



Title	日本生まれのニューカマーの子どもたちへの継承語教育について考える
Author(s)	高橋, 朋子
Citation	多文化社会と留学生交流 : 大阪大学留学生センター研究論集. 2008, 12, p. 61-74
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/50687
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

日本生まれのニューカマーの 子どもたちへの継承語教育について考える

高橋 朋子*

要 旨

本稿は、これまであまり考察が試みられることがなかった「継承語教育」に焦点を当て、先行研究の概観及び中国帰国者集住地域にある小学校で行われている中国語授業の実践例を参考に、その課題と展望を探り、子どもたちにとって継承語教育とはどんな意味を持つのか、その教育的意義を探ることを目的とする。

【キーワード】継承語・母語・ダブルリミテッド

1 はじめに

「継承語¹教育」というと「継承語とは何か?」「母語教育と何が違うのか?」という反応が返ってくる。日本ではまだまだ「継承語」ということばは一般的ではない。

中国帰国者の子どもたちが通う小学校で、母語教室としての中国語の授業後、1年生の女兒に「どう?楽しい?」とたずねたところ、「こんなん勉強しても使わとこない」と言われて驚いたことがある。彼女の両親は中国語しか話せないにも関わらず、中国語を使うところがないというのはいったいどういうことだろう。母語の学習をしているのになぜ子どもたちは、生き生きと活動していないのだろう。これらの疑問が、継承語教育に関心を持つきっかけとなった。外国人児童は、総じて家庭内言語と社会言語が異なる環境で育つことになる。しかし、「母語なら自分の意見が表現できるのに」と立ちあがる日本語の壁に悔しい思いをする学齢途中の編入児童と異なり、日本生まれあるいは幼少期に来日した子どもたちは、家庭内言語である母語すらもうまく話せないことが多い。彼らの言語教育を考えると、「母語」や「外国語」、「第二言語」などという用語では対応しきれない問題が山積しており、

新たに「継承語」と呼ばれる概念が必要になってきているのが現状なのである。

本稿では、これまであまり考察が試みられることがなかった「継承語教育」に焦点を当て、先行研究及び中国帰国者の集住地域にある小学校で行われている中国語授業の実践例を参考に、その課題と展望を探ることを目的とするものである。

2 ニューカマーの子どもたち

2-1 ニューカマーの来日

はじめに継承語教育の対象者であるニューカマーの子どもたちについて述べたい。

1970年代後半以降、ニューカマーと呼ばれる人々の来日が増加している。東南アジアからの女性労働者やインドシナ難民、中国からの帰国者に加え、80年代後半からは日系人出稼ぎ労働者の数が急増し、平成17年の国勢調査（法務省入国管理局2007）によれば、わが国における外国人登録者数は、初めて200万人を突破している。201万1555人というこの数は、10年前（平成7年末）の調査に比べると64万9,184人（47.7%）の増加を示すものであり、外国人登録者数

* 大阪大学留学生センター非常勤講師

が我が国の総人口に占める割合は 1.57 % と過去最高となった。この増加傾向は今後も続いていくとみられている。

この急激なニューカマーの増加に関する経緯や要因は、ここで詳しく論じることはできないが²、どのような要因が背景にあるかが、このようなニューカマーの増加に伴い、日本の小学校には親に連れられて来日した学齢途中の外国籍児童が急増することになった。これまでほぼ「日本人」のみを対象に機能していた日本の学校現場では、多種多様な背景を持つ彼らを受け入れたことによって、受け入れマニュアルや日本語の指導技術、カリキュラム、生活指導方法などが不在のまま、日夜試行錯誤を試みる中で、「場当たり」的に受け入れを行ってきた、いや、行わざるを得なかったといえるだろう。それは、来日するニューカマーには国籍による集住傾向がみられるとはいえ、編入してくる児童生徒の言語背景、家庭環境、来日目的、親の学校教育への希望などが一枚岩ではなかったからである。つまり、子どもの日本語能力によって、来日の目的が一時的な出稼ぎか定住かによって、就労を求めて居住地を点々とするのか落ち着いて居を構えているかどうかによって、子どもに教育を受けさせたいのかあるいは子どもは労働力かという親の考え方によって、など学校が対応する子どもたちは多岐に渡っていたのである。

2-2 ニューカマーへの子どもたちへの教育と問題

学校では学年途中で編入してきた日本語を母語としない編入児童のために、「日本語教室」や「国際学級」などと称する日本語教育の場を設け、外国語としての日本語を指導する一方、彼らにとって異文化となる日本の文化や風習なども含めた生活指導や進路指導を行ってきた。半年から一年、日本語教室に通級し、日常会話やある程度の読み書きができるようになると、子どもたちは在籍学級に戻され、そこですべての授業を受けるようになるというのが共通したパターンとして定着した。しかし、「日本語第一主義」(太田 1996) に立脚するあまり、母語が剥脱されているという補償的

日本語教育への批判もあった。

また日本語獲得がそのまま学校生活の成功を意味するものではないことは、在籍学級での日本語による学習が可能になった後でさえ、子どもたちの母語保持やアイデンティティ、学校不適応、進路選択など学校の間を超えた様々な問題が起こり続けている現象からも明らかである。

そして、この数年ニューカマーたちの長期滞在、一時的滞在から定住志向への変化、結婚、就職などにより、小学校に在籍する外国籍児童に大きな変化が見られるようになった。それは、日本生まれの外国籍児童の増加である。先に述べた学齢途中編入児童と異なり、日本で生まれ、日本社会で乳幼児期を過ごした彼らの言語環境はどのようなものであろうか。筆者が観察した中国帰国者の子どもたちのほとんどは、日本の保育園に在籍し、就学時における日常の日本語会話力はほぼ日本人と変わらないと思われた。学校適応に何の困難も生じていないように見えたが、「日常会話はできるのに、授業についてこれない」という担任教師からの報告が相次いだ。それは彼らが母語と日本語の両言語において年齢相当に発達していないダブルリミテッド³の状態に陥っているからである。この現象はある特定の出身国や地域に限ったものではなく、外国籍児童を受け入れている全国の小中学校やボランティア教室で、またあらゆる国籍の子どもたちに共通して見られる問題であることが研究会などの事例発表⁴ から伺える。

ダブルリミテッドからの脱却と日本語での学力伸長を考える上で、「言語相互依存仮説」(Development Independence Hypothesis) (Cummins 1984) が注目されるようになった。これは、「2 つ以上の言語を使用する場合、第一言語の基底にある部分が第二言語に転移する」というものであり、図 1 の 2 言語共有基底言語能力モデル (Common Underlying Proficiency) (Cummins 1980) で表すことができる。つまり、この図は「母語が発達すれば、第二言語での学習の伸びも早い」という母語教育の重要性を示唆しているのである。

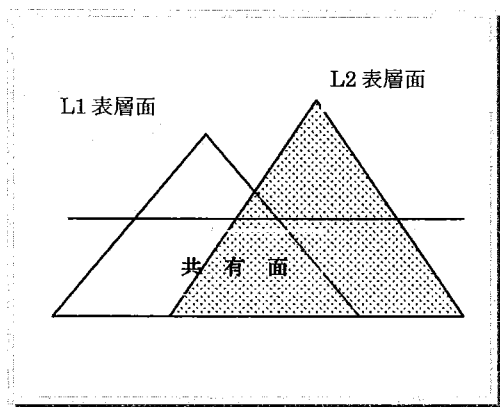


図1 2言語共有基底言語能力モデル
(Common Underlying Proficiency)
(Cummins 1980 を元に高橋作成)

その結果「母語維持・伸長」が盛んに叫ばれるようになり、各地で多くの母語教室が誕生した。地域で、民間で、ボランティアで、あるいは子どもの母語教育に関心を持つ親たち自身の手で、など形態はさまざまであるが、その数は増加の一途をたどっている。しかし、学校という公教育の場で母語が保障されている例は極めて少ない。

なお、母語喪失が子どもとその親に与える影響は計り知れないほど大きいということは強調してもしすぎることはない。単に子どもがその言語を話せなくなるというだけではなく、親子間のコミュニケーションや母文化の維持、アイデンティティの形成などの社会心理的側面から見た負の影響が数多く報告されている(高橋 2007a)。しかし、現在の日本社会が、学校教育においては日本語での学習しか評価されないこと、母語が話せると日本語が不十分であるかのように受け取られること(太田 1996)、マジョリティ言語である日本語に比べて母語の社会的地位が低いことなどが母語喪失に拍車をかけている。

3 継承語教育

ここでは、継承語の定義と継承語教育の変遷を見てみたい。

3-1 継承語の定義

中島(1998)は、母語を「初めて覚えたことば」「親子の交流に使うことば」と定義している。母語教育では子どもの母語が親の母語と同じであるのに対して、継承語教育ではそれぞれの母語が異なっているのが特徴である。具体的に説明してみよう。たとえば日本で生まれた中国帰国者の子どもたちの場合、生まれて初めて耳にし、覚えた単語は親の母語である中国語であるかもしれないが、日本の保育園から小学校に就学し、日本語で学習するようになると、中国語が「弱いことば」に、日本語が「強いことば」になっていく(中島 2005)。これはごく自然な言語シフトである。親がたずねる中国語の質問に対して日本語で答える、あるいは父母間で交わされる中国語の会話の意味が全くわからないというケースが見られるようになるのだが、これは、幼児期には親の言語が母語であったが、学齢期以降、学習言語である現地語がそれに置換されてしまったのである。しかし、だからといって毎日家庭で耳にする日常生活の親の言語は「外国語」ではない。また現地語が話せるようになったとはいえ「母語」と呼ぶにはあまりにも根が浅い。このような状況にある子どもの親の言葉を継承語と呼んでいる。

継承語教育が発展している多言語社会、カナダ⁵では、継承語教育とは言語保持のためのバイリンガル教育(Baker and Jones 1998)をさし、エスニックマイノリティが母語、家庭言語、継承語を媒介言語として学校教育を受けることを意味するが、日本では、異言語環境で親のことば、文化を育てる教育のことだといえよう。

学齢期の途中で編入した子どもたちは「母語」を維持していくことが可能であるが、就学前に来日または現地で生まれた子どもたちの教育を考えた場合には、「母語」というより、「継承語」という枠組みで捉えていかなければならないのではないだろうか。

3-2 継承語教育の変遷

中島(2003)を参考に、継承語教育の変遷をまと

めてみる。

これまで、3 世代を超えて言語を継承できたのはユダヤ人とロマだけと言われるほど、言語や文化の継承は非常に難しい。これまで母語の 70 % は 3 代で消えるといわれてきたが、ボーダーレス時代を迎えて人の移動が激しくなるにつれ、最近では母語が 2 代で消えるといわれている。継承語教育は、もともとスウェーデン、オーストラリア、カナダを中心に生まれてきたものであるが、最近では米国でも「言語資源」という観点から、大学生⁸ や中・高生対象の継承語教育が盛んになっている。

一方、継承語としての日本語教育 (Japanese as a Heritage Language, JHL) は、海外の日系社会における日本語や日本文化存続の問題として、米国、カナダ、南米諸国への移民に伴って始まり、すでに 100 年近い歴史を持っているにもかかわらず、これまで教材作成や人材育成なども含めて、あまり研究が進んでこなかった分野でもある。JHL をカリキュラムなし、教科書なし、教材なし、教師研究なしの「ないないづくし」と呼んだ佐々木 (2003) は日系集団で日本語を教える日系二世教師へのインタビューから、言語継承という面に限れば、JHL はあまり成果をあげてきたとは言えないと述べ、その原因として、日系社会への帰属意識の欠如や反発、教育的介入の未整備、社会的変動及び言語運用ドメインの限界などを挙げている。

中島 (2003) はカナダのトロントにある日本語学校での調査から、JHL の課題として次の 6 点を挙げている。

- ① マイナスの価値づけ—現地の主要言語と継承語との格差の影響が大きい。
- ② 親のチョイス—外国語学習は学習者の選択であることが多いが、継承語の場合は親が子どもに習わせたいことばであり、子どもにとっては押しつけられたことばである。
- ③ 課外学習での授業—公教育機関での学習を保証するべきである。
- ④ アンバランスな語学力—聴く力は強いが、読み書きの力は弱い。
- ⑤ 認知面の 4 年遅れ—継承語学習者の認知面の力

は年齢相応の母語話者に比べて 4 年遅れと言われている。

- ⑥ 世代によって異なる教育内容—学齢途中の移動では母語保持教育、就学前児童なら継承語リテラシーの育成、現地生まれになると会話力の育成、それ以降の世代では学校教育の中での学習が必要になってくる ことなどである。

対象言語が日本語であれ、他の言語であれ、継承語教育を成功させるには、各国での実践例や課題を共有し、教育と社会が連携していかなければならないことは、明白である。

4 授業実践例

次に、筆者が観察した小学校での中国語教室での子どもたちのようすを紹介したい⁹。中国語教室が始められた当初は、学齢途中編入児童の母語維持・促進を目的とした母語教室として位置づけられていたようである。参加には親の承諾が必要であるが、授業時間内の抽出授業⁹ にも関わらず、帰国児童 23 名中 20 名が参加しているのは驚くべきことである。児童にとって、また親にとって中国語教室はどんな意味をもっているのだろうか。

4-1 中国語授業の学習内容

この小学校では、表 1 からわかるように、数年の間に中国語教師が 3 名変わっている。どんな授業が行われていたのか、見てみたい。なお、データ中に登場する先生や児童の名前、地名などはすべて仮名である。

1) 学齢途中編入児童

2004 年以前は、対象児童が中国語しか話せない学齢途中編入児童であったため、中国語で A 先生と話せる時間は、彼らにとっては「リラックスできる楽しい時間」「自分のことを思い切り話せる場所」であったという¹⁰。「子どもたちは、中国語を話すとき本当

にいいきしていた。弁論大会や文化紹介では、誇りを持って中国語を話していた」と言われるように、中国語では存在証明をかけて（石川 1992）自己実現を達成していたのである。学習内容は主に中国で使用されている「語文」（国語）の年齢相当の教科書を使用して行われていたが、中国で学習経験を持つ子どもたちには、母語維持学習として機能していた。

表 1 中国語教室担当者と学習内容の変遷

	～2003	2004～2005	2006～
教師	A先生 上海出身の中国人 成人への教授経験を持つ	B先生 中国帰国者2世 日本で日本語を学ぶ	C先生 上海出身の中国人 中国で小学校教師
対象児童	学齢途中編入児童	学齢途中編入児童 日本生まれ児童	日本生まれ児童
学習内容	母語維持を目指した語文	新聞や記事を利用した読解 ピンイン指導 単語	単語 インターアクション活動

2004年4月から、担当が子どもたちと同じ中国帰国者のB先生に変わった。19歳で親とともに来日、日本語学校で猛勉強し、翌年自力で大学に合格したという先生は、次のようなビリーフをもって子どもたちに接していた。

「中国語ができるというなら、絶対読み書きができないとだめです。そのためにはピンイン¹¹が必要。発音も北京語でないと恥ずかしい。」

（2004年5月 インタビュー）

中国人の夫を持ち、日本で二人の子どもを育てながら中国語を教えていたB先生の授業はまさしく中国の小学校の語文の授業そのものであった¹²。すでにほんの数名になっていた学齢途中の高学年の児童にとって、子ども用の新聞記事やショートストーリーを読んで意味を把握したり、自分の意見を述べたりする授業は、彼らのニーズに合致していて好評であった。在籍学級

では一言も意見を述べず、「お客様」とステイグマ（Goffman 1986）を押されて座っている男子児童が、中国語で笑ったり友達をからかったりするその様子は、やはり彼らの母語が依然中国語であることを再認識させられるのに十分であった。

ある日の授業では、次のような会話¹³が観察された。6年生の児童4名の言語背景は表2のとおりである。

表 2 児童の言語背景

児童名	性別	出生地	入学前学歴	過年
亜矢子	女	中国	中国で2年生	1年
圭	男	中国	中国で3年生	2年
航	男	日本	中国で4年生	
拓斗	男	日本	日本の保育園	

*過年一來日時の日本語能力の状況などを考え、実際の学年より下の学年に編入すること。過年1年というのは、本来なら3年生だが2年生に編入することをいう。

B先生：{机間巡視をしながら、圭のノートを指さして} 你錯了（まちがってるよ）

圭：怎么*****（なんでこんな問題を間違ったんだろう）

航：{圭に向って} 你***（おまえあほやな）

圭の発話には、知っているはずの漢字を間違って書いたことへの悔しさがにじみ出ているが、日本語教室ではこのような様子はまったく観察されていない。読めなくてもかけなくても「しかたがない」というあきらめにも似た表情で過ごしている。彼にとって中国語は「自分の言語」であり「間違っはいけない」言語だったのである。アイデンティティは言語に支えられている側面が大きい（石川 1992）という。週に1度の中国語教室でアイデンティティを揺さぶられているのか、あるいは「中国の学校で勉強していたころの優秀だった自分」が想起されているのだろうか。

授業進行に伴って、亜矢子からは「もっと課題を出してほしい」、圭からは中国の小学校なら当たり前の

ように暗唱する「漢詩をやりたい」という希望が出され、もっと中国語力を高めたい、という強い思いが伝わってくる。日本生まれで中国語がほとんどできず、この教室ではお客様のようじつと座っている拓斗を除いた3名にとって、中国語教室は、母語保持はもちろん「自分のアイデンティティを再確認する場」でもあると同時に「来日当初、日本語がわからずともに苦労した仲間との連帯意識を感じる場」としての存在意義を持っている（高橋 2004）のである。では、拓斗を含む日本生まれあるいは幼少期に来日した子どもたちはどうだろうか。

2) 日本生まれあるいはごく幼少期に来日した児童

学齢途中編入児童には有意義な中国語教室であったが、日本生まれの低学年児童にとっては「何やってるかわからへん [=わからない]」（優花 1年）授業であった。彼らの言語背景は表3のとおりである。

表3 1年生の言語背景

児童名	性別	出生地	入学前学歴	両親の日本語力
麻奈	女	中国	3歳まで中国→日本の保育園	父一×、母一×
真由	女	日本	日本の保育園	父一△、母一×
聡美	女	中国	3歳まで中国→日本の保育園	父一×、母一×
亮介	男	日本	日本の保育園	父一×、母一×
優花	女	日本	日本の保育園	父一△、母一△

（×一できない △一片言ならOK）

表3を見ると、彼らの両親はほとんど日本語が話せない¹⁴。家庭訪問や懇談会には中国語教室の先生が通訳として傍らにつき、相互の意思疎通を助けている。両親が中国語しか話せないのであれば、子どもたちは中国語で会話をしているのではないかと推察されるのだが、亮介を除く子どもたちは中国語がほとんど話せない¹⁵。つまり、親子間のコミュニケーションの質

は非常に乏しく、ほとんど交流がないか、あるいは親が中国語で話しかけても子どもはただうなずく、日本語で答える、というのが現状である。観察データの中には、親に「買って」と頼みたくても中国語で何と言ったらいいかわからず、何週間も筆箱に折れたままのクレープ¹⁶が入っていた男児もいた。

このようにほとんど中国語を理解できない子どもたちへの授業は主に次のような流れで進んでいた。中国語の基礎としてピンインを1日に3～5個（たとえば[a][il][u]）を書き、発音し、そのピンインが使われている単語を発音する、というものであるが、それは我々の英語学習に置き換えて言えば、1時間中発音記号を書いているようなものであった。そして中国語の文字を書いたこともなければ見て発音したこともない、また中国語で自分の思いを表現することなど到底できない子どもたちにはまさしく外国語の授業そのものであった。この学習内容は、ここに45分じつと座っている子どもたちの気持ちに沿っているのだろうか。その疑問をぶつけたところ、先生からは次のような返答が返ってきた。

「ピンインができなければ辞書も見れないし、あとで自分で勉強するとき困りますね。大人になってからビジネスをするなら絶対読み書きが必要。だからピンインは最後までやります。」

（2004年10月 インタビュー）

そして2005年の春にまた先生が変わることになった。3年生になった5名が受けている授業を紹介したい。

C 先生：上課 {手で全員を立たせるジェスチャーをする}

同学们好（授業を始めます、みなさん
こん こんにちは）

全 員：老师好（先生こんにちは）

C 先生：今天的值日生是谁呀？（今日の日直さんは誰ですか）

真由：今天七月七号 星期五 天气多云
（今日は7月7日、金曜日、天気は曇り）

どの授業でも最初の10分ほどはこのようなルーティン的なやりとりをしている。湯川(2004)はバイリンガル教育を行う幼稚園での観察から、イメージ教育であれ、母語での教育であれ、幼稚園の子どもの生活にはルーティン(interactional routine)が多いと述べている。湯川が指摘するまでもなく、幼稚園、保育園、小学校など日本の子どもたちの集団生活にはルーティンがよく取り入れられる。次に何が起こるか、何をしなければいけないかが既にわかっており、見通しを立てて行動できるルーティンは、子どもの精神を安定させ、落ち着いて学習活動に取り組むのに大いに貢献しているといえるだろう。給食の献立を中国語で答える3年生5名の児童はうろたえることなく淡々とその日の役割を果たしている。

2年前の観察時より中国語が伸張していることを感じさせる場面である。Peter & Boggs (1986)は、ルーティンを「一人の話し手が適切なノンバーバル行動とともに発する発話が、一人またはそれ以上の他者からある一定の限られた反応を引き起こすことによって成り立つ一連のやりとり」と定義する。天気やあいさは彼らにとってはルーティン化したやりとりであり、毎回の授業での反復、積み重ねによって定着し、安心してのぞめる言語活動になっている。ルーティン化された活動を多くもつことが言語活動の促進につながっている例といえるだろう。

この日の活動に戻って話を進める。この後、C先生が提出するカードを見ながら、スポーツの名前を学んでいた。カード提示→中国語で、あるいは日本語でスポーツの名前を言う→中国語で発音練習→カードを見ながら一斉練習という順序で進んだ後、「じゃあ、二人組みになって好きなスポーツを聞いてみましょう」というペア練習に変わった。

聡美：你喜欢什么运动？（何のスポーツが好きですか）

正¹⁷：我喜欢篮球。你喜欢什么运动？
（バスケットボールが好きです。何のスポーツが好きですか）

聡美：我喜欢篮球。（私はバスケットボールが好きです）

それを聞いていたC先生は、

C先生：みんな聞いて。友達と同じものが好きだったら、なんていったらいい？

正：我也！（私も～）

C先生が黒板に「也」（～も）と板書し、発声練習する。

C先生：じゃあ、好きなものがいっぱいあるときは？たとえば、我喜欢篮球（私はバスケットボールが好き）それから乒乓球（卓球）。

亮介：和！（～と）

そこからは、この2つの語を使った会話練習が数分行われ、ペアワークの中で使うように指示がなされた。基礎的な中国語の文法を知らない彼らに対する授業はこれまでFocus on Meaning (FonM)を中心に進められてきたが、この2つの語を導入し、文法形式を意識させることによってFocus on Form (FonF)に転換している。これはSLA (Second Language Acquisition)の指導技術としてLong and Robinson (1998)が提唱する「意味ある伝達活動を行っている中で、適宜文法形式に学習者の注意を向けさせるとSLAが促進する」という考え方に基づいている。文法説明や文脈のない機械的な文法練習をFocus on Form (FonF)、意味重視で言語形式には注意を向けさせない指導法をFocus on Meaning (FonM)と呼んで区別している。C先生の授業では、FonMを中心に活動をしながら、1時間に1, 2回の割合でFonFへの転換が行われ、文法を知らない子どもへの意識付けが行われていた。児童の反応はどうだろうか。

筆者：どう？授業楽しい？

真由：うーん、むずかしいけど、おかあさんにしゃべってみたり、ちょっと覚えた。

と明るい返事が返ってきた。そのほか、中国語の韻を

体感するために毎月詩を暗唱するなど中国の文化にも触れている。「楽しく中国語に触れる」初期の目標はほぼ達成され、次の段階といえる「親とコミュニケーションできる能力を育成する」へ向けての実践が課題となってくるだろう。

日本生まれで中国語能力が年齢相当に発達していなくても、やはり高学年になるといつまでも絵本やカードめくり、ロールプレイばかりという学習活動では、知的好奇心を刺激することはできず、かえって反発して「こんなん意味ないんちゃうん[=意味がないんじゃないか]」といってくる5年男児もいた。そこで、高学年になると中国の文化や食べ物など自分でトピックを選び、パワーポイントを作成し、プレゼンテーションを公開するという試みが行われた。中国語で文が作れない彼らのために、発表は日本語でいい、という条件がついた。初めは、日本語で原稿を作成していた子どもも、親に話を聞いたり、図鑑で調べたり、パワーポイントを作成したりしていく過程で「やっぱり中国語にする」と言い出し、C先生に中国語の文章を作ってもらい、発音を教えてもらって猛練習して当日を迎えたのである。発音記号はカタカナで書かれており、それを棒読みするだけの中国語ではあったが、その試みは確実に彼らに達成感と「中国にルーツを持つ自分」としての誇りを与えたようだ。

また2005年より、子どもたちに「たくさんの絵本を読む機会を与えたい」そして「親子のコミュニケーションを円滑に」との目的から、中国語教室にはたくさんの中国語の子ども向けの絵本がそろえられた。「白雪姫」「バンビ」「シンデレラ」など幼少期に触れたい絵本の貸出が始まった。B先生は、前述したビリーフのために「方言で読んでもらうなら読んでもらわないほうがまし」と親子での絵本の読み聞かせに積極的ではなかったが、C先生は「親子の触れ合いを」と貸し出しをすすめている。貸出が始まって3年目、麻奈と聡美の母親が学校に絵本を借りにやってきてC先生を驚かせた。聞くと、「一番下の桜子ちゃん(1歳)に読んでやりたいから」ということであった。

以上、編入児童及び日本生まれ児童に行われている中国語教室の実践活動を見てきた。対象児童の持つ背

景や文脈によって、求められている教室実践のあり方が異なってくるのは明白である。編入児童には「母語能力保持」が、日本生まれ児童には「親とのコミュニケーションに使用する言語能力の育成」が目的として挙げられる。観察データからは、日本語環境で学校生活を送り、中国語を使う機会を持たない子どもたちに必要なのは、中国大陆で小学校生活を送る子どもたちと同じ教育ではなく、FonM 中心のコミュニケーション能力養成を重視した教育、つまり、中島(1998)のいう親からの言語、文化を受け継ぐ、そして親子の絆を結ぶ継承語能力の育成が必要であるという結論がはっきり見てとれよう。

4-2 課題

母語維持が子どもの人格形成やアイデンティティ、日本語能力伸長に重要だからと言って、母語教室を開いてもそれが子どものニーズやレベルにあっていなければ意味がない。日本生まれの子供たちの中国語使用は家庭内のごく狭小な範囲にとどまっており、新しい中国語母語話者に出会うこともなく、その言語使用も文化を伴わないことが多い。中国語を母語と呼べるほどの能力を持たない日本生まれの子どもたちへの中国語継承語教育に関しては、多くの課題がある。それらの課題は各々独立して存在するのではなく、相互に関連しながら複雑化していく状況にあるが、ここでは、便宜上社会的な問題、学校や制度的な問題、子どもや親の立場から見た問題に分け、それぞれまとめておきたい。

1) 社会的な問題

① 言語の社会的地位

社会的に圧倒的に優勢な言語と子どもの母語に格差がある場合、Fillmore(1991)が言うように、子どもは社会に受け入れられたい、その社会のメンバーになりたいという感情から、母語を切り捨てていくという現象は、ごく一般的な流れである。日本においては、日本語が主要言語であり、子どもたちは母語より日本

語を選択していくのは自然であろう。

② 地域のネットワーク

子どもは、言語を周りの人々との関係性の中で獲得していくものである。家庭内あるいは、学校の授業のみで母語・継承語保持や伸長を支えていくのは非常に困難である。子どもの成長を支えていくためのネットワークづくりが重要である。Fishman (2001) は、母語保持の4つの要因として、宗教施設の役割（コミュニティセンターになる）、民族学校やサタデー/サンデースクール、メディア、マーケットを挙げているが、いずれも地域の結束がなければその存続は難しい。同じニューカマーでも日系ブラジル人の継承語教育を考えると、津田（2003）は、毎週日曜日に家族で教会へ通うというその習慣が、彼らの重要なネットワークとして機能している様子を述べている。

残念ながら、中国帰国者の多くは無宗教であり、集住地域に宗教施設は存在しない。また中華学校¹⁸などの民族学校はその学費の高さなども手伝って華僑のみに開かれており、中国帰国者の子弟が通うことはほとんどない。彼らの地域ネットワークは希薄であり、帰国者同士で助け合うこともないと聞く。さらに、中国帰国者の特異な歴史的背景から考えると、今後新たに大勢の帰国者が来日するとは考えにくく、集住地域において人の移動や流入は停滞していくことが懸念される。

2) 学校側や制度的な問題

① カリキュラムや教材の不在

カリキュラムや教材の不在、能力測定や評価の難しさ、ネットワーク不足など課題が山積している。しかし、継承語の学習者はそれぞれ言語能力やニーズ、言語背景が異なっているため、公教育の一斉授業のように同じカリキュラムを学習するというのは難しい。現在、全国で開かれている母語教室では、担当教師が創意工夫を重ねてカリキュラムを作成し、実践しているのが現実である。教師間、地域間の情報共有もまた大きな課題となっている。さらに、継承語能力を客観的

に評価するテストが少ないのも大きな問題であり、今後の開発が望まれる。

② 教師の育成と研修

日本語や教科を指導する教師に対する条件は非常に厳しく、免許や資格、経験などが問われるが、中国語やポルトガル語などの母語教育の講師に関しては、「しゃべれたら誰でもいい」（関口 2003）という傾向が強い。しかし、子どもたちの将来を思えば、その言語の母語話者であるというだけでなく、自国での教師経験者や指導法を学んだものを最優先するほか、教育委員会などが「研修」を行って実りあるものにしていかなければいけないのではないだろうか。

3) 親や子ども側の家庭的な問題

① 帰属意識への反発

この小学校では、23名中20名の親が子どもに中国語授業を受けさせている一方で、参加を拒否する親もいる。その一人、章（4年男児）の母親は「うちは日本人です。（1年のときに）日本語教室に通ってるってだけでいじめられたのに、なんで今さら、行かないとだめなんです？うちは日本人です。日本人としてちゃんとやっていますから、ほっといてください。」と流暢な日本語で、しかし怒りを交えながら拒否していた。章の母親は、この小学校の保護者で唯一通訳を交えなくても意思疎通ができる保護者である。この小学校では、毎年運動会で、競技種目の案内を中国帰国者の子どもたちが中国語でアナウンスをすることになっているのだが、「日本人としてやっていく」というその親の姿勢は、章のロールモデルとなり、「こんなやつても無意味、誰も聞いてへん」と最後まで積極的に取り組む様子はなかった。

一方で、日本の学校にすでに適応している子どもたちにとっては、中国語放送や中国語教室はもちろん、国際理解教育と称して行われる中国異文化理解教育の授業で、1年に1回、クラスの子どもの前で簡単な中国語のあいさつやパフォーマンスをさせられることは、逆に「異質性」を際立たせることになるのでは

ないか、という懸念もある。志水・清水（2001）が観察したニューカマーの学校でも、「目立ったり、注目をあびたり」することは本意ではないと感じる子どもや親もいると指摘されている。

② 動機づけの低さ

母語教室では、極度に動機の低い子どもたちをどうやって鼓舞していくか、というのが常に大きな課題となっている（Kondo 1999）。評価基準がないことや成績などに反映されないこと、親の言語であるために「話せて当然と見られる」あるいは「未熟だと怒られたり笑われたりする」という心理的な葛藤など複合的な要因が絡み合っている。完璧に使いこなせる母語としてではなく、継承語として「まずその言語を好きになる」「その言語を使う家族を受け止める」ことを目標に授業を構成していく必要があり、それはカリキュラムや学校制度の問題とも絡んでくる。また地域のサポートも必要である。

④ 親への啓蒙と就学前の言語環境整備

就学前継承語教育の必要性については、カミンズ、ダネシ（1999＝中島・高垣訳 2005）も「就学前の段階から教育を始めなければならない。学齢期の初期（幼稚園から小学校1年生）に第一言語が急激に失われることはトロント地域のポルトガル系児童の調査でも実証されているし、多くの親や継承語教師も、経験を通して子どもの第一言語能力がいかにもろいものかよく知っている。」と強く訴えている。中島（2003）は、「具体的に4～8歳ぐらいまでに継承語をしっかり育てておけば、現地語も育つし継承語も継続して伸ばせる可能性があるが、4～8歳ぐらいまでに継承語を失ってしまうと、母語も伸びないし現地語も伸び悩む。この意味で、幼児・小学校低学年での継承語教育は特に教育的意義が大きい」と述べている。この言葉は、まさしく授業実践例でみた小学校1年生の子どもたちの「中国語は2～3歳レベルで停滞し、日本語能力も生活年齢相当でないため、授業に支障がある」という言語獲得状況と一致する。

やはり乳幼児期の家庭の役割は大きい。親への啓蒙

が必須である。では、具体的に親ができることは何だろうか。それは家庭の中でどんどん中国語を話すことである。夫婦間、親子間、祖父母との間にこだわらず、できるだけ多くのインプットを子どもたちに与えたい。「子どもから中国語で返答が返ってこない」ということは「中国語がわからない」という意味ではない。言葉を貯めている状態なのである。中国の歴史、親が歩んできた半生、中国の食べ物や飲み物、風習、ドラマなど親が自信を持って話せることを誇りを持って伝えていくことが大切である。中国の童謡、子守唄、昔話や漢詩など口承で伝えられる文化もたくさんあるはずだ。もし絵本があれば、読み聞かせを奨励したい。中島（2004）は、読み聞かせをしないと読み書きの発達が遅くなると警告している。「1冊しか本がない」というのであればその1冊を100遍読めばいいのである。

親が子どもに中国語を継承させたいならば、日本語環境を整え、人的、物的リソースを整備する情報の普及も課題である。そのためには地域のネットワークが重要となってくる。つまり、親の「情報」資源の活用（高橋 2007b）が求められるのだ。「子どもたちは日本で生まれているんだから、日本語さえ上手になって、学校でいい成績をとってくれたらいいんですよ」という親にこそ「そのためには中国語でのコミュニケーションを大切に、中国語での力をつけてあげて」と強調すべきであろう。

5 おわりに

現在日本に住んでいるニューカマーを含む外国籍の子どもたち、日本語や母語が不十分な子どもたちの言語能力、家庭環境、来日経緯、学校の状況や地域の実情はそれぞれ異なっており、1つの学校の実践例だけで一般化したり、解決策が提案できたりするわけではない。それではあまりにも無責任であろう。また同じニューカマーでも中国帰国者と日系ブラジル人ではその言語環境はあまりにも異なっている²⁰。目の前に「今、ここに」いる子どもの背景を理解し、継承語を学ぶということがその子どもにとってどのような意味

を持つのかをともに考えていきたい。また、日本語以外の言語を話す子どもたちは日本にとって「言語資源」であることも重要な視点として付け加えておきたい。

最後に、「あなたは中国に関係があるんだから中国語を学びなさい」「将来に役に立ちますよ」ということは、外的動機を育て、刺激を与えてエンパワーする一方で、それは一種の「同化」「圧力」にもなりうることに留意しなければならない。佐藤（1996）が言うように子どもの気持ちに寄り添っているのかどうか、に細心の注意を払うとともに、松尾（2006）の「そのエスニシティのグループに属しているからと言って、そのグループ言語を話すはずだ、話さなければいけない、話したいはずだとみなすのは、我々研究者側の勝手な思い込みかもしれない。」という言葉に再度肝に銘じておきたい。

文字化の資料

1. 中国語の発話は簡体字で表記し、日本語と区別するために斜体にする。中国語でのセンテンスには、日本語解釈訳を（ ）内につける。
2. プライバシー保護のために、参加者や話題に登場する人物はアルファベットもしくは仮名に、また差し支えのある地名や固有名詞などは仮名にする。
3. データとして使用した発話にはそれぞれ発話者名をつける。
4. 表記にあたって用いた記号と意味は以下のとおりである。
 - ① *** 不明瞭な発話
 - ② { } 非言語情報
 - ③ [=くるま] 方言などを標準語に相当する表現に換えたもの

注

1. Heritage Language の訳語は、研究者により異なっているが、本論では「親から継承していく生きた言語」を意味する中島（1988）の訳語である「継承語」を採用する。
2. ニューカマー、とりわけ日系人労働者が急増し

た要因については梶田・丹野・樋口（2005）に詳しい。

3. セミリンガルと呼ばれることもある。
4. 2007 年 3 月に東京の桜美林大学で行われた MHB (Mother, Heritage, Bilingual) 研究会におけるダブルリミテッド児童生徒の事例発表では、関西や関東に住むポルトガル語、スペイン語、中国語、インドシナ系言語を母語とする子どもたちの言語問題が報告されている。
5. 中島（2004）によれば、例えば小学校では午前中はウクライナ語、ドイツ語、中国語、クリー語などの母語で勉強し、午後は公用語である英語やフランス語で勉強するという 50 % : 50 % の 2 言語併用プログラムがあるという。
6. 中島（2004）によれば、University of California では Los Angeles 校や San Diego 校に継承語教育としての日本語のクラスが設けられている。
7. Isajiw（1987）は、継承語教育の特徴として現地生まれに対してゼロからどう育てるか、それ以降の世代になると継承語が生活上の機能を失い、言語文化集団のシンボルと化す、を挙げている。
8. ここで中国帰国者を対象にした理由は、彼らの滞在が日系人労働者のように出稼ぎを目的とした一時的なものではなく、今後も日本で日本語を主言語として使用し続けていく「永住」または「定住」であり、帰国の経緯及び歴史的背景がいわゆる外国人児童生徒と異なる点にある。彼らの言語問題は、学校での成功（宮島 1999）ひいては将来設計に重要であるという点を重視するものである。
9. 外国人児童などに対する授業支援には 2 通りある。1 つは、別の教室で授業を受ける抽出（取り出し）授業、もう 1 つは、在籍授業にもう 1 人の先生が入り適宜支援を行う入り込み授業である。
10. 筆者の観察は 2004 年にスタートしたので、それ以前の中国語教室や児童の様子は、日本語教室担当講師からの聞き書きによるものであること

を断っておく。

11. 中国語の発音記号のこと。ピンインがわからなければ辞書をひくことができない。たとえば你好(ニイハオ(こんにちは))は[nihao]と記され、母音の上に声調(一、/、\、\)がつく。
 12. B先生によると「中国の小学校の授業はこんな甘いものじゃない」ということであった。
 13. 発話の文字化については巻末資料参照のこと。
 14. 親が日本語を話せない理由は多岐にわたるが、3世以降の人々には定着促進センターでの日本語学習の機会はなかったこと、長時間単純労働に就いているため、日本語学習の時間がないこと、職場でも日本語を話すことは求められていないこと、ある保護者は中国語での読み書きもできないレベルにあることなどが挙げられる。
 15. 中国語語彙力テストでは、亮介のみが年齢相当のレベルに達しており、後の4名は2, 3歳レベルにとどまっていた。詳しくは高橋(2005)を参照されたい。
 16. クレヨンと色鉛筆を足して2で割ったような文具。小学校の必携文具である。
 17. 正は2年生の終りに中国から編入してきたので1年生のデータには存在しない。編入児童だけあって、中国語に問題がなく、あとの5名が刺激を受けている。
 18. 最近では日本人家族の子弟の入学も認められている。
 19. 平成19年の訪日調査はわずか3名であり、いずれも60歳代であった。
 20. 日系ブラジル人の乳幼児期の言語環境については、筑樋(2004)を参照されたい。
- Baker, C. and Jones, S. (1998) *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Multilingual Matters.*
- Fillmore, W. (1991) When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly* Vol.6, p.323-346.
- Fishman, J.A. (2001) *Reversing Language Shift. Multilingual Matters.*
- Goffman, E. (1986) *Stigma : Notes on the Management of Spoiled Identity.* Touchstone Books. (石黒毅訳 1984『スティグマの社会学——烙印を押されたアイデンティティ』せりか書房)
- Isajiw, W. (1987) Three contexts for heritage language study. In Cummins, J. (ed.) *Heritage Language in Canada: Research Perspectives.* Departement of the Secretary of State of Canada. p.10-12.
- 石川准 (1992)『アイデンティティ・ゲーム—存在証明の社会学』新評論
- 梶田孝道・丹野清人・樋口直人 (2005)『顔の見えない定住化』名古屋大学出版会
- Kondo, K. (1999) Motivating bilingual and semibilingual university students of Japanese: An analysis of language learning persistence and intensity among students from immigrant backgrounds. *Foreign Language Annals.* 31, 4, p.1-12.
- Long, M.H. and Robinson, P. (1998) Focus on form: Theory, research, and practice, In C. Doughty and J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge University Press. pp.15-41.
- 松尾慎 (2006)「インドネシア華人社会における言語使用の実態」『社会言語科学』第8巻、第2号、p.3-17.
- 宮島喬 (1999)『文化と不平等—社会学的アプローチ—』有斐閣
- 中島和子 (1998a).『バイリンガル教育の方法』アルク

参考文献

- Cummins, J. (1980) The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and optimal age issue. *TESOL Quarterly*, Vol. 14, No.2, p.175-187.
- (1984) *Bilingualism and special Education.* Multilingual Matters.

- (1988b) 「日系子女の日本語教育」『日本語教育』66号、p.137-150.
- (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・継承語・バイリンガル教育研究会、p.3-11.
- (2005) 「カナダの継承語教育その後」中島和子・高垣俊之訳『カナダの継承語教育 多文化・多言語主義をめざして』(ジム・カミンズ、マルセル・ダネシ、1999) 明石書店、p.195-180.
- (2006) 「ダブルリミテッド・一時的セミリンガル現象を考える」 第7回MHB研究会資料集 名古屋外国語大学 母語・継承語・バイリンガル教育研究会
- (2007) 「ダブルリミテッド・一時的セミリンガル現象を考える-続の続-」 第12回MHB研究会資料集 桜美林大学 母語・継承語・バイリンガル教育研究会、p.1-6
- 太田靖雄 (1996) 「日本語教育と母語教育 —ニューカマー外国人の子どもの教育課題」宮島喬・梶田孝道編『外国人労働者から市民へ —地域社会の視点と課題から—』有斐閣
- (2000) 『ニューカマーの子どもと日本の学校』(国際社会学叢書ヨーロッパ編別巻2)、国際書院
- Peters, A.M. and Boggs, S.T. (1986) Interactional routines as a cultural influences upon language acquisition. In B.B. Schiffelin and E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures*. Cambridge University Press. p.80-96.
- 佐藤郡衛 (1996) 「日本における二言語教育の課題—学校における多文化主義の実現へ」広田康夫編『多文化主義と多文化教育』明石書店、p.67-92.
- 関口朋子 (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
- 志水宏吉・清水睦美 (2001) 『ニューカマーと教育 学校文化とエスニシティの葛藤をめぐる』明石

書店

- 高橋朋子 (2004) 「日本生まれの児童に対する母語保持教育—ある小学校の事例から—」『第14回社会言語学会予稿集』東京大学、p.135-137.
- (2005) 「日本生まれの三世・四世の教育問題 ダブルリミテッドの子どもたち」『アジア遊学 特集 中国残留孤児の叫び—終わらない戦後』勉誠出版、85号、p.172-176.
- (2007a) 「中国帰国者三世・四世の言語教育問題—日本生まれの子どもたちの学校エスノグラフィー」大阪大学大学院言語文化研究科博士學位論文
- (2007b) 「ダブルリミテッドの子どもたち」『MHB [Mother, Heritage, Bilingual] 研究』母語・継承語・バイリンガル教育研究会、第3号、p.27-49.
- 津田葵 (2003) 「カトリック教会における外国籍信徒との共生への歩み—広島教区におけるブラジル人を中心に—」『言語の接触と混交』、大阪大学COEプログラム2002-2003年度報告書、第5巻、p.126-139.
- 湯川笑子 (2004). 「バイリンガル教育の現場から」英語教育 Vol.53、No.6、p.26-29.

Web 資料

法務省入国管理局外国人登録者統計

<http://www.moj.go.jp/PRESS/060530->

1/060530-1.html. (2008年1月14日アクセス)

中島和子 (2004) 「年少者の日本語習得について考える」平成16年度文化庁日本語教育大会 第4分科会

http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/

kyouiku/taikai/16_kansai/bunkakai_4.html

(2008年1月14日アクセス)

佐々木倫子 (2003). 『3代で消えないJHLとは?—日系移民の日本語継承』MHB研究会

<http://www.notredame.ac.jp/~eyukawa/>

heritage/papers2003/Sasaki2003.html

(2007年12月16日アクセス)

筑樋博子（2004）「年少者の日本語習得について考える」平成 16 年度文化庁日本語教育大会 第 4 分
科会資料

[http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/
kyouiku/taikai/16_kansai/bunkakai_4.html](http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/kyouiku/taikai/16_kansai/bunkakai_4.html)
(2008 年 1 月 14 日アクセス)