

外国人児童生徒の言語教育に関する一考察：

言語共生のために

加 藤 映 子

Language Education for Minority Students in Japan:

Developing a Multilingual Society

Eiko Kato-Otani

抄 録

1990年に改訂された「出入国管理法」に、日本国籍を持たない日系二世、三世に在留資格が認可され、外国人労働者数が年々増加している。これらの外国人労働者の子どもは日本で教育を受けることになり、様々な問題や課題がおこってきている。本稿では、外国人の子どもの教育に関わる諸問題、移民国家の言語及び教育政策をみながら、外国人の子どもの新しい言語教育モデルを考察する。

キーワード：外国人児童生徒 バイリンガル教育 言語政策 母語 教科学習言語能力

(2008年9月30日受理)

Abstract

This study examines several educational issues surrounding children of guest workers in Japan by looking at various language and educational policies of countries with significant immigrant populations. It also explores the possibility of developing an instructional model for these children whose first language is not Japanese.

Key words : minority students, bilingual education, language policy, mother tongue,

CALP (Cognitive Academic Language Proficiency)

(Received September 30, 2008)

1. はじめに

日本政府は 1990 年に「出入国管理及び難民認定法の一部を改訂する法律」を施行した。この改訂により、日本国籍を持たない日系 2 世、3 世に「定住者」在留資格が適用され、(製造業の工場が多く存在する) 豊田市、豊橋市、浜松市、群馬県大泉町等に日系ブラジル人労働者が多く居住し始めた。

2006 年 6 月 1 日時点での日本の外国人労働者数は 22 万人を超えている (厚生省, 2006)。これらの外国人労働者と共に来日する、あるいは日本で生まれる外国籍の子どもたちは、日本で教育を受けることとなる。その数は年々増加傾向にあり、2007 年度の日本語指導が必要な児童生徒数は、前年比 13.4% 増の 25,411 人と発表された。ポルトガル語、中国語、スペイン語を母語とする子どもたちが、その 7 割を占めている (文部科学省 b)。

外国籍の児童生徒には就学義務がなく、不就学になっている子どもも発生しているため、実際の学齢期の外国人の子どもの数は発表数よりも多いと考えられる。また、外国人児童生徒は教科学習を日本語で行えるほどには習熟していないため、授業についていけない状況も発生している。さらに、異なる容姿やライフスタイルのために、いじめの対象になるなどさまざまな問題を子どもも抱えている。

このような流れの中で、外国人児童生徒の教育に関する多くの研究が行われ、受け入れ先の日本の学校の抱える問題点も浮き彫りになってきた。不就学、学習権保障、日本語習得、母語保持、共生など、外国人労働者の子どもや、その子どもたちを受け入れている教育機関が直面している問題は多様である。本稿ではまず外国人児童生徒に関する教育の現状を把握し、共生していくための外国人児童生徒のための教育のあり方を考察する。

2. 帰国・外国人児童生徒の教育に関する現状

2.1 国の施策及び支援

日本の外国人児童生徒に対する教育の施策を分析するにあたって、まず、戦後の在日朝鮮人に対してのものに注目したい。

外国籍の子どもの就学に関する日本政府の施策は、1948 年に文部省学校教育局長が発した在日朝鮮・韓国人の子どもたちへの日本の学校への就学義務の通達が最初のものであった。それ以前に日本政府は、朝鮮半島における植民地政策の一環として、母国の言語と文化を学ぶことを禁止していた経緯がある。その一方で、祖国解放後の在日朝鮮人は、祖国への帰国をめざし、奪われた言語と文化を子どもたちに伝えていくため、1946 年時点で 525 の初等学校、10 の青年学校を日本国内に設立していた。しかし、1948 年に日本政府は、在日朝鮮人の子どもは、市町村立または私立の学校に就学しなければならないと通達し、朝鮮人学校の各種学校認可に規制をかけた。ところが、1952 年のサンフランシスコ講話条約で主権を回復した日本は、在日朝鮮人に対し日本国籍の喪失と外国人の扱いとなることを一方的に通知し、これに伴って上記の就学義務も取り消されたのである。と

同時に、1965年に締結した日韓条約によって韓国籍を取得した在日韓国人の子どもたちには、日本の学校への就学をすすめた。この施策は、朝鮮人学校を否定し、在日韓国人の子どもたちを日本へ「同化」させるものだったと指摘されている（イオ、2007）。このような経緯のもと、朝鮮半島にルーツを持つ子どもたちは、民族学校、もしくは、公立学校に設置された民族学級において自国の言葉と文化を学習するに至った。

日本に外国人労働者の流入が開始するのと時を同じくして、日本政府は1989年に国連で採択された「児童の権利に関する条約」（外務省）を批准した。また、1990年に国連で採択され、同様に日本も批准している「すべての移住労働者とその家族の権利保護に関する条約」（JCA-NET）は、労働者及びその子どもたちの学習を保障するものであった。にも関わらず、日本の教育法では外国人子女に就学義務はなく、「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約」（昭和五十四年条約第六号）により、公立の義務教育諸学校への受け入れの保証を行うという状況にある。

これに基づいて、行政は就学案内の発給（対応言語：ポルトガル語、中国語、スペイン語、韓国・朝鮮語、フィリピン（タガログ）語、ベトナム語、英語）を行い、日本語指導体制の整備された学校への受け入れを案内している（文部科学省国際教育課、2006）。また、外国人児童・生徒が多く在籍する学校には、外国人児童生徒等対応の教員を配置する一方、一般教員を対象とする帰国・外国人児童生徒教育研究協議会の開催や、外国人児童生徒を教えるための日本語指導力向上を目的とした研修を行っている。さらに日本語指導の面では、学校教育における Japanese as a second language (JSL) カリキュラムの開発（文部科学省 b）や、日本語指導教材の作成、外国人児童生徒等指導資料を作成・配布し、帰国・外国人児童生徒教育支援体制モデル事業及び不就学外国人児童生徒支援事業の調査研究も行っている。

2.2 外国人児童生徒の教育の状況について

次に、外国人児童生徒を受け入れている学校の調査からは、人材の不足、教科学習の支援、日本人とブラジル人の子どもの人間関係、異なる文化や学校環境でのアイデンティティの喪失や形成、母語の喪失といった多様な問題が浮かび上がってくる。以下に外国人労働者の流入後に行われてきた、外国人児童生徒に関する研究をまとめておく。

神奈川県愛甲郡愛川町の公立小中学校を調査した研究（福島・藤代、2007）では、以下の問題点が挙げられている。人材の不足（特に児童の言葉を理解できる人材）、母語教育の必要性を感じつつも支援できない状況、指導協力者の役割に対する捉え方の相違、協力者の教科支援の限界、日本語教員と指導協力者の仕事の分担、外国人児童生徒の背景への理解の差などである。

千葉市内の2つの小学校を参加観察した研究（相磯・太田、2003）では、日本語学習の支援、教科学習の支援、アイデンティティの形成、母語保持、人間関係調整を支援する必要があると報告されている。中でも、千葉市内の120の小学校を対象に行った質問調査（回答校は95校）からは、学校がどのように外国人児童に対応しているかが伺える。外国

人指導協力員が児童を通常授業から外して日本語を指導するケースが多く、担任以外の教員による指導を行っているのは 9 校にすぎない。日本語のレベルについても、日常会話は可能であっても、教科の学習のために必要な日本語の語彙や文章の理解が苦手な児童も存在する。教科学習については、日本語の習熟度や内容の理解度に関する学習者間の違いが大きく、一括りにできないという回答が最も多い。日本人児童との人間関係の調整や、外国籍の子どものアイデンティティの形成に関わる支援も必要である。家庭との連絡や保護者面談の際には、通訳や翻訳サービスを利用するなど児童の母語で対応しており、児童を通して保護者への連絡を行っている学校もある。今後必要とされる取り組みとしては、「日本語ボランティアの派遣」と「外国人児童専任教員の配置」を挙げる学校が多く、これは人材の不足を示している。また、不登校児童や、学習障害あるいは発達障害をもつ児童と並び、外国人児童を支援する体制づくりが必要と考えている学校もそれなりの割合を占める。そして、教科学習への効果的な支援体制作りの必要性も報告されている。

群馬県太田市での研究で実施された調査（小島他、2003）では、この地域の住民にブラジル及びペルーなどの南米出身者が多く、合計 15 カ国からの児童生徒が在籍していることが判明した。これは、すでに学校内に多種多様な言語や文化が存在していることを示すものである。ここでの言語の内訳は、ポルトガル語が 68.2% を占め、次いでスペイン語の 16.5% である。また、タガログ語や中国語を話す子どもたちも学校に在籍している。

このような児童生徒を受け持つ教諭へのインタビューからは、子どもを取り巻く環境の問題の多様性が伺える。たとえば、受け入れる学校の問題としては、来日時の年齢、文化や言語の違いにより、学校生活への適応の差が大きいということが挙げられる。さらに、日本語の会話力上昇に伴って母語での会話ができなくなり、家庭での親とのコミュニケーションがとりにくくなる問題も起こっている。また、保護者の抱える問題としては、日本人の児童生徒と比べ、外国人児童生徒の家庭は経済的に厳しいという点が指摘されている。

このような問題への対応として、太田市は独自の指導助手体制を開始し、外国籍住民を積極的に採用することにした。ポルトガル語、スペイン語、中国語、韓国語の指導助手を小中学校に派遣し、外国人子女教室担当教師と外国人子女とのコミュニケーションをはかる、外国人子女の不安や悩みを取り除く、あるいは翻訳等の事務処理を行うなどの取り組みをしているのである。

また、就学時年齢の子どもに対しては、就学案内を出した上で通訳と共に個々の家庭を訪問し、ガイダンスを行っている。と同時に、外国人の子どもも日本人児童生徒と同様の扱いをすることを教員に指導し、日本語担当教員を対象にした外国語研修や、外国人児童生徒の背景を理解するための研修も行っている。

東海地方の小中学校の教員を対象に、外国人児童の教科学習内容理解に必要な要因を質問調査した研究（川口、2008）では、漢字よりも語彙力や読解力が必要であり、来日年齢が低い児童の方が日本語での教科学習内容の理解に有利であることが述べられている。また、母語能力が日本語での教科学習に与える影響はそれほど大きくないと、教員が思っていることが読み取れる。これに対し、家庭環境が教科学習内容の理解に与える影響は大き

く、心理的サポートが必要となっている。教員が個々に対応する時間が不足しており、学校以外での支援が必要であるとの指摘もなされている。児童の日本滞在期間と学習の関係性について、教科担任は滞在時間が長ければ、教科理解も進むであろうと感じている。この研究では小学校と中学校の教師の違いも調査されており、中学教師は小学教師に比べて、外国人児童生徒の日本語での教科学習の動機の低さを実感している。また、外国人生徒の高校受験の困難さを指摘する中学教員の声もあった。

ブラジル人生徒を受け入れているある中学校では、日本人生徒とブラジル人生徒の間でトラブルが起こっていた（学校歳時記, 1998）。言葉の違いによる意思疎通の欠如が原因であったが、この問題に組織的に取り組んだ事例が紹介されている。その問題を解決するために、道徳や特別活動の観点から外国人生徒への理解を深める取り組みや、学級活動において「どんな言葉に傷つくか」ということを話しあった結果、両者間のトラブルが激減したと報告されている。また、担任によるブラジル人生徒への声かけなどのコミュニケーションをはかり、ポルトガル語辞書を設置したり指導用資料を配布するのと並行して、日本語教室では一人一人の進度に応じた対応を行うようにした。その結果、日本人生徒の側にも、適切な資料を使ってポルトガル語でブラジル人生徒に話かけるといった変化が見られるようになった。このような工夫を重ね、ブラジル人生徒の学習意欲が向上してきたことが報告されている。

日本人と外国人の子どもの相互理解の観点からは、子どもの国際理解促進や異文化理解という名目の下に、外国人児童生徒の文化を日本人の子どもの側から一方的に学ぶことの問題点も指摘されている（中島、2003; 志水・清水、2001; 太田、2000）。同様に、日本人生徒が外国人児童をどうとらえているかを把握し、外国人生徒が差別を乗り越えるために行われる国際理解教育を、当事者たる児童自身がどう感じているかという研究も行われている（福寫、2003）。

福寫（2003）の研究からは、中国帰国生徒は国際理解教育の目的をよく理解していないために、強制的に教育を受けさせられたという感覚でいること、そして、中国語や中国文化を負の要素と受け止めているというのが判明した。これを受けて中国帰国生徒の意見を交えた教育の取り組みや、帰国生徒と日本人生徒の両者がお互いを「価値あるアイデンティティ」として捉えるような環境作りが、共生のための国際理解教育としては必要であると福寫は指摘している。

このような環境作りの成功例として、斉藤・見世（2005）で紹介されている3つの学校の取り組みは大変興味深い。これらの事例では、国際教育を1）生活実態レベルでの文化の取り組み、2）他者とのコミュニケーションを通じた探求型の学び、3）学習文脈における差異への価値付与、4）地域・家庭との教育コミュニティの形成の4つの実施視点から捉えている。以下はその3つ学校の事例である。

まず、東京都の小学校の日本語教室で行われている「出身国紹介」は、外国人児童の視点に立った内容であり、同じ日本語教室で学ぶ外国人の子どもの興味を喚起するものであった。準備段階から発表の仕方を互いにアドバイスし、日本語の表現力が豊かになった

と報告されている。この「出身国紹介」は一般クラスの日本人児童との交流でも行われ、日本人児童が外国人の児童の母国に興味を持ち、外国人児童はその反応に刺激を受けるという効果を生んだ。また、翌年ベトナムからの子どもを受け入れることになった時に、日本人児童からの提案でベトナムについて学ぶという授業が行われた。齊藤・見世は、この学びが外国について学ぶ学習ではなく、新しい友達を作るという学びとなっていると指摘している。

2 つ目は、中国帰国児童が在籍する高知市の小学校の事例である。運動会や朝会での中国語によるアナウンスの併用や、生活目標ポスターに中国語を使用するという活動を行っている。母語が学校生活に日常的に使用され、課外活動や家庭で学ぶ中国語が校内で使用されることは、中国帰国児童の自尊感情を高めることとなる。また、これらの中国語の活動運営は、中国帰国児童、日本人児童の区別なく行われ、地域の中国帰国者住民の教育参加を促す相乗効果が現れている。

3 つめの事例は、日本生まれのインドシナ難民や中国帰国児童、国際結婚家庭の児童が半数を占める横浜市の小学校である。この学校は、少人数指導を通じて「ひとりひとりの児童」を大切にする教育を目標とし、外国につながる子どもの生活実態を考慮しており、その理念を学習にも活かして、外国人児童の保護者が実際の教育現場に関わっている。この一環として、子どもたちの育てたブロッコリーを食べた感想を保護者に母語で書いて送ってもらい、その言語を理解できるスタッフが子どもたちに伝えるという授業を行った。日本人の子どもは異なる言語に興味を示し、手紙が紹介された子どもは自尊の気持ちを見せるという。これは、学校と家庭が協調して子どもの学習を促した例といえる。

母語の使用についての研究も進められている。この研究に関わった被験者が一人しかいないという点には注意が必要だが、母語使用についての調査（清田、2003）は、それが被験者の学習に効果的である事を示唆している。また、出生国において母語で受けた教育と日本で受ける教育の継続の有効性も主張されている。類似の研究としては、母語の使用により学習者が積極的に授業に参加し、伝達型から参加型の授業と変化したという報告もある（齊藤、2001）。

現在大学で教員を目指し学習をしている教育大学や教員養成学部の学生が、教壇に立った時に、外国人児童生徒を受け持つ可能性は大変高い。そのため、外国人児童生徒をどのように考えているかについて、教員をめざす学生の意識調査も実施されている（中田・村松、2007）。従来、社会人経験のない学生は、外国人児童生徒に関する制度についての認識が低かった。しかし、上記の調査からは、外国人労働者を単に労働力として受け入れるのではなく、社会保障や教育等の法整備を充実させ積極的に受け入れるべきであると、学生が捉えていることが理解できる。

同じくこの調査では、日本人と外国人児童生徒の共就学について、「国際的な視野」や「多様な価値観」といった肯定的な意識と共に、「文化・習慣・宗教の違いによる摩擦」あるいは「授業への支障」、「円滑な運営が妨げられる」という否定的な意識も現れた。しかし、後者の割合は低く、ほとんどは共就学をネガティブなものとはとらえていない結果に

なっている。

移民が多いアメリカの教員養成大学の学生と、日本の教員養成大学の学生が、異言語・異文化の児童生徒についてどのような理解をもっているかを調査した研究（小野他、2007）も行われている。この研究では、外国人児童生徒について正しく認識し、知識を持っている日本人学生は少ないという事実が判明した。たとえば、第二言語習得についての知識に関しては、日米両方の学生共に持ち合わせておらず、学習権の保障については、日本の学生のほうが外国人児童生徒の学習権の保障に賛成し、日本の子どもの異文化理解に貢献すると考えている。また、日米の双方が外国人児童生徒を喜んで自分のクラスに受け入れるとしているものの、アメリカの学生に比べて日本の学生のほうが、仕事の負担が増え、特別な支援が必要になると感じていることも判明した。これに対し、アメリカの学生は、外国人児童生徒を自分のクラスに受け入れることを喜びとし、肯定的に捉えている。これらの研究は、学生が教職課程の時点において、外国人児童生徒、言語の発達、国の制度について学ぶ必要があることを示唆している。

2.3 日本の外国人学校

日本の学校文化を同化及び一斉共同体主義と批判する研究（垂見、2006）は、外国人児童生徒と共生していく今後の日本の学校のあり方を問うものである。この点について考察する上では、教師が「学校の役割とは何か」、そして「何が望ましいと考えているか」に注目し、必要に応じてその考え方の転換すべきであると志水（2002）は指摘している。これは、外国人児童生徒がまわり子どもたちから受けるいじめ等だけでなく、教師からも受け入れられていないという疎外感を感じる子どもたちがいる（イオ、2007）こととも無関係ではない。

実際の日本の社会の中には、そのような子どもたちを救うべく、母語での教育を行い、出身国の言語・文化を継承することを目的とする、外国人の設立した学校も数多く存在する（イオ、2007）。たとえば、一般にもよく知られているものとしては、在日朝鮮人・韓国人の人々が戦後自分たちの言語及び文化を子孫に伝えていくために創立した学校や、華僑の人々が民族の意識を持って育てほしいと願って創立した中華学校がある。1990年代以後には、ブラジル人やフィリピン人などの「ニューカマー」と呼ばれる外国人労働者の子どものために設立された教育施設もある。

前述の理由の他に、外国人の学校に進学する理由としては、短期滞在の労働者が帰国した際に、子どもが自国の学校で困らないようにとの配慮から、自国での教育との継続性を念頭に置いたものも存在する。しかし、これらの外国人学校の多くは、日本の学校教育法1条に定める「学校」とは認定されず補助金等政府の支援を受ける制限があり、保護者の授業料の負担が大きい（イオ、2006）。

3. 多言語国家の移民に対する言語政策

日本語を必要とする児童生徒が急増したのは 1990 年以後のことであり、前述の受け入れ学校の状況からも、その対応に追われていることが伺える。従って、移民を受け入れてきた諸外国がとってきた施策を見る事は、日本が今後とっていくべき政策を考える上で重要である。以下に、代表的な施策の例を挙げてみる。

3.1 アメリカ

アメリカは英語を公用語とは定めていないが、1980 年以後に英語を公用語としようとする動きが出てきている。廃案になったものの、カリフォルニア州出身の S.I. Hayakawa は、憲法を修正して英語を公用語とすべきという上院合同決議案を 1981 年に連邦議会に提出した。これを受けて、「英語修正案」と呼ばれるこの法案を指示する団体も生まれ、1986 年にカリフォルニア州は住民投票により英語を公用語と定めた。そして、その他の多くの州も英語を公用語と定めるにいたっている。この影響を受けて、1998 年カリフォルニア州は英語以外の言語での教育を制限し、子どもたちは英語のみで学習をするというプロポジション 227 が住民投票によって可決された (Proposition 227)。プロポジション 227 は、1968 年に制定された Bilingual Education Act of 1968 によって始められたバイリンガル教育にも影響を及ぼした。プロポジション 227 は、バイリンガル教育を特別措置と位置づけている。Bilingual Education Act of 1968 制定後のカーター政権 (1976-1980) は、バイリンガル教育の予算を計上し、少数派言語の母語保持を促進したものの、1978 年以後は、英語への移行を促す教育の支援へと変化していった。その後のレーガン政権 (1981-1989) では、多言語、多文化がアメリカを分断するという懸念が表面化し、英語への同化政策へと進んでいくことになる。これに対し、イングリッシュ・プラス団体は、こうしたイングリッシュオンリーの流れに対抗するイングリッシュ・プラス決議案 (法的効力は持たない) を連邦議会に上程した。イングリッシュ・プラス決議案は英語の重要性を認めた上で、多言語主義が国益となると主張している (松尾、2006)。

3.2 カナダ

カナダは、ヨーロッパ系民族を主流とする多民族国家である。自治領カナダの成立時の「1867 年憲法」でも、英語とフランス語が連邦レベルでの公用語と制定され、連邦政府のサービスはこれらの 2 言語で受けることができる。しかし、州レベルではニュー・ブランズウィック州のみが両言語を公用語とし、ケベック州はフランス語のみ、その他の州では英語を公用語としている。言語教育では、英語圏においてフランス語の育成に取り組んだイマージョン・プログラム (内容については後述の教育の形態参照) が成功し、全国へと広がった。1988 年には文化・民族の多様性がカナダ社会を豊かにするという理念のもと、世界で初めて多文化主義の法律を制定した。それ以前にも、1971 年に遺産言語教育¹ (相続言語教育として後述参照) がトルドー首相の多文化主義宣言以後奨励され、公立学校

で開始された。1980年代には遺産言語に関する研究が進み、教師、保護者、生徒が遺産言語教育を肯定的にとらえた上で、多くの利点があると感じていることが判明した。一時期は、カナダ政府も遺産言語が「言語資源」であり、「社会・経済的資源」だと意義づけたが、1990年代に入ると経済の停滞によって予算が削減され、遺産言語教育は停滞期に入った。特にオンタリオ州では Heritage Language Program が International Languages へと変化し、特定の民族集団の母語維持・発展という側面から離れて、すべてのカナダ人が恩恵を受ける外国語教育に変化しつつあるのではと指摘されている（長谷川、2006）。

3.3 英国

イングランド、スコットランド、ウェールズ、北アイルランドの4地域からなる英国の言語事情は、地域によって異なる。これらの4地域には、それぞれの固有の言語があるためである。EUは加盟国の市民の人権を重視して、民族的、文化的背景、宗教的アイデンティティと並び母語による差別を受けないことを旨とし、英国の施策も基本的にはこの流れに沿っている。年代を追って見てみると、第二次世界大戦後に旧植民地からの移民が流入したことによって家庭内で英語以外の言語が使用されるようになり、英国生まれであっても英語以外の言語を話す子どもが増加した。その結果、1950-60年代に渡っては同化政策が重要視されていたものの、その後は、多文化主義政策を打ち出したECとEUの影響を受けて多文化主義へと転換していく。ECは、1977年に移民の子どもたちの言語と文化を教える指令を出し、1981年になると加盟国にその遵守を要求した。しかし、英国では2.2%の実施率と報告され、このECの施策への対応として、イングランド内の子どもの言語使用状況（154の言語数）が、The Other Languages of England として1985年に発表された。この研究成果では、イングランド内におけるバイリンガリズムを個人的、社会的に肯定的なものとして捉えられている。1988年には教育改革法が成立し、イングランド及びウェールズにおける共通カリキュラムとして「ナショナル・カリキュラム」が導入された。このカリキュラムの言語分野では、子どもたちが標準英語を習得することが強調されている一方で、さまざまな英語の変種と標準英語との違いの認識も重要視された。英語以外の言語の学習では、EUの公用語のいずれかの言語の学習をし、その後には他の言語の学習が各学校の判断により認められている（中尾、2006）。

3.4 オーストラリア

オーストラリアでは、第2次世界大戦前は主にヨーロッパ大陸からの移民を受け入れ、1966年に移民法が緩和された後はアジア系移民が急増した。1970年代後半の移民増加に伴い、それまでの「白豪主義」は「多文化主義」へと変化していく。1978年に刊行されたガルバリー報告書の中で初めて英語以外の言語教育が必要と示され、政府はその方針に従って、英語教育、英語以外の言語教育、そしてバイリンガル教育を行うようになった。ただし、移民の英語教育の向上だけでは「多文化社会」で起こりうる問題の解決にはならず、多数派側が異文化の人々を理解することが必要という考えも同時に打ち出された。英

語以外の言語教育に示された言語は、Languages Other Than English (LOTE) と呼ばれている。LOTE 教育を推進する理由は、国内での「異文化交流、コミュニティにおける円滑なコミュニケーションのため」と「経済の発展」のためである。そして、同化を求めた「白豪主義」を過去のものとし、オーストラリアへの移民が円滑に生活できるようにするための英語教育と、すべての人々と国家とが恩恵を受ける LOTE 教育の実施に至っている (岡戸 a、2006)。

3.5 ニュージーランド

ニュージーランドではオーストラリア同様に、ヨーロッパ系移民のみならず、アジア系、太平洋系言語を話す人口が増えている。また、その言語政策はオーストラリアの政策の影響を受けたものである。1992 年に刊行された Toward a National Language Policy (The White Paper) では以下の 6 点を優先的に進めるべきだと発表された：1) マオリ語の復興 2) 成人の読み書き能力の養成 3) 子どもたちの第二言語として英語能力養成と母語能力の維持 4) 成人の第二言語としての英語教育 5) 国際語能力の養成 6) 英語以外の言語による言語サービス。これらをまとめるならば、英語を母語としない人々が日常生活に困らないための英語能力の育成、経済競争、個人のアイデンティティ及び人権の観点からみた母語維持が政策のポイントであると言える (岡戸 b、2006)

4. 外国人児童生徒への教育の形態

4.1 バイリンガル教育の形態

外国人児童生徒を受け入れる学校にとって、日本語の習得方法は大きな課題となっている。出身国の言語を維持、継承してほしいと願う保護者や教育者も含めて、何が理想的な方法なのかをバイリンガル教育の形態から考える必要があるためである。バイリンガル教育にはさまざまな形態があり、Mackey (1970) が分類したものだけでも 90 種類に及ぶ。ここではペーカー (1996) の分類に基づき、日本の教育に適用できる形態を選び、説明を加えることとする。なお、これらの教育形態の多くは英語圏で生まれており、英語圏で生まれた形態には日本語表記の後に英語表記をあげておく。

移行型バイリンガル教育 (transitional bilingual education) と維持型バイリンガル教育 (maintenance bilingual education)

まず、目的別に区分すると、移行型バイリンガル教育と維持型バイリンガル教育に分類できる。「移行型バイリンガル教育は、生徒の言語を家庭で使われている少数派言語から優勢な多数派言語へ移行させることをめざすものである。その根底には社会的、文化的に多数派言語集団へ同化させようという目的がある。」(ペーカー、1996、p.181)

「維持型バイリンガル教育は、生徒の少数派言語を伸ばし、文化的アイデンティティを強化することをめざすもので、国内の少数民族集団の権利を肯定する教育である。」(ペー

カー、1996、p.181-182)。後者は、さらに現状維持型（入学時の言語能力を維持する）と、発展的維持型（少数派言語の能力を伸ばし読み書きができるようにする）に分類することができる。カナダでは相続言語教育（heritage language education）とも呼ばれ、週に2時間半（昼休みや週末を利用）の少数派言語の教育が実施されている。なお、カナダでは相続言語教育と相続言語バイリンガル教育を区別しており、相続言語バイリンガル教育は1日の半分程度を相続言語で行う授業をさす（ベーカー、1996）。

サブマージョン教育（submersion）

「溺れる環境の中で泳げるようにする」というアプローチのサブマージョン教育は、少数派言語の児童生徒を多数派言語の授業の中にいれ、急速な言語習得を目指すものである。日本の場合で考えると、来日まもない外国人児童生徒を、日本人の児童生徒が受けている通常授業に入れるという教育の形態になる。この教育手法の場合、多数派言語の能力を身につけ授業についていく者もあれば、全く学習内容が理解できずに脱落する子どもも出てくる。また、少数派言語の子どもは必然的に多数派言語へと移行、同化していくことを強いられる（ベーカー、1996）。

イマージョン式バイリンガル教育（immersion bilingual education）

イマージョン式バイリンガル教育は、カナダのモントリオール（サン・ランペール）において、自治体の教育方針に不満を抱いた中流階級に属する英語話者の保護者が、2言語（英語とフランス語）、2文化（カナダの英語話者の文化とフランス語話者の文化）を尊重できる子どもの育成を目指して始められた教育形態である。早期イマージョン（幼稚園や小学校低学年でスタート）、延期型または中期イマージョン（9～10才でスタート）、そして後期イマージョン（中等教育でスタート）の3つのタイプがある（ベーカー、1996）。日本で初めて導入したのは静岡県に加藤学園であった（加藤学園）。

特別補習クラスつき（withdrawal class /‘pull out’ class）のサブマージョン

多数派言語の子どもと共に通常の授業で学習する少数派言語児童生徒に対し、多数派言語の「補習」（日本の場合はJSL）を行う形態である。少数派言語の児童生徒も多数派言語のクラスで学習できるというメリットがある一方、多数派言語の子どもの学習内容からは遅れをとる可能性や、補習時にクラスメートから引き離されるために目立ってしまう欠点、さらには多数派言語の習得自体も進まないと思われる危険性がある。それでも、学校側としては管理や運営しやすい形態と言え、日本の場合「取り出し授業」と呼ばれることが多い。なお、簡易英語（Sheltered English）もこの形態に属する。これは、簡易化された語彙や目的別の教材を用いて、学習者が英語で協力しながら学習するものである（ベーカー、1996）。

双方向・二重言語バイリンガル教育 (two-way/dual language bilingual education)

少数派言語と多数派言語の子どもの数をほぼ同じに設定し、2 言語を使用していく教育形態である。日本のケースでは、半分は日本語しか話さないモノリンガルの家庭の子どもと、中国語を家庭で使用する子どもが同じクラスで学習するようなことが想定できる。両方の言語が授業に使用され (例: 2 言語を 1 日おきに)、バランスのとれたバイリンガルの育成を目標に、2 言語での読み書きの習得を目指す (Morison, 1990)。ただし、2 言語の読み書きの習得を同時に行おうとする場合と、母語の読み書きを最初に習得させる場合がある (ペーカー、1996)。

4.2 学習内容をベースとした言語教育

外国人児童生徒の直面する大きな問題のひとつは、日本語がわからないということである。事実、不就学の理由の 2 番目にも、日本語が理解できないという点が挙げられている。

現場では、日本語の指導を行う際に、日本語と教科内容を組み合わせて内容を構成したり、トピックをベースとする日本語教育と教科学習を組み合わせた JSL カリキュラムが実施されている (文部省 a)。以前には、日本語という言語の教育が優先的に行われていたのだが、その弊害として、会話やコミュニケーションが可能になっても、教科学習についていけない子どもが存在した。また、学校は言語だけでなく、理科、社会、算数といった教科の内容を学習するところである。そこで、日本語と教科内容を組み合わせて構成したカリキュラムが採用されるようになった。

では、なぜこのような内容と教科を組み合わせた方法が効果的なのであろうか。

Cummins (1980, 2000) は学習に必要な言語能力を CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) と呼び、日常会話などコミュニケーションをはかる言語能力を BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) として区別した。話し言葉の能力を有する (= 日常会話ができる) ことと、第二言語で教科の学習ができることとは、異なる言語能力が要求される。これは前述の教師の意識調査にもあったように、教師自身の中にある、長く滞在していれば授業は理解できるだろうという意識や、クラスの友達と不自由なく日本語で会話していることから教科学習もできるという考えに対して、警鐘を鳴らすものである。

クラスメートとの会話は場面依存性がある場合が多く、ジュスチャーを交えてコミュニケーションをとることも可能である。反対に、CALP は未知の知識や概念を理解するための高い認知力を要求し、抽象度も高い。これに加えて、日本語を母語としない児童生徒にとっては、日本語の語彙の欠如や、自国で受けた教育と日本で受ける教育の継続性の断絶があること、さらに、母語での知識や語彙の不足ということも、教科学習を困難にする要因となっている。

CALP は自然に身に付くものではなく、学習の中で会得されるものと考えるべきである。そして、言語を学ぶ授業の中に教科学習の内容を入れることによって、当該学年に応じた内容を学習者に提供し、学習者の知的好奇心を刺激することも可能となる。また、JSL という授業の中では、日本語を母語とする子どもには説明する必要のない言葉などに関する

説明も行うことができる。

CALP には、授業がわかる、発言ができるというオーラル能力だけでなく、読んだり、書いたりする言語能力が必須である。また、その能力を育成する上で、母語が助けとなると考えられている。これに関して Cummins (1989) は、言語の相互依存説 (interdependence principle) に基づき、「第一言語 (母語) の発達と第二言語の発達は相互に依存し、母語による学力向上を行いながら第二言語を習得することは、学習者の言語能力全体を伸ばす」と主張している。つまり、母語での言語の基礎があると、第二言語の習得が容易になるということである。

たとえば、「photosynthesis」という新しい言葉を第二言語で学習する時に、第一言語の日本語で「光合成」という言葉とその意味を理解していれば、第二言語でもスムーズに学習が行えることになる。このため、母語による学力をつけることが第二言語の学習を促し、言語能力につながるわけである。この理論の正当性を裏付ける研究は、欧米ですでに実施されており、たとえば、ヒスパニック系と中国系の児童の第一言語の能力と第二言語の英語のリーディングに有意な関係があると報告されている (Treger & Wong, 1984)。

話し言葉は理解できても、文章を読み、理解していくことは大変難しい。そのため、アメリカでは、移民の子どもたちに英語の読む能力をどう教えるべきかに関する提言も行われている。1 つめのケースとして、英語習熟度は不十分だが母語を話することができる子どもたちがいた場合、指導書と学習教材、そしてこのような子どもたちを指導可能な教師が揃っているのであれば、まず母語での読みを教える。それと並行して英語の言語能力をあげ、母語での読みの能力をつけさせた後に英語での読みを教えるという手順が提案されている。また、2 つめのケースとして、上記のような指導体制がとれない学校の場合は、まず英語の話し言葉の能力をあげることを優先し、プリント教材はを使用してもよいが、正式な読みの指導は話し言葉がマスターされるまで開始すべきではない (National Research Council, 1998) としている。

アメリカやカナダにおいては、アイデンティティを奪われた移民の子どもたちの学習が失敗に終わることの原因が、不十分な学校教育にあると分析されることは少なく、バイリンガルや言葉が不自由なためと思われてしまうことが多いと Cummins (1989) は指摘する。経済協力開発機構 OECD が行った PISA 調査² (Programme for International Student Assessment) と呼ばれる「生徒の学習到達度調査」(OECD, 2007) では、移民の子ども³の学習意欲は高く、学校に対する態度もネイティブ⁴の子どもより肯定的であることが判明した。しかし、15 歳時点での学力 (問題解決能力、数学、読解、科学の主要 3 教科) は、ネイティブの子どもに比べて低い結果となっている。

とは言え、各国におけるネイティブと移民の子どもとの学力比較は、国によって結果が異なる。たとえば、オーストラリア、カナダ、ニュージーランド、マカオでは、移民の子どもとネイティブの子どもとの得点は、同程度という結果であった。家庭での言語の影響を除けば、ネイティブと移民の子ども間の得点差が縮まる傾向は見られるものの、大きな差が残る国もある。このことは、家庭で使われる言語の違いのみでは得点差の説明ができ

ないことを示しているが、得点差と家庭における言語環境が強い相関関係を示す国もあり、学校での言語支援の必要性が示唆されている。

同時に行われた、教授言語能力獲得のための支援施策の調査からは、明確なカリキュラムに基づく体系的言語支援施策を言就学前に実施している国はほとんどないことがわかる。初等教育、前期中等教育での指導は、イマージョン方式による教授言語の能力育成の教育が一般的である。また、移住間もない子どもには準備教育期間をもうけ、言語スキルを伸ばしてからイマージョンに入るとする方法をとる国もある。

子どもの母語と教授言語の 2 言語で行うバイリンガル教育を実施している国もあまり多くはない。たとえば、スウェーデンは母語を学習する権利を保障しているが、子どもの母語の保持・向上を目的として補習授業をしている国は少ないと言える。

一方で、明確な言語支援のガイドラインのある国は、オーストラリアのニューサウスウェールズ州、ビクトリア州である。デンマークでは、教授言語の体系的指導を伴うイマージョン教育と並行して、教授言語による準備教育を経てイマージョンに移行する手法を実施している。

なお、比較的明確な目標や基準をもった言語支援を長年に渡って行っているオーストラリア、スウェーデン、カナダは、移民とネイティブの得点差が少ない結果が見られる。反対に、移民の子どもの得点が低い結果となった国と地域は、支援策を用意されていない傾向があることが報告されている。

5. 共生をめざした外国人児童生徒のための教育

前述の先行研究を見ていくと、外国人児童生徒の教育に関する問題や課題は多様であり、簡単に解決できるとは言えない。それでも、今後ますます増えることが想定される少数派言語の子どもたちの教育について、移民を受け入れた諸外国の政策からどのような言語政策をとるべきかを考えることはできる。加えて、バイリンガルの子どものためのさまざまな教育の形態を見てきたが、ここでは「学習権」「多言語主義」「遺産言語」「母語保持・発展」という視点から、どのような政策、教育モデルを構築すべきかを論じることとする。

5.1 学習する権利

前述のように行政機関は外国人児童に就学案内を出しているが、外国人児童生徒には就学義務がない。このため、就学手続き時及び就学後でも、外国人児童生徒の受け入れ環境が整っていない学校の場合には、外国人児童生徒が就学をあきらめてしまうケースがあると指摘されている（太田・坪谷、2007）。

2007 年 8 月に文部科学省が発表した外国人の子どもの不就学率は 1%、所在不明は 17% にのぼる。その理由については「お金がない (15.6%)」「日本語がわからない (12.6%)」「すぐに母国に帰る (10.4%)」という項目が挙げられており、「仕事をするため (8.1%)」「兄弟姉妹の世話をするため (3.0%)」という回答もあった（文部科学省、2007）。

市町村教育委員会は、就学指導を保護者に行う権限と義務を負っているものの、義務教育は日本人の子どもを対象としたものであるため、外国人の保護者には適用されない。にもかかわらず、日本は国連の採択した労働者の子どもの学習の保障を採択している。国連が定める「すべての者」に学ぶ権利を保障するという条約は、日本に居住する子どもにも適応されるべきであろう。

ドイツ、オランダ、カナダ、アメリカ等が、外国人の保護者にも子どもの就学を義務づけている（手塚、1999）ように、日本政府は外国人の保護者にも就学義務を課す必要がある。事実、国連は1990年以後、日本国政府に対して外国人を対象とする教育について定期的に勧告を行っている。2004年の総括所見では、マイノリティの子どもたちが母語で教育を受ける機会が極めて限られているとしている（イオ、2007）。

前項の諸外国での政策は政治的、歴史的に紆余曲折している場合もあるが、移民に対する施策ははっきりと打ち出されている。日本政府も、外国人児童生徒に対する教育の方針を明確にしていくことが必要と言える。

5.2 教育モデルの構築

前述の Cummins（1989）の指摘及び OECD の結果は、日本の外国人児童生徒にも明確な言語教育の指針が必要であることを示唆している。

母語の果たす役割が大きいことはすでに述べたが、同じ言語を母語とする外国人が多く居住する地域では、バイリンガル教育を実施する教室を設置する施策をとるべきである。その教育モデルとしては、発展的維持型（少数派言語の能力を伸ばし読み書きができるようにする）のバイリンガル教育が望ましい。第一言語で理解できることは、第二言語にも移行できると考えられるからである。

また、外国人児童生徒には母語があり、それを維持し発展させることは、日本語の習得と同じぐらい重要である。母語の発展・維持ができる教育を施すことは、その個人のみなならず、多くの移民受け入れ国が政策を転換してまで国益及び国の遺産と見なすことになったように、日本にとっても遺産となりうると考えられる。

たとえば、ブラジルは、ブリックス⁵（やさしい経済講座）と呼ばれる経済発展が著しい国のひとつにあげられている。その環境の中でポルトガル語と日本語の2カ国語を駆使できる人材は、両国にとって遺産となりうるはずである。

また、中華学校に入学させる日本人の保護者が増えつつあるが、中国語と日本語のバイリンガル教育の実施も検討すべきと言える。特に、中国語を母語とする外国人児童生徒や中国からの帰国児童が多く居住する地域では、中国語の習得を望む日本人の子どもが中国語をネイティブとする児童と共に学ぶことのできる、双方向・二重言語バイリンガル教育の実施の可能性を探っていくべきである。

このような教育が実現すれば、中国語を母語とする子どもにとっては、多数派言語の子どもが学びたい言語が中国語であることを認識できる。つまり、少数派言語の子どもの自尊心を高めることが期待できるのである。そして、多数派言語の子どもにとっても、自分

たちが習得を目指す言語のネイティブと共に学習できることは大きな利点として受け入れられるはずである。

6. 今後の課題

外国人児童生徒に関わる問題には、多様で難しい側面がある。前セクションで述べたような、共生を目指した教育を実施するには、行政、企業、コミュニティー、大学の連携が必要となる。以下に、それぞれがどのようなことに取り組めるかを、今後の課題として提示する。

母語による教育は、外国人児童生徒の母語の維持のみならず、日本語での学習を助けるものである。そして、母語での授業には、その言語で教科指導ができる教員が必要となる。たとえば、ポルトガル語と日本語のバイリンガル教育を実施するとなれば、国の支援が不可欠である。日本政府が ALT を招聘しているように、ブラジル政府に教員の派遣を要請し、国レベルでの対策をとることはできないのだろうか。このような施策をとることは将来、ポルトガル語と日本語での指導ができるバイリンガルの教員を生み出す可能性もあるだろう。また、ロールモデルの欠如によって将来に希望を持つ事をあきらめてしまいかねない、ブラジル人の子どもたちにとっての良いお手本になるものと思われる。ひいては、諸外国が移民の言語と文化を大事な資源と考えるように、今後増加し続ける外国人の子どもたちへの教育へ貢献できる人材の育成にもつながるであろう。

行政は企業やコミュニティーに働きかけ、外国人労働者の子どもの教育の支援を行うよう要請している。そこでは、具体的にどのような支援ができるのだろうか。

不就学調査結果にあるように、所在不明の児童生徒は 17% にも上る。間接雇用や日雇いという労働形態では難しいかもしれないが、雇う企業側で従業員の子どもの就学を管理するシステムが構築できないものか。また、外国人労働者の働きに支えられている企業が、外国人労働者の子どもの教育の支援を行うことも考えられよう。たとえば千里国際学園には、千里国際学園中高部と大阪インターナショナルスクールという 2 つの学校が共存している。親の仕事の都合により海外で教育を受けた子どもたちが多く学ぶこの学校は、財界からの支援を受けている。また、教育後援会にはパナソニックやサンヨーといった企業が入っている (イオ, 2007)。これは、日本の企業が、外国で教育を受けた日本人の子どもの教育を支援する動きと捉えられる。

一方では、大学の力によって実現できることもあるのではないだろうか。まず、教職課程における外国人児童生徒に関する科目の設定が考えられる。すでに教員養成大学や教育学部の学生を対象にした意識調査は実施されているが、教職課程において言語習得過程について学び、第二言語で教科を学習することの意味や、第一言語が第二言語習得や教科学習に果たす役割などを認識することが必要である。

また、前項で論じたような教育モデルの構築及び評価も、大学で対応できることである。IT を利用した教材の構築も大学ならば可能になる。たとえば、現在、多言語で出版され

ている就学案内をもとに、わかりやすく説明したビデオを作成してネット上で閲覧できるようにする。あるいは、子どもたちの学習を支援するために、著作権をクリアできるなら、文部科学省指定の教科書の音読を行い、ネット上で公開することにも意義がある。さらには、すでに一部では実施されているが、大学が学生のボランティアを募り、外国人児童を対象に放課後や夏休みの宿題の学習を支援することもできる。これは、学生にとっても外国人と共生していく社会について考える機会となりうる。

もちろん、上記のような取り組みを行うには、多領域にわたる問題を取りまとめていくコーディネータが必要である。そのような人材の育成も大学が得意とするところではないだろうか。

引用文献

- 相磯友子、太田俊己（2003）「特別な教育ニーズのある外国人児童生徒の教育支援に関する研究」『千葉大学教育実践研究』（10）,1～8
- ペーカー, コリン （1996）『バイリンガル教育と第二言語習得』（岡秀夫 訳・編）、大修館書店
- Cummins, J. 1989 . Empowering Minority Students, Sacramento: California Association for Bilingual Education
- Cummins, J. 1980 . The exit and entry fallacy of bilingual education. NABE Journal, 4 3 , 25-29.
- Cummins, J. 2000 . Language, Power, and Pedagogy. Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- 福嶋智（2003）「外国人児童生徒在籍校における国際理解教育実践に関する一考察 中国帰国生徒在籍校における聞き取り調査から」『飛梅論集：九州大学大学院教育学コース院生論文集』3, 161-173
- 福島智子、藤代将人（2007）「神奈川県愛甲郡愛川町における外国人児童生徒教育の実体と課題－教育関係者からのヒアリングを通して－」『桜美林言語教育論集』3、127-142
- 外務省「児童の権利条約」 <http://www.mofa.go.jp/Mofaj/gaiko/jido/index.html>（2008年9月1日採取）。
- 学校歳時記（1998）「学校児童生徒の指導－全校的な取り組みの工夫－」『学校経営』43（3）、90-93
- 長谷川瑞穂（2006）「カナダの多言語主義の政策と言語教育」河原俊昭（編）『世界の言語政策 多言語社会と日本』161-188 くろしお出版
- イオ（2007）『日本の中の外国人学校』明石書店
- JCA-NET「すべての移住労働者とその家族の権利保護に関する条約」
http://www.jca.apc.org/migrant-net/Japanese/conventions/c_migrant_workers_j.html（2008年9月1日採取）。
- 加藤学園 加藤学園英語イメージョンプログラム <http://bi-lingual.com/>（2008年9月1日採取）。
- 川口直己（2008）「在日外国人児童の学業達成に関わる要因の理解－教師へのアンケートによる調査を通して－」『異文化間教育』27、75-86
- 清田淳子（2003）「母語を活用した内容重視のアプローチの試み－来日直後の外国人児童を対象に－」『人間文化論叢』6、199-210
- 小島祥美、根岸親、中村安秀、正田善久（2003）「多民族文化社会における外国籍小児に対する教育行政施策に関する研究」『Syn』4、73-84
- 厚生省 「外国人雇用状況報告（平成18年6月1日現在）の結果について」
<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2007/03/h0312-1.html>

- 松尾好次 (2006) 「アメリカの公用語は英語？」河原俊昭 (編)「世界の言語政策 多言語社会と日本」9-40 くろしお出版
- McKey, W.F. (1970) .A typology of bilingual education, Foreign Language Annals, 3, 596-608.
- 文部科学省 (2007) 「外国人の子どもの不就学実態調査結果について」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/012.htm (2008 年 9 月 1 日採取)。
- 文部科学省 a 「JSL カリキュラム開発の基本構想」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008/001.htm (2008 年 9 月 1 日採取)
- 文部科学省 b 「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 19 年度)」の結果について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/08/08073011/001.htm (2008 年 9 月 1 日採取)
- 文部科学省国際教育課 国際教育課適応・日本語指導係 (2006) 「外国人児童生徒教育の現状と取組」『教育委員会月報』58、29-32
- Morison, S.H. (1990) .A Spanish-English dual language program in New York City. In C.B. Cazden and C.E. Snow (eds) .The Annals of the American Academy of Political and Social Science 508, 160-169. London: Sage.
- 中島智子 (2003) 「『総合的な学習』と在日外国人教育」『異文化間教育』17、26-37
- 中尾正史 (2006) 「少数民族言語は生き残れるか？－多言語国家イギリスの言語政策と言語教育」河原俊昭 (編)『世界の言語政策 多言語社会と日本』189-216 くろしお出版
- 中田敏男、村松基成 (2007) 「外国人児童生徒に対する日本人学生の意識調査からみえる外国人・日本人児童生徒の共就学の可能性」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』10、69-78
- National Research Council (1998) .Preventing reading difficulties in young children. C.E.Snow, M.S. Burns, & P.Griffin (eds) .Washington, DC: National Academy Press.
- OECD (2007) 「移民の子どもと学力 社会的背景が学習にどんな影響を与えるのか」
OECD-PISA2003 年調査 移民生徒の国際比較報告書 齊藤里美監訳、木下江美、布川あゆみ訳、東京：明石書店
- 岡戸浩子 a (2006) 「オーストラリアの多文化社会と LOTE 教育」『世界の言語政策多言語社会と日本』129-143 河原俊昭 (編) 東京：くろしお出版
- 岡戸浩子 b (2006) 「ニュージーランドにおける多文化共生への模索」『世界の言語政策多言語社会と日本』145-159 河原俊昭 (編) 東京：くろしお出版
- 小野由美子、渡邊理絵、吉武芳彦、富永みどり、坂本恵子 (2007) 「教員養成学部生にみる異言語・異文化の児童生徒の理解 - 日米比較から見えるもの」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』22、59-66
- 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
- 太田晴雄、坪谷美欧子 (2007) 「学校に通わない子どもたち「不就学」の現状」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』17-36 東京大学出版会
- Proposition 227 <http://primary98.sos.ca.gov/VoterGuide/Propositions/227.htm> (2008 年 9 月 1 日採取)
- 齊藤ひろみ (2001) 「教室会話に見られる生徒の母語使用をめぐる：外国人児童生徒クラスにおける教科学習場面の会話分析」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』11、37-53
- 齊藤ひろみ、見世千賀子 (2005) 「外国人児童生徒教育と国際理解教育－文化交差による多元的な学びの創造に向けて」『異文化間教育』21、19-31
- 志水宏吉、清水睦美編著『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る』明石書

店

志水宏吉（2002）「学校世界の多文化化」宮島喬他編『変容する日本社会と文化（国際社会2）』東京大学出版会

垂見直樹（2006）「日本における「外国人児童生徒教育」の再検討－「学校文化批判」以後の研究の展望と課題－」『国際教育文化研究』6、93-102

手塚和彰（1999）「外国人と法」東京：有斐閣

Treger, B. & Wong, B.K. (1984). The relationship between native and second language reading comprehension and second language oral ability. In C. Rivera (Ed.), Placement procedures in bilingual education: Education and policy issues. Clevedon, England: Multilingual Matters.

やさしい経済講座 「BRICs（ブリックス）とは」

http://www.fxprime.com/excite/bn_ykk/ykk_bn20.html （2008年11月18日採取）

(Footnotes)

- ¹ 相続言語教育と訳される場合もあるが、ここでは長谷川が著書で使用した遺産言語教育とした。
- ² 調査が実施された国は17カ国・地域（オーストラリア、オーストリア、ベルギー、カナダ、デンマーク、フランス、ドイツ、ルクセンブルグ、オランダ、ニュージーランド、ノルウェー、スウェーデン、スイス、アメリカ、香港、マカオ、ロシア）で日本は含まれていない。
- ³ 移民の子どもは1世（両親とも外国生まれ）、2世（両親は外国生まれだが本人は現在の居住国生まれ）をさす。
- ⁴ この調査でのネイティブは両親のどちらかが現在居住している国の生まれである子どもをさす。
- ⁵ アメリカの証券会社に勤務していたルーパ・プルショサーマンが投資家向けに作成したレポートで、今後経済が発展すると予測されるブラジル、ロシア、インド、中国の4カ国の英語表記の頭文字から BRICs という言葉を生み出し、注目を集めた。

