

# 外国につながる子どもに対する家庭教師ボランティアの役割

宮崎幸江・宮本百合子・有田琴美

## 1. はじめに

上智短期大学では、ボランティア学生が外国籍市民の家庭を訪問し、日本語の支援を行う課外活動に毎年百数十名の学生が参加している（上智短期大学 2006）。1988年に始まった当初は、支援の対象は主にインドシナ出身の外国籍市民であったが、1989年の入管法の改正<sup>1</sup>後「ニューカマー」と呼ばれる南米やフィリピンからの移民が増加した（日比谷・平高 2005）ことに伴い、支援対象も変化してきた。さらに、学齢期の児童・生徒などいわゆる「年少者」の増加によって、対象者の年齢も成人から子どもへと広がり支援する内容も多様化している。

「年少者」の増加は、ボランティアの役割にも変化をもたらしたといえる。なぜなら、幼少時に渡日した年少者にとって必要な支援は日本語や教科学習の支援にとどまらない。日本で成長するこどもの多くは、母語・母文化喪失の危機にさらされ、アイデンティティーの確立に様々な問題を抱えることが指摘されている（斎藤 2002；関口 2003；石井 2006）。子ども達に長期間にわたり個人的に関わるボランティアは、子どものアイデンティティー形成にも影響を与えうる立場にあると考えられる（Miyamoto 2008）。

本稿は、学齢期にある外国につながる児童・生徒が、日本社会の中でアイデンティティーを確立する過程において遭遇するであろう葛藤や内面の変化を、家庭教師ボランティアとしての参与観察から分析し、ボランティアが言語支援以外にも、外国籍児童・生徒の多文化・多言語アイデンティティーの確立を助ける「家族の資源（ウォルマン 1996）」の代替として機能する可能性を提示する。次章では、日本国内と秦野市における外国籍市民の現状と子どもの教育環境を概観し、子どもの保護者と学校適応の関係、多言語・多文化アイデンティティーに関する先行研究を紹介する。続く第3章では、観察の方法、第4章で事例と考察の順に述べる。

## 2. 外国籍の子どもをとりまく現状

### 2. 1 外国人登録者数の推移と地方自治体の取り組み

グラフ1は、2007年度末の都道府県別外国人登録者数と、都道府県の人口に占める外国人

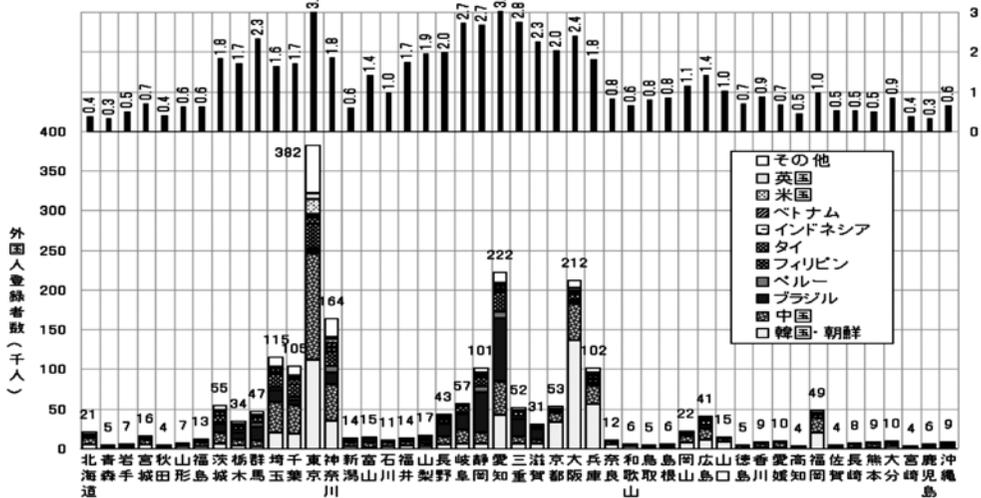
---

1. 日本政府は、出入国管理及び難民認定法（以下入管法）を1989年に改正した。この改正により、日系人（日本人の二世・三世）は非熟練労働であっても就労を自由化することが可能となった。

登録者数の割合（グラフ上部）を示す。全国の外国人登録者数は200万人を超え、都道府県別では、東京・愛知・大阪・神奈川の順に多い。特に、愛知県が2006年に大阪を抜いて第2位となったように、東海地区においては外国人の増加が著しく、出身別では日系ブラジル人の割合が高いことが特徴と言える。愛知以外でもグラフ1に示されるように、静岡・岐阜・三重等のいわゆる「集住地域」のある県では同様の傾向が見られる。都道府県別総人口に占める比率の上位は、東京・愛知で3%、三重2.8%、静岡・岐阜2.7%、大阪2.4%、滋賀・群馬2.3%となっている。

グラフ1.

都道府県別外国人登録者数(2007年末現在)



(注) 総人口は2007年10月1日現在の推計人口を使用した。  
 (資料) 法務省入国管理局「外国人登録者統計」、総務省統計局「推計人口」

日本に在住する外国籍市民の最近の傾向は、滞在の長期化と定住化、集住化が特徴であると言われている（田尻他 2007）。南米日系人を中心に多数の外国籍市民が居住する地方自治体は、外国人集住都市会議を組織し国などに制度改革を提言すると共に、各都市の取り組みを強化してきた。同会議に参加した都市は当初15都市であったが、2008年には26都市まで増加した。2008年「みのかも宣言」では、「生活者としての外国人と地域コミュニティとの関わり」、「地域における企業の外国人への支援及び自治体との連携」、「外国人の子どもの教育について」3つの提言を国に対して行なった。また、外国人住民に対して日本語学習支援の体制作りを国、県、NPOや経済界などと連携・協力して取り組み、外国人住民の日本語習得の機会を保証することを国に提言し、外国人集住都市会議が積み重ねた経験と実績を全国の多文化社会の実現に向けて活かすことを宣言した。

## 2. 2 外国につながる子どもの教育行政上の問題

文部科学省統計（2007）によれば、2007年に公立小中学校に在籍する外国人児童生徒数は、約6万6千人で、この内2万4千人に日本語指導が必要であるとされる。日本語指導が必要な外国人児童・生徒の数は、1991年に統計を取り始めてから、4倍の伸びを示す。公立小中学校における外国人児童生徒の受け入れや、受け入れ後の態勢の整備、義務教育年齢を超過した子どもの施策、外国人学校への助成や卒業生の扱いなどについて、外国人集住都市会議（2008）でも、実態調査にもとづき教育行政上の問題が提示されている。

外国籍児童・生徒の日本での就学は現在のところ義務ではなく、本人や保護者の意志に任されている。しかし、日本は「国際人権規約」や「児童の権利に関する条約」に批准しており、そこには日本に暮す全てのこどもたちに教育を受ける権利が保障されなければならないと明記されている以上、「就学義務化」実現に向けて1日も早い対応が必要であると繰り返し主張されてきた（田尻他 2007）。

「就学義務化」を求める人々は、こどもの学ぶ権利が保障されていないという人権的な見地からの問題と同時に、義務教育でないがゆえに日本社会に与える弊害も指摘している。現在、日本国内に不就学の児童・生徒がどれだけいるのか、実態を掴もうとしても、義務教育ではないために、行政が就学年齢の子供達の実態を把握することが事実上困難な状態にある。関口（2005）は、2001年の長野県の学齢期にあるニューカマーのこどもの25%、群馬県大泉町では21%（2002年）、静岡県浜松市でも21%（2002年）が不就学であると報告している。外国人の滞在の長期化、定住化が進む中、外国籍の子供達の多くが義務教育の期間を不就学の状態で過ごすとしたら、近い将来様々な問題が発生することは想像に難くない。

実際に、滋賀県では2003年の県の新規外国人登録者数でブラジル国籍の0歳児が最も多く、その0歳児の親の多くは10代、なかには10代前半も含まれると言われている。不就学の子どもが10代で社会へ出て、新しい家族を持つ。このこと自体が問題なのではなく、この若い親たちが将来自分の子どもの教育に対して同じことを行なえば、リテラシーを持たない大人が「再生産」されることになりかねないと、山田（2008）は指摘する。学齢期のこどもの不就学は、単に年齢相応の学力が身につかないという問題ではなく、言語の発達やリテラシー、社会の構造にまで影響を与えかねないため、その実態の把握と対策が急務であると言える。

## 2. 3 秦野市の状況

神奈川県には、約16万人が外国人登録をしている。上智短期大学がある秦野市は、神奈川県西部に位置するが、横浜・川崎・平塚・秦野と、秦野は4番目に外国人登録者が多い市である。2006年の秦野市の人口は16万8709人で、その内3556人が外国籍であった。人口における外国人の比率は、総人口の2.1%を占めることになり、全国的にも比率が高い地域であることがわかる。

表1は、横浜市と秦野市近隣の都市の、国籍別外国人登録者数を表わす。従来、横浜・川崎では、韓国人・中国人の人口比率が高いのに対し、秦野市、平塚市、伊勢原市などの県西部は、インドシナからの移民が多かったが、表に示されているように、近年、ペルー、ブラジル、ボリビアなどの南米からの移民が増加して来ていることがわかる。

表1. 国籍別外国人登録者数 平成18年12月31日（単位：人）

	神奈川県	横浜市	平塚市	秦野市	小田原市
中国	43,355	25,534	575	563	425
韓国・朝鮮	34,317	15,964	516	235	390
フィリピン	18,247	7,008	697	151	299
ブラジル	13,743	3,627	1,238	964	279
ペルー	8,661	1,742	242	433	45
米国	5,460	2,672	67	53	48
英国	2,040	1,088	14	18	34
タイ	4,287	1,429	127	62	37
インド	2,734	1,137	22	8	4
ベトナム	4,594	1,435	157	303	28
カンボジア	1,493	387	223	78	0
インドネシア	1,441	620	50	21	19
ラオス	1,430	113	207	152	3
その他	18,798	8,237	688	515	165
合計（人）	160,600	70,993	4,823	3,556	1,776

秦野市内には、小学校が15校、中学校が7校あるが、2008年度はその内6校の小学校と3校の中学校に「国際教室」が設置されている。国際教室とは、日本語支援が必要な外国籍児童・生徒5名につき1名の加配教員が、15名を超えると2名が配備される制度である。国際教室では、子供の日本語や教科学習、生活習慣の指導を原則として1対1の取り出し授業で、必要に応じ週1回から4～5回程度の指導が行なわれる。国際教室は、「学習の場」として以外にも、日本の教育システムの中でマイノリティーである外国につながる子ども達の、学校内の「居場所」としての役割も担っている。国際教室の教員は、子どもの進路や家庭での問題等、外国につながるこどもの教育全般にわたり指導を行っている。こどもの数が5名に満たず、加配がつかない学校へは、教育委員会から日本語教育指導員が派遣され、一定の期間取り出し授業が行なわれている。また、母語指導員が週に1回程度各校を巡回し、児童生徒の母語を使って日本語や教科指導を行ったり、生活指導や保護者への連絡などの支援を行なっている。

国際教室を含む公教育の場での外国籍児童・生徒への対応は一応の成果をあげていると考えられるが、取り出し授業だけでは日本語や教科支援が十分とは言えない。また、日本国籍を

取得した児童・生徒は、日本語支援対象からはずされるなど子どもの現状に合わない面も指摘されている。

## 2. 4 秦野市近隣における上智短期大学の日本語支援活動

上智短期大学では、1988年から地域の外国籍市民に対して日本語支援のボランティア活動を行ってきた。2008年度は、約180名の学生が参加し支援家庭数も70家族を超える活動へと発展した。2007年秋に秦野市と上智短期大学間で地域連携活動協定が結ばれたことから、2008年秋からは、秦野市の小中学校へも支援活動を広げ、初年度は36名の学生が公教育の場でのボランティアに参加している。上智短期大学では、同活動を含む地域へのボランティア活動（以下サービ斯拉ーニング）を支援するだけでなく、学内での学びと有機的に結合できるようカリキュラム上の工夫も行っており、その取り組みは「サービ斯拉ーニングによる学生支援の総合化」として、2008年度文部科学省学生支援GPに採択された。2008年11月には、学内にサービ斯拉ーニングセンターも設置され、ボランティア活動を支える学内の体制作りも整備されつつある。

ボランティアを希望する学生は、1年次に日本語支援ボランティア養成講座（90分×6回、2008年度）に参加することが義務付けられている。春学期に開講される講座では、「家庭教師ボランティアの歴史」、「ボランティア論」、「外国籍市民の現状」、「多文化共生」、「第二言語習得」、「異文化間コミュニケーション」、「日本語教授法」についての講義と、2年次生のボランティア活動を見学することによって、ボランティアとして最低限必要な知識を学ぶことができる。

ボランティア学生は、夏休みなどの長期休暇中を除き、原則週1回担当する外国籍児童・生徒の家庭もしくは、児童・生徒の在籍する学校へ出かけ、日本語または教科の支援を行なう。卒業する学生の派遣家庭は在校生に引き継がれるため、上智短大生による支援を10年以上にわたりにうけてきたという家庭も少なくない。日本生まれの子どもが増加しているため、子どもへの支援は基本的な日本語教育よりも、進学のための補習や、教科学習の支援が中心となることが一般的だ。学校において、外国籍の子供は「日本語ができない」または「日本語ができるのに勉強ができない」等、様々な理由で「否定的な自己イメージ」を持つことが多い。教育現場でも、まだまだ生活言語と学習言語の習得の違いや難しさが十分に認識されているとは言えない状況（斎藤 2002）で、「勉強についていけない・遅れ気味である」ということで子ども達は無意味に傷つくだけでなく、有効な手立てがなされていないのが現状だ。家庭では、子どもは学校とは違った面を見せることもあり、ボランティアは子どもの家庭での様子を直接知ることが可能なので、こどもの家庭環境から来る問題にも、最初に気づく可能性が高く、逆に学校でこどもが遭遇する問題（例：いじめ）などについても気づくことができる可能性もある。ボランティアは、学校とは違う環境で子どもを支援することで、自尊感情を高めることや、問題に対しても保護者と学校をつなぐ「架け橋」の役割を担っているといえる。今後は、ボランティア学生が、個々のこどもの成長・発達・学力の伸長に対し、より専門的に支援できる体制を整えていくことが

課題である。

## 2. 5 外国籍の子どもの学校適応と家庭の教育戦略

外国につながる子どもの日本の教育システムにおける成功は、出身国や彼らがどのようにして日本にたどり着いたかの経緯、母国の学校文化や保護者の教育観によっても異なる（中島 2001；石井 2006）と言われている。志水他（2006）は、インドシナ（ベトナム14家族・ラオス11家族・カンボジア24家族）、南米出身（ペルー 4家族）の外国籍市民を対象に聞き取り調査をし、「家族の資源システム（ウォルマン1996）」を用いて、子どもの学校適応のタイプと家庭の教育戦略を分析した。ウォルマン（1996）は、移民が新しい社会で成功するために必要な資源を、「構造的資源」と「編成的資源」に分類し、前者は土地・労働力・資本に、後者は時間・情報・アイデンティティーに下位分類されたとした。志水他（2006）は、ウォルマンの資源に、「教育的資源（親の学歴・日本語力）」を加えて分析し、移民家族が新しい社会でうまくやっていくためには、家族の持つ資源をいかに活用するかが重要であるが、子どもの適応は親の教育資源に大きく影響されることを発見した。以下に、志水他（2006）より出身別学校適応と教育戦略の特徴を要約する。

### ベトナムの家族

ベトナムは近代的な教育制度が整っているといわれており、親の学歴はインドシナの他の国々であるラオス・カンボジアに比べ相対的に高く、教育の重要性に対する認識を持っているため、子どもも一般的に向学校的であるという。多くの親はこどもが高校や大学に進学することを望んでおり、彼らには、祖国を離れ移民先の社会で成功したモデルや準拠集団が存在することが多い。

### ラオスの家族

ラオスの親の教育資源は、ばらつきが大きいのが、ベトナムとカンボジアの中間に位置する場合が多いと分析された。ラオス家族は親文化の伝統を保持しようとするが、来日年数が増すに従って、子どもとの間に葛藤が広がっていくことが多いという。こどもが母文化を拒絶し、母語を使用することを拒んだ場合、親の教育資源が高く高い日本語力を有する場合は、文化葛藤を乗り越えることが可能であるが、親の日本語力が低い場合、親子間のコミュニケーションが困難となるだけでなく、こどもも学校に対して反学校的になる傾向があると分析している。

### カンボジアの家族

カンボジア家族の特徴は、「教育資源が極端に不足している（志水他 2006）」ことである。1975年に始まったポル・ポト政権の高学歴者の強制移動・強制労働・大量虐殺により、親世

代は教育経験に恵まれなかった人々も多い。また、ベトナム軍侵攻やキャンプ生活を余儀なくされた経験から、異文化適応を強いられ、日本でもさらなる異文化適応をしなければならない状況にある。親は、相対的に日本の学校システムの理解が低く、日本語も弱いことから、こどもの学校での適応にも影響していることが多いと述べている。カンボジア家族の子どもは、一般に学校適応に対し親からの支援を受けることはなく、学力も低くなりがちであるという。

志水他（2006）は、インドシナ出身の家族が日本に求めたものは、「自由」「平和」「安全」「安心」であり、家族が安心して生活できる「安住」の地を求めているのが第一の特徴であると分析している。子どもに対する教育戦略は、家庭では伝統文化の継承を望みはしているが、子どもが成長し日本語が優勢になるにつれ親子間の会話の母語使用も困難になることが一般的だという。特に難民出身者の多いインドシナ家族の場合、親の文化を継承することも難しくなってくることも珍しくない。日本の教育システムについては信頼しているが、子どもの進路に対し期待とは裏腹に子どもにまかせているケースが多いことも特徴であると分析している。

### 日系南米人の家族

志水他（2006）は、ブラジルやペルー・ボリビアなど南米出身の日系人の教育戦略の特徴として以下の3点を挙げている。

1. 積極的な母語・母文化継承
2. 日本文化伝達の間として学校への期待
3. 将来の不透明さと市場価値のある言語の習得の奨励

南米日系人とインドシナ系家族の最も大きな違いは、南米日系人が基本的に出稼ぎのために来日するのに対して、インドシナ系住民（特に難民）の場合は祖国への帰国は前提にないという点にある。日系人の家庭は、母語・母文化の継承と教育に通常熱心であると言われるが、その背景には、日本滞在は「一時的」な状況と考えているにも関わらず、現実には滞在が長期化する傾向にあるため、将来国に帰った時のことを考えて日本にいる間も母語の保持を積極的に行ないたいと考えているということが、聞き取り調査から判明した。日系人の家庭では、ポルトガル語若しくはスペイン語を使用し、衛星放送やビデオ・新聞・雑誌等の母語メディアを利用したり、地域の母語を教える私塾へ通わせるなど、親は母語と母文化を保持する努力をしている。

学校に対しては、日系人として日本の文化を学校で子どもが学ぶことを期待しているので、運動会・参観日などの学校行事などにも協力的である。ところが、子どもの成績や進学や受験についての関心は低いと言われる。その理由は、単に日本での情報が不足しているだけではなく、親の側に「一時的滞在」という意識があることが、日本での進学について現実味を

欠く理由となっていると分析している。

以上のように、日本で生活する外国籍の子どもの環境について考える時、彼らの親の祖国の状況や、教育観、将来計画などが関与してくることがわかる。子どもは、経済的にも社会的にも不安定な異文化環境におかれ、個々のこどもにとって教育資源は、本国にいる時に比べ圧倒的に乏しい状況で、学校生活を送らなければならない状況にある。このことは、上智短期大学の支援対象の家庭状況を考える際にも共通している現実だ。

例えば、家庭教師ボランティアの学習者の子供が学習に躓く場合、家庭に共通した状況として、①家庭内での日本語環境の欠如、②保護者が地域からの孤立、③保護者の子どもの日本語力への依存、④親子のコミュニケーションの断絶などが観察されている（宮崎他 2008）が、これらの家庭の保護者は日本語力が限られていたり、国での学歴が低いなど「教育資源」が乏しいことが影響していると考えられる。一方、子供が日本の学校システムの中で言語・情緒両面において健やかに育まれているような家庭では、①保護者がある程度の日本語力を有し、②地域社会に関心を持ち、③日本人との交流にも積極的で、④母文化・母語保持にも意欲的であることが多いことがわかっている（宮崎他 2008）が、これらの家庭では、保護者の教育資源、編成的資源が豊かであるということができよう。

日本で育つ外国籍の子供の発達にとって、日本の学校での成功に家庭の資源が大きな影響を与えると考えられる。しかし、家庭の資源が期待できない場合、子供自身が「肯定的な自己イメージ＝多言語・多文化アイデンティティー」を持ちつつ、言語力と学習力を伸ばすには、家庭以外の支援、つまり、子どもを取り巻く学校や民間のボランティアなどが、家庭に変わって「資源」として子どもを支えていくことが不可欠であると言える。

## 2. 6 多文化・多言語アイデンティティー

近年、第二言語習得の研究分野において、学習者のアイデンティティーに注目が集められている。Norton (1995) によれば、アイデンティティーは言語発達、言語使用に深く関わると言われる。なぜなら、言語というものは話者のアイデンティティーにより構成され、アイデンティティーは言語により形成されると考えられているからだ。一方、アイデンティティーは多様であると同時に、一定ではなく時とともに変化するため、個人の内面で起こるアイデンティティーの変化は葛藤を生み出すと考えられている (Weedon 1987)。

多言語社会において、話者は言語を通してアイデンティティーを交渉しながら確立していく (Blackledge & Pavlenko 2001)。アイデンティティーの交渉は、「自己イメージのアイデンティティー」を表すリフレクシブ・ポジショニングと「他者による位置づけのアイデンティティー」を意味するインターアクティブ・ポジショニングという2つのポジショニングの相互作用によって行なわれる (Davies & Harré 1990)。単一民族・単一言語主義圏では、多言語話者のリフレクシブとインターアクティブ・ポジショニングにずれが生じるため、多言語話者は自己のアイデンティティーを交渉しなければならなくなると考えられてい

る。本稿におけるアイデンティティーの定義は「談話を通して交渉される多様な位置づけ (positionings) であるが故に、葛藤の場であり、時とともに変わるもの」とする。

日本は、一般に単一言語、単一文化とみなされる国であるため、多言語話者である外国籍児童は、ことばの発達とアイデンティティーの問題が生じやすいことが指摘されている (Kanno 2004; 中島 2001; 太田 2000)。学齢期の子どもは、日本の学校に適応するにつれて日本化し、母語も日本語に置換される。親が日本語が不得手な場合は、親子のコミュニケーションに支障をきたすことも報告されている。特に、子どもの母語が社会的に劣勢とされる言語の場合には、子どもは母文化を恥じ、自分のアイデンティティーに苦しむという望ましくない状況が予想される (中島 2001)。極端な場合には、外国籍の子どもが「外人」であるということを否定し、日本人であると主張するようなことも観察されている (太田 2000)。つまり、子どもは「外国人」という他者による位置づけ (インターアクティブ・ポジショニング) を拒み、「日本人」という自己イメージ (リフレクシブ・ポジショニング) を形成しようと試みるのである。このような場合、子どもは外国につながりを持つ自己に対する誇りを喪失してしまっている。アイデンティティーは時と共に変わるので、たとえ低学年で自己の言語と文化に対するプライドを示していても、高学年になると単一民族的な日本人のアイデンティティーに引かれてしまうことも指摘されている (Kanno 2004)。

本稿は、秦野市近隣の外国籍の子供たちのアイデンティティーがどのように形成されているかを観察・分析し、日本語支援ボランティアが子どものアイデンティティーにどのような役割を果たすことができるかを検証する。

### 3. 方法

秦野市近隣に在住の外国につながる子供たちのアイデンティティーを、エスノグラフィー的方法論 (Watson-Gegeo 1988) を用い、研究者が家庭教師ボランティアとして約7ヶ月間にわたり外国籍児童・生徒の家庭を訪問し日本語や教科学習の支援をしながら、調査した。エスノグラフィーの技法とは、一個人をグループの代表とみなし、マクロレベルの社会で起こっているミクロレベルの一個人の言動に焦点を当て、現存する理論に当てはまらない現象にも目を向けるというものである。以下は、本研究で収集したデータの一覧である。

- 家庭教師ボランティア活動記録 (研究者の観察記録、録音、学生ボランティアの活動記録)
- プログラム関係者へのインタビュー
- 学生ボランティアへのインタビューとアンケート調査
- 子どもの学校訪問と先生へのインタビュー
- 子どもと家族へのインタビュー
- その他、関連書類

これらの多様なデータの中から、本稿では、特に家庭教師ボランティア活動記録、特に研究

者が観察し記録したフィールドノートと録音のデータを、Davies & Harré (1990) のポジショニングの枠組みを用い、談話分析する。必要に応じて、子どもと家族へのインタビューと学校の先生へのインタビューの録音内容を紹介する。活動は、各家庭に週1回、1時間から3時間ほどの支援で、子どものことばの使用やアイデンティティーの観察記録がとられた。最後のひと月は、デジタルレコーダーを使用し各家庭4回分の活動が録音された。

表2は、本稿で紹介する家庭の家族構成と国籍、年齢を表す。上智短期大学の家庭教師ボランティア活動の対象の出身国の中で最も多いペルー、ベトナム、カンボジアの3家庭を調査対象とした。

表2 被験者の年齢と家族構成

事例	出身	家族構成	年齢・学年	生まれ・国籍	支援内容
1	ペルー	父 母 長女 長男R*	50代 40代 19歳・大学1年 7歳・小1年	日系  ペルー生まれ 日本生まれ	国語・算数
2	ベトナム	父 母 母の妹 長女N* 長男*	30代 30代 17歳 8歳・小2 7歳・小1	国語・算数	
3	カンボジア	父 母* 長女 長女の夫 2女 3女 長男S*	40代 40代 20代 20代 20代 19歳 6歳・保育園児	日本国籍  日本国籍  日本国籍 日本国籍 日本国籍	日本語    国語・算数

\*がついている被験者に関する観察を主要データとする。

事例1～3の家庭で、家庭教師を行なった対象は、ペルーの家庭の長男R君、ベトナムの家庭の長女Nちゃんとカンボジアの家庭の長男S君である。活動内容は、ペルーの家庭では長男のR君に対する国語と算数の学習支援であった。ベトナムの家庭では、長女のNちゃんに国語と算数の学習支援を、そして時々長男も一緒に勉強していた。カンボジアの家庭では、母に日本語指導を、そして時々長男のS君に国語と算数の学習支援を行った。

#### 4. 事例と考察

事例1～3の分析によって、家庭教師ボランティアがどのような役割を果たすことが可能かをまとめてから、事例で詳細（談話をいれて）を説明する。

#### 4. 1 家庭教師ボランティアの役割

ある日ある家庭を訪問してみると、そこはまさに異文化圏であり外国語が飛び交っていた。うちに上がると、外国の食べ物のにおいが充満し、外国語の書かれたホワイトボードが壁に立てかけられている。居間には隣近所の人たちが集まっていて、外国語でなにやら話が盛り上がっている。そのことばが分からない家庭教師ボランティアを助けてくれるのは、日本語が堪能な子どもである。それに対して、別の日に別の家庭を訪問すると日本人の家庭を訪問するのと何の変わりもないようであった。うちの中に入ると、子どもがコンピュータで「ドラえもん」をみている。外国語の本や書かれた文字などは見当たるところには何もない。子どもの国語と算数の勉強を手伝い、遅くまで働いている親が帰宅する前に家を出てしまう。そうすると、外国語を耳にするどころか子どもが外国につながるのアイデンティティーを持ち合わせていることすら、忘れてしまう。このように、多様な環境の中で育つ子ども達の支援を、子ども達の家庭で行っている日本人家庭教師ボランティアの役割の可能性を考察したい。

子ども達の学習支援で家庭を訪問すると、いろいろな会話の場面に遭遇する。家族と継承語で会話をする子ども、家族に継承語で話しかけられて日本語で答える子ども。そのような時に「え？今何て言ったの？」と茶々を入れると、さまざまな反応が返ってくる。「日本語で何て言うのか分かんない」といって教えてくれない時があれば、継承語を教えてくれようとして「ノートに書けば」といってメモを取らされることもある。会話の話題も多岐にわたる。軽食に外国の食べ物を出され、片言の日本語で説明をするお母さん。国の音楽のDVDをかけてくれて、歌詞の話題になる。祝日が近づくと、外国でのお祝いの仕方の話題になる時もあった。このように、子どもの家庭だからこそありうる母文化・母語に関する話題に日本人である家庭教師ボランティアが参加しているのを普段の生活の中で耳にする機会があれば、子ども達の多文化・多言語アイデンティティーの形成により影響を及ぼすことが可能なのではないか。そのような会話に遭遇した場合に、家庭教師ボランティアが純粹に興味を示すことによって、アイデンティティー形成の役割を果たせることが予想される。次に提示する3つの事例では、子どもの継承語に対する態度によって表現されるアイデンティティーに焦点をあて、家庭教師ボランティアがどのように会話に関われるか分析する。3つの事例とも、子ども達が日本人の前で継承語を口にするという機会、あるいは日本人と継承語についてかたるといふ機会を与えることにより、継承語に対する恥じらいを取り除ける可能性を秘めている。

#### 4. 2 事例1

R君は日本生まれの小学校1年生で、日系の父は1989年に、母は娘（当時2歳）とともに2年後にペルーから移住した。家庭ではスペイン語と日本語が使用されている。両親と姉は、R君にスペイン語と日本語で話しかける。それに対して、R君は日本語で応答することが多く、

R君がスペイン語を話したのを聞いたことは数えるほどしかない。本人によると日本語のほうがスペイン語よりも得意で、スペイン語は「話したいけど話せない」（2008年3月29日インタビューより）。その日は、家庭教師ボランティア3人（Kさん、Mさん、筆者）で訪問した。勉強の最後に、お母さんも一緒にみんなでひらがなカルタをした。R君はカルタが大好きである。カルタを取り終わった後で、みんな一緒に数えた。「1、2、3…。じゃ、次はスペイン語で！」KさんがR君にスペイン語で数えるように促した。「Uno, dos, tres…」、R君はゆっくりお母さんに助けられながら10まで数えた。「これ、先生の宿題ね。」Kさんは、スペイン語の数え方を覚えてくると約束した。せっかくのKさんの提案にR君は「だっせー！」。やさしいKさんは「じゃ、今度はもっとかっこいい宿題考えてくる」。Mさんも、次回「UNO」（スペイン語の「1」）というカードゲームを持ってくると約束して帰った（2007年10月2日フィールドノートより）。

次の週も、3人で訪問した。いつもどおり勉強した後で帰ろうとすると、R君とお母さんは私たちの「宿題」を忘れてはいなかった。ところが、KさんとMさんはそのことをすっかり忘れていて、Mさんは「UNO」を持ってくることも覚えていなかった。筆者はひそかに練習しておいたので、「覚えているかもしれない」と言って1から数え始めた。「Uno, dos, tres…」お母さんに助けられながら数えたが、R君は手伝ってはくれなかった。「9って何？」という筆者の意図的な質問に「僕、分かんないよ」と答えただけだった。もうそのころには、R君の注意は遊び始めていたDSに向けられていて、目をあわせてもくれなかった（2007年10月9日フィールドノートより）。

最初の日、R君は「スペイン語を話すペルー人」というインターアクティブな位置づけを拒まずに演じている。しかし、Kさんがスペイン語の数え方を覚えてくるという宿題を彼は「ださい」宿題だと見下した。R君の漢字の宿題に比べたら、スペイン語の数え方を覚えるというのは、取るに足らないことだと思ったのだろうか。それとも、スペイン語を覚えること自体が「ださい」ことなのであろうか。いずれにしても、「スペイン語の数え方を覚えることはかっこいいことではない」という彼の態度がよく現れている一言である。次回になると、最初の日のようにインターアクティブな位置づけをすんなりと表現してはくれなかった。「9って（スペイン語で）何？」という助け舟を求める声に「スペイン語が分からない」というリフレクシブな自己を演じてしまった。あるいは、そうすることしかできなかったのかもしれない。

上記のように、R君が日本人の前で「スペイン語を話すペルー人」を演じられた機会は彼の多言語アイデンティティーの形成により影響を与えられたことが予想される。特に、学校では「（スペイン語を話すのを聞いたことが）ないです…。恥ずかしがって、みんなの前では絶対しゃべらないです」（2008年3月3日インタビューより）という先生の観察からも分かるように、そのような機会がないのである。小学校に通い始めて1年もたたないうちに、継承語に対する恥じらいを感じるようになってしまっている。以下は「R君は何人？」という

質問に始まったインタビュー（2008年3月29日）の一部である。

- R: ペルー人。  
筆者: ペルー人ね。ふーん。あの一、R君いまペルー人だけど。  
R: うん。  
筆者: 将来は、どうなる？  
R: 将来って？  
筆者: これから。  
姉: この先。  
筆者: うん。  
姉: これから、R君は日本人になりたいの、ペルー人になりたいのって。  
R: んー、ペルー人になりたい。  
姉: ペルー人？へー（笑）。  
筆者: R君は、ずっとペルー人でいたいんだ。  
R: うん。  
筆者: ふーん。で。  
父: 本当ですか？  
R: うん（笑）。  
筆者: 今は、そういう気持ちなのね？  
R: うん。

「何人？」という質問に、しっかりと「ペルー人」と答えるR君。将来もペルー人でいたいという彼の返事に対し、日本に強い帰属性を持ち将来は日本国籍をと考えている姉はびっくりした様子。R君にも同じように日本国籍をと思っている父も「本当ですか？」と問いただす。このようなインターアクティブな位置づけに抵抗し、「将来もペルー人」という自己イメージを主張するR君。この会話が学校でほかの人と行われたとしたら、R君は自分でイメージするアイデンティティーを交渉できるであろうか。

#### 4. 3 事例2

Nちゃんは日本生まれの小学校2年生で、母は難民出身で1990年、12歳の時に日本にわたり、ベトナム人と結婚した。家庭ではベトナム語と日本語が使用されており、両親はNちゃんに両方で話しかける。それに対して、Nちゃんはほとんどベトナム語で受け答えをする。しかし、弟とはほとんど日本語である。Nちゃんのお宅にいくと、近所の子供たちが集まってくる。その日も、TちゃんとIちゃんが来ていた。子供たちは普段は日本語で会話をするが、何か特別な意図があるとベトナム語で話すことは珍しくない。たとえば、先生が何を話して

いるのか分からないようにという時にはベトナム語を使う。その日も、子供たちが何やらベトナム語でささやきあっていた。先生にもベトナム語を教えてと、せがんでみた。Nちゃんは「やだ！」とやけに力がこもった即答。それに対して、Tちゃんは「うち、いつも友達に教えてるよ」と自慢げに答えた（2007年12月19日フィールドノートより）。Nちゃんの学校では、国際週間という行事がありその時に国際教室の発表会がある。外国籍の子供たちは自分たちの国のことばを紹介したり、劇を発表したりする。その時のことを振り返って、Nちゃんは「なんかいやだった」と感想を述べた。ベトナム語をほかの生徒たちの前で話すのが恥ずかしい様子だった。Tちゃんは、相変わらず「みんなの前でベトナム語はなしてる。掃除が終わってAちゃんと一緒にトイレ行って話してる」という調子である（なぜトイレに行かなければならないのか、深い意味があるのかどうかは不明であるが）。Nちゃんの学校でのベトナム語使用は、どちらかというとい図的ではなく「間違えて日本語しゃべるときにベトナム語」になってしまうことがあると言う（2008年4月2日インタビューより）。ところが、学校の先生に聞いてみると口をそろえて「(ベトナム語を話しているのを)聞いたことがない」と言う（2008年3月4日、6日インタビューより）。それは「トイレ行って話してる」からかどうかは分からないが、先生たちの前で話している様子は、なさそうである。

このように、Nちゃんのベトナム語に対する態度とアイデンティティーは多様に揺れ動いている。同じベトナム人仲間の間では「学校でもベトナム語を堂々と話せるベトナム人」を演じていても、実際には先生の前では「ベトナム語を話すのはなんかいやなベトナム人」になってしまっているようである。翌週、弟に「日本人の前でベトナム語を話すことがあるか」という質問をした時にNちゃんにも、忘れたふりをして同じ質問を投げかけてみた。この話題の前に弟に聞いた「学校の友達はあるあなたがベトナム人だということを知っていますか」という質問の返答も紹介しておく。弟があたかも「国籍というものは人から隠すものだけれど、ばれちゃった」とでもいっているようにも読み取れる。

弟： たとえば1年生のころのAちゃんや、んーと、でもさ僕のクラスの全員、ばれちゃってるよ。

(省略)

筆者： 日本人の前でベトナム語、話すこともある？

弟： あるよ。

N： うちも x x x。

筆者： あ、Nちゃんもあるの？

弟： 僕もある。

N： この前、言ったでしょうが。

筆者： ふーん、そうだったっけ。でも、恥ずかしいとか言ってなかった？

N： ううん。

筆者： そんなことない？

N： (無言)

(2008年4月9日インタビューより)

「この前、言ったでしょうが」と同じ質問をした筆者を責めるNちゃん。「恥ずかしい」と前に言ったことを自信なさげに否定し、筆者のしつこい問いに無言になってしまった(2008年4月9日インタビューより)。この無言の返答は、Nちゃんが「前はベトナム語を話すことは恥ずかしいことだと思ってたけど、本当にそうだろうか」という疑問を自分に投げかけるいいきっかけになった証拠ではないだろうか。家庭教師のベトナム語を教えるという要望に始まった学校でベトナム語を話すかどうかという話題、そしてそれに対するほかのベトナムの子供たちの反応は、Nちゃんのアイデンティティーを多様に映し出している。

#### 4. 4 事例3

S君は日本生まれの保育園児で、父、姉妹と同様、日本国籍保持者である。父は1990年に日本にわたった難民出身で、母と姉妹は1995年に呼び寄せられた。母のみ、まだカンボジア国籍保持者である。S君の家庭では、カンボジア語と日本語が使用されている。家族はS君に両方のことばで話しかけるが、S君は日本語で返事をすることが多い。S君によると「日本語(の方が得意)。だけど前はカンボジアが得意だった。(省略) すっごい、3歳、4歳まで。で、5歳になったら日本語になっちゃった。(省略) 人間よりも国とか、大好きで、けどしゃべれない。だから寝る時いつもないてる。」(2008年4月3日インタビューより)。お父さんによると、S君はある日保育園から帰ってきて「カンボジア語、話したくない」と言ったそう。

父： 前は結構カンボジア語しゃべったけれども、いまはですね、カンボジア語しゃべっても x x x ほとんど日本語ですよ。よくあるのは保育園に行ったときにたとえば、カンボジア語話すと、子どもに、友達はえ？お前、何しゃべるの？わかんないよ。

(省略)

母： x x x たら x x x カンボジア語のしゃべるから、でもね友達、何でお前英語しゃべるの？(笑)

筆者： 子ども達は、外国語は英語だと思っているから。

父： そう、だから結構友達が言われると恥ずかしいなるんですね。あまり話さないみたいです、カンボジア語。結構、このことは(衝撃を)うけたらしいですよ、これは。なんか、話しても隣の友達、分かんないから恥ずかしいになっちゃうらしいです。よくあったんですよ。俺はカンボジア語、

話したけど、みんなわかんないよ x x x。恥ずかしいよ x x x。たぶん保育園に行った時に、友達はなんかカンボジアしゃべる、分かってるなと思うらしいですね、本人は。しゃべってみんなびっくりする、何をしゃべってると。

(2008年4月5日インタビューより)

このように「『英語』をしゃべる日本人」という間違っただインターアクティブな位置づけをされては、子供の継承語に対する誇りを傷つけてしまい継承語保持に悪影響を及ぼすことは、容易に想像がつく。

その日も「新日本語の基礎 I」を使って、お母さんの日本語の指導をしていた。教科書に「庭」ということばが出てきて、お母さんはその意味が分からなかった。「庭というのは、うちの外にあるところで木とか花がある…」日本語で説明しようとしたが、それまで横で遊んでいたS君がゲームボーイを床の上に置いて立ち上がった。そして、急にカンボジア語を話し始めた。どうやら「庭」の説明をカンボジア語でお母さんにしてくれているらしく、こんなに長いカンボジア語の発話をS君から聞いたのは初めてだった。びっくりして「カンボジア語で説明してくれたの？すごいね！」とほめると、得意げな顔をして、教科書のほうにぐっと顔を近づけてきた。お母さんも、うれしそうに満面の笑みを浮かべて、S君を見つめていた。S君は、しばらくお母さんの日本語を聞いていて、お母さんが発音や文法を間違えると「そうじゃなくて、こう！」と訂正していた(2008年1月24日フィールドノートより)。

この日、S君は家庭教師ボランティアの前で堂々と「カンボジア語を話すカンボジア人」を演じてくれた。さらには、普段家庭教師ボランティアと勉強している時には先生が日本語の専門家でも先生に教えてもらうという立場をとっているが、お母さんの前では「日本語も堪能なカンボジア人」を演じることができた。S君は、日本国籍にも関わらずインタビューで「カンボジア人」だと断言した。「大人になったら？」という質問にも迷わず「カンボジア人」だと言った(2008年4月3日インタビューより)。4月、S君は小学校1年生になり、21日に学校訪問をし授業を見学した。その日に、ちょうどカンボジア語ができる国際教室の先生が授業参観に来て、生徒たちの前で紹介された。先生がS君の横に来ると「カンボジア語、話せるの？」とS君が先生に聞いた。静かにうなづく先生に対して「大丈夫だよ。俺、分かってるから」後でもう一度「俺ね、カンボジア語、しゃべれるよ」と先生に自慢げに話した。このことについて後で先生に聞くと、普通の子どもは「あ、その(カンボジア語の)ことば知ってる」と日本語で反応するぐらいなのに対して、S君は実際にカンボジア語で先生と話したそう(2008年4月21日フィールドノートより)。このように今は堂々と「カンボジア語を話すカンボジア人」を演じるS君にも、葛藤の時期があったことは、両親の話から読み取れるし、これからもあるであろう。

上記の3つの事例で提示したように、家庭教師ボランティアが子どもに継承語を話すよう

に奨励したこと（事例1）、子どもに継承語を教えてとお願いしたこと（事例2）、子どもの話す継承語をほめたこと（事例3）は、すべて子ども達に多言語アイデンティティーを演じる機会を与えた。子ども達はこのような機会を繰り返しながら、自己のアイデンティティーを確立していくと考えられる。長期的に有益な影響があるかどうかは、今後の観察に期待したい。

#### 4. 5 考察

家庭にはいるボランティアが、こどもの多文化アイデンティティー形成に貢献できる可能性があることは、先に述べたとおりである。こども達が自己のアイデンティティーを肯定的に捉え成長し、多文化アイデンティティーを持った大人となるために家庭教師ボランティアに何ができるかを検証する。

まず、ボランティアがこどものアイデンティティーに対してどのような役割を持ちうるかを知る必要がある。多くの学生ボランティアにとって、外国籍の人々とこのように親密な交流を持つことは初めての経験であることはいうまでもない。日本で生まれ育った学生が大部分であるので、異文化接触により日本という国を客観的に見る機会となったり、自分自身のアイデンティティーと言うものについても考える良い機会となるだろう。学生は教育の専門家ではないが、純粋に子ども達の言語と文化に興味を持つことはできる。

しかしボランティアはホスト国の人間としてまた母語話者としても、こどもの成長や言語発達に関して影響を与えようという自覚を持つべきであると考えられる。それには、自らの影響力について、客観的な知識を持てるよう本学の教育の中でなんらかの知識が得られるようにカリキュラム等大学の教育を整える必要がある。応用言語学的な知識や、発達心理学など言語と発達に関する講座を充実させることが肝心だ。また、それらを専門的に学んでない学生にも、英語科の学生として最低限の基礎知識をボランティア講座などを通して学生が得られる機会を提供することが望ましい。また、学生には家庭でボランティアを行なうにしても、子供達が昼間日本の教育システムにおいてどのような制度の中でどうすごしているかについても、知っていることが望ましい。なぜなら、家庭に入るボランティアは、家庭と公教育をつなぐパイプの役割も担える可能性があるからである。

家庭教師ボランティアが小中学校の教師との連絡をとることが可能になれば、子ども達にとってより有益であることは間違いない。将来的には、一生を支えていくと言う意識を持てるボランティアを育てる方法を考える必要がある。

#### 5. 結論

外国につながる子どものアイデンティティーは、社会との関わりの中で変化しながら確立されていく。本研究により、支援者である家庭教師ボランティアと子どもの接触が、子ども

の多文化・多言語アイデンティティの形成に対して、プラスにもマイナスにも影響力を持ちうるということが明らかになった。今後も、ボランティアの役割とボランティア養成に関する研究を継続するとともに、秦野近隣に在住する外国籍の子どもの教育環境づくりのために、地域（ボランティア等）、学校（教師・日本人生徒）、家庭（保護者・兄弟・親戚）の連携の方法を模索することを課題としたい。

## 参考文献

- Blackledge, A & Pavlenko, A. (2001). Negotiation of identities in multilingual context. *International Journal of Bilingualism*, 5.3, 243-259.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior* 20 (1): 43-63.
- 日比谷潤子・平高史也 (2005) 『多言語社会と外国人の学習支援』慶応義塾大学出版会
- 法務省入国管理局 (2007) 外国人登録者統計
- 石井恵理子 (2006) 「年少者日本語教育の構築に向けて—子どもの成長を支える言語教育として—」『日本語教育』128
- 上智短期大学 (2006) 「特色ある大学教育支援プログラム平成16年度・17年度実施報告書 地域の外国籍市民への学習支援活動の推進—学生主体の家庭教師ボランティアの展開モデル—」上智短期大学
- Kanno, Y. (2004). Sending mixed messages: Language minority education at a Japanese public elementary school. In A. Pavlenko & A. Blackledge (Eds.), *Negotiation of identities in multilingual context*. (pp. 316-338). Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters.
- 宮崎幸江・有田琴美・宮本百合子 (2008) 「学生ボランティアによる家庭と学校との橋渡し支援」第3回多文化共生社会における日本語教育研究会発表
- Miyamoto, Y. (2008) Children's negotiation of multilingual/multicultural identities -volunteer home tutors' observations- Invited lecture at Sophia junior college.
- 中島和子 (2001) 『バイリンガル教育の方法—地球時代の日本人育成を目指して』増補改訂版 アルク
- Norton, B.P. (1995). Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly* 29 (1), 9-31.
- 太田晴雄 (2000) 『ニューカマーの子どもと日本の学校』東京・国際書院
- 斎藤ひろみ (2002) 「学校教育における日本語学習支援」『日本語学』21 明石書院
- 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形成』明石書店
- 関口知子 (2005) 「在日日系子弟の教育と日本の学校:人材育成システムの視点から」『季

刊海外日系人』57 海外日系人協会

志水宏吉・清水睦美（編）（2006）『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って』明石書店

田尻英三・田中宏・吉野正・山西優二・山田泉（2007）『外国人の定住と日本語教育[増補版]』ひつじ書房

ウォルマン S.（1996）「家庭の3つの資源—時間・情報・アイデンティティ—」河出書房

Watson-Gegeo, K.（1988）. Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly*, 22/4, 575-592.

Weedon, C.（1987）. *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford, UK; New York, NY, USA: B. Blackwell.

山田泉（2008）「外国籍児童生徒の就学義務化をめぐる法的問題」群馬大学就学義務化研グループ・愛知教育大学GP主催シンポジウム発表