促進センター紀要』, <http://www.kikokusha-center.or.jp/resource/ronbun/kiyo/07/7-ishii.pdf>
- 織田稔、2000、『ことばの研究と英語教育』関西大学出版
- 恒吉僚子、1996、「多文化共存時代の日本の学校文化」堀尾輝久ほか編『講座学校 6 学校文化という磁場』柏書房、
- 加藤映子、2008、「外国人児童生徒の言語教育に関する考察：言語共生のために」出版社\_\_
- 川上郁雄、2009、『「移動する子どもたち」の言葉の教育を創造する』ココ出版
- 川村千鶴子、2002「人の「異なり」とはなにか—多文化教育に拓くもの」（渡戸一郎・川村千鶴子編、『多文化教育を拓く』）、明石書店
- 清田淳子・朱桂栄（2005）「両言語リテラシーをどう支援するか—第一言語の力が不十分な子どもの場合」『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』創刊号 pg.44-66 母語・継承語・バイリンガル教育研究会
- 斎藤ひろみ編、2009、『文化間移動をする子どもたちの学び—教育コミュニティの創造に向けて』ひつじ書房
- 櫻井千穂、2008、「外国人児童の学びを促す在籍学級の在り方」
- 志水宏吉・清水睦美編、2003、『ニューカマーと教育—学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』明石書店
- ジェイセットバイリンガリズム研究会編、2003、「日本のバイリンガル教育—学校の事例から学ぶ—」、三修社
- ジム・カミンズ著、中島和子訳著、2011、『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版



- 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』36-77.生活書院
- 関口知子、2003『在日日経ブラジル人の子どもたち—異文化間に育つ子どものアイデンテ  
ィティ形成』、明石書店
- 高橋朋子、2009『中国帰国者三世四世の学校エスノグラフィー—母語教育から継承後教育へ』、  
生活書院
- 東京学芸大学教育センター、1985、「バイリンガル・バイカルチュラル教育の現状と課題—  
在外・帰国子女教育を中心として—」
- 中島和子、1992、「バイリンガル児のアイデンティティの獲得」月刊『言語』大修館書店
- 中島和子、2002、『バイリンガル教育の方法』アルク
- 中島和子、2007 「ダブルリミテッド・一時的セミリンガル現象を考える」
- 中島和子、2011、『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会
- 中島智子編著、1998、『多文化教育—多様性のための教育学』東京・明石書店
- 丹羽典子、2011、「日本語能力を高めるための小学校低学年配当漢字指導法」
- 野山広、2014、「日本の多言語・多文化化の現状と地域における日本語教育の展開—複言語・  
複文化主義的な学習支援の現場から見えてくること—」、国立国語研究所
- 細川英雄編、2011、「言語教育とアイデンティティ」春風社
- 山本雅代編著、2000、『日本のバイリンガル教育』明石書店
- 山本雅代、1991、『バイリンガルー—その実像と問題点』東京・大修館書店
- 渡戸一郎・川村千鶴子編著、2002、『多文化教育を拓く—マルチカルチュラルな日本の現実  
のなかで—』明石書店