

日本における多文化・多言語環境に育つ外国人幼児の言語発達の 実態と学習支援の現状と課題に関する検討

— B県A市におけるプレスクール事業の取り組みを中心に —

劉 郷英⁽¹⁾・川上 貴美恵⁽²⁾・中田 照子⁽³⁾

A Case Study of the "Preschool Enterprise" in A City of B Prefecture: the Language Development of the Foreign Children in the Multicultural and Multilingual Environment in Japan and What Should be Done for Supporting Them

LIU Xiangying⁽¹⁾, KAWAKAMI Kimie⁽²⁾ and NAKATA Teruko⁽³⁾

This paper aims to consider how we should build the support-for-education system for securing "the right of development" and "the right of study" of children who have lived in culturally linguistically diversified circumstance in Japan. First, it analyzes real aspects of the language development of the foreign children who grow up into multicultural and multilingual environment in Japan. Second, it examines how the "preschool enterprise" has been carried out in A City of B Prefecture, a model area for an entering-school support project for the children of the families from abroad. Grasping the real situations around them by the above-mentioned attempts will clarify the policies we should adopt to support them and contribute ourselves for constructing the multicultural society in Japan.

Keywords : Japan, language development of the foreign children, the "preschool enterprise", the subject of study support

1 本研究の目的

現在、日本では、「旧来外国人＝オールドカマー」¹⁾と「新来外国人＝ニューカマー」²⁾を含め、世界約190か国からの外国人が日本人と生活を共にしていると言われている。こうした多様な文化背景を持つ人々の増加によって、日本社会の多文化共生の状況は着実に進み、地域社会も大きく変わってきている(劉, 2011)。1990年代以降、東西冷戦時代の終焉による国際政治情勢の変化、グローバルな市場経済の拡大、第二の産業革命と言われる情報革命の勃発によって、世界規模で「モノ・ヒト・情報・知識のグローバ

ル化」がもたらされ、多文化共生社会モデルの構築は、世界各国にとって緊急に求められる重要な課題となってきた。新しい社会モデルの構築において、教育は社会全体に対してまた個人の全生涯にわたって重要な位置を持っている(アンソニー・ギデンズ, 2009)と指摘されている。日本における健全な多文化共生社会モデルの構築にとっても、教育は最も重要な役割の一つであると考えられる。

本研究は、乳幼児期から多文化・多言語環境に育つ子どもたちの「発達権」「学習権」を保障するための教育支援システムを構築することを目的とする。本稿は、その基礎

¹⁾ 福山市立大学教育学部児童教育学科

²⁾ 福祉法人せんねん村中野郷保育園

³⁾ 名古屋芸術大学大学院人間発達研究科

研究として、日本における外国人の子どもの教育問題を明らかにし、彼らに対する就学支援事業のモデル地域であるB県A市で実施している「プレスクール事業」の取り組みに関する検討を通して、日本における多文化・多言語環境に育つ子どもたちに対する学習支援の現状と課題を考察する。

2 在日外国人の子どもの教育問題

本稿でいう「在日外国人の子ども」とは次の二つのタイプを指している。一つは、外国国籍を持っている子どもたちのことであり、2011年末現在では、日本には約26万人（0～4歳：約6.5万人，5～9歳：約5.8万人，10～14歳：約5.9万人，15～19歳：約7.6万人）（法務省，2012）おり、日本生まれ日本育ちの子どももいれば、途中から親とともに日本にやってきた子どももいる。もう一つは、現行国籍法で「日本国籍」となっているが、両親のうち一方が国際結婚で日本人の配偶者として来日している外国人の子どもたちのことである。この子どもの多くは外国人登録者数には含まれず、統計上見えない存在だが、国際結婚が増加する1987年から2008年までの21年間では概算で333万人を超える（辻本，2011）と言われている。こうした子どもたちは文化的、言語的に多様な環境に育っていると思われるため、「多文化・多言語環境に育つ年少者」（CLD児=Culturally Linguistically Diverse Children）と呼ばれることもある（中島・桜井，2012）。多文化・多言語環境に育つ在日外国人の子どもに対する教育の課題を考えたい。

劉（2011）と劉・植村・川上・中田（2011）は、在日外国人の子どもに対する教育の課題について次のように指摘している。

日本は、従来オールドカマーの教育に関して、かつて「日本の学校教育からの排除」「民族教育機会の剥奪」「同化教育の強制」など深刻な問題を抱えていた。こうした状況は、1990年代以降一定の改善がなされるようになったが、まだ残された課題は多い。一方、1980年代から、「中国帰国者」、インドシナ難民、さらに1990年頃から、日系南米人など、ニューカマーの子どもが日本の学校に続々と登場してくるようになった。オールドカマーを含めこれらの子どもの教育について、旧文部省は、彼らの教育を受ける権利を保障するための立法措置は行わず、もともと帰国を期待されていた朝鮮人との関係で決められた規定の延長上で処理しようとしている。したがって、外国人の子どもの教育を、今日の国際条約の精神である「権利」ではなく、「恩恵的なもの」とする認識が強いため、「オールドカマー」の日本の学校への就学問題が、「ニューカマー」の子ども

の扱いにも深い影を落としていると言われている。こうした背景の下で、今日、ニューカマーの子どもの教育に関して、「子どもたちの不就学に反映された義務教育からの排除の問題」「子どもたちの家庭内の母語・母国語の維持・発展を無視した学校教育における日本語指導に特化した施策の問題」「低年齢来日・日本生まれの子どもの低学力の問題」など深刻な問題が指摘されている。

このように、日本において、外国人の子どもに対する教育に関して、教育体制の抜本的な意識改革や法整備などさまざまな課題がある。しかし、何よりも家庭内における両親の母語・母国語（少数言語）と家庭外における日本語（社会の主流言語）の多言語環境で生活している子どもの言語の健全な発達を権利として保障することは緊急に求められる重要な課題の一つである。在日外国人の子どもにとって、言語習得の問題は、家庭内における両親の母語・母国語と家庭外における社会の双方の言語とその背景にある文化を摂取しつつ、両文化の尊重を基本とした友好に貢献することによって、人間的成長を達成していくことにある。また、その言語の発達を、単なる話しことばによる日常会話の「生活言語」レベルの習得に止まらず、近代社会の下で生きるための学習（学校教育だけでなく、生涯学習を含めて）を支える書きことばによる「学習（思考）言語」レベルの習得も保障しなければならない。

しかし、前述の「低年齢来日・日本生まれの子どもの低学力の問題」に反映されたように、乳幼児期から多文化・多言語環境に育つ在日外国人の子どもたちは学習の基礎である言語が十分に育てられないまま学校教育に臨まざるを得ない状況にある。従って、学習（思考）言語が不十分であるために、登校・進学・就職に困難を抱え、日本の地域社会にも溶け込めないという諸問題を抱えたまま生活を継続している。

3 在日外国人の子どもに対する支援施策と地域における学習支援の現状

3.1 外国人の子どもに対する支援施策

1990年前後、出入国管理及び難民認定法の改正・施行により、日系南米人に代表される「ニューカマー」の子どもが日本の学校に急増してきた。1991年9月から、旧文部省は、全国の公立小・中学校に在籍する「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査」を行い始めた。以来、定期的に（1999年度までは隔年、1999年度から2008年度までは毎年実施してきた。2008年度から隔年度（偶数年度）実施に改めた）同じ調査を続けてきた。「日本語指導が必要な外国人児童生徒」とは、「日本語で日常会

話が十分にできない児童生徒」及び「日常会話ができて、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おり、日本語指導が必要な児童生徒」を指す(文部科学省, 2011)。2010年9月現在の調査結果によると、現在、公立の小・中・高等学校に在籍する外国人児童生徒(2010年5月現在約7万4千人)のうち、日本語指導が必要な者は、約2万9千人在籍しており、調査開始以来最多となった2008年度調査から若干減少(2008年9月現在では28,575人→2010年9月現在では28,511人)しているものの、ほぼ横ばいである(文部科学省, 2011)。

日本の学校に在籍する「ニューカマー」の子どもに対して、文部科学省(旧文部省)が長年推進してきたほとんど唯一の施策としては、国際教室の設置、担当教員の加配であるが、「国際教室担当教員配置数不足の問題」「国際教室と原学級の連携の欠如の問題」「日本語教育の訓練を受けた指導者不足の問題」「子どもの母語・母文化の指導の欠如の問題」(宮島・太田, 2005)や、「受入れ学校における現行の日本語指導体制の問題点」(田尻他, 2004)などが指摘されている。

近年、以上の問題点が徐々に改善され、外国人の子どもに対する政府(文部科学省)の支援施策³⁾が次のように充実されつつある。

- ・外国人児童生徒等への日本語指導の充実のための教員配置：学級数等から算定されるいわゆる基礎定数とは別に、外国人児童生徒等の日本語指導を行う教員を配置するための加配定数を措置している。
- ・日本語指導者等に対する研修の実施：独立行政法人教員研修センターにおいて、外国人児童生徒教育に携わる教員や校長、副校長、教頭等の管理職及び指導主事を対象として、日本語指導法等を主な内容とした実践的な研修を年1回、4日間、110名程度で実施している。
- ・就学ガイドブックの作成・配布：公立義務教育諸学校への就学の機会を逸することのないよう、日本の教育制度や就学の手続き等をまとめた就学ガイドブックをポルトガル語、中国語等7言語で作成(2005年)し、教育委員会・在外公館等に配布したほか、文部科学省ホームページにも掲載している。
- ・2013年度の新規事業として、公立学校における帰国・外国人児童生徒の受入れから卒業後の進路までの指導・支援体制の構築を図るため、各自治体が行う受入促進・日本語指導の充実・支援体制の整備に関する取組を支援する事業(補助事業)が企画されている。取組内容例として、「公立小・中学校等への就学の機会の保障

(就学相談窓口の設置、就学ガイダンスの開催)」「公立学校への円滑な受入れ(初期適応指導教室の実施、母語がわかる支援員の派遣)」「日本語指導の充実(「日本語能力測定方法」の活用による日本語能力の把握と日本語指導)」「指導・支援体制の充実(協議会の開催、帰国・外国人児童生徒教育の拠点となるセンター校の設置、巡回指導の実施)」「進路保障(進路ガイダンスの開催、高校への支援員の派遣)」などが挙げられている。

- ・2013年度の新規事業として、2010年度～2012年度の委託事業「外国人児童生徒の総合的な学習支援事業」開発の一環として、2012年度末に完成予定の「研修マニュアル」(教育委員会が帰国・外国人児童生徒教育に関する研修会を計画する際の参考となるもの)及び「日本語能力測定方法」(学校において児童生徒の日本語能力を把握し、その後の指導方針を検討する際の参考となるもの)の普及を図っている。
- ・定住外国人の子どもの就学支援事業の実施(2011年度～2014年度)：不就業・自宅待機となっているブラジル人等の子どもに対して、日本語等の指導や学習習慣の確保を図るための場を外国人集住都市等に設け、主に公立学校への円滑な転入ができるようにする。また、ブラジル人等の子どもを中心としたブラジル人等コミュニティと地域社会との交流の促進を図るものである。

こうした学校(小学校～高等学校)段階の外国人の子どもに対する学習支援施策の充実と同時に、近年、「ニューカマー」の子どもの教育に関する専門的な研究(清水, 2006; 児島, 2006; 春原, 2009; 高橋, 2009; 川上・石井・池上・齋藤・野山, 2009; 田中・木村・宮崎, 2009; 川上, 2009; 川上, 2010; 杉原, 2010; 川上, 2011; ジム・カミンス, 2011; など)も続出している。

ところで、低年齢来日または日本生まれの就学前段階の外国人幼児に対する学習支援施策や実践は今のところまだ充実されていないのが現状である。ここでは、就学前段階の外国人の子どもを対象とする就学支援事業のモデル地域であるB県A市で実施している「プレスクール事業」の取り組みを紹介し、日本における外国人幼児に対する学習支援の現状と今後の課題を明らかにする。

3.2 B県A市の「プレスクールプログラム」

(1) プレスクールプログラムが始まった背景

B県A市は大手自動車メーカーの関連会社、下請けが多い町で、外国にルーツをもつ5歳児へのプレスクールプログラムを開始した2008年は、A市の外国人登録者数は約

6000人で、同市の人口に占める割合は5.6%（2008年6月現在）であった。外国人住民の多くはブラジルなど南米出身の日系人（以下、ニューカマー）で、1990年の入管法改正後に入国をした人がほとんどである。日系人の受け入れ背景について、中田（2013）は次のように指摘している。そこには、資本主義を基底とする国民国家の市場経済が外国人労働者の労働力を安く活用しようとする資本の一般法則が見え隠れし、それに文化的な状況と日本の血統主義的な思想が加わって、日系ブラジル人労働者の現況があると考えられる。つまり、現在日本には、移民政策と呼べるような明示的な政策があるわけではないが、結果として、資本主義市場経済の下で、安価な労働力として、血統主義的に日系ブラジル人労働者を外国人労働者として受け入れているのである。

彼らは、就労目的での入国であるため、収入の多い仕事が見つければ、市町や県境を越えて移動することは当然ありうる。大人が移動するということは、子どもも同時に移動する可能性があるということを意味し、市町村役場で外国人登録をしなければその存在の把握すらできない存在であった。特に学齢未満の乳幼児の把握がより難しいことは言うまでもない。

2008年秋に突然訪れるリーマンショックに始まる経済危機以前は、冒頭に記したように大手自動車メーカーが欧米の自動車メーカーを追い抜いて莫大な利益を上げていた時期であったので、その下請けや関連企業で働くニューカマーは、経済的に余裕のある生活をしていたようである。B県内の外国人登録者数を見ても、ニューカマー（ブラジル）の登録者数は79,000人を超え、1998年の40,000人からの10年間で約1.9倍になっている。

日本で就労に成功し、滞日期間が長期化する中、日本で生まれて乳幼児期を過ごす子どもも増え、学齢期のニューカマー児童の学習面での躓きや生活面での課題が大きな問題として取り上げられ、様々な実践がなされていた。

B県は、急激に増えた外国人住民、とくに就学時期をむかえたニューカマー幼児への支援として2006年度～2008年度の3年間で、プレスクールをモデル事業でおこなった。事業委託先は、3年間でべ6市であった。『平成19年度公立学校早期適応プログラム（プレスクール）実施報告書』（愛知県国際課多文化共生推進室、2008）によれば、「親子で日本語が勉強できありがたい」「文字に興味をもつようになり、ひらがなの読み方を家でもよく聞いてくるようになった」など、就学へむけて一定の効果があることがうかがえる。

（2）A市における多文化子育て支援事業とプレスクールプログラム

A市は、モデル事業を受けることなく、2008年から県の交付金をうけ、多文化子育て支援事業の一環としてプレスクールを単独で開始した。事業開始にあたり、プレスクールプログラム講師兼務のコーディネータ⁴⁾を私立保育園に配置し、コーディネータはプレスクールプログラムに関連する業務や調整、関係機関との連絡、教材作成、保護者対象の日本語教室の開講や保育所でのポルトガル語通訳補助などに従事することとなった。

当該事業開始当時、ニューカマー育児家庭（0～6歳の子どものもつ家庭）に対して、事業に関連する項目のみをあつかった簡易的な意識調査「多文化子育てアンケート2008」をコーディネータによって実施した。回収数は110部で、対応言語はポルトガル語版と易しい日本語版の2パターンを用意した。その結果、全体の71%が「日本に定住したいと思っている。とりあえずは、日本にいる。」と答えている。また、全体の86%は「日本の学校に子どもを入学させる」と答え、8%は「日本の学校に入学させない」、5%は「まだ決めていない」と回答している。「日本の学校に子どもを入学させる」と答えた人の自由記述欄には、「日本に永住するつもりだから（定住志向）」「将来母国に戻ったら日本語を使った仕事につけるから（積極的選択）」「ブラジル学校は高くは行けないから（消極的選択）」「先のことはわからないので、とりあえず（ノープラン）」という4種類のコメントが多く見られた。子どもの就学先としての選択肢の少なさも相まって、市内の公立小学校への就学を考えている保護者の割合がとても高いことがわかった。また、A市で子育てすることに関して要望や意見などを記入する欄には、以下のような様々な意見が寄せられた。「何年も日本にいても日本語が苦手。子どもの勉強を見てあげられない」（★①）「家族で過ごす時間が少ない（母国と比べると）」「日本社会には外国人への偏見がある」「学校や園の行事が多く、負担」（★②）「人とのつながりが薄いのでさみしい」「子どもには自分と同じ工場で働かせたくない。教育は大切」「会社は子持ちの女性を雇ってくれない。休むとクビになる」「税金や保険などの出費が大きい」「外国人育児家庭に関心を寄せてくれてうれしい」「生活のあらゆる場面で情報が足りない」（★③）。★①～★③は、プレスクールプログラムで支援するため焦点化した項目である。

アンケート結果から、ニューカマー育児家庭の9割近くが日本の公立小学校に子どもを就学させる意向があることが確認できた。これらの家庭は様々な不安と不満を抱えて

いることが明らかになったので、就学準備としてのプレスクールプログラムでは、★①～★③を次のように支援していくことを計画した。

★①親子で取り組める「しゅくだい」を作成し、日本語への苦手意識のある保護者の自信のなさを取り除く。子どもは、家庭学習の基礎的姿勢をつくる。「しゅくだい」は保護者の母語を活用できる内容にし、子どもが保護者の母語に関心をもてるようにする。

★②保育所、幼稚園の通常保育時間帯で実施をする。

保育所での生活時間を考慮して、給食後の自由遊びの時間に指導者が子どもの在籍園を訪問して実施する。

★③ニューカマー育児家庭対象の就学説明会を夏に開催し、学用品や費用、規則、生活の流れ、授業名と内容などを説明し、近隣の小学校施設内を見学する。

アンケートを集計した後、すぐに就学説明会とプレスクールプログラムの準備をはじめた。まず、市内にどういった

成育歴の子がいるかを把握するために、子どもの在籍園の巡回訪問と子どもとの個別面談（語彙調査）をおこなった。

「巡回訪問」では、各園での子どもたちの過ごし方、友だちとのかかわり方、クラス活動への参加状況などについて保育者への聞き取りで把握した。「語彙調査」では『愛知県プレスクール実施マニュアル』（2009）にある「100問語彙テスト」を活用した。100問語彙テストとは、絵カードをつかった簡単な語彙テストで、扱う項目は「生活用品」「動物」「食べ物」「遊び」「天気」「体調」「体の部位」「図形」「順序・位置」「数字」「量」「ひらがな」などを含むものである（表1）。

参考までに、外国人児童コーディネータが所属する園で、日本人年長児に同じ調査に協力してもらったところ、個人差はあったものの92～95点を取る子どもが多かった。同様に、ニューカマー児童に語彙調査をおこない、評価をした。

表1. <<100問語彙テストの項目>>（愛知県『プレスクール実施マニュアル』, 2009により作成）

| カテゴリー | 番号) 質問事項 |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 定型文 | 1) 名前, 2) 年齢, 95)好きな食べ物, 96)嫌いな食べ物 |
| 学用品, 生活用品 | 3) 鉛筆, 4) けしごむ, 5) ふでばこ, 6) はさみ, 7) 本, 8) 机, 9) いす, 10) 時計, 11) 携帯電話, 12) かばん, 13) 傘, 14) めがね, 15) くつ, 16) 帽子, 17) 服・シャツ |
| 生き物 | 18) 犬, 19) ねこ, 20) うさぎ, 21) 牛, 22) ぞう, 23) かえる, 24) 魚, 25) へび, 26) せみ, 27) ちょう |
| 食に関する言葉 | 28) りんご, 29) いちご, 30) すいか, 31) ぶどう, 32) にんじん, 33) きゅうり, 34) ごはん, 35) さら |
| 乗り物, 交通 | 36) 飛行機, 37) 自動車・くるま, 38) 自転車, 39) 船, 40) 信号 |
| 天候, 自然 | 41) 雨, 42) 雪, 43) 山, 44) 川 |
| 学校施設 | 45) トイレ, 46) 階段 |
| 動きを表す言葉 | 47) 食べる, 48) 洗う, 49) 読む, 50) 書く, 51) そうじする・掃く, 52) 寝る, 53) 泣く, 54) 笑う |
| 対になっている言葉 (名詞) | 55) お母さん, 56) おばあさん, 57) 女の子 |
| 対になっている言葉 (形容詞) | 58) 大きい, 59) 長い, 60) 高い, 61) 暑い |
| 体, 保健に関する言葉 | 62) 目, 63) 口, 64) 鼻, 65) おなか, 66) 頭, 67) 顔, 68) 手, 69) 右手, 70) けがをした, 71) 血が出た, 72) おなか痛い |
| 色 | 73) 赤, 74) 青, 75) 黄色, 76) 緑, 77) 黒 |
| 順序 | 78) 一番後ろの子どもを指す, 79) 真ん中の風船を指す |
| 形 | 80) まる, 81) さんかく, 82) しかく |
| 数量 | 83) 2 (数える), 84) 4 (数える), 85) 7 (数える), 86) 9 (数える); 87) 3 (数字をよむ), 88) 5 (数字をよむ), 89) 8 (数字をよむ), 90) 10 (数字をよむ) |
| 文字の認識 | 91) あし, 92) ねこ, 93) のり, 94) つくえ |
| 友だち, 遊び | 97) 友だちはいますか。名前をおしえてください。 98) 友だちと何をしてあそびますか。 |
| 文の生成, 体験を時系列で話す | 99) 今日, 朝起きてから何をしましたか。 |
| 短期記憶 | 100) おかあさんは, りんごとみかんを買いました。(子どもは聞いて繰り返す) |

評価項目は、①文字（教科学習の基礎）②語彙（言語活動の基礎）③発話のスムーズさ（伝える力の基礎）④文を作り出す力（学習言語や抽象概念を習得するための基礎）⑤数量の理解（算数などの学習の基礎）の5項目に設定した。また、ポルトガル語とスペイン語を母語とする対象児童には、それぞれの母語でプログラム実施前に同一項目の語彙調査をおこなった。

「巡回訪問」と「語彙調査」を経て、プレスクールプログラム対象児童を15名（5園に在籍）にしぼった。

（3）プレスクールプログラムの実施内容

《実施期間・日時》

開始年度の2008年度には、12月上旬～3月下旬に実施し

た。対象児童在籍園の行事やクラス活動を避ける時間帯で調整設定を行った。

《実施場所》

対象児童在籍園の空き部屋を利用している。空き部屋のない場合には、職員室の一角をパーティションなどで区切った空間を利用している。不就園児も、週末親子でプレスクールに参加できるように設定した。

《実施形態》

1～5人の小グループに分けて実施した。子どものレベルや様子によって、柔軟に変えている。

《使用言語》

原則として日本語のみを使用している。保護者とのやり

表2：プレスクールのカリキュラム

| カテゴリー | 項 目 |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I 生活のための言語 | <ul style="list-style-type: none"> ●自分の名前をひらがなで読めて、書こうとする（鉛筆が持てる／運筆がしっかりする／ひらがな表記の自分の名前を知り、覚える／ノートやプリントに名前を書いて楽しむ） ●体の部位の名称がおおまかに言える。調子について言える（頭、目、口、鼻、耳、顔が言える／手足、おなか、背中、などが言える／痛い、かゆい、寒い、暑いなど症状がわかり、言える／質問されて、答えられる／ともだちの症状を身近な大人に伝えられる） ●自分のことや、家族など身近な人についての簡単な質問に答えることができる（身近な大人の名前を知る／兄弟、姉妹の関係について知る／住んでいる町の名前を知る／電話番号を知る、おぼえる） |
| II 集団生活 | <ul style="list-style-type: none"> ●場面にあった挨拶を知り、使う（プログラム前後の挨拶、朝と帰りの挨拶、お礼、謝罪など） ●トイレの使い方を知り、ただしく使う（和式トイレの使い方を知る） ●身の回りの整頓（ゴミや落し物を見つけて知らせる／ゴミはゴミ箱に入れる／友だちのものを返す／誰のものかわからないときは、先生に渡す） ●順番を守る（活動をしたり、受け取るときに、待つ／順番を守れない友だちに知らせる） ●学用品を大切につかう（投げたり、落としたり蹴ったりしない／「大事」「だめ」「いいよ」などを友だちに知らせる／机上の片づけを一人でやろうとする） |
| III 学習につながる言語と態度 | <ul style="list-style-type: none"> ●文字に興味をもち、読もうとする。ひらがな（清音）は概ね読める。（ひらがなの歌をうたう／身の回りのひらがなを見つける／自分の名前や身近な人の名前を50音表から見つける／1～3音程度の単語を50音表からみつける／短い単語を拾い読みする／短い文を読むとき、語のまとまりを見つけて読む） ●30までの数や量を知り、簡単な数量の操作をたのしみながらできる（1～5、6～10の数と量を知る／11～15、16～20の数と量を知る／21～25、26～30の数と量を知る／10までの数と量を操作して遊ぶ） ●身近な学用品などの名称と使い方がわかる（文房具のなまえを知る／文房具の使い方を知る／のり、はさみ、セロテープを使う／鉛筆削りを使う） ●ものの形や色、順序、位置などが概ね理解できる（○、△、□を知る／身近なものから○、△、□を見つける／△を組み合わせて、少し複雑な形であそぶ） ●時間・時計に興味を持つ。（名称を知る／時計が進む方向を知る／時間的区切りを知る／時計の読み方を知る（～時、～時半）） ●しゅくだいや、連絡帳などを家で保護者にみせ、あったことを話せる（連絡帳の役割を知る／名前や日付を書き込む／保護者に見せる／身近な大人に出来事を話す／保護者に知らせる／自らファイルに入れて持ち帰る） ●曜日、日付を知る（カレンダーを知る／日にちの言い方、読み方を知る／曜日の言い方を知る／プログラムの日にちを意識する） |

とりには、ポルトガル語や英語などを必要に応じて使うこともある。指導者の対応できない言語については、通訳・翻訳を別途依頼している。

《目標・ねらい》

「Ⅰ生活のための言語面」「Ⅱ集団生活面」「Ⅲ学習につながる言語と態度面」の3点から対象児童のレベルに合わせたねらいを定めた。生活面に関しては、行政との連携で不就園児家庭には就園を促した効果もあり、通園による生活のリズムができていくこと、園での集団生活をしていることが基礎にあるという前提で目標・ねらいを定めた。

Ⅰ 生活のための言語の目標・ねらい

- ・子どもは自分の名前をひらがなで読める。
- ・体の部位の名称がおおまかに言える。調子について言える。
- ・子どもは自分のことや、家族など身近な人についての簡単な質問に答えることができる（家族の名前、住所、電話番号など）

Ⅱ 集団生活の目標・ねらい

- ・あいさつができる（プログラム前後の挨拶、朝と帰りの挨拶、お礼、謝罪など）。
- ・トイレの使い方を知り、たくしく使う。
- ・机のまわりのゴミや落とし物を見つけて知らせ、捨たり、返したりできる。

Ⅲ 学習につながる言語と態度の目標・ねらい

- ・文字に興味をもち読もうとする。ひらがな（清音）は概ね読める。
- ・30までの数や量を知り、簡単な数量の操作を楽しみながらできる。
- ・身近な学用品などの名称と使い方がわかる。
- ・物の形や色、順序、位置などが概ね理解できる。
- ・時間、時計に興味をもつ。活動が時間で区切られていることを知る。
- ・しゅくだいや、連絡帳などを家で保護者にみせ、あったことを話せる。
- ・与えられたしゅくだいを楽しんでやろうとする。
- ・落ち着いてプログラムに参加できる。

《カリキュラム》（表2）

カリキュラムは毎年、必要に応じて変えている。また、対象児童の様子やレベルにあわせて、小グループの人数も柔軟に対応している。

（4）プレスクールプログラムの効果

<効果1. 対象児童に実施した語彙調査の結果>

対象児童の入園時期、母語の違い、入園時期、家庭環境

などが全く違うため、一概に論じることはできないが、参考までにプログラム実施前後におこなった語彙調査の得点の平均点を比較したところ、実施前は34.1点、実施後は68.3点と明らかな伸びが見られた。特に伸びが見られた子どもを見てみると、家庭内の母語での点数がとて高いことがわかった。詳細については、事例検討で紹介したい。

<効果2. 対象児童の保護者>

プログラム終了時に保護者に感想を寄せてもらったところ、「どうもありがとう、本当にこの事業が気に入りました。子どもにも親にも役立つからです。子どもたちの自信を高めてくれます」「子どもにいろいろ教えてくれてありがとう。たくさん学びました。もしプログラムを受けなかったら、どうなっていたのかしら。ありがとう。おかげで、私の子どもは強くなって、苦勞せずに就学できます」などの感想が寄せられた。子どもが少しずつ学んで成長していく姿を見て、保護者の不安が多少解消されたようだ。

<効果3. 対象児童の在籍園>

プログラム終了時に対象児童の在籍園を対象にアンケートを実施したところ、「5歳児になってから途中入園した児童に対して、何がどれだけわかっているのかということさえ分からなかったので、プレスクールを通じて語彙力を知ることができてよかった」「保護者からのコメントの回数が増えていった。小学校という未知の世界に入る子どもを応援したくても、仕方がわからない親も多い。プレスクールを通じて、コーディネータと話したり連絡帳でやりとりをするうちに、保護者にも安心感と就学への姿勢ができていくのがわかった」「ある子どもは、5歳の途中から転園してきた。内向的で、言葉を発したり、歌ったり、表現することが苦手で、園の行事にも参加しないことが多かった。両親の仕事の都合で園を休むことが多かったが、プレスクールの日にはきちんと出席して元氣よく楽しそうに参加していた。少人数で、しっかりと子どもと向き合えるプレスクールは、子どもに安心感を与えたようだ。保護者の意識も変わっていったのがわかった。欲を言えば、もう少し長い期間実施してほしい」「子どもに障害があるのか、言葉がわからないことからくる多動傾向なのかわからなかった。5歳の途中で発達障害の診断が下ってから、プレスクールに参加することになり、ひとつひとつ丁寧に教えてくれたのがありがたかった。言葉を発することがあまりなかったが、プレスクールの授業後にガッツポーズをしてクラスへ帰ってきたり、楽しそうな顔をしているのを見てうれしかった」などのような感想をもらった。年長児の途中入園は、保育所にとっては「わからない言葉話を話す子どもをわかってあげられない。保護者とも通訳さんを通さないとちゃんと話

ができない」という実際の言葉の壁以上の心理的な障壁があるように感じられた。プレスクールプログラムは原則日本語のみを使用するので、その様子を見た保育士から「クラスでは、意思表示するのに、頷きが多いんですが、個別だと結構しゃべれるんですね。意外でした」という感想をもらったこともある。小グループでの活動が中心のプログラムだからこその成果でもあったと感じる。

<効果4. 対象児童の就学先小学校>

2008年度は、対象児童の就学先の教員が参観するという機会を設けることができなかったため、プログラム自体の認知度がかなり低かった。そのため、対象児童の様子や伸びなどを知ってもらうことができなかった。従って、次年度からは、毎年、見学月間を設定し、一カ月間自由に参観してもらえる機会を設定した。

(5) 事例検討

プログラム対象児童の中で、生活状況、家族構成、母語などに共通点が多く、生年月日が近く、またプログラム開始時の語彙調査でともに70点をとった子ども2名、児童Lと児童Jを紹介する。児童Lと児童Jの生活状況については、表3の通りである。

表3に記したように、児童Lと児童Jの家族構成や、国籍、家庭内言語に共通点が多いのがわかる。ただ、児童Jは、家庭内で兄とは日本語を混ぜて話をしているということである。日常的に触れる機会の多い日本語で話したほうが、兄弟にとってより自然なのかもしれない。また、「親子で話せる時間」に大きな開きがある。児童Lと児童Jはともに保育園で過ごす時間は比較的長く、児童Lは1日12時間を園で過ごす日もあり、保護者の帰りを待ちきれず寝てしまうことも間々ある。保護者が「親子で話せる時間」

をどう捉えて答えたのかわからないが、児童Jの保護者は「話す時間があまりない」と答えたのに対して、児童Lの保護者は「1日4時間話せる」と答えている。子どもの就寝時間を考えると、児童Lの保護者は、「帰宅してから寝るまでのすべての時間は親子で話のできる時間だ」と捉えていると推測できる。児童Lの父親からは、「家ではおしゃべりな子で、ずっと話をしている。何を食べた、誰とけんかしたなどは、細かく教えてくれる。園で作ってきたものや絵を壁一面に貼りつけて、それぞれに思い出しながら話している」という話を聞いた。

一方、児童Jの母親からは「Jはポルトガル語だけで話すことは苦手で、日本語を必ず混ぜて話したが。何を言っているのかわからず何度か聞き直すうちに腹がたってくる。そのうち、Jは泣くので話しはそれ以上できない。Jは家での多くの時間を、DVDを見て過ごしている」ということであった。家で過ごす時間はあっても、会話が成立しない苛立ちが先立って保護者はその場を投げ出すため、子どもと話す時間はあまりないという感覚をもっているのだろうと推測できる。

このような生活状況の児童Lと児童Jは、ともに10月の語彙調査では70点をとった。

同時期に、同じ語彙調査をポルトガル語母語話者の協力を得て、児童Lと児童Jの家庭内母語であるポルトガル語で実施したところ、児童Lは86点をとった。対象児童の参加態度などをメモする欄には「児童Lは、積極的に参加できた。受け答えが全体的にしっかりしている印象。時系列できごとを話すことができた。点数が伸びなかったのは、保育園で覚えた用品などの単語は、日本語でしか表現できないためであった。点数よりも「よくできた」という印象」

表3. 児童Lと児童Jの生活状況

| 生活状況をあらわす項目 | 児童L (1月生) | 児童J (3月生) |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| 家族構成 | 父, 母, 姉, L | 父, 母, 兄, J |
| 保護者国籍 | 両親ともにブラジル | 両親ともにブラジル |
| 家庭内言語 | ポルトガル語 | ポルトガル語 兄とは日本語を混ぜる |
| 子どもの家庭での過ごし方 | ブラジルのアニメDVD, テレビ番組, お絵かき, パズル, ブロック | ブラジルのアニメDVDやテレビ番組, 兄と遊ぶ |
| 親子で話せる時間 | 1日4時間程度 (父親談: 園での出来事, 活動について絵を描いて見せたり, 壁に作品を貼って伝えようとする。) | あまりない (母親談: 子どもが日本語を多く混ぜて話そうとするので, 理解できないことがある。園生活についてくわしく話をする時間がない。) |
| 保育所利用年数 (延長保育利用有無, 帰宅時間) | 1年半 (有, 19時) | 3年 (有・17時半) |

と記されている。

一方、児童Jはポルトガル語の語彙調査で59点を取り、日本語で実施したときよりも低い点数結果がでた。参加態度などをメモする欄には「落ち着きがない。何度か席を立ち、手を洗ったり窓から外を見たりした」と記してある。プレスクールプログラムを実施した4か月後の3月に日本語での語彙調査をしたところ、児童Lは95点、児童Jは87点をとった。児童Lは25点、児童Jは17点伸びている。具体的にどの評価項目に伸びが見られたかを見てみると、表4のようになる。

語彙調査結果を比較して、児童Lと児童Jがともに見られた変化としては、日本語に接触する時間量が増えたことと、語彙調査の単純得点があがったことが挙げられる。量的な変化とともに、注目したいのは質的变化である。質的变化というのは、「いま・ここ・わたし」という場面から離れて、「あのとき・あの場所・誰」というふう空間的・時間的・価値的という3次元が確実になり、自由度があがり、群生化(田中, 1987)していくことであり、自由度のある文を作り出していくためには、接続詞の習得が不可欠

である。児童Lは、「～(し)て、それから(順接)」「～けど(逆接)」を適切に使うことができるようになり、「机をふたつきれいにして、それから給食を食べた」などと、ある程度の自由度のある文を作り出すことができるようになった。

児童Lと児童Jの生活状況とプレスクールプログラムを実施後の語彙調査結果から、児童Jのように3歳から日本の保育所を利用し、家庭以外では日本語を聞いて使う環境にそだっても、日本人乳幼児の平均的な言語的発達過程をたどっているとは言い難い。家庭内母語に関しても、「Jはポルトガル語だけで話すことは苦手で、日本語を必ず混ぜて話したがる。何を言っているのかわからず何度か聞き直すうちに腹がたってくる」という母親の発言にもあるように、親子間のコミュニケーションにも支障が出始めている。

プレスクールプログラムは、実施期間が4か月のプログラムであるが、子どもの発達面からみても日々成長が目に見えるようだと感じる時期である。そういった重要な時期に、年齢相応の言語活動が十分にできない、できないので

表4. 語彙調査の評価項目と伸び

| 評価項目 (詳細) | 児童 L | | 児童 J | |
|-----------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| | 実施前 (10月) 70点 | 実施後 (3月) 95点 | 実施前 (10月) 70点 | 実施後 (3月) 87点 |
| 文字 (ひらがなの読み) | 0 / 全4問 既習文字もあった。 | 4 / 全4問 迷いなく一息に読めた。 | 0 / 全4問 既習文字もあった。 | 3 / 全4問 一文字ずつ拾い読み。 |
| 語彙 | 9 / 全14問 日本語で答えられないときは、ポルトガル語に置き換えて答えた。 | 12 / 全14問 ポルトガル語で置き換えて答えた語彙はすべて日本語で答えることができた。 | 7 / 全14問 園生活で使用頻度の高いものは定着しているが、多くはあやふや。 | 10 / 全14問 少しあやふやさが減り、正確さがあがった。 |
| 発話の スムーズさ | 接続詞はほとんど出ず、単語の羅列で話そうとするので、スムーズさを感じない。言い間違いや単語レベルの躓きもある。 | 単語レベルの発話の正確さが上がり、言いよどみが減った。接続詞を使って、語彙数6の文も一息に言うことができた。 | 単語レベルの躓きは、5回。言い間違いは7回。スムーズさを感じない。接続詞は出ないので、2語文で話す。 | 単語レベルの躓き、言い間違いは格段に減った。まだ、接続詞は使えない。スムーズさは少しある。 |
| 文を作り出す力 | 助詞や接続詞は使わず、2語文で話す。 | 助詞が自然に使われて、接続詞も出ている。一文の長さが、最長7語。 | 助詞や接続詞は使わず、2語文で話す。 | 接続詞を使って話そうとし、一人で話す時間は長いですが、使える語彙が少ないため2語文以上にならない。 |
| その他 (短期記憶) | 意味のある短文を聞いて繰り返す設問では、一度聞いて、最初の2語をキャッチし、繰り返すことができた。 | 一度聞いて、最後まで間違えることなく繰り返すことができた。 | 設問の意味が理解できず、一度目は戸惑った様子。二度目は理解し、最初の2語をキャッチし繰り返すことができた。 | キャッチできた名詞2つを2回繰り返した。 |

関心が持てない、あるいは言語的発達がとてもゆるやかである場合には、就学後のクラス活動や学習にかかわる重要事項をことばによって理解していくことがとても難しいであろうと想像する。

子どもを取り巻く環境をすぐに変えることは難しく、就労目的で渡日しているニューカマーの労働環境や経済状況がすぐに改善されることは期待できない。だとすれば、1日の大半を過ごす保育所という環境下で、子どもの発達要求に応えることができるような工夫が、今後ますます必要となってくるであろう。

4 ま と め

前項では、近年における外国人児童生徒に対する政府の学習支援施策を紹介した上で、とりわけB県A市における多文化子育て支援事業であるプレスクールプログラムについて詳細な検討を行った。

実施後のアンケート調査結果からも伺えるように、プレスクールプログラムは、「対象児童の日本語能力の向上」「保護者の不安解消や異国での育児自信と教育意欲の向上」「多文化・多言語環境に育つ子どもに対する保育者の理解促進」「就学先小学校への情報発信」において大きな役割を果たしていると考えられる。このプログラムは、今日求められている保幼小連携のモデル事業としても評価されるべきだと思われる。

ところで、「事例検討」でもみられたように、家庭内言語も日本語も「母語」として十分に発達していない児童Jのような子どもにとっては、就学直前に4カ月ぐらいのプレスクールプログラムによる学習支援では依然として十分でない。前述の「低年齢来日、日本生まれの子どもの低学力の問題」は児童Jの現状から推測しかねないだろう。多文化・多言語環境に育つ子どもの言語発達を保障する乳幼児期からの学習支援プログラムの開発が緊急に求められ、それを実現させるために、次のような課題があると考えられる。

①乳幼児期から多文化・多言語環境で生活している子どもの言語発達の法則性を明らかにするための緻密な研究を体系的に展開し、その法則性に基づく乳幼児期からの科学的な二言語教育方法の探求と実践的摸索が求められる。これに関して、劉（2011）ではその方向性を示している。

②多文化・多言語環境に育つ子どもたちの発達保障・教育保障を実現させるための法制度の整備、こうした子どもたちの発達と教育に関する専門知識を持っている保育者・教員配置の改善、多文化共生社会の構築に求められる保育者養成・教員養成課程の改革なども今後の緊急課題である。

③行政側は、外国人を対象とするさまざまな相談部門—法律相談や、生活相談、日本で仕事をする場合の労働相談など、相談全般を抱える部門—を設置するとともに、次世代育成の立場から、子どものいる外国人家庭に対する育児相談や教育相談のできる部門も設置し、専門職員を置いて、異なる文化環境で生活している外国人家庭に対する育児支援を積極的に行わなければならない。例えば、母国と日本の異なる文化環境でよりよく子育てするにはどうしたらいいのか；子どもが進学するためにどうすればいいのか；どういう学校があるのか；子どもを在日外国人として日本社会の主人公としてどう育成すべきか；などの問題について指導し、気楽に相談できるような部門を設置することも今後の課題である。

注

- 1) 日本における「旧来外国人＝オールドカマー」とは、徐（1992）によって指摘された第二次大戦時までに、大日本帝国の侵略によって渡日を余儀なくされた韓国・朝鮮人、中国・台湾人などおよび日本で生まれ育ったその子孫たちなどのことをいう。
- 2) 駒井（1999）によれば、「新来外国人＝ニューカマー」とは、1970年代末から次の3期に分けて来日した外国人のことをいう。1970年代末～1980年代前半の「出発期」、1980年代後半～1990年代初頭までの「拡大期」、1991年以降の「停滞期」である。「出発期」には次の四つの形態での外国人が新たに来日し始めた。第一の形態は、1970年代末からの風俗関連産業に従事する女性の外国人労働者である。これらの女性は、フィリピンをはじめ、韓国、台湾、タイ出身の者が多く、日本への入国には「演劇、演芸、演奏、スポーツなどの興行に関わる活動、またはその他の芸能活動」と規定される「興行」の在留資格が多用されている。第二の形態は、難民条約への加入の引き金となったベトナム、カンボジア、ラオスからのインドシナ難民である。第三の形態は、中国帰国者二世・三世たちである。第四の形態は、欧米系ビジネスマンである。「拡大期」は、好景気下の労働力不足に対応するさまざまな形態での低賃金労働力と、自己実現を求める人々の来日により特徴づけられる。この時期における低賃金労働力の第一の形態は、主として日本語学校に通う就学生と研修生の在留資格を持つ資格外就労者および超過滞在者からなる非正規の外国人労働者であり、第二の形態は、1990年6月1日より施行された改定入管法により日本への入国と滞在が自由化されたためにラテンアメリカから来日した日系人＝日本人の子および孫とその配偶者としての外国人である。一方、1983年の「留学生10万人受け入れ計画」をきっかけに、1980年代後半に留学生や就学生を中心とする自己実現型外国人—日本という外国で自己の人生を試してみたいとする者や視野・見聞を広

げたいとする者たち—の来日は飛躍的に増大した。「停滞期」には、労働市場と改定入管法の影響をある程度受けて、非正規就労者の増加は頭打ちとなったが急減する傾向もみられず微減傾向がつづいている。また、この時期には、国際結婚の増大と日本企業の国外進出にともなう外国人の雇用が目目される。

3) 「外国人の子ども等に対する支援施策について」、次のホームページを参考にした。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/alarinet/003.htm

<http://www.iomjapan.org/act/kakehashi.cfm>

4) 本共同研究に当たり、共同研究者の川上がA市のプレスクールプログラム講師兼務のコーディネータとして、プレスクールプログラムの実践全般を取り掛かっている。共同研究者の劉と中田は、定期的に現場を訪問して実践者に対して実践の意義ややり方についてコメントをしたり、プレスクール指導者養成講座で理論的指導を行ったりしている。

引用・参考文献

- 田中昌人, 1987. 『人間発達の理論』 青木書店.
- 徐龍達編, 1992. 『定住外国人の地方参政権』 日本評論社.
- 社団法人自由人権協会 (JCLU) 編, 1997. 『日本で暮らす外国人の子どもたち—定住化時代と子どもの権利』 明石書店.
- 駒井洋, 1999. 『日本の外国人移民』 明石書店.
- 田尻英三・田中宏・吉野正・山西優二・山田泉, 2004. 『外国人の定住と日本語教育』 ひつじ書房.
- 宮島喬・太田晴雄編, 2005. 『外国人の子どもと日本の教育—不就業問題と多文化共生の課題』 東京大学出版会.
- 清水睦美, 2006. 『ニューカマーの子どもたち—学校と家族の間の日常世界』 勁草書房.
- 見島明, 2006. 『ニューカマーの子どもと学校文化』 勁草書房.
- (愛知県国際課多文化共生推進室, 2008. 『平成19年度公立学校早期適応プログラム (プレスクール) 実施報告書』 未発行)
- 愛知県, 2009. 『プレスクール実施マニュアル』 未発行
- アンソニー・ギデンズ, 2009. 『日本の新たな第三の道』 渡辺聡子訳, ダイアモンド社.
- 川上郁雄編著, 2009. 『「移動する子どもたち」の考える力とリテラシー』 明石書店.
- 川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ・野山広編, 2009. 『「移動する子どもたち」のこぼの教育を創造する—ESL教育とJSL教育の共振』 ココ出版.
- 高橋舞, 2009. 『人間成長を阻害しないことに焦点化する教育学—いま必要な共生教育とは』 ココ出版.
- 田中慎也・木村哲也・宮崎里司編, 2009. 『移民時代の言語教育—言語政策のフロンティア1』 ココ出版.
- 春原憲一郎編, 2009. 『移動労働者とその家族のための言語政策—生活者のための日本語教育』 ひつじ書房.
- 川上郁雄編著, 2010. 『私も「移動する子ども」だった—異なる言語の間で育った子どもたちのライフストーリー』 くろしお出版.
- 杉原由美, 2010. 『日本語学習のエスノメソドロジー—言語の共生化の過程分析』 勁草書房.
- 川上郁雄, 2011. 『「移動する子どもたち」のこぼの教育学』 くろしお出版.
- 辻本久夫, 2011. 『外国にルーツを持つ子どもたちの悩み—自宅放火と自殺そして名前調査から思うこと—』 『関西学院大学人権研究』 第15号 pp. 37-41.
- 文部科学省, 2011. 『「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査 (平成22年度)」の結果について』
- http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/130_9275.htm
- 劉郷英, 2011. 「二言語環境における在日外国人幼児の母語の発達と教育に関する一考察—中国人幼児の事例検討を中心として—」 福山市立大学開学記念論集『児童教育学を創る』 P185-205, 児島書店.
- 劉郷英・植村広美・川上貴美恵・中田照子, 2011. 「外国にルーツを持つ幼児の生活と保育の現状Ⅱ」 『一般社団法人日本保育学会第64回大会発表要旨集』 p213.
- 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』 慶應義塾大学出版会.
- 川上貴美恵・劉郷英・中田照子, 2012. 「外国にルーツを持つ幼児の言葉の発達と生活—学習言語を中心に—」 『一般社団法人日本保育学会第65回大会発表要旨集』 p390.
- 中島和子・櫻井千穂, 2012. 『対話型読書力評価』 (平成21年度～平成23年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (研究課題番号21320096) 研究代表者中島和子) 未発行.
- 中田照子, 2013. 「日本の移民政策」 『名古屋芸術大学紀要』 第34巻 (印刷中).

(2012年11月20日受稿, 2012年11月30日受理)