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. 1 - 3

特集

子どもの「ことばの実践」を考える

緒言　　川上 郁雄

近年，国内外の複数言語環境で成長する子どもたちが増加している。本特集は，そのような子どもたちの学びや成長，思いを捉える実践を，新たな視点から探究することを目指して組まれた。

では本特集の趣旨を改めて説明しておこう。複数言語環境で成長する子どもたちが，家庭，地域，学校，さらに国境を超えた様々な場所や場面で，ことばを介して，あるいはことばと共に，他者とコミュニケーションをとりながら行っている多様な営みを，本特集では「ことばの実践」と捉える。なぜそのような営みを「ことばの実践」と考えるかと言えば，これまでの「日本語習得」の枠を超えて，子どもの姿やことばの実態を捉え直すことが必要ではないかと考えたからである。そのねらいは，教室活動の中にも，また教室外の遊びや家庭の日常的なやりとりの中にもありうる，多様な営みを「ことばの実践」と捉え直すことで，教室内と教室外，学校と家庭，あるいは子ども（学習者）と実践者（教師）といった，これまでの捉え方から生まれる「二分法」や「境界」からの視点を超える広い視野から子どもの生を考えてみようということにある。さらに，そのような「ことばの実践」は複数言語環境の中で生きる子どもにとって，また家族やコミュニティや社会にとってどのような意味があるのかも考えたい。それがこの特集の趣旨である。

この特集には一般公募から投稿された論考を，編集委員会で厳正に審査し，ラインアップが組まれた。では以下に，それぞれの論考が提示している論点を簡潔に紹介しよう。

「研究論文」には３本の論考が掲載された。まず，太田裕子の論考は，幼少期より複数言語環境で成長した女性が親となり移動と複数言語環境の中で子育てをしてきたライフストーリーをもとに，親や祖父母の世代から受け継いだ「ことばの実践」，自身の「ことばの実践」，子どもの「ことばの実践」が英語，スペイン語，日本語によって多様に彩られていく軌跡を詳細に分析した。家庭や学校環境の中で複数言語使用をどう捉えるかによって「ことばの実践」が大きく変化することを示した点が注目される。

次の小林美希の論考は，親の都合により来日したJSL高校生への小論文を「書く」実践の中で見られた，生徒の「ことばの実態」の変化に焦点を当てた研究である。生徒は中国語を第一言語とするが未成熟な中国語を駆使しながら，第二言語である日本語で書く中で新たな「ことばの力」を獲得し「自己表現」とアイデンティティを探究していく。そのプロセスに実践者が動的なスキャフォールディングをかけていく様子は「ことばの実践」の新たな側面を提示している。

太田真実の論考は，中国で生まれ幼少期に中国から来日し日本で教育を受けた女性へのライフストーリー・インタビューを提示する。太田自身も韓国で生まれ来日し日本で教育を受けた経験がある。同様の経験と記憶を持つ二人の対話的構築主義アプローチによるやりとりが分析され，二人にとっての継承語の「ことばの実践」とは何かが探究された。その中で，複数言語内における継承語の位置付けが成長過程で微妙に変化していく様子が明らかになった点は今後の継承日本語教育に新たな示唆を与えるであろう。

「研究ノート」には萌芽的研究として２本の論考が掲載された。劉碩の論考は，JSL生徒と指導員がともに中国出身で中国語を使用しながら日本語を学ぶオンライン実践を取り上げる。日本語学習の初期段階で媒介語を使う実践はこれまでもあったが，劉は，中国語を使うことに対する生徒の意識の変化やその生徒の意識の変化を観察する実践者の意識の変化，さらに両者の複数言語使用による「ことばの実践」において「場」が生成される点に注目し，その意味をメトロリンガリズムの視点から論じた。本論考は「ことばの実践」の動態性とリアリティを活写した意欲的な論考と言えよう。

中家晶瑛の論考は，中国人の両親のもと日本で生まれた息子の語りと，その息子を育てた父親の語りを交差させながら，日本，中国，米国への息子の移動と複数言語環境での日本語，中国語，英語の習得過程に見られる，親子それぞれの「ことば観」と，「ことばの実践」への意味付けおよびそれらと親子関係との関わりを詳細に論じた。親子のそれぞれの意味世界を捉える

ことで，国境を越える「移動する家族」におけることばの学びと実践の複合性，動態性，多面性を明らかにしようとする萌芽的研究として注目される。

以上のように，本特集には，「日本語習得」や「教師と学習者」という，これまでの議論や二分法を超えた動態的・相互作用的・主観的視点から「ことばの実践」のあり様を捉えようとした意欲的な論考が収録されている。これらの論考全体を見ると，それぞれの論考が実践内のやりとりや当事者の語り，ライフストーリーなどを丁寧に分析する質的研究法を駆使した研究になっているのは，「ことばの実践」を考える上で必然の結果だったのかもしれない。

本特集が，「移動する子ども」や「移動する家族」に関わる「ことばの実践」についての，さらなる研究の発展につながることを願う。

（編集委員会委員長）

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.

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. 38 - 71

研究論文 —— 特集：子どもの「ことばの実践」を考える

JSL 高校生が第二言語である日本語で「書く」ことにはどのような意味があるか

子どもの「ことばの実態」から考える

小林 美希 *

■要旨

本研究では，JSL 生徒が日本語でどのように書き，どのような「ことばの実態」が見られるのかを，小論文を「書く」実践を分析することにより明らかにした。分析の結果，JSL 生徒の「ことばの実態」として 3 点 —— ①未成熟な言語資源を駆使しながら，第二言語である日本語で自身の考えを形づくろうとしている点　②書き手の思考や考えに関する「自己表現」に関わる内容と，語彙や文法などに関する「言語」に関わる内容，それぞれの学びが絡み合いながら「ことばの学び」が螺旋状に進んでいる点　③言語資源を駆使して生み出したプロダクトが認められ，スキャフォールディングが講じられることによって，授業実践に取り組む姿勢に変化が見られるという点 —— が明らかになった。これらの分析結果を踏まえ，JSL 生徒にとって第二言語である日本語で「書く」ことの意味とは，「自身の考えを他者に論理的に説明し，表現できる論理的な思考力」を育み，認知や思考を支えるリテラシーを獲得すること，さらに，このようなリテラシーを使いながら，自己実現を果たしていく力として新たなリテラシーを獲得していくことを論じた。その上で，子どものリテラシーの総体として「ことばの力」を捉えるということが，子ども自身を捉えることになり，子どもの「アイデンティティの構築」を支えていくことになることを述べた。

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

■キーワード

JSL 高校生，
書く，
発達段階，
アイデンティティ，
論理的思考力

* 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 kobayashimiki@aoni.waseda.jp）

1. 問題の所在

1. 1. 子どもの成長・発達を捉える視点の重要性

本稿では，第二言語として日本語を学ぶ高校生（以下，JSL 生徒）[1]が第二言語である日本語でどのように書き，どのような「ことばの実態[2]」が見られるのかを小論文を「書く」実践を分析することにより明らかにする。その上で，成長・発達を捉える視点を軸に「書く」実践で必要な観点を検討し，JSL 生徒が第二言語である日本語で「書く」ことにはどのような意味があるのかを探究することを本稿の目的とする。

近年，外国人労働者の日本における定住化が進み，日本の高校に在籍する日本語を母語としない JSL 生徒が増加している。文部科学省（2022）の調査によると，「日本語指導が必要な高校生」は，4295 人となっており，過去最高を記録している。一方，彼らの高校卒業後の進学率は，高校生全体の進学率 73.4% に対し，51.9％に留まっている（文部科学省，2022）。JSL 生徒の高校卒業後の進路選択をどのように支えていくかが，大きな課題となってきている。筆者も JSL 生徒が多数在籍する国内私立高校（以下，当該校）で日本語教育に携わる中で，日本の大学への進学を希望しながらも，多くの大学で入学試験科目として課されている小論文を，第二言語である日本語で「書く」ことに困難を抱えている生徒や，高校卒業後の進路への不安を抱きながら学校生活を送る生徒に出会ってきた。彼らの多くは親の都合によって来日し，困難と不安を抱えながらもキャリア形成を望み，日本語学習に取り組んでいる。筆者はこのような JSL 生徒と接する中で，母語においても成長・発達段階にある JSL 生徒にとって第二言語である日本語で「書く」ことにはどのような意味があるのか，そして，どのように彼らの進路選択を支えていくべきかを考えるようになった。そこで，まず，年少者日本語教育研究において「書く」研究はどのように研究されてきたのか，その理論的な知見を整理したい。

1　日本語を含む複数言語に触れながら育つ子どもを表す表現として「移動する子ども」や「CLD 児／生徒」，「複数言語環境で育つ子ども」など，子どもたちの言語文化背景の多様性や複雑性に配慮した様々な用語が使われるようになってきている。本稿では，日本国内の高校に通い，日本国内での大学受験を目指しながら，日本語を第二言語として学ぶ高校生を研究協力者としている。そのため，「日本国内で日本語を第二言語として学ぶ生徒」を表す表現として，より一般的に普及している用語であり，日本国内での実践に議論を焦点化しやすい「JSL 生徒」という表現を一貫して使用することとする。

2　本研究では，「ことば」を個人が有する，混然一体となった言語資源とそのリテラシーの総体として捉えている。そのような「ことば」を，生徒たちはどのように学び，日常的にどのように「ことば」を駆使しているのかという生徒の実態を「ことばの実態」と呼ぶ。

従来，年少者日本語教育における「書く」ことの研究は，子どもたちが日本語をどのように効率よく学ぶことができるかという点に重きが置かれ，子どもが書いた作文に対して，教師が誤りを添削する教師主導のプロダクト重視の教育が長らく行われてきた。また，成人を対象にした日本語教材を使用し，段階的に文法を学ばせながら，その文型練習の応用，発展として作文を書かせるという教育が依然として多くの教育現場で行われている現状が続いてきた（例えば，風間ほか，1996）。2000 年代に入ると，年少者日本語教育において，子どもの全人的発達を支える教育の必要性が説かれ，子どもの将来を見据えた日本語教育実践を行っていくことの重要性が指摘されるようになってきた。例えば，石井（2009）は，「年少者」に対する年齢要因を重要な指標とする理由として，「人としての成長・発達過程にある」（p.144）点を挙げている。その上で石井は，このような成長・発達過程にある JSL 生徒に対し，重要な言語能力の育成に関わる日本語教育は，全人的発達を支える教育の一環として位置づけられると述べている。石井の論考では，教師のどのような働きかけによって，子どもの日本語能力がどの程度伸長したのかという点にのみ着目するのではなく，「子どもの現時点での力は，将来に開かれた可能性につながる一段階である」（石井，2009，p.146）として子どもの発達を捉え，子どもの主体性を活かし，子どもの生涯にわたる「ことばの力」の育成を目指した日本語教育実践を行っていくことの重要性が示唆されている。このような動きを受け，年少者日本語教育における「書く」研究においても，研究の対象は，プロダクト重視の研究から，子どもが書くプロセスや子どもの主体的な学び，あるいは，アイデンティティの構築を含む，「書く」力の教育に関する包括的な議論へと進展していった（例えば，池上，大上，小川，2003；池上，小川，2006；齋藤，2006；山崎，2006；本間，2017）。

以上のように，年少者日本語教育においては，子どもの成長・発達を捉え，子どもの将来を見据えた日本語教育実践を行っていくことの重要性が認知されるようになるとともに，教育実践も子どもの主体的な学びやアイデンティティの構築をどのように支えるかという議論が中心に据えられるようになった。これらの年少者日本語教育の「書く」研究における子どもの成長・発達を捉える視点を踏まえ，次節では，本研究で焦点を当てている高校生という青年期中期に属する生徒の具体的な成長・発達がどのように捉えられているのか考えていこう。

1．2．青年期中期における成長・発達の特徴から「書く」教育の課題を考える

高校段階における青年期中期発達の特徴として，日本キャリア教育学会（2008）は，「仲間

集団への所属や異性との交友といった人間関係の発達に加えて，より深い自己理解，多様な自己の側面の発見がある」(p.96) と述べている。さらに，文部科学省 (2009) では，青年期中期にあたる高校生の発達の特徴として，「大人の社会を展望するようになり，大人の社会でどのように生きるのかという課題に対して，真剣に模索する時期」を挙げている。このような高校生の発達段階と年少者日本語教育における「書く」教育実践の流れを照らし合わせると，近年，年少者日本語教育実践において子どもの全人的発達を支える教育の重要性が説かれているように，子どもたちが「書く」ことによって，多様な自己の側面を認識し，自らの生と向き合い，言語化するというアイデンティティの構築を支える教育は，非常に重要な視点であることが確認できるだろう。

続いて，「書く」ことに焦点を当てながら，高校生の認知的発達段階について考えてみたい。文部科学省 (2018) では，「読み手の同意が得られるよう，適切な根拠を効果的に用いるとともに，反論などを想定して論理の展開を考えるなど，文章の構成や展開を工夫すること」(文部科学省, 2018, p.231) などが，小論文を扱う「国語表現」の目標として挙げられている。このことから，高校生という青年期中期の段階において，自身の考えを他者に論理的に説明し，表現できる論理的に思考する力が求められているということが分かる。では，この論理的に思考する力とはどのような能力なのだろうか。「特定の課題に関する調査 (論理的な思考)」(国立教育政策研究所教育課程研究センター, 2013) では，日本国内の高等学校 160 校に対し，論理的に思考する力の育成状況を把握することを目的とした質問紙調査を行い，その分析結果として，論理的思考の意義について以下のように述べている。

> 論理的な思考は，社会でよりよい自己実現を図るために，個人にとっても，持続可能な社会の発展にとっても必要不可欠なものである。特に民主主義社会においては社会の発展にとって重要な問題の判断が求められ，そこでは素養としての論理的な思考が欠かせない。また他者との協働において，自らの考えを論理的に構成し表現するとともに，他者を論理的に理解することが求められる。これらについては近年，経済協力開発機構 (OECD) の生徒の学習到達度調査 (PISA) などでも強調されている。 その背景には，論理的な思考が，概念の生成，概念による推論，そして，概念による 体系化，さらには問題解決などにおいて重要な役割を果たすことが認められていることがある。また，意思決定や論理的な思考には言語が深く関わっており，それらは言語化

された論理や思考過程によって支えられている。

（国立教育政策研究所教育課程研究センター，2013，p.24）

国立教育政策研究所教育課程研究センター（2013）は，論理的に思考する力は，「概念の生成，概念による推論」，「概念による体系化，さらには問題解決などにおいて重要な役割を果たす」と述べ，「論理的な思考には，言語が深く関わって」いることを指摘している。これらの点を踏まえると，青年期中期に属する高校生であるJSL生徒に対して「書く」指導を行う際にも，自身の考えを他者に論理的に説明し表現できる，論理的に思考する力を育成していくことを考慮した言語教育実践が求められるのではないだろうか。JSL生徒が論理的に思考し，その思考した内容を論理的に表現するリテラシー[3]を伸ばし，さらには，そのようなリテラシーを使いながら社会参加し，自己実現を果たしていくことが，リテラシーの総体としての「ことばの力」[4]を獲得し，アイデンティティの構築を支えることにつながっていくと考えられる。そして，このような「ことばの力」を獲得していくことは，今後，彼らが日本に定住するか否かに関わらず，生徒たち「個人にとっても」また，「社会の発展にとっても必要不可欠な」力になるといえるだろう（国立教育政策研究所教育課程研究センター，2013，p.24）。

しかしながら，JSL生徒を対象にした「書く」教育実践では，前節で検討したように，子どもの成長・発達を捉える視点の重要性は指摘されているものの，どのように子どもたちが自身の考えを他者に論理的に説明し，表現できる論理的な思考を含むリテラシーを身につけるかといった議論がまだ十分探究されていない。

以上を踏まえ，本研究では，JSL生徒が第二言語である日本語で「書く」言語活動を通して，どのような「ことばの実態」が見られるのかという点を捉える枠組みとして，成長・発達を捉

3　本研究におけるリテラシーとは，Gee（2001）がDiscourseの概念を用いて説明したように，「読み書き能力」だけではなく，社会的実践を通して構築される，思考や価値観，行動などを含む能力として捉えている。

4　本研究では，教育実践を通して育成すべき「ことばの力」を，読み書きや運用技能に熟達するといった「学校リテラシー」（Knobel, 2001）のみを表すものではなく，さまざまな状況や文脈の中で目的に応じて意味形成し，「ことば」を産出しながら社会参加していく力，自身の考えを他者に論理的に説明し，表現できる論理的な思考力といったように多面的に捉えている。個人には多様な言語資源とそのリテラシーが混然一体となって存在し，場面や状況に応じて多様な形でリテラシーが表出すると考える。ここではその多様なリテラシーの中の「自身の考えを他者に論理的に説明し，表現できる論理的な思考力」という点に着目している。なお，本研究では，個人が有するリテラシーの総体を「ことばの力」という用語として一貫して使用することとする。

える視点を「自身の考えを他者に論理的に説明し，表現できる論理的な思考力」と「アイデンティティの構築」という２つの軸から検討する。その上で，JSL 生徒に対する「書く」実践で必要な観点を検討し，JSL 生徒が第二言語である日本語で「書く」ことにはどのような意味があるのかという点について考察を進めていく。

2. JSL 生徒が「書く」ことをどう捉えるか── 理論的枠組みの検討

本章では，JSL 生徒が第二言語である日本語で「書く」ことはどのように捉えられるかを考えたい。そのために，まず，子どもの成長・発達を捉える視点から考察を進める。

2. 1. 子どものことばの発達と「書く」こと

岡本（1985）は，「一次的ことば」が現実的な生活場面の中での限られた自分がよく知っている人が相手となる話しことばであるのに対し，「二次的ことば」は，学童期に入り，具体的文脈ではなく，ことばの文脈そのものに頼る「ことばのことば化」（p.28）によって，不特定多数者や抽象化された聞き手一般が相手となることが想定される話しことばと書きことばを含むことばであると述べている。内田（1999）は，この「二次的ことば」を読み書きと同義であるとし，「読み書きは時間・空間を隔てた伝達を可能にし，子どもの意識は「今」「ここ」を超えてひろがるようになる」（p.185）と述べている。ヴィゴツキー（2001）は，「二次的ことば」すなわち，書きことばを習得することで，子どもの能力は「無意識的・自動的局面から随意的・意図的・意識的局面へ移行する」（p.293）と述べている。ヴィゴツキー（2001）によると，学校での教授過程において形成される「自覚性と随意性」の領域から発達する書きことばを含む，体系的な「科学的概念」は，幼児期の頃の具体的経験の領域から自然発生的に生じる非体系的な「生活概念」とは大きく異なるという（pp.316-318）。さらに，中村（2002）は，学校での教授過程において形成される「自覚性と随意性」の領域から発達する「科学的概念」が発達することは，単に読み書きや文法，教科内容を知っているということを意味するのではなく，子どもの心理機能全体を再編成し，抽象的思考の発達に大きな影響を与えることを指摘する。つまり，「科学的概念」の発達によって，子どもは物事を一方向からではなく，多面的な視点で捉えたり，自分自身を俯瞰的に捉えたりすることが可能になると論じている。この「一次的ことば」から「二次的ことば」への移行，つまり，思考を媒介する手段が話しことばから書きことば中

心へと移行していくことは，幼少期から培ってきた具体的経験の領域で行われる会話の状況から，「自覚性と随意性」の領域で行われる，音もなく話し相手もいない「二重の抽象 ―― ことばの音声的側面と対話者の抽象 ―― を要求する状況」（ヴィゴツキー，2001，p.287）への変化に大きな困難を伴うが，この移行が抽象的な思考の発達に大きな影響を与えるのである。

以上を踏まえると，成長・発達段階にある子どもにとって「書く」ということは，教科内容の理解を促し，教科学習への参加を可能にするだけではなく，子どもの心理機能全体を再編成し，抽象的思考の発達や自己理解など，子どもの成長・発達に大きな影響を与えると言えるであろう。

では，このように「一次的ことば」から「二次的ことば」，あるいは，話しことばから書きことばへと移行していく認知的に発達段階にある時期に，「「空間」「言語間」「「言語教育カテゴリー間」の移動」（川上，2021，p.5）をしながら育ってきたJSL生徒にとって，第二言語である日本語で「書く」ことは，どのように捉えられるのだろうか。

2. 2. JSL生徒のことばの発達と「書く」こと

JSL生徒のことばの発達と「書く」ことについて考えていくにあたり，まず，JSL生徒がどのような言語使用状況にあるのかを確認しておきたい。当該校には，中国語，英語，タガログ語，韓国語などを母語とする，さまざまな言語的背景を持つ生徒が多く在籍している。生徒たちは，授業で分からない内容を，ある友人には母語で確認し，その内容を別の友人には日本語で伝えるなど，多様な言語資源を駆使しながら，授業への参加を果たそうとしている。さらに家庭内においても，両親やきょうだい間で言語を使い分け，母語と日本語を併用しながら，複数言語環境の中で日常生活を送っている。コスト他（2011）は，このような複文化複言語能力について，「重要なのは，別々の能力の組み合わせではなく，複雑に入り組んだ不均質な寄せ集めの目録としての複合能力ということである」（p.252）と述べている。このように，JSL生徒たちは，未成熟な言語資源を寄せ集め，それらを複合能力として駆使しながら，言語を使用しているのである。

川上（2021）は，このような複数言語環境で育つ子どもを，複言語複文化能力を持つ存在として捉え，「言語教育実践は単に日本語だけを学ぶことや母語保持・母語維持が目的になるのではな」いとし，「「複雑で不均衡だとしても全体としてひとつのもの」を持つ自己として確立していく」（p.127）ことの重要性を論じている。

さらに，塘（2017）は，ピアジェやエリクソンによる認知の発達段階の知見をもとに，上述したような複数言語環境の中で育つ人の発達段階を 6 つに区分し，異文化間能力の構成要素を示している。中でも本稿で対象としている多くの JSL 生徒が移動した時期にあたる，児童期後期から青年期前期（10 ～ 15 歳）における認知的発達を「抽象的思考が可能になる質的転換を迎える段階」（p.57）であるとし，この段階が「学習および生活活動全般の質」を決める重要な時期であるという。

このように複数言語環境で育つ子どもを，複言語複文化能力を持つ存在として捉える考え方は広がりつつある。しかしながら，一般的には，子どもの第二言語学習に関しては，依然として母語を確立することの重要性が重視されている。例えば，ヴィゴツキー（2001）は，外国語の学習と母語の発達の関係性について，外国語の「意識的・意図的習得が，母語の一定の水準に依拠することは，まったく明らかである」（p.321）と述べ，母語においてすでに意味の体系をマスターしていることが外国語の習得にもつながり，反対に，外国語を習得することで，「母語の高次の形式のマスターのための道を踏みならす」（p.321）と主張する。確かに，第二言語学習において母語を確立しているということは非常に重要な視点であり，さまざまな第二言語習得研究においてもその重要性が実証されている。しかし，本研究で対象にしている JSL 生徒のように，認知的に発達段階にある時期に移動をし，日本の高校に在籍している生徒に対して「母語か，第二言語（日本語）か」と峻別をし，母語に重点を置いた教育実践を展開していく環境を整えていくという点，さらには，認知的に発達段階にある子どもたちが持つ多様な言語資源とそのリテラシーを，「母語」という一側面からのみ捉え，まずはその伸長に注力するという点において疑問が残る。

一方，年少者日本語教育における「書く」研究では，これまで子どもが産出した作文の特徴や課題を明らかにする実践や語彙の調査等に焦点が置かれてきた（例えば，松本，1999；生田，2006）。このような調査や研究の成果を，日本語が十分に使えない子どもたちをいかに早く日本語を使えるようにさせるかという議論に収斂させていくべきではない。このような議論へと向かうことは，太田（2002）が述べる「日本語至上主義」による「補償的日本語教育」批判にもつながっていく。重要なのは，複数言語環境で育つ子どもに対することばの教育を，「母語か，第二言語（日本語）か」と二分法的に捉えるのではなく，JSL 生徒が有する混然一体となった言語資源とそのリテラシーを活かし，日本語教育実践を通してどのようにリテラシーを伸長し，その総体としての「ことばの力」を育成していくのかということを考えていくことではな

いだろうか。

次章からは，当該校におけるJSL生徒を対象に行った小論文を「書く」実践を事例とし，JSL生徒にどのような「ことばの実態」が見られるのかを明らかにしていきたい。

3. JSL生徒に対する「書く」授業実践の概要

3. 1. 授業実践の概要

本研究の実践のフィールドは，筆者が勤務する国内私立高校（以下，当該校）である。当該校ではJSL生徒を数多く受け入れており，英語や中国語，タガログ語，韓国語等を母語とする生徒が学んでいる。当該校における2021度の日本語授業は，「ユニット教材学習」「アカデミック・ライティング」「技能特化学習」の3つが主なカリキュラムとして設定されていた。日本語授業は，取り出し授業の形で学年別に週に6時間行われた。

2021年度，筆者は日本の大学への進学を目指す高校3年生のJSL生徒を対象に，総合型選抜入試に向けた小論文の指導を主に行う「アカデミック・ライティング」の授業を，週に4時間担当していた。本稿で取りあげるのは，その「アカデミック・ライティング」の授業で行った，外部の教育機関が高校生を対象に主催している小論文コンテスト応募に向けた授業実践である。日本の大学を小論文受験し，合格を目指している日本語クラスを履修している生徒たちからの要望を受け，これまで当該校で継続して行われてきた教科書を使用した小論文学習のカリキュラムを変更し，当該小論文コンテストに参加することとした。自身の考えや主張を他者に読んでもらう機会を得ることで，より実践的かつ戦略的に「書く」ことを学ぶ機会になるだけではなく，日本語で自身の考えや主張を表現する喜びや楽しさを味わうことができる機会になると考えた。2021年度の小論文コンテストのテーマは，「志 —— 新型コロナショックを超えてどう生きるのか，それを支える志とはどのようなものか」であった。

本授業実践は，2021年6月から2021年9月にかけて，全10時間の対面授業（うち1回は授業外の放課後指導）と全6時間のWeb会議システムによるオンライン授業で構成された。また，夏休み中には，各生徒の進捗状況により異なるが，本研究協力者である生徒（以下，3.2節に詳述）とは，メール提出によるやりとりを5回行った。本授業実践の流れは表1の通りである。

表１「小論文コンテスト」応募へ向けた授業実践の流れ

時数	日時	指導形態	内容	活動
1,2	2021 年 6/1	全体授業 （対面）	小論文コンテストの概要	・過去の受賞作品の読解 ・小論文について（文体、構成、テーマなど、エッセイとの違い）
3 ～ 10	6/3 6/10 6/15 6/24	個別指導 （対面･6/24 はオンライン授業）	テーマ決め 構成メモ 下書き	・ブレイン・ストーミング ・テーマ決め、構成メモ作成 ・下書き提出
期末テスト･補習 夏休み期間		個別指導 （メール）	下書き・フィードバック	・下書き提出 ・教師フィードバック
11,12	9/1	放課後 個別指導 （対面）	下書き 清書	・補習 ・夏休み中に提出した原稿の内容について確認 ・提出予定原稿の確認
13 ～ 16	9/2 9/7	個別指導 （オンライン）	清書	・原稿用紙に清書原稿を完成させる。 ・終了した生徒は自己申告書作成、メール提出

3. 2. 対象生徒のプロフィール

本研究では，本人と保護者双方の同意を得ることまでできた生徒のうち，課題提出の回数が最も多く，筆者と多くのやりとりがあり，学びの変容が見えやすかったメイに注目した。メイは，中学２年生の時に中国から来日した，中国語を母語とする高校３年生である。メイの JSL バンドスケール[5]の判定結果は，高校入学以来, 4 － 5 に留まっており，これまで日本語の授業だけではなく，学校全般の生活や学習活動において，意欲的な姿勢を見せようとせず，当該校の教員と授業態度を巡って言い争うような場面も散見された。筆者は，高校１年生から３年生までの３年間，日本語の授業を担当してきたが，メイは３年生になるまで課題提出などを意欲的，積極的に行うことはなかった。しかし，高校３年生に進級し，日本語の授業を履修していた３年生のうちの半数以上が在籍学級の授業に戻ったことで，日本語の授業を受講する生徒が少人数になった。メイは，日本語の授業が少人数になったことで，筆者や他の生徒と

5　『JSL バンドスケール』（川上，2020）とは，日本語を第二言語として学ぶ子どもの日本語の発達段階を把握し，どのような実践を行うかを考えるためのツールである。本授業実践を行う前の 2021 年３月に行った『JSL バンドスケール【中学・高校編】』によるメイの日本語能力の判定結果は，以下の通りである。「話す：４ － 5，聞く：4 － 5，読む：4，書く：4 」日本語能力の特徴として，「簡単な接続詞を使いながら，初級文法を多用し，自身の主張を伝えようとする姿勢が見られる。しかし，自身が考えた内容が日本語では十分に伝えることができないと判断すると，中国語を日本語に翻訳して終わらせようとする」点などが挙げられていた。

より深く関係性を構築しようとするようになり，小論文を「書く」授業にも主体的に参加する姿が少しずつ見られるようになってきたところであった。次章では，小論文を「書く」実践を通じて，メイにどのような「ことばの実態」が見られたのかという点を明らかにしていく。

3. 3. 分析の方法

本章で分析の対象とするデータは，対面授業における授業実践記録，メイが提出した文章とその文章に対して筆者が行ったフィードバック，JSL バンドスケール判定記録である。授業実践記録は，「関与観察」(鯨岡，2005) を通して，生徒と直接関わりながら，生徒の学びの様相を具体的，かつ客観的に記述するよう努めた。また，鯨岡 (2005) を参照し，相手を主体として認め，その相手の思いを間主観的に把握する一方で，事象を超越的に捉え，客観的に描くという２つの相反する立場で実践の記述を進めていった。本研究では，授業中にとった走り書きのメモをもとに，授業終了後，速やかにテキストデータとしてまとめた，清書版の授業実践記録[6]を主な分析データとして使用する。なお，生徒が書いた文章は，誤字脱字等が見られるが，そのまま表示することとする。

分析の手順は，以下の通りである。まず，授業実践記録から，「ことばの学び」[7]に対して筆者がどのような働きかけをしたのかを観点に，そのありようを示すエピソードを抽出した。次に，それらの抽出したエピソードに対し，分析の最小単位であるコードを振っていった (エピソードタイトル)。次にそれらを，抽象度を上げたコードに置き換え，そのまとまりをサブカテゴリーとした。最後に，エピソードタイトルとサブカテゴリーを照らし合わせながら，再度エピソードを読み込み，筆者がどのような働きかけをしたのかを観点にさらに抽象度を上げて３つのカテゴリーに分類した。

6　コロナウィルス感染症拡大により、6 月中旬以降にオンライン授業に移行後、十分なエピソードを記述することができなかったため、本稿では主に、対面授業時のエピソード記述を中心に提示する。また、小論文提出後の原稿の著作権は主催者側に帰属するため、本論文で掲載するメイの文章は下書きの段階の文章のみとした。

7　本研究における「ことばの学び」とは、読み書きや運用技能に熟達する、「学校リテラシー」(Knobel，2001) に関わる内容だけではなく、学校以外の文脈において目的に応じて意味形成し、「ことば」を産出しながら社会参加していく力など、「学校外リテラシー」(Knobel，2001) をも含む幅広い文脈での学びとして捉えている。ただし、ここでは大学受験を控えた生徒が小論文を「書く」実践を対象としているため、「学校リテラシー」(Knobel，2001) に関わる内容が主なデータとなっている。

4. 分析結果

分析の結果，3 つのカテゴリーと 23 のコード（エピソードタイトル）が得られた。本章では，「ことばの学び」に対する筆者の働きかけによって，メイが第二言語である日本語で「書く」プ

表２　カテゴリー一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	エピソードタイトル
構成について考えるよう促す	構成メモの記入（２）	①今回はちゃんと構成メモ書こうね
		②どういう風に書くか考えてから書き始めないと
	文法の確認（１）	③ここ名詞で終わっていいのかな？（体言止め）
	語彙の整理（１）	④「夢」と「志」の違いって？
	内容の整理（１）	⑤「夢、未来、経営、父、中国」の関係をまとめてみよう
思考を言語化することを支える	文法の確認（１）	⑥普通形と丁寧形１年生の時やったの覚えてる？
	語彙の整理（１）	⑦「夢」と「志」の違いって？
	内容の整理（４）	⑧中国語と日本語を使いながら「志」を説明する
		⑨「志」とは何かを明確にしていく
		⑩「三無製品」についてクラスメートと共有しよう
		⑪「夢、未来、経営、父、中国」の関係は？
「書く」ことを支える	文法の確認（２）	⑫小論文を書く時の約束覚えてる？（文末表現：普通形・である体）
		⑬「普通形＋時」の時制
	語彙の整理（４）	⑭夢がカラフルって？（比喩表現について）
		⑮話しことばと書きことばをもう少し注意してみて（正直なところ・たまに～する、そんなに）
		⑯「志」と「夢」の意味はどんな違いがある？
		⑰「理由」を表す文末表現（なぜなら～からである）
	内容の整理（３）	⑱「夢」からどうやって「志」につなげていく？
		⑲三無製品だけじゃ、他の人分からないと思うから、説明しようか
		⑳これだと「志」が大学に入ることになるんじゃない？
	小論文全体の形式（３）	㉑1600 字以内でした（規定字数について）
		㉒最後、原稿用紙の形にした方がいいみたい（提出する形式について）
		㉓どこのデータかしっかりと言わないと（剽窃）

ロセスにおいて，どのような「ことばの実態」が見られるのかについて分析を進めていく。メイの「ことばの実態」が表れていると判断したエピソードを【事例】としてエピソードタイトルの順に取りあげ，カテゴリーごとに節立てして論じていく。カテゴリーの１つ目は，「構成について考えるよう促す」，２つ目は，「思考を言語化することを支える」，３つ目は，「「書く」ことを支える」である。表２に，カテゴリー一覧を示す。

4. 1. 構成について考えるよう促す

これまでメイが小論文やエッセイを日本語で「書く」際の特徴として，どれほど長い文章を「書く」際であっても，構成や最終的な結論への筋道を考えることなく，思いつくままにすぐに書き始めるという傾向があった。第３回目の授業(6 月 3 日)では，構成メモを配布し，ブレイン・ストーミングを行った後，「①　志は何か」「②　①のためにどのような努力が必要で何をしていくべきか」という「書く」際の方向性を検討していく予定であった。しかし，メイはいつものように構成メモの記入を嫌がり，すぐにタブレットに向かい，その場で思いついた内容を書き始めていた。以下，その際の授業実践記録を示す。

【事例Ⅰ】構成メモの記入：②どういうふうに書くか考えてから書き始めないと

筆者が「これ，長いから，ちゃんとどういうふうに書くか考えてから書き始めないと，よく分からない文章になっちゃうよ。大丈夫かなぁ」と言うと，「先生ちょっと待って，Ｋのこと見てていいよ。実はもう考えているけど，はずかしいから書いてから説明するね」と構成を考えることを嫌がる様子を見せる。構成メモにはその他の内容を記入することなく，すぐにタブレットに向かい，書き始める。その後，休み時間になったが，メイはＳやＫに話しかけられても，一人全く休憩を取ることなく，真剣な表情で書き進めていた。休憩をとらなくてよいのか聞いたところ，「宿題，面倒くさいから今書いた方がいいし」と言い，黙々とタブレットの翻訳機能を使用したり，辞書を使ったりしながら書き進めていた。

（2021 年 6 月 3 日　２時間目　授業記録）

【事例Ⅱ】語彙の整理：④「夢」と「志」の違いって？

〈状況：メイが第１稿を書き進めており，冒頭の「夢」に関する内容を確かめている〉

メイが冒頭，「夢」をテーマに書き進めていた。「「夢」と「志」の違いってなにか

なぁ？テーマは「志」だけど，どんな違いがあるかなぁ？」とメイに聞くと，「え？これ？これは，夢でしょ。でも，大体同じだから大丈夫。先生あっち行ってて」と追い払うような仕草を見せる。

（2021 年 6 月 3 日　2 時間目　授業記録）

【事例Ⅲ】内容の整理：⑤「夢，未来，経営，父，中国」の関係をまとめてみよう

メイは，構成メモのキーワードに，「夢，未来，経営，父，中国」と雑な字で書きなぐるように書いていた。テーマに対するつながりが分かりにくかったため，全体をどのように書き進め，結論づけていくか，「ざっとでいいから「夢，未来，経営，父，中国」をどうつなげていくか教えて」と筆者が質問すると「先生，私，まず自分で書きたい」と嫌そうな表情を見せ，説明することを拒否する。

（2021 年 6 月 3 日　2 時間目　授業記録）

授業記録にあるように，1600 字指定の文章を書くにあたり，メイは配布された構成メモに「夢，未来，経営，父，中国」とのみ記入し，思いつくままに二言語辞書を何度もひきながら書き進めていた。これまでもメイが授業で作文や小論文を「書く」際に，構成を意識せずに書くことが多かったため，キーワード同士がどのようなつながりがあるのか，小論文の「問い」に対する「答え」は何かをメイに質問したが，まずは自分一人で書きたい，と構成を考えることを嫌がっていた。授業中にメイが書いた第 1 稿の文章は，以下の通りである。

【第 1 稿】

夢，夢はカラフルな言葉です，それは普通でも素晴らしいこと。夢は未来への期待。この言葉は私にとって見知らぬ人ではない。全ての人は青春の若い時，心の中は全てすばらしい夢を持っている。誰も夢を追いかける権利があるが，誰も夢を持っていない。他の人にとって，夢は美しいドレス，怠惰な休暇，または満点のテスト。一部の人々は自由で普通の生活をもっと切望している。毎日人生の道を走り回ってはいけない。誰も夢の実現を切望している。しかし，ある人は夢に負けた。私は過去 18 年間，非現実的で素朴な夢もある。しかし，自分のアイデアが徐々に成し，大きく成長したと感じ始めたのはいつか知らない。周りのみんなを失うのが怖い。たぶん，両親の努力は目にある，早く成長し，彼らの負担を分担したい。

私の父は以前自分の店を持っていましたが，経営が下手で，最後に倒産しました。父は専門知識がないので，営業を続けていない。私の両親は，将来安定した収入の仕事を見つけることを望んでいる。しかし，これは私の希望ではない。誰も退屈な人生と過ごすことを望んでいない。将来私も自分の店を経営する。お父さんの経験があるので，彼の経験を聞いて，より良い経営をする。どのような人に出会っても，どんなことがあっても，ずっと自分を堅持して，方向を見失わない。自分の最低ラインと原則がある。これは私の夢かもしれない。

（2021 年 6 月 3 日授業中提出　第 1 稿）

提出された課題文章を受け取り，筆者はメイに，努力しながら仕上げたことや文学的な表現をほめた上で，「小論文」の課題として提示されている「問い」(「志 ── 新型コロナショックを超えてどう生きるのか，それを支える志とはどのようなものか」) に対する「答え」が読み取りにくいことを伝え，構成メモを書き，主張の方向性を示すよう促した。しかし，「面倒くさい」と言って機嫌が悪くなり，すぐにタブレットを触り，足を組み，肘をつきながらインターネット検索をして遊び始めた。

このようなメイの態度を受け，筆者は次の授業までに，改めてメイの学びと授業でのやりとりを見つめ直してみた。すると，メイが構成を考えたり，「書く」過程を他者に見られたりすることを嫌がっているのは，本人が言うように，単に「面倒」という感情だけではないのではないか，「書く」際に，思いつくままに二言語辞書を多用していることからも，自身の考えをもとに，論理的に構成を考えるという段階にまで至っていないことが原因なのではないかと考えた。さらに，そのような状況の中でメイが書き上げた第 1 稿の文章を改めて振り返って読んでみると，表現こそ整っていないが，切実な彼女の思いや苦しみ，希望，決意が表現されている，豊かな内容であると読み取れる。しかしながら，そのような文章に対して，筆者が文章の形式や内容を分かりやすく表現することに重点を置いたフィードバックをしたことにより，メイが機嫌を悪くしたのではないかと省察した。

このような振り返りを経て，未成熟な言語資源を駆使しながら第二言語である日本語で書き進めているメイに対し，文章の構成や論理的な展開を求める段階に入る前に，まずは「書く」内容自体を「ことば」にして表現し，考えを形づくるという，思考の言語化を支えていくことの重要性に気付いた。さらに，生徒が書いたプロダクトを生徒の考え，生き方が含まれている

ものとして認めることが生徒を個人として認めることになり，生徒が自己肯定感を高めていく上で重要なのではないかと考える契機となった。

そこで，続く 6 月 10 日の授業では，メイにテーマについて，どのように考えているのか共に話をし，考えを共有しながら，筆者が構成メモを書いていくという提案をした。メイは，「別にいいよ」と答え，前向きに取り組む姿勢を見せたため，筆者との対話を通して，思考を言語化していくことを支える授業実践を進めることとした。

4. 2. 思考を言語化することを支える

思考を言語化していくことを支えるために，小論文の「問い」に対してメイが考えを明確にし，それを少しずつであっても「ことば」で表現していくことが重要であると考えた。第 1 稿を使いながらメイの「志とは何か」を確認し，内容を深めていくこととした。

【事例Ⅳ】 内容の整理：⑧ 中国語と日本語を使いながら「志」を説明する

「メイのこの文章で一番言いたいこと，志は何？」と聞くと「個人経営者になる。輸入品の経営者になる。そして，体にいいものを売る」筆者が「中国で？日本のものを？」と聞くと「うん，中国で，そう」と笑顔で答える。「そうかーじゃぁ，そのメイの志のために，何をする？どうやってこれからその志のために生きていくのかを教えて」と言うと，「先生，それはー，受験，大学入らないと。でしょ？そして経営を学びます。だから，日本で大学受験をちゃんとやる」と答える。「受験は日本で，なのね」と聞くと，「中国に戻っても無理じゃん。中国語めちゃやばい。中国はすごく勉強するから。日本語もやばいけど，受験は日本」と言う。「そのやばいって何？大変，とか難しいとかそっちの意味で使ってる？」と聞くとメイは，「やばいでしょ，先生，言わないの？みんな言うでしょ」と笑う。筆者が「そうなの？まぁいいや。中国語も日本語もメイは今は難しいと感じているのね。本当は中国の大学がいいの？メイは。A（2 年生の頃に日本語クラスを履修していた生徒）とかも言ってたよね」と言うと「中国の大学に行きたい時あるけど，おじいちゃんとかおばあちゃんいるから。でも中国語やばい」と答える。その後筆者が，「じゃあ，具体的にどんな経営をしたいのかな？体にいいものって，例えばどんなもの？」と聞くと，「先生，中国のこれ，知ってる？なんていうんだっけ。「三无」とメモに漢字で書く。意味を聞くと

「3つがないの，なんか大切なのが売る時ない」と答える。「どういう意味？」と聞くと，考え込む様子で，しばらく黙る。するとメイは，「いろいろあるでしょ，売る時，大切なの，何？」と言うので「値段？とか，食べ物だと賞味期限？」と聞くと，メイは「そういうやつ」と言い，クラスメートのSと中国語で話し，その意味や内容を確認し始めた様子。しかし，途中からタブレットを見て，ふざけて手をたたいて笑い始めたため，「今のだけだと，意味がよく分からないから言いたいこと，ちゃんと整理して教えて。そのタブレットで調べてもいいし。Sに聞いてもいいし。Sもちゃんとやってね」と促し，しばらく別の生徒の対応をする。

その後，「先生，調べたよ，これ」と言ってタブレットで内容を表示し，筆者に見せる。①无生产日期(生産日のない商品)，②无质量合格证(品質合格証のない商品)，③无生产厂家(生産者のない商品)「先生，こういうの知ってる？これが全部ないのを食べると，死ぬかもしれない，めちゃやばい」と言う。「聞いたことあるかも。ニュースとかで。でも結構前じゃない？今もあるのかしら？中国でそういう製品が出回っている，っていうこと？それで，それを変えたいのかな。メイは。メイの志，輸入品の個人経営者になるというのとどういう関係があるか教えて」と言うと，「そういう三無製品じゃないのを売りたい。中国でめちゃやばいのが今も結構ある。そういうやばいじゃないのを売る。もっと安全で安心，そういうのをなくしたい。赤ちゃんのミルクとか，やばいでしょ？先生」「えー？赤ちゃんのものにもあるの？それは恐ろしいわね…じゃあ，メイはそういうもの，例えば，生産日，品質合格証，生産者をはっきり示して安心安全な商品を中国で扱いたい，それを日本から輸入して売るのかな？それがメイの志，ということ？そういう経営について大学で学びたいのかな」と質問すると，「そう」とタブレットで別の画面を見ながらちらっとこちらに目をやり返答する。筆者が「そのことを具体的に書いてみたらどうかな？」と言い，これまでの話してきた内容をまとめた構成メモを渡し「こんな感じかなぁ。確認してみて。どう？」と聞くと，「はーい，ありがとう，先生」と言い，筆者が手書きで書いた構成メモを横目で見て受け取る。しかし，すぐに確かめたり，書き始めたりはしようとせず，しばらく構成メモを手元に置き，タブレットを見て何かを調べている様子。

（2021年6月10日2時間目　授業実践記録）

【事例Ⅳ】の下線部から分かるように，最初はメイがいう志の内容は，「個人経営者」「輸入品の経営者」「体にいいものを売る」といった漠然とした内容であった。しかし，中国語や日本語を駆使ながらやりとりを重ねていく中で，波線部のように，輸入品の経営者となり，中国で「三無製品」ではないものを流通させていきたいという希望を述べ，より具体的な話を展開するようになってきた。図１は，実際は筆者が手書きでルビを振って渡した構成メモの一部である。

2. あなたの志は何ですか
　✓中国で輸入品を扱う経営者になること→経営で成功する
　✓三無製品を中国から排除し、身体に良い、消費者にとって安心安全な商品を流通させること
3. 2. のために、どのような努力が必要で、何をしていくべきですか。
　✓大学で経営学を学ぶために大学受験へ向けて努力する
　✓大学入学後、三無製品を中国から排除することやどのように身体に良い製品を流通させることができるかを学ぶ

図１　構成メモ一部抜粋

構成メモを受け取り，筆者はしばらく別の生徒の対応をしていた。メイは課題とは別のことをしている様子に見えたが，休み時間が終わった後，３時間目に入り，筆者に声をかけてきた。メイによると，筆者が記入した構成メモの内容は，よく考えると自身が考えている内容とは異なっているという。具体的には，メイの志は「輸入品の経営者になること」ではなく，「両親を助けること」であったのだという。その際のやり取りを以下の授業実践記録で示す。

【事例Ⅴ】内容の整理：⑨「志」とは何かを明確にしていく

「先生，これちょっとちがう，実は本当の私の志は，両親を助ける。そして，個人経営者になる。そして大学へ行く，そして成功する」と手振りを交えながら言う。「うん？個人経営者になる，ではなくて，メイの一番の志はご両親を助ける，っていうこと？そのために，個人経営者になりたい。そして，個人経営者になるために，大学で経営の勉強をする，それで経営を成功させる，そういうこと？」と尋ねると，「そう」と答えていた。「じゃあ，ここの序論で言うメイの志とは，「ご両親を助ける」でいいのかな？」と質問すると「そう合ってる」とうなずきながら，笑顔を見せる。「じゃあ，①のためにどのような努力が必要ですか。どのように生きていきますかは？」と

質問すると，「個人経営者になる。大学へ行く」と答える。「そうなのね。でも，メイ，「志」の意味ってどう？分かるかな？どんな意味？」と尋ねると「うん，分かる，中国語と同じ。大丈夫よー」と答える。「そうか，じゃあ，メイの考えを構成メモにまとめ直そうか。この先生が書いた構成メモのここ，直してみて。ここを変えたいのよね。さっきの文章（第１稿）だと，詳しくメイが言ってくれたこと載っていないから，今言ってくれたようなことをまとめてみようか。1600 字いくんじゃないかな？」というと「はーい」と言いながらメイは筆者が書いた手書きの構成メモを消して，自ら修正し始めた。今回は特に嫌がる様子も見せずに，自主的に取り組み始める。

（2021 年 6 月 10 日 3 時間目　授業実践記録）

【事例Ⅴ】にあるようなやりとりを経て，構成メモには，「両親を助けること」という内容をメイ自身が書き加えていった。ここまでの授業実践記録から，「下書き」を「書く」の前の段階において，書きたい内容を筆者と話し合いながら１つ１つ丁寧に確認していく中で，メイは母語と日本語が混在した言語使用状況の中で，未成熟な言語資源を活用し，筆者とともに意味を確認しながら，さまざまなストラテジーを使って自身が伝えたい内容を言語化しようとしていることが分かる。具体的には，二言語辞書を多用する，友人には母語で，筆者には日本語で意味や内容を質問する，母語でタブレットを使い調べ，日本語に翻訳するなど，さまざまなツールと言語資源を駆使しながら自身が伝えたい内容を何とか言語化して伝えようとしている様子が見られた。このようなメイの「ことばの実態」への気付きから，筆者は，続く「下書き」の段階においても，できる限り，筆者との協働において，メイが自身の考えが表現できるようサポートしていくこととした。

4. 3.「書く」ことを支える

4. ２節で論じたように「思考を言語化することを支える」指導として，構成メモに関わるやり取りを終えた後，メイは，修正した構成メモと第１稿を見ながら再度「下書き」を書き始めた。その際，メイは，第１稿の冒頭部分をそのままコピーペーストして，第２稿（下書き）にしようとしている様子であった。既に構成メモの段階で「書く」方向性について話し合いを進め，語彙の意味についても確認していた。しかし，話が別の方向に流れていくことが続き，メイが第１稿で書いている「夢」と，テーマである「志」の意味やニュアンスの違いを理解して

おらず，混同して使用していることが予想されたため，再度，語彙の意味の確認をし，整理していった。

【事例Ⅵ】語彙の整理：⑯志と夢の意味はどんな違いがある？

【第１稿　冒頭】

夢，夢はカラフルな言葉です，それは普通でも素晴らしいこと。夢は未来への期待。この言葉は私にとって見知らぬ人ではない。

〈状況：メイが第１稿を見て，そのままコピーし，第２稿にしようとしている場面〉

メイが，第１稿の一部をそのままコピーして第２稿にしようとしていたので，この冒頭の部分で何を言いたいのか，自身の志(両親を助けたい)とどのようにつなげたいのかを尋ねた。すると「先生，志と夢ってちょっと似てる。でも夢はもっとカラフル。でしょ？もっと未来への期待がある。そして，私は中国人だけど，夢は前から知っている」と答えていた。志の意味が分からないのか，あるいは，志と夢の意味やニュアンスの違いが分からないのかと思い，「志と夢の意味はどんな違いがあるかな？」と質問すると「それは知ってるけど，でも大体同じ。夢の方がもっとカラフルでよく使う」と答えた。「確かに，似ているよね。カラフルかぁ。ほかにどんな意味の違いがあるかなぁ」と言うとメイは，「え？やっぱ同じじゃん」と答える。「このテーマは「夢」じゃなくて「志」なのよね。夢はもっと自分の個人のあーしたいな，こうなったらいいな，って感じかな。志はどうかな」と聞くと「ほとんど同じじゃん，中国語も」と答える。

(2021 年 6 月 10 日 3 時間目　授業実践記録)

【事例Ⅵ】の下線部にあるように，メイは，中国語でも「夢(梦)」と「志」は同じ意味であると述べており，あまり違いをよく理解していない様子であった。そのため，「夢」はメイが言うように，よく使う言葉であり，個人の希望や思いであること，「志」は，もっと周りの環境を含め，「夢」を叶えるという強い意志や行動が伴うということを説明した上で，今回のテーマは「志」であることを説明した。その後，構成メモを見ながら，「志」になるのはどの内容かを確認したところ，メイは「三無製品を中国から排除し，身体に良い，消費者にとって安心安全な商品を流通させること」という箇所を指さして答えており，おおむね意味の違いは理解で

きているように感じた。さらに，体言止めや普通形，丁寧形が混在して書かれている第１稿を見ながら，小論文を書く際の基本的な約束として普通形，特に「である体」を使うことを確認していった。このように，メイが下書きを「書く」段階において，言語的側面にも焦点を当て，指導も進めていった。

続く，オンライン授業に入る前の最後の対面授業では，構成メモを見ながら全体の構成について確認し，筆者との協働において，メイが自身の考えが表現できるようスキャフォールディングを講じながら，下書き（第２稿）を書き進めていった。

【事例Ⅶ】内容の整理：⑲三無製品だけじゃ他の人分からないと思うから説明しようか

〈状況：「三無製品」について内容を分かりやすく読み手に示すよう促している場面〉

「三無製品についてはどうした？この前教えてくれたじゃない。あれ，まとめてきた？」と聞くと，「うん，これ」と先日筆者が書いた構成メモを取り出し，「三無製品を中国から排除し」と記載がある箇所を指さしていた。筆者が「うーん，これ先生が書いたメモよね。「三無製品」だけじゃ，他の人分からないと思うから，説明しようか。先生も最初分からなかった。前に教えてくれたじゃない？あの内容メイどうやったら分かりやすくまとめられるかなぁ。読み手に。今日そこ詳しく書いてみる？」と促すと，「はーい，先生分かったー」と答え，インターネット検索をしたり，二言語辞書を使用したりしながら，調べ始めた。（中略）

「先生，書けた，三無製品」というメイの呼びかけを受け，メイの書いた文章（第２稿）を見ながら内容を確認していった。「ここではメイはどんなことを一番いいたいのかな？」と聞くと「三無製品やばいけど，増えてるでしょ。だから私は安全で安心なものを売りたい」と自身の主張を伝えることができていた。そこで，「メイ，これ，本当に今も増えてるのかな？三無製品」と聞くと「うん」とこちらを見て答える。「本当？新聞とかニュースとか何かで調べた？それと，もし増えているとしたら何が原因だと思う？」とメイに尋ねると，考え込む様子を見せた後，Ｓに中国語で質問をする。Ｓも集中して課題に取り組んでおり「自分でやって」と日本語で返されていた。その後，メイは再度タブレットで検索し様々な情報を調べ始めた。

（2021 年 6 月 15 日 2 時間目　授業実践記録）

【事例Ⅷ】小論文全体の形式：㉓どこのデータかしっかりと言わないと（剽窃）

「先生，分かった。これもっとも多い原因は，消費者」とメイが筆者に伝えてくる。「うん？消費者が原因ってどういう意味？」と答えると，「消費者が，安いから買うでしょ。だからどんどん増える」「あー，そういうことなのね。じゃあ，原因は…」と聞くとメイは再度「消費者」と答えたため，「消費者の安全意識が足りないことかなぁ？」と言うと「そう，消費者の安全意識が足りないが原因です。買うから作るでしょ。だからどんどん増える」と答える。筆者が「そうかぁ。なるほどね。あと，この増えた，ということを表したいのかな？ 24.4 とか 27.48 とか，これどこからもってきた数字？」と質問すると，メイはタブレットを指さし，ここにのってる」と答える。「インターネットからもってきた場合も，どこのデータかしっかり言わないと。正しい数字なのか，信用できる数字なのかしら？確認したほうがいいよね。」と言う。するとメイは，「先生こういう数字とか載せた方が分かりやすい？載せた方がもっといいですか？」と質問をしてくる。

（2021 年 6 月 15 日 3 時間目　授業実践記録）

【第 2 稿　(一部抜粋)】

外国商品は中国市場に輸入して販売しいるが，中国では現在三無製品の数量は減少せず，増加している。問題の商品は反発的に伸び，「三無」製品の問題は好転していない。この調査で指摘されている問題商品は主に偽商品，劣悪商品，「三無」商品，賞味期限が切れた商品の四つの種類がある。偽物や粗悪品，虚偽の宣伝商品，「三無」製品，価格不合理，期限切れ商品などの問題は依然として存在する。その中の 24.4% の消費者は農村の自由貿易市場で偽の劣悪な商品に出会ったことを反映している。27.48% の消費者は「三無」商品に出会ったことがあると表している。正直なところ，日本食，化粧品，高級品は，安全上の問題がなく，より安全で安心。これらの劣悪な製品は生まれたばかりの新生児が永遠の病気にかかるかもしれない。三無食品は一度食べたら下痢を引き起こし，中毒になることもある。ですから，将来的には，世界中から輸入された健康食品や体の健康管理商品，本物のハイエンド商品を扱う店を経営していきたい。みんなの健康に安全保障する。

（2021 年 6 月 15 日　授業中にメイが書いた文章）

【事例Ⅶ】【事例Ⅷ】の事例では，思考を言語化し「書く」活動を通して，実践者からの質問を受けたり，さまざまな情報機器を使い，情報を調べたりする中で，多様なものの見方や考え方に触れたり，インターネット上に書かれている内容の真偽を考えながら情報を集め，検証したりすることによって，少しずつメイは考えを深めていく様子が見られた。例えば，【事例Ⅷ】では，「三無製品がなぜ増えているのか」という筆者からの問いかけに対し，メイは，母語で情報を確認した上で，「消費者」が原因であると答えている。その後，筆者とのやりとりを経てメイは，第２稿の修正版を授業後にメールで提出し，「もっとも多い原因は，消費者の安全意識が足りない」という文を追記していた。さらに，最終稿までには，「これらの原因の多くは，消費者の安全意識が足りないことによるものである」と修正している。このように，「三無製品」とは何かだけではなく，なぜこのような製品が流通しているのかという点に関して，筆者と協働で「書く」方向性を確かめながら，内容を深め，メイは少しずつ日本語で考えを形づくり，論理的に自身の主張を展開していった。

その後，コロナウィルス感染症拡大のため，オンライン授業やメールでの課題のやりとりが中心となり，メイと対面で直接会って指導することはできない状況になっていった。しかし，メイは１，２年生の頃に見られた授業態度からは想像がつかない程，オンライン授業やメールのやりとりでは「書く」ことに意欲的に取り組む様子が見られた。具体的には，メイ自身で分からない内容を調べ，積極的に質問をしてきたり，メールでの確認を他の生徒よりもより多く筆者に求めたり，できる限り対面での指導を希望したりといったことなどが挙げられる。

4. 4. JSL 生徒が「書く」際の「ことばの実態」

以上のデータから，JSL 生徒メイのどのような「ことばの実態」が見えてくるだろうか。ここまで事例として提示したエピソード，および「表２　カテゴリー一覧」を振り返りながら考えていきたい。

１点目は，未成熟な言語資源を駆使しながら，さまざまなツールを活用し，第二言語である日本語で自身の考えを形づくろうとしているという点である。4. 1 節で論じた「構成について考えるよう促す」段階を経て，4. ２節「思考を言語化することを支える」段階の【事例Ⅳ】では，小論文の「問い」に対してメイが自身の考えを明確にし，「ことば」で表現していけるよう，筆者がさまざまな問いかけを行っていることが分かる。その結果，メイはクラスメートに中国語で質問をしたり，筆者に日本語で質問したり，タブレットで調べたりするなどしながら，少

しずつ思考を言語化することを進めている。その上で，【事例Ⅴ】にみられるように，「志とは何か」という小論文のテーマについて，第二言語である日本語で考えを形づくり，第１稿では見られなかった，メイ自らの主張を明確に示すことができるようになってきていることが分かる。さらに，4．３節「「書く」ことを支える」段階の【事例Ⅶ】では，筆者が「三無製品」についての説明と，それが増加しているとする原因について考えるように促している。ここでもメイは，さまざまなツールを活用しながら，考えをまとめ，筆者とのやりとりを経て「消費者の安全意識が足りない」ことが，「三無製品」が増加している要因であることを最終的にまとめている。

２点目は，書き手の思考や考えに関する「内容」など，「自己表現」に関わる内容と，語彙や文法などに関する「言語」に関わる内容，それぞれの学びが絡み合いながら，メイの「ことばの学び」は螺旋状に進み，少しずつ「ことばの学び」が広がっているという点である。具体的に振り返ってみたい。表２「カテゴリー一覧」を見ると，「構成について考えるよう促す」段階，「思考を言語化することを支える」段階，「「書く」ことを支える」段階という３つのカテゴリーそれぞれの中に，サブカテゴリーとして「内容の整理」「文法の確認」「語彙の整理」が入っている。つまり，すべての段階において書き手の思考や考えに関する「内容」等，「自己表現」に関わる内容と，語彙や文法などに関する「言語」に関わる内容について，繰り返し「ことばの学び」が展開されていることが分かる。さらに，「語彙の整理」のサブカテゴリーでは「志」と「夢」の意味の違いの確認を促しているエピソードが，３つのカテゴリーすべてにおいて見られる。例えば，【事例Ⅱ】では，「「夢」と「志」は大体同じ」であるとし，筆者を追い払うような言動を見せていたメイであったが，【事例Ⅵ】では下線部から分かるように，「夢はもっとカラフル」と答えるなど，自分なりの解釈で「ことば」を当てはめながら，自身の考えを説明しようとしており，少しずつ意味の理解が深まっていることが分かる。これらの点を踏まえると，さまざまな「ことばの学び」について，それぞれの段階で少しずつ理解を深めながら，つまり，螺旋状に「ことばの学び」を進めながら，メイは自身の思考を整理し，日本語で考えを形づくっているといえる。

３点目は，言語資源を駆使して生み出したプロダクトが認められ，スキャフォールディングが講じられることによって，メイの授業実践に取り組む姿勢に変化が見られるという点である。3．２節で述べたように，メイはこれまで，学校全般の生活や学習活動において，意欲的な姿勢を見せようとせず，他教員とも言い争うような場面も散見されていた。また，本実践開始当初

も，筆者が「書く」内容を確認したり，指導をしたりしようとすると，【事例Ⅱ】に見られるように，「先生あっち行ってて」と追い払うような様子を見せていた。しかし，4．1で述べたように，筆者が文章の形式や内容に重点を置いたフィードバックをしたことにより，機嫌が悪くなったメイの様相を受け，生徒が言語資源を駆使して書いたプロダクトを認め，メイに寄り添いながら，母語で考えている内容やさまざまなツールを活用し調べ，考えた内容を日本語で言語化していくことを目指した。その結果，メイは，4．3で述べたように，オンライン授業になっても，メイ自身で分からない内容を調べ，積極的に質問をしてきたり，メールでの確認を他の生徒よりもより多く筆者に求めたりするなど，「書く」ことに意欲的に取り組む様子が見られた。

5．考察

第4章では，JSL生徒の「ことばの実態」として3点――①未成熟な言語資源を駆使しながら，第二言語である日本語で自身の考えを形づくろうとしている点　②書き手の思考や考えに関する「自己表現」に関わる内容と，語彙や文法などに関する「言語」に関わる内容，それぞれの学びが絡み合いながら，「ことばの学び」が螺旋状に進んでいる点　③言語資源を駆使して生み出したプロダクトが認められ，スキャフォールディングが講じられることによって，授業実践に取り組む姿勢に変化が見られる点――が明らかになった。本章では，第4章の分析結果として得られたJSL生徒の「ことばの実態」を踏まえ，第1章および第2章で検討した，「自身の考えを他者に論理的に説明し，表現できる論理的な思考力」と「アイデンティティの構築」という成長・発達を捉える2つの軸をもとに，JSL生徒に対する「書く」実践で必要な観点を検討する。その上で本研究の目的である，JSL生徒が第二言語である日本語で「書く」ことにはどのような意味があるのかという点について考察を進めていく。

5．1．「自身の考えを他者に論理的に説明し，表現できる論理的な思考力」の育成

本節では，第4章で検討したJSL生徒の「ことばの実態」として，①未成熟な言語資源を駆使しながら，第二言語である日本語で自身の考えを形づくろうとしている点　②書き手の思考や考えに関する「自己表現」に関わる内容と，語彙や文法などに関する「言語」に関わる内容，それぞれの学びが絡み合いながら，「ことばの学び」が螺旋状に進んでいる点，以上2点に着

目する。その上で，第 1 章で検討した「自身の考えを他者に論理的に説明し，表現できる論理的な思考力」を育成するために必要な観点について考察を進めていきたい。

筆者は，当初，2021 年度に実施した本研究における研究協力者であるメイに対する実践においても，これまで 2019 年度や 2020 年度に筆者自身が担当してきた JSL 生徒に対する「書く」実践の経験をもとに授業を構想していった。これまでに筆者が小論文を「書く」授業を担当した際，多くの生徒はクラス内で小論文のテーマを共有し，個別にブレイン・ストーミングをしたり，構成メモを考えたりした後，「下書き」を書きはじめ，生徒たちはある程度，まとまりのある文章を書くことができていた。これらの生徒たちは，主に JSL バンドスケールの判定が 5 － 7 レベルの生徒が中心であり，かつ，学習スキルが高く，在籍学級で行われる定期試験においても高得点を収める生徒が多かった。これらの生徒たちは「下書き」の段階に至るまでにも，母国で身に付けてきた母語でのさまざまなリテラシーを十分に活かしながら，自身の思考を言語化し，ある程度のまとまりのある文章を第二言語である日本語で「書く」ことができていたのだと考えられる。そのため，これまでの実践では，この「下書き」の段階で書かれた，ある一定のまとまりがある内容の文章をもとに，どのように文章を構成していくのかを検討していった。具体的には，「問い」に対する「答え」が明確か，「主張」に対する「根拠」は妥当か，「根拠」として挙げられた内容の抽象度は揃っているか，他の生徒の主張と自身の主張はどのように異なるのか，それはなぜか，といった内容を，ピア・レスポンスをしたり，クラス全体でディスカッションしたりするなどした上で，文章を「書く」実践を進めていった。この一連の活動を通して，実際に自身の考えを他者に論理的に説明したり，実際に論理的に書き進めたりしていく中で，論理的な思考力をふくむリテラシーの育成を目指していたのである。

しかし，第 4 章 1 節【事例ⅠⅡⅢ】に見られるように，本研究協力者のメイは，構成メモを書くことを嫌がり，思いつくままに二言語辞書を多用して書こうとしていた。メイは，JSL バンドスケールの判定が 4 － 5 レベルの生徒であり，かつ，学習意欲があまり高くないと他教員から見なされる傾向がある生徒であった。そのため，これまで筆者が担当してきた生徒たちとは異なり，文章の構成や論理的な展開を求める段階に入る前に，より一層，周囲の大人からのスキャフォールディングを必要としていたのだと推測される。このようなメイの様相を受け，筆者は，文章の構成や論理的な展開を求める前に，まずは「書く」内容自体を「ことば」にして表現し，考えを形づくるという，思考の言語化を支えていくことを目指すこととなった。その結果，実践を進めていく中で，筆者が，書き手の思考や考えに関する「自己表現」に関わる

内容と，語彙や文法などに関する「言語」に関わる内容，双方のスキャフォールディングを繰り返し講じることによって，メイの「ことばの学び」は螺旋状に進み，未成熟な言語資源を駆使し，「ことば」の意味を自分なりに探究しながら「書く」活動に向かっていくという「ことばの実態」が明らかになった。

高校生である生徒たちが属する青年期中期の発達段階を考えると，筆者が2019年度や2020年度の実践で行ってきたように，「自身の考えを他者に論理的に説明し，表現できる論理的な思考力」というリテラシーの育成を目指し，実際にピア・レスポンスやクラスディスカッションなどを通して自身の考えを他者に論理的に説明したり，実際に論理的に書き進めたりしていく中で論理的な思考力の育成を目指していくことは，重要な活動であるといえるだろう。しかし，本研究を通して見えてきたことは，他者に論理的に説明したり，論理的に書いたりするといった直接的な活動を日本語で行うだけではなく，スキャフォールディングを講じていく中で，あるいは，他者との個別のやりとりの中で，多様な言語資源を活用しながら，論理的な思考力の素地となるリテラシーを培い，育んでいくことの重要性である。【事例Ⅴ】や【事例Ⅶ】から分かるように，第二言語である日本語で思考を言語化していく活動において，メイは，実践者からさまざまなスキャフォールディングを講じられている。その結果，質問に答えたり，さまざまなツールを使い，母語や日本語で情報を調べたりする中で，多様なものの見方や考え方に触れたり，インターネット上に書かれている内容の真偽を考えながら情報を集め，検証したりする機会を得ている。これらを通して，メイは少しずつ「主張」や「根拠」を揃え，「問い」に対し，自身の納得いく「答え」を見出し，書き進めていった。このように，母語や日本語など，未成熟な言語資源を駆使しながら，思考を言語化していく一連のプロセスの中で繰り返される「ことばの学び」が，「自身の考えを他者に論理的に説明し，表現できる論理的な思考力」育成のために重要な一段階となり，リテラシーを伸ばしていくことになるのではないだろうか。

5. 2. アイデンティティの構築

本節では，第4章で検討したJSL生徒の「ことばの実態」として，③言語資源を駆使して生み出したプロダクトが認められ，スキャフォールディングが講じられることによって，授業実践に取り組む姿勢に変化が見られる点に着目し，第1章で検討した「アイデンティティの構築」を目指すために必要な観点について考察を進めていきたい。

第 1 章において，キャリア教育の知見や学習指導要領を参照し，生徒たちが「書く」ことによって，自らの生と向き合っていくというアイデンティティの構築を支える教育の重要性について論じた。年少者日本語教育における「書く」研究においても，本間（2018）が，中華学校に在籍する JSL 生徒を対象に行った「書く」授業実践において，生徒たちが自分の経験や記憶について書くことによって，複数言語環境で生きる自分自身を見つめ直し，自らの生を捉えることにつながっていったことを明らかにしている。また，小林（2021）は，語彙や文法などに関する「言語」に関わる内容を検討し，整合的な文脈を作ろうとすることが，自身の言いたい内容を深く考えこれまでのさまざまな経験へ結びつけることにつながり，「複数言語環境の中で生きる自己のあり方」を考え，アイデンティティを構築していくことにつながっていくことを論じている。このように，年少者日本語教育では，「書く」ことが，自らの複言語性を捉えることを可能にする，アイデンティティの構築に深く関わる思考活動であることが明らかになっている。

その上で，本実践を振り返ってみると，「書く」ことを通して JSL 生徒の「アイデンティティの構築」を支えるということについて，先行研究とは異なる新たな意義が見えてくるのではないだろうか。4.1 節で述べたように，第 1 稿提出後，筆者が文章の形式や内容を分かりやすく表現することに重点を置いたフィードバックをしたことにより，メイの機嫌が悪くなっていったというエピソードを省察することは，筆者の見方を転換する契機となり，以下の気付きが生まれた。生徒が未成熟な言語資源を駆使しながら生まれたプロダクトを，JSL 生徒の多様な言語資源や考え，生き方が含まれているものとして認めるということは，その生徒を個人として認めるということである。さらに，日本語の作文が，JSL 生徒の多様な言語資源や考え，生き方が含まれているものとして認められるということが，生徒にとって第二言語で表現する達成感や充実感を味わい，自己肯定感を高め，自信をつけていく経験になるのではないだろうか。つまり，子どものリテラシーを，日本語や日本語での「読み書き能力」，あるいは「学校リテラシー」（Knobel, 2001）など，一側面からのみ捉えようとするのではなく，子どもの多様な言語資源とそのリテラシー全体を捉え，「ことばの力」を育成していく視点を持ちながら教育実践を進めていくことが，子どもの自己肯定感を高め，肯定的な自己意識を形成し，「アイデンティティの構築」を支えていく上で重要であると考える。

本実践終了後，翌月から始まる総合型選抜入試に向けた準備態勢に入った。メイは大学に提出するための自己 PR 文の確認を筆者に依頼してきた。その自己 PR 文の第 1 稿には，以下の

ような記載があった。

【大学提出用 自己 PR 文　第 1 稿（一部抜粋）】

> 3 年生では，日本語で書く小論文コンテストに応募しました。日本語が全く分からなかった私が，1600 字の文章を日本語で書くことができるようになった。努力すれば，結果につながる。今はまだ日本語力が十分ではないかもしれないが，努力している途中である。（中略）私は将来，父と同じように，自分の店を経営して，個人経営者になりたいと考えている。父の経験をふまえ，輸入品の会社を経営したい。
>
> （2021 年 9 月 15 日メール提出　第 1 稿 一部抜粋）

実践開始当初，筆者を追い払うような仕草を見せたり，筆者のフィードバックを受け，機嫌が悪くなったり，【事例Ⅳ】では，中国語に対しても日本語に対しても否定的評価を下していたメイであったが，本実践を終え，第二言語である日本語で 1600 字という規定字数の小論文を書き上げたことに対して，大きな達成感や充実感を覚えていることがうかがえる。さらにメイは，自己 PR 文において，本実践で「志」として書いた内容を続けて挙げ，自らの複言語性を強みとして捉えながら，「志」を実現していくために，大学で専門として経営学を学びたいという希望を述べていた。このように，メイは，自らを将来につながる時間軸の上に位置づけ，どのようにキャリア形成し，自分らしく生きていくのかという課題に対し，本実践で考えた内容を再構築しながら自分なりの答えを見出し，大学入試に臨んでいった。

以上から，「書く」ことを通して「アイデンティティの構築」を支えるということは，既に先行研究で明らかになっているように，「書く」ことを通して，子どもたちが自らを振り返ることで生を捉え，新たな発見をするということに留まらないことが分かる。「書く」という言語活動によって，未成熟な言語資源とそのリテラシーを駆使しながら思考を言語化し，そのプロダクトが認められることで，第二言語で表現する達成感や充実感を味わい，自信をつけていくこと，そして，これらの経験を通して培ったリテラシーをもとに，異なる文脈においても目的に応じて意味形成し，「ことば」を産出しながら社会参加を果たしていくという新たなリテラシーを多面的に伸長させていくことが，「ことばの力」の育成につながると考えられる。このように，子どものリテラシーの総体として「ことばの力」を捉えるということが，子ども自身を捉えることになり，そのような視点で教育実践を行っていくことが，子どもの「アイデン

ティティの構築」を支えていくことになるのではないだろうか。

5. 3. JSL 生徒が第二言語である日本語で「書く」ことの意味

では，ここまでの考察を踏まえると，JSL 生徒が第二言語である日本語で「書く」ことにはどのような意味があるということができるのだろうか。

親の都合によって来日し，日本の学校で日本語を使いながら生きていくことを余儀なくされた状況の中で，当該校における JSL 生徒たちはキャリア形成を望み，日本の大学への進学を目指し，日本語学習を続けている。生徒たちは大学進学後，日本に定住したり，母国へ帰ったり，さらなる第三国へ移動したり，さまざまな可能性を持ちながら，新たな社会を切り開き，次なる目標に向け自己実現を果たすべく，新たな進路選択を行っていくであろう。このような状況にある生徒たちが第二言語である日本語で「書く」ことの意味は，単に早く日本語を使えるようにし，いかにきれいに「書く」ことができるようになるかということではないだろう。重要なのは，今後，彼らが生きていく上で重要な多様なリテラシーを育成し，社会的実践を通して自己実現を果たしていくことではないだろうか。ただし，ここで留意すべき点は，読み書き能力や「学校リテラシー」(Knobel, 2001) を伸長していくことを否定しているのではないという点である。「ことばの力」を支える重要なリテラシーの 1 つに，本稿で着目した，「自身の考えを他者に論理的に説明し，表現できる論理的な思考力」があると考えている。池上，小川 (2006) が述べるように，「書く」ことは，子どもの認知や思考を支える言語能力の発達にとって重要な言語活動であり，「書く」ことを通して，「自身の考えを他者に論理的に説明し，表現できる論理的な思考力」を育み，子どもの認知や思考を支えるリテラシーを獲得していくことは，極めて重要な課題であると考える。子どもの多様な言語資源とリテラシーを多面的に捉え，日本語での「ことばの学び」と結びつけながら，日本語でのリテラシーを伸長していくこと，さらに，子どもたちがこのようなリテラシーを使いながら，自己実現を果たしていく力として新たなリテラシーを獲得していくことが重要なのではないだろうか。ゆえに，日本語教育実践に携わる教師は，「母語か，第二言語 (日本語) か」という二分法的議論を越え，多様な言語資源でのリテラシーを引き出したり，新たに育成したり，それらを日本語の「ことばの学び」と関連づけたりしながら，子どもの「ことばの力」を育成する視点を持つことが重要である。このように，子どもの多様な言語資源とそのリテラシー全体を捉え，「ことばの力」を育成していく視点を持ちながら教育実践を進めていくこそが，子どもの「アイデンティティの構築」を

支えていくことになるのではないだろうか。

6. 結論と今後の課題

本稿では，JSL 生徒が日本語で「書く」活動に見られる「ことばの実態」を，小論文を「書く」実践を分析することにより明らかにした。これらの分析結果をもとに，「自身の考えを他者に論理的に説明し，表現できる論理的な思考力」と「アイデンティティの構築」という成長・発達を捉える２つの軸をもとに，JSL 生徒に対する「書く」実践で必要な観点を検討し，JSL 生徒にとって第二言語である日本語で「書く」ことの意味について考察した。考察の結果，JSL 生徒にとって第二言語である日本語で「書く」ことの意味とは，「自身の考えを他者に論理的に説明し，表現できる論理的な思考力」を育み，認知や思考を支えるリテラシーを獲得すること，さらに，このようなリテラシーを使いながら，自己実現を果たしていく力として新たなリテラシーを獲得していくことを論じた。このように，リテラシーを，社会的実践を通して構築される，思考や価値観，行動などをも含む能力として捉え，さらにその全体像としての「ことばの力」を捉えることは，子ども自身を捉えることであり，子どもの「アイデンティティの構築」を支えていくことにつながると考えられる。このような視点で実践を進めていくためには，教育実践に携わる教師がJSL 生徒のリテラシーを多面的に捉え，生徒の「ことばの実態」を十分に把握することから始まる。そうすることによって，未成熟な言語資源を駆使しながら第二言語である日本語を学ぶJSL 生徒にとって，必要なリテラシーを把握することが可能になり，目の前にある大学受験という壁を乗り越えるだけに留まらない，将来へとつながる，認知や思考を支える「ことばの力」につながっていくと考えられる。

最後に，今後の課題について述べておきたい。筆者はこれまで日本語の異なる発達段階にあるJSL 生徒に対し，必要かつ適切なスキャフォールディングをどのように調整していくかという点に関して，試行錯誤を繰り返してきた。本研究で考察した点を踏まえ，さらに実践を積み重ねていく中で，さまざまな日本語の発達段階にあるJSL 生徒の「ことばの実態」を明らかにし，異なる日本語の発達段階にある生徒に対し，どのようなスキャフォールディングをどのように講じていくのか，その時期や質に異なりが見られるのかを探究していくことが今後の課題である。

文献

生田裕子（2006）. ブラジル人中学生の「書く力」の発達 —— 第 1 言語と第 2 言語による作文の観察から『日本語教育』128，70-79.

池上摩希子，大上忠幸，小川珠子（2003）．実践報告：中高学年児童クラスにおける「書くこと」の指導・再考『中国帰国者定着促進センター紀要』11，31-58.

池上摩希子，小川珠子（2006）．年少者日本語教育における「書くこと」の意味 —— 中国帰国者定着促進センターでの取り組みから『日本語教育』128，36-45.

石井恵理子（2009）．年少者日本語教育の構築に向けて —— 子どもの成長を支える言語教育として．川上郁雄，石井恵理子，池上摩希子，齋藤ひろみ，野山広（編）『「移動する子どもたち」のことばの教育を創造する —— ESL と JSL の共振』（pp.142-164）ココ出版.

ヴィゴツキー，L. S.（2001）．柴田義松（訳）『思考と言語 新訳版』新読書社.

内田伸子（1990）．『子どもの文章 —— 書くこと・考えること』東京大学出版会 .

内田伸子（1999）．『発達心理学 —— ことばの獲得と教育』岩波テキストブックス .

太田晴雄（2002）．教育達成における日本語と母語 —— 日本語至上主義の批判的検討」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.93-118）東京大学出版会.

太田裕子（2019）．『はじめて「質的研究」を「書く」あなたへ —— 研究計画から論文作成まで』東京図書.

岡本夏木（1985）．『ことばと発達』岩波新書.

風間睦子，中溝朋子，羽田野洋子（1996）．高等学校における非日本語母語話者に対する日本語教育（1）『日本語教育方法研究会誌』3(1)，2-3.

川上郁雄（2020）．『JSL バンドスケール【中学・高校編】—— 子どもの日本語の発達段階を把握し，ことばの実践を考えるために』明石書店.

川上郁雄（2021）．『「移動する子ども」学』くろしお出版.

鯨岡峻（2005）．『エピソード記述入門 —— 実践と質的研究のために』東京大学出版会.

国立教育政策研究所 教育課程研究センター（2013）．『特定の課題に関する調査（論理的な思考）—— 21 世紀グローバル社会における論理的に施行する力の育成を目指して』https://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokutei ronri/index.html（2022 年 6 月 22 日閲覧）

コスト，D.，ムーア，D.，ザラト，G.（2011）．複言語複文化能力とは何か（原著は 1997）姫田麻利子（訳）『大東文化大学紀要　人文科学編』49，249-268.

小林美希（2021）．子どものアイデンティティの構築を支える「書く」日本語指導のあり方——JSL 高校生を対象にしたエッセイの授業実践から『早稲田日本語教育学』32，21-40.

齋藤恵（2006）．年少者日本語教育におけるスキャフォールディングの意味——ある JSL 生徒の日本語支援における学びの記録から．川上郁雄（編）『「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のことばの教育を考える』（pp.161-189）明石書店.

塘利枝子（2017）．発達心理学から見た異文化間教育——発達段階を考慮した異文化間能力のモデル化に向けて『異文化間教育』45，49-64.

中村和夫（2002）．ヴィゴーツキーの発達理論における学校教育の位置——子どもの科学的概念の発達を手がかりに『心理科学』2-3(1)，51-62.

日本キャリア教育学会（編）（2008）．『キャリア教育概説』東洋館出版社.

本間祥子（2017）．日本語を学ぶ子どもが書くことを通して自らの生と向き合うプロセス——中等教育機関における作文の授業実践からの示唆『早稲田日本語教育学』23，73-92.

松本恭子（1999）．ある中国人児童の来日 2 年目の語彙習得——「取り出し授業」での発話と作文の横断調査（形態素レベルの分析）『第二言語としての日本語の習得研究』3，36-56.

文部科学省（2009）．『子供の発達段階ごとの特徴と重視すべき課題』https://www.mext.go.jp/b menu/shingi/chousa/shotou/053/gaiyou/attach/1283165.htm（2022 年 7 月 21 日閲覧）

文部科学省（2018）．『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 総則編』https://www.mext.go.jp/content/20211102-mxt kyoiku02-100002620 1.pdf（2022 年 7 月 21 日閲覧）

文部科学省（2022）．『「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」（令和 3 年度）の結果（速報）について』https://www.mext.go.jp/b menu/houdou/31/09/1421569 00003.htm（2022 年 7 月 21 日閲覧）

山崎遼子（2006）．JSL 生徒への高校入試作文支援において必要な視点——明日「一人」で書くためのスキャフォールディング『年少者日本語教育実践研究』6，29-40.

Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of*

Adolescent and Adult Literacy, 44(8), 714-725.

Knobel, M. (2001). “I'm Not a Pencil Man”: How one students challenge our notions of literacy “Failure” in school. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 44*(5), 404-414.

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. 72 - 96

研究論文 ── 特集：子どもの「ことばの実践」を考える

複数言語内の位置づけから考える継承語

対話的構築主義アプローチに基づくライフストーリーをもとに

太田 真実 *

■要旨

本研究は幼少期より複数言語環境で成長した若者の複数言語内における継承語について，その他の言語の位置づけとの差異を検討しながら，個人の中にどのように位置づけられているかについてライフストーリーをもとに明らかにすることを目的としている。調査の結果，調査協力者にとっての継承語は日常的に使用する日本語と存在感としては同じでありながらも，学習においては学ばなければならないものとしてやや強制力が伴うことが確認された。また，継承語との距離感については，言語能力の他に，使用頻度や使用相手との関係性を踏まえた使用する際の感情や意義なども考察要素として分析を行った。複数言語環境で成長する子どもたちが増加していく中で，かれらの継承語を現地語との関係のみで捉えるのではなく，成長過程で触れる様々な複数言語の中で継承語の位置づけを考えることで，継承語の特徴がより詳細に表れることを論じた。

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

■キーワード

複数言語，
継承語，
ライフストーリー，
対話，
距離感

1. はじめに

2019 年 6 月，日本語教育の推進に関する法律が公布・施行され，第 3 条第 7 項において，「日本語教育の推進は，我が国に居住する幼児期及び学齢期（満六歳に達した日の翌日以降における最初の学年の初めから満十五歳に達した日の属する学年の終わりまでの期間をいう。）にあ

* 大阪大学大学院言語文化研究科博士後期課程（E メール：wonjiina1004@gmail.com）

る外国人等の家庭における教育等において使用される言語の重要性に配慮して行わなければならない」と記された（文化庁，2019）。日本の学校に在籍する外国にルーツを持つ子どもたちが増加していく中で，かれらの日本語教育とともに，親の言語の重要性も認識され始めている。親の言語の重要性に配慮する背景はさまざまだが，言語教育の方面においては，複数言語環境で成長する子どもの二言語は表層面では異なるが，深層面では認知的な部分に関する共有面があるという「共有基底言語能力」（Cummins，1981；カミンズ，2011）に基づき二言語が相互に依存的な関係にあるという考え方が広く支持されている。つまり，バイリンガリズムは言語の発達や教育上の発達に肯定的な側面をもたらすということである。それはすなわち，親の言語を喪失することによって，日本語の習得や日本語によって学力を身につけることに否定的な影響を与えるということも意味する（中島, 2019）。さらにその他にも，親の言語を身につけることは，親とのコミュニケーションや自己形成において重要であることが度々指摘されてきた（真嶋，2009；庄司，2017；高橋，2020 など）。しかし，それらの多くは親や教員，さらには研究者の立場から，親の言語を学ぶ重要性が議論されたものが多く，子どもたち自身が親の言語をどのように考えているかについてはあまり目が向けられてこなかった。子どもたちは親の言語をどう捉えているのだろうか，成長過程を通してその考えは変化するのだろうか，さらに親の言語と他の言語はどのように異なるのか。本研究では，このような問題意識に基づき，複数言語環境で成長した中国につながりのある若者を対象に，自らの継承語に対してどのような意識を持っているのかについて，他の言語の位置づけの差異をもとに分析する。

2. 継承語と子どもたち

本章では，そもそも継承語とは何かについて簡単に説明し，本研究における継承語の定義を提示する。その上で日本における継承語教育を概観し，継承語に対する親や子どもの意識に関する研究，継承語を含む複数言語と個人の関係について確認する。

2. 1. 継承語教育

親とともに国境を越え移動する子どもたちは，自然と複数言語環境で成長することになる。そのため，子どもたちは，移動先の言語を習得することで，最初に覚えた母語を忘れたり，使用しなくなったりするケースも少なくない。Skutnabb-Kangas（1981）は母語の定義について，

習得時期，到達度，使用頻度，アイデンティティ（内的・外的）の４つの基準を提示しながら，母語が複数あることや，母語が成長過程で容易に変化することを論じた。多言語が日常的に使用されている環境で成長する人々や国境を越える移動を成長過程で経験する人々は，上記のことが大いに有り得るだろう。また，母語とは別に，複数言語環境で成長する子どもたちのことばを捉えられる用語として継承語がある。この用語は一般的に親や祖父母から継承された言語という意味で用いられ，中島（2016）では，継承語を現地語に押されてあまり習得されない言語として捉えている。本研究では，継承語という用語を太田（2021）に倣い，「生活する場所の言語を日常的に使用することから，自然には身につかない親の言語」（p.75）と定義し議論する。

日本における継承語教育の議論は，1991 年の「出入国管理及び難民認定法」の施行以降，日本語教育と関連して，主に日系ブラジル人や中国帰国者の子どもたちを対象に行われるようになった。かれらの日本語に加え，親の言語を習得することの重要性にも少しずつ目を向けられたことが背景にある。もちろん，それ以前に日本国内に継承語教育が存在しなかったわけではない。在日コリアンなどのオールドカマーに対する継承語教育は，民族学校における教育や公立小学校内の民族学級[1]という場で教えられてきた。ただ，外国にルーツを持つ子どもたちの継承語教育は，オールドカマーやニューカマーに関係なく，日本国内では公教育の対象外であり，外国人が集住する地域などで限定的に行われてきたと言える。庄司（2017）は，移民言語の母語教育[2]の形態を，（1）外国人学校，民族学校における母語教育，（2）移民コミュニティの自主的母語教室，（3）NGO，国際交流協会による母語教育，（4）公立学校における日本語指導の補助としての母語教育，（5）公立学校における母語教育の５つに整理している。（4）は日本語教育に焦点が当たり，母語については補助的な役割であることから，他とはややケースが異なる。（1）については，体系的に母語が教えられていると言えるが，（2），（3），（5）のケースでは，母語教育を行う人や場所，さらにはカリキュラムなどにおいて多くの課題がみられているのが現状であると言えよう。

1　1948 年に出された朝鮮人学校の閉鎖令に対する代償として，大阪府内の公立学校内で民族教育を実施することが可能になった。ただ，民族学級における民族語の教育については，週に一度ほど民族文化を象徴する語彙を学習する程度で，体系的にことばを学ぶには至っておらず，民族文化に接する機会を与えることに重点が置かれている（金，2009）。

2　研究者によって母語や継承語の定義はそれぞれ異なる。本研究では先行研究で示されている通りそのまま言及する。

2. 2.　継承語に対する親と子どもの意識

継承語に対する親の意識に関する研究は，継承語教育の重要性を主張するものが多く，親たちがその重要性を認識しながらも継承語保持の実践のための専門的な知識は有していないといった論考が見られる（塚原，2010；石井，2000 など）。塚原（2010）では，母語教育の重要性が語られながらも，母語維持における親と家庭の役割を研究の中心としたものが少ないと批判して，母語維持の当事者である親の視点に立ち，子どもの母語や母語維持に関する親の見方や実践について明らかにした。

一方，継承語に対する子どもの意識が分かる研究としては齋藤（2005）が挙げられ，ここでは母語教室に通う中国帰国者の子どもたちの声とともに，かれらが教室に通うことの意味が考察されている。調査からは，子どもたちが中国の親族とコミュニケーションが取れるようになりたいと思うことや，将来的に二言語を使用して仕事がしたいと考えていることが分かった。その上で，子どもたちが母語を学ぶ意味は，「現在の年齢，発達段階，来日時の年齢，家庭の言語環境，家族の母語獲得への意識，世代，来日の経緯，永住か短期滞在か，国際結婚か同じ民族間の結婚か等」(pp.37-38）によって異なると指摘している。

このように継承語教育が抱える課題を提示しながら重要性が論じられたり，親や子どもたちの継承語に対する意識を探究したりする研究がある一方で，継承語教育を再検討しようとする研究もある（稲垣，2016)。ここでは，他者への干渉・介入を意味する「パターナリズム」の観点から，海外の在留邦人の親から子どもへの継承日本語教育の正当性が検討されている。調査の結果，日本語継承の言説には強い「パターナリズム」が見られ，その中身として，「日本語ナショナリズム」があることが明らかになった。また，親自身の「パターナリズム」に自覚的になる過程も明らかになり，自分ではなく子どもにとって大切なものを自ら問いかけ，継承語教育の正当性を問い続ける必要性を説いた。稲垣の研究は，継承語教育が誰のためのものなのかについて親の視点を通して再検討された貴重な論考である。

2. 3.　複数言語と個人の関係

次に，継承語を含む複数言語が個人とどのような関係にあるのかについて確認する。川上（2018, 2021）は幼少期より複数言語環境で成長したという経験と記憶を持つ「移動する子ども」という分析概念をもとに調査を行っている。この概念は，「空間」，「言語間」，「言語教育カテゴリー間」を日常的に絶えず移動しながら成長する子どもたちの生き方を踏まえながら，

複数言語環境で成長したという経験と記憶について分析できる。幼少期より複数言語環境で成長する子どもたちの言語意識やアイデンティティに関する研究は，川上らの研究を中心に多数存在し，例えば，李（2013）は，自身の複数言語である日本語と韓国語とどのように向き合ってきたのを明らかにしながら，複数言語に対する意識は「関係性」とともに何度も自分の中に位置づけられることを明らかにした。また，太田（2021）は，幼少期に中国から来日した若者を対象に継承語使用に対する意識の変容過程を考察し，その過程は一定不変のものではなく，多様な中国語母語話者との出会いを通して変容されると論じる。さらに，留学経験がどのようにアイデンティティに影響を与えたかについて，言語レパートリーの変容に着目しながら言語ポートレートを用いて調査した岩﨑（2018，2021）なども挙げられる。言語ポートレートは，もともと移民の子どもたちが自分のことばや言語レパートリーに対する感情を身体の線画に好きなことばや色で描くものであったが，成人の言語レパートリーやアイデンティティの意識を分析することも可能であるとされている（Busch, 2012）。言語ポートレートを用いて視覚的に描写することで，自分とそれぞれの言語の関係や，言語と言語どうしの関係を明らかにできるという。

これらの研究からは，複数言語に対する意識は成長過程とともに，国境を越える移動や多様な他者との出会いを通して，変容するものであることが確認できた。さらに，言語ポートレートの手法からは，自分の複数言語との関係や言語間の関係を考察できることが明らかになった。

2. 4. 問題の所在

複数言語環境で成長する子どもたちの継承語について考える際，従来の研究では，その重要性や家庭及び継承語教室などで継承語を学ぶことにおける課題が主に論じられてきた。これらの研究は，継承語教育を実際に受ける子どもたちにはあまり目が向けられず，周りの人々によってその重要性などが語られてきたと指摘できる。子どもたちの継承語に対する思いは齋藤（2005）で多少垣間見られたものの，かれらの成長過程の中で継承語がどのような意味を成していたかは定かではない。また，太田（2021）では，成長過程の中で継承語使用に対する変容過程が論じられているが，継承語である中国語のみに焦点があたり，調査協力者のその他の言語には具体的に触れられていない。継承語と現地語以外の言語も視野に入れながら，継承語がどのような位置づけなのかを探求している研究は見当たらない。

以上を踏まえ，本研究は，継承語が議論される際，調査協力者の実生活における言語環境を

考慮せず，継承語のみが議論の対象となってきたことを批判的に捉え，かれらの複数言語にも目を向けながら考察を行う。本研究の調査者は韓国生まれ日本育ちであり，調査協力者と同様に継承語を学習したという特徴を持つ。また，そのような聞き手である調査者との対話を通して，調査協力者の複数言語やその中の継承語について明らかにしようとすることも本研究の特徴である。さらに，上述した言語ポートレートの研究は，基本的に自己内対話で行われるものであり，作成した言語ポートレートを共有してもらう時を除いて，調査協力者との関係性はあまり問われない。本研究は，相互構築を通して調査協力者における継承語の位置づけを検討しようとするものであることから，言語ポートレートを扱った研究とは一線を画していることも記しておく。これらをもとに，研究課題として以下の３点を設定した。

（１）調査協力者は継承語をどのような言語として自分の中に位置づけているのか。

（２）継承語は他の複数言語の位置づけとどのように異なっているのか。

（３）調査協力者と調査者による相互構築は，調査協力者による継承語の位置づけにどのように影響したか。

3. 理論的背景

複数言語話者のことばをどのように捉えるかは研究者によってそれぞれ異なる。以下 3. 1. では，本研究の理論的背景となる複言語主義を紹介し，3. 2. で本研究の分析の枠組みとなる川上，尾関，太田（2011）の「日本語との距離感」を説明する。

3. 1. 複言語主義

「ヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages）」（以下 CEFR）では，複言語主義について，多言語主義との対比を通して説明している。多言語主義は社会において複数の言語が独立してバラバラに共存し，言語間には相互作用がないものとみなす一方で，複言語主義は個人の言語使用や能力に焦点が当たり，個人の中にある複数言語はそれぞれ相互に関係し合うものであると捉えている（吉島ほか，2014；奥村ほか，2016）。奥村ほか（2016）では，「一人の人間の中にはさまざまな特徴を持つ複数の言語能力が存在し，それらが相互に作用し合って，“その人の言葉”を築き上げている」（p.9）と指摘する。つまり，複数言語の中には，話す・聞く・読む・書くといった４技能が全てできる言語もあれば，聞

き取ることは可能だが，話すことはできない，といった言語もあるということになる。CEFRではこのような能力を「部分的能力」と呼び，この能力はコミュニケーションを成り立たせる上で重要な役割を果たし，全て同等の価値を持つという。コストほか（2011）は，「複言語複文化能力とは，程度に関わらず複数言語を知り，程度に関わらず複数文化の経験を持ち，その言語文化資本の全体を運用する行為者が，言葉でコミュニケーションし文化的に対応する能力を言う。重要なのは，別々の能力の組み合わせではなく，複雑に入り組んだ不均質な寄せ集めの目録としての複合能力ということである。単体の能力や，部分的能力も含まれる。」（p.252）と指摘する。ここからは，複言語複文化能力が，それぞれの複言語・複文化能力の足し合わせや組み合わせではなく，複雑に絡み合った複合的なものとして捉えられていることが分かる。本研究においても，調査協力者の複数言語は，それぞれの言語の部分的能力が相互に作用しながら構築されるものであると考える。

3. 2. 「日本語との距離感」

本研究は調査協力者の複数言語の中の一つである継承語が，どのような位置づけにあるのかを考察することから，川上，尾関，太田（2011）の「日本語との距離感」という分析の枠組みの援用が有用である。この研究は，複数言語環境で成長した経験のある，日本語を継承語とする日本ルーツの大学生を対象に，複数言語能力をどのように捉え，言語学習に向かっているのかをインタビューから明らかにした。調査の結果，言語学習経験や使用状況，家庭環境などが，複数言語能力に対する意識に大きな影響を与えていたことが明らかになった。ここでは，調査協力者の生き方の中に日本語を位置づけていく感覚に着目し，「日本語との距離感」という用語を使用している。「距離感」については以下のような記述がある。

> 幼少期より家庭内で日本語を使用したり，日本語を学んだりするが，日本語以外の言語の使用によって自分自身と日本語との間に距離が生まれる。ところが，その距離が日本に来て大学で日本語を学ぶことによって，新たな日本語を発見し，自らの中にある日本語や日本的なものを新しく捉え直すことになる。そうなると，来日前の「日本語との距離感」が来日後に変化していくことになる。（川上，尾関，太田，2011，p.66）。

つまり，日本語以外の言語を使用することで，継承語である日本語との距離感は変化するのだが，その距離感は大学などにおける学び直しによってさらに変化していくという。しかし，ここで述べられる「日本語との距離感」は，日本での日本語学習から単に言語能力が向上したという意味のみで用いられているのではない。「生きた文脈の中で日本語を使った他者とのやりとり」(p.67) などの重要性も述べられており，言語能力のみで距離感が縮まったり，遠のいたりするものではないことが分かる。本研究は，複数言語内における継承語の位置づけを探ろうとするものであり，「◯◯語との距離感」という分析の枠組みを用いることで，調査協力者と継承語の関係，さらには言語間の距離感についても考察することが可能になると考える。なお，本研究における「距離感」については，言語能力，使用頻度，個人内における言語カテゴリー，さらには使用相手との関係性を踏まえた使用する際の感情や意義を主な考察要素とし，ストーリーにあらわれる調査協力者と継承語との距離感について分析を行う。

4．調査概要

4. 1. ライフストーリー研究

本研究は，調査協力者の複数言語内における継承語の位置づけを明らかにしようとすることから，調査協力者の語りを分析の対象として考察するライフストーリー研究が相応しい。桜井 (2002) ではライフストーリーを大きく 3 つのアプローチに分類している。一つ目は，「実証主義アプローチ」であり，これは，ライフストーリーが客観的でなければならないと捉えるもので，仮説検証のものを対象としてきた。二つ目は，「解釈的客観主義アプローチ」で，「帰納論的な推論を基本としながら，語りを解釈し，ライフストーリー・インタビューを重ねることによって社会的現実をあきらかにしようとするものである」(p.25)。つまり，このアプローチはあらかじめ社会的現実があることが想定されていると言える。三つ目の「対話的構築主義アプローチ」は，調査協力者の語りの内容とともに，「いかに語ったか」という語りの形式にも着目するものである。調査協力者の過去の経験が，調査協力者と調査者の相互行為によって，＜いま - ここ＞で構築され，調査協力者の主観的な意味世界を探求できる。本研究は，インタビューという調査協力者と調査者の相互行為を通して，調査協力者の継承語に対する意識を他の言語との位置づけとの差異をもとに論じることから，「対話的構築主義アプローチ」を採用する。

分析の手順としては，まずインタビュー内容を全て文字に書き起こしトランスクリプトを作成した。その後，主に複数言語の学習経験やそれらに抱く意識や感情，さらには言語間における関係性があらわになっている部分に着目し，ストーリーを作成している。ストーリーを作成するにあたり，特に重要だと感じられたデータはトランスクリプトから抜粋し，その他にもストーリー作成に必要だと考えられた箇所に関しては，部分的に抽出して鍵括弧で示した。作成したストーリーは調査協力者にも目を通してもらい，適宜修正を行いながら協働で作成している。

4. 2. 調査協力者とインタビューの実施情報

調査協力者ユウは，中国人の両親のもと中国で生まれ，親の都合により6歳の時に来日した者である。日本の小学校に編入し，中学，高校，大学，大学院と進学した後，現在は外資系の会社に勤めている。ユウは家庭内では日本語と中国語を使用し，会社では日本語と英語を，さらに趣味で韓国語を勉強している複数言語話者である。筆者とは2016年に筆者の学部の留学先であった中国の大学で初めて会った。ユウは当時，大学院の交換留学プログラムを利用して，中国に留学していた。当初，筆者がユウのことを韓国人だと思ったことがきっかけで，筆者はユウを韓国語で姉を意味する「オンニ」と呼称している。ユウを調査協力者に選定した理由は，継承語に対する意識を調査する中で，継承語以外の言語に関する言及が多く，継承語と現地語のみでユウの継承語意識が形成されていないと感じたためである。インタビューは半構造化で実施し，2019年6月（音声電話），2021年5月（テレビ電話），2022年3月（テレビ電話）それぞれ2時間程度で行った。初回のインタビューで来日の経緯をはじめ家庭内外における継承語使用状況や，継承語に関するエピソードを共有してもらった。その後のインタビューでエピソードの詳細について質問し，加えて，継承語以外の言語学習やそれらの言語に対するイメージについても質問した。

4. 3. 筆者の情報

韓国で生まれ5歳の時に来日した筆者は，日本での生活が長くなるにつれて，韓国人で日本語が分からない父と徐々に韓国語で会話ができなくなる経験をしたことがある。当時は，日本語と韓国語ができた日本人の母が仲介役になり，父と筆者と妹をつないだ。しかし，幼少期の家庭内ムードは険悪であり，結局，小学校4年生の頃に韓国の小学校に強制的に転校させ

られることになった。父は日本の社会に加え，家庭でも孤立してしまった状況に孤独と危機感を覚えたのだろう。約半年間の韓国生活を終え，日本に戻ってからは韓国系の中高一貫校に進学し，韓国語を勉強し続けた。筆者にとっての韓国語は父との関係で成り立っており，父にとって筆者と妹の韓国語は何とかしてでも維持してほしいと思った言語であるに違いないと認識しながら成長してきた。

現在，韓国語を使う機会は減り，自分の中には継承語として韓国語が存在している。また，韓国で暮らす祖母や友達とたまに使用する私の韓国語はどこか居心地が悪いと感じることもある。継承語の重要性は語られるものの，今の子どもたちが継承語を家庭外で使用したり学んだりする機会はさほど多くなく，使用の場は限られている。今後，私は韓国語とどう向き合うのか，また筆者と似たような経験をしてきた人々は継承語をどう捉えてきたのか疑問であった。本研究では，筆者と似た境遇を持ち中国で生まれ日本に移動してきたユウとのやり取りを通して複数言語環境で成長する子どもたちの継承語について考えていく。

5．ユウと複数言語の関係

本章では，ユウのストーリーを提示しながら，複数言語内における継承語の位置づけを明らかにする。

5. 1.　中国語との関係の変化

ユウは，日本の小学校に通うようになると，日常生活の中で日本語を話す量が圧倒的に増え，小学校の高学年頃から中国語を使用することにやや抵抗を覚えるようになった。ユウが中国語を使用することに抵抗感があったのは，自分が言いたいことを中国語で上手く言語化できなかったことや，方言混じりのユウの中国語を「それ違うで」と母から訂正されていたことなどが挙げられる。母からはよく中国語を勉強しようと言われていたものの，モチベーションや使用教材の問題から，中国語にはあまり関心を持てずにいた。学年が上がるにつれて，日本語の使用が多くなる一方で，中国語の使用が相対的に減少してきたことが推測される。しかし，大学生になり，中国で暮らす祖母とのやりとりを通して，ユウは安心して中国語で話せる環境では中国語を使用したいと思うようになったという。以下は，ユウにとって祖母の存在が大きかったと語る断片である。

（抜粋 1）

1 ユウ： おばあちゃんは大きかったと思うわ。

2 筆者： しかも待ってくれるし。なんか，そのオンニが言うことに対して，なんかこ

3　　れは違うとか言うわけじゃないやんか。発音も標準語とかそういう指摘をす

4　　るわけじゃないから，ほんまに全部をこう聞いてくれる存在？

5 ユウ： やな。

6 筆者： やったっていう面では，それがその後のポジティブにつながったんかなって

7　　思った。

8 ユウ： そうやな。だから自分の中国語の評価，

9 筆者： そうやね。

10 ユウ：としては，その時期にすごい変わったのがあって。なんかでも自信，自信っ

11　　ていうか，万遍なく自信があるわけじゃなくて，聞いて分かるのは大丈夫な

12　　んやけど，しゃべるとか，書くのは全然できへんって思ってて。しゃべるのは，

13　　ほんまに人によってしゃべれる人としゃべれへん人がいるなって。

14 筆者：あ，でもそれ私も分かる。うん。多分それってほんまにその人，なんやろう

15　　ね，聞いてくれる人のなんか相槌とか，話のなんか続き方とかで私が勝手に，

16　　あ，なんか違うんかなみたいな。

17 ユウ：うんうんうん，そうね。こっちが判断はしてると思う。

18 筆者：うんうんうん。

（1 回目インタビュー　1:41:40 ～ 1:42:50）

ここからは，祖母が母と違って，ユウの中国語の訛りを指摘したり，訂正しようとしたりせず，ユウの中国語をありのまま受け入れてくれる存在であることが読み取れる。祖母との中国語でのやり取りは，ユウが自分の中国語を再評価することにつながり，その後の中国語の捉え方にもポジティブな影響を与えていたのだろう。またここでは，ユウは，中国語で話ができる人とそうではない人がいると述べ，相手を選別しながら中国語を話すという。それに対して筆者は同感し，相手の相槌や話の展開から，自分にとって話しやすい人とそうでない人がいると語っている。川上ら（2011）が述べる「生きた文脈の中で日本語を使った他者とのやりとり」（p.67）の他者とは，継承語を安心して使用できる相手であると考えられる。自分のことばに

対して不安を抱くことがある外国につながる子どもたちにとって，自分のことばをそのまま受け止めてくれる相手は非常に安心できるのであろう。逆にここで語られる，話しにくい人とは，おそらく自分の中国語に対する不安などといった感情までは受け止めてくれない人ではないかと思われる。つまり，ユウの祖母は，ユウのありのままの中国語を受け止め，ユウが抱く不安をも受け止めながらコミュニケーションを行っていたと推測され，ユウが安心して話すことができていたと考えられる。

5. 2. 逃れられない英語

ユウは小学校の時から英語の塾に通ったこともあり，英語を得意としていた。高校生の時，英語の模試は満点に近かったと言い，大学生になってからも積極的に英語学習を行い，通訳の塾に通っていたこともあった。以下の断片では，大学時代における英語学習と英語の使用頻度に関して語られている。

（抜粋 2）

1 ユウ： なんか英語の，英語得意やったから，大学でも英語伸ばそうよってなって，英
2　　語の塾，通訳の塾行って。
3 筆者： うーん。
4 ユウ： 大学 1，2 年生の時にいきなり。3 クラスぐらい。いや 2 クラスか，2 クラス
5　　水曜日に 3 時間とか。
6 筆者： うんうんうん。
7 ユウ： 社会人のお姉さん方 3 人と一緒にやって，どんどん誉められる。
8 筆者： へぇー。
9 ユウ： 素晴らしい，みたいな。
（中略）
10 ユウ：ちゃんとやってたけど，その後やらんくなったから英語はシューンって。
11 筆者：でも今またヒューなって上がってるやん。
12 ユウ：上がったな。英語，英語はなんか別に望んでないんやけど。
13 筆者：うん。
14 ユウ：ずっとおる。

15 筆者：ずっとおるんや。

16 ユウ：ずっと。「元気？」みたいな。

17 筆者：あー。「久しぶりに来たよ」みたいな感じで現れてくる？

18 ユウ：そう。（笑）逃れられへん。

（2 回目インタビュー　1:10:41 ～ 1:11:52）

ユウにとって英語は，勉強したりしなかったりするものであり，「望んでない」が，感覚的に自分の周囲にずっと存在していることが分かる。大学の頃に英語の塾に通っていた時は英語の勉強を頑張っていたが，その後は距離が離れ，「英語はシューン」と使用頻度が減少し，下降していく様子とともに語られた。しかし，仕事の関係で，日常的に英語を使用するようになったユウを知っている筆者は，今度は使用頻度が増える様子について効果音を用いて説明を行った。その後のやりとりでは，英語が自分に対して「元気？」と問いかけている様子が描かれ，筆者はそれに対して「久しぶりに来たよ」とユウと英語との関係性を想像しながら語りが相互構築されていることが分かる。調査協力者と筆者は，英語を擬人化し，英語と調査協力者の関係を＜いま - ここ＞で想像しながら構築することで，調査協力者の主観的な意味世界を探ろうとしていることが読み取れる（桜井，2002）。

最終的に英語はユウの希望とは関係なく，唐突に現れる存在であること分かり，「逃れられへん」言語として結論づけられた。ユウの人生において英語は，成長過程において使用頻度に程度の差があり，ユウが学びたくて近づくものではなく，英語の方から勝手に近づいてくるイメージを共有することができた。また共有の際には，調査者と一緒に想像を膨らませながらユウと英語の関係を一緒に描き出そうとしていたと言える。

5. 3.　中国への留学

ユウは英語の他に高校生の頃から韓国語を勉強していた。当時，K-POP に興味を持ち韓国語を勉強し始めたユウは，学校の勉強が忙しくなると「息抜き」として「自我を保つ」ために韓国語の単語を暗記していたという。しかしながら，そのようなユウの韓国語に対する熱心な姿にユウの母はあまり理解を示さず，「なんか中国語もちゃんとできへんのに，なんで韓国語なんか勉強してんのみたいな」と母から言われていたと語った。このような母との関係もあり，大学院在学中の留学先として韓国も選択肢としてあったものの，最終的には，「踏み切れ

なかった」といい，中国を選択することにしたという。ここからは，ユウが韓国や韓国語との言語能力における距離感を詰めようとすればするほど，中国や中国語との距離感を詰めてほしいと考える母が逆に映し出されることが分かる。

留学中は中国語の能力が向上したことに加え，多様な言語的背景を持つ学生と出会い，複数言語を交ぜながらコミュニケーションを取ることの居心地の良さを感じたという。以下の断片は，日本では多様な言語的背景を持つ人々とのコミュニケーションが存在しなかったのか，という筆者の問いかけから始まる。

（抜粋 3）

1 筆者：日本にいるときはそういうのはあんまり感じられなかった？
2 ユウ：あんまなかったね。身近にはいなかった。なんかやっぱ留学生の人とか母語は
3　　中国語で，そんな日本語…なんかそういう目で見てたのもあって，日本語と
4　　中国語を混ぜて喋るのムズイみたいな思ってたけど[3]。それ帰ってからは中国
5　　語でバァーってしゃべって，急に日本語に変えたりみたいな。ちょこちょこ
6　　やってたりしてた。なんかどっちかでしゃべらなあかん固定概念がない。通じ
7　　る言語で分かるとこだけしゃべればいい。適当に選べばいいみたいな，分かる
8　　ように，伝わればいいみたいな。（中略）すごい居心地良くってっていうのが
9　　多分留学で一番大きな経験。もちろん中国語を勉強したのも大きかったけど。

（2 回目インタビュー　41:44 ～ 42:38）

日本にいる時は留学生が身近にいたものの，留学生の母語は中国語だったこともあり，日本語を混ぜて話すことはなかったという。「そういう目で見てたのもあって」という語りからは，ユウが中国人留学生と話すときは，中国語のみで話さなければならないという意識を持っており，それはおそらく，ユウが幼少期からその当時に至るまで，母を除く中国語母語話者とは「どっちかでしゃべらなあかん固定概念」があったことと密接に関係していると考えられる。しかし，このような考えは，留学を経験して大きく変わった。複数言語を自由に交ぜながら他

3　日本語と中国語を混ぜて話すことを難しいと思っていたのではなく，それらを混ぜて話すことで，中国語ができない人と思われることを恐れ，中国人留学生とのやり取りは可能な限り中国語のみで話そう，話さなければならないと考えていたことがその後の確認から分かっている。

者とコミュニケーションを取ることに居心地の良さを覚えてからは，相手に通じる範囲で適当に言語を選びながらコミュニケーションを取ることを良しとしたのである。つまり，ユウがそれまで抱いていた単一言語で話さなければならないという一種の先入観から解放されたと言えるだろう。さらに，複数の言語を思いのまま使用することからは，彼女の言語レパートリーから必要なものを部分的に選択している様子がイメージできる。また，その状況に居心地の良さを感じるということは，不完全である自分の複言語能力を認め，その状態で自分の言語資源を最大限に活用しながらコミュニケーションをとることが可能になったとも言えるだろう。コストほか (2011) や奥村ほか (2016) が指摘するように，様々なレベルの複数言語をユウは自分なりに理解しながら，複数言語を個別のものとして捉えるのではなく，複合的なものとして捉えながら自分の言葉を築こうとしていたと考えられる。

5. 4. 強制力がないこと

ユウは中国語を最初に覚え，6歳から日本語，小学校から英語，高校からは韓国語を学び始めた。以下では，ユウの複数言語の中でも韓国語のみ自主的に学び始めた言語であることの確認を行い，韓国語が他の言語とどう違うのかについて整理している。

(抜粋 4)

1 筆者： その言語と，他の言語はなんかどう違う？

2 ユウ： なんやろう。なんかそんな駆られてない何かに。

3 筆者： あー。

4 ユウ： 強制力がないこれは。

5 筆者： なるほどね。

6 ユウ： やってもやらんでもみたいな。やし，なんていうか，それに対して自分がこれ

7 をじゃあ活かして，ものすごいなんか仕事をしよう，韓国に行こうとかも思っ

8 てないから。なんやろう，そのなんて言ったらいいん。序列から外れている。

9 筆者： あ，うんうん，そんなに圧力がないみたいな？

10 ユウ：うん，そんな。なんか絶対やらなあかんやつでもないから。好きな時に好き

11 なだけやればいい，みたいな。(中略) やってて苦しいもんじゃない。

12 筆者：うーん。他の言語はやってて苦しいみたいな感じがあったんかな？やらない

13　　といけないみたいな？

14 ユウ：あ，でも中国語と英語に関してはやらなダメっていうのはずっと思ってて。

15　　中国語に関しては，それこそ私が韓国に（　）[4]なってき始めた時からお母さ

16　　んが中国語もできひんくせに韓国語をやるみたいな，すごい出してたから，

17　　確かに中国語もできる素地があるのに，それを知っててわざわざ韓国語やる

18　　のも変かなとかも思ってた。

（2 回目インタビュー　33:29 ～ 34:52）

韓国語について，ユウは，「そんな駆られてない」，「強制力がない」，「やってもやらんでも」，「序列から外れている」のようなことばを用いて説明している。これらの表現から読み取れることは，ユウにとっての韓国語は，序列から外れた強制力のない言語ということである。ユウはこれまで英語や中国語を学習する際は，常に他者との比較があったとライフストーリーの修正作業を通して明らかにした。英語に関してはクラスメイトとの比較，中国語に関してはネイティブスピーカーやユウ自身が考える本来あったかもしれない中国語を話せる自分との比較などと補足を加えた。しかし，韓国語にはこのような比較がなく，序列が存在しないと述べた。つまり，趣味で学び始めた韓国語は，英語や中国語と違い，他者や自分との比較が不要な言語であったと言える。一方で，中国語と英語に関しては，「やらなダメ」と考えていることが分かり，中国語はおそらく母の影響から勉強した方が良いとされ，英語に関しては学校や会社で必要になるため，社会的に学ばなければないと考えていると思われる。また，中国語に素地がある自分と，出自とは関係のない韓国語との間で葛藤するユウの姿も確認できる。この語りからは，ユウにとって学ばなければならない言語が存在していることが確認でき，それらの言語を学ぶことには強制力が伴うことが明らかになった。自分にとって必要，あるいは素地があるとされる言語がどの言語であるかを知っているにも関わらず，韓国語を「わざわざ」勉強することに対して変かもしれないと思ったことは，ユウの複数言語の中に優先順位が存在していたことと関係があると考えられる。

しかし，韓国語を勉強することについて変だと思っていたことは，中国での留学を経験し，自分の複数言語を自由に選び取りながら使用するようになってからは，自分の考えが変わった

4　聞き取り不可

という。つまり，ユウは複数言語を自身の中に共存させることを認め，優先順位とは関係なく，自分の複数言語を捉え，使用することができるようになったと言いかえられるだろう。

5. 5. 存在感としては同じくらい

以下の断片は，筆者がユウの複数言語の使用状況や使用に対する意識を一通り把握し，筆者なりの解釈をユウと共有する場面である。

（抜粋 5）

1 筆者： なんかさ，そうやって考えた時にな，なんかその多分日本語はさほんまに日常
2 的にずっと使うとするやん。
3 ユウ： うん。
4 筆者： 多分？使うやよな？
5 ユウ： 使う使う。
6 筆者： だから一番上におろうとしよう。ここらへんにおったとして，そしたら英語は
7 その成長過程によってなんか「ハロー」みたいな。あ，今は違うみたいな，
8 「また来たー，久しぶり」みたいな感じでこんな感じやとしよう。韓国語は
9 まぁ，オンニのなんかまぁ自我を保つためのものとして，急にあーしんどいな
10 と思ったら韓国語みたいな感じのイメージ。そうしたら中国語はどういうイ
11 メージになんか私がしたらいいんやろう？
12 ユウ：中国語はずっとある。
13 筆者：一定のある下らへんにはある？
14 ユウ：なんやろうな。でもなんか基本的に日本語と中国語は同じ。同じまで，なん
15 か実際能力は違うんやけど，存在感としては。
16 筆者：うんうん，同じぐらい？
17 ユウ：一緒と言うか，なんなんやろう。積極的に…まぁでもやらな…中国語…うー
18 ん…ムズイな。なんかやっぱ，英語と韓国語は両方やっぱり外国語ではある。
19 筆者：うんうんうんうん。
20 ユウ：ただ，スタンスがちょっと違う？また来たかってなるやつと，
21 ユウ：うわーやろう

22 筆者：うわーやろう

23 ユウ：ってなるやつやねんけど。中国語の場合はずっと存在はしている。

24 筆者：うんうんうん。

25 ユウ：「微弱な電波」みたいな。

26 筆者：（笑）おもろい。「微弱な電波」ね。

27 ユウ：ずっーとあって，なんやろうな。やっぱ日本語の意識と一緒な感じはする。

28　　存在感。ずっとそこにあるもので自分からやろう，特別やろうってなる時期

29　　もあるんやけど，基本的にはなんか，こう基礎的な。なんか普通に分かるし

30　　さ。何となくで分かる。

（2 回目インタビュー　1:13:20 ～ 1:15:14）

ここでは，筆者によってユウが日常的に最もよく使用する日本語を一番上に位置づけながら，英語や韓国語がどのような位置にあるのかが整理されている[5]。筆者はここでユウの中国語を日本語の能力や使用頻度との比較で把握しようとしたのか，上下という表現を使用したが，ユウはそれ以外にも意識の面で日本語との関係を述べた。中国語に関しては，言語能力面では日本語と異なるものの，存在感としては同じようなものとして位置づけていることがユウによって探り探り語られている。その後，中国語に対するイメージの説明が上手くいかなかったのか，18 行目では，明らかに外国語のカテゴリーに入る英語と韓国語を持ち出し，中国語との違いを明確に示し，最終的には「微弱な電波」と比喩を用いながら説明を行った。ここで言及されている「微弱な電波」という表現からは，中国語がユウにとって，途切れずどこかしらつながっているものと推測される。また，「ずっとそこにあるもの」として位置づけている背景には，おそらく中国語が母との関係で成り立ち，母とつながるという点で微弱ながらにつながっていると考えられる。3 回目のインタビューでも，ユウは中国語について，「湧き出る温泉」や「冷凍庫にあるシーフード」という比喩を用いて表現していた。共通しているのは，ユウが自ら積極的に必要だと思っているわけではないものの，どこかしらずっと存在しているということであった。自身の働きかけによって，電波は強くなる可能性があったり，湧き出ている温

5　テレビ電話でのやり取りであること踏まえると，筆者はおそらくジェスチャーなどを用いて日本語の位置づけを画面上で表そうとしていたと考えられるが，録音は音声のみ行ったことから，ここではナラティブの分析のみ行う。

泉を有効活用したりすることは可能なはずだが，ユウはそれを行動に移す強いきっかけが多くないことから，ただそこにあるものとして捉えていると考えられる。

ここからは，中国語との距離感は，言語能力や使用頻度において自分から距離を縮めようとすればいくらでもその距離は縮められるが，自分から積極的に学びたいと思うことはさほど多くなく，ただ存在する基礎的な部分として位置づけていることが明らかになった。また，日本語に対して抱く意識と似たような感覚を有していることが分かり，これは明らかに外国語のカテゴリーに入る韓国語や英語とは異なる位置づけであることが確認できた。

6．複数言語の中の継承語

6. 1. 相手との関係性を踏まえた継承語

本節ではユウの継承語の位置づけについて主に母と祖母との関係性から考察する。ユウは中国語を初めに身につけたものの，来日後はその使用を躊躇するようになったことを冒頭で言及した。これは，日常的に中国語を使用する機会が減ったことに加え，母がユウの中国語に干渉していたことも影響していたと考えられる。ユウの母はユウに中国語学習を積極的に勧めたり，訛りのあるユウの中国語をより正しいものに訂正しようとしたりしていた。ユウと中国語との言語能力や使用頻度における距離感が開こうとすれば，それを防ごうとするかのようにユウの母は，ユウと中国語との距離感を縮めようとしていたと考えられる。では，母と中国語で話をする時の使用感情や使用意義に関してはどうだっただろうか。訛りのある中国語を度々指摘された経験からは，母と積極的に中国語でコミュニケーションを取ろうとは思わなかっただろうと推測される。また，ユウのケースにおいては，ユウの母が日本語を理解できたことから，中国語を学ぶ意義を見出すことが難しかったかもしれない。国境を越えた移動をすることで，子どもがもともと話せていた親の言語を話せなくなるケースがあり，そのような経験をする親は，自分の母語で子どもと会話したいと強く望むことがある。ユウの母もそうであったと考えられるが，子どもの立場はどうだろうか。中国語を勉強してほしいと考える母の思いも察しながら成長したと思われるものの，子ども自身と親の継承語に対する見方は必ずしも常に一致しているものではないと言えるだろう。

続いて，ユウと祖母の関係について考察していく。ユウは祖母とは安心して中国語を話すことができていた。先ほどの枠組みで考え直してみると，言語能力は母と話をしている時と同様

のものであったといえるが，使用頻度や使用感情，意義はやや異なっていたと考えられる。ユウの祖母はユウの中国語を待ってくれ，ありのままのユウのことばを受け入れてくれる存在であった。ユウが中国語を少し間違えても，祖母は母のように訂正をすることはなかったことから，ユウはおそらく中国語使用に対して安心していたと考えられる。これは，中国語を話してほしい，学習してほしいと考えていた母とは対照的であったと言えるだろう。また，使用頻度や意義に関しては，日本語が全く分からない祖母と中国という場におけるコミュニケーションということもあり，自身が中国語を積極的に使用するしかないと考えたのかもしれず，意義も自ら見出していた可能性が大きい。ここからは，どのような相手と継承語でコミュニケーションを取るかによっても，ユウにおける継承語の位置づけは異なっており，継承語との距離感にも差が見られることが明らかになった。

6. 2.　複数言語の中の継承語

次に，継承語の位置づけについて，ユウによる日本語，英語，韓国語に対する位置づけの差異をもとに個人内における言語カテゴリーから考察する。これらの言語の中で，韓国語のみユウが自ら学び始めた言語であり，他者との比較がないという意味で序列から外れている強制力のない言語であることを 5. 4. で確認した。韓国語は強制力のない言語として位置づけていた一方で，英語と中国語に関しては，「やらなダメ」な言語として位置づけていたことが明らかになった。英語は学校教育の中で学習するものであることから，ユウの意思とは関係なく学ぶ必要のある逃れられない言語であり，中国語については，生まれ持った文化的背景から勉強した方が良いとされがちだが，自分で学習をしないという選択肢も持っていた言語であった。つまり，英語と中国語は同じく「やらなダメ」と捉えている言語カテゴリーに分類しながらも，そのスタンスはそれぞれ異なっていたと考えられる。また，ユウにとって英語と韓国語は明確に外国語のカテゴリーに入っており，中国語はそのカテゴリーに入っていないことも 5. 5. で確認した。その上で，ユウは，中国語は日本語と存在感としては似たようなものとして，自分の中にずっと存在するものとして位置づけていたことが分かった。言語能力の面では異なると明確に述べつつも，存在感という面では同じであると語ることは特徴的である。さらに，ユウは中国語を自身の中にずっと存在するものとして，「微弱な電波」と喩えていた。中国語は自ら積極的に学びたいという意欲が常にある言語ではない。だが，中国語とは母との関係もあり途切れることなく，微弱ながらにつながっているものであると考えられる。

川上ら（2011）では，「日本語との距離感」という用語を，日本語を継承語とする若者たちの日本留学後における日本語学習をもとに分析がなされていた。「日本語以外の言語の使用によって自分自身と日本語との間に距離が生まれる」（p.66）という留学前の部分においては，詳細に触れられておらず，その距離がどうして生まれるのか，またその距離は何を意味しているのかまでは分析されていなかった。本研究では，「距離感」というものについて，主に言語文化的に異なる地域に移動した後の継承語との距離感について，複数言語との関係性を考慮しながらより詳細な分析を試みた。ある言語との距離感を分析する際には言語能力のほかに，使用頻度や，個人内における言語カテゴリー，さらには使用相手との関係性を踏まえた使用感情や使用意義を考慮することで，より具体的にその「距離感」について分析することが可能になったことを示した。

また，従来の継承語研究では，現地語と継承語という２つの言語の間で揺れる子どもたちの姿が多く描かれてきたが，本研究ではその他の言語にも目を向けたことで継承語の特徴をより鮮明に描くことができた。ユウの場合，継承語はやや強制力も持つ言語で，外国語のカテゴリーには入らない，現地語である日本語と同等の存在感を持つものであることが明らかになった。複数言語環境で成長する子どもたちの言語的環境は多様化しており，移動先の現地語と継承語の両言語だけを通して，継承語に対する子どもたちの考えを明らかにすることは難しい。学校で学ぶ他の言語や，出自とは関係のない言語の学習をすることで見えきた複数言語の位置づけについて分析を深めていくことで，継承語が持つ特徴をより明らかにすることができると思われる。

6. 3. 対話的に構築される継承語の位置づけ

本研究は，調査協力者と調査者の両者が継承語と向き合いながら成長した者であるという特徴を持つ。そのため，互いの話に共感しつつ，両者によって，調査協力者の継承語に対する位置づけを複数言語の位置づけとの差異から見出そうとする場面が見られている。さらに，調査協力者の話に調査者が同意を示しながら調査者の話題を持ち出している箇所もある。例えば，抜粋１で，継承語を使用する際に話しやすい人とそうでない人がいるというユウの発話に対して，調査者の経験を共有する場面があった。ユウの話に同意を示したのみならず，調査者自身の経験談を共有することで，複数言語環境で成長する子どもたちが抱きがちな思いであることを全面的に表出しながら強調していたと言える。調査協力者の発話だけでなく，調査者の経

験を共有しながら，ライフストーリーが構築されていたと言えるだろう。

また，複数言語内における継承語の位置づけを探求している抜粋 5 では，ユウの複数言語に対するイメージを調査者なりに整理し，積極的に理解しようとする様子も垣間見られた。10 ～ 11 行目の「そうしたら中国語はどういうイメージになんか私がしたらいいんやろう？」という問いかけでは，調査協力者の主観的意味世界を積極的に理解しようとする調査者の姿があるとともに，両者が互いに協力して調査協力者の継承語に対するイメージを構築しようとしている場面であると考えられる。ユウは中国語とその他の言語が自身にとってどう異なるのかをゆっくり考え，日本語と存在感的には同じでありながら，「一緒と言うか，なんなんやろう。積極的に…まぁでもやらな…中国語…うーん…ムズイな。なんかやっぱ，英語と韓国語は両方やっぱり外国語ではある」と 17 ～ 18 行目で語った。ユウ自身による中国語の位置づけに難しさを覚え，所々で淀みながらも，明らかに外国語のカテゴリーに入る英語と韓国語を提示しながら，中国語がユウにとってどのような言語なのかが示されている。このように，調査者なりの調査協力者における複数言語の整理及び，調査協力者の意味世界を積極的に理解しようとする姿勢は，調査協力者の継承語の意味づけ過程に少なくない影響を与えており，ライフストーリーが調査協力者一人のみで完結するものではなく，調査者もライフストーリーをともに構築する一人として捉えることができるだろう。桜井 (2002) で述べられるように，「それはライフストーリーの語りが，かならずしも語り手があらかじめ保持していたものとしてインタビューの場に持ち出されたものではなく，語り手とインタビュアーとの相互行為を通して構築されるものである」(p.28) ということもここで端的に示されている。インタビューという場を通して，中国語を含む複数言語に対する位置づけをともに探求することで，調査協力者の意味世界をともに構築しようとしていたと考えられる。

7．おわりに

本研究では，幼少期に来日したユウのライフストーリーをもとに，複数言語内において継承語をどのように位置づけているのかを他の言語の位置づけと比較しながら明らかにした。調査の結果，ユウの複数言語内には学習における優先順位があることが分かり，継承語である中国語は，やや強制力を持つ言語として学ばなければならないと考えていることが明らかになった。さらに，言語能力の面においては日本語と異なると認識しつつも，存在感としては同じような

ものとして捉えていることも分かった。複数言語環境で成長する子どもたちが世界中で増加していく中，子どもたちの継承語をどのように捉えるか，またどのような継承語学習ができるのかが多々議論されている。その際，子どもたち自身が継承語をどのような言語として意識しているかに目を向ける必要がある。本研究からは，移動先の現地語のみならず，かれらが実際に触れるその他の言語にも目を向けたことで，子どもたちの継承語に対する意識や意味づけはより鮮明に表れることが分かった。継承語は，現地語との関係のみで成り立つものではなく，より多くの複数言語と関わっているのである。

さらに，本研究を通して，複数言語を自身の中に意味づけ，共存させることがいかに重要であったのかについてもユウの語りを通して明らかになったのではないだろうか。より正しく話す，あるいは，一言語で話さなければならないと言った言語規範から解放され，複数の言語を自由に選び取りながら話すことを自分で容認した，その過程から学べるものは非常に多い。ユウは留学で多様な言語的背景を持つ他者との出会いを通して，そのような価値観を持つようになったが，そのようなことが幼少期から日本でも経験できれば，子どもたちが自身の言語的背景を自然と認められるようになると考えられる。より多くの人々が，自身の生まれ持った言語的背景やその他の言語を学び，相互理解しながら対話をしていくとき，個人の言語的多様性を互いに認め合う社会に一歩ずつ近づいていくと考える。

文献

石井恵理子（2000）．ポルトガル語を母語とする在日外国人児童生徒の言語教育に関する父母の意識『日系ブラジル人のバイリンガリズム』国立国語研究所，116-142.

稲垣みどり（2016）.「継承日本語教育」における「パターナリズム」── 在アイルランドの在留邦人の親に対するインタビュー事例から『早稲田日本語教育学』19，21-40.

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.

岩﨑典子（2018）．ハーフの学生の日本留学 ── 言語ポートレートが示すアイデンティティ変容とライフストーリー . 川上郁雄ほか（編）『移動とことば』（pp.16-38）くろしお出版.

岩﨑典子（2021）．言語ポートレートから見る多層アイデンティティ ── 「アイデンティティの戦争」から複数言語使用者へ．三宅和子，新井保裕（編）『モビリティとことばをめ

ぐる挑戦 —— 社会言語学の新たな「移動」』(pp.245-267) ひつじ書房.

太田真実 (2021). 中国語使用に対する意識の変容過程と継承語教育のあり方 —— 幼少期に中国から来日した若者のライフストーリーをもとに『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』12, 74-91.

奥村三菜子, 桜井直子, 鈴木裕子 (2016).『日本語教師のための CEFR』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, 57-70.

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.

金美善 (2009). 変わる移民政策 —— 朝鮮総連系民族学校のバイリンガル教育『国立民族学博物館調査報告』83, 299-315.

コスト, D., ムーア, D., ザラト, G. (2011). 複言語複文化能力とは何か. 姫田麻利子 (訳)『大東文化大学紀要〈人文科学編〉』49, 249-268.

齋藤ひろみ (2005). 日本国内の母語・継承語教育の現状と課題 —— 地域及び学校における活動を中心に『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』1, 25-43.

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.

庄司博史 (2017). 移民の母語教育の現状と課題 . 平高史也, 木村護郎クリストフ (編)『多言語主義社会に向けて』(pp.104-116) くろしお出版.

高橋朋子 (2020). 外国人住民が日本社会に求めるもの —— 中国にルーツを持つ子どもたちへの中国語教育『中国語教育』18, 25-47.

塚原信行 (2010). 母語維持をめぐる認識と実践 —— ラテン系移民コミュニティと日本社会. ことばと社会編集委員会 (編)『ことばと社会 —— 移民と言語 2』(pp.48-77) 三元社.

中島和子 (2016).『バイリンガル教育の方法 —— 12 歳までに親と教師ができること』アルク.

中島和子 (2019). 定住二世児の継承語と日本語の関係とその評価. 真嶋潤子 (編)『母語をなくさない日本語教育は可能か —— 定住二世児の二言語能力』(pp.25-41) 大阪大学出版会.

文化庁 (2019).「日本語教育の推進に関する法律」https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkagyosei/shokan horei/other/suishin houritsu/pdf/r1418257 02.pdf (2022.07. 31 最終閲覧)

真嶋潤子（2009）．外国人児童生徒への母語教育支援の重要性について ── 兵庫県の母語教育支援事業に関わって『平成 20 年度新渡日の外国人児童生徒にかかわる母語教育支援事業実践報告書』兵庫県教育委員会事務局人権教育課，38-43.

吉島茂，大橋理枝ほか（訳・編）(2014).『外国語教育 II 追補版 ── 外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社.

Busch, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics, 33*(5), 503-523.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting education success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp.3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University Press.

Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education?. *Sprogforum, 7* (19), 15-20.（カミンズ，J. (2011). バイリンガル児の母語 ── なぜ教育上重要か．中島和子（訳）『言語マイノリティを支える教育』(pp.61-70) 慶應義塾大学出版会.）

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities* (L. Malmberg & D. Crane, Trans.). Clevedon, England: Multilingual Matters.

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. 97 - 125

研究ノート── 特集：子どもの「ことばの実践」を考える

日本語指導における JSL 生徒の複数言語使用をどう捉えるか

メトロリンガリズムの視点から

劉 碩 *

■要旨

本稿では，筆者が行った日本語指導実践の分析を通して，メトロリンガリズムの視点から，日本語指導における JSL 生徒の複数言語使用をどう捉えるかについて考察した。分析の結果，複数言語使用とは，先験的・固定的に存在するものではなく，日本語指導において生成された「メトロ・リンガフランカ」であり，日本語指導とは，言語資源を含む様々な資源によって生成された「場」であるということが明らかになった。そして，このような二つの生成性のなかで，生徒と指導員は，自身の言語使用，及び複数言語使用に対する認識を更新していく過程も明らかになった。さらに，JSL 生徒が言語資源を含む様々な資源を駆使できる「マルチ・セミオティックな能力」を利用し，自分の人生をデザインする能力の育成を，複数言語を使用する日本語指導において重視すべきであるということが示唆された。

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

■キーワード

JSL 生徒，
複数言語使用，
メトロリンガリズム，
メトロ・リンガフランカ，
生成性，
マルチ・セミオティックな能力

1. はじめに

本稿は，メトロリンガリズムを援用し，日本語指導における複数言語使用の生成性，及び様々な資源が著しく交差している日本語指導という「場」の生成性に注目したうえで，日本語

* 早稲田大学日本語教育研究科修士課程修了（E メール：ryu-seki@fuji.waseda.jp）

指導におけるJSL生徒の複数言語使用をどう捉えるかを考察するものである。

文部科学省（2019）により作成された「外国人児童生徒受入れの手引き【改訂版】」[1]によれば，外国人児童生徒の来日の経緯，母語や母文化などの背景と現状は様々であるため，こうした多様な背景を理解したうえで，それぞれの児童生徒に適切な支援を行うことができると示されている。しかし，多様な背景を持つ子どもの言語使用を把握するのは決して容易なことではない。なぜなら，来日した子どもの言語使用が単に国別で「～語」に分けられるのは，あくまでも便宜上のことに過ぎないからである。また，子どもの言語使用は，学校で日本語を，家庭で母語を使用すると簡単に想定されがちである。ところが，実際に見てみると，子どもの年齢，また日本の滞在時間によって，日本語と母語をともに使う家庭があれば，日本語のみを使用する家庭もあり，そして，家族のメンバーによって，子どもは日本語か母語かを使い分けることもある（宮崎，2014）。このように考えれば，子どもの言語使用を捉えるためには，日本語や母語などを含む複数言語使用を視野に置く必要があるだろう。

このような背景が重なり，近年では，教育現場において子どもの複数言語使用を考察した様々な研究が行われている。朴（2006）は，韓国から来日した子どもを対象として行った日本語指導において，母語を含む複数言語の使用は，子どもの来日初期の不安を解消し，彼らの学習意欲を起こさせる役割を担うと報告している。ほかに，臼井（2021）は，母語を含む複数言語の使用が外国人児童生徒に安心感を与え，生徒，及び生徒の保護者との信頼関係構築の鍵となると指摘している。このように，複数言語使用は，来日初期の子どもにとって重要な役割を果たしていることが明らかになった。

その一方で，これらの研究は，複数言語使用をただ母語か日本語かを使い分けることとして簡単に理解し，複数言語使用をどう捉えるべきなのかということには，十分に言及されていない。また，これまでの日本語指導における複数言語使用を考察した研究は，複数言語使用を先験的・固定的なものと見なし，その意義を論ずるものが多かったが，動態的観点から，複数言語使用がいかに日本語指導において現れたのかを研究するものは，管見の限りない。「言語教育」は，人，言語資源，そしてオンラインに使用される通信機器，オフラインの空間位置などのすべての生態環境に含まれる資源を混ぜたりしながら，成り立っている「場」である（尾辻，2020）。そのため，言語資源のみならず，日本語指導という「場」を生成する様々な資源にも

1　文部科学省（2019）「外国人児童生徒受入れの手引き【改訂版】」https://www.mext.go.jp/a menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm（閲覧日：2022年6月6日）

注目しながら，複数言語使用の捉え方を考察する必要があると考えられる。

そこで，本稿では，メトロリンガリズムを援用し，日本語指導における複数言語使用の生成性，及び様々な資源が著しく交差している日本語指導という「場」の生成性に注目したうえで，筆者が中華系学校において行った実践を事例として，日本語指導におけるJSL生徒の複数言語使用をどう捉えるべきなのかを考えたい。

2. 複数言語使用の捉え方

日本語指導におけるJSL生徒の複数言語使用をどう捉えるかを考えていくにあたり，本章では，次の3点について検討する。まず，モノリンガル的な言語イデオロギーの失効とは何かを述べる。次に，近年の言語教育において多用されたトランスランゲージング，及びその課題について説明する。最後に，複数言語使用を考察する際に，メトロリンガリズムを援用する重要性について提示する。

2. 1. モノリンガル的な言語イデオロギーの失効

福永（2017）は，日本での従来の複数言語使用の研究は「日本語習得を目的として行われてきたものであり」，「外国人の母語と日本語の二項対立の構造を前提」（pp.61-69）とするものが多いと述べている。そして，研究者らは「あたかも外国人の言語生活は2言語のみで構成されているような幻想を抱」いているので，「それ以上の3言語、4言語が使用される状況を想定していない」（福永，2017，p.69）という。さらに，研究者らは国家主義的な「民族＝国家＝言語」というイデオロギーを持ちながら，「『A国人』だから『A語』が母語であるはずだ」（福永，2017，p.70）と勝手に判断したことがよくあるという。

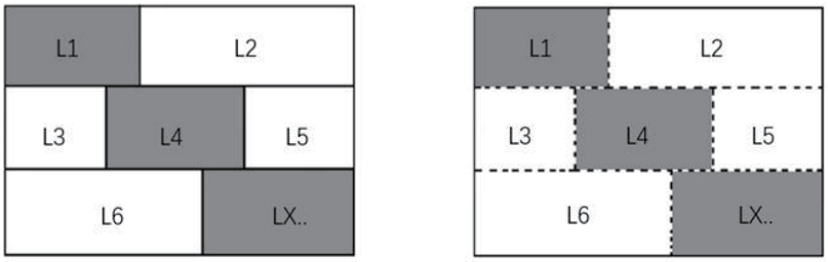
一方，言語教育においても，尾辻（2016a）は，そのような国家主義的な言語イデオロギーが潜在しているので，「A国」に多様なことばが使用されていても，その実態を無視し，そして，「A国」以外の国でも「A語」を使うにもかかわらず，「A国」で「A国人」に使用されている「A語」を学ぶという曲解が色々あったと指摘している。また，尾辻（2016b）は「多様な言語・文化・習慣・歴史をもつ人たちと場を共にする機会が増えるなか、またさまざまな物質（モノ）・情報・文化習慣が共存する」後期近代社会において，「『国家＝民族＝言語＝領土』という鎖を解き放ち、いかにことばやアイデンティティが構築されているかを考察することが」

(p.12) 必要であると述べている。要するに，多言語社会が顕在化しているゆえに，よく目にしたり，耳にしたりする「日本語」,「中国語」,「英語」といった固定的な国や民族と関連する「言語」の使用を，モノリンガル的な言語イデオロギーで説明できなくなってきている。

2. 2. トランスランゲージングについて

上述した状況のなかで,「レパートリー」という概念が言語使用を理解するうえで有用であるという観点が益々注目を集めてきている。「レパートリー」の構成要素は，ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) において「言語変種」と呼ばれている (尾辻, 2016a)。福田 (2017) は，それぞれの言語変種の習得は決して独立した個別のものではなく，各言語変種の習得過程で得た知識や経験，認知能力，ストラテジーなどが，次の言語変種を習得する際に重要な土台となると述べている。そこで，それぞれの言語変種は互いに関連し合っており，一つのレパートリーであると見られるので，動態的に複数言語使用を捉えるのに新たな視点を与えると言える。しかし，その一方で，尾辻 (2016a) は，変種というものについて，そもそも大元「種」にあるものを前提としており，あくまでも基からの変種に過ぎないため，まだモノリンガル的な言語イデオロギーから脱却していないと述べ，言語変種に疑義の念を抱いている。

それに対して，人々の持つすべての言語資源を一つのレパートリーと見なし，こうした固定的な言語イデオロギーを批判する García & Li Wei (2014) はトランスランゲージングを提唱している。トランスランゲージングにおいては，ことばを語る単位としての「言語」ではなく,「言語」の一部と見なされがちな単語，表現，文法，発音などの「言語資源」の総体をレパートリーと見なす (尾辻，2016a)。言語変種によって構成されるレパートリー (福田，2017) とトランスランゲージングから提唱されているレパートリー (García & Li Wei，2014) の区別を基に，図 1 を作成した。(L は言語変種 (言語資源)，数字は異なる言語変種 (言語資源) の種類を



言語変種により構成されるレパートリー　　トランスランゲージングにより提唱されるレパートリー

図 1. レパートリーのイメージ

意味する）

言語変種によって構成されるレパートリーは，異なる言語を一つひとつの「レンガ」として組み合わせ，言語の「壁」を構築する。言い換えれば，異なる言語間の境界線が明白に存在する様々な言語資源を手に入れ，レパートリーを接ぎ合す。そこに潜んでいるモノリンガル的な言語イデオロギーから脱却するために有効であるのは，まさにトランスランゲージングにより提唱されるレパートリーである。異なる言語間の境界線が曖昧になってきて，さらに不可分の一部のように見られる。つまり，レパートリーは，異なる言語間の境界を打ち破り，様々な言語資源が有機的に絡み合って生成し，分離できない混合体であると言えよう。

言語教育の領域においても，近年では，トランスランゲージングに依拠した教授法が多用されている。ただし，トランスランゲージングには検討すべき課題がまだ多く残っていることが，研究者らによって次々と指摘されてきた。トランスランゲージングに依拠した日本語指導において，生徒が「主体的に学習活動に参加したり、間違いを恐れず不慣れな日本語を使ったり、自分の得意分野を活かして他の生徒の勉強を手伝ったり」（高，2016，p.82）するのは，複数言語使用が複雑な言語背景を持つ子どもたちの多様な言語使用を認め，そして，彼らに「平等」，「安心感」を与えるからである。しかしながら，このような「平等」，また「安心感」は，場によって「不平等」，「不安」に変わっていく可能性もある（加納，2016）。また，高（2016）は，トランスランゲージング理論に依拠した実践には，どのような「ことばの力」を育成するのかという視点に欠けていると指摘している。さらに，トランスランゲージングに基づいた教育実践は，教室という空間の固定化，教師と学生という立場の固定化，教育活動という内容の固定化から脱却しにくいので，更なる「自由性」，「公共性」がある場面で，動的な言語使用の実践例を考察する必要がある（猿橋，坂本，2020）。

2．3．メトロリンガリズムについて

トランスランゲージングに依拠した言語教育には，前述したように，まだ色々な課題が残されている。こうした問題点を克服するために，Otsuji & Pennycook（2010）により提案されたメトロリンガリズムは一つの有効な視点であると考えられる。

Otsuji & Pennycook（2010）は，後期近代社会における個人の言語・文化の境界線意識や，境界そのものが複雑になっていることに焦点を当て，「多」言語主義の「多」に潜在するモノリンガル的な言語イデオロギーを克服するために，メトロリンガリズムを提唱している。言語活

動を説明するために，メトロリンガリズムは「言語」という単位ではなく，言語資源やレパートリーの概念をも引用している (尾辻，2016a)。焦点がことばだけに置かれているトランスランゲージングと異なり，メトロリンガリズムはことばと「メトロ」との関係，すなわち「場」との関係に焦点を当てている。尾辻 (2016b) は，この「場」について，様々な背景を持った人やモノ，そして言語資源が著しく交差する動的な活動の「場」を指すと述べている。さらに，尾辻 (2020) は，従来のレパートリーに対する定義に反論し，レパートリーは「個人の中に内在している言語資源やレパートリーだけで成り立っているわけではない」(p.93) と指摘している。人々は，そのような「場」において，「生態環境的な様々な資源を駆使して、またそれらの資源と複合的に複数の活動に従事している」(尾辻，2016b，p.19)。すなわち，尾辻によれば，言語資源はレパートリーの一部に過ぎず，レパートリーとは言語資源を含むその「場」にある様々な資源の複合体であるという。そのため，メトロリンガリズムとトランスランゲージングとの分岐点の一つは，こうしたレパートリーに対する認識であると言える。トランスランゲージングにより提唱されるレパートリーは，言語資源のみに着目点を置き，タスクを成し遂げるために，ほかの様々な資源を軽視しかねない。それに対して，メトロリンガリズムでは，レパートリーの構成要素に，言語資源だけではなく，人的資源や物質的資源などの様々な資源を含む「場のレパートリー」(尾辻，2016b) まで広がっていく。言語資源により構成されるレパートリーと異なり，「場のレパートリー」とは，会話の参加者の言語資源のみならず，その会話の場にある多様な資源を擦り合わせながら生まれる資源の総体である (尾辻，2016b)。そのため，メトロリンガリズムの視点から複数言語使用とは何かを論ずる場合は，言語資源だけに関心を寄せるのではなく，その言語資源を駆使している「場」におけるすべての資源の相互関係にも目を留めなければならない。

さらに，尾辻 (2016a) は，ことばは決して先験的なものでも，個人に内在するものでもなく，歴史，政治，文化などのような様々な資源をもとに繰り返し積み重なって形成されるものであると述べている。これにより，トランスランゲージングにおけることばが既存するという固定観念と異なり，メトロリンガリズムは，ことばが様々な資源をもとにどのように生成されるのかについて注目する。また，様々な資源が絡み合った「場」がいかにことばを生成するのかということばの生成性を重視するのみではなく，メトロリンガリズムは，「グローバリゼーションが進み、人、モノ、思想、ことばなどの移動が顕著になっている中、都市は常に有機的に生成される」(尾辻，2020，p.89) ため，この「場」の生成性をも重視する。つまり，メトロリン

ガリズムのなかで，二つの生成性が現れている。一つは，「場」における様々な資源がことばを生成する生成性である。もう一つは，ことばも資源の一つとして，ほかの資源とともに働きかけ，「場」を生成する生成性である。その二つの生成性を示すために，尾辻（2020）の論述を基に，図２を作成した。（Rはレパートリー，数字は異なるレパートリーの種類を意味する）

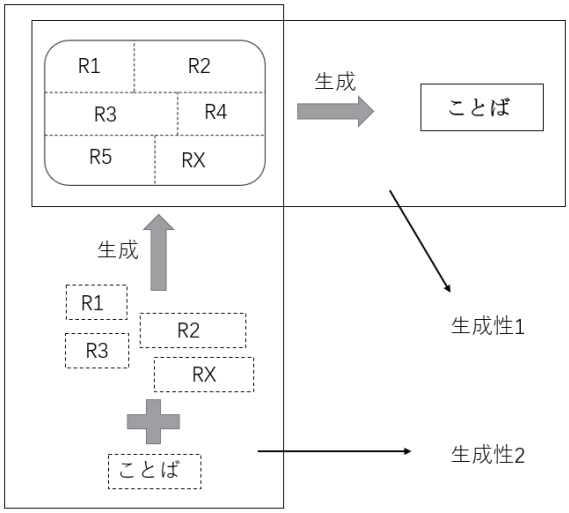


図２.「ことば」と「場」の生成過程

図２は，「場」における様々な資源に基づいた「ことば」の生成過程，「ことば」を含む様々な資源が絡み合った「場」の生成過程を示した。日本語指導の立場から見れば，日本語指導における複数言語使用にしろ，複数言語を使用する日本語指導にしろ，決して先験的なものではないと言える。言い換えれば，複数言語使用と日本語指導という「場」がどのように生成されたのか，こうした二つの生成性を動的なプロセスとして捉える必要がある。このプロセスを動的な観点で捉えるために，従来のことばが先験的，かつ固定的なものであるという言語イデオロギーから脱却し，ことばがいかに様々な資源をもとに成り立っているかという生成性を重視するメトロリンガリズムの視点は不可欠ではないかと考える。また，言語資源を含む「場」にあるすべての資源を視野に入れることで，言語資源だけに注目する面からも脱却できると言えよう。

さらに，トランスランゲージングにはどのような「ことばの力」を育成するのかという観点がないのに対して，メトロリンガリズムは，この点に関心を示す。川上（2020）は，「『ことば』をどう捉えるか，そして『ことばの力』をどう捉えるか」（p.39）というのは，「21世紀に生きる子どもたち」を対象とする言語教育の肝心な課題であると述べている。21世紀は，スーパーダイバーシティであるため，言語，文化や習慣などの背景が多様な人たちと「場」を共にする機会が増えているなか，世界各地で様々な言語資源を使用し，自分にあった環境を構築し，環境を調和する能力が不可欠になってきている（尾辻，2016c）。この様々な言語資源により複雑に形成される不可欠な能力は，まさに「21世紀に生きる子どもたち」の「ことばの力」であると言えよう。

以上の知見を踏まえて，本稿では，様々な資源によって生成される日本語指導という「場」へ向け，複数言語使用，及び日本語指導という「場」の生成性に注目し，日本語指導におけるJSL生徒の複数言語使用をどう捉えるべきなのかを考察する。そして，複数言語を使用する日本語指導において育成される「ことばの力」とは何かを検討する。

3. 研究方法

本章では，研究方法について説明する。まず，実践の概要を紹介したうえで，指導したJSL生徒のプロフィールを述べる。次に，なぜ本稿は「対話」を重視するのか，そして，本稿に扱われるデータとは何かついて説明する。最後に，エピソード記述を用いて「対話」を分析する必要性を述べる。

3. 1. 実践の概要と生徒のプロフィール

本稿の実践は，ある中華系学校で行われたものである。実践校は，日本にいる華人華僑によって創立された全日制の私立学校である。実践は，筆者が2020年6月26日から2020年8月28日にわたり，高校一年生のJSL生徒1人を対象として行った総計10回の日本語指導である。2020年の年初から始まった新型コロナウイルスのため，日本語指導はオンラインの形で行われた。指導を行っていた時間は，毎週の金曜日の午後3時から始まり，4時半頃に終わる約1時間半である。

指導したJSL生徒はLという。Lさんは，両親の仕事により，中国から日本に来た。来日する前に日本語を勉強した経験がなかったので，初回の日本語指導を受けたとき，日本語学習歴はまだ一年未満という状況であった。最初の指導の際，できるだけ日本語を使って指導をしようと思う筆者は，日本語のみを使用していたため，コミュニケーションがなかなか進められなかった。その後，指導員である筆者の言語使用に対する認識が変わりつつあり，中国語を使うことが多くなった。それにしたがって，2人の間の雰囲気も徐々に明るくなってきた。指導において，Lさんは積極的に日本語と中国語を使用し，自己表現する様子が指導のなかでよく見られる。数回の指導を通して，指導員である筆者は日本語指導におけるLさんの変化に気が付いた。

3. 2. データの収集

川上（2011）によると，JSL生徒を対象とする日本語指導において，彼らの複数言語の「ことばの力」を捉えるための鍵となるのは，「指導員と子ども、あるいは子ども同士の共同行為としての『対話』」（p.44）であるという。また，田邉（2007）は，「対話」という行為について，「相手の価値観の明確化要求と，自分の価値観に対する相手からの明確化要求のインターアクションの中で，自分も相手も変容していく行為である」（p.44）と指摘している。以上の論考により，日本語指導という「場」に起きた様々な変容，また「ことばの力」とは何かを明らかにするために，生徒と指導員との関係性の中に位置する「対話」のアプローチをとる必要があると分かった。

以上を踏まえて，本稿では，毎回の指導において筆者の気づきや感想に基づき，筆者によって記された指導記録をデータとして位置づける。指導記録には，指導の概要や生徒の様子及びその変化のほか，筆者自身の内省と双方のコミュニケーションも記録された。そのため，指導記録を通して，指導員と生徒が互いにいかに相手と「対話」をしたのかを捉えられると考えられる。分析を行うために，こうした指導記録における内容をもとに，指導員と生徒との間の「対話」を再構成する。

また，本実践のデータ収集は，研究倫理に配慮し，生徒本人，保護者及び教育機関の長から正式的な許可を得たうえで行われた。

3. 3. 分析方法

本稿で指導記録に基づいた「対話」を分析するために用いた方法は，エピソード記述である。鯨岡（2005）は，エピソード記述は，関わりのなかで現れる当事者の「変容」，あるいは「変化」を重視し，記録からこうした「変容」と「変化」を読み取れると述べている。ほかに，尾関（2008）は，エピソード記述について，「従来までの行動科学的な方法と違い、現場で人々とやりとりをする中で生まれる意味を発見していく過程を重視している」（p.13）としている。本稿において，やり取りを通して，様々な資源を駆使しながら，日本語指導という「場」に参加する生徒と指導員の言語使用，及び日本語指導への認識の変化を探っていく。それゆえ，そうした人と人の関わりの中に生まれる変化を促す要因を分析し，解釈するために，エピソード記述を採用することにした。

4. 研究結果

本章では，指導記録による再構成された生徒，指導員との間の「対話」をエピソードの形で記録したうえで，こうした「対話」の中に現れた生徒と指導員の言語使用の変化，そして複数言語使用への認識の変化を総合的に分析する。「対話」を記述したエピソードのなかで以下のような記号を使った。

表 1.「対話」における記号

記号	種類	例文
“　”	中国語の発言	“不能去学校”
（　）	日本語の翻訳	（キャンパスに行けない）
「　」	日本語の発言	「オンラインで授業を受ける」

4. 1. L さんの言語使用の変化

2020 年の年初から始まった新型コロナウイルスが，教育現場にも影響を及ぼしてきた。そのため，ほとんどの日本語指導はインターネットを利用し，オンライン指導という形に移行した。

【エピソード 1】

指導の初日なので，急ぎながら指導に入るというより，生徒との関係性を構築することの方が大切であると私は考えた。そのため，挨拶を簡単にした後，主に雑談のような形で，L さんとコミュニケーションをしたりしていた。

指導員：「コロナウイルスで，私はキャンパスにも行けないですね」。

L さん：“不能去学校是嗎？你是在网上学習嗎”（キャンパスに行けませんか？オンラインで授業を受けていますか）。

指導員：「うん，オンラインで授業を受けます」。

L さん：“我也放假了，最近都没怎么去過学校”（私も最近学校に行ったことがあまりないです。休みですから）。

（2020 年 06 月 26 日指導記録より）

初回の指導においては，Lさんは日本語を使用せず，ただ筆者の質問に沿いながら中国語を使って自分の基本情報について筆者に紹介した。1時間半ぐらいのやり取りを通して，Lさんは陽気な性格で，おしゃべりが好きな人であるように見えた。ところが，彼の話から，クラスメートに言いたいことがそのまま言えないことも，そして，先生からの指示を聞いてもその意味が分からず，返事ができないこともよくあるため，学校では性格が内向的な人として扱われていることが分かった。たとえ日本語をうまく使えないとしても，彼は決して日本語で他人とコミュニケーションをとれないというわけではない。Lさんは相手の話を感覚的に理解したが，自分がどのように返事したらいいのかといったようなことに極めて悩んでいたので，結果として，無口なままで相手の話が分からないふりをしたり，日本語でのコミュニケーションを拒否したりしてしまったという。Lさんは，筆者からの日本語での質問を十分に理解するように見えたが，彼が日本語使用を拒否し，自分にとって最も自己表現をすることができることばとして中国語を使用して，自分のことを筆者に紹介した。そこで，Lさんは，筆者とのコミュニケーションを積極的にとるために，日本語使用を意図的に拒否し，中国語で自分のあり様を筆者に示したと考えられる。

【エピソード2】

今回の指導において，またコロナウイルスについて色々と話し合った。

指導員：「今週，学校に行きましたか」。

Lさん：「はい，行きました」。

指導員：「そうなんですか。でも，コロナがひどくて，まだ危ないでしょう」。

Lさん：「はい」。

指導員：「やすみはありませんか」。

Lさん：“是休息的意思嗎”（「休み」の意味ですか）。

指導員：“是的”（はい）。

Lさん：“有，有”（あります）。

（2020年07月03日指導記録より）

エピソード2から，前回の指導と異なり，Lさんは筆者による日本語での質問に対して，できる限り日本語で返事する様子が見られた。上述したように，相手の日本語を理解したとして

も，彼は誤解を招くことを恐れるため，日本語を使用する機会を度々見送っていた。ところが，複数言語使用を容認する日本語指導において，彼は中国語で自分を表現する機会が与えられたので，指導員からの日本語での質問が分からなかったり，答え方に困ったりした場合でも，中国語での補助を受けて，すべての質問に対応できた。彼が日本語を恐れずに使用するようになったのは，中国語が「共通言語」の役割を果たしているからである。今回の指導において，L さんは筆者からの質問に沿いながら，日本語で答えることは多かったが，自発的に日本語を使用することはまだ見られなかった。

【エピソード 3】

L さんは学校の出来事について色々と私に話した。

指導員：“在学校也有老師輔導你們日語嗎”（学校には日本語を教える先生がいますか）。

L さん：“有，是日本的老師”（います。日本人の先生です）。

指導員：“学到了很多吧”（たくさん勉強しましたよね）。

L さん：“是的，但是老師只會講日語，很多時候我听不懂”（うん，でも先生は日本語しか話せないので，分からないことがよくあります）。

指導員：“你有不會的問題可以隨時用漢語問我呀”（なるほど。何か分からないことがあったら，中国語で私に聞いてください）。

L さん：“我知道，但是既然是日語輔導總感覚講漢語很奇怪，所以現在才逼著自己講日語”（分かりました。けれど，日本語指導なのに，中国語を使うと，やっぱり少し変だと思います。だから，今，私は強制的に自分に日本語を話させます）。

（2020 年 07 月 17 日指導記録より）

筆者は L さんが通っている学校の関係者との連絡から，L さんが日本に来たばかりの JSL 生徒として，中国語を使用することができる指導員が日本語を教えてくれることを望んでいることが分かった。ところが，L さんは，日本語指導において，中国語を「共通言語」として積極的に使用する一方，指導が進むのに伴い，中国語からの補助を拒否しつつある様子も現れてきた。今回の指導で記述したエピソードから見れば，日本語指導における中国語を使用することに対して，彼の心の中にはまだ何か葛藤があることが分かった。日本語指導において，中国語を使用するのは本当に良いのか，また，中国語を使用することが他者にいかに見られるのかに

ついてＬさんは悩んでいた様子がエピソード３からうかがわれる。言い換えれば，Ｌさんは日本語指導における中国語の正当性をまだ認めていないと考えられる。しかし，こうした日本語指導における中国語使用には正当性がないという認識があったからこそ，Ｌさん自身の日本語使用を促進したとも言えよう。

【エピソード4】

前回の指導で，Ｌさんは条件表現の使い方を勉強しようと思っていると私に話したので，今回の指導において，私はそれぞれの使い方を中国語で説明した。

指導員：“「と」一般表示一怎么様就怎么様，時間上給人一種連續性的感覚”（「と」は，あることが起こると，直ちに次のことも起こる。時間的に連続性があると感じしますね）。

Ｌさんは日本の大学に進学しようと思っていることを何回も私に話したことがあるので，私は「Ｌさんは大学に合格したら，ぜひ私に連絡してください」という例文を事前にホワイトボードに書いた。

Ｌさん：「「と」を使う方がいいです」。

指導員：「なぜですか」。

Ｌさん：“剛才你不是説「と」表示一怎麼就怎麼様嗎。我想把這件事趕快告訴你，所以用「と」更合適”（あることが起こると，すぐに次のことも起こるとき，「と」を使うと劉先生が言っているのではないですか。合格すると，私はすぐあなたに伝えたいですから，「と」を使った方がいいと思います）。

（2020年07月17日指導記録より）

それまでのＬさんは，筆者の質問に対して日本語で答えることが多く，自発的に日本語を使用することはほとんどなかった。ところが，今回の指導において，初めて日本語を積極的に使うようになった。また，日本語の条件表現の使い方について，Ｌさんは自分なりの意見をも述べた。筆者からの例文を受け入れたか否かについて，Ｌさんは自分の判断基準を持っている。Ｌさんは，筆者の例文について否定したり，新たな意味づけを与えたり，自分なりの解釈の合理性への認めを他者から求めたりすることで，自分ならではの言語使用のルールを徐々に生成

しつつあると言えよう。彼は日本語を使用して自分の主張を表現することをだんだん楽しみ始めたと考えられる。

【エピソード 5】

L さんは，この間，学校の日本語指導教室で日本人の同級生と一緒にイベントに参加したことを教えてくれた。

L さん：“前几天有几个日本同学去学校的日語輔導教室了，大家一起做活動”（この間，何人かの日本人の同級生が学校の日本語教室に来て，皆でイベントを開きました）。

指導員：“怎麼樣”（どう思いますか）。

L さん：“開始担心自己日語不好，説不清楚”（最初は，日本語で自分をうまく表現できるかどうかと心配していました）。

指導員：“結果如何”（結果は）。

L さん：“結果很累。我拿著筆給他們寫漢字，用軟件翻譯，實在不會的時候就做手勢”（結果は疲れました。彼らに理解させるために，ペンを持って漢字を書いたり，翻訳ソフトで翻訳したり，ジェスチャーをしたりしていました）。

指導員：“聽起來就很累”（大変ですね）。

L さん：“雖然我講得不好，但是他們都很認真地聽我講。而且，有的人也會説簡單的漢語。看到他們努力説漢語的樣子，就仿佛看到了説日語的自己。現在我覚得，不管什么語言，把自己的心意傳給對方才是最重要的”（私の日本語が下手なんですけど，ちゃんと話を聞いてくれました。日本人の同級生の中に，簡単な中国語を話せる人もいます。一生懸命中国語を話している彼らの姿を見ると，まるで日本語を話す自分を見ているようです。今，どんな言語でも，相手に気持ちを伝えることが一番大切だと思います）。

（2020 年 08 月 07 日指導記録より）

これまでの指導において，L さんは，中国語使用は正当性があるか否か，また自分が「正確に」日本語を使用できるか否かについて深く悩んでいた。したがって，日本語指導で中国語からの補助を拒否すると同時に，日本語の使用を恐れるような様子も見られた。しかし，エピソード 5 を通して，彼は日本語指導教室で日本人の同級生と一緒に日本語交流イベントに参加する過程で，次第に複数言語使用への L さんの認識が変わったことが明らかになった。彼

は利用できる様々な資源を駆使し，日本語で自分を表現しようと努力していた。それと同時に，日本人の同級生もＬさんに彼らの気持ちを理解させるために，簡単な中国語で彼と交流しようと尽力していた。翻訳ソフトを使ったり，ジェスチャーなどの非言語的コミュニケーションをとったり，日本人の同級生と一緒に日本語，中国語を混ぜて使用したりすることで，日本語交流イベントを無事に終えた。そして，こうした経験はＬさんの言語使用にも影響を与える。すなわち，彼は複数言語使用を改めて認識し，自分ならではの言語使用を生成することを促したと言えよう。Ｌさんは，日本語指導において，中国語は正当性があるかどうか，また日本語を「正確」に使用することができるかどうかといった従来の束縛から解放され，自分にとって最適な言語使用を模索した。以上に述べたＬさんの言語使用の変化を図３で示す。

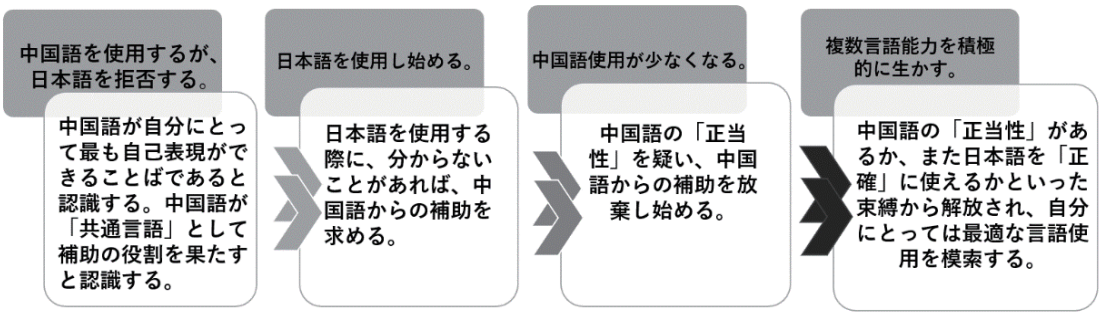


図３．Ｌさんの言語使用の変化

4．2．Ｌさんの複数言語使用に対する認識の変化

言語使用の変化以外には，生徒の複数言語使用に対する認識も常に変化していた。こうした変化も指導記録をもとに再構成した「対話」からうかがわれる。

【エピソード６】

この日の指導では，Ｌさんは学校生活ついて私に話した。

Ｌさん：“学校里很多人都会説漢語，而且同学之間説漢語的時間也比較多。這种環境不利于使用日語”（学校には，中国語ができる人がたくさんいます。このような環境は，日本語使用に良くない環境だと思います）。

指導員：「どうしてですか」。

Ｌさん：“因為大家会漢語，所以我听不懂的日語還可以問他們。但是這様，就太依頼漢語了”

（だって，皆が多少中国語を分かるので，日本語を分からなくても，聞いてみれば大丈夫です。そうしたら，中国語に頼りすぎるのではないかと思いますから）。

（2020 年 07 月 03 日指導記録より）

L さんの通っている学校には，中華系の教員と学生が多くいるので，中国語がよく使用されている。そのような環境は，日本語の学習だけではなく，中国語を継承すること，また，中国語能力を向上することにもつながると思われている。

しかし，エピソード 6 に記述したように，中国語を使える環境にいれば，日本語を上達させることができないというような発言を L さんから聞いた。彼にとっては，複数言語を使用する学習環境が，日本語の学習に支障をもたらし，決して良い環境であると言えない。言い換えれば，L さんは複数言語を使用する環境を消極的に捉えていると言えよう。このような「対話」をきっかけにして，L さんは複数言語を使用する日本語指導をも消極的に捉えるのではないかと指導員は考え始めた。

【エピソード 7】

L さんはまた自分の学校生活について色々と教えてくれた。

指導員：「学校で日本語をたくさん勉強していますね」。

L さん：「はい」。

指導員：「でも，やっぱり良くなれませんよね。皆中国語ができるから，中国語だけを使うことになっちゃうって，前に L さんも言っているでしょう」。

L さん：「いいえ，楽しいです」。

指導員：「どこが楽しいですか」。

L さん：“我剛来学校，所以和班里同学不太熟悉。而且如果不会説日語，很難融人進去吧。但是，他們很多会説漢語，我感覚安心了許多。甚至還有人主動跟我交流，我們聊了很多。然而，后来我才知道他是个日本人，這實在太有意思了”（学校に来たばかりなので，誰とも馴染みが深くないと思います。そして，日本語をあまり話せないなら，誰も私の近くにつきません。でも，中国語ができる人たくさんいるおかげで，安心感があると思います。話しかけてくれた男の子もいて，彼とたくさん話し合いました。信じられないことに，後日，あの男の子は日本人だと私は知りました。これほど楽しいことは

ないと思います)。

指導員：「それじゃ，Lさんはこのような環境が好きだと理解してもいいですか」。

Lさん："是的。不利于用日語，但是适合学習日語。讓人很安心"（うん，日本語使用に良くない環境かもしれないが，日本語学習に良い環境です。安心感があると言ってもいいです)。

（2020年07月17日指導記録より）

前回の指導においては，Lさんから複数言語を使用する環境を消極的に評価するような発言があったが，今回の指導においては，Lさんは複数言語を使用することを「日本語使用に良くない」環境として意味づけた一方，「日本語学習に良い」環境として評価した。このような発言から見れば，Lさんは複数言語を使用する環境を完全に否定するというわけではなく，複数言語を使用することを積極的に認め始めたと言えよう。また，日本語をまだ自由に操れないLさんは他者が複数言語をうまく使用することに対し，そして，他者が複数言語をうまく使用することで，自分との関係性を作ることに対して感心し，その中の楽しみを感じてから，複数言語を使用する価値を認めたと考えられる。

【エピソード8】

今回の指導において，指導員とLさんは今後の進路について話し合った。

指導員："之前你好像説過，要把日語学好對吧"（Lさんは，前に日本語が上手になりたいと言っていたようですね。なぜですか)。

Lさん："為什么呢，你為什么学這么好呢"（なぜでしょうね，劉先生はなぜそんなに上手なのですか)。

指導員："因為喜歡日語吧。而且我也喜歡教日語，所以現在才会在大学里学日語教育專業"（たぶん日本語が好きですからね。まあ，日本語を教えることも好きなので，今は大学院で日本語教育を専門として勉強しています)。

Lさん："真好，我也想在日本的大学里学習"（すごい。私も上手になって日本の大学に入りたいと思います)。

指導員："你喜歡什么專業"（どんな専門が好きですか)。

Lさん："好像没有特別喜歡的，漢語怎么樣？中国人在日本学漢語，中国文学之類的会不会很

酷。但是也有可能被説很奇怪吧”（特にないですけど，中国語はどうですか？中国人が日本で中国語，中国文学などを専門として学ぶなんて，格好いいでしょう。でも，変だと言われる可能性もありますね）。

指導員：「いいえ，悪くないと思いますよ」。

L さん：“没有比日語和漢語都可以熟練使用更酷的事吧”（日本語，中国語，この二つの言語を上手に使えるようになったら，格好いいでしょう）。

（2020 年 07 月 24 日指導記録より）

L さんは，自分の同意のないままに，親に日本へ連れられてきた。来日した後，中国語を使える場所は家庭内と学校内に限られ，使用する機会が少なくなっている。そして，日本の大学に進学しようと思っているため，高いレベルの日本語を身につけるまで，日本語学習に日々努力し続けている。こうしたなか，功利主義的な日本語を追いかける一方，母語の価値をだんだん見失っていく。エピソード 8 の「対話」から，L さんが「日本社会では日本語ができないとダメだ」というような状況に反抗しながら，自分の能力を活かし，自分の人生を自分でデザインしようとする気持ちが益々強くなってきていることを指導員は感じた。彼は，悩み続けているなかで，自分のあり様を模索していく。L さんは，日本語を「共通言語」として規定された日本においても，自分の人生をデザインする際に，中国語を一つの有用な資源として認識してきた。しかしながら，中国語能力を生かして人生をデザインすることが「変だと言われる可能性もある」というような発言を通して，L さんは自分の「名乗り」と他人からの「名付け」との異なりに不安感を感じたことが分かった。川上（2021）は，「周りの社会的環境や社会的力関係によって生まれる」（p.87）「名乗り」と「名付け」の意識は，必ずしも一致しないと述べている。彼は，「名乗り」と「名付け」との間のずれに生きていると言えよう。さらに，こうした不安感は，複数言語を使用する自分なりの人生を疑うことにもつながっている。

一方，指導員である筆者が日本語学習のロールモデルとして扱われることを，エピソード 8 の「対話」を通して確認できた。日本で自分の中国語能力を生かすことによって「変だと言われる可能性もある」にもかかわらず，筆者のように日本語と中国語を両方うまく使用することができるようになったら，その「変」が「格好良さ」に変わることができるという確信を L さんは持っている。言い換えれば，彼が複数言語を使用する環境，また，そうした環境に生きている自分と指導員を新たに認識したと言えよう。以上に述べた L さんの複数言語使用に対する認識の変化を図 4 で示す。

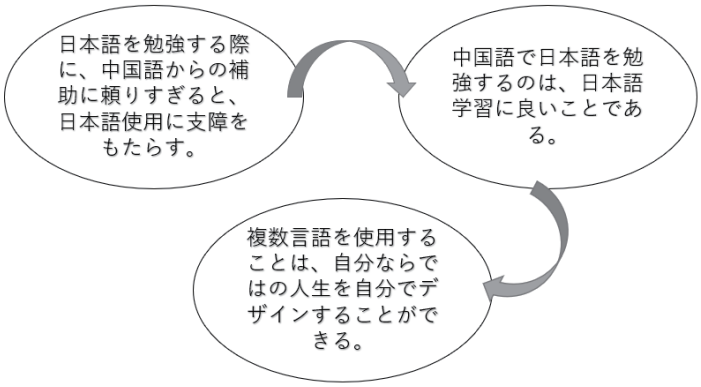


図 4. L さんの複数言語使用に対する認識の変化

4. 3. 指導員の言語使用への考えの変化

生徒の変化とともに，日本語指導における言語使用への筆者の考えも常に変化していた。こうした変化が以下の指導記録からうかがわれる。

【指導記録 1】

今回，初のオンライン指導を通して，生徒の基本情報を大まかにとった。そして，指導員からも自分の情報を L さんに提供することで，2 人の相互理解が深くなり，仲良くするという初の目標を達成したと言えると思う。そして，L さんは，指導員も中国出身なので，中国語を使うなら，楽であると思っている。しかし，これからどのように日本語使用を導入するのかについて工夫しなければない。

（2020 年 06 月 26 日指導記録より）

初回の指導において，筆者は，日本語指導における中国語使用が中国語母語話者としての 2 人の相互理解を深めることにつながり，生徒との関係づくりという目標を達成させたので，中国語使用の役割を認めた。一方，指導記録に示したように「どのように日本語使用を導入するのか」といった日本語使用について，筆者がこだわっている一面も指導記録から見られる。

【指導記録 2】

今回，生徒の先週の望みによって，動詞の分類と分け方を説明した。L さんは，日本語使用より，より分かりやすい中国語を使うことを選んだ。なので，今回の指導において，指導員は彼の考えに応じて中国語で動詞の使い方を説明した。L さんは，指導員からの説明を聞いた

後で，笑顔で中国語を使って自分の意見を述べた。その後，L さんは指導員の大学生活に対し，とても興味があるので，指導員に色々と尋ねた。彼が指導員をモデルとして扱い，日本の大学に進学するために，しっかり日本語を勉強したいという熱意を指導員はもう一度感じた。また，どのように自分の中国語能力を将来に生かすのかについても，L さんは色々と話した。

（2020 年 07 月 03 日指導記録より）

指導を始めて以後，筆者は，生徒に日本語使用を強制していなかったが，日本語指導員として日本語を使用する必要があると思ったため，自分は日本語を使用し続けていた。ところが，生徒が日本語を使用する際の不自由さと中国語で自分の意見を説明したりした際に現れた笑顔とのはっきりとした対照，また彼の「日本語を勉強したいという熱意」を度々目にすることによって，筆者自身の言語使用への認識もだんだん変わってきた。

L さんが勉強しようと思っているのは，ほかの人によってデザインされたものではない。そして，彼が身に付けようと思っている日本語も，誰かに設定されたレベルのものでもない。彼も過去において自分の日本語レベルに束縛されて，日本語使用への不安，日本生活への不慣れ，そして，自分の将来について悩んでいた。しかし，この場において筆者と出会ってから，L さんは使用できるのは日本語だけではなく，人生における様々な資源を利用できることを発見し，自分の人生を自分でデザインできるという自信を持つようになった。日本語指導における L さんの変化を通して，筆者は，自分が日本語学習のモデルと簡単に意味づけられるのではなく，様々な言語資源を駆使することで，自分の人生をデザインするモデルと彼に扱われることに気が付いた。それと同時に，筆者は，こうした日本語指導において使用することばは誰かに決定されるものではなく，そして，日本語指導で育成しなければならない力も決して日本語能力だけではないということも意識し始めた。

【指導記録 3】

中国語を使用する日本語指導を望んでいると言っても，日本語指導における中国語使用は正当性がないと L さんは思っている。また，彼は自分の日本語が他人からの誤解を招くことを恐れるため，日本語を使用するチャンスを度々見送った。しかし，今回の指導において，中国語は正当性があるかどうか，また，自分が「正確」に日本語を使えるかどうかといった従来の桎梏から解放され，彼は自分なりの言語使用を模索している様子が見られた。

（2020 年 08 月 07 日指導記録より）

筆者も，L さんと同じように，日本語指導における中国語使用の正当性を再三疑っていた。また，非母語話者日本語教師としての筆者は，最初から日本語母語話者と比べると，発音もきれいではなく，語彙の量も多くないと考えていたので，生徒に日本語を教える自信をも持っていなかった。結果として，何らかの「劣等感」を抱くようになった。これらの経緯により，生徒の中国語使用を認めたとしても，筆者は，日本語指導員として「自分が日本語を使用すべきである」という考えに囚われていた。

ところが，指導記録に示したように，生徒が日本語指導において「自分なりの言語使用を模索している」のに伴い，筆者の言語使用への認識も変化してきた。このような変化は決して筆者 1 人によるものではなく，生徒の変化とのぶつかり合いの中で生まれるものである。そうした変化の過程のなかで，筆者と生徒は互いに日本語使用を強制したり，相手の言語使用を否定したりしていなかった。両者は相手とのやり取りを通して，絶えず自己認識を更新しながら，自分の従来の言語イデオロギーを壊していく。双方は様々な資源が著しく交差している日本語指導という「場」に立ち，相手の言語資源を互いに認めた。さらに，これらの言語資源を駆使することは，日本語指導ならではの言語使用を生成していく。日本語指導のなかで，筆者は生徒とともに中国語使用の正当性を疑うという「壁」を乗り越えたのは，こうした「場」ならではの言語使用を構築してきたからである。次第に，筆者も自分を正視し始め，自分が日本語母語話者ではないために日本語をうまく教えられないという「劣等感」から徐々に脱却してきたと言えよう。以上に述べた指導員である筆者の言語使用への考えの変化を図 5 で示す。

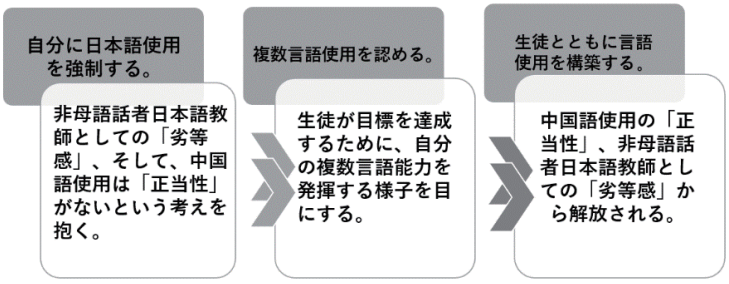


図 5.　指導員の言語使用への考えの変化

4. 4. 指導員の日本語指導に対する認識の変化

生徒とのやり取りを通して，指導員である筆者は常に日本語指導に対する認識を考え直していった。そうした認識の変化が以下のような指導記録から見られる。

【指導記録 4】

事前に用意した指導内容にあまり触れずに今回の指導を終わらせた。これから，指導内容をどのように選定するのかについて工夫しなければならない。

（2020 年 06 月 26 日指導記録より）

指導記録から見られるように，初期の指導において，筆者は指導内容を重視していた。筆者は専ら自分の日本語学習の経験に基づき，指導内容を準備した。日本語指導において何を勉強したいのか，またどのように勉強したいのかに関する「ニーズ」は，生徒によってそれぞれであるにもかかわらず，筆者はただ自分の考えをもとに，指導内容をデザインしたため，結果として，指導が順調に行われなかった。

【指導記録 5】

今回，生徒の先週の望みによって，動詞の分類と分け方を説明した。L さんは，日本語使用より，より分かりやすい中国語を使うことを選んだ。なので，今回の指導において，指導員は彼の考えに応じて中国語で動詞の使い方を説明した。L さんは，指導員からの説明を聞いた後で，笑顔で中国語を使って自分の意見を述べた。

（2020 年 07 月 03 日指導記録より）

指導記録に示したように，生徒の日本語学習への意欲を引き出し，指導をスムーズに行うため，筆者は，自分の日本語学習の経験から離れ，生徒の望みをもとに，今後の指導内容を準備することを決めた。ところが，指導が前よりスムーズに行われた一方，指導の時間や生徒の発話などをコントロールできない問題がだんだん出てきた。以下の二つは，そのことを表す指導記録である。

【指導記録 6】

L さんはアルバイトしようと思っているので，アルバイトのことについて指導員に話した。

（2020 年 07 月 03 日指導記録より）

【指導記録 7】

L さんは日本の大学に進学したいと思っているので，「大学は楽しいの？」，「どんな専門を選んだらいいの？」と指導員に訊ねた。（2020 年 07 月 24 日指導記録より）

生徒から聞かれた質問が日本語指導と無関係なものが多かったため，決められた時間内に指導を終わらせるのは困難である。今回の内容が終わらなかったら，次回まで残すことをし，次回の内容が終わらなかったら，またその次に残すことをする。このように繰り返したら，ある意味では一つの悪循環を形成すると言えよう。筆者は解決策を色々と考えながら，このような状況をできるだけ避けようと苦心していた。最初，筆者は指導をコントロールする主導権が自分の手に握られるべきであると思っていたが，指導が重なるのに伴い，生徒は日本語指導という「場」にいる限り，彼も同様に主導権を握っていることに気が付いた。つまり，指導員は自分のペースで日本語指導を行うと，彼も自分のペースで日本語指導に参与する。指導内容は決して指導員によって事前に設定されるものではなく，日本語指導における全員で色々なやり取りを通して発見されるものである。日本語指導は指導員と生徒によって構築されるものであるため，指導員と生徒とともに，日本語指導をデザインしたり，コントロールしたりする権利を持っている。

また，「日本語をどのように勉強したらいいのか」，「劉先生のように日本語ができるまで，どのぐらい時間がかかるのか」といったような質問もよく生徒に聞かれた。残念ながら，筆者はこうした質問を聞くたびに，「人によってそれぞれ」としか答えられない。そして，筆者は日本の大学の学部に通った経験がないため，日本で進学しようと思っているLさんからの「大学に進学するために，どのような知識が必要であるのか」といったような質問に対し，助言も出来なかった。こうしたことを毎回振り返ってみると，無力感が一瞬で体に満たされることを覚える。結局，日本語指導員として「失格」だとさえ感じたと言っても過言ではない。

しかしながら，筆者は，生徒に大切な存在として扱われ，普段誰にも伝えられないことを伝えられる相手として扱われていた感覚も同時に感じた。親の事情により，いきなり中国から日本に連れてこられ，自分の悩みをきちんと受け取れる相手がいない環境で日本語を勉強するのは，彼にとって容易ではないことである。同じ母語を使う中国人である筆者がなぜ日本語が上手になれるのか，どのように日本語で日本に暮らしているのかといったようなことは，生徒が不思議に思うことである。彼にとって，そのような質問を解けるか否かということが実は重要ではなく，重要なのは，自分の気持ちを筆者に受け止められることである。こうした日本語指導のなかで，筆者が生徒とともに，互いに相手の気持ちをきちんと受け取り，自分のあり様を模索していく。

さらに，こうした日本語指導から，生徒と指導員は，自身の言語資源を肯定したり，否定し

たりするなかで，言語資源とは何かを再定義する過程も見られた。生徒と指導員がこだわっている「言語使用」は，自分が想像した「壁」にすぎないということが，両者にもだんだん分かってきた。両者が，自分が作った「壁」を乗り越える勇気がなかったのは，自分の持つ言語資源がこの「場」で認められないと感じるからである。生徒と指導員は相手とのやり取りを通して，絶えず自己認識を更新しながら，互いに自分が持つ言語資源を駆使し，そして相手が持つ言語資源を認める。すなわち，自分はどのような言語資源を持つのか，そして，どのような「場」で，どのような言語資源を駆使できるのかといった問題についての認識は常に更新されると言えよう。

上述したように，日本語指導に携わり始めた際に，筆者は日本語指導を簡単に「日本語を指導する」として理解していた。つまり，最初，指導員は教え手として，生徒は学び手として，固定的な空間の中で，事前に準備した順序に沿えば，指導を順調に行えると考えた。しかし，実際には，日本語指導の内容と流れは生徒とのやり取りの中で絶えず変更され，日本語指導に対する認識も常に変化していく。最後に，日本語指導におけるすべてのものは誰かによって決定されているものではなく，動態的に変わっていくことに気が付いた。以上に述べた指導員である筆者の日本語指導に対する認識の変化を図 6 で示す。

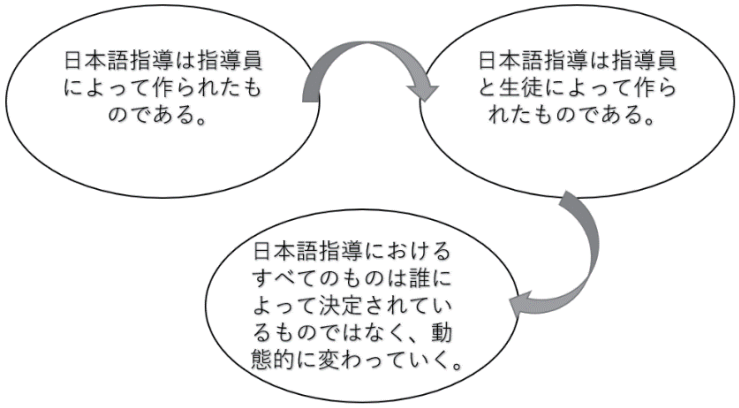


図 6. 指導員の日本語指導に対する認識の変化

5. 考察

本章では，第 4 章の分析を踏まえて，メトロリンガリズムの視点から，複数言語使用の捉え方について提示する。また，このような捉え方に基づいた日本語教育，「ことばの力」とは何かについて考察する。

5. 1. メトロリンガリズムの視点から見た複数言語使用

Lさんは，最初日本語をうまく使用できないとき，一つの言語資源である中国語からの補助を得ることで，コミュニケーションを成り立たせていた。その後，指導員である筆者との複数言語によるやり取りを通して，彼は，相手が持っている多様な言語資源にも注意を払い始めた。さらに，こうした認識をもとに，自分が駆使することができる言語資源が中国語以外，実に様々であると認識してきた。自分も相手も，複数の言語資源を持っており，こうした様々な言語資源を駆使することを通して，互いを認める。最後には，日本語指導における中国語は正当性がない，自分が「正確」に日本語を使えないといったモノリンガル的な言語イデオロギーを破り，日本語指導における自分ならではの言語使用を模索していく。Lさんの日本語指導における言語使用の変化とともに，筆者の言語使用も変わっていた。筆者は日本語使用に対する執着から，言語使用にこだわらないことへ変わりつつある。最後には，Lさんとともに，日本語指導における中国語は正当性がないという「壁」を乗り越え，さらに非母語話者日本語教師としての「劣等感」を克服した。

上述したように考えてみれば，日本語指導における複数言語使用は決して，先験的・固定的に存在するものではないと言える。つまり，複数言語使用は決して誰かによって決定されるものではなく，誰かが日本語指導という「場」に事前に持ってくるものでもない。この「場」における指導員と生徒は，相手とのやり取りを通して，絶えず自己認識を更新しながら，自分の従来の言語使用への認識を壊していく。さらに，互いに自分が持つ言語資源を駆使し，そして相手が持つ言語資源を認める過程のなかで，複数言語使用が生まれた。こうした過程のなかで生まれた複数言語使用は，まさに日本語指導における「メトロ・リンガフランカ」(尾辻，2020，p.100) であると言えよう。

5. 2. メトロリンガリズムの視点から見た日本語指導

最初，筆者は日本語指導がその名の通り，「日本語を指導する場」にほかにならないと思ったため，どのような日本語を教えるのか，また，日本語をどのように教えるのかといった問題に専念した。しかし，指導が進むにつれて，日本語指導は必ずしも予め指導員が教え手と学び手を決定し，学習内容，指導の場所や事後課題などを用意するものではないことに気が付いた。

尾辻 (2020) では，「メトロリンガリズム的な視点からの言語イデオロギーの二つの転回」により，ポスト・マルチリンガリズムの時代では，「ことば」は「数えられるものでもなければ、

先験的・固定的に存在するものではなく、その場で実際に起きている相互使用によって生まれるものだ」(p.96) と定義されている。つまり，「ことば」は決して誰かがその「場」に持ってくるものではない。こうした「場」における様々な資源の存在が「ことば」の誕生を促進する。さらに，尾辻 (2020) は，「その中で、人、言語資源、言語以外の様々なセミオティック資源、経済、政治、建物、生活習慣、言語活動、都市の景観がどのように複雑に、そして動的に絡み合って都市を形成しているか」(p.89)，その都市，あるいは「場」の形成過程に焦点を当てているのがメトロリンガリズムであると述べている。要するに，「ことば」は日本語指導という「場」に生成する一方，言語資源を含む様々なセミオティック資源が複雑に，そして動的に絡み合って日本語指導という「場」をも形成する。その二つの生成性は，どちらかが先に行われるのではなく，同時に行われるものである。

このような認識を踏まえると，「ことば」を対象とする「言語教育」も同様であると言えよう。複数言語を使用する日本語指導という「場」も，まさにそのような過程にしたがって形成するものであると考えられる。この「場」にいる指導員と生徒は，まず自分の持っている言語資源を認識し，さらに互いに相手の持っている言語資源を認め，最後に，自分が持っている様々な言語資源を駆使し，日本語指導という「場」ならではの複数言語使用を生成する同時に，日本語指導という「場」をも生成すると考えられる。指導員も，生徒も，こうした二つの生成性に参与するという役割があると言えよう。

5. 3. メトロリンガリズムの視点から見た「ことばの力」

日本に来たばかりのＬさんは，日本語の学習，あるいは日本語能力の向上が，日本語指導ですべき最も重要なことであると認識し，それを達成するために，指導員からの中国語での日本語指導を望み，そして，自分の中国語能力を活用しながら，日本語を勉強していた。

しかし，中国語の使用を常にポジティブに捉えるのではなく，彼は場合によって日本語指導における中国語使用の正当性を疑うこともあった。他者からの「名付け」，自分の言語使用，及び日本語指導への認識を絶えず考え直していくにしたがい，これらの認識も徐々に変化していく。結果として，彼は，中国語を自分の持っている一つの言語資源と見なし，ほかの資源を含む様々な資源を繰り返して否定したり，肯定したり，忘却したり，発見したりする過程のなかで，日本語能力というより，自分の言語資源を含む様々な資源を駆使できる能力を磨いていった。こうした過程は，彼は自分が多様な資源を駆使できる人であるという「名乗り」

を持っており，他者からの「名付け」に抵抗する過程であるとも言える。日本語指導という「場」において，L さんが人の資源，言語の資源といった様々な資源を運用することで，自分ならではの言語使用を模索したり，こうした言語使用で自分を表現したり，さらに，自分の人生を自分でデザインしたりしていた。

したがって，JSL 生徒にとって日本語指導において育成される「ことばの力」は，簡単に日本語能力に帰結することはできない。複数言語を使用する日本語指導においては，どのような言語能力を育成すべきかというよりも，JSL 生徒が複数の言語資源を含む様々な資源を駆使する能力，いわゆる「マルチ・セミオティックな能力」(尾辻, 2020, p.101) を利用しながら，自分の人生をデザインする能力を，重視すべきであると考えられる。

6. おわりに

本稿では，メトロリンガリズムを援用し，日本語指導を様々な資源が著しく交差している「場」として捉え，日本語指導におけることば，及び「場」の生成性に注目したうえで，日本語指導における JSL 生徒の複数言語使用をどう捉えるかについて考察した。その答えとして，次のようなことが分かった。日本語指導における複数言語使用，及び複数言語を使用する日本語指導は，先験的・固定的なものでもなく，誰かによって決められるわけでもない。生徒，指導員とともに，日本語指導ならではの言語使用，いわゆる「メトロ・リンガフランカ」を生成し，さらに複数言語を使用し，日本語指導という「場」を生成した。また，こうした二つの生成性のなかで，生徒と指導員が，不安感と劣等感の「壁」を乗り越え，従来の考えから自分自身を解放し，自分の言語使用，及び言語使用に対する認識を更新した様子も，本実践から見られた。さらに，様々な資源を駆使できるという「マルチ・セミオティックな能力」を運用し，JSL 生徒が自分の人生をデザインする能力の育成は，複数言語を使用する日本語指導という「場」において可能であることも分かった。このように，本稿は，従来の固定的な観点から脱却し，複数言語使用，複数言語を使用する日本語指導，また，「ことばの力」といった課題を動態的に考察する際に，新たな視点を与える。さらに，従来の公立学校にいる JSL 生徒を対象とした研究から，私立学校の JSL 生徒を対象とした日本語指導への注意を喚起した点，また，非母語話者日本語教師が日本語を教えられるという「自信」を育んでいく点においても意義があるだろう。

本研究では，調査協力者である生徒と筆者はともに中国出身なので，日本語指導における複数言語使用が中国語使用と日本語使用に限定された。よって，ほかの言語資源が日本語指導という「場」にある場合では，どのように対応すべきかを論じる必要があるだろう。また，日本語指導において，「マルチ・セミオティックな能力」で人生をデザインする能力をいかに育成するのかについて検討することも重要な課題である。今後は，日本語教育の現場における複数言語使用をメトロリンガリズムの視点から考察する必要性をさらに研究していきたい。

文献

臼井智美（2021）．外国人児童生徒等教育における「母語が話せる教師」の役割と職能 —— 学級担任・教科担任との協働の観点から『学校経営研究』46，67-81.

尾関史（2008）．「意味創り」を目指したことばの支援の可能性 —— 移動する子どもたちが主体的に学習に参加するために『早稲田日本語教育学』3，11-24.

尾辻恵美（2016a）．レパートリー，ことばの教育と市民性形成 —— ことばの共生をめざす市民性形成教育とは．細川英雄，尾辻恵美，マルチェッラ・マリオッティ（編）『市民性形成とことばの教育 —— 母語・第二言語・外国語を超えて』（pp.20-41）くろしお出版.

尾辻恵美（2016b）．メトロリンガリズムとアイデンティティ —— 複数同時活動と場のレパートリーの視点から『ことばと社会』18，11-34.

尾辻恵美（2016c）．生態的なことばの市民性形成とスペーシャル・レパートリー．細川英雄，尾辻恵美，マルチェッラ・マリオッティ（編）『市民性形成とことばの教育 —— 母語・第二言語・外国語を超えて』（pp.209-230）くろしお出版.

尾辻恵美（2020）．多文化共生と「多」言語共生時代．福永由佳（編），庄司博史（監修）『顕在化する多言語社会日本 —— 多言語状況の的確な把握と理解のために』（pp.81-112）三元社.

加納なおみ（2016）．トランス・ランゲージングを考える —— 多言語使用の実態に根ざした教授法の確立のために『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』12，1-22.

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（2020）．「ことばの力」と「ことばの教育」—— 子どもの日本語教育のあり方を問う『リテラシーズ』23，33-40.

川上郁雄 (2021).『「移動する子ども」学』くろしお出版.

鯨岡峻 (2005).『エピソード記述入門 —— 実践と質的研究のために』東京大学出版会.

高千叶 (2016).『「移動する子ども」にとって複数言語を使用する意義とは何か —— JSL 高校生への複数言語による指導から』早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文 (未公刊).

猿橋順子，坂本光代 (2020). トランスランゲージングの遂行性 —— 国際的なトークショーのディスコース分析を通して『青山国際政経論集』105，26-54.

田邉裕理 (2007). 日本語教育における「対話」アプローチの試み —— 触媒としての「文学」から「対話」を生成するコミュニティ設計『言語文化教育研究』6，38-53.

福田浩子 (2017). 複言語主義は言語教育の何を変えたか『人文コミュニケーション学科論集』22，99-120.

福永由佳 (2017). 日本語教育における複数言語使用の研究の意義と展望『早稲田日本語教育学』22，61-80.

朴智映 (2006). 母語を活かした日本語指導 —— 韓国人児童への支援を通して. 川上郁雄 (編)『「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.121-141) 明石書店.

宮崎幸江 (2014). 多文化の子どもの家庭における言語使用と言語意識『上智大学短期大学部紀要』34，117-135.

García, O., & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave McMillan.

Otsuji, E., & Pennycook, A. (2010). Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism, 7*(3), 240-254.

補遺：本稿は，2022 年 3 月に早稲田大学大学院日本語教育研究科へ提出した修士論文を一部抜粋し，加筆修正したものである。

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. 126 - 161

研究ノート── 特集：子どもの「ことばの実践」を考える

親子間使用言語を日本語とするニューカマーの親子から見えることばの実践への意味付けと親子関係

ことば観との関わりに着目して

中家 晶瑛 *

■要旨

本稿は，親子間使用言語を日本語とするニューカマーの親子を対象とし，彼らのことば観はことばの実践の意味付けと親子関係にいかに関わるかを明らかにすることを目的とした。語りから，A さんのことば観およびことばの実践への意味付けは，「不安感を秘めた言語能力意識」（川上編，2010）が見られなかったが，自ら生き方を選択していくようになった A さんの姿勢を支えるものであることがうかがえた。父親 B さんには，より良い教育の追求という子どもに対する言語教育への責任感も見られた。また，ことば観と密接に関わりながら 2 つの親子関係が築かれ，そのうちの 1 つから親子の情緒的なつながりの形成がみられた。その結果，親子の情緒的なつながりの形成は，親の言語能力や親子間使用言語に左右されないことと，さまざまな環境から複合的に形成される親子関係も重視する必要性が示唆された。

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

■キーワード

親子間使用言語，
継承語，
ことば観，
ことばの実践，
親子関係

1. はじめに

グローバル化が進むにつれて，人々の国境を越えた往来が増えている。日本国内には，第二次世界大戦以前の植民地から来た人々の子孫であるオールドカマー，1980 年前後から来日したニューカマーの子ども，国際結婚家庭の子どもなど，外国につながりを持つ多様な子どもが

* お茶の水女子大学大学院人間創成文化研究科博士前期課程（E メール：shoei_nakaie@yahoo.co.jp）

生活している。植民地時代に朝鮮半島・台湾から来日することとなった人々を指すオールドカマーに対し，ニューカマーはインドシナ難民や中国帰国者とその家族，日系人，留学生などから構成される多様な集団である。それゆえに，ニューカマーの子どもの生まれ育ちや移動の経緯も多様かつ複雑であり，それに伴い固有の教育課題も異なる。彼らに対する教育課題は，外国人児童の公立学校への受け入れ制度や就学の保障，日本語学習のカリキュラム作成と評価，さらに進路指導や国際理解教育などの観点から検討され，広く議論と知見が重ねられてきた（佐藤，2019）。

特にその教育課題のうち，継承語教育は，「親子の絆」の土台および社会的アイデンティティの形成（中島，2016）といった情緒的な観点からも親や教育者に重視されている。その理由として，幼少期に来日した子どもは，親が子どもに母語で話しかけていたとしても，子どもの年齢が上がり就学年齢に達すると，学校などで日本語使用の機会が増えて親子の共通言語がなくなることから，親子間のつながりの希薄化が問題視されている（中島，2016；高橋，2008など）。また，日本で生まれた子どもについても，日本社会の日本語環境で育つことから，親の母語の継承を通して，母国のアイデンティティの継承を望む親もいる（坂本，2016など）。

このような課題の中で，現在日本には，自治体や外国人集住地域などが中心となった地域や放課後の継承語教室など，家庭外で継承語を学ぶ場の多様な取り組みに加え（田，櫻井2017；中島，2017），インターナショナルスクール，朝鮮学校および中華学校，さらにブラジル人学校を含む民族学校を指す外国人学校（志水，中島，鍛冶，2014）や，大学の外国語科目の場を利用して継承語として親の母語を身につけるニューカマーの子どももいる（中川，2011など）。このように多様な学校環境で継承語を学ぶ子どももいるが，学校環境で継承語を学ぶ機会を得られる子どもだけとは限らない。ニューカマーの子どもは前述の通り，生まれ育ちの過程や移動の経緯やその有無から，学校や家庭での言語環境も多様かつ複雑である。そのため，学校環境の側面のみでは彼らの継承語をはじめとすることばの学びの様相を十分に捉えることはできないと考える。

国境を越えた移動をする，または移動の経験がある家族にとって，子どもへの言語教育は親の関心事である。これについて家庭言語政策（Family Language Policy：以下，FLP）の分野では知見や議論が蓄積されてきた。FLP は，家庭内での家族メンバー間の言語使用に関する明示的な計画と定義され（King et al.，2008），具体的には，親が言語教育計画から子どもへの言語継承を目指すといったことが挙げられる。Spolsky（2004）は，言語政策の 3 つの概念

を家庭の場へ拡大することを主張し，家族が日常的な交流の中でどのように言語を使用するかという「言語実践（language practice）」，子どもの言語使用と習得のために親が採用する言語戦略を指す「言語管理（language management）」，そして言語と言語使用に関する親の信念を指す「イデオロギー（ideology）」を挙げた。イデオロギーは研究によって指す範囲が多様であるが，FLP 研究の多くでは社会的少数言語の価値や社会的有用性に対する親の認識を指し，またそれは親の使用言語の選択に影響を与え，家族の言語実践を形成するとされる（Curdt-Christiansen，2016；Zhang & Slaughter-Defoe，2009 など）。近年では子どもの視点からの研究も増えている。Wilson（2020）は，多くの研究で言語に対する子どもの言語態度（language attitude）に焦点が当てられていると述べ，言語態度（language attitude）は，多様な言語および話者への評価や感情的な反応であると定義できるとした。これらを踏まえ本稿では，言語実践に影響するとされている親のイデオロギー（ideology）と，言語に対する子どもの言語態度（language attitude）を援用し，他者や社会など周囲の影響のもとことばに対して持つ意識を「ことば観」[1]とする。また，他者とのことばを介したコミュニケーションや交流を「ことばの実践」とし，自らのことばの実践をどのように考えていたか・考えているかといった，自らのことばの実践への認識を「ことばの実践への意味付け」と定義する。そして，親子が双方に対しどのような気持ちや思いを抱くかを「親子関係」とする。これらの定義から，親子それぞれのことば観と，ことばの実践への意味付けおよび親子関係との関わりに着目し，彼らの意味世界を捉えることで，国境を越えた移動の経験がある家族におけることばの学びの複雑性や多面性を明らかにすることができる。継承語教育の場においては，継承語を大事にすることを目的とした継承語教育が，必ずしも子どもたちの幸福につながらない結果を招くこともある。Okubo（2010，p.129）では，母語教育に熱心な教師によって学校の放課後の継承語教育クラスへ参加することを義務付けられた子どもたちは，日本人と同様な価値観や行動様式を持つにもかかわらず「自分は日本人ではない」と認識させられる。当事者のことば観やことばの実践への意味付けを明らかにすることが，複雑で多様な背景を持つニューカマーの子どもたちへの継承語教育の在り方を捉え直す機会となりうる点に，本稿の意義があると考える。

1　本稿はことばを，思考の道具や目的の手段といった閉じた記号体系として捉えるのではなく，通時的・共時的な文脈で理解する動的な体系として捉える広義の言語観の立場（井出，砂川，山口，2019，pp.4-5）をとるため，平仮名で「ことば」と表記する。

以上から本稿では，多様なニューカマーの子どものうちから，特に親子間使用言語[2]を日本語とする日本生まれのニューカマーの子どもとその親を対象とする。彼らにはどのようなことば観があり，またそれは，ことばの実践への意味付けおよび親子関係にどのように関わっているかを明らかにすることを目的とする。なお本稿で「ニューカマー」という表記する理由として，親の来日時の社会的背景も，親のことば観に影響する可能性があると考えることから，マクロ的視点を持って考察すべく親を「ニューカマー１世」，子を「ニューカマー２世」と表記する。

2. 先行研究

2. 1. 母語と継承語の見方と定義

母語と継承語には研究者の立場によって様々な定義があり，中島（2017）は，母語と継承語について，共に同意語として使用されることもあるが，微妙な相違点が存在すると述べている。Skutnabb-Kangas（1981）は母語の定義について，1. 最初に習得した言語，2. 最も熟知している言語，3. 最も頻繁に使用する言語，4. 自他が母語であるとみなす言語，の習得順序や使用頻度，母語に対する感情などの４つの側面から定義している。それに対し継承語は，先祖が身につけた移民言語，先住民言語，植民地言語も含めるという場合もあり（Kondo-Brown，2002），実際にハワイには，両親が日本語母語話者ではないが，日本につながりを持つ大勢の日本語学習者がいるという（近藤ブラウン，2019）。このように広く継承語を捉える見方から，親と子の関係に狭めたものもある。中島（2017）は，「継承語とは親の母語，子どもにとっては親から継承する言語であり，継承語教育とは親の母語を子に伝えるための教育支援」とした。本稿では，継承語の定義をニューカマーの親子の視点から，親子のことば観とことばの実践への意味付けの関わりを探ることから，この中島（2017）の定義を用いることとする。また，継承語に対して母語を，最初に習得した言語（Skutnabb-Kangas，1981）として定義する。

2　国際結婚家庭やニューカマーの家庭では，夫婦間と父子・母子間および場面で使用される言語が異なる場合もある（Miyake Mark，三宅，2022，p.27 など）。本稿では，複数言語環境と一括りせず，家族全員と同一場面で使用する家庭内使用言語と親子２者間で使用される親子間使用言語と区別する。

2. 2. 多様化するニューカマー２世と家庭内言語環境

Rambaut (2006) は移民の世代の類型を示し，そのうち，移住者の両親（ニューカマー１世）を持つ現地国生まれの者を「2 世」と定義した。本稿においてもこの定義を用い，ニューカマー１世を両親に持つ，日本生まれの子どもをニューカマー２世とする。

2000 年以降，日本国内の小学校では，ニューカマー２世が急増し，言語能力に付随した学力問題や，親子の情緒的なつながり等の課題が明らかになった。彼らは，学齢期に来日した子ども（ニューカマー 1.5 世）と異なり，幼少期から日本文化の中で育ち，日常の日本語会話に問題がなく「日本人化」していることで，彼らが抱く課題が表面化せず不明確となっている（高橋，2013）。

また，ニューカマー２世の内部で広がる多様性も指摘されている。高橋 (2013) は，特に日本生まれの中国帰国児童について「帰国児童」という一言で捉えることが難しくなっていると述べ，その理由に，親であるニューカマー１世たちによって選択される家庭内使用言語を挙げた。高橋 (2013) によると，ニューカマー１世たちは，経済事情などの生活環境や就労状況，また人間関係やネットワークなどに依拠して教育方針や教育戦略を練り上げ，そこから家庭内使用言語を選択するという。そしてこの家庭内使用言語ひいては親子間使用言語が，子どもであるニューカマー２世の継承語の能力や言語意識，文化継承の度合いに影響を与え，彼らの多様性を複雑化させているとした。

このように，親の親子間使用言語の選択の過程は複雑であるが，ニューカマー１世が親である多くの家庭では，子どもへの継承語教育や文化的アイデンティティの継承を目的として，親子間使用言語に親の母語が選択されている（坂本，2016 など）。それに反して，自らの母語の継承を重視しつつも，社会的立場や経済的成功を鑑み，現地国の主要言語を身につけることを優先させ，親子間使用言語を日本語とする家庭も存在する（Nakamura, 2016 など）。これに関連して川上編 (2010) と張 (2018) は，現地国の主要言語である日本語を親子間使用言語とするニューカマーの親子を調査対象とした。川上編 (2010) では，親であるニューカマー１世が，子どもであるニューカマー２世に自らの母語を教えなかった理由について取り上げた。ニューカマー２世である子どもは「親は，頼んだらいつでも母語を教えてくれると言っていたが，生き方を自ら選択する姿勢を自分に要求していた」と語り，親は，子どもに主体的に生きることを強く望んでいたと述べている。また，張 (2018) は，ニューカマーの子どもたちの文化的アイデンティティの調査において，親子間使用言語が日本語である大学生を取り上げた。そこで，

2000 年代後半である彼らの学齢期は，多文化共生に対する意識が現在ほど高くなく，親の母語や母文化を周囲から評価される経験が少なかったことを指摘し，ニューカマーの子どもは親の母語に対する学習意欲が低く，さらに習得の意義も見出せなかったと考察した。

以上，ニューカマー 1 世が親である家庭の多くは，親子間使用言語が居住地の主要言語である日本語ではなく，親の母語であることが多くの場合で前提とされている。このような外国出身の両親のもと居住地に生まれた，もしくは幼少期に移動した家庭の子どもを対象に継承語教育の在り方や当事者のことば観を探るものは一定の蓄積がある（川上，尾関，太田，2011；小泉，2011 など）。しかし，親子間使用言語を居住地の主要言語である日本語とするニューカマーの家庭に焦点を当てたものは，川上編（2010）のライフストーリーから意味世界に迫るものや，張（2018）の文化的アイデンティティの考察といった，ことば観がライフストーリーや文化的アイデンティティ形成の構成要素に位置づけられた研究にとどまっている。ことば観に主眼を置き，家庭内使用言語や親子間使用言語の選択や変遷，意識などといった，その背後にある複雑な様相はさらに考察される余地がある。

2. 3. 複数言語環境で育った子どものことば観

複数言語環境で育った子どものことば観については，ことばの実践における他者との関係性が重要であることが指摘されている。尾関，深澤，牛窪（2011）は，日本国外で育った若者が，他者との日本語でのやりとりにおいて，自分の考えや思いを相手に理解してもらったという「実感」を得たことから，他者との関係性から自らの言語能力を認識することによりことば観が変容し，それが彼らの生き方に大きく関わることを明らかにした。これに関連して，親の視点から複数言語環境で育つ自身の子どものことばの発達過程を明らかにした佐伯（2013）は，ことばの実践を共有できる他者の存在とその良好な関係性が，子どもにことばの発達に対する自己肯定感を抱かせたことを明らかにした。

このように，複数言語環境で育った子どものことば観の形成には，他者との関係性が示されている。しかしいずれの研究も，日本人の親を持つ外国在住の子どもに対する継承語としての日本語教育を指す継承日本語教育での研究にとどまり，外国出身の両親を持つ日本在住のニューカマー 2 世に焦点を当て，ことば観やことばの実践を主題にしたものは，現在のところ見当たらない。

2. 4. 複数言語環境で育つ子どもにとっての継承語と親子の情緒的なつながり

複数言語環境で育つ子どもに対して，継承語教育は親子の情緒的なつながりをつくるものであることはすでに多くの研究から主張されている。例えば中島（2016，p.61）では母語の６つ役割のうちの１つに，親子の情緒的なつながりの側面を取り上げ「母語は親が親子の交流に使うことばであり，親子の絆の土台となるものである」とし，親が自信の持てる母語で子どもと話し合いができるということの子どもの成長における重要性を述べている。また，Fillmore（1991）は，少数言語を継承語とする米国の子どもを対象とした言語移行に関する調査から，子どもが継承語を話せなくなることは，親が子どもに自分の価値観や信念，知恵を伝える手段を失うことであるとした。さらにこの手段を失うことで，子どもと向き合うことも影響を与えることも難しくなり，ひいては信念や理解を共有することもままならなくなることで，親密ささえも失われるという。

このように，複数言語環境で育つ子どもにとって継承語の重要性は明らかになっているが，これらの多くは教育者や親の視点からの主張である。近年，子どもや当事者の視点からの研究は増加しているが，特に継承語の存在と親子関係をどのように捉えているかに言及されているものは多くなく（Miyake Mark，三宅，2022 など），さらなる研究の余地がある。

2. 5. ニューカマーの親子の親子関係

ニューカマーの親子関係に着目した研究には，坪田（2018a）と坪田（2018b）がある。坪田（2018a）は，中国系ニューカマー第２世代を対象とし，親子関係をキャリア意識と関連させ明らかにした。調査によると，親は子どもに対し非常に熱心な継承語教育と子どもの学業達成に向けて緻密に計算した戦略的な移動機会を作っていたが，このような親に対し子どもの反発はみられなかったという。その背景には，親が自分の来日のために費やした並外れた「学業努力」と，ニューカマー１世として日本社会で生活する「適応努力」といった説得力のある親の労苦に対し，子どもは尊敬の念を抱いているからだとした。また，坪田（2018b）では，中国系ニューカマー第２世代の女性を対象とし，学業達成を親子関係と文化継承に着目して明らかにした。ここでは，親の高度な日本語能力によって，「何不自由なく」日本語の意思疎通が可能であることから，親の権威が保たれ，親子は情緒的なつながりを維持できているとした。

以上から，ニューカマー第２世代の学業達成やキャリア意識の背景に築かれた親子関係には，ことばと密接な関わりがあることが明らかになった。しかし，坪田（2018b）では，親の高

度な日本語能力に着目し，「何不自由なく」意思疎通が可能となったとしているが，親子間使用言語や子どもの母語など，具体的な言語環境は示されていない。加えて，親の日本語能力に対する評価は，子どもが周囲の日本語を第二言語とする他者と比べ，親の日本語能力の相対的な位置を評価したものであり，子ども自身は親の話す日本語に対し，どのような気持ちを抱くかといった主観的な視点は十分でなく，さらにことばの実践で見られる親子関係は検討されていない。

2. 6. 残された課題

以上の先行研究から，残された課題を２点詳述する。まず１点目に，親子間使用言語を日本語とする親子，かつ，ニューカマーの親子を対象にした研究の希少性を挙げる。親子間使用言語を自らの母語とするなどといった，家庭での継承語教育の取組みの実態および，継承語教育に関する親や教育者の視点を取り上げた研究には一定の蓄積がある。前述のように，多くのニューカマーの親は，継承語教育やアイデンティティの継承などを目的とし，親子間で親の母語を使用する。親子で親の母語を使用して会話ができるにもかかわらず，それでも親の母語を使用せずに居住地の主要言語である日本語を中心に使用するニューカマーの親と子どもにはどのようなことば観があるのだろうか。複数言語使用と一括りすることなく，当事者の視点からいかなることば観のもとでことばの実践が意味付けられているかをつぶさに捉えた研究は限られており，その内実は十分に明らかになっていない。さらに，複数言語環境で育った子どものことば観を捉えた研究は，「移動する子ども」として成長した人々を対象とした研究に多く見られるが，外国出身の親を持つ日本在住のニューカマーの子どもを対象としたものは，ことば観よりもライフストーリーや文化的アイデンティティの考察に主に焦点が当てられている。そこで，日本生まれのニューカマー２世の子どもとニューカマー１世の親から成る親子間使用言語を日本語とする親子に特化し，彼らのことば観とことばの実践への意味付けとの関わりを明らかにすることで，ニューカマーの親子のことばの実践の様相を，新たな側面から捉えることが可能になると考える。

次に２点目として，継承語と親子関係の関わりに関する研究に，親子双方の視点が十分でない点を挙げる。多くは教育者の視点から，継承語が優勢でなくなった学齢期の子どもとその親の関係性の希薄化が指摘され，さらに継承語は「親子の絆」の土台となる（中島，2016）という観点から，継承語教育の有用性が強調されている（高橋，2018 など）。しかし，これにつ

いて当事者である親子双方の視点から，継承語の存在と親子関係をどのように捉えているかという点にまで言及されたものは限られており（Miyake Mark，三宅，2022 など），議論の余地が残る。そこで，親子間使用言語を日本語とするニューカマーの親子を対象に，親子のことば観と親子関係との関わりを考察することで，その様相を捉えることができると考える。以上 2 点の残された課題から，以下のリサーチクエスチョンを立てた。

RQ　ニューカマーの親子のことば観は，ことばの実践への意味づけおよび親子関係と，どのように関わっているか。

（1）ニューカマーの親子は，それぞれどのようなことば観を持つか。

（2）ニューカマーの親子は，それぞれことばの実践をどのように意味付けているか。

（3）ニューカマーの親子には，どのような親子関係が見られるか。

3. 調査概要

3. 1. 調査対象者とデータ収集方法

調査対象者は，親子間使用言語を日本語とし，日本生まれかつ母語を日本語とする 20 代前半の大学生の A さんと父親 B さんの親子 2 名[3]である。父子 2 名である理由は，両親への調査依頼に対し，父親のみ調査協力を頂けたことから父子 2 名となった。なお，本稿における「親子間使用言語を日本語とする」という定義については，場面に応じて継承語で会話することはあるが，普段の親子間会話は一貫して日本語であることを指す。A さんは継承語である中国語を話せるが，父親 B さんと会話での親子間使用言語は常に日本語であり，真面目な話題について話すときも日本語だという。中国語話者が同じ場にいる場面を除き親子間で中国語は使用しないが，中国語はメールで使用することもたまにあるという。

2022 年 2 ～ 3 月に，A さんには非構造化インタビューと半構造化インタビュー，父親 B さんには半構造化インタビューを実施した。インタビューは Web 会議システムで個別に実施し

3　本稿のデータは，他調査のデータの一部である。この父子 2 名を本稿で取り上げる理由として，中国出身の両親のもと日本で生まれた A さんは，日本国内の中華学校の小学校，中国国内の日本人学校やインターナショナルスクールに通ったことから，複数言語環境下で多様なことばの実践に触れた経験を有し，かつ親子双方の視点から十分な語りを収集できたことが挙げられる。

た。A さんに対する調査は，1 回目は非構造化インタビューで，生い立ち・居住経験・家庭環境・学校生活など基本的な情報を軸に，ライフストーリーを語ってもらった。後日，2 回目は，半構造化インタビューでことばの実践と親子関係に関して詳しく質問をした。父親 B さんに対する調査は，半構造化インタビューで，来日した経緯など親の基本情報や，子どもへの言語教育に対する考え，ことばの実践と親子関係に関する質問をした。それぞれ，インタビュー時間は 1 回につき 90 分から 120 分程度であった。

3. 2. データ分析手続き

データ分析には，本稿と同様に複数言語環境で生活する親子の語りを取り上げた川上（2017）を参考に，「移動とことば」の観点を用いる。「移動とことば」は，「移動」と「ことば」の 2 つの視点で捉えるバイフォーカル（bifocal）なアプローチであり，空間的にも時間的にも多様な移動を経験する人々の生活と，複言語複文化能力が表出したものである「ことば」を日常的に駆使して生活していることを常態と捉える（川上，2018，2021）。川上（2018）では，複数言語環境で成長する子どものアイデンティティ構築には，自らが「移動とことば」に関して主体的に意味付ける経験と記憶が大きな役割を果たすとし，その経験と記憶を「移動する子ども」の分析概念とした。この「移動する子ども」の分析概念とは，移動の経験がある子どもと，かつてそのような子どもであった大人の生を捉えるものであり，「空間」「言語間」，そして言語学習場面間を指す「言語教育カテゴリー間」の 3 つの移動経験の貯蔵庫を，「今，ここ」の日常的移動の横軸と，「あの時そしてこれから」という過去と未来にわたる個人史的移動の視点から分析するものである（川上，2021）。本調査では，この「移動する子ども」の分析概念に含まれ，かつ，「移動とことば」の視点を貫く，「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」のそれぞれの 3 つの移動の観点を援用することで，調査対象者である A さんの動態的な生から導かれたことばの実践と，その意識を捉えることが可能だと考える。また，この 3 つの観点は，子のみならず親の語りの分析にも有効であることから（川上，2017），父親 B さんの語りにも援用した。

データ分析方法は下記の通りである。まず録音したインタビューを全て書き起こした。その内容を「移動する子ども」の分析概念が含む「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」の 3 つの移動経験から，親子の語りを時系列に整理し，それに加え親子関係への意識が見られた語りも整理した。そして，整理された親子の語りから親子のことば観とことばの実践への意味付

けと親子関係を明らかにし，さらにことば観は，ことばの実践への意味付けや親子関係にどのように関わるかを考察する。

4. A さんと父親 B さんの語り

A さんは中国出身の両親と中国生まれの 7 歳上の兄との 4 人家族であり，日本で生まれた。現在は日本の大学に通う大学生である。A さんの父親 B さんは，1991 年に単身で来日した。父親 B さんは，留学先にアメリカを検討していたが，地理的条件と中国文化との親和性を鑑み，最終的に日本にした。その理由として，世界経済の面から見ても，当時日本はアメリカに次ぐ位置を占めていたため「ナンバー 2 でも悪くないな」という気持ちもあったという。来日後，A さんの母親と A さんの兄を日本に呼び寄せ，生活を始めた。来日当初，A さんの母親と A さんの兄は，日本語は話せなかったという。父親 B さんは日本語学校を卒業後，大学に進学し，大学院を修了した。修了後転職を経て日本の IT 関連会社に就職し，現在は赴任先の中国で勤務をしている。

4. 1. 幼少期から中華学校の小学校へ

4. 1. 1. A さんの語り

A さんは日本で生まれ，日本の子どもが通う「普通の日本の保育園」に通っていた。日本語は，母語ということもあり，「最初日本語しかわからなかった」という。家庭内言語として，両親と兄の間では会話に中国語が混じるなど，中国語を耳にすることは日常的であった。しかし，彼らが A さんに中国語で話しかけてきても，「日本語がとっさに出る」から，A さんは一貫して日本語で返すという。「向こうが中国語で話してくるのは全然問題ないんですけど，なんか（自分は）中国語で話そうとしないですね」と，家族には中国語で話さないという。

小学校は，都内にある中華学校の小学校に電車で通学していた。A さん自身には中華学校に行くことに対して判断を委ねられることはなく，中華学校の小学校に進学することに対し，特に何も考えていなかった。しかし，中華学校の小学校での中国語の勉強について下記のように感謝の意を語る。

（抜粋①）

「もう良かったとしか言いようがないです。その小学校に通ったおかげで，うん。あ

の中国語がわかるようになったので。もう毎週毎日中国語の勉強の時間があって。でも台湾人が作った学校なので，何か台湾の発音なんかアルファベットみたいな，ちょっと変わってくるんですけど，そこで勉強できたので，もうむしろありがとうって感じですよね，今は。」

（2022 年 2 月 1 日 1 回目インタビューより）

このように A さんは継承語学習機会として，中華学校に通学し中国語環境に身を置けたことに関し，現在振り返ると自分にとってありがたい環境，機会だったとことばの実践への意味付けをしている。

また中華学校の小学校での友達は，両親またはどちらかの親が中国人だったが，もちろん日本人家庭の子もいた。A さんは，友達と先生に対しては日本語で話し，台湾人の先生は日本語が話せたため，彼らと会話するときは日本語も中国語も混ぜたりしたという。当時のことばに対する気持ちとしては，A さん自身は「中国語を話したいとは一切思わなかった」という。幼少期から中国語と日本語が共存する環境に「入れられた」ので，A さんにとってその言語環境が「当たり前」であった。

4. 1. 2. 父親 B さんの語り

父親 B さんは，「日本に残る」ということを決めてから，「一番に考えているのは子どもの世代のこと」だったと話し，子どもへの言語教育には非常に熱心に取り組んでいたという。当時から，中国語と英語に対し確固たることば観を持ち，さらに居住国の主要言語である日本語も加えた 3 言語を身につけることは，子どもの世代にとって非常に重要であるということば観も持ち，以下のように述べる。

（抜粋②）

「子どもに対して，少なくてもね，中国語が話せるわかる。ある意味で親の母国語ですから忘れてはいけないと。まずそういうように意識があるんですね。で，あとはもう自分の，やっぱりあのときの考えね。やっぱり将来はどうしても中国の日が来るから，どうしてもこの中国語は非常に大事で。で，私が認識してるのは，中国語だけじゃなくてやっぱり英語はもう当たり前。ですからそういう意味ではやっぱり次の世代ね，あの，子どもたちの世代，やっぱりこの 3 つの言語がどうしても必要だなと。」

（2022 年 3 月 1 日インタビューより）

加えて，父親Ｂさんは自分自身の実体験を踏まえて，「ことばは環境・ことばは生き物」であることを説明し，子どもをその環境に身を置かせることで，早くことばを身につけられる，つまり，言語習得において言語環境と，そこから生じることばの実践を重視するということば観を持ち，以下のように述べる。

（抜粋③）

「そうですね。私がね，前も言ったんですけど，やっぱことばは環境。環境がないと単純にね，気になってしまうから。私自身も日本語勉強いろいろ勉強して，やっぱりことばが生き物ですよ。生き物ということは使わないと。もうある意味で，自分の口の動きとかアクセントとか，喉とか。それで使わないと慣れないから。

あと，なぜことばが生き物というか。毎年ね，使わなくなることば，あと新しいことば全部出てくるとき，毎年変わるから。それやっぱり，使っていかないと，それ結構忘れてしまうんですよ。で，私が自分の例として，やっぱり日本に行ってもう10何年ぐらい。最初に中国に帰ったときに，あのもう10数年ぐらい，そんなに帰ってなかったんですけど。やっぱりみんなの周りの聞くことばね，聞いてわかる。でも意味が，もう新しいことば，単語などの意味かなと。そういうようなところ，やっぱり環境が非常に大事だなと。確かにね，今オンライン，いろんな学習できるし，そこでもう全部勉強できるでしょう。ま，それできる人もいると思いますよ。ただ私の意識がやっぱり，そこの勉強むしろ，その環境に入れておけば，子どもね，自然に慣れるんですから。しかも子どもが（ことばを身につけるのが）早い。」

（2022年3月1日インタビューより）

Ａさんは日本生まれのため，「生活の中ではもう日本は，日本語の環境なので，それ絶対Ａのときはもう『母国語』[4]で，覚えることになるから」と，Ａさんにとって日本語が母語になることを意識し，Ａさんを中華学校の小学校に通学させることで，Ａさんの中国語環境を整えた。中華学校の小学校では中国語を勉強する一方で，学外は全て日本語環境であることから，父親のＢさんは，当時のＡさんのことばに対する認識を推測し，「（Ａさんの）中国語に対する認識が，たぶん『あ，こんな言語もあるの』と。でもちゃんと勉強しなくても上について行けるから」と話し，勉強しなくてもクラスの授業についていけるから，中国語に対し特段意識してい

4　インタビューでＡさんと父親Ｂさんは，母語のことを「母国語」と称していた。

なかっただろうと考える。一方で，中華学校の小学校で習う中国語の表記に対して懸念があった。父親Bさんが Aさんを中華学校に通学させた当時は，台湾の繁体字での教育しか中国語教育の選択肢はなく，父親Bさんも一字一字簡体字を教える余裕はなかったと振り返る。

4. 2. 中国の日本人学校での生活と語学留学，中国からアメリカへ

4. 2. 1. Aさんの語り

Aさんは，小学校5年生の1学期が終わると，中国へ転勤した父親Bさんに呼び寄せられ，中国に引っ越した。当時はそれに対し楽しみだとか，嫌だという気持ちはなかったが，母親と離れたくないという気持ちや，友達に対し，寂しい気持ちや会いたいという気持ちもあったというが，次第に生活に慣れていった。小学校5年生の2学期に，Aさんは中国の日本人学校に転入した。日本人学校は日本国籍がないと入れない学校であるため[5]，周囲は日本人しかいなく，先生も友達も日本人なので，学校では日本語を使っていた。

中国語のクラスは中華学校の頃と比べ，週1回に減ったが，家で父親Bさんに中国語の勉強を課され，父親Bさんの帰宅までに故事成語や書きとりをするように言われていた。Aさんはいやいや取り組んでいたが，のちに，何回かさぼってやらなくなった。これは中学校2年生ぐらいまで続いたという。Aさんはもともと「勉強しない方」で中学校の成績はずっと悪かったが，「中国語の授業だけはダントツ1位。その時はもう，書けるし話せるし聞けるしっていう感じ」で，中国語能力には自信があった。一方で読み書きに関しては，中華学校の小学校で学んだ台湾の繁体字の中国語と，日本語学校で使われていた中国の簡体字の中国語と表記が異なり，「文字が違うってのは最初は結構戸惑いました」と振り返る。中国語の先生からも，繁体字から簡体字に中国語表記を直すように言われ，Aさんは「周りが，『ん？』みたいな感じで。周りがみんなそうだったので(簡体字を書けているので)，一人だけ浮いてる感じがしてたんですよ」と，「簡体字にしなきゃな」と思い至ったという。Aさんは自分自身の頑張る姿を父親Bさんに見られるのが恥ずかしく，家では勉強しているのが見つからないように学校で簡体字を教わるなど，「頑張ってこっそり勉強し」たという。

家庭内言語に関しては，当時はAさん曰く「世話係」である親戚のおばさんが同居しており，ご飯やお弁当を作るなどしてくれたという。おばさんは中国語話者であるため，家庭内ではお

5　Aさんは，幼稚園のころに既に日本国籍を取得していた。

ばさんとは中国語で，父親Ｂさんとは変わらず日本語で会話していた。だが，Ａさんと父親Ｂさん，おばさんの３人でいるときは，Ａさんは「日本語でしゃべってもおばさんわかんないなと思って」おばさんを気遣い，父親Ｂさんとも中国語で会話するようにしていたという。このように，小学校から中学校の複数言語環境での継承語学習をＡさんは，以下の様にことばの実践への意味付けとして，継承語学習機会へのありがたみを振り返っている。

（抜粋④）

「そうですねたぶん…それプラスやっぱ両親が中国人というのと，親戚がみんな中国人っていうのも，あると思いますね。実家に戻るときとかみんな中国語で話すので。何言っているかってのは最初は本当にさっぱりで，効果なくて。で，学校で習いつつもこういうこと言ってるんだなってだんだんだんだん。あと周りがそういう話す環境だったのでだんだんわかるようになってきたって感じですね。なので学ぶだけでしたら多分，普通に今ぐらいはできてなかったと思います。」

（2022年２月１日１回目インタビューより）

こうした中，Ａさんの言語環境にさらに変化が訪れる。中学２年生のとき，アメリカ在住の父方の叔母のもとへ，父親Ｂさんに「アメリカ行ってこい」とアメリカに１年間「飛ばされた」。英語は「もう本当に全く，一切しゃべれなかった」が，いきなり行くことになったという。唐突な留学だったが，当時のＡさんに不安はなくむしろ意欲的であった。その理由を以下のように話す。

（抜粋⑤）

「周囲と違うことをお父さんは僕にさせてくれたので，なんかかっこいいなって，すげえなって言ってました。優越感の方が強かったので，だからそういうの（親元を離れて留学したことの不安は）はなかったかな。」

（2022年２月２日１回目インタビューより）

意欲を見せ米国に留学したものの，ＡさんはESL[6]のクラスの小さいグループ内では発言はできたが，当時は英語が「全く話せなかった」ため米国での生活に「順応」できなかったという。自ら現地の人に話しかけることができず「人見知りになった」といい，中国に帰国後も友達から「めっちゃ静かになったよね」「もっとお前うるさかったじゃん」と，性格の変化を指

6　第二言語としての英語教室を指す。

摘されたという。A さんにとって，アメリカでの留学でのことばの実践は自分自身の英語力のなさを実感させられる機会であったと意味付けられていた。

（抜粋⑥）

「そうです。もう周りなんか，えっと，ESL みたいな，そういう外国の，アメリカ人からして外国の人たちが入って英語を学ぶようなクラスがあるんですよ。このちっちゃいグループの中ではちょくちょく話してたんですけど，やっぱ周りの現地の人とかとは，やっぱ自分から話しかけづらくて，結構やっぱり，（距離を）置いてて，ほとんど無口でした，学校では。で，性格も変わりましたね，人見知りになって。」

（2022 年 2 月 2 日 1 回目インタビューより）

このような苦労はあったが，最終的には英語を聞きとる力は「なんかすぐできるようになったな」と感じ，自信もついた上に，留学のおかげで周囲の人より基礎が固まったという実感は得られたと話す。言語環境については，父方の叔母宅では，中国語で話していたが，学校外ではアジア人がほとんどいなかったことから，英語で生活していた。叔母に図書館に連れられ，英語の本も読む機会もあったという。当時の A さんにとって，中国語と日本語は「同じみたいな感じ」だったため，日本語を話す機会がなくても「特に何も考えずにそのまま溶け込んでたみたいな感じ」で，「（日本語が通じない環境だったので）あ，じゃ中国語でいいや」という気持ちでいたという。加えて，特に意識的に日本語に触れる機会を作ろうとしていたわけではないが，A さんは日本語を忘れるようなことも一切なかったと話す。

4. 2. 2. 父親 B さんの語り

父親 B さんは，A さんが小学校 5 年生のときに，中国への赴任が決まり，単身で中国に赴任し生活が落ち着いたタイミングで A さんを呼び寄せた。本当は中国の現地校の中学校に A さんを通わせたかったが，A さんの中国語能力がそこまで高くなく，なおかつ中国の学校は勉強が大変なので，A さんはついていけないと考えた。そこで，A さんの複数言語環境を重視し，最終的に日本人学校を選択した。家庭内では，お手伝いの親戚のおばさんと A さんと 2 人で中国語のことばの実践が始まったことから，A さんは自然と中国語を覚えていったと話す。一方で，父親 B さんと A さんの 2 人での親子間会話において，親子間使用言語は変わらず日本語であり，この理由を父親 B さんは以下のように話す。

（抜粋⑦）

「えっと，日本にいたときも（親子間使用言語を中国語に）変えようと思っててね。結

局子ども（A さん）を見て，中国語で喋っても，返事が日本語だから（断念した）。あと段々，自分も中国語，さっき話したように，ことばは生き物だから。実は中国離れてから，新しい中国語自分も喋れないんですよ。（笑い）新しいもの（新しいことば）できたら，日本語はわかるけど，中国語なんていうのかな，わからないんですよ。（笑い）だんだんだんだん自分も面倒くさくなって，もうそのまま，もう日本語で。もう家ではもう日本語。ある意味ではもうしょうがないからなあと。で，その方法やっぱり駄目だから，初めてやっぱり，環境大事だな（と思い），やっぱりその環境（中国語がある環境）に行かせることだなあと。それできたら多分ね，やり方（親子間使用言語）も変わると思います。」

（2022 年 3 月 1 日インタビューより）

このように，父親 B さんは A さんとの日本語でことばの実践に対し，自らの意志に反したやむを得なかった出来事だと意味付けていた。

その後，子どもの教育に詳しい知人から「12 歳超えるとね，もう完全に外国語のイメージで。それあんまりね，自然の言語覚えができなくなる」と，自然にことばを覚えられるのは 12 歳までだと耳にした父親 B さんは，A さんの年齢が 12 歳に近づくと，「アメリカに行かせないとまずいな」という焦燥感のもと，中学校 1 年生の A さんを休学させ，単身でアメリカに住む姉のもとへ行かせた。言語学習が最大の目的であったが，A さんの心理的負担を鑑み，転校は 12 歳までと決めていたことも留学を急いだ理由の一つである。日本人学校の先生からは，「中学校を休学してアメリカ留学なんて聞いたことない」と驚かれたことが印象深いという。父親 B さんは，A さんの英語のことばの実践を，労のない効率的な英語学習であると意味付けていたが，父親 B さんは同時に，A さんを親元から離し単身で留学をさせることで，A さんに心理的負担が生じないかという点も懸念していた。実際，A さんがアメリカから帰国したとき「かなりやっぱり静かになってきた」ので，A さんに「心の傷が残らなければいいな」と心配しながら A さんの様子を「じっと見ていたような感じ」だったという。今思うと，A さんの生活への悪影響など，大きな影響がなく一安心だという。

4. 3. 中国現地の高校とゴルフ　中国から再びアメリカへ

4. 3. 1. A さんの語り

A さんは，中国現地にあるインターナショナルスクールの高校に進学した。そこに集まる

外国人生徒の中には日本人もいたという。ある事情のもと1年もたたずに現地の別の高校に移ったが，そこも英語科の高校であり，英語中心の生活を過ごしていた。英語科がある高校を選択したのも，英語が好きという理由というよりも，中国語は「もう本当に大丈夫だった」ので，「聞いてわかる英語をさらに伸ばしたい」と話した。

簡体字の中国語の読み書きについては，高校生になってから携帯電話を持たせてもらえるようになったことで，簡体字の中国語でのことばの実践が増加したという。友達に簡体字を教わりながら，父親Bさんへのメールでの連絡も簡体字の中国語を使用するように意識し，また，字を書くときも「本当に頑張って覚え直した」という。

家庭内言語については，一貫して父親Bさんとの2人での親子間会話では日本語を使用していた。現地の高校に進学し，英語と中国語が中心の生活をしていたことから，父親Bさんと話すときにしか日本語を使わなくなったと振り返る。日本語使用機会が減少しても，Aさんは日本語に対して何も思わなかったという。一方で，日本語が話せることに対して「(周囲は)日本語が喋れない人なので，逆に僕だけが喋れるっていうので周りからすごいとか，って褒められたりはしたことがあったんでそれは気分良かったです(笑い)」と評価された経験もあった。日本語は幼少期から使用していることばであり「喋れなくなると思ったことない」「一生身についてくるもの」であることから，日本語能力の維持に努めたこともなかったが，現在も話す・聞く・読む・書く全ての能力において「大丈夫」だという。日本語が話せなくなるということは，自分の身には起こり得ないと考えており，その引き合いとして，使用頻度の減少から中国語を忘れているという高校時代の同級生の経験を交えながら，以下のように話す。

(抜粋⑧)

「なんか一応僕日本語が『母国語』なんですけど，『母国語』ってなかなか忘れないじゃないですか。生まれてから一番最初に覚えることことばなので。中国語もほぼ同時に，同時じゃないな，ちょっと遅れて覚え始めたので，正直言ってそんなに大差はないんですよ，『母国語』として覚えた日本語と，中国語は。でもずっと小さいときから使ってきたので，忘れることはないなって。なので周りの人が，今の僕の(友達)とか，中国語全然使わないから忘れてるっていうのがちょっと理解できなくて。中国を当時，高校時代一緒だった人とか大体忘れてて，うん。やっぱ小さいときから覚えた方は忘れないのかなって。」

(2022年2月20日2回目インタビューより)

Aさんにとって自分の母語は日本語であり，幼少期から触れてきたことばであるため，日本語を忘れないということば観が元来あったが，同級生の経験の語りからさらに強く意識させられた。また，日本語のことばの実践は，環境が変わっても，意識は変わらず使用し続けていたことからAさんにとって自然なことであると意味付けがされていた。

言語学習以外の部分に目を転じると，Aさんは中学校時代から，父親Bさんに連れられてゴルフをしていた。父親Bさんから，ゴルフアカデミーと提携している高校の存在を教えてもらったことがきっかけで，その高校に転校することを決めた。2年生と3年生をゴルフアカデミーで過ごし，午前は英語で5科目5教科の授業を受け，午後はアカデミーでゴルフの練習に明け暮れたという。周囲の同級生は中国人だったため，ここでも友人間の会話は中国語で行われた。アカデミーの学長は，アメリカの様々な大学のゴルフのコースとつてがあり，アメリカ現地で試合を定期的に行っていたことから，Aさんは実際にアメリカの大学の見学に足を運ぶことができ，進学希望の大学が見つかったという。Aさんは今振り返ると，ゴルフでの留学は「アメリカの大学に入れる最短の方法」であったといい，「お父さんそれが狙いで，僕のこと（アカデミーに）入れさせたと思うんですけど」と，父親Bさんの学業達成への戦略だっただろうと話した。

4. 3. 2. 父親Bさんの語り

父親Bさんは，Aさんはあまり勉強が好きではないが，ゴルフが本当に好きな様子を見て，Aさんの進路が「スポーツでもいいかな」と思ったという。学校を探し，ゴルフ留学の学校を見つけて足を運んで話を聞きに行ったところ，好感触だったことから，「留学のチャンスがあったらそれでもいいな」と思ったと話す。この高校では，授業で英語を聞き，友達とは中国語を話していた。家に帰ったら親子間では日本語で話すので，Aさんの周辺には常に3つの言語によることばの実践があった。このように父親Bさんは，Aさんが身を置くことばの実践の豊富さを重視することから，ことばの適切さについては寛容なことば観を持つ。Aさんの中国語については「大体そこそこでも，気分的なところは肯定する」と，言語表現の適切さについては寛容であることば観を見せている。

中華学校の小学校でAさんは台湾の繁体字の中国語を勉強したため，簡体字の中国語の読み書きの能力が低く，「多分（学校の勉強に）ついていけていないだろう」と父親Bさんは思っており，Aさんに簡体字を覚えてもらうべく様々な本を用意したが，「（簡体字を）一個一個全部教えることもできなかったので。多分（簡体字が）わかっても限られている」と話していた。

その一方でメールでのやりとりは，最初のうちは日本語だったが，次第に簡体字の中国語で返信が来るようになり，「あ，ここまでも知ってるな」とAさんの簡体字の知識の向上に気づいたと話す。

4. 4. 大学留学とゴルフの断念　そして日本へ

4. 4. 1. Aさんの語り

アメリカのカレッジに進学後の2年間では，ゴルフ部のコーチが代わり，意図的に試合に出させてもらえないとなどといった，「アジアンヘイト」のような「めっちゃ激しかった差別」の経験をし，ゴルフが少し嫌になったという。そんな中でもAさんは周囲の中国人や日本人の友達に「聞いて俺，差別受けてるんだけど（笑い）」と苦悩を打ち明けつつ，変わらずゴルフの練習に励んでいた。その様子が部活内で広まり，次第にAさんに対する差別はなくなったという。

しかし，カレッジの卒業を目前としたところで，高校在学時から患っていたケガが悪化し，ゴルフを断念せざるを得なくなった。このことをきっかけにAさんは「このままアメリカの大学行っても，将来的にはいいんだろうけどなんか，もうゴルフもしてないしアメリカ来た意味ないな」「バイトもしたことなくて。（中略）このままでいいのかなって，すごい甘えたまま大人になって，大学入って卒業して何も知らない状態で，社会に出ていいのかなと思ったときにちょっと怖くて」と将来を真剣に考え，そして，「国籍日本だから」「日本にずっといなかったからちょっと日本の生活にも憧れてた」ということもあり，カレッジの卒業まで2か月を残したまま行動に移した。内定していたアメリカの大学のオファーを辞退し日本に戻る決心をした。帰国後日本の大学を受験し，現在はその大学に通っている。Aさんは父親Bさんの気持ちに理解を示しつつ，当時について次のように述べる。

（抜粋⑨）

> 「そうですね。もう父としては猛反対ですよ。本っ当にもう，大反対でした。うん。お父さんが今までしてきたお礼，僕に対する投資が多分もうそこで，もう本当にどぶに，まあ，言い方悪いんですけど，お金をどぶに捨てるような感じで一切なくなっちゃったので。まあ申し訳ないんですけど。（笑い）」

（2022年2月2日1回目インタビューより）

4. 4. 2. 父親Bさんの語り

Aさんの言語能力について父親Bさんは振り返り，「Aは，大学の授業は英語，中国語と日本語と英語がわかるから中国・台湾・日本など，世界中でいろんな友達がつくれる」と，Aさんの言語力は交友関係において強みであると話す。この広い交友関係を実現させる言語能力が中華圏の友達と交流を生み，中国の簡体字の中国語を身につけられたと考えている。実際，父親Bさんからすると，Aさんの日本語は「中卒レベル」であり，中国語や英語も「よく頑張ったとは言えない」「本当はもっと期待があった」と述べる。しかし，ことばの実践から基礎を身につけられたことは評価しており，大きな問題なくここまで自然とことばを身につけてきたことは安心だと話す。

また，親が子どもにしてあげられることは，言語環境を整えることぐらいであり，「ある意味子どもたちへのプレゼント」「自分の子どもに対しての使命」だと考えており，感謝されるようなものではないという。Aさんがゴルフを断念し帰国したことを，「まあゴルフちゃんとやってくれたらあの人多分，きっとプロになれたと思うんですけどね。それ残念ですけど（笑い）今大学でね，自分の，まあ少なくても，大学卒業として，そこで自分で将来したいことを見つければ」と述べ，残念ではあるが語学を「プレゼント」したことで，Aさんが自分の将来に役立てることができると考えている。

4. 5. 親子関係とことば観

以上，Aさんと父親Bさんの語りから，ことば観とことばの実践への意味付けを探ってきた。以下からは，Aさんと父親Bさんの双方によって紡がれた語りから，親子関係が表出されている箇所と，そこから読み取れたことば観を取り上げる。

4. 5. 1. Aさんの語り

Aさんは，自分の空間・言語間・言語教育カテゴリー間の3つの移動の経験は，「お父さんのお陰」であり，20歳になる前の10数年で多様な言語環境に身を置けることは「なかなかない」と話す。Aさんは，父親Bさんに，今までしてきてくれたことに対し感謝の気持ちを何回か直接伝えているが，父親Bさんは「それはAが優秀だから」と逆に褒めてくれ，「（父親Bさんは）自分のお陰だ，とは言わないような人だ」という。

また，言語学習については，まさに「親が敷いたレールを歩いてきた」ので，言語学習において苦労した意識はないと述べ，さらに父親Bさんからなにかを一方的に押し付けられる

ことはなかったと話す。例えば父親Bさんから，習いごとなどをするように言われAさんが「いやいや」始めても，辞めたいと思ったときは，父親Bさんも「いやいや」聞き入れてくれる，「お互いどっこいどっこい」である関係だという。

さらに，親子間使用言語の日本語が，父親Bさんにとっては外国語として身につけた第二言語で，自分にとっては初めから身についている母語であるということについて，Aさんは高校生のころは，ことばの実践において父親Bさんの細かい発言や表現の意図が理解できないことがあったという。そのときに，父親Bさんのことを「あまりわかっていなかった」ので，理解し合うことを諦め，突き放すような態度をとることも何回かあったと思うと振り返った。しかし現在は，父親Bさんの性格が「わかってきた」ことから，そのようなことは「もう一切ない」という。父親Bさんに対し「もうわかるまで喋るか，もうこっちが妥協してその話をやめるかとか」と話を繰り返し，妥協もする上，聞き直しや言い換えを父親Bさんに要求することで，円滑な意思疎通に向けた調整も行う。Aさんは中学生時代のアメリカ留学での自身の経験も踏まえて，父親Bさんの気持ちに寄り添う寛容なことば観をみせた。

（抜粋⑩）

「今まで何回かそういうのはあったと思うんですけど，そのときに僕が思ったのは，別に自分がネイティブだから（父親Bさんの日本語を不自然に思うのは）しょうがないなとかじゃなくて，なんか聞き返す？聞き返してますね。『こういうことが言いたいの？』って，『どういう意味？』ってわかるまで，聞いてて，そのうちお父さんも段々，なんかわかりやすく説明してくれたりする。わからなかったらもう，聞いてます。『どういう意味』って？『意味わかんないんです，意味わかんない』って。（笑い）（中略）お父さんも何回か僕に，日本語を忘れないように今でも勉強してるとか時々言うんですよ。なので，僕も当時英語のときも，本当に全くわかんないで，自分の言いたいことも言えなくて逆にこっちがイライラしてたっていう時期もあったので，まあそういう感じなのかなって，多分（自分の）頭のどこかで思ってるんじゃないんですかね。」

（2022年2月20日2回目インタビューより）

4. 5. 2. 父親Bさんの語り

Aさんと同様に父親Bさんも，親子関係を「親子の環境・友達の関係」であると話し，対等な関係であると認識している。友達のように何でも言える関係から，Aさんは父親Bさんに自

分自身の交友関係についてよく話すという。

さらに，親子間使用言語の日本語が，自分にとっては外国語として身につけた第二言語で，A さんにとっては初めから身についている母語であるということについて，父親 B さんは，親子のことばの実践において，A さんに自分の日本語での話が通じていないことは自分の記憶にはないという。しかし A さんが，意味はわかるが不自然な表現だと違和感を抱く部分はたくさんあると思う，と以下の語りのように述べた。

（抜粋⑪）

「子ども（A さん）はやっぱりある意味で日本語を，『母国語』というような，自然な状態で使ってるから。我々，外国語として覚えて，しかも話し方としては自然の話し方じゃなくて，自分の考える意味で，日本語にして話をしてるから。そういう意味で，やっぱり大人のことばと，自然に覚えたことば，ニュアンス違うから。言い方も違うところもあるから。せめて意味が伝えて，わかってくれればいいから。もう言い方が正しいかどうか，そうじゃなくて，意味が伝えば，それ以上あまり求めてないので，うん。（中略）多分 A との会話の中でおそらく私が言ってること，『お父さん何言ってるのかわかる。でも多分言い方はおかしいな』と，そういうところは，たくさんあると思うんで。私も，それあってもしょうがないから，日本語は外国語！ですから，私にとっては。（笑い）そういう意味ではもう，もう 100% 正しいのはもう最初から求めてないので，で，まあ『ちゃんと言ってることわかる？』『まあ分かった。』じゃあそれでいい。（笑い）」

（2022 年 3 月 1 日インタビューより）

このように父親 B さんは，母語として自然なことばを身につけた A さんと，外国語学習から第二言語として身につけた自分の話す日本語は，同じ日本語でも当然異なるものであると認識している。自分の話す日本語は外国語である以上，言語表現についての適切さは追求せず，A さんが自分の意図を理解しているだけで十分であり，自分自身の日本語使用を割り切るということば観を向けている。

5. 考察

5. 1. A さんの「移動とことば」

A さんと父親 B さんの語りを，「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」の移動の 3 つの観点を貫く「移動とことば」の視点から捉えると，下記のようになる。

①空間の移動

A さんは，父親 B さんの中国赴任を機に中国に引っ越した。その後中学 2 年生で休学をし，アメリカの父方の叔母のもとへ 1 年間留学をし，その後中国に帰国して高校に進学する。現地の複数の高校に通い，卒業後はアメリカのカレッジへ留学した。卒業間近に日本への帰国を決め，帰国後は日本の大学に通っている。

②言語間の移動

A さんは日本で生活していたころは，A さん自身は家族に日本語を使用していたが，家族内会話で中国語を耳にする機会はあり，家庭内で中国語と日本語が行き来する環境であった。一歩家庭の外に出ると日本語環境になり，小学校では家庭内同様，中国語と日本語が行き来する環境であった。中国に引っ越してからは，学校環境は日本語環境だったが，家庭の外は中国語環境となった。家庭内は，親戚のおばさんが居たため，中国語と日本語が共存する環境となった。このように小中学校以前では，中国語と日本語の 2 つの言語間の移動が場面や相手に応じて日常的に見られた。さらに，中国語環境と英語環境が共存した中学生時代のアメリカ留学を経て，帰国後，高校では一貫して学校内では主に英語環境，学校外では中国語環境，家庭内では中学校時代と変わらず中国語と日本語が併存する環境で生活した。高校卒業後のアメリカへの留学後では，生活は英語使用が主であったが，交友関係においては中国語や日本語も用いていたことから，高校以降は日常的に 3 つの言語間の移動が見られた。一転，日本に帰国後は日本語中心の生活を送っている。

③言語教育カテゴリー間の移動

A さんは，台湾人が創設者である中華学校の小学校から，中国への引っ越しを機に日本人学校へ転校し，中学校卒業まで通った。ここでは，小学校で学んだ台湾の繁体字の中国語から，中国の簡体字の中国語の読み書きを覚え直した。さらに中学校 2 年生でのアメリカへの 1 年間の留学では，現地の学校の ESL クラスで英語を勉強した。帰国後高校では，中国現地のインターナショナルスクールに進学した。その後，現地の高校の英語科に移り，そしてさらにゴ

ルフと英語に特化した高校へ移った。高校卒業後，アメリカへのカレッジへの留学をし，日本に帰国後，現在は日本の大学に通っている。

このように，A さんは空間の移動に伴い，言語間と言語教育カテゴリー間それぞれに移動が見られた。言語間の移動については，小中学校以前は，継承語である中国語と母語である日本語の２つの言語間での移動にとどまったのに対し，高校以降は，中国語と日本語，そして第二言語である英語といった３つの言語において日常的な移動が見られた。さらに，言語教育カテゴリー間については，中学校，高校と年齢を重ねるにつれ，英語学習時間が多くなっていった。以上の「移動とことば」から成ることばの実践を，A さんと父親 B さんはそれぞれどのように意味付けているかを，まずは彼らのことば観を明らかにしたうえで，中国語，日本語，そして英語の順に，前述した RQ に沿って考察していく。

5. 2. 親子のことば観

まず A さんは，「母国語」としている日本語と，継承語である中国語は，本人にとって自然なことばであり，幼少期から触れている馴染みのあることばであるためこの２つの言語は，忘れることは決してないという「一生身についてくる」ということば観（抜粋⑧）を持つ。これは同級生の中国語を忘れた経験を聞き，さらに強められた。また，英語のことばの実践から形成されたことば観として，「寛容な」ことば観を形成した。英語が全く話せないままアメリカに留学したことで，当初は英語でのことばの実践に困難を抱えて苛立った経験や（抜粋⑥），「人に対してそこまで何も思わない」という元来の性格から，相手の言語表現に対し寛容なことば観（抜粋⑩）を身につけていた。一方で，自分自身の言語表現については，相手が不愉快にならないような日本語や英語の言葉遣いとなるように気を付けているとも話す。

次に，父親 B さんは，A さんは自分の母語である中国語は身につける必要がある「忘れてはいけない中国語」ということば観（抜粋②）を持っている。これは父親 B さんにとって，A さんが自分と意思疎通するために「忘れてはいけない」のではなく，父親 B さんの「母国語」であるため，「忘れてはいけない」という，親子の情緒的なつながりを象徴することば観である。それに加えて，中国語と英語と日本語の３つの言語を身につけることは，グローバル化が進む現代の競争社会を A さんが生き抜くうえでは必要不可欠であると確信している「生き抜くための３つの言語」（抜粋②）ということば観を持っている。

また，「ことばは環境・ことばは生き物」ということば観（抜粋③）から，人は環境に身を置

くと，ことばの実践からすぐことばに「慣れ」，特に子どもはとても早く「慣れ」て身につけることができると考える。よって，ことばを身につけるには机に向かって学習するよりも，環境に身を置くことが効果的だと考え，子どもに至っては自然なことばを身につけるためには12歳までにその言語環境に触れる経験が重要だとする。また，「日本語は外国語」ということば観（抜粋⑪）も抱いている。これは，自分自身の日本語は大人になって第二言語として学んだことばであるため，自然に身につけた子どもの日本語とはニュアンスや言語表現が当然異なることから，間違いのない完璧な言語表現は追求せず，自分の意図さえ伝わればそれで十分だと割り切っていることば観である。さらに，A さんを巡ることばの実践から形成されたことば観として，「寛容な」ことば観もみられた。A さんは，日常的に言語間および言語教育カテゴリー間を移動する段階で，中国語・日本語・英語の３つの言語が混ざる豊富なことばの実践を行っていたため，言語使用および言語表現に関しても「大体そこそこでも，気分的なところは肯定する」と A さんに対し，言語使用や表現における厳密さや適切性は要求しなかった。

このように，A さんが持つことば観は，「一生身についてくる」ということば観と「寛容な」ことば観であり，幼少期の頃から無意識に複数言語に接触していることから，同級生の中国語を忘れてしまう経験を聞いたことや A さんの留学経験といった他者との関わりから，ことば観をさらに強く意識し，また，得ていることがわかった。また，父親 B さんがもつことば観は，「忘れてはいけない中国語」，「生き抜くための３つの言語」，「ことばは環境・ことばは生き物」，「日本語は外国語」ということば観，そして「寛容な」ことば観であり，子どもへの言語教育や外国語学習の視点からことば観を得ていたことがわかった。

5. 3. ことばの実践への意味付けとことば観との関わり

5. 3. 1. ことばの実践への意味付け

本節では，A さんと父親 B さんの親子の中国語・日本語・英語の各言語に対する親子のことばの実践への意味付けをそれぞれ見ていく。そしてそのことばの実践への意味付けと，彼らのことば観は，どのように関わっているかを考察していく。

まず，継承語である中国語について，A さんの就学前の記憶では，家族が中国語で会話している環境下でも，中国語はわからなかったという。また，中国語環境下で生活をしていたとしても，母語が日本語であることや，一歩外にでれば日本語環境になることから，口から自然に中国語が出ることはなかった。しかし，中華学校の小学校に進学し中国語を体系的に学び，中

国語のことばの実践に加わることで，家庭内で聞く中国語の意味が理解できるようになった（抜粋①）。加えて，中国に引っ越した後に始まった親戚のおばさんとの２者間での中国語のことばの実践も，A さんが中国語を身につける機会となった（抜粋④）。このように，A さんにとって家庭の場および学校の場でのことばの実践は，総合的に中国語能力を向上させるものとして意味付けられていた。一方で父親 B さんは，A さんが日本で生まれ育っていたことから中国語を身につけさせるには，家庭外でも中国語に触れる環境や中国語のことばの実践を増やす必要があると考え，中華学校の小学校に入学させた。父親 B さんにとって，中華学校の小学校に A さんを通わせることは，A さんに対する継承語教育そのものであることがうかがえた。

次に，日本語のことばの実践について A さんはどのような意味付けをしていたのか。A さんは日本語を「母国語」であると述べる（抜粋⑧）。日本に生まれ，日本人の幼児が通う幼稚園に通った A さんは，日本語で家族と話すことは自然なことであり，空間や言語間，さらに，中華学校から日本人学校への転校，日本人学校から現地校への移動などといった言語教育カテゴリー間の移動が生じても，父親 B さんと日本語で会話することは揺るがないものであった。このように A さんにとって日本語を話すことは「母国語」であり自然なことであると意味付けていた。これに対して父親 B さんは，日本語のことばの実践について，「しょうがなかった」と話す（抜粋⑦）。父親 B さんは本来，親子間で日本語のことばの実践をすることは想定していなかった。幼少の A さんに中国語で語りかけても日本語で返答されたことや，また，日本での生活の長期化に伴い，自分自身でさえも生活に即した自然な中国語が使用できなくなっていることに気づき，親子間のことばの実践は日本語にならざるを得ず，また，環境が異なれば親子で話すことばも違っただろうと述べる。

そして，英語のことばの実践について A さんの意味付けを見てみる。A さんは，抜粋⑤のように，父親 B さんがくれた機会に当初は優越感を抱き意欲的だったが，中国語や日本語のように，当時英語は話せてわかる言語でなかったことから，現地の人々と英語でコミュニケーションをとることはできなかった。また，アジア人が周囲にいなかったこともあり，アメリカ留学での日々は大変な思いをしたという（抜粋⑥）。一方で，同時に A さんは「英語を聞いてわかるようになった」とも話し，「周囲よりも英語の基礎をつけられた」と英語能力の側面においては，自分の経験に肯定的に評価していた。そしてその評価は，高校進学時の「聞いてわかる英語をさらに伸ばしたい」という英語学習への動機につながった。このことから A さんは，英語のことばの実践を現地の人々と遂行できなかった経験は，自分自身の発展途上である英語

能力を自覚させるものであったと考えられる。一方で父親Bさんは，Aさんの英語のことばの実践を，子どもが労なく効率良く自然な英語を身につけるための手段だと意味付けていた。気づいたころには，知人から聞いた自然なことばが身につくという「年齢上限」が迫っていたことから，父親Bさんは，学校の先生が驚くのを尻目に，Aさんを休学させて単身アメリカ留学に送り出した。

以上，Aさんと父親Bさんのそれぞれの言語におけることばの実践への意味付けを見てきた。川上（2017）は，複数言語環境で育つ子とその親はそれぞれ異なる意味世界を形成しているとしたが，本稿においても，親子それぞれが3つの言語に対して異なる様相を見せた。さらに，同一状況におけることばの実践に対しても，親子の異なる意味世界が明らかになった。佐伯（2013）は，「ただ単にその言語を用いる環境に子どもを置くことを『選択』しただけでは，ことばの発達の『支援』には結びつかない」（p.217）と述べており，このAさんのアメリカの留学の経験からも，この指摘を支持できる。父親Bさんは，英語のことばの実践を，労なく効率良く自然な英語を身につけるための手段と意味付け，「年齢上限」も考慮して英語のことばの実践の場を用意すれば，それに多く触れることで英語を身につけられるのではないかと認識していた。しかし，Aさんの英語のことばの実践では，自然な英語のことばの環境に身を置きつつも，Aさん自身の苦労も確かに存在した。当時のAさんにとって英語は，日本語と中国語ほど習熟しておらず，アメリカでの生活に「順応」できなかったことから，Aさんは英語の環境に身を置いたことで自然とことばの実践に参与でき，労なく英語を身につけられたわけではないことがわかった。

5．3．2．ことば観との関わり

そして，これらのことばの実践への意味付けには，親子のことば観がいかに関わっているか。Aさんの日本語のことばの実践は，「母国語」である日本語によるため，自然なことだと意味付けており，そこには「一生忘れない」ということば観が背後にある。川上編（2010）では，かつて「移動する子ども」だった大人に対するインタビューから，子どもの主体的な生き方は，「不安感を秘めた言語能力意識」と向き合い，それを乗り越えるための鍵を握るものであることが明らかになっている。これに対してAさんは，自身の「母国語」の日本語能力を，父親Bさんの「中卒レベル」であるという評価に反して「大丈夫」であるといい，Aさんのことば観およびことばの実践への意味付けには「不安感を秘めた言語能力意識」は一切見られなかった。このように，Aさんの「不安感を秘めた言語能力意識」のないことばの実践への意味付けとこ

とば観は，アメリカ留学を途中で辞めて日本に帰国するなど自ら生き方を選択していくようになったAさんの姿勢を支えるものであった。

次に，父親Bさんのことばの実践への意味付けは，どのように父親Bさんのことば観と関わっているのだろうか。父親Bさんは，Aさんへのさまざまなことばの実践を，継承語教育や効率的な英語学習，さらに，仕方なく親子間使用言語が日本語になった結果と意味付けており，そこには父親Bさんの「忘れてはいけない中国語」,「生き抜くための３つの言語」,「ことばは環境・ことばは生き物」ということば観が背後にある。さらにそれらのことば観とことばの実践への意味付けをつなぐ意識が見られた。それは,「自分の子どもに対しての使命」「プレゼント」であるという父親BさんのAさんに対する言語教育への責任感である。そこには，親が子どもにできることには限界があるという父親Bさんの思いがあり，グローバル化が進行する現代の競争社会を生き抜く術をAさんに与えたい，というAさんへの切実な思いと深い愛情が見られた。

上述の父親Bさんのような，より良い教育・より良い子育てに関する意識と，継承語に対する親のことば観は密接に結びつくことが，先行研究から明らかになっている。King & Fogle (2006) は，移民家族における言語イデオロギーと子育ての信念との関連性を調査し，親の言語選択が，文化的規範や社会的言説によって形成される「良い」「悪い」子育ての概念と密接に関わっていることを明らかにした。こうした父親Bさんの，より「良い」子育ての追求が，中華学校や日本人学校，さらにAさんのアメリカへの２回におよぶ留学といった，Aさんの言語教育カテゴリー間の移動に結び付いていたのではないかと考えられる。このように，父親Bさんのことばの実践への意味付けには，ことば観とともに,「良い」教育の追求という子どもの言語教育への責任感と姿勢も関わっていることがわかった。

5. 4. ニューカマーの親子の親子関係と親子のことば観との関わり

5. 4. 1.「日本語のことばの実践における一方向の親子関係」と「日常生活の態度における双方向の親子関係」

ここまで，親子のことば観とことばの実践への意味付け，およびそれらの関わりについて双方の視点から考察してきた。本節では，Aさんと父親Bさんの親子関係がどのようなものであるかを明らかにした後に，親子のことば観との関わりを見てみる。

Aさんは，父親Bさんにとっては第二言語で，Aさんにとっては母語である日本語でのこと

ばの実践において，父親Bさんの細かい発言やその表現から，意図や意味の理解が困難な場合は，高校生のころは「もういいや」と反感し意思疎通を諦めて，何度か突き放してしまうこともあったという。しかし現在は，父親Bさんの発言やその表現から，その意図や意味するところについて，妥協してやり過ごすこともあるが，聞き直すことで父親Bさんに言語表現の修正を促し，円滑な意思疎通の達成に向けて会話の調整を行うという。Aさんには，父親Bさんとの日本語のことばの実践を諦めずに真正面から向かい合う，歩み寄る姿勢がみられ，Aさんの日本語のことばの実践における親子関係には，英語のことばの実践から形成された「寛容な」ことば観（抜粋⑩）との関わりがうかがえた。Aさんは，中学生のころに英語が全く話せないままアメリカに留学したことから，英語でのことばの実践に困難を抱えて苛立ったという経験を重ね合わせ，父親Bさんの日本語表現の適切さについてあまり気にしない。

一方で父親Bさんは，父親Bさんにとっては第二言語で，Aさんにとっては母語である日本語でのことばの実践においてAさんと問題なく意思疎通できている認識でいるという。しかし，自分の日本語表現にAさんが違和感を持つことは多くあるだろうと述べている。父親Bさんは，Aさんにとって「母国語」である日本語は，当然自分が外国語として勉強した日本語とニュアンスや表現が異なると認識しており，自分にとって外国語である以上，適切さは追求せず，言いたいことが伝わってさえすれば十分だと割り切っている。この様子から，「日本語は外国語」ということば観（抜粋⑪）との関わりがうかがえた。

以上のように，Aさんと父親Bさんの日本語のことばの実践における親子関係と，親子のことば観との関わりを見ると，父親Bさんは，自分の話す日本語は外国語であるため，意思疎通さえできていれば十分だと割り切り，Aさんを配慮するべく日本語表現を確認するなどといった自発的な調整に至っていない。一方でAさんは，父親Bさんと日本語のことばの実践を諦めずに調整し歩み寄っていた。このようにAさん側のみが父親Bさんの日本語を理解し円滑な日本語のことばの実践を遂行しようと努力しているという「日本語のことばの実践における一方向の親子関係」が見て取れた。

ここで，子どものAさん側のみの努力による「日本語のことばの実践における一方向の親子関係」であることから，長期的にAさんが反感を抱き続けるなど，親子関係に緊張や葛藤が生じる可能性はなかったのだろうか。この点に関して，Aさんと父親Bさんは，日常生活の態度における親子関係についてそれぞれ，「お互いどっこいどっこい」の関係，「親子の環境・友達の関係」と述べた。

それぞれ具体的に見てみると，A さんは，父親 B さんが自分のためにさまざまな言語環境を整え，周囲と違う経験をさせてくれたおかげで，自分は複数言語を身につけられていると認識し，感謝している（抜粋①）。さらに，勉強が好きでない自分と対照的に，今もなお日本語学習を継続している父親 B さんに敬意を抱く。A さんは「親が敷いたレールを歩いて」おり，父親 B さんは A さんに対し，何かを強いるなど権威的な態度をとらなかったという。父親 B さんとの関係は，自分の意見を受け入れてもらうかわりに，自分も父親 B さんの意見や希望を受け入れる「お互いどっこいどっこい」の関係であるという。

また，父親 B さんは，A さんとの関係を，「親子の環境・友達の関係」とし，親子である以上親としての立場もあるが，普段は友達のように気軽なことも言い合える関係性だと認識する。A さんが自身の交友関係を話してくれるため，父親 B さんは A さんの交友関係に詳しく，A さんの持ち前の社交性に加え，身につけた 3 つの言語を生かして多国籍な交友関係を築き，それを自らの言語学習に役立たせることができていると，父親 B さんは A さんの能力を高く評価していた。このように，日常生活の態度における親子関係から，A さんと父親 B さんは，親子間において権威的な力関係がみられず，自分だけが相手に対し行動するのではなく，相手も自分に対し同様に行動してくれるという関係だと双方が認識しており，「日常生活の態度における双方向の親子関係」を日頃から築いていた。同時に，A さんと父親 B さんは，互いに相手に対する深い感謝や尊敬，称揚を率直に表明しており，親子間の情緒的なつながりもうかがえた。

以上から，父親 B さんとの日本語のことばの実践の円滑な遂行に向けて，A さんのみが努力する「日本語のことばの実践における一方向の親子関係」において，親子関係に緊張や葛藤が生じる可能性について考えてみると，日常生活の態度における親子関係として A さんと父親 B さんで構築された「日常生活の態度における双方向の親子関係」が，「日本語のことばの実践における一方向の親子関係」で見られた，「一方向」というアンバランスな部分を崩れないように支えていたのではないかと考えられる。その結果，高校生の A さんの反感は，A さんの成長に伴う父親 B さんへの理解とともに消え去り，「日常生活の態度における双方向の親子関係」のもと，親子の情緒的なつながりが形成されていったのではないだろうか。そして，この親子の情緒的なつながりについて坪田（2018b）は，親の言語能力に着目し，親の高い日本語能力によって「何不自由なく」日本語の意思疎通が果たされることから親の権威が保たれることで維持できているとしている。しかし，修士号を持ち日本企業に勤める父親 B さんの持つき

わめて高度な日本語能力であっても，A さんにとって，細かな部分で父親 B さんの発言および表現の意図や意味の理解が難しい場合は少なくともあり，必ずしも親の高い日本語能力があるからといって「何不自由なく」日本語の意思疎通が果たされるわけではない。日本語のことばの実践において，A さんから父親 B さんに，表現の意図や意味の理解のために聞き直しや妥協などの調整が行われていたとしても，A さんと父親 B さんの「日常生活の態度における双方向の親子関係」において親子の情緒的なつながりは形成されることがわかり，そしてそれは日本語か中国語かといった親子間使用言語に左右されていないことも示唆された。

6. おわりに

本稿では，ニューカマーの親子のことばの実践への意味付けと親子関係に，ことば観がいかに関わっているかを A さんと父親 B さんの語りから考察した。その結果，ことばの実践への意味付けは，同一状況においても親子で異なる意味世界を持つことがわかった。

ことばの実践への意味付けとことば観の関わりの考察では，A さんの「不安感を秘めた言語能力意識」のないことばの実践への意味付けとことば観は，自ら生き方を選択していくようになった A さんの姿勢を支えるものであることがうかがえた。父親 B さんのことばの実践への意味付けにはことば観とともに，より良い教育の追求という子どもに対する言語教育への責任感の関わりが見られた。

また，親子関係については，ことば観と密接に関わりながら「日本語のことばの実践における一方向の親子関係」と「日常生活の態度における双方向の親子関係」の 2 つが築かれ，「日本語のことばの実践における一方向の親子関係」というアンバランスな関係を，「日常生活の態度における双方向の親子関係」が支えるという，親子関係の複雑な様相が見られた。さらに「日常生活の態度における双方向の親子関係」からは親子の情緒的なつながりが形成されていることが明らかになった。加えて，それは親の言語能力にかかわらず形成され，親子間使用言語に左右されていないことが示唆された。

最後に，国境を越えた移動をする，あるいはその移動経験がある家庭の多くでは，親がもつ文化の継承や「親子の絆」(中島，2016) を保持するべく「継承語教育はしなければならないもの」「子どもは継承語を話せなくてはならない」ということば観を有するかもしれない。無論，言うまでもなく親と子どもが情緒的に結びついている関係でいるためには，親子が分かり合え

ることばが存在することは重要である。しかし，あくまで継承語だけが親子の情緒的なつながりを形成するものではない。さまざまな環境から複合的に形成される親子関係も，親子の情緒的なつながりを形成するには重視する必要があるのではないかと考える。本稿は上述した通り，あくまでAさんと父親Bさんの父子2人における考察であり，母や兄といった他の構成員の視点は取り入れていない。今後は，他の家族の事例も踏まえて，複合的な視点からことば観と親子関係の関わりを考察することを課題とする。

文献

井出里咲子，砂川千穂，山口征孝（2019）.『言語人類学への招待 —— ディスコースから文化を読む』ひつじ書房.

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（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）．第11章 移動する子どもからモバイル・ライブスを考える．川上郁雄，三宅和子，岩﨑典子（編）『移動とことば』（pp.245-271）くろしお出版.

川上郁雄（2021）．序章 なぜ移動する子ども学なのか．『「移動する子ども」学』（pp.1-7）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.

小泉聡子（2011）．多言語話者の言語意識とアイデンティティ形成 ——「ありたい自分」として「自分を生きる」ための言語教育」．細川英雄（編）『言語教育とアイデンティティ —— ことばの教育実践とその可能性』（pp.138-158）春風社.

近藤ブラウン妃美（2019）．序章 親と子をつなぐ継承語教育．近藤ブラウン妃美，坂本光代，

西川朋美（編著）『親と子をつなぐ継承語教育 ── 日本・外国にルーツを持つ子ども』（pp.1-12）くろしお出版.

坂本光代（2016）．第 1 部第 2 章 日本に住む多文化家庭のバイリンガリズム．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で生きる　増補版』（pp.17-46）上智大学出版.

佐伯なつの（2013）．第 8 章「移動する子ども」のことばの発達をめぐる親子の物語．川上郁雄（編）『「移動する子ども」という記憶と力』（pp.194-219）くろしお出版.

佐藤郡衛（2019）．『多文化社会に生きる子どもの教育 ── 外国人の子ども，海外で学ぶ子どもの現状と課題』明石書店.

志水宏吉，中島智子，鍛冶致（編著）（2014）．『日本の外国人学校 ── トランスナショナリティをめぐる教育政策の課題』明石書店.

高橋朋子（2008）．日本生まれのニューカマーの子どもたちへの継承語教育について考える『多文化社会と留学生交流 ── 大阪大学留学生センター研究論集』12，61-74.

高橋朋子（2013）．中国帰国児童の主体的な関係性の構築を目指して『異文化間教育』37，15-31.

張偉霞（2018）．中国にルーツを持つニューカマーの子どもたちの文化的アイデンティティ『社会学雑誌』34，146-167.

坪田光平（2018a）．中国系ニューカマー第二世代の親子関係とキャリア意識 ── トランスナショナルな社会空間に注目して ─『国際教育評論』14, 1-18.

坪田光平（2018b）．中国系ニューカマー第 2 世代女性の学業達成過程 ── 親子関係と文化継承に注目して『日中社会学研究』26, 22-35.

田慧昕，櫻井千穂（2017）．日本の公立学校における継承中国語教育『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』13，132-155.

中川康弘（2011）．ベトナム難民 2 世の語りにみるバイリンガル育成の可能性 ── ライフストーリー・インタビュー手法を用いて『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』7，66–88.

中島和子（2016）．『バイリンガル教育の方法 ── 12 歳までに親と教師ができること　完全改訂版』アルク.

中島和子（2017）．継承語ベースのマルチリテラシー教育 ── 米国・カナダ・EU のこれまで

の歩みと日本の現状『母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）研究』13，1-32.

Laura Sae Miyake Mark，三宅和子（2022）．第 1 章 名前をめぐるアイデンティティ交渉――「ハーフ」の娘と母の「移動」の軌跡から見えるもの．川上郁雄，三宅和子，岩﨑典子（編著）『移動とことば 2』（pp.16-44）くろしお出版.

Curdt-Christiansen, X. L. (2016). Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean multilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 37*(7), 694-709.

Fillmore, L.W. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly, 6*(3), 323-346.

King, K., & Fogle, L. (2006). Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 9*(6), 695-712.

King, K. A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Linguistics and Language Compass, 2*(5), 907-922.

Kondo-Brown, K. (2002). Heritage language development. In B. J. Guzzetti (Ed.), *Literacy in America: An encyclopedia of history, theory, and practice, 1* (pp. 219-223). Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.

Nakamura, J. (2016). Hidden bilingualism: Ideological influences on the language practices of multilingual migrant mothers in Japan. *International Multilingual Research Journal, 10*(4), 308-323.

Okubo,Y. (2010). HERITAGE: OWNED OR ASSIGNED? The cultural politics of teaching heritage language in Osaka, Japan. *Critical Asian Studies, 42*(1), 111-138.

Rambaut, R. G. (2006). Severed or sustained attachments? Language, identity, and imagined communities in the post-immigrant generation. In P. Levitt & M. C. Waters (Eds.), *The changing face of home: The transnational lives of the second generation* (pp. 43-95). Russell Sage Foundation.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities* (L. Malmberg & D. Crane, Trans.). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wilson, S. (2020). *Family language policy: Children's perspectives*. London, UK: Palgrave Macmillan.

Zhang, D., & Slaughter-Defoe, D. T. (2009). Language attitudes and heritage language maintenance among Chinese immigrant families in the USA. *Language, Culture and Curriculum, 22*(2), 77-93.

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. 162 - 181

調査報告

学校選択調査から見えた Family Language Policy に影響する要因の一考察

タイに住む日本人家族と泰日国際家族はなぜ日本語を学習言語としたのか

松岡 里奈 *　久保 亜樹 †　齋藤 沙夜花 ‡　村木 佳子 §　常見 千絵 #

■要旨

タイで子育てをする日本につながる家族の言語政策（Family Language Policy）を把握するために，タイで学校選択を経験した日本人家族および泰日国際家族の保護者を対象に学校選択とその意識に関わるアンケート調査を実施した。全回答のうち，教科学習に用いられる言語（以下，学習言語）に日本語を選択した経験のある，現在幼稚園の子どもから成人した子どもを持つ日本人家族の保護者 99 名と泰日国際家族の保護者 15 名の回答を分析の対象とし，分析の枠組みには「FLP ダイナミックモデル」（Curdt-Christiansen & Huang，2020）で示されている外的要因と内的要因を用いた。分析で得られたそれぞれの家族が学習言語に日本語を選択した要因の比較から，日本人家族では【子どものエージェンシー要因】と【子の言語発達は親の責任という意識要因】の要因同士の動的な関わり合い，泰日国際家族では日本語習得という教育的ニーズを日本人学校に求めている実態が見えてきた。また，日本人家族のほうが国家間移動を前提とした生き方をする「移動する家族」であることがわかってきた。

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

■キーワード

Family Language Policy に影響する要因，
学校選択，
日本人家族，
泰日国際家族，
日本人学校のニーズ

＊　大阪大学日本語日本文化教育センター（E メール：matsuoka.rina.cjlc@osaka-u.ac.jp），† 国際交流基金ベトナム日本文化交流センター，‡ ロンドン大学大学院博士課程，§ シラパコーン大学，# 泰日工業大学

1. はじめに

1. 1. 本調査実施の経緯

日本国外で子どもを育てている国際結婚家族や，何らかの理由で日本国外に生きる場を移した日本人家族は，その土地でどのように子どもの言語発達を支え，どのような考えのもとで子どもが通う学校を選ぶのだろうか。筆者らが運営委員として活動している「タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会」(Japanese Mother Tongue and Heritage Language Education and Research Association of Thailand：以下「JMHERAT」) は，「タイで育つ日本にルーツを持つ子どもたちの幸福を，子どもを取り巻く全ての大人たちが，それぞれの立場から『ことば』を切り口に考えていく」(深澤，池上, 2018，p.1) ことを目的に2006年12月に創設された。現在では「母語・継承語」教育の枠に収まらず，そのことばが子どもたちにとってどのような位置づけであっても「自分を理解し，人を理解し，社会との関係を拓いていけることば」(深澤，池上，2018，p.1) であると考え，その子どもたち自身やその子どもたちを育てる親，その子どもたちを学校現場で支える教師を対象にした複言語・複文化ワークショップ1やセミナー2を運営している。そして，これらの活動を通して，複数言語環境で生きる子どもたちの現実の捉え直しを行い，その子どもを育てる保護者の悩みや課題に向きあってきた。しかし，タイで生きる日本にルーツを持つ子どもたちや，タイで子育てをする保護者の考えの全体像を把握していたわけではない。そのような中，松岡，深澤 (2022) では泰日国際家族のFamily Language Policy (家族の言語政策，以下「FLP」) と，それに影響する要因を明らかにしている。FLPとは，家族における言語選択や家族間でのリテラシー実践に関連した，家族メンバーによる明示的かつ明白な，また暗黙的かつ隠然とした言語計画と定義され (King, Fogle & Logan-Terry, 2008；Curdt-Christiansen, 2018)，Curdt-Christiansen and Huang (2020) によると「家族が特定の言語をどのように認識しているかという『言語イデオロギー』，個人が言語を使って実際に行うことである『言語実践』，特定の言語を維持・発展させるために用いられる介入手段を意味する『言語管理』」(Curdt-Christiansen, 2020，p.175，拙訳) という相互に関連するSpolsky (2004/2009) の言語政策の3要素で構成されている。松岡，深澤 (2022) では

1　深澤，池上 (2018) でJMHERATが行っている複言語・複文化ワークショップについて詳しく述べられている。

2　西島ほか (2021) はJMHERATが2021年に開催したセミナーを起点にした研究である。

FLP の視座に立つことにより，タイで子育てをする家族の理解が進む可能性が示されたと言える。しかし，これは 1 家族の事例研究であり，タイで子育てをする泰日国際家族の FLP の一端を明らかにしたに過ぎない。そこで，タイで子育てをする家族の FLP や FLP に影響を与える要因を明らかにすることができる調査を量的に行うことにした。

表 1　本調査において日本人保護者が選択したタイの学校種（学習言語を基準とする）

	学習言語	本研究における名称	本稿で対象とする学校種
幼稚園・保育園[a]	タイ語	現地幼稚園	
	日本語	日系幼稚園	○
	タイ語・日本語	タイ・日幼稚園	
	タイ語・英語	タイ・英幼稚園	
	タイ語・日本語・英語	タイ・日・英幼稚園	
	英語	インター幼稚園（英語圏系インターナショナルスクール）	
	その他言語	非英語圏インター幼稚園（非英語圏系インターナショナルスクール）	
小学校・中学校・高校	タイ語	現地校[b]	
	タイ語・英語	バイリンガル校[c]	
		EP（イングリッシュプログラム）[d]	
	日本語	日本人学校小学部[e]	○
		日本人学校中学部	○
		日系高校[f]	○
	英語	インター校（英語圏系インターナショナルスクール）	
	その他言語	非英語圏インター校（非英語圏系インターナショナルスクール）	

a　本稿ではこれ以降，幼稚園・保育園をまとめて，「幼稚園」と記述していく。

b　調査においては公立学校と私立学校の区別をしたが，本稿においてはそれらは同じくタイ語を学習言語とする学校としてまとめる。

c　バイリンガル校とは，タイのカリキュラムに則って，英語とタイ語で教科学習が行われる学校のことである。（松岡，深澤，2022）

d　EP とは，タイの現地校に附属し，国語や仏教などタイらしさに関わる科目はタイ語で教えられ，それ以外は英語で授業が行われるプログラムのことである。

e　正式名称は「泰日協会学校」で，文部科学省海外教育施設認定校であり，タイにおいては私立学校の位置づけである。バンコクに 1 校，タイ東部シラチャに 1 校あり，それぞれ小学部と中学部がある。

f　日系高校は，タイのバンコクに 1 校（私立在外教育施設である「如水館バンコク高等部」）が存在しているが，1 学年 30 名定員の小規模校で，2022 年度からは生徒募集を停止している。

1．2．本調査の概要

本調査は，タイで子どもを育てる日本につながる家族のFLPを理解するために，子どもの学校選択の実態とそれにまつわる親の考えを中心に調査したものである。本項では，まず，なぜタイで子育てをする家族のFLPの理解に学校選択が重要になってくるのかについて述べる。それは松岡，深澤（2022）で述べられている通り，タイには多様な学習言語の学校が存在することに起因する。表1は松岡，深澤（2022）で挙げられている学校種に，その他日本につながる家族が選択する可能性のある学校種を追加してまとめたものである。

表1からわかるように，タイには多くの学校種がある。この状況下，子どもの通う学校を選択することは，必然的に学習言語の選択も行うことになる。芝野（2022）でも述べられている通り，「学校は，親が望む言語使用や文化伝達を具現化する上で重要な役割を果たす」（p.88）だろう。つまり，各家族の学校選択の理由を問うことにより，それぞれのFLPやFLPに影響する要因を探ることができると考えた。しかし，親自身も認知していない言語イデオロギーが存在していることは想像に難くないことから，双方向のやりとりを何度も行えないアンケートを通して各家族のFLPそのものをあぶり出すというのは，困難を要するだろうと考えた。そこで，タイで子育てをする家族の学校選択の実際とその選択理由を中心に据えたアンケートを作成し，各家族のFLPに影響する要因を明らかにすることにした。

本調査は，Google Formsを使用したオンラインによる調査で，質問項目には子どもが通った学校種とその学校を選択した理由以外にも，家族構成，家族内使用言語，家族内言語実践，家族外言語実践なども含めた。回答期間は2022年2月1日～2月20日で，回答対象者は，タイで子どもを学校に通わせた経験のある，または通わせている日本語で回答が可能な保護者とした。結果として，全189名の保護者から，タイ人と日本人の婚姻による家族（以下「泰日家族」）の子ども136名，日本人同士の婚姻による家族（以下「日本人家族」）の子ども173名，日本人とイギリス人，日本人と中国人のようなその他の国籍を含む家族の子ども17名，合計326名の子どもについての回答を得ることができた。この結果については，JMHERATのセミナー[3]等で報告してきた が，本稿においてはすべての回答結果を報告するには紙幅に制限があるため，1．3．で述べる箇所に焦点を当てる。

3　発表資料などは，松岡ほか（2022a/2022b）を参照。

1. 3. 本稿の目的

本調査では 1. 2. で述べた通り，タイ国内の数ある学校種から選択された学校とその選択理由についての回答が得られた。本稿では，得られた回答のうち日本語を学習言語とする学校の選択理由に注目し，日本人家族と泰日家族の回答に焦点を当てる。日本語を学習言語とする学校の選択に注目した理由は，日本人家族にとっては日本国外に移動しても日本語を学習言語に選び続けることに，また泰日家族にとっては子どもにとっての継承語となる日本語を学習言語にすることに，それぞれ特筆すべき理由があると予想されるためである。これらを対比して見ることにより，それぞれの家族の FLP の傾向が浮かび上がってくると考えた。以上のことから，タイで子どもを育てる日本につながる家族がどのような要因により日本語を学習言語に選ぶのかを明らかにすることを本稿の目的とする。これにより，タイで子どもを育てる日本につながる家族の FLP の理解が進み，タイの複数言語環境で育つ子どもの言語発達や成長を支援する知見につなげたいと考えている。そこで，本稿では以下の 3 点を明らかにする。

(1) タイに住む日本人家族は，どのような要因によって日本語を学習言語とする学校を選択するのか。

(2) タイに住む泰日家族は，どのような要因によって日本語を学習言語とする学校を選択するのか。

(3) 日本人家族と泰日家族の学校選択要因にはどのような違いがあるのか。

2. 先行研究

海外で子どもを育てる日本につながる家族の教育観や言語実践に関する論考は数多くあるが，タイ国内での日本語を学習言語とする学校の選択についてはどのような議論や報告がなされているのだろうか。幼稚園選択に関する論考は管見の限りないため，本節では特に日本人学校選択を中心にした研究を概観し，本稿の位置づけを述べる。

2. 1. タイに住む日本人家族の学習言語としての日本語の選択

日本国外で生活する日本人家族の学校選択に関わる先行研究のうち，タイで生活する日本人家族を取り上げ，日本人学校の選択に言及した研究は，柴山（1993）と山田，榎田（2009）に

限られる。いずれも海外子女[4]教育に軸足を置いた研究で，バンコクの日本人学校に通う児童の社会化[5]について考察したものであり，柴山は1990年前後，山田，榎田は2007年時点での調査である。

柴山（1993）によると，その当時のバンコクに在留する日本人コミュニティは企業から派遣された日本人男性とその家族で構成され，1986年以降，日本の円高への対応策として海外に生産拠点を移す日本企業の動きが本格化したため，タイに一時的滞在として居住する日本人の数も急激に増加した。そして，1990年時点での日本人家族の子どもの日本人学校通学率は97.4%（実数1457名）にのぼり，「親の学校選択が日本人学校に一極集中」（p.214）していたことが述べられている。これはその当時，日本人学校通学率が3.4%であった北米地域，36.8%であった欧州地域とは完全に異なる傾向である。しかし，なぜ日本人学校を選択しているのか，その理由については述べられていない。

山田，榎田（2009）は，2006年時点でもバンコクにおける在留邦人の8割強が民間企業関係者とその家族であると述べ，外務省（2007）をもとに2007年4月にバンコクに滞在している学齢期の子ども計3100名のうち2401名（小学部1891名，中学部510名）が日本人学校就学者で，その割合自体は77.5%となり，1990年時点と比べると減少傾向にあるとはいえ，日本人学校を選択した実数は増加していると指摘している。そして，その当時のバンコクにおける日本人家族は「日本志向」（p.88）であると述べられ，それを裏付けるものとしてバンコクの日本人学校に通っている，または通っていた子どもを持つ駐在員家族の父母22名にとったアンケートの結果が紹介されている。主に小学校低学年の親が多かったことも影響しているようだが，日本人学校に通わせようと考えた理由として「日本語による日本と同等の教育」（p.89），「日本人としての自覚やアイデンティティー確立」（p.89），帰国を前提とした数年間のタイ滞在であること，インター校と比較した学費の問題，会社からの学費の補助は日本人学校のみが対象であること，などの回答が得られたようだが，各回答が何名から得られたものなのかなどの情報が示されておらず，傾向は捉えにくい。

以上のように，タイで日本人家族が子どもの通う学校として日本人学校を選択する割合はそ

4　海外子女とは「民間の企業，政府関連機関，国際機関などに勤務する親と一緒に海外に一時的に滞在し，後に日本に帰国する子ども」（佐藤，2020，p.21）のことである。

5　山田，榎田（2009）による社会化の定義は，小島（1995）と同様に「個人に，当該社会ないし集団の価値規範や生活様式を学習させて，一人前ないし正規の成員に仕立て上げる過程」だとされている。

の他の学習言語の学校よりも多いが，学習言語を日本語に決めた要因については明らかになっていないことがわかった。そこで，本稿では，調査回答が得られた日本人家族のうち，学習言語に日本語を選択した現在幼稚園の子どもから成人した子どもの計 99 名の学校選択理由に焦点を当て，その家族の学校選択に影響を与えた要因の分析を FLP の観点から試みる。

2. 2. タイに住む泰日家族の学習言語としての日本語の選択

タイの泰日家族の学校選択にまつわる研究の中で学習言語としての日本語の選択に触れられている研究には，柴山ほか (2020)，渡辺，久保 (2018)，松岡，深澤 (2022) がある。

柴山ほか (2020) は，子どもの言語選択の要因に教育戦略の視点を組み込み，泰日家族 5 家族の父親と母親の双方を調査対象とし，言語選択の要因を報告したもので，対象となった 5 家族のうち，1 家族が子どもを日本人学校小学部に通わせていた。日本人学校を選択した理由として，その家族の日本人母は子どもと 100％理解し合いたいと考え，タイ人父は日本式教育のほうがタイより優れていると考えたこと，子どもを日本の大学に進学させたいという大学進学までの見通しが挙げられていた。次に，経済学的視点から泰日家族の親の教育観の考察を行った渡辺，久保 (2018) では，タイ人と結婚した日本人女性 5 人と日本人男性 5 人を調査対象とし，そのうち日本人学校に子どもを通わせている親は，「日本的なアイデンティティの育成」(p.11) と「将来の収入につながる付加的な投資」(p.11) を日本人学校選択理由として挙げていた。また，日本語の基礎を身につけるために日本人学校小学部を選択したことも述べられていた。

松岡，深澤 (2022) は，学校選択を軸に，タイに住む泰日家族 A 家の FLP とその FLP に影響する要因を，日本人父・タイ人母・息子ヤス (仮名) の 3 者へのインタビューを通して明らかにしたものである。ヤスは日系幼稚園，日本人学校小学部，中学部を卒業している。分析の結果，日系幼稚園選択の要因としては，日本人父からは家庭で身につけた「ヤスのタイ語能力評価」，言語は学校で習得するものだという「言語習得方法の信念」，「両親戚とのつながり影響」が挙げられている。タイ人母からは「ヤスの日本語能力発達不安」，「ヤスの日本語習得への願望」，生活言語としての息子のタイ語能力に関する評価ではあるが，「ヤスのタイ語能力評価」が挙げられている。また，日本人学校小学部の選択について，日本人父は「ヤスの日本語能力発達の不安」，「日本語・日本文化を学べるなら当然学ぶという信念」，各家族の「条件に合わせた学校選択をすべきという信念」，「両親戚とのつながり影響」，「日本人としての日本語

習得」を挙げている。タイ人母からは，「日本人としての日本語習得」，「選択肢にないタイの小学校」，息子のタイ語能力伸長の支援については「学校外の言語発達支援」，「タイ語支援は母でも可能」という要因が得られたと述べている。

以上から，泰日家族が学習言語に日本語を選択する理由や要因は見えてきてはいるが，これらはすべて事例研究にすぎない。そこで本稿では，本調査で調査回答が得られた泰日家族のうち，学習言語を日本語とした現在幼稚園の子どもから成人した子ども計15名の学校選択理由に焦点を当て，その家族の学校選択に影響を与えた要因の分析をFLPの観点から試みる。

3．分析の概要

本節では本調査の結果から，タイで子どもを育てる日本につながる家族が日本語を学習言語に選んだ要因を明らかにするために行った分析の概要を述べる。

3．1．分析の対象

本稿が対象とするのは日本語を学習言語とした経験のある日本人家族と泰日家族の子どもの学校選択である。その回答者の人数と内訳，子どもの人数を表2に示した。なお，表1で示した通り，タイには日本語と英語の2言語を学習言語とするような幼稚園も存在するため，本稿では日本語のみを学習言語とする，日系幼稚園，日本人学校小学部，中学部，日系高校の学校選択理由に焦点を絞ることにした。

表2　子どもの学習言語が日本語であった経験を持つ日本人家族・泰日家族と子どもの数

	回答者区分	全回答者	子どもの学習言語が日本語であった経験を持つ回答者の実数	学習言語が日本語であった経験を持つ子どもの数（子どもの総数）
日本人家族	日本人父	5	3	99（173）
	日本人母	89	56	
	日本人祖母	1	0	
泰日家族	タイ人と結婚した日本人父	14	4	15（136）
	タイ人と結婚した日本人母	69	5	
	日本人と結婚したタイ人母	1	0	

本稿では，日本語を学習言語とする学校を選択した要因を探るため，調査の全回答のうち，日本人家族の子ども 99 名と，泰日家族の子ども 15 名が対象となった。比較すると人数の差が目立つが，日本人学校の教員による調査（嶋田，2019）においても日本人学校に通う児童の中で泰日家族の子どもは全体の 14％であったことから，学習言語に日本語を選択する泰日家族からより多くの回答を得ることは難しい。これは本調査の限界であるともいえる。

泰日家族の子どもの場合は，日系幼稚園，日本人学校小学部，中学部，日系高校入学時点での学校選択理由を分析したが，日本人家族の場合は各学校の学習過程の途上でのタイ入国が多く見られたため，日本からタイに移動してきて初めて入学した学校の選択理由とその先のタイにおける進学先の選択理由を分析の対象とした。

3. 2. 分析の方法

学校選択理由の記述回答から学校選択要因を分析するにあたっては，FLP に影響を与える要因の分析を行った松岡，深澤（2022）と同様に，Curdt-Christiansen and Huang（2020）が FLP に影響を与える要因をモデル化して表した「FLP ダイナミックモデル」（図 1）を援用した。

このモデルは，Spolsky（2004/2009）の言語政策の 3 要素モデル「言語イデオロギー」，「言語実践」，「言語管理」（Curdt-Christiansen & Huang, 2020, p.175，拙訳）という相互に関連する 3 つの要素と，言語社会化理論（Ochs & Schieffelin, 2011）を理論的背景にして作られている。そして，本稿において分析の枠組みとして使用するのが，家族の「言語イデオロギー」

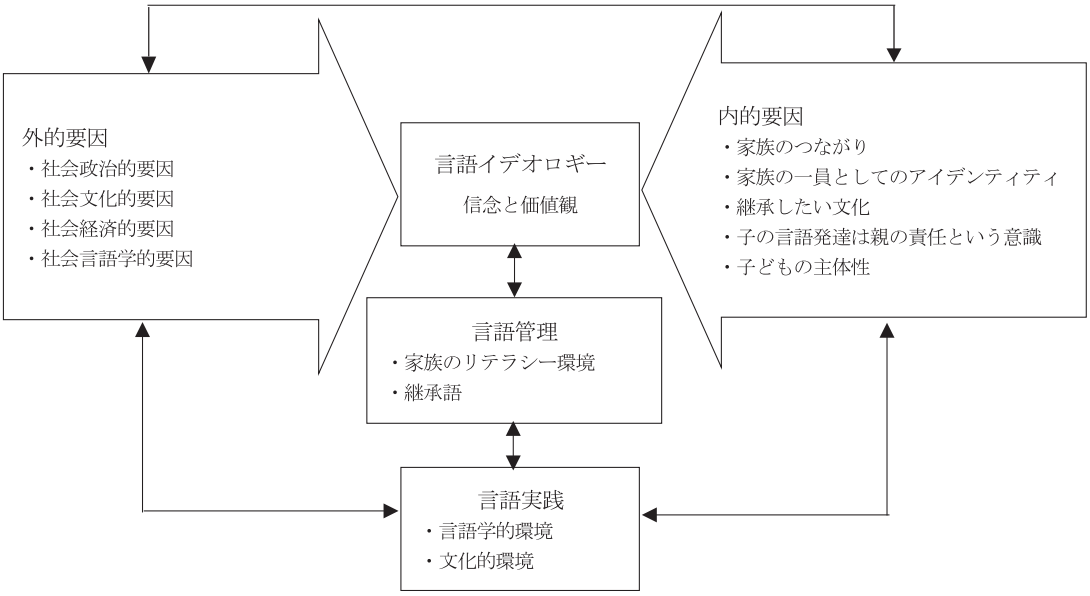


図 1　FLP ダイナミックモデル（Curdt-Christiansen & Huang, 2020 を拙訳の上一部編集）

表３　「FLPダイナミックモデル」（Curdt-Christiansen & Huang, 2020）の要因詳細（拙訳の上，一部再解釈した上での加筆修正）

	要因	説明
外的要因	社会政治的要因	所属する社会における教育制度や，保護者の所属する職場の規定による要因
	社会文化的要因	言語は文化の表れと見なし，その言語にはその社会において文化的価値があるとされていることによる要因
	社会経済的要因	その社会において，その言語を習得することによって喚起できる経済力による要因
	社会言語学的要因	その社会において，その言語そのものに価値があると信じられているために習得を狙う要因
	社会生活的要因（松岡，深澤，2022）	その社会におけるインフラや安全性，あるいは居住地や学費などの生活条件によって学校を選択し，その選択が言語選択につながる要因
内的要因	家族のつながり要因	保護者が，楽しい・つらいなどの感情や幸せな記憶などを言語によって共有できることが，子ども・親・祖父母のつながりを深めたり，相互理解ができたりするようになると考える要因
	家族の一員としてのアイデンティティ要因	保護者が家族のルーツの継承を通して，子どもに国際家族であることや，家族の一員であることを認識してほしいと考える要因
	継承したい文化要因	保護者が子どもに継承したいと思っている文化的慣習や社会的規範を考慮している要因
	子の言語発達は親の責任という意識要因	保護者が，自身の過去の経験，育ち，得た知識から，子の言語習得と進路に期待をし，それを支えるには保護者が関わらないといけないと意識する要因（学校を選択することで言語習得を図ることも，保護者が子どものことばを育てるために自身に課している責任であると捉える）
	子どものエージェンシー要因	家族の言語使用のパターンの決定や子どもの学校の選択など，子どもの言語使用環境を子ども自身が選択する要因
	言語能力評価要因（松岡，深澤，2022）	保護者が子どもの言語能力や言語使用状況を考慮する要因
	将来の移動可能性要因（JMHEART，2022）	家族の国の移動などによる将来の生活設計や，将来の移動が関わる教育の接続を考慮する要因

に影響を与えるとされている外的要因と内的要因である。その詳細を表３に示した。それに，松岡，深澤（2022）で導き出された「社会生活的要因」と「言語能力評価要因」，JMHERAT（2022）が追加した「将来の移動可能性要因」も分析の枠組みに取り入れた。

学校選択理由として述べられた回答結果をFLPダイナミックモデルで示される要因と一つずつ照らし合わせ，どれに当てはまるのかを確定した。Curdt-Christiansen and Huang（2020）が「実際には密接に関連しており，時には曖昧である」（p.176，拙訳）と述べていることから，

本稿においても学校選択理由は複数の要因にまたがると考えて分析した。分析にあたっては学校選択理由の回答箇所だけでなく，これまでの学校選択は誰が主導したのか，これまでの学校選択をどう振り返るか，次の学校選択の見通し，家族内言語実践，習い事に関する回答も併せて俯瞰した。また，回答の読み取りが難しい場合，連絡先の回答があった回答者に対しては，フォローアップとしてメールで回答内容を確認し，その返信文面も併せて要因の分析を行った。

4. 分析の結果

本節では，分析の結果，明らかになった学習言語としての日本語の選択要因のうち上位3位に含まれる要因を，日本人家族と泰日家族に分けて示す。その際には具体的な記述回答を併せて示す。なお，要因を本文に記述する場合は【　】で表し，記述回答の生データはゴシック体で「　」をつけ，その後部に，日本人家族・泰日家族それぞれの子どもの番号と，どの段階の学校選択理由かを記した。例えば，「(日本子 49/ 小学校選択)」とあれば，日本人家族の子どもの No.49 が小学校を選択したときの理由となる。

4. 1. 日本人家族が学習言語として日本語を選んだ要因

日本人家族の学習言語を日本語とする学校の選択要因の分析結果を表4に示した。分析対象となった日本語を学習言語とする学校を選択した経験がある子どもは99名である。調査回答時点で幼稚園の子どもから成人した子どもが含まれるため，学校段階が上がるにつれて分析対象数は減少傾向にある。また，幼稚園より日本人学校小学部のほうが分析対象数が多くなっているのは，子どもが小学生の間にタイに移動し，日本人学校小学部に転入した場合が多いことと，タイ国内で幼稚園に通っていても現地幼稚園などのほかの学校種を選択している場合があることが影響している。

表4のように，日本人家族は学習言語としての日本語の選択において，【子の言語発達は親の責任という意識要因】，【将来の移動可能性要因】，【子どものエージェンシー要因】の3つの要因が顕著であることがわかった。

まず，【子の言語発達は親の責任という意識要因】は，学校を選択することで言語習得を図ることも親の責任であるという親の意識のことであり，日本人家族の幼稚園選択から中学校選択まで上位3位の中に含まれていた。日本人家族は「日本語の基礎は大切だと思い最低10歳

表４　日本人家族の日本語を学習言語とする学校の選択要因

学校段階	分析対象数	上位３位までの学校選択要因		
日系幼稚園	57	子の言語発達は親の責任という意識要因	将来の移動可能性要因	社会言語学的要因
		27	24	14
		47.37%	42.11%	24.56%
日本人学校小学部	65	将来の移動可能性要因	子の言語発達は親の責任という意識要因	子どものエージェンシー要因
		34	26	17
		52.31%	40.00%	26.15%
日本人学校中学部	30	子どものエージェンシー要因	将来の移動可能性要因	子の言語発達は親の責任という意識要因
		18	11	4
		60.00%	36.67%	13.33%
日系高校	6	子どものエージェンシー要因	言語能力評価要因	将来の移動可能性要因
		5	3	2
		83.33%	50.00%	33.33%

までは母国語の教育を受けさせたかった。」（日本子 49/ 小学校選択）のように，母語として習得している日本語の基礎を揺らがせないための日本人学校選択であることや，「当初インターも検討していたが，まず日本語の習得を優先させたため。」（日本子 137/ 小学校選択）のように，学習言語が英語になるインター校と比較しつつも，日本人学校で可能だと信じられている日本語能力の習得・強化を考慮した日本人学校の選択だったことがわかる。

次に【将来の移動可能性要因】は，幼稚園の選択から高校の選択まで一貫して上位３位までの学校選択要因に含まれていた。これは，日本人家族のうち，親の仕事の関係で一時的に海外に滞在している家族に特徴的な傾向だと言える。その傾向の中でも，「３年間の駐在予定でその後日本に帰国するため。」（日本子 84/ 幼稚園選択）のように，数年の海外滞在だからこそ，日本に帰国した時のことを見越して日本人学校を選択する家族と，「両親とも日本人なので，学習言語＝母語からスタートするのが当たり前だと思っていたため。また，海外生活が長くなりそうだったからこそ，日本人学校があるならば日本人学校で母語を育てるべきだと思っていた。」（日本子 110/ 小学校選択）のように，長期滞在だからこそ，日本語の素地をしっかり

と築かせるために日本人学校に入学させることに価値を見出している家族がいることが明らかになった。このことから，同じ【将来の移動可能性要因】でも，タイ滞在期間の見通し次第でそれぞれ別の意味づけがなされていることがわかる。

最後に，【子どものエージェンシー要因】を見ていくと，小学校から学校選択要因として親がこの要因を考慮し始め，特に中学校以上になると子どもの主体性を重視した学校選択を行っていることがわかった。日本人学校中学部の卒業後の進路の一つでタイに1校だけある日系高校の選択理由には「夫の赴任がまだ長くなりそうなこと。娘がタイが好きだったのでタイに残る為に本人が選んだ。（中略）そしてもし，途中で夫が帰任になった場合，日本の高校への編入がしやすいこと。（後略）」（日本子 173/ 高校選択）という回答があった。親の駐在期間の終わりが見えないことや突然の帰任に備えて日本の高校への接続を考慮するなどの【将来の移動可能性要因】も示されていたが，それだけでなく「本人が選んだ」という記述の通り，子ども自身が学習の主体として日系高校を選んだということが述べられていた。また，日本人学校小学部の選択であっても，「娘が『幼稚園では日本語が通じず，本当に不便だった。日本人の先生に，日本語で教えてもらえる小学校以外には通いたくない！』と強固に主張したため。」（日本子 171/ 小学校選択）のように，幼稚園時代にタイ語でのコミュニケーションに不便を感じていたために，子ども自身が小学校では自分にとって優位な言語である日本語で学習したいと望む例も見られた。つまり，【子どものエージェンシー要因】には，学齢が上がり，子どもが自分の意志で学校を選択する主体として機能している場合だけでなく，子ども自身が過去の経験により主体的に学習言語を日本語に変えたいと親に意思を表明した上で日本人学校を選択する場合も含まれることがわかる。

4. 2. 泰日家族が学習言語として日本語の学校を選んだ要因

泰日家族の学習言語を日本語とする学校の選択要因の分析結果を表5に記した。分析対象となった日本語を学習言語とする学校を選択した経験がある子どもは15名である。なお，今回の調査協力者である泰日家族の中には，中学まで日本人学校に通わせた後，日本の通信教育課程の高校に進ませることによって，継続して日本語を学習言語に選択した家族がいたが，バンコクに所在する日系高校を選択した家族は存在しなかったため，表5での日系高校の選択数が0となっている。

表5の通り，学校選択の理由として【子の言語発達は親の責任という意識要因】が幼稚園選

表５　泰日家族の日本語を学習言語とする学校の選択要因

学校段階	分析対象数	上位３位までの学校選択要因				
日系幼稚園	12	子の言語発達は親の責任という意識要因	継承したい文化要因	言語能力評価要因		
		12	3	2	-	-
		100.00%	25.00%	16.67%	-	-
日本人学校小学部	8	子の言語発達は親の責任という意識要因	言語能力評価要因	子どものエージェンシー要因	家族の一員としてのアイデンティティ要因	社会経済的要因
		3	3	2	1	1
		37.50%	37.50%	25.00%	12.50%	12.50%
日本人学校中学部	4	子の言語発達は親の責任という意識要因	言語能力評価要因	子どものエージェンシー要因	社会言語学的要因	社会文化的要因
		3	2	1	1	1
		75.00%	50.00%	25.00%	25.00%	25.00%
日系高校	0	-	-	-	-	-

択から中学校選択まで一貫して高い値を示したほか，【言語能力評価要因】，【継承したい文化要因】もそれに続いて多く見られた。

まず，【子の言語発達は親の責任という意識要因】については，幼稚園選択では「タイで生まれ，最初に学ぶ場は日本(語)の幼稚園と決めておりました。日本語は難しく最初の基礎が大切だと考えておりました。」(泰日子 57/ 幼稚園選択) や「タイで日本語を身につけるため (に) は日本語環境にできる限り早く，長い時間過ごすことが重要と考えたから。(後略)」(泰日子 70/ 幼稚園選択) のように，子どもに日本語能力の習得を期待し，それを実現するために幼稚園を選択していることがわかる。松岡，深澤 (2022) でも，日系幼稚園に入れれば日本語が話せるようになるだろうという泰日家族の日本人親の語りに「学校で言語を習得するという信念と期待」が表れている。ここから，タイで生きる泰日家族にとって，日本人親が家庭内言語として日本語を使用していたとしても，子どもの日本語能力の習得・補完のためには学習言語を日本語とする学校の選択が目指される傾向にあることが示された。

続いて，【言語能力評価要因】も学校選択理由として重視している親が多いことがわかった。

「子供達は，日本語が１番理解していたし，日本語が１番難しいから。」（泰日子 28/ 小学校選択）のように，子どもの言語レパートリーのうち，日本語能力を最も高く評価し，その日本語を学習言語とする学校を選んだことや，「子供の主要言語が日本語にかわったから。（幼児期はタイ語のみだった）」（泰日子 102/ 小学校選択）のように，幼児期にタイ語を生活言語として使用しており，未発達だった日本語能力が日系幼稚園での生活を通して伸長したと評価したことが，日本人学校小学部の選択に影響していることがわかる。これは，松岡，深澤（2022）で「日本語能力の喪失不安」から日本人学校小学部への編入を決めたという語りがあり，言語能力評価が FLP の重要な要因であることが指摘されているのと同様である。

最後に，【継承したい文化要因】は幼稚園選択のみで見られた要因であった。具体的には「幼児期に日本文化，習慣を体験して欲しかった。」（泰日子 136/ 幼稚園選択）のような回答が得られ，子どもの人格形成の初期段階に親の母文化の継承意識があり，日本文化の継承のために日系幼稚園を選択していることがわかった。

5. 考察

4. で述べたように，日本人家族と泰日家族のそれぞれに，日本語を学習言語として選択する要因の特徴があることがわかった。本節では，4. 1. と 4. 2. の比較を通じて見えてきたことを述べる。

5. 1. 【子の言語発達は親の責任という意識要因】と【子どものエージェンシー要因】の比較から見る日本人家族と泰日家族の意識の差

表４と表５の比較から，日系幼稚園の選択においては，日本人家族と泰日家族のどちらの家族についても【子の言語発達は親の責任という意識要因】が最も多い要因であることがわかった。しかし，日本人家族の場合，学校段階が上がるにつれて，【子どものエージェンシー要因】が上位に，【子の言語発達は親の責任という意識要因】が下位になるという要因同士の動的な関わり合いが見られたが，泰日家族の場合は，どの学校段階においても常に【子の言語発達は親の責任という意識要因】が最も多い結果となり，学校で日本語を習得させようという親の意識が強いということが見えてきた。

日本人家族では，家庭内言語と学習言語が同じ日本語である場合には，学齢が上がるにつれ

て学習言語としての日本語の習得が進み，日本語の習得のために学校を選択するという親の意識が薄れていき，子ども自身が学習言語として日本語を用いることが可能だと判断し，自ら選択するようになるのだと考えられる。その一方で，タイ語が話される社会において，泰日家族が子どもに日本語の習得を強く望む場合には，日本人学校の存在が頼りになってくるということであろう。これは芝野（2022）がいう「学校は，親が望む言語使用や文化伝達を具現化する上で重要な役割を果たす」（p.88）ということの明確な表れであると言える。たとえ学齢が上がろうとも，日本人学校があるうちはその環境に子どもを置き続け，親が望む言語使用者に成長することを期待するのであろう。しかし，高校選択においては，日系高校の入学定員の少なさや高額な学費などを考慮し，タイ国内で学習言語として日本語を選択することを諦めざるをえない様子も窺えた。

5. 2. 外的要因に見る日本人家族と泰日家族の意識の差

次に，表4と表5を比較すると，外的要因の差が浮かび上がる。外的要因は両家族において学校選択要因の上位にあるわけではないが，日本人家族の日系幼稚園の選択において，外的要因の一つである【社会言語学的要因】が24.56%を占める結果となっていた。ここで特筆すべきことは，この日本人家族が影響を受けている外的要因の「社会」とは，タイ社会ではなく，日本社会であるということである。タイで生活する日本人家族はタイ社会の一員ではあるが，日本社会を見据えた選択を常にしているのである。つまり，タイ滞在は一時的なもので，いずれ日本に帰国することを念頭に置いた選択であり，日本社会を軸にタイで幼稚園選択を行っているのである。一方，泰日家族の場合，分析結果では外的要因が表れたとはいえ，【社会経済的要因】【社会言語学的要因】【社会文化的要因】が1件ずつのみであったため，泰日家族全体の特徴として外的要因が日本語で学ぶ学校選択に大きな影響を与えているとは断言できない。【子の言語発達は親の責任という意識要因】をはじめとした内的要因は幼稚園から中学校まで一貫して高い割合を占めていることから，泰日家族が日本語を学習言語とする学校を選択する理由は，タイ社会の影響よりも家族の内的要因によるものであると考えられる。

5. 3. 日本人学校選択要因の比較から見る日本人学校の存在意義

分析の結果のうち，日本人家族と泰日家族の日本人学校小学部・中学部の選択要因に注目すると，日本人学校に対して両家族で異なる教育的ニーズが存在することが見えてきた。

日本人家族の場合は，4．1．でも確認した通り，【将来の移動可能性要因】が顕著であることから，日本帰国を前提として日本人学校を選択していると言える。日本と同様の学習環境や日本帰国後のスムーズな学校適応を図れる教育を望んだり，日本での高校受験を念頭において受験に支障をきたさないようにしたいと考えたりしたうえで，日本人学校を選択していた。このような日本人家族の日本人学校選択の目的は，日本人学校の設置目的[6]と合致しており，日本人学校が日本と同様の教育を提供するための教育機関としての役割を果たしていると言える。

一方で，泰日家族の場合は，【子の言語発達は親の責任という意識要因】に含まれる，子どもの日本語習得を目的として日本人学校を選択している家族が多かった。芝野（2022）において，グアム在住日系二世は「日本人学校はリアルな日本を体験できる場」(p.115）として認めつつ，言語習得度により，日本人学校，現地校，インター校などの学校選択を戦略的に行い，複数の学校を横断していた。このことは日本人学校を選択した泰日家族にも共通していることで，タイで高校以降に日本語で学べる学校を選択することは難しいため，いずれかの学校段階で日本語以外の言語を中心とした学校に入学させることが多いとはいえ，それまでの日本人学校での教育によって親の期待する日本語使用者への成長を狙っている。松岡，深澤（2022）のＡ家においても，日本人学校小学部から中学部まで通わせたことで「日本人学校で日本語は獲得済み」だと両親が判断し，高校進学の際にはタイ語能力の補完および英語習得のためにバイリンガル校を選択している。そのため，泰日家族は日本人家族の子どもとは違った教育的ニーズをもって，子どもを日本人学校に入学させる実態があることが見えてきた。文部科学省（2020）は日本人学校と補習授業校のニーズの時代的変化について述べているものの，国際結婚家庭の子どもたちは補習授業校の枠組みの中で語られるのみであり，日本人学校を選択する国際結婚家庭がいるという実態を直視していないようである。しかし，本稿より，実際には日本語習得という目的をもってタイの日本人学校を選択する泰日家族が存在していることが明らかになった。つまり，日本人学校のあり方を再定義する必要があるということではないだろうか。佐藤（2020）でも「日本人学校も補習授業校も多様な子どもを受け入れている以上，それに対応した教育を構想していく必要があります」(p.20）と述べられ，同様の指摘がなされている。日本人学校には国際結婚家庭からの一定のニーズがある以上，それを直視した教育の再構築が望まれる。

6　日本人学校は，「在留邦人団体を母体とし，国内と同等の教育を行うことを目的とする全日制の教育施設として設置が進められてきた」。（文部科学省，2020，p.10）

6. おわりに

本稿はタイで子育てをする日本人家族・泰日家族がどのような考えのもと学習言語として日本語を選択するのか，FLPの影響要因を全114家族対象の調査から明らかにした。タイにおけるこれまでの研究は質的なものが中心であり，事例での実態でしか日本につながる家族の状況は明らかになってはいなかった。そのため，本稿は国家間の移動を含めた国外の家族の実態に迫ることができ，タイの複数言語環境で育つ子どもの言語発達や成長を支援する知見につなげることができるだろう。

しかし，本稿で得られた成果をより確実なものにするためには，日本人学校を選択した家族のみを対象とした量的な再調査が必要になると考える。また，今回分析を行った日本語を学習言語とする学校以外にもタイには多くの学校の選択肢が存在し，日本語以外を学習言語とする学校の選択要因を分析することにより，日本人学校を選択する家族との差を明らかにしていくことも今後の課題である。

そして，日本人家族の学校選択要因について「将来の移動可能性要因」が際立っていたことから，タイにおいては日本人家族のほうが国家間移動を前提とした生き方をする「移動する家族」であることが見えてきた。これからも引き続き，日本人家族も含めたタイに住む日本につながる子どもや，保護者の悩みに寄り添いながら，タイでの活動を展開していきたい。

文献

外務省（2007）．『在留邦人（学齢期）子女数（長期滞在者）（平成19年4月15日現在）』https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1228104/www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin sj/pdfs/19.pdf

小島勝（1995）．第10章　海外子女教育の社会学．竹内洋，徳岡秀雄編『教育現象の社会学』世界思想社.

佐藤郡衛（2020）．第一章　海外で学ぶ子どもたち．佐藤郡衛，中村雅治，植野美穂，見世千賀子，近田由紀子，岡村郁子，渋谷真樹，佐々信行『海外で学ぶ子どもの教育 ―― 日本人学校，補習授業校の新たな挑戦』明石書店.

芝野淳一（2022）．『「グアム育ちの日本人」のエスノグラフィー ―― 新二世のライフコースと日本をめぐる経験』ナカニシヤ出版.

柴山真琴（1993）．1990 年前後のバンコク日本人学校通学児の社会化環境 ── 海外子女教育理念との乖離の解消策はあるか『東京大学教育学部紀要』33，211-220．https://doi.org/10.15083/00029724

柴山真琴，ビアルケ（當山）千咲，タマヌーン ラスメーマスムアン，矢野博之（2020）．泰日国際家族における親の「教育戦略」の特徴とその影響要因『人間生活文化研究』30，312-333．https://doi.org/10.9748/hcs.2020.312

嶋田俊之（2019）．国際結婚家庭の児童生徒への支援の可能性，第 15 回セミナー「複数の言語・文化で育つ子どものリテラシーを考える」報告(2)発表資料，タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会．https://bit.ly/JMHERAT-15th-seminar-report2

西島阿弥子，深澤伸子，藤井瑞葉，ツムサターン真希子，千石昂（2021）．「言語と文化の継承」を超えた継承日本語教育とは ── タイ「バイリンガルの子どものための日本語教室」における親による実践報告と親子の語りから『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』12，24-56．http://gsjal.jp/childforum/journal 12.html

深澤伸子，池上摩希子（2018）．タイにおける複言語・複文化ワークショップの実践 ── 「自分を語り他者と体験を共有する場」を作り，繋げていく意義『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』9，1-18. http://gsjal.jp/childforum/journal09.html

松岡里奈，深澤伸子（2022）．Family Language Policy 形成に影響を与える要因に関する一考察 ── タイに生きる泰日国際家族 A 家の父・母・子 3 者の語りから『MHB 研究』18，48-64.

松岡里奈，久保亜樹，村木佳子，常見千絵（2022a）．タイで子どもを育てる家族の言語政策 ── 子どもの学校選択に関するアンケート調査から.『タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会 第 18 回セミナー』発表資料．https://JMHERAT2006.wixsite.com/JMHERAT/post/18th-seminar-report3

松岡里奈，久保亜樹，村木佳子，常見千絵，齋藤沙夜花（2022b）．タイで子育てをする日本につながる家族の学校選択に関する調査報告『学校選択調査報告会』発表資料．https://JMHERAT2006.wixsite.com/JMHERAT/post/gakkosentaku report

文部科学省（2020）.『在外教育施設未来戦略 2030 ～海外の子供の教育のあるべき姿の実現に

向けて～』https://www.mext.go.jp/a menu/kokusai/ukeire/1417980 00001.htm

山田愛美，榎田勝利（2009）．日本人学校就学者の社会化についての一考察 ── 1990年初頭と現在のバンコク日本人学校就学者および親とを比較して『愛知淑徳大学論集 ── 文化創造学部・文化創造研究科篇』9，75-94.

渡辺幸倫，久保康彦（2018）．タイ王国における日タイ国際結婚家族の教育観『相模女子大学紀要』81，1-18.

Curdt-Christiansen, X. L. (2018). Family language policy. In J. W. Tollefson & M. Pérez-Milans (Eds.), *The Oxford handbook of language policy and planning* (pp.420-441). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.013.21

Curdt-Christiansen, X. L., & Huang, J. (2020). Factors influencing family language policy. In A. C. Schalley & S. A. Eisenchlas (Eds.), *Handbook of home language maintenance and development* (pp.174-193). De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9781501510175-009

JMHERAT（タイにおける母語・継承語としての日本語教育研究会）（2022）．第18回セミナー報告① Family Language Policyとは．https://JMHERAT2006.wixsite.com/JMHERAT/post/18th-seminar-report2

King, K., Fogle, L. W., & Logan-Terry, A. (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass, 2*(5), 907-922. https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x

Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2011). The theory of language socialization. In A. Duranti, E. Ochs & B. B. Schieffelin (Eds.) *The handbook of language socialization*. (pp. 1-21). Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781444342901.ch1

Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511615245

Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511626470

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.

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. 192 - 201

エッセイ

ことばの学びと，それがもたらすもの

手探りのバイリンガル子育てを振り返って

早川 雅子 *

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

「スウェーデンの中学を卒業したばかりの見ず知らずのぼくの見学依頼を受け入れ，自分の研究分野について熱く語り，質問に答えてくれた日本の大学の教授。何ができるかもわからない高校生だったぼくをアルバイトとして研究チームの一員にしてくれたスウェーデンの大学の研究者。そんなあたたかい研究者たちとの出会いが，ぼくの研究への意欲を後押ししてくれました。」

大学 3 年の息子が，今年，研究者を目指す若者を対象とするスウェーデンの奨学金授与式で，謝辞としてこんなことを話していた。素粒子物理学の研究をしたいという彼に，大きな影響を与えた人との出会いを語ったものだ。このような人たちとの出会いは，縁や運によるものだとは思うが，ことばの学びが，もしかしたらその一端を担ったのかもしれない。私のバイリンガル子育ては，今思うと反省するところばかりだが，ことばの学びが，成長とともに息子に何をもたらしてきたか，振り返ってみたいと思う。

1. 就学前

息子は，スウェーデンのストックホルムで，日本人の私を母に，スウェーデン人の夫を父と

* ダーラナ大学日本語科（E メール：mtr@du.se）

して，生まれ育った。スウェーデンの主たる公用語はスウェーデン語だが，英語は誰でも高度なレベルでできる社会だ。スウェーデン語が英語に近似した言語だからでもあるが，学校の英語教育のレベルが高いこともあるだろう。息子は保育園から大学まで地域の現地校に通い，ごく普通に育ってきた。その傍らで日本語にも触れて育った。とはいえ，私は恥ずかしながら，子どもの言語習得についての知識を全く持たないまま，子育てをしていた。20 年前はまだインターネットで情報を集める習慣がなかったこともあるが，私は息子が生まれる直前にスウェーデンに移住し，自分自身の新しい環境と生活で，目いっぱいだったこともある。ことばなんて子どもは自然にできるようになるのだと思っていた。子どもが大きくなってからバイリンガルについて改めて勉強をしたが，当時は非常に無知で認識が低かった。

息子が 1 歳になる頃，私は翻訳会社で働き始めたのだが，職場の同僚にスウェーデンで育った日本人とスウェーデン人のハーフ／ダブルの人がいた。その人はネイティブ並みに日本語を話し，仕事で使う日本語の文章も問題なく理解し，漢字も読めているのを見て衝撃を受けた。そこで，どうやって日本語を習得したのかと聞いてみたところ，「日本語で話さないとお母さんが返事をしてくれなかったから」と教えてくれた。私は，さっそく真似することにした。かくして，我が家では，子どもと私は日本語だけ，子どもと夫とはスウェーデン語だけで，そして家族みんなで話すときには，日本語ができない夫に合わせてスウェーデン語を使うことになった。息子が私にスウェーデン語で話しかけてきた時には，しばらくの間「お母さんは，スウェーデン語はわからないから」と説明していた。息子はそれを鵜呑みにしており，保育園の友だちが遊びに来て，私にスウェーデン語で話しかけた時にも，「だめだよ。ぼくのお母さんはスウェーデン語が分からないから」と言って通訳しようとしてくれた。私がスウェーデン語を話しているのを聞いていた友だちは，「えっ，でも今，話していたよね？」と驚いていたのには，苦笑してしまった。息子は理解力が低いのだろうかと心配しつつ，私は嘘をついていることに，良心の呵責を感じていた。

2. 補習校と日本での体験入学

こうして日本語の日常会話は家でも続けられたが，現地校に入学し，学校教育が始まると，当然スウェーデン語の方が強くなってきた。特に日本語の読み書きは，週 1 回の補習授業校（以下，補習校）で宿題として課されなければ，できるようにはならなかっただろうと思う。ま

たしても私の認識の低さから，平仮名すら読めないまま補習校に入れてしまったので，入学してからが大変だった。文字通り親子で泣きながら毎週の宿題をこなしていた。宿題の紙が，涙でぬれて乾いてでこぼこになった。平日は現地校に通いながら，土曜日には補習校に通って膨大な宿題をこなすのは，辛かったに違いない。でも，幸い辞めたいと言って駄々をこねたことはなかった。2歳下に娘もいて，二人で通っていたので，そういうものだと覚悟するしかなかったのだろう。補習校に入って初めて，日本人のコミュニティーと出会ったことは大きい。日本からの駐在家族の子どもや，スウェーデン人と日本人のハーフ／ダブルという同じ背景を持つ同年代の子どもたちに出会ったことは，仲間意識やアイデンティティ形成につながったと思う。特に中学部に入ってからは，クラスメートとの結束も強くなり，友だちがいるから学校に行くと言うようになり，中学3年まで通って補習校を卒業した。

同年代の仲間との出会いという点では，2年に一度程度だったが日本に休暇で行った時に，日本の小学校と中学校に2週間くらい体験入学させてもらったことも貴重な経験だった。一緒に学校生活を送ったり，放課後に家を行き来して遊びの仲間に入れてもらったり，部活に参加させてもらったりする中で，日本に住む同年代の子どもたちの生活を体験し，友だちになった。中学の時には，その日本の友だちが夏にスウェーデンの我が家にホームステイをしに来たりもした。

3. 主体的な学びが起きる時

ところで，なぜ親子共々辛い思いをしてまで，バイリンガル環境を続けていたのだろうか。実は明確な信念もビジョンも裏付けとなる知識もないまま，続けていたというのが正直なところだ。私自身が外国語習得で苦労したから，言語が複数できたらいいだろうと思う自分のあこがれの押し付けで，母語（継承語）として日本語も習得し言語運用できる能力が身に付くといいといった程度にしか考えていなかったと思う。複数の言語の運用能力を育成する意義や目的，ことばの学びの過程で起こることや，それがもたらすことなど考えていなかったのだ。だから，周りに翻弄されていたことも否めない。自分の子どもが補習校の小学部の低学年の時には，中学部の生徒たちが，学習発表会や卒業式などで，堂々と日本語でスピーチをしたり発表したりする姿を，私は尊敬のまなざしで見ていた。どうやったら，あのレベルに達することができるのだろうか。目の前にそびえたつエベレストを眺めるような気分だった。

年少者日本語教育を専門とする早稲田大学の川上郁雄先生が，補習校にいらして，保護者向けに講演をしてくださったことがある。その前にスイスを回って来たところだとおっしゃって，スイスで会った日本語を含む5言語を操る16歳の少年が，東野圭吾さんの小説を読んで日本語を習得しているというエピソードを挙げて話してくださった。川上先生の話のポイントは，全く別のところにあったのだが，私は「日本国外で育っているマルチリンガルで，大人の小説を日本語で楽しめるレベルまで到達するのか！」と，その少年の言語能力に仰天してしまった。私の息子は，当時小学5年生で，学年相応の教科書をしぶしぶ読んで，理解できるかどうかというレベルだったからだ。毎週の漢字テストのために覚えなければいけない漢字5個は翌週には忘れ，読んでいる本はマンガだけだった。そのうちマンガは卒業し，小学生向けの読み物を読むようになるだろうかと，本をそろえたり促したりしていたが，その傾向は全く見られなかった。

ところが，異変が起きた。中学2年くらいだったと思う。家族内の会話だけでは，どうしても習得できない敬語にどう触れさせたらいいだろうと悩んでいた私は，当時話題になっていたドラマ『半沢直樹』の動画を試しに息子に勧めてみた。どの立場の人が誰に向かってどういう敬語を使うのか，人間関係の設定があった方がいいだろうと思ったからだ。難しいだろうと思ったのだが，どうやら内容を理解したらしく，息子はこのドラマにはまってしまった。そして，ドラマを全話見終わった後，池井戸潤さんの小説を読み始めたのだ。これまでほとんどマンガしか読まなかった息子が，いきなり経済用語や漢字が満載の大人の小説にはまってしまった。「内容，分かっているの？　ことばは分かるの？」と聞く私に，「うん，面白い。『出向』とか，『談合』とか，覚えた！」と答えたのだ。「ええっ！本当？ところで，『談合』って，なんだっけ？」。息子に「談合」の意味を教えてもらったのは，私の方だった。

ここで，ようやく私は気が付いた。興味や目的が異なるであろう他の子どもの成長や言語の到達度だけを見て，比較すること自体が非常に無意味であったし，言語能力だけに注目していた点も間違いだったのだ。子どもは，自分が楽しいと思うことをしたり，興味があることの知識や情報を得たいと思ったり，自分の意見や考えを表現したいと思ったりといった欲求がある時に，ことばを用いて，その欲求を満たそうとしているに過ぎなかった。そして，子どもは「主体的に学ぶ時に最もことばを学ぶ」（川上，2011，p.101）のだ。とはいえ，毎週覚えては忘れていたように思えた漢字テストのための漢字学習だったが，このような欲求を満たそうとする時に，素地となる言語知識として，どこかに蓄積されていたのだろうか。

小説を読むようになったら，今度は興味がある物理の分野の本も日本語で読み始めた。宇宙に興味があると言っていたが，星ではなく，ブラックホールや暗黒物質などらしい。図書館でスウェーデン語や英語の本を借りてきて，何冊か読んでいた。スウェーデン語は使用話者が少ない言語なので，出版市場が小さいため，スウェーデン語で書かれたり翻訳されたりした本は多くない。専門書は英語の本がそのまま流通していたり，図書館に入っていたりする。息子は，インターネットでも関連した内容の英語のビデオコンテンツをかなり視聴していたと思う。中学３年の夏に日本に行った時に，息子は書店で日本語の物理の本を数冊自分で選んで買ってきた。その中に村山斉さんの『宇宙は何でできているか』という新書があり，それを読んで，素粒子物理学という分野に魅了されたそうだ。素粒子について断片的に知ってはいたものの，体系的に説明してある本を読んだのは，この日本語の本が初めてで，一般向けに分かりやすく書いてあって，面白かったらしい。以来，息子の中では，村山斉さんが憧れの研究者のようだ。その本を読んでから４年後，日本学術振興会の主催でストックホルムで開かれたセミナーに，日本から村山斉さんが来て登壇されるという情報を見つけた息子は，セミナーに参加し，直接本人と話をし，愛読書である新書の本にサインをもらって喜んでいた。

理系が苦手な私にとっては，母語の日本語で書かれていても，物理の本の内容の理解は困難だ。息子はスウェーデン語や英語でその分野の知識や情報は得ていたはずなので，日本語で物理の本を読んでも理解できたのかもしれない。複数の言語を取り込みながら成長する過程で，「学習者にとって意味のある内容を，学習者にとって意味のある場面で，学習者にとって意味のある相手に日本語で伝える時に学習者にとって主体的な日本語学習の学びが起こり，その学びの過程は，そのままその学習者の主体形成の過程と重なる」（川上，2011，p.167）とあるが，確かにそうなのだと思う。複数の言語で多方面のメディアから情報を得て知識を豊かにし，考え，表現し，主体形成する術をもっている息子を，うらやましくすら思える。

4. 人とのつながりが広がる時

言語ができるようになると，その言語が通用する新しい社会に飛び込むことができ，人とのつながりも広がっていく。先に見たように，幼少期の変遷を見ただけでも，日本語を使うようになったことで，現地の日本人コミュニティーの仲間，日本の同年代の仲間と，広がっていった。大人に近づくにつれ，それはさらに広がった。

冒頭の謝辞で話していた，日本人の物理の教授との出会いもその一つだった。それは，息子が現地の中学を卒業し，高校１年になる年の夏休みだった。２歳下の娘は，日本で中学校に体験入学をさせてもらうことになっていたので，日本に行くことにしていたが，日本で息子に体験入学をさせてくれる高校は見つからなかった。数校に問い合わせをしたが全て断られたので，娘が体験入学をしている期間に，息子には何をして時間をつぶしてもらおうかと悩んだ。宇宙や素粒子関連の博物館や施設を見学したり，興味がある分野の講演会でもあれば聞きに行くのもいいかもしれないと思い，二人でネットで調べ始めた。とはいえ，６月下旬からの２週間程度という限られた期間に，滞在先の私の実家がある千葉から行ける範囲に，そんなに都合よく何かあるだろうかと思ったのだが，意外にいろいろな勉強会や講演会があちこちで開かれていたのには驚いた。大学が一般市民向けに公開講座をしていたり，宇宙・素粒子に興味がある一般の人たちの団体が，講師を招いて夕方や週末にカルチャーセンターやカフェで勉強会をしていたりしたのだ。それを組み合わせると，ほぼ毎日スケジュールが埋まるくらいだった。そのような講座に参加する場合は，少額ではあるが参加費がかかるので，家族のだれかが会場までは連れて行ったが，参加したのは息子だけだった。宇宙や素粒子に興味がある一般市民（年配の人が多かった）に交じって，話を聞いたり質問をしたりして楽しんでいたようだった。実は，こういった講座や講演をネットで探す作業は，ほとんど息子本人がした。私は手伝いたくても息子の興味がある分野がよくわからなかったし，日本語であるとはいえ，知識がないのでどんな用語で検索したらいいのかすら，わからなかったのだ。息子が見つけたものの一つに，東京大学素粒子物理国際研究センターの見学というものがあった。ホームページを読んでみると，大学が高校生にこの分野に興味を持ってもらうために設けた制度のようで，高校のクラス単位で見学を受け入れるというものだった。個人向けではなかったから無理だろうが，試しに問い合わせをしてみようと，スウェーデンから息子がメールを書いてみた。すると驚いたことに，受け入れてくれたのだ。たった一人（と付き添いの私）だけのために，そこの教授が対応してくれ，パワーポイントを使って研究分野の説明をしてくれたり，CERN（欧州原子核研究機構）から送られてくるデータを処理するコンピュータ室を見せてくれたりしたのだ。その教授とは，その後もメールでやり取りをして，つながっているそうだが，その教授との出会いが息子にとっては大きな出来事として，残っているようだ。

ことばの学びは関係性構築と関係し，「学習者はその学びの過程で，自らの周りにいる多様な他者と日本語で関係性を築くことになる。その過程で，学習者は日本語を使うたびに他

者からの反応を得て，反応を得ることによってさらに日本語を習得していく」（川上，2011，p.167）そうだ。確かに日本語の学びが進展するのに合わせてより一層広い範囲の人たちと関係性を築くようになった。そして，日本語が時におぼつかないことがあっても，日本の同年代の子どもたちも，物理に興味がある大人や研究者たちも，息子に対してあたたかく肯定的な反応を示し，仲間として認めてくれたことが，日本語習得の励みにもなったはずだ。

5. 日本語以外の言語の学びがもたらしたもの

日本語の事ばかり書いてしまったが，スウェーデンの学校や社会で使用し習得したスウェーデン語や英語が，あくまでも息子のメインとなる言語で，知識や情報を得たり，コミュニケーションをしたり，意見や考えを表現したりするのは，スウェーデン語や英語のほうが，圧倒的に多いのは言うまでもない。前述のように，例えばスウェーデン語や英語で本を読んだり動画を見たりして知識を得，それに日本語で得た知識が相まって，主体形成につながっている。

スウェーデン語や英語を介しても，息子の興味がある分野の人との関係性が構築されている。冒頭の謝辞の中に出てくる，スウェーデンの大学の研究者との出会いも息子にとってはかけがえのないものだ。高校１年の夏休みにアルバイトとして何かできることはないかと，大学の宇宙・プラズマ物理学科に問い合わせをしたことに端を発し，以降，研究に参加させてもらっている。高校３年の時には，共同著者としてジャーナルに記事を書かせてもらったり，学会で発表したりする機会を作ってくれたりもした。その研究者がいる大学に入学し学生となった今でも，研究を続けさせてもらっているようだ。研究室での使用言語はスウェーデン語か英語で，国外からの研究者や院生やポスドクもいるので，相手や使用目的によって使い分けているらしい。

息子の英語はスウェーデンの学校で習得しただけのもので，あくまでもリンガフランカとしての英語だ。完ぺきではないし，スウェーデン人の中でも，決してできる方ではない。しかし，ある程度できれば，英語が通じるところには，飛び込んでいく勇気が出るのだろう。高校２年の夏には，アメリカの大学で国内外から集まった高校生が研究プロジェクトをするサマープログラムに２か月ほど参加した。今年は，スイスにある CERN（欧州原子核研究機構）が大学生を世界中から集めて実施しているサマースチューデントプログラムに，２か月半ほど参加している。素粒子物理学等の研究補助をしたり，講義を受講したりしているそうだ。そこでは同

じ分野に興味がある同年代の若者たちや研究指導者たちと英語でコミュニケーションをし，知識を得，意見を交換し，仕事や課題をこなしているようだ。

6. アイデンティティ

では，複数の言語を身につけなければ，このような知識を得たり他者との関係性を構築したりすることはできないのかというと，そういうわけではないだろう。特に息子が興味を持っている物理の分野では，英語ができれば問題ないはずだ。研究は英語で発表されるし，研究者同士も英語を使うのだから，日本人の研究者とも，英語でも充分コミュニケーションできる。では，もし息子が英語で，東京大学素粒子物理国際研究センターに見学依頼を書いていたら，受け入れてくれたかどうか。そもそも村山斉さんの本を読んでいなかったら，息子は素粒子にそれほど興味を持ったかどうか。日本語ができなくても，同じ道筋を歩んでいたかどうかは，わからない。しかし，息子の中では「日本語を使用する自己」というアイデンティティ（川上，2011, p.168）が出来つつあって，それを生かせる時には，うまく使って知識も他者とのつながりも広げているように思う。

息子の中にそのようなアイデンティティがどのくらいあるのか，実際のところはわからない。しかし，国際的なサマープログラムに参加した時に，参加者の中に日本人や日本人のハーフ／ダブルの人がいたと，自主的に報告してくれるのだから，面白い。どこか仲間意識を感じるのだろうか。アメリカのサマープログラムには 80 人ほど，スイスのサマープログラムには 300 人も，世界中から集まった参加者がいるのに，どうやって日本人を見つけるのか。本人に聞いてみたところ，スイスのサマープログラムでは，自分の名札に，色のペンを使って，自由に国旗を描くことになっているのだそうだ。それで，息子は日の丸が描いてある人に声をかけて 4 人の日本人と知り合ったという。「ぼくは，自分の名札にスウェーデンの国旗と日本の国旗と両方描いた」と息子は言っていた。日本人と知り合いになりたかったからということと，自分の中に二つのアイデンティティがあるからだそうだ。出会った 4 人の日本人のうちの一人はイギリスの大学所属の人らしいが，その人の名札には日の丸だけが描いてあったらしい。アイデンティティを表せと言われて国旗を描いたわけではないが，所属先の所在地や話せる言語ではなく，内なる帰属性が自然に出ている気がして興味深いと思った。

7. 生きる力の幅を広げたことばの学び

何の知識も考えもなく始めてしまったバイリンガル子育てで，振り返ってみると恥ずかしいことばかりだ。もっと年少者の言語習得やその影響についての知識や自分なりの教育観を持って子どもに接するべきだったと悔やまれる。とはいえ，他にどうすればよかったのかというと，正解もない気がする。結果的に，ことばを学ぶことで，そのことばを介して，情報や知識を得たり，自己表現したり，異なる文化・社会に飛び込んで人間関係を構築したりすることになったのなら，そして，そういう自分のアイデンティティに肯定的であるのなら，よかったと思う。

しかし，日本語が身近にない環境で，日本語を身につけるには，多くの方にお世話になったことも忘れてはいけない。補習校の先生方をはじめとし，スウェーデンでは学校教育として受講できる母語教育や，補習校外で結成したサークル活動などでお世話になった先生方や仲間たちだ。兄妹として過ごしてきた娘の存在も大きいはずだ。補習校に一緒に通って辛い宿題をこなしてきた戦友的存在でもあり，小さい頃は同じマンガを読み，同じアニメを見て笑いあった一番身近で仲がいい同年代の日本語話者だった。大きくなるにつれて興味関心の方向は異なっていったが，娘も自分が興味を持った方向で，息子と同様にスウェーデン語，英語，日本語の言語レパートリーを使いつつ，娘なりに人との関係性も知識も広げ，アイデンティティも形成しているようだ。息子と娘のスウェーデン語，英語，日本語の言語能力は，得意な言語に若干の差はあるものの，あまり違いはない。息子と娘が二人だけで話しているのをこっそり聞いていると，スウェーデン語の時もあるが，日本語の時が結構多い。どうしてなのか，どういう時に日本語になるのか聞いてみたが，本人たちもわからないらしい。現在はそれぞれ異なる大学の寮に入っているが，二人がチャットをする時は，なぜか日本語なのだそうだ。

これから，子どもたちがどこで何をするようになるのか，全く分からない。これからも異文化間を行き来するのなら，失敗したり，文化的な違いに戸惑ったりすることもあるだろう。しかし，複数のことばを学び，様々な文化に触れて育つ過程で，物事を多角的に見る力や，ハイブリッドに捉える能力も備えてきているはずだ。「母語話者と同じ言語規範に基づく言語行動をとれる人ではなく，自分の判断で自分の対応を決めることができる」異文化対応能力（川上，2011, p.158）を持って，困難も乗り越えられたらいいと思う。

複数の言語環境でことばの学びがもたらすものは，私が当初考えていた狭義の「言語運用能力」がつくということをはるかに超えた力だった。自分が習得した複数の言語レパートリーを

運用することで，知識や情報を複数の言語チャンネルから得て学び，思考し，成長し，主体を形成していく力になっていった。また，それによって形成された主体には，複数の言語を使用する自己というアイデンティティも含まれ，その言語を使用する社会やコミュニティーへ飛び込んでいく勇気や帰属性，人脈などの関係性構築や異文化対応にも役立つ力になっていったのだ。複数のことばを学ぶ過程で，こうした幅広い「生きる力」を獲得していったのだとしたら，それを自身の個性や能力として，これからも人生を切り開いていってほしい。

文献

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.

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. 202 - 208

エッセイ

複言語と向き合う子どもたち

オーストラリアで育つ日豪国際結婚家庭の事例

松井 美弥子 *

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

私は 1980 年代の「移動する子ども」だった。父の仕事のため家族で二度オーストラリアに滞在した。幼稚園の時に 3 ヶ月，一旦帰国したのち小学校 1 年生の途中から再び父の転勤で 4 年余りオーストラリアで生活した。人口 1 万人ほどの田舎町で日本人学校はなく現地校に通った。アジア系の子どもが一人もいない中，まわりの子どもたちは物珍しそうに話しかけてきた。私と 1 歳年下の妹はカトリックの小学校に入り，3 歳年下の妹は地元のプレスクールに通った。どうやらオーストラリアには世話好きな子どもは多いようで，全く話せなかった英語が気が付けば話せるようになっていた。姉妹間の言語もあっという間に英語になっていた。

よく聞く話ではあるが，当時小学校に入ったばかりの時，先生が母に「家でも英語を話すように」と「アドバイス」をしたそうだ。そのアドバイスをまともに受けていたらと思うとぞっとする。その先生はきっと英語が話せなかった私たちに少しでも早く英語を身に着けてほしいという願いを込めてアドバイスをしたのであろう。

「数年したら帰国する」とよく母に言い聞かされていた。だから家の中では日本語を話した。日本から毎月通信教材が届けられる。「帰国して学校の授業についていけなかったら苦労するから。」そう母に言われて私と妹 2 人は毎日のようにダイニングテーブルに座り，母は隣で私たちに勉強を教えていた。帰宅後，勉強している子どもは私たちのまわりに誰一人いなかったと思う。近所の子は毎日りんごをかじりながらドアをノックして，「あそぼ」とやって来る。

* University of Wollongong 日本語講師（E メール：miyako.matsui@my.jcu.edu.au）

「あそびたい」と思いつつ，断ることが多かった。いつか日本に帰ることはなんとなく分かっていたものの，どうしてあんなに難しい日本語の教材で勉強しなければいけないのか理解できなかった。

子どもの言語能力の高さにはいつも感心してしまう。11 年前に当時 4 歳と 3 歳だった 2 人の息子を連れてオーストラリアに移住したが，全く英語が話せなかった息子たちは気が付けば英語が話せるようになり，1 年も経たないうちに兄弟間の言語は英語になっていた。先日シドニーで開かれた言語教員のためのカンファレンスに参加した。興味深かったのは NAPLAN（The National Assessment Program – Literacy and Numeracy）という小学 3 年生，5 年生，中学 1 年生（7 年生）と中学 3 年生（9 年生）に実施される，いわゆる全国（オーストラリア）統一テストの結果だ。オーストラリアのほぼ全ての州で英語以外の言語背景をもつ LBOTE（Language Background Other Than English）[1] の子どもたちの reading, writing, spelling, grammar and punctuation, and numeracy の全ての項目において，LBOTE ではない子どもたちよりも点数が高いというデータが出た。さらに，Fox, Corretjer and Webb（2019）や Bialystok（2018）などは，2 つ以上の言語を駆使していると認知機能や学問でも効果が得られると述べている。

私の小学生時代の話に戻ると，オーストラリアから日本に帰国したのは 1989 年 3 月だった。日本では 4 月から 6 年生になる直前であった。オーストラリアの田舎町に住んでいたせいか，当時の私には日本のすべてが魅力的に思えた。帰国するのがなんとなく楽しみでもあった。4 月になり，地元の公立小学校に私たち 3 人姉妹は通い始めた。近所の子どもたちと同じクラスに入れてもらい心強かった。しかし待ち受けていたのは憧れていた生活とは程遠いものだった。日本語が通じない。通じても英語なまりの日本語。先生やクラスメートの言っていることも半分ほどしか分からない。必死で日本語を保持しようとがんばっていた母に申し訳ないぐらい困った。ある時，クラスで遠足のグループやまわるコースの計画などを決めることになったが，一体どこに行くのか，誰が同じ班なのかわからないまま当日を迎えた。「じゃ，班に分かれて班別行動をしてください」と先生が学年全員に言って皆それぞれの班ごとに分かれて行動を開始した。案の定，私は誰と一緒の班か分からず，半泣きで立ち尽くした。近所の子どもが「かわいそうだからうちの班に入れてあげよう」と言ってくれたのでついて行った。このよう

1　LBOTE（Language Background Other Than English）の子どもたち：英語以外の言語をバックグラウンドとして持ち，自分も自宅で英語以外を話す，あるいは自宅で保護者が英語以外を話す家庭の子どもたち。（抜粋：自治体国際化協会シドニー事務所，2010，p.7）

なエピソードは山ほどある。

中学１年生になって英語が必須科目として加わった。「荒れている」公立中学校だったので，目立つと「不良」に目を付けられるので，英語もわざと片言のように話すようにして学校で目立たないようにした。アメリカ英語になじむのにも時間がかかったし，正直言って受け入れたくなかった。綴りをアメリカ式に直したり（例：colour vs color，centre vs center）発音をアメリカンっぽくしないと通じない，あるいは点を引かれてしまう。その結果，英語力は著しく後退していった。帰国してから私たち姉妹は英語を保持するためにそれぞれ週に１回「外国語保持教室」に通った。帰国子女を集めて英語で授業をしていた。外国語保持教室に通っているもののそれ以外で英語を使う機会は全くなかった。日本語は相変わらず英語なまり，しかも英語も段々話せなくなっていく。宙ぶらりんな状態になっていった。

あれから 30 年ほどが経ち今に至るのだが，日本の短大を卒業した後，４年間オーストラリアの大学に留学し学部と修士の学位，教員免許を取得して，日本やオーストラリアで教員として過ごした。私自身の経験，幼い頃にオーストラリアに移住した息子２人の経験，さらには日本語を母語とする親を持つ子どもたちを教えた経験をもとに博士論文を書き上げた。題名は *Parental Involvement in Second-Generation Immigrant Children's Japanese Language Maintenance*「第二世代の子どもの日本語保持における親の関与について」だ。オーストラリアで暮らしている日本人とオーストラリア人(英語話者)のパートナーとその子どもを対象にしたケーススタディを６家族に協力してもらい実施した。さらにそのような背景を持つ両親に育てられた４人の大人にも自身の経験を語ってもらった。

親の関与に焦点を当てて書いたのだが，日本語，日本文化保持に関して子どもがどう感じているのかもリサーチ・クエスチョンに入れてインタビュー調査をした。ここでは子どもたちがどのような思いで家庭やコミュニティーで日本語と関わっているのかを簡潔に紹介したい。研究対象となった６家族の子どもたちは６歳から 13 歳の小学生から中学生の 11 人だ。それに加え，日本人とオーストラリア人の両親のもとに生まれた大人４人も子どもとしての経験を語ってくれた。その年齢層は 18 歳から 47 歳と幅広い。子どもたち（大人４人も含む）のインタビューから得た結果から以下の４点が浮かび上がってきた。

1. 自分自身が恥ずかしいし日本語が分からないから，外で親に日本語を話してほしくない。
2. 自分の日本語習得のために親にもっと日本語を使用してほしい。

3. 日本語を使ってうまく表現できない。

4. 日本語を上達させるためのモチベーションを見つけた。

1. 自分自身が恥ずかしいし日本語が分からないから，外で親に日本語を話してほしくない

家の外で日本人の親に日本語を話されるのに抵抗を感じている子どもがいることがこの研究から分かった。小学校低学年である子ども２人から得た結果であるが，そのうちの１人は「恥ずかしいから親に友達の前で日本語を話してほしくない」と述べている。一方でもう一人の子どもは，親が日本人の友達家族と外で話す時は日本語でなく英語で話してほしいと語っている。研究協力者である別の日本人の母親は自身の子ども２人も小学校低学年の時に家の外で日本語を使うことを拒んだと言っていた。Kondratiuk（2020）によると，このような言動はよくあることで７歳ぐらいになると他人の目を気にする年ごろだと述べている。これを述べた子どもたちは親が日本語を話すことに対して恥ずかしいと言っただけであって，自分自身が日本語を話すことが恥ずかしいとは言っていない。興味深かったのが，生まれた時から日本語を使って育てられた研究協力者の大人１人が日本人の母親と英語で話す方がむしろ恥ずかしいと語っていたことであった。

11 人のうち２人の子どもは日本人の親が使う日本語が分からないと言っていた。研究調査で家族間の言語の使用状況をビデオ撮影したのだが，そこで見られたのはその子どもたちが親に日本語で話しかけられても答えなかった様子であった。また，４人の子どもたちは（先に出た２人も含む）日本人の親に日本語で話しかけてほしくないと答えた。しかし，先に出た２人以外の２人の子どもは自分達が理解できなかった時は日本語で話しかけてほしくないと思うそうだが，普段は日本語で話してもらうのは良いと思っている。

2. 自分の日本語習得のために親にもっと日本語を使用してほしい

上記 1. とは矛盾するようだが，親が日本語を外で話すのは恥ずかしいと述べた２人の子どもは親に日本語を使ってほしいと願っている。外で日本語を話されるのは恥ずかしいが，自分自身が日本語を習得したいので，家では日本語をもっと話してほしいと語っている。

研究協力者の大人４人のうちの２人は，日本人の親にほぼ英語か，日本語と英語のミックスで育てられた。２人とも日本語をほとんど話せない。だから，日本語をもっと話せるようになりたかったと悔しさをにじませながら語ってくれた。そのうちの１人は日本人の母親は働

きに出ていて，オーストラリア人の父親が病気がちで家にいたので父親の英語に接する時間が長かったようだ。母親も電話で日本人の友達と話す時以外は英語で話していたので，自身は全くと言っていいほど日本語が話せないそうだ。もう１人は日本人の親が日本語で話しかけていたのに日本語で返すことができず，結局親も英語を交えながら話さなければならない状況になっていたことを残念に思っている。

3. 日本語を使ってうまく表現できない

1．で日本人の親が使っている日本語が分からないと述べた子どももいれば，自分自身が親と日本語で話すのが難しいと感じている子どももいた。親が話している日本語は理解できるのだが，日本語を使ってうまく言い表すことができないと感じている。表現できないから結果的に英語を使って答えることになると言う。家族間の言語の使用状況を見ていたら，英語で返す子どもは日本語で言われたことに関して適切に答えているので日本語は理解していると考えられる。大人の研究協力者の１人は今は日本語をほぼ不自由なく話せるが，小学生の頃に日本語がなかなか習得できなかった時は英語を使って答えていたと語っていた。

この研究協力者の子ども１人は，日本で親戚と日本語で話さないといけない時になるとうまく表現できず不安になると言っていた。日本人の母親にいつも近くにいてもらい，日本語を話すのを手伝ってもらっていた。また，分からない言葉が出てくるとパニックに陥り，間違えるのも怖いと語っていた。大人の研究協力者１人も間違えると恥ずかしいと言っていた。

4. 日本語を上達させるためのモチベーションを見つけた

日本語を上達させるためのモチベーションを語ってくれた子どもたちが複数いた。最も多かったのが日本にいる親戚に会いに行くというのが子どもたちにとってのモチベーションになっているということだ。特に英語を話せない親戚とはどうしても日本語で話さなければならない。研究協力者のほとんどの子どもたちは日本にいる親戚に日本語で話しているそうだ。なかには祖父母と会ったことにより，オーストラリアに戻っても日本語を話したいと意欲的になる子どももいた。逆に祖父母と日本語を話さないといけないというプレッシャーを感じる子どももいた。一方でそのプレッシャーをポジティブに捉えて日本語で話す子どももいた。また，祖父母が日本語を褒めてくれたことによって自信がつく子どもも２人いた。

日本語を教えるオーストラリアの教育機関が子どもたちのモチベーションにつながっている

ケースもある。例えば，研究協力者 11 人の子どものうちには中学生が 2 人いたが，2 人とも同じハイスクールに通い，選択科目に日本語を履修していた。その結果，日本のポップカルチャーに興味を持ったり，自分の日本語に自信が持てるようになったりしたそうだ。地元の日本語の補習授業校（週に 1 回土曜日に開かれる 2 時間ほど日本語を使っての授業）に通っている子どもたちは日本語を使ったり，そこに通う子どもたちとつながることがモチベーションになっている。研究協力者の大人の 1 人は補習授業校が日本語上達に大きく貢献し，そこで知り合った友達と交流することが日本語維持のモチベーションになったと語っていた。一方で別の大人 1 人は補習授業校で日本語を学ぶのが嫌だったと語っていた。この人は親とは日本語でコミュニケーションを取っていたにも関わらず，補習授業校では両方の親が日本人というクラスメートがほとんどであったといい，劣等感を覚えたということだった。残り 2 人の大人の研究協力者は当時地元に日本語補習授業校がなかったので通えなかったと言っていた。その 2 人というのは先に述べた日本語がほとんど話せないと語ってくれた大人達だ。補習授業校に通っていたら日本語との触れ方も違っていたかもしれないと私は思う。

私は日本語教室も経営しており，その中に研究協力者の子どもは 3 人いた。日本語のかなや漢字を学び，日本語を使って表現できるようになったと言っていた。日本語が上達したという自覚が日本語を学ぶモチベーションになっているようだ。

研究対象の 1 家族は日本に行く度に子どもたちを日本の小学校に通わせている。たいてい 2 ヶ月から 5 ヶ月間という長期に渡って滞在する。学校や地域で同年代の友達と日本語で交流し，オーストラリアに戻ってからも次の日本行きのために日本語の教科書や教材を使って勉強するのが彼らのモチベーションとなった。この家族にとって日本に行く目的は他の家族と同様，祖父母や親戚に会うことはもちろんなのだが，日本の学校に通って同年代の子どもたちと過ごし，日本の生活を送ることでもある。

研究協力者の子ども 1 人はオーストラリアの学校に日本に関する物を持って行ったり，折り紙を披露したりすることで日本の文化にプライドを持つことができ，日本人としてのアイデンティティを築くことに役に立ったようである。学校の先生やクラスメートに，自分の披露するものに興味を持ってもらえることがモチベーションにつながっているようだ。

最近では家にいてもインターネットからアクセスできる日本語教材が増え，ソーシャルメディアで日本にいる家族や親戚などと気軽に連絡が取れるようになり，日本語が身近に感じられるようになった。子どもたちが世界のどこに住んでいようとこういったデジタル機器の発達

のおかげで日本語に触れる機会が増えた。それも，日本語保持やアイデンティティ形成に貢献していると思われる。

以上，家庭やコミュニティーでの子どもの日本語保持状況を子どもの視点から，4 点述べた。日本人とオーストラリア人（英語話者）の親を持ちオーストラリアで育つ子どもたちがどんな思いで日本語に触れているのか，子どもたちの声を聞く貴重な機会を得た。恥ずかしさ，表現の難しさ，プライドなど複雑な感情が入り交じりながらもここで取り上げた全ての子どもたちは日本が好きで誇りに思うと述べている。

私自身や幼い時にオーストラリアに移住した私の息子たち，そして研究協力者たちは皆日本とオーストラリアを「移動」しながら育った，または育っている人達だ。「移動する子どもたち」はこれからさらに増えるであろう。私は，彼らの複雑に交差する感情に寄り添いながら常にサポートできる立場にいたい。

文献

自治体国際化協会シドニー事務所（2010）.『オーストラリア多文化主義政策交流プログラム 2010 報告書』(pp.1-46).

Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: Review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 21*(6), 666–679. https://doi:10.1080/13670050.2016.1203859

Fox, R., Corretjer, O., & Webb, K. (2019). Benefits of foreign language learning and bilingualism: An analysis of published empirical research 2012–2019. *Foreign Language Annals, 52*(4), 699-726. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/flan.12424

Kondratiuk, M. (2020). Phenomenon of self-consciousness and its development during infancy and childhood. *E3S Web of Conferences, 164*(12017), 1–9. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016412017

Matsui, M. (2021). *Parental Involvement in Second-Generation Immigrant Children's Japanese Language Maintenance*. PhD thesis, James Cook University. https://doi.org/10.25903/5t8r-s982