OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	第1章　ベトナムにつながる子どもたちの「認識されないもの」を取り戻す試み
Author(s)	近藤, 美佳
Citation	阪大ふくふくセンター 研究・実践シリーズ 1　日本のなかの東南アジア ： 移民第2世代に注目して. 2026, p. 9-26
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/104097
rights	This article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

第１章　ベトナムにつながる子どもたちの「認識されないもの」を取り戻す試み

近藤　美佳

I.　はじめに

日本に暮らすベトナム人の数は，2025 年 6 月末時点で 660,483 人を数える［出入国在留管理庁 2025］。日本に暮らすベトナム人について，川上は，インドシナ難民として入国した人々の層と，現政権の派遣あるいは許可を得て入国した人々の層との「二層構造」が生じていることを指摘したが［川上 2001: 141］，2010 年以降はそこへさらに技能実習制度や特定技能制度を通じて来日する労働者の層が重なり，在日ベトナム人コミュニティはかつてない盛り上がりを見せている。

日本に中長期的に暮らすベトナム人が増えることにより，日本で学び育つベトナムにつながる子どもも増加している。インドシナ難民として入国した人々の層の子どもたちに対しては，彼らが集住する地域や学校による支援が行われ，日本語学習支援，教科学習支援に加え，一部ではあるが，母語・母文化継承のための取り組みも行われてきた［于 2008］［落合 2012］［北山 2017］。1990 年の出入国管理及び難民認定法改正以降，増加し続ける外国につながる子どもたちのために国はさまざまな教育施策を打ち出してきた。当初は「日本人と同様に扱う」という原則の下での適応指導が行われていたが，次第に子どもの母語・母文化への尊重・配慮が求められるようになってきた。2001 年から 2007 年にかけて，日本語指導と教科指導を統合して行うための「JSL カリキュラム」が開発された。2011 年には外国につながる子どもの学習を支援するための情報検索サイト「かすたねっと」が開設され，「外国人児童生徒の受け入れの手引き（2011 年作成，2019 年改訂）」も公開された。また，2014 年には学校教育法の施行規則が改正され，日本語指導が必要な子どもを対象に行う「取り出し指導」が「特別の教育課程」として正式に認められるようになった[(1)]。同年には言語能力を測定するための評価ツール「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA（2014 年作成，2025 年改訂）」[(2)] も開発された。このように，外国にルーツを持つ子どもたちのための教育政策は，この 30 年で大きく変化してきている。

一方で，ベトナム本国でも，海外在住ベトナム人の次世代に対するベトナム語・ベトナ

ム文化継承を強く推奨する動きがある。2022 年の政府首相決定 930/QĐ-TTg 号において，9 月 8 日を「Ngày tôn vinh tiếng Việt（ベトナム語を称える日）」と定め，在外ベトナム人コミュニティによるベトナム語・ベトナム文化継承活動を推奨する政策を，2023 年～ 2030 年の 8 年間に亘って展開することが発表された。その流れを受け，日本においても，在日ベトナム人コミュニティによるベトナム語教室等の子どもを対象とする活動がますます盛んになってきている [(3)]。

こうした背景のもと，日本に暮らすベトナムにつながる子どもたちが，ベトナムにも日本にも文化的，言語的背景を持つことを肯定的に捉え，双方の文化・言語を自身の中に位置づけながら成長することを支える環境の整備が必要であると考える。

II. 外国につながる子どもたちの母国 / 家庭での経験と記憶

ベトナムに限らず，外国につながる子どもたちと話をしていると，彼らの口から「知らん」「忘れた」という発言が多いことに気が付く。例えば，この週末に何をしていたかと尋ねても「知らん」「忘れた」，長期休み中に母国に帰省していた子どもにどうだったかと声をかけても「普通」「暑かった」というような返答しか返ってこず，話が弾まないという場面にたびたび出会う。彼らは本当に記憶していないのだろうか，それとも，記憶していても語りたくないのだろうか，語りたくても語ることができないのだろうか。こうした「記憶のあいまいさ」「話さない態度」に言及するものとして，以下のような研究がある。

太田は，幼少期に来日した浩二（仮名）が，他者との関わりの中でどのようにことばとアイデンティティを形成してきたのか，自分のことばとアイデンティティをどのように認識しているのかを描き出す中で，彼に記憶していない期間（3 歳～小 4）があることを報告している。この期間について，鄭［2005］を援用して，「浩二がその時々の経験を語り，記憶を他者と共有できなかったために，記憶が蓄積されなかった」と解釈し，結果，この期間が浩二にとって「現在のアイデンティティと関連付けられることはない」と分析している［太田 2013: 177］。

鄭は，記憶こそが「アイデンティティを貫く根幹である」と述べる［鄭 2005: 199］。記憶を蓄積し，喪失しないためには，言語や表現が必要であり，表現したものを受信して共有する他者が存在する必要があると言う。記憶が誰とも共有されなければ，確認のしようがないため，リアリティが乏しくなり混乱が生じやすい。他者と共有されない部分の自己

は，他者によって認識・記憶されないことによって「実在しないに等し」くなる。しかし，「実際には存在している以上，そのギャップが大きなアイデンティティ危機を生」む。ゆえに，「他者と共有された記憶があってこそ，アイデンティティは成立する」と結ぶ［鄭 2005: 200-201］。さらに，自身の母親とのコミュニケーションを例に挙げながら，移民の親子間のコミュニケーションについて以下のように述べる。

> 私の日本語と母の日本語は，その空洞を抱えている部分と混乱 / 混成のしかたにおいて，差異があった。つまり，互いのシニフィアンとシニフィエの間にズレを抱えていたのである。意図していることが伝わらず，意図していないことが混ざりこむコミュニケーション。そこで，「同じ日本語」を話しているつもりでも，いつのまにか必ずや誤解が生じて，衝突することになる［鄭 2005: 219］。

このように，移民の子どもには記憶を共有する重要な他者としての親との間に「言語習得のズレ」があり，それが「アイデンティティの基底をなす記憶に絶えず揺らぎをもたら」し得ることを指摘している［鄭 2005: 220］。

また，清水は，インドシナ難民をはじめとする多くの外国籍児童・生徒が通う学校における参与観察の中で，自分の歴史についてまとめるワークの最中に「書きたくない」「忘れた」と言って筆を止める子ども，実際は 8 歳で来日しているにもかかわらず「2 歳（ママ）に日本に来た」と言う子どもがいたことを記述している。こうした子どもの「記憶の混乱」について，「『日本語で語られない母国での経験』と『経験を語るための母国語の喪失』という二重の搾取のもとで，かれらの母国での経験の記憶は失われて」いる可能性を指摘する［清水 2006: 116］。

これらをまとめてみると，外国につながる子どもたちに見られる「記憶の混乱」は，経験を理解し，語るための言語の不足や記憶を共有する他者の不在，記憶について語る場の不在，他者との「言語習得のズレ」等の要因のために，自分の経験が「蓄積し，喪失しない」に足る，価値のあるものだと理解 / 認識していないために起きている可能性が考えられる。しかし，仮にそうだとすれば，自身の経験を理解し，語るための言語の習得を促し，記憶・経験について語る場を設け，「あなたたちの記憶・経験は，蓄積し，喪失しないに足る，価値のあるものだ」と伝えることができれば，これらの「記憶の混乱」にアプローチすることが可能となるのではないだろうか。本稿では，忘れられたり，語られなかったり，薄れ

たり，混乱したりしている子どもたちの母国 / 家庭での記憶や経験を，「認識されないもの」と呼ぶ。そして，母語教室の活動の中で子どもが「認識されないもの」を取り戻すことができる可能性とその意義について検討してみたい。

III. 研究の概要

本研究が設定する研究課題は，以下の 2 点である。

(1) 母語教室の活動において，子どもに「認識されないもの」を「認識させる」ことは可能か

(2) 母語教室の活動において，子どもに「認識されないもの」を「認識させる」ことの意義は何か

本研究のフィールドは，兵庫県神戸市立 S 小学校内に設置されたベトナム人児童向けの母語教室（以下，HM 教室）である。S 小学校は，難民として入国したベトナム人が多く定住した地域に位置する小学校であり，2023 年度当時，全校児童約 230 名のうちベトナムにつながる児童が 17 名在籍していた。HM 教室は週に 1 回（年間 30 回程度）開催され，ベトナムの言語・文化を学ぶ機会を提供している。2023 年度には 27 回の活動があり，1 ～ 3 年生の 9 名が 5 時限目終了後，4 ～ 6 年生の 8 名が 6 時限目終了後に 45 分間の学習に参加した。筆者は 2016 年度から，この HM 教室で講師を務めている。

HM 教室では，トランスランゲージング教育論（以下，TL 教育論）［García and Li 2014］に基づいた活動を実施している。TL 教育論の枠組みを構成する目的は，以下の 4 点である。

(1) 複雑な教科学習内容やテクストを理解できるよう支援する
(2) 学びの場での言語実践を身につける機会を提供する
(3) バイリンガリズムとバイリンガルとしての知の方法のための特別な場をつくる
(4) バイリンガル・アイデンティティと社会的な発達を支援する

［García et al. 2017=2024］

子どもが持つ全ての言語資源や日々の言語実践を活用することで思考・表現活動を行い，学びを深めることを目指す TL 教育論は，まさに「認識されないもの」へのアプローチに適したものであると考える。

本稿では, 2023 年 6 月 9 日～ 7 月 7 日にかけて高学年クラスを対象に行った学習活動「家族のふるさと / わたしの地域」（計 5 回）を対象とし，この間の指導案，フィールドノーツ，学習成果物等を質的に分析する。本稿で特に注目するのは，「認識されないもの」の取り戻しが顕著に見られた児童 H である。H は，日本生まれ日本育ちの子どもで，2023 年度当時小学 6 年生であった。HM 教室においては，特に反発する姿勢を見せることもないが，積極的に活動に参加するわけでもない，大人しい子どもであった。H の家庭は比較的頻繁に帰国をする家庭であったにもかかわらず，H に帰国中の話を聞こうとしてみても，「忘れた」「普通」などと返ってくるのみであることが多かった。自らベトナム語を発することも，ベトナムでの経験や家庭であった出来事を語ることもない H は，一見すると「ベトナム語ができない子ども」「ベトナムのことを知らない子ども」であった。

IV. 単元「家族のふるさと / わたしの地域」

1. 単元の概要

HM 教室に通う子どもたちは, 1 年～数年に一度の頻度で帰国をするケースが多かったが，2020 ～ 2022 年度は，新型コロナウイルス感染症感染拡大の影響により国を越えた移動が制限されたため，帰省が叶わなかったり，控えていたりした家庭がほとんどだった。それにより，これまではおぼろげながらも子どもたちが持っていたベトナムのイメージや帰省の記憶が，かつてないほどに薄れていた。2023 年度に入ると、ベトナムが入国制限をほぼ撤廃したため，この年の夏休みには多くの家庭が帰国するであろうことが予想された。そこで，家族の故郷について，考えたり，思い出したり，調べたりすることで帰省への期待を高めること，考えたり，思い出したり，調べたりしたことを自分のことばで語ること，ベトナムのイメージや故郷の記憶を活性化し，定着させることを目指し，単元「家族のふるさと / わたしの地域」を計画した。

単元の目標として掲げたのは以下の 3 点である。

(1) 自分自身が今暮らしている場所（日本，兵庫県神戸市）と家族のふるさと（ベトナム，各地）について，地理的環境の特色，地域の伝統と文化などについて理解する。
(2) 自分自身が今暮らしている場所と家族のふるさとについて，地図や統計などの資料を用いて，必要な情報を調べまとめる。
(3) 今暮らしている場所と家族のふるさとの両方に対して誇りと愛情を持つ。

展開は，以下表 1 の通りである。

表 1　単元の展開

時	ねらい	学習活動等	指導・支援のポイント等
1	・現在暮らしている場所と家族のふるさとについて，今知っていることを確認する	日本の都道府県とベトナムの各省 ①日本の地図を見て，都道府県について知っていることを話す ②ベトナムの地図を見て，各地方・省について知っていることを話す ③家族にインタビューしたい内容を考える 【宿題】家族にふるさとについてインタビューをする	・4 年生は社会の授業で現在学んでいることを思い出せるよう，5，6 年生には既習内容を思い出せるよう支援する ・旅行の経験などがないか，親戚や知り合いがいないかを確認しながら進める ・必要に応じて，教員やサポーターからも経験の共有をする
2	・気候が地域の特色に影響することに気がつく	日本とベトナム，各地の特色 ①神戸市の雨温図を読み，特色について考える ②ベトナムの 3 都市の雨温図を読み，特色について考える	※6 年生，校外学習のため休み ・4 年生にとっては未習範囲となるため，丁寧に支援する ・5 年生がたくさん発言できるよう支援する
3	・「家族のふるさと」について調べ，「ふるさと新聞」にまとめる	「家族のふるさと」について調べよう（1）	・前回の振り返りをする際は，4，5 年生が，先週学んだ内容を，不在だった 6 年生に伝えるという形を取る ・「ふるさと新聞」のモデルを示す ・家族の出身省がわからない子どもには，すきな地域や省を選ばせる ・家族へのインタビューから得られた回答をできるだけ盛り込むようにする

時	ねらい	学習活動等	指導・支援のポイント等
4	・「家族のふるさと」について調べ，「ふるさと新聞」にまとめる	「家族のふるさと」について調べよう（2）[(4)]	・省の名前や特産物の名前など，少しでもベトナム語で発音したり，書いたりできるよう支援する
5	・「家族のふるさと」について発表する ・クラスメイトの発表を聞き，感想を持ったり，質問をしたりすることができる ・ベトナムの中の多様性に気がつく ・単元の振り返りをする	「家族のふるさと」について発表しよう ①発表準備 ②発表 ③単元の振り返り	・調べたり考えたり思い出したりしたことを，自分のことばでまとめ，発表できるよう支援する ・クラスメイトの発表内容に興味を持たせるような声掛けをする

2. 児童 H の学びと気づき

1 時間目，世界地図を見せながら，日本はどこか，ベトナムはどこかなどといった基礎的な事項を確認しつつ，これから今自分たちが暮らしている地域と家族のふるさとについて学習していくことを伝えた。はじめに日本の地図を見て，知っている地方の名前や都道府県の名前，その都道府県の特産物 / 特産品等を書き込むワークを行ったが，勉強が得意な児童，社会科が好きな児童が嬉しそうに自分の知っていることを発言する一方で，もともと社会科に苦手意識のある H は特に関心を示すこともなく，支援を受けながら何とかワークシートを埋めるのみであった。続いてベトナムの地図を見てみると，子どもたちが知っているベトナムの地名は「ハノイ」「ホーチミン（市）」のみで，家族の故郷を知っているか尋ねてみても「知らん」「わからん」「ホーチミン（市）ちゃう？」といった反応だった。日本の地図を見て話せることはたくさんあるけれど，ベトナムについてはまだ知らないことが多い現状をクラスで確認したうえで，ベトナムについて学ぶ必要性を説明，そしてまずは家族の故郷について知ろうと単元の目的を提示した。続いて，家族の故郷について知るために，家族にインタビューをする課題を提示し，インタビューの内容を考えた。他の児童たちが「どこで生まれたか聞いてみる」「どれぐらい暑いか知りたい」「有名な食べ物が知りたい」などと，インタビュー目的に則った質問項目を挙げる中，H はあまり趣旨を掴めていない様子だった。声を掛けると何とか「学校がどうだったかとか，聞いてみる」

と絞り出した。

授業中はいまいちピンと来ていなかった様子の H だったが，インタビューの宿題はきちんとこなしてきた。「学校のこと」「きせつのこと」「有名なものは？」の 3 点を父親に質問していた。「学校のこと」「きせつのこと」は，口頭でやり取りができたようで，「（子どものとき）お父さんは学校が終わったらサッカーをずっとしていた」「南はふゆなんてなかった」と，聞き取った内容を自分で日本語でまとめて書いていた。しかし，3 つ目の質問「有名なものは？」に対しては父親が日本語で答えることが難しかったようで，ベトナム語で「Có cây cao su và cây điều rất nhiều.［ゴムの木とカシューナッツの木がたくさんあります］」と回答を書き込んでくれた。これに対し，H は「これはベトナム語です」と注釈を付してインタビューシートを完成させた。なお，インタビューシートは，基本的には子どもが自分で書き込むつくりにしていたが，両親が日本語で伝えきれないために回答の幅が狭まることを避けるべく，インタビューへの協力を依頼する文言に，口頭で子どもに伝えきれない内容がある場合はベトナム語で回答を記入してほしい旨を書き添えていた。

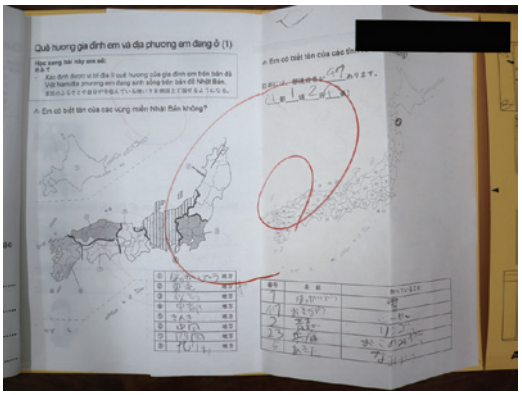


図 1　H のワークシート（6 月 9 日）

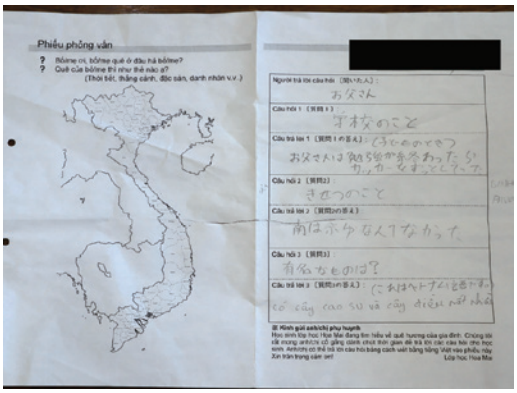


図 2　H のインタビューシート

3 時間目，インタビューの結果や，調べたこと，考えたこと，思い出したことなどを「ふるさと新聞」としてまとめていく旨を指示し，調べ学習を開始した。H に声を掛け，宿題をやってきたことを褒めたうえで、インタビューシートを見せてほしいと頼むと，父親が書いてくれたベトナム語の回答が気になるようで，「これ，なんて書いてあるの？」と自ら尋ねてきた。H が「ゴム」「カシューナッツ」という日本語の単語を知っているか，また，「ゴム」「カシューナッツ」のイメージを持っているかが不確かだったため，まずはそれらを視覚的に示そうと考え，自身の学習用タブレットに父親が回答したベトナム語の単語を打ち込んで画像検索するよう指示をした。「cây cao su［ゴムの木］」の検索結果が画面に表示される

と，H は目を見開いて「知ってる！見たことある！」「家の裏にいっぱいある」「この白いの，なんやろって思ってた」と興奮気味に叫んだ。続いて「cây điều［カシューナッツの木］」も同様に検索させると，「あー！これ，bà nội［内祖母］と bác hai［父の姉］の家に生えてる！」「（木の周りに）ニワトリがいっぱいおんねん」と語り出した。教室内で H が自らベトナム帰省時に見聞きしたことを語ることも，単語だけとはいえ自らベトナム語を発したことも，これが初めてのことであった。

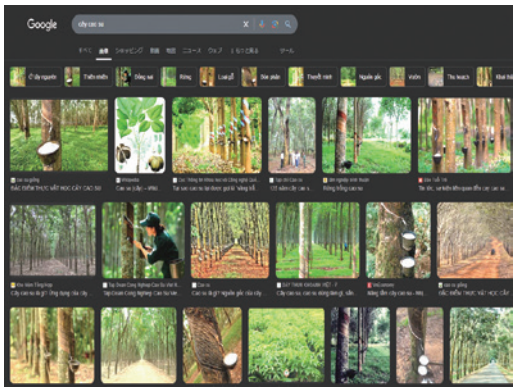


図 3 「cây cao su［ゴムの木］」の画像検索結果（2024 年 11 月 27 日，Google）

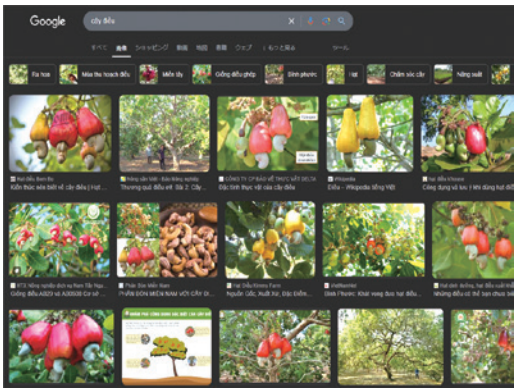


図 4 「cây điều［カシューナッツの木］」の画像検索結果（2024 年 11 月 27 日，Google）

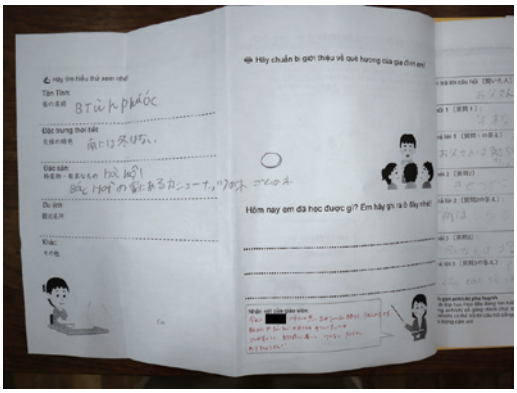


図 5 H のワークシート（6 月 23 日）

H の父親の出身省がゴムとカシューナッツの主要な産地であること，ベトナムはゴムとカシューナッツの生産・輸出で世界シェアも高いことなどを説明すると，H は興味深そうに聞いていた。そして，「ふるさと新聞」の準備のためのワークシートに，「Bà nội［内祖母］，bác hai［父の姉］の家にあるカシューナッツの木，ゴムの木」とメモを残した。そして，検索した画像から記憶のイメージに最も近いものを選び，「ふるさと新聞」に貼ることを決めた。

4 時間目は，「ふるさと新聞」を作成したが，その際，省の名前や「cây cao su［ゴムの木］」

「cây điều［カシューナッツの木］」などの語をベトナム語で書いてみたらどうかと提案してモデルを示すと，一生懸命写して書いていた。

5 時間目，発表の前に発表メモを準備するようにとクラスに指示をしたが，H は「（メモが）なくてもしゃべれる」と言い，読み上げ原稿を作成することはしなかった。「せっかくなら一生懸命ベトナム語で書いたところはベトナム語で読んでみたら？」と声を掛け，何度か発音して聞かせてみると，自分でひらがな，カタカナを駆使して発音を表現するメモを取った。



図 6　H の「ふるさと新聞」

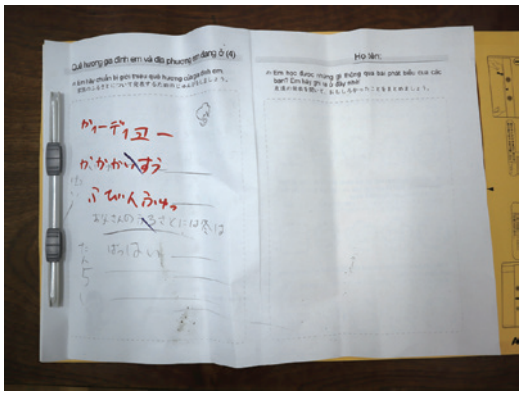


図 7　H の発表メモ

発表の際，子どもたちは一人もしくはグループごとに前に出て，まずベトナムの地図上で家族の故郷の位置を示し，それから作成した新聞を書画カメラでスクリーンに映しながら発表を行った。発表後の質疑応答では，実際に見たことがあるか，食べたことがあるか，ある場合はどうだったかなどという質問が出て，それらに対して子どもたちが実際の経験を思い出しながら答える場面もあった。適宜，四季がある省とない省がそれぞれ地図上のどこにあったかを確認するよう促すなど，理解を深めるための補足を講師から行った。

H の発表を，クラスメイトたちは大変興味を持って聞いてくれた。特に「ゴム」については，そもそもゴムが樹液からできているということ，その原料がベトナムで採れるということ，そして何より，その採取の様子をクラスメイトが帰省時に実際に目撃していたということが大きな印象を与えたようだ。H の発表を聞いた複数の子どもたちが振り返りシートに「私がはじめてしったことはベトナムでゴムをつくっていることです」「ゴム（ママ）ゴムの木があってえきたいもあるって聞いてさわってみたいなぁと思いました」などとゴムについて言及している。さらには，H が卒業した翌年度以降も，クラスでベトナムの気候や産物等の話題が出ると，このときの H の発表を聞いていた後輩たちが，「ベトナムってゴム採れるんやんな」などと発言することがあり，H の発表が大変強い印象を残したことがわかる。

活動の最後には，振り返りを行った。過去の活動では振り返りシートを書くことが苦手で，空白のままにしてしまうことも多かった H だが，今回の活動については「ぼくは，6 月から勉強したことでベトナムのことについて調べたりして分からなかったこととかも知れたりしてとても勉強になりました」と綴った。



図 8　HM 教室生が作成した「ふるさと新聞」



図 9　HM 教室で発表する H

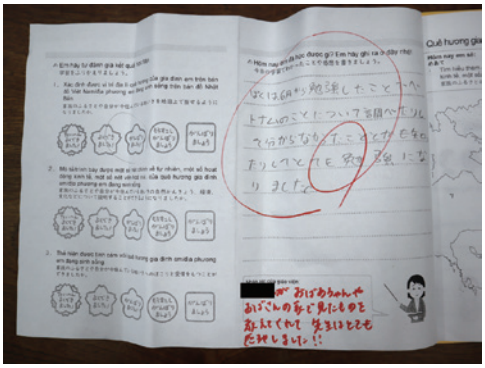


図 10　H の振り返りシート

このように，単元「家族のふるさと / わたしの地域」の学習を通して，子どもたちのベトナムに対する知識，イメージを広げることができた。当初は「暑い」「ハノイ」「ホーチミン（市）」しか語ることができなかった子どもたちが，自身の家族の故郷について調べ，その結果を伝え合うことで，ベトナムの中の多様性に気がつくことができた。

H について言えば，父親の出身省の名前と地図上での位置を把握することができた。また，父親の出身省の特産物がゴムとカシューナッツであること，父親の出身省がゴムとカシューナッツの生産に適した気候であることを知ることができた。さらに，ゴムの樹液が採取される様子やカシューナッツが栽培されているところを，帰省の際に実際に目にしていたことを思い出し，その記憶について日本語で語ることができた。さらに，その語りによって，教員やクラスメイトたちから承認を受けるという経験を得ることができた。その

結果，振り返りシートに「とても勉強になりました」と綴るほどの達成感を得た。このことから，単元「家族のふるさと / わたしの地域」の学習を通して，H が「認識されないもの」の取り戻しに成功したと考える。

3.「認識されないもの」を取り戻した後の児童 H

2 学期以降の H は，HM 教室の活動への参加姿勢が明らかに変化した。例えば，9 月の中秋節の学習では，中秋節にまつわるベトナムの昔話を日本語劇にして交流会で披露するという活動を行ったが，その際，進んで主人公役を引き受け，脚本づくりにおいても積極的にアイディアを出した。12 月に行われる地域のイベントで披露する獅子舞の準備をする際も，演目のコンセプトに関するアイディアを出したり，その中で自分がどのような動きをしたいかを具体的に思い描いて発言したりする姿が見られた。そのイベントの振り返りの際には，HM 教室での獅子舞の経験から「継続することの大切さ」を学んだと語り，「（獅子舞を）もう一度やりたい」という熱い思いを作文に綴った。年度末に校内テレビ放送でベトナムクイズを発表することになった際には，「Con chào ba, con chào mẹ, con đi học ạ.［お父さんに挨拶します，お母さんに挨拶します，ぼくは学校へ行ってきます］」という，自身が毎朝登校前に家族に対して発しているフレーズを，ベトナム語の「行ってきます」であると紹介した。家庭で使用しているベトナム語を HM 教室に持ち込むのみならず，全校児童の前で披露したのである。このように，それまで受け身の姿勢で HM 教室に参加していた H が，2023 年度 2 学期以降は，主体的に教室の活動に関わる姿勢を見せるようになった。

もちろん，「認識されないもの」の取り戻しだけによってこのような変化が起きたわけではおそらくなく，最高学年としての自覚が芽生えたなど，他のさまざまな要因もあったことであろう。しかし，単元「家族のふるさと / わたしの地域」の学習を通して，自分の経験・記憶を語ることでクラスの学びに貢献したという体験から，自分の経験・記憶が「蓄積し，喪失しない」に足る，価値のあるものだと理解 / 認識し，自分の経験，記憶，意見等がクラスに貢献し得る可能性に気がついたのだとすれば，これを機に H がそれらを積極的に表現するようになった可能性は充分考えられるだろう。

V. 議論

1. 児童 H の「認識されないもの」の取り戻しを支えたもの

前節では，児童 H が単元「家族のふるさと / わたしの地域」の学習を通して「認識されないもの」を取り戻した過程を記述したが，ここでは，その取り戻しを支えた要因について考察してみたい。

まず，インタビュー課題において，使用する言語が制限されなかったことにより，父親が H に伝えたい内容を充分に伝えられたことである。H からの「有名なものは？」という質問を受け，父親は出身省がゴムとカシューナッツの有数の産地であるということを伝えようと考えたものの，それを表現するための日本語を持たなかった。帰省時に，親族や家族が H にゴムの木やカシューナッツの木について説明して聞かせたことがあったかどうかは定かではないが，もしあったとしても，H はその説明を聞いて理解するためのベトナム語は持っていない。しかし，母語教室が H 父子を仲介する役割を担ったことによって，H は父親の伝えたかった内容を理解することができた。

視覚情報が H の過去の記憶を呼び起こしたことも重要な点である。父親の記述内容を日本語に訳して伝えただけでは，きっと H の記憶は呼び覚まされなかっただろう。「ゴム」「カシューナッツ」という日本語の単語は，H が日常を過ごす環境において具体的なイメージを伴うものではないからだ。「cây cao su［ゴムの木］」「cây điều［カシューナッツの木］」を視覚的に認識し，それが自分の帰省時の記憶の中の映像と一致したことで，父親の出身省の特産物が「cây cao su［ゴムの木］」「cây điều［カシューナッツの木］」であることが納得できた。そしてその理解の上に「ゴム」「カシューナッツ」という日本語での表現が重なるというプロセスが，H の記憶を知識として定着させたと考えられる。

それから，母語教室の中で語る場が設定されたこと，自身が語った内容が教科学習内容と結びついてまとめられたことも重要な要因であったと考える。「ふるさと新聞」を作成し，クラスの中で発表するという課題に取り組むために，H は父親の出身省の特徴を理解するだけでなく，それについて表現する必要があった。H は，自分がより得意とする言語である日本語を使って，父親の出身省について自分のことばで表現した。H による具体的なイメージを伴う語りは，クラスメイトに強い印象を与えた。そしてさらに，その語りがベトナムの気候，ベトナムの産業といった文脈の中に位置づけられることで，一個人の「思い出」がクラスで共有される「知識」となった。

H は「ベトナム語ができない」「ベトナムのことを知らない」ように見える子どもであった。しかし実際には，まだ言語化されていない，貴重な母国での記憶を，頭の中に持っていた。そして, HM 教室におけるトランスランゲージング的実践の中で, それを取り戻すに至った。H のように，文化的言語的に多様な背景を持つ子どもたちは，母国や家庭での貴重な記憶や経験を，頭の中に持っている可能性がある。García ほか［2024］は，子どもたちのことばの力を包括的に捉える見方を「トランスランゲージング・レンズ」と呼び，このレンズを以て子どもたちを見ることを推奨する。子どものことばの力を包括的に捉えようとすれば, 必然的に子どもが持つ「認識されないもの」の存在にも意識が及ぶ。子どもたちの「認識されないもの」の取り戻しを支えるためには，子どものことばの力のみならず，母国や家庭における記憶や経験を含む日々の言語実践を包括的に見る姿勢が必要であろう。

2. 母語教室で子どもが「認識されないもの」を取り戻す可能性とその意義

児童 H の事例から, 母語教室の活動を通して子どもに「認識されないもの」を「認識させる」ことは，以下の環境下において可能となると考える。それは，活動に携わる大人たちが,

(1) 子どもの母国や家庭における記憶や経験を含む日々の言語実践を包括的に見て，子どもたちが「認識されないもの」を持っている可能性を認識する
(2) それらを探し出し，拾い上げて「認識」を促す
(3) 子どもたち自身がそれらを自分のことばで語ることができるように支援する

ことである。

まずは，支援者が子どもに「母語がわからない」「母国のことをあまり知らない」といったレッテルを貼ることをやめ，子どもたちが頭の中にまだ言語化されていない貴重な記憶や経験を持っている可能性を認識することが必要である。そして, 全ての言語レパートリーを活用したり，マルチモーダルな方法を取ったりすることで,「認識されないもの」の「認識」を促す。そうして「認識されたもの」を自分のことばで表現させ，他者と共有する機会を設ける。そして，こうした過程を経て取り戻した「認識されないもの」が，教科学習内容と結びついた文脈の中に位置づけられれば，本人の学びにつながるのみならず，教室に学びをもたらす資源にもなり得る。

つまり，母語教室は，子どもと保護者が持つ全ての言語資源を活用することで，子どもが持つ経験 / 記憶を言語化，知識化する役割を果たすことができる。そして，その言語化，知識化された内容を，学級へ，さらに学校へと還元することで，学級，学校全体の多文化

教育の発信源となり得る。子どもたちに表面的な言語としての母語を教え込む場でも，子どもたちに母国の代表として文化表象を背負わせる場でもなく，母語教室は，気をつけなければ言語と文化の間で埋もれてしまうかもしれない子どもたちの経験 / 記憶を，言語化して表現し，知識化して定着させ，そしてその知識を発信する場として機能し得る。母語教室は，学校の中でこのような重要な役割を担う可能性を秘めた場であると考える。

VI. おわりに

本稿では，S 小学校内に設置されたベトナム人児童向けの母語教室である HM 教室において，ベトナムにつながる子どもたちが持つ混乱したり薄れたりしている母国 / 家庭に関する記憶，「認識されないもの」を取り戻すことを試みた。実践の結果，周囲の大人が，子どもたちが「認識されないもの」を持っている可能性を認識すること，それらを探し出し，拾い上げて「認識」を促そうとすること，そして子どもたち自身がそれらを自分のことばで語ることができるように支援することによって，子どもたちが「認識されないもの」を取り戻すことができる可能性を見出した。そして，その取り戻された経験 / 記憶が，教室に学びをもたらす資源にもなり得ることを指摘した。

今回は母語教室という限定的な空間における活動での試みであったが，このような考え方，接し方が，子どもたちの周囲を取り巻く大人たち，つまり親族・家族や学校の教職員にも広く求められよう。文化的言語的に多様な背景を持つ子どもたちの成長を支える全ての大人が，「あなたたちの記憶・経験は，蓄積し，喪失しないに足る，価値のあるものだ」というメッセージを伝えることができれば，「認識しないもの」をそもそも生み出さないようにすることも可能となるのではないだろうか。

謝辞

本実践の実施にあたり，多くの方々の協力・支援を得ました。S 小学校の子どもたち，そして HM 教室担当の先生をはじめとする S 小学校の全教職員の方々，スクールサポーターの方々，HM 教室生の保護者の皆さまに心より感謝の意を表します。

注

(1) 2023 年度からは高校でも「特別の教育課程」の運用が開始された［文部科学省 : 2022］。

(2) 「外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA」は，2025 年 4 月に改訂版として「文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のための対話型アセスメント DLA」が公開された。改訂版では，DLA の理念や概要がより分かりやすく示されるとともに, 多言語での実施, 高校段階への活用が可能となった。同時に開発された「文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のためのことばの発達と習得のものさし」と合わせて活用することが推奨されている。

(3) 例えば，在日ベトナム語協会主催のオンラインベトナム語教室や，NPO 法人日越支援会による「Lớp em yêu tiếng Việt［ベトナム語だいすき教室］」（大阪），関西ベトナム婦人会・一般社団法人日越経済協力促進協会による「Trường Việt ngữ Cây Tre［CAY TRE ベトナム語学校］」（大阪）などの教室がある。いずれの教室も，ベトナム語を教えるのみならず文化活動も盛んに実施している。また，2023 年 6 月に「福岡県におけるベトナムの子供たちのためのベトナム語およびベトナム文化教育の重要性セミナー」，2025 年 5 月に「海外在住ベトナム人のためベトナム語とベトナム文化教育シンポジウム」と銘打った催しがいずれも福岡県で開催された。

(4) 当初は 4 時間設定だったが，子どもたちの様子を見て 5 時間に延長した（「『家族のふるさと』について調べよう」を 1 時間から 2 時間に延長した）。

参考文献

García, Ofelia., Johnson, Susana Ibarra and Seltzer, Kate. 2017. The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning. Maryland: Brookes Publishing.（『トランスランゲージング・クラスルーム――子どもたちの複数言語を活用した学校教師の実践』佐野愛子・中島和子監修・翻訳．2024）

García, Ofelia and Li Wei. 2014. Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education. New York: Palgrave MacMillan.

Hội Việt ngữ tại Nhật Bản（在日ベトナム語協会）公式 Facebook. 2025 年 11 月 30 日アクセス. https://www.facebook.com/hoivietngutainhatban

鄭暎惠．2005.「言語化されずに身体化された記憶と，複合的アイデンティティ」上野千鶴

子編『脱アイデンティティ』199-240. 勁草書房 .
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 .
北山夏季. 2017.「公立学校におけるベトナム語母語教室」松田陽子・野津隆志・落合知子編『多文化児童の未来をひらく――国内外の母語教育支援の現場から――』37-49. 学術研究出版 .
文部科学省. 2003.「学校教育における JSL カリキュラムの開発について（最終報告）小学校編」2025 年 11 月 30 日アクセス. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008.htm
―――. 2007.「学校教育における JSL カリキュラム（中学校編）」2025 年 11 月 30 日アクセス. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/011.htm
―――. 2011.「かすたねっと」2025 年 11 月 30 日アクセス. https://casta-net.mext.go.jp/
―――. 2011: 2019.「外国人児童生徒の受け入れの手引き」2025 年 11 月 30 日アクセス. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm
―――. 2014.「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について（通知）」2025 年 11 月 30 日アクセス. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm
―――. 2014: 2025.「外国人児童生徒等のことばの力のアセスメント（旧　外国人児童生徒のための JSL 対話型アセスメント DLA）」2025 年 11 月 30 日アクセス. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm
―――. 2022.「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について（通知）」2025 年 11 月 30 日アクセス. https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/mext_00043.html
―――. 2025.「文化的言語的に多様な背景を持つ外国人児童生徒等のためのことばの発達と習得のものさし」2025 年 11 月 30 日アクセス. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413_00002.html
NPO 法人日越支援会（HIỆP HỘI HỖ TRỢ NHẬT VIỆT）ウェブサイト. 2025 年 11 月 30 日アクセス. https://www.npo-jpvn.com/
落合知子. 2012.「公立小学校における母語教室の存在意義に関する研究――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』4: 100-120.
太田裕子. 2013.「幼少期より日本で成長した高校生が語る記憶，ことば，自分」川上郁雄編『リテラシーズ叢書 2 「移動する子ども」という記憶と力――ことばとアイデンティ

ティ』168-193. くろしお出版 .

清水睦美. 2006.『ニューカマーの子どもたち　学校と家族の間の日常世界』勁草書房 .

出入国在留管理庁. 2025.「令和 7 年 6 月末現在における在留外国人数について」2025 年 11 月 30 日アクセス. https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00057.html

Thủ tướng Chính phủ. 2022. “Quyết định số 930/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ: Phê duyệt Đề án ‘Ngày Tôn vinh tiếng Việt trong cộng đồng người Việt Nam ở nước ngoài giai đoạn 2023 – 2030’［政府首相決定 930/QĐ-TTg 号「2023-2030 年の在外ベトナム人コミュニティにおける『ベトナム語を称える日』プランの批准について」］” https://vanban.chinhphu.vn/?pageid=27160&docid=206314

Trường Việt ngữ Cây Tre［CAY TRE ベトナム語学校］ウェブサイト. 2025 年 11 月 30 日アクセス. https://vietngucaytre.com/

于涛. 2008.「Y 市における外国人児童生徒に対する教育支援体制に関する考察：同化教育からの脱却に注目して」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』2(1): 91-102.