

特集

「子どものことば」を育むとは——親子の視点から

緒言 川上 郁雄

本号の特集「「子どものことば」を育むとは——親子の視点から」は、前号13号の特集「子どもの「ことばの実践」を考える」のテーマを引き継ぐもので、特に今回は「親子」に焦点化し、企画された。

本特集の趣旨を改めて説明しておこう。近年、国内外の複数言語環境で成長する子どもが増加している。その子どもたちの成長過程には、「胎教」を含む親（父・母）とのやりとりが深く関わる。五感（耳・目・舌・鼻・皮膚）からの情報、身体的な触れ合い、空間的移動、学びの環境、反抗期と進路、生き方・キャリアの選択を経て、成人となり社会に出て、親になり、高齢期に至るまで、子どもの人生に親子の関係性が深く影響していると考えられる。では、その中で「子どものことば」を育むという営みは、国内外の移動の空間的広がりや人生全体の時間的視野の中にどのように位置づくのだろうか。「子どものことば」を育む営みの意味づけは、親子の立場によっても異なるものであろう。日本語習得に限らず、複数言語環境で学び成長する子どもの「ことばを育む」「ことばを学ぶ」営みの意味を、親子の関係性を視点に、多くの方々と共に考えることを願って企画された。

今回の特集には一般公募から多数の論考が投稿された。その論考を、編集委員会で厳正に審査した結果、「研究論文」「実践報告」「エッセイ」が各1本選ばれ、ラインアップが組まれた。以下に、各論考が提示している論点、内容を簡潔に紹介しよう。

中家晶瑛の「研究論文」は、「中国帰国者家族」として1980年代後半に中国から日本に来た若者が日本で子どもを産み育てた「ニューカマー一家4名」の中国語の継承語教育／継承語学習への認識と親子関係に焦点化した論考である。一家は日本で日本語を使用して

生活してきたが、子どもたちに中国語を学ばせるために成長期に中国へ短期留学させた。帰国後、日本語使用に戻った子どもたちは大学生となり、英語圏の大学へ短期留学する。子育てが終わった両親、成人した子どもたちそれぞれへのインタビュー調査をもとに、継承語としての中国語に対する親子それぞれの認識のずれ、親子関係の変遷と動態の様相を明らかにした。これまでの継承語教育／継承語学習の意味づけを問い返す貴重な研究と言えよう。

次の松岡里奈・藤井瑞葉・川合友紀子・常見千絵の「実践報告」は、タイにおいて長年に渡り実践を重ねてきた「複言語・複文化ワークショップ」から生まれてきた「言語マップ活動」の意義について考察した論考である。この活動を通じて、タイで暮らす親子が日本語、タイ語など複数言語に触れて子どもを育てること、また子どもが成長することの意味づけや意義を、自ら気づいていく様子が活写されている。「関係性マップ」や「言語ポートレート」なども用いてワークショップ参加者が自らの複言語性の意味を振り返る機会を継続的に提供し続ける実践主体の成長も示唆される実践例である。国内外の実践者に参考となる実践であろう。

最後の子安美美的「エッセイ」は、日本の大学院で日本語教育を学び、海外赴任する夫とともにタイへ渡り、子どもを出産後、タイで日本語、英語、タイ語の複数言語環境で10年間子育てをした自身の経験を綴っている。海外で初めての子どもを育てる母親の思いや子どもの言語選択についての願いや葛藤、そして何より子どもへの愛情が基本となることを子どもの成長とともに確信していく様子が丁寧に描かれたエッセイである。本特集のテーマである、複数言語環境で育つ「子どものことば」は、親や教師や周囲の人々と子どもとの「愛着関係の中で」こそ育まれるというメッセージは今世界各地で子育てをしている人や実践者に大いに参考になるだろう。

本特集が、「移動する子ども」や「移動する家族」に関心を持つ方々、何より現在複数言語環境で成長している子どもたちの「ことばの実践」に関わる方々の参考になれば幸いである。

(編集委員会委員長)

研究論文 — 特集：「子どものことば」を育むとは—親子の視点から

ニューカマー親子の継承語教育・学習への 認識と親子関係の様相

中家 晶瑛 *

■要旨

本研究では、ニューカマー一家4名の親子の視点から、親の継承語教育および子の継承語学習への認識と親子関係の様相を明らかにした。その結果、以下2点が明らかになった。1点目は、親子が継承語・学習に抱く認識に、ずれが存在したことが明らかになった。しかし、それにもかかわらず、親の配慮や態度等から姉弟は継承語への言語不安であるHLA (Heritage Language Anxiety; 継承語不安) (Sevinç & Backus, 2017)を抱かず、結果的に継承語学習を断念せずに遂行できた。ここから、親は子に、継承語にネガティブな気持ちを抱かせない工夫を優先する重要性が示唆された。2点目は、姉弟の「移動とことば」(川上, 2017)の経験から、親子関係の変遷と動的な様相が見られた。また、本研究の親子は、継承語教育・学習を良好な親子関係やアイデンティティを保持する教育と意味づけず、両親は継承語教育を、子と親戚の意思疎通達成のための言語教育、姉弟は継承語学習を、人生における「出発点となる経験」とそれぞれ意味づけたことが明らかになった。

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

■キーワード

ニューカマー家庭,
継承語教育,
親子関係,
継承語不安,
移動とことば

1. 研究背景

グローバル化が進行するにつれて、人々の国境を越えた移動は珍しくない事象となっている。日本国内でも、日本の総人口に占める在留外国人の割合は年々増加している。総務省の「住民

* お茶の水女子大学大学院人間総合科学研究科比較社会文化学専攻博士前期課程修了
(Eメール: shoie_nakaie@yahoo.co.jp)

基本台帳に基づく人口、人口動態及び世帯数」¹によると、在留外国人人口は299万人となり、外国人の子の出生者数も1.6万人を超えて過去最多となった（令和5年1月1日現在）。しかし日本国内には、このように数字上で示される外国籍を持つ子の他にも、外国につながりを持つ多様な子がいる。例えば、日本国籍である国際結婚家庭の子や、日本で生まれ、親の移動に伴い幼少期から学齢期を外国で過ごしたのち日本に帰国した子などが挙げられる、また、19世紀末から第二次世界大戦終結までのあいだ植民地国から来日することとなったオールドカマーと呼ばれる人々の子孫、1980年前後から来日するようになったニューカマーと呼ばれる人々の子もいる。ニューカマーは、オールドカマーに対し多様な属性から構成される集団であり、ニューカマーの生まれと育ちの過程は多種多様かつ複雑な様相を見せる²。

このようなトランスナショナルな家族にとって、子の言語学習は大きな関心事のうちの一つである。多くの親は、子の言語教師となり、母国から取り寄せた教材を用い子に自らの母語を教える。その母語の定義に関して Skutnabb-Kangas (1981) は、1. 最初に習得した言語、2. 最も熟知している言語、3. 最も頻繁に使用する言語、4. 自他が母語であるとみなす言語とし、中島 (2016, p.23) は、母語は親子の絆の形成において大事な役割をすとした。続けて中島は、家庭内で母語教育が欠如することで、「親子のコミュニケーションがうまくいかなくなると、情緒が不安定になり、アイデンティティの混乱が起こる」とし (中島, 2016, p.62)、異国で生活するトランスナショナルな家族が、良好な親子関係やアイデンティティを保持するために、家庭内で親の母語を教える重要性を強調する (他にも Fillmore, 1991 など)。しかし、これはあくまで親や教育者の視点による議論であり、当事者である子の視点を含めて広く検討されていない。子は親の母語を学習することについて、どのような認識を抱くだろうか。学習することで、良好な親子関係やアイデンティティを保持できるのだろうか。

そこで、本研究では、トランスナショナルな家族の言語継承において、子に親の母語を教えること、および子が親の母語を学習することへの認識と親子関係の様相を、子の視点を含めた親子の視点から探ることを目的とする。

1 総務省「住民基本台帳に基づく人口、人口動態及び世帯数」(2023年10月29日閲覧) https://www.soumu.go.jp/main_content/000892947.pdf

2 1980年代からはエンターテイナー、結婚移民、インドシナ難民や中国帰国者とその家族、留学生が来日し、1990年代からは、出入国管理及び難民認定法の施行による在留資格の付与により、南米から日系人などさらに多くの人々がニューカマーとして来日した。

2. 先行研究

2. 1. 用語の定義

母語と似た概念には、継承語がある。中島 (2017) は、母語と継承語は共に同意語として使用されることもあるが、微妙な相違点が存在すると述べている。研究者によって多様に定義づけられているが、母語は習得順序や習熟度で定義される一方で (Polinsky, 2017 など)、継承語は話者と言語の関係性を重視し定義される場合もある。Kondo-Brown (2002) は、継承語は先祖が身につけた移民言語、先住民言語、植民地言語も含めるとする場合もあるという。中島 (2017, p.2) は親子の関係に着目し、「継承語 (heritage language) とは親の母語、子にとっては親から継承する言語であり、継承語教育 (heritage language education) とは親の母語を子に伝えるための教育支援」とした。

本研究では、この中島 (2017) の継承語と継承語教育の定義を用いる³。また、子の視点から継承語教育を捉える際は、継承語学習とする。同時に、継承語に対するものとして母語を、「最も熟知し、最も頻繁に使用する言語」(Skutnabb-Kangas, 1981) とする。そして、親子関係を「親子双方が互いに向ける思いから成る関係性」とする。なお、本研究が指す「子」は、幼児や学齢期の子どもを指すのではなく、親の立場に対し、子の立場である青年を指す。

そして、トランスナショナルな家族であるニューカマーの家族については、Rumbaut (2002, p.91) の定義を援用し、外国で生まれ育ち、成人後に来日したニューカマーを1世とする。その1世を両親に持ち、日本に生まれ日本で育った子をニューカマー2世とする。

2. 2. 親の継承語教育への認識を見た研究

海外の文脈では、FLP (Family Language Policy, 家庭言語政策) の分野を中心に、親の視点が研究されている。FLP では、国境を越えた移動をする、または移動の経験のある家族の子のより良い継承語の習得を目指し、移民の子の継承語習得の条件や要因などに関する知見が蓄積されてきた。FLP は、家庭内での家族構成員間の言語使用に関する明示的な計画と定義さ

3 トムソン (2021) は、継承語が有する出自や血のつながりを示唆する従来の解釈を拡張し、家族や友達、社会との繋がりから生まれ、さらなる繋がりを生む「繫生語」を提唱した。本稿ではそれを踏まえつつ、親子間というミクロな場における認識のずれに着目するため、親子の関係に着目した中島 (2017) の定義を用いる。

れ (King et al., 2008), 具体的には, 親が立てた言語教育の計画から子への言語継承を目指すといったことが挙げられる。FLP を構成する概念のうち「イデオロギー (ideology)」は, FLP 研究の多くでは社会的マイノリティ言語の価値や社会的有用性に対する親の認識を指す。またそれは親の使用言語の選択に影響を与え, 家族の言語実践を形成する。(Curdt-Christiansen, 2016 など)。この「イデオロギー (ideology)」に関して, King and Fogle (2006) は, 親の言語イデオロギーと子育ての信念との関連を調査した結果, 親の FLP への決定が, 文化的規範や社会的言説によって形成される「良い」子育ての概念と, 親自身の経験が関わることを明らかにした。さらに Curdt-Christiansen (2009) は, FLP が親によってどのように行われているかを親の言語イデオロギーに着目して検証した結果, FLP は, 親自身の経験による社会政治的要因, 経済的要因といった実用的な側面や, 親が抱く学業達成の期待や願望の影響を受けることがわかった。

一方で, 日本国内のトランスナショナルな家庭における言語継承の研究を見ると, 多くは国際結婚家庭の親を対象に, より良い二言語習得のための条件や要因, 言語継承の様相が探られてきた (Yamamoto, 2005 など)。Nakamura (2016) では, 日本在住の国際結婚家庭において, 言語継承と母親の持つ言語イデオロギーの影響を調査した結果, 来日当初, 母親は子に母語を使用していたものの, 政治的・社会的な影響を受け, 母親の母語使用が減り, 最終的に子に日本語使用をするようになったことを明らかにした。また, 坂本・宮崎 (2016) では, 親は, 将来的に子が母語と日本語と英語のマルチリンガルになることを望み, 家庭内言語は基本的にニューカマー1世である親の母語としていたが, 子の成長と共に親の関心は, 高校進学など学業面へと移行したことを明らかにした。

以上の研究からは, 親自身の経験や考え, 期待や願望から形成される言語イデオロギーによって FLP が決定されることがわかった。しかし, 日本の文脈においては, 親は子への言語継承に強い意志や希望を持つにもかかわらず, 日本語が圧倒的に優位である言語環境に直面し, 親子の言語継承が妨げられている状況 (Coulmas & Watanabe, 2002) も見られ, 日本社会での言語的多様性に対する意識が比較的低いことやバイリンガル教育の社会的支援不足により, 子への言語継承を諦めざるを得ない状況であることがうかがえる。

2. 3. 子の継承語に対する認識を見た研究

FLP や言語教育から見られる親のイデオロギーなど, 親の視点から継承語教育を見た研究

が蓄積されてきた。しかし一方で、FLPは、情緒的側面からの影響も多く見られることから、これらを中心に捉える重要性も指摘されており (Tannenbaum, 2012)、近年では、子の視点および情緒的側面に注目した研究も見られるようになった。

Sevinç & Backus (2017) は、第二言語習得 (SLA) の分野で、言語不安の研究は学習場面などにおいて長らく蓄積されてきたが、従来の枠組みでは、複数言語環境で生活する移民2世や3世の使用言語の複雑さが十分に考慮されていないと指摘し、移民が継承語に対して抱く不安や緊張を指すHLA (Heritage Language Anxiety, 継承語不安) と、現地語に抱く言語不安を指すMLA (Majority Language Anxiety, 多数言語不安) を提唱した。そしてこの概念から、オランダ在住のトルコ系移民3世代30名の半構造化インタビューからHLAとMLAの発生について調査した結果、移民2世と3世双方のHLAは、継承語能力が低い等の言語的要因および、家族の継承語使用への指摘から継承語使用にプレッシャーを感じてしまう等といった社会情緒的要因に帰着したことがわかった。

さらに川上 (2017) では、「移動が常態である」という立場のもと複数言語環境の子の生を捉える「移動とことば」の視点から、タイと日本の国際結婚家庭における母子にインタビュー調査を行った。その結果、子と親の認識にそれぞれに動態性が見られ、そしてそれは、「移動とことば」にともなう経験と、その意味づけによって変化するとし、さらにそこには、喜び、哀しみ、後悔、諦め、義憤などのポジティブにもネガティブにもなる感情が見られるとした。

以上の先行研究からは、子が継承語に対しどのような認識を抱いたか、それぞれの理論のもとで明らかになった。

2. 4. 継承語と親子関係に係る研究

親子それぞれの視点から、継承語と親あるいは子との関係について言及された研究もある。親の視点からの研究には、Fillmore (1991) は、少数言語を継承語とする米国の子を対象とした言語移行に関する調査から、子が親の母語を話せなくなることは、親が子に自分の価値観や信念、知恵を伝える手段を失うことであるとした。さらにそれにより、子と向き合うことも影響を与えることも難しくなり、ひいては信念や理解を共有することも難しくなることで、親密ささえも失われるとする。他にも、Curdt-Christiansen (2009) は、親は、子が継承語を身につけることによって子自身がアイデンティティを確認し、継承語が親の文化や価値観を伝えるという道具となるという認識をしていたことを明らかにした。

一方で、子の視点からの研究には、坪田 (2018) は中国系ニューカマー第2世代の親子関係について、ニューカマー1世の親は、子に対し非常に熱心な継承語教育を行うが、子は、親の学業努力と、日本社会に溶け込んで生活する適応努力といった、説得力のある親の労苦に尊敬の念を抱くため、子が反発をみせないとした。尾関・川上 (2010) や本間・重松 (2022) では、親の移動に伴い外国で学齢期を過ごした子は、継承語である日本語能力向上により、日本語で自分をより表現できるようになったことで母親との親子関係の変化を感じ、またそのことで母親と仲を深めることができたという実感を得たことを明らかにした。

以上の研究からは、親は、子に自らの母語を継承することによって親子のつながりが維持されるとした。加えて、子は、親の母語を身につけ、親の母語でより自己表現が可能となったことや親の苦勞への理解から、親との関係に良い影響が見られ、継承語の存在が親子間の良い関係性の構築に寄与していたことが示唆された。

2. 5. 残された課題

以上、先行研究を概観した。それを踏まえ、以下に残された課題を2点詳述する。まず1点目は、親子それぞれが向ける継承語教育・継承語学習への認識のずれを捉えた研究は、まだ見られない点である。先述した先行研究では、親の視点からは、「良い」子育ての前提や、自らの経験や期待などといったポジティブな認識が継承語教育に向いている一方で、子の視点からは、HLA などネガティブな認識が見られる場合があることがわかった。加えて、親子の継承語への認識それぞれに動態性があり (川上, 2017)、このことから、親子間の認識にずれが生じる可能性も考えられる。国際結婚家庭の母子に継承語に対する認識を同時に明らかにした川上 (2017) と、ニューカマー父子のこたばの実践への意味づけを同時に明らかにした中家 (2022) では、親子それぞれの継承語への認識が明らかになったが、その認識のずれについての考察に主眼が置かれているわけではない。ずれに着目することで、親子関係をより深く検討できると考える。2点目は、親子関係を、その親子の認識と同時に考察した研究は見当たらない点である。先行研究では、いずれの研究も、親または子による一方向から相手との関係性を捉えた語りから、親子関係の様相が記述されていた。この2点に着目することで、従来の親や教育者の視点からの「良好な親子関係を形成しアイデンティティを保持するための教育」といった継承語教育に対する認識以外に、子の視点からも、親による継承語教育がどのように認識されているかを明らかにできると考える。

以上2点の残された課題から、親にとっての継承語教育(子にとっての継承語学習)への認識を明らかにし、そこから親子関係の様相を探ることを目的とし、以下のリサーチクエスチョン(RQ)とサブクエスチョン(SQ)を立てた。

RQ1：親は継承語教育に、子は継承語学習に、それぞれどのような認識を抱いたか。

SQ1：親子間でどのような認識のずれが見られたか。

RQ2：親子はそれぞれ親子関係をどのように認識していたか。

3. 研究方法と分析方法

3. 1. 調査対象者とデータ収集方法

本研究の調査対象者の属性は、トランスナショナルな家族のなかから、ニューカマーの家族に設定する。ニューカマーは、世代間、つまり親子間の経験が異なるとされる(Tsuneyoshi, 2004; Zhou, 1997)。調査対象者は、中国出身のニューカマー1世である父母(Oさん, Yさん)2名と、日本で生まれ育ち、母語を日本語とする20～30代のニューカマー2世の姉弟(Mさん, Kさん)2名のニューカマー家庭の一家4名である。一家は、父母間、姉弟間、親子間すべてにおいて、基本的に家庭内で日本語を使用している⁴。母親Yさんの祖母が中国帰国者であったことから、祖母と先に帰国した家族を追い、1980年代半ばに父親Oさんと共に来日したという経緯を持つ⁵。

データは、2022年2～3月にWeb会議システムを使用したオンラインインタビューを実施して収集した。ニューカマー2世の姉弟MさんとKさんには、非構造化インタビュー1回と半構造化インタビュー1回の計2回を日本語で、それぞれ個別に実施した。1回目の非構造化インタビューでは調査対象者に自由に語ってもらい、生い立ち、居住経験、家庭環境、言語環境、学校生活など基本的な情報を確認し、ライフストーリーを得ると同時にラポールを形成した。後日、1回目の非構造化インタビューを踏まえRQに沿った質問を作成し、2回目に半構造化イン

4 姉弟が幼少の頃は、両親間で中国語を使用することもあったが、現在はほぼ日本語となり、両親間の中国語使用はきわめて少ないという。

5 本稿のデータは、他調査のデータの一部である。この4名のデータを採用した理由は、一家全員である4名から十分な語りを収集できたためである。また、ニューカマー家庭という研究対象の中でこの一家は中国帰国者家族の背景を有するが、本稿では、親の来日時や子の学齢期における社会的状況にも着目するため、ニューカマー家庭と位置付ける。

タビューで詳しく質問した。それぞれインタビュー時間は1回につき90～120分程度だった。

ニューカマー2世の姉弟である姉Mさんと弟Kさんのインタビュー後、ニューカマー1世の父母(Oさん、Yさん)へ、2名同時に半構造化インタビュー1回を実施した。姉Mさんと弟Kさんの視点に対し、親の視点を得られるよう、姉Mさんと弟Kさんの語りを踏まえRQに沿った質問を作成し、詳しく質問した。なお、互いの回答によって当時の記憶が想起されうる可能性を考慮し、父母2名を同時にインタビューした。

なお、インタビューにあたり、研究主旨と研究調査者の守秘義務に関する説明を行い、書面による研究参加の同意を得た。そして調査者自身も、日本に生まれ育ち、日本語を母語とするニューカマー2世であることを伝えた。

3. 2. データ分析手続き

データ分析手続きは、下記の通りである。まず録音したインタビューを全て書き起こし、調査対象者にチェックしてもらった。1回目の非構造化インタビューで得られたライフストーリー、2回目の半構造化インタビューで得られたRQ1とRQ2への語りを、川上(2017)を参考に、移動を常態とし複言語・複文化能力を日常的に駆使し生活する様相を指す「移動とことば」に関する語りが中心となるよう、「移動する子ども」という分析概念に含まれる①空間的移動、②言語間移動、③言語教育カテゴリー間移動(川上, 2021)の観点を援用し、整理した。これらの観点は、子の語りと同様、親の語りの分析にも有効であるとされている(川上, 2017)。

4. 家族それぞれの語り

姉Mさん、弟Kさん、父親Oさんと母親Yさんのインタビュー実施順に、ライフストーリーまたは語りの概要を対象者ごとに示す。調査対象者の語りは「」で抜粋し、下線を付した。また、()の内部は、調査者が発話内容の意味を補足するために補った。

4. 1. 姉Mさんの語り

姉Mさんは、普段から親子間言語や姉弟間の言語は日本語であり、たまに両親間の話す中国語を聞くことはあったが、姉Mさんは生まれてから継承語学習留学に行くまでは中国語を全く話せなかったという。日本在住の母方の親戚と、親戚宅での夏休みや年末年始の交流で、

定期的に豊富な中国語環境に身を置き中国語を聞いていたことから、親や周囲が話すことばは、自分が話す日本語と異なることを認識していた。日本在住の母方の親戚と祖父母も、片言だが日本語での意思疎通が可能であり「こっちから日本語で喋れば日本語返ってくるし。別になんかこっちが中国語を勉強しなきゃいけないっていう気持ちには全然ならなかったですね。」と、中国語に対する必要性は全く感じなかったという。小学校へ進学をすると、母親 Y さん曰く「中国大事になるから」という理由のもと、両親が帰省時に購入し持ち帰ってきた絵本や、中国語発音記号のピンインを学ぶフラッシュカードを用い、家庭内で継承語学習を開始した。さらに中学年から高学年になると、テレビの中国語学習番組のリソースが活用されていた。食事や遊びの前に中国語学習を課すなど、「よくいる教育ママ」のような熱意のもとで継承語教育が行われた。「それをやらないとなんかこれができないみたいなので、不満ながら、ブーブーやりながらやりましたね。」と、姉 M さんはいいやながらも取り組む毎日だったが、継承語学習にきちんと取り組むと母親 Y さんは褒めてくれたので、ネガティブな気持ちも苦痛もなかった。「なんか中国語を学んでるっていうよりかは、もう宿題やってるぐらいな勢い」と、課された宿題をこなすといった認識だった。

中学校進学の際になると、「本当にそれも突然で。＜中略＞『もう行くから』みたいな感じで言われましたね。」と、母親 Y さんから一方的に中国への留学を告げられる。姉 M さんは、同級生とともに中学校生活を楽しみたい気持ちがあったために両親による一方的な決定に反感を抱き、「もう行きたくないみたいな感じで結構戦ったんですけど」と激しく反発した。しかし、最終的に希望は聞き入れられず、姉 M さんは中学校の2年間、「全然嫌だっという気持ちで行かされて、ネガティブな気持ちで」中国へ留学することとなった。留学先は、「一応インターナショナルスクールって書いてるんですけど、現地のの方が全然多くて、留学生も受け入れるよっていうような」小学校から高校までエスカレーター式の学校であった。海外の提携先大学への留学制度を有する学校だったことから、高校からは英語での授業に切り替わる、英語教育に注力する学校だった。全ての留学生は入学後、半年間中国語クラスで中国語を学んだ後に、現地生徒のクラスに編入する過程を経るが、M さんは既に家庭で既習だったことから、「なんか私の場合はやっぱりちょっとある程度挨拶とかはできるし、＜中略＞なんで、なんかもういいねって感じで、3か月でポンと出された、っていうのはありましたね。」と、すぐに現地生徒のクラスに編入できた。周囲より高い中国語能力を有することから、スピーチコンテストの代表に選出されたという。その一方で、留学前の中国滞在では親が通訳をしてくれた

が、留学中は「自分がどこまで喋れるのかどこまで聞き取れるのかが、まあ結構こうはっきりわかったって感じですかね。」と自らの継承語能力を客観的に認識した。留学での寮生活では、教師による持ち物検査で携帯電話が没収されないように同級生同士で協力し合うなど、日々楽しく生活していた。しかし、姉 M さんにとっては「中学校のロボットみたいな、受験ロボットみたいな生活にちょっと耐えられなくて、やっぱり私はずっと(日本の)中学校の部活とかに憧れがあったんで、やっぱり青春がしたいっていう。」といった楽しさや達成感もある反面、不満もある留学生活であった。中学校3年生になり、姉 M さんは母親 Y さんに帰国したい意志を伝え、帰国する交渉をする。「まあ今回は親の目的としてはやっぱり中国語を学んで欲しいってのが一番大きかったんで、中国語も学んだし、コミュニケーションとれてるから、まあ、じゃあいいよみたいな感じでしたね。」と、最終的に姉 M さんは帰国することとなった。

中学校3年生の秋に日本に帰国すると同時に姉 M さんの継承語学習も終了した。母親が教師となる家庭内の継承語学習が開始することはなかったが、親から中国語で話しかけられることもあった。姉 M さんも、姉 M さんとほぼ同時期に留学した弟 K さんも、「私は、もう弟も、やっぱり日本語で返すのに慣れちゃってるんで」と自分たちにとって自然なことばである日本語で返答していた。しかし、継承語能力を身につけたことで、「中国語で喋ってる人を見ると、『あ、なんかこういうこと言ってんだな』っていうのをちょっと盗み聞きしてちょっと得した気分になるみたいな(笑い)」と有用性を実感したという。また、「久しぶりに会って、自分たちが喋ってる中国語は伝わってると、やっぱりすごい嬉しいみたいで、本当に勉強に行かせて本当に良かったねみたいなことは毎回言ってますね」と祖母が自分の継承語での意思疎通に喜んでくれていることを実感し、「勉強してよかったなって思いますね。」と、継承語を身につけたことに満足した。

留学後の親子関係について、姉 M さんは「あんま私はなんか変わったなあみたいな、ないかもしれないですね。」と述べた。しかし、M さんは留学を経て親に対する気持ちに変化が生じたという。姉 M さんは、一方的に留学を決められたことに不満があり、「自分が思うようにできないような親のルールに敷かれてる感」から、「対立している気持ち」を抱いていたが、留学生活での自省によって、自分自身も親も独立した一人の人間であり、親も判断を間違えることもあるという考えから、次第に親への気持ちが好転した。また、高校入学後は、「中国語が話せるとか留学したっていう環境が特別で、普通の人だったらあまりできないことっていうのを理解してからは結構感謝の方になって」と親に感謝の気持ちを抱くようになったという。

大学進学後、姉 M さんは海外留学を希望する。その理由として、中国留学時の経験が挙げられる。M さんは、「今までこう、〇〇ちゃんと〇〇ちゃんみたいな、個人で接して仲いいのに、政治の話になった瞬間、日本代表、韓国代表中国代表みたいな、なんか分かれるのがめっちゃ違和感があったんですね。」と仲の良い韓国人同級生と授業中に政治的な話題で緊迫した議論をせざるを得なかった経験から、今回は英語圏で多様な価値観を持つ人々と交流する意欲がわいていた。両親に私費留学を相談したところ、「(親は) やっぱ英語と中国語を喋れたら結構強そうみたいな思いがあったんで、ま、いってきなみたいな感じ」と、両親は留学を後押ししてくれたという。

留学先の米国での留学生活では、西洋の視点から見たアジア人としての自分を認識する機会となった。留学の経験から自分のルーツを大切にす視点と、自分のルーツの複雑性におけるポジティブな評価を獲得し、ルーツを場面に応じて選択可能であることで「<中略>なんかいろんなコミュニティに所属できるのってめっちゃいいなって」と、多様な交流が生まれると実感し、自分がルーツを持つ国のことばである中国語をポジティブに意識するようになったという。姉 M さんは大学卒業後、現在は日本で会社員をしている。仕事場面でも、自分のルーツや継承語能力を提示し人間関係を構築することもあるという。

以上の姉 M さんの語りを、「移動とことば」の立場から見てみると、姉 M さんは幼少期から小学校時代は、数年に一度、長期休暇に中国の親戚を訪ねており、日本と中国の間を移動していた。言語面では、日本在住の母方の親戚と頻繁に集まる事が多く、集まりで耳にする中国語環境と日本語環境を、今も頻繁に移動し続けている。また、小学校からは、家庭内で継承語学習が開始し、中学1年生から中学3年生の夏までの2年間は中国語学習や中国語による学校教育や、日本に帰国後、大学進学後で米国へ語学留学といったように、このような言語教育、言語と教育の変遷から、言語教育カテゴリー間の移動が見られた。

4. 2. 弟 K さんの語り

弟 K さんは、姉 M さんが生まれて3年後に生まれた。姉 M さんと同様、日本在住の母方の祖父母は多少日本語がわかることから、幼少期から全く継承語学習の必要性を感じなかった。姉 M さんが中学校1年生で中国に留学した時、小学校5年生だった弟 K さんにも、「姉ちゃんが行くみたいになって、『お前も行くか、行け』みたいな。あんな、だから選択肢がなかったかな。」と、両親から姉と一緒に中国へ留学するように言われた。

弟 K さんは、姉 M さんとともに、留学前は家庭内で負担と感ぜない程度の継承語学習をしていた。もともと子の意思を尊重する親だったこともあり、学習途中で褒めてくれ、何かを犠牲にして継承語学習が行われたわけではなかったため、苦痛ではなかった。そのため弟 K さんは、姉 M さん同様、留学前には中国語の基礎を身に付けていた。「その中国に行くタイミングで、もう素地ってというか、最初の土台はあって、向こうでもう1回ちゃんと勉強したら、子供だし、やっぱりすごい吸収力がその時はすごいあって、もうあつという間に喋るようになってしまったみたい。」と話し、中国語を使用し周囲の友達と先生の橋渡しの役割を担うほどであった。さらに、「そんなに苦勞して、うおおおって勉強した記憶はない」と、語学クラスでは勞なく優秀な成績を取めることができ、小学校5年生の半年間の留学で、中国語を十分習得したという実感を得た。しかし、小学校5年生の半年間の留学から帰国してから1年後、中学校に入学するタイミングで、母親に再度中国へ留学するように言われる。同級生と一緒に中学校に進学したい弟 K さんは頑なに拒み、その様子を見た母親は「公立中学校ではなく、私立中学に進学してこのままずっと同級生と別れるか、それとも1年間だけ中国留学するか」という、2つの選択肢を提示した。同級生と学校に通いたかった K さんは「もう仕方なく中国に行く」と、その時はすごい嫌だったね。」と、仕方なく後者を選択し、小学校卒業後に、2回目の留学へ中国に向かった。2回目の中国への留学は、単なる中国の同級生との再会、中国の中学校に行くという感覚であり、苦勞や苦痛のない留學生活となった。強制的な留學に対する抵抗心はあったが、中国の同級生たちと楽しく寮生活を送っていた。1回目の留學ですでに中国語を身に付けたことから、2回目の留學では継承語能力が向上した実感もなかった。その後、中学校1年生の冬に帰国後、姉 M さんと同様、弟 K さんの継承語学習は終了した。継承語が身に付いたことで、「どっちのおじいちゃんおばあちゃんもね、やっぱり(自分が)中国語を喋ることに對して、なんか良かったねとか言つて。」と評価され、「まあ親戚とは近づくよね。やっぱり、特にあの父方の親族。あとはやっぱり意思疎通を図れるようになったし、親なしでね。」と、親戚間と「距離感が近づいた」という。その後、次第に継承語能力の低下に気付いたといひ「今思うと、維持しておけばよかったなと思うけど。」と後悔を口にした。また弟 K さんは、「中国語は話せるからどうかこうとかつていうのはないと思うな。＜中略＞中国から帰つてきてもそのまま感じ。」と、両親とは留學以前から特に変化はなかったといひ。

高校進学後、「いわゆるすごい教育ママみたいな感じ」な母親 Y さんからの学業への大きな期待が、弟 K さんに注がれるようになったが、弟 K さんは、これに大きく反発した。そのま

ま弟 K さんは大学に進学し、一人暮らしの自由な大学生活を謳歌するようになった。大学では、楽に単位を取得するために、継承語能力を活かして中国語科目を履修した。しかし、進学単位数が足りず、弟 K さんは留年することになってしまう。「なんて自分は駄目なやつなんだみたいな。その時なんかね、軽くね、うつっぽくなっちゃって。」と弟 K さんは「沈んだ」という。そんな中、姉 M さんから、息抜きに留学の提案を受けた。「姉ちゃんが元々大学で留学してたから、1年間。休学をして留学をしたから。だから親も別に留学ぐらいだったら行ってもいいよみたいな。」という親の留学への理解と支援から、1年間休学し、英国とカナダに半年ずつ語学留学に行った。弟 K さんは英語学習をはじめとする言語学習をそこまで重んじておらず、「言語ってさ、別にペラペラじゃなくてもさ、コミュニケーションがなんとなく取ればいいじゃん。なんとなく英語も喋れるし、なんとなく中国語も喋れるし、別になんとなくボディーランゲージできるから、別にいろんな人とそれで会話するのには問題がないと思ってるから。」と、言語はあくまでも意思疎通をするための要素の一部として捉えている。こういった留学経験からも、学齢期の継承語学習留学の機会は「いい経験を、要は人とは違う経験をしてきてるから、ありがたい経験をしたなとは思うよね。」と英国とカナダへ留学前の自分にとっては、継承語学習留学の経験により、留学への抵抗感がなかったため、親が与えてくれた機会に感謝している。留学後、就職活動を経て、無事に卒業し、現在は会社員として働いている。

以上の弟 K さんの語りを、「移動とことば」の立場から見ると、弟 K さんも姉 M さんと同様、幼少期から小学校時代は、数年に一度、長期休暇に中国の親戚を訪ねており、日本と中国の間を移動していた。言語面でも、日本在住の母方の親戚と頻繁に集まることが多く、中国語と日本語間を、今も頻繁に移動し続けている。そして、言語教育カテゴリー間の移動は、小学校5年生の半年間の中国へ継承語学習留学と、中学1年生の1年間の継承語学習留学、大学進学後の英国とカナダへの留学において見られた。

4. 3. 父親 O さん母親 Y さんの語り

母親 Y さんは、中国帰国者として既に日本に引き揚げていた祖母が病気になったことを機に、既に祖母と先に帰国していた家族と会うべく、20歳ごろ日本へ移住する決意をした。当時、母親 Y さんは父親 O さんと婚約しており、入籍後2人で来日した。来日後は、日本語学校に通い、アルバイトをして生活をしていた。父親 O さんの就職を機に、外国人の少ない郊外へ転

居することになり、その転居先で第一子となる姉 M さんを出産した。

母親 Y さんは姉 M さんを出産後、さらに3年後に弟 K さんを出産する。姉 M さんと弟 K さんとの子への会話は日本語で行っていた。その理由について、母親 Y さんは、「子ども子の社会にたぶん入るので、中国語…じゃ環境には、たぶんなじめないだろうと、ことばわからないと」という。父親 O さんは「自分たちが中国出身で子がいじめられないかという若干の心配があった。」と、親の母語を身につけることを後回しにしても日本語習得を優先すべきとして、姉弟と中国語ではなく、日本語で会話をしていた。しかし「自分たちがもっとね、意識してやっておけば、家の中で日本語じゃなくて自分たちのことばもね、話せれば」と母親 Y さんは、親子で日本語使用を優先していたことを後悔している。ここには、転居により「日本社会に飛び込みすぎちゃった」と母親 Y さんは振り返り、父親 O さんも同じ境遇の人が不在だったことも関係していると顧みた。

親子間言語は日本語であったものの、「姉弟が 3, 4 歳ころとか、ある程度の日本のことばはわかってて、保育園とかも全然わかる、それで大丈夫だろう」と母親 Y さんは、徐々に継承語教育を行っていく。「主人の親戚とかぜんぶみんな中国なので、で、おじいちゃんおばあちゃん、父方のを尋ねるのに、全くことばがわからないとあれなので、それでことばを覚えてほしかったんですよね。」と、姉弟に夫の両親や親戚と意思疎通させるとという確固たる意志を持ち、テレビの中国語学習教材を用いながら姉弟に継承語教育をした。この母親 Y さんの方針について父親 O さんは、「いや、特には反対はしてない。だから、親のとの間に、ちょっとコミュニケーションが取れるんで、うん。悪いことじゃない。」と大きく関与しないものの、母親 Y さんの意志に賛成の意を示していた。

母親 Y さんは自身の経験を振り返り、「それ(=学校にいる時間)を少なくとも全然勉強に遅れることなく、ついていけるという体験があったので。そんなちっちゃい頃何かさせても多分問題ないだろうという思いがあって、はい。で、それで、中国行かせてもちょっとでも遅れることのないだろうというそんな確信のもとで」と、学齢期に留学に行かせても問題ないだろうという考えのもと「中国語を勉強してほしい。身につけるにはやっぱりこの環境に考えると結局身につけられないので」と姉弟からは大反対を受けながら、最終的に当時中学1年生の姉 M さんと小学5年生の弟 K さんを留学へ行かせた。留学中は、姉弟の留學生活の不満を解消すべく、遠隔でサポートに徹した。姉弟の学校に電話をかけて電話越しに先生に直訴し、定員が超えたにもかかわらず、姉弟が入部を希望する部活動に無理やり入れてもらうこともあったという。

姉弟の留学後、母親 Y さんおよび父親 O さんは共に、「向こうの親戚たちとの会話をできるようになって、見てて、よかったって」と、2人の留学で親戚と意思疎通が実現し、両親の願望が達成され満足の思いでいた。続けて父親 O さんは「第1、まあフェーズができたかなと。後は自分たちでね、必要なときにはちゃんと拾ってくればそれでいいんじゃないかな。」と、今後の継承語学習に関しては本人たちの意志の尊重をする。しかし母親 Y さんは、留学は正解だったとする一方、「当時の思いは、たぶんそれぞれの、自分が感じるものと子どもたち感じるものたぶん全然違う」と、自分が良かったと思っても、子どもたちが、そのときこう苦勞したよって」と自分と姉弟の意思が異なることを認識しており、また「子どもに苦勞かけた、っていう寂しい思いをさせてしまった」「子どもたぶん寂しい思い、行きたくないけども。全く私の、モデル。子どもたちに自由に選択させてなく、私たち無理矢理をさせてしまった。」と、姉弟に留学を強いてしまったことに対する申し訳なさも抱いていた。

さらに、帰国後の親子使用言語について母親 Y さんは、「私の中から方針転換をしてたんですけど、ただことばかけても、あの帰ってくるのが日本語になっちゃう。それで自分が挫折をした。結局、日本語に戻っちゃった」と、継承語で姉弟に語り掛けても、姉弟からは依然として日本語で返答され、また、父親 O さんが「まあまあまあ」と母親 Y さんを制止することもあり、母親 Y さんは継承語使用を徹底できなかった。父親 O さんは、「教育方針については、若干の違いが、あるんで。でも最終的には、まあ、はい。お母さんに任せて。」と、夫婦で言語教育観が異なる部分もあったことから、以降も親子間使用言語が日本語だったという。結果的に、母親 Y さんは「意識的には思っていたんだけど、やっぱりなんかねどうしても、中間で、何か、なんだろうね、結局ふつうに日本語になってしまうんですね。」と、父親 O さんは、「自分たちがちゃんと切り返してないですね。」と話し、両親ともに親子間言語が日本語であることに、親の努力不足であるという認識をのぞかせた。留学後の親子関係について、両親とも「中国語で、あの勉強したからといって親子の関係が変わったとかは全然ない。」と、姉 M さんと弟 K さんが継承語を話せるようになっても、親子関係や子に対する気持ちは不変であった。当初から、親子間使用言語は日本語で可能だったため、母親 Y さんからすると、留学後も意思疎通には中国語よりも日本語が適していたという。このように親子関係に影響がなかった理由として、母親 Y さんは、「子どものまま行って、子どものまま帰ってきて、たぶんこっちも子どもと(して)接してるので、そんなに関係性がない(変わらない)。」と、学齢期の短い期間における中国留学であったことを挙げた。

以上の父親Oさんと母親Yさんの語りを、「移動とことば」の立場から見てみると、父親Oさんと母親Yさんは、1980年代後半に、中国帰国者家族として来日した。来日後も、数年一度は中国在住の親戚と会うべく中国と日本間を移動している。言語面では、父親Oさんと母親Yさんは、来日後に日本語を学習し始めた。母親Yさんの親族は日本在住であり集まる頻度が高いため、中国語と日本語間を移動し続けている。

5. 結果と考察

以上の語りをもとに、5. 1はRQ1, 5. 2にSQ1, 5. 3にRQ2の結果と考察, 5. 4で考察のまとめをそれぞれ示していく。

5. 1. RQ1. 親の継承語教育, 子の継承語学習への認識

姉Mさんからは、以下のような継承語への認識が見られた。姉Mさんは、物心ついてから、継承語は自分が話す言語とは異なり親たちが話す言語の種類の一つであると認識し始めたが、自分自身には継承語を身につける必要性があるとは感じず、勉強しなくてはならないという認識はなかった。継承語を身につけたのちは、周囲から継承語能力への評価や継承語がわかることで得られる恩恵を享受したことで、有用性を感じた。さらに、大学時代の米国留学の経験から、自分のルーツを持つ国のことばをポジティブに意識するようになったという。このような継承語への認識のもと、姉Mさんは、継承語学習にどのような認識を抱いたか。小学生の頃の家庭内の継承語学習は、継承語学習留学を見据えた親によるFLP(家庭言語政策)であり、母親Yさんから中国語の有用性が伝えられることもあった。数年もの間継続して行われたが、姉Mさん自身は、学習を強いられていた認識はなく、苦痛な経験ではなかった。ただ「宿題やってるぐらいな勢いだったんですね」という認識にすぎなかったという。しかしMさんにとって、継承語学習留学は、自分の意図に反して強制された。そのような中でも留学中には、自らの継承語能力が周囲よりも高いことを客観的に認識し、評価される経験も得た。また、継承語学習留学での省察から、留学を強制させることにした親の判断を次第に受け入れられるようになり、抵抗心が薄れていった。そして、仲の良い韓国人同級生と授業中に政治的な話題について緊迫した議論をせざるを得なくなったことで、多文化交流の在り方に違和感を持った経験から、姉Mさんはさらに視野を広げるべく、「共通言語である」英語での交流を求め、大

学進学後、米国留学を目指した。このように、姉 M さんにとって継承語学習は、当初は、あまり意識する対象ではなかったが、強制的な継承語学習留学によって、自らの継承語能力を客観的に認識できた。そして留学生活では、自己省察から親への対抗心が薄れ、更なる異文化間交流に興味を抱くきっかけとなった。

次に弟 K さんからは、以下のような継承語への認識が見られた。弟 K さんは、姉 M さんと同様に、幼少期から継承語の必要性を感じることも、勉強しようと思うこともなかった。継承語を身につけたのちは、親戚との交流において継承語能力が弱まっていることに気付き、継承語能力維持への努力を怠っていたことに後悔した。しかし、継承語も含め言語は「なんとなく」使えば意思疎通は果たせるという認識を持っていた。このような継承語への認識のもと、弟 K さんは継承語学習へどのような認識を抱いたか。姉 M さんと同様、弟 K さんにとって継承語学習は、母親 Y さんの工夫のおかげで苦痛な時間ではなかった。継承語学習を優先させるべく、何かを制限されたこともなかった。しかし、弟 K さんの2度目の継承語学習留学は、姉 M さんと同様、自分の意図に反した強制的な留学となった。だが、次第に留学での中学校生活が楽しくなり、結果、弟 K さんは継承語学習をしているという認識も抱かず、楽しい毎日を過ごせた。帰国後は、親戚と意思疎通できるようになったことで親戚との情緒的なつながりを実感することができた。このように、弟 K さんにとって継承語学習は、強制的な継承語留学だったものの結果的に「中国の中学校に行っただけ」という認識にすぎず、毎日楽しく学校生活を送り、継承語学習への苦労はなかった。さらに、継承語能力の獲得とその使用から、親戚との情緒的なつながりを実感することができた。

そして、父親 O さんと母親 Y さんは、継承語を、父方の祖父母と親戚と意思疎通のための手段であるとしている。特に、母親 Y さんは、父親 O さん側の祖父母や親戚が中国に在住していることから、彼らとの意思疎通を目指し、子たちは中国語を学ばなければならない、と強い意志を有したが、それに対し、父親 O さんは母親 Y さんほどの強固な意志は有さないまでも、母親 Y さんに同調する姿勢を見せていた。このような継承語への認識のもと、父親 O さんと母親 Y さんは、継承語教育にどのような認識を抱いたか。姉弟の留学は、母親 Y さんの固い決心のもと遂行されたため、母親 Y さんは、自分の希望を姉弟に押し付け、姉弟に心理的負担を強いてしまったとの思いがあるが、結果的に継承語で親戚と意思疎通できるようになったので、留学させて良かったと実感している。

姉弟が留学から帰国後、母親 Y さんは、姉弟の継承語能力維持のため、家庭内で、中国語

で姉弟と会話し続けていたが、姉弟からは日本語で返事があった。これに対し父親 O さんは、そこまで厳格にする必要はないとし母親 Y さんを制止したことで、母親 Y さんは、強い意志を持って挫折してしまった。夫婦間での継承語教育へのイデオロギーに相違が見られた。結果として、父親 O さんと母親 Y さんは、留学によって姉弟に継承語を身につけさせたことは良かったと振り返るが、帰国後に家庭内言語を中国語にできなかったことを後悔していた。さらに母親 Y さんは、親の意に沿う半ば強制的な留学は、子の心理面に負担を及ぼしたのではないかと懸念した。以上のことから、父親 O さんと母親 Y さんは留学をさせるという継承語教育方法を評価しつつも、帰国後の継承語能力維持について、具体的な方策を継続し取り組むことができなかつた後悔を抱いていた。

このように、姉弟と両親からは、継承語や継承語学習(教育)に対する、多様な認識がうかがえた。姉弟に共通して見られた点は、継承語や継承語学習に対しポジティブな思いもネガティブな気持ちも有さず、さらに、継承語能力の必要性を迫られることもなかつたという点である。また、相違が見られた点は、留学後は姉 M さんが、継承語学習留学の経験から英語学習の意欲を強めたことに対し、弟 K さんは自らの継承語能力が弱まったことに後悔していた点であった。一方で、それに対して両親は、姉弟に祖父母や親戚との意思疎通のための継承語学習を達成させ、目的が果たされたものの、姉弟が帰国後、家庭内で継承語能力を保持伸長させることができなかつたことに、自分たちの努力不足だという自責と後悔の認識を示していた。

5. 2. SQ1. 親子間の認識のずれの様相と考察

前節では、父親 O さんと母親 Y さんの継承語教育と、姉 M さんと弟 K さんの継承語学習への認識は、共通点と相違点がそれぞれ見られた。本節ではそれを踏まえ、そこから、父親 O さんと母親 Y さんの両親と、姉 M さんと弟 K さん姉弟の、親子間における認識のずれに着目したところ、親子間の認識のずれは、継承語学習留学の前後において見られた。以下より詳述していく。

継承語学習留学前では、両親は、姉弟に中国在住の父方の親戚と継承語で意思疎通ができるようになること、つまり親戚との情緒的なつながりを持たせることを継承語教育の目的としていた。そのため、継承語学習留学を見据えて、家庭内の継承語学習を継承語学習留学に向けた準備と位置づけ、非常に熱心に継承語教育を行っていた。これに対して、姉弟は、幼少期から継承語は自分たちにとって、必要性や思い入れを感じないことばであり、学習意欲もなかつた。

また、家庭内の継承語学習に対しても、苦楽もなく、ポジティブな感情もネガティブな感情も感じていなかった。ここから、親の継承語教育に対する目的と確固たる意志および熱意と、それに反する、姉弟の継承語に対する学習目的や動機および思い入れの欠如という、親子間の認識のずれが見られた。

継承語学習留学後では、両親は、姉弟たちが継承語で親戚と意思疎通をするという目的を達成したものの、継承語教育に対する熱意に変化はなかった。家庭内で姉弟の継承語能力を保持、伸長することで、継続して親戚との情緒的なつながりを保持しようとしていた。これに対し、姉弟は、継承語学習留学後は、親の通訳なしで親戚と意思疎通できるようになったことは評価していたが、その先の継承語学習のモチベーションが向上したわけでもなく、思い入れが芽生えたわけではなかった。そのため、日本の日常生活に戻ってきたという認識にすぎず、家庭内で両親に対し、姉弟は従来通りの日本語で返答し、継承語学習を継続する意思もなかった。ここにも、継承語学習留学前と同様、親子の認識のずれに変化が見られなかった。親子の認識は、留学前から留学後まで、形を変えることなく、ずれが解消されることもなかった。以上のように、目的や動機といった必要性の側面や、熱意や思い入れなどといった情緒面に、親子間で認識のずれが存在し、さらに、そのずれは継承語学習留学の前後で変化がなかったことが明らかになった。

しかし、ここで注目すべきことは、このずれは親子間摩擦を生むことはなかった点である。また、このずれから姉弟が継承語学習にネガティブな感情を抱き、その後の姉弟の継承語学習が中断されることもなかった。親子間の認識のずれがあったものの、むしろ姉弟は、継続して継承語学習に取り組み、中国への留学を経て、継承語で親戚と意思疎通することができるようになった。なぜ姉弟は、親との認識のずれがあったにもかかわらず、継承語学習を遂行できたのだろうか。

継承語学習におけるネガティブな感情について、Sevinç & Backus (2017) は、継承語話者が継承語に対して抱く不安や緊張をなどの言語不安である HLA (Heritage Language Anxiety, 継承語不安) を提唱した。HLA は継承語使用の回避へ導き、ひいては継承語の喪失をもたらすとされている (Sevinç & Backus, 2017)。しかし姉弟は、HLA を抱くことはなく、姉弟の継承語使用や継承語学習にも影響はなかったのである。このように姉弟が HLA を抱かなかった要因には、姉弟の幼少期の継承語環境と、父親 O さんと母親 Y さんの継承語教育への姿勢の 2 点が挙げると考える。そして、留学後の自らの成功体験から継承語への自信を強めたことで、

姉弟はHLAを抱くことはなかったと推察する。

まず、継承語環境を見ていくと、母親Yさんの親戚は、中国帰国者家族として全員が既に日本に在住していたため、姉弟が幼少期から、中国帰国者家族として既に日本在住だった母方の親戚との交流が頻繁に行われていた。加えて、姉Mさんによると、その交流は、親戚の自宅で継承語が飛び交う食事会として開催されることが多かったことから、周囲の人々(日本人)から、継承語使用場面を見られ、好奇の視線を向けられることはなかったという。姉弟が幼少期を過ごした2000年代初頭は、日本社会では、現在ほど多言語文化が積極的に受け入れられる状況は多くなかった。この社会状況において、姉弟が周囲から好奇の目を向けられなかったことは、姉弟がHLAを抱かなかった要因であると考えられる。Nakamura (2016, p.315)で、国際結婚家庭の母親が「日本では人と違ってられない。言語や文化が違うと、日本で生活することは難しい。」(筆者訳)と述べているように、父親Oさんと母親Yさんも、日本社会は人々のモノリンガル規範意識が比較的強く、日本が日本語を必須とする社会であることを認識し、自分たちが外国出身であることで日本社会から姉弟が疎外されることを恐れ、実際に姉弟たちに継承語より日本語を優先し育てていた。そうした意識から、両親の子を守るための配慮があったことも推察される。

次に、父親Oさんと母親Yさんの継承語教育の姿勢も着目すべきである。ともに姉弟の継承語教育を重視していたものの、父親Oさんと母親Yさんは、姉弟が継承語を正確に使用することに固執せず、「継承語である中国語を『正確な』レベルで使用出来て当然である」「『正確に』使用すべき」といった「ネイティブらしさ」を要求するイデオロギーも有さなかった。さらに、姉弟は、継承語学習に対し依然関心が低く、積極的に取り組むようになることはなかったが、母親Yさんは、姉弟が継承語学習に飽きさせない工夫や、学習事項を達成すると褒めるといった工夫をしていたという。このことも、姉弟がHLAを抱かなかった要因となるともいえよう。森(2019)によると、第二言語学習と異なり継承語教育は、幼少期から家庭で行われることが多いため、子の学習意欲は親や家庭環境に依存するとし、加えて、子にとって継承語学習は「好きか嫌いかを意識する前」から始まるという。この姉弟が生まれ育った地は、同様の背景を有する家庭が少ない散在地域であった。継承語教室などのコミュニティでの継承語使用から、子の継承語学習へのモチベーションや学習意欲などポジティブな気持ちが醸成されることは望ましいが、コミュニティや継承語使用環境が限定される散在地域では、現実的ではない。そうしたことから、散在地域で生活する親は、継承語への「好き」といったポジティブ

ブな気持ちを子に醸成させるよりも、まずは、周囲から好奇の目を向けられる、継承語学習を強いる、などといったネガティブな、「嫌い」な気持ちを生じさせない工夫を優先させるという視点も重要であろう。

そして、姉弟はのちの留学生活において、どのように継承語に自信を得ただろうか。姉弟ともに留学前から継承語学習をしていたことから、周囲の同級生に比べて継承語能力が高く、入学後の中国語学習に専念する留学生クラスも通常より3か月早いという異例の早さで修了した。姉Mさんはスピーチコンテストの代表に選出され、弟Kさんも成績優秀で、中国語で先生と友達の橋渡し役を担うほど継承語能力を評価されていた。加えて、姉弟とも寮生活で同級生との深い交流から、中国語にまつわる楽しい記憶があったことも考えられよう。このように、留学中において、周囲からの継承語能力に対する評価が高く、交流から生じる中国語にまつわる楽しい記憶の存在から、姉弟は継承語にポジティブな気持ちを抱き、留学先でも引き続きHLAを抱くことはなかったと考えられる。

5. 3. RQ2. 親子関係の様相

そして本節では、「移動とことば」(川上, 2017)の視点から、親子双方の語りを用いつつ親子関係の様相を明らかにしていく。姉Mさんと弟Kさんの「移動とことば」の経験のなかから親子関係とのかかわりがうかがえたのは、継承語学習留学の中国への留学経験と、姉Mさんと弟Kさんそれぞれの英語圏への留学経験の2つにおいてであった。以下、親の視点も交え記述していく。

まず、中国への継承語学習留学の経験について見ていく。継承語学習留学を母親Yさんから一方的に告げられたとき、姉Mさんは、日本の中学校で同級生たちと部活や学校行事を楽しみたいという思いから、激しく抵抗し「戦った」という。しかし、母親Yさんの強い意志から強制的に留学させられることとなった。姉Mさんはネガティブな、嫌な気持ちのまま留学した。通っていた学校は、米国の大学進学制度があることから英語学習にも力を入れており、勉強中心のいわゆる「エリートコース」を突き進むことへの拒否感もあった。また、当初はずっと中国で勉強するように言われており、留学中も親の意図に沿うように人生を歩まされることに強い不満と反感を抱いていたという。しかし、留学生活において一人で自省するなかで、自分自身も親も独立した一人の人間であり、親も判断を間違えることもあるという考えに至り、「今まではそうやって(親に)コントロールされてるのがなんかめっちゃむかつくって思ってた

んですけど、別にコントロールされる必要ないんだなと思ったら、なんかちょっとすっきりしたとか？いうのもちょっとありましたね。」と、親との向き合い方の思考の変化から、親に対する気持ちが次第に好転した。また、弟 K さんは、1 回目の留学は、姉 M さんに追随するだけだったが、2 回目の留学を母親 Y さんから言い渡された際は、姉 M さんと同様に激しく抵抗した。弟 K さんも姉 M さんと同様、同級生と日本の中学校生活を送りたいと考えていた。そんな弟 K さんに、母親 Y さんは無理やり 2 回目の継承語学習留学へ向かわせた。留学当初は苦痛だったというが弟 K さんは、姉 M さんほど抵抗感が強くなく、留学開始後すぐに、同級生たちと再会し、寮生活と学校生活を楽しんでいたという。

一方で、両親はこの姉弟の「移動とことば」の経験をどのように捉えていただろうか。母親 Y さんは、自らの強固な意志で継承語学習留学に行かせたものの、姉弟の留学中の「部活動とか、もう少し色がある学生生活」がないという不満を解消すべく、姉弟の学校に電話をかけて、電話越しに先生に直訴し、定員を超えた部活動に姉弟を無理やり入れてもらうなど、姉弟の留学生活の不満を聞いては、不満を解消すべく遠隔で支援をしていた。

母親 Y さんは、「当時の思いは、たぶんそれぞれの、自分が感じるものと子どもたち感じるものたぶん全然違う」と思って。自分が良かったと思ってても、子どもたちが、そのときこう苦勞したよって」と、当時から自分と姉弟の考えや思いが異なることを想定しており、自分の教育方針を姉弟に負担を強いてしまうことは仕方ないと考える様子がうかがえた。母親 Y さんは、当時は自分の強い希望を姉弟に押し付け、姉弟に留学を強いて苦勞をさせてしまったと今となっては振り返るが、子が中国語で親戚と意思疎通できるようにさせるという目的を果たせたことから、留学に行かせて良かったという気持ちでいる。

このように、継承語学習留学の中国への留学経験において、姉弟は、親に対し反感や抵抗心を有しつつ逆らえないまま留学に向かい、それに対し母親 Y さんは、姉弟に負担を強いてしまうことを割り切り、強い意志のもと留学生活を送らせていたことから、当時親子間には多少なりとも緊張感や不安定さがあったことがうかがえた。

次に、姉弟それぞれの英語圏への留学について見ていく。姉弟はともに、大学時代の英語圏への留学について、中国での継承語学習留学の経験があったおかげで、他人に比べて外国へ留学する生活・渡航面などの心理的負担を感じなかったと述べ、他人から見ると、なかなか経験できないことをさせてくれた親に感謝の気持ちを抱くようになった。弟 K さんは、継承語学習留学をした当手を振り返り、学齢期に外国に行く経験の貴重さについて「凝り固まった固定

観念がない状態で(外国に)行くから、すごくいろんなものを吸収できると思う」と述べ、自らの継承語学習留学の経験に感謝した。加えて姉 M さんは、英語圏の大学への留学動機は、継承語学習留学生活において、「国が違うという理由だけで友達と政治的な議論をしなければならなかった」という人生観を変えるような経験があったからだという。そして、米国のマルチカルチュラル・マルチリンガルな社会に身を置いた留学経験から、姉 M さんはルーツに対する思いやアイデンティティをよりポジティブに意味づけるようになった。

これに対し、両親はこの「移動とことば」の経験をどのように捉えていただろうか。もともと母親 Y さんは、姉弟の継承語学習の留学先に「日本だけじゃなくて、<中略>そういう(外国との接点や外国での教育機会がある)環境が良さそうになって」と、英語教育に力を入れている学校を選んだということもあり、教育熱心であった。姉 M さん曰く「語学を大切にしているとかそういうのもやっぱり嬉しかったみたいですし、やっぱり英語と中国語を喋れたら結構強そうみたいな思いがあったんで」と、子の関心が英語学習に向くことを喜ばしく思い、姉弟の英語圏への留学に賛成だったという。このように、英語圏への留学において、姉弟は、学齢期の継承語学習留学の経験が、英語圏への留学に良い影響があったと振り返り、親に対し感謝していることがわかった。それに対し両親は、子が自分と同様に言語学習や言語能力を重視する考えを持つことを嬉しく思い、継承語学習留学を改めて評価する様子が見え、親子間には、子の感謝の気持ち、親の喜ばしい気持ちと支持が見られ、双方の気持ちが重なる様相が見えられた。

以上のように、姉弟の「移動とことば」の経験から、姉弟の不満や母親 Y さんの割り切る姿勢から、姉弟の感謝や母親 Y さんが姉弟の留学に賛同し、後押しする気持ちが重なるといった、親子双方の思いの移り変わりが時間を追うごとに明らかになった。そして、それに伴う緊張感や不安定さのある関係から、双方のポジティブな思いが重なる関係への親子関係の変遷と、その動的な様相を捉えられた。

5. 4. 考察のまとめ

前節まで、親子の継承語教育・学習への認識と親子関係の様相をそれぞれ考察した。さいごに本節では、冒頭で述べた従来の研究で強調された継承語教育の重要性を引き合いに出しながら、前節までの結果・考察を踏まえて本研究の親子の継承語教育・学習への意味づけを示し、考察のまとめとする。

従来から継承語教育は、親や教育者の視点から、良好な親子関係やアイデンティティを保持する教育（中島, 2016 など）と認識されている。しかし本研究では、父親Oさんと母親Yさん、姉Mさんと弟Kさんのこの一家4名は、元来関係性が比較的良好であったうえ、4名の語りからも「継承語教育・学習は親子関係に変化をもたらすことは特になかった」という認識も見られた。また、両親は日本社会での永住を前提とし、姉弟に日本語学習を優先させていたことから、継承語教育を通じたアイデンティティ保持を目的としていなかった。このように、この親子は継承語教育・学習を、良好な親子関係やアイデンティティを保持する教育と意味づけていなかったのである。それでは、親子4名は、どのように継承語教育・学習を意味づけているのだろうか。

RQ1の結果と考察から、両親は、子の継承語能力を重視し、継承語教育を、子が親戚と意思疎通するための言語教育と意味づけていた。その一方で、姉弟にとっての継承語学習には、親戚との集まりなどの幼少期の継承語環境に基づいた意識的でない継承語学習と、母親による家庭内継承語学習、そして継承語留学の3つがあると考えられる。しかし、意識的でない継承語学習および、母親による家庭内継承語学習への姉弟の意味づけはうかがえなかった。姉弟は、その中でも特に、継承語学習留学に継承語学習への意味づけの焦点を置いていた。姉弟にとって、継承語学習としての継承語学習留学は、母親による家庭内継承語学習に付随した単なる留学ではなかった。姉弟は、継承語学習としての継承語学習留学を、同級生との楽しい学校生活、継承語学習の記憶とともに、自分たちの人生の方向性に影響をもたらした出来事や経験の基盤となる「出発点となる経験」と広く意味づけていたことがわかった。具体的に見てみると、姉Mさんにとって米国の留学経験が、自らのルーツとアイデンティティを再認識し、継承語に情緒的な思いを抱ききっかけとなり、その留学の背後に、中国での継承語学習留学の経験があった。また、弟Kさんにとって大学時代に英国とカナダの留学に躊躇なく踏み切れた背景には、中国での継承語学習留学の経験を有していたことが挙げられる。姉弟にとって中国での継承語学習留学は、原点であり、将来を方向づける経験であった。

このように本研究では、一家4名の継承語教育・学習の意味づけは、良好な親子関係やアイデンティティを保持する教育ではなく、親子のそれぞれの信念や経験および認識から、多様であった。両親は、姉弟の継承語能力側面を重視し、親戚との意思疎通達成のための言語教育と意味づけていた。その一方で、姉弟は、継承語学習としての継承語学習留学を、人生において「出発点となる経験」であると意味づけていたことが明らかになった。

6. まとめ

本研究では、ニューカマー一家の父親Oさんと母親Yさん、姉Mさんと弟Kさんの4名の語りから、親にとって継承語教育、子にとって継承語学習への認識と親子関係の様相を明らかにすることを目的とした。

その結果、まず、親子が継承語教育・学習に抱く認識に、ずれが存在したことがわかった。しかし、ずれの存在にもかかわらず、モノリナルな規範意識が比較的強い日本社会における親の配慮や継承語教育への態度から姉弟はHLAを抱かず、継承語を回避せずに学習を継続し、継承語を身につけることができた。ここからは、散在地域のニューカマー家庭の親は、まず、子に継承語学習を強いるなど、子が継承語に対しネガティブな気持ちを抱くことのないような工夫を優先する重要性が示唆されよう。次に、姉弟の「移動とことば」の経験には、親子間で緊張をはらむ不安定な関係から、親への感謝の思いと子への喜ばしい支援の気持ちが重なる関係といった、親子関係の変遷と動的な様相が見られた。そして、これらの結果から、この親子にとって継承語教育・学習は、従来の研究で強調される「良好な親子関係とアイデンティティを保持する教育」と意味づけておらず、親子間の多様な意味づけが明らかになった。両親は、姉弟の継承語能力側面を重視し、親戚との意思疎通達成のための言語教育と意味づけていた一方で、姉弟は、自分の人生に大きな影響を与えた経験の基盤に、継承語学習としての継承語学習留学が存在したことから、継承語学習を、人生における「出発点となる経験」と意味づけていたことが明らかになった。

本研究は、多様な属性を有するニューカマーの、ある1つの家庭を対象としたものであり、居住地や経済状況など社会的側面を鑑みると、結果は限定的であり一事例にすぎない。だが、親子の継承語教育・学習への認識と親子関係の様相を、多角的かつ家族成員4名の語りから多面的に考察した一つの事例として、意義があると考えられる。今後は、異なる属性を有するニューカマーの家庭を対象に、検討していくことを課題とする。

謝辞 本研究に協力して下さった父親Oさんと母親Yさん、姉Mさんと弟Kさんの4名に心から御礼申し上げます。また、有意義なコメントをくださった2名の査読者に御礼申し上げます。

文献

- 尾関史, 川上郁雄 (2010). 「移動する子ども」として成長した大学生の複数言語能力に関する語り——自らの言語能力をどう意識し, 自己形成するのか. 細川英雄・西山教行 (編) 『複言語・複文化主義とは何か——ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』 (pp. 80–92) くろしお出版.
- 川上郁雄 (編) (2010). 『私も「移動する子ども」だった——異なる言語の間で育った子どもたちのライフストーリー』 くろしお出版.
- 川上郁雄 (2017). 「移動する子ども」をめぐる研究主題とは何か 複数言語環境で成長する子どもと親の記憶と語りから『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』8, 1–19.
- 川上郁雄 (2021). 『「移動する子ども」学』 くろしお出版.
- 川上郁雄, 尾関史, 太田裕子 (2011). 「移動する子どもたち」は大学で日本語をどのように学んでいるのか——複数言語環境で成長した留学生・大学生の日本語ライフストーリーをもとに『早稲田教育評論』25(1), 57-69.
- 坂本光代, 宮崎幸江 (2016). 日本に住む多文化家庭のバイリンガリズム. 宮崎幸江 (編) 『日本に住む多文化の子と教育——ことばと文化のはざままで生きる 増補版』 (pp.17-46) 上智大学出版.
- 坪田光平 (2018). 中国系ニューカマー二世世代の親子関係とキャリア意識——トランスナショナルな社会空間に注目して『国際教育評論』14, 1-18.
- トムソン木下千尋 (2021). 継承語から繋生語へ 日本と繋がる子どもたちのことばを考える『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』12, 2–23.
- 中家晶瑛 (2022). 親子間使用言語を日本語とするニューカマーの親子から見えることばの実践への意味付けと親子関係——ことば観との関わりに着目して『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』13, 126-161.
- 中島和子 (2016). 『バイリンガル教育の方法——12歳までに親と教師ができること 完全改訂版』アルク.
- 中島和子 (2017). 継承語ベースのマルチリテラシー教育——米国・カナダ・EUのこれまでの歩みと日本の現状『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』13, 1-32.
- 本間祥子, 重松香奈 (2022). 海外長期滞在家庭の子は補習授業校での学習経験をどのように意

- 味づけているか——補習授業校を卒業した大学生へのインタビューから『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』17, 92-108.
- 森美子(2019). 継承語学習のモチベーション/動機付け. 近藤ブラウン妃美, 坂本光代, 西川朋美(編)『親と子をつなぐ継承語教育——日本・外国にルーツを持つ子ども』(pp. 88-100) くろしお出版.
- Curdt-Christiansen, X.L. (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8, 351-375.
- Coulmas, F., & Watanabe, M. (2002). Japan's nascent multilingualism. In W. Li, J. M. Dewaele, & A. Housen (Eds.), *Opportunities and challenges of bilingualism* (pp.249-271). De Gruyter Mouton.
- Fillmore, L.W. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(3), 323-346.
- King, K., & Fogle, L. (2006). Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6), 695-712.
- King, K. A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Linguistics and Language Compass*, 2(5), 907-922.
- Kondo-Brown, K. (2002). Heritage language development. In B. J. Guzzetti (Ed.), *Literacy in America: An encyclopedia of history, theory, and practice* (vol. 1, pp. 219-223). ABC-CLIO.
- Nakamura, J. (2016). Hidden bilingualism: Ideological influences on the language practices of multilingual migrant mothers in Japan. *International Multilingual Research Journal*, 10(4), 308-323.
- Polinsky, M. (2017). Heritage language narratives 1. In D. M. Brinton, O. Kagan & S. Bauckus (Eds.), *Heritage language education: A new field emerging* (pp. 149-164). Routledge.
- Rumbaut, R. G. (2002). Severed or sustained attachments?: Language, identity, and imagined communities in the post-immigrant generation. In P. Levitt & M. C. Waters (Eds.), *The changing face of home: The transnational lives of the second generation* (pp. 43-95),

Russell Sage Foundation.

Sevinç, Y., & Backus, A. (2017). Anxiety, language use and linguistic competence in an immigrant context: a vicious circle? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(6), 706-724.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. (L. Malmberg & D. Crane, Trans.). Multilingual Matters.

Suarez, D. (2002). The Paradox of linguistic hegemony and the maintenance of Spanish as a heritage language in the United States. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(6), 512-530.

Tannenbaum, M. (2012). Family language policy as a form of coping or defence mechanism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 57-66.

Tsuneyoshi, R. (2004). The “new” foreigners and the social reconstruction of difference: The cultural diversification of Japanese education. *Comparative Education Review*, 40(1), 55-81.

Yamamoto, M. (2005). What makes who choose what languages to whom? : Language use in Japanese–Filipino interlingual families in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8, 588-606.

Zhou, M. (1997). Segmented assimilation: issues, controversies, and recent research on the new second generation. *The International Migration Review*, 31(4), 975-1008.

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)

† 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¹・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²(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HP³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>

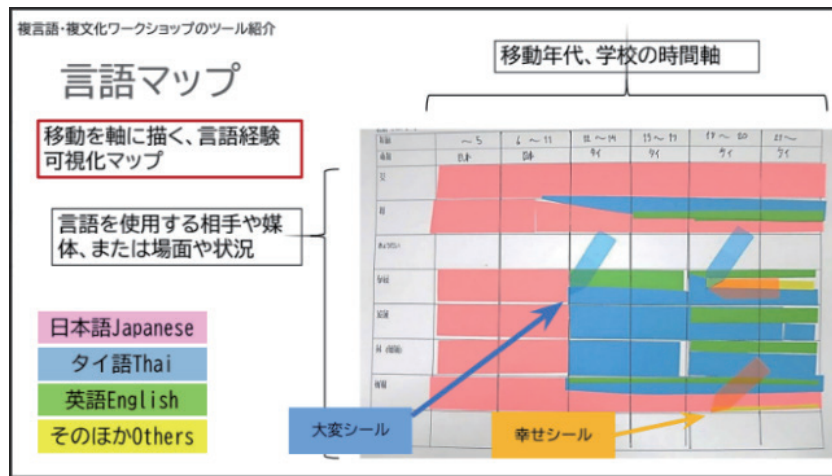


図1 言語マップ作成方法の説明 (2022年8月21日時点)

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⁴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。

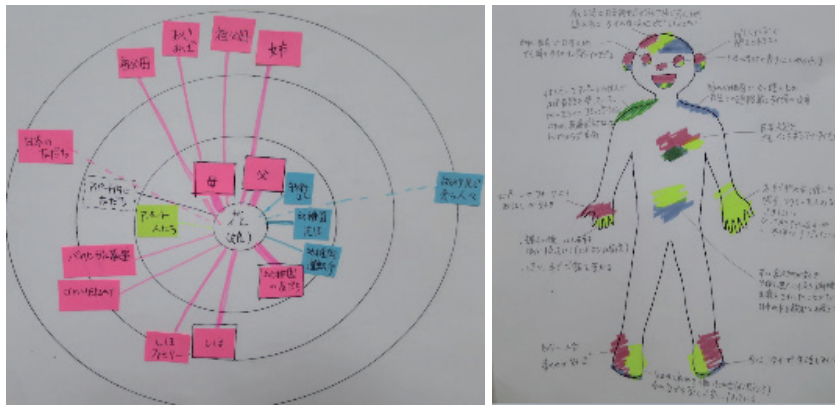


図3 関係性マップ（左）・言語ポートレート（右）の事例

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⁵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 は言語教育の場でいうような、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⁶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、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、

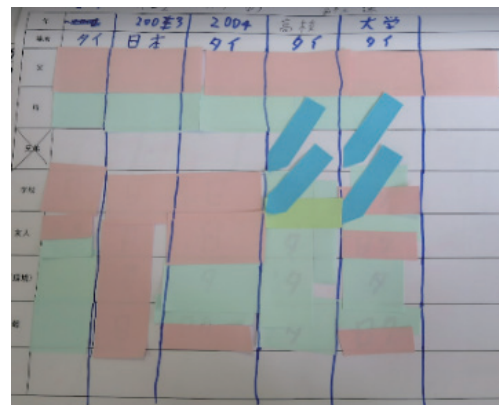


図5 「大変シール」を導入した言語マップ事例

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。

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。

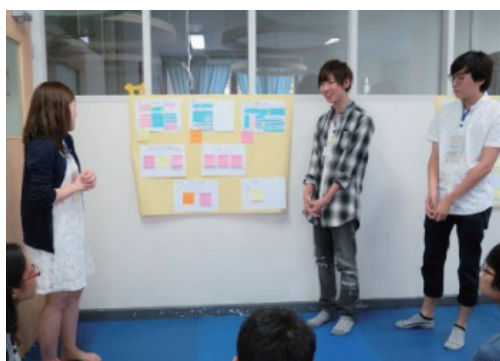


図6 グループ発表の様子

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



図7 「大変シール」カテゴリー分けの様子

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

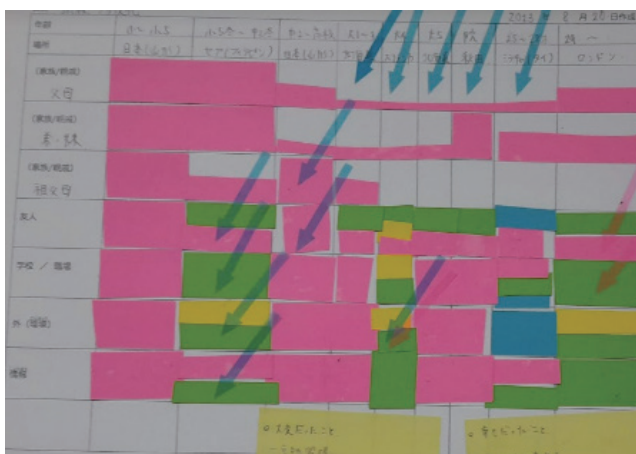


図9 第10回 WS の言語マップの事例

／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改変の方向性としては、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

- 舘岡洋子, 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, 舘岡洋子 (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.

エッセイ — 特集：「子どものことば」を育むとは — 親子の視点から

愛着関係の中で育つことば

息子の自立に向けた成長の物語

子安 芙美*

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

1. はじめに

「家の中は日本語、一歩外に出たらタイ語と英語。全てがわからないって、どんな気分？」

当時4歳だった息子にそう尋ねたことを今でも鮮明に覚えている。これは、私が最初に海外で生まれ育つとはどういうことなのかを疑問に思った時に浮かんだ問いだった。返事は「わからない」だったように記憶している。4歳の彼には質問の意味もよくわからなかったことだろう。

我が家はタイに住む日本人家庭である。2011年に夫の仕事の都合でバンコクにて駐在生活を始めた。2人の子どもたちはバンコクで生まれ、日本に住んだことのない日本人である。私たちの住んでいるところは日本人の多くが住んでいるエリアであるが、一歩家の外に出ればそこはタイで、外の人々が話しかけてくれることばも主にタイ語または英語のものである。私は4歳の息子の目にはどんな風に世界が見えているのか、どんな風を感じているのか強い興味があった。それと同時に私は、私の知らない世界で育つ子どもをどのように育てたらいいのか、初めての育児を海外で行うには何が正解かもわからぬ戸惑いの中、手探りで子育てしていたように思う。

* タイ在住 (Eメール: fuminater17@yahoo.co.jp)

私自身は日本で生まれ育ち、国内定住型の人生を送ってきた。海外での経験は高校生の時にアメリカに1年間留学したこと、大学を卒業し日本語教師アシスタントとしてオーストラリアで1年間過ごしたことがあるが、多文化・多言語環境で育ったわけではなく、いずれも自分の意志で渡航した経験である。夫もまた小学校に上がる前に関東県内での引っ越しの経験があるものの、それ以降は移動なく育ってきた。よって、モノリンガル・モノカルチャーで育ってきた夫婦が海外で子どもを出産し、育てることとなったのだ。

出産、子育てを始めて、何年もその状況に疑問を感じることはなかった。私たちの周りにいたのは、同じように駐在でタイに住む日本人ばかりで、バンコクでは日本のものが比較的容易に手に入り、私は日本と同じような生活の中で子育てができていると思っていた。それどころか、私たち夫婦の意識は「日本にいる同い年の子どもができることは必ずできなくてはいけない」「甘やかして育てたら日本に帰った時に親子で恥ずかしい思いをする」「日本に合うモラルやルールを教えておかなければいけない」などというもので、日本にいる子どもと変わらぬように育てなければという強いプレッシャーの下で子育てを行っていた。それは私の自らの意志による海外渡航経験とは異なり、生まれた時から多文化・多言語環境に身を置く、我が子との生活の大きな違いに気付いていなかったからだ。私とは異なる価値観や経験を生きる子どもが育つと思っていなかったし、ひいてはアイデンティティに課題を持ち得る子どもが育つかも知れないことも知らなかった。そのくらい多文化・多言語環境で育つ複文化・複言語の子どもを育てること、国際移動をする子どもを育てることについて無知だった。

子どものことばについては、大学院で日本語教育を学んだ経験から子どものことばの成長には母語が大切であるという知識はあり、とにかく日本語を豊かに育てるという意識を持って、幼児期は熱心に取り組んでいたと思う。スポンジのように、教えれば教えるだけ、素直にことばを吸収していく息子との会話がとても嬉しかったし、一緒に過ごす時間は尊いものだった。

今年、息子は10歳になった。私たちは変わらずタイに住んでいる。日英バイリンガル幼稚園を経て、現在はインターナショナルスクール（以下インター校）に進学し、小学生として最後の学年が始まっている。母語である日本語力を豊かに持った、日本語優位のバイリンガルとして成長している。これは私と息子の多文化・多言語環境で育つ、育てる10年の記録であり、成長を見守る私自身のまなざしの変化、愛着のあった人々や環境の中で息子がどのようにことばを習得したか、それを自信の糧としていかに自立していくか、それらの過程の物語である。

2. 愛着対象との関わり

2. 1. 母との時間

息子は2歳直前でバンコクにある日英バイリンガル幼稚園に入園するまでは、私と一緒に過ごしていたので、たくさん日本語のインプットをしてあげられたように思う。日中は私の日本人の母友達とともに過ごすことも多かったので、同い年の日本人の子どもたちと密に触れ合いながら育った。家では日本語のテレビを観て、私の作る日本食を食べ、日本語の絵本の読み聞かせを楽しみ、日本語の歌を聞いて歌っていた。私は独り言に思えるようなことも常に息子に話しかけていたし、息子は抱っこ紐の中からずっと私の口元を見ていた。一時帰国では、そんな私を見た父が「おまえは本当によくしゃべるなあ」と眩いていたことを覚えている。

日本で生活していたならば、祖父母や親戚、若者や子どもたちなどいろいろな世代がいて、多様な人と触れ合いながら様々なことばを聞いて育つのだろうが、タイでの私たちの生活には登場人物が限定され、息子が聞ける日本語のバリエーションは多くなく、私たち世代の使うことばだけではインプットが偏ると考えていた。そのため日本語のテレビの幼児番組や絵本を積極的に取り入れ、多様な日本語に触れられるよう気をつけていた。海外で子育てする場合、日本語のインプット量は日本にいるより圧倒的に少ない分、母である私がたくさんことばを教えなければと考えていた。日本語の語彙はどんどん増えていき、「生まれた時からタイに住んでいるのにお話が上手だね」とよく褒められていた。

一方で、英語やタイ語はさほど重視しなかった。私がたまに話すのを見ていることはあったが、私から息子に積極的に英語を教えたり、英語で話しかけたりするようなことはほとんどなかった。ただ、当時通っていた習い事は英語で活動するものだったので、英語を聞く機会があった。ただし、隣で私が日本語に訳していたことがほとんどであった。息子は、そのうちあいさつ程度はできるようになったが、知っている語彙は生活から取り入れた数語程度だったと記憶している。

幼稚園入園後は、私以外の大人や友達と出会い、集団生活することでよりたくさんのことばを習得するようになった。それに伴い息子の興味や関心が広がり、世界が広がっていった。特に3歳から5歳の2年間は恐竜の全てが好きだった。恐竜に関するテレビを観て、絵本を読み、図鑑を眺めパズルで遊んでいて、それらに出てくることばを次々に質問してくるようになった。「孵化ってなに?」「繁栄ってなに?」「滅亡ってなに?」という具合だ。私は息子から出る質

問には必ず答えた。すると今度は別のわからない単語を拾って、なにになに？と質問してくるようになった。息子がことばを習得し学習していく姿を見るのがとても楽しかった。幼稚園の途中から、このままバンコクにいる、もしくは日本以外の国に移動するならばインター校に進学するのはどうかという選択肢が生まれた。インター校に進学したとしても、いつ日本に帰国となるかはわからない駐在員なので、いつでも日本の学校に入れるような勉強も同時にせざるを得なかった。これもまた「日本に帰った時、勉強に遅れないように」「日本に帰った時、生活に困らないように」という思いが頭にあった。この当時、息子の英語はなんとか自分の伝えたいことを先生に伝えることができる、という程度であったと思うが、英語は幼稚園に任せ、私は日本語をさらに伸ばすために文字を導入し、そして進学前には小学校1年生の漢字を導入したいと考えていた。インター校に入学後はしばらく英語での勉強に苦戦し時間を要することは容易に予想ができたからだ。でも机上の勉強をするのではなく、カルタ等のゲームと一緒に楽しく遊びながら学ぶことをしていた。これもまた親子の楽しい時間の共有だったと感じている。同じように漢字もゲームやフラッシュカードを作って取り組み、年長時にはひらがな、カタカナに加えて、小学校1年生の漢字の読み書きを習得し簡単な児童書は一人で読むことができ、足し算引き算など算数の問題も解けるようになった。進学後はこの学習の貯金によって気持ちの余裕が生まれたことは確かである。息子は今でも時々「漢字のドリルは楽しくない、昔ママが作ってくれたような漢字のカードが良かったな」と嘆いている。

幼稚園には年長の3月まで在籍し卒園を迎えた。多くの人から「インター校に進学するならばできるだけ早いほうがいい」「幼稚園は途中退園して転校した方が良い」「英語での勉強についていけないよ」などのアドバイスももらったが、私は幼稚園の卒園式を経験させてあげたかったし、小学生という自覚を持って進学してもらいたかった。また、周りも大きな学校に挑戦するタイミングで言語教育環境の移動をさせたかった。そして何よりも幼稚園で得た日本語での豊かな時間とことば、それに伴う自己肯定感を存分に持っているこの子ならば、インター校への途中入学でも、英語にハンデはあるだろうが、時間をかければ十分にやっていると漠然と信じていた。

2. 2. 先生が存在

幼稚園はバンコクにある少人数制の日英バイリンガル幼稚園ではあったが、英語よりも日本語を使い、体験を通しての成長が素晴らしかった。愛情あふれる温かい日本語保育担任を「幼

稚園のお母さん」と呼び、強い親しみを持ちながら、幼稚園での集団行動や活動を楽しみ過ごす日々だった。この幼稚園に息子は2歳児クラスである最々年少から丸5年通い、最初の3年をこの先生のもとで過ごすことができた。初めての「先生」であった先生は惜しみなく愛を与えてくれた。

先生は息子のみならず、私にとっても初めての子育ての中で戸惑ったり悩んだりすることに寄り添ってくれた。こんな時どうしたらいいのだろうか、先生は園の中でどんな指導をするのだろうか、どんな声かけや関わり方をするのだろうか、たくさんの悩みを相談し、アドバイスや励ましをもらった。幼稚園からもらった連絡帳は5年間で30冊もあり、そのうちの17冊が先生と過ごした記録であった。幼稚園での出来事を息子が家で話してくれたこと、家での出来事を息子が幼稚園で先生に話したことを共有したものである。先生との密なコミュニケーションをすることで、母子間でより会話が生まれ豊かなコミュニケーションができた。同様に幼稚園においても先生とたくさん話をし、会話の力を育てていたことが推察される。また、学期毎の成績表には、幼稚園で先生を心の拠り所にし、安心できる環境のなかで人間関係を広げ、自信を持ちながらことばを発達させてきたことがわかる記述が多数ある。時系列に沿って紹介したい。

まず引用する部分は、1歳11ヶ月から2歳2ヶ月であった、入園して1学期を過ごした後、成績表に記された先生からのコメントである。

入園当初は初めての集団生活と新しい環境に不安を感じ、母親が恋しくて泣いて過ごすことが多かった。

たくさんの友達とスタッフの中で過ごす雰囲気になかなか落ち着かなかったが、もともと仲の良い友達や日本語で会話のできる日本語保育担任の存在を拠り所として過ごす中で少しずつ落ち着き、保育室内で関心のもてるものを見つけて遊びだしたり、また日本語の時間が始まると降園時間が近いことを理解して期待をもって笑顔で過ごしたりできるようになっていった。

言語については、語彙が非常に豊富で、自分の経験や気が付いたことを簡単な言葉を遣って相手につたえようとするができる。簡単な歌や手遊び、絵本の読み聞かせなども非常に楽しんでいて、歌の歌詞や絵本の中のフレーズを覚えて口にすることが多い。

今まで経験したことのない、母子分離の寂しさや戸惑いを徐々に受け入れ、先生への親しみを感じながら幼稚園での新しい刺激の中で過ごす姿が書かれていたが、経験や遊びを通してことばの発達に広がりを感じることができる。2学期になるとさらなる成長を感じる。

遊びの姿は前学期と比較しクラスの友達とのかかわりが増えてきている。

遊びの中で自分の思いや考えなどを友達に伝えようとする場面も多く、一緒に遊びを進める楽しさ面白さを感じることができている。

幼稚園入園までは母から離れたところで友達と関わる経験がなかったので、幼稚園の中で先生のもと、友達と関わる楽しさを通して、ことばによる意思疎通の面白さを感じ始めていたことがわかる。

2歳児の最々年少クラスから3歳児の最年少クラスに進級後は、新たに小さい子たちが入園してきた。1学期の成績表には、期待された役割を担い、自信を持っていく姿が書かれている。

クラスに自分より小さい学年の新しい友達が入園してきたことで「おにいさん」という自覚と自信をもち、本児らしさを発揮しながら園生活を送っている。生活面はさらに自分でできることを増やし、できたこと、頑張ったことを認められることに喜びを感じている。

語彙の豊富な本児の思いが相手に伝わりきらない時には、その都度間に入って思いを知らせ合うなどの援助をしてきた。

2学期には、

前学期までは月齢もあり本児と他児との育ちに差が大きく、本児がイメージしていること、友達と共有したいこと、伝えたいことがうまく理解されずに物足りない思いをしている姿も見られていたが、月齢の違う友達が本児に対して非常に親しみを感じながらできることわかることを増やして成長し、特に学期半ばのお店屋さんごっこの経験を受け、保育室でお店をイメージして場所を設け、「いらっしゃいませ」「何が

いいですか」などと掛け声をかけあいながらのごっこ遊びが始まった。

先生に認められることを喜びと感じ、先生の補助を受けながらも友達とコミュニケーションを円滑に行う関係へと子どもたちが相互に成長している様子が読み取れる。この状況に伴い英語も徐々に理解が進んでいった。1学期にもらった英語保育担任からのコメントには、「確実に成長しており、簡単な文章を使うことができる。時に英語と日本語を混乱しているようだが、バイリンガル学習者にとっては予想されるものだ」と記述されていた。しかし、学年の終わりには「語彙が増え4,5語の文章を作ることができ「なぜ?」や「どこ?」などの疑問詞を使い、長い説明や文章を理解することができる」と記されていた。幼稚園が安心できる場所となったことで息子が自信をもち、日本語力の基礎とともに英語での会話力も育ったのではないかと理解できる。

4歳児クラスである年少に進級するとまた変化があった。より多くの新入園児が増え、クラスが二つに分かれ、新しい友達との人間関係の広がりがあった。生活面での自立や自尊心も芽生え、自分で挑戦する意欲をもち主体的に過ごすようになったようだ。また、同時期に家庭でも取り入れ始めていた文字学習も幼稚園で発展して遊びに取り入れている姿の記述があった。

学期の前半は、月齢も高く集団生活の経験も長い本児ができること、わかることが多く生活も遊びも本児一人がクラスをリードしている印象があったが、生活やあらゆる活動、行事への取り組みなどをともにして行く中でクラスとしての繋がりや一体感が深まり、本児も他児の良いところ楽しそうな姿に魅力を感じて刺激を受けたり時には思いがぶつかり合って葛藤したりと、新しい関係性の中で多くを学び身につけていくことができている。

ひらがなにも関心をもち生活の中で知っている文字を認識してそれを周囲に知らせたり遊びに取り入れたりすることを楽しむ姿も見られている。

2学期になると、今度は成長したことで芽生える心の葛藤とどのように向き合ったらよいかかわからず戸惑うことが増えてくる。何か心が騒いだ時には立ち返る場所として先生の存在があった。

学期の後半頃より、体調の変化や登園のバスの中での出来事などにより登園してくるとしばらく教師のそばでスキンシップを求めたり不安や不満の気持ちを話したりすることが多くなった。できるだけゆっくりと本児の話や気持ちを受け止め、発散することで気持ちを切り替え一日のスタートを良い気分で切れるよう援助している。

(生活面については、) 当番として皆の前で発表をすること、教師やスタッフの手伝いをすること、そしてそれを喜ばれたり感謝されたりすることに大きな自信と喜びを感じている。

様々な経験や体験を通して成長するに連れ、先生への愛着感情だけでなく、周りにいる大人や一緒に過ごす友達にも親しみを強く感じるようになり、より複雑な感情の発達やことばの発達を見ることが出来る。ことばの発達がいかに周りの環境の中で進むのか、ということが改めて感じられる。先生と過ごした4歳児クラスの3学期のコメントでは以下のように書かれている。

前年度からともに進級した友達を中心に、さらに他のクラスや学年の友達にも親しみをもち、人間関係を広げてきた。教師やスタッフとも信頼関係を築き、安心できる環境の中で本児らしくのびのびと過ごしている。

年間を通してさらに語彙を増やし、経験したこと見聞きしたことや感じたことなどを話すことができる。遊びや生活の中での友達との会話も多く、言葉を介してコミュニケーションを図る楽しさを感じている姿が見られる。時に自分の思いを通そうとして相手に強い言葉を発することもあったが、その都度本児自身に問いかけることでより良い言葉の選び方や伝え方をともに考えてくることができた。

先生との一対一の関係によって愛着が生まれ、その関係の中で集団生活のルールやコミュニケーションを学び、やがて自信や自尊心を持って先生以外の他者とも関係を発展してきた。その経験から多くの語彙を習得し、相手に気持ちを伝え円滑なコミュニケーションを行うための言葉選びや伝え方まで学ぶことで、信頼関係を築く喜びや楽しさを認識し、成長してきた様子

がわかる。これは母子だけの関係からは学ぶことのできない、多くの他者と関わることから生まれる気づきや学習であった。

2. 3. コミュニティーの中で育つ

幼稚園卒園後、息子はインター校に進学する。我が家はこの先もしばらく海外駐在生活が続くことが予想されたので、夫婦で、息子が高校を卒業するまでは家族一緒に駐在生活を送ることを決めた。そのためには英語で教育を受ける必要があるという結論に至り、インター校進学を決めた。進学について私たちの想いを息子に伝え、進学先は私が見学に行き、気に入ったところを息子と共に検討した。

私たちは、少人数だが幼稚園から高校まであるイギリス系カリキュラムのインター校に入学を決めた。この学校には母語話者のための日本語の授業があり、在バンコク日本人家庭には非常に人気の高い学校の一つであった。しかし、私にとって決め手になったのは、タイ人が多く通うインター校であることであった。多くの方はタイ人の多い学校ではなく、多国籍な環境を求めるかもしれない。しかし、タイ生活が人生の全てである息子にとっては、タイから居なくなるローカルの友達がたくさんできることが魅力的であると感じた。

幼稚園の卒園式を終え、その翌週にはインター校の2年生の2学期の途中から登校した。時は2020年の3月のことだった。新型コロナウイルスの影響で、登校して3日目にはオンライン授業に切り替わった。教育環境、教育言語カテゴリーが変わったタイミングでのオンライン授業は、私たち母子にはつらく苦しい試練の日々だった。学校が何かもわからない、英語での授業はとても理解できない、英語で文章を書いたこともなければ、英語の文章を読めるわけもない。授業毎に送られてくる動画を見て、課題を出力し問題を解いて、写真に撮ってアップロードする。それに加えて我が家には半年前に生まれた妹がおり、私は息子に手取り足取り勉強とその周りのことを教えながら、乳児の世話をし、家事や食事の準備をして一日を終える生活を余儀なくされた。息子の英語力の向上だとか友達作りとか、そんなことを考える余裕もなく、毎日をこなすことで精一杯だった。

2年生の後半から3年生の1年間、及び4年生最初の2ヶ月、合計1年半の期間がオンライン授業であった。息子は3年生のはじめに受けたESLの試験では、英語の上達のポテンシャルを見込まれ、ESLではなくメインストリームに在籍していたのだが、オンライン授業期間を終え学校で対面授業を受け始めても、英語が上達することは容易なことではなかった。面談があ

るごとに、担任からは「語彙が足りない」「文法ができていない」「もっと英語の本を読んで」「このままだと5年生ではもっと苦勞する」と言われ続けた。振り返れば、英語の基礎を作る時期が全てオンライン授業で、授業以外は家庭で日本語を使用するので、英語でのインプット量が足りず、学校のオンライン授業だけでは、英語の文法や語彙の習得が難しいのは明白であった。しかし、教育言語カテゴリーが変わったばかりの6～8歳の子どもにオンラインで一日中授業を受けさせ、その後さらにオンラインで英語の補習をさせるなど、私には到底できなかった。従って、課題が残るのは仕方ないことだと思っていた。しかし、それに対する学校の理解や対策がないことは不安に思っていた。一方で、当時の担任のことは大好きな先生の一人として、今でも大変慕っている。初めて対面での学校生活を一緒に過ごした先生であり、何より授業が魅力的であったそうだ。世界中を旅したことのある先生で、教科学習からだけではないリアルな経験を伝えてくれることが楽しく、その知識は多岐に渡り、好奇心の強い息子は先生が教えてくれたことを毎日家でも話してくれた。クラスでは英語に不自由さを感じる息子にもたくさん発言するチャンスを与えてくれたことは、彼にとって自信となったに違いない。本来はリーダーシップを取ることが得意で、自己肯定感も高かったが、英語でコミュニケーションを取ることやクラスでの役割を担うことには消極的であった。しかし日本語での知識は豊富だったので、発言のチャンスを与えられれば生き生きと話す姿を見てもらえたと思う。クラスという多数に向けて発言し、その発言を受け取ってもらえた体験によって、彼にとって自分の意見には価値があると感じたことだろう。こういった関わりが彼をエンパワーしたことで担任に愛着を感じたといえよう。このような積み重ねでだんだんクラスにも馴染み、親しみを感じる友達も出来始めたようだった。

5年生になると、カリキュラムの中でミドルスクールというカテゴリーになった。それまでの大きな違いは、専科の先生に教わること、今までなかった教科が増えたことだ。

この年に息子が大きく変化した。4年生の途中から学校のスイミングチームに参加しており、学校で過ごす時間が増え、他学年の生徒とも人間関係が広がり、彼にとって、学校が安心安全な場所になっていった。

学校生活において私が手伝いをするのがほとんどなくなり、年齢的なものも手伝ってどんどん私の手を離れ、何かあっても自分で解決するようになった。また以前はクラスでの役割を決める際「みんなの前で英語で演説するなんて無理」と言っていたのだが、それに挑戦し学級委員の副委員長になったそうだ。私はしばらく経ってからそのことを知った。私はとても驚

き、日々変化していく彼の成長を信じて徐々に手を離していくことにした。また、学園祭ではクラスの友達と一緒に舞台上で英語で歌を歌っていた。これも私は後から知るのだが、とにかく前年までの彼とは全く異なる行動をするので、私は戸惑いながらも自立へと主体的に活動する姿に頼もしさを感じた。

この学年から始まった演劇の授業は彼の得意教科の一つであった。クリスマス発表会でのクラス劇の主役の一人として舞台上に立ち、セリフだけでなく一人で歌う場面もあった。これについて演劇の先生と話した際に、「(息子は)大好きな生徒よ、授業も意欲的だし、彼は本当にパフォーマンスが好きね。クリスマスの劇ではとても輝いていたでしょう」と語っていた。もともとパフォーマンスすることは好きだったのだが、この演劇の授業もまた彼をエンパワーすることとなったと思う。それに加えて彼を認めて褒めてくれる先生の存在は、彼が学校生活の中で様々な事に挑戦する自信になっただろう。その後開催された学校全体の演劇会ではオーディションを受け、役を得た。希望の役ではなかったようだが、全体の進行をリードする重要な役だった。この時も他学年と共に練習をし、演劇メンバーで時間を過ごすことでさらにたくさんの友達が得られたようだった。この演劇会では、入学当初英語で発言することに自信がなく彼らしさを発揮できなかった時とはまるで別人のように堂々と舞台上に存在していた。友達の親たちからも声をかけてもらい一緒に写真を撮っている姿を見て、私は目頭が熱くなった。

成績も不思議なほど向上していった。4年生ではクラスメイトと比較して英語の習得が遅く担任に心配ばかりされていたのだが、私の考えで英語の補習より変わらず日本語を伸ばすことに力を入れていた。5年生になってしばらくすると親友達から、息子について「クラスでよくできる。新しいクラスのスターよ」と言われるようになった。実際に成績は上がっていたが、私にはとても信じられなかった。彼ができるようになったというよりも、周りも同じようにあるいはそれ以上にできていると思っていたからだ。しかし学年の終わりには優秀な生徒の一人として表彰され、再び私を驚かせた。

彼が大きく変化した理由は何だったのか。それは学校という場所が彼にとって愛着のある温かいコミュニティとして成長し、その中で自立と自信を培うことができたからではないかと考えられる。学校は自分の居場所だと感じ、主体的に挑戦できる場になったのだ。コミュニティに受け入れられることは、人を大きく安心させる。現に彼は「水泳チームに入っていてよかった。(トレレーングのため)大好きな学校に休みの時でも行けるから」と言う。息子によると、「4年生の担任と5年生の算数と演劇の先生たちがとても好きだった、毎年3学期に成績

が良くなるのは、先生とたくさん話をして1年の最後には僕のことをよくわかってくれるから成績が良くなるんじゃないかな。先生と離れる時には、少しでも先生の記憶に残る生徒になりたいから勉強を頑張るんじゃない？先生を好きだと英語も上手くなるし、成績も上がるんだよね」とさらっと言うではないか。言語は愛着ある人との関係性の中で育つということを、彼は身を以て体現していたのだ。

2. 4. 友人への親しみ

私は、現地に住んでいれば現地語ができるようになる、ということには懐疑的だ。私のタイ語の能力は、タイに10年以上住んでいても一向に上達しない。もっと話せたらいいなと思うことはあってもタイ語でコミュニケーションする状況があまりなく、タイ人の友達とは英語か日本語で事足りるのだ。「子どもだから現地語の習得も早い」、この言説も疑わしい。ここまで述べてきたように、そのことばを話す人間関係や愛着の気持ちがない場合、また、そのことばで話したい相手の存在がなければ、そのことばは発達しない。

息子のケースはどうなのかというと、教科としてのタイ語は得意ではないようだ。タイ語の勉強は幼稚園から始まっており、タイ文字を読むことができ、体のパーツや食べ物などの語彙を楽しく学習していた。幼稚園で親しみを寄せるタイ人の先生が教えてくれていた時はたくさんタイ語を披露してくれていた。しかしインター校に入り、低学年のうちはネイティブ・ノンネイティブと分かれていたタイ語の授業も、学校の仕組みの変化の中でネイティブと同じタイ語の教科書を使い、ネイティブの中でも成績の良い子たちを Upper Thai クラス、成績があまり良くない子たちとノンネイティブを Lower Thai クラスとしてクラス分けされると途端にやる気を失っていった。しかもタイ語の先生の教えるスタイルがタイ式でとても厳しかったようであり、先生に親しみを覚えることもなかった。もちろんタイ語の授業は好きになれなかったようだ。

ところが、多くのタイ人の親友達が、私に「(息子は)タイ語を理解しているよ」と教えてくれるのだ。タイ語で話しかけると、彼はなんらかの反応をする。彼の口からタイ語を話すのを聞くことはほとんどないが、頷いたり、英語で答えたりしている。それについて本人に聞くと、「友達が話しているところを見ていて、状況とか表情とかを見ながら、知っているタイ語が聞こえたらその前後は推測してわかるようになった」と言っていた。息子の場合は、幼い頃から多文化・多言語の環境におり、ことば以外の非言語コミュニケーションに関わる認知能力が高

く、推測する力が高いことは感じていたため、これらの能力とともに自分の持っている様々な能力をフル活用して理解を高めていったことが推察される。

3. おわりに

これまで、母として子どもの言語教育に関わりたい気持ちを持って、母子で温かい時間を過ごしながら日本語を教えてきた。その期間に、私たちに寄り添ってくれる先生と出会い、また息子がそれぞれの教育カテゴリーの中で、愛着を持った大人や友達、コミュニティと関わりながら育ってきたことが明らかになった。今まで点でしか見てこなかった育児が、「愛着」というキーワードで繋がり、複文化・複言語育児の全体像と、自立していく息子の成長過程が立体的に浮かび上がってきたことに、私自身がとても驚いている。

育児を始めた当初は自分が育ってきた日本を基準とする子育てで、育児をしながら育児本を読んだり子育て講座等を受講したりしていくうちに、私が育てているのは日本人であるが多様性に富んだ人間なのに、日本基準の子育てで良いのだろうかと疑問に感じるようになった。そこで改めてバイリンガル教育や国際移動する子どものこと、複文化・複言語主義について学び「その子どもの持っている能力を総合的に使えるように支える」ための育児に変化してきた。それでも駐在員家族である以上、いつかは日本に帰るため日本を意識せざるを得ないが、日本に囚われ過ぎるのもどこか違うような気がしている。私自身もその狭間で揺れ動いていることは否めない。今でも課題にぶつかれば不安になり何が正解かもベストかもわからなくなるが、必要以上に不安に陥ることなく、ベターな選択を探し、彼を信じサポートすることに徹しようと思えるのは、この10年で培った彼自身の経験や学習、成長を感じることができるからだ。何の疑いもなかった日本基準の育児から、悩み考える育児になったことで、私は私自身が変化することを恐れなくなった。

「ことばを学習するのはなんのため？」日本語教育を勉強していた頃、幾度となく先生方から、そして今バンコクの師からも問われる質問だ。ことばを学習するのは、自分を表現し、自分を正しく知ってもらうためだ。学習者が話したいのはいつも自分のことなのだ。

本稿を書き始めた頃、「タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会」のワークショップ、「マップを描き、マップで語る わたしたちの言語・文化体験-親と子どもと教師たち-」に親子で参加する機会を得た。研究会で開発した、関係性マップおよび言語マップを

各々作成した。息子の関係性マップには、現在彼の身近にいる人々との関係が、深く強く繋がる太線で描かれていた。そのことに、私は大変喜びを感じた。言語マップには、タイ語、英語、日本語を表した外環境に、幸せシールが貼ってあり「ずっと楽しい」と書かれていたことに、私も幸せを感じた。

冒頭の質問を、息子に今もう一度聞いてみる。「家の中は日本語、一歩外に出たらタイ語と英語。全てがわからないって、どんな気分?」。返ってきた答えは「ちょっと confusing だけど、慣れるよ」だった。

自己や周りの環境を肯定的に捉えながらも、今後成長するにつれてさらに混乱することもあるだろう。それでもこのまま逞しく健やかに育っていつくれたらと心より願う。

文献

川上郁雄(編)(2013). 『「移動する子ども」という記憶と力——ことばとアイデンティティ』
くろしお出版.

近藤ブラウン妃美, 坂本光代, 西川朋美(編)(2019). 『親と子をつなぐ継承語教育——日本・
外国にルーツを持つ子ども』くろしお出版.

中島和子(1998). 『言葉と教育』海外子女教育振興財団.

ポロック, デビット・C., ヴァン・リーケン, ルース(2010). 『サードカルチャーキッズ——
多文化の間で生きる子どもたち』(嘉納もも, 日部八重子, 訳)スリーエーネット
ワーク.

研究ノート

情動の視点から見る「移動する子ども」学

川上 郁雄 *

■要旨

幼少期から複数言語環境で成長した人の「経験と記憶」の根底に「感情」「感覚」「情念」の主観的意味世界が関わっているのはなぜかという課題について、生物学・脳科学・哲学の最新研究成果である「移動知」「情動」「自己物語」の諸点から検討した。その結果、幼少期・成長期の空間、言語間、言語教育カテゴリー間の移動と複数言語接触が「ソマティック・マーカーと結びつく基本的、形成的刺激」を生じ、脳——身体——環境のダイナミクスの中で、子ども自身の適応的行動、アイデンティティ形成、子どもの生き方、そして情動の力で紡ぎ出される「自己物語」を生み出す可能性を論じた。以上の検討から、「移動する子ども」学に情動が不可欠な視点であり、情動の視点を取り入れた実践研究の必要性を指摘した。

■キーワード

移動する子ども、
経験と記憶、
移動知、
情動、
自己物語、
感情・感覚・情念、
ソマティック・マーカー
仮説、
主観的意味世界

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

1. はじめに

幼少期からの複数言語環境で成長した経験と記憶を探究することは、「移動する子ども」学の重要な研究テーマである(川上, 2021)。特に注目されるのは、幼少期あるいは成長期の空間、言語間、言語教育カテゴリー間の移動の経験である。なぜならそれらの移動の経験と記憶が、子どもの生き方、アイデンティティ形成に大きな影響を与え、かつその後の人生全体にも関わっていくと考えられるからである。

* 早稲田大学大学院日本語教育研究科 (Eメール: kawakami@waseda.jp)

そのような経験と記憶を、筆者は「移動する子ども」と名付け、「移動する子ども」という分析概念を開発した。これまでこの分析概念を使い、研究を続けてきた。その結果、わかってきたのは、その当事者の「経験と記憶」の根底に、「感情」「感覚」「情念」の主観的意味世界が関わっているということであった（たとえば、川上、2021¹）。

そこで次に浮かび上がる課題は、「移動する子ども」という分析概念によって「幼少期から複数言語環境で成長した人々」の「主観的意味世界」を探究すると、なぜ「感情」「感覚」「情念」に収斂するのかという課題である。本稿は、この課題を考えるための予備的考察である。

2. 人と移動に関わる先行研究

20世紀後半から現在までの人口増加と人口移動の背景には、グローバリゼーション、ポストコロニアリズム、戦争・人の安全保障、環境破壊等の、歴史的・経済的・社会的要因が深く関わっている。その新しい社会現象に、新たな学問的関心や研究方法論の立て直しが求められており、人文社会科学全体のパラダイム転換の流れもある。例えば、社会学者のJ. アーリが「移動」(mobility)を視点にした「移動論的転回」(mobility turn)による「モビリティーズ・パラダイム」を提唱した(Urry, 2007)のはその一つである²。

人の「移動」に関する研究には、J. クリフォードの「traveling cultures」(Clifford, 1997)、W. サフランの「diaspora」(Safran, 1991)、A. アパデュライの「ethnoscapes」(Appadurai, 1996)、H. K. バーバの「hybridity」「in-betweenness」「the third space」(Bhabha, 1994)など多様な視点からの議論があるが、そもそも人の「移動」に関する研究は、100年前にドイツの社会学者、G. ジンメルが「異郷人」について論じた研究(1908/1994)において、「定住者」と「移動する人々」³の関係性に注目した議論まで遡る。ジンメルは、その「関係性」の議論から、社会を構成する諸要素の「相互作用」により社会が成立しており、そこに社会生活の「創発的関係性」が生まれると論じ、さらにその議論の先に「人格的自由」「人格的主観性」があると主

1 「感情」「感覚」「情念」の主観的意味世界については、川上(2021)の「第5章」「第7章」「第9章」参照。

2 現在の歴史学、社会学、文化人類学、国際政治学、文化変容研究、比較教育学、経済学などで「移動」を視点にした研究が進められている（詳しくは、川上、2021の「第2章」参照）。

3 この議論はR. E. パーク(Park)の「marginal man」論(1928)、A. シュッツ(Schuetz)の「stranger」論(1944)へ展開する。

張した(ジンメル, 1976)。これに対して, 前述のアーリは, 「移動」は場所を生み出し, 場所は「ネットワーク資本」により動的に意味づけられ, 人の記憶と情動に結びつけられ, それゆえ, 「移動」は「存在論的かつ認識論的」(Urry, 2007)であると論じた。

したがって, 「移動」の研究とは, 「定住/移住」「不動/流動」等のように二項対立的な捉え方で現象を捉えるのではなく, 「移動」を弁証法的に捉え直し, 人々が生きる社会諸関係の創発的關係性を明らかにすることを通じて, 社会のあり様と, 現代に生きる人々の存在論的かつ認識論的な「人格的主観性」のあり様を探究することとまとめることができるであろう。

3. 「移動する子ども」という経験と記憶

複数言語環境で育つ子どもは, 今, 世界的に増加している。そのため, このような子どもをめぐる, 「移民の子どもの学力」「継承語教育」「統合(インテグレーション)政策」など, 言語習得を含む教育的課題, 社会的課題が各地で議論されてきた。日本国内の教育現場では「日本語指導が必要な子ども」「外国にルーツを持つ子ども」など, 大人の視点による括り方で議論されることが多いが, これらの括り方には子ども自身の視点は弱い。

本節では, はじめに分析概念としての「移動する子ども」の有効性を確認する。その上で, 本稿の課題を提示する。

幼少期より複数言語環境で育つ子どもは「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」の移動の体験(川上, 2011)を積む。幼少期・成長期は子どもが身体力・認知力・知力を発達させる重要な時期であり, そのため, その時期の「空間」移動, 「言語間」移動, 「学び・考える」場・方法間の移動, それらの移動にともなう複数言語による接触とやりとりは, 当該の子どもの他者理解, 自己理解, 社会認識, 世界認識, 主観的意識の形成に大きなインパクトを与える。その結果, これらの「体験」が子どもにとって意味のある経験として意味づけられ, 長く記憶されることになる可能性が高い。

ただし, 前述のアーリの「ネットワーク資本」には, このような意味の「ことばの視点」がない。しかし, 幼少期・成長期に複数言語環境で成長する子どもたちの「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」の移動に「ことばの視点」は欠かせない。なぜなら子ども時代の複数言語使用や複数言語接触の経験と記憶はその人や周りの人にとっても大きな意味をなすと考えられるからである。したがって, 「移動する子ども」とは「移動の経験と記憶」であり, 目の前の

子どもという「実体概念」ではなく、「分析概念」「関係概念」⁴であると言えよう。

では、分析概念「移動する子ども」を通じて、複数言語環境で成長した人の「移動の経験と記憶」を探究する研究、すなわち「移動する子ども」学は、「移動する時代」の現代において、どのような意味があるのか。「移動する子ども」学は、次の3点において社会に、あるいはアカデミアにこれまでにない貢献ができると考えられる。①複数言語環境で成長する人の成長と生き方、人生、アイデンティティに関わる点、②複数言語環境で成長する人の「移動の経験と記憶」に関わる意味づけが歴史、社会、時代と交差する領域を提示する点、③人口の流動化・ネットワーク環境の発展・AIを含むテクノロジーの進化により、空間的にも地域的にも世代的にも多様な移動現象が発現している21世紀に生きるすべての人々の生のあり様を理解する点、の3点である。

このような学問的な貢献を構想しながら、筆者はこれまで多くの人々の「人格的主観性」のあり様を「移動する子ども」という分析概念を使用して探究してきた。その中で有効な方法論が複数言語環境で成長した人のライフストーリー／オートエスノグラフィの分析である。その分析の結果から見えてきたことは、前述したように、複数言語環境で成長した人の「移動の経験と記憶」の根底に当事者の「感情」「感覚」「情念」を含む主観的意味世界があるということであった。本稿では、なぜ当事者の「移動の経験と記憶」の根底に「感情」「感覚」「情念」を含む主観的意味世界に関わるのかということ、言語教育の視点からではなく、生物学あるいは脳科学の最新成果を踏まえて考えたい。

4. 移動知

生物はどのようなメカニズムで「適応的行動」⁵を生成することができるのか。このテーマは、「物理的実体としての身体」と「制御器としての脳」との関係で捉えることができるが、未だに身体が先か、脳が先かは明確になっていない。しかし、身体が動くことと脳の働きには強い相関があることは広く認められている。その中で近年注目されているのが、移動によって生み出さ

4 ここでいう「関係概念」とは、「経験と記憶」が個のものというより、親や家族、学校の教師やクラスメイト等との社会的関係の中で形成され、相互作用の関係性、それゆえ動態的・複合的な関係性にあることを捉える概念という意味である。

5 「適応」とは「無限定な(限定されていない)状況や環境においても、適切で安定した行動を行うことができる能力」をいう。以下、この節の内容は主に浅間ほか(2010)を参照した。

れる身体・脳・環境との相互作用⁶の観点から「適応的行動」のメカニズムを解明しようとする研究である。その研究の核心が、「移動知」(Mobiligence)⁷に関する研究である。

人は移動によってどのような情報が得られ、どのように行動をとるのか。浅間ほか編(2010)によると、次の3つがあるという。a. 場所の変化にともなう多様な情報, b. 動的(動力学的)情報, そしてc. 経験である。a, bによって得られた情報が経験として脳に蓄積され、将来の行動生成に活用される。したがって、「生きること」は、生命システム(人)が(予測限界、観測限界を超えて)「無限定な環境と調和的な関係を自律的に創り出すこと」であると捉えられるという。このような捉え方をすると、無限定な環境にある生命システムが、自律的に環境と調和的な関係を創るための必要十分条件となる「生命システムの論理」を探究することが研究領域として浮上し、それが、「適応脳科学」と呼ばれる研究領域であるという。

地球上に人が誕生し、環境に適応していくことは、「脳の進化」と密接に関係するのである。その「脳の進化」は、新生児の脳の成長・発達にも関連している。現在の脳科学研究では、脳のうち「古皮質」と呼ばれる部位は本能的欲求、基本的生命機能を司る部位と言われる。この部位は生後3ヶ月の間に発達し、脳幹、脊髄、基底核となる部分である。また「旧皮質」と呼ばれる部位は、たくましく生きる「感情や情動」を司る部位と言われる。この部位は生後10ヶ月ほどで発達し、大脳辺縁系を形成する。「大脳皮質(新皮質)」は思考や創造など「理性」を支える。それは生後15ヶ月ほどに形成されるという(浅間ほか編, 2010)。

このように人は誕生後から「大脳皮質(新皮質)」が高度に発達していくが、古皮質、旧皮質と「相互作用」することで脳の高次機能が発揮されていく。また、理性・社会性・認知・言語・道徳などに関わる大脳皮質による高次機能は、情動や意識などに関わる大脳辺縁系(旧皮質)や脳幹(古皮質)を基盤としている⁸と言われる(浅間ほか, 2010)。

人は行動することによって、脳-身体-環境の間に動的な相互作用を生じさせ、身体の媒介のもとで固有の環境世界を自身の内部に取り込む(これを内部モデル internal model という)。この時の脳と身体との相互作用は「内部ダイナミクス」、身体と環境の相互作用は「外部ダ

6 H17(2005) 科研費特定領域研究:「身体・脳・環境の相互作用による適応的運動機能の発現——移動知の構成論的理解」(別名:「移動知研究」)。脳科学, 神経生理学, 生物学, ロボット工学等の学際的研究。

7 認知主体が動くことで生じる「身体」と「脳」と「環境」の動的な相互作用によって、適応的に行動する知が発現するという、創発的知能の形態やその考え方をいう。

8 言語処理には主にブローカ野とウエルニッケ野という大脳半球の部位が関わる。

イナミクス」と呼ばれることがあるが、この二つのダイナミクスの動的関係を目的・タスクに適合した特性に自ら調整することが適応行動制御の本質⁹と考えられる¹⁰。

ここで注目されるのは、「無限定な環境と調和的な関係を自律的に創り出す」という環境世界に対する適応行動を取る際、情動の動きが先にあるという点である。次に、記憶を使った情報処理や理性の動きが生まれる。その結果、人のような高等動物の行動は記憶機能を獲得することで適応方法が豊かに、そして多様になった。このことは、情動としての機能が極めて重要な役割を果たしているということの意味する。

では、情動とは何かという疑問が出てくる。次に、情動について考えていく。

5. 情動

まず、森を歩いていて、へびに遭遇したとしよう。その時、「怖い」と感じるから、心臓がドキドキするのか、それとも「怖いもの」を見て心臓がドキドキする「身体的変化」があるから、「怖い」と感じるのか。このメカニズムを、神経学者の A. R. ダマシオ (Damasio) は「まず、情動があり、感情はそのあと」と主張する。この情動 (emotion) は見る、聞く、触るなどによって生じる身体的変化が身体記号 (神経記号/化学信号) によって脳¹¹にモニターされマッピングされた身体的反応のこと¹²と、ダマシオは説明する。また、感情 (feeling) は、身体記号によって脳内に報告され、それに対応して生成される心的パターン (イメージ)¹³であるという。したがって、情動は、生命史において感情より先に誕生したともいう。

これがダマシオの「ソマティック・マーカー仮説 (somatic marker hypothesis)」である。ソ

9 「脳-身体」(内部ダイナミクス)と「身体-環境」(外部ダイナミクス)の間でどのような「指令と出力の関係」にあるかは未解明の研究課題となる。

10 この論点は、認知心理学のスキーマ・スクリプト論やアフォーダンス理論、社会学の「橋と扉」の議論 (ジンメル, 1976)、言語教育のマルチ・モーダル研究とも関連する。

11 情動は、脳の前頭前・腹内側皮質、前脳基底部、扁桃体などに関わる。

12 怒り、恐怖など、生体の生き残りのために進化的に形成され、脳にモジュールとして組み込まれているシステム。情動は生得的であるが、すべての情動が誕生後にただちに機能するようになっているかは情動による。例えば、サルがへびに恐怖を感じるのは、母ザルの恐れを経験することが必要であるように、「一度の経験」なしに「生得的な」行動も機能しない(ダマシオ, 2005, pp. 74-75)。

13 ただし、「有機体が感情を持つことと、感情を感じることは異なる」とダマシオは言う(ダマシオ, 2005)。また、feeling を「情緒」、それらを含む上位概念の affect を「感情」と訳す場合もある(大平, 2014)。

マティック・マーカとは「意思決定に影響する身体信号¹⁴とその状態」をいう。

ここでいう「意思決定」とは、人としての「生命システム」を維持するための「適応的行動」の判断を言う。

ダマシオは次のように主張する。まず、「身体的反応は、無自覚的に生じる」という。身体の外部、内部の刺激を受けた身体状態の調節と表象は意識的熟考なしに自動的に作動するということである。その上で、情動を、以下の3つの情動（以下の a, b, c）が入れ子構造に形成されるという。a. 背景的情動 (background emotions) は、「緊張している」、「ピリピリしている」、「やる気がない」、「熱中している」、「落ち込んでいる」、「快活である」などのように、口に出さずともこれらの状態を感じている時の情動をいう。「細かい身体の姿勢」、「身体の動きの速さや調子」、「眼球運動の量や速さ」、「顔面筋肉の収縮のわずかな変化」など豊かな身体的変化として現れる。b. 一次的情動 (primary emotions) は、誕生後の早い時期に経験する生得的なもので、喜び、悲しみ、恐れ、怒り、驚き、嫌悪を指す。それに対して、c. 社会的情動 (secondary emotions) は二次的とも言えるもので、後天的な個の特有の経験から生まれるゆえに社会的情動と言われる。例えば、共感、当惑、恥、罪悪感、プライド、嫉妬、羨望、感謝、賞賛、憤り、軽蔑等がある。社会的状況における経験と記憶と学習から生まれる反応¹⁵をいう（ダマシオ, 2003, pp. 56-112; ダマシオ, 2005, pp. 50-115）。

この3つの情動が入れ子構造に形成される。この情動の入れ子構造を基盤として、外的な誘発因(光景、事物、状況等と、そこから引き起こされる記憶など)から「ひそかに誘発される外向きの情動」と「最終的に認識される内向きの感情」が生まれる。ただし、ここで重要なのは、情動の後に生まれる感情はすべて意識されるとは限らないということである。「基本的生命調節」(有機体が生命を維持するために必要な調節) → 「情動」 → 「感情」と繋がるが、これが次の段階の「意識」に上るかどうかはわからない。逆に、「感情」 → 「情動」 → 「基本的生命調節」という流れもありうる。すべての「基本的生命調節」、「情動」、「感情」が「意識」されているわけではないが、これらの「調節」や「情動」、「感情」、「意識」が活性化する、つまり多様に反応することによって、有機体(人)の適応的に反応する能力が強化され、生存へ向けられ

14 ギリシャ語で「身体」を意味する soma から、somatic (身体の) と marker(記号)を合成したダマシオの造語。この説はまだ仮説であり、関連する議論は世界各地で続いている (大平, 2014)。

15 「情動は、一つのパターンを形成する一連の複雑な化学的、神経的反応である」(ダマシオ, 2003, p.76) という。

ていくことになる(ダマシオ, 2003, pp. 56-112)。

さらに、ダマシオは、「感情」は過去の記憶、イマジネーション、推論と連携し、将来を見通し、小説を創作するなど、非定型的な反応をもたらす(ダマシオ, 2005, p. 115)と述べる。

このようにダマシオの仮説とは、「身体的変化が身体記号(神経記号)によって脳に伝達され、身体的反応や感情、経験が参照され、意思決定を誘導する」という仮説なのである。このダマシオの仮説が、幼少期より複数言語環境で成長する子どもの「経験と記憶」の探究にどう関わるかについては、次節で検討するが、その前に情動についての哲学的研究を見てみよう。なぜなら、上記のダマシオの主張を考える上で示唆に富むからである。

哲学者の信原幸弘は「情動の哲学」を論じている(信原, 2017)。情動が人の経験と記憶を語る行為と深く関わると見る。信原は、人が「自分に関係する過去、現在、未来を展望しながら、何をするかを決め、自分の人生を紡ぎ出していく」(信原, 2017, p. 221)物語を、「自己物語」¹⁶と呼び、その行為は、「自分の人生に一貫とした意味を与えること」と捉える。その上で、この「自己物語」を語る時「情動はそれに欠かせない重要な役割」(p. 222)を持つと捉える。なぜか。

信原(2017)は「自己物語」に必要なものとして次の3つの特性を指摘する。①「行為者性」(物語には登場人物がいる。心の動きを語る。)、②「視点性」(登場人物の視点、語り手の視点、聞き手の視点が必要)、③「評価性」(評価的視点から、語り手は情動的な評価、判断的评价を与える。)

語り手の情動や価値判断が語られる内容が「自己物語」に投影される。(信原, 2017, p. 237)。したがって、信原(2017)は、「私たちは情動の力で自己物語を紡ぎ出しながら、その物語を生きていく。(中略)私たちは情動能力の範囲内で可能な自己物語を生きるしかない」(p. 247)と主張する。

16 近年、自己、自己性を社会的な文脈で捉える試みとして、自己エスノグラフィ(autoethnography)が研究方法論として様々な研究領域で注目されている。例えば、文化人類学では「特集：オートエスノグラフィで拓く感情と歴史」『文化人類学』(Vol. 87(2), 2022)を組んでいる。しかし、本稿では、ethno: 集団や文化の信念、慣行とアイデンティティを結びつける視点をとっていない。

6. 考察

本節では、前節までに見てきた生物学、脳科学、そして哲学の最新成果が、幼少期より複数言語環境で成長する子どもの「経験と記憶」(移動する子ども)とどのように関わるのかを考察してみたい。

まず確認したいのは、21世紀の時代性である。前述の「移動する時代」「移動論的転回」「モバイル・ライブズ」という視点から見ると、幼少期より複数言語環境で多様な移動と多様な変化に晒されながら成長する子どもが、世界各地にあり、その成長過程で「人格的主観性」(ジンメル, 1976)が形成されていくという時代性があるという点であろう。

その上で、この時代性の中で、人は誕生した時から、無限定な環境と調和的な関係を自律的に創り出すという「移動知」があるという指摘は、極めて重要な視点になる。

さらに、その環境に対する人の適応的行動は、脳-身体-環境のダイナミクスに関連する。そして、そのダイナミクスの中で、情動は、脳の基底的部位に関連し、感情、記憶、思考の基盤となる(ダマシオの仮説)。また、社会的情動とは、他者、社会、環境等との相互作用、外的影響を受ける(同)。

これらの知見を踏まえて考えると、幼少期より複数言語環境で成長する子どもは、「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」の多様な移動とそれらの移動にともなう複数言語による接触とやり取りを経験する時、子どもはその動的で無限定な環境と調和的な関係を自律的に創り出すという「移動知」を日々経験し蓄積しつつ、その環境に対する子ども自身の適応的行動が、脳-身体-環境のダイナミクスに関連して生成されるということになる。

ダマシオは、動的な環境の中で、人の「身体的変化が身体記号によって脳に伝達され、身体的反応や感情、経験が参照され、意思決定を誘導する」とした上で、「ソマティック・マーカーと結びつく基本的、形成的刺激は、まちがいなく幼児期、思春期に獲得される」と述べており、かつ「刺激の増加は死ぬまで続く」し、「継続的な学習のプロセス」であるともいう(ダマシオ, 2010, pp. 280-281)。

さらにダマシオは、「感情は過去の記憶、イマジネーション、推論と連携し、将来を見通し、小説を創作するなど、非定型的反応をもたらす」(ダマシオ, 2005, p. 115)と述べている¹⁷。

17 このダマシオの論点は「移動する子ども」と文学というテーマにつながる(川上, 2022)。

このように、幼少期より複数言語環境で成長する子どもは、単言語環境の子どもより、より多くの「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」の移動とそれらの移動にともなう複数言語による接触とやり取りを経験することによって、そこから生じる多様な環境変化に晒され、その中で多様な身体的変化を体験し「ソマティック・マーカーと結びつく基本的、形成的刺激」を受けていると考えられるのではないか¹⁸。

また、ダマシオが言うように、情動が脳の基底の部位に関連し、感情、記憶、思考の基盤となり、他者、社会、環境等との相互作用・外的影響から社会的情動が生じ、結果として、脳内に、予測を含む能動的な内的モデル (internal model) が生まれ、情動が生じた後に感情が、そして感情に起因する思考が生じ、感情は過去の記憶、イマジネーション、推論と連携し、将来を見通し、小説を創作するなど、非定型的反応をもたらす(ダマシオ, 2005, p. 115) と考えると、幼少期より複数言語環境で成長する子どもの移動の経験と記憶が、信原のいう「自己物語」に反映するのは至極当然と言えよう。

前述の「適応脳科学」では、「生きること」は生命システムが(予測限界、観測限界を超えて)「無限定な環境と調和的な関係を自律的に創り出すこと」であると捉えられる。この点を踏まえて、複数言語環境で生きる子どもの場合を考えると、これらの子どもは人としての「生命システム」を維持していく際に自身の予測を超えた多様な音や動作や匂いや味やまなざしなど外的刺激を含む環境に晒されて「無限定な環境と調和的な関係を自律的に創り出すこと」を余儀なくされることになる。

例えば、ドイツ人の父と日本人の母のもとドイツで生まれ教育を受けたマユミさんが10歳で日本に来て学校に入り、日本の大学を出て、再びドイツに戻り、大学院教育を受けて仕事をし、ドイツ人男性と結婚してドイツで子育てをするというライフストーリー(川上, 2021)に幼少期からの複数言語環境と移動に子どもながらも「調和的な関係を自律的に創り出す」努力を重ねた苦しい「移動の経験と記憶」が色濃く反映されていた。また、朝鮮籍の父と日本人の母のもと長野県で生まれた映画監督の崔洋一さんは、幼少期からのキムチの匂いや朝鮮半島の方言の音、朝鮮学校での朝鮮語教育の経験と記憶がその後の映画監督の仕事に大きく影響していたことを語るライフストーリー(川上, 2021)にも、幼少期・成長期の複数言語環境への適応的行動が崔さんの人としての「生命システム」を維持していくことにつながったことが窺わ

18 この論点は、例えば、「ハーフ」の娘の名前をめぐる母娘の語りにも見られる(Miyake Mark・三宅, 2022)。

れる。

つまり、マユミさんの語りにも崔さんの語りにも、「無限定な環境と調和的な関係を自律的に創り出す」それぞれの適応的行動に、それぞれの情動の形成と「自己物語」の生成が関連していたと考えられるのではないか。

この情動の形成と「自己物語」の生成が環境への適応的行動であり、人生全体に関わると捉えると、「移動する子ども」という経験と記憶は、幼少期・成長期から生成され、その後の人生のどこにおいても発現すると考えられるのではないか。これまでの「移動する子ども」研究において、幼少期より複数言語環境で成長した経験を持つ大人のライフストーリーが多く分析されてきた(川上, 2018, 2021, 2022)。その「移動の経験と記憶」の分析から浮かび上がったのは、「感情」「感覚」「情念」を含む主観的意味世界(川上, 2021)だった。前述の脳神経学・情動に関する研究では、子どもの誕生後の15ヶ月までの脳の発達と、成人の脳が研究対象となるケースが多かった。幼少期・成長期の子どもの脳と情動の発達過程に、「移動の経験と記憶」、つまり〈移動する子ども〉がどのように関連しているのかはまだ十分に開拓されておらず、今後検討されるべき広大な研究領域と言えるのではないか。

7. 展望と課題

では、最後に、この研究領域が、なぜ「子どもの教育」や「ことばの研究」に重要なのかを検討してみよう。ここでは、「日常の相互活動が行われている「場所」に蓄積・存在する(使用可能な)資源の総体」(尾辻, 2022b, p. 191)を意味する「場所のレパトリー」を用いて論じた尾辻恵美の最近の論考に注目する。

尾辻(2022a)の「湯呑の貫入に投げ込まれた「移動とことば」と題された論考には、尾辻自身の生い立ち、幼少期の英国エジンバラでの経験、幼少期からの移動の経験を軸にしたライフストーリーが提示されている。この論考で尾辻は、アメリカで生まれたあと、小学校時代に過ごした英国エジンバラでの記憶を語る。秋の夕方の薄暗さ、高低差のあるイントネーションなど、「歴史、ことば、匂い、色が一体となった時空間を超えた記憶が今でも蘇ってくる」と述べている。この経験と記憶が、尾辻が博士論文を書く頃に使った実家の部屋や父が使った机、父が使った湯呑と繋がっており、のちに「モノ(チリのワイン、食べ物、ピアノ)、匂い、歴史、地理というものが、言語行動の描写に不可欠なその「場所」で絡み合う要素として取り上げら

れて」(p.53) いくというメトロリタリズム研究の着眼点へ進んだことが論じられる。つまり、幼少期からの移動の中で、五感で感じた様々な事柄と記憶に自らのアイデンティティ形成そのものを感じ取っているのである。本稿で述べた「情動」が尾辻自身の語る自らのアイデンティティの感覚に密接に関連することが窺える。

尾辻(2022b)の「昆布に分散化されたアイデンティティ」と題された、もう一つの論考では、「シドニーに暮らす高齢の日本人女性のライフストーリー」が提示される。この高齢女性が幼稚園生だった時に初めて口にしたチョコレートクッキーの味や匂い、銀紙の感触の記憶、宝塚公演の強烈な記憶が語られ、さらに大人になってから渡豪した当時の記憶、シドニーの自宅にある器、モノ、DVD、莫大な数の歴史や古典の本や、パントリーに貯蔵された、日本で買い出しされた高級昆布、胡麻油、調味料が描写され、これらの「場所にある様々な資源と複雑に絡み合う相互関係の中から、ことば、意味、アイデンティティが生まれる」(p. 199)として、それを「昆布に分散化されたアイデンティティ」と呼ぶ。つまり、「場所にある様々な資源と複雑に絡み合う相互関係の中から、ことば、意味、アイデンティティが生まれる」として、「モノやセンスをも含む人間の外に存在するセミオティック資源との相互関係の中から形成され、そのセミオティック資源にも、人間のアイデンティティは分散され投影されている」(p. 199)と結論づける。しかし、この高齢女性のアイデンティティが「昆布に分散化されたアイデンティティ」であるとしても、なぜ昆布やごま油にアイデンティティが分散され投影されるのであろうか。

どちらの論考も、ことば、意味、アイデンティティを中心テーマとして、場所のレパトリー、セミオティック資源、ポストヒューマニズム、ポスト構造主義の多角的な視点から論じられた研究である。どちらの論考の分析結果も興味深いものであるが、前者の論考では、なぜ尾辻自身の移動の語りとアイデンティティ形成が「湯呑の貫入に投げ込まれた」ことと結びつくのか、後者の論考で高齢女性の語りが、なぜ「昆布に分散化されたアイデンティティ」となるかは十分に説明されていない。「湯呑」や「昆布」というモノに当事者のアイデンティティが分散化されていると観察者に見えるから、これらの研究がポストヒューマニズム的研究なのであろうか。むしろ、「湯呑」や「昆布」に当事者のアイデンティティが分散化されているのであれば、その背景に子ども時代からの生活環境や移動の軌跡の中で体験した、脳と情動の発達過程が深く関わっており、そのことにより、これらの二人の女性の「移動の経験と記憶」や信原のいう「自己物語」が生まれてきていると考えられるならば、それこそ、新たなヒューマ

ニズムの研究と言えるのではないか。そう考えると、尾辻の議論に、本稿で述べた「情動」の観点からの検討が加わることで新たな議論へ発展する可能性があると言えるのではないか。

以上のように、幼少期からの複数言語環境で成長した経験と記憶を探究する「移動する子ども」学の重要な研究テーマは、子どもの生き方、アイデンティティ形成、さらにはその後の人生全体に関わる重要な研究領域である。その基本となる「移動する子ども」という分析概念から析出される「経験と記憶」の根底には、これまでの研究で析出された「感情」「感覚」「情念」の主観的意味世界があり、その主観的意味世界は、本稿で検討した「情動」研究と深い関わりがあることは確かであろう。今後の課題は、情動の視点を取り入れた「移動する子ども」学の実践研究の展開であろう。

付記 本稿は「ひと・ことばフォーラム」(2023/2/4)および「JSAA-ICNTJ Conference 2023」(2023/9/3)の口頭発表をもとに作成された。本研究はJSPS 科研費(JP20K00735)による研究成果の一部である。

文献

- 浅間一・矢野雅文・石黒章夫・大須賀公一(編)(2010).『移動知——適応行動生成のメカニズム』オーム社.
- 大平英樹(2014). 感情的意思決定を支える脳と身体の機能的関連. *Japanese Psychological Review*, 57(1), 98-123.
- 尾辻恵美(2022a). 湯呑の貫入に投げ込まれた「移動とことば」. 川上郁雄・三宅和子・岩崎典子(編)『移動とことば2』(pp. 45-70) くろしお出版.
- 尾辻恵美(2022b). 昆布に分散化されたアイデンティティ. 松田真希子・中井精一・坂本光代(編)『「日系」をめぐることばと文化——移動する人の創造性と多様性』(pp. 187-202) くろしお出版.
- 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(2018). 「移動する子ども」からモバイル・ライブズを考える. 川上郁雄・三宅和子・岩崎典子(編)『移動とことば』(pp. 245-271) くろしお出版.
- 川上郁雄(2021). 『「移動する子ども」学』くろしお出版.
- 川上郁雄(2022). 「移動する子ども」と文学——荻野アンナの文学世界を読む. 川上郁雄・三

- 宅和子・岩崎典子(編)『移動とことば2』(pp. 219-250) くろしお出版.
- ジンメル, G. (1976). 『ジンメル著作集 12 — 橋と扉』(酒田健一ほか, 訳) 白水社.
- ジンメル, G. (1994). 『社会学 — 社会化の諸形式についての研究』(居安正, 訳) 白水社.
- ダマシオ, A. R. (2003). 『無意識の脳 自己意識の脳』(田中三彦, 訳) 講談社. [原題: *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, 1999.]
- ダマシオ, A. R. (2005). 『感じる脳』(田中三彦, 訳) ダイアモンド社. [原題: *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*, 2003.]
- ダマシオ, A. R. (2010). 『デカルトの誤り — 情動, 理性, 人間の脳』(田中三彦, 訳) 筑摩書房. [原題: *Descartes' Error*, 1994.]
- 信原幸弘 (2017). 『情動の哲学入門 — 価値・道徳・生きる意味』 勁草書房.
- Miyake Mark, Laura Sae・三宅和子(2022). 名前をめぐるアイデンティティ交渉 — 「ハーフ」の娘と母の「移動」の軌跡から見えるもの. 川上郁雄・三宅和子・岩崎典子(編)『移動とことば2』(pp. 16-44) くろしお出版.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. University of Minnesota Press. [アパデュライ, A. (2004). 『さまよえる近代 — グローバル化の文化研究』(門田健一, 訳) 平凡社.]
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge. [バーバ, H. K. (2005). 『文化の場所 — ポストコロニアリズムの位相』(本橋哲也・正木恒夫・外岡尚美・阪元留美, 訳) 法政大学出版局.]
- Clifford, J. (1997). *Routes: Travel and translation in the late twentieth century*. Harvard University Press. [クリフォード, J. (2002). 『ルーツ — 20世紀後期の旅と翻訳』(毛利嘉孝・有元健・柴山麻妃・島村奈生子・福住廉・遠藤水城, 訳) 月曜社.]
- Elliott, A., & Urry, J. (2010). *Mobile lives*. Routledge. [エリオット, A・アーリ, J. (2016). 『モバイル・ライブズ — 「移動」が社会を変える』(遠藤英樹, 監訳) ミネルヴァ書房.]
- Park, R. E. (1928). Human migration and the marginal man. *American Journal of Sociology*, 33(6). 881-893.
- Safran, W. (1991). Diasporas in modern societies: Myths of homeland and return. *Diaspora*, 1(1), 83-99.
- Schuetz, A. (1944). The stranger: An essay in social psychology. *American Journal of Sociology*,

49(6). 499-507.

Urry, J. (2007). *Mobilities. Polity*. [アーリ, J.(2015). 『モビリティーズ——移動の社会学』(吉原直樹・伊藤嘉高, 訳) 作品社.]

実践報告

児童の伴走者としての教師の在り方

ある国際教室の教師と児童の1年半の日本語指導から見たこと

塩田 紀子 *

■要旨

ある小学校の国際教室に通う児童が、国際教室の教師の指導を受け、1年半で、日本語を読む力が大幅に向上し、学ぶ姿勢が変化した。それは、ある小学校の国際教室の教師が、児童に学びの楽しさを知ってほしいという願いから、その目標に向かい、児童の課題を様々な面から把握し、児童の精神面を支え、児童に適応する指導法や指導内容を徹底的に考え、実施したからであった。教師の課題把握から、その課題克服のために実施した1年半の様々な日本語指導、それらの指導を実施した理由、また、どうして児童のことばの学びが進む授業ができたのかを、実践記録、教師の質問紙への回答、メールでの質問への回答から探った。そして、児童の読む力を伸長し、学ぶ姿勢を変化させるのに、何が必要だったのかを考察した。

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

■キーワード

国際教室、
目指す子ども像、
学びの楽しさ、
課題の把握、
教師の知識・経験、
児童に適応した指導、
伴走者

1. はじめに

本稿では、国際教室担当のS先生が児童Kに実施した1年半の日本語指導から、Kの読む力を伸長し、学ぶ姿勢を変化させるのに、何が必要だったのかを考察する。

私は、2022年4月に、T小学校に日本語母語支援員として派遣された。T小学校には国際教

* 教育委員会派遣日本語母語支援員

室があり、国際教室担当は2022年4月に担当になったばかりのS先生であった。S先生は教師歴15年の教師だが、国際教室担当は初めてであった。私はS先生と共同で、当時2年生の児童K（以下、K）に日本語指導（以下、指導）を行った。私の指導時間は月に3時間（途中から2時間）と限られていたため、Kの在籍学級での様子や学習状況、S先生が行っている指導内容、Kが日本語や教科の学習で、何につまずいているか、その対応をどうするかなどS先生と情報を共有し、ときには、問題への対応策を考えながら指導を進めた。

Kは幼少期に来日し、家庭では英語を使用している。日本の保育園に通っていたため、日常での日本語のやり取りは問題がなかったが、文字の習得が難しく、読み書きに苦手意識をもっていた。またKは、母語である英語の読み書きも難しいようであった。そのため、Kは1年生から国際教室で日本語と教科指導を受けていた。Kは明るい性格で、教師や他の児童から好かれており、国際教室の授業が終わると在籍クラスの児童がKと遊びたくて、国際教室に飛び込んでくるが多かった。ただ、在籍クラスの授業では、内容が理解できず、教科学習に参加できない様子が見られるとのことだった。

特に課題であったのは、Kの日本語の読み書きである。指導当初、Kは日本語の読み書きに抵抗感を示し、それが原因で学習に気持ちが向かなかった。しかし、S先生の指導のもと、1年半でKの読む力が伸長し、積極的に学習に向かうようになった。

私は、短期間で、Kの読む力が伸長したこと、学ぶ姿勢が変化したことに驚きを感じた。そこから、Kに読む力の伸長、学ぶ姿勢の変化をもたらすために、何が必要だったのかという問題意識が生まれた。そして、以下の3つの研究課題を明らかにすることで、問いの答えが見えてくると考えた。

1. S先生はKの課題をどう捉えたのか。
2. S先生は、Kの課題を解決するために、どのような指導をしたのか、それはどうしてなのか。
3. S先生は、どうしてKに読む力の伸長、および学ぶ姿勢の変化をもたらす指導を考えることができたのか。

私は、S先生とKに日本語指導を行っていたが、前にも述べたように、月に3時間（半年後に2時間に減る）というわずかな時間であった。次回の指導が3週間後など、しばらく指導の間が空き、その後指導をした際、Kの日本語を読む力の伸びを実感した。そのため、S先生の指導が、Kの読み書きの力の伸長や、学ぶ姿勢の変化に大きく影響を与えていると考え、S先

生がKの課題を把握し、課題解決のために実施した指導やその指導をした理由から、問いの答えを探ることにした。

私がS先生の指導を直接見学したことはない。しかし、Kの指導の際に、S先生がKに実施している指導内容、Kの様子、Kの変化などについて聞き、ノートに記録していた。ノートに記録した内容から研究課題1と研究課題2の答えを探り、研究課題2の指導内容の詳細、および、指導を実施した理由を明らかにするために、さらに質問紙で、S先生がKに実施した指導、およびその理由を聞いた。その過程で、S先生が、どうしてKに読む力の伸長、および学ぶ姿勢の変化をもたらす指導を考えたのかという問いが生まれた。そこで、それを研究課題3とし、それを明らかにするために、さらに電子メールで、S先生がどのように日本語指導が必要な児童に向き合ってきたのかを聞いた。S先生が、Kに読む力の伸長、および学ぶ姿勢の変化をもたらす指導を考えた理由に、S先生が今まで日本語指導が必要な児童に教えた経験と児童への向き合い方が関係しているのではないかと考えたからである。

したがって、自分の記録と、その後の質問紙と電子メールによる質問へのS先生の回答を分析データとして使用し、問いの答えを探る。

本稿では、2章で、S先生が見たKが抱える課題、3章で、S先生がKに実施した指導およびその理由、4章で、S先生の指導によるKの変化、5章でS先生が日本語指導が必要な児童に向き合う姿勢を記述する。6章でまとめとして、Kの読み書きの力の伸長、学ぶ姿勢の変化をもたらすのに必要なことは何であったのかを考察する。

2. S先生が把握したKが抱える課題

S先生は、Kが学習に対してどのような課題を抱えていると捉えていたのかを私（以下、塩田）の記録と質問回答紙の返答から見ていく。

S先生は、1年生のときに指導していた国際教室担当の教師やKの担任教師から、Kの日本語や教科における課題を聞いていたが、その後Kを指導しながら、自らもKの課題を確認していった。塩田の記録とS先生の質問回答紙の答えから「S先生のKに対する印象」と「S先生が見たKの課題」を見ていく。

「S先生のKに対する印象」(2022年4月 塩田の記録)

とても明るく活発な子です。1年生のときは、授業中椅子に座っているのが大変だったそうです。今はだいぶん落ち着きました。ただ、集中力が続かないので、1回の指導に内容の変化が必要です。まだひらがなとカタカナを覚えていません。でも漢字は好きです。100以上の数字の概念が理解しにくいようです。学校での注意事項などは、英語で話したほうがよくわかるようなので、英語で話します。

「S先生から見たKの課題」(2023年7月 質問回答紙)

もともと、前向きで、楽しんで学習できる子だと思いました。ただ、2022年に国際教室で教え始めたときは、教科の理解に困難を抱えているようでした。その原因は、学習への拒否感より、日本語への抵抗感であったように思います。

S先生は、Kに指示を与える場合、Kの母語である英語を使用したほうが、理解が早いと感じていた。1章でKは学校での生活場面でのやり取りに問題がないと書いたが、Kには、英語のほうが理解しやすい言葉だったということであろう。

S先生は、Kが「楽しんで学習できる子」だと見ており、日本語への抵抗感から学習に向くことができないことが課題だと捉えていた。S先生は、Kの課題を、単に言葉の問題と判断せずに、Kの性格を把握した上で、日本語への抵抗感だと判断した。そして、Kの日本語への抵抗感を取り除く指導を考えていく。

3. S先生がKに実施した指導とその指導を実施した理由

S先生は、Kの課題である日本語への抵抗感を取り除くために、様々な指導を実施した。その中で、私が特に日本語への抵抗感を取り除くために有効だったのではないかと考える3つの指導を取り上げる。母語である英語の使用による指導、絵本を使用した指導、教科の予習を中心にした先行学習である。それらの指導を実施した理由を塩田の記録、質問回答紙、メールによる回答から見ていく。

3. 1. S先生が英語を使用した指導をした理由

2章でも触れたように、S先生は、Kに英語を使用した指導をしていた。その理由を、質問回答紙の答えから見ていく。

〔S先生がKに英語を使用した指導をした理由〕(2023年7月 質問回答紙)

Kは、意思疎通が母語のほうがスムーズでした。また本人の日本語への抵抗感が強いように思ったので、無理に日本語中心にするより、まずは、学びたい気持ちをもってからではないと、学習がスタートできないと思いました。

S先生は、Kが学びたいという気持ちをもつためには、日本語への抵抗感という心理的な要因を緩和する必要があると考え、英語を使用した。Kの気持ちを尊重していたことがわかる。

3. 2. S先生が絵本の読み聞かせをした理由

S先生はKが本が好きなおことから、Kに指導開始当初から絵本の読み聞かせをしていた。日本語に抵抗感があったため、最初は英語の絵本から始まり、日本語の絵本に変わり児童書になり、いつしか絵本の読み聞かせをしなくなった。

S先生が指導に絵本を取り入れた理由、絵本の読み聞かせをしなくなった理由を聞いた。

〔S先生が絵本の読み聞かせをした理由〕(2023年7月 質問回答紙)

Kは、同じ年齢の子どもに比べると知っている語彙が少ないので、絵本の中の語彙を知り、また文字読むときに抵抗感がなくなれば良いと思いました。

〔S先生が絵本の読み聞かせをしなくなった理由〕(2023年7月 質問回答紙)

絵本の読み聞かせが少なくなったのは、Kができることが増えて、教科学習にける時間が多くなったからです。絵本の読み聞かせも、Kの習熟度に合わせて絵本を変えました。最初は、日本の幼児が日本の環境で自然と学んでくるであろう言葉が身に付いていないようだったので、絵本から言葉を学べたらと思いました。その時々Kに必要な教材として母語絵本、赤ちゃん向け絵本、幼児絵本、児童書等を扱いました。Kの習熟度に合わせて、教材を変えました。外国のルーツの子どもに関係なく、どの

子の指導にも、個々の習熟の様子によって、適した教材や学習活動があると思います。

S先生は、絵本の読み聞かせをした理由を2つ挙げている。それは、Kの語彙を増やすこと、文字への抵抗感を取り除くことである。絵本や児童書など本の種類をKの習熟度に合わせて変え、さらにKの語彙を増やしたことで、読む力がつき、教科学習に取りかかることができた。

絵本等を使用した指導により、Kの日本語の文字への抵抗感が次第に薄れ、理解できる語彙も増え、教科学習での読む作業に取りかかる力と気持ちが養われたと考えられる。

3. 3. S先生が教科内容の先行学習をした理由

S先生が、Kに予習中心の先行学習を実施したのは、2022年の夏休み明けからであった。S先生がKに指導を始めた2022年4月は、S先生が担当していた国際教室では、在籍クラスで理解できない部分を中心に復習する補習的学習をしていた。それを予習を中心とした先行学習に変更した理由を聞いた。

「先行学習を始めた時期と理由」(2023年7月 質問回答紙)

私(S先生)が知っている限り他の学校の国際教室でのほとんどは、補習的学習をしています。ですので、ここでも補習的学習をしてきました。でも、あるとき、これでは、いつまでたっても在籍クラスでの学習に追いつけず、学習への意欲がもてないことに気付きました。それで、夏休み明けから、在籍クラスで学習する内容を予習する、先行学習に変更しました。

S先生は、補習的指導が、Kの学習への意欲に影響があることを感じ、Kには先行学習が適応すると考え、Kの指導を先行学習に変更している。従来の国際教室での指導方法にとらわれず、Kが学習への意欲を持つ最善の方法として、先行学習を取り入れている。

先行学習は、Kの日本語への抵抗感が薄れ、Kが学習に意欲を持つ段階で実施された。先行学習を取り入れた理由からも、Kの精神面を支えることが、Kが学習への意欲を持つために必要だとS先生が考えていたことがわかる。

S先生のKへの指導とその理由を見ると、Kの日本語への抵抗感をなくし、Kを学習に向か

わせ、本来の楽しく学習する姿を取り戻してほしいと願い、様々な指導を実施したことがわかる。Kの日本語への抵抗感をなくすために、Kが理解できる母語での指導、好きな絵本を使用した指導を実施した。Kの日本語への抵抗感が薄れたところで、次の段階である、学習意欲を持たせる先行学習を実施した。Kが学習に向かうように、精神面のサポートをする指導をしていった。

母語による先行学習の成果は岡崎(1997)、朱(2007)、宇津木(2015)等で既に明らかにされている。しかし、S先生は、母語による先行学習が児童の日本語習得と教科学習に効果的であることを知らなかった。母語による先行学習は、S先生がKの精神面を支え、Kを学習に向かわせるために、試行錯誤しながら、いきついた方法であった。

4. Kの変化

KがS先生の指導を受けた1年半の間に、私が特に伸びたと感じたのは、Kの読む力であった。

1章でも記したが、当初、Kは、文字の習得が難しく、読み書きに苦手意識をもっていた。また、S先生もKの課題は、文字も含めて、日本語に抵抗感があることだと指摘していた。しかし、読む力の伸長とともに、Sの学ぶ姿勢にも変化が見られた。Kの読む力の伸長と学ぶ姿勢の変化を私の記録から見ていく。

読む力が伸長し、理解できることが増え、学ぶ姿勢の変化が生まれたと考えるため、読む力の伸長と学ぶ姿勢を切り離すことができない。したがって、本章では、読む力の伸長と学ぶ姿勢の変化をあわせて、Kの変化として述べる。

4. 1. 読む力の伸長とそれにとまなう学びの姿勢の変化

S先生の指導を受け、Kは、文字に対する抵抗感が徐々に減っていった。そして、意欲を持って教科学習に取り組むようになった。それが感じられるS先生の話を示す。

〔国語の教科書を読む力1〕(2022年9月 塩田の記録)

私の指導時間が始まる前に、S先生と話した。S先生が、国語の教科書を開いて、

「今『ニャーゴ』¹と一緒に読んでいるんですけど、英語で解説しながら読むと、それぞれの登場人物の気持ちをよく理解できるんです」とS先生がうれしそうに話した。

私がS先生に「Kは、登場人物の気持ちがわかる読み方ができるようになったんですね」と言うと、S先生は「英語で補助は必要ですけど、教科書の文章から登場人物の心情を読み取る力がつきました。」と答えた。

「国語の教科書を読む力2」(2023年1月 塩田の記録)

S先生は、教科書の中の「笠地蔵」の単元をKと読んでいると言った。昔話なので、言い回しも難しく、箕や笠など、歴史的、文化的知識が必要な物語はなかなか理解できないので、一緒に読むのが大変なのだそうだ。S先生は「もう大変で、二人で汗かきながら読んでいます。」と笑いながら教えてくれた。私がS先生に「Kは、知らない単語や理解できない表現が多いことで、読むのをあきらめることはなくなったんですね。」と言うと、S先生は「Kは物語の内容を理解したいとがんばるようになりました。」と言った。

当初は、文字を見るだけでも拒否感を示していたKが、S先生の指導のもと、物語の登場人物の気持ちを理解できるようになっている。また、昔話は、歴史的、文化的な知識がなければ、理解が難しいが、投げ出さずに読んでいるということだった。私は、それを聞いて驚いた。そして、Kの読む力が伸び、読もうとする意欲も生まれたことを実感した。

「算数の文章題を読む力」(2023年7月 塩田の記録)

Kと算数の文章問題を解いた。以前は文章題を見るだけで、「ここは後で」と言っ
て、計算式だけの問題を解いていたKが、すらすらと文章題を音読し始めた。そして、意味を理解して、問題を解き始めた。問題を読む早さと意味の把握の早さに驚いた。文章題を読むのに、私の補助は全く必要なかった。

S先生によると、Kは、文章題をよく理解するようになり、算数のテストでもクラスでも他の子よりできるくらいになったとのことだ。

1 小学校2年生の国語の教科書に出てくる物語。

私の指導時に、その話をしてKを褒めると、「算数は難しくない」と得意そうに言った。

Kに最初に会った2022年4月は、Kは日本語の文字を覚えていなかった。短い文を読むのも、文字をみただけでやめてしまっていた。それが、S先生の指導を受けながら少しずつ、文が読めるようになり、意味が理解できるようになり、2022年9月には、教師の補助を受けながら、教科書の物語が理解できるまでになった。読めることで、学習内容が理解できるようになり、それが学習への意欲を生んだのであろう。

S先生にKの変化は、S先生の指導の賜ではないかと話したことがある。そのときに、S先生は、自分の指導がたまたまKの認知発達に合ったのではないかと分析していた。Kの変化は、S先生が分析するようにKの認知発達が関係しているのかもしれない。しかし、S先生がKの精神面を支え、学習への意欲を持たせる指導をしたことで、Kの認知発達に影響を与えたとも言えるのではないだろうか。

5. S先生が日本語指導が必要な児童に向き合う姿勢

S先生が、Kに、読む力の伸長、学ぶ姿勢の変化をもたらす指導法や指導内容を考えることができたのは、S先生が日本語指導が必要な児童に向き合う姿勢が関係しているのではないかと考えた。そこで、S先生に、今まで日本語指導が必要な児童にどのように対応してきたかについて質問をした。その回答から、S先生が日本語指導が必要な児童に向き合う姿勢が見いだせると考えた。

「担任のクラスでの日本語指導が必要な子どもへの配慮」(2023年9月メールでの質問)

以前、学級担任をしていたときも、日本語指導が必要な子どもがクラスにいました。

児童の学校生活の様子や、テストや授業での理解度によって対応が違いました。重要な行事のお知らせには、訳をつけたり、学習する内容を家庭にお知らせしたりして、母語でも多少家庭でサポートしていただけるように連絡するなどしました。言語に関与してだけでなく、外国ルーツではない日本人児童も、誰しもが配慮や支援が必要なので、「外国ルーツだから」という特別な支援ではなく、その子その子に必要な支援

をしていました。ただ、翻訳となると、クラスに複数人異なる母語の児童がいると、大変でした。

S先生は、日本語指導が必要な子どもに、どのような配慮が必要なのかを考えつつ支援しながらも、どの子どもにも支援が必要だと考え、その中に日本語指導が必要な子どもがいたと述べている。決して「外国ルーツの子ども」や支援が必要な子どもというようにひとくくりに見ることはしていない。個々の子どもの課題を把握することを大切にしていたのであろう。

S先生が、個々の子どもの課題を把握し支援することが必要だと考えていることを踏まえた上で、日本語指導が必要な子どもの指導を考える場合に大切な視点を聞いた。

「日本語指導が必要な子どもの指導を考える場合に大切な視点」(2023年9月メールでの質問)

子ども一人一人背景は様々ですが、どの子も課題があり、支援しなければならないことが多々あります。ですので、外国ルーツの児童の指導は、言語面はもちろんですが、他児童と同様に言語面以外の部分、例えば視覚優位なのか聴覚優位なのか、苦手分野は何か、逆に得意分野は何かなどの複雑な絡みがあり、その課題はとても複雑です。子どもをいろいろな視点から見て、どんな指導が一番適切か見極めるのがとても難しいです。単純に言語習得だけを目指しても解決しません。

S先生は、どの子どもにもその子の課題があり、それに見合う支援が必要だと考えているが、日本語指導が必要な子ども特有の複雑な課題も把握している。S先生は、日本語指導が必要な子どもを教える場合、言語面の課題だけに目が向きがちだが、そこだけを注視しても、他の課題は解決できないことを、日本語指導が必要な児童への指導経験から理解していたとわかる。

3.1で、S先生がKに英語を使った指導をしていたこととその理由を述べた。Kの課題である日本語への抵抗感をなくすためであった。S先生は、Kに限らず他の国際教室の児童にも母語を使用した指導をしていたのだが、その理由にも児童への向き合い方がわかる回答があった。

「国際教室の子どもに母語を使った指導をする理由」(2023年7月 質問回答紙)

外国ルーツの子どもには、学習の楽しさを感じる以前に言語の壁があります。学習内容への抵抗感なく、意欲をもってほしいので、自分が話せる程度で母語を使用して

います。児童自身も言語面、文化面で日本の環境に適応しようと日々頑張っていると思うので、こちら側も、歩み寄ることが大切だと思いました。国際教室にいる時間だけでも、少し息抜きができる空間にすることも大切だと思っています。

S先生が国際教室に通う児童に母語を使用した指導をしたのは、言葉の壁が学習への抵抗感を生むと考えていたからである。そして、その言語の壁が児童を精神的な負担になると考え、母語使用し、児童の精神的な負担を軽減することで、楽しく学習してほしいと考えていた。S先生には、児童に学習の楽しさを知ってもらいたいという願いがあり、それを阻む言葉の壁を乗り越えるための精神的な支えをすることが大切だと強調している。

S先生は日本語指導が必要な子ども特有の課題を理解したうえで、個々の子どもの特性や課題を把握していた。Kの指導と同様、指導する子どもの課題を把握したうえで、個々の子どもに適応する指導を考えていたのであろう。印象的なのは、個々の子どもの課題が「単純に言語習得を目指しただけでは解決し」ないと述べていることである。S先生が、言葉を換えながら何度か言及している、児童が「学習の楽しさを感じる」ことがS先生の目指すことだったと考える。つまり、児童に「言語の壁」を乗り越えさせることだけを目標にしているのは、学習の楽しさを知るところまでいくことができないということではないだろうか。

Kの例を見ると、S先生は「Kが楽しんで学習できる子」だと見抜いたため、Kの日本語への抵抗感を除くことが、Kが「学習の楽しさを感じる」ことへつながると考えたのであろう。

S先生は、子どもが「学習の楽しさを感じる」という目標に向かって、自分の今までの経験から児童の立場や状況、その子の特性など様々な視点から児童の課題を把握しようとしていた。それが、児童に適応する指導を考え、実施することにつながったのではないだろうか。

6. 伴走者としての教師

S先生の指導により、Kの日本語を読む力が伸び、学ぶ姿勢が変化したことから、どうしてKの読む力が飛躍的に伸長し、学ぶ姿勢が変化したのか、Kの読む力の伸長と学ぶ姿勢の変化に、何が必要だったのかという問いが生じた。その答えを明らかにするために、S先生の課題把握の仕方と指導法、その指導法を実施した理由、S先生の児童への向き合い方をS先生への質問から探った。

S先生の指導で特徴的なのは、児童に、なってほしい子ども像を明確に持っている点、それから、その子ども像を目標に、自分の経験や知識と目の前の子どもの特性から、課題を把握し、子どもの精神面を支え、指導を考え実施している点である。

S先生は、日本語指導が必要な子どもに限らず、どの子どもにも「学習の楽しさを感じ」てほしいと願っていた。日本語指導が必要な子どもには、「学習の楽しさを感じる」前に、「言葉の壁」という課題があると考え、「言葉の壁」を乗り越えられるような指導を考え、実施している。その一方で、「言語習得だけを目指しても（課題は）解決しない」と述べているように、自らが日本語指導が必要な子どもに接した経験から、日本語指導が必要な子どもの課題は、言語だけではないと気づいていた。S先生は、「子どもをいろいろな視点から見て、どんな指導が一番適切か見極めるのがとても難しいです。」と述べ、自分の経験や知識及び、個々の子どもの特性などさまざまな視点から、個々の子どもに適応する指導を考えようとしている。

S先生は回答の中で、Kに対する指導で、「学習の楽しさを感じる」ことを目標としていると明確には語っていない。しかし、Kが「もともと、前向きで、楽しんで学習できる子だと思いました」と述べていることと、S先生の全ての子どもに対する目標が「学習の楽しさを感じる」ことであることから、Kにも「学習の楽しさを感じる」ことを目標にしていたことは間違いないであろう。その後のKの課題把握では、今までS先生が日本語指導が必要な子どもの課題を把握してきた経験とKの様子から、Kの課題は、「日本語への抵抗感」だと捉えた。そして、「日本語への抵抗感」を軽減すれば、「もともと楽しんで学習できる」Kは、学習に向かうと考えたのであろう。そして、Kが課題を克服するための指導を考え、Kの精神面を支えながら指導したため、Kは「学習の楽しさを感じる」段階まで進むことができた。S先生の指導により、Kの読む力の伸長が著しかったが、それは、S先生の指導で、Kの文字に対する抵抗感が次第になくなり、読むことに向かうようになったことが大きいのではないだろうか。

そして、読むことが苦ではなくなることで、教科学習内容が理解できるようになり、学習が楽しくなり、学習への姿勢も変化したと思われる。ただ、4. 1. で述べたようにKの読む力の伸長には、Kの認知発達が影響している可能性がある。そうだとすると、S先生がKの「日本語への抵抗感」を軽減する指導をしなければ、読むことには向かっていなかったかもしれない。

Kの読む力の伸長に必要なのは、S先生が自らの描く子ども像を目標に、自分の経験や知識からの的確にKの課題を把握し、Kが課題を克服し、目標に向かうために試行錯誤して実施した指導であった。ここで注意したいのは、S先生が目標とする子ども像がKへの押しつ

けになっていなかったかという点である。S先生の「学習の楽しさ」を感じる子どもという目標は、学習の到達点ではなく、通過点である。「学習の楽しさ」を知った子どもは、好奇心をもち、更に学ぼうとし、子どもの世界を広げていくであろう。その後の学習の目標は、それぞれの子どもが決めることである。そのため、決して押しつける目標ではなく、子どもの自主性を重んじ、子どもの今後を見据えた目標だと言える。また、目標に向かって実施された指導も、Kの特性や興味関心、気持ちを尊重し、考えていることから、決してS先生の独りよがりの指導にはなっていない。KとともにKだけのKに合う指導を探ってきたと言える。

文部科学省中央教育審議会(2021)は、「実現すべき教師の姿」として、「子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たしている。その際、子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている。」(p. 12)と提示している。S先生のKへの向き合い方はまさに伴走者としての向き合い方であったのではないだろうか。

今回提示したのは、K1人の例であるが、S先生の子どもへの向き合い方、目標に向かった課題把握、指導方法の模索、実施という指導過程には、他の児童への指導の示唆があるのではないだろうか。

おそらく、S先生は日本語指導が必要ないずれの子どもに対しても、伴走者として同様の指導を行っていると考ええる。その他の子どもS先生の指導でKと同様に、「学習の楽しさ」を感じるようになったのかは、今後さらに調査したい。

文献

- 宇津木奈美子(2017). マイノリティの子ども達に対する学習権の保障『日本学習社会学会年報』13, 43-45.
- 岡崎敏雄(1997). 日本語・母語相互育成学習のねらい『平成8年度外国人児童生徒指導資料』(pp. 1-7)茨城県教育庁指導課.
- 朱桂栄(2007). 『新しい日本語教育の視点——子どもの母語を考える』鳳書房.
- 文部科学省中央教育審議会(2021). 「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料」. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/senseioun/mext_01317.html, 2023年8月20日閲覧

エッセイ

「自分らしさ」とは何か

複数言語環境で成長する子どもとの出会いを通して

北村 名美*

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

1. このような活動を僕が外国人だからやるの？

ある日の日本語指導で、トウマ（仮名）は「You do this kind of activity because I'm a foreigner?」（筆者訳：先生はこのような活動を僕が外国人だからやるの？）と私に尋ねた。これは、幼少期より複数言語とともに成長してきた自分自身を考える活動を日本語指導の中に取り入れた時のトウマのことばだった。そして、日本語指導を担当¹し、ある程度信頼関係が構築されたときのことばだった。このことばを聞いた瞬間、トウマのことを十分理解していたようで、理解できていなかったのではないかと考えた。ここでトウマの説明を簡単に行う。トウマとは、サッカーが大好きで、将来プロサッカー選手になる夢を持つ中学3年生の男子生徒である。また、日本とアジア M 国にルーツを持つことや、来日直前まで父親の仕事の都合で、ヨーロッパ A 国で生活していた経験があるため、日本語、英語、アジア M 語、ヨーロッパ A 語と複数言語に触れながら幼少期を過ごしてきた。

「先生はこのような活動を僕が外国人だからやるの？」と発したことばの意味を考えてみた。授業の冒頭で、トウマ自身がどのように幼少期より複数言語とともにこれまで成長してきたの

* 早稲田大学大学院日本語教育研究科修了 (Eメール: nami_kitamura@fuji.waseda.jp)

1 筆者は、東京都内のある公立中学校で約半年間、日本語指導担当教員として、トウマの日本語教育に関わった。

かを振り返り、自分に自信を持つことを授業の目的としていることをトウマに伝えていたが、トウマにとってこのような授業をすることは「ただ自分が外国人だから行っている」と外国人扱いされたと感じたのである。その理由として、トウマは、ヨーロッパ A 国に住んでいた頃に、日本とアジア M 国のルーツや、日本人の名前、肌の色、言語能力などの理由から、他者より好奇心まなざしを向けられることが多々あったと私に語ったことがある。その語りから、トウマを理解しようとする際、外見や名前など目に見えるものに注目し、そこからトウマについて理解を深めていくのではなく、トウマだけが語ることのできる移動の経験や記憶、努力、挫折などより人間としての本質的な部分に注目してほしいというトウマの思いを筆者はしっかりと受け止め、考えていくべきだと学んだのである。

2. 自分は自分なんだ

「先生はこのような活動を僕が外国人だからやるの?」という発言があった日本語指導から2週間後のとある日本語指導のことである。

トウマが Black Lives Matter (BLM) に興味があることから、Black Lives Matter (BLM) について一緒に考えた。このような事例は米国だけでなく、あらゆる国(日本を含む)においても存在していることを対話した。そして、私が「Black Lives Matter (BLM) が今後起きないように、人権を守るためにはどうすればいいかな」とトウマに質問をした。そうすると、トウマは真っ先に「気にしないこと」と答えた。なぜこのように答えたのかその理由を私が尋ねたら、他者からのまなざしによる来日前と来日後の経験を話してくれた。「ヨーロッパ A 国に住んでいた時は、肌も黒いし、名前も一人だけ日本人の名前だから、道を歩いていたら、何度も見られることがあって、なんで何回も見てくるんだよ!と思うこともあった。でも日本人の名前を持つ人が一人もいなかったから、ちょっと特別な感じもした。今は、サッカー部のみんな日焼けしていて、肌が黒いから僕は目立たなくなったし、身長は、ヨーロッパ A 国の時はみんな大きくて、自分が小さく感じていたけど、今はみんなから羨ましがられる。でも、僕の苗字は日本の中だと普通だから、苗字はちょっと特別感がない感じがする。こんな経験から今は「自分は自分なんだ」と思うようにしよう!と思っている」と話した。

特に、最後の「自分は自分なんだ」ということばは、他者からのまなざしに苦しんだ日々もあったが、現在は、肌の色、身長、名前など目に見えるものによる他者からのまなざしを乗り

越え、大好きなサッカーにひたむきに取り組む自分自身を誇りに思い、夢に向かって突き進んでいこうというトウマの芯の強さが見られた瞬間だった。

3. 「自分らしさ」とは何か

私はトウマと出会い、日本語指導を通してトウマと信頼関係を築く過程で「自分らしさ」とは一体何か日々考えさせられた。私もトウマと同じように日本と韓国にルーツを持ち、「自分は一体何者なんだろう」と考えながら成長してきた。トウマと出会うまで、そして、大学院でトウマのような複数言語環境で成長する子どもについて深く研究するまで、日本人でも韓国人でもない私を既存の型にあてはめたり、既存のコミュニティに自分も所属し、居場所を作りたいと思ったりすることもあった。しかし、トウマのプロサッカー選手になるためにひたむきに努力する姿勢や、自分がルーツを持つ言語ができる・できないという点で自分の存在価値を決めるのではなく、自分のやりたいことや信じることを軸に「自分らしさ」を表現するトウマの姿勢が今の私に必要な力ではないだろうかと気づくことができた。

複数言語環境で成長する子どもたちの「自分らしさ」に関する重要な研究はたくさんあるが、トウマの語りから、たとえ見た目や名前という目に見えるものから他者のまなざしを向けられることがあったとしても、自分のやりたいことや夢に向かって専念する生き方、他者の目を気にせず「自分にはこれがある」という自信を持つことも自己形成するうえで非常に重要なのではないかと考えを深めることができた。

日本社会の一般的な見方に自分自身を合わせようとする、自分自身の良さや個性が見えなくなってしまうときがある。トウマとの対話を通して、「私」という人間を既存の型やコミュニティにあてはめるのではなく、自分だけの新しいコミュニティを作って生きていったらいいのではないかと考えが変容していった。現在では自分という唯一無二の存在を誇りに思い、今までのポジティブな経験もネガティブな経験もすべて、現在の「私」を作るうえで欠かせない運命的な経験だったと思っている。

文献

川上郁雄(編)(2010)『私も「移動する子ども」だった——異なる言語の間で育った子どもたちのライフストーリー』くろしお出版。