

研究論文

日本語を学ぶ子どもが書く力を獲得することには どのような意味があるのか

発達段階を捉える視点から

本間 祥子*

■要旨

本研究は、日本語を学ぶ子どもが書く力を獲得することには、どのような意味があるのかを、子どもたちの発達段階から考察するものである。海外の日本人学校における小学校3年生のクラスで実施した作文の授業実践を事例に、子どもたちが自らの経験や記憶をどのように語ったのかを分析した。その結果、子どもたちが書くことをとおして、過去の出来事と当時の自分の感情に向き合い、自分なりに整理する姿、そして、それらを乗り越えた自分自身を自覚する姿が浮かび上がってきた。子どもたちは日本語で書くことを学ぶなかで自分の認識を言語化することができ、今ここにいることの意味を自分なりに見出していったのである。以上の点をふまえ、今後の教育実践に向けた示唆を提示した。

■キーワード

年少者日本語教育
書く力
ことばの力
発達段階
日本人学校

© 2019. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

1. はじめに

本稿は、日本語を学ぶ子どもが書く力を獲得することには、どのような意味があるのかを、子どもたちの発達段階という視点から考察するものである。なお、本稿における「日本語を学ぶ子どもたち」とは、日本語を含む複数の言語を学びながら成長する子どもたちのことを意味する。

* 早稲田大学 (Eメール: s.homma@aoni.waseda.jp)

上記のような子どもたちにとって、日本語で書く力を獲得するということは、困難をとまなう場合が多い。たとえば、小学校や中学校の国語科で学習する作文を書くためには、さまざまな事柄が要求される。何をテーマに、誰に向けて、どのような言葉遣いで書くのか。あるいは、原稿用紙の使い方や段落分けの仕方は適切か。さらには、接続表現の使い方や、一文の長さは適切か、学習した漢字を正しく使用しているか、意味が曖昧な文はないか、といったことなども問われる。また、高等学校における「国語表現」などの授業で学習する小論文では、反論を想定して戦術的に書く力や、筆者の考えを要約する力、与えられた資料から情報を読み取って書く力、といったように、より高度な力が要求されるといえる。実際、日本語で話したり聞いたりするような活動には熱心に取り組む子どもであっても、書く活動になると、抵抗感を示す子どもも多く見られる。このように、日本語を学ぶ子どもたちが書く力を獲得していくプロセスには、乗り越えなければならない課題がいくつもある。子どもたちを指導する教員にとっても、限られた時間のなかでどのように工夫して授業を進めるのか、一人ひとり書くスピードも、必要とする支援も異なる子どもたちにどう対応するのかというように、子どもたちの書く力を育成していくにあたっては、考えなければならないことが多くあるといえるだろう。

このような背景が重なり、日本語を学ぶ子どもたちの書く力を育成していくために、現在までに、さまざまな研究が行われている。たとえば、齋藤ほか（2014）は、小学校に通う日本人児童の書いた作文と日本生育外国人児童の書いた作文を比較することによって、その異なりを検討している。その結果、両者の間には、文構造の複雑さ、語彙の豊かさ、語のネットワーク化、表記や文法の正確さ、内容と構成について異なる特徴が見られたと指摘している。この研究によって、日本生育の外国人児童であっても、日本人児童と同じように書く力が発達していくとは限らないため、その点に配慮した支援が必要であることが明らかになった。また、工藤ほか（2017）では、日本生育外国人児童によって書かれた作文に見られる文法的な誤りを量的に調査することによって、文法面での発達過程を明らかにすることを試みている。結果として、日本生育外国人児童の文法面での発達は、日本人児童が小学校中学年で安定してくるのに対して、高学年までかけて緩やかに進んでいくことが明らかになった。また、活用形式の発達においては、特に低学年の段階では、その差が大きく見られるが、学年が上がるに連れて、徐々にその差がなくなっていくことが明らかになった。

さらに、近年では、トランスランゲージング（translanguaging：García & Li Wei, 2014）の観点をを用いて、日本語を学ぶ子どもたちが作文を書くプロセスに着目した研究も行われている。

中島・佐野（2016）は、海外（英語圏）の日本語補習授業校をフィールドに、作文を書く子どもたちの滞在年数や入国年齢、日本語と英語のトランスランゲージング¹や2言語の関係にも着目しながら、子どもたちが作文を書く様子について分析している。また、子どもたちが作文を書くにあたって、教師がどのような指示をしたのかということや、子どもたちはプレライティングにおいて何を書き、実際の作文にどう反映したのかといった、作文を書く準備段階にも着目している点で興味深い。さらに、トランスランゲージングの観点から作文指導を捉えることによって、日本語能力の伸長のみにとられない、子どもたちの心のケアをともなった指導が可能になると述べている。

このように、子どもたちの書く力を育てていくために、さまざまな方向からのアプローチが行われている。その一方で、上記の先行研究には、子どもが「書くということ」に、どのような意味があるのかを考察した研究はない。これらの研究は、子どもの書く力をどのように伸ばしていくのかを中心に議論が進められているため、何のために書く力を育てていくのかということには、十分に言及されていないのである。そもそも子どもたちが「書く」という学習行為を経験し、書く力を獲得していくプロセスには、単に「日本語で書くことができるようになる」ということ以上の意味があるはずである。そして、日本語の知識や運用能力を高めることを目的とした実践では、複数言語環境で生きる子どもたちが必要とすることばの力²を見落としてしまう可能性が生じる（本間，2018）。このような子どもたちが必要とすることばの力とは、言語知識や教科学習に必要なことばの力だけであるとは限らない。したがって、日本語能力の高さ・低さだけに着目して実践を行うのではなく、子どもたちの日常生活とことばの実態を丁寧に見極めることによって、どのようなことばの力が必要なのかを捉え、そのための教育実践を行うことが重要なのである³。

そこで、本稿では、筆者自身が、海外の日本人学校において実施した、ある授業実践を事例

1 中島・佐野（2016）では、子どもたちの書いた日・英バイリンガル作文（まず日本語作文を書き、一週間おいて英語作文を書いたもの）を分析し、日本語作文のなかで英語が、また英語作文のなかで日本語がどのように使われているかについて分析している。

2 本研究における「ことば」とは、個人のもつさまざまな言語資源の総体と捉えている。よって、教育実践をとおして育成していくべき「ことばの力」とは、日本語の知識や運用能力のみを指すのではなく、複数の言語を学びながら成長するなかで必要となる多様な力を含むものであると考えている。

3 本間（2018）では、流動的な環境で生きる海外の日本人学校の子どもたちのケースから、子どもたちが人とのつながりや絆を感じ、安心して成長していくことを支えることばの力を育成するための授業実践について検討している。

として、日本語を学ぶ子どもたちの書く力を育成することには、どのような意味があるのかを検討する。その際、子どもたちの発達段階という視点から考察を進めていく。なぜなら、子どもたちにとっての書くことの意味を考えるうえでは、かれらの日常生活とことばの実態と同様に、その認知的な発達が大きく関わっており、その点を考慮した教育実践を行うことが重要であると考えからである。そのうえで、子どもたちに関わる教育者が、それぞれの現場において、どのように教育実践を展開していけばよいのかを提案したい。

2. 子どもたちの発達段階と書くこと

日本語を学ぶ子どもたちの書く力を育成することにはどのような意味があるのかを考えていくにあたり、本章では、次の二点について検討する。一点目は、子どもにとっての「書くこと」は、そもそもどのようなものだと考えられているのか。そして、二点目は、子どもたちのことばの教育実践を考えていくにあたり、発達段階をどのように考えていけばよいのかということである。

2. 1. 子どもにとっての書くこと

岡本（1982）によると、子どものことばには、主に家庭で獲得される「一次のことば」と学校生活を通じて獲得する「二次のことば」があるという。「一次のことば」とは、現実の生活場面において、具体的な状況文脈とともに特定の親しい人との間で獲得されるものである。それに対して、「二次のことば」とは、現実の場面を離れたところで、未知の不特定多数の相手と、ことばの文脈だけでコミュニケーションを成立させるものである。日本語を学ぶ子どもたちが主に学校で学んでいる書きことばも、この「二次のことば」であるといえる。では、子どもたちが書くことを学び、このようなことばの力を獲得していくことには、どのような意味があると考えられているのだろうか。

子どもが小学校に入学して「書くことを学ぶ」ということを考察した研究に、石黒（2016）がある。石黒によると、子どもたちは書くことを求められることによって、自分の生活経験を問い直し、すでに分かっていると思っていた世界を、ことばをとおして知り直していくのだという。その事例として、神戸の公立小学校で行われた「あのね実践」（鹿島, 2010）と呼ばれる、

日誌の実践が紹介されている⁴。注目したいのは、この日誌が、文字や文法を学ぶといった言語学習のためのものではなく、子どもたちが自分で考えるためのきっかけとなっている点である。子どもたちは、日誌を書くこととすることで、「何か書くことはないか」と日常を見渡し、見つめ直す。そして、実際に日誌を書くことによって、日々当たり前のように受け流していたことを異化していく。そうすることで、新たな発見をしたり、物事の意味を考え直したりすることができるのであるという。石黒は、このように新たな視点から生活世界⁵を捉え直し、理解し直すことを、「再-媒介」(re-mediation: Cole & Griffin 1983)と呼んでいる。また、この「あのね実践」では、日誌に書かれたもののなかから作品集が作られ、子どもたちや家族に配布されるという。他の子どもが書いたものを鑑賞し、自分とは異なる他者の気づきが提供されることによって、子どもたちは自分の生活世界を相対化していく。このような一連の実践を通じて、子どもたちは世界に触れるためのことばを学び、書き手として成長していくのである。

一方、本間(2017)では、日本語を学ぶ子どもたちの書く力を育成していくことを、子どもたちのアイデンティティ形成という視点から考察している。ここでは、自分の生をナラティブとして生成することが、子どものアイデンティティを培う(ブルーナー, 1996/2004)という考え方のもと、日本国内の中華学校において、子どもたちの日本語で書く力を育てながら、子どもたちが自らの生と向き合うことを目的とした作文の授業実践が紹介されている。この授業実践では、子どもたちが文字作文を書くことにもなう推敲のプロセスを経験し、「思想と表現の調整」(内田, 1995)を繰り返したことによって、徐々に自らの意識や思いを自分で納得のいく表現で書くことができるようになっていったという。そして、授業実践を通じて、子どもたちが複数言語環境で生きる自らの生活世界を相対化し、教師やクラスメイトとやり取りをすることを通じて、自分の抱く迷いや違和感に気がついたり、自分の立ち位置を見出したりする様子が浮かび上がってきたのである。そして、そのプロセスこそが、子どもたちがアイデンティティを更新していく姿であることが見えてきた。

以上のように、日本語を学ぶ子どもたちにとって書く力を身につけていくということは、単

4 子どもたちには「あのねちょう」と名づけられた日誌が配布される。提出は任意であり、書いてきたら教師に提出する。教師は、その日のうちにコメントをつけて返却するという流れになっている(石黒, 2016)。

5 生活世界とは、「われわれが生きている日常的世界そのもの」であるといわれる(江原, 1985, p. 2)。子どもの生活世界を考える際には、科学主義によって切り落とされた歴史的現実を、「子どもを含んでの私たちが自分の生きられる世界の地平」から、コミュニケーションをとおして、その社会的意味を見つめていくという姿勢が重要になる(菅澤ほか, 1995, p. 179)。

に「日本語で書けるようになる」ということ以上に、さまざまな意味をもつものである。子どもたちが学校に入学し、二次的ことばとしての書きことばを学ぶプロセスは、子どもたちに対して、自分の日常や生活世界を見つめ直し、それを語ることのできる場を提供する。さらに、「あのね実践」のように、他の子どもの書いた作品を鑑賞する機会が与えられることによって、子どもたちは、自らの捉えた生活世界を相対化する視点を養っていくことができる。このように、子どもたちは、書く力を獲得していくなかで、自分の日常に対する理解を促進させたり、アイデンティティを更新したりしていくのだと考えられる。

2. 2. 子どもの発達段階とことばの力

では、日本語を学ぶ子どもたちにとっての書くことの意味を考慮したうえで、どのように授業実践を組み立てていけばよいだろうか。上述のように、日本語を学ぶ子どもたちにとって必要なことばの力とは、日本語の知識や運用能力に限定して捉えられるものではない。よって、日本語の知識や運用能力に限定されないことばの力を育成する授業実践とは、どのような視点をもって考えられるべきなのかを検討する必要がある。そこで、本稿では、子どもたちの発達段階という視点を加えることによって、子どもたちが書く力を獲得していくということの意味を、さらに深く考えていきたい。

「子どもの全人的発達を支える教育」として年少者日本語教育のあり方を論じた石井（2009）によると、子どもたちのことばの力を育成していくうえで、「発達を捉える視点」が欠かせないという。子どもは、身体的な機能や運動能力、情緒面や行動面での自己制御、認知力、メタ認知力、社会的な能力など、さまざまな側面で力をつけていくのであり、「学習活動や、自己の感情や意志の表現、他者との関係構築など子どもの社会的行動がどのように行われ、それを支える言語能力がどのように育っているのか」（p.146）ということのなかに、教育的課題が設定されると石井は述べている。さらに、石井は、言語文化圏を移動し、第二言語として日本語を学ぶ子どもの多くは生育環境が多様であり、この先どこで、どの言語で学ぶのかという機会も多様であるため、「眼前の子どもを状況を理解するには今に至る生育環境や教育内容等の把握が重要であり、教育の目標や内容をどう設定するかは、子どもの将来の見通しと無関係ではあり得ない」（p.147）と指摘している。このように、複数言語環境で生きる子どもたちのことばの教育を考えていくうえで、発達を捉える視点は欠かすことができず、その点に基づいて教育実践を構想していくことが重要であると分かる。

では、複数言語環境で生きる子どもの発達を捉える視点とは、具体的にどのようなものだろうか。複数言語環境で生きる人の発達段階について考察した研究に、塘（2017）がある。塘は、発達心理学の視点から、①乳児期～幼児期前期（0～約4歳）、②幼児期後期～児童期中期（約5～9歳）、③児童期後期～青年期前期（約10～15歳）、④青年期中期～青年期後期（約16～22歳）、⑤成人期（約23歳～定年退職・子どもの巣立ち）、⑥成人期後期～高齢期、という6つの段階に分けて人の生涯発達の異文化間能力のモデル化に向けた考察を行い、各発達段階で必要とされる異文化間能力の構成要素について考察している。異文化間能力とは、異なる文化・宗教・言語、そして、価値観をもつ人とコミュニケーションをとりながら異文化に適応したり、異文化葛藤を乗り越えて、他者と協働したりするための能力である（塘, 2017, p.49）。塘によると、人は誕生の瞬間から文化のなかで成長し、死に至るまで自分とは異なる文化をもつ他者との間で生きていく。そのため、各発達段階の特徴を捉えたうえで、それぞれの発達段階における異文化間能力の育成を考えることが必要なのであるという。分析と考察の結果、視点取得能力、共感性、向社会的行動の三点が、どの発達段階にも共通する要素として挙げられたが、その割合は発達段階において異なることが分かった⁶。そのうえで、個を見る視点や、個を取り巻く環境要因同士の関係などを考慮しながら、発達の視点を意識して研究や実践を行っていくことの重要性が示された。

以上の議論から、日本語を学ぶ子どもが書く力を獲得していくことの意味を考えるうえで発達を捉える視点が重要であること、そして、個を見る視点をもちつつ、各発達段階の特徴を捉えながら教育実践を構想してことが重要であると分かる。そのうえで考えなければならないのは、子どもたちの発達段階に即したことばの力の育成を、具体的にどのように考えればよいのかということであろう。

子どもの発達段階に即したことばの力を示したものとして広く使用されているのが、主に日本の公立学校で用いられる「学習指導要領」ではないだろうか。学習指導要領とは、文部科学省によって定められた、初等・中等教育における教育課程の基準を示したものである。たとえば、小学校・国語科の「学習指導要領（平成29年告示）解説」を読むと、2学年ごとに育成し

6 塘（2017）によると、たとえば、児童期後半～青年期初期（約10～15歳）に視点取得能力が発達すると、第三者の立場から「異文化」を見ることができるようになったり抽象的な思考ができるようになったりする。そうすることではじめて、相対する他者のみならず、目の前には存在しない抑圧状態にある他者の苦痛に共感できるようになったり（Hoffman, 1989）、向社会的行動の範囲を広げたり（Eisenberg, 1992）していくのだという（p.50）。

ていくことばの力が、具体的に提示されていることが分かる。本稿の事例となる小学校3年生の「書くこと」(第3学年および第4学年の内容)については、次のように提示されている。

- (1) 書くことに関する次の事項を身に付けることができるように指導する。
 - ア．相手や目的を意識して、経験したことや想像したことなどから書くことを選び、集めた材料を比較したり分類したりして、伝えたいことを明確にすること。
 - イ．書く内容の中心を明確にし、内容のまとまりで段落をつくったり、段落相互の関係に注意したりして、文章の構成を考えること。
 - ウ．自分の考えとそれを支える理由や事柄との関係を明確にして、書き表し方を工夫すること。
 - エ．間違いを正したり、相手や目的を意識した表現になっているかを確認したりして、文や文章を整えること。
 - オ．書こうとしたことが明確になっているかなど、文章に対する感想や意見を伝え合い、自分の文章の良いところを見付けること。
- (2) (1) に対する事項については、例えば、次のような言語活動を通して指導するものとする。
 - ア．調べたことをまとめて報告するなど、事実やそれを基に考えたことを書く活動。
 - イ．行事の案内やお礼の文章を書くなど、伝えたいことを手紙に書く活動。
 - ウ．詩や物語をつくるなど、感じたことや想像したことを書く活動。

(文部科学省, 2018, p.101 より抜粋)

以上の観点は、小学校中学年という子どもの認知的な発達段階を知るための目安となり、子どもたちの認知的な発達という視点に立った場合、どのようなことばの力をつけていくべきなのか考えるための判断材料となる。

しかしながら、その一方で考慮しなければならないのは、学習指導要領に示されていることばの発達、子どもたちの認知的な発達の軸に沿ってはいるものの、日本語を含む複数の言語を学びながら育つ子どもたちのことばという視点は含まれていないということである。よって、実際に子どもたちが日本語で書く力を育成していく際には、その点を考慮に入れた実践を構想していかなければならない。つまり、子どもの認知発達の視点とことばの教育的な視点とい

う二つの軸をもとに授業実践をつくり、そのなかで子どもたちにとっての書く力の意味を捉えていかなければならないということになる。では、そのような授業実践とは、具体的にどのようなものなのか。そのような目的のもと行われた授業実践をとおして、子どもたちが日本語で書く力を獲得していくということにはどのような意味が見えてくるのだろうか。以上の点について、次章からは、海外の日本人学校に通う小学校3年生のクラスにおいて筆者が実施した授業実践を事例として検討していく。

3. 実践研究

3. 1. 実践のフィールド

授業実践のフィールドは、筆者が2013年4月から2016年3月までの3年間、小学部の専任教員として勤務していた「シンガポール日本人学校」である。シンガポール日本人学校は、1966年に在留する日本人子弟のための全日制日本人学校として創設され、2016年には創立50周年を迎えた⁷。シンガポールにおける在留邦人数は年々増加傾向にあり、2015年における児童生徒総数は、約2200人であった。この数は、上海、バンコクに次いで世界第3位の規模である。現在、シンガポールには、全日制の小学部2校（学区制）と中学部1校が設置され、文部科学省や海外子女教育振興財団を通じた教員の派遣が行われている。また、小学部の1校の敷地内には、土曜日のみに開校する日本語補習授業校が設置されている。

筆者が勤務していたのは、小学部の1校である。小学部では学習指導要領に準拠した教育を行っている。同時に、レベル別の英会話やフォニックス、音楽や水泳の英語イマージョン教育を行っている点に特徴がある。現地校との学校交流やシンガポール国内のさまざまな施設訪問など、国際理解教育にも力が入れている。在籍する子どもたちについては、日本からだけでなく、海外の日本人学校、現地校、インター校⁸からの転入が非常に多いという特徴がある。その一方で、入学から卒業までの6年間を過ごす子どもは少なく、保護者の転勤等にもなっ

7 シンガポールに初めて日本人のための学校が設立されたのは1912年であるが、その後、第二次世界大戦にともない、1941年に閉校している。

8 主にアメリカやイギリスなどのカリキュラムをもとに英語で授業を行っている私立学校のことを指す。一般的に「インターナショナル・スクール」と呼ばれるが、本稿では、「インター校」と総称する。

ポール国内のインター校や他国の現地校など、実に多様である。世界中のさまざまな場所から子どもが集まり、またそれぞれの場所へ移動していくという流動的な環境であるといえる。

3. 2. 実践クラスの概要

授業実践を行ったのは、筆者が2015年度に学級担任を務めていた小学校3年生（8～9歳）28名のクラスである。2015年度の3年生は全6クラスであり、約180名の児童が在籍していた。そのうちのークラスを筆者が担任しており、当該学年が2年生時からの持ち上がりで学級担任を務めていたため、よく知る児童が多い学年であった。しかしながら、実践校では毎年クラス替えが実施されていることと、上述のように非常に転出入の多い学校であったため、2年間をとおして受け持った子どもはクラスに4名ほどであった。

クラスの子どものバックグラウンドについても、非常に多様であった。日本人駐在員家庭の子ども、両親ともに日本人であっても日本に住んだ経験のない子ども、日本に住んだ経験はあってもその記憶のない子ども、両親のどちらかがシンガポール人である子ども、両親のどちらもシンガポールにルーツをもたないが、シンガポールの永住権をもつ家庭の子どもなど、子どもたちの家庭環境はさまざまであった。日本人駐在員家庭の子どもであっても、数年後に日本に帰国することがすでに決まっている子どももいれば、帰国の予定はなく、十年以上に渡ってシンガポールで暮らしているという家庭の子どももいた。また、シンガポールにおける多くのインター校では、3年生の年齢であれば、編入学の際に学科試験が課されないという事情も重なって、そのような学校へと移っていく子どもも多数いた。その結果、1年が終わるころにはクラスの3分の1ほどのメンバーが入れ替わっており、毎月のように転出する児童のお別れ会や、新しくやってきた児童の歓迎会をしているというのが現状であった。したがって、子どもたちは非常に流動的な環境で友人関係を築き、学校生活を送らねばならない状況にあったといえる。

3. 3. 小学校3年生（8～9歳）における発達の特徴

本節では、授業実践を分析していくにあたり、小学校3年生の子どもたちがどのような発達段階にあるのか、そして、どのような課題を抱えているのかということを検討したい。

一般的に、小学校3年生は「ギャングエイジ」（徒党時代）と呼ばれる発達段階にあることは、広く知られているだろう。これは、小学校1年生～2年生の低学年（6～8歳）と比較し

て、3年生以降、子どもの社会性が大きく発達する時期にあるということに起因している。低学年のうち、保護者（親）との関係性が子どもの中心であったのに対して、この時期の子どもは、気の合う仲間とのつながりを重視するようになる。つまり、友人との関係性が、子どもの中心へと移行していく時期にあるといえる。その際、多くの子どもは、同性の仲間とともに集団を構成するようになるといわれる。それにともない、性差や性役割を意識するようになり、男女関係が対立することもある。また、気の合う仲間とのグループ内において仲間意識が芽生えるため、独自のルールや約束事をつくったりするなど結びつきを強めていくと同時に、排他的になっていくという傾向も見られる。このように、社会性が発達し、友人と継続的な関係を構築することによって、徐々に大人の干渉を嫌うようになったり、親から独立しようとしたりする。このような子どもの様子は「中間反抗期」とも呼ばれ、大人への口ごたえや自分に都合の良い理屈を述べるといった行動が見られるようになる。ただし、このような特徴は、あくまでも目安であり、個を見る視点が欠かせないことは言うまでもない。

一方で、近年では、日本国内における社会情勢の変化にともない、集団遊びができなくなり、児童の社会的規範や基本的なスキルを獲得する場が少なくなっているともいわれる（上村ほか、2012）。「ギャングエイジ」は、人間関係の基礎となる社会規範や社会的スキルを体得するための重要な時期である。上村らによると、小学校高学年の児童に見られる「メンタルヘルスの悪化」（曾山、2010）といった現代の問題は、このような状況に起因しており、自尊心の向上を妨げる可能性がある。同じように、日本人学校という流動的な環境で学校生活を送る子どもたちにとっても、クラスメイト同士の育ってきた環境や言語、文化の多様性といった事情も重なり、継続的な友人関係を構築していくのは難しい状況にあるといえる。この点は、教育者側が十分に考慮しなければならない課題であり、上記のような発達段階にある子どもたちが、自らの置かれた状況で安心して成長していくための力を育成していかなければならない。では、このような発達段階および状況にある子どもたちに、教育実践をとおして育成していくべき力とは、具体的にどのような力だろうか。この点については、次章で分析する授業実践の成果をふまえて検討していきたい。

3. 4. 授業実践とデータの概要

本稿で提示する授業実践は、筆者が担任するクラスにおいて2016年3月に実施されたものである。筆者は、上述のように、転出入の激しいクラスの子どもの様子を見るうちに、子ど

もたちが移動しながら生きる自分自身について考えることのできるような授業実践を実施したいと思うようになった。多様で流動的な環境で育つ子どもたちの心のなかには、どのような思いが潜んでいるのか。就学前に受けていた幼児教育も、家庭における言語使用状況も異なる子どもたちが、学校生活のなかでどのように友人関係を築きながら自己を形成していくのか。すでに述べたように、小学校3年生という年齢は、友人関係を中心に社会性が発達していく段階にあり、子どもたちの心の成長にとって重要な意味をもつ。まだ幼い年齢ではあるが、このような環境で育つ子どもたちの成長を支えたいという思いから、このような授業実践を行うに至った。

そこで、筆者が考えたのは、子どもたちの書く力を育成することによって、子どもたちが自分自身について考えることができるのではないかとということである。前章で述べたように、子どもにとって書くことは、自分の考えていることを自覚したり、対象化して捉え直したりすることを促す。授業実践をとおして、移動しながら生きる自分自身について考えることのできる場が提供されることによって、子どもたちが自分自身の生活世界を見つめ直し、それを理解し、受け止めていくことが重要であると考え、作文活動を取り入れることにした。また、本実践は、実践校のカリキュラムに組み込まれているものではなかったため、比較的自由に授業内容を決めることができ、類似するテーマのある道徳と、各クラスに割り当てられている予備の時数2時間を作文学習の時間として利用することにした。

以下は、授業実践の流れをまとめたものである。なお、授業実践は2日間に分けて行われた。まず1日目に第1時および第2時、2日目に第3時および第4時を実施した。

表1 授業実践の流れ

		活動内容
1	道徳 (1)	・ 道徳教材を使用し、「ふるさと」という言葉の意味について考える授業を行う。
2	道徳 (2)	・ 「ふるさと」をテーマに書かれた6年生の作文および、同じ年齢の子どもが書いた詩を読み聞かせ、クラスで意見交流をする。
3	作文 (1)	・ 感じたことや考えたことを作文にまとめる。
4	作文 (2)	・ 作文を完成させ、作品の交流をする。

まず、第1時では、実践校で採用されていた道徳教材『わたしたちの道徳——小学校三・四年』（教育出版）のなかから、「きょう土を愛する心をもって」を取り上げた。この単元では、

「ふるさと」という言葉を知り、自分にとって「ふるさと」がどのような場所であるのかを考えるというねらいがあった。「ふるさと」について考えることを切り口とすることで、移動しながら生きる自分について気がついたり振り返ったりするきっかけになるのではないかと考え、この単元を選択した。さらに、NHK for school⁹の道徳番組『時々迷々』¹⁰のなかから「祖国」を視聴した。これは、日本で暮らすブラジルにルーツをもつ少女が、自分にとっての「ふるさと」が何であるのかに葛藤する姿を描いたものである。家族や友人といった、さまざまな人との関わりを通じて、主人公の少女が「ふるさと」のもつ意味とは決して一つではないのだと思うようになる姿から、「ふるさと」という言葉のもつ意味の多様性を子どもたちに考えさせたいというねらいがあった。子どもたちの意見を聞いてみると、「ふるさと」という言葉自体は聞いたことがあるものの、じっくりと考えるのは、この授業が初めてだという子どもがほとんどであった。授業の初めに、「ふるさとと聞いて、みんなは何を思い浮かべますか？」という質問をすると、「おじいちゃんとおばあちゃんのおうち」や「日本のおうち」、「田舎みたいな感じ」などの意見があったが、授業の終わりには、「日本とシンガポール」や「今まで住んだところの全部」といったように、意見に広がりが見られた。

次に、第2時では、実践校の6年生の子どもたちが書いた作文の読み聞かせを行った。これは、当時6年生のあるクラスを担当していた教員と筆者とが、同様の問題意識をもっていたことから、共通のテーマで授業を実施したという背景がある¹¹。子どもたちは、顔の知っているお兄さん・お姉さんが、自分の経験や記憶をどのように語り、「ふるさと」についてどう考えているのかを聞くことで、「自分も書いてみたい」という気持ちが芽生えていったようだった。さらに、アメリカで暮らす日本にルーツをもった小学校3年生の子どもが「ふるさと」について書いた詩を読み聞かせた¹²。これは、子どもたちと同じ年齢の子どもが、どんなふうに分の考えをまとめているのかを知るといふねらいがあった。読み聞かせのあとは、「自分だったらどう思いますか?」「自分と同じところ、似ているところ、違うところはありましたか?」「いいなと思った文章はありましたか?」などの問いを投げかけ、全体での意見交流を行った。そうす

9 NHKより配信されている学校向けのコンテンツであり、教科ごとにさまざまなデジタル教材を視聴することができる。

10 小学校3、4年生向けの道徳番組であり、誰の心のなかにも潜む「迷う気持ち」を15分間のドラマで描いている。

11 小学校6年生を対象とした授業実践の詳細は、本間(2018)を参照のこと。

12 『第35回(平成26年度)海外子女文芸作品コンクール——地球に学ぶ』(海外子女教育振興財団, 2014)に掲載されたものを取り上げた。

ることで、自分はどのような内容で作文を書くのかイメージをもてるように工夫した。この第2時をとおして、子どもたちはより詳しく自分の意見を述べられるようになっていった。「シンガポールに来てから、英語で話すお友だちができました」「私は今まで四つの国に住んだことがあるけど、どの国のいいところもたくさん知っています」といったように、印象に残っている経験や記憶を具体的に語る子どもが増え、またそれを受けて、「私も、〇〇さんと似ています」というように自分の思いを語る子どもが出てきた。

第3時および第4時では、前時の授業を振り返り、自分の考えを作文にまとめる活動を行った。子どもたちには400字詰め原稿用紙を配付し、これまでに学習した原稿用紙の使い方や、「はじめ・なか・おわり」といった構成を意識しながら書くように指導した。また、どのような内容を書くのかはそれぞれに任せ、分量も自由であることを予め伝えた。子どもたちが作文を書く間は机間指導を行い、迷っている子どもの相談に乗ったり日本語支援の必要な子どものサポートをしたりするようにした。子どもたちの作文には、シンガポールへ転校すると聞かされた日のことを書いたもの、シンガポールへ初めてやって来た日について書いたもの、シンガポールで初めてできた友だちについて書いたもの、あるいは、これまで住んだことのある国について一つひとつ振り返ったものなど、それぞれが考える移動の経験や「ふるさと」という言葉に対する思いが綴られていた。最後に、4時間目では、作文を書き終えた子どもたち同士でお互いの作品を読み合い、コメントを伝え合う活動を行った。子どもたちの様子を見てみると、「〇〇さんと、日本ですごく近いところに住んでいたことが分かりました」「〇〇さんが、そんな国に住んでいたなんて初めて知りました」といったように、初めて知るクラスメイトのバックグラウンドに驚きながらも、お互いへの理解が深まっていく様子が見られた。以上が、授業実践の全体的な流れである。

次章では、以上の授業実践で子どもたちが書いた作文をデータとして分析を進めていく。子どもたちの作文は、400字詰め原稿用紙で1～3枚程度であった。そのなかから、本稿では、保護者の承諾を得られた2名の子どもの作文を取り上げる¹³。子どもたちが移動しながら生きる自分自身について何を考え、どのように記述したのか。このような授業実践を行うことによって、どのような成果があったのか。そして、そこから浮かび上がる子どもたちにとっての「書くこと」の意味とはどのようなものか。以上のことを、小学校3年生という子どもたちの発達段階

13 授業実践を研究論文としてまとめることにしたのは、筆者がすでに離星した後だったため、連絡を取ることできた保護者に協力を依頼した。

を観点として考えていきたい。

4. 子どもたちの作文から見えたもの

本章では、授業実践のなかで子どもたちが書いた作文について見ていく。実際の作文は、400字詰め原稿用紙に縦書きで記述されているが、本稿では、読みやすさに配慮し、横書きで掲載することとする。また、子どもたちの作文は、字の誤りを含めすべて原文のまま記載している。

4. 1. 児童 A の作文

一人目は、日本の小学校から保護者の仕事の都合で転入してきた児童 A の書いた作文である。児童 A は、2年生と3年生の2年間をシンガポール日本人学校で過ごした後、再び日本へと帰国した日本人駐在員家庭の子どもである。日本からシンガポールへと移動し、複数言語環境に身を置くことになった児童 A が、自らの経験をどのように捉えているのかが、具体的なエピソードとともに見えてくる。

どっちも同じくらい大好き

(氏名)

わたしは、シンガポールに二年生のころに来ました。日本からシンガポールに行くときには、友だちとも、学校ともはなれなくちゃいけないので、とても、さびしかったです。ひこうきの中で、友だちを思いだすと、とってもさびしくなりました。わたしはそこで、なぜ日本にもっといれなかったのだろうと思いました。そこから、一か月くらいたって、やっとシンガポールの文化が分かってくるとシンガポールにいるのもたのしくなってきました。学校でも、日本と同じくらいたくさんの友だちができました。二か月くらいすると、ならいごとをしはじめました。一番はじめにならったのは、テニスです。先生は、外国人です。わたしは、はじめのころは、先生の言っていることが、まったく分かりませんでした。でも、そこには、同じクラスの友だちがいました。なので、その子は、わたしを、たすけてくれました。そのときわたしは、シンガポールでもやっていけると思いました。シンガポールには、日本よりも、たくさんの民族がいます。これからも、いろいろな人となかよくして、日本に帰るまでに、たく

さんの友だちを作りたいです。わたしの友だちは日本にもシンガポールにもいます。

児童 A の作文には、日本からシンガポールへの移動が決まったときに、とても寂しい思いをしたことや、もっと日本にいたかったという思いが綴られている。そして、児童 A はシンガポールへ移動し、特にテニスの習い事を通じて、複数言語環境に身を置く自分を意識するようになったことが読み取れる。まだことばが分からないなかでも、友人の助けを借りながら「わたしは、シンガポールでもやっていける」という感覚を掴んでいったことが分かる。そのうえで、最後に「わたしの友だちは日本にもシンガポールにもいます。」と記述されているように、シンガポールという場所が、児童 A にとって意味のある場所へと変化していったようである。このように、児童 A は、過去の記憶に向き合い、現在の自分の思いにいたるまでの軌跡を自分なりに記述していったのだった。

4. 2. 児童 B の作文

次に、二人目の児童の作文について見ていきたい。児童 B は、日本人の母親とベトナムにルーツをもつデンマーク人の父親のもとタイで生まれ、その後シンガポールへと移り住んだ。タイでは、英語を使用するインター幼稚園に通い、シンガポールでは、中国語と英語を使用する幼稚園を卒園したという。さらに、その後日系幼稚園に数か月通った後¹⁴、日本人学校へ入学するという経歴をもっていた。日本語、英語、中国語、タイ語、デンマーク語、ベトナム語といったさまざまな言語資源をもっている。多様な教育経験をもち、さまざまな言語に触れながら成長してきた児童 B の作文からは、現在の児童 B が自分の生をどのように認識しているのかが見えてくる。

大すきなシンガポール

(氏名)

わたしは、小さいころにタイに住んでいました。タイは、とっても楽しいところでした。

14 シンガポールと日本では、年度の開始月が異なることによる。シンガポールのアカデミックイヤーは1月に開始されるため、現地の幼稚園等を卒園するのは11月頃になる。一方、日本人学校は4月に年度が開始されるため、現地の幼稚園等を卒園し日本人学校に入学する場合は、入学までの数カ月間に現地の小学校や日系幼稚園へ通うことがある。

タイにいろいろな友だちがいてとても楽しかったですとつぜんシンガポールひっこすことになりました。とてもかなしかったです。でもシンガポールにひっこしたら、マレ、インドやちゅ国人がいました。わたしは、シンガポールは、とってもちいさい国なのいっぱい人があるなんてびっくりしました。わたしは、新しい友だちをいっぱいつくりました。シンガポールは、とても楽しい国でした。でもわたしは、タイにもどりたいと思いました。わたしはお母さんになんでシンガポールにひっこしたのと聞いてみました。お母さんは、お父さんが仕事をするためだよと言っていました。わたしは、えと思いました。でも、シンガポールにひっこしてよかったです。

わたしはシンガポールのことが大好きです。

児童 B の作文は、タイからシンガポールへ移り住んだ記憶とそのときの思いが中心となっている。児童 B も児童 A と同様に、家庭の事情による移動に際し、悲しい気持ちを抱いていたことを回想している。その後、シンガポールで新たな友人関係を構築し、新しい国での生活にも楽しさを見出していったように見えたが、その一方で「タイにもどりたい」という気持ちをもっていたことから、児童 B の揺れ動く心が読み取れる。しかしながら、現在の生活のなかでは、「シンガポールにひっこしてよかった」「シンガポールのことが大好き」と考えるようになり、シンガポールという場所が児童 B にとって意味ある場所の一つへと変化していったようである。このように、児童 A と同様に、児童 B も自分の過去の記憶に向き合い、現在の自分の思いにいたるまでの軌跡を自分なりに記述していったのだった。

4. 3. 二人の作文から見えたもの

以上のように、児童 A と児童 B の二人の子どもの作文について検討した。二人の児童は、これまで育ってきた環境も、背景にある言語資源も異なるが、移動しながら成長し、日本人学校という流動的な環境で学校生活を送っているという点で共通している。このような二人の作文からは、どのようなことが見えてくるのだろうか。

まず、一点目は、二人の児童が、移動にともなうさまざまな経験を振り返り、今いる場所を自分にとって意味ある居場所として捉え直していく様子である。二人の児童の作文を読むと、作文の出発点として語られていたのは、どちらも自分の意志ではなく移動することになった経験とその時の感情であることが分かる。児童 A の場合は、日本の学校からシンガポールの学校へ

の移動、そして、児童 B の場合は、就学前にタイからシンガポールへの移動という経験があり、どちらも元いた場所を離れたくないという気持ちや、もっとここにいたいという気持ちをもっていたようである。そして、二人の児童にとっての移動の経験は、悲しい気持ちや寂しい気持ちとともに語られている。特に、児童 B の作文では、シンガポールに来てよかったと思うと同時に、やはりタイに戻りたいと願う感情をもっていたと記述していることから、揺れ動く児童 B の心情を捉えることができる。さらに、二人にとっての移動は、物理的な移動にとまなう戸惑いだけではなく、使用する言語の移動という経験でもあった。特に、日本から来た児童 A は、複数言語環境に身を置くことになり、ことばの分からない環境で戸惑う気持ちを記述している。このように、シンガポールという新しい場所へ移動し、戸惑ったり揺れ動いたりする気持ちをもっていた二人であるが、シンガポールの文化に関する理解を深めたり、新しい友人をつくったりするなかで、児童 A が「(日本とシンガポールの) どちらも同じくらい大好き」、児童 B が「大好きなシンガポール」とタイトルをつけていることから、シンガポールという場所が二人にとって意味のある居場所へと変化していったこと、そして、そのことを二人が認識していたことが読み取れる。

そして、二点目に見えてきたことは、二人の児童が、日本語を含む複数の言語を学ぶ環境や自分自身を見つめ直す様子である。児童 A の場合、テニスの習い事に関するエピソードを振り返るなかで、複数言語環境に身を置くことになり、「はじめのころは、先生の言っていることが、まったく分かりませんでした」と記述しているように、当初はことばの分からない状況に戸惑いを感じていた。しかし、友人の助けを借りることによって、「わたしは、シンガポールでもやっつけていける」という感覚を掴むに至ったことが分かる。また、児童 B は、その生い立ちから、生まれながらに複数言語環境に身を置いてはいたものの、児童 B にとっての移動は、どの言語で教育を受けることになるのかという言語間の移動でもあった。作文のなかでは直接触れられてはいないが、英語をメインに使用するインター幼稚園から中国語を学ぶ幼稚園への移動、日系幼稚園への移動、そして、日本人学校への入学と、児童 B の教育言語はめまぐるしく変わっていった。そのような生活のなかで、新しい友人関係を築き、「シンガポールは、とても楽しい国」「シンガポールに引っこしてよかった」と思うようになるまでには、児童 B なるの葛藤があっただろう。このように、二人の児童の作文からは、新しい環境に身を置く自分自身を見つめ直す様子を読み取ることができる。

以上のように、二人の作文からは、日本人学校という流動的な環境で学校生活を送る子ども

たちが、国や言語などさまざまなカテゴリーの間を移動しながら成長するなかで、悩み葛藤しながら生きている自分自身の経験を振り返り、移動のなかで関わる人や場所は、自分にとってどのような意味があるのかを見出そうとしていることが見えてきた。

5. 考察

以上のように、二人の子どもの記述した作文から、どのようなことが分かるのだろうか。本章では、本研究の問いである、日本語を学ぶ子どもたちにとって書く力を獲得することにはどのような意味があるのかということ、子どもたちの発達段階という視点から考察していきたい。そのうえで、今後子どもたちに関わる教育者が、それぞれの現場において、どのように教育実践を展開していけばよいのかを提案したい。

5. 1. 日本語を学ぶ子どもたちにとっての書くことの意味

では、前章で分析した子どもたちの作文から見えたものを改めて振り返ると、日本語を学ぶ子どもにとって書く力を獲得することには、どのような意味があるということができようか。この点について、3.3で検討した、小学校3年生（8～9歳）における発達の特徴と、このような発達段階にある子どもたちの抱える課題という視点から考察を進めていきたい。

第3章で検討したように、小学校3年生（8～9歳）とは、子どもたちの社会性が友人関係を中心に大きく発達していく重要な時期にあたる。この時期に友人たちと意味のある関係性を構築することをおして、人間関係の基礎となる社会規範や社会的スキルを体得していくと考えられているからである。このような経験を積み重ねていくことによって、子どもたちは心の理論¹⁵を発達させ、自尊心や自己肯定感をもつことができるようになると考えられる。しかしながら、繰り返し述べてきたように、海外の日本人学校という非常に流動的な環境で育つ子どもたちにとっては、継続的な友人関係を築くことは容易ではない。また、第4章で提示した児童Aと児童Bのように、育ってきた環境も、背景にある言語資源も異なる多様な子どもたちがともに学ぶクラスのなかで、子どもたちがお互いを理解し、意味のある関係性を築きながら育ち合っていくためには、子どもたちが自分の力で意味のある関係性を見出していくための工夫が

15 心の理論とは、人の気持ちを推測するための法則や原理であり、他者の行動からその人の気持ちをどのように推測するのかというメカニズムを解明するものである（菊野、2007、p.102）。

必要であるといえるだろう。

では、前章で提示した授業実践において、子どもたちがこのような環境にあることを振り返るなかで、移動しながら生きる自分自身について考え、書くことを要求したということには、どのような意味があったといえるだろうか。

まず、一点目は、子どもたちが書くことをとおして、移動にともなう過去の出来事と当時の自分の感情に向き合い、それを自分なりに整理していたということである。前章で検討したように、二人の児童の作文からは、移動にともなう自分の経験を改めて振り返るなかで、当時自分がどのような感情をもっていたのかを記述する様子が見えてきた。二人の作文からは、児童A、児童Bともに当時の自分はシンガポールへの移動に際し、悲しい気持ちや寂しい気持ちを抱いていたことを回想していた。また、子どもたちは、シンガポールへと移動したことによって、学校で使う言語と放課後の習い事で使う言語が異なったり、どの言語で教育を受けるのが変わったりするという経験をしていた。そのような状況で、戸惑う気持ちや元いた場所に戻りたいという複雑な気持ちを抱きながらも、自分が今いる場所を、自分にとって意味のある居場所の一つとして捉え直していったことが分かった。つまり、二人の子どもたちは移動にともなう過去の経験と感情から出発し、現在の自分自身へと変化していったプロセスを記述することで、自分の感じていた悲しさや寂しさ、戸惑いといったことを自分なりに整理していったのではないかと考えられる。

次に、二点目は、このような移動にともなう過去の出来事と当時の感情を乗り越えた自分自身を自覚する様子が見えてきたということである。前章で分析したように、二人の児童が書いた作文からは、子どもたちが日本語を含む複数の言語を学ぶ環境や自分自身を見つめ直す姿が浮かび上がってきた。児童Aは、ことばの分からない環境に置かれても、友人との関わりをとおして、「ここでやっていける」という感覚を掴むに至った。また、児童Bも同様に、過去の感情を乗り越え、今いる場所への愛着をもつようになったことを記述している。このように、子どもたちは、書くことをとおして、自分の認識を言語化するなかで、過去の出来事と、それにとりまわらぬ複雑な感情を乗り越えていった自分自身を自覚していったのではないだろうか。そうすることで、友人関係を中心に、今ここにいることの意味を自分なりに見出し、自分の居場所を見つけることができたと考えられる。

以上のように、子どもたちにとって書く力を獲得していくことは、過去の出来事を振り返り、それを意味づけ、当時の思いを語り、現在の自分の居場所を見出していくうえで重要な役割を

果たしていた。このように、書くことを学ぶなかで見られた一連のプロセスは、人間関係の基礎となる社会性を発達させていく年齢にある子どもたちが、継続的な友人関係を構築することが難しい環境に身を置くなかであっても、自分自身について考え、それを理解し、受け止めていくことができたという点において、必要不可欠なものであったと考えられる。

5. 2. 子どもたちのことばの力をどう考えるのか

前節では、日本語を学ぶ子どもたちが書く力を獲得していくことにはどのような意味があったのかを、子どもたちの発達段階という視点から考察した。それをふまえ、本節では、それぞれの現場において、どのように教育実践を展開していけばよいのかを考えていきたい。そこで検討しなければならないのは、子どもたちのことばの力についてである。なぜなら、ことばの教育としてこのような実践を展開していくためには、子どもたちのことばの力を、教育者がどう捉えるのかということが重要だからである。

第2章で検討したように、子どもたちの発達段階に基づくことばの力の育成を考えた場合、その目安となるのが学習指導要領である。学習指導要領には、子どもたちの認知的な発達過程に即して、学校教育のなかで、どのような力をつけていくべきなのかが段階的に示されている。学習指導要領をもとに作成される国語科の検定教科書を学年ごとに追っていくと、子どもたちが何をできるようになることを想定しているのか、といったことばの発達過程を、より具体的にイメージすることができる。しかしながら、ここで留意しなければならないのは、日本語を学ぶ子どもたちの場合、必ずしも学習指導要領で想定されているようなことばの発達過程を辿るとは限らないということである。第二言語として日本語を学ぶ子どもの場合、「第一言語の知識や経験、さらに第二言語の知識、文脈や状況、対人関係など多様な要素が相互に作用し合う中で第二言語を使用する総合的なことばの力が必要」（川上ほか、2014、p.18）になる。つまり、子ども個人のもつ複雑な言語資源や、それにとまなう言語文化経験が相互作用するなかで、子どもたちは日本語を学んでいるのである。このような力は、「複言語・複文化能力」¹⁶と考えることができるが、その点を考慮した実践のあり方を考えていかなければならない。つまり、学習指導要領に規定されたことばの発達過程を当然とするのではなく、一人ひとりのことばの実

16 複言語・複文化能力とは、「母語を含む二つ以上の（母語話者基準からすれば部分的な）言語リソース、出身文化を含む二つ以上の文化リソースの寄せ集めから、個人のアイデンティティ戦略に照らして、相手しだい、状況しだいで一部を選び出し、コミュニケーション方法を調整する能力」（姫田、2015、p.122）だといわれる。

態や言語文化背景を見極めることが重要なのである。

そこで、第4章で検討した二人の児童の作文を改めて思い出してほしい。読み比べてみると、二人の日本語の力にはやや差があることが分かる。児童Aの作文では、自らの移動の経験とその時の心情について、友人との別れや、テニスの習い事といった具体的な場面を説明しながら記述されていることが分かる。段落分けの仕方に課題は見られるものの、学年相応の書く力をつけていることが分かる。それに対して、児童Bの作文では、自分の移動の経験とそれに対する心情は記述されているものの、それらを支える具体的な理由やエピソードなどは提示されておらず、表記や句読点の使い方に課題があることから、何らかの支援を必要とする段階にあることが分かる。それでは、このような書く力の異なりを、どのように受け止めればよいだろうか。

ことばの教育において、子どもたちの複言語・複文化能力を視野に入れた実践を展開していくということは、教育者側が、上記のような子どもたちの日本語能力をどのように考えるのが非常に重要である。学習指導要領に提示された能力を基準とする教育実践においては、児童Bのように日本語支援を必要とする子どもたちの日本語能力の課題のみに注意が向けられてしまい、子どもたちが複言語・複文化のなかでことばを学んでいる現実には、あまり目が向けられなくなってしまう¹⁷。そうになると、子どもたちが必要とすることばの力が見落とされたり、複数言語環境で生きる子どもたちのアイデンティティ形成を支えていくことができなったりする可能性が生じる（本間，2018）。よって、子どもたちのことばの力を捉えていく際には、子どもたちの日本語能力の高さ・低さだけに着目するのではなく、子ども個人の言語状況や家庭環境、教育歴といったことをふまえながら、どのようなことばの力を育成していくべきなのかを見極める視点が必要になる。

以上のことをまとめると、日本語を学ぶ子どもたちの発達段階という視点からことばの教育を実践していくということは、子どもたちがどのような成長・発達の段階にあり、どのような課題があるのか、そのために、どのようなことばの力をつけていくのかといった視点から教育実践を立ち上げていくことであるといえる。その際、子どもたちの日本語のレベルだけに着目するのではなく、子どもたちがどのような生活世界を生活しているのかということに注視し、どのようなことばの教育実践が実現可能なのかを考えることが重要である。そうすることで、単に

17 従来、子どもたちのことばの教育は、日本語能力の低い子どもを対象に、日本の学校に適応したり、教科学習に参加したりするために必要な日本語の力を育成することを中心に展開されてきた（本間，2018）。

言語として日本語を学習すること以上に、子どもの成長・発達において必要なことばの力を育成することができる。本稿で取り上げた授業実践では、子どもたちが書くことをとおして、移動にともなう過去の出来事と、当時の自分自身の思いに向き合い、そのような出来事や感情を自分なりに整理する姿、そして、それらを乗り越えた自分自身を認識する姿が見えてきた。このように、教育実践を構想していくうえでは、子どもたちの日本語能力を育成していくと同時に、書くことをとおして、自分の認識を言語化するためのことばの力を育む視点をもつことが重要なのではないだろうか。

6. おわりに

本稿では、日本語を学ぶ子どもたちが書く力を獲得していくことにはどのような意味があるのかを、子どもたちの発達段階という視点から考察した。海外の日本人学校という流動的な環境で育つ小学校3年生の子どもたちを対象とした授業実践を分析した結果、子どもたちが書くことをとおして、自分の認識を言語化し、今ここにいることの意味を、自分なりに見出していったことが分かった。

このようなことばの教育実践は、教師が子どもたちと過ごす日常の生活世界に注視し、授業実践をとおして、子どもたちに何を考えることを要求するのか、あるいは、何を語らせるべきなのかということを含意することから始まる。そうすることによって、単に日本語の知識や運用能力に留まらない、複数言語環境で生きる子どもたちにとって必要なことばの力を育成することができると考えられる。したがって、一人ひとりの教育者がすべきことは、それぞれの教育現場において、子どもたちが自らの経験や記憶をことばで語ることのできる場をデザインし、それを実践していくということになる。筆者の場合でいえば、海外の日本人学校という場所で、子どもたちの生活世界の一部でもある学級担任としての筆者と子どもたちとの日常から浮かび上がった問題意識をもとに、子どもたちの語りを引き出していくという方法で授業実践を展開させてきた。

以上のことをふまえ、今後の課題となるのは、それぞれの教育現場において、子どもたちのどのような声や行動をもとにして、子どもたちが自らの経験や記憶をことばで語る場をデザインしていったのかという事例を、さらに積み重ねていくことである。本稿では、小学校3年生という限られた年齢での考察を行った。よって、子どもたちの成長・発達におけるさまざまな

ステージにおける考察が必要であるだろう。また、一人ひとりの実践者が自らのデザインした教育実践のなかで、子どもたちが開示した自己をどのように受け止めたのか、そして、次の実践をどのように展開させていったのかということを検討する必要もあるだろう。以上のことを今後の課題としたい。

文献

- 石井恵理子 (2009). 年少者日本語教育の構築に向けて —— 子どもの成長を支える言語教育として. 川上郁雄・石井恵理子・池上摩希子・齋藤ひろみ・野山広 (編) 『「移動する子どもたち」のこばの教育を創造する——ESL と JSL の共振』(pp.142-164) ココ出版.
- 石黒広昭 (2016). 『子どもたちは教室で何を学ぶのか —— 教育実践論から学習実践論へ』 東京大学出版会.
- 上村佐知子・佐藤さゆり・浅沼知一・曾山和彦 (2012). 小学校3年生に対するソーシャルスキルトレーニング (SST) は中学校生活に影響を与えるか? 『秋田大学保健学専攻紀要』20(1), 69-73.
- 内田伸子 (1995). 生活言語から読み書き能力へ. 内田伸子・南博文 (編) 『講座 生涯発達心理学 第3巻 子ども時代を生きる —— 幼児から児童へ』(pp.131-169) 金子書房.
- 江原由美子 (1985). 『生活世界の社会学』 勁草書房.
- 岡本夏木 (1982). 『子どもとこば』 岩波書店.
- 鹿島和夫 (2010). 『せんせい, あのね —— ダックス先生のあのねちょう教育』 ミネルヴァ書房.
- 川上郁雄・尾関史・太田裕子 (2014). 『日本語を学ぶ/複言語で育つ —— 子どものこばを考えるワークブック』 くろしお出版.
- 菊野春雄 (編著) (2007). 『発達と教育の心理学』 創元社.
- 工藤聖子・濱久保美幸・齋藤ひろみ (2017). 外国人児童の文法的適格性の発達 —— 作文の縦断分析から 『子どもの日本語教育研究会第2回大会発表抄録』, 7-8.
- 齋藤ひろみ・森篤嗣・北澤尚・菅原雅枝・寫田陽子・工藤聖子・阿部志野歩 (2014). 第32回研究大会ワークショップ: 日本生育外国人児童のリテラシー発達を追う —— 作文縦断調査の多面的分析 『社会言語科学』16(2), 90-98.
- 菅澤順子・堀正嗣・尾崎公子・桜井智恵子・曾和信一 (1995). 『子どもの生活世界と人権』 柘植書房.

- 塘利枝子 (2017). 発達心理学から見た異文化間教育 —— 発達段階を考慮した異文化間能力のモデル化に向けて『異文化間教育』45, 49-64.
- 中島和子・佐野愛子 (2016). 多言語環境で育つ年少者のバイリンガル作文力の分析 —— プレライティングと文章の構成を中心に『日本語教育』164, 17-33.
- 姫田麻利子 (2015). 間を見つける力 —— 外国語教育と異文化間能力. 西山教行・細川英雄・大木充(編)『異文化間教育とは何か —— グローバル人材育成のために』(pp.118-140) くろしお出版.
- ブルーナー, J. (2004). 『教育という文化』(岡本夏木・池上貴美子・岡村佳子訳) 岩波書店. (Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA : Harvard University Press.)
- 本間祥子 (2017). 日本語を学ぶ子どもが書くことを通して自らの生と向き合うプロセス —— 中等教育機関における作文の授業実践からの示唆『早稲田日本語教育学』23, 73-92.
- 本間祥子 (2018). 子どもたちが「移動しながら生きる自分と向き合う」授業実践 —— シンガポール日本人学校の事例から. 川上郁雄・三宅和子・岩崎典子(編)『移動とことば』(pp.87-105) くろしお出版.
- 曾山和彦 (2010). 児童のメンタルヘルスに影響を及ぼす要因の抽出『名城大学教職センター紀要』7, 1-10.
- 文部科学省 (2018). 『小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説: 国語編』
- Cole, M. & Griffin, P. (1983). A socio-historical approach to re-mediation. *The Quarterly Newsletter of Laboratory of Comparative Human Cognition*, 5(4), 69-74.
- Eisenberg, N. (1992). *The Caring Child*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Garcia, O. & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave MacMillan.
- Hoffman, M. L. (1989). Empathy and Prosocial Activism. In N. Eisenberg, J. Reykowski, & E. Staub (eds.), *Social and Moral Values: Individual and Social Perspectives*, Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, 65-85.

研究ノート

「移動する子ども」たちのサマーキャンプ

ことばの実践の機会としての一時帰国

東 雅江*

■要旨

「移動する子ども」とその親にとって、日本に短期間滞在する一時帰国での体験はどのような意義があるのか、ことばの実践の機会という面から論考する。海外に居住する家族にとって、一時帰国は子どもに日本語や日本文化に触れさせる機会でもあり、教育戦略の一つとして、日本の小学校に体験入学をさせる親もいる。本稿では、従来からある体験入学などとは違う形の体験の例として、あるサマーキャンプの実践に焦点を当てる。サマーキャンプでの体験は子どもにどのような意味があったのか、親はその子どもの体験をどう捉えたのか詳述する。一時帰国は、子どもにとっては、「移動」を繰り返す人生の中での「移動」体験の一つである。その体験は、多様な背景をもつ「移動する子ども」にとって、ことばの力を育む貴重な実践の機会であると言える。

■キーワード

一時帰国
サマーキャンプ
体験入学
「移動する子ども」
ことばの実践

© 2019. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

1. はじめに

本稿では、海外で生活する日本につながりのある子どもの一時帰国の際の体験として、あるサマーキャンプの実践を取り上げ、その意義を論ずる。

* 上智大学言語教育研究センター非常勤講師 (Eメール: m.higashi@aoni.waseda.jp)

1. 1. 年少者日本語教育における「一時帰国」の位置付け

年少者に対することばの教育に関して、家庭の役割については繰り返しその重要性が語られてきた。たとえば、西原（2007）は「子どもの言語選択に関しては親の役割意識と意思決定が第一に重要なポイントとなっている。」（p.59）と親の意識の重要性に言及している。親の意識や行動に焦点を当てた研究は他にもある。たとえば、村中（2010）は、フランスで子育てをしている「日本人母親は、日本語継承をどのように意味づけているか」（p.64）を研究した。

このように、海外で生活する日本につながりのある子どものことばの教育に関して、家庭の役割、親の意識や行動について論じた研究はあるが、一時帰国に焦点を当てた研究はどうか。

村中（2010）には、日本語の「意識的継承の実践の一つ」として「日本への定期的一時帰国」が挙げられているが、母親にとって一時帰国は、自分の子どもを「日本人や日本語に触れさせることも目的のひとつとなっている。」（p.71）と述べるにとどまり、一時帰国での体験の内容などについては詳しくは論じられていない。

他にも、子どもの一時帰国について論じた研究はいくつかあるが、それらの研究は主に子どもの「日本語能力」の変化に注目したものである。

たとえば、ダグラス小川（2005）は、「日本滞在」は、「日本語だけの世界で日本語を習得するイマージョン形態での習得であり、子供たちが感じる日本語でコミュニケーションをすることの真の必要性と動機、日本語との接触量・質・種類、どれをとってもアメリカでの日本語の学習または習得環境では提供できない利点がある」（p.40）とその意義を認めている。その上で、「継承日本語児童2人の日本での夏のイマージョン体験による日本語力の変化を日本出発前、日本から帰国直後、その2ヵ月後の3回にわたって」調査し、「保護者へのインタビュー」と「バイリンガル会話テスト（OBC）」によって測定した。その結果、「日本滞在を機とした言語変化は、児童間で質的、量的に異なり、この結果を一般化することはできない」（p.55）とした。具体的には、一人の児童は3ヵ月と2週間の日本滞在での「言語力の伸びは日本滞在が影響した言語領域とそうではないものがある」とし、また、「帰国後、家庭での日本語使用量が日本滞前に戻り」「日本語力の後退が顕著」（p.54）だったとしている。

また、Sugimori（2006）は、「母語が話される国での体験入学は母語を強めるカンフル剤として注目を集めてきた」とし、米国で育つ日本語と英語のバイリンガルの子どもが、4～6週間の日本語の学校への体験入学前後で日本語能力がどのように変わったか調査している。日本

語能力は会話の中の自然な助詞の使い方で判断し、特に、体験入学前から日本語の力が強かった子どもの日本語習得をさらに促したとしている。

ダグラス小川と Sugimori の研究に共通しているのは、一時帰国前後の子どもの「日本語能力」の変化に注目しているという点である。一時帰国の際の体験の内容や、「日本語能力」以外に、一時帰国が子どもにとってどのような意味をもっているのかという点は研究の範囲には入っていない。

1. 2. 問題の所在

海外で生活する子どもにとって、一時帰国でさまざまな体験をさせることに意義があることはこれまでの研究でも指摘されているが、これまで注目されてきたのは「どれだけ日本語がうまくなったか」や、「日本語を勉強する動機につながったか」という点であり、一時帰国の際の体験の内容としても、小学校への体験入学が挙げられる程度であった。これまでの議論に対して筆者が問題だと考えるのは、次の二点である。

一つは、一時帰国の際の子どもの体験として、体験入学や親戚等を訪ねること以外については、これまでほとんど論じられてこなかったという点である。体験入学は一時帰国の子どもが日本の小中学校に短期間在籍するものであるが、公的な制度としては成立していない。各地方自治体によって受け入れ態勢は異なる上、海外の滞在国の学校と日本の学校の夏休み期間が重なれば体験入学は難しい。さらに就学前の小さな子どもや高校生は体験入学のような機会はほとんど望めないなど、体験入学は誰もがができる体験ではない。そのため、体験入学以外の、さまざまな体験の機会についても論じる必要があると考える。

もう一つは、年少者日本語教育では、一時帰国について、単に日本語能力の変化や日本語や日本文化の「意識的継承の実践」(村中, 2010) といった文脈でしか語られてこなかったという点である。筆者は、一時帰国にはもっと他の意義もあるのではないかと考える。たとえば、川上 (2011) は、「『実践』をめぐる日本語教育学的語り」について論じる中で、「言語能力と主体性、アイデンティティを同時に形成していく実践が、これからの時代にはますます必要となってくるだろうし、そのような実践の場所、実践コミュニティの形成が課題となろう。」(p.212) と述べている。この考えを援用すれば、一時帰国の際の体験は、単に言語能力の獲得だけではない「実践」の機会として捉えることができるのではないだろうか。

そこで、本稿では、一時帰国の際の体験の一つのケースとして、海外からの一時帰国の子ども

もたちを対象にしたサマーキャンプに焦点を当て、サマーキャンプは子どもにとって、どのような実践の機会となったか考察し、実践の機会としての一時帰国について論じる。

なお、本稿では、親の仕事が理由で海外に暮らす駐在家庭の子ども、海外永住家庭の子ども、国際結婚家庭の子どもなど、さまざまな事情で海外で成長する子どもを川上（2011）の提唱する「移動する子ども」¹と捉える。また、海外永住家庭の子どもや国際結婚家庭の子どもにとっては、一時帰国というより「短期日本滞在」という表現の方がより実情に合っている場合もあるが、本研究では便宜上、全て「一時帰国」とする。そして、本稿では、これまでの研究で論じられてきた「日本語能力」ではなく、日本語に限らず、子どもがもつ言語を使ってコミュニケーションする力という意味で、「ことばの力」という言葉を使い、その力を形成する実践を「ことばの実践」とする。

2. 研究の概要

筆者は、あるサマーキャンプの活動を手伝いながら、キャンプでの親子の活動の様子や、親を対象としたセミナーでのやりとりを観察し、フィールド・ノートに記録した。また、キャンプ終了後に、海外からの参加者である母親に半構造化インタビューを行った。

これらのデータを次の二つの観点で分析する。一つは、子どもにとって、サマーキャンプでの体験はどのようなことばの実践になったのかという観点、そしてもう一つは、親にとってサマーキャンプはどのような意味があったのかという観点である。

これらの観点から分析した結果により、「移動する子ども」とその親にとって、一時帰国はどのようなことばの実践の機会となりうるか、論じる。

3. サマーキャンプの概要

本稿で詳述する「Mix Kicks! ダイバーシティー・サマーキャンプ」（以下、サマーキャンプとする。）は、これまでになかったコンセプトによってデザインされ、2015年に初めて開催さ

1 「移動する子ども」とは、幼少期より①空間、②言語間、③言語教育カテゴリー間（第二言語教育、外国語教育、継承語教育、母語教育等）を移動しながら成長する子どもをいう。ただし、これは分析概念であり、実態としての子どもではない。

れた。本章ではそのコンセプト，活動概要について述べる。

3. 1. サマーキャンプのコンセプト

このサマーキャンプを主催したのは企画会社 T（仮名）である。T は海外で生活する日本人女性のネットワークをもつ。サマーキャンプの企画のきっかけは，ある「移動する子ども」の親の声であった。

親の声 1. 子どもが 4 歳から 6 歳の補習校入学前にあたる時期に，家庭で日本語教育に力を入れたい。

親の声 2. サマーバケーションで日本に一時帰国した際，日本の学校機関は夏休みである²。一時帰国の際に，どのように日本語を学習させたり，日本の文化に触れ合う機会を作ったりすればよいのか知りたい。

親の声 3. 在住する国の文化と日本の文化の間で，揺れるアイデンティティの問題をどう考えればよいのかアドバイスが欲しい。

（2015年3月，企画会社 T「海外在住者が抱える『ことば』の問題」³より筆者要約）

この声を出発点に，サマーキャンプのコンセプトが練られていった。そのコンセプトは以下の三点に特徴がある。

一つ目は，小学校就学前から小学校低学年の年齢の低い子どもも参加できるキャンプにするという点である。その背景には，小学校就学前の年齢の低い子どもを受け入れる日本の機関や企画は，これまで，あまりなかったという現状がある。小学校就学前であったり，夏休みの期間が日本と重なる地域に住んでいた子どもは体験入学ができない。そのような子どもを持つ親は，「親の声 2」のように，他にできる活動の情報を求めている。一時帰国の子どもたちを対象にしたサマーキャンプはすでに国内にいくつかある⁴。しかし，その多くは小学校高学年

2 この家族は，イギリスに住んでいる。イギリスの小学校の夏休みは 7 月 18 日から 8 月 31 日までで，日本の小学校の夏休みの時期とほぼ重なる。

3 2015 年 3 月，企画会社 T 作成の打ち合わせ資料

4 たとえば，「長野なみあい国際キャンプ」がある。「国内外の多言語多文化環境で生活する子どもたち（3 年生～9 年生）を対象に，日本の暮らしと，地域の小中学生や人々とのつながりを通して，日本語力を高め，日本文化を体験学習するサマーキャンプ」（<http://www.campnamiai.com>）である。期間は 4 週間である。2019 年で 15 年目を迎える。

から中学生を対象にしたものであったり、期間が1か月近くに及ぶものであったりする。そのため、小学校就学前から小学校低学年の年齢の低い子どもを念頭に置いた受け皿づくりが必要なのである。

二つ目はアイデンティティの問題についても考える機会を提供するという点である。「親の声3」に出てくるアイデンティティの問題とは、子どものアイデンティティをどう考えるかという親自身のアイデンティティの問題でもある。すなわち、子どもがアイデンティティの問題に直面した時、親はサポートしたいと考えているが、サポートする親自身が、自分の子どもは居住国と日本のどちらの文化やことばを軸にするべきなのかと揺らいでいるのである。そのような親同士が語り合える場を作ろうとしたのだ。

三つ目は「トランスランゲージング (translanguaging)」という概念である。トランスランゲージングとは、Garcia & Li Wei (2014) によって提唱された概念である。多様な背景をもつ人が多様な言語でコミュニケーションをとること、それぞれの言語が独立しているわけではなく、多様な言語を一つの言語レパートリーとして柔軟に使い分けながら行う言語活動を意味する。これまで日本で行われていた、一時帰国の子ども向けのサマーキャンプは日本語を使うことを前面に押し出しているものが多く⁵、トランスランゲージングの概念を取り入れたサマーキャンプはこれまでにはない。企画者側はこの概念に注目し、サマーキャンプのコンセプトとして、「親の声1」に見られるような「日本語学習」ではなく、「日本語の使用だけに拘らず、多様な言語背景をもつ子どもたちが、自分のもつ言語すべてを使ってコミュニケーションする活動」を目指すことにしたのである。サマーキャンプの正式名称も「多様」という考え方を表現するため、「Mix Kicks! キッズ・ダイバーシティー Summer camp in Daigo」となった。

3. 2. サマーキャンプの概要

構想期間およそ1年、企画者による親たちへのヒアリングや専門家のレクチャーなどを経てサマーキャンプは実現した。概要は、表1のとおりである。

初めての企画だということもあり、海外からの一時帰国の参加者は、イギリスからの2組の親子のみであった。また、子どもは全員日本語でコミュニケーションができ、活動は基本的に

5 前述した「長野なみあい国際キャンプ」では、「日本語を中心とする多言語多文化なキャンプ」だとしながらも、目的としては「読み書きができる日本語力を育てること」、「アイデンティティにつながる日本語や日本文化に自信と誇りをもつこと」を掲げている。

表1 サマーキャンプ概要

キャンプ名	Mix Kicks! キッズ・ダイバーシティー Summer camp in Daigo
目的	①多様な背景をもつ子どもたちのことばの力を、のびのび、すくすくと育てる ②子どもたちが本来もつ多様性を引き出す ③多文化・多言語の環境にある子どもたちの主体性を育成する ④親同士の交流。複言語環境での子育てと、ことばの教育を支援する ⑤地域交流や特性を生かした、多様性社会の実現・地域活性を目指す
期間	2015年7月31日～8月2日 二泊三日
場所	茨城県大子町。自然豊かな山あいの町で、関東でも有数のオートキャンプ場がある。キャンプ場に近い公共施設を主に利用。
参加者	子ども13名、大人5名 参加した子どもの年齢は3歳から10歳まで イギリスからの親子2組（国際結婚家庭）、マレーシアからの帰国後1年以内の親子1組（日本人家庭）、その他に、東京のインターナショナルスクールに通う子ども、キャンプの開催地茨城県からの参加者等
主な活動内容	言語活動：アートプログラム、お話し会（地元の方による紙芝居等） 自然体験：アユのつかみどり、川遊び、野菜の収穫 地域交流：バーベキュー、花火大会（夏祭り） 参加者の親を対象としたセミナー：「複言語環境での子育てとことばの教育」（講師は川上郁雄・早稲田大学教授）

（キッズ・ダイバーシティー事務局作成の資料をもとに筆者が作成）

日本語で行われることになった。

4. サマーキャンプにおける実践とは

本章では、サマーキャンプの活動実践について、筆者が記録したフィールド・ノートをもとに詳述する。特に子どものことばの力を引き出す活動のプログラムや、日本ならではの体験を通して子どもたちがどのようなことばのやりとりをしたのかに焦点を当てる。

4. 1. ことばの力を引き出す活動実践

本節では、「LEGO タワー」、「お絵かきしりとり」、「ダイバー City の生き物を作ろう」という三つの活動（表1、アートプログラム）を取り上げ、どのように子どものことばの力が引き出されたのか述べる。

4. 1. 1. 競争の興奮がことばを引き出す【LEGO タワー】

大人と子ども25人ほどが一緒に活動する。二つのグループに分かれ、ブロックでタワーを作

り、どちらのグループのタワーが高いか競争をする。

教室に大人と子どもが一緒に座って作った丸い大きな輪が二つできた。それぞれの輪の真ん中にはさまざまな色と大きさのブロックが器から出して広げられている。進行役の「ようい、どん。」の声とともに、皆の手が一斉にブロックに伸びる。大人も子どもも思い思いにブロックを積み上げ、グループの皆で一つのタワーを作っていく。高さにはばかり集中していると、バランスが崩れ、タワーは折れてしまう。慌てて何人かで立て直す。

「時間です」。3分間はあっという間である。進行役が、巻尺で二つのタワーの高さを測る。「Aチームの勝ち」。Aチームがどっと沸く。進行役が話を続ける。「勝負はこれからだよ。チームで3分間、作戦会議をして、もう一度競争します」。

一回目に負けたBチームは、相手チームに作戦を聞かれないよう、顔を寄せ合って小声で話す。「土台を大きく作って、一番上は細くしたら」とグループでも年長の子が切り出す。「一番上の細いところを誰か作って。最後に合体させよう」と大人も真剣に話す。年少の子が「私一番上を作りたい」と主張した。一回目で負けたBチームの作戦は決まった。

第2回戦。Bチームは「始め」の合図とともに一番小さい子どもと大人の一人が細い棒のような、タワーの先端部分を作り始めた。「あと30秒」という進行役の言葉の合図で、Bチームの大人の一人が「じゃあ、合体させよう。気をつけて」とみんなに声を掛ける。「そうっとね」といいながら土台、中心部、先端部を組み合わせる。一回目とは比べものにならないほど高いタワーが完成した。Bチームの逆転は明らかだった。

(2015年7月31日、フィールド・ノートより)

この活動は、「作戦会議」が特に「ことばの力」を引き出す活動として意図されたものである。タワーを作る役割分担を決める際には、小さい子どもも遠慮なく自分の主張をしていた。時間制限もあるため、皆興奮状態で、活発なことばのやりとりが行われていた。

4. 1. 2. ことばへの興味と表現する楽しさを引き出す【お絵かきしりとり】

「LEGOタワー」の活動と同じく、教室内で二つのグループに分かれる。しりとりのことばを、ひとりひとつずつ一畳ほどの大きな紙に絵で描いていき、10分間でどれだけ多く描けるか、二

つのグループで競うというものである。

「だいが」。まず、開催地の町の名前から始める。「ゴマ」。最初の人が、ゴマ粒の点を紙に描くと、「小さくて見えないよ」と笑いがおこる。絵の上手な子どもも、うまく描けない子どもも、短時間に次々に描き、絵で言葉をつなげていく。言葉が思い浮かばない子どもがいると、グループの他のメンバーが助け舟を出す。しばらくしりとりが続いた後、「こたつ」とある大人が言った。「こたつって何？」と、こっそり隣の母親に聞く子どもがいた。

(2015年7月31日、フィールド・ノートより)

絵で表現するので、文字を書けない小さな子どもも問題なく参加できる。たくさん出てきた単語の中には、子どもの知らないものもあったりする。「この言葉、なんだろう」と自然に興味湧いてくる活動である。

筆者はこの日の活動の後、車の中に別の「お絵かきしりとり」の紙を見つけた。活動場所の移動中に車の中で遊んだものらしい。A4サイズほどの紙である。「お絵かきしりとり」ではあるが、その絵には英単語が添えられていた。「お絵かきしりとり」を英単語で行う「英単語しりとり」である。サマーキャンプの活動ではどの子どもも同じように日本語でやりとりをしていた。しかし、その「英単語しりとり」の紙からは、子どもたちの中に、常に複数の言語があり、その複数の言葉で表現することを楽しんでいる様子が垣間見えた。

4. 1. 3. ことばで自分の作品を表現する【ダイバー City の生き物を作ろう】

サマーキャンプ2日目、参加者の親たちがセミナーに参加している時間に、子どもたちは「地域交流アートプログラム」に取り組んでいた。キャンプ参加の子どもだけではなく、地元の子ども16人、高校生のボランティア5人ほどが加わり、子どもだけで30人以上の参加となった。

これは、想像上の生き物を作るというアートプログラムである。紙や布、プレイマイス（水でくっつく粘土のような素材）、そのほかボタンや羽など、さまざまな素材を使い、自分が想像した生き物を作る。自分が作った生き物に名前を付け、住んでいる場所、性格や得意技、弱点、好きな食べ物などを自由に設定し、それを説明書に書き込む。親と一緒にではないので、高校生のボランティアが、小さい子どもの制作を手伝ったり、生き物の得意技や弱点を何にするか話し合ったり決めていたりしていた。

作品は展示されるだけでなく、親などを前にした発表会でも披露された。

司会の男性スタッフが「みんなでダイバー City に住んでいる不思議な生き物を作りました。どんな生き物を作ったか発表したい人は前に出てきてください」と子どもに声をかける。すると、3歳の子どもから小学校高学年の子どもまで、何人も、発表しようとして積極的に前に出てきた。会場であるホールに集まった大人たちの前で恥ずかしがる様子は見られなかった。

発表は、司会者の質問に答えるという形で行われた。司会者である男性スタッフと子どもたちは、すっかり信頼関係が出来上がり、やりとりの息がぴったりと合っている。司会者は、ひとりでうまく説明できない子どもには「この生き物はどこに住んでいる?」「好きな食べ物は?」「得意技と弱点は?」などと質問していく。話の流れで、作品を動かして見せたりもする。発表しない子どもたちは観客となり、司会者と発表者のやりとりに笑い声をあげたり、拍手をしたりしていた。

(2015年8月1日、フィールド・ノートより)

発表のやりとりは全員が日本語であった。しかし、発表後に展示された作品の説明書を見ると、絵と一緒に英語や日本語、自分で創造した文字など、さまざまな方法で表現されていることが分かった。たとえば、9歳の女の子は、自分が作った生き物について、弱点を「人がきらい」と漢字交じりで書いた。好きな食べ物については「chocolate and cury^(ママ)」と英語で、その他の部分はすべて平仮名で書いた。4歳の男の子は、説明書の文は書けなかったが、作品のタイトルとして「UXNW」と書き、ボランティアの高校生に書き加えてもらったのか、「たねのないぶどう」という文字と、本人が描いた、ブドウを表す丸い形があった。作品を作る段階でも、スタッフやボランティアの高校生と子どもたちが多様なことばを使ってやりとりしたことがうかがわせる作品が多かった。

4. 1. 4. 自分のもつ言語全てを使ってコミュニケーションする活動とは

以上述べた「LEGO タワー」「お絵かきしりとり」「ダイバー City の生き物を作ろう」の三つの活動は、どれもことばによるコミュニケーションが必要とされる。しかし、年齢や日本語の力の違いによって子どもが劣等感をもつ場面は全くなく、体を使い、思い切り遊びながら、自然なコミュニケーションを促す活動デザインとなっていた。

多様な言語が飛び交う状況こそなかったが、子どもたちは複数のことばで考えたり、説明したり、表現していた。たとえば、「お絵かきしりとり」は、実際は日本語の単語だけでしりとりが行われていたが、その後自分たちで遊ぶ際には英単語が混ざったしりとりになっていた。地元の高校生と一緒に作品を作る際にも、会話のやりとりで英語が混ざるだけでなく、作品を説明する文字にも日本語や英語や記号のようなものまで混ざっていた。それを注意するものは誰もいない。「自分のことば」を使って自分がやりたい活動ができ、表現したいことが相手に伝わればいいからである。子どもにとって「日本語を使わなければ」というプレッシャーは一切ない。これはまさに Garcia & Li Wei (2014) の言うトランスランゲージングの状態であり、企画者が目指した「自分のもつ言語すべてを使ってコミュニケーションする活動」が行われていたと言える。

4. 2. 多様な子どもとの出会いを通して自分の複言語の力を認識する

サマーキャンプでは、子どもたちが自らのもつ複言語の背景について話す場面もあった。たとえば、移動中の車内での出来事である。筆者とともにキャンプの活動を手伝っていた韓国人の大学院生 Y と子どもたちとの会話である。

子どもたちが Y にどこから来たのか尋ねると、Y は「韓国だよ」と答えた。「日本人だと思った」と驚く子どもたちに、Y は「でもね、日本語だけじゃなくて英語も、中国語も話せるよ」と続けた。それまで話を聞いていた M ちゃんが急に「私ね、中国語知ってる」と言い出した。Y が「すごいね。話せるの」と聞くと、M ちゃんは「もう忘れた」と言ったが、しばらくは車の中で、以前住んでいた国や、さまざまな言語の話題が続いた。

(2015年7月31日、フィールド・ノートより)

6歳の M ちゃんは、日本在住だが、実はその年の春に、父親の仕事のために住んでいたマレーシアから帰国したばかりであった。中国語で生活していたわけではないが、言語の話題で中国語の記憶が蘇ったようである。このサマーキャンプに参加した子どもたちは、日本在住であっても、M ちゃんのように、海外で暮らしたことがある子ども、インターナショナルスクールに通い、学校で日常的に英語を話す子どもなど、さまざまな背景をもっている。

キャンプの最終日に、全員で振り返りを行った時、主催者が「どんなことばを話しましたか」と参加者に問いかける場面があった。その時、子どもたちは、日本語だけでなく、英語、中国語などに手を上げていた。実際にそのような言葉が飛び交っていたわけではないのだが、筆者には、子どもたちが、自分の背景にはそのような言語もあるのだと主張しているように思えた。

サマーキャンプでは、自分と同じように海外で暮らしている子どもや、日本にいながらも海外で暮らす自分と同じように英語で学校生活を送っているインターナショナルスクールの子どもの、日本でしか生活したことのない子どもなど、多様な背景をもつ子どもとの出会いの場である。その中で自分のもつ複言語の力を肯定的に認識することは、貴重な実践の機会であると言える。

4. 3. 日本ならではの体験を通してのことばのやりとり

もちろん、自然の中での遊びや、普段と違う食べ物、夏祭りなど、日本で行われるサマーキャンプならではの体験を通してのことばのやりとりも子どもにとっては貴重な実践である。たとえば、滝を眺めながらの流しそうめん、鮎のつかみ取り体験、花火大会など、おそらく日本国外は体験できないであろう企画に子どもたちは大はしゃぎであった。

地元のボランティアの方々も、このサマーキャンプでは重要な位置を占めていた。お年寄り手作りのお手玉で遊んだ時には、子どもたちから積極的に「何回続けられる？」などと話しかけていた。また、地元農家の方のビニールハウスで野菜を収穫し、薪を使うピザ窯で、収穫したての野菜をのせたピザを焼いて食べたりした。夜の花火大会とバーベキューも地元の方々の協力で行われた。子どもたちは、「お手玉のおばあちゃん」「ピザ焼き窯のおじいちゃん」「綿菓子を作ってくれたお姉さん」などごく自然にやりとりをしていた。

普段暮らしている国とは違う環境で、普段の生活ではやりとりする機会のない相手との自然なコミュニケーションも、キャンプではことばの実践となるのである。

5. 親にとってのサマーキャンプの意義

そもそもこのキャンプは、「移動する子ども」の親の声から生まれたものであった。「日本語を学習させたり、日本の文化に触れ合う機会を作ったり」したいという声（第2章、親の声2）や「揺れるアイデンティティの問題をどう考えればよいのかアドバイスが欲しい」という声

(同, 親の声3) である。

本章では, 子どもと一時帰国し, サマーキャンプに参加した親に焦点を当てる。親はどのような考えでサマーキャンプに参加し, サマーキャンプをどのように評価し, 参加することによって親自身がどのように変わったのか。キャンプ後に, 二人の子どもと一緒にイギリスから参加したSさんにインタビューをお願いした。キャンプのプログラムの一つである親対象のセミナーで, Sさんが海外での子育てや子どものアイデンティティの問題について, 悩みを語っていたのが印象的だったからである。

5. 1. Sさんのケース

5. 1. 1. 複言語環境での子育ての悩み

Sさんは日本生まれ, 日本育ち。短期大学卒業後日本で就職したが, その後イギリスの大学に入学し, そのままイギリスで仕事を始めた。現在は9歳の娘Aちゃんと5歳の息子K君, イギリス人の夫Iさんと4人暮らしである。(年齢はインタビュー当時。以下同様。)

Sさんは, サマーキャンプ参加のきっかけを次のように話した。

Sさん: 複言語環境にいる子どもたちを相手にしたキャンプだということで, うちには英語と日本語両方使っているのだから, 興味をもって参加しました。

筆者: いいなと思った点は, 複言語?

Sさん: そういう環境にいるお父さんお母さんと色々お話しするきっかけもあるのかなと。みんなどうやって教育してるんだらう, 日々悩むことが多いので。やっぱり二言語やっているのでどっちつかず, どっちかが秀でて話せるというわけでもないんですね。(中略) うん, 本当に手探り。試行錯誤で。(後略)

(2015年8月28日, インタビュー, 以下同様)

Sさんの悩みはことばの教育の問題だけではない。

Sさん: アイデンティティのこと。「私って何者なんだらう」。Aは9歳で, まだ「あなたなに人?」って聞くと, 「私, 英語人と日本語人」って言うんですね。「イギリス人, 日本人」じゃなくて。「英語人と日本語人」。(中略) こんな小さくても「僕はイギリス人

だから」っていう子もいるんですよね。英語人、日本語人って何なんだろう。

Sさんは、子どもにキャンプを体験させるだけではなく、海外で子育てをする中で日頃悩んでいる、子どものことばの教育やアイデンティの問題を語り合える機会としてもこのキャンプに期待していたのである。

5. 1. 2. Sさんが考えるキャンプの意義

サマーキャンプでは、Sさんの娘のAちゃんは、一緒に参加した、いとこのMちゃん（日本在住、10歳）とともに年長であった。キャンプでは弟のK君だけではなく、他の小さい子の世話もよくしていた。Sさんにキャンプでの子どもたちの様子をどう感じたか尋ねた。

Sさん：Kはまだ楽しいだけでそれで十分という感じですけど、Aの言語能力をもっとワンランクアップさせるキャンプを求めてたら、ちょっと物足りないものだったかな、という風に思いました。

キャンプのコンセプトとして、就学前の子どもも参加できることを前提としていたので、Sさんは、もし自分がAちゃんの言語能力の向上だけを求めていた場合は、物足りないものとなっただろうとしながらも、別の点でキャンプを評価していた。たとえば、キャンプでは最後にみんなで振り返りを行った。その中で、このキャンプでどのような言語を話したか子どもに聞いた場面で、「英語を話した人」と言う声にAちゃんは大きく手を上げていた。筆者は移動のバスの中で見つけた「英単語しりとり」を描いたのはAちゃんではないかと思い、Sさんに尋ねたところ、次のような答えが返ってきた。

Sさん：私は全然気付かなかったんですけど、そういうのいいですね。「英語でこう言うんだよ」「日本語でこう言うんだよ」とか。

つまり、Sさんは日本語能力の向上だけに拘らず、さまざまな言語を積極的に使ってコミュニケーションをするサマーキャンプの趣旨を肯定的に捉えたのである。

さらに、Sさんは、自分自身にとってもこのキャンプは意義があったと語った。

Sさん：いろんなご家庭の方針，言語に関する方針とか，いろいろ聞いて私は有意義なキャンプでしたね。(中略)川上先生のお話だったりとか他のお父さん，お母さんのお話を聞いて，あ，皆も同じように迷っているんだな，安心した面もあるし。ま，答えがないですからね。

自分の子どもが「同じ境遇の子どもたちと一緒に遊ぶことができれば楽しいんだろうな」と考えて参加したSさんは，同時に自分自身も，同じ立場の親たちとの交流によってさまざまなことを考え，意義のある時間を過ごせたと言える。

5. 2. Nさんのケース ～サマーキャンプへの新たな価値付け

一方，サマーキャンプの体験を経て，実践者として新たな行動を起こした親もいる。第1回では親として参加し，その後スタッフとなったNさんである。Nさんは，第2回キャンプからはスタッフとして運営に参加し，パンフレットに次のようなコメントを載せている。そこには，娘と一緒に第1回キャンプを体験したNさんの，キャンプに対する価値付けが現れている。以下に抜粋する。

《海外から参加される皆様へ》

日本への一時帰国は，日本語や日本文化を習得する良いチャンスであり，日本の子どもたちに多文化環境について発信する機会となります。

《日本から参加される皆様へ》

普段の生活の中ではなかなか異文化を意識することが難しい日本の子どもたちにとって，語学への興味関心を促すだけでなく，海外で生活する多様な文化背景を持つ子どもたちと共に活動することで，世界には多くの人々が住んでいて，みんなそれぞれ違うことなど多様性の大切さを体感する良い機会となります。

(キッズ・ダイバーシティ事務局作成「2016 Mix Kicks! Summer Camp」パンフレットより抜粋)

このパンフレットによると，「日本への一時帰国は，日本語や日本文化を習得する良いチャンスである」という，従来からある一時帰国に対する考え方に加え，「日本の子どもたちに多文化

環境について発信する機会」であると価値付けされており、この点が、新しい。次に続く文では、日本に住んでいる子ども（とその親）に対して、「多様性の大切さを体感する」良さを強調している。つまり、海外から一時帰国する子ども、日本に住んでいる子どもの双方が参加することにより、初めてこのキャンプは成り立つとしたのである。キャンプでは、海外から一時帰国する子どもと日本に住んでいる子どもの両方が主役なのである。この点は、これまで行われていたサマーキャンプにはなかった発想であり、特筆すべき点である。

6. 一時帰国はどのような役割を果し得るのか

ここまで、一時帰国の子どもとその親が参加した、あるサマーキャンプの実践を詳述してきた。本章では、サマーキャンプをことばの実践の機会として捉え、「移動する子ども」とその親にとって、どのような意義があったのかまとめ、ことばの実践の機会として一時帰国にはどのような可能性があるのか、考察する。

6. 1. 「実感に支えられた『複言語』使用経験」

一時帰国の際に参加できるサマーキャンプのような活動の意義を論じた先行研究はほとんどないが、成長した子ども自身の語りからことばの学びを論じた研究から、示唆を得ることができる。たとえば、尾関・深澤・牛窪（2011）は、日本国外で成長した若者がどのように日本語使用を経験してきたのかをインタビューし、「実感に支えられた日本語使用経験とそれに伴う人間関係の構築が、彼らの日本語の学びや生き方に影響を及ぼしている」（p.18）とした。尾関ら（2011）が言う「実感に支えられた日本語使用経験」とは、「他者との関係の中で自分が言いたいことや伝えたいこと、また、ありのままの自分を表現し、それが相手に理解されたという実感を伴う日本語使用経験」（pp.18-19）である。

では、サマーキャンプに参加した子どもたちにとっての「実感に支えられた日本語使用経験」とはどのようなものであったか。たとえば、「みんなでつくろう！ダイバー City」では、「想像上の生き物」を制作する過程で、小さい子どもは、ボランティアで参加した地元の高校生に手伝ってもらっていた。子どもは自分のアイデアを高校生に説明し、生き物のキャラクターの設定を相談して決めたり、文字の書けない子どもは、自分が説明したものを説明書に書いてもらったりしていた。また、作品の発表会では、希望者のみであるにもかかわらず、多くの子ども

もたちが積極的に前に出て発表しようとしていた。司会の大人に助けられながら、楽しそうに一生懸命自分の作品の説明をする子どもたちは、その時、一人ひとりが主役になっていた。このようなサマーキャンプの活動は「他者との関係の中で自分が言いたいことや伝えたいこと」を自分なりに表現し、「相手に理解された」という成功体験として子どもたちに記憶されるのではないだろうか。

また、「ありのままの自分を表現し、それが相手に理解され」というのは、たとえば自分のことを「英語人と日本語人」と話す9歳のAちゃんであれば、そのAちゃんが相手から「英語と日本語を話すAちゃん」としてそのまま受け入れてもらえるということである。このサマーキャンプでは、コンセプトとして「日本語の使用だけに拘らず、多様な言語背景をもつ子どもたちが、自分のもつ言語全てを使ってコミュニケーションする活動」を目指した。まさに、「ありのままの自分を表現」することが奨励される活動だったわけである。

尾関ら（2011）の「実感に支えられた日本語使用経験とそれに伴う人間関係の構築が、彼らの日本語の学びや生き方に影響を及ぼしている」という主張を援用すると、サマーキャンプの場合は、「実感に支えられた『複言語』使用経験」が、「彼らのことばの力を育み、ことばの学びや『移動する子ども』としての生き方に影響を及ぼす」と言い換えられるのではないだろうか。

6. 2. 「移動」することによって生まれる実践の機会

次に、一時帰国を、「移動」することによって生まれる実践の機会と捉え、考えていく。

筆者は一時帰国を「移動する子ども」にとっての「移動」の経験の一つだと考える。それは、居住国から日本へ空間的に「移動」し、居住国とは違う言語が話される場で生活する、すなわち言語間の「移動」を経験するという意味である。この「移動」によって、子どもたちは居住国とは違う日常生活や言語使用を経験する。サマーキャンプの場合、花火や流しそうめんなど、居住国ではできない夏の生活を体験したり、多くの日本在住の同年代の子どもや年上の高校生や大人とやりとりをしたりした。また、自分と同じように海外で暮らす子どもとも交流できた。つまり、サマーキャンプは、「移動」することによって多様な背景をもつ自分を認識し、同じように多様な背景をもつ他者やそのような背景をもたない他者と出会い、人間関係を構築する機会であったのである。

川上（2011）は、「『移動する子どもたち』に必要なことばの力とは、多様化する社会の中で、

さまざまな異なる文化的背景や考え方を持つ他者とやりとりする力であり、自己を見つめ、自己の考えを語る力である（p.161）と主張する。その視点から考えると、サマーキャンプでの体験は、川上の言う「『移動する子どもたち』に必要なことばの力」を育む機会であったと言える。

また、川上（2011）は、「『実践』をめぐる日本語教育学的語り」について論じる中で、「言語能力と主体性、アイデンティティを同時に形成していく実践が、これからの時代にはますます必要となってくるだろうし、そのような実践の場所、実践コミュニティの形成が課題となろう。」（p.212）と述べている。サマーキャンプは言語能力を伸ばすだけでなく、活動に積極的に取り組むことによって主体性を育むものであった。また、自分と同じように海外で暮らす子どもや日本国内で成長している子どもなど、さまざまな背景の子どもと触れ合うことによって改めて自分自身の多様な背景、アイデンティティに気づく機会でもあった。サマーキャンプには、まさに川上の言う「実践」があった。

まとめると、「移動する子ども」にとって、サマーキャンプは、「移動」することによって生まれることばの実践の機会であり、「言語能力と主体性、アイデンティティを同時に形成していく実践」の機会であったと言える。そして、サマーキャンプの体験は一例に過ぎず、一時帰国において、同じような「実践の場所、実践コミュニティ」を作ることは可能だと考える。

6. 3. ことばの教育の実践者として自らの教育観を更新する機会に

一方、親にとっては、サマーキャンプは自らの教育観を更新する機会になったという点に意義がある。たとえば、サマーキャンプは、「日本語の使用だけに拘らず、多様な言語背景をもつ子どもたちが、自分のもつ言語すべてを使ってコミュニケーションする活動」を目指した。一時帰国の際に「日本語を学習させ」たい（第2章、親の声2）と思うことが、これまでの一般的な親の考え方である。しかし、サマーキャンプの後、Sさんは「『英語でこう言うんだよ』『日本語でこう言うんだよ』と子どもたちが自分の言語について教えあうことを「いいですね」と好意的に捉えた。また、Nさんは、一時帰国は海外に暮らす子どもが「多文化環境について発信する機会」だとパンフレットに書き、一時帰国を単なる日本語学習の機会としてだけではなく、子ども自身が、自分の複言語の力を活かしコミュニケーションする機会だと価値付けた。

このように、サマーキャンプは、参加した親同士が交流し、専門家の話を聞いたりすることによって、それぞれ自分の教育観を更新し、一時帰国に新しく価値付けをするきっかけになっ

たと言えるのである。

7. おわりに

一時帰国は、子どもにとっては、「移動」を繰り返す人生の中での貴重な「移動」体験の一つである。その体験は、多様な背景をもつ「移動する子ども」にとって、ことばの力を育む実践の機会である。一方、親にとっては、一時帰国はことばの教育実践の機会であり、実践者として子どもを支えるだけではなく、親自身も自らの教育観を更新する機会ともなりうる。

本稿では、一時帰国の際の体験の例として、あるサマーキャンプでの実践に焦点を当てた。2015年の第1回の開催時は海外からの直接の参加者が2組だけで、居住国にも偏りがあったが、国内の子どもと一時帰国の子どもが共に活動することで、お互いに多様性を感じあえる実践となった。その後、キャンプは毎年開催され、2018年度現在まで4回開催されている⁶。4年連続で参加している親子もあり、そういった親子にとっては里帰りして従兄弟達と過ごす夏休みのように感じられるのではないだろうか。参加する親子の顔ぶれに合わせながら、サマーキャンプの実践は定着しつつある。

本研究でサマーキャンプの実践を取り上げたのは、一時帰国の際の体験として、子どものことばの実践や親の意識の変化が、わかりやすく現れる例であると考えたからである。もちろん、サマーキャンプでなければ、ことばの実践にならないというわけではない。たとえば、多くの一時帰国の親子が親戚を訪ねて交流したり、日本国内を旅行したりしているが、そのような体験の中にも、やはり子どものことばの実践があると考ええる。また、見方を変えれば、日本国内に限らず、国外でも、さまざまな背景をもつ子どもたちの集う活動を行った場合、それは子どもにとってはサマーキャンプと同じようにことばの実践の場となりうると言えるのではないだろうか。

「移動する子ども」のことばの力をどのように解釈し、伸ばしていくのか、それを実践する機会としての一時帰国のあり方は、家族それぞれによって違い、そして、さまざまな可能性を秘めている。これからも「移動する子ども」のことばの実践の機会としての一時帰国について論じていく必要があると考える。

6 <https://kidsdiversity.wixsite.com/mixkicks> (2019年3月25日閲覧)

文献

- 尾関史・深澤伸子・牛窪隆太 (2011). 日本国外で成長する子どもたちにとっての日本語使用経験の意味——子どもたちはどのように日本語と向き合ってきたのか『リテラシーズ』9, 11-20. <http://literacies.9640.jp/vol09.html>
- 川上郁雄 (2011). 『「移動する子どもたち」のこぼの教育学』くろしお出版.
- ダグラス小川昌子 (2005). 継承日本語児童の夏休み日本滞在による日本語能力の変化：ケーススタディー. *Journal CAJLE, Vol.7*, 39-58.
- 西原鈴子 (2007). バイカルチュラル家族の子ども——言語獲得と言語運用. 『異文化間教育』26, pp.54-60.
- 村中雅子 (2010). 日本人母親は国際児への日本語継承をどのように意味づけているか——フランス在住の日仏国際家族の場合. 『異文化間教育』31, 61-75.
- Garcia, O. & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Sugimori, A. N. (2006). Effects of visiting enrollment on Japanese-English bilingual children being raised in the U.S. *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism, 12*(1), 1-25. Retrieved from <http://www.bsig.org/#!2006/c16xa> (2016年3月31日閲覧)

報告

「移動とことば」をめぐる冒険

ある合評会の議論

川上 郁雄* 三宅 和子† 岩崎 典子‡

パネリスト：タスタンベコア・クアニシ，下地ローレンス吉孝，デビッド・チャップマン

© 2019. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

本報告は、2018年12月1日に早稲田大学で行われた『移動とことば』（川上郁雄・三宅和子・岩崎典子編，2018，くろしお出版）の公開合評会の議論を記録するものです。

今、世界中で「移動する人々」が増加しています。移民，難民の他にもビジネスや留学，結婚など，多様な目的で人々は国境を越えて移動をしています。その結果，複数言語環境で生活する人々や家族は増加する一方です。そのような複数言語環境で成長する子どもたちは初等・中等教育を経て，大学や専門学校へ進学し，複数言語と向き合いながら社会へ出ていくこととなります。つまり，大人も子どもも，人生のさまざまな段階で複数言語社会に生きることを実感し，どのように生きるかを考え，日々実践しているのです。したがって，そのような「移動する人々」の生活を理解し，社会や教育のあり方を考えるためには，それらの人々の家族や友人，学校教員，さらには国境を越え，時代を超えて遭遇するさまざまな人々も含めた生活世界を，そして人生そのものをまるごと考察することが必要となります。これは新しい研究領域であり，そのため「移動する人々」の生活世界をどのように捉え，どのように理解するか，その研究方法を研究することも必要です。

以上のような問題意識から，「移動する人々」に関わる11本の論考と，編者による「展望討

* 早稲田大学 (Eメール: kawakami@waseda.jp)

† 東洋大学 (Eメール: miyake@toyo.jp)

‡ 南山大学 (Eメール: niwasaki@nanzan-u.ac.jp)

論」をまとめたのが、『移動とことば』です。本書の論考は、日本だけではなく、オーストラリア、パキスタン、シンガポール、タイ、ドイツ、中国、フランス、イギリス、トリニダード・トバコなど多様な国々での実践や調査に基づく論考で、調査協力者も子どもから青年、成人、高齢者、ろう者など、年齢も国籍も背景も多様な人たちについて考察しています。特定の国や集団の研究ではありません。どの論考も、「移動とことば」に留意しつつ、新たな研究領域を切り開こうとしています。

この書に収められた、そのような多様な教育実践や調査研究を、日本語教育以外の専門性を持つ方々に読んでいただき、議論を重ねる合評会を実施しました。比較教育学を専門とするクアニシ・タスタンベコワさん、社会学者の下地ローレンス吉孝さん、日本研究者のデビッド・チャップマンさんに、それぞれ本書の提起した内容についてコメントをいただきました。どのコメントも、「移動とことば」という研究課題を発展させるために必要な、そして重要なコメントでしたので、ここに報告するものです。当日は、フロアの多数の参加者を含め、活発な議論がありました。紙面の都合ですべての議論を記録することはできませんが、コメントに対して本書の編者3人がコメントを付し、本報告としてまとめました。以下、各パネリストの発言、それに対する編者のコメントの順で、掲載します。

1. 「移動する」研究者のポジショナリティ

タスタンベコワ・クアニシ¹

1. 1. はじめに

私はカザフスタン出身ですが、今世界を騒がせているような地域はよく「～スタン」がついている国なので、カザフスタンも危ないんじゃないかとか、テロが起きそうなところなんじゃないかという感想を持たれるかもしれませんが、そのような印象を持たれるのは私としてはとても嫌なんですね。カザフスタンは、とても平和な国です。

カザフスタンは1917年から1991年まではソビエト社会主義連邦共和国（ソ連）という大きな国の一部でした。1991年にソ連が解体してからは独立国家になりました。私はその国の出身

1 Tastanbekova Kuanysh (筑波大学・比較教育学). 主な論文は「カザフスタンの少数民族教育に関する一考察——教育スタンダードにおける言語教育比重の分析を通して」『筑波教育研究』第13号, pp.39-57. 2015.

で、これからの話にも繋がっていく重要なポイントです。

国のマジョリティは、エスニック的にはカザフ民族ですが、私自身はマイノリティ的な意識を持っています。そのことは後でも触れますが、これから『移動とことば』について、私自身の「移動する者」の立場から得た感想についてお話ししていきたいと思います。

1. 2. 3つの「移動」から見た私のバックグラウンド

私は以前、川上さんが編集された『「移動する子ども」という記憶と力』²という本に出てくる、いろんな移動を経験している子どもたちや大人の話を読んで、本当に涙を流してしまうところもあるぐらい、非常に共感を覚えました。なぜかという私自身もそういうたくさん「移動の経験」があるからです。

私が生まれ育った空間はカザフスタンなのですが、時間の中での「移動」もあります。私はソ連時代の最後の10年間をきた者ですが、ソ連が解体したときに、私は10歳で、歴史的な「移動」を経験しました。

その10年間は私の記憶の中では、とても鮮明で、どうしてもやっぱり今のこととソ連時代のことは当事者として見てしまうところがあります。その後、カザフスタンで大学まで行って、そこから日本に留学しました。最初は「日本語・日本文化研修生」³として一年間来たことがあります。それは1年だけで、筑波大学の日本語・日本文化学類というところにいましたが、そこでの出会いが今の私を決めたと言っていいです。その時、私は、嶺井明子先生という、比較教育学のご専門で、しかもソ連の教育制度・政策を長年に渡り研究されている先生との出会いがあり、私のその後の進路に非常に影響を与えました。

その時は、一旦カザフスタンに戻って大学を卒業してから、今度は国費留学生⁴の「研究生」として、また筑波大学に来て、その後は大学院修士課程に入学して修士号を取りました。その後、博士後期課程に入ったんですけども、家庭の事情で休学して、休学している間に結婚して、夫とドイツに半年くらい行き、さらに、カザフスタンに戻ってきてから、筑波大学へ復学するかどうかわ迷ったんですけど、復学して大学院で今度は博士号を取り、一度、カザフスタンに戻りました。その後、自分が卒業した筑波大学に6年前に教員として採用されて、再び日本

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

3 日本政府の国費留学生制度の一つ。

4 日本政府の国費留学生制度の一つ。

に戻ってきたというのが私の「空間的な移動」です。

「言語間の移動」なんですけれども、私は先ほど申し上げたようにカザフ人なので、いわゆる民族語あるいは母語というのはカザフ語なんですけど、カザフスタンは、ソ連時代からロシア語が公用語で、民族間の共通語でしたので、私の場合、いつからロシア語が話せるようになったかという記憶がないくらい、いつもロシア語とカザフ語の両方を話していて、どちらもバイリンガルと思うくらいの感覚で話しているんです。ロシア語で教育を受けたということもあるんですけど、後でお話しますが、ロシア語は一番優位な思考言語になっていると思います。

カザフスタンの大学では日本語は主専攻でした。英語は中学校から高校まで第一外国語として勉強しました。そして、中国語とフランス語も勉強して読める程度という状態です。ロシア語、カザフ語、英語と日本語の4つの言語に関してはどちらかという、読めるし、書けるし、(研究)発表できるしという、専門的なレベルでも十分に使えるという自信と言いますか、認識を持っています。

次に「言語教育カテゴリー間の移動」ですが、私は幼稚園と小、中、高はロシア語で教育を受けて、大学ではカザフ語で教育を受けました。なぜかと言うと、ソ連が解体してからも、かつての各共和国においてはそのマジョリティ民族の言語が国家語になっていて、高等教育もカザフ語で、つまりカザフ語を教授言語とするクラスの方が多く設置されていて、ロシア語のクラスがどんどん縮小して行ったんですね。それで、言語学部の中に、日本語のクラスができたんですね。大学ではロシア語のクラスは有償でした。つまり授業料がかかって、カザフ語で教えるクラスは授業料が免除されていたので、私はその時は家庭内言語だったカザフ語で勉強するという経験を大学ですることになりました。だから、日本語の授業もカザフ人の先生は、カザフ語を使って文法を説明していました。ただ、カザフ語と日本語が非常に似ていて、特に文法的にも近い言語であって、私が日本語の学習に特に苦勞したのは漢字くらいですね。文法とか語彙について学べば、すぐに日本語が話せるようになったくらいです。

日本の大学院に行ってから、日本語でずっと授業を受けています。英語は中高では外国語として週2時間しか勉強していないんですけど、大学院で学んだことが一番大きかったと思います。大学院では日本語で授業があっても、いろんな論文とか文献は英語で読むし、学会発表も英語でしたりすることがあったので、そこからずっと自力で英語を勉強しました。

私はこのような移動を経験しているのですが、自分だけではなく、私の子どもにも移動を経験させているという立場から、この本を読ませていただきました。そして今、いろんな感情的

で情緒的な側面を抑えられないような状態にあります。

1. 3. 私が注目した章

最初の序章から最後の展望討論まで、とにかく非常に情報が豊富で、その意味では非常に刺激を受ける内容だったんですけど、私が特に自分のバックグラウンドとも関係していると思うんですけど、6つの章に注目しました。

まず第1章の岩崎典子さんの章です。ハーフの学生の日本語教育、日本語学、ポートレートが示すアイデンティティ変容とライフストーリーなんですけど、言語ポートレートという方法が私にとって非常に新鮮でした。私自身も言語ポートレートを描いてみようと思うぐらいの感動で、それはもしかしたら自分自身の言語に関する感覚とそれを理論的に理解するための一つの有効な方法になるのではないかと思いました。そして、その中で私はアイデンティティの変化ということにとにかく注目しました。この章の調査対象となった学生さんも、自分が空間と言語間の移動を経験して変わっていく、そして、今まで自分の中で気づかなかったことに気づいていくということがあったと思います。もしかしたら私自身もそういうことがあるんじゃないかと思いました。例えば私とカザフ語との関係もそうなんですけれど、私がカザフスタンの大学で、授業料が払えないのではなくて、カザフ語のクラスを選んだ理由は、やはり私にとってカザフ語が必要という思いがあったんじゃないかと今になって考えさせられるような章でした。というのは、カザフ語は家庭内言語ではあるんですけど、やはり家庭内言語以上のことは話せないし、話そうともしなかった自分に対する反省もあったし、「あなたはカザフ人じゃない半熟カザフ人だ」とか、「半分しか熟していないカザフ人だから、カザフ語では限られたレベルの会話しか喋れないんじゃないの」と言われたことがあったからではないか。でも、私の中でカザフ語は心、さっきの言語ポートレートで言えば心臓なんではないかということ今になって、振り返るような、考えるような章でした。この章は、最初の章で、この本を読むための基盤を作ってくれました。アイデンティティも、私はカザフ人なのか、カザフ人でないのかということも言語だけに結びつけることは難しいということを読み進めながら、考えさせてくれるような章でした。

その次は、本間祥子さんの第4章、「子どもたちが移動しながら生きる自分と向き合う授業実践—シンガポールの日本人学校の事例から」ですね。ここで一番印象に残ったことは、子どもたちに自分のことを語らせるということがとても新鮮でした。私も自分の過去のことを人前

で話したことがないんですね。自分がどういう教育を受けて、どういう言語間を移動して、どういう言語ポートレートを描けるのかということ、これは今この瞬間、ここで話しているということ自体が、私にとっては、語りを通して自分自身を見つめ直すことであり、自分自身を認めることでもあると思います。それを人に語ることによって相手から理解され、相手に受け止められるような「ことばの力」を育成することにより、子どもたちが長期的なスパンで関係性を構築することができる環境にないとしても、人との繋がりを感じることができる。あるいは、自分も人と繋がっていくことができるのではないかということが書かれていたんですね。これは、私の子どもにも語らせたいと思うぐらい、子どもたちには語らせるということが、子どもたちに「ことばの力」をどんどん身につけていくというふうを考えさせてくれる章でした。

それから、三宅和子さんの第6章なんですけれど、ここにも非常に私自身の経験との強い繋がりを感じ、注目しました。「せざるを得ない移動」と「選択する移動」という最後の「展望討論」の中でも項目として出される部分なんですけれども、私の選択も、愛子さんと同じように思います。私の夫はカザフ人ですから国際結婚ではないんですけれども、夫についてドイツに行くことにしても、日本に来たことも、私が自ら選択して移動しました。だから愛子さんとの関連性も強いし、それと同時に愛子さんの娘のサキさんがブラジルに行って、そこから今度は家族をロンドンに連れて来るところも、実は私が筑波大学の教員になって家族が私について来た、夫もカザフスタンに仕事もあったんですけど、私について来たということと重なるし、だから、夫は今、feeling displaced, 「移動させられた」と感じていると思います。夫は日本語も話せないし、日本で英語だけで通しているの、サキさんも愛子さんの話も私にとって非常に身近に感じるがありました。でもやはり愛子さんやサキさんがそうであるように、自信を持って私が選択したとか、少なくとも今考えると正しい選択だったんだと思いたいと、私はずうっと悩んでいたんですね。私のことを優先して来たのが本当に良かったと100%言えないかも知れないけど、この第6章の愛子さんと特にサキさんの話と、自分を結びつけて考えてしまいました。

次は、第10章の山下里香さんの「移動するパキスタン人ムスリム女性の青年期の言語生活」です。私は自分の博士論文の中で、少数民族の母語教育の保障というのはパラドクシカルなものなんだということを発見しました。それはなぜかということ法律的には母語での教育は保障されていて、施設・設備もあって、教員養成もされていて、教材開発もされているんですけど、

実は本人たちはその教育を望まないと言いますか、そこには積極的にはならないということがあって、それはどういうことだろうかという思いから、民族・母語教育のパラドックスという観点で私は見ていきました。ただそこで、では彼らのアイデンティティとは何かという点で、私の博士論文の中でも最初は、本質主義的な捉え方で〇〇民族=〇〇文化=〇〇語=〇〇アイデンティティといった観念とか、先行研究においても構築されているような固定化した考え方で、最初は見ていたんですけど、博士論文を書き進め、いろいろと調査していく中で、そのような考え方は徐々に解体していきました。この章でもパキスタン人コミュニティにとって民族的アイデンティティは継承語の学習のみによって保持・伸長されるわけではなく、また継承語を保障できるわけではないということはまさに私の博士論文と共通点があると思いました。

この章と関連するのは、中国からの残留孤児をテーマにした上田潤子さんの第7章の中にも出て来ています。やはりコミュニティがあって、経済的にも強い言語ですと、継承言語はアイデンティティ形成にはそれほど影響を与えないのではないかと私は思っています。と言うのは、例えば、日本では在日カザフ人コミュニティ、あるいはカザフスタン人コミュニティというのがそれほど大きくなくて、カザフスタン大使館に登録されている人は、日本人との国際結婚している人も含めて230人しかいません。実際、私たちはバラバラなんですね。大体つくば市の中でも、筑波大学にはカザフスタンからの留学生はいるんですけど、短期留学だったり、若くて独身だったり、家族と子どもを伴わないカザフスタンの留学生にとって、私は教員という立場でもあるので、近づきたい存在でもあるかもしれません。つまり、コミュニティはないですね。また、カザフスタンという国は中国ほど経済的パワーも持っていないので、カザフ語も中国語ほどの競争力がありません。そういうことになるとコミュニティもなく、経済的なパワーがないカザフ語は、継承語としてアイデンティティ形成に与える影響が強いのではないかと思います。つまり、特にカザフスタン国外にいるカザフ人にとってはカザフ語がカザフ人アイデンティティの拠り所になっているということです。この第10章と第7章の、パキスタン人コミュニティや、この中国語というコミュニティの重要性と、そして、言語の経済的なパワーは、彼らの継承言語とアイデンティティを直接に結び付けないのではないかと思います。

そして第11章の川上郁雄さんの「「移動する子ども」からモバイル・ライブズを考える」は、この本全体の問題設定として「定住の視点」から「移動の視点」へということ、そして、その移動の研究に、移動とことばの bifocal な視点が必要だということは、この第11章を読むとよくわかりますし、それまでのそれぞれの章で主張されていたことに対する、一つの総合議論と

して非常に分かりやすかったです。

そして最後の「展望討論」は、本全体を体系化してくれるような内容でした。私は、「移動とことば」研究とは何かということについては川上さんが290ページで「複言語環境における人の主観的意味世界を探求すること」と発言しているのがあって、私自身の研究に関してもここは示唆を与えるところでした。また、三宅さんがメディアとことばの視点からモバイル・ライブスを考えることを今後の課題として出されていたと思うんですけど、私もそうだと思います。というのも、自分の子どものことを考えると、スカイプ (skype) とかフェイスタイム (facetime) とかがあったからこそ、子どもたちはカザフスタンと非常に強い縁を持っていることを自覚しているし、あとユーチューブ (YouTube) なんかでは、カザフ語での番組も見られるし、そして、いろんな国にいるカザフ人の子どもたちが繋がっているようなネットワークを幸い作っている人がいて、そこにもアクセスできます。メディアがこの「移動とことば」に非常に大きな影響を与えており、私たち自身も地理的には定住していても、そういう空間の移動をしていけるということが重要なポイントだと思いました。

最後に、執筆者のみなさんに質問したいと思います。

私は博士論文を書いた時カザフスタンを中心に言語教育政策を見ていきました。はじめに、ソ連時代に構築された、民族解放のための母語教育と第二母語のロシア語という政策理念が、ソ連解体以降いかに変わっていったかということを見てきました。それから中央アジアの各民族共和国独立以降、マジョリティ民族の言語、例えばカザフスタンならカザフ語、ウズベキスタンならウズベク語といった言語と、ロシア語と、そして今は英語がせめぎ合っています。というのは、マジョリティ民族語が国家語として国民統合の象徴として、例えば90年代の独立直後に果たそうとしていたものが、今はロシア語と英語に取って代わられているのです。それは、政策的というよりは、そういう時代、それこそ、「モバイル・ライブズ」の移動も関わっていて、集団と個人の中で選択されていく中で、教育政策の中でも、ロシア語と英語とマジョリティの民族語のせめぎ合いというのが本当に激しく今現れています。

私は、その中では少数民族の言語的な人権の保障、Skutnabb-Kangas⁵の「Linguistic human rights」という観点から見ていました。

5 Tove Skutnabb-Kangas. (トーヴェ・スクトナブ＝カンガス). 母語を学び維持する権利を言語的人権とし、地球上のすべての言語の保護と言語的多様性を主張する. Skutnabb-Kangas, T. (Ed) et al (1995) *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination* (Mouton De Gruyter; Reprint 2010)

博士論文ではカザフスタンを扱ったんですけど、今は5カ国の比較研究をやっております。そういう研究は、地域研究なのか、比較教育研究なのかといった議論もありますが、どこかの国の制度や政策を見るときは、その前には必ず生きている人間がいるということを私たちは忘れがちです。政策文書、制度、政治家の発言あるいは、それこそ国家同士の権力関係とかにどうしても注目が行ってしまいますが、でもその一つひとつの政策は一人ひとりの個人にどういうふうを受け止められていて、彼らの今とこれからにどういうふうに影響していくのかという視点が弱いんですね。

私自身が制度や政策の研究を行う時は、やはりその個人の選択、特に私の場合は少数民族の言語選択にはこの「移動とことば」がどのような影響を与えているかということを見ていかなければならないなというふうに思います。

私は、この間、この宋基燦さんの『語られないものとしての朝鮮学校——在日民族教育とアイデンティティ・ポリティクス』⁶を読みました。ちょっと長い引用になってしまっていますが、ここで読ませていただきます。

人類学者が研究現場で遭遇する民族誌的な真実には、その伝達過程で二度の解釈が加えられる。一度目は人類学者により民族誌が書かれる段階において。二度目は、それが読者によって読まれる過程においてである。(宋, 2012: 9)

と。さらに、

民族誌的な真実が伝えられる過程で二度にわたり主観性が介入するという事実は「現実的真実」である。したがって、「民族誌的な真実」が所詮不完全な「部分的真実 (partial truth)」に過ぎないなら、より深い理解のためには研究者自身の主観性に対する理解が重要となってくる。すなわち、研究対象に対して、研究者がどのような立場から、どのような感覚、感受性を持ってアプローチしたのかについての自省的認識である。」(宋, 2012: 9-10)

と書いてあります。

本書の各執筆者の皆さんは自分自身の立場をどのように考えているでしょうか。本書には一人ひとりの考え方、研究の示唆が明確に示されているものの、著者一人ひとりの移動の経験と教訓によって形成される、移動のポジショナリティは私には十分に読み取れませんでした。

6 宋基燦 (2012) 『「語られないもの」としての朝鮮学校——在日民族教育とアイデンティティ・ポリティクス』岩波書店

ですから、私が質問したいのは執筆者の皆さんがそれぞれ自分が移動する者としての経験、認識、感覚、感受性をどのように理解し、位置付けているのか、あるいは、価値づけているのかという点です。その理解と位置づけ、あるいは、価値づけが、解釈にどのように影響しているのかということをお聞かせいただければと思います。

最後に、本書を読んで、私が「自分で選択した移動」を、娘たちに「せざるを得ない移動」をさせているということ、自覚しなければならないということ、を改めて考えました。そして、その複言語・複文化を生きる子ども、我が子もそうですけど、そういう子どもたちの今とこれから、正直言えば、不安の方が大きいんですね。

本書のような研究では、調査対象となる子は良い子、どちらかというと、色んな壁にぶつかっても自分らしくやっつけていける子が調査対象になっているのではないかという印象はどうしても否めないですね。でも、そうではない子どもたちもいっぱいいますし、私も自分の子どもにはもちろん強い子であってほしいし、そういう風に育てているつもりではあるんですけど、本人たちが、どういう性格でどういう風になっていくのかということについては、私はまだ読み取れていないというか、不可能なことですね。

だから、不安が未だに私には大きいですし、この不安は、ずっと続くでしょう。みなさんが対象として扱ってきた子どもたち以外の子どもたちへの視座も必要かなと思いました。そして、私が冒頭でも述べたように、自分自身の移動という記憶と力を考え直す、省察することが必要だなということも、この本を読んで改めて考えさせられました。

1. 4. 〈三宅和子のコメント〉

クアニシさんのコメントに接して心を打たれたのは、本書の中の一人一人の「移動」に共感をもって寄り添い、自らを振り返りながら読むという非常に親密で丁寧な読み方をしてくださっていたことでした。しかし同時に、「移動」に伴う問題意識を共有する比較教育学者の鋭い眼で、専門領域の問題に引きつけて内容を吟味し、対象に向かう研究者のスタンスの問題にも切り込んでくださっています。お話は三つのレベル（自身の移動体験、関連領域からの考察、さらに広い視野から研究姿勢を問う）において一つ一つ深い思いに支えられており、簡単にまとめられるような内容ではないと感じました。そこでここでは、私の関心事に絡めながら、お話の中で特に印象深く感じた点について考えたいと思います。

まず移動の経験と記憶についてです。クアニシさんご自身が様々な移動、すなわち時間的

(歴史的), 空間的, 言語間, 言語教育カテゴリー間の移動すべてを経験したという事実から出発せざるを得ません。10歳の時のソ連崩壊とカザフスタンの独立はその人生に大きな影響を与えたはずですし, 大学以降, 日本, ドイツ, カザフスタンという空間を, 勉強や研究, 夫や自分の仕事の関係で複雑に移動し, その間結婚してお子さんを伴う家族の移動もありました。時間的・空間的な移動の中で, 言語間, 言語教育カテゴリー間の移動もダイナミックに経験しています。第6章三宅和子論文や最後の「展望討論」で問題提起されている「自らが選択した移動」と「させられた移動」の違いに注目しているのは, ご自分の選択が夫や子どもの「せざるを得ない移動」を招いた, という妻や母としての振り返りも関与しているからでしょう。一方, 国の政策によって起こる「せざるを得ない」言語間の移動に関しても鋭い指摘を行っています。カザフ語はソ連からの独立後に公的・教育的に優位な言語となり, 高等教育でロシア語に取って代わるという大転換が起こるわけですが, 現在ではロシア語と英語がせめぎ合いながら強力な言語となってきたという矛盾に直面しています。第10章山下里香論文のパキスタンムスリムや第7章上田潤子論文の残留日本人家庭4代における継承語やアイデンティティ問題に関連づけ, 言語の経済的なパワーを考える洞察力は, 単眼的視点, 定住の視点で考えているは生まれてこないのではないのでしょうか。複眼的視点, 移動の視点で物事を捉えていくことで広がる世界の見方を提示してくれているように感じました。

次に, 「移動」に影響を与えるメディアの働きについてです。クワニシさんは2人のお子さんがインターネットを通じて常時カザフ語に触れたり, 世界中のカザフスタンの子どもたちと繋がったりできることを例に, メディアが「移動とことば」に非常に大きな影響を与えていることを指摘しています。私は, 「展望討論」でも触れたように, 「移動する人々」の生活がメディアの発達によって変わってきたことに関心を寄せてきました。日系ディアスポラ, 特に高齢に達した人たちに話を聞くと, 40～50年前に日本を離れてから長い間, 日本の友人や家族との連絡は難しく途絶えがちになることもあったといいます。ところが最近は連絡が頻繁になり, 音信が途絶えていた人と再び繋がったりしているといいます。地理的には依然として遠く離れているのに, 日本が近くなり自分の中での日本の位置づけも変わってきたといいます。その変化はインターネットが普及していく時期と一致します。知らない人同士がグローバルに繋がり, 局所的な出来事が世界中に拡散するなど, メディアは空間も時間も超えていきます。「移動する人々」の言語生活やアイデンティティにメディアがどのような影響を与えているか, これから考えていくべき大きな課題になると思っています。

最後に、クワニシさんは宋基燦（2012）を引用して、本書の著者たちが自身の経験や認識をどのように理解し位置付けて書いたのか、という大きな問いを投げかけています。合評会の質疑応答では時間の関係でここにほとんど触れられませんでした。研究者が避けては通れない「自己の立ち位置」の問題です。著者たちのアプローチは様々（ライフストーリー・インタビューや参与観察、短期間から数年をかけての調査など）なので、私が代弁する権利も能力もありませんが、第8章八木真奈美論文のように研究のスタンスについて表明しているか否かを問わず、それぞれ「自己の立ち位置」について自覚的であることは読み取れるように思います。しかしそれを表明すべきか否かの判断は、どのように語ることを目指したかによって異なるのではないかと考えます。近年のインタビュー研究では、インタビューそのものがインタビューアとインタビューイの共同構築であるという考え方が主流になってきています。語り手が語るのは真実の一部、あるいは語り手が解釈した現実であり、それを聞く者もその語りをどう解釈するか、それをどのように書くかに主観性が潜むという考え方が共有されています（Gubrium, J. et al. eds. 2012）⁷。従って、協力者から話を聞いて書くという行為そのものに、自分の立ち位置が反映されていると考えるべきではないでしょうか。私自身は愛子とSakiの二人の人生を紡ぐということを重視して、いわば「ノンフィクション」的手法で書きました。

私はお話を聞いた方たちの人生を「リアリティ」とカタカナ書きにすることがあります。それは、私の目に映った相手のストーリーが必ずしも相手の認識と一致しているとは限らないことや、相手が開示するのはほんの一部でしかないこと、記憶は無意識にも故意にも変化したり歪んだりすることを意識しているからです。つまり「真実」や「事実」を追い求めるという考え方からは距離を置く立場を示しているつもりです。

「自己の立ち位置」の問題は、文化／社会人類学、言語学、社会学、考古学など人間を研究する学問にとって根源的な問いであることは確かです。本書でも「展望討論」の「語りと記憶をどう分析するか」（285-287）で触れていますが、クワニシさんの問いが、これからも著者たち全員の課題としてあることは間違いのないと思います。

それにしてもパネリスト3名の方のお話は刺激に満ちたものでした。合評会の短い時間の中につめこむにはもったいないような内容で、様々な思いと研究への示唆が今後の糧となりました。「移動」に関心をもつ人々の異領域間交流の豊かさを実感したひとときでした。

7 Gubrium, J., Holstein, A. Marvasti, A. and McKinney, K. (2012) (eds.) *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*. (Second Edition) LA: SAGE Publications, Ltd.

2. 「移動」と「ことば」が含意するものの多元性

下地ローレンス吉孝⁸

2. 1. はじめに

僕の研究はどちらか言うと社会学, 歴史社会学的な感じなので, 「言語」についてどういうふう
に話せるかなと思ったんですけども, この本は, 非常に面白く読ませていただきました。僕の
研究対象は日本社会で混血とか, ハーフ, タブル, ミックスと言われるような人たちの研究で
す。その人たちの語りを思い出してみた時に, この本のテーマは自分にもすごく関係あるテ
ーマだなと思いました。

2. 2. 印象的だった章

この本を最初に見た時に, 子どもとか, いわゆる「当事者」みたいな枠で括られる人たちに
対しての分析が多いのかなと思っていたんですけども, 研究対象が様々というところが本当に
ユニークだなと思いました。例えば, 第4章の本間祥子さんの章ですと, 佐倉先生という方が
登場していて, その取り組みが分析されているところが興味深いです。そこでは, 日本の教育
を海外で実施してみて, その過程でふるさとや自分自身を振り返るという学習を実践されてい
るのですが, その中で子どもたちが自分のふるさとに対して振り返って見た時に, 自然と外国
のものが入ってくるという記述が印象的でした。日本にもすごく活かせるいい教育実践だと感
じました。日本の中でも最近外国の子どもたちがすごく増えています, そういった自分自身
を振り返るような異文化理解も大切だと思います。

皆さんの中の「ことば」って何ですかと, 皆さんの中で「ふるさと」って何ですかと聞かれ
た時に, 例えば, 自分は関西出身とか, 親が九州だから九州のことばなんだとか, そういった
ことの中に外国のもの, 海外で経験したものが入ってきて, 移動の経験が自然に入ってくると
いう語りの中で, 子どもたちの多様性を理解する佐倉先生の実践は面白いなあと読んで読みま
した。

それから, 第3章の山内薫さんの章も, 面白いと思いました。この本を読む前には, 「移動」

8 Shimoji Lawrence Yoshitaka (上智大学非常勤講師・社会学). 主な著書は, 『「混血」と「日本人」
——ハーフ・ダブル・ミックスの社会史』(2018, 青土社)。

という言葉は単純に国際移動や空間的移動を念頭に置いていたところが、人生のライフコースというものが「移動」としても考えられるという話がそこに書いてあって、それはとても衝撃的でした。その言語を習得していた時期、自分の人生の流れ、そして言語というもののつながりが非常に興味深かったです。言語は、「使わないと腐っていく」と言われるように、使うプロセスや経験がすごく大事だと考えると、やはりライフコースにおける「人生の移動」と「言語」との接点はとても大事な論点だと感じました。

第7章の上田潤子さんの中国残留孤児の章では、80歳くらいの第一世代から第四世代までの「移動」の話で、孫、ひ孫までお話を聞くという、これは本当に圧巻のライフストーリーの聞き取りだなと驚きました。この家族のファミリーツリーの図があったりとか、僕はすごく面白かったです。

2. 3. 面白い論点

この本の全体に出ている論点、「移動とことば」というのを集約してみると、まずことばというのはモノリンガルというのが前提とされてしまう場合がしばしばありますけれども、ことばは複数あるというのがまずあって、またことばというのは行為なんだということが序章や各章にも出ています。僕にとっては、7ページ目に出ている「ランゲージング」という概念もすごく面白かったです。

それは先のライフコースの経験ともすごくつながる部分だと思うんですけど、時間的な移動とことばというのがすごくつながっているかなと思いますが、「ランゲージング」というのは、「個別言語がランゲージとして存在しているという捉え方ではなく、動態的、相互作用的、複合的なものとしてランゲージングというふう捉える」ということが書かれていて、とても面白いなあと感じました。

最近アイデンティティというのをアイデンティティズというふう捉えようという試みがあります。例えば、マスキュリティ、男性性というのも複数あるというのを、オーストラリアの有名な研究者のレイウィン・コンネルが『マスキュリティズ』⁹という本で書いていたりします。そういう点をさらに深めていく、このingを付けるランゲージングというのはすごく面白いと思います。アイデンティティというのは何かに自分を同一視するというそのものの過程だ

9 Connell, R. W., (2005) *Masculinities*, Berkeley, Calif. : University of California Press.

と捉えると、アイデンティファイっていう動詞からアイデンティファイングということばが生まれるかわかりませんが、自分を何かに自己同一していく過程は人生のどこか一時点で永遠に決まるものではなくて、本当にライフコースで移動しながら流動的に変わっていく、複合的に増えていくというような概念かなと思いました。

同じように「移動」についても面白かったです。移動は空間的なものだけではなく、時間に関わる点や、言語間の移動もこの概念で捉えていたところが面白いと思いました。

第9章の大塚愛子さんと岩崎典子さんの章に出てくるシンディさんというろう者の方の話はすごく面白かった。いわゆる両親ともにろう者の家庭で育った子どもたちのことは「コーダ¹⁰」と呼ばれたりするんですけれども、その子どもたちの話が学生の頃から個人的に興味がありまして、シンディさんのお子さんたちもそういった両親とは手話で会話をし、それ以外の日常生活では日本語を使うという方々でした。その音声言語と手話との間の言語間移動、海外にも手話があるというのは知っていたんですけれども、こういった形で手話を通して移動している経験というのは、すごく面白かったです。

2. 4. さらに考えたい点

もう一つは、「非移動性」というか、「移動させられる」側面、アイデンティティとどう関係しているのかというところが、最後の「展望討論」の286ページのところで「移動させられた人」についてどう考えるのかというのが今後の課題として出てくるんですけど、それもすごく興味深かったです。

そもそも日本語というのがある種当然なものとして登場しがちかもしれないですけども、やっぱり日本語の中にも流動性とかそのランゲージング的な部分があると思います。僕の話ですが、家庭の中で怒られることばが二つあって、一つのは母のことばで、もう一つはおばあちゃんのことばで、一つは「アギジャビヨー」ということば、もう一つは「アヤマンズスカダネゴト」ということばなんです。どっちとも怒られるときのことばなんです。母親は沖縄の那覇出身なのですが、「アギジャビヨー」はそこのことばで、「Oh, my God!」みたいな感じ。僕が水をこぼしたとか何かを壊した時とかにいう怒ることばはすごく情動的なことばなので、僕の記憶にすごく残っています。もう一つは、父方のおばあちゃんにも怒られていたので、「あら、ま

10 Coda (Children of Deaf Adults) : ろう者の親を持つ聴者。幼少期より手話と音声言語の複数言語環境で育つのでその両方を使用する人が多いと言われる。

あ、仕方ないことだね」という意味なんですけれども、「アヤマンズ、スカダネゴト」と。実は、僕は10歳まで秋田の横手市で育てられたので、僕の故郷の言語というと、沖縄のことばは母の言語なんですけど、ふるさとの言語と言えば、身体化されているのは秋田、東北の方言なんです。

だから、すごく日本語の中でも複数あるっていうのを感じながら、この本を読んでいたの、その「移動」は国際間移動だけではなく、やっぱり地域間の移動というのもすごく大きいなあと思いました。以前、「関西から新幹線で関西弁を話しながら、友達同士で新幹線に乗っていて、品川駅で降りたとたん、二人のことばが標準語に切り替わる」みたいな話を聞いたことがあって、すごく「移動」と「ことば」というのが密接につながっている。

もう一つ、皆さんと議論したい点は、この本の中でやっぱりルーツがあることと、ことばが話せることと、移動ができるっていうことが焦点として取り上げられているんですが、「できる、話せる、ある」ということが大事なポイントとしても、逆に気になったのは「ないこと」「できないこと」「話せない」ということがアイデンティティとどう関係しているのかという点です。僕は「移動」とか、「ルーツが不在」とか、「できない」という側面の経験をすごくしてきたので、その関係からいろいろ気になることがありました。

僕の祖父は米兵だったのですが、母親が生まれる前にアメリカに帰ってしまったという。祖父はあちらで再婚し、祖母もこちらで再婚したので、母親は生まれて一度も父親に会ったことがありません。会う前に父親がアメリカでなくなったということで、ちょっと聞くとなんか悲しいことになってしまうけど、僕はあまり悲しいとか感じない。ただし、母にとってはルーツ不在なんですね。アメリカとのつながりが不在であるが故に、英語が話せないんだけど、やはり身体としてハーフとして日本の中で生活していくんですが、白人的な外見で、「なんで英語しゃべれないの?」とか、お父さんに会ったことがないのに父親のことを聞かれるとやはり難しいです。やはりこの「不在」とか、「非移動性」といったものと、「ことば」、さらに「アイデンティティ」ということについて、僕は自分の立場から考えられるとは思ったんですね。

僕は「ハーフ」とか「混血」の歴史を研究しているんですけども、戦後に着目するとやはり自分の家族みたいに、基地の周辺で生まれた子どもたちがすごく多かったです。また、在日とか、台湾とか、日本の植民地化した東アジアの地域の人々が日本に来ていて、その中で日本人と結婚した人も多く、その子ども達も日本に暮らしていたりもしました。けれども、やはりその米軍基地の子どもたちのケースの場合、圧倒的に先ほどの「不在」というのが多かったですね。だから、子どもたちは英語を話せないケースも多かった。一方で、英語が話せる子どもたちの親

は将校クラスでクライ¹¹がすごく高かったりするのです、そういった人たちはアメリカに移住するケースがとても多かったと思います。日本に残ったケースは結局しゃべれない。昔、「混血タレント」や「ハーフタレント」と呼ばれ活躍していた人たちのなかでもやはりしゃべれない人たちがいました。「在日コリアン」と呼ばれる人々の中でもやはり一世二世三世といった時に、朝鮮学校や韓国学校で勉強してきた人は話せたりするんですけども、やはり言語というのはだんだん「不在化」していく。さらに名前も日本語化していくので、僕の授業を聞きに来てくれた人たちの中には「自分も父親が在日なんですけど、ほとんど周りには自分のルーツを明かしていません」というような感じで話していたりする学生さんもいました。

一方、80年代後半から移民の背景が多様化することで、いろいろなルーツのハーフの子どもたちがすごく増えていくんですけども、その中で日系人、日系南米人の子どもたちの中で、やはりことばとしてはスペイン語とかポルトガル語がメインの子どもたちっていうのも日本に移動してきて、そういった人たちの移動の歴史や、背景とその言語というのはそれぞれ異なるなあという自分の研究対象に照らし合わせながら考えました。

2. 5. 言語と身体性, 階層, 親密圏

最後に話したいテーマは、まず、「言語」と「身体性」という問題です。第2章の倉田尚美さんの章に、りかさんという人が出ていて、両親とも日本人なんですけど、日本に来て日本語がしゃべれない、お店とかで注文するときにも、「なんで、この人、日本語しゃべれないんだろ」とって見られて、注文することさえ大変なんだといった話が出てきます。僕は、すごく興味深いなと思いました。例えば、在日のハーフの子どもは外見も日本人として見られていたりするので、その自分のルーツというのを表出しにくかったりするけど、一方で、日本語で話すことが周囲から前提とされるんですね。りかさんの場合も、日本語が話せるという前提で見られて、しゃべれないのが周囲の違和感につながっていた。さらに、僕の母親とかだと外国人として見られてしまうので、逆にその日本語が話せることに対して不思議に思われたり、英語がなぜ使えないと不思議に思われてしまうことがある。

見た目で外国人扱いされてしまうというのは、僕のインタビューしている協力者の中にもありました。彼の場合、どうやって回避するかというより、「まずこちらから話しかけるのが大事」

11 軍の位。階級。

と話していました。それを考えると、やはり言語が出てくるんですね。見た目で外国人扱いされる可能性があるときに、まず自分からとにかく話しかける、「こんにちは」とか自分の名前を言ったりすると、「ああ、この人は日本語しゃべれるんだ」みたいな相手の反応がある。身体を変えることはできないし、その真実を変えることもできないけど、言語と立ち振る舞いでなんとかその場をやりこめるというところがあると感じました。

次は、お金と言語という話はこの本の中ではあまり出てこなかったかもしれないんだけど、すごく僕は重要だと思っています。なぜかという、学ぶこと、移動することは、やはりお金がかかると思います。もちろん、skypeとかそういった手法で、単純にお金が絶対重要かというわけではないと思いますけれども、やはり僕の母親も母子家庭で育って、英語の教育を受けられなかったということもありますし、やはり当時はお金がなかったので簡単にアメリカへ移動できなかった。やはり移動とその言語にはお金、ある種、階層や経済状況といったことも関連すると思うので、それをどう考えればいいのか。それは家族構成、例えば、片親家庭も、言語習得に関係するかもしれません。もう一つ、「非移動性」、移動させられてきたのと合わせて、移動していないコミュニティも気になりました。「ルーツがあること、話せること、移動できること」ということとアイデンティティの話がたくさん出ていたんですけども、逆に「不在であったり、できなかったり、話せないこと」とアイデンティティとどう関係しているのか。この本を読んだときに僕のルーツというとやはりアメリカになるんですけど、僕は英検三級なんです。僕は外国語学部で朝鮮語専攻だったので、韓国語のほうがどちらかという、話せる。だけど、英検三級というのが自分にとってすごくトラウマ的なんですけど、でも、ある意味それで自分を納得させている部分もあって、その自分が英語を話せないってことこそがその歴史とすごく関連していると思います。父親不在で育った母親を見ていて、やはり英語が全く話せないんで、そういったこととアイデンティティ、父とのつながり、ルーツとのつながりというのを考えるのもいいかと思っています。

最後に、ルーツとともに、もう一つ面白かったのが親密圏と言語という話も面白かったです。それは三宅和子さんの章に出ていたんですけど、RafaさんとSakiさんの話で、Rafaさんがポルトガル語なんだけど、Sakiさんがポルトガル語を勉強して、Rafaさんも英語を勉強して、なかなか大変だったけど、身につけていくみたいな話があって、自分のルーツだけではなくて親密な関係性の中での言語という点も、すごく興味深かったです。これも個人的な話なんだけど、私のパートナーは日系ボリビア人なんですけど、僕は自分の母親とは全然交流しないんですけ

れど、向こうの母親には毎日電話しているんです。それもスペイン語で交流しているんですね。ほとんど幼稚園生みたいな「何食べた」「何している」「どこにいる」みたいな話しかできないのですが、やはり「家にいるよ」、「ご飯食べたよ」みたいな、そういう話を毎日繰り返しているんで、そうやって親密になったものと自分の親密圏で語られる言語と、自分自身の関係性というのもライフコースによって変わりうるものなんだなと感じました。

2. 6. 〈岩崎典子のコメント〉

今回コメントをくださった3名の方全てがご専門の視点からだけではなく、ご自分やご家族の経験から興味深く、そして鋭く洞察のあるお話を聞かせてくださいました。下地さんのお話もとても刺激的で、今後「移動とことば」の研究をする上で少なくとも留意するか、積極的に研究していく必要があると感じた点がいくつもありました。そのうち特に私が今後の発展の鍵になると考える2点を挙げます。

まず、一点目は地域間の「移動とことば」です。下地さんが「日本語というものがある種当然なものとして登場しがち」とおっしゃる通り、「日本語」という表現が何ら修飾されることなく当然のように使われることが多いのは確かです。今後、いわば「日本語の境界」とも言えそうな、日本語の複数性にもっと目を向ける必要がありそうです。下地さんが第4章本間祥子論文の佐倉先生の実践を読まれて、シンガポール在住の子どもたちが自分のふるさとについて「自分が関西出身とか、親が九州だから九州のことば…といったことの中に海外で経験したものが入ってくる」という子どもたちの多様性についての報告が印象に残ったというのも、ふるさとや自分のことばが単に「日本」、「日本語」というより特定の地域、特定の地域のことばだったことも関係しそうです。下地さんご自身が子どもの頃、ご家庭では沖縄と秋田という地理的にはかなり離れた地域のことばが日常的に使われ、空間的移動なしに地域語間の移動があったこと、「身体化されている」のは東北方言だと感じられていることをとても興味深く伺いました。後日、この件について詳しく伺ったところ、お母様は沖縄から秋田、そして東京に移動されたそうで、下地さんは子どもの頃、秋田から東京へという地域の移動、それに伴う言語間の移動（東京方言への移動、一人称代名詞「おら」から「おれ」へ）も経験されたそうです。今後、地域間の移動も含める「移動とことば」の視点が「日本語」とその使用者を理解するのに重要かと思います。

次に「不在」と「非移動性」（「(ルーツが)」「(ないこと)」「(移動)できない」「話せない」こ

と)です。下地さんのお母様のように身体性によって周囲の目が「海外のルーツがある」「移動できる」「話せる」ことを当然視するときに実はそうではない場合のギャップがその人にどのように影響するのか。今まで見過ごされていた点です。移動が顕著な人々は目に止まって研究対象となりやすかったということもあるかもしれませんが、今後、「不在」や「非移動性」についても見ていく必要を感じます(ただ、周囲から期待された移動をできず、期待されたルーツも不在という下地さんのお母様も、沖縄から秋田、そして東京という移動をされた。もしかすると、「沖縄」というルーツの存在は強く意識されていたかもしれません)。

一方、逆に、空間的には移動していない人々の間で、周囲に移動してくる人々との接触により(地域語を含む)言語間の移動が常態化していき、「移動できない」「話せない」と考えられていた人々のことばにも必然的に影響が及び、新たなことばの現象・使用が現れることでしょう。今まで以上にことばの流動性、ランゲージングが観察されることは間違いありません。この点でもこれまでと違う「移動とことば」研究が展開しそうです。

ことばの流動性がアイデンティの流動性にもつながることは必至です。「アイデンティファイイング」の過程における地域性と国際性の兼ね合いも興味深いです。未知のことも多いので、まずは探索的で丁寧な事例研究を重ねることで、現象の実態を明らかにして行きたいと考えます。ご自分の経験から具体例を挙げながら、重要な課題を提示して下さったことを感謝しています。

3. 小笠原の島々から「移動とことば」を考える

デビッド・チャップマン¹²

3. 1. はじめに

まずは私の背景について少し述べたいと思います。私が初めて日本に来たのは32年前です。はじめは、英語を教えたりしていて、そのまま日本に滞在しようと思っていたんです。

私は、今まで3回日本に長く滞在したことがあります。2回目は夫婦として、3回目は子どもを連れて日本に来てほぼ2年間いました。そのとき早稲田大学にお世話になって、娘は近く

12 David Chapman (クイーンズランド大学・日本研究)。主な著書は以下。*Zainichi Korean Identity and Ethnicity* (2007) London, Routledge; *The Bonin Islanders, 1830 to the Present: Narrating Japanese Nationality* (2016), Lanham: Lexington Books; *Japan's Household Registration System and Citizenship: Koseki, Identification and Documentation* (2014), London: Routledge.

の小学校に通っていて、長男は中学校に通っていました。この本を読んで、そのときのハプニングを思い出しました。

ある日私はその小学校の娘の先生に呼ばれました。私達の日本に滞在する予定は2年間というのを先生に説明すると、その場で先生に「チャップマンさん、あなたたちは2年間の滞在ですが、娘さんを日本人として扱ってほしいですか、それとも短期滞在する人として扱ってほしいですか」と聞かれました。どういうふうに答えればいいのか、口から何も出てきませんでした。ショックだったんですよ。だから、「いや、ちょっと考えさせてください」と言いました。

そして、うちに帰って妻と相談して、「どうしようか」と考えました。結局、学校に行って、「三年生で、漢字が難しいので、ちょっと特別扱いをお願いします！」と先生にお願いしました。円満に答えたんですけど、結局、娘は漢字をあまり勉強しませんでした。日常会話ではできるようになりました。今、娘は20歳になって、日本に留学しています。ただ漢字はまだ娘にとって難しいようです。

3. 2. この本と私の研究

では、本についてお話ししましょう。この本を読ませていただいて、いろいろな面で深く考えさせられました。それで、「移動とことば」は日本語教育の世界で非常に大事な課題だとわかってきました。日本と日本語の固定概念を問い直すというのは革新的です。それがこれからの新しい道を開いていくのではないかと思います。

いくつかの章を取り上げながら私の研究と関連づけて話していきたいと思います。そして大切な課題について、私が貢献できればいいなと思います。私はコメントさせていただきますが、質問もたくさんあります。

私の研究分野は「日本研究」です。その中では、歴史学と人類学のアプローチを使って、研究の主なテーマは「日本社会のマイノリティ」です。それで、どういうきっかけでこのテーマを選んだかといいますと、私は最初日本に来た時大阪に住んでいました。そのとき親しい友達がいて、ある日に突然彼が「私は日本人じゃない」と私に報告しました。私は「えっ」と思って、その話を聞いたら、第一言語は日本語、生まれも育ちも日本だということです。見た目も日本人という感じなのに、どうして日本人じゃないのか？と聞きました。すると、「在日コリアンだよ。韓国人なんだ」と言うのです。それで、アイデンティティとかについて考えさせられて、もう少し知りたいと思って、これを私の Ph.D のテーマにしました。

ただ、在日コリアンだけではなくて、日本の戸籍の歴史も少し研究してきました。最近是小笠原諸島（ボニン・アイランド）の歴史について研究していました。その研究の中で、今日のテーマに関係あるハプニングについて、取り上げて説明したいと思います。

私はフィールドワークで、父島に7,8回くらい行きました。みなさん、父島はどこにあるかわかるとは思いますが、よくテレビの天気予報に出るんですけども。東京から1000kmくらい離れていて、船に乗って、片道25時間くらいかかります。かなり遠いんですが、東京都内です。

それで、2回目か3回目に父島に行ったとき、ある日資料館でいろいろな資料を調べていました。真夏だったので、終わったら冷たいビールでも飲みに行こうかと思って、近くにあるバーに入りました。店名は「ヤンキータウン」というのです。もともとヤンキータウンというのはバーの辺りの地名でした。そして、中に入ったら知っている人がいて、「こんにちは。元気ですか。」と挨拶しました。それからビールを注文して、席に座ったんです。

すると、向こう側に、東京から来た夫婦が座っていました。その奥さんは私に突然「すみません、日本の方ですか？」と聞いてきました。「えっ」とびっくりしました。結構ショックというか、驚きました。はじめてそういうことを言われて、不思議だなあと思いました。だから、言ったんですよ。「私はオーストラリア人です。日本人じゃない。」と。そして、「なんで私が日本人だと思ったんですか？」と聞くと、「この島だとわからない」と言うんです。

それがどういう意味かという、みなさんは小笠原諸島の歴史をご存知かどうかわかりませんが、今年（2018年）は、日本に返還されて50周年になりました。少し説明しますと、父島と母島は、1827年には英国の領土でした。そして3年後、船で20数名ぐらい父島にやってきました。船に乗っている人はヨーロッパ人や、イギリス人、アメリカ人でした。太平洋の島々からの多くの女性もいました。そして1876年に、小笠原諸島は急に日本の領土になりました。それで、島民全員は帰化して「日本人」になりました。ですから、最初にやってきた人の子孫は今でも父島にいます。だから、私みたいな顔をした日本の方がいます。そう考えると、さっきの質問はそんなにおかしくないというわけです。

ただ、質問した女の人はある程度期待していたのではないかと思います。要するに、島の歴史を知っていて、島に来てそういう違った顔をする日本の方に会えるのではないかと。私の姿を見て、「あ、この人はもしかして最初やってきた人の子孫じゃないか」と思ったかもしれません。ですから、私がオーストラリア人ですよと言ったために、少しがっかりしたみたいです。

その後、私はいろいろ考えて振り返ってみたんですけど、私の反応も不思議なのではないかと

思いました。私は「どうして私が日本人だと思ったんですか」と質問しましたが、逆に「Why not?」と言えるじゃないですか。私は、何十年も日本のマイノリティについて、その血統主義や固定概念についていろいろ疑問視していたのに、突然「日本の方ですか」と質問されたら「ショックだ」とか「驚いた」という反応をしてしまったことは、基本的におかしいと思います。だから、私の顔を見て「日本人じゃない」ということは当たり前、当然というふうに思う人がほとんどだろうと思いますが、それは反省しないといけないと思います。

3. 3. 移動と日本社会

『移動とことば』という本は、この「Why not?」という疑問の方向に進んでいるのではないかと思います。例えば、9ページに書いてありますように、「日本と日本語という固定概念に裂け目を開けることにより、人とことばと社会の関係を問い直し、それから新たなリアリティと人間理解を探求したい」ということは、これまでの「日本人論」的な姿勢を批判的に見ているのです。三宅さんが使っていることばを借りますと、この本は、白と黒、自己と他者の間の灰色部分のリアリティを把握することがポイントになっています。すごくいいことだと思います。

この本は、「移動とことば」という bifocal なアプローチを用いて、「移動とことば」の視点から、地動説の複合的・動態的・多元的・流動的・立体的なリアリティを明らかにするという目的で書かれていて、非常にいまの時代に合っていると思います。

具体的な例として、私は父島のフィールドワークで、最初に父島にやって来た人の子孫に何回もインタビューした時、特にアイデンティティについて尋ねました。当然ながら、多様な答えが出て来ます。例えば、「私は日本人です」「私はアメリカ人です」「私はアメリカ人でも日本人でもなくて、僕はただの Bonin Islander です」とか、また「私は何人かわからない」という人もいます。さらに非常に面白いのは、「返還の前は、私はアメリカ人でしたが、今は日本人です」という答えでした。Bonin Islander は日本籍なのに、アイデンティティは複雑、多元的、多様です。

第7章の上田潤子さんの「ある中国残留孤児の系譜」というテーマを例として取り上げますと、上田さんが書かれたように、歴史の中の人々の移動もそうですが、複数の言語、複数の文化の間で葛藤する人は、移動しながら複雑で多様な自己を形成する過程を経ます。頭の中で、自分のアイデンティティはどんなものか、いろいろ考えているというのは明らかです。

そして、この移動というテーマの中で面白い点がもう一つあります。移動の意味は幅広い解

積があります。その中の一つは、人は移動しますが、「周りの環境が変わって、移動する」ということです。父島の場合、最初にやって来た人は移動しましたが、そのあとずっと移動せずに島に滞在しています。変わったのは島の空間です。つまり、最初、島はイギリスの空間で、それから日本の空間になりました。そして、そのうち、戦後は1968年まで父島はアメリカが占領して、アメリカの空間でした。沖縄と違って、その頃、島の学校で使った言語は英語でした。それで、急に、1968年に小笠原諸島は日本に返還されました。だから、国家空間は動いているのですが、人々は動いていないのです。要するに、「移動せずに移動した移動」というか。その点では、もちろん沖縄もある程度父島と同じでした。

3. 4. 視点は multifocal

歴史的には、人間の移動という現象は新しくないですが、現在の移動の規模は増加していて、世界で7人に1人が移住者であるという統計が出ています。想像のつかない人数です。もちろんこういう状態は日本に影響があると思います。言うまでもないですが、日本の場合は、高齢化や少子化、過疎化のために人材が足りない状態です。こういう話はもう何十年も前から話題にのぼっていますが、現在深刻な問題になりました。日本は外国人労働者が128万人（2017年）で、5年前の2倍にもなりました。いま日本のコンビニやレストランに入ると、ほとんどの店員さんが外国の方です。ベトナムやミャンマーの人がたくさんいます。

この間読んだ新聞の記事では、ある調査の結果によると、外国人労働者にとって日本で一番難しい問題はことばだということです。この記事での「ことば」というのは狭い意味の解釈だと思います。ただの language という意味ですね。この本はそれとは違って、「ことば」というのは広い意味として討論されています。要するに、language だけではなく、アイデンティティ、生活のストラテジー、コミュニケーションの技能などが含まれています。

例えば、第8章の八木真奈美さんの「Agency」っていうのは非常に面白いと思います。経験の移動ということですが、これは自分の人生の中の経験をもとに戦略的に工夫をして、日常生活がプラスになるようにするということです。社会の中でうまくやっていくためには、ことば以上のスキルも必要だからです。

最後の「展望討論」にも書いてありますように、移動とことばはさまざまな研究分野や教育に関連してくるテーマです。多様な課題として、移動とことば以外にアイデンティティとか帰属意識とか国籍、文化などを取り上げているので、bifocal というより、multifocal になってい

ます。つまり、bifocal は二つの視点から見ることですが、multifocal は複数の視点から見るということです。この探求の中では、いろいろな分野で当事者の声も出ていますが、これは日本と日本語の固定概念を広く開けるために、この灰色部分のリアリティを把握するという目的は達成できたと思います。

逆に固定概念を持っている人は自分で頭の中にあるリアリティは事実だと解釈しています。そういう人にとっては日本の単一民族論、血統主義の固定概念はリアリティとして解釈しています。だから我々は固定概念ではなくて、multifocal の考え方で説得するために、現場の声を示すのは非常に効果があると思います。ですから、たくさんの人にこの本を読んでほしいですね。

3. 5. さらに考えたいこと

最後になりますが、二つの質問をしたいと思います。一つ目は、「移動とことば」の前提として、ことばは英語の language という意味より幅広くて、ディスコースという意味に近いのではないかと思います。ですから、ディスコース（言説）と言葉の関係についても考察すればどうかと思います。特に、アイデンティティについて話すとハーフとか、日本人、外国人、定住外国人、在日、日系とか、いろいろなラベル（ことば）がありますが、これらの言葉は言説の概念の中でもう少し考えたいと思います。

二つ目は、本に出ていた「スーパーダイバーシティ」、超多様化社会ということばについてです。このスーパーダイバーシティというのは、流動化する社会のパラダイムシフトと書いてありますが、これからの日本社会はますます変わっていくので、逆に移動者だけではなく、定住者（日本人）でも日本社会にインパクトが大きいと思います。

3. 6. 〈川上郁雄のコメント〉

チャップマンさんのコメントは、彼の日本研究に基づくもので、興味深いものでした。私が彼に初めて出会ったのは、30年ほど前です。私が国際交流基金の派遣する日本語教育専門家として豪州クィーンズランド州の教育省へ赴任したとき、彼は現地の高校で日本語と科学と体育を教える教師でした。当時、私は妻と子どもたちを連れて赴任し、のちに大学教員となったチャップマンさんは家族を連れて早稲田大学に来られました。チャップマンさんのコメントに出てくる最初のエピソードは、その時のことです。つまり、共に「移動する家族」の歴史を持ち、彼は日本研究をし、私はオーストラリア研究を行ってきたのです。

その頃から、彼とよく議論したのは、「日本と日本人の境界」です。ある研究誌で「日本と日本人の境界」をテーマにした特集を一緒に組んだこともありました¹³。チャップマンさんが小笠原で経験した、「日本の方ですか」と問われたこと、そしてチャップマンさん自身が「なんで私が日本人なの？」と答えた自身の答え方に疑問を呈しています。長年日本研究を行い、日本のマイノリティ研究の最前線にいた自身の反応を振り返り、吐露した自分自身への疑問は、私たち一人ひとりが持つ「認識枠」が簡単に変わらないことを示唆しているように思いました。「移動」が常態化する現代社会を意識しつつ「日本人の境界」を専門とする研究者であっても、咄嗟の反応は固定的な発想になるという指摘は、貴重で、重要です。

また、小笠原を例に、「移動せずに移動した移動」という比喩的な表現は、小笠原諸島に関する歴史的視点からの指摘でした。これは、戦前の台湾や朝鮮半島で行われた日本語による教育を受けた人たちにとっても、同様のことです。生活のために、また生きるために、学ばざるを得なかった言語という意味では、世界各地で実践された植民地主義教育の歴史と重なります。その歴史的事実の中にも、そしてそれに続くポスト・コロニアル時代の社会においても、「移動とことば」研究で取り上げるべき課題は多くあると思われます。

最後にチャップマンさんが指摘された二つの点も、重要です。一つは、「ことばには language という意味もありますが、ディスコースという意味もあります。」と述べ、「ハーフとか、日本人、外国人、定住外国人、在日、日系とか、いろいろなことばがあります」と述べた点です。これは、「移動とことば」研究において、社会的コンテキストに関する研究や、歴史的研究の必要性と重要性を指摘していると理解しました。ことばを使用する人は、他者や社会との関係の中で生きているわけで、その社会的コンテキストの中で使用されることばが個人の意識や考え、行動、認識等に大きく影響していく。その総体となるものをディスコースと呼ぶならば、「移動とことば」という bifocal な視点から multifocal な研究にならざるを得ないだろうというチャップマンさんの指摘も、重要な指摘であり、研究を進める上で常に意識すべき点でしょう。

もう1点は、「スーパーダイバーシティ」、超多様化社会という点が定住者にもインパクトが大きくなるだろうという指摘です。この指摘はその通りです。超多様化社会はすべての人に関わることです。「移動とことば」という研究領域は、移住者や複数言語環境に生活する人に限定されるものではありません。なぜなら、「定住者」と自覚する人も、多様な人々と日常的に接触

13 民俗学や文化人類学等を研究する「比較日本文化研究会」の会誌『比較日本文化研究』第17号(2014)で、特集「『日本』『日本人』の境界を問い返す」を組んだ。

したり、人生の間に定住と移動を繰り返す可能性もあるからです。

「移動とことば」研究は緒についたばかりの新しい領域です。本書で述べたように、「移動とことば」研究には地動說的発想のパラダイム転換が求められます。これまでの人文社会科学で使用されてきた集団や個人を捉える従来の枠組みを超える、流動的で、複層的で、そして時空間に広がる「生のリアリティ」を捉える新たな視点が求められており、その視点に「移動とことば」が重要な切り口になると考えます。

エッセイ

日本語を学ぶ子どもと向き合う

私の英語習得回顧録

山崎 遼子*

© 2019. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

アメリカオレゴン州のポートランドで週に一度、日本語クラスを担当している。場所は知人のヨガスタジオ。幼児クラスと小中学生対象のクラスを設けている。

小学生の生徒、リノ（仮名）はとても意欲的に日本語を学ぶことができる。先日、リノがこんな文を書いた。

ももちゃんがにほんごがこうを やります。でせんせいを たすける。あとれねるので
それのあと みんなを たすける。それでおはんをみてでたんぼぼをあさぶ
でばんだであそぶ。つぎにたべて めいかい（もう一回）ねるのおきてでありく。
おわりです。

ももちゃんというのは、リノが提案した日本語クラスのマスコット。彼女は猫が大好きで、猫のぬいぐるみがインスピレーション源になっている。「(猫のぬいぐるみの) ももちゃんは、日本語の学校に行っていて、先生のお手伝いができる。あとで寝る。みんなを助ける。お花を見て、たんぼぼやパンダと遊んで、食べて、もう一回ねて、おきて、歩く。」そんなことを伝える文だ。リノは「読む・書く」に比べて「聞く・話す」日本語の経験が多いので、それを土台に

* 米国オレゴン州在住。

“自分が”聞き取った通りに文字にしている。

「先生、できた！」

無言でもくもくと書いていたリノが元気いっぱい手を挙げ、そのノートを見せてくる。この活動に対する意欲が溢れ出ているのがわかる。

ノートを見た私。まず、リノがたくさん書いたことを褒める。でも、私の心の中には大きな問いが生じていた。

「間違いを一つ一つ指摘して直させるべき？ どうしよう」

こういう迷いは、教師をしている人なら誰でも直面するものだと思う。

冷静に考えれば「書くことの目的は、間違えずに書くことじゃない。自分が伝えたいことを相手に対して表現するためのもの。間違えずに書くことはそのためのスキルだ。」と思い直せる。でも、目の前で子どもがたくさんスペルミスをしていると、一から十まですべて直すことが、自分の仕事であるような錯覚に陥ってしまう。でも…。

「今この子は、ことばの成長においてどの段階にいる？」

「今、日本語に強い意欲を持っているこの子とこの子のことばに対して、私はどんな向き合い方をしたら良い？」

目の前の間違いにすぐ飛びついて修正するのではなく、こんな風にその子の言葉の段階や動機も交えながら俯瞰することで、自分の見方が変わってくる。私はまだまだ訓練中だけど。

そんな場面に直面した日の帰り道、ふっと「自分が英語を学んだときはどうだったっけ？」という問いが浮かんだ。空には雲がかかった月が浮かんでいた。

私は小学校5年生ぐらいのとき、週に一度か二度、地元の英会話教室に通い始めた。ハロウィンなどのイベントがありテストはない民間の教室で、英語圏のネイティブの先生が教えてくれた。

ある時、先生に対して手紙を書くという活動があった。その教室では先生が何回か変わった

けれど、そのときの先生はオーストラリア出身のとても優しい先生だった。私は「その先生に対して英語で手紙を書いてやり取りする」という活動が大好きだった。自分が書いたことに対してお返事がもらえるのは嬉しかったし、先生の字はとてもキレイに整っていて、子ども心に感動してもいた。

私の英語のレベルはまだまだ拙いものだったので、手紙の内容は「先生へ、私は週末お父さんとつりに行きました。先生は釣りが好きですか?」とか「先生へ、私はディズニーランドが大好きです。先生はどのキャラクターが好きですか?」などといった程度のもの。文法や綴りの面では、いろいろ間違いもあったと思う。それらの間違いを直されたかは、今ではあまり覚えていない。でも、その活動を通して私は「英語なら日本以外の国の人とも伝え合えるんだ。英語がわかるっていい。楽しいな」と感じていた。ほんわかと英語に対する「好き」の思いが芽生えたのはあの頃だったのだろう。

その後、英語圏に留学することなどはなく、高校まで日本で英語を勉強した。その高校でも、英語をとりまくある一つの出会いがあった。

英語科のE先生は、おじいちゃん先生で少し突飛なところがあった。雨の降っていない日に長靴を履き、(健康のために)両腕を振り回しながら、「おはよう」などと声をかけてくれたっけ。英語教員室では一人毛布を持参して床に敷き、休み時間にそこで横になり休憩をとっていた。試験勉強が重視される高校で、休むということの大切さも私はこっそりその先生から学んだ気がする。

さて、高校に行っても私が一番好きな教科は英語だったが、E先生からある日突然声がかかり、「山崎、英字新聞を一記事切り抜いて、ノートに貼って訳してこい」と言われた。その日から私は、子ども用の英字新聞から好きな記事を選び、それを切り抜いてノートに貼り、その横に日本語訳を書くようになった。週に一度、朝、E先生のところにそのノートを持っていき見てもらった。先生は間違いも指摘してくれたけど、「(この訳は)上手い!」などと叫んで、良いところがあれば褒めてくれた。今考えると、忙しい高校の先生が一人の生徒のために朝の5分を使ってくれるって、想像できないほど貴重なことだ。

そんなある日のこと。私は料理が好きだったので、パンケーキの作り方の記事を訳して持っ

ていった。その中のあるフレーズ（たしか「Put」を使った簡単なフレーズだった）が、料理に詳しくないE先生には理解が難しかった。すると、先生が私に向かって「俺は料理が全くわからないから、（この記事の英語に関しては）山崎の方が専門家だ」と言ってきた。 — ズドン。

私はその時、ものすごい衝撃を受けたのだ。「英語の先生より、私の方が専門家？そんなことってあるの？」そんな戸惑いを感じながらも、心は高鳴っていた。

この二人の先生が私と向き合ってくれた経験は、今、英日翻訳をメインの仕事にしている私を形作る確かな根拠となっている。私の英語ということばの力は、これらのエピソードと一緒に時を刻み、今に至っているのだ。

その今、私は週に一度だけ「先生」と呼ばれ日本語を「教えて」いる。

どんな活動が、どんな瞬間が、どんなエピソードが子どもたちの将来に影響するのか。それは子どもたちが主体的に汲み取っていくことだから、私に強制力はない。けれど、私がどのように向き合うかは、子どもたちのモチベーションや好きという感覚に影響することがある。このことは忘れないようにしなきゃ。自分の心に確認のスタンプを押す。

今私がどのように対応したら、この子は自分でその芽を育てていけるのだろう、この子の見方や世界は広がるのだろう。そんな風に考えていたら、来週、リノの文を指導する私の向き合い方も変わってきた。

「そうだ！来週、こうしよう。」

見上げると、さっきの雲は流れて消え、明るい月が出ていた。