

特集

複数言語環境で成長する子どもたちはどのように  
言語と向き合い、生きようとしているのか

緒言

川上 郁雄

© 2024. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

本誌は、これまで複数言語環境において「子どもの「ことばの実践」を考える」(13号), 「子どものことば」を育むとは—親子の視点から」(14号)をテーマに特集を組んだ。今号の特集も、そのテーマの延長線上に位置づいている。

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は、幼少期より成長期、そして成人となっていく過程で家庭環境、親の教育方針、移動の経験、学校や社会的環境から様々な影響を受けつつ成長していく。その成長過程で、子どもは複数言語のうち、どの言語を使い、どの言語を使わないことも含め、どう生きるかと向き合い続けていく。例えば、親の教育方針により日本国内のインター校や海外の学校で学ぶ子ども、日本で生まれ親の言語を使えなくなったことを心配した親によって親の出身国へ送られる子ども、海外の複数言語環境で育ち、日本の大学の英語コースへ進学し、将来、日本語を含む複数言語を使用して誕生国での就職か日本での就職かを考える若者、海外で生まれ日本語補習授業校に通うが日本語を学ぶことをやめた後、大学で再度日本語を学ぼうとする若者など、多様な「移動の軌跡」を持つ子どもや若者が、国内外に多数いる。

これらの子どもや若者は、幼少期から人生全体において、家庭内で使用する言語、学校選び、進路・キャリアの選択、パートナーとの付き合い、結婚後の子育ての言語教育、老後の住まいと墓所まで、人生の節目において言語との関係は切り離せない。さらに、どの

言語と向き合うかには個人や家族の判断だけではなく、学校や企業、社会、メディアなどからの多様な力や言説が影響を与えていると考えられる。

複数言語環境で育った人の複数言語使用の実態については「言語管理理論」や「家庭内言語政策/方針」の研究領域で、「言語選択」の要因、「コード・スイッチング」の現象が分析されることがあったが、それらの研究では複数言語環境で成長する人の、複数言語に関わる、その時々戸惑い、葛藤、希望、期待、表現できない思いや、それらの中でどのように言語と向き合い、どのように生きようとしているのかという「当事者の営み」はほとんど焦点化されてこなかった。

これまでの研究で明らかのように、これらの人々の「ことばの力」は多様な言語資源が混ざり合った複数言語・複文化能力と捉えられるし、人々は日常生活においてもマルチ・リテラシーを発揮して多様なコミュニケーションを行いながら生きている。また、いわゆる「母語話者」と同じ言語能力を身につけることだけを理想とする教育実践への疑問や、複数言語能力にデコボコがあることを自然と見る捉え方も広く支持されるようになった。

では、これらの研究動向や成果を踏まえて、これらの「当事者の営み」のリアリティを私たちはどう捉え、どう理解したらよいのだろうか。親の視点、子どもの視点、教師の視点、社会の視点から、このテーマについて、多くの方々と共に考えるとともに、未来社会のあり様について共に考えていきたいと願い、今号の特集が企画された。

今号の特集には一般から多数の論考が投稿された。その論考は、本誌編集委員会で公正かつ厳正に審査された結果、「研究ノート」が1本、「エッセイ」が3本選ばれ、ラインアップが組まれた。以下に、それらの内容を簡潔に紹介しよう。

特集の最初の論考、小幡佳菜絵の「「移動する子ども」と展望的Family Language Policy——米日中をトランスナショナルに生きる女性の語りを事例に」は、日本人の両親のもと米国で生まれ幼少期より複数言語環境で育った上、日米間で様々な移動の経験を持つ女性が米国で出会った中国語を母語とする男性と出会い、現在は複数言語を使い中国で暮らす事例を検討した論考である。この女性の「移動する子ども」という経験と記憶が今後生まれる子どもの将来的な「家庭内言語政策・方針」にどのように影響しているのかを彼女の語りと思い添って考察した新しい研究である。

特集の3つのエッセイは、日本、アメリカ、オランダから投稿された。日本に暮らす北村名美の「複数言語・複文化環境で成長してきた「私」は、どのように複数言語と向き合い、生きよう

としているのか——幼少期から現在にかけて「ルーツ」への捉え方の変容を経験して」は、大学院で「多様なルーツを持つ子どもたち」への日本語教育実践を行なった後に、「日本と韓国のダブル」である自身の複数言語背景とルーツにどのように向き合ってきたのか、当事者としての思いや心の動きを自身の成長過程を振り返りながら記述している貴重なエッセイである。

アメリカの大学に勤める有留寛大の「母の日本」から「私の日本」への旅——辛かった補習校の後の大学生活」は、アメリカの大学で日本語を継承語として学ぶ一人の学生について書いたエッセイである。その学生はアメリカ人の父と日本人の母のもとアメリカで生まれ、子ども時代には英語で教育を受けながら週末に日本語補習授業校で学ぶ子どもだった。だが、その補習校での経験は辛い経験であったという。その経験と記憶を持つ子どもが大学生となり、日本語や日本とどう向き合っていたのか、また教師としてその学生をどう支えたのかが大学生活を振り返りながら詳しく述べられている。大学で日本語を学びながら変化する当事者の心情を理解し支えた示唆に富む実践の例である。

特集最後のエッセイは、オランダ在住の西山千香子の「継承語の支援とキャンプの可能性——欧州日本語親子キャンプへの参加を含め」である。オランダ人の夫と9歳、6歳の子どもと、オランダ語、英語、日本語の中で暮らす母が、子どもの日本語を含む複数言語習得の様子を詳しく述べたうえで、エッセイの後半で、スコットランドで経験した「欧州日本語親子キャンプ」の様子を記述している。子どもの言語習得の過程と日本語への思い、子どもの気持ちに寄り添いながら温かく子育てをする母の思いも丁寧に描かれている秀逸なエッセイである。

本特集の論考やエッセイが「移動する子ども」や「移動する家族」に関心を持つ方々や現在まさに複数言語環境で成長している子どもたちの「ことばの実践」に関わる方々の参考になれば幸いである。

(編集委員会委員長)

研究ノート—特集：複数言語環境で成長する子どもたちはどのように言語と向き合い、生きようとしているのか

## 「移動する子ども」と展望的 Family Language Policy

米日中をトランスナショナルに生きる女性の語りを事例に

小幡 佳菜絵\*

### ■要旨

本稿では、幼少期から米国・日本・中国を中心にトランスナショナルに生き、また、日中国際結婚家庭というトランスナショナルな家庭において、これから親になろうとする、一人の女性のライフストーリーを手がかりに、「移動する子ども」の経験と記憶が、親の視点に仮想的に立った際の「展望的 Family Language Policy (FLP)」に、どのように投影されるかを探索的に検討する。半構造化インタビューの結果、移動の軌跡に伴う言語とのかかわりについては、幼少期の米国での《英語という言語資本》の獲得、日本に移動後の日本語に関わる《言語的挫折》や《英語との切断》、高校生での再渡米に際する《完璧主義と自信のなさ》に特徴づけられる英語とのかかわり、結婚後の《家庭内共通言語レパートリーとしての英語》という5点が提示された。また、「展望的 FLP」の構想においては、自身の複数言語とのかかわりに関する経験と記憶にもとづき、《子どもの生活世界と理想論》を分けて捉える眼差しが提示された。このように、本研究では、「展望的 FLP」を「移動する子ども」学と FLP 研究の接点のひとつとして位置づけたうえで、「移動する子ども」の経験と記憶に根ざしたライフストーリー、言語とのかかわりの軌跡、「展望的 FLP」の関係性を、当事者の視角・営為を基点に提示した。

### ■キーワード

「移動する子ども」、  
Family Language  
Policy,  
ライフストーリー、  
複言語・複文化家庭、  
トランスナショナルな  
生活世界

© 2024. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

\* 清華大学大学院人文学院博士後期課程 (Eメール: xfxh19@mails.tsinghua.edu.cn)

## 1. 研究背景と研究目的

本稿は、「移動する子ども」(川上, 2021) という経験と記憶とともに生きる, 一人の30代女性(仮名:Cさん)のライフストーリーを手がかりに, 「移動する子ども」学と家庭内言語政策・方針(Family Language Policy; 以下, FLP)研究の接点を, 「展望的 Family Language Policy (FLP)」という観点から, 探索的に検討することを目的とする, 萌芽的研究である。具体的には, 本稿では, 幼少期から米国・日本・中国を中心にトランスナショナルに生活し, また, 日中国際結婚家庭というトランスナショナルな家庭において, これから母親になろうとする段階にある, Cさんの経験と記憶の総体を, 「幼少期より複数言語環境で成長したという経験と記憶」(p.5)を意味する, 「移動する子ども」と解釈した。そのうえで, 近い将来, 出産・育児を予定しているCさんが, 母親の立場に仮想的に立ったとき, 「移動する子ども」という経験と記憶を, 自身の家庭の将来のFLPにどのように展望的に投影するのかを, 本稿では検討する。このとき, FLP研究と「移動する子ども」学という, 両学問領域の文脈を明示的に射程としたうえで, 両者の接点として「展望的FLP」を提起する研究は, 管見のかぎり, これまで研究の蓄積を見ない。このことから, 本稿を「探索的」で「萌芽的」な研究として位置づけた。

このように「展望的FLP」を具体像とともに検討することは, 「移動する子ども」学における, 複言語・複文化環境で成長した当事者の「自伝的記憶」, とりわけ「展望的記憶」(太田, 2008, p. 209; 川上, 2021, p. 230)や, それにもとづく, かれらのアイデンティティの再構築のありようを, より丁寧に理解することに繋がると, 本稿では考える(本稿2. 1節)。同時に, FLP研究の文脈においては, 「移動する子ども」の経験と記憶を生きる当事者が, 実際に親の役割を担う直前の段階を射程とすることで, FLP構築に大きな影響を与えうる親の言語(教育)イデオロギーや子どもへの期待が, どのように動的に形成されるのか, より長期的な視座および, 親になる前後を含めた異なるライフステージという多角的な視点から, 理解することに繋がると考える(本稿2. 2節)。

そこで, 上述の研究目的のもと, 本稿を次のとおり構成する。まず, 2節では, 「移動する子ども」学(2. 1節)およびFLP研究(2. 2節)の文脈に本研究を位置づけたうえで, 本稿の研究課題を提示する(2. 3節)。続く3章では, ライフストーリーを中心とした本研究の方法論(3. 1節)と, 研究参加者(3. 2節)について, その概要を示す。さらに, 4章では, 研究結果と考察を提示し, 最後に結論を示す(5章)。



## 2. 本研究の位置づけと研究課題

### 2. 1. 「移動する子ども」学からの示唆

川上 (2021) によれば、「移動する子ども」とは、「幼少期より複数言語環境で成長したという経験と記憶」から中心的に構成される分析概念のことを指す (p. 5)。この「移動する子ども」を主題に、「移動」と「ことば」というバイフォーカル (bifocal) な視点から、移動性、複文化性、複言語性を持つ人のあり方を考察する」新しい学問領域が、「移動する子ども」学である (p. 6)。ここでは、「移動する子ども」は、次の2点から、さらに考察を進めることが可能である、と指摘されている。第一に、「移動する子ども」の経験と記憶は、「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」という、相互に影響しあう3種類の「移動経験の貯蔵庫」から構成される (p. 5)。第二に、時間軸の観点から、「移動する子ども」の経験と記憶は、「今、ここ」という共時性を示す「日常的移動」の横軸と、「あの時そしてこれから」という通時的眼差しを表す「個人史的移動」の縦軸から構成される (p. 5)。

本稿では、「移動する子ども」の経験と記憶が、将来に向けて構想する FLP にどのように投影されるのか、という「展望的 FLP」を主題としていることから、「移動する子ども」学の間でも、とりわけ個人史的移動・個人の記憶の観点に、ここでは着目したい。川上 (2021, pp. 205-230) では、ドイツで生まれ、独日を中心にトランスナショナルに生きる、40代女性のライフストーリーに焦点をあてた分析のなかで、複数言語環境で成長した個人の記憶が、「自伝的記憶」(佐藤・越智・下島, 2008) として捉えなおされている。ここで、「自伝的記憶」とは、概して「過去の自己に関わる記憶の総体」(p. i) を意味するが、このような過去の自己概念をもとにして、「未来の自分を計画したり予測したりする」、「展望的記憶」も同時に「自伝的記憶」の射程に含む、と理解されている (太田, 2008, p. 209)。この展望的記憶は、「自己形成として働く人生のプランのような長期的展望」(p. 209) とも理解されることから、本稿では、主題である「展望的 FLP」を、ここで示される展望的記憶のひとつであると位置づけた。このように、展望的記憶の一形態としての「展望的 FLP」を検討することは、川上 (2021, pp. 205-230) も指摘するように、「移動する子ども」という経験と記憶とともに生きる当事者の、アイデンティティの動的な形成・再構築をはじめとした、主観的意味世界・生活世界に関する、より丁寧な理解に繋がると本稿では考える。

## 2. 2. Family Language Policy 研究からの示唆

国際結婚家庭のように複言語・複文化を内在的な特徴とする家庭や、社会において、複数の言語・文化に日常的に接する移民家庭などで育つ子どもたちは、その帰結として、当事者の意思にかかわらず、幼少期から複数の言語とともに生きることとなる (Lanza, 2007)。2000年代以降、国際的な移動の加速度的増加や、複言語・複文化家庭の増加に伴い、幼少期から複言語・複文化家庭で育つ子どもの言語選択に関する意思決定や、言語実践に対する学術的関心が高まってきた。この状況を背景に、家庭内言語政策・方針 (FLP) の考え方が学際的に提案され、現在に至るまで、応用言語学や社会言語学などの領域で活発に議論されている (King et al., 2008 ; Luykx, 2003)。

ここでは、子どもの認知発達やアイデンティティ、学校教育・進学やキャリア開発などの進路、共同体における言語の社会的価値などの多様な要因が絡み合うなかで、「どの言語を家庭の共通言語とするか」「共同体の主要言語と家庭の共通言語が異なる場合に、子どもの学校言語と家庭言語の接続やバランスを、どのように調整するべきか」などの主題を中心に、主に保護者・親の視角から考察が進められてきた。とりわけ、初期の多くの FLP 研究では、親の言語 (教育) に関するイデオロギーや、それに伴う子どもの言語獲得・習得に対する親の期待が、FLP 構築にどのように影響するかについて、学際的に研究が進められた (Curdt-Christiansen, 2009, 2016 ; King et al., 2008 ; Okita, 2002 ; Piller, 2001)。

本稿では、このような系譜を有する FLP 研究の文脈において、「展望的 FLP」を主題とすることの意義を、次の2点に主に見出す。第一に、出産・育児に直接的に従事する直前の段階における「展望的 FLP」を考察することは、親の言語 (教育) イデオロギーや信念、子どもへの期待が、調整や再構築を伴いながら、具体的にどのように形成されるのか、長期的眼差し・多角的視点から、より丁寧に理解することを可能にする。それによって、実際に採用・実践されている明示的な、「今、ここ」の FLP の背景にある豊かな文脈を、多層的な時間・視点の枠組みから理解することが可能となる。

第二に、モビリティの拡充などを背景に、複言語・複文化家庭の増加が今後も予想されるなかで、「移動する子ども」の経験と記憶とともに生きる、より多くの当事者が親になるケースが想定される点が挙げられる。近年では、保護者・親の視点を中心的主題に据える従来の FLP 研究の動向に対して、複言語・複文化家庭の言語選択・言語実践における子どもの関与や影響力を考察する、子どもの行為者性 (Child Agency) を主題とした研究 (Fogle & King, 2013 ;

Revis, 2019)や、子どもの情動・視点を主題とした研究(Wilson, 2020)も進められている。一方、本稿のように、「移動する子ども」の経験と記憶とともに生きる当事者が、保護者・親の立場に仮想的に立って、「展望的 FLP」を構想するに至る過程を検討している研究は、管見のかぎり、まだ研究の蓄積を見ない。ここに、「移動する子ども」学と FLP 研究の接点としての「展望的 FLP」を、「萌芽的」研究として主題化する意義があると、本稿では考えた。

### 2. 3. 本稿の研究課題

2. 1 節および 2. 2 節において提示した先行研究の示唆をふまえ、本稿では、相互に関連する 2 点の研究・クエスチョン (以下, RQ) を次のとおり設定した。第一に、「移動する子ども」の経験と記憶における移動の軌跡に伴い、当事者の言語とのかかわりは、どのように変容しているのか (RQ-1)。第二に、「移動する子ども」の経験と記憶とともに生きる当事者が、複言語・複文化家庭の保護者・親になる過程で、当事者の経験と記憶は、「展望的 FLP」や将来の子どもの言語習得・言語学習への想いに、どのような影響を与えているのか (RQ-2)。これら 2 点の RQ は、本稿で中心的に分析するデータを収集したインタビュー実施日 (2024 年 2 月 1 日) までに、C さんのライフストーリーをインフォーマルな対話において聴きとるなかで、インタビュー実施に先立って設定した研究課題である (本稿 3.1 節)。以下では、この 2 点の RQ について、米国生まれで、その後日本・米国・中国を中心にトランスナショナルに生きる、C さんのライフストーリーを中心とした語りを手がかりに、探索的に検討を進めていく。

## 3. 研究方法

### 3. 1. ライフストーリーを中心とした半構造化インタビュー

2. 3 節で提示した 2 点の RQ を検討するため、本研究では、ライフストーリー研究法を方法論として採用し、ライフストーリーに焦点をあてた半構造化インタビューを実施した。ここで、ライフストーリーとは、「個人の生 (life) についての口述の物語」を意味し、ライフストーリー研究法とは、インタビューを介して、それらの物語を聴きとり、「人間の経験にアプローチしていく調査研究手法」のことを指す (藤田・北村, 2013, p. 96)。総じて、ライフストーリー研究法は、当事者によって提示される「物語性 (生の経験への主体的な意味づけ)」を重視したうえで、「個人の生の全体性に接近していこうとする独自の問題意識と視点」(pp. 96-97) によっ



て、認識論的に特徴づけられる研究方法論である。

研究参加者のCさんと筆者は、2022年後半に、日中国際結婚家庭の日本にルーツを有する女性たちが集うコミュニティを介して、中国北京で知り合い、本稿で中心的に分析するデータを収集したインタビュー実施日（2024年2月1日）までに、対面（計6回）やテキストメッセージでのインフォーマルな対話を重ねてきた。当該インタビューは、日本語を使用して約60分にわたって対面で実施し、研究参加者の承諾を得たうえで、その内容を録音した。

データ分析に際しては、録音した語りのデータを書き起こしたうえで、Open Coding (Corbin & Strauss, 2015; 日高, 2019) によって、切片化、ラベル付与、ラベル統合という一連の過程を経て、4節で提示する計6カテゴリーを抽出した。ここで、Open Codingとは、インタビューの逐語録をはじめとした、「具体的なテキスト」を「抽象的な概念のかたち置き換えしていく作業」のことを指す(日高, 2019, p. 72)。本稿は、先行研究の蓄積をいまだ見ない、探索的・萌芽的研究として位置づけられることから、既存の理論の検討・検証ではなく、むしろ、理論の発見や構築に重点を置く本分析方法を採用した。

また、日高(2019, pp. 72-73)によると、「具体的なテキスト」を「抽象的な概念のかたち置き換えていく」過程には、概して、次の2種類の方法が考えられるという。第一に、「あらかじめ設定した概念に、具体的なテキストを当てはめる」演繹的方法、第二に、「具体的なテキストに基づいて、類似していると考えられるものを集め、概念を作っていく」帰納的方法である。本稿では、このうち、第二の方法を採用している。

### 3. 2. 研究参加者

4章でライフストーリーを提示するように、Cさん(仮名)は、日本国籍・日本語母語話者の両親のもとに米国で生まれ、6歳まで米国で育った。その後、日本(6~16歳)、米国(16~30歳)、中国および日本(30歳~現在)での生活を経験している。Cさんの自己申告によると、日本語と(アメリカ)英語が、自身の「強い」言語レパートリーとして位置づけられ、また、現在、米国で出会った中国語母語話者である配偶者と、中国を拠点に居住していることから、中国語も「弱い」言語レパートリーとして認められるという。現在、原則的には、配偶者と二人で生活し、家庭内の共通言語レパートリーは英語であるという。

## 4. 研究結果と考察

### 4. 1. Cさんの移動の軌跡と、言語とのかかわりに関する全体像

Cさんの語りを手がかりにRQへの回答を検討するため、インタビューによって収集されたデータの分析結果をもとに、ライフストーリーにおけるCさんの移動の軌跡と、それに伴う言語とのかかわりの変容に関する全体像を、図1に示す。このように、Open Codingで最終的に抽出された6カテゴリーの具体的検討に先立って、全体像(図1)を提示するのは、ライフストーリー研究法が意図する「個人の生の全体性」を捉える眼差しを保障するためである。なお、図1作成に際しては、縦軸の項目のうち、「空間」「言語」「言語教育カテゴリー」は、川上(2021)が提起する、「移動する子ども」の3種類の「移動経験の貯蔵庫」(p. 5)に準じて採用した。また、図1の「カテゴリー」の行に配置された、《a》から《f》は、Open Codingによって抽出された6カテゴリーを示す。

なお、これら6カテゴリーは、米国や日本などの各空間における言語とのかかわりに関する、Cさんの代表的な意味づけをあくまで示すものであり、各カテゴリーで表現されたこれらの主観的意味は、当該年齢時だけに限定的にはたらくものではない。むしろ、これらは、Cさんの生の全体にわたって、相互浸透的に影響を与えていると考えられる。

以下の節では、この6カテゴリーに則して本稿を構成し、2点のRQへの回答を試みる。具

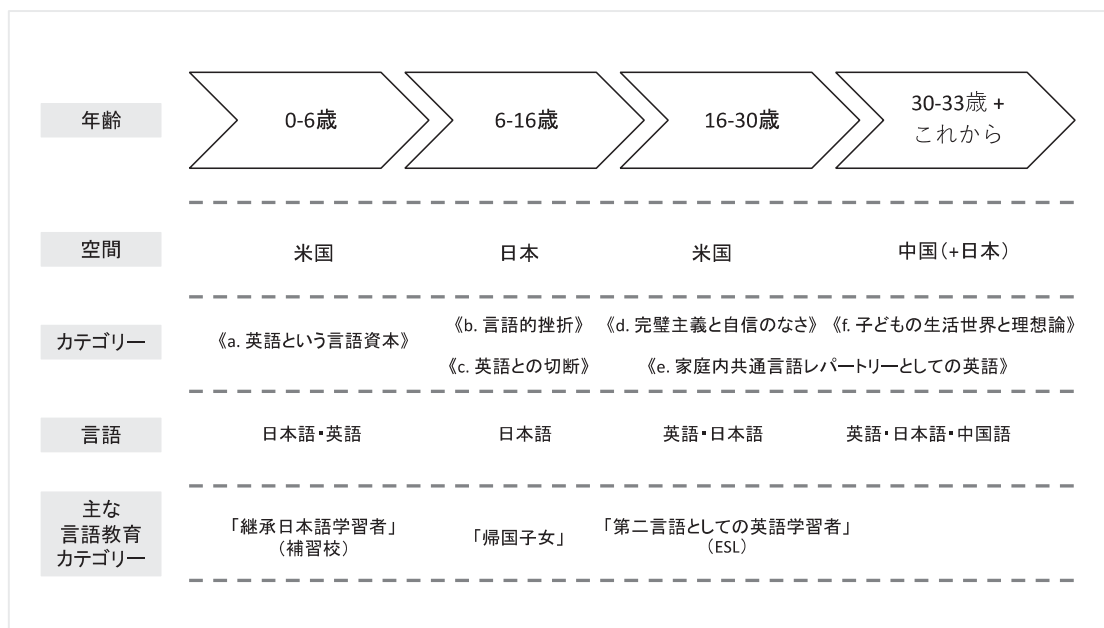


図1 Cさんの移動の軌跡・言語とのかかわりを中心とした、ライフストーリーの全体像

体的には、「移動する子ども」の経験と記憶における移動の軌跡に伴い、当事者の言語とのかかわりは、どのように変容しているのか」を問う RQ-1 については、4. 2 節から 4. 6 節において中心的に議論する。一方、「移動する子ども」の経験と記憶とともに生きる当事者が、複言語・複文化家庭の保護者・親になる過程で、当事者の経験と記憶は、「展覧的 FLP」や将来の子どもの言語習得・言語学習への想いに、どのような影響を与えているのか」を問う RQ-2 については、4. 7 節で中心的に検討する。

#### 4. 2. 英語という言語資本 (0～6 歳)

C さんは、日本語母語話者の両親のもと、弟・妹とともに 5 人家族で 6 歳まで米国で生まれ育った。このとき、家庭内の共通言語レパトリーは、基本的には日本語だったという。一方、家庭以外のドメイン (領域; Fishman, 1972) では、「継承日本語学習者」として、補習校に週に一度通学していたものの、総じて「英語の環境」だったという。なお、「ドメイン」とは、複数の言語が共在する共同体において、言語選択に影響を与えうる、「家庭」「教育」「宗教」などの組織・活動領域のことを指す (Fishman, 1972)。

筆者：そのとき (6 歳まで米国に居住していたとき)、家庭以外は英語の環境だった？

C さん：家庭以外は英語の環境。お母さん曰く、私はネイティブの英語だったらしくて。

どっちかっていうと、日本語の方が危うかった。英語の方が強すぎて、お父さんとお母さんはそれが結構不安だったみたい。

(2024-02-01-a1-3'37-4'02)

4. 4 節で後述するように、米国における、このライフステージで培われた「ネイティブの英語」や、英語とのかかわりは、6 歳で日本に空間的に移動することで「切断」を経験する。しかし、その後、16 歳で再渡米した折には、幼少期での英語とのかかわりもあって、高校での ESL を早期に修了できたと自己解釈するなど、一方では「言語資本」(Bourdieu, 1991) としても評価されている。

C さん：[…] 私は幼少期、なんだかんだって英語を話して育ってたから、(英語の) 聞き取りはすごいできたの。最初から。発音もまあまあできてて。

(2024-02-01-a2-13'45-13'59)

Cさん：[…](再渡米時の現地高校の)ESLは、なんだかんだいって1年で卒業したから…早かったと思う。結構2年とか3年とかね、居続ける人もいたけど、私はなんかわりと、1年で、先生に、「Cはもう(英語でのタスクが)できてるから、現地の普通のクラスに行っていよいよ」って言われて。結構、それはそれでちょっとびっくりしたけど、なんか(英語は)できてたね。たぶん、幼少期に(米国に)いたときの、なんだろう、覚えていない(言語の)記憶とかがあるのかも。

(2024-02-01-a3-16'12-16'54)

Cさんは、幼少期の6歳まで米国で過ごしたのちに、小学校入学前の段階で日本への空間的移動を経験し、それに伴い、4.3節 および4.4節で提示する、日本語に関わる《言語的挫折》と《英語との切断》を経験する。

#### 4.3. 言語的挫折(6～16歳)

6歳で日本への空間的移動を経験したCさんは、自身の記憶では、小学校入学後1～2年間は、総じて、順調に適應できていたと自己評価している。一方、「勉強の色が濃くなって」きた小学校3～4年生の段階で、日本語に関する「言語的な挫折」を経験したという。

筆者：[…]アメリカから小学校前後で日本に戻ってきたときに、違和感みたいなのは特になかった？自分は、他の人とちょっと違う、みたいなのは、特になかった？

Cさん：なかった。幼少期はずっと遊んでるとか、楽しいとか、そういう気持ちしかなかった。「挫折」みたいなのは、やっぱり、3,4年生。初めて文章を書いて、廊下に自分の作文とか貼り出されるんだけど、私だけ「てにをは」ができてないっていう。それがちょっと恥ずかしくて、それが一番最初の、言語的な挫折を経験したかも。[…]3,4年生あたりから、ちょっと勉強の色が濃くなってきて。私は別に問題児とかそういうのじゃなかったし、先生には好かれていた方だと思うけど、やっぱり作文とか、「あれ？」って思うことが確かにあったかも。でもネガティブな気持ちはなかった。

(2024-02-01-b1-17'03-18'30)

ただ、このように「言語的な挫折」として解釈する視点は、Cさんが小学校3,4年生だった

当時は、もち合わせてはいなかったという。

Cさん：(言語的な挫折とを感じるのも)思い返して思うだけで、その時は本当に、全く気づいてなかった。これは、アメリカへ行ってたから、こうなんだとか、そういうのとか全然繋がらなかった。自分のなかで。

(2024-02-01-b2-18'35-18'49)

#### 4. 4. 英語との切断 (6～16歳)

4. 3節で提示した、主に日本語に関する《言語的挫折》と同時に、6～16歳における日本での滞在期間は、《英語との切断》としても、Cさん自身によって回想的に捉えられている。

Cさん：私が(日本で)住んでいたところは、その時代、英会話教室とか全然なくて。今は駅前とかにあるじゃん。でも、全然、私の住んでいる地域もちょっと田舎だったし、何もなくて。親は親で(私に)日本語を頑張ってもらってほしかったらしくて、英語環境が全くない場所に行ったの。だから、英語のこと忘れちゃって。アメリカに住んでたっていう事実は覚えてるし、アルバムもあるんだけど、英語はもう全部忘れた。[...] 本当に(当時の自分は)かわいそうだなって。今思うとね。もったいないなって思うし、本当に切断だよな。

(2024-02-01-c1-8'17-9'14)

このように、いわゆる「帰国子女」として英語運用能力を維持・向上させるための、特別な学習をおこなわなかったという意味で、日本における小・中学校での滞在期間は、英語との「切断」としてCさん自身は解釈している。その一方で、自らの気づいていない領域で、幼少期の「ネイティブの英語」が言語資本として機能していた可能性が、同時に示唆されていることは、4. 2節において前述したとおりである。その後、Cさんが16歳のときに転機が「突然」訪れ、Cさん一家は再渡米することとなる。

#### 4. 5. 完璧主義と自信のなさ (16～30歳)

6歳から10年間を日本で過ごしたのち、16歳で再び米国への空間的移動を経験したCさん



にとって、再渡米後直後の言語的・文化的適応が最も困難だったという。

Cさん：[…]いきなり16歳で、アメリカ行くよって言われて。そのときまたアメリカに行って、「英語話せない！」みたいな状態になった。

筆者： その16歳のときは、直接ローカルの学校に入った？

Cさん： 現地校にいきなり入った。

筆者： その戻ってからの1年が一番大変そうだなって聞いてて思ったけど、実際はどうだった？

Cさん： 大変だったよ。だってまず、教科書が全部英語で、しゃべれないから授業についていけない。けど、ESLっていうサポートのクラスがあって、そこで先生がすごくよく面倒をみてくれて。わからないところを全部教えてくれたり。あと、お父さんとお母さんが家庭教師をつけてくれて、それでちょっと頑張れた、みたいな。

(2024-02-01-d1-10'04-11'09)

このように困難を経験しつつも、十分なサポートが得られたように見える、再渡米一年目ではあるものの、Cさん自身の回想的な解釈においては、「自信のなさ」も同時に強調されている。

筆者： 2回目にアメリカでの生活を始めて、自分で自分のことがちゃんと英語で表現できるっていう、感覚をもてたのはいつぐらい？

Cさん： いつだろう… でも私は幼少期、なんだかんだ言って英語を話して育ってたから、(英語の)聞き取りはすごいできたの。最初から。発音もまあまあできてて。ただただ、自分に自信はなかった。でもなんか知ってるんだよ、やっぱり単語とか話し方とか。でも、ただただ、自分に自信がなくて話せない状態だった。なんか勇気をもって話せない。なんか、ちょっと間違えたら恥ずかしい、みたいな。恥ずかしさの方が勝っちゃってて。なんか、他のESLの生徒さんたちを見ると、みんな全然、文法とか間違いとか気にせずにパパーって話しているのに、私だけなんか完璧主義みたいになっちゃってて。間違えたら恥ずかしいとか、こう思われたら嫌だなとか。なんか日本っぽいって言ったらおかしいけど、ちょっとなんか自意識過剰じゃないけど、ちょっとそんなふうになっちゃったことはある。

(2024-02-01-d2-13'26-14'58)

このように、「完璧主義」による「自信のなさ」から英語学習に葛藤を覚えつつも、1年間でESLを修了したCさんは、その後、現地の大学へ進学し、米国で就職した。そののちに、高校の同級生だった、中国にルーツのあるDさん(仮名)と結婚することとなる。

#### 4. 6. 家庭内共通言語レパートリーとしての英語(結婚後)

結婚後、CさんとDさんの家庭では、英語が家庭内共通言語レパートリーとして主に選択されているという。以下では、その選択過程について言及されている。

筆者：Dさんと英語を(家庭で)使おうっていうふうになったのは、アメリカで最初結婚生活を始めたっていうところも大きかったりする？それとももう最初から、例えば、出会ったときとか、友達関係になったときとかの最初の言葉が英語だったから、自然とそんな感じ？

Cさん：やっぱり、高校でDと会って、そのときに友達で、最初の挨拶がハローだったから。[...]だって、それ(英語を使うという選択)しか方法がない気がする。今のDの日本語力は酷いし、私の中国語の能力も低いから。英語でしか今は会話できない状態。でも、なんかもう会ったときから英語だから、それが自然になってる。

(2024-02-01-e1-29'52-31'07)

このように、家庭内共通言語レパートリーとして、「自然に」英語が選択されたものの、当初は不安も抱えていたという。

Cさん：Dと結婚して思ったのが、共通言語が英語で大丈夫かなって私も正直思ったの。母国語じゃないし、二人とも外国人だし。「意思の疎通大丈夫かな？」って思ったけど、なんていうか、伝えられるようになった。英語で。

(2024-02-01-e2-27'00-27'21)

ここまでで提示された、Cさんのライフストーリーにおける、移動の軌跡と言語とのかかわりの変容や(4.2節から4.5節)、現在の家庭内共通言語レパートリーをふまえ(4.6節)、4.7節では、「展望的FLP」や将来の子どもの言語習得・言語学習への想いに、これらがどのよう

な影響を与えているのかを問う、RQ-2に関して中心的に検討していく。

#### 4. 7. 子どもの生活世界と理想論（将来の構想）

Cさんは、20代で結婚後、米国から、配偶者であるDさんのルーツである中国に空間的に移動し、本稿執筆時の現在も中国を拠点に生活している。ここで、RQ-2に関わる「展望的FLP」については、以下のように言及している。なお、近い将来、出産・育児を予定していることは、インタビュー実施日までのインフォーマルな対話において、Cさん自身が言及していたという文脈が背景にある。

筆者： それ(CさんとDさんの家庭内共通言語レパートリー)をふまえて、将来、もしお子さんが生まれたり、今後考えていたりしたときに、どの言葉がいいとかある？自分の考えでもいいし、二人で話していることでも。

Cさん： なんとなく決めているのは、やっぱり、家のなかは英語。私と子どもの会話はたぶん日本語になって、DとDのお母さん(Cさんの義母)と、子どもの会話はたぶん中国語になるんだと思う。でも、やっぱり、中国に住んで中国で育てたら、自然と中国語の方が強くなるのは目に見えている。だから、今はどうなるか、全然想像がつかない。(将来の子どもに)3つ(の言語)も使い分けさせるのはちょっと酷だなと思うけど。しかもなんか、たぶん日本語を話すときも、私は読み書きできないと、(話し)言葉だけはよくないと思っていて。やっぱり読み書きできて話せる、が条件だから、もっと大変だと思う… たまにあるけどね、読み書きは諦めて、話すだけっていう家庭もあるけど… 読み書きから覚えることもいっぱいあるから。

(2024-02-01-f1-31'29-33'10)

このように、Cさんは、「展望的FLP」の構想に際して、子どもには日本語・中国語・英語という3言語を習得してほしいという希望を、現時点で抱いている。しかし、一方で、Cさん自身の移動の軌跡と言語とのかかわりの変容を関連づけて、子どもの生活世界に則した省察・構想も、以下のように、同時に提示している。

Cさん： […](幼少期は)私自分が英語強かったらしいから。それって(日本語母語話者の)

親がどんなに話しかけても、その子の性格次第で(子どものそのときの強い言語が変わりうる)。私は日本語よりも英語のほうをピックアップしちやたらしいから。それはそれで不思議だよね。両親日本人なのにね。なんでそうなる?みたいな。

(2024-02-01-f2-39'21-39'43)

Cさん: 私自身、自分がバイリンガルだと思ってなくて。やっぱり、子どもの頃、いろいろあったし。子どもは子どもの事情があるし。幼少期になんでもやらせてあげるのは、親が、「子どもが後で楽ができるように」というあれなのかもしれないけど。(もし、将来の自分の)子どもが中国語ばかり話したいなら、それでやって、後付けを最後まで苦労しながら、ティーンネージャーのときに(他の言語の学習を)やればいいんじゃないかなって思う。自分が後付けで大変だったけど、後付けでできたからね。基本なんか、(後付けで言語を学習することが)絶対できないとかじゃないし。今は理想論だから、完璧を求める。読み書きしなきゃとか、3ヶ国語全部とか言っているけど、たぶんその時期が来たら、強制はしないと思う。やっぱり自分が別にできていたわけじゃないし。できてなかったから痛い目にあったとか、そういうのはなかったし。高校生でアメリカへ行って、一から英語を結局またやることになったけど、それはそれでいい経験だったと思うし。それありきの私だから、今現在。だから、そうだね…(子ども)本人の努力次第って言えるかもしれない。結局、幼少期から(複数の言語学習を)全部やらせたいって言うのは、裏をいえば、後で楽ができるから。でも、それは結局、子どもがどのくらいその言語を必要としているかによるから、しかたないって思うかも。

(2024-02-01-f3-42'36-44'46)

このように、自身のライフストーリーにおける移動の軌跡と、それに伴う複言語・複文化環境での経験と記憶は、Cさん自身が親の視点に仮想的に立ち、「展望的FLP」を描く際に、「理想論」と子どもの現実の生活世界を分け、最終的には子どもの生活世界や、それに応じた言語とのかかわりをより重視する眼差しとして、語りのなかで立ち現れている。

## 5. 結論

本稿では、米国・日本・中国をトランスナショナルに生きる、Cさんのライフストーリーを中心とした語りを手がかりに、「移動する子ども」という経験と記憶とともに生きる当事者の視点から、移動の軌跡に伴う、言語とのかかわりの変容のありよう(RQ-1)と、「移動する子ども」という経験と記憶が、「展望的FLP」および将来の子どもの言語習得・言語学習への想いに、どのような影響を与えているのか(RQ-2)を、探索的に検討した。ここでは、次のようなライフストーリーおよび「展望的FLP」が提示された。

幼少期の米国での滞在経験において、《英語という言語資本》を獲得しつつも、6歳の時の日本への空間的移動によって、日本語に関する《言語的挫折》や、《英語との切断》を経験したCさんは、16歳のときに家族の都合で再渡米することとなる。ここでは、当初、《完璧主義と自信のなさ》によって、ESLでの英語学習において葛藤を経験するものの、幼少期の《言語資本》も活かしつつ、ESLを(他者の視点から見れば)比較的順調に修了した。その後、米国での大学進学・就職を経て、高校の同級生として出会った、中国にルーツをもつDさんと結婚したのちは、《家庭内共通言語レパートリー》として、現在でも英語と日常的にかかわりをもっている(以上、RQ-1)。

このような移動の軌跡・複数言語とのかかわりの軌跡や、家庭内共通言語レパートリーをふまえて、親の視点に仮想的に立ったとき、子どもが3言語(英語・日本語・中国語)を習得する方針を、Cさんは総じて肯定的に捉えている。他方で、親の立場としての《理想論》と、子どもの現実・実際の《生活世界》を明確に分け、自分自身の「なんとかなった」経験も参照することで、最終的には後者を優先する考えを示している(RQ-2)。

総じて、このような、親の立場としての《理想論》と子どもの《生活世界》が乖離する可能性に対する、受容的眼差しは、「移動する子ども」の経験と記憶に根ざした「展望的FLP」だからこそ、よりリアリティを伴ったかたちで、当事者に立ち現れうると、本稿は考える。このように、「移動する子ども」という経験と記憶とともに生きる当事者のライフストーリー、言語とのかかわりの軌跡、および「展望的FLP」の関係性を、当事者の視角・営為を基点に、具体像とともに提示した点に、本研究の独自性があるといえるだろう。

一方で、次の2点に、今後のさらなる研究課題が見出せる。第一に、このような「展望的FLP」は、例えば、今回の研究参加者であるCさんが、実際に出産・育児を経験するなかで、



どのように変容しうるのか、という通時的な研究課題である。記憶が常に再構築される「動的」(川上, 2021, p. 230)な特質をもつ以上、ライフステージが変容するなかで、「展覧的FLP」も更新されつづける。今後、長期的な眼差しで、この研究課題に取り組むことで、ライフコースを横断した、「移動する子ども」の経験と記憶のありようやFLPのありようを提示しうると考える。

第二に、ライフストーリー研究法への再帰的眼差し・聴き手としての研究者のポジショナリティを、より丁寧な分析の必要性が挙げられる。「対話的構築の産物」(桜井, 2002; 藤田・北村, 2013, p. 100)とも称されるライフストーリーは、次の2側面が相互に密接にかかわり合いながら紡がれるものである。第一に「語り手が何を語るか(what)」、第二に「誰がどのように聞いたか」「ライフストーリーを語る—聴くという行為や関係性のあり方(how)」である(藤田・北村, 2013, p. 100)。このうち、本稿では、ライフストーリーのwhatの側面に、中心的な主題を据えて検討を進めてきた。この点に、本稿のひとつの限界があると考えられる。例えば、Cさんと筆者がともに北京に生活拠点を置く日中国際結婚家庭の一員であるという共通性が、どのようにCさんの語りに影響を与えたかなど、研究参加者と研究者の関係性や研究者のポジショナリティが、研究参加者の語りの多声性に与える影響を、より丁寧に掘り取る必要があるだろう。

今後、これらの研究課題をふまえて、より多様な移動の軌跡・言語とのかかわりの軌跡を背景にもつ、当事者の多声性に耳を傾けることで、より長期的・多角的な視座から、「展覧的FLP」という本稿の研究課題にさらに向き合っていきたい。

## 文献

- 太田信夫(2008). 自伝的記憶研究の今後に向けて. 佐藤浩一, 越智啓太, 下島裕美(編)『自伝的記憶の心理学』(pp. 200-214) 北大路書房.
- 川上郁雄(2021). 『「移動する子ども」学』 くろしお出版.
- 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.
- 佐藤浩一, 越智啓太, 下島裕美(編)(2008). 『自伝的記憶の心理学』 北大路書房.
- 日高友郎(2019). オープンコーディング(open coding). サトウタツヤ, 春日秀朗, 神崎真実(編)『質的研究法マッピング——特徴をつかみ, 活用するために』(pp. 72-79) 新曜社.
- 藤田結子, 北村文(編)(2013). 『現代エスノグラフィー——新しいフィールドワークの理論と

実践』新曜社.

- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity Press.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). SAGE Publications.
- Curdt-Christiansen, X. L. (2009). Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8, 351-375. <https://doi.org/10.1007/s10993-009-9146-7>
- 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. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127926>
- Fishman, J. A. (1972). Domains and the relationship between micro- and macrosociolinguistics. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of speaking* (pp. 407-434). Holt, Rinehart and Winston.
- Fogle, L. W., & King, K. A. (2013). Child agency and language policy in transnational families. *Issues in Applied Linguistics*, 19, 1-25. <https://doi.org/10.5070/L4190005288>
- King, K. A., Fogle, L., & 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>
- Lanza, E. (2007). Multilingualism and the family. In K. Knapp & G. Antos (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 45-67). Mouton de Gruyter.
- Luykx, A. (2003). Weaving languages together: Family language policy and gender socialization in bilingual Aymara households. In R. Bayley & S. R. Schecter (Eds.), *Language socialization in bilingual and multilingual societies* (pp. 25-43). Multilingual Matters.
- Okita, T. (2002). *Invisible work: Bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families*. John Benjamins.
- Piller, I. (2001). Private language planning: The best of both worlds? *Estudios de Sociolingüística*, 2(1), 61-80.
- Revis, M. (2019). A Bourdieusian perspective on child agency in family language policy.

*International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 177-191.

<https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1239691>

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

エッセイ — 特集：複数言語環境で成長する子どもたちはどのように言語と向き合い、生きようとしているのか

## 複言語・複文化環境で成長してきた「私」は、 どのように複言語と向き合い、生きようとしているのか

幼少期から現在にかけて「ルーツ」への捉え方の変容を経験して

北村 名美 \*

© 2024. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

### はじめに

私は、これまで自分のルーツ(日本と韓国)について自ら他者に話した経験がない。その理由について考えた時、様々な理由が思いつくが、端的に言うともルーツについて考えなくても難しく生活できるからだ。私は外国人名を持っているわけでもなければ、見た目も日本人と変わらない。そのため、私から他者に話さない限りは、私が日本と韓国のダブルだと気付かれることもない。だが、自ら他者に話さない最も大きな理由は、ひとたび自分のルーツについて話してしまうと、他者からどのようなまなざしが向けられるか、不安だったからだと考える。

私は大学院を修了し、現在、多様なルーツを持つ子どもたちへの教育に携わっている。このタイミングで、自分自身のルーツに向き合い、ライフストーリーを書いてみたいと思った。その理由は、過去から現在にかけて自分自身のルーツの捉え方に変容があったからである。

---

\* 早稲田大学日本語教育研究科修士課程修了 (Eメール: [nami\\_kitamura@fuji.waseda.jp](mailto:nami_kitamura@fuji.waseda.jp))

## 1. 小学生から高校生

私は三重県に生まれ、生まれてから高校まで三重県で過ごした。私が日本と韓国のダブルだと知ったのは、小学生の時だった。私の母は韓国ルーツであるが、家庭内言語は日本語だったこともあり、母の韓国語を聞く機会はなかった。母との何気ない会話でルーツについて少し聞いたことがあった。そして、韓国料理がよく食卓に並んでいたことや韓国文化について教えてもらった経験から、小学生ながら漠然と「自分は韓国にルーツがあるんだ」と自覚するようになっていった。

母との何気ない日常会話から自分のルーツを確認する機会があった。母は幼少期の頃、曾祖母が韓国語を話している場面をよく見ており、そして、曾祖母の口癖が「뭐하냐 (何してるの)」だったことから、母も時々会話の中で使っていたと話した。

私は、家庭内言語が日本語だったことから、韓国文化に触れることはあったが、韓国語を学ぶ機会がなかったため、韓国語ができなかった。そのこともあり、私が小学生から高校生にかけて、自分のルーツを周りに明かさず、そっと自分の胸の内にしまっていた。なぜなら、言語が分からないのにそのルーツを名乗る資格がないと考えていたからだ。

## 2. 大学生

大学は関東の大学に進学を決めた。その理由は、環境を変えたら、何か人生が変わるかもしれないと淡い期待があったのだと考える。そのような淡い期待を持ちながら、大学生活がスタートした。大学1年生、2年生の時期は高校生までの自分と同じく、自分のルーツを胸にしまったまま過ごした。しかし、大学3年生の頃、自分の運命を変える出来事があった。2018年～2019年の1年間、米国のカリフォルニア大学アーバイン校（以下、UCI）へ留学することが決まり、そこで運命を変えるたくさんの出会いを経験した。UCIがあるアーバイン市は、ロサンゼルスから車で1時間程の所に位置し、日系人を含む多くのアジア系移民が住む市である。UCIでは、多くの日系人が所属するサークルに入り、そこで自分の考え方が変化する出会いを経験した。日本にルーツを持つが日本語が話せない学生や、日本と韓国のダブルだが日本語・韓国語が分からず英語のみで会話をする学生と出会った。彼らに共通して言えることは、言語能力に関係なく、自分に自信を持ち、自分がルーツを持つ言語をネイティブスピーカーの



ように話せない自分もまた「自分らしさ」であると認識していることだった。

彼らとの出会いから、言語能力に関係なく、自分のルーツを大事にする気持ちを持たなければならぬと考え方が大きく変わり、日本に帰国した。そして、日本に帰国して1カ月もたないうちに、自分が幼少期に学ぶことができなかつた韓国語を学びたいと思い、韓国語教室に通い始めた。授業初日には、なぜ韓国語を学びたいのかについて韓国人の先生に尋ねられた。その際、自分のルーツを他者に説明することができるほど、自分のアイデンティティが確立していなかったことや自分のルーツを伝えた時、相手からどのようなまなざしが向けられるか不安だったこともあり、「韓国旅行に行くときに、現地で話せるようになりたいからです」と無難な解答をした。自分の気持ちに反したその瞬間は、もどかしかったことを覚えている。韓国語教室に1年半通い、中級レベルの韓国語ができるようになったことで、自分の身体の中に、日本語・英語だけでなく韓国語もようやく加わった嬉しさは今でも覚えている。

このような私自身の経験から、自分のルーツを大事にすることの重要性を学び、この経験をもとに卒論を書くことに決めた。そして、親が持つ言語を継承して学ぶ「継承語教育」に興味・関心を持ち、大学の卒業論文では「複言語・複文化環境で成長する子どもの継承語教育の現状と課題—三重県の朝鮮学校を支える教師の語りから」をテーマとした。朝鮮学校を調査対象先として選んだ理由は、自分のルーツだけでなく、自分も所属できる居場所を国内で求めているからだ。自分が生まれながら備えているルーツを大事にして生きていきたいという気持ちを大事にするために、そのような自己を支えてくれる居場所を日本で探していたのだ。

朝鮮学校では、幼稚部から中等部までの授業見学と、校長先生と指導教諭に直接インタビューをさせていただいた。朝鮮学校は、同胞<sup>1</sup>教育を行い、在日コリアンという血統を重視している<sup>2</sup>ことから、私も受け入れられるだろうと期待していた。しかし、実際はそうではなかった。朝鮮学校における同胞とは、在日コリアンのルーツを持っているだけでなく、朝鮮学校で共に学んだかどうかを重視されていると感じた。各種学校である朝鮮学校は、国や地方自治体から補助金をほとんど受けることができないため、朝鮮学校を卒業したOB・OGが学校運営資金を寄付したり、学校の清掃活動に従事したりして、縦のつながりを非常に大事にし

---

1 「同じ腹から生まれた」という意味から、同じ血統・民族・ルーツを持つ人々の集団を指す。

2 近年では、在日コリアンの子どもだけでなく、韓国人の親を持つ子どもや、日本と韓国のダブルの子どもなど、多様な背景を持つ子どもたちが通っている。

で生きていることが分かった。つまり、朝鮮学校で学んだ者たちが共に困難を乗り越え、支え合って生活していくことが重要で、そのことを同胞と指していると読み取った。私は、朝鮮学校を卒業してもいないし寄付をしたこともない。ただ血統を持っているだけでは朝鮮学校のコミュニティに所属できないということを学ぶことができた。この経験により、朝鮮学校で学ぶ人々の継承語への熱い思いを深く理解し卒業論文を書き上げることができたが、自分の求めている居場所を国内で見つけることはできなかったことから、閉塞感は残り続け、「自分という存在」について考えるようになっていった。朝鮮学校で学ぶ児童生徒たちは、幼少期より朝鮮語と日本語に触れながら成長していくが、私はただルーツを持つだけで「それ以外何もない存在」なのだと感じるようになった。このような思いを持ったまま大学院試験を迎えることとなった。

大学院へ進学しようと決意した理由は、大学で研究していた「複言語・複文化環境で成長する子どものアイデンティティ形成や継承語教育」についてさらに深く研究してみたいと思ったからだ。同時に、自分のルーツへの思いやこのモヤモヤ感を解決できるかもしれないという期待もあった。大学院の出願書類を提出する際、「複言語・複文化環境で成長する子どものアイデンティティ形成や継承語教育」についてさらに研究したいという思いは書いたが、自分が日本と韓国のルーツを持っていることや、自分のアイデンティティの葛藤などは書くことができなかった。自分のルーツを大事にしたいという思いはあったものの、それを他者に言う勇気が無く、伝えたい気持ちと伝えられない気持ちのジレンマに陥っていたように感じる。

### 3. 大学院生

大学院では、複言語・複文化環境で成長する子どものアイデンティティやことばについて、興味を持ち、年少者日本語教育学を専門的に学べるゼミに入った。ゼミでは、ライフストーリーだけでなく、自己エスノグラフィーという研究方法があることを知った。そして、川上郁雄先生の書籍やゼミの先輩方の自己エスノグラフィーを読み、個人の「主観」に目を向けることや、個人の「声」を聴くことの重要性について学んだ。大学院受験という人生を左右する瞬間でさえも、自分のルーツやアイデンティティについて書いたり、自信を持って話したりすることができなかったが、大学院に入学してから1年が経過した頃、自分のルーツに対する思いがさらに強くなっているように感じた。ゼミの先輩方の中にも私と同様に、ルーツやアイデン

ティティへの葛藤を経験した方々がいたが、彼女たちは、その葛藤を真摯に受け止め、その経験は現在の彼女たちを作っている重要な要素であることを、認識していたのだ。そのような姿を目の当たりにしたこともあり、私も自分のルーツやアイデンティティの変容を「書いて話してみたい」と心境が変化していった。そして、自身のこれまでの経験と記憶を書くことによって、以前の私のように自分らしさとは何か、自分が持つ複言語・複文化とどのように向き合っていくべきか考えている方々の「心」に寄り添うことができるかもしれないと考えた。

#### 4. 考察

私は、自分のルーツに対する思いや考え方が、幼少期から現在にかけて大きく変容したように感じる。現在では、他者のまなざしにとらわれることなく、ルーツや今までの経験や記憶を価値のあるものと認識し、それを他者に伝えてみたいと思うようになった。以前は「ルーツ＝言語」として認識し、韓国語が話せないのに自分のルーツを言う資格はないと思っていたが、アメリカでの様々なルーツを持つ人々との出会いや大学院で専門的に日本語教育を研究していく中で、自分が持つ複言語・複文化に改めて向き合い、正面から考えられるようになった。

大学時代には、朝鮮学校という既存のコミュニティに自分も所属したいと思っていたが、実際に朝鮮学校に赴き、先生方にインタビューをしたり、授業を見学したりするという体験を通して、「私」という人間を既存のコミュニティにあてはめるのではなく、自分と全く同じ経験をしている人はいないのだから、自分の個性を大事にして生きていったらいいのではないかと考えるに変容していった。

自分のルーツに向き合う上で、そのルーツを積極的に捉えられる時もあれば、悲観的に捉えてしまう時もあり、時には自分のルーツを考えないようにしていたこともあるなど、自分の気持ち日がよって変化した。しかし、現在では自分という唯一無二の存在を誇りに思い、今までのポジティブな経験もネガティブな経験もすべて、現在の「私」を作るうえで欠かせない運命的な経験だったと思うようになった。何か一つでも欠けていたら、今の私はいなかったのではないかと思う程、大事に思っている。

## 5. おわりに

今回、本稿を書くことを決めた理由は、自分のルーツへの考え方の変容を書いてみたいという思いだけでなく、複言語・複文化環境で成長する子どもや、彼らを支える教員・保護者等に微力でも心の支えとなるかもしれないと思ったからである。また、現在自分が多様な背景を持つ子どもたちを支える立場として現場で働いているからだ。

私は今まで様々な方の自己エスノグラフィー（例えば、川上, 2010；川上, 三宅, 岩崎, 2022）を読み、自分がアイデンティティ・クライシスを経験した時、ルーツを大事に思えない時に、精神面や自己成長面で、非常に助けられたと感じている。そのため、今回、私が自分の経験をエッセイとして共有し、読まれた方々の「心」に一部でも寄り添うことができれば幸いである。

### 文献

- 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, 三宅和子, 岩崎典子（編）（2022）. 『移動とことば2』 くろしお出版.

エッセイ—特集：複数言語環境で成長する子どもたちはどのように言語と向き合い、生きようとしているのか

## 「母の日本」から「私の日本」への旅

辛かった補習校の後の大学生活

有留 寛大\*

© 2023. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

### 1. はじめに

筆者が日本語を教えるボウドイン大学を、今春卒業していった日本語継承話者Yの4年間について書こうと思う。Yは、筆者の日本語のコースを4つ（中級レベルの日本語3年生を2つ、上級レベルの日本語4年生を1つ、上級継承話者のためのコースを1つ）受講し、筆者の初級日本語のコースのLA（チューターのようなもの。後に詳述）として働き、筆者が顧問である学生日本クラブJSAを引っ張るリーダーであった。実りの多い大学生活を送ったYは、学生の仲間たちのみならず、多くの教員たちとの間にも素晴らしい関係を築いたが、筆者も、様々な局面でのYの姿を見続けてきた一人である。Yとの語らいの記録、Yが授業で書いた作文やジャーナルなどをもとに、その時々Yの心の動きを追いかけながら、Yの4年間の歩みを振り返ってみたい。尚、このエッセイは、事前にYに内容を確認してもらい、投稿の了承を得ていることをお断りしておく。「大丈夫です」と深く頷いてくれたYに感謝したい。

Yと初めて顔を合わせたのは、リモートで行われた日本語プログラムの説明会であった。無理に自分の話を優先させることなく、他の参加者にも気を配る姿が印象に残っているが、その姿の下に「日本」への複雑な思いが隠れていることは、その時は知る由もなかった。大学4年

---

\* Bowdoin College (Eメール: [haridome@bowdoin.edu](mailto:haridome@bowdoin.edu))

聞の話の前に、まず、大学入学までの Y について見ていくことにする。

## 2. 大学入学以前

英語を母語とするアメリカ人の父親と、日本語を母語とする日本人の母親の間に生まれた Y は、アメリカの大都市の郊外で育ち、家庭内では父とは英語で、母と兄とは日本語で話す環境だった。家庭外では基本的に英語で教育を受けるが、週末には日本語学校(補習校)へ通い、毎夏、日本で体験入学をした。日本語に関し Y は「元々は、母が無理矢理日本語学校に行かせたり、日本のテレビや本しかくれなかつたり、全部母の影響で日本語を学び<sup>1</sup>、「私が知っている日本の文化は、(中略)全部母から教わられたものでした<sup>2</sup>と述べている。また、「分からない日本語で話しかけられたり、会ったことのない親戚とご飯を食べたりしても、お母さんは私の翻訳者・代表みたいだったからあまり苦労しませんでした<sup>3</sup>と、家族を含む日本人との会話も、当時は母に依存した形であったことがうかがえる。

### 2. 1. 補習校：劣等感

Y は母親に言われるままに、幼、小、中、高と補習校に通い続ける。「補習校を楽しんでいた頃は小学校低学年にあったと思う<sup>4</sup>と言うが、それ以降は大変辛い経験だったようだ。特に漢字が苦手で、国語の授業で指名されて音読する時には、手も声も震え、消え入りたい気持ちになった。Y は、「スラスラと教科書を読みたいクラスメートの教育の邪魔になりたくなくて、自分の存在を小さくしようとした<sup>5</sup>。また、「中学校になって、数学の授業で証明を習い始めた時、私は証明という単語の意味さえ分から<sup>6</sup>ず、「ベッドの下の引き出しに、35点以下の漢字テストを何枚も母から隠していた。」<sup>7</sup>そして、クラスメートと自分を比べ、抜き難い劣等感を植え付けられ、ついには完全に自信喪失してしまう。「周りのクラスメートの日本語力に負けた気分で、私は日本語学校では頭の悪い子だと信じ<sup>8</sup>るようになってしまい、「休み時間の間は、友達がいなくて、一人で机に座っているのが恥ずかしかったから、お手洗いで時間を潰す

1～2 Y の日本語5年生時のジャーナル #11

3 Y の日本語5年生時のジャーナル #1

4 Y の日本語5年生の作文『私の日本』

5～13 Y の日本語5年生の作文『私の日本』



こともあった」<sup>9</sup>と言う。そして「同じハーフで同じ家庭で育ってきたのに」<sup>10</sup>、Y「より漢字が読めて日本語学校では弾けていた」<sup>11</sup>実兄と自分を比べてしまい、更なる劣等感に襲われる。Yは「私が日本語学校で苦労したのは、自分のせいだと思い、ますます自信がなくなってい」<sup>12</sup>き、「どんなに現地校で頑張っても、日本語学校にいる時は、私は悪い子だと思い込んでしまった。」<sup>13</sup>

## 2. 2. 体験入学：違和感と疎外感

Yは毎年、母親の実家付近で幼稚園から中学3年まで体験入学を続けた。体験入学のおかげで、掃除や、給食などの様々な活動を生徒だけでやることができたことがよかったと、日本の教育制度の長所を認め、「アメリカでは小3まで一人で外出してはいけないと言われていたのが、日本にいと小1の時から普通に一人でお使いに行っていました」<sup>14</sup>と述べてもいる。

だが、同時に日本の学校には違和感も感じていたようだ。中学の体験入学では、皆受験勉強の大変さからか、学校生活を楽しめていない様子だったと指摘し、「授業では自分の意見を言う機会が少なく、みんな暗記をすればいい成績をもらえるとっていたので、自分の特徴についてあまり考えていなかった」<sup>15</sup>ようだと振り返った。

また、集合写真の中では、皆と同じ制服で、規則通りの髪型に整えているのに、なぜか、自分一人が浮いてしまっているのを感じたと言う。髪の色だけでなく、立ち姿もやはりクラスメートとはどこか違って見える。クラスメートは皆親切で、よくしてくれたのは間違いのないのだが、どう頑張っても自分は違うのだという疎外感も感じていたようだった。

## 3. 大学1年生 (2020～2021)

### 3. 1. 大学入学

卒業する兄と入れ替わりになるように、Yは筆者の勤務するボウドイン大学に入学した。日本語のクラス分け試験の結果、Yには初級文法が終わった後の、中級の3年生のクラスから始めてもらうことにした。会話の力は素晴らしかったが、漢字が少し弱く、文法も抜けている部分がある印象だった。後に、Yにとって以前の日本語学習はあまりいい思い出ではなかったこ

---

14～15 Yの日本語5年生時のジャーナル #3 クラスメートへのコメント

とを知るのだが、それにもかかわらず履修を決めた理由を尋ねると、日本との関係を完全に切りたくはなかったと振り返った。今ここでやめてしまうと、日本語を話すチャンスがほとんどなくなり、日本語を失ってしまうだろうと思ったと。また、運動部の活動と専攻科目の勉強で時間が取れず、日本語プログラムとの関係を深めないまま卒業したことを兄は悔いているのかもしれないと思ったことも、履修の理由として挙げてくれた。Yは、兄の足跡のない所で、兄と比べられることのない環境で、日本語を学べるチャンスだと思ったのかもしれない。

### 3. 2. 秋学期

Yにとっての初めての学期はコロナ禍真最中であった。Yたち新生はキャンパスに集められるも、対面授業は新生必修のセミナーの授業のみで、他はオンラインのリモート授業であった。キャンパスにはいても、自由に友人たちと集うこともできない状態だった。

Yの入った日本語の3年生クラスには、本人の他に日本語継承話者がもう一人いたが、他は皆大学入学後に日本語学習を始めた者ばかりだった。隔週に一度、オンラインのオフィスアワーで筆者と面談をし、授業の内容の他にも、さまざまなことを話すようになる。コースが進むにつれ、漢字や文法には少し問題があるが、自分の日本語はそれほど悪くないかかもしれないと思えるようになったと話してくれたのを思い出す。苦手とする漢字をきちんとやり直してみようと思い、頑張ってみたところ、「なんだ。やれば、覚えられるじゃんと思えてきた」と嬉しそうに語ったのが印象に残る。

期末には「おすすめの場所」というテーマで作文を書き、発表するというプロジェクトを課した。自分にとって大切な場所を一つ選び、それについてよく考え、読者をその場所に行ってみたい気持ちにさせるようにするものだった。筆者は、自分の経験や思い出を語るのではなく、その場所を客観的な目で見直して書くように促した。書き始めるまでに、何度も個人面談をし、内容についてアウトプットしてもらいスタイルを進めた。個人面談では、兄とともに日本で過ごした夏の思い出の数々の合間に、日本では兄ばかり最良されていると感じていたことなども飛び出したが、最終的にYが選んだのは、母親の実家付近の神社であった。賑やかな町の中にありながら、そこは独特の静けさをもつこと、そして、日本にならどこにでもあるようなありふれた神社であるが故の良さを綴ってくれた。見過ごされてしまうような普通の風景の中に、日本の良さはあるのではないかということに、Yが気づいてくれたと筆者は感じた。

### 3. 3. 春学期

春学期も引き続き、授業はオンラインのみとなったが、Yは日本語3年生の後半の授業を受講した。キャンパスに戻れないYは、友人たちと海辺の町の空き家を借り、共同生活をした。隔週のオフィスアワーでは、友人たちとの暮らしの楽しさ、大変さを語ってくれた。寒中水泳に挑み、その後アイスクリームを食べて帰った話なども聞かせてくれた。今回の期末プロジェクトは、好きな食べ物を選び、その良さについて客観的に説明するものだったが、Yはお好み焼きを選んだ。好きなものを入れて、みんなで作って食べ、いい思い出を作ることができる食べ物だと、「共有」というキーワードで、お好み焼きを捉えた素晴らしい作文になった。授業の外では、大学のあるブランズウィック市のお年寄りバスさんとの交流が始まった。時折会って話を聞いたりする関係はその後続く。

### 3. 4. 夏休み

大学1年の夏休みには、Yは、自閉症の子供を預かる保育所でのインターンをした。申し込みの際に添付するエッセイの内容について筆者も相談を受け、志望動機や、仕事から学びたいこと、自分にその仕事ができると考える理由などについて、日本語で話してもらいながら、考えを深める手伝いをした。

## 4. 大学2年生 (2021～2022)

Yの大学2年目は、年間を通じてマスク着用の形ではあったが、学生全員がキャンパスに戻り、対面授業となった。初めて筆者のオフィスにやってきたYは、大きな目をさらに大きくしながら「先生って、大きかったんですね」と言ってくれた。Zoomの向こう側に遠く離れていた人々との距離を、しっかり肌感覚で取り戻そうとする様子が嬉しかった。久しぶりのキャンパスで水を得た魚のように生き生きし始めたYの大学生活は、ここから大きく動き始めることになる。本人も認めるようにLA (Learning Assistant) の仕事を始めたことが、何よりも大きなことであった。

### 4. 1. LAの仕事

この年から卒業するまでの3年間、Yはゼロから日本語を始める初級クラスのLAとして活

躍することになる。日本語のプログラムのコース履修者は、毎週1回、授業時間外に設けられた30分程のLAのセッションに出席することになっている。ここでは、ドリルプラクティスや会話練習の他、授業で扱う内容及び、プロジェクトに関するディスカッションなどが1対1の形で行われる。Yにやってみないかと打診すると、二つ返事で引き受けてくれた。以後、Yとは毎週1時間程、LAセッションのためのミーティングを行い、それは卒業まで続く。教材の説明だけでなく、学習者がどのように学んで行くか、そしてどんなところが難しいのか、などについてもできる限り詳しく説明するようにしてみた。Yは終始目を輝かせ、「へえ」を連発し、熱心にメモをとりながら話を聞いてくれた。また、筆者の気づかない学習者の躓きや、学習者からは言いにくい要望なども、上手に筆者に伝えてくれた。Yのセッションは学習者たちにも極めて好評で、皆、Yにいいところを見せようと頑張ってくれている様子で、中には、大学生活での悩み事なども相談する者もいるようだった。

春学期の前半が終わった段階(YのLAの経験が1学期と半分となった時点)で、筆者の研究のためもあり、LAの仕事についての思いを聞いてみた。LAを引き受けた動機を聞くとすぐに挙げたのが、学習者がどのようにゼロから習っていくのか知りたかったことと、自分の言語である日本語がどれくらい難しいのか知りたかったということであった。そして、同世代の者たちと、日本への興味を共有したかったことも付け加えた。自分の持っているものがどんなのか知りたい気持ちと、それを誰かと共有したい思いが、YをしてLAの仕事に飛び込ませたと思われる。

LAをやってみて良かったと思うことはあるかと問うと、学習者の頑張りを目にできたことを挙げた。「難しい難しいって言いながらも、日本語にチャレンジしていてすごい！」と言い、「こんなに早いスピードで、ひらがな、カタカナを覚えて、使えるようになってすごい！」と意欲的に日本語に取り組む学習者への敬意を述べ、その姿を見て、自分も頑張ろうと思えたとも話した。また、「自分にとって当たり前の日本語を、こんなにも一生懸命に勉強しているのが見れて、毎回嬉しくなる」と続け、学習者は日本語だから頑張っている、日本語には頑張るだけの価値があるのだと、自分の持っている「日本」の価値を再認識させられた点を強調した。

そして、「お母さんがプッシュしてくれたおかげで、日本語のLAができるぐらいの日本語をキープすることができた。お母さん、ありがとうと言いたい」。「日本にいれば、なんの苦勞もなかったのに、わざわざアメリカに来て、英語を頑張って、お父さんに会って結婚してくれて私が生まれた。お母さん、ありがとうって言いたい」と、大変な思いをしてまで、自分に日

本語を渡してくれた母親に対する強い感謝へと話は向かった。仕事は楽しいかと尋ねた筆者に、「『大学で何をやってるの?』と聞かれたら、普通は専攻なんかを答えると思うけど、私は日本語の LA をやってると言ってる」と、プライドを持って LA 活動を行っているのだという気持ちを滲ませ、「他のクラスは難しいけど、自分にもできることがあるんだと思えた」と結んだ。

頑張る学習者の姿から、自分も頑張ろうと勇気づけられ、自分の持つ「日本」の価値を再認識し、それを受け継がせてくれた母親への強い感謝の念を抱き、そして、自分にも何かできることがあるのだという自信を持てるに至ったようだ。言ってしまうと学生アルバイトにすぎない LA の仕事に真剣に向き合い、ここまで深く考える Y の姿に胸を打たれた。

#### 4. 2. JSA

LA の活動と並行して、コロナ禍で活動休止に追い込まれていた学生の日本クラブ JSA (Japanese Students Association) を再開させるため、Y 同様父がアメリカ人で母が日本人の日本語継承話者の学生と 2人で、リーダーとして動き始めたことも、大きな一歩であった。何かから始めればいいのかわからないところからのスタートとなったが、「まずはやってみよう」と、Yらはメンバーの募集、イベントの発案、執行、大学との交渉を、試行錯誤を繰り返しながら頑張った。日本にルーツを持つ学生や日本語学習者だけでなく、日本に興味のある者なら誰でも歓迎するというスタンスで会員数を増やし続け、現在 JSA は極めて安定したクラブとなっている。

#### 4. 3. 日本語 4 年生

秋学期に Y は、先学期の続きのコースとして、筆者の日本語 4 年生を受講した。ここでは、中間に就職プロジェクトと、期末に自分で描いた絵を分析するプロジェクトの 2つが課された。就職プロジェクトは、まず、クラスメートからもらった第 1 印象をもとに、自己分析をして、自分に適した職業はどんなものであるか考え、それを作文にするものである。Y は優しく、思いやりがありそう、温かそう、話しやすい雰囲気を作ってくれそう、しっかりしていそう、几帳面に見える、などクラスメートからは極めて好意的な第一印象を挙げてもらっていた。人と関わるのが好きなこと、子供好きなこと、科学の分野に興味があることを活かせるということで、Y は小学校の保健の先生または、看護師が適職であるという作文を書いた。



期末には自分の描いた絵を分析して作文を書くプロジェクト<sup>16</sup>を行った。絵は、授業時間の40分ほどを使って描いてもらったが、家、太陽、川、木、柵を必ず含め、それ以外の物も1つ以上は入れれば、どんな絵になっても構わないとした。絵は事前説明や予告なしに、当日に描いてもらった。その後、家は自分を、太陽は父親の影響を、川は母親の影響を、木は文化的アイデンティティを、柵は自分と他者との境界を、それぞれ表すものとし、それ以外に描き加えたものが何を表すかは自由に考えるという条件で、その絵からどんな自分が見えてくるかを考えてもらった。分析に際しては、絵の中の構成要素を個別に分析するだけでなく、絵全体から見えてくる自分の姿についても分析するように促した。

Yは右のような絵を描き、これを「共有」というキーワードで読み解いた。シャイな父(太陽)からの光と、優しく頭のいい母(川)からの水をもらいながら成長した自身のアイデンティティ(木)は、可愛い小鳥を宿らせ、果実を実らせる。やがてその果実は落ち、誰かが食べる。父母



それぞれから譲り受けた文化的な恵みを、誰かと共有するのが自分なのだろうとYは分析した。また、家(自分)の屋根に見えるサンタクロースも幸せを共有する存在であるが、人知れず贈り物を届ける彼の行動は、人々の感謝や称賛を目的としたものではない。彼は幸せを共有することが、自分の幸せだと知っているのだとも述べた。異なる文化的背景を持ち寄って結ばれた両親が、互いの文化を尊重しあう姿を見てきたからこそ、「共有」して受け入れることの大切さを知ることができたのだとし、「将来、新しい人と共有し、繋がりを作り続けたら、私のアイデンティティは変わっていくだろうがそれは弱いことではなく、良いことなのだ。(中略)他の人を受け入れて、新しいことを学びながら、自分が変わっていくのは、自分に自信があって、共有の大切さがわかるからだと思う』<sup>17</sup>とYは結んでいる。

16 筆者がアメリカの大学院進学前に在籍した英語コースの恩師 Michelle Ueland 氏 (現ジョージタウン大 Faculty Director, Language Center) がクラス活動として行ったもの。

17 Yの日本語4年生時の作文『この絵から見えてくる自分』



#### 4. 4. 夏休み

日本語のコースを3学期間受講し、LA や JSA の活動を1年間やり切った後の夏を、Y は単身日本で過ごすチャンスを得た。大学の基金から援助を受け、日本の老人ホームでインターンシップをさせてもらうことになったのだ。辛かった補習校でいつも目をかけてくださっていた先生の紹介をいただいていたことだった。アパートの契約こそは母親の力を借りたYだが、その他は完全に自力で乗り切り、老人ホームの人たちとの人間関係も上手に作り上げた様子だった。日本の介護システムをよく観察するとともに、仕事で使われる日本語の専門用語、医学用語などをノートにまとめ勉強することも始めた。夏の間に二度ほどZoomで話をしたのだが、「こんなに書いたんだよ！」と嬉しそうにノートを見せてくれた。

毎週金曜の仕事終わりに、電車で1時間半ほどの距離にある母親の実家の祖父母宅に行き、そこで週末を過ごし、月曜の早朝、直接職場に出勤することを続けた。コロナ禍までの毎年の帰省では、祖父母と話す時にはいつでも母親が隣にいて、代わりに答えてくれたのだが、今回はそうはいかず、初めて、自分一人で祖父母とのコミュニケーションをとらなければならなかった。

ある週末、何気なく祖母に「お祖母ちゃんは、どうして祖父ちゃんと結婚したの」と尋ねると、祖母が急に泣き出してしまう。聞くべきことではなかったかと思い、祖母に謝罪をし、話題を変えた。次の週末にまた、祖父母宅を訪れると、祖母は今度は泣くことなく、辛かった戦争の話と、二人の馴れ初めを語って聞かせてくれた。祖母に急な涙を流させたものは、辛い時代の思い出ではなさそうだと感じたYは、その後も、祖母のこの涙について考え続けることになる。

### 5. 大学3年生 (2022～2023)

#### 5. 1. 日本語5年生

本校の日本語プログラムには4年生までのクラスしかなかったが、クラスを提供できなかった日本にルーツを持つ学生たちの強い要望に答える形で、日本語5年生のコースを新設し、Yもそれに参加した。参加者はYの他に、Yのようにアメリカ人の父親と日本人の母親を持ち、アメリカで生まれ育ったA、英国人の父親と日本人の母親を持ち、ヨーロッパの国々を転々としながら育つが、実家は現在東京にあるB、そして両親ともに日本人だが、小学校入学前に父

親の仕事のためにアメリカに渡り、アメリカで育ったCとDの4人がいた。筆者はこの全員とLAの仕事やJSAの活動などを通じ以前から気軽に話のできる関係であったが、どの者も自らのアイデンティティーについての割り切れぬ思いのようなものを抱えているように筆者には感じられていた。

そこで、授業の目標は「自分の持っているものは何か深く考え、それについて自信を持つこと」とした。授業は、毎回日本人向けに書かれた長い文章を読み、担当者が教材の内容について説明し、司会となって討論を進める形で行われた。(1)自分が何を持って生まれてきて、どう育ってきたかについて振り返り、(2)その影響でどんな自分になったかを考え、(3)受け継いだものの中で最も大きなものの一つである日本語について客観的に見、(4)自分はどう生きていき、(5)そしてどう死ぬのかについても思いを馳せてみるという流れでコースを構想した。具体的には、(1)名前と家庭で大切にされてきたもの(各自の名前の由来について発表し合うと同時に、各家庭で大切にしてきた約束事、教育方針などを共有しあった)、(2)アイデンティティー(日独ハーフであるサンドラ・ヘフェリンのエッセイ)、(3)敬語(復習として5人全員が担当分の敬語文法項目について発表し合っ、『させていただく』、『タメ口』について読み討論した。その後、実際に敬語を使って模擬面接を行なった。また、懇意の早稲田大の教授を3度ほどゲストとして迎え、日本企業AEONの方達にも来ていただき敬語で話す機会を得た)、(4)生き方について(村上春樹『職業としての小説家』)、(5)日本の怪談(杉浦日向子の劇画『百物語』の分析と夏目漱石の『夢十夜』)と進めた。

コース終了後のアンケートからは、徹底的に日本語を使った充実感と、日本語でここまでできるのかという自信を参加者が感じてくれた様子が伝わってきた。Yも「この授業で、作文を書いたり、百物語を分析したり、記事を読んで授業中意見を出したり、たいてい英語でする事を日本語でたくさんやってみた<sup>18</sup>と振り返った。

#### 5. 1. 1. ジャーナルでの語り合い

コースの内容と並行する形で、毎週ジャーナルを書き、都度クラスメートと共有し、互いにコメントし合った。ジャーナルは基本的に各自が書きたいことを書いてみる形としたが、課題だから書かされているというよりは、自分の思いや考えをクラスメートに聞いてもらいたいという気持ちで書かれたものばかりであった。ジャーナルの長さも少しずつ長いものになってい

---

18~19 Yの日本語5年生時の作文『私の日本』

き、コメントも「分かるよ、それ!」といった共感や、「こんなこと考えるなんてすごい!」という励まし、そして、もっと内容を理解したいための質問で溢れていた。加えて時折、「でも、こんな見方もあるんじゃない?」という意見も出て、生産的なディスカッションにつながるものが多かった。

また、似通った背景を持ったこのメンバーでなければ、語り合いにくく、分かり合えないトピックも多かった。例えば、アメリカでは大人しめだと言われる服でも、日本で着ると祖父母や親戚に顔を顰められてしまう「日本っぽい服とアメリカっぽい服の違い」について、日本語と英語を、どんな時にどう使い分けているかの「言語のスイッチング」について、「つつい謝り過ぎてしまう自分」について、そして「結婚相手」や、「将来の子育て」などについて、様々な議論が展開されていた。

Yはジャーナルを振り返り、それは自分が英語でつける日記に近いものであったとし、「気持ちや考えを、まさか日本語でもはっきり表せるようになる時があるとは、三年前の自分は信じていなかったと思う<sup>9</sup>」と述べている。

#### 5. 1. 2. 期末プロジェクト

期末プロジェクトとして、全てのジャーナルを読み返し、そこから見えてくるものについて作文を書いた。今回も書き始める前に、筆者との数回の面談で考えをまとめてもらう形はとったが、その前に各自がクラスメート全員のものを読み返し、心に残ったことなどを授業で共有し、一人一人について討論してみた。Yのジャーナルへの感想としてまず挙げられたのが、正直さと、家族を大切にする気持ちであった。自分の弱いところも曝け出して共感でき、家族の話題が頻繁に出てくるので、家族を大切にしているのが伝わるとの意見が聞かれた。そして、見過ごしてしまいがちな小さなことを材料にしながら、それを深めていっている点や、一人日本で過ごした昨夏の経験の影響が様々なところに見えている点についても指摘があった。

その後Yは『私の日本』というタイトルで作文をまとめた。この作文をYは、祖母のあの涙の理由を考えることから始める。直接の原因は祖父との馴れ初めを尋ねたことだが、以前の自分であればそんなことはしなかったであろうことに気づく。日本の家族と話す時には、いつも母が代わりに話してくれ、自分は隣で笑っていればよかった。母を通して日本の祖父母と繋がっているだけの自分であったので、祖父母が結ばれた理由に興味を持てなかったとしても不思議はない。「アメリカに住んでいても、日本とのつながりを持つとするのは母のためだっ

た」<sup>20</sup>のを認め、以前の「日本」は自分のものではなく、母のもの、つまりは「母の日本」であったと Y は述べる。続いて Y は「母の日本」に存在した幾つかの限界として、家族と繋がるためだけの日本語であったという狭さ、母の強制や励ましがなければ続けられないという受動性、分からなければすぐに母に尋ねられるという簡便性の3点を挙げる。そして、それらを踏まえた上で、「いつも『母の日本』に頼っていて、感謝の気持ちはあったが、自分から習おうとする意思はなかったため『母の日本』は、将来の自分と日本の繋がりを制限してしまうから、変化が必要だった」<sup>21</sup>のだと述べる。「母の日本」は、日本の家族と繋がることを主目的とした、狭く、自発性を欠いたものであったが故に、Y はそこから出て、「私の日本」に移らなければならなかったと言うのだ。

「母の日本」と重なる部分も多いとしながらも、Y は「私の日本」を「母や家族のためではなく、自分の意志で探した日本」<sup>22</sup>であり、「自分自身の興味、冒険、発見の全部が混ざったもの」<sup>23</sup>なのだを定義する。「私の日本」は、「日本語の授業、日本人会の会長、日本語のラーニングアシスタント (LA) としての仕事、今年度の日本でのインターン。。。高校の自分にはありえないほどの経験を、母がいないところでも見つけた」<sup>24</sup>ことにより、少しずつ現れたのであり、自分一人で過ごしたあの夏休みに突然現れたのではない点を強調する。つまり、「私の日本」への移行は、大学入学を機に実家を離れ、「母の日本」に頼れなくなった時から少しずつ起こったと言うのだ。そして、このことを考えると、「『私の日本』とはたどり着けるゴールではなく、これからも続いていく大事なプロセスなのだ」<sup>25</sup>と述べる。

ここで Y は祖母の涙に立ち戻り、「もしかしたら、祖母は私が『母の日本』から『私の日本』に成長していた事を気づいてくれたのかもしれない」<sup>26</sup>と考える。実際の作文では、この辺り少し言葉足らずの感は否めないかもしれないが、筆者には十分に説得的で心を動かされるものであった。日本語が話せるのか、話せないのかよくわからなかったような孫が、きちんと大人になって目の前に立ち、自分の人生の深い部分について知ってくれようとしていることに不意に気付かされた喜びの涙なのではないかと筆者には感じられた。「そうやって私のことも思い遣ってくれるようになったんだねえ」という涙だったのではと思われたのだった。「日本語力に自信を持ち始めたおかげで、母がいなくてもコミュニケーションを取れることを実感し、大事な会話ができるようになった」<sup>27</sup>と Y は述べるが、母のために、母の力を借りてやっと繋

---

20～27 Y の日本語5年生時の作文『私の日本』

がっていただけの日本の家族の手を、今、自らの意志と力によって、こちらから強く握り返している Y の姿がはっきり見て取れるような気がした。

## 5. 2. リーダーとして、模範としての辛さ（大きな役割ゆえの苦悩）

秋学期も残り2週間となった頃、Y が LA として付き合ってきた学生の一人が、不慮の事故で急逝してしまう。共に頑張ってきた仲間の死を前にどうすればいいのかわからない学生たち。筆者も呆然と立ち尽くすしかない状態であったが、同時に、教員として、ここからどう学生をひっぱり、学期末まで連れていくかを考えている自分に気づき、「学生の命を何だと思っているのか」と自分を責めるような気持ちになってしまった。そんな時、Y は、学生たち一人一人に「話したいとか、顔が見たいとか思ったら、いつでも連絡をして」と声をかけ、亡くなった学生の思い出を語りあう場を作ってくれた。クラスは Y の励ましのおかげで、何とか期末を乗り切ることができた。

だが、その直後、Y は倒れてしまう。集中してものを考えることが全くできなくなってしまったのだ。自分も大切な仲間を失った悲しみの中にながらも、周りにエネルギーを送り続け、ついには走れなくなってしまったようだった。「すみません。でも、これだけはきちんと書きたいので」と、『私の日本』の作文の提出期限の延長を申し出る Y に筆者は、頼りにしすぎてここまで無理をさせてしまったことを詫言するしかできなかった。リーダーとして、模範として頑張る Y の辛さに、長い間気づくことがなかった自分が本当に恥ずかしかった。

ジャーナルを振り返ると、期待に応えたいという気持ちと、期待という形に自分を押し込めたくはないという気持ちの間で揺れ動く Y の姿が浮かんでくる。若い時は自分を探す時と言われるが、Y はそれに強いプレッシャーを感じるという。自分はこうであると決めつけてしまうと、「毎日のように自分は変わっていくのに、他の人の意見に気を使<sup>マ</sup>ってしまい、自分のためより外のレピュテーションのために生きているように感じて<sup>マ</sup>いて、すごく嫌です」<sup>28</sup>とし、「『アイデンティティーはたどりつけるものではない。逆に、アイデンティティーというものはないのかな』と信じ始めています」<sup>29</sup>とも語っている。自分とは何かという問いの答えを探しながらも、「自分とは～である」と言い切ってしまうたくないという Y の叫びが聞こえるようではないか。

---

28～29 Y の日本語5年生時の作文『私の日本』



### 5. 3. 夏休み

今回 Y はアメリカの地元の老人ホームでインターンをした。昨年の日本の老人ホームでの経験との比較から、アメリカのシステムの様々な問題点に気付いた様子であった。また、なぜ老人ホームの仕事なのかと問うと、歳を取ってくると、その人の本性のようなものがそのままの形で出てくると言っていて、あるお爺さんの話をしてくれた。そのお爺さんは、日中休むことなく、ずっと、施設の中をぐるぐる周回しているのだという。気をつけてよく見ていると、そのお爺さんは、施設を一周する度に誰かの鉢植えに水をやっていたのだった。「早く、大きく育て！」と水をやりつづけるお爺さんの優しさが伝わってきて、筆者も胸を打たれた。

## 6. 大学4年生 (2023～2024)

### 6. 1. 似た境遇の仲間の重要性

筆者の授業を取ることはなくなってしまったが、Y とは毎週一度の LA ミーティングなどの機会に、引き続き様々なことを話した。折に触れ日本語5年生の授業は本当に良かったと繰り返す Y に、その理由を尋ねてみた。2年生の時から会長としてリードしてきた JSA だが、リードはしているものの、JSA の活動の対象は日本語履修者たちであり、ある程度日本語のできる継承話者たちは遠慮せざるを得ない状態で、Y のような背景を持つ者同士が自らの経験を共有したり、そのことについて話し合ったりする機会は、実のところ全く無いのだと言う。JSA は居場所には違いないが、リードする自分らが逆に置き去りにされていくのを感じるのだとして、日本語5年生のクラスこそが、似た背景を持った者同士が深い部分で語り合える唯一の場所であったと振り返った。これを聞いた筆者は胸をつかれる思いがした。LA や JSA の活動で重要な役割を担ってもらうことにより、日本語プログラムに居場所を感じてもらえ、自分を高めてもらっているのだと思い込んでいたのだが、重要な役割を得てリードする側がそもそも抱えている問題は残り続けるのだということに気がついていなかった。

また、筆者が日本語5年生のコース開講時に想定していたのは、クラス活動を通じて各自が各々に、各々の中で、自分自身を深めていく形であったのだが、自分自身を深く掘ることができるのは、仲間がいてこそなのだとすることを教えられた思いだった。「この前発表した『私の日本』は、有留先生とクラスメートみんなの手伝いで見つけられた物なので、心から感謝



しています」<sup>30</sup>と最後のジャーナルに Y の残した言葉は、決してお世辞ではなく、心からの声だったのだろう。

## 6. 2. ダブルネガティブ (double negative)

4年生秋学期に Y は日本史の授業を受講した。補習校時代には試験や授業が苦痛なだけであったという日本史だが、今回改めてその面白さに気がついたらと語る Y に、何故もう一度やる気になったのかと尋ねると、「リベンジです！」と答えた。辛かった時のことを忘れたわけではないが、日系人として日本と自分の繋がりに自信が持てるようになってきて、もう一度やり直してみてもいいと思えるようになったと言うのだ。そして、「ダブルネガティブです！」と続けた。Y によるとダブルネガティブとは、負のものと、負のものを掛け合わせると、正になることで、辛かった補習校時代をもう一度振り返ってみる勇気を指すようだった。負であったものを、それがいかに負であったかももう一度振り返り、それを受け入れ、乗り越え、正にすること。それを「ダブルネガティブ」という言葉で表現していたのだ。日本語5年生の仲間は、似た背景を持ちながら、同じところも違うところもあることを知り、皆それぞれに大変なことがあるのだと気づけたことで、自分の過去への見方も変わったのかもしれないとして、日本語5年生の仲間で、辛かった時代にもう一度向き合う勇気をくれたのだと思うと話してくれた。ここでも、日本語5年生の仲間で重要な影響を与えていた。

## 6. 3. 卒業後の進路

「私の日本」に気づいた Y なので、卒業後の進路は何か日本に関係のあることに見出してくれるものと筆者は思っていたのだが、Y が選んだのは老人問題であった。老人だから静かで何もできないと思うのは失礼なことだ。自分や親がそんな目で見られるのは堪らない。老人を特別視せず、一緒に生き、互いに学び合えるようにすべきだと Y は言う。両親から受け継いだものをしっかりと認識し、自分の2本の足できちんと立てるようになった Y が考えたのは、「人の役に立ちたい」ということであった。Y は権威あるフェローシップを得て、卒業後の1年間老人問題の研究に集中する。

---

30 Y の日本語5年生時のジャーナル #13

## 7. 結びにかえて

日本人の母のもとに生まれることで自然にもたらされはしたが、疎外感や劣等感の根源にもなっていた「日本」にもう一度向き合い、それを共有しながら仲間と繋がることで、人はこれほど成長できるものなのか。そして同じ境遇の仲間たちと経験を共有し、共に考えるということが、これほどまでに大切なことであったのか。実に多くのことをYには教えられた。卒業式の日到手渡してくれた手紙には、4年間で得た一番のものは、自分について自信を持つようになったことだとあった。日本語を教えていて、本当に、良かったと思った。

それぞれの名前に込められた思いと、それぞれの家族が大切にしている考え方についてクラスで話し合ったことは先に述べたが、子を思う親の強い愛情の向こうに、子供のない筆者などにはわからぬ、何か凄みのようなものを見た気がした。Yが母親の言として紹介した「あんたが日本語話せなかったら、あたしゃ負けだよ」を聞いた時、「まさに命懸け」という言葉が浮かび、不意に涙が込みあげてきた。あの涙をどう堪えたのだろうか。今ではよく思い出せない。

自分の将来の子育てについて語るジャーナルの中でYは、常々母にどんな人と一緒になっても構わないが、孫に日本語で話しかけるのを嫌がらない人にしろと言われていたことに触れ、「母は孫に向かって日本語を話して、英語で返されても構わないかもしれないが、私は個人的にこれだけで満足するのかな、とよく考えています」<sup>31</sup>と述べ、「私の子供にも、私が知っている『日本』を全部教えたい」<sup>32</sup>ときっぱり言い切っている。「命懸け」で伝えられた「母の日本」は「私の日本」となり、そして、それは消えることのない灯となって、やがて、次の世代に力強く受け継がれるのだろう。

---

31～32 Yの日本語5年生時のジャーナル #11

エッセイ — 特集：複数言語環境で成長する子どもたちはどのように言語と向き合い、生きようとしているのか

## 継承語の支援とキャンプの可能性

欧州日本語親子キャンプへの参加を含め

西山 千香子\*

© 2024. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

### 1. はじめに

この夏、娘と二人で、おとぎ話の世界のような街並みをもつエジンバラで開催された、欧州日本語親子キャンプに参加した。私たちの他にも、フランス、イギリス、ドイツ、ノルウェー、スイスなどヨーロッパの様々な地域から、日本にルーツのある子どもたち・リーダーたち・家族が集い、時間と体験を共有する宝物のような三泊四日であった。娘はキャンプについて多くは語らなかったが、帰途「日本語が話せる子とは友達になりやすいんだよね」と呟いていたのが印象的である。また、子どもを産む前から、生まれてくる子どもと言葉のことばかり考えていた私にとっても、子どもの継承語支援とキャンプの可能性について考えさせてくれる貴重な機会であった。

### 2. 私たちの家族と言語環境

私には、このキャンプに参加した9歳の娘と6歳の息子がいる。私たちは、家族としてスタートを切った時は日本在住だったが、現在はオランダの比較的国際色の強い都市に住んでおり、短期的な将来、日本帰国の予定はない。居住している街は、オランダ以外の国にルーツの

\* オランダ在住 (Eメール: [jbceindhoven@gmail.com](mailto:jbceindhoven@gmail.com))

ある居住者が多く暮らしているが、日本語を話すグループはマイノリティである。私の母語は日本語で、パートナーである夫の母語はオランダ語である。夫婦間は英語、二人の子どもたちと私は日本語、子どもたちと夫はオランダ語、子どもたち同士は主にオランダ語、夕食時など家族が揃った時は三つの言語をそれぞれが使いやすい様式でやりとりをしている。今までを振り返り、子どもたちを取り巻く言語環境についてフェーズごとに紹介する。

## 2. 1. 生まれてから保育園入園まで

娘と息子は共に日本で誕生している。生まれた時から、私たち親はそれぞれの母語で子どもに話しかけ、あやし、なだめ、童謡を歌い、のちに絵本を読んでいた。一人一言語の原則に沿ってそうした訳ではなく、お互いに「自分の赤ちゃんに話しかけるのは、自分のこの言語しか考えられない」という気持ちから私は日本語、夫はオランダ語で接していた。寝不足の中、小さく儂げに見えながらも大声で泣く子どもの世話に右往左往しながら、「確かに、今この子にsweetie (英語でかわいい子) などと呼びかけるのは全く腑に落ちないな」など、理論ではない自分の内的な言語選択をふと自覚する瞬間もあった。長女は生後8ヶ月まで、そのおおよそ3年後に生まれた長男は生後5ヶ月まで、育児休業を取得した私と日中過ごし、夕方以降と週末は夫を交えて主に家族で過ごしていた。私たち以外には、近居であった私の両親である日本側の祖父母やご近所の方からも、子どもたちは日本語で可愛がってもらっていた。二つの言語と接していた割合は、この時期日本語8～9割、オランダ語1～2割程度だろうか。月齢が進むと、身近な物(オムツ、ぬいぐるみ、よだれ掛け、など)の名前を聞くとその物品の方を向くなど、日本語もオランダ語も同程度に単語を理解している様子を見せていた。

## 2. 2. 保育園入園から渡蘭まで

上述の通り長女は生後8ヶ月から、長男は生後5ヶ月から、近所の公立保育園に通った。平日日中は年齢が近い仲間(大多数が家庭で日本語を使用)及び日本語話者である保育士の先生方と過ごし、夕方以降と週末は父母である私たちと主に過ごしていた。子どもが小さな社会に出たタイミングであり、日本語に接する時間と、日本語を話す関係性の強い他者が増えた時期である。子どもたちは日本語を使って主体的に遊び、やりとりやかけひきを行い、関係性を築き、保育の専門家から提示された教材や豊かな語彙に接し、歌を歌い発表を行うなど体験を通して日本語を吸収していった。週末も公園で近所の子どもたちと遊ぶようになり、この時期の子ど

もたちの社会の広がり日本語を基盤とした広がりであった。

日本語を通した体験や経験が爆発的に増えていたこの時期、オランダ語の使用場面や語彙も子どもの成長により多少広がりを見せたが、「パパの言葉」に限定されていた。娘も息子も、夫が話すオランダ語を文レベルで理解はしていたが、夫にオランダ語で話しかけると日本語で返すことが多く、オランダ語の発語はごく簡単な内容に限られていた。敢えて区分するのであればこの時期は受動的バイリンガルであったと言える。日本語(話す、聴いて理解する)の発達は二人とも年齢相応の範囲内であり、姉弟間の会話はほとんど全てが日本語だった。

### 2. 3. 渡蘭から現在まで

オランダへ引っ越した後、6歳だった娘はオランダ語のみで授業が行われる現地の小学校(以下、現地校)に編入した。2歳10ヶ月だった息子は、しばらく週に数日オランダ現地の保育園に通い、のち4歳から娘と同じ小学校に入学した。現地校に加えて、娘は日本の就学年齢に達した時から毎週土曜日に日本語補習授業校(以下、補習校)に通い始めた。

娘が6歳で、息子が4歳でそれぞれ現地校に通い始めてから、語彙が増え構文が複雑になるなど、オランダ語が目覚ましく伸びていったように思える。私自身のオランダ語理解力の限界により厳密には判断できないが、話すには至らずともオランダ語を聴いて理解していた時期の蓄積を経て、オランダ語の表出が開いたのかもしれない。在住都市には、家庭内言語がオランダ語以外であり、学習に先立ちオランダ語の習得が必要と評価された子どもたちが期間限定で通うオランダ語訓練校がある。また、訓練校ではなくとも、オランダ語が母語ではない生徒に追加教材を配布したり、その親向けにレクチャーをしたりと言語サポートをしている現地校もある。しかし、娘と息子は、ある程度オランダ語を理解していたことから、これら言語支援の対象にはならなかった。この時期、オランダ語での学びが広がり深まるにつれ、子どもが脳内でイメージして、オランダ語では名称を言えるが日本語ではすぐに呼称できない単語も増えていった。オランダへ引っ越して約一年経った頃、学校から家に自転車で帰宅中、娘が会話の中で「なんかこの靴、足があたるんだけどさ、*tenen* (オランダ語でつま先の複数形) って日本語でなんて言うんだっけ。」と私に聞いたことがあった。これが私にとって、娘が自覚的にオランダ語では言えるが日本語ではすぐに名称が出てこない語彙を初めて教えてくれたタイミングだった。ただ、本人の中ではもっと前から“日本語では呼称できない単語や概念”が育っていたことと推察する。日本語を獲得して、何不自由なく使っていたしばらく前の自分の記憶が

あるからか、「あ〜、日本語忘れちゃったな。」と娘が述べることも何度かあった。オランダに住み始めて数ヶ月後には、子どもたちは夫に日本語ではなくオランダ語で話すようになった。また、姉弟間の会話は徐々にオランダ語の割合が増え、特に息子が小学校に入ったタイミングではその割合が飛躍的に増えた。

以上が、私たちの二人の子どもの、誕生から現在までの言語環境の変遷である。次に姉弟関係について述べた上で、現時点の二人の言語使用の様子を記す。

## 2. 4. 姉弟の言語使用

娘と息子は、年齢は異なるものの取り巻く言語環境が似ており、共有している体験も多いため、日蘭ともに理解している共通語彙が多い。また、日本語環境からオランダ語環境へのダイナミックな移行を共にし、どちらの言語をふと漏らしてしまっても問題なくコミュニケーションを取れる、言葉の同志のような存在である。子どもたち同士の会話を聞いていると、普段はオランダ語中心で時に日本語の語彙が混ざるが、日本に旅行に行つてポケモンカードを選んでいる時などは、日本語を基に文章を組み立て、オランダ語の語彙を混ぜて話していることもある。また、二人で話している際、近くに日本語話者が多いと日本語の割合が高く、オランダの祖父母宅などオランダ語話者が多いとオランダ語の割合が上がるといった、会話には加わっていない背景にいる人たちの言語特性により、意識的なのか無意識的なのか変動することもあった。娘にとってはこの弟が、言語の選択をさほど意識せずに話せる最も身近な相手である。

渡蘭時の年齢も異なり、当然子どもの内的な特性も異なるため、観察できる範囲での娘と息子の言語使用には違いもある。娘は、全ての場面でオランダ語が優位かというところではなく、ソファに寝転んで楽しみながら読むような本は日本語である。一方の息子は、文字言語は習得中なのでやりとりからの推察になるが、オランダ語が優位だと感じる場面が多い。

例えば表出言語を見てみると、娘は現在、固有名詞や日本語に翻訳しにくい語彙を除いて、私を含め日本語話者には日本語のみで話す。

(例：「この家で kaasschaaf (チーズを薄くスライスする専用ナイフ) を使うの一番上手なのはパパだよ〜。」8歳3ヶ月時)

息子は、頻繁に使う言い回しは日本語のみで話すこともあるが、大抵の場合、私やオランダで出会う日本語話者に対しては日本語の構文にオランダ語の語彙を入れて話す。

(例：「Juf (先生) が voorlees (読み聞かせ) した Nederlands (オランダ語) の boekje



(本+指小辞)に, Japans (日本)の人がいたんだよ。ママ, 知ってる?」5歳4ヶ月時)

彼のコード・スイッチングを見ていると, 日本語とオランダ語とその混成発話がスペクトラムのように場面や対象によって濃淡を見せる。6歳になった今, 大まかに分けるのであれば①オランダ語のみ(現地校の友人やオランダ側の親戚など広く現地の人相手), ②オランダ語構文に日本語の語彙を載せる(姉や日蘭家庭のお友達相手), ③日本語構文にオランダ語の語彙を載せる(母親やオランダで出会う日本人相手), ④日本語のみ(日本の祖父母相手), と四つあるようで, そのうち②の 때가最も早口で言い淀みなく, 一文ごとの文章も長く, 本人にとっては一番楽なようである。彼は寝ぼけている時や独り言は②のオランダ語主幹モードで呟いており, 興奮したり急いでいたりすると私にも同じオランダ語主幹モードで捲し立てることがある。娘はそんな息子の発話を聞いて, 「ママ, 日本語とオランダ語を混ぜないように教えたほうがいいよ。」と私に進言したり, 弟に直接「混ぜ混ぜ語はよくないよ。」と伝えたりしている。こういった発言から, 娘自身は日蘭の言語をなるべく混ぜることなく, 発話時は言語を統一した方が良く考えていることが分かった。実際, 娘本人は今までの成長過程において, オランダ語と日本語を多分に混ぜて話す時期はほとんどなかったように記憶している。

### 3. 継承語支援

このような背景を持つ子どもたちに, 親としてどのような継承語支援を行うことが良いのか, フェーズごとに考え悩みながら進んでおり, 目標や家庭内の方針を考えては変更することを繰り返していた。影響を与える要因が多く, 何より個別性が高く, 誰にでも当てはまる大正解はないのだろう。また, 敏感期のうちに言語を習得してほしいという守りの姿勢, 失敗させたくない, もしくは親として失敗したくないという漠然とした不安, 社会の中での自らの言語的孤立など, 親である自分の課題も作用している。子どもたちの意思を尊重したい, また親として尊重する自分でありたいと願っているが, いつから子どもの判断に委ねるのが良いのか分からず, 日本におけるオランダ語学習や, オランダにおける日本語学習の意思決定の主体に悩むこともあった。以下, 今回のキャンプに参加した娘の継承語支援の過程を記す。

#### 3. 1. 日本在住時

日本に住んでいた時期, 娘は4歳頃から, オランダの祖父母など自分の父親以外のオランダ

語話者から話しかけられると口をつぐみ、表情が沈み、指さしなど動作のみで応答することが増えた。普段から色々な人とオランダ語で遊んだり話したりする機会があった方が良いのかもしれないと考え、StichtingNOB<sup>1</sup>に掲載されている、オランダ語で学ぶ海外在住児童向けプログラムへの参加を考えた。この時は、日本の就学年齢になったらもう一度検討する、と夫婦で合意して参加は見送った。また、弟が生まれ二人育児になり、私たちが忙しくなったことから、積極的にオランダ語での遊び仲間を探すことはできなかった。日本により長く在住していたら、どこかの段階で遊び場や学び場に参加していたかもしれない。しかし、夫はフォーマルな形で継承オランダ語教育は必須ではないと考えていたので、全く参加しなかったかもしれない。

よってこの時期は、オランダ語の絵本を読み聞かせたり、オランダにルーツのある子ども向けの文化イベントに参加したり、オランダ側の親戚とテレビ電話をしたり、可能な範囲でオランダに旅行をしたりと、緩やかな方法で娘にオランダとオランダ語を紹介していた。

### 3. 2. オランダ移住以降

オランダへ引っ越した後は、日本語が継承語教育の対象となった。オランダの主要都市では継承日本語レッスンが開催されており、試しに一度ライデン市内のレッスンに参加させてもらった。娘は活発に話し、クイズに取り組み、興味のある平仮名を書く練習ができ、先生に丁寧な接してもらい、大満足であった。一つの理想的な形だと考えたが、定期的に通うには遠く断念した。タイミングとしては年長の秋になっており、隣町にある補習校のオープンデーに参加し、翌年春から一年生として入学することとした。

補習校では、熱心な先生方と、同じようにオランダで日本語で学ぶ、数少ないお友達とともに、日本の検定教科書を使い国語と算数を学んでいる。オランダの学期に合わせて年間40回、毎週土曜日6時間授業があるため、運営方針も様々な数ある補習校の中でも、しっかりとカリキュラムに沿って進めている学校である。平日のオランダ現地校では控え目で静かな娘は、補習校では水を得た魚のようによく発言し、休み時間は鬼ごっこなどを自ら提案し、よく遊びよく遊んでいる。彼女にとっては、日本語を話す自分でいられる学び場は居心地が良いようで、土曜日の朝は自分でアラームをセットして起き、着替え、朝ごはんを食べ、歯を磨き、親を急

1 StichtingNOB: Stichting Nederlands Onderwijs in het Buitenland の略称。オランダ国外でオランダ語で学ぶ子どもたちを支援する法人。教育機関の種類、年齢段階、設置国ごとにオランダ語で教育を受けられる機関や場所を検索できる。

かしてバス停に行っている。親に急かされて登校準備をしている平日とは真逆の風景である。通える距離に補習校があり、娘が前のめりで通っており、辛抱強い先生方に教えてもらい、貴重な学び仲間ができていることは幸いであり、補習校の存在には感謝してもしきれない。日本語の漫画・本・アニメなど魅力的なコンテンツを楽しんだり、日本に一時帰国する際は同年代の子どもたちと交流したりと、他にも日本語に触れる機会を設けてはいるが、今の娘にとっては、補習校とそこで出会うお友達との時間が日本語の学びの核になっていることは間違いない。ただ、補習校は日本の義務教育課程に準じた教育であることから、どこかの段階で継承日本語教育に切り替える可能性もあると考えていた。

そのような中、娘が7歳になった頃、「通うのは楽しいが、宿題をしている時間が苦痛なので補習校を辞めたい」と何度か述べる時期があった。まずは補習校以外の学び場を試してみようと提案し、フランスのオンライン継承日本語コミュニティ‘EKKA’のレッスンにお試し参加させてもらった。講師の方が「落語」「海の環境」といったテーマ学習を日本語で展開してくれるおおよそ週1回1時間のグループレッスンで、他の参加者とも年齢が近く、娘は積極的に発言し、学び仲間と絵文字を送り合ったりとリラックスしながら取り組み、すぐに継続受講を決めていた。また、このレッスンを通して少なからずフランスにも興味を持ったようである。結局、補習校も続けたいと本人が考え直し、現在は補習校とオンラインレッスンの両方に参加している。このオンラインレッスンを通して、私たちは夏の欧州日本語親子キャンプにめぐり合うことができた。

#### 4. 欧州日本語親子キャンプ

欧州日本語親子キャンプとは、2022年デュッセルドルフ、2023年オスロでの開催に続き、2024年夏にスコットランドのエジンバラで三回目が開催された宿泊型のキャンプである。欧州在住の、日本にルーツのある行動力のある家族が中心となって運営されている。自分たち家族と共通点を持つ親子とのキャンプ開催を知り、キャンプが大好きな私はいつか必ず子どもと参加したいと考えていた。断片的ではあるが、私個人の組織キャンプ参加の体験や、子どものために開催されているキャンプを一部紹介した上で、欧州日本語親子キャンプの参加体験について述べる。

#### 4. 1. 組織キャンプと対象の広がり

私は小学生時代を駐在員の帯同家族として米国で過ごした。米国での小学生時代に現地のYMCA<sup>2</sup>キャンプに何度か参加し、12歳で日本に帰国した後は日本のYMCA キャンプに参加するようになった。そのまま日本国内の大学に進学した後は、立場を変えボランティアリーダーとしてYMCA キャンプに関わるようになった。ボランティアリーダーのトレーニングで「自然環境の中で、訓練された指導者とともに、目的をもって行われる」ものが組織キャンプであると学び、キャンプは個人が全人的に成長する場になりうると、教わると同時に何度も目の当たりにした。このような経験から、自分自身もキャンプに育ててもらったと感じている。実際にYMCAのキャンプを通して、私は一生涯の友人に恵まれ、人のためになる生涯を送りたいと考えるようになった。

YMCAに限らず、北米、ヨーロッパをはじめ日本でも、様々な形でキャンプが行われている。年齢や性別などで区切り、広く“子ども”を対象としたキャンプも多々あるが、特定の共通点を持つ子ども・ユース・成人のために実践されているキャンプもある。こうしたキャンプの例をいくつか述べると、吃音があったり場面緘黙があったりと発話を通したコミュニケーションに配慮が必要な子どもたち、アトピーがあったり肢体不自由があったりと身体・健康上の留意が必要な子どもたち、障害のある子どもの兄弟姉妹や依存症のある親を持つなど心理的な配慮が必要な子どもたち、家族の介護やケアを日常的に担っているため普段は自分のニーズが満たされにくい子どもたちを対象にしたキャンプなどがある。これらキャンプの中には、関連した治療や訓練をプログラムの核にしているものもあるが、多くは共に過ごし、存分に楽しむことを中心にプログラム立案をしている。つまり、こうしたキャンプでは、集うことの結果として個人の成長や集団としての自己肯定感の高まりにつながることはあるが、全てのキャンプにおいて特定のスキル習得など評価できるアウトカムを目的にしているわけではない。

#### 4. 2. キャンプと言語

YMCAに話が戻るが、特定の言語を共通項とする子どもたちや、逆に特定の言語の外もしくは辺縁にいたることが共通項となっている子どもたちを対象としたキャンプもある。例えば1979年から綿々と、北米在住の日本語話者の子どもたちを対象に、Tokyo - Frost Valley

---

2 YMCA: Young Men's Christian Association の略称。世界各国と地域で、地域や人々のニーズに合わせたプログラムを展開する NGO。

YMCA Partnership がキャンプを運営している。また、日本国内に住む非日本語使用家庭の子どもたち向けに、近年東京 YMCA と東京 YWCA<sup>3</sup>が合同で、外国にルーツのある子どものサマーキャンプを開催している。また、音声言語ではなく手話で主にコミュニケーションを行い、ろう文化の中で育つ子どもたちを対象としたキャンプもある。

#### 4. 3. 欧州日本語親子キャンプの概要

欧州日本語親子キャンプは、その名前の通り、空間的に欧州に在住していること、及び日本語につながりがあることが参加者の共通項である。このキャンプは、6歳以上の子どもがいる複言語家庭の親子を対象とした、宿泊(今回は三泊四日)形式であり、子ども同士・家族同士がつながることを目的としている。キャンプ前に子ども向け、保護者向けそれぞれのオンライン交流会があり、キャンプ後は子ども向けにオンライン交流会も開催された。今年は15家庭の親子が集い、そのうち複数のご家庭は参加者でありつつも全体の企画・運営を担っている。家族以外には、子どもたちのアクティビティを企画し、中心となって進めるリーダーの方々と、リーダーたちをサポートするスーパーバイザーの方々も参加していた。リーダーたちやスーパーバイザーたちは、同じように日本語を含む複言語家庭の出身であったり、海外に住む日本語話者や学習者であったりと、何らかの形で日本語につながりのある複言語話者の方々である。キャンプ中、スコットランド伝統芸能であるケイリー・ダンスなど特別な親子合同プログラムもあったが、子どもたちはリーダーや仲間たちと主に過ごし、親は自由に交流したりエジンバラを楽しんだり、親子別行動が多かった。私と娘は同じホステルに滞在したが、娘は年上のお姉さん二人と三人部屋、私は同じように母娘で参加された日本語話者のお母様と二人部屋でキャンプ期間を過ごしている。このような並行活動は、時折子どもたちの活動の様子を遠くから見ることができる、絶妙な距離感であった。

#### 4. 4. 娘のキャンプ参加

欧州日本語親子キャンプの概要を伝えて参加を提案した際、娘は迷うことなく参加に意欲的だった。過去のキャンプ動画を youtube で見て、「だるまさんが転んだするの?」と聞くなど、行く前からプログラムを楽しみにしていた。初めて参加するため、他の子どもたちとも

---

3 YWCA: Young Women's Christian Association の略称。女性がリーダーシップを発揮し、人権・平和・環境を大切にすることを旨とする国際 NGO。



リーダーたちとも実際に会ったのはキャンプ当日であったが、強い不安はなかったようである。キャンプに参加するためにエジンバラ空港からホステルに向かうトラムの中で、「ママと一緒にだけど、ママがいなくても大丈夫だと思う。」と言っており、心強く感じたことを覚えている。

実際にホステルに到着すると、事前オンライン交流会があったこと、キャンプが受容的な雰囲気であること、また、もしかしたら日本語環境であることも手伝って、自然に集団に入っていくように見受けられる。キャンプ中は、楽しみにしていたカレー作り、トレジャーハンティング、特技などを披露する子どもタイム、ビンゴ・ゲーム大会、ナショナルミュージアム訪問など、娘がわくわくするようなプログラムが盛りだくさんであった。また、プログラム出発前におにぎりを自分たちで握ったり、街中のアイスクリーム屋さんに寄ったりと、合間の時間も工夫されており、傍目で見ているにも楽しそうに過ごしていた。リーダーたちの存在は、娘にとって大きな安心材料の一つであったと思われる。元来、娘はベビーシッターの学生や友人の兄・姉など、青年から若い大人の世代に遊んでもらうことが大好きである。そのため、若いリーダーやスタッフが自分のことを気にかけてくれた三泊四日は、居心地が良かったのではないだろうか。キャンプ後半には、年齢の近い女の子と特に仲良くなり、博物館で同じシリーズのペンダントを購入していた。面白いことに、最近学校のクイズで「無人島に持って行きたいもの」を聞かれ、考えたのちにこの時スコットランド・ナショナルミュージアムで購入したペンダントを持って行くことと答えていた。

## 5. キャンプと継承語支援

娘にとって欧州日本語親子キャンプの三泊四日はどのような時間で、どのような場所になったのだろうか。9歳になり、娘は社会の中で人とのつながりや物理的な場所を基盤とした居場所をいくつか持っている。例えば、家庭、現地校、補習校、習い事、日本の保育園仲間などが場所であり、大きさは様々で、重なりつつ、場所そのものも変容し続け、本人の心との親密度も常に変わり続けている。このような、本人にとって大切な場所、もしくは心理的につながった居心地の良かった思い出を今後も増やしながらか、娘は成長していくことだろう。今回のキャンプは、固定した物理的な場所ではないが、娘にとって心地良い一つの複言語の場所になったのではないだろうか。

このキャンプで、娘は普段の学習言語や得意な言語が異なる日本語話者仲間と交流できた。



日常生活で主に使う言語がフランス語でもドイツ語でも英語でもノルウェー語でも自分のオランダ語であっても、日本語ができるからつながることができ、「日本語ができて良かった」体験を、楽しいアクティビティの中で重ねることができた。今まで娘にとって、日本語は日本国内もしくはオランダの小さな日本語コミュニティでのやりとり手段に限られていたため、キャンプを通して、日本語でつながることのできる、より広いコミュニティを発見できたのは彼女にとって特別な体験である。

また、娘にとっては、例え自分の日本語と相手の日本語が違って、それぞれが日本で話される主流の日本語でなくとも、知り合い、交換したい情報を交換し、時に共感し、個人それぞれの日本語を通してつながる経験ができた。自分たちが各々の場所で学んで身につけている日本語を通して、共に楽しむことができたのである。これも傍から見ていた親として嬉しい場面で、「自分の日本語で、できた」体験であったと言えよう。

さらに、娘の普段の生活では、二つ以上の言語が共存する場面ではオランダが軸となりやすい。例えば、「オランダ語で英語」を教える先生、「オランダ語とトルコ語」を話す仲良しのお友達、「オランダ語の字幕があるフランス語」の映画、「オランダ語と日本語」を共有する補習校のお友達、など、オランダ語と他言語の組み合わせとなる。その点、このキャンプではヨーロッパという場所で開催されているながらも日本語が軸となっていたことが貴重な状況である。

6歳を過ぎた頃から、娘は「私は何人なの?」「私はハーフなの?」といったまっすぐな質問や、「オランダの学校(現地校)の友達でも、もし日本語ができたら補習校に来るの?」「日本の保育園の友達も、そのうちみんなオランダに来るの?」といった、自分の空間的な移動や学習言語が二つあることに関する疑問を、その都度親に投げかけている。複言語環境で成長するにあたり、今後も疑問を持ち、自分で考えたり悩んだりすることがあるかもしれない。そのような際、移動だけでなく集う人たちの背景や特性によっても軸が変わり得ることを体感していると、その時々言語や文化の軸を、固定せずに捉えられるのではないかと期待する。

## 6. おわりに

成長の途中で言語環境が変わった子どもの継承語支援について振り返ると同時に、母娘で参加したキャンプの体験を記した。キャンプに参加する前までにも、私たち親子には複言語を巡るドラマがあった。ペースは違えど、二つの言語を並行して獲得していく子どもの成長に立ち

会えることは日々深い喜びがあり、時に葛藤をもたらす。参加された他のご家庭はどうだっただろうか。

三泊四日のキャンプは短い。しかし、この短い時間と居心地の良い空間を共有したことで、キャンプに参加した後の私たちのドラマには将来に渡る変化があるだろう。すぐに眼に見える変化ではないかもしれないが、自分の日本語で、住んでいるヨーロッパで、人とつながることができた娘は、きっと今後も同じように大切な人とつながることができるだろう。改めてキャンプの力と面白さを感じると共に、子どもの持っている力も見せてもらった思いである。

欧州日本語親子キャンプは、ヨーロッパ各地に住む、日本語につながりを持つ親子が集う場と時間を作ってくれた。このような場所は作らないと存在しないし、作る人がいないとできない。貴重な能力、時間、ネットワークなどを惜しみなく提供し、実現してくれた運営の方々を心より賞賛し、深く感謝する。文中の当キャンプに関する表記のうち、目的は運営ウェブサイトより引用したが、他は私が一参加者として捉えた内容を記載している。キャンプに参加した一人の親の印象である旨、ご承知おきいただきたい。同様に、娘の発言や様子についても、親の立場からの観察評価から記載しているものであり、推測を含んでいることを末尾に記す。

#### 参考ウェブサイト

欧州日本語親子キャンプ <https://sites.google.com/view/oyakocamp2022/>

オンライン継承日本語コミュニティー 'EKKA' <https://ekkajapon.com/>

研究ノート

## 記号接地問題と「移動する子ども」学

川上 郁雄\*

### ■要旨

本稿では最初に「子どもはどのようにことばを学ぶのか」という視点から認知科学研究の成果を概観した。次に、その研究成果が「複数言語環境で育つ子どもの場合」にはどのように応用できるのかを具体例をもとに考えた。さらに、それらの考察から、複数言語環境で育つ子どもの「ことばの学び」をどう考え、「ことばの教育」をどのように実践するかを検討した。最後に、以上の考察が「移動する子ども」学の発展においてどのような意味があるのかを考えた。

© 2024. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

### ■キーワード

認知科学,  
記号接地問題,  
複数言語環境,  
移動する子ども,  
「ことばの学び」,  
「ことばの教育」

## 1. はじめに

複数言語環境で育つ子どもがどのようにことばを学んでいるのかという課題は、これまででも多くの研究があるが、まだ十分に解明されているわけではない。なぜなら、複数言語環境で育つ子どもは周りの環境から日々多様な刺激を五感に受けつつ成長しており、その成長過程の解明には言語学だけではなく、生物学や脳科学、認知心理学など多様な領域の知見が必要だからである(川上, 2023)。

日本認知科学会は学会誌『認知科学』の創刊30周年を記念して、過去30年の認知科学研究の研究動向を振り返る「言語習得研究のこれまでとこれから」と題する論文(今井むつみ, 佐

\* 早稲田大学名誉教授 (Eメール: kawakami@waseda.jp)

治伸郎, 2023) を発表している。そこには、認知科学者が考える言語習得の研究テーマとその課題が示されている。この論文から、ヒトが言語をどのように習得するのか、そのメカニズムを考えるために、これまでも世界の多くの研究者が幼児を研究対象に観察や実験を積み重ね、研究を発展させてきたことがわかる。

本稿では、はじめに上記の論文を足掛かりに、言語習得に関する認知科学研究の最前線のテーマと課題を整理する。その上で、認知科学研究において幼児がどのように言語を習得するかに関する認知科学研究の成果を概観する。次に、その研究成果が「複数言語環境で育つ子どもの場合」にはどのように応用できるのかを考える。さらに、それらの考察から、複数言語環境で育つ子どもの「ことばの学び」をどう考え、「ことばの教育」をどのように実践するのかを検討する。最後に、以上の考察が「移動する子ども」学の発展においてどのような意味があるのかを考えたい。

## 2. 子どもはどのようにことばを学ぶのか——認知科学研究の知見

### 2. 1. 記号接地問題

人がことばをどのように習得するのか、そもそもことばは人間にとってどのようなものなのかという研究は、認知科学における最大のテーマである。そのため、幼児を研究対象にさまざまな観察や実験を通じて子どもの言語習得に関する研究が進められてきた。その認知科学における言語習得研究において1990年代以降の過去30年間にパラダイム転換とも言える新しい研究潮流が生まれていると、今井むつみと佐治伸郎は研究レビューを通じて指摘している(今井, 佐治, 2023)。

子どもは生得的な、つまり生まれる前から備わっている能力によって言語を習得するという考え方<sup>1</sup>が以前から主流であった。この考え方は、後に「制約理論」と呼ばれたが、この30年余りで、その理論を問い直す動きが出てきた。子どもが言語を習得することを「制約理論」とは異なる視点から説明しようとする研究が出てきたのだ。「ポスト制約理論」と呼ばれる研究群である。

---

1 この考え方の源流はN. チョムスキー(N. Chomsky: 1928-2008)と言われる。ヒトは言語の初期状態である普遍文法を生得的に備えており、それによって語の意味を制約的に推論すると考えられた。それゆえ「制約理論」(Theory of Constraints)と呼ばれた。

今井, 佐治 (2023) はこの「ポスト制約理論」を4つの研究潮流に分けて説明している。第1の潮流は「言語と身体の関係」に関わる研究, つまり, 言語表象も概念表象も, 感覚・身体とつながっているという考えを巡る研究である。この身体性は, 認知科学の基幹問題である記号接地問題(後述)として知られる。第2の潮流は「コネクショニズム・統計学習」に関わる研究。人間の脳の神経網を模した数理モデル(ニューラル・ネットワーク: 神経網)や確率モデルにより人間の認識や学習による知識を説明しようとする研究である。第3の潮流は, 言語習得における人間の社会的認知能力, コミュニケーションの意図の読み取り能力が言語習得を支えるのではないかとする研究である。第4の潮流はウォーフ仮説の見直しのように, 言語の多様性と思考の多様性の関係を探究する研究である。もちろん, これらの4つの潮流は相互に深く関わっている。

これらの潮流の中では「言語と身体性」への着眼が共通している。そのきっかけは, S. ハルナッド(S. Harnad)が提起した記号接地問題(the symbol grounding problem)(Harnad, 1990)である。ハルナッドは, 中国語を知らない人が中国語を学ぼうとすると中国語辞書しかなければ意味のない記号列の間をさまよいつつ, 永遠に意味まで辿り着けないと述べ, 記号の意味を記号のみで理解することはできない, 意味はどこかで人の感覚と接地していなければならないと主張した(Harnad, 1990)。

この記号接地問題はさまざまな議論へ発展し, 以下のような研究テーマとして整理された。

人間の言語に用いられる記号は身体を経て得られる情報に由来した意味を持っており, しかも, それにもかかわらず身体性から離れた抽象的な記号としても独自の意味を持ち得るのはなぜか。 (安西, 2014, p. vi)

今井むつみは, この記号接地問題を「人間がどのように言語を習得しているかという問題」として捉えた上で, 「人間が身体を用いて受容する感覚と, 言語(記号)を用いて行う思考とはどのようにして結びつくのか, 感覚に接地した言語を用いてさらに新しい言語の体系を構築していくことができるのかという問題」(今井, 2014, p. 6)と捉える。この問題に研究関心を持つ今井は認知科学・発達心理学の立場から長年, 成人, 乳児, 幼児を対象にした多くの実験を行ってきた。そこで, 以下, 今井の研究を追いながら, ヒトの言語習得において「身体を用いて受容する感覚」や「感覚に接地した言語」とはどのようなことかを考えてみよう。

## 2. 2. オノマトペと記号接地問題

今井むつみ、秋田喜美 (2023) はこの記号接地問題を、日本語習得におけるオノマトペを例に論じている。

まず今井らは、オノマトペとは「感覚イメージを写し取る、特徴的な形式を持ち、新たに作り出せる語」という定義<sup>2</sup>を紹介しつつ、「感覚イメージ」を「写し取る」点に注目する。そして、その「感覚」は、外界にあるものではなく、表現者に内在するもの」であり、「オノマトペは特定の言語の枠組みの中で理解される」(今井、秋田, 2023, p. 11) と説明する<sup>3</sup>。

つまり特定の言語を母語とする話者の中でオノマトペが理解されやすいというのは、「表すもの(音形)と表されるもの(感覚イメージ)に類似性があると感じられる」傾向があるからである。そして、「音形が感覚にアイコン的につながっているという点で、オノマトペは「身体的」である」(今井、秋田, 2023, p. 13) ともいう。

オノマトペは「身体的」で、この「表すもの(音形)と表されるもの(感覚イメージ)に類似性があると感じられる」のは、その背後に連想が働くからであるという。オノマトペは基本的に物事の一部を「アイコン的」に写し取り、残りの部分を換喩的な連想で補う点が、絵や絵文字などとは根本的に異なる」点であると指摘する(今井、秋田, 2023, p. 18)。

幼児が最初にオノマトペに触れるのは音であるが、その処理には脳の発達に関わる。脳の中でも、「音の処理は側頭葉の上側頭溝周辺が大事な役割を担う。言語の音の処理は左半球側、環境の音は右半球側の上側頭溝という役割分担があることもわかっている。オノマトペは、言語でありながら、音真似のように音や動きを写し取ることばである。ということは、オノマトペは言語音と環境音の処理が並行して行われるのではないか」(今井、秋田, 2023, p. 39) と考え、さまざまな実験を行う。

例えば、2歳、3歳の子どもと親、19組に協力してもらい、アニメ「ソーセージにフォークを刺す」の中身を親が子どもに話す実験がその一つである。実験の結果、親は大人に話すときよりも子どもに話すときの方がオノマトペを頻繁に使うこと、さらに、子どもの年齢によって、

2 オランダの言語学者 M. ディングマン (M. Dingemans) の定義。

3 今井、秋田 (2023) は、オノマトペとはギリシャ語起源のフランス語と推定されるとし、日本では擬音語(「ニャー」「パターン」「カチャカチャ」などのように聴覚情報を中心に表す語)、擬態語(「ザラザラ」「スルッ」「チクリ」のように触覚情報、また「スラリ」「ウネウネ」「ピョン」のように視覚情報を表す語)、擬情語(「フクフク」「ドキドキ」「ガッカリ」など、内的な感覚・感情を表す語)を含む包括的な用語と説明する。



親がオノマトペの使い方を変えていることがわかったという(今井, 秋田, 2023, p. 96)。

つまり、「親は子どもに話しかける際、できる限りアイコン性を高める形でオノマトペを使う傾向がある」(今井, 秋田, 2023, pp. 97-98) という。

このことは、子どもの絵本にも反映している。例えば、0歳児の絵本では、1ページにオノマトペを一つだけ印象深く使うのが多いが、2歳半以上の絵本ではことばが組み合わされ、簡単な句や文が出てくると、そこへオノマトペがついて出てくる。さらに、3歳以上から5、6歳向けの絵本では、動作を修飾する副詞としてオノマトペが使用されることが多いという(今井, 秋田, 2023, p. 98)。

今井らは子どもの言語習得におけるオノマトペの役割を次のように説明する。

1歳の誕生日を迎える頃から、本格的に単語の意味の学習が始まる。意味の学習を始めたばかりで意味を知っていることばがほとんどない時期は、単語の音と対象の結びつきを覚えるのも簡単ではない。オノマトペの持つ音と意味のつながりが、意味の学習を促す。

2歳近くになると語彙が急速に増え、文の意味の理解ができるようになる。しかし、文の中でも動詞の意味の推論はまだ難しい。そのときに、オノマトペが意味の推論を助けるのである。(今井, 秋田, 2023, p. 100)

その結果、例えば、「1歳を過ぎた赤ちゃんに、知っている単語を聞かせ、モノを見せたとき、モノが単語と合っているときと、合っていないときで、違う脳波のパターンが見られる」という。

大人の場合も、対象とことばの音が合うと、脳の左半球の言語処理を担う部位も活動するが、それより強く右半球の環境音を処理する部位(上側頭溝)が活動することがわかっていた。今井らは上の実験を踏まえ、「言語学習をまだ本格的に始めていない赤ちゃんも、ことばの音と対象が合うと右半球の側頭葉が強く活動することがわかった。脳が、対象の対応づけを生まれつきごく自然に行う。これが、ことばの音が身体に接地する最初の一步を踏み出すきっかけになるのではないか」(今井, 秋田, 2023, p. 106) と推論する。

人間が持っている視覚や触覚と音の間に類似性を見つけ、自然に対応づける音象徴能力は、モノには名前があるという気づきをもたらす。その気づきが、身の回りのモノや行為すべての名前を憶えようとするという急速な語彙の成長、「語彙爆発」と呼ばれる現象につながるのだ。語彙が増えると子どもは語彙に潜むさまざまなパターンに気

づく。その気づきがさらに新しい単語の意味の推論を助け、語彙を成長させていく原動力となるのである。 (今井, 秋田, 2023, pp. 107-108)

と、今井らは説明する。

親が幼児に語りかけるとき、オノマトペを多用することや、幼児用の絵本の中にオノマトペが多用されているのは、大人が意識しているかどうかに関わらず、子どもが言語の仕組みを理解し、言語を習得することにつながっている。さらに、それは記号接地問題であり、脳の言語処理に関わること、それゆえ「言語は身体的である」という捉え方を下支えしている。もちろん、幼児はオノマトペさえ学べば言語が習得できるというわけではないが、今井らは記号接地問題がヒトの言語習得のメカニズムを考えるうえで役立つのではないかと、次のように説明する。

人間がコミュニケーションの道具としてそれぞれの意志や感情を他者に伝え、コミュニティの合意を形成するために大切な言語に用いられる記号の体系は、身体を経て得られる感覚、知覚、運動、感情などの情報に由来する意味を持っているはずである。しかし、同時にことばは、身体性から離れて独自の意味をも持ちえる。このような言語の二面性は、どのような道筋をたどれば可能になるだろうか？

(今井, 秋田, 2023, p. 123)

この問いから、今井らは記号接地問題を次のようにまとめる。

言語の学び手(赤ちゃん)は、新しいことばを覚えるとともに母語の音やリズムの体系、音と意味の対応づけ、語彙の構造などを自分で発見しながら学んでいく。より正確には母語における音や概念の切り分け方を身につけ、それが自分にとってもっとも自然な切り分け方であるかのように、自分を母語の体系の中に溶け込ませていき、体系の中で、もともと文化や言語の文脈の外では感じなかった二次的なアイコン性の感覚を作り上げていく。

このように、「一次的アイコン性 → 恣意性 → 体系化 → 二次的アイコン性」というサイクルによって、当該言語の成人母語話者は、抽象的な記号であることばに対して、抽象性を感じず、空気や水のような自然なものとして、身体の一部であるような感覚を持つに至る。このような図式が記号接地問題に対する答えになるのではないか。

(今井, 秋田, 2023, p.173)

このように、ヒトの言語習得、特に子どもの言語習得についてすべてが解明されているわけ

ではなく、今も研究と論争が続いているのである。その中でも、幼児がどのように言語習得していくかを探究する視点としてブーツストラッピング・サイクルとアブダクション推論が注目されている。次にその2点を見てみよう。

### 2. 3. ブーツストラッピング・サイクル

ハルナッドが指摘したように、身体にまったくつながらない記号をいくら集めても、言語を習得することはできない。とは言え、身体性のあるオノマトペをいくら覚えても、複雑な構造を持つ言語の体系を習得することはできない。では子どもはどのように言語習得を進めるのか。ここで注目されるのがブーツストラッピング・サイクルである（今井, 2014; 今井, 針生, 2014; 今井, 秋田, 2023）。

ブーツストラッピングとは、「くつ（ブーツ）の履き口にあるつまみ（ストラップ）を自分の指で引くと、うまく履くことができる。そこから、〈自らの力で、自身をより良くする〉という比喩に派生し、やがて言語習得の分野の学術用語になった」（今井, 秋田, 2023, p. 193）という。

これを今井らは4歳児の実験を使って説明する。例えば、動詞「・・テイル」を子どもがどのように気づき、他の動作にも使えるようになるかという実験である。

「ている」形のことばとはモノではなく、モノから切り離れた動作を指すという洞察が得られる。すると、もはや、モノの違いに惑わされず、同じ動作に動詞を適応することができるようになるのである。たった4回のトライアルで4歳児はこの洞察に至り、動詞というものがあることを知るようになるのだ。（今井, 秋田, 2023, p. 202）

これがどういう意味として重要なのか。今井らは言う。

子どもはこのように、足がかりがあれば、そこから学習を始め、知識を創っていく。そのとき子どもがしていることは、「教えてもらったことの暗記」とはまったく異なる。今もっている資源を駆使して、知識を蓄える。同時に学習した知識を分析し、さらなる学習に役立つ手がかりを探して学習を加速させ、さらに効率よく知識を拡大していく。その背後にあるのがブーツストラッピング・サイクルである。

（今井, 秋田, 2023, p. 202）

さらに、

ブーツストラッピング・サイクルによる学習では、知識はつねに再編成され、変化を続けながらボリュームを増し、構造も洗練されていく。節目節目で重要な「洞察」が

生まれ、「洞察」が学習を大きく加速させたり、概念の体系を大きく変化させたりする。つまり、言語習得とは、推論によって知識を増やししながら、同時に「学習の仕方」自体を学習し、洗練させていく、自律的に成長し続けるプロセスなのである。

(今井, 秋田, 2023, p. 204)

という。そして、次のようにまとめる。

このような仕組みがあればこそ、子どもはほとんど知識を持たない状態から始めても、自分の持てるリソース(感覚・知覚能力と推論能力)を使って端緒となる知識を創り、そこから短時間で言語のような巨大な知識のシステムを身体の一部として自分のものにしていくことができるのだ。そしてこれこそが、記号接地問題を解決する方法なのである。

(今井, 秋田, 2023, p. 204)

#### 2. 4. アブダクション推論

子どもがどのように自律的に言語を学習するかというメカニズムを考察してきたが、ここで、「そもそもどのようにして新しい知識は獲得され、洞察は生まれるのか」、そして「子どもが言語を学習する能力には根本的に何が必要なのか」という新たな疑問が提示される。端的に言えば、「知識を使う力」は、どこから生まれるのか、である。

ここで注目されるのがアブダクション推論である。倫理学では演繹推論、帰納推論、アブダクション推論の三つがある。演繹と帰納はよく聞くが、それにアブダクション推論を加えたのは哲学者の C. S. パース (C. S. Peirce)<sup>4</sup> だった。

アブダクション推論とは仮説形成推論 (abduction) のことである。一つの規則を全体に当てはめて結論を述べる演繹推論は常に正しい答えを導く。それに対して、多くの事例を集め、そこから規則を発見し、結論を述べるのが帰納推論であるが、常に100%正しい答えに達するわけではない。同様に、アブダクション推論も観察して得たデータを説明するために仮説を形成する推論である。例えば、観察不可能な何かを仮定し、直接観察したものと違う何かを答えとして推論する。そのときの帰納推論、アブダクション推論によって導かれるものは仮説にすぎない。今井らは、「この三つの推論のうち新しい知識を生むのは、帰納推論とアブダクション推論であり、演繹推論は新たな知識を創造しない」(今井, 秋田, 2023, p. 210) という。

4 Charles Sanders Peirce: アメリカの哲学者, 論理学者 (1839～1914)。

では、これがなぜ言語習得と関係があるのか。今井らはその例としてヘレン・ケラーをとり上げる。つまり、ヘレンの有名なエピソード、サリバン先生がヘレンの手を水に当てて water とヘレンの手に綴ったとき、ヘレンが「すべての対象、モノにも行為にもモノの性質や様子にも名前がある」という洞察を得たのは、アブダクション推論であったと説明する。

子どもが言語を習得する過程で、「名詞は色や素材や大きさではなく、形の類似性によって一般化される」とか「動詞は動作をする人や動作の対象ではなく、動作自体の類似性によって一般化される」(今井, 秋田, 2023, p. 214) という洞察が生まれるという。

例えば、母親が皮を剥いて1口大に切ったものとテーブルの上の赤いモノが「りんご」とわかったり、父親が早く動いたり犬が勢いよく動いたりすることを「走る」と気づいたりする場合、いつもうまくいく訳ではないが、このような営みがアブダクション推論による洞察であり、これによって語彙の学習が飛躍的に加速し、言語の習得が進むと考えられるという。

ここで今井らは次の点を強調する。

必ず一つの正解が決まる演繹推論と異なり、帰納推論とアブダクション推論は、絶対正しい正解が決まらない推論である。だから新たな知識を創造するのだ。このことは大事なことを意味する。(今井, 秋田, 2023, p. 217)

子どもの脳、身体の中で言語と知識の習得が同時に進んでいるのだ。そのプロセスにブートストラッピング・サイクルとアブダクション推論が深く関わっており、それはさらに大きなテーマにつながる。

知識を創造する推論には誤りを犯すこと、失敗することは不可避なことである。それを修正することで知識の体系全体を修正し、再編成する。この循環がシステムとして言語の習得にも、科学の発展にも欠かせない。ブートストラッピング・サイクルによる学習は、単に新しい知識を生み出すことだけではなく、新しい知識を生み出すことによって既存の知識のシステム全体を再編成し、よりよいものに進化していくプロセスが含まれるのである。(今井, 秋田, 2023, p. 218)

ここに、人間特有の能力が関係する。

人間はあることを知ると、その知識を過剰に一般化する。ことばを覚えると、ごく自然に換喩・隠喩を駆使して、意味を拡張する。ある現象を観察すると、そこからパターンを抽出し、未来を予測する。それだけではなく、すでに起こったことを遡求し、因果の説明を求める。これはみなアブダクション推論である。人間にとってアブダク



ション推論はもっとも自然な思考なのであり、生存に欠かせない武器である。

(今井, 秋田, 2023, p. 246)

だからこそ、子どもの成長と思考の発達において言語習得は大きな意味をなす。

乳児は音と対象の形などの、異なる感覚の間に類似性(アイコン性)があると感じることができ、二つのモノ同士の間での視覚的類似性を検出することもできる。そこから、統計推論と帰納・アブダクションの推論をエンジンとして用いて、ブートストラッピング・サイクルによって、感覚・知覚レベルに留まる類似性ではなく、背後にある関係の類似性を見抜き、抽象的な概念を習得したり、目では観察できない因果関係を理解したりできるようになっていく。ここで大事な役割を果たすのがことばだ。

(今井, 秋田, 2023, p. 247)

ここまで来ると、乳児や子どもだけではなく、大人にとっても、コミュニケーションや思考において、ことばがいかに重要かがわかる。つまり、言語習得、思考の深化においても、そして新しい知識を創造する上でも、アブダクション推論を繰り返しながら、新しいアイデアと可能性を見つけ、考え続けていくことができるのが、人間であるということだろう。

### 3. 複数言語環境で育つ子どもの場合

以上のように認知科学研究においてはヒトの言語習得について研究を行う場合、研究対象として幼児がどのように言語を習得するかが探究され、多くの知見と議論が提示されてきた。その場合、例えば、研究・実験対象となる幼児は英語を第一言語とする子ども (English-speaking children)が多かった。認知科学の研究が主に英語圏、特にアメリカで盛んに行われてきた歴史が背景にあると思われる。そこで得られた実験結果や知見はヒトの言語習得を理解する上で貴重な成果であった。一方、英語を第一言語としない研究者にとっては、それらの結果と知見が自分たちの言語の子ども、例えば日本語を第一言語とする子ども (Japanese-speaking children) や中国語を第一言語とする子ども (Chinese-speaking children) の言語習得の過程において確認したいと思うのも当然であった。なぜなら、英語を第一言語とする子どもの実験結果や知見が個別言語の問題なのか、それとも言語横断的な普遍的な、つまり人間の特性に関わることなのかを見極めたいという問題意識に発展するからである。その結果、多くのことがわかってきた (Imai & Gentner, 1997 ; Imai, et al, 2008)。例えば、3歳くらいの幼児が観察した



動作から動詞を習得することが難しいと言われているが、日本語を第一言語とする幼児に動作と音 (batobato, nofunosu) を合わせて提示すると動詞の理解と習得が進んだという結果があった (Kantartzis, et al, 2011)。この研究は、幼児の動詞の習得において動作と音を結びつけるオノマトペの有効性を示した研究でもあった。

では、これらの認知科学研究で得られた知見や議論は複数言語環境で育つ子どもの言語習得を理解する上でどのように役立つのであろうか。しかし、そのような視点の研究はまだ十分に行われていない。その理由はさまざまあるだろう。例えば、ヒトの言語習得について研究が英語圏における英語を第一言語とする子どもを対象に行われ、それらの結果を検証するために、英語以外の言語を第一言語とする幼児の言語習得が観察されたり、それらの幼児を対象にした実験が行われる傾向があった。その背景には、英語圏を中心にした学のある方や政治性もあったであろう。いずれにせよ、後述するように (5章)、認知科学研究において複数言語環境で育つ幼児の言語習得についてはまだ十分に研究が行われていないのである。

では、私たちはどのように研究を進めたら良いのであろうか。これまでの認知科学研究における幼児の言語習得の研究では、例えば、2歳～2歳半の幼児とか、3歳児といったある年齢の子どもを対象にした短期的な観察や特定の目的を明らかにするための実験が多かった。それも、0歳から5歳程度までの子どもの言語習得が対象になることが多かった。つまり、一人の新生児が5歳くらいまでどのように成長したかといった詳細なケーススタディは少ない。そこで、私たちがまず行うべきは、複数言語環境で育つ子どもの言語習得を観察し、これまでの認知科学研究における言語習得の知見や議論からそれらの子どもの言語習得を理解する上でどのように有効かを考えることから始めたいと考えた。

そのような考えから、ここで河上加苗の育児記録「複数言語環境で育つ子どもはどのようにことばと出会い、ことばをどのように意味付けるのか——5歳までの育児記録から」(河上, 2017) を例として検討する。この記録を例にとる理由は、英語圏で英語と日本語を使いながら成長した子どもと異なり、日本語が優勢な日本国内で2言語以上の複数言語を背景に子育てをする親と子どものやりとりや、日本語をはじめとする複数言語に触れながら一人の子どものことばが5歳まで5年間に渡りどのように成長していくのかについて詳細な記述があるからである。その詳細な記述を認知科学研究における言語習得の知見や議論で読み解くことが、今後の複数言語環境で育つ子どもの言語習得と成長を考える第一歩となると考えた。

### 3. 1. 事例

はじめにこの事例(河上, 2017)の親子関係をもとに言語使用をまとめる。河上の夫はカタルーニャ語を母語とし、スペイン語に触れて育った。そして初中等教育、高等教育をドイツで受けた。その間、各地を移動する経験もあり、ドイツ語以外に、英語、フランス語など外国語を学んだ経験もあるという。日本語は日本に来てから学び、日本の仕事では英語、日本語、ドイツ語を使う。家庭で夫は、スペイン語、カタルーニャ語、日本語、英語を使用し、妻の河上とはスペイン語、日本語、英語を使用するが、日本生まれの息子(ルードビック、仮名)とは日本語とカタルーニャ語を使用するという<sup>5</sup>。いつもではないが、息子には夫が日本語を中心にカタルーニャ語を混ぜながら、河上は日本語で話しかけていた。以下、この息子の言語習得の様子を見ながら、認知科学の知見<sup>6</sup>をもとにその様子の意味を解釈してみる。

### 3. 2. 誕生から2歳まで

河上は息子が誕生してから2歳までの様子を、次のように記録している。

「息子は生後2ヶ月頃から喃語がよく出るようになり、よく目を見て笑いかけてくるようになり、親子のコミュニケーションができて始める。9ヶ月頃から保育園に入り、保育士が話しかける言葉を理解するようになる。1歳前後になると歩きはじめ、指差しが増え、対象物を指しは注目させ、意思を伝えようとしてきた」という。

#### 《1歳2ヶ月、育児記録》

例1. 「やってほしい時、手伝ってほしい時、「んっ」と言って伝えてくる」「コップに描かれた絵を指差して、「カンガルー」は“カ”, 「シマウマ」は“んっ?”って聞いてくる。何回も交互に指差して聞いてくる。」

#### 《1歳4ヶ月、育児記録》

例2. 「「はい」でコミュニケーションがとれる。状況と文脈で伝えたいことが伝わる。家に帰ってきた時、ベビーカーから「はい」(「降ろして」の意味)、ものを指指して、「はい」(「取って」の意味)」「日本語にない音“R(舌を巻く音)”を出し始める。保育園で

5 河上には息子の下に娘がいるが、その娘と話すときは主にカタルーニャ語を使うという。本稿では息子の言語習得についてのみ述べる。なお、息子の言語習得の様子は河上(2017)をもとに記述するが、掲載ページ数は省略する。

6 主に今井(2010)、今井(2014)、今井(2016)、今井、針生(2014)、今井、秋田(2023)、今井、佐治(2014)、今井、佐治(2023)を参考にした。

も言われた。」

《1歳7ヶ月, 1歳8ヶ月, 育児記録》

1歳7ヶ月以降の息子の様子を河上は「毎日が初めての言葉を聞く日々だった」という。「二語文が始まり, 物と音と意味が結び始めた時期で, 自分の名前を認識し, 自分の名前を言えるようになった」ともいう。

例3. 「マンマおいしい」「おいし…かった」。「しんかん」(新幹線のこと)。夜には, しんかんせんを何度も繰り返していた。」

例4. 「こちゃ (cocha: カタルーニャ語で「車」のこと)」「でいんしゃ」「しんかん」を分けて使っていた。外に出かける時, 私がぼうしを触っていたら「ぼうし」と言う。

例5. 「(絵本の花を指差し)「おはな」といったら, ルードビックは自分の鼻(はな)を指で押さえてこっちをみた」

例6. 「パパの家族にもらったスペイン語のおもちゃの音にオウム返しをして遊ぶ。

例 “barcorojo” (赤い船 → ばるころーほ, “cocha azul” (青い車) → こちゃ あうー」

例7. 「ある形のある事象に見立てて, 言葉を発話するようにもなった。例えば, ホットケーキを食べているうちにどんどん形が変わり, その形を知っているものに見立てて教えてくれた。その時に出てくる言葉は, スペイン語や日本語だった。ホットケーキを食べている途中に, “barco” (スペイン語で「船」)という。形が似ているみたい。手でもって, いろいろ方向を変えて, 「おつきさ」(おつきさま), 「うね」(ふね) “barco” と何回もいいながら食べる」。

例8. 「彼の知っている言葉では伝えきれない様子をよくみるようになった。彼なりに言葉を足しながら伝えてくるのが, 興味深かった」。

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

〈考察①〉

認知科学の知見では, 例1, 例2は「初語」と言われるもので, 「名付けの洞察」が始まっていることを示す。これは言語習得の大きな一歩である。視覚と触覚と音の間に類似性を見つけ, 対応づける, つまり「音素のまとまり」を切り出す行為で, 音象徴能力の表れである。これが「語彙爆発」と呼ばれる現象につながる。上記の他の例にあるように, 語彙が増えると語彙に潜むさまざまなパターンを探していく。その気づきがさらに新しい単語の意味を推論していき,

語彙を増加させる原動力になっていく。つまり、前述のブートストラッピング・サイクルの端緒が見られると言えよう。

もちろん、胎児が母語の音やリズムに誕生前から馴染んでいることはよく知られているが、この事例の場合はその母語が複数あると考えられる。また一般に、日本語にない「r」と「l」を聞き分ける力は生後10ヶ月くらいまでの幼児は問題なくできると言われるが、1歳になる頃、自分の母語での音素の「カテゴリー分け」を学習すると、それ以後は自分の言語で同じ音素のカテゴリーに入る音の物理的な違いに注意を向けなくなり、音声情報を効率的に処理するネットワークを脳が作るため「r」と「l」を聞き分ける力が弱まると言われる。ただし、個人差があるし、この事例の場合は母語が複数あることが考えられ、その後も「r」と「l」を含む語彙に日常的に触れていることが想定できるため、「r」と「l」を聞き分ける力がすぐに弱まったかどうかは不明である。例4、例6、例7のように子どもが自発的に「r」の入った単語を繰り返す様子は、その後の言語習得や言語学習に少なからず影響したことが考えられる。また、例8にある子どもの様子は、言語を身体に接地させながら学習する記号接地の例である。「推論によって知識を増やししながら、同時に「学習の仕方」自体を学習し、洗練させていく、自律的に成長し続けるプロセス」(今井、秋田、2023, p. 204)という言語習得の一端であろう。

### 3. 3. 2歳から3歳まで

2歳を過ぎると息子の様子はさらに変化する。河上は、「2歳前半は、話す言葉が単語から単文へ、単文から複文へ、助詞の使用、時制を使った表現などがよく使われるようになった」と記録している。

《2歳2ヶ月、2歳3ヶ月、育児記録》

例9. 「きのう、赤リンゴちゃん ばいばい」(先週末の出来事), 「きのう たくしー のった」(数日前の出来事)。

例10. 「ママ だっこしてもらった」と過去形で自分の今の希望を伝えてくる。

「こうえん いったよ まってまってしたよ」「きのう さかな したよ」(今日(昼), 鯉のほりつくったよ)。

《2歳3ヶ月、2歳6ヶ月育児記録》

例11. 「カタルーニャ語もふいに彼の口から出てくるようになった」

「2歳後半になると、父親のことばと母親のことばが違うことに気づき始めた」。

《2歳9ヶ月, 2歳10ヶ月, 育児記録》

例12. 「ルードビック, OK?」 - 「おっけくない」

「ごっこ遊びの時, 「何くださいかー」(何がほしいですか) 「こまりましたー」(かしこまりました)」。

この頃の様子を河上は次のように記録している。「この時期には, わからない表現, 思い出せない表現を自分の知っている表現で補って伝えようとしていた。例えば, 仲のいい友達の写真をみて, 今度いつ友達の家に行くのかを聞きたいのだが, 「いつ」と聞けない。その時に, 「なんじからいくの?」と聞くこともあった。「何ページのバスにのっていくの?」(「何番のバスに乗って行くの?」の意味)。

〈考察②〉

2歳の子どもの言語発達について, 認知科学の知見では, さまざまな言語知識を組み合わせ意味推論ができる学習能力を示すと言われている。この事例でわかるのは, 言語使用のための意味推論とカテゴリー化が名詞から形容詞, 動詞へと拡大し, 音や概念の切り分け方を身につけようと試行錯誤を繰り返している点である。子どもは観察した動作主体が変化すると動詞の概念の意味が曖昧になり, カテゴリーの境界が定めにくくなる。つまり, 「動詞の一般化」が難しくなる。子どもは一つの単語から他の単語との関係性によって意味領域の範囲を模索している。ブートストラッピング・サイクルを実行しているのだ。

一方で, 言語によって言語構造が違うことに気づき始めている点も見られる。ただし, 複数言語使用が語彙習得にどう関連しているか, また影響しているかは不明である。意味を伝えるために自分が知っている表現で補う様子は, 記号接地している知識の活用と見ることができるのではないか。

3. 4. 3歳から5歳まで

《3歳0ヶ月, 育児記録》

例13. 「二つの単語の翻訳ができているようだが, 限定的な意味になっている場合もあった。

「こちゃ」(cocha) はカタルーニャ語で車の総称だが, ルードビックが限定的に意味付けをしている。」

例14. 「長い話も理解できるようになっている様子が見られる反面, 分からないのに答える様子も見られた」。「パパに「テーブルから落ちたものを食べない」とカタルーニャ語

で言われて、そのあとにルードビックに「パパはなんていっていたの？」と聞くと、  
「したのたべものはたべないで」って言ってるよ」と答える。

3歳以降の息子について、河上は次のように記録している。

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

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

4歳以降の息子について、河上は次のように記録している。

この時期は、幼稚園の年中、年長にあたり、園で読む本や先生たちとのやりとりも複雑になってきた。日本語の表現がより複雑になってくる過程で、不思議な日本語をよく聞くようになった

という。

《4歳1ヶ月、育児記録》

例15. 「この道くるまあんまり少なく通るんだよね。」(「この道あまり車が通らないよね」の意味)。

《4歳9ヶ月、育児記録》

例16. 「言葉が増えた分、音が似た単語にも反応が見られた。例：「ママ あした こわいの。」  
- 「どうして？」- 「あした フンカ。山から石がね…」- 「?? あーそっかー。明日は文化の日ね！ ルードビックが言ってるのは噴火ね」。

この頃の息子の様子について河上は次のように記録している。

4歳後半からは「○○語」でどういうの？という発言がよく見られるようになった。  
例：「日本」はスペイン語でどういうの？ “スペイン”はスペイン語でどういうの？  
“アフリカ”は？」。教えた後、「ハポン〜」「エスパーニャ」を何度も繰り返し、覚えては、忘れ、忘れては何度も質問を繰り返し。園の友達に教えたいみたい

また、他に次のような様子も見られたと河上はいう。



一つ目は、外見の違いにも反応が見られるようになった。彼の発する言葉にも、英語が出てきたり、英語と日本語を比較する様子も見られた。二つ目の大きい変化は、スペイン語で話す親たちの会話に関心を示し、分かる単語から内容を類推しようとする様子も見られるようになった。三つ目の大きな変化は、彼自身が自分のこと、自分の環境について他者に語り始めた(要約)。

### 〈考察③〉

この事例で注目されるのは、複数言語環境で育つ子どもが見せる、複数言語使用と言語別の発達速度が異なる点である。「日本語が飛躍的に伸びて、複雑になり、言葉がどんどん溢れてくる様子」が見られる一方で、「カタルーニャ語は引き続き、単語のみ」という状態が続き、さらに複数言語使用の混乱も見られる。しかし、父親がカタルーニャ語で言ったことを理解している面もある。さらに、幼稚園に通うようになって、保育士や他の子どもと接触する機会が増えると、「不思議な日本語」も出るようになるが、英語やスペイン語にも興味を示すようになる。「覚えては、忘れ、忘れては何度も質問を繰り返し」という様子は、「身体を使って知識を発見し、発見した知識を使うことによってその知識のみならず、すでに持っていた知識を修正し、さらに新しい知識を創り出す」というブートストラッピング・サイクルによって「子どもは言語を身体に接地させながら進化・深化させ、抽象の段階へ上がっていく」のではないか(今井, 2014, p. 32)という認知科学の知見が複数言語環境で育つ子どもの言語習得にも見られると言えよう。

もう一つ注目されるのは、「4歳後半からは「〇〇語」でどうなの?という発言がよく見られるようになった」、「英語が出てきたり、英語と日本語を比較する様子も見られた」、「スペイン語で話す親たちの会話に関心を示し、分かる単語から内容を類推しようとする様子」が見られた点である。これを認知科学の知見で見ると、「持てる知識、その状況で入手可能なリソースを総動員し、柔軟に組み合わせて、最も蓋然性の高い解を考える」アブダクション推論(今井, 2014, p. 29)が働いていると考えられる。つまり、子どもが主観的に、主体的に言語を判断しようとしているということである。

また、「話をする時のジェスチャーが、両手を広げて「言ったよー」「なかったよ」「そうだったの」と話す」子どもの様子について、河上は「話し方や仕草に複数言語環境にいる影響」があると述べる。これらの例は今井(2010)が指摘する「ことばは子どもの認識や思考に影響する」という「ことばと思考」「ことばと文化」につながる例と考えられるが、後述するように、

複数言語が子どもの認識や思考にどう影響するかはまだ十分にわかっていない。

#### 4. 複言語環境で育つ子どもの「ことばの学び」と「ことばの教育」

河上 (2017) は自身の育児記録を次のようにまとめている。

子ども自身は、父親が他の国から来ていること、家庭で使っていることばが複数あることは感じているようだが、まだ、そこにあることばへの彼自身の意味付けはしていないように思える。彼の身の回りにあることばは、2歳後半まで無意識に、身近な生活場面で、親や周囲の大人や友達との繋がることばとして、複数の言語に出会っていったと思える。そこには、「〇〇語」という大人の世界で意味付けられた言語ではなく、親と繋がることば、身近な他者と繋がることばがあり、必要な時がきたら発話をするという繰り返しであったと思う。その後、周りの大人たちがそのことばを意味付けた。自我が目覚め、自分から言語的な世界を広げていく年齢になる前のこの時期は、人から聞いたり、人からどう見られているかが、そのまま子ども自身の見方や考え方に影響しているように思える。 (河上, 2017, pp. 53-54)

河上が示したのは、複数言語環境で育つ子どもの生後から5歳までの育児記録であった。前章ではその育児記録を認知科学の最新の知見から読み解いてみた。その知見は複数言語環境で育つ子どもの成長、特に言語習得の様子を理解する上で大いに役立つものであった。しかし、その場合でも、複数言語環境で育つ子どもの言語習得がすべて明らかにはなったわけではない。例えば、認知科学研究では語彙の意味推論とカテゴリー化の議論は単言語環境の子どもが対象であったが、日常的に複数言語が飛び交う複数言語環境で育つ子どもの場合、異なる言語間の意味推論とカテゴリー化がどのようになっているかはまだ不明である。認知科学では「言語・文化・認知の複層的研究」が提案されている (増田, 2014) が、複数言語環境で育つ子どもは対象になっていない。さらに、「ことばと思考」(今井, 2010) では、言語が子どもの思考、ことばの発達に影響するという認知科学の知見が示される。例えば、英語、中国語、日本語を例にすると、それぞれの言語における助数詞の違い、可算名詞と不可算名詞、文法的性と生物的性の違いなどの文法的構造の違いは人間が世界をどう切り分けて認識するかに影響する例と言われる。ただし、複数言語環境で育つ子どもが複数の言語を同時に習得していく場合はどうなのか。つまり、これまで探究されてきた認知科学研究の知見は、複数言語環境で育つ子どもの

「ことばの学び」「ことばの教育」にどのように適用されるのかはまだわからないのである。それは、認知科学においてもまだ十分に解明されていないからである。

ただし、複数言語環境で育つ子どもの教育において認知科学の知見が役立つ点が多い。例えば「言語は恣意的である」というゴールドスタンダードの考え<sup>7</sup>から「言語は身体につながっている」、 「言語は身体的である」という視点に転換した点は、複数言語環境で育つ子どもの教育にも有効だろう。また、記号接地問題やブートストラッピング・サイクル、アブダクション推論の提起も同様である。また、養育者との生の対話が子どもの音素の弁別に有効であるとか、絵本の読み聞かせのように、養育者と子どもが共に対象に注意を向け合う共同注意場面が言語記号の接地を導くことも示されている（佐治, 2014）。今井（2014）も、子どもは言語を人との生のコミュニケーションを通じてのみ学ぶことができるとして次のように述べる。

養育者もまた、子どもに対して一方向な語りかけはしない。子どもの言語の発達段階に即して、どのような言い方をしたら子どもが理解するかを常に（多くの場合には無意識に）考え、それによって子どもへの語りかけを調整している。自分の語りかけに対する子どもの反応を注意深く観察し、子どもの反応に応じて自分の語りかけも調節する。子どもは養育者のインプットを受動的に受け取るのではなく、養育者のインプットを自分に引き寄せるのである。インプットを与える側と受け取る側がどのように相互に互いの反応を見ながらやり取りを重ね、お互いが足場にできるコミュニケーションの共有基盤を見つけていくのかという問題は記号接地問題を考えるうえで不可欠な問題となる。（今井, 2014, pp. 14-15）

これらの認知科学の知見は意義深いだが、子どもの言語教育に関わる者にとっては留意しなければならない点もある。認知科学の研究や実験では主に5歳以下の単言語環境の子どもが対象だったが、これまでの年少者日本語教育は複数言語環境で育つ6歳以降の初等中等教育の子どもを対象とする研究が大半であった。つまり、子どもの年齢層の違いにも留意する必要がある。

しかし、年少者日本語教育の実践から導き出された「ことばの教育」の指針、例えば「個別

---

7 言語の形式と意味の間の関係は恣意的、つまり必然性がないと捉える考え方。スイスの言語学者 F. de ソシュール (F. de Saussure. 1857-1913) やアメリカ構造主義言語学の代表的な学者 C. F. ホケット (C. F. Hockett. 1916-2000) などの主張。

化」「文脈化」「統合化」という視点<sup>8</sup>(川上, 2006)は記号接地の方法論であったと言えよう。また、日本語を知識として教えるのではなく、子ども自身の成長発達に即した言語活動を通じて子ども自身が主体的に学ぶ「主体性の言語教育実践」の考え方(川上, 2011)や、子どもが日本語を学ぶ過程で学習内容に意味を感じられるようになり、それがきっかけに深い学びに発展し、さらにその学びを他者に伝えていくという、子ども自身の主体的な「意味創り」を支援する実践(尾関, 2013)も記号接地の実践論と言えよう。さらに、日本語の発達段階と成長発達を視点に1語文, 2語文から徐々に発展し、身の回りの事柄から目に見えないことの言語表現へ導く実践方法を提示した「JSLバンドスケール」の考え方(川上, 2020a, 2020b)も、子どもの「ことばの学び」の記号接地から導かれた「ことばの教育」の実践論であり、認知科学の見解がそれらの考え方や実践の理論的根拠になるのではないか。端的に言えば、複数言語環境で育つ子どもの記号接地問題の具体的な実践論になると言えるのではないか。

## 5. 記号接地問題と「移動する子ども」学

認知科学者の今井むつみと佐治伸郎が2000年代の認知科学研究の今後の課題として、第一に挙げたのが次の点である(今井, 佐治, 2023, p.71)。少し長くなるが、そのまま掲載する。

言語習得研究で近年爆発的に研究数が増加しているのは、多言語環境における言語習得の問題である。世界の様々な地域で自由意志、あるいは政治的な理由から意志に反して人々が国境を越えて移住することが当たり前になった。家庭で多言語が用いられるケースも増加し、さらに家庭で話される言語と異なる言語環境で成長する子どもたちの数も以前には考えられなかったペースで増加している。以前のバイリンガリズム、マルチリンガリズムの研究は、カナダのケベック州に代表される、社会自体が多言語であることを選択し、尊重している社会において子どもたちがどのように複数言語を習得し、それによって習得の過程や思考にどのような影響があるのかという問題が主眼になっていた(Bialystok, 2009)。

しかし近年ドイツ、フランス、日本など、基本的に一つの言語が優勢に用いられる

8 子どもの「ことばの実践」では「子どもが主人公になるような活動を用意する」(個別化)、「ことばを使いたくなる場面を用意する」(文脈化)、「子どもが自身の言いたいことをことばにする体験をする」(統合化)が必要になると言われる(川上, 2006)。

社会において、現地の言語を習得する機会を得られず、学業や生活が難しい状況におちいる移民・難民の子どもたちが指数関数的に増えている。家庭で用いる言語と環境言語の言語的な近さ、社会のサポートの在り方など第二言語の習得に影響すると考えられる要因も多岐に及ぶだろう。この複雑な状況の中で、複数言語を学ばなければならない子どもたちの言語習得を支援するためにも、異なる環境における複数言語の習得のメカニズムや、複数言語を学習することによる思考力への影響、学力への影響などの研究は、社会的にもっとも求められる研究テーマである。このような研究を実施する上で、現状では要因を最初に仮定した統計モデルなど、伝統的な手法が未だに主流であるが、認知科学の多角的、多層的な研究手法、観点が有用なことは言うまでもない。

では、本稿で考察したことが「移動する子ども」学にどのように関わるか。

複数言語環境で育つ子どものことばの学びを考える上で、「移動」と「ことば」というバイフォーカルな視点は欠かせない視点である(川上, 2021)。子どもの脳の発達プロセスには脳—身体—環境の間の動的な相互作用が深く関わっている。そして、その脳で「身体的変化が身体記号(神経記号)によって脳に伝達され、身体的反応や感情、経験が参照され、意思決定を誘導する」形で、「適応的行動」が取られていく(川上, 2023)。

ここで課題となるのは、この「適応的行動」に複数言語環境で育つ子どものことばの学びがどう関わるのか、脳—身体—環境の間の動的な相互作用の中で複数言語から受ける身体的変化は言語習得にどう関わるのかという課題である。

換言すれば、この課題は複数言語に日常的に触れる子どもの場合の記号接地問題である。オノマトペのアイコン性やどの語からブートストラッピング・サイクルが生まれ、それぞれの「言語固有の境界」を把握し、複数言語の刺激から「自分の持てるリソース(感覚・知覚能力と推論能力)」をどう発揮してアブダクション推論を行いつつ、新しい知力を得て、自らの記号接地問題を解決する方法を編み出していくのかという課題である。

認知科学では言語学、認知心理学、脳科学などの知見を動員し、「感覚・知覚・推論・記憶」といった部分も含めて議論が行われてきた。同様に、複数言語環境で育つ子どもの場合も、「感覚・知覚・推論・記憶」といった部分も含めた議論が必要であろう。

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意味する「移動する子ども」(川上, 2021)の「感情」「感覚」「情念」の主観的意味世界の形成は子どもの成長期から青年期、壮



年期、老年期まで続くが、ここにもことばの記号接地問題が関わるのではないか。情動から生まれる「自己物語」(信原, 2017)に幼少期からの複数言語の記号接地問題がどう関わるかはまだ解明されていない。さらに複数言語と記憶の語りとの関係もまだ十分に解明されていない。Pavlenko (2014)は、複数言語話者が記憶を語る場合、どの言語で語るとどのような記憶が呼び覚まされるのか、あるいはある言語で語ると思い出される記憶があるが別の言語による語りには削除される記憶があることを指摘している。

「認知科学の究極の目的は人間の認知を総体として理解すること」、そして「人間の認知とはどういうものか」という問い(今井, 佐治, 2023, p. 68)を探求することと言われる。本稿で見たように、もちろん認知科学の知見は複数言語環境で育つ子どもの「ことばの学び」「ことばの教育」にも役立つが、その解明はまだ途上である。複数言語環境で育つ子どもの認知の研究も、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人生全体で研究する「移動する子ども」学も、記号接地問題が核となるという意味で共有基盤を持つ研究領域であり、21世紀の「移動する時代」に生きる子どもの生き方と人生全体に関わる研究であるという意味で、これらの関連する研究領域の連携が求められる時代となったと言えよう。

## 文献

- 安西祐一郎 (2014). 編集にあたって. 今井むつみ, 佐治伸郎 (編)『岩波講座 コミュニケーションの認知科学1 言語と身体性』(pp. v-viii) 岩波書店.
- 今井むつみ (2010). 『ことばと思考』 岩波新書.
- 今井むつみ (2014). 言語発達と身体への新たな視点. 今井むつみ, 佐治伸郎 (編)『岩波講座 コミュニケーションの認知科学1 言語と身体性』(pp. 1-34) 岩波書店.
- 今井むつみ (2016). 『学びとは何か——〈探究人〉になるために』 岩波新書.
- 今井むつみ, 針生悦子 (2014)『言葉をおぼえるしくみ——母語から外国語まで』 筑摩書房.
- 今井むつみ, 秋田喜美 (2023). 『言語の本質——ことばはどう生まれ、進化したか』 中公新書.
- 今井むつみ, 佐治伸郎 (2014). 人と言語. 今井むつみ, 佐治伸郎 (編)『岩波講座 コミュニケーションの認知科学1 言語と身体性』(pp. 259-284) 岩波書店.
- 今井むつみ, 佐治伸郎 (2023). 言語習得研究のこれまでとこれから『認知科学』30(1), 63-73.  
<https://doi.org/10.11225/cs.2022.076>
- 尾関史 (2013). 『子どもたちはいつ日本語を学ぶのか——複数言語環境を生きる子どもへの教



- 育』ココ出版.
- 川上郁雄 (2006). 年少者日本語教育実践の観点——「個別化」「文脈化」「統合化」. 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. 23-37) 明石書店.
- 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 (2020a). 『JSL バンドスケール【小学校編】——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 (2020b). 『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.
- 川上郁雄 (2023). 情動の視点から見る「移動する子ども」学『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』 14, 66-80. <http://hdl.handle.net/2065/0002000760>
- 河上加苗 (2017). 複数言語環境で育つ子どもはどのようにことばと出会い、ことばをどう意味付けるのか——5歳までの育児記録から『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, 45-54. [http://gsjal.jp/childforum/journal\\_08.html](http://gsjal.jp/childforum/journal_08.html)
- 佐治伸郎 (2014). 記号の意味を共につくる. 今井むつみ, 佐治伸郎 (編) 『岩波講座 コミュニケーションの認知科学1 言語と身体性』 (pp. 123-149) 岩波書店.
- 信原幸弘 (2017). 『情動の哲学入門——価値・道徳・生きる意味』勁草書房.
- ダマシオ, A. R. (2010). 『デカルトの誤り——情動, 理性, 人間の脳』 (田中三彦, 訳) 筑摩書房 [原題: *Descartes' Error*, 1994].
- 増田貴彦 (2014). 付録: 文化が生み出す意味体系とその習得. 今井むつみ, 佐治伸郎 (編) 『岩波講座 コミュニケーションの認知科学1 言語と身体性』 (pp. 285-292) 岩波書店.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12 (1), 3–11. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/S1366728908003477>
- Harnad, S. (1990). The symbol grounding problem. *Physica D: Nonlinear Phenomena*, 42 (1–3), 335–346. [https://doi.org/10.1016/0167-2789\(90\)90087-6](https://doi.org/10.1016/0167-2789(90)90087-6)
- Imai, M., & Gentner, D. (1997). A cross-linguistic study of early word meaning: Universal

ontology and linguistic influence. *Cognition*, 62, 169-200. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0010-0277\(96\)00784-6](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0010-0277(96)00784-6)

Imai, M., Li, L., Haryu, E., Okada, H., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, P. M., & Shigematsu, J. (2008). Novel noun and verb learning in Chinese-, English-, and Japanese-speaking children. *Child Development*, 79(4), 979-1000. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01171.x>

Kantartzis, K., Imai, M., & Kita, S. (2011). Japanese sound-symbolism facilitates word learning in English-speaking children. *Cognitive Science*, 35, 575-586. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2010.01169.x>

Pavlenko, A. (2014). *The bilingual mind: And what it tells us about language and thought*. Cambridge University Press.

書評

## 「移動する子ども」の名付けと名乗りの弁証法的営為

小林聡子 (2021). 『国際移動の教育言語人類学——トランスナショナルな在米「日本人」高校生のアイデンティティ』明石書店.

小幡 佳菜絵\* 小澤 伊久美†

© 2024. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

### 1. 本書と「移動する子ども」学の接点

本稿は、小林 (2021a) を「移動する子ども」学の文脈に位置づけたうえで、本書の研究意義を検討することを目的とした書評である。「移動する子ども」学とは、「移動」と「ことば」というバイフォーカル (bifocal) な視点から、移動性、複文化性、複言語性を持つ人のあり方を考察する」新しい学問領域であり (川上, 2021, p. 6), 「移動する子ども」とは「幼少期から複数言語環境で成長したという経験と記憶」を中心に構成される, 分析概念のことを指す (p. 5)。

小林 (2021a) は、米国ロサンゼルスに位置する公立現地校 (仮名: パール高校) をフィールドに、エスノグラフィ (2005~2007年) と13年にわたる追跡調査を中心に、「日本人」高校生たちの可変的な「アイデンティティの位置取り」(p. 16) を多様な研究方法を活用しながら多角的に描く、「教育言語人類学の試論」(p. 7) である。ここでは、「日本人」というカテゴリーは所与のものではなく、高校生自らの名乗りや、教員や同級生といった他者からの名付けによって、相互行為のなかで動的に生成される社会的構築物として捉えられている。また、このような「日本人」というカテゴリーは、「ジャプ」「FOB (Fresh-Off-the-Boat)」「アメリカナイズ」

\* 清華大学大学院人文学院博士後期課程 (Eメール: xfjch19@mails.tsinghua.edu.cn)

† 国際基督教大学

などの多様なラベルの使用や、校内の特定の場所を反復的に占拠するなどの空間的実践を伴いながら、日常の相互行為のなかで、さらに細分化されうるものでもある。

本稿では、小林(2021a)が描出する「日本人」高校生たちの経験と記憶の総体を、主に日米間をトランスナショナルに生きる「移動する子ども」と解釈した。そのうえで、かれらの日常の相互行為におけるアイデンティティの位置取りを、「名付けと名乗りの弁証法」的営為(川上, 2021, pp. 69-88)としてさらに関連づけることで、小林(2021a)の「移動する子ども」学への研究意義の検討を具体像とともに試みる。

この目的のもと、本稿を次のとおり構成する。まず、2節では、「移動する子ども」の2軸である「日常的移動」と「個人史的移動」を基点に、小林(2021a)の要点を整理する。さらに、3節では、名付けと名乗りの弁証法的営為の観点から、本書の研究意義を具体的に検討するため、川上(2021)の提起する「動態性」「政治性」「社会性」という名乗りの3側面を手がかりに、本書の考察を進めていく。

## 2. 本書の要点

### 2. 1. 「日常的移動」と「個人史的移動」

本稿2章は、「移動する子ども」学との接点を明確にしたうえで本書の要点を呈示するため、次の3節に分けて構成する。まず、本書に通底する理論的・方法論的枠組みを、本書序章を参照しつつ確認する(2. 2節)。そのうえで、後続の2節では、「移動する子ども」における、「日常的移動」と「個人史的移動」(川上, 2021, p. 6)という2軸に基づき、要点の整理を試みる(2. 3節, 2. 4節)。「移動する子ども」には、「空間」「言語間」「言語教育カテゴリー間」という、複数言語環境で成長する子どもたちの「移動経験の貯蔵庫」と、「今、ここ」という共時性を示す「日常的移動」の横軸、「あの時そしてこれから」という過去と未来を繋ぐ通時的眼差しを示す「個人史的移動」の縦軸がある(川上, 2021, p. 5)。しかし、「あの時、あの場所」を語るライフストーリーにおいても、語り手の経験や記憶は、語り手と聞き手の「今、ここ」における相互行為によって紡がれ、多層的・多声的、かつ可変的で揺らぎをもって示されていることを本書は明らかにしている。この点に留意しつつ、以下の節で本書の要点を呈示していきたい。

## 2. 2. 理論的・方法論的枠組み（序章）

序章では、日常の相互行為における、国際移動する子どもたちの可変的なアイデンティティを多角的に理解するための、理論的・方法論的枠組みが呈示されている。具体的には、理論的枠組みとして、「translocality」「transvocality」という両概念が導入されている。「translocality」は、個人の経験的意味づけによる、物理的側面だけに限定されない多義的で可変的な場所性を示す「多場性(multilocality)」(Rodman, 1992)に、「移動」という状況性を組み込んだものである(Greiner & Sakdapolrak, 2013)。本書では、この「translocality」を「transvocality」とともに導入・援用することによって、多様な空間・時間・社会が絡み合う、移動する主体の多層的で多声的な相互行為のありようを捉えることが、目指されている(小林, 2021a, p. 16)。一方、「transvocality」は、「ポリフォニー」(Bakhtin, 1981, 1984)に系譜をもつ「多声性(multivocality)」概念が、さらに展開されたものである。従来、「多声性」は、対話のはらむ、個人内の複数の意識(声)を意味している。本書では、「時間と空間の流動性を分析軸に据える」ことを含意する、trans-を加味した概念として捉えなおしをはかることで、移動する主体の多声的な相互行為に現れる、より「不加算的で流動的」かつ可変的な「声」を理解することが目指されている(小林, 2021a, p. 16)。

このように、日常の相互行為に根ざした、移動する主体の多層的・多声的で可変的なアイデンティティのありようを理解するため、方法論的枠組みにおいても、多角的な視点からの検討が本書では目指されている。具体的には、他者を客観的に記述する枠組み自体への反省的眼差しに留意しつつ(Clifford, 1986)、エスノグラフィにおける非構造化インタビューや、高校を中心とした生徒たちの場所認識を可視化したメンタルマップなどによって、データを収集したうえで、談話分析や会話分析、メンタルマップの内容分析など、複数の分析方法が採用されている。同時に、ELD (English Language Development) 教室を中心に、校内・塾やSNS という学校外の領域、さらには、日本への帰国後など、多様な時空間を研究の射程とすることで、トランスナショナルに形成されるアイデンティティを多層的に描くことが目指されている。このように多様な研究方法を統合的に用いることで、研究者・研究協力者らが、ともすると暗に前提とする、各社会集団の「成員」「非成員」に関する信条である「真正性(authenticity)」(小林, 2021a, p. 28 ; Bucholtz, 2003) や、それに基づき自己や他者に付与する、本質化・単純化・均質化されたカテゴリーやラベルを、批判的に問いなおす視角が保障されうる。教室内を主要な研究フィールドとしつつも、それだけに限定せず、複数言語環境で成長する当事者の多様な

主観的意味世界・生活世界について、相互行為を基点に理解することを目指し、かれらの名付けと名乗りの弁証法的営為を多角的に描出している点に、本研究の独自性があるといえるだろう。

### 2. 3. 日常的移動を紐解く (1～3章, 5章)

1章から3章および5章では、「今、ここ」という共時的な相互行為に焦点をあて、「日本人」というカテゴリーをめぐる(1章)、また、「日本人コミュニティ」内部を構成する小集団のラベルをめぐる(2章, 3章, 5章)、「日本人」高校生たちの位置取りのありようが描出されている。例えば、1章では、ELD 教室内での相互行為を多角的に解釈するため、日本語を第一言語とする生徒が多数を占めるなど、ELD 教室を構成する多層的な背景文脈を理解したうえで、対話的空間における「日本人」と「それ以外の民族的他者」という境界線が、「日本人」という名乗りおよび他者からの名付けによって流動的に構築され、「日本人コミュニティ」が実体化されるありようが描出されている。

他方で、2章, 3章, 5章では、一見均質的な「日本人コミュニティ」の内側に、生徒たち自身がどのような境界線を引き、小集団を戦略的に形成・管理しているかが、多角的に呈示されている。具体的には、2章では、昼食時に反復的に特定の場所を占拠するというテリトリー化・居場所認識に加え、言語的・身体的実践によって、「悪」「バイリンガル」「メガネ」などの小集団が形成されるありようが描出されている。このような小集団は、学年・ジェンダーや、通塾状況、ELD レベルなど、複数の評価軸によってその境界線が管理されている。同時に、3章で指摘されているように、このような分類に際しては、「同民族で集団化すべきではない」「英語を話すべき」といった、同化主義的な前提やイデオロギーが影響を与えている(p. 208)。ここでは、例えば、「ジャップ」というラベルを資源にしつつ、他者を名付けることで相手を他者化・劣位化したり、同一小集団のメンバーと認識している生徒どうしが「ジャップ」と名乗り・名付けあうことで、「ジャップ」ゆえに校内のメインストリームから周縁化・劣位化されているとして、自らの立場性を正当化したりするなどの営為が描出されている。このような「日本人」という枠組みや小集団の維持・管理および、「日本」の理想化という営為は、校内だけではなく、塾やインターネット上でも展開されている(5章)。



## 2. 4. 個人史的移動を紐解く (4章, 6～7章, 補章)

4章, 6～7章および補章では, 特定の生徒に焦点をあて, かれらのライフストーリーにおける位置取りの変容という, 通時的眼差しに力点が置かれている。例えば, 4章では, パール高校12年生(高校3年生)のタイチによって生成された, メンタルマップとナラティブを分析することで, 高校3年間における, 昼食時に反復的に占拠する場所に関するテリトリー認識, および「FOB (Fresh-Off-the-Boat)」「Not fob」というラベルをめぐる物理的・認識的位置取りの通時的変容について, 中心的に検討されている。これらの通時的変容には, 学校生活・英語への適応に伴う, 校内でのタイチ自身の社会的位置の変化が影響している可能性が, 本書では示唆されている。ただし, ここでの「FOB」というラベルの意味は, 後述するように, 「今, ここ」に生起する相互行為の影響も受け, きわめて流動的である点に注意したい。

また, 6章では, 日本への帰国前後を射程に, 帰国後の進学・就職に至る過程において, 生徒たちがどのように「帰国(子女)」らしさを身体化し, 日本において「帰国(子女)」としての名乗りや位置取りを交渉しているかが, 通時的に描かれている。ここでは, 「帰国生」という位置取りをめぐる, 在米中から日本の教育制度の戦略的な活用を試みる, 高校生たちのトランスナショナルな進路選択や, 周囲の評価を肌感じつつ, 日本にいる「日本人」と「帰国生」である自分との差異化を試みる, 高校生たちの弁証法的営為を感じとることができる (p. 160)。

さらに, 7章では, 「パッシング」という概念を起点に, 「日本人」の父親と「コロンビア人」の母親をもつ, ジュンの移動とアイデンティティをめぐるライフストーリーに焦点があてられている (p. 170)。「パッシング」とは, 人種・性別等が他者からみて不明瞭であるとき, 「自己がどのように見られているかをアクティヴに形成すること」(p. 170)を意味し, 相互行為における位置取り交渉の一側面を明らかにする概念である。例えば, ジュンの場合, パール高校では自らのヒスパニック系のルーツを前景化することを避け, 「日本人」としてパッシングしつづけるなど, 個人史をとおして, 一貫して「日本人」としての自己呈示を試みてきた。しかし, ジュンのこのような位置取り交渉の意図に反し, コロンビアや日本などの多様な社会的空間がはらむ, 人種的ヒエラルキーに関するイデオロギーや, その影響下にある日常的な相互行為における人種化によって, ジュンには多様なラベルが他者によって付されてきたという。

また, 4章に関して上述したように, このような位置取りの流動性・可変性を理解するうえで, ライフストーリーの語りそれ自体も, 特定の場所性・状況性に根ざす相互行為によって成立することを忘れてはならないと, 小林 (2021a) は読者に気づかせる。例えば, 自らを「4

世」「日本人」と名乗り、パール高校の文脈に照らせば「日系米国人」と概して位置づけられる。ジャネットのライフストーリーを主題とする補章では、研究者本人が意図せずとも、「この研究者は「日本人」である」と、研究参加者自身が前提とすることで、かれらの語るライフストーリーの内実や、その語られ方に影響を与える可能性が指摘されている。

このように、「移動する子ども」という経験と記憶とともに生きる当事者は、人種的ヒエラルキーや同化主義的な前提など、場所性に根ざすイデオロギーの影響や、他者からの名付けから免れることが困難であるがゆえに、アイデンティティの位置取りにおいて、「不安定な土壌」(p. 208)に立たざるをえない。そのため、かれらは、ライフストーリーを含めた日常の相互行為のなかで、自らの名乗り・他者からの名付けが相互に影響しあう弁証法的営為に取り組みながら、ライフコースを通じて自らの位置取りを不断に交渉しつづけている。このことを、小林(2021a)は、具体像とともに明らかにしている。

### 3. 「移動する子ども」学からみる本書の研究意義

#### 3. 1. 名付けと名乗りの複合的・弁証法的特徴

本節では、川上(2021)の提起する、名乗りの形成過程の3側面である、「動態性」「政治性」「社会性」を手がかりに、「移動する子ども」学における本書の研究意義について、考察を進めたい。ここで、名乗りの「動態性」とは、「移動する子ども」当事者が埋め込まれる「社会的環境や社会的関係性」に応じて生じる、当事者の名乗る意識の変化・動きのことを指す(p. 86)。このような名乗りの意識の変容の多くは、他者から名付けられた経験や眼差された経験によって生じうる。また、小林(2021a)の議論を鑑みれば、2.3節で言及した「ジャップ」というラベルの使用にみられるように、名付けられた経験を内面化し、他者を宛先にその名付けを連鎖的に再生産することで、自身の位置取りを保障するための資源とする、という経験も伴いうる。つまり、名乗りの意識は、他者から名付けられた結果、動的に生じる社会的構築物であるが、他者からの名付けは、同時に、名乗り・位置取りを保障するための一要素・資源ともなりうるのである。この意味で、名乗りと名付けの関係は、相互に再帰的に影響しあう、複合的で「弁証法」(川上, 2021)的な関係にある、と本稿では考える。

また、このような名乗りと名付けの複合的・弁証法的特徴という視点から、さらに検討を進めたとき、名乗りは「政治性」や「社会性」にも接続する。つまり、名乗りは、日常の相互行

為のなかで、他者からの名付け・眼差しに際して、「常に他者や社会の規範性への「対抗」としての側面がある」(p. 86)と考えられ、この意味で、名乗りは、法的処遇、マジョリティとマイノリティという権力構造や、それに伴うイデオロギーなどの「政治性」の影響を免れえない。同時に、幼少期から移動の軌跡とともにある、複数言語環境で成長する当事者の人生の経験と記憶、生活や日常の相互行為を取り巻く「社会的環境や社会的関係性」という、「社会性」も、名付けと名乗りの弁証法的営為に影響を与えつづける (p. 87)。以下では、このように、名付けと名乗りは複合的・弁証法的関係にあるという理解のもと、これら名乗りの「動態性」「政治性」「社会性」という3側面を基点に、小林 (2021a) の研究意義を検討していく。

### 3. 2. 名乗りの動態性

名乗りの動態性の観点から本書の研究意義を検討するに際しては、補章の分析にとりわけ着目したい。ここでは、「4世」「日本人」と名乗るジャネットのライフストーリーの分析をもとに、「カテゴリーを分析する際の7つの視点」(p. 204)が抽出されている。総じて、名付けと名乗りの弁証法的営為における動態性を、「7つの視点」というかたちでより精緻に整理した点に、本書の研究意義のひとつが認められよう。例えば、通時的眼差しからみたとき、ジャネットの語りからは、一つのカテゴリー(例:「米国人」)から、もう一つのカテゴリー(例:「日本人」)へと名付け・名乗りが変化することや(視点1)、当事者の経験する成長・出来事によって、「カテゴリー自体の意味や意義の変化」(p. 205)が起こりうることを示されている(視点2)。また、個人史内での変容だけでなく、政策やメディアの影響により、同一のラベル(例:「日本人」)が、より広く、政治歴史的に変化することも考えられる(視点6)。

同時に、共時的視点に力点をより置けば、ジャネットが補習校では「ハパ(アジア系の「ハーフ」の意味)」と名付けられていたように、社会的空間の移動によるカテゴリーの変更や(視点3)、トランスナショナルな移動によるカテゴリーの変更を余儀なくされることに加え(視点7)、文脈や目的に応じて、名乗り・名付けのカテゴリーを作為的に変更すること・されることもある(視点4)。さらに、相互行為をより丁寧にみていくと、たとえ同一のラベルが使用されていたとしても、当該文脈によって、その多義性が顕在化することもある(視点5)。このように、「移動する子ども」という経験と記憶を生きる当事者は、時間と空間を軸として、相互行為を基点に、動的に位置取りの交渉を遂行している。このような相互行為に根ざした動態性を理論的に捉える試みが、本書における「translocality」「transvocality」という概念・視角

の提起ともいえよう。

### 3. 3. 名乗りの政治性

名乗りの政治性からみた本書の研究意義は、トランスナショナルに生きる高校生たちの名付けと名乗りの弁証法的営為において、政治性がどのように日常的に取り込まれているか、その具体像が丁寧に描かれている点にある。この点は、金井(2023)でも言及されている論点であるといえる。具体的には、金井(2023)では、政治性の観点から、次の2点が本書の論点として注目されている。第一に「米国への同化を志向するイデオロギー」のアイデンティティ交渉への影響、第二に「帰国子女」をめぐる日本の教育制度が抱える問題や、「日米間の大学進学をめぐる慣習や制度構造の違い」が与えうる、高校生たちのライフコースへの影響である(p. 151)。

とりわけ、第一の点については、生徒たちの日常の相互行為において、「真正性」というかたちで、米国への同化イデオロギーが弁証法的に取り込まれていることから、その影響を理解することができる。例えば、3章では、過度に同化に偏った状態を含意する「アメリカナイズ」や、反対に同化の程度の低さを含意する「Typical Japanese」などのラベルを相互行為の資源としつつ、名付けと名乗りの弁証法的営為を遂行する、生徒たちの「translocality」「transvolatility」が描出されている。ここでは、同化イデオロギーに裏打ちされた「真正性」が、「日本人コミュニティ」内の小集団を管理する際の、生徒たちのひとつの前提となっているように思われる。この点で、同化を志向するイデオロギーは、生徒たちが自らの位置取りを相互行為的に試みる際に、大きな影響を与えているといえる。

第二の点も同様に、例えば、7章で描かれる生徒たちは、「帰国生」としての「真正性」を帰国前後の進学・就職過程で、周囲の眼差しなどから学びとり、日本への帰国という移動の軌跡のなかで、「帰国(子女)」として名乗り・名付けられる弁証法的営為に、アイデンティティの位置取りの軸足を移していると理解できる。このように、国家の制度・権力構造や、それに伴うイデオロギーが、生徒たちのトランスナショナルな日常的生のありように、どのように浸透的に息づいているのかを、かれらの日々の相互行為を基点に、読者に多角的に呈示している点は、政治性の観点からみた本書の独自性といえよう。

### 3. 4. 名乗りの社会性

前節で述べた「真正性」は、同時に、具体的な社会的関係・社会的空間という場における、日々の相互行為によって再生産され、補強されていると考えられる。つまり、「真正性」は、政治性や権力性という、いわば統治権力によって強力に裏打ちされたトップダウンの垂直的なかたちで、個々の相互行為に影響を与えるだけではない。「真正性」は、同時に、政治性や権力性が、当事者に規範として必ずしも明示的に意識化されることを伴わない、水平的・遍在的かつボトムアップ的なかたちで、日常の社会的関係性をとおして、「移動する子ども」という経験と記憶を生きる当事者の間に拡張・浸透していく。このような名付けと名乗りの弁証法的営為における社会性をも包摂し、その具体的相互行為の実践を多層的に描出した点に、本書のもうひとつの研究意義を認めることができよう。

例えば、1章では、ELD 教室という社会的空間において、指導や談話に伴う教員の顕在的・潜在的前提に加え、生徒どうしの(ともすると微細な言動による)日常的相互行為の内実が、どのようにかれら自身の位置取りや境界線化に影響を与えるかが、丁寧に描出されている。ここでは、多様な民族的背景をもつ生徒たちが共在する ELD 教室内で、数人で日本語を使用していたために、韓国語話者の生徒の一人から「日本人」と名指され、「日本人」と「それ以外の民族的他者」という境界線が相互行為的につくられる事例が紹介されている。同時に、「電子書籍を所持」していることをひとつの要件として、自分たちは「日本人」であるという名乗りによって、境界線を管理する様子も描出されている (p. 58)。また、3章では、例えば「ジャプ」という名付けが、各「日本人コミュニティ」の小集団によって、日常の相互行為のなかで連鎖的に再生産されるありようが描かれている。このように、「日本人コミュニティ」や、それをさらに細分化した小集団の成員に関する「真正性」および集団の実体化が、日々の具体的な相互行為という社会的対話空間によって、ときに生徒たちの「罪悪感」(p.101)を伴いながらも、水平的・遍在的に再生産されるありようを、本書は読者にありありと呈示している。このような社会性に特徴づけられる、名乗り・名付けの弁証法的営為のありようも、多様な移動を経験しつつ成長する複数言語話者だからこそより敏感に経験しうる、相互行為に根ざした「translocality」「transvocality」の発露の一形態として、捉えられるのではないだろうか。

### 3. 5. 総合考察

本稿では、「日常的移動」「個人史的移動」という2軸に基づき本書の要点を整理したうえで



(2章)、名乗りの「動態性」「政治性」「社会性」という3側面を基点に、「移動する子ども」学における、本書の研究意義の考察を試みた(3節)。例えば、本稿2.3節では、「日本人」や「ジャプ」というラベルの使用を事例に、本書が研究対象とする在米「日本人」高校生が、日常の相互行為において、名付けと名乗りをどのように弁証法的に展開しているかを、「日常的移動」という共時的眼差しを中心に確認した。また、2.4節では、本書に登場する、タイチやジャネットらを事例に、いかにかれらのライフストーリーが、「今、ここ」という対話空間において、多層性・多声性や可変性・揺らぎをもちつつ紡がれるかを検討した。

さらに、3.2節では、名乗りの「動態性」が、本書の呈示する「7つの視点」によって、より精緻に分析されうる可能性を検討した。そのうえで、国家制度や社会的構造、これらに伴うイデオロギーが、権力関係に裏打ちされたかたちで垂直的に、生徒たちの相互行為に影響を与える名乗りの政治的ありようや(3.3節)、生徒どうしの日常的相互行為のなかで、これらのイデオロギーの「政治性」・権力性が、必ずしも当事者の明示的な意識化を伴わないかたちで、水平的・遍在的・連鎖的に再生産され、補強・拡張される名乗りの「社会性」のありようを確認した(3.4節)。このように、本書は、トランスナショナルな生活世界を生きる、在米「日本人」高校生たちの日常の相互行為を具体的に紐解くとともに、「移動する子ども」学の提起する枠組みをより精緻化するための示唆を与える研究として位置づけられる、と本稿は考える。

一方、「移動する子ども」学への「transvocality」「translocality」の貢献についての詳細な検討は、今後の研究課題である。これまでのところ、「transvocality」の系譜にあたる多声性に着目した研究は、文化人類学や社会言語学をはじめとした領域で、既に一定の研究蓄積があるものの、地理学的な場所性まで包摂した論考は限定的である(小林, 2021b)。また、「translocality」概念は、トランスナショナリズムの議論を背景に、これまで地理学などで検討されてきたほか(Greiner & Sakdapolrak, 2013)、hip-hop(Alim, 2009)やデジタル・コミュニケーション(Kytölä, 2016)を主題とするディスコース研究などで、近年議論が進められている。小林(2021a)は、「transvocality」「translocality」という理論的基盤に基づき、ライフストーリーの分析において「語りの中の場所性」および「語りの場が埋め込まれている場所性」といった、地理・歴史的な観点にも注目することで、当事者の多層性・多声性や、可変性・揺らぎを読み解いている(小林, 2021a, pp. 189-206; 小林, 2021b, p. 122)。つまり、「transvocality」「translocality」が、「移動する子ども」の個人史的移動を考察するライフストーリー研究における理論的手がかりとなりうることを、具体的な手法とともに示したと考えられる。しかし、こ



のような観点からの分析の有用性については、まだ議論が十分ではないため、さらなる研究が必要であろう。

また、3章で検討した、名乗り・名付けの複合的・弁証法的特徴である「動態性」「政治性」「社会性」と、「transvocality」「translocality」との理論的関係の整理も求められるだろう。本書の示唆から鑑みるに、「政治性」は、地理・歴史的空間たる場所のイデオロギーにより強力に紐づくかたちで、一方、「社会性」は具体的な他者との相互行為という、より遍在的なかたちで、現出すると考えられる。このように、場所のイデオロギーに根ざす「政治性」や、他者の遍在的な眼差しに根ざす「社会性」が、当事者に敏感に内面化され、名乗り・名付けとして、相互行為のなかで「動態性」を伴いつつ再帰的に再生産される弁証法的営為が、「transvocality」「translocality」の内実として、理解できるのではないだろうか。この点を、より精緻に検討することも今後の課題である。

総じて、本書によって提起された理論的・方法論的枠組みや、本書でリアリティとともに描出された複数言語環境で成長する当事者の営み、とりわけ可変的なアイデンティティの位置取りのありようは、「移動する子ども」学がより発展的に展開していくうえで、豊かな示唆を呈示すると本稿は考える。本書から得られた示唆を手がかりとして、今後、本書の「移動する子ども」学への理論的貢献について、より丁寧に検討していきたい。

## 文献

金井香里 (2023). 書評『国際移動の教育言語人類学——トランスナショナルな在米「日本人」  
高校生のアイデンティティ』『異文化間教育』57, 149-151.

川上郁雄 (2021). 『「移動する子ども」学』くろしお出版.

小林聡子 (2021a). 『国際移動の教育言語人類学——トランスナショナルな在米「日本人」高校  
生のアイデンティティ』明石書店.

小林聡子 (2021b). Transvocality と Translocality —— カテゴリーをめぐる相互行為的分析『異  
文化間教育』53, 107-124.

Alim, H. S. (2009). Translocal style communities: Hip-hop youth as cultural theorists of style,  
language, and globalization. *Pragmatics*, 19(1), 103-127. [https://doi.org/10.1075/  
prag.19.1.06ali](https://doi.org/10.1075/prag.19.1.06ali)

Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.

- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. University of Minnesota Press.
- Bucholtz, M. (2003). Sociolinguistic nostalgia and the authentication of identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(3), 398-416. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00232>
- Clifford, J. (1986). Introduction: Partial truths. In J. Clifford & G. E. Marcus (Eds.), *Writing culture: The poetics and politics of ethnography* (pp. 1-26). University of California Press.
- Greiner, C., & Sakdapolrak, P. (2013). Translocality: Concepts, applications and emerging research perspectives. *Geography Compass*, 7(5), 373-384. <https://doi.org/10.1111/gec3.12048>
- Kytölä, S. (2016). Translocality. In A. Georgakopoulou & T. Spilioti (Eds.), *The Routledge handbook of language and digital communication* (pp. 371-388). Routledge.
- Rodman, M. C. (1992). Empowering place: Multilocality and multivocality. *American Anthropologist*, 94(3), 640-656. <http://www.jstor.org/stable/680566>

書評

## モバイル・ライブズの青春群像

岩城けい (2023) 『<sup>エム</sup>M』 集英社

川上 郁雄\*

© 2024. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

### 1. 『Masato』『Matt』から『M』へ

本書は、豪州メルボルン在住の日本人作家、岩城けいさんの小説である。この本の帯に次の説明がある。

父の転勤にともない12歳でオーストラリアに移住し、現地の大学生となった安藤真人。憧れていたはずの演劇の道ではなく就職を選ぼうとしたところ、マリオネットを制作しているアビーと出会い、人形劇の世界に誘<sup>いざな</sup>われる。日本人としてのアイデンティティの問題に苦しんできた真人のように、「同じアルメニア人と結婚を」と刷り込まれてきたアビーもまた、出自について葛藤を抱えていた。互いを知りたい、相手に触れたい。しかし、境遇が似通うからこそ、抱える背景の微妙な差が、猛烈な「分かりあえなさ」を生み……。[話題の既刊『Masato』『Matt』につらなる、「アンドウマサト三部作」最終章!]

この帯文にあるように、この作品は、安藤真人／アンドウマサトを主人公とする作品群の最新作である。2014年に文芸雑誌『すばる』に発表された小説「Masato」は翌年に単行本とな

\* 早稲田大学名誉教授 (Eメール: kawakami@waseda.jp)

り、2017年に「第32回坪井譲治文学賞」を受賞している。同年、集英社文庫から『Masato』(2017)として出版され、今なお多くの方に読まれている。

第1作の『Masato』では、主人公のマサトは日本人の両親のもと、日本で生まれた。その彼が小学校の5年生の時に父親の仕事の関係で、突然、家族とともにオーストラリアへ移住したところからストーリーが始まる<sup>1</sup>。英語のわからないまま現地の学校に入学し、悪戦苦闘するマサトの様子は、「移動する子ども」研究の好例と思われた。

私が岩城作品を最初に知ったきっかけは、大学院のゼミ生の一人が、「先生の研究とそっくりの小説です」とこの本を勧めてくれたからだった。さっそく読んでみて、衝撃を受けた。日本で日本語だけで育ってきた小学生が英単語も英文法も習っていないまま、英語の世界に入り、第二言語の英語を習得していく様子がリアリティをもって鮮明に描かれていたからだ。また、そのリアリティは、私の娘が英語を知らないまま小学校の1年生でオーストラリアの現地校に入学した時の経験と重なるし、日本の学校に突然編入学してくる外国籍の子どもたちの様子とも通じていると思われたからだ。

何よりショックだったのは、第二言語として日本語を学ぶ子どもの研究論文をいくら書いても、この作品にあるようなリアリティは書けないと思われたことだった。この作品は文学的にも高く評価された。

この『Masato』に出会って以来、私は岩城さんの「物語世界」に魅了され、「移動する子ども」研究に文学作品研究を取り入れるようになった。まず、作品を読み、作品の書評を書くことから始めた<sup>2</sup>。

『Masato』の次に文芸雑誌「すばる」に発表され、のちに単行本となった小説『Matt』<sup>マット</sup>(2018)では、同じ主人公のマサトが日本の高校生にあたるセカンダリーの10年生になった時の学校の様子が1年間にわたって描かれている。この作品も、前作と同様に、マサトの視点で物語が展開していく。前作ではまだ英語が十分ではなかったマサトは、すっかり英語が流暢になり、日本語より英語が中心の生活になっていた。そのマサトの生活に、両親や姉などの家族の様子が豪州移住後に変化していく様子が加えられ、まさに移動を経験した「移動する家族」

1 「ぼくは地元の公立の小学校の五年生に転入した。日本では六年生になるはずだった。いやだわ、まるで落第したみたいじゃないのってお母さんはすごくいやそうだった。」と『Masato』の冒頭にあり、6年生になる直前に渡豪した設定になっている。物語ではマサトの誕生日は7月18日となっている。よって、渡豪時のマサトの年齢は11歳となる。

2 川上(2018)、川上(2020)。

のストーリーとなっていく。さらに、日本と豪州の間でマサト自身がアイデンティティに思い悩む小説の後半では、彼自身の顔写真がついた日本のパスポートをキッチンバサミで切り刻むシーンが胸に迫る。

## 2. この作品『M』

私は、マサトが大学生になったらどうなるのかを読んでみたいと思っていた<sup>3</sup>。そのマサトが大学生となった物語が、この小説『M』である。

この作品で、マサトは大学3年生として登場する。ここまで成長したマサトは、「自分は一体いつまで日本人をやらなきゃならないのだろうか、<sup>はらわた</sup>腸が煮えくりかえりそうになる。」(p. 73)と語る。

この小説には、もう一人重要な登場人物がいる。オーストラリアで生まれ育ったアルメニア人の女子学生、アビーである。アルメニアに行ったこともなく、オーストラリアで成長したアビーが言う。「私は結局、アルメニアにもオーストラリアにもシドニーにもメルボルンにも属して (belong) いない。親は世界の果てにいても祖国アルメニアに終生「belong」しますが、わたしはどこにも「belong」したためしがありません。」(p. 77)

物語はこの二人を軸に展開する。この物語にはマサトの成長と心情を読者に理解させるために、アビーの登場が不可欠だったと思われる。アビーは言う。

わたしは、父と母が姉を連れてこちらへ移住してきた翌年、ひょっこり生まれた子どもです。移住の理由は要約すると、ソビエトの崩壊後、国内の情勢が安定しなくなって、そこで新天地、といったところでしょうか。(中略)

でも、親子でこんな大きな大ゲンカをしている最中にも、親が感情の極みをもってわめき散らしているロシア語が、わたしにはまったく口にできないことが不思議でたまりませんでした。わたしは、一体、何語に育てられたのでしょうか？ (pp. 122-123)

アビーは、さらに言う。

---

3 2019年12月に早稲田大学で開かれた研究会(「早稲田こども日本語研究会」)で私は岩城けいさんと対談をした。その時、岩城さんは、小説を書いていくと、主人公のマサトが勝手に動き出すんですよと笑って話してくれた。私は、マサトが大学生になったらどうなるのかを読んでみたいと伝えた。

だから、私たちって、『ダイバーシティ』とか『マルチカルチャー』とか『バイリンガル』で、あっさり片づけられてしまうじゃない？ いろんな人種が歩いているだけで『ダイバーシティ』、いろんな国のレストランが並んでいるだけで『マルチカルチャー』、英語以外の言葉が話せたら『マルチリンガル』。だからなんでもそれでひとくく一括りにして、あとは知ったかぶりの知らん顔。(p. 155)

アビーの心情はマサトの心情にも共振する。「おれ、日本人やめたくなること、あるんだ」(p. 159)と語るマサト。「わたしの場合、英語を話しているときは『オージー』だけど、家の外で親にロシア語で話しかけられたとたん『オージー』じゃなくなって『移民』」(p. 162)と語るアビー。

そのように揺れる心情を持ち互いに求め合う若者同士はどうしたら理解し合うのだろうと、作者は問いかける。

「わたし、あなたに触ってみたいの。その前にあなたをきちんと見せて」(p. 210)と言うアビー。「おれもきみに触りたいんだけど、いい？」(p. 212)と言うマサト。マサトは彼女の中に入ろうとして、彼女が初めてだということに気づく。そして思う。「人は傷つけたり傷つけられたりしなければ、本当に相手を理解することはできないのだろうか。」(p. 213)

### 3. モバイル・ライブズの青春

この作品における、この最後のシーンが生まれてくるのは、移動する人たちの青春のリアリティを描く文学作品だからであろう。

ただし、この作品の魅力はそれだけではない。岩城さんのこれらの作品群を文学作品として鑑賞するだけではなく、私は「移動する子ども」学の視点から考えてみたいと思う。

川上(2021)は『Masato』『Matt』の作品を、「移動する子ども」「移動する家族」に関する「アカデミックな研究」として取り上げ、その意味を次の3点にまとめて指摘した。

- (1) 著者がモバイル・ライブズの中で創作活動をしている点
- (2) 「移動とことば」のバイフォーカルな軸で、つまり移動と移動にともなう複数言語環境で生活する物語世界を描いている点
- (3) 「移動とことば」を特徴とするモバイル・ライブズに生きる人々の思い、葛藤、情念、不安、希望など主観的な意味世界と、人としての生き方とアイデンティティを描いている点



マサトが主人公の小説として3冊目になるこの作品にも、上記の3点は当てはまるであろう。

(1)の「著者がモバイル・ライブズの中で創作活動をしている」という点は、岩城さんが物理的に移動しながら作品を書いているという意味ではない。空間、言語間の移動に加えて、インターネットによるサイバー空間で日常的にさまざまな移動を体験しながら想像力を発揮して創作の世界を縦横無尽に躍動しているという意味である。この作品にも主人公の一人、アルメニア人のアビーのアルメニアについて歴史や文化、暮らしや移民の様子などさまざまな情報を集め、想像力を膨らませたとされる。この作品も前作の2作品と同様の創作環境から生まれた作品と言えよう。

(2)の「移動と移動にともなう複数言語環境で生活する物語世界を描いている点」は、この作品においても顕著な特徴となっている。特に今回はマサトのほかにオーストラリアで生まれ育ったアルメニア人の女子学生、アビーを登場させた点が注目される。彼女はアルメニアに行ったこともなく、オーストラリアで成長したという設定である。これらの3作品には多数の「移動する子ども」が登場するが、それぞれが異なる移動を経験し多様な人生の軌跡を持ち、それぞれ異なる思いを抱きながら生きている。この作品では、そのリアリティをマサトとアビーが体現している。

(3)の「モバイル・ライブズに生きる人々の思い、葛藤、情念、不安、希望など主観的な意味世界と、人としての生き方とアイデンティティを描いている点」は、今回は特に顕著であった。大学生となったマサトとアビーの言動や思いが丁寧に描かれているが、二人の軌跡と環境は必ずしも同じではない。その描写は、マサトとアビーと同様の「移動の経験」を持つ若者が無数にいることを示唆している。

この作品は、子ども時代から複数言語環境で成長した若者たちのモバイル・ライブズのリアリティを描いている。

帯文には次の文がある。

多民族国家の生きた声<sup>すく</sup>を掬う在豪作家が贈る、力強くみずみずしい《越境青春小説》

この「越境青春小説」がどのような意味かはわからない。近年は「移民文学」や「越境文学」という語も聞く。ブラジルやアメリカ合衆国で暮らす日系移民の文学を意味することもある。日本国内では「在日文学」などもある。多くが祖国を離れ移住国で暮らす人々の生活や人生を

テーマにした作品である。また、作家自体が移動しながら作品を書く場合もある(青木, 2010)。多和田葉子さんや村上春樹さんもその中に含まれるかもしれない。

しかし、岩城さんの作品はそれらの文学作品群とはやや異なる。なぜなら岩城さんの作品は、子どもの時から複数言語環境で成長する人のことばの課題や、そこから生まれる子どもの心の葛藤や不安、迷い、アイデンティティ、生き方が描かれているからである。まさに現代社会特有のモバイル・ライブズに生きる子どもたちの生をテーマにしており、その意味で、「移動する子ども」学の研究テーマと密接に関わっている。この作品は「移動する子ども」学を考える多くのヒントを与えてくれる「力強くみずみずしい」研究成果なのである。

## 文献

青木保 (2010). 『作家は移動する』 新書館.

岩城けい (2017). 『Masato』 集英社文庫.

岩城けい (2018). 『<sup>マツト</sup>Matt』 集英社.

岩城けい (2023). 『<sup>エム</sup>M』 集英社.

川上郁雄 (2018). 書評：モバイル・ライブズを生きる「移動する家族」の物語——岩城けい (2017) 『Masato』 集英社文庫 『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, 40-46. <http://hdl.handle.net/2065/00062903>

川上郁雄 (2020). 書評：岩城けいの世界を読む——『ジャパン・トリップ』(角川書店, 2017), 『<sup>マツト</sup>Matt』(集英社, 2018) 『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』 11, 100-113. <http://hdl.handle.net/2065/00074684>

川上郁雄 (2021). 第8章 モバイル・ライブズを生きる——岩城けいの物語世界を読む 『「移動する子ども」学』(pp. 153-177) くろしお出版.