



研究ノート

## 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

深澤 伸子\* 池上 摩希子†

### ■要旨

本稿では，親や教師たち自身がモノリンガ的な価値観から脱却することを目指し，2011年から行ってきた「複言語・複文化ワークショップ」について報告する。これまでの活動を紹介した後，2017年9月実施のワークショップを中心に「自分を語り他者と体験を共有する場」としてのワークショップの意義を考察する。それによって，場を起し，場を超え，場と場を繋げるワークショップの実践としての意義を示したい。

### ■キーワード

複言語・複文化  
語り  
トランスランゲージング  
言語ポートレート  
ワークショップ  
場の拡張

© 2018. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

### 1. はじめに

「タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会」(Japanese Mother Tongue and Heritage Language Education and Research Association of Thailand (以下, JMHERAT))は，タイで育つ日本にルーツを持つ子どもたちの幸福を，子どもを取り巻く全ての大人たちが，それぞれの立場から「ことば」を切り口に考えていくことを目的に2006年12月に創設された。当初は，日本語を自分の出自につながる言語とする子どものための日本語教育を「母語・継承語」教育という観点から考えようとしていた。しかし，現在では，日本語が子どもにとってどのような位置づけであっても「自分を理解し，人を理解し，社会との関係を拓いていけることば」と考え，セミナーや勉強会，ワークショップなどさまざまな活動を実施している。そうした活動を通

\* JMHERAT 代表 (Eメール: [shinko.fukazawa@gmail.com](mailto:shinko.fukazawa@gmail.com))

† 早稲田大学日本語教育研究科 (Eメール: [ikegami@waseda.jp](mailto:ikegami@waseda.jp))

して、教育機関や立場を超えて、教師・親・専門家が連携して子どもの問題を考えることを目指している<sup>1</sup>。本稿ではそれらの活動の中の「複言語・複文化ワークショップ」を取り上げ、この一連の活動が何を目指しどう展開してきたか、そして課題は何かを述べていく。なお、本文中でデータとして使用した感想や語り、ブログ上の記述は全て、本人に公開の許可を得たものであることを記しておく。

## 2. タイにおける「複言語・複文化ワークショップ」

### 2. 1. タイの状況

タイで育つ日本にルーツを持つ子どもたちは、複数のことばを使って生きている。日常生活はタイ語だが家庭内では日本語とタイ語という子どももいれば、親との共通言語が英語である場合や、家庭内で日本語だけが使われている場合もある。また、就学先としてはタイの現地校、日本人学校、インター校等がある。タイの現地校にはバイリンガル校<sup>2</sup>もある。これらの多様な学校間を移動する子どもも少なくない。このように子どもを取りまく言語文化状況は複雑で多様である。

こうしたなか、子どもたちの中には、単言語・単文化で生育した人と自分とを比べ、自分を中途半端な存在と感じ、自己肯定感や自尊感情をもてずにいるケースが少なくない（川上編, 2010; 尾関他, 2011）。また周囲の期待から完璧を目指して苦しむケースもある（深澤, 2009）。子どもが複数言語環境で育つことで、言語もアイデンティティも「どっちつかず」になるのではないかという不安を感じる親も少なくない（深澤, 2013）が、この不安の基盤にあるのは「母語話者」を理想とする価値観であり、一つの言語について均質で完璧な能力を目指す能力観である。「母語話者」を理想とする価値観は親である自分たちが日本語日本文化で育ってきた中で培われたもので、親だけでなく教師達にも共通して存在する。「話せるのに書けないし読めない」と子どもの部分的な能力に関して否定的に語られることも多い。完璧な能力への指向は子ども自身の自信のなさにもつながり、母語話者並みの能力が期待される負担から逃れるため日本語名を名乗らない、など自分の存在を隠すことにもつながっている（尾関他, 前掲 2011）。したがって、私たちはこうした能力観から脱却し、複数の言語と文化を生きる者として、子どもを、そして親や教師としての自分をも捉えなおすことが重要だと考える。

### 2. 2. 「複言語・複文化ワークショップ」で目指したこと

ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）で謳われている「複言語主義（Plurilingualism）」では、完成された母語話者並みの能力は前提とされておらず、複数の言語が同時共存してひとつのシス

1 <http://d.hatena.ne.jp/jmherat/> を参照のこと。

2 タイの英語教育推進策によって生まれたタイ人対象の学校。タイの学校カリキュラムで運営され、タイ語で学ぶ教科と英語で学ぶ教科がある。現在は3言語以上の多言語教育を謳う学校も多い。

テムをなしているとみなされる。そのため、部分的な能力も肯定的に捉えられる。文化についても同様に、一人の人間の中に複数の文化が共存していることが「複文化主義」として捉えられている（吉島, 大橋訳, 2014）。この複言語・複文化主義における能力観は以下のようにも述べられている。

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, 部分的な能力も含まれる。(コスト他, 2011, p. 252)。

複言語複文化の考え方では, 言語や文化の混交の「程度に関わらず」, 明確に「能力」とされる。言語であれ文化であれ, 持てるすべての能力を資源とし, それらを総動員して新たな言語世界や文化環境に立ち向かい, 主体的にアイデンティティを構築できる力, それこそ複数性を生きる子どもたちが目指すべき能力ではないのか。私たちは, 親も教師も, この考えに立って自分たちは子どもたちをどう捉えているかを問い直す必要がある。

しかし, 単言語単文化的な価値観は私たち自身に埋め込まれていて, 普段はほとんど意識されていない。この埋め込まれた価値観をあぶりだし, 自分の現実にもある複言語・複文化といった価値観を構築する必要がある。そのためには, 経験を可視化し言語化することで自分を客観視し, 自分がすでに複言語・複文化を生きていることを自覚することから始めたい。また視覚化することで多数の人間が経験を共有できるのではないかと考えて, 「複言語・複文化ワークショップ」を実施した。

### 3. 「複言語・複文化ワークショップ」の実際

#### 3. 1. ワークショップの展開

JMHERAT では 2011 年 8 月から「複言語・複文化ワークショップ」を開始した。2018 年 3 月現在, 広く広報し参加者を募って実施したものが 4 回 (第 1 回から第 4 回まで)<sup>3</sup> と, JMHERAT の会員を中心に対象を特定して実施したワークショップが 3 回 (勉強会, ダブルの大学生会, 子ども会) で, 計 7 回を数える (表 1 参照)。

第 2 回目では, 生活の中の「違和感・困難点」をドラマ化した。これは自身の文化観を捉えなおすことを目指し, 複文化ゆえの「違和感・困難点」に焦点を当て, 自分の中にある文化意識を

3 館岡洋子氏 (早稲田大学) のご協力のもと開始し, 第 4 回まで広く広報も行って協働で実施した。

|   | 時期           | 内容       | 対象                 |                |
|---|--------------|----------|--------------------|----------------|
| 1 | 第1回WS        | 2011年8月  | 言語マップ              | 親, 教師          |
| 2 | 第2回WS        | 2012年8月  | 違和感をめぐるドラマ         | 親, 教師          |
| 3 | 第3回WS        | 2015年8月  | 関係性マップ             | 親, 教師          |
| 4 | 勉強会          | 2016年1月  | 関係性マップ             | 親, 教師          |
| 5 | ダブルの<br>大学生会 | 2016年4月  | 言語マップ              | 日本語を学ぶダブルの大学生  |
| 6 | 第4回WS        | 2017年9月  | 言語マップと<br>言語ポートレート | 親, 教師, ダブルの子ども |
| 7 | 子ども会         | 2017年12月 | 言語マップと<br>言語ポートレート | ダブルの子ども        |

表1 ワークショップ一覧

ドラマにして可視化, 言語化することを試みたものである(深澤, 館岡, 印刷中)。本稿では表中のその他の活動, 言語マップ, 関係性マップの活動と言語ポートレートの活動について, 事例を中心に報告していく。

### 3. 2. マップ活動の概略

ワークショップにおいては, 具体的な活動として, 自分を相対化し自身の現実の経験を可視化する活動を考えた。それが言語マップと関係性マップという二つの活動である。活動の詳細は深澤, 館岡(前掲)で述べてあるので, ここでは概略を紹介する。

#### 3. 2. 1. 言語マップ

言語マップは一人の人間の言語経験を可視化したものである。縦軸が場面, 横軸が時間を表し, 場面と時間で使用する言語を言語によって色分けして示す。これで一目で言語の使用状況がわかる。図1はタイ人女性と国際結婚をしているある日本人男性の例である。

この例では, 一番薄い色で日本語, 中間の色でタイ語, 最も濃い色で英語を示してもらっている。さらに, 自分が大変だと感じた時期や場面が矢印のシールを貼ることで示されている。縦軸の場面の欄には, その人が自分にとって大切な言語使用場面が描けるよう自由欄を設けてある。例えば, アニメ, 音楽, などが言語使用として加えられ, そこでの使用状況が描かれる。マップを描いた後には, 4, 5人のグループを作って自分のマップをグループ内で紹介し, やり取りをしながら互いの経験を共有することを目指す。

言語マップの課題は文化的な状況は表すことができないことと, ことばの発達にとって重要な他者との関係性が見えないことであった。そこで, 誰とどのような言語活動を行っているか, またどのような文化背景の人と関わりがあるか, 自分の言語と関係性を可視化する試みとして関係性マップの作成を行った。

#### 3. 2. 2. 関係性マップ

関係性マップでは, 自分をマップの中心に置き, そこから「毎日」「時々」「たまに」と会う頻

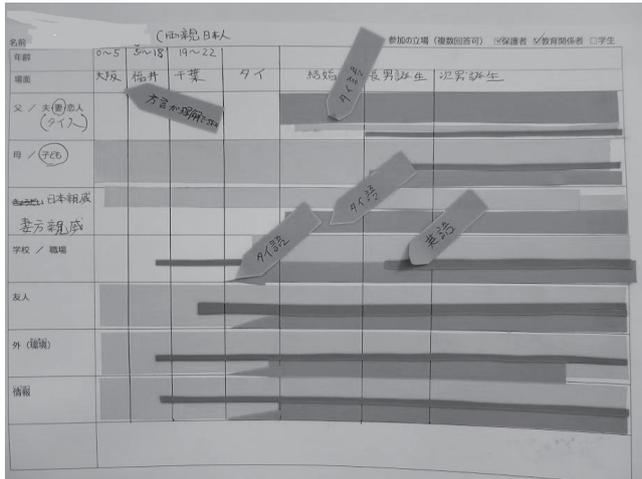


図1 言語マップの例

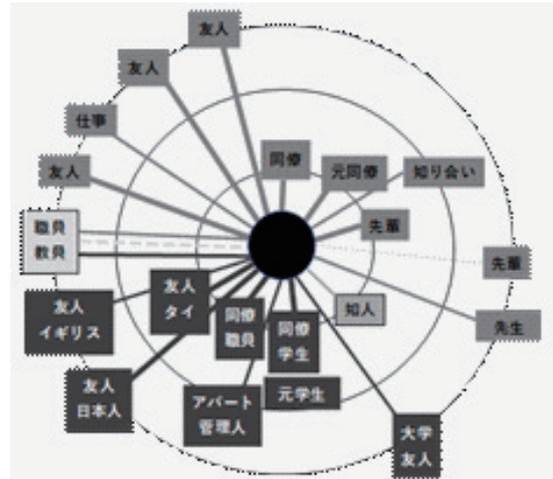


図2 関係性マップの例

度を表した同心円を描く。関係の濃さと強さは線の太さや線の種類で表す。

つまり、たとえ毎日会う人でも自分にとってそれほど重要ではない存在と感ずる場合は、自分とその人を実線ではなく点線で結ぶことになる。実際にはこのマップも言語を色別に描くが、図2はモノクロで作成し直した例で、英語、日本語、タイ語、である。このマップはタイで10年以上働く日本人(独身)の例である。話し手の文化背景と使用言語とが一致しているわけではなく、同じ相手に対して複数の言語を使用している場合も共通して見られる。関係性マップも、自分のマップを描き終わってからそのマップを紹介し、自分の現在の言語世界と人との関わりがどのようなになっているかを話し合う。

### 3. 2. 3. マップ活動の意義

2011年の第1回ワークショップでは言語マップの活動を、2015年のワークショップでは関係性マップの活動を行っている。それぞれのワークショップの参加者の感想から、活動の意義について、検討してみたい。

#### (1) 2011年・第1回ワークショップ-言語マップ-

初めてのワークショップでは、親<sup>4</sup>を中心にインター校などの教師たちが44名集まり、この「場」を企画した私たちの予想を超えた反響があった。日本人学校の教師からは「〇〇人という考え方自体が、よく分からなくなってきた」という感想があり、インター校の教師からも「次の日学校に行って、子どもたちが、『日本人は』、『〇〇人は』と話すのを聞いて違和感を覚えた。日本人、〇〇人という枠に入れる意味はあるのか」という感想が寄せられた。これまで自明のこととして疑問にも思っていなかったことを問うており、構えや価値観が揺さぶられているのがわかる。また「国際結婚して海外に暮らす私たちは「必要以上に」日本語と日本文化を子供たちに伝えたいという気持ちが強いのではないのでしょうか？」という親もいて、ここでも問い直しが起きている。また、親の気持ちの「ブレ」も話題になり「思考停止した信念ではなく、考えながら更

4 以降、保護者や養育者も「親」、様々な校種の教員や支援者も「教師」で統一する。

新していくそれはブレでもいいのではないか」など、活発に意見が交わされた<sup>5</sup>。

## (2) 2015年・第3回ワークショップ-関係性マップ-

第3回ワークショップは、親と様々な機関の教師たちが31名集まった。関係性マップを描いた後、「気づきシート」に気づいたことを書いてもらった。自分のマップを描いた後と子どものマップを描いた後の2回、そして全体共有をしてから、3回目を記入してもらった。以下、気づきシートの中からいくつか抜粋して紹介する。

- ・ 言語以前に子どもとかかわろうとする時間をもち密度を深めることが大切。(親)
- ・ 子どもにとって話したいと思う相手の存在が大切なのだと感じた。(親/教師)
- ・ 「何人である(べき)」identityを押しつけない。(親)
- ・ 親の言語選択のあり様はいろいろあると思うが、その言語使用でどんな楽しい体験が伴うかがやはり大切。親でもないアヤさん<sup>6</sup>との関係が強くなり、タイ語の力が伸びていることも一つの例。(親/教師)
- ・ 関係によって自分が使いたい言語が決まってくる。自分が気持ちよく使える言語ができたことで、自分の世界が広がる。自分を思ってくれている人(受けとめてくれる人)とのコミュニケーションは、幸せなものである。(親)

言語の問題を、関係性や心理面から捉えている視点が窺える。この視点は親や教師にとって、これまでの自分自身にはなかった視点ではないか。またこの回では、家族の構成員全員に共通する言語がなくても大きな問題はないケースについて報告された。その結果、「家庭内共通言語は必要なのだろうか」という議論が起こり、引き続き、会の勉強会で話し合われるテーマとなった<sup>7</sup>。

## (3) マップ活動の意義

マップを描き、語りを共有することで、言語使用状況の変化や多様さ、多様な言語背景の人との関わりといった、簡単には言語化できない複言語・複文化の世界を色や線で可視化し表現することができた。この可視化によって、これまでの自分の言語・文化体験を、人との関わりも含めて相対化することができた。さらに、個人の経験は、可視化されることによってその場に参加している全ての人々に、複言語・複文化的事実として実感してもらえ、共有してもらうことができたのである。その共有によって、それまで自分が囚われていた構えや価値観を見直し、自分を捉え直すことができたのではないだろうか。

---

5 これまでも JMHERATS 主催でセミナーや勉強会は実施していた。しかし、自分を語り、お互いから学び合うことを目的としたワークショップはこれが最初である。このような、複数の言語と文化で子どもを育てる親と教師が、子どもの問題を通して共に、自分を語り、語りを共有する機会はタイではほとんど見られず、これが初めてだったのではないかと思われる。

6 家で雇っている「お手伝いさん」のタイでの呼称。

7 2015年11月7日勉強会。ブログ:2015年11月勉強会報告参照。「家庭内言語について」というテーマで話し合われた内容がわかる。

#### 4. ワークショップの新たな展開——子どもが語りを共有する場

関係性マップの活動を最初に試みた第3回ワークショップ(2015年)は4時間を超えるものになった。しかし「短いと感じた」「楽しかった」「またやりたい」という感想が数多く見られたこともあり、翌2016年1月、再度、関係性マップをもとにしたワークショップを「勉強会」として実施した<sup>8</sup>。このときに初めて、「子ども」の立場<sup>9</sup>での参加者が見られた。日本とタイの国際結婚家庭で育ち、タイの大学で日本語を専攻する大学生であった。それまで、親や教師の立場で話し合っていたワークショップであったが、初めて子どもの立場で参加した人自身が描いた関係性マップとその語りから、子どもの置かれた国際児としての孤立状況を私たちは知ることになったのである。

また、研究会の運営委員には大学で日本語を教える教師もおり、日頃からクラスにいる国際児の学生のことを気にかけていた。教室外で教師を呼び止め、自分のことを語りだす学生もいるという。また、タイ人教師からこうした学生への対応について相談されることもあり、子どもたちのための場をつくる必要を教師自身も感じていた。そこで、研究会所属の教師達が中心になり、日本語学習を選択した自分の学生たちに声をかけ2016年4月に「ダブルの大学生会」を開催した。ここから、ワークショップは新たな展開を見せることになる。

##### 4. 1. 「ダブルの大学生会」——2016年4月<sup>10</sup>

参加者は表2の9名であった。大学生の他に研究会の運営委員と保護者の一人がファシリテーターとして参加した。なお、表中の情報は2016年4月2日現在のものである。

この回では、自分の言語マップを描いた後、「大変だった時と場面」に矢印をつけた。グループ内で自分のマップを説明してから、お互いに「大変だったこと」をテーマに話し合った。その後、グループ毎に大変だったことを書き出し、それがどんな大変さだったのかをグルーピングしてタイトルを付けてポスターを作成した。そのポスターを用いて発表することで、グループで話された内容を全体で共有した。マップは実際はカラーで作成されたが、便宜上、ここではモノクロの表示になっている。判別しづらいが、両方とも濃い部分が「タイ語の使用」、薄い部分が「日本語の使用」を表している。

##### 4. 2. 子どもたちが描いた言語マップと語り

C君のマップからは、日本からタイへ移動したことによって言語環境が大きく変化しているのが見て取れる。このような変化はC君に限らず子どもたちの描く言語マップの一つの特徴である

<sup>8</sup> ブログ:「2016年1月ワークショップ報告」(マップ事例, ポスター紹介, 参加者感想)で詳細がわかる。

<sup>9</sup> 移動を経験して成長した「元・子ども」のことを指す。以降、同様の大学生も「子ども」「子どもたち」と表す。

<sup>10</sup> ブログ: 第1回ダブルの大学生会「日本人なのに」「日本人だから」

| 参加学生  | 大学         | 日本語専攻 | 移動歴  | 両親の国籍          |
|-------|------------|-------|--|----------------|
| A (男) | S 大学<br>4年 | 主専攻   | タイ生まれタイ育ち (移動経験なし)                                     | 母: 日本<br>父: タイ |
| B (女) | H 大学<br>卒業 | 主専攻   | タイ (6歳まで) → 日本 (11歳まで) → タイ                            | 母: タイ<br>父: 日本 |
| C (男) | H 大学<br>3年 | 主専攻   | 日本 (6歳まで) → タイ   | 母: タイ<br>父: 日本 |
| D (女) | C 大学<br>4年 | 主専攻   | 日本 (8歳まで) → タイ   | 母: タイ<br>父: 日本 |
| E (女) | S 大学<br>4年 | 主専攻   | 日本 (10歳まで) → タイ  | 母: タイ<br>父: 日本 |
| F (女) | S 大学<br>2年 | 主専攻   | アフリカ (2歳まで) → 日本 (6歳まで) → タイ (18歳まで) → 日本 (20歳まで) → タイ | 母: タイ<br>父: 日本 |
| G (男) | C 大学<br>4年 | 副専攻   | 日本 (2歳まで) → アメリカ (4歳まで) → 日本 (6歳まで) → タイ               | 母: 日本<br>父: タイ |
| H (男) | H 大学<br>4年 | 主専攻   | 日本 (7歳まで) → タイ (8歳まで) → 日本 (10歳まで) → タイ                | 母: タイ<br>父: 日本 |
| I (男) | S 大学<br>2年 | 主専攻   | タイ (2歳まで) → 日本 (8歳まで) → タイ                             | 母: タイ<br>父: 日本 |

表2 参加した大学生のプロフィール一覧

ことがわかった。移動後、C君はタイの生活に適応するのに必死で「日本語は捨てました」と言った。日本人の親との離別もあって、タイに移動してからは全ての場面での使用言語がタイ語になっている。C君は高校生に入るころ、日本のサブカルチャーに活路を見出した。そこから、情報の全ては日本語で取るなど意識的に日本語を再学習し、大学では日本語を専攻して日本に繋がる興味のある意味「武器」として、日本で生きることにした。

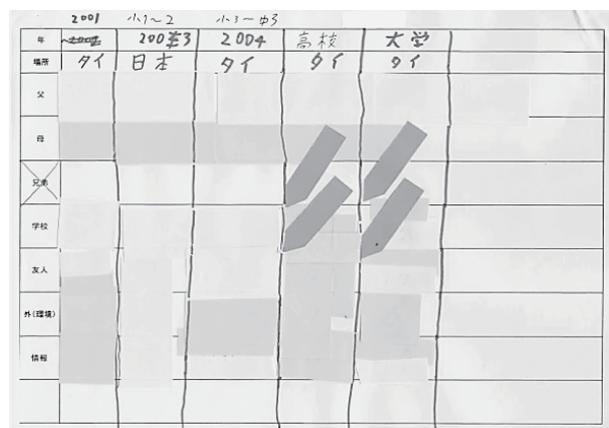


図3 A君 (母: タイ, 父: 日本) のマップ

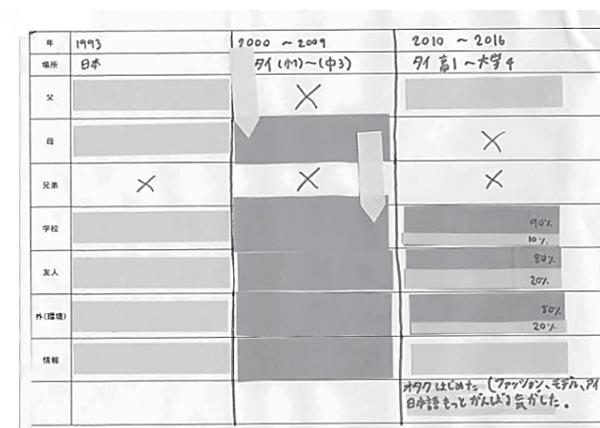


図4 C君 (母: タイ, 父: 日本 / 離別) のマップ

「大変さ」を表す矢印が日本からの移動を経験した時期に集中していることは参加者9名全員に共通していた。「大変さ」の理由としては使用言語が変わっただけでなく、愛着のある「こと」や「もの」との断絶、「人」との別れなどがあげられた。しかし、空間移動の経験がないタイ育ちの学生にも共通し、かつ、最も熱心に語られた「大変さ」は、周囲の日本人から嵌められる「枠」であった。強調されたのは、日本語学習の場面で日本語が「できたら「日本人だから」、できなければ「日本人なのに」と言われる」ことであった。C君のように、日本語をほぼ喪失し再学習した場合も同様であった。また、A君の場合は日本人学校からタイの高校に進学したのだが、その

ときの環境変化に「大変さ」が集中していた。高校ではタイ語がわからず苦勞するが、教師からも級友からも「親がタイ人ならできるはず、しゃべれるならわかるはず」とされ、その大変さは理解されなかった。

学生たちの描いた言語マップと語りから、移動の歴史や置かれた状況が見えてくる。それは教室の中では知り得なかった「子どもたちの現実」であった。同級生はもとより教師にも強固に存在する単言語能力観もまた、見えてきた。文化に関しても同様であった<sup>11</sup>。学生たちは彼らなりに、大学で日本語を学習する理由と切実さをもっている。しかし、その理由が知られることはなく、彼らの実情は理解されていない。私たちワークショップ開催者もこの会がなければ知り得なかったことであろう。そこで、彼らの実情をさらに広く知ってもらうために、学生自身に自分の経験と思いを語ってもらう会を同年9月に開催した<sup>12</sup>。また、研究会を運営する側も、委員4名で外部の日本語教師のための研究会で発表<sup>13</sup>するなどして、実情を広く知ってもらい共有する試みをJMHERATとして意識的に行った。

#### 4. 3. 気づきと新たな課題

複言語・複文化ワークショップの目的は、私たちが囚われている単言語単文化的価値観を再考することにある。実際、親たちの感想からは新たな価値観によって自分を捉えなおしたことによる解放感を見ることができた。また、「ダブルの大学生会」は子どもにとって初めて自分を語る場になり、そこに喜びを見出していた。大学生会でC君は休憩も取らずに話し続けていたし、参加した全員が「楽しかった」と感想を寄せた。同じ大学の同じクラスにいても話したことがなく、国際児としての自分の経験や思いを語ったのはこの日が初めてだったと言い、自分を語る場がないことも明らかになった。ただ、気になったのは、彼らがさかんに「タイ人は…」「日本人は…」という表現を繰り返すことであった。周囲からの決めつけに苦しめられながらも、同じ価値観の中にいるように感じられた。

親たちの多くは、成人した後の移動で複言語・複文化の環境に入っている。この場合、現状と以前の自分を比較し、今の自分を相対化するのはそう難しいことではなかった。しかし、子どもにとっての移動は大人とは違う意味をもつ。他者の価値観は自分を脅かすものとなり、以前の環境やそれ以外の状況と比較して考えることは難しく、大人よりも相対化されにくいのではないか。そうであれば、子どものためにこそ、複言語・複文化ワークショップのような活動が必要であろう。枠に縛られるようにして育った子どもたちをその囚われからどう解放していくか、それが活動の具体的で新たな課題になったのである。

11 「日本のことをなんでも聞かれる。誰からも同じようなことを聞かれうんざりする」ことも全員共通の体験として語られた。

12 2016年9月4日「私とことばと、生きるということ～ダブルの学生の声を聴く～」

13 2017年1月21日「なぜ彼らは大学で日本語を選択したのか——日・タイ国際結婚の子どもにとっての日本語学習の意義」タイ国日本語教育研究会第238回例会発表

## 5. 新たな課題に向かって

### 5. 1. 親と教師と子どもが共に活動するワークショップー言語ポートレートの導入ー

子どもたちにとっての場をつくることと具体的な活動を再考することを目的に、2017年9月4日、ワークショップとしては初めて親と教師と子どもが共に活動する回を実施した。参加者は41名<sup>14</sup>、そのうち子どもは中学生、高校生、大学生の6名であった。活動は言語マップと言語ポートレートの二つを行うことにした。8グループを構成し、グループには様々な立場の人が混ざるよう編成したが、6名の子どもたちのうち、中学生とタイ語のほうが使いやすい子ども4名を同じグループにし、ファシリテーターとしてタイ語のできる運営委員がそこに入った。子どもたちのプロフィールを簡単に紹介する。

表3 参加した子どもたちのプロフィール一覧

| 名前       | 年齢                      | 移動歴   | 両親               |
|----------|-------------------------|---|------------------|
| MALIKA   | インターナショナル校 12年生<br>17歳  | タイ生まれ。幼児期半年日本→タイの日本人学校→高校からインターナショナル校                             | 父：日本<br>母：タイ     |
| ARISA    | インターナショナル校 12年生。<br>17歳 | 日本での生活経験はない。<br>タイの幼稚園→日系幼稚園→日本人学校→高校からインターナショナルスクール              | 父：日本<br>母：タイ     |
| YUUKO    | 日本人学校中学部 3年生。<br>15歳    | タイ生まれ。現地の幼稚園→日系幼稚園→日本人学校小学部、中学部                                   | 父：日本<br>母：タイ     |
| MIKU     | タイの大学日本語学科 2年生<br>19歳   | 日本で生まれ、6歳の時に父親と離別しタイへ。小学校、中学校、高校とタイの現地校                           | 父：日本<br>母：タイ     |
| TAKANORI | タイの大学日本語学科 2年生<br>20歳   | タイで生まれ、3歳までタイ→4歳から5歳日本→6歳タイ→8歳から12歳、日本→13歳からタイ                    | 父：日本（離別）<br>母：タイ |
| JUN      | 日本の大学 4年生<br>23歳        | 日本で生まれてから短期でタイ・日本と移動を繰り返して→9歳から親と離れ一人でタイ→17歳で日本にもどり普通受験で大学進学、日本在住 | 父：日本<br>母：タイ     |

次に、活動の流れを紹介する。(1)(2)(3)の活動終了時に活動の感想をシートに記入し、最後に全ての活動の感想を書いてもらった。なお、言語マップの見方は「3. 2. 1.」を参照していただきたい。

### 5. 2. 子どもが描く言語マップと言語ポートレート

#### 5. 2. 1. 子どもが描いた言語マップ

子どもたちが描いた言語マップと語り<sup>15</sup>を見ていこう。

14 内訳は、日本語教師14名、保護者11名、インター校教師4名、そのほか6名。これはグループ構成する際に立場を尋ねたことに対する回答。インター校教師であり親でもあるなど、重複する立場の人は多い。

15 その子どものグループに入っていた研究会の運営委員がメモしたものである。

(1) 言語マップ活動

- ①自分のマップを作成し, 「大変さ」 シールを貼る。
- ②マップに描かれた自分の経験をグループ内で「大変さ」を中心に紹介する。
- ③大変だったことをポストイットに書き出しグルーピングする。
- ④グループ毎に自分のマップとポストイットを貼ったポスターを作成。そのポスターを壁に貼り出す。 ⇒「活動の感想」記入

(2) 言語マップ全体共有

貼りだされたポスターを見て回り, 共有する。 ⇒「活動の感想」記入

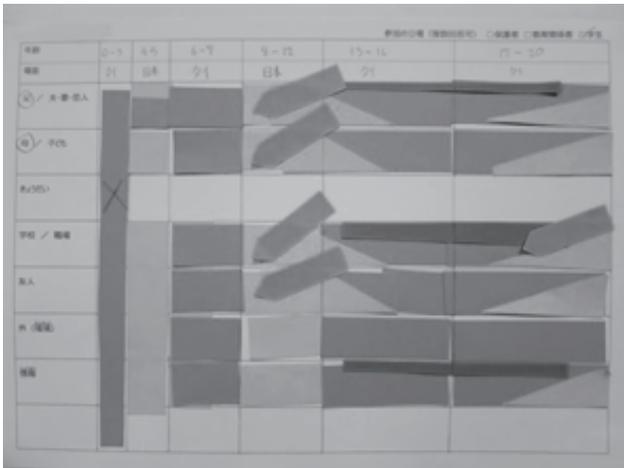
(3) 言語ポートレート活動

- ①言語ポートレートを作成する。
- ②自分の言語ポートレートをグループ内で解説する。
- ③(1)の④で壁に貼りだした自分の言語マップの下に言語ポートレートを貼る。 ⇒「活動の感想」記入

(4) 壁に貼りだしたポスターを見て回り, 説明を聞きたい言語ポートレートにシールを貼る。

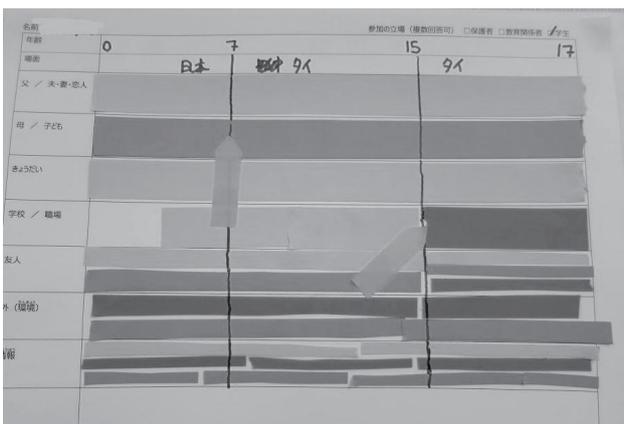
⇒「全体の感想」記入

(5) 希望の多かった言語ポートレートについて発表してもらう。



TAKANORI (20 歳 大学の日本語学科 2 年)

タイで生まれ, 4 歳から 12 歳までタイと日本の移動を繰り返した。「日本語ができたならまたタイに帰り, タイ語を思い出したらまた日本。日本語がわかったらまたタイ。またやりなおさなければならない」そういう生活を繰り返した。日本人の父親とは離別し 13 歳からタイに住む。環境が変わるたびに大変だった。今はいちから日本語を学習中。



MALIKA (17 歳 インター校 12 年生)

幼稚園に入る時, 自分一人で日本に送られ, 日本の祖父母の家から幼稚園に通った。どうして自分だけ日本に行かされたのかはわからない。理由は今も聞いていない。小学校に上がる時にタイに戻され, 日本人学校から高校はインター校。今までの人生で一番たいへんだったことは日本から戻ってタイ語をすっかり忘れてしまい, 母と話せなくなったこと。

親の都合による空間移動によって一気に環境が変化した TAKANORI のケースは, 4. 2. で紹介した C 君と共通している。また, 全ての子どもで学校が変わるとマップの色も大きく変わっていたことも, 「ダブルの大学生会」に参加した子どもたちと共通していた。言語マップを描いて,

子どもたちがどのように感じたかを見てみよう。

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労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。(ALISA)

普段意識していないことを、改めて言語マップで整理して他の人と比べることで、“ハーフ”としての自分に向き合えたような気がします。同じ境遇の方と共有することによって、自分だけじゃないんだとか、他の方はこんな場面でこういう苦労をされたんだなとわかり、“ハーフ”としていつも1人ぼっちの気分でしたが、他の人もそうなんだと安心することができました。(JUN)

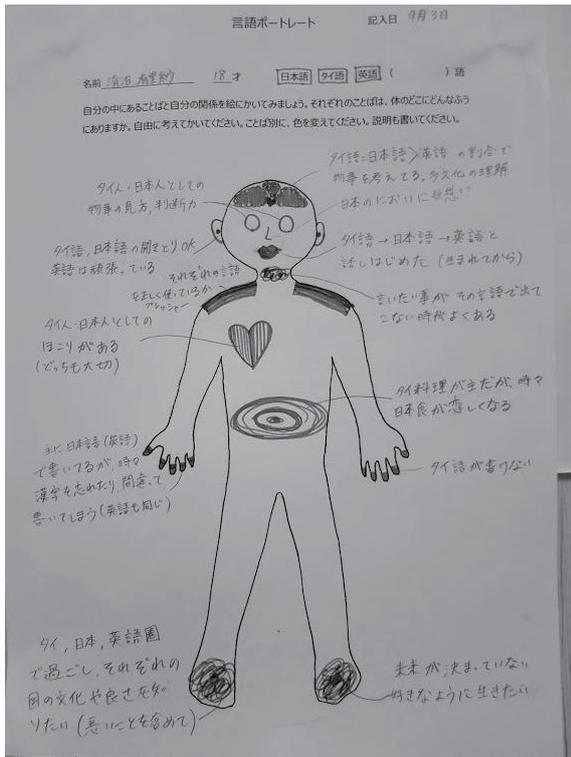
大変だったのは自分だけではないという安心感と共感が強く表れている。また、特に中高生は幼い頃に遡って自分の経験を描くのが難しかったようだ。記憶が薄れていることも多く、ALISAは最初、「大変なことは別になかった」と言っていたのだが、「大変」の矢印シールを貼っているうちに思い出してきた。YUUKOは父親も参加していたので、父親に尋ねながら描いていた。過去の出来事や想いを思い出すことで自分と向きあって整理ができることを面白いと感じるのは子どもも大人も同様であった。大変だった過去を思い出すことで、それを乗り越えてきた自分に自信を持つことにもつながるようであった。

#### 5. 2. 2. 子どもが描いた言語ポートレート

言語ポートレートは人型のイラストに自分と言語の関係を描きこむものである (Busch, 2012; 姫田, 2013; 尾関, 2017; など)。言語マップではこれまでの自分を描き、言語ポートレートで今の自分を描けると考えて採用した。この言語ポートレート活動でどのような対話が起きたか、3人の事例を報告する。これらの事例は全体共有の時間の後で、参加者側からもっと詳しく話を聞きたいと選ばれたものである。子どもたちはステージに上がり自分の言語ポートレートについて発表した<sup>16</sup>。語りは子どもたちの発表を記録した動画の音声から文字を起こし、言語や心情に関する語りを抜き出したものである。言語ポートレートとともに見て行く。

---

16 JMHERAT ブログで公開「2017年9月ワークショップのご報告2回目」<http://d.hatena.ne.jp/jmherat/2017年11月2日アップ>



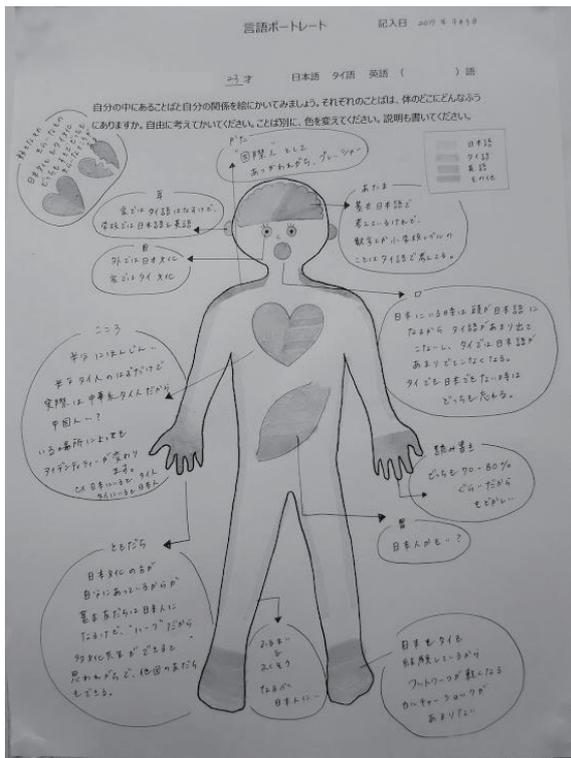
ARISA (17歳 インター校12年生)

口は、まずタイ語、日本語、英語と、話し始めた順番です。

喉のところは、ぐちゃぐちゃになってるんですけど、これは言いたいことをその言語で言えないっていう気持ち。日本語でこのことばを言いたいのに見つからなくて、みたいな感じです。

肩のところは、3つの線になってるんですけど、上から順に英語、タイ語、日本語と、それぞれの言語を話した時に感じるプレッシャーです。次に心は、私はハーフなので、どちらも大切に思っています。

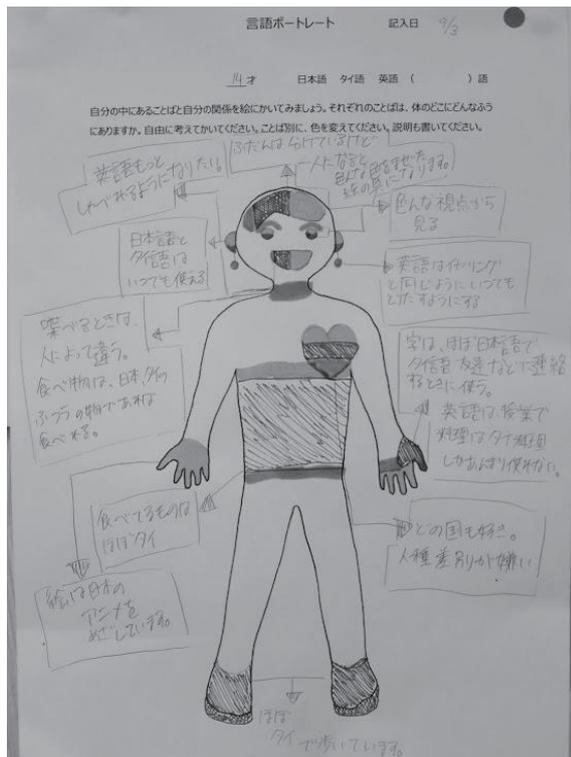
手は、私は右利きなので、主に日本語書いていて。左手は、タイ語が書けない。(下線は筆者による。以下、同様)



JUN (23歳 日本の大学4年生)

頭は基本的に日本語で考えているんですけども、掛け算とか数字とか、小学校レベルの知識は基本タイ語で考えています。

口は、日本にいる時は頭の中は日本語になるのでタイ語はあまり出てこないですし、タイでは脳みそがタイ語になるので逆に日本語が出てこなくなって、場所によって話せる言語が変わってくるので、口はいろんな色にしました。肩は、ハーフだといろんな文化に対応できるよねっていうプレッシャーがあっていろんな色にしました。心は、母方が母の代にタイに帰化した人たちなので、半分日本、半分タイと中国。右手は手をつなぐっていう意味で友だちにしたいけれど、左手は読み書き。タイ語も日本語もどっちも100%ではなくて、どちらも70%から80%ぐらいなので、けっこうもどかしい、ということでギザギザにしました。



YUUKO (15歳 日本人学校中学3年生)

普段アタマの中では、国別に分れてなくて、絵の具を混ぜたようになって、でも話す時はいろいろな言葉が出てきて、日本語も出てくればタイ語も出てくるし、英語がちょっと出てきたりします。

目は、いろんな視点から見て、例えば漢字をタイ人から見たらどう思うか、日本人から見たらどう思うか、外国の人から見たらどう思うかっていう感じ。耳は、タイ語、日本語、いつでも聞き分けられますけど、英語はイヤリングのように使う時だけ取り出して使っています。

ハートの部分は、どれも好き、人種差別が嫌い。学校で「グローバルな未来について考えようという」そういうのがありますが、私はハーフだからそんなもの、生まれた時から始まってるとよって思う。

YUUKOの「絵の具を混ぜたようになっている」という表現は参加者に大きな衝撃をもたらした。これは言語間に境界がなく、複数の言語が渾然一体となっている状態で、トランスランゲージングと言っていい捉え方だろう。渾然一体となっているが「使うときはだれに話すかで自然に日本語とかタイ語とかが出てくる」のは、川上(2015)で言う「個別言語が言語(language)としてすでに存在しているのではなく、相手や場面や文脈などの中で再構築され使用されるプロセスとしてことば(languaging)がある」状態を示す。英語が「イヤリング」のように「つけはずし」ができるという指摘も大変興味深い。英語だけ機能的に捉えられているのは、英語が主に学校で意識的に学ばれた言語だからだろう。部分的な能力を自分で表現しているものといえる。

トランスランゲージングに関しては、筆者ら運営委員も知識としては持ち合わせており、活動を考える時にも混交状態を描けるよう十分に留意していた。例示の際にも混ざっていて良いとは説明した。しかし、描くことそのものに限界はある。ARISAは自分の言語ポートレート活動後、気づきシートに次のように書いている。

確実に決めることは出来なかった(100%の気持ちではなかった)。自分の気持ちを言葉で表すのは難しかった。他の人のポートレートを見て、頭の中や心は自分のものと近い結果になっていた。難しかったが楽しかった。(ARISA)

混ぜてもいいと言われても、描くときには何か決めないことには描けない。これはワークの限界であろう。しかし、色を分けて描いていたYUUKOはその横に「絵の具を混ぜたよう」と書き

込み、発表でもそう伝えた。これが意味するところは、ワークをツールとして、そこからいかに対話を生むことが重要かということであろう。マップや言語ポートレートを描くことは最終目的とはならないのである。

### 5. 3. 親と教師と子どもが参加した意義と課題

参加の少なかった日本語教師と参加したことのない子どもたちに対して呼びかけを行った結果、親と教師と子どもが一緒に活動する場は実現した。では、学び合いは起こったか。

自分自身の多様性に気付くことができた。さらにそれによって、複文化・複言語というのが自分と全く縁のないものでないと気付くことができた。(日本語教師)

これまで「バイリンガル」や「複言語」は、両親のどちらかが一方と異なる言語・文化である人が対象だと思っていたが、今日自分の言語マップ、言語ポートレートを描いてみて、自分もやはり当事者なんだということに気がついた。(日本語教師)

バンコクの日本語教師の多くは、短期滞在者であり、国際結婚の家庭でもない。そのためか複言語・複文化ワークショップそのものへの関心はそれほど高いとはいえないが、そんな日本語教師が当事者意識をもてたといえよう。「学生への対応も改めて考えさせられた」と書いた日本語教師は「自分もワークショップを楽しめ、当事者だったと気づかされた」と書いており、当事者意識からさらに進んで学生への向き合い方をも振り返っていて意義深い。また「ダブルの学生が不自由なく話せているのに何故日本語を専攻しているのかわからなかった疑問が解けた。貴重な時間だった」との感想もあり、ダブルの学生が日本語を学ぶ意味を教師に伝えられたことは大きな意義だと考える。そして、最も印象的だったのはトランスランゲージングについての感想の多さであった。

日本語以外の言語に対して自信がなかったが、現在の状況の意味がわかった。→トランスランゲージング。それぞれの言語が独立していると思っていたので、渾然一体という新しい知識が、素直に現状(自分・子供たち)を受入れることが出来る。(親)

この保護者が子どもに「今のままでいいと言ってやれる」と晴れ晴れとした顔で帰ったのが印象に残っている。また、子どもの将来が不安だと言っていた他の保護者が

トランスランゲージングを知り、全くすばらしいと思いました。今、子供達が持っている複言語能力自体が彼らの能力であり、生きてきた集大成であり、これから生きていくためのツール。(親)

と述べている。混交は現実でありリソースであるという捉え方は、親も励まし当事者も励ますことができる。JUN は自分が国際児であることに悩み続け、今でも「国際児であることが恥ずかしい」気持ちが拭えないという。だが、感想に「トランスランゲージングの考え方を知ったことによってより自分自身に自信が持てそうです」と書くことができた。

本日のワークを終えて心に残った言葉は「絵の具が混ざったような」考え方をしているというダブルの子供の言葉でした。この言葉が「トランスランゲージング」を端的に表しているのではと思います。(親)

これまでのワークショップでもトランスランゲージングの概念について紹介はしていた。しかし参加者の反応は薄く、終了後に話題に上がることもなかった。子ども自身が語ることを意味を感じる。この回のワークショップでは子どもに豊かな語りが生まれ、大人が学んだ。豊かな語り生まれた要因の一つとして言語マップと言語ポートレートの活動があげられるが、豊かな語りを生む活動のさらなる具体化は、重要な継続課題である。

## 6. まとめ——場を起こし、場を越え、場と場を繋げる意義

ワークショップという「場」を起こし、その場で親や教師たちに自身に対する捉え直しが起こっていたことを述べてきた。子どもたちにとってもワークショップは「恥ずかしいと感じていた国際児である自分」を「自信が生まれそう」と捉え直す場になっていた。この「場」で子どもたちは、自分の言語ポートレートを参加者全員の前で説明し、複数の言語と文化と自分の関係を、躊躇せず伸び伸びと語った。それは、複数性を価値とみなす「場」そのものが、彼らに自分の複数性と向き合うことを促し、自分自身を自由に解放することを許していたからではないか。だが、自信が持てそうと語った JUN も「まだ恥ずかしさはある」と続ける。どのように解放が保障された「場」であったとしても、一回の機会でもこれまでの構えや価値観から自由になるなどということは望めない。構えや価値観に、子どもたちは大人以上に無意識のうちに囚われている。そうであればこそ、どのような「場」であっても過程の一つであり、「場」が継続されることによって、問い直しもまた継続されなければならない。

私たちは、これまでもそうであったようにこれからも「場」を継続し繋げていく<sup>17</sup>。それは「場」を起こした者としての研究会 JMHERAT の覚悟でもある。だが、研究会が主体となって場を創り続けるだけでは限界がある。そう考え、9月のワークショップではその拡張も呼びかけた。早

17 後日、YUUKO から子どもだけでワークショップをやりたいと希望があった。他にも希望があったため、同年12月に「子ども会」を実施した。この会には「ダブルの大学生会」の参加者と、ワークショップに参加するのが初めての高校生と大学生も加わった。

速, 親のグループが子どもの気持ちを知りたいと言語ポートレート活動を実施した。インター校でも言語ポートレートを実施した学校が見られた。また, 大学でクラスの学生数人に言語ポートレート実践を行った日本語教師や, 学生を集めて言語マップと言語ポートレートを実践した日本語教師もいた。予想以上の拡張だが, 今後継続されるかは不明である。これらの「場」と「場」を繋げ, 「場」を超えて実践の共有をしていく必要がある。ワークショップでは, 個人が自分を語り, 他者と語りを共有し, 豊かに語りを更新した。実践という「場」もまた, それ自体が「場」を語り, ほかの「場」と対話することで更新され豊かになるはずである。ようやく起きてきた小さな一つひとつの「場」と「場」をどう繋げていくのか, それが現在の新たな課題となっている。

## 文献

- 尾関史, 深澤伸子, 牛窪隆太 (2011). 日本国外で育つ子どもたちにとっての日本語使用経験の意味. リテラシー研究会 (編) 『リテラシー9』 (pp.11-20) くろしお出版
- 尾関史 (2017). 継承語話者・外国語話者・母語話者が共に学ぶ教室での日本語学習の意味—ハワイの高校の日本語クラスでの「言語ポートレート」活動からの考察— 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究 13』 (pp.156-162) 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会.
- 加納なおみ (2016). トランスランゲージングと概念構築: その関係と役割を考える 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究 12』 (pp. 77-94) 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会.
- 川上郁雄 (編) (2010). 『私も「移動するこども」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 (2015) 「ことばの力」とは何かという課題 『日本語学 10 号』 (pp. 56-61)
- 細川英雄, 西山教行 (編) (2010). 『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需要・文脈化へ』 くろしお出版.
- 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〉』 第 49 号 (pp. 249-268) 大東文化大学.
- 姫田麻利子 (2013). 大学生の言語ポートレート 『語学研究叢書 30』 大東文化大学語学教育研究所 (pp. 213 -232)
- 姫田麻利子 (2016). 言語ポートレート活動について 『Etudes didactiques du FLE au Japon 25』 (pp. 62-77)
- 深澤伸子 (2009). 『親とボランティアが創る継承日本語教室の「意義」と「可能性」—タイの教室に参加してきた経験から—』 早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文 (未公開).
- 深澤伸子 (2013). 複言語・複文化の子どもたちの成長を支える教育実践——親が創るタイの事例から. 川上郁雄 (編) 『「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ー』

(pp. 347-372) くろしお出版.

深澤伸子, 館岡洋子 (印刷中). 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『街にでる劇場』(pp.91-102) 新曜社.

吉島茂, 大橋理枝 (2014) (訳) 『外国語教育〈2〉外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社. (John Trim, Brian North, Daniel Coste. (2002). *Common European framework of reference for languages : learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.)

Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503-523.