

公立学校におけるベトナム語母語教室設置の意義について ——保護者の取り込みと児童への影響——

北山 夏季 (natsuki.kitayama@gmail.com)
〔大阪府立大学〕

Regarding the significance of setting Vietnamese classes for learning in their mother language in public schools:
Involvement of parents and influence on children
Natsuki Kitayama
College of Engineering, Osaka Prefecture University, Japan

Abstract

In recent years, there have been more arguments on the importance of educating children not only in Japanese but also in their mother language from different viewpoints and backgrounds because the number of children who have foreign roots has rapidly increased in Japan. Some argue that it is important to involve parents as a support system for learning in their mother language in public schools but it is not necessarily easy due to a lack of understanding of Japanese education by parents, “the wall standing between school and parents”, etc. This research, basing on hypothesis that to remove “the wall”, setting classes for learning in their mother language in public schools is effective and involving parents in those classes encourages parents to participate in school education and children to study their language and their culture as well, considered how parents were involved in schools and classes for learning in their mother language and what influence did that had on learning attitude and motivation of children by actual setting of those classes from the data gained there. As a result, the following are revealed: 1) The significance of setting classes for learning in their mother language to parents: This research also confirmed that it is difficult to involve Vietnamese parents. 2) The relationship between children’s motivation toward learning mother language and culture and involvement of parents: Children who had shown positive learning attitude in classes for learning in their mother language in the lower grades began to show defiant attitude in the fourth grade, which is said to be the time developmental stage changes greatly. It was considered that bringing in lion dance affected the improvement of motivation to take part in classes for learning in their mother language significantly in the time of overcoming this great change in developmental stage after the fourth grade. This enhanced willingness toward lion dance was thought to be the result of children themselves having recognized and been aware that their Vietnamese parents were involved in this lion dance. This positive attitude toward lion dance study also had a good effect on the motivation in the entire activity of classes for learning in their mother language and seemed to lead children to find the significance of those classes, “learning for their family”.

Key words

mother language, Vietnamese, involvement, education, motivation

1. はじめに

1.1 本研究の背景

1990年の出入国管理及び難民認定法の一部改訂により日系人労働者受け入れが認められるようになり、日系南米人が単純労働の就労者として多数入国し、その子弟たちが公立学校に入学するようになったことで、近年、外国にルーツのある子どもたちが日本に急増していることや、そのような子どもたちの言語に関する問題が大きく注目されるようになってきた。以前にも在日コリアンやさまざまな外国にルーツのある子どもたちが公立学校で学んできたが、南米系の子どもたちの台頭により「外国にルーツをもつ子どもたち」により強く意識がなされるようになったのは、彼らが一部地域に集住していること

が多かったことに加え、日本人とは異なる外見や名前から可視的な存在として浮かび上がったためである。

このような子どもたちの言語問題として、まず取り組まれたのが日本語教育であり、「いかに日本の学校に適應するために日本語を習得させるか」という学習指導論に特化」した多くの研究が蓄積されてきた(野津, 2010)。一方、子どもたちの母語の教育は、「ほとんど顧みられることなく、あっても日本語使用者に移行するための補完的・補助的な役割しかなかった」(野津, 2010)。下記のような視点や背景から、日本語教育だけでなく母語教育も重要だとする議論が次第になされるようになってきた。

日本で行われた母語教育に関する研究や実践報告において、母語教育の重要性を主張する観点を野津(2010)は(1)教科学習と日本語能力の形成のための母語、(2)アイデンティティ形成のための母語、(3)家族コミュニケーションのための母語、(4)母語資源論、(5)母語権利論の5つに分類している。これらについて以下に簡単にまとめる。

(1) 教科学習と日本語能力の形成のための母語

カミンズ (2005) は日常生活で具体的な事物・事象と関連して習得する生活言語と学校生活で抽象的・概念的な学習により習得する学習言語に分け、生活言語を土台にして学習言語を効果的に習得することができることを主張する。また、母語と第二言語が相互的に依存して形成され、母語が発達すれば、第2言語も伸長している(二言語相互依存仮説)。

(2) アイデンティティ形成のための母語

言語は子どもの文化的アイデンティティの形成に深い関わりがある(関口, 2003)。石井 (1999) は、母語の学習機会が「多様な言語背景をもつ子どもの自尊感情を高め、情緒的な安定とアイデンティティ確立を支援する」としている。それに関連して、アイデンティティ形成の段階で、日本名への変更に見られるような自己のルーツの否定や隠蔽、アイデンティティの揺らぎなどさまざまな問題が起きている(高橋, 2009)。

(3) 家族コミュニケーションのための母語

家族内のコミュニケーションを維持するために、子どもが母語を習得することの重要性が指摘されている。高橋 (2009) は中国帰国者の子どもたちと親との「希薄なコミュニケーション」の実態を明らかにしているように、家族内のコミュニケーション問題を解決するため母語教育の重要性が主張されている。

(4) 母語資源論

母語資源論とはさまざまな母語を社会的・人的資源と積極的に認め、母語の運用能力のある使用者を長期的に育てていくことが社会全体のメリットになると主張するものである(カミンズ・ダネシ, 2005; 松田, 2009)。これは、外国人を積極的に呼び込み、国の成長戦略の資源としようとする考え方であり、カナダやオーストラリアの多文化主義に直結している(松田, 2009)。さらにカミンズとダネシ (2005) は母語を育成することで、将来的にその国の国際協力や国際理解、外交関係にも役立つと主張する。

(5) 母語権利論

野津 (2010) は「近年、言語を人権の一つとして捉え、人権保障の観点から母語の学習を維持・発展させていくとする研究とその運動が活発化している」としている。母語を一つの権利として議論することにより、母語を学校や職場で使用する条件整備、日本語とのバイリンガル教育の実施、母語使用により受験や進級のための試験制度改革などについて行政の責任が問われ、母語の実質的保障を政策課題のレベルに押し上げ、法的整備や制度構築が議論可能となる(野津, 2010)。

以上のようにさまざまな立場から母語教育の必要性が主張される中、兵庫県は2006年度から、新渡日外国人児童生徒に対する母語教育支援事業を開始した。この事業により、県内の新渡日児童が就学する小中学校約10数校⁽¹⁾で母語・母文化学習のための教室が2010年度末まで開催された⁽²⁾。この事業の目的は、上述の母語教育の重要性を

主張する5つの観点のうち(1)教科学習と日本語能力の形成、(2)アイデンティティ形成の2つに当てはまる(兵庫県教育委員会, 2009)。本研究ではこの事業の推進校の一つである甲小中学校で展開されているベトナム人児童を対象とした母語教室に焦点を当て、考察を行う。

1.2 先行研究

前述のように、母語教育の必要性が主張される一方で、実践の現場からは、教育の課題も明らかになってきている。中島 (2003) は母語教育の課題として主流社会からのエスニックマイノリティの母語へのマイナスの価値づけ、親によってチョイスされた、子どもにとっては押しつけられた学習である点など6点を挙げ、落合 (2010) はこれらを整理し、A. 動機づけの難しさ、B. 学習者の多様性の2点に収斂した。兵庫県教育委員会 (2009) の報告においてもこれらの課題が指摘されている。

母語教育の動機づけの策として、松田と中山 (2010) は、同じく兵庫県の母語支援事業推進校であるA小学校の中国語の母語教室における活動を周囲の他者との関係性の視点から考察し、その中で親との関係性に注目した。A小学校の運動会での中国語アナウンスの練習の事例から、母語教室や学校の学習の機会を通じて、親もその練習や成果を見ることに参画することで、児童たちが母語に対する肯定的な気持ちを持ち、習得への意欲が高められ、親との絆を強めることが可能であるとし、そのためには母語学習支援体制として、家庭の親を巻き込むことが非常に重要であると松田・中山 (2010) は主張する。

しかしながら、エスニックマイノリティの親たちを学校に巻き込むことは必ずしも容易なことではない。Tran (1992) はアメリカの南カリフォルニアのベトナム人保護者をアメリカの学校教育に巻き込むこと自体が難しいのだと指摘する。難しさの原因の一つとして、子どもの学校という場が貢献すべき大きなコミュニティの一部であるということをベトナム人保護者は十分に認識していないからだとしてTran (1992) は述べている。アメリカ人の保護者はさまざまな社会的・政治的機構の中で意思決定に参加することに慣れているのに対し、ベトナム人保護者の大多数は子どもの教育に影響を与える決定過程に参加するのが自分の権利と責任だと理解しておらず、例えば、在米ベトナム人保護者のほとんどがバイリンガルプログラムに関する連邦法や判例が子どもたちの学習を促したり、第二言語習得を加速させる可能性があることを知らないのだと指摘する。またもう一つの原因として、Tran (1992) はコミュニケーションの問題を挙げている。すべてのベトナム人保護者が英語を十分に理解し、話せるわけではない。通訳を介したところで、アメリカの学習プロセスをしっかりと理解しているわけではなく、学校管理者や教師もベトナムの文化や言語、育児についての理解が乏しいため、ベトナム人保護者に対して効果的に対応することができていないと指摘する。日本の公立小学校で、中国帰国児童たちと彼らを取り巻く環境を参与観察した高橋 (2009) は、「親と学校の間には存在する壁」

があると指摘しており、この壁が Tran (1999) の指摘と一致するのではないだろうか。本研究では、この壁を取り払う、もしくは壁を低くする方策として公立学校内の母語教室の設置が有効であり、その母語教室に保護者を取り込むことが保護者の学校教育への参加を促し、子どもたちの母語・母文化学習をも促進するという説に基づき、実際に公立学校における母語教室の設置によって保護者がどのように学校や母語教室に取り込まれ、それが児童たちの学習態度やモチベーションにどのような影響を与えたかについて観察し、そこから得られたデータから考察を試みる。

1.3 研究の方法

本研究は、主に筆者による関与観察（対象に直接関わりながら、他方で対象を観察する）によって得られた観察に基づいている。関与観察とは、臨床精神科医のサリヴァン (Sullivan, H. S) (1954) が行った自ら患者に関わりながら、他方で患者の様子を観察するという二つの行為 *participating observation* を鯨岡 (2005) が日本語に置き換えたものである。

筆者は平成 18 年から 22 年にかけて週 90 分（低学年 45 分、高学年 45 分）、講師としてベトナム語母語教室を担当し、ベトナム人児童一人一人と深く関わりながら、授業を行った後、当日または翌日に授業の内容と子どもたちの様子、出来事などをフィールドノートにまとめた。また、その間保護者たちとは、学校、近隣のカトリック教会、ベトナム人支援 NGO、あるいは NGO 系ベトナム語母語教室等での関わりを持ってきた。甲小学校の教職員たちとは、母語教室だけでなく、学校生活全般において保護者と学校との緊密なコミュニケーションが必要となった際に、筆者が通訳として協力したり、情報提供するなど協力関係を築いてきた。以上の人々と関わりながら、インタビューを行ったり、インタビュー当時であった出来事などをフィールドノートに書き留めた。

長期間にわたって、さまざまな個人、組織と関わってきたため、それらの人々の正確な数を挙げることはできないが、甲小学校のベトナム語母語教室に在籍するベトナム人児童の数、本研究に協力した保護者の数および渡日後の年数等の基本情報を以下に記す。

本稿で引用するベトナム人保護者の語りは本来、ベトナム語で発せられている。保護者会での発言は通訳とし

表 1：ベトナム語教室（在籍児童数）

学年	18 年度	19 年度	20 年度	21 年度	22 年度
1	7	1	0	6	4
2	3	5	1	0	8
3	2	3	5	1	0
4	5	2	3	5	1
5	0	4	3	4	5
6	1	0	5	3	4
計	18	15	17	19	22

表 2：本研究に協力したベトナム人保護者についての基本情報

保護者 (略名)	滞日年数	定住理由	インタビューの有無と時期 (所要時間)
K	18 年	難民の配偶者として	無
H	19 年	難民の配偶者として	無
T	27 年	難民として	2008 年 12 月 (約 1 時間) 2010 年 3 月 (約 1 時間)
C	18 年	難民の配偶者として	2008 年 12 月 (約 30 分) 2010 年 3 月 (約 30 分)

て同席した筆者が逐次通訳し、メモを取ったものを元に記述している。保護者に対するインタビューもベトナム語で行い、記録したメモを元にしていく。

本研究を行うにあたり、甲小学校からの許可を得ている。またインタビューを行うにあたり、論文でのデータ使用の許可を協力者から得ている。

2. 母語教育の関与観察と実践

2.1 甲小学校の概観

甲小学校は兵庫県下のベトナム人が集住する都市にある全校児童約 200 名、1 学年単学級の小規模な学校である。甲小学校では 2011 年度 10 月現在 25 名のベトナム系児童が在籍しているほか、朝鮮半島にルーツを持つ児童も数名在籍している。小規模校のため児童たち、教職員たちが皆、ほぼ全学年の児童の顔と名前を認識している。その中でベトナム系児童たちのベトナム名もごく当たり前のようには呼ばれていたり、どの子がベトナム系児童かということも自然に周知されている。しかし、その一方で、ベトナム系児童の中でも通名を名乗る者も数名存在していた。そして母語教室を開催してから現在に至るまでさらに数名のベトナム系児童が通名を名乗るようになっていく。他の地域や学校において外国人児童が日本の学校の同化圧力の高さによって外国人であることを隠蔽する状況が見られているように、甲小学校のベトナム系児童たちもその圧力に脅かされている可能性は否めない。

2.2 母語教室に関わった経緯

ここでは筆者がどのようにして当該教室に関わっていったか、その経緯について述べる。平成 18 年 3 月、ベトナム人支援団体のスタッフをしていた筆者が団体事務所勤務していると、小学校の多文化担当教諭が訪れ、母語教室支援事業の事業内容が書かれた紙を筆者に見せた。聞けば、兵庫県教委が平成 18 年の 6 月から 3 年事業として外国人児童生徒の母語支援事業を開始することになったという。については甲小学校がベトナム語センター

校の一つに選ばれたのだが、講師となる人材のあてがなく困っているという相談を受けた。当時、筆者は支援団体主催の母語教室で講師兼コーディネーターを1年経験していたため、その間使用してきた教材や資料などある程度の用意があった。また、学校教育においてどのような母語教育が行えるのかに関心があった筆者は甲小学校での母語講師を引き受けることに同意した。

2.3 プログラム内容

18年度から22年度にかけて、甲小学校の母語教室で行ってきた母語教育支援プログラムは、年度によって開催回数に若干の違いはあるものの、大枠は大差がない。本プログラムの特徴を(a)文字の練習、(b)文化学習、(c)校内フェスティバルに向けた取り組みの3点に分けて、説明する。

(a) 読み書きの練習

読み書きの練習には主に一冊の教材『Tiếng Việt Vui (楽しいベトナム語)』を使用し、その教材の流れに従って文字の読み書きの指導を行っている。この教材は在日ベトナム人児童の母語学習のために特定非営利法人トッカピ子ども会によって作成されたものである。多くのベトナム人の子供達は保護者からベトナム語で話しかけられている。子供達は日常生活の中でベトナム語の音声に触れる機会が多いが、それらの音がベトナムの文字でどのように表記されるのかについては、家族からベトナム語の読み書きの指導を受けていなければほとんど知識がない。それゆえに、教材『Tiếng Việt Vui』は子どもにベトナム語の文字と音の関係を気づかせ、文字と音を合わせて覚えさせるということを目指している。甲小学校の母語教室においても、ベトナム語の読み書きが未習の子供達に合わせ、文字と音の関係への気づきを目指して指導を行った。

(b) 文化学習

語学の学習のほかに母語教室において重視した学習項目は、ベトナム文化についての学習である。ベトナムの年中行事の中で一般的にもっとも重要なものは旧正月とされ、子どもに関連する行事としては中秋節が挙げられる。そこで、筆者はどの年度においてもその2つの行事にちなんだクイズ形式のプリントを作成して子供達に埋めさせる、あるいはちょうちんや年賀状といった行事にちなんだ作品を制作するといった活動を取り入れている。

(c) 校内フェスティバルに向けた取り組み

甲小学校では、毎年2月にベトナム文化、コリア文化を全校児童、保護者、地域住民がともに学習し、親しむフェスティバルを開催している。このフェスティバルに向けて平成18年度は1月からベトナム語に翻訳されたロシア民謡『大きなかぶ』の朗読とベトナム語の歌の練習を、平成19年度は10月から獅子舞(ムラン)の講習と実習を、平成20年度も10月から獅子舞の練習、平成21年度は1月から獅子舞と踊りの練

習を開始した。このフェスティバルは甲小学校の年間スケジュールの中でも最も大きなイベントの一つであり、それゆえ、日頃、ベトナム文化を学んでいる母語教室の児童たちは学校全体に向けて学習成果を発表する絶好の舞台であるともいえる。そのため、母語教室の年間スケジュールの中でもかなりの時間を割いてこのフェスティバルの発表のために準備と練習を重ねた。

2.4 保護者の取り組み

以上のようなプログラムを進めていく中で、保護者の参加を促す取り組み(取り組み)が行われた。保護者の取り組みが行われた活動を整理すると、以下の「料理教室」と「獅子舞」に絞られる。

2.4.1 料理教室

平成19年度は夏休み中に1回、それ以外の年度では夏休みと冬休みの2回、保護者を招いて児童と教職員、筆者とともにベトナム料理を作って試食するという活動を取り入れた。これは、多文化担当教諭の「ベトナム料理を保護者といっしょに作って交流したい」という提案からスタートしたものである。平成18年度の夏季は3名、冬季は1名、19年度夏季は1名、20年度夏季は1名、冬季は3名(内、男性1)、21年度夏季は3名、冬季4名(内、男性1)、22年度は夏季4名、冬季は7名(内、男性2)の保護者が参加した。料理教室は平日の午前中に行われるため、仕事の都合で参加できない保護者がいた。また、料理を作るという内容のため、母親の参加がほとんどであった。父親の参加もあったが、彼らは調理には参加せず、試食の時間に参加した。

2.4.2 獅子舞

その他、当初から保護者に対して(c)の校内フェスティバルへの参加を強く呼びかけてきたが、18年度の朗読発表と歌の発表の際は、参加した保護者がたった1名で、反響は感じられなかった。しかし、19年度の獅子舞発表の際は4名の保護者が参観し、大きな反響があり、「感動した」、「すばらしかった」などの賞賛を得た。

20年度に入り、何人かの保護者が母語教室に対して、あるいは筆者に対して積極的に協力する態度を示すようになった。保護者Hは19年度と同様に、夏休みと冬休みの料理作りに積極的に関わってくれたが、さらに翌年獅子舞の衣装の足りない分を縫製してくれた。また、同じく保護者Hが、近隣のカトリック系ベトナム人コミュニティに甲小学校の母語教室の獅子舞を紹介してくれたことにより、母語教室の児童達は同コミュニティ主催の旧正月祭りへの出演依頼を受け、獅子舞を披露した。そのほか保護者Tの20年度以降の変化は著しい。獅子舞の衣装のための生地を購入しに行ってくれたり、Tの友人とともに、獅子舞の指導にあたってくれたりした。同年の指導の際には自らの幼い頃の獅子舞参加経験について言及することは皆無だったが、校内フェスティバル終了後、

子どもの頃、ベトナムで獅子舞の太鼓を担当していた経験があると筆者に告白し、21年度の獅子舞練習の際には太鼓指導を中心として積極的に関わる保護者Tの姿が見られた。さらに22年度の獅子舞は保護者Tが「昨年の太鼓の叩き方は日本流だったので不満だった。今年こそはベトナム流の叩き方を子どもたちに伝えたい」と主張し、「ベトナム流」のお囃子を伝授した。平成22年度の獅子舞練習中にはほかのベトナム人保護者2名も応援に訪れた。

3. 考察

3.1 保護者の取り組み

まず、ベトナム人保護者にとって公立学校における母語教室の設置はどのような意味を持っているのか、ベトナム人保護者の語りから考察してみたい。

甲小学校では毎年母語教室が開催される直前の6月初め頃にベトナム人保護者会を開いている。校長あるいは教頭、多文化担当教諭、母語講師、そしてベトナム人児童が在籍する学級の担任が可能な限り顔をそろえ、まずは母語教室の開催を宣言する。どのような趣旨で母語教室を開くのか、学校側の考えを伝え、保護者からの賛同と協力を求める。そのあと、学校教育や子育て全般に関する質問や相談がないか、保護者に問いかけるという流れで行われている。保護者の参加者は18年度4名、19年度2名、20年度3名、21年度3名、22年度3名であった。参加した保護者はみな控え目で、特に学校や母語教室に対して何かを求めるということにはなかったが、毎年共通して述べられるのが、学校への感謝の言葉であった。

「日本の学校で私たちの母国語を子どもたちに教えてくださるなんて、こんなにうれしいことはありません。とても感謝しています」（平成20年度保護者会でのある保護者Hのコメント）。

21年度の保護者会では、これまで参加したことのないある児童の父親が参加し、以下のような発言があった。

「ベトナム人保護者を代表して述べさせていただきます。日本の学校が、私たちベトナム人のことに配慮してくださり、私たちの子どものためにベトナム語や文化を学ぶ機会を与えてくださり、心から感謝します。本来は私たちベトナム人が子どもたちに教えなければならないことを、日本人の先生方が一生懸命に教えてくださっていて恥ずかしいです。ここに参加した保護者もとても数が少なく、何か学校行事があっても協力する保護者は限られていて、申し訳なく思います。ここに出席しなかった人たちにも学校や母語教室にもっと積極的に協力してほしいと思います。」（平成21年度保護者会での保護者Tの発言）

保護者Tの発言も、ベトナム人保護者の取り組みの難しさを示している。甲小学校では学校行事に関するお知

らせや保護者の同意が必要な事柄についての文書は全てベトナム保護者向けの翻訳を作成している。保護者会のお知らせについても翻訳版を送付してきた。それでも平成21年度保護者会の出席者は3名だった。

上述の保護者HとTの発言の両方に「感謝」という言葉が見られる。日本の学校において自分たちマイノリティの言語や文化を教える場があるということは視覚的に分かりやすい、「学校の歩み寄り」の形と言えるかもしれない。Tran (1992) が保護者を取り込む方法として提案している中に「心からの対話」がある。つまり、校長を中心として学校側がベトナム人保護者に対して敬意と関心のある対話をすることで、彼らの学校参加と協力を得ることができるということである。甲小学校の母語教室設置は、学校側のベトナムの言語や文化への敬意と関心の現れとしてベトナム人保護者たちに理解されていると考えられる。

3.2 ベトナム人保護者の変化

次に、母語教室設置によってベトナム人保護者に見られた変化について考察する。母語教室が開設された平成18年度は、教室についての情報が十分にベトナム人保護者に浸透していなかったと見られ、反響が薄かったが、翌年に入り、子どもたちが獅子舞を発表した直後から獅子舞をきっかけとして母語教室に関わる姿が観察された。

Tは「ほかのことだったら教えられないけど、獅子舞の太鼓だったら教えられる」と筆者に強い口調で、真剣な顔つきで語ったことがある（保護者T、2011年6月24日フィールドノート）。保護者Tは18年度、19年度には保護者会に出席することもなく、母語教室に関ろうとする姿勢も観察されなかった。彼の言葉にあるように、獅子舞の太鼓という自分の文化資本を発揮する場として母語教室を認め、積極的に関わるようになったと考えられる。また、保護者Tの配偶者である保護者Cは筆者に向かって以下のように述べている。

「ベトナム人どうして集まるのを避けていたけど、何年か母語教室運営のためにあなたが尽力している姿をみて、応援したいと思いました」（保護者C、2010年3月26日インタビュー）

保護者Cは平成18年度から20年度にかけて料理教室に参加することはなかった。筆者と親しく話をする間柄であったので、学校や家庭訪問の際に、料理教室への参加を勧めたのだが、その期間に参加することはなかった。「なぜ参加してくれないのか」とCに尋ねると、「料理に自信がないから。ほかの保護者の中にも私みたいな人はいると思う。協力したくても料理に自信がないのよ。」と答えている。（保護者C、2008年9月2日フィールドノートより）平成20年12月、6年生の総合学習の資料作りのため、6年の担任がインドシナ難民として来日した保護者がいる家庭を訪問し、来日や定住の経緯について聞き取りを行い、筆者も通訳として同行した。その中で、保護

者CとTの家庭にも訪問した。その際、Cの作ったベトナム麺である「フォー」を勧められ、非常に美味しかったので、6年担任とともに「美味しい」と何度も褒めた。その後も21年の正月にこの家庭を訪れた際、保護者Cは遊びに来ていた近隣の友人たち（ベトナム人）と筆者にフォーを振る舞い、フォーを作ることに自信を見せるようになった。21年度の母語教室の料理教室の際には、参加するようになり、冬季には「フォーを先生たちに差し入れしたい」と筆者に申し出るようになり、22年度冬季の料理教室ではCのフォーがメイン料理として登場した⁽³⁾。保護者Tの変化と同様に、保護者Cもまた、彼女自身が自信を持てる文化資本を見つけることで、母語教室に関わるようになったと考えられる。その他にも保護者CはTの配偶者という立場から、20年度以降Tに獅子舞の活動に関わるよう勧め、応援するという形でも協力した。

また、上述の保護者Cのインタビューでの発言は、ベトナム人どうしが集まる難しさを示している。甲小学校の校区とその周辺にはインドシナ難民として来日した経緯を持つベトナム人が集住している。彼らは難民受け入れの一時収容施設である定住促進センターでの同期生であったり、先輩・後輩であったり、またその呼び寄せ家族であったりして、互いにある程度知り合っている。20年以上をかけてコミュニティを形成してきた中で、複雑な人間関係が形成されてきたのであろう。筆者は保護者T、C、Hや同校区に住むベトナム人住民たちが「ベトナム人はややこしい」⁽⁴⁾という表現をするのを耳にした。このややこしさは、北ベトナムから脱出した難民と中部を含む南ベトナムからの難民との間の政治的、文化的相違によるエスニック・コンフリクト（川上，2001）や宗教の相違による摩擦、コミュニティ内に行き交う特定の個人やグループに関する噂に巻き込まれる煩わしさを指していると考えられる。学校に集まることについてもこの「ややこしいもの」に巻き込まれるという危惧がベトナム人保護者の学校や母語教室への取り込みを難しくする要因の一つとして考えられる。

3.3 ベトナム人児童の学習態度とモチベーション

続いて、ベトナム人児童の母語・母文化学習に対する態度とモチベーションについて考察する。彼らは家庭の中で両親や親族が話すベトナム語を耳にして成長してきたため、ほとんどの児童が生活言語レベルのベトナム語を聞いて理解することが可能である。そのため、ベトナム語学習の多くの場面において、ゲームのように楽しんで参加する様子が観察されている。しかし、中には学級担任や多文化担当教員に強制的に「参加させられている」と感じている児童もあり、高学年では「ベトナム語なんて嫌や」と母語教室において消極的な学習態度を示したり、筆者に対して暴言に近い反抗的な言葉を投げつけて授業を妨害する児童が数名いた。（2007年7月12日フィールドノート、2007年9月13日筆者が多文化担当教諭に宛てたメールより）。高学年の母語教室に対するネガティブな態度は、低学年の時には常にポジティブな態度で学習

していた児童たちの中にも観察されている。以下は、そのような児童たちとのやり取りを細かく記述したメモの抜粋である。

授業が始まるまで多文化担当のS先生がおらず、子どもたちは母語教室が嫌だと悪態をつく。私はHNの尻を叩くふりをする。4年のHNが私の近くまで寄ってきてしつこく挑発する。すると、HNが「変態」とさらに挑発。「HNのお尻を触ったって、うれしくもなんともない」と私。すると6年のHAとYUが「セクハラで訴える」とHNに入れ知恵をする。「セクハラ」とHN、YUがおもしろそうに茶化す。「弁護士の方がいるから守ってくれる」と私。すると「弁護士なんて金取りたい放題」とHA。「子どものくせに知ったようなことを言うんじゃない」と言いながら、黒板にポスターを貼ったり字を書いたりしていると、4年のHTが「先生は変わった。前はこんなに怖くなかったのに」。はっとしながらも「私が変わったんじゃないって、変わったのは君たちでしょう。1年生、2年生のときの君たちは、ベトナム語を勉強したくないなんて言わなかったし、かわいかったよ。今の君たちは先生に嫌なことを言う」と言う。そこへS先生登場。（2009年10月22日フィールドノートより）

母語教室が開設された年、上述のフィールドノートに登場する4年生は1年生であった。当時、毎回の母語教室に目を輝かせ、楽しそうに参加していた児童たちも高学年クラスに上がると母語教室に対して消極的な態度を示している。講師である筆者も数年前は彼らと笑顔で向き合い、楽しく授業をしていたにもかかわらず、母語教室に否定的な発言をする児童に対して顔をしかめ、声を張り上げて注意している。筆者が「はっとした」のは、HTの「先生は変わった」という指摘を聞き、光景の違いに改めて気づかされた瞬間である。

しかしながら、高学年児童のこのような消極的な態度が常に観察されたわけではない。やはり、これまでの高学年と同様に楽しそうな様子も多くの場面で観察されているのである。小学生の発達段階が大きく変化するのは4年生であるとする指摘（文部科学省，2005；柿・辻河，2008）が、母語教室の児童たちにもちょうど当てはまるのではないだろうか。柿・辻河（2008）は、4年生は「自分を出してみても、それがどうなのか考え直しながらやっていく」ように変化していく時期であるという。また、4年生後半からは、「自我が芽生えてきて、大人に対する批判も鋭くなる」（柿・辻河，2008）のだという。このような発達段階の変化が母語教室における消極的な態度という形で表れているのではないだろうか。

では、このような発達段階の大きな変化を乗り越えていく過程で、子どもたちは母語教室に対してどのようなモチベーションの向上を見せたかについて考察する。

2010年1月中、3回開催された母語教室において、保護者Tが太鼓の指導を行った際、真剣に技術を学ぼうと

する高学年児童たちの姿が観察されている。

さらに、2011年2月の校内フェスティバルにおいて獅子舞を演じた後に書いた感想文で、児童たちは次のように述べている。なお、以下はひらがなを漢字に置き換える以外は原文のままを掲載している。

「(中略)Tさんに動きを大きくしろと注意されました。だからすぐ注意された場所を直しました。(中略)先生やTさんに教えてもらったり、怒られたことをちゃんとやればいいと思って待っていました。(中略)そして踊って、迫力のある演技ができました。5年3人ぐらいの頭を噛みました。1年1人を驚かしました。獅子舞がまたあるとしたら、もうちょっと、迫力のある演技をしたいです。」(2011年2月 小5男子HTの作文)

「(中略)獅子舞の練習のときの前に大人の人がやっているのを見、大人の人が足を合わせたりいっしょにジャンプをしたりしているのを見てすごい迫力があって僕は獅子舞をやったとしたらあんな動きできるかなあと思いました。それで僕は獅子舞をやりたいかって獅子舞をやる人を決めるときに僕は、獅子舞の後ろの時に手を挙げてすぐ獅子舞の後ろが決まって、僕の前の人がHT君でした。」(2011年2月 小5男子IHの作文)

「(中略)終わって、お母さんにいろいろ言っ、もっとすごい獅子舞をしたいなあと思いました。Tさんが服を注文してくれてその服をきて、少し大きいと思ったけど、いいなあと思いました。」(2011年2月 小5男子TLの作文)

IHの「僕は獅子舞をやりたい」、HTの「もうちょっと迫力の演技をしたい」、TLの「もっとすごい獅子舞をしたいなあ」の声に、獅子舞への高い関心や「次も獅子舞を発表しよう」という意欲が現れている。また、これらの感想文から、児童たちが保護者Tや、模範演技を見せた地域のベトナム人や母親といった、ベトナム人の「大人」の存在を意識しているのが分かる。このことから、自分たちの獅子舞にベトナム人の保護者が関わっているということを子どもたち自身が認めているということが言える。この保護者たちの関与が児童たちの獅子舞に対する意欲を高めた要因の一つとして考えられるのではないだろうか。

平成23年度初めての母語教室の高学年クラスで冒頭に多文化教諭が「どうして母語を勉強するの?」と児童たちに向かって質問したところ、6年生HNは「お母さんがベトナム語しか喋れないから、ベトナム語を勉強する」と発言した。続いて6年生TLが手を上げ「家の人がベトナム語を喋るから」と答えている(2011年6月3日フィールドノートより)。このことから、児童たちが母語・母文化を学ぶ意義を「家族のため」と見出したということが考察される。

4. 総括

ここまで、「親と学校の間には存在する壁」(高橋, 2009)を取り払う方策として公立学校内での母語教室の設置が有効であり、その母語教室に保護者を取り込むことが保護者の学校教育への参加を促し、子どもたちの母語・母文化学習をも促進するという説に基づき、実際に公立学校における母語教室の設置によって保護者にどのような変化が見られ、どのように学校や母語教室に取り込まれ、それが児童たちの学習態度やモチベーションにどのような影響を与えたかについて考察を試みた。その中から「保護者にとっての母語教育設置の意味」、「児童の母語・母文化学習に対するモチベーションと保護者の取り込みの関係性」、「今後の課題」の3点に絞って本稿のまとめをしたい。

(1) 保護者にとっての母語教室設置の意義

甲小学校においてもベトナム人保護者の取り込みの難しさがあることが確認された。この難しさは、Tran (1992) が指摘する学校側と保護者側のコミュニケーションの問題や保護者の学校教育に対する不理解から来るものだけではなく、ベトナム人が集まることから生まれる「ややこしさ」への恐れから来るものあることが明らかになった。20年余りのコミュニティ形成の中で出来てしまった彼らがいう「ややこしさ」はそう簡単に消え去るものではないだろうが、そのわだかまりを越えて、自己が持つ文化資本を発揮する場が母語教室である。Tran (1992) が提案する学校からの「心からの対話」のように、甲小学校の母語教室設置は、学校側のベトナムの言語や文化への敬意と関心の現れとしてベトナム人保護者たちに理解され、保護者Tや、C、Hのように自己の文化資本を発揮する場として認知されるならば、今以上の保護者の取り込みが可能になるのではないか。そのためには母語講師や多文化教諭、学校管理者等の学校側がさらなる「心からの対話」を保護者たちと続けなければならない。そしてその中で、保護者それぞれが母語教室に取り込まれる要素、彼らが誇る文化資本をともに探していかなければならない。

(2) 児童の母語・母文化学習に対するモチベーションと保護者の取り込みの関係性

低学年時では、母語教室においてポジティブな学習態度を見せていた子どもたちが、発達段階が大きく変化するとされる4年生になって反抗的な態度を見せるようになった。4年生以降の発達段階における大きな変化を乗り越えていく中で、獅子舞が母語教室参加へのモチベーション向上に大きく影響したと考察された。獅子舞という取り込みにベトナム人の保護者が関わっているということを経験した児童たちが自身で認識し、意識することで、獅子舞に対する意欲の高まりに繋がったと考えられる。この獅子舞学習に対するポジティブな態度は母語教室全体の活動に対するモチベーションにも良い影響を与え、「家族のために学ぶ」という児童

たちなりの母語教室の意義を見出すことに繋がったのではないだろうか。家族のために母語が役に立つのだという意識が児童の母語・母文化学習のモチベーションを維持・向上に繋がる。そのため、その意識を持ちつづけさせるためにも学校において保護者が「目に見える存在」であること、取り込みが必要なのである。

(3) 今後の課題

本研究では、ベトナム人保護者の立場から見た母語教室の意味や教室に参加することによって生まれる児童の母語・母文化学習への影響について考察したが、実際には保護者だけでなく、学校の職員や日本人児童など様々な立場の人々が母語教室の児童たちに関わり、各々にとっての母語教室の意義も存在すると考えられる。今後はそのような多角的な視点から、ベトナム人の保護者の取り込みと子どもたちのモチベーションの維持、向上について検討したい。また、二世・三世が積極的に母語教育を行う在日コリアン・コミュニティ、あるいは一世・二世が母語教室を開く在米ベトナム人コミュニティといった国内外の先行事例に比べ、なぜ在日ベトナム人コミュニティの母語教育に対する積極性が乏しいのかについても分析していきたい。

参考文献

- カミンズ, J.・ダネシ, M.、中島和子・高垣俊之訳 (2005). カナダの継承語教育—多文化・多言語主義をめざして. 明石書店.
- 兵庫県教育委員会 (2009). 平成 20 年度新渡日の外国人児童生徒に関わる母語教育支援事業実践報告書.
- 石井美佳 (1999). 多様な言語背景をも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, p. 148-189.
- 柿慶子・辻河昌登 (2008). 小学生の学校ライフサイクルに関する臨床心理学的研究. 学校教育学, 第 20 巻, p. 9-17.
- 川上郁雄 (2001). 越境する家族—在日ベトナム系住民の生活世界. 明石書店.
- 松田陽子 (2009). 多文化社会オーストラリアの言語教育政策. ひつじ書房.
- 松田陽子・中山尚子 (2010). 中国帰国者子弟の母語教育をめぐって (1)—学校全体が関わる取り組み—. 外国人児童生徒の母語学習支援をめぐるネットワーク形成の国際比較.
- 文部科学省中央教育審議会 (2005). 義務教育制度の改革の方向. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05082301/008.htm.
- 中島和子 (2003). JHL の枠組みと課題—JSL/JFL とどう違うか—. 第 1 回母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会議事録, <http://www.mhb.jp/2003/08/>.
- 野津隆志 (2010). 母語教育の研究動向と兵庫県における母語教育の現状. 外国人児童生徒の母語学習支援をめぐるネットワーク形成の国際比較.
- 落合知子 (2010). 小学校における母語教室の設置と意義

—ベトナム語母語教育支援センター校 B 小学校の事例. 外国人児童生徒の母語学習支援をめぐるネットワーク形成の国際比較.

- 鯨岡峻 (2005). エピソード記述入門—実践と質的研究のために. 東京大学出版会.
- 関口知子 (2003). 在日日系ブラジル人の子どもたち—異文化間に育つ子どものアイデンティティ形成. 明石書店.
- Sullivan, H. S. (1954). *The Psychiatric Interview*. Norton & Company. 中井久夫・松井周悟・秋山剛・宮崎隆・吉野口昌也・山口直彦訳 (1986). 精神医学的面接. みすず書房.
- 高橋朋子 (2009). 中国帰国者三世四世の学校エスノグラフィ—母語教育から継承語教育へ. 生活書院.
- Tran, M. (1992). Maximizing Vietnamese parent involvement in schools, *NASSP Bulletin*, 76-79.
- Young, R. L., & Tran, M. (1999). Vietnamese parent attitudes toward bilingual education, *Bilingual Research Journal*, Spring & Summer 1999, Vol. 23, No. 2 & 3, 225-233

注

- (1) 各年度の各母語支援センター校の数は次の通り。平成 18 年度ベトナム語 8 校、ポルトガル語 7 校、中国語 3 校、スペイン語 1 校、韓国朝鮮語 2 校、インドネシア語 1 校、アラビア語 1 校、計 23 校。19 年度ベトナム語 8 校、ポルトガル語 2 校、スペイン語 2 校、中国語 3 校、韓国朝鮮語 2 校、タガログ語 1 校、インドネシア語 1 校、アラビア語 1 校、計 20 校。20 年度ベトナム語 8 校、スペイン語 2 校、ポルトガル語 1 校、韓国朝鮮語 1 校、中国語 3 校、タガログ語 1 校、インドネシア語 1 校、計 17 校。21 年度ベトナム語 7 校、中国語 4 校、インドネシア語 1 校、タガログ語 1 校、スペイン語 1 校、ポルトガル語 1 校、計 15 校。22 年度ベトナム語 6 校、中国語 4 校、インドネシア語 1 校、タガログ語 1 校、スペイン語 2 校、ポルトガル語 1 校、計 15 校。
- (2) 兵庫県教育委員会による母語教育支援事業は平成 22 年度末で終了したものの、神戸市においては独自の予算などを駆使し母語教室を継続支援している。
- (3) 平成 19 年度から保護者 H が中心となり、筆者と多文化担当教諭と相談して料理教室のメニューを決め、調理の際も中心人物として動いてきたが、平成 22 年度冬季からあと一年で H の子が卒業するため、「他の保護者にバトンタッチしなければいけない」と言い、保護者 C にフォーの調理を頼んだ。
- (4) 「ややこしい」という単語はベトナム人保護者やコミュニティのベトナム人たちが *phức tạp* (直訳すると「複雑」) の対訳として使用する。インタビューにおいても「ベトナム人はややこしい、*phức tạp*」という発言があったため、本稿では「ややこしい」という表現を使用する。

(受稿：2011 年 11 月 15 日 受理：2012 年 4 月 2 日)