

外国につながる子どもの視点から 学習支援ネットワークを考える

—小学校低学年で来日した ネパール人高校生へのインタビューから—

唐木澤 みどり

1. はじめに

グローバル化の進展に伴って、日本に住む外国人は増加している。そして、来日する親と共に、あるいは既に日本に住む親から呼び寄せられて来日する子どもも増えている。このような子どもたちは、年齢相応の日本語能力が不十分なために日常生活や学校生活に支障を来している場合があり、支援が必要である。来日する子どもだけではなく、日本で生まれる子どもや、日本国籍の子どもなど、その背景は多様である。そのため、本稿では、このような子どもたちを「外国につながる子ども」と呼ぶことにする。

上述のような背景もあり、外国人に対する日本語教育の必要性への認識は近年高まっている。その一つとして、2019年に日本語教育の推進に関する法律（推進法）が施行された。推進法の基本的施策「国内における日本語教育の機会の拡充」の最初に「外国人等である幼児、児童、生徒等に対する日本語教育」がある。「国は、外国人等である幼児、児童、生徒等に対する生活に必要な日本語及び教科の指導等の充実その他の日本語教育の充実を図るため、これらの指導等の充実を可能とする教員等（教員及び学校において必要な支援を行う者をいう。）の配置に係る制度の整備、教員等の養成及び研修の充実、就学の支援その他の必要な施策を講ずるものとする。」と明記されている（文化庁2019）。

外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議（2021）においても、令和3年（2021年）6月15日に決定された「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策（令和3年度改訂）」で「外国人の子供」に係る対策を示している。日本語指導体制の構築等、「各地方公共団体が行う外国人児童生徒等への支援体制の整備に対する支援を拡充する」とあり、「その際、母語・母文化の重要性に配慮するとともに、各地方公共団体におけるNPOや企業等を含む幅広い主体との連携も促進する。」と書かれている。在籍学校での日本語指導だけでなく、さまざまな主体との連携により、支援体制を充実すべきであることが指摘されている。

外国につながる子どもへの支援は、「外国人支援」の枠組みだけで議論されているわけではない。中央教育審議会の答申（文部科学省 2021a）においても、「外国人児童生徒等の増加」が挙げられ、各論の一つとして「増加する外国人児童生徒等への教育の在り方について」が構成されている。「基本的な考え方」の一つとして、「日本語指導が必要な外国人児童生徒等が将来への現実的な展望が持てる」、「子どもたちのアイデンティティの確立を支え、自己肯定感を育むとともに、家族関係の形成に資する」ためのキャリア教育や母語、母文化の学びに対する支援に取り組むことが必要だと述べられている。つまり、外国人児童生徒への教育は、単に日本語の習得や学校への適応だけでなく、母語・母文化も考慮に入れた子どもたちの将来へつながる発達・成長を支えることだといえる。そして、「指導体制の確保・充実」のための方策の一つとして「地域の関係機関との連携」が挙げられており、「教育委員会、…地域のボランティア団体、日本語教室等の関係機関との連携が不可欠であり、多様な手段により地域の実情に応じた指導体制の構築が進められる」ことが記されている。

以上の行政の動きから、今後さらなる増加が予想される外国につながる子どもたちの学びへの支援として、各関係機関の連携の必要性が浮かび上がる。そして、それは成長・発達の過程にある子どもの学びを、地域ぐるみで支えていくことでもある。このような状況から、地域における外国につながる子どもの成長・発達につながる学びを支える相互の連携、すなわち「学習支援ネットワーク」を検討することには意味があると考えられる。しかし、管見の限りでは、そのための議論はまだ十分に行われているとは言えない。

筆者は、小中学校で日本語指導の経験を持ち、地域の学習支援教室でボランティアとして外国につながる子どもたちの支援を行っている。学校だけで十分な日本語学習を支援することはたやすくなく、そして、1つの学習支援団体、1人のボランティアの力だけでは十分な支援ができないことを実感しており、子どもに関わる人々、団体等による学習支援ネットワークづくりの重要性を強く認識している。行政の指摘する連携の必要性は主に学校と関係機関との連携となっているが、地域における学習支援ネットワークとして検討することにより、団体間だけでなく、個人と個人のつながりも含めて支援者（団体）相互のつながりとして捉えることを試みる。また、連携やネットワークについて、支援する側からの議論が多く、支援が必要な子ども一人ひとりのためのもので検討される視点が不足しているのではないだろうか。学びの主体である子ども自身にとってより良い学びの環境とするためには、子どもの視点から考えなければならない。すなわち、子ども自身がどのような学習環境の中で学び、自身の日本語能力を評価し、成長しているのかという、子どもの視点から検討することが必要だと考える。

佐藤（2008）は、「外国につながる子どもへの学習支援は、これまで学校中心に行われてお

り、地域での支援は学校を補完する形で展開されてきたが、十分に実行性のあるものになっていない」と指摘し、「地域を拠点にした新しい支援のネットワーク構築の可能性を探る必要がある」と主張している。そのためには「当事者の側から支援のあり方を問い直すことである」と述べ、「学習保障や学力保障の議論は、ともすると日本の学校文脈のもとでなされることが多く、当事者の視点が背後に退く可能性がある」と警鐘を鳴らしている。佐藤（2008）の指摘からも、学校だけでなく、地域での支援も含めて、子どもたち自身がどのようなサポートを受けながら日本語や学校での学習を進めているのかについて、子どもたちの視点から検討していく研究が必要である。

そこで、子どものための日本語学習支援の現状や地域における外国につながる子どものための学習支援について、調査資料や先行研究を概観し、課題を洗い出したうえで、筆者がボランティアとして参加している学習支援教室に通う高校生へのインタビューを通して、学習支援教室に通う子ども自身の視点から外国につながる子どもの学習支援のためのネットワークづくりについて検討することを本稿の目的とする。

II. 外国につながる子どものための日本語学習支援の現状

1. 日本語指導が必要な児童生徒

日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等の最新の調査結果（平成30年（2018年）5月1日現在）（文部科学省2020a）によると、日本語指導が必要な児童生徒数は51,126人となっており、前回調査より16.3%増加している。日本語指導が必要な外国籍の児童生徒のうち、日本語指導等特別な指導を受けている割合は79.5%、日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒の場合は74.4%となっており、外国籍、日本国籍共に2割以上の子どもたちが学校において必要な支援が受けられていない状態であることが明らかとなっている。なお、日本語指導が必要な児童生徒とは、「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」と定義されている。しかし、日本語指導が必要かどうかの判断は各学校に委ねられており、学習に必要な日本語の力も含めたサポートが十分行われているかという点からは、より多くの日本語指導が必要な児童生徒が存在していることが考えられる。

さらに今回の調査（文部科学省2020a）では、日本語指導が必要な高校生等の中退・進路状況も調査している。日本語指導が必要な高校生等は、全高校生等と比較して、中途退学率が7.4倍、就職者における非正規就職率で9.3倍、進学率では全高校生等の6割程度であることが明らかになった。日本語能力が十分でない子どもにとって、高校進学そのものが高ハードルとなっており、進学しても中退率の高さや進学率の低さがあり、高校卒業後に対し

明るい未来を描けない現状がある。子どものライフステージに寄り添った長期的な支援の必要性が明らかとなっている。

上記の調査は、公立学校に在籍する児童生徒の調査であるが、外国人の子どもの場合、就学義務がないため、実際には就学していない場合も考えられる。文部科学省(2020b)は、「外国人の子供の就学状況等調査結果」から、「不就学の可能性があると考えられる外国人の子供の数」が約2万人もいることを明らかにした。

このような状況からも、外国につながる子どもの学習支援においては、学校だけでは不十分であり、子どもの支援に係る多様なアクターがつながり、ネットワークを構築していくことが必要である。

2. 子どものための日本語教育

子どもの日本語教育が大人の日本語教育と大きく異なる点は、子どもが成長・発達の過程にあることである。石井(2009)は、「子どもに対するあらゆる教育は、子どもの豊かな成長を目指すものであり、子どもの成長・発達において重要な言語能力の育成に関わる日本語教育は、そうした全人的発達を支える教育の一環として位置づけられる」と述べている。また、齋藤(2011)は「ライフコースを意識することが全人教育としての日本語教育の重要な要素」であり、子どもの日本語教育は、「『今、ここ』の必要性に加え、「時間軸の視点を持って、教育内容や方法を判断することが求められる」と述べている。唐木澤(2013)は、アイデンティティの観点から、子どもたちは「過去の『あった自分』としての経験から『今ある自分』が存在し、それが未来の『なりたい自分』につながっていく」と述べ、「なりたい自分」に向かうための日本語支援が重要であると主張している。したがって、子どもを単に日本語が不十分な学習者として捉えるのではなく、成長・発達の過程にある学びの主体として捉え、過去・現在・未来をつなげ、未来を見通せるような支援を検討していく必要がある。

さらに、日本語の力の側面だけを見るのではなく、複数言語環境で育つ子どもとしての視点も重要となる。なぜなら、子どもの母語は無論のこと、日本語や母語以外の言語も生活に必要なことばとして関わっている場合も少なくないからである。さらに、上述したように子ども自身の意志によって来日する場合は少なく、家庭環境にも大きく左右されるため、心理的な面やアイデンティティ形成の面でのサポートや、家族へのサポートの必要性も含まれる。

子どものための日本語教育プログラムとして、齋藤(2011)は以下の6つを挙げている。

① 「サバイバル日本語」プログラム

- ② 「日本語基礎」プログラム
- ③ 「技能別日本語」プログラム
- ④ 「教科と日本語の統合学習」プログラム
- ⑤ 「教科の補習」
- ⑥ 「母語・母文化教育」・「国際理解教育」等

実際のコース設計は、日本語教育実施の状況や各々の子どもの発達段階、学習経験、日本語習得状況等を勘案し、各プログラムの配置を検討する必要があるが、今回インタビュー協力が来日した小学校低学年の場合は、「①サバイバル」を中心に、「②日本語基礎」の時間を加え、その後「③技能別」、「④統合学習」を徐々に加える方法が提案されている。特に子どもの場合、平日の多くの時間を過ごす学校において最低限必要なサバイバル日本語やひらがな、カタカナ、漢字等の基礎的な文字学習、身近で日常的な語彙や表現等、日本語の基礎をしっかりと学ぶ時間が必要である。そのうえで、学習に参加するための言語としての日本語能力育成が重要な課題となる。日常的に使うおしゃべりなどの生活言語能力（BICS: Basic Interpersonal Communication Skills）は、1～2年程度で習得されるが、学習言語能力（CALP: Cognitive Academic Language Proficiency）は、5～7年かかると言われている（Cummins & Swain 1986）。言語能力育成の点からも長期的な視野で日本語教育を行う必要性がある。

3. 地域における外国につながる子どもの学習支援

子どもたちが生活する地域における日本語学習を中心とした支援について検討する。齋藤（2011）は、子どもの日本語教育の場の役割として、「学習の連続性を保障する」ことを挙げ、「空間軸における学習の連続性」として「学校・地域の学習をつなぐ」必要性を指摘している。その理由として「学校や地域社会の教育活動や支援活動の全てが、日本語学習の場になっている」とし、地域の支援者の重要な役割として「地域社会で学んだこと、学校全体の活動で学んだこと、在籍学級で学んだことを繋ぎ合わせること」であり、「それが、子どもたちの在籍学級社会、学校社会、地域社会への参画を支援する」と述べている。この指摘からは、子どもは学校だけでなく生活の全てで日本語を学んでいるからこそ、地域におけるネットワークが必要であること、そして、それが子どもたちの社会への参画を支援することになるという将来にもつながることがわかる。したがって、地域の学習支援ネットワークは、支援側が連携するだけでなく、それぞれの場での子どもの学びをつなぎ合わせるネットワークとなることが重要となる。

実際の地域での学習支援は、外国人が多い集住地域、外国人が少なく点在している散在地域によっても異なっている。その多くは、地域のNPOやボランティアに委ねられていることが多い。例えば、坪谷（2005）は、ニューカマー外国人の子どもたちが増加した1990年代以降、子どものための学習補習教室が集住地域で増加したと述べ、地域学習室の類型として、「日本語指導型」、「教科学習補習サポート型」、「進学サポート型」、「居場所づくり型」、「不就学者サポート型」、「母語教育型」の6つを提示している。1つの教室が同時に複数の目標を持つ場合もあり、外国人の子どもたちは、家庭や学校では補完し得ない部分を地域社会の「学ぶ場」や「居場所」に求めているとする。しかし、課題も多く、ボランティア・ベースであることや、地域内のネットワークや学校との連携の必要性を指摘している。宮崎（2016）も、学校と地域の連携のあり方に多くの課題が残されているとし、「学校は地域ボランティアやNPOとの連携を委託という形で認識することが多い。地域の団体を学校の下請けとするような認識は、学校と地域の間の権力の差を前提としているため、真の協働とは言えない」と指摘する。宮崎は、大学が行政や学校と連携した日本語学習支援等の活動を紹介し、その特徴として「多文化の子どものニーズ中心」「対等な関係と情報の共有」「支援の継続性」「多文化の子どもと保護者のエンパワメント」等を挙げている。田中（2021）も、「NPOが運営する支援現場やボランティア日本語教室は、日本語や教科学習支援にとどまらず、居場所、日本社会とのつなぎ役、情報源など様々な役割をもっている」とし、「外国にルーツをもつ人々の抱える多様なニーズに対して、行政等の対応が追い付いていないために、こちらの場に集中して頼らざるを得ない状況」であり「支援者とのコミュニケーションが途絶えることがすぐに孤立につながりやすい状況である」と訴えている。以上のように、地域の学習補習教室や大学、NPO等が子どもの学びを支援しており、学校との連携を通してより子どものニーズに沿った支援となる可能性が示唆される。しかし、坪谷（2005）、宮崎（2016）が指摘しているように、地域内のネットワークや学校との連携の難しさがあり、支援が子どものニーズに合っているかという点にも注意が必要である。つまり、子どもを中心とした連携のあり方や子どものニーズという課題に取り組むためにも、子ども自身の視点から地域の学習支援ネットワークを検討する必要がある。

本稿では、外国につながる高校生の来日から現在までの語りから、どのような支援環境があり、どのように変化したか、その支援の意味や自身の日本語能力についてどのように意味づけられてきたかを分析し、学習支援ネットワーク作りのために何が必要かを考察する。だが、日本語が母語ではない外国につながる高校生へのインタビューによる研究は多くない。その理由として、日本語能力の問題が考えられるが、当事者の声を聞くことでしかわからないこともある。太田（2013）では、幼少期より日本で成長しながら日本語に困難を抱える子

どもだった高校生へのインタビューを通して、ことばとアイデンティティ形成について検討し、子どもへの支援と理解について示唆を述べ、「子どもの肯定的な自己意識」への注目や、アイデンティティを自己意識全体として理解する必要性を指摘している。比嘉（2010）は、日本の小中学校生活を経験したニューカマー高校生に友人関係に注目したインタビューを行い、友人関係の数が少ない子どもたちには「日本語力の不足による周囲からの孤立」があると述べている。日本語能力が不十分だからうまく伝えられないと考えがちだが、日本語能力の不足は「周囲からの孤立」につながり、それが「他人と距離をとる構え」や「他人に頼らず生きる構え」となっている可能性が指摘されている。さらに比嘉（2011）は、友人関係の数が多く子どもたちは日本語能力の不足を感じても孤立に結び付けることがなかったことから、「周囲の子どもたちや教師のサポートの存在」の重要性を指摘している。インタビューで直接声を聞くことにより、当事者が自身の体験をどのように感じ、意味づけているかを知ることが可能になると考えた。日本語が十分ではない時期には、日本語能力の不足のみが注目されがちであるが、当事者がどのように状況を理解し、感じていたかを知ることにより、支援のあり方に示唆が得られると考える。

III. 研究の概要

1. 調査（インタビュー）協力者

インタビュー協力者として、筆者がボランティアとして参加している地域の学習支援教室^[1]（A 教室）に通うネパール出身の高校1年生のKに協力を依頼した。A 教室は、家庭環境や国籍等に関係なく、学びたい子どもたちを受け入れており、誰でも無料で学習支援が受けられる。教室は週1回開かれており、子どもたちが持ち込む宿題や苦手教科のサポート、日本語が不十分な場合には、文字学習等日本語学習のサポートも行っている。勉強だけでなく、外遊びやカルタやトランプゲームなど、ボランティアが遊び相手になることもある。筆者は2017年からA 教室に関わり始め、主に外国につながる子どもの日本語学習を支援している。

Kは、筆者に関わり始めたときには既にA 教室に通っており、毎週ほぼ休まずに参加していた。筆者は主に日本語支援が必要な子どもたちの支援を担当していたので、既に学習に参加できる日本語能力を身につけていたKの支援を行うことはほとんどなかったが、Kがいつも他のボランティアと一緒に勉強している様子を見ていた。他のネパール出身の子どもたちからネパール語で話しかけられればネパール語で答え、わからないことをネパール語で教え、新しく来たばかりのネパールの子どもの通訳をしてくれることもあった。筆者も通訳をお願いしたり、ネパールについて教えてもらうというような関わりの中で、Kが小学校低学

年の頃に来日していることや、将来に希望をもって勉強も頑張っていることを知った。

インタビューの協力をKに依頼した理由は、以下のとおりである。まず、小学校低学年で来日し、来日後に小学校で日本語を学び、その後は学習支援教室で学びながら学年相当の学習言語能力を身につけてきたと考えられることである。それゆえ、子どもへの支援に必要な長期的な支援の過程を知ることができると考えた。次に、筆者がA教室でKが学ぶ様子を見てきたことである。Kが目標を持って熱心に学んでいることを知っており、K自身の個人の資質としてだけではなく、どのような学習環境にあるかを知ることがヒントになると考えた。最後に、Kが自身のことを語るができる日本語能力を持っていると考えられることである。上述したように、筆者自身がA教室に関わっており、Kが学ぶ様子を見てきたことで、例えKが十分に表現できないときもわかる範囲でことばのサポートが可能だと考えた。

2. 調査方法

(1) インタビューとデータ

インタビューを行うに際し、A教室の代表とK本人に、インタビューの目的やデータの使用方法、個人情報等に配慮すること等を説明し、データの使用を了承後も使用を断ることができる旨説明した。Kの母親にも、Kの通訳を通して同様の説明を行い、了承を得た。インタビューデータの文字起こしの段階からKやその他の人名や関係する地名は全てアルファベットで表記した。

インタビューは1時間程度行い、許可を得て録音した。補助的にインタビュー中にメモもと取り、参考データとした。インタビューの場所は、Kも行ったことがある地域の施設で、静かな場所を選んだ。

半構造化インタビューとして、主に以下の2点について尋ねた。

① 来日からこれまでの日本語学習とその支援について

いつ、どのように日本語を学んだか、そのためにどのような支援を受けてきたか。そのきっかけは何だったか。また、日本語以外にどのような言語を使っていたか。

② 日本語学習で感じたことや、日本語習得についての自己評価

それぞれの時期における日本語使用や日本語学習についてどのように感じていたか。どのような時に、日本語や日本語で行う学習ができると感じることができたか。

上記について尋ねながら、インタビューを進めた。Kが話している中で後から思い出したことがあった場合は時系列にとらわれずに自由に話してもらうようにした。

(2) 分析の手順

録音したインタビューデータを文字化し、文字化資料を Excel の表にまとめた。何度か読み直しをした後、①日本語学習とその支援（日本語学習支援、通訳支援）についての語り、②日本語使用、日本語能力評価についての語り、③日本語学習や支援の過程で K が感じたことについての語り、④その他（他者についての語り等）に分類した。その後、以下の視点から分析を行った。

1) K の日本語学習・支援及び言語環境の変遷

これまでの日本語学習とその支援の内容、日本語能力の自己評価と言語環境についての語りについて、まず、K がいつ、どのように日本語学習を行ってきたか、そのために、だれにどのような支援を受けたか、そのきっかけは何（誰）かを時系列に整理し、[表 1] にまとめた。そのうえで、支援に切れ目がないかを確認し、切れ目ない支援が行われている場合はその理由を分析した。

2) K が日本語学習・支援で何を感じていたか

K 自身の視点から日本語学習と支援を検討するため、K が感想や理由を説明する際に使った感情表現に注目し、どのような意味があるか分析した。「大変だった」「楽しかった」「シャイだった」「おもしろい」等の表現が抽出された。

以上の分析結果から、継続的な学びを可能にした要因を分析し、地域支援ネットワークに必要な点を考察した。

IV. 分析結果

1. K の日本語学習・支援及び言語環境の変遷

K が来日してからインタビュー時までの日本語学習とその支援についての語りを、学校の日本語教室に参加していた前半（小学校 5 年生まで）と、日本語教室終了後の後半（小学校 6 年生から高校 1 年生まで）に分け、以下にまとめる。

(1) 前半：学校での支援

K は小学校 2 年時にネパールから母と兄と共に来日し、先に来日していた父と日本での生活を始めた。来日 1 週間後には小学校に編入し、学校の日本語教室^[2]で約 3 年間日本語を学んだ。最初の 2 か月程度は英語の通訳支援者もいて授業中もサポートしてくれた。在籍学級では最初は「大変だった。しゃべれなくて。」とのことだったが、日本語教室では「勉強するのは、なんかすごく楽しかった。」と言う。日本語教室で使用するプリントは「日本語がわか

んなくても、その絵を見ればわかるようになって」いて理解しやすい工夫がされていた。また、日本語教室は「みんな同じくらい話せる人だから、だから、何か間違えてもそんな、怖くないってうか」と語った。

兄が先に日本語が話せるようになり、英語の通訳派遣終了後も、学校でKのために持ち物などの通訳をしてくれた。兄について「元気な人だったんですよー。ふふふ、誰とでもしゃべるみたいなの。」と言い、自身は「日本語わかってても、その、シャイだったから話せないっていう」と対比的に語った。しかし、K自身も3年生の終わりごろには日本語で話せるようになったと感じた。そのきっかけについてKは、病院で「普通に看護師さんとかも話したんですよ。」と説明した。家庭言語はネパール語だったが、日本語が話せるようになってからは、家庭でも兄とは日本語で話すようになった。

日本語教室は国語の時間の取り出しで行われていたが、5年生になると時々在籍学級の国語の授業に参加するようになった。日本語教室でも日本語学習だけでなく、在籍学級で扱う国語の教科書を読むこともあった。しかし、日本語教室で扱わない教科については授業を理解することが難しかった。「社会が一番、なんか、国語は日本語教室でやってたから、まあちょっとはわかってても、社会が全然わかんない。」と、在籍学級では特に社会がわからずに困っていた。なかでも歴史は「流れがよくわかんなくて、ただ聞いているだけ、名前だけ知ってるみたいなの」状況だった。そこで、地理も同様に難しかったのではないかと尋ねると、地理については「逆になんか好きになった。」と言い、その理由として「外国人だからっていうのもあったんですけど、他の国の、なんか食べ物とか、地理では暮らしとかやるじゃないですか、だから、そういうの、面白いなーって思ったりして。」と語った。

(2) 後半：地域における支援

6年生になると日本語指導は終わったが、ちょうどその頃、同じネパール出身で2歳年上の友人Jが知り合いのボランティアから無料の学習支援教室を紹介され、Kと兄を誘ったことから、KはA教室に通い始めた。KはA教室に「いつのまにかいた。」と表現した。A教室では「学校でわかんなかったところとか、漢字の、なんか熟語の意味とか。」を勉強していたと言い、当初は学校での教科学習に苦労していたことが窺えた。中学生になると、再度Jの誘いで別の学習支援教室（B教室、C教室）にも通い始めた。受験を控えた3年生のときは、ボランティアから直接紹介され、受験対策をしてくれる塾のようなD教室にも通い、苦手科目の克服に努力した。学習支援教室による違いを尋ねると、「(A教室は) みんな、楽しそうにやってるじゃないですか。塾(D教室)だと、みんな静かに、集中して、」と言った。A教室以外は日本語が話せない子はおらず、D教室では自分以外は日本人だと答えた。

教科学習に十分参加できる日本語能力を身につけたように見えるKでも、未だ苦手として

いることがあるという。国語の「説明文や小説」は「すごい苦勞」と言い、A教室ではボランティアに解き方を教えてもらったり、何度も繰り返し問題を解いたり、漢字を勉強しているという。また、「作文は、まだちょっと、できない。」と言い、「なんだろう。知らないことば。なんていうんだろう。」と説明に窮する様子を見せ、自分が伝えたい内容を日本語で書くことにはまだ自信がない様子だった。作文を書くときは、A教室でもサポートしてもらうとのことだった。

Kは希望の公立高校に合格し、入学後もA教室に通っている。新たに教科学習の予習を行う塾にも通っており、来日初期から切れ目のない学習支援を受け、学び続けている。

(3) 日本語学習・支援及び言語環境の変遷のまとめ

以上のKの来日から高校1年生までの学校及び地域での日本語学習・支援と、家庭を含む言語環境の変遷を〔表1〕にまとめた。

表1 Kの日本語学習・支援及び言語環境の変遷

時期	支援（学校）	支援（地域）	家庭（言語環境）
（来日） 小2	通訳支援 英語	日本語 教室	ネパール語
小3	兄による通訳 ネパール語		兄が先に日本語を覚えた。
小4			徐々に兄とは日本語で話す。
小5	日本語教室終了	A,B,C教室には友人Jに誘われて行った。	友人Jはボランティアに紹介してもらった。
小6	在籍学級のみで学習	A教室 B教室 C教室	
中1	徐々にネパールの子が増え、ネパール語を話す機会も増えた。	日本語 ネパール語	
中2	B,C,D教室は日本語が話せない子はいない。	国語と社会 理科 D教室 数学	A教室ボランティアに紹介されて行った。
中3	受験勉強		
高1		復習 塾 予習	

[表1] からわかるように、Kは来日からインタビュー時の高校1年生まで、切れ目のない支援を受けていた。初期は小学校の日本語教室での日本語指導や英語による通訳支援という複数言語による支援があり、3年間の日本語教室終了後は地域の支援につながり、地域の複数の学習支援教室で学び続けていた。しかし、親や本人が継続的な学習支援の必要性を感じて意欲的に情報収集しサポートを求めたわけではなく、偶然、同じネパール出身の友人に誘われたことがわかった。しかも、地域の学習支援の資源を知るキーパーソンであるA教室ボランティアとKの友人Jが最初につながり、次にJが同じ国出身のKを学習支援教室に誘うというようなエスニックコミュニティによるつながりがあった。

また、Kが継続的に日本語、ネパール語、英語も含めた複数言語環境で育っていることもKの成長・発達につながった可能性がある。子どもの場合、生活している社会の主流言語である日本語の習得が進むにつれて、母語の喪失の可能性が指摘されており、子どもの日本語教育において母語・母文化の保持、尊重、配慮は重要な課題とされる（文化庁2021、外国人材の受け入れ・共生に関する関係閣僚会議2021、文部科学省2021他）。特に小学校低学年という母語自体が発達の途上にある場合にはその可能性がより大きくなることが知られている。K自身も日本語が話せるようになると兄とは家庭でも日本語で話すようになったと語っている。それにもかかわらずKは減算的バイリンガルにならず、ネパール語を保持しながら日本語を習得し、加算的バイリンガルとなったと考えられる。

しかし、この切れ目のない支援は、体制として整っているわけではない。必要な時に情報入手できるためにも学習支援ネットワークの中で情報提供の必要性が示唆される。

2. Kが日本語学習・支援で何を感じていたか

Kの語りからは、学習や学習の場に関して「大変だった」「全然わかんない」「やばい」というような否定的な表現もあった。しかし、それらは初期の段階についての言及が多く、学習が進むにつれて変化が生じていた。ここでは、学習支援へのヒントとなる「楽しい」「シャイ」「おもしろい」という表現の意味について検討する。

(1) 学習の場での「楽しい」の意味

日本語教室及びA教室について、Kはどちらも「楽しい」という表現を使った。学ぶこと自体に楽しさを見出せたと考えられることから、学習意欲があり、内発的動機づけによる学習が行われていたと考えられ、Kが自律的、主体的に学んでいたことがわかる。

まず、学校の日本語教室で勉強することについて、「すごく楽しかった」と語っている。別の場面では日本語教室の仲間について「みんな同じくらい話せる人だから、だから、何か間違えてもそんな、怖くないっていうか」とも語った。お互いが日本語学習の途上にあり間違

えることも当たり前の仲間と学べたということは、学習の場が、間違えることへの不安を感じない場であったということであり、「楽しい」と感じられる要因と考えられる。

間違えても怖くない、楽しい学習となっていた要因として、自己効力感との関わりから検討できる。特に日本語が不十分な時期は、間違えることへの不安も大きく、学習に参加するためには、自分も参加できそうだと感じられることが重要な鍵となる。自分もできそうだと感じられることは自己効力 (Self-efficacy) (Bandura, 1977) と呼ばれる。バンデューラ (1997) は、自己効力に及ぼす影響として、①実際に行動して成功する体験、②他者の成功体験を観察することによって得られる体験、③他者から成功できると説得されること、④ストレスや緊張などの生理的、感情的状態の4つを挙げている。日本語教室での学習活動は、習得状況に応じたプログラムだったと推測されることから、①の自身の成功体験や②の仲間の成功体験、そして「楽しい」という表現からも④のストレスや緊張を感じない環境であり、③日本語教室の教師からも励まし等もあったことが推測される。したがって、自己効力感が得られる学びの場であったと考えられる。

次に、A教室については「みんな、楽しそうにやってる」と語り、自分自身よりもA教室に参加する仲間を意識した発言をしている。A教室の良さを聞いた場面でも「雰囲気を楽しむって感じ」と答えていた。学校での日本語教室でも学ぶ仲間と言及していたことから、子どもにとって共に学ぶ仲間がいること、仲間とともに楽しい雰囲気の中で学べるのが、重要なポイントとなることがわかる。小学生、中学生という発達段階において、仲間が大切だという認識は重要である。A教室ではKの母語であるネパール語でのやりとりが頻繁に行われていたことも、Kにとって楽しく居心地の良い場所となっていたことが推察される。

(2) 来日初期の「シャイ」の意味

Kは、日本語が話せなかった時期について「日本語わかってても、その、シャイだったから」と語った。「シャイ」という表現は、来日初期に支援を受けた英語の通訳支援者に数年後偶然再会したときの語りにも、通訳支援者から支援していた頃のKはシャイだったという感想として出てきていた。

「シャイ」とは、一般的には内気な、恥ずかしがりというような意味で使われるため、個人的な性質として捉えられる傾向にある。しかし、心理学におけるシャイネス (shyness) 研究によると、シャイネスは「社会的不安」と「对人的抑制」という特徴を持つといわれ、「特定の状況を越えて比較的安定して存在する一種の人格特性」と考えられる「特性シャイネス」と、「ある特定の社会的状況の中でのみ生起する」「状態シャイネス」を区別する必要性が指摘されている (相川 1991)。インタビューにしっかり答えることができるKは、人格特性として「シャイ」なわけではなく、来日初期の日本語に自信がなかった状況で現れた「シャイ」

であったと考えられる。しかし、わかっているにもかかわらず話せないという状態では、不安を感じ、人とのコミュニケーションを抑制し、いわゆる「孤立状態」であることが想像される。来日初期だけでなく、日本語に自信がもてず、「シャイ」な状態が長く続くことも考えられる。小中学校で日本語指導を行っていた筆者の経験からも、日本語指導の教室では元気で意欲的に話す子どもが、在籍学級では発言が少なくおとなしい様子であるところを見かけることが度々あり、在籍学級の担任等から同様の受け止め方をされた経験がある。このことから、外国につながる子どもが「シャイ」な様子だったとしても、個人の特性として捉えず、状況に対して何らかの不安を感じ、関わりを避けたり、うまく活動に参加できない状態を表している可能性があることを認識し、配慮する必要がある。

「シャイ」な状況を変えていくためのヒントとしては、同じ境遇の「仲間」や、理解し寄り添う「支援者」がいることだと考えられる。日本語の不足が孤立を招き、人との距離を置こうとする可能性があることが、外国につながる高校生のインタビューからも明らかになっている（比嘉 2010）。地域の学習支援教室など、学校を超えて子どもたちが集まる場に、同様の問題を抱えた子どもも来る可能性があり、母語で話せる環境も大切な支援となる。そこでは、自己効力を感じられる学びに配慮する必要もあるだろう。

(3) 学習の場における「おもしろい」の意味

外国につながる子どもにとって、国語や社会は困難を感じる人が多い教科である。中でも日本の歴史や地理は、来日前に学習の機会もなく、人名や地名等漢字の多い教科として苦手意識を持つことが多い。Kも社会が一番わからなかったと語っていたが、歴史と比べて地理は「外国人だからっていうのもあったんですけど、他の国の、なんか食べ物とか、地理では暮らしとかやるじゃないですか、だから、そういうの、面白いなーって思ったりして。」と語った。Kにとって「他の国」であるからこそ日本の食べ物や暮らしを知るおもしろさを見出すようになったことは、Kの知的好奇心が引き出されたからだと考えられる。日本語支援を検討する際に、その語彙や表現等の難易度が注目されがちであるが、発達の段階を踏まえた知的好奇心を引き出す工夫も検討することが重要と考えられる。

一方で、学習に参加する日本語の力をつけたと考えられるKも、「説明文や物語」の読解や「作文」など、特に読み書きに大変さを感じていた。Kがもつ認知的な力が日本語ではまだ十分発揮されていないと考えられる。そして、十分発揮できるようになるには、日本語教育の知見を活かした支援が必要ではないだろうか。「説明文や物語」の内容を理解し、おもしろさを感じられることや、作文で自身の考えを十分伝えられたという自己効力感を持つためには、母語話者と同様の学習では難しい。日本語教育としてどのような支援が必要かを検討することが望まれる。

V. 考察

以上の分析結果から、K が来日初期からこれまで切れ目のない支援を受けてきたこと、日本語学習支援（日本語教室や学習支援教室）を肯定的に評価し、主体的に学んできたこと、学習に参加できる日本語能力を獲得していると考えられるが十分ではない可能性もあること、日本語以外に母語であるネパール語や英語を使用する複数言語が環境の中で育ってきたことが明らかとなった。

ここからは、上記の分析結果を基に学校及び地域における支援を再検討し、地域における学習支援ネットワークづくりへの提案を試みる。

1. 学校における支援

K は来日直後に小学校に編入することができ、その小学校に日本語指導が受けられる日本語教室があり、更に英語の通訳支援が受けられた。しかし、就学義務のない外国籍の子どもは、希望すれば就学が可能であるにもかかわらず、実情として来日してもすぐには学校に編入できないケースや、編入しても日本語指導が受けられないケース、受けられたとしても十分ではないケースも少なくない。日本語教室での指導については、来日初期から計画的に3年間日本語教室で日本語指導が受けられたことが、K の日本語能力が順調に伸びた大きな理由だと考えられる。習得状況に応じた教材が用意されていたと考えられ、日本語教室での学習は「すごく楽しかった。」と語られたように、学ぶこと自体に楽しみを見いだしていた様子が窺える。その理由として、①日本語教室の参加者は自分と同様に日本語を学ぶ途上であった仲間だったこと、②間違えることが当たり前と感じられる不安のない、学びやすい環境だったことが挙げられる。日本語教室の役割として、子どもの発達や日本語能力に応じた指導はもとより、周りが同じ学ぶ仲間だと感じられることや、間違えても不安を感じない、安心できる環境であることが重要だと考えられる。日本語を学びたいという学習意欲や、間違えても課題を遂行できると感じられる自己効力を育む場ともいえるのではないだろうか。特に日本語がわかっても話せない「シャイ」の状況から脱して学習に参加できる場だと言える。

さらに、学校全体で日本語指導を推進していたことが推測される。例えば、日本語教室は国語の授業の時間だったが、徐々に在籍学級の国語の授業も受けるようになり、日本語教室でも在籍学級の国語の単元を学習するなど、在籍学級でも学べるように段階的に計画されていたと考えられる。しかし、国語以外の教科については、K の語りの中では、扱われなかった。日本語教室で全ての教科を扱うことは難しいとしても、在籍学級あるいは学校全体でこの課題を検討し、他の教科についても段階的に在籍学級の授業に参加できるような取り組

み、連携体制が望まれる。

また、Kの事例では切れ目のない支援が行われたが、体制として可能だったのではない。学校として、日本語教室終了後の日本語学習の支援体制についても検討し、学校内のみならず、学校と地域が連携して学びが分断されないような支援ネットワークを作ることが必要である。さらに言えば、日本語教室に参加中であっても、必要に応じて地域でも支援が受けられるように連携していくことが望ましい。また、言語発達の面からも、日本語学習を長期的に考えていく必要がある。長期的な視野で、このような切れ目のない支援をどの子どもにも受けられるようにするためには、学校内での連携はもちろん、地域の支援との連携が必要であり、期限付き事業や一過性のイベントではなく、継続したネットワークとして検討されるべきである。

2. 地域における支援

Kは学校の日本語教室が終了した後、地域の学習支援教室に通うことによって、継続的な支援を受けることが可能となった。そのきっかけとして、子どもと支援の場をつなぐA教室のボランティアというキーパーソンと、そのキーパーソンからの情報でA教室を知り、Kを誘った友人Jの存在があった。地域において支援が必要な子どもとつながり、その子どもに必要な支援の場の情報を提供できるキーパーソンの存在は重要である。

地域の学習支援教室には、Kの語りにもあったように、A教室のように楽しい雰囲気、勉強だけでなく遊びも可能な居場所としての機能がある教室や、学習を中心として静かに勉強する雰囲気の教室など、多様な教室があり、それらを子ども自身が選択し、希望により複数教室への参加が可能な状況が望ましい。外国につながる子どもにとって、学校以外にも学びの場、情報収集や相談ができる場があることが大切である。さらに、子どもの場合、通いやすい場所にあることも条件となる。したがって、外国につながる子どもへの支援として日本語の力が十分でなくても参加可能な教室が子どもが通える範囲に複数ある状況が求められる。そのためにも学校や日本語教育関連機関との連携が必須であると考えられる。

地域の学習支援教室の支援内容については、学校の宿題や学校の授業でわからなかった内容などを扱うことが多い。特に日本語の力が不十分な時期には、学校の宿題に一人で取り組むのは非常に困難があり、日本語がわからない親もサポートできないことから、学習支援教室がその役割を担っている。しかし、その子どもの母語など意思疎通が可能な言語が使えない場合やその子の本来持つ力に合わない課題に取り組ませてしまう場合もある。学校の宿題サポートが単に学校での支援の補完として行われることがないよう、学校との連携により、その子に合った課題を検討することが考えられる。初期の段階からKが日本語教室を「すご

く楽しい」と感じたように、日本語の習得や学習経験等に応じて、学ぶことが楽しいと感じられる活動を考えていけるとよい。

また、学校における通訳支援のように、地域において子どもの母語がわかる支援者の育成を検討していくことによって、来日初期の段階でも母語で内容を理解し学習が進められる可能性がある。学習に参加するための日本語の力を育成するには長い期間がかかる。日本語のみに限定せず、母語による支援が地域においても可能となることが今後求められるのではないだろうか。実際に A 教室では、母語がわかる仲間の通訳によって内容を理解する場面が日常的に見られる。さらに、外国につながる子どもとして支援を受けていた大学生がボランティアとして通訳や学習支援を行っている。同じ母語の仲間が集い、母語でもコミュニケーションが取れることにより、慣れない日本での生活の中での不安感の軽減や、アイデンティティ形成にも少なからず良い影響を与えていると感じる。この点についてはさらなる研究が必要であるが、少なくとも学びの空白を減らすことにつながると考えられる。

3. 外国につながる子どもの学習支援ネットワーク作りのために

以上の学校及び地域における支援の検討から、地域の学習支援ネットワーク作りに際し、学校と地域がそれぞれの役割を担いながら連携していくことが重要である。しかし、佐藤(2008)も指摘しているように、地域での支援が学校で十分行えない支援の補完にならないように、常に支援が必要な子どもを中心に検討することや、学校での学びと家庭や地域での学びを繋げるという視点(齋藤 2011)をもったネットワーク作りを行うことが重要である。

以下に、先行研究での検討も踏まえ、外国につながる子どもの学習支援のネットワーク作りのあり方として、重要であると考えられる3点について述べる。

(1) 子どもの成長・発達を支える学びを見守る ― 長期的な視野で支援を行うためのネットワーク

まず、長期的な視野で子どもの成長・発達を支える学びを見守ることが必要であり、そのためのネットワーク作りが重要である。日本語教育の視点からは、学校や地域の学習支援教室の中で、学習言語能力が教科学習のための能力の育成だけに偏っていないか内省し、方策を検討する必要がある。学習言語能力の習得には5年以上かかると言われているが、その中心となる「読む」「書く」という言語能力は、新しい情報や考え方を知り、情報や思考を整理し、思考を深めていくために必要な能力である。教科学習の成績が良い場合でも、その子の認知力に見合った文章を読んでもよく理解できない、伝えたいことを文章として作成することができない場合、本来の力を発揮し成長していく機会を失う恐れがある。そのためには、学校のみならず、地域の学習支援ネットワークにも日本語教育の専門家が入り、これまでよ

り長期的な視野から日本語教育プログラムを検討する必要があるのではないか。どの程度の日本語能力が必要かは子どもによって異なり一律ではない。1人ひとりの子どもの能力や将来展望にも応じた日本語教育が必要である。それは、「今」必要な日本語支援だけでなく、子ども自身が未来の「なりたい自分」(唐木澤 2013)に向かって進めるように、社会参加に向けての日本語教育として検討されるべきである。そのためには高校生以上の子どものための日本語教育の検討も必要であるが、高校における日本語指導の在り方については文部科学省で検討されている段階(文部科学省 2021b)であり、早期の実現が望まれる。無論、複数言語環境にある外国につながる子どもたちの成長・発達には、母語・継承語も重要であり、エスニックコミュニティや、学習者として参加し成長した子どもたちの関わりを通して、ネットワークの中でどのように取り組めるか検討するのがよい。

(2) 子どもの学びの継続性を確保する ― 切れ目のない支援のためのネットワーク

学習支援ネットワーク自体が長期的な視野を持って存在していたとしても、1人ひとりの子どもが学びに参加し続けられなければ意味がない。個人情報等に配慮しながら情報提供、情報交換が可能なのは大前提である。日本語能力に自信がなく、学校に友人もいない場合、母語も十分発達することができず、家族とも十分にコミュニケーションが取れなくなる場合など、学校でも家庭でも孤立した状態になることは避けなければならない。日本語が母語ではないことや異なる文化背景を持つことによって子どもが孤立することがないように、地域だからこそ居場所としての子どもに寄り添う支援が可能である。

日本語指導の中心は学校だとされるが、学校や教育委員会等により、全ての日本語指導が必要な子どもに十分な支援が行われているか再確認する必要がある。そして、取り出し等による日本語指導が終了となる場合、引き続き日本語能力を伸ばさせるための学習の場を考える必要がある。そのためには学校内の連携はもちろんのこと、地域における学びの場につなげることも考慮する。学校で日本語指導が行われている期間であっても、必要に応じて地域の学習支援教室などサポートできる団体と連携することで、学びの継続を保證することができると考える。

文部科学省の調査(2020a, b)からも、学校において「日本語指導が必要な児童生徒」と見なされず、必要な支援が受けられていない子どもが存在する可能性が示唆される。さらには、不就学状態や高校中退等により、公的な学びの場に参加できない子どもたちの存在も看過できない。公的な支援は必要であるが、それを待っていては子どもたちの学びの機会は失われる。地域が子どもたちのセイフティネットとしての役割もあるとすれば、まずは地域の学習支援ネットワークの中で見つけ出し、公的な場も含めた学びの場への参加に結び付けることが重要な役割となる。また、エスニックコミュニティともつながることによって、来日初期

などで日本語や日本文化の知識がなく、支援が必要な子どもの存在を知り、支援につなげることも可能になる。A教室にネパールを始め外国につながる子どもたちの参加が増えてきたことは、エスニックコミュニティのつながりであり、存在が見えてくることで、支援としてつなぐことが可能となる。

(3) 子どもと関わる支援者も学ぶ——参加者が相互に学び合えるネットワーク

Kの語りを聞き、子どもの視点から検討することで、Kが学校、家庭、地域の学習支援教室等さまざまな支援の場につながることで、学びの場に継続的に参加すること可能となったことが明らかとなった。子どもから学べることも多いことに気づかされる。学習支援の場が、支援者が子どもたちを支援するという一方だけでなく、子ども同士の学び合いの可能性や、子ども自身の体験や知識を学ぶことで支援について新たな方向性が開ける可能性がある。そして、支援者の期待に沿う形で支援者側の視点のみから子どもへの支援が検討されることがないように、子どもや親のニーズに耳を傾けることが重要である。

支援者同士もさまざまな経験を持つ人たちが集まっている。特に、外国につながる子どもたちは、学校教育、日本語教育、学習支援、生活支援、心理的なサポート等、多様な支援が必要であり、それらに対応可能なネットワークが必要となる。それぞれの支援者が得意分野以外の知識や情報をもつことで、切れ目のない長期的な視野による支援が可能となるのではないか。さらにエスニックコミュニティともつながることが、相互の言語や文化を学ぶ機会にもなる。

以上のように、外国につながる子どもの学習支援ネットワーク作りには、学校と地域、そしてエスニックコミュニティが連携し、支援が必要な子どもを中心に、長期的な視野で継続した支援が行えるように検討することが重要である。そして一方がもう一方を補完する関係ではなく、お互いに支援に必要な情報を交換し合い、よりよい学習支援を検討することが望まれる。

VI. 課題と今後の展望

本研究は、外国人に対する日本語教育政策や調査、先行研究を概観したうえで、学びの当事者である外国につながる高校生へのインタビューを通して、子どもの視点から、学習支援ネットワークについて検討を試みた。今後、この結果を生かし、継続的な支援が可能な学習支援ネットワーク作りを検討するために、以下に課題と今後の展望を述べる。

課題としてはまず、今回は1人のインタビューであり、一般化することは難しいことである。今後は、その他の外国につながる子どもへのインタビューを継続し、学習支援ネットワークづくりのあり方をさらに追究していきたい。また、地域の学習支援ネットワークにお

ける日本語教育の専門家の必要性について言及したが、どのような役割を担うべきなのか、さらには地域の学習支援においてどのような日本語教育プログラムを行えばよいかについてより具体的な検討を通して明らかにする必要がある。今後研究を進めていきたい。

また、子ども自身の視点を取り入れた研究を続けるにあたっては、インタビューという対話の形態に不慣れな高校生への配慮がより必要であると思われる。インタビューでは、「なんだっけ。」としばらく考える様子が何度かあり、言いたいことが十分伝えられなかった可能性もある。筆者の問いかけ、話しやすさへの配慮等、インタビュー時点での工夫と共に、予め、簡単なアンケートをしてもらうなど、より子ども自身が話しやすくなるような工夫を検討していきたい。

「はじめに」でも述べたように、在住外国人の増加に伴い、法律も施行されたことにより、日本語教育の必要性も認識されてきており、現在は支援体制の整備の過程にあると考えている。その法律やさまざまな検討会議による報告等と実態が乖離しないように注意深く見守る必要がある。

注

- [1] 地域の学習支援教室は、NPO や公的機関、任意団体などにより行われており、無料で参加できることが多い。誰でも参加できる教室もあるが、家庭状況や生活状況、地域等により対象となる子どもが決まっている場合もある。
- [2] 日本語指導が必要は児童生徒が一定数以上いる学校の場合、日本語指導を担当する教員の加配や、日本語指導のための教室が設けられている。国際教室、日本語指導教室等、地域によって名称は異なるが、本稿では、わかりやすくするため「日本語教室」という名称を使用することとする。

参考文献

- 相川充 (1991) 「特性シャイネス尺度の作成および信頼性と妥当性の検討に関する研究」『心理学研究』62.3 : 149-155
- 石井恵理子 (2009) 「年少者日本語教育の構築に向けて——子どもの成長を支える言語教育として——」川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ・野山広編 『「移動する子どもたち」のことはばの教育を創造する——ESL 教育と JSL 教育の共振』ココ出版, pp. 142-164
- 太田裕子 (2013) 「幼少期より日本で成長した高校生が語る記憶、ことば、自分」『「移動する子ども」という記憶と力——ことばとアイデンティティ——』川上郁雄編著, くろしお出版, pp. 168-193
- 外国人材の受入れ・共生に関する関係閣僚会議 (2021) 「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策 (令和 3 年度改訂)」https://www.kantei.go.jp/jp/singi/gaikokujinzai/kaigi/pdf/taiosaku_r03kaitei_honbun.pdf (2021 年 7 月 5 日閲覧)
- 唐木澤みどり (2013) 「JSL の子どもが『なりたい自分』に向かうための日本語支援」川上郁雄編 『「移動する子ども」という記憶と力——ことばとアイデンティティ——』くろしお出版, pp. 239-265
- 齋藤ひろみ (編著) (2011) 『外国人児童生徒のための支援ガイドブック——子どもたちのライフコースによりそって——』凡人社
- 佐藤郡衛 (2008) 「外国につながる子どもの学習支援ネットワークの構築」『シリーズ多言語・多文化

- 協働実践研究』4: 66-80, 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
- 田中宝紀 (2021) 「学びとつながりの危機——外国にルーツをもつ子どもの多様性を受け止める——」
鈴木江理子編『アンダーコロナの移民たち——日本社会の脆弱性があらわれた場所——』明石書店 pp. 176-191
- 坪谷美欧子 (2005) 「地域で学習をサポートする——ボランティア・ネットワークが果たす役割——」
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——』東京大学出版会 pp. 193-215
- バンデュラ, A (1997) 『激動社会の中の自己効力』本明寛・春木豊・野口京子・山本多喜司 (訳) 金子書房
- 比嘉康則 (2010) 「ニューカマー高校生の友人関係——日本の小中学校での経験に注目して——」『大阪大学教育学年報 15: 87-101
- 文化庁 (2019) 「日本語教育の推進に関する法律について」https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/index.html (2021年7月5日閲覧)
- 文化庁 (2020) 「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/pdf/92327601_02.pdf (2021年7月5日閲覧)
- 宮崎幸江 (2016) 「多文化家庭, 学校, 地域の連携とエンパワメント」宮崎幸江編『日本に住む多文化の子どもと教育——ことばと文化のはざまで生きる〈増補版〉』上智大学出版 pp. 225-228
- 文部科学省 (2021a) 『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～ (答申)』https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (2021年7月5日閲覧)
- 文部科学省 (2021b) 「高等学校における日本語指導の在り方に関する検討会議」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/166/index.html (2021年10月12日閲覧)
- 文部科学省 (2020a) 「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査 (平成30年度)」の結果について https://www.mext.go.jp/content/20200110_mxt-kyousei01-1421569_00001_02.pdf (2021年7月5日閲覧)
- 文部科学省 (2020b) 「外国人の子どもの就学状況等調査結果 (確定値) 概要」
https://www.mext.go.jp/content/20200326-mxt_kyousei01-000006114_01.pdf (2021年7月5日閲覧)
- Bandura, A. (1977) “Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change” *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986) “Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice” New York. Longman.

(からきさわ みどり) 学習院大学国際センター PD 共同研究員)

Research on the Learning Support Network from the Perspective of Children Connected to Foreign Countries: From an Interview with a Nepalese High School Student Who Came to Japan in the Early Grades of Elementary School

Midori Karakisawa

Abstract

With the progress of globalization, the number of foreigners living in Japan has been on the rise, and an increasing number of children are also coming to Japan with their parents. These children may have difficulties in their daily and school life due to their insufficient Japanese language skills for their age and may need support. Given the diversity of their backgrounds, this paper will refer to these children collectively as “children connected to foreign countries.”

In response to the increase of foreign residents, laws have been enacted and systems developed to enhance Japanese language education for foreign residents. In this context, various discussions have been held on the education of children who are connected to foreign countries. For example, it has been pointed out that not only Japanese language acquisition but also education for career development and learning of their native languages and cultures are necessary, and that it is important for schools and communities to cooperate. Therefore, in order to support these children, it is important to have a network of supporters and support groups that work together. Furthermore, the learning support network needs to be examined from the perspective of the children. As children with diverse backgrounds who grow up in multi-lingual environments are the main learners, it is not enough to consider the network only from the perspective of the supporters.

I interviewed Ms. K, a high school student who came to Japan in her early elementary school years, and asked her to talk about her Japanese language learning and the support she received from the time she arrived in Japan until now, her thought about learning Japanese, and her self-evaluation of her Japanese language ability. As a result, it was found that Ms. K has been receiving continuous learning support since her arrival, and has gradually been growing into an autonomous learner. However, it turns out that she and her family did not actively seek out information on learning support opportunities, but rather responded to introductions and invitations from the ethnic community and people involved in the learning support classes that she attended. In

addition, the feeling that learning is “fun” and “interesting” promotes continued learning, and it is considered important to secure a place for learning that also functions as a place where children can feel the joy of learning with their peers, especially in their initial days after arriving in Japan when they tend to feel isolated.

Thus, it is necessary to examine the learning support network from the long-term perspective of supporting the continuous learning of each and every child who needs assistance. Since the analysis this time was based on only one person, I would like to continue this study through analysis of additional interviews to find what are better learning support networks.