

## 外国人児童の母語保持の要因

日本語教育領域 田中彩子

キーワード：外国人児童、母語保持、日本人児童、教師、アイデンティティ

### I はじめに

本論文では、日本の公立小学校に焦点を当て、小学校で取り組まれている母語教育の現状を明らかにするとともに、外国人児童の母語保持の実態を把握し、外国人児童に対する教師と日本人児童の意識を明らかにすることを目的とする。そのうえで、担任教師としての、外国人児童に対する母語保持のための支援、また日本人児童に対する働きかけを考え、そのあり方を探ることを目標とする。

本論文の研究方法は、大きく分けて 2 つである。1 つめは、愛知県内の 54 の市町村教育委員会を対象としたアンケート調査である。調査期間は 2013 年 8 月から 9 月であり、44 の市町村教育委員会から回答が得られた。2 つめは、愛知県 X 市立 Y 小学校で行った、母語の会話力を測る OBC (Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children) テストとインタビュー調査である。OBC テストは 6 年生の外国人児童 4 名、インタビュー調査は国際教室担当の先生 1 名、6 年生の担任の先生 3 名、6 年生の日本人児童 4 名の計 8 名を対象に行った。この OBC テストとインタビュー調査の実施期間は、2014 年 7 月から 10 月である。

外国人児童にとって、アイデンティティの形成は、年少者の自己の根本をなすという点で情意面の基礎をなし、日本語、母語、教科学習の動機を支えるものであると考えられている。外国人児童をとりまく言語学習環境が母語保持に影響するとして、父母や教師の意識調査は先行研究で取り上げられているが、外国人児童が学校生活で多くの時間を共にすると考えられる在籍学級の日本人児童の意識に焦点を当てたものはあまり見られない。日本人児童との関わりの中で、外国人児童の様子や母語保持の実態を探ることで、担任教師としての支援のあり方を考えることができる。そこに本研究の意義がある。

### II 先行研究

2 章では、論文に関係する先行研究について述べた。ここではまず、「母語」と「継承語」の定義について確認した。日本の小学校に通う外国人児童にとって、「母語」は出自と内的一体感の組み合わせによって定義される。一方、「継承語」とは、「(親から) 継承 (した) 言語 (・文化)」という意味である。日本の小学校に通う外国人児童が、日本語を使って学習し、親の言葉が「弱いことば」で日本語が「強いことば」になった場合、親の言葉を「継

承語」と呼ぶ。母語保持の要因に関する先行研究としては、カミンズ、中島（1985）や、朱（2003, 2005）、齋藤（1997）が挙げられる。母語保持には、入国年齢や性格などの個人要因と、滞日年数や母語保持努力などの環境要因が関与している。家庭内での母語保持努力は母語力に大きく影響するが、家庭内で漠然と母語を使用するだけでは母語保持の決め手とはならないと指摘されている。また、外国人児童と関わる教師を対象とした意識調査は、岡崎（1998, 1999）、佐藤（1997）、文化庁文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（2002）など、多くの先行研究で行われている。一方、外国人児童と学校生活を共にする在籍学級の日本人児童に焦点を当てた先行研究はあまり多くはない。文化庁文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（2002）では、日本人児童生徒に対する聞き取り調査で、外国人児童生徒を自然に受け入れ、国籍や民族の違いを特に意識していない反面、異文化に対しほとんど関心を抱いていないという結果が見られた。

本研究で行うインタビュー調査では、岡崎（1998）、佐藤（1997）、文化庁文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（2002）を参考にしており、特に在籍学級の日本人児童に焦点を当てた。

### Ⅲ 大阪府・兵庫県における母語教育の現状

3章では、外国人児童生徒への母語教育において様々な試みがなされている大阪府や兵庫県の取り組みについて述べた。大阪府の取り組みを歴史的に見ると、同和地区児童生徒をはじめとして、在日韓国朝鮮人児童生徒や障がい児など社会的に不利な背景を持つ児童生徒に対して、教育的支援の取り組みが重ねられてきた。その歴史・伝統が、ニューカマーを対象とする教育支援にも大きな影響を与えていると言える。一方、兵庫県は、1970年前後に高揚した部落解放教育の取り組みの中から、朝鮮人の子どもに寄り添う教育の必要性が訴えられたことを起因として、兵庫での在日朝鮮人教育の取り組みが始められた。また、1995年に発生した阪神淡路大震災で、避難時に日本人と外国人、あるいは外国人同士が国籍を超えて互いを助け合う姿が見られ、外国人への情報の共有の問題や、助け合うこと、共生することの重要性が深く認識された。自治体として母語教育を積極的に推進している大阪府や兵庫県は、経緯の異なりはあるものの人権教育の長い取り組みがある点で共通していると言える。

### Ⅳ 愛知県における母語教育の現状と市町村教育委員会へのアンケート調査

4章では、愛知県の取り組みと、愛知県内の市町村教育委員会を対象に行ったアンケート調査について述べた。アンケート調査は、愛知県の小学校における母語教育の実施状況を探ることを主な目的としており、愛知県内 54 の市町村教育委員会を対象に質問紙を郵送した。44 の市町村教育委員会から回答があり、回収率は 81.5%であった。7つの市町村から、市町村内で母語教育を行っている小学校があると回答を得た。また、帰国後の準備を中心に母語教育を行っていることが明らかになった。次章では、実際に愛知県内の公立

小学校で、母語力を測るテストとインタビュー調査を行うが、この調査は、教育委員会でのアンケートで母語教育を行っていると答えた市町村の1つであるX市に調査協力を依頼した。その理由は、母語教育を行う理由として、X市のみが「人権保障」を挙げたためである。母語教育が人権に関わることでありと判断していることは、先進的な大阪府や兵庫県に通じる部分があるのではないかと興味を持ち、調査を依頼することに決定した。

## V X市立Y小学校でのOBCテストとインタビュー調査

5章では、本調査の調査対象と調査方法について述べた。調査対象は、X市内の公立Y小学校の国際教室担当の先生1名、6年生の担任の先生3名、6年生の外国人児童4名、6年生の日本人児童4名である。外国人児童4名は全員日本生まれであり、ここでは、児童A、B、C、Dと呼ぶ。外国人児童に対しては、ポルトガル語の会話力を調べるテストとしてOBCテストを使用した。また、外国人児童を取り巻く環境や、外国人児童に対してどのような意識を持っているのかを知るために、教師と日本人児童を対象にインタビューを行った。教師へのインタビューでの、「母語指導についての意見」では、学齢期に来日した児童Ⅰと日本生まれの児童Ⅱを設定し、母語指導についての言語教育観に対して、どの程度重視するか、またどのように考えるか話を聞いた。言語教育観は、①〈減算的二言語併用の是認〉②〈受け入れ先言語（日本語）の優先〉③〈二言語不十分への危惧〉④〈母語忘失の問題視〉⑤〈言語間の相互依存の効果への期待〉の5つである。

## VI OBCテストとインタビュー調査の結果

6章では、外国人児童のOBCテスト結果、教師のインタビュー調査結果、日本人児童のインタビュー調査結果について、それぞれ考察を行った。

外国人児童のOBCテストでは、それぞれの児童の評価と特徴を述べた後、OBCテスト全体の考察をした。全体評価は、児童Aがステージ6、児童Bがステージ3、児童Cがステージ4、児童Dがステージ5であった。家庭でよく使われるような動詞・状態の語彙がよく答えられるという傾向や、ポルトガル語を聞くことはできても発話は日本語であることが多いという特徴が見られた。これらの特徴は、家庭での言語使用の様子を表していると考えられる。児童Bについては、ポルトガル語の「聞く」力は強かったが、全体的に「話す」力は弱く、「一人話し」が要求されるタスクでは黙ってしまったことから、ポルトガル語が継承語である可能性がある。「日本生まれ」と言っても言語の発達状況は様々であり、家庭内でポルトガル語を使用していても十分に発達しているとは限らないということが改めて認識された。

担任教師と国際教室担当の教師に対するインタビュー調査では、母語指導についての言語教育観に対して、設定した児童Ⅰと児童Ⅱに対して異なる言語教育観を持つという意見と、児童Ⅰであっても児童Ⅱであっても言語教育観は変わらないという意見に分かれた。前者は担任の先生2名、後者は国際教室担当の先生と担任の先生1名の意見であった。こ

ここでは、担任の先生3名と国際教室担当の先生の意見に、どのような特徴が見られたかを前述の5つの言語教育観ごとに述べた。担任の先生と国際教室担当の先生の意見に特に差があった言語教育観は、②受け入れ先言語（日本語）の優先と④母語忘失の問題視の2つであった。担任の先生の方がやや強く支持している言語教育観は、①減算的二言語併用の是認であった。国際教室担当の先生の方がやや強く支持している言語教育観は、③二言語不十分への危惧であった。最後に、担任の先生と国際教室担当の先生の意見に特に差がなかった言語教育観は、⑤言語間の相互依存の効果への期待であった。

日本人児童に対するインタビューでは、児童Aと同じ学級の児童2名、児童Bの学級の児童1名、児童C・Dの学級の児童1名に話を聞いた。勉強や学級活動では、外国人児童がわからない時に自分から進んでアドバイスをしたり、担任の先生から指示を受け外国人児童に教えたりしているようであった。休み時間は、児童Bと同じ学級の日本人児童は、テレビや最近評判になっているキャラクターなどについてよく喋るが、他の日本人児童はあまり遊ぶことはないと話した。外国人児童の言語については、ポルトガル語が話せることを知っており、4名とも教室で話しているのを聞いたことがあると答えた。ただ、授業中や休み時間に聞くのではなく、授業後に外国人児童同士で居残りをしている時に聞くと話していた。

## VII 結論

本調査のまとめとして、外国人児童の母語は、「日本生まれ」と言っても個人差が見られ、特に児童B・C・Dにとって、母語は何語であるか捉えることは難しいとわかった。日本語が母語になりつつある可能性がある一方で、今後二言語不十分の状態になってしまう可能性も否定できない。また、外国人児童の母語が何語であるかは、児童自身が自分の言語だと自分で認める内的一体感を調査する必要がある。しかし、竹田(2012)や前山(2011)の事例から推測すると、この調査の4名の児童も、複数の言語、文化、生活様式、価値観の中で、「自分は日本人かブラジル人か、あるいはどっちでもいいのか」という葛藤を繰り返している時期だと考えられる。

母語教育については、学校現場、特に在籍学級では日本語や教科指導が第一であり、母語教育を行う余裕はないというのが現状である。しかし、一方で学校現場でしかできない母語教育もあるのではないかと考える。この調査で行ったインタビューでは、教室で外国人児童が母語で話しているのを聞いたことがある日本人児童もいれば、母語が上手に話せるとは全く知らなかったという教師もいるなど状況は様々であった。在籍学級の教師や日本人児童が母語・母文化を奨励することが、母語教育の第一歩になるのではないかと考える。一方で、竹田(2012)が指摘するように、「安易に異なる文化や生活など、日本との「特性」の違いを強調することは日本人の子どもたちにとっては外国人の子どもたちを「自分たちと異なった存在」としてとらえさせることがある」ことも事実である。この調査でインタビューした日本人児童は、外国人児童を特別扱いすることなく、「一人の人間として

の〇〇さん」として見ている場合が多いように感じられた。一方、児童 A の場合は、在籍学級で日本語を話すことが極端に少ないため、必要以上に「ブラジル人の A くん」と見ている日本人児童が多く、児童 A との距離が広がってしまっている可能性がある。まずは、教師自身が、「一人の人間としての〇〇さん」という捉え方をし、この見方を在籍学級の児童に伝えていくことが求められると考える。また、教師のインタビューでは、外国人児童が理解できているのかどうか分からないという声があった。しかし、それは日本人児童と向き合う時と同様で、普段の児童の様子から児童がどこで躓いているのか何に困っているのか、一番近くで気づいてあげられるのは担任教師である。外国人児童は「異なった存在」と捉えるのではなく、日本人児童でも個性がそれぞれ異なるように、外国人児童の持つ「違い」も 1 つの個性と捉えて向き合うことが必要である。

これまでの考察を踏まえて、外国人児童への支援のあり方あるいは日本人児童への働きかけとして、在籍学級の担任教師が特に重視すべき点として、以下の 2 点を挙げた。

1 点目は、外国人児童の在籍学級での居場所づくりである。在籍学級は、日本人児童にとっても外国人児童にとっても、友達や担任教師との関わりの中で居場所を見つけ、自分の存在感や自己肯定感を生む大切な場所である。在籍学級で、外国人児童の親の言語や文化を、自信を持って表出できる環境づくりが大切である。この調査のインタビューでは、外国人児童がポルトガル語を話すのは外国人児童同士で居残りしている時だけだという話もあった。公立小学校ではまだ母語教育を実施する小学校は少なく、学校現場の教師や時間の確保の面から考えても学校全体での実現は難しいため、日本の小学校に通う外国人児童はどうしても母語を使う機会が少なくなる。しかし、だからこそ、在籍学級で外国人児童が母語・母文化を安心して使える環境づくりなど、個人レベルでの母語を大切にする取り組みが必要である。

2 点目は、「一人の人間としての〇〇さん」としての学びである。日本人児童への働きかけとしては、お互いの「違い」を良さとして捉え、外国の文化を理解させる学習が必要である。この調査のインタビューでは、外国人児童が何語を話すかということは知っていても、その国の文化については知らないことが多いとわかった。また、外国人児童にとっても、特に日本生まれの児童は親の母語・母文化について学習する機会が必要である。しかし、外国人児童の国の文化を取り上げる場合、その児童のアイデンティティに留意しなければならない。日本に生まれ日本人児童と日本語で過ごしている彼らにとっては、安易に「ブラジル人の〇〇さん」と捉えられることは、アイデンティティの否定に繋がりがかねない。したがって、外国人児童も「一人の人間としての〇〇さん」として、日本人児童と同じように、国の文化を学び理解する立場での学習が必要である。このように考えていくと、外国人児童への支援は、根本的に人権教育を土台とする必要があると考えられる。「外国人児童だから」、「日本生まれだから」と括ってしまうのではなく、「一人の人間」として児童を捉え支援していくことが、児童一人ひとりが自尊心を持って肯定的なアイデンティティを確立することに繋がると考える。

今後の課題として、まず、実際に外国人児童が自分自身の母語やアイデンティティについて、どのように捉えているのか話を聞くことができなかった。小学生の年齢では直接聞いても答えにくいと、調査する場合は質問の仕方に工夫が必要であるとする。次に、在籍学級での、お互いの「違い」の良さを学び外国の文化を理解する学習には、どのような方法があるかということに触れることができなかった。今後、小学校の現場で児童たちと関わりながら実践を中心に取り組みたい。

## 参考文献

- 岡崎敏雄（1998）「応用言語学研究（1）：年少者日本語教育と母語保持研究（1）」『文藝言語研究言語篇』34、pp.157-175、筑波大学文芸・言語学系
- 岡崎敏雄（1999）「応用言語学研究（1）：年少者日本語教育と母語保持研究（2）」『文藝言語研究言語篇』36、pp.51-68、筑波大学文芸・言語学系
- ジム・カミンズ、中島和子（1985）「トロント補習校小学生の二言語能力の構造」『バイリンガル・バイカルチュラル教育の現状と課題—在外・帰国子女教育を中心として—』pp.143-179、東京学芸大学海外子女教育センター
- 齋藤ひろみ（1997）「中国帰国者子女の母語喪失の実態：母語教室に通う4名のケースを通して」『言語文化と日本語教育』14、pp.26-40、お茶の水女子大学日本言語文化学会
- 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
- 志水宏吉（2008）『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
- 朱見淑（2003）「日本語を母語としない児童の母語力と家庭における母語保持：公立小学校に通う韓国人児童を中心に」『言語文化と日本語教育』26、pp.14-26、お茶の水女子大学日本言語文化学会
- 朱見淑（2005）「外国人児童の母語保持・育成にかかわる要因—会話力テストの結果から—」『言語文化と日本語教育』30、pp.11-20、お茶の水女子大学日本言語文化学会
- トーヴェ・スクトナブ＝カンガス著、中村成子訳（2008）「バイリンガル教育とろう児の母語としての手話言語」『バイリンガルでろう児は育つ—日本手話プラス初期日本語で教育を！』佐々木倫子監修、全国ろう児をもつ親の会編、pp.37-77、生活書院
- 竹田治美（2012）「外国人児童・生徒の内部葛藤とアイデンティティの模索—学校の多文化教育に向けて—」『奈良産業大学紀要』28、pp.79-89、奈良産業大学
- 中島和子（2012）『OBCワークショップ資料集』OBCワークショップ運営委員会
- 兵庫在日韓国朝鮮人教育を考える会、兵庫県在日外国人教育研究協議会編（2008）『多文化・多民族共生教育の原点—在日朝鮮人教育から在日外国人教育への歩み』明石書店
- 文化庁文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（2002）『財団法人言語教育振興財団助

成研究（平成 12～13 年度）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—』文化庁文化審議会国語分科会日本語教育小委員会

前山ジャンジーラ（2011）「第 2 章 南米からの”デカセギ日系人”の子供たち—日本社会への適応、アイデンティティの喪失・再構築—」星野洋美、鈴木三平、前山ジャンジーラ、渋谷恵、三村友美、与那嶺ファンカルロス「多文化共生をめざした国際理解教育・地球市民教育のデータベース開発」『常葉学園大学研究紀要外国語学部』27、pp.306-311、常葉学園大学