

外国にルーツをもつ子どものアイデンティティ形成
に寄与する母語教育：
公立小学校における取り組みを中心とした実証的研究

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 大阪市立大学大学院文学研究科人間行動学専攻・教育学 専修 公開日: 2024-09-09 キーワード (Ja): 母語教育, アイデンティティ, 多文化教育, カリキュラム キーワード (En): 作成者: 西村, 佑理 メールアドレス: 所属: 大阪市立大学
URL	https://doi.org/10.24544/ocu.20180110-028

Title	外国にルーツをもつ子どものアイデンティティ形成に寄与する母語教育：公立小学校における取り組みを中心とした実証的研究
Author	西村, 佑理
Citation	教育学論集. 35 巻, p.19-31.
Issue Date	2009-09
ISSN	0288-4909
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	Publisher
Publisher	大阪市立大学大学院文学研究科人間行動学専攻・教育学専修
Description	

Placed on: 大阪市立大学学術機関リポジトリ

Placed on: Osaka City University Repository

外国にルーツをもつ子どものアイデンティティ形成に 寄与する母語教育

—公立小学校における取り組みを中心とした実証的研究—

Education of Mother Language that Contribute to the Formation of
Identities

for Children who have Roots in Foreign Countries

・A positive study of focusing on the practices in public elementary schools・

西村 佑理

Yuuri NISHIMURA

概要：今日、外国にルーツをもつ子どものアイデンティティ形成に母語教育が役立つとの声が高まっている。本稿の研究目的は、公立小学校における母語教育が、外国にルーツをもつ子どものアイデンティティ形成に寄与することを実証的に明らかにすることである。筆者は、ルーツをもつ子どもが小学校期に抱える教育課題として「適応」、「言語」、「学力」の3つに着目し、八尾市立志紀小学校における国際学級での母語教育の授業観察を通して、カリキュラム内での母語教育がルーツをもつ子どものアイデンティティ形成にどのように機能しているのかについて考察した。

キーワード：母語教育、アイデンティティ、多文化教育、カリキュラム

はじめに

近年、「ニューカマー」^①と呼ばれる滞日外国人の増加が著しい。このようなニューカマーに同伴される学齢期の子ども^②の数は年々増えており、文部科学省の報告によると、平成19年度における日本語指導が必要な外国人児童生徒の数は25,411人にのぼっている^③。

外国にルーツをもつ児童生徒に関する教育問題は、1990年前後に義務教育段階で顕在化し、次いで日本語教育や学校適応の課題が浮上した。それから約20年が経過し、日本語教育や学校適応に関する取り組みにはある程度の効果が見られるようになってきている。そうしたなか、近年においては

アイデンティティと母語の関係性に着目した研究が見られるようになった。福寫(2005)では、「自己過程サイクル」の視点から、学校における中国帰国生のアイデンティティ形成過程に大きな影響を与えるものとして言語に着目している^④。しかしながら、この福寫論文を含め、外国にルーツをもつ子どものアイデンティティ形成と母語教育の関係を実証的に明らかにした研究は少ない。

そこで本稿においては、公立小学校における母語教育が、外国にルーツをもつ子どものアイデンティティ形成に寄与することを、大阪府八尾市立志紀小学校での授業観察をもとに明らかにする。

1. 外国にルーツをもつ子どものアイデンティティ形成の困難さ

エリクソンは「アイデンティティ」を、自分を自分たらしめている自我の性質であり、他者の中で自己が独自の存在であることを認めると同時に、過去から現在にわたって連続した一貫性を持ち、なおかつ社会のなかで主体的に機能している自分らしさの感覚を示すものとしている。だが、彼のいうアイデンティティ概念をそのまま外国にルーツをもつ子どものケースに当てはめることはできない。エリクソンのアイデンティティ論は青年期に照準を合わせたものであるし、文化の異なる2つの国の間に介在することに起因する問題を抱える子どもたちは、ルーツをもたない子どもよりも乗り越えることが難しい発達課題を抱えているからである。

志水は、ルーツをもつ子どもが抱える教育課題として「不就学」、「適応」、「言語」、「学力」、「進路」、「アイデンティティ」の6つを挙げている⁽⁴⁾。その中でも特に「アイデンティティ」は他の5つのトピック全体に係る「集約点としての性格を有する、とりわけ重要なもの」⁽⁵⁾として捉えられている。このことから「不就学」、「適応」、「言語」、「学力」、「進路」の教育課題は「アイデンティティ」の課題につながると考えられる。

第1に、「不就学」についてである。不就学とは「義務教育の年齢に達しながら、学ぶ機会そのものを欠いている状態」⁽⁶⁾を指すが、主として、①本人の学習意欲の欠如、②両親が帰国か定住かの方針を固めないことによる学習困難、③いじめなどの人間関係に対する悩みや不安、④学校の受け入れ態勢の不備による日本の学校文化・制度への不適応、⑤制度的・構造的にルーツをもつ子どもを不就学に追い込む日本の閉鎖的システム、といった問題に起因すると

考えられている⁽⁷⁾。したがって、「不就学」の問題はルーツをもつ子どものアイデンティティ形成を阻害することになるのである。

第2に、「適応」についてである。「適応」という教育課題は、端的には、外国にルーツをもつ子どもが「日本の学校にうまくなじんでいけるのか」という問題⁽⁸⁾である。母国での生活経験の有無に関わらず、ルーツをもつ子どもが日本の学校文化に適応していく過程においては、少なからず問題が付きまとうのである。このような日本の学校に「適応」できているかいないかという状態は、友人関係の構築にも影響を及ぼす。

第3の教育課題は、「言語」の問題である。外国にルーツをもつ子どもたちにとっては、カミンズらが指摘するように、BICS（生活言語）の習得は容易であっても、CALP（学習言語）を獲得することは極めて困難であるため、学習困難に陥ることが多い。

第4の教育課題は「学力」の問題である。イギリスでは、各学校でエスニックグループごとの学力水準の測定を行うことが義務づけられているが、日本ではまだそのような制度は整っていない。それどころか、集団としてのルーツをもつ子どもたちの学力を測定すること自体が意味をなさない、という常識が学校現場において幅を利かせているのが現状である。その結果、児童期の発達課題の1つである認知的発達を乗り越えられずに、アイデンティティ形成が難しくなるのである。

最後に、「進路」の問題について述べる。「進路」の問題は、小学校や中学校における子どもたちの学力形成が彼/彼女らの進学や就職に影響する。さらに進路の問題には、①外国にルーツをもつというハンディを乗り越えて希望する進路を実現したというロールモデルが身近にいない（少ない）こと、②両親が日本の教育システムについ

て十分に理解していないため進路選択を子ども自身が行わなくてはならないこと、③外国人差別への不安感から、進学先や就職先を積極的に決断できないこと、④母国へ帰国するかこのまま日本に定住するかが決まらないため将来設計がしにくいということ、⑤渡日の時期が遅ければ遅いほど日本語の習得や学力形成が困難になる⁹⁾、といった問題も重なる。その結果、認知的発達を達成する機会を持てず、アイデンティティ形成が困難になるのである。

本論文では、志水が提示する以上の6つの教育課題のうち、「適応」「言語」「学力」「アイデンティティ」をもとに母語教育実践を分析する。

2. 大阪府八尾市立志紀小学校における母

語教育実践

志紀小の実践を扱う理由として、以下の3点を挙げることができる。

第1に、志紀小には1984年以来、外国にルーツをもつ児童の在籍数が増え続けていることである。第2に、2000・2001年度に文部科学省による「外国人子女教育受入推進地域」の指定を受け、志紀小を含む近隣5校¹⁰⁾と八尾市教育委員会と共に実践を行ったことである¹¹⁾。第3に、母語教育をカリキュラム内で行っていることである。

(1) 志紀小学校の概要

志紀小は、児童数1,200名を超える八尾市一の大規模校である。また様々な国にルーツをもつ人々が年々増加していく傾向にある市の影響を受け、同校にも外国にルーツをもつ児童が多く在籍している。2008年度においては志紀小には外国にルーツをもつ児童が多く在籍しているが、ルーツ国はベトナムや中国、タイ、フィリピンなど様々である。38名のうち25名が外国籍であり、残りの13名が日本籍を取得している。国際学級の在籍情報は表1のとおりである。

表1 志紀小国際学級の在籍状況(2008年11月18日現在)

国籍・ルーツ	1年	2年	3年	4年	5年	6年	合計
ベトナム	7	1	3	1	1	3	16
ベトナム(広東)	0	1	0	0	1	0	2
中国	2	2	1	2	2	2	11
タイ	0	0	1	1	1	1	4
フィリピン	0	1	1	0	1	1	4
インドネシア	0	0	1	0	0	0	1

(備考: 大阪弁護士会「子どもの権利委員会」外国人の子どもの権利部会研修会、日本語・多数在籍校児童生徒支援加配配置校担当者特別研修会 資料をもとに筆者作成)

(2) 母語教育実施への経緯とその理念

志紀小にニューカマーの児童が初めて在籍したのは、1984年のことであり、それ以降、年々ルーツをもつ児童の在籍者数が増えていった。八尾市は、外国にルーツをも

つ児童生徒が増加している学校現場の実情に対応すべく、1986年に中国・ベトナム人児童への日本語指導を開始し、1990年に八尾市在日外国人教育基本指針を打ち出すこととなった。そして、1993年から志紀小に

日本語加配教員が配置され、校内に現在の国際学級の前身である「日本語教室」が設置される運びとなったのである⁽¹²⁾。

1994年度の日本語教室の総括に「母語の喪失」が指摘されているが、6年が経過した2000年度の総括においても、その問題は存続していた。そのような状況下で、志紀小では2001年度にY教諭を「日本語担当」教員として迎えた⁽¹³⁾。Y教諭はそれまで一度も外国にルーツをもつ児童への支援に携わった経験がなかったが、自らが志紀小で日本語指導を重ねていく中で、Y教諭自身も日本語教室の総括において指摘されていた母語保障の重要性に気づく。その結果、志紀小の日本語教室では2003年度よりベトナム・中国の母語保持・伸張の指導を開始し、次年度にはタイ語の母語保持・伸張の指導が行われるようになったのである。

志紀小に通う外国にルーツのある子どもの特徴は、家庭で母語を使用していることである。しかし、2つの言語環境をもつ子どもたちは、2つとも得意になるのではなく、どちらも不得意な状態に陥ることが多いという。それは、日本で母語を指導される機会をもたないまま、「日本語の力だけが幅をきかす社会」⁽¹⁴⁾で生活するため、母語力が停滞してしまうからである。日本語と母語のどちらも不得意な状況に陥ると、例えば学校では、教師や友達とのコミュニケーションが取れなくなり、学校生活に楽しさを見出せなくなったり、勉強についていけなくなったりする。また家庭においても親子の会話が成立しなくなり、親子関係が崩壊することにもつながっていく。そして、日本で日本語力を身に付けた子どもと、日本語力が極端に低い親との間で、「親子の逆転現象」が起こるのである⁽¹⁵⁾。

Y教諭は二言語環境にある子どもたちのための教育支援が、日本語(初期)指導や

学力補充指導だけで終わるならば、日本人への同化を促進させ、自尊感情がもてないという悪影響を断ち切ることができないと考えた。このようにして、子どもたちのアイデンティティを保持するスモールステップとして「母語で日本語を指導する」、「日本語と同様に母語も大切にすること」を目指した母語教育が試みられるようになったのである。2008年度からは国際学級の仕事をY教諭の後任であるW教諭が引き継いでいる。W教諭は昨年度までY教諭と共に志紀小に勤務していた教諭であり、「この人やったら(国際学級を)ちゃんと引き継いでくれると思ってた先生」¹⁾であると、Y教諭からの信頼も厚い。

(3)アイデンティティ形成の寄与事例

志紀小では、表2に示した時間割りに従い、原学級からの抽出授業という形式で母語教育を行っている。筆者は、2007年12月6日から2008年12月9日の間、国際学級において週1日の頻度で中国語の母語教育の授業観察を行った。ここでは、その授業観察を通じて、母語教育が学習者である中国ルーツの子どもたちのアイデンティティ形成に寄与していることを検討する。なお、その検討の手助けとしてW教諭、Y教諭、Z講師⁽¹⁶⁾に対し、各教諭1回ずつのインタビューを行った。

志紀小の国際学級は、現在、W教諭と嘱託教員であるX教諭の2名で運営されている。母語教育は、原則として国語や総合的な学習の時間に原学級からの抽出授業という形で行われており⁽¹⁷⁾、学年や中国語の能力を考慮して1コマ2～4名程度のクラスが編成されている。

中国語の授業は火曜日と木曜日に行われ

1 2008年11月17日に行ったY教諭へのインタビューより。

表2 国際学級時間割り (2008 年度)

	月	火	水	木	金
1		中国語 (1・2 年生)		中国語 (1・2 年生)	タガログ語
2		中国語 (6 年生)		中国語 (3・4 年生)	
3		中国語 (5 年生)			タガログ語
4				ベトナム語 (1 年生)	
5				ベトナム語 (2~6 年生)	タイ語 (2 人)
6		中国語 (シャオロンクラブ)			タイ語 (1 人)
放課後		中国語 (シャオロンクラブ)			タイ語 (1 人)

(備考・W 教諭より提供された時間割りをもとに筆者作成)

るが、筆者が 2008 年度に観察したのは、火曜日の 1~3 時間目の授業である⁽¹⁸⁾。火曜日は 1 時間目が 1 年生(A くん、B さん)・2 年生 (C くん、D さん)、2 時間目が 6 年

生 (J さん、K さん)、3 時間目が 5 年生 (H さん、I さん) というクラス編成になっている (表 3)。

表3 中国語の授業に参加する児童 (2008年度)

	学年	出生国	国籍	渡日時期	渡日理由
A (男)	1	日本	日本	—	—
B (女)	1	中国	日本	—	—
C (男)	2	日本	日本	—	父親は日本人。 母親は中国からの留学生。
D (女)	2	日本	日本	—	—
E (男)	3	中国	中国	小 1	両親の仕事
F (男)	4	中国	中国	小 1	中国残留孤児子孫
G (男)	4	日本	日本	—	—
H (女)	5	日本	日本	—	中国残留孤児子孫
I (女)	5	日本	日本	—	中国残留孤児子孫
J (女)	6	中国	中国	小 3	中国残留孤児子孫
K (女)	6	中国	中国	小 3	—

(備考：観察を通じて得られた情報をもとに筆者作成)

(4)検討事例

ここでは、筆者が授業観察および教諭へのインタビューから得られた母語教育を受ける前の、6 名の児童の事例 (5 つの事例)

を取り上げる。そして、次項において母語教育を通じた彼／彼女らの変化について考察していく。

A さんの事例

火曜日1時間目の授業に参加する1年生のAさんは、入学当初、中国語そのものを拒否している様子が見受けられた。Z 講師が中国語で話しかけたり、発問したりしても、黙ってしまったり、日本語で応えたりするということが多々あった。W 教諭は、入学当初のAさんの様子を次のように振り返っている⁽¹⁹⁾。

4月の家庭訪問の時に母さんにお話を聞いた時に、(Aさんが) 中国語をしゃべろうとしないというふうに聞いてたんですよ。どっちかという、拒否している感じに近いというような感じでお話をうかがっていて・・・

W 教諭の語りからは、Aさんは国際学級での中国語の学習だけでなく、家庭で両親が話す中国語に対しても否定的な態度を見せていたことが分かる。

また、Aさんはひらがなの習得も遅く、国際学級でのピンインを書く練習に際しても、W 教諭の助けを借りないと1人では十分に書くことができない時期があった。これは、入学したばかりで学校生活に十分に適応できていない状況で、原学級での教科学習に加え、国際学級で中国語を学習しなければならないことへの戸惑いから生じた問題であると考えられる。

D さんの事例

Aさんと同じ1時間目のクラスに参加する2年生のDさんは活発でおしゃべりが好きな児童である。Dさんは1年生の頃(2007年度)、中国語を嫌がらないまでも、授業に集中できない時期があった。国際学級で学ぶ中国語は、普段、家庭で使用する話し言葉の中国語とは違う。日本語には存在しな

いピンインや簡体字について学ばなければならない。そのため、Dさんは中国語の母語指導で初めて出会うピンインや四声に混乱し、泣き出すこともあったという。

H さんの事例

Y 教諭は筆者が実施したインタビューにおいて、火曜日3時間目の中国語の授業に参加するHさんについて、次のように振り返っている⁽²⁰⁾。

Hは、幼稚園のときにお母さんに中国語しゃべらんといてって言ってるんですよ。そしたらお母さんすごくショックで・・・

Hさんは、小学校入学前の段階で、母親が人前で中国語を話すという行為に対して嫌悪感を抱いていた。親子をつなぐ母語を子どもが否定的に捉えるということは、それを話す親を否定的に見るのと同じことであると考えられる。

L さんの事例

Y 教諭は、志紀小で母語教育を受け、現在では中学3年生となっているLくん(Hさんの兄)について、次のように語っている⁽²¹⁾。Lくんは、志紀小で母語教育を開始した当初の児童である。

あの子(Lくん)に一番最初に日本語教室で中国語を勉強するでーって言ったら、母語教育のノートの名前消して(日本語教室を)出て行ったんですね。ほんでD先生がものすごいびっくりしてね、あんな行動した子初めて見るわって。

Y 教諭が語るLくんの行動からは、中国にルーツがあると自覚していながらも、小

学校において原学級を抜けて中国語を学ばなければならないことに対して、動揺しているLくんの気持ちが読み取れる。

Jさん・Kさんの事例

2時間目のクラスに参加するJさんとKさんは、共に小学校低学年を中国で過ごしてから渡日してきたため、他の児童に比べて中国語の能力は高い。その主な授業内容は、Z講師が読み上げる中国語のディクテーション（听写：ティンシエ）や、その中国語を和訳すること、そして日本で実施されている中国語検定2級⁽²²⁾の問題を解くことなどである。中国語のディクテーションや和訳の学習に際し、JさんとKさんはその学習専用のノートを用意している。それは、ノートのページを真ん中に線を引いて2分割し、左側に聞き取った中国語の文章、右側に和訳した文章を記すというものである。そのノートを自宅に持ち帰り、自主的に中国語と日本語を何回も書いて覚える作業をしていくこともある。

D講師はこうした学習を通して、彼女らの中国語の能力を高めるとともに、日本語での表現方法や語彙を増やすことを目指している。

(5) 考察

Aくんの変化

家庭での親子の会話は中国語であるにもかかわらず、志紀小に入学し、慣れない学校生活を送る中で、Aくんは、中国語とその学習になかなか興味を示そうとしなかった。しかし、学習を積み重ねていく中で、Z講師の問いかけにも中国語で応えるようになり、同じ中国ルーツの児童ともにぎやかに楽しく学習していけるようになった。W教諭はAくんに見られた変化について次のように語っている⁽²³⁾。

（家庭訪問で中国語を拒否していると

聞いていたので）中国語のこの勉強（母語教育）も嫌がるんちがうかなと思ってたんです。一学期は実際、ちょっと嫌やなと思うところもあったみたいですが、一緒にクラスのBちゃんもいることなので、担任の先生も（国際学級に）送り出してくださるし、クラスの子も「いってらっしゃい」って言うてくれるので、そこはスムーズに母語指導の方には来れたんやと思います。はじめはね、あんまり、ほんとに言おうともしませんでした、中国語を。たぶん耳で聞いてね、お母さんとかお父さんが中国語やから、耳で聞いて分かってるはずなのに、口に出そうとあんまりなかなかなくて、自信のなさもあったんやと思うんですけど、でも今やったら（中国語の勉強が）分かるようにもなってきたし、自信はついたかどうかまではよくなかなか分からないんですが、中国語嫌がってないし、結構楽しんでるんちがうかなと思います。

Aくんの周りには、同じように原学級の授業を抜けて中国語の母語指導を受けている友達や、国際学級に送り出してくれる担任の先生や友達がいる。そういった人たちの存在に加え、志紀小では中国語を学ぶことが周囲から「当たり前のこと」だと認められているということが、Aくんの中国語の学習への取り組みを後押ししている。そのことが、Aくんが中国語を肯定的に捉えるようになり、その結果、中国語を学ぶことが彼のアイデンティティ形成に良い影響を与えたと考えられる。このことに関して、W教諭は次のように語っている⁽²⁴⁾。

（W教諭が母語指導の時間の前にクラスへAくんを呼びに行くと）クラスの子が「いいなー」とか言うたりするね

ん。「僕も中国語習いたい」とか言ったりするので・・・そういうことも、本人が母語指導受けてるっていうのと合わせて、周りの子がそういうふうに言ってくれてるっていうことで、(Aくんにとっては) すごく良いように作用してるんちがうかなと思います。だからこの母語指導の時間があるからやと思います。だからまた、日本語の勉強をしに国際学級に行くっていうわけじゃなくて、中国語の勉強をしにっていうことだから、その点またそれもいいんじゃないかなと思います。

Aくんはまだ低学年であり、教諭の指導を素直に聞き入れることができる時期である。だが、W教諭は母語教育の効果を踏まえ、次のように語っている⁽²⁵⁾

それはやっぱり、周りの受け止め方だと思います。自分じゃなくて、周りの受け止め方がマイナスになってるんやったら、きっと本人にもマイナスに影響するんやと思う。そのマイナスに思うことに対抗するためにも母語っていうのは本人にとっては良いんじゃないかなと思います。もちろん親とのコミュニケーションの手段っていうことも抜かされへんのやと思うねんけどね。

以上より、W教諭は、教師や友達がルーツをもつ子どもをどのように見ているかによっても、ルーツをもつ子どもの母語教育への興味の示し方が変わってくると考えていることが分かる。

志紀小での母語指導は、学校全体の共通理解のもとで実施されており、それがAくんの「適応」の問題をクリアし、中国語に対して興味を抱くことで、中国語での親子の会話が行われるようになることが推測で

きる。

Dさんの変化

1年生の頃は、持ち前の明るさで元気に国際学級にやって来てはいたものの、日本語に存在しないピンインや簡体字を学ばなければならない状況に混乱を覚えているようであった。しかしながら、2年生になってからDさんは中国語のピンインや四声についての理解が深まり、「先生、もう次やってもいい？」というような、中国語の学習に対する余裕が見られるようになった。このような変化を生んだ一因として、Dさんと同じ時間に母語指導を受けているBさんの影響が考えられる。

BさんはDさんの妹なのであるが、Bさんは中国の保育所に通った経験があるため、Z講師による中国語での発問に対して中国語で応えることができるし、他の学習者に比べて語彙も多い。したがって、Dさんは年下のBさんと同じ時間に中国語を学ぶことで「自分もがんばらなければ」という思いを抱き、それが中国語の学習をするのに良い刺激になったことが考えられる。また他にも、1年生で学んだ学習内容が蓄積され、その学習の成果が「できる」という喜びや自信につながったことで、1年生時よりも生き生きと楽しみながら中国語を学んでいると推測できる。

このようなDさんに見られた変化は、Z講師の指導方針が反映されていることが分かる。Z講師は自らの指導方針について次のように語っている⁽²⁶⁾

(学習の初期段階では) カードを用意したりね・・・そういうのもやりましたけど、まあ、遊び感覚でそれはそれでね、いいんだけども・・・やっぱり、あの、ほんとに定着という意味では、(カードを用いた遊び感覚で行う学習

方法は) 継続的にできる勉強じゃないんですよね。っていうのは、だんだんそう思ってきて。・・・遊べるっていうことは、気持ちよく勉強できているということだから、興味をもてるということだから、そういう道具ではあるけれども、そういうフラッシュ教材的にやってるからって、それがじゃあ、それがちょっとでも積み重ねとした勉強になるかっていったら、それは私は違うなって思うんですよね。自信をもった勉強につながるかって言ったら、違うと思うんです。

カードを使用した遊び感覚の学習だけは、継続的な学習に結びつかないし、自信につながらない。したがって、日本語にはないピンインや簡体字を習得する難しさを乗り越えていくことで、中国語を読み書きできるという自信につながるのではないかと思われる。それが結果的に、中国人であるという自分に自信をもつことにつながると考えられる。

国際学級での母語指導の際に、BさんとDさんの姉妹は時々、「これ、ママに教えてもらったやつや。」とか、「先生、もうこれ知ってるで。」などと話してくれたことがある。彼女らの発言からは、2人が中国語の学習を国際学級だけではなく家庭においても行っていることが窺え、親子のコミュニケーションの道具として母語教育が役立っていることが確認できる。

Y教諭は、日本の学校で母語を学習することが大切だということを、子どもたちだけでなく、彼/彼女らの親にも理解させることも重要であると考えている。そうすることで、BさんとDさんのように、国際学級の母語教育の時間だけでなく、家庭においても親が先生となって親子で母語を学習するようになり、結果として、親子の絆が

深まっていくのであるとしている。Y教諭はアイデンティティと親子関係について、次のように述べている⁽²⁷⁾。

(外国にルーツをもつ子どものアイデンティティとは) 自尊感情、民族的って言わなくてもいいのよね、たとえばベトナム難民の人やったら・・・ベトナムの国から逃げてきた人やから、・・・ベトナムの旗に対して、自分のアイデンティティというか、僕はこの旗が好きなんですとか・・・国から逃げてきた人やから、今のベトナムの国のアイデンティティというのはないわけで・・・国に関係するアイデンティティではなくて、父親母親がベトナム語をしゃべって、ベトナム料理を食べて、ベトナム文化をもって、まあ要するに、親を大切にするっていうか、親がベトナム人だ、ベトナムの国の方じゃなくて、ベトナム国民だ、ベトナム人だという、命からがらでも生きてきたベトナム人だということを親と子どもの関係を大切にしながらちゃんと生きていく必要がある・・・

外国にルーツをもつ子ども、特に日本生まれの子どもにとっては、生活の拠点はルーツ国ではなく日本にある。したがって、両親が話す言葉に触れ、興味をもつことを通じて、ルーツ国およびその国で生まれ育った両親を大切にしよう働きかけることが重要なのである。つまり、Y教諭はこのようなアイデンティティ形成の発達課題を乗り越えられる支援を意図的に行ってきたのである。

Hさんの変化

先述したように、Hさんは幼稚園の頃、

人前で中国語を話す母親のことを嫌がったことがあった。しかしながら、母語指導を行っている志紀小に入学し、学校で中国語を学習することで、徐々に変化が見られるようになった。Hさんについて、Y教諭は次のように振り返っている⁽²⁸⁾。

(幼稚園の頃は中国語を話す母親を嫌がってたけれど) 志紀小で中国語教えてるでしょ。お母さんものすごい喜んで。そういう親とつながって、すごく喜んでくれることが子どもに伝わることもすごく大切やし、そういう取り組みを他の中国人の親にも教えないといけないし。

Hさんの家庭においては、特に祖父が中国語の母語指導に対して理解を示しており、国際学級に中国語のテキストを提供したり、市内の行事へも積極的に参加したりしているという。このような学校と家庭の理解によって、Hさんは徐々に中国語を積極的に学ぶようになってきた。

Y教諭は母語教育について、自分のルーツである国で生まれ育った親を尊敬し、大切にすることを通じて、彼/彼女ら自身の「自分らしさ」⁽²⁹⁾や「自尊感情」⁽³⁰⁾というアイデンティティを形成していく支援と考える。Hさんに見られた変化は、まさにY教諭の母語教育の教育観を体現しているといえる。

Lくんの変化

初めて日本語教室⁽³¹⁾で中国語の学習をする旨を聞いたLくんは、突然、ノートに書いた自分の名前を消して、教室を飛び出した。しかしながら、Y教諭やZ講師が心配するなか、Lくんは少しずつ変化を見せていく。Y教諭はLくんの変化について次のように語っている⁽³²⁾。

(国際学級を飛び出したこともあったが) そのあと中国語を勉強することが大切やってことが分かってきて、それで、どんどん変わってきた。……あの子は(小学校)2年生のときから(母語教育を)やってるのかな。中国語をやり始めた3学期には、僕は中国人だって、籍は日本人やで。僕は「中国人である」って学年の前で中国語の国際学級のときに体育館の前で言わせて。最も変わっていったんですよ。アイデンティティを獲得していったんですよ。

既述のように、LくんはHさんの兄にあたる。国際学級で習った歌や詩などを、母語教育に理解のある祖父に披露し、喜んでもらえることを1つの励みとして、中国語を学習するようになったのだという。

2008年度開催のウリカラゲモイムにおいては、舞台発表の際に、自分が中国人であることを誇りに思い、同じ中国ルーツの友達と学校でも中国語で話していると笑顔で堂々と語っていた。またLくんは、その舞台上で、中国人であること、そして人前で中国語を話すことを少しも恥ずかしいとは思わないと述べていた。むしろ、中国語で会話することがとても気持ちが良いことなのだという。

Lくんのように、多くの観客を目の前にして、自分が中国人であることを公言することは、非常に勇気がいる。しかしながらLくんは、志紀小で受けた母語教育を通して、「中国人」という確固たるアイデンティティをもてるようになったと考えられる。

Jさん・Kさんの変化

外国にルーツをもつ子どもにとって、言

語や文化に依存し、抽象的な思考を要する国語や社会といった教科の理解は容易ではないと言われている。しかしながら、JさんとKさんは、この問題に関する筆者の問いに対して、次のように応えている。

筆者：JちゃんもKちゃんも、3年生のときに日本に来たんよね。そのときは日本語全然分からなかったと思うけど、今はめっちゃうまいやん？中国語をここ（国際学級）で勉強してて、日本語覚えたり、勉強したりする時に（中国語が）邪魔やなって思うことはなかった？

J：別にー。

K：そんなん思ったことない。

上記の会話から分かるように、JさんもKさんも、日本語を習得していく過程で、中国語の学習を否定的に捉えたことはなかったようだ。むしろ、中国語の学習を無意識のうちに日本語の習得や教科学習に役立てていたと見ることができる。それは、Jさんの「今、めっちゃ社会好きやねん。卑弥呼とかおもしろい。」⁽³³⁾との発言からも窺える。つまり、この発言は、中国語の指導を受けていながらも日本の歴史に興味を示すことができるだけの思考力が身につけていることを意味するといえる。また彼女は、国語や家庭科のテストでも100点を取ったことがあるという。

これらのことから、小3時に渡日したJさんは、もともと持っていた中国語の能力を、渡日後に母語教育を受けることによって保持・伸長させることができたといえる。その結果、学習言語も身につけ、教科学習にも興味をもって積極的に取り組んでいるという良い効果が現れていることが考えられる。

次の会話は、休み時間に筆者がJさんとKさんとで交わした会話の一部である⁽³⁴⁾。

J：F（Jさんの弟）が家で変な中国語使うねん。中国人やのに。

筆者：やっぱり、Jちゃんは日本に住んでて日本語もうまいけど、自分のこと中国人やと思ってるの？

J：当たり前やん。あたしは中国人やで。

筆者：おうちで、家族としゃべるときに困ることはある？

K：お姉ちゃんと中国語でしゃべりたいのに、お姉ちゃんが分からんっていうときがある。

J：Kのお姉ちゃんは、中学に行って日本人の友達とばかりしゃべってるからやん。

上記の会話より、中国語や、それを通じて高められた教科学習への興味がJさんの学習面での自信となり、その結果、自分自身を中国人であると断言できるまでのアイデンティティが形成されていることが考えられる。

一方、Kさんも同じく社会科（歴史）に興味があるようで、国際学級にある歴史マンガを借りていったことがあった。さらに上記の会話からは、姉と中国語で話したいのに、姉がKさんの話す中国語を理解してくれないことに対して残念に思っていることが読み取れる。そこからは、Kさん自身が自分は中国人であると確信している意志が感じられる。

このように、JさんとKさんは、中国語の学習を通じて日本語の習得や教科学習においても能力を発揮できていることが確認できる。

しかし、日本で生活する中で母語指導を

受ける機会がないと、母語能力は喪失していく恐れがある。そのためにも志紀小におけるカリキュラム内での母語教育は、母語能力を保持・伸長させること、さらにはそれを1つの要因としてアイデンティティ形成を促進させるという意味において重要な取り組みであるといえる。

3. まとめ

本論文における研究目的は、公立小学校で行われている母語教育が、外国にルーツをもつ子どものアイデンティティ形成に寄与することを、特に母語教育カリキュラムに着目しながら実証的に明らかにすることであった。

志紀小は全校児童1,200名を超える大規模校でありながら、母語教育をカリキュラム内での取り組みとして位置づけている。その結果、ルーツをもつ子ども全員の学習の機会を保障することができたり、教師やクラスの友達を含む学校全体の共通理解にもつながったりするという成果が生まれた。しかしながら、本研究にはいくつかの課題が残る。

志紀小ではタイ語やベトナム語の母語教育も行われているが、本研究では中国語の母語教育のみに焦点をあてた。したがって、今後は他の言語の母語教育を受ける子どもたちにも、中国語の母語教育を受ける子どもたちと同様の効果が見られるかについても検討していく必要があるといえる。

我が国の教育現場には、今後ますます外国にルーツをもつ子どもが在籍することが予想されており、彼／彼女らへの支援方法を生み出すことが喫緊の課題となるであろう。したがって、その支援が「イベントの行事で終わってしまうか、教師の個人的な取り組みで終わってしまう」⁽³⁵⁾ことのないように、カリキュラム内での母語教育支援が可能な体制づくりに努めることが求めら

れるのではないだろうか。

【注】

(1) 志水はニューカマーを、「近年になってさまざまな理由・経緯のもとに、諸外国から日本にやってくるようになった外国人およびその子どもたち」であると定義し、具体的には、①フィリピンやタイからの、主として風俗・サービス関係につく女性労働者をはじめとする、ベトナム・カンボジア・ラオスからの「インドシナ難民」、②中国東北部からの「帰国者」、③欧米諸国からのビジネスマンらを指すとしている（藤田英典・志水宏吉編『変動社会のなかの教育・知識・権力—問題としての教育改革・教師・学校文化—』新曜社、2000年、473頁）。一方で、「ニューカマー (new comers)」のcomerは、自らの意思・希望で渡日した人々のみを指し、強制的に連行された人々は含まないことが起こりうるために、「ニュータイマー (new timers)」と表現する研究者もいる。しかし、筆者がニューカマーという言葉を使用する場合は、難民としての渡日を余儀なくされた者、親戚や知人の呼び込みで渡日した者、外国にルーツをもつ外国籍・日本国籍の滞日者すべてを示す用語として使用する。

(2) 本論文では、「外国にルーツをもつ児童生徒」あるいは「ルーツをもつ子ども」と表記する。

(3) 文部科学省「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査（平成19年度）」、http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/2008/08073011/001.htm、最終閲覧2009年1月7日。

(4) 福嶋智「異文化間教育学におけるアイデンティティ研究の位置づけ—『自己過程サイクル論』試論—」『人文研究』vol.25（高野繁男教授退職記念号）、神奈川大学人文学

会、2005年。

(5) 志水宏吉編著『高校を生きるニューカマー 大阪府立高校にみる教育支援』明石書店、2008年、17～23頁。

(6) 志水、前掲書、2008年、22頁。

(7) 佐久間孝正『外国人の子どもの不就学—異文化に開かれた教育とは—』勁草出版、2006年、61頁。

(8) 佐久間、前掲書、74～77頁。

(9) 志水、前掲書、2008年、19頁。

(10) 同上、20頁。

(11) 八尾市立高美小学校、同市立高美南小学校、同市立高美中学校、同市立志紀中学校、志紀小学校。

(12) 外国人子女教育受入推進地域連絡協議会「平成12年・13年度文部科学省指定外国人子女教育受入推進地域 研究紀要 ベトナム人児童生徒の教育と進路を保障し、共に生きる集団を育成する」、6頁。

(13) 平成19年度より「国際学級」という名前に改められた。

(14) 当時は、Y教諭1人でルーツをもつ子ども約40人を受け持っていたという。

(15) 森迫龍一「日本語教室で、ルーツ語の保持・伸長をも図ろう—ルーツ語やアイデンティティの喪失をくい止められなかった反省として—」『部落解放』解放出版社、589号、2007年11月、22頁。

(16) 同上

(17) 中国語の母語指導にあたっている日本人講師。八尾市から派遣されている。

(18) 実際に中国語の授業を行うのは八尾市から派遣されたZ講師である。母語教育（抽出授業）を正規の授業に読み替えるには、教員免許を有しないZ講師の授業にW教諭が入り込み、TT形式の授業を展開することが必要になる。

(19) 2007年12月6日～3月13日は主として木曜日の授業を観察した。

(20) 2008年11月11日に行ったW教諭へ

のインタビューより。

(21) 2008年11月11日に行ったY教諭へのインタビューより。

(22) 同上

(23) 2級は、実務能力の基礎づくり完成の保証複文を含むやや高度の中国語の文章を読み、3級程度の文章を書くことができ、さらには日常的な話題での会話が行えるレベルである。

(24) W教諭へのインタビューより。

(25) 同上

(26) 同上

(27) 2008年12月9日に行ったZ講師へのインタビューより。

(28) W教諭へのインタビューより。

(29) Y教諭へのインタビューより。

(30) 同上

(31) 同上

(32) Lくんの在校中は、国際学級ではなく「日本語教室」という名称であった。

(33) Y教諭へのインタビューより。

(34) 2007年5月13日（火）2時間目。

(35) 2008年12月9日（火）2時間目の休み時間。

(36) 清水睦美、児島明編著『外国人生徒のためのカリキュラム 学校文化の変革の可能性を探る』嵯峨野書院、2006年、10頁。