

言語少数派の子どもとどのように戦争を学ぶか — 母親と協働で行なった母語による国語の学習支援から —

滑川 恵理子

要 旨

本稿は言語少数派の小学生を対象に行なわれた戦争をテーマとする国語の学習を分析した。日本人支援者との協働の下、子どもの母親が母語話者支援者として参加する母語による教科学習支援である。2組の親子に対する学習支援を事例に会話データと授業支援記録を質的に分析した結果、母親ならではの諭えや暮らしに根差した解説などを聞くことによって、子どもは現実感をもって戦争の被害とはどのようなものかを想像できるようになったことが窺えた。また身近な大人から聞いた戦争の話は子どもを怯えさせることもなかった。戦争は難解なテーマであるが、母親は教材文の主題に共感し、ことばの力を十分に活かせる母語による学習の中で熱心に子どもに働きかけていた。言語少数派の子どもたちは国語科や社会科の教科学習への参加が難しいとされるが、トランスナショナルな背景をもつからこそ、言語的文化的背景に十分配慮し、慎重な準備を重ねた上で、戦争といった難しい社会的テーマに取り組む学習を提案する。

【キーワード】 言語少数派の子ども、言語少数派の親、教科・母語・日本語相互育成学習、戦争と平和、国語教科学習

1. はじめに

言語少数派の子ども¹に対しては、日本語の日常会話のみではなく教科学習に参加できることの重要性が指摘されている。しかし日本の公立学校で行なわれている教科学習は一般的な日本人の児童生徒の言語的文化的背景を想定して編成されており、言語少数派の子どもは言語や文化の壁に苦しむことも多い。教科の中でも国語と社会は、日本の文化や歴史、社会に関する背景知識を前提としているため、最も参加が難しいとされる。

その点に関し、言語少数派の子どもに対する有効な学習の方法として「教科・母語・日本語相互育成学習（以下「相互育成学習」と称する）」（岡崎、1997）という実践がある。これは母語と日本語の両言語を介して教科学習に取り組むというものである。子どもが自在に使える母語を介して教科学習に取り組み、並行して日本語学習と日本語による教科学習を進めていくという方法は、国語など言語少数派の子どもにとって難関と言える教科の学習支援で実践を重ねてきた（清田、2016 など）。母語を介した学習では単に言語面でよく分かるということに留まらず、母語話者支援者の参加によって、子どもにとって馴染みのある母国の文化や歴史に準えて日本の学校の教科学習に臨むことができる。日本の文化や歴史、社会に関する背景知識が前提とされている教科

学習を、言語少数派ならではの発想と切り口でアプローチするのである。歴史の中でも「戦争」をテーマとする学習は言語少数派の子どもにとって特に理解が難しいと想定されるが、難しいからこそ相互育成学習の新たな可能性を探求することもできる。そこで本稿では、「戦争」をテーマとする国語教材文に取り組んだ相互育成学習に基づく学習支援を例示し、言語少数派の小学生とどのように戦争を学ぶことができるのか、その意義を明らかにすることを目的とする。

2. 先行研究

2.1 小学校の教科学習における平和学習

戦争と平和に関する学習が学校教育に位置付けられていることは、先の戦争を深く反省し、世界唯一の被爆国であるこの国の学校教育の特徴と言えるだろう。教科としては社会科に加えて、国語教材文にも戦争あるいは平和をテーマとするものが見られる。例えば光村図書の小学校国語教科書では、『ちいちゃんとかげおくり』（小3）、『一つの花』（小4）などの読む教材が採用されている。この二つの教材文の主人公はどちらも子どもである。その意図は「戦争とその被害が自分と同年齢の子どもたちにも及んでいたことを知らせる」（池野、2009: 7）ことにある。自分と同年齢の登場人物を

通して戦争とはどのようなものを想像することは、学年が進んでより広く深く戦争を理解するための第一歩となると解釈できる。

他方、言語少数派の子どもはトランスナショナルな背景をもつがゆえに複雑な国際情勢に連累することもあり得る。言語的文化的背景を問わず、どの子どもに対しても戦争と平和を学ぶ機会を提供することは学校教育の責務の一つだと言えよう。しかし教える教師たちも戦争を知らない世代となっている現代において、戦争を学び平和に対する真摯な思いを子どもたちに涵養させることは簡単ではない。ましてや言語と文化の背景が異なる言語少数派の子どもに対しては、どのような学び方が考えられるだろうか。

2.2 言語少数派の子どもに対する平和学習のあり方

上述の言語少数派の子どもを対象とする相互育成学習では国語の教科学習の実践が多いが、原（2005, 2012）では社会科の授業が探求されている。そのうち原（2005）では、韓国語が母語の小6児童に対する相互育成学習に基づく社会科の日本史学習において、韓国史と日本史を関連付けた学習が分析された。母国の歴史と関連付けることによって、日本史学習が難しいと感じる児童が既有知識や体験を活用して理解に結び付けていったという。そして原（2012）では、こうした実践を踏まえ、社会科において教科内容の理解、母語、日本語の伸長を図るための統合的カリキュラムを提案している。これらの先行研究から、言語少数派の子どもに対する社会や歴史をテーマとする学習において日本語のみではなく母語も介して学習する相互育成学習の可能性が示唆される。

他方、言語少数派の子どもに関わる戦争をテーマとする学習の先行事例として落合（2012）がある。これは小学校6年生の社会科の授業にベトナム人児童の保護者1人を招き、ベトナム戦争の体験を子どもたちに語ってもらったというものである²。このように子どもにとって身近な存在である外国人保護者の協力を得ることは、子どもがより強い現実感をもって戦争を学ぶことができると考えられる。一方で落合は、戦争は繊細な話題であるため事前に家庭訪問を繰り返し周到な打ち合わせをしたと報告している。長期的な保護者との関係構築があってこそ可能となった事例である。

確かに戦争を学ぶことは悲惨な過去の現実を知ることでもあり、子どもに過度に恐怖心を植え付ける

ようなことは避けなければならない。そこで、子どもにとって身近な大人が戦争を解説してくれるなら、子どもにとって心強く、また具体的なイメージをもって戦争を捉えることができるだろう。さらに言語少数派の子どもの場合は言語的文化的そして歴史的側面から理解が難しいという問題を抱えている。子どもの母国の文化や歴史などもよく知っている大人が母語を介して働きかけてくれるならば、子どもは安心して戦争に目を向けることができるのではないだろうか。

身近な大人としては子どもの家族や地域に住む外国人市民などが考えられる。相互育成学習では、地域在住の外国人市民が母語話者支援者を担った事例（清田, 2016 など）の他、子どもの母親が学習支援に参加した事例が二つある。先行事例では、日本人支援者との協働の下、母親がことばの概念や社会的知識を解説する（小田, 2012）、家庭での生活体験を抽象概念と結びつけるのを援ける（滑川, 2019）など、子どもの認知発達に貢献したことが報告された。しかし戦争をテーマとする学習に焦点化し、母親がどのような役割を果たし、それによって子どもがどのような恩恵を受けるのかは明らかになっていない。

2.3 研究課題

本稿では、戦争をテーマとする国語教材文に取り組んだ相互育成学習に基づく学習支援を例示し、戦争を学ぶために言語少数派の小学生に対してどのような機会を提供できるのかを探る。母語話者支援者として子どもの母親が参加した母語による学習の事例を分析対象とする。母親という身近な大人からの働きかけを受け、言語少数派の子どもは戦争の物語をどのように理解していくだろうか。

3. 研究方法

3.1 対象の親子³

(1) S（女兒）とその母：Sは父親の仕事の都合により2006年8月（8歳4か月）小学校2年生を終えた時点で来日し、公立小学校2年生に編入した。父母とも中国人で、一人っ子である。2011年4月中学校に入学した直後に帰国するまで、約4年半相互育成学習に基づく学習支援を受けていた。

Sの母は中国で専門学校を卒業後飲食店店員として働いていた。来日後は地域の日本語教室で日本語を学習し、日本語で簡単な口頭のやり取りができたが、日本語の読み書きは難しかった。家庭内言語は

中国語である。データ採取時の年齢は 30 代半ばであった。

(2) Y (女兒) とその母：父方の祖母が残留孤児で、中国帰国者家庭である。Y は日本で出生後、幼児期は中国と日本を行き来していた。小学校入学の約半年前から中国で生活し小学校 2 年生まで終えた。2010 年 8 月 (8 歳 6 か月) 日本に帰国⁴、公立小学校の 3 年生に編入し以後は日本に定住した。一人っ子だが、従姉妹 (Y より一つ年上と一つ年下、父親同士が兄弟) が近隣に住んでおり学習支援にはこの二人が加わることもあった。2014 年 7 月 (中 1) まで約 4 年間相互育成学習に基づく学習支援を受けた。

Y の母は中国人で、中学卒業後衣料品の販売員などをしていた。結婚を機に来日、夜間中学で日本語を学習した。日本語の会話は流暢であるが、読み書きは難しかった。データ採取時の年齢は 40 代前半であった。

Y の従姉妹の二人、U と A は 2012 年 2 月、U が 10 歳、A が 8 歳のときに中国から帰国、小学校 5 年と 3 年にそれぞれ編入し以後日本に定住している。

3.2 相互育成学習の概要

日本人支援者 (筆者) は S と Y の編入時から日本語指導協力者 (非常勤講師) として学習面生活面の支援に携わった。二人は同じ市内の別の小学校に編入したが、いわゆる外国人集住地域ではないため日本語指導協力者が個別に派遣された。編入から数か月経って落ち着いた頃、どちらに対しても支援者の提案で、クラス担任と協議の上、日本語指導の一環として母親の参加を得た相互育成学習に基づく学習支援を始めた。母親が母語話者支援者を担った理由は、外国人集住地域ではないため他に母語の人材が見つからなかったこと、母親に相互育成学習の先行研究で使われた母語翻訳文を見せたところ「これなら私も分かる。できると思う」と承諾してくれたことによる。

なお、日本人支援者は中国語上級者で子どもや母親と中国語によるやり取りが可能である。

3.3 相互育成学習の進め方と分析対象データ

相互育成学習は通常、母語による先行学習→日本語による先行学習→所属クラスの学習の 3 つのステップで進む。所属クラスでの学習の前に、母語と日本語のそれぞれの言語を介して個別に予習を行なうイメージである。S と Y のどちらのケースも母親

が参加する母語先行学習は週 1 回 1~2 時間を基本的に地域の公民館や子どもの自宅で行なわれ、主に支援者が考案した内容を母親と協力して進めた。日本語先行学習の方は主に学校の日本語指導 (取り出し授業) の中で日本人支援者が行なった。

本稿では戦争をテーマとする小学校国語の教材文を学習した母語による学習の中で、読解とワークシートに取り組んでいる部分を採用する。母親の承諾を得て⁵採録したビデオ録画の文字化データと支援者が記述した支援記録の中から、母親ならではの働きかけであると判断されたデータを抽出した。そして、母親の働きかけを受けて子どもの反応がどのように変化したのかに注目して、質的に分析する。

4. 分析結果

4.1 子どもの家族にとって「戦争」とは

S と Y の母国中国は、約 75 年前まで日本と戦争をしていた国である。家族が直接戦争の犠牲者となったこともあり得る。それゆえ細心の注意が必要である。そこで支援者は戦争に関する教材文を学習する前に「あなたやあなたの家族にとって戦争とはどのようなものですか」と S と Y の母親に尋ねた。

まず S の母親に対し、『ちいちゃんのかげおくり』(小学校 3 年生) を学習する前に支援者は母語の中国語で上述の質問をした。S の母は「わたしの父母の世代にとって戦争とは、朝鮮戦争を指す。父は朝鮮戦争に召集された。日本との戦争は、わたしはあまり知らない」と話してくれた⁶。このように S の家族は日本との戦争で深い傷を負ったというようなことはないことが分かった。

もう一方の Y の家族は Y の父方の祖母が残留孤児であり、戦争の直接の被害者と言える。Y の母には『一つの花』(小学校 4 年生) の学習前に母語で同じことを尋ねた。Y の母は、特に嫌がる様子もなく、「Y の父方の祖母は残留孤児で、ちょうど主人公のゆみ子と同じように終戦の頃 2 歳くらいだった。飢え死にするくらいならと、中国人に養子に出された。長姉がすでに 16、17 歳で女学校を卒業し大きな中国人農家に嫁いでいたので、その姉が探しに来てくれたため、身元が分かった。終戦の混乱の中、祖母の両親 (Y の曾祖父と曾祖母) は一番上の男の子 (Y の大伯父) を連れて帰国した。Y とわたしはそのおじさんに日本で会ったことがある」と自分が知っていることを話してくれた⁷。

この回答から、Yの父方の家族は先の日中戦争の直接の被害を受けたことが分かる。ただし中国側ではなく日本人としての被害である。一方母方に当たるYの母の家族は戦争の直接的被害はなかったとのことである。直接の当事者ではないYの母自身には戦争に複雑な感情を抱いている様子はなかった。

このように二人の母親から戦争に対して特に忌避する様子が窺えないことを確認した上で、学習支援に臨んだ。

4.2 Sに対する学習支援

Sに対する学習支援の中から国語教材文『ちいちゃんのかげおくり』（小学校3年生）に取り組んだ母語先行学習の一部を例示する。この教材文はちいちゃんという5歳ほどの女の子とその家族が戦争の惨禍に巻き込まれていく物語である。会話例1-1では、父親の出征を見送ったときの母親の気持ちを想像してワークシートに書く課題に取り組んでいる。会話データのSは子ども、SMはSの母、Tは日本人支援者を表わす。会話例の中国語部分は【 】内に日本語訳を入れる。Sは当時来日から1年2か月ほどであった。Tによる解説から始まる。

会話例 1-1 父親が出征することの深刻さ①

『ちいちゃんのかげおくり』（小3）2007.10.11

1T: 那个时候，妻子呀，应该什么呢？绝对不能哭。

【このとき、妻はどうしなければならなかっただろう？絶対に泣いてはいけなかった。】

2SM: 啊，不能哭。【ああ、（頷く）（Sの方に向かって）泣いてはいけなかったのよ。】

3S: 为什么？【どうして？】

4SM: 因为去打仗是个光荣，是为国家争光，所以作为家属不能哭。哭的话，就像是不愿意去打仗，不愿意让他走去似的，那不行。【なぜって、戦争に行くことは光栄なこと、国の栄光のために戦うことだから。家族は泣いてはいけない。泣いたら、戦争に行きたくない、お父さんを行かせたくないってことになってしまう。それはできないのよ。】

5T: 但是心里呢？真心话呢，真心话呢？【でも、心の中では？（ちいちゃんのお母さんの）本当の気持ち、本当の気持ちは？】

6S: 真心话是不让爸爸上战场。【本当の気持ちは、お父さんを戦争に行かせたくなかった。】

出征兵士を見送る妻は泣いてはいけなかったという解説を聞いて、SはSMになぜなのかと質問した(3S)。するとSMは戦争という時代背景から「出征は名誉なことだから」と説明する(4SM)。ここでSは二人の大人の解説を聞いて、ワークシートの設問である「このときの母親の気持ち」を答えているが(6S)、ワークシートを書き始めると筆が止まってしまう(会話例1-2)。そこでSMが自分たちの家族に喩えて父親の不在の深刻さをSに想像させる。

会話例 1-2 父親が出征することの深刻さ②

7SM: 刚才咱们说什么了？【今、わたしたち、何て話してた？】

8S: 说，…没有爸爸，就…没有人…说话…？【ええと…お父さんがいなくなったら…おしゃべりする相手がいない…？】

9SM: 没有人说话？【おしゃべりする相手がいない？】

10S: 嗯…【うん…】

11SM: 比如说你爸爸要是不在家，就妈妈在家里要是有什么事的话…（中略）不知所措呢，妈妈不知所措了，不知道怎么办了，对不？【もし、うちのパパが家にいなくなったら、ママはうちのことで何かあったとき…（中略）ママは途方に暮れるわ！途方に暮れる、どうしたらいいか分からない、そうでしょう？】

12S: 不知…不知…所…错【とほうに…くれる？】

13SM: 嗯【うん】

14S: 嗯【うん】

15SM: 那你，这里的妈妈担心的就是这个吗？爸爸走了…【じゃあ、ここのちいちゃんのお母さんの心配がこれでしょう？お父さんがいなくなっ…】

16S: 爸爸走了…【お父さんがいなくなっ…】

17SM: 对，家里还有两个孩子，那么有事儿的话，妈妈该怎么办呢？【そうよ、うちに子どもが二人いて、何かあったとき、お母さんはどうすればいい？】

18S: 妈妈不知道没有爸爸，阿，爸爸，不知道该怎么办？【お母さんは、お父さんがいなくなったら、ええと、お父さんが…お母さんはどうしたらいいか分からない？】

19SM: 对呀。如果家里有什么事了，妈妈不知道怎

么办了。【そうよ。うちで何かあったとき、お母さんはどうしたらいいか分からない。】

父親の不在を「おしゃべりの相手がいない」(8S)と簡単に解釈していたSに対し、SMが「うちのパパがいなくなったら、ママは途方に暮れる」と強い口調で事態の過酷さを訴える(11SM)。SMの真に迫った喩えを聞いて、Sの反応に変化が見られた。「不知所措(途方に暮れる)」という四字熟語などの母親の発話を復唱して(12S,16S)、懸命に理解しようとする様子が窺える。そしてワークシートの解答に向けだんだんと理解がまとまってくる(18S)。

戦争とはどのようなものなのかを小学校3年生の子どもに想像させることは容易ではない。Sの母はTの進行に呼応しつつ、より詳しい解説や母親ならではの喩えを自ら加えていた。このような真に迫った喩えを聞いて、Sが母親の発話を取り込みつつ考えをまとめていった様子が注目される。

4.3 Yに対する学習支援

続いてYに対する学習支援から得られたデータから国語教材文『一つの花』(小学校4年生)に取り組んだ母語先行学習の一部を例示する。『一つの花』というタイトルは主人公の幼い女の子、ゆみ子が最初に覚えたことばが「一つだけ」だったことに因む。教材文には、戦時中食糧が逼迫していたため、母親が自分の分の食べ物からいつもゆみ子に「一つだけ」と言って分け与えていたとある。

会話例2では支援者とYの母が戦争当時の貧しい暮らしを解説している。当時Yは日本に帰国してから10か月ほどであった。会話データのYは子ども、YMはYの母、Tは日本人支援者を指す。

会話例2 戦時下の生活の貧しさ

『一つの花』(小4) 2011.6.19

1T: 主要是由于战争,那个时候,古时候,到处都贫穷。【主に戦争のせいだけど、その頃は、昔は、どこでもみんな人々は貧しかった。】

2YM: 嗯,贫穷。【うん、貧しかった。】

3T: 中国也好,日本也好,尤其是农村。【中国でも、日本でも、特に農村は。】

4YM: 嗯(点头)。【はい(頷く)】

5Y: 农村,贫穷。【農村は、貧しかった。】

6YM: 对呀,你姥姥连鞋都没有了。【そうよ、おば

あちゃんは靴もなかった。】靴もない。⁸

7T: 鞋子没有,你们东北人过冬天非常非常困难。

【靴がなかったら、みなさんは東北の人だから、冬、大変だったんじゃないですか?】

8YM: そうそうそう

9Y: 他们大概那个时候,自己偷偷的车子里面藏买的東西。姥姥有钱的时候采买的鞋子回来吧?是不是?【たぶん、そのころ、おばあちゃんたちは買ったものをこっそり車の中に隠したんじゃない?お金があるときに買っておいて、靴をうちに持って帰るとか。】

10YM: 没有,哪有那事?【ありえない、どこにそんなことがあるの?】

11T: 本身店里都没有什么卖。【そもそも店に売るものなんかなかった。】

12YM: 嗯(点头)【そう】,そのときは全部、作るのが多かった(手で靴を作る動作)。

13Y: 自己作鞋子。【自分で靴を作った。】

14YM: 嗯,自己作鞋子。【そう、自分で靴を作ったのよ。】

TとYMが戦時中の貧しい暮らしを解説する中で、特にYMは、昔、Yの母方の祖母が靴もないほどの厳しい暮らしをしていたとYに話す(6YM)。Yの家族は中国東北部の厳寒の地の出身であるため、Tはその深刻さに驚く(7T)。一方豊かになってからの祖母の暮らししか知らないYは的外れな想像をする(9Y)。そもそも当時店には何も売っていなかった、祖母は自分で靴を作ったと諭され、Yも納得する(13Y)。的外れな想像もあったが、YMがYの祖母の暮らしを例に説明したことより、Yが戦時中の窮乏生活を具体的なイメージをもって思い描いたことが窺える。

最後に同じく『一つの花』に取り組んだ母語による学習からワークシートの解答を例示する。この日はYの従姉妹、U(Yより一学年上)とA(Yより一学年下)も学習に加わっており、Yの母とY(小5)、U(小6)、A(小4)、日本人支援者の5人で学習した。当時Yは日本に帰国してから約1年10ヶ月、UとAは約4ヶ月であった。

ワークシートの問いは、「配給票是什么?有什么样的作用?解释一下当时的日本一般市民的生活情况。【配給のきつぷとは何のためのものですか。戦争の

時の日本の市民の生活の状況を説明してください。】というものである。教材文では母親が幼いゆみ子をおんぶして出征する父親を見送りに行き、そのとき母親の荷物の中に入っていたものの一つが「配給きっぷ」だったとある。食糧供給を統制していた当時、配給きっぷはまさに「命の綱」であり、市民は肌身離さず携帯していたのであろう。当時の窮乏生活を物語るものの一つであるが、教材文に詳しい説明はない。当時の市民生活の状況を把握してそれを説明するという課題は、子どもたちにとって容易ではなかった。そこで日本人支援者は、Yの母の力を借りた。Yの母は次のように解説してくれた。

Yの母による解説⁹

为了保护幼老病残【子どもや老人、病人などの社会的弱者を守るため】とYの母が提示してくれる。公平に配らないとみんなが殺到する。抢购【物を買うため人が殺到する騒ぎ】が起きる。去年、日本の原発事故の後、中国でも海水が汚染されるという谣言【デマ】が起き、塩不足になった。それで国が一家庭に一袋ずつ塩【しお】を配った。

次の図1は、Yの母の解説の前と後のワークシートの記述の対比である。左側に示した最初の段階では3人とも「配給券は国が発行した食料や衣服などが交換できる切符である」といったことを書いていた。配給切符を文字通り説明するに留まっている。

それに対し解説を聞いた後は、3人とも戦争による物資不足に触れ、「公平に物資を配布するため（UとAの解答）」、「老人や子どもなどの弱者を守るため（Aの解答）」などにも目が向けられている。Yの母の母語による解説を取り込んで、社会背景を踏まえた解答が書けるようになったことが分かる。Yの母は「子どもや老人、病人などの社会的弱者を守るため（中国語で「为了保护幼老病残」）」と解説した。自分と同じくらいの年齢の子どもが弱者に含まれ、物資が不足することによる影響が深刻に及ぶという現実は、3人の子どもたちに戦争被害の恐ろしさを実感させたであろう。また、当時子どもたちにとっても記憶に新しい東日本震災に起因する社会的混乱などを例示したことも、子どもたちの日常をよく知る身近な大人だからこそできた効果的な働きかけだと言える。

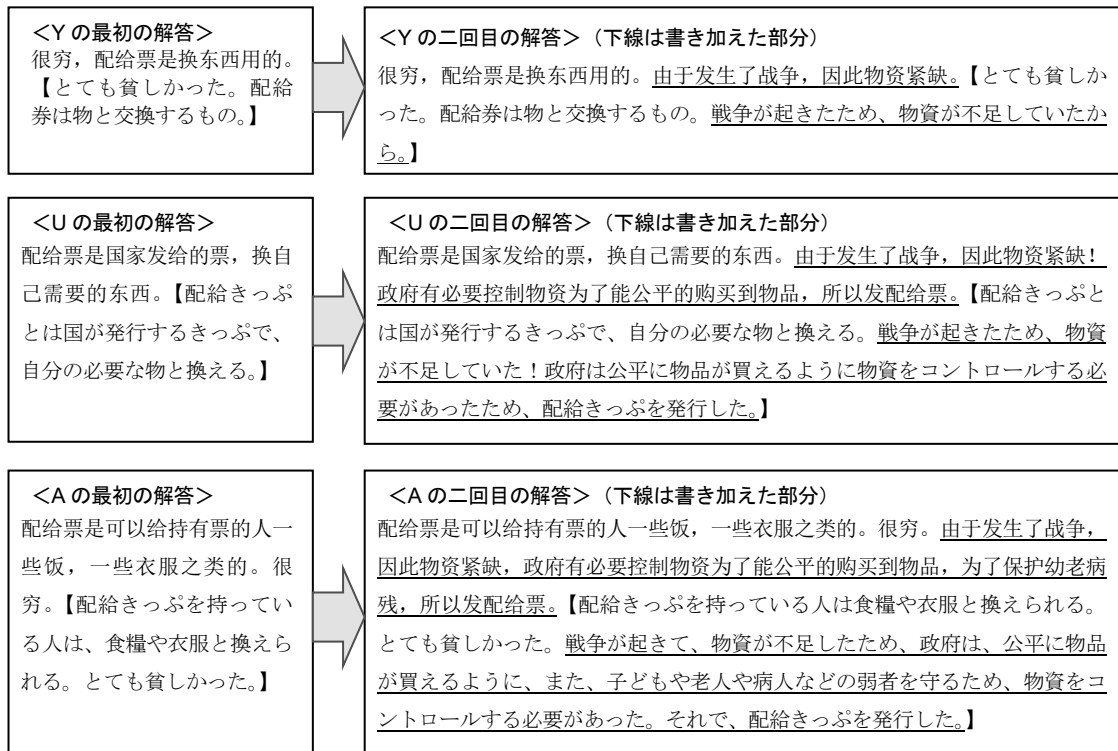


図1. 3人の子どもたちのワークシートの変化（2012年6月24日）

5. まとめと考察および今後の課題

以上のように、母親（U と A にとっては叔母）は教育や歴史の専門家ではないが、日本人支援者との協働の下、母親ならではの喩えや暮らしに根差した解説などをしていた。もし父親が出征したら自分たちの暮らしはどうなるのか、貧しく厳しい生活の中祖母は自分で靴を作っていた、老人や子どもなどの弱者を守るために配給切符が配られたなどの話を聞き、子どもたちの反応に変化が見られた。子どもたちはより具体的なイメージをもって、遠い昔の出来事としてではない「戦争」を想像することができるようになった。また、家族の暮らしに準えた戦争の話は子どもを過度に怯えさせることもなかった。戦争といった難解なテーマに取り組むときに身近な大人が学習に参加することで、子どもたちに安心感を与えるとともに、「遠い他人事」ではない「現実感」をもった学習の機会が提供できることが示された。小学生という年齢を考えると、子ども自身の家族とその暮らしに喩えることや、自分と同じくらいの年齢の子どもたちへの感情移入は、複雑な社会的テーマを理解するための発達段階に適した学習方法として提案できるだろう。

相互育成学習の先行事例と照らし合わせると、（滑川，2019）でも母親が身近な大人としての役割を果たしていた。社会的テーマという点では、小田（2012）においても母親が社会的知識を活かして子どもに解説を加えていた。本稿では「戦争」をテーマとする学習に焦点化したのが、難解なテーマであるにも関わらず、母親が教材文の主題に深く共感していたことを特筆したい。例示したデータから分かるように、二人の母親は人々の平穏な暮らしを奪う戦争の悲惨さと平和の尊さを子どもに伝えたいという熱意をもっていた。そのような母親の思いは、『ちいちゃんのかげおくり』を学習し終わった時、Yの母が（支援者の働きかけではなく）自発的に Y に語り掛けたやり取りにも表れている¹⁰。

Yの母：あなたは戦争が好き？

Y：きらい。

Yの母：ママもきらい。二度としてほしくない。普段物静かな Y の母が「二度としてほしくない」と自ら毅然と意思表示したのは重みがあった。言語や文化などの背景に関わらず、人が平和を希求する姿、それを我が子に伝えようとする姿が強く印象に残った。命を育み、暮らしを支える母親だから

こそ、それらを奪う戦争に対して危機感を抱いたのであろう。母親がことばの力を十分に活かせる母語が使える場、また子どもが親とつながることばの力を伸ばすことができる学習の場が継続的に保証されていたからこそ、親子の間にこのような掛け替えないやり取りが生まれたと考える。日本語のみではなく母語も介して教科学習の機会を提供する相互育成学習の意義が再確認される。

母親に限らず、言語少数派の人々の力を引き出すための協働のあり方として、誠実かつ丁寧な関係構築が不可欠であることに触れたい。落合（2012）が指摘したように、戦争は繊細な話題である。Y と S に対する学習支援は長期間継続されたものであり、親子と日本人支援者は時間をかけて関係構築を積み上げていた。その上で支援者は学習前に母親に戦争について話すことに忌避がないかを確認することを忘れなかった。

もう一点、協働のためのあり方として付記したいことがある。母親の力を引き出したのは単に言語面のみ配慮ではない。日本人支援者は戦争関連の絵本など視覚的にも訴える資料や素材をいくつか準備して学習支援に臨んでいた。専門家ではない母親がもてる力を発揮するためには、十分な情報提供や文化的社会的背景への配慮と支援が必要である。

このように関係構築や情報提供などの慎重な準備を重ねた上で、トランスナショナルな背景をもつ子どもたちだからこそ、臆することなく戦争について語り、学び合う場を提供することを提案したい。

なお、本稿は事例研究であり一般化を目指すものではないことを確認しておく。

今後の課題は、小学校高学年以上の子どもを対象に、親など言語少数派の大人の支援も受けながら、クラスの仲間と共にどのように戦争と平和を学ぶことができるのかを探求することである。

注

1. 本稿では国籍などではなく言語と文化の異なりに着目するため、日本語以外の少数派言語を母語とする子どもを「言語少数派の子ども」と称する。単に「子ども」と書くときも「言語少数派の子ども」を指すこととする。
2. 日本人児童も含めた通常のクラスで行なわれた社会科の授業である。
3. 2組の親子の詳しいプロフィールや相互育成学習に基づく学習支援の概要などは滑川（2019）を参照のこと。

4. Y は中国帰国者家庭の子どもでもあるため、「来日」ではなく「帰国」となる。
5. 研究活動を行なうに当たっては、日本語指導を主管する教育委員会指導主事に趣旨を説明し、個人情報の取り扱いなどについて相談の上、ルールを決めた。それに基づいて S と Y の母に協力を依頼し、書面でデータ提供の承諾を得た。
6. 支援記録 (2007 年 9 月 13 日) より。
7. 支援記録 (2011 年 6 月 19 日) より。
8. Y の母は日本語会話に不自由がないため、この会話例 2 では日本語発話も見られる。Y も簡単な日本語は聞いて理解できる段階であった。
9. 支援記録 (2012 年 6 月 24 日) より。支援記録は日本語で書かれた部分と中国語で書かれた部分があり、中国語部分には【 】内に日本語訳をつけた。
10. 支援記録 (2010 年 11 月 3 日) より。実際の親子の会話は母語の中国語であったが、支援記録は日本語で書かれていた。

参考文献

- 池野範男 (2009) 「学校における平和教育の課題と展望 - 原爆教材を事例として - 」『IPSHU 研究報告シリーズ』(42), 400-412.
- 岡崎敏雄 (1997) 「日本語・母語相互育成学習のねらい」『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, 1-7.
- 落合知子 (2012) 「公立小学校における母語教室の存在意識に関する研究 - 神戸市ベトナム語母語教室の事例から - 」『多言語多文化 実践と研究』東京外国語大学, (4), 100-120.
- 小田珠生 (2012) 「言語少数派の母親の教育参加における領域の拡大 - 日本人支援者との協働の下で - 」『多言語多文化 実践と研究』東京外国語大学, (4), 122-147.
- 清田淳子 (2016) 『外国から来た子どもの学びを支える - 公立中学校における母語を活用した学習支援の可能性 - 』文理閣
- 滑川恵理子 (2019) 『言語少数派の子どもの概念発達を促す教科学習支援 - 母語と日本語が融合したことばのやり取り - 』ココ出版
- 原瑞穂 (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 - 言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論文集 - 』凡人社, 150-161.
- 原瑞穂 (2012) 「社会科 (社会) ・第一言語・第二言語の相互育成のための統合カリキュラムと教材の開発」平成 22 年～23 年度 科学研究費補助金若手研究(B) 研究成果報告書 研究代表者 原瑞穂

なめかわ えりこ／京都女子大学 国際交流センター

enamekawa@yahoo.co.jp

War-themed Language Arts Class for Language-Minority Students — Supplementary Class through L1 in Cooperation with Students' Mothers as Native Language Supporter —

NAMEKAWA Eriko

Abstract

This paper analyzes war-themed language arts classes for two language-minority elementary school students. The case study examines supplementary L1 classes that were performed collaboratively by a Japanese supporter and the students' mothers as native language supporters. A qualitative analysis of classroom conversations and a description of class records showed that the students realistically imagined what the damage of the war would be like through hearing metaphors unique to their mothers and commentary rooted in daily life. The results suggest that a class conducted in the students' mother language enabled mothers to play active roles in their education. Although language-minority students have difficulty participating in classes such as language arts and social studies, we should give them the opportunity to study difficult social themes, such as war, with careful preparation and due consideration for linguistic and cultural backgrounds.

【Keywords】 language-minority student, language-minority parent, the inter development program of academic learning, L1 and L2, war and peace, language arts class

(International Center, Kyoto Women's University)