

外国につながる子どもたちへの就学前教育支援のあり方

一日独比較から

慶應義塾大学 法学部政治学科 4年 浅野 有依

目次

1. はじめに

- 1.1 研究の問い・研究対象
- 1.2 先行研究の整理・検討と本研究の位置付け
- 1.3 研究方法・調査方法

2. ドイツにおける移民の背景を持つ子どもへの教育政策

- 2.1 ドイツにおける移民の背景を持つ子どもの学力
- 2.2 ドイツにおける教育改革

3. ドイツにおける就学前教育支援の取り組み

- 3.1 リュックサック・プロジェクト
- 3.2 ビーフェルト市 S 保育施設における事例
- 3.3 ドイツにおける就学前教育支援の取り組みに関する考察

4. 日本における移民の背景を持つ子どもへの教育の現状

- 4.1 増加する外国人の子どもとその苦悩
- 4.2 外国人の子どもの教育を受ける権利と不就学の実態

5. 日本における就学前教育支援の取り組み

- 5.1 岐阜県可児市 初期指導教室「ばら教室 KANI」
- 5.2 神奈川県横浜市 日本語支援拠点施設「ひまわり」
- 5.3 日本における就学前教育支援の取り組みに関する考察

6. 就学前教育支援の取り組みの日独比較

- 6.1 国レベルでの制度の違い
- 6.2 「就学前教育支援」の違い

7. おわりに

1 はじめに

1.1 研究の問い・研究対象

日本では外国人には就学義務（憲法26条2）が適用されない。そのため、「日本の学校で学びたい」と申し出ない外国人は、教育委員会・学校から働きかけがなく、そのまま放置されてしまうことが多い。また、学校に通えたとしても日本語能力が不十分なために学習についていけず就学が中断することも起こる。こうして、学齢にありながらどんな学校にも通っていないという不就学の問題や外国人の子どもたちの低学力問題が生じるのだ。社会で「見えない」存在になってしまっている外国人、外国につながる子どもたちの不就学・低学力問題を防ぐためにはどうしたらいいのだろうか。

本論文では、学齢期に不就学にならないために、就学前に言語指導や学校教育で必要な生活指導や教育に関する親への情報提供などを行う「就学前教育支援」に焦点を当て、移民の子どもたちへの就学前教育に力を入れているドイツでの取り組みに注目し、日本における就学前教育支援の取り組みと比較しながら、ドイツでの取り組みを日本でどう活かせるのか、日本における、外国人の子どもたちの不就学・低学力問題を防ぐためのよりよい「就学前教育支援」のあり方とは何なのかを考察していく。

1.2 先行研究の整理・検討と本研究の位置付け

移民を多く受け入れてきたドイツにおける教育政策全般の研究や、それらの日本との比較は今まで多く行われてきたが、「就学前教育支援」に焦点を絞って日独比較した研究はあまりないように思われる。よって本論文では、ドイツと日本における事例をもとに「就学前教育支援」について焦点を当てていきたい。

1.3 研究方法・調査方法

ドイツにおける就学前教育支援の取り組みについては、文献をもとに分析する。日本における取り組みについては、文献を用いた分析に加え、実際に外国につながる子どもたちへの就学前教育支援を行っている横浜市の日本語支援拠点施設「ひまわり」での観察やインタビュー調査で得られた一次情報の考察も含める。

2 ドイツにおける移民の背景を持つ子どもへの教育政策

この章では、ドイツにおける移民の背景を持つ子どもの学力状況を確認し、そういった子どもたちを対象として行われた教育政策について見ていく。

2.1 ドイツにおける移民の背景を持つ子どもの学力

旧西ドイツは、1950年代末から1960年代にかけて、労働力不足を補うために外国人労働者を呼び寄せた。1973年の第一次石油ショック以降、旧西ドイツは外国人労働者の招集を止めたが、彼・彼女らは派遣元の国に戻る事が想定されていた。しかし多くの者が家族を呼び寄せ、そのままドイツに定住することとなった。その結果2014年の時点で、移民の背景を持つ者は1638万人を超え、ドイツの人口の20%を超えるまでに至っている（坂野2017）。年齢層別に見ると、15歳より若い者の割合が高く30%を超えている（坂野2017）。

※ 表1 年齢層別移民の背景を持つ者とその割合（2014年）

年齢層	ドイツ全体（千人）	移民背景（千人）	移民背景（%）
0-05	3,419	1,182	34.6
05-10	3,466	1,224	35.3
10-15	3,690	1,157	31.4
15-20	4,008	1,111	27.7
20-25	4,493	1,074	23.9
25-35	10,062	2,528	25.1
35-45	10,284	2,665	25.9
45-55	13,243	2,186	16.5
55-65	10,880	1,660	15.3
65-75	8,717	965	11.1
75-85	6,554	505	7.7
85-95	1,995	123	6.2
95歳以上	86	/	/
総計	80,897	16,386	20.3

出典：Statistisches Bundesamt (2015) Fachserie 1 Reihe 2.2 Bevölkerung und Erwerbstätigkeit 2014.1.1 を基に坂野編集（2017）

このように、ドイツでは若年層において移民の背景を持つ者の割合が増加しており、世代の継承が進んでいることを確認できる。ではドイツにおける移民の背景を持つ子どもの学

力はどのような状況にあるのだろうか。

ドイツでは 2000 年代に入るまで全州にまたがる学力調査が実施されてこなかったため、ドイツ国内において移民の子どもの学力を調査する術を長らくもってこなかった。そうした状況の中で、OECD によって実施された、15 歳児の学習到達度を測る学力調査である PISA 調査はドイツに「PISA ショック」をもたらすこととなる（長島 2003）。ドイツでは、調査対象となった 3 分野（数学的リテラシー・読解力・科学的リテラシー）すべてにおいて OECD 諸国の平均を大きく下回ったが、ショックをもたらす要因の一つとなったのが、移民の子どもの低学力問題であった（山本 2017）。ドイツの場合、他諸国と比べても移民背景をもたない子どもと移民の子どもの学力差が大きいのみならず、移民の世代継承が第一世代から第二世代へと進んでも学力差は縮まらず、むしろ学力差が拡大する傾向にあることが示された（山本 2017）。最低限の読み書きや計算ができない子どもはドイツでは「リスクグループ」として独自に名付けられたが、このリスクグループに移民の子どもが集中していた（山本 2017）。PISA2003 年調査後の OECD による移民背景をもたない子どもと移民の子どもの学力差についての詳細な分析により、数学的リテラシーの分野において、移民第二世代は移民背景をもたない子どもに比べて 93 点低いことが明らかになった（山本 2017）。これは、PISA が定めた 6 段階の習得度レベルにおける 1.5 段階分にあたる。移民第二世代が義務教育のすべてをドイツで受けていたことを考えると驚くべき結果である（山本 2017）。

2.2 ドイツにおける教育改革

2001 年の PISA ショックを受け、ドイツでは学力向上政策が進められてきた。その結果 PISA ショックから 12 年後の 2013 年 PISA 調査結果では、得点・順位ともに上昇し、OECD 諸国の平均を上回った。

※表 2 PISA 調査におけるドイツの領域別点数と順位

項目	年	2000 年	2012 年
読解力得点		484	508
読解力順位		21/31	20/65
数学的リテラシー得点		490	514
数学的リテラシー順位		20/31	16/65
科学的リテラシー得点		487	524
科学的リテラシー順位		20/31	12/65

出典：坂野 2017

10年余りの期間で、何が学校教育の成果を押し上げたのだろうか。

ドイツの政策から読み取れる主たる対象は、PISA 調査結果により明らかとなった、学力が低い層、とりわけ、ドイツ語を母語としない児童生徒である(坂野 2017)。つまり、不利な状況にある子どもたち(移民の背景を持つ子どもたち等)に対して、より良い教育の機会を提供し、教育の機会均等を推し進めることによって全体の底上げを図る政策を推し進めている。政策の具体的な施策の一つが就学前教育の実施である。

ドイツでは、移民の背景を持つ子どもに対して、就学の半年～2年前にドイツ語能力試験を行い、一定水準に達しなかった場合には就学前施設への通園とそこでのドイツ語教育プログラムの受講が義務付けられつつある(坂野 2017)。2016年時点においては、ドイツ16州のうち、すべての子どもを対象としてドイツ語能力試験を実施しているのは10州、部分的に実施しているのは5州、何も実施していないのは1州である(坂野 2017)。

例えば、ノルトライン・ヴェストファーレン(NRW)州では、就学2年前の4歳児に対して幼稚園教諭と小学校教諭の協働により、子どもの聴解力と音声認識能力、文法能力等が確認される(久田 2013)。このテストは2007年から開始され、ドイツ語能力が不十分だと判断された子どもに対しては、年間340ユーロの援助資金が、子どもの通う幼稚園に対して支払われている(久田 2013)。

ヘッセン州では、ドイツ語能力が不十分だと認定された子どもは、無料のドイツ語支援コースを受けることになっている(久田 2013)。

ベルリン州では、就学1年前の子どもすべてを対象に就学前言語テストが実施され、言語促進が必要であると判断された場合には、就学前施設において毎日約5時間の言語促進のためのプログラムを受講することが義務付けられている(志水 2015)。あわせて親の責任も強化され、プログラムに子どもを受講させない場合には、罰金などの社会的制裁措置がとられることになっている(志水 2015)。

ドイツの就学前教育は幼稚園、学校幼稚園、保育所等で実施されているが、5歳児の就園率は90%を超えている(BMBF 2008)。就学前教育が重視されるのは、移民の背景を持つ子どもへの対応という理由に加え、ドイツ人の子どもにも早期に適切な教育を提供しようという意図がある(坂野 2017)。2009年、州による学校制度や教育政策の違いを調整するドイツの国の機関である、常設文部大臣会議(KMK)と青少年・家族大臣会議による決議において、就学前教育施設及び基礎学校それぞれで言葉の発達を支援すること、特別な支援が必要な子どもに対する目標を明示した支援、就学前教育施設教育者及び基礎学校教員に対する共通の研修拡充等が強調された。こうした決定からは、基礎学校から教育を始めるのではなく、就学前教育施設からの教育の継続性を重視する姿勢が読み取れる(坂野 2017)。

このようにドイツでは、移民の背景を持つ子どもを含めたすべてのドイツの子どもたちの基礎学校入学時における言語発達や社会的能力の多様性を課題とし、就学前教育施設と連携してそのギャップを埋めるための政策が進められていると言え、それによる低学力層の児童生徒の

学力の底上げが、ドイツ児童全体における学力の向上に寄与したのではないかと考えられる。

3 ドイツにおける就学前教育支援の取り組み

前章では、ドイツの教育政策において就学前教育が重視されてきたことを述べたが、実際に州においてどのような就学前教育支援が行われているのだろうか。

事例として、ドイツ国内で積極的な移民の統合政策を打ち出し、多くの成果を上げてきた NRW 州の RAA（移民家庭出身の子どもや青年の支援のための地域活動事務所: Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien）が開発した「リュックサック・プロジェクト」を紹介する。

RAA は、NRW 州の移民統合政策の実効化に大きく寄与した、地域移民支援機関である（伊藤 2017）。この「リュックサック・プロジェクト」は、連邦諸州に共通する課題や教育政策を検討する、KMK の報告書の中でも、就学前教育における重要な取り組みとして取り上げられ、現在では NRW 州内のみではなく連邦全土にも広がっている（伊藤 2017）ことから、ドイツにおける就学前教育支援の代表的事例と言えるだろう。

次節では、伊藤（2017）をもとに、「リュックサック・プロジェクト」の概要をまとめる。

3.1 リュックサック・プロジェクト

このプロジェクトは、NRW 州が 1999 年から 2002 年の間、RAA を助成し、開発を促したもので、就学前教育施設と移民の母親が協力することで、子どもの母語とドイツ語の言語獲得と年齢に応じた子どもの発達そのものを促すことを目指している。その際、母親は子どもの母語獲得のために重要な存在とみなされる。ドイツ語については就学前教育施設でドイツ語に触れることができるが、母語については家庭内で子どもと接する時間の長い母親が母語の促進という役割を担うというように、就学前教育施設と移民の母親の連携のもとで移民の子どもの母語とドイツ語の能力を獲得させようとするものである。

このプロジェクトの目標は、

- ①移民の子どもの多言語性の促進、
 - ②母親の教育力の強化、
 - ③移民の母親と子どもの自尊感情の強化、
 - ④教育施設における異文化間教育や多言語のコンセプトの強化
- の 4 点である（伊藤 2017:151-152）。

プロジェクトの概要は以下の表にまとめられる。

	モデルⅠ	モデルⅡ
指導者	母語とドイツ語の両方を十分に使いこなせる移民の母親	保育者としての教育を受けた移民女性
対象	子どもを保育所に通わせる母親グループ (理想は7人から10人程度)	
期間	9か月間(週に一度の学習会)	
教授言語	母親グループの母語(言語的背景の異なる母親が集まる場合、ドイツ語)	
活動内容(教授法)	各学習会で、その週に子どもと家庭内で取り組む活動を行う (絵カード、読み聞かせ、運動、テレビ視聴、遊びなど)	
テーマ	身体、洋服、幼稚園、外での遊びと運動、家、食事、家族、動物など	
プロジェクト・テーマ	各プロジェクト期間に別途設定される。 例：自然の中で生きる、祭りを祝うなど	

出典：伊藤 2017:153

伊藤亜希子によれば、このプロジェクトの概要は以下の通りである。移民の母親と保育者が連携して、保育者が保育施設内でドイツ語で行う活動を、家庭内で母語でも取り組む。家庭内で移民の母親と子どもがそうした活動を行えるように、週に一度、九ヵ月間にわたり、継続的に移民の母親が集まり、その都度一週間の間に子どもと家庭で行う活動について学ぶ。この定例会で移民の母親を指導するのは、母語もドイツ語も堪能な移民の母親か、保育者としての教育を受けた移民女性かのどちらかである。指導の際の教授言語は、定例会に来る母親グループの構成次第であり、母親の母語の場合とドイツ語の場合の両方がある。移民の母親たちは、自分の子どもが保育施設でうたう歌や絵を描くこと、画用紙やはさみを使うことなど、子どもが保育施設でどのように身につけていくのかを自分自身も体験し、活動に使う絵本や歌、遊戯、絵描きなどが子どもの発達を促すために有効なものであるということを知り、それらを通して子どもの言語能力が促進されるということを知る。そのうえで、これらの活動を家庭では母語を用いて行い、子どもの母語能力の発達に刺激を与えている。また、家庭での活動の手助けとなるように、それぞれのテーマに沿って作られた一週間の取り組み例が書かれているプログラムの手引き書が親には配布される。これらによって、母親たちは子どもと家庭で行う活動内容を深く理解し、子どもと自分の関わりが子どもの発達を促している点に自覚的になることで、家庭内での自分自身の役割を強め、自尊感情を高めていくことができる(伊藤 2017:161-162)。以上は、目標①～③に掲げられている移民の子どもや母親に対するアプローチに関わるものである。

目標④に掲げられている「教育施設における異文化間教育や多言語のコンセプトの強化」

については、プロジェクトに参加する保育施設に努力が求められる。保育施設でこのプロジェクトに取り組む保育者に対しては、諸都市の RAA のメンバーで構成されているワーキング・グループ「就学前教育と初等教育における異文化間教育 (Intrekulturelle Erziehung im Elementar- und Primarbereich, 略称 IKEEP)」による研修の機会が提供され、そこで、保育者は移民の子どもの言語発達やこのプロジェクトにおいて保育施設が担うべき課題について準備する (伊藤 2017:154)。研修の内容は、リュックサック・プロジェクトが単なる言語学習プログラムにならないように、移民の家族に関するテーマ、すなわち、宗教などの移民の文化的背景に関わるテーマ(祝日、宗教、祭りなど)やドイツ社会で直面するテーマ(日常生活、学校生活など)が反映されるように配慮がなされている (伊藤 2017:154)。この他にも、保育者に対しては広く就学前教育における異文化間活動に携わるための研修や異文化間能力の獲得に向けた研修が提供されている (伊藤 2017:154)。保育者はリュックサック・プロジェクトへの参加とともに、RAA 本部や IKEEP による関連した研修などが用意されていることで、移民の置かれている状況やかれらのニーズについて学び、異なる文化的背景を持つ移民に対し、保育施設を受容的なものにしたたり、異文化間的な要素を施設運営や教育活動に取り入れることについて示唆を得ている (伊藤 2017:155)。

3.2 ビーレフェルト市 S 保育施設における事例

前節では、「リュックサック・プロジェクト」の概要を説明したが、この節では「リュックサック・プロジェクト」を参考に、就学前の移民の子どものドイツ語教育とその親への支援プロジェクトに取り組んだ、NRW 州ビーレフェルト市 S 保育施設における事例を紹介する。

ビーレフェルト市がプロジェクト導入を検討していた 2001 年には、当市に在住する外国籍の子どもや青少年は約 1 万人で、これは当時の 18 歳未満人口の約 5 分の 1 に相当した (伊藤 2017:164)。こうした状況を受け、行政や移民支援関係者・教育関係者からなる当市のワーキング・グループは、移民の統合促進にはドイツ語能力が重要な鍵となっており、可能な限り幼いうちからドイツ語能力の促進を図る取り組みが必要であると意見が一致した (伊藤 2017:165)。そこで、当市南部の特にトルコ系移民の集住地域にある S 保育施設にて、パイロット・プロジェクトを実施することを決めた。S 保育施設においては、移民としての背景を持つ子どもが常時半数以上を占めており、その大部分がトルコ系である。その子どもたちに対するドイツ語能力促進は保育施設にとって重要な課題であった (伊藤 2017:166)。

プロジェクトの基本方針は、就学前の移民の子どもの言語能力促進と移民の母親のエンパワメントであり、基本的には、「リュックサック・プロジェクト」で掲げられた 4 つの目標 (①移民の子どもの多言語性の促進、②母親の教育力の強化、③移民の母親と子どもの自尊感情の強化、④教育施設における異文化間教育や多言語のコンセプトの強化) がこのプロジェクトにおいても据えられた (伊藤 2017:161-162)。

「リュックサック・プロジェクト」においては、指導者はドイツ人ではなく母語とドイツ語が堪能な移民の母親である方が、参加する移民の母親にとっての1つのロールモデルになり得るため望ましいとされたが、バイリンガルでなおかつ教育活動に積極的な移民の母親を十分な人数見つけ出すのは非常に困難で現実的ではなかったため、S 保育施設のプロジェクトにおいては、移民としての背景を持つバイリンガル・スタッフが派遣され指導を行った（伊藤 2017:163）。

指導内容は「リュックサック・プロジェクト」と同様で、バイリンガル・スタッフが、週に1度程度「親の午後」と呼ばれる移民の親たちの集いを開催し、1週間の間に子どもと家庭で行う活動について指導し、家庭内で母語で取り組んでもらうというものである。

プロジェクト導入以前は、S 保育施設に子どもを通わせているトルコ系移民家庭の親は自身がドイツ語を十分に操れないにもかかわらず、子どもに家庭内でトルコ語使用を禁じ、ドイツ語で話すよう強いているケースが多かった（伊藤 2017:165）。これは、トルコ人の子どもが十分に年齢相応のドイツ語能力が身につけていないということを理由に、基礎学校就学年齢に達しているにもかかわらず入学を拒否されることを移民の親たちが見聞きしていたからである（伊藤 2017:165）。

このようにドイツ語の圧力を常に感じ無理にドイツ語を用いていた親は、子どもと話す際、沈黙が続いたり、感情表現が十分にできていなかったりした。そんな中で、母親たちが当たり前で母語で自分の子どもと話をすることを求めたこのプロジェクトは、ドイツ語の圧力にとらわれていた母親たちの心理的負担の軽減につながった。こうして母親への支援が行われることで、母親たちは保育施設の活動に対し、積極的な姿勢を見せ始めるようになった（伊藤 2017:167）。

子どもたちにとってもドイツ語を話さなければいけないという緊張から解放されたことで良い結果につながったことを、S 保育施設のスタッフ（以下S氏とする）はあるトルコ人の6歳の少女の例を挙げて示した。少女は保育施設では引っ込み思案で言葉数も少ないが、散歩に出かけた際にトルコ語で話をしてみると年齢相応の語彙と表現力を身につけていたようだ。S氏がなぜドイツ語を話さないのか尋ねたところ、間違ったドイツ語で話すと母親に叱られるからと答えたという（伊藤 2017:165）。母親が保育施設にいるわけでもないのに、少女はドイツ語を話すことに不安を抱きドイツ語を話せずにいたようだ。このように、「ドイツ語」は少女にとって大きなストレスをもたらすものであったが、プロジェクトにより、常にドイツ語を話さなければいけないという精神的な圧力から解放され、言葉を発することに対する不安が取り除かれたことで、トルコ語だけでなくドイツ語でも口数が増えるようになったという（伊藤 2017:165）。

あるトルコ系移民の母親が「ここではほとんどのトルコ人の子どもがドイツ語を話すことができるようになっていました。自分の子どもはいつの間にか足し算ができるようになっていました。この保育施設に通うようになってから変わりました。たくさん話をするようになりましたし、活発になりました。」と語った（伊藤 2017:177）ように、母親たちは言語

能力促進プロジェクトへの参加による子どもの変化を実感していることが分かる。

上記の「親の午後」の取り組み以外にも、S 保育施設では、移民の母親のエンパワメントをねらいとして様々な独自の取り組みを行った。以下では、S 保育施設で行われた移民の母親のエンパワメントのための活動を紹介する。

①親の朝食会

月に1回、保育施設に通う子どもの母親が集まって保育施設で朝食を共にする朝食会である。保育士も参加する。ここに集まる母親たちは、子育ての課題や経験、不安などを共有し合った。移民の母親同士の関係構築が第一の目的であったが、朝食会は移民の親だけでなくドイツ人の親にも開かれていたため、両者の関係づくりにも寄与した（伊藤 2017:168）。

②親のカフェ

月に1回の朝食会とは別に、より日常的な交流の場として始められたものである。保育施設の入り口近くのホールにテーブルと椅子を準備し、施設のキッチンも使えるようにし、母親が子どもを連れてきたときに、いつでも施設内でコーヒーを飲みながら他の母親たちと話のできる空間を作った。ここでは、些細な日常の会話だけでなく、子どもの学習進度や今後の進学などの教育に関する相談なども、移民・ドイツ人に関わらず、保育施設に子どもを通わせている母親たちによって行われた（伊藤 2017:170）。

③ママコース

週に1回 2 時間程度、保育施設にて開かれる情報提供や意見交換の場である。①発達心理：1歳から6歳の子どもの発達 ②言語発達、多言語性 ③運動 ④適切な玩具 ⑤健康に関する疑問 ⑥就学までに何を学ばなければいけないか、などといったテーマに沿って、情報提供や意見交換が行われる。母親たちは、これに参加することで、子どもの発達や育児に関する情報を得たり、他の母親との人間関係を築くことができる（伊藤 2017:181）。

3.3 ドイツにおける就学前教育支援の取り組みに関する考察

「リュックサック・プロジェクト」もビーレフェルト市のプロジェクトも、保育施設に通う移民の子どもたちとその親双方を対象として、保育施設の中で行われた取り組みであった。そしてその目的は、移民の子どもの言語能力の獲得のみならず、母親の自尊感情や教育力強化をも目指すものであった。子どもの言語能力の獲得については、母語を重視した第二言語習得を目指している。そのため、母親を子どもの母語獲得のための重要な存在と位置づ

け、保育施設と母親との連携が重視されていた。

また、S 保育施設の「親の朝食会」「親のカフェ」「ママコース」などの取り組みから分かるように、保育施設と母親との連携のみならず、移民の母親同士の交流・移民の母親とドイツ人の母親との交流も大事にしている。移民の母親は、子育ての不安などを相談できる相手が身近にいなかったり、入試制度や学校の仕組みなどといった教育に関する知識が不足していたりするケースが多い。そういった移民の母親たちにとって、同じ境遇の母親だったり、ドイツの教育制度等に詳しいドイツ人の母親と交流できる場というのは、非常にありがたいものだろう。ドイツにおける移民の子どもは、教育に関する知識の少なさなどから就学する学校の選択肢が狭まりやすい(伊藤 2017)とされるが、このような取り組みによって母親が自信をつけ、教育や学校に関する強い関心を持って子どもの進路に積極的に関わっていけるようになれば、そういった状況も改善されるのではないか。

このように、ドイツにおける就学前教育支援の事例からは、母親のエンパワメントと子どもの教育とを切り離せない一体のものとして考える姿勢が読み取れる。

4 日本における移民の背景を持つ子どもへの教育の現状

4.1 増加する外国人の子どもとその苦悩

2018年12月末法務省の統計によると、日本における外国人の子どもを在留統計上の年齢区分(0~19歳)で取り出すと、2018年現在348,541人となる(法務省 2018)。これは、外国籍者の総数2731,093人の約13%を占めている。2008年12月末の0~19歳の外国人登録者数291,528人と比べると、10年間で外国人の子どもの総数は約20%も増加していることが分かる(荒牧 2017)。外国人の定住と家族移民化が子どもの増加の主な背景であり、今や滞日外国人の約5割が永住者資格を得ていることはその証左と言える(荒牧 2017)。

日本で生まれ育つ外国人の子どもの増加に伴い、公教育での日本語指導が必要な児童生徒の状況も変化してきた。文部科学省のデータによると、日本語指導が必要な児童生徒数は2008年時点で33,470人、2018年時点で50,759人であり、10年間で約1.5倍までに増えていることが分かる(文部科学省 2018)。

外国人の子どもであっても日本で生まれ育っているならば、常識的には外国生まれの外国人の子どもが抱えるような問題は少ないと判断されてしまうことが多い。しかし、実際はこうした子どもの多くは、家庭では日本語以外の言語で生活している場合も多いために日本語力が育つ環境が少なく、日常会話には問題がなくとも、学習に関わる日本語が分からないという子どもも多いのである。さらにこうした子どもは、親よりも日本社会の慣習や規範

に適応していることが多いため、親に尊敬の念をもてなかったり、親の話す言語が分からずに会話ができなかったりなど、子ども個人で抱えている困難もある。このような場合、学校などでは「日本人」扱いされているために保護者への連絡伝達については支援を受けられず、保護者に子どもの学校に関わる情報が伝わっていないこともしばしばあるのだ。このように日常生活では見えないさまざまな場面で、日本で生まれ育つ外国人の子どもたちはもがき苦しんでいるのである。

4.2 外国人の子どもの教育を受ける権利と不就学の実態

日本国憲法第 26 条 1 項は、教育を受ける権利の享有主体と就学の義務の対象のいずれも「日本国籍を有する国民」に限定している。これらの憲法解釈によって、日本国籍の子どもに対しては教育を受ける権利の保障と、国と保護者に就学義務を課し、不就学の子どもを解消のために「就学通知」（罰則も含む）が制度化されている。一方で、外国籍の子どもに対しては、教育を受ける権利は保障されず、要望があれば「恩恵」として「就学」を認め、居住地の判明した者へは、「就学案内」を送付するが、不就学の子どもに対しては何らの対応もせず放置しているのが実情である。

2019 年 9 月、文部科学省が初めて実施した全国調査により日本に住む外国人の小中学生にあたる子ども約 12 万 4 千人のうち、約 2 万人が就学していない可能性があることが分かった(矢島 2019)。調査は全国の市区町村教育委員会を対象に、5 月 1 日時点における外国籍の子供たちの就学状況などを調べた。それによると、就学していない子供は小中で計 1 千人、就学状況を確認できない子供も計 8 7 6 8 人に上った。このほか報告には上がっていないが、住民基本台帳の人数と一致せず、各教委が把握していないとみられる子供が計 9 8 8 6 人いることも分かった。これらを合わせた 1 万 9 6 5 4 人について、文部科学省では「不就学の可能性がある」としている(矢島 2019)。

5 日本における就学前教育支援の取り組み

5.1 岐阜県可児市 初期指導教室「ばら教室 KANI」

こうした文部科学省の調査結果から分かるように、日本における外国人の子どもの就学実態の調査は不十分であり、自治体は当該地域で暮らす外国人の子どもの数を正確に把握していないのが現状である。

小島祥美は、2003年4月から2年間、外国人が多く暮らす岐阜県可児市をパイロット地域とし、行政や民間団体などと協力して、学齢期のすべての外国人の子どもの対象とした調査を試みた。その結果、不就学児が調査対象者の14人に1人であることが分かり、さらに日本の法律では15歳以下の子どもの雇用は禁じられているにもかかわらず不就学の子どもが多くが日本で就労していたことも明らかになった（小島 2016）。この結果を重く受け止めた可児市は、2005年度から調査結果に基づいた施策に着手し、1年後には外国人の「不就学児ゼロ」を達成した。この節では、可児市の取り組んだ施策の一つとして設置したプレクラスとしての初期指導教室「ばら教室 KANI」について取りあげる。

「ばら教室 KANI」は小学校一年生から中学校三年生までを対象としており、定員は25人、平成28年11月末時点での修了者数は617人である（横浜市 2016:35）。その目的は、以下の通りである。

日本の公立小中学校への就学を、初めて希望する外国籍児童生徒（その他、市教委が認める者）に対して、まず、ばら教室 KANI で学校教育に必要な「初歩的な日本語指導や生活指導等」を行うことで、市内の各小中学校（国際教室等）において円滑な指導が図られるようにする（横浜市 2016:35）。

指導内容は、主に学校の学習・生活上の基本的な約束やルール、初期的な日本語、算数・数学である。学校の学習・生活上の基本的な約束やルールとは、具体的には、集団生活・行動、挨拶、係当番（日直、給食、掃除）、時間意識、持ち物、基本的な学習姿勢、「聞く」姿勢の定着などである。また、初期的な日本語とは、ひらがな及びカタカナの読み書き、簡単な会話・作文、小1程度の漢字、文章の音読（1年生の国語科教科書の一部）、修了式のスピーチ等である。算数・数学については、学年相応の「数と計算」領域の学習を基本とし、児童・生徒の実態等に応じ、「量と測定・図形・数量関係」等の指導も弾力的に取り扱っている（横浜市 2016:35-36）。

授業日は月曜日～金曜日であり、休日は市内の公立小・中学校に準じる。出席管理については、学校在籍扱いで、各月末に各学校へ報告される（横浜市 2016:36）。

一日の日課は、以下の表のとおりである。

ばら教室の日課	朝の会	9:05~9:30	挨拶、出欠調べ、歌、話（司会は日直）
	第一時	9:30~10:15	日本語指導①（能力に応じたグループ学習）
	第二時	10:25~11:10	算数・数学（能力に応じたグループ学習）
	第三時	11:20~12:05	日本語指導②（第一時と同じグループ学習）
	給食	12:20~13:05	土田小学校の教室を借用（給食当番活動）
	昼休み	13:05~13:30	土田小学校のグラウンドにて遊び（休憩時間）
	掃除	13:50~14:05	ばら教室6か所（1週間交代）（水曜はロング休み）
	第4時	14:10~14:55	総合・音楽・図画工作等（全体指導の実施）
	帰りの会	14:55~15:10	振り返り、明日の連絡、挨拶（司会は日直）

出典：横浜市 2016:36

以下、横浜市『市会ジャーナル』第154号の記事をもとに、現場の様子をまとめる。「ばら教室 KANI」では、学校同様、朝の会では日直があり、ばら教室に入って間もない生徒も先生にフォローされながら、クラスの出席確認を行う。授業は入学時に面談とレベルチェックテストを行い、学年関係なく能力別にグループに分けて実施する。日本語指導の授業は4グループ、算数・数学の授業は5グループに分かれている。能力別に行うことで、授業についていけず何もできないという状態の児童はおらずいきいきと勉強できる。教材も児童生徒個々の能力に応じて対応できるよう、細かなレベル別のものを用意している。午前中に3時間授業を行った後は、近くの土田小学校へみんな歩いて行き、給食当番、給食、昼休みのグラウンドでの遊びを学校の中へ入って行く。そして、再びばら教室に戻った後は、教室掃除を行う。給食当番や教室掃除等は日本以外ではあまり無い文化だが、実際に経験することで学んでいく。また、午後は、総合・音楽・図画工作等の時間が設けられている。例えば、リコーダーが吹けないということも学校の中で取り残されてしまう原因となる場合があるため、そうならないよう、音楽をしたり、絵を描いたり、作文を書いたりする時間としているようだ（横浜市 2016:37-39）。

このように、「実際に学校に入ってしまったときに児童が困らないように」という視点で1日のスケジュールが組まれている。

横浜市職員によるインタビュー調査によると、ばら教室の現状としては、受け入れ希望の児童が多く、中には1か月近く待っている児童もいるようだ。25人が消防法上の定員となるうえ、室長含め5人という状況から考えても、児童生徒一人一人をしっかりフォローしていくためには現在の数が限界とのことだ（横浜市 2016:40）。また、昔は半年から1年近く在籍していた児童がいたものの、外国人児童が増え待機が出ている現状では、約3か月から4か月の在籍としている。在籍期間は短くせざるを得なくなったが、その中でも個々の能力をしっかり把握し、日本語、国語、算数それぞれについて、一人一人の細かなチェック表を

作成し、この部分は十分、ここはもう少し、ここは不十分というのが分かるようにし、そのチェック表を、児童が在籍する学校の国際教室へ引き継ぎ、国際教室はそれを児童の指導に生かしているようだ（横浜市 2016:40）。さらに、国際教室担当者会議で状況を話したり、国際教室の先生にばら教室の様子を見に来てもらうことで、チェック表だけではわからないことも伝えていくのだそうだ（横浜市 2016:40）。上野室長は、横浜市の職員によるインタビュー調査において、ばら教室と国際教室をうまく引き継いでいくことが非常に重要であると語った。国際教室の先生だけではなく、市内、どの学校にいつ外国籍等の児童が入学するかわからないため、可見市で採用された教員は、初期者研修として毎年ばら教室で学んでいくそうだ（横浜市 2016:40）。

ばら教室の課題面としては、予習・復習・自主学習など、「学び」の習慣化をどのように図るか、いかに保護者との連携を図るか、学習の障害、発達障害等をどのように把握するか、時間外勤務との関係における、教材・教具の作成、準備等の時間の確保をどうしていくか、などが挙げられるとばら教室の室長は語った（横浜市 2016:40）。

5.2 神奈川県横浜市 日本語支援拠点施設「ひまわり」

5.2.1 「ひまわり」概要

次に、神奈川県横浜市の日本語支援拠点施設「ひまわり」を取りあげたい。横浜市では、日本語指導が必要な児童生徒数は増加傾向にあり、2012年から2017年の5年間で約900人、約75%増加した（横浜市 2017）。こうした状況を受け、横浜市は、来日したばかりの児童生徒やその保護者への支援のため、2017年9月、中区に「日本語支援拠点施設ひまわり」を開設した。そして2019年9月には、鶴見区にも、市内2か所目となる日本語支援拠点施設「鶴見ひまわり」を開設した。

「ひまわり」では、児童生徒が日本の学校に速やかに適応できるよう、4週間の集中的な日本語指導と学校生活の体験を行う「プレクラス」の事業を行っている。

プレクラスの対象は、帰国・来日直後の日本語指導が必要な児童生徒であり、指導は、日本語講師とプレクラス指導員によって行われる。期間は4週間であり週3日（水・木・金）、9時～14時に行われる。週3日である理由は、残りの2日（月・火）は、在籍する学校に通うためである。ひまわりは、日本の学校に速やかに適応するための補完的な位置づけであり、週2日は在籍校で過ごすことで、早く日本の学校に慣れることができるのである。クラスは小学校低学年クラス・小学校高学年クラス・中学校クラスの3つに分けられ、定員は各クラス20名である。指導内容は、初期日本語、学校生活体験、体育・音楽・書写など教科につながる日本語（授業で使う日本語）である。

筆者は、横浜市鶴見区のプレクラス「ひまわり」にて、実際にボランティアとして4日間の参与観察を行った。次節では、そこでの様子、気づき・発見を記述する。

5.2.2 「ひまわり」での参与観察から

「ひまわり」には、小学校低学年クラス・小学校高学年クラス・中学校クラスの3つのクラスがあることを前述したが、筆者が訪れた期間は、コロナウイルスの影響で来日する児童生徒が少なかったために、小学校低学年クラスにパキスタン人の兄妹と中国人の女の子の計3人、中学校クラスにネパール人の女の子1人のみが在籍しており、小学校高学年クラスには児童は不在だった。

筆者は、4週間週3日（計12日）で行われるプログラムのうちの3週目と4週目に計4日間、中学校クラスにて、生徒が登校してから下校するまでを、中学校クラス指導者のアシスタントとして共に過ごし参与観察を行った。例えば、授業中は2人1組で行う日本語の会話の練習でネパール人の女の子の相手役をしたり、休み時間一緒にリコーダーを練習したり、昼休みに一緒に昼食を食べたりして4日間を共に過ごした。以下、その4日間の中学校クラスのスケジュールを表に示す。

	9:00~ 9:15	9:20~ 9:30	1時間目 9:35~10: 20	2時間目 10:40~11:25	3時間目 11:30~12:15	12:15~ 13:40	4時間目 13:40~14:25	14:25~ 14:35
1日目	登校	朝の会	日本語	日本語	日本語	お弁当 昼休み 掃除	理科	帰りの会
2日目	登校	朝の会	日本語	社会	日本語	お弁当 昼休み 掃除	日本語	帰りの会
3日目	登校	朝の会	社会	社会	日本語	お弁当 昼休み 掃除	体育	帰りの会
4日目	登校	朝の会	日本語	日本語	日本語	お弁当 昼休み 掃除	卒級式	帰りの会

小学校クラスも中学校クラスも、児童生徒は9:00~9:15の間に登校するため、その時間に合わせてひまわりの職員が門の前で出迎える。小学校クラスの場合、保護者による児童の送り迎えが必須となっており、保護者とともに児童が登校してくる。これにより、毎日職員と保護者が顔を合わせる機会を作ることができるとひまわりの職員は語っていた。職員は、児童の家での様子を保護者に聞いたり、教室での様子や家で話してほしいこと・やってほしいことを保護者に伝えたりと、保護者と積極的にコミュニケーションを取ろうとしていた。

一方で、中学校クラスの場合は、保護者の送り迎えはないため、職員と保護者が顔を合わ

せるのは、入級式（初日に行われる入学式のようなもの）と卒級式（最終日に行われる卒業式のようなもの）の時のみである。このことについて職員は、中学生に関しては保護者と話す機会がほとんどないため、学校での取り組みや生徒の様子をどの程度保護者が理解しているのか分からず、家庭との連携を取るのが難しいと語っていた。

児童生徒が登校すると、それぞれの教室でまず朝の会が行われる。朝の会では、宿題のチェックと日直の確認が行われる。宿題は、日本語のドリルや日本語の音読練習などの他、生徒の在籍校でクラスメイトにインタビューをしてくるといったものも出されていた。ひまわりで習った日本語を使って、例えば「何時に起きますか?」「英語が好きですか?」「サッカーが得意ですか?」などといった簡単な質問を在籍校のクラスメイトにしてきてもらい、その答えをプリントに書いてくるというようなものである。こういった宿題を出すことで、在籍校で日本人のクラスメイトと話すきっかけを作り出すという狙いだそうだ。しかし、日本語にも日本の学校にも不慣れな状態で、こういった宿題をこなすには、在籍校の先生からの働きかけが不可欠であるため、生徒の在籍校の先生との連携を大事にしていると、ひまわりの職員は語っていた。具体的には、定期的に電話やメールなどで、ひまわりの職員が在籍校の先生に、生徒がひまわりで勉強した内容や宿題の内容を伝え、協力を頼むそうだ。学校によって、先生がどの程度協力的かは異なるようだが、筆者が参与観察を行った期間の中学校クラスの生徒（ネパール人の中学2年生、以下 A さんとする）の在籍校は、とても協力的な学校だったようだ。A さんの担任の先生がインタビューに協力するようクラスで働きかけてくれたそうで、A さんは宿題の紙にぎっしり 20 人ほどのインタビュー結果を書いて持って来ていた。

宿題のチェックが終わるとその日の日直が発表される。日直は、授業の開始・終了時の号令、授業の合間の黒板消しを 1 日担当する。日本では、ほとんどの学校で日直制度があるため、在籍校で困らないよう、ひまわりでも日直制度を行うのである。中学校クラスは生徒が A さんのみであったため、毎日 A さんが日直をしていた。

朝の会が終わると、いよいよ授業が始まる。上の表で示したように、日本語の学習がメインであるが、理科や社会・体育などの授業もあり、その中で教科につながる日本語（授業で使う日本語）を学んでいく。4 週間の中で他にも、美術や音楽、家庭科、数学、書写といった授業もあるようだ。

ほとんどの児童生徒が日本語がまったくできない状態で、ひまわりにやって来るため、日本語の授業は、簡単な自己紹介の練習から始まり、ひらがなの読み方・五十音表の作成、簡単な動詞・形容詞、指示語、時間の表現、過去形、疑問文の表現など、段階を踏んでゆっくと丁寧に行われる。

職員が一方的に教えるスタイルではなく、例えば形容詞を学んだら、生徒にその形容詞を使って自分で例文を作って発表してもらおうというように、双方向に授業が進められていた。A さんは授業の中で、習いたての名詞と形容詞を使って、「OO 先生（A さんの在籍校の担任の先生：筆者注）は面白い」「日本の友達は楽しい」といった例文を作っていた。在籍校

になかなか馴染めず、学校に行くのを嫌がる生徒も過去にはよくいた中で、このように学校のことをポジティブに表現するということが珍しいと、ひまわりの職員は嬉しそうに話していた。Aさんが日本の学校に楽しく通えているのは、やはり在籍校の先生方の働きかけに依るところも大きいのだろう。

また、日本語の授業について、常に実践を意識したものであるなと感じた。例えば、位置関係（上、下、左、右、中、外など）について勉強した日は、視力検査の練習（Cの切れている方向を上・下・左・右で答えてもらう）をしたり、「地震です。机の下にもぐってください」と言って避難訓練の練習をしたりというように、生活の中で実際によく使う表現で覚えさせるということが意識されていた。ひまわりの職員が、「ひまわりでは、サバイバル日本語を身につけてもらうのが最優先の目標だ」と語っていたように、生徒が日本の学校生活・社会生活で困らないようにということを意識したプログラムであると感じた。

次に、教科につながる日本語の授業の中で印象に残ったのは、社会の授業である。社会の授業の内容は、生徒の出身国についての紹介を日本語で考えてもらうというものであった。ひまわりのプログラムの最終日にある卒級式の中で、クラスの出し物として生徒が皆の前で出身国の紹介をすることになっていたため、その発表原稿の作成を行った。Aさんは、ネパール出身なので、ネパールの紹介を日本語で考えた。それまでに習った日本語を駆使しながら、「ネパールはアジアにあります」「ネパールは山が多いです」「ネパールには、バシュパティナート（ヒンドゥー教の寺院：筆者注）があります」というように、Aさん自身が文を組み立てていった。自分の生まれた国について考えるAさんはとても楽しそうで、ひまわりの職員や私に対して、嬉しそうにネパールの有名な場所や美味しい食べ物について話してくれた。ひまわりの校長が、「子どもたちには日本での生活に早く慣れてほしいが、生まれ育った国のことも忘れないで大切にしたい。」と語っていたが、このような授業はそういった思いの表れなのかもしれない。

また、体育の授業も印象に残っている。授業内容としては、まずラジオ体操を教えながら一緒にやった後に、号令に合わせて動く練習（集合、整列、前ならえなど）をし、そして校庭でランニング・鉄棒・ボールを使った運動を行った。Aさんは運動が好きなようで、とても楽しそうに取り組んでいた。一方で、職員は「鶴見ひまわりは、鶴見小学校の空き教室に設置されているため、ひまわりの児童生徒用の校庭や体育館はなく、鶴見小学校の小学生が体育をしている間で空きスペースを利用して体育を行うしかないため、やることが非常に限られてくる。本当は体育館や校庭全部を使って球技などをやらせてあげたいが、場所の都合上難しい。」と頭を悩ませていた。確かに、Aさんが体育をしている中、鶴見小学校の小学生が投げたボールが何度も飛んでくるというようなこともあったため、場所の問題は今後の課題なのかもしれない。

授業が3時間目まで終わると、お弁当・昼休み・掃除の時間となる。通常は、同じクラスの生徒と一緒に弁当を食べ、自由に昼休みを過ごしてもらうが、今期は中学校クラスの生徒がAさんのみであったので、お弁当・昼休みの時間は、中学校クラスと小学校低学年ク

ラス合同で、また職員も一緒に過ごした。お弁当の時間は、日本の小学校・中学校で行われるのと同様に、「いただきます」「ごちそうさまでした」の号令を皆で行う。ひまわりの職員が、児童生徒に対して「美味しいですか?」「(お弁当のおかずを指さして)それは何ですか?」などと話しかけ、それに対して児童生徒が日本語で答えるというような会話も生まれていた。

また、小学校クラスの児童は、ひまわりで過ごす4週間のプログラムのうち最後の3日間は、鶴見小学校の教室で鶴見小学校の児童に交じって一緒に給食を食べることになっている。日本の小学校ではどこでも給食があるため、給食を食べることに慣れてもらうためだ。筆者が参与観察を行った期間の小学校クラスの児童は、パキスタン人の兄妹(小学1年生と3年生)と中国人の女の子(小学2年生)の3人であったが、パキスタン人の兄妹については、イスラム教徒で食事制限があり、日本の給食のメニューは食べられないため、最後の3日間も鶴見小学校で給食を食べるプログラムには参加せず、ひまわりの教室に残ってお弁当を食べることになった。そのため、中国人の女の子(以下Bさんとする)のみが、鶴見小学校の教室に給食を食べに行くこととなった。Bさんは、ひまわりの職員に連れられ、鶴見小学校の2年生の教室で鶴見小学校の児童と一緒に給食を食べることになっていたが、1日目は教室に行くのを非常に嫌がっていた。ひまわりの職員に説得され、なんとか教室に入ることにはできたものの、Bさんは、席に着いてから一口も給食を口にせず泣き出してしまった。そのため、給食を持ち帰り、ひまわりの教室で食べることとなった。2日目3日日も、ひまわりの職員が給食を食べに行くよう促したがBさんが嫌がったため、ひまわりの教室で給食を食べていた。知らない人ばかりの空間に飛び込んでいくというのは、Bさんにとって非常に勇気のいることであり、その上ひまわりの他のクラスメイトは行かない中、自分一人だけであったため、なおさら心細かったのだろう。ひまわりの職員も、「教室に入っていくというのは、なかなか勇気のいることであり、始めは皆嫌がる。3日間連続で行くことで最終日には教室の子どもたちと仲良くなるという子もいるが、人それぞれである。給食に慣れてもらうということは大事だが、このプログラムによって給食がトラウマになってしまってもいけないし難しいところだ。」と語っていた。

昼休みは、日本語を使ったゲームや折り紙などをして過ごす。日によっては、鶴見小学校の児童がひまわりの教室に遊びに来て、一緒にゲームをするということもあった。鶴見小学校の児童たちは、ひまわりの子どもたちと仲良くなろうと積極的に話しかけていた。

昼休みが終わると、掃除の時間となる。椅子を机の上にあげて、机を教室の隅に寄せ、ほうきとモップと雑巾がけを行う。職員が、雑巾の絞り方など一つ一つ丁寧に教えていた。

掃除が終わると4時間目の授業が始まり、その後は帰りの会で連絡事項の確認・宿題の確認などが行われ1日が終了する。

ひまわりのプログラム最終日には、卒級式が行われる。卒級式では、卒級証書の授与と各クラスの発表が、児童生徒の保護者や、児童生徒が在籍する学校の先生も招かれて行われる。小学校クラスの発表では、日本語の歌の斉唱が、中学校クラスの発表では、生徒の出身国を

日本語で紹介するプレゼンテーションと、リコーダーの演奏が行われた。皆教わった通りに起立や礼、卒級証書の授与をこなし、そして堂々と発表していた。職員は、初日は職員の子を見て挨拶をすることすら難しかった子どもたちが、ここまで成長した姿を見てとても感動した、と語っていた。児童生徒の保護者も、例えば、パキスタン人の兄妹の父親が「子どもたちがこんなに成長するとは思いませんでした。ありがとうございます。」と、ひまわりの職員に嬉しそうに話していたように、子どもたちの成長を実感したようだった。

4 日間の参与観察を経て、最後にひまわりの職員とお話した時に、「今期はコロナウイルスの影響で児童生徒の人数が非常に少なかったために、普段とはだいぶ様子が違った。」と話していた。今期は、児童生徒一人一人に付きっきりで指導することができたが、多い時は各クラス 20 名ほどの人数になるため、それぞれの理解のスピードに合わせて指導することも難しく、授業をするのに、より苦勞するようだ。一方で、学校に慣れるという面では、人数が少ないと集団生活のルールなどを学ぶことが難しいため、人数が多い方が良いと語っていた。

しばらくは、少人数体制でのプログラムになりそうだが、コロナウイルスが落ち着き、児童生徒の人数が増えれば、教室の様子も大きく変わるのだろう。

5.3 日本における就学前教育支援の取り組みに関する考察

「ばら教室 KANI」の目的は、「日本の公立小中学校への就学を初めて希望する外国籍児童生徒に対して、学校教育に必要な初歩的な日本語指導や生活指導等を行うことで、市内の各小中学校において円滑な指導が図られるようにする」というものであった。また、「プレクラスひまわり」の目的は、「帰国・来日間もない児童生徒が日本の学校に速やかに適応できるよう、集中的な日本語指導と学校生活の体験を行う」というものであった。

このように、双方においても対象は、日本の学校に就学しようとしている外国籍の児童生徒であり、その児童生徒たちが在籍する学校での生活に馴染むことができるようにするという点に目的が置かれているということが分かる。

実際に、「ばら教室 KANI」でも「プレクラスひまわり」でも、日本の学校に合わせて1日のスケジュールを組んでおり、授業以外にも朝の会や給食、昼休み、掃除、帰りの会など日本の小中学校で行われるものを取り込んでいる。また授業についても、日本語の学習だけでなく、音楽や美術などの学習の時間も取り入れることで、「日本語」という面以外でも様々な面において、日本の学校の中で取り残されてしまうことがないように工夫がされている。

「ばら教室 KANI」では近くの小学校で給食・昼休みの時間を過ごす、「プレクラスひまわり」では、インタビューの宿題を出したり、給食を一緒に食べる日を設けたり、昼休みに教室に児童が遊びに来るなどというように、学校の児童生徒との交流を大事にしていることも分かる。これも、日本の学校の児童生徒と話す機会を作ることで、日本の学校生活に早く慣れてもらおうという狙いだろう。

また、児童生徒の在籍する学校の先生との連携も大事にしていることが分かる。在籍する学校の先生に児童生徒の状況を伝え、プレスクールと学校が協力して児童生徒を支えていこうとする姿勢がうかがえる。

課題としては、双方とも「保護者との連携」を挙げていた。「ばら教室 KANI」では約3か月、「プレクラスひまわり」では4週間というような短期間の中では、児童生徒自身に即戦力をつけてもらうようなアプローチが最優先であり、保護者へのアプローチにまで手を広げることはなかなか難しいのだろう。

6. 就学前教育支援の取り組みの日独比較

6.1 国レベルでの制度の違い

2章で述べたように、ドイツではPISA調査によって、移民の子どもの低学力問題が明らかになったことで、それを解消するために国レベルで改革が進められた。

ドイツは16州それぞれに教育の権限があり、州独自の学習指導要領を作成しているが、16州の調整機関として、各州文部大臣会議が機能している。各州文部大臣会議が、PISA調査の結果を踏まえて、「就学前段階からの言語能力改善に関する措置」や「教育的に不利な条件を負う子ども、とくに移民の家庭の子どもたちへの効果的な支援に関する措置」などを重点課題として発表した(久田 2013)ことを受けて、各州では2章で述べたように就学前の子どものドイツ語能力テストを実施し一定水準に達しなかった場合に就学前施設への通園を義務付けたり、移民の子どもに対する就学前教育支援を強化したりした。このように、ドイツでは、国の機関から州へと働きかけがなされて、各州で改革が進んでいったと言える。

一方で、4章で述べたように、日本は外国人の子どもの学力どころか彼らが就学しているかどうかさえ、把握していないという現状である。よって、国レベルで大々的な改革が行われることはなく、国から自治体への勧告や働きかけもなかった。

また、外国人の子どもに対する就学義務の適用という点でも、差が見られる。日本では、4章で述べたように、教育を受ける権利の享有主体と就学の義務の対象のいずれも「日本国籍を有する国民」に限定している。一方で、ドイツでは早くも1964年には「外国人の子どものための授業に関する決議」の中で、外国人の子どもの就学義務の適用という理念が示されている(中山 1997)。

このように、就学前教育も含め「外国人の子どもへの教育」ということに関しての国レベルでの制度が、日本とドイツでは大きく異なっていることが分かる。

これは、日本では外国にルーツのある子どもがドイツほど多くないということが大きな要因であると推測できる。しかし、4章で述べたように、外国人の子ども・日本語指導が必要な児童生徒数は急増している現在、日本も国レベルでもっと制度改革を行わなければならない段階に来ているのではないか。

ドイツでの大々的な教育改革が、「PISA ショック」から始まったように、改革を行うにはまず現状を把握するところから始める必要がある。日本も、外国人の子どもの就学の現状、学力の現状などの調査を国レベルでしっかり行い、何が問題で何を改善していくべきなのかを把握する必要があるだろう。

6.2 「就学前教育支援」の違い

3章で、ドイツにおける外国人の子どもへの就学前教育支援の事例を取り上げたが、ドイツの事例は初等教育以前の移民の子どもと親に対して行われる支援であった。一方で日本の場合、本論文で取りあげた自治体である神奈川県横浜市や岐阜県美濃加茂市の一部の保育所で、日本の小学校に通う予定の外国籍の新小学校1年生とその保護者に対して、3月に2日間かけて各種書類の記入方法や学校生活の中での注意事項等を説明するガイダンスを開いている（厚生労働省 2020）といった事例は見つかったものの、保育園で長期的に行われる外国人の子どもや親への支援というのは、管見の限り見つからなかった。

それに対して、日本の文献では、5章で取りあげた「ばら教室 KANI」や「ひまわり」といった、日本の学校に通う前にその学校に適應できるよう準備段階として行くプレスクールでの支援のことが「就学前教育支援」と呼ばれているようだ。

このように、ドイツでの「就学前教育支援」というと、義務教育の年齢に達する前の保育施設に通う移民の子どもへのアプローチであるのに対し、日本での「就学前教育支援」は義務教育年齢に達した、日本の学校に就学する前の子どもへのアプローチであるというように、ドイツと日本では「就学前教育支援」の概念が異なっている。

こういった違いが生まれるのは、ドイツと日本では、保育施設の現状が大きく異なるからだと考えられる。3章で取りあげたビーレフェルト市のS保育施設で、移民としての背景を持つ子どもが常時半数以上を占めていたように、ドイツでは保育施設に外国にルーツをもつ子どもが非常に多く在籍している。これは、ドイツには移民の子どもが多くいるからということだけでなく、前節で述べたように、国の機関の働きかけもあり各州が移民の子どもたちへの就学前施設への通園を徹底させているからだろう。

外国人の子どもの保育施設への就園率が高いドイツでは、保育施設において彼らを早期から支援しドイツ社会に適應させようということが当然、問題になるだろうし、ほとんどの外国人の子どもが保育施設に通うのであれば、「就学前教育支援」という点においてもそこでアプローチすれば、取りこぼしがないだろう。

一方日本では、保育施設において外国にルーツをもつ子どもはそこまで多く在籍していないし、国が外国人の子どもに対して保育施設への通園を呼びかけたりしていない。そのため、「就学前教育支援」という点においても保育施設でのアプローチというよりも、個人に向けたアプローチとなる。例えば、横浜市の場合、日本の学校に通おうとする外国人の子どもの家庭に対して、市から個別に日本語支援拠点施設「ひまわり」の案内がいくようになって

ている。

このように、そもそも「就学前教育支援」の概念や対象となる子どもが異なるのであれば、その目的や実態も大きく異なるのは当然である。本論文で述べたように、ドイツの「就学前教育支援」の目的は、移民の子どもの言語能力の獲得のみならず、母親の自尊感情や教育力強化も含むという包括的なものだったのに対し、日本の「就学前教育支援」の目的は、外国人の子どもに日本の学校に慣れてもらうという本人の実践力重視のものであった。

ドイツのような保育施設内での支援であれば、長期間のアプローチができるため、子どもが学校に適応できるようにという短期的な目標ではなく、長期的な視野から、母語とドイツ語を両方重視したり、親のエンパワメントを大事にしたりというような支援ができるが、日本の「ひまわり」などのプレスクールの場合、期間を延ばすと学校に入るのが遅れてしまうため、長期間のアプローチは難しく、親の意識を変えて子どもへの好影響を狙うといったアプローチではなく、子ども自身に「サバイバル」のための力をつけてもらうようなアプローチが優先されるのは当然の結果と言える。

以上のように、国の状況の違いが、ドイツと日本での「就学前教育支援」の目的・実態の違いを生み出していると言える。

7. おわりに

本論文では、ドイツと日本での「就学前教育支援」の取り組みを比較し、ドイツの事例を活かして、日本でのより良い「就学前教育支援」のあり方を提言することを目的としていた。しかし前章で述べたように、日本とドイツでは国レベルでの制度や外国人に関する国の状況が大きく異なっているうえに、「就学前教育支援」の目的・実態がまったく違うものになっていることが分かった。よって、ドイツの事例を日本の現段階の「就学前教育支援」において応用するというのは、難しいと結論づけたい。

しかし日本で、外国人の定住・家族移民化が進んでいる現状を見れば、日本でも、保育園・幼稚園で外国人の子どもの在籍数が増えていくことが予想され、今後彼らに向けたアプローチが必要になってくると考えられる。その際には、ドイツにおける「就学前教育支援」の事例をぜひ日本でも活かしていくべきだろう。

ただ、当面の間は、「ばら教室 KANI」や「ひまわり」のような日本における「就学前教育支援」の取り組みを自治体レベルで終わらせずに、国レベルで広げていくということが日本においては必要ではないか。ドイツの州で始まった「リュックサック・プロジェクト」が国の機関の報告書で好事例として紹介され、州を越えて連邦全土に広がったように、日本でも国が積極的に働きかけ、自治体での取り組みを他の自治体へと広げていくべきだろう。

引用・参考文献リスト

- ・ 荒牧重人,2017,『外国人の子ども白書』,明石書店
- ・ 伊藤亜希子, 2017,『移民とドイツ社会をつなぐ教育支援』九州大学出版会
- ・ 児島明,2006,『ニューカマーの子どもと学校文化』,勁草書房
- ・ 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
- ・ 坂野慎二, 2017,『統一ドイツ教育の多様性と質保証』,東信堂
- ・ 志水宏吉,2009,『エスニシティと教育』,日本図書センター
- ・ 志水宏吉・鈴木勇,2012,『学力政策の比較社会学—PISA は各国に何をもたらしたか』,明石書店
- ・ 志水宏吉・山田哲也,2015,『学力格差是正策の国際比較』,岩波書店
- ・ 久田敏彦,2013,『PISA 後の教育をどうとらえるか—ドイツをとおしてみる』,八千代出版
- ・ 山本須美子,2017,『ヨーロッパにおける移民第二世代の学校適応』明石書店
- ・ OECD,2009,『世界の教育改革 3 OECD 教育政策分析』明石書店
- ・ 厚生労働省,2020,「保育所等における外国籍等の子どもの保育に関する取組事例集」
https://www.murc.jp/wp-content/uploads/2020/04/koukai_200427_1_2.pdf1
最終アクセス 2020年12月31日
- ・ 法務省,2019,「在留外国人統計」
http://www.moj.go.jp/housei/toukei/toukei_ichiran_touroku.html
最終アクセス 2020年12月31日
- ・ 文部科学省,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）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569.htm
最終アクセス 2020年12月31日
- ・ 横浜市,2016,「市会ジャーナル」第154号
https://www.city.yokohama.lg.jp/shikai/gikaikyoku/journal.files/0049_20180809.pdf
最終アクセス 2020年12月31日
- ・ 横浜市,2017,横浜市記者発表資料
<https://www.city.yokohama.lg.jp/city-info/koho-kocho/press/kyoiku/2017/20170831-022-25973.files/phpUbOXQO.pdf>
最終アクセス 2020年12月31日
- ・ 横浜市,2019,横浜市外国人児童生徒等における教科用図書の使用上の困難の軽減に関する検討会議（第1回）資料
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2019/08/23/1420501_005.pdf
最終アクセス 2020年12月31日