

第3章 プレスクールに関する理解を深めるために

1 子どもの言語・コミュニケーションの発達

(飯高京子先生)

(1) はじめに

子どもが私たちの世界に生まれてきて、初めて出会うのは母親です。子どもは母親を無条件に信頼し、乳を呑み、暖かく包まれて成長します。子どもの成長には安心して抱かれ、世話をされ、深く眠る場が必要です。何故なら、その時に子どもの頭の中にある数千万の脳細胞が発達・分化し、成長と学習を支える枠組みを準備するからです。ここでは、必ずしも安定した乳幼児期の環境に恵まれない子どものことを念頭におきながら、一般のことばの発達のすじみちに沿って説明します。このすじみちから逸脱しかけている子どものために、私たちに何ができるかを考えてみましょう。

(2) ことばの発達のみちすじ

ことばの発達には幾つかの必要条件があります。それらは、①身体的な側面と②心理・社会的な側面に分かれます。

① 身体的面の発達

毎日の生活の中で、私たちは環境からさまざまな情報を受け取り、それらを活用しています。それらは「見る」、「聞く」、「さわる」、「嗅ぐ」、「味わう」、「体の位置を感知する」などですが、その中でも特に「聞こえている」ことは大切です。日常生活の中で〈図表3-1〉を参考に、周囲の話し声やベルの音に反応するかを観察してください。生活のリズムが形成されていて、安眠できる環境も大切です。

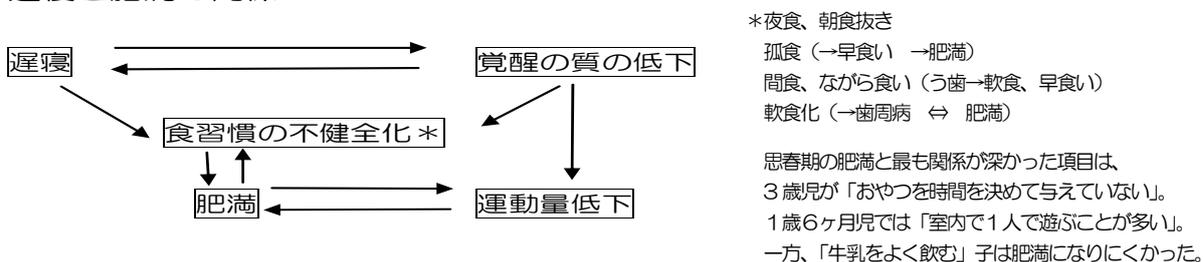
〈図表3-1 日常の聴性反応より推測される子どもの状態〉

日常の聴性反応	考えられる状態	日常の聴性反応	考えられる状態
まったく反応なし	きわめて高度な難聴か、音にたいし精神発達遅滞	日常音にはよく反応するが、ことばの理解が悪い	低音部がほぼ正常な感音難聴、精神発達遅滞、ごくまれに難聴失認
戸を開ける音、拍手、太鼓、机をたたく音には反応するが、電話のベルは聞こえない	低音部に比較的聴力の残った中～高度難聴	歌のメロディーは正確にうたえるが、ことばの理解が著しく悪い	250～500Hz以下は正常な高音急墜型難聴、精神発達遅滞
対話の範囲ではことばは何か通じる、しかしことばの発達は遅れている	中等度難聴か、精神発達遅滞	不意の音には振り向くこともあり、しかし周囲にまったく無関心で、名を呼んでも振り向かない	いわゆる自閉症、ないしそれに類する情緒障害、自閉的精神発達遅滞
名を呼んでもさっぱり反応せず、言語発達も不良、しかしある限定された音（たとえばテレビのコマーシャル）には敏感	末梢性難聴なし、いわゆる小児自閉症や精神発達遅滞にこのようなものが多い	名を呼んでも振り向かず、あちこち勝手に動きまわり、ひとときもじっとしていない	興奮型精神発達遅滞、微小脳機能障害(MBD)
話しかけるとサッと話者の顔や口もとに注目する	中等度難聴	発音の障害(サ行、その他)がいつまでも続く	構音障害(Dyslalie)、高音部聴力損失、軽～中等度難聴
聞き返しが多い	軽～中等度難聴		

(資料) 鈴木篤郎、田中美郷(1978) 「幼児難聴」 医歯薬出版

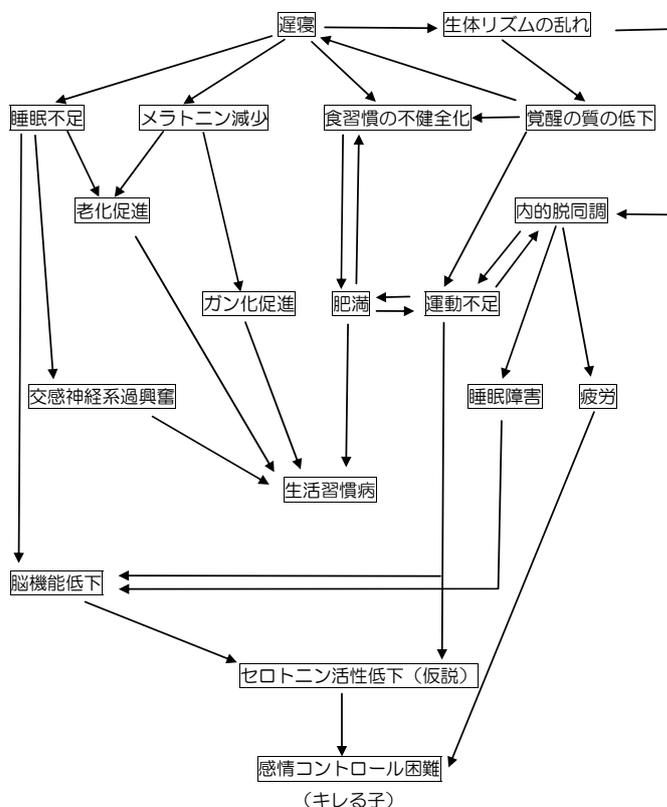
<図表3-2>、<図表3-3>は、良い眠りと肥満、それが感情のコントロールにつながっていることを示しています。夜、遅くまでテレビの音を大きくして子どもの眠りをさまたげないように親に注意しましょう。就学までにしっかり自分の足で歩いたり走ったりする経験が必要です。背筋をピンとして一定時間、座って集中できる体力が育つことも大切です。着替えの時にボタンをはめたり、箸やハサミを使う、ハンカチをぎゅっとしぼる活動も手先の協調運動であり、やがて文字を書く準備へとつながります。毎日の衣服の着替えは、同じく身体運動発達の面からも大切です。

<図表3-2 睡眠と肥満・感情のコントロール>
遅寝と肥満の関係



(資料) 山懸 (山梨医大) ら 2002 2002年3月17日朝日新聞日曜版

<図表3-3 遅寝から派生する問題点>



(資料) 神山順 「子どもの睡眠—眠りは脳と心の栄養」 芽ばえ社 2007/10/31

＜図表3-4＞は基本的習慣の自立標準を示しています。朝、仕事にでかけるために急いで子どもの着替えを親がさせがちですが、子どもは毎日、自分でくりかえすことで上手になるので、子どもの学ぶ機会を配慮しましょう。＜図表3-5＞は食事を取る、つまり「摂食行動」の発達を示します。乳児は生まれた時に乳を呑むことが出来ます。唇をしっかりと閉じて、ゴックンと呑みこむので、舌は特に活動しなくて済みます。両唇だけで発音できるのは[マ]、[バ]、[パ]音です（＜図表3-6＞）。生後6ヶ月に近づくと、乳の他に少しずつ固形物の入った離乳食が加わります。食物を前歯でかみくだき、上歯の裏についた食物を舌先で取り、どちらか片側の歯ぐきの間にはさんですりつぶす「そしゃく反応」が出てきます。そのため、舌の動きは舌先で出す[タ]、[ダ]、[ナ]に舌の左右運動も加わり[サ]、[シャ]、[ザ]、[ジャ]が出ます。さらに[ウ]行音は就学前後までかけて完成します。食事時に、よくかんでから呑みこむ活動は、正しい発音ができるようになる一日3回の練習にもなるのです。朝、寝ぼけまなこで送迎の車で託児所に連れられて行く子どもには、せめて昼食や夕食時にしっかりよくかんで食事をする習慣をつける支援が必要です。

食物を取りこむと同時に排泄する習慣も大切ですね。これも朝、一定時間に起き、朝食を取ると、登園や登校までに排便のリズムがつきやすいです。規則正しい生活習慣が付き、頭はっきり、身体すっきりの際に、よく学び、知識を吸収できるのです。

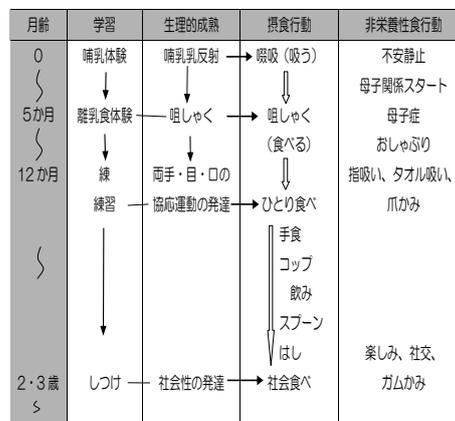
＜図表3-4 基本的習慣の自立標準＞

年齢	食事	睡眠	排便	着衣	清潔
歳 月 1 : 0	スプーンの使用 茶わんを もって飲む		排便を 知らせる		
1 : 6			便意を予告		
2 : 0				ひとりで 脱ごうとする	
2 : 6	スプーンと 茶わんを 両手に使う 食事の挨拶		夜のおむつ 不要	靴をはく ひとりで 着ようとする	手を洗う
3 : 0	はしの使用 だいたい こぼさぬ				
3 : 6	完全に自立	昼寝の終止	小便自立	靴下をはく パンツをはく	
4 : 0		ねるときの あいさつ	大便自立 夢中そろう しなくなる	帽子をかぶる 前のボタンを かける 雨袖をおす ひとりで脱ぐ	口をゆすぐ うがい 歯みがき 顔を洗う 鼻をかむ 髪をとかす
4 : 6			大便完全自立 (紙の使用)		
5 : 0		寝まきに 着かえる		紐を 堅結びする	
5 : 6					
6 : 0				ひとりで 全部着る	

(資料) 山下俊郎 「改訂幼児心理学」

朝倉書店 1968 337 ページ

＜図表3-5 摂食行動の発達＞



(資料) 二木武他編著 「小児の発達栄養行動」

医歳薬出版 1986 31 ページ

<図表3-6 構音の完成時期>

年齢	研究者	高木ら		野田ら		中西	
		名	w,j,m,p,t,g,d	名	j,b,m,t,l	名	
3:0~3:5	10	t,f,ds		50	j,b,m,t,l		
3:6~3:11	16	h,n		50	p,k,g		w,j,h,ç,p,b,m,t
4:0~4:5	22	ç, h,k		50	h,ç,n,r	230	d,n,k,g, t,f,ds
4:6~4:11	28			50	w,d	303	ʃ
5:0~5:5	21			48	s	281	s, ts
5:6~5:11	16	b		50	ʃ,ts,z	270	dz,r
6:0~6:5	20	dz		50		380	
6:6~6:11				30		225	
備考		s,ʃ,ts,rは6歳半までに90%以上正とならない。		ʃとdz,zとdzは区別せずʃ,zとしてい		単語で、検査を目的とした音の初発反応による。	

※表の年齢は90%以上

正しく構音される時期を示す。

なお、拗音については除外した。

(資料) 中西靖子 東京学芸大学特殊教育研究報告1 1972

② 心理・社会的な側面

ここでは主に子どもの情緒や社会性の発達についてのべます。(1)「はじめに」(61ページ)でふれたように、子ども、いいえ人が生きていくのに必要なのは、生まれて初めて出会う母親、あるいは養育者との絶対的な信頼関係です。それは条件付きではなく、その子どもをあるがまま受け入れる態度です。2「子どもの第2言語習得と家庭」(68ページ)でもふれられますが、最初の母子の見つめ合い、やりとりが、すべてのコミュニケーションの基本であり、学習の前提となります。何故なら、子どもが学習する際、新しい情報は情動の中枢と呼ばれる脳の奥深くの大脳辺縁系へ集められ、そこでまとめられ、機能分担された脳の領域へ転送されるからです。ですから、飛行場の管制塔の役を果たしている情動の中枢が安定し、機能していることが大切です。それには、母親の情緒の安定が大きな影響を持ちます。母子交流が何故、大切なのかという理由でもあります。

そのため、最初の母子交流には母親が安心できる母親自身の母語で、わが子に語りかけることが大切になります。母親の安定を支えることが子どもの学習を発展させる前提です。朝から夜遅くまで、狭い室内で過ごし周囲の人との信頼関係もやりとりも育っていない子どもの場合には、学業中心の指導の前提に、まず、その子どもとしっかりした人間関係を培い、子どもがその指導者の教えてくれることなら、喜んで受け止めよう、模倣しよう、という気持ちになってくれなければ学習は成立しません。相手と視線を合わせないで勝手にふるまう子ども、落ち着けず飛び回っている子どもには、叱るよりも抱きしめて、少なくとも私はあなたの味方だよ、と伝えましょう。

子どもは自分が受け入れられ、愛されていることを実感してこそ、友達と分かち合い、順番を待つこともできるようになります。プレスクールの時期にこのようなかか

わりを持ってこそ、安心して新しい学校環境での学びもできるようになります。この時期にしっかり受け止めてもらうことが必要です。そういう安心感は、自分への前向きのイメージとなり、その子どもの人生を支える柱となるでしょう。

人に迷惑をかけたり、傷つけるような行動をする時には、もっと望ましい他の遊びや活動のやり方を示して、その子どもが社会的に受け入れられるように支援しましょう。叱ることは、その行動によって大人の注意を惹くことができるという、マイナスの強化になります。望ましい行動をすれば即座に認め、それを彼がくりかえそうという意欲を与えましょう。こうしたかわりは、就学準備として大切です。

(3) 認知発達とことば

① 新しい語彙

子どもは母親に抱かれて一緒に何かを見る共同注視の段階から、見ている事物、動物、人の役割をやがて理解し、それぞれに与えられている名前をくりかえし聞かされている内に、名前をおぼえます。ここで大切なことは、それぞれの名前は実際の体験に結びついて、子どもにその意味が分かったときに、初めて意味のある語彙として記憶され、その子どもの一部となります。絵カードを示しながら、くりかえし、その名前を教えても子どもが自分の体験と結びつけられなければ、単なる記号です。

② ことばをつないで文にする

発達の遅れのある子どもは単語の命名ができて、文につながらない問題があります。子どもが文をつなぐ段階の認知発達面では、ちょうど彼は母親のしぐさをまねて、その一連の活動を自分で再現して見るようになります。子どもの頭の中で、自分や大人の活動が、時間の流れにそって一つのまとまったイメージとなったからです。ですから、ここでも、活動をしながらそれを指導者や親のことばで話してあげる、という支援が必要です。また、日常の活動の流れの中で、短く明瞭に、しかし自然な調子で話を聞かせることも大切でしょう。指導者によっては、文の中の単語を強調して区切って聞かせる例もありますが、それは不自然ですね。不自然な言い方を模倣させることになりかねません。絵本の読み聞かせ、物語の語り聞かせもここで大切です。母語での語り聞かせや読み聞かせも大事です。どちらの言語にしても、ことばを聞きながら、イメージをふくらませます。そしてその中に出てくる中心となる語を結びつけておぼえる。動作をまじえた「わらべ歌」もよいですね。

③ 話しことばから文字言語へ

子どものはなしことばがある程度習得され、日常生活の中での会話や活動ができるようになる、通常、保育園の年中クラスの子どもは、文字学習の基礎となる「ことば

遊び」を楽しむようになります。それには以下のような活動があります。

ア ことば遊び

- (ア) 話しことばの音韻的な単位に気づく
(例)「た ま ご」は3つの音からなる
→日本語の音韻単位は、音節単位(子音+母音)なのでわかりやすい
(/ta ma go/)
- (イ) 音と文字との対応に気づき始める(自分の名前の語頭文字を見つけて喜ぶ)
- (ウ) 単語の中の語頭や語尾音の存在に気づき、しりとりゲームなどによりことばの音遊びを楽しむ始める

参考：単語を構成単位に分ける音韻分解活動発達のめやす

- たまご → た/ま/ご
- 語頭音、語尾音の抽出 「たまご」の一番初めの音は何?
「たまご」の一番最後の音は何? 4歳後半
- 語中音の抽出
「たまご」●○● なら、○は何? 5歳前半
- 2音節語の逆唱
「うま」→「まう」
「しりとり」を楽しむ 5歳後半
- 音削除(2~3音節語からある音を抜いて言う)
「あたま」から「た」を抜くと「あま」 6歳前半

(原恵子、2003)

発達の遅れのある子どもは、この「ことば遊び」の経験が足りないことが大きな制約でした。ブラジル人の子どもたちは如何でしょうか?彼等はリズム感がよいから、リズムと共に、日本語の歌を覚えるのは得意ではないかと想像します。

イ 聴覚的回路と視覚的回路の関連性

- (ア) 天野(1970)の国立国語研究所、全国的調査結果により、音韻分解・抽出ができるようになる4歳台後半以降から、文字の読みは可能になると報告しました。彼の報告は、現在でも健常児の読みの発達のめやすとなっています。
- (イ) しかし、発達の遅れのある児童の場合、提示される聴覚刺激はすぐに消えるので、記憶・保持は難しい。発達障害児の場合には「平かな文字」をまず示してから「音」へと結びつけることで、聴覚的な記憶力の弱さを補うことができるようになりました。

(飯高他、1997,2002)

補足(ウ) 読解力の改善について

茨城県の一農村で、比較的人口の変動が少ない小学校の協力を得て、これまで小学1年から、全国教研式読書力検査と同時に、音韻意識の発達調査、話しことばと文字ことばの発達などについて追跡調査を実施しました。同時に各担任による、各児童の読書に対する行動評定の実施協力を得ました。現在、それらの結果を分析中ですが、読書力の発達関連について指導に役立つ知見を得たいと希望しています。

(4) まとめ

他の先生のお書きになった内容と重複しますが、まとめを書きます。

- ① 教育とはその子どもの中にある可能性を引きだし、制約をふまえながら彼の可能性をのばす支援活動です。
- ② 長期滞在外国人の子どもの制約には個人差があります。彼等を日本語話者の子どもの発達水準に近づけることが特別支援教育の目的ではありません。
- ③ 教育の目標は、子どもの「自立」と「自律」の確立です。初期発達の段階において、さまざまな制約のある子どもの言語・コミュニケーションの支援は、日本語児と同じレベルに近づけることが最終目標ではありません。むしろ、その子どもが日本の社会で生き甲斐を見出し、毎日を楽しく生活できる支援が大切でしょう。まず担任や級友を好きになること。制約があっても、自分の背景に誇りを持ち、みなと分かち合えるためには、「あれも出来ない」、「これも出来ない」ではなく、「長所」や「特技」など、彼等のプラスの面を見つけ、それを周囲のみんなが認めてあげられるような配慮や支援が必要ですね。

子ども達の特技を発揮させる場として、家庭や保育園でのお手伝いの役割分担を工夫し、彼等ができることを喜んで認めてあげる配慮をしましょう。また、集団内で意見の食い違いやまさつが生じた時、周囲の友だちがその背景を理解し、彼らを受け入れやすくなるよう、説明をしてあげましょう。なぜなら、みんながみんな、まったく同じ考えで行動しなくてもよいからです。異なる文化背景に接することは、それぞれの子どもの視野を広げるよい機会なのです。

さらにブラジル人の子どもが、親に対し日本語が下手だからと親を馬鹿にするような態度を抱かないで成長するよう細やかな支援が必要です。日本の他に、もう一つの文化背景を持っている親を誇りに思えるよう、親が聞かせるふるさとの物語や歌、踊り、料理などを楽しむ。それを学級や地域の集まりで紹介出来るような配慮も必要でしょう。親の教育観、日常生活習慣の相違などに違いがあっても、それはそれで受け入れ、子ども達のすこやかな成長のために、一緒に取り組みながら見守って行きましょう。

2 子どもの第2言語習得と家庭

(中島和子先生)

(1) 外国にルーツを持つ子どもの2つの言語

日本で育つ外国にルーツを持つ子どもは、2つの言語を必要としています。家で親が使うことばと学校で使うことばです。例として、家ではポルトガル語、学校では日本語を使うケースを中心に考えてみましょう。定住化が進んだとはいえ、経済が逼迫するといつ帰国するか分からない状況ですから、日本では日本語、帰国すればポルトガル語が必要になります。

言語が複数になると、情緒不安定、精神錯乱、学業不振に陥ると言われた時代がありました。最近バイリンガル、トライリンガルに育つことが、知的発達を刺激し、言語感覚を鋭くし、異文化理解を深め、第3、第4の外国語の習得を速めるというプラス面が指摘され、モノリンガルのマイナス面が目立つようになっています。

どうしたら日本にいながらにして、ポルトガル語と日本語が育てられるのでしょうか。バイリンガル育成でまず第1に大切なことは、二つの言葉をきちんと使い分けなければならない状況をつくり出すことです。言語形成期の子どもがこの「使い分け」を余儀なくされると、必要に迫られて二言語、三言語を自然に習得していきます。この「自然習得」の力は、子どもの年齢が高くなるにつれて弱まりますから、幼児から小学校の終わりぐらいまでが「バイリンガル育成の適齢期」と言えます。

(2) 大事なことばの使い分け

ことばの「使い分け」は、はっきりしていればいるほど、子どもに分かりやすいものです。親の期待があいまいで、家でどちらのことばで話しても許されるという状況に置かれると、子どもは必ず楽な方のことばだけを使います。こうなると、二言語が育たないばかりか、両方のことばを適当に混ぜて使う、もっとも好ましくない「混用型」の2言語使用になります。また子どもが分からなそうな顔をしたら、即時分かることばで言い換える、つまり訳を与えるということが習慣になると、子どもは分かることばだけを聞いて分からないことを聞き流すという習慣がついてしまいます。このように子どものことばは、周囲の大人の言語選択や言語使用の態度で微妙に変わりますので、二言語を育てたいと思ったら、親と教師が一致協力をして、二つのことばの使い分けをきちんと習慣化する必要があります。

子どもにもっとも分かりやすい使い分けは、家ではポルトガル語、学校では日本語、あるいはブラジル人とはポルトガル語、日本人とは日本語を話すという使い分けです。国際結婚の家庭ですと、父とは父語、母とは母語、そして学校では日本語と、3言語

の使い分けになります。2 言語が 3 言語になっても、そのために知的発達が遅れたりすることはまずありません。ただこの場合、気をつけなければならないのは言語が持っている社会的な地位の格差です。日本では日本語が主要言語、ポルトガル語がマイノリティー言語です。このような社会的な格差があると、優位の日本語は伸びやすいのですが、劣位のポルトガル語は弱まる傾向があります。つまりマイノリティー言語の母語は、自然に放置すれば失われる状況にあるということです。だから、どうしても周囲の親や教師の意図的な努力が必要なのです。

マイノリティー言語の場合、母語は4歳・8歳までになくなると言われます。母語喪失の第一の危機がちょうどプレスクールの真ただ中に訪れます。第2の危機は、子どもが日本の学校に根を下ろす8歳ぐらいです。この2つの難関を何とか乗り切ると母語が安定して伸びていきます。ただ、学校で一日中日本語を使って家に帰ると、ポルトガル語を話すのが億劫になり、日本語が強いことば、母語が弱いことばになります。さらにそれが嵩じると、ポルトガル語は聞いて分かるが、口から出るのは日本語だけという受け身の2言語使用になります。そして、これを放置すると「日本語しか話せないブラジル人」になっていきます。こうなると、家の中の親子関係がぎくしゃくし、互いに言いたいことが山ほどあっても互いに口を閉ざしてしまうため、家の言語環境が極端に貧しくなります。ですから、「家ではポルトガル語を！」をモットーにして、親が全力を尽くして母語の根を絶やさないようにする必要があります。この親の努力を支えるために、学校で教師がポルトガル語ができることを特技として高く評価し、ポルトガル語をクラスメートの前で堂々と話す機会をつくったりして、「ポルトガル語もできる子」として自信が持てるように指導するといいいでしょう。

(3) 言語をどのように習得するか

子どもは周囲の人とのコミュニケーションの道具としてことばを覚え、ことばを使って自分の世界を広げていきます。このプロセスは一見いとも簡単で、子どもは楽々とことばを覚えていくように見えますが、実は初めてのことばの学習は決して簡単ではありません。ヘレンケラーの話にあるように、初めて『水』ということばを覚える場合、コップの水、流しの水、プールの水、シャワーの水などさまざまな形の「水」を体験し、これらの体験を通して子どもは、『ハハー、こういうものを水っていうのかな』と見当をつけ、実際に使ってみてはその反応を見て確かめる—という過程を経てはじめて「水」という語彙が定着するのです。また「冷たい」、「お湯」などの関連語を覚えるためには、「冷たい水」「温かいお湯」を実際に経験しなければなりません。初めてのことばは、このようにさまざまな体験に基づいて形づくられていくのです。

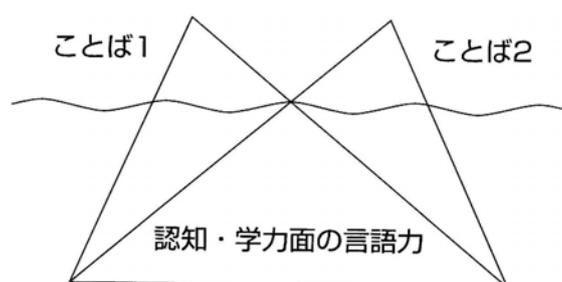
第2言語はどうでしょうか。第2言語の習得では、第1言語で必要だった体験全部を繰り返す必要はありません。「水」という語彙が日本語で定着していれば、'water' という英単語を覚えるのはずっと簡単なのです。ことばが約束ごとであること、関連

語があることがすでにわかっているからです。1つのことばを習うということは、そのことばを習うと同時にことばそのものについても学習しますから、その知識がつぎのことばを習うときにいかされるのです。

(4) 基礎となる母語の力

何ごとにも基礎が大事ですが、ことばの習得でも初めて学んだことばが大事な役割をします。母語がしっかりしていることが2番目のことばの習得の成功の鍵ですし、また2番目に成功すれば、3番目、4番目の外国語学習が速くなります。逆に母語が中途半端であると、そのつぎのことばも中途半端になる傾向があります。トロント大学のカミンスは、この点に注目して一見全く関係なく見える2言語ですが、実は深層面で共有する面があることを<図表3-7>のような氷山の喩えを使って示しています。

<図表3-7 カミンスの氷山説>



母語の基礎づくりで一番大事な時期は、「ゆりかご時代（0-2歳）」、「子ども部屋時代（2-4歳）」、「遊び友達時代（4-6歳）」です。プレスクールはまさに「遊び友達時代」の真ただ中にあるわけです。この時期に国を越えて移動をして保育園や託児所に長時間預けられたりすると、母語の発達が止まることがよくあります。まるで健聴児が難聴児の世界に放りこまれたようなもので、今まで聞いて分かったことが急に分からなくなるのですから、無反応になったり、大暴れをしたり、ブツブツ誰にも分からないことば（私語）を話したりします。ただ周囲の大人が分かることばで話しかけ、年齢相応のリズム遊び、歌、絵本など豊かな言語体験を与えてやると、海外でも十分に母語は育ちます。

「遊び友達時代」は、ことばに対する感覚が鋭くなり、言葉遊びを楽しむようになり、社会性も発達して「ごっこ遊び」や集団生活が可能になります。また文字に対する興味も出てくるので、絵本の読み聞かせを日課にしていると、自分で本を読みたがるようになります。この大事な話し言葉から読み書きへのジャンプが母語でできていると、第2のことばの読み書きの力の習得に非常に大きな支えになります。

(5) 親や教師が気を付けること

家庭では親はどんなことに気をつければいいのでしょうか。大事なことは、日本語は学校に任せて、家で子どもに母語で話しかけ、話し合い、そして読み聞かせをすることです。これは母語を教えるのではなく、親が一番自信を持って話せる母語を使って見せるだけでいいのです。と同時に大事なのは、「日本語もポルトガル語もどちらも大事」、「日本語もポルトガル語も両方できる子になってほしい」という親の態度と適度の期待です。子どもは親の後ろ姿を見て育つと言いますが、口に出して言わなくとも、親の願いや期待に子どもは応えようとするものです。

ポルトガル語は親にとっては「母語」ですが、子どもにとっては、親から継承する「継承語」です。日本語の力が増すにつれて日本語が「強い言語」、継承語が「弱い言語」になっていきます。そして「弱い言語」を話すときには、文法の間違いが増え、「強い言語」の単語や表現が混ざるようになります。子どもは言いたいことが十分言えなくなると、「継承語」を使うことを避けるようになります。「継承語」とはこのような特徴を持った言語なのです。

では、親や教師はこのような不完全な「継承語」に対して、どのような態度を取ればいいのでしょうか。子どもの努力不足ではなく、継承語への接触量不足のために起こる問題ですから、「また間違えた!」とか「もう一度言い直しなさい!」とか力不足をなじる言葉は禁物です。常にさりげなく正しい言い方や語彙を即座にその場で与えて、子どもの自尊精神を傷つけないようにすることが肝要です。

幼児から小学校まで子どものことばの発達を追ったカルフォルニア大学のウェールズは、家での親子の会話の質と学校に上がってからの成績と深い関係があると言っています。力が弱いからと言って、話の内容の質を下げずに、あの手この手で年齢相応の認知レベルのやりとりをしていると、継承語の力も自然についてくるものです。

(6) 異文化で育つということ

異文化のなかで暮らす大人は「仮住まい」ができますが、子どもはできません。持てる力すべてを駆使して日本語を習得すると同時に、日本の学校で期待される行動パターン、集団行動、価値観を理屈なしにそのまま体得していきます。だからと言って、日本人になるわけではありません。「日本語もできるブラジル人」としての健全でダイナミックなアイデンティティを育てるのは、親と教師の仕事なのです。親の考え方や価値観をしっかりと子どもに伝えると同時に、二つの言語、二つの文化と毎日孤軍奮闘をしている子どもたちを家庭と教室で温かく支える必要があります。

3 多文化共生と外国人の子ども

(佐藤郡衛先生)

(1) 多文化共生とは

日本の学校に多くの外国人の子どもたちが学ぶようになり、多様な文化背景をもつ子どもたちと「共に学び、共に生きる」ということが重要な教育課題になっています。一言で表現すれば多文化共生ということです。子どもたちの現状として、自己肯定感の低さ、他者に対する共感性の乏しさ、そして安心感の欠如などが指摘されています。自己肯定感の低さは、自分を否定的にとらえ自分の未来を自分で切りひらくことを困難にしており、しかもそれが他者への共感性をなくし、想像性を低くしています。他者に想いをめぐらせ、自分の行為が他者にどのような影響を及ぼし、その結果どのようなことがおきるかという想像性を鈍らせているわけです。

私たちは改めて学校や子どもの現実をふまえて多文化共生の意味を考えてみる必要があるように思います。子どもたちに仲間と共に学びあうことの面白さを体験させ、共に学ぶことを通して自分の生き方を変え、また世界を変えることができることを実感させていかなければなりません。しかも、いま、学校や地域には言語や文化を異にする人たちが「市民」として生活しています。こうした異なった背景をもつ人たちとの出会いが、子どもたちの考え方や視野の広がりに結びつきます。さまざまな交流の場を通して、違う文化的な背景をもつ人と関わる中で、自分を見つめ、他者に想いをめぐらせ他者を大切にすることを育んでいくことが多文化共生のねらいです。

(2) 多文化共生を実現するには

多文化共生の実現には課題も多くあります。その1つが教師や保育者の意識の問題です。ある小学校で外国人の子どもたちの教育に熱心に取り組んできたA先生は、多文化共生の実践には教師自身の教育観の問い直しが不可欠であることを指摘しています。A先生の学校には在日韓国・朝鮮人の子どもや外国人の子どもが在籍しています。その子どもたちの人権を守る必要がありながらも、現実には特別に意識することなく、「みんな仲良くしよう」という言葉で片づけてきたと率直に自らの実践を反省しています。実際、差別やトラブルもなかったため、多文化共生の教育の必要性を感じてこなかったということです。しかし、新しい学年を受け持ったとき、ブラジル国籍の一人の子どもから自分のミドルネームをゴム印から消してほしいという申し出があったといいます。そのときは、申し出を受け、ミドルネームを消し、通名のゴム印をつくりました。しかし、なぜそのような申し出をしたのかをよくよく考えてみると、自主的な同化であり、それを強いているのは自分ではなかったかということです。こうした自主的な同化に対する先生自身のとまどいと疑問が、多文化共生の実践の出発点

になったということです。

外国人の子どもを受け入れることは、なによりも受け入れ側の枠組みが問われるということです。保育園や幼稚園、学校では、外国人の子どもだからといって特別なことはしないという声を聞きます。でも、はたしてそれでいいのでしょうか。なにも問題がないのではなく、問題を見えなくしているようにも思います。A先生の自分への問い直しは、言葉を換えれば、公正さという観点が必要だということではないでしょうか。

A先生は、そこで目の前にいる子どもの視点を実践の中心に据えることにしました。「ブラジルから来た子どもを前にして、この子どもをどう支えるか」という発想から実践に取り組みました。まずは、クラス全体の子どものためのブラジルに対する正しい知識理解をはかるために、ブラジルの自然、習慣、食生活、スポーツなどの独自の単元づくりを行いました。さらには、その内容に、日系移民の歴史、入管法の意味、日系労働者の実態などの学習も取り入れ、ブラジルと日本との相互関係を強調するものになっています。

この子どもは、ブラジルのことを学習するのをいやがることもあったということですが、「ブラジル」を題材にした授業で、親にブラジルのことを聞いたり、友達と相談したりして、積極的に授業に参加したのを契機に、自分を積極的に位置づけ直すようになったといいます。いままでブラジルのことや自分がブラジル人であることをいやなこととしかとらえていなかったが、いまの自分を前向きにとらえ、ブラジルのことを大切な体験として位置づけ直す契機になったということです。目の前の子どもの現実的な課題を取り上げ、その子どもの学びの道筋にその子どもに固有の育ちを積み重ねるといった視点がみられます。

(3) 子どもたちにどのような力を育てるか

この実践から、外国人の子どもの教育を多文化共生という視点から実践することの課題がみえてきます。

第1は自己肯定感を育成することです。共生には、もともと「自己との共生」「他者との共生」、さらに「社会との共生」という意味合いが込められています。その中でも「自己との共生」が基本で、自分をかけがえのない存在として認め、大切にしていけることであり、それが他者との共生につながっていきます。このためには、子どもたちに様々な場面で成功体験を実感させ、自己肯定感を育成することが課題になります。これはなにも外国人だけでなく、日本の子どもでも同様です。

第2は外国に対する正確な知識を提供し、科学的な認識力を高めていくことです。私はこの教育にかかわるようになったころ、いまから20年も前のことですが、ブラジルから来た中学生にインタビューをしたことがあります。友達に「電気があるの、テレビはあるの」といったことを質問されることがいやだと言っていました。子ども

たちのエスニシティを高め、しかも日本の子どもたちの偏見を是正するには、正しい理解が必要です。そのためにも正確な知識をきちんと与えていくことが必要です。

第3は、現実生活の中での直接的な交流や体験を通じた実践的な態度の育成です。地域で展開されているさまざまな活動に子どもを積極的に参加させるとともに、幼稚園や保育園、さらには学校でも意図的に相互交流の場を設定し、内外で多様な活動を展開していく必要があります。ただ、多文化共生の取り組みの具現化をはかるには、「文化」を地域の中で織りなす多様で、重層的なものとしてとらえ、共生を民族間の共生だけでなく、異学年、地域の大人、障害者など多様な文化をもつ人との共生というように、広くとらえることも必要です。そのことで、多文化共生の取り組みを学校全体の活動として位置づけることが可能になります。学校で多文化共生に取り組むには、「文化」を広く、しかも現実的なものとしてとらえて、「障害者と健常者との共生」「民族共生」「男女の共生」「若年者と高齢者との共生」などの課題を取り上げていくことが必要です。しかも、直接的な交流を通して、「外国人」「障害者」「高齢者」といった固定した枠を通じた理解から、その枠をこえ固有の人間性や多様な文化的背景を理解していくことが課題になります。

多文化共生の取り組みは、多様な人とかかわる機会をつくることにより、他者と関係を作り出す力（相互的な知）、課題を他者とのかかわりを通して解決する力（参与的な知）などの新しい知の育成をはかっていくことであり、それがいまの子どもたちに強く求められている力でもあります。地域や学校の実情にあわせた多様な実践を期待したいと思います。