



論文

## 「移動する子ども」をめぐる研究主題とは何か

複数言語環境で成長する子どもと親の記憶と語りから

川上 郁雄\*

### ■要旨

本稿は、「複数言語環境で成長する子ども」を「移動が常態である」という視点から捉えることを試みる。タイで生まれ成長した子どもとその母親の語りを事例として、「移動とことば」をめぐる主観的な意味世界を探究することがこれらの子どもの中心的な研究主題となることを主張する。

© 2017. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

### ■キーワード

移動する子ども  
複数言語環境  
複言語複文化能力  
継承日本語教育  
移動とことば

### 1. 「移動が常態である」という視点

子どもが複数言語環境で成長することは、現在、世界中で起こっているありふれた現象であり、決して珍しいことではない。複数言語環境で成長した子どもが社会のあらゆるところで活躍していることも知られてきた。また社会に見られる多言語化や家族内の複数言語使用、移動にともなう複数言語接触など、子どもの成長の背景にグローバルな社会状況と多様な言語コミュニケーションの実態が関連していることも、多くの研究が明らかにしている。

本稿は、複数言語環境において成長する子どもが複言語複文化能力を持ちどのように生きていくかを探究することが、これらの子どもの教育実践の中心的な研究主題となるという立場で論を進める。ただし、「複数言語環境で成長する子ども」という現象を、私たちがどのような視点で捉えるかによっては、研究の方向性が大きく異なるだろう。本稿の出発点も、この点にある。少し具体的に言おう。

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

人の生は、けっして真空の中で個別に起こるわけではない。子どもは、成長していく過程において、身の周りの人々や社会について、あるいは使用することばや生活の仕方などについて子どもなりに理解し、認識し、その中で自らがどのように生きていくかについて考えながら生きていくだろう。その際、子どもの生は社会や他者との動的な関係性の中にあると捉えられる。そのような人のあり方、生のあり方は、子どもが生まれたときからあらかじめ方向性が決められている訳ではなく、子どもは様々な可能性と制限の中で揺れながら成長していく。また、その動態性の中には、子どもだけではなく、その子どもの親や支援者も同様に含まれていく<sup>1</sup>。

人類学者のJ. クリフォードは、かつて、「だれもが、いま、移動している (Everyone's on the move)」, 「旅のなかに住まう (dwelling-in-travel)」と述べ、そのため、人間の生活や視点、発想や認識が「転地 (displacement) によって構築されている。」と指摘した (Clifford, 1997[2002])。これは、「定住」を常態と見るのではなく、「移動」を常態とする視点だ<sup>2</sup>。さらに、クリフォードは、「転地」という実践が、「たんなる場所の移動や拡張ではなく、むしろ多様な文化的な意味を構成するもの」という、豊かな実践と考えられると主張した (Clifford, 1997[2002])。そう考えると、複数言語環境で成長する子どもを、ひとつの言語、ひとつの社会の定住者の視点から見ることに限界があることがわかる。これらの子どもの生は、モノリナルな視点から見ただけでは捉えきれない「豊かな実践」と見ることができるのではないだろうか。

本稿は、「複数言語環境で成長する子ども」を「移動が常態である」という視点から捉えることを試みる。まずこれまでの「複数言語環境で成長する子ども」の研究がどのような視点で行われてきたのかを振り返り、その限界と問題性を指摘する。その上で、問題性を乗り越える研究視座を設定し、調査概要と二つの事例を述べる。最後に、新たな研究主題のあり方を検討するという順で、論を進める。

## 2. 「複数言語環境の子ども」をめぐる研究のレビューと課題

日本における複数言語環境の子どもに関する研究はこの20年間、多岐に行われてきた<sup>3</sup>。たとえば、「海外・帰国子女教育」から出発した異文化間教育の過去の研究は、子どもたちの「言語・文化習得」「アイデンティティ形成」「教育支援 (教育戦略)」という三つの研究主題に収斂すると述

1 詳しくは、川上 (2011) 参照。

2 伊豫谷 (2007) は「安定した一定の領域、固定した場を正常な位置として想定し、移動する人を例外として観察してきた」とこれまでの移民研究を痛烈に批判した。

3 日本語教育における、これまでの複数言語環境の子どもの研究主題は、(1) 言語教育実践 (教材、教授法、実践方法、学習内容、学習成果、評価法等) が圧倒的に多い。他に、(2) 子どもの学習・生活環境 (異文化適応、人間関係作り、教員研修、地域、家庭、政策等)、さらに(3) 子どもの能力と成長 (学力、言語能力、アイデンティティ、ライフコース等) がある。研究方法はテスト結果の分析、アンケート調査などの量的調査や、個別実践や結果の分析、インタビュー調査などの質的調査が行われてきた。

べられている（小島・白土・齋藤編，2016）。また，それらの研究で使用される視点は，「適応」「成長」「文化化」「子どもの属性」，「発話コードの切り替え」から「二文化混合」，近年では「ハイブリディティ」「トランスナショナリズム」「新しい日本人性」などがある。

しかし，これらの研究の子どもの「移動」は，点と点を結ぶ空間的移動を前提としたものであり，「移動した結果」としての子どもを対象化する道具立てだった。その後，展開される「外国人児童生徒」の日本語教育も，日本国内に定住・適応するための実践研究という発想が主流であったし，日本国外でも日本語を学ぶ継承日本語教育研究は日本を定点とした実践が主流だった。つまり，これらの研究で説明される「移動」は，一方向性からの物理的な「移動」と捉えられ，「移動」という行為自体が研究対象化されなかった。

では，どうしてこのような「移動」の捉え方になるのか。それは，日本という国に住んでいる，子どもを取り囲む大人たちの視点が定住者側からの捉え方であったからである。そのため，複数言語環境にあり，動態性のある，子どもの生の一部しか捉えられず，結果として研究主題が限定されていくことになる。

ここで考えたいのは，固定的な定住者の発想による研究ではわからない，子どもの生のあり様である。これまでも，高校生や大学生，補習校で学んだ青年へのライフストーリー研究や，子どもを複数言語環境で育てる親へのインタビュー調査から，子どもや親の主観的な意識に注目した優れた研究があった（谷口，2013；太田，2012等）。

ただし，これらの先行研究は，必ずしも，「移動」に関する総合的な考察があるわけではない。つまり，複数言語環境の子どもの研究において，「移動が常態である」という視点をどう築くのかという点はまだ未開拓なのである。そして，その視点に立つことで見えてくる課題は何か，それを今後どう研究していくのかという点は極めて重要なテーマになると考える。したがって，本稿の目的は，その「移動」という行為を「豊かな実践」と捉える視点から，複数言語環境の子どもの生を捉えるための方法と，そのことから見える研究主題のあり方を考えることにある。

### 3. 調査の概要と研究方法

以上の問題意識から，本稿で取り上げる研究方法と調査の概要を記す。本稿のもととなる調査は2016年3月にタイのある都市で行われた。英語が公用語となっていない非英語圏の国で，かつ，学校では英語が外国語となり，ローカルな空間では現地語が中心となる国で，親子がどのように暮らすのかを見ることが，この研究主題に必要と考えた。

この調査の調査協力者は，タイ人の男性と結婚した日本人女性4名と，タイ生まれのその子ども4人である。子どもの年齢は19歳から23歳。その内訳は，男：3名，女：1名であった。これらの青年たちと母親に個別に，一人1時間半ほどの日本語による半構造化インタビューを行った。その内容を録音し，文字起こししたのち，幼少期より「移動とことば」を中心に「語り」を

整理した。その際、「移動する子ども」という分析概念に含まれる①空間的移動、②言語間移動、③言語教育カテゴリー間（言語学習場面間）移動（川上，2011）の観点を使用した。これらの観点は、子どもの語りの分析にも有効だが、子育てをする親の語りの分析にも有効と考えられるからである。そして、これらの三つの観点を貫く「移動とことば」の視点から最終的に子どもの生についての考察を試みる。最後に、「移動とことば」に関わる主観的な思いや考え（意味世界）から、「複数言語環境で成長する子ども」の研究主題とは何かを論じる。本稿では、インタビューにおいて、十分に語りが収集できた2組の母子の「語り」をもとに考察を行う。

ここでいう「移動」と「ことば」<sup>4</sup>は、密接に関連しており、切り離せない。記述にあたっては、「移動が常態である」という視点を研究に取り入れるためには、分析者の視点を母と子の語りの動態性の中に置くという方法で進める。

#### 4. 事例(1) Eさんと息子のSさん、Kさん

Eさんは1993年に日本からタイへ移住した。夫は中国からタイへ移住した家族のもとタイで生まれた人である。Eさんは、日本の教員養成系大学の学生の時に英語を学ぶために1年間アメリカへ留学し、そこで同じくタイからアメリカへ留学していた現在の夫と出会ったという。その時の二人の共通語は英語であった。Eさんは、日本では中学校の英語教師をしていたが、結婚を機に、教員を辞めてタイに住むようになったという。

Eさんには双子の息子（Sさん、Kさん）がいる。大学の工学部の1年生である。

##### 4. 1 子育てと幼少期

###### 〈母親Eさんの語り〉

Eさんは、タイに移住後、タイ語の語学学校へ1年間通い、タイ語を覚え、日系企業で働くようになった。Eさんはタイ語がわかるようになってから子どもを産もうと思っていた。その理由は、タイ語がわからないと親として学校のこともわからず、先生とも話ができないのは嫌だと思ったからだという。そして、タイ語がわかるようになって1996年に双子の息子を出産する。夫は、夫の親が話す中国語は聞いてわかる程度で、中国語を話すことはなかった。また、夫が子どもの教育に口を出すことはなかった。

そのような中、Eさんは子育ての時のことばについて次のようにいう。

「私は日本語しか使わない、夫にはタイ語しか話さないでちょうだいと言って。私は、母国語でない言葉を中途半端に使うのはよくないとすごく思っていて、私は、タイ語もわかるし英語もできるんですが、じゃ、それで子どもを育てましようとはぜんぜん

---

4 本稿の「ことば」は複言語複文化能力の現出したものとして捉える。

思わなかった。」

Eさんは、出産後はマンション住まいだったため、閉鎖的な空間で過ごし、外出する機会も少なく、ほとんど家にいた。テレビはNHKを見ていたので、日中は日本語だけの生活だった。夫が帰宅すると、夫とはタイ語を話したが、子どもがタイ語に触れるのはそれだけだった。そのため、子どもが日本語やタイ語を話すのは遅かったという。しかし、子どもたちは2歳10ヶ月から幼稚園へ通うようになってから、徐々にタイ語が出てくるようになった。

小学校を選ぶ時も、「まず、日本人学校へ通わせる選択肢は最初からなく、タイ（のローカルな学校）でしょうって感じで。今でいうバイリンガル校もインターナショナル校もぜんぜん頭になかったですね」とEさんはいう。そのため、子どものことばに関しても、「まずタイ語でしょう。次に日本語があって、最後に、英語。」と話す。

〈息子Sさん・Kさんの語り〉

では、この頃、子どもたちはどのように生活していたのか。次に子どもの語りを聞いて見よう。

幼少期は、「マンションにいたので、プールもあったし、自転車もしていた。運動は好きな方だった」という。ただし、近所の子どもとは遊ばなかった。タイでは、近所でもみんな違う学校へ行っていたので、子どもたちもバラバラだった。

二人はタイの小学校に入った時はタイ語があまりできず、1年生を2回やったという。「最初に入った1年生の時は、タイ語があんまりできなくて」という。家では、日本語を話していて、「子どもの時好きだったポケモンとかマンガとか、お母さんがずっと本とか（読んでくれて）、テレビとか、ずっと日本語」だった。子どもの頃、タイ語があまりできなかったことは記憶しているが、タイ語で苦労したことはなかったという。「タイにいる限り、タイ語はどんどん入ってきて、勝手にできるようになった」という。子どもの頃は、「タイ語と日本語は区別できずに、ごちゃごちゃになっていた」。母と日本語で話していると、タイ語が混ざる。そのときは、母に直してもらう。母もタイ語がわかるので大丈夫だった、という。

#### 4. 2 その後の子育てと学校生活

再び、Eさんの語りに戻ってみよう。

〈母親Eさんの語り〉

子どもが家庭でEさんと話すとき、タイ語が混じることがあっても、そのことをEさんは受け止めていたという。子どもの話す日本語の中に出てくるタイ語の単語はEさんも理解できた。日本語を間違えてもいいし、タイ語を混ぜてもいい、わからなければ聞けばいいんだと、子どもが安心して母親に話ができるように配慮したという。

一方、Eさんは子どもに日本から取り寄せた教材を与えることも、日本語の文字を教えることもしなかった。ただ、子どもが双子だったので、日本語を使うゲーム、たとえば「人生ゲーム」など、日課のようにやっていたという。また、Eさんは読み聞かせはよくやっていた。子どもが喘息だったこともあり、薬の吸引の間、膝の上に抱いて本を読んであげた。本は、日本人会の子

ども図書館からたくさん借りて来て、寝る前は必ず読んでいた。本の読み聞かせは、子どもが小学校の4年生か5年生になるまでやっていた。字を書く練習はしなかったし、教えなかったが、子どもたちは日本語が読めるようになっていた。日本のビデオを見て、画面の上に出ていた日本語のスーパーを見たりして、ふだんから日本語の文字は目に触れていたという。

また、Eさんは子どもたちを連れ、毎年4月に日本に行き、地元の小学校へ「体験入学」させていた。子どもたちは、1年生から6年生まで6年間、4月に2週間から3週間、母親の地元の小学校へ通い、普通クラスで授業に参加していた。中学校に入学してからは、「体験入学」ができなくなった。それ以後、家庭以外で日本語に触れる機会がなくなったという。しかし、子どもたちは、中学生になってからタイで受験した「日本語能力試験1級」には、二人とも合格した。

では、この頃について、SさんとKさんは、どのように語るのかを聞いてみよう。

〈息子Sさん・Kさんの語り〉

SさんとKさんは、小学校は、ふつうのタイのローカルな小学校へ行った。その学校は日本の学校と交流があって、日本人がその学校に来ると、二人は「通訳」をやらされたが、あまりできなかった。タイ人の友だちは二人を日本語がわかる子と見ていたが、特別な目線では見ていなかったと、二人は思っている。自分から日本語ができることは言わなかったが、タイの友だちは、二人が持っている日本の文房具に注目していて、なぜそんな文房具を持っているのかと聞いて来ることはあった。

二人は、日本の小学校とタイの小学校の違いについて、「タイの方がずっと勉強、勉強みたいな感じで、日本はなんか自由みたいな」印象だったという。日本では、「友だちがみんな近所で、家が隣だったりして、授業が終わって、待っていて、みんなと一緒に帰ってみたいな感じで。友だちの家も自分の家みたいな感じで」。タイでは学校が終わると親が迎えに来てそれぞれ子どもを連れて帰るが、日本ではそのようなこともなく、子どもは自由だった。だから、「楽しかった。スポーツももともと好きだったし、ザリガニ釣りとか、たんぼとか自然も多くて、秘密基地を作って（遊んだ）」。また、「ことばは、全部、日本語。ふたりで日本語がわからず相談するときは、タイ語を使っていた」という。周りの友だちは、自分たちを「タイからきた子」と見ていて、ふつうに接してくれた。名前は、タイの名前ではなく、母親の名字と、タイのニックネームの「S」と「K」（どちらも日本名）を使ったので、友だちは「名前もふつうじゃん、みたいな。タイの名前もあるのかとか聞かれて、教えても、ああそう、と。（日本の友だちは）覚えられない。」と二人は笑って話す。

中学生に入ってから日本に行ったが、さまざまな理由から、日本の中学校に「体験入学」はしなかった。

#### 4. 3 中学校から高校、大学へ

Eさんは、中学校から大学へ子どもたちが成長する過程を次のようにいう。

〈母親 E さんの語り〉

子どもたちは、中学校、高校はタイでトップレベルの学校へ進学し、勉強に専念した。理数系が好きで、高度な数学を学んだ。勉強が忙しく、高校時代の外国語は勉強しなくてもいい日本語を選択したこともあった。

その後、子どもたちは、タイのトップの大学の工学部へ入学した。E さんが子育てで唯一後悔しているのは子どもの英語力が伸びなかったことだという。ただ、「日本語とタイ語と英語の 3 つの言語を学ぶことは子どもにとっては負担があって、もし英語を学んだらここまでタイ語も日本語も伸びなかったと思うようにしている」と話す。のちに、子どもたちが成長してから、子どもから、なぜ自分たちを英語のバイリンガル校に通わせなかったのかと聞かれたこともあったというが、先の理由を述べると子どもたちも納得した様子だったという。

また、日本への留学については、息子たちは日本人として日本の大学へ入学するにはそこまで日本語ができず、かといってタイ人として日本の大学で英語プログラムのある学部などへ入学するには高い英語力が求められる現実があると、E さんは言う。また子どもの将来については、ワーキング・ホリデー・ビザでオーストラリアで働くとか、海外の大学の大学院へ進学することがあってもよいと考えていると、E さんは言う。

では、その頃、S さんと K さんは、どんな思いで生活していたのか、二人の語りを聞いてみよう。

〈息子 S さん・K さんの語り〉

二人は、小学校の時、塾に行ったら成績がよかったので塾の先生に勧められて、タイで一番いい中学校を受験して、入学した。二人は、その中学校では、「理科と数学がすごく好きで、すごくできた方だったので、理系の特別のクラスに入った」という。しかし、中学校では勉強ができていたが、高校に入ると、タイ中から優秀な生徒が入って来ていた。そのような優秀な生徒ばかりで、「もう勝てないなあ」と思ったという。「好きな科目は、数学だけ」だった。また、他の科目、たとえば、生物は、覚えることが多すぎるし、面倒くさいし、数学も普通の高校では教えない大学レベルの内容をやっていたという。そのため、追いつけないと思って、学習意欲が低下したという。

タイ語に問題はなかった。タイ語はすべてわかる。タイにいるので、タイ語は普通だった。中学校や高校の時は、日本語を勉強した機会はなかったが、インターネットで日本の動画を見たり、日本の番組やお笑いが好きなのでそれを見たりしていた。日常では日本語は、母と会話する程度だった。また、

「家に帰る時間が、ちょうど、ニュースの時間で、日本の NHK のニュースを毎日見ていた。」「ちゃんと見なくても、(中略)「日本語が耳に入ってくる。テレビがつけばなしみたいな感じだから。」「(読んだり、書いたりは?)」「読むのは漫画とかで、書いたりは、あんまりしない。」「無理やりに、日記、書かされて・・・」(中略)「ほとんどがひらがなで。」「そう、ひらがなで。漢字、書けるのは小 1 か小 2 くらいの漢字まで

で。でも[漢字を]読むのはほとんどできる。」「なぜ読めたのかは、わからないけど。」  
「日本語のテストを受けるときは、直前に、過去問[題]を見る程度で、特に勉強したことはない。」

二人は、中学や高校のとき、自分の母が日本人だということを友だちに特に言わなかった。顔を見ただけではわからないし、言っても、得もしないし損もしないと思っていた。周りに、父親が日本人、母親がタイ人の友だちがいたが、その子は、日本語は話せなかった。そういう友だちと比べると、自分たちは日本語が「すごくできる方だ」「なんでこんなにできるようになったんだろう」と思っていた。でも、それで、「得した気分でもない」。「英語は、悪くはないが、できる方でもない。」「みんなが出来すぎる。」「英語はアメリカとか行けば1年か2年くらいで、できるようになると思う。」大学を卒業したらどうするのかを尋ねると、「今の考えでは、終わればいいみたいな感じ。〇〇大学の工学部を出たというだけで、いい。」「(大学を)終わっておけば、就職は、なんとかできる方だと思います。」就職の際、日本語は役に立つのかを聞くと、「今、日本の企業が工場出していて、トヨタとかホンダとか、多くあるので、工学部を出て、工場へ行くときは、日本語ができると、役に立つと思います。」「いざとなれば、日本に留学して、もっと日本語を上達して、日本で働ければいい。日本でいっぱい稼いで、タイで遊ぶみたいな・・・」

#### 4. 4 子どもの名前と「しきたり」

〈母親Eさんの語り〉

Eさんに、子どもの命名について伺うと、夫が子どもの誕生日をタイのカレンダーで見て命名したというが、ニックネームはEさんがSとK(どちらも日本名)とした<sup>5</sup>。夫の母親は中国風に漢字二文字の名前を孫につけていたが、それはふだん使用していないという。夫のファミリー・ネームは、夫の両親がタイに移住した時、中国語の名字の音をタイの似た音で表記してタイ人名らしい名字を「勝手に」作成したという。そのため、タイではその名字は珍しいものだが、中国語の名前に由来することは誰も気づかないという。Eさんは、子どもの名前に日本の名字の痕跡を入れることはしなかった。ニックネーム以外に、「日本の名前がない方がいいと考えた。日本人とわからない方がいいと思う。タイ人ならタイ人として生きていけるように。そこにわざわざ日本の名前を入れる必要はない」(要約)とEさんは語る。

夫の母親は「月の満ち欠け」で年中動いていく「しきたり」を維持していたという。そのような「しきたり」がわからない嫁は嫌だと思っただけだったので、日本人であるEさんを歓迎してくれたという。ただ、今は、夫の母親とは離れて暮らしているので、その「しきたり」の影響はないし、夫も中国語がわかるわけでもなく、子どもたちも中国語はわからない。かといって、Eさん自身がタイのことやタイ人としての「あたりまえ」のことをよく知っているわけではないので、子どもたちがタイ人としての「あたりまえ」を身につけているかはわからないと話す。

5 タイは、正式な名前の他に日常的に使用するニックネームがある。



〈息子 S さん・K さんの語り〉

S さんと K さんは、日本とタイの違いを次のようにいう。

二人は、最近、日本でアルバイトをした経験があるという。大手通販会社の倉庫で、時給 900 円で週 6 日働いた。1 日で稼げる金額はタイでは 1 ヶ月くらい過ごせるくらい金額だという。高校生のときに、奨学金で日本の高校へ留学できる機会があったが、その奨学金を取るために日本の国籍を「捨てる」のはもったいないと、「一応（日本とタイの国籍を）二つ、持っていたかった」という。

また自分たちは、「ふつう。ただ、両方できるって感じ。日本語のできるタイの方が、数が少ないんじゃないか。だから、タイ語のできる日本人より、得するんじゃないか」と考えていると話す。一方、日本の仕事や環境はタイとは異なるという。たとえば、「タイでは、何でも大丈夫、大丈夫みたいな感じ、時間に遅れるのもふつうに遅れてくるし、ドタキャンもふつうにありますし。日本では、（中略）日本人の性格からして、それはしないし・・・。」という。最後に、S さんと K さんは、母の E さんについて次のように言った。

「(母は) いいですね。いろんなことできて。良いすぎる時もある。気、使いすぎる時もある。たとえば、友だちが泊まりにくるとき、ぜんぶ布団とかも用意して。(中略) そんなことしなくてもいい。ここは、タイだから誰も気にしないって。部屋が汚くても・・・そんなことを(母は) 気にしちゃうんですよ。」

#### 4. 5 考察(1) 母と子どもの「移動とことば」の軌跡

E さんと息子たちの語りを、「移動とことば」を視点に見てみると、どうなるか。

##### ①空間と言語間の移動

母親の E さんはアメリカ留学経験を持つ。夫の両親は中国からタイへ移住した家族で、夫は中国語を聞いて育った「移動する家族」(川上, 2013) である。夫もアメリカ留学の経験を持つ。E さんは息子たちの小学校時代は、毎年、日本に行っている。それ以後は不定期であるが、今も、日本とタイの間の移動を繰り返している。息子たちもこの間、日本とタイの間を移動し続けている。

言語面では、E さんはタイに移住してから、本格的にタイ語を学び、現地の言葉がわかってから出産した。家では日本語を使って子育てをしてきたが、タイ人として成長してほしいと思っていた。母子は、日常的に、タイ語と日本語の間を移動し続けている。

##### ②言語教育カテゴリー間の移動

息子たちは、短期間だが、小学校の 6 年間、タイ語の学校から日本語で学ぶ学校へ移動を繰り返した。その間、息子たちは日本語でコミュニケーションをとりながら、タイと日本の「学校文化」の違いを経験した。高校で日本に留学するという「言語教育カテゴリー間の移動」を考えたとき、二つの国籍を保持する方を選択した。実際に移動を経験したわけではないが、日本留学を考えたことを記憶している。

## 5. 事例(2) Aさんと息子のBさん

次にタイ人男性と結婚したAさんのケースを見てみよう。Aさんはタイで二人の子ども(娘と息子)を育てて来た。すでにタイに30年間暮らしている。Aさんはその夫と日本で出会った。夫はタイで高校を卒業した後、日本に行き、日本の大学と大学院で7年間学んだので、日本語が堪能である。そのため、Aさんがタイで暮らすようになってからも、Aさんの家族の家庭内言語は日本語であるという。夫はタイで生まれたが、夫の両親は中国からの移民であった。そのため、嫁となるAさんは、「漢字のわかる日本人でよかった」と歓迎されたという。

### 5.1 子育てと幼少期

#### 〈母親Aさんの語り〉

Aさんはタイで出産後、タイに住む「先輩」の日本人妻から経験を聞くことがあった。ある親子はタイ語が中心になり、子どもは日本語が話せなくなったケースや、家庭内で日本語を維持しながら子育てをし、子どもが日本語を話せるケースもあった。そういうのを知って、Aさんは「私自身は、できたら子どもと日本語で喋れたらいいなあと、その時は思っていました。」と語る。

ただ、第一子の娘が3歳で幼稚園に入ると、新しい単語は全部タイ語なので、娘はどんどんタイ語を覚えて、娘の日本語がだんだん「侵食」されていくようにAさんは感じた。やがて、娘は習ってきたタイ語を交えてしか話せなくなった。その時、Aさんは、「(子育ては)結構、むずかしい」と思ったという。娘のもつ日本語の単語数が少なく、その日本語が「あっという間にタイ語になった」という印象だったという。

では、第二子の息子Bさんはどうだったのか。Bさんの語りを聞いてみよう。

#### 〈息子Bさんの語り〉

Bさんは、幼少の頃は、遊ぶのが好きな元気な子だったという。幼稚園に入る前はほとんど日本語、幼稚園に入ってからタイ語になった。タイ語で生活していたが、家の中は日本語だった。両親とは日本語で、姉とはタイ語で話していた。家の中で日本語を使い、「日本の文化も混じっている」が、他はふつうのタイの家族と変わらないと思っていたという。

自分の家と周りの家と違うと思ったことはないかと聞くと、

「あまり何も感じない。学校でもタイ語もふつうにできていたんで、友だちも、別に、私が日本人とは知らなかったんですよ。家では日本語を話しているとか。それも、わからないくらいタイ語ができていたんで、あまり、(違いは)何も感じなかった。」

という。家に遊びに来る友だちは、Bさんが家で日本語を話すのを見て、驚くという。その時は、Bさんはその友だちに、「母が日本人だから日本語できると言っただけ。でも、(当時は)日本語は上手ではなかった。タイ語と比べたら。」ともいう。

## 5. 2 その後の子育てと学校生活

### 〈母親 A さんの語り〉

A さんは、娘が小学校 1 年か 2 年生くらいの頃、日本語クラスが立ち上がり、母親として参加するようになった。その後、教室は「バイリンガル教室」<sup>6</sup>として運営されるようになり、2 週間に一回、子どもを連れて、親子でその教室へ通ったという。A さんと同じように、子どもに日本語を教えたいと思う親と知り合ったことがよかったという。

日本人の親がいれば子どもは日本語を話して当然と思う人もいるが、海外で子どもを育てながら、子どもが日本語を話せるようになるのは簡単ではないと、A さんは思う。そのような自分の苦勞をわかってくれる人がいると「救われた」気持ちになるが、逆に、日本に子どもを連れて帰った時、周りの人が子どもに日本語で話しかけても子どもが理解できないとき、「この子は、日本語が下手ね。」と簡単に言われ、がっかりしたこともあったという。

A さんは子どもを育てるときに、子どもは基本的に「タイ人として育てよう」と、夫婦で話し合ったという。A さんはタイ語を覚えながら、子育てした。第 1 子の娘のときは、A さんが日本語で娘にいうと、娘はタイ語で返してくる。そのタイ語を A さんがわからないと、娘に「それは日本語で何ていうの」と聞いたり、娘からタイ語を教わったりしたが、息子が育つときには A さんのタイ語は上達し、タイ語がわかるようになっていたので、息子がタイ語を言っても「日本語で言いなさい」と言わずに、聞き流すことができたという。

家の中では夫も A さんも子どもたちと日本語で話していた。夫は子どもを何語で育てたいとは思っていたわけではなかったが、A さんは子どもたちに日本語がわかるようになってほしいと思っていた。その理由を、A さんは次のようにいう。

「一緒に日本に里帰りする時、私が通訳をするのは絶対嫌だと思っていた。両親と子どもが話すとき私が通訳をしなければならぬと、子どもを置いて外出もできないと思ったことと、私の両親が孫と話が通じないときと（両親は）悲しいと思うし、（A さんの親に対する）親孝行として、普通の会話はできるようにしたいと（いう）、二つの理由です。」

その他に、A さんは子どもたちに、タイの公文をやらせたり絵本の読み聞かせをしたりした。ただ、学校のことが忙しくなり、公文の問題に取り組めなくて母子で喧嘩をしていると、夫に「喧嘩するくらいなら、日本語なんか、やめちまえ」と言われたことがあったという。その頃、A さんは、「何もやらなくて後であの時やっておけばよかったとにならないようにしたいという気持ちもあった」という。ただ、今になってみれば、そこまでして子どもにやらせたことが、意味があったのかどうかかわからないとも、A さんはいう。

また、A さんは、子どもに「日本語を押し付けても、（日本語が）簡単にできるものでもないし。母語のタイ語がしっかりしてないと、どのことばでも自分の意思をうまく伝えられない子に

6 深澤（2013）参照。

なることの方が怖かった」という。

〈息子 B さんの語り〉

では、B さんはその頃、日本語についてどう思っていたのか。

B さんは、小中学校の頃、2 週間に 1 回、「バイリンガル教室」で日本語を勉強していたが、高校になるとその教室へ通うこともなくなったという。その教室について聞くと、「うーん、まあ、楽しかったですね。」「役に立ちましたが、漢字だけは使わないと忘れるので、高校の時は日本語を勉強してなかったので、漢字とかは忘れまして。」と、話題はすぐに漢字学習に移った。

### 5. 3 中学校から高校、大学へ

息子の B さんは中学校からタイ語と英語で教える私立中学校に進学した。その中学校は、英語の native の先生が教員の半数を占め、英語で数学や理科を教えていた。B さんは中学校の 2 年生の時に、カナダへ一ヶ月間、留学した。その時、自分の英語力が足りないと感じて、中学校 3 年生の時、その中学校を辞めて 4 年制のアメリカンスクールの高校に入学した。その高校を卒業するまで、4 年間、英語で教育を受けた。高校の時は朝早くから授業があり、B さんは毎朝、5 時 20 分のスクールバスで登校した。11 年生からは、学校のそばのアパートを一人で借りて学校へ通った。

〈母親 A さんの語り〉

その頃、母親の A さんは B さんの将来についてどんなことを思っていたのか。

英語だけで学ぶ「インター校」に息子が進学すれば苦勞も多いだろうが、「本人がそれでいいと言っていたので、それでよいかと思った」と A さんは話す。小学校から高校までの時期に母親として A さんが「このまま日本語は上手にならないんだらうなあという不安・・・でも、日本に連れて行って、うちの親族と日本語で話せる程度は（子どもは）日本語を話していたので、これくらいでもいいかと思っていた」。

また、「年に一度か二度日本に行って、子どもたちの「日本語が上手」と言われれば母親として嬉しいが、タイにいて日本語で親と話して通じなくてもあまり問題ではないし、子どもが A さんに言いたいことがあっても通じなければ、夫を通訳として使うこともできるわけで、あまり子どもたちに日本語のことを言っても、「日本語なんか、喋れない」と子どもたちに言われるのも怖いし・・・タイは勉強も大変だし、いつ使うかわからない日本語で苦勞させたくないなあとも思っていた。」(要約) と A さんはいう。

息子の B さんは学校で、友だちが日本語で書かれたゲームなど持ってきて「何て書いてあるか」と尋ねられても、漢字がたくさんあって読めないと、友だちに「日本人なのに、読めないのか」と言われて、B さんは日本語をもっとわかるようになりたいと思うこともあったようだと言っている。そのような経験に加え、B さんの姉が高校の時に 1 年間日本へ留学したこと、さらに、父が日本人で母がタイ人の友だちの女子生徒が 1 年間日本へ留学して日本語が上手になってタイへ帰ってきたのを見て、B さんがショックを受けたことも、B さんが日本の大学へ留学することに

影響したのかもしれないと、母親の A さんいう。

タイの大学にも合格していたが、留学先として選んだ日本の大学は英語プログラムがあり、かつ、奨学金や学費免除などの恩恵があり、タイ人として留学するのに有利だったことも日本留学を決める要素となったという。

〈息子 B さんの語り〉

その頃、B さんはどのように思っていたのか。B さんの語りを聞いてみよう。

小学校の頃から勉強が好きだった B さんは、高校について、「すごく楽しかったです。すごく好きかったです。環境も友だちも英語も先生も全部がなんとなく好きだった。よかった。(なぜ?) 英語で勉強ができることと、文化がアメリカっぽくて、そんなにタイじゃないところがよかった。」という。

その学校の生徒の半分はタイの生徒だった。だから、「タイ人同士では、休み時間などではタイ語で話しても大丈夫だった。休み時間は楽しかった。」という。「勉強も難しかったが、それも楽しかった。それに、タイの学校ではタイのことだけ勉強するとか仏教の授業もあるが、この学校ではもっと世界のことやアメリカのこと、他の仏教とかクリスチャンとか自分が全然知らなかったことばかりだったので、毎日、新しいという感じが楽しかった」(要約)と B さんは語る。

B さんは、母親が語った、高校の頃の同じエピソードを語った。それは、友だちに日本の商品を見せられたとき、B さんが「期待されるほど、日本語はできなかった」ので、友だちから、「なんで日本人なのに、日本語が読めないと言われた」というエピソードだった。そんな時、B さんは、「少し悔しいというか、もっと日本語ができるようになりたいとか、そんな気持ちがあった。」と話す。

ただし、B さんの周りの人は、「日本語が話せることは、いいことだという評価はあったと思う。タイ人も、日本語を学ぶ人も多いし、日本が好きなので、(周りの人は B さんが日本語を話すことを) いいと思っていたと思う。」という。

しかし B さんは、「自慢できるほど日本語ができるわけではないので、あまりそのことをいうことはなかった」が、自分の家の「文化」が違うという意識はあったという。たとえば、日本に行ったりした経験があること。でも、小学校では、そのような自分の背景について特別な感情はなかったし、高校もインター校だったので、いろいろな背景の生徒がいたから、自分が特別という意識はなかったという。

その頃、家で日本語を話していて日本語についてどう思っていたのかを聞くと、「日本語はいつも難しいと思う。特に、漢字とか、文法、敬語は昔、知らなかったし。テレビを見ていてもまったく理解できなかったんで」。また、タイにいて、母と父以外の日本人と話したら、日本語はよくわからなかったという。家では、本やビデオはタイ語だった。日本語のマンガとかも見ていたが、日本語の場合は、わからないことが多かった。その結果、テレビはほとんどタイ語の番組を見ていたという。

だから、高校の時に、タイの大学も合格したが、「やっぱり今、日本語を勉強しないと(これか

らも)できないから」と思って日本への留学を決めたと、Bさんはいう。

#### 5. 4 日本の大学に留学して

〈息子Bさんの語り〉

Bさんが入学した日本の大学は、英語で講義が行われ、世界各地から留学生がやってくる国際色豊かな大学だった。大学の講義は、半分英語、半分日本語で行われた。Bさんは2年間、日本語を勉強するクラスも受けていた。

ところが、1年生の時には、日本語より中国語が役に立ったという。Bさんは、タイの高校にいる時に、選択科目の「外国語」として中国語を4年間教わった。中国語を履修した理由を聞くと、Bさんの父も中国語ができるので、中国語を勉強しようと思ったという。Bさんの父は、中国系移民の両親の中国語を聞いて育った。そのため父も中国語<sup>7</sup>を理解することができた。Bさんも小さい時にその中国語を聞いたことがあったが、あまり理解はできなかったという。Bさんは、高校では北京語の中国語を学んだ。

日本の大学に入学すれば日本語が上達すると思っていた。しかし、「大学1年生の時は中国人の友だちが多かったので、ほとんど毎日中国語を使っていました。なので、1年生の時は中国語に自信がありました。でも、2年生になった時から、あんまり(中国語を)使わなくなって、忙しくなって、そんなに中国人の友だちと遊ぶ時間がなかったので、(中国語を)どんどん忘れて、今は自信がないです。少しはできるけど、昔みたいに何でも読めるとかじゃないです。忘れるので、使わないと。」という。

一方、Bさんは、「中国語が好きだったんですよ。やっぱり、この4個(タイ語、英語、日本語、中国語)の中で、日本語が一番難しいとまだ思っているんですよ。中国語が難しいとよく人がいうんですけど、個人的には中国語の方が簡単」と語る。

#### 5. 5 大学で思う「ことばと自分のこと」

〈息子Bさんの語り〉

高校まで、タイ語、英語、中国語、日本語と学んできたBさんは、「少し、自分は言語が得意じゃないかなあと感じていました。高校の時は。」という。しかし、大学では4言語を話す人はふつうにいた。中には、4言語以上できる人も結構いた。少なくとも3言語はできないと、この大学ではやっていけなかった。だからBさんは「自分は、ぜんぜん普通だった。その大学では。」と話す。

では、今の自分の英語力とタイ語力についてはどうか。Bさんは、「英語には、自信がありません。多分書くとかは、英語が一番得意。」という。高校大学を含めた8年間では、タイ語の授業はなかった。タイ語で学んだのは中学2年生までだった。だから、親は「丁寧なタイ語の文章や上

---

7 父の両親の中国語は、中国の南方方言の中国語であったという。

級レベルのタイ語は大丈夫か」とBさんに聞くが、Bさんは「大丈夫という自信はまだある」という。なぜなら、高校時代から、メールやチャットはタイ語を使っていたし、今も、毎日使っているし、タイ語のニュースも理解できているし、ニュースの中で理解できないものはないから、大丈夫だと思うという。

では、日本語はどうかと聞くと、「日本語は最後です。話すのも聞くのも書くのも」とBさんは答える。ことばが混ざることあるのかを聞くと、「あります。たまに自然に混ぜます。(家では?) 単語が、これだけはタイ語で出てくるとか、親も理解してくれるので、日本語とタイ語が混ざる。タイ語を混ぜていても気づかない。(中国語や英語が混ざることある?) そこに、中国語や英語は入らない。家庭では、日本語とタイ語が混ざる。日本に行く前は、こんなに日本語がうまくなかったので、タイ語を混ぜるのが多かった。日本に行って、日本語が上達すると、だんだんタイ語が少なくなった。日本語だけで全部話すようになった。」(要約)という。

ただし、Bさんは、自分の日本語にはまだ満足していないし、自信がないという。だから、日本で働きたいと4年生の時に思うようになった。「日本で働けば、環境が日本人しかいないし、毎日、日本語を使わないとダメだから、高校の時の英語のようになるかなあと考えた。」という。「自分の英語ほど、日本語も上手になりたい気持ちがずっとあります。でも、日本語は難しすぎて、覚えても忘れる。でも、日本語は使わないと忘れる。英語は大丈夫。」という。

「働くときも英語は使いたい。日本語は、正直にいうと、使いたくないが、できるようになりたい。英語ほど使えるようになりたい。そのために、日本語をやっている。日本語は好きですが、漢字はすきじゃないですよ。」と話す。

大学では、「タイ人の学生」だった。誰かに聞かれば、「母は日本人」というが、大学には「ハーフ」は多かったので、自分のことで他の人がびっくりすることなかった。ケニアの人と日本人の「ハーフ」とか、いろいろな人がいたので、驚かない。友だちの反応は「ああそうか。」という感じだった。大学はそのような環境だったので、Bさんは、「自分はふつうだなあ」と思ったという。だから、「自分がハーフ」ということは基本的には言わない。

Bさんはすでに日本の会社に就職が決まっていた。就職の面接では、「タイ人としてアピールしていた」という。自分の日本語も他の留学生と同じくらいなので、「日本人の日本語みたい」とは思われなかった。「ふつう」だった。会社側の人は、Bさんがタイ人で日本語ができる人だという見方だったと思うと、Bさんはいう。自分としては、タイ語も英語も日本語(N1を取得)もできる人と見てほしいと、Bさんは思っていた。就職した、東京にある日本の会社でBさんは、「グローバル部署」なので英語も使う。ただ、会社では日本語で苦勞するだろうなあとBさんは思っている。しかし、その会社はタイに進出しているのだから、タイのマーケット・リサーチの分野で将来、Bさんに貢献してほしいと期待しているし、面接の時には自分もその点をアピールしたという。

将来は、もっと勉強するために大学院へ進学することも考えているし、大学時代にスペインでボランティア活動をした経験があるので、ヨーロッパに留学し、スペイン語を学ぶことにも興味

あると話す。

## 5. 6 考察(2) 母と子どもの「移動とことば」の軌跡

Aさんと息子のBさんの語りを、「移動とことば」を視点に見てみると、どうなるか。

### ① 空間と言語間の移動

母親のAさんの夫は日本への留学経験を持っている。その夫の両親は中国からタイへ移住した。夫は中国語（中国の南方方言）を聞いて成長した。夫の家族は「移動する家族」である。Aさんは日本からタイへ移住し、タイ語を学びながら、二人の子どもを育てた。Aさんは、子どもはタイ人として育ててほしいと思っていた。家庭内言語は日本語であったが、子どもたちの間にはタイ語が使用された。Aさんも外で働くように、家族はそれぞれがタイ語と日本語の間を日常的に移動し続けている。また、Aさんは子どもを連れて日本に行くこともあり、孫を祖父母に合わせることもあった。

### ② 言語教育カテゴリー間の移動

息子のBさんは、中学校と高校で、英語による教育を受けた。二週間に一度の「バイリンガル教室」や公文などで日本語を使って学ぶことも体験した。さらに、大学で日本へ留学し、英語、日本語による教育も受けた。その経験がキャリア選択に繋がり、かつ将来はタイで働くことや、海外への大学院留学、スペイン語学習などを語るように、移動し続けている。

## 6. 「移動する子ども」をめぐる研究主題とは何か

二組の母子の事例から、「複数言語環境で成長する子ども」について何を研究課題とすべきかについて考えてみよう。

事例(1)の母親Eさんは「母国語でない言葉を中途半端に使うのはよくない」と考え、日本語で子どもを育てたいと考えていた。同時に、タイ語を学び、子どもがタイ語を混ぜても受け止めて対応した。学校選びの際には、「まずタイ語でしょう。次に日本語があつて、最後に、英語。」と思ったが、毎年、子どもに日本で「体験入学」をさせるために日本に行った。「日本人として日本の大学へ入学するにはそこまで日本語ができず、かといってタイ人として日本の大学で英語プログラムのある学部などへ入学するには高い英語力が求められる現実」に子どもに英語力をつけられなかったことを後悔する。ただし、「もし英語を学んだらここまでタイ語も日本語も伸びなかったと思うようにしている」と振り返る。子どもが小さかった頃の子育ての思いは、子どもが成長するにつれ、変化することを示唆する。

さらに、夫の家族とのつきあいの中で、「しきたり」の違いを経験した。また子ども（夫の母親から見ると孫）の中国名や、夫婦で決めた子どもの名前の他に、日常で使用するニックネームに「日本人らしさ」を込めていることなど、タイに住みながらもYさんの「日本語」「日本」へ思い



がYさんの意味世界を形成していく。

一方、息子たちは、日本での「体験入学」の記憶や日本語能力試験やNHKニュースなどを聞いて成長した経験から、自分たちの理解する「日本語・日本文化の世界」を形成している。同じ背景を持つ友だちに比べ、日本語が「すごくできる方だ」「なんでこんなにできるようになったんだろう」と思う。それらが大学生となってから日本でアルバイトをする発想や母親のもつ「日本人の感覚」を相対化することに繋がっている。さらに、タイで就職する時は、「日本語を話せるタイ人」として売り込みたいが、日本に行ってもっと日本語を上達させたいと発想する。母子の「移動とことば」をめぐる意味世界は、必ずしも同じではなく、移動し続けている。

事例(2)の母親Aさんが子どもに日本語を教えたいと語る理由は、継承日本語教育で語られる理由（「道具的価値」と「情緒的価値」：村中，2010）に通じるが、同時に、子どもが「日本語を喋らない」と拒否することを恐れたり、子どもに負担をかけることに逡巡する気持ち、さらに、夫に「日本語なんか、やめちまえ」と言われるほど子どもの日本語習得に努力したことが「そこまでして子どもにやらせたことが意味があったのか」と今になって思う気持ちもある。

一方、息子のBさんは、自身のカナダへの短期留学、姉の日本への高校留学、友だちの日本留学などがきっかけとなり、英語による教育、日本留学という空間的移動がともなう学びの経験へと展開していく。学校の友だちに「日本人なのに日本語が読めない」と言われた記憶は母子で共有しているが、日本の大学へ留学したのち、一時期、日本語より中国語を使用していた経験や、「日本語は最後です。話すのも聞くのも書くのも」と語り、日本語に自信がなく「自分の英語ほど、日本語も上手になりたい気持ち」を抱きつつ、「タイ語は大丈夫」と答えるBさんの意味世界も、「移動とことば」の軸で動いてきた結果である。

このように二つの事例に見られる、母子の「移動とことば」をめぐる経験と記憶は、当然ながら、同じではなく、母子で異なる意味世界を形成しているように見える。

またどちらの事例からも、子どもの名前や「タイ人」「日本人」に関わる語りが見られる。「タイ人らしい名前」と「日本名」あるいは「中国名」をめぐる思いや、「タイ人として」生きてほしいという親の願いとまなざし、学校の友だちから「日本人なのに」と言われた記憶、日本語や日本の文房具から「ハーフ」とみなされた経験、さらに、高校や大学で日本に留学するときの奨学金を得るための「タイ人」枠と「日本人」枠を考えた経験、日本の小学校では「タイからきた子」で「ふつう」と思われた「日本名」で呼ばれた記憶、日本でアルバイトできる「日本人」や就職するときには「日本語が話せる」ことを売りにする生活戦略などは、親も子どもも知っているのかもしれない。しかし、子どもは確実に、自己の「名乗り」と他者からの「名付け」の間の葛藤（川上，2016）を経験し、それを子どもなりに処理しようとする。戦争時代に使用された日本人に対する蔑称をあだ名としてつけられたことがあると話してくれたSさんとKさんは、そのあだ名に対して「何も気にしない。そう言われて怒る人もいるけど、そんな子の怒る意味、わかんない。」と語ったが、「自分は自分。だから何？」という態度は、日本で活躍する「移動する子ども」の経験者の語りと重なる（川上編，2010）。つまり、自己の「名乗り」と他者からの「名

付け」の間で経験したことは、子どもにとって親と異なる意味世界を作ることになるが、ここにも、「移動とことば」の軸で動いている姿が見える。

また、今回の8人の調査協力者から、日本とタイのパスポートを両方維持する人と、日本の国籍を「無効にする」手続きをする人がいることを伺った。国籍を選ぶことによって失う国籍があり、それに関する思いは当事者にしかわかり得ないものだろう。それをどのように捉え、生きていくかも、その人、その家族の意味世界を形成する。それもまさに、「移動とことば」の軸で動くリアリティであろう。

以上の考察は、「複数言語環境で成長する子ども」の研究において、どのような意味をなすのか。「移動とことば」を視点に母子の語りを分析していくと、第一は、子どもの成長過程に見られる子どもの意識と親の子育て過程に見られる親の意識に動態性が見られるという点である。そして、その意識の動態性は、子どもが大人になっても継続していく。第二は、その意識は、子どもも親も、「移動とことば」にともなう経験とその意味づけによって変化するという点である。第三は、その意識には、子どもも親も、豊かで幸運の思い、喜び、哀しみ、後悔、諦め、義憤など、ポジティブにもネガティブにもなる感情が詰まっている点である。特に、子どもの場合、ことばをめぐる自らの経験と記憶から生まれる「感情」「感覚」「情念」の世界がたちあられる(川上, 2017)。

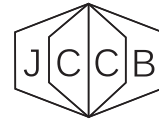
したがって、これらの3点が含まれる「移動する家族」「移動する子ども」という意味世界をどのように理解するのが新たな研究課題として浮かび上がる。本稿の事例のように、日本語、タイ語、英語、中国語などによる複言語複文化能力を発揮する「複数言語環境で成長する子ども」の生を、「移動とことば」の視点から見ると、その生の軌跡は常に動的であることがわかる。その子どもの動的な複言語複文化能力を、固定的な定住者の評価点、たとえば、日本語の語彙数や学年配当漢字の習熟度、日本国外で親の言語である日本語でどれくらい日記を書いたかといった視点から「評価」することはできないばかりか、ほとんど意味がなくなるだろう。

「移動が常態である」という視点、そして「移動とことば」というバイフォーカルな視点に立ち、「複数言語環境で成長する子ども」の生を捉えることは、これまでの、モノリンガルで一国民国家内の固定的な言語教育観に対して問題提起を行うと同時に、「複数言語環境で成長する子ども」を解放し、かつその親の負担を軽減することにつながるであろう。これこそが、「移動する子ども」学の中心的な研究主題となろう。

## 参考文献

- 伊豫谷登土翁(編)(2007).『移動から場所を問う——現代移民研究の課題』有信堂.
- 太田裕子(2012).「移動する子ども」は他者との関わりの中でことばとアイデンティティをどのように形成しているか——幼少期より日本で成長したある高校生の事例から『ジャーナル「移動する子どもたち」——ことばの教育を創発する』3, 25-48.
- 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). ことばとアイデンティティ —— 複数言語環境で成長する子どもたちの生を考える. 宮崎幸江 (編) 『日本に住む多文化の子どもと教育 —— ことばと文化のはざままで生きる』 (pp. 117-144) 上智大学出版.
- 川上郁雄 (2016). ベトナム系日本人 —— 名付けることと名乗ることのあいだで. 駒井洋 (監修)・佐々木てる (編) 『マルチ・エスニック・ジャパニーズ —— ○○系日本人の変革力』 (pp. 168-184) 明石書店.
- 川上郁雄 (2017). 書評 小説に昇華した「移動する子ども」という記憶 —— 温又柔 (2016). 『来福の家』 白水社 (U ブックス) 『ジャーナル「移動する子どもたち」 —— ことばの教育を創発する』 8, 29-32.
- 川上郁雄 (編) (2010). 『私も「移動する子ども」だった —— 異なる言語の間で育った子どもたちのライフストーリー』 くろしお出版.
- 川上郁雄 (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.
- 小島勝・白土悟・齋藤ひろみ (編) (2016). 『異文化間教育体系 第1巻 異文化間に学ぶ「ひと」の教育』 明石書店.
- 谷口すみ子 (2013). 「移動する子ども」が大人になる時 —— ライフストーリーの語り直しによるアイデンティティの再構築. 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. 44-68) くろしお出版.
- 深澤伸子 (2013). 複言語・複文化の子どもの成長を支える教育実践 —— 親が創るタイの活動事例から. 川上郁雄 (編) 『「移動する子ども」という記憶と力 —— ことばとアイデンティティ』 (pp. 194-219) くろしお出版.
- 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.
- Clifford, J. (1997). *Routes: Travel and translation in the late twentieth century*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. (クリフォード, J. (2002). 『ルーツ —— 20世紀後期の旅と翻訳』 (毛利嘉孝・有元健・柴山麻妃・島村奈生子・福住廉・遠藤水城〈訳〉月曜社).



書評

## どのような教育実践を目指すのかという 絶え間ない問いと葛藤

金井香里 (2012). 『ニューカマーの子どものいる教室——教師の認知と思考』  
勁草書房.

本間 祥子\*

© 2017. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

### 1. はじめに

1990年の「出入国管理及び難民認定法（入管法）」改正を契機に、日本の公立学校は、急増するニューカマー（新来外国人）の子どもをめぐる、これまでにない課題に直面することになった。ニューカマーの子どもを受け持つ教師は、子どもたちの学習や生活、交友関係に関する課題をどのように認知し、対処しているのだろうか。また、子どもの学びを支援する過程で、どのような葛藤や困難を経験しているのだろうか。さらに、自らの経験する葛藤を克服するために、どのような対処方略を編み出し、採用しているのだろうか。以上のような問いを明らかにするために、本書では、公立小学校においてニューカマーの子どもを担当する教師たちに焦点をあて、教師が子どもを学級に受け入れ、関わり、学びを支援しようとするなかで体験する内的な経験世界を描き出している。

本稿では、複言語で育つ子どもの「ことばの教育」に主眼を置く年少者日本語教育の立場から、本書の成果と課題について考察する。なお、「年少者日本語教育の立場から」と強調するのには、次のような理由がある。本書は、教育学研究の立場から、ニューカマーの子どもをめぐる学校現場で生起する事象のメカニズムを解明する点に重きを置いている。それゆえ、本来「ことばの教育」を意図した研究ではなく、年少者日本語教育の立場に立つ評者とは見据える先が異なる。

\* 早稲田大学大学院日本語教育研究科博士後期課程（Eメール：blythe@akane.waseda.jp）

しかし、それでも本書を取り上げるのは、本書から得られる知見を出発点として、年少者日本語教育の分野においても今後の教育実践の展開に向けて議論していくべきことがあると考えるからである。

## 2. 本書の構成と概要

本書は、序章、第Ⅰ部（第一章～第三章）、第Ⅱ部（第四章・第五章）、第Ⅲ部（第六章・第七章）、終章から構成される。以下、本書の概要である。

まず序章では、本書の問題意識が提示される。近年のニューカマーの子どもの教育をめぐる問題は、「画一的な教育」、「同質化圧力」、「モノリンガル・モノカルチュラル」といった、日本の学校の体質に起因すると考えられることが多い。このような日本の学校の制度的構造や支配的価値規範のせいで、ニューカマーの子どもは、文化の差異を認められることなく同化を強いられ、学校教育から排除されているのだという。しかし、学校で日々ニューカマーの子どもと関わっているのは、学校という大きな制度的組織そのものではなく、個々の教師である。教師は、学校において教師という制度的立場に身を置きながら、教師としての、あるいは教師とは別のさまざまな属性をもつ個人として、これまでの経験を振り返りつつ、実践を行っていると考えられる。ニューカマーの子どもが経験する同化、差別、排除の問題に着目するのであれば、教師がどのような認識・思考を経て、ニューカマーの子どもにどのような関わり方をしているのか、そして、その関わり方が教室でどのように作用しているのかを明らかにする必要がある。

以上のような問題意識のもと、1997年から2009年にかけて、著者が断続的に行った、二つの公立小学校におけるフィールドワークを通して、次の三つの次元から教師の内的な経験世界を描き出している<sup>1</sup>。

- ① 教師がニューカマーの子どもないし子どもに関わる事象に対して付与する表象。
- ② 教師が子どもをめぐる問題ないし課題に取り組み解決を試みるなかで経験する葛藤。
- ③ 教師が対処方略の構築と採用をめぐって経験する葛藤。

### 2. 1. 教師による表象の政治

第Ⅰ部では、一つめの次元として、教師がニューカマーの子どもを学級に受け入れ、関わり、学びを支援しようとするなかで、子どもをめぐる問題や課題に対して付与する「表象 (representation)」を描き出している。教師は、日々子どもたちと関わるなかで、なんらかの

---

1 本書では、公立小学校に勤務する6名の教師に着目し、各教師の勤務する学校においてほぼ週1回の参与観察（教室内外、休み時間等も含む）と、ビデオカメラによる録画を行い、データを収集している。また、1か月～2か月に一度の頻度で教師を対象としたフォーマルおよびインフォーマルなインタビューを実施している。

問題表象をすることによって、さまざまな事態に対処していると考えられる。しかし、教師がニューカマーの子どもの文化的差異になんらかの表象を与えることによって、教室内に「ボーダー (border : McDermott & Gospodinoff, 1981 ; Erickson, 1986, 1997)」が形成される。ボーダーとは、文化的差異をもとに任意に形成される不均衡な権力関係の境界を意味する (p. 53)。教師は、ニューカマーの子どもと日本の子どもの差異だけでなく、子どもたちの学習や生活に関わるさまざまな差異によって形成される複合的なボーダーを調整しようと日々取り組んでいる。しかし、ボーダーが形成されたり、調整されたりすることによって、子どものもつ別の側面が隠れ、見えにくくなってしまおうという事態に陥る。その結果、教師がニューカマーの子どもの問題に付与する表象と、ニューカマーの子どもが日本の学校において生きる経験世界との間には、なんらかの齟齬が生じることになり、ニューカマーの子どもが差別されたり、学びから排除されたりするのである。例えば、子どもがある程度流暢に日本語を話すようになったと見なされると、その子どもが文化的差異によって経験している困難な状況が、教師には見えにくくなる、といったことである。その一方、ここで著者が強調しているのは、教師は、意図的にニューカマーの子どもを学びから排除しているわけではないという点である。むしろ、個々の子どもの生育歴や家庭状況、日本語の運用能力など、ニューカマーの子どもの文化的背景に派生する差異に配慮しようと懸命に努力しているのである。言い換えれば、教師の意図しないところで、ニューカマーの子どもに対する同化、差別、排除といったことが生じていることになる。それでは、なぜ教師がニューカマーの子どもの文化的差異に配慮しているのにも関わらず、教師の意思とは裏腹に、子どもが教室での学びから排除されてしまうのだろうか。

## 2. 2. 実践における教師の葛藤

教師の意思とは別に、なぜニューカマーの子どもが学びから排除されるのか。ここで著者が注目したのは、教師が日々の教育活動のなかで経験する「葛藤 (dilemmas)」である。第Ⅱ部では、二つめの次元として、教師がニューカマーの子どもをめぐる問題や課題に取り組み、解決を試みるなかで経験する「葛藤」を描いている。教師が日々の実践を通して構築する知識や価値観は、「筋 (plot)」を伴い構造化されたかたちで存在していると考えられる。ゆえに、そのような知識や価値観は、「物語 (story)」として捉えることができる。教師は、日々子どもたちと関わるなかで、自らの「専門的知識の風景 (the professional knowledge landscape : Clandinin & Connelly, 1995, 1996)」に立ち現れる複数の物語を参照することにより、差異に対する対処のあり方を模索している。しかし、ときに自らの教師としての知識や価値観とは相容れない複数の物語が立ち現れることによって、その物語の間で葛藤を経験することになる。例えば、教師は、目の前の子どもとその家族が日本で厳しい生活を強いられていることを知り、子ども自身やその家族の気持ちに配慮した対応を取ろうとする。しかし、その反面、学級担任として学級の子どもを平等に扱ったり、学級の子ども全員にルールを守らせたりしなければならないため、葛藤が生じる。言い換えると、ニューカマーの子どもやその親の思い (「生きられた秘密の物語 (secret lived

stories : Clandinin & Connelly, 1996)』) を考慮する一方で、学級経営という自らの「履行すべき物語 (sacred stories : Clandinin & Connelly, 1996)」を優先しなければならないため、結果的にニューカマーの子どもに対する取り計らいをすることができずにいるというのである。教師が葛藤を経験するのは、この二つの物語の間に留まらない。本書では、複数の「履行すべき物語」の間の葛藤、さらに、複数の「生きられた秘密の物語」の間の葛藤という側面からも、教師の葛藤について説明している。以上をふまえ、教師はこのような葛藤を乗り越え、折り合いをつけようと交渉するが、さまざまな物語の間に揺れ動いているその間に、ニューカマーの子どもを学びから排除してしまっているというメカニズムが明らかになった。

## 2. 3. 対処方略の構築と採用における教師の葛藤

それでは、教師が可能な限り複数の物語を重視できるような「対処方略 (strategy)」を編み出しさえすれば、このような葛藤を乗り越えることができるのではないかと、という問いが生まれる。しかし、教師は、自らの経験する葛藤を克服するためになんらかの対処方略を編み出してもなお、さらなる葛藤と困難に直面するのである。続く第Ⅲ部では、三つめの次元として、教師が対処方略を編み出し採用する過程で経験する、さらなる葛藤と困難の様相が描かれている。教師は、自らの経験する葛藤を克服するために、対処方略を編み出す。しかし、方略を編み出すことは、必ずしも問題の解決を意味するとは限らない。なぜなら、教師にとって方略を編み出すことと、採用することは別問題であり、自身の編み出した方略を必ずしもつねに採用することができるとは限らないからである。そして、仮にその方略を採用できたとしても、必ずしも教師の意図するような変化が見出されるとは限らない。逆に予期しない別の事象が起こる可能性もある。予期しない事象が起これば、教師は自らの表象のあり方をめぐって、さらなる葛藤を抱えるかもしれない。ここでは、教師にとって葛藤を克服することは容易ではなく、教師が対処方略を編み出すことで葛藤を克服しようと試みてもなお、葛藤と格闘しなければならないというメカニズムが明らかになった。このことは、教師にとって、自己のあり方についての問いは、どれだけ追求しても安定した解答にたどり着くことのできない「アポリア (aporia: 難題)」として成立していることを示唆している。

最後に、終章では、以上三つの次元から明らかになったことを総合的に考察し、今後の課題について述べている。これまでのニューカマーの子ども教育をめぐる問題は、子どもの文化的背景を無視し、子どもの性格や努力不足といった個人の問題として置き換えられていた。それに対して本書で明らかになったのは、子どもたちの文化的背景に配慮しようとしながら、絶え間なく葛藤する教師たちの姿であった。そのうえで強調すべきは、葛藤を乗り越える具体的な方法を模索することではなく、子どもたちの文化的差異に向き合うこと自体が、解決することのできないアポリアであることを認める点にあるという。著者は、この点について、次の三つの視点を提示することにより、その複雑さと難しさを説明している (p. 233)。

- ① 教師はニューカマーの子どもたちの文化的背景を考慮するからこそ、日本の子どもに対するの

と同様の対処をニューカマーの子どもに行うことがあるということ。

- ② 教師にとって、ニューカマーの子どもの文化的背景に派生する差異を考慮し、日本の子どもに対するものとは異なる対処を行うことは、つねに可能であるとは限らないこと。
- ③ ニューカマーの子どもの文化的背景に派生する差異を考慮した対処（日本の子どもに対するものと同様の／異なる対処）を行った場合でも、これが必ずしも差異の受容（問題の解決）へと結実するとは限らないこと。場合によっては、子どもを教室での学びから排除する可能性もある。

以上をふまえ、本書で明らかになったのは研究者の視点から描かれた教師の経験世界のほんの一部にすぎないため、教師の経験する複雑で曖昧な世界の様相をより深く探求していくことが、今後の課題として挙げられている。

### 3. 考察——年少者日本語教育からのアプローチ

以上、本書から得られた知見をふまえ、複言語で育つ子どもの「ことばの教育」に主眼を置く年少者日本語教育の立場から、本書の射程である公立学校の教師たちに焦点を絞ったうえで、その成果と課題について考察していきたい。

#### 3. 1. 教師の内的な経験世界への接近

本書の大きな貢献の一つは、ニューカマーの子どもの研究における、教師の描かれ方にあるだろう。著者が指摘する通り、従来の研究において、日本の教師は子どもの文化的背景に配慮しようとはせず、子どもに関するさまざまな問題を子ども個人の問題（性格や努力不足）として捉えようとするのが指摘されてきた（例えば、志水、2002）。そのような教師の思考パターンゆえに、子どもが不適応を起こしたり、学びから排除されたりすると考えられてきたのである。しかし本書で明らかになったのは、むしろ、ニューカマーの子どもの文化的背景に配慮しようと葛藤し、懸命に子どもたちと向き合う教師の姿であった。年少者日本語教育の先行研究においても、これと類似する点が指摘できるのではないだろうか。

これまで、日本語を学ぶ子どもの学級担任を受け持つ教師の内的な経験世界は、教師自身の視点からではなく、子どもや支援者の経験を通して、あるいは、学校という制度的組織の一部として論じられることが多かった。そのような研究では、教師は日本語教育に関する知識や経験のない存在として描かれることが多く、複言語で育つがゆえの子どものことばの問題を見落としてしまうことが指摘されてきた（例えば、間橋、2006；小本、2015）。それゆえに、日本語教育の専門的知識をもつ支援者と、学級担任である教師との連携のあり方が、教育実践を通して模索されてきた。間橋（2006）の研究では、日本語を学ぶ子どもの学級担任と日本語支援者との連携による教科指導の有効性が論じられている。一方、小本（2015）では、日本語教育に関わった学級担



任の意識変容を分析したうえで、すべての教員にとって日本語教育が必要な分野であることが指摘されている。

しかし、ここで問題としたいのは、「連携」そのものの是非ではなく、そのように学級担任を受け持つ教師たちを「日本語教育の専門的知識のない存在」とまなざすことによって生じる影響が考慮されていない点である。ここでいう影響とは、目の前の教師に日本語教育に関する知識がなかった場合、その知識を与えさえすれば問題が解決すると考えられてしまう可能性のことである。例えば、白井（2007）は、外国人児童生徒教育に関する教師研修がどのように行われているのかを全国規模で調査し、十分な研修が行われていない傾向をふまえたうえで、教師が適切な知識や態度を習得していくための研修を行うことの必要性を指摘している。さらに白井（2014）では、外国人児童生徒の学級担任に向けて、指導のポイントや保護者と関わる際の注意点などをマニュアルのかたちでまとめている。もちろん、そのような研修を通して教師たちの理解を促進していくことは重要であるし、マニュアルがあることによって解決する問題も大いにあるだろう。しかし、本書が明らかにしているように、教師は目の前の子どもをめぐる事象になんらかの表象を与えることなしには、子どもたちと関わっていくことはできない（p. 211）。そうであるならば、個々の教師は子どもたちとの関係性のなかで、今、自分はどのような表象を付与しているのか、そのためにどのような葛藤を抱えているのか、といったことに自覚的になる必要があるのではないだろうか。そうでなければ、どんなに知識を与えても、自らの実践と与えられた知識とが有機的に結びつかず、知識だけが独り歩きする可能性がある。

改めて年少者日本語教育の文脈に置き換えると、目の前の子どものことばの力を自分はどのように捉えているのか、そのうえで、どのようなことばの力を育てていきたいと考えているのか、ということへの自覚である。教師は単に与えられた知識を頭に詰め込むのではなく、自らの実践に対して試行錯誤する主体的な存在であるはずだ。仮に、学級担任と日本語支援者の連携が可能であるならば、子どもたちのことばの力について、双方の考えをすり合わせながら共に実践をつくっていくことができる。あるいは、学級担任自身が日本語支援を行うのであれば、教師自身のことばの力に関する自覚を促すための働きかけを、日本語教育の立場から行っていくことが必要になるだろう。本書では、研究者である著者の視点から教師の表象と葛藤が描かれているため、教師自身はその複雑な内実をどこまで認識しているのかは分からない。しかし、著者が述べるように、子どもの差異に対処すること自体をアポリアとして受け止めるのであれば、教師自身がその内実を自覚し、把握すること、またはそのための働きかけが必要なのではないだろうか。その理由については、次節で詳しく触れる。

### 3. 2. どのような教育実践を目指すのか

教師が子どもの文化的差異に対処することをアポリアと認めたとうえで、一体どうすればよいのか。本書では、その点に関する考察がほとんどない。ゆえに、本書で明らかになった教師の認知と思考のメカニズムをふまえたうえで、何ができるのかを考えていくことが、本書の残された課

題となるだろう。

前節では、教師が自らの付与する表象や葛藤を自覚し、把握することの必要性を指摘した。それは、自らの抱える課題の内実を把握することが、自身の行う実践の背後にある理論と向き合うことになるからである。石黒（2016）は、人間の行動の背後には、その人の人間観や人生観があるように、教師の教室における日常の実践にも理論があるという。教師は自分の実践体験から子どもに対する指導や学級経営に自分なりの実践理論をもっており、それを日々利用している。ゆえに、すべての実践には理論が存在し、それを明らかにすることが実践研究における主要な課題であるという。しかしながら、そのような理論は多くの場合、実践者に自覚されず、言語化されることもない。そうすると、なんらかの問題が起こったときに、個人の「指導力不足」にその要因を落とし込んで納得してしまい、教師としての成長も止まってしまう。そこで重要になるのが、自らの実践理論を問うことである。問題を個々人の指導力に帰属させて終わるのではなく、実践理論を問うことができたならば、実践は変革することができる（p. 208）。

本書に登場した教師のなかに、青木先生という教師がいた。青木先生は、担任を受け持つフルヤ君というニューカマーの子どもが体操服をいつまでも持参しないために、体育の授業に長期間参加できていないことをずっと気にかけていた。青木先生の勤める学校では、体操服を忘れた子どもは体育に参加することができず、見学をするというルールがあった。青木先生は、なんらかの事情で体操服を用意できないフルヤ君の家庭状況に配慮しながらも、保護者に体操服の貸し出しを申し出ることを躊躇っていた。過去に、別の子どもの保護者ではあるが、学用品の貸し出しを申し出たことによって、かえって保護者の自尊心を傷つけてしまうという苦い経験をしていたからである。また、フルヤ君を私服のまま体育に参加させてしまえば、特定の子どものみで、ルールを守らないことを認めることになってしまう。そうすると、自身の学級経営に影響が出るかもしれない。悩み抜いた青木先生は、ある日学級の子どもたちに、そっと相談を持ちかけることにした。フルヤ君が体操服なしでも体育に参加できるよう、そして、深くは詮索しないよう理解を求めたのである。結果的に、子どもたちは青木先生の話を理解し、「いいよ」と受け入れるにいった。その背後には、クラスのみならず「温かく見守ってもらって、『頑張れ』って助けてくれるようなクラスでありたいから。」（p. 197）という青木先生の思いが込められていたように感じられる。もちろん青木先生がこのような決断をするまでには、さまざまな葛藤があり、決断をしてもなお、解決すべき課題は残っているのかもしれない。しかし、人と人との関わりである以上どのような教師にも、すべて自分の思い通りに実践をコントロールすることはできない。それよりも重要なのは、青木先生がそれまでの実践を見つめ直し、自分がどのような学級をつくっていきたいのかという実践観と向き合ったうえで、その変革に向けて行動したことではないだろうか。

年少者日本語教育の文脈においても同様である。一人ひとりの子どものもつことばの力は異なるが、同じ子どもであっても場面や相手によってことばの力の見え方が全く異なることもある。ただ一つの正しいことばの力のあり様を見極めることはできないし、ことばが人と人との関係性のなかに存在する以上、ことばの力とは本来そのようなものではない。しかし、だからといって、

子どもたちのことばの力を見極めることをアポリアとして認識するだけでは、子どもたちのことばを育てていくことはできない。今ある現状を乗り越え、実践を変革するためにできることは、自分は目の前の子どものことばの力をどのように捉えているのか、そのうえで、どのようなことばの力の育成を目指し、そのためにどんな指導をするのか、その絶え間ない問いを繰り返していくことに尽きるのではないだろうか。それは、日本語教育の専門的知識をもつ支援者だけではなく、学校現場で日本語を学ぶ子どもを受け持つ教師たちにとっても同様である。仮に、教師が日本語教育に関する知識や経験がないのであれば、支援者が共に教師の実践を振り返るなど、その背後に潜む実践理論を自覚するための働きかけをすることができる。そうしたことによって、よりよいことばの教育に向けた連携をしていくことができるのではないだろうか。学校教育と日本語教育の連携とは、「日本語教育の知識や経験のない」教師に、知識や態度を教え込むことではない。本書が明らかにしたように、子どもたちを取り巻くさまざまな事象に向き合い、日々葛藤する主体的な存在としての教師と共に、どのような教育実践を目指すのかを考えていくことが重要である<sup>2</sup>。

#### 4. おわりに

2014年度より学校現場における日本語指導は、「特別の教育課程」として実施することが可能になった。これにより、今後ますます多くの教師が、子どもたちの日本語教育に関わるようになるだろう。その具体的な方法は模索段階にあるが、実際に齋藤ほか（2015）では、公立学校の教師たちによる「ことばと教科の力」を育む授業実践が紹介されている。学校の教師たちの大きな役割の一つは、日々の授業実践である。授業実践を通して、子どもたちに学ぶ喜びも、友達と関係を築く難しさや楽しさをも伝えていくことができる。子どもたちが学んだり、人と関係を結んだりするなかで不可欠なのが、ことばの力である。そのことばの力を、いかに育てていくことができるのか。そして、そのことばの力を育成するために、今後、日本語教育はどのように学校現場に関わっていくことができるのか。さまざまな関わり方があるだろうが、その背後にはつねに、自らの実践理論と向き合い、どのような教育実践を目指すのかという絶え間ない問いと葛藤の繰り返しがあることを、本書は示唆している。

#### 文献

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

---

2 ここで具体的な取り組みについて詳述することはできないが、例えば、子どもたちのことばの実態や、子どもたちに必要なことばの力を学校の教師と話し合い、その力を育成するための授業実践を共同でデザイン・実施する、あるいは、ことばの力を育成するための活動を、日々の教科の授業実践のなかに落とし込む、といったことを、評者は学校現場で実際に行っている。

大学出版会.

白井智美 (2007). 外国人児童生徒教育に関する教員研修の現状と課題 『国際教育評論』 4, 17-33.

白井智美 (2014). 『学級担任のための外国人児童生徒サポートマニュアル——ことばが通じなくても大丈夫!』 明治図書出版.

小本そのみ (2015). 日本語教育は学級担任の認識をどう変えるのか——JSL 児童の支援に携わる学級担任経験者へのインタビュー調査から 『ジャーナル「移動する子どもたち」——ことばの教育を創発する』 6, 27-40. [http://gsjal.jp/childforum/journal\\_06.html](http://gsjal.jp/childforum/journal_06.html)

齋藤ひろみ, 池上摩希子, 近田由紀子 (編) (2015). 『外国人児童生徒の学びを創る授業実践——「ことばと教科の力」を育む浜松の取り組み』 くろしお出版.

志水宏吉 (2002). 学校世界の多文化化——日本の学校はどう変わるか. 宮島喬, 加納弘勝 (編) 『国際社会 2 変容する日本社会と文化』 (pp. 69-92) 東京大学出版会.

間橋理加 (2006). 「JSL バンドスケール」を使った在籍クラスと日本語指導の連携による教科指導——小学校高学年 JSL 児童の場合. 川上郁雄 (編著) 『「移動する子どもたち」と日本語教育——日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える』 (pp. 190-207) 明石書店.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories-stories of teachers-school stories-stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.

Erickson, F. (1986). Culture difference and science education. *The Urban Review*, 18(2), 117-124.

Erickson, F. (1997). Culture in society and in educational practices. In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Multicultural education issues and perspectives* [3rd ed.] (pp 32-60). Boston: Allyn and Bacon.

McDermott, R. P., & Gospodinoff, K. (1981). Social contexts for ethnic borders and school failure. In H. Trueba, G. Guthrie & K. Au (Eds.), *Culture and the bilingual classroom studies in classroom ethnography* (pp. 212-230). Rowley: Newbury House Publishers.



書評

## 小説に昇華した「移動する子ども」という記憶

温又柔 (2016). 『来福の家』 白水社 (Uブックス).

川上 郁雄\*

© 2017. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

### 1. はじめに

温又柔 (おん ゆうじゅう) 著『来福の家』(白水社, Uブックス) は, 2011年に集英社から刊行された同名の書籍を, 2016年に白水社が新書版として復刊したものである。同じ年に, エッセイ集『台湾生まれ 日本語育ち』(2016年, 白水社)も同社から刊行されている。後者について, 評者はその書評(川上, 2016)で「この本が「移動する子ども」学の貴重な研究書である」と述べた。それに比べ, 本書『来福の家』は, 小説である。

『来福の家』には2作品が収録されている。その一つが「<sup>こうきょこうらいか</sup>好去好来歌」。この作品は温さんの文学界デビュー作品で2009年の第33回すばる文学賞佳作を受賞した作品だ。本書に収録されているもう一つ小説が「来福の家」である。この小説のタイトルが本書の書名にもなっているように, この作品も, 温さんにとって重要な作品といえよう。実際, 「あとがき」で「本書に収められた二つの小説は, 私の原点であり源泉です。」と温さんは明言している。

私は文学評論家ではないので, この作品の文学的価値を論じることはできない。ここで私が論じたいのは, むしろ, エッセイ集『台湾生まれ 日本語育ち』と同様に, 本書のもつ, 「移動する子ども」学の研究から見た学術的意味である。以下, 二つの作品で描かれている登場人物の心情や出来事を, 幼少期より複数言語環境で成長する子どもの視点から見てみよう。その上で, 最後に, 「移動する子ども」学の観点から考察を述べる。なお, 以下のかっこつきの引用はすべて本書からである。掲載ページ数は省略する。

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

## 2. 「好去好来歌」

この作品は、「中華民國」のパスポートを持つ台湾人の両親から生まれた縁珠<sup>えんじゆ</sup>という名の18歳の女子学生を主人公とする。縁珠は台湾で生まれ、幼少期に東京へ移住した設定になっている。

物語は、縁珠と縁珠の母、縁珠の彼氏の麦生<sup>むぎお</sup>を中心に展開するが、物語の場面やエピソードには、幼少期に複数言語環境で成長した著者の経験が随所に反映しているように見える。たとえば、縁珠が両親と行った東京の入国管理局の様子、縁珠が高校生の時に大学で開かれた中国語の授業に参加した時の風景、縁珠が中学生の時に英語の授業で名前の英語表記がパスポートの英語表記と異なることに気づいたシーン、幼少期に海外で過ごしたクラスメイトからパスポートを見せてもらった時に縁珠が動悸を覚えたシーン、中国語を学ぶ麦生が縁珠の家で餃子を食べるシーン、縁珠の母が縁珠の結婚について述べるシーンなど、どれもが日本語、中国語、台湾語、またその発音や文字、日本人、中国人、台湾人などの既成の枠組みに揺れる、主人公の縁珠の心情がリアリティをもって表現されている。日本語と中国語と台湾語がひしめき合う母の言葉の奥底にある思いに気づき、縁珠がいう「わたしと大事な話がしたいのなら、ちゃんと日本語で話してよ。」と言う台詞や、麦生が習いたての中国語で縁珠の母に話しかける時に、縁珠が「日本人のくせに、どうして中国語を喋るの？」(下線部は、本書では傍点)と言い放つ台詞、麦生の本名について「(タナカダイスケ!) なんという平凡な日本語なのだろう、と思った。」(下線部は、本書では傍点)という縁珠の言葉などは、その例であろう。

さらに、この物語に台湾に住む曾祖父母、祖父母や台湾の風習が家族の歴史を語るように綴られている。日本の植民地時代を経験した祖父母の日本語や、縁珠が小学生の頃だんだん日本語しか話さなくなった時「さあ、今から「中国語」を話そうか？」と中国語を維持しようとした縁珠の父の言葉など、ことばに関連する描写も多い。

著者の温さんは、『台湾生まれ 日本語育ち』(温, 2016)で次のように述べている。「わたしは小説を書いていたというよりは、自分が経験したことを、自分ではないだれかに生き直してもらうために、小説という形式を借りていた気もする。」

つまり、温さんは自分の経験と向き合いながら、小説を紡ぎ出しているということである。そうであれば、この作品にも、温さんの経験が色濃く映し出されていると解釈できよう。

## 3. 「来福の家」

この作品は、台湾人の両親のもと日本で生まれた許笑笑<sup>キョウショウショウ</sup>という22歳の女性が主人公である。大学を卒業してから、中国語専門学校に入るところから物語が始まる。この物語も、随所に、著者の経験をもとにしたと思われるエピソードが挿入されている。

たとえば、主人公が幼稚園の頃、砂場で日本人の友だちに「実は、あたしにはもうひとつの名

前があるのよ」と中国語名を打ち明ける。その頃、笑笑は家族から「えむ」から「エミ」と呼ばれていた。ただ、このエピソードに、中国語名のカタカナ表記音について「シュイ・シャオシャオ、あるいはスウイ・シアオシアオ」がよいのだろうかと思いを書く。また、笑笑の6歳上の姉、<sup>カンカン</sup>歡歡は大学で中国語学科を卒業して、日本語教師養成学校に通っているが、その姉の名前についても、「シュイ・ファンファン、それともスウイ・ファンファン」という表記の話が絡む。

また、中国語のできる姉が日本語教師として、中国から来日して間もない莉莉ちゃんという小学校5年生の女の子に日本語を教えに行くエピソードもある。「許先生が来ると、莉莉の表情が明るくなるんです。」「莉莉は、ふだん、ことばがわからない中、必死にがんばっているんです。だから許先生も、日本語を教える、というよりは、中国語でたくさん莉莉の話聞いてあげてください。それが、莉莉にとって次もがんばろうって力になるんですから……。」と担任の声を載せている。ここにも、「移動せざるをえなかった」子どもの心情とそれを支える大人のやりとりが示されている。

他には、入学に必要な書類として住民票を取るのか外国人登録証明書が必要なのか、中国の中国語と台湾の中国語の発音や漢字の違い、中国や台湾では婚姻による改姓は義務付けられていないことと日本では婚姻によって片方の姓に改める義務があることなどがエピソードとして挿入され、物語は展開していく。

これらのエピソードも、『台湾生まれ 日本語育ち』（温，2016）を合わせて読むと、温さんの経験と結びついていることが窺われる。

#### 4. 考察

この二つの作品の文学的な価値やストーリー性をここで論じることはしない。むしろ、評者が注目するのは、温さんが作品の中で構築する、「自分が経験したことを、自分ではないだれかに生き直してもらおう」意味世界である。その世界というのは、温さんが『台湾生まれ 日本語育ち』（温，2016）で、「文学が証明しようのない複数の真実に光を照らすものである限り、わたしもまた文学なしではいられない。」と述べるように、「証明しようのない複数の真実」の世界なのである。なぜ「証明しようもない」のかと言え、この「世界」は、これまでアカデミズムにおいても議論されてこなかった世界だからである。

その世界は、「好去好来歌」の縁珠が自分の日本語、台湾語、中国語について、また日本人、台湾人、中国人について思う意識の世界であり、「来福の家」の笑笑が「わたしにとっての中国語は文字のないことばだった。響きそのもの、といってもよかった。」と語り、姉の歡歡が、「日本語は、歡歡にとっては母国語のようなものですから」と語る感情の世界である。その世界は、「チョコレートとチョコレート」「牛乳と牛乳」というように、日本語と中国語の音から「どちらが美味しそうと思うか」という感覚的な世界でもある。そして、「来福の家」の最後に、「わたしたちか

らみたら、自分はたまたま台湾人であるというだけで、それは、日本人が偶然日本人であるのと変わらないなのだ」と述べ、同時に、「かんかん、も、しょうしょう、も、すごく素敵な響きなんだもの。そういった姉の瞳がしっとり潤んでいた。そうね、わたしはいう。ほんとうにそうよ、おねえちゃん、かんかん、も、しょうしょう、も最高の名前よ。」と述べる、この感情の奥底、情念とも呼べる世界なのである。

温さんは、この二つの作品について「あとがき」で次のように述べている。

「言葉を知らなかった頃の記憶を出発点に、小説を書いてみたい。赤ん坊だった自分の周囲にあふれる音のざわめき、大人たちが交わしあう声のリズムと抑揚。言語を言語と認識する以前の、ありとあらゆる言語が私の「母国語」となり得る可能性を持っていた幸福な無文字時代の記憶を書くところから、小説を始めたい……」

幼少期から複数言語環境で成長する子どもたちにとって、ことばをめぐる自らの経験と記憶から生まれる「感情」「感覚」「情念」の世界でどのように生きていくか。それが、小説の主題となることを、温さんはこれらの作品で示したといえよう。同時に、評者が思うのは、「移動する子ども」という記憶（川上編，2013）による世界は、本書の描く「感情」「感覚」「情念」の世界であり、その中で「移動する子ども」という記憶と自らの生にどう向き合っていくのかという課題は、アカデミズムの重要な研究テーマであるという点である。

幼少期より複数言語環境で成長する子どもにとって重要な課題は、語彙や作文力の量的調査ではわからない世界にあるということである。バイリンガルの子どものをいかに作るかということだけを目標にするような研究は、本書の縁珠や笑笑、歡歡の前ではなんら意味をなさない。本書は、まさに、21世紀に必要な「移動する子ども」学の研究テーマを明示した「研究成果」として高く評価できる作品である。

## 参考文献

温又柔 (2016). 『台湾生まれ 日本語育ち』白水社.

川上郁雄 (2016). 書評 我住在日語：わたしは日本語に住んでいます。——温又柔 (2016).

『台湾生まれ 日本語育ち』白水社. 『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」』7, 59-69.

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.





エッセイ

## 海外で成長する子どもの「ことば」育て

オーストラリアに移住したわたしと息子の日常から

中野 千野\*

© 2017. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

### 1. オーストラリアへの移住

新しい生活を始めるべく、5歳になったばかりの息子の手をひき、オーストラリアにやってきました。ようやく2か月が過ぎたところである。息子も徐々にではあるがこちらの生活にも慣れてきた。これまでわたしは、日本語教育に身を置く立場ゆえ、主に教師や研究者としての立場からその成果を発表し、論文執筆をしてきた。しかしここに来て、親の立場からも考えていることや思うことを述べてみたいと思い、パソコンの前に座っている。

オーストラリアへの移住は、昨日今日で決めたわけではなく、日本語教師に転職した時からいずれはオーストラリアで生活がしたいという気持ちがあった。幸い、オーストラリアの永住資格を持つわたしたち夫婦は、オーストラリアで子育てをすることが兼ねてからの願いでもあった。仕事の都合ですぐに移住ができない夫は、息子が誕生したころから、まずはわたしと息子での移住を強く希望した。わたしも15年前に4年ほどオーストラリアで生活をしたことがあり、さまざまな言語や異なる文化背景を持つ人が共に暮らし、それらを持つことに寛容な態度で迎え入れようとする土壌に驚いたことを覚えている。その寛容的な態度とゆったりとした雰囲気と併せ持つオーストラリアは、子育てには理想的な環境のように思え、時がきたらオーストラリアで子育てをしようと決めていた。そして、そうすることが息子の、そしてわたしたち家族の人生をより豊かなものにしてくれるのではないかと考え、息子の就学年齢を機に母子で先に移住することに

\* オーストラリア在住、ノースショア日本語学校教員

なったのである。

息子は、東日本大震災のあった2011年の暮れに日本で生まれ、5歳を迎えるまで日本で育った。オーストラリアへは、移住準備のために一週間程度の旅行で4～5回来ただけである。息子は去年の12月までは東京の保育園に通い、1月半ばにこちらにきた。ゆえに英語を話さないし、理解もしない。彼が3歳ぐらいの時だったのだろうか。近い将来、オーストラリアへ移住すること、学校はオーストラリアの学校に行くことを少しずつ話し、心の準備をさせてはきたものの、まだ幼い息子にとってオーストラリアへの移住は「旅行」に行くような感覚だったのだろう。こちらに住むことをいつも嬉しそうに、自慢げに保育園の先生やまわりの友達、近所のおじさん、おばさんに話していた姿を思い出す。

そんな息子の表情に陰りが出始めたのは、来豪後一週間たって夫が仕事のために東京へ帰ったところからである。そのきっかけは、わたしたちの住むマンションのボヤ騒ぎに始まった。わたしたちは、駅前にあるマンションの高層階に住んでいる。このあたりは、高層マンションが立ち並び、目覚ましい勢いで開発が進んでいる。15年前、日本語教師としてオーストラリアに住んでいたわたしは、このあたりの企業に週に一度、教えに来ていたが、当時はオフィスビルが少しあるだけだった。ところが今は様変わりしている。

夫が日本に戻った翌日の深夜、けたたましいファイヤーアラームの音に飛び起きたわたしは、どうせ誰かが間違えて押してしまったのだろうと呑気に構え、あたりの様子を窺おうとドアを開けた。すると、エレベーターホールには焦げ付くような臭いが立ち込めており、燻る煙のせいで目を開いているのも辛くなるほどだった。当直のコンシェルジュも「逃げろ、逃げろ」と叫びながら、ドアをたたいて回っている。これはまずいと思い、寝入っていた息子をたたき起こし、寝ぼけた息子の口にハンカチを当て、着の身着のまま、パスポートと財布の入ったバッグをたすき掛けにし、非常階段から降りた。とはいえ、わたしが住む階は20階である。幼子連れて降りるのも容易ではない。後ろからも人が続く。皆、着の身着のままである。貴重品の入ったバックを手を逃げる中国から移民してきたという老夫婦、何も持たずに逃げるTシャツ、短パン姿の西洋系の顔立ちの男性、携帯だけ持って降りるアジア系の年配の女性などさまざまである。シャワーを浴びていたのか髪がまだ濡れたままの若いアジア系の女性もいる。夜中の1時過ぎに、皆、行列になって一心不乱に階下を目指す。脳裏には米国の9.11の映像が浮かび、不安が増してきた。5歳の息子はまだ寝ぼけたままである。息子を抱きかかえて逃げればはやいのだろうが、息子はすでに20キロ近くあり、抱きかかえること自体、無理であった。とにかく息子に「はやく歩いて」、「逃げないと死んじゃうんだよ」などと半ば泣きそうになりながら叫び、歩かせるしかなかった。やっとの思いでマンション前の広場に出た時には、何台もの消防車が来ていた。誰からもこれといった説明はなく、マンションの住人同士で何が起こったのかを想像しあうしかなかった。わたしたちは、訳も分らず夜中に外で待たされ、一時間ほどして、ようやく部屋に戻ることが許された。その際に、わたしの斜め向かいの部屋に住む若者が起こしたボヤが原因だったと知らされた。無事に生きられたことに感謝しつつも腹が立つやらで、複雑な思いが沸きあがって

来た。と同時に改めて高層階に住む恐怖で震えた。この時のわたしの強い不安やまわりの緊迫した雰囲気が息子にも伝わったのだろう。次の日からしばらくは、ベッドに入るとき、「ママ、きょうはファイヤーアラーム、鳴らない？ましゅくん、やっぱり日本がいいな」という日が続いた。息子は、日本ならばこんなことは経験しなくても済む、あるいは父親がいればもっと心強いと感じたのだろう。

あのボヤ騒ぎの夜を境に、息子は、保育園のお友達がくれた「思い出集」やアルバムを一人でめくり、日本から持参した日本語のDVDをしばしば見るようになった。そして、とうとうあふれる思いを抑えきれなくなったのか、いつものようにベッドに入った後、「ママ、ましゅくんはね、本当はね、「エルマーの冒険」が終わるまで日本にいたかったんだよう。ましゅくん、本当はね、保育園、好きだったんだよ」と涙声でポツリポツリと言った。そして、「ましゅくんは、日本語、絶対に忘れない、パパも忘れないでって、言ったから。英語は忘れる」とつぶやいた。これらの息子のことばは、さすがにわたしの胸に響いた。息子は2月に保育園で開催される劇「エルマーの冒険」に出る予定だった。オーストラリアでのボヤ騒ぎの経験は、彼の英語へのまなざしにも影響を与えていた。彼にとっての英語はまだ覚える前から、忘れることが前提となっていた。わたしとしては、いろいろなことが起きることは覚悟の上での母子移住生活であったが、この時ばかりは出鼻を挫かれ、すっかり意気消沈してしまった。この息子のことばは、改めて親の一存で、なぜ子どもを移住させたのかということへの覚悟を問われているようだった。

## 2. 息子の学校生活

息子の一日のメインは、学校生活である。学校が車で片道40分もかかるため、朝6時前には起きなければ間に合わない。息子は、まだ英語をよく理解しないし、話さない。わたしは日本語教師という仕事柄、親に連れられ、来日した子どもの日本語指導に携わってきた。そのため、子どもたちが必死に日本語と向き合い、さまざまな葛藤の毎日を乗り越えながら習得していく様子を目の当たりしてきた。日本語がわからないまま、日本の学校生活を始めるということは、いわば泳げない子どもをいきなりプールに入れるようなものである<sup>1</sup>。今ではこのような子どもたちのために、日本語指導や「母語」での学習支援なども行われ、言語習得への負担や文化に対する配慮も見られるようになってきた。経験上、子どもたちは半年もすれば、ある程度の日常会話を理解したり、少しずつ話したりする。そのためか、周りの大人たちは「やっぱり子どもは（言語習得が）はやいよね」と口にする。しかしその陰で、子どもたちがどんな思いで学校生活を送り、日本語を習得しているのかが語られることは少ない。子どもたちは、日本語を理解しなかったり、話さないために一人で休み時間を過ごすことが多かったり、沈黙の日々が続いたりする。子ども

1 言語習得研究では減産的バイリンガリズムとして捉えられ、サブマージョンと呼ばれる。

によっては日本語指導の間、机の下に隠れようとしたり、あるいは友達との喧嘩に発展したり、チック症など、体調に現れたりする子どももいる。子どもたちは、そういったさまざまなことと葛藤しながら日本語を習得しているのである。子どもにとっても異なる言語や文化を習得していくことは、決して容易いものではない。だからこそ、わたしたち実践者は、子どもにできる限り寄り添いたいと願い、手探りしながらかれらの日本語習得を支援していくのである。

そのようなわたしの経験もあり、オーストラリアでの息子の学校生活はソフトランディングさせたかった。そのため、すぐに現地校という選択ではなく、あえて日本人学校に入れた。

その日本人学校は、とてもユニークな方式をとっている。日本の文部科学省の学習指導要領に準拠し、授業が展開する「日本人学級」とオーストラリアのニューサウスウェールズ（以下、NSW とする）州の「学習指導要領」に準拠し、授業が展開する「国際学級」がある。「日本人学級」には、小学部と中学部があり、主に親の駐在で来ている子どもが在籍している。「日本人学級」では、帰国後に配慮し「日本の小学校・中学校と同等の教育」を提供しつつ、毎日一コマずつ英語を学ぶカリキュラムとなっている。他方、「国際学級」は、現地の子どもたち向けの学級で「NSW 州小学校と同等の教育」を提供し、毎日一コマずつ日本語を学ぶことになっている。そのほか、体育、図工、音楽などの教科や遠足、運動会などの学校行事は両学級合同で行われる。

オーストラリアの学校制度では、NSW 州の場合、5歳の準備教育（キンダーガーデン）から始まる。通称キンディー（以下、キンディーとする）と呼ばれる課程である。キンディーの役割としては、Year1 から始まる初等教育への橋渡しの課程だといえるだろう。読み書き、算数などととも、楽しく学校生活というものに慣れていくことを狙いとしている。

息子はこのキンディー課程に在籍する。キンディーには現在 15 名前後の子どもが在籍するが、とりわけ息子のクラスは、多様な背景を持つ子どもたちが集まっている。日本からの駐在の子どもというよりは、どちらかが日本出身である親を持つ子どもがほとんどである。なかには日本や日本語と直接的なつながりを持たない親を持つ子どももいる。日本語をメインとして話す子どもは、親の駐在で来ている子どもと息子の二人だけである。クラスメートのほとんどは英語に強い子どもで、程度の差はあれ、日本語と英語、あるいは中国語など親の「母語」と英語の両方を理解し、話す。息子と反対で、英語のみを話す子どももいる。親の背景も多様である。日本出身の親のみならず、英語を「母語」としない親がほとんどで、たとえ英語が「母語」であっても、オーストラリア以外の出身の親もいる。日本出身の親も、比較的海外生活が長い親が多い。

その一方で、初等、中等教育の「日本人学級」の子どもたちの中には、駐在員の子どもが多く含まれるが、生まれてから一度も日本で暮らしたことがない、国から国へとスライドする中で成長している子どもも少なくない。このように昨今の移動の時代においては、「日本人学校」は、もはや国籍や人種で捉えられるものではなく、ここでの「日本人」とは何かといった議論は欠かせないが、それは別稿に譲る。

話を戻すと、息子はそのようなカリキュラムの中で学んでおり、これまで育んできた日本語をたよりに、オーストラリアでの日々の生活を営んでいる。幸いにもクラスメートのほとんどが日

本語を理解したり話したりするので、息子はことばによる不自由をあまり感じていないように思われた。たとえば、あるトピックについて持参してきたものなどを使い、クラスメートの前で説明する“Show and Tell”などの活動では、質疑応答の場面で、日本語を話すクラスメートが（英語がわからない息子のために）日本語で聞いてくれるらしい。担任教師も日本に住んだ経験を持ち、多少の日本語を理解する。遊び時間には友達と日本語で話し、一緒に遊んでいるとのことで、息子も学校生活は「楽しい」という。

とはいえ、「国際学級」の授業言語は基本的に英語である。先日行われた個人面談では、担任の先生に、（息子は来豪して）まだ二か月なので長い目で見ていく必要があるが、英語の習得が少しゆっくりなので、家庭でもフォローしたほうがよいとの助言を受けた。確かにオーストラリアに住んではいるものの、授業の英語以外、息子が英語に触れる機会は決して多いとはいえない。帰宅後、現地の子ども向けのテレビを見る、宿題をする、わたしがお店の人や先生方と話す英語を聞く、くらいである。ところが問題はそれではなく、フォニックスの習得を指しているらしかった。キンディー課程で力を入れていることの一つにフォニックスがある。フォニックスとは、音と文字の結びつきのルールを指し、主に英語圏の子どもたちの読み書きの導入に使われているものである。たとえば、Bは「ビー」ではなく「ブツ」と発音する。このルールを覚えていくと、知らない単語でも推測して発音し読めるようになる、単語のスペルが覚えやすくなるなどのメリットがあるそうだ。授業で学ぶ以外には、宿題として「Speedy Words」というハンドアウトが渡され、フォニックスの練習を行う。フォニックスを使って次から次へと発音していくというもので、並んだ単語自体にほとんど意味はない。わたしはこれが苦手である。自身もこの方法で学んだ経験がない上、この練習自体に意味が見出せないからである。何の文脈もないところに、発音するだけの意味のない単語が30個ほど並べられており、息子にとっては目で見えて暗記するようなものである。息子もこの宿題をととても嫌がる。おそらくこの方法は、英語環境で育った子どもであれば、今まで耳で聞いていたことばを文字に置き換えて自分で読めるという喜びがあるのだろう。しかし、息子の場合は馴染みのない音や文字ばかりで、そもそものベースが異なる。そのため、息子がそこに意味が見出せないのは頷ける。

加えてもう一冊、「Sight Words」というハンドアウトがある。こちらは、前者に比べればまだわかりやすいが、これも正直得意ではない。ハンドアウトは、「Red Words」「Blue Words」など12色のグループに分けられていて、頻出順位が高いと思われる単語が並んでいる。例えば「a」や「and」, 「the」などである。一目見た時に、すぐに拾って読む力につなげていこうとするものである。色によって量は異なるが、1ページ当たり10個から20個ほどの語が並ぶ。キンディーの子どもたちは、これらのハンドアウトをもとに、ページごとに担任教師が指した語を自分で読む（発音する）というテストを受ける。合格すれば次の頁に進むことが許される。テストの時期は、自身で「できる」と思う時期に申し出ることになっているが、息子はまだ一回しかパスしていない。しかも自信がないのか、いつまでたっても「(テストが) できる」とは言わない。それらを助ける教材として、インターネットの動画やサイトにアクセスして行うゲーム形式のクイズな

どがある。ゲーム形式のクイズは、段階ごとにどこまで達成しているかが教師も把握できるシステムとなっている。

これらのほかに毎日持って帰ってくる多読用の小さな絵本が2冊ある。内容把握もあるが、「Sight Words」を絵本の中から探し出すことが求められている。今は、わたしと息子で試行錯誤しながらやっている段階である。親としても息子に合うもったいい方法がないかと先生に相談し、違うサイトを送ってもらったり、息子と街で看板から「Sight Words」を見つける練習をしたり、フォニックスを使って街中の文字を読んだりするなどの実践を重ねている。このことを息子のクラスメートのおかあさんに相談すると、フォニックスが得意というご主人を息子さんと一緒に我が家によこしてくれたこともある。そのような毎日を過ごしながら、わたしと息子は英語に向き合い、学校生活を生きている。

### 3. 子どもははやいから大丈夫ですよ

息子の英語習得には呑気に構えていたわたしも、クラスメートのおとうさん、おかあさんたちから、「Speedy Words」の何ページまでパスしたという話を度々耳にすると、さすがに焦りにも似た気持ちが出てきた。というのも、最近になって担任教師から、息子がクラスで一人だけ作業が終わらず、泣いたという話を聞いたからである。息子は、わたしに気を使っているのか、学校のことを聞いても「楽しい」としか言わない。後になってなぜ泣いたのかを息子にやんわりと聞いてみた。すると、英語がよくわからなかったから、始めるのが遅くなって作業が終わらなかったという。息子にとってその作業は簡単に出来ることであったが、英語の壁でできなかった。息子は、そのことがよほど悔しかっただろう。泣くという手段で訴えたようだ。

息子は、5歳児にしては体格に恵まれ、体力もある。少しでも英語習得の助けになったり、なにかしらの自信につながればよいかと思ひ、水泳と空手を始めた。水泳は、日本でも1歳の時から習っていた。息子に喘息があったので小児科医に勧められてのことだった。本人も水泳は大好きなようで自ら進んで行こうとする。日本では、地元（東京）のラグビーチームの幼児部に入っていた。夫が学生時代にラグビーをやっていたので、息子にも習わせたかったのだろう。毎週日曜日の朝に連れて行っていた。そこで、こちらでもラグビーチームに入れようかと考えたが、練習時間が平日の4時からで、学校が遠い息子には時間が合わなかった。そのためラグビーは諦め、キンディーの友達と一緒に空手を始めることになった。水泳も空手の教室も、オーストラリアの土壌が影響してか、英語がわからない息子のためにとわざわざ日本語を話すコーチをつけてくれた。息子は、わたしの英語習得への焦りを尻目に、楽しく習い事に通っている。

親としては、担任教師からの助言もあり、息子の英語をどのようにサポートすればよいのかを迷うようになった。家では、これまでの日本の生活と変わらず、日本語で話したり書いたりしている。わたしが英語を話そうものなら「ママは英語を話す人じゃない」と手で口を押さえられる

始末である。わたしにとっても日本語を話すことが自然なので、夜寝る前の読み聞かせもすべて日本語である。わたしたち家族は、子どもをこちらで育てる覚悟で移住したし、これからも息子はオーストラリアをメインに生活をしていこう。そう考えた時に、ここでの共通言語が英語である以上、現実に鑑みれば英語の習得は必須である。担任教師としても、その立場から英語の習得を勧めざるを得ないだろう。このままの状態では、息子の英語への苦労はいつまでたっても続くのかと思われてきて、ローカルの友人や知人、おかあさん、おとうさん友達の意見も聞いてみた。そのようなときに決まって返ってくることばは、「子どもははやいから大丈夫ですよ」である。このことばは実に「マジックワード」である。その一言で、すべて解決したかのように一瞬安心するのである。しかし、現実がそう容易くないことは、息子の日常からも、日本語教師である自分の経験からも、本当はわたし自身が一番よく分かっているのである。

そのような葛藤もあり、先日、こちらにきて初めて、バイリンガル子育てに関する研究会に参加した。言語教育関係者とオーストラリアで子育て真只中の日系の親たちが集まり、ディスカッションするというものであった。わたしには、発表そのものというより、質疑応答の時間に寄せられる親たちからの質問や悩みに対して、パネリストの先生方のオーストラリアでの子育ての経験談がとても心に響いた。わたしが思うに、子どもは一人ひとり違う。だからこそ、答えがない分、親も手探り状態で不安が募るのだろう。研究結果から導き出された数字を見ると多くの親たちは安心する。しかしその一方で、数字に引っ張られて、その基準からはずれると、不安を訴え、涙ぐむ親もいた。数字は両刃の剣であることを親たちの話を聞きながら改めて感じた。そのディスカッションの場は、だれかの子育ての話であったかもしれないが、すべてが自分の子どもに当てはまらなくとも、ある部分では共感できたり、自身の経験を振り返ることで新たな考えがでてきたりする場でもあった。その場で、だれかに話し共有することは、わたしも含め、多くの親たちにとっては、癒されたり、安心につながったりする過程であったように思う。なぜなら、その場の参加者一人ひとりが、海外で子どもを、そして「ことば」を育てるといふ、長期的で答えのない実践に手探りで挑んでいる同志のように感じたからである。そうであるならば、教師や研究者が学会や研究会で発表したり議論したりするだけではなく、海外で子育て真只中の親たちとともに集まり、経験を語り合うこともとても大切なことのように思えてきた。「子どもははやいから大丈夫」ではない。そんなマジックはどこにも存在しないのである。だとすれば、今のこの葛藤はおそらく長く続くことを意味する。だからこそ、いま・ここを生きる親子を中心とした「ことば」育てを考える場がもっともあっていい。

オーストラリアでの生活を選択したわたしたち家族の場合であれば、これから始まる息子の学校生活にとって、ひいては彼の人生にとってよいのはなんだろう、ここでの「よい」とはなんだろう、いっそのこと Year 1 から現地校に入れた方が英語に慣れるのか、それともこのまま長い目で見守っていけばよいのか、オーストラリアにあっても「母語」である日本語を育てれば、彼の「ことば」は育まれるのか。わたしは、いったいこの先どうすればよいのか、親としての悩みは尽きることがない。

#### 4. 息子の日本語の位置づけ

わたしは、この4月から補習授業校（以下、補習校とする）で学級担任をすることになっている。そのため毎週土曜日は、いろいろなクラスを見学したり、先生方と打ち合わせをしたりという時間を過ごしている。その間、息子は、同じ補習校のうさぎ組（年中組）で「日本語」を勉強している。二か月前に来たばかりの息子は、日本語がよくでき、本人も積極的に参加しているらしい（担任教師談）。在籍学級では、英語ができないために作業が終わらず泣いている息子も、ここでは先生からの質問にほかのだれよりも先に答えることができ、カルタ取りゲームでは勝つことができる。そういった一つひとつが嬉しいようで、毎週張り切って通っている。当初わたしは、息子が土曜日まで学校に行くことを嫌がるかと思ったが、結果はむしろ逆だった。「ましゅくん、土曜校だーいすきなんだ〜」と言っているくらいである。補習校が、日本から来た息子の居場所となり、「支え」となるとは思いつかなかった。息子にとって補習校は、日本語を維持したり、学んだりするためだけの場所ではなく、異なる言語や文化に触れることで生じる<疲れや不安>という荷物を下すプラットフォームの役割を担う場のようなものである。この感覚は、おそらく前節で触れたわたしが研究会に出向き、親たちや言語教育関係者と子育てや「ことば」育てについて語り合う場での感覚とも重なるように思う。息子は、覚えてたのひらがなを駆使して、補習校の図書カードの裏に書いてある「50冊借りると景品がもらえます」という一文を励みに、毎週3冊から5冊ずつ、日本語の絵本やDVDをせっせと借りてきている。そして自分で見たり、読んだりして、彼なりの「補習校」を楽しんでいるようである。

「日本人学校」でも毎日一コマは「日本語」の授業があるが、そこでもよくできるのが唯一の励みとなっており、「日本語」の授業や補習校に参加することは、彼の存在意識や自己肯定観を育む場となっているようである。そこでの「日本語」は、紛れもなく彼を「支えることば」であり、息子はその「支えることば」をさらに育みつつあるようだ。

例のボヤ騒ぎの一件があって、息子が保育園のアルバムを見ながら、突然、「Tちゃん（保育園時代に仲良かった男児の友達:仮名）、ましゅくんのこと、きっと忘れるよ。そしたら、ましゅくん、ほんとに悲しいんだよ」と泣いたときがあった。それを後日、ソーシャルネットワークサービス（以下、SNSとする）でTちゃんのおかあさんに伝えたら、Tちゃんも覚えてたのひらがなとカタカナ、時になんと英語も交えて手紙を書いて送ってきてくれるようになった。Tちゃんも、日本で、英語のアフタースクールに通っているために英語を使ってみたかったのかもしれない。いまでは、月2回ほどのペースで文通が続いている。文通をしていると、時々会いたい気持ち募るのか、顔が見たいというのでSNSのカメラ付き無料通話で話すようになった。そこでの「日本語」は、時空を超えて、仲良かったTちゃんとの関係を「支えることば」となり、「日本語」は、息子にとってなくてはならない大事な「ことば」となっているようである。そして補習校や日本語の授業に参加することを振り返ってか、突然「ましゅくんはね、日本語どんどん上手になってるんだよ」と嬉しそうに話す。この振り返りにはわたしも驚いたが、彼にとって



の「日本語」はますます彼を「支えることば」となっており、とても大事なものとして育てているようである。

## 5. 見えてきた新たな課題

わたしが日本語教師に転職してよかったと思ったことの一つに、息子のことばの変化に早く気がついてあげられたことが挙げられる。

息子が文として話し始めたのは2歳半過ぎてからだった。その後3歳になると息子の会話力は飛躍的に伸び、親子で会話を楽しめるまでになった。しかし一つ気になることがあった。4歳になってもカ行とタ行とサ行の音がはっきりせず、混濁が見られたからである。日本語教師になるときに勉強した音声学の調音の知識もあってか、息子が発音する際の舌の位置が違って思うように思えた。そのために聞き手であるわたしが聞き取りづらく、いらいらしてしまうことが度々あった。たとえば、息子は「さめ」について話しているのだが、わたしには「かめ」にしか聞こえず、彼の意味する単語や意味にたどり着くまでにかなりの時間を要するのである。それでも彼の意味するところまでたどり着ければよいのだが、たどり着けないこともある。5歳になった今でこそ、ようやく言い換えや絵を指したり、「あいうえお表」を使ったりと別の手段で表すようになってきたが、その当時は単語を繰り返すだけだった。息子は、自分の話が伝わらないとひどく落胆し、泣いたり怒ったりする。小さいうちは、(決していい方法とは思えないが)トピックを変えることで、彼の気持ちをなだめたりしていたが、最近ではそれも通用しない。自分の伝えたいことが相手に伝わっていないのがわかるのである。しかも息子は、自身の発音によるものとは思っていないので、わたしが(聞き手側)「人のお話をよく聞いていないからだよ!!」という。多少の音の混濁なら見守るところだが、コミュニケーションに支障をきたしているとしたら、もはや看過することはできないだろう。何度か発音させてはみるものの、先の例でいえば、やはり「かめ」としか聞こえないのである。保育園の担任もこのことに気がついていて、担任の話によれば、息子は保育園でも、友達に何度も聞き返されると、読めたりわかったりしていてもわざと話さなくなったこともあるそうだ。担任からは、就学前の子どもの発達においては、「せんせい」を「てんてい」と発音したり、「疲れた」を「ちゆかれた」と幼児語で発音したりする子どもも多いため、「もうしばらくは様子を見ましょう」と助言を受け、経過観察のままこちらへ来てしまった。しかし5歳を迎えた今も続いているということは、やはりなんらかの手当てをした方がよいかと思われ、就学を機に学級担任に相談した。すると学級担任も気がついており、学校と提携のある日本語ができる speech pathologist (言語聴覚士)を紹介してくれた。オーストラリアでは、speech pathologist が直接家にきて指導をするということだった。学級担任やまわりの親たちの話によれば、オーストラリアでは speech pathologist をつけることはよくあることで、決して珍しいことではないらしい。わたしはそのことを聞いて正直ほっとした。

先日、その speech pathologist が我が家にやってきた。原因を探るアセスメントを行うためである。その結果、やはり、カ行とサ行とタ行の音の間で代替が見られるということだった。幸い、息子の場合は「構音の代替え発音のみなので、あえて日本語で診断をつけるなら、「発達性構音遅延」(報告書の原文ママ)ということであった。つまり、発音する器官に特に問題がないにもかかわらず、なぜか発音(構音)の仕方を誤って覚えてしまっているということだった。原因はわかっていない。就学前の幼児にはよく見られ、日本では幼児語として見過ごされがちで、後になって問題となるケースが多いそうである。成長するにつれて自然と治る子どももいれば、後々にまで残る子どももいるため、できるだけ早い段階で専門家について訓練することが望ましいということだった。今のところ、息子は日本語では顕著な症状が見られるが、覚えてたの英語に関しては、フォニックスのおかげもあるのか、目立った混濁は見られない。5月からはその指導も始まり、親子で挑むことになる。

息子の「発達性構音遅延」が日本ではなく、オーストラリアで明らかになったというのはとても興味深い。それは、学級担任が日本語のわかる先生であったこと、日本語の「発達性構音遅延」の訓練ができる speech pathologist がいたこと、この分野の研究が日本よりもオーストラリアのほうが進んでいる(speech pathologist の先生談)ことなど、数々の幸運に恵まれたことが大きいといえるだろう。どのような実践が展開されるのか期待されるところである。わたしは、恥ずかしながら、「ことばの教育」に携わっているにもかかわらず、「構音」に問題を抱える子どもの存在自体を知らなかった。息子のおかげで、日本語を「母語」とする子どもであっても、だれもが日本語の発音を自然習得するわけではないこと、発音指導を受けなければ聞き手に通じる発音ができない子どももいることを知ることができた。この経験は、わたしが教師として、これからもさまざまな背景を持つ子どもたちの「ことば」を支えていく上では、とても重要である。なぜなら、発音の問題を「母語」の干渉によるものと捉えるのか、息子のように「発達性構音遅延」の可能性と捉えるのか、あるいはほかに原因を探るのかなど、わたしの「ことばの教育」に対する姿勢を育んでくれたように思うからである。そして今回の件で、わたしが何より有難く思うことは、息子の「発達性構音遅延」ということに対して、多くのおかあさん方や先生方が理解を示し、speech pathologist をつけることそのものを決して特別ではなく、よくあることだという認識を持って息子に接し、見守ってくださることにある。

## 6. 海外で成長する子どもの「ことば」を育てる

ここまで、親の目線で感じるままに、オーストラリアに移住してきたからの息子との日常を描いてきた。

最近の息子はというと、変わらず日本語を大切に育てている最中のようなのである。その一方で変化も見られる。息子は気が向くと日本から持ってきたワークブックを自分でやっている。そのワー

クブックのトップには必ず名前と日にちを書く欄が設けてあるが、そこに書く名前を「まし WeE ~!」とか「まし eW」(原文ママ)と書くようになった。ひらがなとアルファベットを混ぜて書くようになったのである。「どっちかで書いたほうが見た人がわかりやすいんじゃないの?」という「いいんだよ、みんなわかるんだから」という。この場合の「みんな」がだれを指すのかよくわからないが、周りのほとんどがこの混ぜこぜの語を理解していると思うようだ。ちなみに、学校のプリントにはどう書いているのだろうかと見てみると、先生の指導もあるのか、大文字小文字は混ぜこぜだがアルファベットのみで書かれていたりする。おそらく彼の中では、日本語を「支えることば」としながらも、英語や日本語が入り乱れ、いまはまさに「まし WeE ~!」とか「まし eW」という状態なのだろう。それが今の彼にとっての「ことば」なのかもしれない。

子育てとは、まさに子どもと一緒に「ことば」を育てていく過程である。それは単言語の環境であろうと複数の言語に囲まれて育つ環境であろうと共通した部分であるかもしれない。しかし、息子のように、「海外」というアウェー感の中で、彼の周りに広がるさまざまな言語と向き合いながら生活する環境の場合は、より取り組むべき課題は増える。たとえば、これまで育んできた言語をどうするのか、新しく覚える言語はどう育て、どのように自分の「ことば」として育てていくのか、その場合の「ことば」はどう捉えればよいのかといった具合に、である。極端な話、先述した名前の表記にしても、混ぜこぜの表記であっても息子の「ことば」として捉え見守っていくのか、そんな「ことば」は社会では通用しないし学校でも評価されないのだから、どちらかの表記に統一するように注意するのかなど、子育てのし方そのものも変わってくるからである。

今回、このエッセイを書くにあたり、5歳の息子の承諾を得たわけではない。ここに親としての立場から一方的に描いてしまうことへの功罪がある。その功罪は、わたしが一生背負っていくとして、それ以上に、息子の「ことば」の教育に携わる親として、「ことば」育てのいま・この葛藤や喜びを息子と分かち合って生きていきたいと思っているし、「ことば」を通じた息子との日常も記録として残しておきたかった。そして、そのことを家族ではない、ほかのだれかとも共有したかったのである。それは、先述した研究会でも経験したように、このエッセイがわたしと息子の経験談であっても、どこかに共感したり、あるいは読まれた方がいろいろな立場からコメントをくださったりするかもしれないからだ。そのようなつながりから、新たな「ことば」の物語が生まれるとしたら、その喜びの方がはるかに大きいと思えたからである。それは、息子の将来をもっと豊かにしてくれるかもしれないし、逆にわたしたち親子の経験がほかのだれかの役に立つこともあるかもしれない。そのような新たな「ことば」を巡る物語をわたし自身も期待し、紡ぎだしたくて、親の思いから書いてしまった。この葛藤も含めて、「海外」というアウェー感の中で、さまざまな言語や文化に触れながら成長する子どもを育てるということは、子どもの周りに存在するさまざまな言語や文化とどのように向き合い、向き合った先に「ことば」としてどのように紡ぎ出されていくのかを想像しながら、一つひとつ子どもとともに模索し続けることのように思う。この「ことば」育てという実践は、わたしたち親子にとってはまだまだ始まったばかりである。今後この実践が、息子とともにどのような物語を紡ぎ出していくのかは、今はまだ知

る由もない。この後の物語はまた別の機会に共有したい。



エッセイ

## 複数言語環境で育つ子どもはどのように ことばと出会い、ことばをどう意味付けるのか

5歳までの育児記録から

河上 加苗\*

© 2017. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

### 1. ことばってどうしてます？

ある日、ベビーカーに息子を座らせ、バスに乗り込んだ。すると、私たちより前にバスに乗っていたベビーカーがあり、そこには、息子と同じぐらいの年齢の女の子が座っていた。当時息子は2歳前後であった。その女の子は、外見からダブルであることは容易に判断できた。「(年齢)同じくらいですかね？」どちらからともなく会話がはじまった。そして、会話は続いた。

「パパはどちらから？」

「ことばってどうしてます？」

「この子、動詞は日本語。名詞はペルシャ語なんですよー」

この「ことばってどうしてます？」という表現は、複数言語環境に育つ子どもを持つ親たちをつなぐ表現であると私は感じている。この表現は、「今日はいい天気ですね」と同じくらい話題を広げやすい表現であり、同時に、親たちの共通する大きな関心事の一つが「ことば」の教育であることを物語る。この表現で、初対面の人とでも、いきなりその家庭の教育方針や両親たちの教育観に関わる話題が展開できるので、私はこの表現を特別に感じ、大切にしている。

\* 早稲田大学大学院日本語教育研究科 (Eメール: [kanae\\_kawakami@toki.waseda.jp](mailto:kanae_kawakami@toki.waseda.jp))

## 2. 複数言語環境で育つ子どもたちの「親」になって

私には、子どもが二人いる。ルードビック（仮称）は6歳になる。ハイディ（仮称）は3歳である。二人とも、日本国内で複数言語環境で育つ子どもたちである。

私は、幼少時代を複数言語環境で育った訳ではなく、家庭では、関西弁、秋田弁を耳にすることはあったが、日本語以外の言語が常に周囲にある環境ではなかった。外国語として英語学習の環境をつくる程度であったと言える。そんな中、海外で「日本人」「日本語を話す私」のアイデンティティに気づく経験を得てから、日本語教師という職業に関わりはじめた。その中でも子どもの日本語教育に関わり始めたのは十数年前からである。その私が縁あって、複数言語環境で育つ子どもの親になった。

子どもたちの父親は、ヨーロッパから日本へやってきた。彼は八つの言語を理解するマルチリンガルであり、幼少時は「移動する子ども」であった。ヨーロッパでは多くの国々が隣接し、常に人・モノ・情報が容易に移動する環境であるため、彼の生い立ちはそれほど特殊ではないのかもしれない。彼は、カタルーニャ語を母語とし、スペイン語も生活の、そして人生の一部として育った。初等・中等教育は、ドイツの学校に通っていたため、生活言語も学習言語もドイツ語だった。高等教育は、出身国の大学およびドイツへの留学と国・言語を移動しながら修了している。もちろん、学生時代には、英語、フランス語、その他の言語を外国語として学んだ経験をもつ。日本語は日本に来てから学び始めた。現在は、仕事で英語・日本語・ドイツ語を状況や相手によって常に使い分け、家庭では、スペイン語・カタルーニャ語・日本語・英語を使用する環境にいる。私とは、スペイン語・日本語、たまに英語、ルードビックとは日本語を中心にカタルーニャ語を混ぜながらやりとりをし、ハイディとは主にカタルーニャ語でやりとりをしている。

現在、息子のルードビックは日本語で考え、話し、文章を書いている。カタルーニャ語は聞いて分かるものもあるという様子が見られるが、言っていることが分からない場合や話の内容を理解したい場合、「パパ、日本語で話して」と要求することもある。英語にも関心を持っているため、週に1回英語教室に通い、アルファベットも読み書きができるようになっている。ディズニー・ミュージカルの歌は部分的に英語で歌える箇所もある。また、不定期ではあるが、月に一度、カタルーニャ語のクラスに通い、同じカタルーニャ語を背景に持つ子どもたちと遊びながら、父親の話すカタルーニャ語とは違うカタルーニャ語を聞いている。カタルーニャ語の子どもの歌も時より口ずさむこともある。

ハイディは、3歳で、耳に入る・目に入る、全てのことばを爆発的に習得しはじめている時期でもある。日本語もカタルーニャ語も英語も意識なく理解しよう、話そうとしている様子がみられる。

このような複数言語環境にある家族の一員として、日々の生活を営み、その様子を観察しようとする私がいる。子どもの日本語教育を研究する者として、母親として、複数言語環境にいる子ども自身が、成長していく過程で身の回りにある言語とどのように出会い、その言語に対してどの

ように感じていくのか、そして、その言語についてどのようにメタ的に語っていくのか知りたいと思った。そんな想いもあり、育児記録を始めた。複数言語環境で育つ子どもがどのようにことばに出会い、それらのことばを使って人と関わり、それらのことばをどう意味付けていくのか。ここでは、息子の誕生から5歳までの育児記録から振り返ってみたい。

### 3. 日本語と日本語以外の言語との出会い

#### 3. 1. 誕生から1歳まで

ルードビックは真冬に日本で生まれた。この日から私達夫婦の複数言語での育児が始まった。私は日本語で話しかけ、主人はカタルーニャ語で話しかけた。その環境が一時途切れたのが3月11日の東日本大震災である。震災後数ヶ月間、私とルードビックは私の実家のある関西に避難した。その間、ルードビックの周囲には関西弁が飛び交い、カタルーニャ語、スペイン語を聞く機会は減少した。

0歳2ヶ月頃から、「あう」「えう」「うんも」「はう～」「あうぐうお」など喃語がよく出てくるようになった。よく目をみて、笑いかけてくるようになり、親子のコミュニケーションができたと感じられるようになった。0歳9ヶ月ごろから保育園の一時保育を利用するようになる。家族以外の人との関わりが増え始め、保育園で使われる言葉、保育士が話しかける言葉を理解するようになってきた。そして、1歳前後になると歩きはじめ、指差しが増え、対象物を指しては注目させ、意志を伝えようとしてきた。

1歳を過ぎると、単語の始めの音をはっきり出すようになったきた。例えば、絵本のだるまを見て「だあー」、「ごちそうさまでした」を「ごー」と言う。また、この時期は、一つの言葉が複数の意味をもつ時期でもあった。例えば、「んっ」で意志表示をしたり、「はい」で複数のメッセージを示しており、親を含めた大人たちが彼の意図を読み取って、彼の意思表示に答えようとしていた。

- やってほしい時、手伝ってほしい時、「んっ」と言って伝えてくる。(1歳2ヶ月 2012年4月3日 育児記録)
- コップに描かれた絵を指差して、「カンガルー」は“カ”，「シマウマ」は“んっ？”って聞いてくる。何回も交互に指差して聞いてくる。(1歳4ヶ月 2012年6月14日 育児記録)
- 「はい」でコミュニケーションがとれる。状況と文脈で伝えたいことが伝わる。家に帰ってきた時、ベビーカーから「はい」（「降ろして」の意味）、ものを指指して、「はい」（「取って」の意味）」(1歳4ヶ月 2012年6月17日 育児記録)

この時期は、日本語以外の言葉はなかなか特記できることがなかったが、発音で気になることがあり記録したものがあつた。

- 日本語にない音“R（舌を巻く音）”を出し始める。保育園でも言われた。（1歳4ヶ月 2012年6月1日 育児記録）

発声機能の発達過程かも知れないが、「パパの影響ですかね？」と保育士と談笑した記憶がある。また、父親とのやりとりの場面で、意味のある言葉としては理解できない音の羅列をすることもあった。

- お水を飲み終わってコップに入っていなかったのので、入れ物を指して、「○○×…×○○」（何かの音を出して）、首を振って、ないことをパパに伝えた。（1歳4ヶ月 2012年6月14日 育児記録）

1歳7ヶ月以降は、今思い出しても本当に面白い毎日だった。昨日言わなかった言葉が今日言えるようになり、毎日が初めての言葉を聞く日々だったと記憶している。また、二語文が始まり、物と音と意味が結び始めた時期で、自分の名前を認識し、自分の名前を言えるようになった。

- 「マンマ おいしい」「おいし…かった」（1歳7ヶ月 2012年9月11日 育児記録）
- ことばがあふれた日！「しんかん」（新幹線のこと）。夜には、しんかんせんを何度も繰り返していた。「こちゃ（cocha：カタルーニャ語で「車」のこと）」「でいんしゃ」「しんかん」を分けて使っていた。外に出かける時、私がぼうしを触っていたら「ぼうし」と言う。（1歳7ヶ月 2012年9月13日 育児記録）
- （絵本の花を指差し）「おはな」といったら、ルードビックは自分の鼻（はな）を指で押さえてこっちをみた。（1歳7ヶ月 2012年9月14日 育児記録）

スペイン語のおもちゃでも意味が分かるようになってきたようで、次の例のようにおもちゃの声にあわせて繰り返し発話をしながら遊ぶ様子も見られた。

- パパの家族にもらったスペイン語のおもちゃの音にオウム返しをして遊ぶ。例 “barco rojo”（赤い船）→ばるこ ろーほ，“cocha azul”（青い車）→こちゃ あうー（1歳8ヶ月 2012年10月15日 育児記録）

また、ある形のある事象に見立てて、言葉を発話するようになった。例えば、ホットケーキを食べているうちにどんどん形が変わり、その形を知っているものに見立てて教えてくれた。その時に出てくる言葉は、スペイン語や日本語だった。

- ホットケーキを食べている途中に，“barco”（スペイン語で「船」）という。形が似ているみたい。手でもって、いろいろ方向を変えて、「おつきさ」（おつきさま）「うね」（ふね）“barco”と何回もいながら食べる。（1歳8ヶ月 2012年10月19日 育児記録）

この頃は情報が増え、彼の出会う情報（言葉や知識）が彼の知っている言葉では伝えきれない様子をよくみるようになった。彼なりに言葉を足しながら伝えてくるのが、興味深かった。

- 知っている言葉で伝えようとする。例えば、「ボール」「しんごう」で「ボールをとめて」キックする。（1歳8ヶ月 2012年10月29日 育児記録）

また言語習得過程に見られる言い間違いも多く、「乾杯」のことを「ぱんかい」といって何度もやったり、「ごめんなさい」を「もんかいさん」といったりし、笑いを誘った。



さらに、この頃には、数字も1から10までは部分的に言えるようになり、書かれたものにも興味を持つようになっていた。例えば、TOTOの「O」を見て0（ゼロ）といたり、保育園で誕生日用にもらった花飾りに「ルードビックくん、2さい、おたんじょうびおめでとう」と書いてあると、何を書いているのか気になり、指差す。一文字ずつ読んであげると、書いてある通りに繰り返して言うこともあった。

### 3. 2. 2歳から3歳まで——「ニュー日本語」, 「パパのことば」と「ママのことば」

1歳後半から2歳前半は、助詞を使った表現も見られるようになってきた。

- 助詞の「と」を使う。「〇〇とパパ」(1歳10ヶ月 2012年12月18日 育児記録)
- 「コップのパパ おちゃ」(2歳0ヶ月 2013年2月3日 育児記録)
- 「パパとルードビックと こうえん ばいばい」(2歳2ヶ月 2013年4月27日 育児記録)

2歳前半は、話す言葉が単語から単文へ、単文から複文へ、助詞の使用、時制を使った表現などがよく使われるようになった。時制の表現も出てくるようになったが、表現は時制とは必ずしも一致していなかった。「明日」「今日」「昨日」を意味に関係なく自由に並べて話す時期があり、その後は、過去のことを全て「昨日」で表す時期があった。また、何にでも「かった」を付けたり、「したよ」で過去形にする時期もあった。

- 「きのう、赤リンゴちゃん ばいばい」(先週末の出来事)「きのう たくしー のった」(数日前の出来事) (2歳2ヶ月 2013年4月17日 育児記録)
- 「ママ だっこしてもらおう かった」と過去形で自分の今の希望を伝えてくる。(2歳6ヶ月 2013年8月5日 育児記録)
- 一日の出来事を話す。「きのう さかな したよ」(今日(昼), 鯉のぼりつくったよ), 「こうえん いったよ まってまって したよ」(2歳3ヶ月 2013年5月7日 育児記録)

カタルーニャ語もふいに彼の口から出てくるようになった。言葉を発し始めた頃から、父親とエレベーターに乗る度に通過する階をカタルーニャ語で言っており、父親がいなくてもエレベーターのボタンを見ながら、数字をカタルーニャ語で読む様子が見られた。言葉遊びも見られた。食パンの耳をいつも食べないので、「パンの耳も食べてね」と言うと、パンの耳を自分の耳に近づけてケタケタと笑うこともあった。この時期は、夢の中でも多くの言葉が溢れているのか、寝言も増え、「やまてせん」(山手線)ということもあった。

2歳後半になると、父親のことばと母親のことばが違うことに気づき始めたようだ。そして、この時期は、環境が大きくかわり、彼にとっては刺激に溢れた時期でもある。妹のハイディが産まれ、家事を手伝ってくれる英語話者のシッターさんも来るようになった。家庭では英語でやりとりする場面が増え、幼児の通信教育のDVD教材に英語の歌が入るようになった。3歳からは幼稚園に入園し、ほぼ毎日父親と登園し、父親と話をする機会が増えた。園では、たくさんの友達に囲まれ、毎日同じ先生たちと会話をし、週に1回、園で英語を話す先生と一緒に遊んだ。週

末は、英語教室にも通いはじめ、彼の周りのことばが、量・質共に飛躍的に変わった時期でもある。

- 英語のアルファベットを見ると、ABCの歌を歌い始める。(2歳6ヶ月 2013年8月7日 育児記録)
- 「ばなりーじょ (panarillo)” は パパ」「おむつ” はママ」と言って、ことばの違いがわかる。(2歳7ヶ月 2013年9月18日 育児記録)

日本語と日本語以外の言葉を使い分ける様子も見えてきたので、この頃は私も意識的に彼がどれくらいカタルーニャ語を理解しているのかを問いかけることを増やした。

- 「“nas ナス” って何？」 - 「鼻だよ」。「“こちゃ” (cocha) って何？」 - 「トラックだよ」(2歳9ヶ月 2013年11月21日 育児記録)

二つの単語の翻訳ができていようだが、限定的な意味になっている場合もあった。「こちゃ」(cocha) はカタルーニャ語で車の総称だが、ルードビックが限定的に意味付けをしている。また、長い話も理解できるようになっている様子が見られる反面、分からないのに答える様子も見られた。

- パパに「テーブルから落ちたものを食べない」とカタルーニャ語で言われて、そのあとにルードビックに「パパはなんていっていたの？」と聞くと、「したのたべものはたべないで」って言ってるよ」と答える。(3歳0ヶ月 2014年2月7日 育児記録)
- 保育園の帰り道、豆まきもしたあと、「今日の cole (コレ:保育園) はどうだった？」とカタルーニャ語で聞くと、「コレだった」と答えたいらしい。(3歳0ヶ月 2014年2月3日 育児記録)

この頃は、彼が自分で組み立てた言葉も多く、夫婦で「ルードビックのニュー日本語」と笑いながら記録していった。

- 「ルードビック, OK?」 - 「おっけくない」(2歳9ヶ月 2013年11月21日 育児記録)
- ごっこ遊びの時、「何くださいかー」(何がほしいですか)「こまりましたー」(かしこまりました)(2歳10ヶ月 2013年12月12日)

この他にも、この時期には、わからない表現、思い出せない表現を自分の知っている表現で補って伝えようとしていた。例えば、仲のいい友達の写真をみて、今度いつ友達の家に行くのかを聞きたいのだが、「いつ」と聞けない。その時に、「なんじからいくの？」と聞くこともあった。「ルードビックのニュー日本語」は他にも次のような例がある。

- 「何ページのバスにのっていくの？」(「何番のバスに乗って行くの？」の意味)(2歳9ヶ月 2013年11月23日 育児記録)
- 「二つ」という言葉をいいたいが分からないとき、「いち に たべる」という。(2歳10ヶ月 2013年12月12日 育児記録)

3歳前半になると、話も一まとまりが長くなり、時系列に話せるようになってきた。自動詞・他動詞、受身、使役など、様々な言い方が間違いながらも出てくるようになった。次の例のよう

な授受表現はなかなか上手く言えないので、話の主旨が伝わりにくいことも多かった。そして、擬人化した話し方もよく見られるようになった。

- 「ママにしてくれるのー」（「ママがほくにする」という意味）「ルードビックしてくれるのー」（「ほくがする」の意味）（3歳0ヶ月 2014年2月7日 育児記録）
- かんしゃくを起こしたり、嫌になってしまうと「これ、こわれたい」（「壊したい」の意味）（3歳3ヶ月 2014年5月5日 育児記録）
- 「くもくんが、ひるをたべてるんじゃないの？」夕暮れの空をみながら一言。（3歳6ヶ月 2014年8月16日 育児記録）

この時期は日本語が飛躍的に伸びて、複雑になり、言葉がどんどん溢れてくる様子が見られたが、一方、カタルーニャ語は引き続き、単語のみで、いつも使っている語ぐらいしか彼の口からは出てこなかった。しかし、話をする時のジェスチャーが、両手を広げて「言ったよー」「なかったよ」「そうだったの」と話す様子がみられ、話し方や仕草に複数言語環境にいる影響が見られた。

### 3. 3. 4歳から5歳——英語人、ルードビック語、〇〇語

この時期は、幼稚園の年中、年長にあたり、園で読む本や先生たちとのやりとりも複雑になってきた。日本語の表現がより複雑になってくる過程で、不思議な日本語をよく聞くようになった。私達親は、「ルードビック語」と呼んで楽しんでいた。

- 「この道くるまあんまり少なく通るんだよね。」（「この道あまり車が通らないよね」の意味）（4歳1ヶ月 2015年3月15日 育児記録）

また、言葉が増えた分、音が似た単語にも反応が見られた。

- 「ママ あした こわいの。」－「どうして？」－「あした フンカ。山から石がね…」－「?? あーそっかー。明日は文化の日ね！ ルードビックが言ってるのは噴火ね～。似てるけど違うよね」（4歳9ヶ月 2015年11月2日 育児記録）

日本語の習得が進んで、語彙量が拡大していく一方、似た語彙の違いがまだ十分に伝えられない様子も見られた。例えば、「つまさき」という言葉を覚えてから、先端のものを全て「つまさき」と呼ぶ様子が見られた。怪我をした時、壁の角を指差し、「ここでぶつけたのー このつまさきだよ」、またある時は、妹のハイディとお布団の歌を歌う時に、布団の四隅を持って、「違うよー ハイディちゃん、このつまさきをもつんだよー」などの語句の使用状況も散見できた。

そして、4歳後半からは「〇〇語」でどういうの？という発言がよく見られるようになった。

- 「“日本”はスペイン語でどういうの？ “スペイン”はスペイン語でどういうの？ “アフリカ”は？」。教えた後、「ハボン～」「エスパーニャ」を何度も繰り返し、覚えては、忘れ、忘れては何度も質問を繰り返し。園の友達に教えたいみたい。（4歳9ヶ月 2015年11月13日 育児記録）

5年間の記録の中で、成長に合わせて日本語の表現がより複雑になってくる以外に、大きい変化が三つみられた。

一つ目は、外見の違いにも反応が見られるようになったことである。ある日、降園途中に、外見からダブルだとわかる姉妹が道で遊んでいた。遠くからそれを見つけたロードビクが「あ、英語人だね」と言った。またある日には、外国語で話している一団とすれ違った時、「今、英語の音聞こえたね。」と言ってきた。話していた言語は英語ではなかったが、彼には英語人に見えたのかもしれない。幼稚園に入り、園内で週に一度英語のクラスもあり、それ以外にも英語教室に通い始め、幼児教育のDVDでは英語の歌が聞こえ、家には英語を話す人達がやってくる。「英語」と呼ばれる言葉が彼の周りに溢れ始め、その言葉を話す人が彼の社会にやってきた。彼の社会が広がる中で、外見が少し違う人、言葉が違う人たちがいるのが分かり始めてきたように思える。彼の発する言葉にも、英語が出てきたり、英語と日本語を比較する様子も見られた。

- 宿題プリントの物の数を数えるとき、いきなり英語で **one two three four** と数え始める。  
(4歳10ヶ月 2015年12月5日 育児記録)
- 「ろうど (ロード)」と「どうろ (道路)」。日本語の反対が英語だね～ (4歳11ヶ月 2016年1月11日 育児記録)

二つ目の大きい変化は、スペイン語で話す親たちの会話に関心を示し、分かる単語から内容を類推しようとする様子も見られるようになったことである。ある日、幼稚園からの帰り道で「○○○ (ファミリーレストランの名前) へ行くんでしょ?」と言ってきたので、理由を聞くと、「朝、言ってたでしょ?」と言う。思い出すと確かに、朝、私が父親とスペイン語で話をしていた内容であった。この頃から、親同士の会話を知りたいという気持ちが出てきて、事ある毎に、「今、何の話?」「なんて言ったの?」と聞いてくるようになった。

一方、カタルーニャ語は、ほとんど変化が見られず、よく使っていた“cocha”も「車」や「自動車」という単語に変わって、彼の口からは出る事は少なくなり、私達が家庭内の共通語として使う程度だった。父親との会話でも、勘で答えている様子もよく見るようになった。

- 夕食時に、パパがロードビクに公園で会った友達について「保育園のお友達? 幼稚園のお友達?」とカタルーニャ語で聞いた時、日本語で「保育園」と答えた。その後に、私が「パパはなんていったか分かった?」と聞くと、「うん、ハイデイがどこにいたのかをきいてたから、保育園って言ったよ。」と答えた。分かっていなかった。(5歳2ヶ月 2016年4月23日 育児記録)

父親とのカタルーニャ語の会話では勘で答えている様子も見られるが、親同士の会話には興味を持っている様子が見られたのはこの時期の大きな変化である。きっと親同士の会話には、彼が知っておくといいことがたくさんあると思ったのかもしれない。

日本語が強くなってきたなど感じる中でも、突然、日本語以外の言葉が出てくることもあった。お菓子の袋が開けられないとき、私に向かって、「おーぺん ぷりーず (open, please)」といきなり英語で伝えてきた事もあった。その時、彼の英語教室での様子がはっきりと目に浮かんだ。

毎回スナックタイムが楽しみだ→食べたいのに袋が開けられない→大人に頼むしかない→教室にいるのは英語の先生→さあ、なんて言おう→みんなが「open, please」と言ってる。開けても

らっている。これか！→「おーぺんぷりーず (open,please)」

きっと、必要に迫られ覚えた英語なのだろう。このエピソードは、私に次のようなイメージを持たせた。

彼には大きな「言いたい袋」がある。その袋にはいくつかの穴が空いている。大きな穴、小さな穴、塞がっているかどうかわからない穴。外から開けられたか、中から開けられたかはわからない穴。ある日、ある時、その穴が空いた時と同じ状況が現れた。すると、言いたいという想い(圧)が加わり、「英語」と書いてある穴から、ぽんっと空気のように英語が飛び出した。言葉と状況の結びつきが強いと感じたエピソードだった。

三つ目の大きな変化は、彼自身が自分のこと、自分の環境について他者に語り始めたことである。この時期は、自分の生い立ち、自分の父親のこと、家族のことを他者に語り始める様子がよく見られた。そして、その会話には彼の得た新しい情報がよく組み込まれていた。親に聞いた事、先生に聞いた事、ニュースで見た事、本で読んだ事、全部が彼の「言いたい袋」に入っていた。

ある日、初めて話した人にこう言われた。公園でたまたま会う親子で、子どもはルードビックより幼いダブルの子だった。

- この前、パパはスペインだよって聞きましたよ。パパはたくさんの言葉がわかるんですね。この子のパパは？って聞かれたので、ドイツだよっていうと、ドイツってフランスの上でしょ、って言われて、すごい！って思ったんですよ。(5歳1ヶ月 2016年3月22日 育児記録)

この頃、彼は地図に夢中になっていた。スペインへの帰省の際に、飛行経路に大変興味をもっていたため、私達親もよく地図を見せて説明をしていた時期でもある。トランジットした国や都市をきっかけに、行ったことがある国、父親や母親が行ったことがある国や住んだ事がある国など印を付けながらよく見ていた。このようなやり取りが家庭で繰り返され、ある日、彼の「言いたい袋」からことばが飛び出した。

5歳になった彼は、複数言語環境で育つ子どもを持つ親が「ことばってどうしてます？」と聞く前に、自分の環境について、自分の使えることばで他者に伝えるようになっていた。

#### 4. 5歳までの育児記録を振り返って

この育児記録は、複数言語環境にいる子ども自身が、成長していく過程で、身の回りにあることばをどのように学び、どのように語っていくのか、そして、それらのことばをどう意味付けしていくのかという子どもの主観的な意識をみたいという想いから、記録していったものである。

誕生から6歳になるまでの5年間を振り返ってみると、子ども自身は、父親が他の国から来ていること、家庭で使っていることばが複数あることは感じているようだが、まだ、そこにあることばへの彼自身の意味付けはしていないように思える。彼の身の回りにあることばは、2歳後半まで

無意識に、身近な生活場面で、親や周囲の大人や友達との繋がることばとして、複数の言語に出会っていったと思える。そこには、「〇〇語」という大人の世界で意味付けられた言語ではなく、親と繋がることば、身近な他者と繋がることばがあり、必要な時がきたら発話をするという繰り返してであったと思う。その後、周りの大人たちがそのことばを意味付けた。自我が目覚め、自分から言語的な世界を広げていく年齢になる前のこの時期は、人から聞いたり、人からどう見られているかが、そのまま子ども自身の見方や考え方に影響しているように思える。実際、私たち親は、彼のことばを「ルードビックのニュー日本語」、「パパのことば」、「ママのことば」、「ルードビック語」、「〇〇ちゃんのことば」、「〇〇くんのパパのことば」、「日本語」、「カタルーニャ語」、「スペイン語」、「英語」と意味付け、彼自身も同じようにその呼び方を使っていったように。

この育児記録では、私たち親は観察者のように存在しているが、これらの記録の背景には、語りきれない親の主観的な意識もあった。私も彼の父親も複数言語で育てようとする意識を持つ、主体として存在していた。子どもに何語で語りかけるのか、家庭で何語を使うのか、シッターとして誰を選ぶのか、なぜ英語教室に行かせるのか、なぜカタルーニャ語教室に行かせるのか、どこの幼稚園を選ぶのか、どこの小学校に行かせたいのか。それ以外にも意図的、戦略的に、彼の生と、私たち家族の生に組み込んできた営みがあり、複数言語環境における選択は、常に「育児」と共にあった。稲垣（2016）は「複言語育児」という分析概念を提起している。「複言語育児」とは「複数言語使用者である親が、複数言語を使用しつつ、social agentとして自らを取り巻く社会集団と様々な関係を構築することにより社会参加し、アイデンティティを更新しつつ実践する育児の行為」（p. 4）を指しており、「単に複数言語を介して育児を実践する「行為」を指すだけでなく、家族の過去の歴史や親の人生、家族の願望、将来の計画等と全て包括した「思い」をも含むものであり」（p. 4）としている。私たち親も、ルードビックへの「育児」を通して、現在と自分たちの歩んできた過去を絶えず往還し、将来の有り様を考え、考え直し、また、成長する子どもの、その時々言動を受けて、再度親たちの過去を意味付けし直しながら、彼の将来、家族の将来の有り様を常に再構築してきたと言える。

これからルードビックは小学生となる。親と離れたところで自分の周りにあることばを意味付けしていくようになるだろう。成長とともに彼は自分の複数言語環境やそこにある言語をどのように意味付けていくのだろうか。周りの大人たちや友達のまなざし、発せられることばの数々は、彼の言語的な世界にどのような影響を与えていくのだろうか。その時、複数言語環境を作ってきた私達親は何を考え、子を育ててくのだろうか。

こうして、私たち親の「複言語育児」は続いていく。

## 文献

稲垣みどり（2016）. 「移動する女性」の「複言語育児」——在アイルランドの在留邦人の母親達のライフストーリーより『リテラシーズ』18, 1-17. <http://literacies.9640.jp/dat/litera18-1.pdf>