



研究論文

## 複数言語環境で成長する子どもの「複数言語性」を考える ある海外定住児童への「まなざし」から

中野 千野\*

### ■要旨

本稿では、補習授業校等に通っていない、海外の複数言語環境で成長する子どもとその親に注目する。筆者が行った日本語実践を振り返り、その子どもと親、実践者がどのような「まなざし」で向き合ったのかを事例として分析し、複数言語環境で成長する子どもに対しどのような実践が提供できるのかを検討した。その結果、日本語実践は、その子どもと親、実践者のそれぞれが、自らの「複数言語性」を問い直す過程となっていた。その過程において最も重要なことは、実践者が自らの「まなざし」に〈自覚的になる〉ことであった。それが可能となる時、複数言語環境で成長する子どもたちのその先へとつながることが示唆された。

### ■キーワード

複数言語環境  
「複数言語性」  
「まなざし」

©2013. 「移動する子どもたち」研究会. <http://www.gsjal.jp/childforum/>

## 1. はじめに

### 1. 1. 問題の所在と目的——なぜ「まなざし」に注目するのか

本稿の目的は、次の二点にある。一点目は、筆者が行った調査対象児童 L（以下、L とする）への日本語実践（以下、実践とする）<sup>1</sup>を振り返り、その子どもと親、実践者がどのような「まなざし」で向き合ったのかを明らかにすることにある。二点目は、その結果を踏まえて「まなざし」の意味を考察し、複数言語環境で成長する子どもたちに、どのような実践が提供できるのかを検討することにある。

\* 早稲田大学日本語教育研究科博士後期課程（Eメール：chino@bc.iij4u.or.jp）

<sup>1</sup> 筆者が日本語を教える過程で行ったことを指す。

そもそも「まなざし」に注目したのは、出会った当初の L（詳細については後に詳述する）の「まなざし」にある。筆者をまなざすその「まなざし」は、懐疑心や抵抗感に満ちたものであった。正直、実践の行為者である筆者は、その「まなざし」にどのように向き合えばよいのか戸惑った。なぜなら、この「まなざし」がなぜ向けられ、何を意味するのかがわからなかったからである。しかし実践を重ねるうちに、この L の「まなざし」を理解することは、実は多様な背景を持つ子どもたちへのことばの教育に向き合うことになるのではないかと考え、本研究に至った。

本稿に登場する L も多様な背景を持つ子どもの一人である。親の国際結婚及び仕事の都合で北米に在住し、今後も帰国予定はない。現地校に通い、日本人学校や補習授業校<sup>2</sup>（以下、補習校とする）には通っていない。差し迫って日本語を使ったり、あえて学ばなければならなかったりという必然性は低く、むしろ個人の意志に委ねられている子どもである。

では、L のような子どもはどのくらい存在するのであろうか。外務省の統計<sup>3</sup>によると、親の国際結婚、仕事の都合によって海外に在留する学齢期の子どもは、平成 24 年度 4 月現在で約 67,000 人にも上る。その半数以上が日本人学校または補習校で「日本語」を学んでいる。このような子どもたちは、前出の教育機関においては「外国語としての日本語」学習者、「継承語としての日本語」学習者、「母語としての日本語」学習者（中島，2010）というような言語教育カテゴリーから捉えられることが多い。そのような子どもたちがいる一方で、先の統計上のカテゴリーでは「その他」に属する子どもたちが半数弱存在する。この「その他」に属する子どもたちについては、統計上の数字のみで具体的にどのような子どもを指すのか、その実態については明らかにされておらず、記述したのも管見の限りなかった。唯一言えることは、「その他」に属する子どもたちは、日本人学校や補習校等の教育機関には在籍していないということだ。考えられる状況は、日本や日本語とはつながりを持たない方向での生き方を選択しているか、あるいはつながりがあっても、L のように補習校等には通わず、個人的に日本語の勉強を行っているという解釈ができる。このような子どもたちは、日本語使用の有無にかかわらず、家庭でのことば、居住地域のことばというように、何らかの形で複数言語に触れ合いながら生活していることは想像するに難くない。にもかかわらず、このような子どもたちを前出の言語教育カテゴリーから捉えようとすると、川上（2013）が指摘するように、その「子どもが複数言語にどのように向き合い」、「複数言語を

---

<sup>2</sup> 補習授業校とは、海外において「現地の学校や国際学校（インターナショナルスクール）等に通学している日本人の子どもに対し、土曜日や放課後などを利用して国内の小学校又は中学校の一部の教科について日本語で授業を行う教育施設」のことを指す。文部科学省「海外で学ぶ日本の子どもたち——わが国の海外子女教育の現状」（2011）[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/002/001.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/001.htm)（2013 年 3 月 30 日閲覧）

<sup>3</sup> 外務省ホームページ「在留邦人（学齢期）子女数（長期滞在者）（平成 24 年 4 月 15 日現在）」[http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin\\_sj/pdfs/24.pdf](http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin_sj/pdfs/24.pdf)（2013 年 3 月 31 日閲覧）

通じて他者とどのようにつながる経験を持ちあるいはつながらない経験を持ち、それらの経験から得た」ことが「自らの生き方やアイデンティティ形成にどのようにつながっているのか」(pp. 35-36)ということが見えてこないのである。つまり、Lを含め、彼らの「ことば」に対する思いや「まなざし」、声を明らかにしないことには、多様な背景を持ち、複数言語環境で成長する子どもたちのことばの学びや、彼らと育んでいけるようなことばの教育は生まれてこないのではないかと考えた。

そこで本稿では、補習校等に通っていない、海外の複数言語環境で成長する子どもとその親に注目し、「まなざし」の観点から実践を振り返る。そしてLのような子どもたちにどのような実践が提供できるのかを検討する。

## 2. 先行研究からの示唆

### 2. 1. 海外の複数言語環境で成長する子どもを巡る課題

この数年で、海外の複数言語環境で成長する(した)子ども(だった人)自身やその親の日本語に対する意味づけという観点から論じた研究(たとえば、村中, 2010; 渋谷, 2010; 柴山ほか, 2012)が見られるようになってきた。

村中(2010)は、海外に居住する国際家族の日本人の親に焦点を当て、彼らが日本語にどのような価値を置き、「日本語継承」という行為にどのような意味を見出しているかを明らかにした。その結果、親たちは「日本語継承」という行為を肯定的に意味づけし、その肯定的意味づけは、「情緒的価値」と「道具的価値」の二つの認識から成り立っていた。そしてそのどちらが欠けても「日本語継承」は困難になることを明らかにした。柴山ら(2012)は、海外移住の日系国際児が親の支援を受けながら現地校と補習校の宿題をどのように遂行しているのかを、親の日記記録に基づいて分析した。分析の結果、その母親は現地校と補習校の宿題遂行の主要な支援者となり、子どもの活動への継続的な参加を支え促していたこと、加えて子どもの日本語教育への意味づけを巡る調整も行っていったことが明らかとなった。渋谷(2010)は、スイスの日本語学校で長年学習した経験を持つ娘とその親に注目し、インタビュー調査を行った。この母娘の語りの分析から、当該の日本語学校やコミュニティで繰り返される「日本語教育/学習を続けていれば、将来『やってよかった』と思う一方、やめてしまえば後悔することになる」というモデル・ストーリーの再生産となり、それが日本語継承のためには必要であったことを示した。

しかしながら、これまでの研究の流れは次の三点において課題が残る。第一に、補習校等に通っていない子どもやその親への視点の欠如である。これまでの研究は、全て補習校などの教育機関に通わせている立場にいる親とその子の事例である。補習校等に通っていない、やめてしまった例など、そのような教育機関に登場しない子どもやその親については注視し

てこなかったという経緯がある。第二に、自明視された親の日本語教育観を再考する視点の欠如である。柴山ら（2012）の調査対象の親子の事例では、親子間に、活動の意味の共同探索ができる日本語での会話力を育てておくことが前提となっている。しかしそこには既にもうひとつの前提が成立している。それは川上（2013）も指摘するように、子どもに対して当然のように「日本語を継承すべき」（pp. 34-35）という自明視された親の日本語教育観の存在である。そのような日本語教育観を持つ親の多くは、読み・書きを含め、日本で、単言語で成長する子どもの「日本語能力」を意識し、均衡バイリンガルになることを目指し、期待する傾向にある。第三に、「複数言語性」への視点の欠如である。先の事例で述べるなら、意味の共同探索ができるほどの日本語での会話力を育てること自体に苦心している親子も多いだろう。そのような親子にとっては、そこに至るまでに、彼らにとって複数言語のひとつである日本語とどのように向き合ってきたのかという点に関心が向くはずである。しかしそこは明らかにされていない。当該の子どもたちや親が、複数言語をどのように捉え、向き合っている（きた）のかという点からの研究や実践例はほとんど見られないのである。

そのような流れの中で、小間井（2013）は、その複数言語に注目し、二名のフランス人のライフストーリーをもとにことばの支援のあり方を論じている。小間井は、東京のリセで幼少期を過ごし、フランスへ帰国後も日本語の勉強を続けた二名の語りを分析した。その結果、この二名は、フランスへの移動によって、自分の中の複数言語、複数文化と向き合い、そのことを生き方に反映させていたのである。このことから小間井は、「外国語の学習・習得」（p. 116）支援には、親の複数言語や複数文化に対する姿勢の重要性、子どもが社会的な関係を築く中でことばを使う必要性や価値を見出せるような環境を整えることが必要であると結論づけた。この研究結果は、子ども自身がどのように複数言語と向き合い、言語を習得してきたのかということへの理解に貢献する一方で、小間井自身のこの二人に対してや目指す言語教育への「まなざし」を浮き彫りにした。その「まなざし」とは、「外国語としての日本語」学習者というように、既成の言語教育カテゴリーの枠組みから捉えていこうとする「まなざし」である。

つまりこれらの研究の流れから、親のみならず、研究者や実践者も子どもたちを既成の言語教育カテゴリーの枠組みから捉え、とりわけ海外に定住する子どもたちに対しては「日本語を継承すべき」というような前提の「まなざし」、裏返せば複数言語に注目しても、研究者や実践者のそれに対する「まなざし」については語られることはないという現状が見えてきたのである。それらの「まなざし」に注目し、それが複数言語環境で成長する子どもたちにとって、どのような意味を持つのかを議論することに本研究の意義がある。

## 2. 2. 「移動する子ども」という分析概念

Lの事例を検討するにあたり、「移動する子ども」<sup>4</sup>（川上，2011）の分析概念を援用する。この分析概念を援用することで、本研究の目的であるLがどのように複数言語と向き合い、自分の中に位置づけ、生き方につなげていこうとしているのかを捉えることができると考えたからである。

この分析概念では、「移動する子ども」は、

幼少期より体験する複数言語による他者とのやり取りと、その経験についての意識によって、社会の中で成長しつつある自分の位置を常に考えさせられることからアイデンティティ<sup>5</sup>が形成される。（川上，2013，p. 32）

としている。つまり言語体験とアイデンティティの複合的形成は密接に影響し合うと捉えているのである。単言語環境で成長する子どもの場合のアイデンティティの形成は、「成長過程に見られる空間軸と時間軸の広がりの中で他者を意識し、自己を意識することで」進むが、複数言語環境で成長する子どもの場合は、そこに「言語軸」が加わるのだと説明している。Lも複数言語環境で成長する子どもであり、「言語軸に見える複数言語を通じて、他者を意識し、自己を意識する」（p. 32）と考えられるのである。それゆえに、Lの「まなざし」、すなわちLが「ことばの学習と自分自身のあり方」をどう捉え、どのように「選択しようとしているのか」（p. 35）を理解するには、この関係論的視点なくしては分析・考察は難しいと考えられ、本稿においてもこの分析概念を援用することとした。

## 3. 研究概要

### 3. 1. 研究方法

本研究では、実践におけるLの「まなざし」を中心に、親、実践者の「まなざし」を分析する。分析方法については、次の3. 2. で述べる。研究方法において、「まなざし」そのものに注目し分析を進める理由は、第一にLの心的負担と年齢に配慮したことによる。インタビューなど、Lに直接その思いを聞いて展開する方法もあるだろうが、その当時のLは筆者から逃げ隠れしており、その心理状態とどこまでその真意を語れるかという11歳という年齢に配慮し、あえてその方法をとることはしなかった。

データは、2010年9月から2011年の1月までの14回の実践で得られたものすべてを対象とする。具体的には、フィールドノーツ、親へのアンケート、授業後の親、Lとの談話、

---

<sup>4</sup> 川上（2011）の提唱する分析概念で、実体概念ではない。空間、言語間、言語教育カテゴリー間を移動しながら成長した子どもを指す。

<sup>5</sup> 「自分が思うことと他者が思うことによって形成される意識」（川上，2010，p. 213）

親への半構造化インタビュー（以下、インタビュー）、L がかつて通っていた日本語塾の教師 B（以下、B とする）とのメール、録画資料（DVD）、学習の成果物の全てを対象とした。談話とインタビューはメモをとる方法で進めた。実践は週に 1 回 1 時間で、母親の希望により L の自宅で行った。

### 3. 2. データの分析方法

分析は、筆者（以下、実践者とする）が行った L への実践を振り返りながら、L の日本語の学びに対する「まなざし」がどのように変容したかに着目する。分析の観点は、L の実践への「まなざし」（参加の様子や態度、学習成果）、実践者への「まなざし」、親や他の児童への「まなざし」の三点である。その分析と並行して、L の「まなざし」の変容と共に、実践に関わる関係者（主に実践者と親）の「まなざし」が、どのように変容したのかも分析する。

### 3. 3. 調査対象児童のプロフィール

L は、北米の公立小学校に通う 5 年生の男子児童である。日本人の父親と米国人の母親を持つ。実践者が家庭の事情で北米に居住することになり、補習校で日本語指導に携わる傍ら、居住するコミュニティにおいても貢献したいという思いがあった。そのような時に教師仲間の紹介で出会ったのが児童三人（L、児童 K、児童 G）で、L はそのひとりであった。L には双子の兄、児童 K（以下、K とする）がいる。L の父親は、大手企業に勤務し、母親は弁護士である。母親は日本語で挨拶程度の簡単な会話ができる。L の居住地域は、都市部にあり、比較的裕福な層が居住する地域である。習い事として週に 1 回、バイオリンを習い、家庭教師に英語の勉強を見てもらっている。母親の話では、L は在籍学級においては、英語をはじめ、他教科も成績が良いということだった。家庭内言語は英語（調査時点）である。L が通う小学校には科目としての「日本語」は設置されていない。日本語との接触は、以前は父親との会話、親の駐在で来ていた日本語を話す友達、現地の親子が参加する日本語サークル、一時帰国した際の親戚や祖父母との会話であった。母親の話では、就学前は、子育て中の親とその子が集まる日本語サークルに不定期に参加していたそうである。そのため、L はゲームなどを通して楽しく日本語の語彙や表現を習得していたように思うが、プリスクールに行くようになると日本語サークルへの参加回数は減り、結局 L の日本語の伸びにはつながらなかったということである。その状況に加えて、仲良くしていた日本語を話す友達が日本に帰国し、父親とも英語で話すことが多くなったという。今では日本への一時帰国も年々回数が減っており、L の日本語との接触は減る一方だということだった。

母親によると、補習校を選択しなかった理由は、その多くが「読み書き」中心の指導で、

文部科学省の教科書を使った授業展開が多い<sup>6</sup>からだと言う。そのような授業展開は、L の状況には合わないし、現地校との両立は難しいのではないかという判断から、あえて日本人学校や補習校には行っていないとのことだった。

就学後は、同じ学校に通う児童 G（以下、G とする）や兄の K と個人が経営する日本語塾に週に 1 回、2 年ほど通っていた。授業形態は、日本の小学生が使うようなプリントの「読み書き」が中心であった。母親と B の話によると、L は「内気で気難しい」ところがあり、B ともうまくいかず、授業に全く参加しなくなり、結局はやめることになったという。そして今では（L を紹介された時期）日本語を学ぶどころか日本語自体にも著しく興味を失っている状態にあるとのことだった。L の両親（特に母親）は、L に対して「強制はできないが、できることなら日本語を学ばせたい」という思いがあった。そのため実践の話が出た時に、L が参加してくれることを希望していたということだった。今回、母親が実践への参加を促し、L が渋々であっても同意した点に注目すると、日本語（を学ぶこと）に背を向けてはいるが、気持ちのどこかでは日本語への複雑な思いを抱えたままになっていたのではないかと見ることができる。

L の実践開始時の日本語能力は、日本語で簡単な挨拶ができる程度であった。

表 1 L の主な日本語活動内容（2010 年 9 月～2011 年 1 月）

回	主な活動内容
Week1	自己紹介／数字を使った活動
Week2	基本文型を使った活動／時間の言い方
Week3	所有の「の」を使った活動
Week4	曜日・日にち・時間を使った活動
Week5	往来表現を使った活動 1
Week6	往来表現を使った活動 2
Week7	レストランでの注文（助数詞の導入）
Week8	動詞を使った活動 1
Week9	動詞を使った活動 2（形容詞の導入）
Week10	たいやきづくりのための準備
Week11	たいやきづくり（合同授業）
Week12	季節の表現 あげもらい表現を使った活動
Week13	プレゼンテーションの準備
Week14	プレゼンテーション（合同授業）

<sup>6</sup> 補習校等の在外教育施設は「海外に在留する日本人の子どものために、国内の学校教育に準じた教育を実施することを主たる目的」としている。その為、その在外施設の多くが国内で使用される教科書を使って、読み書きを中心とした授業をおこなっている。（文部科学省、2011）

### 3. 4. 実践概要

表 1 に実践の主な活動内容を示した。合同授業とは、通常は個別に行う授業を他の子ども（K や G）と一緒にやる授業のことである。

実践計画時には、次の二点に配慮して計画した。

#### 1) L の置かれている社会的な文脈への配慮

L は、背景として日本人の父親を持つが、日本語を学ばなければならないという必然性はなかった。しかし、両親の「出来ることなら日本語を学ばせたい」という思いと、L 自身に少しでも日本語に対する何らかの思いが残っているのであれば、実践者はその思いを受け止めて、実践に向かうことが責務であると考えた。それゆえに、実践者としては L が将来その事実をどう捉え、自分の生き方にどう結びつけて生きていくのか、あるいは、あえて結びつけない方向で生きていくのか、あるいは流動的に結びついたり結びつかなかったりしながら生きていくのかの取捨選択を「いま・ここ」で行わせるのではなく、L 自身がもう少し先送りにできるようにすることが重要であると考えた。なぜならば、L は発達過程にあり今後も様々な可能性を秘めているからである。それゆえに実践目標は長期目標と短期目標の 2 つを設定した。長期目標は、「自分の置かれた状況に向き合い、ことばの力を使って乗り越える力を養う」こととした。短期目標は、実践を通しての眼前目標であり、「場面に応じた日本語使用、言語行動をとることができる」とした。

#### 2) 実践の工夫

L がこれまで日本語を学んできた環境は座学中心であった。そのため、今回は座学中心の授業展開にはしないように配慮した。毎回の授業は、最終日の「クリスマスをどのように過ごしたかについて」のプレゼンテーションに向けたプロジェクトの一環として、全ての項目がつながるように設定した。プレゼンテーションは、ほかの児童も参加する合同授業という形を取り、親を観客として招待した。プレゼンテーションを設けた理由は、今までの日本語の学びの集大成であり、その成果の見せ場としてだけではなく、ほかの児童や親からコメントをもらうことで、日本語の学びで成長した部分を客観的に振り返ってもらえればという思いからである。また来られない親には、その様子を録画し DVD にして渡し、後日児童にコメントをしてもらうように配慮した。

## 4. 分析結果

### 4. 1. L の日本語の学びに対する「まなざし」の変容

実践終了時の L は、挨拶程度の日本語から日常生活や授業場面において簡単なやり取りができるまでになった。実践最終日のプレゼンテーションでは、自分で短い原稿を書き、読んで発表することができるまでになっていた。プレゼンテーション後の質疑応答では、日本



語でわからないところは英語を使って乗り切るようになっていた。そこには、もはや抵抗感に満ちた「まなざし」をむける L の姿はなかった。この L の日本語の学びに対する「まなざし」はどのように変容していったのか、詳しく見ていくことにする。

#### 4. 1. 1. 実践への「まなざし」

##### a) 抵抗

以下は L の初日の様子である。

{一回目<sup>7</sup>の授業で訪問した際に、偶然マンションのロビーで帰宅した親子と会った時の状況} <sup>8</sup>

L は、先に階段で行ってしまいエレベーターには乗って来なかった。しかも私たち（実践者と K、母親）が 7 階に着いてからも、L は階段の途中から上がって来ない。K が一生懸命に声をかけている。私も「こんにちは、L 君。I don't bite you, so don't worry. We play together in Japanese」と声をかけた。

（第 1 回：2010 年 9 月 15 日フィールドノーツより）

実践者は、B と母親から、L が「内気で気難しい」性格であること、日本語を学ぶことに興味を失っている状態にあることを事前に聞かされていた。そのために上記のような L の態度にも特別驚きはしなかった。実は実践開始の 3 か月前にも L の自宅に挨拶に行ったのだが、その時も L は、家族に挨拶をするように何度となく促されるも「宿題で忙しい」と言い、最後まで部屋から出てこなかった。これは L の日本語の学びや、それに関連するもの（実践者も含め）には目を向けたくないという「抵抗のまなざし」であったと捉えることができる。

##### b) 興味・関心

一回目の授業は、L が逃げ隠れしている状態だったので、先に K から始めることになった。以下はその時の状況を記したものである。

授業開始の準備を始めると、(1) L はその様子を窺うように、隣のリビングをうろろし始めた。(K に英語で)「パソコン<sup>9</sup>を使うから貸してもらえる？」ときくと、(2) それまで私（実践者）と接触を持とうとしなかった L が急に出てきて、「今日パソコン使うの？」と興味深そうに聞いてきたので、「使うよ」と答えると、(K が答えるよりはやく英語で)「貸す」とのってきた。そしてパソコンを持ってきて、セッティングを自ら進んで手伝ってくれた。それでも L は、授業には参加しようとはしなかった。その一方で、授業の内容や私の人となり？が気になるらしく、その後も隣のリビングをうろろしながらこちらの様子を窺っていた。一回目

<sup>7</sup> 表 1 では、授業一回目は week1 という表記にあたる。

<sup>8</sup> 発話例の表記・記号の凡例：{ } 状況説明，( ) 筆者（実践者）による補足。

<sup>9</sup> パーソナルコンピュータの略。本稿ではパソコンと表記する。

のレッスンは数の導入だったので、紙風船を使った数の数え方や、パソコンで実際によく行くレストランや彼らの通う学校の緊急連絡先を調べたり、隣の部屋で仕事をする母親に携帯電話の番号を聞きに行ったりと、座学形態の授業は行わなかった。それを見ていた L が途中から参加したそうにこちらに近づいてきたので、「一緒にやろう」と声をかけた。すると、嬉しそうに授業に参加してきた。それを機会に L は、あっという間にその日の導入項目を習得してしまった。(中略) 授業が終わった後に「楽しかった」と笑顔で言ってくれた。

(第1回：2010年9月15日フィールドノートより)

下線 (1) (以下、下線は省略する) の L の行動から、L は「抵抗のまなざし」を向ける一方で、実践の様子が気になっていることがわかる。さらに (2) では、気になるだけでなく、L が実践者と K の会話に耳を傾けていたことがわかる。このことから、L が実践や実践者に対して「抵抗のまなざし」を持つ一方で、日本語に対する思いを持っていることが窺える。だからこそ L は実践に参加したと見ることができる。加えて (2) で、L がパソコンに強い興味を持っていることがわかる。実は実践者はこの日まで、L がパソコン好きで得意であることを知らなかった。ただし実践計画時に、パソコンの活用などインフォメーションテクノロジー (以下、IT) に関しては、北米地域の小学校ではその活用が奨励されていることを把握していたため、意図的に実践に組み込んでいた。それが L のパソコンが好きで得意なことと重なり、初日の授業で L の興味・関心を引き出すことに成功した。これは、L の「英語でかかわる自分」の現地の学校文脈で行われていることと、実践で行っていることが L の中で連結したためだと思われる。その連結を支えたものがパソコンの活用であった。川上 (2011) は、授業実践と教材の関係について「実践の中で、実践者と学習者の間において学習者にとって意味のある教材が生まれる瞬間に、学習者の主体的な学びが生まれる」(p. 126) と述べている。L の場合もパソコンの活用をきっかけに、今度の実践 (者) は違うかもしれないという期待感を伴った「興味・関心のまなざし」が芽生えたと捉えられる。

### c) 主体的参加

2 回目の授業では、L が授業に積極的に参加する場面が見られた。

「～は～です」、「～は～ではありません」、「これ・それ・あれは、なんですか」の文型を導入する際に L の好きなアニメのキャラクターを使った。私は、このアニメのキャラクターの種類が多すぎて全く分からない。加えて進化したバージョンもいるので、どれがどれだか名前と姿が一致せず、混同して分からない。そこで「先生は、XXXX (学校の名前) でも教えていて、その子どもたちに聞かれてわからなかったから、次回、ぜひ教えてほしい」と頼んでいた。すると事前に日本語名を調べてきて、得意になってひとつひとつの文型を使って丁寧に教えてくれた。L は授業後、母親に「今までの日本語のレッスンで一番楽しい。ベストだ。」と笑

顔で言っていた。(第2回：2010年10月6日フィールドノーツより)

北米地域の子どもたちの間でも日本アニメの人気は高い。日々子どもたちと接する中で度々話題として登場するのだが、実践者はその知識に乏しかった。そこで、アニメのキャラクターに詳しいLに教えてもらうことにした。するとLは、そのアニメのキャラクターの日本語名を事前にパソコンで調べ、授業の中で習った「日本語」を使いながらひとつひとつ教えてくれたのである。このことは、Lがそのアニメのキャラクターには英語名と日本語名が存在し、それらがそれぞれの言語話者によって区別して使われていることに気がついていたことを示す。と同時に、L自身もかかわる相手（この場合は実践者や実践者が接している補習校の子どもたち）によって、複数言語使用への配慮が必要であることを認識していたと言える。そこに、Lの他者とのかかわり方への「複数言語性」が見られるのである。加えてこのことは、Lが実践への参加を主体的にまなざしていたことを示している。

#### d) 意欲

Lの「主体的参加のまなざし」は、「意欲的なまなざし」へと変わっていった。

会話中心だったためと〈ひらがな〉習得に対するLの精神的負担を軽減するために授業はローマ字で対応していた。書きの宿題は「ローマ字でよい」ことにしていたが、Lは自ら〈ひらがな〉交じりで提出してくるようになった。こちらからの強要は一切なかったにもかかわらず、自らの意思で〈ひらがな〉を使い始めた。

(第8回：2010年12月1日フィールドノーツより)

母親の要望と実践時点での必要性、書くことへの精神的負担への配慮から、宿題はあえてローマ字表記を許容していた（ただしひらがな、カタカナの導入は少しずつしていた）。ところが上記エピソードにあるように、主体的に半分以上ひらがなで書いてくるようになったのである。そのLの書きへの意欲は、回を追うごとに進歩していった。

プレゼンテーション用の作文の宿題は、本人が宣言していたとおり全部ひらがなで書いてきた。(中略)9回目の宿題を出したとき、ひらがなで書くことを最初に言い出したのは、Lである。自ら「ひらがなで書いてみるよ」と言い、授業でもその時のプリントの1, 2行目はひらがな表記であった。

(第13回：2011年1月19日フィールドノーツより)

このエピソードは、Lが「日本語」で書くということに意義を見出したがために生じた行動だと解釈できるが、それに加えて、Lのまなざす方向性が変わったために生じたと考えられる。Lがそれまで向けていた「まなざし」は、自分を通して他者に向ける「まなざし」であった。それが実践者との関係において、まなざすようになったのである。つまり関係性が構築されていく中で、Lの「主体的なまなざし」は「意欲的なまなざし」へと変容したと言える。

#### e) 楽しむ

以下は、最終日のプレゼンテーションに向け、「パワーポイント」を作成していた時のL

の様子である。Lは「パワーポイント」を使うのは初めてだと言っていたが、パソコンが得意なだけあって、少し教えて手助けすると、呑み込みがはやく自分で作り始めた。

実践者のパソコンを貸し、Lと一緒に「パワーポイント」を使ってプレゼンテーション用のスライドを作った。Lはどの写真をどこで使うのかも明確に決めてきていた。原稿を打ち込むとき、ローマ字入力すると日本語に変換して出てくるのが画期的に思えたようで、英語で「本当にこれ、2008年型？すごい！」と言いながら、あっという間にスライドと原稿を完成させた。パソコンを使って日本語のプレゼンテーションを作るのが楽しいようで、ローマ字入力も問題なく、慣れたものだった。

(第13回：2011年1月19日フィールドノーツより)

この場面では、もはや逃げ隠れしていたLの姿は見られない。むしろ日本語の学びを楽しむLがいた。これは、Lが日本語の学びを肯定的に捉え、位置づけることが出来たために生まれた「まなざし」だと言える。

#### f) 現実使用場面へ

日本語の学びに対する「まなざし」の変化は、口頭場面でも見られた。

{プレゼンテーション当日}

プレゼンテーション後のパーティーのため、Lはその準備も進んで手伝い、「お母さん、ケーキはどこですか」と日本語で聞いて回っていた。さらにプレゼンテーション終了後の質疑応答の場面では、言えるところは日本語でコメントしていた。

(第12回：2011年1月26日フィールドノーツより)

母親とLの日常会話にも日本語が混じるようになった。最終日のプレゼンテーションも、発表は全て日本語で行い、質疑応答でも知っている限りの日本語を使ってコメントしていた。Lの日本語使用は、授業場面という限られた場面での使用から日常の現実場面へと広がりを見せた。つまりLにとって「日本語でかかわる自分」がもはや授業内だけの位置づけではなく、現実場面においても位置づけられるようになったことを意味している。

#### 4. 1. 2. 実践者への「まなざし」

次に、Lの実践者への「まなざし」は、どのように変容したのかに着目する。

##### a) 抵抗

Lは実践者へも「抵抗のまなざし」を向けていた。その「まなざし」は、実践者との接触を拒むものの、一方では物陰からまなざすというものであった。実践者へむける「まなざし」は、実は「日本語でかかわる自分」をまなざすことへの抵抗であったと捉えられる。

##### b) 配慮

関係性に少しずつ変化が生じてきたのは、5回目の頃からであった。

先々週の授業で使った教材をLの家に忘れ（前回の授業が実践者の都合で休みだった）そのことを聞こうとしたら、Lがまっ先にそのことを教えてくれた。そして大事にとっておいてくれたのだ。授業後に母親から聞いて初めて知ったのだが、

L は私が（教材を）忘れた直後にすぐに気が付いて「僕が保管して先生に渡す」と言ったということであった。L は、パソコンセッティングの手伝いなど、こちらが困っている時など、実に細かい所によく気がつく。優しい面がたくさんある。

（第 5 回：2010 年 10 月 27 日フィールドノーツより）

このエピソードから、L の実践者への配慮が見られ、自らかかわりを持つようとしていることがわかる。配慮が見られるということは、L が実践者の視点から教材を忘れたことで生じる状況を捉えようとしたことになる。つまり L の中に実践者の存在が立ち現れ始めたことを意味する。

#### c) 相互構築

次のエピソードでは、その関係性はさらに進み、L が実践者と一緒になって、実践をなんとか無事に終了させようと努めているのがわかる。授業最終日のプレゼンテーション当日、実践者のカメラが突然壊れ、急遽 L の家のカメラを借りることになった。しかし実践者は使い方がわからず、あたふたしていた時のことである。

{プレゼンテーション当日}

実践開始時に L が IT に強いことがわかったので、パソコンを使う時は、その準備や操作はあえて任せていたが、L はこの日大活躍であった。予想外のトラブルにも、L はそれが至極当然の〈自分の役割〉であるかのように、セッティングから撮影までを一手に引き受けて活動していた。IT 関係に弱く、焦っていた私には本当にありがたかった。（第 12 回：2011 年 1 月 26 日フィールドノーツより）

このエピソードでは、L が実践者の片腕のような役割を担い、予定通りのプレゼンテーション遂行へと大きく貢献している。この関係が成り立つには、お互いがお互いのために、そしてみんなのためにという L と実践者との間に信頼関係や実践への共通した思いが存在したことを示している。つまり L の実践への「まなざし」が、実践を自分のものとし、他者と築くものとして位置づける「相互構築へのまなざし」に変化していることがわかる。

#### 4. 1. 3. 父親への「まなざし」

授業においては、L が実践者と毎回、直接的なかかわりを持つのに対し、親は間接的なかかわりしか持たない。そのような状況にあって次のエピソードは、L の父親への「まなざし」が顕著に現れた例である。

{たいやき作りの場面で}

いろいろな味のたいやきを作り、一通り食べ終わると、今度は別の部屋で仕事をしていた母親の分を作り「たいやきです。どうぞ」と日本語で言いながらふるまっていた。その後、母親もリビングにやってきて一緒に写真を撮るなどして楽しんでいた。（中略）L は、たいやき作りの最中、その日出張から帰る父親のために自分たちが作ったたいやきを食べさせてあげたいと何度も繰り返し言っていた。そのためか材料の分量を気にして英語で「お父さんの分ある？」と聞いてきた。（中略）

Lは一生懸命作りながら (1) 「おとうさんは、これを食べたらきっと懐かしいと思うよ。お父さんが子どもの時に食べた味だと思うから。」と言って、今度は日本語で「おとうさんは、たいやきが大好きです」と言いながら作っていた。

(第10回：2010年12月8日フィールドノーツより)

Lにとってこの日の〈たいやきづくり〉は、改めて父親を見つめ直すひとつのきっかけとなっていたようである。Lは父親の視点から〈たいやきづくり〉を捉え、父親の背景を理解しようとしている(1)。実践者は前週に〈たいやき〉がお祭りの時などに屋台に並ぶことが多く、実践者も子どもの頃によく食べたという話をしていた。Lはその話を手掛かりに、父親の子どもの頃を想像して(1)の発話が登場したと考えられる。この発話には、Lの父親をもっと知りたい、父親とつながりたいという思いがあると推察される。それはLに、父親に懐かしい味を「食べさせたい」という愛情であり、それを食べて喜ぶ父親の姿に「日本語でかかわる自分」を重ね合わせているからである。そこにはLの複数言語、複数文化に向き合おうとする「まなざし」、つまり自分のアイデンティティに向き合い始めた「まなざし」がある。

#### 4. 1. 4. 他の子どもへの「まなざし」

次のエピソードも、Lの他の子どもたちへの「まなざし」が顕著に現れた例である。授業は、母親の要望でプライベートレッスンという形態をとっていた。そのため、Lが他の子どもたちとかかわりを持つのは合同授業時のみである。そのような状況の中で、イベント時に子ども同士が助け合い、学びあうという〈ピアラーニング〉が見られた。

{たいやきづくりの場面で}

やけどをしないように、失敗しないようにと、日本語で語彙や表現、手順を一生懸命に覚えていた。「次に、シェイクします」という表現はお気に入りのようで、言いながら大げさに一生懸命に振っていた。そのやり取りの一環で(Kとは)水や卵投入のタイミングなど、お互いに分量や手順を教えあったりして楽しそうだった。

(第10回：2010年12月8日フィールドノーツより)

子どもたちは実践者の期待以上に〈たいやきづくり〉の手順や注意事項を覚えていた。子どもたちは、〈たいやきづくり〉への意気込みからか、手順や材料など、迷いが生じた時や相手の手順が違ったりすると、単語は日本語で、そのほかは英語を使って注意しあったり、教えあったりしていた。この時のLのほかの子どもたちと学び合う関係は一過性のものかと思われたが、その懸念は次の〈プレゼンテーション〉で払拭された。

ビデオカメラをセッティングしているときにGがカメラ機材で遊び始めた。開始時間が迫っている上に、持参したカメラが突然壊れ、Lのビデオカメラを急遽借りるという予想外のトラブルに見舞われ、焦っていた私は「G君、遊ばないで手伝ってください」ときつめに注意したが、悪ふざけをやめず準備の邪魔をしていた。するとLが「成長しようよ」と英語で言った。プレゼンテーション中も英語でコ

メントしようとする G に「日本語でお願いします」と促していた。さらに L は、G が日本語で言えない部分はわかる範囲で助けようとしていた。

(第 12 回：2011 年 1 月 26 日フィールドノーツより)

このエピソードでは、L は G に注意を促し、状況把握への気づきを与えようとしただけでなく、実践者への配慮も見られる。それだけに留まらず、L はプレゼンテーション後のコメント時には、日本語で G を支援している。つまり L は、日本語を介してほかの子どもたちとの関係を構築しようと努めていた。そこには L の他者支援への「まなざし」がある。母親や B が懸念していた自分には関係ないというような態度で臨む〈まかせっきり〉というようなことは見られなかった。

#### 4. 2. L 以外の実践参加者の「まなざし」の変容

では、L 以外の実践参加者は、どのような「まなざし」で L や実践を見ていたのだろうか。本稿においては、子ども同士が実践を通してどのようにお互いを意味づけ、評価しあっていたかを把握するには至らなかった。そのため、実践者と親の「まなざし」の観点からその変容を明らかにする。

##### 4. 2. 1. 実践者の「まなざし」

実践開始当初、母親と B の話もあり、実践者自身も L に対し「内気で気難しい」子どもであろうという「まなざし」を向けていた。勿論極力そのような「まなざし」で L と接しないように努めたつもりではあった。しかし 4. 1. 1. で述べたように、L の一連の抵抗に遭遇した際に、特別驚くことがなかったのである。それは実践者自身の中に、L がそのようなことをしても不思議ではないと捉えていたからではないだろうか。実践者は、これまでの L が日本語塾でとってきた行動を基準に既成の言語教育カテゴリーの枠組みから捉え、L に対して当然のように日本語を継承するべきという「まなざし」のもとに臨んでいた。L は、そうした実践者の「まなざし」を敏感に受け取っていた可能性があり、それが「抵抗のまなざし」を向ける一要因となっていたと考えられる。しかし実践においての L は、「気難しい」どころか他の子ども以上に配慮が出来る子どもであった。実践者自身も L のパソコンが得意な一面を知り、セッティングなどを任せるようになり、L を丸ごと捉える「信頼のまなざし」を向けるようになっていったと言える。

##### 4. 2. 2. 親の「まなざし」

L の「日本語」の学びに対する「まなざし」の変容は、父親の「まなざし」に変化を与えている。他方母親は日々の子育て経験を通して培ったと思われる言語教育への一貫した「まなざし」が見られた。

まず母親の「まなざし」から述べる。母親の「まなざし」は、指導方法や教授形態と L の性格との関係に向けられたものであったと言える。母親には、補習校の「読み書き」中心の指導方法には価値を見出すことができないという前提の「抵抗のまなざし」があった。そ

これは実践開始時の母親の話や授業後の談話に度々登場し、母親の中で〈補習校＝「読み書き」中心の指導＝海外に定住する L の状況には合わない〉と捉える「まなざし」からきていた。その「まなざし」があったからこそ個人塾に通う選択をしたのだが、そこでも「読み書き」中心で、L の状況にはあわず、B (の指導方法) ともうまくいかなかったと捉えている。そしてうまくいかなかったもう一つの原因として L の性格に依拠する「まなざし」があった。この L の〈不成功体験〉は、母親の〈不成功体験〉として投影され、補習校等に対する「抵抗のまなざし」をさらに強めた。しかしそういった「まなざし」を持つ一方で、母親は「強制はできないが」としながらも日本語を継承してほしいという葛藤する「まなざし」も持つ。そのような母親の葛藤する「まなざし」から実践者に依頼されたことは、出来るだけ会話を中心とした指導方法をとってほしいこと、プライベートレッスンで行いたいという二点であった。プライベートレッスン希望の理由は、後に以下の母親のコメントから判明する。

{授業後の談話}

お母さんと少し話したが、L は個人レッスンの方があうと言っていた。グループレッスンだとリラックスしすぎて他の人に任せてしまう傾向があるらしい。

(第 12 回：2011 年 1 月 5 日フィールドノーツより)

加えて会話中心の実践に関しても以下のようなコメントを残している。

The focus on speaking skill was excellent. They now passed a threshold of speaking, they speaking more at home. (話すことに焦点をあてたことはよかった。子どもたちは今、話すことを自分たちのものとして捉え、家庭でもよく (日本語を) 話すようになりました。筆者訳) (2011 年 2 月 3 日母親のアンケートのコメントより)

これらの母親のコメントから、L の日本語の学びにはプライベートレッスンの方が向いており、実践後、母親はその見解が正しかったと位置づけている。それは、母親が L の日本語の学びをまなざすと同時に、L の「まなざし」を通して自己の中に子育てで培った経験と照らし合わせて、自分の見解をまなざしているからである。つまり母親の「まなざし」は、日本語継承への思いと葛藤しながら、指導方法や教授形態と L の性格との関係に向けられたものであったと言える。

他方、父親の「まなざし」に注目してみよう。以下は、父親のコメントである。

帰り際、お父さんに偶然会った。お父さんと日本語で話したが、(中略) (L は実践開始) 前は日本語に対して興味を失いかけていたのが、最近は意欲に燃えていると言って感謝の気持ちを述べてくれた。

(第 12 回：2011 年 1 月 5 日フィールドノーツより)

このコメントの背景には、後に父親が語った話の中で、特に L は、(実践開始前) このまま日本語とはつながりを持たずに生きていくのだろう、という日本語を学ぶことに関しては一種の〈あきらめ〉があったからだと述べた。そして家庭での L の日本語による言語行動



については、次のように述べている。

L understands more of what I say in Japanese and enjoys speaking some easy phrases. More interested in learning about my childhood in Japan. (Lは私が日本語で言うことを以前より理解しています。そして簡単なフレーズなど、話すことを楽しんでいるようです。そして日本での私の子どもの頃について興味を持つようになりました。筆者訳) (2011年2月3日父親のアンケートのコメントより)

「プレゼンテーションの前夜に、LとKが『練習するから見て』とそれぞれ部屋に来て、一生懸命に練習する姿を見ていたら、こんなに日本語でできるんだと、びっくりして涙が出ました。本当に感動しました。」(筆者による再現：2011年2月3日父親のインタビューコメントより)

実は実践終了後、父親は実践者との談話の中で「これからはもっと(LやKと)日本語で会話したり、英語でも日本のことについて話し合ったりしたいと思いました」と語った。父親は、長い北米生活により実践者との談話、メールでのやり取り、インタビューやアンケートでも日本語より、むしろ英語使用の方が多かった。そのような言語生活を送る父親も、Lの日本語の学びに対する「まなざし」を自己投影させることで、自らのかかわり方を考え始めている。

## 5. 考察

### 5. 1. 「まなざし」とは何か—Lの複数言語としての日本語と向き合う過程をどう捉えるか

Lの日本語の学びに対する「まなざし」が変容していく中で、日本語の力は、書きへとつながり、他者との関係を構築し、各々の場面参加を果たすまでになった。Lの複数言語としての日本語と向き合う過程をどう捉えればよいのだろうか。「まなざし」の観点から考察する。

#### 5. 1. 1. Lの「まなざし」

Lは、明確ではなくとも「英語でかかわる自分」と「日本語でかかわる自分」が存在することを意識していたのではないかと推察され、それはいわば自らの「複数言語性」<sup>10</sup>に目を向けていたと言える。Lにとっての現地の学校文脈や居住地域での主流言語は英語である。家庭内言語もほぼ英語に移行しつつあり、英語が基軸である。それゆえに各々の場面参加において「英語でかかわる自分」を軸として比較するLがいたと考えられる。たとえば「英語でかかわる自分」は、在籍学級での成績もよく、バイオリンも弾くことができる自分がい

<sup>10</sup> 本稿では「複数の言語を使用した経験が子どもの言語能力意識や生き方に影響を与え」、「生活世界を形づくっている」(川上, 2013)と捉える見方のことを指す。

る。その一方で、「日本語でかかわる自分」は、日本語塾においては肯定的な場面参加が出来ないという〈不成功体験〉をする自分がいるのである。加えて、母親の話にも登場したように（兄の K と比べられ）周りからは「内気で気難しい」子どもと表象される。おそらく L は、これまで親や B など周りの大人から向けられる日本語習得への期待を感じ、L なりに何度も日本語と向き合ってきたと思われる。しかし「日本語でかかわる自分」の〈不成功体験〉は「英語でかかわる自分」の〈成功体験〉とは、その差が大きく、「日本語でかかわる自分」への他者の「まなざし」は、L の「抵抗のまなざし」を生み出し、他者に向けられるようになった。L はその「抵抗のまなざし」を持ったまま実践へ参加することとなり、実践者にもその「抵抗のまなざし」を向けたと推測できる。その L の「抵抗のまなざし」が変わる契機となったのが教材、パソコンの活用であった。パソコンの活用は、L の学校文脈とパソコン好きという嗜好と重なり、L の中で意味のあるものとして捉えられ、「英語でかかわる自分」と「日本語でかかわる自分」の連結を支える土台となった。その意味のある土台は、次は他者との関係性の構築へとつながっていった。L は実践者やほかの子どもとの関係の中で、自らの役割を見出すようになったのである。これは L と他者との間に「相互構成的関係性」が生まれたことによると言えるだろう。「相互構成的関係性」（川上,2011）とは、子どもは自分を主体として認めてくれる「実践者」<sup>11</sup>に一生懸命伝えたいことを表現しようとし、「実践者」もその子どもが何を伝えようとしようとしているのかを探りながら理解しようとする関係性である。この関係性を大きく変える要因となったのが〈たいやきづくり〉である。この〈たいやきづくり〉を境に、L は父親の背景に興味を持ち始め、理解しようとし始めた。加えて合同授業においても、他の子どもとも学び合いや支援しようとする姿が見られるようになった。この一連の経験は、これまでの「日本語でかかわる自分」の〈不成功体験〉という記憶から〈成功体験〉という新しい記憶を実践における他者との関係性の中から紡ぎ出していったと見ることができ、複数言語環境で成長する L のアイデンティティの形成に「言語軸」が現れてきた瞬間であったと言える。その論拠は、基軸の言語だけに拠らず、「英語でかかわる自分」ができることと「日本語でかかわる自分」ができることの連結という経験が、それぞれの参加者との関係性が構築される中で生じていることに目が向けられ始めたからである。それが川上（2013）の提唱する「移動する子ども」が「複数言語による他者とのやり取りと、その経験についての意識によって、社会の中で成長しつつある自分の位置を常に考え」（p. 32）、自己のあり方にかにつなげていくのかを意味しているのである。すなわち、この L の「まなざし」の変容過程は、いわば複数言語とともに生きる意味を問う、自らの「複数言語性」へと目が向けられる過程であったと結論づける。

---

<sup>11</sup> 本稿において「実践者」は、指導をするものだけを指すのではなく、その実践にかかわる全ての者を指す。ここでは、特に実践者と親。

### 5. 1. 2. 親の「まなざし」

Lの日本語の学びへの「まなざし」を通して、親たちにとっても、実践は自らの「複数言語性」を問う過程となっていたと言える。なぜならLの両親は、「できることなら日本語を学ばせたい」という思いもあって、実践への参加をLに勧めたからである。そこには少なからずLへの日本語継承への「まなざし」が存在する。では、親の「まなざし」の変容は、それぞれどのように捉えられるだろうか。

母親には、常に自らの「複数言語性」に対する葛藤があったと推察される。その葛藤とは、母親が子どもたちに対し日本語継承への思いを持ちつつも、Lの日本語塾での〈不成功体験〉をLの性格や教授形態に起因するものとして捉えているからである。そこには、Lのことばの学びに対する「まなざし」を通して、ことばの教育をまなざす母親の姿がある。もし母親が日本語を継承すべきという一層的な「まなざし」を持っていたとすれば、Lの置かれた文脈云々よりも日本人学校や補習校に通わせることを最優先させていただろう。

他方、父親は「日本語」の学びに対して〈あきらめ〉の「まなざし」を持ってLと接していた。ところがLの「まなざし」が変容するにつれ、父親の「まなざし」も劇的に変容した。自らの「複数言語性」へと目を向け始めたのである。その注目すべき点は、Lとのやりとりは必ずしも日本語だけではなく、たとえ英語であっても「日本について話し合ったりしたい」という「まなざし」を持ち始めたことにある。この「まなざし」がLにとってどれほど温かいものであるかは想像に難くない。

以上のことから、Lの日本語の学びに対する「まなざし」の変容は、親の「まなざし」の変容とも大きくかかわっていたのである。佐伯（2013）が述べるように、親もまた「子どものアイデンティティ形成と不可分なことばの学びを支える実践者」（p. 216）なのである。それゆえにLの親の「まなざし」の変容は、親も自らの「まなざし」に〈自覚的になる〉必要があるのだということを示しているのである。

### 5. 1. 3. 実践者の「まなざし」

実践は、実践者自身にとってもまた、自らの「複数言語性」へと「まなざし」を向ける過程であったと省察する。その過程は、これまでの自分のことばの教育を実践者自身も問い直すこととなった。

実践当初は、意識的ではないにしろ、母親やBの話からLを「内気で気難しい」子どもという「まなざし」で見っていた。「英語でかかわるL」のできることに目を向けず、「日本語でかかわるL」ばかりを見ていた。それゆえに3. 4. で述べたように、実践計画時には「両親の『出来ることなら日本語を学ばせたい』という思いと、L自身に少しでも日本語に対する何らかの思いが残っているのであれば、実践者はその思いを受け止めて、実践に向かうことが責務である」と考えていたのである。そこには実践者自身もLに対して日本語継承への強い「まなざし」があったと言え、Lを既成の言語教育カテゴリーの枠組みから捉えていたのである。その「まなざし」からLの日本や日本語とのつながりに対してその「取

捨選択を『いま・ここ』で行わせるのではなく、L自身がもう少し先送りにできるようにすることが重要であり、実践者としては、その成果につながるような実践を提供することが必要だと考えていたのである。そこにはLの置かれている文脈への配慮と言いながら、複数言語環境で成長するLの「複数言語性」への「まなざし」はなかった。Lはこの実践者の「まなざし」、つまりL自身を見ようとせず、「日本語でかかわるL」からのみ見ようとした「まなざし」を感じていたのだろう。Lの「抵抗のまなざし」は、いわば既成の言語教育カテゴリーの枠組みから捉えようとする「まなざし」に抵抗する形で現われていた可能性がある。

## 5. 2. Lの事例からの示唆1——「まなざし」をまなざす重要性

では、なぜ「まなざし」に着目することが重要なのか。分析の結果とあわせて考察していく。

分析結果から明らかになったことは、実践への「まなざし」を通して、本稿に登場するそれぞれが、自らの「複数言語性」にどのように気づき、捉え、位置づけていったのかという過程であった。Lの場合、「複数言語にふれながら他者とやりとりした」（川上，2013，p. 32）経験から「日本語でかかわる自分」を意味づけ、それが肯定的なものとして捉えられる時、様々な力と融合しことばの力となっていった。換言すると、他者との「まなざし」が交錯する中で、Lの「まなざし」も変容していったということを抑えておく必要がある。このLの「まなざし」の変容を捉えることができたのは、次の二点による。

第一に、Lとその親が補習校等にかかわりを持たない親子であったことにある。Lが補習校等に在籍し、実践者がその教師として出会っていたならば、実践者は当然のように既成の言語教育カテゴリーからLを「継承語としての日本語」学習者として捉え、「日本語を継承すべき」という前提の「まなざし」のもとに教育を施していただろう。そのような教育機関では、その過程において、Lがたとえ不登校になったり、授業に不参加になったりという事態が起きても、その多くはLの問題として片付けられてしまう可能性が高いのである。

第二に、これまで注視されてこなかった「まなざし」に注目したことによる。Lだけではなく、親や実践者も、Lの「まなざし」を通して自らの「まなざし」をまなざした。その過程においてそれぞれの「まなざし」は変容していったのである。程度の差はあれ、親にも実践者にも、Lに対して日本語継承への期待感を込めた「まなざし」を向けていたことは事実である。それがLの「抵抗のまなざし」を生んだことは既に述べた通りである。親や実践者がその「まなざし」のまま実践にかかわり続けていたなら、Lは以前の日本語塾のように途中で辞めてしまい、〈不成功体験〉の再生産を繰り返していたかもしれない。

この二点から強調すべきことは、補習校等に通っている・通っていない、日本語を継承する・しない等を議論しているのではないということである。親や実践者、研究者が、Lのように海外の複数言語環境で成長する子どもたちを、既成の言語教育カテゴリーの枠組みから

捉え、「日本語を継承すべき」とまなざす、その自らの「まなざし」に〈自覚的になる〉ことが重要なのである。それが本稿を執筆し実践を振り返る中で辿り着いた結論である。

### 5. 3. Lの事例からの示唆2——複数言語環境で成長する子どもの複数言語性を考える

最後に、Lの事例から、複数言語環境で成長する子どもへの実践について考えてみたい。

本事例から、複数言語環境で成長する子どもの「複数言語性」を考えることは、自らの「複数言語性」を問うことであった。それは換言すると、複数言語環境で成長する子どもの「複数言語性」とどう向き合う実践を提供するかにあると言える。その実践を可能にするには、親を含めた実践者が持つ自らの「まなざし」に対して〈自覚的になる〉ことである。極端な例で言えば、Lの父親が語ったように会話が常に日本語でなく、時には英語であったとしても、父親の背景について語り合うことができれば、それはLにも父親にも肯定的な記憶として紡ぎ出され、次につながっていく可能性が高いのである。そういった点を含め、今後は「複数言語性」という観点からの具体的な実践を論じる必要があるだろう。

## 6. おわりに

今回はLの事例のみに留まったが、否定的な「まなざし」のまま実践終了を迎えた子どももいる。そこには実践者や親、まわりからの「まなざし」がどのように絡んでいるのかを含め、検討することが必要である。加えてLが今回紡いだ自らの「複数言語性」への「まなざし」を今後の人生においてどう紡いでいくのかは、現時点ではわからない。よって、実践の長期目標の結果についても結論づけることは出来ない。それは今後、縦断的な研究によって明らかにしていく必要があるだろう。

その一方で、Lのような子どもの「まなざし」を捉えることは、実践者ひとりひとりの教育観や実践そのものを問い直すことであり、ひいては日本語教育全体に広がる「まなざし」の傾向を捉えることになる。それは時として省察されるべき事柄であると言え、その「まなざし」を捉えていくことも今後の重要な課題である。

### 文献

外務省統計(2012).『在留邦人(学齢期)子女数(長期滞在者)(平成24年4月15日現在)』[http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin\\_sj/pdfs/22.pdf](http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin_sj/pdfs/22.pdf)(2013年3月31日閲覧).

川上郁雄(編)(2010).『私も「移動する子どもたち」だった——異なる言語の間で育った子どもたちのライフストーリー』くろしお出版.

川上郁雄(2011).『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版.

- 川上郁雄 (2013). 「移動する子ども」学へ向けた視座. 川上郁雄 (編) 『「移動する子ども」という記憶と力——ことばとアイデンティティ』 (pp. 1-42) くろしお出版.
- 小間井麗 (2013). 日本とフランスを「移動する子ども」だったことの意味. 川上郁雄 (編) 『「移動する子ども」という記憶と力——ことばとアイデンティティ』 (pp. 94-118) くろしお出版.
- 佐伯なつの (2013). 「移動する子ども」のことばの発達をめぐる親子の物語. 川上郁雄 (編) 『「移動する子ども」という記憶と力——ことばとアイデンティティ』 (pp. 194-219) くろしお出版.
- 柴山真琴, ビアルケ (當山) 千咲, 高橋登, 池上摩希子 (2012). 独日国際児の現地校・補習校の宿題遂行家庭——親子の共同行為という視点から 『異文化間教育』 36, 105-122.
- 渋谷真樹 (2010). 国際結婚家庭の日本語継承を支える語り——スイスの日本語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.
- 中島和子 (2010). 『マルチリンガル教育への招待——言語資源としての外国人・日本人年少者』 ひつじ書房.
- 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, 61-71.
- 文部科学省 (2011). 『海外で学ぶ日本の子どもたち——わが国の海外子女教育の現状』 [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/clarinet/002/001.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/001.htm) (2013年3月30日閲覧).