Journal for Children Crossing Borders
ジャーナル「移動する子どもたち」ーことばの教育を創発するー
2022 年　第 13 号　pp. 97 - 125

研究ノート── 特集：子どもの「ことばの実践」を考える

日本語指導における JSL 生徒の複数言語使用をどう捉えるか

メトロリンガリズムの視点から

劉 碩 *

■要旨

本稿では，筆者が行った日本語指導実践の分析を通して，メトロリンガリズムの視点から，日本語指導における JSL 生徒の複数言語使用をどう捉えるかについて考察した。分析の結果，複数言語使用とは，先験的・固定的に存在するものではなく，日本語指導において生成された「メトロ・リンガフランカ」であり，日本語指導とは，言語資源を含む様々な資源によって生成された「場」であるということが明らかになった。そして，このような二つの生成性のなかで，生徒と指導員は，自身の言語使用，及び複数言語使用に対する認識を更新していく過程も明らかになった。さらに，JSL 生徒が言語資源を含む様々な資源を駆使できる「マルチ・セミオティックな能力」を利用し，自分の人生をデザインする能力の育成を，複数言語を使用する日本語指導において重視すべきであるということが示唆された。

ⓒ 2022. 移動する子どもフォーラム．http://gsjal.jp/childforum/

■キーワード

JSL 生徒，
複数言語使用，
メトロリンガリズム，
メトロ・リンガフランカ，
生成性，
マルチ・セミオティックな能力

1. はじめに

本稿は，メトロリンガリズムを援用し，日本語指導における複数言語使用の生成性，及び様々な資源が著しく交差している日本語指導という「場」の生成性に注目したうえで，日本語

* 早稲田大学日本語教育研究科修士課程修了（E メール：ryu-seki@fuji.waseda.jp）

指導におけるJSL生徒の複数言語使用をどう捉えるかを考察するものである。

文部科学省（2019）により作成された「外国人児童生徒受入れの手引き【改訂版】」[1]によれば，外国人児童生徒の来日の経緯，母語や母文化などの背景と現状は様々であるため，こうした多様な背景を理解したうえで，それぞれの児童生徒に適切な支援を行うことができると示されている。しかし，多様な背景を持つ子どもの言語使用を把握するのは決して容易なことではない。なぜなら，来日した子どもの言語使用が単に国別で「～語」に分けられるのは，あくまでも便宜上のことに過ぎないからである。また，子どもの言語使用は，学校で日本語を，家庭で母語を使用すると簡単に想定されがちである。ところが，実際に見てみると，子どもの年齢，また日本の滞在時間によって，日本語と母語をともに使う家庭があれば，日本語のみを使用する家庭もあり，そして，家族のメンバーによって，子どもは日本語か母語かを使い分けることもある（宮崎，2014）。このように考えれば，子どもの言語使用を捉えるためには，日本語や母語などを含む複数言語使用を視野に置く必要があるだろう。

このような背景が重なり，近年では，教育現場において子どもの複数言語使用を考察した様々な研究が行われている。朴（2006）は，韓国から来日した子どもを対象として行った日本語指導において，母語を含む複数言語の使用は，子どもの来日初期の不安を解消し，彼らの学習意欲を起こさせる役割を担うと報告している。ほかに，臼井（2021）は，母語を含む複数言語の使用が外国人児童生徒に安心感を与え，生徒，及び生徒の保護者との信頼関係構築の鍵となると指摘している。このように，複数言語使用は，来日初期の子どもにとって重要な役割を果たしていることが明らかになった。

その一方で，これらの研究は，複数言語使用をただ母語か日本語かを使い分けることとして簡単に理解し，複数言語使用をどう捉えるべきなのかということには，十分に言及されていない。また，これまでの日本語指導における複数言語使用を考察した研究は，複数言語使用を先験的・固定的なものと見なし，その意義を論ずるものが多かったが，動態的観点から，複数言語使用がいかに日本語指導において現れたのかを研究するものは，管見の限りない。「言語教育」は，人，言語資源，そしてオンラインに使用される通信機器，オフラインの空間位置などのすべての生態環境に含まれる資源を混ぜたりしながら，成り立っている「場」である（尾辻，2020）。そのため，言語資源のみならず，日本語指導という「場」を生成する様々な資源にも

1　文部科学省（2019）「外国人児童生徒受入れの手引き【改訂版】」https://www.mext.go.jp/a menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm（閲覧日：2022年6月6日）

注目しながら，複数言語使用の捉え方を考察する必要があると考えられる。

そこで，本稿では，メトロリンガリズムを援用し，日本語指導における複数言語使用の生成性，及び様々な資源が著しく交差している日本語指導という「場」の生成性に注目したうえで，筆者が中華系学校において行った実践を事例として，日本語指導におけるJSL生徒の複数言語使用をどう捉えるべきなのかを考えたい。

2. 複数言語使用の捉え方

日本語指導におけるJSL生徒の複数言語使用をどう捉えるかを考えていくにあたり，本章では，次の3点について検討する。まず，モノリンガル的な言語イデオロギーの失効とは何かを述べる。次に，近年の言語教育において多用されたトランスランゲージング，及びその課題について説明する。最後に，複数言語使用を考察する際に，メトロリンガリズムを援用する重要性について提示する。

2. 1. モノリンガル的な言語イデオロギーの失効

福永（2017）は，日本での従来の複数言語使用の研究は「日本語習得を目的として行われてきたものであり」，「外国人の母語と日本語の二項対立の構造を前提」（pp.61-69）とするものが多いと述べている。そして，研究者らは「あたかも外国人の言語生活は2言語のみで構成されているような幻想を抱」いているので，「それ以上の3言語、4言語が使用される状況を想定していない」（福永，2017，p.69）という。さらに，研究者らは国家主義的な「民族＝国家＝言語」というイデオロギーを持ちながら，「『A国人』だから『A語』が母語であるはずだ」（福永，2017，p.70）と勝手に判断したことがよくあるという。

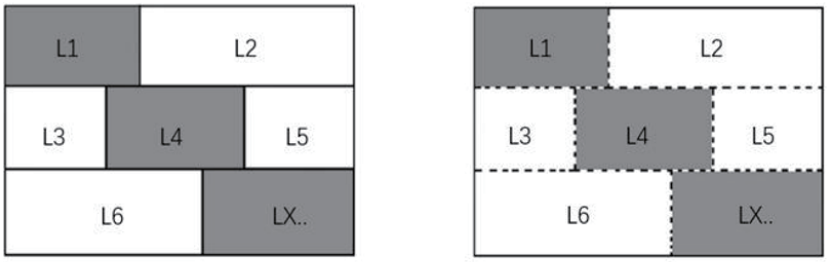
一方，言語教育においても，尾辻（2016a）は，そのような国家主義的な言語イデオロギーが潜在しているので，「A国」に多様なことばが使用されていても，その実態を無視し，そして，「A国」以外の国でも「A語」を使うにもかかわらず，「A国」で「A国人」に使用されている「A語」を学ぶという曲解が色々あったと指摘している。また，尾辻（2016b）は「多様な言語・文化・習慣・歴史をもつ人たちと場を共にする機会が増えるなか、またさまざまな物質（モノ）・情報・文化習慣が共存する」後期近代社会において，「『国家＝民族＝言語＝領土』という鎖を解き放ち、いかにことばやアイデンティティが構築されているかを考察することが」

(p.12) 必要であると述べている。要するに，多言語社会が顕在化しているゆえに，よく目にしたり，耳にしたりする「日本語」,「中国語」,「英語」といった固定的な国や民族と関連する「言語」の使用を，モノリンガル的な言語イデオロギーで説明できなくなってきている。

2. 2. トランスランゲージングについて

上述した状況のなかで,「レパートリー」という概念が言語使用を理解するうえで有用であるという観点が益々注目を集めてきている。「レパートリー」の構成要素は，ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) において「言語変種」と呼ばれている (尾辻, 2016a)。福田 (2017) は，それぞれの言語変種の習得は決して独立した個別のものではなく，各言語変種の習得過程で得た知識や経験，認知能力，ストラテジーなどが，次の言語変種を習得する際に重要な土台となると述べている。そこで，それぞれの言語変種は互いに関連し合っており，一つのレパートリーであると見られるので，動態的に複数言語使用を捉えるのに新たな視点を与えると言える。しかし，その一方で，尾辻 (2016a) は，変種というものについて，そもそも大元「種」にあるものを前提としており，あくまでも基からの変種に過ぎないため，まだモノリンガル的な言語イデオロギーから脱却していないと述べ，言語変種に疑義の念を抱いている。

それに対して，人々の持つすべての言語資源を一つのレパートリーと見なし，こうした固定的な言語イデオロギーを批判する García & Li Wei (2014) はトランスランゲージングを提唱している。トランスランゲージングにおいては，ことばを語る単位としての「言語」ではなく,「言語」の一部と見なされがちな単語，表現，文法，発音などの「言語資源」の総体をレパートリーと見なす (尾辻，2016a)。言語変種によって構成されるレパートリー (福田，2017) とトランスランゲージングから提唱されているレパートリー (García & Li Wei，2014) の区別を基に，図 1 を作成した。(L は言語変種 (言語資源)，数字は異なる言語変種 (言語資源) の種類を



言語変種により構成されるレパートリー　　トランスランゲージングにより提唱されるレパートリー

図 1. レパートリーのイメージ

意味する）

言語変種によって構成されるレパートリーは，異なる言語を一つひとつの「レンガ」として組み合わせ，言語の「壁」を構築する。言い換えれば，異なる言語間の境界線が明白に存在する様々な言語資源を手に入れ，レパートリーを接ぎ合す。そこに潜んでいるモノリンガル的な言語イデオロギーから脱却するために有効であるのは，まさにトランスランゲージングにより提唱されるレパートリーである。異なる言語間の境界線が曖昧になってきて，さらに不可分の一部のように見られる。つまり，レパートリーは，異なる言語間の境界を打ち破り，様々な言語資源が有機的に絡み合って生成し，分離できない混合体であると言えよう。

言語教育の領域においても，近年では，トランスランゲージングに依拠した教授法が多用されている。ただし，トランスランゲージングには検討すべき課題がまだ多く残っていることが，研究者らによって次々と指摘されてきた。トランスランゲージングに依拠した日本語指導において，生徒が「主体的に学習活動に参加したり、間違いを恐れず不慣れな日本語を使ったり、自分の得意分野を活かして他の生徒の勉強を手伝ったり」（高，2016，p.82）するのは，複数言語使用が複雑な言語背景を持つ子どもたちの多様な言語使用を認め，そして，彼らに「平等」，「安心感」を与えるからである。しかしながら，このような「平等」，また「安心感」は，場によって「不平等」，「不安」に変わっていく可能性もある（加納，2016）。また，高（2016）は，トランスランゲージング理論に依拠した実践には，どのような「ことばの力」を育成するのかという視点に欠けていると指摘している。さらに，トランスランゲージングに基づいた教育実践は，教室という空間の固定化，教師と学生という立場の固定化，教育活動という内容の固定化から脱却しにくいので，更なる「自由性」，「公共性」がある場面で，動的な言語使用の実践例を考察する必要がある（猿橋，坂本，2020）。

2．3．メトロリンガリズムについて

トランスランゲージングに依拠した言語教育には，前述したように，まだ色々な課題が残されている。こうした問題点を克服するために，Otsuji & Pennycook（2010）により提案されたメトロリンガリズムは一つの有効な視点であると考えられる。

Otsuji & Pennycook（2010）は，後期近代社会における個人の言語・文化の境界線意識や，境界そのものが複雑になっていることに焦点を当て，「多」言語主義の「多」に潜在するモノリンガル的な言語イデオロギーを克服するために，メトロリンガリズムを提唱している。言語活

動を説明するために，メトロリンガリズムは「言語」という単位ではなく，言語資源やレパートリーの概念をも引用している (尾辻，2016a)。焦点がことばだけに置かれているトランスランゲージングと異なり，メトロリンガリズムはことばと「メトロ」との関係，すなわち「場」との関係に焦点を当てている。尾辻 (2016b) は，この「場」について，様々な背景を持った人やモノ，そして言語資源が著しく交差する動的な活動の「場」を指すと述べている。さらに，尾辻 (2020) は，従来のレパートリーに対する定義に反論し，レパートリーは「個人の中に内在している言語資源やレパートリーだけで成り立っているわけではない」(p.93) と指摘している。人々は，そのような「場」において，「生態環境的な様々な資源を駆使して、またそれらの資源と複合的に複数の活動に従事している」(尾辻，2016b，p.19)。すなわち，尾辻によれば，言語資源はレパートリーの一部に過ぎず，レパートリーとは言語資源を含むその「場」にある様々な資源の複合体であるという。そのため，メトロリンガリズムとトランスランゲージングとの分岐点の一つは，こうしたレパートリーに対する認識であると言える。トランスランゲージングにより提唱されるレパートリーは，言語資源のみに着目点を置き，タスクを成し遂げるために，ほかの様々な資源を軽視しかねない。それに対して，メトロリンガリズムでは，レパートリーの構成要素に，言語資源だけではなく，人的資源や物質的資源などの様々な資源を含む「場のレパートリー」(尾辻，2016b) まで広がっていく。言語資源により構成されるレパートリーと異なり，「場のレパートリー」とは，会話の参加者の言語資源のみならず，その会話の場にある多様な資源を擦り合わせながら生まれる資源の総体である (尾辻，2016b)。そのため，メトロリンガリズムの視点から複数言語使用とは何かを論ずる場合は，言語資源だけに関心を寄せるのではなく，その言語資源を駆使している「場」におけるすべての資源の相互関係にも目を留めなければならない。

さらに，尾辻 (2016a) は，ことばは決して先験的なものでも，個人に内在するものでもなく，歴史，政治，文化などのような様々な資源をもとに繰り返し積み重なって形成されるものであると述べている。これにより，トランスランゲージングにおけることばが既存するという固定観念と異なり，メトロリンガリズムは，ことばが様々な資源をもとにどのように生成されるのかについて注目する。また，様々な資源が絡み合った「場」がいかにことばを生成するのかということばの生成性を重視するのみではなく，メトロリンガリズムは，「グローバリゼーションが進み、人、モノ、思想、ことばなどの移動が顕著になっている中、都市は常に有機的に生成される」(尾辻，2020，p.89) ため，この「場」の生成性をも重視する。つまり，メトロリン

ガリズムのなかで，二つの生成性が現れている。一つは，「場」における様々な資源がことばを生成する生成性である。もう一つは，ことばも資源の一つとして，ほかの資源とともに働きかけ，「場」を生成する生成性である。その二つの生成性を示すために，尾辻（2020）の論述を基に，図２を作成した。（Rはレパートリー，数字は異なるレパートリーの種類を意味する）

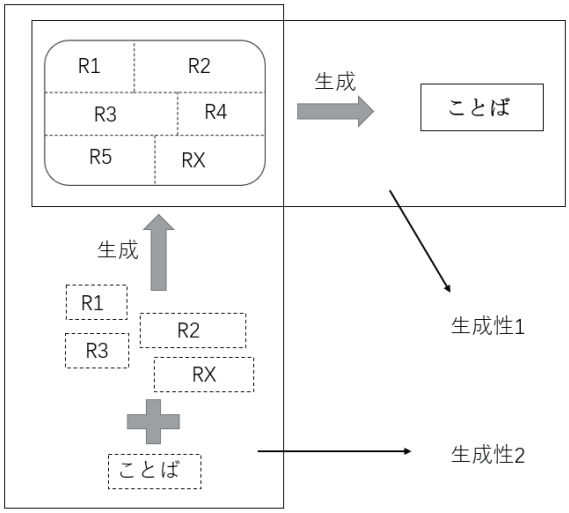


図２.「ことば」と「場」の生成過程

図２は，「場」における様々な資源に基づいた「ことば」の生成過程，「ことば」を含む様々な資源が絡み合った「場」の生成過程を示した。日本語指導の立場から見れば，日本語指導における複数言語使用にしろ，複数言語を使用する日本語指導にしろ，決して先験的なものではないと言える。言い換えれば，複数言語使用と日本語指導という「場」がどのように生成されたのか，こうした二つの生成性を動的なプロセスとして捉える必要がある。このプロセスを動的な観点で捉えるために，従来のことばが先験的，かつ固定的なものであるという言語イデオロギーから脱却し，ことばがいかに様々な資源をもとに成り立っているかという生成性を重視するメトロリンガリズムの視点は不可欠ではないかと考える。また，言語資源を含む「場」にあるすべての資源を視野に入れることで，言語資源だけに注目する面からも脱却できると言えよう。

さらに，トランスランゲージングにはどのような「ことばの力」を育成するのかという観点がないのに対して，メトロリンガリズムは，この点に関心を示す。川上（2020）は，「『ことば』をどう捉えるか，そして『ことばの力』をどう捉えるか」（p.39）というのは，「21世紀に生きる子どもたち」を対象とする言語教育の肝心な課題であると述べている。21世紀は，スーパーダイバーシティであるため，言語，文化や習慣などの背景が多様な人たちと「場」を共にする機会が増えているなか，世界各地で様々な言語資源を使用し，自分にあった環境を構築し，環境を調和する能力が不可欠になってきている（尾辻，2016c）。この様々な言語資源により複雑に形成される不可欠な能力は，まさに「21世紀に生きる子どもたち」の「ことばの力」であると言えよう。

以上の知見を踏まえて，本稿では，様々な資源によって生成される日本語指導という「場」へ向け，複数言語使用，及び日本語指導という「場」の生成性に注目し，日本語指導におけるJSL生徒の複数言語使用をどう捉えるべきなのかを考察する。そして，複数言語を使用する日本語指導において育成される「ことばの力」とは何かを検討する。

3. 研究方法

本章では，研究方法について説明する。まず，実践の概要を紹介したうえで，指導したJSL生徒のプロフィールを述べる。次に，なぜ本稿は「対話」を重視するのか，そして，本稿に扱われるデータとは何かついて説明する。最後に，エピソード記述を用いて「対話」を分析する必要性を述べる。

3. 1. 実践の概要と生徒のプロフィール

本稿の実践は，ある中華系学校で行われたものである。実践校は，日本にいる華人華僑によって創立された全日制の私立学校である。実践は，筆者が2020年6月26日から2020年8月28日にわたり，高校一年生のJSL生徒1人を対象として行った総計10回の日本語指導である。2020年の年初から始まった新型コロナウイルスのため，日本語指導はオンラインの形で行われた。指導を行っていた時間は，毎週の金曜日の午後3時から始まり，4時半頃に終わる約1時間半である。

指導したJSL生徒はLという。Lさんは，両親の仕事により，中国から日本に来た。来日する前に日本語を勉強した経験がなかったので，初回の日本語指導を受けたとき，日本語学習歴はまだ一年未満という状況であった。最初の指導の際，できるだけ日本語を使って指導をしようと思う筆者は，日本語のみを使用していたため，コミュニケーションがなかなか進められなかった。その後，指導員である筆者の言語使用に対する認識が変わりつつあり，中国語を使うことが多くなった。それにしたがって，2人の間の雰囲気も徐々に明るくなってきた。指導において，Lさんは積極的に日本語と中国語を使用し，自己表現する様子が指導のなかでよく見られる。数回の指導を通して，指導員である筆者は日本語指導におけるLさんの変化に気が付いた。

3. 2. データの収集

川上（2011）によると，JSL生徒を対象とする日本語指導において，彼らの複数言語の「ことばの力」を捉えるための鍵となるのは，「指導員と子ども、あるいは子ども同士の共同行為としての『対話』」（p.44）であるという。また，田邉（2007）は，「対話」という行為について，「相手の価値観の明確化要求と，自分の価値観に対する相手からの明確化要求のインターアクションの中で，自分も相手も変容していく行為である」（p.44）と指摘している。以上の論考により，日本語指導という「場」に起きた様々な変容，また「ことばの力」とは何かを明らかにするために，生徒と指導員との関係性の中に位置する「対話」のアプローチをとる必要があると分かった。

以上を踏まえて，本稿では，毎回の指導において筆者の気づきや感想に基づき，筆者によって記された指導記録をデータとして位置づける。指導記録には，指導の概要や生徒の様子及びその変化のほか，筆者自身の内省と双方のコミュニケーションも記録された。そのため，指導記録を通して，指導員と生徒が互いにいかに相手と「対話」をしたのかを捉えられると考えられる。分析を行うために，こうした指導記録における内容をもとに，指導員と生徒との間の「対話」を再構成する。

また，本実践のデータ収集は，研究倫理に配慮し，生徒本人，保護者及び教育機関の長から正式的な許可を得たうえで行われた。

3. 3. 分析方法

本稿で指導記録に基づいた「対話」を分析するために用いた方法は，エピソード記述である。鯨岡（2005）は，エピソード記述は，関わりのなかで現れる当事者の「変容」，あるいは「変化」を重視し，記録からこうした「変容」と「変化」を読み取れると述べている。ほかに，尾関（2008）は，エピソード記述について，「従来までの行動科学的な方法と違い、現場で人々とやりとりをする中で生まれる意味を発見していく過程を重視している」（p.13）としている。本稿において，やり取りを通して，様々な資源を駆使しながら，日本語指導という「場」に参加する生徒と指導員の言語使用，及び日本語指導への認識の変化を探っていく。それゆえ，そうした人と人の関わりの中に生まれる変化を促す要因を分析し，解釈するために，エピソード記述を採用することにした。

4. 研究結果

本章では，指導記録による再構成された生徒，指導員との間の「対話」をエピソードの形で記録したうえで，こうした「対話」の中に現れた生徒と指導員の言語使用の変化，そして複数言語使用への認識の変化を総合的に分析する。「対話」を記述したエピソードのなかで以下のような記号を使った。

表 1.「対話」における記号

記号	種類	例文
“　”	中国語の発言	“不能去学校”
（　）	日本語の翻訳	（キャンパスに行けない）
「　」	日本語の発言	「オンラインで授業を受ける」

4. 1. L さんの言語使用の変化

2020 年の年初から始まった新型コロナウイルスが，教育現場にも影響を及ぼしてきた。そのため，ほとんどの日本語指導はインターネットを利用し，オンライン指導という形に移行した。

【エピソード 1】

指導の初日なので，急ぎながら指導に入るというより，生徒との関係性を構築することの方が大切であると私は考えた。そのため，挨拶を簡単にした後，主に雑談のような形で，L さんとコミュニケーションをしたりしていた。

指導員：「コロナウイルスで，私はキャンパスにも行けないですね」。

L さん：“不能去学校是嗎？你是在网上学習嗎”（キャンパスに行けませんか？オンラインで授業を受けていますか）。

指導員：「うん，オンラインで授業を受けます」。

L さん：“我也放假了，最近都没怎么去過学校”（私も最近学校に行ったことがあまりないです。休みですから）。

（2020 年 06 月 26 日指導記録より）

初回の指導においては，Lさんは日本語を使用せず，ただ筆者の質問に沿いながら中国語を使って自分の基本情報について筆者に紹介した。1時間半ぐらいのやり取りを通して，Lさんは陽気な性格で，おしゃべりが好きな人であるように見えた。ところが，彼の話から，クラスメートに言いたいことがそのまま言えないことも，そして，先生からの指示を聞いてもその意味が分からず，返事ができないこともよくあるため，学校では性格が内向的な人として扱われていることが分かった。たとえ日本語をうまく使えないとしても，彼は決して日本語で他人とコミュニケーションをとれないというわけではない。Lさんは相手の話を感覚的に理解したが，自分がどのように返事したらいいのかといったようなことに極めて悩んでいたので，結果として，無口なままで相手の話が分からないふりをしたり，日本語でのコミュニケーションを拒否したりしてしまったという。Lさんは，筆者からの日本語での質問を十分に理解するように見えたが，彼が日本語使用を拒否し，自分にとって最も自己表現をすることができることばとして中国語を使用して，自分のことを筆者に紹介した。そこで，Lさんは，筆者とのコミュニケーションを積極的にとるために，日本語使用を意図的に拒否し，中国語で自分のあり様を筆者に示したと考えられる。

【エピソード2】

今回の指導において，またコロナウイルスについて色々と話し合った。

指導員：「今週，学校に行きましたか」。

Lさん：「はい，行きました」。

指導員：「そうなんですか。でも，コロナがひどくて，まだ危ないでしょう」。

Lさん：「はい」。

指導員：「やすみはありませんか」。

Lさん：“是休息的意思嗎”（「休み」の意味ですか）。

指導員：“是的”（はい）。

Lさん：“有，有”（あります）。

（2020年07月03日指導記録より）

エピソード2から，前回の指導と異なり，Lさんは筆者による日本語での質問に対して，できる限り日本語で返事する様子が見られた。上述したように，相手の日本語を理解したとして

も，彼は誤解を招くことを恐れるため，日本語を使用する機会を度々見送っていた。ところが，複数言語使用を容認する日本語指導において，彼は中国語で自分を表現する機会が与えられたので，指導員からの日本語での質問が分からなかったり，答え方に困ったりした場合でも，中国語での補助を受けて，すべての質問に対応できた。彼が日本語を恐れずに使用するようになったのは，中国語が「共通言語」の役割を果たしているからである。今回の指導において，L さんは筆者からの質問に沿いながら，日本語で答えることは多かったが，自発的に日本語を使用することはまだ見られなかった。

【エピソード 3】

L さんは学校の出来事について色々と私に話した。

指導員：“在学校也有老師輔導你們日語嗎”（学校には日本語を教える先生がいますか）。

L さん：“有，是日本的老師”（います。日本人の先生です）。

指導員：“学到了很多吧”（たくさん勉強しましたよね）。

L さん：“是的，但是老師只會講日語，很多時候我听不懂”（うん，でも先生は日本語しか話せないので，分からないことがよくあります）。

指導員：“你有不會的問題可以隨時用漢語問我呀”（なるほど。何か分からないことがあったら，中国語で私に聞いてください）。

L さん：“我知道，但是既然是日語輔導總感覚講漢語很奇怪，所以現在才逼著自己講日語”（分かりました。けれど，日本語指導なのに，中国語を使うと，やっぱり少し変だと思います。だから，今，私は強制的に自分に日本語を話させます）。

（2020 年 07 月 17 日指導記録より）

筆者は L さんが通っている学校の関係者との連絡から，L さんが日本に来たばかりの JSL 生徒として，中国語を使用することができる指導員が日本語を教えてくれることを望んでいることが分かった。ところが，L さんは，日本語指導において，中国語を「共通言語」として積極的に使用する一方，指導が進むのに伴い，中国語からの補助を拒否しつつある様子も現れてきた。今回の指導で記述したエピソードから見れば，日本語指導における中国語を使用することに対して，彼の心の中にはまだ何か葛藤があることが分かった。日本語指導において，中国語を使用するのは本当に良いのか，また，中国語を使用することが他者にいかに見られるのかに

ついてＬさんは悩んでいた様子がエピソード３からうかがわれる。言い換えれば，Ｌさんは日本語指導における中国語の正当性をまだ認めていないと考えられる。しかし，こうした日本語指導における中国語使用には正当性がないという認識があったからこそ，Ｌさん自身の日本語使用を促進したとも言えよう。

【エピソード4】

前回の指導で，Ｌさんは条件表現の使い方を勉強しようと思っていると私に話したので，今回の指導において，私はそれぞれの使い方を中国語で説明した。

指導員：“「と」一般表示一怎么様就怎么様，時間上給人一種連續性的感覚”（「と」は，あることが起こると，直ちに次のことも起こる。時間的に連続性があると感じしますね）。

Ｌさんは日本の大学に進学しようと思っていることを何回も私に話したことがあるので，私は「Ｌさんは大学に合格したら，ぜひ私に連絡してください」という例文を事前にホワイトボードに書いた。

Ｌさん：「「と」を使う方がいいです」。

指導員：「なぜですか」。

Ｌさん：“剛才你不是説「と」表示一怎麼就怎麼様嗎。我想把這件事趕快告訴你，所以用「と」更合適”（あることが起こると，すぐに次のことも起こるとき，「と」を使うと劉先生が言っているのではないですか。合格すると，私はすぐあなたに伝えたいですから，「と」を使った方がいいと思います）。

（2020年07月17日指導記録より）

それまでのＬさんは，筆者の質問に対して日本語で答えることが多く，自発的に日本語を使用することはほとんどなかった。ところが，今回の指導において，初めて日本語を積極的に使うようになった。また，日本語の条件表現の使い方について，Ｌさんは自分なりの意見をも述べた。筆者からの例文を受け入れたか否かについて，Ｌさんは自分の判断基準を持っている。Ｌさんは，筆者の例文について否定したり，新たな意味づけを与えたり，自分なりの解釈の合理性への認めを他者から求めたりすることで，自分ならではの言語使用のルールを徐々に生成

しつつあると言えよう。彼は日本語を使用して自分の主張を表現することをだんだん楽しみ始めたと考えられる。

【エピソード 5】

L さんは，この間，学校の日本語指導教室で日本人の同級生と一緒にイベントに参加したことを教えてくれた。

L さん：“前几天有几个日本同学去学校的日語輔導教室了，大家一起做活動”（この間，何人かの日本人の同級生が学校の日本語教室に来て，皆でイベントを開きました）。

指導員：“怎麼樣”（どう思いますか）。

L さん：“開始担心自己日語不好，説不清楚”（最初は，日本語で自分をうまく表現できるかどうかと心配していました）。

指導員：“結果如何”（結果は）。

L さん：“結果很累。我拿著筆給他們寫漢字，用軟件翻譯，實在不會的時候就做手勢”（結果は疲れました。彼らに理解させるために，ペンを持って漢字を書いたり，翻訳ソフトで翻訳したり，ジェスチャーをしたりしていました）。

指導員：“聽起來就很累”（大変ですね）。

L さん：“雖然我講得不好，但是他們都很認真地聽我講。而且，有的人也會説簡單的漢語。看到他們努力説漢語的樣子，就仿佛看到了説日語的自己。現在我覚得，不管什么語言，把自己的心意傳給對方才是最重要的”（私の日本語が下手なんですけど，ちゃんと話を聞いてくれました。日本人の同級生の中に，簡単な中国語を話せる人もいます。一生懸命中国語を話している彼らの姿を見ると，まるで日本語を話す自分を見ているようです。今，どんな言語でも，相手に気持ちを伝えることが一番大切だと思います）。

（2020 年 08 月 07 日指導記録より）

これまでの指導において，L さんは，中国語使用は正当性があるか否か，また自分が「正確に」日本語を使用できるか否かについて深く悩んでいた。したがって，日本語指導で中国語からの補助を拒否すると同時に，日本語の使用を恐れるような様子も見られた。しかし，エピソード 5 を通して，彼は日本語指導教室で日本人の同級生と一緒に日本語交流イベントに参加する過程で，次第に複数言語使用への L さんの認識が変わったことが明らかになった。彼

は利用できる様々な資源を駆使し，日本語で自分を表現しようと努力していた。それと同時に，日本人の同級生もＬさんに彼らの気持ちを理解させるために，簡単な中国語で彼と交流しようと尽力していた。翻訳ソフトを使ったり，ジェスチャーなどの非言語的コミュニケーションをとったり，日本人の同級生と一緒に日本語，中国語を混ぜて使用したりすることで，日本語交流イベントを無事に終えた。そして，こうした経験はＬさんの言語使用にも影響を与える。すなわち，彼は複数言語使用を改めて認識し，自分ならではの言語使用を生成することを促したと言えよう。Ｌさんは，日本語指導において，中国語は正当性があるかどうか，また日本語を「正確」に使用することができるかどうかといった従来の束縛から解放され，自分にとって最適な言語使用を模索した。以上に述べたＬさんの言語使用の変化を図３で示す。

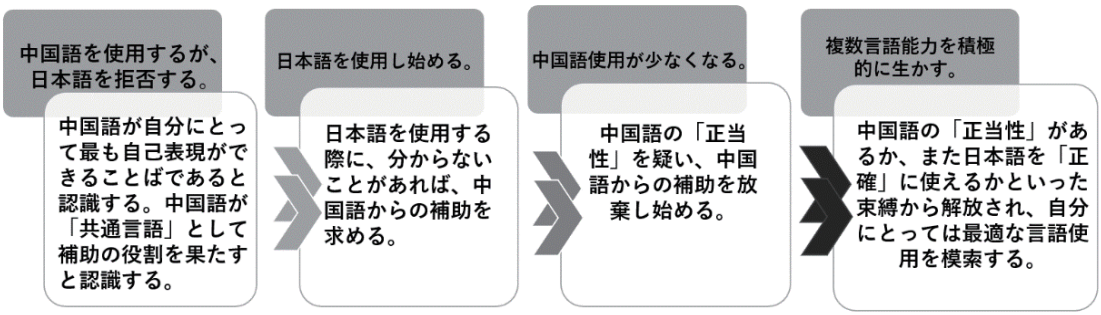


図３．Ｌさんの言語使用の変化

4．2．Ｌさんの複数言語使用に対する認識の変化

言語使用の変化以外には，生徒の複数言語使用に対する認識も常に変化していた。こうした変化も指導記録をもとに再構成した「対話」からうかがわれる。

【エピソード６】

この日の指導では，Ｌさんは学校生活ついて私に話した。

Ｌさん：“学校里很多人都会説漢語，而且同学之間説漢語的時間也比較多。這种環境不利于使用日語”（学校には，中国語ができる人がたくさんいます。このような環境は，日本語使用に良くない環境だと思います）。

指導員：「どうしてですか」。

Ｌさん：“因為大家会漢語，所以我听不懂的日語還可以問他們。但是這様，就太依頼漢語了”

（だって，皆が多少中国語を分かるので，日本語を分からなくても，聞いてみれば大丈夫です。そうしたら，中国語に頼りすぎるのではないかと思いますから）。

（2020 年 07 月 03 日指導記録より）

L さんの通っている学校には，中華系の教員と学生が多くいるので，中国語がよく使用されている。そのような環境は，日本語の学習だけではなく，中国語を継承すること，また，中国語能力を向上することにもつながると思われている。

しかし，エピソード 6 に記述したように，中国語を使える環境にいれば，日本語を上達させることができないというような発言を L さんから聞いた。彼にとっては，複数言語を使用する学習環境が，日本語の学習に支障をもたらし，決して良い環境であると言えない。言い換えれば，L さんは複数言語を使用する環境を消極的に捉えていると言えよう。このような「対話」をきっかけにして，L さんは複数言語を使用する日本語指導をも消極的に捉えるのではないかと指導員は考え始めた。

【エピソード 7】

L さんはまた自分の学校生活について色々と教えてくれた。

指導員：「学校で日本語をたくさん勉強していますね」。

L さん：「はい」。

指導員：「でも，やっぱり良くなれませんよね。皆中国語ができるから，中国語だけを使うことになっちゃうって，前に L さんも言っているでしょう」。

L さん：「いいえ，楽しいです」。

指導員：「どこが楽しいですか」。

L さん：“我剛来学校，所以和班里同学不太熟悉。而且如果不会説日語，很難融人進去吧。但是，他們很多会説漢語，我感覚安心了許多。甚至還有人主動跟我交流，我們聊了很多。然而，后来我才知道他是个日本人，這實在太有意思了”（学校に来たばかりなので，誰とも馴染みが深くないと思います。そして，日本語をあまり話せないなら，誰も私の近くにつきません。でも，中国語ができる人たくさんいるおかげで，安心感があると思います。話しかけてくれた男の子もいて，彼とたくさん話し合いました。信じられないことに，後日，あの男の子は日本人だと私は知りました。これほど楽しいことは

ないと思います)。

指導員：「それじゃ，Lさんはこのような環境が好きだと理解してもいいですか」。

Lさん："是的。不利于用日語，但是适合学習日語。讓人很安心"（うん，日本語使用に良くない環境かもしれないが，日本語学習に良い環境です。安心感があると言ってもいいです)。

（2020年07月17日指導記録より）

前回の指導においては，Lさんから複数言語を使用する環境を消極的に評価するような発言があったが，今回の指導においては，Lさんは複数言語を使用することを「日本語使用に良くない」環境として意味づけた一方，「日本語学習に良い」環境として評価した。このような発言から見れば，Lさんは複数言語を使用する環境を完全に否定するというわけではなく，複数言語を使用することを積極的に認め始めたと言えよう。また，日本語をまだ自由に操れないLさんは他者が複数言語をうまく使用することに対し，そして，他者が複数言語をうまく使用することで，自分との関係性を作ることに対して感心し，その中の楽しみを感じてから，複数言語を使用する価値を認めたと考えられる。

【エピソード8】

今回の指導において，指導員とLさんは今後の進路について話し合った。

指導員："之前你好像説過，要把日語学好對吧"（Lさんは，前に日本語が上手になりたいと言っていたようですね。なぜですか)。

Lさん："為什么呢，你為什么学這么好呢"（なぜでしょうね，劉先生はなぜそんなに上手なのですか)。

指導員："因為喜歡日語吧。而且我也喜歡教日語，所以現在才会在大学里学日語教育專業"（たぶん日本語が好きですからね。まあ，日本語を教えることも好きなので，今は大学院で日本語教育を専門として勉強しています)。

Lさん："真好，我也想在日本的大学里学習"（すごい。私も上手になって日本の大学に入りたいと思います)。

指導員："你喜歡什么專業"（どんな専門が好きですか)。

Lさん："好像没有特別喜歡的，漢語怎么樣？中国人在日本学漢語，中国文学之類的会不会很

酷。但是也有可能被説很奇怪吧”（特にないですけど，中国語はどうですか？中国人が日本で中国語，中国文学などを専門として学ぶなんて，格好いいでしょう。でも，変だと言われる可能性もありますね）。

指導員：「いいえ，悪くないと思いますよ」。

L さん：“没有比日語和漢語都可以熟練使用更酷的事吧”（日本語，中国語，この二つの言語を上手に使えるようになったら，格好いいでしょう）。

（2020 年 07 月 24 日指導記録より）

L さんは，自分の同意のないままに，親に日本へ連れられてきた。来日した後，中国語を使える場所は家庭内と学校内に限られ，使用する機会が少なくなっている。そして，日本の大学に進学しようと思っているため，高いレベルの日本語を身につけるまで，日本語学習に日々努力し続けている。こうしたなか，功利主義的な日本語を追いかける一方，母語の価値をだんだん見失っていく。エピソード 8 の「対話」から，L さんが「日本社会では日本語ができないとダメだ」というような状況に反抗しながら，自分の能力を活かし，自分の人生を自分でデザインしようとする気持ちが益々強くなってきていることを指導員は感じた。彼は，悩み続けているなかで，自分のあり様を模索していく。L さんは，日本語を「共通言語」として規定された日本においても，自分の人生をデザインする際に，中国語を一つの有用な資源として認識してきた。しかしながら，中国語能力を生かして人生をデザインすることが「変だと言われる可能性もある」というような発言を通して，L さんは自分の「名乗り」と他人からの「名付け」との異なりに不安感を感じたことが分かった。川上（2021）は，「周りの社会的環境や社会的力関係によって生まれる」（p.87）「名乗り」と「名付け」の意識は，必ずしも一致しないと述べている。彼は，「名乗り」と「名付け」との間のずれに生きていると言えよう。さらに，こうした不安感は，複数言語を使用する自分なりの人生を疑うことにもつながっている。

一方，指導員である筆者が日本語学習のロールモデルとして扱われることを，エピソード 8 の「対話」を通して確認できた。日本で自分の中国語能力を生かすことによって「変だと言われる可能性もある」にもかかわらず，筆者のように日本語と中国語を両方うまく使用することができるようになったら，その「変」が「格好良さ」に変わることができるという確信を L さんは持っている。言い換えれば，彼が複数言語を使用する環境，また，そうした環境に生きている自分と指導員を新たに認識したと言えよう。以上に述べた L さんの複数言語使用に対する認識の変化を図 4 で示す。

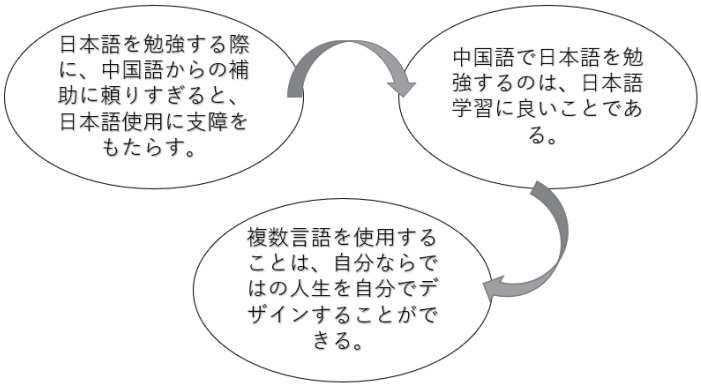


図 4. L さんの複数言語使用に対する認識の変化

4. 3. 指導員の言語使用への考えの変化

生徒の変化とともに，日本語指導における言語使用への筆者の考えも常に変化していた。こうした変化が以下の指導記録からうかがわれる。

【指導記録 1】

今回，初のオンライン指導を通して，生徒の基本情報を大まかにとった。そして，指導員からも自分の情報を L さんに提供することで，2 人の相互理解が深くなり，仲良くするという初の目標を達成したと言えると思う。そして，L さんは，指導員も中国出身なので，中国語を使うなら，楽であると思っている。しかし，これからどのように日本語使用を導入するのかについて工夫しなければない。

（2020 年 06 月 26 日指導記録より）

初回の指導において，筆者は，日本語指導における中国語使用が中国語母語話者としての 2 人の相互理解を深めることにつながり，生徒との関係づくりという目標を達成させたので，中国語使用の役割を認めた。一方，指導記録に示したように「どのように日本語使用を導入するのか」といった日本語使用について，筆者がこだわっている一面も指導記録から見られる。

【指導記録 2】

今回，生徒の先週の望みによって，動詞の分類と分け方を説明した。L さんは，日本語使用より，より分かりやすい中国語を使うことを選んだ。なので，今回の指導において，指導員は彼の考えに応じて中国語で動詞の使い方を説明した。L さんは，指導員からの説明を聞いた

後で，笑顔で中国語を使って自分の意見を述べた。その後，L さんは指導員の大学生活に対し，とても興味があるので，指導員に色々と尋ねた。彼が指導員をモデルとして扱い，日本の大学に進学するために，しっかり日本語を勉強したいという熱意を指導員はもう一度感じた。また，どのように自分の中国語能力を将来に生かすのかについても，L さんは色々と話した。

（2020 年 07 月 03 日指導記録より）

指導を始めて以後，筆者は，生徒に日本語使用を強制していなかったが，日本語指導員として日本語を使用する必要があると思ったため，自分は日本語を使用し続けていた。ところが，生徒が日本語を使用する際の不自由さと中国語で自分の意見を説明したりした際に現れた笑顔とのはっきりとした対照，また彼の「日本語を勉強したいという熱意」を度々目にすることによって，筆者自身の言語使用への認識もだんだん変わってきた。

L さんが勉強しようと思っているのは，ほかの人によってデザインされたものではない。そして，彼が身に付けようと思っている日本語も，誰かに設定されたレベルのものでもない。彼も過去において自分の日本語レベルに束縛されて，日本語使用への不安，日本生活への不慣れ，そして，自分の将来について悩んでいた。しかし，この場において筆者と出会ってから，L さんは使用できるのは日本語だけではなく，人生における様々な資源を利用できることを発見し，自分の人生を自分でデザインできるという自信を持つようになった。日本語指導における L さんの変化を通して，筆者は，自分が日本語学習のモデルと簡単に意味づけられるのではなく，様々な言語資源を駆使することで，自分の人生をデザインするモデルと彼に扱われることに気が付いた。それと同時に，筆者は，こうした日本語指導において使用することばは誰かに決定されるものではなく，そして，日本語指導で育成しなければならない力も決して日本語能力だけではないということも意識し始めた。

【指導記録 3】

中国語を使用する日本語指導を望んでいると言っても，日本語指導における中国語使用は正当性がないと L さんは思っている。また，彼は自分の日本語が他人からの誤解を招くことを恐れるため，日本語を使用するチャンスを度々見送った。しかし，今回の指導において，中国語は正当性があるかどうか，また，自分が「正確」に日本語を使えるかどうかといった従来の桎梏から解放され，彼は自分なりの言語使用を模索している様子が見られた。

（2020 年 08 月 07 日指導記録より）

筆者も，L さんと同じように，日本語指導における中国語使用の正当性を再三疑っていた。また，非母語話者日本語教師としての筆者は，最初から日本語母語話者と比べると，発音もきれいではなく，語彙の量も多くないと考えていたので，生徒に日本語を教える自信をも持っていなかった。結果として，何らかの「劣等感」を抱くようになった。これらの経緯により，生徒の中国語使用を認めたとしても，筆者は，日本語指導員として「自分が日本語を使用すべきである」という考えに囚われていた。

ところが，指導記録に示したように，生徒が日本語指導において「自分なりの言語使用を模索している」のに伴い，筆者の言語使用への認識も変化してきた。このような変化は決して筆者 1 人によるものではなく，生徒の変化とのぶつかり合いの中で生まれるものである。そうした変化の過程のなかで，筆者と生徒は互いに日本語使用を強制したり，相手の言語使用を否定したりしていなかった。両者は相手とのやり取りを通して，絶えず自己認識を更新しながら，自分の従来の言語イデオロギーを壊していく。双方は様々な資源が著しく交差している日本語指導という「場」に立ち，相手の言語資源を互いに認めた。さらに，これらの言語資源を駆使することは，日本語指導ならではの言語使用を生成していく。日本語指導のなかで，筆者は生徒とともに中国語使用の正当性を疑うという「壁」を乗り越えたのは，こうした「場」ならではの言語使用を構築してきたからである。次第に，筆者も自分を正視し始め，自分が日本語母語話者ではないために日本語をうまく教えられないという「劣等感」から徐々に脱却してきたと言えよう。以上に述べた指導員である筆者の言語使用への考えの変化を図 5 で示す。

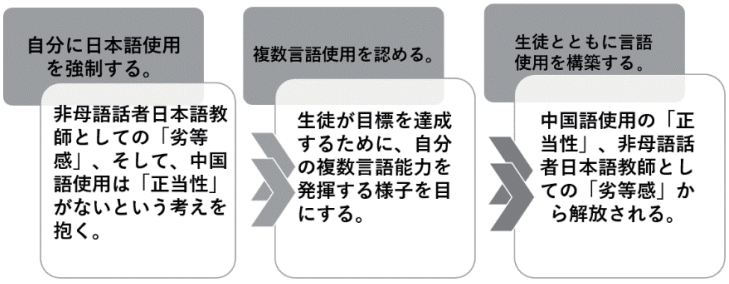


図 5.　指導員の言語使用への考えの変化

4. 4. 指導員の日本語指導に対する認識の変化

生徒とのやり取りを通して，指導員である筆者は常に日本語指導に対する認識を考え直していった。そうした認識の変化が以下のような指導記録から見られる。

【指導記録 4】

事前に用意した指導内容にあまり触れずに今回の指導を終わらせた。これから，指導内容をどのように選定するのかについて工夫しなければならない。

（2020 年 06 月 26 日指導記録より）

指導記録から見られるように，初期の指導において，筆者は指導内容を重視していた。筆者は専ら自分の日本語学習の経験に基づき，指導内容を準備した。日本語指導において何を勉強したいのか，またどのように勉強したいのかに関する「ニーズ」は，生徒によってそれぞれであるにもかかわらず，筆者はただ自分の考えをもとに，指導内容をデザインしたため，結果として，指導が順調に行われなかった。

【指導記録 5】

今回，生徒の先週の望みによって，動詞の分類と分け方を説明した。L さんは，日本語使用より，より分かりやすい中国語を使うことを選んだ。なので，今回の指導において，指導員は彼の考えに応じて中国語で動詞の使い方を説明した。L さんは，指導員からの説明を聞いた後で，笑顔で中国語を使って自分の意見を述べた。

（2020 年 07 月 03 日指導記録より）

指導記録に示したように，生徒の日本語学習への意欲を引き出し，指導をスムーズに行うため，筆者は，自分の日本語学習の経験から離れ，生徒の望みをもとに，今後の指導内容を準備することを決めた。ところが，指導が前よりスムーズに行われた一方，指導の時間や生徒の発話などをコントロールできない問題がだんだん出てきた。以下の二つは，そのことを表す指導記録である。

【指導記録 6】

L さんはアルバイトしようと思っているので，アルバイトのことについて指導員に話した。

（2020 年 07 月 03 日指導記録より）

【指導記録 7】

L さんは日本の大学に進学したいと思っているので，「大学は楽しいの？」，「どんな専門を選んだらいいの？」と指導員に訊ねた。（2020 年 07 月 24 日指導記録より）

生徒から聞かれた質問が日本語指導と無関係なものが多かったため，決められた時間内に指導を終わらせるのは困難である。今回の内容が終わらなかったら，次回まで残すことをし，次回の内容が終わらなかったら，またその次に残すことをする。このように繰り返したら，ある意味では一つの悪循環を形成すると言えよう。筆者は解決策を色々と考えながら，このような状況をできるだけ避けようと苦心していた。最初，筆者は指導をコントロールする主導権が自分の手に握られるべきであると思っていたが，指導が重なるのに伴い，生徒は日本語指導という「場」にいる限り，彼も同様に主導権を握っていることに気が付いた。つまり，指導員は自分のペースで日本語指導を行うと，彼も自分のペースで日本語指導に参与する。指導内容は決して指導員によって事前に設定されるものではなく，日本語指導における全員で色々なやり取りを通して発見されるものである。日本語指導は指導員と生徒によって構築されるものであるため，指導員と生徒とともに，日本語指導をデザインしたり，コントロールしたりする権利を持っている。

また，「日本語をどのように勉強したらいいのか」，「劉先生のように日本語ができるまで，どのぐらい時間がかかるのか」といったような質問もよく生徒に聞かれた。残念ながら，筆者はこうした質問を聞くたびに，「人によってそれぞれ」としか答えられない。そして，筆者は日本の大学の学部に通った経験がないため，日本で進学しようと思っているLさんからの「大学に進学するために，どのような知識が必要であるのか」といったような質問に対し，助言も出来なかった。こうしたことを毎回振り返ってみると，無力感が一瞬で体に満たされることを覚える。結局，日本語指導員として「失格」だとさえ感じたと言っても過言ではない。

しかしながら，筆者は，生徒に大切な存在として扱われ，普段誰にも伝えられないことを伝えられる相手として扱われていた感覚も同時に感じた。親の事情により，いきなり中国から日本に連れてこられ，自分の悩みをきちんと受け取れる相手がいない環境で日本語を勉強するのは，彼にとって容易ではないことである。同じ母語を使う中国人である筆者がなぜ日本語が上手になれるのか，どのように日本語で日本に暮らしているのかといったようなことは，生徒が不思議に思うことである。彼にとって，そのような質問を解けるか否かということが実は重要ではなく，重要なのは，自分の気持ちを筆者に受け止められることである。こうした日本語指導のなかで，筆者が生徒とともに，互いに相手の気持ちをきちんと受け取り，自分のあり様を模索していく。

さらに，こうした日本語指導から，生徒と指導員は，自身の言語資源を肯定したり，否定し

たりするなかで，言語資源とは何かを再定義する過程も見られた。生徒と指導員がこだわっている「言語使用」は，自分が想像した「壁」にすぎないということが，両者にもだんだん分かってきた。両者が，自分が作った「壁」を乗り越える勇気がなかったのは，自分の持つ言語資源がこの「場」で認められないと感じるからである。生徒と指導員は相手とのやり取りを通して，絶えず自己認識を更新しながら，互いに自分が持つ言語資源を駆使し，そして相手が持つ言語資源を認める。すなわち，自分はどのような言語資源を持つのか，そして，どのような「場」で，どのような言語資源を駆使できるのかといった問題についての認識は常に更新されると言えよう。

上述したように，日本語指導に携わり始めた際に，筆者は日本語指導を簡単に「日本語を指導する」として理解していた。つまり，最初，指導員は教え手として，生徒は学び手として，固定的な空間の中で，事前に準備した順序に沿えば，指導を順調に行えると考えた。しかし，実際には，日本語指導の内容と流れは生徒とのやり取りの中で絶えず変更され，日本語指導に対する認識も常に変化していく。最後に，日本語指導におけるすべてのものは誰かによって決定されているものではなく，動態的に変わっていくことに気が付いた。以上に述べた指導員である筆者の日本語指導に対する認識の変化を図 6 で示す。

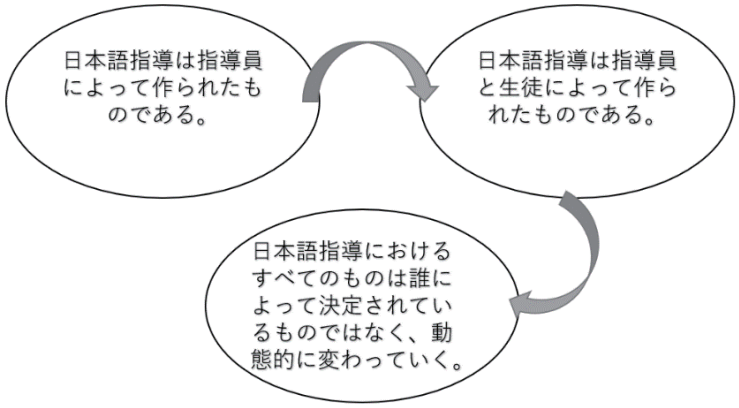


図 6. 指導員の日本語指導に対する認識の変化

5. 考察

本章では，第 4 章の分析を踏まえて，メトロリンガリズムの視点から，複数言語使用の捉え方について提示する。また，このような捉え方に基づいた日本語教育，「ことばの力」とは何かについて考察する。

5. 1. メトロリンガリズムの視点から見た複数言語使用

Lさんは，最初日本語をうまく使用できないとき，一つの言語資源である中国語からの補助を得ることで，コミュニケーションを成り立たせていた。その後，指導員である筆者との複数言語によるやり取りを通して，彼は，相手が持っている多様な言語資源にも注意を払い始めた。さらに，こうした認識をもとに，自分が駆使することができる言語資源が中国語以外，実に様々であると認識してきた。自分も相手も，複数の言語資源を持っており，こうした様々な言語資源を駆使することを通して，互いを認める。最後には，日本語指導における中国語は正当性がない，自分が「正確」に日本語を使えないといったモノリンガル的な言語イデオロギーを破り，日本語指導における自分ならではの言語使用を模索していく。Lさんの日本語指導における言語使用の変化とともに，筆者の言語使用も変わっていた。筆者は日本語使用に対する執着から，言語使用にこだわらないことへ変わりつつある。最後には，Lさんとともに，日本語指導における中国語は正当性がないという「壁」を乗り越え，さらに非母語話者日本語教師としての「劣等感」を克服した。

上述したように考えてみれば，日本語指導における複数言語使用は決して，先験的・固定的に存在するものではないと言える。つまり，複数言語使用は決して誰かによって決定されるものではなく，誰かが日本語指導という「場」に事前に持ってくるものでもない。この「場」における指導員と生徒は，相手とのやり取りを通して，絶えず自己認識を更新しながら，自分の従来の言語使用への認識を壊していく。さらに，互いに自分が持つ言語資源を駆使し，そして相手が持つ言語資源を認める過程のなかで，複数言語使用が生まれた。こうした過程のなかで生まれた複数言語使用は，まさに日本語指導における「メトロ・リンガフランカ」(尾辻，2020，p.100) であると言えよう。

5. 2. メトロリンガリズムの視点から見た日本語指導

最初，筆者は日本語指導がその名の通り，「日本語を指導する場」にほかにならないと思ったため，どのような日本語を教えるのか，また，日本語をどのように教えるのかといった問題に専念した。しかし，指導が進むにつれて，日本語指導は必ずしも予め指導員が教え手と学び手を決定し，学習内容，指導の場所や事後課題などを用意するものではないことに気が付いた。

尾辻 (2020) では，「メトロリンガリズム的な視点からの言語イデオロギーの二つの転回」により，ポスト・マルチリンガリズムの時代では，「ことば」は「数えられるものでもなければ、

先験的・固定的に存在するものではなく、その場で実際に起きている相互使用によって生まれるものだ」(p.96) と定義されている。つまり，「ことば」は決して誰かがその「場」に持ってくるものではない。こうした「場」における様々な資源の存在が「ことば」の誕生を促進する。さらに，尾辻 (2020) は，「その中で、人、言語資源、言語以外の様々なセミオティック資源、経済、政治、建物、生活習慣、言語活動、都市の景観がどのように複雑に、そして動的に絡み合って都市を形成しているか」(p.89)，その都市，あるいは「場」の形成過程に焦点を当てているのがメトロリンガリズムであると述べている。要するに，「ことば」は日本語指導という「場」に生成する一方，言語資源を含む様々なセミオティック資源が複雑に，そして動的に絡み合って日本語指導という「場」をも形成する。その二つの生成性は，どちらかが先に行われるのではなく，同時に行われるものである。

このような認識を踏まえると，「ことば」を対象とする「言語教育」も同様であると言えよう。複数言語を使用する日本語指導という「場」も，まさにそのような過程にしたがって形成するものであると考えられる。この「場」にいる指導員と生徒は，まず自分の持っている言語資源を認識し，さらに互いに相手の持っている言語資源を認め，最後に，自分が持っている様々な言語資源を駆使し，日本語指導という「場」ならではの複数言語使用を生成する同時に，日本語指導という「場」をも生成すると考えられる。指導員も，生徒も，こうした二つの生成性に参与するという役割があると言えよう。

5. 3. メトロリンガリズムの視点から見た「ことばの力」

日本に来たばかりのＬさんは，日本語の学習，あるいは日本語能力の向上が，日本語指導ですべき最も重要なことであると認識し，それを達成するために，指導員からの中国語での日本語指導を望み，そして，自分の中国語能力を活用しながら，日本語を勉強していた。

しかし，中国語の使用を常にポジティブに捉えるのではなく，彼は場合によって日本語指導における中国語使用の正当性を疑うこともあった。他者からの「名付け」，自分の言語使用，及び日本語指導への認識を絶えず考え直していくにしたがい，これらの認識も徐々に変化していく。結果として，彼は，中国語を自分の持っている一つの言語資源と見なし，ほかの資源を含む様々な資源を繰り返して否定したり，肯定したり，忘却したり，発見したりする過程のなかで，日本語能力というより，自分の言語資源を含む様々な資源を駆使できる能力を磨いていった。こうした過程は，彼は自分が多様な資源を駆使できる人であるという「名乗り」

を持っており，他者からの「名付け」に抵抗する過程であるとも言える。日本語指導という「場」において，L さんが人の資源，言語の資源といった様々な資源を運用することで，自分ならではの言語使用を模索したり，こうした言語使用で自分を表現したり，さらに，自分の人生を自分でデザインしたりしていた。

したがって，JSL 生徒にとって日本語指導において育成される「ことばの力」は，簡単に日本語能力に帰結することはできない。複数言語を使用する日本語指導においては，どのような言語能力を育成すべきかというよりも，JSL 生徒が複数の言語資源を含む様々な資源を駆使する能力，いわゆる「マルチ・セミオティックな能力」(尾辻, 2020, p.101) を利用しながら，自分の人生をデザインする能力を，重視すべきであると考えられる。

6. おわりに

本稿では，メトロリンガリズムを援用し，日本語指導を様々な資源が著しく交差している「場」として捉え，日本語指導におけることば，及び「場」の生成性に注目したうえで，日本語指導における JSL 生徒の複数言語使用をどう捉えるかについて考察した。その答えとして，次のようなことが分かった。日本語指導における複数言語使用，及び複数言語を使用する日本語指導は，先験的・固定的なものでもなく，誰かによって決められるわけでもない。生徒，指導員とともに，日本語指導ならではの言語使用，いわゆる「メトロ・リンガフランカ」を生成し，さらに複数言語を使用し，日本語指導という「場」を生成した。また，こうした二つの生成性のなかで，生徒と指導員が，不安感と劣等感の「壁」を乗り越え，従来の考えから自分自身を解放し，自分の言語使用，及び言語使用に対する認識を更新した様子も，本実践から見られた。さらに，様々な資源を駆使できるという「マルチ・セミオティックな能力」を運用し，JSL 生徒が自分の人生をデザインする能力の育成は，複数言語を使用する日本語指導という「場」において可能であることも分かった。このように，本稿は，従来の固定的な観点から脱却し，複数言語使用，複数言語を使用する日本語指導，また，「ことばの力」といった課題を動態的に考察する際に，新たな視点を与える。さらに，従来の公立学校にいる JSL 生徒を対象とした研究から，私立学校の JSL 生徒を対象とした日本語指導への注意を喚起した点，また，非母語話者日本語教師が日本語を教えられるという「自信」を育んでいく点においても意義があるだろう。

本研究では，調査協力者である生徒と筆者はともに中国出身なので，日本語指導における複数言語使用が中国語使用と日本語使用に限定された。よって，ほかの言語資源が日本語指導という「場」にある場合では，どのように対応すべきかを論じる必要があるだろう。また，日本語指導において，「マルチ・セミオティックな能力」で人生をデザインする能力をいかに育成するのかについて検討することも重要な課題である。今後は，日本語教育の現場における複数言語使用をメトロリンガリズムの視点から考察する必要性をさらに研究していきたい。

文献

臼井智美（2021）．外国人児童生徒等教育における「母語が話せる教師」の役割と職能 —— 学級担任・教科担任との協働の観点から『学校経営研究』46，67-81.

尾関史（2008）．「意味創り」を目指したことばの支援の可能性 —— 移動する子どもたちが主体的に学習に参加するために『早稲田日本語教育学』3，11-24.

尾辻恵美（2016a）．レパートリー，ことばの教育と市民性形成 —— ことばの共生をめざす市民性形成教育とは．細川英雄，尾辻恵美，マルチェッラ・マリオッティ（編）『市民性形成とことばの教育 —— 母語・第二言語・外国語を超えて』（pp.20-41）くろしお出版.

尾辻恵美（2016b）．メトロリンガリズムとアイデンティティ —— 複数同時活動と場のレパートリーの視点から『ことばと社会』18，11-34.

尾辻恵美（2016c）．生態的なことばの市民性形成とスペーシャル・レパートリー．細川英雄，尾辻恵美，マルチェッラ・マリオッティ（編）『市民性形成とことばの教育 —— 母語・第二言語・外国語を超えて』（pp.209-230）くろしお出版.

尾辻恵美（2020）．多文化共生と「多」言語共生時代．福永由佳（編），庄司博史（監修）『顕在化する多言語社会日本 —— 多言語状況の的確な把握と理解のために』（pp.81-112）三元社.

加納なおみ（2016）．トランス・ランゲージングを考える —— 多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』12，1-22.

川上郁雄（2011）．『「移動する子どもたち」のことばの教育学』』くろしお出版.

川上郁雄（2020）．「ことばの力」と「ことばの教育」—— 子どもの日本語教育のあり方を問う『リテラシーズ』23，33-40.

川上郁雄 (2021).『「移動する子ども」学』くろしお出版.

鯨岡峻 (2005).『エピソード記述入門 —— 実践と質的研究のために』東京大学出版会.

高千叶 (2016).『「移動する子ども」にとって複数言語を使用する意義とは何か —— JSL 高校生への複数言語による指導から』早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文 (未公刊).

猿橋順子，坂本光代 (2020). トランスランゲージングの遂行性 —— 国際的なトークショーのディスコース分析を通して『青山国際政経論集』105，26-54.

田邉裕理 (2007). 日本語教育における「対話」アプローチの試み —— 触媒としての「文学」から「対話」を生成するコミュニティ設計『言語文化教育研究』6，38-53.

福田浩子 (2017). 複言語主義は言語教育の何を変えたか『人文コミュニケーション学科論集』22，99-120.

福永由佳 (2017). 日本語教育における複数言語使用の研究の意義と展望『早稲田日本語教育学』22，61-80.

朴智映 (2006). 母語を活かした日本語指導 —— 韓国人児童への支援を通して. 川上郁雄 (編)『「移動する子どもたち」と日本語教育 —— 日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える』(pp.121-141) 明石書店.

宮崎幸江 (2014). 多文化の子どもの家庭における言語使用と言語意識『上智大学短期大学部紀要』34，117-135.

García, O., & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave McMillan.

Otsuji, E., & Pennycook, A. (2010). Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism, 7*(3), 240-254.

補遺：本稿は，2022 年 3 月に早稲田大学大学院日本語教育研究科へ提出した修士論文を一部抜粋し，加筆修正したものである。