

# 「多文化学校プログラム」における近畿大学生の学び ——日本にルーツを持つ韓国人児童生徒との協働実践記録から——

高橋 朋子

## 1 はじめに

韓国では、近年「多文化家庭」が急増している。多文化家庭とは、国際結婚と外国人労働者の家庭の総称である（李 2010）。国際結婚だけを見ても、その数は、2014年には23,316件であり、結婚数全体の7.6%を占めている。これに伴い、多文化家庭の子どもも急増しており、2015年の統計では、外国につながる児童<sup>1</sup>は20万人を超えている。（ヒューライツ大阪 2013）。

李（2010）によると、国際結婚家庭の子どもの教育問題は、子どもの持っている多様な文化を尊重し、そのアイデンティティの育成が保障されるような教育が行われていないことである。しかし、日本の公教育がそうであるように（高橋 2009）、韓国でも公教育において外国につながる子どもたちを対象に、母語や母文化の継承を促し、アイデンティティをエンパワーメントするような教育は難しい（花井 2013）。それは、高橋（2012）が述べるように、母語教育がマイノリティ話者やそのコミュニティだけの問題に終わってしまっているからである。社会全体の問題として捉えていくためにはマイノリティとマジョリティ双方にとって意義があるものとして認識される必要がある。

日本でも、外国にルーツを持つ子どもたちへの母語教室でいくつかの挑戦が試みられている。たとえば、松尾（2013）は、群馬県にある日系ブラジル人児童のポルトガル教室を大学生が支援する活動を取り上げ、その振り返りから大学生の学びを明らかにしている。この実践は、マジョリティである日本人が含まれており、非常に意義深いだが、その活動範囲は教室内に限られており、まだまだ広く認知されるに至っていない。

そこで、本稿では、韓国で実践されている小・中学生対象の日本語母語・母文化支援プログラムに、近畿大学の学生がサポーターとして参加し、ビデオレターで交流をするという試みを行った。韓国—日本を往還する複数回にわたるやり取りの中でどのような学びが起こったのか、本稿では、特にマジョリティ側である近畿大学生の学びという視点から考察を行い、母語教育の意義と可能性を探りたい。

## 2 多文化学校プログラム

### 2.1 多文化学校プログラムとは

「LG 多文化学校プログラム」は、韓国外国語大学多文化教育院が運営し、LG が後援している多文化家庭の子どもたちを対象にした教育支援プログラムである。多文化家庭の子どもを、バイリンガル能力を持ったグローバルリーダーとして養成することが目的である。参加者は面接やオーディションを経て選ばれる。各期における各言語クラスの人数は8名となっている。プログラムの詳細は表1の通りである。

表1 多文化学校プログラムの活動内容

設立	2009年9月
対象国	日本、中国、モンゴル、ベトナム、インドネシア
活動内容	母語・母文化の学習
	毎週2時間のインターネット言語教育 1月に1度、国内キャンプ 1年に1度、海外研修
期間	2年

4期目に当たる2017年度の日本語チームの子どもたちは男子2名、女6名の計8名(小学5年生2名、6年生1名、中学1年生4名、2年生1名)である。表2にあるように、全員父親が韓国人、母親が日本人である。言語環境や居住地、日本語能力は様々である。自分の母親以外の日本語母語話者との接触は韓国においてほとんどない。また、日本語能力の維持や伸長のために、長期休暇に来日する、インターネットでドラマやアニメを見る、日本から取り寄せたDVDを見るなどの方法がとられている家庭もあれば、まったくそのような機会をもたない家庭もある<sup>2</sup>。LG 多文化学校プログラムに参加した理由として、母親全員が「子どもに日本語を学んでほしいから」を挙げ、「子どもが希望したため」、「日本の親戚と話をしてほしい」、「日本で進学、就職してほしい」が続いた。

表2 多文化学校プログラムに参加した子どもたちの状況

名前	学年	日本語	両親	母親との会話
KG1	中1	初級	父：韓国人、母：日本人	韓>日
KG2	小6	中級	父：韓国人、母：日本人	韓>日
KG3	中1	中級	父：韓国人、母：日本人	日>韓

KG4	小5	初級	父：韓国人、母：日本人	韓＞日
KG5	中2	中級	父：韓国人、母：日本人	韓＞日
KG6	小5	中級	父：韓国人、母：日本人	韓
KB1	中1	初級	父：韓国人、母：日本人	韓＞日
KB2	中1	初級	父：韓国人、母：日本人	韓＞日

(\*名前一K = 韓国、B = 男子、G = 女子を示している。)

## 2. 2 近畿大学生との関わり

プログラムの活動内容に、年に1回約1週間の海外研修がある。この「海外」は、「学んでいる言語が話されている国」を指しており、日本人の親を持つ子どもたちの場合は、日本へやってくる。2016年より、その受け入れを近畿大学が担当<sup>3</sup>しており、文芸学部の学生が彼らのサポーター<sup>4</sup>として支援にあたっている。参加した近畿大学生は表3のとおりである。

表3 多文化学校プログラムに参加した近畿大学生の状況

名前	学年	専攻	参加理由
JF1	1	日本文学	日本語教師志望
JF2	3	日本文学	中学校国語科教員志望
JM1	3	英語文学	韓国語を勉強中、日本語教師志望
JM2	2	英語コミュニケーション	日本語教師志望
JF3	2	日本文学	日本語教師志望
JF4	4	韓国語	韓国語専攻だから
JM3	1	日本文学	異文化交流がしたい
JF5	3	日本文学	日本語教師志望
JF6	4	日本文学	韓国語を勉強している

(名前一J= 日本、M = 男性、F = 女性を表している)

サポート内容は、日本語授業、ゲーム活動、校外学習（奈良、東大阪市の小学校との交流、市役所訪問など）などである。このプログラムのほとんどの活動を学生が支えている。日本語教員養成課程を受講している学生、韓国語を学んでいる学生、異文化交流をしたいと考えている学生、これから韓国留学を考えているものなど、全部で9名（+日本語授業を担当する学生2名）と多様なメンバー構成になっている。

一般的に、小・中学生と大学生は、その世代差が阻害要因となり、会ってすぐに良好な関係を構築するのは非常に困難である。2016年のプログラム終了後、「子どもたちが大学生となかなか仲良くなれなかった」、「仲良くなったと思ったら、もう最終日だった」など、交流の機会が効果的に活用できなかったという反省<sup>5</sup>がみられた。そこで、2017年度は事前交流を取り入れることにし、ビデオレター交流を行った。主たる目的は、来日前にパートナーの大学生と顔見知りになっておくことで、来日後スムーズに交流が行えるようにすることである。手紙ではなくビデオを採用したのは、子どもたちの日本語能力では書くのに相当の時間を要するため心理的負担が大きい、顔が見えた方が親近感を抱きやすいという心理面への配慮と、ビデオは撮り直しが可能であり、保存後は何度でも見られるという再現性の利点による。

ここでの「交流」は、支援するもの VS. されるもの、学習するもの VS. 教えるものといった関係性ではなく、お互いの力で作り上げている実践の場に対等に参加するもの同士として成立している。

### 2. 3 協働実践—ビデオレター交流—

ビデオレター交流は、グループごとに行われた。各グループに韓国からの子どもと大学生が3名ずつ（1つのグループのみ韓国からの子どもが2名）、それが3グループ作られた。各グループのビデオ1本の長さは1分から3分、その内容は、「自己紹介」「お互いに関する質問」など大まかに決められていたが、詳細は各グループに任された。2016年10月に韓国からの子どもたちの自己紹介として名前や好きなものに言及したビデオが送られ、それを見て大学生が返信した。2017年1月に子どもたちが来日するまで往復2回のやりとりが行われた。また、韓国のスタッフと近畿大学の担当教員が随時メールなどで進捗状況を確認し合った。つまり、子どもと大学生はGoogle上の共有ファイル上で、教員とスタッフはメールで、というように、交流は2組同時並行で行われたのである。

## 3 日本人大学生の学び

プログラム終了後、交流に関わった近畿大学生、韓国からの小中学生と保護者、LGスタッフ、近畿大学教員にインタビュー、アンケートを行った。韓国からの子どもたちと保護者へのアンケートは、帰国後に配布され、プログラムスタッフによって回収された。それらを文字化したもの及びビデオレターをデータとし、SCAT<sup>6</sup>を用いてコーディングと分類を行なった。本稿では、その結果を踏まえつつ、特に大学生の学びに焦点を当て論じていくことにする。大学生の学びは、4つにカテゴリー化された。1つ目は、プログラム参加へのステップ、2つ目は、多言語や多文化への気づき、3つ目は内省と成長—自分へ

の気づき、4つ目は貢献—子どもたちの学びを支えているという自負である。以下、データを提示しながら、順に考察を行う。

### 3. 1 プログラム参加へのステップ—お互いを知る

サポーターとして最も基本となる学びであり、「日本語パートナー」としての気づきが数多く見られた。「日本語がどのくらいできるのか情報を得られた」(JF5、JF4、JM2)というように相手の基本情報、特に日本語能力の程度を知ることができたのがよかったという記述は、ほとんどの学生によって挙げられていた。特に、JM2は、これまで近畿大学内で留学生への学習支援をした経験から、「日本人は人見知りなので、『初めまして』の時になかなか会話ができず苦労する。特に相手が外国人の時、どこまで日本語を理解しているかわからず、余計に躊躇する。それがなくなってよかった」と日本語能力が分かっているだけでもコミュニケーションへの壁が低くなったと述べている。

また、ビデオの録画に当たって、「安心させてあげるために何をしたらいいか考えた」(JM2)、「小中学生が大学生と初めて会うのに緊張すると思うので緊張をといてあげたいと思った」(JM1)など、心理面に配慮したことが伺えた。その結果、初顔合わせの日に、「初めて会った時に、たくさん学生がいる中で自分のことを見つけてニッコリ笑いかけてくれたので、とても嬉しかった」(JF3)というように、「既に名前も顔も知っている状態」になれたことへの喜びや安心が大きかったことがわかる。

一方、子どもたちからもビデオを見ることによって(大学生に)「早く会いたくなった」(KG3)、「待ち遠しくなった」(KG4、KG5)、「近畿大学での4日間は楽しそうだな」(KG6)など、対面交流の楽しみが増したというコメントがあった。当初の目的である「お互いを知る」、「来日前に関係を構築する」においては双方ともに有効であったと認められる。

### 3. 2 言語への気づき

ビデオを録画したり、子どもたちからのビデオを見たりする中で、多くの言語への気づきが観察されている。まず自分たちが話す日本語を客観的に捉え、相手の目線にあった「やさしい日本語」(庵、イ 2013)へと置き換えを行なっていることである。ビデオ録画に当たって教員側から、日本語に関する指示は一切出されていない。にもかかわらず、大学生は自分たちで話す日本語を管理したのである。

「日本語が初級者なので、ティーチャー・トーク<sup>7</sup>をしようかと思ったが、多文化家族なのでそういうことは気にしなくていいという意見もあり、自分たちで随分悩んだ」(JM1)とあるようにこのグループは、日本語をどこまでやさしくするべきか話し合った

という。「いつもより、はっきりとしゃべる、気持ちゆっくり目に話す」、「笑顔で話す」(JF1)などのコメントも多かった。JF5は、何度もリハーサルを繰り返しながら、「この言葉はわかりにくいかな」、「少し変かな」と自答した結果、「わかりやすい言葉で伝えることの難しさを学んだ」と述べている。また、より理解してもらいやすくするための工夫として「字幕をつけた」(JF4)があるが、それ以外にも、黒板に名前を板書したり、名前を書いた紙を持って話したり、歌ったりする姿が見られた。多文化共生社会において、日本語能力が高くない外国人に対するコミュニケーションの方略の1つである「やさしい日本語」の重要性が指摘されて久しい。彼らの実践はそれらの素地を育むものになるだろう。

また、「子どもたちの日本語が聞き取りにくかった」、「外国人の名前を覚えるのは難しく、(誰がどの名前なのか)<sup>8</sup>ごっちゃになった」(JM2)というコメントは、母語話者の話す日本語が規範となっている日本語マジョリティの社会に生きる我々日本人の課題を端的に表しているといえよう。

さらに、子どもたちに対してではなく、共に活動する日本人グループの中での学び合いも起きている。「他の日本人のグループを見て、元気よく話そうとした」(JF1)とあるように、共有ファイルにアップされた他グループのビデオを観て、自分たちのパフォーマンスをモニタリングしている様子が見える。

### 3. 3 内省と成長—活動への参加を通して自分を振り返る

実践活動を、自らの内省と成長の過程と捉えるコメントが多い。無意識であれ、自分をより肯定的に取り入れ、受け止め、新たな自分として次の活動に参加する。つまり、内省的な視点から社会を取り込みつつ社会的人間としての自我が形成されていく過程であるとも言える。

「『これは本です』って紹介してるんですけど、あれってあれしか言えないんですよね、きつと。あれってあたしやったら、それぐらいのレベルで、外国語で自己紹介できるかなあって思ったら、すごい一生懸命やってるんだって」(JF2)。初級の子どものビデオ録画中に、うまく話せなくなり、沈黙を避けるために目の前にあった本を紹介している場面がある。それを見てJF2は、子どもの必死のものがきを受け止めつつも、自分なら何も話せなくなるだろうと子どもの奮闘を認めていた。「会話のように返事するのが楽しかった」、「最初のビデオを見て、子どもたちの話すスピードと同じスピードで話すようにした」と話してくれたJF5は、初級レベルの外国人の日本語を聞いてそのゆっくりさに驚いたという。それは、彼らが普段接する近畿大学の学部留学生はすでに上級レベルであり、初級レベルの学生に接することはほとんどないためと思われる。



また、韓国語を学んでいる学生は、子どもの姿に刺激を受けている。「一生懸命日本語を話している子どもたちを見て、刺激を受けた。私自身も頑張って韓国語を勉強しようと改めて思いました」(JF6)。語学学習の動機には、外発的動機と内発的動機<sup>9</sup>がある。Vallerand (1997) は内発的動機にはさらに知識、達成感、刺激の3つの側面があるとしているが、JF6 は子どもたちの姿に刺激を受けて、語学学習に対する自分の姿勢を内省したことだろう。なお、このプログラム終了後に、韓国春季語学研修に申し込み、参加したものが3名いることも付け加えておく。

### 3. 4 貢献—子どもたちの学びを支えているという自負

子どもたちとの関係性のなかで、日本語や日本文化の学習を支えているという自負が大学生の自己達成につながっている。「私たちは役に立ったと思う」というJF1の言葉に代表されるように、日本人として、大学生として、サポーターとして「役に立ちたい」、「子どもたちの学習を支えたい」という思いが活動につながった自負は、総じて皆が感じていたようだ。どのように貢献できたかを見てみると以下のようになった。「ビデオレターを通して安心させてあげるのが大事」(JM1)、「子どもの負担にならないようにした」(JF1)、「子どもたちの名前を話すようにした、そうすれば自分のためのレターだと感じてくれると思ったから」、「子どもたちが好きそうな話をした」(ともにJF5)、「字幕をつけて自己紹介をした」(JF4)、「『大阪うまいもん』の歌を紹介するときは聞き取りにくいことを考慮して、映像の下にふりがな付きの歌詞を出すことにした」(JF3)などである。

フレイレ (2011) は、人間の使命を「より全き人間であろうとすること」と述べている。人は、誰もがその使命を果たしたいと考えている。また、住田 (2004) によると、子どもの支援にあたって重要なのは、「子どもが安心感とリラックス感を持てる場」つまり「居場所」作りであるという。大学生が行なった様々な取り組みは、子どもにとっての「他者から受容され、肯定されていると実感できる、また安心して自分を解放できる空間」作りに大きく寄与したといえよう。いかに彼らの貢献が大きかったかを示す例として、子どもたちを日本に送り出した母親のコメントを添えておく。「(ビデオを見て) 安心して日本に送れると感じました」(KG1母)、「子どもたちを迎える準備をしてくださってありがたいと思いました」(KB1母)、「100%好意的な印象を受けたので、安心して送り出すことができました」(KG3母)。また日本の大学生について「誠実でまじめな感じがとてもよい」(KG6母)と高く評価しているコメントもあった。

子どもだけではなく、日本人の母親にも「近畿大学での学習が安心できるもの」であるという信頼を提供できていたのである。この安心できる「居場所」づくりが本プログラムを成功に導いたと言っても過言ではない。

#### 4 おわりに一まとめと課題

以上、韓国の子どもたちの母語教育の事前学習にビデオレターという形で参加した大学生の学びを観察した。当初は、「子どもたちが日本に来る際の不安を消してあげる」つもりで参加したと思われるが、「子どもたちのビデオを見てその返信レターを送る」というやり取りの中で、彼らは無意識に重層的な役割を担っていることに気づく。彼らの活動は、子どもたちに向き合うだけでなく、周りの仲間をもその観察対象にし、さらに自分自身を振り返りながら再生産されていく。つまり、「他者との関係性において大きく飛躍」していったのである。

また、子どもたちは、大学生に日本語学習をサポートしてもらっただけの受動的な存在ではない。子どもたちの発話によって、大学生は参加の形態を変化させ、彼らの活動の場であるこの「コミュニティ」に望ましい参加のあり方を自ら掴み取っていく様子がわかる。子どもたちの言葉や働きかけひいてはその存在自身が、大学生の学びに大きく寄与している。その学びは、ソーヤ（2006）のいう「活動コミュニティ」も所与のものではなく、また学習し、そのアイデンティティを変化させることを包含している。「不安を打ち消すツール」であったビデオレター空間は、双方ともに成長する学びの場となったのだ。これは、講義や書籍からでは体感できない力であろう。

一方、ビデオレター交流には課題も多くある。共有ファイルへのアクセスや子どもたち自身でアップロードできない技術の問題などだ。しかし、この画像の向こうで話しかけてくれる近畿大学生は、YouTubeのような一般的な「だれか」ではなく、まさしく「わたし」に話しかけている、わたしと日本語で話すのを待っている人なのだ。この期待が子どもたちを突き動かすエネルギーとなっている。我々教員ができることは、ただそのような状況を設定し、見守り続けることではないだろうか。

母語教育には「マジョリティ」が「マイノリティ」を支援するという構図が隠されている。しかし、ビデオレター交流が「多文化や多言語を受容し共生し、さらに成長していくための能力の育成」の場となっているのであれば、この多文化プログラムは、当事者である子どもたちにも、関わった近畿大学生にも意義のある場となる可能性を持っていることになる。活動が成長に繋がっている主体は、子どもたちだけではない。このことは、当事者を越えた社会全体の問題として母語教育を捉えなおす可能性を我々に示唆してくれるものとなった。

最後に、JF3のコメントを紹介したい。「子どもたちの日本語は流暢ではなかったが、自分のことを話したい、知ってほしいという思いが非常に伝わってくるものだったので最後まできちんと聞いた。あまりに一生懸命なので、かえって日本人の心をつかんだと思う」。これこそ、コミュニケーションの真髄と言えまいか。この活動を通して、大学生が、



コミュニケーションにおいて最も重要なのは、その言語がいかに流暢か、いかに正確かといったことではなく、相手と向き合いともに生きていくことだと感じる事ができたのなら、そこにこの協働実践の意義があるといえよう。

### 注

1. 父母の出身国別による内訳を見ると、朝鮮族を含む中国が最も多く、ついでベトナム、フィリピン、日本となっている。
2. 保護者のアンケートより
3. 韓国側のスタッフの一人が、近畿大学文芸学部の卒業生であることから、このような機会を得ることができた。
4. 文芸学部の日本語教員養成過程の授業を通じ、教員から呼びかけを行い、それに応募したものがサポーターして登録される。
5. 終了後の多文化学校プログラムスタッフミーティング議事録より
6. SCATとは、コーディングのあと、そのテーマ・構成概念を紡いでストーリー・ラインを記述し、そこから理論を記述する分析手法のこと。比較的小規模のデータの質的分析に有効である（大谷 2000）。
7. ティーチャー・トークとは、教師が、相手の状況とレベルに合わせて、語彙、文型、発音、テーマ、話の流れなどに意識的に工夫をこらした話し方をいう。
8. ( )は何が「ごっちゃになった」のか学生に確認し、筆者が補足した。
9. Dörnyei (2001) 内発的動機とは、それをする事自体が目的で何かをすること、それをする事自体から喜びや満足感が得られるような行動に関連した動機であり、外発的動機とは、金銭的な報酬や他者に認められるなど何らかの具体的な目的を達成する手段として行う行動に関連した動機であるとしている。

### 参考文献

- フレイレ、P (著) 三砂ちづる (訳) (2011) 『新訳 被抑圧者の教育学』 亜紀書房
- 花井理香 (2013) 『国際結婚家庭の言語選択要因—韓日・日韓国際結婚家庭の言語継承を中心として』 ナカニシヤ出版
- ヒューライツ大阪 <http://www.hurights.or.jp/japan/projects/post-38.html> (2017年4月アクセス)
- 庵功雄、イヨンスク (2013) 『「やさしい日本語」は何を目指すか：多文化共生社会を実現

するために』ココ出版

李月順（2010）「韓国の学校における「多文化家庭」の子どもの教育と課題」『京都精華大学紀要』第36号, 55-71.

松尾慎（2013）「母語教室とエンパワーメント」『日本語教育』155号, 35-49.

大谷尚（2000）「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」、名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）第54号2巻, 27-44.

ソーヤリエコ（2006）「社会的実践としての学習—状況的学習論概観」上野直樹・ソーヤリエコ・柳町智治・岡田みさを編著『文化と状況的学習』凡人社, 40-88.

住田正樹（2004）「子どもの居場所と臨床教育社会学」、教育社会学研究第74集, 93-109.

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

高橋朋子（2012）「母語教育の意義と課題—学校と地域、2つの中国語教室の事例から」『ことばと社会』14号 三元社, 320-330.

Dörnyei, Z. (2001) Teaching and Researching Motivation. Longman.

Vallerand, R. J. (1997) Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.

本研究は、科学研究費 基盤研究（C）15K02668 の助成を受けたものです。