

研究論文

「多文化共生に向けた母語教育政策を推進するにあたっての日本人生徒への多文化教育実施の検討—大学生の母語教育に対する意識の形成プロセスに注目して—

笹岡 優里

キーワード：母語教育、言語政策、共就学経験、意識調査、多文化教育

要 旨

本研究の目的は、日本社会で多文化共生の発展のための母語教育政策を推進するにあたり多文化教育の是非を母語教育に対する大学生の意識から議論し実施する可能性を考えることである。そこで、本研究では日本人学生を対象に、母語教育に関する意識調査をアンケート方式で実施した。さらに、調査結果をもとにカイ二乗検定と修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) を用いて、母語教育に対する大学生の意識を検討・分析した。その結果、留学経験や大学での多文化教育に関する学びが、学生の母語教育の意義に対する理解を深めるきっかけになっていることが明らかになった。結論として、日本社会にて多文化共生を発展させるためには、日本政府が日本人の子どもたちに多文化教育や外国語教育を行い、外国にルーツをもつ子どもたちの言語や文化、子どもたちを取り巻く問題について考える機会を設けることが必要であることが示された。

1. 研究の背景

近年、日本における在留外国人数が増加傾向にあり、特に「永住者資格」を持つ人が増加している（法務省出入国在留管理庁 2020a）¹⁾。また、学校では「日本語指導が必要な外国籍児童生徒」の数も増加している（文部科学省総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課 2019）。これを受けて文部科学省は公立学校に在籍する同児童生徒を対象に「第二言語としての日本語」（Japanese as a Second Language、JSL）カリキュラム

を作成し日本語教育を実施しているが、外国にルーツをもつ子ども²⁾の母語や母文化の維持・習得のための母語教育は公的に実施されておらず、各地方自治体の創意工夫によって行われているのが現状である(中島 2010; 庄司 2017)。なぜなら、従来の日本では日本語以外の言語保持に関する言語政策、ステイタス・プランニングが長いあいだ考慮されてこなかったという背景がある(東 2002)。しかし、母語教育の実施は外国にルーツをもつ子どものアイデンティティ³⁾の確立を保障すること(遠藤 2011)や、母語の保持・伸長をサポートすること(カミンズ 2011)において重要である。このため、母語教育を公的に実施するにあたっては、日本政府による言語教育政策の策定が求められている。

2. 理論的枠組み

2.1. 言語教育政策と意識調査

言語教育政策を策定するにあたっては、意識調査の実施は特に重要とされている。ある特定の言語コミュニティに所属する人々が自身の言語やその使用に対していただいているビリーフ(信条)(*language belief*)やイデオロギー(*language ideology*)は、言語の確認と修正を可能にする言語管理(*language management*)の基盤となりうるものである(Spolsky 2004)。

言語イデオロギーに関しては、多くの識者により定義されている。Silverstein (1979)はメタ言語の観点から、「知覚された言語の構造と使用を合理化(*rationalization*)または正当化(*justification*)するため、使用者によって明確に表現された言語に関する一連の信条(*belief*)」(Silverstein, 1979, pp. 193)と定義した(Silverstein 1979)。一方、Woolard (1998)は社会言語学的観点から、言語イデオロギーは「社会的な世界における言語と人間の交差を明示的あるいは暗示的に解釈する表象」であり、「社会的な形態と会話の形態とのあいだの媒介的なリンク」であると定義した。なお、ここでいう「社会的な形態」とは、「宗教儀式、子どもの社会化(*socialization*)、ジェンダー関係、学校教育、法律などの基本的な社会制度」のことである(Woolard, 1998, pp. 3)。中村(2001)も言語イデオロギーと社会との関連性について、言語イデオロギーは抽象的な価値観ではなく、社会関係と相互に構築し合うものであり、その結果、言語構造と言語使用を媒介し、言語の構造変化に具体的な影響を与えるものであるとした(中村 2001)。他方、木村(2011)は言語イデオロギーについて、言語社会に属している人々が言語使用にあたってベースとする価値判断や評価であるとし、それらは人々全体においてある程度継続的に共有される傾向にあるとした(木村 2011)。

以上の定義を整理すると、言語イデオロギーは人々の言語やその使用に対する信条・価値観だけでなく、社会における組織や制度に関わり、それを行うための、他の集団とのあいだでの相互行為としてのコミュニケーションに対する信条も包摂した概念であることがわかる。つまり、言語イデオロギーは人々がなぜその言語を使用することについて重要だと考えているか、あるいはどのような観点からその言語を使用することが必要だと考えているか、また、いつ、誰と、どのような場面でその言語を使用することが適切だと考えているかなどといった、言語社会に属している人々のあいだで共有されている言語使用に関する価値判断・評価にあたる。さらに、庄司(2020)も述べているように、近年、日本に移住した外国出身の住民による多言語状況が日本各地で進行しているということは、多数派言語話者である日本人住民が少数派言語話者である外国出身住民とのあいだでさまざまな形での言語・文化の接触を体験する機会が増加することが推測される(庄司 2020)。そのような体験を経て人々は外国にルーツをもつ住民の言語・文化がどのようなものであるかを知り、関心を寄せて学習したり、学習した言語をその言語を話す住民たちと交流する際に使用してみたりと、言語使用・言語実践をした結果、社会の中でその言語の位置づけに自らの見解を示すようになる。ここから、社会で人々のあいだに共有されている言語使用への価値判断・評価は人々が自身の使用言語として普段扱っている言語に対するものだけでなく、外国出身住民が持ち込んだ言語に対しても共有されうるものであるといえる。

このことから、言語教育政策の策定に関する研究を行ううえでは、意識調査の実施を通して現在人々がもっている言語イデオロギーや言語ピリーフを知る必要があるといえる。

2.2. 共就学経験

本節では、本研究においてキーワードとなる共就学経験について述べる。共就学経験とは、ある国の学校において現地の生徒が、外国にルーツをもつ生徒と「同じクラスになった」経験(中田・村松 2007: 75)である。日本の学校の場合、現地の生徒は日本人生徒を指す。日本では近年、このような経験を日本人生徒が増加している。

異文化接触という観点からみると、共就学を経験することは日本人生徒の外国にルーツをもつ生徒の文化に対する興味・関心を引き出し、理解を深めるうえで日本人生徒に良い影響を与えていることが先行研究からわかっている。ベトナム系生徒が多く在籍するある小学校にて調査を行った落合(2012)によれば、同学校にはベトナム語母語教室の設置によって、ベトナム語およびベトナム文化がベトナム系生徒だけでなく、日本人

生徒や日本人教員にも学校行事を通じて共有された。これによりベトナム系生徒は自身の文化に慣れ親しめたこと、日本人生徒たちは学校内に自分たちの文化だけではなくベトナム文化も存在していることを知ることができたという（落合 2012）。これは学校内で共就学を経験したことで、日本人生徒と外国にルーツをもつ生徒の双方に外国にルーツをもつ生徒の文化に対する理解の深化に利点をもたらした好例である。

しかし、共就学を経験することは両者にとって必ずしも良い影響を与えるばかりではない。むしろ、文化や習慣などにおける相違から両者のあいだに緊張や衝突を生むこともある。佐藤（2001）によれば、日本人生徒はある程度外国にルーツをもつ生徒と親しくなり慣れてくると、「異質」な存在である彼らに対して不寛容な姿勢、すなわち「支配的な文化への同化」（佐藤 2001：136）を強いる傾向を見せ、外国にルーツをもつ生徒の文化や習慣をからかったり冷やかしたりすることがあるという。このように自身の文化に対して否定的なことばや質問を投げかけられることで、外国にルーツをもつ生徒は母文化を否定的にとらえ、文化的アイデンティティを保持できなくなってしまうと佐藤は指摘している（佐藤 2001）。

以上のことから、共就学経験は日本人生徒には異言語・異文化に対する関心や理解をもたせ、外国にルーツをもつ生徒には自身の言語や文化に注目してもらうという、言語・文化への理解の深化というポジティブな側面がある一方で、異言語・異文化に注目するあまりに排除や同化の対象となり、外国にルーツをもつ生徒のアイデンティティを揺るがしかねないネガティブな側面ももち合わせるものであるといえる。

2.3. 共就学経験に関する先行研究

本研究の先行研究に、愛知県の教育系大学に通う日本人大学生 196 名にアンケート調査を実施した中田・村松（2007）の研究があげられる。その内容は、外国出身労働者の受け入れに関わる制度、環境整備といった外国出身労働者をめぐる問題に対する意識について尋ねるもの、外国にルーツをもつ生徒に対する意識について尋ねるものの二つからなる。特に、後者の外国にルーツをもつ生徒の意識について尋ねるものに関しては、小中学校において外国にルーツをもつ生徒と同じクラスになった経験（「共就学経験」）の有無、日本人生徒と外国にルーツをもつ生徒が共就学経験をすることで生じる可能性のあるメリットとデメリットに対する意識について尋ねるもの（たとえば、メリットとしては「日本人の国際的視野が広がる」、「多様な価値観が身に付く」といったことが、一方でデメリットとしては「文化・習慣・宗教などで摩擦が生じる」、「学習の場である授業に支障をきたす面がある」といったことが例にあげられている）、自分が教員になっ

たと仮定して、自分が担当するクラスで外国にルーツをもつ生徒を受け持った際の彼らへの対応の仕方について尋ねるもの（たとえば、「自身でその子どもの国の文化・言語を積極的に学ぶ」、「日本の子どもにもその子どもの文化・言語を学ばせる」、「日本の文化・伝統を外国人の子どもにも積極的に伝える」が外国にルーツをもつ生徒への対応の例としてあげられている）の三つが含まれる。調査の結果、共就学経験を有している学生は有していない学生よりも共就学に理解を示したこと、日本人生徒に外国にルーツをもつ生徒の言語・文化を教えることに積極的な態度を示したことが明らかとなり、外国にルーツをもつ生徒との共生に対する日本人生徒の理解を深めるためには、共就学を積極的に推進していくことが重要であると結論づけた（中田・村松 2007）。

しかし、中田・村松（2007）は外国にルーツをもつ生徒を対象とした母語教育に対する意識の実態は明らかにしていない。とりわけ、日本人生徒はなぜ外国にルーツをもつ生徒が自身の言語・文化を知ることが重要だと考えているのか、重要だと考えたその意識の形成要因は何か、重要だと考えるに至るまでの意識の形成プロセスは何か等の点に関しては、不明なままである。そこで本研究では、日本人学生に意識調査を実施し、外国にルーツをもつ生徒を対象とした母語教育への意識について明らかにする。

3. 研究の目的とリサーチクエスション

本研究の目的は次の三点である。一点目は、共就学経験の有無が外国にルーツをもつ生徒への母語教育実施と日本人生徒への外国語教育⁴⁾実施の必要性の認識度との関連性を明らかにすること、二点目は、M-GTAの分析をもとに学生の母語教育に対する意識の形成プロセスを見出すこと、三点目は、日本における多文化共生に向けた母語教育政策を施行するにあたり、日本人生徒への多文化教育の実施の可能性を検討することである。なお、ここでいう「多文化教育」(multicultural education)は、人種を問わず一人ひとりの個性や文化が異なることを重視し尊重する教育（佐久間 2011）のことを指す。

本研究のリサーチクエスションは以下のとおりである。

RQ: 日本人生徒と外国にルーツをもつ生徒との共就学経験の有無が外国にルーツをもつ生徒に対する母語教育の実施への理解度にどのような影響を与えるか。

以上をもとに、日本人大学生に対して母語教育に関する意識調査を実施した。

4. 研究の方法

4.1. 研究対象

都内の私立大学の国際系学部 に所属する日本人学生（1、3、4年生）を対象とした。このように対象を定めた理由は、次の三つである。一つ目の理由は、学生たちを研究対象とすることで、今後社会に出て外国にルーツをもつ住民と交流していくことが予想される彼らの、日本社会における同住民の言語や文化の位置づけに対する認識・展望に関する率直な意見を聞くことができると考えたからである。二つ目の理由は、同学部には外国語を学ぶ学生や海外の大学に留学経験を有する学生、外国にルーツをもつ生徒との共就学経験を有する学生、同学部に在籍している留学生と日常的に交流している学生、さらに、外国にルーツをもつ住民たちやその子どもたちをめぐる問題について大学で実際に学び、多文化共生社会に対して関心を向けている学生が一定数に在籍しているためである。三つ目の理由は、普段から日本語とは異なる言語・文化に囲まれた環境にいる学生たちが、外国にルーツをもつ住民の言語や文化に対してどのような言語イデオロギーをいっているかを明らかにすることで、今後の日本社会における少数派言語の維持・習得の可能性について建設的な議論を行うきっかけにするためである。

なお、2年生はこのとき同学部において必修科目とされている海外大学への留学のため不在であり、研究対象から除外した。

4.2. データ収集方法

本研究では網羅的に意識調査を実施するにあたり、アンケート調査を設定した。調査方式は直接アンケート用紙を配布・回収して回答を得るというものである。実施期間は、2019年9月下旬から約約一カ月間である。回答方式は主に二択式、多肢選択式、自由記述式の三つであり質問項目は計27問である。質問項目の主な内容は、小学校から高校までの外国にルーツをもつ生徒との共就学経験の有無、外国にルーツをもつ生徒に母語教育を行うことへの意識、日本人生徒に外国にルーツをもつ生徒の言語を教えることへの意識、自身が教員になったと仮定したうえで外国にルーツをもつ生徒の言語や文化に関わる姿勢の四点である。項目の作成にあたっては中田・村松（2007）を参考にした。

4.3. 分析方法

選択式項目の回答分析にはカイ二乗検定を用い、共就学経験の有無と母語教育に対する肯定的態度との関係性を明らかにすることとした。

同調査の自由記述欄における回答の分析には、木下（1999；2003；2007）により提唱

された修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (Modified Grounded Theory Approach : 以下、M-GTA) を用いた。M-GTA は1960年代に Glaser & Strauss (1967) によって考案された GTA をもとに、そこで示された「理論生成への志向性」、「grounded-on-data の原則」、「経験的実証性」、「応用が検証の立場」の四つの基本特性を継承したもので、コーディング方法や解釈に関する GTA の課題を克服するべく開発された手法である (木下 1999; 2003; 2007)。M-GTA は、分析者の恣意性を排除するためにデータを一語・一文節のかたちで切片化する GTA とは異なり、分析者の問題意識にもとづいてデータのコンテクストを理解することを重視し、データに根ざした分析者の解釈を分析プロセスに積極的に取り入れているのが特徴である (木下 2003)。本研究では母語教育に対する学生の意識について、共就学経験の有無という観点から段階的かつ詳細に分析を行い、その形成プロセスについて検討することを目的として M-GTA を採用した。分析を行うにあたり、木下 (1999; 2003; 2007) にもとづいて以下のような手順を進めた。

- ① 分析テーマを「国際系学部に所属する大学生の母語教育に対する意識の形成プロセス」とし、分析焦点者を「国際系学部所属する大学生」と設定した。
- ② 自由記述欄に記載された文章から分析テーマに関連する箇所を抽出し、以後文中にあげた該当箇所を下線を引いた。その後、該当箇所から仮の概念を生成し「概念名」をつけた。その際、それを説明する「具体例 (バリエーション)」を抜き出し、概念ごとに分析ワークシートをそれぞれ作成した。各ワークシートには概念名・具体例の他に、具体例から概念の定義を一文であらわした「定義」や具体例からみえる特徴などをメモした「理論的メモ」も記入してまとめた。第1表はその例である。
- ③ 作成した分析ワークシートを精査し、概念同士をつなぐカテゴリーを生成し、概念を内容ごとに分類した。細分化できる場合はサブカテゴリーを設定した。
- ④ カテゴリー間の関係を俯瞰的にみるためのモデル図 (第1図) を作成した。このモデル図では、同調査の参加者である国際系学部の学生の母語教育に対する意識の形成プロセスを描写している。
- ⑤ まとめた分析結果を文章化し、ストーリーラインとした。

第1表 分析ワークシートの一例

概念名	学習意思の尊重
定義	外国出身の子どもたちの母語を学びたいという意思を尊重する姿勢
具体例 (バリエーション)	<p>【1年生】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「その人の意志を尊重すべきだから。その人が学びたいと思えば、学ぶチャンスを与えるべきだと思う」 <p>【3年生】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「(外国にルーツをもつ) 児童生徒が自身のルーツよりも日本語を重視している可能性もあるため」 <p>【4年生】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「(母語教育は) 必要であると思う。むりに教えて、子どもが嫌に思ってしまうのはちがうと思う。(後略)」
理論的メモ	共就学経験を有さない学生(1年生)と共就学経験を有する学生(3年生および4年生)によるコメント。外国にルーツをもつ生徒に対して母語教育を実施する場合、本人の意思を尊重するべきであり、無理やり母語を教えることは良くないという認識をもっている。

5. 結果

5.1. 調査結果の概要

本用紙を配布した207名中80名から有効回答を得た。学年別の内わけは1年生30名、3年生27名、4年生22名、学年不明者1名となっている。共就学経験があると回答した学生は80名中43名(約53.8%)である。

第2表は、主な質問項目の内容とそれに対する回答の一覧である。

第2表 母語教育に関する回答(全体)

項目	非常に重要 だと思う	重要だ と思う	どちらとも いえない	あまり重要だ と思わない	まったく重 要だと思わ ない
学校で日本人生徒に外国にルーツをもつ生徒の言語を教えること	8名 (10%)	42名 (52.5%)	16名 (20%)	14名 (17.5%)	0名 (0%)
学校で外国にルーツをもつ生徒に彼らの母語を教えること	22名 (27.5%)	35名 (43.8%)	18名 (22.5%)	2名 (2.5%)	3名 (3.8%)

教員として外国にルーツをもつ生徒の言語や文化を学ぶこと	34名 (42.5%)	39名 (48.8%)	6名 (7.5%)	1名 (1.3%)	0名 (0%)
教員として外国にルーツをもつ生徒の言語や文化を日本人生徒に教えること	22名 (27.5%)	39名 (48.8%)	15名 (18.8%)	3名 (3.8%)	1名 (1.3%)

(n=80)

第2表からは、いずれの項目に対する肯定的な回答（「非常に重要だと思う」・「重要だと思う」）も62.5%から約91.3%と過半数を超えており、概して学生らは学校で母語教育を行うことに対して肯定的な態度であることがわかる。それが一体どのような理由なのか整理してみる。以下に項目ごとに多かった理由を選択した人数とともに表記する。なお、項目は複数回答形式のため回答者数は実際の人数とは一致していない。

まず、学校で日本人生徒に外国にルーツをもつ生徒の言語を教えることに「重要」など肯定的な回答をしたものの中でもっとも多かった理由は「異なる言語や文化について興味を持ってもらうため」（34名）で、次に多かった理由は「外国人に対する排他的意識を軽減させるため」（32名）であり、「自分とは異なる言語・文化を持つ人が身近にいるということを知ってもらうため」（29名）が続く。一方で「どちらともいえない」など否定的な回答をしたものの中でもっとも多かった理由は「日本人児童生徒にとって、外国人児童生徒の言語を知る必要性は低い」（16名）で、次いで「その他」（15名）などという結果となった。

外国にルーツをもつ生徒に彼らの母語を教えることについて肯定的な回答をしたものは「外国出身の家族と母語でコミュニケーションができるようにするため」（34名）がもっとも多く、次いで「外国人の子どもたちに母語と母文化を日本人の子どもたちと共有してもらい、日本社会に存在する異文化の存在を知ってもらうため」（25名）、「外国人の子どもたちの自尊心を高めるため」（20名）などとなっている。一方で、否定的な回答をしたものは「その他」（11名）と「日本で生活に素早く適応させるためには日本語を優先的に習得させるべきであるため」（11名）がもっとも多く、「日本語教育よりも母語教育を優先して行くと日本語での学習がおろそかになってしまうため」（6名）などが続く。

教員として外国にルーツをもつ生徒の言語や文化を学ぶことについて肯定的な回答をしたものは「外国人児童生徒の言語や文化についてよりよく理解するため」（51名）

がもっとも多く、次いで「異なる言語や文化に対する偏見や先入観を取り除くため」(40名)などとなっている。否定的な回答をしたものは「その他」(4名)がもっとも多く、「外国人児童生徒の言語や文化を学ぶことが負担になる可能性があるため」(2名)などの結果となった。

教員として外国にルーツをもつ生徒の言語や文化を日本人生徒に教えることに肯定的な回答をしたものは「身近な異言語の存在を認識させるため」(37名)がもっとも多く、「排他的意識を軽減させるため」(35名)などが続く。否定的な回答をしたものは「異言語を知る必要性を感じないため」(9名)と「その他」(9名)がもっとも多く、「国語教育と母語教育を並行して行くと、日本人児童生徒の学習がおろそかになってしまうため」(3名)などとなった。

以上がアンケート調査の主な結果内容である。次節では、第2表で示した主な質問項目をもとにカイ二乗検定を行い、共就学経験の有無と母語教育に対する肯定的態度との関係を統計的に明らかにする。

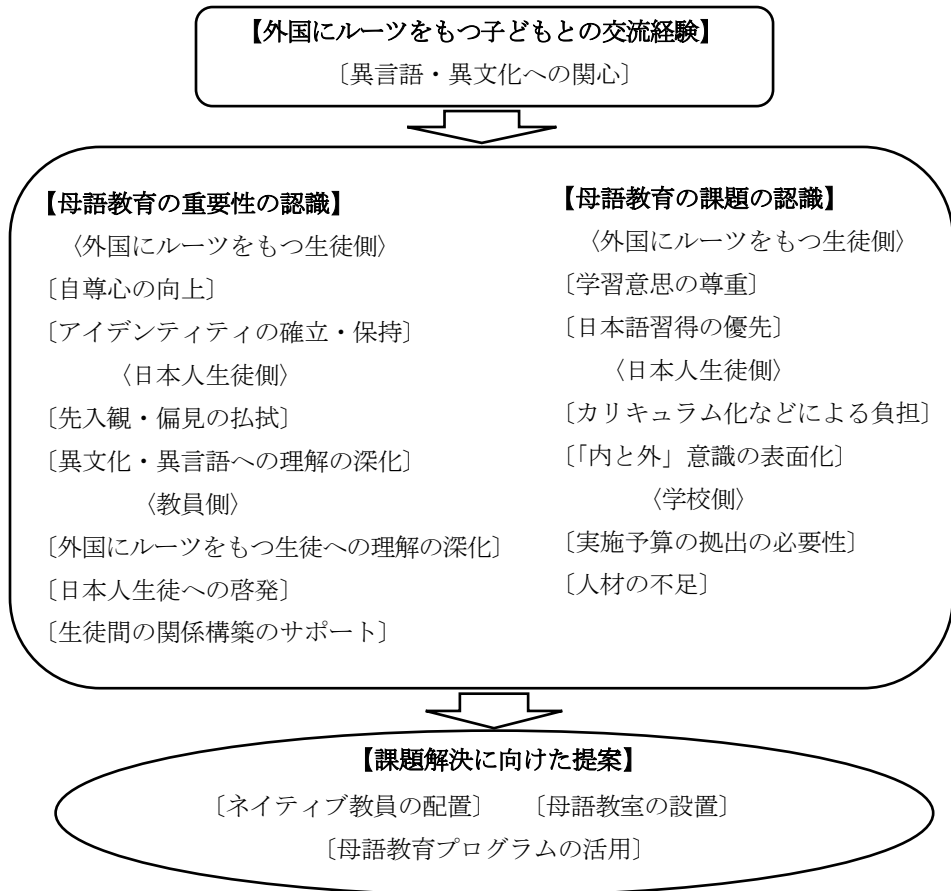
5.2. 共就学経験の影響

学生の共就学経験の有無が母語教育への肯定的態度に対して及ぼす影響をみるため、カイ二乗検定を用いて分析を行ったところ、アンケート調査のいずれの問いにおいてもp値は基準の0.05以上となった。具体的には、日本人生徒に外国にルーツをもつ生徒の言語を教えることに関する問いでは $p = 0.16$ 、母語教育に関する問いでは $p = 0.09$ 、教員として外国にルーツをもつ生徒の言語を学ぶことに関する問いでは $p = 0.58$ 、日本人生徒に外国にルーツをもつ生徒の言語を教えることに関する問いでは $p = 0.75$ が、それぞれ結果として得られた。このことから、共就学経験の有無と母語教育への肯定的態度とのあいだには、有意な関係があるとはいえないことがわかる。

したがって、共就学経験の有無が母語教育への肯定的態度に対して影響を及ぼしているとはいえない。学生たちの母語教育への肯定的態度には、共就学経験以外の別の要因が影響を与えている可能性があることが推測される。これについては、考察の節にて詳述する。

5.3. 学生の母語教育に対する意識の形成プロセス

続いて、自由記述欄の文章をM-GTAで分析した。その結果、18の概念が生成され、4のカテゴリーと6のサブカテゴリーが生成された。次ページの第1図は全体的な関連を示した結果図である。なお、図中および文中の【 】はカテゴリー、〈 〉はサブカテゴリー、[]は概念を示している。



第1図 母語教育に対する学生の意識の形成プロセス

最初に、学生らは小学校から高校までの共就学経験や学内における留学生との交流経験のような【外国出身の子どもとの交流経験】を通して、〔異言語・異文化への関心〕が形成される。たとえば、外国にルーツをもつ子どもの言語や文化に対して興味をもった場合、それについて本やインターネット等で調べたことがあるか、また、調べて得られた新しい知見について尋ねた際、「食文化や生活の特徴を知ることができた」（1年生A、小学校から高校まで中国にルーツをもつ生徒・韓国にルーツをもつ生徒・フィリピンにルーツをもつ生徒などとの共就学経験あり）や「韓国の上下関係について」（4年生A、小学校2年生から小学校4年生にかけて韓国にルーツをもつ生徒や中国にルーツをもつ

生徒との共就学経験あり)などがあがった。いずれも、その国の食文化や考え方などに関するものである。このような異言語・異文化への関心は、母語教育への関心に大きな影響を与えている。

まず、多くの学生は【母語教育の重要性の認識】をする。「母語教育は重要」と回答した学生は〈外国にルーツをもつ生徒〉、〈日本人生徒〉、〈教員〉の三者の視点からその効果を考えている。

〈外国にルーツをもつ生徒〉の視点からは、彼らの外国にルーツをもつものとしての〔自尊心の向上〕や〔アイデンティティの確立・保持〕を助けたりすることができるかと考えている。

〈日本人生徒〉の視点からは、母語教育は彼らが外国人や外国文化に対していただくであろう〔先入観・偏見の払拭〕をしたり、それによって〔異文化・異言語への理解の深化〕を助けたりすることができるかと考えている。〔先入観・偏見の払拭〕に関しては、「お互いのことを本当に理解し合うには、お互いの母語について知っていた方が、簡単な言葉でもよく使う言葉や伝え方の違いなどを受け入れ合った上でコミュニケーションが取れて良いと思うため」（4年生B、共就学経験なし）や「幼いころから様々なことを学ぶと広い視野も、差別意識のない心も獲得できると思うから」（1年生B、共就学経験なし）のように、外国にルーツをもつ生徒への理解を深めるため、また、外国にルーツをもつ生徒や外国出身住民への差別意識が形成されることを未然に防ぐために外国にルーツをもつ生徒の母語を学ぶことを重要視していることが得られた。

外国にルーツをもつ生徒を受け持つ〈教員〉の視点からは、母語教育によって外国にルーツをもつ生徒の言語や文化を知ることによって〔外国にルーツをもつ生徒への理解の深化〕が促進されたり、母語教育に自ら積極的に取り組む姿勢を日本人生徒に見せることで〔日本人生徒への啓発〕を行ったりすることができるかと考えている。〔日本人生徒への啓発〕という概念は、「教師がその生徒への理解を深めようとする姿勢は、他の日本人生徒にも伝わって良い影響を与えると思うから」（4年生C、小学校1年生の時にフランスと日本のダブル⁵⁾の生徒およびバングラデシュと日本のダブルの生徒と、小学校5年生の時に中国にルーツをもつ生徒との共就学経験あり）という意見から生成した。これは、上述の日本人生徒の外国にルーツをもつ生徒に対する〔先入観・偏見の払拭〕にも関連する概念である。

他方で、【母語教育の課題の認識】をしているものも少なくない。こちらでも【母語教育の重要性の認識】と同様に、〈外国にルーツをもつ生徒〉、〈日本人生徒〉、〈学校〉の三者の視点から、母語教育が抱えている（あるいは抱えうる）課題をそれぞれあげている。

〈外国にルーツをもつ生徒〉の視点からは、本人に母語を学習する意思が必ずしもあるとは限らないため、彼らの〔学習意思の尊重〕をするべきであること、日本での生活に素早く適応するために母語よりも〔日本語習得の優先〕が必要となりうることを懸念している。〔学習意思の尊重〕に関しては、「その人の意志を尊重すべきだから。その人が学びたいと思えば、学ぶチャンスを与えるべきだと思う」(1年生C、共就学経験なし)、「個人に選択の自由があるべき」(1年生D、中学2年生の時に中国にルーツをもつ生徒と共就学経験あり)、「本人が興味をもつかどうか」(1年生E、共就学経験なし)など多くの学生から同様の意見が聞かれた。また、「児童生徒が自身のルーツよりも日本語を重視している可能性もあるため」(3年生A、小学校5、6年生の時にフィリピンと日本のダブルの生徒との共就学経験あり)のような、外国にルーツをもつ生徒自身が自分のルーツやそれにつながる母語ではなく日本語を習得することを重要視している可能性に言及し、母語教育を行うか否かを判断するにあたっては生徒の意思を汲む必要があるとする意見もみられた。

〈日本人生徒〉の視点からは、母語教育の〔カリキュラム化などによる負担〕が日本人生徒に対して起こりうること、また、外国にルーツをもつ生徒の言語や文化を学ぶことによって「自分(内)と他人(外)」という〔内と外〕意識の表面化〕が起こりうることを懸念している。〔内と外〕意識の表面化〕の概念は、「変に自分と他人という形で意識してしまう可能性もあると思う。特に子供(思春期)は自分(内)と他人(外)という構図を簡単に作ってしまう気がするから」(4年生D、小学校3年生から中学校3年生までフィリピンにルーツをもつ生徒と、また、高校生の時に中国にルーツをもつ生徒との共就学経験あり)という意見から生成したものであり、「思春期」の子どもが外国にルーツをもつ生徒の母語を学ぶことによって「彼ら(外国にルーツをもつ生徒)は自分たち(日本人生徒)にとって異なる存在」という意識をもつ可能性があることに言及しているのが特徴である。

より現実的な問題として、〈学校〉の視点からは、母語教育の実施の必要性をめぐって〔実施予算の拠出の必要性〕に対する疑問があること、母語教育を行うことが可能な専門性をもつ〔人材の不足〕問題があることを懸念している。〔実施予算の拠出の必要性〕に関しては、「日本人生徒がその言語を学ぶ環境を用意するコストや時間的・労働的リソースが大きな負担であると思うから」(3年生B、共就学経験なし)のような、母語教育を学校で実施する環境を整備するためのコストや学校が母語教育を行うために割く時間・労働力が学校側にとって負担になる可能性を指摘する意見がみられた。

以上のように、学生らは母語教育を行うことについて肯定的・否定的な意見に限らず、

さまざまな観点からの意見をもっていることは明らかである。

母語教育実施の重要性とそれがもつ課題の両者を認識しているからこそ、回答者の学生の意識は、それらの【課題解決に向けた提案】に向かう。たとえば、外国にルーツをもつ生徒の言語を話し教えることのできる〔ネイティブ教員の配置〕をすることや、外国にルーツをもつ生徒だけを集めた〔母語教室の設置〕をすること、また、母語教育をより円滑に行うための〔母語教育プログラムの活用〕をすることである。〔母語教育プログラムの活用〕は、母語教育へのコメント欄に書かれた「母語を保持伸長させるためには1日に何時間かは勉強に費やさなくてははいけないと思います。Dual Language Program⁶⁾などを用いてカリキュラムを柔軟に変更できれば学校で教育も可能になりそう。」(3年生C、小学校4年生の時にアメリカにルーツをもつ生徒と、中学校2年生の時に中国にルーツをもつ生徒との共就学経験あり)という意見から生成した概念である。

母語教育や外国にルーツをもつ生徒の言語・文化に対する学生の意識は、以上のようなプロセスを経て形成されている。

6. 考察

調査の結果、共就学経験の有無と母語教育への肯定的態度とのあいだに関係性はみられなかった。これは、中田・村松(2007)の研究結果とは一致しなかった。実際、外国にルーツをもつ生徒への母語教育に注目してみると、共就学経験を有している学生だけでなく有していない学生からも肯定的な意見が聞かれたり、共就学経験を有している学生からも否定的な意見が聞かれたりした。前者には、「外国人の子どもたちが自らのルーツについて学ぶことで、アイデンティティを育み、確立させるため」(3年生D、共就学経験なし)といった、母語教育の重要性についてアイデンティティの確立・保持の視点から述べた例や「その言語を継承し、絶やさないようにするため」(4年生E、共就学経験なし)といった、言語継承の視点から述べた例があげられる。後者には、「もうすでに母語を話せるのでは?」(1年生F、小学校6年生の時、および高校三年間でバングラデシュにルーツをもつ生徒、カナダにルーツをもつ生徒、韓国にルーツをもつ生徒、中国にルーツをもつ生徒との共就学経験あり)のような、「外国から移住してきた子どもは母国で母語を習得してから日本に来ているはず」あるいは「母国で母語を習得している子どもは日本に来て母語を喪失しないはず」という先入観を示した例があげられる。

以上のように学生たちの多くが共就学経験の有無にかかわらず母語教育に対して肯定的な態度を示した背景には、2年生時の海外大学への留学や大学での多文化共生教育

関連の科目の履修、大学構内で開講されている日本語教室への参加、大学周辺の公立中学校に通う外国にルーツをもつ生徒を対象とした母語支援ボランティア活動への参加などの要因があることが推測される。それに対して、共就学経験を有する学生も母語教育に対して否定的な態度を示した背景には、実際に外国にルーツをもつ生徒と交流し、彼らが認識している自身の言語・文化レベルが周囲の日本人生徒から過剰にみられている姿を目撃したからこそ、その実施に慎重な姿勢を示していることが推測される。たとえば、前掲の4年生Dはアンケート用紙の自由記述欄にて、「私自身は外国人として学校にいたことがないので分かりませんが」と前置きしつつ、「外国人として扱われることを嫌っている友達も多くいました」と、実際に自身が交流していた外国にルーツをもつ生徒たちが周囲から外国語が話せるとみられたことに反発していたと語っている。そのため、日本人生徒に対して外国にルーツをもつ生徒の母語を教えることについては「良い面もたくさんあるとは思いますが、悪い方向に行かないよう教師や周りの大人たちが慎重に気をつけないとならないと思います」と、行うこと自体は否定しないが外国にルーツをもつ生徒への影響を考慮して行うべきであるという意見を述べている。

また、同じクラスに外国にルーツをもつ生徒が所属していたとしても、その生徒の言語や文化に興味・関心をもたなかったと語った学生が数人いたことも明らかとなった。たとえば、「あまり関わりがなかったので、特に思うことはありませんでした」と語った3年生E(外国にルーツをもつ生徒(時期・出身地ともに不明)との共就学経験あり)のような、外国にルーツをもつ生徒との交流がなかったために関心をいだかなかつたものや、「当時10歳くらいだったので、まだそういうことについて興味関心がわかかなかつた」と語った3年生F(小学4年生の時に中国にルーツをもつ生徒との共就学経験あり)のような、幼かったために異なる言語というものに対する認識が十分に育っておらず、関心をいだかなかつたものがあげられる。他にも、「その子の日本語がネイティブと同じ位だったから」(3年生G、小学2年生の時にフィリピンにルーツをもつ生徒との共就学経験あり)のような、外国にルーツをもつ生徒自身の日本語能力レベルが他の日本人生徒と変わらないほど高かったため、その生徒自身を「外国人」だと感じなかつたと述べたものも多くみられた。

以上のような結果は、共就学経験を有している学生は必ずしも全員が母語教育に対して関心をもっていない、または肯定的な態度をもっていないことを裏づけていると推察される。したがって、学生の共就学経験の有無と母語教育の実施への理解度とのあいだに明確な関連性はみられず、むしろ大学における学生自身の学びや経験に影響を受けていることが明らかとなった。ただし、共就学経験を有している学生の体験談から、その

経験を有しているからこそ、有していない学生よりも外国にルーツをもつ住民の言語や文化に触れる機会が多く、同住民がそれらを保持することに対する理解や考えも深まっていたこともうかがえる。中田・村松（2007）の研究でも示されていたように、幼少時に外国にルーツをもつ子どもと交流をもてるか否かは、その後の外国にルーツをもつ住民の言語・文化に対する肯定的な態度の土台づくりに少なからず影響することが考えられる。共就学経験を有する機会が増加することはそのような良い面だけをもたらすだけでなく、中田・村松（2007）の研究や本研究に参加した4年生Dのコメントにみられたように、日本人生徒が外国にルーツをもつ生徒の文化や言語を異質なものとしてみられるという、決して良くない面をもたらすことも予想される。しかし、共就学経験がなければ、幼いころから子どもが自分の周りには友人が自分とは異なる言語や文化をもっているということを身をもって体感し理解することは難しいだろう。加えて、成長後に出会った外国にルーツをもつ人の言語や文化、また、彼らを取り巻く母語・母文化の保持問題、差別問題などを見聞きしたとしてもそれらに対して関心をいだきにくくなったり、あるいは関心をいだいたとしても共就学経験を有する人よりも薄いものになったりする可能性がある。

そのため、このような学生の母語教育への肯定的態度を育むためには幼いころから学校で多文化教育および外国語教育を行い、外国にルーツをもつ子どもの言語・文化、アイデンティティへの理解を深めることが求められる。特に、小学校・中学校を中心に日本人の子どもたちに外国にルーツをもつ子どもの言語や文化・習慣について教えたり、彼らを取り巻く母語・母文化保持の問題、アイデンティティ保持の問題、差別問題等について教えたりする必要がある。なぜなら、幼少のころより外国にルーツをもつ子どもの言語や文化を知ることで、「自分の属する文化の価値を基準に、他の文化を判断、評価する」（海谷 2013 : 107）自文化中心主義（ethnocentrism）から、「すべての文化は固有の価値をもっており、それぞれの文化をお互いに尊重すべき」（池田 2010 : 9）とする文化相対主義（cultural relativism）へと移行することが可能となり、将来外国にルーツをもつ住民と実際に出会った際も相手の言語や文化を尊重しながら同じ社会の構成員として対等な関係を築くことにつながるからである。

このような教育を実施するにあたっては、外国にルーツをもつ住民が集住している日本の一部の地域での例が参考になると思われる。たとえば、人口のうち約2.6%⁷⁾を外国にルーツをもつ住民が占めている神奈川県横浜市ではかねてより多文化共生の推進に力を入れており、2000年代よりさまざまな政策を策定している。2003年度に設置された「よこはま国際性豊かなまちづくり検討委員会」をはじめ、2006年には「横浜市基本構想（長

期ビジョン)」を策定して年齢や性別、障がいの有無や国籍にとらわれることなく多様な個性を尊重し、市民自らが多様な力を地域社会で発揮することを同市の将来像に掲げたり、2015年度に国際局を発足したり、2016年には「多文化共生による創造的社会の実現」を目指して国際事業を戦略的に展開することを目的とした「横浜市国際戦略」を策定したりしている（横浜市 2006；甘粕 2019；横浜市 2021）。なかでも、「横浜市国際戦略」を支える七つの重点的な取り組みの柱の一つである「多文化共生の推進」では具体的な取り組み項目例として、「日本語指導が必要な児童生徒への支援」や「地域日本語教室の総合的な体制づくり」の他に、「子どもたちの国際理解の促進」があげられているが、このうち「子どもたちの国際理解の促進」では、子どもたちが外国の生活や文化の多様性を知り、互いの違いや共通点を理解するためのさまざまな国・地域出身の講師による小学校国際理解教室を実施しているという（横浜市 2021）。これはまさに学校における多文化教育について言及したものであるが、では、実際に横浜市内の学校では一体どのような多文化教育が行われているのだろうか。たとえば、ベトナムや中国などにルーツをもつ生徒が多く通っている飯田北いちょう小学校では、総合的な学習の時間で6年生が、さまざまな事情から母国を出て難民となった人や第二次世界大戦後に中国大陆に残された中国帰国者の体験談を聴いて平和の大切さや命の尊さについて考える機会を設けており、さらに、国際平和の大切さを広く世界に呼びかける目的で横浜市において開催されているスピーチコンテスト、「よこはま国際平和スピーチコンテスト」に参加し、戦争に翻弄された人々の体験談に対する自分の考えをまとめて発表したり、同校内でもスピーチコンテストを開催したりするなど、全校をあげての取り組みを行っている（宮澤 2019）。他にも、中国や台湾など13の国・地域にルーツをもつ生徒が通う南吉田小学校では、生徒たちが互いの文化や習慣を学び合う活動をいくつか行っている。二時間目と三時間目のあいだの休み時間にフィリピン、中国、韓国・朝鮮などのいろいろな国・地域の遊びや歌を体験する「世界の国とつながる時間」や、世界各国・地域の民族衣装を身につけた生徒が聖火リレーを行ったり、外国にルーツをもつ生徒が自身の母語を使用して会場アナウンスを行う運動会「MY キッズ・スポーツフェスティバル」、ある言語を母語とする生徒だけでなくそれを母語としない他の国・地域の生徒もその言語や文化・習慣を学ぶことができる母語教室「韓国・朝鮮語教室、中国語教室、英語クラブ」など、多種多様な多文化教育プログラムが提供されている（窪津 2019）。

このように、外国にルーツをもつ住民やその子どもが集住している地域にある学校では、その子どもたちに母語や母文化を教えるだけでなく、日本人の子どもたちに対してもそれらを教えることで、日本人の子どもたちに多文化共生を理解させることを目指す

多文化教育が行われていることがわかる。目下の課題は、日本の公立学校における母語教育ならびに多文化教育が一部の限られた地域でのみ行われていることである。もちろん、多文化教育プログラムを全国の公立学校でただちに実施することは難しいかもしれないが、外国にルーツをもつ住民等が集住している地域を出発点として、段階的にそれ以外の地域でも上述の横浜市内の学校の例のような多文化教育プログラムを実施していくことは可能なのではないか。

本研究で研究対象としたのは、外国にルーツをもつ生徒との共就学経験を有する学生や共就学経験を有さずともそのような生徒を取り巻く問題等に関して学んだことのある学生など、多文化共生に高い関心をもつ人々であるが、今後、日本人住民と外国にルーツをもつ住民の双方が暮らしやすい社会を目指すにあたっては、多文化教育政策ならびに母語教育政策を策定する主体である日本政府が、学校における多文化教育の実施についてより幅広い年齢層の日本人住民への意識調査を行い、外国にルーツをもつ住民の言語や文化に対する日本人住民の言語イデオロギーも鑑みながら、公立学校において多文化教育、ひいては母語教育を推進し、官民一体となって多文化共生社会を構築していく必要性が示唆される。

7. 結論と今後の課題

本研究では意識調査の結果から、以下の三点の成果が得られた。

一点目は、学生の母語教育と外国語教育に対する関心には共就学経験の有無だけでなく大学における留学経験や多文化共生教育関連の学びが関連していることを明らかにしたことである。二点目は、M-GTA を用いて学生の母語教育に対する意識の形成プロセスを検討したことで、学生たちの母語教育の重要性と課題に対する認識の実態を明らかにしたことである。三点目は、日本人の子どもの母語教育への関心を高めるためには、多文化教育ならびに外国語教育を通して外国にルーツをもつ子どもの言語、文化、アイデンティティについて考える機会をつくる必要性が示されたことである。

以上の三点の成果をふまえると、本研究の意義は、学生への意識調査を通じて学生の外国にルーツをもつ子どもの言語に対する意識の実態を明らかにすることで、日本社会における多文化共生の実現に向けた母語教育政策を推進することを目指した多文化教育実施を検討・提案したことであるといえる。

しかし、本研究は三つの課題を残した。一つ目は、サンプル人数が 80 名と少なかったことで、回収データの結果やカイ二乗検定による分析結果が不十分なものとなった。

二つ目は、研究対象を国際系学部の学生のみにもフォーカスしたことにより、外国にルーツをもつ子どもとの交流が多く、その子どもの言語や文化にもともと関心をいただいている学生が主な対象となり、母語教育に対する客観的な視点からの意見があまり得られなかった。三つ目は、M-GTA を用いて学生の母語教育に対する意識の形成プロセスをたどるにはアンケート用紙の自由記述欄の文章データだけでは不十分であったことである。

今後は他学部の学生に対してもアンケート調査だけでなくインタビュー調査もあわせて行い、外国にルーツをもつ子どもの言語や文化、母語教育に対する意識を明らかにしたうえで、国際系学部の学生との共通点や相違点を検討し、より総合的な視点から母語教育政策策定の必要性について考察したい。

注

- 1) ただし、2020 年から 2021 年にかけては新型コロナウイルスの感染拡大にともなう入国制限により減少傾向にある（法務省出入国在留管理庁 2020b；日本経済新聞 2020；法務省出入国在留管理庁 2021）。
- 2) 本研究では、外国出身で外国籍の子ども・生徒だけでなく両親や祖父母など家族が外国出身で外国にルーツをもつ子ども・生徒も含めて言及するため、「外国にルーツをもつ子ども（生徒）」という名称を用いる。
- 3) アイデンティティ (identity) という概念については、エリック・エリクソン (Erik H. Erikson) が発達心理学の視点から定義を示しているが、本研究ではバイリンガリズム研究のバイリンガル育成の観点から Hamers & Blanc (2000) が示した、ある集団の一員としての個人を形成するための心理的過程であるとし、自己発達と自己認識から社会の現実を通して常に、またかたちを変えて受け取られるものであるという枠組みを採用する (Hamers & Blanc, 2000)。
- 4) 現在の日本の言語教育では、日本人生徒に対して外国にルーツをもつ生徒の言語や文化を教える教育方法について適切に表現できる一語がない。考え方としては、カナダ・トロント市における国際語 (international languages) 教育やオーストラリアにおける LOTE (Languages Other Than English) 教育と同様のものである。
- 5) 1990 年代以前、日本では「国際結婚で生まれた子ども」(下地 2018) のことを指すことばとして「ハーフ」が使用されていたが、1990 年代以降は「ハーフ」に「半分である」という否定的なニュアンスが含まれているという考えが当事者の親世代や支援団体によって強調されたため、「2つの文化・言語をもつ」という肯定的な意味づけがされた「ダブル」が使用されるようになった (田口 2017；下地 2018)。本

研究も「2つの文化（ルーツ）を有するもの」を指すことばとして「ダブル」を使用する。

- 6) **Dual Language Program** は「2重言語プログラム」ともいい、たとえばアメリカの学校の場合、さまざまな言語を母語とする子どもがいるクラスで、教員が午前中は英語、午後はスペイン語と、授業言語を切り替えて教科を教える教育形態である（中島 2016）。
- 7) 2021年11月末時点で横浜市の人口約377万4000人のうち外国にルーツをもつ住民の人口は約9万9600人（約2.6%）となっており、出身国別でみると、上位五カ国はベトナム（約9200人、約9.2%）、フィリピン（約8300人、約8.3%）、ネパール（約4100人、約4.1%）、インド（約2710人、約2.7%）、台湾（約2700人、約2.7%）となっている（横浜市政務局総務部統計情報課 2021a, 2021b）。

謝辞

本論文の執筆にあたっては、森聡美教授にご指導いただきました。また、本研究では池田伸子教授、浜崎桂子教授、丸山千歌教授、師岡淳也教授、ヨ・イェジ先生、および立教大学異文化コミュニケーション学部の学生のみなさまにご協力いただきました。この場を借りて深く御礼申し上げます。加えて、本論文を査読していただいた日本語政策学会の査読者のみなさまに感謝申し上げます。

参考文献

- 東照二（2002）「多言語・多文化共生社会における言語政策」『第9回 国立国語研究所国際シンポジウム 第1部会 多言語・多文化共生社会における言語問題』国立国語研究所 53-62.
- 甘粕亜矢（2019）「第1部 ようこそ横浜の学校へ—教育委員会の取り組み」『新 多文化共生の学校づくり 横浜市の挑戦』明石書店 25-66.
- 池田理知子（2010）「I グローバル社会と異文化コミュニケーション 4 異文化への眼差し」
- 池田理知子（編著）『よくわかる異文化コミュニケーション』ミネルヴァ書房 8-9.
- 遠藤織枝（2011）「第8章 社会とことば」遠藤織枝（編）『日本語教育を学ぶ [第二版] その歴史から現場まで』三修社 192- 211.
- 落合知子（2012）「公立学校における母語教室の存在意義に関する研究—神戸市ベトナム語母語教育の事例から—」『多言語多文化—実践と研究』第4号 100-120.

<http://hdl.handle.net/10108/71827>

- 海谷千波 (2013) 「自文化中心主義・自民族中心主義」石井敏・久米昭元 (編集代表) 『異文化コミュニケーション事典』春風社 107-108.
- カミンズ, J. (2011) 「第1章 バイリンガル児の母語—なぜ教育上重要か」カミンズ, J. (中島和子・訳著) 『言語マイノリティを支える教育』慶応義塾大学出版会 61-70.
- 木下康仁 (1999) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ—質的実証研究の再生』弘文堂
- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践—質的研究への誘い』弘文堂
- 木下康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂
- 木村護朗クリストフ (2011) 「言語復興における言語イデオロギーに注目する」ハインリッヒ, P.・下地理則 (編) 『琉球諸語記録保存の基礎』東京外国語大学アジア・アフリカ言語文化研究所 95.
- 窪津宏美 (2019) 「第2部 世界とつながり、世界へはばたく—学校の取り組み 第3章 南吉田小学校 2 多文化共生を進める取り組み」山脇啓造・服部信雄 (編著) 『新多文化共生の学校づくり 横浜市の挑戦』明石書店 134-157.
- 「在留外国人、昨年末比1.6%減 新型コロナで増加止まる」(2020年10月9日) 『日本経済新聞』(2020) <https://www.nikkei.com/article/DGXMZO64825410Z01C20A0EA3000/> (2021年12月17日閲覧)
- 佐久間孝正 (2011) 「第5章 「多文化共生」社会と教育の課題」近藤敦 (編著) 『多文化共生政策へのアプローチ』明石書店 125-148.
- 佐藤郡衛 (2001) 『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり』明石書店
- 下地ローレンス吉孝 (2018. 11. 13) 「「ハーフ」「日本人」を考える (上) : 結局、何と呼べばいいの?」『nippon.com』<https://www.nippon.com/ja/currents/d00443/> (2021年12月17日閲覧)
- 庄司博史 (2017) 「第8章 移民の母語教育の現状と課題」平高史也・木村護朗クリストフ (編) 『多言語主義社会に向けて』くろしお出版 104-116.
- 庄司博史 (2020) 「第1章 多言語状況をとらえなおす: 特に多言語環境概念検証の枠組みから」福永由佳 (編)・庄司博史 (監修) 『顕在化する多言語社会日本: 多言語状況の的確な把握と理解のために』10-34.
- 田口ローレンス吉孝 (2017) 「戦後日本社会の「混血」「ハーフ」をめぐる言説編成と社会的帰結—人種編成論と節合概念の批判的援用—」『社会学評論』68巻2号 213-219.

<https://doi.org/10.4057/jsr.68.213>

中島和子 (2010) 『マルチリンガル教育への招待—言語資源としての外国人・日本人年少者』 ひつじ書房

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

中田敏夫・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』 第 10 号 69-78. <http://hdl.handle.net/10424/1158>

中村桃子 (2001) 『ことばとジェンダー』 勁草書房

法務省出入国在留管理庁 (2020a) 「令和元年末現在における在留外国人数について」
https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/nyuukokukanri04_00003.html (2021 年 12 月 17 日閲覧)

法務省出入国在留管理庁 (2020b) 「令和 2 年 6 月末現在における在留外国人数について」
https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/nyuukokukanri04_00018.html (2021 年 12 月 17 日閲覧)

法務省出入国在留管理庁 (2021) 「令和 2 年末現在における在留外国人数について」
https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00014.html (2021 年 12 月 17 日閲覧)

宮澤千澄 (2019) 「第 2 部 世界とつながり、世界へはばたく—学校の取り組み 第 1 章 飯田北いちょう小学校」 山脇啓造・服部信雄 (編著) 『新 多文化共生の学校づくり 横浜市の挑戦』 明石書店 68-97.

文部科学省総合教育政策局男女共同参画共生社会学習・安全課 (2019) 「「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 12 月 17 日閲覧)

横浜市 (2006) 「横浜市基本構想 (長期ビジョン)」
https://www.city.yokohama.lg.jp/city-info/seisaku/hoshin/koso/koso_honbun.files/vision_honbun.pdf (2021 年 12 月 17 日閲覧)

横浜市 (2021) 「横浜市国際戦略」
<https://www.city.yokohama.lg.jp/city-info/yokohamashi/org/kokusai/sonota/guideline.files/senryakuhonpen.pdf> (2021 年 12 月 17 日閲覧)

横浜市政策局総務部統計情報課 (2021a) 「推計人口・世帯数【最新】最新の人口ニュース」

<https://www.city.yokohama.lg.jp/city-info/yokohamashi/tokei-chosa/portal/jinko/maitsuki/saishin-news.html> (2021年12月17日閲覧)

横浜市政策局総務部統計情報課 (2021b) 「令和3(2021)年 外国人の人口」「外国人人口 令和3年11月」

<https://www.city.yokohama.lg.jp/city-info/yokohamashi/tokei-chosa/portal/jinko/gaikokujin/r3gaikokujin.html> (2021年12月17日閲覧)

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company.

Hamers, J. F., & Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Silverstein, M. (1979). Language Structure and Linguistic Ideology. In P. R. Clyne, W. F. Hanks, and C. L. Hofbauer (Eds.), *The elements: a parasesion on linguistic units and levels*, (pp.193-247). Chicago: Chicago Linguistic Society.

Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Woolard, K. A. (1998). Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry. In B. B. Schieffelin, K. A. Woolard, & P. V. Kroskrity (Eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory* (pp. 3-47). New York: Oxford University Press.

付録：アンケート調査用紙

所要時間：20分程度

2019年9月27日

公立学校における外国人児童生徒への母語教育に対する意識についての
調査アンケート

立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科博士課程前期課程2年の笹岡優里と申します。現在、「日本の公立学校における母語教育の実態」というテーマのもと、公立学校に在籍する外国人児童生徒を対象とした母語教育への取り組みの実態やその必要性について研究を行っております。

母語教育とは、外国から両親とともに来日した外国人児童生徒や日本で生まれ外国にルーツを持つ児童生徒に対し、彼らの母語や母文化を学校などにおいて教える教育形態です（例：ブラジル出身の児童生徒に対してポルトガル語やブラジル文化を教える、ベトナム出身の児童生徒に対してベトナム語やベトナム文化を教えるなど）。

現在、修士論文執筆に向けて、外国人児童生徒に対する母語教育の重要性の認識度について、大学生を対象に調査を行っております。

このアンケートは、みなさんの外国人児童生徒との共就学（同じクラスに在籍すること）の経験や、外国人児童生徒に対する母語教育を実施することにどのような考えをお持ちかについてお尋ねします。つきましては、ご多忙な時期に恐縮ではございますが、本アンケートにご協力いただけましたら幸いです。

本アンケートの結果は学術研究目的以外では使用いたしません。また、本アンケートにご記入いただいた個人情報は第三者に提供することはありません。不正アクセスや紛失、漏えい等が発生しないよう、安全管理を徹底いたします。

ご協力よろしく願いたします。

本アンケートに関するお問い合わせ

研究者： 笹岡優里（立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科博士課程前期課程）

連絡先 email: ***** 電話番号: *****

外国人児童生徒との共就学の経験について

1. ご自身の学年について教えてください（全員回答願います）。
2. ご自身の国籍と出身地について教えてください（全員回答願います）。
3. これまで通っていた学校（小学校・中学校・高校）で、外国人の子どもと同じクラスになった経験はありますか（全員回答願います）。
 - a. はい → 4-1.から 4-8.
 - b. いいえ → 5.へ
- 4-1. 上記3.で「はい」と回答された場合、その子とはいつ同じクラスになりましたか（例：小学三年生、中学二年生）。
- 4-2. その子の国籍と言語について教えてください。
- 4-3. その子と会話したことはありますか。
 - a. はい → 4-4.から 4-5.
 - b. いいえ → 4-5.へ
- 4-4. 上記4-3.で「はい」と回答された場合、どんな言語を使用しましたか。

4-5. 上記 4-3.で「はい」もしくは「いいえ」と回答された場合、その子の言語や文化に何らかの興味を抱きましたか。

a. はい →4-6.へ b. いいえ → 4-8.へ

4-6. 上記 4-5.で「はい」と回答された場合、本やインターネット等でその言語や文化について調べたことはありますか。

a. はい →4-7.へ b. いいえ → 5.へ

4-7. 上記 4-6.で「はい」と回答された場合、調べることによって新たな知見が得られたことがあれば、ご自由にお書きください。

4-8. 上記 4-5.で「いいえ」と回答された場合、なぜ興味がないと感じたのか教えてください。

外国人児童生徒の母語に関する私見

5. 学校で日本人児童生徒に外国人児童生徒の言語を教えることについてどのようにお考えですか。

以下の中からもっとも当てはまるものをいずれか一つお選びください（全員回答願います）。

- a) 非常に重要だと思う
- b) 重要だと思う
- c) どちらともいえない
- d) あまり重要だと思わない
- e) まったく重要だと思わない

→a)とb)を回答した方は6.へ

→c)、d)、e)を回答した方は7.へ

6. 上記5.で「非常に重要だと思う」「重要だと思う」と回答された場合、もっとも当てはまる理由を以下の中からお選びください（複数回答可）。

- a) 自分とは異なる言語・文化を持つ人が身近にいるということを知ってもらうため
- b) 異なる言語や文化について興味を持ってもらうため
- c) 外国人に対する排他的意識を軽減させるため
- d) その他

「その他」と回答された場合、以下に具体的な内容をご記入ください。

7. 上記5で「どちらともいえない」「あまり重要だと思わない」「まったく重要だと思わない」と回答された場合、もっとも当てはまる理由を以下の中からお選びください（複数回答可）。

- a) 日本人児童生徒にとって、外国人児童生徒の言語を知る必要性は低いため
- b) 国語教育と母語教育を並行して行くと、日本人児童生徒の学習がおろそかになってしまうため
- c) 日本社会では外国人と交流する機会は少ないため
- d) その他

「その他」と回答された場合、以下に具体的な内容をご記入ください。

8. 学校で外国人児童生徒に彼らの母語を教えることについてどのようにお考えですか。

以下の中からもっとも当てはまるものをいずれか一つお選びください（全員回答願います）。

- a) 非常に重要だと思う
- b) 重要だと思う
- c) どちらともいえない
- d) あまり重要だと思わない
- e) まったく重要だと思わない

→a)とb)を回答した方は9.へ

→c)、d)、e)を回答した方は10.へ

9. 上記 8. で「非常に重要だと思う」「重要だと思う」と回答された場合、もっとも当てはまる理由を以下の中からお選びください（複数回答可）。

- a) 外国人の子どもたちの自尊心を高めるため
- b) 外国出身の家族と母語でコミュニケーションができるようにするため
- c) 外国人の子どもたちに母語と母文化を日本人の子どもたちと共有してもらい、日本社会に存在する異文化の存在を知ってもらうため
- d) 外国人の子どもが将来母語を活かした職に就き、日本と母国を繋ぐ架け橋になってもらうため
- e) その他

「その他」と回答された場合、以下に具体的な内容をご記入ください。

10. 上記 8. で「どちらともいえない」「あまり重要だと思わない」「まったく重要だと思わない」と回答された場合、もっとも当てはまる理由を以下の中からお選びください（複数回答可）。

- a) 日本での生活に素早く適応させるためには日本語を優先的に習得させるべきであるため
- b) 日本語教育よりも母語教育を優先して行くと日本語での学習がおろそかになってしまうため
- c) 母語を習得したとしても日本社会ではそれを活かす場面は少ないため
- d) その他

「その他」と回答された場合、以下に具体的な内容をご記入ください。

11. ご自身がもし学校のクラスの担任になり、クラスの中で外国人児童生徒を受け持った時、その児童生徒の言語や文化を学ぶことについてどのようにお考えですか。

以下の中からもっとも当てはまるものをいずれか一つお選びください（全員回答願います）。

- a) 非常に重要だと思う
- b) 重要だと思う
- c) どちらともいえない
- d) あまり重要だと思わない
- e) まったく重要だと思わない

→a)とb)を回答した方は12.へ

→c)、d)、e)を回答した方は13.へ

12. 上記11.で「非常に重要だと思う」「重要だと思う」と回答された場合、もっとも当てはまる理由を以下の中からお選びください（複数回答可）。

- a) 外国人児童生徒の言語や文化についてよりよく理解するため
- b) 異なる言語や文化に対する偏見や先入観を取り除くため
- c) 外国人児童生徒やその保護者との距離を縮めるため
- d) その他

「その他」と回答された場合、以下に具体的な内容をご記入ください。

13. 上記11.で「どちらともいえない」「あまり重要だと思わない」「まったく重要だと思わない」と回答された場合、もっとも当てはまる理由を以下の中からお選びください（複数回答可）。

- a) 外国人児童生徒の言語や文化を学ぶことが負担になる可能性があるため
- b) 日本語で授業やクラスを運営するにあたって言語の支障はあまりないため
- c) 日本の学校では外国人児童生徒と交流する機会は少ないため
- d) その他

「その他」と回答された場合、以下に具体的な内容をご記入ください。

14. もしご自身がクラスの担任教諭だとしたら、日本人児童生徒に対して外国人児童生徒の言語や文化を教えることについてどのようにお考えですか。

以下の中からもっとも当てはまるものをいずれか一つお選びください（全員回答願います）。

- a) 非常に重要だと思う
- b) 重要だと思う
- c) どちらともいえない
- d) あまり重要だと思わない
- e) まったく重要だと思わない

→a)とb)を回答した方は15-1.から15-2.

→c)、d)、e)を回答した方は16.へ

15-1. 上記 14.で「非常に重要だと思う」「重要だと思う」と回答された場合、もっとも当てはまる理由を以下の中からお選びください（複数回答可）。

- a) 自分とは異なる言語・文化を持つ人が身近にいるということを知ってもらうため
- b) 異なる言語や文化について興味を持ってもらうため
- c) 外国人に対する排他的意識を軽減させるため
- d) その他

「その他」と回答された場合、以下に具体的な内容をご記入ください。

15-2. どのような方法で日本人児童生徒に外国人児童生徒の言語や文化を教えますか。

もっとも当てはまるものを以下の中からお選びください（複数回答可）。

- a) 外国人児童生徒の言語や文化に関する講義を行う
- b) 彼らの言語の簡単な会話表現を学び、コミュニケーションを行う場を設ける
- c) 異文化交流イベントを設ける（例：家庭料理を作る調理実習を行う、民族衣装を着用するなど）
- d) 彼らの言語や文化についてリサーチを行ない発表してもらう
- e) その他

「その他」と回答されました場合、以下に具体的な内容をご記入ください。

16. 上記14.で「どちらともいえない」「あまり重要だと思わない」「まったく重要だと思わない」と回答された場合、もっとも当てはまる理由を以下の中からお選びください（複数回答可）。

- a) 日本人児童生徒にとって外国人児童生徒の母語や言語を知る必要性は低いため
- b) 国語教育と母語教育を並行して行くと、日本人児童生徒の学習がおろそかになってしまうため
- c) 日本社会では外国人と交流する機会は少ないため
- d) その他

「その他」と回答された場合、以下に具体的な内容をご記入ください。

17. 母語教育についてご意見がありましたらご自由にお書きください。

18. 最後に、本アンケートに関してご意見やコメントなどがありましたらご自由にお書きください。

19. アンケート調査の結果に基づいて、今後追加調査を実施することを予定しております。その際は、ご連絡させていただく場合があります。ご協力いただける場合は、お名前とご連絡先をご記入いただくと幸いです。

お名前： _____

メールアドレス： _____

ご協力ありがとうございました。

In Promoting Mother Tongue Education Policies for Multicultural Coexistence Examining the Implementation of Multicultural Education for Japanese Students: Focusing on the Formation Process of the University Students' Attitudes Toward the Mother Tongue Education

SASAOKA Yuri

Keywords: Mother tongue education, language policy, co-entering school experience, attitude survey, multicultural education

Abstract

The aim of this paper is to discuss the pros and cons of multicultural education based on the attitudes of university students toward mother tongue education and to consider the possibility of implementing multicultural education in public schools throughout Japan to promote mother tongue education policies for the development of multicultural coexistence in Japanese society. In this study, I conducted a questionnaire-based survey of Japanese students' attitudes toward mother tongue education. Furthermore, based on the survey results, I examined and analyzed university students' attitudes toward mother tongue education using the Chi-square test and the modified grounded theory approach (M-GTA). The results showed that study abroad experience and learning about multicultural education at university led students to deepen their understanding of the significance of mother tongue education. In conclusion, it was shown that in order to develop multicultural coexistence in Japanese society, it is necessary for the Japanese government to provide multicultural education and foreign language education for Japanese children, and to provide opportunities for Japanese children to think about children with foreign roots' language, culture, and the issues surrounding them.

(立教大学大学院 異文化コミュニケーション研究科 