

エッセイ — 【特集】「継承語教育」を問い直す

## みいちゃん，日本語できるよ

みいちゃんがわたしたちに問うていること

中野 千野\*

© 2021. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

### 1. はじめに

わたしが子どもの日本語教育に携わるようになって10年以上が過ぎました。その間、家庭の事情で、わたし自身も日本、アメリカ、オーストラリアと移動し、さまざまなバックグラウンドを持つ子どもたちと出会い、かれらの「日本語」の学びを支援してきました。一人ひとりの子どもたちとの出会い、そしてかれらと紡いだ日常は、わたしにとってはどれも珠玉の物語です。今回そのような珠玉の物語を紡ぎ合わせ、改めて「物語」として描いてみたい思いました。その理由は、その物語を通して、子どもの日本語教育にかかわっている人だけではなく、もっと広く、さまざまな人に子どもの「ことば」の学びを身近なものとして捉え、考える素材にしてもらえたらという願いがあったからです。

今回、ご紹介する物語は、わたしが子どもの日本語教育の実践者としてかかわってきたある子どものおかあさんから頂いたメールがベースになっています。そのメールに書かれていたエピソードをわたしが再構築し、物語として描いたものです<sup>1</sup>。なぜなら、頂いたメールに書かれていたエピソードは、子どもの「ことばの教育」を考えていくとき、なにか大切なことをわたしたちに問うていると感じたからです。とはいえ、そのおかあさんから頂いたメールをここでそ

\* コミュニティランゲージスクール教員・オンライン日本語講師・一児の母（豪州在住）

1 本人の承諾を得た上で使用。

のまま紹介する、また実在するある特定の子どもを登場させるという形はとっていません。物語として編みなおすことで、読んでくださる皆さん一人ひとりが、－ああ、私の知っているあの子もそうなのかな－とか、そうそう、そういうの、あるよね－などといったように、なにか重なる部分を見つけたり、そこはちょっと違うかななどと思ってみたりと、みなさんそれぞれに思いを馳せることが自由にできたらと考えたからです。ゆえに、そのメールのエピソードとこれまでかかわってきたさまざまな子どもたちとのエピソード、子どもたちそれぞれの思いも織り交ぜながら「みいちゃん」という主人公を創り上げました。そのみいちゃんが、キッチンとリビングという日常の空間で、おかあさんと織り成すやりとりは、みなさんの目には、どのように映るのでしょうか。

それでは、「みいちゃん, 日本語できるよ」に、ご案内いたしましょう。

## 2. みいちゃん, 日本語できるよ

みいちゃんは、目がくりくりとした元気いっぱいの8歳の女の子です。肩まで伸ばした明るい茶色の髪には、いつもお花やりボンが色とりどりに並んでいます。そのお花やりボンは、みいちゃんの淡いピンク、時にはレモン色、雲の色など、いろんな色のお洋服といっしょに、ひらひらと楽しそうに舞っています。

そんなおしゃれが得意なみいちゃんは、英語を話すおとうさんが生まれ育った国で、おかあさんと三人で暮らしています。ふだん、家族で話すときは英語ですが、おかあさんが日本から来た人なので、おかあさんとは日本語（正確にはおかあさんの故郷のことば）で話しています。

みいちゃんは、月曜日から金曜日までは、家の近くの小学校（みいちゃんは「英語の学校」と呼んでいます）に通っています。日本のおじいちゃんやおばあちゃんともお話ができたり、手紙を書いたりできるようにと、毎週土曜日は、土曜校<sup>2</sup>で日本語を勉強しています。でも、みいちゃんは最近、この土曜校に行くのが嫌でたまりません。最近というか、本当はもうずっと前から。土曜校は、幼稚園の頃から通っていて、日本語を話すお友達もたくさんできて、それなりに楽しかったのですが、だんだん日本語で話すことも面倒になってきました。日本語で話そうと思うのですが、英語が先に口から飛び出てきたり、時にはいろいろなことばがミックスに

2 補習授業校の別称。土曜日や放課後などに、日本国内の小学校や中学校の一部の教科を日本語で学ぶ教育施設。

なったり。今では、お友達は、みんな違う学年のクラスに行ってしまいました。今のクラスの子は、みんな知らない小さな子たちばかり。

でも、もっといやなのは、金曜日の夜。だって、土曜校の宿題をしないといけないからです。やっと英語の学校(現地校)が終わって遊べるというのに。日本語の本の音読は、すごーくゆっくり、しかもぼつりぼつりとしか読めません。時間がかかって、かかって。読んでも意味もよくわかりません。プリントの宿題は、「ひらがな表」がないと書けません。カタカナといえば、もう最悪。ひらがなとカタカナが、頭の中でごっちゃになってダンスをし始めます。だから最後は、いつもおかあさんに「お手伝い、お願い」ってになってしまうのです。そのうち、おかあさんもだんだんイライラしてきて、「さっきも言ったじゃない、ここまちがってるよ!!」、-ああ、もうやだ! やりたくない! -ってなって、大げんか。金曜日の夜はいつもこのパターンです。だからみいちゃんは、決心したんです。今日こそは、今日こそは。

リビングの白い壁からのぞくと、おかあさんは、忙しそうに夕飯の支度をしていました。みいちゃんは、少し湿った手でスカートの両裾をぎゅっと握りしめると、そっと後ろから「ママ」と呼んでみました。おかあさんは「ん、みいちゃん?」と確かめるように聞くと、ゆでたパスタを笊にあげています。「みいちゃんね、お歌をつくるの、上手やで」-あれ、なんでこんなこと今言っちゃうんだらう-おかあさんは、パスタのゆで具合を見るように数本ほおぼりながら「知ってるよう。いつも大きな声で、歌ってるやん」と口をもぐもぐ。「うん、でもね、英語だったら、ノートにたくさん sentences 書くやろ。それ、ピアノですぐ歌える、すぐやで」。冷蔵庫のドアに留めてある英語の学校のお知らせのマグネットを上へ下へといじくりながら、言いました。みいちゃんの方にやっと振り向いたかと思うとおかあさんは、「ほんまやな。みいちゃん、歌、上手に作るよな。ママ、歌われへんもん」そう言って、にっこりすると、またシンクの方を向いてしまいました。なんだかみいちゃんもほっとして「うん、ママ、じょうずじゃない」。調子に乗って、つい言ってしまいました。

ダメダメ! ああそうだ! あの話! 「この前英語の学校でな、あの class leader になってん。みいちゃん、先生の help してるし」。みいちゃん、とっておきの最新トピックです。おかあさんは、冷蔵庫の野菜室から玉ねぎを取り出すと、まな板の上で玉ねぎの皮をむき始めました。「へえ、そうなん! そりゃ、すごいな。みいちゃん、がんばってるね。ママ、めっちゃ、うれしい」ちょっと誇らしげな様子でみいちゃんをちらっと見てウィンクしました。「え、うれしい?」「そうや。うれしいに決まってるやん。日本語も、そのくらいがんばってくれたら、ママ、もっと

うれしいなあ」そう言いながら、今度はまな板の上に玉ねぎを置くと包丁でばっかっ。玉ねぎは半分になりました。あたりに玉ねぎの匂いが漂い始めました。みいちゃんは慌てて次のトピックを探しました。「みいちゃんな、kindy(幼稚園)さんから土曜校行ってるし、ひらがな、読めるよ」。おかあさんは「そやな。がんばったもんなあ」。包丁を小刻みに動かしながら、玉ねぎを切っています。

－そうだ！－みいちゃんは、急いでリビングからお絵描きノートを持って来て、キッチンの片隅で、知っている限りの日本語を書きました。－あれ、これ、カタカナだった？－みいちゃんは、急いで書いたノートをおかあさんの方に向けて「ママ、みいちゃん、ひらがなで sentences, 書けるよ。見て見て。ほうら」。ちょっと面倒くさそうに、おかあさんはみいちゃんのお絵描きノートを覗き込むと、「ここな、のばす音やん、棒、入れな」と顎でツンツン。－しまった！－。「みいちゃん、カタカナでも書けるよ。ほら、ミ、あれ、いは、いは、なんだっけ？」「ほらな、忘れてるやん。毎日少しずつやらな、すぐ忘れる」。

「あっ！！」突然、おかあさんは何か大事なことで思い出したかのように声をあげました。「そういえば、あした土曜校やん、みいちゃん、日本語の宿題終わったん？」キッチンタオルで急いで手を拭くと、「はよう、もっといで」そう言いながら小走りに、みいちゃんの両肩を後ろから軽く押しました。

リビングに入ると、おかあさんは何かを探し始めました。みいちゃんは、焦ってきました。「ママ、あしたは、エマがな、バースデーなん。来てって」－そう、明日はエマんここに行きたいから、絶対行きたいから、土曜校は、行かない、もうずっと行かない－そう言いたいのにとばが出てこない。心臓はドクドクドク、今にも口から飛び出てきそうです。手にもまた汗がじわー。なのにおかあさんはなにもなかったかのように「そんなん、みいちゃん、急に言われたって行けないよ。だって、あした、みいちゃん、土曜校あるやん。土曜校にもお友達、たくさんいるよ。みいちゃん、どうしたのーって、待ってるよーって」。おかあさんはリビングのテーブルの上に、みいちゃんの土曜校の赤いランドセルを置くと、椅子を引いて「よいしょ」と、ゆっくり腰を下ろしました。みいちゃんは、もう止まりません。「だって、土曜校のお友達、みいーんな、一年生だよお。みいちゃん、ほんまは Year 3」。さっきの玉ねぎの匂いが今になって目に染みてきました。声までなんだか涙声です。「そうや、だからがんばらな。はよ、漢字も覚えてな、日本語上手になって、三年生のクラスに行かな」。おかあさんは、みいちゃんの赤いランドセルから日本語の本やら漢字ノートやら、次から次に出しています。赤いランドセルは、

そのたびに上へ横へとぐうらぐら。「目が」「目が何?」「なんか」。

みいちゃんは、泣きそうになるのを必死でこらえて言いました。おかあさんはテーブルに日本語の本やら漢字ノートやら、宿題のプリントを置くと、みいちゃんの方を向いて言いました。「みいちゃん、このまえ、『おむすびころりん』上手に読んでくれたよね。ママな、涙が出た。ほんま、うれしかった。日本のおばあちゃんも、おじいちゃんも、とっても嬉しかったって。みいちゃんが、キンディーさんから、ずうーっと土曜校、がんばってくれたから。こんどは、一年生の漢字もがんばらないと。ここまで、せっかくみいちゃん、がんばってくれた」とやさしく頭を撫でました。みいちゃんは、おかあさんの嬉しそうな顔を見ると、なんだか自分まで嬉しくなってきました。「ママ、うれしい?」「うれしいに決まってるやん。英語の学校に行ったら、どんどん英語になって、最近、日本語、みいちゃん、忘れてきてるもん。パパと英語ばかりやから、土曜校行かなかったら、もう、すぐ忘れる」。

その時みいちゃんの目がぴくっ!「目」「目?目がどうしたん?」「なんか、動く」そう言うとみいちゃんは、瞼を人差し指と親指で、ぐうっーと広げて見せました。「いつから?」おかあさんはそう聞きながら、どれどれとみいちゃんの顔を覗き込みました。「ずうーっとまえ」。「それは、大変。じゃあ、見せて。うーん。どれどれ、ちょっとパチパチしてみて。もう一回。今、ママ、見た。でもだいじょうぶみたい。なんともなってなかった。さっ、みいちゃんなら、がんばれる。はよう、宿題やらな。あした、日本語の先生に『はい』って渡さない。先生も待ってるよ」。おかあさんは、みいちゃんの肩をポンポンとたたくと「ママ、お手伝いするし」と言いながら、日本語の本を開き始めました。みいちゃんも、えんぴつを一本、筆箱からゆっくり取り出しました。そしてえんぴつの端を両手で持つと、こんどはゆっくり回しながら「ママ、でも、みいちゃんな、こんなにママとお話し上手やのに、なんで土曜校、行かなあかんの。みいちゃん、日本語できるよ」そう言うと、少し首をかしげておかあさんを見上げました。するとおかあさんは、大きく息を吸い込んだかと思うと、こんどはゆっくり吐いて、小さく小さく、何度も何度もうなづきました。そして日本語の本を静かに閉じると、今度はみいちゃんの方をまっすぐに向いて、穏やかな声で言いました。「ほんまやなー、みいちゃん、そうや、めっちゃ日本語上手やもんなー、天才やな」そう言いながら、みいちゃんの頭を何度も何度も、何度も何度も、撫でました。みいちゃんも、ありったけの笑顔でおかあさんを見つめていました。

### 3. 「日本語」の学びを巡る思い

「みいちゃん、日本語できるよ」を読まれて、みなさんはどんな思いを抱かれたでしょうか。

みいちゃんの「日本語」の学びを巡る思いは、みいちゃん本人だったら、みいちゃんのおかあさんだったら、みいちゃんの土曜校の先生だったら、あるいは、今だけを見るのではなく、長いスパンで見てみたらなど、それぞれの立場、時期、期待によっても、さまざまな思いが生まれてくることでしょう。

現在、わたし自身も海外で子育てしているということもあり、いろいろな研究会や親の集まりに参加したりしていますが、どんなに新しい理念や実践、方法論が議論されようと、結局のところ、親の立場としての関心ごとは、言語習得のスキルにあるように感じています。たとえば、日本語に関心を向けさせるにはどうしたらよいのか、楽しみながら日本語を維持、伸ばしていくためにはどのような工夫や実践が効果的かなどです。これらの関心ごとの底流には、できることなら、日本語もなんとか続けてもらって、現地語（この場合は英語）と同じくらいに使えるようになってくれたら、いやいや同じくらいとまでは言わないけれど、せめて簡単な読み書きができてくれたら、（親が）老後になって日本語しかわからなくなったときに、日本語でやりとりできたら、あわよくば、その高い言語能力を活かし、本人が望む大学に入り、望む仕事を心得、充実した人生を歩んでくれたらなど、さまざまな期待や願いがあります。とりわけ、子どもが小さいうちは、その期待も大きいといえるでしょう。親ならそのような願いや期待を抱くのは、当然のことです。親たちのそういった思いの背景には、今なお、とりわけ大学などの高等教育機関で、「世界に貢献し、活躍するグローバルリーダーの育成」などと謳ったいわゆる「高度人材」を育てていこうとする姿勢があったり、社会においてもそのような人材が求められたりする潮流＝現実があるからでしょう。そのため、その理念を実践する学校教育の現場で、教師もまた、そのような人材の育成を頭の隅に置きながら、日々、子どもたちの学びを支えていこうとします。親であれ、子であれ、教師であれ、人類がこれまで進歩してきた経緯に鑑みるなら、誰しもが人として高みを目指し、主体的に取り組んでいこうとすることは決して否定されるべきものではないですし、わたしも間違っているとも思いません。しかしそういった潮流は、社会の中で、さまざまな背景、さまざまな立場の人が共生していけるような「多文化共生」が叫ばれる一方で、時として「高度人材の育成」の名のもとに、たとえば「ICTリテラシーを駆使して仕事ができる・できない」、「日本語ができる・できない」、「英語ができる・

できない」というように、「～ができる・～ができない」といったスキルの習得面に焦点化され、そこを目指していくような矛盾した価値観も育てています。

わたしも、親の一人ですから、先述したような「あわよくば」への期待を子どもに持つことが正直しばしばあります。もちろん、言語習得のスキル面も含めて「ことば」の教育を進めていくことは、これまでの言語教育においても長い間議論されてきたように、とても重要なことです。しかしながら「できる・できない」に焦点化され、そこが目指されてしまうと、その目的が見えなくなった時に、人はことばを学ぶ意味も見失ってしまうのではないのでしょうか。「みいちゃん、日本語できるよ」の物語では、その時のみいちゃんにとっての「日本語」とは、なんだったのでしょうか。日本にいるおじいちゃん、おばあちゃんにつながるための大切なツールでしょうか。日本語の「読み書き」ができて、お手紙を書いたり、読んだりできることが、みいちゃんにとっての学びでしょうか。子育てに正解がないように、この物語の解釈にも正解はありません。この物語を通して、わたしも含め一人ひとりが考えていくことが大切で、意味があることだと思っています。

#### 4. みいちゃんと息子のことばへのまなざし

わたしは、日々、多様な背景の子どもたちに「日本語」を教えつつ、9歳になる男児を海外で育てていますが、時々息子とのやりとりの中で、はっとさせられることがあります。

一年ほど前、こんなことがありました。国際結婚をしてヨーロッパに住む友人が、SNSに息子さんとおとうさんとのやりとりを投稿していました。その内容は、おとうさんがまだ幼い息子さんに自分のこと（この場合、おとうさん）が好きかどうか尋ねたところ、息子さんが「全然」と答え、さらに「0(ゼロ)」と言い換えたというのです。そのことにショックを受けたおとうさんが「うえーん」と泣く真似をすると、「パパ、泣かないで！ゼロがいっぱいだからね」とおとうさんを慰めたという微笑ましいものでした。そして、その一連のやりとりを見ていた友人が「ゼロがいっぱいでも、ゼロはゼロなんだよ」と息子さんにつぶやくその一言がなんともユニークでほっこりする投稿でした<sup>3</sup>。その投稿を見たわたしがリビングで一人笑っていたら、息子がやってきて「なにが面白いの？」と聞くので、内容を話してみたのです。すると息子は

---

3 本人の許可を得たうえで掲載。

「ゼロは、〇(マル)だから、マルがいっぱいだから大丈夫だよ。日本(語)のマルは、いいことだよって(そのおとうさんに)言ってあげて」というのです。わたしは予想だにできなかった息子のことばにとっても驚き、自分の子どもながらそんな考え方もあるのかとすっかり感心してしました。そして、その時、息子のことばへのまなざし、すなわち、いろいろな角度からことばを捉えようとするその柔軟な発想に「ことば」の教育の根幹を揺さぶられたような気がしたのです。

また、ある日の夕飯時には、息子がランチのときに交わしたクラスメートとのやりとりを話してくれました。「ママ、きょう友達(クラスメート)とすごい発見をしたんだよ。オーストラリアとかアメリカでは中指を立てたら、悪いことばになるんだよね。で、日本は小指を立てると悪いことばになるらしいって友達が言ってて。じゃあ、どこかの国ではどれかの指が悪いことばになるんだったら、全部立ててパーにしたら、世界で一番悪いことばになるよねって話になったんだよね」と話してくれた。その真偽はともかくとして、わたしは、その友達と息子のやりとりを聞きながら、そういったことばへのかれらの柔軟な発想は、いろいろな背景やいろいろなことばを持つ人々が共に生きる日常の中で、異なることばや文化、価値観などさまざまな境界に触れ、その境界を行ったり来たりしながら言語化することで生まれてきているのではないかと考えていました。そのような息子のことばへのまなざしは、言語習得のスキルに焦点化していたなら、決して見えてくるものではなかったでしょう。そして、この息子の「ことば」へのまなざしは、みいちゃんの物語に現れているみいちゃんの「ことば」へのまなざしと何か通じるものがあるように感じたのです。

## 5. おわりにーみいちゃんが問うていることー

昨今、日本国内外にかかわらず、みいちゃんや息子のように複数言語環境で成長する子どもはたくさん存在します。しかし、わたしたちがかれらをまなざす時、どのようにまなざすかによって、かれらが紡ぐストーリーは全く違った様相となります。

「移動する子ども」学<sup>4</sup>を提唱する川上(2021)は、「移動」を経験する人々を理解するには、

4 「『移動する子ども』という経験と記憶と向き合いながら成長する子どもたちや大人たちの生を理解し、支え」、「動態的な世界を生きる複合的なアイデンティティを育む教育実践」の学を指す。(川上, 2021, p. 270)



「『移動』と『ことば』というバイフォーカルな視点」(p. 6)から見ていくことがとても重要だと述べています。川上(2021)は、国籍やエスニシティ、出生地などを中心に捉える見方を「定住者の視点」といい、その視点から捉えるのではなく(p. 6), 「『移動』を経験する人々の生活を常態と捉え」, 「定住者の視点」から遊離し「『動く』視点」から捉えていく必要性を主張しています(p. 39)。

このことをもう少し身近なものとして捉えてみましょう。このエッセイで紹介したみいちゃんの物語は、もし、わたしが「定住者の視点」から描いていたら、おかあさんは、みいちゃんに最後まで土曜校の宿題を強い、土曜校に通わせようとする場面で終わっていたでしょう。また友人のSNSへ発した息子のエピソードも、息子の友達とのランチの時のやりとりも、日常のたわいもない出来事として、あえてこのエッセイでとりあげることもなかったでしょう。そればかりか、みいちゃんの物語でいえば、「そんなこと言ってないで、漢字の一つでも早く覚えなさい」という物語の終わり方であったかもしれないし、息子にも「そんなこと言っているから、在籍学級の時間に、いつまでたってもEALクラスのお世話になるんだよ」などと言ってしまっていたかもしれません。

みいちゃんの物語を書く中で、わたしは、みいちゃんのおかあさんの立場からみいちゃんを見てみたり、みいちゃんだけではなく、これまでかかわってきた子どもたちの思いに馳せて、かれらの思いからみいちゃんに代弁してもらったり、自らの視点をさまざまな登場人物に移しながら、子どもたちの「ことば」への思いを伝えようとしました。そのようなプロセスを辿る中で、息子の「ことば」へのまなざしとみいちゃんの「ことば」へのまなざしがどこか重なって見える瞬間がありました。その瞬間とは、自分に起こっている事象、目の前に広がる課題を、もう一人の自分を登場させて見ようとするその感性、そこから生まれるさまざまな解釈、それを言語化し、異質なものを、異なる価値観、言語、文化背景を持つ者への寛容な態度、一生懸命に理解しようとする姿勢、それらもまた「ことば」を学ぶ醍醐味でもあり、習得すること以上に大きな収穫だということを改めて見せられた時です。わたしは、これらの動的な言語行動をことばへの「まなざし」<sup>5</sup>と呼んでいます(中野, 2020), 残念ながら日常生活において語られるとき、こういった側面は話題にすら登場しません。なぜなら、そういった側面は、点数として数字に表れるわけでもなく、成績として評価されるわけでもないからです。さらには、望

---

5 「見る・見られるという関係性のもとに視線や態度、ことばなど、非言語・言語行動に現れる認識的な枠組み」を指し、その形成過程は、動的な認識活動として捉えること(中野, 2020, p. 43)。

む大学に入る時の、あるいは仕事に就くための直接的な評価の対象とも成り得ません。しかしそうであったとしても、川上(2021)がいうように、とりわけ複数言語や文化に触れながら育つ子どもの生活世界や生き方、すなわち動的な「生」を理解するには、かれらの向ける「まなざし」に敏感にならなければ、かれらの「生」は見えてこないでしょう。そしていつの時代になっても、かれらを「定住者の視点」からまなざし、当該社会での適応を目指し、習得を強いていくことになるのです。そうならないためには、言語習得のスキル面だけに目を向けるのではなく、ことばに触れること、学ぶことで育まれる豊かな感性、他者理解、異質なものへの寛容な態度などにも、もっと目を向け、拾い上げ、社会に還元していくことで、結果的には大学など高等教育機関や社会で求められているような「世界に貢献し、活躍するグローバルリーダーの人材育成」につながっていくのではないのでしょうか。その一方で、たとえ、誰しもの目覚ましい活躍を見せるグローバルリーダーにならなくても、日常において日々繰り広げられる他者理解、異質なものへの寛容な態度などの実践もまた、一つの社会貢献であり、日常を変えていく大きな力につながらないとも言えないのです。子どもたちのそういった小さな「まなざし」にも気づくことができるように、わたしたちもまた、自身の中にある「定住者の視点」を『動く』視点へと開拓していく努力が日々必要なのかもしれません。

## 文献

川上郁雄(2021). 『「移動する子ども」学』くろしお出版.

中野千野(2020). 『複数言語環境で生きる子どものことば育て——「まなざし」に注目した実践』早稲田大学出版部.