

日系人労働者子女と継承語教育

藤 田 保

I はじめに

現在の日本では「国際性」や「グローバル・スタンダード」といった表舞台の掛け声の陰で、地域レベルでの多文化の共存が各地で進行し、定着しつつある。一般に外国人が母国を離れて異国に移住した際に本人が望み、また周囲の人々が期待するのは、移住先の言語や生活習慣を身につけ、その新天地に溶け込むことであろう。言い換えれば、移住先の主流となる文化への同化ということである。例えば、移民が米国やオーストラリアに移住した際には、まず ESL (English as a Second Language) の授業を受けて英語を学び、生活に必要な語学力を身につけようとする。同様に、日本に在住する外国人に対して日本人あるいは日本社会が期待するのも、彼らが日本語を理解し、かつ、話せることであり、最低限の日本語運用能力がなければ就職することが非常に困難になるばかりか、日常生活にも不便をきたすことになると考えられている。

さて、就労等を目的として自らの意志をもって来日した成人であれば日常生活の中で困難に直面したとしても、最終的には帰国の道を選ぶという手段を含めて、何らかの対応を講じることが可能であろう。しかしながら、親に伴われて来日した年少者たちの場合、言語面や文化面で戸惑いを覚えるばかりではなく、精神的・知的な発達に重大な影響が及ぶ可能性がある。具体的には、日本にも（親の）祖国にも帰属意識を持つことができずにアイデンティティの喪失をきたす可能性や、学業遂行に必要な日本語力が不足しているために授業についていくことができず、年齢相応の知的能力、すなわち抽象的思考力や識字能力が十分に発達しない可能性もあり得るのだ。

そこで本稿では、日本に在住する外国人の子どもたちを取り巻く環境の中で、「ニューカマー」と呼ばれる外国人の中でも日系人労働者に着目し、その子弟の教育、とりわけ継承語としての言語教育という問題を取り上げたい。

II 日本における外国人

1. オールドカマーとニューカマー

日本に在住する外国人の問題を考える場合、まず「オールドカマー (old comer)」と呼ばれる人々と「ニューカマー (new comer)」と呼ばれる人々を区別する必要がある。一般に「在日外国人」と呼ばれているのは、主として大韓民国 (韓国)、朝鮮民主主義人民共和国 (北朝鮮) ないしは中華人民共和国の国籍の持ち主で、かつての日本の植民地から強制連行された者も含めて「日本人」として来日し、1952年4月28日のサンフランシスコ講和条約の発効にともなって日本国籍を喪失した結果として「外国人」となった人々やその子孫であり、「出入国管理及び難民認定法」(いわゆる「入管法」)によって特別永住者としての資格が与えられている人々である。このような歴史を背負った人々を「オールドカマー」とするならば、1970年代以降に来日し、日本に滞在する人々は「ニューカマー」となる。

ニューカマーの登場は、1970年代の中国帰国者によって始まった。まず1972年の日中国交回復によって、中国残留孤児や残留婦人らが帰国者として定住するようになった。続いてベトナム戦争が1975年に終焉を迎えるとともに、ベトナム、ラオス、カンボジアなどの国々からインドシナ難民が流出し、日本政府も1978年からは彼らを定住者として受け入れるようになった。その背景には1979年に日本は国際人権規約に加入し、1982年には難民条約を批准したという事実があり、1980年代には日本に定住するインドシナ難民が急増し、国民の注目を集めることになったのである (田中1995)。

さらに、1980年代後半から1990年代初頭にかけてのバブル経済の時

期には、まずパキスタン、バングラデシュ、イランなどのアジア各国から、次いで1990年以降にはブラジルやペルー、ボリビアなどの中南米の国々からの「出稼ぎ外国人労働者」と呼ばれる人々が急増した。1988年当時、「サンパウロ市だけで、すでに斡旋企業（業者）が二十軒を数え、……「DEKASSEGUI」というポルトガル語の新語が生まれていた」（藤崎1991:53）ほどである。彼らの多くはバブルの崩壊と前後して比較的短期間のうちに祖国に戻ったが、中南米諸国からの労働者、とりわけ日系人労働者たちの場合は長期滞在、あるいは定住する傾向があった。その最大の原因が入管法の改正である。

2. 定住化する日系人労働者

この入管法は1989年12月に改正され、1990年6月1日に施行されたのだが、ここで重要なのは「日系二世・三世等の定住者」に対して、活動の制限がなく、また在留期間も無制限な「定住者」としての在留資格が与えられたことである。つまり、日系人であればビザの切れる心配をすることなしに、日本国内でいかなる職業に就こうとも構わない、ということになり、その結果、ブラジルやペルーを中心とする南米の国々の日系人の来日が加速度的に増加した。表1は外国人登録法に基づいて法務省に登録された昭和55（1980）年から平成13（2001）年までの各年末現在のブラジル人およびペルー人の人数だが、入管法改正前の昭和60（1985）年と改正後の平成7（1995）年を比べてみると、この10年間でブラジル人は90倍以上、ペルー人は75倍以上の人数になっており、その急増ぶりが如実に示されている。

表1：日本に滞在するブラジル人とペルー人の人数の5年ごとの変化（人）¹⁾

| 国籍 | 昭和55年 1980年 | 60年 1985年 | 平成2年 1990年 | 7年 1995年 | 12年 2000年 |
|------|----------------|--------------|---------------|-------------|--------------|
| ブラジル | 1,492 | 1,955 | 56,429 | 176,440 | 254,394 |
| ペルー | 348 | 480 | 10,279 | 36,269 | 46,171 |

当然ながらこれらのブラジル国籍あるいはペルー国籍を持った人々のすべてが日系人というわけではない。しかし、入管法改正による日系人に対する入国資格の緩和抜きにはこの数の急増を説明することは難しいであろう。さらに、一時的に出稼ぎ労働者の数が増えたのではなく、「母国においてすでに結婚していた者の場合、日本で生活が落ちつく半年から1年後に配偶者を呼寄せるか、再来日時に家族を連れてくる傾向が見られ」（定松 1996：67）たことにより、家族の生活の拠点を日本に移して定住することになったのである。この定住傾向は法務省出入国管理局の発表する平成 11（1999）年以降の外国人登録者数からも裏付けることができる（表 2）。日本の経済が好況の時期であれば一時的な「出稼ぎ」として捉えることもできようが、バブル崩壊後、長引く不況下にあっても減少傾向が見られず、僅かながらもむしろ増加が見られるのは、彼らの生活の基盤が日本にあることを示すことに他ならない。

表 2：国籍（出身地）別外国人登録者数（人）²⁾

| 国 籍 （出身地） | 平成 11 年 （1999） | 平成 12 年 （2000） | 平成 13 年 （2001） | 平成 14 年 （2002） |
|-----------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| 総 数 | 1,556,113 | 1,686,444 | 1,778,462 | 1,851,758 |
| 韓国・朝鮮 構成比(%) | 636,548 40.9 | 635,269 37.7 | 632,405 35.6 | 625,422 33.8 |
| 中 国 構成比(%) | 294,201 18.9 | 335,575 19.9 | 381,225 21.4 | 424,282 22.9 |
| ブラジル 構成比(%) | 224,299 14.4 | 254,394 15.1 | 265,962 15 | 268,332 14.5 |
| フィリピン 構成比(%) | 115,685 7.4 | 144,871 8.6 | 156,667 8.8 | 169,359 9.1 |
| ペ ル ー 構成比(%) | 42,773 2.7 | 46,171 2.7 | 50,052 2.8 | 51,772 2.8 |
| 米 国 構成比(%) | 42,802 2.8 | 44,856 2.6 | 46,244 2.6 | 47,970 2.6 |
| そ の 他 構成比(%) | 199,805 12.9 | 225,308 13.4 | 245,907 13.8 | 264,621 14.3 |

3. 日系人労働者の特殊性

梶田(1994)は日系人労働者については『外国人労働者』問題一般には解消されない特殊な性格(p.148)があると述べ、「合法的に就労できる」とことと「日本人と血統を同じくし、それゆえ可視的な存在ではない」という2つの特徴を挙げて『日本人/非日本人』という二分法によっては位置づけにくい」と論じている。ここで言う「不可視的存在」とは、顔つきなどからは一見して非日本人であることがわからず、また、名字なども日本のものであり、日本社会の中で比較的受け入れられやすい、ということの意味している。この点については(名字として「通称」を使っている場合)オールドカマーの人々とも共通するが、決定的な違いは日本語が不自由という点である。このような不可視性も手伝って、群馬県、神奈川県、愛知県などにある「企業城下町」と呼ばれる自治体では積極的に日系人労働者を受け入れ、例えば群馬県邑楽郡大泉町などでは東毛地区雇用安定促進協議会などの組織を作って彼らが安心して働ける環境作りをした結果、1996年6月6日には町民人口の10%以上を外国人が占めるようにまでなった(上毛新聞1997)のである³⁾。

不可視性以外にも、アイデンティティの持ち方という点でも、日系人労働者は他の外国人とは異なる部分がある。現在来日している日系人の大多数は三世または四世であり、国籍は日本ではなく、ブラジルやペルーなどである。彼らは基本的にはブラジル人あるいはペルー人としてのアイデンティティを保持しているのだが、と同時に、ある程度は日本人としてのアイデンティティをも持ちあわせている。筆者が1998年に大泉町で行ったインタビュー調査でも、ある日系人労働者は「祖国にいるときには日本人だと言われ続けたが、日本にいると外国人だと言われ、自分が一体どちらなのかわからない」と述べているが、この両者にまたがる二重のアイデンティティの葛藤は他の外国人には見られない特徴である。

さらに、日系人労働者同士あるいは日系人労働者と日本人が結婚し、子どもが日本で育った場合、その子どもは「日系人」というよりも純粹

な「日本人」というアイデンティティを持つようになるであろうし、周りの社会もそのように見なすことになるであろう。同じインタビュー調査や渡辺（1995）などの調査からもわかる通り、日系人労働者自身も多くは必要な蓄えができれば最終的には祖国へ帰国したいと考えている。ところが、「日本人」としてのアイデンティティを持つようになった子どもたちは、そのまま日本で生活することを望ましいと考えており、親子間での意識の違いができています。日本に定住し続けるのか、あるいは祖国へ帰国するのか、という選択を親はある時期に迫られることになるが「日本での教育における一つの分水嶺は、おそらく高校進学であろう」（梶田 1994：164）。

Ⅲ 外国人児童生徒の教育問題

日系人労働者の生活の基盤が日本に移り、家族単位による生活が営まれるようになると子どもの教育という問題が生じる。子どもの来日時の年齢が学齢期に当たり、就学経験のあるような場合にはすでに母語が確立しており、第二言語としての日本語の習得が難しくなり、学校への不応答や授業についていけない等の問題に直面する可能性が高い。一方、子どもが日本で生まれた場合、あるいは就学前の幼い年齢で来日した場合、日本語の習得は比較的容易であるため、就学時には学習に必要な言語についてはさほど大きな問題とはならずとも済むであろうが、その反面、高度なレベルでの母語（とりわけ識字能力）が獲得しにくく、あるいはすぐに忘れてしまい、特に親の日本語が不十分な場合、親子間での意志の疎通がうまく取れない等の問題が生じることもある。

さらに、上で述べたように日本での滞在期間が長くなり、子どもの学年が上がってきた場合、そのまま日本に住み続けるのか、祖国に帰国するのかによって、必要な教育が変わってくる。つまり、日本に住み続ける場合には日本語の習得を第一に考え、日本人と肩を並べての高校受験にも対応できるだけの日本語での学習を行わなければならない。ところが、帰国が念頭にある場合、日本語の学習のみが優先されていると、帰

国後のポルトガル語やスペイン語による学校生活に対応できなくなる。したがって、帰国に備えて必要な母語教育が施される必要が生じるのである。12歳と4歳の息子を持ち、家ではポルトガル語を話すという日本滞在11年のある日系ブラジル人は「子どもたちの将来を考えると、やはりブラジルに帰りたい。ポルトガル語を本格的に学ばせないといけないので」(船橋 2002)と述べている。学校や家の外では日本語の生活をしている子どもたちに対して母語を忘れさせないための自己防衛手段を取っているであろうが、以下(Ⅲ-3)で述べるように、これだけでは実際に帰国した際には不十分な可能性もある。

文部科学省の調べによれば、平成14(2002)年末現在、日本の公立小・中・高等学校、および盲・聾・養護学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒数は18,734人であり(表3)、在籍学校数は全体で5,130校(小学校3,097校、中学校1,694校、高等学校300校、盲・聾・養護学校39校)である。

表3：日本語指導が必要な外国人児童生徒在籍数(人)⁴⁾

| | 平成11年度 | 平成12年度 | 平成13年度 | 平成14年度 |
|----------|--------|--------|--------|--------|
| 小 学 校 | 12,383 | 12,240 | 12,468 | 12,046 |
| 中 学 校 | 52,50 | 5,203 | 5,694 | 5,507 |
| 高 等 学 校 | 901 | 917 | 1,024 | 1,131 |
| 盲・聾・養護学校 | 51 | 72 | 64 | 50 |
| 合 計 | 18,585 | 18,432 | 19,250 | 18,734 |

なお、この数はあくまで公立学校へ在籍する児童および生徒の人数であり、私立学校あるいはインターナショナルスクール等に在籍している児童生徒、そして「学校」に通っていない子どもたち(フリースクールを含む)は含まれていない。よって、この人数は現在日本に在住する学齢期の子どもたちの数全体を表すものではなく、場合によってはこの統

計に表れていない（学校に通っていない）子どもたちの場合の方が問題としては深刻であったりする。さらに、これは「日本語指導が必要な」児童生徒数であり、「外国籍」の児童生徒数ではないという点にも留意が必要である。つまり、オールドカマーの子どもたちの場合、日本語能力については何ら問題がないため、この数字には含まれていない、ということである。

これらの児童・生徒たちを母語別に見てみると、平成14年度の場合、ポルトガル語 6,770 人 (36.1%)、中国語 5,178 人 (27.6%)、スペイン語 2,560 人 (13.7%)、その他 4,226 人であり (表 3.1)、上位 3 つの言語で全体の 8 割近くを占めることになる。また、1 位のポルトガル語と 3 位のスペイン語で全体の半数以上 (51.2%) を占めており、ここでもやはり中南米からの移住者の多さと定住の進行の度合いを読み取ることができる。

表 3.1：母語別児童生徒数 (人)⁵⁾

| 母 語 | 小学校 | 中学校 | 高等学校 | 盲・聾・ 養護学校 | 合 計 |
|-------------------|------------|------------|-----------|--------------|------------|
| | 人数 (%) | 人数 (%) | 人数 (%) | 人数 (%) | 人数 (%) |
| ポルトガル語 | 4,735 39.3 | 1,888 34.3 | 127 11.2 | 20 40 | 6,770 36.1 |
| 中 国 語 | 2,536 21.1 | 2,028 36.8 | 603 53.3 | 11 22 | 5,178 27.6 |
| ス ペ イ ン 語 | 1,719 14.3 | 696 12.6 | 136 12 | 9 18 | 2,560 13.7 |
| フィリピン語 (タガログ語) | 945 7.8 | 327 5.9 | 59 5.2 | 3 6 | 1,334 7.1 |
| 韓国・朝鮮語 | 536 4.4 | 183 3.3 | 51 4.5 | 1 2 | 771 4.1 |
| ベトナム語 | 429 3.6 | 125 2.3 | 70 6.2 | 1 2 | 625 3.3 |
| 英 語 | 392 3.3 | 56 1 | 10 0.9 | 1 2 | 459 2.5 |
| そ の 他 | 754 6.3 | 204 3.7 | 75 6.6 | 4 8 | 1,037 5.5 |
| 合 計 | 12,046 100 | 5,507 100 | 1,131 100 | 50 100 | 18,734 100 |

日本の外国人児童生徒たちに対する言語教育の現状を考えると、市町村レベルで対策に取り組んでいる自治体があったり、中には「国際学級」のようなものを設けて取り出し授業（pull-out class）を行っている学校があったりもするが、多くの場合、そのうちに慣れるであろうという希望的観測のもと、彼らにとって不自由な日本語で行われている授業に参加しているだけで、彼らにとって本当に必要な教育が行われているとは言い難い。

日本語指導が必要な外国人児童生徒数の学校別在籍者数を見てみると平成14年の場合、1人が2,401校（46.8%）、2人が947校（18.5%）、3人が436校（8.5%）、4人が269校（5.2%）、5人以上が1,077校（21.0%）である⁹⁾。このような子どもたちが在籍している学校の8割近くが在籍者数4名以下であれば、言語教育の専門家（それも日本で最も一般的な外国語である英語ではなく、ポルトガル語、スペイン語、中国語などの言語の）を配置するための予算措置なども取られにくいことは想像に難くないであろう。とは言え、現状をそのまま放置しておいて構わないということにはならない。これらの子どもたちの人権を考えるのであれば、適切な教育を受けさせることが必要となるであろう。

1. 日本語を母語としない子どもたちへの言語教育

では、これらの子どもたちにとって必要な言語教育とはいかなるものであろうか。ある言語を持つ社会が別の言語を持った人間を受け入れる際に施すことができる言語教育には2つの種類があり、一つが同化教育であり、もう一つが保持教育である。さらに、彼らのアイデンティティの保持の問題を含めて考えるならば、保持教育の一つである継承語教育という点も考慮しなくてはならないであろう。

1.1. 同化教育

同化教育はその社会で主流とされ、社会的ステータスの高いと認識される多数派言語の運用能力を高め、その地域共同体における社会生活をつつがなく送れるようにすることを目的としたものである。したがって

「移行的 (transitional)」な教育、あるいはその社会の主流 (mainstream) に合流させようという意図の教育であることから、「メインストリーミング」と呼ぶこともある。

外国人などの少数派言語 (minority language)、すなわち社会の多数派 (主流) 言語とは異なる言語を持った子どもたちが学校という社会に入る場合、教師やクラスメートと日常的なコミュニケーションを取りながら人間関係を築くための言語能力 (BICS, Basic Interpersonal Communicative Skills) のみならず、授業の教科内容を理解し、課題等をこなしていくための言語能力 (CALP, Cognitive/Academic Language Proficiency) をも獲得することが求められるが、これには認知的には非常な負担が要求される。しかも、ここでは多数派言語の習得にのみ重きが置かれるがあまり、彼らの母語である少数派言語の運用能力 (識字能力等) の発達は全く考慮されず、それどころか少数派言語の使用は好ましくないと認識されるのが一般的である。その結果、恥ずかしい、いじめられる等の理由から少数派言語 (母語) の使用頻度が減少し、多数派言語の発達に伴って少数派言語の運用能力が失われていくという「減算的 (subtractive) な」(Baker 2001) 状況が生まれることになる。

日本の公教育の場では実質的に唯一の教授言語として日本語が使用され、児童生徒たちは母語が何であるかにかかわらず日本語を理解することが期待されている。上で見たように、文部科学省が問題視し、対策を講じようとしているのはあくまで児童生徒にとって「日本語指導が必要な」場合であり、日本においてはメインストリーミングを目指した同化教育政策が採られていることがわかる。

1. 2. 保持教育

一方、保持教育は少数派言語の能力を維持し、できれば発展させることを目的とした教育である。これは少数派言語能力のみを高めることを意味しているのではなく、多数派言語能力の向上を前提として、少数派言語能力も保持させようとするものである。すなわち、「子どもの少数派言語を育み、子どもの文化的アイデンティティを強め、ある国家の少数

民族集団の権利を確固たるものにする」(Baker 2001:192) 教育ということになる。

外国人の子どもたちが日本で生活をする場合、多数派言語である日本語の運用能力の獲得は生活をしていくためには不可欠であるが、それと同時に彼らの母語の能力も伸ばしていくことが必要である。このことは特に母語が完全には確立していない段階の子どもたちにとっては、学力的発達と心理的発達の双方の側面から重要である。まだ日本語能力が授業を理解するには不十分な場合には、彼らの母語の獲得を助け、かつ母語によって教科内容を学習する機会を与えることにより、学力の発達が遅れることを防止し、また、母語および母文化の価値（あるいは社会的な地位）を認めることにより、自己に対する肯定的な態度を持たせ、自らのアイデンティティを見失うことのないようにさせる、ということに保持教育の意義があるのだ。

2. 継承語教育

保持教育の一つの形態として、継承語教育を捉えることができる。まず、中島（2001）は語学教育の形態として、外国語教育、第2言語教育、国語教育、そして継承語教育の4つを挙げている。このうち国語教育と外国語教育を統合して二言語を育てる教育を「バイリンガル教育(A)」とし、第2言語教育と継承語教育を統合したものを「バイリンガル教育(B)」としているが、その違いは、(A)が「社会の主要言語の児童・生徒のため」のものであり、(B)が「社会の少数言語の児童・生徒のための語学教育」(p. 217) だという点である。ここからも分かるように継承語(heritage language)教育とは少数派言語の話者の母語および母文化を保持・育成するための教育である。

社会における主要な言語とは別の言語(少数派言語)が家庭内で使われているが、学校教育などはその主要言語で受けているような場合、あるいは日常的にはその主要言語を用いていても、父母あるいは祖父母が少数派言語の話者である場合などにおいては、その少数派言語は継承語

であるといえる。特に後者のような場合、第一言語は主要言語であるため、その少数派言語を「母語」とは呼びづらいが、と同時に、純粋な意味での「外国語」にも当たらないと言えよう。継承語とは元来「公用語以外のすべての言語」(Cummins 1992)を指し、「少数派(マイノリティ)」とは必ずしも話者の人口が少ないということとは同義ではなく、ある社会において認識される価値観や地位が低い言語を指して用いられる用語である。反対に「多数派(マジョリティ)」も話者人口の多さとは必ずしも一致せず、社会的地位の高い言語を指す⁷⁾。日本の場合、話者人口にしても社会的地位にしても、社会の主要な言語として日本語が圧倒的な優位性をもって存在しているため、日本国内で用いられている日本語以外の言語はすべて少数派言語であると考えることができる。そして、日本語以外の言語を母語ないしは親族の母語とする人々に対してその言語や言語文化を保持させようという教育を継承語教育と呼ぶことができるであろう。

少数派言語を母語とする場合、周りで使われる多数派言語に対して劣等感を抱くことが多い。また、さらにそこから自らの母語に対する自信のみならず、自尊心まで失うこともあるが、そういった自己否定的態度が学業不振や不登校などにつながっていく。2002年現在で静岡県浜松市には12,000人のブラジル人が暮らし、7歳から15歳の子どものも約1,400人いるが、そのうちの3人に1人は学校に通っていない。「学校に通っても、言葉が分からず授業が理解できなかつたり、周囲となじめなかつたりして不登校になる例が多い。市国際室の調べでは全体の35%にのぼり、また、「外国人の子どもは義務教育の対象外ということもあり、最初から学校に行かない不就学の子も目立つようになっている」という⁸⁾。さらに、周囲から「外国人」のレッテルを貼られ、差別的待遇を受けた場合、多数派文化の中で精神的居場所を失ったり、社会的疎外感を感じたりし、自己存在理由を見失わせることもある。

しかしながら、継承語教育を施すことによって、それを未然に防ぐことも可能である。実際に、カナダではすでに実施されている継承語教育

を評価し、「生徒たちの家庭言語（母語）を維持できる」、「各教科の成績でマイナスの影響が出ない」、「子どもたちの態度が肯定的になる」、「子どもたちの英語（第二言語）の成績はメインストリームの生徒と変わらない」という4つの点で有効であると結論づけている（Baker 2001: 238-239）。また、継承語教育の実施にあたっては教員の不足、教員養成、教員研修、各教科の教材不足などといった問題点はあるものの、以下のような利点がある（Canadian Educational Association 1991: Baker 2001:240 に引用）。

- 肯定的な自己イメージと自分の背景に誇りを持つことができる
- 子どもが学校や社会にうまく統合できる
- 他人や他文化に対してより寛容になる
- 認知的、社会的、および情緒的な発達が促進される
- 新しい言語を容易に学習できる
- 就職の可能性が広がる
- 家庭と学校の関係が強化される
- コミュニティの要求や要望に応える

継承語教育という概念自体が日本ではまだ根づいてはいないが、現在のように日本に長期滞在あるいは定住する外国人の数が増えている状況を考えれば、日本人に対する外国語教育や外国人に対する同化教育のみならず、この継承語教育という言語教育を真剣に検討しなければならない時期に来ていると言えるであろう。

3. 同化教育の問題点

この節では同化教育に偏ることの危険性を確認しておきたい。

一般に人間の母語（音声言語）の基礎が確立するのは5～6歳前後であると言われているが、これはほぼ就学期と一致する。学校教育の初期段階で最も重視されるのは識字教育、すなわち文字言語の習得であり、その段階までに身につけた音声言語を基盤にして文字の読み書きを覚え、その識字能力を道具として使いつつ、学年が進むにつれて次第に認

知的負担の大きく、より抽象的な思考を必要とする課題をこなすことを学んでいく。このような時期に子どもが母語とは異なる環境に投げ込まれた場合、母語による識字教育を受ける機会を失うことになる。これはすなわち、学習を遂行するのに必要な道具を失うことに他ならない。その一方で、現地語（子どもにとっては第二言語）での識字教育を受ける機会は得ることができるが、識字教育を受けるための基盤となる音声言語の習得がなされていないため、せっかく機会が与えられていてもその機会を十分に活かすことができない。よって、母語と現地語のいずれの言語でも年齢に応じた識字能力を身につけて様々な教科の授業についていくことが困難になり、十分な認知能力の発達も妨げられることになる。その結果、学力がまったく身につかず、すでに見た新聞報道のように不登校など学業そのものを放棄してしまうという事態にもなる。

「しきい説 (threshold theory)」(Cummins 1979, Skutnabb-Kangas 1981) の考え方では、バイリンガルの子どもが自分の使える二言語の両方ともが年齢相応の言語レベルに達している場合 (additive bilingualism) には、認知能力にプラスの影響を及ぼし、どちらか一言語のみが年齢相応の言語レベルに達している場合 (dominant bilingualism) にはプラスの影響もマイナスの影響もないが、二言語とも年齢相応のレベルに達していない場合 (semilingualism) は認知能力の発達にマイナスの影響を与えるとされている。

母語が音声言語として確立するかしないかという段階で、まったく理解不可能な日本語の教室の中で同化教育を受けることになれば、ある程度まで日本語が身につくまでの数年間に、祖国にいる場合と比べて圧倒的に接触量が減少する母語の能力は次第に衰退し、また識字能力の向上はほとんど見込まれない。と同時に、日本語による会話能力がある程度身につく、日本語による学習ができる準備ができた頃には学習内容が難しくなり、授業についていくのが困難になる。その結果、しきい説の第三番目のケース、すなわちセミリンガリズムの状態になり、両言語とも発達が不十分で、また日本においても、また帰国した際には祖国におい

ても、十分な教育を受けることができないという可能性が生じてくる。そして、このことは抽象思考の道具としての言語を何語でも持たなくなる、ということを意味している。知識の有無は後になっていくらでも取り返すことが可能だが、ある時期までに抽象思考の道具としての言語、つまり高度な認知能力を身につけられなかった場合、一生取り返しがつかないことになる。

こういった悲劇を防ぐためには、母語であれ日本語であれ、少なくとも1つの言語を年齢相応のレベルまでは十分に発達させ、その言語では読み書きも含めた抽象的な言語操作を可能にすることが必要になるであろう。「共有基底能力 (common underlying proficiency)」(Cummins & Swain 1986) の考え方に則れば、1つの言語で身につけた識字能力や学習一般能力は別の言語に転移が可能であり、バイリンガルの場合、表面的には別々の言語を使っていたとしても、根本的な思考の部分は同じである。

ところで、来日してから数年が経ち、友人との日常会話については特に問題がないように思える子どもでも授業にはついていくのが難しい、というケースは決して珍しいものではない。これについては、すでにⅢ-1. 1. で述べた BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) と CALP (Cognitive/Academic Language Proficiency) の違いを認識する必要がある。例えば、カナダへの移民の子どもが同年齢のカナダ人の子どもたちと同程度の英語を身につけるのに必要とする時間を調べたところ、日常会話の英語 (BICS) を身につけるのには平均して2～3年かかり、教科学習に必要な英語 (CALP) を身につけるには5～7年を要した (Cummins 1982)。漢字学習が不可欠な日本語の場合、日本語の CALP を習得するにはさらに多くの時間を必要とする可能性もある。一旦、クラスメートたちとのコミュニケーションに支障がない状態になると、すっかり日本語については問題が無くなったと教師も錯覚しがちであるが、BICS レベルの日本語が身についただけかも知れず、必ずしも CALP レベルの日本語が身につけているとは限らないのである。この言

語能力の違いを考慮せずに、授業についていけないことを児童生徒の学力あるいは能力一般の低さと混同してしまうと、彼らの自尊心を傷つけて学習意欲そのものを削いでしまったり、彼らに対する差別や偏見を抱いてしまうことにもなる。

Ⅲで引用した日系ブラジル人の親子の場合、家庭内での会話によって BICS レベルのポルトガル語は保持できるかも知れないが、文字言語にまで配慮が行き届いているとは限らないので、必ずしも CALP レベルのポルトガル語能力まで保持・促進できるという保証はない。共有基底能力説でも言われているように、少なくとも日本語を媒介として高度な認知能力が確立していれば、知的発達に関しては決してマイナスの影響が出ることはないであろうが、CALP レベルのポルトガル語を習得するためには、やはり継承語教育を通じてポルトガル語を媒介とした「学習」を行うことが重要なのだ。

Ⅳ 日本における継承語教育の現状と課題

国立国語研究所は平成 9 年から 12 年にかけて関東甲信越地方を中心とする小中学校に在籍する、ポルトガル語、スペイン語、中国語、ベトナム語を母語とする外国人児童生徒の父母に対する言語教育に対する意識調査を行い、石井（1999）は、このうちポルトガル語を母語とする父母の回答 369 票についての結果をまとめている。この調査によれば、親から子へ話しかける言葉は [すべてポルトガル語：109（44%）、ポルトガル語主体：120（48%）、日本語主体：15（6%）、すべて日本語：6（2%）] であり、基本的にポルトガル語を用いているのが圧倒的に多い。それに対し、子どもから親へ話しかける言葉は [すべてポルトガル語：86（24%）、ポルトガル語主体：98（27%）、両方同じくらい：97（27%）、日本語主体：44（12%）、すべて日本語：34（9%）] と日本語の比重が高まる。

子どもたちの本や漫画といった文字媒体のメディアへの接触量は、日本語では [よく読む：107（31%）、少し：129（37%）、ほとんど読まな

い：114 (33%)] で、ポルトガル語では [よく読む：53 (16%)、少し：109 (32%)、ほとんど読まない：175 (52%)] になっており、文字言語としてのポルトガル語への接触はやはり少なくなっている。

また、学校の授業以外の言語学習に関して、日本語は [していない：237 (64%)、たまに：24 (7%)、週1回くらい：39 (11%)、週2～3回：39 (11%)、ほぼ毎日：30 (8%)] であり、ポルトガル語は [していない：200 (55%)、たまに：70 (19%)、週1回くらい：45 (12%)、週2～3回：36 (10%)、ほぼ毎日：10 (3%)] となっており、いずれの言語についてもほとんど特別なことはしていないようである。

ところが、子どもに期待する言語能力は、日本語では [特に必要ない：1 (0.2%)、挨拶、紹介ができる：2 (0.5%)、日常的な事項について会話ができ、ひらがなカタカナが読める：32 (9%)、一般的な事項についての会話ができ、手紙等を書くことができる。またニュースの大意や新聞・雑誌の必要な情報を理解できる：139 (38%)、日本人と同じくらいの会話・作文能力があり、新聞や専門書等を読むことができる：181 (49%)、無回答：14 (4%)] であり、ポルトガル語は [特に必要ない：3 (0.8%)、挨拶、紹介ができる：2 (0.5%)、日常的な事項について会話ができる：17 (5%)、一般的な事項についての会話ができ、手紙等を書くことができる。またニュースの大意や新聞・雑誌の必要な情報を理解できる：48 (13%)、ネイティブスピーカーとしての会話・作文能力があり、新聞や専門書等を読むことができる：285 (77%)、無回答：16 (4%)] であり、どちらの言語でも、しかし特にポルトガル語では、非常に高度な言語能力を期待している。また、子どもに期待する教育レベルは [下級中等：6 (2%)、上級中等：38 (10%)、高等：307 (83%)、無回答：18 (5%)] となっており、圧倒的に高等教育を受けさせることを望んでいる。

親の期待するような言語能力を身につけ、なおかつ高等教育を受けるためには、日本の学校内での同化教育だけではなく、保持教育にかなりの力を注ぎ込み、CALP レベルの言語能力を発達させなければならない

い。ところが現実には学校以外の言語学習はほとんどなされておらず、理想と現実のギャップは大きい。しかし、彼らに対して何の援助の手も差し伸べられていないわけではなく、近年僅かながらではあるがこの状況を打破しようという動きもある。

まず、民間団体や私立学校の動きである。ポルトガル語も含めて、彼らの母語を教える母語教室が各地で開催されている⁹⁾。また、私立学校としては、ブラジル政府の認可を受けたブラジル人学校「コレジオ・ピタゴラス (Colegio Pitagoras)」が長野県、群馬県、静岡県など各地にすでに10校ほど開講されており、望めば日本に住みながらブラジル本国の教育課程で教育を受けることも可能になった。学校教育を母語であり、家庭言語であるポルトガル語で受けながら、学外では第二言語であり、多数派言語である日本語を使った日常生活を送る、という状況は言語発達の点からも、精神的な発達の点からも望ましいことであり、二言語併用話者 (バイリンガル) を生み出しやすい環境であると言える。ただし、このような学校に対する公的補助はなく、親にとっての学費負担が非常に大きいため、授業料や送迎バス代、給食費など月約6万円が払えずに辞めた子もいるという¹⁰⁾。

このような民間団体だけではなく、公的団体や自治体の中にも動きは見られる。長野県では教育委員会や商工会議所、日本労働組合総連合会長野県連合会など様々な団体から構成される外国籍児童就学援助委員会を作り、「サンタ・プロジェクト (外国籍児童就学支援プロジェクト)」が外国籍の子どもたちが学校へ通えるように支援している¹¹⁾。また、ブラジル人の居住者数が一つの自治体では最も多い浜松市の場合、すでにコレジオ・ピタゴラスを含めてブラジル人学校が3校、さらにペルー人学校も1校あるが、浜松市による不就学の子どもの対策として、専任教員がバイリンガルで勉強を教える「カナリーニョ教室」と呼ばれる補習教室を公立学校で2002年の4月から開始している。(カナリーニョはポルトガル語で「カナリア」の意味。) これは「公立学校の空き教室を利用し、3校で設ける。平日の午後に関き、一つの教室に日本語と外国語の

教師 3 人を配置。言葉だけでなく学校で教わる教科や、母国の文化なども教える¹²⁾。」このカナリーニョ教室開設から半年ほど経過した同年 11 月に浜松市の外国人学習サポート協議会が経過報告を行った。11 月までに参加した児童生徒は 75 人で、うち 30 人が不就学であった。「自分は何もできないと落ち込んだ不就学児がカナリーニョ教室で友達ができた」といった成果も報告されたが、「親が帰国すると言った途端に来なくなった」、「ポルトガル語の補習がないと学力がついていけない」などの問題点も指摘され、「今後は、さらに日本語やポルトガル語で学習指導を進め、帰国か定住か将来を見て個別指導するなど、課題に応じた支援を検討」するという¹³⁾。さらに、2003 年 6 月からは「親子間での意志疎通が難しいという声を受けて」ポルトガル語教育に力を入れ始め、会場も 3 ヶ所から 4 ヶ所へ増えたようである¹⁴⁾。

確かに浜松市はその外国人労働者の集中の度合いが他の自治体とは違い、一概にこれを一般化するのは難しいであろう。しかし、外国人労働者の子どもの教育問題は一つの自治体の問題として片づけられるほど小さな問題ではない。静岡県は浜松市を含む県内の関係市町村と連携して、外国人の教育や福祉などの問題を話しあうワーキンググループを 2003 年 6 月に発足させ、県レベルで取り組むようになってきた。しかし、浜松市が外国人学校などの各種学校の設置許可要件の緩和を目指した「外国人との地域共生特区」の申請に対し、文科省は「各種学校規定の中に特別の事由（理由）があり、教育上支障のない限り、ほかの施設の借用を認めており、現行規定で対応できる」との判断から、これを認めなかった¹⁵⁾。ここからも明らかなように、外国人の子どもたちへの教育、それも同化教育ではなく継承語教育、に対する理解は、現時点では国のレベルにまでは達していない。政府の理解が得られなければ予算もつきにくいであろうし、そこから派生して人材の確保や教材の整備なども難しくなるであろう。しかし、教育は将来への投資であり、このような教育を通じて二言語併用話者に育っていった子どもたちは、将来、国と国の掛け橋にもなり得る人材であり、そういった人材を「資源」と考

えるのであれば、これは長期的には国益にも十分適うことなのである。

V おわりに

日本は「単一民族・単一言語」の国家であると言われ続けてきたが、この神話はすでに成立しなくなっている。現在の日本が「国際性」や「グローバル・スタンダード」を叫ぶのであれば、異文化、異民族との共存・共生を当然考えなければならない。となれば、日本に在住する外国人に対しても同化を強いるばかりではなく、彼らの母語や母文化、アイデンティティ等の保持を重要視しなければならないはずである。少数派の言語や文化の価値を認め、多数派・少数派間の力関係の不均衡を是正することこそが、多文化の中で生きるということに他ならない。ましてや、国際人権規約の中の自由権規約第 27 条には少数民族が「自己の文化を享有し、自己の宗教を信仰しかつ実践し、または自己の言語を使用する権利を否定されない」とある。日本に住む難民や外国人労働者の子供たちにとっては、上述の思考言語の発達やアイデンティティ保持ということに加えて、母文化の大きな一部をなす言語を使う「言語権」を有しているとも言えるのである。国際社会の一員としての日本が彼らのそのような権利を奪い取ることは決してできないであろう。

注

- 1) 総務省統計局（第五十二回『日本統計年鑑 平成 15 年』第 2 章「人口・世帯」）をもとに作成。
<http://www.stat.go.jp/data/nenkan/02.htm>
- 2) 法務省入国管理局（平成 15 年 5 月発表）「平成 14 年末現在における外国人登録者統計について」をもとに作成。
<http://www.moj.go.jp/PRESS/030530-1/030530-1-3.html>
- 3) 平成 15 年 8 月 31 日現在の太田町の人口と世帯数は、42,714 人（内外国人：6,413 人）、17,202 世帯（内外国人世帯：3,333 世帯）であり、人口の 15% 以上、世帯数では 19% 以上が外国人である。

<http://www.town.oizumi.gunma.jp/news/news.html>

- 4) 「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14年度）」の結果（文部科学省初等中等教育局国際教育課、2003/02/26 報道発表）をもとに作成。

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/02/030220.htm

- 5) 同上

- 6) 同上

- 7) 例えば、アパルトヘイトが施行されていた、かつての南アフリカ共和国における状況を考えてみれば、話者人口としては圧倒的に多いアフリカーンス語が少数派言語と見なされ、一部のエリートのみが使用する英語が多数派（主要）言語であったと考えることができる。

- 8) 『朝日新聞』2002年3月11日。

- 9) 例えば神奈川県の場合、「かながわ日本語教室マップ <http://www.k-i-a.or.jp/classroom/>」にも母語教室のリストが掲載されている。

- 10) <http://plaza.rakuten.co.jp/cyucyueiru/003005>

- 11) サンタ・プロジェクトの「サンタ」は **School Attendance Support Project for Non-Japanese Children To Offer Aid** から取られている。

<http://www.avis.ne.jp/~anpie/santa/>

- 12) 『朝日新聞』2002年3月11日。

- 13) 『静岡新聞 地域ニュース（浜松版）』2002年11月21日。

http://www.sbs-np.co.jp/shimbun/newshama/hama_2002112105.html

- 14) 『広報はままつ（HTML版）』2003年06月20日号。

<http://www.city.hamamatsu.shizuoka.jp/admin/db/kouhou/20030620/tokusyu.htm>

- 15) 『朝日新聞（静岡 伊豆岳南版）』2003年5月16日。

参考文献

- 東照二、2000年、『バイリンガリズム——二言語併用はいかに可能か』、講談社現代新書1515、東京：講談社
- Baker, Colin. 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (Third Edition). Clevedon: Multilingual Matters. [第1版からの翻訳書] 岡秀夫 (訳・編)、1996年、『バイリンガル教育と第二言語習得』、東京：大修館書店
- & Jones, Sylvia Prys. 1998. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- バトラー後藤裕子、2003年、『多文化社会の言語文化教育——英語を第二言語とする子どもへのアメリカ人教師たちの取り組み』、東京：くろしお出版
- Canadian Education Association. 1991. *Heritage Language Programs in Canadian School Boards*. Toronto: Canadian Education Association.
- Cummins, Jim. 1979. "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children." *Review of Educational Research*. 49: 222-251. Reprinted in Baker, C. & Hornberger, N. H. (Eds.) 2001. *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters.
- . 1980. "The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue." *TESOL QUARTERLY*. 14/2: 175-187.
- . 1982. "Tests, Achievement, and Bilingual Students." *FOCUS*. February 1982, Number 9, pp. 1-7. Reprinted in Baker, C. & Hornberger, N. H. (Eds.) 2001. *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters.
- . 1992. "Heritage Language Teaching in Canadian Schools." *Journal of Curriculum Studies*. 24(3): 281-286. Reprinted in Garcia,

- O. & Baker, C. 1995, *Policy and Practice in Bilingual Education: Extending the Foundations*. Clevedon: Multilingual Matters.
- & Swain, Merrill. 1986, *Bilingualism in Education*. London: Longman.
- 藤崎康夫、1991年、『出稼ぎ日系外国人労働者』、東京：明石書店
- 藤原孝章（編）、1995年、『外国人労働者問題と多文化教育』、東京：明石書店
- 船橋洋一、2002年、「浜松ブラジ——ル」、『朝日新聞』（2002年6月13日）
- Garcia, Ofelia & Baker, Colin (Eds.). 1995. *Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundations*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 石井恵理子、1999年、「ポルトガル語を母語とする在日外国人児童生徒の言語教育に関する父母の意識」、『第7回国立国語研究所国際シンポジウム—日系ブラジル人のバイリンガリズム—』（平成11年7月24日）での発表
- 上毛新聞社（編）、1997年、『サンバの町から——外国人と共に生きる群馬・大泉』、前橋：上毛新聞社
- 梶田孝道、1994年、『外国人労働者と日本』、東京：日本放送出版協会
- 箕浦康子、1984年、『子供の異文化体験』東京：思索社
- 、1990年、『文化のなかの子ども』（シリーズ人間の発達6）東京：東京大学出版会
- 、1998年、「異文化体験と人間形成」、佐伯 他（編）『国際化時代の教育』（岩波講座 現代の教育 第11巻）東京：岩波書店、pp. 127-147
- 宮島喬・梶田孝道（編）、1996年、『外国人労働者から市民へ——地域社会の視点と課題から』、東京：有斐閣
- 中島和子、2001年、『バイリンガル教育の方法（増補改訂版）』、東京：アルク

- 中島智子（編著）、1998年、『多文化教育——多様性のための教育学』、東京：明石書店
- 岡戸浩子、2002年、『「グローバル化」時代の言語教育政策——「多様化」の試みとこれからの日本』、東京：くろしお出版
- 定松文、1996年、「家族問題——定住外国人の家族生活と地域社会」、宮島喬・梶田孝道（編）『外国人労働者から市民へ——地域社会の視点と課題から』、東京：有斐閣、pp. 65-82
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1981. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon; Multilingual Matters.
- 田中宏、1995年、『在日外国人（新版）——法の壁、心の溝』、岩波新書 370、東京：岩波書店
- 恒吉僚子、1998年、「ニューカマーの子どもと日本の教育」、佐伯他（編）『国際化時代の教育』（岩波講座 現代の教育 第11巻）東京：岩波書店、pp. 198-202
- 渡戸一郎・川村千鶴子（編著）、2002年、『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』、東京：明石書店
- 渡辺雅子（編著）、1995年、『共同研究 出稼ぎ日系ブラジル人（上）論文篇 [就労と生活]、（下）資料篇 [体験と意識]』、東京：明石書店
- 山本雅代（編著）、2000年、『日本のバイリンガル教育』、東京：明石書店