
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—

The Significance of Creating a L1 Class for Minority Students in Public Elementary Schools:

A Case Study of a Vietnamese Class in Kobe, Japan

落合 知子*

OCHIAI Tomoko

In public elementary schools, several L1 classes have been established for students having roots in a foreign country. This paper aims to reveal their significance. As a case study, I conducted participant observation of one such Vietnamese class in Kobe.

Through this research method and some previous studies, I noted "the diversity of the learners" and "the difficulty of keeping motivation for learning L1" as challenges in the L1 class. At the same time, I was able to observe several teaching methods (for example, 'praise and encouragement', 'intensive competition, 'recognize a newcomer student as resource person', and so on) for class management that aimed to overcome such challenges. The methods produced an "endorsement of the affinity of the Vietnamese culture with a focus on ability of Vietnamese language" in the L1 class. This endorsement was shared with Japanese students and teachers in the school, through the cooking of Vietnamese dishes, the learning and showcasing of the ethnic Vietnamese lion dance, and lecture about the Vietnamese war by a father of Vietnamese student.

I found that the endorsement makes "self-affirmation" and, "establishment of identity" possible for Vietnamese students. In addition, it made it possible to bring "relative viewpoints for their own culture" to Japanese students and teachers.

*神戸大学 大学院 国際協力研究科 研究員

1. はじめに

1-1. 研究の目的と背景

本研究は公立小学校に設置された外国にルーツを持つ子どもたちのための母語教室の存在意義を明らかにすることをめざすものである。

現在、日本の公立小学校における外国人児童生徒への支援は日本語指導、生活・学習指導が中心である。実際、文部科学省による「帰国・外国人児童生徒教育等に関する施策概要」¹を見ても外国人児童に対する支援は日本語指導が先行し、本稿でとりあげる「母語」に関する支援への言及は見当たらない。しかし外国人多住地域では当事者のニーズにこたえる形で、自治体、NPO、当事者団体、そして公立学校の国際教室などで、母語教室の設置が散見されるようになってきた。そんな中、兵庫県では2006年度より2010年度まで「新渡日外国人児童生徒に対する母語教育支援事業」を行い、当初、県内23校を母語教育支援センター校として、母語教室を定期的で開催してきた。また兵庫県が事業を終了させた2011年からは神戸市内の母語教育支援センター校においては神戸市が独自予算を駆使して現在(2012年3月)に至るまで母語教育支援事業を継続している。

本稿では、神戸市内の母語教育支援センター校である甲小学校に設置されたベトナム母語教室での参与観察をもとに、まず、母語教室がどのような課題を抱えているのか明らかにし、いかなる教育的取り組みによって課題を克服しているか記述する。そして次に課題克服のため教育的取り組みからいかなる学びが形成されているのか観察し、母語教室内部の学びが外部の一般生徒や教員と共有されていく過程を追う。それらの観察から公立学校の中に設定された母語教室の存在意義を、母語教室参加児童のみならず、日本人生徒や教員にとっての意義もまた明らかにすることをめざしたい。

1-2. 先行研究

母語教育の重要性に関しては様々なレベルでの論考がある。真嶋[2009:39]の議論を下敷きに野津[2010:2]は外国にルーツを持つ子どもを取り巻くミクロレベルでの論考²として、下記の3つの視点から、母語教育の重要性を指摘する論考を分類している。

A) 教科学習と日本語能力形成のための母語

言語相互依存仮説[Cummins and Danesi 1990-2005] (母語と第2言語³が相互的に依存して形成される)に代表される第2言語である学習言語習得やその先にある教科学習のために母語教育が重要とする論考である。

B) アイデンティティ形成のための母語

母語学習が自尊感情を高め、情緒的な安定とアイデンティティの確立を支援する。そのため母語学習は重要であるとする立場である。石井[1999]、関口[2003]、高橋[2009]等がこの立場から論考を重ねている。本稿でも母語教室が公立小学校の中に設置される意義としてこのアイデンティティ形成支援を核として論考を進める予定である。

C) 家族とのコミュニケーションとしての母語

母語しか出来ない親と第2言語が優勢な2世3世の間でコミュニケーションの断絶や心理的不安定がしばしば報告される。この親子のコミュニケーション問題の解決のために母語教育の重要性が指摘されている[北山2012; 高橋2009]。

兵庫県教育委員会[2009]も母語教育支援センター校設置の目的を「母語を思考基盤とする新渡日児童生徒の学習思考言語の習得を支援」すること、「母語・母文化に触れる体験を通して、アイデンティティの確立を支援」すること、とし、上記のAとBの視点に立っていると見える。

また北山[2012]による論考ではまず、保護者と学校の関係から母語教室設置の意義を明らかにし、Cの視点から母語教室の重要性が論議し、親とのコミュニケーションの結果として子どもたちが母語教育へのモチベーションを高める姿が描かれている。

本稿では、フィールドにおいて、まず、公立小学校に通う外国人児童のアイデンティティ形成の困難を観察した。そして原学級を離れた母語教室という空間での学習活動が外国人児童のアイデンティティ形成に寄与する様子を描く。その、母語教室で子ども達のアイデンティティの形成を目指す姿が副次的に母語教室の外の日本人児童や教員へ学習効果を与える可能性を指摘する。すなわち本稿の位置づけは、Bの視点を起点とし、本人と周囲に及ぼしていく母語教室設置による学びの連鎖を考察するものである。

このように先行研究において様々な視点から母語教育の重要性が主張され、検証が進められ、実際に母語教育が実施され始めているが、しかし母語教室の中には多くの課題が発生している。母語教育の現場でしばしば見られる課題として中島[2001, 2003]は下記の点を挙げている

- A. マイナスの価値付け(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付けと学習者の内面化)
- B. 親のチョイス(子どもにとっては押し付けられた学習である場合が多い)
- C. 課外学習(課内の評価と結びつかねば継続的学習がむづかしい)
- D. アンバランスな語学力(聞く力、話す力、読み書きと力がアンバランスになりやす

い)

E. 認知面の遅れ(認知面の力が本国の母語話者と比べると遅れる傾向にある)

F. 世代その他によって異なる教育内容(移住後何世代が経過しているか、移動時の年齢など子どもの置かれている状況によって教育内容が異なる)

これらの中島が挙げた課題を、筆者は、母語教室の教室内で対応が可能な問題点として、

a) 動機付けの難しさ(A, B, C)

b) 学習者の多様性(D, E, F)

の2点に収斂できると考える。

本稿ではこの2つの課題の存在をフィールドで確認した後、この課題を乗り越えるためにどのような教育上の実践、工夫が試みられているか明らかにし、そこから生じる学びがどのように母語教室の内外に影響を与えているか記述することを試みる。

1-3. フィールド概観

甲小学校の全校生徒は約200名、ほぼ1学年単学級の比較的小規模な学校である。甲小学校には2011年度は23名のベトナム系児童が在籍している。このほか朝鮮半島にルーツを持つ児童も十数名在籍し、フィリピンとアメリカにルーツを持つ生徒も各2名、在籍している。甲小学校に在籍するベトナム系児童のほとんどは1970年代から90年代に来日したベトナム難民の2世である。また来日したばかりの児童も22名中1名在籍している。

甲小学校は2006年よりベトナム語母語教育センター校として週に1回、低学年と高学年各1時間(授業45分、休み時間15分)ずつの母語学習の時間を持っている。母語講師は2006年当時、近隣のベトナム人自助組織の職員であり、自助組織が開催する母語教室で講師を務めていたKが担っている。母語教室には講師のKと甲小学校の多文化教育担当教諭が入り、時折、担任教諭が母語教室を訪れ、指導を補助する。また2011年度からは校長が毎回母語教室を訪れ、教室の様子を見学し写真撮影し学校のホームページに公開している。夏休みと冬休みには2～3日間連続講義で、母語教育と長期休暇の宿題、さらに最終日にはベトナム料理の調理実習と食事が開催され、ベトナム系の保護者も調理実習の講師役や補助役として参加する。

学校では上記の母語学習の時間以外に毎年2月に「コリア・ベトナムフェスティバル」と呼ばれる催しを開催して、学年ごとに地域のNPOである神戸在日コリアン保護者の会やベトナム人自助組織の協力を得て、コリアとベトナムの歌や食べ物、遊び、言葉の調べ学習の発表会を行う。またフェスティバルの開会式では2007年以来、ベ

トナム語母語教室のメンバーによるベトナム式獅子舞(ムアラン)の披露⁴が行われている。学校はこの日を地域や保護者への学校開放日としている。

甲小学校の母語教室に現在まで在籍した子どもたちの学年、性別の識別を表1に示した。

表-1 2006～11年まで甲小学校の母語教室に在籍した子どもたちの学年・性別の識別

学年(括弧内は在籍年度)		個人識別	人数
卒業生	高2 (2006)	V35	1名
	高1		0名
	中3 (2006～2008)	V30, V31, V32, V33*, V34	5名
	中2 (2006～2009)	V27, V28, V29	3名
	中1 (2006～2010)	V23, V24, V25*, V26*	4名
在校生	小6 (2006～2011)	V18, V19, V20, V21, V22	5名
	小5 (2007～2011)	V17	1名
	小4 (2008～2011)		0名
	小3 (2009～2011)	V11, V12, V13, V14, V15, V16	6名
	小2 (2010～2011)	V7, V8*, V9, V10	4名
	小1 (2011)	V0, V1, V2, V3, V4, V5, V6	7名

(フィールドノートより、筆者作成。*印は子ども多文化共生サポーター⁵が派遣された日本語補助の必要なニューカマー児童、囲み字は女子、学年は2011年度末現在)

1-4. 研究の方法

母語教室への参与観察と学校教員や母語講師らへのインタビューを中心にフィールドワークを行った。筆者は2006年度の 코리아・ベトナムフェスティバルの参観をきっかけに甲小学校でのフィールドワークを開始し、以来年に数回 코리아・ベトナムフェスティバルのシーズンの前後や夏休みの母語教室の参与観察を繰り返した。2011年度はほぼ毎回(合計24回)、母語教室の中に入り、低学年45分、高学年45分の授業を参観し、その前後の15分の休み時間も子ども達と学校教員、母語講師のやりとりを観察したり、その場にいる関係者への簡単なインタビューの時間とした。子どもたち、母語講師、多文化担当教諭、担任教諭の間で交わす会話や時間の経過による学習活動の移り変わりなどをフィールドメモに記述し、帰宅後、フィールドノートにまとめた。また2011年9月よりはスクールサポーターとして週に1度、第2学年の通常クラスに入り、ベトナム系児童の原学級での様子も観察した。

フィールドでの観察ではマイクロエスノグラフィー [箕浦1999; 野津2007]の手法を用いて教室内の微細な人物配置や人と人の交流、交わされる会話を記録した。マイクロエスノグラフィーとは「限定されたフィールドに生起する微細なユニットに着目し、人々の生きている意味世界を当事者の文脈に沿って解釈的に分析する手法」 [野津 2007:157]である。

2. 母語教育の課題とそれを乗り越えるための教育的取組

本章では母語教室を運営する上で直面する課題をフィールドでの観察から明らかにする。そしてその課題を乗り越えるために具体的にどのような教育上の取り組みや工夫が行われているかを明らかにする。

2-1. 母語教育の課題—フィールドでの観察から

先行研究から母語教室の課題として大きく分類すると「動機付けの難しさ」と「学習者の多様性」が存在することを指摘した。甲小学校の母語教室でも、母語学習を行う上でのこの2つの問題点は観察された。

まず、「動機付けの難しさ」について述べる。

外国人児童は学年が進むにつれ、「外国人であること」、「外国語運用能力」を日本人児童がマジョリティである原学級では表出しないように、「みんなと一緒に」ふるまおうとする傾向がある。この傾向の背景として日本の教室に存在する同化圧力の存在が指摘されている。恒吉[1996]は「一斉共同体主義」、太田[2000]は「脱文化化の機関」などの言葉を使い、外国人児童に向けられる日本の教室内の同化圧力の存在を述べている。その同化圧力は子どもたちにマジョリティからの「異なり」を「劣位」と読み替えさせてしまうのではないか⁶。

実際に甲小学校でも2009年度6年生のV29は「ベトナム人の子どもだけが集められる母語教室への参加することの苦痛」を原学級担任に語ったことを原学級担任が教員研修の場で報告している(フィールドノート2009年8月26日より)。ベトナム系の子ども達は「ベトナム人であること」という周囲とは異なる個性を否定して、マジョリティとの「異なり」を周囲から不可視化してしまおうとする。そんな彼らを母語教室に足を向けさせるには教室運営や教授法に特別な工夫が必要である。

母語講師や多文化担当教諭の教室運営の工夫や教授法により、通常は教室の秩序は維持され、ベトナム語学習への興味も一定の水準に保たれているが、学校行事が多忙で多文化担当教諭が教室に入れないとき、秩序が崩れて「今日はもう早くやめて帰ろう」と言った発言が子ども達から飛び出すこともある(フィールドノート2009年12月3

日より)。

またベトナム語学習に取り組みながら、「なんで木曜日は母語教室なの？ どうしてベトナム人だけやらなきゃいけないの？」(フィールドノート2009年11月26日より、甲小学校小4男児V21の発言)という母語教室に来る理由の確認は高学年の児童の間で何度も交わされていた。

母語教室は通常放課後に行われているため、日本人の友人たちは公園で遊んだり、稽古事に出かけている時間帯である。その時間を母語教室に振り向けるためには、母語教室参加のための動機付けが必要である。この動機付けのためにどのような教授法や教室運営の工夫が行われているか、次節以降見ていくことにする。

次に「学習者の多様性」に関して記述する。筆者が観察した2011年度の母語教室在籍児童23名の中でも、

- 来日間もない、ベトナム語が優勢な子ども(1家庭1名)
- 日本生まれで日本語能力もあるが、家庭でベトナム語学習を習慣づけており、話・聞く、の能力のほか読み書きも可能な子ども(3家庭3名)
- 家庭言語がベトナム語で聞くことはできるが話すこととなると困難が伴い、読み書きとなるとさらに難しくなる子ども(12家庭15名)
- 家庭言語が日本語であったり、兄妹が多いなど保護者とのコミュニケーションが薄く、いくつかのベトナム語単語が分かる程度の子ども(2家庭4名)

と多様なベトナム語能力の子どもが存在した。その多様性は「来日の時期」、「ベトナム語教育に熱心な家庭か否か」、「家庭言語がベトナム語か日本語か」、「親とのコミュニケーションの濃淡」などに由来すると思われる。そうした多様な家庭的背景とベトナム語能力を持つ子どもたちが一つの教室空間を共有して、同じカリキュラムで母語教育を受けている。

ベトナム語能力の高い子どもに照準を合わせれば、ベトナム語能力の劣る子どもは授業についていけない。逆にベトナム語能力の低い子どもに手厚くすれば能力の高い子どもは飽きてしまう。このような「学習者の多様性」にも対応しつつ、教室を運営していく必要が生じている。

これら「動機付けの難しさ」と「学習者の多様性」という現実に存在する課題を克服しながら、母語教室は実施されていく。甲小学校においても多様な語学能力の子どもを一堂に会させつつ、母語教室参加の動機を維持しようと努める教室運営上の教育的取組・工夫が観察された。

2-2. 課題を乗り越えるための教室運営上の取り組み・工夫

本節では母語教室が直面する課題を乗り越えるためにどのような教室運営上の教育的取組・工夫がなされているのか、その結果、どのような学びが教室空間で生まれているのか、概観することにする。

(1) 母語学習への動機付け

① 賞賛・激励

通常、多文化担当教諭が母語講師とともに教室に入り、またベトナム系児童の原学級の担任教諭もときおり補助として教室に入り、子どもの横に寄り添うように座る。指導は基本的に母語講師が行うが、母語講師の質問に対し、児童が正答すると多文化担当教諭は「よっしゃ！おお、すげえ」「すごい！先生にもわからへんのに！」と絶え間なく賞賛の言葉や励ましの言葉をかけて『ベトナム語ができること＝すごいこと』というプラス評価を与え続けている様子が観察された。またそうした声かけに対し子ども達も自慢げな顔をしたり、「いえい！」と声をあげ、喜びを表明する。ベトナム語の書き取りの時間も机間巡視をし「お、V17ちゃんもかけた！上手。」と本人を褒めたあと傍らにいる原学級の担任に「この子はアルファベットの形を整えるのが上手やね」と声をかけると担任も「ていねいですよ」と二人で本人に聞こえるようにプラスのことばをかけ、ベトナム語学習への気持ちをほぐくもうとしていることが観察された（フィールドノート2008年3月6日より）。

② 競争の多用

語彙確認などの学習活動で、子ども達にやる気が見られない場合、母語講師は子ども達同士を競わせることで学習へのやる気を掻き立てる場面が何度か観察された。例えば赤い、長い、太いなどの形容詞をベトナム語で述べ、それらの形容詞が修飾するのにふさわしいベトナム語の名詞を子ども達に挙げさせていたが、クラスの雰囲気は盛り上がりには欠けていた。そこで母語講師は子ども達の名前を黒板に書き、正答するたびにその子どもの名前の横に「正」の字を書く形で得点を記していった。途端にクラスの雰囲気は一変し、とくにベトナム語能力の高い子ども達は勝利を目指して激しく競争をはじめた。たとえば、赤いと言う形容詞が修飾する名詞を答えたいV21は「林檎ってなんていうんだっけかな～！昨日かあちゃんがそのことば言ってただけど何だっけかな～」と苦悶するなど競争に勝ちたい、そのためにベトナム語を思い出したいと自分の中の知識を総動員している様子が観察された（フィールドノート2009年8月24日より）。

また、副教材としてベトナム語単語カルタを使うなど、ベトナム語運用能力が高いほどゲームの勝利に結びつくような教材が用意されており、ベトナム語が出来ること

が喜びと感じられるような工夫がされていた。

多様なベトナム語能力を持つ子ども達はこうした競争への参加を通じて、よりベトナム語の勉強をしよう、親との会話を活発にしてベトナム語能力を身につけよう、という熱意が備わっていく様子が観察された。

③その他の要因

甲小学校の2009年度6年生(現中2)のV27と5年生(現中1)のV23、V24は2008年度の観察では母語教室への参加頻度が低く、あまり母語教室の活動に熱心なようには見えなかった。しかし2009年度はベトナム語学習にも毎回参加し、獅子舞(ムアラン)でも重要な役割を演じるなど大きな変化が見られた。この変化の原因について母語講師と多文化担当教諭は「友人の存在」と「原学級担任の理解と協力」を挙げた。

まず「友人の存在」だが、6年生には姫路市からベトナム語が堪能で獅子舞の経験もあるV29が、5年生にはベトナムから来日間もないV25が転入してきた。V23、V24、V27らはこの新来のしかしベトナム語能力の高い友人に付き合う形で母語教室への参加を楽しむようになった、ということが観察された。

また時間の経過によって担任教諭たちの母語教室への理解が進み、母語教室のある日は「今日は母語教室だから、しっかり行くように」と子ども達に指示し、実際母語教室に付き添ってきてくれることも増えた。以前は、担任が下校時に母語教室の開催の確認を忘れるなど、母語教室の重要性の認識を共有できずにいた。その結果、多文化担当教諭が帰宅してしまった子ども達を追って家まで行き、連れ戻して母語学習をさせたこともあり、子どもが母語学習の動機を育みにくい状況に在ったという(フィールドノート2010年2月3日より)。母語教室に直接かかわらない他の教員による母語教育への理解、母語教室スタッフとの連携も子どもの母語学習へのモチベーション維持には重要であることが伺えた。

(2)多様性への対応

では次にベトナム語能力がさまざまである子ども達を、いかにベトナム語学習へとひきつけているのか、母語教室の中で観察された教授上の工夫を中心に述べて行きたい。

①短時間での学習活動の切り替え

母語教室における学習活動を観察していると約10分程度を目安に学習内容を変えていることが観察された。

たとえば、実際の授業記録を下記に記録する

2009年8月25日の甲小学校の高学年向けの母語教室において

15分：形容詞一名詞クイズ(競争形式)

10分：テキストの絵を見ながらベトナム語の単語を言う

10分：テキストの絵の単語を発音によって分類

10分：ツイスター⁷

休み時間：体育館でドッチボール

と言うように、ほぼ10分ごとにアクティビティを変更し、子どもたちが学習に飽きないように配慮されていた。母語講師によると、この教授法はアメリカのベトナム系の子も達へのベトナム語教室で10分毎に教師がハンドベルを鳴らし、アクティビティを切り替えるという活動を観察したことをきっかけに自らも取り入れたということであった。最後はカルタやツイスターなどのゲームで子ども達の楽しみを用意している様子も伺えた。また甲小学校の2009年8月24日―26日の母語教室では夏休み中だったこともあり、体育館で遊ぶ時間が設定されたり、母語教室に来ることを楽しいことと子ども達に印象付ける工夫が行われていた。

②重層的な学習空間作り

上記のように頻繁に学習内容を切り替え、子ども達に飽きさせないようにする教室の運営が頻繁に観察されたが、筆者が観察した中で、1つのアクティビティにじっくりと取り組む様子が観察された。それは年賀状作りへの取り組みであった。

年賀状作りは母語教室のメンバーで原学級の担任教諭に年賀状を作成し、投函するというものである。2009年12月17日に甲小学校で高学年クラス、低学年クラスともに各1時間かけて年賀状作成はおこなわれた。年賀状作成と言っても、実際にはベトナム語で「あけましておめでとう(Chuc Mung Nam Moi)」と記す作業、日本語で宛名を書く作業、先生へのメッセージを日本語やベトナム語で書く作業、さらに正月にふさわしい絵を描こう、とベトナムでは何がお正月の風物詩としてふさわしいか、と言う意見が出され、そのベトナム語の確認(たとえば正月の花・ホアマイ、お年玉・リーシー)そしてその絵を描くなど、ベトナム語、日本語、ベトナム文化学習とイラスト書きなどいくつもの要素を持つアクティビティが重層的に組み合わせられていた。多様な学習活動が1つの教室で展開されていた。児童は本人の興味や習熟度によって時間配分をして、絵に時間をかける者、日本語の漢字の書き方に時間をかける者、ベトナム語の文字表記に手間取り、何度も書き直すものといったように、個性に応じて学習活動を組み立てていた。それぞれのベトナム語能力、日本語能力、絵画やベトナム文化への興味に合わせていくつものアクティビティが同時進行し、重層的な学習空間が創造されていたことが観察された。

③母語能力に劣る子どもの輝く場の設定

競争を多用しながら、ベトナム語学習へのモチベーションの維持を図ると、どうしても負け続けてしまうベトナム語能力の劣る子ども達が存在する。そうした子ども達にも活躍し、輝ける場がこまめに用意されていることが観察された。母語講師も競争の多用はベトナム語学習へのモチベーションともなるが弊害として「ベトナム語能力の劣る子ども達のモチベーションの低下」が起ころうることを認識しており、彼らが楽しみながらベトナム語に触れられる場面を作ることに意識的であった。

ベトナム語能力が劣る子どもが楽しみながらベトナム語習得に関わる場面としてツイスター⁷と言うゲームが積極的に用いられていた。この競技であればベトナム語能力の劣る子ども達も基礎的なベトナムの語彙を習得しながら、全身を使って楽しむことが出来る。1時間の締めくくりをツイスターに興じる子ども達の姿が何度も観察された。

また甲小学校では3学期はコリア・ベトナムフェスティバルで演じるベトナム式獅子舞(ムアラン)の準備に母語教室の多くの時間を費やすが、この獅子舞もベトナム語能力に関わらず参加の可能なアクティビティであり、全ての子どもが母語教室への参加モチベーションを高く持つ機会となっていたことが観察された。

④ベトナム語能力の高い児童のリソース化

来日したばかりで日本語能力が十分でないが、ベトナム語の堪能な児童は生きたベトナム語をしゃべれる人材として母語教室内で重要な役割を演じる。たとえば甲小学校で9月9日の中秋節の準備をしていた折、V8が母語講師とベトナムの中秋節の事情を語り合い、その後他の母語教室のメンバーに「今の話分かった?」と母語講師が話を振り、内容を日本語で説明するという場面があった(フィールドノート2011年9月9日より)。

原学級では日本語が堪能でないV8は活躍の場が少ないが、母語教室では貴重な現代ベトナムの情報をもたらしリソースパーソンとして受入れられ、ベトナム系児童の賞賛を浴びる。

さらにベトナム語能力の高い高学年の子どもには毎年の運動会のベトナム語によるプログラムアナウンス(録音)やコリア・ベトナムフェスティバルでの母語教室による発表のベトナム語での紹介などベトナム語を全校生徒の前で披露する機会が設定されており、ここでは日本生まれのベトナム系児童でも、ベトナム語学習に熱心な子どもに光が当てられるという場面も観察された。

原学級とは異なる、ベトナム文化との親和性をコア(中枢)とするまとまりが母語教室の中で形成されている様子が伺えた。

2-3. 教室運営上の教育的取組・工夫によって母語教室内に形成された「学び」

甲小学校の母語教室では、「動機付けの難しさ」、「学習者の多様性」という現実の課題に直面しながら、「賞賛・激励」「競争の多用」などでベトナム語学習への動機づけを行い、「短時間での学習活動の切り替え」「重層的な学習空間づくり」「母語能力に劣る子どもの輝く場の設定」「ベトナム語能力の高い子どものリソース化」によって学習者の多様性に対処し、日々課題を乗り越えながら、母語学習が実施されていることがわかった。

多様なベトナム語能力を持つ子どもたちがベトナム語の堪能な子ども達も、不得手な子ども達も、楽しんで参加できる多くの様ざまなアクティビティが短時間ずつあるいは重層的に用意されている。そして「ベトナム語がしゃべれるようになりたい」、「ベトナム語がしゃべれることはカッコいい」、というベトナム語学習へのモチベーションをメンバーが共有するための工夫(賞賛・激励、競争の多用)が存在している。ベトナム語能力を中核とした、ベトナム文化への親和性が、「褒められるべきこと」、「良きこと」という共通認識が母語クラス内で醸成されていく様子が観察された。

「2-1.母語教育の課題・フィールドでの観察から-」でも述べたようにベトナム系の子ども達は高学年になるほど、母語教室の外の原学級では同化圧力にさらされ、ベトナム語能力を中心としたベトナム人性、すなわちエスニシティの表出を抑え、「みんなと一緒に」にふるまおうとする。そんな彼らが母語教室の中ではエスニシティを是認され、ベトナム人であることを求めようとする。この自らの母国語を核としたエスニシティを求める活動を本稿では「コア形成」活動と名づける。すなわち「コア形成」活動とは、甲小学校の母語教室の場合、「ベトナム語能力を中心としたベトナム文化への親和性を持つことを是認し、それを高める努力する営み」のことである。

3. 母語教室内で形成された「学び」の外部との共有

本章では、母語教室内部で形成された「ベトナム人であること」「ベトナム語がしゃべれること」を良きこととして是認するという共通認識を母語教室外の原学級の級友、教職員、保護者らとの間で共有していく様子を観察する。そうした外部との共有の場として「ベトナム調理実習」と「ベトナム獅子舞の習得と披露」「ベトナム系保護者のリソース化」を取り上げる。この作業によって母語教室内部で形成された学びが小学校のほかのメンバーにどのような影響を与える可能性があるか考察する。

3-1. ベトナム調理実習

甲小学校では年に2回夏休みと冬休みに、学校主催でベトナム料理の調理実習が行

われている。甲小学校ではこの日を教員研修(多文化教育)と位置づけ、教職員全員が参加し、ベトナム系児童の保護者の指導の下、バインセオ(ベトナム式お好み焼き)、シントー(フルーツジュース)やフォー(ベトナム式麺)等を作成した。子ども達も前日から材料の買出しなどに携わり、当日も実際に調理を担当する。母語教室の子ども達にとって、調理実習はベトナム文化に精通した者として教員を指導する保護者の姿に間近に接する機会となる。

ベトナム料理づくりをベトナム系の保護者が指導し、それを教員、保護者が学ぶ。教員がベトナムの食文化に興味を持ち、保護者に質問し、その知識や技術を学ぶ姿、また親が誇りを持ってベトナム食文化を伝える姿、そして、そこにいる人々がベトナム料理を実際に味わい、「おいしい」と言う姿に子ども達は触れる。これによって子ども達はベトナム食文化を「学ぶべき価値のある物である」と、認識し、その場にいる人々がその認識を共有していることが観察された。

3-2. ベトナム獅子舞の習得と披露をめぐる学び

2007年末より甲小学校では多文化担当教諭の発案で、ベトナム式獅子舞(ムアラン)を母語教室メンバーで習得し、毎年2月に行われる甲小学校のコリア・ベトナムフェスティバルの開会式で全校の前で披露するという活動を行っている。多文化担当教諭の獅子舞を母語教室の学習活動に取り入れたいという希望に、母語講師Kが八尾のベトナム人自助組織から講師を招聘し、獅子頭の購入の段取りをつけた。また母語講師Kは姫路で行われているベトナム人小学生によるムアランのビデオを甲小学校に提供し、甲小学校のベトナム母語教室メンバーの獅子舞習得をサポートした。

獅子舞という表現活動を行うことでこれまで母語教室内部で蓄積してきた「ベトナム文化に親和性を持つことの是認」が広く母語教室の外の級友、教員、保護者の間で共有されていくことになる。

2008年2月コリア・ベトナムフェスティバルでの初披露の直前、体育館における最後の通し稽古のとき、甲小学校の多文化教育担当教諭は、原学級の級友たちを体育館に招き、母語教室のメンバーによる獅子舞を観賞させた。演技冒頭のベトナム語の堪能な5年生児童V32、V34によるベトナム語と日本語での挨拶と活動紹介、そして獅子舞の演技までを観賞させ、演技が終わると、原学級の級友たちに感想を言わせる。級友たちは口々に「すごい!」「(冒頭のベトナム語挨拶を担当したV34に対して)何でそんなにベトナム語が上手なの?」とベトナム系の子どもたちへ賛辞を浴びせた。そうした原学級の級友から賛辞を受ける場を多文化担当教諭は意識的に作り出していることが観察された。

またベトナム語能力に自信がなかったり、言語習得には消極的であった児童も獅子舞には非常に熱心に参加したということも観察された。

特に2009年度6年生のV29は夏の3日間の母語教室で「ベトナム人の子もだけが集められる母語教室へ参加することの苦痛」を原学級の担任に語るなどしていたが、2010年2月のコリア・ベトナムフェスティバルでの獅子舞披露では最大の獅子頭の演者としての役目を果たし、他のメンバーに対しても「やるからには、真剣にやろう！」と檄を飛ばすなど(フィールドノート2010年2月3日より)、母語教室メンバーの中心として成長を見せ、原学級担任もその姿に母語教室の存在の意義を再認識している様子が観察された(フィールドノート2010年2月5日より)。

また多文化教育担当教諭は獅子舞披露のたびに、ベトナム語のチラシを作り、ベトナム系の保護者にも催しへの参加・鑑賞を呼びかけた。保護者たちは子どもたちの演じるベトナム式獅子舞を見て、「この学校に子どもを通わせてよかった(フィールドノート2008年2月15日より)」といった感想を述べたり、「ベトナムの獅子舞はもっと激しくこんな風に！」と演技後、興奮して演技指導をしてくれる親もいたという(兵庫県外国人教育研究協議会年次大会における甲小学校、多文化担当教諭の発表より)。そして2008年度には子どもたちの獅子舞の衣装をベトナム系の保護者が制作し、本場で獅子舞の経験のある保護者が学校を訪れ、演技指導にも当たった(2009年3月12日多文化担当教諭インタビューより)。さらに2010年にはベトナム系保護者により獅子舞の音楽を担当する学童への楽器の指導も行われた(フィールドノート2010年1月21日、2010年2月3日より)。この獅子舞の習得と披露は通常コミュニケーションの難しいベトナム系保護者が学校に心を寄せ、学校との共同作業を行う契機となっている。

甲小の多文化教育担当教諭はこの母語教室での活動を「ベトナム人であることを誇りに思えるような種をまいている。(2008年3月11日インタビューより)」「素敵なこと、楽しいこと、いいことで子どもたちをベトナムと出会わせたい。(2008年2月10日県外教での発表より)」と述べて、自尊感情の育成、すなわちベトナム生まれのルーツをプラスに捉える場として考えていることを語っている。そして、毎年コリア・ベトナムフェスティバル直前に行われた獅子舞通し稽古のあと、多文化教育担当教諭は母語教室のメンバーに下記のように語りかけている。

「君達(母語教室のメンバー)には他のみんな(原学級の級友)は知らんことができる。それは他の子には出来ないことで、それが出来るのはすごいこと。でも真剣に一生懸命やらないとみんなに『すごい』が伝わらない。最後にみんなに拍手してもらえるようがんばりましょう(フィールドノート2010年2月3日より、フィールドノート2012年2月2日より)」

ベトナムにルーツを持ちその文化に親和性を持つことをプラスに捉えることを強かにメンバーに訴え、それを母語教室外の級友との間で共有しようと呼びかけているのである。

母語教室のメンバーが獅子舞という目に見える形でベトナム文化を表現することで、母語教室のメンバーの内部だけでなく、周囲のより広い範囲、すなわち、原学級の級友、保護者、教職員との間でベトナム文化と親和性を持つということは良きことである、と言う共通認識を構築していることが伺えた。

3-3. ベトナム系保護者のリソース化

2008年度の6年生の教室においてコリア・ベトナムフェスティバルでの発表の準備のためにベトナム系の保護者を教室に招きベトナムの話を書くという試みを行った。

1学年1学級の甲小学校の2008年度の6年生には2007年度以来、獅子舞で中心的な役割を果たした5名の児童がいた。また2008年度の6年生の担任教諭は2006、2007年度多文化教育担当教諭としてベトナム語母語教室を担当し、獅子舞のプロデュースに関わった教諭であった。2008年度、6年生は「ベトナム戦争」をテーマに調べ学習を行い、コリア・ベトナムフェスティバルにおいて発表することになった。担任教諭と母語講師はベトナム系保護者とベトナム戦争の体験を授業で語ってもらえるように家庭訪問を繰り返した。3家庭のベトナム戦争体験者である保護者がインタビューに応じ、躊躇する保護者を説得し、1人の保護者が2009年2月甲小学校の6年生に対し、ベトナム戦争体験を語るようになった。教諭は2006年度、2007年度の2年間の多文化教育担当教諭として築いた母語講師やベトナム系の保護者との信頼関係とネットワークを生かしたと言える。そして講師となったベトナム系の保護者はベトナム系の子どものためだけでなく、甲小学校6年生の教室全体に「ベトナム人であること」「現代ベトナムを生き抜いた事」を語り、その経験は普遍的な教育リソースとして、価値があることをベトナム系の児童を含むすべての子どもに可視化させたのである⁸。

3-4. 母語教室内部で形成された学びの外部との共有

これら3つの事例で観察されたベトナム語、ベトナム文化への親和性への是認を母語教室の内部だけではなく、日本人児童、教職員と共有する活動が行われていたことがわかる。このベトナム文化への親和性を持つことの是認を母語教室外部と共有することを「プラットフォームの形成」と呼ぶ。プラットフォームとは多様なものを乗せる基層部分と言う意味を持つ。

通常の授業を行う原学級は日本語を教授言語とし、日本社会に巣立っていく人材を

育成する場である。そこではマジョリティの日本人児童と教諭が中心になって日本語を核とし、日本社会を生きていく人材を育てるマジョリティのための巨大な「コア」が形成されている。通常はベトナム系児童も原学級においてこの巨大な「コア」に参加しながら生活している。しかし母語教室に参加する時間、ベトナム系児童はこのマジョリティの巨大なコアとは異なるコア(ベトナム語能力を中心としたベトナムへの親和性を高めようとするコア)の存在を認識し、そこに参加しているのではないか。

この複数のコア(原学級で形成される日本社会で生きていくための人材を育てる巨大なコアと母語教室で形作られるベトナム語やベトナム文化との親和性を是認する小さなコア)が1つの学校の中で共存していることを可視化し、双方が理解し認め合う「場」として、プラットフォームが形成され、機能しているのではないか。

ここで取り上げた、調理実習、獅子舞の習得と披露、ベトナム戦争に関する授業はそうした2つのコアの共存を、とくに普段見えにくい母語教室で形成されている小さなコアを可視化するプラットフォームとしての役割を持つといえる。

4. おわりに

4-1. 総括

ここまで、母語教室の抱える2つの課題「動機付けの難しさ」と「学習者の多様性」に対処するために母語教室内部において教授法や教室運営の工夫を観察した。具体的にはベトナム語習得への〈賞賛と激励〉、〈競争の多用〉、〈担任の理解と仲間集団の存在〉でベトナム語学習へのモチベーションを維持し、〈短時間での学習活動の切り替え〉、〈重層的な学習空間作り〉、〈母語能力に劣る子どもの輝く場の設定〉、〈ベトナム語能力の高い子どものリソース化〉などによって子どもたちのベトナム語能力の多様性に対処し、ベトナム語能力に関わらず、多くの子どもが母語教室に楽しみながら参加し、ベトナム語を中心としたベトナム文化への親和性の是認しようと努めていた。この取り組みにより、「ベトナム語能力を中心としたベトナム文化への親和性を是認し、それを高めるために努力する営み」を母語教室内で形成し、母語教室のメンバーの間で醸成する活動が行われていた(コア形成)。

こうしたベトナム文化への親和性の是認は母語教室の中だけではなく、外部の児童、教員、保護者とも共有できるように、調理実習、ベトナム式獅子舞(ムアラン)の習得と披露、ベトナム戦争体験の学習といった場が設定されていた。このベトナム文化への親和性の是認を教室外の人々、原学級の級友や教員と共有していく活動がプラットフォームの形成である。

コア(内部でのベトナム文化への親和性の是認)とプラットフォーム(外部との是認

の共有)はそれぞれに形成されるのではなく、コアがしっかり形成されれば、プラットフォームは強固となり、プラットフォームがしっかり存在すれば、コアはより明確に可視化される、というように相互補完関係が認められた。甲小学校において獅子舞の前に行われるベトナム語の挨拶を担当するのは常に母語教室で優秀なベトナム語能力を示す子どもであった。その子どもへの原学級の級友からの驚嘆と賞賛を受け、母語教室メンバーはベトナム語の運用能力を「かつこいいこと」として再認識する。母語教室の外部の人たちにまったく評価されなければ、子ども達はベトナム文化に親和性を持つとする動機の維持は難しい。母語教室内でのベトナム文化への親和性の是認は外部の人々との共有が大きな鍵を握っていることも指摘したい。

逆にコアがしっかりしていなければ、教室外の人々とのベトナム文化との親和性の是認を共有することは難しいであろう。ベトナム獅子舞は真剣に取り組まねば、その感動を観客に伝えることは出来ない。つまりコアがしっかりしなければ、ベトナム文化是認の共通理解は生まれず、プラットフォームの形成は覚束ない。

この相補的な関係にあるコアの形成とプラットフォームの形成という2つの視点から見えた母語教室設置の意義を下記にまとめる。

4-2. 考察-母語教室設置の意義-

(1)ベトナム系児童にとっての母語教室の意義

前述のとおり、母語教室のメンバーであるベトナム人児童はベトナム文化への親和性を是認し、ベトナム人としてのエスニシティを追及する教室運営に参加する。さらに、子どもたちが競ってベトナム語習得を核としたベトナム文化への親和性を追及しようとするれば、母語教室のみならず親の存在もまた、ベトナム文化を子どもたちに伝えるリソースとなる。子どもたちは「親への信頼、親との絆」を求める動機と「ベトナム語学習の動機」を相互に補完しながら強化していく可能性⁹が観察された。その活動はベトナム人である「自己の肯定」やベトナム人としての「アイデンティティの確立」に、つながることが予想される。

(2)日本人児童・教師にとっての母語教室の意義

日本人児童にとって学校とは普段意識されることもないが、日本社会に巣立つ日本人を育てる場として存在している。しかしベトナム語母語教室が学校内に存在し、異なる価値観に基づく活動(ここではベトナム言語・文化を是認しそれを追及しようとする活動)が生まれ、それがコリア・ベトナムフェスティバルでの獅子舞の演技や、ベトナム戦争の学習などで、一般生徒に可視化される。それはつまり、学校空間に、複数

の価値の追求の可能性を具現化したプラットフォームが出現したということである。自分の属する日本文化を唯一の価値観で見つめるのではなく、世界の中の一つの文化的コアとして相対化し、世界に、そして日本国内にもいくつもの学ぶべき文化のコアが存在することを体感する機会となったのではないか(図-1)。これは「異なりを劣位と読み替える」同化圧力を持つ学校という場の変革への可能性を秘めた「体感」ではないのか。

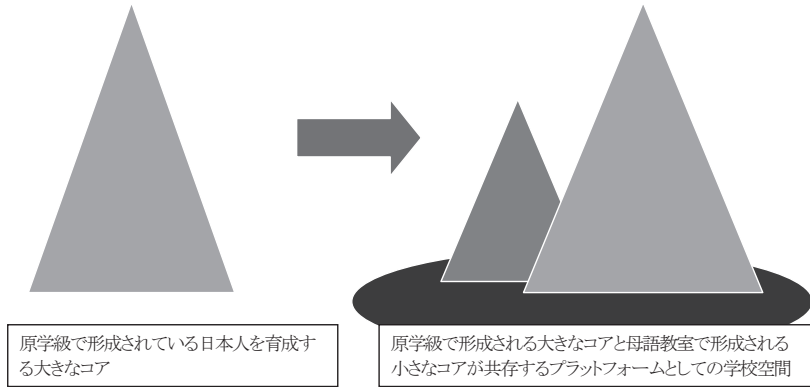


図-1 原学級のコアと母語教室の形作る異なるコアをともに乗せたプラットフォームを持つ学校の模式図

この経験は狭い視野の中で自文化中心主義(エスノセントリズム)に陥ることを防ぎ、異文化理解のために重要な資質である「文化相対主義的視点」が子どもたちに備わることを予感させる。多文化社会の中での文化相対主義的視点の重要性に関しては梶田[1996:85]が「文化衝突を避けるために(中略)自己の文化をOne of themとして受け入れざるをえない」と、その必要性を説いている。これからの多文化社会、国際社会で成長し、活躍していく全ての子どもに必要な資質である自己の文化に対する「文化相対主義的視点」を甲小学校の子ども達は獲得する機会を得ているといえよう。

4.3. 今後の課題

母語教室内の「ベトナム語能力を中心としたベトナム文化への親和性」を是認し、それを追及するというコアの形成、そしてその是認を母語教室外の人々と共有する場、プラットフォームを形成する様子を紹介した。これらの営みからベトナム系の児童だけでなく日本人児童、教員にも学びを与える母語教室設置の意義の可能性を指摘した。

今後の研究課題としてベトナム人児童、日本人児童・教師の学びが「可能性の指摘」に留まらず実証的にその学びを明らかにすることをあげたい。実際2008年と2009年には時折観察された生徒からの母語教室に参加することの疑問(どうしてベトナム人だけやらなければならないの?)が、2011年の観察では1度も観察されなかった等、年とともにベトナム語教室内でベトナム文化への親和性やベトナム語を勉強する動機が醸成され、子どもたちに受け入れられていったことが感じられた。そうした児童自身のベトナム語教室に参加し続けることで経験した心境の変化を綴った作文や、イメージマップ作りなどからベトナム人児童に関しては「学びの実証」に関するデータを得ており、その解析を今後の課題とする。

次に日本社会の中でベトナム文化への親和性を求める動機を現場の奮闘に頼るだけではなく、制度的な裏付けによって強化する必要性の考察も今後の課題である。甲小学校の母語教室の意義を生み出すもとなる「ベトナム語能力を中心としたベトナム文化への親和性」を是認し、それを追及するというコア形成活動は多文化担当教諭と母語講師Kの教室運営法をはじめとする現場の努力と工夫の中で生み出されているものである。

例えば、甲小学校の卒業生の進学先の乙中学校に母語教室の設置することは出来ないか。さらには母語能力の優れた児童・生徒に兵庫県内でベトナム語教育を行っている県立高校(兵庫県立甲北高校など)への推薦制度を設けることはできないか。また大学入学時の「外国語」にベトナム語を試験科目として加えることは不可能¹⁰か。こうしたベトナム語学習の動機に対する制度的な裏づけの必要性と可能性を現在行われている国内の試みや外国の制度と比較しつつ論ずることを今後の課題として挙げたい。

[注]

¹ 文部科学省のホームページ参照 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001.htm (2012年2月29日On-Line)

² ミクロレベルの3つの視点からの議論のほか、野津[2010]はマクロな視点からの母語教育の重要性として、母語話者を社会的・人的資源として認める「母語資源論」Cummins and Danesi (1990=2005)や、人権保障の観点から母語学習母語使用の権利を求める「母語権理論」[Kymlicka 1995=1998; 末藤 2002]の2つの視点を示している。

³ 第2言語とは日本に暮らす外国人児童にとっては学校言語である日本語のことを指す。カミンズの論考はカナダのケースが多く、その場合の第2言語は英語である。

⁴ 甲小学校の母語教室メンバーが取り組む、毎年2月のコリア・ベトナムフェスティバルで発表するベトナム式獅子舞(ムアラン)に関しては3-2. で詳述する。

⁵ 子ども多文化共生サポーターとは、によると平成14年より兵庫県が行う事業で来日間もないニューカマー児童の授業理解や保護者と学校的意思疎通を図るために県から当該児童の母語と日本語の両

- 語を話せる人材が派遣されるというものである[古角 2007]。
- 6 甲小学校周辺地域のベトナム系の子ども達が同化圧力を受け自己表出を抑制する様子が観察される[落合 2012:36-41]。また小学校4年生を境に母語教室に対して消極的な態度をとる甲小学校の母語教室の子どもたちの姿を北山[2012]が記述し、その変化を思春期に向かおうとする精神的発達段階から説明している。
- 7 ツイスターは赤、青、緑、黄色の水玉模様が描かれたシートの上で行われる。子ども達がルーレットを回し、それによって出される指示(右足・青、左手・緑、など)に従い手足をシートの上の水玉模様に置き、どちらが長くよつんばいの姿勢になりながら体を支えていられるか競う、手足が絡まり倒れた者が負けとなる、という競技である。このときルーレットを回す役の子どもが指示を出すために使う「色の語彙」、「手足の語彙」、「左右の語彙」を事前に母語講師がベトナム語で板書し、「左足、赤」などの指示をベトナム語で出させる。競技者は色の名前と右・左と手・足のベトナム語を覚え、時折板書を確認しながら、指示者に従う、という競技である。
- 8 ベトナム戦争の体験の教室におけるリソース化についてはこの事例では家庭訪問を繰り返しのような話をしてもらえるか周到な打ち合わせが行われ成功に至ったが、ベトナム人コミュニティの中では繊細な話題であるため十分な準備が必要な学習活動であることは付記しておく。
- 9 2- (1)で既述した、林檎と言うベトナム語を昨夕の母親との会話から思い出そうとしたV21の発言からはベトナム文化の親和性を児童にもたすリソースとして両親の存在を認識していることが伺える。
- 10 中国語、韓国語に関しては大学入試科目に取り入れられるなどすでに制度的な学習動機付けが行われている。

[文献]

- Cummins, Jim and Danesi, Marcel, 1990, *Heritage Languages: the Development and Denial of Canada's Linguistic Resources*, Our Schools / Our Selves Education Foundation., : Garamond Press. (=2005, 中島和子・高垣俊之訳『カナダの継承後教育——多文化・多言語主義を目指して』明石書店.)
- 古角美之, 2007 「兵庫県における子ども多文化共生教育の取組について」『JICA 兵庫 教師海外研修報告』 http://www.jica.go.jp/hyogo/enterprise/kaihatsu/kaigaikenshu/pdf/jissenhoukoku_01.pdf (2012年3月22日 on-line).
- 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』 <http://www.hyogo-c.ed.jp/~mc-center/document/h20report/bogokyouikushien.pdf> (2010年2月14日 on-line).
- 石井美佳, 1999, 「多様な言語背景を持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』第七号 148-187.
- 梶田孝道, 1996, 「多文化主義をめぐる論争点」『エスニシティと多文化主義』初瀬龍平編, 同文館 67-102.
- Kymlicka, Will, 1995, *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford University Press. (=1998, 角田猛之・石山文彦・山崎康佳監訳『多文化時代の市民権』晃洋書房.)
- 北山夏季, 2012, 「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-保護者の取り組みと児童への影響-」『人間環境学研究』第10号1巻.
- 真嶋潤子, 2009, 「外国人児童生徒への母語教育支援の重要性について -兵庫県母語教育支援事業に携わって-」『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』 <http://www.hyogo-c.ed.jp/~mc-center/document/h20report/bogokyouikushien.pdf> (2010年2月14日 on-

- line) .
- 箕浦康子編, 1999, 『フィールドワークの技法と実際—マイクロ・エスノグラフィー入門』ミネルヴァ書房.
- 中島和子, 2001, 『バイリンガル教育の方法-12歳までに親と教師が出来ること-』(増補改訂版)アルク.
——— 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/> (2010年2月14日on-line) .
- 野津隆志, 2007, 『アメリカ教育支援ネットワーク——ベトナム系ニューカマーと学校・NPO・ボランティア』東信堂.
——— 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」『外国人児童の母語学習支援をめぐるネットワーク形成の国際比較』課題番号19520461 平成19～21年度科学研究費補助金(基盤研究(C))研究成果報告書
- 落合知子, 2012, 『外国人市民がもたらす異文化間リテラシー——NPOと学校、子どもたちが育ちゆく現場から』現代人文社.
- 太田晴雄, 2000, 「ニューカマーの子どもと学校教育——日本の対応の再考——」江原武一『多文化教育の国際比較——エスニシティへの教育の対応——』玉川大学出版部.
- 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の形成——』明石書店.
- 末藤美津子, 2002, 『アメリカのバイリンガル教育』東信堂.
- 高橋朋子, 2009, 『中国帰国者三世四世の学校エスノグラフィー——母語教育から継承語教育へ』生活書院.
- 恒吉僚子, 1996, 「多文化共存時代の日本の学校文化」, 堀尾輝久・久富善之編『講座学校6 学校文化という磁場』柏書房.