

日本国内の母語・継承語教育の現状と課題—地域及び学校における活動を中心に：齋藤ひろみ

研究論文

日本国内の母語・継承語教育の現状と課題—地域及び学校における活動を中心に An Overview of Mother Tongue/Heritage Language Education: Programs Offered by Local Communities and Schools in Japan

齋藤ひろみ（東京学芸大学国際教育センター）

shiromi@u-gakugei.ac.jp

要約

日本国内の地域や学校で実施されている母語・継承語教育の現状と課題について、親と教師の母語・継承語に関する意識、母語教室の実施状況、母語教室で学ぶ子ども達の言語発達の実態という三つの角度から整理を試みた。その結果、母語・継承語教育に対する認識には一定の広がりが見られ、地域の活動家や学校、保護者の有志によって母語教室が支えられていることがわかった。また、制度的基盤の整備、専門家の育成、学習—教授デザインの検討、少数派コミュニティの参与といった課題が浮かび上がってきた。

1. はじめに

筆者は定期的に小学校を訪れ、外国人児童¹への学習支援活動を行っている。その一環として子ども達の保護者へのインタビューを実施する機会があった。そのインタビューで保護者は、子どもが「自分達のことば」を捨てていくことに強い危機感を持ち、民族への誇りを堂々と語っていた(齋藤他 2003、原 2003)。中国帰国者の保護者の一人は「子どもが生まれたころは、日本人と同じように育ててほしい、中国語が話せなくとも日本語をしっかり身につけてほしいと思っていた。でも、子どもが10歳を過ぎた今、自分のことばである中国語で子どもと会話ができないことに寂しさを感じる。私は間違っていたのではないかと思うようになった。」と語る。3.1で述べるいちょう小学校の中国語教室は、こうした声がかきかけとなって始まった教室である(教室の運営状況については後述する)。このエピソードからも、ニューカマーと呼ばれる子ども達の言語教育が、日本語技能獲得のための対症療法的なアプローチの段階を経て、今、根本的な見直しが迫られていること、そして、そこに「母語・継承語教育」を位置づけることが不可欠であることがわかる。

現在日本においては、外国人の子ども達の「母語育成」を保障する法的制度的な条件は未だ整っていないが、「母語」の重要性に対する認識は徐々に広がり、母語教室も増加

している²。それを可能にしているのは、運営主体である地域のボランティアや学校の教師の強い信念と熱意であると言えよう。しかしながら、教室運営や教育方法に関しては多くの悩みや問題が語られている。問題の解決や状況の改善には、まず、「母語とは？母語教育とは？」という根本的な問いに立ち戻る必要がある。子ども達の学びの空間がもつ文化的、社会的、歴史的な文脈の中に、「子ども達にとっての母語、子ども達にとっての母語教育」という視点から、「母語」「母語教育」を位置づけ直すことが求められているのである。

本稿では、3つの角度から国内の母語・継承語教育の状況を描き、今後に向け、実践的視点を示すことを試みる。まず、これまでに実施された調査に基づき、ニューカマーの子ども達の母語の保持・伸長に関して、保護者や学校の教師がどのような意識を持っているのかを把握する。次に、地域や学校において運営されている母語教室の状況を紹介し、運営上の問題や教育実践上の課題について整理する。最後に、母語教室に通う4人の子どもの実態を例に、子どもの背景の多様性とそれによる母語獲得の意味や母語発達の相違を描く。この3つの切り口から、国内における母語・継承語教育の実践的展開に向け、問題の再設定を試みる。

尚、紹介するケースは全てニューカマー対象の教室であり、子ども達の家庭言語、或いは両親の（国際結婚家庭の場合はどちらかの）エスニック・ルーツの言語を母語と呼んで論を進める。

2. 保護者及び学校の教師の母語・継承語に対する意識

全国的な規模で子ども達の母語・継承語に関する保護者や学校の教師の意識を調査したものに、以下のものがある。保護者を対象とした調査に、インドシナ難民を対象として実施された「日本に定住したインドシナ難民の母語の保持と喪失に関する調査研究(国際日本語普及協会 1993)」、日系ブラジル人を対象とした「ポルトガル語を母語とする在日外国人児童生徒の言語教育に関する父母の意識(石井恵理子 2000)」がある。また、学校の教師を対象とした調査に、「外国人児童・生徒の指導・実践に関する調査研究(佐藤郡衛 1997)」、「日本に在住する外国人と日本人とのコミュニケーションの成立に関する調査研究報告書(日本語教育小委員会 2002)」がある。これらの調査結果から、保護者と学校の教師の意識に焦点を当てて、日本の母語教育の現在の状況を捉える。

2.1 「母語保持・伸長」に対する父母の意識

1993年、国際日本語普及協会はインドシナ難民の子ども達の母語保持・喪失の状況と親の日本社会に対する姿勢の把握を目的として調査を実施した。日本政府がインドシナからの難民を受け入れ、定住促進事業を開始して10数年を経た時期である。対象は、日本在住のベトナム、カンボジア、ラオスの6歳以上の子を持つ家庭であり、保護者208名、子ども253名の回答を得ている。調査の結果、子どもの母語力に関しては、来日時点で読み書きの力を身につけていなかった子は、国による多少の開きはあるが、ほぼ半数以上となっている。また、話す力に関して、できなかったと答える子がどの国も15%以上となっている。来日後の母語力の変化に関しては、母語力が低下していると感じている子の割合は、上達したという子よりも高くなっている。上達したと感じる子はカンボジアが10%強、ベトナムが20%強、ラオスが30%弱、一方、力が落ちたと感じる子は、カンボジアが60%強、ベトナムが40%弱、ラオスが45%弱であった。この国による開きは、調査対象となったカンボジアの子の来日時年齢が他2国に比べて低かったことによるものと分析されている。また、親は、90%以上が母語を「大切にしている」と答え、子どもへの母語の伝達を願っていることがわかる。ただし、ベトナム・カンボジアとラオスの間には母語継承に対する意識に差がみられる。他2国が「とても／かなり大切にしている」が80%を占めるのに対し、ラオスは40%を切り、「まあ大切にしている」という回答が半数を占める。母語保持の意識の高さに比して、実際に子どもに母語を伝えている親の割合は大幅に減る。ベトナム60%弱、カンボジア35%強、ラオス15%強であった。こうした国による違いは、「期待する母語力の程度」や「母語喪失への危機感」に関する項目でも同様に見られた。実際に母語伝達を行っている割合が最も高いベトナムの親は、同国人との付き合いが多いと回答しており、母語・母国文化維持のための行動の具体化はそのコミュニティの規模や、コミュニティとの関わり方に関連していると考えられる。

他方、1990年の出入国管理及び難民認定法の改訂により、南米から多くの日系人が家族単位で来日するようになり、その子ども達の教育が大きな社会的課題となっている。そうした状況下で実施されたのが、石井(2000)の調査である。ポルトガル語、スペイン語、中国語、ベトナム語を母語とする外国人児童生徒の父母を対象に、言語教育観、言語教育の意思決定に関する調査を行い、その内のポルトガル語母語話者による369の回

答を分析している。子どもの入国時の平均年齢は6歳8ヶ月、調査時の平均年齢は10歳4ヶ月である。学校以外の場で言語学習をしている子は殆どいない。子どもの将来の教育の場や職業の場としては日本とブラジル、どちらも選択できる状況であることを望んでいるが、将来はブラジルに帰国するという傾向が強い。言語教育観に関する父母の意識は、母語と日本の2つの言語・文化を十分に発達させることを重視する。母語を失うことや母国との疎遠化には強く反対し、家庭では母語接触の機会を確保することが二言語発達には効果的であるという確信をもつ。しかし、そのための具体的な行動に関しては、明確で統一的な意識が見出しにくい。例えば、「学校への希望」と「家庭内で使用努力をする言語」に関する回答に矛盾が見られる。こうした結果について、石井は、親の立場では判断材料が乏しく認知的言語発達の側面が見えにくいことや、多忙な生活の中で対応に手が回らないことをその原因として挙げている。

2.2 学校における母語指導の状況と教師の意識

佐藤(1997)は、外国人児童生徒が在籍する小中学校を対象に外国人児童生徒教育の実践実態の把握ために質問紙調査を実施し、小学校649校、中学校304校、計953校から回答を得ている。分析の結果、母語指導を何らかの形で実施している学校は15%ほどであり、在籍する外国人児童生徒数の多い学校での実施割合が高い。そのため、対象言語の内訳を見てもポルトガル語、中国語、スペイン語が多数を占める。その指導担当者は、教育委員会から派遣された指導者が60%を超え圧倒的に多く、他には正規教員やボランティアが挙げられている。こうした状況下で、学校の母語指導に関する意見は、母語喪失が心理的発達や親子間コミュニケーションの障害をもたらすので、母語保持が必要だとする意見が85%に達し、母語の発達で得た概念が日本語や教科の学習に役立つという意見も約70%であった。日本語による母語の置き換えに賛成する者は極めて少ない(6%強)。しかしながら、現実的には母語指導は困難であり、日本語学習を優先し(60%強)、教科指導に関しては日本語で行って母語は必要に応じて取り入れる(70%強)という考え方が多い。こうした意見は、在籍外国人児童生徒数や、母語指導の実施状況、小中の校種の違いによって、その傾向に差が見られる。生徒数が多く、現在母語指導を実施している中学校では、認知面や学力面の発達にとっての母語の重要性を強く認識し母語指導を必要だとする傾向が強い。また、小学校の日本語指導専任者と学級担任の間には認識の違いがあり、前者の方が母語指導の必要性を強く感じている。母語指導の実施のしか

日本国内の母語・継承語教育の現状と課題—地域及び学校における活動を中心に：齋藤ひろみ

たについては、家庭で行うべきだという意見が多く(60%弱)、学校の課外活動や地域ボランティア、カリキュラムへの取り入れに関しては、それぞれ10%強が支持している。しかし、現在母語指導を行っている学校の場合は、カリキュラムへの取り入れへの賛同が小学校で25%強、中学校で40%弱となっており、学校が母語指導を積極的に取り入れるべきだとする意見が増える。

日本語教育小委員会(2002)は、東京都港区、神奈川県相模原市、新潟県上越市の3区市に限定し、小学校9校、中学校2校で、外国人児童生徒の周囲の日本人とのコミュニケーションに焦点を当てて聞き取り調査を実施した。母語・母文化に関する項目に関して、国際学級担当者5名、直接外国人児童生徒の指導に当たっている学級担任17名への聞き取りが行われ、その結果が学校における母語・母文化への配慮として具体的に示されている。国際教室担当者は、国際学級での母国の国旗、地図、民族衣装などの展示や、母国の歴史の学習、留学生との交流、母語の掲示などの配慮を挙げている。しかし、学校では母語接触の機会が少なく母語保持の手立ては困難な状況であるとし、親とのコミュニケーションが困難になることを危惧する回答が見られる。一方、担任からは母語の挨拶や数字の掲示、留学生による母語の授業の実施、漢詩の中国語での朗読といった母語・母文化への配慮が挙げられているが、特別な配慮や活動をしていないケースも少なくない。また、数名の教師からは、本人が「母語を隠したが、母国について話したがらない」という実態が語られている。

以上4つの調査結果より、国や外国人児童生徒の受け入れ経験の有無による違いはあるものの、父母も教師も母語の重要性を強く認識していると言える。しかし、母語保持・伸長のための行動や教育実践の具体化に関しては、家庭においても学校においても「手探り」の状況にあるという全体像が浮かび上がってくる。その要因として、二言語併用状況下で成長する子ども達の言語の発達や認知面・学力面の発達に関する情報の不足、現在の学校教育システムによる対応の限界、父母の日本語が不十分であるために生じる子どもの実態把握の困難が挙げられる。筆者が実施したインタビューにおいても、保護者が日本社会の中で情報から孤立しがちな状況にあり、教師と保護者との間での相互理解が不足しているために、子どもの教育に積極的に関われずにいるという実態が浮き彫りになった(齋藤他2003)。

また、佐藤(1997)の結果からは、中学校では「母語保持が重要だ」としつつも、その理由が「学習能力の向上」や「教科学習への効果」への期待であることから、学校の多

くが母語指導を「教科学習の母語による補助」や「日本語習得の手段」と位置づけていると見られる。「移行型バイリンガル教育」の一形態になっていると言えよう。このように、上記の調査では対象によって「母語教育」の捉え方が異なっていると考えられる。そこで、次の節では、子ども達の母語保持・伸長を巡る多様な考え方や状況を、4つの母語教室の例を通してより詳細に探っていく。

3. 「母語教室」の現状

日本国内の地域や学校で実施されている母語教育（平成16年8月現在）から、実施主体やスタイルの異なる4つの教室を取り上げ、その運営状況について整理する。まず、各教室の開設の経緯、目的、参加している子ども達の言語・文化や人数、講師、運営者、課題等を紹介する。その後、中島(2003)に即して、4つの教室の継承語教育の実践上の問題を、教師、学習者、教育形態と到達目標、教授法、評価の5つの観点から整理する。

3.1 母語教室の運営状況—4教室のケース—

3.1.1 高知市立潮江南小学校の母語教室（国際理解教育促進特区）

潮江南小学校には、校区の公営団地に住む中国帰国者の子ども達が20名程度在籍している(折田2004他)。その子ども達を対象に、1994年より課外授業として母語教室が開設されている。家族とのコミュニケーションをとる力をつけ、中国及びその言語文化に興味を持ち大切にしようとする気持ちを育むことをねらいとする。そのための言語の技能と中国に関する知識の獲得が目標として設定されている。

対象は2年生から6年生までの中国帰国の子であり、低、高学年に分けて、隔週実施している。中国の留学生に講師を依頼し、中国語による直接法をとっている。内容は、挨拶や自己紹介等の口頭での表現の学習と、獅子舞やチェンズといった中国の伝統文化や遊びに触れる活動からなる。加えて、行事における中国語のアナウンスの準備と実施もこの教室の活動として行っている。また、3、4年生の日本人を含む全児童が国際理解教育として中国語の学習を行ってきた。

この潮江南小学校での実績が基盤となり、2004年、高知市は国際理解教育促進特区として、市内の2小学校、1中学校において中国語科の新設を行った。小学校では、3—6年生対象に総合的な学習の時間に中国語科を設け、「親しむ」以上の「系統的」な中国

語学習を目指している(高知市教育委員会 2003)。

3.1.2 大阪市立阿倍野中学校の母語交流教室

阿倍野中学校は市のセンター校となっており、その日本語教室には、中国、韓国、台湾、フィリピン、ベトナムからの生徒達が通級している(大阪市教育委員会 2003 他)。この生徒を対象に、ポルトガル語と中国語の母語教室が開かれている。母語の保持伸張と、自分らしさを保ち、自信を持って過ごせるような精神的基盤作りをねらいとする。

2003 年は、両言語の教室とも日本語教室の時間帯を利用して、月に 1、2 回実施された。運営は中学校の日本語教室担当の教師が行い、それぞれの言語を母語話者である講師が教えている。その他に、学生ボランティアや NPO 団体、修了生がスタッフとして関わっている。内容は、仲間作りや母国の事情(行事、習慣、地理等)を調べる活動、各言語の文法、作文、読解の学習、その言語による教科の導入からなる。その他、母語を使った活動として、進路情報の提供と定期テストでの母語の補助(母語表記、通訳者による説明等)を行っている。課題として、母語重視の活動を、中高の連携で、或いは地域の他校との連携の中で進めることが挙げられている。

3.1.3 IAPE の母語教室

IAPE(外国人児童生徒保護者交流会)は横浜市鶴見区を拠点に南米出身の日系人の教育問題に取り組んでいる団体である(梅田 2003、横溝 2002)。1993 年より「母語教室(スペイン語、ポルトガル語)」、「沖縄へルーツを探る旅(中高生)」、「学習交流会(高校生)」等の活動を行っている。母語教室は 1994 年に始まり、現在(1999 年より)は毎週土曜日の午前中に潮田中学校でポルトガル語教室、午後潮田小学校でスペイン語教室が開かれている。教室の確保により、活動が安定化したという。家族とのコミュニケーションや帰国後の母国での再適応の円滑化のために母語の安定化を重視する。

参加する子ども達は、幼児から中学生までの日系南米家庭の子どもである。毎回、子ども達は 30 名程度参加しており、クラスは年齢と母語能力によって編成されている(スペイン語 7 クラス、ポルトガル語 3 クラス)。10 名ほどの学生や学校の教師がスタッフとして、また南米出身の協力者が講師として活動している。最近では、IAPE 出身の高校生達が教える側として活動に参加するケースが少なくない。また、子ども達の保護者、学校の教師を交えた交流会を開き、情報交換や教育相談を行っている。しかし、最近では中高生の参加が少なくなる傾向にあり、小学生が中心となっている。主催者は、子ども達の学習意欲をどう高めるかという点を課題として挙げる。

3.1.4 横浜市立いちよう小学校の中国語教室

いちよう小学校の中国帰国者の保護者が2003年11月に開講した教室である。毎週1時間、放課後に学校の教室を借りて開かれる(福山2004)。この地区の中国系の住民のほとんどは帰国者とその呼び寄せ家族であるが、「子ども達が中国語を捨ててしまう」という強い危機感が運営の原動力となっている。中国語で親とコミュニケーションできるようになること、中国語を好きになることを目指しており、読み書きについてはそれほど重視していない。学校は運営そのものには関わっていないが、場所を提供し、子ども達への連絡を行う。また、数名の教職員がこの教室に参加している。

参加している子どもは、いちよう小学校の子ども達30名程度で、中国系の子以外にも、日本の子やベトナム、ラオス、カンボジア系の子の参加もある。中国語講師は保護者3人が務めている。クラスは1クラスで、多国籍、多年齢であり、中国語力の差も大きい。学習内容としてはピンイン(中国語の発音記号)や身近な語彙が中心であり、時折お楽しみ会等を行っている。教室の問題として、適当な教材がないこと、教え方がわからないことが挙げられる。日本に永住する彼らにとって、中国の「国語(語文)」の教科書も、外国人向けの中国語テキストも相応しいとはいえないのである。

3.2 母語教室の実施上の問題

紹介した4つの教室は、運営主体の問題認識、対象となる子ども達の背景、実施上の時間的物理的条件に合わせて実践を展開している。その成果として、子ども達が母語や母文化に対して肯定的な感情を抱くようになったことや、母語教室が子ども達にとっての居場所になっている点が挙げられている。しかし、母語保持・伸長のための教育実践がどれだけ効果を上げているかについては、なかなか見えてこない。そこで、各教室の状況や示された問題を、まずその運営主体と目的から、次に中島(2003)に従って、教師、学習者、教育形態と到達目標、教授法、評価という5つの視点から整理する。

運営主体に関しては、言語的少数派である保護者自身が運営する教室としていちよう小学校の中国語教室があるが、他の3教室は言語的多数派である学校や地域ボランティアが運営主体である。日本では現在のところ、多数派である日本人側が少数派の子ども達に母語学習の場を無償で提供するという姿勢が基盤となっている。教材費等の実費を求めることはあっても、運営のための経費について受益者が負担するという考え方は一部にしか見られない。また、運営主体が施設を有していない場合、例えば地域のボラン

日本国内の母語・継承語教育の現状と課題—地域及び学校における活動を中心に：齋藤ひろみ

ティアや保護者が教室を運営する場合には、場所の確保が大きな問題となっている。

母語教室開設の目的を見てみると、子ども達と親とのコミュニケーションのための言葉を獲得・保持・伸張するという点は、4教室に共通している。そのための学習として、話しことばのみならず、書く学習も行っている。このように、読み書きを含めた継承語の保持・伸長をねらいとして定期的に教室を開いているという実態に鑑みれば、教育形態としては、4教室とも部分的バイリンガリズム(partial bilingualism)³と言えるであろう。また、多数派が運営主体となっている3教室の場合は、母語の保持・伸長というねらいに加え、子ども達のエンパワーメントのためにアイデンティティやセルフエスティームの形成を強く意識した理念を掲げて取り組んでいる点が注目される。これに加え、潮江南小学校と阿倍野中学校、つまり学校が運営する母語教室では、多数派側の子どもたちの異文化理解を促すことが教育目標の一つに挙げられている。

母語教師に関しては、運営者自身が母語教育に当たるケースはいちよう小学校の保護者が開く中国語教室のみである。それ以外の3教室では、地域在住のネイティブスピーカーの方の協力を得て運営している。また、潮江南小学校や阿倍野中学校のように学校が運営主体となっている教室では、留学生が講師として活躍している。教師と子ども達との関係に関しては、IAPE やいちょう小学校のケースでは、父母、或いは同コミュニティの上の世代が教師となっており、同じ背景を持つニューカマーが母語を継承する役割を担っている。

対象となる子ども達の背景は、設立の経緯に強く関連がある。学校を拠点として立ち上がった教室では、対象となる子ども達が特定されており、参加が義務的な色彩を帯び（主体的に参加し、心から参加を望んでいるとしても）、参加者数や顔ぶれに変動は少ない。一方、地域主催である場合は子ども達の入れ替わりが頻繁であり、一定のメンバーによる安定した状況を作ることが難しい。IAPE の例に見るように、中高生になって生活圏を広げ、将来像を描き始めると、子ども達自身が母語学習を積極的に意味づけしない限り、母語学習の継続は困難であると考えられる。このように地域の教室では、母語学習への動機付けが大きな課題となっている。

学習形態に関しては、母語の知識・技能の獲得をねらう学習では、少人数一斉指導か、個別指導という形がとられ、異文化理解を目的とする活動では、グループ学習や交流という活動形態を採っている。小学校・中学校運営の教室は、母語学習、交流、母語による学習支援を目的にする複合的なプログラムに沿って、計画的に進められている。一方、

地域や保護者が運営する教室では、参加する子ども達が日々入れ替わることや、対象の子ども年齢や母語の力の幅が広いこと、講師も言語教育や教育の専門家ではないこと等から、プログラムの作成や計画的な教育実践が難しくなっている。

このように4つの教室の運営状況は異なっているが、共通する問題として、実施頻度や時間数の問題、対象児童の母語の力の格差や背景の多様性のために、母語の力の到達目標を明確に設定できずにいることが挙げられる。プログラムをもつ学校においても、この点は同様である。それは、人材や教材の不足という問題にも関連していると考えられる。全体として、目標設定、学習内容、教授方法及び評価という、教授—学習活動のデザインに関しては模索段階にあると言えよう。

本稿では、母語保持・伸長を目的とする教室を取り上げて紹介したが、「母語による指導」を「母語教育」と呼んで支援活動を展開している例も少なくない。バイリンガル教育形態の類型に照らせば、子ども達の母語が日本語に置き換えられる「移行型バイリンガル」ということになろう。しかし、その教育的意味は、日本の外国人児童生徒の受け入れの現状に鑑みて設定されるべきであろう。積極的な意味としては、日本社会や学校生活への円滑な参加を促す重要な支援となっていることが挙げられる。しかしながら、母語で教科補助をすることが、そのまま子ども達の母語の保持・伸長や自尊感情の育成に結びつくという単線的な構造にはならない。母語・母文化への肯定感を高め、母語自体を発達させるには、学習のための言語として母語が日本語と同等の機能や役割をもって運用される場と、そのための意図的計画的な教育プランが必要である。そうした意図的な取り組みとして、お茶の水女子大学の子ども LAMP と財団法人横浜市国際交流協会の母語による先行学習の実践があり、成果をあげている。母語そのものを対象とする教育の機会が得にくい日本においては、いわゆる「母語による指導」のあり方を再考することも、母語・継承語教育の今後にとっては重要な鍵になると思われる。

4. 母語教室で学ぶ子ども達の状況—4人のケースを通して—

では、母語教室に通っている子ども自身は、母語教室に通うことをどう捉え、母語教室での学習を通してどのような力を得ているのであろうか。筆者が運営する母語教室に通う子ども達4名について、来日経緯、滞日歴、家庭内での言語使用、保護者の母語への姿勢、そして日本語と母語の発達状況を紹介する。この4名のケースをもとに、母語

日本国内の母語・継承語教育の現状と課題－地域及び学校における活動を中心に：齋藤ひろみ

教室に通う子ども達の背景の多様性を捉える視点を整理したい。尚、この教室は、主に中国帰国者の子ども達を対象に、土曜日に隔週で開いているものである。

4.1 Aさん（中国留学生家庭、中学1年生、女、滞日4年目）

父親の留学に伴って来日し、公立小学校の4年生に編入した。家庭内では中国語が主ではあるが、日本語も交えて会話をしている。来日4年目の現在、Aさんは日本語での会話にも読み書きにも不自由していない。中学校の試験の成績も良く（平均85点以上）、学業面での問題は見られない。帰国を予定しており、家庭では、中国の教材を使って数学と語文（国語）の学習をしている。

来日直後より母語教室に通い始め、今年で4年目である。現在、母語教室では、日→中、中→日の翻訳を通して、母語の学習を行っている。翻訳された日本語は、表記にも文法にもほとんど誤用はみられない。中国語には、日本語の統語規則の干渉を受けたと思われる文が見られたり、文字を思い出せなかったりということがある。また、中国での教育を受けていれば当然知っていると思われる、歴史上の出来事や地名についての知識がないために、中国語の文章が理解できないということもあった。本人は、来年中国に帰るから中国語の勉強も必要だと語る。

Aさんの中国語学習は、語彙・文法等の知識・技能を高めることと、中国の学校教育において必要とされる中国語の力を高めるという明確な課題をもって行われている。保護者は、母語を伸張するために学習環境を整え、積極的に関与している。

4.2 Bさん（中国帰国者家庭、小学6年生、女、滞日6年目）

小学校1年生の時点で両親が呼び寄せ家族として日本に来た。中国での学校教育の経験は半年程度で、中国語の文字の読み書きは学んでいなかった。家庭では中国語で生活しているため、中国語の日常会話の力は年齢に応じたレベルの力を有する。母親は、子どもが中国語を学習し始めたことを喜んでいるが、直接子どもの学習に関わってはいない。来日6年目であるが、日本語の力には不十分さが目立つ。文章を書かせると、文字表記の誤りや統語上の誤りが見られる。また、日常生活で使用する語彙を知らないということも少なくない。

母語教室に通い始めて2年になる。現在まで、ピンインと、簡単な文章の読み書きを学習している。中国の小学1年生の国語（語文）の教科書から始め、現在は小学3年生

程度の読み物を読んでいる。1年目はピンインも文字も学んだ先から忘れていた。最近、漸く学習したことが力として積み上がり始めている。

本人は、将来「二つの言語を生かして、貿易関係の職業に就きたいからがんばる」と言う。中国語が彼女のアイデンティティに強く結びついていると考えられる。しかし、どちらの言語においても年齢相当の力には遠く及ばず、母語教室での中国語の学習の継続のみでは、夢の実現に必要な言語の力を獲得するのは難しい状況である。

4.3 Cさん (中国帰国者家庭、小学6年生、女、日本生まれ)

日本生まれで、上に姉と兄がいる。家庭内で両親は中国語で会話しているが、兄弟間、親子間は日本語を使っている。日本語が優勢言語であり、日本人ネイティブと変わらぬ力をもつ。Cさんにとって中国語は両親や祖父母のことばという位置づけとなっている。日中の通訳ボランティアをしている母親は、最近、母語の重要性を痛感したと話し、帰国者の知り合いにも子どもに中国語学習をさせるように勧めている。

母語教室に通い始めて6年目であるが、4年生ぐらいまでは会話を中心に学習し、その後、ピンインや文字の読み書きの学習を進めてきた。現在、ごく簡単な内容であれば中国語でも会話できるようになっている。ピンインはほぼ読めるようになっているが、発音は正確にはできていない。文章は、小学1年生程度のものであれば、読んで意味を理解することが可能である。

本人は、中国語を勉強するのは、「中国のおばあちゃんと話ができるようになりたい」からだと言う。母親は、Cさんが中国語を話すことについて、「知り合いからの電話に中国語で応答するようになった」とうれしそうに語る。こうした母親からのメッセージを受けながらCさん自身が、親、祖父母世代との関係維持にとって中国語が重要であることを認識するようになったものと考えられる。

4.4 Dさん (台湾・日本の国際結婚家庭、小学1年生、男、日本生まれ)

日本生まれで、4歳の弟がいる。母親は台湾出身であるが、日本語が堪能で、家庭内でも日本語で過ごしている。活発でおしゃべりが好きで、教室に来ると次から次に1週間の出来事を話してくれる。日本語は、日本の子と同等の会話の力をもっていると見られる。母語教室の日は母親が毎回送り迎えをする。家庭ではなかなか中国語を学ぼうとしないので、教室に通わせることにしたと言う。また、中国語の他に英語の教室にも通

っている。

通い始めて半年であるが、問いかければ簡単な自己紹介ができるようになった(名前、年、学年、好きな食べ物)。教室では、中国語を使ったゲームを中心に、聞いて話すという学習を行っている。その場ではスムーズに中国語で反応するが、意識的な学習ではなく、自分から中国語を話すわけではない。文字の学習を少しずつ始めたいという母親の意向があり、一月前から文字を組み合わせて語彙を作る活動を行っている。母親は、将来的には台湾の発音記号も学ばせたいと望んでいる。

本人は毎回楽しみにしてやってくる。また、台湾の果物がおいしいという話や祖父母が優しくしてくれる話を屈託なく話してくれる。母親は、台湾に帰ったときに祖父母や親族と話ができるようになってほしいと繰り返し語る。

4.5 母語教室に通うことの意味

4人にとって、母語学習の意味はそれぞれ異なる。Aは、両言語において年齢相応の言語発達を遂げていると考えられ、中国語の学習は帰国後の学校教育への再適応をねらいとしている。一方、Bは中国語でも日本語でも言語発達としては遅滞気味であり、その遅れを今後取り戻せるかどうかという瀬戸際にある。しかし、本人の将来設計を支えているのが二つの言語の力であり、母語教室での学習が本人のアイデンティティ形成やセルフエスティームに結びついている。日本生まれのCの場合、両親間で中国語が使用されているため、日本人家庭と環境は異なるが、中国語の力に関して言えば、新たに学ぶといっても過言ではない状況であった。また、日本社会においては中国語の「言語集団のバイタリティ(Ethnolinguistic Vitality)⁵⁾」が低いため、一般には中国語との接触機会は少なく、道具的動機付けにも寄与しない。それがCの二言語の力のバランスとして現れている。ただし、本人は母語を「家族とのコミュニケーション」のための言語として、学習価値を付与し、中国語の学習にも熱心に取り組んでいる。Dの現在の言語発達の状況は、Cが小学1年生のころに似ており、本人は中国語の学習を「楽しいし、お母さんが喜ぶから」という程度で捉えている。しかし、Cの場合とは異なり、母親による積極的なサポートがある。母親は、Dの中国語獲得に対する強い期待と、二言語の発達に関する具体的なイメージを持ち、自分ができる行動を探りながら関わっている。そうした母親の姿が、Dにとっての母語学習の意味を創っていると言える。

以上のように、子ども達は、現在の年齢、発達段階、来日時の年齢、家庭の言語環境、

家族の母語獲得への意識、世代、来日の経緯、永住か短期滞在か、国際結婚か同じ民族間の結婚か等、置かれている状況は多様であり、個々に母語学習の意味は異なる。そうした環境の中で、4人は彼らなりに教室に通う意味を探りながら母語を学んでいる。

こうした子ども達がいる一方で、アイデンティティの拠り所としても、将来のための道具的な意味づけという点でも、「母語」を積極的に意味づけられないケースもある。筆者が同教室で接した19歳のE(男)のケースである(齋藤1997)。Eは「カラオケで中国語の歌が歌えたら格好いい」と語っており、漠然とした動機はあるものの、母語教室に通う意味を明確化できずにいた。13歳で来日したが中国では小学校1年までしか学校に通っておらず、その時点での中国語の力は日常会話の力はあるものの読み書きの力はほとんどなかったという。Eは、当時アルバイト生活をしており、家庭でも友人との間でもコミュニケーションは日本語が中心であった。しかし、両言語とも2、3語での応答が主で、文のレベルで説明するような力はなかった。彼の場合、来日後母語である中国語が後退し、どちらの言語でも口頭での伝達に支障がある状態になっていたと考えられる。知り合いの誘いで母語教室に通い始めたEは、1年程教室に通っていた。その間、Eの中国語の力が高まったとは言い難い。しかし、Eは中国語のテキストに向い、自分のペースで読み書きの学習を経験し、高校や大学に通う同世代の仲間と中国語でおしゃべりするという時間を過ごした。むしろこうしたことに、価値があったと思われる。今後、親の都合で移動を繰り返して学校教育を継続的に受けられない子等、Eタイプの子が増えることが考えられる。こうした子ども達にとって、自分の言語的文化的背景に向き合い、漠然と感じている異質感を対象化して捉え、将来像を描くことが、母語を学ぶことの意味なのかもしれない。

5. 今後の展開に向けて

周囲の大人の意識、母語教室の運営状況、子ども達の母語学習の状況という3つの側面から、日本における母語・継承語教育の状況を描いてきた。その結果、母語の保持・伸長の重要性については、一定程度の理解と認識の広まりが見られ、母語教育も実践レベルで展開しつつあることがわかった。同時に、母語教室の多くが教室の運営自体に費やす労力が大きく、子ども達の背景の多様性を目的、到達目標、学習内容、学習方法、評価等に反映させた形で学習—教授のデザインを行うことが難しい状況であるという問

日本国内の母語・継承語教育の現状と課題—地域及び学校における活動を中心に：齋藤ひろみ

題点も見えてきた。そこには、次のような4つの要因があると考えられる。第一に母語教育がシステム化されていないために、場所や教師の確保等の条件整備が困難であり、子ども達の参加が不安定になりがちであること。第二にエスニック・コミュニティや保護者の母語教育に対する認識が観念レベルに留まり、具体的な行動に結びついていないこと。第三に、二言語併用状況下の子どもの言語発達についての知識を有し、母語教育の知識・技能をもつ人材の不足により、教育実践の具体的なプランを立てることが困難であること、第四に黎明期であるがゆえに理念が先行し、その理念と教育内容や方法との整合性についての検討が不十分なままに教室が開設されていることである。

こうした状況の改善に向けては、繰り返し提案されてきたことではあるが、学校での母語教育を可能ならしめる制度面の整備、言語教育の専門性を有する教員の育成・研修、地域における活動を支援する仕組み作りなどが求められる。また、行政、学校、地域の活動に携わる支援者のネットワーク化の重要性も挙げられ、その具現化に向けた試みも各地で始まっている。しかしながら、ネットワーク化も立場の違いが厚い壁となって、対応強化という点では一定の役割は果たせても、根本的な問題解決に向かいにくい状況が見られる。その背景には「資源としての言語」という言語観が共有されていないことがあろう。「権利としての言語」という言語観に貫かれた実践においては、利害の対立を生み、それが母語・継承語教育の支援ネットワーク形成にとってはブレーキになる可能性がある。個人と社会の発展における言語の役割を考えるには、「資源」として言語を捉える見方が必要だと思われる。

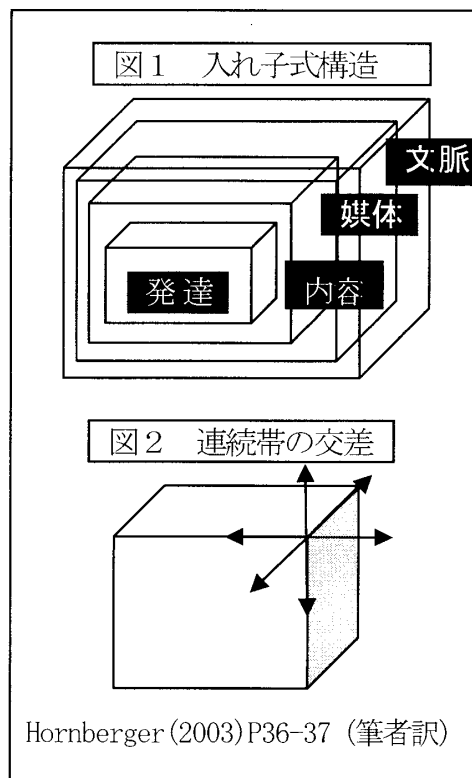
そして、支援に関わる者が相互の関連性を把握するための枠組みが未だ示されていないために、解決への道筋を探りにくいのだろうと考えられる。ニューカマーの子ども達の言語教育の問題は、政治的、社会文化的なマクロなレベルと、言語発達や認知発達といったミクロなレベルの問題が、教育という文脈の中で重層的複合的に連関して、個別の問題となって現れる。こうした問題構造を解き明かし、個別の課題をその構造の中で捉え直すことによるのみ、問題解決の方向性が示されると考えられる。その枠組み作りに向けて、Hornberger(2003)の「二言語読み書き能力の連続体 (continua of biliteracy)」モデルから重要な示唆が得られる。このモデルでは、発達(development)、内容(content)、媒体(media)、文脈(context)という二言語読み書き能力に関する4つの層が、入れ子式の構造になっている。また、各層が3つの連続帯から構成されており、例えば、発達の層は「受容—産出」「話しことば—書きことば」「第1言語—第2言語」という3つの連続帯からな

る⁶ (入れ子式の構造については図1、連続帯については図2参照。図2は図1の中の一つの層を取り出した図であり、そこに示されている矢印が3つの連続帯を示す)。

日本における母語・継承語教育に関する調査研究、教育、言語計画を位置づける枠組みには、このモデルのように、可変性の記述を可能にする「連続帯」という発想や各層の関連性を示す包括的な構造が必要であろう。子ども達の言語発達や成長を、時間的空間的な広がりの中で変化するものとして連続帯上で捉え、問題構造全体の中で、或いは他の側面との関係で母語教室運営上の問題や母語教育実践上の課題を把握できる枠組みを作ることが急務なのである。

Wong-Fillmore(1991)は、母語・継承語を身につけることは、当該言語コミュニティにおけるコミュニケーションを円滑にし、そのコミュニティのもつ知識や知恵という恩恵を受けると主張する。その一方で、コミュニティの文化や言語の継承は、湯川(2004)が指摘するように、親のニーズや意識の変化、そして社会的政治的な側面での変化に翻弄されるものでもあろう。その変化や多様性に対応するには、原点である「この子」の背景を知り、「この子」にとっての母語の意義を問い直し、そして「この子」が社会参加し、自己実現するための母語教育のあり方を、今一度考えることが必要であろう。そこには母語教室の安定的固定的な姿よりは、むしろ、一見雑多で無秩序にさえ思える多様な母語教育のあり方が見えてくるのではないだろうか。

そうした多様な母語教育のあり方を理論的にまた方法論的にサポートし、制度面での整備を呼びかけていくためにも、国内の継承語教育研究の進展に寄せられる期待は大きい。二言語併用状況下における子ども達の言語の獲得と喪失、言語発達の状況と認知面の発達との関係に関する基礎研究、教育実践の蓄積とその分析を通じた継承語教育の方法論の探求、社会的、文化的、歴史的視点からの研究等、各層に渡る研究の充実と相互交流を推進するネットワークが形成されることが望まれる。筆者も、母語教室の運営に



携わる一人として、そのネットワーク作りに関わっていきたく考える。

- 1 本稿では、日本籍を有するエスニック・ルーツをもつ子ども達、例えば中国帰国家庭の子や国際結婚家庭の子も含めて「外国人」児童或いは生徒と呼ぶことにする。
- 2 母語教室数の調査は、石井美佳(2001)の神奈川県内の調査があるが、全国レベルのものはまだ見られない。そのため、統計的資料に基づいたものではないが、本稿で紹介する大阪市立阿倍野中学校の母語交流教室、いちよう小学校の中国語教室もここ数年で立ち上げられた教室であり、他にも、東京都立川市の台湾出身の保護者による華文教室、兵庫日本語ボランティアネットワークのこうべ子どもにこにこ会など、母語教室開催の情報が筆者のもとに入っており、母語教室開催の動きが活発化していると考えられる。
- 3 中島(2003)は、フィッシュマンが分類した継承語教育の形態と目的を紹介し、その形態の一つである部分的バイリンガル(*partial bilingual*)の例として、ある程度読み書きができるが、教科の学習はしないために学習言語としての語が十分育たないケースを示している。
- 4 子ども LAMP は、お茶の水女子大学の大学院生や地域の方で組織する NPO 法人で、学習支援モデル「教科・母語日本語相互育成学習」に基づき、大学構内の教室を拠点にして外国人児童生徒の支援活動を展開している。(岡崎 2004)
横浜市国際交流協会では、「母語を生かした学習支援モデル事業」を同じく「教科・母語・日本語相互育成学習」モデルに基づき、横浜市内の中学校との協働で進めている。中国語、スペイン語話者であるボランティア派遣という形態で実施している。((財)横浜市国際交流協会 2004)
- 5 中島(1998)に基づき、「言語集団のバイタリティ(*Ethnolinguistic Vitality*)」を、その言語を話す集団の力を、人口や経済的・政治的な力、文化的影響力から総合的に捉えたものとする。
- 6 他3層を成す連続帯は、内容の層が「少数派—多数派」「現地のことば—読み書きのことば」「文脈化—脱文脈化」、媒体の層が「同時接触—継時接触」「言語構造の親疎」「箒体系の異同」、文脈の層が「ミクローマクロ」「口頭のことば—読み書きのことば」「バイリンガル—モノリンガル」である。本稿では紙幅の関係で詳述はできないが、このモデルは「連続帯」と「入れ子式」の構造によって、子ども達の言語発達の状況や彼らを取り巻く言語環境を動的に、そして包括的に捉えられるモデルである。

引用文献

- 福山満子(2004)「事例報告—③「親子の中国語教室」いちよう小学校 多文化共生教育フォーラム in いちよう小学校 配布資料
- 原みずほ(2003)「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—」『平成十四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 誕生から死までの人間発達科学』お茶の水女子大学人間文化研究科 COE 事務局 pp. 173-186
- Hornberger, N.H. (2003) *Continua of Bilingualism*. Multilingual Matters Ltd
- 石井恵理子(2000)「ポルトガル語を母語とする在日外国人児童生徒の言語教育に関する父母の意識」『日系ブラジル人のバイリンガリズム』国立国語研究所 pp. 116-142
- 石井美加(2001)「多様な背景を持つ子どもの母語教育の現状—「神奈川県内の母語教室調査」報告—」『中国帰国者定着促進センター紀要』第7号 pp.148-179
- 国際日本語普及協会(1993)『日本に定住したインドシナ難民の母語の保持と喪失に関する調査研究 報告書』社団法人国際日本語普及協会
- 高知市立潮江南小学校(2001)『研究のあゆみ』
- 高知市立教育委員会(2003)『高知市構造改革特別区域計画認定申請書(写) 国際理解教育推進特区』
- 中島和子(1998)『バイリンガル教育の方法』アルク
- 中島和子(2003)「問題提起「JHL の枠組みと課題—JSL/JFL とどう違うか—」『母語・継承語・バイリンガル教育研究』プレ創刊号 母語・継承後・バイリンガル教育研究会 pp. 3-11
- 日本語教育小委員会(2002)『日本に在住する外国人と日本人とのコミュニケーションの成立に関する調査研究報告書—公立小・中学校に通う日本語指導が必要な児童生徒の場合—』日本語教育小委員会
- 岡崎眸(2004)「子ども達の言語件・学習件の保障のために」『第4回外国人児童生徒教育フォーラム報告書 外国人児童生徒教育と母語教育』東京学芸大学国際教育センター pp. 9-18
- 大阪市教育委員会(2003)『「帰国・外国人児童生徒と共に進める教育の国際化推進地域」最終報告書』
- 折田正子(2004)「母語教室と母語によるアナウンス」『第4回外国人児童生徒教育フォーラム—外国人児童生徒教育と母語教育—報告書』東京学芸大学国際教育センター pp. 71-78
- 齋藤ひろみ(1997)「中国帰国者子女の母語喪失の実態—母語保持教室に通う4名のケースを通して—」『言語文化と日本語教育』お茶の水女子大学日本言語文化学会研究会 pp. 26-40
- 齋藤ひろみ、原みずほ、小笠恵美子(2003)「教師と外国人児童保護者の相互理解のための場作りに向けて」『2003年日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会 pp. 204-209
- 佐藤郡衛(1997)『外国人児童・生徒の指導・実践に関する調査研究』東京学芸大学海外子女教育センター(現国際教育センター)
- 梅田玲子(2003)「IAPE (イアペ) の母語支援活動に関する報告」『フォーラム「ことばと学び—昨日・今日・明日—」多文化共生時代の子どもの教育 予稿集』スリ

日本国内の母語・継承語教育の現状と課題—地域及び学校における活動を中心に：齋藤ひろみ

—エーネットワーク pp. 63—64

Wong-Fillmore, L. (1991) When learning a second language means losing the first.

Early childhood Research Quarterly. 6:323-346

横溝 亮(2002)「南米出身の子ども達への教育支援—IAPE の活動から—」 東京学芸大学国際教育センター外国人児童生徒教育研究会 配布資料

湯川笑子(2004)「3—5世のための継承後教育—半世紀にわたる朝鮮学校教育実践の成果と課題」『第4回外国人児童生徒教育フォーラム報告書 外国人児童生徒教育と母語教育』東京学芸大学国際教育センター pp. 9-25

(財)横浜市国際交流協会(2004)『平成15年度「母語を生かした学習支援モデル事業」報告書』(財)横浜市国際交流協会

参考文献

Durgunogle, A. Y. & Verhoeven, L. ed. (1998) *Literacy Development in a Multilingual Context*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey .

神奈川新聞 (2003)「外国籍児童 家庭内で「言葉の壁」お父さんお母さんと話したい」
9月8日付 神奈川新聞社

Krashen, S. D. & Tse, L. & McMullan, J. ed. (1998) *Heritage Language Development*. Language Education Associates.

長野・言語文化研究会(2003)『長野・言語文化研究会平成十四年度国際シンポジウム
在日ブラジル人年少者の言語問題を考える—日本語教育と母語 (ポルトガル語)
教育の現状と課題—報告書』長野・言語文化研究会

末藤美津子(2002)『アメリカのバイリンガル教育—新しい社会の構築をめざして—』東信堂

友沢昭江(2004)平成11年度～14年度科学研究費補助金研究成果報告書『中国帰国者の言語使用調査研究—日本語習得と中国語維持の両立を目指す言語教育の基礎資料—』

山形県(2003)『山形県緊急地域雇用創出特別基金事業「日本語を母語としない児童生徒と保護者を対象とするアンケート調査」報告書』山形県文化環境部国際室

(財)とよなか国際国流協会(2002)『こどもメイト活動報告2000—2001「わたしは声がないわけではない」』(財)とよなか国際交流協会