Journal for Children Crossing Borders
ジャーナル「移動する子どもたち」ーことばの教育を創発するー
2022 年　第 13 号　pp. 182 - 191

書評

「移動する子ども」という視点から 複言語社会を生きる力を育成するという試み

川上郁雄（2020）.『探究型アプローチの大学教育実践 ── 早大生が「複言語で育つ子ども」を考える授業』くろしお出版.

佐伯 なつの *

ⓒ 2022. 移動する子どもフォーラム．http://gsjal.jp/childforum/

1. はじめに

本書は早稲田大学大学院日本語教育研究科で教員を務める川上郁雄が，早稲田大学グローバルエデュケーションセンター（GEC）で 2019 年度に開講した「複言語社会を知る 1」（春クォーター週 1 回：1 単位，計 8 回）と「複言語社会を知る 2」（夏クォーター週 1 回，1 単位，計 8 回）の半年にわたる授業実践の記録である。大学生を対象とした授業実践に関する報告書はこれまでにも様々な形で刊行されているが，そうした実践報告と本書の大きな違いは，「移動する子ども」という視点から，複言語社会を生きる力をどのように育成するか，に着目して行われた実践であるという点であろう。では，なぜ大学の教育実践において「移動する子ども」という視点が重要になるのだろうか。そこには時代の変化が大きくかかわっている。

21 世紀はテクノロジーの進化と共に，期間を問わず誰もが「移動」する時代となった。人々の移動が常態化するにともない，国籍，言語，文化の違いといった様々な壁を乗り越え，国際的に活躍できる「グローバル人材」の育成が，大学を含めた教育現場にも求められるようになってきている。また，通信技術の発達は，情報がいつでもどこでも手に入り，誰とでも気

＊ 早稲田大学大学院日本語教育研究科修士課程修了（E メール：natsuno729@gmail.com）

軽に「つながる」ことができる便利な時代をもたらす一方で，入手した情報を精査して取捨選択する力や，自分の考えや思いを正確に伝えられるように発信する力をどのように育成するのか，という新たな課題を教育現場に突き付けてきている。つまり，常に変化を続ける流動的な社会で発生する様々な問題を，必要に応じて情報を取捨選択しながら分析し，対応していく力の育成が，大学教育に求められるようになってきているのである。一方で，人々の「移動」と共に，幼少期から複数言語環境を「移動」しながら成長する子どもたち，いわゆる「移動する子ども」も急激に増加している。多様なバックグラウンドをもって成長する子どもたちが近い将来担うことになる社会，つまりは複言語社会で通用する力を育成する上で，「日本語」や「日本人」といったモノリンガルの視点で社会を捉える従来の教育観では十分に対応することが難しい。また，「移動」を経験していない学生にとっても，複言語環境で育つ子どもたちに対する理解を深め，社会的に作られたイメージや固定観念を越え，一人一人が主観的な視点から目の前にある社会的な問題に向き合う力が必要とされてきているのである。本書は，そうした複言語社会を生きる力を育成する大学教育の一つの試みであると同時に，その力を育成する際に必要な視点を提示しているという点で，非常に意義のある一冊であると言えよう。

本書は 3 部から構成されている。第 1 部は著者がどのような問題意識から本講義を開催するに至ったのかと授業の概要についての説明，第 2 部は授業実践プロセスの実録，第 3 部は実践に対する考察および今後の課題の提示である。次節より，第 1 部から順を追いながら，複言語社会を生きる力の育成と「移動する子ども」という視点がどのように関連しているのかを読み解いていきたい。

2. 自分たちの「体験」を語る実践

川上は，授業をデザインするにあたり，「どのような力を育成するのか」について以下の 3 点を挙げている。一つ目は「自分で考える力」，二つ目は「体験を語る／言語化する力」，そして三つ目は「知的構想力」である。本書における「自分で考える力」とは一人で黙々と考えるということではなく，「他者に提示し，共有しながら，共に考える」という意味で用いられる。つまり，「自分で考える」内容を他の人に提示し，共有したり，あるいは反対の意見に触れたりすることで，自分が考えていることをより客観化する力を指す。「体験を語る／言語化する力」とは，自分の体験をメタ的に捉え，それをことばで表現する力のことである。個人的な体

験を言語化する作業は，考える力や表現力を高める。そして，言語化して語られた体験は，同じような体験を持つ人には共感を，また同じような体験を持たない人には新たなインパクトを与え，協働的な学びを生み出す原動力となる。「知的構想力」は，さまざまな社会的事象の背景にある要因や課題を理解し，一人ひとりがどう生きているか，何を大切なことと考えたら良いのかという課題を捉える力を意味する。こうした力は，自らの体験を語り，他の人の体験を聞く中で，他の人と協働しながら共に学び，多様な捉え方や考え方に触れながら培っていくものである，と川上は述べる（pp.6-7）。

では，こうした「自分で考え」「体験を語り」「社会的事象に潜む課題を理解する」力を育成するために，実際の授業はどのように行われたのだろうか。授業は，あらかじめ指定されたテキスト[1]にあるケース（エピソードや課題）を読み，グループで意見交流，それぞれのグループで出た意見を発表し，クラス全体で意見交流を行うという形で進められた。さらに，各授業の最後に「宿題」としてレビューシートを書く課題が課せられ，学生はインターネットを使ってシステム上に自分の回答を提出する。最後に，与えられた課題について「課題レポート」を作成し，提出するという流れである。授業の構成自体に特別な「しかけ」があるわけではなく，一見するとよくある授業形態と何ら変わりがないように見える（pp.9-11）。授業デザインそのものに特別な「しかけ」がないとすると，受講生たちがどのように考え，何を語り，どんな学びを得たのか，という点が，実践の意義を考える重要な手掛かりとなるであろう。次に，実践の様子を追いながら，さらに分析を進めてみたい。

本書で紹介される授業は，先にも述べたように，世界中から学生が集まる早稲田大学の，全学部に開かれた「オープン科目」として設置された科目である。そのため，受講生の背景も多岐にわたっている。春クォーター 30 名，夏クォーター 24 名の受講者の内，約半数が幼少期より複数言語環境で成長した体験を持つ学生であった。例えば，幼少期に海外を移動しながら成長した日本国籍の学生，韓国で生まれ，日本で育った韓国籍の学生，アメリカに留学した経験を持つ中国人留学生，日本国籍とアメリカ国籍の両方を有する学生など，様々な形で「移動」を経験してきた学生が多く受講している。一方で，生まれてから一度も日本以外の国で暮らしたことのない，いわゆる「純ジャパ」と言われる学生もいる。彼らの受講動機も様々で，「小学校入学とともに日本へ帰ってきました。この時，日本語が全く使えず大変な目にあいま

1　川上郁雄，尾関史，太田裕子（編）（2014）『日本語を学ぶ／複言語で育つ ── 子どものことばを考えるワークブック』くろしお出版.

した。そのため，私と同じ境遇の子どもをいつか救いたいと思い，授業を取りました」，「日本にいてもすぐさま帰国と見抜かれ，かといってアメリカに戻ってもネイディブとは根本的に違う。少しでもかつての自分や今の自分と同じ境遇の子どもたちや現在の社会について学ぶことで，自分のことも知れるかもしれない」と個人的な体験と授業テーマを結びつけている学生もいれば，「複言語社会について学びたい」，「グローバル化が進む今，言語は一体どんなものだろう」など，学術的な興味関心から受講している学生もいる（pp.19-24）。こうした多様な背景，受講動機を持つ学生たちが語る「体験」から，どのような学びが生まれるのだろうか。

第１回はオリエンテーションとなっており，第２回以降，テキストに沿って授業が進められていく。「あなたにとって母語とは？」「日本語を習得するために家庭でも日本語を使うべきか」「『〇〇人の誇りを持って生きていきなさい』という指導についてどう思うか」など，「ことば」，「移動」，そして「アイデンティティ」という「移動する子ども」を取りまく問題を考える上で必要不可欠なテーマに対し，学生たちが個々の体験をもとに様々な意見を展開する様子が，各回で課されるレビューシートの中に現れてくる。例えば，春クォーター第７回のレビューシートでは，「どんな人が『バイリンガル』だと思いますか」という問いに対し，「帰国子女であるイコール『バイリンガル』という方程式ができあがっているがゆえに，『バイリンガル』という言葉に高いハードルを感じる。自身の英語があまり上手ではないと感じているので，『バイリンガル』という言葉が一種の重荷のようになっていた」という指摘や，「『バイリンガル』とは二つの言語を流ちょうに問題なくあつかうことのできる人のこと。ただし，その『流ちょうに問題なく』の基準は人によって認識が違う」という意見，「バイリンガルは必ずしも四技能が母語並みにできる人を指すわけではない。実際はレベルや能力は関係なく，複数の言語を使用できる人がバイリンガルなのではないか」など，社会的に作られた「バイリンガル」のイメージに対抗し，個人の主観的な視点から「バイリンガル」を捉えなおす姿勢がうかがえた（p.80）。「個人の主観的な視点」でテーマを捉えなおすということは，既存のカテゴライズやバイアスを離れ，自分の体験を出発点としてテーマと直接向き合うこと，そして，他の学生がどのような体験からどのように向き合ったのかを知ることで，さらに多角的に考察することを意味する。こうした「体験」とテーマを結びつけて考えるという作業は，毎回授業で行われるディスカッションの中でも繰り返し行われ，学生一人一人が語る「体験」が，テーマをより深く理解する上で，欠かせない視点となっていることが次のコメントからもわかる。「数字やデータなどは論文を通してでもわかるが，近しい友人から直接聞いた話や実体験であるか

らこそ本人が感じた苦悩をよりリアルに感じ取ることができた」「クラスでのディスカッションで実体験やそれぞれの抱えた悩みを聞き，視野が広がりました」「日本にずっと住んでいる方たちからも帰国子女や海外に住む日本人の子どもたちについての様々な意見を知ることができてよかった」「アイデンティティが曖昧な人は私だけではないことに気がつきました。一緒に授業を聞く学生さんのそれぞれ異なる人生の話を聞きながら世界には想像以上に多様な人がいることを知ることになりました」(pp.83-86)。これらのコメントは，春クォーター 8 回を終えた時点で学生たちから寄せられた感想である。この後に続く夏クォーター 8 回の実践では，学生たちが，授業で扱う「移動する子ども」にまつわるエピソードや事例と，自分の体験がどのように関連しているのかを整理し，問題点を明らかにしようとする試みの中で，社会的事象の背景にある課題を理解していく様子がさらに明らかになってくる (p.137)。その集大成ともいえる回が，第 6 回で行われた，「移動する子ども」のライフストーリーを読み，「複言語で育った子どものことば，アイデンティティ，生き方と国籍は，どのように関わっていると思いますか。あなたにとっての国籍の意味を振り返りながら，考えましょう」という問いであろう。「ことばも生き方も国籍もアイデンティの一部であるが，ことばや生き方に比べると，国籍はより形式的なもの」「国籍はアイデンティティにある程度影響を与えるが，国籍イコールアイデンティティではない」「ことばはアイデンティティ形成の一部になり，国籍はアイデンティティ形成や生き方に大きな影響を与える」など，様々な角度から「ことば」と「アイデンティティ」が「国籍」とどのように関わっているのかを考察している様子から，国籍という重いテーマに対して，「移動」を経験した学生も経験していない学生も，一人一人が「移動する子ども」という視点から向き合っていることがわかる。そのうえで「国籍に囚われず，どんな環境でどのような経験をし，どのように考えるかが大切であることを私たちは複言語で育つ子どもたちに教えていくべきだ」という，本書のテーマでもある，「移動する子ども」という視点から，複言語社会を生きる力をどのように育成するべきか，を示唆する主張にもつながっている (pp.184-185)。

以上のように，学生たちは，テキストや映像資料に登場する人物たちの様々なエピソードや事例を参照点として，自分自身の体験に向き合い，かつ他者と体験を共有することで，その体験の意味を考えてきた (p.177)。つまり，個々の学生がもつ体験を起点とし，参照点であるテーマと結びつくことで線となり，一人一人の学生から結びついた線が重なったり交差したりしながら，立体的にテーマを浮かび上がらせていったのである。

最終レポートでは，「すべての学生が，これらの関心や主題を自分の問題として取り上げ，自分の体験にもとづいた意見表明や論理を構築していた」(p.138) ことからも，それぞれの学生が自分自身の問題意識を起点として，現代社会における問題を解析する力，すなわち，本書の実践が目指す，「自分で考える力」「体験を語る／言語化する力」そして「知的構想力」をつけてきたことが見て取れるであろう。

3. 学びの環境をデザインする

先に述べたように，学生たちは春クォーター8回，夏クォーター8回の授業を通して，様々なテーマでディスカッションを重ね，それぞれが抱える問題意識と向き合いながら，「移動」，「ことば」，「アイデンティティ」に対する考えを深めていった。だが，こうした考えを深めるプロセスには，授業実践者が施した様々な「しかけ」が機能していた点も見逃すことができない。その「しかけ」の効能を見ていくことで，「移動する子ども」という視点から複言語社会を生きる力を育成する実践とはどのような実践か，を捉える手がかりとしたい。

先に，授業デザイン自体には特別な「しかけ」が施されているわけではない，と述べたが，授業の流れをよく見てみると，学生一人一人がテーマに向き合いながら段階的に考えを深めていけるような「しかけ」がいくつも施されている。授業前に購入した「テキスト」の指定されたページを「読む」，授業開始時にテーマに関連した映像資料を「見る」，提示された問いについて「話す」，他の学生の意見を「聞く」，ディスカッションした内容をふまえてレビューシートに「書く」，いう一連の流れには，四技能がバランスよく組み込まれている。テキストや映像資料から得たテーマに関する知識や情報をふまえて考えた内容をメタ的に捉え，ことばにして語り，他者の意見を聞くことで別の視点からテーマを捉えなおし，レビューシートを書くことで思考のプロセスを可視化する，ということばを用いた多岐にわたる活動が，学生たちの思考を整理する上で大きな手助けとなっているのである。さらに，映像資料を見た後に，ディスカッションを行う際の基盤となるキーワードの説明や，概念の定義についてレクチャーを行っている点も「しかけ」の一つである。議論する上でテーマに関連するキーワードに対し共通認識を持つことは，論点が拡散することや，議論のポイントのずれを防ぐことができる。例えば，春クォーター第6回では，テキストの「アメリカで生まれたケンのケース③」を読み，「ことばとアイデンティティは関係しているのでしょうか」という問いについて意見交流を行った。

その際，テキストのキーワード「多言語・多文化主義と複言語・複文化主義」「アイデンティティ」の補足説明として，スライドを用いて解説し，ディスカッションに必要な語彙の理解や，アイデンティティの捉え方が時代によって変化してきた経緯を頭に入れた上で，学生たちはディスカッションに入ることができている（pp.59-61）。

また，ディスカッションを深める上で欠かすことができないのが，自由に発言できる雰囲気作りであろう。ここでも川上は様々な「しかけ」を用意している。例えば，毎回の宿題として課されるレビューシートの中から，教師がピックアップしたキーワードや想いなど一覧にし，クラス内に改めて示し，その意見を出した学生に対し，説明を求めたり，根拠を述べたりする機会を与える。学生は，自分の意見を発表することで，受け入れられたという実感を重ね，その実感が授業に積極的に参加する動機づけや自信となり，個人的な体験を話しやすい教室風土が作られていった（p.35）。そのうえで，「子どもと『文化』の関係についてどう考えるか」など，自由に意見を述べられるようなオープンエンドの問いに対し，少人数グループでディスカッションを行い，ディスカッション中に教師は机間巡視を行い，「なるほど」とか「いい指摘だね」など，教員と学生の距離を縮め，支持的風土を醸成し，学生が主体的に考え，意見を述べられるような声掛けした，とも書かれている（p.155）。加えて，川上は「教師は自分の意見をいうことは控える」ことを心がけていた。なぜなら，「解答らしいこと」をいうと，学生がその答えを期待して考えなくなるからである（p.154）。あくまで学生主体で授業が進められるような教師の立ち位置を心がけていたことも，ティスカッションを活性化する上で必要な「しかけ」といえるであろう。

さらに，テーマ選定にも「しかけ」がほどこされている。春クォーター第４回で「ことば」と「アイデンティティ」の関係という本授業の中心的なテーマに触れた後，川上は「あなたにとってのソウルフードは何ですか」という「変化球」を投げている。「食」という日々の生活に密着した身近な話題でありながら，体験や育ってきた環境とも密接に関連する絶妙なテーマを設定することで，学生たちは，複雑で難解な「ことば」「アイデンティティ」という大きなテーマに向き合う前に，今一度「個人の主観的な視点」で捉えることの意味を確認できたのではないだろうか。こうした緩急をつけたテーマ設定も学生たちの考えを深める一助となっている点も見過ごせない。

これまでにも，大学生を対象としたディスカッション型の授業は様々な形で行われきたであろう。だが，ただ自由におしゃべりを楽しむのではなく，互いの体験を共有しながら，テーマ

について多角的に考えを深められるような授業をデザインする上で，以上に挙げた多様な「しかけ」は非常に参考になる点が多くある。

4.「地動説的研究」を目指す教育実践の意義

本書の著者である川上は，『移動とことば』(2018) の中で「移動」が常態化している現代社会において，「移動」と「ことば」という二つの視点から人々の生活を捉えることの重要性を指摘し，「研究者自身が移動を続けながら研究テーマに向き合う地動説的研究」を目指すべきであると述べた (p.8)。「地動説的研究」とは「日本・日本語という固定観念に風穴 (裂け目) を開けることにより，『人とことばと社会』の関係を問い直し，そこから，新たなリアリティと人間理解を探究」する新たなアプローチを意味する (p.9)。本書で紹介された授業実践は，まさにこの「研究者自身が移動を続けながら研究テーマに向き合う地動説的研究」そのものといえるのではないだろうか。なぜなら，本書の実践の中で，学生たちは，自分の体験とテーマを結び付け，あるいはテーマを通して他人の体験に共感することを通して，様々な角度からテーマに向き合い，「人とことばと社会」の関係を問い直し，今後の教育実践につながる「新たなリアリティと人間理解を探究」するいくつかの提言を示しているからである。例えば，「私はハナ人」という Hana さんのスピーチを読み，「Hana さんに手紙を書く」というレビューシートの中で，「私たちが日ごろいかに勝手に人を○○人というカテゴリー分けをしていたかに気づかされました」という気づきと共に「アイデンティティについて悩んでいるのは自分一人ではないのだと子どもたちに気づかせてあげられるのではないでしょうか」(p.70) という提案が示された。あるいは，「このコースで何を学んだか」というレビューシートには，「日本に住む一人一人が日本に移動してきた外国人と共存していこう，彼らにとっても生活がしやすい国にしよう，という気持ちを持つことが，今後の複言語社会を世界全体で作り上げていく上で重要だ」(p.84) といった，新たな視座を示すことばも見られた。学生たちは，個々に抱える問題意識を出発点として，クラスメートたちが語る「体験」の中で移動を続けながら「ことば」と「移動」と「アイデンティティ」をめぐる問題に対する分析や考察を重ね，自分なりの捉え方で理解しようとしているのである。それはまさに，川上が本書の中で述べる「社会がすでに存在するのではなく，社会は間主観的な認識の中にあることを学ぶことを意味する」(p.258) のであり，学生たち自らが「地動説的研究」の実践者となっていることを示しているともいえるだ

ろう。

そして，学生たちを実践者とするうえで，重要な役割を果たしたのが「体験」を語るという実践であろう。川上は，「移動する子ども」の概念の中心には，「記憶」と「経験」があるとした上で，本書の最後に次のように述べている。

> 子どもは，移動にともなって異なる言語に触れたり，それらの言語を使用してコミュニケーションがうまくいったりいかなかったりする経験をします。それは時には「楽しい記憶」，また時には「苦しい記憶」として残りますが，あくまで自分一人の個人的な記憶とみなされがちです。それらの記憶を，本書の実践を通じて呼び起こし，それらと向き合うことによって，それらの「記憶」が自分の中で「意味のある経験」として捉えなおされ，その「意味のある経験」が，これから生きていくための考え方やアイデンティティ形成に影響していくのです。(p.259)

本書の実践の中で語られた，学生たちの様々な「体験」は，上記の「意味のある経験」となり，授業に参加した学生たちの考え方やアイデンティティ形成に大きな影響を与えたのである。そのことは，学生たちがこの授業を終えて寄せた以下の感想の中からもうかがい知ることができる。

> 私たちはどんな風にその多様性と向き合うべきか，どんな風にお互いをサポートするべきかについても考えることができた。これからもそのグローバル的な目線と多様なバックグラウンドへのリスペクトをもって他人と触れ合いたい。(p.84)

> いろいろな人の経験，考え方，視点というものに触れられたことはとても貴重でしたが，何よりも自分がわかっていると思っていたことがリアリティがない，『言葉で知っているだけの』知識でしかなかったことを知れたことが大きいと思います。（中略）あらためて『理解が及ばないところは，及ばない』と，だからこそ『共有する，共有されたものをよく聞く』という姿勢の大切さを感じました。(p.86)

もちろん，「地動説的研究」の実践者には，授業担当者である川上自身も含まれることは言

うまでもない。受講者である学生，授業担当者である教授，という立場を超え，授業に参加する全員が視点を変え，互いの立ち位置を確認しながらテーマを掘り下げていく実践こそ，川上が提起する「地動説的研究」の実践であり，「移動する子ども」という視点から，複言語社会で生きる力をどのように育成するかを考えることの意義なのではないだろうか。

5. おわりに

2020 年，世界中を震撼させた新型コロナウィルスの流行は，「移動」が恒常化していた現代社会に生きる人々の空間的な「移動」を完全にストップさせた。早稲田大学も含め，多くの大学もロックダウンを余儀なくされ，これまで当たり前に行われてきた対面型授業も，Zoom などのウェブ会議システムを利用したオンライン型授業や，オンデマンド型の配信授業に切り替えられた。世界のどこにいても授業に参加できるというメリットはあるものの，通信状況により画像や音声が乱れる，誰がいつ発言するかの判断が難しい，教師から学生たちの反応が見えづらく一方向的な授業になりやすい，といったデメリットも指摘されている。こうした状況下，自分が何をどのようなタイミングで語るべきかを「自分で考える力」，どのような言葉で伝えたら自分の考えが聞き手にわかりやすく伝わるのかをメタ的に捉える「言語化する力」，そして自分と異なる意見，ものの見方の背景にはどのような事象が関連しているのかを理解し，受け入れた上で，共に課題を追求する「知的構想力」といった，本書の授業実践が目指す力の育成は必須の課題となってきている。そうした意味でも本書は，今後の大学教育の実践の在り方に大きな示唆を与える一冊であるといえる。

文献

川上郁雄，三宅和子，岩﨑典子（編）(2018)．『移動とことば』くろしお出版.