



研究論文

## 複数言語環境にある親子は ことばを学ぶことをどのように捉えているか

複数のことばに対する意味付けの変容過程から探る  
ことばの教育の可能性

本間 祥子\*

### ■要旨

本稿は、複数言語環境にある親子のことばの意味付けをどのような視点で捉え、ことばの教育のあり方を考えていくべきなのかを検討したものである。そのために、複数言語環境にある親子それぞれをことばの力を育む主体と捉え、親と子の複数のことばに対する意味付けの変容過程を追った。分析と考察から、ことばの教育という観点から親子にとっての複数のことばの意味付けを捉えるには、親子が複数のことばの間を行き来するなかで見出していくことばの意味を問う視点、親子が相互構築的に見出していく複数のことばの意味を問う視点、複数のことばに対する意味付けを社会的な観点から捉え直す視点をもつことの重要性が明らかになった。この三つの視点に立ち、複数言語環境にある親子それぞれが複数のことばをどう意味付けているのかを捉えながら、ことばの教育のあり方を考えていくことの重要性が示唆された。

©2012. 「移動する子どもたち」研究会. <http://www.gsjal.jp/childforum/>

### ■キーワード

移動する子ども  
複数言語環境にある親子  
主体  
ことばの意味付け  
ことばの教育

## 1. 問題の所在

人々が国境や国家にとらわれず世界中を移動しながら生きる現代社会において、大人たちにとりまわられ、複数の言語や文化の間を行き来しながら成長する「移動する子どもたち」(川上, 2011) が急増している。年少者日本語教育では、日本語を学ぶ子どもたちが直面することばの問題が深刻化するにともない、子どもたちのことばの力をいかに育てていくのか

\* 早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程 (Eメール: [blythe1110@gmail.com](mailto:blythe1110@gmail.com))

が長年に渡り議論されている。

年少者日本語教育が抱える課題の一つに、「子どもを取り巻く言語環境の整備」(石井, 2009)が挙げられる。多くの先行研究の知見から、子どもはことばを使った他者とのやり取りを通して、自分にとって意味のあることばの力を獲得していくことがわかっているが、一般的には、目標言語環境にいれば、子どもは自然にことばを学ぶという認識が根強く浸透しているのが現実である。それゆえ、子どもを取り巻く周囲の大人たちに働きかけ、「言語環境の量や質、接触の仕方などについて吟味し、積極的に環境整備や学習支援をする必要がある」(石井, 2009, p. 152)と考えられている。

このような先行研究の流れを受け、子どもの言語学習環境にもっとも大きな影響を与えている「親」の存在が注目されるようになった。子どもにとって家庭はことばを学ぶ基盤となる場であり、子どもたちがどのような言語学習環境に置かれるのかは、親の意思決定と行動による部分があまりにも大きいからである。しかし、日本国内においては、外国籍の親などを対象にしたサポートはあまり充実していないこともあり、複数言語環境で成長する子どもが直面することばの問題は、親たちに認識されにくい。近年、外国籍の親を対象にした実態調査からは、親たちは日本語や日本の教育制度に精通していない場合が多く、子どもの教育に関する知識や情報が不足しているために、子どものことばの力を育てていくための具体的な取り組みが、ほとんどなされていないことがわかってきている(石井, 2000; 石井, 2007; 鈴木, 2007; など)。

このような現状を危惧し、近年では、日本語教育の視点から外国籍の親を支援することを通して、子どもがことばを学ぶより良い環境を整えようとする動きが見られるようになった。例えば、母親の母語を通して子どものことばの教育を継続するために日本人支援者は何ができるのかを探った研究(小田, 2009)、外国人家庭の子育ての環境を改善するために、日本の幼稚園や保育園が「平易な日本語」を使用することを提案した研究(内海, 仁科, 富谷, 2010)、外国人家庭における教育の実態を調査し、親にどのような知識や情報を提供すべきかを検討した研究(宮崎, 宮本, 河北, 櫻井, 坂本, 2011)などが、効果的な支援方法として提示されている。これらの支援方法は、これまで見えにくいとされていた子どもの言語教育に関する外国籍の親の意識を明らかにしている点と、子どもたちのことばの学びを支えていくために、支援者はどのように親に働きかければ良いのかという具体的な道筋を示している点で意義があると考えられる。

しかし、このような研究成果が積み重ねられていく一方で、いくつかの疑問が残る。例えば、親の出身国ごとに個々の家庭を分類し集団類型化したうえで問題解決の糸口を探る研究が多い点、親たちに提供すべきといわれる情報の内容とは、「高校受験」や「日本の学校文化」というように大まかな表現にとどめられている点、支援の結果、子どもたちのことばの力にどのような変化が見られたのかという報告が少ない点など、曖昧かつ対処療法的と感じられる側面もある。これは、なぜなのだろうか。

この背景には、支援者がいかに複数言語環境にある親子を支援するかが議論される一方で、そもそも親子はかれらのもつ複数のことばをどのように捉えているのかが、十分に議論されてこなかったという原因がある、と筆者は考えている。日本語を学ぶ子どもたちへのことばの教育は、従来の日本語母語話者の子どもを到達目標としたことばの教育のあり方を見直し、子ども自身が自分のことばの力をどう認識し評価しているのかという「主体性の言語学習実践」(川上, 2011, p. 27) となることばの教育へとシフトしてきている。つまり、日本語を学ぶ子どもたちに対する言語教育実践は、子ども自身にとって意味のある「主観的な日本語能力」(同) の育成を、実践者が子どもとのやり取りを通して育てていくことを目指しているのである。このことを考えると、子どもたちのことばの力を育むうえで、子ども自身が自らのことばをどのように捉えているかを問う視点は欠かせないはずである。実際に、日本語を学ぶ子どもが、日本語や日本語学習をどう捉えているのかということ、子ども自身の語りや実践を通して探る試みがなされ、子ども自身が自分にとって意味のあることばの力を主体的に育んでいく様子が明らかになりつつある(山口, 2007; 井口, 2011; 尾関, 2011; など)。

子どもたちの親もまた、子どもたちのことばの成長を支える主体的な存在である。渋谷(2010)は、スイスの日本語学校で幼少期から日本語を学んでいた成人学習者とその母親の双方の語りに注目し、母子それぞれの視点から、日本語や日本語学習体験がどのように意味付けられていたのかを描き出した。日本語学習の継続や動機付けが難しいといわれる日本国外において、母子がそれぞれの思いを抱きながらも支え合いながら日本語に向き合ってきた軌跡を、双方の視点から振り返っている点で意義深い。また、佐伯(2011)は、親が移動する子どものことばの発達過程をどのように捉えているのかを縦断的に追い、教師や支援者だけでなく、親もまた子どものことばの力をともに探求する主体的な存在であることを明らかにした。そして、親自身も教育実践者と捉えることが可能であるとしたうえで、子どもたちのことばの教育を考えていくことの必要性を主張している。

以上の知見から、移動する子どものことばの力とは、教師や支援者とのやり取りを通して育成される主観的なことばの力であると同時に、親子がともに支え合って探求しているものであるということがわかる。それゆえ、従来のように支援者の視点から、複数言語環境にある親子をどのように支援していくかを一方向的に語るだけではなく、個々の親子がかれらのもつ複数のことばをどのように捉えているのかを問いながら、ことばの教育のあり方を考えることが重要であるといえるだろう。そこで本稿では、複数言語環境にある親子それぞれをことばの力を育む主体と捉え、親子それぞれが、かれらのもつ複数のことばをどのように意味付けているのかを探っていく。そのうえで、複数言語環境にある親子のことばの意味付けをどのような視点で捉え、ことばの教育のあり方を考えていくべきなのかを論じていく。

## 2. 実践の概要と研究方法

### 2. 1. 調査対象と実践の概要

調査の対象は、小学校 2 年生の児童 Y (以下, Y) とその母親である。Y は、日本生まれの子どもであり、日本の幼稚園を卒園し現在は国内の公立小学校に通っている。英語話者の両親と妹をもち、家庭では英語、学校では日本語を使用している。筆者は、Y が 1 年生であった 2010 年 10 月から 2012 年 3 月にいたるまで在籍クラスでの入り込み支援（国語）と、放課後の個別支援を週に一度ずつ行っている。JSL バンドスケール（川上, 2004）にもとづき、Y の日本語能力の変容過程を表 1 に示した。

表 1. Y の日本語能力の変容

測定日	聞く	話す	読む	書く
2010. 07. 02	4-5	4-5	2-3	3
2011. 02. 07	5	4-5	3-4	3-4
2011. 07. 19	5-6	5	4	4
2011. 09. 28	5	5	4	4
2012. 02. 15	5	5-6	5-6	5

一方で、Y の母親は、英語を主言語とする国の出身であり、夫（Y の父親）の仕事の都合で来日した（夫婦の出身国は異なる）。Y を含む子どもたちは日本生まれである。また、彼女は来日後に日本語学習をはじめたそうである。筆者とは、英語と日本語を交えてやり取りをしている。

筆者と母親とは、毎回の支援後に Y の様子などについてやり取りをしている。これは、放課後に一人居残りをして日本語学習をしている Y を迎えに来る母親と筆者とが、毎回おしゃべりをする習慣が自然と出来上がったものであり、他愛もない話をすることもあれば、Y の教育について真剣に話すこともあるという自由で気軽な空間である。調査対象が母親のみであり、父親を対象としていないのは、学校に Y を迎えに来るのが主に母親であるため、母親とやり取りをする機会が圧倒的に多いからである。なお、Y の父親も、仕事が休みの場合には Y を迎えに来ることがあり、放課後の個別支援に参加してくれたことがあるほど、Y の教育に協力的である。

### 2. 2. 研究方法

データは、2010 年 10 月から 2012 年 3 月までの約 1 年 5 カ月に渡る、実践の記録である。この記録には、毎回の実践の目的と内容、実践時の Y の様子と成果の他に、両親、担任の先生、在籍クラスの友達とのやり取り、それらをふまえた筆者の内省も記述されている。な

お、このようなやり取りは、日常の自然な流れのなかで起こったものであり、録音機器等を用意し予め設定していたものではない。そのため、本稿で提示する発話内容は、筆者の記録にもとづいている。また、筆者と母親とのやり取りは、英語と日本語を混ぜて行われていたが、発話内容や発話意図を変えないよう配慮したうえで、筆者が全て日本語に訳して提示している。

研究方法としては、「エピソード記述」(鯨岡, 2005)を援用した。この方法は、人の生きる姿とその意味に迫ることを目指した研究方法であり、調査者と調査対象者との相互行為(「関与観察」)を前提としている。本稿では、筆者(=実践者)と対象の親子との関わりを通して、かれらの思いを受け止めることに重きをおいているため、この方法が適当であると判断した。そのため、次章より記述していく母子のことばの意味付けとは、かれらとのやり取りを重ねるなかで、筆者が間主観的に感じ取ったものであるということに留意しておく。また、本稿は、Yと母親の複数のことばの意味付けの変容過程に焦点を当てているため、筆者が行った、Yへの日本語支援の内容と成果については補足的に扱うにとどめ、詳細を具体的に記述することはしていない。

### 3. 複数言語環境にある親子はことばをどのように捉えているか

ここでは、Yへの日本語支援および母親とのやり取りを重ねるなかで見えてきた、両者のことば(英語・日本語)の意味付けの変容過程を記述していく。筆者が日本語支援を開始した2010年10月から2011年7月までの約9ヵ月間を第一期、続く2011年8月から2012年3月までの約7ヵ月間を第二期として大きく区分し、Yと母親のそれぞれがことばをどのように捉えているのかを、かれらの語りあるいはエピソードから分析していく。この二つの期間に区切って記述していく理由は、この時期を境に、かれらのことばの意味付けが大きく変容していったと筆者が実感していたためである。

#### 3. 1. 第一期(小学校1年生10月から小学校2年生7月まで)

##### 3. 1. 1. 第一期:日本語に対する意味付け

###### (1) Yにとっての日本語の意味—自己実現に不可欠なことば

支援が開始されたのは、Yが小学校1年生(6歳)の夏休みを終えて、学校生活にもずいぶん慣れてきた頃であった。担任の先生によると、Yはこの頃から在籍クラスの学習場面において僅かながらも困難が見られるようになったという。例えば、先生がクラス全体に向けて話をしているときに指示が聞き取れない、他の児童と比較すると文字の習得がやや遅れている、などのことである。以下は、そのようなYの様子の一例である。

【エピソード 1】《状況》国語の時間のはじめに、明日の時間割と宿題、連絡事項等を担任の先生が黒板に書いていく。子どもたちは、それを自分の連絡帳に書き写している。文字を学習したての 1 年生のクラスでは、日々の連絡帳書きも国語の一環と位置付けられている。書き終えた子どもから先生の机へ持って行き、確認のスタンプを押してもらうことになっている。

担任の先生が「今日は〇〇さん（クラスメイト）がお休みしています。一番早く書き終わった人に、〇〇さんのぶんの連絡帳も書いてもらおうかな」と言う。すると、クラスの子どもたちは「ぼくがやりたい!」「わたしがやりたい!」と言いながら、われ先にとばかりに連絡帳を書きあげていく。なかには「皆ズルしちゃだめだよ」「キレイに書かなきゃだめだよ」と周囲に注意を促す子どももいる。

もちろん、Y も「ぜったい Y がやりたい」と言いながら一生懸命に連絡帳を書いている。しかし、Y は一文字書くごとに顔を上げ黒板で次の一文字を確認しながら書いていくため、なかなかスムーズに書き進めることができない。時折、文字（平仮名）が思い出せずに「あれ、どうだっけ」と声を出すこともある。そのうち、「じゃあ〇〇さんの連絡帳は△△さんをお願いします」という先生の声が聞こえる。Y は、「あーあ」と悔しそうな表情をすると自分の連絡帳を書く手を止めてしまい、なかなか続きを書こうとしない。 (2010/10/25 在籍クラスでの入り込み支援)

この連絡帳書きだけでなく、Y の在籍クラスでは授業中に誰が挙手をして発表するのか、誰が一番に問題を解き終えるのが常に注目の的となっていた。しかし、このエピソードからわかるように、Y はそのような在籍クラスの主要な流れに参加したいという気持ちはあるものの、自分が思うように参加できずに歯がゆい思いをしていることが多いのだった。このような Y に対して筆者は、文字を書くときに手助けをする、先生の指示をゆっくりはつきり繰り返し伝える、Y の考えていることをことばにして発表できるようにする、といった支援を行った。すると、手を挙げて発表する、皆と同じ時間内に問題を解き終える、といったクラスの主要な流れに Y は少しずつ参加できるようになった。発表したり課題を達成したりするたびに嬉しそうな表情を見せる Y の様子からは、積極的に学習に取り組もうとする気持ちがうかがえた。

このような Y の様子から、放課後の個別支援においても、筆者は在籍クラスの授業に Y が支援なしで参加できるようになることを最終的な目標とした支援を展開した。Y の興味関心に寄り添った教材を使用しながらも、在籍クラスの学習に繋がるような活動をデザインしていたため、支援のなかで Y に求める日本語のレベルは少しずつではあるが、確実に高いものになっていった。結果として、2 年生の夏休み前までに Y の日本語の力は目に見えて向上していき、作文活動では細部まで言及することができるようになったり、読み手を意識しながら推敲活動ができるようになったりと、ことばの力にかなりの広がりが見られた。そ

して何より、「ねえねえ今日は何をするの！」と支援の時間をいつも楽しみにしてくれている Y の様子からも、この支援の方向性に、Y 自身が意味を感じているようだった。

このことから、この時期の Y にとって日本語を学ぶことは、在籍クラスの学習場面における主要な流れに自分が思うように参加するために必要不可欠であり、言い換えれば、日本語とは自らの自己実現に欠かせないことばであったと考えられる。

## (2) 母親にとっての日本語の意味—Y の自己実現に重要なことば

一方で、母親にとって日本語とはどのようなものであったのだろうか。日本語支援開始当初の Y の様子は上記の通りであるが、実際のところ、Y は自分の力で在籍クラスの活動に取り組むことが全くできないというわけではなかった。Y はもち前の明るい性格もあり、少しでもわからないことがあればすぐに先生に確認する、一人で達成できないことは友達に手伝ってもらうなどの習慣を身に付けていたのである。そのため、担任の先生も、日本語支援の必要性をそれほど大きく感じていたわけではなかったそうである。それでもなお、Y の日本語支援が開始されたのは、Y の両親が日本語支援を強く希望していたからであった。このことについて、母親は次のように語っている。

### 【語り 1】

パパ (Y の父親) は私より日本語ができるけど、二人とも日本語の本を読むのは苦手なの。家庭で日本語の本を読んであげられないと、国語の力が伸びないと思って。あとは、担任の先生と話したときに、「時々 Y が説明を理解していないことがあるから、クラスでは前のほうに座らせたほうがいい」と言われたから。日本語ができないことで、彼が「自分は劣等生なんだ」と思ってしまわないかと思って。そんな思いをしてほしくなかったから、日本語支援をお願いしようと思ったの。

(2011/07/05 母親とのやり取りから)

語りから、Y の日本語の力がきちんと成長するかに不安がある、Y に自分は劣等生だと感じて欲しくない、といった日本語支援の必要性を母親が強く感じていた心境を読み取ることができる。これだけでなく、この頃、母親は、家庭で学校の宿題を見てあげるには限界があるということを繰り返し語っていた。このように、母親は自分の主言語が日本語ではないために、Y が日本語を使って幅広く学習に参加していけるかどうかを危惧していたということがわかる。

母親の日本語に対する意識を、さらに特徴付ける出来事がある。支援開始当初、筆者と母親とは、主に英語で会話をするが多かった。しかし、支援開始から数カ月が経った頃から、母親の日本語が急激に上達していき、ほとんどのやり取りを日本語で行うようになったのである。それは、筆者だけでなく Y の担任の先生もとても驚いたことであった。母親に

よると、Yの宿題を見てあげられないことを不安に思い何年も前に止めてしまったという自らの日本語学習を再開したのだという。

以上のことから、母親にとっての日本語の意味とは、Yが学校での学習場面に幅広く参加していくために重要なことばであるということがわかる。Y自身が感じていたのと同様に、日本語はYの自己実現に欠かせないことばであり母親自らも日本語学習を再開することによって、Yを後押ししようとする様子がうかがえる。

### 3. 1. 2. 第一期：英語に対する意味付け

(1) Yにとっての英語の意味—家族とやり取りをするためのことば

続いて、Yにとっての英語の意味付けを見ていく。上記の通り、Yは日本生まれであり、日本の幼稚園にも通っていたためか、日常生活での日本語に困難を抱えている様子はほとんどなく、「伝えたいことがあったら英語でも日本語でもどっちでも良いから言ってね」と促す筆者の前でも英語を使う様子はほとんど見られなかった。時折、英単語と片仮名語の発音の差に混乱することがあっても説明をすればすぐに理解することができた。また、支援後に迎えに来る家族の前であっても、筆者に対しては主に日本語を使っていたことから、Yは自分なりに二つのことばを使い分けている様子であった。

ある日、放課後の個別支援を終え、Yを迎えに来た母親と筆者とが話をしていたときのことである。「Yくんの英語の力はどうですか」と筆者が尋ねたところ、母親は以下のように話してくれた。

#### 【語り 2】

家に帰ると、絵本とかアニメとか見るのも完全に英語。私たちも英語しか話さないしね。手紙とか英語で文章を書いたりするときには日本語で考えたりもしているみたいだけど、話したり本を読んだりするのは英語のほうが楽みたい。あとは、テニスのレッスンに通っているんだけど、そこでは全部英語。見ている限り問題はないみたい。…でもね、幼稚園のときからそうなんだけど、私がいくら英語で話しかけても学校の門を出るまでは絶対に一言も話そうとしないの。先生たちが見ているからなのかどうなのか、Yの妹も全く同じなの。門を出たとたんに、一気に話さずんだけどね。  
(2010/11/08 母親とのやり取りから)

語りから、Yは学校でほとんど英語を使わない一方で、学校以外の場面では英語を日常的に使っていることがわかる。絵本やアニメ、テニスのレッスンといった英語の実践を積み重ねており、母親が、Yの英語力をそれほど心配する様子を見せていないことから、Yはある程度の英語の力を身に付けていたと考えられる。

その一方で、主に日本語を使う幼稚園や小学校では、積極的には英語を使おうとしていないこともわかる。とはいえ、Yが英語に対して否定的な思いをもっていたとも考えにくい。



なぜなら、在籍クラスを訪れた筆者のもとに、Yが一番のお気に入りだという英語の本を嬉しそうに持参したことが何度かあったためである。このとき、「なにになに？」と興味津々に集まってきたクラスメイトたちに、「Y これ読めるの？すごいね！」「どういう話か教えて！」と尊敬のまなざしを向けられたYは、嬉しそうに物語を説明しようとしていた。

このようなことから、この頃のYにとって英語とは、自ら積極的に使用するものではないが、決して否定的なものではなく、学校以外の場面において、主に家族とやり取りをするためのことばであったのではないかと考えられる。

## (2) 母親にとっての英語の意味—Yがこれから生きていくうえでの軸になることば

一方で、母親は英語をどう捉えていたのだろうか。Yの両親は、Yが英語の実践を経験する場を幅広く提供していることが、上記の語り2からもわかる。そこには、Yをこれからどのような言語環境で育てていくのかという親の教育戦略が読みとれる。ある日、「どうしてYくんを日本の学校に通わせようと思ったのですか」と尋ねた筆者に、母親は次のように話してくれた。

### 【語り3】

もともと日本に永住する予定ではなかったから。いずれは、□□(Yの父親の出身国。母親の出身国ではない)に家族で帰国することを考えていたんだけど。そそだと、日本とは教育システムが違って、本格的に学習に集中しなければいけないのは、小学校3年生からみたい。だから、小学校2年生くらいまでは日本の学校でも大丈夫だと思って。せっかく日本にいるから、日本語を覚えるチャンスは無駄にしてほしくないと思って。…来年(Yが小学校3年生になる)からは、□□の小学校に転校することを考えているの。(2011/07/05 母親とのやり取りから)

語りから、母親は日本語を学ぶことを「チャンス」として肯定的に捉えているものの、Yが日本の学校に通い日本語で教育を受けるのは一時的なものと考えていることがわかる。また、帰国を予定している父親の出身国において「本格的に学習に集中しなければならない」という小学校3年生には、現地の小学校にYを転校させるという将来の計画をもっていることもわかる。このようなことから、Yがこれから生きていくうえで軸になることばとは、あくまでも英語であるという両親の教育戦略をうかがうことができる。

## 3. 2. 第二期 (小学校2年生8月から3月まで)

### 3. 2. 1. 第二期：英語に対する意味付け

(1) Yにとっての英語—自分にとってもっとも意味のあることば

2年生の夏休みを迎えた頃、Yの家庭環境に大きな変化があった。父親の出身国に、家族

で帰国することが決定したのである。転校先の現地校で数週間の体験入学をした Y は、転校先の小学校がすっかり気に入った様子で、一刻も早い転校を望んでいた。また、夏休み中の海外旅行を通して、一カ月に及ぶ英語の実践を積み重ねたことも、英語を使うことに対する自信に繋がり、このような Y の気持ちを後押ししているようだった。この Y を取り巻く状況が変化した時期と重なり、学習に対する Y の態度、さらに、Y のことばに対する意味付けも大きく変容していった。

夏休み後の在籍クラスの授業では、以前のような積極的な態度から一転して、Y はなかなか集中して授業に取り組もうとせず、「やりたくない」「なんでこんなことしなきゃいけないの」と繰り返すようになった。個別支援においても、以前のような意欲的な態度とは対照的に「今日は日本語やりたくない」と言ったこともあった。このような Y を目の前に、筆者は、支援の方向性を見失った気がしていた。

以上のような状況をふまえたうえで、ここでは、まず、Y の英語に対する意味付けを見ていきたい。Y の通う小学校では、週に一時間程度、ALT の先生による英語の授業が実施されていた。以下のエピソードは、この頃、筆者が Y の在籍クラスの英語の授業を見学したときの記録である。

【エピソード 2】《状況》「自然に関する言葉」をテーマに ALT の先生が英語の授業をしている。先生はゲームをしながら、「花」「森」「滝」などの英単語を 10 個ほど子どもたちに導入していく。一通り言葉の導入が終わると、先生は黒板に「花」「森」「滝」の写真を貼り、子どもたちがきちんと言葉を覚えたかどうかを確認していく。

先生が花の写真を指し「これなんだかわかる人？」と聞くと、Y はすかさず、ピンと手を挙げる。周囲の子どもたちは「なんだっけー？」と考え込む子どももいれば、「わかるわかる」と言って、手を挙げる子どももいる。先生が「じゃあ、○○さん」と一人の子どもを指名し、名前を呼ばれた子どもが答えを発表する。同様の流れで、先生は一つ一つの英単語を確認していく。滝の写真になったとき、「Y さん」と先生が声をかける。「waterfall」と自信たっぷりに解答した Y に対して、クラスメイトが「すごーい」と賞賛の声を上げる。その後も問題が進むに連れて、手を挙げる子どもの数がまちまちになっていくなか、Y だけが全ての問題に手を挙げている。近くにいたクラスメイトの女の子に、「Y くん、すごいんだね」と私が声をかけると、「そうだよ！Y ね、いつも英語の時間に“Y 先生”って呼ばれてるの。英語の本、皆の前で読んでくれるんだよ！」と、にこにこしながら話してくれる。

(2011/12/01 英語の授業の観察記録)

ここで注目したいのは、Y が英語の問題に全て答えることができたということではない。前述のように、この頃の Y は、在籍クラスでの学習にも放課後の個別支援にも、意欲的な

様子を見せることはほとんどなくなっていた。しかし、それとは対照的に、この英語の授業においては、Yが非常に熱心に取り組む様子を見せているのである。

第一期において、決して否定的ではないものの、英語を積極的に使おうとはしていないYの様子を記述した。その時期と比較して、筆者は明らかなYの変化を実感していた。例えば、日本語で話しかける筆者に英語で言い換えるように求めたり、支援の後に家族が迎えに来ると、筆者に対しても日本語ではなく英語を使ったりする、といったように、以前と比較すると英語を使う頻度が急激に増えていたのである。

このようなYの様子から、自らを取り巻く状況の変化とともに、英語を使うことの意味が大きくなっていき、英語が、自分にとってもっとも意味のあることばへと変化してきているといえるだろう。

## (2) 母親にとっての英語—これから生きていくうえでもっとも重要なことば

一方で、母親は英語をどのように捉えていたのだろうか。家庭環境や学習場面でのYの様子など、様々なことが変化していくなかで、筆者は、何とか日本語支援の方向性を見出そうと、Y自身だけでなく、母親や担任の先生とのやり取りを何度も繰り返していた。以下は、この頃の母親による語りである。

### 【語り 4】

転校してもきちんと勉強ができるように、今、英語を習いに行っているの。その先生に言われたんだけど、Yは小学校3年生程度の英語の力はあるって。とくに英語で読むことは得意みたい。ただ、英語で書くときには、たまに日本語で考えてから書いているみたいだから、まだ課題があるけど。日本のほうが、□□（父親の出身国）よりも学習の進度がずっと速いから、今はできることが多いみたい。

(2012/01/18 母親とのやり取りから)

この時期、Yは帰国に備えて定期的に英語を学ぶようになっていた。この語りから、帰国後に英語で学習する環境に変わっても、Yが十分にやっていくだけの英語の力をもっていることを母親が確信していることがわかる。前述のように、現地校への体験入学や海外旅行、英語学習というように、親はYに対して英語を実践する機会を豊富に提供している。第一期においても、Yがこれから生きていくうえでの軸になることばは英語であるという両親の教育戦略を述べたが、この第二期では、その両親の意識が、より具体的な行動となって顕著に現れているといえるだろう。以上のことから、親はこれからYが生きていくうえでもっとも重要なことばとして英語を捉えていると考えられる。

### 3. 2. 2. 第二期：日本語に対する意味付け

(1) Yにとっての日本語—離ればなれになる日本の友達と繋がるためのことば

第二期において、Y は日本語をどう捉えていたのかを見ていく。自らの置かれている状況が大きく変化していくなかで、英語を使うことに以前よりも大きな意味を感じるようになった Y は日本語を学ぶことに意味を見出せずにいるのではないかと筆者は考えるようになった。そこで、筆者は、放課後の個別支援において、Y が日本語を使うことや日本語を学ぶことに、自分なりの意味を見出していくことを目的とした日本語支援を展開することにした。Y 自らが日本語に意味を見出していくことが、英語と日本語という複数のことばをもつ自分自身を肯定し、これからの Y の主体的なことばの学びを支えることに繋がると考えたからである。

このような目的のもとに行われた日本語支援を通して、Y は再び日本語学習に主体的に関わろうとする姿を見せるようになった。以下のエピソードは、そのような Y の様子の一例である。

【エピソード 3】《状況》個別支援において何をするかを話し合っている。前回 Y は、自分が日本の友達を忘れないようにと皆から何か思い出に残るものを集めたいと話していた。どのように具体的な活動を進めるかの詳細を話し合っている。

Y は「皆の写真を撮ろうかな。皆に Y の好きなところを紙に書いてもらおうかな」とあれこれ考えている。「うんうん、いいじゃない」と言いながら、私は Y の発言をメモしていく。メモを見ながら Y は、ああでもないこうでもないと言っている。すると、Y は突然「ねえねえ、いいこと考えた」と言い、メモをとる私の手を止めようとする。「なになに」と聞くと、「やっぱり皆にあげるの作りたい」と言う。「皆から集めるんじゃないの」と聞くと、「ううん、Y があげるの」と言う。「皆に何をあげるの」と聞くと、「紙ひこうきを 29 個（クラスの人数）、違う色で、違う形のやつで作るのが良い」と言う。「どうして紙ひこうきなの」と聞くと、「だって Y、皆に“紙ひこうき博士”って呼ばれてるんだよ。200 個知ってるから（200 通りの作り方を知っているから）」と言う。「ほんと？すごいね。いいアイデアだと思う。じゃあ、そうしようか」と言うと、Y は嬉しそうにしている。話し合いを進め、クラス全員に違う形の紙ひこうきを作り手紙を付けてプレゼントすることになる。「I くんには、あれかなあ」と言いこにこしている。「あれってなに」と聞くと、「来週教えてあげる。Y が折り紙もってくるからね。いい？」と言う。

(2011/10/19 放課後の個別支援)

Y が日本語学習に意味を見出せるようになることを目的としていたため、筆者は Y との話し合いの時間を多く設け、活動内容の大きな流れの最終決定権を Y にゆだねるように心がけていた。Y の積極的な意見や考えを多く引き出し、活動の流れに乗せていくことが、Y が主体的に学びに関わることを可能にするのではないかと考えたからである。この支援を通

して、Yは帰国を心待ちにしている一方で、やがて離ればなれになる日本の友達を忘れたくないという強い思いをもっていることを語るようになった。このエピソードからは、Yが自分なりに日本語を使ってしたいことを考え、それをことばで表現しながら少しずつ明確にしていっていることがわかる。なぜそれがしたいのかと筆者が問うと、クラスで自分が「紙ひこうき博士」と呼ばれているということを語り、活動がさらに意味のあるものとして深まっている。このように、筆者とのやり取りを通して明確になり深まっていくYの考えが、自らの主導権のもとに目に見える形で進行していくことが、Yがことばと向き合い学びに主体的に取り組むことの大きな動機付けとなっていたようである。

以上のように、主体的に活動に取り組む様子から、日本の友達を忘れたくないというYにとっては、友達と繋がるために日本語を使うということが、自分なりの日本語の意味付けになっていたのではないだろうか。

## (2) 母親にとっての日本語—Yなりの日本語の捉え方を後押しする

では、母親は日本語をどう捉えていたのだろうか。実際のところ、この頃の母親は、これから英語を主言語として生きていくYが日本語を学ぶことはもう十分だと考えているようであった。しかし、それでもなお帰国まで日本語支援を継続することを選択したのは、両親の意思決定の結果なのだった。そこには、集団生活のなかで人と関係を築くことを学ぶのは、どの言語であっても世界中どこへ行っても同じだからという両親の願いが反映されていた。このように、単にことばを覚えるだけではないという両親の言語学習観は、以下のエピソードからも読み取ることができる。

【エピソード 4】《状況》個別支援が終わり、母親と妹がYを学校まで迎えに来る。筆者と母親がいつものように、入り込み支援でのYの様子はどうだったか、個別支援では何をしたのかなどのことをやり取りしている。

私が「国語（在籍クラス）では、『スーホの白い馬』の音読をやりました。Yくん、大きな声でどうどうと読んでいましたよ。台詞の読み方を工夫したもんね？」と言うと、Yは少し照れたような表情ではにかみながら「そうだよ」と言う。母親も安心した表情をしている。私が、「でも、難しい言葉がいっぱいあったかな？“競馬”とか“おふれ”とか」と言うと、Yは母親に向かってヒソヒソ声で、「そう、だから途中でつまんなくなっちゃって、ドラゴンのゲームのこと考えてた。」と言う。すると母親は、Yの頭を撫でながらにっこり笑って「それでもいいのよ。よく頑張ったわね」という。Yも明るい表情をしている。母親は私のほうに向き直ると、「ドラゴンのゲームはね、赤ちゃんのドラゴンを育てていくゲームなんだけど、餌をあげたりとか。文字を読まなきゃいけないから、彼の英語の勉強にもなってるみたい」と言う。母親は続けて、「最近はね、もう帰国も近いから、「漢字テストがで

きなくてもいいのよ、日本語教室（放課後の個別支援）をよく頑張ったから」と言うようにしてるの。それよりも、忘れ物をしないとか、友達と仲良くするとか、ノートを丁寧に書くとか、そういうところをきちんとしなさいって」と言う。

(2012/02/29 母親とのやり取りから)

第一期において親が重視していた、学校の宿題をきちんとかなしたりクラスメイトと同じように学習に参加したりするといったことは、この第二期においては、さほど重視されていないということがわかる。また、読解や漢字学習ができないことに注目するよりも、大きな声で音読をしたり読み方を工夫したりという Y なりにできることを認め褒めていることもわかる。

この頃、筆者と Y は放課後の個別支援の時間に、離ればなれになるクラスメイトのことを忘れたくないという Y の思いを受け、在籍クラスの友達にお別れの手紙を書くという活動を行っていた。筆者は、このような活動を行うことになった経緯や、Y の熱心な取り組みの成果を、毎週詳しく母親に報告していた。エピソードからわかるように、母親は、このような Y の主体的な取り組みに対して「日本語教室をよく頑張った」と毎週 Y を励ますようになっていた。このようなことから、母親は Y なる日本語の意味付けを認め、それを後押ししているということがわかる。

#### 4. 考察 — 複数のことばの意味付けをどのように捉えるか

最後に、Y への日本語支援および母親とのやり取りを通して見えてきた、Y と母親のことば（英語・日本語）の意味付けの変容過程を振り返り、ことばの教育の観点から、複数言語環境にある親子のことばの意味付けを捉える視点を考察していく。

##### 4. 1. 複数のことばの間を行き来するなかで見出していくことばの意味を問う視点

はじめに、Y への日本語支援および母親とのやり取りから見えてきた、双方の複数のことばに対する意味付けの変容過程を改めて振り返っていきいたい。Y と母親それぞれのことばの意味付けは、父親の出身国に家族で帰国することが決定した時期を境に、大きく変容していた。

まず、Y にとっての英語は、第一期においては「主に家族とやり取りをするためのことば」であったが、第二期には「自分にとってもっとも意味のあることば」へと変容していた。それに対し、Y にとっての日本語は、第一期において「在籍クラスでの自己実現に不可欠なことば」であったが、第二期には「やがて離ればなれになる日本の友達と繋がるためのことば」へと、様々な葛藤を経ながら変容していた。

その一方で、母親は、第一期における「Yにとって生きていくうえでの軸になることば」という英語の意味付けが、第二期にはさらに深まっていき、「もっとも重要なことば」へと変容していった。また、日本語は、第一期においては「Yの在籍クラスにおける自己実現に重要なことば」であったが、第二期においては、やがて離ればなれになる友達と繋がるためのことばという「Yなりの日本語の捉え方を後押し」するようになっていた。

このように、Yと母親のそれぞれが、かれらのもつ複数のことばの間を行き来するなかで、親と子のそれぞれが自らの視点で主観的に複数のことばに対する意味を与えていく様相が明らかになった。また、この親子それぞれのことばの意味付けが、かれらの置かれた状況の変化にともない、動的に変容していく様子も明らかになった。換言すれば、英語を使ったことばの実践は、英語と日本語というかれらのもつ複数のことば全体のなかで意味をなし、それと同様に日本語を使ったことばの実践は、英語と日本語という複数のことば全体のなかで可変的に意味付けられていったのである。以上のことから、複数言語環境にある親子にとってのことばの支援を考える場合には、親子それぞれが、かれらの置かれた状況において、かれらのもつ複数のことば全体のなかで、それぞれのことばに対してどのような意味を見出しているのかを問う視点は欠かせないといえるだろう。

#### 4. 2. 親子が相互構築的に見出していく複数のことばの意味を問う視点

また、Yと母親のそれぞれが主観的にことばを意味付けていく過程において、両者はお互いに影響し合いながらことばを意味付けていたと考えられる。では、Yと母親のことばの意味付けはどのように関わっていたのだろうか。

Yの母親は一貫して、Yが生きていくうえでの主言語とはあくまでも英語であると捉えていた。そのため、第一期、第二期ともに、家庭での絵本やアニメ、習いごとにといたるまで、Yが英語の実践を幅広く経験できるような機会を豊富に提供していた。そして、このような英語の実践を積み重ねていく経験は、Yのことばの意味付けにも影響を与えていたと考えられる。とくに、父親の出身国に帰国が決定した時期に転校先の現地校に体験入学をしたことは、Yが英語を使うことに大きな意味を見出していくうえでの重要な要因の一つとなっていたと推察される。このように、英語を主言語としてYを育てていくという両親の教育戦略は、Yのことばの意味付けにも反映されていることがわかる。

同様に、Yのことばの意味付けも、母親のことばの意味付けに、影響を与えていることがわかる。第二期において、日本語を使うことに意味を見出せずにいたYに対して、筆者は、放課後の個別支援においてYが日本語を使うことや日本語を学ぶことに自分なりの意味を見出すことを目的とした日本語支援を展開した。Yとのやり取りを何度も繰り返していくうちに、Yは「離ればなれになる日本の友達と繋がるためのことば」として日本語に意味を見出していった。そして、クラスメイトにお別れの手紙を書く活動を通して、再び主体的にことばを学びはじめたのである。母親とのやり取りからは、母親がこのYの主体的な学びを

認め、それを後押しする様子が見られた。このことから、Y のことばの意味付けが、母親のことばの意味付けにも反映されていることがわかる。

以上から、4. 1 で考察されたような親子それぞれの複数のことばに対する意味付けとは、親子が相互構築的に見出していくものであると考えられる。このことを考えると、子どもたちのことばを育む過程においても、支援者の視点から親をいかにサポートするかを語るだけでなく、子どもの成長を一番近くで見守る親と子との関係性のなかで、かれらが複数のことばに対してどのような意味を与えているのかを問うことは、重要な視点であるといえるだろう。

#### 4. 3. 複数のことばに対する意味付けを社会的な観点から捉え直す視点

さらに、親子それぞれの複数のことばに対する意味とは、親子の間のみで築かれていくのではなく、支援者を含めたかれらを取り巻く周囲の人々との関わりを通して見出されていくものであると考えられる。

第一期において、Y は、「在籍クラスでの自己実現に不可欠なことば」として日本語に意味を見出していた。それゆえ、在籍クラスでの学習に支援なしで参加することを目的として筆者が展開した日本語支援においても、Y は主体的にことばを学ぶ様子を見せていた。この背景には、Y の在籍クラスにおいて学習場面で挙手をして発表したり、課題を速く解き終えたりすることがステータスとなっていたことが影響していたと考えられる。そして、このような在籍クラスの主要な流れに参加したいという Y の思いは、筆者のデザインする支援を通して、Y の主体的なことばの学びに結び付くと同時に、第一期における母親の「Y の在籍クラスにおける自己実現に重要なことば」という日本語の意味付けにも反映されていることがわかる。

また、第二期において、母親が「Y なる日本語の捉え方を後押し」していた背景にも、Y が日本語に自分なりの意味を見出すことを目的とした日本語支援を展開していくなかで見られた Y なる主体的なことばの学びを、筆者が母親とのやり取りを通して、詳しく報告していたことが影響していたのではないかと推察される。在籍クラスでの学習に困難があったとしても、自分なりにできることを母親に認められ、個別支援での取り組みを励まされていた Y が、再び日本語学習に対して主体的な学びを見出していく過程には、この母親の後押しがあったことの意味は大きいだろう。

以上から、親子それぞれの複数のことばに対する意味付けは、支援者を含めたかれらを取り巻く周囲の人々との関わりを通して構築されていくものでもあると考えられる。このことを考えると、かれらがどのような状況に置かれ周囲の人々とどのような関係を築いているのかという社会的な観点から、かれらの複数のことばの意味を捉え直す視点を欠かすことはできないだろう。



## 5. まとめと今後の課題

本稿では、複数言語環境にある親子それぞれをことばの力を育む主体と捉え、かれらのことばの意味付けの変容過程を追った。そのうえで、複数言語環境にある親子にとってのことばの意味付けをどのように捉え、ことばの教育のあり方を考えていくべきなのかを論じた。分析と考察を通して、ことばの教育という観点から複数言語環境にある親子にとってのことばの意味付けを捉えるには、親子が複数のことばの間を行き来するなかで見出していくことばの意味を問う視点、親子が相互構築的に見出していく複数のことばの意味を問う視点、複数のことばに対する意味付けを社会的な観点から捉え直す視点をもつことの重要性が明らかになった。この三つの視点に立ち、親子それぞれが複数のことばをどう意味付けているのかを捉えながら、ことばの教育のあり方を考えていくことが重要であるといえるだろう。以上のことをふまえて、個々の子どものことばの力をどう育てていくのかを、さらに議論していくことが、今後の課題である。

一方で、親子それぞれを主体として捉えることの必要性を述べてきたが、本稿では、親のことばの意味付けを探る際に、主に子どものことばの学習を通して記述していることに留意しておかなければならない。親自身が一人の主体としてことばと向き合う過程には、親として女性として移民としてなど、様々な要因が複雑に絡み合っていると考えられる。それらは明確に区別できるものではないが、かれらが複数のことばと向き合うときに、それらはどう影響しているのかを検討し、複数言語環境にある親が子どもを育てるといふ営みをさらに議論していく必要があると考えられる。

### 文献

- 石井恵理子 (2000). ポルトガル語を母語とする在日外国人児童生徒の言語教育に関する父母の意識. 国立国語研究所『日系ブラジル人のバイリンガリズム』(pp. 116-142) 凡人社.
- 石井恵理子 (2007). JSL の子どもの言語教育に関する親の意識—ポルトガル語及び中国語母語家庭の言語選択『異文化間教育』26, 27-39.
- 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」のことばの教育を創造する—ESL と JSL の共振』(pp. 142-164) ココ出版.
- 井口翔子 (2011). 子どもにとっての日本滞在・日本語学習の意味を考える—短期滞在の JSL 中学生に対する日本語支援実践での試み『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』2, 26-43.  
[http://www.gsjal.jp/children/journal\\_02.html](http://www.gsjal.jp/children/journal_02.html)

- 内海由美子, 仁科浩美, 富谷玲子 (2010). 子育て場面で外国人が直面する書き言葉の課題—保育園・幼稚園児の母親を対象とした調査から『2010 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』(pp. 279-284).
- 尾関史 (2011). 日本語を学ぶ子どもは自らの日本語学習をどのように捉えているのか—子ども自身の語りから探る日本語学習『小出記念日本語教育研究会』19, 57-71.
- 小田珠生 (2008). 日本人支援者との協働による言語少数派の親の教育参加—「母語・日本語・教科相互育成学習モデル」の実践から『WEB版リテラシーズ』5(1), 1-9.  
<http://literacies.9640.jp/vol05.html>
- 川上郁雄 (編) (2004). 『JSL バンドスケール (JSL Bandscales) 2004 試行版 小学校低学年編』早稲田大学大学院日本語教育研究科年少者日本語教育研究室.
- 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.
- 鯨岡峻 (2005). 『エピソード記述入門—実践と質的研究のために』東京大学出版会.
- 佐伯なつこの (2011). 「移動する子ども」と親が共に探求することばの力—親であり教育実践者である私の自己エスノグラフィーと教育実践から『早稲田大学日本語教育学会2011 年秋季大会研究発表会資料集』(pp. 3-4).
- 渋谷真樹 (2010). 国際結婚家庭の日本語継承を支える語り—スイスの日本人学校における長期学習者と母親への聞き取り調査から『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』6, 96-111.
- 鈴木一代 (2007). 国際家族における言語・文化の継承—その要因とメカニズム『異文化間教育』26, 1-26.
- 宮崎幸江, 宮本カルタビアーノ百合子, 河北祐子, 櫻井千穂, 坂本光代 (2011). 神奈川県西部在住のペルーとベトナム家庭におけるバイリンガル教育の実態—親・子・地域のネットワークからの考察『2011 年度日本語教育学会春季大会予稿集』(pp. 43-54).
- 山口悠希子 (2007). ドイツで育った日本人青年たちの日本語学習経験—海外に暮らしながら日本語を学ぶ意味『阪大日本語研究』19, 129-159.

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

第3号 2012年5月発行

---

発 行 者 「移動する子どもたち」研究会

代表 川上郁雄

169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-7-14

早稲田大学日本語教育研究センター気付

電話：(03) 5346-1893 Eメール：kodomoni-hogo@list.waseda.jp

---

©「移動する子どもたち」研究会 2012.