
母語による国語の学習を親子で実践する

— 「わたしの文化」を活かして—

A Case Study of L1 Class by a Minority Student and Her Mother

In order to make the most of their own culture

滑川恵理子*

NAMEKAWA Eriko

This paper reports a L1 class of one minority elementary student and her mother under the support of one majority teacher. This class especially makes the most of their own minority culture which includes the student's experience, old town and the family's funds of knowledge. Classroom conversations and the student's essay and paper suggests that the student developed her meta-analyzing ability of culture, on the other hand her mother got the credit of her own minority culture in the context of the majority culture, and both had a chance of developing their relationship through this intellectual conversation.

はじめに

全世界的にグローバル化が進み日本でも本格的な多言語多文化社会の到来を迎えつつある。移動する人々の中には、大人に連れられた子どもたちも含まれ、筆者が居住する首都圏郊外の町でも、近年、公立小中学校に編入する言語少数派の子ども¹が増えている。そうした中、中国語ができる筆者は2000年1月から市の教育委員会の依頼を受け、地域の小中学校で非常勤講師として子どもたちの支援に関わるようになった。本稿は、2006年9月から筆者が支援を担当することになった中国人児童S（女兒）への支援を事例とする。言語少数派の子どもの来日直後は、日本語の獲得にのみ目が行きがちであるが、認知面の発達からも日本語ばかりでなく母語も伸ばし続けることが肝要である。Sのケースでは、母語に関連して特に次のような課題を抱えていた。

それは、家庭の言語環境と来日時の年齢から、母語の保持伸長がとりわけ重要だと考えられるケースであったということである。まず、家庭の言語環境の点で、父母は来日も来日後も日本語学習の機会に恵まれておらず、父母の日本語力が向上することは期待できなかった。一方で、Sは小学2年生という比較的低年齢で来日したため、放っておくと母語が後退する恐れがあった。親子のコミュニケーションを維持するために、Sの母語の保持伸長が非常に重要であると考えられた。

一方で、このようにとりわけ母語の保持伸長が重要と考えられるケースではあったが、居住地域が所謂「外国人集住地域」ではなく「散住地域」であったため、母語に関わる人の輪が限られていた。編入した小学校でSは唯一の外国人児童であり、校内に母語を一緒に学ぶ仲間はいなかった。また、地域でも、支援に継続的に参加できる母語話者は子どもの親の他に見つからなかった。筆者は中国語ができるが、母語話者ではないため力は限られており、やはり母語話者の力が必要だと判断された。こうして、日本人で中国語ができる筆者がSの母親に協力を呼びかけ、3人による学習が始まった。

このような少人数による支援形態であるが、文部科学省発表の「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査」²によると、「集住化が進むとともに散在化も同時に進んでいる」というのが近年の傾向であり、日本語指導が必要な児童生徒が30人以上在籍する学校が増加するとともに、5人未満の学校も増え続けており、在籍数が1人という学校が全体の約半分を占めているということである。つまり、Sのケースのように、1人の子どものために周りにいる限られた人材が知恵と時間を持ち寄って支援に当たるとするのは、決して例外ではない。

1. 先行研究

1-1. 「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」

日本語の獲得とともに母語の保持伸長という課題を抱えた支援を始めるに当たり、筆者は当時既に成果が報告されていた「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」[岡崎 1997]（以下「相互育成学習モデル」とする）を援用することにした。

これは、ことばの学習が教科学習の中に組み込まれている、言わば「子ども版内容重視のアプローチ」による学習支援の方法であり、そのことばとは、子どもの母語と第二言語である日本語の両方のことばであり、2つのことばの伸長と教科学習に必要な学ぶ力の育成が文字通り相互に関連付けられながら進められる。その手順は、「母語による教科の先行学習」がまず行なわれ、続いて「日本語による教科の先行学習」を行い、その上で在籍クラスでの授業に臨むというものである。相互育成学習モデルに基づく学習支援を事例とした先行研究として、原[2005]、清田[2007]、朱[2007]などが挙げられるが、ここでは、母語の保持伸長、日本語の学習言語の育成、教科の内容理解の促進などの認知面における意義、および学習意欲の向上、母語に対する肯定的な態度の育成などの情意面における意義が報告された。筆者は、日本語の獲得と同時に母語の保持伸長が重要な課題であるSに対して、この方法が適していると考えた。

また、筆者はこの相互育成学習モデルが当初家庭学習の形態で出発したことに着目した[岡崎1997]。当初の形態は、国語教材文の母語訳文を子どもの親がテープに録音し、その母語訳文テープを使用して家庭で「母語による先行学習」を行い、学校の授業とのつながりをもたせるというものであった。その後を継いだ原[2005]、清田[2007]、朱[2007]などの先行研究では、支援教室で母語話者と日本語話者の協働支援の形態で行われ、母語話者は留学生が担ったが、当初は母語話者として子どもの親が想定されていたのである。筆者は、岡崎[1997]で「親子のコミュニケーションが図られた」と報告されていることに着目し、Sの母親が参加する学習でも、子どもの認知面や情意面の成果に加えて、学習が親子のコミュニケーションに何らかのかたちで貢献しうるのではないかと考えた。

しかし、母語を介して親子のコミュニケーションを図るのであれば、学校の教科学習に結びつけなくとも、地域や家庭で学校とは関係なく行うという方法も考えられる。そうではなく、筆者は、言語少数派の親がもっている力を子どもの学習のメインストリームである教科学習の中で価値付けることを目指した。普段多数派の言語と文化に圧倒されている言語少数派の子どもたちが母語を学び続ける動機を維持するのは大変難しく、このように学校での教科学習の中で価値付け、エンパワーすることが特に重要であると考えたからである。

そして、来日から約5ヶ月後に相互育成学習モデルに基づく最初の国語の学習『スーホの白い馬』（小2、物語文）を試みた[滑川 2008]。母語による先行学習の中で、Sは、母親と支援者（＝筆者）による働きかけを適宜受けながら、ことばや社会的背景、および科学に関する既有知識を活用して盛んに「スキーマ形成」を行っていることが確認された。この手応えをもって、筆者は母親の力を借りた3人の学習を継続していくことにさらなる期待を抱くようになった。同時に、筆者は、このときの学習で、S自身の体験や故郷の町に関する知識が学習に活用されていることに着目した。「はじめに」で述べたように、散住地域であるがゆえに母語に関わる人の輪が限られており、他の子どもたちと学び合うなどの機会は望めなかった。しかし、その代わり、一人であることを前向きに捉え、Sという子どもに言わば密着した学習ができるのではないかと考えた。筆者はSという子どものことをよく知らないが、もちろん母親はよく知っている。そこで、筆者は、母親の力を借りて、最初に試みた学習で活かされた子どもの体験や故郷の町などに関する知識などをその後も学習の中で大切にしたいと考え、参考となる先行研究を探した。

1-2. 北米における先行研究

ここでは、子どもの体験や故郷の町に関する知識などに関連して、筆者が参考とした、北米で行なわれた2つの教育実践「アイデンティティが反映された作品 (identity text)」[Cummins 2006]と「知識の資産 (Funds of Knowledge)」[Moll ed. 2005]について触れる。

まず、「アイデンティティが反映された作品 (identity text)」[Cummins 2006]であるが、これは、カナダのある小学校で行なわれた、それぞれの子どもが家庭言語と教室言語である英語の両方のリテラシー発達を支える教室活動の例である。そこでは、多様な言語・文化背景をもつ子どもが母国を離れて入国した時の体験や、夏休みを母国に残る祖父母のもとで過ごした体験などが、家庭言語と教室言語の両方を使い、ポスターあるいは紙芝居のような作品にまとめられている。作品製作の過程で、子どもたちは教師や家族、同じ母語を話す年上の子どもなどの様々な人的リソースとの接触を通じて自己のアイデンティティを確認する。即ち、アイデンティティが反映された作品 (identity text) なのである。

この「アイデンティティが反映された作品」[Cummins 2006]では、子どもの体験や家族のルーツなどが学習に活かされており、最初に試みた母語による先行学習の中でS自身の体験が活かされていたことと共通点があると考えた。

一方、「知識の資産 (Funds of Knowledge)」[Moll ed. 2005]であるが、この「知識

の資産」とは、子どもの家庭とその家庭が参与している地域社会などの比較的狭い範囲で観察される、よりよい暮らしを実現するため、あるいは生活を支える家業をやりくりするため、また次の世代に文化を継承させるために、人々が伝えてきた知識や技能、あるいは行為などの多様な集合体を意味する概念である。Moll ed.[2005]では、小学校の教員たちによって約100の家庭から集められた農業、牧畜、建築、経営、数学、民間医療、宗教などの広範囲の分野に渡る「知識の資産」が例示されている。さらに、実際の教室活動の例として、小5のメキシコ人の子どもの家庭がもつ「知識の資産」(子ども自身も関わる家業のキャンディの生産と販売に関する知識と技能)を実際の授業のカリキュラムとした例が報告されている。

筆者は、この「知識の資産」が子どもの属する家庭と地域社会がもつ狭い範囲での文化を対象としている点に着目した。最初に試みた母語による学習で、故郷の町に関する知識が活用されていたからである。同時に筆者は、Sの父母が中華料理店を運営しており、彼らは調理という「知識の資産」をもっていることも意識するようになった。

1-3. 「わたしの文化」と多言語多文化環境にある子どもの認知能力

言語少数派の子どもへのエンパワーメントとして、子どもの母文化を活かす、あるいは母文化を価値付けるということがよく言われる。「相互育成学習モデル」[岡崎1997]の先行研究でも、母文化が活かされた例として、中国人中学生の漢詩などに関する知識が活かされた例、また、故郷での体験を思い出した例などが報告されている。しかし、「母文化」をどのように捉えるかは明確ではない。ここで、漢詩を「中国人としての一般的な文化」とすると、子ども自身の故郷での体験などをどのように捉えたらよいだろうか。前節の「アイデンティティが反映された作品」[Cummins 2006]と「知識の資産」[Moll ed. 2005]、そして、最初の母語による先行学習で学習に活かされたSの体験や故郷の町に関する知識も、「〇〇人としての文化」ではなく、後者に属するであろう。そこで、本稿では、後者に属するもの、子ども自身の体験や家族のルーツ、あるいは家庭や地域がもっている「知識の資産」などを「〇〇人としての一般的な文化」と区別し、「わたしの文化」と捉えることとする。それは、子ども自身や子どもが属する地域や家庭などが関わる比較的狭い範囲の文化を指し、言わば子ども自身の暮らしが直接反映されている文化を想定する。学習支援において、筆者は「中国人としての一般的な文化」と関連付けるだけでなく、1人の子どもを対象とする支援であることを前向きに捉え、Sの「わたしの文化」を学習の中で大切にすることを支援の特徴としたいと考えた。この支援には母親が参加するので、母親の力を借りることでそれが可能になる。また、「〇〇人としての文化」に加えて「わたしの文化」を教科学習に盛り

込むというように、文化を多面的に捉えることは、言語少数派の子ども＝多言語多文化環境にある子どもにとって、次のように認知能力を伸ばす可能性があると考えたからである。

バイリンガルの子どもはモノリンガルの子どもと比較しメタ言語認識が優れていることが複数の研究で指摘されている。このバイリンガルの子どもの認知面の有利さに関し、Cummins ed. [1974]では、バイリンガルは意識的にも半意識的にも自分の2つのことばを比較対照しており、バイリンガルであることに伴って行われるこのような特徴的な言語処理過程が優れたメタ言語認識に関連していると解釈している。これは、ことばのみではなく、文化にも当てはまると考えられる。多文化環境に育つ子どもは2つ以上の文化の中で成長することによって、単一文化環境の子どもよりも文化に関して幅の広い知識と経験をもつ可能性があり、そのような幅広い知識と経験を比較対照し、さらにそれらをメタ的に認識する可能性も広がる。つまり、Sの学習支援に当てはめて言えば、「中国人としての一般的な文化」に加えて「わたしの文化」を学習に盛り込むことで、バイリンガルの子どもとして2つの文化をもつ以上に認知面の有利さを伸ばすことができるのではないかと、できるとしたら実際にどのように伸ばすことができるだろうかと筆者は考えたのである。

2. 実践研究

2-1. 研究目的と研究課題

前段まで、学習支援開始当初からの課題と経緯、筆者が援用した先行研究、そして支援の特徴である「わたしの文化」と多言語多文化環境にある子どもの認知能力との関連について述べた。以上を踏まえ、本稿では、母語による国語の学習を親子で実践することの可能性と意義を明らかにすることを目的とする。

この目的には、3つの意図、即ち、母語による教科学習を通じて子どもの認知能力を伸ばさせるという意図、親子のコミュニケーションの機会を設定するという意図、ならびに、学校で行われている学習の文脈の中で親がもっている力を価値付けることの意図が込められている。

そして、意義と可能性を明らかにするため、「わたしの文化」をめぐる支援に参加している3者(対象の子どもS、母親、支援者＝筆者)がそれぞれ何をどのように実現しているかを記述していくことを研究課題とする。

この「わたしの文化」とは、筆者が独自に捉えた文化の概念であり、前述のように、「○人としての一般的な文化」ではなく、先行研究を参考に、子ども自身の体験や家族のルーツ、あるいは家庭や地域がもっている「知識の資産」などを総称して「わたしの

文化」と表す。このように「わたしの文化」を学習の中で特徴付けることは、複数の文化に接して幅広い知識や体験をもつためにメタ的認識能力が優れているという多文化環境にある子どもの認知能力の特徴に関連するものである。

また、支援に参加している3者それぞれが何をどのように実現しているかを記述するという事は、視点が分散するようでもあるが、次のように考えたからである。それは、研究目的に込められた3つの意図のうち、Sが実現していること＝認知面の伸長、Sと母親が実現していること＝親子のコミュニケーション、母親が実現していること＝親の力の価値付け、のように、データを整理して記述するためである。

2-2. 研究方法

(1)対象となる親子

対象者は中国東北部の都市部出身の子どもS(女兒)とその母親である。まず母親は、年齢は30代で、学歴は中学卒業後専門学校に進んだ。中華料理の調理師である夫とともに2006年来日、しばらくは主婦をしていたが、2008年2月夫と2人で一軒の中華料理店の運営を任されることになったため同じ県内で転居した。父母はもともと故郷の町の中華レストランで、父親は調理師として、母親はウエイトレスとして働いていた。母親はボランティアが運営する日本語教室に通った経験があり、簡単な日本語で客の応対ができるが、父親は学習の機会に恵まれず会話もあまりできない。

次にSは、1人っ子で、2006年7月母国で小2を修了した時点で母親より半年ほど遅れて来日し、同年8月末近くの公立小学校の小2に編入、両親が中華料理店を任されるのに合わせて2008年2月同じ県内の別の小学校に転校した。2010年6月現在小6である。彼らの家庭内言語は母語の中国語であり、両親が店を任されて以来Sは学校から帰ると概ね店で手伝いをしたり宿題をしたりしており、3人家族の母語による接触は比較的多いと考えられる。

(2)学習支援の概要

来日当初、Sの編入を受け2006年9月より教育委員会から非常勤の日本語講師2名が派遣され、編入直後から週2日各2時間の取り出し授業による指導が開始された。講師2名はどちらも中国語ができる日本人(このうち1名が筆者)で、週に1日ずつ担当した。また、編入から約5ヶ月後、クラス担任と講師2人が協議の末、母語話者として母親の参加を得た「相互育成学習モデル」[岡崎1997]に基づく国語の教科学習の取り組みを始めた。採り上げる教科を国語とした理由は、筆者が説明のために朱[2007]で実際に使われた教材文と母語訳文³を母親に見せたところ、「中国語だから自

分にもよく分かる、この方法を試したい」と母親が意欲を見せたこと、また、言語少数派の子どもが学習に困難を抱える教科として国語が最も多く挙げられるため、困難さが大きいと想定される国語だからこそ母語による学習を役立てたいと筆者が考えたことによる。

また、2008年2月Sの転校を境に支援の形態が変わったため、ここで説明しておく。当初は、「母語による先行学習」は地域の公民館などで母親と日本人支援者(=筆者)が進行し、「日本語による先行学習」は学校の取り出し授業で日本人支援者(=筆者またはもう1人の講師)によって行なわれた。そして、Sの転校後は、「母語による先行学習」および「日本語による先行学習」のどちらも親が任されている中華料理店で昼食営業と夕食営業の間の休憩時間に行なわれ、「母語による先行学習」では母親と支援者(=筆者)が進め、「日本語による先行学習」は支援者が進行し、時間が許せば母親も隣に座り時々中国語で発言するという形になり、現在(2010年6月)も継続中である。転校後の頻度は1ヶ月に3回程度、時間は60-110分程度である。当初の支援は学校を中心に支援者ともう1人の日本語講師、そしてクラス担任が協力して行っていたが、転校を機に支援者は非常勤講師という立場がなくなったため、それ以降学校との連携はとれなくなり、先行学習と在籍クラスの授業は直接関連付けられなくなった。

なお、Sは転校した時点(小3の2月、編入から約1年6ヶ月)で日本語力が十分と看做され、それ以後学校では日本語指導も母語による何らかの支援も受けることはなくなった。転校後の学校は、最初に編入した学校のように全校児童の中で外国人児童がただ1人というほどではないが、やはり全校で数人ほどということである。学校に国際教室などの拠点はなく、ボランティアの中国人の先生(元教員)が学校に来て個別に日本語指導を行うが、母語による何らかの支援は行われていないという。

続いて次の表-1で、学習支援で取り組んだ教材文の一覧を示す。

表-1 「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」による学習支援で取り組んだ教材文⁴ (2007年2月～2010年6月)

学年	年度	教材文
小2	2006年度	「スーホの白い馬」
小3	2007年度	「きつつきの商売」「ありの行列」「三年とうげ」「分類」「ちいちゃんのかげおくり」「すがたをかえる大豆」「モチモチの木」
小4	2008年度	「3つのお願い」「体を守る仕組み」「白いぼうし」「手と心で読む」「一つの花」「ごんぎつね」
小5	2009年度	「サクラソウとトラマルハナバチ」「千年の釘にいでむ」「ツバメがすむ町」「わらぐつの中の神様」「大造じいさんとガン」
小6	2010年度	「生き物はつながりの中に」

(3) 先行学習の手順

国語教材文の学習支援は、「母語による先行学習」「日本語による先行学習」とともに、概ね次のような手順で進められる。

- ①教材文の音読、発音の確認
- ②語句の意味、文法の説明、漢字の練習
- ③内容についての口頭のやりとり(書かれている内容を手がかりに分析・比較対照・推測する、登場人物の心情を把握したり想像したりする、表現技法の吟味など)
- ④記述式のワークシート(あらすじや要約をまとめる、主題や重要な部分について分析・比較対照・推測する、登場人物の心情を把握したり想像したりする、文中の語彙や表現を使って文を作る、文中の漢字を使って熟語を書くなど)

2-3. 分析方法

分析対象とするデータは表-1の教材文(小2～小6)に取り組んだ学習支援セッションを録画したビデオテープを文字起こししたもの、子どもが書いた作文と新聞、および毎回の内容や気がついたことなどを書き留めた支援記録ノートである。これらのデータから、「わたしの文化」(ここでは、子どもの体験や家族のルーツ、あるいは家庭や地域がもっている「知識の資産」などを指す)に言及されている事例を抜き出し、支援に参加している3者(対象の子どもS、母親、支援者＝筆者)がそれぞれ何をどのように実現しているかを記述する。データの中で、前半の【例1】から【例3】は3者のやりとりを記述した中国語の会話データであり、後半の【例4】と【例5】はSが日本語で書いた作文と新聞である。

なお、データの中のSは対象の子どもを、Mは母親を、Tは日本人支援者(筆者)をそれぞれ表す。

2-4. 分析結果

(1) 春爛漫の3つの花の風景：スモモ、桃、桜【例1】

国語の教材文、特に物語文では、四季折々の風物や季節に関連する表現が非常に多い。季節感を表す動植物が物語の重要な役割を担っている教材文もある。こうした傾向は、季節に敏感な日本人特有の文化が教材文に埋め込まれているからであろう。次の【例1】では、春先に咲くスモモの花が主人公の心境を表している。

この「大造じいさんとガン」(小5、物語文)という教材文では、百戦錬磨の狩人「大造じいさん」と、鳥とは思えない知恵と勇気と統率力をもったガンの頭領「残雪」との、

知と技を尽くした攻防が描かれている。ある時じいさんは残雪を撃ち落とす絶好のチャンスに恵まれるが、それは相手の危機に乗じた卑怯な行為であるので、撃つことをやめ、残雪を家に連れて帰り介抱する。そして、春になって再び正々堂々と闘うため、じいさんは回復した残雪を空へ返す。教材文では、その時のじいさんの晴れ晴れとした姿の傍らに「スモモの花がらんまん」と咲いている」、とある。【例1】は、この「らんまん」と咲いたスモモの花(中国語訳＝春花烂漫的春桃树)」の意味をSが母親に質問したところから始まる。

【例1 春爛漫の3つの花の風景：スモモ、桃、桜】

- 1 S 妈妈，这个春花烂漫是什么意思？
(お母さん、「春花烂漫」ってどういう意味？)
- 2 M 就是，春天嘛，桃树开花，上面开的花，叫春花。烂漫，很多，一种形容。春花烂漫，树上开了很多春桃树，就是春桃。
(これはね、春になって、木の上で花が咲く、この様子を「春花」と言うの。「烂漫」というのはとても盛んな様子を表している。「春花烂漫」っていうのは、桃の木にたくさん花が咲いている様子、つまり、春、桃の花が盛んに咲く風景ね)
- 3 S 明白。
(分かった)
- 4 T 你们老家春花烂漫的时候开的花是什么？
(故郷の町で春爛漫の時に咲く花といたら何ですか？)
- 5 S 粉色的吧？
(ピンク色のだよね？)
- 6 M 粉色的那个是，也是这种，也是这个桃，看桃，不能吃。
(ピンク色の、やはりこれと同じような桃の花、花桃で、食用の桃じゃない)
- 7 T 啊，桃树的一种。那么，我们日本人呢？
(なるほど、桃の一種なんですね。じゃあ、日本人にとって、春爛漫の花と言えば？)
- 8 M 樱花，马上就要开了。
(桜の花、もうすぐ咲くわね)
- 9 T そうね、我今天过桥的时候…
(今日、私、ここに来る時橋を渡っていて…)

- 10 S 看到挂灯了。
 (川縁の桜の木の枝に提灯が吊り下げられていたんだ)
- 11 T 对, 大概再过一个星期, 开花了吧。
 (そう、多分あと一週間ぐらいで開花するわね)

ここで、SがMに「春の花がらんまんと咲く(中国語で春花烂漫)」の意味を質問すると(1)、Mは教材文の内容に沿い、自分のことばで春に桃の花が盛んに咲いている様子であることを解説した(2)。その解説を聞いていたTが「故郷の町で春爛漫の時に咲く花といったら何ですか」と、彼らの故郷の春の風景に話題を広げると(4)、まずSがまっさきに故郷の花を思い出して「ピンク色の花だよ」とMに確認を求め(5)、Mも教材文のスモモと似ているピンク色の桃の花が咲くのが故郷の春爛漫の風景であると答えた(6)。続いて、Tが「では、日本人にとって春爛漫の季節の花と言えば何か」と日本の春の花についてさらに話題を広げて問うと(7)、Mが「桜の花、もうすぐ咲くわね」と即答した(8)。この学習はちょうど3月下旬に行なわれた。実は、彼らの家のすぐ近くの川は桜の名所で、両岸には約2キロメートルに渡り桜が植えられている。毎年見頃の時期には桜祭りが催され、満開の桜の枝に吊り下げられた提灯の下、夜遅くまで賑わう。2年前に転居して以来、普段忙しい父母もこのときばかりはSとともに川縁を散策し、一家の春の楽しみになっている。それゆえ、会話は、家の近くの川の桜の情景を3人が思い浮かべて、Tの「今日、橋を渡った時…」(9)、そして、Sがそのターンを奪って「川縁の桜の木の枝に提灯が吊り下げられていたんだ」(10)と続いた。

このように、【例1】は、教材文中の「らんまんと咲くスモモの花」についてSが意味を質問したことから始まったのだが、Sがことばの意味を把握したことで終わるのではなく、Tによって彼らの故郷の桃の花と、彼らが現在住む日本の町の桜の花に話題が広げられた。ここで活かされた「わたしの文化」は、故郷の桃の花と現在住む町の桜の花の2つである。

このやりとりを通じて3者が実現していることをまとめると、Sは難しいことばの意味を知るだけでなく、故郷の町の桃の花を思い出し、さらに現在住む町の桜の花を思い浮かべた。つまり、Sの頭の中で故郷の桃の花、今の暮らしの桜の花、教材文のスモモの花というように、3つの春の花が並んで捉えられている様子が窺える。次にMは、Sが思い出した故郷の花について自分も持っている知識を付け加えた。そして、Tは、子どもが語の意味に興味をもったことに関連づけて、「わたしの文化」が学習に盛り込まれるきっかけを作り、その結果3つの春の花が並べられた情景を3人が共有

することになった。

(2) 雪国の暮らし：わらぐつと布ぐつ【例2】

前段は春の情景であったが、次の【例2】は雪国の冬の暮らしに関するものである。ここで学習した教材文「わらぐつの中の神様」（小5、物語文）は、小5の女兒が、ある冬の夜、今はおばあさんとなった祖母から、若き日どのように夫（つまり女兒にとっては祖父）と出会ったかの話を聞くというものである。祖母は夫との縁を結んだ「わらぐつ」に今も神様が棲み、家族の平穏な暮らしを見守ってくださっていると信じている。この教材文のように、国語科では、単にことばや文章を理解するだけでなく、様々な地域に住む人々の特色ある暮らしに触れることも目的の一つである。このような雪国に暮らす人々を描いた教材文を学習するに当たり、Tは彼らが中国東北部の比較的寒冷な地域の出身であることを念頭に、日本のわらぐつと彼らの故郷の昔の暮らしとの間に共通点があるのではないかと考え、次の【例2】のように質問した。

【例2 雪国の暮らし：わらぐつと布ぐつ】

- 1 T 你们老家那里，古时候，从前人们也穿草鞋吗？
(故郷の中国東北部の地域でも、昔はみんなわらぐつを履いたのかしら？)
- 2 M 不知道。
(分からないわ)
- 3 S 不，布鞋吧。
(ううん、布ぐつを履いてたんでしょ)
- 4 T 布鞋？
(布ぐつ？)
- 5 M 古代应该穿吧。但是，我姥姥的时候，她们那个时候都穿布鞋，自己作的。
(ずっと昔はわらぐつだったんじゃないかしら。でも、私の祖母の時代は、確かに自分で作った布ぐつを履いていたわ)
- 6 T 特别暖和的，厚的？
(厚手で、暖かいんですか)
- 7 M 对对，里边有棉花呀。
(そう、中が綿なの)
- 8 T 塞进去。

(詰め込むんですね)

9 M 对, 两边布, 中间放上棉花缝上。她们小时候穿那种。她们之前是穿草鞋吧。

(そう、両側が布で中に綿を入れて縫い合わせる。祖母たちが小さい頃はそういう布ぐつを履いていた。でも、それより前の時代はわらぐつだったんじゃないかしら)

10 S 不, 在古代展, 床啊, 衣服啊, 他们穿的都是布的。

(違うよ、古代展覧会で見たんだけど、ベッドとかあって、衣類とか身につけるものはみな布のものだったよ)

ここで、Tが彼らの故郷でも昔は冬にわらぐつを履いたのかどうか尋ねると(1)、Mははっきりしない返答をしたが(2)、Sははっきりと「布ぐつを履いていたんでしょ」と答えた(3)。Mはそれを受けて、確かに自分の祖母が子どもの頃は手作りの布ぐつを作って履いていたと答え(5)、その作り方を解説したが(7、9)、一方で祖母の時代より昔は日本と同じようにわらぐつを履いていたんじゃないかと考えた(9)。それを聞いていたSはMの推測を否定し、自分が一時帰国した時に従姉妹と古代展覧会を見に行き、その時の展示物の中に布ぐつがあったと説明した(10)。Sの(3)の「布ぐつを履いていたんでしょ」というはっきりした返答はこのように自分の体験を下敷きにしたものであった。

以上のように【例2】では、Tの質問をきっかけに、布ぐつという「わたしの文化」が学習に盛り込まれた。やりとりの中で、まずSは、Mから自分の曾祖母の時代の布ぐつについての知識を得るだけでなく、知識があやふやだったMに代わって、布ぐつについての自分の知識と体験をMとTに披露していた。ここでは、Sの知識の方がMより勝っていたことになる。

この時、Sの頭の中で、自分の故郷の地方に特有の布ぐつ(展覧会で見た布ぐつ、曾祖母の時代の手作りの布ぐつ)と教材文中のわらぐつが並べられて把握されている様子が窺える。次にMは、祖母の時代の布ぐつについての知識を教材文と関連づけてSに例示することができた。また、自分が知らなかった布ぐつに関する知識をSから得ることができた。そして、Tは布ぐつとわらぐつが学習の中で並べられるきっかけを作った。

(3)職人気質と衛生に関する生活信条【例3 - 1】 【例3 - 2】

前段までの例からも分かるように、国語の教材文で学ぶ内容は非常に広範な分野に

及んでおり、社会科や理科の学習に通じる内容が扱われていることもある。例えば、次の【例3-1】は「千年の釘にいどむ」（小5、説明文）という教材文で、薬師寺再建の際、釘の製作を担当した鍛冶職人が職人の意地をかけてよりよい釘を作るため挑戦し続ける、という内容である。そこには、薬師寺という日本史に関する知識、釘の製造など科学に関する知識などが盛り込まれている。そうした知識が盛り込まれた上で、教材文の主題は「倦む事なく努力し続ける鍛冶職人の仕事に対する真摯な姿勢を学ぶ」ということであり、小5という高学年に達した子どもたちの将来を見据えた一種のキャリア教育のような意味合いをもつ。

このように多彩な要素が組み込まれている「千年の釘にいどむ」という教材文に、S親子はどのように取り組むことができただろうか。次の【例3-1】は、まさに教材文の主題である「職人の意地をかけて、倦む事なく努力する鍛冶職人の仕事に対する真摯な姿勢」について、Mが自分のことばでSに解説しているところから始まる。

【例3-1 職人氣質：鍛冶職人と調理師】

- 1 M 白鷹师傅，他把已经作出来的东西，反复加工的那个，他去交给那个盖寺庙的木匠。但是他还是继续想作更好一点儿。为什么呢？他想一千年以后，被后人看一千年前作了这个，那个师傅手艺很好。因为他现在看了一千年以前的钉子，很感动，那个师傅手艺很好。不要被后人说成很拙劣的手艺人。
(白鷹さんは何度もやり直して作った釘を、お寺を建てている大工さんに渡した後もまだもっといいものを作ろうと直している。なぜなら、千年後の人が見た時にこの釘を作った職人は腕がいいと思われたいから。白鷹さん自身も今千年前の職人が作った釘を見て感動したから。後世の人に下手くそな職人だと思われたくないから)
- 2 T 你爸爸也是一样。
(あなたのお父さんも同じでしょ)
- 3 M 他也是手艺人，做菜的。做菜做得好吃，很高兴。做得不好，非常生气。
(そう、うちのお父さんも職人、調理師。おいしくできるととてもうれしい。でも、うまくできないととても悔しい)
- 4 S 爸爸做好吃的，顾客就吃，做不好吃的，顾客就不吃他做的饭。
Hun!

(おとうさんがおいしい料理を作ればお客さんは喜んで食べる。まずかつたら食べない。(まずい料理に愛想を尽かす客の真似をして) フン!)

- 5 M 就是手艺不好, 手艺人怕自己手艺不好, 所以还在继续努力。
(そう、職人だもの、腕が鈍るのが一番こわい、だからいつも腕を磨き続けなければ)

ここで、Mは、教材文の内容に沿って、鍛冶職人(白鷹さん)が何度も釘を作り直していること、それは後世の人に笑われたくないという「職人の意地」であることを、自分のことばで解説している(1)。続いて、「職人(=中国語で手艺人)(1)」というキーワードにMが言及したのを機に、Tが「あなたのお父さんも同じでしょ。」と、中華料理の調理師であるSの父親と教材文の主役との間に接点があるのではないかと提議した(2)。それに応えて、Mも、調理師も同じ職人であり、夫がいつも料理の腕を気にしていることを話した(3)。そのようにMが父親を例に具体的に説明したのに触発されて、Sは父親の料理がうまくいかなかった時の客の反応を頭の中で想像し、「フン!」と客が愛想を尽かす様子を演じてみせた(4)。さらにMによって、Sの父親も職人として常に腕を磨き続けており、教材文中の鍛冶職人と同じように日々努力していることが確認された(5)。

以上のように、【例3 - 1】は教材文の主題と父親が調理師であるという「わたしの文化」が並べられた例である。やりとりの中で、Sは教材文の主役と自分の父親に接点があると提示されたのに触発され、客の反応を演じてみせた。この反応から、教材文の主題と自分の父親が普段仕事に打ち込んでいる姿が並べられて捉えられている様子が窺われる。一方、Mは、教材文の主題をよく理解し自分のことばでSに解説していたが、夫との接点には自分では気付かなかった。が、Tの働きかけによって気づき、夫の普段の真面目な仕事ぶりを例示し教材文の主題である職人氣質についてさらに具体的な解説をSに与えることができた。そして、Tは、学習の場にはいないSの父親と教材文の主題が結びつけられるきっかけを作った。

また、次の【例3 - 2】も、Sの両親が職業柄もっている生活信条が教材文の主題と並べられた例である。この日は機材の不備によりビデオ撮影をすることができなかったため、ここでは、支援記録ノートの記述をデータとする。この「体を守る仕組み」(小4、説明文)という教材文の主題は、体外から細菌などが侵入した場合体内でどのような反応が起きて病気を防いでいるのか、その仕組みを文章を通じて学ぶことである。

そこで、中華料理店という一家の家業を想定しながら、食中毒の恐ろしさを熟知する者として、母親は「細菌は驚くほど短い時間内で増える。食中毒を防ぐためお父さんは指先に怪我をしないよういつもとても注意している」とSに話した。

【例3 - 2 体を守る仕組みと調理師としての衛生に関する生活信条】

調理に携わる立場から、Mが細菌の増殖のスピードは恐ろしいほど速いこと、食中毒を防ぐため、父親は指先に怪我をしないよういつも細心の注意を払っていることを話す。

この【例3 - 2】も、【例3 - 1】と同様、調理に関する「わたしの文化」が教材文の主題と並べられた例である。会話データが採れなかったため、3者が何をどのように実現したかを記述するには限界があるのだが、Sは、自分の両親の仕事上の生活信条が細菌に関する教材文の主題に通じるものであることを知り、MはSがそのような理解できるように「わたしの文化」を例示したと考えられる。

(4) アメリカ人の少女の名前とわたしの名前【例4】

前段までは学習支援の会話データを例示してきたが、次に続く【例4】と【例5】は、文化に関連してSが書いた作文と新聞を例示する。

まず、【例4】であるが、ここでは名前にまつわる文化が盛り込まれている。【例1 春爛漫の3つの花の風景：スモモ、桃、桜】と【例2 雪国の暮らし：わらぐつと布ぐつ】からも分かるように、国語教材文では、当然ながら言語多数派の文化を反映して日本的な文化に関する内容が多く見られるのだが、教材文を通じて外国の文化に触れることも国語学習の目的の一つに掲げられている。その例が次の【例4】で、「3つのお願い」（小4、物語文）という教材文である。この教材文で、主人公のアメリカ人の少女は3つの名前をもっており、その3つの名前が誰にどのように呼ばれるかが非常に面白く、少女が親や友だちと温かいやり取りをしながら成長している様子が描かれている。

学習支援では、ワークシートで3つの名前の由来とそれが誰にどのように呼ばれるかが把握され、主人公の少女にとっての名前の文化が理解された。しかし、Sにとっての名前の文化とはどのようなものであろうか。ワークシートを終えて、TがSの名前について尋ねると、中国でも本名の他に子どもの頃の呼び名をつける習慣がある家庭もあるが、Sの家庭では本名のみを使い、呼び名などはない、ということであった。では、その一つの名前の由来を知っているかとTがさらに尋ねると、Sは「知らない、

聞いたことがない。」と答えた。そこで、Tは「父母に自分の名前の由来を聞いて、どう思ったかを日本語の作文に書く」という課題を新たに設定した。その時Sが書いた日本語の作文が【例4】である。

【例4 作文「わたしの名前」】(文中の下線、番号、名前のイニシャル表記は筆者による)

わたしの名前は、名づけのお店で決めてもらいました(1)。中国では、赤ちゃんが生まれると、お父さんとお母さんは、だいたい名づけのお店に行つて赤ちゃんの名前を決めてもらいます(2)。

わたしが生まれた時、お父さんとお母さんの一番の願ひは、けんこうな子どもになる事でした(3)。その他の願ひは、頭がよくなる事と楽しく生活ができる事でした(4)。そこで、お父さんとお母さんは、名づけのお店に行つて名前の先生に自分たちの願ひとわたしが生まれた日にちと時間を教えました(5)。

すると、名前の先生は、うらないの本を調べて2つの名前をえらんでくれました(6)。そして、お父さんお母さんは、その中から「S」に決めました(7)。

わたしは、自分の名前に満足しています(8)。なぜなら、もう一つの名前よりは「S」の名前の方が女の子らしいからです(9)。

この作文から、まず、Sは母語を使って両親から中国で子どもが生まれた時の一般的な名付けの方法(名付け専門の店に行つて、占ってもらう)について情報を得たことが分かる(1、2)。次に、自分の名前が決まるまでの経緯、つまり、生まれたばかりのSを前に両親が健康と才知と幸福を願つて名付けの専門家に依頼し、2つの候補からSという名前を選んだことを知つた(3、4、5、6、7)。そのように経緯を知つた上でSは自分の名前に対する感想を書いた(8、9)。

このように、【例4】の作文には、「専門の店に行つて、生まれた子どもの名前を占ってもらう」という「中国人としての一般的な文化」と自分の名前が実際に両親によってどのように名付けられたかの「わたしの文化」という2つの文化が盛り込まれている。ここで、一般的な中国の名付けの習慣を書いた(2)は、「中国では」「だいたい」と書き添えられ、習慣を表す非過去の時制で書かれている。一方、その前後の自分の名前が決まるまでの経緯の文は過去形で書かれている。このことから、Sが中国人としての一一般的な文化と「わたしの文化」を区別して捉えていることが窺われる。

このように、この教材文の学習を通じて、Sは3つの名前の文化、つまり、外国(この場合はアメリカ)の子どもの名前の文化、一般的な中国人の名前の文化、「わたしの

名前の文化」を並べて捉えることができた。その過程で、一般的な中国の文化と「わたしの文化」を区別して捉えていることが察せられる。一方、Mは、一般的な中国の名付けの習慣と、Sの名付けをしたときの経緯をSに教えた。Tの方は、この教材文を通じた学習が主人公の名前の文化を理解するに止まらず、3つの名前の文化が並べられるきっかけを作った。しかし、Tは作文が書かれる過程には何ら関与しなかった。

(5) 日本のお正月と中国のお正月【例5】

次の【例5】は、学校で出された小5の冬休みの宿題「調べたことを新聞にまとめよう」という課題に対し、Sが書きまとめた新聞の一部である。小学校では、調べたり体験したりした内容をB4縦長の用紙を用いて新聞形式でまとめるという課題がよく出される。この時、クラス担任の指示は「本で調べたり人から聞いて調べたりした内容を新聞にまとめる、何について調べるかは自由」とのことだったという。その指示を受けて、Sは冬休みという時節もあり、「お正月」について調べることにし、以下のように新聞にまとめた。

【例5 新聞「お正月」】(文中の下線、番号、括弧内の補足説明は筆者による)

～日本のお正月～

みなさんは、お正月をどう過ごしていますか？ (1)日本では、お正月が1月1日で、その日に年賀状をもらったり、おせちやおもちを家族みんなで食べたり、おでかけしたりして、お正月を過ごすのが伝統の過ごし方です。(2)そんな日本の過ごし方とは、まったくちがう中国のお正月の過ごし方を見てみましょう。レッツGO! (3)

～中国のお正月～

今年のお正月は、2月13日で、その年が自分の十二支の人は、中に赤い服を着たり、赤の「鞭炮」というなるもの(=日本語で爆竹)を外でならせ、悪い気や、悪をおいはらいます。(4)それにしても、中国は、なぜ赤にこだわっているのでしょうか？ (5)調べた結果、「赤は中国にとって、色の中で一番強くあらわせることができる色で、赤の服を着ていることで悪のあること、すべてをおいはらえることができる」とのことがわかりました。(6)

中国のお正月は、ほかに、13日の夜に、家族みんなで餃子を食べる、などと、日本とちがった習慣が伝わっています。(7)

※今書いた中国のお正月の習慣は、一部の地域ではやっていません。今書いたのは、わたしの住んでいる「汉族」の習慣です。(8) (後略)

新聞は前半と後半に分かれていて、前半が「日本のお正月」、後半が「中国のお正月」となっている。

まず、前半であるが、読み手であるクラスの友だちに「みなさんは、お正月をどう過ごしていますか？(1)」と呼びかけることから始まる。そして、日本のお正月の日付や習慣について調べた内容を書いた(2)。お正月がわざわざ1月1日だと書いたのは、中国でお正月と言えば一般に旧正月に当たる春節を指し毎年日付が違うからである。続いて、本題である中国のお正月に対し興味がわくように、再び読み手に呼びかける文が続く(3)。

後半の「中国のお正月」では、今年のお正月(春節)の日付、年男と年女が赤い服を着たり爆竹を放ったりして厄払いをすること(4)、なぜ赤い服を着るのかの謂れ(5、6)、正月の夜(元旦)に家族みんなで餃子を食べること(7)が書かれている。それに続けて、ここに書いたことは「わたしたちの住んでいる「漢族(漢族)」の習慣です」と但し書きがある(8)。

S本人に聞いたところ、ここで書かれた日本のお正月の内容は、3人による学習支援の中でTが話したことや、学校の友だちを通じて知ったことをもとに書き、中国のお正月の内容は父母から聞いたことをもとに書いたという。新聞の内容から、日本のお正月と中国のお正月がSの頭の中でごく自然に並べられている様子が窺える。また、日中の正月の日付をそれぞれ書くなど(2、4)、違いを比較対照し、中国のことを知らないクラスの友だちに詳しく伝えようという意図が感じられる。さらに、(8)では、自分が知っている中国のお正月についての知識は東北地方の漢族出身である父母から得たもの、つまり「わたしの文化」であり、同じ中国でも他に様々なお正月の文化がありうることを想定している。この一行は、Sにお正月についての習慣をいろいろ教える時に、MがSにこのように付け加えたからだそうで、Sはそれを自分なりに解釈し読み手であるクラスの友だちに向けてこう書いたと考えられる。このように、日付を詳しく比較対照する(2、4)、「わたしの文化」を区別する(8)というように、Sが自分の得たお正月に関する知識を分析し、整理している様子が察せられる。

このように、冬休みの課題であった新聞作りを通じて、Sはこれまで得てきた日本のお正月についての知識、そして父母から聞いた中国のお正月について知識をまとめ、クラスの友だちに向けて発信することができた。その内容から、Sは日本のお正月の文化と中国のお正月の文化を比較対照する、一般的な文化と「わたしの文化」を区別して捉えるなど、得られた情報に分析を加えることができた。ここで、父母はSにお正月についての習慣を教えたのだが、その時Mは特に自分たちの習慣は「わたしの文化」であると付け加えるのを忘れなかった。一方、Tは日本のお正月の習慣などをSに教

えたが、書く過程には何ら参与しなかった。

3. 考察と課題

3-1. 考察とまとめ

以上のように、母語による学習の会話データとSが書いた作文などを例示し、記述してきた。考察にあたり、本稿の研究課題、「わたしの文化」をめぐって支援に参加している3者(対象の子どもS、母親、支援者)がそれぞれ何をどのように実現していたかをまとめる。

まず、Sは「わたしの文化」をめぐって、3者による学習の中で、複数の文化を頭の中で並べて捉える経験を積んでいた。具体的には、「春爛漫の3つの花の風景:スモモ、桃、桜」【例1】、「雪国のくらし:わらぐつと布ぐつ」【例2】などのように、複数の花の風景や昔のくつを並べて捉える学習を行っていた。また、作文と新聞を書く活動の中で、文化を比較対照する学習や一般的な文化と「わたしの文化」を区別して捉える学習を実現していた。具体的には、中国の一般的な名付けの文化と自分の名付けの由来を書き分けたこと【例4】、自分が知っている中国のお正月の習慣は東北部の漢族のものであると但し書きを加えたこと【例5】、日中のお正月の日付を比較対照したこと【例5】、である。このようにSは、複数の文化を頭の中で同時に並べて描く学習を積み、それらの文化を比較対照したり、一般的なものなのかそれとも特有のものなのかを判別したりする学習を実現していた。

本稿は1人の子どもを対象とする事例であり、一般化を目指すものではなく、この事例をもってバイリンガルの認知面の有利さを示すことはできない。しかし、本稿の事例の中でSが複数の文化を頭の中で並べて捉え、さらに文化に関して得られた知識や体験を比較対照したり弁別したりしたことは、バイリンガルの子どもがメタ言語認識に秀でているという特徴の一端が認められたと筆者は考える。即ち、言語についてのメタ認識は文化についても通じるものであり、複数の文化に接触することによって幅広い知識と経験をもち、そのような幅広い知識と経験を比較対照させたり弁別したりするなど、メタ的に認識するということである。

このような多言語多文化環境にある子どもの認知能力の捉え方とは異なる観点であり、あくまで補足であるが、ここで、Sの学校での学習の成果、つまり成績を記述すると、小5修了時の国語の成績は全ての観点別評価の項目で3段階の中で一番良い◎であったということである。小2の8月末に日本語が全くできない状態で編入したことを鑑みると、非常によく能力を伸ばしていると言えよう。ただし、「相互育成学習モデル」[岡崎1997]では母語と日本語による先行学習が子どもの属する教室での学習

に有機的に結びつくことを目指すのではあるが、筆者は、先行学習で学んだことが教室で先生に質問された時に役立つというように、直線的に結びつくことのみを目指していない。本稿のデータからも分かるように、先行学習は教室で学習する内容を先取りして提供する場ではない。先行学習で学んだこと、つまり、本稿で示された複数の文化接触による幅広い知識と経験、それらをメタ的に認識する力などが、子どもが考えるため学ぶための下支えとなり、ゆるやかに学校での成績に実を結んでいると筆者は考える。

次に、Sに続いて、母親は「わたしの文化」をめぐって何を実現していただろうか。データからは、母親が積極的にSに「わたしの文化」を教えている様子が観察された。具体的には、「故郷の桃の花について知識を付け加える」【例1】、「一般的な中国の名付けの習慣とSの名前の由来を教える」【例4】、「中国のお正月の過ごし方を教える」とともに、自分たちの習慣は東北地方の漢族の「わたしの文化」であることを付け加える【例5】などである。前述したSが実現したことと関連付けると、母親は自分も持っている情報や知識などを提供することによって、Sがバイリンガルの子どもに特徴的な認知能力を伸長させることに直接寄与することができたと考えられる。

また、本稿における実践は学校での教科学習とのつながりをもっているため、母親がもつ「わたしの文化」が、子どもの学習のメインストリームである教科学習の枠組みの中で価値付けられているということが重要である。例えば、「職人気質：鍛冶職人と調理師」【例3-1】と「体を守る仕組みと調理師としての衛生に関する生活信条」【例3-2】では、教材文の主題と彼らももつ「わたしの文化」が並べられて例示され、価値付けられた。言語少数派の文化は、常に多数派側の文化に圧倒されがちである。そうした中で、子どもが誇りをもって親の文化を継承していくためには、本稿の事例のように、少数派の文化が多数派文化の文脈の中で力あるものとして価値付けられることが重要ではないだろうか。

さらに、「わたしの文化」が活かされる過程で、S親子が何を実現しているかに視点を広げると、認知能力の向上や教科学習を文脈とする知的なやりとりの中で、親子のコミュニケーションが確保できたことを意味する。例えば、「雪国のくらし：わらぐつと布ぐつ」【例2】では、母親がSに知識を与えるだけでなく、Sが自分の体験や知識を発言してやり取りを展開して行くなど、単に一方向ではない親子の知的なやり取りが観察された。冒頭の「はじめに」で述べたように、家庭環境と来日時の年齢から、Sの母語の保持伸長が親子のコミュニケーションのためにとりわけ重要であった。来日から約4年を経て、親子のコミュニケーションについて、母親は筆者に「来たばかりの小さかった頃と小6になった今を比べると、親子の関係が変わってきたと感じる

が、それはSが思春期へと向かって成長しているからであって、ことばや文化の違いによって親子関係が変わったということではない。親しい親子の関係は今も変わらない」と話した。こうした母親の感想から、母親が母語話者として継続的に大きな役割を担う学習が親子のコミュニケーション確保に貢献できたと考えられる。

最後に、もう1人の支援の参加者である支援者(=筆者)は「わたしの文化」をめぐって何を実現していたかをまとめる。前述したSと母親が何を実現したかに関連づけると、支援者は、Sの認知能力の向上、メインストリームの学習の中での少数派文化の価値付け、親子の知的なやりとりの確保のために、「わたしの文化」を積極的に引き出す役割を果たしていた。具体的には、【例1】では、ことばの意味を質問するやりとりを3つの春の花が並べられるやりとりに発展させ、【例4】では、アメリカ人の少女の名前の文化を理解するだけではなくS自身の名前の文化も並んで捉えられる課題を与えていた。このように、機を逃さず学習を広げることを実現できたのは、当事者たちに寄り添い、その故郷や普段の暮らしぶりまでも深く理解し支え続けるよう努力してきたからである。例えば、「職人氣質：鍛冶職人と調理師」【例3-1】を見ると、母親は鍛冶職人の仕事に打ち込む姿勢に感銘してSに解説していたものの、自分たちにもそれに通じる「わたしの文化」があることに気が付いていなかった。しかし、橋渡しをする者がいれば、気付くことができた。教育現場では、言語少数派の親は子どもの教育に無関心だという声を聞くことがある。筆者は、本稿の事例から、親は子どもの教育に無関心なのではなく、周りのサポートが十分でないため、子どもの教育に力を尽くすことができないのではないかと訴えたい。

以上を踏まえ、本稿では、母語による国語の学習を親子で実践することの可能性と意義として、子どもの認知能力の向上(=複数の文化を並べて捉え、メタ的に認識する)、少数派文化の価値付け(=「わたしの文化」が教科学習の中で価値付けられる)、親子の知的なコミュニケーションへの貢献の3点を示すこととする。

3-2. 今後の課題

前述したように、「相互育成学習モデル」[岡崎1997]で目指すのは母語と日本語による先行学習が子どもの属する教室での学習に有機的に結びつくことであるが、筆者は直線的に結びつくことばかりを想定していない。もっと広い意味で、子どもが先行学習で学んだことを教室での仲間との学習に活かすことを願っている。それは、本稿の事例に沿えば、Sが先行学習で培った、文化を多面的・分析的に捉える力が教室にもたらされ、教室の仲間たちとのやり取りを通じてさらに広く豊かになることである。

しかし、小3の2月の転校以降筆者は非常勤講師として学校での学習に関わること

ができなくなったため、教室での学習を把握できないでいる。実のところ、筆者は小5のクラス担任にSの教室での学習の様子を聞かせてもらえないかと面談を申し入れたのだが、多忙を理由に断られた。しかし、小6になり、母親が個人面談の通訳を筆者に依頼したことから、学校とのつながりを持てる可能性が見えてきた。3人による小さな学習が、学校での学習とつながりをもってさらに豊かな広がりをもつことを今後の課題としたい。

謝辞 本稿の執筆にあたり、データを提供していただきましたSさんご両親、また、貴重なご助言を賜りました桃山学院大学の友沢昭江先生、ならびにお茶の水女子大学の岡崎暉先生に、心よりお礼申し上げます。

[注]

- ¹ 本稿では、日本国内在住で、多数派言語である日本語以外の言語を母語とする子どもを「言語少数派の子ども」とし、同様にそうした子どもの親を「言語少数派の親」と称する。
- ² 『日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査(平成20年度)』の結果
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/07/_icsFiles/afiedfile/2009/07/03/1279262_1_1.pdf
<2010年3月15日アクセス>
- ³ 母語訳文は小4までの教材文は大学院在学中あるいは修了の中国人留学生によって翻訳されたものを使用し、小5以降のものは「4か国語で読む国語教科書(中国語版)埼玉県教育委員会を使用した。
(<http://www.pref.saitama.lg.jp/A20/BP00/kokusai/4kakoku/menu:c-mitu.html> 2010年3月15日アクセス)
- ⁴ 本稿の学習支援における教材文はすべて光村図書発行の国語教科書のものである。

[文献]

- Cummins, Jim ed.,1974, "Some effects of bilingualism on cognitive functioning", Carey ed.
Carey, S. ed. , 1974, *Bilingualism, biculturalism and Education*, Edmonton:University of Alberta Press.
- Cummins, Jim, 2006, "Identity text: The Imaginative Construction of Self through Multiliteracies Pedagogy," Garcia ed. ,51-68.
- Garcia, Ofilia ed. ,2006 , *Imagining Multilingual Schools : Languages in Education and Glocalization*. Clevedon:Multilingual Matters.
- 原みずほ, 2005, 「母国史(韓国史)学習と関連付けた日本史学習の可能性——「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」の試みから」お茶の水女子大学日本語文化学研究会編集委員会編『共生時代を生きる日本語教育』凡人社, 150-164.
- 清田淳子, 2007, 『母語を活用した内容重視の教科学習支方法の構築に向けて』ひつじ書房.
- Moll, Luis, C., ed. , 2005, *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associate.
- 滑川恵理子, 2008, 「低学年の子どもの対象とする「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」実践の可

能性——「母語による先行学習」国語の場合』『言語文化と日本語教育』35:20-29.

岡崎敏雄, 1997, 「日本語・母語相互育成学習のねらい」『平成8年度外国人児童生徒指導資料』茨城県教育庁指導課.

朱桂栄, 2007, 『新しい日本語教育の視点——子どもの母語を考える』鳳書房.