



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ルの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)

† 早稲田大学日本語教育研究科 (Eメール: 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¹。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²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)³ 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 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 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 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

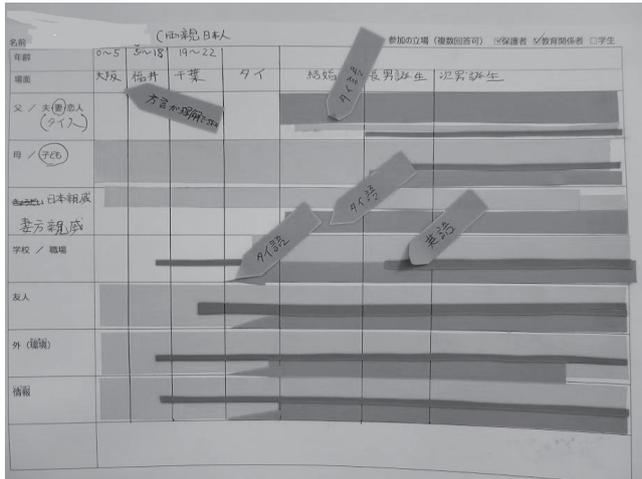


図1 言語マップの例

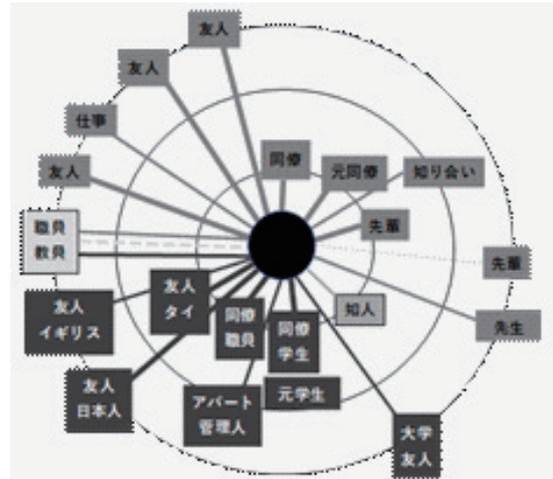


図2 関係性マップの例

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⁴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⁵。

(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⁶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⁷。

(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⁸。このときに初めて、「子ども」の立場⁹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¹⁰

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

⁸ 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。

⁹ 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。

¹⁰ 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 4年	主専攻	タイ生まれタイ育ち (移動経験なし)	母: 日本 父: タイ
B (女)	H 大学 卒業	主専攻	タイ (6歳まで) → 日本 (11歳まで) → タイ	母: タイ 父: 日本
C (男)	H 大学 3年	主専攻	日本 (6歳まで) → タイ	母: タイ 父: 日本
D (女)	C 大学 4年	主専攻	日本 (8歳まで) → タイ	母: タイ 父: 日本
E (女)	S 大学 4年	主専攻	日本 (10歳まで) → タイ	母: タイ 父: 日本
F (女)	S 大学 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 父: 日本
G (男)	C 大学 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 父: タイ
H (男)	H 大学 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 父: 日本
I (男)	S 大学 2年	主専攻	タイ (2歳まで) → 日本 (8歳まで) → タイ	母: タイ 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。

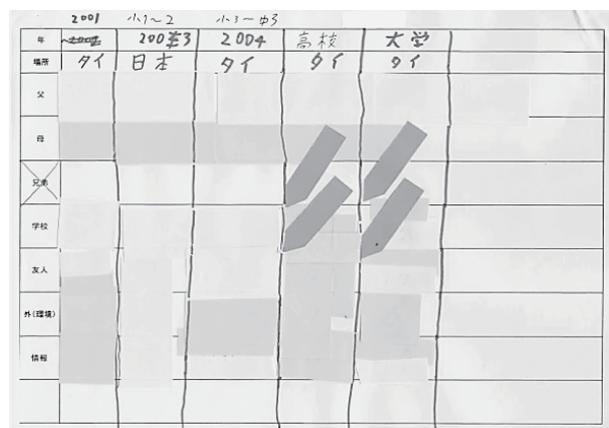


図3 A君 (母: タイ, 父: 日本) のマップ

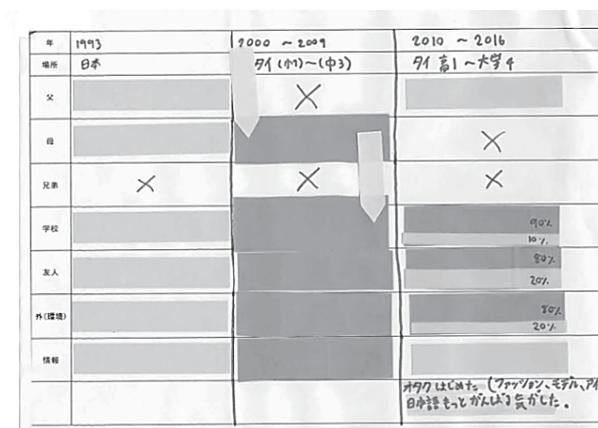


図4 C君 (母: タイ, 父: 日本 / 離別) のマップ

「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¹¹。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¹²。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¹³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ひ、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¹⁴、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 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 母：タイ
ARISA	インターナショナル校 12年生。 17歳	日本での生活経験はない。 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 母：タイ
YUUKO	日本人学校中学部 3年生。 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 母：タイ
MIKU	タイの大学日本語学科 2年生 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 母：タイ
TAKANORI	タイの大学日本語学科 2年生 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） 母：タイ
JUN	日本の大学 4年生 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 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¹⁵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

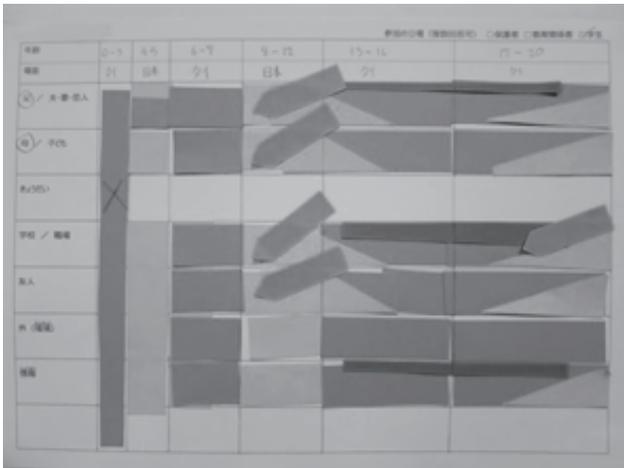
(3) 言語ポートレート活動

- 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。

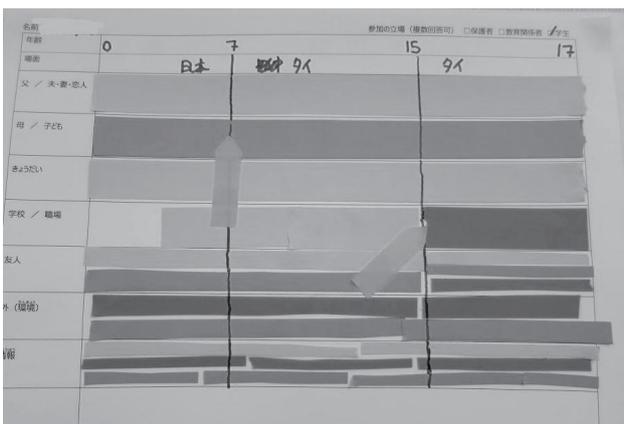
⇒「全体の感想」記入

(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)

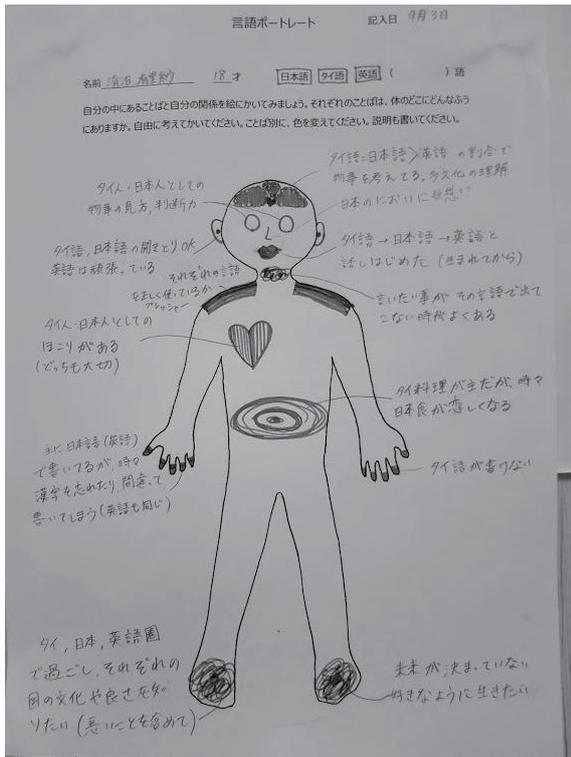
普段意識していないことを、改めて言語マップで整理して他の人と比べることで、“ハーフ”としての自分に向き合えたような気がします。同じ境遇の方と共有することによって、自分だけじゃないんだとか、他の方はこんな場面でこういう苦労をされたんだなとわかり、“ハーフ”としていつも1人ぼっちの気分でしたが、他の人もそうなんだと安心することができました。(JUN)

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¹⁶。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>



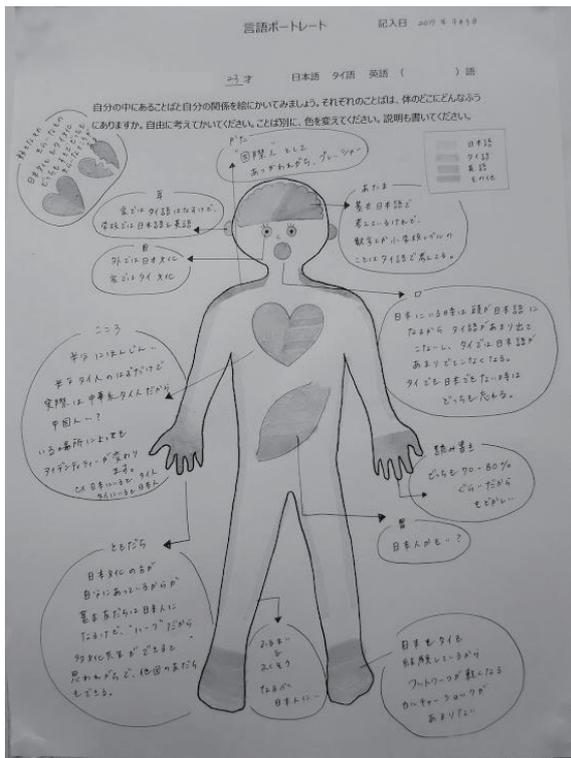
ARISA (17歳 インター校12年生)

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。

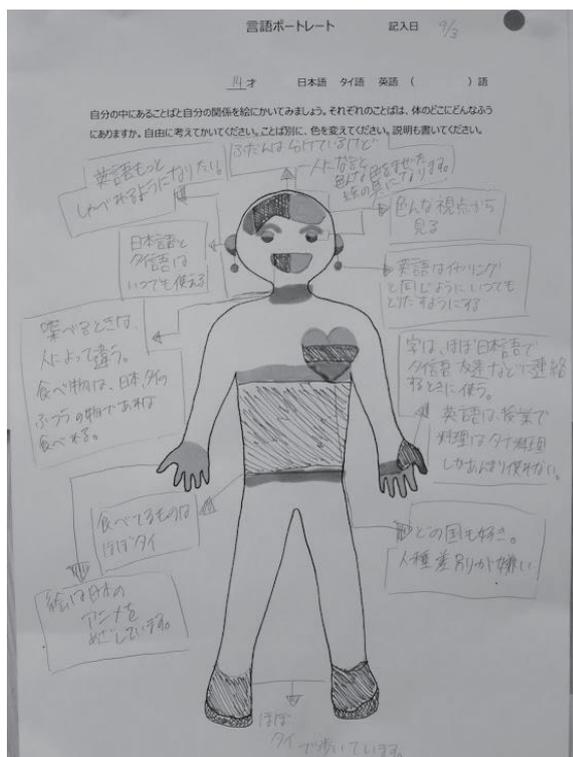
手は、私は右利きなので、主に日本語書いていて。左手は、タイ語が書けない。(下線は筆者による。以下、同様)



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, 親と教師と子どもと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¹⁷。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

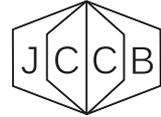
- 尾関史, 深澤伸子, 牛窪隆太 (2011). 日本国外で育つ子どもたちにとっての日本語使用経験の意味. リテラシーズ研究会 (編) 『リテラシーズ 9』 (pp.11-20) くろしお出版
- 尾関史 (2017). 継承語話者・外国語話者・母語話者が共に学ぶ教室での日本語学習の意味—ハワイの高校の日本語クラスでの「言語ポートレート」活動からの考察— 『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究 13』 (pp.156-162) 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会.
- 加納なおみ (2016). トランスランゲージングと概念構築: その関係と役割を考える 『母語・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 (未刊).
- 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.



実践報告

学校における日本語教師の役割とは何か

高校における留学生支援を通じて

齋藤 恵*

■要旨

本稿では、ある私立高等学校における、海外からの正規留学生を対象とする日本語学習支援の立ち上げから2年間の実践経過を踏まえて、高校への留学生の学びの捉え方について考察し、学校における日本語教師の役割を再考する必要性を論じた。

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

■キーワード

高校への留学生
日本語教師の役割
留学経験をめぐる学び
高校生としての学び
ことばの学び

1. 高校への留学生, 高校の日本語教師

本稿では、筆者が2年前から勤務している、私立A高等学校における海外からの留学生支援について、筆者が担当している日本語教育の立場から報告する。

A高校では、海外で小中学校生活を送ってきた帰国生や、日本国内の学校で学んできた海外にルーツのある生徒、そして海外からの留学生を一定数受け入れている。本稿で取り上げたいと考えている「A高校の留学生」は、来日前に出身国で数ヶ月間日本語を学んだ後、日本に留学してきている。日本の学校に短期間滞在し、出身国に戻って高校を卒業する「交換留学生」ではなく、正規生としてA高校に入学し、日本の高校の卒業を目指す。高校卒業後の進路も日本での進学を希望している。

同校には留学生向けの特別なカリキュラムがあるわけではない。週数時間の取り出し型の日本の授業を受ける機会があるものの、それ以外の時間は、他の一般生徒と同じ通常クラスに在籍し、教科の授業および学校行事に参加する。さらに、学校外的生活時間も、他の生徒と同じ寮生活が

* 私立高校講師

基本である。つまり、A 高校の留学生には、他の生徒と共に学校生活を送ることを通じて、日本語の学びも高校生としての学びも深めることが求められる。留学生たちが体験する現実、日本の学校に在籍する「JSL の子ども」が直面する現実とさほど変わらない。言語的な要因から、周囲とうまくコミュニケーションができないと悩んだり、授業についていくことが難しいことに大きなショックを受けたりもする。このような高校留学生に対しても、年少者 JSL 教育におけるこれまでの知見を活かして、支援を行うことができるはずだ、と考え、筆者は日本語教育の実践を行ってきた。しかし、同時に、次のような問いを巡って迷っていった。

- ・ A 高校における留学生の学びとは何か
- ・ A 高校の留学生支援のために、日本語教師の私が果たすべき役割は何か

2年目を終えて、これまでの取り組みの変遷を振り返ると、これらの問いに対する答えが思い描けるようになってきたと感じる。本稿では、まず第2節でこれまでに私がA高校の日本語教師として行ってきたことを振り返り、第3節で問いについて今考えていることを述べる。

2. 高校に勤務する日本語教師として何をしてきたか

2. 1. 日本語力を判定し、支援の方針を決める

A 高校に着任して最初に行ったことは、留学生の日本語能力を判定し、支援方針を決めることであった。留学生と面談をし、留学前の言語学習や生活状況について聞き取ったり、クラスでの様子を観察したり、簡単なテストを行ったりして、日本語力を判定した。

その後、留学生支援の担当者や教務担当、在籍クラスの担任等、他の教員と相談しながら各生徒の取り出し授業時数を大まかに決め、時間割を組んだ。結果、日本語の学習経験が乏しい、いわゆる入門レベルの生徒も含まれ、また、日本語能力が異なる生徒が同じ時間帯に複数来室する時間があることがわかった。日本語の授業の中で、どのような対応をすべきか思案した結果、日本語の学習歴に応じて「入門レベルから学ぶ生徒」「初級後半レベルから学ぶ生徒」と生徒を分け、グループ指導を軸に授業を行うことにした。

これと並行して、日本語の授業を行う「日本語教室」の場所も確保した。一般クラスが並ぶ校舎からやや離れた小さな建物の一室で、教室の窓から一般クラスの様子を見渡すこともできる。木陰で風通しのよい部屋である。

2. 2. 日本語レベルに応じたグループ指導をする

以下、入門日本語グループの生徒たちとの関わりを述べていく。

入学直後の日本語能力判定の結果、「入門日本語グループ」の生徒たちの日本語の力は、日本語能力試験のレベル表示では「N5 未満」、JSL バンドスケールでも、4技能全てにおいて概ね「1

～2レベル」程度であると見立てた¹。そして、周囲の人々と意思疎通できるようになること、特に日本語で周囲の人の話を聞き、自分の思いを話せるようになること、必要最低限の基礎的な語彙、文法を習得することが急務であると考えた。そこで、日本語の授業では、初級日本語教材を使って、文法面、語彙面の補充を行いつつ、数名の語り手が自分のことについて語るテキストを読み、それをモデルとして自分のことや身の回りのことについて話し、書くことを中心に行った。

しかし、このような初級日本語のグループ指導は、数週間で立ち行かなくなった。ある時間の様子を描写すると次のようになるだろう。

日本語教室に入るなり、「今日は、もう、だめ」と言って机に突っ伏す生徒 A。私が、「どうしました？昨日は何時に寝ました？」などと声をかけると、突っ伏したまま「わかんない、わかんない」と日本語でのコミュニケーションを拒絶。同じクラスの生徒 B と C が、「実は、今日、こんなことがあって…」と、母語と日本語を交えながら学校生活で困っていることを説明してくれる。

私も着任したばかりで学校の事情がわからない。言いたいことが何かを聞き返し、ようやく事情を理解し、その話題のやりとりでキーになる言葉を黒板に日本語で書き出して、状況を整理していく。

そのようなやりとりをしているうちに、いつの間にか生徒 A が顔を上げ、B や C に助けられながら、私に直接学校生活で困っている問題について訴え始める。

生徒たちが普段より大きな声で、はっきりと学校で体験していることや思いを私に伝えようとしていることに気づく。

そして、いつの間にか、授業の主題が、初級日本語の学習から、いま体験している学校生活の困難をどうしたらいいかというやりとりへと移っている…。

留学生たちは、集団生活を基本とする日本の学校生活に戸惑っていた。しかし、その戸惑いを冷静に周囲の人に伝えるだけの日本語の力は身につけていなかった。そのため、その場で求められる対応ができないことに失望したり、他の生徒の反感を買ったり、辛い思いをしていた。だからこそ、この時期、彼らは、日本語教室を、学校生活そのものについての経験や気持ちを話し、思いをわかってもらう場として見ていたのだろう。つまり、生徒たちは、いわゆる「日本語学習」

1 生徒の日本語力を判定する尺度として複数の尺度を使った。一つは、日本語能力試験のレベル表示 (N1～N5)、もう一つは、JSL バンドスケールである。日本語能力試験のレベル表示は、日本語の言語知識面での習熟度を表す指標であると私は捉えている。日本語を学ぶ生徒にとって身近なものであるだけでなく、高校の一般の教職員にとってもイメージがしやすいものであると考え、活用している。しかし、同時に、言語知識面の習熟度だけでは、生徒のことばの力を把握することはできないとも考える。そのため、生徒の言語行動面の観察を踏まえて、JSL バンドスケールを利用して4技能の各側面から生徒の日本語の力を記述し、教職員と共有するほか、生徒の成長のプロセスを捉える一手段としてデータの蓄積をしている。

以外の支援を必要としていたと言える。

彼らの話を聞き、留学生支援担当教師や在籍クラスの担任教師に伝えるという対応もした。しかし、彼らの訴える内容は、すぐに状況を改善できるものではないことの方が多く、ただ悩みを聞くことが問題解決の支援になるとは思えなかった。また、私自身、「日本語教師」として勤務しているという役割意識から、「この授業で生徒たちはどのような日本語を学習したか」という観点から自分の授業実践を評価しようとし、学習が進まないことに焦りを感じていた。そのため、生徒たちにも、目先を変えるように働きかけ、初級日本語の授業を進めようともしていた。

しかし、日本語の「授業内容」に取り組むことができるかどうかは、日本語教室外の要因、つまり、生徒たちが学校内で体験していることやそれに対する彼らの思いにいつも左右された。結果として、入門日本語グループの生徒間の進捗が揃わなくなり、グループでの一斉指導を行うことは難しくなった。そして、それぞれのペースで初級日本語の学習を進める生徒の間を、私が行ったり来たりして指導する複式指導を行うようになった。

2. 3. プリント教材を用いた個別指導形式の授業を行う

複式指導をスムーズに進めるために、教師がそばについていなくても、生徒が自分のペースで日本語学習を進めることができるように、とプリント教材を用意し、辞書の利用など自学の指導も行った。しかし、「先生、今日は何をする？」と、生徒がそれぞれに、その時間の自分の課題を尋ね、私の指示を待つ姿から、また別の問題を強く認識した。つまり、それまでに受けて来た学校教育の中で、学習を教師に管理されることに慣れている生徒たちが、私の指導を受ける中で、「勉強とは、先生が言った課題をすることである」という認識をさらに強めているのではないかと考えたのである。

彼らは出身国で教師主導型の教育を受けている。彼らに勉強観について聞くと、「教師に指示された課題を書き終えることが第一、それさえやればあとは何をしてもいい」と語っていた。だからこそ、私が教室で指示したプリント課題には最低限取り組む。しかし、その次に何をするかというと、私の指示を待つばかりで、次に何をしようか、と自分で考え行動する様子は見られなかった。日本語教室で取り組む課題プリントは、「先生が指示したから・先生のために・とりあえずやっている・作業」でしかないのではないかとも思われた。もちろん、「作業」を積み重ねることによって、知識や技能が身につく、という学習観もある。しかし、週に数時間しか日本語教室に来る時間がない中で、そのような「先生のための作業」をすることにどれほどの意味があるのだろうか。日本語教室では、生徒本人が、学ぶことを自分のものだと思ってほしい。そのために私はどのような働きかけをすべきか。

2. 4. 発想の転換：生徒それぞれの主体的な「学び」を支援する

そのようなことを思いながら、1年目の3学期以降、日本語教室での実践形態を、生徒主体の個別指導へと徐々に切り替え始めた。教室の様子はほとんど変わらない。生徒がそれぞれの学習

課題を進め、教師がフィードバックをしたり、次の課題に進む手助けをしたりする。

以前と大きく異なるのは、課題に取り掛かる前に、目標設定と学習の進め方について、各生徒と話し合う「学習相談」の時間をとり、互いにある程度納得してから、課題に取り掛かることだ。例えば、教材や学習方法について、いくつかの選択肢を示し、実際に試してから、どうするのがいいか考えさせる。もしも、取り組みが捗らなければ、その方法や内容が生徒自身に合っているのかを話し合う。そして、「やっぱり違う」という結論になれば、取り組む内容や方法を切り替える。また、授業の最初には、私から生徒に「君は今から何をやるの?」と問いかけ、本人がそれまでにしてきたこと、これから日本語教室であることを確認したうえで、学習を始めるようにする。授業の終わりにも、「次までに何をしてくれる?」と、生徒自身が、自分との約束という形で次回までの自習内容を決めるように促す。これらの働きかけを通じて、学びは「先生のため」ではなく、「自分のため」「自分のもの」である、というメッセージを伝えているつもりである。以前は、私が一人で空回りしていたが、今は生徒と共に試行錯誤しつつ前に進んでいるという感覚である。

以前の授業でも、自然と学習相談・生活相談のような時間を持つことは多々あった。しかし、その頃は、本来すべき「学習する内容」を脇において違うことをしている、という後ろめたさがあった。これに対し、今回は学習相談の時間を、日本語の授業の中に当然あるべきものとして組み込むことにしたのである。学習の目的や学習内容、方法について話し合ってみると、前節で述べた、「教師任せにする生徒」という見方は誤りだったと気づいた。つまり、私が考えていた以上に、生徒たちは自分の学習について考え、また、自分がどうしたいのかを話すことができ、またそれを楽しむことができるのだということが見えてきたのである。「教師任せにしている」ように見えたのは、それまで、学習を管理する機会を与えられてこなかったために、教師に従っていたらいいと考えていただけなのではないかと思われた。

これに加えて、このような授業スタイルを取ることができるようになった背景には、生徒たちの日本語力の成長と、教師と生徒間の関係性の変化がある。1年目は初級日本語に取り組んでいた生徒も、2年目が終わる頃には、日本語の習熟度の観点では日本語能力試験の「N3～N2レベル未満」、JSLバンドスケールでは、「聞く」と「話す」が5～6レベル、「読む」と「書く」が4～5レベルへと伸びた。そして、そのプロセスの中で、私たちの間には、嘘をつかない、本音で話す、という関係性が構築されたと認識している。

ある生徒の例を紹介する。この生徒は、紆余曲折を経て、初級日本語の学習をなんとか終えた後、日本語能力試験の対策に取り組んでいる。週2～3時間日本語教室にくるが、授業時間の中で学習相談に費やす時間が長い。しかも、「これからの目標」や「勉強の仕方」に話がなかなか収束せず、学校での出来事の回想や、自分自身の考え方の変化やことばに関する気づきなど、様々なことをとめどなく話し続ける。しかし、そのようなやりとりを通じて、生徒自身が、自分の中でもややとした事柄を整理し、立ち位置を確認しているようにも見える。授業時間の終わり近くまで話をした後で、急に持っている教材を開き、自ら「じゃ、次の時までには、これを、ここま

で自分でやってみる」と宣言して、クラスに戻っていく。そして、クラスメートや先輩などに、今日本語で何を学んでいるのかを見せて質問したり、アドバイスをもらったりしている。彼にとっての日本語は、教室で教師と「学習する」ものに留まらず、日々の生活、周囲との関係性の中で、「学ぶ」ものにもなっているのだろう。そのように、日本語教室に閉じこもることなく、学校や寮での生活の中でも、自分のことばの学びを深めていこうとする生徒の姿に、成長の軌跡を見ることができる。

3. 高校における留学生の学びと日本語教師の役割

以上が、着任後2年間の、日本語の授業を通じた留学生支援の経過である。

A高校は、日本語を共通言語とする日本の学校である。この高校において、留学生支援を担当する日本語教師（私）は、「留学生の日本語担当」というような呼ばれ方をし、私自身もそのように名乗る。同時に、そのような役割意識から、留学生たちの日本語の力や日本語での言動に目を向け、「この生徒は、どんな日本語（学習項目）をどのように学んだらいいか」を見立て、授業を計画、実施してきた。おそらく、そのような授業実践を行うことが、「日本語担当」と呼ばれる者の一般的な役割であると考えられるかもしれない。しかし一方で、このような意味合いのみで、「日本語教育担当」と見なされることについて、私は、少なからず違和感を覚える。

この2年間、A高校の留学生たちの学びは、日本語教材で提示されている日本語を覚え、使えるようになることではなかった。また、その学びのプロセスへの私の関わり方も必ずしも「日本語」に限定したものではなかったはずである。

A高校における、留学生の学びとはどういうものなのか。また、その学びに私はどのように関わってきたのか。現時点では、留学生の学びを以下の3つの観点で捉えることができると考えている。以下、それぞれの観点がどのようなものか、また、そこに日本語教師がどのように関わってきたのか、あるいは関わるができるのかについて考えをまとめる。

3.1 移動経験をめぐる学び

留学という移動の経験を通じて、留学生たちは、ことばだけでなく、生活スタイルや対人関係など、生活全体が一変することを経験する。特に留学初期における揺れ幅は大きい。「日本で暮らしたいという望みがかなった」と高揚感を味わう一方、異文化異言語での生活における大小様々な戸惑いや失望に遭遇する。前節2.2で触れたように、日本の学校の集団生活に戸惑いつつ、その集団の中での自分のあり方を見出していくことも大きな課題となった。同時に、未成年の高校留学生にとって、保護者となる家族が日本国内にいないことの心理的な影響は大きい。

留学という移動そのものが、生活基盤が大きく揺るがされる体験である。それに伴うアイデンティティの危機と回復、新たな居場所の構築というプロセスを経験すること自体が、留学生が避

けて通ることができない重要な学びである。

それゆえ留学生は、留学という移動経験やそれをめぐる思いを語り、自分のあり方を考える、そのような学びの機会を本来必要としている。A 高校は、生徒同士の話し合いや学び合いを大切にする学校で、生徒個々が経験や思いを語り合う時間がたくさんある。同校の生徒たちは、そこで培われた相互理解、協力のもとに生活をしている。しかし、すでに述べた通り、日本語を学び始めて間もない「入門レベル」の留学生にとって、一般の日本語を母語とする高校生同士の話し合いの場に参加することは、ことばの面においても、また、留学生、在校生双方の相互理解の面においても非常に困難であった。2.2 節でも述べたように、当初、留学生たちは、学校の中で、問題を起こし得る「異なる者」と受けとめられ、「移動する者」としてのつらさや困難を受けとめられる場が非常に限られていた。結果として、「日本語担当」と呼ばれる日本語教師が、その役割を広く再解釈して留学生の学びに関わることになった。

3.2 高校生としての学び

留学生は、同時に、「高校生」である。ここには大きく分けて二つの観点がある。

一つ目の観点は、周囲の生徒たちや教師とともに学校生活を送ることである。移動経験をめぐる学びと重なる点もあるが、同年代の生徒と共に、様々な体験をすることを通じて、学校という社会を形成する一員として自分がどのように行動するべきか等、多くのことを学ぶだろう。

二つ目の観点は、高校の授業に参加し、各教科の学びを深めることである。

A 高校では、国語、数学、英語、理科、地歴公民、芸術科目（美術、音楽）、情報、家庭、保健体育の各教科を、選択科目に分かれたりすることなく、全て学ぶことになっている。母語以外の言語で、各教科の知識や技能を学び、身につけることの困難は計り知れない。また、教科学習の目標を、「知識の習得」に絞った場合、留学生に対し、全ての教科において、一般の生徒に求めるのと同じ目標基準に到達するのを求めることには抵抗がある。

しかし、A 高校で考えられている教科の学びは、「知識の習得」に限ったものではない。授業では、知識を覚えるだけでなく、問題を発見すること、その問題について自分で、あるいは仲間と考えることが重視される。教科の知識に関する教師の説明を聞いて、その事柄について教師やクラスメートと話し合ったり、自分でまとめを書いたり、各々が書いたまとめを聞き合うなど、様々な活動が組み込まれている。その中で、各教科に関する知識や世界の見方や考え方に触れたり、身の回りの仲間の、普段の生活では見られない一面に出会ったりすることもある。その過程で、一人ひとりが、自分の興味関心を知り、それに応じてさらに学びを深めることもある。

このような学習活動に留学生が参加する際には、まず、来日前に出身国で学んできたことと、日本での学びを比較、相対化することが求められる。そのプロセスは、留学前に出身国で行ってきた学びの進め方とは異なる、新しい学び方になるだろう。同時に、日本語を母語とする A 高校の一般生徒の学び方とも異なった学び方にもなるだろう。

日本語教師には、各教科の内容を事細かく教えることはできない。しかし、留学生が学び方を比

較, 相対化するプロセスに関わることができるのではないか。例えば, 授業への参加の仕方について助言したり, 各教科の翻訳された資料を提供し, その使い方を一緒に考えたりする。生徒が教科授業の中で困っている問題を具体的に出させて, その問題について解決の仕方を話し合ったりする。このように, 教科の内容ではなく, 学び方という側面からの支援のあり方については, 探究の余地がまだ大いにあると考える。

3.3 ことばの学び

留学生の学びを捉える第三の観点として, ことばの学びを挙げる。しかし, その意味合いは, 教師が日本語能力判定を通じて「不足している」と見立てた日本語を補足的に学習することとは一線を画す。

先に挙げた, 移動経験をめぐる学び, そして, 高校生としての学びには, 必ずことばが伴う。例えば, 周囲の人に自分の思いを誰かと共有しようとするとき, 拙くてもことばにすることが必要である。また, 留学前の学びと留学後の学びを相対化し, 自分の学びを積み上げていく過程でも, それを媒介することばが必要だ。このように, ことばにすることが必要な場面, ことばにしたいと自らが思う場面で, 生徒は主体的にその場に必要なことばを学びとっているはずである。つまり, ここで指摘する「ことばの学び」は, このように, 移動する者としての学び, そして高校生としての学びを下支えし, また, 推し進めるために必要なことばの力を生徒が自ら身につけていくことを意味する。

2.4節で述べた日本語教室の実践のあり方を, 「移動者」であり, 「高校生」でもある留学生の, 主体的なことばの学びを後押しする実践の一つと位置付けたい。実践では, 「生徒に必要な日本語を決めて教える」こと以上に, 生徒それぞれが, 自分の課題や目標を認識し, 課題の解決や目標の達成に向けて前進するための「学習相談」に時間を割いた。そして, 留学生本人が留学生活, 日本語学習を通じて, 「自立した学び手になる」ことを目指して働きかけを行ってきた。

「留学生として日本の学校で学び, 生活できるように, ことば(日本語)の面から支援すること」が日本語教師の役割であると私は考えているが, 一人ひとりの留学生にとって, 「日本の学校で学び, 生活できるようになる」という目標にたどりつくための道筋や手段は, それぞれに違うものであるはずだ。教師が学習項目を見立てて「言語を教える」というアプローチをとることも一つの手段かもしれないが, それがすべてではない。

留学生活において, 留学生が抱えるのは, 言語の問題だけではない。留学という移動経験から生じるアイデンティティの危機に陥り, どうしても日本語学習にとりかかれぬ場合もある。生徒が, 自分が抱えている問題を整理し, 対応方法を考え, 行動することも留学生としての学びであり, 留学生支援を担当する日本語教師として扱うべきことではないか。問題について話し, とともに考え, 行動するうちに, 結果としてことばの力がつく, という学びの道筋もある。

つまり, 日本語教師が, 生徒たちの言語, 「日本語」だけを注視し, 彼らの「日本語」の不足部分を補充するだけでは, 留学生が学び, 生活する上で, 彼らが本来必要とする支援の糸口を見失

う。日本語教師が扱う学びの範囲を、「日本語」から「移動者」としての学び、「高校生」としての学びへと広げ、生徒とともに、ことばを使って問題解決の道を考える支援のスタイルをもつことによって、高校留学生が必要とする「ことばの学び」を後押しすることができると思う。

4. おわりに

本稿では、ある私立高等学校における、海外からの正規留学生を対象とする日本語学習支援の立ち上げから2年間の実践経過を踏まえて、高校への留学生の学びと日本語教師の役割について考察した。

高校の留学生の場合、仮に入学の要件等で日本語レベルを規定しても、生徒の日本語の力にバリエーションが生じ、生徒の日本語の力を揃えることはできない。また、学校生活上の様々な要因によって、彼らの学びも大きく左右される。だからこそ、留学生の学びを支援する方法に「正解」はない。しかし、少なくとも、その現場で勤める日本語教師が、自らの役割を「日本語を教えること」のみに狭めることなく、高校生としての学び、移動経験をめぐる学びの支援もまた、自分の役割であると再認識することが重要であるという結論に至った。今後も、実践を通じて、この問題について考え、発信していきたい。

また、本稿で紹介した生徒の成長は、日本語教師の働きかけによってのみ促されたものではない。学校として、クラスとしての取り組みも大きかったと考える。このことについては、稿を改めて検討したい。



調査報告

「目黒モデル」における教育実践の指導記録の分析報告

「教育活動の省察」における指導記録の活用事例

人見 美佳* 福留 奈美† 西島 阿弥子† 北田 蓉子† 山本 祐梨子†

■要旨

年少者日本語教育における指導記録は、学校関係者への実践報告としての役割を持つだけでなく、実践者が自らの実践を振り返るために活用するものと考えられる。「目黒モデル」ではさらに、指導記録を同時期に実践を行う実践者同士で共有することで、他者の実践への取組みを知るための参考資料として有効活用している。本報告は、実践者が「自身の教育活動を省察」する機会として自己と他者の指導記録が有効であること、そして、過去の記録も含めて「目黒モデル」の指導記録をまとまりのある実践の記録として通読し分析的に読み解くことの価値を、事例を通して報告するものである。

■キーワード

年少者日本語教育
教育実践
動態性
個別性
「目黒モデル」

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

1. 問題の所在

現在、日本の学校では「日本語指導が必要な」外国籍の児童生徒の増加に加え、「日本語指導が必要な」日本国籍の児童生徒が増えるなど、年少者日本語教育の現状が多様化、拡大化している。このような現状に鑑み、文部科学省により2014年度から、義務教育における日本語指導は「特別の教育課程」に位置付けられるようになった。一方、教育現場では、出身国、生育歴、学習歴や言語など、多様な背景を持つ、これらの児童生徒にどのように日本語指導をすればよいのかは、依然、年少者日本語教育の大きな課題となっている。これらの児童生徒に対面する実践者は、日々、試行錯誤を繰り返しながら教育実践を展開しているのである。

* 目黒区教育委員会 (Eメール: sidou02@city.meguro.tokyo.jp)

† 早稲田大学大学院日本語教育研究科

「特別の教育課程」化が可能になった一方で、その教育内容については学校現場に任されている現状がある。未構築な部分が多い制度の中で翻弄される教育現場の様子を取り上げ、人見・河上（2015）は教育実践を行う上で、「教材」をどのように捉え直す必要があるのかを検討している。「教材」をめぐる議論を中心に、教材観・教育観・学習観の問い直しをも示唆する。「なぜならば、「教材」は学習者と実践者との関係性において、相対的に意味のあるものとして位置付けられたときに生起するものであるからと考えるからである」（p.11）。これは、「実践的教材論」（川上, 2011）に通底する。川上は「実践の中で、実践者と学習者の間において学習者にとって意味のある教材が生まれる瞬間に、学習者の主体的な学びが生まれるという教育観」（川上, 2011, p.126）を提案し、「実践的教材論」という議論を深める必要性を問う。それゆえ年少者日本語教育実践においては、「個別化」・「文脈化」・「統合化」（川上, 2011）が不可欠であると主張している。つまり、北村（2015）が指摘するように、「どの子どもにも通用する一番確かな指導方法・マニュアルなどは存在」しないのである。

一方、年少者を対象とした日本語指導を担当する実践者の養成・研修の必要性が指摘され、国や自治体による研修会も増えている。その中で、公益社団法人日本語教育学会は、文部科学省から委託を受け、「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」を実施している。その報告書（2018）では、「多文化教員」に必要な3つの資質・能力モデルが明示されている。それは、①教育実践力（教室等で子どもを対象に直接的に教育活動をする力）、②教師として成長する力（自身の教育活動を省察し、子どもの学習環境に働きかける力）、③社会的実践力（外国人児童生徒等教育について理念を形成して意思決定をし、社会的な教育コミュニティをデザインし能動的に働きかける力）という3つの資質・能力を持つ教員像である。

このモデルを読むと、日本語指導を担当する実践者は、教育実践を積み重ねていくことにより、これらの3つの力が相互作用的に育成され、その資質や能力が成長し続けるように見えるが、果たして、「教育実践力」「教師として成長する力」「社会的実践力」は、教育実践を行い続ければ身に付くものなのだろうか。筆者らは、むしろ、このモデルでの下位項目にもあるような、実践者が「自身の教育活動を省察」する機会を持つことがこれらの資質や能力を成長させるために不可欠だと考える。

本稿では、後述する「目黒モデル」で長く実践を行っている実践者（以下、ベテラン実践者）の提出した指導記録を分析対象とする。筆者らは「目黒モデル」における実践者であり、内1名は日本語コーディネーターとして実践内容を統括する立場にある。残りの4名は「目黒モデル」に新しく加入した実践者（以下、新人実践者）である。5名はいずれも、実践を行う上で自身の実践内容を振り返るだけでなく、他者の実践内容を知り、意見交換をしたり指導記録を共有したりして、互いに参考にし合うことが可能な関係にある。特に2017年秋に実践を開始した4名は、同時期に「目黒モデル」で実践を行う他者の指導記録を読むことで、他の実践者の実践に対する考え方に触れ、児童生徒に向き合う姿勢や指導記録の書き方等に多くの示唆を得た。そして、自らの指導記録の内容や書き方を繰り返し内省することで、自身の実践に対する考え方を更新し、

実践者としての成長を実感するに至った。すなわち、実践者が「自身の教育活動を省察」する機会として、自己と他者の指導記録を読み合うことが有効であると実体験した。また、実践を同時期に行う他者の指導記録だけでなく、過去に行われた実践の記録をさかのぼって、例えば一人の児童生徒の指導記録を初回から通読することによって、更なる示唆を得られるのではないかという期待を持つようになった。そして、一連の指導記録を通読することが、実践者の成長を支える具体的な教材となり得るのか、検討が必要だと考えた。

そこで本稿では、新人実践者が「自身の教育活動を省察」する方法の一つとして、他のベテラン実践者が書いた「指導記録」を分析的に読み解くことで、その結果、どのような示唆を得たのかについて報告する。具体的な研究目的は以下の3点である。

研究目的1 指導記録の四技能別活動割合について分析することによって、指導記録から読み取れる情報を明らかにする。

研究目的2 指導記録を分析的に通読することによって、どのような記述が新人実践者の実践観の更新に影響を与えたのかを明らかにする。

研究目的3 指導記録の分析（研究目的1, 2）から得られた知見とは何か、さらに、その活用の可能性について考える。

以上が本稿の研究に至った経緯である。以下、「目黒モデル」の概要、対象とした指導記録の説明、分析の視点と分析結果、結果の考察と今後の課題を提示する順で論を進める。最後に、蓄積される指導記録の活用の可能性についても述べる。

2. 「目黒モデル」の概要

早稲田大学大学院日本語教育研究科と目黒区教育委員会は、2008年より協定を締結し、同大学院の学生や修了生が日本語指導員として、目黒区立の小・中学校で日本語指導を行っている（以下、「目黒モデル」）。「目黒モデル」の特徴は、実践者が指導内容を自らデザインしている点と、大学院の授業¹とも連動しており、現役の院生で実践者である者にとっては「実習の場」としても機能している点にある（人見, 2017, p.127）。

「目黒モデル」では、すべての実践者が実践を行った後に、毎回指導記録を作成して教育委員会に提出し、教育委員会を通して学校へ報告しており、この10年間で多くの指導記録が蓄積されてきた。しかし指導記録は多くの場合、同時期に実践を行う者同士の共有²に留まり、新人実践者が過去の指導記録を閲覧・参照し、その知見を自己の実践に生かすことはなされてこなかった。「情報の再利用」を制限してきたとも言えるかもしれない。

1 早稲田大学大学院日本語教育研究科の科目である「日本語教育実践研究(3)」を指す。

2 協定の内容を踏まえ、学内の非公開メーリングリストで指導記録を送信し、その知見を共有している。

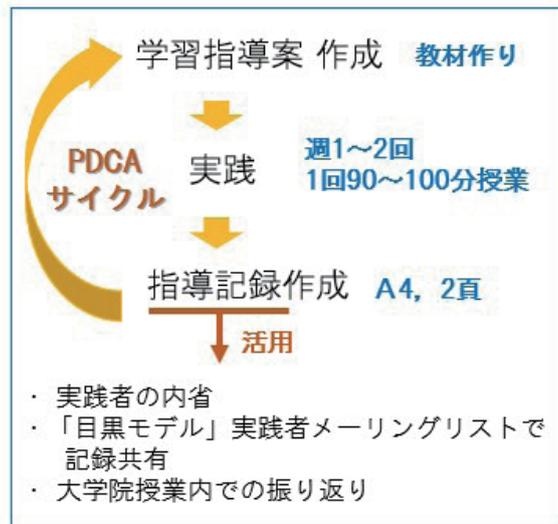


図1 「目黒モデル」の実践のサイクル

そのような中、大学院の授業を履修し、新たに「目黒モデル」に加入した新人実践者は、授業の中で、先輩や同期の実践者の指導記録を読むことを奨励されている。そのため、筆者らは実践を行う中で、実践者の教育実践観（以下、実践観）の更新に「他者の指導記録を読み、自己を振り返ること」が影響を与えるのではないかと考えるようになった。そこで、本研究が立ち上がり、調査を行った。本稿では、2017年9月から「目黒モデル」に加入した新人実践者が、ベテラン実践者の指導記録を分析した結果を報告する。

3. 分析方法

分析は、筆者ら5名の内、新人実践者である4名が行った。「目黒モデル」のベテラン実践者7名の指導記録（2017年5月～翌年1月、児童生徒13名分。合計241回分）を分析対象とし、次の2点から分析した。なお、ベテラン実践者7名は、「目黒モデル」での実践経験は半年から6年以上であり、日本語教師歴は1年～6年10か月程度である。一方、新人実践者4名は、小・中学校における日本語指導は未経験であり、本「目黒モデル」での実践が「実習の場」となっている。ベテラン実践者が担当した児童生徒13名は、小学校低学年3名、高学年4名、中学生6名の構成である。

3.1 四技能別活動割合

指導記録には学習目標の記述欄があり、四技能（聞く・話す・読む・書く）の向上を意識した活動についての記述が散見された。四技能を使った活動をどの程度、どのように組み合わせて取り入れるとよいのか、新人実践者にはよくわからないところである。そこで、ベテラン実践者の活動実態を把握するため、指導記録内（図2）の②「概要と授業の流れ」および③「子どもの様子」に当たる項から、各学習項目に四技能の活動がどの程度含まれるかを比較することとした。

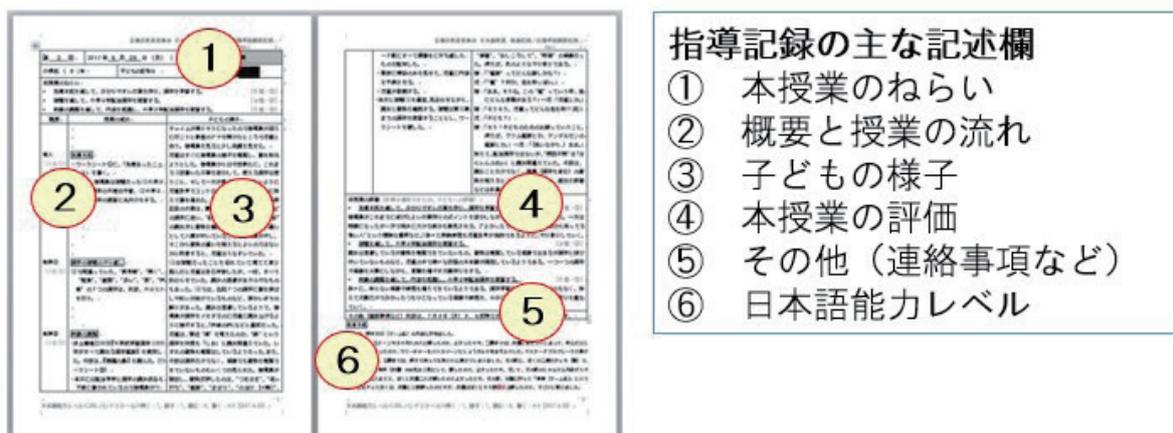


図2 指導記録の例

児童生徒の学年，日本語のレベル，興味・関心等がそれぞれ異なり，児童生徒の実情に合わせてベテラン実践者が個々に考えた活動内容は多岐に亘る。それらを同じ基準で比較する方法として，数量的に捉えるために得点化することを考えた。手順は以下の通りである。

手順1) 指導記録内の①～⑥(図2)を一覧できるように抜き出し，②「概要と授業の流れ」の各項目を学習項目としてリスト化した。

手順2) 次に，各学習項目，例えば「作文」，「ディベート」等のように項目立てされた具体的な内容を知るため，②「概要と授業の流れ(学習項目で何に取り組むかの概要)」と③「子どもの様子(子どもの反応や実践者とのやりとりが読み取れる)」の記述を精読した。そして，児童生徒が四技能の活動をどれだけ重点的に行っているかを，比重の高い順に四段階(3, 2, 1, 0点)で得点化した。例えば，会話が中心の活動で，児童生徒と実践者が同じくらいの会話量であると判断した場合には聞く・話すを同得点(3, 3)とし，読む・書く活動も補足的に組み込んでいれば各1～2点を配点するようにした。得点化するに当たり，児童生徒毎に新人実践者2名が配点のすり合わせを行った。その後，実際の活動とのずれをなくすため，ベテラン実践者による配点の補正を行った。

手順3) 学習項目毎に各技能につけた点数の合計を100に換算して四技能の平均得点を算出し，児童生徒毎に複数回の指導のすべての学習項目の平均得点をさらに平均して四技能別活動割合とした。

手順4) 四技能別の割合から，ベテラン実践者の実践における意図を読み取ろうと試みた。なお，「まとめ」として当日の振り返りや翌週までの宿題の確認，挨拶など，短時間のやりとりと考えられる項目については，得点化する対象から除外した。新人実践者による得点化は，記述された内容を頼りに，ある程度，主観的に判断し配点するため，できるだけ4人の配点基準にずれが生じないように話し合いを重ねながら進めた。

3. 2 指導記録に見る特徴的な記述と実践観の更新に関わる意識

四技能別活動割合を算出するために新人実践者は、分担した児童生徒の指導記録を繰り返し通読した。その際に、ベテラン実践者の実践内容や指導記録の記述方法から多くの示唆が得られ、自らの実践観が更新されていくのを実感した。その実体験を振り返り、自らの実践観の更新に影響を与えた「特徴的な記述」を個々に抜き出し、どのような記述内容（共通する要素）がどのような気づき（実践における意識）を与えたかを4名のディスカッションにより要約した。手順は以下の通りである。なお、本稿においては、教育実践観（以下、実践観）を、細川（2005）を参考にして「実践者が実践において何のために何をしようとするのか、何を重視し何をめざすのかという意識」と（p. 5）定義した。

手順1) 新人実践者4名が分担し、それぞれの児童生徒の指導記録を通読した上で、自らの実践観の更新に影響を与えた「特徴的な記述内容」を抜き出した。

手順2) 新人実践者4名でディスカッションし、各々に気づきを与えた1)に「共通する要素」として何があるかを要約した。

手順3) さらに、「共通する要素」から日々の実践を行う上で意識すべきだと思われる内容を「実践における意識」としてまとめた。

4. 分析結果

4. 1. 四技能別活動割合

児童生徒13名の指導回数、および四技能別活動割合を児童生徒毎の平均百分率で示す（表1）。

表1. 四技能別活動割合

				単位(%)			
	児童生徒	ベテラン 指導員	指導回数	聞く	話す	読む	書く
1	fb	F	18	30.0	43.8	13.4	12.8
2	cb	C	23	18.9	42.1	16.3	22.7
3	fa	F	14	36.9	39.1	8.1	15.9
4	da	D	17	31.4	37.7	11.2	19.7
5	ga	G	25	21.7	37.4	21.7	19.2
6	db	D	17	29.6	36.4	12.5	21.6
7	ab	A	23	30.9	35.0	13.2	20.9
8	eb	E	25	26.7	31.8	24.5	16.9
9	ea	E	30	27.2	31.7	24.5	16.6
10	ba	B	9	28.2	30.9	20.9	20.0
11	ca	C	24	25.6	29.9	19.7	24.8
12	bb	B	9	21.5	21.6	25.2	31.7
13	aa	A	9	36.6	16.3	24.3	22.8

各児童生徒の四技能の数値の合計は100%であり、各技能の数値を相対的に比較することができる。なお、四技能の中で「話す」活動の割合が高い児童生徒が多かったため、「話す」活動数値の降順に並べ、児童生徒はアルファベット小文字二文字の組合せで、ベテラン実践者は大文字で記号化して示した。

まず、四技能別にいずれの活動の比重が高いかを比較した。13名中11名で「話す」活動の割合が最も高かった。これは、フリートークや音読等、発話・発音練習を含めた「話す」活動の中だけでなく、「書く」活動が主である作文においても、書く前に、あるいは書いた後で児童生徒が実践者に話したり要約したりする活動が含まれていたためである。「話す」活動は、読解の課題においても内容を要約して話すなど、多くの学習項目で他の三技能の活動と組み合わせて取り入れられていた。この結果は、ベテラン実践者が、児童生徒のことばの力を伸ばす上で「話す」という産出の機会を重視しているからだと考えられる。1, 2名の児童生徒に実践者が1名で対応する個別の日本語指導においては、実践者の実践観次第では、児童生徒の発話の機会を最大限に増やすことも可能となる。

一方、bbは「書く」活動の割合が、aaは「聞く」活動の割合が最も高かった。bbについては、小学6年生ということで1～6年生までの配当漢字を網羅的に完全に習得することを日本語指導の目標に掲げ、漢字学習を「書く」活動を柱に展開した結果だと考えられた。具体的には、毎回の宿題で出来事作文を中心に日記を書くこと、指導時間内に漢字テストを行うこと、各学年の配当漢字を網羅的に学べる読み物教材を音読する場合にも、最後に要約文を書くなど、漢字を「書く」活動を集中的に、かつ継続して行っていた。「漢字の習得」という学習目標は、実践者Bと児童が合意の下に設定したもので、そのゴールに向かってベテラン実践者が毎回の授業計画を意図的に、児童の興味・関心や個別性を考えて立案した結果が反映されている。まさに、実践者の実践観の現れである。

次に「聞く」活動の割合が高かったaaについて詳しく見てみる。aaは来日して日が浅く、日本語がほとんど話せない初期指導の段階から日本語指導を開始した。その後、1か月間はジェスチャーや単語レベルでの発話に留まり、沈黙期を過ごした。この間にベテラン実践者は、さまざまな取組みをしている。例えば、具体物やジェスチャー等の補助、音と文字と意味とを繋ぐ支援を行い、さらに児童の認知的な発達段階の状況に合わせて、絵から発想して、児童自身の考えを話す等、「話す」活動を試みていった。そういった試行錯誤を経て、2か月目にaaは初めて文章レベルで話すようになる。例えば、動物図鑑を見ながら図鑑カードを作成する活動では、「これすごいな」「犬書いてみよう」「ここでいっかな」等の発言が見られた。当時の様子を、実践者Aは「急激に発話が増え、自らの意思を伝えようとする。(中略)在籍学級でも、手を挙げて算数の問題を回答する等、積極的に参加していると聞く。児童の知的能力と自尊心に合う挑戦的な課題を、今後、組み立てていく。」と指導記録に記述している。実践者Aが、四技能の活動を通し、児童のことばの力をどのように育もうとしたかという実践者の実践観が現れた例だといえる。

以上、ベテラン実践者7名は各々、児童生徒の個別性と指導目標をすり合わせながら実践の活

動を組み立てているものと考えられた。「目黒モデル」では、最初の半年間、大学院の授業の中で、意見交換をする機会があると同時に、年少者日本語教育の理論的な知識や考え方を学びながら実践に臨む。その中で、児童生徒が主体であること、児童生徒の自律的な学習支援を意識し、「個別化」・「文脈化」・「統合化」(川上, 2011)が反映された実践内容になるように、実践者は内省を繰り返し、授業計画の立案、実践、振り返り、改善を行なうことが習慣化されている。内省と他者からの影響を受けて、自らの実践観を構築し、また実践のスタイルを作り上げる過程で、四技能の活動をどのように組み合わせて展開するのか、そのあり方も作り上げられていくものと考えられる。

このように、指導記録を通して、四技能別活動の割合を見ることで、ことばの力を育むために、「聞く・話す・読む・書く」という4つの活動は個別に行われるものではなく、常に、ことばを受容し産出する活動が相互に組み合わせられ、螺旋階段を昇るように行きつ戻りつしつつも、少しずつ技能向上につながっていく、そのような複合的なものであることを再確認できた。ただし、本分析は、四技能別の活動を割合という数値で数量的に捉えたものである。相対的に「話す」活動比率が高いということは確認できたが、その質については今後、更なる検討が必要である。

4. 2. 指導記録に見る特徴的な記述と実践観の更新に関わる意識

新人実践者4名がベテラン実践者の指導記録を通読し精読する中で、自らの実践観に影響を与えた特徴的な記述(a)を抜き出し、その内容に共通する要素(b)とそこから新人実践者が重要だと考えた実践における意識(c)を1)から4)に分類し、要約することができた。以下にまとめるとともに、特徴的な記述の代表的な例を表2に示す。

- 1) (a) 性格, 興味・関心, その日の体調や気分・心情など児童生徒の実態を捉えた記述 ⇒
(b) 児童生徒の実態を見つめる視線 ⇒ (c) 児童生徒の動態性を捉える意識
- 2) (a) 活動目標に対する児童生徒の到達度や取組みの様子からベテラン実践者自らが振り返り, 次へ生かそうとする記述 ⇒
(b) 実践者自らの内省 ⇒ (c) 反省をプラスに転換する意識
- 3) (a) 半年以上の長期間の目標を意識し, 繰り返し同じ学習項目に取り組みながらも, 毎回, 児童生徒に合わせたオリジナルの教材や指導方法を試行錯誤して考えている記述 ⇒
(b) 実践の連続性 ⇒ (c) 目標を見失わず継続する意識
- 4) (a) 成果物を校長や他教員に見てもらうように働きかけたり, 在籍学級での出来事や教科学習の苦手意識について担任や日本語指導の教員とやりとりしたりした記述 ⇒
(b) 児童生徒の周囲の人との関わり ⇒ (c) 開かれた実践に対する意識

新人実践者4名は、「目黒モデル」の実践を行うようになり、同時期に共有される他者の指導記録を読むことや、大学院での授業を通して内省を繰り返すことで、実践観の更新が頻繁に行われることとなった。他者の指摘や他者の指導記録からの示唆によって新しい視点を得て、自らの実践に対する姿勢や立ち位置を変える必要性に気づく経験をした。その気づきの回数や得られた視

点の複層性は、一人で実践をただ繰り返すだけでは到底得られない質と量であったと考える。この体験は、「目黒モデル」に加入した実践者の多くが共通して持つものだと考えられる。例えば、金丸（2014）は「支援の姿勢の変容」や「児童生徒の本質的な問題と向き合う視点の獲得」について報告している。

表 2. 指導記録に見る特徴的な記述例と実践観の更新に関わる要素と意識

(a) 特徴的な記述例：原文抜き出し、括弧は筆者による要約・補足	(b) 要素	(c) 意識
<ul style="list-style-type: none"> 今日は夏休み明け最初の指導ということもあり、最初は少しだらけた態度が見られた。児童はスポーツが好きな活発な児童で、負けず嫌いな一面もある。カード作りに対して、最初やる気が見られなかったが、その代わりに他のアイデアを出してみるよう働きかけたのは、児童の強気で頑張り屋さんの性格を考慮しての対応である。(ca, C) 本時は、児童の話したい気持ちを尊重し、児童が伝えたいことを指導員と話しながら、整理していく活動となった。時間の許す限り、児童の話したい、伝えたいという気持ちを尊重し、その思いを形にする支援をしていく。(ab, A) [生徒からの要望で]試験対策が不安な科目、面接練習、高校入試のための小論文等の対応を個別に行う (ga, G, da, db, D) 	児童生徒の実態を見つめる視線	児童生徒の動態性を捉える意識
<ul style="list-style-type: none"> 文章読解の活動ではマンガも文章も、内容を知りたいという気持ちは感じたが、自分で“読む”ということができなかった。(中略)最後のクイズの文は自分で読もうとする様子が見られたので、今後も無理強いするのではなく活動の流れで自然に“読みたい”という気持ちにしていくことの必要性を感じた。(ca, C) 自信がある日本語に関しては何度も発話があるため、もっと自信がもてる発話を増やすのと同時に、相手の日本語が理解できなかった際に、「分からなかった」と言えるようにしたい。(fb, F) 本時の「これなあに？」の活動では、児童の表現できる単語や表現が限られているという語彙量の課題から、なかなか自身の予想を発言することができなかった。児童の考えを少しでも伝えられるよう、様々な単語や表現に触れ、理解する活動を継続していく。(aa, A) 	実践者自らの内省	反省をプラスに転換する意識
<ul style="list-style-type: none"> [地図作りについて]得意なだけあり、イラストも丁寧かつ素早く上手に描け、地図が少しずつでき上がっていくのを楽しんでいるようにも見受けられた。他の活動と一緒に、地図作りは引き続き行っていきたい。(cb, C) [そのときの状況や気持ちを書く「感情日記」について]今後も、自身の感情と向き合い、それを言語化し、指導員とやり取りすることで、より幅広い単語や表現を身に付け、「書くこと」に向かう力を付けることを目指す。(ab, A) 	実践の連続性	目標を見失わず継続する意識
<ul style="list-style-type: none"> [書いた手紙を校長先生に渡す、理科の質問を教科の先生にする等の行動を生徒自らが起こすように促し、指導員は事前にそのことを先生方に伝えて周囲が見守る体制を整える。(ga, G)] この児童の場合、漢字の宿題に独力のみで取り組むと終わらず、ただ書くだけの作業になってしまうので、学級担任と合意を取った上で、漢字の先行学習などを行っている。(ba, B) コーディネーターが見学者を迎えに行く時間を使って、da, db, 指導員の3人で「作戦会議をしよう！勝つために！」と声をかけると、dbが少しだけやる気になったのが見えた。(da,db,D) 	わり 児童生徒の周囲の人との関	開かれた実践に対する意識

5. まとめと今後の課題

新人実践者である筆者4名は、本研究のためにまとまりのある指導記録を分析的に通読する経験をした。まずは、分析を通して先達のベテラン実践者の指導記録から得られた示唆を、具体的に以下の3点にまとめる。

- 1) 四技能の内、特定の技能を伸ばしたいと考える場合でも、「話す」活動を「聞く」「読む」「書く」活動に積極的に組み合わせて考える方法がある。しかし、目標設定によっては、「話す」以外の特定の活動に重点的に取り組むことも可能である。
- 2) 児童生徒の「個別性」「動態性」に目を向け、興味・関心や認知的な発達段階に即した授業を組み立て、目標に向かって児童生徒と共に歩み続ける必要がある。実践者は注意深く児童生徒を観察し、その日の児童生徒の体調や気分を鑑み、柔軟に対応する「児童生徒に寄り添い伴走する実践者」であり続けることが重要だと考える。
- 3) ことばの力を育むためには、閉ざされた一対一の指導ではなく、日本語の授業や教室から飛び出して、児童生徒を取り巻く学習環境を広げていくことが重要である。

分析的に指導記録を読み、そして上述のようにまとめることで、そこから得られた示唆を明示的に意識化することができた。つまり、ベテラン実践者の指導記録を読むことは、後進の新人実践者の実践観の更新を促す一つの要因として働いていた。この体験から、一人の児童生徒の初回からの指導記録を分析的に通読したり、複数のベテラン実践者の指導記録を読み比べたりすることは、新人実践者の養成方法の一つとして、また実践者が継続的に成長を重ねていくための有効な「教材」あるいは「参考資料」となり得るものと考えに至った。ここで大切なことは、指導記録を単に通読するだけでなく、その背景にある、ベテラン実践者の「実践観」を探る目を持ちながら分析的に読み解くことである。「目黒モデル」における指導記録は、実践内容の記録・報告であるだけでなく、実践者の内省の記録でもある。実践を行い、指導記録を書いた時点での共有だけでなく、「今、ここ」を超えた未来のどこかで実践を行う実践者の成長を支える教材となり得るものと考え。

以上、新人実践者4名は、指導記録分析から多くの示唆を得た。一方で、本研究の限界と今後の課題も残った。一つには、指導記録という枠付き用紙には、記述したベテラン実践者の意図した事柄、すなわち実践観がすべて反映されているとは限らず、また、そこから読み取った事柄は読み手としての一方的な解釈に留まっている可能性がある。今後、実際に記述を行ったベテラン実践者に対して、インタビュー調査等を通じて、確かめていく必要がある。

また、本研究のきっかけである筆者らの実体験として「他者の指導記録を読むことは自らの実践に直接的に役立つ」と感じたことがある。しかし現段階では、「目黒モデル」の指導記録は、限られた現役実践者の間で共有・活用されるに留まっている。今後、何らかの形で過去の指導記録も含めて有効活用されるように、本研究成果が生かされることを望む。例えば、過去の指導記録をデータベース化して閲覧できるように整えることが考えられる。しかし、いくつかの課題を

解決しなくてはならない。一つには個人情報保護の観点から、指導記録は記述段階から個人を特定できないように様々な配慮をしているとはいえ、一般公開可能なデータにするには再度の十分な確認と一部情報の修正・加工が必要となるものと考えられる。データベース化や維持するための諸経費の問題もある。さらに、その情報が誰のために、どのような目的で、どのように実際、有効に活用できるのか、仕組み作りの検討も十分になされる必要がある。まずは、半年毎に新しく加入する「目黒モデル」の新人実践者をはじめ、同モデルの実践者が過去の指導記録を自由に閲覧可能にする仕組み作りができるとよいと考える。本報告に続いて指導記録の活用事例を増やし、その有効活用について議論する場を増やしていくことは一つの方法であろう。そうした議論の先に、「目黒モデル」における指導記録の利活用のモデルが確立され、さらにその先には「目黒モデル」を超えた、年少者日本語教育に関わる全ての実践者にとって有効な指導記録の活用方法が見えてくることを期待する。

最後に、本研究は、「日本語教育の実践者の教育実践観の更新に関わる要因を明らかにすること」を最終目標とする。その第一段階として、「目黒モデル」の指導記録を読むことを通して実際に筆者らが受けた影響を明らかにしようとした。第二段階としては、ベテラン実践者へのインタビュー調査を通して、ベテラン実践者が何から、どのように影響を受けて自らの教育実践観を更新しているのかを明らかにする予定である。

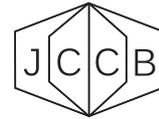
文献

- 金丸巧 (2014). 外国につながる子どもの適応を捉える支援者の「見方」が生まれた過程『早稲田日本語教育学』17, 87-105.
- 川上郁雄 (2009). 年少者日本語教育における「支援」と「連携」を考える視点とは何か—JSLバンドスケールを用いた実践研究をもとに—『早稲田日本語研究』18, 1-11. <http://hdl.handle.net/2065/31358> (2018.4.30 取得).
- 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, 中川智子, 河上加苗 (2009). 教育委員会と大学の協働的実践ネットワークの構築—年少者「日本語教育コーディネーター」の役割を視点到『早稲田日本語教育学』4, 1-14.
- 北村弘明編 (2015). 『事例参考型子どもの日本語教育指導ハンドブック』双文社出版.
- 日本語教育学会 (2018). 『平成 29 年度文部科学省委託「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」報告書』日本語教育学会.
- 人見美佳 (2016). 子どもにとっての「ことばの教育」とは何かを問う演出家—年少者日本語教育コーディネーターの専門性の内実—to迫る—『早稲田日本語教育学』20, 163-167.
- 人見美佳 (2017). 目黒モデルの実践. 川上郁雄 (編)『公共日本語教育学』(pp.123-128) くろしお出版.
- 人見美佳・河上加苗 (2015). 初等中等教育レベルの「教材」を捉え直す—「ユニット教材」の提案. 『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』6, 1-26. <http://>

gsjal.jp/childforum/journal_06.html (2018.4.13. 取得).

細川英雄 (2005). 実践研究とは何か—「私はどのような教室をめざすのか」という問い—『日本語教育』126, 4-13.

文部科学省(2014). 『学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について(通知)』http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm (2014.1.21 取得).



書評

モバイル・ライブズを生きる「移動する家族」の物語

岩城けい (2017) 『Masato』 集英社文庫

川上 郁雄*

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

1. 「移動させられた子」の世界

この小説は、著者の岩城けい氏が文芸雑誌『すばる』の2014年9月号に発表した作品である。その翌年、集英社より単行本として刊行され、2017年に文庫化された。また、この作品で、岩城氏は2017年に「第32回坪井譲治文学賞」を受賞している。

この作品の主人公、真人(まさと)は日本人の両親のもと、日本で生まれたが、小学校6年生になる前に、突然、親の会社の海外転勤により家族でオーストラリアへ移住することになった。まさに「移動させられた子」である。

この小説の特徴は、この「移動させられた子」、真人の視点で、物語が展開する点にある。したがって、物語の舞台は、真人の学校や友人、そして家族が中心になっている。物語は真人が現地校に入ってから1年半ほどの期間に起こった次の10のエピソードで綴られている。最初のエピソード、「新しい学校」から始まり、赤いポロシャツ／サッカークラブ／夏休み(ホリデー)／補習校／いちばん言っちゃいけない言葉／スクールコンサート／ワトソン・カレッジ／サムライ・ドッグ／卒業、と続く。

著者の岩城氏は、この作品を構想する上で、おそらく、自身の経験だけでなく、子どもを含む、多数の「移動する人々」の経験について相当の「取材」(リサーチ)を行なったと思われる。その上で、「移動する人々」に共通する、普遍的な経験の世界を見いだしたのだろう。そして、その経

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

験の世界が現代を生きる人々にとって意味のある人間世界であり、私たちが考えなければならぬ「意味世界」であると感じ、それを「文学作品」として形づけたのではないだろうか。

ただし評者には、この作品が、文学鑑賞の作品というよりは、今の時代を読み解く貴重な研究書のように見えた。それは、なぜか。

私たちは、今、移動手段や情報通信ネットワークの発展した社会に暮らしている。人は日常的に移動し、通信端末を利用して遠隔地と簡単につながるバーチャルな生活空間に暮らし、多様なことばを駆使してコミュニケーションしている。このような現代社会を、社会学者のアンソニー・エリオットとジョン・アーリは「モバイル・ライブズ」(mobile lives)と呼ぶ(エリオット&アーリ, 2016)。その視点で見ると、この作品は現代社会に関する「学術的素材」が満載された貴重な文献として読めるのだ。その視点から、この作品を論じてみたい。

2. 「成長と自立」の物語か

この作品は文学賞を受賞するように、その文学的価値は誰もが認めるところである。例えば、本作品の文庫版の「解説」で、翻訳家・児童文学研究家・法政大学教授である金原瑞人氏は、この物語について、次のように解説している。その一部を、ここで引用してみよう。

主人公は真人。お父さんが海外赴任になり、家族四人でオーストラリアにやって来た。十二歳なので日本では小学六年生になるはずだが、五年生に転入。学校では、エイダンという少年としょっちゅうけんかをしているが、友達もできる。ピアノのうまいケルヴィン、肥満体型だが虫のことは異様に詳しいノア、サッカー仲間のジェイなど。オーストラリアにやってきて最初のうち、けんか相手にけがをさせて校長室に呼ばれてもろくに言い訳ができなかった真人も、やがてまわりの環境に慣れ親しむようになっていく。そして、サッカーチームのキャプテンに、夏のキャンプ合宿のことをきかされ、「もちろん、おまえも来るだろ?」といわれたとき、「ぼくは、ここに来てもいいんだ」と思い、「ぼくは、ここにいたい!」と強く思う。

(「解説」 pp. 232-233)

このときの真人のうれしさはそのまま読者に伝わってくる。真人の喜びがそのままストレートに胸に響いてくる。学校で言いたいこともいえず、けんかの言い訳もできず鬱屈していた真人が、ようやく belong できる場所を見つけたのだ。

ところが、ここから母親との葛藤が始まる。この展開を読んで、はっとしてしまった。英語圏に住んで、子どもを現地校に通わせている親にとって、子どもが英語を身につけて行くのがどういうことなのか、じつは、この本を読むまで考えたことがなかったのだ。しかし、これはたしかに二言語の狭間で生きている家族にとってはとても現実的で大きな問題だ。

マサトはこう思う。「みんな、あんなに英語ができたらいって口ぐせみたいに言うのに、ぼくらが英語でしゃべると『日本語でしゃべりなさい』『日本人だろう』ってイライラした声で怒る」。十日間の夏合宿のあと、家に帰ってきたら、「日本語がぜんぜん出てこなくなってしまうって、お父さんに英語で話しかけて」笑われてしまう。

親のほうからするとこんな感じだ。

「英語が達者になったのはいいんだけど、今度は日本語があやしいのよ」(中略) マサトの母親はそれがいやでしょうがない。「あの子に英語でしゃべられると何言っているのかわかんないのよ。自分の子供なのに何言っているかわからないなんて！」(中略)

日本に帰るつもりで、現地にとけこむ必要を感じていない母親にとっては恐ろしい状況であることはまちがいない。その切実な気持ちは読者にもリアルに伝わってくる。一方、やっと現地になじんで足がかりができて、自立し始めた息子にとっては、非常にいらだたしい状況だ。(中略)

「土曜日にもうサッカーしちゃいけないなんて言うからだ。お母さんなんか、大嫌いだ！」真人はこう思う。そのあと、アメリカ帰りで鬱屈したエイダンが母親にむかって、「I hate you! (母さんなんか、大嫌いだ!)」と叫ぶのを聞いて、こう思う。

「I hate you がエイダンを滅多ぎりにしてる。いちばん言っちゃいけない言葉だって、エイダンは自分でわかっていて言ってると思う。ほくもそうだから」

真人は大きな壁にぶつかって成長し、母親の気持ちを理解しつつ自立し、「もうひとりのぼく、英語のぼく」になる。そして、この「英語のぼく」がそのまま、この作品のタイトルになっている。(「解説」 pp. 234-236)

このように、英語圏のヤングアダルト小説の翻訳家でもある金原氏は、この作品の中心的なテーマが「成長と自立」であると解説する。評者はこの金原氏の「解説」を否定するものではない。確かに、この作品の中で、主人公の真人はたくましく成長している。しかし、評者が注目するのは、この作品に登場する「移動する人々」の生活世界である。この作品をひとりの少年の「成長と自立」の物語と総括するだけでは足りない気がするのである。その点を、さらに検討してみよう。

3. 移動とことば

この物語には、多様な「移動する人々」が登場する。例えば、この物語の第1ページは、クラスメイトの一人がクイーンズランドに引っ越す(移動する)出来事から始まる。著者はそのクラスメイトにジョシュア・ファーリーという名前までつけているが、そのジョシュアは物語の主要人物ではない。にも関わらず、この子どものディテールを書くのは、現代は「移動する人々」が

生きる時代であると読者に予感させる「しかけ」のように読める。主人公の真人とよく喧嘩をするクラスメイトのエイダンの父親はアメリカ人で、アメリカに住んでいる。エイダンはふだん母親とオーストラリアに暮らしているが、夏休みにアメリカの父親のところへ行き、近くのローカルな学校へ通ったこともあるという。アメリカなまりのあるエイダンはもともと勉強が苦手で、「リーディング・リカバリーのクラス」で、真人と一緒に、英語の特別指導を受けている。

もうひとりの友人でピアノが上手く成績優秀なケルヴィンは、family name がチョウという。両親が台湾人（タイワニーズ）で、彼は「いつも中国人（チャイニーズ）に間違えられる」という。「でもケルヴィンはオーストラリア生まれだから、チャイニーズでもタイワニーズでもないし、この顔だとオーストラリア人（オージー）にも見えない」と著者は説明する。

この物語には他にもたくさんの「移動する人々」が登場する。例えば、真人の父親の会社の日本人同僚の家でパーティをやる場面では、「田代さんのおくさんが今度はタイに異動が決まった」とか、「山崎さんのおくさん」は「うちなんか、ここ、十年よ。いつまでたっても帰れそうにない。子供はまるでこっちの人になっちゃってるし。」と言う。「津村さんのおくさん」は「うちは、異動続きでどれも中途半端になっちゃって。」と言ひ、子どもたちは「いまさら日本の学校にはぜったいついていけない。帰国がきまったら、帰国子女を受け入れてくれる私立かインターナショナルを探さない。いままでいろんな国に行ったけど、そういえば、あの子たちの一番できる言葉って、一体どれかしら？ でも、他の言葉はともかく、英語さえ話せれば、今の時代、なんとかなるんじゃないかって主人は言うのよ。それで、今は、家でも英語を使わせてるの。」と言う。

真人が土曜日に通う補習校にも、多様な子どもたちがいる。「見かけも中身も半分日本人って子がほとんどのような気がする」と著者は説明する。例えば、礼央（レオ）は父親がオーストラリア人で母親が日本人だ。えみりは父親がニュージーランド人で母親が日本人。二人ともオーストラリアで生まれ、「ずっとこっちの学校だし、日本の学校へ行ったことがない。行くつもりもない。」そんな礼央とえみりは、「見た目、全然日本人に見えないから」、周りの人は二人が、「日本語がしゃべれるっていうだけで、スゴイ、えらいって思ってしまう。」それに対して、真人は「日本人なんだから日本語しゃべってあたりまえ」と見られてしまう。さらに、真人は「この1年ぜんぜん使わなかった」漢字を、みごとに忘れてしまい、悔しさを感じる。だから、真人は礼央とえみりの前で五年生の漢字の練習をするのは「屈辱だ」と感じる。その他にも、補習校の子どもたちのお弁当についての気持ちや宿題のことなど、著者は、細かく、そして丁寧にリアリティを描いていく。

著者の観察は、オーストラリアに住む多様な「移動する人々」にも及ぶ。例えば、転校生のターミナはいつもスカーフ（ヒジャブ）をつけて登校する女子だが、「英語がまだあんまりしゃべれない」。そのため、ターミナは真人と同じように英語の特別指導を受けている。真人はそんなターミナに「wash と job は dog と cough と同じ音になるって教えてあげる」。そのターミナは、ある日、「いじめ」にあう。スカーフの下には髪の毛がないんじゃないかと噂するクラスの男の子

たちの一人にスカーフを剥ぎ取られる。その勢いで、ターミナの足元に単語カードが散らばる。「run, sun, flood, touch ぜんぶ cup の u と同じ音になる」と真人が教えた単語のカードだった。真人は、ターミナと一緒にそのカードを拾う。「ありがとう」というターミナ、「ごめん」という真人。この出来事から生まれる子ども同士のやりとりや心の揺れの描写は見事である。

このように、この作品には子どもを含む多様な「移動する人々」が登場するのである。そして、その人々の生活で、ことばの問題は避けられない。ことばについての著者の観察力は鋭い。例えば、主人公の安藤真人は、「マサアトゥ・アンドゥ」や「マツト」と呼ばれる。ことばの問題は、親子のコミュニケーションにも影響する。前述の金原氏が述べた「母親との葛藤」はその例である。親子の苦しい関係の変化を指摘し、その変化の背景に英語と日本語によるコミュニケーションの問題、つまり、親子の英語能力の差による意思疎通の問題があると著者は指摘する。その親子の姿は、アメリカ帰りで鬱屈した友人のエイダンが母親にむかって、「I hate you!」と叫ぶ姿と重なる。

評者が注目するのは、このように「移動させられた子」の経験やその親子の葛藤が起こる現実である。それは、今や誰もが経験する「移動とことば」という課題に収斂する時代性でもある。今、世界は「移動の時代」を迎えている。

4. モバイル・ライブズを生きる「移動する人々」

「移動する人々」の生活は、グローバル化とテクノロジーの発達により、複雑に変化してきている。それは、物語の途中に挿入される出来事や何気ない逸話にもよく表れている。

例えば、真人のお姉ちゃんは、オーストラリアの日本人学校に入り、日本の高校受験のために帰国し、その後、東京の高校（山岡女子学園）に入学する。そして、そのお姉ちゃんから突然、オーストラリアの家に電話がかかってくる。「阿佐ヶ谷のおじいちゃん」、つまり母親の父が倒れたという電話だった。その知らせを受けて、真人の母親が夜7時のフライトで日本へ帰国することになる。空港へ向かう車の中で、携帯が鳴り、祖父が亡くなったという知らせが入る。母親は「親の死に目にも会えないなんて!」と泣き、父親は「すまない」とつぶやく。翌日には、父親も真人も東京へ向かう。お葬式に参列したあと、父親と真人はすぐにオーストラリアへ戻る。携帯やインターネットというテクノロジーがあるために、地球のどこにいても家族の画像も声もつながる便利な生活の中で、悲しみも同時に起こることを示すエピソードである。

離れていても、すぐに顔を見て会話ができるのが現代生活である。それは便利であると同時に、残酷な面もある。真人の家族がオーストラリアへ移住したばかりの頃だった。東京にいる真人の友人の「翔太がスカイプしてきた。おまえってラッキーだよな、オーストラリアかあ、なあ、もう英語ペラペラになったんだろ? なんかしゃべってみろよ。ガイコクジンの友だちもいるんだろ? 金髪のさ。」といった会話が紹介されている。

補習校の真人の友人、礼央の母親は日本人だが、翌年の二月まで礼央を連れて日本に「帰る」という。真人は礼央とえみりと三人で肩を組んでポーズをしたところを真人の父親に携帯で写真を撮ってもらった。「あとで、それを写メしたら、「おまえも早く漢字覚えろよ。Leo」って返事が来て、お父さんがどこも似たようなことを言ってんだなと笑った」。これが今の時代のリアリティなのだ、著者が述べているように感じられる。

このような「モバイル・ライブズ」の中で一人ひとりの生き方が形付けられていく。母親が真人を連れて日本に帰国することを主張した時のことだ。父親がすごい剣幕でどなって立ち上がる。

「真人はこっちに置いていけ！」

「真人は連れて帰ります！」

ふたりとも怒りでぶるぶる震えている。

こんなふたり、もう見たくない。もう、たくさんだ！

「It's NOT your business. It's MY business! (お父さんとお母さんに関係ないだろ、これはぼくのことなんだ!)」

英語でどなってから、しまった、と思う。お母さんはぼくが家で英語を話すのを嫌がるからだ。来た頃は、英語がしゃべれるようになってほしいってあんなに言ったのに。でも、もう止まらない。日本語で言えないことも英語だとスラスラ言える。最近、英語でないとかんじんなことが言えなくなっている。英語のほうがしゃべりやすくなっているというより、日本語だと、言いたいことがあっても、みんなから目立ちたがり屋とか、ヘンなやつ、って思われるのが怖いから言えない時がある。でも、英語だったら、「こいつ、こんなことを考えてたのか、すげえな」って友だちに感心されたり、自分の意見が言えてえらいって先生にもほめてもらえる可能性のほうがダンゼン高い。前は英語でしゃべってるときは、ウソついているみたいだって感じがしてたけど、今は英語のほうが正直に何でも言える。こっちが、本物のぼくなのかもしれない。それに、目立ちたがり屋（ショウオフ）、とか言うやつとはどうせ一緒に遊ばない。だから、日本語でいろいろ考えていても、今、ぼくの口からでるのは英語だ。もうひとりのぼく、英語のぼくだ。

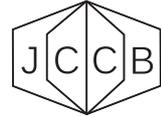
これは、「移動とことば」がいかに「移動する人々」の生きるテーマになるか、そしてアイデンティティの構築に影響するかを示している。その意味で、この作品は、もう、真人という一人の少年の「成長と自立」の物語ではなく、「移動する家族」の物語とっていい。真人の姉と母親が東京へ戻り、父親と真人がオーストラリアに留まるエンディングは、「移動する家族」が「分散家族」(multi-sited family)に帰結することを暗示しているかのようだ。

以上のように、この作品は、単に、オーストラリアに移住した日本人少年の物語ではない。この作品に登場する人は、「移動する時代」という大波の中で悩み葛藤しながら生きようとしている人々、特に、大波に浮かぶ木の葉のように、不安定な複数言語環境で新たなことばを覚え、友だちと関係を結び、自分のアイデンティティと生き方を必死に探している子どもたちである。だか

からこそ、その人々の生き様は、読者の胸を打つ。その点において、この作品は、「モバイル・ライブズ」を生きる私たちの生活の根源的テーマが「移動とことば」であることを示した研究書であり、「移動する人々」の生のリアリティを提示した学術的意義のある書といえよう。

文献

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.



エッセイ

海外で成長する子どもの「ことば」育て (2)

オーストラリアに移住したわたしと息子のこの一年

中野 千野*

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

1. もう英語ペラペラですか

「ましゅう¹くん、もう英語ペラペラですか」

移住してから幾度となく聞かれた質問である。ちょうど一年前、母子でオーストラリアに移住し、5歳だった息子は6歳となり、1年生となった。親の立場から前出の質問に答えるならば、息子は質問者が期待するような「ペラペラ」にはなっていない。

国内外にかかわらず、多くの親たちには、英語環境に住めば英語は（わたしたちが経験したような苦労はしないで）自然と習得されるだろう、子どもは（言語習得が）早いから、（わたしたちが経験したような苦労はしないで）すぐに「ペラペラ」になるだろうといった英語のみならず言語習得に対する「願い」ともとれる「思い込み」がどこかにある。

昨年、息子との日常を描いたエッセイをジャーナルに初めて投稿した（中野，2017）。その拙稿を国内外の親としての友達（以下、親友達とする）や言語教育関係者に見てもらったが、「自分の子どもと重なった」、「読んでいて涙が止まらなかった」、「胸が熱くなった」、「わたしも育児日記つけてみようかなって思った」などのコメントをいただき、わたしたち親子の物語であったにもかかわらず、思いの外、反響が大きかったことに驚いた。

1 執筆者の息子の名前。

* ノースショア日本語学校 (okamotonakano0320@gmail.com)

人の移動が激しい時代においては、駐在家庭や国際結婚のみならず、誰もが複数言語環境で成長する子どもの親となる可能性を持ち合わせている。そこには、子どもをどう育てていけばいいのかという根本的な課題とともに、子どもの「ことば」もどのように育てていくのかという問いも突きつけられる。わたしたち親やそういった背景にある子どもに寄り添う実践者²は、その問いに悩み、試行錯誤しながら子どもと対峙していく。その過程で、とりわけ、わたしも含めて親たちは、環境さえ整えれば「ことば」の問題は解決するといった「特効薬」をしばしば求めがちで、それが効くという答えを得ると安心する。だからこそ、先述の「ましゅうくん、もう英語ペラペラですか」という質問が登場するのである。そしてその答えには、「ええ、子どもはやっぱり早いですね。もうほとんど問題なく学校生活が送れるようになったんですよ」という語りが期待されるのだろう。

2. 息子への言語療法

息子は、日本語で発話する際に、/k/,/t/,/s/の音の入れ替わりが起こるという問題を抱えていた。speech pathologist（言語聴覚士）によれば、息子はそれらの音の違いを100%認識しているものの、いざ発話するとなると前出の音の代替が生じているということだった。とりわけ、その現象は日本語で話す際に顕著に現れ、英語の場合にはなぜか現れないという珍しい事例であった。最も息子はまだ英語をあまり話さないので、日本語で話すときに現れるというのは納得できる。しかしながら、息子は日本で生まれ、5歳まで日本で育った。両親ともに日本語を母語として生活している。それにもかかわらず、息子は音の出し方をなぜか間違えて覚えてしまった。親であるわたしはどうしてもそのことが受け止められなかった。それでも目の前の現実、「あか」は「あた」となり、「森のごんべいさん」は「森のどんべいさん」となるのである。

5月から始まった息子の言語療法（以下、セラピーとする）は、とても興味深いものだった。セラピーは、二週間に一度、日本語と英語ができる speech pathologist が自宅にやってきて、一時間ほど行われた。その間、親であるわたしも一緒に参加し、その方法を学び、次のセラピーまで毎日息子とともに練習をするというものだった。

息子へのセラピーは、まず音の絵カードを使い、「かあー」と伸ばすような長母音の練習から「か」といった短母音の練習へと移っていった。その際に「ベロを後ろに引いて」といった指示を伴うが、息子は言われたときには出来ても、いざ一人で発音するとなると再び元に戻ってしまうということが続いた。そこで speech pathologist は、人差し指をクの字に曲げてあごの下に持ってくるように指示し、再び練習させた。すると信じ難いことに、息子の /k/ は /t/ と入れ替わることなく、明瞭な /k/ の音となって出てきたのである。これには、わたし自身がマジックにかかっ

2 本稿では、親、教師、研究者、支援者など子どものことばの教育に携わる者を指す。

てしまったかのような感じだった。今まで何度やってもできなかったのが、たった一つの動作で聞き取れる明瞭な発音になったのである。わたしは驚き以上に、嬉しさと感動で涙が止まらなかった。その後、息子は誰に促されるわけでもなく、/k/の入った音を発話するときやうまく発音できないときには、自身であごの下にクの字に曲げた指を持っていくようになった。自身で意識しているのだ。

日本語教師でもあるわたしは、この身体を使って意識化させる方法を日本語教育でもよく使ったなあなどと思いながら見ていた。たとえば、<場所>の「で」を導入する際に、「< place >で action verbs」といいながら<場所>の「で」の「で」時に、周りを囲むように両手を動かし、最後に「で」と上から押さえる動作をしつつ、教えていたのである。学生が「公園にサンドイッチを食べます」と言った際に、その手の動きをするだけで、自身で気づき、「で」と訂正した。指をクの字に曲げてあごの下にあてるというこのちょっとした動作は、息子の発話への意識をどれほど変えただろう。あのまま親子で解決の糸口を探っていたら、わたしは「『か』っていうときは、上あごの途中まで舌をひいてごらん」などと繰り返していただろう。問題の核を捉え、その方法を示し、気づきを促す、そして自身で解決への糸口を開いていけるように手助けをする。息子のセラピーに参加しながら、改めて「専門家」や「専門性」というものについて考えているわたしがいた。

息子のセラピーは、その後も進み、プログラムはわずか三か月で卒業となった。息子は、今ではあごの下に手をあてることもなくなった。

3. 子どもの学校選び

息子は、移住後、最初の二学期こそ日本人学校に通ったが、三学期目からは現地校に転校した。

日本人学校の国際学級は6年生までで、その後は現地校か日本人学級へ進むかの選択となる。いずれ現地校へ進学するのであれば、息子は翌年から1年生となるので、そのタイミングで現地校へ編入する方がよいかと思われ、学校探しを始めようとしていた。

公立校の場合は、日本同様、通学区域（以下、学区とする）の問題がある。学区内の公立校であれば、ほぼ問題なく通うことができるが、学区外の学校に通うとなると、それなりの理由が必要となる。他方、私立校の場合は、特に「人気校」などは妊娠中からウエイティングリスト（以下、リストとする）に載せておくなどの準備をしなければ入れないといわれている。つまり、転校したいからといって、すぐに受け入れてもらえるとは限らないのである。わたしたちが住む学区内には、一学年に12クラスもあるというマンモス校一校のみである。息子は言語療法が必要な上、英語での授業はおろか、会話についていくのも難しいという状況であった。息子の内向的な性格を考えると、少人数制の日本人学校からいきなりマンモス校への転校は心身ともに負担が大きいだらうと思われた。息子の speech pathologist も同じ見解だった。そうすると、ほかの学

区へ転居するか、私立校への編入しかない。とりあえず、インターネットや現地の保護者から情報を集め、公立、私立校を含め5校ほどにレターを送った。そして承諾を得た学校から順に見学をさせてもらうことになった。

一校目は、居住地近くのカソリック系の私立校だった。わたしが住むマンションから歩いて10分ほどの近さにある。校長先生の話によれば、生徒の多くが外国に背景を持つ子どもたちで、中でも中国系の子どもが最も多いということだった。それゆえに、そのような子どもの受け入れには慣れているとのことだったが、現在のところ、これ以上の受け入れは難しいとの回答を得た。この学校は、このあたりに住み私立に通わせたい親、あるいは／そして、外国につながりを持つ親にとっては、近さという利便性に加え、English as an Additional Language (以下、EALとする) 学習者のためのクラスを併設していることから「人気校」であるらしかった。そのため、どうしても入学を希望する場合は洗礼を受け、できるだけ早くリストに載せてほしいとの説明を受けた。そのほか私立校二校を見学したが、一校は先述のカソリック校同様に既に空きがないということだった。空きがないということは、リストに載せて空きが出るまで待つということであるが、当然リスト順であるため、具体的にいつ入学可能となるかはわからない。そこで、学区外ではあるが全校生徒が400人程度という中規模な近隣学区の公立小学校を見学に行った。するとその場で「受け入れ可能」という回答を得たが、EALなどの特別支援はないということだった。とてもアットホームな小学校で、学校事務に日本語のできる人が勤務し、夫も私も対応を含めて好印象を持ったが、唯一特別支援がないことに不安を覚えていた。夫婦で悩んでいたところ、たまたまもう一校の私立校から空きが出たとの連絡を受け、親子ともにすぐさま面接を受けることになった。その学校には、EALクラスがあり、speech pathologistも常駐、図書館などの設備もかなり充実していた。様々なバックグラウンドの生徒を受け入れているということもあり、教育内容は一人ひとりの文脈に配慮したアクティビティ中心の教育展開であった。公共のバスを使っても比較的近く、息子もこの学校が気に入った様子で、受け入れてもらえることがとても有難かった。

4. いざ現地校へ

7月下旬、新しい学校で三学期目がスタートした。息子にとっては、海外への移住だけでも相当な負担だったに違いない。それにも増して、わずか半年で現地校に入れる運びとなり、わたしは息子に申し訳ない気持ちでいっぱいだった。日本人学校では、さまざまな背景を持つ親子に出会い、友達もやっとできてきた。それにもかかわらず、またしても親の一方的な思いだけで息子を転校させてしまった。息子は、わたしたち夫婦の思いを感じてか、「新しい学校のほうがいい」と言ってくれた。親友達も「今は大変かもしれないけど、この先もオーストラリアで暮らすことを考えたら、その決断で、ましゅうくんにはよかったと思うよ」と後押してくれた。

わたしたち親子にとって、半年でも日本人学校に通ったことは非常に大きな意味があった。息子のみならず、わたしにもたくさんの親友達ができ、オーストラリアでの学校生活がどのように進み、親子でどのように学校生活に参加していけばよいのかということをおぼることができたからである。幸い、わたしたち親子が住む地域は、日本人学校に通わせている日系家族も多く住む。それゆえに日本人学校を離れても、習い事やプレイデート³などを通して会う機会も多かった。そのような状況も手伝って、予定外に早い転校となってしまったが、現地校へ移ることに迷いはなかった。移住して間もないわたしにとっては、現地の日系家族の存在は大きい。海外という「アウェイ」感の中で、子育てにおいて日本語が通じ、それに伴う規範を共有し、親の立場から理解を示し、助けてもらえることは何物にも代えがなかった。現在に限っていえば、何か困ったときに実際、頼りにできるのは日系の親友達だからである。

有難いことに、息子は新しい学校に嫌がることなく登校した。学校側は、英語がよく理解できない息子のために、リセス⁴や昼休みには、みさきちゃん（仮名）をバディーにつけてくれた。みさきちゃんは、駐在家庭の2年生の女兒である。オーストラリアに来る前はドイツに住んでいたという。ことばもわからないまま現地（ドイツ）の幼稚園に入り、なかなか友達もできず、ずっと不安な日々を過ごしたという。その経験もあってか、ある朝、みさきちゃんに会った時に、「いつもありがとうね」と声をかけると、「わたしも、ましゅうと同じだったよ。だからましゅうの気持ちがわかる」と話してくれた。みさきちゃんは、朝、登校し、授業が始まるまでの遊び時間や、リセス、昼休みなど、自分も遊びたいだろうに、度々息子の様子を見に来ては声かけをしてくれたり、いっしょに遊んでくれたりしていた。息子にとってもみさきちゃんの存在は大きかったようで、「きょうも、みさきちゃんがリセスの時にきてくれたんだよ」と嬉しそう話し、みさきちゃんのことを大好きなようだった。わたしは、みさきちゃんが自己の体験を振り返り、過去の自分の姿を現在の息子の姿に重ね、息子を言語面からサポートしていこうとする姿に驚かされた。そして、いつしかみさきちゃんのように息子も育ててもらいたいと思うようになった。息子に「みさきちゃんがない間は、どうしているの」と聞くと、「ひとりで遊んでる」、「ひとりでご飯食べる」といった返事が返ってきた。聞いているこちらが切なくなり、それからはランチボックスに短い手紙を入れるようにした。ランチの間に息子がわたしの手紙を読み、少しは元気が出たら、時間が潰せたらと、一方向的なわたしの思いから始めたのだが、「ママ、きょうはお手紙に何を書いたの」、「それは開けてのお楽しみだよ〜」といったように、息子はそれを喜び、楽しみにした。ところが一週間も経つと、急に息子は自分から「ママ、もうお手紙はいらない」と言い出した。「え、もういらないの？ほんとうにいいの？」と聞くと、「うん、もういらない。大丈夫」と平気な顔で言う。いらない理由が知りたくて、「え？じゃあ、お友達ができただろう？」と聞くと、「ううん、出来てない。でももういらない」ということだった。心配だったが、本人がいらない

3 前もって親同士が日時と場所を決め、子ども同士を遊ばせること。

4 授業と授業の間の長い休み時間を指す。息子の学校では、午前中に一回リセスが設けられている。子どもたちはリセスにおやつを食べ、外で遊ぶことが多い。

いというので、しばらくは手紙無しで様子を見ることにした。

手紙を無しにした翌日、登校時にたまたまみさきちゃんにあった。すると「最近ね、ましゅうね、ほかの子と遊んでいるから、わたしはいらないみたい。たぶん大丈夫」とにっこりしながら教えてくれた。息子の学校には、モンゴルからやってきたメンテナンス業務のマリア（仮名）がいる。彼女も息子と同じ年頃の男児の母親であり、2年前にオーストラリアに移住してきたという。自身の状況と重なるのか、息子が転校した当初からよく話しかけてくれた。そして親としてのわたしの気持ちを汲んでか、「休み時間に時々ましゅうを見かけるけど、最近は、ほかの子どもたちとも遊んでいるから、心配しなくても大丈夫よ（筆者訳）」と教えてくれた。マリアは、仕事の合間に息子を気にかけてくれているようだった。みさきちゃんとマリアのことばかり息子に少しずつ学校に慣れていく様子が窺がえ、わたしの張り詰めていた気持ちも少しずつ解き放たれていくようだった。今でもみさきちゃんやマリアには感謝の気持ちでいっぱいである。

5. 「ことば」へのまなざし

手紙を無しにしてから、二週間が過ぎた頃、息子が目に涙をためて「ママ、ましゅくん⁵ね、ランチとかりセスの時に、マルコがましゅくに意地悪する」と訴えてきた。学級担任からも EAL 教師からも、息子が少しずつ学校に慣れてきているという話を聞いていたので、わたしはすっかり安心していった。息子の話では、マルコは（親の仕事関係で）南米から来ているクラスメイトの男児で、英語もよく理解し話せるが、EAL のクラスに来ているのだという。驚いたわたしは、「マルコがどんなことするの」と聞くと、「ランチが始まると、ましゅくんのランチボックスを持って行って砂場に隠したり、バースデーパーティーは、英語が話せる子どもしか、来ちゃダメっていうんだよう」と泣く。そういうことが何日も続いているそうである。わたしは「自分のものなんだから、返してって言いなさい」というと「言っても返してくれない」、「じゃあ、走って取り返せばいいじゃない」と提案したが、「マルコは足が速くて、ましゅくん、ついていけないんだよ」と返ってきた。やれやれと思いながら息子の話を聞いていたが、その一方で息子がそれだけの話を英語で理解していることに驚いた。息子は今なお英語をほとんど話さない。しかし聞く力は伸びてきていることがわかる。息子は、今は話し始めるために必要な言語情報を吸収している段階で、言語習得が進んでいないわけではない。これが第二言語習得理論でいうところの「沈黙期」(Krashen&Terrell,1983,p.35)だということを改めて認識した瞬間だった。とはいえ、息子がそういう課題に直面していることを親として無視するわけにもいかないので、息子からの一方的な話であることを前提として、担任教師と EAL 教師に相談してみた。すると程なくして、EAL の教師からマルコが息子に言ったことややったことを認め、反省しているというメールが来た。

5 息子が自分のことをいうときに使う呼称。

そして、リセスや昼休みも、教師や学校関係者など複数の目で息子を見守ってくれることになった。わたしは、教師たちのそのことばに安心しながらも、マルコのことを考えていた。息子は以前、「マルコはね、EALのクラスで本を読むとき、atとかtoとかしか読めないんだよ」と話したことがあった。わたしが「ほかのことばは、何で読まないの」と聞くと、「読むんだけど、なんか、ちがうことばで読むんだよ」という。わたしはマルコが親の仕事の関係で南米からきている話を思い出し、マルコがEALクラスにいる意味を考えた。息子がマルコの読みを「ほかのことばで読む」と言ったのは、マルコが英語を読むときに彼の「母語」(おそらくスペイン語かポルトガル語)の知識を応用して読んでいる可能性が高いこと⁶、生活言語は身につけていても、学習言語の習得という課題があるからなのだろうと推察した。さらに息子は、「ましゅくんは、本が緑のマークに変わったよ。でもマルコは、まだ黄色だったよ」と言っていた。息子の学校では、毎日多読用の薄い本を一冊持って帰ってくる。その本には、黄色からスタートし、次が緑というようにレベルごとに小さな丸いシールが貼られている。わたしは、マルコも息子と同じように海外からきて、ことばも文化も違う中で新しい学校に入り、いろいろと経験する中で一生懸命に生きているのだろうと想像した。それにもかかわらず、自身の「ことば」が英語読みになっていないことで、自身より英語ができない息子と同じEALのクラスに入れられ、多読用の本のレベルは黄色のままだった。マルコは、そんなことの一つ一つが許せなかったのではないだろうか。おそらく息子に言ったり、したりしていることは、マルコ自身も経験してきたことなのかもしれないと感じた。そうであるならば、マルコの気持ちも少しは理解できる気がした。その晩、わたしは息子に「マルコも、ましゅと一緒にいたかもしれないよ」と話した。息子は、ただ黙って聞いていた。

しばらくはマルコの息子への意地悪は影を潜めていたようだった。それでも息子の話によれば、「前みたいじゃないけど、マルコは時々意地悪してくるよ」ということらしかった。わたしが「そっか、じゃあ、そういう時はどうしているの」と聞くと、息子にも反撃の気持ちはあるようで「ましゅはね、無視するんだよ。でね、気持ちの中で<この～>って言っている。でも、ましゅは絶対に悪いことばは言わない」と言った。この息子のことばに頼もしさと息子なりの成長を感じた。そして「ことば」を大切にしようとする姿勢、それはわたしが大事にしていることでもあり、息子がそれを意識し、言語行動をとっていることに驚いた。

6. 「ことば」への振り返り

一年経った現在、息子の話す「ことば」には、英語の単語やフレーズが混じるようになってきた。

6 第二言語習得理論では「負の転移」と呼ばれている。

学校の今学期のプロジェクトテーマは、『校庭にいる虫』である。虫好きの息子は、最近、ことあるごとに虫の話をしてくれるようになった。一昨日も「学校でね、ladybug と beetle を見つけたんだよ」という話から、学校で習った insects と bugs の違いについても教えてくれた。「ママ、insects は、からだは三（さん）parts ある。その三 parts の中の一個目は head, 二番目は thorax, 三 parts は、abdomen。insects は、六個の足しかない。そして絶対 antennae がある。bugs は、あの、三 partsなのに、四（よん）parts とか、六個の足なのに八（はっ）個の足がある。で、bugs は、絶対 antennae がない（本人の発話のまま）」といった具合にである。虫のからだの部分の名称は、授業で習ったものをそのまま英語で覚えているのだろう。その後も日本語にすることはなかった。その後、見つけた虫はどうしたのかと聞くと、もう面倒くさくなったのか「I don't know」で済ませてしまった。話の途中で時々、誰かの真似をしているのか、大袈裟に「Oh! No」とジェスチャーつきで言ってみたりもするようになった。このような状況もあってか、息子は自身で「日本語」に危機を感じているらしかった。

先日、日本人学校のお友達から誕生日祝いをいただいたので、そのお礼の手紙を書こうということになった。ところが、そこにはいざ書こうとして「ひらがな」が思い出せなくなっている息子がいた。焦る息子は、「ママ、ましゅくん、日本語忘れちゃったよ〜」と叫んでいた。わたしも日々の忙しさに追われ、息子が読む、聞く、話すが出来ているのと、毎週土曜校に通わせている安心感で、ひらがなやかたかなを書くといったことからはこのところすっかり遠のいていた。この経験から、子どもは新しいことを吸収することに抵抗が少ない分、忘れる時は半年でも簡単に忘れてしまうことがわかる。日本人学校に通わせていた昨年の二学期間、毎日一コマずつでも「日本語」の授業があったことは、とても大きな意味を持っていたのである。

それからしばらくたったある夜のことで、いつものように読み聞かせをして「おやすみ」と布団をかけていると、ふと息子が「ましゅくん、土曜日まで学校行くの、大変なんだよなあ」と呟いた。そこでわたしは、「そっかあ、土曜校、大変だったら無理して行かなくてもいいんだよ」と答えると、息子は「うーん、でも行かなかったらね、ましゅくん、日本語忘れちゃうんだよ。そうしたら、日本人なのに日本語書けないみたいなあ」と苦笑いしながら答えたのである。「そっか、ましゅくん、日本人なんだ」と聞くと、急に真面目な顔になり、「ううん、ましゅくん、今はオーストラリア人になったんだよ」と返してきた。そこで「ふうん、そうなんだね。オーストラリア人になったんだね。いつからなったんだろう」と返すと、「やっぱり違うなあ。ましゅくんは、地球人でーす」と笑っていった。息子の中での「～人」という定義は曖昧で、国境や国籍という概念ではなく、英語を話す人を「オーストラリア人」と呼んでいるらしかった。

これら一連の出来事は、5歳で渡豪し、今は6歳となった息子の心身の成長を感じる出来事でもあった。息子は日本にいた時の感覚とは異なる「アウェイ」を感じる中で、自身のアイデンティティや自身の話す「ことば」に向き合い、自らどうすればよいかを考え始めている。一年前には、このように息子が自身の「ことば」の運用や学びを振り返って話すといったことはなかった。ところがオーストラリアに移住して一年が経ち、さまざまな言語や異なる文化背景を持つ子

どもたちと日々接していく中で、息子は自身で自己をまなざす「もう一人の自分」を登場させていたのである。この息子の「ことば」への振り返りは、わたしに、バイリンガルの子どもがモノリンガルの子どもよりも客観的に自身の言語使用や言語学習について振り返るメタ言語意識が高い (Cummins & Gulutsan, 1974 ほか) という研究結果を彷彿とさせる一方で、息子の心身の成長も感じさせた。すなわち、息子の「ことば」への振り返りは、幼児期から学童期へと移り変わる中で、心身の発達とともに生じたとも考えられるのからである。そうであるならば、子どもの「ことば」育てには、成長・発達の過程の中で立ち現れてくる心身の変化という面にも注意を払い、考慮していく必要があるだろう。

7. この一年から見えてきたもの

海を越え、複数言語環境の中で始めた息子との「ことば」育てという営みも一年が過ぎた。この一年を振り返って見えてきたものとは何だろうか。

「ことば」育てという営みは、わたしだけで、あるいは息子だけで成り立つものではない。さまざまな言語や異なる文化背景を持つ人々と日常生活を営む中で「アウェイ」を感じつつ、時の流れとともに紡ぎ出されていく経験そのものにあつた。その経験を振り返ることで次の言語行動を創っていたように思う。

息子の場合であれば、5歳から6歳になり、その成長過程で自己をまなざす「もう一人の自分」を登場させ、土曜校へ行く意味を見出し、使う「ことば」を選び、クラスメイトに対応していた。親であるわたしもまた、このエッセイを書くことによって自身の中に「もう一人の自分」を登場させていた。そして、その過程で息子とのやりとりや出来事を思い出し、息子の紡ぐ「ことば」への思いを知り、アイデンティティへの向き合い方、学びの姿勢を窺がい知った。そうすることで、わたしは初めて息子の成長に向き合い、息子を冷静にまなざすことができたように思う。日々の日常生活では、仕事と子育てで精一杯で、息子と紡ぐ物語の一つひとつを振り返る余裕はない。そうまでしてもわたしたち夫婦が選んだ道は、息子をオーストラリアで育てることだった。「ことば」を学ぶことだけが目的であれば、日本にいても可能であろう。しかし「アウェイ」を肌で感じるからこそ、経験する一つひとつに常に揺れ動く自身の葛藤や戸惑いが見えてくる。それが見えてくるからこそ、そこでの「ことば」の選択や自らの立ち位置というものに敏感になり、それをまなざす「もう一人の自分」が登場するのではないだろうか。

この一年から見えてきたもの、それは「アウェイ」を肌で感じつつ、親子の中に登場してきた「もう一人の自分」という存在である。時の流れとともに経験する出来事の一つひとつや、それにとともなう心身の成長という変化を「もう一人の自分」がまなざす。この「もう一人の自分」と織り成す物語への探求は、親子でこれからも続いていくことだろう。わたしはそれらを大事にしながら、息子と、そしてこのエッセイの読者と共有しながら生きていきたい。

文献

中野千野 (2017). 海外で成長する子どもの「ことば」育て——オーストラリアに移住したわたしと息子の日常から『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, 33-44. http://gsjal.jp/childforum/journal_08.html

Cummins, J., & Gulutsan, M. (1974). Some Effects of Bilingualism on Cognitive Functioning. In S.T. Carey. (ED.), *Bilingualism, Biculturalism and Education* (pp. 129-136). Edmonton, Canada: University of Alberta.

Krashen, S.D., & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.



エッセイ

子どもたちと一緒に外国で生活しながら感じた「孤独」

木村 祐子*

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

1. アメリカでの生活が始まって

「今日、私、家族以外と話してないな…。日本語しか話してない。アメリカにいるはずなのに、なんだろう、この孤独感…。」

アメリカに来て3～4ヶ月頃まで、そんな風を感じる事が多々あった。外国で生活するのは初めてではない。学生の頃に1年間、日本語教師になってから2年間、それぞれ英語圏ではない国で生活したことがあった。そのどちらのときも、日々その国の人やことばに触れて生活し、戸惑うこともあったが新しい発見も多く、毎日がとても刺激的であった。現地のことばに触れる機会も多かったので、耳にすることばを辞書で引いては覚え、伝えたいことばを辞書で探しては使って、もちろん努力もしたが、現地のことばを自然と身につけていったように記憶している。

今回、夫の都合で1年間アメリカに行くことが決まったとき、過去の外国での生活の記憶がよみがえってきた。きっと刺激に満ちたわくわくした生活がまっているんだろうな。英語にコンプレックスを感じている私でも1年あれば、英語でのコミュニケーションが苦にならない程度に上達するんじゃないか。そんな妄想もしていた。

しかし、現実はそうではなかった。乳児を含む子どもたちを連れての外国生活は、単身で外国で生活していた時のものとは大きく異なった。アメリカにいながらほとんど英語を使う機会もなく、家族としかまともな会話をしていない日々、こんな状況のまま1年が過ぎてしまうのかという孤独と不安を日々抱えていた。

そんなときにふと思い出したのは、日本語教師として担当したあるコースの学習者たちだった。

* アメリカ在住 (Eメール: yuko_musa@yahoo.co.jp)

それはリーマンショックの後の不況により仕事を失った外国人労働者のための日本語クラスだった。学習者の中には十年以上日本で暮らしている人も少なくなく、日本語での日常会話にはさほど困らないような人もいたが、日本にいながらほとんど日本語を使わない生活をしてきたため、あまり日本語がわからないと言う人もいた。ある20年以上日本にいるという学習者が「どういたしまして」や「こんばんは」など、ごく日常的に耳にするであろうことばを、そのクラスで初めて聞いたと話してとても驚かされたのを今でもよく覚えている。しかしそれはそれほど驚くべきことではなかったのだ。外国で生活する誰にでも起こり得ることなのだ。アメリカで彼らのことを思い出しながら、私はそう強く感じていた。

2. 長女のアメリカでの生活とことばの学び

そんな私とは真逆の立場で、しかし同じように葛藤していたのは6歳の長女だっただろう。私たちがアメリカへ渡ったのは5月末だった。長女は日本で4月に小学校に上がり、1ヶ月ほど日本の小学校で過ごしたところでの「移動」だった。アメリカの学校は6月半ばに学校の年度が終了し9月から次の新年度が始まるため、9月まで学校に入れないのではないかと心配していたが、あと2週間ほどで今の年度は終了してしまうけれど、早く英語の環境に慣れた方が良いからとすぐ公立学校のKinderクラス（日本の幼稚園の年長に相当する）に通わせてもらうことができた。私たちが居住していた市の公立学校にはSEI（Sheltered English Immersion）プログラムという英語がわからない子どもたちを集めたクラスを設置した学校が幾つかあり、長女はそのSEIプログラムのKinderクラスに通うことになった。英語がわからない子どもたちのためのクラスではあったが、長女にとってはいきなり英語の環境に放り込まれる格好となった。

そして2週間をKinderで過ごし、そのまま夏休みに1ヶ月SEIプログラムのサマーキャンプ（キャンプとは言うが通級のサマーコースのようなもの）に通い、9月になってようやくアメリカの学校の1年生となった。長女にとっては住環境や言語環境だけでなく、日本の幼稚園→日本の小学校→アメリカの幼稚園→アメリカの小学校と教育段階も大きく変化した数カ月だった。

アメリカに来て半年、小学校に上がり3ヶ月ほど経つ頃になっても長女の英語はさほど上達しているようには見えなかった。宿題で毎日出されていた算数のプリントもその指示を読んで理解するのも一苦労だったし、お店や同じマンションの住人に簡単な英語で話しかけられてもほとんど返すことができなかった。アメリカで出会った子育て中の人からは半年もすれば何とかやり取りできるようになるよと言われていただけに、親として家庭でもっと何かすべきだったのではないかと不安になってきた。

そんな頃に学校の担任教師との個人面談があった。そこでの主な話題は長女がクラスで日本人の子どもとばかり「つるんで」いること、日本語で日本人の友だちと話しているときはとてもよく話すが、英語を使う場面ではほとんど話さないというものだった。「やっぱりそうか」という

のが正直な感想だった。スクールバスで通学していたが、バスを降りてからもよく同じバスの日本人仲間（学年は異なるが）と遊んでいたし、家に帰っても親や兄弟と日本語で話し、日本から持ってきた日本語の本やDVDを好んで見たりと、アメリカにいながら日本語を使う環境には事欠かなかった。このままだとあと半年してもあまり英語の上達は見込めないだろうと密かに思っていた。

せっかくアメリカにいて英語を学べる環境にいるのに英語を身につけずに日本に帰るのはもったいないという気持ちはもちろんあったが、1年で日本に帰ることが決まっていた我が家は、家では専ら「日本の学校に戻ってから困らないための勉強」をしていた。具体的には小学校1年生の漢字と短い文章読解のドリルを日課とすることであった。

そんな長女に変化が現れたのはそれから1,2ヶ月ほどしてからだろうか。それまで学校での話と言えば、体育や図工、音楽など英語がわからなくても参加しやすい実技教科の話題が多かったのが、英語がわからないと参加が難しいような学科の授業の内容についても学んだ内容について話してくるようになった。1月に入ったある日のこと、学校から帰ってくると「ママ、マーティン・ルーサー・キング Jr. って知ってる？」と唐突に質問してきた。そして、そのまま話し続けた。「今度のマンデーは学校がお休みでしょう。それは、マーティン・ルーサー・キング Jr. の日だからなの。アメリカには黒い人と白い人がいるけど、むかしは、ぜんぶ分かれてたの。学校も別々だったし、レストランとかも別々だったし、バスも黒い人はうしろにしか座っちゃだめだったの。ぜんぶ、ぜんぶ分かれてたの。でも、マーティン・ルーサー・キング Jr. は、それは良くないことだってスピーチしたり、みんなでマーチしたりして、変えたんだよ。ママ、知ってた？」休みなく説明する長女からは、学校で学んだキング牧師の話が彼女にとってはとても衝撃的で、それを私に伝えたくて仕方なかった様子が伝わってきた。学校で学んだ事をきちんと理解していないと語れない内容ただだけに、「あ、ちゃんと学校で教わっていることを理解できるようになってきているんだ」と安心した出来事でもあった。

会話の中に急に英語が混ざってくるようになったのも、英語の本を自分から積極的に読むようになったのもこの頃からである。この頃の変化には目覚ましいものがあった。徐々に英語ができるようになってきたというより、まさに英語が急に上達した、今までで少しずつ吸収してきた英語が一気にあふれたという感じだった。

理由はいろいろあるのだろうが、親として日本語教師として長女を観察した中で感じた大きな要因は二つ。一つは、文字が読めるようになったこと。アルファベットと音やつづりの関係を学び、英語が単語レベル、単文レベル、文章レベルと読めるようになった。耳からだけで学んでいた英語を、文字を通じて目からも学べるようになったことは、とても大きかったように感じる。つづりと読みのルールを学んでから日常生活で目にする英語をブツブツと読むようになった。それは看板の文字であったり広告であったりメニュー表であったりした。絵本を読む宿題も文字を読む練習にとっても役立った。小学校に上がってから算数のプリントの他に、毎日1冊学校から持ち帰った本を読むという宿題が出ていた。学校で小さいグループに分かれ先生のテーブルに呼

ばれ先生と一緒に本を読み、読んだ本を家に持ち帰り、家で音読して持ち帰るというものであった。初期のころは学校で習ったつづりと音のルールを単語レベルで確認するよい練習になったし、今は新しい単語や表現を身につけるのにとっても役立っている。初めは文字を追うので精いっぱいだったものが、すらすら読めるようになり、気に入ったフレーズを暗記し、内容を楽しめるまでになった。絵本の中では、ことばを繰り返し目で見て口に出して何度も楽しむことができるのが良いのだろう。テレビ番組に字幕を表示させる機能も長女のお気に入りだ。番組を耳で聞きながら字幕を追って、文字でも内容を確認できるからだ。「ママ、今〇〇って聞こえたんだけど、書いてあったのは違った。また出てくるかもしれないから、一緒に見てて。」なんて頼まれることも多々あった。

英語の上達に大きく関与したとを感じるもう一つの要因は、日本人以外に仲の良い友だちができたことである。それまでは個人面談で担任教師に指摘されたように日本語が通じる相手と遊ぶことが多かった。しかし英語が共通言語の仲の良い友だちができたことで、「ことばが通じるから一緒に遊ぶ友だち」から、趣味や興味が近い「一緒に遊びたいと思う友だち」と遊ぶようになった。「伝えたい、繋がりたい」という気持ちがコミュニケーションの手段としての英語と結びつき機能し始めたようだった。大好きな友だちともっと遊びたい、繋がりたいという思いは「ママ、今日G（友だちの名前）とアフタースクールに遊ぶ約束してきちゃったからね。あとはママたちで曜日とか時間とか決めちゃって。ちゃんと連絡してよ。今すぐ。ね、ね。」と行動に移す原動力にもなった。こうして実現したGちゃんとの放課後デートで、初めて生き生きと英語でコミュニケーションをとる長女の姿を目にした。人と繋がりたいという思いの偉大さを感じた瞬間だった。

3. 「繋がり」から広がる世界

長女の「人と繋がりたい」という思いがことばの上達に貢献したように、「人と繋がりたい」という思いは生きる上での活力にもなる。冒頭で「家族以外と話してないな…」と孤独感を語っていたように、私は当初、人との繋がりに飢えていた。乳児を連れての外出に心のハードルが上がりがなかなか外の世界との繋がりを持たずにいた。しかし、「図書館で小さい子供向けのプログラムがあるよ。」と知り合いから情報を得て、Sing Alongというみんなで手遊び歌を歌うプログラムに参加するようになった。すると、そこで知り合った人（多くの場合、日本人であるが）から、「今度、こんなイベントがあるよ」「ここにこんなグループがあるよ」「食材の宅配サービスがあるよ」などいろいろな情報を得たり、情報を交換したりするようになった。人との繋がりからいろいろな情報に繋がることのできた。その中で、図書館で無料の英語クラスがあることがわかった。子連れで参加させてもらえるか不安ではあったが行ってみたところ、子連れで参加することができた。無料の公開クラスなので、生徒は毎回入れ替わりがあるが、継続して参加している人

とは顔見知りになり、仲良くなり、よく話すようになった。英語で話す知り合いができると、「今度、こんなことを聞いてみよう。話してみよう。」と日々の生活のなかで話題を探したり、英語でどう表現したらいいのか考えたりするようになった。家族や日本人以外の人と繋がりを持てたことで、私はアメリカで生活しているという実感を持てるようになった。

一度、外の世界との繋がりを持つと、そこからたくさんの人や情報に繋がることができる。しかし、一番初めの繋がりきっかけを持つことがなんと難しいことか、今回それを身をもって経験した。日本で暮らす外国人の中にも、せっかくいろいろな情報があるのに、その情報に繋がることができずに孤立している人も少なくないのだろうと、外の世界との繋がりを持たずに孤立している人の存在に思いを馳せた。そして「情報弱者」である彼らが、彼らが必要とする、または、彼らにとって有益であろう情報にどう繋がることのできるのか、またはどう繋げることのできるのか考えずにはいられなくなった。アメリカでの生活は、子どもたちのことばの習得だけでなく「移動する子ども」と共にある家族の生活や思いについても考えるよい機会となった。