

実践報告 — 特集：「子どものことば」を育むとは — 親子の視点から

## 複言語・複文化ワークショップにおける 言語マップ活動の意義と可能性

言語マップ活動が育める能力や姿勢とは

松岡 里奈\*      藤井 瑞葉†      川合 友紀子†      常見 千絵†

### ■要旨

本稿はタイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会（以下、JMHERAT）が実施する複言語・複文化ワークショップのうち、JMHERATが開発した「言語マップ」を用いた活動（以下、言語マップ活動）に焦点を当て、過去のワークショップにおける参加者の感想より得られた気づきから、言語マップ活動の意義について考察した。その意義とは、誰しもが複言語・複文化で生きているということに気づきを起こせること、自分を肯定的に認めるという姿勢の変化を起こせる可能性があるということ、「関係性マップ」と「言語ポートレート」をより豊かに描けるようになるということだとわかった。また、言語マップ活動の意義を多面的に捉えるために複言語教育で促進できるとされている能力や姿勢と対照して考えたところ、言語マップ活動は他者の複言語性の認知と、互いの価値や互いの文化的アイデンティティの尊重という姿勢を育めていることはもちろんのこと、複言語・複文化能力の基礎とも言える自己の尊重を促進することができる活動だということがわかった。

### ■キーワード

複言語・複文化ワークショップ、  
言語マップ活動、  
複言語・複文化能力、  
タイに生きる日本に繋がる親・子ども・教師

© 2023. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

\* JMHERAT 運営委員 (E メール: [matsuoka.rina.cjlc@osaka-u.ac.jp](mailto:matsuoka.rina.cjlc@osaka-u.ac.jp))

† JMHERAT 運営委員

## 1. 本稿の目的

「タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会」(JMHERAT: Japanese Mother Tongue and Heritage Language Education and Research Association of Thailand, 以下, JMHERAT と略す。)は, タイで複数の言語・文化環境で育つ日本に繋がる子どもたちの幸せを, その子どもを取り巻くすべての大人たちが, それぞれの立場から考えていくために設立された。子どもたちのことばと主体的アイデンティティ形成のために何をしたらいいのか, どう考えたらいいのかを学び合うために, セミナー及び「複言語・複文化ワークショップ」(以下, WS と略す。)を行っている。この WS は 2011 年から行っており, タイに生きる日本に繋がる親・教師, そして近年では当事者である子どもも参加するようになった。WS に参加する親や教師たちは多くの場合, 日本で成長してきており, 単一言語・単一文化的な価値観が自身の中に埋め込まれているが, 普段はそれを意識することがない。しかし, タイで生きる子どもたちは, 家庭外ではタイ語や英語を使用し, 家庭内では日本語も選択肢として加わる複数言語環境で生きていることが多い。そのため, 親や教師たちが自分の幼少期とは異なる生育環境にある我が子/生徒・学生を理解していくためには, 自身の思い込み, あるいは囚われから, 自身をどう解放していくかが課題となっていこう(深澤<sup>1</sup>・館岡, 2018, p. 2)。そこで, JMHERAT が開発した「言語マップ」を用いた活動(以下, 言語マップ活動)及び「関係性マップ」を用いた活動(以下, 関係性マップ活動), そして Krumm (2011), Busch (2012), 姫田 (2016) らの「言語ポートレート」を用いた活動(以下, 言語ポートレート活動)を開発し, 3種の活動を WS 開催目的に合わせて組み合わせて行っている。それによって, 「自分の中に埋め込まれたこの価値観をあぶりだし, 複数の言語と文化で生きている自分の現実から新たな価値観を構築」(深澤・館岡, p. 2)することを目指し, 複言語・複文化の概念を実感することのできる WS を企画し運営している。

これまでこの WS に関しては, 言語マップ活動と関係性マップ活動に加えたドラマ活動から「自己表現活動による学びの場づくり」の観点で論じた深澤・館岡 (2018, p.1) や, 3種のツールを用いてきた過去の WS の意義について述べた深澤・池上(2018), そして, WS にヒューマンライブラリーを組み込んだ 2019 年第 6 回 WS の意義について述べた館岡・深澤 (2020) の論

---

1 JMHERAT 代表。

考がある。その他に、久保<sup>2</sup>(2019)ではタイの大学の日本語学科で言語マップ活動と言語ポートレート活動を行ったWSについて述べられている。どの論考においても、ほぼ全てのWSの前半に言語マップ活動を組み込んでいるため、言語マップ活動から得られた気づきについてもそれぞれで述べられている。しかし、言語マップは参加者の声をもとに気づきを得て改変を重ねてきているツールであり、2023年にも新たな改変を行っているものである。言語マップはJMHERATのWSの中心的な軸となる活動であることから、言語マップ活動に焦点を当て気づきと変化の歴史について述べていくことは、JMHERATの礎の確認ができ、さらなる発展への後押しとなるだろう。そこで本稿では、過去のWSで得られている参加者の感想の内、言語マップ活動に対する感想から得たJMHERATとしての気づきについて述べ、WSにおける言語マップ活動の意義について明らかにする。そして、言語マップ活動の可能性を探っていく論考としていきたい。

## 2. WSの3つのツール

WSでは、JMHERATで開発した「言語マップ」と「関係性マップ」、JMHERATでWS実施方法を開発した「言語ポートレート」(cf. Busch, 2012他)という3種のツールを開催目的に合わせて使用している。本節では、2. 1. で言語マップ活動の詳細について説明し、2. 2. では本稿の目的である言語マップ活動の意義を明らかにするために、その他のツールについても、その概要とWSで使用する狙いについて説明する。なお、3種のツールの詳細はJMHERATのHP<sup>3</sup>を参照いただきたい。WSで使用する台紙もダウンロードが可能である。

### 2. 1. 言語マップの作成方法とWS実施方法概要

まず、言語マップは、移動を軸に自分の言語使用経験を可視化し、互いの経験を共有することを目的に使用するWSツールで、JMHERATが開発したものである。WSでは、まず言語マップ活動を行い、その後WS開催目的に合わせて別のツールを組み合わせ使用することが多い。

言語マップの基本的な作成方法を説明する(図1)。言語マップは、左に言語使用場面が並び、

---

2 JMHERAT 運営委員。

3 JMHERAT のツール紹介サイト：<https://jmherat2006.wixsite.com/jmherat/tool>

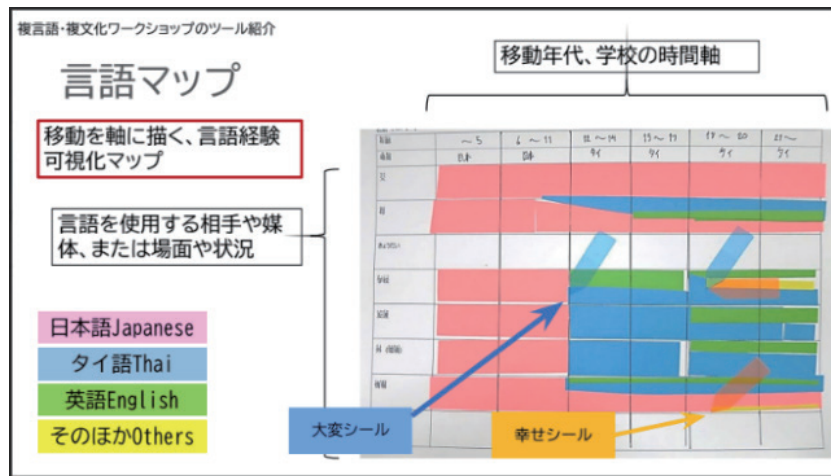


図1 言語マップ作成方法の説明 (2022年8月21日時点)

親・きょうだい・恋人／配偶者・子ども・学校／職場・友人・外(環境)・情報, 一番下は自由記入欄である。対象者によってこの項目を改変しながら使用している。次に上部は, 移動年代, 学校年代, 成長の時間軸を表す。なお, 正確なバランスで描く必要はなく, 自分にとってそれほど重要でないと感じる時代は短くまとめて描き, 「今」が大切という場合には最近の時代を長めにとって描き表すなど, 作成者の主観に委ねている。まず作成の初めの段階では, 何歳からスタートするものにするか, どのタイミング・時代で縦に切り分けていくか検討し, 線を引いていく。その後, 左の言語使用場面における使用言語を色で表す。基本的に日本語をピンクで統一し, 現地語を青色(タイの場合はタイ語), 英語を緑色, その他の言語を黄色やオレンジ色で表している。そして, 言語経験を振り返る手助けとして, 大変だった時期や幸せを感じた時期に「大変シール」(寒色系)・「幸せシール」(暖色系)を貼って完成である。

ここからは, WSにおける言語マップ活動の手順について説明する。まず, 4～5人のグループ(運営委員が各グループに1名ファシリテーターとして参加)に分かれ, 自己紹介をし合う



図2 グループ活動(左)・全体共有の様子(右)

(図2左)。全体で言語マップ作成方法の説明を聞いた後, グループの形態を維持したまま, 個人で言語マップを作成していく。作成中は, 作成方法の疑問が話されたり, 黙々と作成したり, 様子は様々である。「大変シール」・「幸せシール」が導入されてからは, それらをマップに貼った後, ポストイットにそのエピソードを書き出して, 各自の言語マップの説明に移る。その際には, 貼ったシールを中心に語ることが多い。その語りの途中や終わった後に, グループ

メンバーが質問をしたり、感想を言い合ったりすることで、グループ内での対話に繋げていく。グループメンバー全員のマップ説明が終了したら、ここまでの感想をシートに記入する。その後、それまでグループ内共有だったものを、次はWS参加者全体で共有することを目的に全体活動に移行する。その方法は、各回によって異なるが、例えば、会場全体の壁にグループごとに各自のマップを貼り出し、掲示されたマップを各自が自由に見て回り(図2右)、参加者数名に壇上で自分の経験についてマップを見せながら語ってもらう機会を設ける、などである。色別に経験を可視化したツールの存在によって、一度に多くの参加者が複言語・複文化の言語使用経験の多様さを知ることができる。そして最後に、活動全体の感想を個人でシートに記入して終了する。なお、WSの使用言語は主に日本語だが、日本語が苦手な参加者がいた場合には適宜通訳を入れることもある。

## 2. 2. 関係性マップ活動と言語ポートレート活動の概要とWSでの使用の狙い

言語マップ活動の意義を明らかにするためには、その他2種のツールについても説明をしておく必要があるため、その概要とWSで使用する狙いについて述べる。

関係性マップ<sup>4</sup>は、JMHERATが開発したもので、言語マップでは描ききれなかった、ある時点での言語使用経験を人やグループとの関係性の視点で見直すことができるものである。関係性マップ活動では、ことばは関係性の中で育まれるという観点で、ことばの発達と成長を考える視点を持つことを目指している。関係性マップの作成では、自分を円の中心に置き、会う頻度を表した三重の円内に自分の周囲の人を表していく。言語マップと同様の色を用い、第一言語が何語の人(ポストイット)と、何語で関係性を作り(線の色)、どのくらい深い関係にあると捉えているか(線の太さ及び実線または点線)を表す。WSでは各自の言語マップを作成した後、関係性マップ活動に入る。自分の関係性マップを描いたことがある人は、自分の子ども(教師は自分の生徒・学生)の関係性マップを描く。図3(左)の事例は親が子どもの関係性を描いたものである。子どもの関係性マップでは、マップ上に太い線が描かれているかどうか注目し、子どものことばの成長を支えるための深い関係性があるかという観点で、言語使用状況と経験を見直す。

4 関係性マップを用いたWSの論考には、深澤・館岡(2018)、深澤・池上(2018)の他に、WSツールの関係性マップを用いて、調査対象者の自己形成の過程を他者との関係性の視点で読み解いた事例研究に松岡(2016)もある。

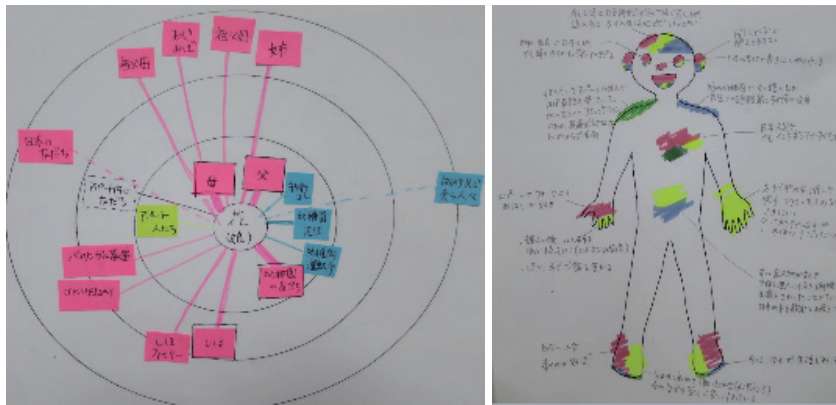


図3 関係性マップ (左)・言語ポートレート (右) の事例

言語マップが自身の言語使用経験を表すものであるのに対し、言語ポートレート活動<sup>5</sup>は、Krumm (2011), Busch (2012), 姫田 (2016) らの言語ポートレートをを用い、複言語・複文化に生きる個人の言語・文化意識を可視化できるものとしてWSで使用し、WS実施方法を開発してきたものである。言語ポートレートは、「今」の自分のからだの中に、どの言葉が、どのように存在するのかを表現できるものであるが、言語の関係だけでなく、文化との関係や志向、そして自分の将来的見通しなども表現できる自己表現活動である。他の2種のツールと同様の色を用い、言語別に色分けして自分の体を表現していく。図3(右)は、大人が描いた言語ポートレートの事例である。この活動は色を「分ける」ことが目的ではなく、自分の言語と文化のありようを自分の価値づけで表すことが目的である。実際にあった例では、言語があると感じる部分を黒く塗ることで、色分け(言語分け)できないことを主張する表現があった。色を混ぜて描く場合も多く、その人の複言語・複文化状態をそのまま表現できるツールでもある。

以上、3つのツールについて説明してきたが、JMHERATではツールを描くだけでなく、描いたものについて語り合い、相互に理解することを目指している。

### 3. 言語マップ活動の背景にある能力観

本稿はWSにおける言語マップ活動に焦点を当て、その意義と可能性を探っていくものである。そこで、3. 1. ではWSにおける複言語・複文化の考えを改めて確認し、3. 2. では言語マップ活動の可能性を確認する方法としてCouncil of Europe (2006) で述べられている

5 言語ポートレート活動の論考には、深澤・池上 (2018), 久保 (2019) がある。

複言語教育で促進される能力や姿勢を取り上げ、説明する。

### 3. 1. 複言語・複文化主義と複言語・複文化能力観

WSはその名の通り、「複言語主義」の考えに根ざしたものである。ヨーロッパ言語共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages: CEFR)において、「複言語主義(Plurilingualism)」は、「多言語主義(Multilingualism)」との対になるものとしてつくられ、多言語主義が社会における複数の言語環境を指しているのに対し、複言語主義は個人の中に複数の言語が共存している状態のことを指し、文化も同様に捉えている(吉島・大橋, 2014)。また、この複言語・複文化主義における能力観はコスト他(2011)で以下のように述べられている。

複言語複文化能力とは、程度に関わらず複数言語を知り、程度に関わらず複数文化の経験を持ち、その言語文化資本の全体を運用する行為者が、言葉でコミュニケーションし文化的に対応する能力を言う。重要なのは、別々の能力の組み合わせではなく、複雑に入り組んだ不均質な寄せ集めの目録としての複合能力ということである。単体の能力や、部分的能力も含まれる。(コスト他, 2011, p. 252)

つまり、「読めるけど、話せない」や「生活で必要な程度でしか話せない」など、言語能力を否定的に捉えるのではなく、程度に関わらず、すべてを資源的に捉え直し、新たな言語コミュニケーションの場面では持ちうる能力を総動員して立ち向かっていく能力が、複言語・複文化能力であるといえる。深澤・池上(2018)でも述べているように、JMHERATではタイに生きる日本に繋がる子どもたちの主体的アイデンティティを構築し、支えていくには、この複言語・複文化能力観に立つ必要があると考えており、親や教師たちにも複言語・複文化を実感し、子ども達の「実際」を捉える視点を養うWSを目指している。

### 3. 2. 複言語教育で促進される能力や姿勢とは

ここで取り上げたいのは、Council of Europe(2006, p. 5, 拙訳)が示した複言語教育が促進することができる能力や姿勢である。以下に引用する。

- ① 学習者が選んだ(複数)言語をなぜ、どう学ぶかということに対する意識
- ② 言語学習に応用できるスキルに対する意識とそれを用いる能力
- ③ 社会で考えられている社会的地位とは関係なく、他者の複言語性、様々な言語や言語変

### 種の価値の尊重

- ④様々な言語のもつ文化や他者の文化的アイデンティティの尊重
- ⑤様々な言語や文化の間にある関係性を理解し、それらを仲介する能力
- ⑥カリキュラムにおける言語教育の包括的で統合されたアプローチ

JMHERATのWSは言語教育の場であるような、いわゆる複言語「教育」を行っているわけではないが、4.で後述するWS参加者の感想からは、WSを通して複言語・複文化の概念で自身や他者を捉えなおす姿勢への変化が窺える。このことから、複言語教育をすることで促進されると言われている上記の6項目は、言語マップ活動を通してでも促進される可能性があるのではないだろうか。言語マップ活動の意義をこのアプローチからも確認することで、言語マップ活動の価値づけを多面的に捉えていきたい。

## 4. 言語マップ活動の参加者の声から得た気づきの変遷

言語マップ活動は、開発した2011年当初より、参加者の声から得た気づきを元に改変を重ねている。言語マップ活動を行ったWSは2023年8月現在で6回あり、さらに対象者を大学生・高校生・中学生に限定した大学生会や子ども会を含むと、JMHERATがこれまでに行った言語マップ活動は全部で10回ある。ここでは、特に言語マップの改変が顕著だった回を5つ取り上げ、WSの概要とJMHERATとしての気づき、その気づきを基にした言語マップ活動の改変の過程について述べていく。なお、参加者の感想はすべて原文のまま記載し、注目すべき部分には太字・下線を引いた。

### 4. 1. 2011年第1回WS

最初にとりあげるのは、2011年8月28日に「多言語・多文化から複言語・複文化へ：タイで育つ子どもたちを、新たな豊かさへ繋げる視点——言語マップ活動を通して——」と題して行った、第1回WSである。当初は親のみを対象にした計画だったが、インターナショナル校、幼稚園、日本人学校、大学などで教師として働く親の申し込みが多く、定員を超える43名が参加した。WSでは、まず前半で各自の言語マップを作成し、後半は各自の子どもの言語マップを作成した。図4は第1回WSで親が作った子どもの言語マップの事例である。2. 1.で説明した作成方法と、色の使い方は変わらないが、左の言語使用場面はまだ固定して決めてお



らず、自分（／子ども）の言語使用場面を5段階度に分けて自由に作成してもらっていた。作成後には、子どもの言語と文化について話し合うワークを行った。そして、複数の言語・文化環境における子育ての不安を全体で話し合い、その不安をグループでカテゴリー化した。最後に、複言語・複文化主義と複言語・複文化能力につ

子どもの言語マップ		おうち	おうち	小学校	中学校
父					
母					
学校					
友人					
クラブ					

図4 第1回WS参加者が作成した子どもの言語マップ

いて紹介し、子どもの言語・文化の捉え方について語り合った。

第1回WS終了後の参加者の感想と、JMHERATとして得た気づきは以下である。

- ・ 多くの学びの場でした。複雑なままでいいという言葉が印象的でした。（それが自分のアイデンティティ） <感想1・親／日本語教師>
- ・ 「思考を支える言語が十分に育つのか…」子供が生まれ、タイに来てからずっと心をしめていた不安でした。複言語だからこそその豊かな思考もあるとの言葉にすくわれました。 そういう考え方もあるのだ…と。 思いを言葉にする機会をえて、はれやかな気持ちにもなれました。 <感想2・親>

感想1、感想2では、それまで複数言語環境にいる自分や子どものことを肯定的に捉える視点を持ち合わせていなかった親たちが、言語マップ活動を通して、自分たちを資源的に捉える視点の発見があったと考えられる。

- ・ 不安があってもいい、ぶれてもいい、他の人も同じようなことを感じながら、子供に接しているのですね。 実感の伴う体験、言語に限らず、父親として子供にもっとかかわりをもっていききたいことです。 <感想3・親／大学講師>
- ・ 自分ひとりでいろいろ考えていたのですが、みなさんの考えや意見を知ったり共有したりするだけで楽になりました。 また自分のことをふり返るきっかけにもなったと思います。 <感想4・親／インター教師>
- ・ 皆さんのいろんなご意見（不安や肯定的意見）を共有できて、ちょっとした指針が見えた気がして気分的にすっきりした感じです。 <感想5・親>
- ・ 自分の考えを話す事や他の方の話を聞く事により、より自分の中の考えがはっきりしたり、思ってもいなかった事に気付いたり本当に楽しい時間でした。 <感想6・親>

感想3、4、5、6から、親たちはこの活動を通して、同じ不安を抱える仲間の存在が発見でき、

それが親たちの単一言語能力観からの解放につながり、言語マップ活動は親たちの抱える不安を肯定的に捉える視点を生み出せる可能性があるということがわかった。また、言語マップ活動は自ずと自己開示を促すものだが、複言語・複文化の理解も同時にすることで、人生を肯定的に捉え直す後押しができるということがわかった。しかし、第1回WSでは、言語マップに関する語りが、人生の経緯説明だけになってしまう場合が多く見られた。そこで、移動や言語使用経験の中でも特に大変だった経験を軸に語り合う場を創る方向で見直しを行うことにした。

#### 4. 2. 2016年第1回ダブルの大学生会

次にとりあげるのは、2016年4月2日に行った「第1回ダブル<sup>6</sup>の大学生会」である。これが言語マップ活動を行った2回目のWSとなった。JMHERAT 運営委員が勤務する各大学の日本語専攻及び副専攻の学生に日本にルーツを持つダブルの大学生が増えている印象があり、その学生たちがクラスの中で居場所を模索しているとの声を聞いていた。そこで、日本にルーツを持つ学生同士が知り合うきっかけを作ること、また、彼らの今までの人生と今を知り、我々の理解を深めることを目的にこの会を開催した。この会には3大学から計9名の日本にルーツを持つ大学生が参加した。

この会で行われたWSでは、2011年に行った第1回WSの反省を活かし、言語マップの語りが、人生の経緯説明にならないよう図5の通り「大変シール」を導入し、大変だった経験に焦点化して語ることにした。図5の言語マップを作成した学生の場合、「大変シール」はそれまで通っていた日本人学校中等部から、学習言語がタイ語と英語のバイリンガル高校に進学したタイミング、及びその高校からタイの大学の日本語学科に進学したタイミングに貼られている。

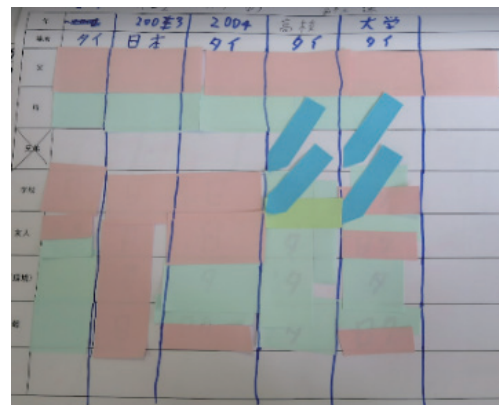


図5 「大変シール」を導入した言語マップ事例

WSでは言語マップ作成の時間に各グループに「大変シール」も配布し、個人による言語マップ作成活動に「大変シール」を貼る作業も組み込んだ。その後、「大変シール」の箇所に関する説明を正方形のポストイットに書き出し、それを中心に1人ずつ語ってもらった。その後、

6 JMHERATでは二つのルーツを持つことを肯定的に捉える姿勢を参加者と共有するため「ダブル」と表している。

グループ内で各自のポストイットを集めて、カテゴリ分けし、カテゴリごとにラベルを付ける作業を協同で行い、グループごとに全体発表を行った。その様子が図6である。

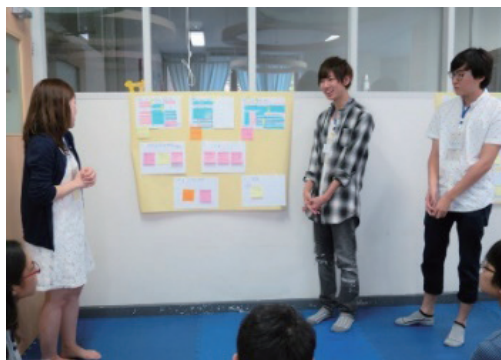


図6 グループ発表の様子

当日のWSでは休憩時間も語り合いが止まることなく、皆が互いに関心を持って語り聞き合った。「大変シール」のテーマを書きだしたポ

ストイットには、彼らを苦しめてきたキーワードとして「日本人なのに」「日本人だから」が記されていた。ここでは感想シートではなく、そのポストイットに書かれたことを基に語られた参加者の声を引用する。

- ・ (大学の日本語のテストで) いい点数をとれば「日本人だから」と言われ、できなければ「日本人なのに」と言われる。 <語り 1・ダブル大学生 E>
- ・ (大学の日本語学科で) 「日本人なのになんでできないの?」「日本人だからできるのが当たり前でしょう?」と言われるけど、私たちにだって得意なものと苦手なものはある。  
<語り 2・ダブル大学生 E>
- ・ 日本人だから日本語ができて当然と思われるけどそれは違うし、日本人だから日本のことを知っていると言われるけどそれも違う。 <語り 3・ダブル大学生 H>

これらから、彼らは他者から押し付けられるアイデンティティやルーツに対する他者の思い込みに苦しんでいるということが共通して出てきていることがわかる。このようなセンシティブとも言える語りを自然と引き出すことができたのは、「大変シール」が鍵となっていたと言えよう。ただ、このようなアイデンティティにまつわるセンシティブな内容を初めて会った人の前で話すことには抵抗があるのは当然である。それでも、この場でそれを自然と「語りたい」「語ってしまう」のは、言語マップの「大変シール」の効用と、その場に居合わせた同じルーツ同士なら共感が得られるかもしれないという期待と、まさにその期待に応えるように同じルーツの仲間たちが頷きながら「自分も同じだ」「自分もそうだった」と賛同したことが影響しているだろう。これにより、境遇の似通った人同士で行う言語マップ活動は、共感の場の形成がなされていくことがわかった。また、それに加えて参加した運営委員も関心を持って、真剣に、寄り添って聞いていたことが、彼らが安心して語れる場を創っていたと言えよう。ここから、「大変シール」の効用にも気づく一方で、語ることの安全性や安心感を担保する場作

りの必要性も学んだ。

#### 4. 3. 2017年第4回WS

次にとりあげるのは、2017年9月3日に開催した第4回WSである。参加者41名のこのWSには、前例通りの親・教師に加えて、当事者である子ども（中学生～大学生）も同じ場に参加するという、初めて三者が集ったWSとなった。なお、このWSでは言語マップ活動のあとに、言語ポートレート活動を行うという2本立てのWSであったが、本項では言語マップ活動に焦点を当てて述べていく。

第4回WSは、三者が集うWSの場で「大変シール」を導入した初めての回でもあった。また、日本語能力に不安を感じている当事者の大学生の参加もあったため、タイ語能力も備わっている運営委員がファシリテーターとなり、タイ・日両言語を自由に選択して話している当事者グループを作った。図7はその当事者の子どもグループ



図7 「大変シール」 カテゴリー分けの様子

が「大変シール」のエピソードを協同でカテゴリー分けしている様子である。なお4. 2. の学びを生かし、ファシリテーターは聞く姿勢に配慮し、安心して語れる場作りも心掛けた。

以下は、言語マップ活動終了後と2つの活動を終えてからの感想から、言語マップに関する感想を抜き出したものである。この会では、当事者として参加した子どもたちに、最後に全体への発表してもらい、彼らに特に注目が集まった回だったため、彼らの感想に焦点を当てる。

- ・ 昔、苦しかったことやハーフで良かった出来事を思い出した。それをマップに全て表せなかったのは残念に思う。自分と同じハーフの子のマップを見ると、似たような色合いになっていて大変だったことや苦勞したことが似ていて親近感がわいた。そして自分の小さかった頃の気持ちを自分と同じ子たちと話し合えて情報を共有できて良かった。時間があつたらもっと細かいマップを作ろうと思った。(中略)自分だけが不安、苦勞しているのではなく、同じことを経験、感じているんだと知り安心した。苦しんだり泣いていたころの自分に「大丈夫だ！！自分だけじゃない！」と伝えたい。<感想7・ダブル高校生>

- ・自分の頭の中を整理することができて楽しかった。ふだん考えたことがなかったから自分の新しい一面に気付くことができてよかった。多言語で生きている中で、つらいこともたくさんあったけど、それが今の自分をつくりあげてくれたから、つらい経験も悪くはなかったなと思った。〈感想8・ダブル高校生〉

これらの感想からは、真剣に聞いてくれる他者の存在があるならば、大変なことも含め自分の人生を自由に語ることができ、それは、自分の人生に価値を認める、自己肯定の後押しとなっているということがわかる。

- ・(二つのワークをやって) “ハーフ”ではなく“ダブル”であることに実感させられました。ハーフとしての葛藤を乗り越えた時に来るプラスに気付けるワークで、もっと自分に自信が持てるようになりました。自分のアイデンティティをわかっているつもりでしたが、このワークショップに参加したことで、より自分自身の中で消化しきれていなかった部分を明確にすることができました。まだ国際児として恥ずかしいと思う時がありますが、トランスランゲージングの考え方をしたことによってより自分自身に自信が持てそうです。〈感想9・ダブル大学生〉
- ・他の人のことを見て、みんなそれぞれ困難があって乗り越えてきていた。傷ついた経験も良い経験としての価値があり、私もこれからも前を向いて歩いていける。「明けない夜はない」。今日、良かったです。子ども（で集まるのを）たのしみしています。〈感想10・ダブル大学生〉

言語マップ活動は自身のルーツに抱く葛藤に関する記憶の呼び起こしを伴うが、それを自分の中で肯定的に位置付けた経験も同時に呼び起こすこともあることがわかる。また、辛かった過去を肯定的に改めて意味づけしなおすことができる可能性も示唆される。これらの学生たちの声から、「大変シール」による葛藤経験に注目させるだけでなく、積極的に肯定的な経験を引き出せるほうが、自己認識の肯定的な変容を支える活動へとようになっていくのではないかと考え、その方法を模索することが次の課題となっていく。

#### 4. 4. 2017年12月ダブルの子ども会

次にとりあげるのは、2017年12月4日に開催した「ダブルの子ども会」である。この会には、日本にルーツを持つダブルの中学生・高校生・大学生ら12名が参加した。

この会では、当事者の複言語・複文化で生きる人生を、否定的な側面だけでなく肯定的に意

味づけし直せる可能性を探るため、言語マップに「幸せシール」を試験的に導入した。図8の黄色で貼られている斜めのポストイットが「幸せシール」である。

以下は参加者の感想である。

- ・ 皆さんが違う問題にあったのだが、同じように問題に直面していたことを認識するようになりました。

しかし、私にとってその問題は問

題ではありませんでした。それは私のいい経験でした。 <感想 11・ダブル大学生>

感想11により、「幸せシール」の併用は、「問題は問題ではなかった」という自己認識の転換を起こせる可能性があることが見えてきた。ここから、「大変シール」による辛かった経験の呼び起こしだけでなく、「幸せシール」による幸福経験の語り合いの場を設定しておくことで、自分の過去を見つめ直す際に直接的に自分を肯定的に見る視点を与えられる可能性があるということに気づいたのである。そこで、この次の一般向けのWSからは「大変シール」に加え「幸せシール」の併用を決定し、WSを重ねていった。

#### 4. 5. 2023年第10回WS

4. 4. のWS以降、WSには複数の言語と文化で育っている／育った子どもと、親と教師の三者が集まるようになった。第5回以降のどのWSでも基本的に「大変シール」と「幸せシール」を組み入れた言語マップ活動から始めている。2019年の第6回WS及び第7回WSでは、言語マップを活用し、1人の言語マップを深く聞くという当事者の語りを聞くヒューマンライブラリー活動を行った (cf. 館岡・深澤, 2020)。コロナ禍ではオンラインWSに切り替え、PPTで作成する言語マップも活用しながら年に1回のWS活動を続けた。2022年にはこのWSに関心を持った、日本国外の継承日本語教育の活動団体や保護者グループの代表、日本国内で外国にルーツを持つ児童生徒に関わる教育支援団体や学校教員等を対象として、JMHERATの3種のWSを体験し、各現場での活用を考える第9回WSを行った。

本項で最後にとりあげるのは、2023年8月21日に開催した第10回WSである。この会には、親と教師と子どもの三者、計27名の参加があったが、小学生も複数名参加をした(最年少は



図8 「幸せシール」が導入された際のマップの事例 (黄色が「幸せシール」)

8歳)。そこで、小学生と中学生だけの子どもグループを作成し、子ども対応のファシリテーターを準備した。

第5回WSから、言語マップに「大変シール」と「幸せシール」を併用するようになったが、第10回WSでは矢印型のシールを導入し、「大変シール」と「幸せシール」として活用した。それにより、どの出来事について語りたいのかより明瞭に示せるようになっている。また、言語マップ台紙の上段の3つを「家族

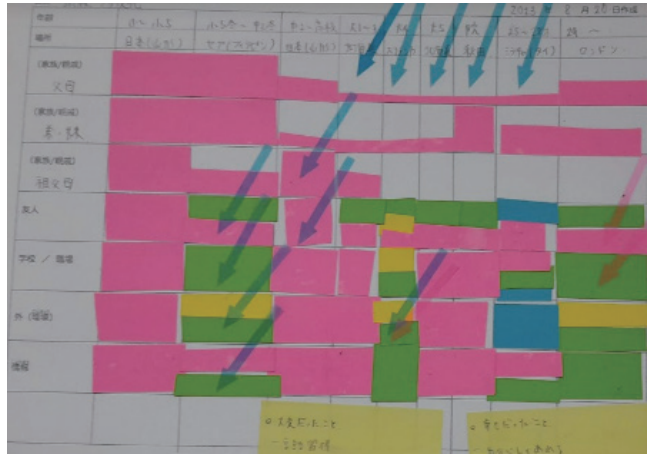


図9 第10回WSの言語マップの事例

／親戚」欄にし、言語使用の相手として重要な親類を自由に表せるようにした。図9の事例では、最上部を「父母」、2段目を「弟・妹」、3段目を「祖父母」と表している。

今回は小学生という年少者が活動に参加するという初めての取り組みだったため、小学生に言語マップが作成できるのか、また子ども達から語り引き出せるのか、この活動から子ども達自身が得られるものは何か等、手探り状態での準備であった。しかし、WS当日はこの不安とは裏腹に、子ども達は活動に積極的に参加していた。当日の感想のうち、子どもグループのファシリテーターをしていた運営委員からの感想を以下に挙げる。

- ・ 子供グループの子供たちが、最初マップを書くことを促されて嫌だ、遊びたい、などと言っている、描いているうちに、また質問されるうちに楽しそうに語る様子が印象的でした。〈感想12・運営委員〉
- ・ 初めてやった子供グループですが、想定以上に子供たちが(活動に)参加していたことは驚きでした。〈感想13・運営委員〉

子ども達は、最初は活動への参加には積極的でなかったが、言語マップを作成していくうちに、「楽しそうに」参加するようになり、想定を超えた姿勢の変容が見られた。

- ・ 子ども自身はいつ移動したかとかを覚えていないことが多いので、その都度親に聞きに行ったりして、自分の歩んできた過去を知ること、そして、子どもの視点からの自分の思い出話をしてもらうことで、ただそれだけでも自己肯定感が上がるように感じました。〈感想14・運営委員〉

また、子どもが自分の幼い時の記憶を掘り起こすことが難しい場合には、別グループに座っている親の元へ確認しに行くという動きが見られた。子どもが親に自分の生きてきた過程について共有してもらい、そしてその後に自分で自分の経験についてグループで語ることだけでも、その場のファシリテーターは子どもの自己肯定感の育みに寄与しているように感じたという。それでは、子ども達から得られた感想はどのようなものだったのか、以下に示していく。

- ・ 楽しかったです。 (感想 15・ダブル小学生 8 歳)
- ・ すごく楽しかったです。またきたいです。きょうはありがとうございます。 (感想 16・ダブル中学生 13 歳)
- ・ 今回、言語マップを描いてみて、自分の人生にはこんな事やあんな事があったなとふりかえれて、とてもよかったです。 <感想 17・ダブル小学生 10 歳>
- ・ おもしろかったです！自分の色がみどりが多くてびっくりしました。 青色が多いと思っただけ。色であらわすのは、おもしろいと思いました。 (感想 18・ダブル小学生 10 歳)

感想 16 は中学生であるが、感想 15 のように小学生であっても、「楽しさ」を体感できた WS となったことがわかる。また、感想 17 のように、小学生であっても人生を振り返る活動は可能で、その振り返り自体が肯定的に価値づけられる活動であるということが見えてきた。さらに、感想 18 のように、言語マップ活動を通して自分の言語・文化環境を可視化することが、子ども自身の新たな発見を促すこともわかる。

- ・ ひとのはなしをきけてよかった。 (感想 18・ダブル小学生 10 歳)

また、WS のグループ活動では、他者の語りを聞く場合に小学生の子どもはなかなか聞く姿勢を作る／保つことが難しいだろうと想定していたが、感想 18 のように他者の言語マップを見て、語りを聞くことを肯定的な体験として捉えることのできる場合もあるということが見えてきた。小学生であっても言語マップ活動に参加でき、それを楽しいものとして意味づけ、WS の場で他者の語りから気づきを得ることもあるということが、JMHERAT としても新たな発見となった。

第 10 回 WS を通して、言語マップ活動の次なる変化の方向性としては、小学生の子ども達を参加者に含めた場合の活動の作り方が課題となってくると考えている。これは、小学生が参加する場合には、大人とは異なる配慮が必要であることがわかってきたからだ。

まず、大人の場合は、「大変だったこと」は過去のことが多く、「幸せシール」の併用の効用



で「大変だったことは大変ではなかった」といった気づきにつながっていく可能性が見えてきているが、子どもの場合、言語マップ作成時点で苦しみの渦中にいた場合、「大変だ」という意識を植え付けることで終わらないような配慮が必要となる。今回の子ども対象グループでも思案した結果、できるだけ「幸せシール」を貼るように促し、楽しい／幸せな思い出話ができる場にするという工夫をした。子ども達も幸せな思い出を軸に語っているうちに、大変だった出来事も自然と自ら語り出していた。今後も小学生の子ども達を対象に含む場合には、「幸せシール」を軸に語りを引き出す仕掛けがファシリテーターに求められるだろう。また、言語マップ活動以外のツールを用いたWS場面も含まれるが、子どもが小学生の場合には、1対1で語りを聞く大人のファシリテーターの存在が必要だろうということも見えてきた。それには人手が必要となるため、現実的に解決していくことが難しい。そこで今後は、子どものライフに関心のある、子ども対象の聞き手役として関わるファシリテーター人材を募っていくことを検討したい。

## 5. 言語マップ活動の意義と可能性

ここからは4. で述べた気づきをもとに、5. 1. では言語マップ活動の意義について考察を述べる。そして、5. 2. では言語マップ活動の可能性を探るために複言語教育で促進されるとしている能力や姿勢を対照し、言語マップ活動の新たな価値を見出していきたい。

### 5. 1. 言語マップ活動の意義

まず言語マップ活動の一つ目の意義として考えられることは、自分自身を複言語・複文化の人間であると捉えることが可能であるということだ。それだけでなく、その場に居合わせた皆がそう認識することから、言語マップ活動を通じてどんな人でも複言語・複文化を生きる当事者であるという気づきを生み、共感の場の形成ができるということにあるのではないかと考える。これは特に親がWSを通して複言語・複文化という概念を実感することにより、子どもの豊かな複言語・複文化性に気づけることに価値があると考えられる。

また、二つ目の意義として考えられることは、今の自分を肯定的に認めるという姿勢の変化を起こせる可能性があるということだ。これまでの人生で国の移動や引っ越し、学校の移動などで様々な葛藤があり、自分自身の複雑さをどのように捉えていいか模索していた参加者も、

言語マップ活動でその葛藤を描き語り合うことで、葛藤したことに向き合う場を与えられるだけでなく、それを克服していることにも気づく場となっているのである。そして、他者の葛藤も同時に知るこの言語マップ活動では、その多様性を認識することにつながり、また他者が葛藤について積極的な姿勢で聞いてくれることにより、自分の葛藤にも意味があったという気づきにつながり、自分自身の価値を肯定的に認めることにつながるのだろう。言語マップ活動によって「複雑さ」を「豊かさ」に捉え直すことができるのである。

そして三つ目は、言語マップ活動で「今」の自分が形成されてきた過程を振り返るからこそ、「今」の自分を描く言語ポートレート及び、「今」またはある時点での他者との言語使用状況を自分との関係性で捉えなおす関係性マップが豊かに描けるのだと考える。言語マップでは言語使用場面の重要度によって幅を変えることはできず、誰との言語体験かも詳細に表すことはできない。しかし、今の自分が形成されてきた過去の経験や環境を振り返る言語マップ活動の行程は「今」の自分を描き出す全ての土台となり、言語ポートレートでより豊かに「今」の自分の複言語・複文化性が実感できるようになり、関係性マップで他者との関係性の視点で言語生活を意識できるようになるのである。

## 5. 2. 言語マップ活動で育める能力や姿勢とは

ここでは、言語マップ活動の意義を別のアプローチからも確認することで、言語マップ活動の価値づけを多面的に捉えていきたい。そこで、3. 2. で述べた Council of Europe (2006) が示した複言語教育で促進される能力や姿勢を、言語マップ活動でも育むことができているのではないかという視点で考え探していきたい。

まず、WSは言語学習の場ではないため直接的に関係はしないが、「①学習者が選んだ(複数)言語をなぜ、どう学ぶかということに対する意識」について考える。言語マップ活動を通して得られた感想9「ハーフとしての葛藤を乗り越えた時に来るプラスに気付ける」(ダブル大学生)から、自身のルーツについて向き合い「ハーフ」の葛藤からの脱却への気づきを得ていることがわかる。つまり、「複数のルーツを持つ言語使用者としての意識」に影響を与える場となっているということができ、①に近い意識を育てているといえるだろう。「②言語学習に応用できるスキルに対する意識とそれをを用いる能力」については、当事者がWSの場で聞き手に対し、日本語とタイ語と英語をフルに活用しながら懸命に伝える場は、複言語話者としての能力を発揮し、養うことができる場となっているともいえるが、直接的にそれについて語る感

想は得られていない。また、「⑤様々な言語や文化の間にある関係性を理解し、それらを仲介する能力」は、WSに参加した教師が現場に戻れば、様々なルーツを持つ学習者同士の「仲介者」になり得るであろうし、WS内においても各グループのファシリテーターがある意味「仲介者」としてその場に参加しているともいえるが、これについては稿を改めて考えていきたい。また「⑥カリキュラムにおける言語教育の包括的で統合されたアプローチ」は、WSには特に関係しない教育的な側面だろう。

そこで注目したいのは、「③社会で考えられている社会的地位とは関係なく、他者の複言語性、様々な言語や言語変種の価値の尊重」、「④様々な言語のもつ文化や他者の文化的アイデンティティの尊重」である。WSに参加した親は、「「思考を支える言語が十分に育つのか…」子供が生まれ、タイに来てからずっと心をしめている不安でした。」(感想2・親)のように、複数言語環境に生きる子どもの言語使用状況の複雑さを不安視していたことが窺える。しかし、「不安があってもいい、ぶれてもいい、他の人も同じようなことを感じながら、子供に接しているのですね。」(感想3・親/大学講師)のように、言語マップ活動を通じて、自分と同じように言語使用状況の複雑さを語る他者に共感をして、互いにありのままを認め合い、「みなさんの考えや意見を知ったり共有したりするだけで楽になりました。」(感想4・親/インター教師)や「皆さんのいろんなご意見(不安や肯定的意見)を共有できて、ちょっとした指針が見えた気がして気分的にすっきりした感じです。」(感想5・親)のように、言語マップ活動を通じた対話をするのが、混沌とした状況への不安感を払拭することにつながっていることがわかる。これはつまり、WSに参加することで「③他者の複言語性」の実際を認知し、互いに認め合う場であることが互いの「③価値の尊重」を促し、「④様々な言語のもつ文化や他者の文化的アイデンティティの尊重」をする姿勢を自発的に促していると言えるのではないだろうか。しかし、③でも④でも「他者」の尊重ができるということが複言語教育で促進される能力や姿勢であるとされているが、他者を尊重する前にまずは自分を認め、自己を尊重する姿勢が大切ではないだろうか。「複雑なままでいいという言葉が印象的でした。(それが自分のアイデンティティ)」(感想1・親/日本語教師)のように、言語マップ活動を通してその混沌とした状態が整理され自己のアイデンティティを尊重する意識の醸成がなされていることから、言語マップ活動は5.1.で「自分自身を複言語・複文化の人間であると捉えることが可能で」、「今の自分を肯定的に認めるという姿勢の変化を起こせる」とその意義を述べたように、「自己の尊重」を促せるものなのだと考える。

以上から、複言語教育で促進される能力や姿勢の内、特に③と④については言語マップ活動でも育むことができ、さらに他者の尊重が目指される複言語・複文化能力の根底に必要な、自己の尊重も促せるツールだということが見えてきた。つまり言語マップ活動は、複言語・複文化能力の基礎を養うことができるものだと言える。

## 6. おわりに

本稿では、JMHERATが開発した「言語マップ」に焦点を当て、過去のWSにおける言語マップ活動での参加者の感想から得られた気づきから、言語マップ活動の意義について考察してきた。言語マップ活動の意義は、誰しもが複言語・複文化で生きているということに気づきを起こせること、自分を肯定的に認めるという姿勢の変化を起こせる可能性があるということ、「関係性マップ」及び「言語ポートレート」をより豊かに描き出せるようになるということがわかった。また、WSの発展を後押しする課題を得て改変を重ねてきたことを再確認し、今後につながる課題を見つけることもできた。それから、言語マップ活動で育める能力や姿勢について、他者の複言語性の認知と、互いの価値や互いの文化的アイデンティティの尊重という姿勢を育てていることはもちろんのこと、複言語・複文化能力の基礎とも言える自己の尊重を促進することができる活動だろうということがわかった。本稿を通じて、言語マップ活動の意義を再確認し、次のWSにつながる一步を踏み出すことができたと考える。今後もWSで出会う参加者から得られた気づきから、言語マップ活動の改変を重ね、誰を対象に、何を目的に、どのように創っていくのか引き続き検討を続けていき、タイに生きる日本に繋がる子どもたちを支える視点や姿勢の涵養の一助としていきたい。この言語マップ活動は、他の国の現場でも活用することができるものである。日本国内の外国にルーツを持つ子どもたちの支援者や、日本国外の継承日本語教室等の実践者にも、ぜひ活用してほしい。

## 文献

- コスト・ダニエル、ムーア・ダニエル、ザラト・ジュヌヴィエーヴ(2011). 複言語・複文化能力とは何か. 姫田麻利子(訳)『大東文化大学紀要 人文科学編』49, 249-268.
- 久保亜樹(2019) 類型の枠を超えた学習者の多様性——タイの日本語専攻学生の言語マップと言語ポートレートの分析『日本語・日本文化研究』29, 340-349, 大阪大学大学院言

語文化研究科日本語・日本文化専攻

- 館岡洋子, 深澤伸子 (2020). 複言語人生を語ること, 聞くこと —— JMHERAT 複言語・複文化ワークショップから 『早稲田日本語教育学』 28, 87-99.
- 姫田麻利子 (2016). 言語ポートレート活動について 『Études didactiques du FLE au Japon』 25, 62-77, Peka, Association des didacticiens japonais.
- 深澤伸子, 池上摩希子 (2018). タイにおける複言語・複文化ワークショップの実践 —— 「自分を語り他者と体験を共有する場」を作り, 繋げていく意義 『ジャーナル「移動する子どもたち」—— ことばの教育を創発する』 9, 1-18.
- 深澤伸子, 館岡洋子 (2018). 私が私に向かう自己表現活動 —— タイにおける複言語・複文化ワークショップ. 石黒広昭 (編) 『街に出る劇場』 (pp. 91-102) 新曜社.
- 松岡里奈 (2016). 日本にルーツを持つタイの若者の自己形成過程に関する一研究 —— 他者との関係性が与える影響に注目して 『日本語・日本文化研究』 26, 227-238, 大阪大学大学院言語文化研究科日本語・日本文化専攻.
- 吉島茂・大橋理枝 (他) (訳, 編) (2014). 『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 [追補版] 朝日出版社. (原典, Council of Europe, 2001)
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503-532. Oxford University Press.
- Council of Europe (2006). *Plurilingual education in Europe: 50 years of international co-operation*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Krumm, H.-J. (2011). Multilingualism and subjectivity: “Language portraits”, by multilingual children. In G. Zarate, D. Levy & C. Kramersch (Eds.), *Handbook of multilingualism and multiculturalism* (pp.101-104). Édition des archives contemporaines.