

# 「外国につながる子ども」の学習する権利を保障するための課題（その2） ——「夏休み・にほんご教室」のアクション・リサーチを通じて——

小野 方資<sup>(1)</sup>・宮野 宏子<sup>(2)</sup>

本稿の目的は、中国地方に位置するA県B市にて、2016年に実施した「夏休み・にほんご教室（仮称）」にて、アクション・リサーチの方法に基づき、「外国につながる子ども」に対する学習の権利保障に取り組むにあたって立ち現れる「五つの壁」による「置き去り」の実態、特に「第4の壁」と「第5の壁」による「置き去り」の実態を明らかにすることである。並びに、この実態の改善に取り組むための課題を論じることである。「外国につながる子ども」が言葉を学習するにあたって起きうる困難に気を配り、この際必要とされる配慮と支援を講ずるために必要とされるのは、まず、権利の保障、とりわけ学習機会の平等な保障のあり方を考え直すことである。二つめとして、学校が「外国につながる子ども」の家庭環境・生活環境だけでなく、言語環境も把握することである。

キーワード：「外国につながる子ども」（CLD児）、学習する権利、多文化共生

## 1 問題の所在

本稿の目的は、中国地方に位置するA県B市にて、2016年に実施した「夏休み・にほんご教室」（仮称。以下、夏休み教室と略記）にて、アクション・リサーチの方法に基づき、「外国につながる子ども」に対する学習の権利保障に取り組むにあたって立ち現れる「五つの壁」による「置き去り」の実態、特に「第4の壁」と「第5の壁」による「置き去り」の実態を明らかにし、この対策と課題を論じることである。

筆者は『「外国につながる子ども」の学習する権利を保障するための課題』（小野・宮野 2019 以下、前稿と略記）にて「外国につながる子ども」という認識のための枠組みの必要性と、「外国につながる子ども」の権利保障の至っていない状況を「置き去り」という認識枠組みで把握する必要性を論じた。並びに前稿では「外国につながる子ども」に「置き去り」が現れる「五つの壁」についての仮説を述べた。これに続く本稿に求められるのは、したがって、この仮説の裏付けである。このために筆者は、運営スタッフの補助を

うけながら「外国につながる子ども」が学校で課される夏休みの宿題をすることを目的とした夏休み教室というフィールドを、後掲する内容で設定した。ここに集まった「外国につながる子ども」に関わっていく中で明らかになるのは、彼／彼女たちの「置き去り」にされている様子である。

この観察による裏付けにより「外国につながる子ども」に立ちはだかっている「五つの壁」の実情を明示することが本稿は必要と考えており、このために、後掲するとおり、夏休み教室に集まってきた彼／彼女たちの話を聞き、彼／彼女たちの様子を観察し、フィールドノーツを作ってきた。ただし、「外国につながる子ども」に「五つの壁」が立ちはだかっていることが把握された時点で求められるのは、この問題状況の打開への取り組みということにもなる。「五つの壁」で引き起こされている問題状況の観察だけをして、現在進行形で「置き去り」にされている「外国につながる子ども」の権利保障を視野の外に置くことは、研究の性質上できない。

<sup>(1)</sup>福山市立大学教育学部児童教育学科

<sup>(2)</sup>びんご日本語多言語サポートセンター

そこで本稿は、夏休み教室というフィールドを構成し、「外国につながる子ども」が「置き去り」にされる、すなわち権利保障が十全ではない問題状況を観察し、並びにこの問題状況を検討しながら「置き去り」の状況を改善していくために、研究の方法としてアクション・リサーチ(藤原 2017 94)を採ることにした。フィールドに集まる子どもの「置き去り」の様子やその背景にある「五つの壁」の観察から、可能な限り問題状況への打開をめざし、フィールドを設定した筆者自身の「外国につながる子ども」の権利保障のための然るべき臨み方や、彼/彼女らの権利を十全に保障していくための制度のあり方についても、本稿は考究を試みていくことになる。

ここでいまいちど、前稿で述べた「外国につながる子ども」と「置き去り」、そして「五つの壁」について略述をしておきたい。

「外国につながる子ども」とは、本稿では多文化・多言語環境の下で育った子どもを意味する。これは、「外国籍の子ども」と「現行の国籍法で日本国籍を持つ子ども」の二つに大別できる。後者は、日本国籍であるが「外国人の子どもとあまり変わらない状況で生きる子ども」である。たとえば、帰化した子ども、国際結婚から生まれた子ども、父母が離婚し外国人のひとり親に育てられたことで日本語習得が難しい環境の子どもなどである(宮島 2017 16-18)。これらの他にも注意を要するのは、人数は明らかではない非正規滞在の子どもや、書類上は無届け状態の子どもが存在している事実であり、非正規滞在の子どもや無届状態の子どもなど日本国籍を持たない子どもに対して「外国籍の子ども」の呼称を使用する必要を前稿にて述べた(小野・宮野 2019 11-16)。

「五つの壁」とは、筆者が仮説として、「外国につながる子ども」たちの、学習をはじめとした子どもの権利が保障されていない状態、すなわち「置き去り」が生起する理由として述べたものである。第1の壁は、「外国につながる子ども」が教育を受ける権利を保障される対象として見られず、権利保障のための義務を国や地方自治体が果たさない場合である。第2の壁は、「外国につながる子ども」が存在しているにもかかわらず、彼/彼女らを日本語教育の支援が必要かどうか判断する対象から見落とすことである。第3の壁は、ある「外国につながる子ども」を一旦は指導

対象と見ながらも、判定基準もないままに「日本語指導」は必要ないと判断することである。並びに、ある「外国につながる子ども」を指導対象として指導をしていたものの、彼/彼女らの習得状況の判定をしないままこの指導を打ち切ることである。第4の壁は、ある「外国につながる子ども」に「日本語指導」が必要であると判断されているにもかかわらず、必要な指導を受けさせていないことである。最後に第5の壁は、「外国につながる子ども」が「日本語指導」を受けている状況下で、適切な教育支援をうけていない場合があることである。つまり、彼/彼女らへの学習上の支援が「特別の教育課程」に基づいていなくてはならないものの、これとかけ離れている実態が観察されるのである(小野・宮野 2019 17-18)。

本研究においてフィールドとなった夏休み教室の概要は、次のとおりである。B市内の「外国につながる子ども」の分布状況は正確に分からないゆえ、B市教育委員会に聞き取りをし、市立小学校で日本語指導を受けている児童数が最も多いB市の西部(28人、2016年5月1日現在、表1参照)を開設場所とした。当該地域には、1990年の「出入国管理及び難民認定法」の一部改正により「定住者」の在留資格が創設され、日系3世までが国内で就労可能な資格が与えられたことにより、主に南米からの労働者が急激に流入かつ定着したという歴史的な背景がある。流入した定住者は経済の影響を受けてピーク時よりは減少したものの、外国人が流入しやすい風土が形成されたものと筆者は考えており、事実、この地域の行政も“多文化共生のまちづくり”を掲げ、毎年地域を挙げてイベントを行っているほど、多文化化が進んでいる地域だといえる。

表1 B市内にて日本語指導を受けている児童数

区 域	児童数 (人)
中心部	16
東 部	4
西 部	28
南 部	2
北東部	1
合 計	51

(2016年5月1日現在)

注1: B市教育委員会への聞き取りにより宮野作成。

注2: 区域はB市行政の分類による。

確かにB市内の公立小学校では、日本語指導が必要な児童に対して、常設の日本語教室での指導、もしくは非常勤講師による指導がなされている。また、夏休み教室を開催した地域の一帯では、夏休み等の長期休暇中を含めて通年で放課後児童クラブ事業が実施され、保護者が昼間にいない家庭の児童にとっては「健全な育成と遊び及び生活の支援」の保障が取り組まれてはいるといえよう。しかし、このようなB市の支援体制を調査することにより、この中にある「外国につながる子ども」たちに対してどう「五つの壁」が現れているのか、そして「置き去り」が起きているのかを明らかにするのは困難である。したがって「外国につながる子ども」の「置き去り」の実態や「五つの壁」の存在を検証するためには、夏休み教室というフィールドを設定し、ここへの参加の様子から、そしてここに来る子どもの保護者からの聞き取りに基づいて検証してみる必要がある。

夏休み教室への参加者の募集は「日本語が苦手で、一人で宿題をするのが難しいと思っているみなさん」という呼びかけから始められた。呼びかけに応じて参加を申し出た子どもや保護者には、やさしい日本語を用いて研究目的等を書面及び口頭で説明したうえで調査への協力を依頼し、同意書を提出いただいた。同時に同意撤回書を手交して、協力者の意思によりいつでもこの同意の撤回ができる旨を事前に説明した。

夏休み教室の主な活動内容は、夏休みの宿題、ラジオ体操、読み聞かせ、読書、体を動かす活動、掃除等であった。2016年の夏休み期間、平日の朝10時から正午までの2時間開催し、開催の日数は27日であった。参加児童は小学1年生から5年生までの、市西部地域に在住の児童6人であった。このうち4人は継続的な参加があったが、日数には7～25日と、それぞれ幅があった。このうち2人は1～2日の参加であった(表2・表3)。

筆者(宮野)を含めた運営スタッフは総勢18人だった。このうち、中長期的に参加した者は4人であり、1～2日参加した者が15人であった。筆者は、夏休み教室の企画実践者であるため、調査対象への関与度が高い立場をとっている。夏休み教室の実践・観察中に記録をメモすることもあったが、多くの場合、メモを取ることやビデオを撮ることは行わなかった。理由は、夏休みの宿題のサポートをしたり、参加児童が抱

表2 「夏休み・にほんご教室」の開催結果概要

開催日数	27日
参加児童数	6人 市内在住の小学生(1年生～5年生)
運営スタッフ	18人
主な活動内容	ア 子どもが持参した夏休みの宿題(自主学習のサポート) イ ラジオ体操 ウ 本の読み聞かせ エ 読書 オ 体を動かす活動(追いかっこ、飛行機飛ばしなど) カ 掃除

える学習の困難さに対応する活動をボランティアスタッフと共に行ったりしたことや、その場が観察主体の場となることで参加者にとって不自然な雰囲気になるのを避けるためである。筆者の記録メモや記憶をもとに、ほとんどの場合は日々の活動後すぐに、参与者として観察されたものを教育日誌(フィールドノート)等にして毎回記録を残した。また、保護者からの聞き取りについては、夏休み教室開催中や終了後に自宅を訪問して感想を聞いたり、面談が困難な場合は電話で聞き取ったりした。

この記録をもとに「五つの壁」による「置き去り」のあらわれ方とこれに取り組むための課題を論ずるために、続くⅡでは三つのケースを、「家族の様子及び家庭での様子」「夏休み教室での様子及び他の参加児童との様子」を手掛かりにまとめた。この三つ以外にも記録された事例を、課題の究明の必要に応じて本稿には記載している。Ⅲで、事例を分析し「五つの壁」による「置き去り」のあらわれ方と、この克服に取り組むにあたっての課題を検討した。夏休み教室を通じ観察された内容は、確かに1から5に至るまでの壁であったが、アクション・リサーチを進めていくにあたって働きかけが必要になるケース、そして同時に、意識して注視しないと見落としかねない事柄は、「第4の壁」と「第5の壁」であった。これについての論述を、本稿の中心に据えなくてはならない。

なお本稿は、ⅠとⅢを主に小野が担当し、Ⅱを主に宮野が執筆し、最後に共同で全体の調整をしたものである<sup>1</sup>。夏休み教室の開催にあたり、福山市立大学の研究倫理審査委員会(2016年8月)にて、夏休み教室の設置並びにここで実施するアクション・リサーチの計画等の倫理審査を受けた。

表3 「夏休み・にほんご教室」への参加児童の概要

名前	学年	参加回数	児童の状況, 筆者の所感	家族状況	使用言語	
1	T	3年	25回	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本生まれ。地元の保育所に1年通所。</li> <li>・学校では日本語教室への取り出し授業を受けている。</li> <li>・日本語の日常会話は問題ない。複文が理解できているかは不明。</li> <li>・日ごろ友人間や親の通訳代わりをするが、簡単なポルトガル語、日本語しか話せず、大人同士の会話の通訳は困難。</li> </ul>	父	ポルトガル語 簡単な日本語は使用可能
					母	ポルトガル語 日本語での会話は困難
					妹 10か月	—
2	U	3年	13回	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ブラジル生まれ。その後来日。1年間保育所に通所。</li> <li>・妹の出産を機にブラジルへ帰国。</li> <li>・小学1年の年齢の年の9月に再来日。9月から小1に編入。</li> <li>・夏休み・にほんご教室終了後の2学期から転校予定。</li> <li>・学校では日本語教室への取り出し授業を受けている。</li> <li>・日本語会話は助詞なしで短文なら意思疎通が可能。</li> <li>・学習言語の使用は困難。</li> </ul>	父	ポルトガル語 日本語での会話は困難
					母	ポルトガル語 日本語N4 (注2) 合格
					妹 4歳	ポルトガル語
3	V	1年	10回	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本生まれ。地元の保育所, 幼稚園に通所・通園した。</li> <li>・学校では日本語教室への取り出し授業を受けていない。</li> <li>・例えば幼児期で使用する物の名前などでも、日本語での語彙が少ない。</li> </ul>	父	ポルトガル語 スペイン語 簡単な日本語は使用可能
					母	ポルトガル語 簡単な日本語は使用可能
					弟 3歳	ポルトガル語
4	W	5年	2回	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本生まれ。日本語で日常会話をする。(家庭外では日本語を主に話す)</li> <li>・学校では5年生から算数だけ取り出し授業を受けている。</li> <li>・週1回ポルトガル語の教室に通っている。</li> <li>・姉が家族と社会の橋渡しをしている。</li> <li>・母語での日常会話もできる(姉と母はポルトガル語で話しているので、家族内はポルトガル語と判断した。)</li> </ul>	(父)	父親の同居・別居及び使用言語は尋ねておらず不明
					母	ポルトガル語 日本語での会話は困難
					姉 3歳で来日, 既婚	日本語 ポルトガル語
5	Y	2年	7回	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本生まれ, 時折ブラジルに遊びに行く。</li> <li>・家の中では日本語を主に使用。</li> <li>・父親がポルトガル語で話しても, 分からないときは日本語で返事をする。(児童からの聞き取り)</li> </ul>	父	ポルトガル語 日本語のレベルは不明
					母	ポルトガル語 日本語N4 (注2) 程度
6	Z	1年	1回	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本生まれ, 就学前の施設には通っていない。</li> <li>・日本語会話は助詞なしで短文なら意思疎通が可能。</li> <li>・学習言語の使用は困難。</li> </ul>	(父)	父親の同居・別居及び使用言語は尋ねておらず不明
					母	ポルトガル語 日本語での会話は困難

注1: 宮野作成。

注2: 「日本語N4」とは、日本語能力試験のレベルのひとつ。N5が「基本的な日本語をある程度理解することができる」という初歩のレベルで、いちばん難しいN1は「幅広い場面で使われる日本語を理解することができる」レベルとされる。N4は「基本的な日本語を理解することができる」レベルとされている。参照 <https://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html>

## II 「夏休み・にほんご教室」での「外国につながる子ども」の現状

事例1 Tは小学3年男子、日本生まれ、日本育ちである。就学直前の1年間、日本の保育所に通所していた。両親とまもなく1歳になる妹の4人暮らしである。家庭以外では主に日本語を使用している。両親はブラジル出身者で、家庭内言語はポルトガル語のみである。母親は簡単な日本語での会話も困難で、父親は簡単な日本語での会話が可能である。Tは学校で、日本語教室で取り出し授業を受けている。

### (1) 家族の様子及び家庭での様子

研究への同意を得るためにTの家庭を訪問した際、母親は日本語での会話ができないため、Tが筆者と母との会話の通訳をした。母親の立場からTの将来についてどう思うかという質問の答えの中に出てきた「Responsável [責任ある] 以下〔 〕内は、筆者の注記・補足」という単語は、小学3年生の彼にとって聞きなれないことばであり、彼を困惑させていた。しかし、内容が自分の将来のことだったことも手伝ってか、すぐさまT自身がスマートフォンの音声検索機能を使い、意味を調べていた。ここから、Tの日ごろの行動の様子や、これに伴いTが感じているであろう苦勞が垣間見えた。

このとき、日本語もポルトガル語も複文になると、Tによる通訳内容が途端に乏しくなっていたことが確認できた<sup>2</sup>。母親はTが日本語を理解できていると考えているようではあるが、筆者からみれば、Tには、筆者の易しい日本語での質問をポルトガル語に翻訳して母に伝えるほどの言葉の力は持ち合わせていないことも確認できた。

母親が育児で在宅していることを理由に、B市においては、Tは放課後児童クラブを利用することができない。母親が家事等で忙しいときは、Tが妹の面倒を見ていた。母親は、筆者が訪問している間、終始やさしい口調でTに接していた。ここから窺い知れたのは、Tが、学校の教室で説教されたり、細かいことを言われたりすることに対して「家でごちゃごちゃ言う人はない〔自分に対して家族は何も口出ししないという意味〕」とか「うるさい〔音声がうるさいという意味〕」とこぼしていた背景であった。

Tからは、夏休み終了後に、ポルトガル語の母語教室に行くかもしれないと聞いていた。しかし夏休み教室の終了後、2学期になってTの家に筆者が訪問した際には、この母語教室への参加は延期されていた。母親とTの会話の様子に目を向けると、生後11か月（夏休み終了後の訪問当時）の妹がいるためか、家庭内のポルトガル語は平易な表現になっていた様子であった。筆者が家庭を訪問している間に、親子間で長文でのやり取りは見られなかった。

Tだけが、夏休みの初日から最終日まで夏休み教室に継続して参加していた。Tによれば、日本国内に親戚はおらず、お盆の時期に家族と海水浴等に行った以外に、家族行事が実施された様子は観察されなかった。Tには当時10か月の妹がおり、日本語がほとんど話せない母親も育児で仕事についておらず、母親への聞き取り調査の中でも、「手伝ってほしいことはたくさんあるが、手伝ってくれる人はいない」というコメントがあった。家族においてこういった状況である以上、地域社会で様々な人と、例えば地域のイベントなどを通じて接触する機会は多くなかったと考えられる。

母親は、Tがきちんと小学校へ行っていないことから、当面は中学校のこと、例えばきちんと通学し勉強に励むかを心配しているといっていた。母親にTの将来に関する希望を聞くと、大学へは進学してほしい、責任感のある人になってほしいと答えた。

母親は「学校からのお知らせを読みますか。」との筆者の質問に「Nao [いいえ]」という回答とともに、「当然、読みませんよ。」もしくは「当然、読めませんよ。」とでもいうように両手の平を上に向け、肩をすくめるポーズをとった。筆者が母親と面談をした中で、彼女からは、学校からのお便り等を理解しようと努力している様子は窺えなかった。例えば、保護者を対象に、小学校から、夏休みの宿題についての日本語での説明資料が添付されていた。この資料を、Tは理解していなかった。この説明資料で予告されていたとおり、夏休み13日目の登校日に、追加の宿題がTに配付された。この宿題の追加は、Tにとっては不意打ちの出来事であり、学習意欲を失う原因となった。

母親は、自宅から約1 km離れた市役所にポルトガル語による相談窓口が常設されていることは知っているが、日常の小さなことでそこに行くことはできない

と言っていた。また、日常生活や子育てで手伝いを必要とすることは数多くあるが、日々相談できる人はおらず、近隣の日本語が話せる同国出身者との交流は多くないことが、話の様子からうかがえた。

Tは、父親に対し厳格なイメージを持っており、T自身の感情を抑えて父親の言うことに従う様子が観察された。例えば「父ちゃん、一回言ったら聞かんけー。」と父の指示を聞かなければならないことを日本語でぼやく場面があった。父親の様子と関連させながら、Tは次のような言葉を言っていた。「どうせ、オレは勉強できんでもいい。学校行かんし〔進学しないの意味か〕。仕事も簡単なのするし…。でも、できんかったら、お父さんみたいに遠くに仕事行くんよ。勉強せんでもいい〔だからこのまま勉強しないでいいという諦め〕。」「お父さんはね、すごく遠いところ仕事行つとる。いっばい、ここ〔手〕も、ここ〔顔〕もやけどがいっばい。」以上の言葉は、いわば“自分が一切の勉強を拒否したとしても、頭脳を使う頻度の少ない単純労働により、または、たとえ過酷であっても肉体労働により父親のように生きていける”という将来像を保護者の姿から学んでいることが分かる。

## (2) 夏休み教室での様子及び他の参加児童との様子

Tによれば、幼稚園(T本人は「幼稚園」と言った)に小さいころから行っていたので日本語は話せるが、小学校1年生のとき、ひらがなの読み書きができなかったとのことであった。当時の担任の先生がTに読み書きを一生懸命教えてくれたことを、Tは恩義に感じている様子が窺えた。

夏休み教室では、ゲーム性を取り入れた算数の勉強のときに、Tは「どうせ負ける。」「どうせ分からんもん。」と始める前からネガティブな発言をしていた。「書き写す」「選んで書く」などの、問題の指示を理解することがTには難しいようで、「分からん」と騒ぎ立てたこともあった。夏休み教室での普段のTは、他の児童が「分からん」と騒ぐのを見ているだけであった。しかし、この騒ぐ行動を、参加がTひとりの日にとったことがあった。以来Tは、宿題として取組む課題の中に、むずかしいと思われる問題、例えば文章題などがあることに気が付くと同時に、「勉強をしない」という態度をとることが度重なった。

夏休み教室に最も多く参加したTだが、教室活動で

は「勉強の時間」はあっても「学校からもらった夏休みの宿題をする」ことを強要しなかったため、宿題を拒絶することが常であった。

ある日、夏休み教室の中で、小学校1年男児のV(後述の事例3のとおり、日本語での意思疎通が困難である)が突然Tと筆者との会話に割り込んできた。そしてVの言いたいことを筆者に伝える通訳を、VがTに頼んだことがあった。このときTは日本語で小さな声で「いつも、友達と遊んでいるときでも、急に間に入ってくる。」と不平を口にしていた。これは、自分の気の向くままの会話を抑制し、他の人に求められる役割、つまり通訳をさせられることへ向けられた不満であろう。夏休み教室の参加児童の中には、このようなTの日本語での不平を理解できる者はいなかった。Tは不満を言うときに一貫して日本語のみを使用していた。

夏休み教室の間に二回、Tが他の児童に足を引っかけて転ばせるという事件が起きた。一回目は「自分の足がひっかかったから、ごめん。」と、Tは自らポルトガル語で被害者本人に謝った。二回目の被害者は、Tをポルトガル語ですごい剣幕で叱責した。これに対しTは、反論も謝りもせず立ちすくんでいた。Tは勉強中に他の児童からポルトガル語で話しかけられる場面が多くあったが、「Nao sei〔知らない〕」とかわしたり、スタッフの方を向いて日本語で答えたりする様子が見られた。これらから予想されるのは、Tは、同世代の子どもとポルトガル語で日常会話をしたり、学習できるかどうか疑問しいということである。他にも、日本語がわからない他の参加児童に対し、Tが日本語で長々と説明している場面も見られた。

夏休み教室の最終日に、Tに対して2メートル離れた場所で筆者が自分の作業をしながら「2学期が楽しみだね。」と話しかけた。Tは2学期が始まることに對して「友だちに会うのはいいけど、学校はいや。授業を受けんといけん。考えんといけんから勉強嫌い。覚えすぎると忘れる。」といい、筆者が「勉強してたら、頭がぐちゃぐちゃになる？」と問いかけると頷いた。Tや(後に言及する)Wのように自分の言葉で感情を伝えられない場合にこそ、彼/彼女らの気持ちに寄り添い、その感情を言語化して示してくれる他者が必要であると考えられる。

事例2 Uは小学3年女子、ブラジル生まれ、日本育ちである。2歳半までの1年間、日本の保育所に通所した。3歳のとき、母親の出産が理由でブラジルに帰国し、小学校1年生の夏休みに家族とともに再来日した。Uは、母語での読み書きはできないが、これを用いての年齢相当の日常会話は可能である。日本語の読み書きは困難で、会話は簡単な単語の羅列程度である。両親ともまもなく5歳になる妹の4人暮らしである。両親はブラジル出身者で、家庭内言語はポルトガル語のみである。母親は、自身が子どものころ来日しており、日本語での簡単な日常会話が可能だが、学校にあまり行っておらず漢字は読めない。父親は日本語での会話は困難である。両親は共働きである。学校では、日本語教室で取り出し授業を受けている。

### (1) 家族の様子及び家庭での様子

上述のように、Uの母親は日本語での会話が可能であるものの、漢字はあまり読めない。母親は学校からの手紙やお知らせを理解するため、これを携帯電話で写真に撮り、母親の友だちにメールで送信し、何が書いてあるか教えてもらっていると述べていた。母親は、Uの勉強態度について厳しく臨んでおり、与えられた宿題をしているかどうかを厳しく監視しているが、与えられた宿題以上の勉強はしなくていいという考えを持っている。

Uの保護者は日本社会との接触・交流に積極的とは言えない様子で、筆者からの連絡にもなかなか応じてもらえなかった。母親への聞き取り調査の際に「後から、いろいろ聞かれたり、何かに参加しないとけないかとか…。不安だったから。怒ってるわけじゃない。」と何度も連絡を無視した理由を告げられた。母親によると、家族が将来日本に住むかブラジルに帰るか迷っているとのことで、子どもに対しては「日本語は学校で、ポルトガル語は家庭で」頑張してほしいと思っている。

事例1に出てきたTに通訳をしてもらうことで、次のことが明らかになった。Uは2年生のときには全く夏休みの宿題をやっていないかったとのことで、このことを家で父親にひどく叱責された。Uは父親に、9月に入ってから学校の宿題とは別の宿題を家ですよう命じられ、大量の勉強をさせられた経験があった。

夏休み教室でUは、勉強が分かるかどうか以上に、

宿題として与えられた冊子が文字で埋まるかどうかを重要と考え、そのように行動している様子が見ええた。以下はその例である。宿題冊子の始めのページに、休み期間中の「1日の生活時間の計画」を立てるページと、「夏休みの目標」を書き込むページがあった。Uは、夏休みが7日経過して、まだこれらのページが埋まっていないことに対して焦り始めた。Uは筆者に対してUの横に座るよう命令し、空白を指さしながら「分からん」を連発した。つまり、白紙の部分に何を書けばよいか教えるように筆者に指示していたのである。Uは、「1日の生活リズムを計画」するページでは、段分けがしてある1時間単位の欄に空白があることを気にかけ、すべてを文字で埋めようとした。この結果、昼間であっても「お風呂」と記載したり、1日4回「ごはん」や「プール」などと記載していた。これらの記載は、Uが言葉をひねりだすようにして埋めたものであった。この活動は、1日の生活のリズムを作る活動ではなく、ことばを埋める活動になったが、すべての欄が埋まったことに、Uはとても満足した様子だった。

そのうちにUは、その日の目標とされていた算数のドリルもやらなければならないという焦りで落ち着きがなくなり、何度も奇声を上げたりした。結局、夏休みの宿題冊子と、算数ドリルの2課題の狭間で、「やらなければならない」という強迫観念でUは勉強に集中できなかった。

Uは、ひらがなの文字の読み書きはできるものの、日常会話であっても日本語でのやり取りは困難な状態であるが、在籍級の児童と同じ宿題を学校から課せられていた。Uの日本語の状況にあわせた課題への配慮、例えば宿題量の調整や、平易な日本語で説明がある教材で宿題が出されるといったことはなかった。Uが2学期から転校する予定と聞き、筆者が在籍学校に対してUの宿題の提出先等について相談した。この相談から窺い知れたのは、在籍学校側が、宿題の提出にはこだわっていない様子であった。

上述の状況を踏まえると、宿題の完遂にこだわっていたのは保護者の可能性が高い。筆者は、Uのなかなか宿題が進まない状態が心配になり、Uの母親にこの状況を伝え、母親が何を期待するかを尋ねたところ「〔宿題はUが〕できるところまで、がんばればいい。」という返事だった。

Uは8月18日を最後に、夏休み教室にぱったりと

来なくなった。Uにとって夏休み教室の参加最終日となったこの日は、Uが中心になり他の児童1人とスタッフ1人の3人で、日本語を使ったごっこ遊びをしていた。Uの発案で日常の場面をままごとで再現し、30分以上熱演していたことから、Uが夏休み教室の場をとてにも気に入っていた様子がわかる。したがって本人の希望で夏休み教室参加を中断するとは考えにくい。

夏休み終了後に家庭訪問した際、母親からは「〔夏休み教室に〕行って、もっと一生懸命がんばってたら、いい。遊ぶのが好きだから、話すのが好きだから、ちょっと勉強にならないときもあるから、ここであたし〔母親〕が見た方がいいかなって。」と言っていた。この話を聞き、Uが夏休み最後の登校日（8月23日）以前にもかかわらず、夏休み教室に来なくなった理由が分かった。母親の言葉はつまり、「夏休み教室に行って勉強できないなら、母親が管理して自宅勉強をさせる方がいい」という意味である。

夏休み教室でのUの様子からは、母親の言いつけを実行に移すことに意識を傾注する姿勢がうかがえた。例えば、教室に到着したら母親に電話をするよう言いつけられた日には、Uは「自分が夏休み教室に到着していることを、母親に電話して伝えてほしい」という内容を、筆者が理解できるまで諦めずに伝えようとした。このことを筆者に伝えるのは、Uの日本語の状況が上述のとおりであるために相当に難しいことであった。また、筆者が立て替えたお金を返すよう、Uが母親からお金の入った袋を預かってきたことがあった。この袋には、立て替え分を超える余分なお金が入っていたため、筆者はUにおつりを渡そうとした。しかしUは「お金が入ったビニール袋を渡すよう頼まれた」ことを強調し、ビニール袋に入れた立て替え分を超えたお金（おつり）を持って帰らないと拒み続けたことがあり「Uが母親から預かったお金は筆者が確かに受け取ったこと。そのお金からおつりがでたので、それを母親に渡してほしい」ということ理解させるのに苦労した。

Uは夏休み教室内で、筆者の注目を引きたいためか、どこにいても誰とも、何かあると筆者を呼び立てていた。にもかかわらず、数回Uの家庭を訪問したが、母親のいる前では筆者とは話をせず、玄関先にも出てこないこともあった。

## （2）夏休み教室での様子及び他の参加児童との様子

Uは参加初日、始まって早々、誰に対して言うでもなく大きな声で「分かん、分かん」と連呼した。筆者がこのときのUの様子を見ると、3年生の漢字ドリルのうち、読み仮名を振るページを開いていた。この漢字ドリルは、読み仮名を振るページの前後に、同じ漢字の読み方が記載されているページがあるように編集されているものであった。要領のいい児童なら、恐らく、前後のページを見て、自身の分からない漢字の読み仮名を書き写すであろう。一方でUは、この漢字ドリルの編集のされ方をよく理解していない様子であり、加えて、漢字を見ただけで読み仮名を書く力はUにないこともあり、結局宿題が進まないことに苛立ってしまい「分かん」と連呼することになったと考えられた。

他にも学習する局面でUの躓きの理由が、筆者には理解できない場面があった。例えば、Uが計算ドリルの引き算を学習した際に、次のようなやり取りがあった。「Uちゃんが、500円玉を持って買い物に行きますね。このペンとこのペンを買います〔筆者が、ペン2本を見せながら説明〕。200円です。おつりはいくら？」という質問に、Uは答えられなかった。上述のとおり、Uは全く日本語が理解できないわけではない。この“答えられない”理由について筆者は、例えばUが「500円玉」を認識していないのか、「買い物」という言葉が、その体験がないゆえに理解が難しいのか、「おつり」という日本語が分からないのか、引き算ということを理解していないために計算ができないのか等を想起した。しかし結局、答えられなかった理由は筆者には分からないままとなった。他のスタッフたちも、「分かん」というUがどこで何につまずいているのかを見極めることに大いに苦心した。

Uに表れる「分かん」という言葉や“答えられない”という様子は、ある日の割り算の学習でも、次のように現れた。

筆者：問題を読んでみようか。〔問題を声に出して読む〕

「問題、56ページの本を1週間で読むとき、1日何ページ読めばいいですか。」

もう、割り算勉強した？



U: うん。〔割り算はすでに勉強したという意味〕

筆者: 1週間は何日?

U: 分からん。

筆者: 「1週間」って分かる?

U: 分からん。

筆者: カレンダーあるかな? [カレンダーを見せながら] これが1週間。

月・火・水・木・金・土・日……

何日ある?

U: 分からん。

筆者: Uちゃん, よく見て。〔カレンダーを指して押さえながら〕

月・火・水・木・金・土・日… 1, 2, 3, 4, …何日?

U: 分からん。

[中略 筆者はカレンダーを使って曜日とカウントを繰り返すとともに「1週間は, 何日?」という質問を繰り返した。]

筆者: Uちゃん, 1週間は何日?

U: 7。

筆者: じゃあ, 割り算よ。割り算どうする?

U: あー, まってまって! シッ!

[筆者に対し「静かにしろ」の命令の合図。]

[割り算のやり方は理解しており「 $56 \div 7 = 8$  答え8ページ」と自分で書き終える。]

(「夏休み教室」2016年8月17日フィールドノーツより)

以上のようなやり取りで, Uは計算ドリル2ページ進めるのに1時間を要した。他にも学校から課された夏休みの宿題の冊子には, 日本語の理解に困難を感じている子どもには難しい課題がいくつかあった。例えば, 算数の計算の考え方を, 日本語の文章で説明する図1のような課題が出されていた。

- かける数とかけられる数を入れかえて計算しても, 答えは  になります。

これは, 掛け算のしくみを理解させるための問題である。ただしこれが理解できるためには, いくつもの前提を日本語で理解していなくてはならない。まず, この文には文節により空白で区切る“分かち書き”

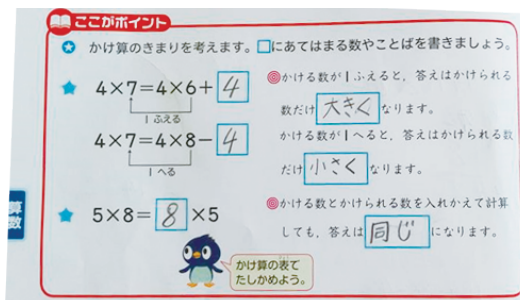


図1 かけ算のしくみをことばで整理する課題の例 (小学校3年生 算数)

がなされていない。またこの問題の文章は, 仮定形, 受身形, 形容詞の語尾変化, そして複合語などが織り交ざっている。このような文章は, 日本語学校で一年間日本語を勉強した留学生でさえ理解困難なレベルである。結果的にUは, 筆者が伝えた正答を聞き取って, これを漢字で書くという活動以上のことはできなかった。

夏休み教室では, Uからは勉強以外でも気がかりな様子が多く見られた。初日から3日目に, Uが何度も「おなかが痛い」といい, 定期的に排便をしていないことが分かった。母親によれば, Uの便秘は幼い頃からの慢性的・遺伝的なものであるとのことで, ひどいときは病院に行ったり薬を使ったりするという。また, 夏休み教室は朝10時から開催だが, Uからは朝ご飯も食べてこない様子が毎回のよう観察された。ある日Uが「おなかがすいたから何か食べたい」と駄々をこね始めた。「先生(筆者)が朝ご飯を買ってUが食べていいかどうか, お母さんに電話して聞かない」という筆者にUは「母親に尋ねてほしい」と訴えた。母親に確認した筆者が「Uが『朝ご飯を食べたくない』って言ったって, お母さん怒ってるよ。」と伝えると, Uは母親が了承したこと以上に「お母さんが怒っている」ことに強く反応を示した。

Uは, 他の児童の喧嘩の仲裁に入ったり, 遊びのやり方や誰と一緒に勉強するかなどを決めるときにリーダー的に指示を出したりするなど, スタッフを含めた他者の行動を支配的にコントロールしようとするが多かった。

一方で, 勉強中に, しばしば奇声を上げる(多いときは2時間で数十回), 連続してチッチッチと舌打ちをする, 自分の額を手のひらで何度も連続的にたたくなどのUの行為は, スタッフ全員が共通して気にか

るほど頻繁に起こった。これらの行為はUが自分で勉強している際に起こり、他者とのやり取りの際や遊んでいる時間には決して現れない。Uによれば、学校や家ではめったにこの行動はしないという。

筆者：Uちゃん、ちょっと質問があるんですけど。

U：なに？

筆者：ときどき「アー」って声出すでしょう？

あれしたら、気持ちいいの？

U：わからん。

筆者：学校でもする？

U：ううん。

筆者：家は？

U：ときどきする。

筆者：ママイ（お母さん）は何か言う？

U：ううん。

筆者：ふーん。ここ（夏休み教室）でするんじゃ。

U：うん。

筆者：学校で算数とかするでしょ？

U：せん。

筆者：えー？ 日本語教室よー？ 何するん？

U：折り紙とか。

筆者：でも掛け算できるじゃん。

U：それ（掛け算）、2年生。2年生のとき、H先生と。〔掛け算は前年の2年生の時にH先生から教わったが、今は折り紙などをしていているという意味〕

（「夏休み教室」2016年7月26日フィールドノートより）

Uは、2年生のときに学習した掛け算や漢字は得意だが、1年生で学習する漢字の中に分からないものが多くあるという。先の会話に出てくるH先生（日本語指導担当の教員で、ポルトガル語ができる）は、Uが2年生のときに掛け算や漢字を教えてくれたというが、Uによれば3年生の4月から日本語指導の担当になった教員は、ポルトガル語が出来ず、日本語教室でこの日本語担当の教員は主に折り紙などをしていたという。

夏休み教室に来るときに文具をそろえて来ないUは、コンパス（3年生の学習に必要な文具）や鉛筆削りなどをTから借りることが多かった。Uは、Tからこ

れらを借りるたびに、Tから嫌味を言われたり、貸し渋られたりしていた。この様子を見ていると、筆者には、Uがこれらを購入した方が自身の精神的な負担も軽くなるように思われるのであるが、結局、参加最終日までこれらをUが持って来ることはなかった。Uはこれらの購入を、親に希望として伝えられなかったようである。

Uは継続して夏休み教室に参加していたが、途中連続して11日間欠席した。欠席の理由は、ブラジルから祖母が来日したためである。この間、Uは日本語を用いる人やコミュニティとの接触はなかったと考えられる。この期間ののち、Uが夏休み教室に再び戻ってきた日は、Uは日本語の単語を少し使用する程度で、スタッフとの意思疎通のためにはジェスチャーを多用していた。さらにUはTに対し、通訳してくれることを期待してか、ポルトガル語で何度も話しかけていた。

事例3 Vは小学1年男子で、日本生まれ、日本育ちである。就学前の1年半は地元の幼稚園に通園した。Vは5歳から母語（ポルトガル語）教室に通っている。Vは、日本語文章での発話は困難だが、筆者やスタッフの指示などは聞き取りで理解できていることが多かった。Vの家庭は両親と3歳の弟の4人暮らしである。両親はブラジル出身者であり、家庭内言語はポルトガル語のみである。両親とも日本語での簡単な日常会話が可能である。母親は15歳で来日し、父親は大学を卒業してから来日した。両親は共働きである。保護者の希望により学校で日本語指導は受けておらず、学校もこの希望どおりとしている。

### （1）家族の様子及び家庭での様子

母親は筆者の家庭訪問の間、積極的に日本語で会話をしていた。母親は、学校からのお便りや学校生活上のこと等で分からないことがあったときは、すぐに近所に住むいとこに助けを求め、分からない内容の理解に努めていた。母親は、それでも分からないことは学校に直接聞きに行くと筆者に言った。Vは普段から、母親が教えられる範囲で勉強を見てもらっていた。母親はVに、ポルトガル語教室に加え、音楽の習い事もさせていた。

Vの家族は教会にも通っており、地域コミュニ

ティーの中に積極的に参加する様子が窺えた。母親は自分自身を「きびしく、きちんとしている親」だと自負しており、子どもには大学まで行ってほしいと願っている。

母親は15歳のとき、2～3年の“デカセギ”のつもりで日本に来た家族と一緒に来日した。彼女は日本では、全く学校に通わず働いた。一方で、父親は大学を卒業してから来日している。両親ともに、自分たちの子どもにはいい教育を受けさせるよう努めている様子が窺えた。両親は、Vが学校の日本語教室で取り出し授業を受けると1年生の勉強が遅れるという考えを持っているために、Vを日本語教室には参加させていない。

筆者がVの家に訪問している間じゅう、Vは3歳の弟と一緒に子ども用のポルトガル語のテレビを見ていた。母親は、来客中に失礼な行動や態度があると、厳しく言葉でVに言い聞かせていたことから、ポルトガル語を習得させるように積極的に努めているように見受けられた。

両親が共働きのVは、夏休みの間も放課後児童クラブを利用してはいた。しかし、保護者がVをクラブへ行かせず、夏休み教室への参加を選択する日もあった。教室終了後の聞き取り調査では、母親から筆者に対し、夏休みの宿題をVと一緒にしたことや友達との遊びの場があったことに対して感謝の言葉があった。

## (2) 夏休み教室での様子及び他の参加児童との様子

日本語教室で取り出し授業を受けていないVは、在籍級の児童と同じ宿題を与えられていた。ただし夏休みの宿題の中でVは、特に算数の文章問題の意味が全く分からなかったため、勉強への意欲を喪失させていた。

例えば「なんばんめ」というプリント(図2)には「まえから 5ばんめの のりもの の まえには なんだいいくるまが ありますか。」という設問に式と答えを書かなくてはならない。Vは泣きそうな声で「分からん、分からん」と叫びながら机をパンパンと両手でたたいた。プリントを見ると、確かに、文節ごとに空白を設ける“分かち書き”もしてあり理解しやすいように見えるものの、設問で「のりもの」「くるま」、そして「バイク」の表現を使っていることがVを混乱させたのではないかと考えられる。すなわち、この設問

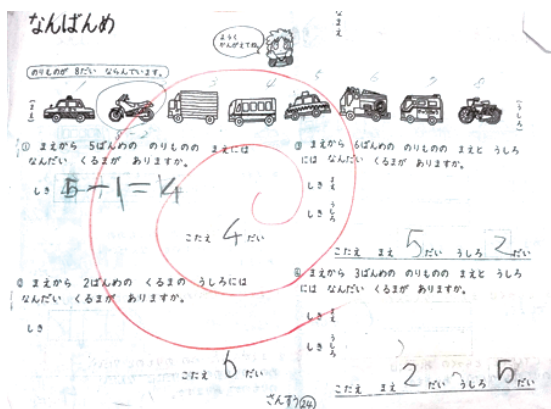


図2 「なんばんめ」を理解するための算数の宿題

は「のりもの」と「くるま」及び「バイク」を一度に出しているため、単語の定義の認識が十分でないVを混乱させ、「なんばんめ」という設問の理解にも至らなかったと考えることができる。

Vの日本語の習得や使用の状況は、例えば「ぜ」というひらがな一文字を書くにも数分かかるほどであった。このように、ひらがなの読み書きさえままならないVに課された宿題が他の児童と同じものであったこと、そしてこの宿題量に挑戦させられていることで感じているであろうVの苦悩に思いを致し、スタッフ一同愕然としたこともあった。

母親によれば、Vは就学前に地元の幼稚園に1年半通ったが、小学校に入学するまで日本語が分かっていたなかった。入学後にV自身が「ぼくは日本人じゃないの?」と母親に漏らし、初めて他者との言語の違いに気づいたという。筆者がVに『くもんのことばの絵じてん』(図3)の「公園」のページを見せ、文字を隠したうえで「これ何かな?」と聞くと「知つとるよ」「遊んだことあるよ」というが、名前が出てこない。単語として正解だったのは、「すべり(滑り台)」だけだった。

筆者：これ何かな? (ブランコを指して、文字は指で隠す)

V：てつぼう!

筆者：そうじゃなー、じゃ、これは?

[シーソーを指す]

V：知つとる、遊んだことあるよ。

筆者：これは何かな? (砂場を指す)

V: これも知つとるよ。

筆者: これは遊んだことある?

[滑り台を指す]

V: すべりー!

筆者: 楽しそうじゃなー。

(「夏休み教室」2016年8月30日フィールドノートより)



図3 公文公監修2009『くもんのことば絵じてん(改訂新版)』くもん出版, PP. 72-73

Vは、他の参加児童と同様に、体を使った活動に積極的であった。基本的に鼻歌を歌ったりおどけて見せたりする楽天的な児童だが、時折、他の児童を追いかけまわしたり、噛みついたりする場面があった。そのときは決まって自分が馬鹿にされたときである。Vは大声でわめきながら自分を馬鹿にした子どもを追いかけけるが、声は言葉(単語)になっていない。あるときVは、騒ぎの原因に関わっていない児童らが、騒ぎを止めようとVの両腕を捕まえたので、その児童らに噛みつく真似をしながら、歯を食いしばって唸り声をあげていた。この騒ぎは、筆者が仲裁に入り、騒ぎの原因である両者が謝ったことで治まった。またあるとき、Vが追いかけ噛みついた児童から「Vの親に言いつけてやる」と言われた途端、Vは唸り声をやめて脱力し、自ら部屋を退出して教室から離れた暗い廊下の隅で泣いていたことがあった。

両方のケースとも、筆者が状況について日本語で確認をとり、日本語でどのように対応すればよいかをVに伝えるとともに、関係した児童にも同席させて日本語で事情を説明したうえで両者の和解まで見届けた。

### III まとめ—「五つの壁」による「置き去り」の構造

以上のように、夏休み教室に集まった「外国につながる子ども」のうち三つの事例を、「家族との様子及び家庭での様子」「夏休み教室での様子及び他の参加児童との様子」に着目してまとめた。これらは、夏休み教室で観察された様子と、保護者へのインタビュー調査、及び、これらに基づき「置き去り」の状況へ可能な限り取り組むために筆者らが実施したアクション・リサーチの結果を踏まえ、特徴的な事柄を抽出したものである。

それぞれの事例を通じて浮かび上がるのは、「置き去り」の状況を引き起こす「五つの壁」、特に、本稿冒頭で述べた「第4の壁」と「第5の壁」である。もちろんこれらの壁には、現れるだけの構造的な理由が存在する。これを理解しないことには、たとえ「置き去り」に取り組んだとしても、「置き去り」の現象面への働きかけにとどまってしまうことが懸念される。

#### 1. 「第4の壁」による「置き去り」とその構造

三つの事例でも看取されたことであるが、今回の夏休み教室への参加児童の多くには妹や弟がおり、彼/彼女らは家庭内で保護者に代わって妹や弟の面倒を見なければならぬという役割を担っていた。例えば、事例1のTは母親と筆者との会話の通訳をしていた。これ以外でも、例えば、筆者がTの母親の携帯電話に電話したときにはすべて、Tが電話口に出てきた。さらにTは、自分の遊びを中断して第3者の通訳に駆り出されていた様子が、筆者のフィールドノートに記録されている。Tは、兄弟の面倒や通訳などの役割が優先され、自分のことを後回しにしなければならない環境を受入れざるを得ない状況にあるといえる。

Tは、夏休み教室には参加するものの、多くの時間は勉強ではなく体を動かすことに費やしていた。しかしTの保護者は「教室の内容で直してほしいところは全くない。とてもよかった。来年もあれば、ぜひ参加させたい。」という意見を持っていた。Tは夏休み期間中に家族と一度海水浴に行ったということ以外、自分の楽しんだ思い出を話すことはなかった。以上をもとに、もし夏休み教室がなかった場合、Tは母親と妹と一緒に家にいるしかない夏休みを過ごしたことも考えられたであろう。

三つの事例以外で、夏休み教室の参加者からは次のような様子が見られた。両親が共働きで一人っ子の小

学2年女児Yが「一人で家になくていいの〔が〕幸せー。」とつぶやいたのをスタッフが聞いていた。夏休み期間中、共働きの両親がいない日中は、独りで家にいなければならないYの孤独、そして寂しさが窺える。TもYも、夏休み教室終了前に筆者に「2学期からも〔夏休み教室のようなものは〕あるの?」「じゃあ、来年は〔夏休み教室はあるの〕?」と、今後のこのような教室の開催の見通しを何度も尋ねていた。そして、開催するならば必ず連絡をしてほしいと筆者に頼んでいた。

このような状況を「外国につながる子ども」にもたらしっていると、その保護者を非難するのは安易に過ぎる。むしろこのような状況が生じる背景や構造にこそ思考を伸ばすべきで、このためには彼/彼女らの保護者の置かれた状況へ視野を広げなくてはならない。こうして見えてくるのは、保護者が「外国につながる子ども」の学習の権利や、自分が自分であることを誰にも制限されず最優先できること—自己の尊厳の保障—、そして、好きな遊びやレクリエーション活動等—子どもの権利条約第31条で保障される権利—ができる時間と場所といった重要なことの保障が難しい構造的問題を抱えさせられている状況である。確かに夏休み教室は日本語指導を目的のひとつとしていたが、この目的を果たしながらも、この目的にとどまらない意義が「外国につながる子ども」やその保護者たちに意識されていたともいえよう。

「外国につながる子ども」の保護者の中には、確かに地域社会に積極的にかかわろうとしている者もいるが、この多くは地域社会や同国人コミュニティーとも深く関わることを避けている様子も窺えた。夏休み教室に来ていたある子どもの保護者は、自分の生活を穿鑿されたり陰口を言われたりすることが分かっているから、同国出身者と関わりたくないといっていた。夏休み教室の参加者の保護者の中には、「会社の日本人はうそつきです。こわい。日本語でずっと話して、疲れて。もういや、帰りたい。」と悲鳴を上げるように筆者に訴えた者もいた。この人は自分の子どもや配偶者といった肉親以外、深い信頼を置くことができない様子であった。

こうして窺えるのは、子どものこともさることながら、保護者も自身のことで手一杯で、余裕を失って日々を暮らしているという様子である。事例2のUの

保護者から見られたのは、自身の仕事と家庭以外のことに労力を費やすことを避ける様子であった。この保護者は「将来、日本に住むかブラジルに帰るか迷っている。」と言っていた。発言の深層までは計り知れなかったものの、ここから垣間見えるのは、子どものライフコースと併せて保護者自身のライフコースが不安定な現状である。これにより意識される保護者の不安が、子どもの現在の状況に影響がないとは思えない。このような意識を抱え込まざるをえないことの背景には、先述した不安定や不安がある。この不安定や不安を意識しないことには、「外国につながる子ども」の保護者が人との関わりに積極的とは言い難いという現象面を深い層から理解することはできない。

以上を踏まえて考えられるのは、夏休み教室のような学習機会が保障されるべき子どもは、今回夏休み教室に集まってきた以上に存在した可能性と、このような学習機会が求められていたにもかかわらず、上述のような状況ゆえに行かせなかった・行かせることができなかったという「第4の壁」の存在である。

「第4の壁」とは「ある『外国につながる子ども』に『日本語指導』が必要であると判断されているにもかかわらず、必要な指導を受けさせていないこと」であり、これにV以外のTとUは該当しないとの判断もあるだろう。しかしながら、問うべきは“「日本語指導」が受けられてさえいればいいのか”である。各事例の中で注視されるべき点は、この指導があったとしても、これが「外国につながる子ども」に必要とされる学習の機会や内容の保障であったか否かである。例えば、Tは学校が2学期になって始まることへ負の思いを抱いているもの、これを表現しきれないとき、これをキャッチし言語化するというを、教育的視点に立ち他者が取り組むこと、Uの言う「分からん」に付き添い、言葉をはじめとしたコミュニケーションを尽くして、分からない内容が分かるまで関わること、である。この点に鑑みると、TとUの事例においても「第4の壁」が生じていたと判断せざるを得ない。

保護者は、児童の養育及び発達について第一義的な責任を負う。しかし「外国につながる子ども」の保護者においては、以上のような理由でこの任を担い難い状況に置かれており、子どもらに十分な学習や余暇・レクリエーション活動の時間と場所を保障することが困難であることが見受けられたのである。また、子

もらに十分な学習や余暇・リクリエーション活動の時間と場所を保障することが困難であることや、困難さを引き起こす背景、とりわけ自身が抱えさせられている不安や不安定さについての認識がなかったり、あったとしても採るべき対策がなく八方塞がりになっているケースが見受けられる。もちろん保護者の心中に現れる上述のような不安や不安定さが寛解しうる取り組みは必要であり、これら不安や不安定さを感じたがゆえに子どもを近くに置いておきたい＝夏休み教室のような学習機会には行かせないと判断したとして、確かに「第4の壁」の出現とはいえるものの、この判断を単純に非難することはできない。こういった状況下で求められるのは、これら保護者、すなわち子どもの権利保障という責務の果たしづらい状況—精神的な状況も含む—にある者への支援<sup>3</sup>である<sup>4</sup>。

## 2, 「第5の壁」による「置き去り」とその構造

夏休み教室への参加児童は、学校では日本語での学習に課題があると認識されているはずである。にもかかわらず、注目すべきは、この参加児童全員が、夏休みの宿題として他の児童と同一教材及び同じ課題を与えられていたという事実である。本稿は児童に及ぼす夏休みの宿題の意義・目的を議論するものではない。しかし、夏休み期間中に児童になんらかの学習に取り組ませるのであれば、学校での児童の学習の状況が配慮されて然るべきである。特に「外国につながる子ども」の場合は、彼／彼女らの日本語習得やこの使用の状況に応じた配慮の上に夏休みの課題が課されていないはずである。以上を踏まえて、夏休み教室で観察された「外国につながる子ども」が学校に課された夏休みの宿題に取り組むという事実から現れているのは、「第5の壁」と言わざるをえない。

「外国につながる子ども」の日本語習得の状況に対して、深い配慮が求められるべきエピソードは、事例3にも見られた。Vは、ひらがなで書かれた算数の課題を与えられていた。この設問は、一見すると日本語習得の初歩段階の者にも理解ができ、解答を導くことができると思われるかもしれない。しかしながら、ひらがなの文字が読めることと、意味を持つひらがなのかたまり、すなわち単語として理解できることと、文脈が理解できることは、それぞれ日本語の習得の水準に鑑みると、全くレベルが異なる。Vが「分からん」

と言っていた理由として考えられるのは、設問が一度に「のりもの」「くるま」および「バイク」を用いていたことにより、Vはそれぞれの単語の定義の認識が十分でないために混乱をきたし、「なんぼぬめ」という設問に答えることができなかったことであった。

これと類似した内容は、夏休み教室の開催初日に漢字ドリルの読み仮名の問題で困っていたUの事例にも見られる。これから窺われるのは、学校でUが、何のように学ぶかを学校から教えてもらっていないのではないかということである。Uの持つ漢字ドリルは、クラスの他の児童と同一のものであった。夏休み教室では、このドリルの課題のうち、読み仮名を書くということに困難な様子を見せていた。この様子のUに次のように臨むと、Uの反応も学習自体も違ってきかと思われる。すなわち、まず、ノートに読み仮名を振らなくてはならない漢字を書き写すよう伝える。そのうち、漢字ドリルの前後のページを開いていいと言い伝え、読み仮名をふるように伝える。先述のとおりこの漢字ドリルはページを前後させることで、読み仮名の答えを知ることができた。このような指示により、Uの学習は「分からない」という意識を募らせるだけではないものになる可能性があるだろう。同時に、Uの学習に臨む状況に応じては、漢字ドリルの前後を開くことで読み仮名を学習するという活動に切り替えることができたはずである。漢字ドリルのページを前後させて読み仮名を学習することをカンニングと見なすことも確かに可能であるが、日本語習得の水準が初歩段階にある子どもにふさわしい学習とはなにか、分かることを少しでも増やしていくためになにか求められるのかということに鑑みると、この学習は非難されるだけとはいえない。他にも、漢字ドリルに例示してある漢字を使った短文の書き取りをしたり、この短文を声に出して読む等の活動も併せれば、学習した日本語の定着という意味も担保されるであろうし、なにより、必要な配慮も支援もなく「分からない」という思いを募らせるまま「置き去り」にされる可能性は縮減されたはずであろう。他にも、算数の文章問題の場合、文節で区切り線を加えたり漢字にふりがなをふったりするだけで「自身の力で考える」という学習ができる児童もいるはずである。

必要な配慮も支援もないままの「置き去り」、すなわち「第5の壁」は、「外国につながる子ども」に対

して「支援や配慮が必要かもしれない」という、可能性を窺う意識水準での配慮が働かなかつたり、このような意識水準から向けられる支援がない構造に彼／彼女らが置かれたとき、立ち現れるのである。確かにUは、学校では日本語の取り出し授業を受けている児童である。しかし、Uの事例の「第5の壁」による「置き去り」は、「支援や配慮が必要かもしれない」という可能性が窺われない状況下に置かれたゆえに、すなわちUがどの程度の日本語の学習状況であり、使用水準なのかを担任と日本語指導担当教員とで情報を共有し、Uへの指導計画が検討されなかった状況下に置かれたがゆえに観察されたのである。

夏休み教室から観察された上述の3つの事例の他にも、次のような「第5の壁」の現れ方が観察された。小学1年女児Wが持参した夏休みの宿題は、彼女を困惑させていた。Wは日本生まれ、日本育ちであるが、就学前に保育所・幼稚園などには通園していない。両親は日本語での会話が困難で、日本社会との接点は近隣に住む従姉（成人）がサポートしている。Wが持参した宿題は、国語の濁音のひらがなを書く練習であった。「猿」と「ザル」、「柿」と「鍵」のイラストが描いてあり、それぞれ「さ」と「き」を濁音で書くことが求められている。Wは、これらのイラストを見て物の名前を書くということを難しいと感じているために、手が止まっていたのであった。Wの家族は、先に述べたとおり、彼女のこの学習をサポートすることはできなかった。

必要な配慮も支援もないままの「置き去り」、すなわち「第5の壁」の存在により求められるのは、第一には、学習の権利の保障、とりわけ学習機会の平等な保障のあり方を考え直すことである。児童が授業に臨み、自分の力で学習を進め、その学習のねらいを理解できるよう学校が促していくことは確かに重要である。しかし、このような学習や理解の難しい子どもは存在する。そうである以上、彼／彼女らに必要な配慮や支援を検討し、彼／彼女らの覚える学習における困難さに学校にて取り組むことは、本来すべての子どもに平等に保障される学習の権利から「置き去り」にされないこと、すなわち学習の権利の実質的平等の保障を意味することになる。少なくとも、他の児童と「外国につながる子ども」が同じ教材を使うことや、同じ授業を受けさせること、同じ宿題を出すだけでは、結

局、「外国につながる子ども」が学習に困難を覚えて「置き去り」が現れるので、学習の機会の平等の保障とは言い難い。

第二に求められるのは、「外国につながる子ども」の家庭環境・生活環境だけでなく、言語環境の学校による把握である。事例3のように、家庭に一人でも日本語で会話によるやり取りが可能な保護者がいる場合は、学校は保護者が家庭学習のサポートができると誤認している可能性が否めない。しかしこのようなサポートは、Vの家庭では困難であった。また事例1と2では、家庭内の言語は全て保護者の母語であり、保護者はやさしい日本語での会話は可能だが、読み書きは困難であった。この場合も、「外国につながる子ども」の学習サポートを家庭が担うことは難しい。

文部科学省による『外国人児童生徒のためのJSL対話型アセスメントDLA』では「日本語指導が必要な児童生徒の指導記録」の作成を、学校に求めている。この作成の際、学校側が児童の基礎データとして把握しておくべき項目として、児童の家族の言語環境や成育過程を項目に挙げている（文部科学省初等中等教育局国際教育課 2014 143-146）。学校側にこれらの把握を求めている理由は、言語環境・成育過程が対象児童の言語発達に大いに影響しているからである。学校が「外国につながる子ども」の家族を含めた言語使用<sup>5</sup>に関わる基礎データを把握しておくことにより、彼／彼女らに必要なとされる配慮や支援を考える手掛かりになるはずで、これに基づいて日本語指導や学校生活、ひいては教科の学習を展開することで「置き去り」を防止、または最小限に止めることが見込まれるはずである。

### 3, 言語の習得を促す機会と他者からの関わりの保障

最後に、三つの事例から読み取ることができた「置き去り」への取り組みの課題を、言語の習得を促す機会の保障という観点と、その際において他者から関わられる機会の保障という観点から論じたい。

事例3のVは日本生まれ日本育ちであり、1年半、幼稚園に通っている。事例の中に、夏休み教室でVが立腹した様子の記載があったが、このときVが怒った相手はポルトガル語話者であった。しかしVはこのとき、日本語でもポルトガル語でも気持ちを言葉にすることができなかったようである。つまり、考え方や価

値観等の違う他者と起きうる衝突により生じうる違和感や不快感を、悪口や文句を通じて言語化することができなかつたのである。そのかわりというべきか、唸ったり嘔んだり追いかけたりという手段でしか感情を表出できなかつた。また、反論する言葉を持たないため、口を閉ざしてしまう場合もあった。

事例2のUは、ポルトガル語が流暢であるが、夏休み教室で日本語による学習の際に奇声を発したり、自分の額を手のひらでたたくなどの自傷行為が目立った。夏休み教室では、一度、U自身がTから被害を被ったときに、腰に両手をあててものすごい剣幕で、ポルトガル語でTへ猛抗議をしていた。これは、Tによる被害を受けるまでの成り行きと相手に対する批判を、長々と詰まることなく流暢に言い切ったものであった。この様子から、Uはポルトガル語による感情表出は年齢相当にはできると考えられた。しかし、このとき加害者にされたTは何も反論しなかつた。もしこの場に、ポルトガル語が分かる大人がいれば、Tはこの体験をポルトガル語で理解する機会になつたかもしれない。反対に、Uにとっては、一緒にやさしい日本語で確認作業をしていくことで、日本語習得の機会になつたかもしれない。

ここで意識されるべきは、負の感情だけではなく、体験とともに「言いたいこと」「伝えたいこと」をうまくキャッチし言語化する作業を、他者が教育的視点で施していく必要である。VやUにとって、負の感情を処理する方法は、いわば代償的な行為をとることであり、言語による現状の認識及び納得ではなかつた。Vは、日本生まれの日本育ちで幼稚園に通っていたと言っており、Uは公立小学校で日本語指導を受けて2年である。VやUが通つた教育機関や地域には、彼／彼女らに近い関係で関わりを持った他者が存在したはずである。しかしこの他者や教育機関、地域が、彼／彼女らの意識を言語化する機会をとらえることができず、教育的な観点から関わるができなかつたとしたら「第4の壁」と「第5の壁」による「置き去り」が現れることになる。こうしないためにも、筆者は、夏休み教室で何度か子どもらの喧嘩の仲裁に入り、両者の怒りが収まるよう努力してきたつもりであった。しかし、振り返ると彼／彼女らの体験を言語化することを意識してはいたが、それを彼／彼女らの口から発話するところまで見届けていなかった。子どもにとつ

て自分の感情の理解者が存在することへの安心感は得られたかもしれないが、その後、同じ状態になつたときに自分で体験を再現し、自分で対処できる言語を練習・習得する活動につなげる考えに至らなかつたことが悔やまれてならない。

事例1のTは日本生まれで日本育ちだが、不平や相手への文句などはほとんど不完全な日本語でしか表出できなかつた。また、三つの事例以外にも、小学校1年女児Wは、日本生まれで日本育ちだが、小学校入学までどこにも通園・通所しておらず、日本コミュニティとの接触がなかつた。Wは、文字は入学後に学び、学校で日本語指導を受けていた。近所に住むWの従姉が日本の小中学校に通っていたため、学校からのお知らせや連絡などは、事前事後に伝授されていたと思われるが、日本でのコミュニティを介した体験が乏しい状態で日本特有の学校文化の中に放り込まれたWの混乱は、想像に難くない。TやWのように自分の言葉で感情を伝えられない場合にこそ、彼／彼女らに寄り添い、その感情を言語化して示してくれる他者が必要であると考えられる。

いかなる言語も、体験との結びつきによって体得した言語は自己形成の源である。児童の体験に寄り添い、言語化のモデルを示してその習得を促す他者の存在と、そういう他者が存在する場が「置き去り」を生まないために大切であると考えられる。

## 注

1 本稿および前稿の筆頭著者は、小野方資となっている。これは「福山市立大学教育学部研究紀要投稿規則」第2条に基づいているためである。つまり本条により、筆頭著者は本学の専任教員に限られている。本稿および前稿は、宮野宏子による2017年度福山市立大学教育学研究科修士論文『外国につながる子どもの「置き去り」の現状と課題—A県B市の事例を通して—』をもとにしたものである。したがって本稿および前稿は、上述のように規則に基づき小野が筆頭著者と表記されているものの、宮野の研究に大きく依っていることは動かせない事実である。この事実を踏まえると、上述のような規則がなければ、本稿および前稿の筆頭著者は宮野とされるべきであったことをここで明らかにしておく。もちろん以上のことを踏まえたとしても、本稿および前稿の内容は、筆者二人の共同で責任を持つことには変わりはない。



- 2 筆者(宮野)は南米で2年弱の居住経験があり、明確ではないものの、Tと保護者の話している内容について、ある程度見当がついた。
- 3 子どもの権利条約第27条は、第1項で「児童の身体的、精神的、道徳的及び社会的な発達のための相当な生活水準についてのすべての児童の権利」が保障されることを規定し、第2項で「父母又は児童について責任を有する他の者は、自己の能力及び資力の範囲内で、児童の発達に必要な生活条件を確保することについての第一義的な責任を有する」と規定している。ただし「父母又は児童について責任を有する他の者」が「児童の発達に必要な生活条件」の確保が難しい場合、本条第1項の保障のために締約国に対して「父母及び児童について責任を有する他の者を援助するための適当な措置をとる」義務を課している。「外国につながる子ども」の保護者が、自身の抱く不安や不安定さにより、子どもの発達に必要な生活条件を整え難い場合、本条に基づき、国は支援を講じなくてはならない。
- 4 この類似したケースが、次のものである。B市には市内小学校区のほとんどに放課後児童クラブがある。保護者が日中不在である場合、児童はこの事業を活用して「遊びと生活」を通して、日本の文化や日本語に触れる機会を得ることができる。しかし、我が子が家庭を離れて、多様な人間関係を構築できるか否かは、保護者が家庭外の地域社会とつながるか遮断するかという、保護者の判断に委ねられる。例えば、夏休み教室に参加しなかった小学6年男児のZは、フィリピンからの呼び寄せ児童であった。Zの存在は市役所の関係部署から間接的に筆者に知らされており、外国人相談窓口担当者がZの母親に対し夏休み教室について紹介をしたうえで「筆者に連絡するよう」伝えていた。相談窓口担当者によれば、母親は一度、夏休み教室を訪れようと試みたが教室が休みの日だったとすることで、結果的にZに参加させなかった。母親は日中働いており、フィリピンから呼び寄せたばかりで日本語がわからないZを家から一人で出すことに不安があるという理由で、夏休みの間、独りで留守番をさせていたと聞く。さらには、筆者の周りには、クラブに行ってもどうせ遊んでいるだけでお金がかかるのだから、家で弟や妹の世話や家の手伝いをしてくれる方がいいという考えから、地域社会や同年代の児童との接触よりも家庭内に児童を留めることを優先する保護者の存在も認められた。
- 5 家庭での使用言語の状況への目配りが「外国につながる子ども」への支援のために大切であることは、次のことか

らも理解できる。「外国につながる子ども」の保護者にとっては、自身が日本語の母語話者でない限り、子どもの日本語の習得や使用の水準を見極めることは困難である。保育所や幼稚園、学校で保護者以上に日本社会と接触していることを理由に、我が子は日本語が出来ていると保護者が誤認するケースも聞く。また、保護者が知らない日本語を子どもが使ったり、日本語を話して友達と交流するのを見たりすることで、学習のための日本語が習得できていないことに保護者が気づきにくい状況にある。これらを配慮したうえで、併せて、保護者の抱く先述した不安や不安定感へ十全に配慮し、「外国につながる子ども」の言語習得のための課題や必要な取組みを説明し、理解し、実践につなげていくというサポートが、子どもにも保護者にも求められる。

また事例1及び3では、保護者は児童に大学進学を望んでいる。ほとんどの参加児童の保護者に共通していたことは、我が子が高校・大学へと進学するための学力を得るために、子どもに対して意図的に言語を習得させる手立てを取っていないことである。ここで言う言語とは、日本語もしくは児童の第一言語など、他者と関わり、自己の行動をコントロールし、自己形成の源となり、思考の礎となる言語のことである。

日本語の学習言語に加え、保護者の第一言語も継承する教育を行っていない場合は、近い将来、家庭内で意思疎通が不可能となる危険さもある。事例1のTは、不平不満等の負の感情を表現するときは常に日本語であった。おそらく、負の感情を学ぶ体験が、ポルトガル語を使う家庭内よりも、日本語を使う環境下(学校内など)の方が多いためと思われる。感情の表出が共通の言語でできないということは、家庭内で感情を共有することが困難な状況になることを意味する。これは、保護者からの「置き去り」であり、将来は「保護者を置き去る」要因ともなりえる。

## 文献

- 小野方資・宮野宏子(2020)『『外国につながる子ども』の学習する権利を保障するための課題』『福山市立大学教育学部研究紀要』第8巻。
- 藤原顕(2017)「第2節 アクションリサーチ」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社。
- 宮島喬(2017)「外国人の子どもとは」『外国人の子ども白書 権利・貧困・教育・文化・国籍共生の視点から』明石書店。
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課(2014)『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](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm)  
(最終閲覧日, 2020年10月20日)

(2020年10月21日受稿, 2020年11月25日受理)

## **Analysis of Issues to Guarantee the Right to Education “Culturally Linguistically Diverse Children” (Part2): Action Research of “ Japanese Language Learning during Summer Vacation”**

ONO Masayoshi<sup>(1)</sup> · MIYANO Hiroko<sup>(2)</sup>

In 2016, “Culturally Linguistically Diverse Children” participated in the “Japanese language learning during Summer Vacation” in B City, A Prefecture, located in the Chugoku region. This paper conducted action research in the class to clarify the causes that hinder the right to education for “Culturally Linguistically Diverse Children”. This paper argued that it was necessary to reconsider the guarantee of rights, especially the equal guarantee of learning opportunities. In addition, it is necessary for schools to understand not only the home environment and living environment but also the language environment of “Culturally Linguistically Diverse Children”.

Keywords : “Culturally Linguistically Diverse Children”, right to Education, multicultural society,

---

<sup>(1)</sup>Department of Childhood Education, Faculty of Education, Fukuyama City University

<sup>(2)</sup>Bingo Language Diversity Support Center