

外国につながる子どもたちの保護者の教育参加 －「母」としての移住女性¹⁾のかかわりに注目して－

大野 恵理*・原 瑞穂**

(平成27年8月31日受付；平成27年11月6日受理)

要 旨

近年のグローバル化にともない、国境を越えた人の移動が拡大しており、来日する外国につながる子どもたちが増えている。彼らの日本語学習、母語・継承語学習、教科学習をサポートするため、学校や地域のボランティア団体等が各地で様々な取組を行ってきている。

本稿ではこれまでの先行研究を、「母」としての移住女性の子どもたちへの教育参加という視点から、母語・継承語教育と教科の学習の二項目に分類し、分析した。その結果①先行研究では、子どもたちの父母や保護者に着目した論文はあるが、「母親」の視点から研究されたものは少ない、②母、父母、保護者の多くは自身の子どもたちの教育に何らかの形で関わりたいと考えているが、言語的・文化的障壁及び専門知識の不足により、十全な参加を実現できていない、③子どもたちの母語による学習支援においては、母親の教育参加が実現可能となるだけでなく、支援を通じて女性自身がエンパワメントされる可能性を見出すことができる、という3点が明らかになった。今後の課題としては、子どもたちの保護者が移動を伴う主体であるという観点から、子どもたちの教育への関わりを明らかにすることである。

KEY WORDS

migrant women 移住女性, Children with diverse cultural/lingual background 外国につながる子どもたち, mother tongue and heritage language education 母語・継承語教育, academic studies 教科教育, educational participation 教育参加

1. はじめに

近年グローバル化および世界情勢に伴い、国境を越えた人の移動が拡大している。移動する大人とともに、「移動する子どもたち」(川上2004)が数多く来日し、生活を送っている。子どもたちは親と同時期に来日し移住することもあれば、先に来日した親に呼び寄せられることや日本に移住後も頻繁に母国との行き来を繰り返すケースもある。また、物理的な移動はなくても、外国出身の両親あるいは母親／父親を持つ家庭では、子どもたちは日本で生まれ継承して日本で育ちながら、家庭内で日本語と母語等の複数の言語間を常に「移動」しており、まさに複数の「言語間を移動する」(川上2014)状況にある。このような状況の中で、子どもたちは、日本語の習得や教科学習の困難に直面している。多くの研究者が指摘しているように、会話でのやり取りに問題がないように見えても、教科学習に参加し内容を理解する力は身に付いていないことがあげられる。また、すでに持っている母語の力が、喪失されてしまうという危険性もある。これに対し、母語学習、日本語学習、教科学習の取組みを支援するために、全国各地で様々な取組みが行われている。

筆者の勤める上越教育大学においても、母語・日本語・教科学習を支援するため、外国につながる児童生徒を対象とした学習支援プロジェクト「外国人児童生徒への修学支援プロジェクト」²⁾事業を実施している。筆者はその運営に携わり、児童生徒の母親である外国出身の移住女性(以下、移住女性とする)と話す機会を持つことがある。移住女性からは、子どもへの教育は言語的障壁や仕事が多忙などの時間的制約により、自身が積極的に関わることが難しい状況にあり、「母語を教えたいけれど、時間もないし、親がやると嫌がるから」や「私が日本語がわからないから、彼(子ども)は一人で勉強しないとイケない」と切実な状況が語られることがある。また家庭学習において保護者からのサポートが受けられない児童生徒は、在籍学校で日本語の「取り出し授業」を受けてはいても、自宅学習用に用意される課題に対しては、結果的に「一人でやるしかない」状況で日々の課題の前でただ奮闘せざるをえない。

たしかに移住女性にとって、母語ではない日本語で教科学習を教えたり一緒に取り組んだりすることは簡単なことではない。また母語教育に取り組むだけの時間的余裕や専門知識も持ち合わせていない場合がほとんどである。しか

*上越教育大学研究連携課 **学校教育学系

しながら、「母」として、子どもの教育に心を寄せ、何らかの方法により意義ある参加を実現したいと考えている母親も多いのではないだろうか。

本稿では、日本に住む外国出身の母親（移住女性）が、彼らの子どもたちの教育にどのように関わってきた／いるかという視点から、主に母語・継承語教育及び教科学習への参加に着目し、これまでの研究を整理し概観することを目的とする。外国につながる子どもたちの言語面に関連する問題としては、先述の通り母語・継承語の退行や喪失、教科学習の不振、日本語の未習得などが指摘されている。しかしながら、移住女性の子どもへの教育への参加に関する先行研究では、管見の限りでは日本語の学習に関するものではなく、母語・継承語教育及び教科学習に関するものであった。そこで、本研究では母語・継承語教育及び教科学習への参加に関する先行研究を対象とした。また、両親ではなく「母親」に注目するのは、ジェンダー役割規範に基づく「母親」役割を肯定的に取り上げるものではなく、従来から指摘されてきたように、移住女性は外国人であり女性であるという二重の意味において、周縁化されやすい存在である上、子育てにおいても大きな責任を課せられているためである（敷田2013 p114）。特に子どもの教育との関わりでは、言語的障壁、文化的差異により参加を困難にしていることが推測される。あえて「母親」役割に着目することによって、周縁化されやすい移住女性が日本社会における子どもの教育にどのように参加しているかを明らかにできると考える。

2 子どもの教育参加に対する意識・選択

外国出身の母親や保護者（以下、基本的にはこの用語を用いるが、調査報告や論文の引用の文脈においては引用先の表現を用いる）は、子どもたちの教育に対し、どのように意識しているのだろうか。ここでは、これまでの研究において調査、実践、分析がすすめられてきた母語・継承語教育及び教科学習の二つに絞り、彼らがどのように考え、選択し、実践しようとしているかを探りたい。

まず母語・継承語教育において、どのように考え関わっているのだろうか。齋藤（2005）は、以前に実施されたニューカマーの子どもたちの母語保持・伸長に関する全国的規模での調査に基づき、保護者の母語・継承語に対する意識と実践についてまとめている。ベトナム、カンボジア、ラオスの家庭を対象とした「日本に定住したインドシナ難民の母語の保持と喪失に関する調査研究」（国際日本語普及協会1993）によれば、回答者のうち90%の親が、母語を大切なものと考え、子どもたちへの継承を願っているが、実際に子どもに母語教育を行っている親の割合は、この高い意識に比べて、大幅に落ちる³⁾という。また、「ポルトガル語を母語とする在日外国人児童生徒の言語教育に関する父母の意識」（石井2000）においては、前述の調査同様、父母は子どもたちに、「母国と日本の2つの言語・文化を十分に発達させる」（齋藤前掲 p28）ことを期待しており、母語の喪失には強い危機感を抱いているという。しかし一方で、原（2003）では、中国にルーツを持つ児童の親6名に行ったインタビューの結果、親は子どもの将来の可能性を広げる上で中国語習得への期待が高いにも関わらず、「子どもの不十分な母語の力を引き上げることに對しては関心が薄く」、その背景には現実の日々の生活では母語よりも日本語が優勢で母語の重要性を認識する機会が少ないことがあると指摘している（p183）。これからの調査結果から、外国出身の親や保護者は母語と日本語の二つの言語・文化を育てたくてもそのための具体的な行動はなく、明確な意識も見出しにくい状況にあるといえる。

保護者が具体的な行動をとりづら背景には、子の態度も関わっている。齋藤・原・小笠（2005）は、首都圏にあり、全校生徒の約半数が外国にルーツを持つ児童という公立のA小学校をフィールドとし、保護者15名へインタビュー調査を行っている。その結果からも、子どもが母語を話せることが望ましいと考えており、家庭で母語教育を試みている親もいた。しかし子どもが「泣いて嫌が」（p93）ったり、「恥ずかしがって話さな」（p93）かったりと、家庭内での母語教育の難しさが語られていた。同調査の父母のインタビュー（中国、ベトナム、カンボジア、ラオス、スペイン語話者）を分析した原（2006）においても、母語教育に子どもが強い抵抗感を持っている様子を見て、親が苦悩している様子があったと報告されている。親は子どもが母語を習得することに将来的な価値を見出し、アイデンティティの形成にとっても重要な役割をもつと考えているが、上記のような子どもの態度がその実現を難しくしていることを明らかにしている。

それでも母語を学び習得してほしいという期待から、家庭では様々な取組みが行われている。家族との母語での会話や出身国のメディア媒体との接触（高阪2011）、母語に触れる機会を持つこと、学校の教科学習を母語で手伝う、母国から教科書を取り寄せて教えているという具体的な取組みが行われているという（原2006）。しかし必ずしも有効に機能しているわけではなく、このような取組みに対し、保護者は、「家庭における努力だけでは限界があり、専門家による特別な教育」（高阪前掲）を必要としていると考えており、具体的な教育方法は「いまだ模索している段

階」である。家庭での母語教育に限界を認めつつも、専門的な知識や枠組みを得ることで、それを克服しようとしているといえる。

これまでの研究が示すように、外国出身の母親や保護者は、母語・継承語教育に関し、母語の習得への期待や子どもの教育に関わりたいという希望を抱きつつも、具体的にどのように参加できるのかという段階になると、障壁を感じる母親や保護者は少なくなく、個人の努力にとどまっていることが明らかになっている。

次に、外国出身の母親や保護者は教科学習への参加に対し、どのように意識しているだろうか。藤本(2015)では、日本語が家庭内で優勢になっているというフィリピン人母親33名に家庭の言語環境についてアンケート調査したところ、子どもの生まれた順によって使用言語が異なることが明らかになった。第一子においては、日本語の使用率が優勢(61%)であるものの、母語(タガログ語)の使用も32%とある程度認められた(p33)。一方、第一子以降の子どもに対しては、日本語が圧倒的に優勢で、使用率は第二子は71%、第三子は75%、第四子は100%⁴⁾であった。子どもが複数いる家庭では、主に日本語が使われていることが明らかになった。前述の母語・継承語教育に熱心な親たちとは対称的に、必ずしも母語を教えることに母親自身が必要性を見出していない。むしろ「子どもに漢字が教えられようになりたい」(p30)と学校の教科学習を指導したいと考えていることが明らかになっている。この点について、岡崎眸(2005)も、子どもへの母語や母文化の継承について、「親自身が自分の母語・母文化を子どもに伝えることに価値を認めない傾向にある」(p169)と言及している。また母親はまず自身の日本語能力について「子どもとミスコミュニケーションがおこるので、自分をもっと日本語を学習しなければならない」(藤本前掲 p35)と述べ、子どもたちとの日本語によるコミュニケーションのために、自身の能力を伸ばしたいと考えていた。さらに日本語使用を前提とした教育参加を強く希望していることがうかがえるが、いくら日本語学習を進めても子どもたちに教えられるほどの期待したような結果は見えず、焦りや諦めを感じるようになっていくという。母語ではない言葉で、子どもの学習をサポートすることの難しさを示すものである。さらに母語・継承語教育とは異なり、教科学習は親が学校で行われている教育を理解し、その上で学習指導を目指すという点でより高い言語的障壁が存在していると考えられる。このような親の状況は、子どもが困難に直面していても「何もしてやる手立ても自分の手持ちの能力もないという状況」(岡崎眸前掲 p24)に留まってしまっているといえる。子どもの教育に関心が高くても、日本語が障壁となり、具体的に教えたり関わったりすることが難しいことがわかる。同時に教科学習への参加に対して、学校での主な教授言語である日本語使用の意識が強く、それを実現できない焦燥感や無力感を感じることがあることがわかる。

最後に、外国出身の母親や保護者は母語・継承語教育や教科学習全般に関し、母語・母文化及び日本語・日本文化をどのように捉え、教育上の選択しているのだろうか。

敷田(2013)では、都市近郊に住む国際結婚家庭(日本人男性と結婚移住女性)における子どもたち、特に「子どもが日本生まれである」(p114)ゆえに見えづらい存在となっている子どもたちとその家庭(10家庭)を対象とし、母親および父親と子ども(父親と子どもについては、了承を得られた場合)に半構造化インタビューを行った。結婚移住女性が母親として日本社会でどのように教育上の選択を行っているかという観点からインタビューをし、その結果に基づき、家族の志向性による3分類を提示している。すなわち、日本や日本語での教育を重視する一方で母親の母語や母文化の喪失の可能性がある「日本志向家族」(p117)、母親の母語で会話でき母語保持を可能にしているが、母親の日本語習得のモチベーションが低いという「母国志向家族」(p120)、母親が日本文化を肯定的に受容し、日本と母国の「架け橋」となろうとする「両立志向家族」(p122)の3つである。この3つの類型から、母親による教育参加の経験を抽出してみたい。「日本志向家族」の事例からは、母親は子どもたちに母語を教えることを試み、小学校のときまで母語教育を行っていたが、周囲がすべて日本語環境であったことから一人での教育に限界を感じ、挫折を経験した。「日本人らしく」(p117)ふるまうことが期待される家族という側面も持っており、「日本のやり方」(p117)に合わせて子どもを教育している。「母国志向型家族」においては、母親がどのように母語教育を行ったのかについての言及はないものの、母子間の会話はほぼ母語で行われており、子どもたちは母語での読書習慣を持ち、さらに母親と様々な社会問題についても語り合うことができるほど、高い母語能力を持っていることがうかがえる。このことから母語習得に向けた母親の積極的なかわりがあったと推測できる。最後に「両立志向型家族」では、母語・母文化と日本語・日本文化をどちらも継承させたいという考えから、それに伴う言語教育や学校選択を極めて積極的に行っている。母語を教える活動を行ったり、母語や母文化が学べる学校へ進学させたりと母親による教育に加えて、日本人である父親やその家族の協力も得られている環境であった。このように母親による教育参加と教育上の選択がどのように行われるかというのは、母親が「母語・母文化継承と日本社会への適応」(p125)をどのくらい重要と考えるかということのみではなく、「日本人夫やその家族」(p125)の影響、さらに子ども自身が母親の母語や母文化を「肯定的に受容しているか」(p125)ということにより決められると述べている。

これまでの結婚を機に来日した移住女性（特に途上国出身の女性）の研究においては、彼女たちの家庭内における地位は相対的に低く、従属的な家族関係が形成されていると批判的に指摘されてきた（武田2011, 佐竹2006）。特に言語や教育に関しては、移住女性が子育てをすると「日本語ができない子どもになってしまう」（藤田前掲 p35）と考えられ、「子どもは嫁にはあずけておけない」（藤田前掲 同）と、姑が全面的に子育てしてしまうこともあった。また、山本・渋谷・敷田・キム（2013）によると、日本在住の発展途上国出身女性と日本人男性の家庭では、家族から母親の母語の使用が禁止され、特にアジア出身の女性の場合には、家族間の使用言語に日本語が選択されることが多い。しかも、その多くが散在しており、母語を学ぶ学校も少ないため、母親の母語が子どもたちに継承される可能性は低いという（p120）。さらに、「そもそも発展途上国出身女性について教育戦略をもつ存在として主体的に描く研究自体が少ない」（pp120-121）ことが指摘されている。そのような中で敷田（2013）では、上記のようなステレオタイプ化された移住女性ではなく、言語・文化資源や社会関係を子どもの教育に生かしながら「主体的に行動しうる」女性を見出している。

敷田（前掲）の報告において、移動する主体としての「母親」の苦悩が明らかにされている点に注目したい。すなわち自身が来日後マイノリティである状況では、日本語能力が十分なものでなければ、周囲の日本人とのネットワーク形成が難しく、育児や学校のことを相談することが難しいという。また、子どものマルチカルチュラルな背景を生かしたいと考えるが、現在の日本の学校ではこのような生育背景が多くの場合評価されず、子どもたちの間でいじめの対象になる可能性すらあるという。日本の学校制度は、「モノカルチュラルな教育」（太田2005）であると指摘されて久しいが、多様な言語・文化的背景をもつ子どもたちにとって、必ずしも居心地のいい環境とはなっていない。そのため子どもたちは、よりよい教育環境の追究のために国境を超え、まさにトランスナショナルな「移動する子どもたち」となりうる。親世代から二世帯に渡る越境をとまなう移動の連鎖に際し、どのような教育上の選択が有効と考えられるのかどうかは、今後の検討課題としたい。

以上、第2章では子どもの教育に関する移住女性の意識を概観してきた。移住女性のかかわりを探ることを目的としながら、先行研究を整理してきたが、意識調査における「母」である移住女性に焦点をあてたものは極めて少なく、「父母」や「保護者」に着目するものが多いことがわかった。そのためこれまで追ってきた傾向を、移住女性の教育参加の意識と断定することはできない。しかし一方で、これまで従属的な存在として描かれてきた結婚移住女性が、自ら積極的に子どもの教育に関わり、「主体的に行動しうる家族の形が存在する」（敷田前掲 p125）ことは明らかになっており、すべての移住女性にあてはまるとは言えないものの、彼女らの教育参加をみる上で、貴重な手がかりとなるものである。

また外国出身の保護者が子どもの教育に参加するためには、言語や文化の違い及び専門的知識の不足、教育方法の模索という難しさを抱えていることが明らかになった。このような困難を抱えながら、「母」である移住女性は子どもの教育に具体的にどのようにはたらきかけ、実践することができるだろうか。

次章では移住女性による母語・母文化を伝えようとする主体的な試みや、母語を使った教科学習への参加実践について整理する。

3 移住女性の「母」としての教育参加

本章では、第2章でまとめた教育参加への意識に基づき、実際に「母」である移住女性が参加・実践している報告を整理する。

3. 1 母語／継承語教育における関わり

湯川（2006 p15）は、「全国の公立学校に散らばって」いる外国人児童生徒は、「分散と集中の二極化」が進んでいると指摘している。母語教育支援に保護者が関わるケースでは、集住地域では、公立校や大学の校舎内において保護者組織やボランティアによる母語教育が行われていることが多いようである。神奈川県下の母語教室を調査した石井（1999）は、神奈川県下の母語教室を調査し、運営形態や教育内容等から分類した結果、親の協力はボランティア教室にとって、継続のためのもっとも大きな要因だと述べている。それを実現しているIAPE（イアペ）⁹⁾という南米出身の外国人児童生徒のための母語教室では、地域の中学校の国際教室を利用し、小学校から中学校までの子どもたちがポルトガル語を学んでいるという。教室に関わるのは教師やボランティアだけではなく、「言語少数派の保護者」が活動している（内田2005 p68）。石井（前掲）によると、保護者の参加は、設立当初から見られたものではなく、97年以降教室の場所が安定したり、日本人スタッフが充実したりしたことによるものだという。それまで不確

定だった教室の場所が安定し、その近くに自由に利用できるスペースがあったことで、送迎に来る親同士のコミュニケーションがまず増えたこと、日本人スタッフと親のコミュニケーションがとれるようになったことがあげられている。さらに、イベントに親の参加が求められたことにより、親同士、日本人スタッフと親のコミュニケーションがさらに活性化されていった。これらのことにより、97年から98年にかけて、保護者が教室に入り込み、授業の手伝いを行うようになっていったことが報告されている。保護者が具体的にどのように授業に参加しているのかは言及されていないが、保護者会が2か月に一度開かれており、子どもの教育に関する問題を共有する場となっており、孤立しがちな「言語少数派の保護者」（内田前掲 p68）にとって、ネットワーク形成の役割を果たしているものといえる。また、岡崎眸（2005）では「共生日本語教育実習」（p167）での取り組みが紹介されている。この取り組みは、お茶の水女子大学で行われている日本語教育実習（8日間連続、毎日2時間半実施）である。日本語を、母語がお互いに異なる人々が意志疎通し共生するための言語的手段である「共生日本語」と捉え、教壇実習を行っている。一般的に日本語教育実習というと、日本語を母語としない者を対象とするが、この実習では日本語を母語とする者も対象に含め、まさに母語が異なる人同士のコミュニケーション手段としての日本語の側面を重視している。学生は「①お互いの母語や母文化を尊重する態度の涵養、②お互いに共生するための共生日本語の協働構築、③お互いが直面する問題を知り、その解決に向けての自信や革新の醸成」（pp167-168）を目標に活動ベースの実習を計画し、参加者を成人クラスと年少者クラスに分け、実施している。この実習に参加した、ある移住女性A子さんとその子どもB子さんは、参加当初は母語や母文化を否定的にとらえる傾向にあったという。母であるA子さんは自身の母語・母文化の社会的価値を認めず、子どもに教えることに積極的ではなかった。一方、娘のB子さんもまた母語・母文化に価値を見いだせず、さらには日本人と言葉や外見の異なるA子さんを遠ざけるような様子もみられた。このような中、年少者クラスでは日替わりで参加者の母語・母文化に焦点をあてた活動を行うことになり、外国にルーツを持つ子どもたちが中心となってそれぞれの母語・母文化を紹介していく様子に触れると、B子さんは自分も他の子どもたちのように自らのルーツを教える活動をしたと思い、実際にA子さんに教わりながら、その活動を実現した。このような娘の変化に触れたA子さんは、自身の母語・母文化に価値を見出し、これからも娘に母語を教えたいという前向きな気持ちを語るようになっていった。この事例からは、親子間のみでは母語・母文化の継承がうまく機能しなくても、第三者やそうした「場を提供すること」（p170）によって、母親と子どもの双方が母語・母文化の価値を認知できる可能性が示されたといえる。

では、公立学校における母語教育の実践はどのように行われているのだろうか。

真嶋・桜井・孫・干（2014）では、ある公立学校を研究の対象校とし、幼少期に渡日または、日本生まれの場合の子どもたち、とりわけ中国にルーツをもつ子どもたちの言語教育の実践を検討している。1～2年生の斉取り出し授業において、教科書を中国語に訳した文の音読が宿題として出される。保護者は、毎日のように出される日本語の教科書の音読では、内容まではわからず子どもが読んでいるかいないかの確認にとどまっていたが、中国語の場合では、内容がわかるため、教えたり褒めることができるようになった。これまで「本当は子どもの教育に関わりたのに、その機会が得られず苦しんで」（p6）いた保護者は、積極的に関わることができるようになった。一方子どもにとっても、保護者に褒めてもらえることで学習に意欲をもって取り組めるようになり、保護者のことを日本語がわからない大人から、「中国語文が読める人」（p6）と認識するようになり、母語に肯定的な意識をもつことができていくという。また小学校に上がる前は、保護者は「子どもたちのために」（p5）日本語で話すことが求められてきたが、今度は学校から、中国語で話しかけることを求められるようになる。このことは保護者自身にとっても、学校に母語・母文化を尊重してもらえると安心感につながり、子どもの教育参加への言語的障壁及び心理的障壁を低くすることを可能にしているのではないだろうか。

公立学校におけるこのような保護者との連携は、保護者による主体的な実践にどのように結びつくのだろうか。保護者が子どもの母語学習に関わることで、子どもが母語・母文化を肯定的にとらえることができたり、家庭内での中国語による会話が促進され中国語能力（加えて日本語能力も）の伸長につながったりすることが確認されており、学校と保護者の連携によって、子どもの母語学習が可能となっているケースといえよう。保護者との連携をどのように進めたのか、また中国語能力の伸長がみられた児童の家庭で母語教育の開始や、家庭言語を中国語に意識的に変えていったのかどうかなど、保護者の主体的な関わりがどのように行われたのかについてはまだ明らかにされていないが、家庭での母語学習に限界を感じている保護者にとっては、有効な方法となるだろう。

一方、周囲に同じ母語話者がいない場合や外国人児童生徒数が少ない場合、母語教育の主な担い手は、母語話者である母親となる（滑川2010）。母親が独自に行う母語教育はどのように行われているのだろうか。

谷口（2011）は、タイ人の母親（1名）による母語教育に焦点をあて、インタビュー調査を行っている。母親による母語教育の特性として、子どもの言語発達と心的態度の成長段階を見ながら、長期的視野に立った教育が可能とな

る一方で、段階に応じた「困難さ」(p177)があるという。子どもの幼少期は母親と過ごす時間が長く、母語による読み聞かせなども行い、タイ語を話す割合が高かったが、小学校に入学すると通学や通塾のため、母親と過ごす時間とタイ語への接触機会が短くなること、また低学年の頃は母親が外国人であることとタイ語が完璧ではない「恥づかしさ」(p183)により、母親がタイ語で話しかけても子どもは絶対にタイ語を話さない時期があった。子ども自身がタイ語を話す・学ぶ必要性や意味をとらえきれていないことが原因であるとされている。しかし中島(1998)の「言語形成期後期」になると、友人の前でも電車内でも母親とタイ語で話し「母語への否定的な心的態度」(p183)に変化がみられたという。この変化の要因の一つとして、母親が具体的な母語教育方法がわからなくても、母語教育をあきらめたくない一心で、タイ語で話し続けていたことをあげている。他方、子どもが成長するにつれ、学校の先生や保護者とのコミュニケーションの機会が増えるとともに、母親の日本語能力の伸長が課題となる。上述の通り、家庭では母語を話しているため、相対的に日本語の発話機会が限られてしまい、母親の日本語能力が伸長しづらくなってしまいが、調査対象者の居住地域では周囲にタイ人がいないため、母親が母語で話しかけなければ、子どもはタイ語に触れることがかなわない。このように母親は、子どもへのタイ語での話しかけは重要だが、子どもの将来のために自分の日本語能力を伸ばしたいとも考えており、成長段階によって、家庭内でタイ語と日本語使用のバランスをどのようにとるべきかという「困難さ」を抱えているという。現在、前述の通り、集中地域では自治体の教育委員会など行政が中心となって、母語教育が行われているが(真嶋・沖汐・安野 2010)、散在地域では「取り出し授業」などで日本語教育への支援は行われているが、母語教育に関しては唯一の母語話者である母親が行うというケースが多いと推測される。母語教育の具体的な方法もなく母親以外に母語話者がいないという環境は、母語教育を進める上で、散在地域に共有される「困難さ」であると考えられる。この「困難さ」を克服するためには、どのような方策が考えられるだろうか。小田(2012)では、母語による子どもの教科学習を指導した母親が、子どもの母語保持・育成を望み、周囲に教室や講師がいなくても学習が可能な通信教育による母語教育を始めたことを報告している。また谷口(2011)は、日本語教育関係者が母語教育の意義を母親に伝え、知識や情報を提供することは重要であると言及している。しかしながら、先述の通り、先行研究からは外国出身の母親や保護者は子どもに母語習得を望み、教育したいと考えていても、障壁を感じ実践が困難であることは明らかである。情報を提供することは重要なことではあるが、それが単なる「知識」にとどまり実践につながりにくいという可能性にも留意しなければならないと考える。

3. 2 教科学習における関わり

来日した子どもたちは、日本の学校では、日本語をゼロから学ばなければならず、高度な学習言語が要求される教科学習を進めることが難しい。岡崎敏雄(2005)は、父母の来日前の教育力を持続させ活用する「父母と協働の持続型ケアモデル」(p23)を提唱した。さらに、母語を使って学び続けるとともに、学習言語としての日本語の習得を進める「教科・母語・日本語相互育成学習モデル」(岡崎1997)⁶⁾(以下、相互育成学習モデル)を提唱している。では、父母の教育力を持続させ活用するため、具体的にどのように実践が行われているのだろうか。

相互育成学習モデルをもとに、母親が子どもたちの教科学習に主体的に参加している研究には、小田(2007, 2011, 2012)がある。小田(前掲)は、ブラジル出身の中学2年生の生徒を対象とした学習支援において、母語支援者として生徒のブラジル出身の母親が参加した事例をあげている。母語による学習と日本語による学習が同時並行で進められるため、母語の維持・伸長をはかることができる(小田前掲)。具体的には、国語の学習支援において、①重要な語彙の確認、②日本語支援者との教材の読解、③母語と日本語による要約作文を書き上げ、推敲するというもので、一連の流れの中で「ことばを使って教材の内容を繰り返し自分の中で再構築・表出する中で、H(生徒)の教材の理解の深化を図るとともに、両言語による読み書きの力を互いに支え合う形で伸ばすこと」(小田2011 p3)が目指された。母語支援に関わる以前、母親は子どもの教育に関わりたくても関わるができないう苦しい思いを抱いていたが、自由に表現できる母語を使い、教材を通してことばでのやりとりを繰り返す中で、「親子の関係が深まった」と感じ、さらに「母語であればもっと子どもの教育に関与できるということを意識するようになった」(p6)と語った。また母親は、子どもの母語能力を把握できたことで、母語の必要性を訴えながら母語使用を勧めたり、より母語学習に力を入れたいと考え、通信教育を活用した母語教育を独自に開始したりした(小田2012)。日本語支援者との協働により、母語を使った教科学習支援が可能となったことで、親子の信頼関係の深まりや母語教育の関心の高まりがみられ、自律的に取り組む様子が報告されている。

滑川(2010, 2015)では、中国出身の小学校5年生の児童を対象にした実践を報告している。滑川も小田同様、相互育成学習モデルを基にし、児童の中国出身の母親を母語支援者とした。母語による教科学習の際に、母文化、とりわけ子ども自身の体験や家庭のルーツ、すなわち「わたしの文化」(滑川2010 p130)を重視した支援を行った。子どもの「体験を掘り起し」(滑川2015 p53)ながら、やり取りを重ねることで、抽象概念の理解につなげることが

できた。母親は母語支援者として、母語先行学習に4年間参加し続け、支援の内容理解では、母親は子どもが想起した体験に知識をつけ加えたり、子どもとの「知的なやりとり」(滑川2010 p146)を繰り返し実践することで、親子のコミュニケーションが確保されていった。また日本語支援者のサポートがあることで、概念理解のための的確な指導が可能となった。このことから母親が母語支援者として教科学習を行うことで「少数派文化の価値づけ」(p147)がなされることや「親子の知的コミュニケーション」(同)が拡大していく等の可能性と意義が示された。

この二つの事例からは、日本人支援者との協働と連携により、母語による学習支援が可能となると、移住女性自ら教育参加の可能性を拡大しようと自律的な行動に向かうことが明らかになった。すなわち、子どもへの教育参加を「橋渡しをする者」(滑川2010 p147)がいれば、十分に教育参加を実現できるといえる。例えば、小田(2011)の研究では、母親は子どもの母語能力を把握できたことで、さらなる伸張をめざし、子どもに母語教育の必要性を訴え、通信教育の受講を勧めていた。また滑川(2010)では、中国語支援時間中に、母親が出身国の文化を積極的に紹介し、支援授業に取り込む様子がみられたと報告されている。これらは、さらに言えば、移住女性が教育参加を通し、エンパワメントされたともいえるだろう。

4 まとめ

これまで、「母」としての移住女性の子どもたちへの教育参加という視点から、教育参加に対する親の意識、母語・継承語教育への関わり、教科学習への関わりについて、研究動向を整理してきた。外国人であり女性であるという二重の意味で周縁化されやすい移住女性が、どのように教育参加を果たしているのかを明らかにした。

親の意識に関する研究では、親は子どもの母語・継承語教育及び教科学習に関わり、教えたりサポートしたりすることを望んでいることが明らかになっている。親として実際に教えようと試みるケースもあったが、すべての取組みがうまく機能しているわけではなく、残念ながらうまく機能していない場合もあった。その原因は、言語的障壁によるものや専門的な知識の不足、さらに「子の心的態度」(原2006)であるという。母語・継承語教育への関わりでは、大学や学校との協働・連携により教育参加を果たしたり、母親の独自の取組みが行われていることがわかった。大学の母語教室に参加した親子の事例からは、大学が「場を提供する」(岡崎眸2005 p170)ことによって、移住女性による母語・母文化継承のためのきっかけを得られることがわかった。この事例から、母語習得や親の母語によるかわりに抵抗を示す「子の心的態度」(原前掲)や、自らの母語に価値を見出せない母親の心的態度は固定的なものではなく、第三者によって母子ともに自らのルーツの言語を捉え直し、実践してみることができるといえる。

学校との連携では、取り出し授業による母語教育の実践により、子どもたちは母語に親しみ、親は母語を通じた教育参加を実現できている。また、母親が独自に母語を子どもに教える事例では、長期にわたり成長段階を意識した母語教育を実践している。ただし学校での実践を家庭での母語教育につなげたり、母語話者が母親一人である場合の教育方法については具体的な方法や専門的な知識が不足しており、今後の課題となっている。教科学習への関わりでは、相互育成学習モデルを基盤とし、母親が母語支援者として参加した実践の研究報告が蓄積されてきている。これらの実践を通して、親子関係の深まりや母語教育の意識の高まり(小田2011)、親子の知的コミュニケーションが拡大した(滑川2010)ことが明らかになった。また、移住女性が自由に表現することのできる母語を使って学習支援を行うと、自ら積極的に情報収集を行い、子どもの教育に関わる姿勢がみられるようになっていった(小田前掲)。これらのことから、子どもの教育に参加したことによって、母親自身がエンパワメントされるという新たな可能性を見出すことができた。

移住女性は言語的障壁や文化的差異により教育参加に困難を感じ、実践がうまく機能していない場合もあるものの、家庭内に留まらず、大学や学校など家庭の外と連携し、自身の母語を生かすことで、それを乗り越え、教育参加につなげている。さらに、乗り越えるだけでなく、実践から学び、より積極的に参加していく姿を見ることができた。外国人児童生徒への教育と「母」としての移住女性のかかわりにおける、言語的障壁を乗り越えた教育参加の可能性や主体的な存在としての移住女性を見出せたといえる。

5 おわりに

以上、本稿では、「母」としての移住女性が子どもの教育にどのように関わっているかという視点から、これまで

の外国人児童生徒への研究を整理し、概観してきた。その結果、①先行研究では、子どもたちの父母や保護者に着目した論文はあるが、「母親」の視点から研究されたものは少ない、②母、父母、保護者の多くは自身の子どもたちの教育に何らかの形で関わりたいと考えているが、言語的・文化的障壁及び専門的知識の不足により、十全な参加を実現できていない、③子どもたちの母語による学習支援においては、母親の教育参加が実現可能となるだけでなく、支援を通じて女性自身がエンパワメントされる可能性を見出すことができる、という3点が明らかになった。

一方、本稿では、子どもたちの居住地の違いによる、母語・継承語教育や教科学習への移住女性の参加の違いについては、明らかにすることができなかつた。先述のとおり、集住地域では取り組みがなされているものの、散在地域での取り組みについては今後さらに調査が必要である。散在地域では、母語話者である家族が中心に母語教育が行われていることが推測されるが、地域の国際交流団体・NPO団体等との連携による実施なども考えられる。外国につながる子供たちが全国的に増加している中、どこに住んでいても、子どもたちとその家族が希望する母語・継承語教育、教科学習を実現することができるような仕組み・環境づくりが不可欠である。

また今後の課題として、管見の限り、これまで越境を伴う「移動」の視点から、外国人児童生徒を「移動する子ども」(川上2014)ととらえる研究はあったが、その父母もまた移動を伴う存在であるという観点から、子どもたちの教育への関わりをみるという先行研究は少ない。しばしば子どもは、父母の仕事等に伴い来日し、「自らの意思ではなく、保護者の都合で、ある日突然」(岡崎敏雄2005)移動することになる。日本語補習を受けても教科学習にスムーズに取り組むようになることは難しく、「母語・母文化で保障されてきた学習が、日本語・日本文化の下では継続されない」ことが問題の根本にあると指摘されている(佐藤2012)。また筆者の経験では、出身国内外における頻繁な移動により、親子としてともに生活を積み重ねるといった経験が不足していたことが原因となり、良好な親子関係を維持できず、結果的に子どもが日本を離れ、別々に暮らすことを選択していくケースもあった。「移動する子どもたち」を育てる、移動する大人たちの「移動」やライフコースを見ることによって、子どもたちの教育を新たな角度からみることができるようになると考える。

注

- 1) 本稿では「移住女性」とは、広く海外から日本へ移住した外国出身の女性と定義する。来日の理由は、日本人男性との結婚であったり就労や留学を目的であったりするが、どのような来日経緯にしろ、子どもをもつ「母」であること、言語少数派であることは共通していることから、子どもの教育にどうかかわるかという観点においても共通した課題をもっていると考えられるためである。なお、本稿では、子どもの教育参加に着目するために、移住女性のライフコースの一つである、「母」としての役割にあえて着目するが、ジェンダー規範に与するものではない。藤田(2012)においても、日本語学習のためにあえて「母親」としての役割を強調し、日本語学習をすすめたことにより、一定の成果があったことが報告されている。
- 2) 上越教育大学地域貢献事業「外国人児童生徒への修学支援プロジェクト」(<http://www.juen.ac.jp/kokusai/lamp/> 最終アクセス平成27年8月)平成27年8月現在、小学1年生から中学3年生までの12名の外国人児童生徒が参加し、国語・社会・理科の個別学習支援を受けている。
- 3) この理由として、斎藤(2005)は、母語や母文化の維持は、「コミュニティの規模」及び「コミュニティとの関わり方」に関連しているとしていることを指摘している。回答者のうち、母語伝達を行っているベトナム人グループは、他のグループに比べ、「同国人との付き合いが多い」と回答しているという。
- 4) 藤本(2011)では、第三子及び第四子の実質的な解答数の記載があったが、割合は示されていなかった。本稿においては、第二子との比較をしやすくするため、筆者が解答数から割合を計算し、示した。
- 5) IAPE(イアペ)は神奈川県鶴見区の母語教室である。1994年から活動し、98年当時スペイン語とポルトガル語を教えた(ただし、下記サイトによれば、2015年現在はスペイン語のみのようである)。「公益財団法人かながわ国際交流財団かながわ母語教室マップ」<http://www.kifjp.org/classroom/native/iape2/> (最終アクセス 平成27年8月)
- 6) なお、この学習モデルを基盤としたこれまでの実践については、佐藤(2012)のレビュー論文を参照されたい。

引用及び参考文献

- (1) 石井恵理子(2000)「ポルトガル語を母語とする在日外国人児童生徒の言語教育に関する父母の意識」『日系ブラジル人のバイリンガリズム』国立国語研究所, pp116-142
- (2) 石井美佳(1999)「多様な言語背景をも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紀要』第7号, pp148-189

- (3) 伊豫谷登士翁 (2013) 『移動という経験－日本における「移民」研究の課題』 有信堂
- (4) 内田紀子 (2005) 「公立中学校における保護者ボランティアによる支援の可能性－言語少数派生徒の高校進学を可能にしたもの－」 『共生時代を生きる日本語教育－言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集－』 お茶の水女子大学日本語文化学会 研究会, pp67-82
- (5) 大西仁・吉原直樹監修 (2012) 『移動の時代を生きる－人・権力・コミュニティ』 東信堂
- (6) 岡崎敏雄 (2005) 「内発的發展に基づく外国人の子どもの学習支援－中学生における日本語学習言語習得を軌道に乗せる父母と協働の持続型ケアモデル」 『文藝言語研究言語編48』, 筑波大学, pp15-28,
- (7) 岡崎暉 (2005) 「年少者日本語教育の課題」 『共生時代を生きる日本語教育－言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集－』 お茶の水女子大学日本語文化学会 研究会, pp165-179
- (8) 太田晴雄 (2005) 「日本的モノカルチュラリズムと学習困難」 宮島喬／太田晴雄 『外国人の子どもと日本の教育－不就学問題と多文化共生の課題』 東京大学出版会, pp57-75
- (9) 小田珠生 (2007) 「母親による言語少数派の母語保持・育成教育の可能性：『母語・日本語・教科相互育成学習モデル』の実践から」 『言語文化と日本語教育』 34号, お茶の水女子大学日本語文化学会 研究会, pp1-10
- (10) — (2008) 「日本人支援者との協働による言語少数派の親の教育参加－『母語・日本語・教科相互育成学習モデル』の実践から」 『WEB版リテラシーズ』 第5号1巻, くろしお出版, pp1-9,
- (11) — (2011) 「言語少数派生徒のための『父母と協働の持続型ケアモデル』の可能性－母親に対するインタビュー調査から－」 『言語文化と日本語教育』 第42号, お茶の水女子大学日本語文化学会 研究会, pp1-10
- (12) — (2012) 「言語少数派の母親の教育参加における領域の拡大－日本人支援者との協働の下で－」 『多言語多文化－実践と研究：実践者と研究者の対話フォーラム』 4, 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター, pp122-147
- (13) 川上郁雄 (2009) 『「移動する子どもたち」の考える力とリテラシー－主体性の年少者日本語教育学』 明石書店
- (14) — (2014) 「ことばとアイデンティティ－複数言語環境で成長する子どもたちの生を考える」 宮崎幸江編 『日本に住む多文化の子どもと教育－ことばと文化のはざまで生きる』 上智大学出版会, pp117-144
- (15) 川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろこ・野山広編著 (2009) 『「移動する子どもたち」のことばの教育を想像する－ESL教育とJSL教育の共振』 ココ出版
- (16) 齋藤ひろみ (2005) 「日本国内の母語・継承語教育の現状と課題－地域及び学校における活動を中心に」 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 1, 母語・継承語・バイリンガル (MHB) 教育研究会, pp25-43
- (17) 齋藤ひろみ・原みずほ・小笠恵美子 (2005) 「教師と外国人児童保護者の相互理解に向けて－研究者による両者へのインタビューが果たした役割」 『国際教育評論』 2, 東京学芸大学国際教育センター, pp90-97
- (18) 定松文 (2008) 「移民と言語－人は移動するという前提から言語と社会をとらえる」 『ことばと社会 移民と言語①』 11号, 三元社, pp6-25
- (19) 佐藤真紀 (2012) 「教科・母語・日本語相互育成学習モデルの実践：理論を具現化していくための方法」 『茨城大学留学生センター紀要』 10, 茨城大学留学生センター, pp59-70
- (20) 敷田佳子 (2013) 「国際結婚家庭の教育に関する現状と課題－結婚移住女性に焦点をあてて」 『移民政策研究』 5, 移民政策研究会, pp113-119
- (21) 志水宏吉・山本ベバリーアン・鍛冶致・ハヤシザキカズヒコ編著 (2013) 『「往還する人々」の教育戦略－グローバル社会を生きる家族と公教育の課題』 明石書店
- (22) ジムカミンズ (2011) 『言語マイノリティを支える教育』 慶應義塾大学出版会
- (23) 千田有紀・中西祐子・青山薫 (2013) 『ジェンダー論をつかむ』 有斐閣
- (24) 高阪香津美 (2011) 「在日ブラジル人児童・生徒の母語教育環境」 『言語文化学会論集』 36, 言語文化学会, pp259-274
- (25) 武田里子 (2011) 『ムラの国際結婚再考－結婚移住女性と農村の社会変容』 めこん
- (26) 谷口 (井手) 恭子 (2011) 「国際結婚家庭の外国人母親による子どもへの母語教育の困難さ－タイ人母親の事例から－」 『日本語・日本文化研究』, 大阪外国語大学日本語学科, pp177-188
- (27) 坪谷美欧子 (2005) 「地域で学習をサポートする－ボランティア・ネットワークが果たす役割」 宮島喬・太田晴雄編 『外国人の子どもと日本の教育－不就学問題と多文化共生の課題』 東京大学出版会, pp193-215
- (28) 永吉希久子・中室牧子 (2012) 「移民の子どもの教育に関する一考察－なぜ日本に住む移民の子どもの教育達成は困難なのか」 大西仁・吉原直樹監修 『移動の時代を生きる－人・権力・コミュニティ』 東信堂, pp43-90
- (29) 滑川恵理子 (2010) 「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」 『多言語多文化－実践と研究：実践者と研究者の対話フォーラム』 3, 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター, pp126-149
- (30) — (2015) 「言語少数派の子どもの生活体験に裏打ちされた概念学習－身近な大人との母語と日本語のやり取りから」 『日本語教育』 160号, 日本語教育学会, pp49-63
- (31) 原みずほ (2003) 「外国系児童の母語の習得と育成に関する父母の意識－A小学校児童6名の父母へのインタビューを通して－」 『お茶の水女子大学21世紀COEプログラム「誕生から死までの人間発達科学」平成14年度公募研究成果論文集』, pp173-185
- (32) — (2006) 「多様な言語背景を持つ子どもの母語・獲得伸長を巡る現状－A小学校における親へのインタビュー調査

- から」『外国人児童生徒の日本語及び教科学習に関する研究プロジェクト報告書 実践者と研究者の「協働」による実践・研究の試み』東京学芸大学国際教育センター, pp46-53
- (33) 藤本陽子 (2015) 「家庭内での使用言語と子どもの日本語会話力ーフィリピンにつながる子どもたちー」『至誠館大学研究紀要』1, 至誠館大学, pp29-39
- (34) 藤田美佳 (2008) 「日本人男性と国際結婚した海外出身女性の日本語学習ー子どもの成長を支える親としての学び」『解放教育』38 (a), 全国解放教育研究会, pp33-43
- (35) 真嶋潤子・沖汐守彦・安野勝美 (2010) 「大阪府および兵庫県の外国人児童・生徒の母語教育」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』6, 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会, pp112-120
- (36) 真嶋潤子・桜井千穂・孫成志・干涛 (2014) 「公立小学校における低学年CLD児への言語教育と二言語能力: 中国語母語話者児童への縦断研究より」『日本語・日本文化研究』24, 大阪大学大学院言語文化研究科日本語・日本文化専攻, pp1-23
- (37) 宮崎幸江編 (2014) 『日本に住む多文化の子どもと教育ーことばと文化のはざままで生きる』上智大学出版
- (38) 山本ベバリーアン・渋谷真樹・敷田佳子・キムヴィクトリヤ (2013) 「第2章国際結婚家庭の教育戦略」志水宏吉・山本ベバリーアン・鍛冶致・ハヤシザキカズヒコ編著 『「往還する人々」の教育戦略ーグローバル社会を生きる家族と公教育の課題』明石書店, pp113-205
- (39) 湯川笑子 (2006) 「年少者日本語教育における母語保持・伸張を考える」『日本語教育』第128号, 日本語教育学会, pp13-23

Educational participation of guardians of children with diverse cultural/lingual background

– focusing on “mother’s role” of migrant women –

Eri ONO* · Mizuho HARA**

ABSTRACT

In this globalization era, more people are moving across national borders and thus children with diverse cultural/lingual background from overseas are getting increased in Japan. Schools and volunteer groups are supporting their Japanese language study, mother tongue and heritage language study, and academic study.

In this paper, we classified previous studies into two groups (mother tongue and heritage language study and academic study) from the perspective of mother’s role of migrant women. Firstly, although there are many previous studies focusing on parent’s role, very few studies researched from the perspective of “mother’s role”. Secondly, mother, father and parents want to involve in their children’s study but because of language and cultural barrier and the lack of academic knowledge, they cannot fully help their children studying. Thirdly, mothers can achieve educational participation on academic study using their mother tongue. Moreover, it was found that migrant women could built confidence and be empowered through participating in their children’s education.