

乳幼児期の外国につながる子どもの保育をめぐる現状と課題 —子どもたちの「ことば」が聴かれる場の創出—

Current Situation and Issues in Childcare for Children with foreign backgrounds in Early Childhood —Creating a place where the children’s “views” can be heard—

當銘 美菜
(Mina TOME)

Abstract :

Based on the current situation of childcare and education of children with foreign backgrounds, this paper seeks to weaken the tendency for the children’s language to be absorbed into “Japanese” the standard language of Japanese society, in order to enable children to enhance their ability to choose or develop their own language. Creating a place where the children’s views can be heard may serve as a clue, but participation of the public and consideration of supportive measures at the national level is also essential.

本稿の目的は、外国につながる子どもの保育・教育の現状から、子どもたちの「ことば」が、日本社会の標準語とされる「日本語」に収斂されてしまう力を弱め、子どもたち自身が自らの「ことば」を選択したり、新たに生み出していく力を高めるための契機をつかむことである。子どもたちの「ことば」が聴かれる場の創出が手がかりになるのではないかと考えられるが、市民の参加やそれを下支える国レベルの施策の検討も必要である。

キーワード : 意見表明権、外国につながる子ども、子どもの権利、乳幼児期

Keywords : The right to express views, Children with foreign backgrounds, Rights of the Child, Early Childhood

1. はじめに

日本では1990年代以降、来日するニューカマーの増加に伴い、「外国につながる子ども¹⁾」たちが増加してきた。入管法の改正もあり、その数は今後もさらに増えるだろうと予測されている。また最近では、親の労働や婚姻、居住国の災害や戦争等の理由により、自分の意思とは関係なく、突然、知らない国へ移動し、外国につながる子どもとなる子どもたち以外に、日本

に定住する国際結婚家庭に生まれる、複数言語の家庭で生活する、日本生まれ日本育ち、日本国籍の外国につながる子どもの増加も顕在化してきている。

文部科学省が2021年度に実施した「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²⁾」によると、日本語指導が必要な児童生徒数は、58,307人で、2018年度に実施した前回調査から 7,181人 (14.0%) の増加であった。その

内、日本国籍³⁾の児童生徒に焦点をあてると、その数は10,688人で、前回調査から317人(3.1%)の増加となっている。また、言語別にみると、外国籍では、ポルトガル語を母語とする者が25.1%と最も多い。日本国籍では、日本語を使用する者の割合は28.7%に留まり、21.5%のフィリピン語、17.5%の中国語と続く。これらのことから、外国につながる子どもたちへの保育・教育を考えるとすることは、言語や国籍という枠組みでは捉えきれない多様な文化的・言語的背景をもつ子どもたちに向き合うということであり、一律な目標を設定することが不可能な中、子どもたちがどのような「ことば」の担い手になっていきたいのかを、子どもたちから出発して捉えなおすことが求められているといえる。

しかしながら、日本で生活する外国につながる子どもの「ことば」は、本来の彼らの実態とはかけ離れた「日本語」という個別言語に収斂されてしまいがちである。「正しいとされている日本語＝標準語ではあらずとできない、日本育ちの台湾人として生きてきた自分のリアリティを表現するために、中国語や台湾語を含んだ自己流のニホン語を編み出したように思うのです」(温・木村 2020:16)という「外国につながる子ども」として日本で育った温の文章には、外国につながる子どもたちの「ことば」の個別性と複雑さが表現されている。「日本語」という枠を以て、彼らの「ことば」を制限してしまうことは、自分のリアリティを表現する「ことば」を子どもたちから奪うということであり、保育や教育はそれに抗う場にならない。

本稿の目的は、外国につながる子どもの保育・教育の現状から、子どもたちの「ことば」が、いわゆる日本社会の標準語とされる「日本語」に収斂されてしまう力を弱め、反対に、子どもたち自身が自らの「ことば」を選択したり、新たに生み出していく力を高めるための契機をつかむことである。「ことばには、人をつなげると同時に人を排除する暴力的な側面もある。これは、ある特定の集団(これは家庭から国家あるいは超国家までさまざまなレベルが設定できる)がある言語を排他的に専有するということ

でもある。つまり、ことばが、特定の集団のなかでは人をつなげるという役割を果たし、集団としてのアイデンティティの中核を形成することもあるが、一方でそのことばを話さない人を排除する装置にもなるということである」(安田2009:232)。日本社会において「日本語」がもつ力は、子どもたちの「ことば」や人と人との関係形成に影響を及ぼす。保育・教育の現場において、「日本語」のもつ排他的な力を弱めることは、子どもたちが自らの「ことば」を自由に表現したり、学びへの参加を保障するために必要なことである。

2. 子どもたち自身のもつ「ことば」が守られるために

(1) バイリンガル教育の視点から

バイリンガル教育では、L1(第一言語)を犠牲にせず維持したまま、L2(第二言語)も伸ばす「加算的バイリンガリズム」と、L2獲得のためにL1を犠牲にする「減算的バイリンガリズム」があるとされ、前者が望ましいとされてきた。これらは、言語間の相互作用について言及していなかったが、カミンズ(Cummins)が発表した「言語相互依存仮説(Linguistic Interdependence Hypothesis)」では、子どもたちが出会う複数の言語は、共通の認知力を基礎として相互に依存し合っていることが説明されている。「学校や周囲の環境の中で言語(Ly)に接触する機会が十分にあり、またその言語(Ly)を学習する動機づけが十分である場合、児童・生徒が言語(Lx)を媒体として授業を受けて伸びた言語(Lx)の力は、言語(Ly)へ転移(transfer)し得る」(カミンズ 2011:78)というものである。実際に日本の公立学校に通うブラジル人児童への調査を行ったブッシンゲル・田中(2010)は、二言語環境に育つ外国につながる子どもたちにとって、「L1はマイノリティー児童の資源であり、L1の知識を使ってL2学習に転移できることが多いため、L2が発達するまでL1が思考の杖となるよう維持することが望ましい(P.37)」と述べている。近年、広く膾炙されてきた多文化保育・教育においても、「母語を活かした保育」が子どもの安心感につながり、活動への参加を促すことが報告

されており、「日本語」だけではなく、外国につながる子どもの活用できる「ことば」を手がかりにかかわることの必要性が示されている。

さらに、多言語話者の世界的な増加に伴い、注目を集めているのが「トランス・ランゲージング (translanguaging)」である。「トランス・ランゲージングとは、マルチリンガルがもつ全ての言語資源を、言語の境界線を超越してひとつのつながったレパートリーとしてとらえた概念である」(加納2016:3)。トランス・ランゲージングでは、子どもたちの「ことば」を「母語」や「日本語」といった個別言語に分断せず、言語の枠を越えたレパートリーとして捉え、ことばの使い方そのものに焦点が当てられていることから、子どもたちの言語使用の実態により即した学習が可能になると考えられる。温(2019:63-64)は、学生時代に、自身の「ことば」が「日本語」という枠で評価されたエピソードを以下のように記している。

後日、英語のテストの答案用紙が返ってきて、わたしはハッとしました。

「WEN, YOUJOU」の上に、大きな×印がついていたのです。わたしはその瞬間、すぐに悟りました。そうか、ここで○をもらうには、「ON YUUJUU」と書かなければならなかったのか。(中略)

日本語の発音を書かなければ、○はもらえなかったのです。

トランス・ランゲージングは、子どもたちの元々もつ「ことば」を抑圧したり、封じ込めたりするのではなく、その「ことば」を使って、さらに「ことば」を育んでいく可能性をもっている。同質性が前提となっている環境の中で、異なる「ことば」をもつ外国につながる子どもたちは、「(日本で勉強してこなかったので) 国語ができない、算数ができない、音楽でレコーダーを吹いた経験がないので、できない、と「ない、ない」の部分だけが見えてくる」(恒吉2021:9)。このように何かを欠いていると見なされ、外国につながる子どもたちは「問題」と捉えられてきた。しかし、温のエピソードからも分かるように、子どもたちは「ことば」を

持っている。日本語の発音である「ON YUUJUU」だけではなく、「WEN, YOUJOU」という表記が認められる環境であったなら、×印がつくことはないのである。つまり、外国につながる子どもたちが、日本であたり前とされていることに不慣れであることで、「問題」と見なされることなく、新たな環境でさらなる学びに参加していけるような対応が求められているといえる。

(2) 子どもの権利という視点から

2014年4月より学校教育法施行規則の一部改正に伴い、「特別の教育課程」が施行され、日本語指導が必要な児童生徒に対する日本語指導が制度化されるようになった。しかしながら、「特別の教育課程」を設定するかどうかは、個々の学校の判断に委ねられているのに加えて、日本語指導が必要かどうかの判断には曖昧な部分が残されている。若林(2022:116-117)では、相談を受けた小中学校の教員にその後連絡をすると、「もうだいじょうぶ」という言葉に次いで「いまは教員の顔を見て話を聞く」「授業に参加できるようになった」「問題点は見当たらない」などの答えが返ってくる」ことに、子どもの実情に気づくことの重要性を指摘している。

言語も習慣も異なる世界に置かれた子どもは、早く「自分だけ違う」状況を抜け出そうと必死だ。人の話が分かったように装う術を身につけ、授業中も周囲の生徒と同じように振る舞うことを覚える。しかし、本当は何も理解していない。自分が劣っていると見えぬよう、必死で身につけたサバイバル術は、皮肉にも本人をさらに追い込む。困難を回避したのは教員だけで、「だいじょうぶ」になったのは教員自身にほかならない。

「本当は何も理解していない」のにもかわらず、「だいじょうぶ」な子どもとして認識された場合、日本語指導の対象にならず、指導を受ける機会が奪われてしまう恐れがある。大丈夫どころか、その後の彼らの人生に深刻な影響を与えてしまうことも考えられる。同じようなことが、「発達障害」と診断され特別支援学校に通

うことになる外国につながる子どもにも起こっている。金（2020）は、外国につながる子どもが「発達障害」となる過程を、子どもたちにかかわる複数の大人へのインタビューから明らかにしているが、その中で、全くの善意から、「子どもたちのためになる」支援として行われていた教員たちの実践が、「日本人と外国人の間の権力の格差を温存し、後者を抑圧することにもつながっていた」（p.218）ことを指摘している。同時に、教員たちの提案に、声をあげることができなかった子どもたちや保護者の置かれた状況と、彼らを劣位な立場に追いやる日本社会の不十分な「移民政策」にも言及している。

上述した若林（2022）と金（2020）のケースから生じる疑問は、子どもたちに関することにもかかわらず、なぜ子どもたち自身の声やことばが聴かれなかったのだろうか、ということである。聴かれたとしても同じ結果に至ったかもしれない、しかし、子どもたちの声やことばが尊重され、聴かれる機会や場が設けられているのと、そもそも聴かれることが想定されていないのでは、大きな違いがあるだろう。1989年に国連で採択され、日本でも1994年に批准された「子どもの権利条約⁴⁾」においては、「児童がその児童に影響を及ぼすすべての事項について自由に自己の意見を表明する権利を確保する。」（第12条第1項）と、その「意見表明権」が保障されている。また、第2項では、「聴取される機会」が規定されており、子どもには、子どもが理解できるように情報が提供され、「聴かれる権利」があることが示されている。日本で生活する外国につながる子どもの聴かれる機会が保障されることは、自分の思いや願いを自由に表現することが保障されるということであり、子ども自身にかかわるさまざまな決定の過程に参加するということである。サバイバル術で分かったように装ったり、教員たちの提案に声をあげることができないという、子どもたちの「ことば」が奪われている現状を変えていくためには、「子どもたちのため」という大人の立場を一旦保留し、子どもたちの「意見表明権」や「聴かれる権利」が保障されるような環境をつくっていく必要があるといえる。

3. 方法

（1）乳幼児期への着目

子どもは、大人と比べて、その声が発されたとしても、届かなかつたり、否定されやすい状況にあると言われている。堀（2020：10）は、Bell（1995）を引用し、社会に潜むアダルトイズム（Adulthoodism）を指摘する。

アダルトイズムの本質は、私たちの社会にある子どもへの軽蔑です。ほとんどの場合、子どもはおとなよりも重要でなく劣っていると思われています。子どもはまともに取り合ってもらえないし、地域社会での生活に関する意思決定の場に参加することもできません。ほとんどすべての子どもの生活にとって、おとなはとても重要です。そのため、「アダルトイズム」と私が呼ぶものを理解するのは困難なのです。

大人による、子どもに対する差別や抑圧は、社会に浸透しており、子どもは声を出すことが難しいだけでなく、発した声が尊重されず、最悪の場合、虐待により命を奪われるという結末を迎えることもある⁵⁾。また、子どもの中でも特に、乳幼児期の子どもたちの権利は侵害されやすい。子どもの権利委員会による「一般的意見7：乳幼児期における子どもの権利の実施（2005年）」においては、以下のように、乳幼児がすべての権利の保有者であることを改めて示している。

乳幼児の行為主体性の尊重は、しばしば見過ごされ、または年齢および未成熟さにもとづいて不適切であるとして拒絶されてきた。（中略）乳幼児は、未発達であり、基礎的な理解力、意思疎通能力および選択能力さえないと見なされてきた。乳幼児は家庭において無力であり、社会においてもしばしば声を奪われ、目に見えない存在とされている。委員会は、第12条は年少の子どもと年長の子どもの双方に適用されるものであることを強調したい。もっとも幼い子どもでさえ、権利の保有者として意見を表明する資格があるのであり、その意見は「その年齢および成熟度にし

たがい、正当に重視され」るべきである（第12条1項）。（中略）乳幼児は、話し言葉または書き言葉という通常的手段で意思疎通ができるようになるはるか以前に、さまざまな方法で選択を行ない、かつ自分の気持ち、考えおよび望みを伝達しているのである。

あえてこのような説明を要するということは、子どもの権利条約の第12条にある「自己の意見を形成する能力のある児童」に、乳幼児が含まれることが当たり前に解釈される社会にはなっていないということを示している。本稿では以下、乳幼児期の外国につながる子どもの保育・教育の現状から、子どもたちの「ことば」がどのような環境で保障されているのかを考察していく。

（2）対象とするデータについて

対象とするデータは、2021年にクロスマーケティング社の登録モニターに対して実施したWeb調査の回収データである。調査協力者は、日本に居住する、乳幼児期の外国につながる子

どもを育てる外国籍保護者であり、男性40名（平均年齢33.05歳）、女性60名（平均年齢33.4歳）の計100名であった。本稿ではこの他、A県にある自治体に対して実施した質問紙調査の回収データも補足資料として用いる。

4. 結果と考察

100名の外国につながる子どもの内、「通園を希望していない1名」と「子どもが日本にいない1名」を除く98名が、日本にある幼児教育施設に在籍していた。内訳は、「日本の保育所（園）に通っている」が58名、「日本の幼稚園に通っている」が22名、「日本の認定こども園に通っている」が7名、「インターナショナルスクールに通っている」が6名、「日本の外国人保育所（園）や幼稚園などに通っている」が5名であった。日本の保育所や幼稚園などに在籍している87名に対して、「あなたの子どもは、日本の保育所や幼稚園などで困っていることがあったと思いますか。今、困っていることがあると思いますか。」と質問したところ、回答は表1のとおりであった。

表1 園での子どもの困りごとについて（複数回答）

		回答数	%
1	日本語が分からず困っていたと思う／困っていると思う	6	6.9
2	日本語が話せず困っていたと思う／困っていると思う	4	4.6
3	自分の話を聞いてもらえず困っていたと思う／困っていると思う	6	6.9
4	自分の話す言葉が伝わらず困っていたと思う／困っていると思う	5	5.7
5	園のルールやきまりが分からず困っていたと思う／困っていると思う	29	33.3
6	髪の色が違うので困っていたと思う／困っていると思う	1	1.1
7	肌の色が違うので困っていたと思う／困っていると思う	1	1.1
8	文化や習慣が違うので困っていたと思う／困っていると思う	22	25.3
9	園の食べ物、家の食べ物と違うので困っていたと思う／困っていると思う	8	9.2
10	いじめや差別に困っていたと思う／困っていると思う	2	2.3
11	名前が日本人らしくないで困っていたと思う／困っていると思う	6	6.9
12	友だちができず困っていたと思う／困っていると思う	1	1.1
13	ほとんど困っていなかったと思う／ほとんど困っていることはないと思う	29	33.3
14	子どもはまだ小さいので分からない	9	10.3
15	その他	2	2.3

子どもはすぐに園に慣れると言われる傾向があるが、実際には、多岐にわたる困りごとに直面していると保護者は感じていることがわかる。最も多かったのは、「5 園のルールやきまりが分からず困っていたと思う／困っていると思う」で29名(33.3%)、次に「8 文化や習慣が違うので困っていたと思う／困っていると思う」が22名(25.3%)と続いた。「ことば」に関連する項目としては、主に1～4が該当するが、数は比較的少ないとはいえ、「3 自分の話を聞いてもらえず困っていたと思う／困っていると思う」(6名、6.9%)や「4 自分の話す言葉が伝わらず困っていたと思う／困っていると思う」(5名、5.7%)は深刻である。保育所保育指針の領域言葉では、「経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う⁶⁾」ことが目指されていることが示されている。すべての子どもたちが「自分なりの言葉」で表現することが目指されるのであれば、外国につながる子どもたちが、聴いてもらえた、伝わったと

思える環境づくりが求められる。その他、「14 子どもはまだ小さいので分からない」(9名、10.3%)も注意が必要だろう。先に、乳幼児期の子どもたちの声が蔑ろにされがちであることを、アダルトイズムの説明とともに示したが、この回答からは、子どもの発する声に耳を傾けようとする姿勢を読み取ることが難しい。「乳幼児は、話し言葉または書き言葉という通常の手段で意思疎通ができるようになるはるか以前に、さまざまな方法で選択を行ない、かつ自分の気持ち、考えおよび望みを伝達している」(一般的意見7)という子ども観に立つならば、「小さいので」は理由にならず、子どもが伝達する思いを読み解いていかなければならない。「分からない」は、困りごとがないとイコールではないものの、声を聴こうとしない大人側の都合で、子どもの声は簡単になかったことにされてしまう恐れがあるのである。

次に、子どもが園で困っていた／困っていると思うと回答した47名に対して、「困っていたことは、どのように良くなりましたか。今、困っていることには、どのように対応されてい

表2 子どもの困りごとへの対応について(複数回答)

		回答数	%
1	通訳をつけてくれた／つけている	1	2.1
2	園の先生が、日本語以外の言葉で話してくれた／話している	0	0.0
3	園の先生が、日本語をゆっくり、はっきり話してくれた／話している	4	8.5
4	園の先生が、子どもに日本語を教えてくれた／教えている	3	6.4
5	園の先生が、絵や写真などを使って話してくれた／話している	3	6.4
6	園の先生が個別に対応してくれた／対応している	5	10.6
7	園の先生が子どもの話をしっかり聞いてくれた／聞いている	26	55.3
8	園の先生が子どもに園のルールやきまりを教えてくれた／教えている	8	17.0
9	園が、異なる言葉や文化を保育に取り入れてくれた／取り入れている	21	44.7
10	クラスに友だちができた	6	12.8
11	市区町村の職員が園を訪問し、園と子どもの話をしてくれた／話をしている	1	2.1
12	日本人の保護者が、子どもに日本語を教えてくれた／教えている	0	0.0
13	ボランティア団体が、子どもに日本語を教えてくれた／教えている	0	0.0
14	理由は分からないが、自然に良くなった	4	8.5
15	まだ困っている	2	4.3
16	その他	3	6.4

ますか。」と質問したところ、回答は表2のとおりであった。

外国につながる子どもへの園の対応として、通訳をつけることや、「やさしい日本語」で話すこと、絵や写真などの媒体を使用することがあげられ、実際、外国につながる子どもへの保育・教育において実践されているが、それら以上に、「7園の先生が子どもの話をしっかり聞いてくれた／聞いている」(26名、55.3%)ことが困りごとへの対応として有効だと捉えられていることがわかる。また、「9園が、異なる言葉や文化を保育に取り入れてくれた／取り入れている」(21名、44.7%)ことも子どもの困りごとの改善につながると認識されており、「日本語」や「日本文化」という枠にとらわれず、子どもの「ことば」を尊重する実践が子どもたちの園生活への参加を促していくのだろうと考えられる。他方、「15 まだ困っている」(2名、4.3%)との回答もあり、困難の渦中にある子どもの声をどのようにすくいとり、対応していけるのかについて検討することも喫緊の課題である。

外国につながる子どもの保護者らは、さまざまな育児場面で複数の言語を使用していたが、「1日の育児の中で、あなたはどのくらい子どもの話を聞きましたか。子どもの話は、きちんとした話し言葉になっている必要はありません。この1週間の中で、一番多く話を聞いた1日の時間をお知らせください。」という質問をしたところ、平均約3時間強(195.7分)との回答だった。しかしここで注目したいのは、回答者の23名は40分以下で、さらにその中の16名は30分以下であった点である(男性12名(30%)、女性11名(18.3%))。時間の量ですべてを判断することはできないが、10時間以上と回答した保護者もいることから、外国につながる子どもの間にも、聴かれる機会に大きな違いがあるのではないだろうか。さまざまな家庭環境で生育する子どもたちがいるなか、すべての対応を保護者に求めることは難しい。

しかしながら、A県にある自治体に対して実施した質問紙調査からは、その対応を自治体に求めることも容易なことではないことが明らかになっている。認可保育所等で受け入れている

る、外国につながる子どもの人数にかかわらず、「外国につながる子ども」の保育・教育に関するガイドラインが設けられていなかったり、窓口となる専門の担当者がない等、各自治体もまた苦慮している現実がある。「外国人保育のガイドラインを定めることやそれを支える事業など、国レベルでの検討が求められ」(品川2022:65)ているが、小学校以降の日本語指導のための教員の加配や教材や資料の充実度と比較すると、就学前段階の子どもたちに対する施策は、まだまだ不十分な状況である。現状では、ほとんどの自治体では、子どもたちや保護者からの意見や要望等の聴き取りの機会が設けられておらず、外国につながる子どもの保育・教育に、当事者である子どもやその保護者が自ら関わり、願いを実現させるための方法を見いだすことは困難である。しかしながら、上述したように、園での子どもの困りごとが、話をしっかり聴かれることによって、また、異なる言葉や文化が保育に取り入れられることによって改善されたことを踏まえて考えると、足りない人材を探すこと以上に、今いる外国につながる子どもの保育・教育に携わる人たちを始め、その他の市民が、彼らの存在に目を向け、その「ことば」に耳を傾けることで、「問題」とされていることが改善されたり、「問題」ではなくなっていく可能性はないだろうか。

5. おわりに—まとめと今後の課題—

本稿では、外国につながる子どもの保育・教育の現状から、子どもたちの「ことば」が、日本社会の標準語とされる「日本語」に収斂してしまう力を弱め、反対に、子どもたち自身が自らの「ことば」を選択したり、新たに生み出していく力を高めるための契機をつかむことを目的に検討してきた。子どもたちの「ことば」が聴かれる場の創出についてである。長瀬は、「声」の旧漢字である「聲」に「耳」が含まれていることから、「[声]を発すること、それを受けとめる「きく」ということは、対になったものかもしれません。」「人の内側から湧きおこり、人に対して働きかけるありようを「声」と考えています」(栄留・長瀬・永野2021:8)という。子どもたちの「ことば」が生み出される

ためには、それが聴かれる場にいると子どもたち自身が感じられる環境を整える必要があると考える。ただし、その場にいる大人は、必ずしも保護者や保育士、あるいは自治体の職員など、を想定するのではなく、地域に住む一般の市民も含めた環境にしていくことが求められる。限りある人材や資源の中で、ともに子どもたちの保育・教育に携わることのできる体制をつくることは、子どもたちの「ことば」が育まれていくことを保障するだけでなく、その過程をともにする私たちがつくる社会を変えていく力にもつながると考える。しかしながら同時に、このような計画を継続して実行していくためには、国レベルでの対応が不可欠であるため、地域の特性に応じた取り組みを実施していくのと同時に、それを下支えする国の施策の両面から、検討されていくことが望まれる。

最後に、今後の課題について述べる。本稿で主に扱ったのは、外国籍保護者に対して実施した量的調査の結果の一部であり、さらなるデータの収集と分析が必要である。今後は、外国につながる子どもたちの保育・教育を担う保育所に着目した研究、及びより質的な研究も進め、聴かれる場の創出を可能にする具体的な方法についても検討していく。

【謝辞】

Web調査、及び質問紙調査にご協力くださった保護者の皆さまと自治体職員の皆さまに心から感謝申し上げます。

【付記】

本研究は、公益財団法人前川財団2020年度家庭・地域教育助成、JSPS科研費JP21K00629の助成を受けて行われた研究成果の一部です。

【注】

- 1) 国籍や使用言語に関係なく、家族の中に外国籍や海外で生まれ育った者がいる場合、「外国につながる子ども」と表記する。
- 2) 文部科学省「『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(令和3年度)』の結果について」https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00004.htm (2022年12

月1日閲覧)

- 3) 調査では、日本国籍との二重国籍者も「日本国籍」として扱っている。
- 4) 日本ユニセフ協会『子どもの権利条約カードブック みんなで学ぼうわたしたちほくたちの権利』<https://www.unicef.or.jp/kodomo/kenri/> (2023年1月23日閲覧)
- 5) 2018年3月に起きた東京都目黒区の船戸結愛さん(当時5歳)と、2019年1月に起きた千葉県野田市の栗原心愛さん(当時10歳)の虐待死事件では、子どもたちのあげた声が尊重されず、幼い命が奪われた。
- 6) 保育所保育指針だけではなく、幼稚園教育要領や幼保連携型認定こども園教育・保育要領でも示されている。

【引用文献】

- 温又柔(2019).『『国語』から旅立って』新曜社.
- 温又柔・木村友祐(2020).『私とあなたのあいだ—いま、この国で生きるということ』明石書店.
- 栄留里美・長瀬正子・永野咲(2021).『子どもアドボカシーと当事者参画のモヤモヤとこれから—子どもの「声」を大切にできる社会ってどんなこと?』
- 加納なおみ(2016).「トランス・ランゲージングを考える—多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために—」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』12, 1-22.
- 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る、10人の大人たちの語り』明石書店.
- 品川ひろみ(2022).「乳幼児に関わる課題—保育所を中心として」荒牧重人他編『外国人の子ども白書【第2版】—権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から』明石書店, 63-65.
- ジム・カミンズ著, 中島和子訳著(2011).『言語マイノリティを支える教育』慶応義塾大学出版会.
- 恒吉僚子(2021).「課題先進国、国際化後進国—日本の教育が歩むべき道」恒吉僚子・額賀美紗子編『新グローバル時代に挑む日本の教育—多文化社会を考える比較教育学の視座』東京大学出版会, 1-21.
- ブッシンゲル ヴィヴィアン・田中順子(2010).「マイノリティー児童のバイリテラシー測定の試み—非集住地区に居住する在日ブラジル人児童を対象に—」『母語・継承語・バイリンガル教育(MHB)研究』6, 23-41.
- 堀正嗣(2020).『子どもの心の声を聴く—子ども

- アドボカシー入門』岩波書店。
- 安田敏朗（2009）。「日本語は何を媒介してきたのか」木村護郎・クリストフ・渡辺克義編『媒介言語論を学ぶ人のために』世界思想社，232-252。
- 若林秀樹（2022）。「「適応指導」とは一学校における教員の役割」荒牧重人他編『外国人の子ども白書【第2版】—権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から』明石書店，116-117。