

言語少数派の子どもの文化背景を学習に生かす ー母親とともに行った母語による学習の中でー

滑川 恵理子

1. はじめに

言語少数派の子どもたちが教室での学習に困難を来す場合、まず、母語では学習できる能力をもっているものの日本語の力が限られているため授業の内容が理解できないという現実がある。しかし、単に日本語と母語の言語上の問題だけに起因するものではないことが考えられる。教室で何をどのように教えるかは言語多数派側の文化や価値観が色濃く反映されていると考えられ、多数派とは異なる文化背景をもつ言語少数派の子どもにとっては不利となることが予想される。

2. 先行研究

2.1 北米における実践と知見

移民子弟のための言語教育の歴史が長い北米で言語少数派の文化背景が生かされた実践例として、まず、「アイデンティティが反映された作品 (identity text)」(Cummins, 2006)が挙げられる。これは、トロント周辺の小中学校で行なわれた、言語少数派の子どもの家庭言語と教室言語である英語の両方のリテラシー発達を目指す教室活動の試みである。そこでは、多様な文化背景をもつ子どもが自分のルーツに関する物語を多言語の文章や絵で表現し、ポスターあるいは紙芝居のような作品にまとめる。作品製作の過程で子どもたちは様々な多言語の人的物的リソースとの接触を通じて自己のアイデンティティを確認し、それに伴い自尊感情も高まるという。

一方、「知識の資産 (funds of knowledge)」(Gonzalez, Moll et al, 2005)は、アメリカ南西部アリゾナ大学の研究者と地域の小中学校の教師たちを中心とする研究チームが家庭を訪問しインタビューを行ない、それを基にした授業カリキュラムが作成される過程で構築された概念である。これは、家庭と家庭が参与しているコミュニティが歴史的に蓄積してきた、よりよい暮らしを実現するための知識や技

能、あるいは社会的な活動などの集合体を意味する概念であり、農業、牧畜、建築、経営、数学、民間医療、宗教など広範囲に渡る。Gonzalez, Moll et al(2005)では、あるスペイン語母語の児童の家庭（労働者階級）がもつ「知識の資産」を教室の学習に直接反映させた事例が採り上げられている。

2.2 国内の言語少数派の文化背景をめぐる現状

国内では、言語少数派の子どものルーツや家庭がもつ様々な文化背景（あるいは知識の資産）を教室での学習に生かすことについて、大変立ち後れていると言わなければならない。言語少数派の親を対象とするいくつかのアンケート調査やインタビュー調査からは、母語および母文化継承の難しさが明らかになっている。例えば、原(2002)では、そうした背景を探るためインタビュー調査を行なった。親たちの語りから、親は子どもの教育に関わりたいたいと思いつつ実際に関わったものの、子どもたちの母語が後退しているため、周囲のサポートがない中、十分な日本語力をもたない親の場合は成す術がなかったという現状が伝えられた。

2.3 「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」

国内で言語少数派の子どもの母語や母文化を生かす教育実践が少ない中、「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」(岡崎 1997、以下「相互育成学習モデル」とする)が成果を上げ、実績を積んでいる。この相互育成学習モデルは、カミンズの「2 言語相互依存仮説」(Cummins 1984)を理論的根拠に考案されたもので、母語を通じての教科学習の中で認知的活動を行うことによって、子どもの深層部分の言語能力に働きかけ、母語の保持・伸長を目指すとともに、その成果が日本語の獲得と日本語での教科学習に反映することを目指す。この相互育成学習モデルを援用した実践研究の中で、特に原 (2005)は、韓国出身の子どもの小グループでの母語による母国史の学習が、日本語による日本史の学習と内容上関

連づけられて行われた実践を分析対象とし、言語少数派の子どもの文化背景が活用されているという点で注目される試みである。

また、相互育成学習モデルは母語話者支援者と日本人支援者が協働で学習支援を行うことが特徴の一つであるが、小田 (2007)、滑川 (2008) は母親が母語話者支援者として参加している。子どもの誕生以来子どもの成長に深く関わり文化背景を共有している親は子どもの文化背景を学習に生かす上で大きな可能性をもっていると考えられる。

3. 研究目的と研究課題

以上のように北米の先行研究から周辺化されがちな言語少数派の子どもの体験やルーツ、子どもの家庭がもつ「知識の資産」を学習に生かす実践が、子どものアイデンティティ形成や自尊感情の高揚につながる可能性が示された。本研究では、子どもの体験やルーツ、子どもの家庭がもつ「知識の資産」を概括して「文化背景」と定義し、このような文化背景に着目した実践と知見を、国内で既に一定の実績が示されている「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の中で援用する実践事例を取り上げる。本研究では、母語話者支援者として子どもの母親が参加する。そこで、母親が参加する母語による学習セッションを取り上げ、そこで展開されている学習の実態を記述・分析することを通して、子どもの文化背景を生かすことが可能な支援方法の構築へ向け示唆を得ることを目的とする。そして、以下のように研究課題を定める。

研究課題：母親が参加する母語による学習において言語少数派の子どもの文化背景を学習にどのように生かすことができるか

4. 研究方法

4.1 対象者

対象者は中国東北部の都市部出身の子ども S 子とその母親である。まず母親は、年齢は 30 代で、学歴は中学卒業後専門学校に進んだ。中華料理の調理師である夫とともに 2006 年に来日、しばらくは主婦とパートをしていたが、2008 年 2 月から夫とともに小さな中華料理店を任されている。母親は地域の日本語教室に通った経験があり簡単な日本語の会話ができるが、父親は学習の機会に恵まれず会話もあまりできない。次に S 子は、1 人っ子で、

2006 年 7 月母国で小 2 を修了した時点で両親より半年ほど遅れて来日し、同年 8 月末近くの公立小学校の小 2 に編入、両親が店を任されたのに合わせて 2008 年 2 月同じ県内の別の小学校に転校した。2009 年 10 月現在小 5 である。彼らの家庭内、言語は母語の中国語であり、両親が店を任されて以来 S 子は学校から帰ると概ね店で手伝いをしたり宿題をしたりしており、3 人家族の母語による接触は比較的多いと考えられる。

4.2 学習支援の概要

S 子の編入を受け 2006 年 9 月より教育委員会から非常勤の日本語講師 2 名が派遣され日本語指導が開始された。講師 2 名はどちらも中国語に堪能な日本人 (このうち 1 名が筆者) であった。また、クラス担任と講師 2 人が協議の末、母語話者として母親の参加を得た「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」(岡崎 1997) を援用した取り組みを始めた。これは、まず国語教科書の教材文の母語訳文¹を用い「母語による先行学習」を行い、続いて「日本語による先行学習」を行った上で、クラスでの授業に臨むというものである。当初は、「母語による先行学習」は地域の公民館などで母親と日本人支援者 (= 筆者) によって行なわれ、続く「日本語による先行学習」は学校の取り出し授業で日本人支援者 (= 筆者 またはもう 1 人の日本語講師) によって行なわれた。そして、S 子の転校後は、「母語による先行学習」と「日本語による先行学習」のどちらも両親が任されている中華料理店で昼食営業と夕食営業の間の休憩時間に行なわれ、「母語による先行学習」は母親と支援者 (= 筆者) が進め、「日本語による先行学習」は支援者が進行し、時間が許せば母親も隣に座り時々中国語で発言するという形になり、現在 (2009 年 10 月) も継続中である。頻度は一ヶ月に 3 回程度、時間は 80-110 分程度である。転校を機に支援者は非常勤講師という立場がなくなったため、それ以降 S 子の学校との連携はとれなくなったが、学習支援は在籍級の授業を想定したタイミングと内容で行なわれた。なお、表 1 に母語による学習で採り上げた国語の教材文を示す。

5. 分析方法

分析資料は小 2 から小 5 の教材文に取り組んだ学習支援セッションを録画したビデオテープを文字起こししたもの、および毎回の内容や気がついたこと

などを書き留めたノートである。

表 1 母語による学習 教材文一覧

(小2:2007年1月～小5:2009年10月)

小2	「スーホの白い馬」
小3	「きつつきの商売」「ありの行列」 「三年とうげ」「分類」「ちいちゃんのかげおくり」「すがたをかえる大豆」 「モチモチの木」
小4	「3つのお願い」「体を守る仕組み」 「白いぼうし」「手と心で読む」 「一つの花」「ごんぎつね」
小5	「サクラソウとトラマルハナバチ」 「千年の釘にいとむ」「ツバメがすむ町」 「わらぐつの中の神様」

れた作品 (identity text) (Cummins,2006)および「知識の資産(funds of knowledge)」(Gonzalez, Moll et al,2005)の例示を手がかりに、対象の子どもとその家庭がもつ文化背景（ここでは、アイデンティティ形成や自尊感情の高揚に関わる子どもの体験やルーツ、家庭がもつ知識や技能（＝知識の資産）などを指す）が学習に活用されている事例を抜き出した。その際に文化背景と教材文の内容がどのような関連性をもっているかに留意した。なお、事例の中の S 子は対象の子どもを、M は母親を、T は日本人支援者（筆者）をそれぞれ表す。

事例 1 家業に関する事例 「体を守る仕組み」(小4：2008.4.9 ノートの記録より)

調理に携わる立場から、M が細菌の増殖のスピードは恐ろしいほど速いこと、食中毒を防ぐため、調理師である父親は指先に怪我をしないよういつも細心の注意を払っていることを話す。

事例 2 故郷の町に関する事例 「白いぼうし」(小4：2008.7.29)

M	护城河，你明白吗？「堀端」って分かる。
S	护城河，明白。护城河是一条河叫护城。「堀端」？うん、分かる。「堀端」っていう川のことでしょ。
M	哈哈，河的名字啊？ あはは、川の名前だと思ってるの。
S	啊？不是吗？ え？違うの。
M	这是，古时候，象我们住的城市也有。中央有座城，大家住在那个地方，外圈围装成一条河，保卫，保卫不受外来侵略。古代的时候经常打仗，要保护自己。 これはね、昔のもので、私たちが住んでいた町にもある。真ん中にお城があって、人はお城の中に住んで、その周りに川を掘りめぐらせて、お城を守る。外からの敵に攻められないようにね。昔はたびたび戦があったから、自分を守らなければならなかったのよ。
T	你们老街也有护城河吗？ 故郷の町にもお堀があったんですか。
M	对，我们住的地方也有，很古老的城，辽，金代的。ええ古いお城があります。遼と金の時代の。

6. 分析結果

分析の結果、教材文の内容と関連付けて子どもの文化背景が生かされた事例は、1)子どもの体験に関する事例、2)家業に関する事例、3)子育てに関する事例、4)故郷の町に関する事例などが挙げられた。その中で、本稿では特に、事例 1（家業に関する事例）と事例 2（故郷の町に関する事例）を例示する。

まず、事例 1 である。S 子の父親は中華料理の調理師で、母親も父親と同じ中華レストランでウェイトレスとして働いていた。このように一家の暮らし

を支える家業は調理である。事例 1 は「体を守る仕組み」(小4)という教材文を学習中のエピソードであり、ここで学ぶ知識は、体外から細菌などが侵入した場合体内でどのような反応が起きて病気を防いでいるかなどである。そこで、中華料理店という一家の家業を想定しながら、食中毒の恐ろしさを熟知する者として、母親は「細菌は驚くほど短い時間内で増える。食中毒を防ぐためお父さんは指先に怪我をしないよういつもとても注意している。」と話した。ここでは、教材文の主題がこの家庭で日常的に

見られる行為（指先に怪我をしないよう普段から細心の注意を払うという父親の生活信条）と結びつけられて S 子に理解されている様子が窺われる。

次に、事例 2 は故郷の町に関する事例である。祖父母や親戚が住む故郷の町は S 子のルーツに関わるもので、また、きょうだいと同じように育った 2 人の従姉妹との接点を保ちながら S 子が成長していくために大変重要な意味をもつ。ここでは、彼らの故郷に関する重要な知識が S 子に伝えられた。彼らの故郷は中国東北部で王朝が興隆した遼代から金代にかけて中心的都市となった歴史ある町であり、一時京となったこともある。そのため、今も堀や塔などの歴史的建造物が町の中心部に残る。しかし、S 子は小 2 で故郷を離れたため、そうした故郷の町固有の文化をしっかりと把握できていないようである。その意味で、事例 2 のように「堀端」を川の名前だと勘違いしていた S 子に対し、母親が故郷の町に残る城と堀を例示し解説を加えたことは意義深い。この「堀端」は教材文「白いぼうし」(小 4)の主題とは直接関係ないが、今後 S 子が歴史や地理を教室で学ぶにあたって、自身の文化背景と比較対照させながら学習するためのツールとなり得よう。

7. まとめ

母語による学習の中で、母親は、子どもの体験、家業に関する生活信条や職業意識、自らの子育てについての思い、故郷に関する知識などの言語少数派の文化背景を適宜学習の中に盛り込んで、子どもが教材文を理解するためのヒントを与えていた。このように、子どもの文化背景が学習の中で生き生きとした役割を果たすことにより、教室で周辺化されがちな言語少数派の子どもに教室で学ぶためのユニークで確かなツールを持たせることができる。母親が学習に直接参与している姿からは、原(2002)で伝えられた、子どもに母語や母文化を継承させることができないでいる親たちの嘆きは窺われない。言語少数派の親たちは子どもの教育に無関心でも教育に参与できる能力をもっていないのでもなく、周囲のサ

ポートが不足しているため、教育への参与を阻まれているのではないだろうか。親が教育へ参与できない状況は、第一に子どもの成長にとって、さらに社会全体にとって損失となる恐れがあるのではないかと

注

1. 母語訳文は、主に、小 4 までの教材文は大学院在学中あるいは修了の中国人留学生によって翻訳されたものを使用し、小 5 以降ものは「4 か国語で読む国語教科書中国語版」(埼玉県教育委員会)を使用した。

参考文献

- 岡崎敏雄(1997)「日本語・母語相互育成学習のわらわら」『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
- 小田珠生(2007)「母親による言語少数派生徒の母語保持・育成教育の可能性―「母語・日本語・教科相互育成学習モデル」の実践から―」『言語文化と日本語教育』34 号,1-10
- 原みずほ(2002)「外国系児童の母語の習得と育成に対する父母の認識―A 小学校児童 6 名の父母へのインタビューを通して―」『誕生から死までの人間発達科学 平成 14 年度公募研究成果論文集 お茶の水女子大学 21 世紀 COE プログラム』,173-185
- 原みずほ(2005)「母国史(韓国史)学習と関連付けた日本史学習の可能性―「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の試みから―」『共生時代を生きる日本語教育』凡人社,150-164
- 滑川恵理子(2008)「低学年の子どもを対象とする「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」実践の可能性―「母語による先行学習」国語の場合―」『言語文化と日本語教育』35 号,20-29
- Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2006) *Identity text: The Imaginative Construction of Self through Multiliteracies, Imagining Multilingual Schools*, Clevedon: Multilingual Matters, pp.51-68
- Gonzalez, N. & Moll, L. C. & Amanti, C. (2005) *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*, Lawrence Erlbaum Associate