

## 外国人の子どもに対する教育の現状と課題 —子どもの権利保障の観点から—

### The Current Status and Issues of Education for Children with Foreign Backgrounds: From the Perspective of Child Rights

岡崎 渉\*  
OKAZAKI Wataru

人々の国境を越えた移住が盛んに行われるようになるにつれて、日本の教育現場における子どもたちの言語的・文化的背景も多様化している。だが、他言語・他文化にもつながりをもつ外国人の子どもたちに対して、教育を受ける権利を保障するには、多くの課題が存在する。本稿では、「教育を受ける権利」の観点から、日本における外国人の子どもに対する「就学・進学」の保障、「学習の保障」について、その現状と課題を論じた。「就学・進学」の保障では、「不就学」「幼保施設」「夜間中学校」「高等学校」「特別支援学校・学級」を、「学習の保障」では、「日本語教育」「母語教育」「アイデンティティの支援」を取り上げた。現状では、母語教育や高等学校での受け入れ体制など、課題は多く挙げられるが、就学支援や日本語指導の体制整備など、一定の成果が見られるものもある。しかしながら、従来の、学習者は日本人であることを前提とした学校教育における制度は何ら変わらないため、そのような環境での支援は、外国人の子どもが教育を受ける権利を保障するよりも、「日本人のための学校教育システム」の維持に志向したものとなっている。その背後にあるのは、1989年に入国管理法が改正されて以降も、包括的な移民統合政策がなされないまま今に至る日本社会である。多様な言語的・文化的背景をもった人々に対し、同化ではなく協働を促し、多様性を教育、社会の活力にしていくために、統合政策を推進していく必要がある。

キーワード：言語的・文化的に多様な子ども、外国人児童生徒等教育、就学保障、子どもの日本語教育、母語教育

Key words: culturally and linguistically diverse children, education for children with foreign backgrounds, school attendance guarantee, teaching Japanese for children as a second language, mother language education

#### 1. はじめに

全国の小中学校等における外国人の子ども<sup>1</sup>の増加が、学校教育の課題として、学術団体やマスメディアでしばしば取り上げられるようになってきた。学校に外国人の子どもが増えていること背景には、日本の労働力人口の減少に伴う在留外国人の増加がある。大きな転機となったのは、1989年に改正された「出入国管理及び難民認定法（入国管理法）」である。これにより、ブラジル人をはじめとする日系3世までの就労、定住が認められるようになると、製造業が盛んな豊田市や浜松市などを中心に、外国人労働者の受け入れが進められてきた<sup>2</sup>。その後、技能実習制度の創設、「留学生30万人計画」の策定等があり、日本に在留する外国人の数は増加の一途をたどっている。中長期在留者は、令和元（2019）年末の時点で293万3,137人と、前年末から20万人ほど増加し、過去最多となっている（法務省、2020）。2019年には在留資格に「特定技能」が新設され、「特定技能1号」から「特定技能2号」に切り替えれば、家族を帯同し定住することも可能になった。このよう

に、外国人が日本に定住するための門戸は確実に広がってきている。

それにともない、外国人の子ども数も増え続けており、18歳未満の外国人は286,630人と、在留外国人全体の10%近くを占めている。その内、日本の学校<sup>3</sup>に在籍する児童生徒は10万人を超えており、こちらも年々増加している（文部科学省、2019a）。日本に住む外国人の子どもには、先に来日した外国人の親から呼び寄せられた子どもや、来日した両親または国際結婚の両親から生まれた子ども、国際結婚した親から呼び寄せられた連れ子、日本で生まれ育った二世以下の子どもなどがある（宮島、2017a: 17）。日本国籍であっても、日本以外の国に言語的・文化的つながりをもつ子どもも同様に増えている。家族を伴う外国人は7割以上が定住の可能性が高いと見られており（宮島、2017b: 132）、もはや日本に住む外国人は、いつか母国に帰る人々という前提で捉えることはできず、また、「国籍」だけでは到底区別できないほどの多様化が進んでいる。日本が、このようなかつてない変化の途上にある中、外国人の子どもは、教育を

\* 兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻言語系教科マネジメントコース／グローバル教育センター 助教 令和2年10月13日受理

受ける権利を享受、行使できているのだろうか。

## 2. 教育を受ける権利

外国人の子どもが教育を受ける権利について、憲法・法律ではどう規定されるのかを見ておきたい。日本国憲法では、第26条に「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」とされ、教育基本法では、第5条に「国民は、その保護する子に、別に法律で定めるところにより、普通教育を受けさせる義務を負う」とされている。いずれもその主体は「国民」<sup>4</sup>に限定されているように、外国人の子どもは、学校教育法第16条による、保護者が子に9年の普通教育を受けさせるという就学義務はない。一方で、1989年に国連で採択され、日本も批准する「子どもの権利条約」では、自国にいるすべての子どもについて、本人や父母の人種、言語、出自等により差別されることなく、教育を受ける権利を確保することが求められている。日本でも外国人の子どもは、公立の義務教育諸学校への就学を希望する場合には、日本人の子どもと同様に、無償で受け入れられている。だが、平等な教育機会が確保されているかどうかというと、義務ではないがゆえの問題や、義務教育段階ではない教育における問題も見られる。

加えて、日本の学校で教育を受ける者は、日本語ができる日本人であることを前提としてきたため、日本語を身につけるための環境は整っておらず、また、児童生徒の多様な言語的・文化的背景を考慮した教育も行われにくい。子どもに対し、「その能力に応じて」教育を受ける権利を保障するためには、日本語教育の積極的な支援は必須である。加えて、日本では多くの人に理解されづらいのが現状であろうが、母語やアイデンティティへの支援も重要である。

本稿では、「教育を受ける権利」の観点から、日本における外国人の子どもたちに対する「就学・進学の保障」「学習の保障」について、その現状と課題を論じる。

## 3. 就学・進学の保障

### 3.1 不就学

小中学校等では、入学を希望する外国人の子どもは無償で受け入れられているが、日本人の子どもと違い、行っても行かなくてもよいという状態にあることから、公的支援を受けにくくなっており、親の都合や経済的事情等によって、不就学を招きやすくなっている。平成20(2008)年のリーマンショックでは、多くの日系人労働者が景気後退のあおりを受け失職し、公的支援を受けられないブラジル人学校等に通う子どもたちが不就学・自宅待機に追いやられるという事態が生じた。これを受けて文部科学省は、国際移住機関(IOM)に拠出金を支

出し、子どもが公立学校等に円滑に転入できるようにするため、日本語等の指導や学習習慣の確保を図る機会を全国に提供した。平成21(2009)年から6年間継続された「虹の架け橋事業」と呼ばれるこの事業により、8,751名が教室に通い、4,333名が公立学校やブラジル人学校等に就学した(文部科学省, 2016)。しかしその後、各自治体に事業の実施主体が移され、主な財政支出を自治体が担うようになってから、同様の事業は継続されていない。

義務教育年齢の外国人の子どもに不就学が見られることについては、平成15(2003)年より岐阜県可児市で行われた調査(小島, 2016)や、平成21(2009)年度「帰国・外国人児童生徒受入促進事業」の一環として、外国人の集住地域を中心に行われた調査(文部科学省, 2009)等により明らかにされていた。全国規模の調査は、2019年になって初めて行われ、学齢期にある外国人の子ども、およそ2万人に不就学の可能性があることがわかった(文部科学省, 2020a)。「可能性がある」というのは、外国人の子どもは就学は任意となっているがゆえに、子どもの所在や就学状況が、自治体ないし教育委員会に十分把握されていないためである。とはいえ、文部科学省はこれ以前から、全国の自治体に対し、外国人の子どもは就学状況の把握、および就学案内の徹底を図るよう働きかけており(文部科学省, 2018a)、状況は少しずつ改善されている。全国の自治体における教育委員会の9割が、外国人の子どもに関する転入等の情報を住民登録から取得しており、8割強の自治体が、住民登録手続きの際に就学案内を実施している(文部科学省, 2020a)。また、文部科学省(2015a)や各自治体は、多言語による就学ガイドブックの作成を行うなど、不就学をなくすための取り組みを行っている。

### 3.2 幼保施設

幼児については、両親のどちらかが外国籍の場合、日本国籍の両親である場合よりも、未就園の可能性が高いことがわかっている(Kachi, Kato & Kawachi, 2019)。子どもは、日本生まれ、日本育ちであっても、家庭で日本語以外の言語を使って過ごしていた場合、完全に日本語環境で生まれ育った子どもよりも日本語力が限定的になりやすい(齋藤, 2005; 西川・青木, 2018)。文化的な適応の面からも、小学校に入ってからではなく、幼児段階からの支援が重要となる。

日本に住む0-6歳の外国人の子どもは、令和元(2019)年末の時点で12万9,613人である。平成26(2014)年末からの5年間で31,480人増えており、今後も増加が予測される。保育所等での在籍者数は不明だが、三菱UFJリサーチ&コンサルティング(2020)が全国の保育主管課(1,741団体)に対して行った、外国人の子どもに関する調査によると、回答のあった1,047の自治体の

うち、外国人の子どもが入園している保育所等がある自治体は744(71.1%)であった。この中には、多言語対応や、文化的理解を促す研修を実施している自治体、保育所等も見られるものの、特別な支援は行われていないところが多い。自治体と保育所等が挙げた課題として、親子とのコミュニケーションの問題や、文化的背景の知識・理解の不足、個別の配慮を実施する上での人員不足が多く挙げられており、支援の拡充や教員・保育士養成段階での専門的な教育が求められる。

保育所や幼稚園だけでなく、愛知や神奈川、大阪、兵庫などのいくつかの市町では、国際交流協会やNPO、財団法人、教育委員会等により、小学校入学前の外国人の子どもを対象としたプレスクールが実施されている。そこでは、子どもに対する日本語や学校生活への適応のための指導、保護者に対する入学準備や学校生活についての情報提供等が行われており、円滑に就学が行われることを促している。

他には、各種学校の認可を受けた外国人幼保施設として、朝鮮学校の幼稚園やインターナショナルスクール、ブラジル人学校等の幼児もいる。2019年10月より幼保無償化が実施されているが、上記の施設は対象外とされており、在日本朝鮮人権協会や日本弁護士連合会などが抗議声明を発している。その教育内容に基づき無償化対象から除外することは、無償化にあたって改正された「子ども・子育て支援法」の「すべての子どもが健やかに成長するように支援する」という理念にも、「子どもの権利条約」にも反するものであり、一刻も早く是正されるべきであろう。

### 3.3 夜間中学校

外国人の子どもの中には、夜間中学校で学ぶものもいる。夜間中学校は元々、戦後の経済的事情から、学齢期に就労や家事手伝い等を余儀なくされた者に対し、義務教育の機会を提供するものだったが、現在では、全国の夜間中学校34校に在籍する生徒1,729人の内、8割にあたる1,384人が「日本国籍を有しない者」である(文部科学省, 2020b)。外国人の子どもの中には、母国で9年の教育課程を終えた後に来日する者や、日本語が不十分なまま日本の中学校を卒業するものもいる。こういった子どもたちは、進学も就職もままならず、かといって既卒のため公的な支援はほとんど受けられないという状況に追いやられる。

文部科学省は、さまざまな事情から学び直しを求める人が多くいる実態を受け、2015年に、既卒者であっても「夜間中学校での受入れを可能とすることが適当である」との認識を示している(文部科学省, 2015b)。夜間中学校では、日本語が不十分な外国人生徒のために、日本語学級の設置、日本語指導員の配置を行っているところもあり、学齢超過の外国人が、唯一公教育を受けら

れる場となっている。文部科学省は2017年に施行された教育機会確保法に基づき、全都道府県への夜間中学校の設置を促進しており、これを受けて、千葉県松戸市、埼玉県川口市、茨城県常総市に新たに設置された。それでも夜間中学校は、令和2(2020)年9月時点で、10都府県に34校しかなく、多くの学齢超過の外国人がその機会を得られていないと見られる。目下、多くの自治体が夜間中学校の設置を検討、ないし準備しているところである。

### 3.4 高等学校

高校の場合、義務教育ではないが、日本人の99%<sup>5</sup>が進学している現代においては、実質的に全入化していると言える。それは、日本でどんなキャリアを歩もうとも、高卒以上であることがほぼ必須条件になっているためであり、日本で生きていく可能性が高い外国人の子どもも同様である。しかしながら、外国人生徒の高校進学率は、単純に中学校在籍者数から推定すると、以前より上昇が見られるとはいえ、6割程度である(日本学術会議, 2020)。日本に来て間もない生徒もいる中、日本人生徒と同じ条件で受験をさせるのは、公平に進学の機会が与えられているとは言えない。そのハンディキャップを緩和するため、自治体によっては、外国人生徒に対する高校入試の特別入学枠の設定、ならびに特別措置が実施されている<sup>6</sup>。だが、特別入学枠、および特別措置の有無に加え、それらを利用するための条件である滞日年数制限についても、3年の場合もあれば、6年の場合もあり、自治体により実施状況が異なっている。公立高校の入試は各都道府県の裁量で実施されるためであるが、住む場所によって、高校に進学するための機会に格差が生じる状況となっているのである。

また、日本語指導が必要とされる生徒は、高校に進学しても、必要な支援が受けられなければ、卒業に至ることは困難となる。文部科学省(2019c)によると、高校等<sup>7</sup>における日本語指導が必要な生徒は平成29年度で3,933人だが、その内、9.6%にあたる378人が中退している。これは、全高校生の中退率1.3%の7倍にあたる数値である。さらに、日本語指導が必要な生徒で、高校を卒業した者の内、大学等<sup>8</sup>へ進学した者は42.2%、就職者における非正規就職者は40%、進学も就職もしていない者は18.2%と、全高校生がそれぞれ、71.1%、4.3%、6.7%であることと比較すると、不利な立場に置かれていることが明白である。外国人の子どもは、在留資格が「家族滞在」である場合、少なくとも高卒でなければ「定住者」等の資格に切り替えることはできず、週28時間以内の「資格外活動」(アルバイト等)でしか働くことができない。

親の事情でやむを得ず来日することになった外国人の子どもは、日本語の問題で高校進学、あるいは高校卒



業ができなければ、非正規の就労を選ばざるを得ない。日本で生まれ育った日本人と違い、身近にロールモデルとなるような人物や情報に乏しければ、どのようなキャリアプランを描けばよいのか、そのイメージが抱きにくいという問題もある。そのような現状を踏まえ、文部科学省は、2019年度より「外国人高校生等に対する包括支援環境整備事業」を開始し、外国人生徒に対する日本語指導やキャリア教育等の支援を行っている。だが、この事業の対象になっているのは10都道府県・指定都市・中核市のみであり、今後その拡充が求められる。

### 3.5 特別支援学校・学級

特別支援学校に在籍する外国人児童生徒は984人で、全外国人児童生徒10万8,601人の0.9%である。特別支援学校に在籍する児童生徒は14万2,996人で、全児童生徒1,297万2,390人の1.1%である（文部科学省、2019a）。その割合を見れば、特別支援学校に在籍していることに、外国人であることは特に関係ないように思える。

しかし、特別支援学級にも目を向けてみると状況は異なっている。2018年6月の朝日新聞は、NPO法人「国際社会貢献センター（ABIC）」の調査を引用し、ある実態を報じている。これによると、2015年に三重、愛知、群馬、静岡の4県で外国人児童が在籍する113の小学校を調査した結果、特別支援学級に在籍しているのは、日本人児童が4万9159人中730人（1.48%）であるのに対し、外国人児童は1886人中116人（6.15%）であったという。2016年には岐阜県を加えた5県の117校を調べたところ、特別支援学級の在籍率は日本人児童が2.17%、外国人児童が5.94%であった。2017年は滋賀県を加えた6県の355校を調べたところ、日本人児童が2.26%、外国人児童が5.01%であった。

さらに、毎日新聞（2019）は、文部科学省が2017年に行っていた内部調査の結果を明らかにしている。特別支援学級における外国人の子どもについて、文部科学相が行った調査における「外国人集住都市会議」に参加する25市町の2016年5月時点でのデータに加え、その内の8市については2019年5月のデータに置き換え、その在籍率を算出した。その結果、25市町では外国人の子ども5.37%（1万876人中584人）が特別支援学級に在籍し、全児童生徒の在籍率2.54%（34万3808人中8725人）の2倍超であることがわかった。

以上のように、特別支援学級に在籍する外国人の子どもは、明らかに日本人の子どもより多い。こういった外国人の子どもは、「日本語が理解できないため、障害があるかどうかの見分けが難しいケースがある」（朝日新聞、2018）、「日本語が理解できないため知能指数（IQ）検査の結果が低く、知的障害などと判断された可能性がある」（毎日新聞、2019）という。言語や文化適応の間

題が、発達障害等の疑いをもたれやすくしている可能性は考えられるが、外国人の子どもと発達障害や知的障害の関係については、研究知見に乏しく、よくわかっていない。

発達検査や心理検査は通常、日本語で行われるため、日本語が母語話者同様に使えない子どもには正確な検査はできない。また、通訳者の同席は有効だが、子どもは日本滞在が長いほど、母語の力が衰えていたり、年齢相応には発達していなかったりする点には留意する必要がある。加えて、言語的な問題だけでなく、家庭環境や経済状況にも外国人特有の問題があり得る（金、2020）。現状では、言語や文化の違いに関する知見を有するテスターが不足しているため（松丸、2016: 44）、その養成を行うとともに、言語的・文化的背景の多様な子どもにも適したアセスメントを開発していく必要がある。保護者に対しても、就学先決定や合理的配慮について、日本語が十分にできなくても情報にアクセスできるよう、多言語および「やさしい日本語」による情報提供も不可欠である。

## 4. 学習の保障

### 4.1 日本語教育

#### 4.1.1 日本語指導が必要とされる子ども

日本の学校では日本語で教育が行われる以上、教育を受ける権利を保障するためには、日本語指導は不可欠である。学校における外国人児童生徒の増加を受け、文部科学省は、1991年度より「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」を継続的に実施している。日本語指導が必要とされる児童生徒は、平成30（2018）年度の調査で50,759人である（文部科学省、2019c）。この中には、外国籍の児童生徒だけでなく、日本国籍の児童生徒も10,274人含まれる。これは、帰国子女や、家庭で主に用いられる言語が日本語でない子ども等、日本国籍であっても、その生育環境から年齢相応の日本語が身につけていないケースもあることによる。

日本語指導が必要とされる児童生徒を校種別に見ると、小学校が33,685人、中学校が12,263人、高等学校が4,172人である。都道府県別では、愛知が11,276人と最も多く、以下、神奈川（6,076人）、東京（4,586人）、大阪（3,632人）、静岡（3,411人）と、関東、東海、京阪神に多く見られる。1990年の改正入管法が施行された頃から、日本語指導が学校教育における課題となっている地域もある一方で、日本語指導が必要な児童生徒数が二桁の県もあり、地域差は非常に大きい。日本語指導が必要な外国籍児童生徒の数を母語別に見ると、ポルトガル語（10,404人）が最も多く、中国語（9,600人）、フィリピン語（7,893人）、スペイン語（3,786人）、ベトナム語（1,836人）と続く。ポルトガル語は主にブラジル、

スペイン語は主にペルーやメキシコなどの中南米の子どもでもある。日本国籍の児童生徒の場合、比較的使用頻度が高い言語は、フィリピン語（3,367人）が最も多く、中国語（2,127人）、日本語（1,181人）、英語（1,159人）、ポルトガル語（581人）と続く。在留外国人でも3番目に多いフィリピン人は、中国人と並んで国際結婚が多く、日本国籍であっても、フィリピン人シングルマザーに養育される子どもや、就学途中でフィリピンから来日した子どもが多く見られる（小ヶ谷, 2017）。

#### 4.1.2 日本語指導の体制

日本語指導に関する制度は、近年、少しずつ整備が進められてきた。学校における日本語教育は、従来、教育課程外にあったが、平成26(2014)年に「特別の教育課程」（文部科学省, 2014）が施行されたことにより、年間280単位時間まで、取り出し指導等による日本語指導を正規の教育課程に組み込むことが可能となった。平成30(2018)年度から順次実施されている幼稚園・特別支援学校教育要領、小学校・中学校・高等学校・特別支援学校学習指導要領では、「総則」に、海外から帰国した子どもに対する学校生活への適応や、日本語の習得に困難のある子どもの日本語への配慮や指導を行うこととされている（文部科学省, 2017a, b, c, 2018b, c）。日本語教育の推進や理解を図る法律として初めて制定された「日本語教育の推進に関する法律（日本語教育推進法）」（文化庁, 2019a）では、子どもが生活や教科学習を行うために必要な日本語教育の充実を、国・自治体の責務で行うこととされており、制度改善の後押しが期待される。

しかしながら現状では、日本語指導が必要とされながらも特別な指導を受けられていない児童生徒は2割程度おり、特別な指導を受けられていても、その4割程度が「特別の教育課程」が適用されない指導に留まっている（文部科学省, 2019c）。「特別の教育課程」による指導を行っていない理由として、「日本語と教科の統合的指導を行う担当教員がいないため」、「個別の指導計画の策定や学習評価が困難なため」等が挙げられており、人員や専門的知見の不足ゆえに、対応が追いついていない学校が少なくない様子がうかがえる。2017年には、日本語指導が必要とされる児童生徒18人につき、教師1人が基礎定数として配置されるようになったものの（文部科学省, 2017d）、日本語指導が必要とされる児童生徒が在籍する学校の四分の三が、在籍校5人未満であり（文部科学省, 2019c）、少数の子どもが散在している地域が多いことも、支援を難しくしている。

早くから日本語指導が必要な児童生徒が増えていた地域では、自治体が国の施策に先行して、受け入れ体制を整えてきた。県や市の教育委員会が、日本語指導員や通訳を学校に派遣している例は多いが、神奈川、愛知、静岡、岐阜、三重、大阪、滋賀などの市町には、日本語

指導や適応指導を行う初期指導教室が設置されている。来日したばかりで日本語ができない子どもは、こういった教室に2,3ヶ月程度通い、集中的に日本語指導や適応指導を受けることで、在籍校での生活や学習への円滑な移行が図られている。だが、それだけで必要十分な日本語が身につくわけではなく、特に教科学習に必要な日本語を身につけるには、その後も長期にわたる支援が必要となる。横浜市では、日本語指導が必要な外国人児童生徒が5人以上いる学校に対し、教員を加配する措置がとられており、こういった学校では日本語指導等を行う国際教室が設置されている（横浜市会議会局, 2016）。学校での日本語指導は、学校内に設けられた国際学級、日本語学級への通級で行われる方式もあれば、近隣学校の児童生徒が日本語指導拠点校に集まる方式、指導員が各学校を巡回し指導する方式もよく見られる。

#### 4.1.3 日本語指導の担当者

日本語指導にあたっている教員の多くは、教職課程で日本語教育や外国人児童生徒等教育を学んでいないため、専門性をもった教員を増やすことは喫緊の課題である。文部科学省も、教員採用選考において、外国人児童生徒等教育を担える人材を確保することを求めている（文部科学省, 2017e）

だが、途中で日本語指導教員を新たに採用しようとした場合、応募が集まらず、欠員が出る状況も生じている（日本経済新聞, 2020）。日本語教師として勤めるための公的資格については、国家資格化が検討されてはいるものの（文化庁, 2020）、2020年末の時点では存在しない。日本語学校等では多くの場合、採用の条件として、1) 大学または大学院で日本語教育専攻または副専攻を修了していること、2) 日本語教育検定能力試験に合格していること、3) 学士学位を持ち、かつ文化庁への届け出が受理された420時間以上の日本語教師養成講座を修了していること、という3点のいずれかを満たしていることが求められる。自治体が日本語指導教員を採用する場合も、こういった条件を設ける場合が多いと思われるが、日本語教師養成課程を実施する大学・大学院は全国に170ほどあり（文化庁, 2019b）、日本語教育の専門性を備えた人材自体が乏しいわけではない。人材が集まりにくいのは、多くの場合、非正規雇用となっているためであろう。正規教員として雇用される場合であっても、現状の制度では教員免許が必要になるため、特に日本語指導の需要が最も高い小学校の教員免許をもっている日本語教師は少なく、教員免許がなければ非正規雇用とならざるを得ない。学校教育において、日本語教育の専門性をもった人材を活かせるような制度改変が求められる。

教員採用試験においては、令和2(2020)年の時点で、日本語指導教員の選考を行っている自治体はなく、神戸

市のように、日本語指導の能力を有する者への加点措置を行う自治体が見られる程度である。日本語指導が必要な児童生徒の多い愛知県では「外国語堪能者選考」が、岐阜県では「多文化共生特別選考」が実施されているが、いずれもポルトガル語やフィリピン語等の外国語ができることが条件になっており、日本語指導の能力は問われていない。親子との正確な情報伝達が求められるコミュニケーションでは、通訳者は必要だが、子どもの場合、日本語指導の際に翻訳しながら教える方法は不向きである（中島, 2016: 244）。日本語がまったくできない者に対しても、日本語で日本語を教えられることや、相手の日本語力に応じて自分の日本語を調整できることといった、日本語教師の専門性に対する理解は、学校教育分野の中でも進んでいない。

現職教員の研修については、文部科学省や教育委員会により、全国各地で行われるようになってきている。近年では、日本語教育学会に委託して実施された「外国人児童生徒等教育を担う教員養成・研修モデルプログラム開発事業」を通して、『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のための「モデルプログラム」ガイドブック』（日本語教育学会, 2020）が作成されており、大学での教員養成や、自治体での現職教員、支援者を対象とした研修での活用が期待される。

#### 4.1.4 日本語指導の内容

学校で日本語指導を行う際、指導形態としては主に、指導が必要な子どもに対し別室で行う「取り出し」指導と、指導担当者や支援者が在籍学級に入り、授業を行う教員と協力して行う「入り込み」指導に分けられる。日本語がまったくできない状態から、支援があれば在籍学級での授業に最低限参加できるようになるまでは、主に取り出し指導で行う必要がある。

日本語指導を行う上での内容にあたるプログラムとしては、主に以下のものがある（文部科学省, 2019d）。日本語がまったくできない状態で来日、編入した子どもに対し、日常生活、学校生活を送る上で、まず知っておく必要のある日本語を優先して学ぶ「サバイバル日本語」、文字・表記や、基礎的な語彙、表現を学ぶ「日本語基礎」、日常生活では身につけにくい日本語力を「読む」「書く」「話す」「聞く」の四技能別に焦点を当てて学ぶ「技能別日本語」、教科学習を通して、教科学習に必要な日本語を学ぶ「教科と日本語の統合学習」である。「教科と日本語の統合学習」は、在籍学級での教科の授業に参加できるようになるために、日本語学習との橋渡しとしての役割を果たすものである。文部科学省は「教科と日本語の統合学習」を計画、実施するためのツールとして、「JSLカリキュラム」（小学校・中学校）を開発している。また、日本語学習に必要な教材も少しずつ出版されてきており、ウェブ上にも、文部科学省や全国の

自治体、大学、国際交流協会などが作成した教材や資料が、ダウンロードして利用できるようになっている。

子どもの日本語がどの程度身につけているか、指導がどの程度効果をあげているかを把握するためには、指導者の印象や観察だけでなく、客観的な評価方法を用いる必要がある。文部科学省は、子どもの日本語力を測るための対話型アセスメントとして、「DLA（Dialogic Language Assessment）」を開発している。DLAは、子どもと対面で、日常会話の日本語を用いてやりとりすることで、四技能別に日本語力を測ることができるアセスメントである。子どもは日常会話に必要な日本語力である「日常言語能力（Basic Interpersonal Communicative Skills: BICS）」を身につけるのは早いですが、教科学習に必要な抽象的・論理的思考力をともなう日本語力である「学習言語能力（Cognitive Academic Language Proficiency: CALP）」を身につけるには、5~7年を要するとされるため、長期にわたる支援が必要となる（カミンズ・中島, 2011）。DLAは、子どもの普段の様子からは把握しづらい学習言語能力を測ることができるため、これを定期的に実施することで、日本語力の伸びや特徴をより正確に把握することができ、その後の指導内容の改善につなげることができる。

しかしながら、JSLカリキュラムもDLAも、日本語指導担当者間で十分に認知、活用されているとは言えない。平成30（2018）年度の調査では、日本語指導が必要な児童生徒が在籍している11,407校中、「日本語と教科の統合学習（JSLカリキュラム）」を実施しているのは3,040校（27%）である。一方で、「サバイバル日本語」は5,050校（44%）、「日本語基礎」は7,172校（63%）であり、支援が初期の日本語指導に偏っている傾向が見られる。DLAについては、日本語指導が必要かどうかの判断を、「DLAや類似の日本語能力測定方法により判定している」学校が11,407校中2,549校（22%）であるのに対し、「児童生徒の学校生活や学習の様子から判断している」学校が9,376校（82%）と、日本語力の判定は、教師の印象や観察に依存している場合が多いことがわかる。確かに、JSLカリキュラムもDLAも、指導者自身が時間をかけて内容、方法を学ぶ必要があり、容易に用いられるものではない。とはいえ、いずれも平成28（2016）年度の前回調査より利用校は増えており、その認知と活用は確実に進んでいることがうかがえる。

#### 4.2 母語教育

外国人の子どもに教育を受ける権利を保障するにあたっては、言語権として、日本語だけでなく、子どもの母語<sup>9</sup>にも目を向ける必要がある。ほぼ単一言語の社会である日本では、その重要性は理解されにくいですが、「子どもの権利条約」第30条では、自己の言語を使用する権利、文化を享有する権利が謳われており、「日本語教



育推進法」では、子どもの家庭で使われる言語の重要性に配慮することが基本理念の一つに掲げられているように、言語的・文化的背景の多様な子どもにとって、母語の育成は欠かすことのできない視点である。それは、子どもにとって母語が、情緒や知能の発達、アイデンティティの確立に大きな影響を与えるものだからである（中島, 2016; 近藤・坂本・西川, 2019）。

複数言語をもつ子どもにとって、母語を保持・発達させることは、言語能力、および教科学習能力の伸長にプラスの影響を及ぼすことがわかっている（カミンズ・中島, 2011）。二言語は語彙や文法、発音といった点で表面的には異なっているが、バイリンガル話者の中で、両言語を使う能力の根底は共有されていることから、一方の言語の発達はもう一方の言語の発達を促すことができる。特に、抽象的・論理的思考力をともなう学習言語能力は、言語間での「転移」を起こしやすいため、指導者は子どもに母語を活用した学習をさせることで、日本語力に加え、教科学習能力の伸長をも促すことができる。このカミンズの理論を踏まえ提唱されている「日本語・母語相互育成学習」（岡崎, 1997, 2005）のように、子どもがもっている母語という言語資源を活かすことで、母語、日本語、教科学習の力を相互に高める指導が可能になる。

また、外国人の子どもは、年齢が低いほど、次第に母語よりも日本語のほうができるようになり、母語のほうは、使う機会に乏しければ急速に忘れていく。母語を使う機会は家庭だけでは不十分であり、家庭外では母語を使わないような環境であれば、通常就学後2~3年で、母語でコミュニケーションをとる力が失われていく（カミンズ, 2011a: 67）。そのような場合、親が現地語に習熟していなければ、親子で意思疎通ができる共通の言語が失われていくことになる。日本語についても、日本の学校に通っているだけでは十分に身につくわけではないため、場合によっては、十分に使える言語の一つももたない、いわゆるダブル・リミテッドの状態のまま大人になることもあり得る。

母語教育は本来、学校教育で使われる言語の教育と同様に重視されなければならない。例えばフィンランドでは、国民の母語教育への意識は高く、国の財政支出のもと、多くの学校で移民や移民にルーツをもつ子どもへの母語教育が実施されている（庄司, 2009）。日本では、外国人の子どもが母語教育を受けることは、まだ「『権利』と言えるまでに成熟していない」（斎藤, 2017: 151）。日本語教育の支援体制は徐々に拡充されていく一方で、母語支援体制の整備は一向に進まない。外国人の子どもへの母語教育は、NPO やボランティアによる地域ベースのものが多く、公教育では、大阪や兵庫などの一部の地域を除き、ほとんど実施されていない（高

橋, 2015）。その背景には、「日本の学校では、子どもの母語や文化的背景が考慮されずに、学校への適応、とりわけ日本語力のみが要求される」（佐藤, 2017: 122）現状があろう。外国人の子どもに対する意識は、「家庭」だけでなく、子どもが生きる「社会」「学校」において、その言語がどれだけ使われているか、価値づけられているかということに多大な影響を受ける（Landry & Allard, 1991; 折山, 2019）。子どもが人前で母語を聞かれることをいやがったり、使いたがらなかつたりすることは、よく見られることである（斎藤, 2011）。そのため、母語教育を充実させようとするなら、外国人の子どもを取り巻く圧倒的なマジョリティである日本人、日本語母語話者の意識変革が何より求められる。

とはいえ、母語教育を本格的に行おうと思えば、その言語の母語話者、あるいはその言語に習熟した非母語話者の確保が不可欠となる。それだけのコストをかけて行われる教育が、外国人の子ども個人や親子の利益としてのみ見られるようであれば、学校や社会を動かす力にはなりにくい。高橋（2015）は、母語教育を実施する意義として、国の資源としてのバイリンガル人材育成と、日本人の子どもたちも含めた、複言語複文化<sup>10</sup> 受容意識の素地づくりという視点を挙げている。このような、社会に還元される明確な利益を強調することも必要であらう。

#### 4.3 アイデンティティの支援

複言語複文化受容意識の涵養は、世界の多くの国々と同様、多文化化が進む日本でも、すべての子どもにとって重要なものである。だが、小中学校では、異なる文化を持つ児童生徒がいる学級においてさえ、文化的多様性への理解や尊重を図る指導実践が、OECD 諸国の中で著しく乏しい（文部科学省, 2019c）。指導実践の中身についても、外国人の「異文化性」を過度に強調することで、「外国人対日本人」という二項対立の図式となり、文化のステレオタイプを助長してしまうことや、マジョリティである日本人が、差別に関わる権力性に対して無自覚であることといった問題が見られる（佐藤, 2010, 2019）。

マイノリティである外国人の子どもは学業不振に陥りやすいが、その問題の本質は、単にその社会での学習言語が十分にできないことではなく、背後に厳然たる社会的力関係が存在することにある（カミンズ, 2011b）。子どもは、自分を形成してきた言語や文化が、学校内でも、社会の中でも、マジョリティのもとで軽視、抑圧されている環境に置かれることで、学習意欲を削がれ、不安定なアイデンティティの形成を余儀なくされる。だが、教室、学校におけるそのような社会的力関係は、決して固定されたものではなく、教師や子どもたちによる日々のインタラクションを通して形成される動的なも

のであるため、教師が働きかけることによって変えていくこともできるはずである。

カミンズは、子どもたちのアイデンティティを支援することを中核に据えた「変革的マルチリテラシー教育」を提唱している（カミンズ, 2011b）。これは、子どもたちがそれぞれの言語・文化を学校教育の中で安心して表現、活用できる環境を作ることで、子どもたちのアイデンティティの確立を支援し、学習への主体的な参加を促す教育のあり方を示したものである。変革的マルチリテラシー教育は、子どもたちが協働的な力関係を創り出し、学校内、ひいては社会一般の抑圧的な力関係に挑戦していくことをも視野に入れている。

学校が従来のあり方を変えることなく、外国人の子どもに、他の日本人の子どもと同じように行動、学習できるようにするための教育を行うことは、彼らのもつ独自の言語・文化をはぎ取る同化教育に他ならない。教師が、「日本人のための教育」であることを前提とした、従来通りの教育を行うことが、異なる言語・文化をもつ子どもたちを社会的劣位に位置づける「隠れたカリキュラム」として作用するのである。そのような誤った社会的力関係を是正し、外国人の子どものアイデンティティを支援しようとする取り組みは、一部の学校では以前から行われている（佐藤, 2010; 高橋, 2019）。校内の掲示物や案内に子どもたちの母語を使ったり、運動会で子どもたちが多言語アナウンスを行ったり、外国人の保護者や地域住民に授業を行ってもらおうといったことである。また、日本人の子どもにとっても、外国人の子どもがもつ母語を使った学びは、異質なものへの気付きを促し、異文化に対し自分を開く千載一遇のチャンスでもある（平高, 2013）。多様な他者の存在に気づき、理解を試みることで、違いに対する寛容さを養うこと、そしてそのような他者と協働的な力関係を創出していくことは、今後ますます多文化化が進む日本社会を生きる子どもたちにとって、大きな意義をもつ教育となるだろう。

## 5. おわりに

以上、「教育を受ける権利」の観点から、日本における外国人の子どもに対する「就学・進学保障」「学習保障」について、その現状と課題を論じた。1990年代から、学校に日本語ができない外国人の子どもが増加するにつれて、国や自治体によりさまざまな施策が講じられてきた。特に就学保障や日本語指導体制の整備については、着実に改善が重ねられてきた。とはいえ、その間、学校教育のあり方自体が見直されたわけではないという点で、対症療法的な支援に留まっていると言わざるを得ない。先述したように、学校で従来通りの「日本人のための教育」を行うことは、外国人の子どもを社会的劣位に置き、同化を促す行為となる。そのような環境

下での「支援」は、どこまで行っても、「日本人のための学校教育システムを維持し、あくまでもその維持に資する支援のみを外国人児童に対して講じる」（金, 2020: 218）営みに過ぎない。支援が、普遍的な人権にもとづく権利保障のためではなく、「日本人のための学校教育システム」の維持に志向したものであれば、皆と同じように行動できるようになるための初期の日本語教育は行っても、「日本人のための学校教育システム」の維持には資さない、中期以降の日本語教育や母語教育は行われにくいことになる。

このような現状は、元をたどれば、オールドカマーと呼ばれる人々が居住するようになった戦前から、1989年に入国管理法が改正されて以降もなお、「移民管理政策ばかりがひとり歩きし、包括的な移民統合政策はほとんど存在していない」（駒井, 2015: 188）ことに行き着く。2015年の「移民統合政策指数（Migrant Integration Policy Index: MIPEX）」<sup>11</sup>によると、日本は参加した38カ国中、教育が29位、反差別が37位であり、総合評価で27位と、統合政策が遅れている国として位置づけられている。日本には事実上、既に多くの移民が定住しているにもかかわらず、公的には移民を認めていないことから、教育や福祉、政治参加のあり方などが抜本的に見直されることのないまま、今に至っているのである。そのような環境において既得権益をもたないマイノリティは、社会的な支えが脆弱であり、不安定な生に陥りやすくなる。既存の社会と、言語的・文化的背景の多様な人々をいかに統合し、社会的不平等を是正するのか、多様性を社会の活力にするのか、その議論と体制整備を行う必要がある。これは必ずしも政治や行政の問題というわけではない。学校は、言語的・文化的背景が多様な子どもたちが、同じ学校という緊密な共同体に属しているからこそ、社会に変革を促す発信源となる可能性を秘めている。

## 註

1. 本稿で用いる「外国人の」子どもは、必ずしも外国籍の子どものみを指すのではなく、親が外国籍であったり、幼少期を外国で過ごしたりした、複数の言語的・文化的背景をもつ、おおむね18歳未満の日本国籍ないし無国籍の者を含む場合にも用いる。日本国籍の子どもと区別される必要のある場合にのみ、「外国籍の」子どもとする。
2. もっとも、1990年の改正入国管理法施行により、ブラジル人をはじめとする日系外国人が出稼ぎ目的で多数来日することは、政府として狙ったものではなく、「意図せざる結果」であったとされる（近藤, 2005）。
3. 学校基本調査で外国籍の児童生徒数の内訳が示してある。国公私立の小学校、中学校、高等学校、義務教



- 育学校, 中等教育学校, 特別支援学校を指す。
4. 日本国憲法の英訳では、「国民」の訳語として、多くの箇所では“the people”が用いられており、誰を指すのか、必ずしも明確ではない。
  5. 全日制・定時制では96.3%であり、通信制を加えると98.8%となる（文部科学省, 2019b）。
  6. 全国の自治体の実施状況については、「外国人生徒・中国帰国生等の高校入試を応援する有志の会」（2019）にまとめられている。
  7. 公立の全日制・定時制高等学校, 通信制高等学校, 中等教育学校後期課程, および特別支援学校高等部を指す。
  8. 大学の他に、短期大学, 専門学校, 各種大学を含む。
  9. もっともできる言語が現地語である外国人の子どもにとって、親や祖父母から継承した言語は、「母語」と区別して「継承語 (heritage language)」と呼ばれるが、本稿では「母語」で統一する。
  10. 「複言語複文化 (主義)」とは、欧州評議会 (Council of Europe) が作成したヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: CEFR) において提唱されている言語観である。複数の言語・文化がそれぞれ独立して存在している状態を表す「多言語・多文化」とは区別され、「複言語・複文化」は、個人の中に共存する複数の言語・文化が、相互補完的な役割を果たすものと捉える。
  11. 「移民統合政策指数 (Migrant Integration Policy Index: MIPEX)」とは、The Barcelona Centre for International Affairs (BCIA) & The Migration Policy Group (MPG) が実施している、8つの政策分野（労働市場, 家族呼び寄せ, 教育, 保健, 政治参加, 長期滞在, 国籍取得, 反差別）における各国の移民統合政策を、167の政策指標に基づき評価したものである。

## 参考文献

- Kachi, Y., Kato, T., & Kawachi, I. (2019). Socio-Economic Disparities in Early Childhood Education Enrollment: Japanese population-based study. *Journal of Epidemiology*, 30 (3), 143-150.
- Landry, R. & Allard, R. (1991). Can School Promote Additive Bilingualism in Minority Group Children? In L. Malave and G. Duquette (eds.), *Language, Culture and Cognition: A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition*, 198-231. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- The Barcelona Centre for International Affairs & The Migration Policy Group (2015). Indicators of Immigrant Integration 2015. <<http://www.oecd.org/migration/indicators-of-immigrant-integration-2015-settling-in-9789264234024-en.htm>> (2021年1月6日閲覧)
- 朝日新聞 (2018) 「特別支援学級在籍率, 外国人の子どもが日本人の倍 民間調査」(6月24日付) <<https://www.asahi.com/articles/ASL4T43HKL4TUHBI01G.html>> (2020年10月9日閲覧)
- 岡崎敏夫 (1997) 「日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成8年度外国人児童生徒指導資料』茨城県教育庁指導課
- 岡崎敏夫 (2005) 「年少者日本語教育と母語保持—日本語・母語相互育成学習における学習のデザイン—」鎌田修・筒井通雄・畑佐由紀子・ナズキアン富美子・岡まゆみ (編) 『言語教育の新展開—牧野成一教授古稀記念論集—』ひつじ書房, 383-397.
- 小ヶ谷千穂 (2017) 「フィリピン人の子どもたち」荒牧重人・榎井縁・江原裕美・小島祥美・志水宏吉・南野奈津子・宮島喬・山野良一 (編) 『外国人の子ども白書—権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から—』明石書店, 33-34.
- 折山香弥 (2019) 「日本語を優勢言語としない子どものバイリテラシー習得・発達」近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美 (編) 『親と子をつなぐ継承語教育—日本・外国にルーツをもつ子ども—』くろしお出版, 54-70.
- 外国人生徒・中国帰国生等の高校入試を応援する有志の会 (2019) 「外国人生徒・中国帰国生等に対する2019年度高校入試の概要」<[https://www.kikokusha-center.or.jp/shien\\_joho/shingaku/kokonyushi/other/2018/190423houkokushoA2.pdf](https://www.kikokusha-center.or.jp/shien_joho/shingaku/kokonyushi/other/2018/190423houkokushoA2.pdf)> (2020年10月9日閲覧)
- カミンズ, ジム (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
- カミンズ, ジム (2011a) 「バイリンガル児の母語—なぜ教育上重要か—」ジム カミンズ (著)・中島和子 (訳著) 『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会, 61-70.
- カミンズ, ジム (2011b) 「変革的マルチリテラシー言語学—多言語・多文化背景の子ども (CLD) の学力をどう高めるか—」ジム カミンズ (著)・中島和子 (訳著) 『言語マイノリティを支える教育』慶應義塾大学出版会, 117-152.
- 金春喜 (2020) 『「発達障害」とされる外国人の子どもたち—フィリピンから来日したきょうだいをめぐり、10人の大人たちの語り—』明石書店
- 小島祥美 (2016) 『外国人の就学と不就学—社会で「見えない」子どもたち—』大阪大学出版会
- 駒井洋 (2015) 「日本における「移民社会学」の移民政策にたいする貢献度」『社会学評論』66 (2), 188-203.

- 近藤敏夫 (2005) 「日系ブラジル人の就労と生活」 佛教  
大学社会学部論集, 40: 1-18.
- 近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美 (編) (2019) 『親  
と子をつなぐ継承語教育—日本・外国にルーツをもつ  
子ども—』 くろしお出版
- 齋藤久一 (2017) 「日本国憲法・国内法と外国人の子ども」  
荒牧重人・榎井縁・江原裕美・小島祥美・志水宏吉・  
南野奈津子・宮島喬・山野良一 (編) 『外国人の子ど  
も白書—権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点  
から—』 明石書店, 148-152.
- 齋藤ひろみ (2005) 「『子どもたちのことばを育む』 授  
業作り—教師と研究者による実践研究の取り組み—」  
『日本語教育』 126: 35-44.
- 齋藤ひろみ (編) (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 (2010) 『異文化間教育—文化間移動と子ども  
の教育—』 明石書店
- 佐藤郡衛 (2017) 「外国人の子どもに対する学習指導」  
荒牧重人・榎井縁・江原裕美・小島祥美・志水宏吉・  
南野奈津子・宮島喬・山野良一 (編) 『外国人の子ど  
も白書—権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点  
から—』 明石書店, 121-123.
- 佐藤郡衛 (2019) 『多文化社会に生きる子どもの教育—  
外国人の子ども, 海外で学ぶ子どもの現状と課題—』  
明石書店
- 庄司博史 (2009) 「フィンランドにおける移民への母語  
教育—移民統合政策の一環として—」 『国立民族学博  
物館調査報告』 83, 279-298.
- 高橋朋子 (2015) 「日本の母語教育の現状と課題」  
CAJLE Annual Conference Proceedings, 330-339.  
<[https://www.cajle.info/wp-content/uploads/2015/09/36\\_Takahashi\\_CAJLE2015Proceedings\\_330-339.pdf](https://www.cajle.info/wp-content/uploads/2015/09/36_Takahashi_CAJLE2015Proceedings_330-339.pdf)> (2020  
年 10 月 9 日閲覧)
- 高橋朋子 (2019) 「中国にルーツを持つ子どもの母語・  
継承語教育」 近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美  
(編) 『親と子をつなぐ継承語教育—日本・外国にルー  
ツをもつ子ども—』 くろしお出版, 253-267.
- 中島和子 (2016) 『完全改訂版 バイリンガル教育の方法  
—12歳までに親と教師ができること—』 アルク
- 西川朋美・青木由香 (2018) 『日本で生まれ育つ外国人  
の子どもの日本語力の盲点—簡単な和語動詞での隠  
れたつまづき—』 ひつじ書房
- 日本学術会議 (2020) 「外国人の子どもの教育を受ける  
権利と修学の保障—公立高校の「入口」から「出口」  
まで—」 <<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-t289-4.pdf>> (2020 年 10 月 9 日閲覧)
- 日本経済新聞 (2020) 「日本語指導教員, 足りない地  
域も」 (3月13日付) <<https://www.nikkei.com/article/DGXMZO56751610T10C20A3CR0000/>> (2020 年 10 月  
9 日閲覧)
- 日本語教育学会 (2020) 『外国人児童生徒等教育を担う  
教員の養成・研修のための「モデルプログラム」ガイ  
ドブック』 <<https://mo-mo-pro.com/report>> (2020 年 10  
月 9 日閲覧)
- 平高史也 (2013) 「ウエルフェア・リングディスティクス  
から見た言語教育」 『社会言語科学』 16 (1) : 6-21.
- 文化庁 (2019a) 「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](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/index.html)> (2020 年  
10 月 9 日閲覧)
- (2019b) 「日本語教師養成課程を実施する大学」  
<[https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/kyoin\\_kenshu/pdf/92159301\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyoin_kenshu/pdf/92159301_01.pdf)> (2020 年 10  
月 9 日閲覧)
- (2020) 「日本語教師の資格の在り方について (報告)」  
<[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/92083701\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/92083701_01.pdf)> (2020 年 10 月 9 日閲覧)
- 法務省 (2020) 「在留外国人統計 (国籍・地域別年齢・  
男女別在留外国人)」 (2019 年 12 月末) <<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukui=00250012&tstat=000001018034&cycle=1&year=20190&month=24101212&tclass1=000001060399>> (2020 年  
10 月 9 日閲覧)
- 毎日新聞 (2019) 「外国籍は通常の 2 倍 特別支援  
学級在籍率 日本語できず知的障害と判断か」 (8  
月 31 日付) <<https://mainichi.jp/articles/20190831/k00/00m/040/156000c>> (2020 年 10 月 9 日閲覧)
- 松丸未来 (2016) 「児童の場合」 野田文隆・秋山剛 (編)  
『あなたにもできる外国人へのこころの支援—多文化  
共生時代のガイドブック—』 岩崎学術出版社, 41-50.
- 三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング (2020) 「保育所  
等における外国籍等の子ども・保護者への対応に関  
する調査研究事業 報告書」 <[https://www.murc.jp/wp-content/uploads/2020/04/koukai\\_200427\\_1\\_1.pdf](https://www.murc.jp/wp-content/uploads/2020/04/koukai_200427_1_1.pdf)> (2020  
年 10 月 9 日閲覧)
- 宮島喬 (2017a) 「外国人の子どもとは」 荒牧重人・榎  
井縁・江原裕美・小島祥美・志水宏吉・南野奈津子・  
宮島喬・山野良一 (編) 『外国人の子ども白書—権利・  
貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から—』 明石書店,  
16-20.
- 宮島喬 (2017b) 「義務教育以降の進路—進学をどう  
開くか—」 荒牧重人・榎井縁・江原裕美・小島祥美・  
志水宏吉・南野奈津子・宮島喬・山野良一 (編) 『外  
国人の子ども白書—権利・貧困・教育・文化・国籍と  
共生の視点から—』 明石書店, 132-135.

- 文部科学省 (2009)「外国人の子どもの就学状況等に関する調査の結果について」<[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afiedfile/2010/09/01/1295604\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiedfile/2010/09/01/1295604_2.pdf)> (2020年10月9日閲覧)
- (2014)「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について (通知)」<[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm)> (2020年10月9日閲覧)
- (2015a)『外国人児童生徒のための就学ガイドブック』<[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/003/1320860.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1320860.htm)> (2020年10月9日閲覧)
- (2015b)「義務教育修了者が中学校夜間学級への再入学を希望した場合の対応に関する考え方について (通知)」<[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/shugaku/detail/1361951.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/shugaku/detail/1361951.htm)> (2020年10月9日閲覧)
- (2016)「外国人児童生徒等に対する教育支援に関する基礎資料」<[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/121/shiryo/\\_\\_icsFiles/afiedfile/2016/03/08/1366441\\_05\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/121/shiryo/__icsFiles/afiedfile/2016/03/08/1366441_05_1.pdf)> (2020年10月9日閲覧)
- (2017a)「幼稚園教育要領」<[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afiedfile/2018/04/24/1384661\\_3\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiedfile/2018/04/24/1384661_3_2.pdf)> (2020年10月9日閲覧)
- (2017b)「小学校学習指導要領 (平成29年告示)」<[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afiedfile/2018/09/05/1384661\\_4\\_3\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiedfile/2018/09/05/1384661_4_3_2.pdf)> (2020年10月9日閲覧)
- (2017c)「中学校学習指導要領 (平成29年告示)」<[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afiedfile/2018/05/07/1384661\\_5\\_4.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afiedfile/2018/05/07/1384661_5_4.pdf)> (2020年10月9日閲覧)
- (2017d)「義務教育諸学校等の体制の充実及び運営の改善を図るための公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律等の一部を改正する法律の概要」<[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/\\_\\_icsFiles/afiedfile/2017/08/09/1387466\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/__icsFiles/afiedfile/2017/08/09/1387466_3.pdf)> (2020年10月9日閲覧)
- (2017e)「教員採用等の改善に係る取組事例」<[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_\\_icsFiles/afiedfile/2017/02/17/1381762\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afiedfile/2017/02/17/1381762_1.pdf)> (2020年10月9日閲覧)
- (2018a)「外国人の子供の就学の促進及び就学状況の把握等について (通知)」<[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/004/1415154.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/004/1415154.htm)> (2020年10月9日閲覧)
- (2018b)「特別支援学校 幼稚部教育要領・小学部・中学部学習指導要領 (平成29年4月告示)」<[https://www.mext.go.jp/content/20200407-mxt\\_tokubetu01-100002983\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200407-mxt_tokubetu01-100002983_1.pdf)> (2020年10月9日閲覧)
- (2018c)「高等学校学習指導要領 (平成30年告示)」<[https://www.mext.go.jp/content/1384661\\_6\\_1\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1384661_6_1_3.pdf)> (2020年10月9日閲覧)
- (2019a)「学校基本調査」(令和元年度)<<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&tokukei=00400001&tstat=000001011528>> (2020年10月9日閲覧)
- (2019b)「高等学校教育の現状について」<[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/084/siryo/\\_\\_icsFiles/afiedfile/2019/08/08/1419962-8.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/084/siryo/__icsFiles/afiedfile/2019/08/08/1419962-8.pdf)> (2020年10月9日閲覧)
- (2019c)「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/1421569\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1421569_002.pdf)> (2020年10月9日閲覧)
- (2019d)『外国人児童生徒受入れの手引き (2019年改訂版)』<[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm)> (2020年10月9日閲覧)
- (2019e)「OECD国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018報告書—学び続ける教員と校長—のポイント」<[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_\\_icsFiles/afiedfile/2019/06/19/1418199\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afiedfile/2019/06/19/1418199_2.pdf)> (2020年10月9日閲覧)
- (2020a)「外国人の子供の就学状況等調査結果について」<[https://www.mext.go.jp/content/20200326-mxt\\_kyousei01-000006114\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200326-mxt_kyousei01-000006114_02.pdf)> (2020年10月9日閲覧)
- (2020b)「令和元年度夜間中学校に関する実態調査」<[https://www.mext.go.jp/content/20200619-mxt\\_syoto02-100003094\\_111.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20200619-mxt_syoto02-100003094_111.pdf)> (2020年10月9日閲覧)
- 横浜市議会事務局 (2016)『市会ジャーナル』vol.154.<[https://www.city.yokohama.lg.jp/shikai/gikaikyoku/journal.files/0049\\_20180809.pdf](https://www.city.yokohama.lg.jp/shikai/gikaikyoku/journal.files/0049_20180809.pdf)> (2020年10月9日閲覧)



