



研究論文

「移動する子ども」のアイデンティティ形成における 他者のまなざしと教育環境の差異の影響

中・日・韓を移動した若者のライフストーリーから

呉 静妍 *

要旨

本研究は、中国・日本・韓国間を移動した20代女性Lさんのライフストーリー分析を通じて、「移動する子ども」の概念を分析枠組みとしアイデンティティ形成に関与する二つの要因を特定し、それがどのようにアイデンティティ形成に影響をしているかを明らかにした。アイデンティティ形成の主要因として、「外国とのつながり」に対する他者のまなざしと教育環境の差異が特定された。「外国とのつながり」は、日本では孤立感、中国では疎外感を生んだが、韓国では「多文化的資源」として肯定的に価値化された。この変化は、アイデンティティが社会的文脈によって構築される動的概念であることを示す。教育環境の差異については、Lさんが経験した日本の小学校での探究的教育が基本的価値観を形成し、中国の中学・高校での受験中心的教育が批判的思考を発達させ、韓国の大学での多文化的環境が複合的アイデンティティの統合を可能にした。本研究は、移動する子どものアイデンティティ形成が他者のまなざしと教育環境の差異の相互作用による長期的プロセスであることを実証し、教育支援における学校文化差異への配慮の重要性を示唆する。

キーワード

- 移動する子ども,
- アイデンティティ形成,
- ライフストーリー,
- 他者のまなざし,
- 教育環境の差異

© 2025. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

1. はじめに

グローバル化が進む現代社会において、国境を越えた人の移動は日常的な現象となり、幼少

* 昭和女子大学大学院 文学研究科 満期退学 (Eメール: wujingyan2022@gmail.com)

期から複数言語環境で成長する子どもは増加している。川上（2021）は、このような子どもたちに共通するのは、①「言語間を移動する」、②「空間を移動する」、③「言語教育カテゴリー間を移動する」、という日常的な「移動の経験」があると述べ、彼らを「移動する子ども」と名付けている。従来の「外国人児童生徒」、「帰国子女」、「国際児」といった固定的なカテゴリーでは捉えきれない、より動的で複合的な存在として「移動する子ども」を概念化することで、彼らの多様で複雑な経験を理解する新たな視座が提供された。

移動する子どものアイデンティティ形成プロセスは、従来の単一文化的枠組みでは説明しきれない複雑性を呈している。移動する子どものアイデンティティ形成要因を解明することは、単に個人の成長過程を理解するにとどまらず、多文化共生社会における新たなアイデンティティのあり方を模索し、効果的な教育支援方法の開発に寄与する上で重要な意義を持つ。そこで本研究は、中国・日本・韓国という複数の国を移動した経験を持つLさん（仮名）のライフストーリーを通して、移動する子どものアイデンティティ形成に関与する要因とそのプロセスを解明することを目的とする。

2. 理論的枠組みと先行研究

本章では、まず本研究の理論的枠組みとして、ノートン（2013/2023）のアイデンティティ概念と川上（2021）の「移動する子ども」の概念を提示する。次に、移動する子どものアイデンティティ形成に関する先行研究を概観し、最後に本研究の位置づけを明示する。

2. 1. アイデンティティの理論的枠組み：ノートンのアイデンティティ概念

ノートン（2013/2023）は、カナダに移住した女性移民が第二言語として英語を学習する初期段階においても社会的な権力関係の中で第二言語学習に向かっているかを明らかにした。ポスト構造主義の視点に立つノートンは、アイデンティティを「人が世界との関係をどのように理解しているのか、その関係が時と空間を越えてどのように構築されているのか、そして人が未来の可能性をどのように理解しているのか」として定義する。この定義において、アイデンティティは固定的な属性ではなく、社会的な権力構造の中で継続的に構築される動的なものとして捉えられる。

ノートンは、移民女性である学習者が第二言語学習を通して、それまでの自己を新たな社会関

係の中に位置づけるためにアイデンティティを再構築しているとする。さらに、ブルデュー¹の「文化資本」の概念を採用し、学習者が言語学習に向かうことを「投資」と呼ぶ。学習者が目標言語に「投資」する場合、より広範な象徴的リソース（言語、教育、友情）と物質的リソース（資本財、不動産、金銭）を獲得し、その結果、文化的資本と社会的力の価値が高まるという理解のもとに投資を行うとしている。学習者が言語学習に「投資」というノートンの考え方は、それまで学習者の学習動機を学習者個人の認知的営みとして捉え、学習への「動機づけ」によって学びを説明しようとしてきた心理学的アプローチを超え、学習者の学習へ向かうのは、社会の権力関係と自己との「交渉」を通して、よりよい自己を実現するためであると主張する。この過程において重要なのが「位置どり」という概念である。学習者は社会構造の中で特定の位置に置かれるが、同時に個々の行為主体性を持ってその位置に応答し、自己のアイデンティティを再構築していくという。

さらにノートンは、学習者が言語学習へ「投資」する際、実際に現在所属している「実践共同体」だけではなく、自分が将来所属したいと想像する「想像の共同体」を想定して学習を進めていると主張する。ノートンによれば、「想像の共同体」は、直にふれたりアクセスしたりすることはできないが、私たちが想像の力を通じてつながる人々の集団を意味する。学習者は、将来参加したいと願う共同体を思い描き、そこでの十全的参加を希望しながら、言語学習に「投資」する。このような「想像の共同体」への志向性は、学習者の現在の行動や投資に大きな影響を与えるとノートンは論じている。

このように、ノートンのアイデンティティ概念は、成人移民の第二言語学習を、社会的権力関係の中での「投資」と「位置どり」のプロセスとして理解する包括的な理論を提供した。

2. 2. 「移動する子ども」という経験と記憶、分析概念としての「移動する子ども」

ノートンの「投資」概念と「想像の共同体」への参加という枠組みは、成人移民の第二言語学習とアイデンティティ形成を理解する上で重要な貢献をした。しかし、川上（2021）は、この枠組みには幼少期より複数言語環境で成長する子どもを理解する上で限界があると指摘し、このような子どもたちの言語学習の特徴を理解したり、彼らの言語教育を十分に議論したりすることはできないと述べている。そこで、新たな分析概念として、「移動する子ども」という分析概念を主張

1 ピエール・ブルデュー（Pierre Bourdieu, 1930～2002）はフランスの社会学者。

した。この概念は、単に「目の前の生きている子ども（実体概念）」を指すのではなく、「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中心に持つ分析概念」である。この概念の3要素は、「空間を移動する」、「言語間を移動する」、「言語教育カテゴリー間を移動する」であるが、そのコアにあるのは経験と記憶の蓄積である。

川上によれば、幼少期から複数言語環境で成長する子どもは、異なる言語での他者との接触体験を日常的に積み重ね、複数言語によるやりとりは時には他者とつながり、時にはつながらない体験となり、その結果、楽しい体験にも苦しい体験にもなりうる。これらの体験は常に他者からのまなざしを伴い、同時に自己省察の機会となってアイデンティティ形成に影響を与える。ここでのアイデンティティは「自分が思うことと他者が思うことによって形成される意識」（川上, 2010）として捉えられる。この捉え方は、アイデンティティが個人の内的認識だけでなく、他者との相互作用を通じて社会的に構築されるものであることを示している。

川上は単言語環境で成長する子どもの場合、成長過程に見られる空間軸と時間軸の広がりの中で他者を意識し、自己を意識することで自己形成することに対して、複数言語環境で成長する子どもは、空間軸、時間軸に言語軸が加わると述べている。空間軸と時間軸と言語軸の三つの軸の間で成長する体験を持つ。この言語軸は子どもたちの経験と意識を概念化する上で極めて重要な点であることを述べている。また、「今、ここ」の日常的移動という横軸と、「あの時そしてこれから」という過去と未来をつなぐ個人史的移動という縦軸を持つ。幼少期から複数言語環境で成長する人の生を捉え、理解するには、このような分析概念としての「移動する子ども」が有効であると主張している。

以上のように、移動する子どもという分析概念を用いることで、幼少期より複数言語環境で成長する子どもの言語学習とアイデンティティ形成を、空間・時間・言語という三つの軸の絡み合いと、経験と記憶の蓄積という観点から理解することが可能となる。この概念は、子どもの成長過程における複雑なアイデンティティ形成のプロセスを捉えるための有効な分析視座を提供するのである。本研究は川上（2021）の「移動する子ども」概念を分析枠組みとして採用し、調査協力者のライフストーリーを分析する。

2. 3. 移動する子どもに関する研究

これまでの移動する子どもに関する研究は、アイデンティティ形成に関わる多様な要因を明らかにしてきた。以下、主要な先行研究を概観する。

谷口 (2013) は、9歳で来日した中国帰国者三世の女性のライフストーリーを主なデータとして、複数言語の話者である対象者の複数言語能力意識がアイデンティティ形成と変化にどう関係するかを長期的に分析・考察した。その結果、以下の3点がわかった。①複数言語能力および複数言語使用についての意識は、生涯発達と関わり、成長過程によって変化していく。さらに、複数言語能力の発達と、複数言語使用者としてのアイデンティティの変容は密接に関連している。②複数言語使用者としてのアイデンティティ形成には、自己と他者との差異の意味づけが関与し、この意味づけは生涯発達の中で変化していく。③複数言語使用者としてのアイデンティティは、国を基盤とした二者択一的な捉え方から選択的使い分けへと変化していく。また、他者によるアイデンティティのカテゴリー化から徐々に自由になっていく変化が明らかにされた。

川上 (2023) はカナダと日本を行き来しながら育ったカナダ人男性 (カナダ生まれ、5歳で日本、8歳でカナダへ帰国、現在は日本) のライフストーリーをケーススタディとして用いて、移動経験に伴う言語習得プロセスや、アイデンティティ・クライシスを経て自己を再構築するプロセスを詳細に検討した。その結果、複数言語環境で成長した子どもは、自らのアイデンティティを固定的なものではなく、複合的かつ動態的なものとして捉え直し、その中間的な立場を肯定的に受け入れることで、アイデンティティ・クライシスを克服することが示唆された。また、このような移動経験は個人の自己認識や他者理解、社会認識の形成にも深く影響を与えていることが明らかとなった。幼少期からの移動の経験と記憶に対する「主観的な意味づけ」「主観的な意識」は変容しながら継続し、当事者の「主観的な世界」「意味世界」を刺激し、さまざまな想像力を発揮することにつながるということがわかった。

太田 (2012) は、日本で成長した「移動する子ども」浩二 (日本人父・フィリピン人母) を対象とした移動する子どもの語りを、家族の語りと日本語支援者の観察記録によって補足しながら、対象者が他者との関わりの中でどのようにことばとアイデンティティを形成してきたかを分析した。その結果、幼少期より日本で成長した移動する子どものことばとアイデンティティ形成には、他者による言語の正統性認識が大きく影響すること、子どもが主体的にアイデンティティを構築していること、言語意識とアイデンティティが密接に関連していることなどが示された。また、親の出身国が必ずしも重要なアイデンティティにならないことや、過去・現在・未来の意識が複合的に関わることも明らかにされた。

中尾 (2018) は、日本における複数言語環境に育った2名の青年 (日中ハーフ [日本生まれ育ち]、日比ハーフ [1歳来日]) を対象に、ライフストーリーの手法を用いてインタビューを実施した。

その結果、青年たちは自身が使用する言語を国家や民族といった静的なカテゴリーではなく、相手やコミュニケーションの状況に応じて動的に区別していることが明らかとなった。また、彼らが自己を捉えるアイデンティティは、対話する相手や状況に応じて常に流動的に変化するものであり、固定的なものではないことも示された。

藤 (2023) は、幼少期に日本と中国を往還した若者 (中国出身者 1 名, 日本出身者 2 名) が進路選択時に第三の言語 (中国語・日本語以外の言語) を自ら選択して学習する過程とその後の移動経験との向き合い方を明らかにするため、英語を選択した 2 名とドイツ語を選択した 1 名の計 3 名を対象に半構造化インタビューによる質的研究を実施した。オープンコーディングと概念化の手法を用いて分析した結果、第三の言語の学習選択には若者自身の要因 (滞在国への思い、現地語の資本、第三の言語への興味・必要性) と他者・社会からの要因 (家族からの進路提案、社会からの言語能力期待) の両方が影響しており、これらの要因間に一致・不一致があることが明らかになった。また、第三の言語学習後の移動経験との付き合い方は、現地語を維持する「包摂的学習」と現地語を放棄する「排除的学習」に分かれ、「包摂的学習」を行った者は「性格・アイデンティティ面での滞在国からの影響」を受け、「排除的学習」を行った者はそうした影響が少ないことが対比として示されている。

上記の先行研究は、移動する子どものアイデンティティ形成について重要な知見を提供している。第一に、アイデンティティの動態性である。移動する子どものアイデンティティは固定的な属性ではなく、生涯を通じて変化し続ける動的概念であり、複合的で流動的な性質を持つ (谷口, 2013; 川上, 2023; 中尾, 2018)。第二に、他者のまなざしの重要性である。アイデンティティ形成は個人の内的過程ではなく、他者との相互作用の中で社会的に構築されるものであり、他者による言語や文化の評価がアイデンティティに決定的影響を与える (太田, 2012; 中尾, 2018)。第三に、移動経験の多様性である。移動年齢、移動軌跡、言語学習の選択などにより、アイデンティティ形成の過程は多様である (藤, 2023)。しかし、以下の課題も残されている。まず、アイデンティティ形成要因の体系的分析の不足である。先行研究では言語能力、他者のまなざし等の個別要因の影響は論じられているが、これらの要因がどのように相互作用しながらアイデンティティ形成に影響するかという統合的視点からの分析は限られている。特に、複数の要因が異なる移動段階でどのような役割を果たすかについての検討は不十分である。また、教育環境の差異の影響に関する実証研究の不足である。そこで本研究は、川上 (2021) の「移動する子ども」概念を分析枠組みとして採用し、移動する子どもの詳細なライフストーリー分析を通じて、アイ

デンティティ形成に関与する要因を特定し、それらがどのようなプロセスで相互作用しながら影響を与えているかを解明することを目的とする。

3. 研究方法

3. 1. 研究対象

本研究の対象者は、3歳時に中国から日本へ移住し、小学校まで日本の教育機関に通い、中学校から中国へ移動し、大学は韓国に留学した後、現在日本に住む20代の女性Lさんである。Lさんを研究対象者として選定した理由は、①空間の移動（中国→日本→中国→韓国→日本）、②言語間の移動（中国語・日本語・韓国語の学習・習得と運用）、③言語教育カテゴリー間の移動（日本の初等教育／中国の中等教育／韓国の高等教育）という多層的な移動が連続的に起こり、川上（2021）が提示する「移動する子ども」の定義に当てはまる事例だと考えられたからである。また、Lさんの移動経験は現在も継続中であり、過去の経験を現在の視点から意味づけ直すプロセスを検討するのに適した対象者だと考えられる。

3. 2. データの収集方法

本研究では、半構造化インタビューの手法を用いた。調査期間は2024年から2025年にかけて計2回実施し、いずれもオンライン会議システム（Zoom）を使用して各約3時間のインタビューを行った。使用言語については、Lさんの希望により主として中国語で実施し、文脈に応じて日本語の使用もあった。インタビューはすべて録音・録画し、逐語的に書き起こした。逐語録は原言語（中国語）で保存し、分析・論文執筆に必要な箇所を筆者が日本語に訳出した。なお、引用はすべて筆者による訳である。

インタビューは次のような大項目から構成された。①各移動段階の記憶と体験（家庭・学校での具体的な出来事）、②言語使用と言語学習経験、③周囲との関係（友人、教師、地域社会などとの関わり）、④教育環境の差異体験、⑤現在の自己理解と将来展望という項目である。インタビューの実施においては、対象者の語りを重視し、自由に回想や説明を促すことで、語りが自然に展開されることを意図した。特に、各移動段階での内的体験や意味づけの変化について詳細に聞き取ることを心がけた。

なお、研究倫理については、事前にLさんに研究の目的と方法を十分に説明し、インタビュー内

容の録音・逐語化・論文での使用について同意を得た。また、個人情報の保護に十分配慮し、仮名の使用等により匿名性を確保した。

3. 3. 分析方法

本稿では、「移動する子ども」のアイデンティティ形成プロセスを分析・考察する手法として、半構造化インタビューで得られた調査協力者の語りを「ライフストーリー」にまとめ、それを分析・考察した。

ライフストーリー研究について、桜井(2012)は、ライフストーリーを個人のライフ(人生、生涯、生活、生き方)についての口述の物語であると定義している。やまだ(2006)は、ライフストーリーは物語を生成するプロセスとしての語りが重要であり、対象者自身が語りを通して自らが体験した過去の様々な経験の事実を結び付け、新たな意味生成が生じる点に特徴を持つと述べている。つまり、ライフストーリーは「何が起きたか」という事実の記述を超えて、「その出来事を当時どう受け止め、現在どう意味づけているか」という認知的・感情的プロセスを明らかにする分析アプローチである。

「移動する子ども」に関する先行研究においても、ライフストーリー研究の手法は広く採用されている。これは移動経験の複雑性と個別性を捉えるために、当事者の主観的経験と意味づけの過程を重視する必要があるためである。本研究においても、Lさんが幼少期から現在までの間に、移動や複数言語の使用、周囲との関わりを通して、自分をどう位置づけ、アイデンティティを構築してきたかを明らかにすることを目的としている。ライフストーリー研究は、このような研究目的を達成するため、Lさんの経験と記憶がどのように語られ、意味づけられ、現在の自己理解に結びついているかを体系的に描き出すための理論的・方法論的に有効な手法である。

分析過程においては、以下の手順を踏んだ。まず、逐語録を繰り返し精読し、Lさんの語りの全体的な流れと意味を把握した。次に、各移動段階における経験とその意味づけに着目し、アイデンティティ形成に関わる重要な出来事を抽出した。さらに、これらの出来事がLさんの自己認識や他者との関係性にどのような変化をもたらしたかを時系列で整理した。最後に、記述されたストーリーから、アイデンティティ形成に影響を与えたと考えられる要因を抽出し、小学校時代から現在に至るまでの長い時間の中で、要因間にどのような相互作用があり、それがアイデンティティ形成にどのような関わりを持っていたのかを考察した。

4. Lさんのライフストーリー

本章では、Lさんのライフストーリーを時系列に沿って次の三つの時期に分けて記述し、移動経験の具体的内容を明らかにする。

第一段階、日本滞在期（3歳から小学校卒業まで）

第二段階、中国滞在期（中学校・高校時代）

第三段階、大学生時代（日本と韓国を往還する時期）

4. 1. 第一段階：日本滞在期（3歳から小学校卒業まで）

Lさんは中国の黒竜江省ハルビン市で生まれ、3歳のときに両親と共に来日した。曾祖母は日本人の残留孤児であったという家族的背景がある。来日後は大阪府に居住し、幼稚園に通い始めた。家庭内では主に中国語が使用され、幼稚園や地域社会では日本語に接するという複数言語環境に置かれていた。このような環境の中で、Lさんは5歳頃には日本語を自然習得し、流暢に話すようになったと述べている。また、日本に居住していた間、Lさんは中国語を体系的・意図的に学習することではなく、主に家庭内での日常的な使用を通して保持していた。

小学校入学後は、日本語支援として、1年生までは「入り込み授業」、3年生までは放課後の外国人児童を対象とした支援教室があった。また、市役所による定期的な家庭訪問も3年生まであった。Lさんの両親は日本語が堪能ではなく、Lさんは小学校低学年の頃から家庭内で通訳の役割を担っていた。母親の妊婦健診の同行など、一般の同年代の子どもが通常は経験しない場面に立ち会い、通訳することを経験した。本人は「おしゃべりが好きなので、大変とは思わなかった」と語り、これらの経験を肯定的に受け止めている。こうした通訳の場面を通じて、Lさんは「他の同年齢の子どもよりも日本語を使うチャンスが多かった」と認識している。加えて、テレビ番組、漫画、雑誌などのメディアに日常的に触れることで、日本語能力だけでなく、日本の子ども文化への感覚も自然に獲得していた。

日本の幼稚園や小学校では、教師たちが子ども一人ひとりに寄り添うような教育を受けていた。また、家庭科の授業では料理や裁縫などの日常生活に必要な技能を学び、これらの学習を通じて自立心や他者への思いやりを育む教育が行われていたことが記憶に残っている。

しかし、言語面で高い適応を示していたにもかかわらず、Lさんは学校で「完全に受け入れられていない」と感じる体験もした。「外国人であること」を理由にいじめを受けた経験や、中国名

によって孤立感を抱く場面があった。いじめに関しては、当時の担任教員や母親に相談することもあったが、問題が完全に解決されたわけではなかった。Lさんは、「外国人である自分」の悩みを日本人教師に完全に理解してもらうことは難しく、また「日本の学校を経験していない親」とは学校生活の具体的な苦悩を共有することも困難だと感じていた。このような状況を受けて、Lさんは学校と両親と相談の上で、5年生の頃から日本名の通称名を使用するようになった。本人によると、通称名の使用を開始してからはクラスメートや学校の生徒たちの反応にも変化し、学校生活が以前よりもスムーズになったと感じていた。

また、小学校時代には長期休暇を利用して中国の小学校に短期通学したが、授業内容への適応が難しく、学校文化にも十分に馴染むことができなかった。特に体罰（手のひらを叩かれる）を受けた経験は強く記憶に残っている。Lさんはこの通学を「親に言われたから行っただけ」と述べ、自発的な意思による通学ではなかったと振り返っている。

4. 2. 第二段階：中国に滞在する中学校と高校時代

小学校卒業後、Lさんは両親の移住に伴い中国へ渡航し、中学・高校の6年間で中国で過ごした。この期間には、日本への一時帰国も数回経験している。

中学校入学前の時点で、Lさんは日常会話レベルでの中国語は流暢であったが、ピンイン（中国語の音韻表記）や古典文学、書き言葉（作文を書くときの言葉）の理解には課題があった。そのため、現地の塾で約3か月間にわたって中国の小学校の国語内容を集中的に補習し、ピンインの習得や古典・書き言葉の理解に取り組んだ。中学校入学後も取り出し授業による国語・中国語の授業で補習を受け、先生からの支援も多かった。Lさんは日常的な会話では困難がなかった一方で、作文表現や難しい語彙の運用において、同級生との能力差を痛感する場面が多くあった。

Lさんは中学校生活において、日本で経験した学校文化と中国の学校文化との相違を強く意識するようになった。この文化的差異は、言語面のみならず、価値観や行動様式にも及び、中国の学校環境に対する不適応感として表出した。例えば、日本の小学校の家庭科教育で身につけた自立的な生活能力（料理や裁縫など）や、他者への思いやりの心遣いは、中国の同級生にとって必ずしも共有されるものではなかった。Lさんは当初、その違いに対して驚きを覚え、「自分が当たり前だと思っていたことが、ここでは当たり前ではない」と感じたという。また、日本で育っ

た経歴を理由に、中国の同級生から差別的な発言（「小日本」²と呼ばれることなど）や偏見を受ける場面も少なからずあった。これらの体験により、Lさんは周囲との間に心理的距離を感じるようになり、親しい友人関係を築くことが難しい状況を生み出した。学習面では、日本で培った学びの姿勢と中国の詰め込み型・暗記中心の教育方法との間に齟齬が生じ、教育観の違いに戸惑いを感じるが多かった。その影響で、学習意欲が低下する時期が長く続いた。しかし一方で、「勉強ができないと悪い子と見なされる」という社会的な規範意識を感じ取り、周囲の期待や評価に応えるため、学業に積極的に取り組む必要があるとも感じていた。

中学時代は全体として良好な成績を維持し、高校では文系進学クラスに所属した。進学クラスでは成績がより重視され、学力による評価が唯一の評価方法であった。Lさんはこの一元的な評価基準に対し、強い違和感を覚えていた。また、地理や歴史、政治の授業では、日中間の歴史認識の相違から授業内容への同調や理解に困難を感じる場面があった。特に担任の地理教師からの差別的な発言と受け取れる対応は、Lさんにさらなる心理的負担を与えた。クラスメートの多くは学業に専念し、友人関係に対する関心が薄かったため、Lさん自身も友人関係を築く機会が限られ、親しい友人は少なかった。

作文力と語彙力の不足は、Lさんにとって大きな課題であり続けた。国語の試験では作文が得点の3分の1を占める構成であったが、「想像力には自信があるものの、表現力や語彙力が足りず、高得点を取ることは難しかった」と述べている。その要因として、中国語での読書量や暗唱経験の不足を挙げている。

高校時代の印象的な出来事として、「悪い生徒なんていない、教えようとしらない教師がいるだけだ」という内容の作文を提出した結果、ゼロ点と評価され、学校側からは是正指導を受けた経験がある。このような出来事は、Lさんが当時の学校の規範に内在する価値観（先生を批判してはいけない）との衝突を象徴するものであった。中国生まれ・中国育ちの同級生の成績と比較される中で、Lさんは中国の受験競争に強い違和感を抱くようになり、学校教育の目的そのものに適応困難を感じるようになった。その結果、高校在学中に中国国内での大学進学を断念し、他国での進学を視野に入れるようになった。

2 シャオリーベン。日本、日本人に対する蔑称として使用される中国語。

4. 3. 第三段階：日本と韓国に往還する大学時代

中国国内での大学進学を断念したLさんは、日本での教育経験をすでに有していたことに加え、一人暮らしを通じて自立した生活を実現したいという思いから、中国と日本に地理的に近い韓国への留学に挑戦した。この時期、Lさんの家族は再び日本へ移住していた。

韓国に渡航後、約半年間語学学校に通い、韓国語を集中的に学習した。この期間、Lさんは日本語（文法と外来語が類似している）と中国語（二字熟語）の知識を活用しながら韓国語の習得を進め、効率的に上級レベルに到達した。語学ノートには三言語を併用・活用しながら、主に試験対策を中心とした学習を行ったという。語学学校では中国人留学生が多くいたため、中国語を使用する機会も多かった。その後、Lさんは韓国の大学に進学したが、コロナ禍の影響により、日本の家族のもとに滞在しながらオンラインで授業を受ける期間が続いた。この間、日本国内でのアルバイトに加え、両親の事業においてビジネス通訳としても活動していた。

Lさんは韓国の大学で広告を専攻し、副専攻として日本語学・日本語教育関連の授業を履修した。学内では、中国人および日本人双方の留学生と交流する機会が多く、多文化的な人的ネットワークの中で自己の立ち位置を再確認する場面がしばしばあった。例えば、韓国社会における日本人留学生への印象は「責任感が強く、細やかな配慮ができ、提出物も正確である」といったポジティブなものであった一方、中国人留学生に対しては「粗雑で不注意」といったステレオタイプが存在していた。そのような認識の中で、Lさんは自分のことを日本人留学生でもない、中国人留学生でもない、両者の間に立つ独自の立ち位置を感じたという。また、韓国で出会った中国人留学生の多くは、Lさんが日本で育った経験に関心を示し、「羨ましい」といった感想を口にしていた。

Lさんは在学中には初めて日本語能力試験を受験し、聴解で満点、読解でも高得点を獲得した。しかし一方で、語彙面では課題を感じており、とくにニュースや専門的文脈における低頻度語の習得が必要であると認識していた。また、日本語に関しては、「聞けばわかる」レベルの理解には達していたが、これは明確な文法知識というよりも、文脈から意味を推測する力に支えられていたと自己分析している。こうした言語的背景を活かし、Lさんは中国語を母語とする学習者に向けたオンライン日本語教師としてのアルバイト経験も有している。

大学3～4年次にかけては、コロナ禍の制限緩和により韓国での対面授業に復帰し、それと並行して日本の日本語教育分野の大学院進学を志すようになった。その動機には、自身が多言語話者として言語への関心を持っていることに加え、これまで日本語での生活に困難を抱える人々

(家族や今までのコミュニティで出会った外国人)と接してきた経験があり、「言語支援を通して誰かの力になりたい」という思いを抱いている。

5. Lさんの語りからの考察

前章で述べたLさんのライフストーリーを通観すると、三つの時期を通してLさんのアイデンティティ形成に重大な影響を与えたと思われる要因が二つ浮上した。一つは、Lさんが「外国とのつながり」という言葉で示した他者のまなざしに関わる経験であり、もう一つは、Lさんが「教育環境の影響」という言葉で表した記憶である。前者は、「空間」的な移動の中で、Lさんが常に感じていた「周りからの孤立感」に関わる他者のまなざしの経験であり、後者は、小学校から中学校・高校、大学という「教育段階カテゴリー」的な移動の中で、Lさんが異なる学校教育環境において形成していった学習観、価値観、コミュニケーション観に関わるものである。本章では、上掲の二つの主要要因がLさんのアイデンティティ形成に具体的にどのような影響や作用を及ぼしたのかを、Lさんの具体的な語りを引用しながら実証的に考察する。Lさんの語りの引用の下線は筆者による強調、()内は筆者による注釈である。

5. 1. 「外国とのつながり」がアイデンティティ形成に与える影響

Lさんのアイデンティティ形成において重要な役割を果たしているのが、「外国とのつながり」という言葉で表現した、「他者からのまなざし」を受けた影響である。Lさんは「外国とのつながり」という言葉で、自己の立ち位置を以下のように語っている。

L: どの段階(小中高)もみんなの場に入りたかったが、自分なりに努力しても入れないところはあある。それが言語や性格の問題ではなく、「外国とのつながり」が原因だと感じる。

(2024年3月1日, 1回目のインタビューより)

この語りからわかるように、Lさんは小学校・中学校・高校時代を通して、「同級生のコミュニティ」への参加を望んでいたが、「外国とのつながり」、すなわち、自身のルーツや育った国と当時自分が住んでいた国が一致していない状況によって、その望みがかなわなかったことを認識している。これは、日本語能力や対人スキルといった個人の能力の問題ではなく、自身の「外国とのつながり」という属性そのものが、他者との関係において障壁となっていたとLさんが認識していることを示している。

小学校時代、自分の「名前が外国っぽい」という理由で「違う存在」だと扱われ、「孤立感」を感じていたが、5年生のときから、日本の通称名で暮らすようになって自分に対する「距離のある接し方」が少しずつ変わっていった様子を、次のように語っている。

L: 「外国人として見られる感じ」がすごく嫌で、「自分が孤立している」ように感じた。それで、5年生からは日本の名前で生活するようにした。日本名を使い始めてからは、周りからの差別的な態度や、言葉には出さなくても感じるような「距離のある接し方」が少しずつ変わっていった気がする。やっぱり無意識のうちに、名前って人の印象にすごく影響しているなと思った。 (2024年3月1日, 1回目のインタビューより)

この語りは、ノートン (2013/2023) の「位置どり」概念と関連する。Lさんは日本の小学校という社会構造の中で、中国名という記号によって「外国人」として位置づけられた。しかし、Lさんは受動的にその位置を受け入れたのではなく、通称名の使用という行為主体性を発揮して、自己の位置を再構築しようとした。ノートンが論じるように、学習者は社会構造の中で特定の位置に置かれるが、同時に個々の行為主体性を持ってその位置に応答し、自己のアイデンティティを再構築していく。

Lさんは、中国での中学・高校時代でも「外国とのつながり」による孤立感を感じていた。中国の中学・高校時代では、「日本で育った」という経歴が、同級生との間に新たな差異を生成した。その記憶をLさんは次のように語っている。

L: 私が中国に戻ったときの年齢が、ちょうどあまりよくない時期だった。ちょうど小学校を卒業して中学に入る頃で、やっぱりその年頃の男の子や女の子の中には、ちょっとやんちゃというか、少しガラの悪い感じの子もいて、そういう子たちにいじめられたことがあった。たとえば、「小日本」みたいな言葉でからかわれたりして、今になって思えば、あの子たちに悪気があったわけではないかもしれないとも思えるけど、当時の自分にとってはやっぱりきつかった。理屈では「仕方ない」とか「大したことじゃない」って思えるようになって、心の中では、その時の小さな傷がちゃんと残っていて…。そういう小さな出来事が積み重なっていった結果、今の私の中国に対する印象や気持ちの一部に、影響を与えているのかもしれない。 (2024年3月1日, 1回目のインタビューより)

この語りでLさんは、日本で育った経験が中国の学校で「周りの人との異なり」の根拠となり、いじめを受けたことや「小日本」という蔑称で、周りから日本との関わりが否定的に価値づけられていた記憶を話している。これらのことについて、Lさんは現在の視点から「悪気があったわけ

ではないかもしれない」過去の経験を意味づけ直しつつ、「当時の自分にとってはやっぱりきつかった」と当時の感情を語っている。また、Lさんは、同級生との間に日中の政治的・歴史的問題があったことを次のように語っている。

L: 確かに歴史は歴史だけど、どうしても受け入れられない部分があって、幼い頃から日本で育ったこともあり、強引に自分を「中国人だからこうしなければならない」と納得させるのは難しい。それは私には超えられない壁だ。

(2024年3月1日, 1回目のインタビューより)

政治的・歴史的問題に対して、Lさんは自分のことを中国人として思いつつも、「中国人だからこうしなければならない」という集合的アイデンティティへの同調性を求める雰囲気の中で、Lさんは「超えられない壁」という表現で自己の境界を明確に設定している。

このように、小学校・中学校・高校時代を通じて、Lさんは、自分のそれまでの育ちと周りの同級生との異なり、すなわち「外国とのつながり」の意識から感じた「異質性」や「孤立感」「仲間に入れない疎外感」などの気持ちを強く感じ、みんなの場に入れない辛い経験、「自身の居場所」を実感できない時間が続いた。その後、Lさんは高校を卒業し、韓国の大学へ留学するが、第三の国・韓国でそれまでとは異なる「自分の立ち位置」を見つけることができた。Lさんは、その体験を以下のように語っている。

L: 韓国で出会った多くのクラスメートたちは、私が日本で育ったことに対して、興味を持ってくれたり、羨ましいと言ってくれたりすることが多かった。

(2024年3月1日, 1回目のインタビューより)

L: 大学に入ってから、自分は日本人とも少し違うし、中国人とも少し違うと気づいたとき、特に感情の揺れ動きはなかった、ただ「自分是他の人と違う」と感じただけ、むしろ周りの友達は私といるとき、それを楽しんでいるようだった。私と遊ぶことで、まるで日本人といる楽しさと中国人といる楽しさを同時に味わえるようで、みんなとても嬉しそうだった。一人の人間のなかに、中国人と日本人両方の感覚を経験できていると思う。

(2025年1月25日, 2回目のインタビューより)

韓国留学の経験は、同じ「外国とのつながり」という属性が、社会的文脈によって全く異なる意味を獲得することを実証している。これまで排除の根拠とされた「外国とのつながり」が、韓国では「多文化的資源」として価値化された。他者のまなざしが小学校時代と中学・高校時代の否定的評価から肯定的に転換したことにより、Lさんの自己認識も劇的に変化している。Lさんの

ことを好意的に認めてくれる視点として、Lさんは韓国に留学している中国人留学生は、中学校・高校時代に出会った中国人の同級生たちとは異なって、異文化に対する寛容な目を持っていると語っている。

大学に入ってから「自分は日本人とも少し違うし、中国人とも少し違う」と気づき、それを自然体で受け入れている。Lさんの語りからは、大学で感じた他者との差異には感情的な混乱や動揺ではなく、「ただ違うだけ」という冷静な受容が見られ、アイデンティティの安定化を示している。これまでの「どちらに属すべきか」という二項対立的思考から、「どちらでもない／どちらでもある」という複合的思考への転換を示している。

この「外国とのつながり」は、各移動段階において異なる形で顕在化し、Lさんのアイデンティティ形成に影響を与えた。日本の小学校時代には「外国人」として孤立感を生み出した。中国の中学・高校時代には「日本育ち」という属性が同級生との心理的距離を生じさせた。しかし、韓国の大学では、同じ「外国とのつながり」が「多文化的資源」として肯定的に価値化され、「日本人と中国人両方の感覚を経験できる」存在として歓迎された。この変化は、アイデンティティが固定的な属性ではなく、他者のまなざしによって構築される関係的・動態的概念であることを示している。Lさんの「外国とのつながり」という属性そのものは変わらないが、それが置かれた社会的文脈（日本、中国、韓国）によって、全く異なる意味を獲得した。

5. 2. 教育環境がアイデンティティ形成に与えた影響

Lさんはライフストーリーに述べられているように、日本語、中国語、韓国語の三言語に堪能で、それぞれの言語学習や言語習得に大きな問題は感じていなかった。しかし、小学校から大学まで、各教育機関の学校文化や学校規範に対する感情は複雑であった。つまり、その学校で求められる道徳観や倫理観、価値観、行動様式などに対して、親近感や包摂観を感じることもあれば、一方で疎外感、拒絶感を感じることもあり、それがLさんの価値観や自己認識に重大な影響を与えることがあった。本節で扱う「教育環境の差異」は、「日本的／中国的／韓国的」の教育制度や文化を客観的・本質的に比較するものではなく、その差異を当事者自身が特定の時期・場所で具体的に体験した教育環境の特徴を指す。したがって、以下の分析は、Lさんの主観的経験に基づくものである。

Lさんは、日本の小学校と中国の中学校・高校での学びについて、次のように振り返っている。

L: 実は、学ぶ楽しさを初めて実感したのは、小学校のとき、日本で勉強していたときだっ

た。そのとき、私は本をめくり、探究し、自分の好奇心を満たす過程で、学びには本当に大きな楽しさがあることに気づいた。でも、中国に帰国してからは、強制的に情報を頭に詰め込む感覚があり、大して考えもせずに無理やり入ってくるような気がする。勉強は試験のための勉強で、生かすことができない。それに満足できない。

(2024年3月1日, 1回目のインタビューより)

この語りを見ると、Lさんが日本の小学校での学びを「自分の好奇心を満たす過程」として捉え、そこに「大きな楽しさ」を感じていたことがわかる。それに対して中国での学習はLさんにとって「強制的に情報を頭に詰め込む」過程であり、「(学んだことを) 生かすことができない」ものとして感じていたことが確認できる。Lさんは、Lさんが経験した両国での教育の違いについて、次のように語っている。

L: たぶん、中国では幼稚園の頃から子どもの数がとても多いので、先生は、一人ひとりの生徒に注目する余裕がありませんと思う。しかも中国は本当に受験中心の教育だから、結局のところ「成績がすべて」みたいな価値観が強い。でも私が日本で幼稚園や小学校に通っていたとき、先生たちは本当に、できる限り全員に目を配ろうとしてくれていた。ただ「これをやりなさい」と指示することじゃなくて、「自分でやってみよう」という気持ちを引き出してくれるような、促すようなかわり方だった。(中略)でも、中国では「あなた自身が大事」というよりは、「成績があるからこそ、あなたには価値がある」というような空気があって、自分の存在そのものが後回しにされているような感覚があった。

(2024年3月1日, 1回目のインタビューより)

この語りで、Lさんは自身が経験した日本の学校と中国の学校を対比させている。この対比は、個人尊重対集団効率、内発的動機対外的統制、全人的発達対学力偏重という、教育の根本的相違についてLさんは感じている。中国での教育体験について、Lさんは、日本で受けてきた教育体験と比較し、日本の小学校時代の学びの経験を自己の強みとして積極的に評価している。一例として、以下の語りを見てみよう。

L: 私の場合、中学時代の影響というのはそれほど大きくなく、やはり日本で受けた影響の方がずっと大きいと思う。学習の面では確かに他の中国の子どもたちとは比べ物にならないかもしれないが、生活経験や自立する力については、中国の子どもたちより何倍も優れていたと思っている。高校時代になると、中国の受験教育のために、多くの子どもたちが外の世界を見る機会や、物事に対する好奇心を失っているように感じた。あるい

は別の視点で言えば、自ら主体的に探究し問題を解決する力が不足していたように思う。
(中略)でも、中国での経験からは、そうした教育環境の影響で生徒たちのコミュニケーション方法や思考様式が大きく左右されていることを強く感じた。そのことで、高校時代はなかなか親しい友人をつくるのが難しかった。

(2024年3月1日, 1回目のインタビューより)

Lさんは「移動経験を持たない同級生」と自己を明確に対比し、日本での教育経験が、中国で育った同級生とは異なる能力や価値観を形成したと認識している。Lさんは、「自立する力」や「主体的に探究し問題を解決する力」を、単に年齢に伴って自然に獲得したのではなく、日本の小学校での教育経験によって形成されたと認識している。この認識は、Lさん自身が「中国の子どもたち」と自己を対比することで明確化されている。この違いが他の同級生との心理的距離感につながり、「高校時代にはなかなか親しい友人を作ることができなかった」という痛切な語りにつながっている。

Lさんは、中学校・高校時代、自身の中国語能力や各教科に関する学習能力に重大な問題を感じていなかったが、唯一、中国育ちの同級生と比較して差を感じていたのが中国語での作文能力であった。中学時代から、書き言葉や文学的表現、四字熟語といった高度な言語運用には多少苦戦していたが、高校進学後、この課題はより顕著になり、進学クラス内での同級生との比較によって、特に国語の試験の得点の三分の一を占める作文力については、自身の能力不足を痛感していた。Lさんは、高校時代の自身の作文能力について以下のように語っている。

L: 中学生のときは、海外育ちだから学力が落ちているとか、そういうふうに思われることもなく、成績への影響は正直そこまで大きくはなかった。塾には行っていたけど、時間と努力をかければ追いつけると感じていた。でも、高校に入ってから、あ、自分はやっぱり「純粋な中国育ち」の子たちとは違うと実感するようになった。特に強く感じたのは、やっぱり国語だ。クラスメートは作文がすごく上手だけど、私は中国語の文法や、文章の構造についての理解力がまだまだ足りなくて、書くときはどうしても「話し言葉っぽい」文になってしまう、いわゆる「文章らしい文章」がなかなか書けなくて、(中略)周りの子が難しい書き言葉的な表現で書いているように感じるのに、私は簡単な言葉しか使えなくて、だから作文の点数があまり高くなかった。

(2024年3月1日, 1回目のインタビューより)

この語りを見ると、自身の作文能力について、Lさんが「周りの子が難しい書き言葉的な表現

で書いているのに、自分は簡単な言葉しか使えなかった」と苦しんでいる様子がうかがえる。これも、Lさんが「移動経験を持たない同級生」と自己を明確に対比させている。Lさんは、中国語での書き言葉の運用能力において、移動経験による影響を受けたと認識している。このような苦しみの中、高校時代、もう一つLさんの価値観、自己認識に影響を与える事件が起こった。それが「作文0点事件」であった。Lさんの語りからその「事件」の詳細を以下に提示する。期末試験の作文課題で「物事を違う角度で考える」というテーマが与えられた際、Lさんは学校教育の問題について自分の考えを正直に書いた。

L: 高校生のとき、期末試験の作文で一度とても印象的なことがあった。そのとき私は、
 「学べない生徒なんていない、教える気がない教師と、教師としての倫理を持たない教師が問題だ」というような内容を書いた。でも、中国では先生を批判するものを書いてはいけない。そんなこととは知らずに、私は正直な気持ちでそのまま書いてしまった。
 そしたら後日、その作文が問題視されて、学校内で通報が出された。担任の先生がものすごく怒って教室に戻ってきて、「うちのクラスの誰かが先生を批判するような作文を書いた。すでにその生徒には0点がつけられているし、何らかの処分を受けるかもしれない」って言った。それを聞いた瞬間、「あ、それ私のことだ…」と思って、めちゃくちゃ怖くなった。当時の担任の先生はすごく厳しい方だったので、本当に焦った。それで、私はすぐに国語の先生に事情を話しに行って、「そんなつもりではなかった、表現がまずかったかもしれないが、先生を批判のつもりで書いたわけではない」と説明した。先生も私が海外育ちであることは知っていたので、話は聞いてくれたが、結局その作文は0点のままだった。 (2024年3月1日, 1回目のインタビューより)

この「作文0点事件」は、Lさんにとって複数の意味で重要な経験となった。まず、自身が培った「批判的思考」や「自由な意見表明」の価値観が、学校では禁忌とされることを痛感させられた。作文は「物事を違う角度で考える」という課題でありながら、実際には教師への批判という「特定の角度」からの思考は許されないという矛盾に直面した。次に、この作文を書いたことによって「何らかの処分を受けるかもしれない」という担任の言葉は、単なる成績評価を超えた権威的圧力として機能し、Lさんに恐怖を植え付けた。さらに、この事件はLさんの教師に対する信頼を損なった。「教える気がない教師」という批判的視点を持つこと自体が処罰の対象となる環境において、教師は教育者ではなく、権威的支配者として立ち現れた。この「作文0点事件」は中国の教育環境に不適応を感じている象徴の一つとして、Lさんに強い印象を与えていた。

大学進学を考えた際、Lさんは中国の教育システムへの適応を完全に断念し、他国での進学を視野に入れるという決断へと至った。

これまで述べてきたように、Lさんは日本での小学校時代と、中国での中学校・高校時代の学校文化との接触の中で、自身の学習観や能力観、価値観、自己認識、他者とのコミュニケーション観などについて、ポジティブ、ネガティブ両面の経験をし、それぞれの記憶を辿り直すことによって「自分自身」がどのように作られてきたのかについて語ってきた。そこでは、日本の小学校時代の学びの在り方を理想化する気持ちと、中国の中学校・高校時代の教育環境を権威・抑圧に対する批判的に捉える気持ちの二つが、二項対立的に語られている。そのようなLさんの経験は、第三の場である韓国での大学生活では、以下の変容を見せた。

L: (韓国で)私は、同じグループの中で中国人と日本人のどちらとも一緒に作業をした経験がある。そして、自分自身はちょうどその中間にいるような立場だと感じていた。中国人のように「とりあえず提出しておけばいいや」という感じではなく、かといって日本人のように細部まできっちり仕上げるというほどの丁寧さも、正直なところ持ち合わせていなかった。もしかすると、もともとの日本的な影響があつてある程度は丁寧にやろうとするけれど、後から中国の影響も受けて、そこまで細かく気を配ることができなくなったかもしれない。(2025年1月25日, 2回目のインタビューより)

この語りは、Lさんの行動様式が両文化の影響を受けながら独自の特徴を形成していることを示している。「中間にいるような立場」という表現は、二項対立的思考から脱却し、自己の複合性を肯定的に受け入れていることを示している。また、韓国に身を置いたことは第三文化を経由することで、日本と中国の文化・言語・価値観を相対的に捉えることができています。

三つの教育環境を経験したLさんは以下のようにも語っている。

L: 「みんなが違うから、世界がこんな素晴らしいだよ」という小学校の先生から聞いた言葉は今も支えになっている。私の価値観が形成される上で最も重要な時期は、小学校の6年間だったと思う。具体的には、3歳から日本で過ごした9年間、日本で生活したことで、形成された価値観が、今の私の人格を作り上げた。大学の周りの人から見れば、私の思考が日本寄りだと感じるようだけど、日本人のような融通が利かないところはない。中国人らしい一面もあるが、日本人のように積極的で情熱的、そして前向きな姿勢も持っている。正直に言うと、私は子どもの頃に日本から受けた影響を過剰に意識しているかもしれない。中学校や高校での影響については、正直あまり感じていない。中

国の教育が私に大きな影響を与えたとはあまり思っていない、ただテストの問題を解くのが得意になったくらいかな。 (2025年1月25日, 2回目のインタビューより)

Lさんのアイデンティティ形成において、各移動段階で経験した教育環境は深層的な影響を与えた。日本の小学校での経験は、Lさんの基本的な価値観と学習観の基盤を形成し、現在に至るまでLさんの人格形成の核となっている。対照的に、中国の中学・高校での「受験中心・暗記重視」の教育経験は、Lさんに強い違和感と適応困難をもたらした。特に「成績がすべて」という一元的評価基準や、批判的思考を抑圧する権威主義的な学校文化は、日本で形成された価値観との衝突を生み、学習意欲の低下と疎外感を深めた。韓国の大学での多文化的な経験は、これらの異なる教育経験を相対化し、統合する機会となった。Lさんは自身を「日本的な丁寧さと中国的な柔軟性の中間」に位置づけ、複数の教育文化から選択的に影響を受けた独自の立ち位置を確立した。このように、Lさんのアイデンティティの変化は複数の教育環境を移動したこと、そしてその経験を現在の視点から継続的に意味づけ直していることによって形成されたものである。

これらの分析から、Lさんのアイデンティティ形成は、特定の単一要因によるのではなく、複数の要因が長期的に相互作用する動態のプロセスであることが明らかになった。川上（2021）が論じるように、移動する子どもの経験と記憶は、空間・時間・言語という三つの軸の絡み合いの中で蓄積され、継続的に意味づけ直される。Lさんの事例は、この理論的枠組みの有効性を実証するとともに、アイデンティティ形成が社会的文脈（他者のまなざし）と個人の経験（教育環境の差異）の複雑な相互作用によって構築されることを示している。

6. インタビューの最後にLさんが語った現在のアイデンティティ

第5章では、Lさんのアイデンティティ形成に影響を与えた二つの主要要因、すなわち「他者のまなざし」と「教育環境の差異」を分析した。本章では、これらの要因が長期的にどのように相互作用し、現在のLさんのアイデンティティを形成しているかを、インタビューの最後にLさんが語った言葉から考察する。小学校時代、中学校・高校時代、大学時代についての語りがほぼ終わりに近づいたころ、Lさんに改めて「自分のことを何人だと思うか」について問いかけてみた。その質問に対して、Lさんは以下のような回答を返した。この語りの中に移動する子どもが直面するアイデンティティの多層性と複雑性が表れている。

L: この質問って本当に難しい、というのも、同じようなことを今まで何度も聞かれてきて、それがきっかけでその人とはもう友達としてうまくやっていけなくなる、みたいな経験もあった。私たちのような人間って、ほんとに難しい立場にいると思う。たとえば、中学や高校になってから日本に来た人たちは、日本からの影響が少し薄いかもしれない。でも私のように、1歳とか2歳とか、ほとんど物心がつく前に日本に来た場合、たしかに生まれた場所は中国だけど、その時って何もわからないし、覚えていない。環境から強く影響を受け始めたのは日本に来てからなので、最初は慣れないこともあったけど、長く住んでいるうちにやっぱり中国よりも日本への愛着のほうはずっと強くなった。「あなたはどこの国の人？」ってもし聞かれたら、私は「中国人」としか答えられない。なぜなら、両親は中国が大好きだし、私自身も別に中国が嫌いなわけではない。中国はすごく良い国で、たくさん長所があるということはよくわかっている。自分の目で見えてきたので、それは間違いない。でも、自分のこれまでの経験の影響で、中国での嫌な記憶のほうが、日本で過ごした時間よりも多くなってしまった。だから、中国に対して少し距離を感じてしまうとか、日本での生活のほうが、私にとっては居心地が良くて、心が安らぐ気がする。日本のほうが好きだ。でも、中国を否定するつもりは全くないという感覚だ。

(2024年3月1日, 1回目のインタビューより)

Lさんの語りは、社会的カテゴリーや国籍に基づくアイデンティティが個人の内面的な感覚と必ずしも一致しない葛藤を示している。本稿で採用したアイデンティティの定義「自分が思うこと」と「他者が思うこと」によって形成される意識(川上, 2010)に照らすと、ここで問題となっているのは、自己と周囲のカテゴリー化が一致していないということである。「私たちのような人間って、ほんとに難しい立場にいる」という発話も、複数言語・文化環境で成長する若者が経験するアイデンティティの葛藤を示している。

また、Lさんは、移動年齢を手がかりに、自身の帰属感の形成を説明している。物心がつく以前に移動し、日本の学校文化や友人関係の中で日常を重ねた経験は、日本への愛着・価値観を基層に据える。一方で、出自・家族ルーツに基づく中国への肯定的評価も保持され、「否定ではなく距離の取り方」として語り分けられる。

Lさんは中国、日本という二項対立的な思考を明確に拒否し、複数帰属を積極的に肯定している姿勢を以下のように語っている。

L: 私にとって、子どもの頃から日本に住んでいる人は、日本に対する情熱が深く、10歳以上

に日本に来た人は、たとえ何年住んでいても、彼らの感情は子どもの頃から住んでいる人々よりも少し薄いと思う。私自身は、日本を自分の国のように感じて、移民としての感覚を持っていない。私にとって日本の意味は、「移民してきた」という感覚をはるかに超えている。中国も私の国、一体なぜ二つの国が私の国とは考えられないのか?二つがあって、矛盾しないと思う、言語もそうだけど。

(2025年1月25日, 2回目のインタビューより)

「二つの国とも母国」, 「二つの言語とも母語」, 「二つがあって矛盾しない」と言い切る語りは、Lさんが複数帰属を積極的に肯定していることを示している。これは、自己の中間性を葛藤の原因から統合の資源へ変化した再解釈であり、過去の記憶（否定的体験を含む）が現在の自己理解の中で位置づけ直されるプロセスを示している。また、Lさんが日本を「移住先」ではなく「自分の国」として認識している。これは、ノートン(2013/2023)が論じる「想像の共同体」への帰属とは異なり、実際に生活し、教育を受け、人間関係を築いてきた場所への具体的な帰属感である。

Lさんは自己の文化的構成を数値的に表現することで、自身の複合性を具体化している。

L: 私はこの三つの国すべてに住んだことがあるが、全体的に一番居心地がいいと感じるのは日本だ、父と母も日本にいて、年々歳を重ねているので、特に母のことが気にかかって、日本で働こうと思った。正直なところ、もし中国に戻ったとしても、自分に何ができるかわからない。言葉の問題だけじゃなくて、私の性格や価値観の約60%は日本文化に影響されていて、残りの40%が中国人だと思っている。そのため、多くのことが周りに理解されづらいこともある。そうした要素を考えると、わざわざ苦勞する必要はないかなと思い、やっぱり日本は私にとって一番落ち着ける場所だ。

(2024年3月1日, 1回目のインタビューより)

この「60%日本, 40%中国」という表現は、アイデンティティを固定的なラベルではなく、動的な構成比として理解していることを示している。同時に、この複合性が「周りに理解されづらい」という社会的困難も認識しながら、それを受け入れた上での現実的選択(日本での生活)を行っている。

現在のLさんは、自己の移動経験を他者支援に活用する方向性を見出している。第4章のライフストーリーで述べたように、Lさんは日本の日本語教育分野の大学院進学を志しており、その動機には「言語支援を通して誰かの力になりたい」という思いがある。自己の移動経験とそこで培った複数言語能力を、社会貢献の手段として位置づける姿勢がみられた。川上(2021)が論

じるように、移動する子どもの経験は「今、ここ」の日常的移動という横軸と、「あの時そしてこれから」という過去と未来をつなぐ個人史的移動という縦軸を持つ。Lさんの日本語教育への志向は、過去の移動経験を未来の社会貢献につなげるという、この縦軸の具体的な現れである。

7. 教育現場への具体的提言

本研究の知見を踏まえ、「移動する子ども」への教育支援において、Lさんの事例が示唆する以下の点を取り上げる。

Lさんの語りは、移動を経験した子どもが、現在通っている学校のやり方を、それまで在籍してきた学校のやり方と照らし合わせながら受け止めていることを明確に示している。授業の進め方、評価方法、人間関係の構築方法など、学校生活を支える具体的な活動様式の違いが、子どもたちの適応に大きな影響を与えている。したがって、教室で観察される戸惑い、ためらい、反発、沈黙といった反応は、単に言語、性格の問題として処理するのではなく、これまでに身につけてきた学び方と現在の学校で求められている学び方との差異が背景にある可能性を考慮する必要がある。

Lさんの事例から示唆として得られるのは、これまでの学習経験と現在の学校の運用との間に意図的な橋をかけることである。この橋渡しにより、学習者は自身の強みを活かしつつ新しい環境に適応しやすくなり、教師側も指導の改善点を具体化できる。この点を踏まえると、現場の教師には、児童生徒が「これまでどのような学校で、何をどのように学んできたのか」を前提として理解する姿勢が求められる。過去の学習経験を聞き取り、現在の授業や評価で生じる違和感の所在を共有しておくことが有効だと考えられる。以上の視点は、移動経験を持つ学習者の理解と支援を、個人特性の問題としてではなく、経験してきた学校文化の違いに基づく相互調整の課題として位置づけるための基礎的視座を提供する。

「これまでの学び」と「現在の学校」の橋渡しは、日本の学校現場の教員が単独で遂行するには容易ではない。しかし、自治体や学校が配置する母語指導員や多文化支援コーディネーター等と協働することで、現実的な遂行可能性は高まる。

また、移動する子どものアイデンティティ形成は、短期間で完了するものではなく、各移動段階での経験が後の発達に影響を与える長期的なプロセスである。Lさんの事例が示すように、幼少期の日本体験が成人後の価値観形成に決定的な影響を与え、青年期の韓国体験が統合的ア

アイデンティティの確立を促進している。このため、教育支援は一時的なものではなく、長期的な発達過程を見据えた継続的なものである必要がある。

8. おわりに

本研究は、中国・日本・韓国間を移動した20代女性Lさんのライフストーリーを通じて、移動する子どものアイデンティティ形成に関与する要因とそのプロセスを解明することを目的とし、分析を行った結果、以下の知見が得られた。第一に、他者のまなざしがアイデンティティ形成に決定的影響を与えることが明らかになった。Lさんが「外国とのつながり」と表現した属性は、日本では「外国人」として孤立感を、中国では「日本育ち」として疎外感を生み出したが、韓国では「多文化的資源」として肯定的に価値化された。この変化は、アイデンティティが固定的属性ではなく、他者のまなざしによって社会的に構築される動態的概念であることを実証している。第二に、教育環境の差異がアイデンティティ形成に長期的かつ基盤的影響を与えることが明らかになった。日本の小学校での経験は基本的価値観を形成し、中国の中学・高校での経験は批判的思考を深化させ、韓国の大学での経験は複合的アイデンティティの統合を可能にした。Lさん自身が「移動経験を持たない同級生」と自己を対比させる語りの中で、移動経験が特定の能力や価値観の形成に独自の影響を与えたことを示している。二つの要因は単独ではなく相互作用しながらアイデンティティ形成に影響を与えた。川上（2021）が提示する空間軸・時間軸・言語軸という三つの視点から分析すると、Lさんのアイデンティティ形成は、これらの軸の複雑な絡み合いの中で展開された動態のプロセスであることが明らかになった。

グローバル化の進展により、「移動する子ども」は今後も増加することが予想される。彼らが直面する複雑な体験を理解し、その多様性と創造性を社会の資源として活用することは、21世紀の多文化共生社会にとって不可欠な課題である。今後の課題として、異なる移動パターンを持つ子どもとの比較研究やアイデンティティ形成過程の縦断的観察が必要だと考えられる。本研究は一人の事例分析であり、移動年齢、移動軌跡、滞在期間などが異なる事例との比較を通じて、移動経験の多様性をより深く理解することが求められる。移動する子どもたち一人ひとりが、自らの豊かな経験を肯定的に統合し、社会に貢献する存在として成長していけるよう、継続的な取り組みが求められる。

文献

- 太田裕子 (2012). 「移動する子ども」は他者との関わりの中でことばとアイデンティティをどのように形成しているか ― 幼少期より日本で成長したある高校生の事例から『ジャーナル「移動する子どもたち」 ― ことばの教育を創発する』 3, 25-48. <http://hdl.handle.net/2065/00062939>
- 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 (2021). 『「移動する子ども」学』くろしお出版.
- 川上郁雄 (2023). 未来へ繋ぐ日本語教育 ― 「移動する子ども」という経験と記憶の視点から『Journal CAJLE (カナダ日本語教育振興会)』 24, 1-21. https://www.cajle.ca/wp-content/uploads/2023/08/Journal-CAJLE-V24_Kawakami_01-21.pdf
- 桜井厚 (2012). 『ライフストーリー論』弘文堂.
- 谷口すみ子 (2013). 「移動する子ども」が大人になる時 ― ライフストーリーの語り直しによるアイデンティティの再構築. 川上郁雄 (編) 『「移動する子ども」という記憶と力 ― ことばとアイデンティティ』 (pp. 44-68) くろしお出版.
- 藤越 (2023). 幼少期に日本と中国を往還した若者が第三の言語を学ぶとき ― キャリア形成における言語学習の選択を中心に『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』 19, 31-43. <https://hdl.handle.net/11094/97100>
- 中尾未来 (周正) (2018). 複数言語環境に育った青年たちのライフストーリー 『待兼山論叢 ― 日本学篇』 52, 75-96. <https://hdl.handle.net/11094/76086>
- ノートン, B. (2023). 『アイデンティティと言語学習 ― ジェンダー・エスニシティ・教育をめぐって広がる地平』 (中山亜紀子, 福永淳, 米本和弘, 訳) 明石書店. (Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Multilingual Matters.)
- やまだようこ (2006). 喪失といのちのライフストーリー 『日本保健医療行動科学年報』 21, 34-48. https://www.jahbs.info/journal/pdf/vol21/vol21_1_4.pdf