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. 4 - 37

研究論文 ── 特集：子どもの「ことばの実践」を考える

複言語で育ち，複言語で子育てする「移動する子ども」の「ことばの実践」と意味

世代を超えて継承したもの，変化したもの

太田 裕子 *

■要旨

本研究は，「移動する子ども」の「ことばの実践」を，過去の経験から得られた複数言語の知識や能力を総動員して他者と関わりながら，複数の実践共同体に参加する長期にわたる営みと捉えた。また，アイデンティティを，「ことばの実践」の経験を通して形成され変化し続ける，動態的な意識と捉えた。本研究では，複数言語環境で成長し，複数言語環境で子育てをしている女性のライフストーリーから，世代を超えた「移動する子ども」の「ことばの実践」とその意味づけの変化を描き出した。その結果，「移動する子ども」は親世代の「ことばの実践」や価値観に大きな影響を受けるが，他者と関わり自分が受け入れられたと感じられる経験と，自分の子どもの「ことばの実践」からも影響を受け，親世代から受け継いだ価値観を変容させる可能性があることが分かった。また，本研究の事例から，「移動する子ども」のことばの複数性と動態性を理解し，トランスランゲージング・スペースを作る重要性と可能性が示唆された。

ⓒ 2022. 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」，
「ことばの実践」，
トランスランゲージング・スペース，
実践共同体，
ライフストーリー

1．本研究の目的と問題の所在

本研究の目的は，複数言語環境で成長し，現在複数言語環境で子育てをしている女性のライフ

*　早稲田大学グローバルエデュケーションセンター（E メール：yuko_ota@waseda.jp）

ストーリーを通して，世代を超えた「移動する子ども」の「ことばの実践」を，描くことである。

1．1.「移動する子ども」の経験と意味づけを研究する意義

グローバル化に伴い，国境を越えた人の移動が日常になっている。大人に伴われて子どもも移動し，複数の言語に触れながら成長している。複数言語環境で成長する人の生を捉えるために，川上郁雄は「移動する子ども」という分析概念を提唱する。「移動する子ども」とは，「幼少期より①空間，②言語間，③言語教育カテゴリー間（つまり，言語学習場面間）を移動しながら成長した子ども」（川上，2013，p.31）を指し，彼らの三つの「移動」の経験と意識を，「『今，ここ』の日常的移動の横軸と，『あの時そしてこれから』という過去と未来を繋ぐ個人史的移動の縦軸」（川上，2021，p.5）という二つの軸から捉える概念である。「日常的移動の横軸」は，子どもが同じ時期に行う三つの移動を捉える軸である。一方，「個人史的移動の縦軸」は，個人史を通した，三つの日常的移動の変化と，それに対する現時点からの意味づけを捉える軸である。日常的移動（横軸）と個人史的移動（縦軸）に注目することによって，「移動する子ども」自身の視点から，彼らの「ことばの実践」と生の全体像を捉えることが可能になる。

この概念が提唱された背景には，子どもの生に対する理解が限定的であるという問題があった。「移動する子ども」として成長する人にとって，複数の言語の間，複数の場の間を行き来することは日常である。しかし，周囲の他者が「移動する子ども」を見る時，「移動」の日常を看過しがちである。つまり，子どもが持つことば[1]の複数性や別の場での経験に注目せず，一言語のみに注目して子どもの「ことばの実践」を捉えようとする。例えば，来日した外国籍児童生徒や日本国外で育つ日本にルーツのある子どものことばの力を，日本語のみに注目して評価する。この時，日本語の力を評価する基準は，日本で生まれ育った日本語単一言語使用者の日本語能力となる。このようなまなざし[2]は，「モノリンガルで一国民国家内の固定的な言語教育観」（川上，2017，p.18）であり，「定住者の視点」（川上，2018，p.8）として問題視される。

こうした定住者，単一言語使用者のまなざしは「移動する子ども」に不安や葛藤をもたらす。

1　本稿において「言語」と「ことば」を次のように使い分ける。「言語」は，日本語，英語，中国語等のように，一般的に区別されている言語体系を指す時に用いる。「ことば」は，そのような言語体系の区分ではなく，個人の中に存在する複数言語の知識や運用能力の総体や，個人が行う言語活動を指す時に用いる。

2　本稿では，「まなざし」を，中野（2020）に基づき，「『見る・見られるという関係性のもとに視線や態度，ことばなど，非言語・言語行動に現れる認識的枠組み』と定義し，その形成過程を動態的な認識活動のプロセスとして捉える」（p.43）。

川上（2021）は，「ひとつの国民国家はひとつの言語文化で成立しているといった社会的な規範意識」に照らして「自らの位置づけが不安定になる場合がある」ために，「幼少期より複数言語環境で成長するという記憶」は「不安を生みだす」と指摘する（p.150）。先行研究においても，多くの「移動する子ども」が定住者，単一言語使用者のまなざしを実感し，不安や葛藤を経験している。尾関，深澤，牛窪（2011）に登場する日本とタイ国際結婚家庭に生まれタイで育ったエミは，周囲の人々から「ハーフ」だから日本語ができて当たり前と見られ，自分でも「完璧な日本語」を求めたために，自分の日本語能力が未熟と感じ，「自分に自信がない」（p.17）と感じていた。谷口（2013）に登場する中国帰国者 3 世のサト子は，「『日本語も中国語もできない自分』から『日本語も中国語もできる自分になりたい』」（p.49）と，中国語を学ぶため大学に編入したが，中国語母語話者の教師たちから中国語の読み書き能力によって「劣った者であるとの差異を付与され」，「深く心に傷をお」った（p.53）。Sakamoto，Morales（2016）に登場する日系ブラジル人 3 世のまさみは，日本語教師から「あんたたちはいくら勉強しても私たちみたいに日本語が上手にならない」と言われ，強いコンプレックスを持った（p.60）。

一方，このような他者のまなざしに対する「移動する子ども」の反応は，人生の過程で変化しうる。先述のエミは，「ありのままの自分を表現し，それが相手に理解されたという実感」を伴う言語使用経験を通して，「ありのままの自分と向き合い，自信を持つ兆しが見られた」（尾関，深澤，牛窪，2011，pp.18-19）。自己エスノグラフィーによって自身の経験を記述した李（2013）は，「二つのことばを話す自分」という「『ありのままの自分』を受け入れてくれる関係性」を自分の「居場所」と実感する経験を通して，13 歳から感じていた「不安感」が和ぎ，自己の捉え方や生き方が大きく変化した（p.140）。

「移動する子ども」の経験に注目した先行研究から分かるのは，「移動する子ども」が複数のことばを介して他者と関わる「ことばの実践」の過程で，他者からのまなざしに不安や葛藤を感じたり，他者に自分が受け入れられたと感じたりする経験を重ねながら，自分のことばや自身に対するまなざしを変容させていくということである。そして，「移動する子ども」をまなざす他者のまなざしには，社会に流通する様々な固定観念が現れる。したがって，「移動する子ども」の「ことばの実践」の経験とその意味づけに注目する研究は，「移動」が常態となった現代に生きる人々の生のリアリティを包括的に捉えると同時に，「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」（川上，2018，p.9）することにつながるのである。

1．2.「移動する子ども」研究の残された課題 ── 親としての「移動する子ども」への注目

「移動する子ども」の生の全体像を捉えるためには，「ことばの実践」とそれに対する本人の意味づけを，日常的移動と個人史的移動の中で捉える必要がある。そのために有益な手法が，ライフストーリー（3．参照）である。「移動する子ども」の経験と意味づけの変容を長期的に捉えた先行研究は過去 10 年ほどの間に数多く行われてきたが，その多くがインタビューまたは自己エスノグラフィーによるライフストーリーを描いている。

先行研究が対象とする「移動する子ども」の年齢や背景は，青年（山口，2007，川上，尾関，太田，2011，尾関，深澤，牛窪，2011 等），成人（川上編，2010，谷口，2013，李，2013，リーペレス，2020 等），高齢者（川上，2021 等）と幅広い。それにもかかわらず，「移動する子ども」として成長した人が，親として「移動する子ども」を育てるケースに注目した研究は非常に少ない（川上，2021）。「移動する子ども」として成長した人が親となって「移動する子ども」を育てる事例は今後一層増えていく。したがって，「移動する子ども」として成長した親の経験と意味づけは，重要な研究課題と言える。

「移動する子ども」が親になった事例を扱った先行研究に川上（2021）がある。その中でマユミさんは，ドイツで日本語学習を必死でさせようとしていた母親の思いや自分と母との衝突を振り返り，「母親のように必死にならなくても，子どもとは意思疎通ができるので，私がした苦労をさせる必要がない」（p.223）と，子どもへの日本語教育を継続しなかった理由を意味づける。川上（2021）は，自分の親のことばを家庭で継承するか否かに，親自身の「移動する子ども」としての経験とその意味づけが影響していることを示唆している。しかし，子どもの成長過程において，親の「ことばの実践」や意識がどのように変化するかについては，詳細に検討されていないという課題がある。

単一言語環境で成長した親が「移動する子ども」を育てる事例については，先行研究が蓄積されつつある。例えば，川上（2017）は，「移動する子ども」と親のライフストーリーから，親の意識は「移動とことば」にともなう経験とその意味づけ，子育ての過程を通して変化する動態的なものであること，その意識には「感情が詰まっている」ことを指摘した（p.18）。佐伯（2012）は，自身の娘を複数言語環境で育てる過程で，日本語母語話者や教師を規範として娘のことばの不足点をまなざし，複数言語環境での育児に不安を募らせていたが，娘が周囲に認められる姿を通して，娘のことばに対するまなざしを変化させていった。そして，「親もまた，子どものことばの発達に合わせて，そのまなざしを変化させていく動態的な存在であ」り，親

が「子どもを育てることに対する『不安感』に向き合い，それを乗り越える為に，『移動する子ども』の親としての主体的な生き方を構築することが重要」だと述べる（pp.20-21）。

先行研究から，「移動する子ども」を育てる親は，他者や自分自身が持つ定住者，単一言語使用者のまなざしに不安や葛藤を感じたり，自分と子どもが他者に受け入れられたと実感したりする経験を通して，子どものことばに対する自身のまなざしと「ことばの実践」を変化させること，親の「ことばの実践」とまなざしは，子どもの「ことばの実践」と相互に関係しながら共に変化していくことが示唆される。これらの点は，「移動する子ども」として育った親に注目する際も重要である。一方，単一言語環境で成長した親とは異なり，「移動する子ども」として複数言語環境で成長した親は，複数言語環境で成長するという点で子どもと共通する経験をしている。その経験は，「移動する子ども」を育てる際にどのように関わるのか。また，自身の経験から形成された「ことばの実践」とその意味づけは，子育ての経験を通してどのように変容するのか。これらの点については，単一言語環境で育った親に関する先行研究では分からない。

そこで本研究は，「移動する子ども」として成長した女性のライフストーリーを詳細に検討することを通して，「移動する子ども」として成長する過程で経験した「ことばの実践」とその意味づけが，「移動する子ども」を育てる際の「ことばの実践」と意味づけにどのように関わるのか，そして，子育ての過程でどのように変容するのかを考察する。

2.「移動する子ども」の「ことばの実践」を捉える視点

本稿では，「移動する子ども」の「ことばの実践」を捉える理論的枠組みとして，García, Li（2014），Li（2011）によるトランスランゲージング（Translanguaging），レイヴ，ウェンガー（1991/1993），Wenger（1998）による「実践共同体」（Community of practice）を用いる。

2. 1. 言語間の移動を捉える視点 —— トランスランゲージング

言語間の移動という「移動する子ども」の日常的な実践を捉える上で，トランスランゲージング（García, Li, 2014）は有益である。

トランスランゲージングは，「第一言語（L1），第二言語（L2）といった二つの言語が独立しているとか，加算的／減算的バイリンガリズムといった，従来の考え方を超え」（García, Li,

2014, pp.13-14)，複数言語使用者はただ一つの言語システム，あるいは「一つの言語レパートリーを持っており，効果的にコミュニケーションを取るために，様々な言語的特徴を戦略的に選択していると仮定する」(García, 2012, p.1 を García and Li, 2014, p.22 が引用)。複数言語使用者が持つ言語システムは一つであり，その中に様々な言語的特徴が含まれている。複数言語使用者は，たいていの場合，日本語，英語，中国語のような別々の言語を使用しているように見えるが，実際は複数言語の知識を全て活用しているのである。

「移動する子ども」の「ことばの実践」と，それが行われる場を検討するうえで，トランスランゲージング・スペースという概念は特に重要である。トランスランゲージング・スペースは，次の二つの空間の両方を指す (Li, 2011, p.1223)。第一は「トランスランゲージングを行うための空間」である。これは，トランスランゲージングを行うことを可能にする社会的な空間である。すなわち，「移動する子ども」のことばの複数性を認め，複数言語を使うことを許容したり奨励したりする場である。反対に，「移動する子ども」の持つことばの複数性を無視し複数言語使用を禁止する場は，トランスランゲージングを抑制する社会的空間である。第二は「トランスランゲージングによって作り出される空間」である。トランスランゲージングは，複数言語使用者の「異なるアイデンティティ，価値観，実践」を結び付け，その人自身の中に「新しいアイデンティティ，価値観，実践」(Li, 2011, p.1223) を作り出す。トランスランゲージングはまた，創造性と批判性 (García, Li, 2014；Li, 2011) を生み出す。創造性とは，言語使用を含む既存の行動規範を理解した上で，コミュニケーションの目的によって，それを利用したり，無視したり，組み合わせたり，新しいものを創り出したりできることである。批判性とは，経験から得られた複数の言語，文化，社会，価値観等に関する知識やリソースを使い，既存のものの見方に疑義を提示したり，別の見方を表現したりできることである。トランスランゲージングを行う人が発揮する創造性と批判性は，コミュニケーションの場にいる人々にも共有される。したがって，社会を変える可能性を持つ。

以上のようなトランスランゲージングの概念を用いることで，「移動する子ども」の「ことばの実践」を，単一言語使用者の視点からではなく，複数言語使用者の視点から捉え直すことが可能になる。定住者，単一言語使用者のまなざしは，「移動する子ども」にどの言語も不十分という否定的な評価を付与しやすいのに対して，トランスランゲージングは，創造性と批判性という，「ことばの実践」における主体的で肯定的な側面に光を当て，定住者，単一言語使用者のまなざしをはね返す視点を提示するのである。

2．2．空間の移動を捉える視点 ―― 実践共同体

「移動する子ども」の日常的な空間の移動を，個人史を通して捉える上で有効な視点がレイヴ，ウェンガー（1991/1993），Wenger（1998）による「実践共同体」である。

Wenger（1998）は，家庭，職場，学校，趣味等において，人は皆複数の実践共同体に同時に属しており，人生とともに人が所属する実践共同体は変化していくと述べる（p.6）。実践共同体は，次の三つの側面を持つ。参加者が相互に関与し合っていること（Mutual engagement），参加者が共同の事業に従事していること（A joint enterprise），参加者の間にレパートリーが共有されていること（A shared repertoire）である（pp.72-73）。つまり，実践共同体は，単に属性が同じ人々や近隣地域に住む人々の集団ではなく，相互に関わり合い，意味を交渉しながら，共通の目的を持って活動に参加する人々の集まりなのである。相互に関わり合う関係であるからこそ，実践共同体に参加する過程で，人は他者とことばを使ったコミュニケーションを取る必要がある。

レイヴとウェンガー（1991/1993）は，新参者が実践共同体の「社会文化的な実践の十全的参加者になるプロセス」（p.1）自体を学習と捉える。そして，「実践共同体への参加の度合い」（p.25）が増すのに伴って，アイデンティティが変化するという。ここでいうアイデンティティは，「人間と，実践共同体における場所およびそれへの参加との，長期にわたる生きた関係」（p.30）を指す。つまり，他者と共に社会文化的な実践に参加する過程で，その実践共同体の参加者としてのアイデンティティを作っていくのである。

実践共同体に参加する過程において，ことばは非常に重要である。レイヴとウェンガー（1991/1993）は，実践共同体におけることばの重要性を次のように指摘する。

> ことばの問題は，（中略）知識の伝達に関わるというよりも，むしろ参加の正統性と周辺性へのアクセスに関わる問題なのである。実際，（中略）共同体内で正統的参加者になるための学習には，十全的参加者として，いかに語るか（またいかに沈黙するか）という点が含まれているのである。（pp.89-90）

だからこそ新参者は，「正統的周辺参加への鍵として語る**こと**を学ぶ」（pp.94-95）必要がある。つまり，実践共同体の新参者として「正統的周辺参加」し，次第に十全的参加者へと参加の度合いを増していくために，どのような場面で誰に対してどのようにことばを使うかという「ことばの実践」が「鍵」となるのである。この点に，「移動する子ども」が新しい言語で新しい実践共同体に参加する際の困難さが表れる。実践共同体に参加するためには，共同体の「ことば

の実践」を学ぶ必要があるが，それは実践共同体に参加し他者とことばを使って関わる行為を通してしか学ぶことができないのである。

実践共同体の概念は，複数言語使用者に限定して提唱されたわけではないが，先行研究（例えば，Kanno, 2003）でも用いられており，複数言語環境で成長する「移動する子ども」の「ことばの実践」を考える上で有益である。

2. 3. 本研究における「移動する子ども」の「ことばの実践」とは

以上の理論的枠組みを踏まえ，本稿では「移動する子ども」の「ことばの実践」を次のように定義する。「移動する子ども」の「ことばの実践」とは，過去の経験から得られた複数言語の知識や能力を総動員して他者と関わりながら，複数の実践共同体に参加する長期にわたる営みである。そして，アイデンティティを，「ことばの実践」の経験を通して形成され変化し続ける，動態的な意識と捉える。

2. 4. 本研究の目的と問い

本研究は，日系２世のかおりさん（仮名）に注目する。かおりさんのライフストーリーを通して，「移動する子ども」として成長した人が親として「移動する子ども」を育てる時，親世代や祖父母世代から受け継いだ「ことばの実践」とその意味づけ，自身の「ことばの実践」とその意味づけ，子ども世代の「ことばの実践」とその意味づけが，どのように相互に関係するのかを考察する。本研究の問いは以下の３点である。

(1) かおりさんは，個人史を通して，どのような「ことばの実践」を行い，それを意味づけてきたのか。

(2) かおりさんは親，子どもたちの「ことばの実践」をどのように意味づけてきたのか。

(3) 世代を超えて受け継がれた「ことばの実践」，変容した「ことばの実践」は何か。

3. 研究方法

本研究では，半構造化インタビューを用いて，かおりさんのライフストーリーを収集した。ライフストーリーは，「個人が生活史上で体験した出来事やその経験についての語り」（桜井，2005，p.12）である。経験を物語る行為は，「いろいろの形で自分に起こるまたは起こっ

た個々の諸事象を自分にとって意味ある全体として構成し，その中での部分として個々の事象に意味を付与していく解釈的な営み」（岡本，2000，p.20）である。そのため，ライフストーリーを通して，経験に対する個人の意味づけに迫ることができる。また，ライフストーリーでは，〈いま - ここ〉の時空間で〈あのとき - あそこ〉の物語が語られる（桜井，2002）。そのため，過去の経験に対する意味づけは，その後の経験を経た現在の視点から行われ，時間とともに変容する。「移動する子ども」の「ことばの実践」を個人史的移動の縦軸から捉える本研究において，ライフストーリーは最適な方法である。

かおりさんへのインタビューは，3 回行った。1 回目は 2019 年 9 月 2 日（2 時間 35 分），2 回目は 2019 年 9 月 5 日（1 時間 45 分），3 回目は 2021 年 9 月 15 日（3 時間 27 分）である。1 回目インタビュー実施の前に，メールで研究目的，方法，研究倫理遵守に関する研究者側の誓約事項，主要な質問のリストを送り，当日口頭で説明したうえで，研究協力への同意を確認した。インタビューは録音し文字化した。1 回目と 2 回目はかおりさんの自宅で，3 回目は喫茶店で話を聞いた。1 回目は主にかおりさん自身の幼少期から現在までの経験を聞き，2 回目は主に子どもたちのことばに関して話を聞いた。3 回目は，本稿の草稿をかおりさんに読んでもらった上で，解釈が妥当かどうかをフィードバックしてもらう目的で行った。1，2 回目インタビューから 2 年が経過し，子どもたちの「ことばの実践」もかおりさんの意識も大きく変化していた。そのため，1，2 回目インタビューで語った内容に対する意味づけが修正されたり新たなエピソードが語られたりした。

分析は次の手順で行った。まず，それぞれのインタビュー文字化原稿の語りをエピソードごとに区分し，その内容を端的に表すコードを付けた。その際，言語間，空間，言語教育カテゴリー間の移動，トランスランゲージング，実践共同体への参加の仕方等の経験と，経験に対する意味づけに注目した。次に，エピソードごとの関連を検討した。その際，繰り返し現われるテーマ，世代を超えて語られるテーマに注目した。また，3 回のインタビューを通して，語りの内容や語り方に変化が見られた箇所にも注目した。

4．では，主に出来事の時間の流れに沿ってかおりさんの語りを整理して示す。ただし，一つのテーマに関する世代間の，あるいは時間による変化や関連性に注目する場合は，必ずしも時系列ではない。紙幅の都合上，経験の概要を示す際にはかおりさんの語りを筆者が要約するが，かおりさんの意味づけや語り方に注目する時には，かおりさんの発言を引用する。その際，重複や言いよどみは，内容を変えないよう留意して編集している。4．ではかおりさんのライ

フストーリーとそれに対する筆者の解釈を示す。

4. かおりさんのライフストーリー

4. 1. A 国での子ども時代～大学時代 —— 家族の影響のもとでの「ことばの実践」

4. 1. 1. 祖父母，父母世代の「ことばの実践」

かおりさんは日系 2 世である。かおりさんの母は 3 歳ごろ，父は 10 歳ごろに，それぞれ祖父母に伴われて沖縄から南米の A 国に移住した。日本人移住地は道路もない未開の森林の中にあり，厳しい自然と格闘しながら開拓する，非常に過酷な生活だったそうだ。かおりさんの両親は，日本人移住地の中で日本語と沖縄の方言で育ったが，学校では A 国人の教師によってスペイン語で授業を受けた。両親は小さい頃スペイン語が話せず，教師とことばが通じなかったという。高校時代にはスペイン語を話せたが，言語の面で大変な苦労をしたそうである。かおりさんの両親もまた，「移動する子ども」であった。

かおりさんの両親はかおりさんの姉には日本語で話しかけていたが，かおりさんが生まれてからスペイン語に切り替えた。両親が経験したスペイン語での苦労を子どもたちにさせないためという理由からだが，父母それぞれに異なる思いもあったとかおりさんは推測する。母はかおりさんから見れば日本語が「上手」だが，「日本語の教育を受けていないから自信がなく」，「間違えた日本語を伝えちゃダメ」という思いを持っていた。父には，「A 国に移住したのだからこの国のことばをしっかり覚えて，この国に入っていってほしい。若い世代にはもっと A 国社会に入って貢献してほしい」という思いがあったようだ。

一方，一緒に生活していた祖父母は，日本語と沖縄の方言を話していた。「おじい」と「おばあ」が日本語で話す時の様子を，かおりさんは今でも鮮明に覚えている。「おばあ」は，かおりさんが日本語学校の宿題ができずに困っていると，「じゃあ，こういうふうに書きなさいって教えてくれ」たという。「おばあは日本語がとても丁寧だった」とかおりさんは振り返る。「おじい」は沖縄の戦争や台風，移住当初の話をたくさんしてくれた。ふだんは静かな人だったが，昔の話をしだすと「顔が明るく，もうずっとしゃべっていた」という。祖父母と暮らしていた当時，かおりさんはまだ日本語が十分にできず，質問したり自分の気持ちを伝えたりできなかった。祖父母はもう亡くなったため，「もっとたくさん聞いておけばよかった」とかおりさんは悔やむ。祖父母の昔話は，両親からもスペイン語で聞いていた。「おじい」と「おば

あ」の物語は，日本語とスペイン語で紡ぎ合わされ，かおりさんの中で一つの物語となっている。

4．1．2．日本語学校と日系人コミュニティという実践共同体における「ことばの実践」

両親は日本語を直接は教えなかったが，かおりさんたち姉妹を，毎週土曜日，日系人対象の日本語学校に，幼稚園から中学まで通わせていた。かおりさんのクラスの半分以上は家庭で日本語を話す子どもであり，授業は彼らのレベルに合わせて行われた。当時は，かおりさんのような，家庭で日本語を話さない子どもに日本語を体系的に教える工夫はなされていなかった。そのためかおりさんは，日本語学校の授業は自分のレベルに合わないと感じていた。「漢字をある程度書けたとしても日常的に使わな」いため定着せず，日本語を「本当に理解できるようになったわけではない」という。それでも，後に日本に行った時には，日本語学校で学んだことを思い出す部分もあり，最低限の土台にはなった。そのため，全く意味がなかったわけではない，とかおりさんは振り返る。

日本語の授業は「つらかった」が，日本語学校を中心とした日系人コミュニティでの交流は「すごく楽しかった」。「皆日系人で共通するところがあって，居心地がよかった」ため，思春期に放課後遊びに出かけるのは日本語学校の友達とだった。また，運動会やカラオケ大会，盆踊りや食事会等，季節ごとの行事や活動が頻繁にあり，日系人コミュニティの結束は非常に強かった。かおりさんにとって，日系人コミュニティは「生活の中心」であり「人生の中心だ」ったという。

かおりさんの語りから，当時の日本語学校は，複数言語環境で成長する子どもを対象としているにもかかわらず，日本語を家庭で話す子どもを基準とした，単一言語使用者のまなざしで日本語教育を行っていたと推測される。つまり，スペイン語を活用して日本語を学ぶというトランスランゲージング・スペースはなかったと考えられる。一方，日系人コミュニティは，相互に関わり合いながら日本文化という共通の実践をともに行う実践共同体と言える。そこには，日本語とスペイン語のトランスランゲージングが当然のこととして許容されるトランスランゲージング・スペースがあっただろう。そのため，かおりさんは日系人コミュニティに，居心地よく十全的に参加していたのである。

4．1．3．A 国社会の学校という実践共同体における「ことばの実践」

かおりさんは，A 国で大学までスペイン語で教育を受けた。家庭でスペイン語を使っていたかおりさんは，学校の勉強で苦労することはなかった。しかし，クラスには溶け込めなかった

という。その理由の一つは，年齢の違いである。かおりさんは，他の子どもより1，2年早く，5歳で小学校に入学した。そのため，例えば，思春期の時には，かおりさんだけ体もまだ小さく，異性に興味を持っていたクラスメイトとは，「興味があることはもう全然違」ったのである。もう一つの理由は，言語と文化の違いである。

> A国にずっと住んでいて，スペイン語がネイティヴだったけど，やっぱりみんなとは違う。しゃべるスペイン語も違う。地元のことばが混ざったりしていて，私たちには分からなかったし。文化が違う。育つ環境，生き方が違う。例えば，A国人の友達の家に行くと親子でキスやハグをたくさんしていて，素敵だなと思っていたけど，うちは違った。A国文化の，社交的で外に向かう感じが，温かく明るく見えて憧れたけど，自分はそうじゃなかった。生活の面でも習慣が違うから，A国文化が自分には合わない感じがして，なかなか溶け込めなかった。
>
> （2019年9月2日1回目インタビュー）

A国で生まれ，スペイン語で育ったかおりさんでも，「地元のことば」が混ざった他の子どものスペイン語が理解できず，文化の違いを感じていたのである。かおりさんは，A国の学校と日系人コミュニティという，二つの実践共同体の間を日常的に移動していた。そして，A国の学校には，十全的に参加している実感が持てなかった。興味や話題，言語的，文化的な実践のレパートリーを，かおりさんは共有していなかったのである。

かおりさんは，自分だけでなく他者のまなざしによっても違いを意識させられてきた。

> 自分も小さい時は，「日本人」って言ってたけど，別にそんなのどうでもいいじゃない，同じ友達だし，自分は人間だと思ってて，本当に。それで，時によって，差別のことばも言われたりしてたから，それですごい傷ついたりしてたし。大学時代だったのかな，一回先生としゃべってて，突然［先生が］笑い出して。「どうしたの」って言ったら，「すごいなー，しかもB地域のなまりだもんな」とか言われて。…まあ不思議だろうね。アジア人の顔して完璧なB地域なまりのスペイン語しゃべってたから。そういうときに，「あ，自分は，え，違うの」って気づいたりとか。
>
> （2019年9月2日1回目インタビュー）

かおりさん自身は周囲の人々と同じ「人間だと思って」いても，周囲の他者から違いを突きつけられてきた。アジア人の外見で完璧なスペイン語を話すかおりさんを笑った教員は，言語と人種・民族が対応するという，定住者，単一言語使用者のまなざしから，かおりさんの異質

性を笑った。それは，かおりさんにとって「差別のことば」であり，「すごい傷ついた」経験であった。

4．1．4．日本と日本語への思い ── ルーツを探す日本への移動

「A国社会の文化が自分に合うっていう感じがしなかった」かおりさんは，自分の「居場所」を探したいという思いを持っていた。かおりさんの家では，日本とのつながりは強く，かおりさん自身も，日本に「ルーツを感じて」いた。日本語に対する思いもあった。

> 日本語しゃべりたいっていうのが，すごく自分の中にあった。日本語しゃべれないのが，すごく損してるようには感じてたので。日本人，2世なのに。しゃべれるようになったらどんだけ楽なんだろうなって。精神的にね。
>
> （2021年9月15日3回目インタビュー）

かおりさんの両親は，かおりさんが日本とつながる機会を持てるよう励ましていた。日本への留学や，JICA（Japan International Cooperation Agency：国際協力機構）の日系人対象の渡日研修に参加することを両親はいつも勧めてくれた。父はかおりさんたちに「二つの文化の懸け橋になってほしい」という願いを持ち，父自身もそのような存在だった。かおりさんはA国の大学で建築を学んだが，卒業後，日本で仕事をしながら一年間学ぶJICAの研修制度に，親の勧めを受けて応募した。応募にあたり，両親はかおりさんを積極的に支援した。日本人会の役員をしていた父は，ODA（Official Development Assistance：政府開発援助）関係のプロジェクトでA国によく来る日本の建設会社の中から受け入れ先の企業を見つけてくれた。日本語で応募書類を作成する際には親戚に日本語作文の手助けを頼んでくれた。そのおかげもあって，かおりさんは合格できたのである。

4．2．建築の仕事を通した「ことばの実践」── 二つの文化をつなぐアイデンティティ

JICAの渡日研修以降，かおりさんは周囲の支援を得ながら自らの意志と努力で日本語を習得していった。研修を始めた当初，かおりさんは「日本の小学1年生が分かってる単語」も理解できず，仕事の指示は理解できても話せなかった。しかし，周囲の人々はできる範囲で仕事を与え，空き時間には建築を見に行かせてくれる等，よく面倒を見てくれた。努力の末，かおりさんは日本語を話せるようになっていった。

一年間の研修を終えるとき，かおりさんは受け入れ先の建設会社から，日本のODAでA国に病院を建設するプロジェクトに誘われる。かおりさんはA国に戻り，日本の建設会社の現

地事務所長のもとで，コーディネーターの役割を担った。つまり，A 国側の政府や病院の院長，日本側のコンサルティング会社，建設会社等，A 国と日本の様々な人々の「真ん中」にかおりさんがいて，「現場レベル」ではかおりさんが全てのコミュニケーションを担ったのである。この時，かおりさんは，「これが自分の，ある意味，運命なんだな」と思ったという。つまり，自分たち日系人は，二つの言語を使い，二つの文化の「間に立」ち，「二つの文化を，つなぐ人たちなんだ」ということを強く意識したという。

渡日研修開始当時，かおりさんは，日本の建設会社という実践共同体の新参者であった。限られた日本語力でできる仕事，つまり共同体の周辺的な実践に参加する過程で，かおりさんは日本語を習得していき，周辺的ながらも正統な参加者になっていった。そして，日本と A 国の共同プロジェクトでは，スペイン語と日本語でのトランスランゲージングそのものが，日本側と A 国側の複数の関係者をつなぎ，コミュニケーションを進めた。トランスランゲージングの価値が自他共に認められる場で，かおりさんは二つの文化をつなぐ日系人としてのアイデンティティを強く意識したのである。

1 年間でプロジェクトを離れた後，かおりさんは奨学金を得て日本の C 大学院で 2 年間，建築を研究する。この留学中，かおりさんは日本人である現在の夫に出会い，大学院修了後，結婚した。1 年半後，長男ケンが日本で誕生する。ケンが 1 歳半の時，夫の転勤で一家はアメリカへ移動した。サンフランシスコに 7 年，ニューヨークに 2 年暮らし，2018 年，ケンが 4 年生，長女マキが 1 年生，次女ハルカが 4 歳の時に，日本に戻った。

4. 3. アメリカでのかおりさんと子どもたちの「ことばの実践」

4. 3. 1. かおりさん家族の「ことばの実践」

ケンが生まれ，ことばをどうするか夫婦で話し合った時，「かおりがやりやすいのでいいんじゃない」と夫が提案した。かおりさんは，「スペイン語で話すときと日本語で話す時は，声のトーンもしぐさや表情も違う。別にいい悪いじゃなく，違う自分の一面が出る感じだから。最も長い時間過ごしてるスペイン語の自分が，一番自分らしくいられる」と考え，スペイン語を選択した。「スペイン語を伝えなきゃっていう思いより」も，「自分と子どもの関係で自分はどういるのか」を重視して決めたという。

4. 3. 2. アメリカ社会のトランスランゲージング・スペース

かおりさんたち家族が住んだサンフランシスコとニューヨークは，非常に多様性のある都市

である。「顔も違うし，もちろん肌の色も違う」，「いろんなバックグランドの人たちが集まってる感じで，みんなオープン」だった。「どこから来たの」と聞く人もいるが，「自然な感じで，そこまでこだわりはない感じ」だったという。英語以外の言語が話されることも，当然のこととして受け入れられていた。

> 公園で例えばね，他のことばを話すとか，…周りはみんなそうだから，全く違和感なくって。本当，普通のことで。「え，何語？」とか，「うん，うちは何語」とか。スペイン語しゃべってる人もいっぱいいたし，そこで繋がれたし。
>
> （2021 年 9 月 15 日 3 回目インタビュー）

つまり，サンフランシスコとニューヨークという街には，トランスランゲージングが「普通のこと」として許容されている，トランスランゲージング・スペースが存在していたのである。そのような環境で，かおりさんは，「すごい解放感を感じ」たという。

4. 3. 3. シュタイナー園・学校の支援的な環境で英語を身につける子どもたち

かおりさんの子どもたちは，プリスクール（2 歳 9 か月頃～）から一貫してシュタイナー教育を受けている。シュタイナー教育は，真に自由な人間を育成することを目指し，一人ひとりの個性を非常に重視する。ルドルフ・シュタイナーが提唱した人間観に基づき，子どもの成長に合った内容と方法で，心と体を動かし，芸術的な活動を通して，思考，感情，意志をバランスよく育成する教育である。かおりさんは家庭的な雰囲気と，「とにかく心が広」い「先生たちの雰囲気」を気に入って，シュタイナー園を選択した。また，日本人の先生がいたことも選択の決め手になった。

子どもたちはプリスクールに入園すると，英語の世界に参入した。子どもたちははじめ英語を話せなかったが，教師は大らかに受け入れてくれた。サンフランシスコもニューヨークも，多様な背景の人々が集まる都市であるため，教師たちは複数言語環境で育つ子どもを多数見てきた。その経験から，子どもの言語に不安を持っていたかおりさんに「大丈夫ですよ，慣れますよ」と伝え，子どもが泣いても「信頼して，もう行きなさい。大丈夫だから，その気持ちが伝わるから」と言ってくれた。こうした教師のことばに，かおりさんの不安も軽減されたと推測できる。

プリスクールに入ったばかりのころは英語が分からなかった子どもたちも，次第に英語で「普通に」コミュニケーションが取れていった。その背景に，ことばを完全に理解できなくても自然に活動に参加できる教育環境があった。シュタイナー教育では幼児期に文字や数字を教

えるといった早期教育を行わない。教師から素話[3]を聴き，イメージ豊かな自由遊びや料理等の活動を通し，体と心を動かしながら過ごす。活動の流れは毎日一定であり，次の活動に移る際にはことばで指示せず，歌や動きで促す。つまり，言語活動のみではなくマルチモーダルな活動が多いため，ことばが分からなくても活動に参加できるのである。そして，活動に参加する過程でことばを学ぶことができるのである。ケンもマキもハルカも，プリスクールでは友達を作り，問題なくコミュニケーションが取れていった。

アメリカ在住中，かおりさんの子どもたちは，園，学校の閉鎖や引っ越しにより，転園・転校を経験した。ケンはアメリカで２回転校したが，「最初からもう全く問題なくて，どこ行ってもみんなと友達」というように，「初日から楽しくして」いた。一方，マキとハルカは２回転園・転校を経験し，毎回環境の変化に強く影響を受けた。マキは転園・転校のたびにストレスから熱を出し，ハルカは登園時に教師をたたいた。それに対し，教師たちはマキとハルカの気持ちや状況を理解し，様々な配慮をした。幼稚園の教師は，マキが安心できるよう，かおりさんに教室で一緒に過ごすことを勧めた。小学校の担任教師は，欠席して登校が怖くなったマキが自然な形でクラスメイトと関われるよう，かおりさんにクラスで出かける散歩のコースを伝え，マキがかおりさんと一緒に散歩に参加できるようにした。ハルカの教師は，ことばで自分を表現できないストレスを理解し，全身で表現しようとするハルカの個性を肯定的に捉えた。教師たちの肯定的なまなざしと配慮に支えられ，マキもハルカも２週間ほどで慣れ，その後は自信をもって楽しく通ったという。

アメリカ国内での転園・転校は，同じ英語圏内，同じシュタイナー教育機関間であり，言語間，言語教育カテゴリー間の移動はない。しかし，慣れ親しんだ実践共同体から新たな実践共同体への空間移動である。これまで築いてきた人間関係をすべて失い，新参者として，新たに出会う人々と，習得し始めたばかりの英語で，関係を築かなければならない。いわば二重の負荷がかかる。そのような負荷を理解し，温かく大らかに受け止め配慮する教師の存在は，マキとハルカが新しい実践共同体に参加する上で，大きな助けとなった。

4. 3. 4.　補習授業校と日本語学校における日本語教育

かおりさん家族は，いつか日本に帰ることが分かっていた。そのため，アメリカに約９年暮らしている間，子どもたちは日本語教育も受けていた。

3　素話とは，絵本や紙芝居等を使わず，保育者が子どもに語りかける物語を指す。

サンフランシスコに住んでいた時，夫の要望で，ケンは小学校1，2年生の間，毎週土曜日に補習授業校に通った。補習授業校では，日本の公立学校で一週間かけて学ぶ授業内容を1日で消化しなければならず，「テストばっかり」だった。月曜から金曜まで通っているシュタイナー学校では，芸術的な活動とともに心と体を動かしながらじっくりと文字や数を学んでいたため，補習授業校での学び方とは対照的だった。ケンは「泣きながら」補習授業校の宿題をやっていたという。補習授業校での授業は，日本語単一言語使用者の基準で行われており，子どもたちの複数言語のレパートリーを認め活用させるような，トランスランゲージング・スペースは存在しなかったのである。

ニューヨークでは，シュタイナー教育に基づく日本語学校に3人の子どもたちが通った。その学校は，「日本語の読み書きを教える」というよりも，「日本の文化に楽しく出会う場を作る」ことを意図していた。2週間に1度，9時半頃から15時頃まで開催され，書道や手仕事等の授業，放課後の合唱や空手のクラブ，もちつき大会等の行事等もあったという。この学校での経験について，かおりさんは，「2週間に1回だったから友達ができるところまではいかなかった」が，「3人ともまだ小さかったので，それで十分」であり，「季節の流れとかも感じられ」て「日本に帰ってくるためのトランジションになった」と意味づける。この日本語学校は，平日に受ける教育と同じ流れの中，子どもに負担を強いることなく，楽しみながら日本語や日本文化に触れる機会となっていたといえよう。

4. 4. 日本での子育てとことば，「居場所」に関するかおりさんの不安

多様性のあるサンフランシスコとニューヨークを居心地よく感じていたかおりさんは，日本に一時帰国すると，異質な存在に対する日本社会のまなざしを実感した。文字通り，かおりさんがケンとスペイン語で話すと，周囲の人々が驚いた顔で振り返り，かおりさんたちを「見る」のである。その背景には，日本人の外見をした人は日本語を話すという，定住者，単一言語使用者のまなざしがある。このまなざしは次のような発言にも表れる。

> 日本にいるとやっぱり，「あなた何人なの」「どこから来たの。なんでなまってるの。なんで日本人なのに日本語しゃべれないの」…「あ，でもしゃべれるし，すごーい（拍手）」って，扱いがちょっと不自然だったりしたんだよね。
>
> （2019年9月2日1回目インタビュー）

このような発言から，日本人の外見をした人は日本国籍を持ち日本人のように日本語を話すは

ずだという固定観念が見て取れる。こうした固定観念に当てはまらないかおりさんや子どもたちを，周囲の人々は何らかの「枠」に当てはめようとすると，かおりさんは感じている。子どもたちのアイデンティティは「どこかの枠の中に当てはまらないといけないというわけじゃない」が，その「枠」は「自分の中にあるわけではなく，人に求められる」とかおりさんは言う。国籍や言語の他にも，男女の役割に対する社会の期待等についても，日本社会では「ラベルをつけ」て「はっきり」させて「安心」したいというまなざしを感じ，「それをもう，やめてほしいんだよね。決めつけてほしくないんだよね」と語る。このように異質な存在としてまなざされる経験を通して，かおりさんは日本で子育てをすることに強い不安を持っていた。

> 日本に子ども連れて戻って私たちどうするのって，本当恐怖だった。…とにかく，みんなこうでなければならない，みんな同じっていうのが，あまりにも苦しくって。
>
> （2019 年 9 月 2 日 1 回目インタビュー）

かおりさんが日本社会に対して持つ不安は，「みんな同じ」を求められる点にあった。「みんなと同じ」を求められるということは，みんなとは異なる自分のままでは受け入れられないことを意味する。つまり，そのままの自分を否定されることと同義であり，それは「あまりにも苦しく」，「恐怖」ですらあった。そのため，自分のことばと外見に対する日本社会のまなざしを感じるたびに，かおりさんは敏感に反応し，苦しんでいた。

日本社会に対して持つ不安は，「居場所」についての感覚とも深く関わっている。日本に「移動」して間もなかった 1 回目インタビューで，かおりさんは，三つの国のどこをも「居場所」と感じることができないと語った。

> A 国に帰ってもそこは私の居場所ではないってはっきりとわかるし。…でもだからといって日本が居場所とは，まだ思えないかな。アメリカはとてもよかったけど，楽しかったけど，アメリカでも外国人っちゃあ外国人だから。それは永遠に変わらないから。だからそこが，難しいテーマかな。
>
> （2019 年 9 月 2 日 1 回目インタビュー）

この時，かおりさんは，「居場所」を「国」や「国籍」という単位で捉えていた。それまでに住んだ三つの国のどこも「居場所」と感じらなかったかおりさんにとって，「居場所」を持つことは，人生を通した「難しいテーマ」だった。三つの国のどこも「居場所」と感じられないという感覚は，三つの言語に対するかおりさんの感覚ともつながっている。

> 大学卒業するまでは A 国にいたんだけど，その時はスペイン語だったけど，その後，

日本語，英語交じりでね。３つとも中途半端になったわけ。…大学生のレベルで終わってしまったわけ。そこからはもう上達するよりは忘れていくだけだから，使わないから。…で，話す時とかも，…言えることはすごい限られてしまうから。それはどの言語でもね。そこは苦しいよね。苦しい。常に外国語で生きてる感じ。

（2019 年 9 月 2 日 1 回目インタビュー）

かおりさんは，三つの言語のいずれも「中途半端」で，「言えることは限られてしまう」ことを「苦しい」と繰り返す。言いたいことが言い尽くせない状態を，かおりさんは「常に外国語で生きてる感じ」と表現する。かおりさんはスペイン語を「一番自分らしくいられる」言語と表現し，学校でもスペイン語で苦労することはなかったほど，高い言語能力を持っている。また，日本語についても複雑なライフストーリーを流暢に豊かに語れる力を持っている。それにもかかわらず，かおりさんは自身のことばの力を「中途半端」と評価し，苦しんでいたのである。そして，自分と同様に，子どもたちも，三つの言語が中途半端になるのではないかという不安を，かおりさんは持っていたのである。

4. 5. 日本での「ことばの実践」とかおりさんのまなざしの変化

4. 5. 1. 子どもたちの間に創造されるトランスランゲージング・スペースへの安心感

9 年間のアメリカ生活が終わりに近づいたとき，かおりさんは日本にもシュタイナー学校があることを知る。アメリカで子どもたちをシュタイナー学校とプリスクールに通わせる中で，かおりさんは，親と教師と子どもたちが作るシュタイナー学校という実践共同体のよさを知っていた。そこで，シュタイナー学校の一つである X 校を見学し，「ここなら大丈夫」と直感した。そして，X 校という実践共同体を中心とする現在の生活はかおりさんにとって違和感なく，「安定して，安心して」いるという。

子どもたちも，X 校の友達の前では安心してスペイン語を話している。

例えば，私と話すときは，他の友達の前でも，スペイン語でも，うちの子どもたちは気にしていなくって。「えーえー，何言ってんの？」って言われたりするけど，ある意味，それは安心することで，彼らは気にしない。お友達もそのまま受け入れてくれるから，よかったなあと思って。だって，恥ずかしがることではないから。それは自分たちのアイデンティティだから。

（2019 年 9 月 2 日 1 回目インタビュー）

友達の前でスペイン語を話すのは，そのままの自分を見せることである。スペイン語で話す子どもたちを，友達は「そのまま受け入れ」る。それは，スペイン語を話す，複数言語使用者であるという子どもたちの「アイデンティティ」を尊重し，「そのまま受け入れ」ることである。かおりさんは，異なる言語を話す子どもたちをそのまま受け入れるX校の子どもたちを見て，X校という実践共同体への信頼や安心を感じられたのである。

4. 5. 2. 子どもの「ことばの実践」と成長への気づき

かおりさんの不安をよそに，子どもたちは，X校の支援的な教育環境の中，順調に日本語を習得してきた。そして，子どもたちの「ことばの実践」と成長を通して，かおりさんは子どもたちと自分自身のことばに対するまなざしを変化させていった。

X校に編入した時，ケンの教師は「焦らなくて大丈夫」と伝え，宿題の量を減らす，読書の課題は英語の本でもよいとするなど，様々な配慮をしてくれた。プレッシャーが少ない環境で，ケンは自分のペースで読み書きする力を伸ばし，半年すると自ら願い出て宿題の量を増やしてもらった。漢字は，いろいろな読み方や意味があることに興味を持ちながら勉強を進め，１年間で追いついた。初めは英語の本を読んでいたが，日本語の本を読むことも徐々に楽しめるようになり，図書館で本をたくさん借りて読むようになった。マキも「最初はゆっくり」で「意味が分からないことが多」かったが，編入時も今も，教師には「全く問題ない」と言われている。ハルカは，発音も話し方も反応の仕方も，とても自然に日本語を話している。

英語の力も伸び続けている。アメリカから日本へ来た時，マキはちょうどアルファベットを学び，読み書きの土台ができたところだった。その後，マキは自分の意志と努力で，読み書きの力を磨き続けている。マキはインガルス一家の物語[4]が大好きで，全冊を英語で何度も読み，その世界を熟知している。X校では小学校１年から英語を学ぶが，マキは教師と相談し，自分のレベルに合う特別課題をもらっている。教師が選んだ英単語を使って作文する課題では，全ての単語をつなぎ合わせ，「かわいらしいストーリーを作った」。かおりさんは，マキには「物語を書く才能がある」と評価する。ケンも，英語の授業では，英語の本を読んで感想文を書くなど，能力に合った特別な課題を与えてもらっていた。

以上のようなX校での対応は，子どもたちの持っている複数言語能力を認め，トランスランゲージングを奨励していた。トランスランゲージング・スペースが確保された中で，かおり

4　ローラ・インガルス・ワイルダー（Laura Ingalls Wilder）の自伝的物語シリーズ。日本では，『大きな森の小さな家』『大草原の小さな家』等の題で，邦訳が出版されている。

さんの子どもたちは，着実に日本語と英語の力を伸ばしていったのである。

かおりさんは，子どもたちが，複数の言語を比較し，分析する力があることに気づいている。例えば，マキは２年生の時，「日本語の『ん』は，英語だとＮだったりＭだったりするんだよね」と，日本語と英語の発音に対する違いに気づいていた。また，友達の名前を呼ぶとき，アメリカでは呼び捨てだが日本にはいろいろな呼び方があることに子どもたちが気づき，「誰々ちゃんっていうんだよ，誰々君っていうんだよ。実は何年生からなんだとかって，３人で会話したりして」いた。かおりさんは，英語にはない日本語の表現や概念が子どもたちにとっては新しく，面白いのだろうと考える。さらに，マキはインガルス一家の物語の日本語訳を読み，訳が「違う」といつも言うという。マキがことばの背景にある微妙なニュアンスの違いまでを分かり，比較できているということにかおりさんは感心し，それを「ラッキーなこと」だと考える。これらの例は，複数言語の知識や能力を活用し比較しながら，新しい言語特徴を理解し差異を批判的に捉える，トランスランゲージングに他ならない。そして，子どもたちがトランスランゲージングを行うからこそ，創造性と批判性という力を獲得していることに，かおりさんは気づいているのである。

友達関係においても，子どもたちはなじみ，楽しんでいる。ケンは地域のサッカー・スクールに入り，Ｘ校の外でも友達と交流している。以前は友達から誘われるのを待っていたが，今では電話番号を交換し，自分から遊びに誘うようになったという。子どもたちは，周囲の友達のことば遣いや持ち物等を真似して取り入れることもあるが，「自分は自分」でいられているという。例えば，中学１年の時，ケンがクラスの女の子と下校していると，クラスメイトに「付き合ってるの」と囃されたが，ケンは「なんで日本人はそういうこと言うんだろうね」と言って，全く気にしていなかったそうである。マキは，友達に「スペイン語で言ってみて」と言われると，堂々とスペイン語を話して聞かせるという。

4．5．3．親子の会話という「ことばの実践」を通して継承される家族の物語

子どもたちは日本語と英語を学校で学んできた。では，スペイン語は，家庭でどのように伝えられてきたのだろうか。かおりさんは，スペイン語の読み書きを「フォーマルに」教えたことはない。本の読み聞かせを試みたことはあるが，子ども向けの本でも「知らない単語が多い」ため「なかなか楽しくはならな」かったという。かおりさんはもっぱら，子どもたちと楽しく会話をすることによってスペイン語を伝えようと努力している。

私の親の小さい頃の話とか，私のおじい，おばあとかが移住したときの話とか，そう

> いう話はなるべくするようにはしてて。最近，食事の時間とかにしゃべりだすと，楽しくなってきた。今まではいろんな話しようとしても，まだ小さくて社会の仕組みを知らないから全部説明しないといけなくて，あんまり通じないと楽しくないから。でも，最近みんなある程度，分かるようになってきて，ジョークも，ある程度うけるようになってきたから，面白くなってきた。
>
> （2019 年 9 月 5 日 2 回目インタビュー）

かおりさんは，A 国にいるかおりさんの両親や祖父母の昔話をスペイン語で子どもたちに話して聞かせている。これは，日本から A 国に移住し，そしてまた日本で生活している，かおりさんたち家族の物語を伝える実践ともいえる。子どもたちにとって家族の物語は，自分たちのルーツに関わる物語である。かおりさんにとって，両親，「おじい，おばあ」の昔話は，愛情をこめて詳しく語ることができる。子どもたちは，かおりさんの愛情とともに家族の物語を受け取る。これは，自分たちのルーツへの愛情につながるだろう。「おじい，おばあ」の移住当時の話は，祖父母からは日本語で，両親からはスペイン語でかおりさんに語られ，かおりさんから子どもたちへはスペイン語で語られてきた。家族の物語は，世代を超えて，二つの言語で紡がれ，継承されてきたのである。家族の物語は，日本と日系社会の歴史の物語でもある。成長とともに歴史的背景を理解できるようになってきた結果，かおりさんも子どもたちも，より「楽しくなってきた」のである。

かおりさんは楽しく会話しながらも，子どもたちの語彙が増えるよう工夫している。

> 私も意識していつも同じ単語ばかりじゃなくて，これは絶対分からないだろうなと思っても言ったりして。やっぱり聞かれるんだけど，何って。ちゃんと説明して，こういう言い方もあるし，こういう言い方もあるんだねって，英語で言うとこれだよね，日本語で言うとこれだよねって，みんなで話したりして。
>
> （2019 年 9 月 5 日 2 回目インタビュー）

子どもたちの知らない語彙もあえて使い，さらに他のスペイン語，英語，日本語の表現をみんなで話し合うという工夫をしている。かおりさんが子どもたちと行っている「ことばの実践」は，子どもたちの複数言語能力を最大限に活用しながら，親子の会話という意味のある文脈の中で語彙を増やす，トランスランゲージング教育に他ならない。

4. 5. 4. 子どもの「ことばの実践」を通したことばへのまなざしの変化

かおりさんは，子どもたちが，言語の面でもアイデンティティの面でも，「ネガティヴには

感じておらず，違いをポジティヴに変える力，自信を持って育っている」，「子どもたちは自分より，苦しくても乗り越えていく力を持っている」と話す。そして，そのような子どもたちを見て，親であるかおりさんも「ポジティヴになっていく」と語る。

子どもたちの「ことばの実践」と成長への気づきから，かおりさんは子どもたちのことばに対するまなざしを肯定的な方向へ変化させていた。3回目インタビューでかおりさんは「3か国語，中途半端って当時は思ってたけど，今思えば，3か国語もできる。このまま日本にいれば十分，自分ではコンプレックス感じないようなレベルに至るんじゃないかな」と語る。さらに，「他の言語や文化に対しても，もっと理解できる人たちになるんじゃないかな。だから，今は2年前に比べるとそこまでことばのことは心配してない」と語る。そして，「ネイティヴ」と比較していた自分のまなざしについて，「ネイティヴレベルってなんだろう。こだわることないなと思って。本人たちも気にしてないし」と振り返る。そして，「ネイティヴじゃないことを意識していない」子どもたちを通して，「じゃあ，私もそういうふうに感じる必要ないなと。そこが2年前と違う」と，かおりさん自身のことばに対するまなざしも，肯定的に変化させている。子どもたちの「ことばの実践」への気づきから，かおりさん自身の中にあった単一言語使用者を規範とするまなざしを手放し，複数言語ができることの肯定的な側面をより意識するようになったのである。

4．5．5．家族のテーマへの気づき

1，2回目インタビューから，3回目インタビューまでの2年間で，かおりさんは子どもの「ことばの実践」に影響を受け，子どもと自分のことばに対するまなざしを変化させた。では，日本社会のまなざしに対する不安や苦しさに変化はあっただろうか。1回目インタビューでかおりさんは，日本社会で「みんな同じ」を求められることが苦しいと語っていた。かおりさんが「みんな同じ」に反応するのは，祖父母や親世代が，「みんな同じ」であることを重視した「古い日本の考え方」を持っており，そのような「環境で育ったからこそ，それがもう嫌になったのかな」と意味づけていた。

しかし，2年後の3回目インタビューでは，祖父母や親世代がなぜそのような価値観を持っていたのかを，かおりさんはより深く理解するようになっていた。

> よく考えると，親の場合も，祖父母の場合も，移住してA国社会にも，移住地のコミュニティにも，受け入れてもらえるか不安だったんだと思う。当時の移住地のコミュニティは小さな社会だから，受け入れてもらえるかに生きるか死ぬかがかかって

いたんだと思う。だから，みんなと同じが重要だった。

（2021 年 9 月 15 日 3 回目インタビュー）

日本から A 国へ移住し生きていくために，A 国社会と移住地コミュニティに「受け入れてもらえるか」は，生死にかかわるほど重要だった。受け入れてもらえるかという不安から，両親は自分よりも社会を優先し，「みんなと同じ」にふるまう必要があったのである。そして，「受け入れてもらえるか」という不安は，祖父母から両親へ，両親から自分へと「代々引き継がれるテーマ」だということを，かおりさんは「最近わかってき」たという。

引き継がれてるよね，その不安とかも。もちろん，全部はなくならないんだけれども，祖父母とか親の世代とはまた全然違う環境に生きてるから，本当はもう，そういうのは要らない。だから，どうにか自分もそういう親世代の価値観から抜け出さないといけない。…それは親やその前の世代のテーマであって。［自分にとっても］テーマではあるけど，今の状況に合わせて，必要ない部分はもう排除したい。…下手なことすると排除されるとか，そういう不安は，もう敏感になりすぎないように，やっぱり努力が必要ということかな。

（2021 年 9 月 15 日 3 回目インタビュー）

かおりさんも A 国社会に違和感を持ち，日本にルーツを探して「移動」したが，自分や子どもたちが，「みんなと同じ」を求められることなく，日本社会でそのまま「受け入れてもらえるか」という不安が強くあった。だからこそ，違いに対する他者のまなざしを感じると，受け入れられていないと感じ苦しんできたのである。しかし，「受け入れてもらえるか」という不安が「代々引き継がれるテーマ」だと自覚したことによって，かおりさんは，今の自分の状況に合わせて，他者のまなざしに必要以上に「敏感になりすぎないように」変わろうと努力しているのである。

4. 5. 6.「居場所」感の変化と家族のテーマからの解放

では，3 回目インタビューにおいて，「居場所」に関する感覚に変化はあっただろうか。1 回目インタビューでは，A 国，アメリカ，日本のどこも「居場所」と感じられないと語ったかおりさんだが，2 年後の 3 回目インタビューでは，次のように語った。

家族がいて，自分も安心して暮らせる所が，居場所だと感じるよね，今ね。国籍とかそういうのも関係なく。そういう意味では，今安心してるかな。…このコミュニティに入って，今はこれが自分の居場所だと感じられるようになった。

（2021 年 9 月 15 日 3 回目インタビュー）

1 回目インタビューでは，「国」や「国籍」という単位で「居場所」を捉えていたが，3 回目インタビューでは，かおりさんにとっての「居場所」は，「国」や「国籍」とは関係なく，「家族がいて，自分も安心して暮らせる所」という意味に変化した。「このコミュニティ」というのは，子どもたちが通う X 校の，親，教師，子どもたちが作る実践共同体である。家族を取り巻く X 校コミュニティで，安心して暮らせている今，X 校コミュニティという場を，かおりさんは「居場所だと感じる」ようになったのである。かおりさんが「居場所」と感じる X 校コミュニティは，どのような場なのか。かおりさんは次のように語る。

> 価値観が違っても，尊重し合える環境ではある気がして…。結構，警戒してたかもしれないじゃない，周りのこと。それはもう要らない。…受け入れてもらえてるっていうことよね。うん，安心してもいいかな。…何があっても，例えば価値観が違っても自分が間違えても分かり合える環境ではあるかなって思う。
>
> （2021 年 9 月 15 日 3 回目インタビュー）

2 年前は自分たちが受け入れてもらえているか「警戒してた」が，2 年間の歳月を経た現在，X 校のコミュニティは「価値観が違っても，尊重し合える環境」だと感じられるようになった。そして，自分は「受け入れてもらえてる」のだと，「安心してもいい」と思えるようになったのである。X 校は，親と教師が共に力を合わせて，子どもが学ぶ場，つまり学校を作る，実践共同体である。かおりさんは，他の親や教師とコミュニケーションを重ねながら，学校づくりという実践に参加する過程で，十全的参加者としての実感を強めていったと考えられる。その過程で，価値観の違いはありながらも，かおりさんはお互いに尊重し合える関係を築いてきた。それによって，「受け入れてもらえてる」という実感を持つことができるようになったのである。

4. 5. 7. 未来への思い ―― 「移動」を通して違いを主体的に「見る」

かおりさんと夫は，子どもたちは留学などの形で一度は「日本を出た方がいい」と考えている。子どもたちが触れた三つの文化は「全然違う」からこそ，「自分たちの目で見て経験してほしい」とかおりさんは言う。そして，「外に出ること」は「自分のアイデンティティをもう少し理解することにつながる」と考えている。三つの文化の違いを「自分たちの目で見」るという言は示唆的である。かおりさんも子どもたちも，他者のまなざしによって違いを突きつけられてきた。それに対し，違う文化を見るのは主体的な行為である。そしてそれは，自分のアイデンティティを主体的に理解することにつながる。

5. 考察

本章では，かおりさんのライフストーリーを踏まえ，2. で示した三つの問いへの答えを整理する。その上で，「移動する子ども」に関わる人への示唆を論じる。

5. 1. 問い（1）かおりさんは，個人史を通して，どのような「ことばの実践」を行い，それを意味づけてきたのか

かおりさんは人生を通して，言語間，空間を常に移動してきた。つまり，複数のことばを使い複数の実践共同体に参加してきた。その過程で共同体との関係からアイデンティティを意識してきた。その際に，大きく影響していたのが，実践共同体においてトランスランゲージング・スペースがあるか否か，つまり，人々が複数言語使用者の「ことばの実践」を理解し，尊重するか，それとも単一言語使用者のまなざしで一言語のみの使用を求めたり，複数言語使用者を異質な存在として見たりするかどうかである。そして，「ことばの実践」とアイデンティティは，個人史を通して変化していた。

幼少期から大学卒業まで，かおりさんはA国で生まれ育ったが，複数の実践共同体の間を日常的に移動していた。A国でかおりさんが参加した主な実践共同体は，家庭，日本語学校，日系人コミュニティ，A国社会の学校や大学である。家庭と日系人コミュニティではスペイン語と日本語でのトランスランゲージングが日常的に行われ，かおりさんは日系人コミュニティという実践共同体に十全的に参加している実感を持っていた。一方，日本語学校とA国社会の学校では，日本語あるいはスペイン語だけを使用することが当然視され，トランスランゲージング・スペースはなかった。かおりさんは，日本語学校では日本語を理解できるようにならず，A国の学校ではクラスメイトたちになじめなかった。どちらも実践共同体に十全的に参加している実感が持てなかったのである。A国社会が合わないと感じたかおりさんは，ルーツを感じていた日本に「居場所」を探し移動した。

最初の渡日で参加したのは，建設会社という実践共同体であった。かおりさんは，支援的な周囲の人々との関係の中で，まだつたない日本語を使い周辺的な業務に参加しながら，日本語を覚えていった。そして，A国でのプロジェクトに誘われるほど，正統的な参加者として認められていった。A国でのプロジェクトでは，スペイン語と日本語を使い，A国と日本の関係者をつなぐ中心的な役割を担った。トランスランゲージングの価値が自他ともに高く評価される

経験を通して，かおりさんは，二つの文化を繋ぐ日系人としてのアイデンティティを強く意識した。

結婚後は，アメリカに9年暮らしながら，日本へ定期的に移動していた。子どもとはスペイン語，夫とは日本語を使用し，社会では英語だけでなく，スペイン語や日本語で他者と繋がれた。外見や言語の違いが当たり前に受け入れられるトランスランゲージ・スペースで，かおりさんは「解放感を感じた」が，アメリカは夫婦にとって「外国」であり，「居場所」とは感じられなかった。一方，一時帰国中の日本では，異質な言語に対する他者のまなざしを受け，日本で子育てをすることに不安を感じていた。

子どもたちを連れて日本へ移動してからは，子どもたちとスペイン語，夫と日本語，社会では日本語を使用している。X校という実践共同体に参加する過程で，不安は安心へと変わっていき，X校コミュニティを「居場所」と感じられるようになったのである。

「居場所」をめぐるかおりさんの語りは，まさに実践共同体の他者と関わる「ことばの実践」によって実践共同体への参加の度合いを増し，それによってアイデンティティが変化する体験を表している。日本社会のまなざしから「受け入れられていない」と感じていた時は，具体的な日本社会の人々と深く関わることはなかったと考えられる。一方，X校では，学校づくりという共通の実践に参加する過程で，親や教師とコミュニケーションを重ねていった。その結果，価値観が違ってもお互いを尊重し合えるという実感を持てるようになった。つまり，他者とのコミュニケーションを重ねることが，実践共同体に参加し，「居場所」を見出すためには不可欠なのである。そしてその時に重要なのが，実践共同体に，互いの違いを尊重するトランスランゲージング・スペースが存在することなのである。

5．2．問い（2）かおりさんは親，子どもたちの「ことばの実践」をどのように意味づけてきたのか

かおりさんのライフストーリーから，かおりさんが親世代からも，子どもたちからも影響を受けて，「ことばの実践」とその意味づけを変化させていることが分かった。

かおりさんが意味づけた親の「ことばの実践」には，家庭内言語の選択，日本とのつながり，「受け入れてもらえるか」というテーマがあった。かおりさんの両親は，家庭内言語としてスペイン語を選択したが，その背景には，日本語に自信を持てない母のまなざしと，A国社会に貢献するという父の願いがあった。親の選択に対してかおりさんは，学校で苦労しなかった点

は肯定的に捉えているが，「日本語しゃべれないのが，すごく損してる」とも感じていた。一方で，日本とのつながりを強く持ち，かおりさんが日本へ移動することを後押ししてくれた両親，特に父の影響の大きさを，かおりさんは感じていた。日本語を話せないことを残念に思っていたからこそ，かおりさんは，両親から受け継いだ日本とのつながりをたどり，日本へ移動し日本語を習得した。そして，A 国でのプロジェクトで，日本語とスペイン語のトランスランゲージングを通して父が願う「二つの文化の懸け橋」というアイデンティティを実感したのである。「受け入れてもらえるか」というテーマは，祖父母，両親からかおりさんへと受け継がれ，どこも「居場所」と感じられないほどに，かおりさんを苦しめた。しかし，かおりさんは，「受け入れてもらえるか」という不安が代々受け継がれてきた家族のテーマであることを意識化することによって，不安を手放し，「居場所」やことばに対する自身のまなざしを変えることができたのである。

親世代から受け継いだまなざしを変える上で，子どもたちの「ことばの実践」はかおりさんに大きな影響を与えた。子どもたちは，トランスランゲージングが尊重される空間で，自分の複数言語とアイデンティティを肯定的に捉え，ことばに対する批判性と創造性を発揮していた。そのような子どもたちを見て，かおりさんは母から受け継いだことばへのまなざしを変容させた。つまり，単一言語使用者を規範として自分のことばを過少評価するまなざしを手放し，子どもたちと自分のことばを肯定的に捉えられるようになったのだ。

かおりさん親子の事例から，「移動する子ども」として成長した人が「移動する子ども」を育てることについて次の点が示唆される。まず，親や祖父母世代の「ことばの実践」に方向付けられた自身の経験を通して，ことばとアイデンティティに対するまなざしが形成される。そして，そのまなざしで自分の子どもの「ことばの実践」を見る。しかし，子どもが育つ状況や経験は，自分と共通する部分もあるが同じではない。自分とは異なる環境で成長する子どもを見ることを通して，親は自分のまなざしに気づき，変容させることができる。それによって，前世代から受け継いだ苦しみから自分を解放し，主体的な生き方を選ぶことが可能になり，同時に子どもたちの現在と未来を変容させる可能性がある。

5. 3.　問い（3）世代を超えて受け継がれた「ことばの実践」，変容した「ことばの実践」は何か

かおりさんの家族で，世代を超えて受け継がれた「ことばの実践」，変容した「ことばの実

践」は何だろうか。

世代を超えて受け継がれた「ことばの実践」は二つある。一つは日本とのつながりである。両親が日本への留学や研修を勧めたからこそ，かおりさんは来日し日本語を習得した。日本人の夫と結婚し家族で共に暮らす過程で日本を「居場所」と感じられるようになり，子どもたちにも日本とのつながりを受け継いだ。もう一つは，家族の物語である。語られる言語は日本語からスペイン語に変わったが，家族の物語は，祖父母，両親，かおりさんから子どもたちへと語り継がれてきた。子どもたちもいつか孫たちに語り継ぐだろう。

世代を通して変容した「ことばの実践」は三つある。一つ目は親子のことばである。祖父母は両親に日本語を話し，両親はかおりさんにスペイン語を話した。かおりさんは子どもたちにスペイン語を話し，夫は日本語を話す。子どもたちは，スペイン語，日本語，英語を共通言語とする。一言語から二言語，三言語へと，親子のことばが広がっていた。

二つ目は移動の軌跡である。祖父母は新たな「居場所」を求めて日本を離れ A 国に移住した。開拓生活は過酷で，国際移動が容易ではない時代背景もあり，祖父母の空間の移動は主に日本から A 国への一方向だったと考えられる。父母は A 国社会に根を下ろしながら日本との強いつながりを維持していた。父はかおりさんが大学院に進学するころは日本で仕事をしていたそうだ。父母は，空間，言語の両面で二国間を日常的に移動していたと言える。かおりさんは，A 国，日本，アメリカという三か国間を移動し，アメリカ国内でもサンフランシスコからニューヨークへと移動した。子どもたちは，都市，国を超えて，転園・転校を繰り返し経験した。そして，彼らの未来には，三つの言語リソースを土台に，世界中を移動しながら生きていく可能性がある。かおりさん一家の移動の軌跡は，「移動」が常態化していく世界を反映して変容してきたといえる。

三点目は，他者との関係に対するまなざしである。祖父母は，過酷な開拓生活を生き抜くために日系コミュニティに「受け入れてもらう」必要があった。父母は日系コミュニティと A 国社会の両方に「受け入れてもらう」必要があった。祖父母と父母はそのために「みんなと同じ」を重視した。かおりさんも，そのままで「受け入れてもらいたい」と願ったが，A 国社会でも日本でも異質な存在として他者からまなざされる経験を重ねてきた。そのたびに「みんなと同じ」を求められ，そのままの自分を「受け入れてもらえない」苦しさを感じていた。一方，子どもたちは，幼稚園，学校の教師や友人から複数言語を話す人として受け入れられ，そのままの自分を肯定的に受け入れていた。かおりさんは，子どもたちの様子や，X 校の教師や親と

コミュニケーションを重ねる経験から，自分も「受け入れてもらっている」と感じられるようになっていった。そして，祖父母世代から受け継いだ「受け入れてもらえるか」という不安を手放すことができたのである。

5. 4. 「移動する子ども」に関わる人への示唆

本稿で検討したかおりさんの事例から，「移動する子ども」に関わる人や，「移動する子ども」として成長し，親として「移動する子ども」を育てる人は，何を学べるだろうか。

第一に，定住者，単一言語使用者のまなざしが，「移動する子ども」として成長する人をどれほど苦しめるかという点である。「移動する子ども」のライフストーリーに関する先行研究でも繰り返し指摘されてきたように，定住者，単一言語使用者のまなざしは，「移動する子ども」に不安や葛藤を与える。かおりさんの事例から分かるのは，この不安や葛藤が，世代を超え長期にわたって移動する家族を苦しめ続けるという事実である。かおりさんの母は単一言語使用者を規範として自分の日本語に自信が持てず，かおりさんたちに日本語で話しかけることをしなかった。かおりさんは三つの言語のどれもが中途半端だと感じ，三つの国のどこにも「居場所」を感じられないという時期を長く経験した。そして，日本人の外見をした人は日本国籍を持ち日本語を話すという定住者，単一言語使用者の固定観念に基づく驚きのまなざしを向けられるたびに，かおりさんは「みんなと同じ」ではない自分が「受け入れてもらえない」と感じ，苦しさや不安を感じていた。

定住者，単一言語使用者のまなざしは，どのように現れるのか。例えば，国籍や出身は何かという質問には，「移動する子ども」のアイデンティティを一つの「枠」に当てはめようとするまなざしが現れる。そのようなまなざしに対して，かおりさんは「もう，やめてほしいんだよね。決めつけてほしくないんだよね」と言う。ことばに関しても，同様である。筆者自身，かおりさんへのインタビューで，「ケンにとって一番居心地のよい言語はどれ」かと問い，かおりさんは，「彼にも答えはないのかもしれない。私もよく聞かれるけど，この質問は私もなかなか答えられない」と述べた。複数言語使用者のことばは複数の言語リソースの総体として一つであるというトランスランゲージングの視点から見ても，「あなたの母語は何語ですか」や「どの言語が一番居心地よい言語ですか」という問いは無意味であり，答えのない問いである。それだけでなく，どれか一つの言語は単一言語使用者の母語と同様，高いレベルで使用できるはずだという，単一言語使用者の「枠」に「移動する子ども」を当てはめようとする問いであ

る。かおりさんの語りは，筆者自身の中にも根強く存在する定住者，単一言語使用者のまなざしを自覚させてくれた。

さらに言えば，「移動する子ども」のことばを，特定の言語教育カテゴリーに当てはめようとすること自体が，定住者，単一言語使用者のまなざしを反映している。かおりさんと子どもたちは，空間の移動とともに，また個人史的移動とともに，従来の言語教育カテゴリーの間を何度も移動していた。例えば，子ども時代のかおりさんにとって「継承語」は日本語であったが，日本へ移動すると日本語は「第二言語」とみなされる。かおりさんの子どもたちにとっての日本語は，生まれた時から触れている「母語」(父のことば) だが，アメリカでは「継承語」，日本では「第二言語」となる。スペイン語は「母語」(母のことば) であるが，アメリカでも日本でも「継承語」とみなされる。そして，英語は，「第二言語」としてアメリカで習得したが，日本では「外国語」として授業を受け，努力して維持する必要のある「継承語」ともいえる。「移動する子ども」の中には常に複数のことばがあり，ことばの力は常に変化している。どれか一つの言語教育カテゴリーを当てはめると，「ことばの実践」の動態性と複数性が見えなくなるのである。

では，「移動する子ども」に関わる人はどのように，定住者，単一言語使用者のまなざしを自覚し変えられるのだろうか。かおりさんの事例から学べる第二の点は，「移動する子ども」のことばの複数性を理解し，トランスランゲージング・スペースを確保することである。それにはまず，「移動する子ども」が複数のことばを総動員してコミュニケーションを行う事実を理解し，複数言語の使用を尊重する必要がある。つまり，「移動する子ども」の持つことばの力を，日本語，英語，スペイン語と別々に分けて捉えようとしたり，単一言語使用者の能力と比べて評価したりするのではなく，「移動する子ども」が全ての言語を使って行う「ことばの実践」全体や，その中で発揮される創造性や批判性に注目するのである。かおりさんが，子どもたちの複数言語を比較し分析する力に気づいたように，複数言語に触れるからこそ育つ肯定的な側面を積極的に見出し，認めていくのである。そのためには，「移動する子ども」が参加する実践共同体にトランスランゲージング・スペースを作ることが不可欠である。もちろん，子どもたちの複数言語を理解できる人がいれば理想的であるが，周囲の人が「移動する子ども」が持つ全ての言語を理解できない場合でも，トランスランゲージング・スペースを作ることはできる。X校の教師は英語やスペイン語ができたわけではないが，かおりさんの子どもたちが英語を使って宿題に取り組むことを許容し，英語の授業では子どもの能力にふさわしい課

題を与えていた。またX校の子どもたちは，スペイン語が分からなくても，かおりさんの子どもたちがスペイン語を話すことをそのまま受け入れていた。そして，X校の親や教師の間にも，価値観が違っていても尊重し合えるという姿勢があった。このように，トランスランゲージング・スペースがある実践共同体では，「移動する子ども」が安心して他者と関われる。それによって，複数言語使用者である自分がそのままで受け入れられていると感じ，安心や信頼を感じられるのである。

かおりさんの事例から学べる第三の点は，「移動する子ども」の「ことばの実践」を肯定的にまなざすことがいかに重要で大きな可能性を秘めているかという点である。かおりさんは，子どもたちの「ことばの実践」を見ることを通して，子どもたちと自分のことばの複数性の肯定的な側面に目を向けられるように変容した。その結果，母親から受け継いだ，ことばに自信を持てないというまなざしや，祖父母世代から受け継いだ「受け入れてもらえるか」という不安を手放すことが可能になった。つまり，「ことばの実践」に対するまなざしを肯定的なまなざしに変容させることによって，「移動する」家族が世代を超えて受け継いでいた負の連鎖を断ち切ることが可能になる。それによって，より安心して，自分らしく生きられる未来を手に入れ，子どもたち世代にも渡すことができるのである。

5. 5.　本研究の意義と今後の課題

本研究は，自身が「移動する子ども」として成長し，現在親として「移動する子ども」を育てている女性のライフストーリーから，親世代，自分，子ども世代の「ことばの実践」が相互に関わり合っていることを描き出した。また，「移動する子ども」の「ことばの実践」を，トランスランゲージング（García, Li, 2014），実践共同体（レイヴ，ウェンガー，1991/1993；Wenger, 1998）の理論的枠組みを用いて定義し，その実例を示した。本研究は「移動する子ども」研究において見落とされていた「移動する子ども」として成長し，親として「移動する子ども」を育てる事例を詳細に検討することで，「移動する子ども」研究の進展に寄与できたと考える。今後は，より多様な事例から，「移動する子ども」の「ことばの実践」を描くことが課題である。本研究の事例から，「移動する子ども」にとって支援的な教育環境の重要性が示唆された。「移動する子ども」にとって支援的な教育環境を，具体的な事例を通して探求することが今後の課題である。

謝辞　本研究に全面的に協力してくださったかおりさんに心から御礼申し上げます。また，調査を許可してくださったX校の先生方に御礼申し上げます。

付記　本研究はJSPS科研費JP 22K00650の助成を受けたものです。

文献

李玲芝（2013）．私の中の「移動する子ども」── 自己エスノグラフィーから見えたもの．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.119-143）くろしお出版.

岡本夏木（2000）．意味の形成と発達．岡本夏木，山上雅子（編）『意味の形成と発達 ── 生涯発達心理学序説』（pp.1-28）ミネルヴァ書房.

尾関史，深澤伸子，牛窪隆太（2011）．日本国外で成長する子どもたちにとっての日本語使用経験の意味 ── 子どもたちはどのように日本語と向き合ってきたのか『リテラシーズ』9，11-20.

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（2013）．「移動する子ども」学へ向けた視座 ── 移民の子どもはどのように語られてきたか．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.

川上郁雄（2017）．「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『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』8，1-19.

川上郁雄（2018）．なぜ「移動とことば」なのか．川上郁雄，三宅和子，岩﨑典子（編）『移動とことば』（pp.1-14）くろしお出版.

川上郁雄（2021）．『「移動する子ども」学』くろしお出版.

川上郁雄，尾関史，太田裕子（2011）．「移動する子どもたち」は大学で日本語をどのように学んでいるのか ── 複数言語環境で成長した留学生・大学生の日本語ライフストーリーをもとに『早稲田教育評論』25（1），57-69.　http://hdl.handle.net/2065/32619

佐伯なつの（2012）．相互主体的な関係性の中で形成される「移動する子ども」と親のアイデンティティ ── ことばの発達過程を捉える親のまなざしの変化に着目して『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』3，1-24.

桜井厚（2002）.『インタビューの社会学 ── ライフストーリーの聞き方』せりか書房.

桜井厚（2005）．ライフストーリー・インタビューをはじめる．桜井厚，小林多寿子（編）『ライフストーリー・インタビュー ── 質的研究入門』（pp.11-70）せりか書房.

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.

中野千野（2020）.『複数言語環境で生きる子どものことば育て ──「まなざし」に注目した実践』早稲田大学出版部.

山口悠希子（2007）．ドイツで育った日本人青年たちの日本語学習経験 ── 海外に暮らしながら日本語を学ぶ意味『阪大日本語研究』19，129-159.

リーペレス ファビオ（2020）.『ストレンジャーの人類学 ── 移動の中に生きる人々のライフストーリー』明石書店.

レイヴ，J.，ウェンガー，E.（1993）．佐伯眸（訳），福島真人（解説）『状況に埋め込まれた学習 ── 正統的周辺参加』産業図書．（Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.）

García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.

Kanno, Y. (2003). *Negotiating bilingual and bicultural identities: Japanese returnees betwixt two words*. Mahwah: Laurence Elbaum Associates.

Li, W. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics, 43* (5), 1222-1235. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035

Sakamoto, M. & Morales, L. M. (2016). Ethnolinguistic vitality among Japanese-Brazilians: Challenges and possibilities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 19*(1), 51-73. https://doi.org/10.1080/13670050.2014.964171

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.